R I T S U M E I K A N HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

立命館高等教育研究

第20号

特集:立命館大学の内部質保証の取り組み

	立命館大学における内部質保証の取り組み 一内部質保証システムの特質および課題を中心に一	鳥居	朋子	(1)
	立命館大学における「学生育成目標」策定の意義 一広義の学生支援に関する内部質保証充実に向けて —	石坂	和幸	(17)
	立命館大学の学士課程教育における学習成果検証 一教育に関わる内部質保証の観点から —	森岡	真史	(31)
	学習者支援の自己評価 一 R2030 に向けたピア・サポートと全学協議会 一	長澤	克重	(49)
	i文 「探究的な学習」の歴史的形成について 一高大接続改革に向けた基礎理解の研究 —	蒲生	諒太	(59)
実	践研究 ライティング支援 SAPP におけるチューターの指導戦	戦略の分 山下	 }析 美朋	(77)
	場告 大規模授業における多文化協働グループワークの試み		1.4	(07)
_	— 包括的コースデザインと TA の戦略的活用 —	木村	刀火	(97)
	大学内における学生の正課外活動への支援体制と課題 一BBPでの実践を題材に一 カンダボダ P.B /石川 涼子/筆内 美砂/村山 かなえ	/羽公	沙小公主	(115)
	共修を目的とした英語で開講する授業におけるアクテ 促進の実践と課題 カンダボダ P.B・	ィブラ	ーニン	グ
	立命館大学の内部質保証における「長所」の特徴 一自己点検・評価報告書のテキストマイニング分析を通して 大		上一郎	(153)
	教職協働による「生命科学部 独自留学プログラム」の			

2020年3月

立命館大学 教育開発推進機構

巻頭言

特集「立命館大学の内部質保証の取り組み」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目指す」(投稿規程第0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」(2018年)、第19号「立命館の包括的学習者支援の取組」(2019年)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実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「立命館大学の内部質保証の取り組み」に焦点を当て、昨年度受審した第3期認証評価への対応と成果、また、これまでの自己点検・評価活動を総括し、教学部会や学生部会の部会長や大学評価室の教職員を中心に執筆をお願いしました。

第3期認証評価では、第2期とは異なり、全学的視点での自己点検・評価の取組みと内部質保証システムがいかに機能しているかという点が重要視されました。本学では、認証評価を含めた外部評価の受審はもちろん、毎年度、内部質保証を推進するため自己点検・評価を行っています。全学における内部質保証の推進に責任を負う組織として、教学を担当する副学長を委員長とする自己評価委員会が中心的な役割を果たすとともに、学部・研究科においても自己点検・評価を行い、当年度教学総括・次年度計画概要をまとめています。

これらの活動は本学の理念・目的、教育目標および各種方針の実現に向けての自律的な活動であり、質保証に関して、組織内の理解を促し、組織文化の定着をはかる重要な取り組みです。また、その結果は社会的な公表を行うことで、社会的な説明責任を果たす意味を持っています。

本特集が、本学の内部質保証の取組みの成果と課題、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

立命館大学における内部質保証の取り組み

一内部質保証システムの特質および課題を中心に一

鳥 居 朋 子

要旨

立命館大学は、教学、教育研究等環境、入試、学生、大学運営・財務、社会連携の部門等に適切に対応した内部質保証システムを活用しており、そのシステムは大学の重層的な組織構造を認めるものとなっている。内部質保証システムにおいては、立命館大学自己評価委員会の下に分野ごとの部会を設置して、関連する各組織の能動的な内部質保証を促進するとともに、全学的観点から当該分野の点検・評価を行っている。とりわけ、教学部会は16学部・22研究科(2019年度)の多様な教育実践と自己点検・評価の結果を取りまとめており、教学分野の点検・評価において重要な根拠資料を提供している。本稿では、大学基準協会による第3期認証評価のプロセスを振り返りながら、立命館大学における内部質保証システムの特質や今後の課題を検討する。さらに、それらの検討をふまえて、大規模総合大学において質の文化を醸成していく方法について論じる。

キーワード

内部質保証システム、認証評価、学習成果測定、IR、質の文化

1 はじめに

いかなる領域であっても、社会的なニーズに対して適切に量を満たし、なおかつ質を担保することは、容易なしごとではないだろう。高等教育においては、日本をはじめアクセスが向上している国ぐにを中心に質保証が課題となり、そのあり方が議論されるようになって久しい(羽田ほか編著 2009)。とくに、重層的な組織構造を有する大学において、どのように内部質保証を実現するかという課題に関しては、公認されたモデルが見出し難く、また優良事例の蓄積も乏しい状況の中、各大学が模索している最中にあると見てよい(荒木・山咲 2019、鳥居・森 2019)。

大学基準協会の定義によれば、大学における「内部質保証」(Internal Quality Assurance)は、「PDCA(Plan-Do-Check-Act:筆者注)サイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育・学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明・証明していく学内の恒常的・継続的なプロセス」(大学基準協会 2017)を意味する。この内部質保証を評価するにあたっては、大学独自の内部質保証のストーリーを作ることが重要とされているが(工藤 2019)、そも

そも使命や教育理念の異なる個々の大学が、各々の方針や方法で内部質保証を追求していくこと は、大学の多様性や自律性を尊重する点からも自然なことだろう。

その上で、こうした大学独自の内部質保証のストーリーを編む前提として、すでに当該大学に 内在している質保証の独自の仕組みを把握し理解することこそ必要不可欠だと考える。なぜなら、 それぞれの大学は固有の歴史や組織文化に根ざした意思決定のプロセスに従って改善への営為を 日々積み重ねており、その意味で、内部質保証はまったくの白紙の状態から生み出す類のことが らではないからだ。まずはそうした大学独自の仕組みを可視化し、言語化し、共有することに よって、システムの強みを活かし、弱みを改善するように調整することが可能になる。

2018 年度に第3期の機関別認証評価(大学基準協会による大学評価)を受審した立命館大学は、「自由と清新」を建学の精神として1900年に創設され、第二次世界大戦後、「平和と民主主義」を教学理念として教育研究を展開してきた。なおかつ、ミッションとしての「立命館憲章」(2006年7月21日制定)を掲げ、「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」(同憲章第3パラグラフ)ている。立命館大学は、こうした憲章の本旨をふまえ、教育・研究機関として世界と日本の平和的・民主的・持続的発展に貢献するべく、多様な取り組みを推進している。

創設 120 周年を目前に控え、現在は、立命館憲章の精神を継承して策定された 2020 年の学園像「学園ビジョン R2020」(2010 年 5 月 28 日策定)の実現に向け、中期計画「未来をつくる R2020 - 立命館学園の基本計画」の後半期計画(2016 ~ 2020 年度)を遂行している 1)。基本目標のひとつとして、正課・課外の枠を超えた多様な学びのコミュニティを形成し、協同して学ぶことを重視している。2017 年度には、大学としてどのような学生を育てようとしているのかを示すため、学部卒業時および大学院修了時における「学生育成目標」を決定した 2)。さらに、後半期計画の終期を見据えつつ、2030 年の学園像・人間像・政策目標からなる「学園ビジョン R2030」を 2018 年に定め、次期中長期計画における基本政策の策定を進めているところである。

筆者は、立命館大学自己評価委員会の事務局である大学評価・IR室(旧大学評価室)の業務に 2016 年度より従事し、自己点検・評価、外部評価等を含め、本学の内部質保証を推進する取り組みに携わってきた。限られた範囲ではあるが、そうした経験の上に立って 2018 年度の受審を振り返れば、京都・滋賀・大阪に所在する 4 キャンパス、16 学部 22 研究科、学士課程の学生 32,338 人および大学院の学生 3,517 人(2019 年 5 月 1 日現在)を有する大規模な私立総合大学において、全学的観点による質保証を推進し実質化するという課題がいかに大きいものであるかをあらためて認識する。キャンパスや学部・研究科の数だけではなく、立命館大学の多様性は、入試方式(大別して一般入試、特別入試、附属校推薦)や学部・研究科等のカリキュラムにも認められることから、内部質保証のストーリーはいっそう複雑さを増す。しかし一方で、自己点検・評価や認証評価受審の過程でのさまざまな経験は、内部質保証にかかわる大学組織としての重要な気付きをもたらしてくれたように思う。本稿では、大学の内部質保証を取り巻く国内外の状況を概観した上で、第 3 期認証評価の特徴をふまえながら、とくに大規模大学である立命館大学の内部質保証システムに焦点を当てて紹介し、その特質および課題を考えてみたい 3)。なお、立命館大学の事例紹介については、「自己点検・評価報告書」や「点検・評価報告書」、各種会議資料等に依拠している。

2 大学の内部質保証を取り巻く国内外の状況

2.1 海外における質保証をめぐる議論の動向

21世紀初頭の高等教育をめぐる環境は、国や地域の枠組みを超えて大きく変化している。高 等教育のグローバル化やテクノロジーの進展とともに、大学の競争的な市場は拡大し、国際ラン キングの勢力がその流れをいっそう加速させている。そうした中、高等教育政策に関わるメガト レンドとして、質保証とそれを裏付ける根拠(evidence)の提示への要請がある(鳥居・杉本 2018)。質保証の中心的な課題として、教育の結果としての学習成果を可視化すること、さらに 説明責任の観点から透明性を高めること等が求められており、それらに主体的に取り組むことが 高等教育機関としての大学の力量(capacity)や存在意義を社会に示すことにつながるという考 え方である。この考え方は、教育力の証としての学生の成長を約束し学びの成果への絶え間ない 検証の視点を注ぐという、大学が本質的に持つ社会的な責務と親和性を持つ形で、大学内部の計 画や方針に織り込まれていく。さらに、学習成果の測定は、一連の学びを通して学生が獲得した 成果を当初の目標に照らしつつ検証する取り組みとして具体化される。こうした動きは欧米以外 の国ぐににおいても広がりが認められている(Webber & Calderon 2015)。たとえば、アジア諸 国における高等教育の IR の実践的課題や研究テーマの固有性を検討した Torii et al. (2018) に よれば、student engagement (学生参画)、curriculum construction (カリキュラム設計)、learning outcomes assessment (学習成果測定) 等が検討される傾向にあり、とりわけフィリピン、サウ ジアラビア、タイの国ぐにでは student engagement が多く議論されている概念であることが明 らかにされている。

2.2 日本における内部質保証をめぐる状況

こうした動向を背景に、アジアに位置する日本の大学において、内部質保証の仕組みの検討やその開発が促されたひとつの契機は、2004年の国立大学の法人化と並び、認証評価の制度的な開始に求められる(鳥居 2015)。第2期(2011~2017年度)の機関別認証評価においては、個々の高等教育機関に対して内部質保証システムの構築が要請された。あわせて、内部質保証をシステム化するにあたり、機関の計画策定、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供するInstitutional Research (機関調査、以下IR と略記)の開発が重要な課題だと認識されてきた。「機関の計画策定、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われるリサーチ」(Saupe 1990:1)を指すIR は、「リサーチ」ではあるものの、単なる学術研究や調査ではなく、実践志向の強い組織的な調査分析活動である。

従来、日本の大学においては、IR 機能が学内に分散し、組織化されていない傾向が見られたが、近年では専門の部署を設けたり、専門スタッフを配置したりする大学が増加している。たとえば、私立大学連盟加盟校を対象にした最近の調査によれば、回答した 99 大学のうち 75.8%が全学レベルの IR を、2.0%が学部・学科等レベルの IR を推進していることからも、IR 機能の導入や組織化が個々の大学で展開している状況が窺える(一般社団法人日本私立大学連盟教育研究委員会2019)。

さらに、2007年の学校教育法の改正により教育研究活動の状況の公表に関する義務が規定さ

れ、2011 年には学校教育法施行規則の改正により各大学が公表すべき教育情報が具体的に明確 化されるとともに、情報公表への取り組み状況が認証評価における評価の対象として位置付けら れた。こうした文脈で、大学教育の効果検証における IR への期待は、学習成果に関する間接指 標および直接指標の開発、様々な測定方法によるデータの収集・分析、意思決定にかかわる重要 人物への効果的な報告といったサービスに寄せられている状況にある(鳥居 2015)。

重ねて、近年の高等教育政策において、根拠に基づく教学マネジメント 4) が推進されている (表 1)。とりわけ、全学的な視野の下での教学マネジメントの実現においては、3 つの方針、す なわち、ディプロマ・ポリシー(卒業認定・学位授与の方針)、カリキュラム・ポリシー(教育 課程編成・実施の方針)、アドミッション・ポリシー(入学者受け入れの方針)に則した系統的 な取り組みが求められている。具体的には、汎用的技能を含んだディプロマ・ポリシーの達成状 況を見据えつつ、体系的な視点からカリキュラムや教育プログラムのレベルの到達目標および授業のレベルの到達目標に照らした学習成果を測定することの勧奨である(鳥居 2015)。 なかでも、こうした観点からの大学教育改革をいっそう推進するための国の補助事業として、2014 年度に始まった「大学教育再生加速プログラム」(文部科学省)がある。同プログラムは、教育再生実行会議等で示された方向性に合致した先進的な取り組みを実施する大学を支援しており、中間評価を経て 2019 年度に補助事業の最終年度を迎えている。なかでも、「アクティブ・ラーニング」、「学習成果の可視化」、「卒業時の質保証」等を主題とし、各大学において客観的な指標を用いて効果を明確にすることを必須としていることから、これらの競争的資金による取り組みの効果検証の装置づくりとしても IR の開発が後押しされていると見なせる 5)。

年	答 申 等
2008	「学士課程教育の構築に向けて」(中教審答申)
2012	「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて~生涯学び続け、主体的に考える力を 育成する大学へ~」(中教審答申)
2014	「大学のガバナンス改革の推進について」(中教審審議まとめ)
2016	「認証評価制度の充実に向けて」(中教審審議まとめ)
2018	「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ」(中教審将来構想部会) 「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」(中教審答申)

表 1 教学マネジメントの推進にかかわる主要な高等教育政策

2.3 内部質保証の推進と大学の重層的な組織構造への視点

ただし、大学の内部質保証のあり方をガバナンスおよび教学マネジメントの点から展望する時、私たちは大学が持つ組織的な固有性を無視することはできない。それは、多様で複雑な組織体である大学における教育改善の過程を、均衡を保ちながら、包括的な視点で進めるという極めて意志的な作業でもある。つまり、大学 - 教育プログラム - 授業という階層的な管理運営構造(タテ)と、学部・研究科等の水平的に展開する学術機関の構造(ヨコ)を視野に収めながら、全学としての質保証の方針を具体化し実行に移していくことの必要性である。近年の系統性を重視する教学マネジメントの要請は、こうした自律性を有した複雑な組織体に首尾一貫性を求めるがゆえに、タテとヨコの構造それぞれが緊密に結合するよう圧力をかけるものであると理解できる。

これまで、組織論者のWeick (1979) に代表されるように、大学の特質は「ゆるやかな結合 (loose coupling)」にあると捉えられ、組織内の下部組織は独自性を維持するものとして描かれてきたが、こうした緊密な結合を迫る圧力は、程度の差はあれ組織内に葛藤や反発を生じさせ得る。では、組織内の下部組織の独自性や自律性を失わせることなく、総体としての大学の首尾一貫性を担保するには、どのように運営すればよいのか。ここにこそ今日の内部質保証の課題が差し出す実践的な問いのひとつがあり、それが、とくに下部組織を多数抱える大規模総合大学にとって解決の難度を引き上げているのだと考えられる。

2.4 大学ープログラムー授業における PDCA の連動

こうした大学の重層的な組織構造の特徴から生じる課題をふまえた上で、認証評価の枠組みにおいて求められている内部質保証の要点に注目してみよう。大学基準協会の第3期認証評価では、「内部質保証」が基準10から基準2に移り、基準4では「把握し、評価した学習成果を適切に活用」することが重視されている。ここが第2期から第3期への大きな変更点のひとつである。そうした中、大学基準協会が例示する内部質保証システム体系図(図1)から、今般の認証評価において各大学にどのような取り組みが期待されているのかという点にかかわるメッセージをいくつか読み取ることができる。

第一に、大学の内部質保証の推進に全学的な観点から責任を負う組織の明確な位置付けである。 組織の位置付けや名称等は、個々の大学の内部質保証の仕組みに応じて設定することとなる。第

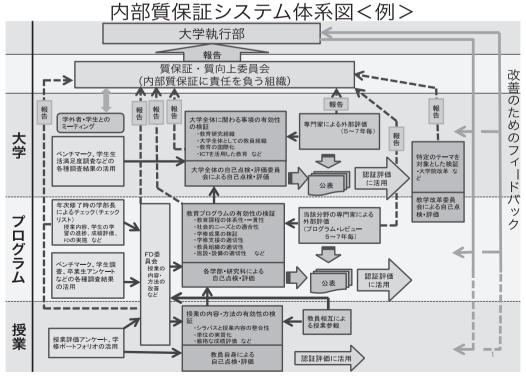


図 1 大学基準協会による内部質保証システム体系図の例示(大学基準協会 2015)

二に、大学の内部質保証にかかわる構造的な営みと相互関係への視点を据えることである。具体的には、大学(包括的な PDCA) – プログラム(メゾの PDCA) – 授業(ミクロの PDCA)の3つの側面における PDCA の連動である。とくに大学基準協会の内部質保証システム体系図の中列が示すように、有効性の検証においては各種調査結果等のエビデンス(データないし情報)を必要とする。

それでは、こうした認証評価機関からのメッセージを受けて、個々の大学においていかに独自 の内部質保証のストーリーを描いていくべきか。次章では立命館大学の取り組みをみていく。

3 立命館大学における内部質保証システムの開発および運用

3.1 内部質保証推進の方針

立命館大学では、早期より自己点検・評価等を通した教育研究水準の向上や、質向上に向けた取り組みを積み重ねてきた。こうした蓄積の上に、内部質保証にかかわる取り組み等に関する方針を整理し、内部質保証を推進するため、2017年4月に立命館大学内部質保証方針を策定した(2017年3月15日常任理事会議決)。その基本的な考え方は次の通りである。(1)本学の理念・目的、教育目標および各種方針の実現に向けて、教育研究をはじめとする大学の諸活動について自ら点検・評価を行い、その結果を踏まえて、質の向上に向けた恒常的な改善・改革を推進する。(2)全学における内部質保証の推進に責任を負う組織は、自己評価委員会とする。全学の委員会、分野毎の部会、学部・研究科の3階層からなる体制を構築し、全学の委員会には全学的観点からの自己点検・評価を行う幹事会を置き、また事務局として大学評価室を置く。(3)自己点検・評価による改善を検証するため、学長の諮問機関として大学評価委員会を置く。また、学部・研究科の外部評価として専門分野別外部評価を実施する。(4)自己点検・評価結果、外部評価結果について、社会的公表を行う。(5)質保証について、組織内の理解を促し、組織文化として定着を図る⁶⁾。

以上のような内部質保証方針のもと、立命館大学は第3期認証評価の受審に向けて、内部質保証システムを構成するサブシステムを駆動させた。第一に、セルフ・スタディとして実施する毎年度の自己点検・評価である。特に、教学分野では、学部・研究科ごとに作成される当該年度教学総括・次年度計画概要の中で、エビデンスに基づいた点検・評価が行われる。第二に、全学協議会⁷⁾を通した学生参画(2018年度)である。第二次世界大戦後間もない1948年に始まった全学協議会は、学生と大学が教学の到達点を定期的に確認し、次の教学改善に向けた課題を共通認識化する伝統的な仕組みとなっている。第三に、外部評価としての大学評価(学外者による大学全体の外部評価:2016年度)、専門分野別外部評価(第1サイクル:2013~2016年度)である。とくに、専門分野別外部評価は、原則として、すべての学部・研究科が実施し、その結果をカリキュラム改革等の教学改善に活用することとなっている。そして第四に、第三者評価としての機関別認証評価、専門職大学院認証評価、分野別評価である。これらの第三者評価は、自己点検・評価の妥当性や適切性を客観的に検証する機会となっている。

3.2 内部質保証推進の組織体制

第3期認証評価の受審に向けては、その方向性が大学基準協会から示される中、約3年の時間をかけて対応を進めた。中心的な取り組みの一つが、内部質保証システムの組織的整備である。立命館大学では、内部質保証に関する全学的な方針に基づき、内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織として自己評価委員会を設置している。この自己評価委員会の発足は、前身の大学評価組織を再編した2008年度に遡る。その後、2010年に教育の質保証を目指し点検・評価活動を実質化する取り組みを組織的かつ恒常的なものとするため、同委員会の目的と目標の見直しを図った。さらに、2017年度に自己評価委員会を内部質保証の推進を中心的に担う組織として明確に位置付け、現在に至る。

部門横断的な6つの部会を置く自己評価委員会は、全学的な観点による点検・評価の推進に努めている。年次の自己点検・評価報告書は、自己評価委員会で作成・議決した後、学長に報告され、その上で学長からの改善実施要求を受けて次期の改善に着実に活かされるようなサイクル(closing the loop)を構成する基本的な文書となっている。こうしたサイクルを基本とした単年度の内部質保証のフローは、全学と各組織の間を往復しながら、改善・向上に向けたスパイラル・アップの形状を指向している(図 2)。

こうした内部質保証システムの段階的な組織的整備にとって強い後押しになったのが、2016年12月開催の大学評価委員会であった。他大学の現職学長をはじめ、高等教育の専門家で構成された大学評価委員会から多くの指摘を受けたことは、内部質保証システムの組織的整備に弾みをつけるという意味で、きわめて意義の大きいスタート・アップだったと言える。とくに、内部質保証を推進する組織体としての自己評価委員会と教学委員会との機能的な関係整理や、学習成果測定のあり方等について多大なヒントを得ることができた。

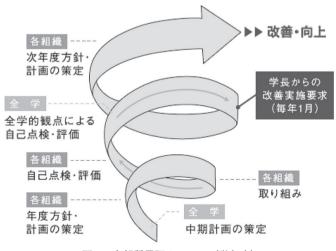


図2 内部質保証のフロー(単年度)

3.3 内部質保証システム体系図の開発

その後、「立命館大学内部質保証組織関係図」(図3)および「立命館大学における教育に焦点をあてた内部質保証システム体系図」(図4)で描かれている通り、段階的に組織的整備を行いつつ、大学における全学-教育プログラム(学部・研究科等)-授業という重層的な組織構造を基本としながら、現在のところ、教学、教育研究等環境、入試、学生、社会連携、大学運営・財務といった領域に応じた内部質保証システムを活用している®。とくに、教学分野では、学長-自己評価委員会-教学部会-学部・研究科-教員といった垂直方向の組織構造に照らして、全学的かつ大綱的な計画策定を行うトップ・レベルからの下向きの方針展開と、学部・研究科等のレベルにおける方針の具体化・実行および検証に基づく結果の全学的かつ大綱的な計画策定への反映という点に特徴がある。すなわち、大規模な総合大学である本学の内部質保証システムは、自己評価委員会を全学の内部質保証推進組織として、大学が策定した中長期計画等の全般的かつ大綱的な方針を、16 学部 22 研究科がそれぞれの特徴に応じて多様な形で自律的に具体化・実行し、点検・評価を行うという形で推進している。

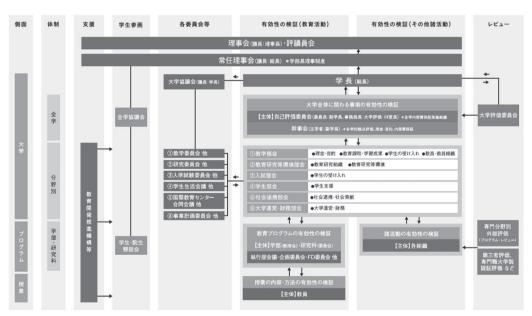


図 3 立命館大学内部質保証組織関係図

とくに、「教育に焦点をあてた内部質保証システム体系図」は、2016 年度前半期に開催した質保証ワーキングにおいて、メンバーが持ち寄るシステム体系図案を統合し改訂を重ねながら開発された経緯を持つ⁹⁾。その開発過程で顕在化した、大学構成員の視点や立ち位置によってシステムの「見え」が異なるという事実は、まさに「ゆるやかな結合」によって成り立つ大学組織の営みを俯瞰し、かつ精緻に捉えることへの挑戦という意味で、重要な気付きをもたらした。そこで求められた思考方法は、メンバー各自の職務や職責の範囲における質保証の部分最適を超えた全体最適への志向とともに、3つの側面(大学 - プログラム - 授業)への目配り(垂直/水平)や、

意思決定の場所や相互関係、および根拠となるデータの所在と共有状況の把握および可視化であった。同システム体系図の作成作業自体が、内部質保証にかかわる人びとの当事者意識を喚起し得るきわめて有効なファカルティ・デヴェロップメントおよびスタッフ・デヴェロップメントの機会となることを確認した場面であった。

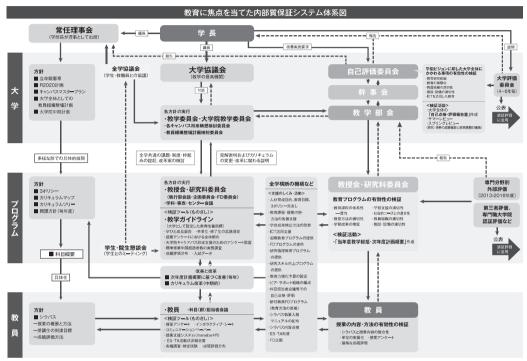


図 4 立命館大学における教育に焦点をあてた内部質保証システム体系図

3.4 教育プログラムにおける内部質保証システム

こうした経緯により、とりわけメゾ・レベルに相当する教育プログラムの方針の実行および成果の検証については、「教育に焦点をあてた内部質保証システム体系図」にも描かれているように、本学の学士課程教育における教学改革・改善・実践・検証の方向性を示す指針としての「学部(学士課程)教学ガイドライン」を共通の行動指針とした上で、学部・研究科の多様な取り組みを尊重するものとなっている 10)。また、大学院に関しては、各研究科の中期計画を修士課程・博士課程・専門職学位課程における行動指針としている。各学部においては、教育研究および学生実態等に関する情報を把握し、改善に活用することを定めた「学部(学士課程)教学ガイドライン」に基づき、学部の教育目標の特性に応じたデータや根拠となる情報を用いて弾力的に検証し、学習成果検証では主観データおよび客観データ 11)を活用している (表 2)。このうち、主観データとして用いられる「学びと成長調査」は、学生の学びと成長を把握するために学内で開発された学生調査であり、カリキュラムや教育効果の検証、教育改善の介入ポイントの抽出等への活用が目指されている 12)。2016年度より全学部で実施が始まった同調査は、回収率については新入生調査が約9割、在学生調査が約6割であり、「正課を通じてどのような力を身につけたか?」、「ど

立命館高等教育研究 20 号

のように授業に取り組んでいるか?」、「どのような授業を経験しているか?」等のリサーチ・クエスチョンを解くための設問項目や、教育目標の達成度、授業外学習時間、学習意欲や満足度等を把握する設問項目で構成されている。

表 2 立命館大学の学部レベルの学習成果検証における主観データと客観データ (一部)

学 部	客観データ	主観データ
法学部	「社会に生きる法」の成績分布/授業方法と学びマップ/基礎演習 I・基礎演習 Iの成績分布/外国語運用能力: VELC テスト/初修外国語履修者数/法律基本科目成績分布/リメディアル・クラスの状況/特修専門科目およびプログラム対象科目のうち「中核的な科目」の成績分布/「平和学」の成績分布/専門演習および卒業論文の成績分布/卒業論文に関して、ゼミ登録率、論文提出率	学びと成長調査 (教育目標達成度)
経営学部	経営学部プロジェクト研究の開講テーマ数、国際経営学科 TOEFL ITP、経営学科 TOEIC IP / 「アジアの産業と市場」「アジア経営論」「日中ビジネス論」の受講者数と合格率/コア科目群の受講者数と合格率/プログラムの受講生数と合格率の推移/会計キャリアプログラム/産学協同アントレプレナーシップ教育プログラム/日商簿記1級合格率/専門演習受講者の卒業論文単位取得率/卒業論文の提出率と成績分布	学びと成長調査 (教育目標達成度及び その他の問の一部) /基礎演習Ⅰ・Ⅱア ンケート、専門演習 アンケート
国際関係学部	国際関係学の履修率と合格率/200番台科目のうち国際政治学、国際経済学、国際文化・社会学の履修率、Contemporary International Politics、Global Political Economy、Global Sociology の 履 修 率 / 基 礎 演 習、Introductory Seminar、グローバル・シミュレーション・ゲーミングとGlobal Simulation Gaming、国際関係学セミナーと Global Studies Seminar (すべて登録必修科目)の合格率/専門演習と Advanced Seminar の履修率と卒業論文と Graduation Thesis の提出率/情報処理と Computer Literacy(登録必修)の合格率/応用情報処理と社会統計論の履修率/英語 I ~ IV、Academic English I ~ IV、初修外国語 I ~ IV または日本語の必須科目の合格率/キャリア関連科目の履修人数	学びと成長調査 (教育目標達成度)
映像学部	映像制作実習 $I \cdot II$ およびプログラミング演習 $I \cdot II$ の成績分布/Basic English I 、 II ; Oral Communication $I \cdot II$; Media English $I \cdot II$; Discussion $I \cdot II$ の成績分布/専門基礎科目、専門科目における講義科目の合格率/専門基礎科目、専門科目における実習・演習科目の合格率/コンテンツビジネス概論 $I \cdot 1$ ・コンテンツビジネス概論 $I \cdot 1$ ・カリエイティブ・リーダーシップ・セミナー・プロデュース実習 $I \cdot 1$ ・プロデュース実習 $I \cdot 1$ の成績分布/履修指定科目「映像基礎演習 $I \cdot II$ 」「映像学入門演習」「映像文化演習 $I \cdot II$ 」および必修科目「卒業研究」の成績分布/各専門分野別(学びのゾーン)クラスの受講者割合	学びと成長調査 (教育目標達成度)、 映像学入門 アンケート
生命科学部	卒業研究の受講条件の説明および受講率、卒業研究の評価過程と合格率 / TOEIC スコア/外国語科目/海外留学プログラム参加人数/専門基礎科目単位取得率/共通専門科目単位修得率/基礎演習 I・IIの単位取得率/生命科学と倫理の受講者数と単位修得率/卒業研究1・2/4年生配属率、卒業率	学びと成長調査 (教育目標達成度)
薬学部	進級率/4年生時に実施される薬学共用試験合格率/5年生時の参加型の病院・薬局実務実習の合格率/薬剤師国家試験/4年生時の実務前実習、5年生時の実務実習/初年次教育(薬学概論・薬学基礎演習)科目の合格率/初年次教育の薬学概論・薬学基礎演習・2年生時の薬学応用演習・5年生での病院・薬局実務実習・1回生のP1、P2、S1、S2;2年生のP3、P4、S3、S4:3年生のJP1の合格率と成績分布/TOEIC-IP団体受験結果/卒業研究(1、2、3)の合格率と成績分布/卒業研究の提出率・発表率/病院・薬局実務実習の合格率と成績分布	学びと成長調査 (教育目標達成度)

立命館大学(2018)「点検・評価報告書(申請用)」(pp.51-52、表 4-2 を基に作成)。

このように、部局数の多い立命館大学では自己評価委員会を内部質保証推進組織とし、中長期 計画等の全般的かつ大綱的な方針を各学部・研究科がそれぞれの特徴に応じて多様な形で自律的 に具体化・実行している。なおかつ、授業や科目の成果検証を含んだ教育プログラムの点検と評 価を、年次の部分的改善および中長期的なカリキュラム改革に結びつけている。

3.5 内部質保証の推進過程における「遠心力」と「求心力」

やや実務的な視点から振り返れば、第3期認証評価の受審において大学基準協会に提出する約100ページの「点検・評価報告書」を作成する作業は、組織の基本的なユニットにおける自己点検・評価の結果をさらに全学的観点から取りまとめていく過程であった。それゆえに、全学と部局あるいは部局間のコミュニケーションを幾度となく必要とするものであった。それは、大規模大学の内部ではたらく「遠心力」(各学部・研究科における3つの方針に則した学習・教育の展開や、専門分野に依拠した革新的な学問研究の進展等)と「求心力」(機関としての一体的な質保証)とをどのように調和させていくかという難問に何度も直面しながら、その時どきに最適なバランスを見定めていく道のりだったとも言える(表3)。

表3 第3期認証評価の受審に関する実務的な対応の過程

時 期	主な受審対応	学内における対応
2017年		
11 月	大学評価申請書を大学基準協会へ提出	・「自己点検・評価報告書」作成→学長報告→反映
12 月以降		・同報告書のブラッシュ・アップ ・根拠資料の整理・点検
2018年		
4月	評価資料一式を大学基準協会へ提出	
5月	評価手数料の納入	・実地調査日の調整
6月	認証評価委員の名簿受領	・財務に関する諸書類を追加提出
7月	大学評価結果・実地調査スケジュール (案)等送付予定日についての連絡	・秋入学者を反映した大学基礎データ再提出 ・実地調査に向けた想定問答を作成
9月	大学評価結果(分科会案)の受領	・実地調査当日のスケジュール案作成 ・全体面談・個別インタビュー出席者の調整 ・回答・見解・作成
10 月中旬	実地調査資料を大学基準協会へ提出	・実地調査出席者対象の事前ガイダンス実施
10 月下旬	実地調査(2日間)	
12 月下旬	大学評価結果(委員会案)の受領	・意見申立案・字句修正リストの作成 ・学長報告
2019年		
1月	意見申立を大学基準協会へ提出	・英文表記の確認
3月	評価結果確定・認定マークの受領	・大学評価結果を HP 公開
4月以降		・「大学評価 (認証評価) 報告書」刊行

増田ほか(2019)を基に作成。

2日間にわたる実地調査(2018年10月)では、全体面談や個別面談での質疑応答等をふまえ、 委員から概ね肯定的な意見が示され、これまでの対応方針が適切であったという手応えが得られ た。最終的な「大学評価結果」において「長所」が付された本学の内部質保証に関しては、(1) 学部・研究科の自己点検・評価を改善・向上に繋げる内部質保証体制の構築、(2) 学部・研究 科ごとの専門分野別外部評価や大学全体の外部評価、(3) 学生による内部質保証への参画の制 度化、(4) 内部質保証システムの適切性や客観性の担保等の点が高く評価された ¹³⁾。なかでも、 自己点検・評価の取り組みにあわせて、原則的にすべての学部・研究科が実施している専門分野 別外部評価に対し、すぐれた取り組みとしての評価を得たことは、2019 年度を始期とする専門 分野別外部評価の第2サイクルへの移行の大きな礎になったとみなせる。

4 おわりに:内部質保証システムの成果と課題

以上概観したように、現在の内部質保証システムは、運用から間もないこともあり、いまだ開発の途上にあると言えるが、本学の教学改善に一定の成果をもたらしたと見なせる。あえて単純化したストーリーを綴るならば、大規模大学である立命館大学の内部質保証システムは、自己評価委員会を内部質保証推進組織として、中長期計画等の全般的かつ大綱的な方針を、各学部・研究科等の部局がそれぞれの特徴に応じて多様な形で自律的に具体化・実行し、その結果を点検・評価しているということになる。なおかつ、授業や科目の成果検証を含んだ教育プログラムの点検と評価を年次の部分的改善および中長期的なカリキュラム改革に結びつけるという点に、教育に焦点をあてた内部質保証システムの特質がある。

とくに、同システムの運用を通じて、全学的観点からの検証の推進と、PDCA を循環させ次期の改善へ着実に反映するサイクル(closing the loop)の整備において前進が見られた。具体的な活用事例のひとつとして、学内の問題点や課題の特定および改善方策の実施が挙げられる。たとえば、大学や学部・研究科の理念・目的に対する学生の理解度・周知度の検証が不十分であるという問題点に対し、2019 年度の「学びと成長調査」に理念・目的の理解度を問う質問項目を設定した。こうした点に、学内における検証の取り組みのスピードが向上していることが認められる 14 。引き続き、学生の学びの実態に関するデータに対する教職員の関心や関与を高め、エビデンスを媒介とした学内の対話の進展・深化を図っていく必要がある。

第3期認証評価受審のトップ・バッターとして臨んだ 2018 年度は終わったが、内部質保証の取り組みはこれからも続いていく。もとより、内部質保証システムの構築および有効な運用には、当該大学の高い自主性・自律性を必要とすることから、大学のオートノミーのあり様自体が問われる。折しも、「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」(中央教育審議会 2018)では、各大学がそれぞれの中長期的なビジョンを持つことが要請されている。そうした時、これまでの本学における内部質保証の取り組みの延長線上に今後の方向性を展望すれば、自ずと優先的な課題(群)が見えてくる。全学と学部・研究科の点検・評価における連携、年次のモニタリングと中期的なレビューの有機的な連携、専門分野別外部評価の第2サイクルの実施、グローバルな環境における質保証のあり方の検討(ジョイント・ディグリー・プログラム、2019 年度新設のグローバル教養学部等)、大学評価と中期計画の推進のいっそうの連携、内部質保証を支えるIR機能の強化・充実等々、挑戦すべき課題は山積している。なかでも、第3期認証評価受審の経験をふまえ、より恒常的かつ効率的な内部質保証の推進方策として、モニタリング(毎年度

行うデータ収集等による効率的な点検・評価)とレビュー(モニタリングによって得られたデータや点検・評価結果等をふまえた総合的な点検・評価)という新たな基本枠組みによる自己点検・評価が始まったばかりである。また、IR機能の強化の一環として、大学評価室は2019年4月に「大学評価・IR室」に改編され、名実ともに内部質保証を支える部署としての役割が課された15)。

さらに、これらの個別課題への対応に止まるだけでなく、全学的な質の文化の醸成が鍵となる。部局の数が多い大規模大学においては、当事者意識を涵養しながら、現場レベルで質保証を内実化させていくこととともに、大学全体として質保証を追求していくことが重要である。今後も内部質保証システムの有効性の向上を目指して、全学と部局、部局同士のコミュニケーションを丁寧に積み重ねていくことが求められる。受審年に誕生した大学評価・IR室のマスコットキャラクター「天狗先生」(京都・鞍馬在住の立命館大学教授。大学評価・IR室に勤務し、顔は立命館カラーであるマルーン色の"R"マーク。はるか先を見通せる千里眼を持っており、立命館大学の内部質保証を指南してくれる、というキャラクター設定)が、ときに学内に巻き起こる「遠心力」と「求心力」との葛藤を和らげつつ、コミュニケーションを円滑にし、質の文化の醸成に一役買ってくれることを期待したい。

注

- 1) 「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 3 月 8 日 常任理事会)。
- 2) 「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)。
- 3) 本稿は、鳥居 (2019a) および鳥居 (2019b) 等を基に、第3期認証評価受審後の動向も視野に入れながら加筆修正したものである。
- 4) 濱名ほか編著 (2013) によれば、教学マネジメントとは、「教育目標を達成するために教育課程を編成し、その実現のための教育指導の実践・結果・評価の有機的な展開に向け、内部組織を整備し、全体を運営すること」(濱名ほか編著 2013:47) とされている。
- 5) 大学教育再生加速プログラムの審査・評価を担当する日本学術振興会のサイト https://www.jsps.go.jp/i-ap/2019.9.24.
- 6) 「立命館大学内部質保証方針の策定について」(2017年3月15日常任理事会議決)。
- 7) 立命館 史資料センター「<懐かしの立命館>「総長公選制度」と「全学協議会制度」の始まり」(2014年10月22日) http://www.ritsumei.ac.jp/archives/column/article.html/?id=66 2019.9.26.
- 8) 「立命館大学内部質保証組織関係図」および「立命館大学における教育に焦点をあてた内部質保証システム体系図」は「立命館大学大学評価・IR 室パンフレット」を参照。http://www.ritsumei.ac.jp/assessment/assets/file/assessment booklet.pdf 2020.2.10.
- 9) 「質保証ワーキンググループについて」(2016年6月28日質保証部会)。同ワーキングは、教学部副部長をワーキング長、大学評価室副室長を副ワーキング長とし、学事課、教務課、大学院課、事業計画課の各課より $1\sim2$ 名ずつ選出されたメンバーによって構成された。
- 10)「『学部(学士課程)教学改革ガイドライン』の改正について」(2014年11月17日教学委員会)。
- 11) ここでの主観データとは、学びの成果に関する学生の自己認識を示すデータを意味する。また、客観 データとは、学生の成績や履修等にかかわるデータを意味する。
- 12)「学びと成長調査」は、2009 年度に教学 IR の一環として開発された「学びの実態調査」を前身とする。 ここでの「教学 IR」とは、学習・教授領域を主たる対象とした IR を意味する。「学びの実態調査」の概

- 要および活用方法等については、鳥居(2015)を参照のこと。
- 13)「立命館大学に対する大学評価(認証評価)結果」。http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=228915&f=.pdf 2019.9.26.
- 14)「2018 年度自己点検・評価報告書」立命館大学、4-5 頁。http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=415009& f=.pdf 2019.9.26.
- 15) 「IR 機能の強化・充実について」(2018 年 12 月 19 日常任理事会)。

参考文献およびウェブ・サイト

- 荒木俊博・山咲博昭「第3期認証評価受審時における使用データと IR の役割 大学基準協会受審の 2 大学の事例から 」(事例報告)『大学評価と IR』第 10 号、大学評価コンソーシアム、2019 年、29-44 頁。大学基準協会「大学基準」、2017 年。
- 羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年。
- 濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明編著『大学改革を成功に導くキーワード 30』 学事出版、2013年。
- 一般社団法人日本私立大学連盟教育研究委員会「私立大学における教育の質向上に関する取り組み~学習成果の可視化による大学教育の質保証~」、2019年。https://www.shidairen.or.jp/files/user/kyoiku-torikumi.pdf 2019.8.20.
- 工藤潤「大学基準協会が定義する内部質保証とその評価のあり方」平成30年度大学評価シンポジウム配布資料2、2019年1月28日、大学基準協会。
- 増田至・金剛理恵・加藤義徳・平塚玲乃・武田早紀「立命館大学における内部質保証の実践と展望」高等 教育質保証学会第9回大会ポスター発表資料、2019年8月24日、國學院大學渋谷キャンパス。
- Saupe, J. L. *The Functions of Institutional Research, 2nd edition*. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research, 1990.
- 鳥居朋子「認証評価を受審して」『じゅあ』No.62、大学基準協会、2019a 年、5 頁。
- 鳥居朋子「立命館大学の内部質保証システムについて」大学基準協会 2019 年度大学実務説明会事例報告 資料、拓殖大学、2019b 年 (2019 年 4 月 19 日)。
- 鳥居朋子「立命館大学における教学 IR の開発の現状と展望 IR プロジェクトの歩みとリサーチ・クエスチョンを通して 」『立命館高等教育研究』第15号、2015年、37-53頁。
- 鳥居朋子・森朋子「大規模私立大学における内部質保証システムの有効性 立命館大学および関西大学の事例検討を通じて 」日本教育学会第78回大会自由研究発表資料、2019年8月8日、学習院大学。
- 鳥居朋子・杉本和弘編『高等教育における戦略的データ活用とリーダーシップ:国際シンポジウムの記録を基礎に(高等教育研究叢書 142 号)』広島大学高等教育研究開発センター、2018 年。
- Torii, T., Watanabe, Y., and Mori, M. "IR landscape in Asia: Global trends in practical issues and research topics," Poster Session, Association for Institutional Research 58th Forum, May 31, 2018, Orlando, FL, USA.
- 立命館大学「点検・評価報告書(申請用)」、2018年。
 - http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=413763&f=.pdf 2019.8.22.
- Webber, K. L. and Calderon, A. J. (eds.) *Institutional Research and Planning in Higher Education : Global Contexts and Themes*, New York and London, Routledge, 2015.
- Weick, K. E. The Social Psychology of Organizing; second edition, Addison-Wesley, 1979.

An Approach of Internal Quality Assurance of Ritsumeikan University: Focusing on Characteristics and Challenges of Internal Quality Assurance System

TORII Tomoko (Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

Ritsumeikan University utilizes an Internal Quality Assurance (IQA) system that is appropriate for divisions of Academic Affairs, Education and Research Environment, Student Enrollment, Student Affairs, University Management and Finance, and Social Cooperation and that recognizes the multilayered organizational structure of the university. Regarding the IQA system, subcommittees for respective divisions are established under the Ritsumeikan University Self-Study Committee (*Jikohyoka Iinkai*). The subcommittees are responsible for encouraging active IQA within each unit, and performing reviews and assessments of relevant fields from the perspective of the whole university. In particular the Academic Affairs Subcommittee compiles data concerning diverse educational practices and the results of selfstudies from 16 colleges and 22 graduate schools (as of AY2019), and provides relevant information that serves as the basis for reviews and assessments in the field of academic affairs. This paper examines the characteristics of and challenges to the IQA system at Ritsumeikan University through the review process of the third phase of Certified Evaluation and Accreditation conducted by the Japan University Accreditation Association. Based on this examination, the paper will illustrate ways of building a culture of quality in a large-scale comprehensive university.

Keywords

internal quality assurance system, certified evaluation and accreditation, learning outcomes assessment, institutional research, culture of quality

特集

立命館大学における「学生育成目標」策定の意義

一 広義の学生支援に関する内部質保証充実に向けて 一

石 坂 和 幸

要旨

大学は正課教育に責任を持つだけではなく、学生生活全体をも視野に入れた包括的な学生支援を通じて学生の学びと成長に貢献することが求められている。こうした政策を、大学の理念や目的と整合性をもって実施・検証するためには、大学がどのような学生を育てようとしているのかという学生育成目標を明確にすることが有益である。これにより、第一に、個々の政策を立案・実施するに際しては、学生育成目標の実現という観点から、その政策の位置付けや他の政策との関連性を明らかにすることが可能となる。第二に、個々の政策を検証し、改善していくに際しては、学生育成目標の実現という観点から、その到達点や課題を明らかにすることが可能となる。第三に、学生が自らの成長について考える際の方向性を示すことが可能となる。これらは、大学全体の教育や学習を含む学生支援に関する全学的な観点からの内部質保証を行う重要な基盤となる。

キーワード

建学の精神、大学の理念・目的、学生育成目標、学びの立命館モデル、包括的学生 支援、内部質保証

はじめに

私立大学は、建学の精神をその理念として設立されたものである。そのため、私立大学にとって、大学の理念は明文化されているか否かにかかわらず、設立当初から明確になっているといえる。近年の教育研究目的の学則への記載の義務化、教育目標の明確化、「学位授与方針」「教育課程編成・実施方針」「学生確保方針」の3つのポリシーの明確化をはじめとする取り組みは、大学の理念を自覚化し、それを教育や学生支援に活かしていくための基本的な枠組みづくりであると捉えることができる。

これらのうち、「学位授与方針」およびその中で記述される教育目標は、卒業・修了を認定するための条件として設定されているものである。「教育課程編成・実施方針」についても、大学設置基準で規定されている単位が授与される科目群によって構成される教育課程(以下、「正課」という。)における学びが射程の範囲内となっている。

立命館高等教育研究 20 号

しかし、大学における学生の学びは、正課だけにとどまるものではない。学生は、課外活動を含めた正課外での様々な活動を含む学生生活全体の中で学び成長している。これを考慮すれば、大学は正課教育に責任を持つだけではなく、学生生活全体をも視野に入れた包括的な学生支援を通じて学生の学びと成長に貢献することが求められているといえる。

立命館大学(以下、「本学」という。)では、学生の学びや成長の支援を行うにあたり、歴史的に正課における学びだけではなく、就職活動も含むキャリアの取り組み、課外活動、授業外の活動を含むクラス・ゼミ活動、ピア・サポート活動など多様な活動(以下、これらを総称して「正課外活動・課外活動等」という。)を学生の学びと成長の重要な要素として位置付けてきた。こうした考えから、本学では、学位毎に設定されている教育目標や3つのポリシーとは別に、正課外活動・課外活動等における学びの成果を含めた大学としての学生育成目標を2018年3月に策定した。

本稿では、本学における学生育成目標の特徴、策定の意義および経緯について全学的な観点からの教育・学習を含む学生支援の質保証との関係にも留意しつつ紹介する。私立大学にとって、学生育成目標は、社会にどのような有為な人材を輩出するのかという目標であり、それは建学の精神や使命・理念とも密接にかかわるものであることから、本学の理念・歴史という観点からも整理して紹介する。

1. 立命館大学の学生育成目標の特徴

1.1 学生育成目標の内容

立命館大学は、2018年3月に大学としての学生育成目標を制定した。その内容は下記の通りである。

立命館大学学生育成目標

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、多様なバックグランドや個性を持つ学生達が、「Creating a Future Beyond Borders 自分を超える、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) 多様な価値観を尊重し、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

立命館大学大学院学生育成目標

立命館大学大学院は、「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 則り、多彩な専門分野を擁し、高度な専門性をきわめることができる先進的な教育と高い 研究倫理に基づく研究を行なっています。そして、「未来を信じ、未来に生きる」の精神 をもって、深い学識と明晰な知性に裏打ちされたリーダーシップによって、人類や社会の 発展に向けた問題発見・解決ができる人間の育成を目指しています。これらを通じて、大 学院修了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) 専門職・研究職としての高い倫理と「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) 高度な専門性に裏付けられた知識・技能・経験を活用し、グローバルかつローカル な視点から、「自由」で「清新」な思考と行動で問題発見・解決ができる
- (3) 異なる専門分野や社会・他者との対話・協働と連携を通じて、多様な価値観を尊重しつつ、知識の創造や目標の達成に貢献する、社会的責任を自覚した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

なお、英語基準で入学・学習する学生がいるため、学生育成目標は英語版も作成している。英語版は日本語版をそのまま英訳したのではなく、同趣旨の内容を英語として表現している。英語版の作成に当たっては、日本語に堪能な英語ネイティブ教員と英語に堪能な日本語ネイティブ教員それぞれ複数名によって、原案を作成したうえで、日本語版と合わせて正式な学生育成目標として決定している。英語版の策定の経緯等については、本稿の趣旨とは異なるため、割愛する。

1.2 学生育成目標の特徴

学生育成目標の策定に当たって、特に重視された点は次の五点である。これらは、本学の学生 育成目標の特徴といえるものである。

第一は、本学の理念・目的を記した立命館憲章¹⁾との関係を明確にしたことである。立命館 憲章では、教育の目的を「その教育にあたっては、建学の精神と教学理念に基づき、『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」²⁾こととしており、学則第1条においても本 学の目的として明記している。学生育成目標が、立命館憲章および本学学則における大学の目的 を実現するための政策指針となるよう、これらの理念・目的を学生育成目標の中に位置付けてい くことを重視した。

第二は、この間の本学の諸政策の到達点を踏まえた目標設定としたことである。学部学生の育成目標では、2011年度から 2020年度までの学園の中長期計画である R2020 において、多様な

バックグランドを持つ学生たちが、学びのコミュニティの中で様々な境界(Border)を超えて、相互に学び合う中で成長していくことを支援する政策を展開している。こうした政策的到達点を踏まえ、それをさらに伸ばしていくための目標として設定した。

第三は、学生の学びと成長の過程や到達点を考慮して、学部と大学院の学生育成目標を別に設定したことである。学校教育法において大学の目的と大学院の目的が区別して記載されているように、学部と大学院は教育研究の目的が大きく異なっており、一律の目標設定は適切ではない。

第四は、学部段階の学生については、正課だけではなく、正課外活動・課外活動等も学生の学びと成長に不可欠な活動として位置付け、大学として系統的・組織的に支援していくための目標として設定したことである。学生の成長には、認知的成長の側面だけではなく、人格的成長や社会的成長の側面もあり、学生時代にこうした成長を実現することは大変重要である。これらを考える際には、認知的成長が正課の課題であり、人格的成長や社会的成長は正課外活動・課外活動等の課題であるというように分けることができない点に留意が必要である。とりわけ、PBL型の学び、社会調査の手法の活用、インターンシップ、学外の組織・個人と連携・協力した学び等が広がる中で、人格的成長や社会的成長は正課においても身に付けるべき成長課題としても重要になってきている。このことは、正課と正課外活動・課外活動等において身に付けた能力は、それぞれの活動内で完結するものではなく、相互に浸透する中で、相乗的な効果を発揮するものであるといえる³3。学生育成目標の設定は、こうした相乗効果を発揮するための基盤を形成することも狙いとしている。そのために、3つのポリシーや教育目標等を通じた正課における教育と正課外活動・課外活動等における学生支援が共通して目指していくべき目標としての学生育成目標を策定することとしたのである。

第五は、大学院段階の学生については、研究における倫理観や専門家としての責務を目標として独自に設定することを重視したことである。これらは、関連する科目を置くことや授業の中で教えるというだけで実現するものではない。大学院学生が参加する研究プロジェクトや研究会などを含めた様々な取り組みの中においても、こうした観点を徹底していくことが必要である。本学においても、様々な取り組みを進めているが、学生育成目標との関係で位置付けなおすことにより、大学の組織、教職員、学生が、これらの目標に対してより自覚的になることを目指している。

1.3 学生育成目標の位置付け

学生育成目標と大学の理念・目的としての立命館憲章、学部・研究科の人材育成目的・教育目標・3つのポリシーとの関係は、一貫性を持った目標体系を構成するものである。これらが相互に補完しあう目標として設計することが学生育成目標策定のうえで最も重要な課題であったといえる。なお、本学の事例はあくまでも本学の具体的な状況下におけるものであり、大学が異なれば目標間の関係性も違うものとなることに留意が必要である。

教育の目的は、教育基本法に定められている通り、「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な」人間を育成することである。 大学においても、この目的が意識された取り組みが行われている。学生の正課外活動・課外活動 はその重要な一環であるといえる。したがって、学生の教育に関する目標は学業にとどまらない 射程を持つものとして設定されるべきものであるといえる。

一方、近年の3つのポリシーとの関係では、教育目標は学位授与方針の中に位置付けるものとされている。ここでの教育目標は、「『卒業認定・学位授与の方針』」(ディプロマ・ポリシー)、『教育課程編成・実施の方針』(カリキュラム・ポリシー)及び『入学者受入れの方針』(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン」(平成28年3月31日中央教育審議会大学分科会大学教育部会)が示している通り、「学生の学修成果の目標」を意味するものである。この目標の射程は、「学修成果」とあるように、学位授与につながる正課における教育の目標である。学生の正課外活動・課外活動は、この目標の射程には含まれていない。

立命館憲章で定められている本学の教育の目的は、狭義の学修成果だけにとどまらず、人間形成も射程に入れている。これを実現していくうえで、学生が自主的・主体的に取り組んでいる正課外活動・課外活動も重要な役割を果たしている。したがって、本学が目指すべき目標は、正課教育だけではなく、それを基軸としつつも、正課外活動・課外活動を含めた学生支援の取り組み全体を通じた目標として設定される必要がある。

本学の学生育成目標は、立命館憲章の理念・目的を実現する観点から、正課・課外を包摂した 学生生活全体を通じた学びと成長の支援を通じて、大学としてどのような学生を育てようとして いるのかということを示そうとするものである。これは、大学の諸政策が包括性を持ち、整合性 あるものとして実施され、R2020 基本計画で提起された「総合的人間力をもった学生」像を共有 できる目標として具体化したものである。また、これを学生にも公表することを通じて、学生が 自らの成長について考える際の方向性を示すことができるようにしたものでもある。

以上を踏まえて、本学の学生育成目標は、学部・研究科の人材育成目的、教育目標、3ポリシー等の上位概念ではなく、これらも包摂したより広い概念の目標として位置付けた。

2. 学生育成目標策定にいたる経過

学生育成目標の策定は、それ自体を課題として検討を開始したわけではなかった。当初は、R2020後半期計画(計画期間2016-2020年度)を策定するに当たり、その教学・学生育成の軸となる取り組みを「学びの立命館モデル」として具体化していくための一つの分野として、学習・学修支援のあり方を検討することが課題であった。

「学びの立命館モデル」がどのようなものであるかは、2014年3月26日の常任理事会⁴⁾に報告された「学びの立命館モデル検討ワーキング答申」において示されている。そこでは、「①立命館憲章の精神、教学理念、各学部における3つのポリシーに基づく正課での学び、正課外や社会とのつながりの中での学びを通して、②『専門的素養』と『Border を超えて主体的に学ぶ力』を基盤に総合的人間力を持った学生へと成長していくための学びをつくりだすものであり、③問題を捉える力、俯瞰して捉える力、解決へのプロセスを主体的に構築し、他者と共同して学び、社会的諸関係の中での自分の成長を自己評価して、他者に語ることのできる学び」と定義されている。簡潔に言えば、Beyond Border、Co-Learning、with Intelligence(知性を身に付け、境界を越え、ともに学ぶ)ともいうべき学びを目指そうというものである。」という内容である。これは、正課教育だけにとどまらず、正課外活動・課外活動を通じた学びも射程に入れた学びの中で学生の

成長を実現していこうとする方向性を示したものであるといえる。

これを受けて、2014年度から常任理事会のもとに「学びの立命館モデル具体化委員会」⁵⁾ が設置され、この定義を具体的な政策として実施していくための様々な課題を検討してきた。その一つとして「学習・学修支援のあり方検討部会」が2015年1月に設置された。部会での検討の中で、学習・学修支援は、正課教育における支援と正課外・課外活動等の支援が密接にかかわりあって実施されており、今後の支援政策を展開していくにあたっては、より一層連携を強めなければならないことが明らかになってきた。学習・学修支援は多くの部署・教職員が関わるものであり、支援を実効あるものとしていくためには、共通した「大学としての教育目標」を明確にし、その実現に向けて相互に協力しあうことが重要であるとの認識を共有した。

これを踏まえ、部会は、2015 年 4 月 24 日に部会中間報告「学習支援政策の具体化に向けて一学びの立命館モデル具体化委員会学習・学修支援のあり方検討部会中間報告―」を取りまとめた。その中で「大学としての教育目標を明確にし、その実現のために求められる学習支援のあり方を正課・課外の枠組みを超えて作り上げていくことが求められる」ことを提起し、教学委員会 () にも報告した。その後の部会での検討を踏まえ、2016 年 1 月 27 日に、具体的な「大学としての教育目標」として、本学の教育の目的を踏まえ、多様な他者と学ぶ中で、主体的に学ぶ力、他者や異なる価値観の尊重、他者とのコミュニケーションや協働などを重視した原案の提案を含む答申「大学としての教育目標の明確化と今後の学習支援のあり方について一学びの立命館モデル具体化委員会学習・学修支援部会答申―」が取りまとめられた。

この答申は、各学部・研究科等からの意見集約に付され、①「大学としての教育目標」の必要性、②立命館憲章等との関係、③学部・研究科の教育目標との関係、④正課を越える部分の位置付け、⑤提案の具体的内容などについての意見が寄せられた。これを踏まえて、2017年度は、部長を責任者とする部会レベルではなく、副総長を責任者とする学びの立命館モデル具体化委員会において、継続して検討していくこととなった。

学びの立命館モデル具体化委員会では、意見集約で寄せられた意見も踏まえつつ検討を行ない、2017年9月27日に「立命館大学学生育成目標」および「立命館大学大学院学生育成目標」の提案を含む報告「大学としての教育目標の具体化に向けて—2017年度学びの立命館モデル具体化委員会報告—」を取りまとめ、常任理事会を通じて学部・研究科・関連部署等からの意見集約を求めた。

この報告では、大学としての教育目標の必要性について、立命館憲章との関係だけではなく、 ①学部・研究科・各部門が行っている諸政策を大学全体の目標の観点から整合的に行っていくことの必要性、②学生が自らの学びと成長を振り返り、今後の展望を理解するうえでの大きな方向性を示していくことの必要性という、大学の政策展開という視点からと学生自身の将来展望という視点からの両面で整理していることが特徴的である。このことは、将来的な政策の検証を行う際に、大学の政策意図の側面からの検証と学生自身の実感を含めた評価の側面からの検証を行うことに結びつけていくことを意図したものである。

そのうえで、大学としての教育目標は、①学位授与方針の中で示される教育目標とは異なり、 学位授与の要件として設定されるものではないこと、②正課を基軸としつつも、より広く学生生 活全体を通じた学びと成長の指針となるような目標とすること、③この目標は永遠不変のもので はなく時代状況や課題に応じて中期的なスパンで豊富化されていくものであること、④目標の位置付けを明確にするため、正課における目標を想起させる「教育目標」ではなく「学生育成目標」と呼称することなどと整理した。また、学部段階と大学院段階の目標を分けたうえで、その具体的内容について提案している。

学部段階の学生育成目標では、立命館憲章に定める本学の教育の目的や立命館大学の教育・学生支援の特徴などを前文に記載している。そのうえで、次のような趣旨から目標を整理している。第一は、立命館大学の理念や特徴を踏まえた目標としたことである。第二は、学生の成長を、認知的成長、人格的成長、社会的成長の3つの観点から整理して目標を設定したことである。第三は、生涯にわたって目標を実現するための努力を継続していく観点から高い志と強い意志と行動力をもつ、学び続ける姿勢と習慣を身に付けることを目指したことである。このように、目指すべき学生育成目標を、大学の理念・目的と関連付けつつ、多角的な観点からの成長目標を明示し、それらを生涯にわたって継続していくというストーリーとして示した。

大学院段階の学生育成目標では、大学院の人材育成目的や立命館大学大学院の教育研究の特徴などを前文に記載している。そのうえで、次のような趣旨から目標を整理している。第一は、大学院における学びや研究の目的を踏まえたことである。第二は、各研究科で研究する専門性を踏まえたことである。第三は、研究倫理や科学者としての責務を踏まえたことである。第四は、専門分野の枠組みを超えた総合性と学問間の有機的な連携を目指そうとしていることである。専門性だけではなく、研究倫理や専門の枠組みを超える視点を目標の中に位置付けたことが大きな特徴である。

その後、この答申で提案した学生育成目標案に対する全学からの意見集約を踏まえ、各項目の 重複をなくし、立命館憲章で謳われている「自由と清新」の建学の精神、「平和と民主主義」の 教学理念、「未来を信じ未来に生きる」精神という本学の理念的特徴を明確にする修正を行った うえで、2018 年 3 月 2 日に学生育成目標を決定した。

3. 立命館大学における学生育成政策の展開

上記のような正課教育にとどまらない包括的な学生育成目標を定めることとなった背景には、 長年にわたる立命館大学の学生育成政策が背景にある。ここでは、その大きな流れと特徴につい て振り返っておきたい。

本学は、歴史的に学生の正課外・課外活動を大学生活における学びと成長の重要な要素として 位置付け、それらを重視した取り組みを進めてきた。これらの取り組みは、「学生像」を明確に する議論、学生の主体性形成を重視した議論、学生の実態把握を踏まえた議論、それらを踏まえ た個別的な政策からより総合的・包括的な政策への展開などが大きな特徴となっている。

3.1 「学ぶ主体」の形成と「車の両輪」論-1980 年代までの取り組み

古くは、1954 年度に学生部が発行した『学生生活の手引き』において、「教育目的を達成するためには、各々の所属する学部において、卒業のために必要とされる履修単位を、まじめに修得することの重要なのは言うまでもないが、正課の学科目以外に、いわゆる課外活動を活発に行う

こともまた強く要求されるのである。大学において課外活動の重要性が強調される所以もここにある。学生諸君は学科目と同様に、課外活動に励むことによって大学教育の所期する全人教育を全うしなければならない。」⁷⁾ と記載されているように、教育目的の達成に向けた活動の一環として課外活動を位置付けていることがわかる。その後も、本学では、学生の課外活動や自治活動等を学生に対する教育上の重要な目的・課題とした取り組みを行ってきた。

本学の学生の成長支援に関わっての大きな転機となったのは、1983 年度の「学ぶ主体」の形成に関する議論である。ここでは、「学ぶ主体」の形成という目標が掲げられるとともに、学生実態を科学的に把握することが重要とされた。その際、正課・クラス活動・課外活動・就職活動の4つのファクターを踏まえる必要性が指摘されているように、正課と正課外活動・課外活動等を総合的に捉えようとする意識が高まってきたことがわかる⁸⁾。また、正課以外の活動を課外活動だけではなく、クラス活動、就職活動なども含めた射程へと拡大していることも重要な特徴である。これらの認識は、学生支援政策の総合化につながるものとして重要である。

その一方で、正課と課外は「車の両輪」であるといわれていたように、正課外活動・課外活動等の支援は、正課での取り組みとは区別された学生援助政策として展開されていた。また、学生生活への支援は奨学金をはじめとする経済的な支援が大きな位置を占めているなど具体的な政策としては、個別の政策がそれぞれに展開されているという状況にあったといえる。

3.2 学生支援政策の総合化と広がり-1990 年代から 2000 年代の取り組み

1991 年度には、「学生の積極面を伸ばしつつ、消極面を克服していくという教育的視点に立って、学生実態を分析し、目指すべき学生像への到達を支援するという観点から教学改革、総合的学生援助政策、キャンパス整備等を進める必要」⁹⁾ があることが確認された。このことは、正課と課外活動キャンパス整備等の諸条件整備等を別々にとらえるのではなく、これらを統一的に捉え、有機的な連携を図りつつ、総合的な政策として展開していくことを意図したものであり、「総合的学生援助政策」として展開された。その後、オリター活動 ¹⁰⁾、阪神・淡路大震災の被害援助ボランティアでの学生の能動的な活動など学生援助政策の対象や領域が広がり、1999 年度以降は「総合学生援助政策」と称されるようになった。ここでも、「学生の『学びと成長』は正課に限定されるものではなく、課外活動をはじめとする学外における自主的諸活動、エクステンション、海外留学、自学自習など多様な場」での活動を含むものとして整理されている ¹¹⁾。

中でも特徴的な取り組みとして、第一に、オリター活動を今日のピア・サポート活動につながる活動として大学としても重視し、積極的な意味を与えるようになったことである。この後、ピアサポート活動は、学生の自主的な活動や大学の活動を支えるスタッフ等多様な位置づけの下で、学習支援、新入生支援、キャリア支援、留学生支援、留学支援、ボランティア支援、図書館利用支援、情報システム利用支援、広報支援、入試広報支援、キャンパス案内支援、学部教育支援など多岐にわたる取り組みが展開されるようになってきた¹²⁾。

第二は、ボランティア活動などこれまでの課外活動の枠に収まらない活動が学生の中から発生 し、当時新設された政策科学部を初めとする学部教学とも連携した取り組みとして展開されてき たことである。こうした取り組みを進めるために、大学の組織としてボランティアセンターを設 置し、学生の取り組みを支援することとした点は、大きな画期となったといえる。こうした取り 組みが、本学のアクティブ・ラーニング、震災復興支援、地域連携の取り組みなどにも広がり、 正課における教育の充実にもつながってきた¹³⁾。

また、この時期以降、発達上の課題や学習面での躓きによる不適応等の課題を抱える学生への対応を含めた個別性が高く、対応に専門性が求められる支援が重要な課題となってきた。そのため、1997年度に「学生サポートルーム」が設置され、2011年度には発達障害を中心とする特別な支援ニーズを持つ学生を対象とする「特別ニーズ学生支援室」が設置されるなど課題に広がりに応じた取り組みが進められてきた¹⁴⁾。

3.3 立命館大学の学びと成長支援の新しい展開としての「学びの立命館モデル」

2010年には、R2020基本計画を検討するための委員会の一つとして、包括的な学習者支援政策を検討するための「第3委員会」が設置された。この委員会は、同年10月に、2020年に向けた包括的学習者支援政策の課題と方向性をまとめている。そこで示された政策の柱の第一は、自立した学習者を育てる支援、学習者を支援する環境・条件整備、特別な支援ニーズを持つ学生の支援により構成される質の高い学びのコミュニティ形成に向けた支援である。第二は、国際的な学生構成と多文化共生のキャンパスの中で学びを促進し国際社会で活躍する人間として成長することへの支援である。第三は、一人ひとりの学生の主体的学びと成長の仕組みとしての課外自主活動の発展の支援である。第四は学生の自治と参加・参画の仕組みづくりである。

これらの議論を通じて、2011年7月に策定されたR2020基本計画において、本学が育成すべき学生像として、「総合的人間力」を持った学生が挙げられている。具体的には、1)他者とともに学び、相互の信頼と共感のなかで、一人ひとりが自己を確立していく、2)社会とのかかわりの中で活動し、社会貢献を通じて成長していく、3)国際社会における多文化共生と社会的な視野をもって判断し行動していくことのできる学生が挙げられている。この学生像を実現しうるものとして「学びの立命館モデル」を具体化していくことが、R2020後半期計画の重要課題となった。具体的には、「専門的素養」と「Borderを超えて主体的に学ぶ力」を身に付け、生涯にわたって学び続けることができる人材へと成長できるように学生を支援することが重要な課題となった。そして、前述の通り、この「学びの立命館モデル」の具体化の議論の中から、学生育成目標の設定が大きな課題として浮上してきたのである。

4. 教育の質保証と学生育成目標

4.1 教育目標や3つのポリシーの明確化と包括的な学生育成目標の必要性

包括的な学生育成目標を設定することとなった内発的要因以外の背景として、近年の高等教育 政策の動向がある。とりわけ、この20年間に展開されてきた教育の目的・目標・ポリシーの明 確化の取り組みは重要な背景となっている。

近年の大学の理念・目的と目標・ポリシーの明確化に向けた取り組みは、法令の整備と相俟って進められている。その契機となったのは、「大学あるいは学部・学科としての教育目標を明確に示し、その目標実現のための授業科目の開設及びカリキュラムの編成を行い、各教員はその趣旨に沿った授業内容・方法を決定するという一連の取組が必要である」ことを指摘した1998年

の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」であるといえる。その後、2007年度からの大学院の教育研究目的の明示の義務化、2008年度からの学部の教育研究目的明示の義務化が実施された。また、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の再構築に向けて」において学位授与方針、教育課程編成・実施方針、入学者受入方針の3つのポリシー明確化の重要性が指摘され、2017年度にはその公表が義務付けられた。

これらの教育目標・ポリシーは、正課教育の体系化・組織化に積極的な役割を果たしてきたが、 正課教育以外の諸活動を直接には含んではいない。正課外活動・課外活動等を含めた目標は、法 令で一律的に基準を示すのではなく、大学の理念や歴史を踏まえて各大学が独自に設定していく ことが重要である。その意味では、法令による規制はなじまないものであり、各大学が自律的に 明確化していくことが求められるといえる。

その際重要なことは、正課での学びと正課外活動・課外活動等での学びが相互に影響しあいながら、大学における学生の学びと成長を形づくっているという視点である。正課と正課外活動・課外活動等という別の活動がそれぞれに大事であるという考え方ではなく、これらの活動全体が有機的に関連し、相互に浸透しつつ、学生の学びと成長の重要な機会となっているという考え方に立つことが求められる。

これらは自覚化されてはいなかったが、この間の正課における教育目標やポリシーの整備が進んだことを踏まえ、大学における学生の学びと成長をより広くとらえ、大学としてどのような学生に成長して欲しいのかということを学生に示す条件が整ってきたといえる。大学の側から見れば、大学としてどのような学生を育てるのかという目標を明確にし、そのために必要な諸施策を正課教育を含めて相互に関連付けつつ、包括的に行っていくことが求められる段階になったといえよう。

4.2 学生育成目標を検証指針とする教育の質保証に向けて

1.2 において、学生育成目標の特徴として、これまでの政策的到達点をさらに伸ばしていくための目標として設定したこと、正課と正課外活動・課外活動等を包括した学生支援政策が目指すべき方向性を示したことを明らかにした。これらは、学生育成目標が、正課と正課外活動・課外活動等の各分野における政策展開を行っていくうえでの共通基盤を提供していること、および各政策分野だけでなく学生支援政策全体の観点から政策の評価・検証を行う指針を示していることを意味している。これらの取り組みは、正課における授業をはじめとする個々の学生支援政策を含んだ包括的な学生支援政策という観点からも、その質保証を行うことにつながるものである。

すなわち、個々の政策を立案・実施するに際しては、学生育成目標の実現という観点から、その政策の位置付けや他の政策との関連性を明らかにすることが可能となる。また、個々の政策を検証し、改善していくに際しては、学生育成目標の実現という観点からその到達点や課題を明らかにすることができる。これらによって、個々の政策が各部門の観点からだけではなく、学生育成目標という大学全体に共通する目標から再定義することが可能となる。このことは、全学的な観点から大学全体の教育や学習を含む学生支援に関する質保証を行う重要な基盤となる。今後、こうしたサイクルが有効に機能するような取り組みを進めていくことが課題となる。

この点に関しては、既に、端緒的な取り組みが開始されている。本学では、学生支援に関わる

部署は業務分野毎に分化して置かれている。例えば、全学的な教育・教務の仕組みや教養・言語・教職等の共通教育などを担う教学部、留学生の受入・派遣や全学共通の国際教育プログラムの提供等を担う国際部、課外活動や学生生活支援等を担う学生部、学生のキャリア支援や就職支援を行うキャリアセンターなどである。これらの部署が、業務分野毎に支援を行ってきたが、部をまたがる支援課題も増えてきている。例えば、学習を進めるうえで困難を抱える学生に対しては、学生部におけるカウンセリングをはじめとする専門的な支援、学部・研究科における学びや生活全般に関わる支援、国際部における留学生独自の支援課題などを連携させて支援していく必要がある。

2018 年度より教学部・国際部・学生部が協力して、それぞれが実施している学生支援政策を「協創施策」として予算を含めた総合的な調整を行い、2019 年度から取り組みを開始している。それを踏まえて、2019 年度より、教学委員会のもとに、教学部・国際部・学生部が参画する「協創施策実施本部」を設置して、日常的な連携を図りつつ政策の立案・実施を行うことが可能な体制を設けている。これらの検証については、「教学総括」¹⁵⁾ において年度単位・取り組み単位での検証を行うとともに、「協創施策」の実施最終年度である 2022 年度までの取り組みを踏まえて「協創施策」全体の検証を行うことになる見込みである。その際、2017 年度から実施している全学生を対象とする学生実態調査である「学びと成長調査」等を含めた学生側から見た到達点の検証の仕組みを構築することも重要となる。

以上のように、包括的な観点から設定された共通の目標である学生育成目標の観点から学生の学びと成長を捉えることは、様々に実施される学生支援政策を大学としての目標に沿ったものに方向付けるとともに、業務分野を超えた総合的な政策としていくことにつながる。また、学生育成目標を公表・周知することにより、学生自身が自らの成長に自覚的になる契機を提供することにもつながる。これらは、教育・学習を含む学生支援における大学全体としての質保証の基盤強化につながるものであるといえる。とはいえ、取り組みそのものは、まだ端緒的なものであり、今後の実践の中で豊富化し、教訓化し、方針化していくことが求められる。

おわりに

最後に、これまで述べてきた本学における学生育成目標設定の意義と経緯からいくつかの教訓 をまとめておきたい。

第一は、正課教育にとどまらない学生の学びと成長の支援の必要性を大学の構成員で共有する ことが重要であることである。この共通理解が学生育成目標設定の前提となる。

第二は、学生育成目標は大学の理念・目的に相応しい内容で設定することが重要であることである。どのような学生を育成するかは大学の理念・目的の実現と不可分の関係にある。したがって、大学の理念・目的の実現に貢献しうる目標設定が重要となる。この点は、理念・目的に相応しい教育、学生支援を行い得ているのかという教育分野における大学の質保証の鍵となるものである。とりわけ、私立大学にとっては、その建学の精神や理念を踏まえて目標を設定することが重要となる。

第三は、学生育成目標と正課における教育目標や3つのポリシー等との関連を明確にすること

立命館高等教育研究 20 号

が重要であることである。この点は、学生育成目標の位置付けにも関わるものであり、丁寧な議論を重ね、学部・研究科等の教学機関、学生部やキャリアセンター等学生支援を行っている部署 をはじめとする教職員の共通理解を形成していくことが重要である。

第四は、この目標が、正課にとどまらない包括的な学生支援政策の目標となり、諸政策の検証を行う際の基盤となるように運用することが重要であることである。これにより、正課および正課外活動・課外活動等が整合性を持ったものとして、包括的に見直し、検討することが可能となる。

以上のような取り組みを重ねていくことが、各大学の理念に相応しい支援の展開や教育および 学生支援分野の質保証にもつながる。本学の取り組み事例が、各大学における取り組みの参考と なれば幸いである。

注

- 1) 立命館憲章は法人全体の理念・使命を示したものであるが、教育の目的を示している部分については、 立命館大学の学則第1条において、同じ内容を規定していることから、本稿においては煩雑さを避ける ため立命館憲章を本学の理念や目的を示したものとして記載している。
- 2) 本学の建学の精神は「自由と清新」であり、教学理念は「平和と民主主義」である。
- 3) 溝上(2009) は、授業に出席しつつ授業外学習や読書、遊びや対人関係にも多くの時間を費やす「よく遊び、よく学ぶ」活動性の高い学生の成長実感が高いことを示しつつ、「授業でなされることだけで学生は知識や技能を獲得しているわけではないという解釈の可能性を示唆している」と指摘している。
- 4) 常任理事会は、学校法人の日常的業務の意思決定を行うための機関であり、総長(学長)が議長となり、副総長(副学長)、学部長(理事)等の学内者の理事により構成されている。
- 5) 学びの立命館モデル具体化委員会は、初等中等教育との一貫教育も視野に入れて検討を行なうという 位置づけであるため、法人の機関である常任理事会のもとに設置された。
- 6) 教学委員会は、立命館大学における教学の基本方針等を決定するための機関であり、全学部・研究科 の副学部長・副研究科長・事務長や全学組織である教学部・国際部の役職者等により構成されている。
- 7) 『立命館百年史 巻二』p.347
- 8) 『立命館百年史 巻三』pp.290-291
- 9) 『立命館百年史 巻三』p.1009
- 10) オリターとは立命館大学で1960年代から学生の自主的な活動として行われている上回生による新入生に対するクラス援助学生のことである。
- 11) 『立命館百年史 巻三』 p.1013
- 12) これらの取り組みの特徴については、沖(2016) を参照のこと。
- 13) 代表的な事例として、サービスラーニングセンター(http://www.ritsumei.ac.jp/slc/)、災害復興支援室(http://www.ritsumei.ac.jp/fukkor/)、びわこ・くさつキャンパス地域連携事例(http://www.ritsumei.ac.jp/fukkor/)などがある。これらは正課外・課外活動等だけではなく、正課の授業として実施されている取り組みも含んでいる。
- 14) これらの取り組みの歴史的経緯と到達点については、佐々木ほか (2019)、柏ほか (2019)、ヒューバートほか (2019) を参照のこと。
- 15) 立命館大学では、学部等の教学機関が毎年度の教学の到達点と課題を明らかにするために、1970年代頃より「教学総括・次年度計画概要」を策定し、教学委員会を通じて全学的にも共有を図っている。

立命館大学における「学生育成目標」策定の意義

参考文献

沖裕貴「立命館大学のピア・サポート・プログラム」『立命館高等教育研究』第 16 号、2016 年、1-18 頁 柏淳子、酒井春奈、大塚ひろみ「障害学生支援におけるピア・サポートの発展と課題」『立命館高等教育 研究』第 19 号、2019 年、47-58 頁

河井亨「大学生の成長理論の検討」『京都大学高等教育研究』第 20 号、2014 年、49-61 頁 佐々木麻子、桝蔵美智子「学生サポートルームの 20 年と学生実態」『立命館高等教育研究』第 19 号、2019 年、31-46 頁

大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について」(平成10年10月26日)

中央教育審議会「学士課程教育の再構築に向けて」(平成20年12月24日)

中央教育審議会大学分科会大学教育部会「『卒業認定・学位授与の方針』」(ディプロマ・ポリシー)、『教育課程編成・実施の方針』(カリキュラム・ポリシー)及び『入学者受入れの方針』(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン」(平成28年3月31日)

ヒューバート眞由美、長谷川祥子、片岡奈津子「特別ニーズ学生支援室の到達点」『立命館高等教育研究』 第19号、2019年、59-74頁

溝上慎一「『大学生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討、『京都大学高等教育研究』第 15 号、 2009 年、107-118 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

立命館高等教育研究 20 号

The significance of establishing "goals to nurture students" at Ritsumeikan University: Toward the improvement of the system for ensuring the quality of the university's education and research in regard to student support in a broad sense

ISHISAKA Kazuyuki (Managing Director, Division of General Planning and Development, Ritsumeikan University)

Abstract

Universities are required not only to fulfill their duties to educate students in the regular curriculum but to give assistance for their learning and development through comprehensive support including their daily lives. In order to enforce and verify these policies in line with the university's founding spirits and educational objectives, it is productive to clearly set the university's goals of what qualities and skills it should enhance. This contributes to the following three measures. First of all, in formulating and enacting policies to attain the student nurturing goals, it makes it possible to make sure of the significance of the policies and to clarify the relationships with other ones. Secondly, it makes degrees of attainment and problems to tackle in such processes. Thirdly, it provides students themselves with the clues to find out their own advancement. All these can be the solid basics in-college system for quality assurance in terms of campus-wide education and student support including their studies.

Keywords

founding spirits, university's mission and objectives, goals to nurture students, Ritsumeikan models for student learning, comprehensive student support, in-college system for quality assurance

特集

立命館大学の学士課程教育における学習成果検証

―教育に関わる内部質保証の観点から ―

森岡真史

要旨

近年、国内外の大学政策においては、内部質保証の確立に向けて、大学教育を通じて達成すべき学習成果の明確化やその達成度の評価・検証により大きな関心が払われるようになっている。立命館大学では、個々の学部が各年度の教学的な取り組みの成果と課題を自律的に総括する伝統をいかしてこうした動きに積極的に対応し、2007年度に人材育成目的や教育目標の策定に着手して以降、学部カリキュラムの体系化や、学生の学習過程・達成感を把握するための学生調査を進めてきた。2017年度からは、それらの到達点に立って、履修・成績等の客観データと各種の学生調査から得られる主観データを用いて学部の教育目標の達成度を学部自らが検証し、改善・改革につながる課題を検出する取り組みを開始した。この取り組みは2018年度に受審した大学基準協会の第3期機関別認証評価において長所として特筆され、学士課程カリキュラムの中長期的視点からの自己評価の仕組みとして定着しつつある。

キーワード

内部質保証、学習成果、人材育成目的、教育目標、3ポリシー、学びと成長調査、 機関別認証評価

はじめに

立命館大学は2018年度に、大学基準協会による第3期認証評価を受審した。2018年度より始まった第3期の認証評価では、内部質保証システムの構築に加えて、それが有効に機能しているかどうかが問われることとなった。

内部質保証の意味について、大学基準協会および大学改革支援・学位授与機構による定義をみておこう。まず、大学基準協会によれば、内部質保証とは、「大学が社会から負託された使命・目的を実現するため、自らの活動を絶えず律する」こと、またそれを通して、「大学の質を自らの責任で維持・向上させる」ことである(大学基準協会 2009, 序文)。施策の面では、それは「PDCA サイクル等の方法を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育・学習その他のサービスが一定水準にあることを大学自らの責任で説明・証明していく学内の恒常的・継続

的プロセス」という形をとる(大学基準協会 2019a, 3 頁)。次に、大学改革支援・学位授与機構によれば、内部質保証とは、「大学が、自律的な組織として、その使命や目的を実現するために、自らが行う教育及び研究、組織及び運営、ならびに施設及び設備の状況について継続的に点検・評価し、質の保証を行うとともに、絶えず改善・向上に取り組むこと」である(大学支援・学位授与機構 2017, 3 頁)。

これら二つの定義は、次の点で一致している。(1) 大学がその使命や目的を実現するために自ら行う点検・評価であること。(2) 評価結果に基づく改善の取り組みを伴うこと。(3) これらの全体が継続性をもって展開されること。要するに、内部質保証とは、自己点検・評価を、継続的な改善活動のサイクルの中に組み込んだもの、あるいは、このサイクルそのものである。内部質保証をこのように理解するならば、教育の分野における内部質保証は、カリキュラム・授業の設計 (Plan) — それに基づく教育実践 (Do) — 学生が何をどこまで学び、何を身につけたのかの検証・評価 (Check) — それに基づくカリキュラム・授業改善 (Action) のサイクルとして構築することが求められる。学習成果 (learning outcomes) の検証は、狭くとらえれば、この PDCA サイクルの C の部分に相当するが、文脈によっては、検証結果に基づく改善を含むより広い意味をもつこともある。より広い意味での学習成果検証は、教育に関わる内部質保証の中核を構成する営みである。同時に、「学習成果」は多面性をもつ概念であり、その測定や評価をめぐっては、さまざまな考え方が存在する (松下 2017)。とりわけ、個々の授業科目の範囲をこえる、カリキュラム(教育プログラム)のレベルの学習成果の検証は、理論と実践の両面でなお「各大学で試行錯誤が重ねられている段階」にある(大学基準協会 2019b, 82 頁)。

本稿の目的は、このカリキュラムのレベルでの学習成果検証の一つの事例として、立命館大学の学士課程(学部)教育における学習成果検証の取り組みを紹介することである¹⁾。この取り組みは、直接には第3期機関別認証評価の受審を契機として始まり、受審後も、学部の継続的な内部質保証活動の重要な部分を構成している。

本稿は次のように構成される。まず第1節では、21世紀に入って顕著となった高等教育政策における学習成果重視の動向について概観する。次に第2節では、人材育成目的・教育目標・3ポリシーの策定および「学びと成長調査」開始の経過をたどる。この節は、学習成果検証の前史に相当する。続く第3節では、2017年度に始まった学部ごとの学習成果検証について、その基本的な考え方と学部による検証結果の概要を示し、あわせて、機関別認証評価におけるこの取り組みに対する評価とその後の課題について述べる。

1. 高等教育政策における学習成果重視の動向

1-1 中央教育審議会の諸提言

大学教育の成果、あるいは学生からみた学習の成果について、大学自身が検証に取り組むようになったのは、比較的近年のことである。1991年の大学設置基準の改正・大綱化以降、大学教育に対する文科省や評価機関による評価の重点は、大学設置基準その他の法令による事前規制から、実際に行われた教育活動に対する事後の点検を中心とするものへ移行した。これに伴って、カリキュラム改革や新学部・新学科設置に関わる個々の大学の自由度は拡大した。それと同時に、

個々の大学は、自らが設計したカリキュラムの適切性や成果を、その目的に照らして自ら点検し、必要があれば改善を加えていくことを求められるようになった。この課題に応える活動が、序論で述べた教育の内部質保証にほかならない。

2005年1月28日の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」(将来像答申)は、「どのような学生を受け入れて、どのような教育を行い、どのような人材として社会に送り出すか」という各教育機関の「個性・特色の根幹」を、「アドミッション・ポリシー」「カリキュラム・ポリシー」「ディプロマ・ポリシー」という3つのポリシーの形で明確化する課題を提起した。この答申はまた、大学教育について、学部段階の教育を含めて「学位を与える課程(プログラム)中心の考え方」に立つ必要性を指摘した。

2008年12月24日の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(学士力答申)は、上記の3つのポリシーをそれぞれ「入学者受入の方針」「教育課程編成・実施の方針」「学位授与の方針」と呼び換えたうえで、これらを、学位授与方針(ディプロマ・ポリシー)から出発して「整合性・一貫性」をもって組み立てることの重要性を強調した。ここで、学位授与方針が3つのポリシーの組み立ての出発点に置かれているのは、将来像答申が大学教育を「学位を与える課程」ととらえたことに対応する。答申はさらに、「学習成果を重視する国際的な流れ」に言及しつつ、学位授与方針の中で「学生の学習成果に関する目標」を具体的に明示すること²⁾、またそれらの目標に照らした「学生の学習到達度を的確に把握・測定」するための「組織的な体制」を整えることを提言した。

大学教育を通じて達成すべき学習成果を具体化・明確化しようとする国際的な動向の背景には、経済社会のグローバル化に伴う、母国以外の大学で学ぶ学生の急速な増大がある。高等教育のグローバル化が進展すると、国ごとに多様な形で制度化された教育課程(学位プログラム)を、学生が習得する知識・能力という面から共通の尺度や観点を用いて評価することが必要となる。そこでは、個々の授業ではなく、プログラムの全体を通して学生が総体としてどんな知識・能力を身につけたかが問われる(Ramsden 2003, 川嶋 2005, 2008)。アメリカにおける「本質的な学習成果」をめぐる議論(AAC & U 2007)や、欧州における学位および学習内容の等価性の向上をめざす「チューニング・プロセス」(Gonzalez & Wagenaar 2008)はいずれも、学習成果を比較可能な形で共通化する課題に関係している。

2012年8月24日の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(質的転換答申)は、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力」の育成に関わって、教育組織の面では、「プログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うかを担当教員が認識し、他の授業科目と連携し、関連し合いながら組織的に教育を展開する」必要性を指摘した。また授業方法の面では、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換」を呼びかけた。アクティブ・ラーニングの潮流は、ティーチングからラーニングへの転換という国際的な高等教育の潮流(Barr & Tagg 1995、溝上 2014)や、学生の関与(エンゲージメント)の概念を核とする学生調査およびインスティチューシナル・リサーチ(Astin 1984, Kuh 2001, 山田編 2009, 小林ほか 2016, 山田 2018)と結びついている。したがって、アク

ティブラーニングを推進していく場合には、その効果の検証において、学生調査に重要な位置づけが与えられることになる。

2016年4月1日には、学校教育法施行規則の改定により3つのポリシーおよび大学院における学位論文の審査基準の公表が義務化された。これにあわせて、中教審大学分科会大学教育部会は同年3月31日に、3つのポリシーの「策定及び運用に関するガイドライン」を定めた。それは、3つのポリシーを、「各大学が自らの理念を常に確認しながら、各大学における教育の不断の改革・改善に向けたサイクルを回す起点」と位置づけ、そのようなサイクルを通じて、「大学教育を「入り口」(入学者選抜)から「出口」(卒業認定・学位授与)までの教育の諸活動を一貫したものとして再構築し、その効果的な実施に努める」ことを求めている。

2018 年 11 月 26 日の中教審答申「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」(グランドデザイン答申)は、「教学マネジメントの確立」という課題を掲げ、その内容を「学長のリーダーシップの下で、卒業認定・学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れの方針(以下「三つの方針」という。)に基づく体系的で組織的な大学教育を展開し、その成果を学位を与える課程(プログラム)共通の考え方や尺度に則って点検・評価を行うことで、不断の改善に取り組む」ことと定義した。この答申は学習成果についても、「学生の学修成果に関する情報や大学全体の教育成果に関する情報を的確に把握・測定し、教育活動の見直し等に適切に活用する」という課題を提起した。

1-2 立命館大学の受け止め

以上にその概略をたどったように、中教審は、大学教育改革の一つの軸として、大学に、学士課程教育を一貫性のある体系的なプログラムとして組織的に構築・運営し、学生の学習成果の検証・評価を通じて継続的に改革に取り組むことを求めてきた。しかし、教育という営みにおいては、具体的な目標の設定や、特定の教授方法の採用は、豊かな成果の達成を自動的に保証するものではない(市川 1995, 苅谷 1998)。教育のプロセスの重要な特質は、学習者が主体的に学ぶだけでなく、教育者もまた自律的な主体として教育を行うという点にある。個々の教育者の実践は、まさにそれらが主体性を伴うがゆえに、たとえ共通の学習成果を追求するものであったとしても、アプリオリには調和しない。したがって、個別的な教育実践をシステムとして連合あるいは統合させるマネジメントのはたらきが必要となる(Biggs 1999; 大森 2010, 2015)。ここで重要なのは、統合への個々の教員の積極的な参加であり、学長のリーダーシップは、大学として掲げる基本的な理念の下に、そのような参加を引き出し包み込む方向で発揮されなければならない。学習成果に関する目標は、学位を授与するプログラム(学部)ごとに、その構成員である教員の集団的な議論を通じて設定され、学生と向き合って実際に授業を行う一人一人の教員に省察的・批判的に共有されてこそ、自律に根ざした統合を可能にする。

立命館大学は、このような考え方に立って、学習成果に関わる中教審の一連の提言を、各学部が自らの手で学士課程教育の体系性・教育性を高め、学生が卒業時点までに習得すべき成果を明確にしてゆく契機として、主体的かつ積極的に受け止めてきた。そうした受け止めを可能にした立命館大学に固有な要因として、以下の二点をあげることができる。

第一は、個々の学部において、年々の教学的な取り組みを総括し、次年度に向けて改善・改革

の課題を検出する自己点検・評価活動がすでに定着していたことである。この取り組みは長い歴史をもつが、1999年度に学部ごとの「教学総括・次年度計画概要」(以下、教学総括と略記)の作成とその全学的な集約・共有という形で正式に制度化され、それ以来、学部レベルでの「不断の改善・改革に向けたサイクル」の基盤を形作っている³⁾。

第二は、それまでの学内での議論の到達点として、2007 年秋から 2008 年春にかけて、各学部の「教育目標」(学生がカリキュラムを通じて卒業時に習得すべき力)の策定に着手するとともに、卒業時の学びの質を保証しうる一貫性・体系性のあるカリキュラムの構築をめざす長期方針を確立していたことである。学習成果の明確化という高等教育政策の側からの要請は、こうしたカリキュラムの体系強化の方向性に合致するものであった。

2. 人材育成目的・教育目標・3 ポリシーの策定と「学びと成長調査」の開始

2-1 人材育成目的と教育目標

立命館大学は、2007年9月21日の教学対策会議で、学部ごとの「教育研究上の目的」および「領域別教育目標」について、「学部と教学部とを往復しながら」それぞれの学部で検討を進めることを決定した4)。学部ごとの「教育研究上の目的」はすでに、教授する学問分野を示すという形で学則に記されていたが、2008年4月1日からの大学設置基準の改定によって、新たに「人材の養成に関する目的」の学則への記載が義務化された。これに対応して、学部は、立命館大学(学園)の建学の精神である「自由と清新」と教学理念である「平和と民主主義」5)、そして学部ごとの固有の理念をふまえて、それぞれの「人材育成の目標」を定めることになった。一方、「領域別教育目標」については、提起文書は、「大学が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質」を、①認知(知識・理解と思考・判断)、②情意(関心・意欲・態度)、③技能・表現の3つの領域に分けて示したものと説明している。すなわち、学部は、「領域別教育目標」の策定を通じて、そのカリキュラムが学生にどのような能力の獲得を保証するものであるかを明確化するよう求められたのである。

「人材育成の目標」および「領域別教育目標」は、立命館大学が今日それぞれ「人材育成目的」および「教育目標」と呼んでいるものに相当する。立命館大学におけるカリキュラムの体系化および学習成果の明確化に向けた取り組みは、3ポリシーの制定に先立って、このように、まず学部ごとに人材育成目的および教育目標を策定する作業として始まった⁶⁾。人材育成目的の策定は上述のように設置基準改定への対応であったが、それにとどまらず、カリキュラムにより密着した関係にある教育目標の策定に着手したことは、本学独自の先進的な取り組みであった⁷⁾。ただし、この時点では人材育成目的と教育目標の関係は、まだ明確な形では整理されていなかった。そのため、学部が最初に設定した教育目標の中には、しばしば、カリキュラムに直接対応する内容をもたない、人材育成目的に近い項目が含まれていた。

2008 年 3 月 24 日の教学対策会議において、2007 年度の全学協議会での学生との教学論議の到達点に立って「今後の教学の基本的方向性」を示す方針文書「立命館大学における教育の方向性――「学習者が中心となる教育」の実践に向けて」が議決された。この文書が掲げた中長期的課題はいずれも、その後の立命館大学の教学改革の柱となってきたものである。なかでも、以下の

方針は、学習成果検証のための基盤の形成に、重要な役割を果たした⁸⁾。すなわち、第一に、「初年次教育から卒業時の質の保証まで、一貫したカリキュラムの構築」を通じた「学士課程教育としての教育体系の強化」、第二に、「カリキュラム・ツリーの構築、カリキュラム・マップの作成、カリキュラム・ポリシーの明示をとおしたセメスター制度の充実」、そして第三に、「教学・学生実態の総合的把握」を伴う「根拠にもとづく教学実践」である(第三の課題に関する取り組みについては後述する)。

2-2 3 ポリシーおよび教学ガイドラインの策定

立命館大学が3ポリシーの制定について大学として一斉に取り組むことを決めたのは、学士力答申から1年半後の、2010年4月26日の教学対策会議においてである。この会議の決定に基づいて、全ての学部・研究科はポリシーを制定し(すでに先行してポリシーを策定していた学部・研究科についてはその見直しを行い)、10月から公表を開始した。こうして、立命館大学では、2010年の秋学期の開始時点でひとまず、人材育成目的・教育目標・3ポリシーが整備されるに至った。7月26日には教学対策会議で、ポリシー等の適切性について検証を行い、その結果を学部が毎年作成する「教学総括・次年度計画概要」に反映させることが合意された。

2014年11月17日の教学委員会において、学部教学の運営と改革の指針として「学部(学士課程)教学ガイドライン」が制定された。このガイドラインは、(1)カリキュラム・マップによる「教育目標と設置科目の関係の明確化」、(2)科目ナンバリングおよびカリキュラム・ツリーによる「人材育成目的、教育目標、3つのポリシーとの整合性をもった科目間関係の明確化」、(3)科目概要による「科目の位置付けや到達目標の明確化」という3つの明確化の課題を掲げた。ここで、カリキュラム・マップの役割が、教育目標の個々の項目が主としてどのような科目(群)の履修を通じて達成されるかを示すものとして整理されたことは重要である。なぜなら、このような関係を示すことを通じて、カリキュラム・マップは、「全ての教育目標の達成を可能にするような科目配置がなされているか」という角度からカリキュラムの適切性を検証する有力な手段となるからである。

2015 年 11 月 2 日の教学委員会では、二つの大きな決定が行われた。第一は、全ての学部で (2016-2017 年にカリキュラム改革を準備中の学部は新カリキュラムについて、その予定がない 学部は現行カリキュラムについて) 2016 年度中にカリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリー、科目概要の整備に着手することである ⁹⁾。これによって、立命館大学におけるカリキュラムの体系化は、人材育成目的・教育目標・3 ポリシーの制定に続く、新たな段階に移行した。

第二は、2015 年度の教学総括から、経年的な検証事項の中に、「教育目標の達成度」を含めることである。教育目標の達成度の検証とは、学習成果の検証にほかならない。すなわち、この決定は、立命館大学が学習成果の検証を正式に方針として掲げたことを意味する。ただし、具体的な検証の考え方や方法については、このとき確認された文書は、「学びの実態調査、卒業論文等による卒業時の到達度検証、卒業論文の合格率、卒業率等」を「検証指標例」としてあげるにとどまっていた 100。

2-3 学部との理解の共通化

2016年5月9日の教学委員会において教学部は、2017年4月1日からの3ポリシー公表の義務化にあたり、文科省通知が特に学位授与方針と教育課程・実施編成との「一貫性の確保」を強調していることをふまえて、相互の連関性と整合性を高める方向で、人材育成目的・教育目標・3ポリシーの一体的な「精緻化」に取り組むことを学部・研究科に要請した。この過程で、人材育成目的、教育目標、3ポリシーのそれぞれの概念や相互の関係について、全学的に必ずしも共通の理解が形成されていないという問題が顕在化した。一連の概念は当初は明確に定義されておらず、教学部および教育開発推進機構の側で、実際に策定を進めながら段階的にその関係を整理してきた経過がある。しかし、新たな整理の内容がその都度学部に説明されたわけではなかったことから、提起を受ける学部の側からは少なからず、情報の不足や説明の揺れを指摘する声(「以前に聞いたときと説明が違う」等々)が寄せられた。

そこで、「精緻化」の取り組みに合わせて、学内での理解の共通化のため、教学部と教育開発推進機構は2016年7月4日に「人材育成目的・教育目標・3ポリシーの策定と運用」を作成し、それに基づいて、教学部・機構と学部との懇談を実施した¹¹⁾。「策定と運用」は、人材育成目的のなかで示される力量は「学部の卒業生が将来的に獲得していくべきもの」であるとして、教育目標のなかで示される「卒業生が社会に出てから人材育成目的を達成するために、卒業までに最低限身につけておくべき力量」との区別を明確にした。この区別に従えば、教育目標は卒業時点で必ず達成されなければならない(そうでなければ卒業は認められない)目標であるのに対して、人材育成目的は、学生が卒業後もそこへ向かって成長していくことをめざす、在学期間をこえるより長期の目標である¹²⁾。もちろん、そのような卒業後の成長が可能であるためには、教育目標が定める能力は、人材育成目的達成の土台となるものでなければならない。

人材育成目的・教育目標・3ポリシーのいずれについても、単にその語義を説明するだけでは、それらを定めることは、なぜ、どのようにして教育の質の向上につながるのかという点について各学部で実際に教学を担う教員の理解を得ることは難しい。前節でも述べたように、立命館大学には、学部の自律を重んじてきた伝統がある。自律を無視した画一的な進め方は、学部の活力を削ぎ、かえって学生の学びと成長を阻む結果となりかねない。人材育成目的・教育目標・3ポリシーは、それらの役割について大学と学部が対話を通じて共通の理解を確立する場合にのみ、学部の教学上の特色の的確な表現として、学部教学の自律に根ざした統合を支えることができる。この点で、ポリシーの精緻化をめぐって教学部・教育開発推進機構と学部の間で行われたさまざまな形での協議や懇談は、きわめて重要な意味をもっていた。

立命館大学の教員にとって、所属学部のカリキュラムは、短期的には制度的な与件であるが、中長期的には、改革の対象である。実際に多くの学部は、4~8年程度のサイクルでカリキュラム改革を実施している。改革は、人材育成目的・教育目標・3ポリシー(さらにカリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリー、科目概要等々)の整備や見直しの機会であるだけでなく、それらの役割について理解を共有する格好の機会でもある。立命館大学におけるポリシー等についての全学的な理解の広がりにおいて、各学部でのカリキュラム改革がはたした役割は大きい。

2-4 「学びの実態調査 から「学びと成長調査 へ

上述の「立命館大学における教育の方向性」は、「教学・学生実態の総合的把握」に関わって、「学生一人ひとりの学習プロセスと学習成果、キャリア意識など学生の成長に必要となる情報を可能な限り収集」する包括的な学生調査の課題を提起した。この方針を受けて、2009年度から、教育開発推進機構のIR プロジェクトという形で「学びの実態調査」が始まった。「学びの実態調査」の目的は、カリキュラム(プログラム)レベルでの学びの実態を明らかにし、そこから改善課題を導き出すことにあった。

「学びの実態調査」の結果は、学部が教学総括の作成やそれに基づく改善・改革に活用することが期待され、実際に、いくつかの学部で意欲的な活用の事例がみられた(川那部ほか 2013)。学習成果の把握との関係では、この調査は各学部の教育目標の認知度と達成度に関する質問を含んでおり、その結果は、学部ごとに実施する外部評価(専門分野別外部評価)において根拠資料として使用された。調査の開始以降、「学びの実態調査」を実施する学部はしだいに増え、調査対象も在学生から新入生や卒業予定者に広がった。しかし、これらの成果にもかかわらず、調査の目的についての大学と学部の間での認識のずれや、調査結果の集計に伴う学部の側での負担の大きさのために、「学びの実態調査」は全学的な取り組みとはならなかった。

このような状況を改善するため、2016 年 2 月 15 日の教学委員会では、「学びの実態調査」を発展させた「学びと成長調査」を 2016 年度から全ての学部で実施し、その結果を教学総括に活用可能な形で各学部に返却することが決定された。「学びと成長調査」は、学習意欲(興味・関心・モチベーション)、学習経験(受けた授業の特徴)、学習過程(授業への参加姿勢や予復習・自主学習)、学習成果(特定の能力の習得の程度やそれに伴う達成感・成長感・満足感)に関する包括的な調査であり、①新入生調査、②在学生調査、③卒業予定者調査の3種類から構成される。提起文書は、調査の目的を「全学共通の枠組みで各学部のカリキュラム単位の教学到達状況について、基盤となるデータを収集・分析する」ことに求め、「学生の主観データに注目し、これを学生の学びと成長にかかわる諸々の客観データと組み合わせて分析する」ことの意義を強調している(客観データおよび主観データは、一般的にそれぞれ直接指標および間接指標と呼ばれているものに相当する)¹³⁾。

こうして始まった全学的な「学びと成長調査」であるが、最初の実施年である 2016 年度には、準備の不足により、一部の学部で新入生調査が行われないなどの問題が生じた。しかし、2017 年度以降は、新入生については 9 割以上、在学生および卒業予定者についても 5 ~ 6 割の回収率が維持され、各年度の総回答者数は 2 万人以上に達している ¹⁴。

3. 学習成果検証の提起と学部による検証の実践

3-1 大学評価委員会の指摘

立命館大学は2016年度に、「大学評価委員会」(学外の有識者によって構成される学長の諮問機関)に、内部質保証と学習成果についての本学の取り組みの外部評価を依頼した。これらの二つのテーマを設定したのは、第3期機関別認証評価ではそれらの比重が今までよりも高められることがわかっていたからである。大学評価委員会による外部評価は、立命館大学にとって、2018

年に受審を予定していた機関別認証評価のリハーサルであると同時に、それまでの取り組みの到達点の検証を通じて改善すべき課題を見出すための機会でもあった。評価の素材として立命館大学が大学評価委員会に提出した2016年度自己点検・評価報告書のうち、学部教学に関わる部分は、各学部がそれぞれの教学総括に基づいて執筆した。

大学評価委員会がまとめた評価報告書では、教学に関わる PDCA サイクルの確立、教学ガイドラインの制定・運用、全ての学部・研究科での3ポリシーの策定・公表、一部の学部による「学びの実態調査」の活用が長所として認められた。その一方で、「学位授与方針に明示した学生の学習成果及び学習の過程を適切に把握及び評価しているか」という評価視点に関わっては「5)、「学習成果の挙証についての理解が全学的に十分なされているとは言いがたい」という厳しい指摘があった。より具体的には、「学習成果の挙証に関する間接評価と直接評価の活用の仕方について、全学的な研修会を行い、周知を徹底」すること、また、一部の学部での活用にとどまっている「学びの実態調査」(とくに卒業時点での教育目標の達成度に関する設問)の全学的な活用を含めて「学習成果を適切に評価する方法や指標を工夫すること」が課題としてあげられた「6)。指摘のうちで「学びの実態調査」に関わる部分については、上述のように、外部評価を受審した時点ではすでに、全学的な「学びと成長調査」が始まっていた(ただし、外部評価は 2015 年までの活動を対象としていたために、その点は評価報告書に反映されなかった)。しかし、学習成果の検証について全学的に共通の理解がないという点は、指摘の通りであった。

3-2 学習成果検証の提起

2017 年 1 月 12 日の教学委員会で教学部は、大学評価委員会の指摘をふまえて、認証評価受審時の基礎資料となる 2016 年度教学総括・次年度計画概要の作成方針のなかで、「学士課程全体(教養教育・外国語教育・専門教育)の教育目標の達成状況(学習成果)について、学生実態や成績等をふまえて当該カリキュラム全体としての達成度を明確にする」ことを重点課題の一つに位置づけた。しかし、2016 年度末に各学部から提出された教学総括における学習成果についての記述は、教育目標の達成度を示すものとはなっていなかった。この段階で、教学部は、取り組みが進まない原因は、これまでの提起が、前提となる考え方と具体的な検証の進め方のいずれの面でも、説明不足であったという認識に到達した。そこで、2017 年 5 月 15 日の自己評価委員会教学部会において、教学部は、学習成果の検証結果の考え方と進め方について改めて包括的な説明を行い、それらに沿った検証の結果を独立した文書にまとめることを学部に要請した。

まず、学習成果の検証に関する考え方は以下の通りである。

- (1) 学習成果の検証とは、教育目標に照らして、卒業した学生が何をどこまで身につけたかを、卒業の可否の判定のみにとどまることなく、利用可能なデータやエビデンスを用いて、より深く、より多面的に捉え、その結果をカリキュラムの部分的な見直しや中長期的改革に結びつける取り組みである。
- (2) 立命館大学には、人材育成目的・教育目標・3ポリシーの相互の関連を明確化する方向での見直し、教育目標と科目(群)配置の関係を示すカリキュラム・マップ、個々の科目と全体の教育目標の達成との関係を回生・セメスター進行に沿って示すカリキュラム・ツリー、個々の科目の到達目標を示す科目概要の整備が多くの学部で進んだことにより、すでにこのような検証を実

行するための条件が存在する。

(3) 学習成果の検証は、教育の成果や到達を把握・検証し、組織的な方針と議論に基づいて必要な見直しやカリキュラム改革を行っていくための中長期的基盤を確立するものであり、本学における教育面での内部質保証確立に向けた重要な段階を画する意義をもつ¹⁷⁾。

次に、具体的な検証の進め方は、以下の通りである。

- (1) 学部が設定している領域別の教育目標について(近接するものについては目標群に整理したうえで)カリキュラム上の位置づけ、それを主として担う科目群、進級・卒業要件との関係、 当該目標に関わる特徴的制度等を確認する。
- (2)領域別の教育目標(群)の達成状況について、履修・成績状況等に関わるデータ(客観データ)と、学びの成果に関する学生の自己認識・自己評価を示すデータ(主観データ)の両面から検討を行う。主観データとしては特に、「学びと成長調査」における教育目標の達成度に関するデータを必ず利用する。
- (3) 客観データおよび主観データの検討結果に基づき、当該目標の達成の程度・水準に関する学部としての認識と評価および理由(根拠)、対応すべき課題を述べる。
- (4) 個々の教育目標の達成度の評価に基づいて、教育目標の全体としての達成度について、総括的な評価を述べる¹⁸⁾。

検証対象となる教育目標に対応して適切な検証指標を選定することや、必要なデータを実際に 揃えることは、いずれも簡単ではない。それまで教育目標が、その達成度の検証という課題をほ とんど意識せずに設定されてきたという事情も、検証の難しさを高める要因である。このため、 検証の実施にあたっては、教学部・教育開発推進機構はより詳細な例示を含む「学習成果検証の 手引き」を作成したうえで、いくつかの学部と懇談を実施した。

3-3 学部による検証の実践と教学総括への組み込み

これらの方針に基づく 15 学部による学習成果検証の結果は、2017 年 7 月 18 日の自己評価委員会教学部会で集約された。そこでは、学部から提出された検証結果が「学習成果検証の具体的実践に関する豊富な事例を提供するもの」であり、「全体として、本学におけるカリキュラム(学位授与プログラム)レベルでの学習成果検証の礎石を据えるきわめて大きな意義をもっている」ことが確認された ¹⁹⁾。この取り組みを通じて、「学びと成長調査」が学習成果検証における基本的な主観データとして全学で活用されるようになったことは、教学 IR の面での重要な前進である。

以下に、検証結果の概要および検証に用いられたデータについて、立命館大学の 2017 年度の自己点検評価・報告書からの抜粋の形で示しておこう (表 1, 2)。

表 1 学習成果検証結果の概要(一部抜粋)

学部	検証結果の概要
法学部	7つの教育目標を、①学びの姿勢、②学びのスキル、③学びのための知識習得、④学びの 実践の4領域に整理し、各領域についてカリキュラム上の位置づけ、客観データおよび主観 データ、到達度の評価を説明し、改革実施初年度の観点から、学びの姿勢の向上の面で十分 な到達があると判断しつつ若干の課題を挙げている。
経済学部	4つの教育目標ごとに、カリキュラム上の位置づけ、関連する客観データおよび主観データ、到達度の評価について、学部での開講科目だけでなく全学開講の教養科目をも対象として説明し、各目標について、十分に到達していると判断しつつ、今後予定される卒業論文の原則必修化に関わる課題を含む若干の課題を挙げている。
経営学部	7つの教育目標を、①主体的問題解決能力の養成、②国際(的)感覚の要請、③専門(的)知識の養成、の3領域にまとめ、各領域について、カリキュラム上の位置づけ、関連する客観データおよび主観データ、到達度の評価を説明し、各目標について、一定程度達成できていると判断しつつ、若干の課題を挙げている。
スポーツ健康科学部	5つの教育目標のうち、第4(キャリア)と第5(地域・社会貢献)をまとめたうえで、それぞれについてカリキュラム上の位置づけ、基幹的科目の到達目標との関連、関連する客観データおよび主観データ、到達度の評価を説明し、各目標について、十分に到達していると判断しつつ、若干の課題を挙げている
薬学部	4つの教育目標のそれぞれについて、カリキュラム上の位置づけ、関連する客観データおよび主観データ、到達度の評価を説明し、目標1、2、4については、十分に到達している、第3の英語運用能力については到達していると判断しつつ、主観的な達成の評価が相対的に低いことに関わる課題を挙げている。

(出所) 立命館大学 2017 年度自己点検・評価報告書

表 2 学習評価検証で用いられた客観データと主観データ

学部	客観データ	主観データ
法学部	「社会に生きる法」の成績分布/授業方法と学びマップ/基礎演習 I · II の成績分布/外国語運用能力:VELC テスト/初修外国語履修者増/法律基本科目成績分布/リメディアル・クラスの状況/特修専門科目およびプログラム対象科目のうち「中核的な科目」の成績分布/「平和学」の成績分布/専門演習及び卒業論文の成績分布/ゼミ登録率、卒業論文提出率	学びと成長調査 (教育目標)
経済学部	外国語科目・ツール科目・教養科目の成績分布/コア科目と学部基礎科目の成績分布/経済学史・日本経済論・Economics の成績分布/基礎演習Ⅰ・Ⅱの成績分布/演習Ⅰ・Ⅲの登録率と成績分布/ゼミナール大会参加数、提出論文数と評価過程/国内調査実習、キャリアデザイン、経済学特殊講義Ⅱ	学びと成長調査 (教育目標)、該 当授業の授業ア ンケート
経営学部	経営学部プロジェクト研究の開講テーマ数、TOEFL-ITP スコア/「アジアの産業と市場」「アジア経営論」「日中ビジネス論」の受講者数と合格率/コア科目群の受講者数と合格率/会計キャリアプログラム・産学協同アントレプレナーシップ教育プログラムの受講生数と合格率の推移/日商簿記1級合格率/専門演習受講者の卒業論文単位取得率/卒業論文の提出率と成績分布	学びと成長調査(教育目標)/ 基礎演習 I・Ⅱアンケート、専門演習アンケート
スポーツ健康科学部	スポーツ健康科学セミナー1、研究入門II、卒業論文の履修状況、成績分布、/基礎演習II、研究入門II、専門演習IVの履修状況と成績分布/基礎演習I、専門演習II、専門演習II、専門演習II、専門演習III、専門演習II、卒業論文の履修状況と成績分布	学びと成長調査 (教育目標)
薬学部	薬剤師国家試験合格率/進級率/5回生時の病院・薬局実務実習合格率/4回生時の実務前実習・薬学共用試験合格率/初年次の薬学概論・薬学基礎演習・2回生時の薬学応用演習、1回生のP1・P2・S1・S2、2回生のP3・P4・S3・S4、3回生のJP1の合格率と成績分布/TOEIC-IP団体受験結果/卒業研究の提出率・発表率・合格率と成績分布/病院・薬局実務実習の合格率と成績分布	学びと成長調査 (教育目標)

(出所) 立命館大学 2017 年度自己点検・評価報告書

2017 年 9 月 25 日の教学委員会で、教学部は、2018 年度以降の学部の教学総括・次年度計画概要に、学習成果の検証を独立の章として組み込むことを提起した。それまで教学総括は主としてその年度の取り組みを対象としてきたが、学習成果検証は、「当該年度の取り組みだけではなく、直近の数年(現在いる学生が在学してきた期間)を対象とする」点において、「カリキュラムの中間的な自己評価」という性格をもっている。学習成果検証を組み込んだ教学総括では、中長期の視点から教育目標の達成度が評価され、短期の視点から当該年度の個別的な取り組みの(教育目標との関連において設定された)到達目標の達成度が評価される。この方針は、2018 年 12 月 18 日の教学委員会において、対応する教学総括全体の構成の組み替えとあわせて正式に承認された。こうして、立命館大学では、学習成果検証は、各学部が教育目標の到達度の評価を継続的に行い、その結果を部分的な見直しやカリキュラム改革に活用していくためのしくみという位置づけをもつこととなったのである 200。

3-4 第3期機関別認証評価と今後の課題

立命館大学は第1期・第2期に続いて、第3期の大学基準協会機関別認証評価においても、初年度である2018年度に受審した。受審に向けて作成した「2017年度自己点検・評価報告書」の第4章(教育課程・学習成果)では、「点検・評価項目⑥:学位授与方針に明示した学生の学習成果を適切に把握および評価しているか」に対応する部分で、学習成果検証に関わる本学の方針を述べ、学部による検証結果の概要と検証に用いられたデータの一覧を提示した。また評価委員との個別面談では、個々の学部での学習成果の検証と検証結果の活用状況について、実際に学習成果の検証に取り組んだ学部の教職員が、それぞれの経験を紹介した。

第4章の全体については、単一の学位授与方針の下で複数の学位を出している学部があること、また大学院の学位論文に代わる成果物の審査基準の策定・公表が十分でない研究科があることに改善勧告が付されたことから、評価結果はB評価となった。しかしながら、学習成果の検証の取り組みについては、以下のように「長所」として言及された(大学基準協会 2019c. 89 頁)。

学士課程では、「学びと成長調査」による学生の自己認識による主観データとカリキュラムにおける科目の成績分析を中心とした客観データにより経年的かつ多面的な学習成果の把握及び評価を行っており、従来から取り組んでいる「教学総括・次年度計画概要」を用いたPDCAサイクルに組み入れることで、恒常的な点検・評価につなげている。この取組みの前提として、カリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリー及び科目概要の整備を推進し、学位授与方針に明示している学習成果の測定に至るまでの学びのプロセスを構築し、学習成果の把握及び評価に組織的に取り組んでいることは、評価できる。

第3期機関別認証評価においてこのような高い評価が得られたことは、立命館大学の学士課程での学習成果の検証の取り組みが、全国的な教育の質保証強化の方向性と基本的に一致するものであったことを示している。学習成果の検証は、全学共通の取り組みとしては始まってからまだ3年足らずであるが、教学総括への組み込みを通じて、学士課程カリキュラムの中長期的視点からの自己評価の仕組みとして定着しつつある。

学習成果検証に関わる今後の課題の一つは、検証方法の適切性、客観的な妥当性、社会的な説

明可能性などの観点から、検証の質あるいは水準を高めていくことである。現時点では、各学部の検証の取り組みには、エビデンスとなる指標の選択を含めて、かなりの多様性が存在する。このような多様性は、教育目標の達成度の評価が端緒的・試行錯誤的な段階にあることに加えて、学部間の教学特性の違いという点からも、ある程度まで避けがたい面をもっている²¹⁾。同時に、個々の学部の検証における視点や工夫には、教学特性の違いをこえて、他学部にも広く適用可能であると思われるものもある。検証の質を高めるには、まずは、そのようなすぐれた実践を大学全体で共有する機会やしくみを設けることが必要であろう。

4. おわりに

本稿では、教育に関わる内部質保証において中核的な位置を占める学習成果の検証について、立命館大学の学士課程における取り組みを、その前史を含めて紹介してきた。全学的な教学政策として学習成果の検証が始まったのは2017年度からであるが、その土台を形成したのは、20年以上にわたる学部での教学総括作成の伝統、2007年以来積み重ねられてきたカリキュラムの体系化および学習成果の明確化のための努力、そして2009年に始まり2016年から全学実施に移行した学生調査によるデータの集積である。立命館大学における学習成果の検証は、これらの全てを総合する取り組みであり、検証の局面だけを切り出してその意義を論じることはできない。本稿が前史の部分に多くの紙幅をあてているのはそのためである。

学習は一つの社会的過程であり、その成果もまた、大学や学生・父母をとりまく社会的諸関係と密接な関係にある。グローバル化は、経済の発展と並行して、より高い市場価値をもつ能力の形成をめぐる競争の強まりをもたらしてきた。こうした状況の下では、学習「成果」の一面的な追求は、市場志向的な能力形成競争の大学内部へのいっそうの浸透をもたらす結果に終わる恐れがあることも確かである。特に、学習成果を評価する基準や指標が日々の教学の実践とは無関係に外在的に設定される場合には、この恐れは現実のものとなるであろう。個々の学部が自律的にそれぞれの学習成果の明確化と検証に取り組むことは、教育研究の機関である大学が市場に埋没することなくその本来の使命を果たすうえで、ぜひとも必要であることを強調して、本稿の結びとしたい。

謝辞

本稿の執筆にあたり、スポーツ健康科学部の河井亨准教授のご協力を賜りました。記して感謝申し上げます。

注

1) 学習成果の明確化と検証は当然、大学院での教育においても必要である。しかし、学部教育と大学院 教育には学位論文の位置づけを含めていくつかの重要な違いがあるため、大学院の学習成果検証につい て、学部と同一の方法をとることはできない。立命館大学では、大学院教育での学習成果の検証につい ても学部とは区別して種々の取り組みを行ってきたが、学部のような共通の枠組を設定するには至って いない。以下では、学部と大学院の双方に言及することによる記述の煩雑化を避けるため、取り組みが

- より進んでいる学部での検証に対象を限定する。
- 2) この点に関わって、答申は「各専攻分野を通じて培う学士力~学士課程共通の学習成果に関する参考 指針~」の中で、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的な思考 力という4つの観点を提示した。
- 3) 教学総括は、学部の執行部や教学政策委員会によって原案が作成され、教授会での審議・議決を経て 教学委員会に報告される。現在立命館大学では、全ての学部・大学院・教育機構が教学総括を作成して いる。
- 4) 「各学部・学科における「教育研究上の目的」及び「観点別教育目標」の明確化について」2007年9月21日教学対策会議(学内文書)。教学対策会議は、教育に関わる全学的事項(各学部のカリキュラム改革を含む)について協議や調整を行うための会議体であり、教学関係の全学役職者と学部・研究科・教育機構の代表から構成される。2012年に教学委員会に改組されたが、基本的な役割は変わっていない。
- 5) 立命館大学では、これらは学園全体に共通するものとして 2006 年 7 月 21 日制定の立命館憲章に明記されている。
- 6) 学部での検討作業を支援するため、直前の9月12日には、各学部の副学部長を集めた研修会が開催された。筆者はこの研修会において、所属する国際関係学部の教育目標を試作するワークショップに参加した。
- 7) 「領域別教育目標」は、B.S. ブルームの教育目標分類学やそれをもとに梶田叡一が提唱した観点別教育目標の考え方を大学教育に適用したものであり(梶田 1978, 沖・宮浦・井上 2010)、2008 年の学士力答申における「学生の学習成果に関する目標」に対応する。学部ごとに教育目標を定める取り組みはその後全国に広がり、2009 年 10 月に大学基準協会が公表した「新大学評価システムガイドブック:平成23 年度以降の大学評価システムの概要」は、教育目標に、学位授与方針および教育課程編成・実施方針を基礎づけるものという位置づけを与えた。
- 8) 「立命館大学における教育の方向性――「学習者が中心となる教育」の実践に向けて」2008年3月24日教学対策会議(学内文書)
- 9) 「「学部(学士課程)教学ガイドライン・開講方針に基づく検証指標の明確化について」意見集約をふまえた整理と修正案」2015年11月2日教学委員会(学内文書)。2019年4月時点でカリキュラム・マップは16学部(全学部)、カリキュラム・ツリーは13学部で策定・公表済である。
- 10)「学部 (学士課程) 教学ガイドライン等に基づく毎年度の検証の枠組み」2015 年 11 月 2 日教学委員会 (学内文書)
- 11)「教育課程に関わる基本文書の策定と運用 | 2017年5月15日自己評価委員会教学部会(学内文書)
- 12) したがって、人材育成目的の達成について検証するためには、卒業後の学生の成長についても情報を 収集することが必要となる。
- 13) 「「学びと成長実態調査」の提案についての意見集約をふまえた整理と修正案」2016 年 2 月 15 日教学 委員会(学内文書)
- 14) 2019 年度からは、調査結果の要点を特定のテーマに焦点をあてて学生に説明する「学びと成長レポート」の刊行が始まった(http://www.ritsumei.ac.jp/pathways-future/)。
- 15) 2016 年度大学評価委員会評価結果報告書 http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=331880&f=.pdf
- 16)「学部・研究科における学習成果の検証に向けて」2017 年 5 月 15 日自己評価委員会教学部会(学内文書)
- 17) 同上
- 18) 「学部・研究科における学習成果検証の状況について」2017年7月24日自己評価委員会教学部会(学内文書)
- 19)「学習成果検証の導入に伴う学部教学総括の項目の見直しについて」2017年9月25日教学委員会(学

内文書)

- 20)「2017 年度教学総括・次年度計画概要の策定について | 2017 年 12 月 18 日教学委員会(学内文書)
- 21)「2018 年度教学総括・次年度計画概要の特徴と課題」2019 年 5 月 13 日教学委員会(学内文書)
- 22) 学士力答申も、「学士課程における学習成果の目標について、一定の標準性が望まれるとしても、その実現や評価の手法は多様であるべきであり、各大学の自主性・自律性が尊重されなければならない」と述べている。

参考文献

- AAC&U (Association of American Colleges and Universities) College Learning for the New Global Century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2007.
- Astin, A. W. "Student Involvement: A developmental theory for higher education." *Journal of College Student Development*, 25 (4), 1984, 207-308.
- Barr, R. B. & Tagg, J. "From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education." *Change*, 27 (6), 1995, 12-25.
- Biggs, J. (1999) Teaching for Quality Learning at University, Buckingham: Open University.
- 大学基準協会『内部質保証システムの構築――国内外大学の内部質保証システムの実態調査』財団法人大 学基準協会 2009 年
- 大学基準協会『大学評価ハンドブック』財団法人大学基準協会 2019年 (2019a)
- 大学基準協会『教育プログラム評価ハンドブック』 公益財団法人大学基準協会 2019 年 (2019b)
- 大学基準協会「立命館大学に対する大学評価(認証評価)結果 | 2019年(2019c)
- 大学改革支援・学位授与機構『教育の内部質保証に関するガイドライン』大学改革支援・学位授与機構 2017 年
- 深堀聰子編『アウトカムに基づく大学教育の質保証——チューニングとアセスメントにみる世界の動向』 東信堂、2015 年
- González, J., & Wagenaar, R. *Universities' contribution to the Bologna Process. An Introduction.* De la Universidad de Deusto, 2008. (ゴンサレス, J.・ワーヘナール, R. 『欧州教育制度のチューニング――ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』(深堀聰子・竹中亨訳)明石書店、2012 年)
- 市川伸一『学習と教育の心理学』岩波書店 1995年
- 苅谷剛彦『変わるニッポンの大学――改革か迷走か』玉川大学出版部 1998 年
- 川那部隆司・笠原健一・鳥居朋子 (2013) 「教学 IR における学生調査の手法開発:量的アプローチと質的 アプローチを併用した学業成績変化過程の検討」『立命館高等教育研究』13号、2013年 61-74 頁
- 川嶋太津夫「欧州高等教育圏構想と Undergraduate 課程の再構築:日本の学士課程改革への示唆」『高等教育研究』高等教育研究 8 号、2005 年 121-154 頁。
- 川嶋太津夫(2008)「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」 『名古屋高等教育研究』8号、2008年 173-191頁。
- 小林雅之・山田礼子編『大学のIR: 意思決定支援のための情報収集と分析』慶応義塾大学出版会 2016 年
- Kuh, G. D. "Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement." *Change*, 33 (3), 2001, 10-17.
- 松下佳代「学習成果とその可視化」『高等教育のニューフロンティア (高等教育研究第 20 集)』玉川大学 出版部、2017 年、93-112 頁
- 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 2014 年

立命館高等教育研究 20 号

- 沖 裕貴・宮浦 崇・井上 史子「一貫性構築のための 3 つのポリシー (DP・CP・AP) の策定方法——各大学 の事例をもとに | 『教育情報研究』 第 26 巻 3 号、2011 年 17-30 頁
- 大森不二雄「学習成果に基づく学位課程のシステム的統合モデル――学士家庭教育の構築と大学院教育の 実質化の本質」『国立教育政策研究所紀要』第139 集、2010 年 101-110 頁
- 大森不二雄「学習成果に基づく英国の大学の質保証システム」深堀聰子編『アウトカムに基づく大学教育の質保証——チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂、2015 年 159-215 頁。
- Ramsden, P. Learning to Teach in Higher Education (2nd ed.), London: Taylor and Francis, Inc.2003
- 佐藤浩章「教学マネジメントの構造:システムとしての4層モデルの提案(学修の質を保証する)」『IDE 現代の高等教育』612 号、2019 年 20-25 頁。
- 山田礼子編『大学教育を科学する――学生の教育評価の国際比較』 東信堂 2009 年
- 山田剛史「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18号、2018年 155-176 頁

Evaluation of learning outcomes in the undergraduate educational curriculums of Ritsumeikan University:

From a viewpoint of internal quality assurance in education

MORIOKA Masashi (Dean, Division of Academic Affairs; Professor, College of Ritsumeikan University)

Abstract

In recent domestic and international higher education policies, to establish internal quality assurance, increasing attention has been paid to clarifying and evaluating outcomes to be attained through college education. Taking advantage of a longstanding custom that each college autonomically and critically overviews its educational activities every year, Ritsumeikan University has actively responded to this trend. Starting from setting each college's educational mission and educational goals in 2007, it has been engaged in systematization of curriculums and grasp of the learning process by student learning surveys. Since 2017, it started the project evaluating the achievement of educational goals based on both objective data such as academic records and subjective data obtained from various student surveys. This project was acclaimed in Third University Accreditation, and now constitutes a framework for self-evaluation of the undergraduate educational curriculums of Ritsumeikan University from the medium- and long-term perspective.

Keywords

internal quality assurance, learning outcomes, educational mission, educational goals, three policies, student learning survey, university accreditation

学習者支援の自己評価

- R2030 に向けたピア・サポートと全学協議会 -

長澤克重

要 旨

2018 年度に本学は大学基準協会による第三期機関別認証評価を受審して、大学として適合の認定を受けた。また、学生支援の分野において高い評価を受けた。学生支援において長所として評価された点は、ピア・サポート活動と SSP(Students Success Program)であり、これらの基盤にある「学びの立命館モデル」の意義が積極的に評価されたといえる。また、内部質保証に関しては、本学が長い歴史の中で実践してきた全学協議会が独自の内部質保証制度として評価され、本学の学園運営システムの優位性が示された。他方で改善すべき課題も評価活動の中で明らかにされた。

キーワード

機関別認証評価、内部質保証、学生支援、全学協議会、ピアサポート、SSP

1 はじめに

2018 年度に本学は大学基準協会による第三期機関別認証評価を受審し、大学として適合の認定を受けた。また、本稿が対象とする学生支援の分野に関する評価結果は高いものであり、R2020 後半期計画にもとづいて進めてきた学生支援の諸施策が客観的にも評価されたといえる。それは同時に学生支援と表裏一体である本学の「学びの立命館モデル」の意義が正確に理解されたことを反映している。さらに、今回の機関別認証評価で重視された内部質保証システムの有効的機能については、本学が長い歴史のなかで培ってきた全構成員自治による学園運営システムの特徴があらためて優位性として認識され、本学独自の内部質保証システムの特徴として評価された。他方で今後改善すべきいくつかの課題も明らかになった。本稿では、学生支援にかかわる取組みと評価結果について振り返り、この取組みの過程において明らかになった課題について考察する。

2 内部質保証のシステムと全学協議会

2004年度から始まり、7年に一度の受審が義務付けられている機関別認証評価は、2018年度

から第3サイクルに入った。第3サイクルの特長としては、内部質保証のシステムが有効に機能しているかどうかという点が、評価項目として重視されたことがあげられる。内部質保証については、認証評価機関である大学基準協会と大学改革支援・学位授与機構がすでに第2サイクルから認証評価項目に盛り込んでいるが、今サイクルでは単に内部質保証の体制整備にとどまらず、それが有効に機能しているかどうかが重点的に評価されることになった(工藤 2017、前田 2017、大学基準協会 2019b:3)。

本学もこのような認証評価の動向に対応して、全学自己評価委員会を中心とする内部質保証体制の整備をすすめ、全学的観点からのチェックを行い実質化をはかってきたが、このような短期的スパンにおける対応だけでなく、本学が平和と民主主義の教学理念のもとで、戦後の早い時期から全学協議会¹⁾を基盤とする教学改革実践を積み重ねてきた歴史を有していたことは、今次の機関別認証評価において長所として作用することになった。

近年では開催サイクルが変化してきたが、基本的には4年に1度のサイクルで開催されてきた全学協議会においては、4年間の教学実践と学生支援策を総括して次期の教学改革と学生支援の在り方を提起し、学費政策をあらたな改革施策と連動させて議論してきた。そのプロセスにおいては全学構成員に開かれた討議を行い、議論の結果を学生・院生、教職員、学園理事会の合意として確認文書にまとめ、それにもとづいて大学運営を行ってきた。認証評価が全国の大学に義務づけられるはるか以前から、いわば本学独自のPDCAサイクル実践のシステムとして存在してきた全学協議会という制度が、今日にいう内部質保証の確立された制度として機能してきたことは疑いがない。

今回の内部質保証に関する評価結果においては、「内部質保証システムの特徴的な機能として、学生の自治組織である学友会等の代表者が構成員として参画している「全学協議会」や「五者懇談会」といった学生参画による質保証を制度化していることが挙げられる」(大学基準協会2019a:7)として、全学協議会と五者懇談会が内部質保証の制度として積極的に評価されている。本学が維持してきた大学・学生・教職員が大学運営に参画する全構成員自治の制度の意義が、認証評価における内部質保証という今日的視点からあらたに位置づけられた意味は大きい。さらに、〈提言〉における長所として「学生による参画を制度化することで客観性を担保している」(大学基準協会2019a:8)と評価されており、全学協議会や五者懇談会を通じた学生参画が内部質保証の客観性を担保する制度としても評価された。

全学協議会を開催するにあたっては、前回協議会以後の教学実践、学生支援を総括し、それに基づいてあらたな教学改革、学生支援の施策をとりまとめて提起し、学費論議も行いながら全学での論議を積み上げて行く。議論の過程において代表者会議や懇談会を開催し、事務折衝を行って論点を整理し、全学論議の総まとめとして公開の全学協議会を開催し、協議の結果をとりまとめた確認書の合意にいたるまで、膨大な労力と時間を必要とする。学生の自治活動への関心の低下、自治能力の力量低下が見られる今日において、大学全構成員による議論を起こしていくことは以前にも増して大きな困難を伴っている。全学論議の実質化を担保するうえで、多くの課題があり解決すべき問題が多くあるとはいえ、全構成員が参画する学園運営という理想が、今日においてあらためて有効性を発揮していることは、本学園全体が確信を持つべきことと考えるものである。

いずれにせよ、全学協議会の伝統をもつ本学においては、すでに内部質保証制度として機能する仕組みが確立されており、これを有効に機能させてきた歴史があるので、今次の認証評価にあたっては重要な基盤がすでに出来上がっていたといえる。逆に、このような基盤がない多くの大学においては、まず内部質保証のための組織・制度をつくることが主要な目的となったであろうし、内部質保証システムを実質的に機能させるまで到達するには大きな困難があったのではないかと想像される。

3 学生支援についての評価結果について

本稿が対象とする学生支援の分野については、今回の認証評価において「改善課題」「是正勧 告」として指摘された点はなく、学生支援方針の明示、学生支援体制の整備、学生支援の適切な 実施、適切性についての定期的な点検・評価、評価結果にもとづく改善・向上の取組み、という 全体にわたって高い評価結果を得ることができた(大学基準協会 2019a:23-27)。また、本学の特 徴的な学生支援の取組みとして、学生同士が学びあい互いに成長する仕組みであるピア・サポー ト活動、学修から学生生活にわたる包括的な学生支援の仕組みである SSP (Student Success Program) ²⁾ が一貫した特長ある取組みとして評価され、<提言>の中で長所としてとりあげら れた(大学基準協会 2019a:26-27)。高い評価をえられた背景としては、平和と民主主義の教学理 念のもとで、学生自治活動やクラブ・サークル活動をはじめとする学生自主活動の意義を高く評 価し、教育的観点からもこれを重視し育成するための学生支援策を作り上げてきたこと、さらに、 学生支援策の定期的な点検・改善を担ってきた全学協議会の議論が、常に学生目線に立って行わ れてきたことがあげられるだろう。また、この実践を支えている高い力量をもつ職員スタッフの 存在が前提条件であり、実践をつうじた経験が人的・組織的に蓄積されていることもあげられる。 本学の学生支援の長所としてとりあげられたピア・サポート活動については、「特徴的な取組 みとして、学生同士が学び合い、互いに成長する仕組みであるピア・サポートの充実が挙げられ る」(大学基準協会 2019a:24)、「学生生活の充実を図るとともに、学生の主体的に学ぶ力を伸長 させていることは、高く評価できる」(大学基準協会 2019a:27) とされている。ここで取り上げ られているピア・サポート活動としては、新入生の支援を行うオリター・エンター、留学生と国 内学生相互の言語学習サポートを担う「SUP!」(Show yoUr Potential!)、授業内の学生支援を 担う ES(Educational Supporter)である。学生が学生を支援することで、支援される学生の学生 生活の充実をはかり、支援する学生の成長も実現するという、本学が目指してきたピア・サポー ト、ピア・エデュケイションの実践が、客観的視点から評価されたといえる。さらに、授業科目 として「ピア・サポート論」を開講して、ピア・サポートの理念・目的、ピア・サポートに求め られる知識、技能、実践力の涵養に努めていることも評価されており、R2020後半期計画に定め られた「学びのコミュニティ形成に資するピア・ラーニングの強化」のための教学実践と学生生 活支援策の意義が正確に理解されたといえる。

学生支援の第二の長所としては SSP が評価された。各種プログラムへの参加者が増加傾向にあること、各支援を通じて、将来的には離籍者の減少等にもつながることが期待され、学修から学生生活にわたる包括的な学生支援として評価されている(大学基準協会 2019a:27)。SSP は正

課と課外を通じた自立と成長のための学生支援プログラムで、①正課と課外の両立に困難を抱えている学生への支援(自立支援)、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(成長支援)、という目的のために 2017 年度から開始された。正課と課外を通じて学生の成長を実現するという包括的学習者支援の理念のもとで、発足当初は、特別入試等で入学した正課と課外活動の両立困難を抱える学生の支援を主目的としたが、徐々にプログラムを利用する学生が広がっており、基礎的なアカデミック・スキル習得に関して強いニーズが存在することが伺える。高等教育のユニバーサル化、学生の多様化が進行している日本の高等教育状況において、SSPが提供する学生支援プログラムは本学に限らず大部分の大学においてますます必要とされている。今回の認証評価において、現在の日本の大学を取り巻く環境変化と学生実態に対して、SSPのプログラムがまさに適切に対応しているものと受けとめられたと考えられる。

4 背景としての教学実践

今回の機関別認証評価を受審することで、本学の学生支援の特長が客観的に明らかにされた。 それらのいくつかは認証評価以前に本学の特長として自認していたものであったが、そうでない ものもあった。いずれにしても、本学の学生支援は学生支援として孤立して存在するものではな く、本学の教学実践や、教学改革システムの特質と分かちがたく結びついているものである。本 学の学生支援の背景にあるものをあらためて振り返ってみるならば、以下のような事柄があげら れる。

まず、長所として挙げられたピア・サポート活動および SSP の背景にある「学びの立命館モ デル」³⁾ である。「学びの立命館モデル」は、R2020後半期計画の学園の教学・学生育成の軸と なるものであり、「知性を身に付け、境界を超え、ともに学ぶ」ことを重要視し、「専門的な素養」 と「Border を超えて主体的に学ぶ力」を身に付けることを目指す教育の仕組みである。そこでは、 正課、課外活動などの枠を超えて、学生生活全体を通じて学生は学び成長することが想定されて いる。学生支援においては、「学びの立命館モデル」を実現するために、包括的・総合的な視点 から成長を促進できる学びのための支援を構築することが目的となっている。他者と共同して学 び、社会的諸関係の中で自分の成長を自己評価できるようにすること、正課と課外の両面におい て学び成長すること、が学生支援の背景にある「学びの立命館モデル」のフレームワークである。 ピア・サポート活動については、すでに 1990 年代初頭から制度化されている初年次教育におけ る「オリター制度」の伝統を引き継いでいる。新入生が大学での学びと学生生活にスムースに適 応するための援助を行うオリター活動には長い歴史があり、大学が制度的支援を行う以前から学 生の自治活動・自主活動の一環として取り組まれてきた。近年ではオリター制度にとどまらず、 留学生と国内学生が相互に言語学習をサポートする「SUP!」(Show yoUr Potential!)、留学生 支援のバディ、SSP サポーターなど、全学でのべ 4,000 名近くの学生が活動に参加している。本 学の学生支援の特長であるピア・サポート活動は、学生自主活動を積極的に支援し、学生が相互 に学びあうことで成長するという本学独自の学びのモデルの伝統と結びついている。

また、全学協議会の伝統を背景として、教学改革のエビデンスとなるデータが比較的豊富であることが本学の特長としてあげられる。前述したように、全学協議会を基盤として早くから

PDCA サイクルを意識した自己評価が行われてきたことで、教学関係・学生生活関係にかかわる多種多様な調査実施とデータ蓄積がなされてきた。全学協議会においては学生実態に即した教学議論を行う伝統があったため、学生実態に関する調査が実施されてきた。それは今日の大学評価の時代に引き継がれ、教育の効果検証という視点からデータの収集が継続的に行われている⁴。調査実施においては、データ収集を担う現場(教員、学部事務室)からするとかなりの重荷である。授業時間の一部を割愛したうえで、学生に対する調査目的の説明、記入方法の指示、調査票の回収、事務局での取りまとめ、さらにはその集計と分析。いずれにしてもかなりの労力を要する作業である。ICTの導入等で調査負担の軽減をはかることが必要な点が多々ある。しかしながら、このような骨が折れる取り組みを地道に続けてきたことが、外部評価に耐えうる教学・学生支援にかかわるエビデンスを支えている土台である。

全学協議会という制度を通じて教学改革を行っていた本学では、学生と大学との間に信頼関係が維持されてきたことも特質のひとつであろう。実地調査の全体インタビューの中で、ある評価委員の方が、「面談のなかで学生が大学に深い信頼を寄せていることに感銘を受けた」という主旨のコメントを下さったことに示されているように、学生に大学運営への参画を認め、学生の声を真摯に受け止めてきた本学の伝統が、内部質保証制度に客観性を保証し、学生目線にたった教学実践と学生支援を実現してきた背景にあることは疑いない。

5 認証評価の過程で明らかになった課題

全体としての評価結果は前述の通り極めて良好であり、改善課題や是正勧告として指摘された 点は幸いにも存在しなかった。しかしながら、報告書の作成・提出と実地調査の過程において、 今後に向けて改善が必要だと感じられた点がいくつかあった。次期中期計画である R2030 の策 定プロセスにおいて取り組まれるものである。以下ではそれらを課題として整理したい。

第一に、学生支援に関する大学としての理念や基本的方針が一つの文書として明示されていないことがあげられる。認証評価においては「学生支援に関する大学としての方針の適切な明示しているか」(大学基準協会 2019b:102)が評価の視点に挙げられており、本学でも学生支援の理念と基本方針が存在しているが、実地調査に先立つ書面での質問においてこの点の確認を求められたことからすると、評価者にはあまり明確に示されていないと受け止められたようであった。このような基本的事項において質問が出された原因としては以下のような事情が考えられる。本学の学生支援方針については、全学協議会確認や学園中期計画、学生に対して配布する学生生活ガイド等の冊子・パンフレットにさまざまな形式で記述されており、それらを総合して大学としての学生支援方針の全体像が理解されるようになっている。しかしながら、学外者にとってはいくつかの学内文書・資料に目を通すことは当然ながら不可能であり、一つの文書としてまとめられ明示されていることが求められる。本学がどのような理念と方針に基づいて学生支援策に取り組んでいるのかというミッションステートメントを対外的に示すうえでも、また学生支援策の立案と実施、点検、改善という PDCA サイクルを円滑に回していくためにも、基本方針がひとつの文書にまとめられていることが必要である。他大学では大学 WEB サイトに基本方針が明示されているところがあり 5)、その大学の学生支援がどのような理念と基本方針に基づいているのか

が学外者にも容易に理解できる。本学が学生支援の実践において高い到達点にありながら、このような現状にある背景を考えると、基本方針については多くの政策文書や冊子に記述され会議においても言及されることが多いため、学内関係者には当然共有されておりあらためて文書にまとめる必要はない、という暗黙の合意があるからではないかと推察される。しかしながら、外部評価への対応や対外的な説明責任を考えると、第三者にも正確かつ容易に大学の方針が理解されるような形式で整えていることが必要である。

第二に、学生支援に関する大学の方針を学生に伝える方法の改善が必要である。上述したとおり、本学の学生支援方針は、全学協議会確認や学園中期計画、学生に対して配布する学生生活ガイド等の冊子・パンフレットに記載されている。学生は配布された冊子類を読むことによって、あるいは新入生ガイダンスや各種説明会において基本方針を理解することになる。しかしながら、大学入学時には大量の冊子類が配布され、ガイダンスでは非常に盛りだくさんのトピックスが限定された時間で説明されるため、まだ大学の仕組みをよく知らない新入生にとっては、大学の理念や方針をしっかりと理解することは容易でない。このような理念・方針の学生への周知方法にかかわる問題については、学生支援に限らず、大学・学部の教育研究上の目的や人材育成上の目的の周知においても同じような状況にある。学生自治組織である学友会からは、大学の教学・学生支援施策の可視化の課題として、本年の全学協議会や懇談会で指摘されている。

大学の教育研究上の目的や人材育成目的、学生支援の基本方針について、大学の理念から説き起こして学生への理解をはかるためには、ガイダンスや冊子配布だけでなく、むしろ教養教育などの正課の科目において、十分な時間をとって学生に伝え理解を深めさせることが必要ではないだろうか。そもそも本学は学生をどのような目的・理念の下に教育・育成しようとしているのか、本学において学ぶ意義はどこにあるのか、さまざまな修学上の支援がどのような目的のために設けられているのか、この点の理解を深めることで本学での学びがより有機的に連携して効果を高めることができるのであり、その点から正課の一部をこれにあてることは必要であると考えられる。本学の教養教育においては、本学の学生育成目標を実現べく、2020年度より「立命館科目群」を設置して、学生が立命館大学で学ぶことに誇りと自信をもち「立命館大学生」として成長を遂げていく礎を築くことを目指している。このような科目群の充実を通して、本学の教育と学生支援の全体像をよりよく学生に理解してもらうことが重要である。

第三に、個別の学生支援策にかかわっては、多様な学生への支援をより充実させて Diversity& Inclusion の理念にもとづく学生支援策を充実させ進めることが必要である。本学では、学生の多様性を創造性の源泉として積極的に評価し、多様な学生の受け入れを進めてきたが、多様な学生への支援体制が必ずしも理念に十分追いついているとはいえない。例えば、多様な性的志向・性的自認を持つ学生(LGBTQ)への支援については、これまで個々のケース毎に対応を行ってきたが、この課題に対する大学としての理念・基本方針が必ずしも明確な形でまとめられていたわけではなかった。昨年度の全学協議会の議論を受けて、現在、基本方針の作成を進めている段階である。また、留学生に対する支援についても、英語基準で入学した留学生を対象とする英語での相談体制の整備をすすめている段階である。日本語基準で入学した留学生を対象とする英語での相談体制の整備をすすめている段階である。日本語基準で入学した留学生を対象とする単生の多い中国語、韓国語をはじめとする多言語対応の支援体制整備はこれから取り組む課題である。

学習者支援の自己評価

第四に、学生部会全体としてのまとまりを強めるために、学生支援に関わる各部局(学生部、キャリアセンター、保健センター)の日常的な連携強化が必要である。これらの部局は自己点検評価においては学生支援部局として同じ部会に属するものの、日常的業務においては、コミュニケーションが必ずしも密とはいえない。連携が比較的すすんでいるケースとしては、障害学生のキャリア支援があげあれるが、学生の立場からは、学生支援が部局をまたいだとしてもスムースに行われることが求められる。入学から卒業に至るまでの学生支援策の策定と実施が、一貫した体制で担われることが必要である。

6 おわりに

今次の認証評価において本学の学生支援は、幸いにして良好な評価結果を得ることができたが、認証評価は大学に求められる一定の基準をクリアしていることを示すものであり、本学の学生支援策がトップレベルにあることを示すわけではない。実際に、改善を迫られている課題は本文中で取り上げたようにいくつも存在している。議論が進められている次期学園中期計画であるR2030の政策具体化にあたっては、これらの課題を克服するだけでなく、現在の包括的学生支援策を高度化して展開していく必要がある。その際に重要なことは、まず、あらゆる面で多様化がすすんでいる学生実態を念頭におくことである。大学入学までの学習経験、成育歴、経済的基盤、出身国・地域、言語、文化的背景、心身に関わるの困りごとの有無など、多様性が表れる局面がますます多岐にわたっている。正課・課外を通じて多様性が個性として生かされる支援策が必要である。そのうえで、支援策の視野を大学在学中の困りごと解決の援助にとどめるのではなく、本学の学生育成目標の実現に資する視点から学生支援策と支援組織を充実させていく必要がある。その際に立脚すべき点は、本学の強みである全学協議会体制と「学びの立命館モデル」に立脚した包括的学生支援の基本方針であり、それによって、学生目線に立った学生支援、学生のニーズに応える学生支援が行えるものと考える。

注

- 1) 全学協議会の概略的な説明については、例えば、立命館大学(2019a:1)。また、学部レベルで開催される五者懇談会(学部長、教学担当副学部長、学生主事、学部事務室、学生代表の五者から構成される)においては、各学部に於ける教学内容、施設・設備、学生生活支援などを議題として開催される。
- 2) SSPの概要や過去の取り組みについては、以下の立命館大学 Web サイトを参照されたい。 「SSP について」 (http://www.ritsumei.ac.jp/ssp/、2019.11.11)
- 3) 「学びの立命館モデル」の概要については、以下の立命館大学 Web サイトを参照されたい。 「学びの立命館モデル」(http://www.ritsumei.ac.jp/academics/model/、2019.11.11) 「R2020 中長期計画」(http://www.ritsumei.ac.jp/features/r2020/、2019.11.11)
- 4) ここ数年継続して行われている調査として、教学部実施のものとして「学びと成長調査」、学生部実施のものとして「『1 回生の学生生活と初年次教育支援』に関するアンケート調査」「新入生父母アンケート」、キャリアセンター実施のものとして「卒時アンケート」「卒業生アンケート」、などが挙げられる。
- 5) 例えば、法政大学、関西学院大学は WEB サイトに明示されている。 法政大学「学生支援」(http://www.hosei.ac.jp/kyoiku kenkyu/kyoiku proj/gakusei shien/index.html

立命館高等教育研究 20号

2019.11.11)

関西学院大学「学生支援に関する方針」(https://www.kwansei.ac.jp/university/university_019053.html 2019.11.11)

参考文献

大学基準協会「立命館大学に対する大学評価(認証評価)結果」、2019年

(http://www.ritsumei.ac.jp/assessment/accreditation.html/、2019.11.11)

大学基準基準協会『大学評価ハンドブック』、2019年

(https://www.juaa.or.jp/accreditation/institution/handbook/、2019.11.11)

- 工藤潤「大学基準協会による第3期認証評価の変更ポイント」、『リクルートカレッジマネジメント』 vol.204、2017 年
- 前田早苗「第3サイクルを迎える認証評価の課題と展望」、『リクルートカレッジマネジメント』vol.204、2017 年
- 立命館大学「2018年度立命館大学全学協議会確認文書」、2019年
- 立命館大学『未来を拓く』、2019年

Self Evaluation on Ritsumeikan Student Support:

Peer Support Activities, the Plenary Council of the University

NAGASAWA Katsushige (Professor, College of Social Sciences, Ritsumeikan University)

Abstract

In 2018, RU earned accreditation as university by JUAA in third cycle university accreditation. RU received a high evaluation in terms of student support, especially peer support activities and SSP (Student Success Program) were regarded as notable strengths in RU student support. This means "Learning Model of Ritsumeikan", which forms the basis of RU students support policy, itself was also highly recognized. As for Internal Quality Assurance system, the Plenary Council of the University (Zengaku-Kyogikai), which has a long history in RU, was recognized as a characteristic IQA system peculiar to RU. On the other hand, some issues to be solved in student support became clear in accreditation process.

Keywords

University Accreditation, Internal Quality Assurance system, Student Support, the Plenary Council of the University (Zengaku-Kyogikai), Peer Support, Student Success Program (SSP)

論文

「探究的な学習」の歴史的形成について

一 高大接続改革に向けた基礎理解の研究 一

蒲生諒太

要旨

本研究の目的は、日本の学校教育における「探究的な学習」の歴史的形成過程を解明することである。2020年現在、日本では高大接続改革とともに小中高校の学校教育改革が行われている。その中で重要な役目を担うのが「探究的な学習」である。現在、探究的な学習は2つの異なる傾向性で語られている。1つは学問研究的傾向が強い科学教育的な探究である。もう1つが問題解決的傾向が強い社会科教育的な探究である。両者は調査のプロセスを重視した学習方法である点で共通しているが、根本的な問題意識が異なるものである。これは2つの異なる歴史的系譜を持つ学習方法が「探究的な学習」という官製の概念に同居していることから生じている。本研究ではどのようにして2つの異なる歴史的系譜を持つ学習方法が「探究的な学習」という1つの概念に同居することになったのか、歴史的経緯を明らかにし、高大接続改革・学校教育改革に対して基礎理解を提供する。

キーワード

探究的な学習、高大接続改革、問題解決学習、総合的な学習の時間

1 問題設定

1.1 高大接続改革と探究的な学習

2020 年現在、学習指導要領の改訂や高大接続改革に向けての教育改革が進んできている。学習指導要領改訂に伴い、後期中等教育に当たる高等学校では「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」へと変更され、「探究的な学習」という学習方法が従来以上に強調された。この変更は、高校における総合的な学習の時間がその趣旨を十分に反映され実施されていないという懸念に基づくものであり、改訂に際した議論でもこの点が指摘されていた10。

高校での探究²⁾ の実施状況はベネッセ教育総合研究所(2016)の調査では公立の普通科高校で60.9%、私立の普通科高校で61.1%、蒲生(2018)の調査によると普通科高校で47.3%である。両者の数値に開きがあるのはそれぞれが用いた探究の定義によるものと考えられ、ベネッセ教育総合研究所は「主体的・協働的に課題の設定からまとめ・表現や解決までを行う学習」、蒲生は「生徒たちが実験や調査を行い、成果をまとめる」活動と、ベネッセ教育総合研究所の方が蒲生

の調査よりも定義が広い。蒲生の調査では9.6%の学校が総合的な学習の時間に蒲生の定義する探究以外、たとえばキャリア教育等の学習活動を行っていると回答しており、これを含めると普通科高校での総合的な学習の時間での探究及び探究に準じる学習活動の実施率は5割強となり、概ね、ベネッセ教育総合研究所の調査と類似しており、両者が示すところでは5-6割程度の学校で探究に準ずる活動がなされていることが分かる。それは残る半分程度の学校では総合的な学習の時間で探究に準ずる学習活動がなされていないということでもある。筆者が現場で見聞きした範囲では、総合的な学習の時間を実質的に特別活動に割り当てたり、受験勉強の補習として利用している学校の話もよく聞かれた。

2009年改訂の高校学習指導要領「総合的な学習の時間」解説では、この授業での学習活動が「探究的な学習となることを目指している」(6頁)とあり、総合的な学習の時間での探究実施が求められていることが分かる。5-6割程度という実施状況を考えると、「探究」は、教育行政が期待するほどは現場に浸透していないことが分かる。

この現状の一方で、探究は高大接続改革において重要な意義を持つようになっている。高大接続改革が本格化する 2020 年度を前に、各国立大学が改革の趣旨を反映させた特色入試、AO 入試を推進してきおり、その中で探究で培った学力やその学習成果を評価しようという取り組みが出てきている 3)。また、文部科学省(以下、文科省)は従来以上に調査書の活用を強調している。調査書を活用する上で、これまであった枚数制限を撤廃し、受験生の高校までの学びを詳細に記載できるようにすること、そのために調査書の電子化を推進するなど、様々な政策が打ち出されている。調査書で総合的な探究の時間での探究で培った力や成果がどのようなものであったのか、記載される内容が重要になってきていると考えられる 4)。

このような高大接続改革と連動して、各大学には、いわゆる「3ポリシー」(アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー)の作成と徹底が求められおり、「高等学校教育改革」及び「大学入学者選抜改革」「大学教育改革」はまとめて「高大接続改革」として展開されている50。3ポリシーの徹底は高等教育の質保証の目的で求められてきていたものであるが、これは高大接続改革においても重要な意義を持つものになっている。すなわち、それぞれの大学が自身のミッションのもと、学生をどのようなカリキュラムのもとでどのように育てていきたいのか明示すること、そのためにどのような人材を受験生として求めているのかを明らかにし大学教学の中核に据えるように要請されている。

1.2 2つの探究の姿

このように高大接続改革の中核ともなる探究であるが、高校現場では異なる傾向性を持つ2つのモデルケースの姿が伺える。

モデルケースの1つとして挙げられるのが「スーパーサイエンスハイスクール(Super Science High school 事業:以下 SSH)」である 6 。これは2002年度から文科省が行っている研究指定校の事業であり、旧科学技術庁系の「科学技術振興機構(JST)」が活動の支援を実施している。指定を受けた学校では理数系の人材育成に向けたカリキュラム開発が行われるが、その核になるのが課題研究であり、これが高校における実践の1つのモデルとなっている。

もう1つは同じく文科省の「スーパーグローバルハイスクール (Super Global High school 事業:

以下、SGH)」である。これはグローバルリーダーの育成に向けて 2014 年度から始まった研究指定の取り組みであり 7)、ここでも SSH と同じく課題研究がその核となっている。

両校での課題研究の傾向性はどのようなものか。表1 に SSH・SGH それぞれの全国大会での最近の表彰作品を一部ピックアップした。

SSHの表彰作品は理系学問の問題意識と直結した科学研究であり、研究として焦点が絞られたものとなっている。一方のSGHはグローバル社会が抱える問題の解決を目指した政策提言的なものとなっている。ここで取り上げたものに限れば背景に文社系の学問(文学や歴史学、社会学や経済学など)を感じさせるものというよりも、国際理解教育や開発教育等、従来の

表 1 SSH・SGH の学習成果例 8)

2018年度スーパーサイエンスハイスクール生徒研究発表会「文部科学大臣表彰」

- ・幸屋火砕流の影響から7300年立ち直れていない?
- 〜大隅諸島のエンマコガネと幸屋火砕流の関係〜 「国立研究開発法人科学技術振興機構理事長賞」
- ・プラズマによる流体制御の研究
- ・ユリの花粉管誘導II~誘導を無視して伸びる花粉管の謎~

2018年度スーパーグローバルハイスクール全国高校生フォーラム「文部科学大臣賞」

- ・アイヌの伝統を知る~教育によるアイヌ文化の伝承活動~ 「審査委員長賞」
- ・海外とつながりを持つ子どもたちへの日本語教育政策について
- ・ベトナムのカカオ農家を支援するソーシャルビジネスプラン
- ・日本人生徒と英語圏帰国生徒の思考プロセスに関する考察

社会科教育の文脈で検討されてきたような問題意識が垣間見られる。このような SSH 的な学問 研究的傾向の強い課題研究と SGH 的な問題解決的傾向の強い課題研究が現在の高校現場のモデルケースとなっている。

乾(2019)は探究のイメージが理系と文系で異なること、それによって指導上の特性も変ってくるとして、SSHなどで行われている理系探究は仮説検証型であり教科教育と連携しながらその応用学習として実践しやすい性質がある一方で、SGHなどの文系探究は定まった方法はなく手探り状態であると指摘している。乾はその理由の1つとして社会問題をテーマとして設定することにより、調べ学習で終わることにつながっていることを挙げている。

異なるイメージは、探究についての異なる立場、見方を現場に与えている。筆者は、ある高校理数科の先生がSGH的な探究を「レベルが低いもの」として捉え、「研究」としてみた場合の学習成果物の完成度の低さに対して非常に戸惑っている場面に遭遇したことがある。このことが示すのはSGHがSSHに劣るということではなく、「研究」という尺度で「研究」の傾向性を持たない探究をみたとき、その評価はその実践が持つ狙いとズレてしまうということである。2つの姿は互いに異なる見方を現場に与え、相互の理解を難しくしているかもしれないと考えるなら、現場における探究普及に際して1つの障壁として捉えることもできるだろう。

1.3 本稿の問題意識と目的

2つの探究の姿を眺めたとき、なぜこのような傾向性の違う学習活動が「探究的な学習」の名のもとに同居しているか、不思議に感じられる。これまで教育学者や教育行政は、このような傾向性の違う探究をどのように考えてきたのか。教育改革において探究が注目される今、改めて検討することは意義のあるものと理解できる。

改めて「探究」なるものがどのように捉えられてきたのか、一度確認してみたい。

まずは教育学において探究がどのように理解されてきたのか、一般的な辞典を参考に見てみよ

う。

『学校教育辞典』では「探究学習」の項目名で寺西 (2014) が次のように説明している。探究学習とは「1960年代から1970年代にかけて科学技術の飛躍的進歩に伴い、増え続ける知識量の中で、人間の知的発達をどう効果的に進めるのかという問題意識」(後述する「教育内容の現代化運動」) のもとで展開された学習方法であり、シュワブ (Schwab, Joseph J., 1909-1988) という人物が提唱したものである。探究学習のねらいとして、「学問構造の探究過程を通した探究能力と科学的概念の形成」があり、「科学的概念の抽象的・論理的体系を知る上において、学習者が学問探究の道筋をたどることを通して、学問の構造およびその学問独自の探究法を学ぶことが重視される」としている。この学習方法では「結果としての知識を教えるのではなく、知識獲得のため探究的に学ぶ過程」に、学習者が「主体的に関わるように計画される」のである。

寺西(2014)の説明では探究学習は科学教育の一種であり、科学的な技能と概念の形成のためにプロセス重視で行われる学習方法の一形態として示されている⁹⁾。一方で寺西は探究学習について次のようにも説明する。「近年では、探究学習といわれる場合には、学習者の意味の探究を軸として、学問上の問題だけでなく、問題解決や探究を行う力を育てようと広く考えられるようになっている。

この指摘は重要な示唆を与える。探究学習は従来科学教育のものであったものの、それは現在、広く解釈されており、科学教育の外側にあった「問題解決」という問題意識と結びつき始めているという。ここに潜在的にではあるが、先に示した2つの傾向性の異なる探究の姿が浮かび上がる。

一方、教育行政においては探究はどのように捉えられてきたのか。これを理解するのに適した 材料として学習指導要領「総合的な学習の時間」解説に掲げられた、探究的な学習における学習 の姿というモデル図がある(図1:ここでは2017年改訂の小学校の学習指導要領解説を使用し ているが中学校・高校でも同様の図が示されている)。

課題の設定 まとめ・表現 情報の収集 整理・分析 探究の過程を経由する。 自らの考えや課題 日常生活や社会 1 課題の設定 が新たに更新され、 に目を向け、児童 情報の収集 探究の過程が繰り返 が自ら課題を設定 <u>3</u> 整理・分析 される。 する。 **(4)** まとめ・表現

探究的な学習における児童の学習の姿

図1 学習指導要領解説掲載のモデル図 10)

ここでは学習者は「日常生活や社会に目を向け」、「自ら課題を設定する」ところから学習が始まっていく。「課題の設定」の後、それに関連した「情報の収集」、「整理・分析」、そして、「まとめ・表現」とつながっていく。自ら課題を考え、それをもとに行った探究的な学習によって新たな課題を発見し、そのプロセスはスパイラル状に続くというわけである。総合的な学習の時間が創設されて以降、文科省が示したこのモデルは探究的な学習の1つのメルクマールとなり、初等教育では探究の名のもとに学習者の日常生活や社会で得られた課題意識をもとにした様々な実践が生まれてきた。それらのほとんどは生活科を含む、社会科教育的な体験学習に類似したものであった(たとえば、浅沼編 2008)。

科学教育において発展した探究学習は、総合的な学習の時間において社会的な問題(課題)の 発見と解決に向けられた問題解決(課題解決)学習へと展開していく。

科学教育から始まった探究をめぐる変容は私たちに探究学習ないしは探究的な学習が1つのまとまりと基盤を持った学習活動であるのかという大きな疑問を投げかける。このような探究の理論的基盤の曖昧さが生まれてきたのはどうしてだろうか。そのような変容はどのようにして起きてきたのか。言い換えるなら、文科省の言うところの「探究的な学習」はどのように歴史的に形成されてきたのだろうか。これが本稿の基本的な問題意識である。

探究をめぐる歴史研究はいくつか存在する。傾向としては、理科の観点から検討された探究(古谷・山本 1996)と社会科の観点からの探究(猪瀬 2018 や國原 2018)の2つの切り口から行われている。これはそのまま、科学教育的な探究と社会科教育的な探究というイメージと重なっている。これらの先行研究ではそれぞれの系譜・イメージがどのような接点を持ち、最終的に学習指導要領の探究的な学習へと至ったのか、道筋が明瞭ではない。高大接続改革を前に、この2つの傾向性がどのように探究的な学習という言葉のもとに統合され、総合的な学習の時間の中で、とくに高校教育において居所を見つけてきたのか。本稿ではこの点を明らかにしながら、高大接続改革に向けた探究の基礎的理解の提供を目指したい。

なお、本研究ではあくまでも2つの探究の理論的潮流、さらに教育行政の動きを検討するものであり、各地の学校現場で行われた実践を整理したり分析したりするものではない。むろん、論を進める上で歴史的意義があると考えられる実践や取り組みについては言及するが、それはあくまでも本論の展開を補うものとして理解されたい。

2 科学教育としての探究から総合的な学習へ

2.1 学習指導要領での探究の登場

探究の歴史的形成を検討するために本稿ではひとまず、過去の学習指導要領に着目する。探究という用語がいつ学習指導要領に登場してきたのか。この問いのもと、学習指導要領を点検すると、特定の学習方法として意味を持った単語として探究が登場したのは1969年の「理科」の中学校学習指導要領であることが分かった¹¹⁾。「目標」の項目に次のように探究が登場している(傍点著者)。

第1 目標

自然の事物・現象への関心を高め、それを科学的に探究させることによって、科学的に考察し処理する能力と態度を養うとともに、自然と人間生活との関係を認識させる。 このため、

- 1 自然の事物・現象の中に問題を見いだし、それを探究する過程を通して科学の方法を習得させ、創造的な能力を育てる。
- 2 基本的な科学概念を理解させ、自然のしくみや、はたらきを総合的、統一的に考察する能力を養う。
- 3 自然の事物・現象に対する科学的な見方や考え方を養い、科学的な自然観を育てる。

続いて1970年の高校学習指導要領理科においても同様に「目標」の項目で「自然の事物・現象への関心を高め、それを科学的に探究させることによって」、「自然の事物・現象の中に問題を見いだし、それを探究する過程を通して、科学の方法を習得させ、創造的な能力を育てる」と登場している。

ここでの「探究する過程」ないしは「探究の過程」については学習指導要領の「指導計画の作成と各分野にわたる内容の取り扱い」で次のように示されている。

自然の事物・現象についての探究の過程を重視し、基本的な科学概念を理解させるとともに、科学の方法を具体的に習得させるように配慮すること。このため、指導計画の中に取り入れて指導する事項は基本的な事項に精選し、努めて具体的な事物・現象から導入し、しだいに基本的な科学概念の理解を高めていくことができるようにし、また、指導のねらいや指導する事項に合わせて、問題の発見、予測、観察、実験、測定、記録、分類、グラフ化、推論、モデルの形成、仮説の設定、検証などの学習を適宜組み合わせて指導ができるようにすること。その際、直観を重んじ、観察や実験と理論との結ぶつきをじゅうぶんママ図るようにし、演えきマーのな考え方とともに、帰納的な考え方を重視するようにすること

ここで直接的に明示されてはいないが「探究の過程」は「問題の発見、予測、観察、実験、測定、記録、分類、グラフ化、推論、モデルの形成、仮説の設定、検証など」を指すと考えられる。 これらの学習指導要領の記載から分かるのは、日本の学校教育において探究は「探究の過程」と して理科教育に導入されたのが初めてということである。

2.2 探究の過程と教育パラダイムの理論的転換

ところで「探究の過程」という考え方はどこから登場してきたのか。このことは当該の 1969・1970年の学習指導要領をめぐる歴史背景と関係している。

日本は終戦後、GHQ(連合国軍最高司令官総司令部)の占領下のもと、教育改革を実施していた。そこで重視されたのは子どもたちの生活であり、これは生活単元学習として実際の学校教育に反映されることになった。生活を重視する教育思想は、当時アメリカ教育界を席巻していたジョン・デューイ(Dewey, John, 1859-1952)らの進歩主義教育とその基礎になるプラグマティズムの哲学が源である。生活単元学習は学習者の生活とそこで得られた問題意識を中心に、教科の単元を構成する方法である。この学習方法が強く影響を与えたのは当時新設された社会科であった。この教科は「民主社会にふさわしい公民的資質の育成を担う中心的教科」として設けられ、「子どもたちの生活経験に即して学習課題を組織する広領域総合教科として編成され、問題解決学習にとって課題に迫る学習方法が重視された」(橋迫 2011)。つまり、社会科は戦後民主社会の担い手を作るため、学習者の生活を中心とした問題解決学習を軸とした教科として生まれたのである。

戦後教育改革の目玉となった生活単元学習であるが、学問体系と関連性の強い理数科においてはあまり成果を挙げなかったようである。板倉(2016)は次のように指摘している。「戦後の生活単元学習では、生活上の問題を解決するための手段として科学が教えられた」(445 頁)のだが、「戦後の生活単元理科の教育がうまくいっていないことは……だれの目から見ても明らか」であり(441 頁)、「だれかが生活単元/問題解決学習の考え方そのものに対して批判を加え、新しい理論を提示する必要があった」(442 頁)。板倉曰く「生活単元理科の生活上の問題発生の系統をたてようとすれば、科学の論理の系統はどうしても犠牲になってしまう」(445 頁)。生活単元学習における系統性の問題は1953年の勝田・梅根論争として社会科内でも批判にさらされる。

系統性に大きな問題を抱えた生活単元学習は第2次世界大戦以後の国際的な覇権争いである冷戦という政治情勢の中で大きな転換を迫られることになる。アメリカとソヴィエト連邦の科学競争において(とくに1957年のスプートニク・ショック以後)、教育内容の現代化(平原2001)と呼ばれる新しい教育パラダイムの転換が求められた。

この現代化をリードした 1 人が心理学者のブルーナー(Bruner, Jerome Seymour, 1915-2016)であった。彼は 1959 年の全米科学アカデミーのウッズ・ホール会議において中心的な役割を演じ、「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができるという仮説」(ブルーナー 1963:42 頁)のもと、レディネスを重視した系統学習の理論を展開する。ブルーナーは同時に科学が持つ構造を学習者の主体性・能動性を基本とした発見によって獲得していく発見学習の重要性を問うており(水越 2014)、単なる系統的な知識詰め込みを要求したものではなかった点に注意を向けたい 120。

このようなブルーナーと同じく教育内容の現代化に尽力した教育学者にシュワブがいた。寺西(2014)の探究学習の解説でも触れたように、この学習方法はこのシュワブが1962年に提唱したものであり、そこでは探究を通して科学を学ぶことが強調された(シュワブについては寺西1977や石崎2013、大貫2018を参照)。日本でもシュワブの議論が早くから注目された。『探究としての学習』としてその翻訳が日本でも1970年に出版され、1974年にはこれに呼応して教育学者の降旗勝信が『探究学習の理論と方法』を著している。このようにアメリカの教育改革で議論された探究の過程が日本にも広まっていった。

1960年代のアメリカでの現代化運動を受け、生活単元に替わる系統学習の波が日本にも押し寄せる中、発見学習など学習者の主体的な参加をもとにした構造の習得を目指した教育方法が提唱されていく。1969年の学習指導要領はこのような背景から、系統学習とともにシュワブの探究の過程を取り入れ、日本でも教育内容の現代化を目指したものと考えられる。

2.3 総合的な学習の時間と探究活動

現代化を受けて導入された探究はその後、学習指導要領においてさらなる展開を見せていく。探究は 1989 年、高校「理科」の学習指導要領において、「総合理科」の「課題研究」を実施する上での内容の取り扱いとして「適当な課題を設定し、研究を行い、それらの探究活動を通して科学の方法を習得させ、問題解決の能力を育成すること」(傍点筆者)というように「探究活動」という用語へと変化した。

この探究活動が1998年の学習指導要領改訂で新設されたばかりの「総合的な学習の時間」に

接続されることになる。

1998年、学習指導要領総則「総合的な学習の時間」の記載は次のようなものである。

総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。(筆者傍点)

ここにはっきりと「探究活動」という文言が見られる。こうして現代化から学習指導要領に登場した探究という言葉は総合的な学習の時間に探究活動として編入される(「問題の解決」については次の章で触れたい)。

3 総合学習と探究

3.1 総合学習に至る歴史的系譜

前章では学習指導要領「理科」における探究の登場とそれが探究活動として「総合的な学習の時間」に編入されたことを確認した。総合的な学習の時間が探究という学習方法を編入した背景には、総合学習と探究の相性の良さが見受けられる。そこにはまた、歴史的背景が存在する。本章では総合学習の観点から探究の歴史を確認したい。

そもそも総合学習はどのような経緯から生まれた教科であろうか。教科横断的な側面がある総合学習は「合科」教育として理解される。この合科教育の日本における歴史的端緒は奈良女子高等師範学校附属小学校における木下竹次(1872-1946)の実践と考えられる(香川 2019:134-136 頁)。奈良女子高等師範学校附属小学校ではこの合科教育とともに綜合学習や統合学習などの教育実践が行われた。これら実践は大正自由教育の系譜に位置し、戦後教育改革以前にデューイの進歩主義教育に共鳴したものとされる。大正自由教育の中には、東京の自由学園のように生活体験をもとにした教育実践が含まれており、現在の総合的な学習の時間と重なる生活重視の歴史的な系譜の端緒が見てとれる。

第二次世界大戦後、戦後教育改革においてこのような「合科」の伝統は「コア・カリキュラム運動」へとつながっていく。GHQの占領下でカリキュラム編成が学校や地方自治体に委ねられる中で、地域教育計画が立ち上がっていった。その中で梅根悟(1903-1980)や石山脩平(1899-1960)らによって展開されたのがコア・カリキュラムの教育運動であった。

金馬・安井の解説 (2018) に沿うとコア・カリキュラムとは次のようなものである。当時の学校教育は生活単元学習が基本であり、「教科ごとに生活、経験・活動……を導入するものとなっていた」。しかしながら、あらゆる教科に「導入していくと、時間的・精神的なロスが生じてしまう」ことになるため、「当時新設された社会科をコアと見なして、そこに活動を集中し、必要となった他の教科の要素をここに関連付けるという、複数の教科・領域におよぶ総合的なカリキュラム」として、コア・カリキュラムが提案されたわけである (1頁)。

既に指摘したように社会科は本来、問題解決学習を核とする教科であった。そのため、社会科 をコアとするコア・カリキュラムも必然的に問題解決的な側面を持つことになった。コア・カリ キュラムを研究していたコア・カリキュラム連盟が到達した問題は「日本社会の基本問題」であったとされる。それは自然災害問題、健康問題、農山漁村問題、中小企業問題、工業労働問題、現代文化の問題、社会計画化問題、現代政治の問題、民族と平和の問題の9つの柱から成っていた(梅根 1977:26-27 頁)。

谷川 (1993) は、問題解決学習において「問題」は「社会的問題」に集約されるものであり、とくに「子どもの直面する切実な問題」から出発するものであると指摘している。コア・カリキュラムはまさに戦後民主主義社会を構築するため、子どもたちが直面する生活場面の様々な問題の解決を試行した社会科を中心とするカリキュラムであった。

しかしながら、このような生活重視単元的で問題解決型の教育活動は教育内容の現代化の中であまり重視されなくなっていった。この学校教育の中心に課題解決型の合科を位置づける取り組みはその後、どのようにして展開されたのか。

生活単元から系統学習へというパラダイムシフトは詰め込み教育を誘発させてしまい、学校に様々な問題を引き起こしてしまった。この反省もあり、1970-1980年代にかけて官民問わず様々な教育改革論議が起きていった。その1つが1970年代に日本教育職員組合(以下、日教組)内で起こった教育改革の議論である(以下、香川2019:140頁を参考)。

1970年から1974年にかけて日教職組内に梅根悟を会長とした教育制度改革検討委員会が立ち上がり、その第二報告の中に総合学習が盛り込まれた。さらに1976年、日教組委嘱の中央教育課程検討委員会(梅根悟会長)の教育課程改革試案が作成され、その中心的なアイデアとして総合学習が取り上げられた。1977年には梅根自ら編者となり『総合学習の探究』を上梓している。ここで突然登場した総合学習であるが、梅根(1977)は総合学習が合科教授、そして、コア・カリキュラムの歴史的系譜に位置することを示しながら次のように語っている。

最近、日教組の教育制度検討委員会および中央教育課程検討委員会が提示した「総合学習」はこのようなコア・カリキュラム論的な理論的根拠づけを示していないものであるけれども、教育思想史上の系譜からすれば、そのようなカリキュラム理論を背景とするものと言うべきであろう(28頁)。

日教組より提起された総合学習はその後、臨時教育審議会以降の行政主導の教育改革と合流しながら、1998年、学習指導要領総則における「総合的な学習の時間」へとつながっていく。

3.2 総合学習と探究の邂逅

以上にように総合的な学習の時間の背景にはコア・カリキュラムに見られた合科的な問題解決 学習をめぐる歴史的系譜が存在する。この系譜の中に探究というフレーズが登場する。すなわち、 科学教育とは異なる歴史的系譜の中でも探究の語が見られるのである。

1955年から高原博が中心となって行われていた問題解決学習は「探究学習」と呼ばれている (高原・高嶋 1969)。高原・高嶋 (1969)は、探究学習を「人間における諸能力の開発を進める ために児童生徒の主体的な学習活動を組織化する」ものと捉えている (1頁)。高原・高嶋は デューイの「探究」概念を学習の本質とする立場を取り、「探究」を本質とする学習は「問題解 決学習」の形態を原則的に取らないといけないとしている(12-13頁)。

探究という語はシュワブ以前にデューイが使用したものであり、それも進歩主義思想の中心を担う重要な意味を持つものであった。デューイ(2013)は探究の存在を「疑いのない事柄」であり、それは「生活のあらゆる領域に入り、あらゆる領域のあらゆる側面に」あるという。「毎日の生活のなかで、人びとは調査」し、「知的に事物をひっくり返」し、「自然に」「推理したり、判断したり」する。このような行為の中に探究は存在している(108頁)。デューイは探究を「未確定の状況の、その構成要素の特徴と関係において極めて確定的になった状況への統制された、または司令された変容」とかなり抽象的に定義している(110頁)。その上で具体的にデューイは探究を次のように描く。それは、未確定の状況、すなわち、不確定で不安な「疑問」に学習者が出会うことから始まり、そこに問題を設定し、解決策を考え、推論により仮説を点検し、さらに実験等、事実によって仮説を検証する(111-123頁)(一連の探究の過程については天間 2017を参照)。ここで示された道筋が探究なのであるが、それはそのまま問題解決のプロセスを示しており、実際に問題解決学習の基礎理論としてデューイの探究は使用されることになった(白銀 2011)。高原や高島の指摘はこのようなデューイの議論を念頭に置いたものである。

このような高原の実践研究に関して、シュワブの系譜を引き継ぎ、探究を展開していた降旗 (1974) は「構想力を重視する考え方」とし、「わが国では、発見学習や探究学習が名称を変え たかつての問題解決学習であることが多い」と指摘している (19 頁)。

理論的観点から考えるとデューイ的な問題解決学習を探究学習と呼ぶこと自体、間違いではない。問題解決学習の中核には確かにデューイ的な探究が存在していると考えられるからである。コア・カリキュラム = 総合学習、そして、社会科の教育実践者たちにおいては、自分たちの教育実践に探究という語を結びつけることはそれほどおかしなことではなかったと考えられる。一方で、降旗が指摘しているように探究学習という科学教育で展開された教育実践は必ずしもデューイが目指したスコープの広い学習方法というわけではない。あくまでもそれは科学の構造を学ぶものであった。

既に示したように 1998 年の学習指導要領総則における「総合的な学習の時間」には「探究活動」の文言とともに、「問題の解決」という語が見受けられる。この語は明らかにデューイ的な問題解決学習のモチーフであり、社会科―コア・カリキュラム―総合学習の歴史的系譜の先に「総合的な学習の時間」が存在することは益々明白になってくる。

2008・2009年の学習指導要領では「総合的な学習の時間」が独立し次のように記載された。

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

2008・2009年の学習指導要領では「横断的・総合的な学習」として合科の思想と理数的な「探究」、そして、社会科的な「問題の解決」が一文に同居することになった。こうして、科学教育と社会科教育という異なる歴史的背景を持つ、しかし、探究という語と親和性の高い歴史的系譜が学習指導要領という権威性を持つ行政文書の中に同居することになった。

4 ポストゆとり教育時代の探究

4.1 ゆとり教育批判と総合的な学習の時間

総合的な学習の時間において同居することになった2つの教育的伝統であったが、いわゆる「ゆとり教育批判」においてその屋台骨が揺さぶられることになる。

総合的な学習の時間が創設されるに至った大きな背景として、ゆとり教育の促進が挙げられる。1972年から日教組を中心に、詰め込み教育や受験戦争で余裕を失った学校現場に「ゆとりある教育を」として授業時間の削減などの提起がなされてきた。行政もこの状況に鑑み、1977年の学習指導要領において、授業時間や内容の削減が盛り込まれ、子どもたちのゆとりを目指す教育改革が行われ始めた。このような、いわゆる「ゆとり教育」路線は1996年の中央教育審議会答申で、ゆとりの確保とともに新しい学力観として生きる力が明瞭に示され、単なる知識詰め込みから生きる力の育成を学校教育の中心に据えることが提案された。それを受け1998年の学習指導要領改訂で教育内容の厳選(授業時間の削減)と基礎・基本の徹底、総合的な学習の時間の設置が示され、2002年の実施に際しては完全学校週5日制への導入が行われた。

一方で、このようなゆとり教育の流れに対して批判が噴出することになる。1999 年、京都大学経済学研究科の西村和雄らが『分数ができない大学生』を上梓、大学における学力低下を指摘した。2000 年前後には『世界』や『中央公論』などの一般誌上で学力低下特集が組まれ、理数系の学者のみならず教育社会学者がゆとり教育への批判を展開した(市川 2002 など参照)。教育社会学者はゆとり教育が学力低下に結びつくという主張を行い、苅谷(2002)や苅谷・志水(2002)などがデータをもとにそれを示そうとした。

その後、2004年の PISA (国際学習到達度調査) の結果発表で日本の順位低下が明らかになる、いわゆる PISA ショックを受けて、中山成彬文部科学大臣による国会答弁 ¹³⁾ で学力低下が認められ、行政としてゆとり教育のあり方に懸念を示すことになった。

2008年1月に中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」、さらにその年、学習指導要領が改訂され、確かな学力の確保の目的のもとに学習時間が増加した、いわゆる、脱ゆとり路線が示されることになった。他方でこの確かな学力は生きる力の構成要素であったことを考えると、脱ゆとりがそのまま、ゆとり教育路線を否定するものとは言えない。

この 2008 年 1 月答申においては「習得・活用・探究」の標語が提示された。答申においては「各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させ」ることで、探究活動も充実し「各教科の知識・技能の確実な定着にも結び付く」とされている。これは知識詰め込みでもない、また、ゆとりでもない、両者をつなぎ、統合するという新しい教育のあり方を示すものと考えることができる。実際にその後、文科省は詰め込みかゆとりかの二項対立に陥らないということを盛んに強調することになった¹⁴⁾。

ここに来て探究という概念は文部行政の根幹となるロジック「習得・活用・探究」の一翼を担うことになった。一方で、2008年学習指導要領において総合的な学習の時間は授業時間が削減されるなど、風向きは芳しくなくなってきた。

4.2 スーパーサイエンスハイスクールと高校改革

このゆとり教育批判の裏側で探究を巡って新しい動きが生じていた。これが SSH 事業である。 橋本龍太郎を中心に行われた省庁再編、いわゆる橋本行革が 2001 年 1 月に本格的に始動することになった。文部省は総理府の外局であった科学技術庁とともに統合され文部科学省として再編されることになった。SSH はこの省庁再編の翌年、2002 年に発足した事業であり、SSH は高校という旧文部省系統と JST という旧科学技術庁系統が連携した政策であった。

SSH において、課題研究と探究という語が深く結びつくエポックメイキングとなる出来事が起こった。それは SSH1 期校の1つ、京都市立堀川高等学校での学校改革であった。1990 年代以降、総合学科の立ち上げなど、各地で高校改革が進む中、京都市教育委員会でも高校改革が進展し、そのパイロット校として堀川高校において大規模な学校改革が行われることとなった。校舎の新設などが進む中で専門学科である自然探究科と人間探究科の立ち上げが 1999 年に行われた(荒瀬 2007)。その後、堀川高校は SSH の研究指定を受けたが、進学校としての成功が各種メディアで取り上げられる中で、この高校改革が「堀川の奇跡」と呼ばれ全国のモデル校として広まっていった。堀川は課題研究で学校の特色を出しながら高い進学実績を上げた公立高校改革のモデル校としてその名を広めた。筆者が行った全国聴き取りにおいても西日本の SSH 校で堀川視察を実施し、各校の探究のみならず、学校運営に影響を与えたことが多かったと確認できた(蒲生 2016:48 頁、注釈 27)。

SSH は 2002 年の開始以来、15 年以上続く事業として展開している。2018 年の高校学習指導要領の改訂に際しては、SSH の実績をもとにした理数探究という科目が誕生した。SSH では現在、理数科のみならず学校全体での探究が推奨され、文社系の科目でも理数系の科目と同様、学問ベースの高度な探究が模索され始めている ¹⁵⁾。また、SSH 校を中心に得られたノウハウを小中学校に普及する取り組みも行われてきている ¹⁶⁾。

総合的な学習の時間が発足した当初は小学校を中心に子どもたちの生活に根ざした社会科や生活科の影響を反映した教育実践が登場した。しかし、ゆとり教育に対する批判の中で、このような総合的な学習の時間のあり方は、ゆとり教育のシンボルとして批判され、後には学力低下を招いた一因とされることになった(佐藤 2014)。社会科的問題関心を念頭にした探究は高校では2014年よりSGHとして、当時、行政で流行したグローバル化と関連させて展開されたが、行政改革推進会議「秋のレビュー」での指摘を受け、2018年には事業終了のアナウンスが流され、「WWL(ワールド・ワイド・ラーニング)コンソーシアム」という事業への移行が示された「プ)。その一方では、学校改革と結びついた科学教育を念頭にした探究が盛り上がりを見せ、そのノウハウが高校から小中校へと普及が始まり、文社系の学問探究にまで広がろうとしている。

こうして、学習指導要領に同居した科学教育的な探究と社会科的な探究はポストゆとり教育の 流れの中で異なる評価・展開を見せることになった。

5 考察

5.1 探究的な学習というキメラ

ここまで、異なる探究の系譜がどのように学校教育の中に同居し展開していったかを検討して

きた。本稿で点検した歴史的経緯から言えることは、現在の探究的な学習は理論的に裏打ちされた単一の学習方法でもないし、歴史を共有できる教育実践の伝統でもないということである。それはむしろ、異なる歴史的系譜の中で展開してきた学習方法の総称、行政によって混同され1つの場所に居所を与えられた、官製のキメラ的な学習方法といいえるものである。

この混同は昨今の教育改革そのものによって余計に分かりにくいものになっていることも考えられる。つまり、一斉授業に固執する保守派とアクティブ・ラーニングを推進する改革派という単純な対立構図において、学習のあり方が二元論化される中で、アクティブ・ラーニングと呼ばれる学習方法にある歴史的多様性が見えにくくなるのである。この単純構図が教育改革を推し進める側面を持っていたことは否定しないものの、探究学習や課題研究、問題解決学習、発見学習などを、知識を一方向的に詰め込む教育の対となる「アクティブ・ラーニングの手法」として、ただ十把一絡げにまとめてしまうと、個々の学習方法の特徴が捨象され、有効な教授戦略が検討しにくくなることにつながる。学校現場において探究が持つイメージが分裂していると考えるなら、この単純な対立構図を取り払い、混同された学習方法を今一度、腑分けして検討する必要があるだろう。

科学教育的な探究と社会科教育的な探究の本質的な違いはどこにあるのか。これらはともに調査のプロセスを重視するが、その出発点となる問題の捉え方が異なっている。

児玉 (2014) は課題学習の解説において、課題学習では「学問や芸術等に関わる、より高次の、あるいは発展・応用的な知識、技術、表現等が含まれる」としている。ここでの課題学習は課題研究としてテーマを決めて、それについて調査研究をする科学という学問と強く結びつく科学教育的な探究を意味していると考えていいだろう。

児玉はこのような課題学習、課題研究の中でも特殊なものとして「問題解決学習」があると言う。それは「社会生活上の現実問題の解決を図る学習」であり、設定される課題は社会生活とのリンクが重要になってくる。

児玉は問題解決学習の特殊性を強調するが、ここではむしろ、そうではない方、つまり、科学教育的な探究の特殊性について触れておきたい。社会科教育的な探究、本稿でいう問題解決学習的な探究は学習者が生きている生活世界において捕捉される問題がターゲットとなる。一方で科学教育に出発地点を持つ探究では学問的な世界における問題が標的となる。当然ながら両者が交差したり重なったりすることはあるが、学習場面で考えたときに問題設定に至る道筋が異なっている。すなわち、前者において問題は学習者の日常に探さなければならないのに対して、後者は学問あるいは教科の中で探さなければならない。もう少し分かりやすく言えば、問題は前者においては日常生活の中で発見できるものであるのに対して、後者はある学問について調べ学ぶことの中で発見されるわけである 18)。

そう考えると、探究の出発点となる問題設定において教師は、前者のアプローチでは学習者自身の生活世界に対する感受性を豊かにさせないといけないし、後者のアプローチでは学習者が自身の生活世界から学問世界へと向かうことを助けないといけない。そして、結果的に求められる学習成果も変わってくることになる。前者のアプローチは学習者の生活世界を豊かにするものであり、後者のアプローチでは学問世界においてその成否が判断されるものとなるのである。このように考えたとき、果たして両者を未だに探究と呼ぶべきかは議論が分かれることであろうし、

両者を同様のものとして取り扱うべきかも検討が必要になるだろう。このことは探究という語で 両者を一括りにする限界を指し示していると考えられる。

5.2 今後の課題:今、高大接続改革を目前にして

先の考察の結果、見えてくるのは探究というキメラの限界である。このことは現在直面する教育改革に向けてどのようなことを示唆するのか。

1つ目は探究と大学教育との関係性を改めて考えるべきということである。

科学教育的な学問的傾向の強い探究はある学問体系の中に入り込むことで問題をクリアにし、 学習を進めていく。本稿冒頭で紹介した乾 (2019) の指摘のように、教科指導との関係が取り やすい。このことは高大接続の観点から見てもアドバンテージがある。つまり、大学での学問修 得において、科学教育的な探究はその下地作りに貢献しうるというわけである。

他方で社会科教育的な問題解決的傾向の強い探究はどうであろうか。この学習方法は先の探究と対比して学問的な問題系と連結しやすいもの、あるいは同等のものであるとは言い難い。確かに政策提言的な側面を考えれば政策科学的な素養を涵養できるかもしれないし、探究を通して育む基礎的な読み書き能力の向上は大学での学習を補助するものかもしれない。しかしながら、それは学問的な問題意識と直接的に連結した学習活動というわけではない。

このように考えたとき、問題解決的傾向の強い探究がどのように高大接続の文脈に位置づけられるのか、改めて考える必要が生まれてくる。この指摘は問題解決的傾向の強い探究が高大接続の観点から求められていないということではない。大学自体が機能分化する中で、ある大学が学問の修得を基本とせず、教学の中心に社会問題の解決主体の養成を掲げるなら、問題解決的傾向の強い探究と相性が高いと判断されるだろう。大学側の3ポリシーの徹底がここで重要になってくるわけである。

2つ目は探究を理論的に再構築することである。問題解決学習はデューイ以後、キルパトリック(Kilpatrick, William Heard., 1871-1965)によって PBL(プロジェクト型学習:Project Based Learning)として更に展開してきている。たとえば、学問的傾向の強い探究を、PBL と対になるように IBL(探究型学習:Inquiry Based Learning)として整備し、問題解決的傾向の強い探究をPBL として、現在、探究的な学習として学習指導要領で混同されている学習方法を異なるものと整理するなど、改めて理論的に検討する必要があると考えられる。

以上のような示唆は、今後の教育改革を念頭においたとき、喫緊の課題として理解することができる。しかし、実践のイメージとしては具体性に欠けるともいえ、今後の実践研究の課題として受け止めたい。一方で本研究の内容は、問題設定に述べたように限られた範囲での探究をめぐる日本の教育史研究でしかなく、本来なら様々な観点を盛り込む必要があると指摘でき、それらは筆者自身の今後の課題としておきたい。たとえば、本研究では探究の教育実践そのものの系譜を巡るようなアプローチはとっていない。このアプローチは日本における探究の教育史を探る上で重要なものであると捉えることができる。また、学習指導要領の史的検討も行ったが、そこにデューイやシュワブらの教育学研究がどのようにして反映されたのか、明らかではない。

このように本研究での議論には様々な課題が見受けられるものの、いずれにせよ、探究の意味 が広がりすぎた状況において、目の前にある探究を標榜する学習活動を理解するためにも、教科 にこだわらない広い視点での歴史的理論的検討は実践の開発検討とともに急務なのは確かである ¹⁹⁾。

注

- 1) 中央教育審議会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて」(2016 年8月26日) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm 最終閲覧日2019年8月31日。以下のURLは同日最終確認)
- 2) 現在、文科省は「探究的な学習」という表記を使用しているが、教育学者・実践者の間では「探究学習」、「探究活動」、「探究型学習」など表記の揺れが見られる。また、英語表記に関しても Inquiry Based Learning や Equiry Learning などの表記揺れがある。また、Inquiry Based Learning でも本稿のような課題研究的なものもあれば、より形式化した学習方法としての IBL も存在する(赤澤・西薗 2010)。本稿では教育行政が示す学習方法として「探究的な学習」を、教育学で元来議論されていた学習方法として「探究学習」として表記している。また、単に「探究」と表記する場合、これらの学習方法を包括的に指している。
- 3) 国立大学協会「国立大学の将来ビジョンに関するアクションプラン」の「工程表」には「推薦入試、AO入試、国際バカロレア入試等の拡大(入学定員の30%を目標)」とある。先行される同様の入試としては、京都工芸繊維大学「ダビンチ入試」、大阪大学「世界適塾入試」などがある。
- 4) 「平成30年10月22日」付の「文部科学省高等教育局長」による「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について(通知)」では「調査書の様式は、現行では裏表の両面1枚となっているが、この制限を撤廃し、より弾力的に記載できるようにする」とあり、加えて「大学入学者選抜改革推進委託事業」において、「高校段階でのeポートフォリオとインターネットによる出願システムを連動させたシステムのモデルや、主体性等を評価するためのモデルの開発等を行っており、その取組状況も踏まえながら、調査書等の電子化の在り方について検討する」と電子化の方針が示されている。(文部科学省「平成33年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告の改正について(通知)」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1397731_03.pdf)
- 5) 文部科学省の次の資料では「高等学校教育改革」と「大学入学者選抜改革」、「大学教育改革」が一体的に進んでいる様子が描かれ、それが「高大接続改革」として提示されている。文部科学省「高大接続改革の進捗状況 平成29年10月1日時点」(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/icsFiles/afieldfile/2018/01/29/1397723 001.pdf)
- 6) 科学技術振興機構「スーパーサイエンスハイスクール」(https://www.ist.go.ip/cpse/ssh/)
- 8) 文部科学省「2018 年度スーパーサイエンスハイスクール生徒研究発表会」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/08/1408177.htm)
 - スーパーグローバルハイスクール「2018 年度スーパーグローバルハイスクール全国高校生フォーラム」 (http://www.sghc.jp/2018forum report/)
- 9) 寺西の説明では「知識獲得」という視点が示されているが、これは単純にここでの探究学習が特定の答えへと学習者を導く活動であるということを示しているわけではない。ここから読み取れる考えは教育内容の現代化運動において重視された構造の問題とも関係するものであるが、この点については分量の関係もあり稿を改めて検討したい。
- 10) 小学校学習指導要領の「総合的な学習の時間 解説」9頁の図を複写した。文部科学省『小学校学習 指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/

education/micro detail/ icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017 013 1.pdf)

- 11) 学習指導要領については特別の断りがない場合、国立教育政策研究所「学習指導要領データベースインデックス」(https://www.nier.go.jp/guideline/)から引用
- 12) 発見学習に類似したものとして板倉聖宣(1930-2018)の仮説実験授業がある。
- 13)「第165回国会・衆議院本会議(平成17年1月25日)」での中山文部科学大臣の発言「先般公表されました国際的な学力調査の結果によれば、わが国の子どもたちの学力は低下傾向にあります。現行の学習指導要領がそのねらいとしている知識や技能を活用する能力が必ずしも向上していないのではないかということを考える」 文部科学省「参考資料『学力の現状』『教育内容』に関するこれまでの国会答弁」(http://www.mext.go.jp/b menu/shingi/chukyo/chukyo3/020/siryo/attach/1394424.htm)
- 14)「平成28年5月10日」付けの文部科学大臣メッセージで示された学習指導要領改訂に向けたポイントとして明確に「『ゆとり教育』か『詰め込み教育』かといった、二項対立的な議論には戻らない。知識と思考力の双方をバランスよく、確実に育むという基本を踏襲し、学習内容の削減を行うことはしない」としている。文部科学省「教育の強靭(じん)化に向けて(文部科学大臣メッセージ)について(平成28年5月10日)」(http://www.mext.go.jp/b menu/houdou/28/05/1370648.htm)
- 15) たとえば、文科省は SSH の中間評価において「文系生徒に対しても課題研究を課し、SSH 事業で開発した課題研究の指導法を基に文理共通の指導法の確立を図っている」というふうに文社系探究であり、かつ科学教育系探究のノウハウを反映した実践を行っている学校を評価していることが分かる。文部科学省「スーパーサイエンスハイスクール(平成 27 年度指定)の中間評価の結果について」(http://www.mext.go.jp/b menu/houdou/30/03/ icsFiles/afieldfile/2018/03/07/1401964 1.pdf)
- 16) たとえば、京都市立堀川高等学校の「探究道場」の取り組み。京都市立堀川高等学校「令和元年度第 1 回探究道場のご案内」(http://cms.edu.city.kyoto.jp/weblog/data/300605/1/w/3202310.pdf)
- 17) 文部科学省「スーパーグローバルハイスクール (SGH) 事業検証に関する中間まとめ」(http://www.mext.go.jp/a menu/kokusai/sgh/ icsFiles/afieldfile/2018/08/24/1408438 001.pdf)
- 18)がもう(2018)に提示された調べ学習から仮説検証までの道筋を描いたカリキュラムデザインを参照。
- 19) 本稿では2つの異なる歴史的伝統が探究的な学習に同居するに至った歴史的経緯を示したものの、なぜ、同居するに至ったのかは明瞭には示せていない。それは総合的な学習の時間が学習指導要領に登場した際、なぜ、社会科教育的な探究と科学教育的な探究が混同されたのかという問題を明らかにするものであるが、これを究明するために学習指導要領改訂のプロセスを中央教育審議会部会での議論等を参考に今後、検討したい。

参考文献

赤澤千春・西薗貞子『アクティブ・ラーニング IBL で進める成人看護学演習法』 金芳堂、2010 年

荒瀬克己『奇跡と呼ばれた学校:国公立大合格者30倍のひみつ』朝日新聞出版、2007年

浅沼茂編『「探究型」学習をどう進めるか:学習の創造的発展と問題解決力の育成』教育開発研究所、2008 年

ベネッセ教育総合研究所初等中等教育研究室『第 6 回学習指導基本調査 DATA BOOK (高校版)』2016 年ブルーナー、J.S. 鈴木 祥蔵・佐藤三郎訳『教育の過程』岩波書店、1963 年

デューイ、1 河村望訳『行動の論理学:探求の理論』人間の科学新社、2013年

降旗勝信『探究学習の理論と方法』明治図書出版、1974年

古谷庫造・山本修一「戦後の教科教育 50 年:理科教育」『創価大学教育学部創大教育研究』(5)、1996 年、73-82 頁

がもうりょうた『探究実践ガイドブック』七猫社、2008年

蒲生諒太「全国高等学校『探究的な学習』に関するアンケート調査:探究先進校と一般校の比較検討」『同

「探究的な学習」の歴史的形成について

- 志社女子大学教職課程年報』(1)、2018年、44-62頁
- 蒲生諒太著・大野照文監修『「探究活動」で、大学ができること:研究大学からの社会貢献』、2016 年、京都大学総合博物館
- 白銀一彦「問題解決学習」、平原春好・寺崎昌男『新版 教育小事典 第3版』学陽書房、2011年、306-307 百
- 橋追和幸「社会科」平原春好・寺崎昌男『新版 教育小事典 第3版』学陽書房、2011年、162頁
- 平原春好「教育内容の現代化」久保義三・米田俊彦・駒込武・児美川孝一郎『現代教育史事典』東京書籍 株式会社、2001 年、202 頁
- 市川伸一『学力低下論争』 筑摩書房、2002 年
- 石崎友基「探究学習における『ディスカッション』の意義」『理科教育学研究』(53-3)、2013 年、419-427 頁
- 猪瀬武則「社会科学習指導論:主体化と科学知の相克を巡る学習過程に焦点をあてて」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』(1) 2018 年、35-49 頁
- 乾明紀「周旋家日記 (27):シティズンシップについて考える (4) 高校生の探究学習」団士郎編『対人 援助学マガジン』(36) 2019 年、145-147 頁
- 板倉聖宣『増補 日本理科教育史』仮説社、2016年
- 香川七海「総合的学習の教育的意義」『特別活動・総合的学習の理論と指導法』弘文堂、2019 年、133-158 頁
- 苅谷剛彦(2002)『教育改革の幻想』、2002年
- 苅谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子『「学力低下」の実態:調査報告』岩波書店、2002年
- 金馬国晴・安井一郎「解題 戦後初期コア・カリキュラムの特徴と本資料集の意義」『戦後初期コア・カリキュラム研究資料集<東日本編>第1巻』有限会社クロスカルチャー出版、i-ix頁
- 児玉邦宏「課題学習」今井喜清・新井邦男・児玉邦宏編『第3版 学校教育辞典』教育出版株式会社、 2014年、106頁
- 國原幸一朗「2018 中学校の『総合的な学習の時間』における探究学習:社会科と比較して」『名古屋学院 大学教職センター年報(2)』2018 年、35-54 頁
- 水越敏行「発見学習」今井喜清·新井邦男·児玉邦宏編『第3版 学校教育辞典』教育出版株式会社、 2014年、635頁
- 大貫守「ジョセフ・シュワブの科学的探究論に関する検討:その前史に着目して」『教育方法の探究』(21)、13-20 百
- 坂本旬「『探究学習』の系譜と学校図書館|『生涯学習とキャリアデザイン』(4)、2007年、49-59頁
- 佐藤博志「『ゆとり教育』の正体」佐藤博志・岡本智周『「ゆとり」教育批判はどうつくられたのか:世代 論を解きほぐす』、太郎次郎社エディタす、2014年、123-165頁
- シュワブ. J, J、佐藤三郎訳『探究としての学習』、明治図書、1970年
- 高原博・高嶋健一『探究学習と創造性の開発』明治図書出版、1969年
- 谷川彰英『問題解決学習の理論と方法』明治図書出版株式会社、1993年
- 寺西和子「探求的学習過程とその教授の条件」『大阪大学人間科学部紀要』(3)、1977 年、135-159 頁
- 天間環「主体的な学び、深い学びが成立する探究過程の創造:デューイの探究論:小学校算数/第3学年の事例を基に理論と実践の往還を通して」『尚絅学院大学紀要』(74)、2017年、63-75頁
- 寺西和子「探究学習」今井喜清·新井邦男·児玉邦宏編『第3版 学校教育辞典』教育出版株式会社、 2014年、549頁
- 梅根悟「総合学習思想の近代教育思想史上の位置」梅根悟・海老原治善・丸木政臣編『総合学習の探究』 勁草書房、1977 年、26-27 頁

立命館高等教育研究 20 号

Historical Transitions in Inquiry Based Learning in Japanese School Education: For University Entrance Examination Reforms and School Education Reforms

GAMO Ryota (Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

This study aims to outline the history of Inquiry Based Learning (IBL) in Japanese school education and to investigate the details IBL demonstrated two discrete tendencies in Japan. Educational reforms will be implemented in 2020 for elementary, junior, and high schools in Japan. Entrance examinations for higher education institutions such as universities will also be simultaneously restructured. IBL is pivotal to these educational reforms. Currently, IBL is discussed in two different ways: first, IBL has scientific, educational propensities that are thought to be fundamental for academic research, particularly the sciences; second, IBL is believed to be appropriate for social studies education because these subjects require the acquisition of learning based on problem-solving. Both perspectives share the attributes of being learning methods that emphasize a student's research as part of the learning process. However, the two approaches have fundamental differences and thus cause pedagogical confusion. This is because learning methods with two different historical genealogies coexist within the government-made concept of IBL. This study clarifies how a learning method with two different historical genealogies coexists within a unified conception of IBL. Further, it provides a fundamental understanding of the upcoming university entrance examination reforms and school education reforms so that they can be carried out smoothly.

Keywords

Inquiry Based Learning (IBL), University Entrance Examination Reforms, Problem-Solving-Learning, Integrated Studies

実践研究

ライティング支援 SAPP におけるチューターの 指導戦略の分析

山 下 美 朋

要旨

本稿では、立命館大学生命科学部で 2017 年度から展開している英語ライティング支援サービス SAPP(Support for Academic Projects and Papers)の取り組みと相談者の利用状況と相談内容、およびチューターのセッションでの指導内容について報告する。特に後者では、チューターの発話内容をコード化し、チューターによる、または相談内容による指導戦略の違いを明らかにし、生命科学部・薬学部の学生の相談に求められる指導とチュータートレーニングに生かす方法について述べる。

キーワード

ライティング支援 SAPP、TA チューター、セッション、指導戦略

1 はじめに

生命科学部・薬学部で展開している「プロジェクト発信型英語プログラム」(Project-based English Program: 通称 PEP) ¹⁾ の正課外の支援として、2017 年度からライティング支援「SAPP」²⁾ を行っている。学部生の約 60%が大学院へ進学し、院生や学部 4 回生が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る生命科学部において、SAPP は学部生の英語の質を高め、院生が研究の要旨を英語で執筆できるように支援することを目標に設立された。本稿では、2018年度の活動を振り返り、その利用状況を調査し、相談内容を明らかにすると共に、チューターがどのように対応したかを詳細に分析する。そして生命科学部に求められる支援とは何か、チューターに期待される指導や資質は何かについて明らかにする。

2 生命科学部の英文ライティング支援「SAPP」の詳細と研究の目的

日本の大学に設置されているライティングセンターは、学習支援の一環として日本語の文章を対象に始まった。しかし、早稲田大学、東京大学、津田塾大学、名古屋大学などを除いて、英語や多言語を対象とするセンターを持つ大学はまだ極めて少ない。SAPPを設立する際に重要視し

たのは、理系学科である特徴を生かし、「科学英語」の習得に特化した支援であった。PEPでは、 1回生 (P1, P2) から 2回生 (P3, P4) は、個人の興味・関心に基づいたプロジェクトに取り組 んだ成果を主にスライドを用いて発表し、3回生春学期(IP1)にはグループでより専門的なプ ロジェクトを遂行した後、その結果をポスターの形式にして発表する。初年次は高校時代のクラ ブ活動の紹介といった程度のものから始まるが、3回生になると例えばカテキンの効能など、学 年が上がるにつれプロジェクトが科学的な内容になる。そのため発表やポスターの原稿の英語の 正確性はもちろん、内容に適切な助言ができる人材を確保する必要があった。そこで、PEPを 過去に受講し、実験などの経験や知識のある院生を中心にチューターとして雇用し、学部生の個 人相談に対応することにした。2017年度は3名(院生2名、学部4回生1名)のチューターで 始め、2018年度は7名(院生5名、学部4回生2名)、2019年度は院生7名で対応している。相 談は、Writing as a process つまり書く以前の構想段階のものから最終成果物になるまでをその支 援の対象とする。SAPP のチューターの指導理念は、北米のライティングセンターの理念に準じ、 「書き手を育てる」(佐渡島・太田 2013) または「書くことを通して書き手の思考を鍛える」 (Fujioka 2011) であり、書いたものを修正・添削するのではなく、相談者が自分で修正し、書け るようになることを支援することにある。また、一方的にチューターの意見を押し付けるのでは なく、良き聞き役になり、「相談者に寄り添う」支援を目指している。しかしながら、SAPP の チューターは必ずしも教員を目指していたり、ライティング指導を専門とはしておらず、個別相 談では、授業で多人数の学生に対応する ESとも異なる技量や資質が求められる。毎年、新しい チューターには指導マニュアルを用いて基本姿勢を説明し一回目のセッションに先輩チューター に付いて学ばせてはいたが、徹底した研修体制を持っているわけではなかった。支援を継続的に 行うためにも、チューターの研修体制は欠かせない(太田・佐渡島 2012)。そこで、SAPPの個 別支援の内容を分析し、チューターに求められる指導を明らかにすることは今後のチューター養 成のためにも必要であると思われた。

本稿の目的は、(1) 生命科学部・薬学部の学生を対象に展開しているライティング支援 SAPP の利用状況を調査し、「プロジェクト発信型英語プログラム」の正課外で求められる支援内容を明らかにすること、(2) セッションの発話分析からチューターに求められる指導や資質を明らかにすることである。特に、(2) においては次節で説明する先行研究を参考に、チューターが行う指導を戦略と捉え分析を行う。

3 チューターの指導に関する先行研究

学習者の自律性を促す支援を語る際に必ず引き合いに出されるのは、発達の最近接領域(Zone of Proximal Development: ZPD)とスキャフォールディング(Scaffolding: Wood, Bruner & Ross 1976)という2つの概念である。ロシアの心理学者 Vygotsky(1978)は、学習は他人との関わりのなかで発達するとして、「大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準とのあいだのくいちがいが、子どもの発達の最近接領域を規定します」(ヴィゴツキー 土井・神谷訳 2003: 18)と述べている。この概念に基づいたスキャフォールディング(Wood, Bruner & Ross 1976)は、独力で達成困難な課題を学習者が達成できるよう

に親や教師が手助けすることであり、困難な課題を達成するまでに、更には学習を一人で継続できるように学習者の潜在能力を引き出すことまでをも含む。ライティングセンターでは、チューターが相談者にスキャフォールディングを施しながら、彼らが自律的な学習者つまり書き手になるよう支援する。Puntambekar and Hubscher(2005)は、セッション³)において目的を達成するためには、チューターと相談者が良い協力関係を築かなければならないとし、対話を通して相談者の思いを察し、相談者が自律的にそして積極的に課題に取り組めるように指導することが望まれるとした。これまでにチューターがどのようなスキャフォールディングを行うか、つまり指導戦略(scaffolding strategies)をコード化し、セッションでの発話を分析することでチューターの指導のあり方を明らかにしようとした研究は多々ある。それらは主に発話の機能を分類したものがあるが、佐渡島・志村・太田(2008)は内容に焦点を置き、日本人学生の英語の文章を日本語で検討するセッションの有効性を明らかにした。本稿では、佐渡島・志村・太田(2008)に加え、モチベーションや社会認知的側面からコードを考案した Cromley and Azevedo(2005)や Mackiewicz and Thompson(2018)の次の3つの指導戦略に着目する。

Instruction Strategies: 指導的なスキャフォールディングは、チューターが相談者の質問や抱え ている問題に対して、"直接答えを与えたり、修正を指示する、提案する、または説明や例示を 与える"指導を指す。この戦略で問題になるのは次の2点である。すなわち、1) 相談者の面子 を潰さないように円滑な人間関係を維持するためにどこまで言語的な配慮を行うかというポライ トネス (Brown & Levinson 1987) の問題、2) 相談者に教育的な介入をするという意味で、また は相談者の満足度において、どこまで直接的に指導してしまうのが良いか、という問題である。 1) に関しては、「~はだめなので~しなさい」と指示するよりは、「~よりは~したほうがいい」 と言う方が相談者の面子に配慮していると考えられる。しかし、教員よりもチューターは相談者 に対して力関係が弱いのでポライトネスにそこまで配慮しなくても良いという意見もある (Cromley & Azevedo 2005: 27)。2) においては、直接答え(または解説)を与えてしまうのでは なく、例えば相談者に説明させるなど、一緒に考える状況を作らなければ学びや次の学習への意 欲が得られない(Lepper, Mumme & Chabay 1990)と言われている。しかし、相談者の満足度と の関係では、状況や相談者の好みによっても異なり、時間が限られている場合や、チューターの 直接的指導で問題が解決される場合の方が満足度が高く(Clark 2001)、どちらの手段を使うか は相談者の要求 (Conroy, Lerner & Siska 1998)、または課題の状況によって異なるとされ、 チューターの臨機応変な対応が望まれる。また、ここで議論されているのが、チューターが相談 者の授業を既に受講していて内容を熟知している場合とそうでない場合のどちらが良いかである。 Mackiewicz (2004) は工学系の文章を、アカデミック・ライティングの知識はあってもその分 野の知識のないチューターが対応した場合と、文章知識のないテクニカルライターが対応した場 合とでは、前者のほうが間違った指導をしがちであったと指摘している。

Cognitive Scaffolding Strategies: 認知的なスキャフォールディングは、相談者に考えさせ、自分で自律的に課題が解決できるようにする指導戦略を指し、チューターは直接答えを与えず、少しずつ質問などをしながら共に考え、最終的に相談者が自分で答えを出せるように導く(Lepper

et al. 1990, Yelland & Masters 2007)。Cromley and Azevedo(2005)の研究では、指導経験の浅いチューターよりも経験の豊富なチューターの方が、指導的、または次に述べる動機的なスキャフォールディングよりも認知的なスキャフォールディングを用いるとしており、チューターの力量が問われる指導であることが伺える。相談者に"質問する"というのが最も良く用いられる手段であり、質問形式を調べた研究(Koshik 2010)では、相談者に更に考えを促す質問、選択肢を与える質問、ヒントを与える質問などがあり、中でも確認(例:Do you see what I mean?)やアイデアを引き出す(例:What kind of word is "magic"?)質問が多いとされている。また、オープン・クエスチョン 4)よりも、チューターが相談者の理解を判断し、問題解決の策を得るための、ある程度答えの幅を狭めたクローズド・クエスチョン 5)が好まれる傾向がある。他に原稿を声に出して読ませる、以前のセッションで指摘した内容を確認させるなどの手段も含まれる。

Motivational Scaffolding Strategies: 動機づけを高めるスキャフォールディングは、チューター が相談者と連帯感を持ち、目的や課題の解決に向けて相談者がモチベーションを高めるような励 ましや働きかけを行うこと指す。"モチベーションとはある課題を達成したいと望み、根気よく 取り組む意欲(Margolis 2005)"であり、課題への興味・関心、2)課題達成における自己効力感、 3) 課題を達成するためにいかに遂行していくかという自己調整学習能力の3点がある。ライ ティング課題を遂行させるためには学習者のモチベーションを維持し続けなくてはならず、Chi. Heisawn, Yamaguchi and Hausmann (2001) は相談者がチューターとのやりとりに積極的に関わ ることが重要で、それによりチューターは相談者と共に課題の目標を設定でき、共に考え、信頼 関係を築くことができると述べている。ここでもポライトネスとの関係は重要で、特に相手に対 する肯定的な理解や評価を行うポジティブポライトネスに分類される、1) 称賛・ほめる:相談 者ができたことを認め、ほめること、2) 共感を示す:相談者の状況に理解を示し、共感する、3) 冗談を言う、ユーモアを示す、がある。Cromley and Azevedo(2005)の研究では、経験のある チューターは Motivational scaffolding を必要に応じて使用し、戦略手段を適宜選択することが分 かっている。また、Boyer, Phillips, Wallis, Vouk and Lester (2008) は、相談者はほめられること で自己効力感を高められる、特に長期的な励ましが効果的であると述べている。しかし大学生を 対象とした研究では、必ずしもほめることが効果的ではなく、認知的なスキャフォールディング をもらえるほうが、満足度が高いという結果も出ている。Mackiewicz and Thompson(2018)は 3つの指導戦略に基づき 10 名のチューターが担当したセッションを分析した結果、Motivational scaffolding のうち、約半分が「共感を示す」であり、次に「褒める」が多いことを明らかにした。 また、それらの多くは形式的なコメント(例:"Right?" "Good job.") であったと述べている。

4 アンケート結果から見る相談内容とチューターの役割

まず、本稿の目的(1)を明らかにするために、2018年度のSAPP利用者にセッション後に取ったアンケートの結果を報告する。質問内容は、1)氏名、2)所属する英語のクラス、3)所属学部と学科、4)セッションで見てもらった内容(複数解答可)、5)チューターのアドバイスが役立ったかどうか、どういう点で役だったか(自由記述)、6)こうして欲しかったと望むことがあれ

ば何か、7)セッションが有益だったかどうか(5 点評価)、8)チューターに期待すること(複数解答可)、9)セッションは8)の質問で期待した通りのチューターだったか、10)9)の質問で期待どおりでなかったと書いた方は、何をチューターに期待するか、11)SAPP について思うこと(自由記述)であった。表1は質問項目 2)と 3)の結果である。生命科学部と薬学部の学生が対象であったが、総計 66 件のうち生命科学部が 53 件、薬学部が 13 件で、利用者はほぼ生命科学部の学生であった。また1回生(P1, P2)の利用が合計 21 件、2回生(P4)が 12 件であったのに対し、3回生(JP1)の利用が 33 件で最も多かった。P1, P2, P4 では学生は個人で、JP1ではグループでプロジェクトを遂行する。そのため、JP1 の 1 件あたりの利用者は 3-5 名であったことを考慮すると約 150 名、2018 年度総計で 180 名ほどの利用があった。

			- н - топа-с - н	311-3444			
	応用化学	生物工学	生命情報	生命医科	薬学	創薬科学	合計
JP1	3	13	1	9	4	3	33
P4	7	1	0	1	3	0	12
P2	2	3	0	2	0	0	7
P1	2	6	0	3	3	0	14
合計	14	23	1	15	10	3	66

表 1 SAPP 利用者の所属学部・学科と英語クラス(件数)

表2が示す質問項目4)の内容については、筆者が考えていた添削などの「英語」に関する相 談事項よりも、プロジェクトの起ち上げ時のトピック設定や目的(リサーチクエスション含む)、 また方向性に関する相談が圧倒的に多く、次に発表内容やタームペーパーの内容・構成に関する ものであった。5)の役立った点に関する記述回答を見ても、「内容の方向性が決まり、具体的 に何をしたら良いかが分かった | 「私たちでは思いつかないようなアイデアを提案してもらえた | 「多角的な意見をもらえた」「不安に思っていた要素を、ブレーンストーミングやレジュメを書く などして、的確なアドバイスで取り除くことができた | 「結論に持っていきやすい方向性を考え てくださったので、ずいぶん書きやすくなった | 「考えが深まった | 「視点が変わった | など、最 初の段階で滞っていた学生たちへ方向性を与え、考えさせるアドバイスが多かったことが伺え、 また一方で「細かい文法や単語を見てもらえた」「文法の変なところを指摘してもらえ助かった」 など「英語」に関しての指摘もあった。注目すべきは、8)の結果(表3)から課題やプロジェ クトについてアイデアや専門的な知識をくれる"身近な先輩"の存在が強く支持されたことであ る。「経験を踏まえて話をしてくださり、今後何をしたらよいか分かった |「実際にAさん (チュー ター) が発表したことのある内容だったので、その経験も交えつつ、分かりやすかった」 [結果 の考察について科学的観点から指摘を受けた」「具体的な実験内容を決めることができた」「とて も親身になって一緒に考えてくださった」「一緒にアイデアを考えて深めることができた」など があった。

表 2 SAPP の相談内容

.Lt = /c → · · · · · · · · ·	
相談内容	件数
プロジェクトの内容および方向性	52
スライドの内容およびプレゼンの構成	26
具体的な term paper の内容や構成	16
文法、語彙や表現	16
発表の仕方	7
参考文献の書き方	1
実験結果のまとめ	1
アブストラクト	1
ポスターのデザイン	1
合計	121

表3 チューターに期待すること

先輩チューターに期待すること	件数
課題について聞ける、身近な先輩	66
プロジェクトについて様々なアイデアを くれる先輩	31
課題について専門的な知識をもらえる先輩	28
課題について大きな見通しを得られる先輩	22
課題について英語の見直しをしてくれる先輩	23
自分の課題について評価をしてくれる先輩	14
合計	184

7) の満足度は4および5であり、9) でも回答者全員が「期待どおりだった」と答えていることからも、相談者のチューター指導への満足度が高く、授業外で「頼れる身近な先輩」や「知識を提供してくれる先輩」としてのチューターの存在を求めて訪れる学生が多いことが分かった。PEPでは授業外でプロジェクトを自分たちで進めていかなくてはならず、また、最終成果物が見えにくいため、行き詰まった際に頼れる先輩チューターがいることは心強いようである。11)の SAPP に対しては、「チューターを選べるようにしてほしい」「(現在、チューター1人2コマの枠であるが)もっと相談時間を設けてほしい」などの意見があった。この結果を受け、次節で、2018 年度の相談のうち件数が多かった P1と JP1 のセッションを比較し、双方の相談内容を明らかにすると共に、チューターがどのように対応したかを分析する。

5 チューターの指導戦略

5.1 分析方法

セッションと分析対象者 データ収集

今回対象としたのは、生命科学部のチューター 4 人が担当したセッションで、P1 と JP1 のそれぞれ 2 セッション、計 4 セッションである。内容は、相談者とチューターに研究使用の目的であることを伝え、許可を得て録音した。セッションは 45 分と定めてはいたが、チューターと相談者に時間的余裕があり相談内容の緊急性などにより時間を延長、または問題が解決した場合に短縮することがあった。表 4 は、セッションの概要を示している。

チューター	チューターの背景	相談者	課題・相談内容	セッション状況
A	ES, TA の経験無	E 3回生 (グルー プ男2名女1名)	JP1 のプロジェクトのトピック 選定	2018年5月28日 (45分)
В	TA の経験有	F 3回生 (グルー プ女性 2名)	JP1 のプロジェクトのトピック と実験の相談	2018年6月12日 (60分)
С	ES, TA の経験有	G 1回生男性	P1 の内容と方向性の相談	2018年5月23日 (30分)
D	ES, TA の経験有 塾講師 5 年	H 1回生女性	P1 の最終発表の内容と原稿確認	2018年6月25日 (48分)

表 4 分析対象としたセッションの概要

5.2 分析内容

セッションの内容は全て書き起こし、先行文献 (Mackiewicz & Thompson 2018, 佐渡島・志村・太田 2008) に基づき、a. チューターと相談者の発話量、b. チューターの発話内容の 2 つの観点 から分析した。

- a. チューターと相談者の発話量:各セッションでのチューターと相談者の発話量を、発話の文字数で見た。セッション時間が異なるため、10分あたりの平均語数も計算した。また、ターン(turn)数と1ターンあたりの平均発話量を計算した。1ターンとは、話者が話し始めてから話し終えるまでの一連の発話である。相談者 E と F はグループの発話の総計である。
- b. チューターの発話内容:2で説明した3つの指導戦略(Instruction Strategies, Cognitive Scaffolding Strategies, Motivational Scaffolding Strategies)と、佐渡島・志村・太田(2008)を参考に、チューターの指導内容を表5の15種類の分析コードにし、書き起こしデータに付与した。タグ付けは筆者と本分析データに関与していない SAPP のチューター2名が行った⁶⁾。筆者が作成した表5のコードを説明の上、理解してもらい、筆者は4つ全てに、チューターは各2データに付与し、相違があった箇所は合意に至るまで話し合った。そしてタグを付与した箇所について、チューターと相談者の実際の発話内容から顕著な例を抽出し、5.4で議論する。

立命館高等教育研究 20 号

表 5 チューターの指導戦略のコード

指導戦略	説明と例
Instruction Strategies	
1. チューターの判断・解釈	チューターの判断や解釈を述べる 「書き方は悪くなさそうだね」
2. 問題点の指摘	課題や文章などの問題点を指摘する 「この段落は具体例を入れないと、分かりにくいね」
3. 修正の提案	修正のヒントや選択肢を提案する(表現例:~してみたら? ~した方が良いかな?など) 「ここはもう少し丁寧に書いたほうが良いかな」
4. 修正の指示	修正を指示する、どう修正するか決める 「実験を入れるなら、目的をはっきり明記しないといけない」
5. 例を用いた説明	説明の際に、具体的な例を用いる 「引用の仕方は色々あるよ。例えば、Nature の論文は、引用文献であることを示す数字がついていたりするよね」
6. 作文知識の提供	文章を作成する際または発表の際のルールや知識を提供する 「文章には導入部、本論、結論部があるよね」
7. 内容知識の提供	文章や発表の際の内容の提案や提供を行う 「アレルギー持ちの子供たちの視点を入れて書いてみたらいいと思う」
Cognitive Scaffolding Strategies	
8. (質問する) 相談者の意図を問う	書かれた内容などに関して書き手の意図を問う質問をする 「この Body(本論)では何を書こうとしていたの?」
9. (質問する) 相談者に思考を促す 質問をする	質問することで相談者に更に考えさせる・思考を促す 「早速だけど、Intorduction(導入部)のアイデアはある?」
10. 以前の指摘をくりかえす、強調する	同じ間違いや指摘に気づかせる、大事な指摘を強調する 「前にも言ったかもしれないけど、何を目的にするか、何を伝えたい のかを設定することが一番大事」
11. 相談者に選択肢を与える、判断に委ねる	選択肢を与えることで、相談者に選ぶという思考を促す、 またはチューターが決めずに判断させる 「話を聞いていたら目的が2つあるようだけど、目的は一つのほうが いいから、どっちにする?」
Motivational Scaffolding Strategies	
12. 相談者を気遣う、共感を示す	課題や相談者が困難に感じている事に対し、共感を示す 「ぼくも P の授業で苦労したけど、2000 ワード書くのは大変だよね」
13. 良い点をほめる	書いたものや達成できたことを指摘し、ほめる 「よく書けてるね、素晴らしいと思う」
その他	
14. セッションの進行に関する発話	セッションの進行に関する発話や取り上げる事柄など 「じゃあ時間がきたので終わりにしましょうか」
15. 課題に関する発話	講義内容の情報、教員の指示、課題の締め切りなど 「中間発表は終わったの?」

5.3 分析結果

a. チューターと相談者の発話量

セッションで二人がどのくらい話をしていたかを、表6のチューターと相談者の発話量の情報から判断する。総語数平均はチューター 3,932 語に対して相談者 1,283 語であり、セッション時間が異なることから 10 分単位で計算した平均語数はそれぞれ 909 語(77%)と 253 語(23%)であった。語数比で見たチューターと相談者の会話占有率は約 3.5:1 で、チューター A と D のセッションが平均的と言える。チューター B のセッションは、チューターと相談者の語数の比率が約 2:1 で相談者の割合が高く、一方でチューター C と相談者 G がそれぞれ 92.20%と 7.92%で約 11:1 であることから、チューター C の会話が独占的であったことが伺える。1 ターンあたりの平均語数では、やはり C が 243.06 語と他のチューターに比して多く、語数の多い順から D (95.48 語)、B (87.54 語)、A (60.30 語)であった。相談者の平均が 35 語であることからチューター C の相談者 G は 25.69 語でほぼ聞き役であったことが想像できる。相談者 E と F はグループの総計であるため、F (43.97 語)のように平均より多くなりがちだが、E のグループは 39.33 語で少なめであったと言える。

	総語数	10 分毎の平均語数	平均語数の割合 (%)	ターン数	1 ターンにおける 平均語数
A	3,437	764	78.42	57	60.30
相談者E	944	210	21.54	24	39.33
В	4,202	700	61.06	48	87.54
相談者F	2,682	447	38.97	61	43.97
С	3,889	1,296	92.20	16	243.06
相談者G	334	111	7.92	13	25.69
D	4,201	875	78.21	44	95.48
相談者H	1,171	244	21.80	36	32.53
平均 (A-D)	3,932	909	77	41	122
平均 (E-H)	1,283	253	23	34	35

表6 チューターと相談者の発話量

b. チューターの発話内容

次に、チューターがセッションでどのような指導を行っていたかを見る。P1 と JP1 でどう異なるか、また 4 人のセッションの相談戦略に違いがあるのかを分析する。表 7 は各セッションの3 つの指導戦略の内訳である。

どのセッションでも、Instruction strategies が全体の 55-70%を占め最も多く、次に Cognitive scaffolding が 20-30%、Motivational scaffolding とセッションや課題に関する発話は、5-15%程度 であった。頻度は少ないが、チューターにより異なったのが、Motivational scaffolding であり、A、C がほとんど無かった一方で、D は 10 分間に 2.25 回、B でも 1.83 回あった。

立命館高等教育研究 20 号

表7 チューターの3つの指導戦略の内訳(調整頻度は10分間あたりの頻度である)

	チュー	ター A	(JP1)	チュー	ター B	(JP1)	チュー	ターC	(P1)	チュー	ター D	(P1)
指導戦略	頻度	調整 頻度	割合 (%)									
Instruction strategies	35	9.46	58	71	11.83	67	29	11.15	63	39	7.96	55
Cognitive scaffolding	17	4.60	28	21	3.5	20	10	3.85	22	16	3.27	23
Motivational scaffolding	2	0.54	3	11	1.83	10	1	0.39	2	11	2.25	16
その他	6	1.62	11	3	0.5	3	6	2.31	13	5	1.02	6
合計	60	16.22	100	106	17.66	100	46	17.7	100	71	14.5	100

次に、異なる授業で指導の違いがあったかを、具体的な指導戦略を表8の内訳に見る。

表 8 チューターの指導戦略の内訳 (調整頻度は 10 分間あたりの頻度である)

	チ:	ューター (JP1)	- A	チ <i>-</i>	ューター (JP1)	- B	チ <i>-</i>	ューター (P1)	- C	チ <i>=</i>	ューター (P1)	- D
指導戦略	頻度	調整 頻度	割合(%)	頻度	調整 頻度	割合 (%)	頻度	調整 頻度	割合 (%)	頻度	調整 頻度	割合 (%)
			INS	TRUCT	ION S	TRATE	GIES					
判断・解釈	7	1.89	11.67	20	3.33	18.87	2	0.77	4.35	8	1.63	11.27
問題点の指摘	6	1.62	10.00	7	1.17	6.60	0	0.00	0.00	3	0.61	4.23
修正の提案	8	2.16	13.33	15	2.50	14.15	2	0.77	4.35	13	2.65	18.31
修正の指示	2	0.54	3.33	1	0.17	0.94	7	2.69	15.22	7	1.43	9.86
例示を用いた説明	0	0.00	0.00	5	0.83	4.72	6	2.31	13.04	2	0.41	2.82
作文知識の提供	3	0.81	5.00	10	1.67	9.43	11	4.23	23.91	6	1.22	8.45
内容知識の提供	9	2.43	15.00	13	2.17	12.26	1	0.38	2.17	0	0.00	0.00
		CO	GNITIV	E SCA	FFOLD	ING ST	RATE	SIES				
意図を問う	7	1.89	11.67	8	1.33	7.55	0	0.00	0.00	8	1.63	11.27
思考を促す質問を する	5	1.35	8.33	6	1.00	5.66	4	1.54	8.70	5	1.02	7.04
以前の指摘をくり かえす	5	1.35	8.33	7	1.17	6.60	6	2.31	13.04	2	0.41	2.82
選択肢を与える	0	0.00	0.00	0	0.00	0.00	0	0.00	0.00	1	0.20	1.41
		MOTI	VATIO	NAL SC	CAFFO	LDING	STRAT	EGIES				
共感を示す	2	0.54	3.33	9	1.50	8.49	1	0.38	2.17	8	1.63	11.27
良い点をほめる	0	0.00	0.00	2	0.33	1.89	0	0.00	0.00	3	0.61	4.23
					その他	ļ						
進行に関する発話	4	1.08	6.67	2	0.33	1.89	4	1.54	8.70	4	0.82	5.63
課題に関する発話	2	0.54	3.33	1	0.17	0.94	2	0.77	4.35	1	0.20	1.41
全戦略の平均	4	1.08	6.67	7.06	1.18	6.67	3.06	1.18	6.67	4.73	0.97	6.67

最も多かった Instruction strategies においては、チューター C を除いて、JP1 と P1 の相談に共通して多く見られたのは、「チューターの判断・解釈」と「修正の提案」であった。違いという点では、JP1 の相談者に対応した A と B は、P1 が相談者であった C と D よりも、「問題点の指摘」、「内容知識の提供」が多く、逆に「修正の指示」は少なかった。チューターによる違いは、特に C が顕著であり、「修正の指示」、「例を用いた説明」、「作文知識の提供」が他のチューターと比べて多く、「作文知識の提供」は 10 分間に 4.23 回あった。C においては、「チューターの判断・解釈」、「問題点の指摘」、「修正の提案」が他のチューターより極端に少ない。

これらが示すのは、C は文章の知識を提供し、一方的に修正を指示していたかもしれないということである。D については、「修正の指示」が、A (0.54 回) と B (0.17 回) を比べて 1.43 回 と多かったが、同時に「修正の提案」も 10 分間に約 2.65 回と他のチューターよりも頻度があった。これは D が修正を強制するのではなく、「~したほうが良い」と相談者に判断を委ねる聞き方をしていたことを伺わせる。

Cognitive scaffolding と Motivational scaffolding は、クラスによる違いというよりは、チューターによる相違が見られた。A と D は、Cognitive scaffolding の戦略では「相談者の意図を問う」が最も多く、各々 1.89 回と 1.63 回であった。C は「以前の指摘を繰り返す」が 2.31 回と他の 3 人よりも多かった。「相談者に思考を促す質問をする」はそれぞれのチューターに約 1.5 回認められた。また、どのチューターも「選択肢を与える」質問はほとんどしていなかった。Motivational scaffolding は、頻度は少なかったが、B と D に「相談者を気遣う・共感を示す」がそれぞれ 1.5 回、1.63 回見られた。また、A と C には無かったが、B と D に「良い点をほめる」が少なからずあった。その他では「課題に関する発話」は少なかったが、「セッションの進行に関わる発話」は B を除いてあった。

5.4 考察

本節では、分析結果に見られた特徴的な指導戦略をチューターと相談者の間にあったやりとりを例に出しながら、JP1 と P1 のクラスによる指導の違い、またそれぞれのセッションに見られたチューターによる違いを詳説する。その際に、相談者のアンケートに記述されたセッションの満足度も参考にする。

まず、両クラスのセッションで3つの指導戦略のうち Instruction strategies が多かったのは、プロジェクト発信型英語プログラムの特徴から妥当と思われた。本授業では、学生自らがプロジェクトを起ち上げ、リサーチや実験を遂行し、各々の「問い」に対する結論を自分で導いていくことが求められる。アンケートの結果から、相談内容が英語よりもプロジェクトの内容や構成が多かったことからも、チューターに意見を求め、指示を仰ぎたいと望む学生の来訪が伺えた。

まず、JP1 の A と B のセッションは、どちらもプロジェクトの起ち上げの時期でのテーマや方向性に関する相談であり、Instruction strategies に顕著な共通点が見られた。表 8 が示すとおり、両者ともに相談者が提示したプロジェクトのアイデアへの「チューターの判断・解釈」や「問題点の指摘」、それに対する「修正の提案」や「内容知識の提供」が多かった。例 1 は、この代表的な指導の流れを示すチューター A と相談者 E のやりとりである。

【例1チューター A: チューターの判断・解釈、問題点の指摘】

相談者 E: その3つ(速乾性・吸水性・抗菌性)の条件が最も良い組み合わせみたいなのを提案して、靴下を作るという感じですね・・

チューター A: うーん、実験してみて、これが一番良かったというようなのをまとめて発表して、皆もやってみてねという感じなる? [チューターの判断・評価] 実現できたら面白そう。 [(実験に関する) 問題点の指摘] 3つの観点に絞ってそれぞれにおいてこれが一番いいというのを決めるんだろうけど、例えばこれは吸湿性良いけど抗菌性ダメとかいう結論が出る可能性もあるよね。その場合はどれも一長一短ですみたいなまとめ方になっちゃう。 [(評価に関する) 問題点の指摘] あと評価をどうするか難しいよね。特に抗菌性ってどうやって実験して評価するとか・・(途中省略) [内容知識の提供] まずは市販の無臭靴下を買って条件比較する・・?

例1では、相談者Eは、速乾性・吸水性・抗菌性の高い、臭いにおいのしない靴下を作りたいと相談しているが、それに対しチューターAは、まず「実現できたら面白そう」とチューターの判断を示したうえで、実験と評価に関する問題点を指摘している。そしてさらにやりとりが続き、最終的にはまず市販の無臭靴下を買ってきてそれぞれの条件を比較するのはどうかと新たな提案した。このように、相談者の考えたテーマに対して先輩の立場から意見や解釈を述べ、問題点を指摘したうえで、修正を促したり、新たな内容の提案をする指導が多く見られた。

しかし、Cognitive scaffolding の使用では A と B に違いが見られ、A のほうが B よりも「相談者の意図を問う」(A:1.89 回, B:1.33 回) と「思考を促す質問をする」(A:1.35 回, B:1.0 回) が、若干多かった。例 2 と例 3 は、チューター A の発話である。

【例2チューター A: 相談者の意図を問う】

相談者 E: 速乾性と給水性と抗菌性という 3 点に着目して、その 3 点に特化した靴下ができないかな・・と。

チューター A: [相談者の意図を問う] 自分で無臭靴下を作成してみるとか、実験してみるとか、 そういう感じなの?

【例3チューター A: 思考を促す質問をする】

「いろんな素材の靴下の匂いを嗅ぐ実験で条件の設定をする際に、人によって匂いを感じる強さって違わないかな?同じ人がする?|

相談者 E が実験をしたいと漠然と考えていた段階での来訪であったため、定まらない実験内容や手順を巡って A が相談者に意図を聞いたり(例 2)、考えさせる質問(例 3)を続け、セッションが終了した。チューター A が相談者 E のプロジェクトに対して適切な提案をするには至らず、相談者 E がアンケートでセッションの満足度を 4 としながらも、"自分たちの方向性があまり決まっていなかったこともあって、アドバイスは役に立ちましたが、決まらなかった"と書いていることからもセッションの充実度は高いとは言えなかったかもしれない。

一方、Bのセッションは、最初に持ち込まれたプロジェクトのテーマが食料廃棄に意義を唱え

るものであったが、相談者 F とのやりとりから最終的には嘘を見抜く方法へと変わり、実験を行う流れまでに展開した。そのため、A とほぼ指導戦略を同じくしながらも、B は「作文知識の提供」(プレゼンのルール・知識を含む)が A の 0.81 回に対し 1.67 回あり、例 4 の B の 2 番目の発話にあるような実験を入れる意味や、例 5 に見られるようなポスターの構成にまで踏み込んだ発話があった。

【例4チューターB:作文知識の提供、相談者に共感を示す】

相談者 F: (食料を) 捨てなかったら何円浮いて、(食料を) 燃やさないなら何円かからないって 計算したら(食料廃棄の無駄を知る)?

チューター B: 「相談者に共感を示す」 それいいんじゃない?

相談者 F: 絶対実験しなきゃいけないんですか?

チューター B: [作文知識の提供] 実験を絶対しなきゃいけないわけじゃない。調べ学習とかでも書いてあるのをそのまま、まとめましたっていうのじゃなくて、考察でもいい。自分たちの頭で考えて実際に計算してみるとか提案してみるのがあれば実験はいらないけど。

【例5チューターB:作文知識の提供】

「これだと実験だしいいんじゃないかな?イントロでなんでこのトピックにしたのって書いて、 Body で実験して、結論でこの本に書いてあることは違うって。構成としてはいいかな。」

チューター B への相談者 F の満足度は 4 であり、"内容の方向性も決まり、具体的な構成も決まった"とあり、セッションがより充実していたという意味では、A よりも B の方が相談者にとって有益な情報を提供していたようである。A と B のセッションでの相談者の発話量が平均で約 2 倍(相談者 E: 210 語に対し相談者 F: 447 語)と異なることからも、B のセッションのほうが相談者がより会話に関与していたことが分かる。B が内容の修正を促したり、新たなアイデアや作文知識を提供しながら F らを誘導していたことが示唆される。またもう一点、言及すべきは B が A よりも Motivational scaffolding の「相談者に共感を示す」発話をしていた点であり(A:0.54 回,B:1.50 回)、例 4 の B の 1 番目の発話にあるように、相談者のアイデアに対し、「いいんじゃない?」「悪くないんじゃない?」などと尋ね、セッションの終了時にも「なんとかなりそう?」と聞いている。このような scaffolding はチューターとの協力関係が形成され相談者も自信が持てるようになると言われており(Chi et al. 2001)、その効果が伺えた。

次に、P1 の 2 つのセッションを比較する。C が中間発表を控えた全体の方向性に関する相談、D は既にほぼ完成された最終発表の内容と原稿へのチェックであり、両者とも JP1 で多かった Instruction strategies の「内容知識の提供」はほとんど必要なかった。P1 のセッションで注目すべきは、チューターによる指導戦略の相違が大きかったことである。D はできた課題に対する「チューターの判断や解釈」と「修正の提案」があったのに対し、C にはこれらがほとんど無く、「修正の指示」、「例を用いた説明」、「作文知識の提供」が多かった。具体的には、C には「修正の提案」(0.77 回)よりも「修正の指示」(2.69 回)が多く、「~したほうがよい」と相談者に提案するのではなく、一方的で強い指示を行っている。発話の傾向としては、~しなさい(した方

立命館高等教育研究 20 号

がいい)と言い切ってしまってから、「例えば~」と例を出して先の主張の理解を促す説明が続き、同じ指摘を何度も繰り返していた。例6は、チューターCの発話の一部である。

【例6チューターC: 修正の指示、作文知識の提供】

相談者 G: 映画館で見るのと家で見るのとどう違うか調べていたんですけど。映画館で見るほうが家で見るより鮮明に覚えているので、それはなんやのかなー、お金を払うから、記憶としても残っているのかな、と。あと、映画館に行く労力、音響、その3つかな。(途中省略)

チューター C: [修正の指示]・・結論を先に考えるのはいいんやけど、映画館が動画配信よりもいいと結果を決めるより、これを背景に持っていく。結果を決めてしまうよりは、調べていって結果が違うこともある。[作文知識の提供] 思ってない結果が出てきたときは、今後 P2, P3 (P1よりも上のクラス)と進んでいくとそれはそれで方向転換できると思うんやけど、まだ P1 やったら違う結果がでたら面食らうと思うし・・

この例では、セッションの最初に相談者Gが動画配信で見る映画よりも映画館で見る映画の ほうが記憶に残ると思う、その理由を述べているのに対し、Cはなぜそう考えるのかを相談者の 考えを十分に聞くまでもなく、映画館のほうが記憶に残ると結論付けない方が良いと言い切って いる。Cognitive scaffolding の「相談者の意図を問う」が全く無く、懸念として相談者がしようと していたプロジェクトの意向を十分に汲めたか判断できない点があった。Сのターン数と平均発 話語数が、相談者 G よりも圧倒的に多かった (チューター C: 1,296 語に対し相談者 C: 111 語) ことを鑑みても、チューターが優位なセッションであったことが伺える。先行研究(Lepper et al. 1990 他) から、チューターがセッションを独占する危険性は指摘されており、チューターの 意見を押し付ける可能性があり、チューターが協力関係を築き相談者と一緒に考え自分で答えを 見つける機会を失う恐れが指摘されている。しかし、Clark (2001) は、相談者の意図を聞く時 間が無い状況や相談者の好みによって、チューターの直接的指導で問題が解決される場合などは セッションの満足度が高い場合もあると述べている。実際に、相談者Gのアンケートによる満 足度は5で"セッションは非常に役に立った"とコメントしていることから、相談者の期待が、 チューターからの評価や知識伝授であり、それがあったため満足度が高かったことが示唆される。 しかし、相談者の意図を十分に聞く必要性や、性急な判断で指示をする危険性があることも チューターは心に留めておく必要があろう。

また、Cに見られた傾向で特筆すべきは、「作文知識の提供」であり、これは全チューターの中で最も頻度が高かった。アイデアを出すときにブレーンストーミングをするのが良いと繰り返し述べたり、Introduction、Body、Conclusionの流れで情報を整理したり、例7にあるように発表のオーディエンス(聞き手)を意識した指摘などをしている。

【例7チューターC: 作文知識の提供】

「聞き手の立場になって、全く違う分野の人やったらこの表現わかるかな、あと難しすぎひんか な、と考えるのは大事かな。」 この例に見られるようにアカデミックな知識を提供できているという点では C はチューターに必要な資質を備えていると言えよう。

それに対して、D は相談者 H が書いた原稿を見ながら内容に対する「チューターの判断・解釈」をし、10 分間に 1 回の割合で「修正の提案」を行っている。特徴的なのは、D がチューターの意見を主張するのではなく、「相談者の意図を問う」や「思考を促す質問をする」発話を行って相談者に考えさせ決定権を与えている点である。例 8 は、D と相談者 H のやりとりである。

【例8チューター D: 相談者の意図を問う】

相談者 H: Conclusion を変えるのはどうでしょう。Body と Conclusion が一致していないことは自分でも感じます。

チューター D: いろんな情報を多方面から調べてるけど、その分まとめるのが難しくなっているね。となると、最初に purpose を変えなければならない、[相談者の意図を問う] どうする? 相談者 H: 多くの人がタマムシを知らないから、知ってほしい・・・

チューター D: [相談者の思考を促す] 一言でまとめると? [相談者の意図を問う] どこをメインにする? Purpose は一個の方がいいよ。

相談者 H: (沈黙)

チューター D: たとえば、みんなにタマムシのすごさを知ってもらいたいとするなら、最後に "~があるからタマムシはすごいんだよ"って流れになるよね。だから、Purpose によって conclusion も変わってくるから、このつながりを変える必要があるね。[相談者の意図を問う] どうする?

相談者 H: タマムシのすごさを知ってほしいですね。

チューター D: タマムシのすごさを知ってもらうことをメインにするなら、すごさを知ってもらうプレゼンにしなければいけない。アイディアプレゼンテーションってやつだね。

このやりとりのなかで、相談者 H は発表の構成がうまくいかないと悩んでいる。それに対し D は、目的をはっきりさせるよう促し、「どうする?」や「どこをメインにする?」といった「相談者の意図を問う」発話を繰り返し、相談者 H の気持ちを聞きながら導いているのが分かる。このような Cognitive scaffolding は、チューターが、相談者が自分ひとりではできなかったような解決へ導き、新たな考えへと促す、まさに"足場掛け"を行うことであり、最もチューターの力量が問われる指導戦略とされている(Cromley & Azevedo 2005 他)。

そして重要なのは、D に Motivational scaffolding の使用が多く、相談者に共感を示したり、プロジェクトの内容をほめていることである。これは他のチューターと比較してもDが最も多かった。例 9 はチューター D と相談者 H のセッションの最初の部分のやりとりである。

【例9チューターD:良い点をほめる】

相談者 H: 今回はとりあえず文(原稿)をみてください。

チューター D: [良い点をほめる] (内容を読む) 論文とか用意してすごいね、これ読んだの? 相談者 H: 1 個だけ、インターネットのサイトに出てきたやつ、とりあえずサイトから引っ張っ

てきました。書き方を見てもらっていいですか。

チューター D: [良い点をほめる] 書き方は悪くなさそうだね、ええんちゃう?素晴らしいと思います。

このようにチューター D は、相談者 H が論文を読んできたことや、書き方をほめている。D が ほめることで H に自信を持たせ自己効力感を高め、課題への取り組みを更に推進させる動力と していることを伺わせる。これらの指導において、唯一他のチューターとの違いがあるとすれば、 D は ES や TA を経験しているだけでなく、塾の講師を 5 年行っていることである(表 4)。学生 を励ます戦略を取り入れているのは、教育的指導の経験によるところが大きいかもしれない。

6 まとめと今後への示唆

本稿の目的は、ライティング支援 SAPP の利用状況を調査し、支援内容を明らかにすることと、セッションの発話分析からチューターに求められる指導や資質を明らかにすること、であった。

相談内容の傾向としては、ほとんどの学生が、プロジェクトの相談(方向性や内容)に来ており、他大学のライティング支援に特徴的な"実際に書いたもの"への指導や、英語への相談を主とする指導内容とは異なった。特に今回の対象となった4つのセッションは、プロジェクト起ち上げの段階での来訪であったため、その傾向が強かった。またチューターのほとんどがESやTAの経験者で、PEPの授業を経験した身近に相談できる先輩チューターへの期待が大きいことが伺えた。しかし、クラスの学生全体を対象にしているESとは異なり、SAPPのチューターはより個人的な相談や悩みに寄り添える存在であることが望まれる。

クラスによる指導の違いを、3つの指導戦略カテゴリーで分析したところ、Instruction strategies は JP1 と P1 ともにプロジェクトへの「チューターの判断・解釈」と「修正の提案」が多かった。JP1 では「問題点の指摘」と「内容知識の提供」が多く、P1 ではチューターによる違いがあったが、「修正の指示」が多いチューターの独占的指導への懸念も認められた。チューターによる違いは、Cognitive scaffolding と Motivational scaffolding に顕著で、相談者の「意図を問う」や「思考を促す」戦略を使い相談者に決定権を委ねるようにしたり、ほめたり、相談者に共感を示し、自信を持たせる戦略の使用が多く見られるチューターは、過去の教育的経験の影響が示唆された。しかし、どのチューターに対しても、総じて相談者の満足度は高かった。

今回の結果を今後のチュータートレーニングに活かすとすれば、プロジェクトそのものに対する相談が多く、自分達の方向性が見いだせない相談者が来訪する傾向が見られたため、一方的な指示ではなく彼らのアイデアの意図を聞き、かつ経験から得た提案や知識を与える指導を基本としたトレーニングを積むことが考えられる。また、SAPPが指導理念としている「相談者に寄り添う指導」を徹底するために、適宜ほめる、共感を示すなどして相談者が自分でプロジェクトを遂行できるよう導く必要がある。具体的には、今回のようなセッションの記録を振り返りながらチューター同士でどのような指導であるべきかを議論するなどが考えられる。

今回の分析の限界としては、4名のみの分析でありデータとしては十分ではなく、指導戦略 コードに関しても有用性の検証とともに今後更なる改良が必要であろう。また、相談者の満足度 についてはもう少し詳細にインタビューなどで聞く必要があった。来訪の効果を知るために、相談した後に相談者が指導されたように修正したか、または指導後の修正が成績に直結するものであったかを今後は分析する必要もある。またチューターとしての成長、つまり今回のチューターが一年の経験を経てどう変化したかを調べる経年的な指導の変化を見る必要もある。現行のSAPPではチューターを選べないがチューターの指導クオリティを高め、どの相談者に対しても対応できるようトレーニングの質を高めたい。将来的には、先輩チューターが、後輩チューターを指導できるよう、生命科学部のライティング支援の更なる展開のためにチューターの今後の活躍に期待したい。

注

- 1) プロジェクト発信型英語プログラムの詳細はプログラムのサイト (pep-rg.jp) を参照されたい。
- 2) SAPP については、山下美朋・山畑直樹「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」『立命館高等教育研究』19号、2018、293-307頁に詳述済みである。
- 3) ライティングセンターにおける、チューターと相談者のやりとりをセッションと呼んでいる。
- 4) 回答者が、自由に答えられる形式の質問。ここではチューターが「どうしたいの?」などと聞くことを指す。
- 5) 選択肢を与え、回答者が答えを選ぶ形式の質問。ここでは「A にするか B にするか」といった質問を おす
- 6) チューターにタグ付け作業をさせたのは、指導戦略の勉強のためでもあった。

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。
- 佐渡島沙織・志村美加・太田裕子「日本語母語話者が日本語で英語文章を検討するセッションの有効性ー書き手を育てるライティング・センターでの対話―」『Waseda Global Forum』 No.5、2008 年、57-71 頁。
- 太田裕子・佐渡島沙織「「自立した書き手」を育成するライティング・センターチューター研修とチューターの意識―早稲田大学における実践次例と PAC 分析―」『Waseda Global Forum』 9、2012 年、237-277 頁。ヴィゴツキー、土井捷三・神谷栄司訳『「発達の最近接領域」の理論』三学出版、2003。
- Boyer, K. E., Phillips, R., Wallis, M., Vouk, M., & Lester, J. "Balancing Cognitive and Motivational Scaffolding in tutotial dialogue." In *Proceedings of the 9th International Conference on Intelligent Tutoring Systems*, Berlin, Germany, 2008, pp. 239-249.
- Brown, P., & Levinson, S. C. *Politeness: some universities in language usage*. Cambride, UK: Cmbridge University Press, 1987.
- Chi, M. T. H., Heisawn, J. S., Yamaguchi, T., & Hausmann, R. G. "Learning from human tutoring." *Cognitive Science*, 18, 2001, pp. 471-533.
- Clark, I. L. "Perspectives on the directive/non-directive continuuum in the writing center." *The Writing Center Journal*, 22, 2001, pp. 33-58.
- Conroy, T. M., Lerner, R., & Siska, J. P. "Graduate students as writing tutors: Role conflict and the nature of professionalization." In Haviland, C. P. (Eds.). *Weavig knowledge together: Writing centers and collaboration* NY: Taylor & Francis, 1998, pp. 128-151.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. "What do reading tutors do? A natualistic study of more and less experienced tutors

- in reading." Discourse Processes, 40, 2005, pp. 83-113.
- Fujioka, M. "US writing center theory and practice: Implications for writing centers in Japanese universities." Kinki University Cnter for Liberal Arts and Foreign Language Journal, 2, 2011. pp. 205-224.
- Koshik, I. "Questions that convey information in teaacher-student conferences." In Freed, A.F. (Eds.). Why do you ask?: The functions of questions in the instructional discourse Oxford, UK: Oxford University Press, 2010, pp. 159-186.
- Lepper, M. R, Aspinwall, L.G., Mumme, D. L., & Chabay, R. W. "Self-perceptions and social-perception process in tutoring: Sitle social ontrol strategies of expert tutors." In Olson, J. M. (Eds.). Self-inference processes: The Ontario Symposium, Volume 6, Hilsale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990, pp. 217-237.
- Mackiewicz, J., & Thompson, I. *Talk about writing. The tutoring strategies of experienced writing center tutors.* New York, NY: Rourledge, 2018.
- Mackiewicz, J. "The effects of tutor expertise in engineering writing: A linguistic analysis of writing tutors' comments." IEEE transactions on professional communication, 47, 2004, pp. 982-998.
- Margolis, H. "Increasing strugglig learners' self-efficacy: What tutors can do and say." *Mentoring & tutoring partnership in learning*, 13, 2005, pp. 221-238.
- Puntambekar, S., & Hubscher, R. "Tools for scaffolding students in a complex learning environment: what have we gained and shat have we missed?" *Educational psycologist*, 40, 2005, pp. 1-12.
- Vygotsky, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. "The role of tutoring in problem solving." *Journal of child psychiatry and psychology*, 17, 1976, pp. 89-100.
- Yelland, N., & Masters, J. "Rethinking scaffolding in the information age." Language & Communication, 20, 2007, pp. 1-28.

An anlysis into tutors' scaffolding strategies in the writing support center SAPP

YAMASHITA Miho (Associate Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

Abstract

The writing support center called SAPP (Support for Academic Projects and Papers) began in 2017 and has extended support for students who enrolled in the project-based English program (PEP). It has been getting attention due to the fact that the number of students visiting the support center has been increasing year by year; however, the reason behind the visits and effectiveness of the sessions have remained unclear. In this paper, the author firstly examined the results of a questionnaire given to visitors to the SAPP, and discovered that most of them sought advice for the contents of the projects rather than the correction of their written materials, which is the main reason for the writing center. Secondly, the author examined the efficiency of tutors' instructions based on three scaffolding strategies including Instruction strategies, Cognitive scaffolding strategies, and Motivational scaffolding strategies. The prime findings include the tutor's comments on the projects for revision, provision of new ideas on experiments, and knowledge about academic presentations. There was a difference among the tutors to the point that one tutor tended to provide more motivational scaffolding than others by encouragement and praise. The findings of this paper indicate that tutors in SAPP need to be attentive to the problems students bring to the sessions and need to be knowledgeable about both scientific research and academic writing/presentations.

Keywords

SAPP, Instruction strategies, Cognitive scaffolding strategies, Motivational scaffolding strategies, tutors

報告

大規模授業における多文化協働グループワークの試み

一 包括的コースデザインと TA の戦略的活用 —

木村力央

要 旨

日本の国際大学において、英語開講の大規模授業の中で多文化協働学修を促す教育実践を紹介する。特に多国籍の受講生から成る小グループの活動において、英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すための包括的なコースデザインと多国籍 TA チームの戦略的活用を報告する。本実践には成績下位層の受講生の割合を減少させる、つまり彼らを多文化協働学修へ包摂する効果があったと推測される。特に英語にハンディキャップのある日本人学生が多国籍小グループの中で行為主体性を発揮し、またグループ内での相互支援がうまく機能した事例が確認できた。

キーワード

多文化協働学修、グループワーク、国際大学、大規模授業、TA、アクティブラーニング、英語開講科目

1 導入

本稿は、英語開講の大規模授業における多文化協働学修を促す教育実践の報告である。特に、多文化協働グループワークの活発化を促すために、包括的コースデザインを導入し、複数ティーチング・アシスタント(Teaching Assistant, 以下 TA)を戦略的に活用した。具体的には、2017年度及び 2018 年度に立命館アジア太平洋大学(Ritsumeikan Asia Pacific University, 以下 APU)アジア太平洋学部における英語開講の専門科目である「開発のプロジェクト・マネジメント」において、その実践を行った。

APU は大学全体として全学生に占める留学生の比率が約50%である国際大学である。またアジア太平洋学部はリベラルアーツ系学部であり、国際関係、文化・社会・メディア、観光、そして環境・開発の四つの学修分野から成る。本授業は、環境・開発の学修分野の3回生以上向けのクォーター開講の専門科目である。

日本の多くの私立大学の授業と同様に、APUにおいても講義科目は受講生が200名を超す大規模授業が少なくない。一方、国際大学であるAPUではすべての科目が日英二言語で開講され

ている。学生は日本語基準と英語基準の履修のどちらかを選択し、日本語基準の場合、大部分の 教養・専門科目は日本語開講で履修できるが、20単位は英語開講で履修する必要がある。一方 英語基準の学生は留学生がほとんどである。国際大学とは言っても、日本語基準の日本人学生が 英語開講の授業を留学生と肩を並べて取るのはハードルが高く、相当な努力を要する。

日本の国際大学の先駆けである APU は、2014 年度に文部科学省よりスーパーグローバル大学に採択された。そのうちの一つの目標を多文化協働学修の授業実施率 100%とした。APU は多文化協働学修を、「APU の特徴である多文化環境を最大限活用することで、1)APU 生が多様な考え方や視点を理解し、2)違いを乗り越えて協働するスキルや態度を獲得し、かつ 3)学生が主体的・能動的に学びあう形式をその主要な要素として取り入れている学修形態」(APU 2018: 1)と定義している。その試みとして、受講生の上限を 150 名までとし、また TA を 4 名まで雇用できる、多文化協働学修を目的とした多文化協働授業を、既存の講義科目を通して実施する事業を2016 年度より立ち上げた。筆者は、英語開講の本授業を 2017 年度より多文化協働授業として実施することとなった。なお 2017 年度は受講者数 125 名中、日本人学生 35 人留学生 90 名であり、また 4 名の学部生 TA を雇用した。一方 2018 年度は受講者数 87 名中、日本人学生 15 人留学生72 名であり、同じく 4 名の TA を雇用した。なお多文化協働グループワーク(Multicultural Collaborative Group Work, 以下 MCGW)は、上述した多文化協働学修の三つの要素の達成を目指す授業内小グループの協働活動である。

多文化協働授業として指定される以前から、本授業では小グループ(以下グループ)によるグループワークを強調したコースデザインを導入していた。グループワークにおける参加点を比較的高くし、またその評価を公平にするため学期中間と学期末にグループメンバーでピア評価を行わせてきた。またグループによる中間プロジェクトを課してきた。これら一連の課題は、グループワークを通して授業内容の理解を深めるために行った。なお本授業の到達目標は、a)開発プロジェクトの特徴を説明できる、b)開発プロジェクトの展開における情報の役割を説明できる、c)開発プロジェクトを形成する能力を向上する、d)開発プロジェクトのマネジメント側面の理解を深める、e)開発プロジェクトを評価する能力を向上する、であった。なお本授業は2限連続開講で1週間に1回あり、1限目は主に講義からなるが、グループワークも2回ほど組み込んでいる。一方、2限目は1限目で学んだ概念・理論を応用してグループでケーススタディ分析をする。

以下、先行研究・実践、本報告の研究方法、全体的枠組み、MCGW を強化するコースデザイン、TAの戦略的活用を順に説明する。最後に、本実践の有効性の分析結果に言及する。

2 先行研究・実践

MCGW の活発化を促すための包括的コースデザインの試みは、国内外で行われてきた (Arkoudis et al. 2010, Cruickshank et al. 2012, 北 出 2013, 宮 本 2012a, 2012b, 2015, 坂 本 2013, Shevellar 2015, 高橋 2016, Takahashi 2016, Yefanova et al. 2017)。そのうち、英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すコースデザインは Cruickshank et al. (2012)、宮本 (2012a, 2012b) 及び高橋 (2016) によって実践されてきた。

5.5 節で詳述するが、宮本(2012a, 2012b)及び高橋(2016)は日本の大学で、アンケートを通して相互支援を促す実践を行ったが、比較的英語力が低いメンバーの行為主体性、すなわち MCGW に積極的に取り組む態度を引き出す質問が欠如していた。したがって、本授業ではそのような質問を追加したアンケートを行った。

さらに本授業においては、宮本(2012a, 2012b)及び高橋(2016)のその他の実践も借用しつつ、本授業の内容・プロセスに適合するその他の先行研究・実践からの知見を生かして、比較的英語力が低いメンバーの行為主体性を引き出す仕組みを強化・追加した。例えば、母国における具体的な文化実践をシンク・ペア・シェアのフローにしたがって考え、共有することを通して、英語力に不安がある受講生の自信を高め(Cruickshank et al. 2012, Shevellar 2015)、また英語力が高いメンバーが英語力の低いメンバーから意見を引き出すために必要であるファシリテーション・スキルを授業内容に組み込んだ(Popov et al. 2012: 312)。

また宮本(2015: 187)は、約90名の受講生がいた授業での実践において、教員個人だけでグループメンバー間の相互支援を促すために直接的に介入することは限界があると述べている。しかしながら、MCGW の活発化を促す TA の役割とその効果の研究は国内外において見当たらなかった。したがって上述したように、多文化協働授業として指定された本授業は4人の TA という資源を用いて、グループメンバー間の相互支援をさらに促す試みを行った。

したがって本報告では、a)MCGWにおいて相互支援を促すための、先行研究・実践に基づいて設計・実践した包括的コースデザインの日本の国際大学における事例、b)相互支援を促すためのTAの役割、c)それらの効果の分析結果、を提示する。

3 研究方法

本稿が用いたデータは、受講生へのアンケート、筆者の記憶及び記録、TAとのミーティング記録、TAに対するフォーカスグループ、授業アンケート、本授業の過去数年間の成績分布、受講生へのEメール・インタビューなどである。TAとのミーティング記録は、各ミーティングで取ったノートをすぐに自分の記憶から加筆・修正し、タイプしてファイルとして残した。またフォーカスグループも同様にした。なおTAとの毎週のミーティング記録を筆者が次の授業の改善に生かす、或いは後述するTAによるグループワークのモニタリング・フォームの記録をTAが次の授業におけるグループ介入に生かすなど、アクションリサーチ的にデータを用いた。なお、本研究はAPUのコンプライアンス/倫理審査委員会にて承認された。

4 全体的枠組み

MCGW を活発化させる教授法は包括的システムで、学期を通して一貫した戦略があり、それらの戦略がお互いに強化し合う関係を通して、受講生を多文化協働学修に向けてサポートすると、Cruickshank et al. (2012: 808) は述べている。本授業における学期を通して一貫した戦略は、グループワークやそれに対するピア評価、また後述する多国籍グループの編成、MCGW に関する評価フォーム、TA からの支援などがある。一方、相互に強化し合う関係は、例えばグループワー

クを強化する役割のあるピア評価や TA からの支援、また後述するが、MCGW に関して受講生のメタ認識を促すと同時に TA に MCGW への介入の糸口を提供する評価フォームなどがある。

5 多文化協働グループワークを強化するコースデザイン

5.1 多国籍の受講生から成る小グループ

MCGW を実施するため、まず多国籍の受講生から成るグループを編成した(APU 2017: 7, 20, 32, Arkoudis et al. 2010: 13, 北出 2013: 124)。具体的には、国籍を考慮した 6 人からなるグループを編成し、2017 年度は同じグループでクォーターを通じて活動を続けた。受講生の国籍は二段階で調整した。まず、日本、インドネシア、ベトナムといった本授業に多数登録している国からの受講生を各グループに均等に割り振り、グループ内に文化的多様性が確保できるようにした。次に、英語圏出身または英語圏の国の植民地であった国の出身であることを判断材料にし、英語がネイティブか、ネイティブに近い受講生を、彼らがグループをリードするという期待のもとに各グループに割り当てた(APU 2017: 20)。

2018年度はこのようなもともと英語力が高い受講生に加えて、比較的積極的に授業に取り組 む傾向のある短期交換留学生も、彼らがグループをリードするという期待のもとに別々のグルー プに割り当てた。しかしそれにもかかわらずこの2年目の授業は、学期最初に編成したグループ のいくつかにおいてやる気やチームワークが欠如し、グループでのケーススタディ分析のための ケーススタディを読んでこない、メンバー間のコミュニケーションが成立していない、一定のメ ンバーだけがグループ課題をしているなどの状況が見受けられたため、学期後半に急遽グループ を再編成した。その時、半学期間担当グループを観察してきた TA に、グループワークに積極的 に取り組み、グループメンバーに思いやりのある態度を取っている学生を推薦してもらい、彼ら がリーダーシップを発揮することを期待して再編成した各グループに一人ずつ割り当てた。高橋 (2016: 133) は受講生 17 名という小規模クラスにおいて、学期中自身の観察によりグループの 再編成を行ったが、本授業のような 100 名前後の受講生がいる大規模授業においては、TA の観 察によるグループの再編成が現実的で効果的だと考えられる。特に後述するように、TA が毎授 業のグループワークをモニタリング・フォームに記録しており、データに裏打ちされた実践と言 える。このグループの再編成により、機能不全のグループの数が半減した。しかし一方、クォー ターという短い学期の中旬におけるグループの再編成は弊害もあった。新しいグループ内での チームワーク形成の時間が十分取れず、一部グループワークが伴う最終レポートの進捗に影響が 出たグループがあった。

5.2 日本人学生に対する日本語の配布物と読書課題へのアクセス

授業を日英二言語で開講している APU において、本授業もほぼ同じ内容と翻訳版がある読書課題を日本語開講授業で使っている。英語に自信がない日本人学生の学習を支援するために、本授業の LMS (学習管理システム)上に日本語開講授業の配布物と読書課題を載せ、必要であれば彼らがアクセスできるようにした (高橋 2016: 134)。英語圏の大学においても英語が第二言語の留学生に対して、授業前後に新しい概念と語彙に慣れるため読書課題を読ませたり

(Cruickshank et al. 2012: 807, Yefanova et al. 2017: 793)、一対一のメンターリングを提供する (Yefanova et al. 2017: 793) など、特別な支援を行っているところもある。

5.3 多文化協働グループワークの時間の確保

大規模で教える内容が多い授業で MCGW を実施する難しさは、グループワークにおいてメンバー間の相互作用の十分な時間を確保することである(Arkoudis et al. 2010: 6)。導入で述べたように、多文化協働授業に指定される以前から、本授業ではグループワークを通して授業内容の理解の促進・定着を促してきた。多文化協働授業に指定後は、さらに授業内容を重点項目に絞ることにより、十分な時間をグループワークに配分するよう試みた。多文化協働学修には、理論だけではなく、言語・社会スキル・感情を含めた全人格的な関わりが必要であるため、そのような対策は妥当であると言える。

5.4 初回の授業の戦略的使用

本授業が多文化協働授業に指定される以前は、学期の中旬に異文化マネジメントについて扱ったが、指定後は最初の授業で扱った。それは学期の初めに、MCGWと親和性の高い異文化マネジメントとそれに関連するグループワークを行うことにより、受講生の MCGW に対する意識を高めるためであった(Arkoudis et al. 2010: 12)。主に講義からなる1限目では、開発プロジェクトのマネジメントにおける文化の影響、異文化間交渉、及びファシリテーションを扱った。

1限目のグループワークで、グループメンバー間のアイス・ブレイキング(APU 2017: 34, 54, Arkoudis et al. 2010: 12)とそれぞれの文化の違いの理解(Popov et al. 2012: 313)を促した。具体的には、個々のメンバーが慣れ親しんだ彼らの文化独特の「コミュニケーション及びフィードバックの仕方」、「学習文化」、「多文化グループに対する態度」そして「責任分担に関する態度」に関して、他国出身の受講者とペアを作りシンク・ペア・シェアのフローに従って考え、ペアそしてグループで共有した。これはまた、各グループにおける異文化間コミュニケーションのプロトコールについて受講生に暗示的に考えさせるものでもあった。

このグループワークの第二の目的は、英語力が比較的高い受講者と低い受講者の関係性を対等にすることであった(Cruickshank et al. 2012: 807, Shevellar 2015: 470)。上述したように、他国出身の受講者とペアを作り、シンク・ペア・シェアのフローに従ってお互いの国の異なる文化的実践について考え、共有した。個々に考えることから始め、次にペアで共有し、最後にグループで共有することによって、英語力に不安がある受講生の自信を高めることを目指した。それと関連して、トピックを彼らが熟知している母国における具体的な文化実践とした理由の一つは、英語力が低い受講者が考えを英語で表現するハードルを低くすることであった。慣れ親しんだ文化実践を語ることで誰もがエクスパートになり得ることにより、対等な関係性を構築しようとした(Cruickshank et al. 2012: 807, Shevellar 2015: 458, 463, 470)。

1限目におけるもう一つのトピックとして、グループワークをファシリテートするいくつかのコツを提示した。ファシリテーション・スキルは MCGW を実現するための有効なツールであり (Arkoudis et al. 2010: 14-15, Popov et al. 2012: 312, Yefanova et al. 2017: 793)、特に英語力が高いメンバーが英語力の低いメンバーから意見を引き出すために必要である (Popov et al. 2012: 312)。

2限目で、1限目で学んだファシリテーション・スキルをグループによるケーススタディ分析に使うよう促した。さらに2限目の最後にファシリテーション実践の振り返りとそのスキル定着のため、ファシリテーション・チェックリストを受講生に回答させた。

5.5 多文化協働グループワークにおける相互支援についてのアンケート

MCGW に対して意識を高めるため、第一週の授業で受講者に MCGW における相互支援についてのアンケートに記入してもらった。これは宮本(2012a: 10, 2012b: 92-93, 2015: 180-182)、高橋(2016: 131-132)及び Takahashi(2016: 158-159)から借用した実践で、「グループワークで英語で理解し表現することが難しいメンバーに対してどうするか」を問うアンケートを行った。一方、宮本・高橋のアンケートにおいて、支援される側の行為主体性を問う質問が欠如していたので、本授業オリジナルの問いとして、「グループワークで自分自身が英語で理解し表現することが難しい場合どうするか」もアンケートに加えた(付録1)。自分の立場によって、このどちらかの問いに回答するよう学生に説明した。アンケートの具体的な内容は、二つの問いに関して「何かする」・「何もしない」・「該当なし」から選択してもらい、自由記述欄にその理由・具体策を記入してもらった(付録1参照)。二つ目の問いを追加することにより、支援する側だけの意識を高めるだけではなく、支援される側の行為主体性も促そうとした。すなわち、本授業の目的の一つである多文化協働学修を暗に提示した。一方、このアンケートは成績評価とは関係がないことを、アンケート文面及び口頭で受講生に説明し、また名前・学籍番号を記入しない匿名方式とした。

アンケートの結果は第二週目の授業で学生にフィードバックした。受講者の大部分は支援したりされたりするために何かするだろうと肯定的な回答をした(図1)。2017年度及び2018年度のアンケートにおいて支援する側の立場で「該当なし」と答えた者の中にも、英語のハンディキャップがある学生が議論に参加しようと努力する・分からないことは質問する・援助を求めるなど積極性を発揮する場合は支援する、という能動的な回答が複数あった。宮本(2012b: 92-93)及び高橋(2016: 132)においても、大部分の受講生が支援すると回答していた。

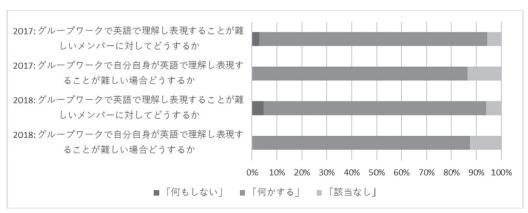


図 1 多文化協働グループワークにおける相互支援についてのアンケート (2017 年度対象者数 117 名 回答者数 84 名、2018 年度対象者数 86 名 回答者数 82 名)

5.6 グループの評価フォーム

受講者によるグループワークにおける自分のパフォーマンスの評価及びグループメンバーのそれのためのフォームを作成し、彼らに回答してもらった(Arkoudis et al. 2010: 19, 宮本 2012a: 10-12)。フォームは宮本(2012a: 14-16)が作成したものを修正した。具体的には、「意見の表明」・「責任分担」・「相互支援」・「教員及び TA からのサポート」の項目に関する5段階リッカート尺度のアンケートに回答してもらい、自由記述欄に理由・具体例・改善策・提案を記入してもらった(付録2参照)。学期中の2限連続開講の7回の授業中、2017年度は3回、2018年度は2回、受講生に評価フォームに記入することを課した。誤解を避けるため、このフォームの目的が成績をつけるために受講生のパフォーマンスを評価するものではないことをフォームの文面及び口頭で説明し、また名前・学籍番号を記入しない匿名方式とした。

このフォームの目的は、受講生が自分及び自分のグループのパフォーマンスを振り返り、また TA に受講者の視点から見た担当グループのパフォーマンスを知ってもらうことであった。前者 に関しては、グループワークに関する受講生のメタ認知を促し、MCGW を強化することを意図した(Arkoudis et al. 2010: 18-19、宮本 2012a: 11-12)。後者に関しては、TA 実践の改善に役立て てもらうことを意図した(詳細は 6.4 節に譲る)。最後に、このフォームを通しても本授業の目的の一つである多文化協働学修を受講生に黙示的にリマインドした(宮本 2012a: 10)。

6 TAの戦略的活用

本授業の最も特筆すべき教授法上の実践は、 $6.1\sim6.5$ 節で述べるように、効果的な MCGW をもたらすために TA を戦略的に活用したことである。

6.1 TA とその目的

2017年度は、高校で長期留学経験があり英語力が比較的高い日本人のゼミ生 2 名と、また英語基準の留学生 2 名を TA として採用した。彼女らは本授業を以前履修したことがあり、授業の内容とプロセスをよく分かっていた(APU 2017: 20)。2018年度は卒業した一人の留学生 TA を除いて同じ TA を採用し、本授業を履修したことがある英語基準の留学生 TA を一人新たに採用した。それぞれの TA は、2017年度には約6つのグループ、2018年度には約4つのグループを担当した。

授業中、特にグループワークの間、TA は各担当グループをモニターし支援した。グループワークに関する TA の主要な任務は、グループワークを指揮することではなく、英語力が高いグループメンバーと日本人などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すことであった。

TAに日本人学生と留学生を2名ずつ採用した第一の理由は、教室で起きていることに対して複眼的視点を持ってもらうことであった。例えば次のような出来事があった。留学生 TA は、グループワークで話し合った結果をクラス全体に発表する機会を与え、発表した学生にボーナスポイントを付与することにより、グループワークに対する動機を高める提案をした。一方、日本人TA は、英語にハンディキャップがある日本人学生にとってそれはフェアではないと反論した(ミーティング記録 2017 年 10 月 31 日)。さらに、留学生 TA が英語力が低い日本人学生の質問

に日本語で答えるために日本人 TA の助けを借りたり、逆に日本人 TA が留学生からの難しい質問に答えるために留学生 TA の助けを借りたりするという、TA 間で実際的な相互扶助が行われた(TA へのフォーカスグループ 2017, 2018)。

6.2 TA の各授業への準備と授業前後のミーティング

各授業の前に TA が行うべき作業があった。授業に先立ってグループワークを進める準備として、TA は2限目に使うケーススタディ及びその解答例を読んでおく必要があった。また、1限目の講義の部で行う予定のグループワークを把握しておく必要があった。

授業当日に、主にグループワークについて把握し、またどのようにグループワークに介入するかを話し合うために、授業前に筆者と TA は 30 分程度のミーティングを行った。さらに各授業後、どのようにグループワークが展開したか、どのような問題に直面したか、どのような支援・介入を行ったかなどを振り返るミーティングを 30 分程筆者と TA は持った。前述の多国籍 TA チームのメリットと関連するが、このようなミーティングにおいて、留学生 TA が日本人 TA による日本人学生への介入・支援方法を学んだり、2年目に新たに加わった留学生 TA が前年度から引き続き TA をしている留学生 TA から、介入・支援の方法を学んだりした(TA に対するフォーカスグループ 2018)。またお互いに各グループの観察を分かち合うことにより、グループ・ダイナミックスに関して TA の観察力が鋭くなった(ibid.)。さらにはミーティングが、TA 同士の承認・信頼などの感情的サポートを得る空間となることを意図した(秦 2016: 72)。

6.3 TA の立ち位置

Shevellar(2015)は多文化協働授業の文脈で、「教員はその役割をエクスパートや救助者から、ファシリテーターに変える」(460)必要があると述べている。TAを受講生との関わりの最前線に置いている本授業において、TAは手取り足取り教えるのではなく、グループワークに関してヒントや方向性を示し、グループワークをファシリテートする役割を担った。つまり、課題の解き方を説明するというよりも、講義内容のどの部分を参照して解けばよいかなどを示し、各グループが頭をひねって解を出すように促した。

特に英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すテクニックとして TA は、2 限目におけるケーススタディ分析において、ケースに関して議論を始める前にグループの中の一人或いは二人がその内容を要約するよう促し、グループ内で共通理解を持たせるようにした。また、日本人学生などの英語にハンディキャップがある受講生の理解を促すため、議論の途中でこれまで何が議論されたかを要約するようグループに促した。また TA の一人は、グループメンバーにお互いの意見を尋ねるよう勧めた(TA に対するフォーカスグループ 2017)。

相互支援を促すだけはなく、英語力が低い日本人学生や消極的な学生に対して TA が働きかける必要もあった。留学生 TA の一人は、英語力が低い日本人学生に対して簡単な英語で語りかけるようにした (TA に対するフォーカスグループ 2017)。同じ TA は、「何か質問はありますか」、「何か支援が必要ですか」という二つの質問をすることにより、自分はサポートするためにここにいるということを学生に感じてもらうようにした (ibid.)。また日本人 TA の一人はグループワーク

に関して、日本人学生が理解しやすい例を用いて英語でグループに説明した(ibid.)。

このような各 TA 独自の取り組みの前提は、どのようにグループをファシリテートするかは TA 各自に任されており、彼女達は自分の方法を試し、そして受講生の反応を観察し、授業後の ミーティングで分かち合い、修正しそれをさらに試すという試行錯誤・省察的実践を奨励したこ とである。特に初年度の2017年度は、二三の基本的なファシリテーション案以外、筆者は何も TA に教授しなかった。そのような省察的実践に関して、ショーン(2001)は「行為の中で省察 する時、その人は実践の文脈における研究者となる。すでに確定した理論や技術のカテゴリーに 頼るのではなく、独自の事例について新たな理論を構成している」(119)と述べている。例えば、 TA が頻繁に担当グループを巡回することは、受講生が TA にアプローチしやすくなるという点 で一定の効果があった。一方、TA の支援を必要としないグループや、6.5 節で述べるように 4 か ら6グループしか担当グループがない中、TAが頻繁に巡回・介入することを疎ましく考えるグ ループもあった。そのような中、TAの一人は、教室の中心に設けたTAの定位置に通常はいて、 グループから要請があれば介入するというスタンスを見出した。かと言って彼女の態度が消極的 という訳ではなく、定期的に担当グループを巡回しており、しかし彼女のスタイルと担当グルー プの必要性から省察的実践としてそのような距離感を彼女は見出した。2年目の2018年度は、 2017 年度に蓄積した TA によるファシリテーション実践の教訓の要約を TA に提示したが、基本 的には TA 各自が省察的実践を通して自分のファシリテーション・スタイルを見つけ出すプロセ スを踏襲した。

一方、受講生とTAとの距離が近くなることには弊害も伴った。受講生が筆者の講義やグループワークに関する説明をよく聞いておらず、TAに再説明を不適切に求めることがしばしばあった。そのため、特にグループワークの前に、その説明を注意して聞くのは受講生の責任であり、筆者やTAは再度説明はしないと、学生に注意を促した。また、筆者とTAは説明の明確化のための質問は受け付けるが、説明を繰り返すことはしないとも受講生にリマインドした。

6.4 グループの評価フォーム

前述したように、評価フォームはグループワークに関する受講生のメタ認知を促し MCGW を強化する(Arkoudis et al. 2010, 宮本 2012a)だけではなく、TA 実践の改善に役立てることも意図していた。すなわち、受講生がフォームを記入した次の授業までに TA はフォームに目を通し、グループワークに対する介入を考えるための材料としてもらった。

特にフォームの「教員及び TA からのサポート」の項目の自由記述欄の回答により、TA からの支援が必要であるかどうか、どのような支援が必要かまた有効かが判断できた TA が複数いた (TA に対するフォーカスグループ 2017, 2018)。また 5 段階リッカート尺度評価などから、グループ全体の状況及び成長が確認できた TA が複数いた (ibid.)。さらには受講生の本音を知ることができたと述べた TA が複数いた (ibid.)。例えば気丈に取り組んでいるように見えたメンバーが、実は他のメンバーからの協力を欲していたことが分かり、そのグループの担当 TA は他のメンバーに発言するよう促した (TA に対するフォーカスグループ 2017)。一方、評価フォームの回答と、実際のパフォーマンスに乖離があると述べた TA も複数いた (ミーティング記録 2018年 10月 13日、TA に対するフォーカスグループ 2018)。

6.5 グループワークのモニタリング・フォーム

英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すという TA の主要な任務を助けるため、グループワークのモニタリング・フォームを作成した(付録 3)。 TA は担当グループのパフォーマンス及びグループワークへの介入等を毎回の授業で記録するためにフォームを使用した。より具体的には、「意見の表明」・「責任分担」・「相互支援」の項目に関する5段階リッカート尺度による評価及びそれぞれの項目への自由記述欄、さらにグループの問題・成功、及び取った介入手段・その効果に関する自由記述欄からフォームは成る(付録3参照)。担当グループへの次の介入を練るのに役立つように、できる限り詳細に多くのことを記録するように TA に指導した。授業後のミーティングにおいて、記録した主要な事柄を分かち合った。また TA は次の授業前までにフォームに読み返し、次の授業のグループワークにおける介入を考えるための材料としてもらった。

TA に対するフォーカスグループ (2017, 2018) では、フォームを通して各グループのパフォーマンス及びどのグループに注意を払う必要があるかが明確に把握できた、さらには各グループメンバー個人の状況が把握できたという意見が聞かれた。後者においては例えば、事前にケーススタディを読んでこない受講生に、フェイスブックを通して読んでくるようリマインドした TA もいた (TA に対するフォーカスグループ 2017)。また、あるグループでうまくいったグループワーク実践を、他のグループに勧めるのに役立ったと述べた TA もいた (ibid.)。

初年度である 2017 年度の最初の数回の授業において TA は、担当グループの目の前でモニタリング・フォームへ記録していた。しかし受講生は TA のこの行為を意識し、不快に感じていたようだった。受講生の一人は、評価フォームの「教員及び TA からのサポート」の項目の自由記述欄の回答に、「私たちが議論しているときに、TA は私たちの近くに立ったり、私たちを<u>ジロジロ見る</u>必要はない(そのような行為は私たちを大変不快にさせる)」(原文英語、下線は原文にあり)と記述した。ここからの教訓は、TA は各グループを巡回し観察するが、各グループからある程度距離のある TA の定位置に戻って、記録作業を行うということであった。

7 実践の有効性

2018 年度授業の APU の授業アンケートのアクティブラーニングに関する結果を、下記表 1 に示した。2018 年度以降の APU の授業アンケートは、SEEQ(Students' Evaluation of Educational Quality)を基に作成されており、信頼性及び妥当性が確保されている(Marsh 1982)。表 1 では、特に MCGW と関連する質問とその結果を抜粋した。5 段階リッカート尺度のアンケート質問のすべてにおいて本授業の平均は学部専門科目のそれより高くなっていた。本授業の平均(N=53)と学部専門科目の平均(N=7,637)の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準 5%で両側検定のウェルチの t 検定を行った。質問 1 に関しては有意で(t(54)= 7.15, p < 0.001)、質問 2 に関しても有意となり(t(54)= 7.93, p < 0.001)、さらに質問 3 に関しても有意だった(t(54)= 0.0010。したがって受講生は、コースデザインや TA からの MCGW を促す働きかけを認識していたようである。

表 1	2018	年度授業ア	ンケー	k

	Ν	標準偏差	当該授業の 平均	学部専門科目 の平均
質問1: 受講生は授業中のディスカッションなど に積極的に参加するよう促された	53	0.630	4.57	3.94
質問2: 受講生は自分の意見や知識を共有することを求められた	53	0.553	4.64	4.03
質問3: 教員は授業中に多様な背景を持つ受講生の学び合いを促進する働きかけを行っていた	53	0.602	4.53	3.97

また、多文化協働授業としての 2017 年度及び 2018 年度、そしてそれ以前の 2015 年度及び 2016 年度の成績分布を比較した(図 2)。APU では、評点 A+ (素点 $100\sim90$ 点)、同 A (同 $89\sim80$ 点)、同 B (同 $79\sim70$ 点)、同 C (同 $69\sim60$ 点)そして落第点である同 B (同 59 点以下)という成績評価システムを使っている。多文化協働授業実施後は、C と B が相対的に減少した。すなわち、包括的コースデザインと B の戦略的活用は成績下位層の受講生の割合を減少させる効果があったと推測できる。英語にハンディキャップがある学生の行為主体性の発揮を含むグループメンバー間の相互支援を促すコースデザインや B の活用の他にも、B の活用の他にも、B なび B がた B で述べた B によるグループに対するその他の直接的介入が、成績下位層の学生の多文化協働学修への包摂を促したと考えられる。

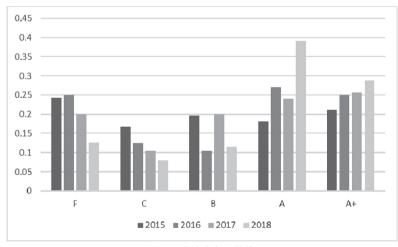


図2 成績分布の推移

日本人学生においても、同様な効果が見られた。2017年度授業では、日本人学生からのデータは直接的には収集しなかったが、ある学生が期末レポートに多文化協働学修に関する一文を寄せており、以下がその抜粋である。

最初は、日本人以外の学生と英語で会話をすることに苦戦していた。しかし、ジェスチャー

や他の方法でグループメンバーとコミュニケーションを取ろうと頑張った。頑張ったことと 他のメンバーがよく助けてくれたおかげで、私たちのグループは大きく成長できて、うまく いったと思った。自分を成長させ、自分の責任感を育てるために、いろいろなアイデアを出 してディスカッションに参加した(原文英語)。

このような事例証拠(anecdotal evidence)を超えて、2018 年度はより意図的にデータを収集するため、学期中間のグループメンバー同士のピア評価において、留学生がグループワークで努力していたと評価した日本人学生 3 名に E メール・インタビューを依頼した。そのうち 1 名が回答した。回答者の以下のインタビュー引用(2019 年 2 月 5 日)から、十分に予習し、MCGWで発言しようという行為主体性が見られる。

質問 A: 毎回の授業、特にグループワークに対して、どのように準備しましたか。

回答:私の英語力は大学の講義で出てくるビジネス単語まで追いついていないため、グループメンバーに英語能力の面で迷惑をかけないようケーススタディを事前に読み、分からない単語を調べたり、類似ケースについての記事をインターネットで探し読んでから授業を受けていました。

質問 B: 授業中のグループワークに、どのように貢献しようとしましたか。

回答:最低限グループメンバーに英語力の面で迷惑をかけないことと、一つのケースについて必ず一つは自分の意見を発言することを心掛けていました。貢献できていたかは定かではありませんが、少なくとも結論を出すための選択肢を増やすことができたのではないかと思います。

さらに以下のインタビュー引用から、グループ内での相互支援が機能し、TA の介入も効果的になされていたことが分かる。

質問 C: グループワークにおいて、グループメンバーはどの程度助けてくれましたか。グループワークに関して、実際に彼らはどのようにあなたを助けてくれましたか。

回答:みんなが私の英語力について考慮してくれ、難しい課題について分かりやすく説明してくれました。それぞれがケースについて積極的に意見を出し合い、まとめてくれました。質問 D: グループワークにおいて、TA はどの程度助けてくれましたか。グループワークに関して、TA からのどのようなサポートがあなたの役に立ちましたか。またそれはなぜですか。回答:分からないことはないか、グループワークにきちんと参加できているか様子を見にきてくれました。分からないところを尋ねると親切に教えてくださりとても心強かったです。グループで話し合いが難航していると一緒に混ざって意見を出してくださったり、話し合いが進むようなアドバイスをしてくださいました。

8 結論

本稿は、英語開講の大規模授業において多文化協働学修を促す教育実践を報告した。特にMCGWにおいて、英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すための包括的なコースデザインと多国籍 TA チームの戦略的活用を詳述してきた。本報告のような MCGW の活発化を促す TA の役割とその効果の研究は国内外において皆無であった。受講生はコースデザインや TA からの MCGW を促す働きかけを認識していた。また、本実践には成績下位層の受講生の割合を減少させる、つまり彼らを多文化協働学修へ包摂する効果があったと推測される。特に英語にハンディキャップのある日本人学生が MCGW に対して行為主体性を発揮し、またグループ内での相互支援がうまく機能した事例が確認できた。

本報告の第一の限界は、限られた日本人学生からの本実践の効果に関するデータであり、またその他の受講生(特に英語力が比較的高い受講生)の同様のデータの欠如である。そのデータにより、MCGWにおける相互支援のダイナミックスのより詳しい分析が可能となる。第二の限界として、グループの評価フォームとグループワークのモニタリング・フォームのデータ入力作業者を雇用する研究資金を確保することができず、それらの分析ができなかった。その分析を通して、相互支援が機能していたグループの割合と、各グループで相互支援がどの程度機能したのかが解明できれば、成績下位層の受講生の多文化協働学修への包摂に相互支援がどの程度貢献したか、より明確な結論を出すことができる。

謝辞

初年次教育のおける経験から TA 活用のアドバイスをして頂いた立命館アジア太平洋大学教育 開発・学修支援センター教授秦喜美恵先生に、感謝する。また大変丁寧で的確な助言をして頂いた匿名査読者に、感謝の意を表する。

参考文献

APU「多文化協働学修実践ハンドブック」(APU 内部資料)、2017年。

APU「2018 年度多文化協働学修強化授業募集要項」(APU 内部資料)、2018 年。

Arkoudis, S. et al. "Finding Common Ground: Enhancing Interaction between Domestic and International Students: Guide for Academics." University of Melbourne, 2010 (https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf file/0010/2297206/FindingCommonGround web.pdf, 2019.11.30).

Cruickshank, K., Chen, H., and Warren, S. "Increasing International and Domestic Student Interaction through Group Work: A Case Study from the Humanities." *Higher Education Research & Development*, Vol. 31, Iss. 6, 2002, pp. 797-810.

北出慶子「『相互文化学習』授業の意義と設計―グローバル社会における言語文化教育の在り方―」『立命館言語文化研究』24巻3号、2013年、117-30頁。

Marsh, H. W. "SEEQ: A Reliable, Valid, and Useulf Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching." *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 52, Iss. 1, 1982, pp. 77-95.

宮本美能「大学教育現場に『多文化共生』の関係性を構築する―留学生と日本人学生の混合クラスの中で ―」『異文化間教育学会奨励研究論集』、2012a 年、1-19 頁。

- 宮本美能「『国際交流科目』受講のすすめ:一般学生が抱える言語の障壁を低減する工夫」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』16号、2012b年、89-96頁。
- 宮本美能「留学生と日本人学生の国際共修授業における一考察: 言語の問題へのアプローチと学習効果」 『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』41 巻、2015 年、173-91 頁。
- Popov, V. et al. "Multicultural Student Group Work in Higher Education." *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 36, Iss. 2, 2012, pp. 302-17.
- Shevellar, L. "From Bearers of Problems to Bearers of Culture: Developing Community in the Community Development Classroom." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 28, Iss. 4, 2015, pp. 457-75.
- 秦喜美恵・平井達也・堀江未来「学生ピアリーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究―立 命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへのインタビューをとおして―」『立命館高等教 育研究』16 号、2016 年、65-82 頁。
- ショーン、D., 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版、 2001 年。
- 高橋美能「国際共修授業における言語の障壁を低減するための方策」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』 42 巻、2016 年、123-39 頁。
- Takahashi, M. "Case Study of an International Joint Class with International and Japanese Students: Learning Effects and Approaches Taken Regarding Language." *Osaka Human Sciences*, Vol. 2, 2016, pp. 151-69.
- Yefanova, D. N. et al. "Instructional Practices Facilitating Cross-National Interactions in the Undergraduate Classroom." *Journal of International Students*, Vol. 7, Iss. 3, 2017, pp. 786-805.

付録1 多文化協働グループワークにおける相互支援についてのアンケート

Instruction: Please choose a. or b. and then circle your choice and comment on your choice.

a.	What would you do if there are students who experience difficulties in understanding
	and expressing in English during group work? Please circle your choice and comment
	on your choice.

1.	Do nothing	Explain why so:
2.	Do something	Describe what you would do:
3.	None of the	Explain why so and describe what you would do:
	above	

b. What would you do if you yourself experience difficulties in understanding and expressing in English during group work? Please circle your choice and comment on your choice.

1.	Do nothing	Explain why so:
2.	Do something	Describe what you would do:
3.	None of the	Explain why so and describe what you would do:
	above	

付録2 グループの評価フォーム

Please circle your answer and comment on your answer as appropriate.

I expressed my view in group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
If you didn't, write the reason why.	I	I			
I bore a share of the responsibility for group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
If you did, what responsibility did you bear? If yo	l u didn't w	rite the re	eson why		
If you did, what responsibility did you sear. If yo	u aiaii o,	/1100 0110 13	, ason 1111 ₁ .		
D	Strongly	Agree	Neutral	Disagree	Strongly
Everyone equally expressed his/her view in group work.	agree	rigico	ivedirai	Disagree	disagree
•					
If not, write the reason why and what you would	do to solve	e it in the	next week'	s group we	ork.
Everyone bore an equal share of the	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
responsibility for group work.	agree				uisagree
If not, write the reason why and what you would	do to solve	L e it in the i	l next week'	s group we	ork.
				- 8P	
	Strongly	Agree	Neutral	Disagree	Strongly
Our group helped group members in relation to group work.	agree	Agree	Neutrai	Disagree	disagree
group work.					
In what aspect and to what extent?					
The instructor and/or TAs provided helpful	Strongly	Agree	Neutral	Disagree	Strongly
support for group work	agree				disagree
If so, what kind of support was helpful and wh	9 To 4h o			1	1:1 41
instructor and/or TAs to provide for group work a		e any sup	port tnat	you would	nke the
was as a second of the					

大規模授業における多文化協働グループワークの試み

付録3 グループワークのモニタリング・フォーム

Group #; Date_					
Everyone equally expressed his/her view.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
Comment:	l .		l .	l .	
Everyone bore an equal share of the	Strongly	Agree	Neutral	Disagree	Strongly
Everyone bore an equal share of the responsibility for group work.	agree	1-8			disagree
Tooponotomey for group worm					
Comment:					
They helped group members in relation to group	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
work.	agree				disagree
Comment (e.g. in what aspect, to what extent):					
Comment (e.g. in what aspect, to what extent).					
They asked for help from group members in	Strongly	Agree	Neutral	Disagree	Strongly
relation to group work.	agree				disagree
Comment (e.g. in what aspect, to what extent):					
Comment (e.g. in what aspect, to what extent).					
Comment on additional problems and/or successe	a in avour	monle.			
Comment on additional problems and/or successe	s in group	WOLK.			
How did you intervene in group work and how die	d that wor	k?:			
g . p					

Fostering Multicultural Collaborative Group Work in a Large Class: Comprehensive Course Design and Strategic Use of Teaching Assistants

KIMURA Rikio (Professor, College of Asia Pacific Studies, Ritsumeikan Asia Pacific University)

Abstract

This report will introduce the educational practice of fostering multicultural collaborative learning in a large English-based class at an international university in Japan. In particular, this report will describe the comprehensive course design and strategic use of a multinational teaching assistant team for facilitating mutual help between students whose English abilities are high and those whose English skills are relatively low—such as Japanese students—in the activities of small groups composed of multinational students. It is inferred that this practice had a positive effect on reducing the percentage of students in the lower grade strata and thereby including them in multicultural collaborative learning. In particular, there were cases where Japanese students, disadvantaged in terms of their English abilities, exercised their agency in small multinational groups, and the mutual help within their groups functioned effectively.

Keywords

multicultural collaborative learning, group work, international university, large class, teaching assistant, active learning, English-based subject

実践レポート

大学内における学生の正課外活動への支援体制と課題

一BBPでの実践を題材に一

カンダボダ P.B・石 川 涼 子 筆 内 美 砂・村 山 かなえ 羽 谷 沙 織

要旨

本稿は、2017年度に発足した Beyond Borders Plaza(以下、BBP)の取り組みのうち、教員の支援体制を基にした実践知を共有することを目的とする。本取り組みは、立命館大学内における学生の国際交流や、言語と文化に関する学びを促進する体制を一層充実させるために 2018年度からは全キャンパスでスタートした。BBP は学生の正課外における主体性を高めることを目指し、教職員でサポートしながら実施している。本稿では、BBPの活動蓄積から見えた学生の正課外活動の取り組みを概観し、課題と今後の展望に関して報告する。BBP における取り組みを通じて得られた知見は、教室外での実践を教室内の学びに結びつけることで、立命館大学独自の学びのモデル構築に結びつけたい。

キーワード

Beyond Borders Plaza、正課外活動、学生の主体性、ピアサポート、国際交流支援、 教員の支援

1. はじめに

Beyond Borders Plaza (BBP) は、学生の言語・文化・専門・回生等を超えた外国語学習支援と国際交流活動を促進する目的で新しく始められた取り組みである。BBP は、学びの立命館モデル具体化委員会が 2016 年に明確化した課題のうち、二つの課題の具体的推進を目指して設置された 1)。第一は授業外での学生の外国語学習支援であり、これは言語教育センターを中心にSALSA (Self-Access Learning and Support Area) 構想として検討されてきた。第二はキャンパス内での学生同士の国際交流支援であり、これは国際部を中心に検討されてきた。これら二つの機能を融合させた学生支援拠点として BBP は開設された。BBP は、まず 2017 年度に大阪いばらきキャンパス(以下、OIC)にて先行して運営を開始し、続いて 2018 年度からは衣笠キャンパス(以下、KIC)、びわこ・くさつキャンパス(以下、BKC)にも開設され、全キャンパスで展開される取り組みとなった。運営・管理は、教学部・言語教育企画課と国際部および国際教育推

進機構の教職員が実施している。本稿では BBP で実施されている取り組みのうち、国際教育推進機構教員が担う学生支援体制、交流活動の実態、実績から得た知見と課題に焦点をあてる。国際交流に関する学生の正課外活動の支援と課題を考察した上で、立命館大学のさらなるグローバル化を促進するための将来を見据えた展望を示す。

1.1 BBP 設置背景と目的: グローバルな学びの環境の拡充

BBP が担う立命館大学の国際化の中でも、国際部および国際教育推進機構が BBP を通じて目指すのは、学生の海外留学支援と所属や文化を超えた学生の交流支援である。立命館大学は2014年にスーパーグローバル大学創生支援事業に採択され、国内学生²⁾の海外派遺留学と留学生の受け入れを大幅に増加させるとともに、学生が授業以外でもグローバルな経験ができる仕組みの整備を目標として掲げた。立命館大学は、国際化に力を入れてきているが、これまでの経験を踏まえて BBP では次の二点を実現することが目指された。まず、学生の海外留学支援については、留学先の検討・留学決定後の渡航準備・留学終了後のそれぞれの段階で、教職員や留学経験者から必要な支援が受けられることを基本構想とした。また、国際交流支援については国内学生と留学生が集い、お互いを知り学び合うための様々なイベントを実施する場となることを目標とした。

いずれの支援に関しても重視したのは、学生がお互いに学び合い、支援し合うことで学生の成長を促すピアサポートである。立命館大学には、BBP 開始以前から海外留学支援や留学生支援に携わる学生団体が存在しており、これらの団体の協力を得て、BBP を学生主体の場とすることが目指された。各キャンパスの BBP には国際教育担当嘱託講師が1名ずつ配置され、学生とともに BBP を運営し、必要に応じて指導にあたっている。運営の主体となるのは、BBP の学生スタッフ「マネジメントスタッフ」と「プロジェクトチーム」である。彼らは BBP の運営と企画充実のために活動する学生スタッフで、学内の学生たちが足を運びやすい BBP を作るための企画の構想と実施に従事している。

こうした枠組みで始まった BBP の取り組みが全学に広がった 2018 年度は、学内での認知度をあげることを最優先課題とした。結果として 3 キャンパス合計で延べ 5 万人の利用を達成し、さらに利用を拡大することが次の課題となっている。また 1 年目の取り組みを経て、キャンパスごとに異なる利用状況や特性が異なることも判明した。

以下では、まず大学生の正課外活動とその支援に関して述べ、次に BBP を軸に全学的展開した1年目の取り組みをキャンパスごとに考察する。

2. 大学生の正課外活動と支援

大学の学びは大きく二つに分けることができる。それは、正課の学びと正課外での学びである。 正課の授業やセミナー、研究活動では、様々な知識を理論的な枠組みに沿って学ぶことができる。 一方、正課外の活動では、様々な活動に参加することで正課授業ではできない経験をし、新たな 力を獲得することができる。授業で知った理論的な枠組みから得た知識を実際に応用するには正 課内だけでは限りがある。その不足を補うのが正課外活動である。従って、正課外活動は、単に 無数の活動の場を提供するのではなく、正課内の学びを活用できる機会を与える場として大きな役割を果たす(佐藤、2010)。大学生の正課外活動には、サークル、クラブ、ボランティア等、多くの種類が存在する。これらは基本的に学生主体で、個々の活動や役割分担などを通じてたくさんの力(例えば、企画力、行動力、応用力、積極性、組織性、精神面での成長等)が培われる(河井、2015; 向居、2013; 原田 他、2016; Buckley & Lee, 2018)。

先行研究では、大学生の正課外活動は、正課内の学びを深める手助けをしつつ、将来のキャリ ア形成に必要な社会人の模擬体験をさせる重要な役を担っていることが報告されている。例えば、 Tanner (2017) は、正課外活動と身体運動は正課内の学びを促進させると報告している。Tanner は、学業面での成功(academic success)と課外活動の相関関係について調査し、課外活動の利 点と欠点を示した。課外活動には、生活のバランスを保つ(balanced life)、自信を持たせる(selfconfidence)、自らの役割について認識させ学校へ恩返しさせる (increased sense of personal duty and contribution to the school)、属性を感じさせる(feelings of belonging)などの効果がある。大 学生が生活のバランスをとるために、正課外活動が果たす役割は大きい。特に、正課の勉強の合 間に少しだけでも正課外活動に参加することによって、いつもの授業で得られない観点からの気 づきがあったり、授業の内容についてより深く考えさせられる機会が多くあったりする。正課外 活動の中には、イベントなどの企画を実施するものが多く存在する。ある提案を基に企画を計画、 準備し、実施する活動を通して、学生は多くのことが獲得することができる。まず、提案から実 施までの過程で体験する成功と失敗の連続により「忍耐力」が身につく。加えて、グループワー クが多いことから「チームワーク力」や「リーダーシップスキル」等も身につく。そして、企画 を実施したあとの「達成感」が最も重要である。一つの仕事をやり遂げた実感を得ることで学生 に自信がつく。さらに、課外活動に参加することで学生は無意識的に自らの立場や役割をも認識 させられる。例えば、日本国内の部活動では、誰もが一度は経験したことがある、先輩と後輩の 立場を経験することで様々な身分にふさわしい振る舞いを学ばせられる。また、このような、立 場ごとに与えられた仕事を経験することで、様々な立場の人が背負う「役割と責任」を感じさせ られる。しかし、課外活動においては、学生個人が想定しているものを上回る容量の仕事を課せ られることで、学生本来の活動と社会人的活動のアンバランスが生じ、それが大きな悪影響にな ることもある。課外活動はあくまでも学生の正課の学びの次にある補助的なものとして考える必 要がある。

以上のことから、大学生は正課外活動に参加することによって大きく二つのことを獲得できることが分かる。まず、正課外で過ごす時間は、よりよい生活(グッドライフ)を構築するための手助けとなる。次に、正課内の学びで獲得する知識や能力をさらに発展させることでよりよい学び(グッドラーニング)に繋げることができる。立命館大学でも学生のグッドライフ・グッドラーニングを構築するための正課外の活動が数多く提供されている。これらは、様々な点において特徴的であり、中でも参加学生の多様性(多岐にわたる国籍・言語・専門の種類)や組織的な取り組み等において優れている(佐藤、2010)。

本稿で紹介するBBPもその一つである。BBPの特徴は、学生の自主性を最優先にしつつ、教職員によるサポート体制が充実している点である。BBPは基本的に、学生を主体とするマネジメントスタッフとプロジェクトチームで運営されている。マネジメントスタッフは、日頃の

BBP 施設の管理と運営に携わり、有償ベースの勤務を行う。プロジェクトチームは、言語と文化を越えた交流活動の提案・準備・実施を行うが、活動は無償のボランティアである。ほかのサークルやクラブ活動と比べ、BBP の特徴は、学生スタッフに有償と無償の区別がある点である。学生が主体的に活動しつつ、教職員も後援をしている。また、学生は常に、自らが管理側であったり、実施側、あるいは参加側であったりする。

マネジメントスタッフとプロジェクトチームの2種類のスタッフにはそれぞれ異なる学習効果が想定されている。まずマネジメントスタッフとしての仕事は、キャリア形成を見据えた学びの機会を与えるもので、獲得する能力は将来直接的に役立つことが期待される。学生は、有給の勤務であることから、様々な業務を行うことが想定されており、個々の役割の認識や業務の遂行を体験できる。また、社会人であれば誰もが通過しなければならない、業務上の報告・連絡・相談(いわゆる、ホウレンソウ)の実行方法を学ぶことができる。BBPの多岐にわたる業務を経験しながら、少しずつ業務の効率を上げるコツや業務の遂行能力を磨いていくことが望まれる。一方、プロジェクトチームにおいては、自発性や自律性を高め、言語や文化、専門を活用しながらリーダーシップスキルやチームワーク力を向上させることを狙いとしている。プロジェクトチームとして獲得する知識や能力のほとんどは間接的なものが多く、応用性が高いものであるといえる。学生の活動はボランティアベースであることから、活動は完全に任意で行っている。学生は、自らがやりたい企画や参加したいイベントなどの計画・準備・運営に関わることで、一つのタスクを最初から最後までやり遂げる「実体験と達成感」を得ることができる。

BBPのもう一つの特徴は、学生の活動を促進するための全学的なサポート体制である。BBPは基本的に、言語教育企画課と国際部が担当部局を担う。まず、チーフコーディネーター2人を議長とする BBP 運営委員会が、キャンパスを横断したサポート体制の維持と改善に取り組んでいる。加えて、それぞれの部局で BBP 担当者会議を開催し、ホウレンソウに基づきながら学生の課外活動を支援しており、役職者や担当の教職員も加わっている。国際部では、国際教育推進機構所属教員(国際教育担当)が BBP の全体における業務にかかわっている。担当教員間では、月に1回連絡協議する場を持ち、状況や課題を共有して進めている。教員は学生に課外活動の意義を見出してもらうため、教育的な立場からのサポートを行っている。加えて、担当の職員からも活動の充実のために事務を含めたサポートがある。

次節では、KIC・BKC・OIC それぞれのキャンパスでの BBP の取り組みを述べる。特に、個々のキャンパスの特徴を活かした学生活動の取り組みについて、成功例や課題点などをおさえながら紹介する。

3. 各キャンパスでの取り組みの紹介

3.1 KIC の取り組み

3.1.1 環境と運営体制の特徴

衣笠 BBP の環境と運営体制の特徴は二つある。一つは、BBP が独立した 2 階建ての建物という点にある。BBP に関わる教職員オフィスと BBP の建物が物理的に離れていることから、学生スタッフが自主的・主体的に施設を運営する必要性と責任が高まり、さまざまな問い合わせや

ニーズに応える機転や判断力、コミュニケーション力や行動力を育む機会となっている。ここで言う学生スタッフは、特にマネジメントスタッフを指す。マネジメントスタッフは有償のシフト制(通常週1-2コマ)で、1人ずつ勤務し、施設利用の予約対応や備品管理、BBPに関わる広報等の業務に加え、BBPに来る学生への声かけや施設紹介、BBP利用者同士の交流促進の中心的役割を担っている。1階は利用者のニーズに応じて自由に歓談・勉強・発表できる空間、2階は語学教材を備えた語学の学習空間として使い分けられており、マネジメントスタッフは特に1階の友好的な雰囲気作りに努めている。

BBPの二つ目の特徴は、BBP学生スタッフが二部構成で活動している点である。マネジメントスタッフと連携して活動するプロジェクトチームは、国際交流や外国語でのコミュニケーションの機会など、学生の出会いと学び合いにつながるイベントを企画・提供する。国籍や言語の違いだけでなく、キャンパス内で接点が少ない学部間の学生同士など、学内に潜在するさまざまな「ボーダー」を超える交流を促している。プロジェクトチームは空き時間を使って自由に活動する意欲を高め、学生スタッフの活動の幅を広げる狙いで、2018年秋セメスターから発足した。プロジェクトチームはセメスターごとに参加希望者が増えており、採用枠が限られている有償のマネジメントスタッフと異なり、意欲ある応募者を基本的に全員採用する方針にしている。学生スタッフの人数および内訳は付録2のとおりである。

3.1.2 学生スタッフの支援体制

BBPで展開される活動は、大学の教職員が常に支援・連携する形で進められている(活動の詳細は、付録 1 参照 3)。セメスター開始直前に学生スタッフ向けの研修を実施し、セメスター中は適宜、対面での指導・助言や振り返りミーティングを行なっている。さらに学生スタッフは、活動の進捗状況やイベントの振り返りを、全学授業支援システム(manaba+R)に開設したコースページに投稿する。このシステムは、学生スタッフの活動記録の蓄積と、衣笠 BBP 関係者(学生スタッフおよび衣笠 BBP 担当教職員)間の情報共有・連携に役立っている。

学生スタッフが「大学の指導の元でやっている」という認識を持つことは、彼らの主体的かつ独創的な活動を阻む。そのため BBP 担当教職員は、学生スタッフの意思や考えを最大限に尊重しながら、配慮すべき点や明確にすべき点の指導のバランスを心がけている。基本的なことではあるが、学生自身が BBP という空間を自ら活用し、楽しむ気持ちを持つことが大事であることも強調している。また日頃から、BBP 担当教職員は BBP を利用する学生にも積極的に声をかけ、より多くの学生団体が BBP の空間を活用したり、学生スタッフと連携したりできるよう、活動の幅を広げる支援を行っている。

3.1.3 学生スタッフの活動と学び

BBPは、ある学生が表現したとおり、国際交流だけでなく「学部間の交流や新入生と上回生、共通の趣味や学術的な考えを持つ人たちが集う」側面も持っている。この空間を最大限に活かすべく、学生スタッフはさまざまな工夫や改善を試みながら、BBPの活性化に励んでいる。学生スタッフが企画・提供するイベントテーマは大きく分けると、「語学(主に会話)」「海外留学相談と留学支援」「伝統行事と文化体験」「交流を目的としたスポーツやゲームなど」「そのほかの

学生団体との連携企画(例えば留学生の文化圏に合った学食メニューの調査や大学スポーツチームの試合観戦)」である。これらのテーマは、セメスターごとに行う研修で学生スタッフが提案し、テーマ別の小チームを編成した上で活動する。BBPは依然として、「留学生のための場所」「国際交流に興味のある人が行く場所」「特に英語ができる人、語学力を上達させたい人のためだけの場所」と見られる傾向にある。そのため、学生スタッフの大きな目標の一つは、BBPの認知度を高め、より広い学生層に足を運びやすくし、活用してもらうことである。この共通の目標を持ちながら、多様な背景を持つ学生スタッフが協働することで育まれる学びは多岐に渡る。BBPに関わる教職員がセメスターを通して感じ取る学生の変化に加え、学生スタッフや利用者自身の言葉から読み取れる学びと成長を以下に述べる。

まず、多様な背景を持つ仲間と協働する経験が、①役割分担や意思決定の仕方への配慮と工夫、および②使用主言語(日本語又は英語)と異なる言語を交えながら協力する姿勢とスキルを育む機会となっている。多様な背景とは、国籍や言語の違いに加え、上回生と低回生との違いや、継続学生スタッフと新規学生スタッフ間の経験値の違いなども含まれる。学生スタッフは、このような立場の違いから、お互いに遠慮したり依存したりする傾向もあることを踏まえ、対等な関係で一人ひとりの意見や個性が活かされるよう努めている。試行錯誤を重ね、新規や低回生という立場に捉われず、積極的に発言する意欲や、一人ひとりの得意な点を活かした役割分担、さらに自分の役割を理解し、主体的に取り組む姿勢の必要性と意義を学んでいる。またお互いの使用主言語を認め合い、受け入れ、支え合う姿勢も大事な学びとなっている。お互いに分かる言語を柔軟に使い分けたり取り入れたりしながら、アクセントの違いや語彙の不足などに捉われることなく相手の話を聴き、理解しようとする経験が、学生の信頼関係構築やモチベーション向上にもつながっている。多様な仲間と協働しながら一つの企画を作り上げる楽しさや、協力して物事を達成する意義を実感したことで、「これまで個人で作業する方が好きだったが、グループワークの良さを知る経験になった」ことも報告されている。

次に、イベントを立案・企画・実施する経験は、実践的なスキルを鍛える機会となっている。学生スタッフは、仲間同士のコミュニケーションはもちろん、大学の教職員とも必要事項を確認・相談しながらイベントを作り上げていく。その過程で、多くの学生スタッフが①挑戦意欲と行動力(失敗を恐れず、まずはやってみる姿勢)、②調整力(意見をすり合わせて決めていく力)、③タイムマネジメント(やるべきことを整理し、間に合うように作業を進めていく力)、④想像力(現場で起こりうることを想定し、先を見越して準備する力)、そして⑤問題解決力(予想外の事態に遭遇したときの機転と判断力)を試される。また、それまで初対面の人には声をかけづらかったタイプの学生は、自ら話しかける勇気や自信を得るだけでなく、人に楽しんでもらえることの喜びを感じ、より豊かな表情を見せるようになる。これらの経験を通して、多くの学生スタッフはさらに活動を改善し、より多くの学生のニーズに応えてキャンパスに貢献したい、という意欲を高めている。

3.1.4 課題と展望

2018 年度春セメスターから始まった衣笠 BBP の活動は、セメスターを重ねるごとに活性化し、 学生スタッフの経験値が高まっている。そこで、今後は学生スタッフが自ら研修の一部を担当し、 BBP 担当教職員が担ってきた役割を徐々に学生スタッフに移行していくことが可能と考える。 プロジェクトチームへの参加希望者もセメスターごとに増加傾向にある。メンバー構成の変化や 増加を踏まえ、学生自身の主体性やチームビルディング力をさらに育み、継承できる支援体制を 目指したい。

3.2 BKC の取り組み

3.2.1 支援体制

BKC は、他キャンパスと比較すると理系と文系の学部が並存していることが特徴である。また、キャンパスは面積が広く、緑豊かである。BBP も他キャンパスより広く、施設内の個々のスペースも広い。BKC-BBP の運営体制は、マネジメントスタッフとプロジェクトチームを担うBBP 学生スタッフと教職員から成る。今までスタッフを務めた学生の中には、日本、韓国、中国出身の学部生が多いが、大学院生もスタッフとして活動してくれた。団体設立当初から、国際教育センターと言語教育センターが管轄している団体:「留学サポーター」、「TISA(Tutors for International Students Assembly)」、「SUP!(Show your Potential)」のメンバーも加わっていたため、施設の管理運営や活動実施は順調に進んだ。2018 年春期に 15 名、秋期に 12 名の学生を採用した(詳細は、付録 2 参照)。

マネジメントスタッフとしての勤務を通じて、学生スタッフ間の運営体制の基盤を確立させる ため、発足はじめとなる 2018 年春期は、組織性・リーダーシップスキル・積極性に焦点を置き 指導を行った。とりわけ BBP のようにグローバルコモンズとして展開する施設においては、利 用する学生の学部・回生・国籍などが多様であるため、施設運営側の学生が、その多様性に対し て適切に対応できる力を身につける必要がある。また、多様性に対する捉え方や対応を見誤ると、 多くのトラブルに直面することになる ⁴⁾。したがって、マネジメントスタッフに対しては活動前 に研修を実施し、大学側が学生に期待している活動や役割に関して詳しく説明したうえで、施設 の管理・運営に対して個人として、またグループとしてどのように取り組むかについて考える機 会を設けた。さらに活動を通じて毎月「定例会」を実施し、情報共有できる場を設けさせた。定 例会は、学生スタッフのみで行い、その後に教職員へ報告させている。定例会を通して、グルー プ内の組織性を構築してもらうことを狙いとした。また、個々の自律性を促すために独自(又は グループ)の企画・イベントの提案を促した。2018 年春セメスターの BBP 活動においては、一 人ひとりの個性を活かしながら一定の実績を残すことができた。2018年度秋セメスターにおい ては、前セメスターの活動の反省をもとに、運営と管理に携わるマネジメントスタッフと、企 画・イベントを実施するプロジェクトチームの二つの異なる学生団体を設け、組織化を試みた。 さらに、学生スタッフ以外の学生団体や教職員に対しても、企画やイベントの実施を広く呼びか けた。その結果、学生スタッフの企画やイベントに加えて、学生団体の参加も多くなった。

3.2.2 活動の実態

BKC の BBP で実施した活動は付録 1.2 および 1.3 に記載した。2018 年度の春は、BBP が発足した最初のセメスターでもある。そのため、運営と企画・イベントの実施は、すべて初めての試みである。春セメスターは、特にプロジェクトチームを構成していなかったこともある。しかし、

先に (3.2.1 で) 述べたようにマネジメントスタッフに参加した学生の中には、ほかの学生団体ですでに活動しているメンバーも加わっていたため、一定の活動を蓄積することができた。春セメスターの企画・イベントの中では、食を介した交流活動、留学に特化した活動、ゲーム大会等の国際交流のイベントも実施できた。また、秋セメスターでは、プロジェクトチームを構成したことで、学生スタッフが実施する企画・イベントが一気に増加した。特に、異文化交流やコミュニケーション型の企画が充実し、中でも国内学生と留学生の交流を促すイベントが増加した。その一つの原因は、秋セメスターでは、学生スタッフに個人企画とグループ企画を行うための情報共有とサポートを行ったことが挙げられる。学生スタッフ間の定例会では意見交換の場を設け、学生同士の協力を促した。さらに、教職員が必要に応じて面談を行い、企画・イベントの提案・内容調整・広報・及び実施まで、細部にわたってサポートした。結果的に、学生スタッフの多くは、独自の企画を実施し、BBP 全体の活性化に繋がった。

3.2.3 活動から得た学びと課題

これまでの学生スタッフへのサポートを通じて得た学びを以下に3点挙げる。第一に、BBP のようなキャンパス全体にまたがる学生の正課外活動においては教育的な側面からのサポートが必要である。まず、管理と運営を担う学生スタッフにおいて、マネジメントスタッフとプロジェクトチームメンバーとして期待されているものや、勤務と活動を通して獲得してほしいスキル・能力などを丁寧に説明し理解を求める必要がある。また、BBP を盛り上げて活動を実施してくれるほかの学生個人又は団体に対しても、学生スタッフ同様に説明を行い、理解を求める必要がある。なぜなら、BBP は一部の学部又は学科の学生に限定されるものではないからである。特に、学生スタッフには、自らの活動において提供するサービスや企画には責任をもって取り組んでもらいたい。担当教員として今までの活動を経て課題として感じたのは、提供するサービスの内容と活動の意義を理解しないまま実行してしまうことで生じる参加者と実施担当側のトラブルである。また、SNS(Social Network Service)ツールを活用しているものの、ミスコミュニケーションが多く発生していることも事実である。今後はこれらの課題を解決するための対策を検討していきたい。

第二に、BBPとしてもつ組織的な目標と学生が担当可能な仕事量の調整が必要である。BKC の特徴の一つは文理系が混在しているところにある。そのため、正課外活動に費やす時間が学生によって大きく異なる。例えば、学生が所属する専攻の特徴によって、授業の前後の学習が多くあるとの意見もあった。そのため、学生が企画やイベントを行う際に事前と事後の取り組みにおいて必要十分に参加できなくなることがあったのは大きな課題であった。特にチームワークが求められる活動に対して参画が難しい場合は、学生個人の事情に合わせ、学生にふさわしい仕事の容量を越えないようサポートする必要がある。先行研究でも指摘されているように、学生身分と社会人としての役割の間にアンバランスが生じてしまうと、正課外活動だけでなく正課活動にも悪影響を及ぼしかねないからである。

第三に、管理・運営のサポートにかかわる教員には、多岐にわたるスキルと能力が求められる。 担当教員は、前述のサポートを行う際に、学生同士のチームワーク力を育てるための手助けをし、 コミュニケーション不足によるトラブルの解消に尽力することが重要である。今までの取り組み の中で最も課題であったのは、上記のサポートに多くの時間が費やされてしまうことであった。 今後は、時間に配慮したサポート体制を築くための対策を検討したい。

3.3 OIC の取り組み

OIC-BBP は、KIC と BKC 同様、BBP 開設コンセプトである三つの柱「国際交流・国際理解」「言 語学習支援」「海外留学支援」を活動内容の基礎とし、留学生と国内学生の学内での交流を主な 目的とするラーニングコモンズの機能と、言語学習を中心とする自律学習支援の機能の両方を兼 ね備えたグローバルコモンズとして存在する。施設運営は、留学生と国内学生で構成される OIC-BBP マネジメントスタッフ、言語教育センターと国際教育センターに所属する OIC-BBP 関 連学生団体(留学生サポーター、言語学習支援や海外留学支援のための学生団体)と同センター 所属教職員で構成されている。マネジメントスタッフは、平日のシフト業務を行い、BBP 利用 に関する窓口対応と利用状況調査、利用促進のための各種企画を実施運営するのに対し、BBP 関連学生団体は、各団体の活動理念に沿った企画を実施運営している。マネジメントスタッフ、 BBP 関連学生団体共に、正課外活動における学生へのピアサポーターであり、互いの役割を意 識しながら、OIC-BBP としての企画運営実施が進んだ。従って、マネジメントスタッフと担当 教職員との話し合いにより、他キャンパスで設けられた BBP プロジェクトメンバーの配置は OIC では不要となった。OIC 所属学生による活動に加え、言語教育センター所属教員による言語 学習支援(外国語コミュニケーションルーム、自律学習サポートデスク)と、国際教育センター 所属教員による国際理解や海外留学支援(インターカルチュラルアドバイジングデスク)を実施 している。一ヶ月に一度を目安に、マネジメントスタッフ、関連学生団体と担当教職員でミー ティングを行い、各種活動内容の共有や、進捗状況の確認を行い、学生、教員、職員の三者の役 割が均衡を保てるような関係構築を続けている。

OIC の特筆すべき特徴の一つは、BBPとしての物理的な場所を一ヶ所に特定せず、キャンパス全体で行う取り組みにしている点である。これは、2015 年度の OIC 開学時、OIC を「キャンパス全体をラーニング・プレイスに」として設計された 5) ため、ほかのキャンパスと違い、OIC-BBPとしての単独の建物やフロアは存在しない。そのため、BBPの情報発信の中心地として、A棟1階 AN 事務室内の学修支援コモンズにマネジメントスタッフを配置し、A棟1階 iCommons と、A棟4階 SALL(Self-Access Learning Lounge)も BBP の活動拠点としつつ、キャンパス内の各施設も活用しながら、OIC 全体が緩やかに BBPとなるよう各種企画を実施している。2018 年度は、合計で84 企画を行った(詳細は、付録1.4 参照)。学生主催イベントを中心に、教職員主催イベントも行い、学生独自で企画できるものと、教職員が提供できる取り組みとの棲み分けを意識するようにしている。また、学内のほかの学生団体や、キャンパス内の各部署とも連携し、先述の BBP 開設コンセプトである3つの柱がキャンパス全体で展開していけるような企画を実施運営している。

BBP を展開するにあたり、開設準備段階から、担当教職員間で何度も話し合いを重ね、各担当者が思い描く BBP のイメージを擦り合わせていった。それと併行して、関連学生団体へのヒアリングを実施した。2017 年 12 月には BBP 開設プレ企画として、本学外からの招聘講師による基調講演と BBP 関連学生団体メンバーとのパネルディスカッションを開催し⁶⁾、BBP が目指

すべき方向や今後の役割を学生と教職員間で共に考え、認識を整理した。これらのことから明らかになったのは、OIC に在籍する留学生の実態把握は行いながらも、所属学生全体の約9割を占める国内学生の意識を、本取り組みを通してどのようにしていくか、その視点を持つ必要性が非常に大きくなった。OIC は、開学してまだ日が浅いキャンパスであり、多くの正課外活動をする学生団体が、KIC と BKC をメインキャンパスとして活動しており、OIC をメインキャンパスとする学生団体の数が限られてしまい、活動規模も小さくなってしまうことが多い。そのため、正課外活動の意義が学生達にとって見えづらく、正課外活動の素地が育まれ難いことがわかった。BBP は、大学側も運営に関わるものの、学生のための取り組みであるため、学生達の主体性を育む土壌・空間とする必要があり、そのために、どのように教職員が学生達に寄り添っていけるかを運営しながら見出すこととなった。

現時点でのOICで展開するBBPの強みは、運営する学生(マネジメントスタッフ、BBP関連学生団体)と、教員、職員の三者が、互いに調和を保って関係性を構築しているところにある。それぞれの特性を活かしながら、互いの間合いを見極めて運営できるように、自然とそのようになった。例えば、マネジメントスタッフがシフト業務の際に提出する日報には、シフト中の出来事や気づきを記入するようになっており、教職員がほぼ全てに目を通して、適宜コメントを付けている。そうすることで、業務中の一見した様子だけでは見えてこない学生達の気持ちや視点を備に把握でき、意思疎通が深まる。さらに、学生か教職員のどちらか一方だけが注力をするのではなく、日報を活用しながら、互いの考えや気づきを知ることで、自分自身の役割を反芻し、次の行動へ移すことができた。学生間、学生と教職員間、教職員間のそれぞれのレベルで、互いを知る努力が続き、その結果として、互いの役割の均衡が取れるようになったと言える。

そのほか、OIC 全体の実践の中で常に突きつけられたことは、BBP は学生達の活動により成り立っており、その実際の活動状況から、BBP を担当する教職員が BBP での学生達の学びをいかに各教職員自身が学び取って、その後の BBP の活動に還元できるかということを日々意識し、目を配らなければならない。BBP は、学生と教職員が共に関わり合い、各企画を行うことで日頃から意思疎通が図れ、互いに何を考え、どのようにしたいのか、意見を密に擦り合わせることができる。その積み重ねが各企画などを通じ、運営に関わる学生と教職員はほかの学生や教職員への mediator (仲介者) であり、interlocutor (対話者) としてピアサポーターの役割を果たせることがわかった。日本の大学キャンパスの国際化は、大西(2016、223頁) が指摘するように、「教育・研究、支援に携わる教職員、留学生を含む全学生に求められるもの」と理解でき、「構成員全体の多文化対応力の底上げや既存の体制・制度の変化を含む、計画的、継続的かつ組織的な取り組みが必要」だと言える。BBP が学生達の学びのコミュニティ構築としてだけでなく、教職員も含めた本学内の国際化の具現化の一つとして、BBP の存在意義を学生、教職員共に言語教育や国際教育の枠組みを越えて、今一度認識する必要に迫られている。

今後も引き続き、OIC-BBP はキャンパス内の国際教育交流のプラットフォームとなるが、それに加えて、2018年3月には OIC から徒歩約15分の場所に国際寮(立命館大学 OIC インターナショナルハウス)が開設され、寮生に限定されてはいるもののキャンパス内の延長線上のグローバルコモンズの役割を果たしている。2019年9月には、国際寮(立命館大学 OIC グローバルハウス)が併設された G 棟 分林記念館がキャンパス内に完成するため、全体の国際化が速度

を増して進化している。従って、OIC-BBPの実践とその知見は今後に向けてますます重要であり、山井(2018、1頁)が強調する「人と人、人と自然が調和的につながる未来」をさらに実現できる環境が目の前に広がっている。学生と教職員が共に作り上げる学びの場とその広がりを大切にし、学生と教職員の互いの成長を促し、大学全体のさらなる躍進へとつなげたい。

4. 最後に

日本の高等教育機関において、国際教育交流の促進が大学改革政策の重要な一つの軸となって 久しい。1980 年代に始まった「留学生 10 万人計画」が 2003 年度にその目標を達成し、その間、 外国人留学生受け入れの量的拡大と同時に教育支援制度の質的拡充が進んだ。その後継政策として 30 万人を数値目標とした外国人留学生受け入れが促進されると同時に、派遣留学の促進や地域を特化した相互交流政策などにも重点が置かれるようになった。2014 年度に始まったスーパーグローバル大学創生事業(SGU)は、その象徴的な取り組みであり、大学生の国際移動が今後も さらに加速することは明らかである。

本稿で検討した立命館大学における BBP は、大学生の国際移動を促すための最初の一歩を後押しする施策である。その成果の一つとして、いわゆる国際交流に関心の高い学生を BBP のスタッフとしてリクルートすることができ、彼らの主体性やチームビルディング力を育てることに成功した点を強調したい。2018 年度春セメスターの BBP 発足以来、BBP の認知度が上がり、利用者が多様化してきているほか、企画やイベントも充実している(詳細は、付録 1 参照)。2018 年度に引き続き、2019 年度も学生スタッフとしての活動に関心が高まっている(詳細は、付録 2 参照)。3 キャンパスがそれぞれの企画を進めることでお互いに刺激となり、相互に研鑽し合うポジティブな関係も生み出されている。学生が多様な文化と接し、成長する姿は教職員にとってこの上ない喜びである。しかし、実際はそのような挑戦に不安を感じる学生も少なくない。自身の快適な空間(コンフォートゾーン)を脱して、さらにその先にあるグローバルなコンテクストにおいて自らの力を発揮するには、制度的な応援や教育的な仕掛け作りが必要である。BBP はそのような視点に立ち、国際交流活動に関心がある意識の高い学生のみならず、国際的な活動に関心が低い学生をも巻き込むような空間・活動作りを目指すべきである。

初年度のBBPは、一定の成果を収めたと同時にいくつかの課題も浮かび上がらせた。BBPは 通常の授業とは異なり、正課外活動という位置づけから、BBPでの活動の方向性が学生自らの 問題関心、意志、スキルによるところが少なくない。企画の運営力や質は継続的に取り組む課題であると言えよう。本稿の中盤における各キャンパス報告に記したように、BBP担当教員はマネジメントスタッフを育てる指導、プロジェクトチームを育成するための指導に多くの時間を費やした。マネジメントスタッフやプロジェクトチームが独り立ちし、BBPを切り盛りできるようになるまでには担当教員の現場での指導・相談・コミュニケーションが欠かせないことも改めて分かった。学生の声に耳を傾けるというペダゴジー、学生とともに一緒に作り上げるという協働的な姿勢も非常に重要であることが分かった。

また、BBPは特定の学部や専門領域を超えた全学的な取り組みであるとしつつも、多様な学生層、多様なニーズを汲み取った多層構造には至っていない点が指摘できる。上述したように、

いわゆる国際交流にあまり関心がなく、かつ自信がない学生の潜在的な関心を掘り起こすための効果的なアプローチは模索中であり、BBPがより多くの学生に響き、学内に浸透するには時間を要するであろう。大規模私立大学という特徴を持つ立命館大学は、ダイバーシティ促進の取り組みを進めている。中でも、留学生が国内学生と混ざり合い、言語の違いや文化的差異を乗り越えて互いに学び合いを深める活動を充実させることは喫緊の課題である。この意味において、BBPは多文化共修を促す好機と言えるが、留学生を主軸としたイベントは限定的に実施されるに留まっており、この点は重要な課題と指摘できる。ただし、留学生の中には、マネジメントスタッフやプロジェクトチームとしてBBPを牽引する側に身を置く者もおり、彼らが日本滞在中に獲得した異文化体験がBBP運営のリソースとして活用されていることは注目に値する。国境を越え、異文化の中で生活することは楽しいことばかりではない。学生が得た自らの体験をBBPのイベントを通してほかの学生と共有することは、他者へ裨益があるだけでなく、自らの経験を省察する教育的な意義も持つと考えられる。

本稿では、各キャンパスのBBP運営と指導の実践例を省察・報告したが、今後の施策と成果を議論していくために、より具体的に検証すべきことがたくさんある。まず、利用者の観点からBBPを利用したことで育んだスキルや能力に関して把握していくことが必要である。現在は企画参加者の満足度や感想を集める程度に留まっている。また、企画運営・実施に携わった学生スタッフが得る学びや気づきについても、これまでの質的な意見集約に加え、量的研究手法も用いた継続的・重層的な調査を実施することも重要である。利用者と学生スタッフの両者における成果や課題をより明確にすることで、教育的実践と効果についてさらに議論していきたい。また、BBP参加学生がキャンパス内外の交流と体験を活かし、学びを深めていく場をより多く提供できるよう目指したい。日本の高等教育の未来において、言語や文化の差を乗り越えて互いに学び合う学生の姿を見ることを願ってやまない。

謝辞

本実践レポートの作成に当たって、BBP 担当部局の一つである国際部の各センターの事務局からサポートをいただきました。さらに、執筆において河井亨先生(教育開発推進機構)にもたくさんのアドバイスをいただきました。この場を借りて御礼を申し上げます。

注

- 1) 「各キャンパスの Beyond Borders Plaza (BBP) の具体的提案について」2017 年 02 月 24 日 京都キャンパス将来構想検討委員会 (BBP/SALSA 横断管理チーム)。
- 2) 本稿では、海外より日本へ受け入れている国際学生(international students)の意味で「留学生」を用いる。また、日本人学生とすると、日本国籍を保持しない学生が含まれないため、先述の「留学生」でない学生を「国内学生」として用いる。
- 3) 付録1で記載している各キャンパスのBBP実施企画一覧は、学生主体の活動のみを選出してある。各キャンパスの実施企画の全体(学生、教職員のすべてを含むもの)は、衣笠キャンパス(2018 年度 144件と2019 年春期 122件)、びわこ・くさつキャンパス(2018 年度 106件と2019 年春期 93件)、大阪いばらきキャンパス(2018年度84件と2019年春期48件)であった。詳しくは、https://www.bbp.

大学内における学生の正課外活動への支援体制と課題

ritsumei.ac.jp/events-calendar-2/を参照(最終アクセス日は、2019年8月18日)。

- 4) 無論、トラブルに直面すること自体が多くの学びに繋がるが、最初からトラブルが多いと活動の継続に支障がでる可能性もある。
- 5) 『立命館大学 大阪いばらきキャンパス マスタープラン 2018 Ver.1』 49 頁、2018 年 4 月、学校法人立命館。
- 6) 詳細は、http://www.ritsumei.ac.ip/news/detail/?id=969 を参照(最終アクセス日は、2019 年 8 月 20 日)。

参考文献

- 大西晶子『キャンパスの国際化と留学生相談―多様性に対応した学生支援サービスの構築』東京大学出版 会、2016 年。
- 河井 亨一「特徴ある正課外教育で学生を教育する—正課外教育における学生の学びと成長」大学時報、2015 年、32-71 頁。
- 佐藤 敬二一「正課外活動を通じた学生の成長」2010年、28-29頁。http://www.ritsumei.ac.jp/~satokei/Research/2010/seikagaikatsudou.pdf (最終アクセス日は、2019年6月27日)。
- 原田 新、王 松、日潟淳子、石本雄真、山根隆宏、田仲由佳―「大学生の正課外活動と成長 (1) ―自我同 一性、汎用的技能との関連から―」教心第58回総会、2016年、480-567頁。
- 向居 暁一「大学生の正課外活動と社会人基礎カー幼児・児童教育関連学部卒業生において一」学校心理学、 教心第55回総会、2013年、246頁。
- 山井敏章「"Beyond Borders" と大学における教育の国際化一立命館大学の取り組み一」『立命館高等教育研究』第18号、2018年、1-16頁。
- Buckley, P. and Lee, P. "The impact of extra-curricular activity on the student experience." Active Learning in Higher Education, 1–12, 2018, pp.1-12.
- Tanner, B. "Effects of Extracurricular Activities and Physical Activity on Academic Success" Intuition: The BYU Undergraduate Journal in Psychology: Vol.12:2, Article 14.2017, pp.159-168.

付録 1. 2018 年度 衣笠 BBP 実施企画一覧

			17 11	1. 2010 平皮 久立 DDF 天旭正画	見
通し番号	В	開催日 日	持	企画名	実施主体
1	4月11日	(水)	昼休み	TISA募集説明会①	TISA
2	4月12日	(木)	昼休み	SKP募集説明会①	SKPバディ
3	4月13日	(金)	昼休み	まいる募集説明会	まいる
4	4月16日	(月)	昼休み	TISA募集説明会②	TISA
5	4月17日	(火)	昼休み	SKP募集説明会②	SKPバディ
6	5月18日	(金)	昼休み	Lunch Game Hour	BBPマネジメントスタッフ
7	5月24日	(木)	昼休み	Lunch Game Hour	BBPマネジメントスタッフ
8	5月28日	(月)	昼休み	すきやねん日本語企画	すきやねん、BBPマネジメントスタッフ
9	5月29日	(火)	5限	クッキング講座"Hello! Muslim Friendly"	生協学生委員会
10	5月30日	(水)	昼休み	"Hawaiian Wind"ハワイの風を吹かせます	まいる
11	5月30日	(水)	昼休み	Event for Japanese Learners 日本語学習者向けイベント	TISA × SUP!
12	5月30日	(水)	4限	Round-table discussion on Italy イタリア座談会	Italian Studies
13	5月30日	(水)	5限	Presentation: Indonesian Culture インドネシア文化紹介	I–Start
14	5月30日	(水)	5限	Cooking Workshop:Chinese Fried Rice チャーハンを作ろう!	Student from China
15	5月31日	(木)	昼休み	Study Abroad Consultation 留学相談会	まいる
16	5月31日	(木)	4限	Japanese Games at Gym 日本のレクリエーションで遊ぼう!	KISS
17	5月31日	(木)	5限	Cooking Workshop:Coconut Noodles ココナッツヌードルを作ろう!	Student from Myanmar
18	5月31日	(木)	5限	人生ゲーム大会(Film Night企画の差し替え)	BBPマネジメントスタッフ
19	6月1日	(金)	5限	East European Food & Okonomiyaki 東欧料理&お好み焼き	GSIR Students
20	6月1日	(金)	6限	Open Mic Event オープンマイク	KISS、BBPマネジメントスタッフ
21	6月15日	(金)	昼休み	Lunch Game Hour	BBPマネジメントスタッフ
	6月20日	(水)	昼休み	SUP!Talkfest	SUP!学生運営スタッフ
23	6月27日	(水)	昼休み	Lunch Game Hour	BBPマネジメントスタッフ
24	6月29日	(金)	昼休み	TISA×SUP!企画	TISA, SUP
25	7月3日	(火)	昼一3限	フィリピンの漁村での国際交流活動紹介・試食会	BEPPINE
26	8月1日	(水)	1泊2日	国際交流合宿 ~Feel Summer~	BBPマネジメントスタッフ
27	10月12日	(金)	昼休み	SKPバディランチ会	SKPバディ
28	10月17日	(水)	昼休み	Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム
29	10月22日	(月)	6限	ハットグ作り	BBPプロジェクトチーム
30	10月24日	(水)	昼休み	Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム
31	10月25日	(木)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
32	10月26日	(金)	昼休み	SKPバディランチ会	SKPバディ
33	10月26日	(金)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
34	10月30日	(火)	昼休み	ハロウィーンパーティー	BBPプロジェクトチーム
35	10月31日	(水)	昼休み	Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム
36	10月31日	(水)	昼休み	先輩留学生による日本就職相談会・ワークショップ	キャリアオフィス
37	11月1日	(木)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
38	11月2日	(金)	昼休み	ピニャータ祭り	BBPプロジェクトチーム
39	11月2日	(金)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
40	11月7日	(水)	昼休み	Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム
	11月7日	(水)	昼休み	先輩留学生による日本就職相談会・ワークショップ	キャリアオフィス
	11月8日	(木)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
	11月9日	(金)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
44	11月14日	(水)	昼休み	Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム
	11月15日	(木)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
	11月16日	(金)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
47	11月21日	(水)	昼休み	Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム
	11月21日	(水)	昼休み	先輩留学生による日本就職相談会・ワークショップ	キャリアオフィス
	11月22日	(木)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
	11月28日	(水)	昼休み	Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム
	11月28日	(水)	昼休み	先輩留学生による日本就職相談会・ワークショップ	キャリアオフィス
	11月29日	(木)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
	11月30日	(金)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
	12月5日	(水)	昼休み	Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム
	12月6日	(木)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
	12月7日	(金)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
	12月11日	(火)	昼休み	ネパールイベント	BBPプロジェクトチーム
	12月11日	(火)	3限	ネパールイベント	BBPプロジェクトチーム
- 00	12月12日	(水)	昼休み	Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム
60	12月13日	(木)	昼休み	留学体験発表会	BBPプロジェクトチーム
61			5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
٠.	12月13日	(木)			
62	12月14日	(金)	5限	韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム
62 63	12月14日 12月17日	(金)	5限 昼休み	韓国語を学ぼう 留学体験発表会	BBPプロジェクトチーム
62 63 64	12月14日 12月17日 12月19日	(金)	5限	留学体験発表会 Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
62 63 64	12月14日 12月17日	(金)	5限 昼休み	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
62 63 64	12月14日 12月17日 12月19日	(金) (月) (水)	5限 昼休み 昼休み	留学体験発表会 Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
62 63 64 65 66	12月14日 12月17日 12月19日 12月20日	(金) (月) (水) (木)	5限 昼休み 昼休み 昼休み	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
62 63 64 65 66	12月14日 12月17日 12月19日 12月20日 12月20日	(金) (月) (水) (木) (木)	5限 昼休み 昼休み 昼休み 5限	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会 韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
62 63 64 65 66 67	12月14日 12月17日 12月19日 12月20日 12月20日 12月21日	(金) (月) (水) (木) (木) (金)	5限 屋休み 屋休み 屋休み 5限	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
62 63 64 65 66 67 68 69	12月14日 12月17日 12月19日 12月20日 12月20日 12月21日 12月21日	(金) (月) (水) (木) (木) (金)	5限 屋休み 屋休み を休み 5限 5限 6限	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう 核大・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
62 63 64 65 66 67 68 69	12月14日 12月17日 12月19日 12月20日 12月20日 12月21日 12月21日 12月21日	(金) (月) (水) (木) (木) (金) (金)	5限 昼休み 昼休み 5限 5限 6限 昼休み	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう 数子パーティー Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
62 63 64 65 66 67 68 69 70	12月14日 12月17日 12月19日 12月20日 12月20日 12月21日 12月21日 12月21日 1月9日 1月9日	(金) (月) (水) (木) (金) (金) (水)	5限 昼休み 昼休み 5限 5限 6限 昼休み 5限	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう 核大・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	8BPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム まいる
62 63 64 65 66 67 68 69 70 71	12月14日 12月17日 12月19日 12月20日 12月20日 12月21日 12月21日 12月21日 1月9日 1月9日 1月11日	(金) (月) (水) (木) (木) (金) (金) (水) (水)	5限 昼休み 昼休み 5限 5限 6限 昼休み 5限	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう ウンス Talking! KAKIZOME Let's make your original calligraphy works 韓国語を学ぼう	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム まいる BBPプロジェクトチーム
62 63 64 65 66 67 68 69 70 71	12月14日 12月17日 12月19日 12月20日 12月20日 12月21日 12月21日 1月9日 1月9日 1月11日 1月11日	(金) (月) (水) (木) (金) (金) (水) (水) (金)	5限 屋休み 屋休み 5限 5限 6限 屋休み 5限 5限 5限 5限	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう 較子パーティー Enjoy Talking! KAKIZOME Let's make your original calligraphy works 韓国語を学ぼう Open Mic × チーズフォンデュ	BBPプロジェクトチーム
62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72	12月14日 12月17日 12月19日 12月20日 12月20日 12月21日 12月21日 1月9日 1月9日 1月11日 1月11日 1月11日	(金) (月) (水) (木) (金) (金) (水) (水) (金) (水)	5限 屋休み 屋休み 5限 5限 6限 昼休み 5限 5限 5限 5限 5限 5限	留学体験発表会 Enjoy Talking! 留学体験発表会 韓国語を学ぼう 韓国語を学ぼう 数子パーティー Enjoy Talking! KAKIZOME Let's make your original calligraphy works 韓国語を学ぼう Open Mic × チーズフォンデュ Enjoy Talking!	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム まいる BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム

付録 1.1 2019 年春期 KIC-BBP 実施企画一覧

	1.3	业水	1.1 201	7 千合朔 KIO-DDF 天旭正回	見
通し番号		開催	日時	企画名	実施主体
1	4月10日	水	昼休み	新歓期サークル紹介 RBC	学友会
2	4月11日	木	昼休み	新歓期サークル紹介 英語研究会	学友会
3	4月17日	水	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
4	4月18日		昼休み	SKPバディ募集説明会	SKPバディ
5	4月19日	金	昼休み	SKPバディ募集説明会	SKPバディ
6	4月22日		昼休み	昭和ボストンプログラム説明会	留学サポートデスク
7	4月22日	月	3限	昭和ボストンプログラム説明会	留学サポートデスク
8	4月22日	月	昼休み	SKPバディ募集説明会	SKPバディ
9	4月23日	火	昼休み	SKPバディ募集説明会	SKPバディ
10	4月24日	水	昼休み	SKPバディ募集説明会	SKPバディ
11	4月24日	火	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
12	5月8日	ж	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
13	5月10日	金	昼休み	BBPプロジェクトチーム企画 令和初イベント 書道	BBPプロジェクトチーム
14	5月10日	_	昼休み	まいる募集説明会	まいる
					0.0
15	5月13日		5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
16	5月15日	水	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
17	5月16日	木	昼休み	留学フェア	BBPプロジェクトチーム
18	5月17日	金	5限	English Café (ゲストスピーカーを招き交流をする)	English Café & BBP
19	5月20日	月	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
20	5月20日	月	5限	ESS英語研究会	英語研究会
21	5月22日	水	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
			10:00		BBPプロジェクトチーム
22	5月26日	日		立同戦観戦企画	+AVA
23	5月27日	月	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
24	5月29日	水	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
25	6月3日	月	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
26	6月3日	月	5限	ESS英語研究会	英語研究会
27	6月5日	水	昼休み	留学相談フェアwith外国人留学生	BBPプロジェクトチーム
28	6月6日		5限	好きやねん日本語	日本語教育学科
29	6月7日	金	昼休み	フラダンスwithパンケーキ	BBPプロジェクトチーム
30	6月5日		5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
31	6月10日	月	5限	Talking ESS	英語研究科
32	6月12日	水	昼休み	浴衣と着物を着て日本の文化を気軽に触れよう	BBPプロジェクトチーム
33	6月12日	水	3限	浴衣と着物を着て日本の文化を気軽に触れよう	BBPプロジェクトチーム
34	6月12日	水	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
35	6月13日	木	5限	好きやねん日本語	日本語教育学科
36	6月13日	木	昼休み	留学相談フェア	BBPプロジェクトチーム
37	6月10日		5限	好きやねん日本語	日本語教育学科
38	6月10日		5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
39	6月13日		3限	留学相談フェア	BBPプロジェクトチーム
40	6月17日	月	5限	好きやねん日本語	日本語教育学科
41	6月17日	月	5限	ESS英語研究会	英語研究会
42	6月19日	水	昼休み	中国語でお茶会	BBPプロジェクトチーム
43	6月17日	月	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
44	6月19日	水	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
45	6月21日	金	5限	English Café	English Café & BBP
46	6月24日	月	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
47	6月24日	月	5限	ESS英語研究会	英語研究会
-					
48	6月24日	月	5限	好きやねん日本語	日本語教育学科
49	6月25日	火	昼休み	BBP説明会	国際教育センター
50	6月26日		昼休み	まいる募集説明会	まいる
		水	昼休み 5限	まいる募集説明会 BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	まいる BBPプロジェクトチーム
50	6月26日	水水			
50 51	6月26日 6月26日	水 水 木	5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム
50 51 52	6月26日 6月26日 6月27日	水水木木	5限 昼休み 3限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
50 51 52 53 54	6月26日 6月26日 6月27日 6月27日 6月28日	水 水 木 木	5限 昼休み 3限 昼休み	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Café (ゲストスピーカーを招き交流をする)	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Café & BBP
50 51 52 53 54 55	6月26日 6月26日 6月27日 6月27日 6月28日 7月1日	水水木木金月	5限 昼休み 3限 昼休み 5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Café (ゲストスピーカーを招き交流をする) BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Café & BBP BBPプロジェクトチーム
50 51 52 53 54 55 56	6月26日 6月26日 6月27日 6月27日 6月28日 7月1日	水水木木金月火	5限 昼休み 3限 昼休み 5限 4限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Café (ゲストスピーカーを招き交流をする) BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト メニュー試食会 生協学生委員会	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Café & BBP BBPプロジェクトチーム 生協学生委員会
50 51 52 53 54 55 56 57	6月26日 6月26日 6月27日 6月27日 6月28日 7月1日 7月2日 7月3日	水水木木金月火水	5限 昼休み 3限 昼休み 5限 4限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Café (ゲストスピーカーを招き交流をする) BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト メニュー試食会 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Café & BBP BBPプロジェクトチーム 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム
50 51 52 53 54 55 56 57 58	6月26日 6月26日 6月27日 6月27日 6月28日 7月1日 7月2日 7月3日	水水木木金月火水木	5限 屋休み 3限 屋休み 5限 4限 5限 5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Café (ゲストスピーカーを招き交流をする) BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト メニュー試食会 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 世界難民の日イベント	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Café & BBP BBPプロジェクトチーム 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム 難民支援団体パステル
50 51 52 53 54 55 56 57	6月26日 6月26日 6月27日 6月27日 6月28日 7月1日 7月2日 7月3日	水水木木金月火水木	5限 昼休み 3限 昼休み 5限 4限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Café (ゲストスピーカーを招き交流をする) BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト メニュー試食会 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Café & BBP BBPプロジェクトチーム 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム
50 51 52 53 54 55 56 57 58	6月26日 6月26日 6月27日 6月27日 6月28日 7月1日 7月2日 7月3日	水水木木金月火水木月	5限 屋休み 3限 屋休み 5限 4限 5限 5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Café (ゲストスピーカーを招き交流をする) BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト メニュー試食会 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 世界難民の日イベント	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Café & BBP BBPプロジェクトチーム 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム 難民支援団体パステル
50 51 52 53 54 55 56 57 58 59	6月26日 6月27日 6月27日 6月27日 6月28日 7月1日 7月2日 7月3日 7月4日	水水木木金月火水木月水	5限 星休み 3限 星休み 5限 5限 5限 5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Cafe (ゲストスピーカーを招き交流をする) BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト メニュー試会会 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 世界難民の日イベント BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Café & BBP BBPプロジェクトチーム 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム 難民支援団体パステル BBPプロジェクトチーム
50 51 52 53 54 55 56 57 58 59	6月26日 6月27日 6月27日 6月27日 6月28日 7月1日 7月2日 7月3日 7月4日 7月8日	水水木木金月火水木月水	5限 昼休み 3限 昼休み 5限 4限 5限 5限 5限 5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Cafe (ゲストスピーカーを招き交流をする) BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト メニュー試会会 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 世界難民の日イベント BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Cafe & BBP BBPプロジェクトチーム 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム 難民支援団体パステル BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム
50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61	6月26日 6月27日 6月27日 6月27日 6月28日 7月1日 7月2日 7月3日 7月4日 7月8日 7月10日	水水木木金月火水木月水水水	5限 昼休み 3限 昼休み 5限 4限 5限 5限 5限 5限 5限 5限 5限	BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 留学相談フェア 留学相談フェア English Cafe (ゲストスピーカーを招き交流をする) BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト メニュー試食会 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト 世界難民の日イベント BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト BBPプロジェクトチーム企画 韓国語プロジェクト クイズ大会	BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム English Cafe & BBP BBPプロジェクトチーム 生協学生委員会 BBPプロジェクトチーム 難長支援団体パステル BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム BBPプロジェクトチーム

付録 1.2 2018 年度 BKC-BBP 実施企画一覧

通し番号	ı	開催E		企画名	実施主体
1	6月5日	(火)	昼休み	韓国料理イベント	BBPMS•学生
2	6月7日	(木)	5限	SOIL&SOULボドゲ交流会@BBP~ボードゲームで遊びながら国際交流をしよう~	SOIL&SOUL· 学生
3	6月12日	(火)	3限	韓国料理イベント	BBPMS•学生
4	6月19日	(火)	昼休み	SAPP アブストラクトセミナー	生命·院生
5	6月21日	(木)	昼休み	SAPP アブストラクトセミナー	生命·院生
6	7月2日	(月)	3限	How to stay motivated when learning a new language	BBPMS•学生
7	7月3日	(火)	3限	韓国料理イベント	学生
8	7月3日	(火)	昼休み	韓国料理イベント	学生
9	7月4日	(水)	3限	SUP!Summer Event	SUP!学生
10	7月10日	(火)	3限	韓国料理イベント	学生
11	8月1日	(水)	4限	SUP! Talkfest	SUP!学生
12	9月28日	(金)	終日	新入生歓迎パーティー	TISAと留学生
13	10月6日	(±)	終日	Sustainable Week 食企画プレイベント	学生
14	10月14日	(日)	13-18:00	Sustainable Week2018	学生
15	10月15日	(月)	13-19:00	Sustainable Week2018	学生
16	10月16日	(火)	13-19:00	Sustainable Week2018	学生
17	10月16日	(火)	昼休み	SUP! 学生ボランティアスタッフ募集説明会	SUP! 学生
18	10月18日	(木)	昼休み	SUP! 学生ボランティアスタッフ募集説明会	SUP! 学生
19	10月31日	(水)	10:40-14:30	SUP! ハロウィンパーティー	SUP! 学生
20	11月2日	(金)	12:10-14:30	SUP! ハロウィンパーティー	SUP! 学生ボランティア
21	12月11日	(火)	12:20~14:30	181211 韓国料理をつうじた食・文化の交流	PAK(学生)
22	12月14日	(金)	16-19:30	SUP!滋賀の特産品を味わおう!	SUP! 学生ボランティア
23	12月18日	(火)	16:20-21:00	Express yourself~学生の主張~	BKCinternational house
24	12月21日	(金)	18-20:00	WINTER EVENT	BBPスタッフ
25	1月10日	(木)	16:00-20:00	Prom Night	留学生
26	1月11日	(金)	12:20-13:00	SUP! Talkfest	SUP!学生ボランティア

付録 1.3 2019 年春期 BKC-BBP 実施企画一覧

通し番号			2019 午春朔 BRO-BBF	実施主体
	開催日		企画名	
1	4月3日 水	1	新入生履修登録相談会	中国人留学生学友会
2	4月19日 金		Friday Evening Café	学生個人
3	4月19日 金		日韓交流会	留学生と日本人学生
4	4月22日 月		留学サポーターによる留学相談	留学サポーター
5	4月23日 火		留学サポーターによる留学相談	留学サポーター
6	4月24日 水	昼休み-3限	外部講師講演企画「France, Fashion, Cosmetics and Me」	留学サポーター
7	4月24日 水	2-4限	留学サポーターによる留学相談	留学サポーター
8	4月25日 木	2-4限	留学サポーターによる留学相談	留学サポーター
9	4月26日 金	2-4限	留学サポーターによる留学相談	留学サポーター
10	4月26日 金	昼	日韓交流会	留学生と日本人学生
11	5月9日 木	3-6限	2018年度GRGP 海外留学報告会	理工学研究科 GRGP
12	5月10日 金	昼	日韓交流会	留学生と日本人学生
13	5月10日 金	昼と5限	Friday Café	BBPPS
14	5月17日 金	昼	日韓交流会	留学生と日本人学生
15	5月17日 金	昼と5限	Friday Café	BBPPS
16	5月20日 月		One Lunch, One Country	BBPMS
17	5月22日 水		One Lunch, One Country	BBPMS
18	5月24日 金	昼休み	SUP! Talkfest	SUP!学生ボランティア
19	5月24日 金		日韓交流会	留学生と日本人学生
20	5月24日 金		Friday Café	BBPPS
21	5月28日 火		One Lunch, One Country	BBPMS
22	5月31日 金		Group Presentations(※授業関連)	大学院留学生
23	5月31日 金		日韓交流会	留学生と日本人学生
24	5月31日 金		(毎金) Group class Presentations(※カンダ先生の授業)	大学院留学生
25	5月31日 金		Friday Café	BBPPS
26	6月3日 月		One Lunch, One Country	BBPMS
27	6月7日 金		日韓交流会	留学生と日本人学生
28	6月7日 金		Group Presentations(※カンダ先生の授業)	大学院留学生
29	6月7日 金		Friday Café	BBPPS
30	6月7日 金		Group class Presentations(※授業関連)	大学院留学生
31	6月12日 水		One Lunch, One Country	BBPMS
32	6月14日 金		日韓交流会	留学生と日本人学生
33	6月14日 金		Friday Café	BBPPS
34	6月14日 金		(毎金) Group class Presentations(※カンダ先生の授業)	大学院留学生
35	6月17日 月		One Lunch, One Country	BBPMS
36	6月18日 火		One Lunch, One Country	BBPMS
37	6月20日 木		One Lunch, One Country	BBPMS
38	6月21日 金		日韓交流会	留学生と日本人学生
39	6月21日 金		(毎金) Group class Presentations(※授業関連)	大学院留学生
40	6月21日 金		(母並) Group class Presentations(次投来資達) Friday Café	入子院由子王 BBPPS
	6月27日 木		クイズ大会	
41	6月28日 金		日韓交流会	BBPMS 留学生と日本人学生
42				
43	6月28日 金		Friday Café	BBPPS
44	6月28日 金		(毎金) Group class Presentations(授業関連)	大学院留学生
45	7月1日 月		One Lunch, One Country	BBPMS
46	7月2日 火		One Lunch, One Country	BBPMS
47	7月5日 金		Friday Café	BBPPS
48	7月5日 金		One Lunch, One Country	BBPMS
49	7月5日 金		SUP! Talkfest	SUP!学生ボランティア
50	7月12日 金		日韓交流会	留学生と日本人学生
51	7月12日 金		Friday Café	BBPスタッフ
52	7月14日 日		地球市民会議@Shiga	生命学生
53	7月19日 金		日韓交流会	留学生と日本人学生
54	7月19日 金	昼-3限	SUP! 七タイベント	SUP!学生ボランティア

付録 1.4 2018 年度 OIC-BBP 実施企画一覧

通し番号		開催日田	+	企画名	実施主体
1	4月9日	(月)	昼休み	まいる説明会	OICまいる
2	4月10日	(火)	昼休み	SUP説明会	SUP!
_	4月11日	(水)	昼休み	SBJP説明会	SBJPバディ
4	4月11日	(zk)	屋休み	SUP! Talk Fest	SUP!
5	4月12日	(木)	昼休み	TISA説明会	TISA
6	4月13日	(金)	昼休み	サービスラーニングセンター学生コーディネーター説明会	サービスラーニングセンター学生コーディネーター
			_		
7	4月18日	(水)	昼休み	SUP! Talk Fest	SUP!
- 8	4月20日	(金)	昼休み	RIS説明会	RIS
9	4月23日	(月)	昼休み	まいる留学相談会(1セメスター・短期留学)	OICまいる
10	4月25日	(水)	昼休み	SUP! Talk Fest	SUP!
11	4月26日	(木)	昼休み	TISA友達づくりゲームイベント	TISA
12	5月9日	(水)	昼休み	SUP! Talk Fest	SUP!
13	5月15日	(火)	昼休み	BBPマネジメントスタッフ企画 「Discover OIC」	BBPマネジメントスタッフ
14	5月16日	(水)	昼休み	SUP! Talk Fest	SUP!
15	5月17日	(木)	昼休み	BBPマネジメントスタッフ企画「国際交流ゲームイベント第2弾」①	BBPマネジメントスタッフ
16	5月18日	(金)	昼休み	BBPマネジメントスタッフ企画「国際交流ゲームイベント第2弾」②	BBPマネジメントスタッフ
17	5月22日	(火)	昼休み	BBPマネジメントスタッフ企画 「Discover OIC」	BBPマネジメントスタッフ
18	5月23日	(水)	昼休み	SUP! Talk Fest	SUP!
19	5月24日	(木)	14:40-17:00	BBPマネジメントスタッフ企画「アフタヌーンシネマ」(『ナイト・ミュージアム』)	BBPマネジメントスタッフ
20	5月30日	(水)	昼休み	SUP! Talk Fest	SUP!
21	5月28日	(月)	昼休み	国際ボランティアweek!	サービスラーニングセンター学生コーディネーター
21	5月28日 5月29日	(火)	昼休み	国際ボランティアweek!	サービスラーニングセンター学生コーディネーター
<u> </u>					
23	5月30日	(水)	昼休み	国際ボランティアweek!	サービスラーニングセンター学生コーディネーター
24	5月31日	(木)	昼休み	国際ボランティアweek!	サービスラーニングセンター学生コーディネーター
25	6月1日	(金)	昼休み	国際ボランティアweek!	サービスラーニングセンター学生コーディネーター
26	6月6日	(水)	昼休み	SUP! Talk Fest	SUP!
27	6月15日	(金)	昼休み	BBPマネジメントスタッフ企画「中国茶と簡単な中国語会話」	BBPマネジメントスタッフ
28	6月27日	(水)	昼休み	SUP! Talk Fest	SUP!
29	7月5日	(木)	昼休み	BBPマネジメントスタッフ企画「関西弁講座」	BBPマネジメントスタッフ
30	7月10日	(火)	昼休み	BBPマネジメントスタッフ企画「おすすめ語学学習法講座」	BBPマネジメントスタッフ
31	9月26日	水	12:10-16:10	TISAによる留学生向け「学習・生活相談ブース」	TISA
32	9月27日	木	12:10-16:10	TISAによる留学生向け「学習・生活相談ブース」	TISA
33	10月4日	木	11:30-16:00	留学生Welcomeな学生団体紹介ブース	TISA、茶~くる、SUP!
34	10月5日	金	昼休み	留学生支援団体OICまいるによる短期・1セメスター留学座談会	OICまいる
35	10月11日	木	昼休み	SUP! Talk Fest	SUP!
36	10月16日	火	昼休み	留学生支援団体OICまいるによる長期留学相談会	OICまいる
37	10月17日	水	昼休み	留学生支援団体OICまいるによる長期留学相談会	OICまいる
38	10月18日	木	昼休み	留学生支援団体OICまいるによる長期留学相談会	OICまいる
39	10月23日	火	昼休み	BBPマネジメントスタッフ企画「留学生から見た日本=「異文化」とは~故郷(内	BBPマネジメントスタッフ
40	10月25日	*	昼休み	モンゴル) の文化紹介を通して~ I SUP! Talk Fest(Halloween Party)	SUP!
41	10月26日	金	12:20-12:50	茶一くるBBPコラボイベント 茶道@BBP	茶ーくる&BBPマネジメントスタッフ
42		火	16:30-17:30	BBPマネジメントスタッフ企画「ピラティス体験」	BBPマネジメントスタッフ
_	11月6日				BBPマネジメントスタッフ
43	11月13日	火	12:15-12:50	BBPマネジメントスタッフ企画「大声大会」	
44	11月22日	木	12:15-12:55	SUP! Talk Fest	SUP!
45	11月26日	月		BBPマネジメントスタッフ企画Lunch Time Movie『Shall We ダンス?』	BBPマネジメントスタッフ
46	11月28日	水		BBPマネジメントスタッフ企画「韓国語 &K-POP」	BBPマネジメントスタッフ
47	11月28日	水	16:20-17:30	BBPマネジメントスタッフ企画「京劇お面作り」	BBPマネジメントスタッフ
48	11月28日	水	18:00-19:30	秋のスイーツパーティ	TISA
49	11月30日	金	12:15-12:55	BBPマネジメントスタッフ企画「民族衣装試着体験」	BBPマネジメントスタッフ
50	12月5日	水	12:15-12:55	BBPマネジメントスタッフ企画「気軽に行ける中国~旅行準備の色々」	BBPマネジメントスタッフ
E1	12月6日	木	12:15-12:55	BBPマネジメントスタッフ企画「春期出発交換留学について知ろう」	BBPマネジメントスタッフ
51		木	12:15-12:55	SUP! Talk Fest	SUP!
52	12月6日				
—	12月6日	木	12:15-12:55	まいる主催留学前企画「Let's get ready for study abroad」	OICまいる
52				まいる主催留学前企画「Let's get ready for study abroad」 BBPマネジメントスタッフ企画「英語でスポーツ」	OICまいる BBPマネジメントスタッフ
52 53	12月12日	木	16:30-18:30		
52 53 54	12月12日 12月12日	水金	16:30-18:30 12:15-12:55	BBPマネジメントスタッフ企画「英語でスポーツ」 BBPマネジメントスタッフ企画「世界のお菓子試食会」	BBPマネジメントスタッフ
52 53 54 55 56	12月12日 12月12日 12月14日 12月19日	水金水	16:30-18:30 12:15-12:55 12:15-12:55	BBPマネジメントスタッフ企画「英語でスポーツ」 BBPマネジメントスタッフ企画「世界のお菓子試食会」 TISA主催クリスマスパーティー	BBPマネジメントスタッフ BBPマネジメントスタッフ TISA
52 53 54 55 56 57	12月12日 12月12日 12月14日 12月19日 12月20日	木 水 金 水	16:30-18:30 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55	BBPマネジメントスタッフ企画「英語でスポーツ」 BBPマネジメントスタッフ企画「世界のお菓子試食会」 TISA主催クリスマスパーティー SUP! Talk Festクリスマスパーティー	BBPマネジメントスタッフ BBPマネジメントスタッフ TISA SUP!
52 53 54 55 56 57 58	12月12日 12月12日 12月14日 12月19日 12月20日 12月21日	木 水 金 水 木	16:30-18:30 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55	BBPマネジメントスタッフ企画「英語でスポーツ」 BBPマネジメントスタッフ企画「世界のお菓子試食会」 TISA主催クリスマスパーティー SUP! Talk Festクリスマスパーティー BBPマネジメントスタッフ企画「楽しいクリスマスパーティー」	BBPマネジメントスタッフ BBPマネジメントスタッフ TISA SUP! BBPマネジメントスタッフ
52 53 54 55 56 57 58 59	12月12日 12月12日 12月14日 12月19日 12月20日 12月21日 1月9日	木 水 金 水 木 金	16:30-18:30 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55	BBPマネジメントスタッフ企画「英語でスポーツ」 BBPマネジメントスタッフ企画「世界のお菓子試食会」 TISA主催クリスマスパーティー SUP! Talk Festクリスマスパーティー BBPマネジメントスタッフ企画「楽しいクリスマスパーティー」 かるた大会	BBPマネジメントスタッフ BBPマネジメントスタッフ TISA SUP! BBPマネジメントスタッフ BBPマネジメントスタッフ
52 53 54 55 56 57 58	12月12日 12月12日 12月14日 12月19日 12月20日 12月21日	木 水 金 水 木	16:30-18:30 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55 12:15-12:55	BBPマネジメントスタッフ企画「英語でスポーツ」 BBPマネジメントスタッフ企画「世界のお菓子試食会」 TISA主催クリスマスパーティー SUP! Talk Festクリスマスパーティー BBPマネジメントスタッフ企画「楽しいクリスマスパーティー」	BBPマネジメントスタッフ BBPマネジメントスタッフ TISA SUP! BBPマネジメントスタッフ

付録 1.5 2019 年春期 OIC-BBP 実施企画一覧

通し番号	開催日時			企画名	実施主体
1	4/8	月	12:15-13:00	サービスラーニングセンター学生コーディネーター説明会	サービスラーニングセンター学生コー ディネーター
2	4/9	火	12:15-13:00	SUP説明会	SUP!
3	4/10	水	12:15-13:00	留学支援団体OICまいる説明会	OICまいる
4	4/11	木	12:15-13:00	SBJPバディ説明会	SBJPバディ
5	4/12	金	12:15-13:00	TISA説明会	TISA
6	4/15	月	12:15-13:00	SUP! Talkfest	SUP!
7	4/15	月	12:15-13:00	サービスラーニングセンター学生コーディネーター ポランティア団体 紹介	サービスラーニングセンター学生コー ディネーター
8	4/16	火	12:15-13:00	サービスラーニングセンター学生コーディネーター ポランティア団体 紹介	サービスラーニングセンター学生コー ディネーター
9	4/17	水	12:15-13:00	サービスラーニングセンター学生コーディネーター ボランティア団体 紹介	サービスラーニングセンター学生コー ディネーター
10	4/18	木	12:15-13:00	サービスラーニングセンター学生コーディネーター ボランティア団体 紹介	サービスラーニングセンター学生コー ディネーター
11	4/19	金	12:15-13:00	サービスラーニングセンター学生コーディネーター ボランティア団体 紹介	サービスラーニングセンター学生コー ディネーター
12	4/22	月	12:15-13:00	サービスラーニングセンター学生コーディネーター説明会	サービスラーニングセンター学生コー ディネーター
13	4/24	水	12:15-13:00	留学支援団体OICまいる留学相談会	OICまいる
14	4/25	木	12:15-13:00	BBPマネジメントスタッフ企画「留学生とゲームで交流しよう!」	BBPマネジメントスタッフ
15	4/26	金	12:15-13:00	BBPマネジメントスタッフ企画「BBPって何?BBPの使い方」	BBPマネジメントスタッフ
16	5/10	金	12:15-13:00	BBPマネジメントスタッフ企画「関西弁講座」①	BBPマネジメントスタッフ
17	5/14	火	12:15-13:00	BBPマネジメントスタッフ企画「関西弁講座」②	BBPマネジメントスタッフ
18	5/22	水	16:20-17:30	BBPマネジメントスタッフ企画「Cultural talk with coffee」①	BBPマネジメントスタッフ
19	5/24	金	12:15-13:00	BBPマネジメントスタッフ企画「夏休みどこ行く?」①	BBPマネジメントスタッフ
20	6/4	火	12:15-13:00	BBPマネジメントスタッフ企画「TOEICについて」①	BBPマネジメントスタッフ
21	6/5	水	16:30-18:30	留学支援団体OICまいる「留学フェス@OIC」	まいる
22	6/12	水	12:15-13:00	留学生企画「私の国オーストリア」	学生持ち込み企画
23	6/17	月	12:15-13:00	BBPマネジメントスタッフ企画「TOEICについて」②	BBPマネジメントスタッフ
24	6/19	水	16:20-17:30	BBPマネジメントスタッフ企画「Cultural talk with coffee」②	BBPマネジメントスタッフ
25	6/26	水	12:20-12:50	BBPマネジメントスタッフ企画『歌うま王」	BBPマネジメントスタッフ
26	6/28	金	12:20-12:50	BBPマネジメントスタッフ企画「夏休みどこ行く?②国内旅行編」	BBPマネジメントスタッフ
27	7/1	月	12:20-12:50	BBPマネジメントスタッフ企画Summer Week「折り紙」	BBPマネジメントスタッフ
28	7/2	火	12:15-13:00	SUP! Talkfest	SUP!
29	7/3	水	12:15-13:00	留学生企画「Get to know a gem of SWISS」	学生持ち込み企画
30	7/4	木	16:20-17:30	BBPマネジメントスタッフ企画Summer Week「かき氷」	BBPマネジメントスタッフ
31	7/5	金	12:15-13:00	BBPマネジメントスタッフ企画Summer Week「スイカ割り」	BBPマネジメントスタッフ

付録 2. 各キャンパスの学生スタッフ状況

		13 24 2.	плих	ハスの子主スプ	· / / ////////////////////////////////	
	マネジメント <u>キャンパス</u>		採用数	日本人学生	留学生	国籍
2018年春	KIC	33	15	8	7	中国、米国、英国、 韓国、モンゴル
	BKC	27	15	11	4	中国、タイ、韓国
	OIC	14	13	6	7	中国、台湾、韓国
	マネジメント	スタッフ				
	キャンパス		採用数	日本人学生	留学生	国籍
	KIC	22	15	13	2	中国、韓国
2018年秋	BKC	19	12	11	1	韓国
	OIC	15	14	9	5	中国
	プロジェクト	チーム				
	キャンパス	応募数	採用数	日本人学生	留学生	国籍
	KIC	26	23	21	2	中国、韓国
	BKC	9	9	8	1	韓国
	マネジメント	スタッフ				
	キャンパス	応募数	採用数	日本人学生	留学生	国籍
	KIC	20	15	12	3	中国、韓国、マカオ
2019年春	BKC	10	10	9	2	中国、韓国
	OIC	16	16	11	5	中国、韓国
	プロジェクト	チーム				
	キャンパス		採用数	日本人学生	留学生	国籍
	KIC	31	27	19	8	中国、韓国、台湾、 マカオ、アメリカ、カナダ
	BKC	10	10	8	2	中国

Supporting Students' Extra-Curricular Activities in University Settings: Learnings and Challenges Based on BBP

KANDUBODA, P. B. (Associate Professor, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)
ISHIKAWA Ryoko (Associate Professor, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)
FUDEUCHI Misa (Shokutaku Lecturer, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)
MURAYAMA Kanae (Shokutaku Lecturer, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)
HAGAI Saori (Associate Professor, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)

Abstract

This paper aims to share the knowledge of students' support for extra-curricular activities in the Japanese university settings. The study focuses on a newly started activity, Beyond Borders Plaza, in Ritsumeikan University campuses. This initiative started in the spring of 2018 with the policy of further enhancing the system for promoting student learning and exchange on campus. The paper mainly reports about the support offered by the teachers for students to manage the plaza and conduct language, cultural, and academic exchange events. We hope that the accumulation of its activities will be linked to enhance students' classroom learnings and developing careers in the future as a part of "Ritsumeikan Learning Model."

Keywords

Beyond Borders Plaza, extra curricula activities, student autonomy, peer-support, international exchange support, teacher support

実践レポート

共修を目的とした英語で開講する授業における アクティブラーニング促進の実践と課題

カンダボダ PB・鳥 居 朋 子

要旨

近年、日本の大学教育においては、学生が能動的に取り組むカリキュラムの提供がより重要視されつつある。立命館大学でも各学部・研究科・機構において様々な取り組みが始まっている。本稿では、立命館大学の教養 B 群の科目として英語で開講している授業に注目し、学生の能動的な学習促進における取り組みおよび課題について報告する。特に、国内学生と国際学生が共に学ぶ、共修科目における実践報告を行う。まず、当該科目では、ILF モデルを用いた実践を試みた。2018 年度の前期には衣笠キャンパス、後期には大阪いばらきキャンパスで科目を開講し、授業活動について受講生の評価を求めた。結果として、授業内活動において学生の肯定的な反応が得られ、学期末の授業アンケートでも分野平均より高い評価を得ることができた。本稿の考察をもとに、英語を用いて共修を実現する科目の発展を目指したい。

キーワード

英語で開講する科目、共修型学び、アクティブラーニング、ILFモデル、授業評価

1 はじめに

今日の大学のカリキュラム改革は、特に社会的ニーズが大きく影響していると考えられる。知識共有に留まっていた今までの大学教育は、高等教育のユニバーサル化に伴い、社会ニーズにも応えることを期待されており、社会から大学教育の質的転換が求められている。立命館大学のR2020後半期(2016-2020)の計画では、学びの立命館モデルの構築への取り組みから、今後の学内の教育と学びの質転換を目指している。具体的には、全学部の教育改革において、アクティブラーニング型授業のカリキュラムへの取り組みを促進している。また、グローバル化に伴い学生も多様化してきており、とりわけ留学を目指す学生や、留学生として本校で学ぶ学生も徐々に増えてきている。その結果、従来日本語で実施していた授業を他の言語(例えば、英語)で行うことも不可欠になってきている。これまでのところ、大学の「英語を学ぶ授業」においては、学習方略や教授法等に関連する多くの報告がある(小池 他、2004)。しかし、「英語で学ぶ授業」

において、教授法や学生のアクティブラーニング促進に関する取り組みの知見は限られている。 従って、本稿では、大学において英語で開講する授業に焦点を当て、学生のアクティブラーニン グを促進するための試みについて報告する。

2. 高等教育の AL 促進に関する動向

2020年の文部科学省の新学習指導要領においては、教科等の本質的な学びを踏まえたアクティブラーニング視点からの学習・指導方法の改善について言及されている。大学教育にアクティブラーニングを導入する大きな目的は、学生の自律性を促すことにある(文部科学省、2017:2018)。アクティブラーニングとは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図ることができる。アクティブラーニングには、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効な方法である(文部科学省、2012、p.37⁴⁾)。こうした背景により、大学側には、学生自らが課題を発見し、調査を行う深い学びを可能にする授業の提供が求められている。

一例として、立命館大学では、アクティブラーニングを取り入れた授業手法の確立と促進を図るために、多側面から試行錯誤を行っている。特に、2020年度の教養教育改革においては、様々な科目群の改編を試みている。立命館大学の教養科目は、A群~E群までの5つの科目群で構成されている。うちB群では、国際教養科目、異文化交流科目、海外留学科目区分の3区分を導入し、英語など初修外国語を授業言語とする科目や、国内学生と国際学生が共に学ぶ共修の科目、また、国内学生の海外留学に役立てられる準備科目等を展開している。これらの科目の一部は、国際教育推進機構の教員が担当している。国際教育推進機構では、立命館大学における国際教育を進めるために、国際教育プログラムの開発・運営、諸外国・地域との学生派遣・学生受け入れを推進するとともに、学部・研究科の国際教育に関する取り組みを支援している10。異文化交流科目区分では3つの科目(Cross cultural encounters, Basic communication skills, Advanced seminar)と海外留学科目区分では3つの科目(Basic academic skills, Intermediate seminar)を提供している。このうち、共修という観点から、本稿では海外留学科目区分のIntermediate seminar(以下、IS)について紹介する。

IS は、担当の教員各位が開講目標を共有しつつ、それぞれの専門に併せて科目内容を提供している。IS の受講対象の学生は、中・長期留学を目指す国内学生²⁾ や、すでに留学先が決まっている国内学生である。加えて、留学生の参加も歓迎し、学生間の共修を目指し、全ての科目を英語で開講している。講義の目的は、特定のテーマについて英語で学び、海外の大学で学ぶための準備を前提にアカデミックスキルを身に付けることである。共修の授業であるため、受講者においては、異なる文化・言語・専門について学術的な交流を図ることが可能である³⁾。

2.1 英語で開講する授業への挑戦:実践への準備

英語で開講する授業は、受講生と担当教員双方に多側面において挑戦的である。本稿では主に

英語で授業を開講する教員側の視点による検討を行う。共修の授業においては、学生同士の交流が重要な役割を果たすため、教員は事前にコース全体を計画し学生間の交流を促進するためのきっかけとなる準備をする必要がある。同じ言語や文化を背景にしている学生でも意義のある交流を行うためには、指導側すなわち教員が教育的目標を立てて促進する必要がある。特に国内学生と留学生が受講する共修の授業においては、言語・文化・専門の違いによって学習の仕方が大きく異なる(坂本 他編、2017)。

大学における学生の多様化と教育現場の対応を背景に調査した Arkoudis 他(2013)は、共修 の授業における学生間の交流を促進するために6つの段階からなる「学習のための学生間交流フ レームワーク (Interaction for Learning Framework) 以下、ILF | を設定した。本授業の取り組み においては、ILFを題材に授業の準備を進めた。第1には、学習を企画する (planning interaction⁵⁾) 段階で、Arkoudis の設定した6段階のうち最も核となるものと考えられる。受講 生を想定した準備を行うこの段階では、3つの主要なポイントが挙げられている;受講生の多様 性を念頭に考えた交流活動の到達目標の明示、教育活動の準備と、ピア・サポート活動の準備で ある。第2段階は、学生間の交流ができる環境づくり (creating environments for interaction) であ る。ここでは主に、学生同士の交流活動を促すことのできる教授法の選択が重要とされている。 特に、教員が用いる教授法によって学生の交流が左右される。教員の適切な教授法の選択により、 学牛のコミュニケーション力を高め、自信に繋げることによって、より活発な交流に繋げること ができる。第3段階では、学生の交流をサポートすること(supporting interaction)が挙げられて いる。ここでの主要なポイントとして、学生の交流に関する期待・目標などを明記すること、学 生同士の多様な背景を理解しあえること、グループ間でのルールづくりなどが挙げられる。第4 段階では、授業の知識習得に取り組むこと (engaging with subject knowledge) である。これまで の3つの段階は第4段階のための準備のものともいえる。受講生の多くが科目内容における知識 の習得を望む。この段階では、学生の多様な背景を念頭に、科目の知識習得に繋がるよう活動を 計画する。受講生は、文化・言語・専門・学年などが異なる場合が多い。これらの項目を念頭に グループ編成やディスカッションを組み立てる必要がある。それによって、学生は各回の活動を 通して互いの類似点や相違点をうまく活用し助け合えることができるようになる。次に第5段階 では、内省的プロセスを構築する (Developing reflexive process)。ここでは、受講生の取り組みに おけるフィードバックを行うことが挙げられている。さらに、フィードバックを基に受講生自ら が活動の振り返りに繋がるようなアドバイスをしていく必要がある。最後に第6段階では、学習 者間のコミュニティを育成すること (fostering communities of learners) が挙げられている。つまり、 カリキュラムで提供している知識を題材に授業外でのコミュニティ形成を促す必要がある。その ためには、教室内での活動に加え、教室外での活動も積極的に支援していくことが重要とされて いる。

今回は、これら6つの段階を念頭に、英語で実施する共修の授業でアクティブラーニング活動 を多く取り入れて実践した。次章でその実践内容に関して述べる。

3. 実践の具体的内容

今回の報告においては、2018年度の前期に衣笠キャンパス、後期に大阪いばらきキャンパスで実施した取り組みに焦点を当てた。キャンパスは異なるもののシラバスは同一内容で、担当教員とTA(Teaching Assistant)も変更していない。衣笠キャンパスの受講生は、主に文学部、国際関係学部、法学部、産業社会学部の1回生から4回生までの学生であった。大阪いばらきキャンパスでは、経営学部、総合心理学部、政策科学部の学生が受講した。前期の授業においては、英語で実施する共修を目的とした授業のアクティブラーニングを促進するための教授法を試みた。後期の授業においては、前期の実践で得た学びと課題への対策を組み込み、当該教授法を再検討した。

英語で実施する共修の授業が教員にとっても挑戦的となる要因は、受講生の多様性である。一クラス内の受講生の背景、国籍・言語・文化・専攻・学年等が大きく異なるため、アクティブラーニングを促す活動を導入する際にこれらの異なる前提条件を慎重に考える必要がある。なおかつ、受講者の母語が英語であってもアクティブラーニング活動を導入することが難しいことが指摘されている(Arkoudis, 2006)。加えて、受講生の所属する学部が異なることで学習の仕方が異なることが予想される。そのため、アクティブラーニングを導入する際に、受講生の属性をよく把握したうえで取り入れることが求められる。

本稿で検討対象として注目した科目は、国際教育推進機構で提供している科目群のうち、国際教養科目区分海外留学科目区分ステージ3に位置付けられている(科目詳細は付録 A を参照)。ステージ3では、主に、1年間の長期留学を目指す学生、あるいは既に海外留学派遣が決まった学生を対象としている留学準備科目を提供している。各授業で提供している特定のテーマに沿って英語で学び、その学習を通じて、「読む・聞く・書く・話す」といった4技能を総合的に使い、実践的な基礎知識や、海外大学で学ぶためのアカデミックスキルを身につけることを目的として開講している。受講生には、人文・社会とかかわるテーマを扱った英語の学術文献・論文を読み、議論することを求めている。当該科目は、留学生も対象としている。そのため、学生間の学び合いが可能な環境で、留学生にとっては日本人学生と共に学び、海外留学を目指す学生にとっては、留学先の授業環境に適応する機会になる 60。前期の衣笠キャンパスの授業では、国内学生24名(日本人学生21名と正規留学生3名)、留学生5名の合計29名が受講した。後期の大阪いばらきキャンパスの授業では、国内学生15名(日本人学生13名、高校生2名 71)と交換留学生1名の16名が受講した。

ー講義内の基本的な流れは、導入・学習・アクティベート(Introduce, study, activate)という 三段階となるよう構成した。授業内での活動に多くのペアワークとグループディスカッションを 用意した。成績評価基準においては、授業参加と貢献、事前事後課題、グループ発表、個人発表 とレポート課題を評価対象とし、第1回の授業、オリエンテーションで受講生に説明した。

当該授業は、異文化コミュニケーション力を高めるためのものである。受講者の異文化コミュニケーション力を高めるために、講義の前半では次のような取り組みを行った。まず、異文化理解・コミュニケーションに関する基本的な考え方を把握してもらうために、各回の事前に読書課題を課した(例えば、異文化コミュニケーションにおけるアイデンティティ、タイム、パワー

ディスタンス、ジェンダーの考え方など)。次に、授業中には、検討した先行研究の考え方の理解・認識に関するディスカッションタイムを設けた。先行研究の重要な点を把握しやすくするために、事前に用意してある質問を投げかけ、それに答える形式で内容理解と認識を深めることを促した。また、わからない語彙や表現があった場合、まずはグループ内で解決してもらい、難易度が高いものについて授業全体で共有し、必要に応じて教員と TA が補足を加えた。最後に、個々の考え方における理論的な枠組みを題材に、学生自らの実生活のケースにおける意見交換の回数を増やした。

コース中盤では、グループ発表の準備に時間を設け、受講生を国内外・性別・専攻・学年などを考慮してグループに分けた。グループ発表の基本的なテーマは、「異文化コミュニケーション・理解に関するもの」とし、日本とほかの国の比較を行うことを調査条件とした。焦点を当てるトピックと国は各グループの選択に任せた。グループでタイトルを決め、焦点を当てる文化的側面を抽出して、調査をもとに発表しディスカッションさせるまでのすべてを受講者同士で実施した。1セッションは、発表・質疑応答・ディスカッションという形式にするよう事前に説明を加えた。発表の時間では、グループ調査を基に異なる文化ではどのような相違点または類似点があるかを提示させた。次の質疑応答の時間では、オーディエンスからの質問に答えてもらった。これまでの筆者の教育経験では、"質問をどうぞ"といっても中々質問が出てこないことが多々あった。また、専門が異なることもあるため、突然に質問を考えることも難しい。これに対する解決策として、視聴するグループ内で質問する順番を決めてもらった。最後に、発表グループが提起するディスカッション課題を基に視聴しているグループで話し合い、意見をまとめて、クラス全体に発表することとした。

この取り組みでは、まず、発表者においては、発表および質疑応答に慣れるチャンスがある。加えて、自らがディスカッションセッションを行うことによって、大学内外のディスカッションセッションに慣れる。また、視聴する側においても単に発表を聞くだけでなく、最後にディスカッションセッションがあることを念頭に、発表の内容により注目しながら聞くことが求められ、英語のリスニングスキル向上にも繋がる。なお、グループ発表の際にメモがとれるよう質問項目を明記した発表用ノートシートを配布した。ノートシートの内容を基に各発表後にmanaba+Rで提出できるよう課題を課した(付録 C)。すべてのグループ発表が終了してから振り返りを実施し、グループ発表ワークにおける難点・個人の貢献・最も学んだ点などの質問を組み込んだ(付録 D 参照)。

コース終盤では、個人発表と関連した課題を課した。発表テーマは、自らが経験したカルチャーショックに関するもので、10分程度の口頭発表にし、発表、質疑応答、コメント記入という形式で行った。発表の際には、経験したケース(場面や出来事等)についてのみ話し、そのようなことになった経緯については説明しないよう指示した。その理由は、視聴者にその原因を探らせるためであった。発表者が準備した質問に答える際に、併せてその原因なども記載するよう説明した。関連したレポートには、序論(個人のケースの紹介、発表同様)、視聴者からの意見(クラスメイトからのコメント内容の集約)とまとめ(自らのケースにおける理論的枠組みと個人な見解)の記述を求めた。

最後の授業では2つの側面において振り返りを行った。一つ目に、異文化理解・コミュニケー

ションにおける専門知識に関して確認するため、各回の内容に触れた自由執筆課題を課した(付録 E)。二つ目に、授業全体において、最も学んだこと、最も難しかったことと今後の授業への提案についてコメントを求めた。最後に、授業アンケートに関して説明し回答してもらい、結果を最後の授業に全員で確認した。各項目への回答に関する教員の意見を述べながら全体的な流れについて意見交換の場を設けた。

本章の冒頭で述べたように、今回の実践は二つのキャンパスで行った。そのためコース全体の基本的な概念を念頭におきつつ、各キャンパスの受講者の参加具合を図りながら様々な工夫を行った。まず、各回で実施したアイスブレーキングのトピックの数と時間を調整した。次に、読解課題を基にした授業内のディスカッション時間と役割分担を調整した。進捗が早かった課題においては、実生活を例に追加議題を導入し、さらに議論を活性化させた。

4. 結果と省察

以下、表1では前期・後期の授業アンケートの結果を記す。授業アンケートでは、5.0 が最高 点となっている。

評価項目・学期	前期(回答率 82.1%) クラス平均 / 分野平均	後期 (回答率 87.5%) クラス平均 / 分野平均
Q1 シラバス導守度	4.8 / 4.5	4.6 / 4.6
Q2 授業外学習時間	2.4 / 1.8	2.4 / 2.1
Q3 学習意欲の促進	4.3 / 3.9	4.6 / 4.3
Q4 能動的学習態度	4.8 / 4.2	4.7 / 4.4
Q5 到達目標達成度	4.1 / 3.9	4.3 / 4.0
Q6 学び役立度	4.6 / 4.2	4.4 / 4.4

表 1. コースサーベイの結果

授業アンケートは、前期・後期共に、回答率は8割を超えている。従って、授業アンケートの結果は受講生の3分の2以上の意見を表している有効なエビデンスとして挙げられる。第1Q~第6Qまでのほとんどの項目で当該授業への評価が分野平均より上回り、受講生の高い評価を得ることができた。

4.1 ILF と関連した実践方法

今回検討対象とした授業では、コース全体を通して様々な工夫をしながら、授業内での指導に加え、授業外の指導も積極的に行った。以下ではこれらについてILFの6段階に照らしながら見ていく。

第1段階は、学習を企画する段階である。今回の授業の想定では、受講生が多様な背景を持つため、それに応えるための指導方法を用いる必要があった。対策として、3つのことを念頭に科目構成を考えた。まず、受講生の多様な背景(学部、学年、異なる国と地域等)を利用した数多くの交流の機会を設けることである。次に、英語で行う共修の授業で極力アクティブラーニング

へと誘導することである。最後に、双方型授業の運営にかかる教員の負担を削減し、余裕をもって学生の指導に当たる環境づくりをすることである。上記のような学習の検討を通じて、大きく三つの課題があることが示唆された。最初の2点については、言語と文化の壁をできる限り薄くするために多くの工夫が必要となることである。3点目については、教室内での取り組み方と教室外での取り組みにおける補助が必要となる点である。

アイスブレーキングの冒頭では、参加者全員に自らの言語能力について意見を交わした。例えば、英語の場合、四技能(聞く・読む・書く・話す)うちのどれが強くどれが弱いかを意見交換させた。また、学習文化や生活文化について共有してもらうため、アイスブレーキングのトピックに文化の背景も考量して議論するよう指示した。

次に、第2段階においては、学生間の交流が生まれる環境を作るために、アイスブレーキングタイムを導入した(リストは付録 F 参照)。今回の授業は、言語・文化・学部・専攻等が混在していることが一つの特徴である。しかしながら、その特徴が、学生の交流を妨げる要因に成りかねないこともある。特に、学部が異なれば日常的に交流するメンバーではなくなり、当然のことながら、個々の活動における取り組み方も異なる。よって、学生の異なる背景を念頭に交流を計画する必要がある。そのために、クラスの第1回目から9回目まで実施し、時間は最初の10分~15分程度とした。トピックはランダムに選択した。また、毎回異なるメンバーになるようランダムリストを活用し、できるだけ多くの友達づくりができるよう工夫した。結果的に、12回目の授業では、学生全員が他の全員と話したことがあるという確認が取れた。加えて、クラス全体におけるディスカッションでは、ペアワークとグループワークも導入した。お互いをよく知らない段階ではペアワークを実施し、徐々に難しいトピックをグループワークで行うよう段階化した。

次に第3段階では、学生間の交流をサポートすることを考えた。今回の実践の大きなテーマは、いかに学生のアクティブラーニングを促進できるかである。同時に、教員と学生のインタラクションできる機会が減ることも予測できた。従って、交流を支援するために学内の TA (Teaching Assistant) 制度を活用し大学院留学生を採用し、主に受講生のサポート、教員のサポート、教室内活動の客観的な評価、と授業外における受講生へのサポートの4つを依頼した。

第4段階においては、授業科目の知識習得に取り組むために専門書や先行研究を活用し、授業のテーマである異文化理解を深めるために知識共有ができる活動を導入した。個人で行った調査に次いでグループディスカッションを行い、内容に関する理解の程度を確認した。その後、クラス全体で意見交換の場を設け、先行研究の考え方と自らの考え方を照らし合せた議論を行った。

さらに、第5段階では、学生の内省的プロセスの構築を狙いに、異文化理解力やコミュニケーション力を育むために得られた学術的な知識の理解を確認した。その振り返りとして manaba+R を活用した課題を課した。次に授業内で、振り返りの機会を設定し、自らの学びの度合や知識の習得の程度を再確認させ、さらにほかの受講生と共有できる意見交換の場を設けた。

最後に、第6段階における学習者間のコミュニティ形成は、ペアワークとグループワークを通 してできるよう計画した。まず教室内では、ペアワーク活動を数回実施することで少数団のコ ミュニティ形成を試みた。次いで、グループディスカッションや発表の場を設けることでより多 くのメンバーと知り合いになれるよう工夫した。また、教室外活動の促進のため、授業外で実施 される交流活動の情報共有や BBP ⁸⁾ (Beyond Borders Plaza) 施設で実施する活動への参加を促した。なおかつ、教室外での交流とコミュニケーションに慣れさせるために、BBP 施設を活用したディスカッションタイムやグループワークの時間も確保した。

なお、これら6段階に従ったコース構成は、あくまでも担当教員の立場からのものである。担当教員のみならず、授業内外の取り組みに対するより客観的なアセスメントが必要だと考えたため、TAにクラス活動におけるアセスメントをお願いした。アセスメント内容(授業体制、内容、学生のパフォーマンス等)は、事前の打ち合わせで説明し、備忘録用のファイルを準備した(付録 B)。その結果、前期の授業において、グループワークにおける各学生の取り組みの確認が取れるような体制を強化する必要があること、また、グループ発表の内容をより学術的にする必要があることが指摘された。クラス内容は基本的に効果的であるものの、今後は質的な内容をより多く組み込んでいく必要があるとの提案が出された。加えて、他者からの授業評価として他の教員に授業を見学してもらい、見学感想という形でアセスメントを求めた。その結果、TAの意見と同様、グループワークにおける個人貢献の確認が難しい点が指摘された。その結果を受けて後期の授業では、グループディスカッションの人数の調整(6人から4又は3人に変更)、話す順番などを工夫した。また、調査を基に行うグループ発表の構成を提示し、先行研究の使い方(特に、引用に際して個人の意見と先行研究の意見の比較)やICTツール(Information Computer & Technology)と SNS(Social Network Services)を活用した調査方法等、指導を具体化した。

4.2 実践で得た学びと課題

本稿で検討した授業の目的は、異文化コミュニケーションをテーマとし、英語の4技能を総合的に使い、実践的な基礎知識や海外の大学で学ぶためのアカデミックスキルを身につけることであった。英語を用いて国内学生と留学生の共修とアクティブラーニングを促進した。毎回の講義では、教員の一方向的な講義形式ではなく、学生自らが積極的に参加し交流を行うことを重要視した。前期の授業では、ILFモデルに沿った授業を実施し、後期には、前期からの学びと課題への対策を組み込んだ内容を試みた。

今回の取り組みは、英語で実施する共修の授業であるため、受講生の特性を見据えたクラス活動を準備した。特に今回初めての試みであったアイスブレーキングは、受講生からも高評価を得た。異なる背景を持った受講生にとっては、言語・文化・専門等を多様性のあるグループの中でたくさんの意見交換ができることは、授業に慣れやすくなったとの意見が多数だった。また、アイスブレーキングタイムは、次に続く専門的なディスカッションにスムーズに参加できるようになったとの意見もでている。しかし、アイスブレーキングのトピックによって、英語はともかく母語でも考えたことがないものもあったため、意見を出しにくかったという指摘もなされた。アイスブレーキングで提供するトピック選びは春学期の授業での課題だった。そのため、秋学期の授業では、教員のみならず、受講生から集めたトピックを基に行った。結果として、秋学期の授業の受講者コメントでは、トピックに関して特に指摘はなかった。また、アイスブレーキングの時間調整が春学期の授業では大きな課題だった。トピックのなじみ度合と内容の難易度によって、個々のグループにおけるディスカッション時間が伸びたため追加時間を設ける必要が多々あった。秋学期では、最初から時間を設定して、その時間までにディスカッションを終了できるよう受講

者への指導をより具体化した。また、時間の調整がしやすくするため、OHP を活用しタイマーを設定した。そうした工夫により、秋学期の授業ではアイスブレーキングの時間調整における課題が改善できた。

また、今回の授業で学生の交流を促すために多くのペアワークとグループワークを導入した。特に秋学期の授業においては、実践的 FD(Faculty Development)プログラムの講座で得た知恵を生かし、グループでのディスカッションはメンバー3人又は4人までとした。その結果、受講生のコメントでは、ディスカッションを効率的に行い、小集団のコミュニティ形成にもつながったとの回答が得られた。今回のグループ分けにおいては2つのやり方を試みた。ある時は、自動ランダム化ファイルを用いて完全に自動的にメンバーを振り分けた。別の時には、受講者間での相談のうえ、今までグループで一緒にならなかったメンバーを加えながらグループ形成した。自動ランダム化ファイルは利便性が高いものの、ときより同じ属性を持つメンバーのみのグループができてしまうことがある。その際に、メンバーを再構成する時間を要する。一方、受講者自身にメンバーを構成させる際は、より時間がかかってしまう。今後は、より効果的にグループ編成ができるよう工夫したい。

今回の授業の実施言語は英語であった。指導教員(筆者)にとって、英語は第2言語、つまり母語話者ではない。また、受講生も英語は第2言語、または第3言語として習得した者であった。そのため、指導側と受講側は共に英語は一つの目的言語に過ぎない。受講者によって、英語能力の差が生じることは予測していた。そのため、英語の使用において、間違いのない"完璧な英語"ではなく、話し相手と意見交換ができる"通じる英語"を重視するよう受講者に求めた⁹⁾。英語は話者によって発音の違いが多く生じる。授業全体で意見交換する際に、難しい表現や発音によってわかりにくいものがあった場合に、教員自らが"Can you say that again slowly/in simple words/explain more"等といった要求の仕方が学べる機会を増やした。

受講生には想定する言語レベルを設けた(TOEFL iBT 55, TOEFL ITP 480, TOEIC(IP)580, IELTS 5.0 等)。しかし、これらの点数を持っていても実際のディスカッションではかなりの差が生じた。それは言語能力の課題というより、外国語(例えば、英語)を使ったディスカッションにおける課題だった。そのため、最初の数回の授業では、ディスカッションの段取り(順番設定、全員絶対発言、質疑応答の時間)等についてアドバイスした。また、受講生の異なる背景に関して数回にわたって伝え、ディスカッションの冒頭では、個々の言語使用における短所と長所を伝え合わせた。教員の指導においても、話すスピードが早いとき、内容が理解しにくいとき等に素早く質問できるような雰囲気を作った。その結果、回数を重ねるたびに受講生のディスカッションが盛り上がりをみせ、受講生からはディスカッションが楽しくなってきたという意見が多く出たほか、TA や見学者からも高く評価された。

最後に、アクティブラーニング促進への実践的な取り組みと課題について述べる。先行研究 (Arkoudis, 2006, Arkoudis et al., 2013) でも指摘されているように、教室内の学生間の交流は自動 的に始まるわけではない。単に留学生と国内学生を混合した授業を行っても教員が教育的な意図をもって交流の場を提供する必要がある。そして、交流の意義や獲得してほしいスキルなどを受 講生に説明し、理解したうえで適応することが重要である。英語で実施する共修を目的とした授業のアクティブラーニング促進も、同様の段取りで行う必要があると考えられる。個々のディス

カッションにおいては、単に"ディスカッションしてください"という指示だけでは、受講生は何をどこまで話をすべきかがわからない。また、そもそも何のためにディスカッションをするかも不明であるため、きちんとした指示を出す必要がある。

また、本授業ではアクティブラーニングを促すために大きく3つのことを基に実施内容の工夫を行った。すなわち、教室内活動、事前事後学習、教室外での取り組みである。教室内活動においては、受講者一人一人の参加を促すディスカッションを多く設定した。すべてのディスカッションにおいて、課題の説明、想定する結果(課題に対する応答)、獲得できるスキル、個々のディスカッションを効率的に行うためのコツ、要する時間等を受講生に事前に伝えた。さらに、専門書や先行研究で得た知恵を基に実生活の場面を概観し議論を行い、理論と現実の差を見いだせるよう指導した。また受講生の異なる国籍・言語と文化を題材に異文化理解とコミュニケーション力を深めるための意見交換の場を数多く設定した。事前事後学習においては、学習マネジメントツールの manaba+R を活用し課題を課した。教室外での取り組みでは、外でのグループワークに加え、学内外の交流活動についても情報を共有した。学生に、2018年より3キャンパス同時進行となった BBP の活動を紹介し、積極的にコミュニティ形成への手助けを行った。とりわけ、今回の授業で取り入れたアクティブラーニング活動は学生の能動的な学習に大きく貢献したと考えられる。その結果、授業アンケートでは、前期後期共に同じ国際教養科目 B 群の他の授業と比べて平均より高い評価が示された(表 1、Q3、4、5、6 を参照)。

4.3 最後に

本稿は、立命館大学の 2018 年度 FD 新任教員研修である実践的 FD プログラムの一環として作成したコース・ポートフォリオに基づき、実施した教育的な取り組みを省察したものである。春学期の授業においては、英語で実施する共修を目的とした授業のアクティブラーニングを促進するための教授法を試みた。秋学期の授業においては、前期の実践で得た学びと課題への対策を組み込み、当該教授法を再検討した。授業アンケートにおける授業評価が春学期・秋学期共に平均より高く示されていた。従って、ILF モデルを参考に設定した授業内容(クラス設定と指導)は受講生にとって有意義であったといえる。キャンパスによって評価に少しの変動があるものの、異なるキャンパスによって受講生の評価は大きく異なることはないといえる。つまり、学生の属性を把握しそれに応じた活動を準備する必要があるといえるだろう。

今後は、立命館大学のもう一つのキャンパスである BKC(びわこ・くさつキャンパス)で同じ授業を実施してみたい。BKC は、理系の学部が多くあるところが衣笠キャンパス、大阪いばらきキャンパスと大きく異なる。同様な取り組みを行うことによって、共修を目的とした英語で開講する授業の成果や受講生の評価にどのような違いが生じるかをアクティブラーニングの促進だけではなく、Deep Learning の追求も課題に検討したい。そして、それらの課題を改善し、今後の指導に生かしていきたい。

注

- 1) 立命館大学国際教育推進機構サイト (2019 年 5 月 13 日現在) http://www.ritsumei.ac.jp/international/intl committee/
- 2) 本稿で意味する"国内学生"は、日本国籍を保持する学生と日本国籍を保持しない学生を含まれている。 一方、"留学生"は、海外の大学から短期・中期・長期の交換留学プログラムで受け入れている学生を 意味する。
- 3) 立命館大学教養教育センター (2019年2月26日現在) http://www.ritsumei.ac.jp/liberalarts/international/studyabroad/
- 4) 文部科学省一「用語集」、2012 年、pp. 35-40. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdfより 2019 年 6 月 5 日引用。
- 5) 6段階の和訳は(坂本 他編、2017) によるものである。
- 6) http://www.ritsumei.ac.jp/liberalarts/international/studyabroad/ より 2018 年 10 月 12 日引用。
- 7) この科目は、立命館大学付属高校生が受講できるよう AP (Advanced Phase) 制度を導入している。
- 8) Beyond Borders Plaza は、2018 年度から 3 キャンパスで同時進行の新取り組み。学生の言語・文化等の異なる背景を超えた交流を促進する新たなグローバルコモンズ http://www.ritsumei.ac.jp/news/detail/?id=1023。
- 9) 今回採用した TA は、(たまたま) 英語母語話者であった。しかし、英語の指導(文法間違えの指摘及び訂正等)を一切行わないよう事前打ち合わせの際にアドバイスした。

参考文献

- 大塚一「大学の"役割"と学生の"自立支援"」教育情報センター、旺文社、2010 年。http://eic.obunsha. co.jp/viewpoint/201004viewpoint/ より 2019 年 2 月 2 日 引用。
- 小池 生夫、寺内 正典、木下 耕児、成田 真澄一(編集)『第二言語習得研究の現在 これからの外 国語教育への視点』、大修館書店、2004 年。
- 坂本 利子、堀江 未来、米澤 由香子一(編集)「多文化間共修」多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを 支援する、学文者、2017 年、48-73 頁。
- 文部科学省一「アクティブラーニング実践研究」アクティブラーニング&カリキュラムマネジメントサミット、2018. www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro.../1405850_0_6_1.pdf より2019年2月20日引用。
- 文部科学省一「新しい学習指導要領の考え方」中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ、2017. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf より2019年3月3日引用。
- Arkoudis, S. "Teaching international students: Strategies to enhance learning." Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, 2006. Retrieved on 2019. March, 23rd, from https://msd.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf file/0007/3064372/ArkoudisS-Teaching-International-ST.pdf.
- Arkoudis, S, Kim, W, Baik, C., Yu, X., Borland, H., Chang, S., Lang, I., Lang, J., and Pearce, A. "Finding common ground: Enhancing interaction between domestic and international students in higher education." Teaching in Higher Education, Vol. 18, No. 3, 2013, pp.222-235, http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.719156.

付録 A 授業概要

科目名: Intermediate Seminar (GW): Introduction to Intercultural Communication

概要:This course is designed for students who are interested in learning and enhancing intercultural communication skills. In this class, you will learn the core cultural traits and examine their diversity in different perspectives through number of discussions and group works.

受講生の到達目標:Know fundamental cultural traits such as identity, religion, hierarchy, time etc. とIdentify and analyze misunderstandings and miscommunication via cultural aspect。

成績評価基準:平常点評価100%(出席30%、グループ発表10%、個人発表10%、授業内外課題30%、最終レポート20%)。

各回のテーマ

- 1 Orientation Introduce/ ice-breaking/ share information
- 2 Cultural syndromes Fundamental cultural traits/ differences/ similarities
- 3 Culture and identity Individuality/ ethnic relation/ idea of group
- 4 Culture and time Punctuality/monochromic/ polychromic
- 5 Culture and Hierarchy Seniority/ family and social hierarchy/ power distance
- 6 Culture and Gender Inequality/ gender roles/ discrimination
- $7{\sim}9$ Group presentations 1,2,3 Mutual understanding/ present/ argue
- 10Culture and communication Verbal communication/ non-verbal communication/ communication gaps
- 11~14 Individual presentation 1,2,3,4 · Individuality/ share information/ counter argue
- 15 Revision + Report submission Final remarks

付録 B TA アセスメント用シート

付録 C グループ発表用ノートシート

	C	lass activity record	
Name			
Class Campus	Date	Lecturer Period	Group presentations
Class	Activity	Special notes	Group Main ideas
1	•		
2			detailed information
3			
,			
4			
5			Qs / comments to the group
6			
7			
8			-
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
Others			

付録 D グループワーク振り返りシート

Group project reflection (write clearly)

Name: Date:

Group:

- 1. What was the topic of your group?
- 2. How did you contribute for the group survey & presentation?
- 3. What was difficult in doing group work?
- 4. Were you able to solve the problems mentioned in 3, if Yes/No, why / how?
- 5. What aspects do you think you should improve to do a better group work / presentation?
- 6. Overall, what did you learn the most from the group work?
- 7. Any comments / Qs to the lecturer

付録 Ε 授業全体の振り返り

Reflection on class contents

Name: Country: Date:

With reference to the concepts (identity, time, hierarchy, gender) that you have learnt in this class, redefine your country/ culture in an intercultural perspective? Use examples if necessary.

原本、A4サイズ

Identity (collectivism vs. individualism), time (monochronic vs. polychronic), hierarchy (high power distance vs. low power distance), gender (male vs. female, &/ LGBT)

付録 F Ice-Breaking Topics for university classes1)

About Culture/ Countries

- 1. Have you ever experienced culture-shock, how to prepare for it?
- 2. The experiences in other countries
- 3. Topic about countries (America, Germany, Korea etc.)
- 4. How can you accept from other countries and regions culture?
- 5. Finding same points and difference points of cultures
- **6.** Various way to entertain guests in each country
- 7. Why is the speed to acquire English in every country different?
- 8. Nap culture (In China and Spain there is a culture to take a nap. For what reasons did this culture come about?)
- **9.** Fashion culture differences (do you have to follow the fashion, or do you have to keep your own fashion?)

- 10. Manner culture differences (e.g., how do you behave when eating with someone older?)
- **11.** Party culture differences (What kind of party does each country have?)
- 12. What is direct and indirect communication

About Japanese

- 13. Are Japanese religious people, Japanese food culture
- 14. The national characteristics of the Japanese
- 15. The differences in using gesture in Japan and other countries
- 16. The differences in how people value things in Japan and other countries

About Personal Stuffs

- **17.** What is your motivation to learn English?
- **18.** What is the most beautiful thing (to/ about) you know?
- 19. What is the biggest challenge you've had in your life?
- 20. Which of your personality traits has been the most useful?
- **21.** What is your hometown like, your dialect?

About Personal Interests

- **22.** About your favorite place, favorite sports, favorite artist, favorite music favorite food, favorite sweet, favorite fruits, favorite cartoon, hobby
- 23. Topic about your pen case (pen case, content, good point etc.)

Personal Thoughts about the university life

- **24.** Which class do you like the best in this university?
- 25. Good and bad points about this university, favorite lunch menu in this university, about your club.

Personal Thoughts

- 26. Are you religious?
- 27. What is your part-time job, good part time job in this area?
- 28. Do you want to go abroad, why?
- 29. What does other people like about you?
- 30. What is your dream vacation, where do you want to go, with whom would you like to travel with?
- 31. The best combination of food, for example to put natto in miso soup
- 32. The place/country you want to go in your life
- **33.** What is a healthy eating habit?
- 34. When should we change our clothes from summer to fall?
- 35. What food do you like, or dislike?

Some Serious Discussion Topics

- 36. Equality/feminism (what do you think about it, do you think the society you live in is equal)
- **37.** Difference in the position of the women in each country.
- 38. What makes a good leader?
- 39. What do you do for the environment, what can you do for the environment?
- 40. What is your dream, how are you going to fulfill it?

- **41.** What is happiness to you?
- **42.** Should those who have children suffering from terminally ill be allowed to end their lives via assisted suicide?
- **43.** What is the most important thing about peace in developing countries?
- **44.** What is good communication, what is important for communicating with others?
- **45.** International marriages consider not only anti-foreign problems, racial discrimination, but also including historical issue that affect the form of thinking to modern. What do you think of international marriages? How is the situation in your country, should we preserve the transition? If yes, where is the line?
- **46.** Do you believe in ghosts, why?

What if...

- **47.** What do you want to change if you could go back to the past?
- **48.** These days many disasters happen. Do you prepare for it, do you make some rules between families? What do you want to bring from your house?
- 49. If you can only take one person/stuff to uninhabited island to survive, what would you bring and why?
- **50.** Would you rather be with your friend or family, why?
- **51.** What is the future mobile phone?
- **52.** What if we were to make a new public holiday?
- 53. What do you want to do if you became a cat?
- **54.** What's your best memory with the family?
- **55.** What's your best/saddest memory at hometown?
- **56.** If you got 1 million yen, what do you use it for?

Current things/ future plan/ memories

- **57.** What incidents are you most interested in these days?
- 58. What did you do in this spring/ summer/ fall/ winter vacation, or a good memory of it?
- **59.** What do you want to do after graduation?
- 60. Memory of high school age

注

1) 本資料には他の授業で集めたトピックも一部修正して併せて載せた。このリストは、クラスの生徒、 TA、および著者の間の共同作業として作成した。使用は非営利の研究および教育目的のために制限され、 許可されている。 A Pedagogical Approach for Promoting Students' Active Learning for the Classes Offered in the English Language Concerning Collaborative Learning

KANDUBODA, P.B. (Associate Professor, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)
TORII Tomoko (Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

Active learning has become one of the most crucial aspects of recent university education in Japan. In the case of Ritsumeikan University, there have been various changes in the curriculum settings. Many departments, graduate schools, and institutions have adopted a student-centered teaching style with the support of active learning methods. This study focused on a course offered in the English language under the liberal arts class B scheme at Ritsumeikan University. Here we mainly report on our efforts in promoting students' active learning and classroom management techniques that are adaptable by teachers. In particular, we share information on a teaching pedagogy with practical implementations concerning collaborative learning (between domestic and international students) in light of the ILF model. Targetted course offered at the Kinugasa campus, Kyoto, and Osaka Ibaraki campus in the year 2018 Spring and Fall semesters. At the end of both classes, students were asked to evaluate class activities through a freewritten task and the course questionnaire. The overall results suggest students' preference for class activities was high, while course questionnaire results consequently depicted high in evaluation compared to the field's average. We hope this pedagogical approach will contribute to the establishments and development of subjects that aim to promote collaborative learning using the English language as a method of teaching and learning in the future.

Keywords

Courses offered in English, collaborative learning, active learning, ILF model, class assessment

実践レポート

立命館大学の内部質保証における「長所」の特徴

一 自己点検・評価報告書のテキストマイニング分析を通して —

大 田 桂一郎

要 旨

本実践レポートでは、第3期機関別認証評価を初年度に受審し、内部質保証の章において、長所が付された立命館大学の自己点検・評価報告書(第2章内部質保証)を分析する。テキスト型(文章型)データを統計的に分析するためのフリーソフトウェア「KHcoder」を使用し、テキストマイニング(頻出語の単純集計、共起ネットワーク)を行った。その結果、立命館大学の内部質保証は、大別して、全学、教育プログラム(学部・研究科等)、授業の3つの側面におけるPDCAサイクルが有機的に結び合うような形で展開していることから「学部」や「研究科」の取組み、「全学」の「組織」的なつながりを意識した記述であり、「教育研究」や「学生」、「教学」、部会組織で唯一「教学部会」が上位の頻出語として挙げられていることから、教学分野における内部質保証が組織的に推進されている体系にあることが見受けられた。

キーワード

自己点検・評価、内部質保証、KHcoder、テキストマイニング

1. 問題設定

2018 年度より大学基準協会における第3期の認証評価のサイクルがはじまった。第2期の認証評価よりも一層、内部質保証が重視される方針が提示され、その重要性について工藤(2017)では、第3期認証評価においては、内部質保証の起点となる三つの方針を一体的に明確化し、こうした方針に則した学位プログラムを体系的に構築することが内部質保証の基盤となること、こうした学位プログラムを適切に管理・運用し、学生の学習成果の向上を目指すことが、内部質保証にとって極めて重要であるとの理解に立って評価することとなった。第3期認証評価では、内部質保証システムは全学的に誰が(どの組織が)責任を持って運営しているか、そのシステムは有効に機能しているか、そのシステムが恒常的・継続的なプロセスとして学内に定着しているかなど、内部質保証の実質化をより一層重視する評価へ踏み出すこととなった、と述べられている。立命館大学においても、内部質保証のための全学的な方針「立命館大学内部質保証方針」を定め、基本的な考え方を以下の5つに整理した。

- 1) 本学の理念・目的、教育目標および各種方針の実現に向けて、教育研究をはじめとする 大学の諸活動について自ら点検・評価を行い、その結果を踏まえて、質の向上に向けた 恒常的な改善・改革を推進する。
- 2) 全学における内部質保証の推進に責任を負う組織は、自己評価委員会とする。全学の委員会、分野ごとの部会、学部・研究科の3階層からなる体制を構築し、全学の委員会には全学的観点からの自己点検・評価を行う幹事会を置き、また事務局として大学評価室を置く。
- 3) 自己点検・評価による改善を検証するため、学長の諮問機関として大学評価委員会を置く。 また、学部・研究科の外部評価として専門分野別外部評価を実施する。
- 4) 自己点検・評価結果、外部評価結果について、社会的公表を行う。
- 5) 質保証について、組織内の理解を促し、組織文化として定着を図る。

さらに、内部質保証を担う組織を図1のように体制を整えている。各部会からの自己点検・評価(学部・研究科は教学部会を経て)は、幹事会を経て、自己評価委員会に上程される。全学の自己点検・評価の結果は学長への報告の後、学長より改善が求められることによって、自己評価委員会や各部会の次年度の取組みへ着実に反映される仕組みを構築している。

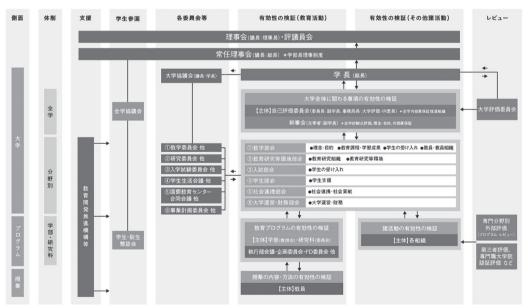


図1 立命館大学における内部質保証組織関係図1)

第3期認証評価の初年度である2018年度は、27大学が受審し、適合:25大学、保留:2大学という結果となっている²⁾。重要視されることとなった内部質保証については、2019年度の大学評価実務説明会³⁾での事例紹介がなされたように、各大学において、内部質保証を推進すべく、様々な取組みや組織体制が検討されている。

立命館大学においては、上記の取組みが評価され、第3期認証評価を初年度に受審した27大

学のうち、唯一第2章内部質保証において「長所」⁴⁾ の提言が付された。そこに至るまでは、各役職者等による自己点検・評価報告書の執筆、事務担当者による根拠資料の確認・収集は膨大な業務があった。筆者自身、自己点検・評価の教学部門の事務担当として、主に「第1章 理念・目的」、「第4章 教育課程・学習成果」、「第6章 教員・教員組織」を担った。

本実践レポートにおいては、立命館大学における自己点検・評価報告書(第2章内部質保証)から、「長所」を提言するに至った特徴や要因を分析することで、どのような要因が「長所」に至ったのか考察し、その結果から、今後の自己点検・評価報告書の執筆活動の一助になればと考え、実践的にテキスト分析を試みる。

2. 方法

立命館大学の自己点検・評価報告書(第2章 内部質保証)を、KHcoder を用いて分析する。 第2章内部質保証は、表1の構成で記述されている。

表1 立命館大学自己点検・評価報告書(第2章 内部質保証)の構成

大項目	中項目	小項目
(1) 現状の説明	点検・評価項目①:内部質保証のための全学的な方針および手続きを明示しているか。	<内部質保証のための全学的な方針および手続きの設定とその明示>
	点検・評価項目②:内部質保証の推 進に責任を負う全学的な体制を整備 しているか。	<全学内部質保証推進組織の整備> <全学内部質保証推進組織のメンバー構成の適切 性>
	点検・評価項目③:方針および手続きに基づき、内部質保証システムは 有効に機能しているか。	<3つのポリシー策定のための全学としての基本的考え方の設定> <内部質保証推進組織による学部・研究科等のPDCAサイクルを機能させる取り組み> <認証評価機関、行政機関等からの指摘事項に対する適切な対応> <点検・評価における客観性、妥当性の確保>
	点検・評価項目④:教育研究活動、 自己点検・評価結果、財務、その他 の諸活動の状況等を適切に公表し、 社会に対する説明責任を果たしてい るか。	< 情報の公表 (一般) > < 教育研究活動の状況の公開 > < 自己点検・評価結果の公表 > < 財務状況の公表 > < 外国語による情報公表 > < 公表情報の正確性、信頼性の確保 > < 公表情報の適切な更新の実施 >
	点検・評価項目⑤: 内部質保証システムの適切性について定期的に点検・評価を行っているか。また、その結果をもとに改善・向上に向けた取組みを行っているか。	<全学的な PDCA サイクルの適切性、有効性> <内部質保証システムの点検・評価> <点検・評価結果に基づく改善・向上>
(2) 長所・特色	_	_
(3) 問題点	_	_

立命館大学大学評価・IR 室 HP で公開されている自己点検・評価報告書(第2章 内部質保証)の PDF データをテキストデータに変換の上、頻出語の度数を集計する単純集計 5) を行い、

「TermExtract」 $^{6)}$ にて複合語を整理し、再度単純集計を行った。その後、頻出語の抽出と「共起ネットワーク」 $^{7)}$ を作成し、それらを踏まえて考察を行うこととした。なお、当該報告書は、大学基準協会に提出した書類であり、表現や記述などが校正作業を通して整えられていることから、コーディングルール $^{8)}$ は設けずに実施することとした。

3. 結果と省察

立命館大学の自己点検・評価報告書(第2章 内部質保証)のテキスト分析を行った結果、総抽出語数は7,861 語で、出現回数が3回以上の語は259 語であった。上位150位の頻出語と出現回数は表2の通りである。

この間の取組みにおいて、内部質保証を推進すべく整備した、「自己評価委員会」や「学長からの改善実施要求」、「内部質保証」、学部・研究科の単年度の自己点検・評価報告書の役割を果たしている「教学総括」や「次年度計画概要」に注目して考察を行っていく。

表 2 立命館大学の自己点検・評価報告書(第2章内部質保証)の頻出語と出現回数

抽出語 回数	故 抽出語 回数	抽出語	回数 抽出語	回数 抽出語	回数
学部	56 質保証	14 特に	10 計画	7 領域	6
研究科	46 運用	13 2016年度	9 大学運営	7 枠組み	6
自己点検・評価	45 確保	13 確認	9 定める	7 それぞれ	5
行う	44 教育	13 観点	9 明確化	7 アプローチ	5
本学	42 指摘事項	13 機能	9 2014年度	6ミドル	5
自己評価委員会	40 次年度計画概要	13 教育プログラム	9 2017年度	6 運営	5
内部質保証システム	40 対応	13 教学改革	9 ガイドライン	6 応じる	5
結果	38 大学評価委員会	13 実行	9 システム	6 開講方針	5
改善	37 展開	13 授業	9 改正	6 開催	5
全学	34 報告	13 情報公開	9 基本	6 幹事会	5
点検	31 目的	13 報告書	9 客観性	6 基本方針	5
検証	26 課題	12 毎年	9 求める	6 規模	5
内部質保証	26 活用	12 アップ	8 教育目標	6 共有	5
大学	25 資料2-2	12 カリキュラム	8 教学ガイドライン	6 教育活動	5
教育研究	24 進める	12 改善状況	8 形	6 検討	5
評価	24 踏まえる	12 教学委員会	8 見直し	6 構成	5
推進	23 関わる	11 教学機関	8 資料2-4	6 作成	5
情報	22 教学総括	11 月	8 事項	6 視点	5
組織	22 経る	11 向上	8 自律	6 資料2-5	5
公表	21 公開	11 策定	8 社会連携	6 示す	5
基づく	20 受ける	11 資料2-3	8 取り組む	6 社会	5
向ける	18 図る	11 実現	8 照らす	6 信頼性	5
仕組み	18 適切性	11 実践	8 状況	6 制度化	5
取り組み	18 年	11 妥当性	8 精査	6 整理	5
学生	17 必要	11 置く	8 全学協議会	6 正確性	5
活動	17 方針	11 反映	8 全学的観点	6 責任	5
PDCAサイクル	16 教学部会	10 カリキュラム改革	7 側面	6 専門分野別外部評価	5
学長	15 具体	10 ポリシー	7 体制	6 組織構造	5
実施	15 財務	10 外部評価	7 適切	6 大学院教学委員会	5
教学	14 整備	10 環境	7 部会	6 着実	5

表2で示した頻出語から、立命館大学の自己点検・評価報告書(第2章内部質保証)には、「学部」、「研究科」、立命館大学において全学部・研究科を示す「全学」、内部質保証を推進する「自己評価委員会」、「内部質保証システム」や「改善」、「点検」、「検証」等、自己点検・評価やPDCAサイクルを意識した語や「組織」、「公表」、「推進」なども多く頻出している。立命館大学の内部質保証は、大別して、全学、教育プログラム(学部・研究科等)、授業の3つの側面におけるPDCAサイクルが有機的に結び合うような形で展開していることから「学部」や「研究科」の取組みと「全学」の「組織」を意識した記述であることが推測できる。また、内部質保証方針に則し、内部質保証を推進する組織である「自己評価委員会」が頻出していること、「改善」や「推進」が多いことからも「自己評価委員会」を中心とした「内部質保証システム」の「組織」体系の中で、「改善」や「点検」、「検証」を「推進」していると解釈することができる。また、「教育研究」や「学生」、「教学」、部会組織で唯一「教学部会」が挙げられていることから、「教学部会」が内部質保証において重要な役割を果たしていることが伺える。

報告----改善実施要求 報告 进長 大学協議会 (教学の最高機関 理ビジョンに即した 大学全体に関わる 東京の有労性の検証 総有言の基準 総有言の基準 総有言の基準 総有言の基準 総長組織の退性 シロで主気用した教育 場別では、対して主気用した教育 場別では、対して主気用した教育 地方が高いませた。 方針 大学全体に関わる 事項の有効性の検証 ●教育研究組織 ●教育の国際化 ●教員組織の適切性 ●ICTを活用した教育 ●施設・設備の適切性 ●教学委員会·大学院教学委員会 公表 認証評 ●各キャンパス将来構想検討委員会●教員組織整備計画検討委員会 全学共通の課題・制度・ 枠組みの提起、改革案の検討 見解表明およびカリキュラムの 変更・改革に関わる説明 多様な形での具体的展開 方針 全学横断の機構等 教授会·研究科委員会 ●教授会・研究科委員会 (株行総会議・企画委員会・FD委員会) ●学科・専攻・センター会議 教育プログラムの有効性の検証

●教育課程の体系性・●学習支援の適切性

一概性 ●社会約ニーズとの適

●教育方法の適切性
●学習成果の検証
●始設・設備の適切性 プログ <検証活動> ●「当年度教学總括·次年度計画概要」作成 公表 ■ 科目概要 ●ビア・サポート組織の編成 ●科目担当者会議等での自己点検・評価 ■ 次年度計画概要に基づく改善(毎年) ■ カリキュラム改革(中期的) 具体化 ● 和日担当有玄瀬寺での日に点検・針 ● 新任教員FDプログラム(教育方法の2 ● シラバス教筆入稿マニュアルの配布 ● シラバス内容点検 ● ES・TA制度 ● FD 全面 1 1 方針 ●教員 ●科目(群)担当者会議

図2は、教育に焦点を当てた内部質保証システム体系図である。

図2 教育に焦点を当てた内部質保証システム体系図 9)

授業の内容・方法の有効性の検証

教学分野における内部質保証は、学長-自己評価委員会-教学部会-学部・研究科-教員という組織構造になっており、教学ガイドラインをはじめとした、全学的な枠組みのもとで、各学部・研究科が自律的に教学や評価の運営に取組む、そのような組織的な運用部分を記述していることが頻出語からも伺える。

次に、出現語の共起ネットワーク 7) を図3に示す。

ラバス -授業の概要と方法 -受講生の到達目標 -成績評価方法

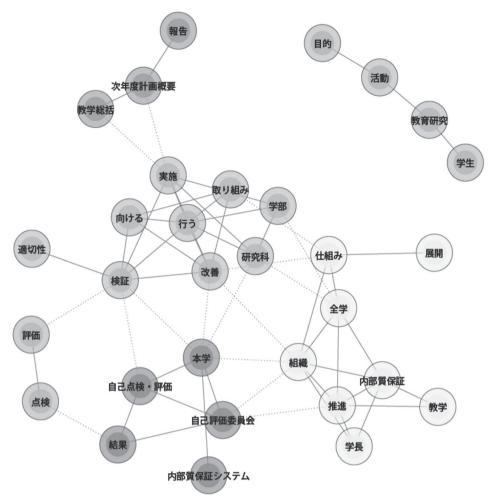


図3 立命館大学の自己点検・評価報告書(第2章内部質保証)の共起ネットワーク

この章の冒頭で触れたように、「自己評価委員会」や「学長からの改善実施要求」、学部・研究 科の単年度の自己点検・評価報告書の役割を果たしている「教学総括」や「次年度計画概要」に 着目する。

「自己評価委員会」は「内部質保証システム」や「自己点検・評価」、「本学」といった組織的なワードとのつながりが強いことが分かる。「内部質保証」については、「推進」や「教学」、「組織」や「仕組み」というワードとの連関が強いことが分かる。大学評価結果で長所として提言付された内容(表 3)との関連を確認すると、「全学的な内部質保証の推進組織である「自己評価委員会とそのもとに設けた6つの部会(教学、教育研究等環境、入試、学生、社会連携、大学運営・財務)、学部・研究科の3階層と各委員会が連携した内部質保証体制を構築し、従来から実施していた各学部・研究科等の自己点検・評価である「教学総括・次年度計画概要」の結果に基づく全学的な評価及び改善策の提示を行い、改善につなげている」と評価されており、共起関係の解釈としても、学部・研究科の3階層と各委員会が連携した内部質保証体制を構築しているこ

とが影響しているものと解釈ができる。「学部」や「研究科」が取組みを行い、その適切性を検 証するという構造がこの結果から分かる。

しかしながら、「学部」や「研究科」が取組みを行い、その適切性を検証し作成する「教学総括」や「次年度計画概要」というワードが「内部質保証」や「自己評価委員会」からは距離がある。「内部質保証」を体系的に推進している構造は、頻出語や共起ネットワークの解釈からも伺えるが、実際の中身(各機関・組織がどのように取組んでいるか、その取組みがどのように内部質保証システムに連携しているかなど)は、記述箇所の問題(第4章 教育過程・学習成果で記載されているため)なのか、この共起ネットワークからは伺うことはできない。各機関・部会・組織が内部質保証体系の中でどのような連携をし、相乗効果を生み出しているかは、非常に重要な論点である。同時に、「学生」や「教育研究」なども「内部質保証」というワードからは距離があり、表3の長所の中でも「学生による参画を制度化することで客観性を担保している」と評価がされているため、その取組みや内部質保証システムとの有機的連携については、検証の余地があると考えられる。

表 3 立命館大学に対する大学評価 (認証評価) 結果 第 2 章 内部質保証における長所 10)

「立命館大学内部質保証方針」に基づき、全学的な内部質保証の推進組織である「自己評価委員会」とそのもとに設けた6つの部会(教学、教育研究等環境、入試、学生、社会連携、大学運営・財務)、学部・研究科の3階層と各委員会が連携した内部質保証体制を構築し、従来から実施していた各学部・研究科等の自己点検・評価である「教学総括・次年度計画概要」の結果に基づく全学的な評価及び改善策の提示を行い、改善につなげている。

長所

その際には、「教学ガイドライン」等を活用して各学部・研究科への教学マネジメントを行い、教育の質保証につなげている。さらに、各学部・研究科では専門分野別外部評価を実施し、外部有識者からなる「大学評価委員会」が内部質保証システムの適切性を評価するとともに、学生による参画を制度化することで客観性を担保している。このように、従来からの活動を生かして内部質保証システムを構築し、恒常的・継続的に教育研究等の質保証に取り組んでいることは評価できる。

4. まとめ

表2からは、「学部」、「研究科」、立命館大学において全学部・研究科を示す「全学」、内部質保証を推進する「自己評価委員会」、「内部質保証システム」や「改善」、「点検」、「検証」等、自己点検・評価やPDCAサイクルを意識した語や「組織」、「公表」、「推進」なども多く頻出しており、大別して、全学、教育プログラム(学部・研究科等)、授業の3つの側面におけるPDCAサイクルが有機的に結び合うような形で展開していることから「学部」や「研究科」の取組みと「全学」の「組織」的なつながりを意識した記述であることが伺える。また、「教育研究」や「学生」、「教学」、部会組織で唯一「教学部会」が挙げられていることから、が内部質保証において重要な役割を果たしていることが伺える。

しかしながら、図3からは、「自己評価委員会」は「内部質保証システム」や「自己点検・評価」、「本学」といった組織的なワードとのつながりが強いことや、「内部質保証」については、「推進」や「教学」、「組織」や「仕組み」というワードとの連関が強いことから長所が付されたことが解釈できるが、「学部」や「研究科」が取組みを行い、その適切性を検証し作成する「教学総括」

や「次年度計画概要」というワードが「内部質保証」や「自己評価委員会」からは一定の距離がある。「内部質保証」を体系的に推進している構造は、表 2 や図 3 の解釈からも伺えるが、実際の中身(各機関・組織がどのように取り組んでいるか、その取組みがどのように内部質保証システムに連携しているかなど)は伺えず、各機関・部会・組織が内部質保証体系の中でどのような連携をし、相乗効果を生み出しているかは、検討課題である。

さらに、「学生」や「教育研究」なども「内部質保証」というワードからは距離があり、表3の長所の中でも「学生による参画を制度化することで客観性を担保している」と評価がされているため、その取組みや内部質保証システムとの有機的連携については、検証の余地があると考えられる。

5. おわりに

今回の分析はあくまで、報告書のテキストを対象としたに過ぎない。特に、上述した課題は、 記述されているテキストに問題があるのか、実際の仕組みに問題があるのか、それらを切り分け ることはできない。また、この結果のみが、評価に結び付くものでなはなく、テキストや報告書 を整えるだけでは、内部質保証の推進には寄与しないだろう。

立命館大学においては、第3期機関別認証評価において、長所が7つ、改善課題が3つで『適合』という結果であった。2018年度においては、以後の7年間の中期方針を議論し、自己評価委員会において議決した。現行の体制を継承した上で、全学内部質保証推進組織と位置づけた自己評価委員会を中心に、幹事会、部会を通して、学部・研究科、各組織の自己点検・評価を行い、内部質保証の推進をはかることとしている。その基本的設計として、モニタリング(毎年度行うデータ収集等による効率的な点検・評価)とレビュー(モニタリングによって得られたデータや点検・評価結果等を踏まえた総合的な点検・評価)の連携による効果的な自己点検・評価により、内部質保証を推進するとしている。引き続き、立命館大学の歴史や特色を踏まえた教育研究の質について、国際標準を目指して高めていくという「立命館憲章」の理念の下、その実現に向けて日々努力を重ねていきたい。

謝辞

立命館大学教育開発推進機構教育・学修支援センター河井亨先生には本実践レポート作成における貴重なご意見・ご支援を賜りました。また、立命館大学教学部教務課の皆様、ならびに立命館大学総合企画部事業計画課の皆様にもご意見を賜りました。心より御礼申し上げます。

注

- 1) 立命館大学における内部質保証組織関係図 http://www.ritsumei.ac.jp/assessment/about.html/ (最終閲覧 日 2019 年 10 月 3 日)
- 2) 大学基準協会 HP「評価結果検索」のページ(https://www.juaa.or.jp/search/index.php)より評価実施年度を 2018、評価種別を大学評価に設定、検索結果を筆者が集計。(2019 年 8 月 28 日最終閲覧)
- 3) 大学基準協会が評価を受審する大学向けに行う説明会

立命館大学の内部質保証における「長所」の特徴

- 4) 大学基準協会による評価の提言の一つ。長所は、① 当該大学の掲げる理念・目的の実現に資する事項であり、有意な成果が見られる(期待できる)もの、または② わが国の高等教育において先駆性又は独自性のある事項であり、有意な成果が見られる(期待できる)ものに提言がなされる
- 5) 頻出語の頻出回数を集計したもの
- 6) テキストデータから、複合語や専門用語を取り出すための Perl モジュール
- 7) 文書からその文書を特徴づける語の抽出を行い、特徴語同士の共起関係をネットワーク図にしたもの
- 8) 語の条件指定。例えば、「人の死」という語に「亡くなる」、「死ぬ」、「殉死」などの意味を含めるよう分析上のルールを設定できる
- 9) 教育に焦点を当てた内部質保証システム体系図 http://www.ritsumei.ac.jp/assessment/about.html/ (最終 閲覧日 2019 年 10 月 3 日)
- 10) 立命館大学に対する大学評価 (認証評価) 結果より抜粋 http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=228915&f=.pdf (2019 年 8 月 28 日最終閲覧)

参考文献

- 樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して―』ナカニシヤ出版 2014年
- 工藤潤「第3期認証評価における大学評価について一大学基準協会が目指す内部質保証—」『大学時報』 第372号、2017年1月、98-109頁
- 公益財団法人大学基準協会 「大学評価システムの概要と大学基準協会が求める内部質保証システムについて」2019(平成31)年度大学評価実務説明会
- 立命館大学 「2018 年度自己点検・評価報告書|
 - http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=415009&f=.pdf (2019年8月28日最終閲覧)
- 立命館大学 「立命館大学に対する大学評価 (認証評価) 結果」
 - http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=228915&f=.pdf (2019年8月28日最終閲覧)
- 立命館大学 「大学評価・IR 室 HP」
 - http://www.ritsumei.ac.jp/assessment/about.html/(2019年8月28日最終閲覧)
- 立命館大学 「大学評価・IR 室 HP 本学の内部質保証」
- http://www.ritsumei.ac.jp/assessment/about.html/(2019年8月28日最終閲覧)
- 立命館大学「立命館大学内部質保証方針」
- http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=371226&f=.pdf (2019年8月28日最終閲覧)
- 大学基準協会「評価結果検索ページ」
 - https://www.juaa.or.jp/search/index.php (2019年8月28日最終閲覧)

Analysis of self-check and assessment report (Chapter II Internal Quality Assurance): Practice of text mining using KHcoder

OTA Keiichiro (Administrator, Office of Academic Affairs Ritsumeikan University)

Abstract

In this practical report, the 2^{nd} chapter of the self-check and assessment report of Ritsumeikan University, which received positive evaluation as to in-college quality assurance in the first-year's Third University Accreditation, is text-mined using the free software "KHcoder" designed for statistical analysis of sentence-type text format (simple counting of words frequently appeared, networking co-related words) data, and the results of text-mining is publicized.

This analysis has indicated that Ritsumeikan University's internal quality assurance report pays close attention to educational practices of each "college" and "graduate college" and "campus-wide" "systematic" links on the ground that its internal quality assurance system is particularly developed so that PDCA cycles of the whole university, educational programs (for colleges and graduate colleges) and classes are organically co-related. It has also be observed that its internal quality assurance system is systematically promoted in teaching and learning programs from the fact that "educational research", "students, and "teaching and learning," and "meetings to promote teaching and learning" among other meetings are words frequently used.

Keywords

Self-check / assessment, internal quality assurance, KHcoder, Text mining

実践レポート

教職協働による「生命科学部 独自留学プログラム」の 参加者の増加に向けた取り組み

辰 野 有·山 中 司

要旨

本実践レポートでは、第6期を迎えた生命科学部独自留学プログラム「カリフォルニア大学デービス校における English for Science & Technology」が、過去最低の参加者数であった前年の状態を改善し、過去最高の参加者数を達成するに至った 2018 年度の教職協働の取り組みを報告する。本取り組みは、危機意識を共有し、ゼロベースで担当教職員が抜本的問題解決に挑んだ一つのモデルケースである。具体的には、徹底的な議論を通して課題を見極め、次に示す改善策に、学部を挙げて取り組むことで効果を上げた。(1) 広報機会の拡充と内容の充実、(2) 参加費の抑制、(3) 特徴点の明確な伝達、(4) 募集ガイダンスと募集期間の見直し、(5) 申込資格の見直し、(6) 熱意を伝え、信頼性を持ってもらう広報の工夫。

キーワード

学部独自留学プログラム、生命科学部、学部のグローバル化、教職協働、熱意

1. はじめに

学部教学において、グローバル化を意識し、それを目標に掲げることは、時代の潮流としてもはや避けられなくなってきた。これは何も国際系、外国語系、教養系の学部のみを指すのではなく、理系の学部についても同様である。2008 年の学部開設以来、生命科学部はグローバル化を学部教学理念に掲げ、その一環として「プロジェクト発信型英語プログラム 11 」として独自の英語教育を行ってきたが、当時の七者懇談会 21 において、学生からの声として「英語教育で身につけた英語能力を使う場が欲しい」、「せっかく授業で発信能力を培っても、発信する場がない」と意欲的な問題提起が起こった。そこで学部独自の留学プログラムを、英語教育の延長線上に構築し、ライフサイエンス系の学生のグローバル化に資する取り組みを行うことになった。これが2013 年度、開学 6 年目にして実現した動きである。

本学は文部科学省によるスーパーグローバル大学創生支援を受け、全学を挙げて留学の取り組みを促進している。ただし学部レベルでのグローバル化の取り組みは決して容易ではない。とい

うのも、各学部が教職員の盤石な担当体制を敷き、しっかりとしたノウハウを蓄積し、機動力や 実力を備えた担当者が、次々と新たな留学の促進を仕掛けられるだけのリソースを持つことは不 可能に近い。片手間とまでは言えないが、一部の担当者だけの動きにとどまってしまうことも少 なくない。しかし言うまでもなく、留学プログラムは、グローバル化を標榜する学部の人材育成 目標の重要な要素として不可欠である。今回の取り組みを通して、いかに理系学生の多くが実は 留学に潜在的な関心を持ち、制度の柔軟な変更によって、その潜在的ニーズを顕在化させること ができるかについて再認識することができた。

本取り組みを一つのケースとして、参加者数が伸び悩む学部独自留学プログラムに対する対策 の数々を示すと共に、教職員の危機意識から生じた結果的な「熱意」が、取り組みを通して学生 にも無理なく伝わり、それが大きな改善の機運をもたらす可能性を大いに強調し示したい。

2. 学部独自留学プログラム「カリフォルニア大学デービス校における English for Science & Technology」の経緯

2.1 プログラムの概要

本プログラムは、2013年度に、生命科学部・薬学部・スポーツ健康科学部の学部生を対象に、学部が主幹となって行っている唯一の留学プログラムとして口火が切られ、2016年度から総合心理学部の学部生にも門戸を広げ実施している。学生は、約1ヶ月間、アメリカのカリフォルニア大学デービス校において、英語による集中的な語学トレーニングを受けるだけでなく、クラスや各自のテーマに基づいたプロジェクト活動、世界中から来ている留学生たちとの交流等を通じ、英語力の向上や能動性・自律性が身につけられる有意義なプログラムである(Yamanaka 2015)。プログラムの運営は、生命科学部・薬学部の4名の教員(うち専任3名)と生命科学部事務室の2名の職員(専任及び専門契約)が担っている。プログラムの募集・広報から選考、事前講義、帰国後の報告会を教員・職員が連携して実施しつつ、教員が教学的な指導・評価、職員が事務手続きを主に分担している。

開始初年度から、参加者のプログラムへの満足度は高く、英語力の向上や帰国後の学習意欲の 持続等の成果も可視化され、本プログラムは順調な滑り出しを見せていた。

2.2 プログラムの参加者数

プログラムの募集は、応募書類を事務室窓口にて提出受付を行う。その後、応募者全員を対象 に書類と面接によって総合的に選考を行い、参加者を確定している。

参加者数は、第1期~第2期は募集定員を超えるまたは募集人数を上回る順調な推移を見せた。 ところが第3期の2015年度以降は、申込者数が定員を下回り募集人数が充足しない状況が常態 化した。特に2017年度は、最小催行人数の12名を1名超える13名が参加しかろうじて実施す ることができたが、プログラムの中止の可能性もありうる状況で、これが担当の教職員に相当な 危機意識を生じさせることになった。参加者数が減少することは、生命科学部にとって、英語科 目における牽引役の学生の育成ができず、教学的観点やグローバル化促進の観点で深刻な問題と 捉えられた。

2013 2014 2015 2016 2017 第5期 第1期 第2期 第3期 第4期 募集人数 12 35 35 35 40 申込者 49 43 20 28 13 13 合格者 20 28 43 40 不合格者 0 3 0 0 0 合格後辞退者 1 5 3 4 () 参加者 42 13 35 17 24

表1 第1期~第5期のプログラムの申込者・参加者

2.3 参加者数の減少の要因

参加者数の減少の問題を解決するため、第6期の2018年度政策を考えるにあたって、担当の教職員間で、考えられる要因に関して何度も話し合いを重ねた。検討の過程で、学生へのヒアリングや他学部の実践事例を詳細に調べ、それらを踏まえ、課題は(1)広報不足、(2)参加費の高さ、(3)不明瞭な特徴、(4)募集ガイダンスと募集期間の間延び、(5)申込資格とプログラムのターゲット層の乖離、(6)学生への熱意の不足であると考え、対応する改善策をまとめて生命科学部執行部会議で議論し、改善策に取り組むこととした。

3. 参加者数の増加の改善策

課題を踏まえ、以下の改善策に取り組んだ。

- (1) 広報機会の拡充と内容の充実
- (2) 参加費の抑制
- (3) 特徴点の明確な伝達
- (4) 募集ガイダンスと募集期間の見直し
- (5) 申込資格の見直し
- (6) 熱意を伝え、信頼性を持ってもらう広報の工夫

3.1 プログラムの広報機会の拡充、内容の充実化

これまでもチラシ配布・ガイダンス等の広報は実施してきたが、抜本的に広報機会を拡充、内容を充実することにした。

1点目は、9月の秋学期開講直後の英語の授業内で、英語の教員によるチラシ配布を実施した。 チラシは、「安くなった今年こそ野心をもって是非」など関心を引くキャッチコピーを用い、参加費を抑制したことも記載した。英語の教員が、チラシをもとに、熱心に学生に参加を呼びかけた。





図1 チラシのデザインの一例

2点目は、募集ガイダンスの回数増加・内容の充実をはかった。これまで、募集ガイダンスは、18時~19時30分の1回のみの実施だったが、学生が参加しやすい時間帯の昼休みに3回、夕方18時に2回実施した。結果的に、昼休みを中心に、合計約130名が参加した。

ガイダンス内容の充実については、これまで、90分間で実施していた内容を簡潔にポイントを説明することで、30分に圧縮した。教員からはプログラムの教育的意義・激励を、職員からはプログラムの特徴や身につく力(学習成果)、参加費・奨学金を主に伝えた。また、過去にプログラムに参加した先輩学生にも協力を依頼し、プログラムで身についた力(学習成果)、帰国後の学生生活に生かせたことについて、経験談を交え説明してもらった。

3点目は、A0サイズのカラーポスターを生命科学部事務室付近やフォレストハウスに、A3サイズのカラーポスターをコラーニングハウスに設置した。学生の関心を引くことと、留学募集のイベント的な雰囲気を戦略的に醸成させた。

また、manaba+Rでの広報も複数回実施し、学生が関心を持つよう試みた。

年度	日程	回数	時間	内容	のべ参加者数
2017 年度 まで	6月中旬~ 下旬	1回	18 時~ 19 時 30 分	 ・教員の説明(10分) ・職員の説明(30分) ・藤田³⁾ カリフォルニア大学デービス 校教員の説明(40分) ・参加者体験談(10分) 	約 20 名
2018 年度	10 月上旬	5 回	·12:20~12:50 (3回) ·18時~18:30 (2回)	・教員の説明(5分) ・職員の説明(10分) ・藤田カリフォルニア大学デービス校 教員の説明(1回、10分) ・参加者体験談(5分)	約 130 名

表 2 募集ガイダンスの概要

3.2 参加費の抑制

参加費が50万円を超えていることは、学生に割高の印象があると考えたため、旅行会社やカ

リフォルニア大学デービス校の担当者と交渉を行い。参加費の抑制に取り組んだ。

世界情勢で、航空券は燃料代や空港税・旅客税が上昇していたが、韓国経由便にすることで抑制できた。プログラム費やホームステイ費は、アメリカの物価上昇等によって全体的に値上がり傾向にあったが、プログラム費はカリフォルニア大学デービス校のご厚意により抑制、ホームステイ費は微増におさめることができた。

奨学金は、例年活用している国際部の海外留学チャレンジ奨学金に加えて、情報理工学部主管のみらい塾 NEXT 奨学金を活用させていただいた。みらい塾 NEXT 奨学金は、2017 年度までは、1回生のみ対象だったが、情報理工学部と交渉し、 $2\sim3$ 回生も対象とすることができた。

結果的に、参加費は2017年度と比較して大幅に抑制することができた。

費目	2017 年度 参加費	2018 年度 参加費	差額
航空券代	155,000	148,820	- 6,180
プログラム費	276,310	272,487	- 3,823
ホームステイ費	131,194	132,053	+859
F1 査証手続き関連費用*	50,240	49,360	- 880
参加費合計	612,744	602,720	- 10,024
海外留学チャレンジ奨学金	- 80,000	- 80,000	0
みらい塾 NEXT 奨学金*	N/A	- 80,000	- 80,000
奨学金を差し引いた参加費	532,744	442,720	- 90,024

表3 プログラムの参加費の比較

3.3 特徴点の明確な伝達

学内の様々な留学プログラムがある中、学生が本プログラムを選択するには、その特徴点を明確に伝達する必要がある。そこで、本プログラムの強みや将来の就職活動・卒業に関わって、学生の関心が高いと考えられる「身につく力(学習成果)」や理系のテーマを扱ったテーラーメードのプログラム内容であること、イニシエーション型の留学プログラムで初めての海外経験であっても安心して参加できること、宿泊はホームステイで授業外でも密な異文化体験と英語使用の場が用意されていること、単位が年間受講登録制限外で授与されること等を募集ガイダンスで説明し、募集要項やmanaba+Rの広報文で簡潔にまとめて伝達した(資料参照)。

^{*} 当時のレート換算で日本円に計算

^{*}当初は、査証は、ESTA(電子渡航認証システムの Electronic System for Travel Authorization の略語。米国に渡航する前に事前検査を行うため米国政府により開発されたオンラインのアプリケーションシステムで、ビザ免除プログラムのもと渡航する資格があることが確認される)を利用する予定だったので、さらに約4万円安くなる予定だった。

^{*}奨学金は参加費から差し引く形で運用

^{*}みらい塾 NEXT 奨学金は、生命科学部・スポーツ健康科学部のみが対象

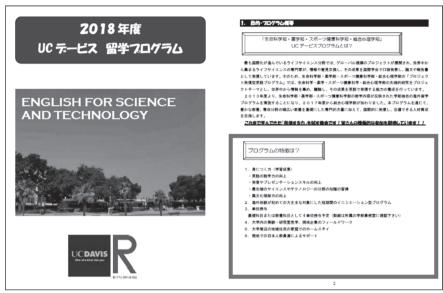


図2 募集要項の内容の抜粋

3.4 募集ガイダンスと募集期間の見直し

これまで、募集ガイダンスはカリフォルニア大学デービス校から来学される教員の関係で6月に実施し、募集期間は9月末~10月上旬としていた。しかしながら、定期試験や夏期休暇を挟むことで間延びし、学生の参加に対するモチベーションが維持されにくい要因になっていると考えた。

そのため募集ガイダンスは秋学期開講の2週目、募集期間は10月上旬~中旬とし、募集ガイダンスと募集期間に時間的な連続性を持たせることにした。なお、カリフォルニア大学デービス校の教員は、10月の募集ガイダンスに来学していただくよう調整した。

	募集ガイダンス	募集期間
2017 年度まで	6月中旬	9月末~10月上旬
2018 年度	10 月上旬	10月上旬~中旬

表 4 募集ガイダンスの日程と募集期間の日程

3.5 申込資格の見直し

本プログラムの申込資格の一つとして、TOEIC 450 点以上としてきた。理由は、JASSO(Japan Student Services Organization、独立行政法人日本学生支援機構)の奨学金プログラムに申請する際、TOEIC 450 点以上を派遣基準として指定したためである。しかしながら、次に挙げる課題があり、かつ、本プログラムがイニシエーション型で、参加意欲の高さを重視していることから、申込資格に TOEIC 450 点以上を設定しないこととした。そのことにより、潜在層が申込可能となり、参加者増につながると考えた。

『学部独自留学プログラム「カリフォルニア大学デービス校における English for Science & Technology」の応募者拡大を目的とする運用変更に関する提起(2018.7.19 生命科学部執行部会議)』の抜粋

- ・本プログラムが JASSO 申請にあたって TOEIC 450 点以上を派遣基準として指定してきた。そのため、参加学生の JASSO 奨学金の受給の有無に関わらず、TOEIC 450 点未満の学生はそもそもプログラムに応募できなくなった。
- ・JASSO が奨学金対象者とする GPA が比較的高い水準にあり、本プログラム参加者の多くがその恩恵にあやかれていない(枠を持っていても、その枠を使いきれない年度が複数発生している)。
- ・JASSO の方針により、2016 年度より同一プログラムで応募の場合、前年度比の8割を目安に 採択件数を減少させることを決めている。そのため、いつかの年度で、学生が受給対象を満し ても JASSO が支給されないことが起こりうる(2017 年度時点では、本学の受給対象学生は幸 い全員 JASSO に採択されている)。
- ・本プログラムでは、「立命館大学海外留学チャレンジ奨学金」も併給しているが、その奨学金の支給額、併給基準は以下になっている。JASSOを受給することにより、「立命館大学海外留学チャレンジ奨学金」を併給できない可能性があり、奨学金を安定して受給できないことや事前に学生に支給額を正確に伝えることができない。

■併給基準

学外奨学金(給付型)の支給総額が本奨学金の支給総額を上回る場合は、併給を認めない(例: 「IASSO海外留学支援制度」など)。

先述した問題があることを把握しつつも、いわば国の承認・評価である JASSO の「お墨付き」を蹴ってまで申し込み資格を変更することについては当然議論があり、大きな政策変更の判断が学部として必要になった。この点に関しては、学部の英語教育の理念とも関連し、留学とTOEIC について今一度根本的な議論を教職協働で行い、学部執行部と共に真剣かつ慎重に政策転換に取り組んだ。「どんな学生でも、どんな英語のレベルでも、堂々と発信できるし、するべきである」、「英語ができるようになってから発信するのは間違い」、「仮に英語のテストスコアが低かったとしても、英語ができない学生は果たしてグローバル化してはダメなのか?(山中2018)」といった一連の議論を経て、生命科学部として、JASSO 申請の中止の決断に至った。

3.6 教職員の熱意を伝え、信頼感を持ってもらう広報の工夫

学生が事務室窓口に来室し、留学の問い合わせや留学プログラムへの参加を迷っている相談が 一定数見られる傾向があった。そのため、学生に、本プログラムへの学部側の取り組み姿勢(熱 意・信頼性)を示すことも重要であると考えた。

既に述べたように、まずは英語の教員が、秋学期第1週目の授業内で、プログラムについてカ

ラーでの印刷媒体を一人一人の学生に配布し、熱心に紹介した。具体的な声掛けの内容としては、「皆さん(学生)の金銭的負担を減らそうと、できる限りの努力を尽くしたので、是非このチャンスを活かしてもらいたい」、「春休みの1ヶ月弱の留学は、理系の皆さんにとって取り組みやすく、是非、これをきっかけに自分を変えて欲しい。1回生、2回生、3回生それぞれに参加意義があり、来るものは皆歓迎する」、「今年から TOEIC の縛りをはずした。皆さんのやる気こそが大切」と言ったものである⁴⁾。また、募集ガイダンスで、教職員によるポイントをおさえた説明と分かりやすい募集要項の配布、教員・職員・先輩学生の教職学一体となった全体構成とすることで、信頼性を伝えることを意識した。さらに、大きなカラーポスターを学内の学生の導線上に掲示することで、募集のイベント的な雰囲気を醸成することも目指した。

4. 取り組み後の結果

4.1 参加者数の増加の達成

以上の改善策に取り組み、2018年10月2日~10月15日に募集を行った。募集の結果、生命科学部・薬学部・スポーツ健康科学部・総合心理学部の全対象学部から、56名の申し込みがあった。その後、選考を行い、全員が合格基準を満たしたため56名全員を合格とした。出発までに、経済的事情の急変等により辞退が数名あり、最終的に47名が参加した。

申込者数の56名と参加者数の47名は、過去最高の人数の達成であった。参加者の内訳は、生命科学部の1·2回生が多く、薬学部・スポーツ健康科学部からも参加があった。総合心理学部は、合格者がいたが、残念ながら経済的事情等で辞退となった。

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期
募集人数	12	40	35	35	35	35
申込者	49	43	20	28	13	56
最終合格者	43	40	20	28	13	56
不合格者	0	3	0	0	0	0
辞退者	1	5	3	4	0	9
参加者数	42	35	17	24	13	47

表 5 過年度と 2018 年度の申込者数・参加者数

	1回生	2回生	3 回生	合計			
【生命科学部】							
応用化学科	4	3	0	7			
生物工学科	1	13	1	15			
生命情報学科	2	5	2	9			
生命医科学科	5	5	1	11			
学部合計	12	26	4	42			
		【薬学部】					
薬学科	2	0	0	2			
創薬科学科	2	0	0	2			
学部合計	4	0	0	4			
	【スポ	ーツ健康科学部	R]				
学部合計	0	0	1	1			
【総合心理学部】							
学部合計		0	0	0			
総合計	16	26	5	47			

表 6 2018 年度の参加者の学部・回生ごとの内訳数

4.2 改善策の効果検証

参加者数の増加と改善策の検証に、アンケート、グループインタビュー、TOEIC スコア、募集ガイダンスの参加者数を指標として活用した。

アンケートは、記憶が鮮明な留学前に、参加理由等を聞くことにした。グループインタビューは、プログラムの効果検証・学生自身の振り返りを目的に、留学で身についた力(学習成果)等の設問を中心に実施した。インタビュー後には、教員からの助言も行った。

指標	内容
1. アンケート	留学前に実施。質問は、①「プログラムを知ったきっかけ」、②「プログラムの参加理由」、③「募集ガイダンスの評価」等
2. グループインタビュー	留学後に実施。1グループ学生3名・教員1名で、90分間。①「留学で身についた力」、②「帰国して変わったことや新しく始めたこと」、③「これから伸ばしたい力」等をヒアリング。各質問のキーワードをポストイットにメモしてもらった。
3. TOEIC-SW スコア ⁵⁾	参加者のプログラム申込時点のスコア
4. 募集ガイダンスの参加者数	合計 5 回のガイダンスの参加者数

表7 改善策の効果検証の指標

4.3 改善策の効果検証のまとめ

(1) 広報機会の拡充と内容の充実について、アンケートの「プログラムを知ったきっかけ」は、英語の授業内での案内が最も多く、英語の教員の呼びかけが最も効果があったと考えられ、その次に募集ガイダンスや教員の紹介、友人の紹介が続く。また manaba+R や学内の立看板、チラシも回答があった。これらの結果から、広報機会の拡充と内容の充実の効果が一定程度あったと考えられる。

^{*}総合心理学部は対象回生が2~3回生

- (2) 参加費の抑制について、アンケートの「プログラムに参加した理由」は、奨学金が出る、 参加しやすい費用との回答が一定数見られたことから、参加費の抑制の効果があったと考えられ る。
- (3) 特徴点の明確な伝達について、アンケートの「プログラムに参加した理由」は、語学能力向上、理系のプログラムであること、異文化体験が多かった。次に、短期のプログラムであること、単位修得ができるから、アメリカの最先端の研究に触れてみたかったから等が多かった。グループインタビューの「留学で身についた力」のキーワードを集計すると、コミュニケーション力・リスニング力の回答が多く見られ、参加目的の語学力と合致していることが分かる。また、行動力・チャレンジ精神の回答が一定数見られ、参加した理由の「自分自身に自信をつけたいから」と合致することも考えられる。これらの結果から、参加者は、プログラムの特徴的な目的を理解した上で参加していると考えられ、特徴点を明確に伝達したことが効果があったと考えられる。
- (4) 募集ガイダンスと募集期間の見直しについて、アンケートの「プログラムを知ったきっかけ」は、募集ガイダンスの回答が一定数見られ、アンケートの「募集ガイダンスはいかがでしたか」は、参加意欲が沸いたとの回答が一定数見られた。また、募集ガイダンスの参加者数が合計 130 名(2017 年度比 6.5 倍)だった。これらの結果から、見直しについて一定の効果があったと考えられる。
- (5) 申込資格の見直しについて、参加者の申込時の TOEIC のスコアの分布は、450 点以下が、16人(34%)と一定の割合を占めていた。申込資格の TOEIC 450 点以上を設定しなかったことで、潜在層が申し込んだと考えられ、申込資格の見直しは効果があったと考えられる。
- (6) 熱意を伝え、信頼性を持ってもらう広報の工夫について、アンケートの「募集ガイダンスはいかがでしたか」は、教員と職員、参加経験有の先輩の話を聞いて、プログラムへの信頼感を感じたとの回答が一定数見られたことから、熱意を伝え、信頼性を持ってもらう広報の工夫の効果があったと考えられる。

表8 アンケート設問「このプログラムを知ったきっかけは何ですか? | (複数回答可)

回答項目	回答数	割合 (%)
英語の授業内での案内	26	55.3%
募集ガイダンス	10	21.3%
教員の紹介	7	14.9%
友人からの紹介	6	12.8%
manaba+R のお知らせ	5	10.6%
過年度参加学生の紹介	4	8.5%
学内の立看板	4	8.5%
チラシ	4	8.5%
「海外留学案内」・「海外留学の手引き」	3	6.4%
事務室付近やフォレストハウス入口のカラーポスター	2	4.3%
その他	0	0.0%
合計	47	100%

表 9 アンケート設問「このプログラムに参加した理由は何ですか?」(複数回答可)

回答項目	回答数	割合 (%)
語学能力向上のため	30	63.8%
生命科学部の独自の理系中心の留学プログラムだから	23	48.9%
異文化を体験するため	22	46.8%
実施時期(春期休暇中)が参加しやすかったから	16	34.0%
4 週間以内の短期留学プログラムだから	15	31.9%
アメリカに行きたかったから	15	31.9%
単位修得ができるから	15	31.9%
自分自身に自信をつけたいから	14	29.8%
アメリカの最先端の研究に触れてみたかったから	13	27.7%
奨学金が出るから	9	19.1%
参加費用しやすい費用だったから	8	17.0%
大学が運営しているので安心だから	7	14.9%
滞在形態がホームステイだったから	7	14.9%
科学技術に関する専門英語の習得のため	7	14.9%
英語の授業で習得した発信する力を試してみたいから	6	12.8%
プロジェクト発信型英語を履修していたから	5	10.6%
UC デービスに行きたかったから	5	10.6%
就職活動に有利だから	4	8.5%
TOEFL などの語学要件がなかったから	3	6.4%
過年度参加者(留学サポーター含む)から勧められたから	2	4.3%
その他	0	0.0%
合計	47	100%

表 10 アンケート設問「募集ガイダンスはいかがでしたか。」(複数回答可)

Z to V V V I EXIST 1 S V V V V V V V V V V V V V V V V V V			
回答項目		割合 (%)	
募集要項や申込書がもらえて良かった	17	36.2%	
教員と職員、参加経験有の先輩の話を聞いて、プログラムへの信頼感を感じた	14	29.8%	
参加意欲が沸いた	12	25.5%	
参加しやすい時間帯(昼休み・6時限)だった	10	21.3%	
説明が要点をおさえていた	7	14.9%	
その他	0	0.0%	
合計	47	100%	

表 11 参加者の TOEIC のスコアの分布

スコア	人数	割合 (%)
450 点以下	16	34.0%
451 ~ 600 点以下	23	48.9%
601 点以上	8	17.0%
合計	47	100%

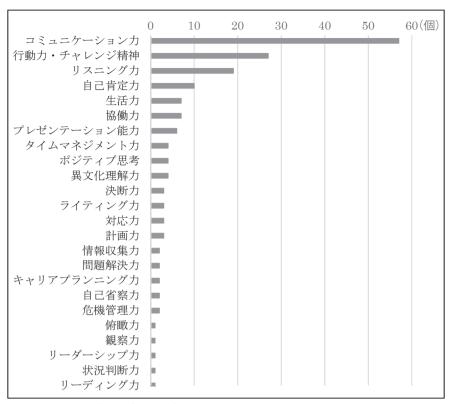


図3 グループインタビューでの身についた力のキーワード数の集計

4.4 職員の見立て

職員の感覚として、日ごろから学生が事務室窓口に来室し、留学の問い合わせや留学プログラムへの参加を迷っている相談が一定数見られる傾向があったが、留学への不安等から最終的に参加を見送ることも多く感じた。一方、今回の本プログラムへの申込者のうち、一人では参加が難しいが、多くの参加者がいるプログラムなら参加できるかもしれない、参加することで何か自信をつけるきっかけにできるかもしれない学生も一定数見られた。これらの学生に共通することは、留学への参加に悩み、あと一歩参加に踏み出せないところがあると感じた。

しかしながら、今回の取り組みのように、大学側が学生の関心と感受性を念頭に、熱意と信頼性を持って、プログラムの意義・内容を学生に伝えることで、参加に踏み出す後押しの支援ができるとの感覚があった。その感覚も、今回の改善策に生かすことができたのではないかと考える。また、留学を通じて学生が学び・成長するために、一職員としてなんとか参加を後押ししたい想いも取り組みにつながったと考える。

以上の結果により、参加者数の減少に対する改善策が一定機能し、減少傾向に歯止めがかかっただけでなく、大幅な参加者数の上昇を達成することができた。今後の課題としては、プログラムを知ったきっかけの manaba+R や学内の立看板、事務室付近のカラーポスターのアンケートの回答数が、それほど多くなかった点について、学生へのヒアリングを通じて、詳細な効果検証を行い、次回に活かしたいと考える。引き続き、今回の結果をベースに、安定した参加者数の確

保に取り組んでいきたい。

5. おわりに

最後に教職協働の観点から、感じたことをまとめる。今回は、担当の教員と職員による試行錯誤から始まり、具体的な改善策の立案・実施を教職協働で成し遂げることができた。取り組みを振り返ると、教職協働の強みは、教職員それぞれの視点・発想によるアイデアの融合・創出による一体性と、教員の学生の勧誘力や熱意の伝達力、職員の関連部課との調整力や受け手の学生を意識した広報力など、それぞれの強み・役割の多様性を活かせられることにあると考えられる。これらを発揮する前提として、双方の「対話」(大島 2014) をミーティング・電話・メールで随時綿密に行ったことと、話しやすい環境や場をつくるにあたり(西川 2019)、教員の英語プロジェクトルームと生命科学部事務室が隣接している立地条件があったことが、教職協働が円滑に進む要因の一つだったといえる。これらのことは、今後様々な業務を教職協働で進めるにあたり、大事な視点としていきたい。

なお、本プログラムの申込者数と参加者数が、過去最高の人数を達成することができたことは、生命科学部にとって、教学の質向上の観点やグローバル化促進の観点で大きな意義があると考えられる。学生の学習成果の向上や英語科目、実験・卒業研究等の演習・研究科目における牽引学生を育成することにつながり、学部全体の学びの質の向上に寄与できる。また、プログラムに参加した複数の学生が、ステップアップし、長期の留学プログラムに参加したいと相談に来ている。これはスーパーグローバル大学としての派遣者数の目標達成や、R2030教学のグローバル化政策への貢献にもつながる。本プログラムの益々の活性化を通じて、生命科学部の教学の質向上やグローバル化促進につなげていきたい。

謝辞

立命館大学教育開発推進機構教育・学修支援センター河井亨先生には、本実践におけるアンケートとインタビューに関する協働と本稿執筆での協働を担っていただきました。心より御礼申し上げます。

注

- 1) Project-based English Program (PEP)。http://pep-rg.jp/ 等を参照。
- 2) 七者懇談会は、自治委員長、学部長、副学部長、学生主事、事務長等で構成される懇談組織。
- 3) 藤田斉之氏は、カリフォルニア大学デービス校 (UC Davis) の英語担当専任教員である。ノンネイティヴスピーカーとして、唯一専任として英語を教えておられ、同大学国際教育センター大学間連携日本地区担当最高責任者を務めておられる。
- 4) 英語授業内における声掛けといえども、本留学プログラム担当の英語教員が、全英語クラスを直接受け持っているわけではない。同時間帯に開講される英語クラスも多く、各教室を巡回して「熱意のある」説明を行うことは現実的ではなかった。すなわち、我々が取り得た方法は、生命科学部、薬学部の英語授業を担当する全英語教員、これには言語教育センター所属の外国語嘱託講師及び授業担当講師が含ま

れるが、これらの教員に、本プログラムの熱意ある説明と呼びかけを依頼することであった。しかしクラスごとに教員による「熱意」の差があってはならない。そこで効果的でアピーリングなチラシを作成し、仮にこのチラシを読み上げるだけでも、教職員の意気込みが学生にも伝わるよう工夫した。実際、担当の全英語教員には、「授業内でチラシを配布し、読み上げる形で学生にアピールをしてもらいたい、できれば各クラス1名ずつで良いから参加者が出たらありがたい」旨の依頼を英語専任教員から行ったが、全ての英語教員が大変好意的に依頼を承諾し、積極的に各教員の色をつけた熱心な説明をして頂いた。結果的に、幅広い回生、学科から、多くの参加者を募ることに繋がった。

5) TOEIC-SW

留学前と留学後に、TOEIC-SW を実施し、スコアを効果検証の一つの指標とした。スコアは、帰国後に Speaking が平均 1.7 点向上 $(88.5 \rightarrow 90.2)$ 、Writing が平均 14.6 点向上 $(115 \rightarrow 129.6)$ した。Speaking と Writing の両方とも向上し、特に Writing が向上しており、英語力における留学の効果は一部可視化で きたと思われる。

参考文献

YAMANAKA, Tsukasa "A Report on "English for Science & Technology at UC Davis: The Overseas Program of the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sports and Health Science" 立命館大学高等教育研究 15、2015 年、101-112 頁。

山中 司、河井 亨「留学による成長をいかに可視化し評価として担保するか:留学プログラム「グローバル・フィールドワーク・プロジェクト」の到達目標デザインに着目して」立命館高等研究 18、2018 年、163-176 頁。

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、2014 年、15-27 頁。 西川幸穂「教職協働の現状と課題」大学時報、2019 年、18-33 頁。

資料

1. manaba+R の広報文

2018年度カリフォルニア大学デービス校留学プログラムの募集ガイダンスを案内します。 募集ガイダンスの詳細は添付のチラシを確認下さい。

なお、本プログラムの特徴は以下になります。

興味のある方は、ぜひガイダンスにご参加下さい。

1. 短期間のプログラムです。

プログラム期間 (予定) : 2019年2月8日(金)~ 2019年3月9日(金) 約4週間

- 2. 生命科学部独自の短期留学プログラムで、教育目標・学習成果は以下になります。
- ・英語力の向上
- ・異文化理解力の向上
- ・学部の教育内容と関連した最先端のサイエンス&テクノロジーの知識の獲得
- 3. 単位

基礎科目として4単位授与予定

- 4. アメリカのカリフォルニア州(カリフォルニア大学デービス校)での講義、研究室 見学、フィールドワーク
- 5. 大学周辺の地域住民の家庭でのホームステイ
- 6. 現地での日本人教員達によるサポート
- 7. 海外体験が初めての方を主な対象にしたイニシエーション型

立命館高等教育研究 20 号

A Practice to Increase Participants of the Overseas Program by the College of Life Sciences Through Collaboration among Faculty and Staff

TATSUNO Yu (Administrative Staff, College of Life Sciences, Ritsumeikan University) YAMANAKA Tsukasa (Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

Abstract

This report describes a collaborative practice among faculty and staff on the overseas program titled "English for Science & Technology at University of California, Davis" administered by the College of Life Sciences in 2018, It succeeded in recruiting the most students in the program history, compared with the least students, of the previous year, 2017. This attempt could be a good practice of revitalizing existing overseas programs which get less attractive to students. Sharing critical feeling and identifying the problems radically, the following 6 points were targeted and practiced by the faculty and staff in charge, strongly supported by the college. (1) improvement of the program promotion, (2) reduction of the program fee, (3) clear communication of its merits, (4) revision of the recruitment guidance and its schedule, (5) renewing eligibility, (6) passion and liability.

Keywords

Original overseas program by the college, College of Life Sciences, Globalization of college, Collaboration among faculty and Staff, Passion

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. 注記は本文の最後に一括し、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 (Bover 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。 ケルズ, H.R, 喜多村和之・舘昭・坂本辰朗訳『大学評価の理論と実際 – 自己点検・評価 ハンドブック』東信堂、1998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-vv 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-vv 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(出版都市名, 州名, 国名等), 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", 雜誌名, 卷数·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

電子出版のみの文献・資料やウェブサイトから引用した雑誌・新聞等の記事等については、下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:厚生労働省「人口動態職業・産業別統計」(https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/135-1.html, 2019.6.3)
- 例: College of William and Mary "St Andrews William & Mary Joint Degree Programme". (https://www.wm.edu/as/undergraduate/more-pathways/standrews/index.php, 2018.8.13)
- (4) 会議資料、提案文書、職務著作物等の内部資料の場合

外部から参照不可能なもの(大学の内部リンク)で、公表の許可を得た会議資料、提案文書、職務著作物等の内部資料を引用、参考にする場合は、本文に「注番号」を付し、巻末に「「資料名」(会議名、開催年月日)」を記載するか、もしくは複数の資料を引用、参考にした場合には、巻末にまとめて「本稿の執筆に当たり、「会議名」の資料等を引用(参考)にした。用いた資料は次の通りである。「資料名」(会議名、開催年月日)、…。」のように記載する。

なお、外部に公開されていない内部資料のうち執筆者の署名付きのレポート等について

は、巻末に「謝辞」として「本稿の執筆に当たり、著者名「資料名」発行先もしくは会議名、 発行年 < 月日 > を参考にし、多くの引用を行った。」を記載する

- 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「R³」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

鳥 居 朋 子 立命館大学教育開発推進機構教授 和 幸 石 坂 立命館大学総合企画部部長 長 澤 克 重 立命館大学学生部部長 森 尚 真 史 立命館大学教学部部長 太 蒲 生 諒 立命館大学教育開発推進機構嘱託講師 朋 111 下 美 立命館大学生命科学部准教授 木 村 カ 央 立命館アジア太平洋大学アジア太平洋学部教授 カンダボダ P.B 立命館大学国際教育推進機構准教授 Ш 涼 子 石 立命館大学国際教育推進機構准教授 筆 内 美 砂 立命館大学国際教育推進機構嘱託講師 村 Ш かなえ 立命館大学国際教育推進機構嘱託講師 羽 谷 沙 織 立命館大学国際教育推進機構准教授 桂一郎 大 立命館大学教務課課員 \mathbb{H} 辰 野 有 立命館大学生命科学部事務室課員 Ш 中 司 立命館大学生命科学部教授

(執筆順)

編集後記

『立命館高等教育研究』第19号におきまして、2019年7月、特集原稿「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 | の執筆者から「謝辞 | の記載漏れの申告がありました。

編集委員会としては、申告の重要性に鑑み、本号の編集後記にて以下の通り「謝辞」を追記するとともに、Web 版につきましては 2019 年 9 月段階で追記しましたことをご報告いたします。

記

【謝辞】

「本稿の執筆に当たり、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。

以上

2019 年度『立命館高等教育研究』編集委員会編集委員長 沖 裕貴

編集委員会 委員長 沖 裕貴

稲田 康宏

依田 祐一

松村 浩由 薄井 道正

藤本 学

山岡 憲史 蒲生 諒太

立命館高等教育研究

第20号 2020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 株式会社 田中プリント

京都市下京区松原通麸屋町東入

(**〒** 600−8047)

TEL: (075) 343-0006

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 20

An Approach of Internal Quality Assurance of Ritsumeikan University

An Approach of Internal Quality Assurance of Ritsumeikan University:

Focusing on Characteristics and Challenges of Internal Quality Assurance System

TORII Tomoko (1)

The significance of establishing "goals to nurture students" at Ritsumeikan University: Toward the improvement of the system for ensuring the quality of the university's education and research in regard to student support in a broad sense

ISHISAKA Kazuyuki (17)

Evaluation of learning outcomes in the undergraduate educational curriculums of Ritsumeikan University: From a viewpoint of internal quality assurance in education

MORIOKA Masashi (31)

Self Evaluation on Ritsumeikan Student Support:

Peer Support Activities, the Plenary Council of the University NAGASAWA Katsushige (49)

Article

Historical Transitions in Inquiry Based Learning in Japanese School Education:
For University Entrance Examination Reforms and School Education Reforms

GAMO Ryota (59)

Method and Practice

An anlysis into tutors' scaffolding strategies in the writing support center SAPP

YAMASHITA Miho (77)

Report

Fostering Multicultural Collaborative Group Work in a Large Class: Comprehensive Course Design and Strategic Use of Teaching Assistants

KIMURA Rikio (97)

Practice Reports

Supporting Students' Extra-Curricular Activities in University Settings: Learnings and Challenges Based on BBP

KANDUBODA, P. B./ISHIKAWA Ryoko/FUDEUCHI Misa/MURAYAMA Kanae/HAGAI Saori (115)

A Pedagogical Approach for Promoting Students' Active Learning for the Classes Offered in the English Language Concerning Collaborative Learning

KANDUBODA, P.B./TORII Tomoko (137)

Analysis of self-check and assessment report (Chapter II Internal Quality Assurance):

Practice of text mining using KHcoder

OTA Keiichiro (153)

A Practice to Increase Participants of the Overseas Program by the College of Life Sciences
Through Collaboration among Faculty and Staff
TATSUNO Yu/YAMANAKA Tsukasa (163)

MARCH 2020

Institute for Teaching and Learning Ritsumeikan University