

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

立命館高等教育研究

第21号

特集：立命館大学の一貫教育

中高一貫教育と高大接続 ― 文部科学省の進める施策と本学園の一貫教育を俯瞰する ―	山岡 憲史 (1)
立命館トップ・グローバル・スクールズ構想 ― SGH、SSH、WWL を通しての附属校の教育展開 ―	竹中 宏文 (17)
立命館高大院接続システムの構築に向けて ― 高大接続教育の新展開、各学部（特にグローバル系学部）との連携・強化 ―	川口 潔 (37)
附属校教育研究・研修センターの活動 ― これまでの教員研修の到達点と今後の課題 ―	友草 司 (57)
12年一貫教育の可能性と課題 ― 立命館小学校・中学校・高等学校の挑戦 ―	堀江 未来 (75)

論文

学生の探究学習経験を踏まえた探究学習評価質問票 TanQ の開発	藤本 学／蒲生 諒太 (91)
----------------------------------	-----------------

実践研究

多国籍・多分野を混合した英語で実施する大学生のアクティブラーニングの促進	KANDUBODA B. Prabath (109)
--------------------------------------	----------------------------

報告

紙模型によるタンパク質 α ヘリックス構造の理解	今村比呂志／山置佑大 (127)
国際教育交流が育む学生ピア・サポートの多様化 ― 多文化サービスマーケティングの可能性を巡って ― 村山かなえ／北出 慶子／遠山 千佳／安田 裕子／山口 洋典 (139)	
オンライン上での大規模遠隔授業の授業データを用いた報告 ― コンテンツ制作・授業運営・学生動向の視点から ― 蒲生 諒太／土元 哲平／武田 悠衣／大塚 李基／大月 隆生 (159)	
「With コロナ」時代における初年次セミナーのあり方 ― 立命館アジア太平洋大学における実践の結果を踏まえて ― 立山 博邦／カッティング 美紀／筒井久美子 (179)	
アカデミック・ライティング・チュートリアル ― 立命館大学国際関係学部の取り組み ― FRENCH Thomas W.／KUNSCHAK Claudia／O'MOCHAIN Robert／RAJKAI Zsombor Tibor／新野 豊 (197)	

実践レポート

オンライン授業における教科教育の試行 ― (教) 日本史の実践事例 ―	西田 彰一 (217)
ディープラーニングを目指した大学教育における国際交流の試み ― 授業内学習から課外活動まで ― カンダボダ B. パラバート (229)	
教職員による海外留学引率の実績 ― 立命館大学の超短期留学プログラム GFP (Global Fieldwork Project) をもとに ― カンダボダ B. パラバート／小材 彩季／越智 朋美 (245)	
正課授業での Beyond Borders Plaza 利用実践の報告 ― オーディエンスと発表者の視点から ―	大賀まゆみ／落合 淑美 (261)
立命館大学文学部における教育の特質および課題 ― 多面的な学習成果の検証を通じて ― 岡本 伸也／小野 勝大／川那部 隆司／坂下 史子 (275)	
研究活動における大学院生（修士課程）の成長を促す経験に関する検討 ― 成長実感ワークショップの取り組みを通じて ― 大田桂一郎／朝子 真衣／勝屋 藍太／本田 容子／森山 寛 (293)	

2021 年 3 月

立命館大学 教育開発推進機構

巻頭言

特集「立命館大学の一貫教育」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）、第20号「立命館大学の内部質保証の取り組み」（2020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实践や取組を取り上げ、成果や課題を議論するとともに、その活動を包括的に記録してきました。

そして、本号では「立命館大学の一貫教育」に焦点を当て、文部科学省の進める高大接続改革の観点、また、一貫教育部および各附属校・提携校の活動を総括し、教育・学修支援センターの担当教員や一貫教育部、各附属校・提携校の教職員を中心に執筆をお願いしました。

2つの大学と4つの中学校・高等学校、1つの小学校を有する学校法人立命館では、全国に先駆けて「4・4・4制」の小中高12年一貫教育を展開しています。

各附属校・提携校では、グローバル教育に関して、海外留学制度創設や、海外進学をめざす国際バカロレア教育の導入、文部科学省スーパーグローバルハイスクール（SGH）の2校指定やWWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業など、立命館大学・立命館アジア太平洋大学と連携した教育を展開しています。

また、サイエンス教育においても、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）の3校指定、先進的なICT教育の展開など学校ごとの特色を活かした実績を挙げています。

本特集が、全国的な高大接続の観点から、立命館学園の附属校・提携校の取り組みと一貫教育部の活動の成果と課題、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。

中高一貫教育と高大接続

— 文部科学省の進める施策と本学園の一貫教育を俯瞰する —

山 岡 憲 史

要 旨

第2次世界大戦後の1947年、米国の教育使節団の提言などを受け、「6・3・3制」が採用され¹⁾、それ以前の教育制度は一新された、爾来今日に至るまで、日本の教育制度の根幹をなすものとして、この制度は学校文化の中に定着してきた。しかし、子供の発達段階にそぐわず、校種間の接続が円滑に行いにくいなどの問題が指摘され、1971年の中央教育審議会答申において、この制度の見直しが提言された。その後、私立の学校を中心に中高一貫教育が推進されてきたが、1997年の中央教育審議会第二次答申の提言を受けて、「学校教育法等の一部を改正する法律」が1998年に成立し、1999年4月より公立学校においても中高一貫教育を選択的に導入することが可能となった。また、2014年12月に中央教育審議会が答申した「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体化改革」は、高大接続を実質的なものにするための改革案であった。立命館学園では、このような文部科学省の施策に先んじる形で中高一貫教育と高大接続を展開してその成果を上げているが、中高一貫教育には大きな特徴とともに課題もあり、高大接続のあるべき姿にもまだまだ改善点も多く存在する。

キーワード

6-3-3-4 制、中高一貫教育、高大接続、文部科学省施策、新学習指導要領、三位一体の改革

1. はじめに

立命館学園は、立命館大学、立命館アジア太平洋大学および両大学院と、4つの附属中学校、4つの高等学校、そして立命館中学校と連携する立命館小学校を有し、小学校から大学（院）に至る一貫教育を展開している。立命館学園一貫教育部はそのコンセプトを「大学や大学院での到達目標を明らかにしながら、その達成のための初等・中等教育の展開を目指しています。各附属校では、専門性への芽を育てるとともに、段階的な基礎学力の定着を重視し、そのうえに、国際社会で活躍できる力、科学技術の最先端を担う力を育てています。」としており²⁾、立命館学園の一貫教育への強い姿勢が伺える。

本稿では、小学校から大学（院）に至る一貫教育のうち中高一貫に焦点を当て、その長所と問題点を論じる。また、立命館学園の高大接続の取り組みの一例を紹介し、高大接続についての私見を述べて今後のあり方を探りたい。

2. 中高一貫教育

2.1 6-3-3-4 制から中高一貫教育へ

第2次世界大戦後、連合国軍最高司令官総司令部の占領のもとで、アメリカ教育使節団報告書に基づいた教育課程の大きな改革が行われ、昭和22年3月31日に教育基本法が公布された。その第四条（義務教育）では、「国民はその保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う」と規定された。同年には「学校教育法」も公布され、小学校6年間、中学校3年間、高等学校3年間、大学4年間という、いわゆる「6-3-3-4 制」が開始された。

それ以来今日に至るまで、我が国でこの制度は連綿と受け継がれ、それぞれの学校体系のもとに「単線型教育」を続けてきた。日本に深く浸透したこの制度は、それぞれの校種における教育方法を熟成させ、入学・卒業という「節目」を設けることによって、子供たちの成長を促すなど、教育文化を発展させる役割を担ってきたことは紛れもない事実である。しかし、校種間の教育・指導の連続性には大きな課題があり、小学校と中学校、中学校と高等学校、高等学校と大学との間には教科指導における系統性の欠如という大きな問題が存在し続けてきた。

その中で最も早く重点的な改善を求められたのは中高一貫教育である。義務教育である中学校と非義務教育である高等学校との間の教育内容の一貫性の欠如は、長年に亘って指摘されてきた問題であり、昭和30年代にすでにその改善を図るべく中高一貫に取り組む学校も存在した。

昭和37年に中高一貫教育の実施に踏み切った広島大学教育学部附属福山中・高等学校は、中学校・高等学校教育における問題点として、「中・高教科の系統性の欠如」「生徒指導の一貫性、系統性の欠如」「進学準備体制の不当な圧迫」の3点を挙げている。さらに、中高が非連続に存在することの悪弊として、「生徒は学習の目的が何であるかという本質を見失って、入試のための手段として考え、学力の手段化の傾向を強め、学習への自立性を失っている」こと、「テスト主義、成績主義ともいうべき競争体制の進行が、利己主義、個人主義の傾向を強めている」ことを強い危機感を持って訴えかけている。³⁾

2.2 46 答申

文部科学省が本腰を入れてこのような中高接続の重要性を指摘したのは、1971年（昭和46年）の中央教育審議会の第22回答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」が出されて以降である。そこでは、昭和44年6月の中央教育審議会の中間報告で報告された「中等教育が中学校と高等学校とに細かく分割されているのは、青年期の内面的な成熟に好ましくない影響を及ぼすおそれがあり、同時に学校段階のくぎり方は、その学校を構成する異なった発達段階の児童・生徒の相互作用にも教育上重要な意味のあること」という指摘を受けて、「初等・中等教育改革の基本構想」の中で、「中等教育が中学校と高等学校とに分割されていることに伴う問題を解決するため、これらを一貫した学校として教育を行い、幅広い資質と関

心をもつ生徒の多様なコース別、能力別の教育を、教育指導によって円滑かつ効果的に行うこと」と提言をし、「小学校から高等学校までの教育課程の一貫性をいっそう徹底」を訴えた。

しかし、前記の広島大学教育学部附属福山中・高等学校や昭和48年に創立された「東京大学教育学部附属中学校・高等学校」（現 東京大学教育学部附属中等教育学校）などを除き、実際に中高一貫校が増えたのは、中央教育審議会第二次答申（平成9年6月）の提言を受けて、「学校教育法等の一部を改正する法律」が平成10年6月に成立し、平成11年4月より、中高一貫教育を選択的に導入することが可能となった平成11年度以降である。文部科学省学校基本調査によると、平成11年度には中等教育学校を含めた中高一貫校が国公立・私立を合わせて6校であったのが、平成15年には120校、平成20年には338校、平成25年には451校と増え、令和元年には640校にまでのぼっている。

表1 文部科学省「学校基本調査」（令和元年度の設置状況）

学校	中等教育学校	併設型 中高一貫校	連携型 中高一貫校
国立	4	1	0
公立	32	95	86
私立	18	400	4
計	54	496	90

2.3 中高一貫校の種類

表1にあるように、中高一貫校には中等教育学校、併設型中高一貫校、連携型中高一貫校の3種類がある。文部科学省は中高一貫校の導入の趣旨を「従来の中学校・高等学校の制度に加えて、生徒や保護者が6年間の一貫した教育課程や学習環境の下で学ぶ機会をも選択できるようにすることにより、中等教育の一層の多様化を推進し、生徒一人一人の個性をより重視した教育の実現を目指すもの」とし、学校教育法において、その目的、目標、修業年限、前期課程と後期課程の区分等について規定している。

（1）中等教育学校

学校教育法第七章第六十三条に「中等教育学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、義務教育として行われる普通教育並びに高度な普通教育及び専門教育を一貫して施すことを目的とする」と規定している。

その教育課程については、前期課程は中学校の基準を、後期課程は高等学校の基準をそれぞれ準用するとともに、中高一貫教育校として特色ある教育課程を編成することができるよう基準の特例を設け、公立の中等教育学校においては学力検査を行わないこととしている。

日野（2017）によると、最初中等教育学校は、宮崎県の実業学校であり、その後、中高一貫教育は全国的な展開を見ることになる。

（2）併設型の中高一貫校

併設型の中学校・併設型高等学校は、同一の校地の中に、中学校と高等学校が併設されている

学校であり、中等教育学校に準じて、同一の設置者が設置する中学校及び高等学校において中高一貫教育を行うことができるとともに、中学校の基準及び高等学校の基準をそれぞれ適用し、中等教育学校と同様の教育課程の基準の特例を設けている。また、公立の場合、併設型中学校への入学については学力検査を行わず、併設型高等学校においては、当該高等学校に係る併設型中学校の生徒については入学者の選抜を行わないことになっている。

(3) 連携型の中学校・連携型高等学校

学校教育法施行規則において、「中学校及び高等学校においては、高等学校又は中学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すため、当該学校の設置者が設置者間の協議に基づき定めるところ（設置者が同一の場合には設置者の定めるところ）により、教育課程を編成することができる」と規定している。また、中高一貫教育校として特色ある教育課程を編成することができるよう、教育課程の基準の特例を設けている。連携型高等学校における入学者の選抜は、設置者間の協議に基づき編成する教育課程に係る連携型中学校の生徒については、調査書及び学力検査の成績以外の資料により行うことができるとしている。

2.4 一貫教育校へのアンケートから見えること

上記の一貫教育校のうち、中等教育学校と併設型中学校・高等学校へのアンケートを実施し、中等教育学校 12 校（国立 3 校、公立 6 校、私立 3 校）、併設型中学校・高等学校 9 校（すべて私立）から回答を得た。以下の記述の中学校は、中等教育学校では前期課程、高等学校では後期課程にあたる。なお、アンケート回答数が少数であるため、統計的処理は行わず、記述により重要と判断した点を挙げる。

2.4.1 中高一貫教育の長所

(1) 育てたい生徒像の明確な認識

6 年間で育てたい生徒像を明確にし、身につけさせたい資質を具体化できることが中高一貫校の最大の特色であると思われる。それをもとに、子供の成長が著しい 6 年間を見通して各学年の到達目標を設定し、系統性のあるカリキュラムを組み、シラバスを設計することが可能である。さらに、指導法や教材にも一貫性を持たすことができる。これは部活動の指導においても同じで、従来中学校 3 年の後半で起こる「引退」を経験させて活動を中断させることなく、長期にわたる指導を継続することができる。6 年間を見通した人間的成長を見守ることができるという点において、中高一貫教育の意味は大きいものがある。系列の大学への進学者が多い併設型一貫校では、大学との接続を考慮して、そのアドミッションポリシー、カリキュラムポリシーに則したカリキュラムを組むことも可能である。

私立の中等教育学校の 2 校は、「前期課程で後期課程の内容を先取りできること」を挙げる。大学入試に備えて、できる限りの学力を伸ばし、一貫した指導や対策ができることは、大学進学を保証しようとする学校の大きな強みである。しかし、公立学校の場合、「受験エリート化等、偏差値による学校間格差を助長させない」という衆議院文教委員会の付帯決議⁴⁾の制約や生徒

の学力差の大きさなどから、「先取り」は難しい側面がある。東京大学教育学部附属中等教育学校は、中学生、高校生の発達段階に応じた課題や認知構造があることを考慮に入れて、中学生段階でいたずらに高校生のカリキュラムを先取りせず、それぞれの時間を豊かに保証しながら、中学と高校で重複して学習する内容については思い切って結合して精選したり入れ替えたりすることができるカリキュラムを組んでいる。また、奈良女子大学附属中等学校では、発達段階を考慮して中高6年間で2（低）－2（中）－2（高）と区別し⁵⁾、それぞれの時期に修得すべき資質能力を設定したうえで、各教科の修得すべき資質能力や学習内容・計画を編成している。生徒の発達段階に応じて、ゆとりをもってカリキュラムを組み、高校入試の対策にとらわれることなく、柔軟な指導ができるという点は大きなメリットと言えよう。

立命館学園の附属高校のように、系列大学へ多くの生徒が進学する併設型一貫校では、大学入試の対策も不要であり、より自由なカリキュラムのもとで、さまざまな学習や体験活動が可能となる。10年間という長いスパンで人間形成を図り、大学との連携のもとに強い求心力をもって愛校心を育てることができる。

（2）教員の指導力・教育観の向上

中学校と高校の教員がともに働くことで、これまでになかった教員としての資質が育まれ、新しい気づきがあることも一貫教育校ならではの特徴である。また、一貫したカリキュラムと指導法のもとで同一教員が6年間同じ教科を担当することによって、生徒の理解や学力の把握が容易となり、切れ目のない指導が可能となる。前期課程と後期課程の教員が相互乗り入れを行っている学校もあり、幅広く生徒の成長を俯瞰することもできる。

（3）探究活動・キャリア教育の一貫したカリキュラム

探究活動においては、中学校で基礎的スキルを身につけさせ、高等学校で探究活動を段階的に深化させて取り組ませ、最後に大学において必要な研究スキルと結びつけた高大接続型の学力を育成する方法を採っている学校が多い。新潟県立柏崎翔洋中等教育学校では、1～6年生を縦割りにした班編成を行い、班ごとにテーマを設定して活動させ、上級生のリーダーシップを養い下級生が上級生から学ぶというやり方で取り組んでいる。蒲生（2019）は、「探究と大学教育との関係性を改めて考えるべき」としているが、スキルと思考力を時間をかけて身につけさせることが必要な「探究」においては、高校入試の指導で中断されることなく中高一貫の長いスパンにおける指導が実を上げるものと思われる。ほとんどの学校で、6年間の中で海外を含む研修や「探究」の成果発表会を計画的に位置づけ、それぞれに教育的意義を持たせていることも、「探究」や課外活動に重要な教育的意義を見い出していることがうかがえる。

キャリア教育、進路指導についても同様に、一貫した方針のもとに職業観を身につけさせ、ゆとりのあるカリキュラムのもとで、豊かな職業体験を保証することができる。

（4）異学年交流による自立心の育成

ほとんどの学校が、異学年交流の多様さのメリットを挙げる。上記の探究活動などをはじめとする学習集団の形成のほか、行事、生徒会活動、部活動などでの6年に及ぶ異年齢の生徒の交流

により、上級生の姿を見ながら自身の近い将来あるべき姿を想像させ、自覚や目標を持たせている。10 歳代前半から後半にわたる最も成長が大きい時期に 6 学年がともに活動に取り組むことによって、社会性や市民性を育むことができるという大きな効果があるという。これは保護者や教員にとっても大きなメリットであり、実際の生徒の 6 年間を見通しをもって見守ったり指導できたりすることができ、上級生のロールモデルを到達点にして、下級生の課題を発見したり躰きを修正したりできるという余裕を与える。

(5) IB 認定、研究指定の推進

中等教育学校のうち国際バカロレア (IB) 認定校が 3 校 (公立 2 校、私立 1 校)、SSH 指定校が 1 校 (公立) である。IB 認定校では国際バカロレアの示すプログラムに沿って、中学では主として MYP、高校では主として DP を実施している⁶⁾。IB のプログラムの中の「重要概念」「グローバルな文脈」「ATL (学習の方法) スキル」などを網羅しながら、独自のカリキュラムを組んでいる。SSH 校でも、6 年間を通じた理数系カリキュラムを組むことができる。このように、中高の一貫教育は、長期にわたるプログラムや研究を遂行する場合に大きなメリットとなる。

2.4.2 中高一貫教育の課題

(1) 緊張感の弛緩

中学校 (中等教育学校の場合は前期課程、以下同) の最後の年度、高等学校 (中等教育委学校の場合は後期課程、以下同) の最初の年度に、いわゆる「中だるみ」をする傾向にあることを指摘する学校が多い。高校入試は、教育の継続性を阻害し、合格のためのだけの学習に追い立てていたずらに競争を煽るという欠点はあるが、対策のための受験勉強とはいえ、目的のために緊張感を持たせて集中的に学習させるという効果を有している。中学校から高等学校への移行時に、「入試」と言う形で関門を設けている学校もあるが、簡易的なものであり、事実上は全員が高等学校に全入することが前提である以上、緊張感において通例の高校入試とは比べものにならない。そのために起こる緊張感の緩み、モチベーションの維持の難しさは大きな課題である。その結果、中等教育学校や、系列の大学に進学しない生徒が多い併設型一貫校では、大学受験のタイミングで受験勉強の仕方に困る生徒が少なからずいるようである。課題意識をどのように持たせるかが、常に大きな課題と捉えられている。

このようなデメリットを解消するため、高等学校への進学基準を設け、それに達しない生徒は進学できない制度を設けている併設型一貫校もある。

(2) 人間関係の硬直化

中等教育学校では、後期課程からの新規入学がないため、同じメンバーで 6 年間過ごすことになる。特にクラス数が少ない場合は、毎年クラス替えがあったとしても、人間関係の硬直化が心配される。併設型一貫校でも、高等学校からの外進生が少ない場合や、高等学校段階で内進生と外進生を別クラスにする場合は、同質の仲間と長期間過ごすことで、世間知らずになって、「幼い」と指摘されることもあるという。特に、中等教育学校では、中学校 3 年生の段階で、通常であれば最上級生として下級生を牽引する役割を果たすべきところ、上級生がリーダーシップを執

するため、成長の契機が曖昧になってしまう。自立心を育むことを目標としながら、教員を頼りすぎるといふ依存性を払拭することが難しいという指摘がある。また、人間関係に齟齬が生じた場合に、いわゆる「逃げ場」がないため、関係性を修復しリセットすることが困難になるという。

併設型一貫校であっても、中高それぞれの独立性が高い学校では、中高の学校生活の区切り・けじめがつけやすく、中学3年生がリーダーシップを発揮できる場面が多く存在する。教員も別組織であり、生徒にとっては中学での教師からの印象・評価が全リセットされる。

(3) 学力差

入試を経て高等学校へ進学する場合は、中学校での学力によって高等学校を選択するため、高等学校にはある程度の均質な学力の生徒が集まることになるが、そうであっても学力差は次第に顕在化してくる。一方、中等教育学校では、学力差が広がった場合であっても、途中での進路選択・変更ができず、このことが学力差をより大きいものにしてしまう。どの学校も習熟度別で授業編成をするなどの対応をしているが、なかなか対応できないというのが現状である。学力の問題で挫折をし、高等学校から転学を希望する生徒が出た場合、進路選択が難しいという課題もある。

(4) 教員の負担

中学校と高等学校を同時に教える教員が多いため、授業準備の負担が大きくなる。また、公立の場合は頻繁に教員の異動があるため、通常の中学校、高等学校から転動した教員のパラダイムシフトが難しく、中学校教員は「型にはめる」ことを重視しすぎて、管理的になってしまう一方、高校教員は大学受験を意識しすぎて、教え込もうと学習の詰め込み、先取をするという傾向があるようである。

3. 立命館大学の附属校

立命館の附属中等教育機関が発足したのは1905年（明治38）年である。立命館大学の前身である京都法政大学が校地を拡張し後者の造設を行った際、その夜間大学の施設を昼間利用するたちで、私立清和普通学校が誕生し、翌年、私立清和中学校として文部省より認可を受けた。そして、1913（大正2年）に私立立命館中学校へと名称を改変した。

戦後における中等教育の再編により、旧制の立命館中学校は新制の中学校と高等学校に分割されることになり、現在の立命館中学校・高等学校に至る。

立命館中学校・高等学校は1948年に北大路に開校されたが、1957年の学園振興に関する臨時調査委員会」で、「高校中学の問題」が採り上げられ、1958年には「立命館中学高等学校振興対策試案」がまとめられて、立命館大学への進学制度のもたらす弊害が指摘され、「人間形成を中心」とする「一貫した教学上の制度並に進学制度」の必要性が強調された。今後の方策として中・高が総合学園の一環として基礎的段階の教育を十分行い得るような建設的な施策を打ち出し、中学から大学までの一貫教育を行って、大学教育に適応するような学力をつける必要を提言している。1959年には学園の「臨時調査委員会」は答申を発表し、「高校中学対策案」を打ち出した。

この高校中学対策試案は、その後の中学校・高等学校の歩むべき道を大きく方向づけ、改革へと向かわせていく基本的文書となった。また、答申にあった、学園として一貫した人間教育を行うための中・高教員と大学教員との間の合同研修に関しても、1961年に一般教育担当者を中心とした大学教員と中高教員の間に交流会がもたれ、これが後に総合研（総合学園教育振興研究会）として制度化されていくのである。立命館の中高大接続教育の基礎はここに固められた。立命館中学校・高等学校は、1988年に深草へ、2014年に長岡京へと移転した。高等学校から大学への進学は、立命館大学が多くを占めるが、2008年に設置されたメディカルサイエンスコースからは医歯薬系を中心に外部の大学に進学する生徒もいる。

第2の附属校は、立命館宇治中学・高等学校である。学校法人宇治学園が、学校法人立命館に対し合併の申し出を行ったことを契機に法人合併が成立（1994年（平成6年）9月）し、校名を宇治高等学校から立命館宇治高等学校と改めた。2003年には立命館宇治中学校を併設し、中高一貫教育が開始された。2013年にはカリキュラム改革に伴い、中学～高校1年の一貫コースを開始した。現在は、高校1年次は中学からの一貫コースと外部から入学した一般コースは別々のクラスに分けられるが、2年次からは文科コースと理科コースに分かれ、内部進学生徒と高校から入学した生徒が混在するクラスに編成される。高等学校の卒業生のほとんどは立命館大学または立命館アジア太平洋大学へ進学するが、2009年から、国際バカロレア機構によりIBディプロマ・プログラム（DP）校として認定されたことにより、海外の大学に進学する生徒も増えている。

第3の附属校は札幌市の立命館慶祥中学校・高等学校である。1996年立命館と慶祥学園との法人合併により立命館大学慶祥高等学校が誕生し、2000年に立命館慶祥中学校が開校し、昼間一貫教育が始まった。卒業後は、立命館大学よりも医歯薬系を中心に難関国公立大学を中心に他大学以外へ進学する生徒が多いのが特徴である。

最も新しい附属校は滋賀県の立命館守山中学校・高等学校である。2006年4月より守山市立守山女子高等学校学校を守山市から学校法人立命館に移管され、立命館学園の4番目の附属高校となる立命館守山高等学校が誕生し、翌年、立命館守山中学校が開校した。大学進学は、立命館大学が大半を占めるが、2010年に高校に設置された中高一貫のフロンティアサイエンスコース（2019年にフロンティアコースに改称）からは難関国公立大学、医療系大学に進学する生徒が多い。

4. 高大接続

高大接続改革は、2014年8月に中央教育審議会で諮問され、同12月に答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」が出され、高大接続改革を着実に実行する観点から、文部科学省として今後取り組むべき重点施策とスケジュールを明示し、体系的かつ集中的な施策展開を図ることを目的として、高大接続改革実行プランが策定された。

4.1 高大接続に関する文部科学省の施策

高大接続には、高校教育、大学教育、大学入試選抜システムの三位一体の改革が必要と言われる。高等学校と大学との連携は、スーパー・サイエンス・ハイスクール、スーパー・ランゲージ・ハイスクール⁸⁾などを中心に、高校生の大学での研修や大学教員の高校での講義など、さまざまと行われてきたが、文部科学省が強く推進したのは2014年の中教答申以降である。この答申では、「義務教育段階の取組の成果を発展させ、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜を通じて、『知識・技能』のみならず、『知識・技能を活用して、自ら課題を発見し、その解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力』や『主体性をもって多様な人々と協働する態度』などの真の学力の育成・評価に取り組むこと」を、そのプランが重視する点の一つに挙げている。ここでは、知識の暗記を問う入試のあり方について問題点を指摘するだけでなく、高校教育、大学教育におけるアクティブ・ラーニングの充実を強く促しているのである。

このような議論を経て、2022年に実施される高等学校の新学習指導要領では全ての教科等の目標や内容を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つに整理し、「主体的・対話的で深い学び」を促進することを求めている。高等学校ではアクティブ・ラーニングが積極的に導入され、各教科で学習活動（言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など）の質を向上させるための努力がなされている。

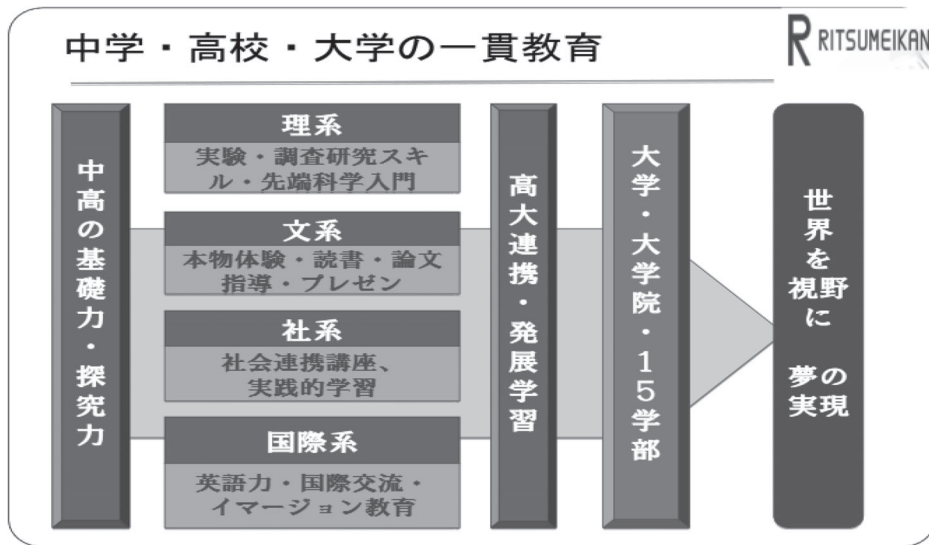
4.2 高大接続の現状と問題点

これまで、高大接続については、大学教員の高校への出前授業や高校生の大学の授業体験のようなイベント型の単発的な取組が多かった。そのような活動には、大学での学びを瞬時垣間見て動機付けをするという効果はあるものの、「高校までは教えられる依存的な『生徒』であり、大学からは自律的に自ら学ぶ『学生』という見方を前提とした高大接続であった。」（溝上、2018）すなわち、高校と大学の学習の違いを見せるだけのものであり、その間には溝があることを当然視しているもので、真の接続とはほど遠い。

しかし、大学に入ってからすぐ自律的に学習できる学生はほとんどいないため、高校の学習をそのまま継続してしまう。このような現実を見て、「大学生が生徒化している」「大学に入っても学び方がわかっていない」と指弾するのは間違っている。逆に、そのような自立性が身についていない学生に迎合して、多くをお膳立てして従順に学ばせることは、自立性の伸長を阻害することになる。

4.3 立命館宇治高校の高大接続

附属高校の高大接続を資料から見ると、中高一貫教育で基礎力・探究力を培いながら、大学の進路に応じた能力やスキルを育てようとしていることがわかる。大学で求められる学力や資質を見据えた高大接続のひとつのモデルである。



8

図1 立命館中学校・高等学校「教育活動の特色と教育課程の特徴について一学校間の連携・接続等に関する作業部会（第2回）」資料より

さらに、立命館宇治高校では、学校設定科目で、法学入門、国際社会システム論、財務マネジメント、先端科学入門、IR セミナー、政策科学セミナー、社会科学入門のような高大連携科目を用意して大学への学びに備えている。八木（2014）は「立命館宇治中学校・高等学校では『探究型学力』の醸成を通じ、世界に通用する人材育成を目標としている。すべての教科において、論文作成やディベート、調査・実験・分析・発表などの機会を積極的につくり、生徒の能動的な学びを促進している。」と述べているが、高等学校の段階での探究型学習の推進が、大学での学びにつながり入学後の成果につながることは確かであろう。

4.4 立命館大学附属校の高大連携企画

各附属校は立命館大学の各学部、立命館アジア太平洋大学、一貫教育部との連携のもとに、さまざまな高大連携企画を行っている。2020年度はコロナウィルス感染症の影響によって多くが実施不可能となったが、2019年度の企画から、オープンキャンパス、キャンパスツアーなどへの参加以外にいくつかの特徴を拾ってみたい。

1. 大学教員による講座：大学教員が附属校で入門的な講義する
2. 学生・院生の講座：大学生・院生が附属校でグループワークを行ったり、指導をしたり講座を持ったりする
3. 学部理解の講座：大学教員が学部の紹介や学部での学びを説明する
4. 個人研究への助言：理系学部進学希望者に対して、テーマ設定や実験などへ個別に助言する
5. 大学での授業体験：高校生が大学で模擬授業を体験したり研究室で講義を受けたりする
6. 生徒の成果の評価：高校生の論文や成果物に対して大学教員が評価する
7. 学外でのフィールドワーク：大学教員が学外の施設で調査や実習を指導する

8. キャリア指導：キャリアセンターなど職員が大学進学に関する助言をする

高大連携は、大学での学びへの導入を行って高校生にモチベーションを与えるとともに、大学で必要とされる資質を高校段階で養うという意義も持っている。立命館大学の附属校では、中学校段階から大学進学の意識付けをする目的で大学との連携企画も行っているが、附属校という強みを生かして、今後も中高教員と大学教員との連携を強化して推進していただきたい。

4.5 高大接続への提言

立命館大学の教育・学修支援センターには、高等学校で長年教鞭をとった教員が2名（専門分野は国語教育、英語教育）在籍する。この2名は、附属校だけではなく全国の高等学校への訪問を通じて、高校生への授業指導、模擬授業や論文指導、高校教員への講演・ワークショップおよび共同研究を行うなかで、高等学校の授業の変化を感じ取ってきた。また、高等学校段階で、日本語の文章を論理的に書ける力や英語で4技能を統合しながら、論理的に話したり書けたりする力を伸ばす必要も感じてきた。

高大接続に関わる諸活動を通じて痛感することは、意識ある高等学校の教員は、従来大学教員が抱えてきた「高等学校の授業は知識伝達中心で、生徒は与えられた内容の理解と暗記をするだけ」という固定概念とは全く異なる授業を模索しているということである。アクティブ・ラーニングによって学びの質を保証しようとして努力する教師には、次期学習指導要領が求める「思考力、判断力、表現力等」を伸ばし、「対話的・協動的で深い学び」を保証しようとする意欲があふれている。「大学入試が変わらないから」と、知識を一方的に伝達する教え方に安住していた教師も、学習指導要領の改訂や思考力や判断力を問うことを重視した「大学入学共通テスト」によって、授業運営の方法に大きな変革を求められている。大学の教員は、このような高等学校側の変化を敏感に察知して、高等学校教育への認識を新たにすること、さらに、そのより効果的な推進を支援することが求められる。

立命館大学教育開発推進機構の発行しているITLニュースNo.45には次の通り記載されている。

「これらの課題（『探究的な学習』の共通的なイメージがないこと、『探究的な学習』の指導者の育成が急務であること、『探究的な学習』の経験がその後の学習者の学びと成長にどのような影響を与えるのについての十分なエビデンスの蓄積が必要なこと）については、個々の学校現場での対応だけでは限界がありますが、大学が既存のリソースを提供しつつ、さらには学校現場と連携しながら、高大全体の研究・実践活動を行うことも考えられます。たとえば、大学の教育センターが各地の『探究的な学習』の実践を収集しカテゴライズしながら、それぞれの指導モデルや学習上の課題を整理する、また、大学院のキャリアパス構築に向けて研究手法を習得した大学院生を学校現場に派遣し『探究的な学習』の指導を現場の先生方と連携して行い、高校等での実績を積みながらキャリア適性を検討する、高校等と連携しながら大学での在学・卒業生調査を包括する、高大の学びの履歴分析などを行う……。これらは現実のリソースを考えたとき、決して夢物語ではなく、すぐにでもプロジェクトを組み実行できるものです。」

高等学校の教員には、大学の授業改革についてより深い理解を促したい。大学の教学も、国からの認証評価を受けながら、学生の学びの実態を把握し学習成果の可視化を進めて内部質保証の努力を続けている。「大学の授業は、教授が専門的なことを滔々と語る講義」「大学生はアルバイ

トには熱心だが、授業には消極的」というような認識を改め、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を熟知のうえ、大学の学びにつながる探究的な学習を推し進めるべきであろう。

吉岡（2013）は、「大学教育も大学入試によって高校教育と接続するのではなく、高校教育と接続していく必要があると言わなければならない。そして、その際に重要となるのがこの溝（chasm）を『入試接続』ではなく『教育接続』によって乗り越える方策を高校教育と大学教育の間の双方から検討することである。」と述べているが、このような相互の理解と協働こそが高大接続の原点であると思われる。

5. おわりに

立命館学園は「学びの立命館モデル」を構築し、次の3点を目標に掲げている。

- (1) 課題を設定し、主体的に学ぶ力の形成—学びの立命館モデルの具現化
- (2) グローバル化に即した教学展開—国境を越えた交流と学びの具現化
- (3) Border を超えてチャレンジする学生の育成及びその支援の充実

その中の「新たな入学政策・高大接続と一貫教育モデル」の目標は次の3つである。

- (1) 高大接続を促進する新たな入学政策の確立
- (2) グローバル人材育成のための高大連携の拡充
- (3) 附属校で鍛えられた優秀層を引き受け、その才能をさらに伸ばす一貫教育体制の構築

R2020 に示された「小中高大の一貫教育により、正課・課外を超えた『学びのコミュニティ』の中心としてリーダーシップを発揮し」「社会に貢献できる人材の育成」のために、学園の掲げる目標をすべての附属校が具現し、附属校出身学生が身に付けるべき力量を体系化して一貫教育モデルを創造し、附属校と大学が一体となって小中高大のより有効な接続のあり方を模索していくことであろう。一貫教育の長所と課題を再点検し、大学入学までに育てるべき力や資質を明確にして、継続的で段階的な教育の質を向上させる必要がある。

さらに、大学との接続をより実質的にするために大学の資源を有効に活用するとともに、大学の教学のあり方に提言をしていくべきであろう。新学習指導要領の目指す方向性にも研究を進めることも大切である。大学もまた、附属中学校・高等学校の授業改革を熟知したうえで、大学の授業との接続を再考していくことが重要である。一貫教育、接続教育には、制度やカリキュラムの構築ももちろん大切であるが、より肝要なことはそれぞれの教員が他校種の教育に対して深い関心を持つことから始まると考える。

注

- 1) 藤田（2006）によると、アメリカ教育使節団報告書は、その草案の段階においては、戦前の日本の教育制度の学校段階区分を踏まえて6・5制を提言していたが、一つの学校の中に義務と非義務が混在する制度運用経験が日本になかったことなどの理由により、日本の指導者層が反対し、6・3・3制を採用したという。
- 2) 「立命館の一貫教育」 立命館一貫教育部ホームページより

(<http://www.ritsumei.ac.jp/ikkan/concept.html/>)

- 3) 広島大学教育学部附属福山中・高等学校の問題意識は、全国的な高等学校への進学率の高まりにより（文部省統計によれば昭和42年度は74.5% 広島県は90%を超えていた）、高等学校教育の義務化により「中等教育の完成」を現実的な課題にするというものであった。
- 4) 第142回国会 衆議院 文教委員会 第13号 平成10年5月22日
- 5) 2-2-2の教育区分は寸胴型とも呼ばれる。この他にも2-3-1制を採用している学校もある。
- 6) IBプログラムでは、生徒の年齢に応じて、3-12歳はPYP（Primary Years Programme）、11-16歳はMYP（Middle Years Programme）、16-19歳はDP（Diploma Programme）とIBCP（Career-related Programme）の4つを提供している。詳しくは文部科学省IB教育推進コンソーシアムの資料を参照のこと（<https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/>）。
- 7) 先進的な英語教育を研究する文部科学省主導のプロジェクト。2002年～2007年に169校が指定され、2009年に終了した。

参考文献

- 中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）（第22 回答申）」1971年（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm 2020.09.09）
- 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」（中教審第177号）2014年
- 藤田晃之「『6・3・3』制の60年—その理念と展開を問い直す—」『BERD』ベネッセ教育総合研究所 No.7 2006年 p.1
- 学校法人立命館『立命館百年史 通史1』1999年 200-215頁 352-354頁
- 学校法人立命館『立命館百年史 通史2』2006年 400-419頁 770-778頁
- 学校法人立命館「R2020 後半期（2016-2020）計画」2016年
- 学校法人立命館 一貫教育部ホームページ「立命館の一貫教育—一貫教育のコンセプト」（<http://www.ritsumei.ac.jp/ikkan/concept.html/> 2020.09.09）
- 蒲生諒太「『探究的な学習』の歴史的形成について— 高大接続改革に向けた基礎理解の研究 —」『立命館 高等教育研究』第20号 2020年 59-76頁
- 広島大学教育学部附属福山中・高等学校『中・高一貫教育の研究と実践』広島大学教育学部附属福山中・高等学校 1968年 1-14頁
- 橋田裕「三位一体の高大接続改革で入試や高校教育は変わるのか」『VIEW21』ベネッセ教育総合研究所 2015年4月号 2015年 36-41頁
- 日野純一「教育制度の分岐化について」『京都産業大学教職研究紀要』第12巻 2017年 23-41頁
- 溝上慎一（責任編集）『高大接続の本質』学事出版株式会社 2018年 154-159頁
- 文部省「学校教育法」1947年（https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm 2020.08.12）
- 文部科学省「学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備に関する政令及び学校教育法施行規則等の一部を改正する省令等の公布について（通知）」1998年（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/3/981101.htm 2020.10.8.）
- 文部科学省「中高一貫教育の概要」2012年（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/2/1316125.htm 2020.10.8）
- 文部科学省「高大接続改革実行プラン」2015年（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf 2020.10.03）

- 文部科学省 初等中等教育局参事官（高等学校担当）付「高等学校教育の現状について」2020 年（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20201027-mxt_kouhou02-1.pdf 2020.08.02）
- 文部科学省 「学校基本調査—令和元年度結果の概要—」2020 年
（https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_chousa01-000003400_2.pdf 2020.08.02）
- 立命館宇治中学校・高等学校 「教育活動の特色と教育課程の特徴について」. 文部科学省「学校間段階間の連携・接続等に関する作業部会（第2回）」発表資料 2010 年（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/siryo/_icsFiles/afieldfile/2011/02/03/1301433_04.pdf 2020.09.09）
- 立命館宇治中学校・高等学校ホームページ「学校沿革」.
（<http://www.ujc.ritsumei.ac.jp/ujc/introduce/history.php> 2020.8.2）
- 立命館慶祥中学校・高等学校ホームページ「慶祥の歴史」
（<https://www2.spc.ritsumei.ac.jp/about/history> 2020.8.2）
- 立命館慶祥中学校・高等学校ホームページ「慶祥の歴史」
（<https://www2.spc.ritsumei.ac.jp/about/history> 2020.8.2）
- 立命館大学教育開発推進機構 「ITL ニュース No45（高等学校における『総合的な探究の時間』の方向性と大学教育のあり方）」2019 年
- 立命館中学校・高等学校ホームページ「沿革」
（<http://www.ritsumei.ac.jp/fkc/introduce/history.html/> 2020.8.2）
- 立命館守山中学校・高等学校ホームページ「沿革」
（<http://www.ritsumei.ac.jp/mrc/introduce/history.html/> 2020.8.2）
- 衆議院文教委員会 「中高一貫教育の推進に関する法律案」—第 142 回国会衆法第 14 号 1998 年
（http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_annai.nsf/html/statics/ugoki/h11ugoki/143/f143bunk.htm#06401 2020.11.10）
- 衆議院文教委員会 第 13 号会議録 1998 年（<https://kokkai.ndl.go.jp/simple/detail?minId=114205077X01319980522&spkNum=3#s3> 2020.11.10）
（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm 2020.11.22）
- 吉岡路「学習者を主体とした高大接続教育の課題と展望」『立命館高等教育研究』第 13 号 2013 年 43-60 頁
- 八木誠「グローバル化社会における高大接続のありかた」『日本私学教育研究所紀要』第 50 号 2014 年 97-100 頁

Integration of junior and senior high school education and linking between high school and university education:

Overlooking policies of the Ministry of Education and integrated education of Ritsumeikan Trust

YAMAOKA Kenji (Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

In 1947, just after the World War II came to an end, Japan adopted the so-called 6-3-3-4 system on the basis of the recommendation of the United States Education Mission, which completely reformed the educational system and has continued as its basic structure ever since. This single-track system, however, faced a number of problems such as an inadequacy in meeting children's actual developmental stages and difficulties in smoothly promoting a transition between lower and upper schools. Thus, in 1971, suggestions were made by the Central Council for Education that this system be revised. As a result of this report, a comprehensive six-year education, which unifies junior and senior high school curricula, has been promoted primarily by private schools. When the Law to Revise Parts of the School Education Act was passed in 1998 on the advice of the secondary report from the Central Council for Education, it became possible for public schools to choose this educational style. It was The Plan Unifying the Reforms of High School Education, University Education and the Entrance Examination System to materialize linking between high school and university for the next generation that actually substantiated the linking. At Ritsumeikan Trust, the integration of junior and senior high school education and linking between high schools and the university started to be actively promoted ahead of the aforementioned national reforms and have made considerable achievements. The attempts to integrate junior high and senior high school education have a number of advantages as well as disadvantages. Also, satisfactory linking between high school and university education has yet to be attained.

Keywords

6-3-3-4 system, integration of junior and senior high school education, linking between high school and university education, policies of the Ministry of Education, new course of study, trinity reform

立命館トップ・グローバル・スクールズ構想

— SGH、SSH、WWL を通しての附属校の教育展開 —

竹 中 宏 文

要 旨

立命館の、とりわけ中等教育を担う、中学校・高等学校では、この間、国際化ならびにグローバル化の課題に応えるためのさまざまな取組みを行ってきた。それらの取組みは、時を同じくして、文部科学省が進めてきた、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）、スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）、スーパーグローバルハイスクール（SGH）、WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業の趣旨・目的と合致し、この間、学校法人立命館は同時に3つのSSHと3つのSGHを擁する状況になっていた。また、一貫教育部でも、立命館トップ・グローバル・スクールズ構想を謳い、各校の取組みを共有化することに努めるとともに、グローバル時代に対応できる教員の養成を支援してきた。本稿では、これらの取組みを振り返り、整理するとともに、将来的にも、共有化することを目指すものである。

キーワード

スーパーサイエンスハイスクール（SSH）、スーパーグローバルハイスクール（SGH）、スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）、WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業、

1 はじめに

立命館では、1984年度から1990年度にかけての「第3次長期計画」の時期において、社会の情報化・国際化の進展に鑑み、1987年には理工学部情報工学科、1988年には国際関係学部が開設され、これを受けて学内の情報基盤や交換留学制度の整備等が進んだ。また、1988年には、立命館中学校・高等学校が男女共学となり、これを機に深草校地へ拡充・移転がなされた。このような学園としても情報化・国際化の重要性・必要性が謳われるなか、1991年～1995年にかけての「第4次長期改革」において、附属校の複数化政策に基づき、1995年には宇治学園との法人合併により立命館宇治高等学校を開校し、翌1996年には、慶祥学園との法人合併により立命館大学慶祥高等学校が開校した。

立命館宇治高等学校では、開校当初から、生徒募集の全国展開ならびに帰国生の受入を行い、

特に、2000 年には、立命館アジア太平洋大学（APU）の開学にあわせて「APU イマージョンプログラム・コース（IP コース）」を設置し、高校 3 ヶ年のうちの約 1 年間を海外で学びさらに帰国後の半年から約 1 年間を国語以外の教科については英語で学ぶという、画期的な教育体系をスタートさせた。2002 年には、文部科学省によるスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）の指定を受け、これを機に、IP コースを「スーパー・イングリッシュ・ランゲージコース（SEL コース）」と改称し、その取組みを加速し、2009 年には、国際バカロレア機構（IBO）により関西初の IB ディプロマ・プログラム（DP）校として認定され、全国に先駆けた取組みが注目を集めてきた。このように、立命館宇治が、立命館中等教育の国際化・グローバル化の先陣を切ってきたことは紛れもない事実である。

立命館中学校・高等学校では、1990 年のカナダ交流プログラム第 1 回研修団派遣を皮切りに、それまでは高校を 1 年間休学して行かざるを得なかった海外留学についても文部科学省の方針に沿って単位認定し 3 年間で卒業できる仕組みを制度化したり、国際化を進めてきた。とりわけ、2000 年からは中学校ニュージーランド研修旅行を開始し、中学 3 年生の 11 月に約 1 か月の「1 人 1 家庭でのホームステイ」およびスタディセンターとなる「現地校での学習」を「全生徒が」行うという、海外体験をさせている。この研修旅行は、訪問地をオーストラリアのアデレードに変更し、AA 研修と呼び、現在も継続して実施されている。

1996 年に北海道で開校した立命館慶祥高等学校（開校当初から 2000 年 4 月までの名称は立命館大学慶祥高等学校）においても、開校当初から、高校 2 年生時に、ベトナム戦争の枯葉剤の被害による爪痕の残る孤児院を訪問してボランティア活動を行う「ベトナム・コース」や、ソビエト連邦からの独立後まだ間もない建国の意気盛んな高校生と交流したり杉原千畝の功績を辿る「リトアニア・コース」、観光地はめぐらず現地のアボリジニとの交流を中心とし大自然とともに暮らす生活意識を学ぶ「オーストラリア・コース」など、テーマ別に生徒自身が選択する海外研修旅行を採り入れるなど、それまでの北海道の教育ではあり得なかった、国際性あふれる、道内では稀有な教育を展開してきた。

2000 年、立命館創始 130 年・学園創立 100 周年を機に、日本で初めての本格的な国際大学となる立命館アジア太平洋大学（APU）を大分県別府市に開学し、立命館は、その国際的な教育展開において全国に名の知られる存在となっていく。さらに、同年には、立命館慶祥中学校を開設し、校名を立命館慶祥中学校・高等学校と改称。2003 年には立命館宇治中学校を開校。ともに、中学校においても、立命館中学校と同様に、中学生全員に海外での生活体験をさせるプログラムを採り入れ、将来のグローバル人材を育てる教育を立命館全体の特色としてきた。

その後、2006 年には、立命館守山高等学校ならびに立命館小学校が開校することになるが、立命館守山高等学校は、開校初年度からスーパーサイエンスハイスクール（SSH）に指定されその SSH 活動のなかで「世界水環境フォーラム」を国内の SSH 校だけでなく海外からも高校生を招聘して開催したり、立命館小学校も「学んだ子どもたちが、世界を変える。」を合言葉に学校づくりを進め、小学生でも海外留学できる「ターム留学」のシステムを創設し約 2 か月にもおよぶ海外研修派遣をしたりと、立命館の初等中等教育では、Global Citizen として、将来、世界を視野に活躍する人材を養成する教育展開が、当たり前のこととなってきた。

これら、立命館の初等中等教育の各校がさまざまな国際展開をするなか、法人の組織として、

1995年に中等教育推進室としてスタートし、1997年に中等教育部、2005年には初等中等教育部、そして2008年には名称変更し機能強化してきた一貫教育部では、それまでも、各校の国際展開を支援するとともにいくつかの附属校生徒合同のプログラムを企画・運営してきたが、さらにその機能を発展させるため、2014年の常任理事会スプリング・レビューにおいて「立命館トップ・グローバル・スクールズ構想」を打ち出し、それ以来、ブラッシュアップを重ねてきた。これは、一貫教育部として、児童・生徒の海外派遣や海外からの生徒受入にとどまらず、ひとつは各校の教育の主體的担い手である教員自身を、海外に派遣し海外での生活を体験したり英語の言語研修をにより研鑽を積んだりすることにより、国際化・グローバル化に対応できるようにするためにということと、もうひとつは、ややもすればいわゆる「蛸つば型」になりがちな各校の、ひとつひとつはもちろん素晴らしい、数々の教育実践を、情報共有し、時には相互に乗り入れることで、立命館としての「共通の礎」を構築するねらいからであった。

以上の各校ならびに一貫教育部のさまざまな実践や国際化・グローバル化への課題に応える取組みに時を同じくして、文部科学省としても、「スーパーサイエンスハイスクール（SSH）」および「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）」の研究開発指定が2002年度から始まった。うち、SELHiは、新規指定は2007年度をもって終了し、事業自体は2009年度をもって終了したが、その後継・発展的事業としての性格を持つ「スーパーグローバルハイスクール（SGH）」が、2014年度からスタートした。このSGHも、新規指定は2016年度で終了し、事業自体も2020年度までとなり、その後継の事業として「WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業」が、2019年度よりスタートしている。

立命館の各校の取組みは、これらの文部科学省の我が国の教育の国際化を目指す取組みと呼応するように、というよりも、むしろ、先駆けて、実践を進めてきており、いずれの事業についてもその初年度から指定を受けて、また、継続してきていることは、特筆に値する。以下に、年度進行に応じたして状況をまとめる。

表 1 立命館の中等教育の文部科学省による SSH、SGH 等の指定状況

	文部科学省 各事業 初年度	立命館 高等学校		立命館 宇治 高等学校	立命館 守山 高等学校	立命館 慶祥 高等学校	
2002 年度	SSH 2002 ～ 現在 指定 5 年 第 1 期 3 年 SELHi 2002 ～ 2009 指定 3 年	SSH 第 1 期		SELHi 第 1 期			
2003 年度							
2004 年度							
2005 年度		SSH 第 2 期 2007 特別枠 2008 重点枠		SELHi 第 2 期	SSH 第 1 期		
2006 年度							
2007 年度							
2008 年度							
2009 年度							
2010 年度		SSH 第 3 期 2011・2012 コア SSH 2013・2014 重点枠			経過措置		
2011 年度							
2012 年度							
2013 年度	SGH 2014 ～ 2020 指定 5 年	SSH 第 4 期 2015 ～ 2017 重点枠 2019 重点枠	SGH	SGH	SSH 第 2 期		SSH 第 1 期
2014 年度							
2015 年度						SGH	
2016 年度		経過措置			SSH 第 3 期		
2017 年度							
2018 年度							
2019 年度	WWL 2019 ～ 現在 指定 3 年	SSH 第 5 期 先導的改革型		WWL 拠点校			
2020 年度							
2021 年度							
2020 年度							

以下、各校の SGH・WWL や SSH の取組みを通じた教育展開の概要と一貫教育部の取組みの概要について述べるとともに、それらの取組みのなかで明らかになった課題や評価から、今後の「立命館トップ・グローバル・一貫教育」への改革のための課題整理を試みる。

2 スーパーサイエンスハイスクール（SSH）とスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）を通しての教育の国際化と教育展開

立命館では、附属校の複数化政策に基づき 1995 年に立命館宇治高等学校を開校した当初から、同じ京都、しかも当時は同じ京阪電車沿線にあった、立命館中学校・高等学校との違いを明確にして生徒募集を行う必要があると考えられていた。そこで、立命館宇治高等学校では、生徒募集の全国展開ならびに帰国生の受入を行い、さらに、2000 年には、APU イマージョンプログラム・コース（IP コース）を設置し、高校 3 ヶ年のうちの約 1 年間を海外で学びさらに帰国後の半年から約 1 年間を国語以外の教科については英語で学ぶという、まさにイマージョン（英語環境に浸る）方式の教育を展開してきた。当初は 1 学年のなかで 1 クラスであったが、この教育方式は、語学教育の面だけでなく、多感な高校時代の 1 年間を海外で生活することや親もとを離れての生活で自信をつけて帰ってきたことで、多様な価値観を持ち、多彩な分野で挑戦する生徒を輩出し、

学内外において評価が高かった。このような教育展開が、文部科学省により2002年から「日本の高等学校における先進的な英語教育を研究するため」にはじめられたスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）の指定につながったことは言うまでもない。2002年度の第1期SELHi指定校は16校で、うち私学は3校、西日本では立命館宇治高等学校だけであった。

一方、立命館中学校・高等学校は、2005年に迎える創立100周年に向けて、学校改革・教育改革に独自に取り組もうとしていた。21世紀に入った最初の同校の教員会議で、当時の校長は「21世紀の半ばまでに、この学校からノーベル賞をもらえるような科学者を輩出したい、それが新しい世紀のスタートにあたっての私の夢である」と述べたそうである。そのようななか、将来、日本の優れた科学技術を引継ぎさらに発展させる人材の育成や、理数系の力を活かして医療系の進路に進もうとする生徒の希望に応えることも想定し、1994年に理工学部・理工学研究科が学科・専攻の再編拡充を伴って移転したびわこ・くさつキャンパス（BKC）に、立命館高等学校の校舎の一部を移し、大学の理工系学部との高大連携を充実させた教育展開をプランとして持っていた。そのような展開について文部科学省に事前相談に行った際に、文部科学省から現在のSSHのコンセプトである「高等学校及び中高一貫教育校における理科・数学に重点を置いたカリキュラムの開発、大学や研究機関等との効果的な連携方策についての研究を推進し、将来有為な科学技術系人材の育成に資する」プロジェクトを考えているという相談があり、正に、その後公募されたスーパーサイエンスハイスクール（SSH）に立命館高等学校も手を挙げて、第1期から指定されたという経緯がある。2002年度の第1期SSH指定校は、全国で26校、うち私学は3校のみで、西日本では立命館高等学校だけであった。そして、2003年3月には、BKCに建設のコラーニングハウスⅡ内に同校専用施設を設置し、週2日はSSコースの生徒および授業担当の教員はBKCに通うという展開を行った。

立命館高等学校のSSHの第1期は、「科学への動機付けやモチベーションの向上、確かな学力と科学倫理観等、科学教育を大きく捉えての研究開発」であったが、第2期は、「目標は、生徒の科学学習へのモチベーションを高めるための『連携教育』と『科学教育の国際化』に絞り」となった。この「科学教育の国際化」をテーマとして採り上げたのは、2003年に同校と交流のあったAustralian Science and Mathematics School（ASMS）早稲田大学本庄高等学院の3校で高校生の科学研究発表を行う、Rits Super Science Fairをスタートさせ、2回目となる2004年には、海外3校、国内6校が参加、同校の創立100周年を記念した2005年には、海外7カ国9校、国内SSH校5校が参加と、着実に科学研究の交流の輪が広がったことが大きく、その成果から、立命館高等学校のSSH事業では、このRits Super Science Fair（RSSF）、後に、2011年からは「コアSSH」の指定を受けてJapan Super Science Fair（JSSF）と呼んできた、世界中の高校生が集い、参加生徒の研究発表を中心とし、さらに、科学ワークショップや科学講義等、サイエンスを媒介にして友情を育むことができる5日間の企画を軸に、海外理数教育重点校との生徒相互派遣などを展開することで、生徒達の国際性や主体性を飛躍的に高めることができると確信したからであった。このJSSFは、現在もお世界中からの参加生徒が「世界のために科学の力で貢献する使命感」「将来の活躍のためのネットワーク」「未来に向けての大きな夢」を得てもらう機会として継続されている。

表 2 Japan Super Science Fair (JSSF) の開催規模推移

		参加国・地域	海外参加校	海外参加生徒	国内参加校
第 1 回	RSSF 2003	2	1	8	2
第 2 回	RSSF 2004	3	2	10	3
第 3 回	RSSF 2005	8	9	33	6
第 4 回	RSSF 2006	10	12	65	6
第 5 回	RSSF 2007	11	15	99	6
第 6 回	RSSF 2008	17	32	192	8
第 7 回	RSSF 2009	15	25	108	10
第 8 回	RSSF 2010	19	31	119	15
第 9 回	RSSF 2011 第 1 回 JSSF	19	30	117	17
第 10 回	RSSF 2012 第 2 回 JSSF	19	29	120	11
第 11 回	JSSF 2013	19	28	116	12
第 12 回	JSSF 2014	19	31	118	10
第 13 回	JSSF 2015	21	33	114	14
第 14 回	JSSF 2016	22	33	120	14
第 15 回	JSSF 2017	24	33	135	16
第 16 回	JSSF 2018	18	27	97	11
第 17 回	JSSF 2019	22	34	128	10

※ 2020 年度は、コロナ禍の影響で通常の JSSF を開催することができず、初めての挑戦として、オンラインでの開催。3 回の週末を使って、時差を考慮し、日本から西へアジア、ヨーロッパ、アフリカまでのブロック A は日本時間の土曜日夕刻に、日本から東へオセアニア、アメリカ、大西洋までのブロック B は日本時間の日曜日朝に、同じ内容で 2 回の実施。生徒研究発表だけは、3 つのブロックに分け、その中で 2 回の発表を行うことで、すべての参加者が世界中の参加者に発表を聴いてもらえる環境を築いた。
(<http://www.ritsumeai.ac.jp/fkc/education/ssh/fair.html/>, 2020.12.10)

立命館高等学校の SSH のこのような科学教育の国際化の取組みは、日本全国の先進的な SSH 校だけでなく、同じ立命館の他の高等学校にも波及し、同じ学校法人内で 3 つの高校が SSH に指定されるという、全国に類を見ない展開につながった。立命館トップ・グローバル・スクールズ構想の根幹にあるのは、この立命館高等学校の SSH の実績、特に、海外の理数教育重点校である各国のトップ校との強いネットワークが基盤にある。海外の多くの国・地域では、理数教育重点校の教育に、いわばその国・地域の未来のために威信をかけて、取り組んでいる。予算の面でも環境の面でも、とても我が国の現状では太刀打ちできないほどである。その危機感を持つのは、本来は国のレベルで取組まれなければならないことであろうが、あえて我々は挑戦をし、その成果を普及することで、日本の教育のあり様を変えようとしている。ちなみに、SSH 事業は、文部科学省の事業としては異例に長く続いている事業であるが、有識者会議等で様々に議論がなされ、長期の指定を受けている学校については、「自走」を促す意味で、再指定を避けるべきという議論もあったが、第 5 期については「先導的改革型」として全国の取組みを先導する革新的な取組みについては指定することとなり、立命館高等学校は、SSH 初年度から連続して、第 5 期となる指定を 2020 年度から受けている。2019 年度時点で SSH 初年度から連続して 4 期間の指定を受けてきていた高等学校は全国で 4 校（京都府 3 校、愛媛県 1 校）であったが、いずれも申

請はしたが、指定されたのは2校だけという快挙であった。

立命館守山高等学校は、2006年4月の開校に先立って、立命館大学のBKCの理工系学部との連携を基盤にした学校づくりを進めることを意図して、「高大連携による科学技術教育と文理融合教育を通じた、国際貢献・地域貢献を目指す『コミュニティ創生』」という研究開発課題でSSHに申請し、採択を得た。まだ開校もしていない同校を指定するということは異例のことであったが、それだけ立命館への期待度の大きさを感じることもあった。2010年2月には、「高校生国際みずフォーラム in 湖国・滋賀」を開催し、地域に根ざしかつ国際的な高校生の取組みが高く評価された。2012年度からの第2期SSHも「文理融合教育による科学技術系能力育成のプログラム開発と、地域連携・国際展開及び高大接続の新たなモデルの創出」を研究開発課題とし、引き続き、地域との連携及び高大連携を基礎とし、国際展開も目指した。なお、2018年度からの第3期SSHでは「中高大院連携でつくる校種・教科横断型科学探究ストリームによる課題設定力の育成」を研究開発課題とし、生徒の課題研究における課題発見の力をいかにつけていくのかに着目した取組みを行っている。

立命館慶祥高等学校は、2012年度より「人をつなぎ、世界につながり、未来へつなげる科学技術を創造・活用する人材を育成するプログラム開発～総合（Comprehensive）・コミュニケーション（Communication）・挑戦（Challenge）をキーワードとするCCC（3C）プログラムの開発～」という研究開発課題で、SSH指定を受けた。当初達目標としていた「北方圏・高緯度地域に関する環境・地球科学」をメインテーマとした国内外の高校生による国際フォーラムを実施することは叶わなかったが、海外研修による同校生徒の高校生国際フォーラムへの参加と海外高校生の招聘による共同研修を実施し、立命館高等学校と共同でシンガポール National Junior College 生徒との国際共同課題研究に取組む等の国際的な展開を行った。特に、国際生物学オリンピック（ベトナム・ハノイ大会）において、日本代表として銀メダルを獲得する等、成果をあげた。また、2017年度からの第2期SSHでは「海外トップクラス理系生徒との協働・競争と、その資質を生み出す教育システムの研究開発」を研究開発課題とし、かつ、「北海道での国際科学教育拠点形成」を研究テーマとして、科学技術人材育成重点枠の3年間の指定も受けた。そのなかで、国際共同課題研究に引き続き取組むとともに、同校が行う国際科学オリンピックメダルプロジェクトを北海道の優秀な中学生・高校生にも広げて、長期休業等の時期にワークショップを開催する等している。

これらのように、SSHの取組みを通じて、高校生の間から国際的に通用する力を養成するための教育を展開している。

2 スーパーグローバルハイスクール（SGH）としてのグローバル教育の展開

前述のように、文部科学省によるスーパーグローバルハイスクール（SGH）事業は、2014年度からスタートし、新規指定は2016年度で終了、事業自体も2020年度までとなり、その趣旨はWWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業に引き継がれている。

立命館では、2014年度の初年度に立命館高等学校と立命館宇治高等学校が指定され、翌2015年度には立命館慶祥高等学校が指定され、SSHと同じく、同じ学校法人内で3つの高校がSGH

に指定される（うち 2 校は SSH と SGH の重複指定）という、全国に類を見ない状況となった。特に、2015 年度から 2018 年度にかけては、SSH 3 校と SGH 3 校の取組みが重なり、また、2014 年度の「スーパーグローバル大学創成支援事業（SGU）」への立命館大学および立命館アジア太平洋大学の採択ともあいまって、学園のグローバル化は、一気にその歩みを加速した。

スーパーグローバルハイスクール（SGH）とは「高等学校等におけるグローバル・リーダー育成に資する教育を通して、生徒の社会課題に対する関心と深い教養、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、もって、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を図ること」を目的とし「スーパーグローバルハイスクールの高等学校等は、目指すべきグローバル人物像を設定し、国際化を進める国内外の大学を中心に、企業、国際機関等と連携を図り、グローバルな社会課題、ビジネス課題をテーマに横断的・総合的な学習、探究的な学習を行い」「学習活動においても、課題研究のテーマに関する国内外のフィールドワークを実施し、高校生自身の目で見聞を広げ、挑戦することが求められる」ものであった。

立命館宇治高等学校の SGH は、前述の SELHi が「日本の高等学校における先進的な英語教育を研究するため」のものであったのに対し、グローバル・リーダーの育成を図ることを意図し、その研究開発構想名を「社会貢献とイノベーションの志で問題解決に挑む人材の育成」とし、以下の 4 点の研究開発を行った。

- | | |
|--|------------|
| ①「宇治・京都・世界をつなぐグローバル・アントレプレナーシップの研究」の統一テーマに基づき「世界の環境・社会問題を解決するソーシャル・ビジネス」「グローバル企業における CSR 戦略」「宇治・京都の文化を世界に発信するビジネス」の 3 テーマを英語で追究する課題研究科目「Global Leadership Studies」を研究開発。 | 【IM コース】 |
| ②国際バカロレア・ディプロマプログラム（IB-DP）の方法論を活かし、日本語による PBL（Problem-Based Learning = 問題解決型学習）型授業科目として「TOK（Theory of Knowledge = 「知識の理論」という IB のコア科目）」「歴史」「物理」を研究開発。 | 【文科・理科コース】 |
| ③グローバル・チャレンジ・プログラム（GCP）の内容の充実と参加規模の拡大をはじめ、海外大学研修プログラムの充実、短期長期留学の新規プログラム（英語と第二言語を習得するトリリンガル留学やトップアスリートの育成スポーツ留学）を研究開発。 | 【高校・中学・IM】 |
| ④国際高校生フォーラム（ISF）を、全校生徒および国内 SGH 校生が参加できる形態に工夫すると共に、短長期留学生を大規模に受け入れる方策を研究開発。 | 【高校】 |

実践として、例えば、「Global Leadership Studies」（2 単位×3 年間）では、3 年間で 3 つのステージで構成し、1 年次の「日本文化再発見講座」「グローバル・リーダーシップ講座」、1 年間の留学を経て、2 年 3 学期から始まる「課題研究」でグローバルな社会・ビジネス課題を生徒が研究するという実践を行った。

第1ステージ「日本文化再発見講座」 「世界遺産（平等院）」「宇治茶」「日本の精神（武道）」をテーマに、文化人・研究者による講座を実施。「世界の中の日本文化」を視点に、講演、質疑応答、討論を行い、講座内容・意見を毎回レポートにまとめる。	（1年次1学期、全10講座）
第2ステージ「グローバル・リーダーシップ講座」 「政治・経済」「経営」「文化」をテーマに、連携する大学・諸団体等の本校グローバル人材育成支援会加入企業に要請し、各講座を実施。現代のグローバルな社会課題の基礎的理解を目標とする。授業方法は第1ステージと同様。	（1年次2学期＋2年次2学期、全10講座）
第3ステージ「課題研究」 ・第1・2ステージでの学びをふまえて、前項で述べた系列大学・企業・諸団体の協力を得て、3つの研究テーマに分かれ、各テーマの課題研究を展開。課題研究での使用言語、論文作成はすべて英語とする。大学教員からテーマ毎の基調講演を受け、各自の研究テーマ設定を行い、基本文献調査やリサーチ活動を展開する。大学教員もしくは院生・学生による授業や研究アドバイスを英語で受けながら、研究を進める。 ・2学期には、課題研究の成果を世間に問う試みとして、各種大会・コンテストに応募させる。日本模擬国連大会や高校生ビジネスコンテスト、論文コンクール等に挑戦させる。また、10月に立命館アジア太平洋大学で2～3日の研修を行い、課題研究のテーマ別分科会で国際学生と討論する機会を設定する。 ・3学期には、研究論文を仕上げ、SGH研究協議会でその成果を内外に発表する。	（2年次3学期～3年次3学期）

特に、上記①の3つのテーマのうちの「世界の環境・社会問題を解決するソーシャルビジネスの研究」については、東南アジア支援活動へ向けて、GLS第2ステージ（2年次）では、アントレプレナー教育の実践を通じて、テーマ型海外研修の「香港研修」を実施した。また、GLS第3ステージ（3年次）でも同様に、アントレプレナー教育の実践を継続して、「ラオス渡航」を数回実施し、「東南アジア支援活動」について、東南アジアにおいて、どんな支援活動に取り組むべきか、プロジェクトのあり方を探ることを行った。

立命館高等学校では、もともとSSHでSSコースの生徒に取組ませていた「課題研究」を、2014年度入学生からは理系・文系を問わず高2・高3の全員に取組ませようというカリキュラム改訂の構想の具体化を図る予定であったところに、文部科学省からのSGHの公募があったために、手を挙げたという経緯があった。立命館高等学校のSGH研究開発構想名は「平和な社会の実現に貢献できる人材の育成を目指す教育システムの研究開発」で、同校では「グローバル人材を『人類のために貢献する強い使命感や問題解決能力、判断力、プレゼンテーション力やディスカッション能力、交渉技術、未知の分野への積極性等を備え、リーダーとして活躍できる人材』と考え、このような人材輩出に寄与できる教育システムを構築」「具体的には、平和への貢献を願う高い使命感を獲得させるための有効な教材開発と、将来の国際社会で真に活躍するための行動力や積極性を得るための教育手法の開発」と目的を語り、「『貧困』や『災害』を題材とし、海外生徒と共同での国際的な課題研究に取り組むことを通じて、生徒の平和を愛する思いと国際社会への貢献意識を高めるとともに、それを実現する幅広い教養、思考力、行動力、計画性、柔軟性、コミュニケーション能力、プレゼンテーション能力などを高め、高校卒業段階で海外生徒と対等な立場で英語を駆使して協調・共同してプロジェクトに取り組むことができる総合力を備えた人材を育成する。この取り組みを通じて国際課題へ取り組むネットワーク作りを深め、国際的な共同課題研究のより良い実施方法について研究開発を進める。また、国際的・学際的な課題研究への

取組みを通じた人材育成の手法について研究をまとめ、テキスト化をはかり、その研究内容を日本の多くの学校で共有化できるよう教材開発を進める」こととした。

実践として、例えば、SGH 初年度には以下の講演会やフィールドワークを持ってきた。

- 5 月 「国際ボランティア活動について」経験者による講演（英語）
 6 月 立命館大学モンテ・カセム教授による特別講義（貧困と災害について）
 6 月 第 24 回関西高校模擬国連大会（京都外大西高等学校主催）に GL コース全員参加
 7 月 JICA 特別講義（世界平和について 青年海外協力隊体験談）
 夏季休暇中 東京平和研修（2 泊 3 日。選抜参加生徒 15 名）
 広島平和研修（1 泊 2 日。選抜参加生徒 10 名）
 台湾平和研修（7 泊 8 日。選抜参加生徒 20 名）*三研修希望生徒のべ 62 名
 9 月 夏季三研修合同報告会実施
 9 月 JICA 関西開発教育支援事業の取り組み
 （海外技術研修員 10 名との交流プログラム。世界の災害問題についてディスカッション）
 9 月 "What can we do for disaster prevention and recovery?" の特別授業
 （海外青年協力隊の経験を持つ同校教諭による）
 11 月 第 8 回全日本高校模擬国連大会（MUN）に生徒 2 名選出・参加
 11 月 Philippine Science High School Eastern Visayas Campus Director による特別講演
 11 月 APU 国際学生（10 名）との高大連携授業を 3 日間にわたり実施
 11 月 NPO 法人アクセスによる特別講義①（フィリピン貧困防災研修事前学習）
 12 月 NPO 法人アクセスによる特別講義・ワークショップ②（同）
 11 月 JICA 関西主催 2014 年度高校生国際協力実体験セミナーに生徒 4 名選出・参加
 1 月 フィリピン貧困防災研修（7 泊 8 日。選抜参加生徒 20 名）
 1 月 Rits Super Global Forum 2014 (RSGF2014) を 6 日間にわたり開催。
 （台湾、イギリスの海外高校生 22 名を招聘。立命館大学留学生が TA として 12 名参加）
 *上記フォーラム期間中に、阪神淡路復興防災研修としてフィールドワークを実施
 *上記フォーラム期間中に、「高校教育のグローバル化を考えるシンポジウム」開催。
 50 名を越える参加者あり。また、シンポジウムにおいて Jprep 齊藤塾代表で元イエール大学助教
 藤淳氏による「国際化の現状と高校生への期待」と題する講演会を実施。
 2 月 玉川学園模擬国連会議に参加（選抜参加生徒 9 名）
 3 月 東北復興防災研修事前学習を 4 回にわたり実施（高校生生徒会企画 Warm Heart に参加）
 3 月 東北復興防災研修（3 泊 4 日。選抜参加生徒 11 名。生徒会との連携企画）

特に、Rits Super Global Forum（RSGF）については、毎年継続し、実績を積み上げている。

表 3 Rits Super Global Forum（RSGF）の開催規模推移

		参加国 ・地域	海外 参加校	国内 参加校	Discussion テーマ
第 1 回	RSGF 2014	2	3	1	Poverty & Disaster
第 2 回	RSGF 2015	6	8	1	For the Construction of World Peace
第 3 回	RSGF 2016	8	10	1	What Is the World We Want to Create for the Future? - Sustainable Approaches to Solving the Problems of Poverty -
第 4 回	RSGF 2017	9	11	3	Education for Children - What education is needed for vulnerable children in the world? -
第 5 回	RSGF 2018	9	12	3	What Can We Do to Realize a Sustainable World? - Approaches to solving problems related to food security -
第 6 回	RSGF 2019	10	12	3	Towards a Better World - Reducing Problems Related to Plastic Waste -

※毎回の Discussion テーマは、生徒実行委員会が、教員とも協議し、決定。

※ 2020 年度は、コロナ禍の影響でオンラインで実施。世界 10 カ国地域から、海外校は 14 校、国内校 2 校の参加で実施。

立命館慶祥高等学校のSGHは、同校が北海道にあるという特性を活かしたものであった。同校の研究開発構想は「『共鳴』と『創造』マインドを育む ―世界に通用する18歳―」としており、「将来の多文化共生の社会において、他者に『共鳴』し、新たな社会をともに『創造』できる人材育成を目的とする。そのため、課題研究のテーマを『多文化共生を共に創る』とし、他者との学び・活動・研究を進める。そして、人材育成のための教育システムの構築と具体的研究手法の確立を目指す」というものであった。

実績として、例えば、2018年度には、高1・高2での特別授業や高3での特設講座を通じて、以下のような実践がなされた。《一部、省略》

- ・高校1年生「地域研究」（対象生徒数：333名）
 - ①通常授業を通して、今後の学習に必要な探究心・情報収集の知識・発想力を身に付けた。
 - ②アイヌ学習：SGH全国高校生フォーラムにて発表した3年生4名によるアイヌのポスター発表と、1年間のアイヌ学習の発表を行った。アイヌの知識を身に着けるだけではなく、先輩の発表技術や英語力の高さを実感でき、さらにアイヌに対する興味・関心を持つ機会となった。（事後アンケート：84%が「関心が高まった」と回答。）
- ・高校2年生「海外文化研究」（対象生徒数：303名）

今年度は統一テーマ「20年後の自分」を基に各コースが目的・獲得目標を設定した。このことにより、全生徒が統一された意識の下、事前学習から学習・活動に取り組むことができた。また、海外文化研究の学びを深めるため特別講座「Global Awareness」では国際的な視点や新たな価値観・考えを獲得でき、そして異文化に対する興味・関心を喚起できた。
- ・高校3年生「特設講座（観光開発・国際社会・アジア学）」（対象生徒数：65名）

観光開発：今年度は、「食を通じたインバウンド観光の推進」をテーマとし、「ロシア及びムスリム地域からの観光客誘致の拡大」を模索した。昨年の反省をふまえ、「年度末の報告会での提言策定」を一年間の目標としてかけ、講座特別講師であるJTB北海道のスタッフの協力のもと研究を進め、一連の課題・製作物・プレゼンテーションなどの作業に取り組みさせた。また、サハリン研修・十勝研修も同様のテーマに基づいた内容で組み、研究を深化させた。授業の最後には、校外関係者を招いた発表会を実施した。

国際社会：「アイヌ語の継承」をテーマとし1年間取り組んだ。政府関係者や博物館学芸員等のアイヌの専門家にもご協力いただき、歴史としてではなく、「今取り組むべき課題」としてアイヌを捉えさせた。「アイヌ語学習」は単にアイヌ語を学ぶのではなく、どのように保護・継承できるのかのプランニングも同時に行った。アイヌ研修（平取町）とNZ研修もこの観点から実施した。講義の最終日は、地域の新聞社の方を招き、生徒が考えたアイヌ語継承のプランの発表会を行った。

アジア学：東南アジアをフィールドとした様々なトピックについてのグループ・ペア・個人の発表を行った。なかでも、立命館アジア太平洋大学の教授3名による高大連携講座は大学の教授に評価をしていただくことができ、生徒の自信にもつながった。

また、SGH国内・海外研修として、以下の4つの研修が持たれた。

- サハリン・十勝研修：観光開発講座の「実習」として、サハリン州ユジノサハリンスクと、国内では北海道・十勝観光の拠点帯広市を訪問し、「食を通じたインバウンド観光の推進」をキーワードとし、外国人観光客の誘致のための具体的な方策やその政策提言、ならびに現地での実地調査の中でインタビュー調査や学校交流。
- アイヌ研修：一つは国際社会受講生徒（高3・17名）を対象とし、アイヌ住民が多い平取町を訪れ、二風谷小学校で行っている特別授業に参加し、平取町立二風谷アイヌ博物館で関根氏からレクチャーを受け、平取高校に留学中のNZからのマオリ留学生等と交流。もう一つの研修は、次年度の国際社会受講生徒（高2・27名）を、アイヌ学習の第一歩として北海道博物館で実施。
- NZ研修：NZ（AucklandとWhakatane）を研修先とし、「マオリとの共生を学ぶ」をテーマに実施。
- タイ研修：山岳民族が複数共存する北タイ（Phayao県）を研修先とし、多文化共生にかかせない「教育とリーダー育成」をテーマに実施。

これらのSGHの取り組みを通して強調されるのは、さまざまな社会課題に対して、高校生なりに真摯に向き合い、何らかの形で、現地での体験を大切にしながら、取り組み、課題解決のために他者と共同して踏み出そうとする意欲・態度である。立命館の中等教育においては、これらの目に

見えて測れる学力だけではない、生徒の力を大切にしてきたし、これからも、ますます重要になるであろう。

3 WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業としての新展開

2019 年、WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業がスタートした。この事業の趣旨・目的は「社会の大きな変革として Society 5.0 が訪れようとする中、我が国の新たな社会を牽引する人材の育成が求められており、平成 30 年 6 月に文部科学省『Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会』においてまとめられた『Society 5.0 に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～』において、新たな時代に向けた学びの変革、取り組むべき施策（Society 5.0 に向けたリーディング・プロジェクト）の一つとして、文理両方を学ぶ高大接続改革にもとづく、WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアムの創設が提案された。WWL コンソーシアムは、高度かつ多様な科目内容を、生徒個人の興味・関心・特性に応じて履修可能とする高校生の学習プログラムの開発と実践を担うものとして想定されており、将来的に、高校生 6 万人あたり 1 か所を目安に、各都道府県で国立、公立及び私立の高等学校等を拠点校として整備し、すべての高校生がオンライン・オフラインで参加することを可能とする仕組みを持つことが目指されている。本事業では、Society 5.0 において共通して求められる力（①文章や情報を正確に読み解き対話する力、②科学的に思考・吟味し活用する力、③価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探求力等）を基盤として、将来、新たな社会を牽引し、世界で活躍できるビジョンや資質・能力を有したイノベティブなグローバル人材を育成するため、高等学校等と国内外の大学、企業、国際機関等が協働し、テーマを通じた高校生国際会議の開催等、高校生へ高度な学びを提供する仕組み『アドバンスド・ラーニング・ネットワーク』（AL ネットワーク）を形成した拠点校を全国に配置することで、将来的に、WWL コンソーシアムへとつなげることを目的としている。」とされている。事業概要として、「本事業では、将来、世界で活躍できるイノベティブなグローバル人材を育成するため、これまでのスーパーグローバルハイスクール事業の取組の実績等、グローバル人材育成に向けた教育資源を活用し、高等学校等の先進的なカリキュラムの研究開発・実践と持続可能な取組とするための体制整備をしながら、高等学校等と国内外の大学、企業、国際機関等が協働し、テーマを通じた高校生国際会議の開催等、高校生へ高度な学びを提供する仕組み（AL ネットワーク）の形成を目指す取組である。」とされている。

立命館宇治高等学校はこの WWL の「カリキュラム開発拠点校」として初年度 2019 年度からの採択を受けた。

立命館宇治高等学校の WWL は「イノベティブなグローバル人材育成を目指す教育システムの開発」を構想テーマとし、「文理融合の学びの中で、グローバルマインドセット、グローバルコンピテンシー、PPDAC の 3 要素を伸ばす『総合的な探究の時間』とその関連科の『SDGs』等を開発する。各科目と連動して学びの効果を高める海外研修も開発する。海外研修や国際会議等を、生徒がチャレンジしやすく、効果的な研修となるよう、3 要素等の到達度や目的・到達目標により分類する。また、選択科目群や講座群を置き、生徒の関心によって第 2 外国語や高度な学びができるようなカリキュラムを開発する。課題研究では、多様性を受容し協働できるグローバ

ル社会の実現に向けて、SDGs の目標実現のために生徒全員が取り組む。その成果は国際会議で発表し、多様性の中での論議を通し新しい価値を創造する」こととしている。

表 4 2020 年 11 月時点での立命館宇治 WWL AL ネットワーク研究開発・実施体制

研究開発・実施体制		※立命館宇治高等学校理科コース・文科コースは2019年度終了。年次進行でIGコースに置き換わり、全生徒対象になる。								
		機関名・学校名・情報							代表者・校長名	
管理機関		学校法人立命館 立命館宇治高等学校 (私立)							森島朋三	
事業拠点校		学科・コース名		1年	2年	3年	計	学校規模	ヒックス ジョーゼフ	
		対象:	IGコース	270	270	—	540	759		1023
			IMコース	80	70	69	219			
			IBコース	30	24	29	83			
		対象外:	理科コース・文科コース	—	—	264	264	264		
事業協働機関 (国内外の大学、企業、 国際機関等)		①	立命館大学							仲谷 善雄
		②	立命館アジア太平洋大学							出口 治明
		③	Leyte Normal University (フィリピン)							Jude Altiveros Duarte
		④	株式会社内田洋行							大久保 昇
		⑤	アイ・シー・ネット株式会社							多田 盛弘
		⑥	一般社団法人GIFT							辰野 まどか
		⑦	株式会社 公文教育研究会							池上 秀徳
		⑧	認定NPO法人アクセス共生社会をめざす地球市民の会							新開 純也
		⑨	タクトピア 株式会社							長井 悠
		⑩	Learning in Context(協和物産株式会社)							空田 真之
		⑪	インドネシア 西スマトラ州 Padang Panjang City							FADLY AMRAN
		⑫	株式会社 NTTDコム ライフサポートビジネス事業部 教育・キャリア事業							山本 哲
		⑬	タイガーモブ株式会社							菊地 恵理子
事業連携校 (国内外の高等学校等)		①	台湾 中山大学附属國光高級中学 (国立)							陳 修平
		②	タイ KASETSART UNIVERSITY LABORATORY SCHOOL (国立)							Sasitorn Jangpakorn
		③	フィリピン Philippine Science High School System (国立)							Lilia T. Habacon
		④	マレーシア Sekolah Menengah Kebangsaan (Perempuan) Sri Aman (公立)							Pn. Salwani bt Mohd Zain
		⑤	台湾 高雄市三信高級家事職業学校 (私立)							潘 福照
		⑥	メキシコ メキシコ学院メキシココース (私立)							Ada de las Mercedes Rangel Menchaca
		⑦	市川高等学校 (私立)							宮崎 章
		⑧	聖光学院高等学校 (私立)							工藤 誠一
		⑨	青翔開智高等学校 (私立)							横井 司朗
		⑩	福岡雙葉高等学校 (私立)							西山 和幸
		⑪	東明館高等学校 (私立)							黒木 忠好
		⑫	明石工業高等専門学校 (国立)							神戸 宣明
		⑬	愛媛県立三崎高等学校 (公立)							若江 亨
		⑭	宮崎県立宮崎大宮高等学校 (公立)							吉田 郷志
		⑮	宮崎県立飯野高等学校 (公立)							長谷川 岳洋
		⑯	長崎県立長崎東高等学校 (公立)							鶴田 栄次
		⑰	立命館高等学校 (私立)							堀江 未来
		⑱	立命館慶祥高等学校 (私立)							江川 順一
		⑲	立命館守山高等学校 (私立)							寺田 佳司

(2019 年度 WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築支援事業構想計画書、立命館宇治高等学校、2020 年 11 月 5 日改訂 (連携機関・連携校追加))

2019 年度、立命館宇治の海外研修プログラムへの AL ネットワーク連携校からの生徒の参加があったり、立命館宇治高等学校の生徒が立命館高等学校の RSGF に参加したりと、AL ネットワーク推進による効果は多々あったが、象徴的だったのは、夏に開催した「全国高校生 SR サミット (FOCUS)」であった。SR とは Social Responsibility の略で、FOCUS は Forum On Creating Unified Societies の略である。本サミット内では国際貢献や地域貢献活動を高等学校等の教育活動の中で考えているものを持ち寄り、生徒達がいかに発展・継続させていくか知恵を出し合う機会を設け、最終日にまた発表し、そのプロジェクトを持ち帰り、実践しようというもので、全国から多種多様な 18 校 19 チームが集まり、それぞれの学校のプロジェクトを他校の生徒と立命館アジア太平洋大学の国際学生たちと共に 2 泊 3 日の合宿形式でブラッシュアップを行った。さらに、こ

の全国高校生 SR サミットは、2020 年度は、オンラインでの開催となったが、海外からも含めて 60 校以上の学校のチームがそれぞれの社会課題解決のためのプロジェクトを持ち寄り、お互いのプロジェクトを高めるために議論し、また持ち帰って実践しその結果を AFTER FOCUS に持ち寄ることを約束する「つながり」を持った。今回は、立命館宇治の生徒による司会も日本語と英語の 2 言語対応で、その意味でも、さらに象徴的なプログラムであった。

2020 年 3 月から 5 月は、新型コロナウイルス感染拡大防止のための休校措置などで学校現場は混迷を極めたが、立命館宇治高等学校を拠点校とする AL ネットワークでは、オンラインでの情報交換や情報共有をいち早く進め、むしろオンラインだからこそできる教育実践を進めることもできた。まさに、新しい時代に、新しい形での教育実践を進める「土台づくり」がこの AL ネットワークにより進んだと言える。

4 一貫教育部の取組み

一貫教育部は、1995 年に中等教育推進室としてスタートし、1997 年に中等教育部、2005 年には初等中等教育部、そして 2008 年には一貫教育部と名称変更し、その役割を強化してきた。ただ各附属校と大学・大学院の調整役を果たすだけでなく、附属校に共通して必要な取組みや業務については、時には先導し、時には支援し、そして時には主催・運営まで行ってきた。

とりわけ、立命館トップ・グローバル・スクールズ構想の土台となる国際化やグローバル化の課題に対応するプログラムについては、一貫教育部が担ってきた面がある。以下、その実践をあげる。

4.1 ギャップ・ターム留学制度

高校 3 年生の学内推薦確定後から立命館の大学への入学までの期間を、海外留学することで、英語力の向上ならびに大学での学びのスタイルに慣れるということが、このプログラムの趣旨である。それぞれの概要は、以下の通り：

1) Ritsumeikan Intensive English Program at UBC

このプログラムは、立命館大学・APU 在学中に留学を目指す生徒、または UBC に進学する生徒等を対象に、大学入学前に University of British Columbia (UBC) に 3 ヶ月間の留学を行うプログラム。英語によるアカデミックスキルを身につけ、大学での学びにアドバンテージを持つことが主目的。あわせて、カナダの生活・文化の様々な面に触れ、アジアから北米へのゲートウェイといわれるバンクーバーで、グローバルな視点を涵養する。また、立命館大学進学者には、立命館大学と UBC との間で確立されている Academic Exchange Program (AEP) につながるプログラムとして位置づけられている。

2) Ritsumeikan English Language Program at DCU

このプログラムは、大学入学前に立命館大学の協定校である、アイルランドのダブリンシティ大学 (Dublin City University : DCU) が実施する語学研修を受講するプログラム。DCU の

Language Services (DCULS) では、欧州を中心に世界中から集まる学生・社会人に対して様々な英語研修を実施しており、本研修は、このプログラムを組み合わせ、大学入学直前の立命館附属高校・提携高校3年生向けに4週間で英語力を鍛える内容となっており、英語によるアカデミックスキルを身につけ、大学での学びにアドバンテージを持たせることが主目的。あわせて、ヨーロッパの生活・文化の様々な面に触れ、世界からヨーロッパへのゲートウェイといわれるアイルランドの首都ダブリンで、グローバルな視点を涵養する。

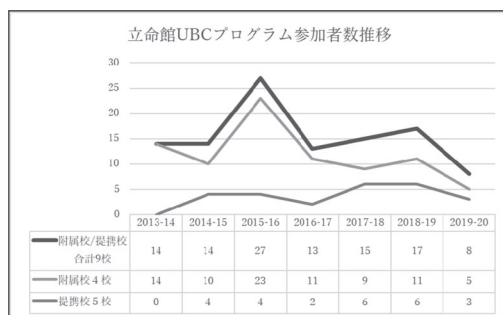


図1 UBC プログラム参加者数推移

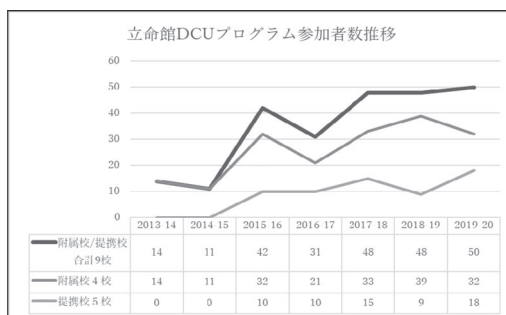


図2 DCU プログラム参加者数推移

【参加者数について】

※ DCU プログラムに関しては、順調に伸びており、2019年度は定員を大きく超える60名の応募があり、キャンセル待ちで5名が繰り上がったが、残りの5名は参加できなかった。

※ 反対に、UBC プログラムへの参加者は減る傾向にある。理由としては、長期間で特に高校の卒業式に出られないということが大きい。

※ UBC・DCU プログラムに関しては2015年度から提携校でも募集をしているが、特に、DCU プログラムについて、提携校からの応募者が年々増加している傾向にあり、2019年度は18名と過去最高となった。

【参加促進のための方策について】

※ 参加希望者への説明会は、6月に京滋の附属校・提携校合同の説明会を朱雀キャンパスにて行うとともに、北海道の立命館慶祥向けと大分の岩田学園向けに行っている。事前に案内文を各校で配布してもらい、集まってもらう方法。

※ 特に参加者の多い立命館宇治については、この前に、5月に「留学フェア」にて説明を行い、上記の説明会への誘導を図っている。

※ 特にUBC プログラムに関しては、このプログラムに参加した生徒で成績優秀だった者については、インセンティブとして、立命館大学入学後にUBCでのGCPに優先的に参加できるようにInvitationを与えているが、その効果はあまり大きくない。

※ 上記のプログラム参加者への大学での単位認定等の議論は進んでいない。

【参加者の英語力の伸長状況について】

※ UBC プログラム・DCU プログラムともに、参加者からはとても好評で高い満足感を毎年度得ている。

※ 2018年度のDCU プログラムに参加した生徒に関して、プログラム実施前のTOEFL ITP® テ

ストの点数と、プログラムの最終段階で DCU において受けたテストの結果について、それぞれの CEFR の指標から点数化したもので比較をした。

点数の基準

CEFR の各段階を点数化した基準									
A1-	A1	A1+	A2-	A2	A2+	B1-	B1	B1+	B2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

全体としては、以下の結果となった：

DCU プログラム前の平均	DCU 最終テストの平均	伸びた点数の平均
4.96	7.356	2.396

4.2 英語トップアッププログラム

このプログラムは、附属校・提携校の高校 2 年生を対象に、立命館大学グローバル教養学部 (GLA) や国際関係学部アメリカン大学・立命館大学国際連携学科 (JD) 等、立命館大学の国際系学部・学科・プログラムへの進学を可能とする英語力育成を目指したものである。具体的には TOEFL iBT® テストスコア 70 以上の達成を目指す希望生徒を集め、講習形式で実施。

表 5 2019 年度までの、短期間での集中講座を除いた継続的な実質的な参加者数推移

実質参加者数	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
立命館高校	0	5	8	2
立命館宇治	8	12	13	2
立命館慶祥	-	-	-	-
立命館守山	9	9	0	4
平安女学院	5	0	0	2
育英西	4	4	1	0
初芝立命館	2	0	0	0
初芝橋本	-	-	-	-
岩田学園	-	-	-	-
附属校4校合計	17	26	21	8
提携校5校合計	11	4	1	2
総合計	28	30	22	10

- ※ 課題としては、立命館宇治からの参加者数の増減により全体の数が増減してしまうこと。
- ※ まずは、GLA や国際関係学部の JD コースを目指す高校生を層として増やすことが重要であるが、この間の経緯から言うと、英語力をかなりつけてもそのことが進学につながらないこともあり、動機づけの面で、まだまだ躊躇がある。
- ※ この講座の受講生を対象に GLA 説明会を開催したことはあったが、GLA や JD コースの学部説明会や学部生講演会等を開催して、高 1 や高 2 の早い時期から GLA や JD を意識させることも必要であると考えられる。
- ※ この講座の成果に関しては、過去に、TOEFL ITP® テストにおいて、講座申込時に ITP を受験している比較可能な 14 名で算出したところ、講座申込時 (2017 年 7 月～2018 年 1 月) には平均 459.93 点だったものが、講座終了時 (2018 年 7 月) には平均 506.43 点 (46.50 点上昇) となり、550 点以上となった者が 4 名、なかには最大 137 点の上昇となった者もいたことから、一定の効果はあると考えられる。
- ※ ただ、TOEFL iBT® テストに関しては、公開試験の受験率はあがっていない現状がある。出願資格に iBT 必須の GLA や JD 希望者を増やすためにも、iBT 受験の優位性 (大学に進学後の交換留学資格や就職活動等での) も受講生に啓蒙しながら、薦める必要がある。
- ※ 各校ごとの参加目標数の設定はできていない。また、比較的興味や関心は高いのだが英語力の関係からなかなか参加者が安定的に増やせない、提携校への支援策も検討課題。

2020年度からの英語トップアッププログラムについては、立命館大学グローバル教養学部（GLA）や国際関係学部アメリカン大学・立命館大学国際連携学科（JD）との連携を行い、受講生の意欲を高めながら講座を実施する形態に変更するとともに、そのこと自体を魅力としてアピールし受講生を増やす方策とした。オンラインでの実施とはなったが、結果、8月の夏の集中講座には27名、9月から12月の隔週土曜日開催の講座には22名の参加があり、またスコアの伸びの効果もあったことから、このコラボレーション企画を継続し、様子を見る予定である。

4.3 立命館トップ・グローバル・ハイスクールズ講演会

このプログラムは、今まではどちらかというと英語の力を伸ばすことを優先してきたのだが、本来、将来に向けグローバルな視野を持ち展望を持つマインドを生徒達が持つように養成することも非常に重要で、また、そのことが可能になる環境も整ってきたことから、2020年の12月から新たにスタートしたプログラムである。オンラインだからこそのことで、時差や距離の壁を超えて今まで遠い存在であった方々のお話を聞く機会を設けることも可能になってきた、この機会をとらえて、中学生や高校生に今後のグローバルなキャリアを考える機会を提供するものである。なお、これらの講演会は、米国ジョンズ・ホプキンス大学高等国際問題研究大学院（SAIS）関係者が中心となって立ち上げられた、社会の閉塞感を打ち破る大きな原動力となりうる女性や若者の活躍の場を広げ、一人一人がリーダーシップをとり、力を発揮し行動することによって、誰もが自分らしい生き方のできる社会の実現を目指される、非営利団体、Japan Institute for Social Innovation and Entrepreneurship（JSIE）の協力のもと、同団体が主催する「グローバルキャリアシリーズ」を活用して行うものである。

12月の回には、Zoom ミーティングで8名の参加があった。まだまだ、これから可能性のあるプログラムであると考えている。

4.4 学校法人立命館附属校教員短期海外研修

この制度は、各校の教育の主体的担い手である教員自身を、海外に派遣し、海外での生活を体験したり英語の言語研修をにより研鑽を積んだりすることにより、国際化・グローバル化に対応できるようにするためのものである。派遣期間は、原則として、夏季休業中（7月20日頃～8月末）で3週間以上1ヶ月未満、または春季（3月第2週～）で3週間以上1ヶ月未満。基本的には英語（外国語）担当以外の教員を優先的に推薦することとなっている。ただし、英語担当以外の教員に該当者がいない場合は、英語担当教員でも可とすることと、2020年度よりした。参加者は、出発前および帰国後に、TOEIC® テストを受検することになっており、効果検証を行う。

表 6 立命館附属校教員短期海外研修の初年度 2015 年度からの研修者数の推移

	2015 年度	2016 年度	2017 年度	2018 年度	2019 年度
立命館小学校	2	2	1	1	1 (-)
立命館中高	1	1	0	1	1 (-)
立命館宇治中高	2	4	5	3	0 (3)
立命館慶祥中高	1	2	3	2	2 (1)
立命館守山中高	2	0	1	0	1 (1)
合 計	8	9	10	7	5 (5)

※ 2019 年度の () 内は、春に決定していたがコロナ禍の影響でキャンセルとなった人数

※ 2020 年度は、コロナ禍の影響により、募集自体を中止

※ 毎年度、研修者には報告書を提出することを義務付けており、研修者からの評価は高い。

※ ただ、研修前後の TOEIC® テストを受検についてはあいまいになっており、英語力向上の面での効果が高いとは言いがたい状況。

※ 海外での生活を体験することの意義は大きいですが、各校および立命館全体の人材育成政策の中で計画的に派遣をすべきで、その政策提起はできていない。

5 今後の課題

以上、各校の SGH・WWL や SSH の取組みを通じた教育展開の概要と一貫教育部の取組みの概要を述べてきた。文部科学省はじめ全国の学校関係者からの立命館への期待は高いことは、ひしひしと感じられる。ただ、我々の課題は、そこに甘んじることなく、今後の各校の教育の展開を高度化していくだけでなく、小学校から中高・大学・大学院までを擁する総合学園として「立命館トップ・グローバル・一貫教育」への視座を持ち、教育づくりを行っていくことだと考える。また、そのための素地を、一貫教育の課題を学園全体の課題と捉え、制度の仕組みの壁を突破していくことが課題である。

参考文献

文部科学省「WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業実施要項」、2019 年 1 月 23 日

立命館高等学校「平成 14 年度スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書 第 1 年次」、2003 年 3 月

立命館高等学校「平成 17 年度スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書 第 1 年次」、2006 年 3 月

立命館高等学校「平成 26 年度スーパーグローバルハイスクール研究開発実施報告書 第 1 年次」、2015 年 3 月

立命館慶祥高等学校「平成 27 年度指定スーパーグローバルハイスクール研究報告書 第 4 年次」、2019 年 3 月

立命館宇治高等学校「平成 29 年度スーパーグローバルハイスクール研究開発実施報告書 第 4 年次」、2018 年 3 月

An Overview on Ritsumeikan Top Global Schools Concept Development of High School Education through SGH, SSH and WWL

TAKENAKA Hirofumi (Director, Division of Integrated Primary and Secondary Education, The Ritsumeikan Academic Trust)

Abstract

The four high schools in the Ritsumeikan Academic Trust have struggled on challenging towards new education to raise students who are going to challenge global issues and change the world. Our challenges are recognized widely and our schools have been designated as Super Science High School (SSH), Super Global High School (SGH), Super English Language High School (SELHi), or the center school of Worldwide Learning Consortium (WWL) by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). In this essay, I would like to share each high school's education and organize some issues on Ritsumeikan Top Global Schools Concept.

Keywords

Super Science High School (SSH), Super Global High School (SGH),
Super English Language High School (SELHi), Worldwide Learning Consortium (WWL)

立命館高大院接続システムの構築に向けて

— 高大接続教育の新展開、各学部（特にグローバル系学部）との連携・強化 —

川 口 潔

要 旨

立命館学園は、立命館大学、立命館アジア太平洋大学（APU）のほか、1 小学校、4 中学校、4 高等学校を擁している。各学校での特色ある先進的な取り組みにより近年は国際化・グローバル化に対応した教育・教学が展開されている。

こうした中、附属の高等学校から立命館大学および APU に進学せずに他大学へ進学する生徒も見られ、改めて附属校と立命館大学との教育接続を強化することが課題となっている。大学進学の際は新たな入試方式の検討も必要となっており、「共に育てる」というコンセプトでの高大接続教育をパイロットプログラムとして開始した。

本稿は、現在の到達点に至る全学委員会等での議論や検討状況について歴史的に振り返るとともに残された課題と今後の展望を示すものである。

キーワード

高大接続教育、高大連携、探究型学習、課題研究、教学（教育）の国際化・グローバル化、スーパー・グローバル・ユニバーシティ（SGU）創生支援事業、学園ビジョン R2030 立命館大学チャレンジ・デザイン

はじめに

現在、立命館大学には 2019 年度に設置されたグローバル教養学部（GLA）を含めて、16 学部が存在している。2000 年度に開学した立命館アジア太平洋大学（APU）の 2 学部と合わせると 18 学部を擁する総合大学・総合学園となっている。このような到達点にあるのは、近年の地球規模で生起している諸課題の解明と人類社会の発展、世界的レベルでの進歩と幸福の追求に向けて、大学がフィールドとしてカバーすべき学問領域が拡大してきていることを受けての結果でもあると言えることができる。

一方で、立命館学園は、立命館中学校・高等学校、立命館宇治中学校・高等学校、立命館慶祥中学校・高等学校、立命館守山中学校・高等学校、さらに立命館小学校という初等教育・中等教育段階の学校を擁している。これらの学校群を「附属校」と総称している。

本稿では、立命館大学と附属校の内、特に各高等学校との間での「高大接続教育」を巡る検討

経過を振り返るとともに、その中で浮き彫りとなった課題や問題状況、それらをどのように克服していくべきかの方向性や政策展開についての論議や論点を過年度の全学委員会等の資料をもとに振り返りたいと考えている。したがって、本稿は、新たな知見や新制度等について提起する「研究論文」としてではなく、論議経過を「報告」としてとりまとめ、今後に残された課題を明らかにするための一つの考察であると位置付けたい。本稿が、R2030 チャレンジ・デザインを展望する立命館学園の今後の発展に少しでも寄与することができればと考える。

筆者は、2016 年度入学センター次長、2017 年度入学センター事務部長、2018 年度入学センター担当部長（入学政策）、2019 年度および 2020 年度一貫教育部担当部長（高大接続）を歴任してきた。本稿で取り上げた全学委員会・会議体には、所属や役職は違うものの何らかの形で関わる機会を得ることができたし、課題設定、検討方針の策定や新たな政策提起などを行っていく立場でもあった。このため、以下の記述では、委員会としてとりまとめたことや課題設定としたことと、筆者自身の考えとが重なる部分が少なからずあり、委員会での検討内容や提起したことを引用しているのか、筆者が捉えたことなのかが十分に区別されていない箇所があることをご容赦いただきたい。

1 立命館大学におけるより一層の国際化・グローバル化に向けた教学展開

1-1 立命館大学のグローバル教学の進展

立命館大学は、1988 年度に西日本の大学では初めてとなる国際関係学部を設置して以降、国際センター（現在の国際部に相当する）を学内外の国際交流の拠点として整備、2009 年度からの『グローバル 30（G30）』^{1）}採択などを受け一層の国際化に全学をあげて取り組んできた。

そうした立命館大学の取り組みと並行して、2000 年度には大分県別府市に同県・同市からの大学誘致を受け、大型公私協力のモデルともなるような APU を開学した。

こうした国際化・グローバル化への対応としての教学展開は、今後の日本と世界の趨勢を見通した上で、学内における喧々諤々の議論の末に切り開いてきたことであった。

1-2 スーパーグローバル大学創成支援事業への参画

そして、日本国政府・文部科学省としても、「世界トップレベルの大学との交流・連携を実現、加速するための新たな取り組みや、人事・教務システムの改革、学生のグローバル対応力育成のための体制強化など、国際化を徹底して進める大学を重点支援するため、平成 26（2014）年度から『スーパーグローバル大学創成支援事業』^{2）}を実施」することとなった。「同事業には世界レベルの教育研究を行う大学『タイプ A（トップ型）』（13 大学）と日本社会のグローバル化を牽引する大学『タイプ B（グローバル化牽引型）』（24 大学）の 37 大学が採択され、徹底した国際化と大学改革を進め」ていくとしている。

立命館大学、APU ともこの SGU 創成支援事業に「タイプ B（グローバル化牽引型）」に採択・選定されるべく学内での検討を深めることとなった。そして文部科学省から求められた SGU「構想調書」において、10 年間の学部・大学院研究科での国際化・グローバル化を見据えた計画を検討、策定するに至った。

『立命館大学の取組概要』3) としては、「グローバル・アジア・コミュニティに貢献する多文化協働人材の育成」を掲げ、10年間の計画概要として「①グローバル・アジア・コミュニティへの寄与—アジアから世界の在り方を問い直す—②アジア・リテラシーの探求・確立と発信③アジアの高度人材育成の拠点—アジア科学技術共同体への寄与—④アジアのイノベーション牽引人材育成の拠点—アジア・イノベティブ人材—⑤『学びの立命館モデル』構築⑥JD、DDの拡充展開⑦Top Global Universityとしてのアジア研究の展開⑧グローバル広報戦略の確立⑨グローバル化に対応した基盤整備⑩国際協力事業の積極的展開と海外ネットワークの構築」を打ち出した。

『2023年度までの目標』4) は、「①外国人および海外の大学で学位を取得した専任教員数630人②海外留学経験者数3,200人③海外拠点の数7拠点④受け入れ外国人留学生数4,500人⑤海外でのインターンシップ、国際PBLプログラム数100科目以上⑥混住型国際寮に暮らす日本人学生200人、同寮に暮らす外国人留学生1,100人⑦海外大学・機関との交流30団体⑧多文化協働・異文化体験プログラム参加者数1,800人など」を掲げている。

このスーパーグローバル大学創成支援事業は多数の国公私立大学が応募したが、立命館大学およびAPUの2大学とも「タイプB（グローバル化牽引型）」に採択された。

SGU創成支援事業で全学をあげた取り組みを進めた立命館大学の学部教学の国際化・グローバル化の進展の結果として、2011年度の国際関係学部グローバル・スタディーズ（GS）専攻、2018年度のアメリカン大学・立命館大学国際連携学科（JDP）、2014年度の政策科学部Community and Regional Policy Studies（CRPS）専攻、2017年度の情報理工学部システムグローバルコースなどが相次いで設置された。これらはいずれも英語による授業科目のみで大学卒業資格・学士が取得できる英語教育プログラムである。国際関係学部のJDPでは連携大学である米国アメリカン大学（AU）への2年間の留学、GLAでは連携大学であるオーストラリア国立大学（ANU）への1年間の留学がセットとなっているなど、多彩なプログラム展開となっており、全国的にも他に例の無いプレミアムな教学内容となっている。

1-3 大学の世界展開力強化事業【キャンパス・アジア中核拠点形成支援】への参画

一方で、文部科学省の『平成23（2011）年度 大学の世界展開力強化事業【キャンパス・アジア中核拠点形成支援】』5) に採択された文学部キャンパス・アジア・プログラムは、英語教育ではなく、日本語・中国語・韓国語による授業科目により実施され、京都の衣笠キャンパス、韓国・釜山の東西大学校、中国・広州の広東外語外資大学の3つの大学を巡り、各国の歴史・文化・社会を現地の言葉で学ぶプログラムである。これは文学部が2003年度以降、東西大学校および広東外国語外資大学と築いてきたネットワークをもとに策定されたものであり、3大学による「移動キャンパス」という構想が意欲的な取り組みであり、4年間を見通す総合的な人材育成プログラムの開発を目指す姿勢も高く評価され採択されたものである。

本事業における交流学生数は、5年間の計画期間を通じて計画で掲げた派遣180人、受入245人に対して実績は派遣224人、受入261人と計画を上回る成果をあげた。文学部では、本事業採択期間終了後も継続してこの教育プログラムを実施している。

本稿のテーマである「立命館高大院接続システムの構築に向けて—高大接続教育の新展開、各学部（特にグローバル系学部）との連携・強化—」を深めるにあたっては、こうした立命館大学

における国際化・グローバル化の教学展開がその背景となっていると言える。そしてJDPやGLAの設置など、これまでに無いようなプレミアムなグローバル教学の展開にあたって、その学部の発展をいかに支えていくべきなのか、学園を構成している附属校の存在にスポットがあたることとなった。

2 立命館大学グローバル・イニシアティブ推進本部会議の設置と取り組み

2-1 立命館大学グローバル・イニシアティブ推進本部会議の設置によるSGU創生支援事業の推進

立命館大学グローバル・イニシアティブ推進本部会議（GI推進本部会議）は、2014年10月15日の常任理事会で設置を決定したもので、総長・立命館大学長をトップにした全学役職者、全学部長・全研究科長、関係役職者による会議体であり、SGU構想調書で掲げた取り組み内容・目標設定数字の達成状況などの進展について確認し今後の課題の洗い出しと新たな方針策定などを検討するための全学体制として設置され、2015年1月28日に第1回会議を開催した。まさに、SGUで掲げた立命館大学のグローバル化を実現していくための課題について、各学部・各大学院研究科、各部門における到達点を明らかにしつつ、SGUで実現すべき目標の達成のために必要な項目を洗い出し、一つひとつをどう具体化していくのかを進めることがこの会議体のミッションであった。SGUの推進、目標の達成に向けては、学外の委員からなる外部評価委員会も設置され、その委員会による外部評価で指摘された課題や問題についても受け止めてこれらを解決していくための推進体制でもあった。

表1 立命館大学グローバル・イニシアティブ（GI）推進本部会議委員構成

本部長	吉田美喜夫	総長
本部長代理	市川 正人	副総長
副本部長	渡辺 公三	副総長
	松原 豊彦	副総長
本部委員	長田 豊臣（理事長）、森島 朋三（専務理事）、建山 和由（企画担当常務理事）、志磨 慶子（総務担当常務理事）、高橋 英幸（財務担当常務理事）、川崎 昭治（一貫教育担当常務理事）、竹濱 修（法学部長）、中本 悟（経済学部長代行）、池田 伸（経営学部長）、有賀 郁敏（産業社会学部長）、文 京洙（国際関係学部長）、重森 臣広（政策科学部長）、品田 隆（映像学部長）、藤巻 正己（文学部長）、笠原 健一（理工学部長）、仲谷 善雄（情報理工学部長）、里見 潤（生命科学部長）、今村 信孝（薬学部長）、田畑 泉（スポーツ健康科学部長）、赤井 正二（総合企画室長）、米山 裕（教学部長）、花崎 知則（入学センター部長）、言美 伊知朗（入学センター部長）、サトウタツヤ（研究部長）、牧川 方昭（研究部長）、山本 忠（学生部長）、佐久間春夫（学生部長）、石原 一彦（キャリアセンター部長）、佐上 善和（法務コンプライアンス室長）、上杉 謙司（一貫教育部長）、野口 義文（研究部事務部長）、塩田 邦成（社会連携部長）、相根 誠（情報システム部長）、田尻 実（総務部長）、西川 幸穂（人事部長）、志方 弘樹（財務部長）、宮下 明大（入学センター次長）、浅野 昭人（学生部次長）、松原 修（キャリアセンター次長）、武山 精志（図書館次長）、中上 晶代（総務部次長）	
事務局長	石原 直紀 国際部長	
副事務局長	金山 勉（国際連携室副室長・国際部副部長）、山本 修司（教学部事務部長）、大島 英穂（国際部事務部長）、木田 成也（総合企画部長）	
事務局	国際連携課（主管）、総合企画課、国際部、教学部、研究部、入学センター、学生部、キャリアセンター、一貫教育部、総務部、人事部、財務部	

*「第1回 立命館大学グローバル・イニシアティブ（GI）推進本部会議」
（2015年1月28日）資料より作成

2-2 GI 推進本部会議での課題設定と論点

GI 推進本部会議での論点の一つとして、立命館学園に設置されている附属高校から立命館大学への入学者数が漸減傾向にあり、他大学へ入学する傾向が見られるのではないかと、いわゆる「流出問題」をいかに食い止めるのかということがあげられた。

2017 年 12 月 15 日に開催された第 11 回 GI 推進本部会議での審議事項は、「総合学園のグローバル化を一層推進するための検討課題について」であった。

この中で、「1. 現状について（2）附属校の現状について」の記載では、「各校の状況として、①在籍者の 20.5%が国際系コースに所属②帰国生が 7.2%在籍しており特に立命館宇治は 21.6%在籍③留学経験者が 10.4%おりそのうちの 75%は 1 カ月以上の留学を経験している④海外研修（就学旅行等）経験者は 87.8%いることがあげられた。また、一貫教育部からは、各附属校の生徒が受講できるプラットフォーム（UBC 長期派遣：3 カ月 15 人、DCU 短期派遣：1 カ月 50 人、英語トップアッププログラム：1 年間 22 人など）を提供している」とされた。

一方、「（3）高大接続について」の記載では、「学内進学状況として①推薦枠は在籍者の 1.4 倍を設定している②推薦枠の充足率は 98%（経営学部）から 29%（情報理工学部）で全学では 57%である③学内推薦以外で指定校推薦、AO 入試で進学する生徒もいる④IB 特別入試は一部学部のみで実施とされ、留学経験では、①派遣者比率が全学平均よりも若干高い②3 カ月以上の派遣者の比率は高い」とされた。

「2. 検討課題について」では、「（1）入試制度について、附属校の教育成果が大学につながる入試制度を具体化する。例えば、学内推薦入試の外枠としてグローバル化対応推進枠（『附属校国際入試』（仮称）とし TOEFL 等の基準を満たす生徒が対象）を設定（国関 JD、GLA 進学枠）」との例示がされた。「この課題は入試企画委員会での検討を要請するとし、進学実績と整合する学内進学入試枠の設定を将来的な検討課題とする」とした。

そして、「高大接続教育の推進にかかわっては、『附属校と大学との高大連携検討委員会』の検討が進行中であり、そこでの検討を踏まえる。」「高大接続に関する大学と附属校との恒常的な研究会（たとえば、グローバル教育研究会等）を組織することを具体化する」とされた。

前章で示したような、立命館大学で、とりわけグローバル教学展開を大学が本格的に取り組む中で、優秀な附属高校の生徒が他大学の国際系学部に進学していることをどう食い止め、立命館大学に入学してもらうのか政策的検討の必要性が大きな課題となった。

改めて、附属高校から立命館大学へどのような入学ルートがあり、どのような実態となっているのか、データを整備すると、学内推薦入試、特別指定校推薦入試（慶祥・宇治）、その他一般入試での挑戦などとなっていることが判明した。しかし、メインストリームである学内推薦入試に関して言えば、他大学の入試、たとえば AO 入試への挑戦は可能だが、立命館大学の各学部 AO 入試を受験する場合には、学内推薦入試における被推薦権を放棄したと見なす取扱いがある実態も明らかとなった。

こうした実態を解明する中で、GI 推進本部会議での論議・検討状況としては、①附属高校の優秀な生徒やグローバル志向の生徒の他大学への流出を防止することの重要性②学部のグローバル教学を支え、リードする学生を確保するという点からもお膝元の附属高校の生徒を大事にすることの重要性③高校と大学（学部）とが協働して教育活動を展開し、共に生徒を育てていくこと

(共育)の重要性などを確認することとなった。

2018年1月31日に開催の第12回GI推進本部会議では、「グローバル・イニシアティブ推進課題の検討状況について」を議題としたが、ここでは、「1. 入試制度について」の中で、『「附属校特別国際入試（仮称）」の具体化、学内推薦入試の外枠とし、附属校の区分なく事前プログラムの受講または資格を有する者を対象とする」と整理された。そして「入試企画委員会で本年度内に結論を出す（2019年度入試から先行して国際関係学部で実施）」とした。

3 「附属校と大学との高大連携検討委員会」の設置と取り組み

3-1 「附属校と大学との高大連携検討委員会」を設置

前章で述べたGI推進本部会議での検討や取り組みと並行しつつ、2017年3月8日に開催の常任理事会スプリングレビューでの一貫教育部からの「附属校教育の到達と課題」についての報告、「2017年度立命館大学と附属校・提携校との高大連携（接続教育）方針及び2016年度総括」（2017年4月10日教学委員会、4月19日一貫教育委員会）で示された近年、附属校卒業生が他大学へ進学する傾向が強まる状況の中で、立命館大学・APUとの接続教育の改革がいっそう重要になっていることから、附属校と立命館大学との新たな連携のあり方について検討することが求められるとされ、「附属校と大学との高大連携検討委員会」を一貫教育委員会の下に設置することとした。

「附属校と大学との高大連携検討委員会」での課題設定として、①児童・生徒の主体性・意欲の向上を促す学部・院の専門研究との連携のあり方②意欲の高い附属校生徒向けのパイロット事業的教育プログラムのあり方をあげた。

表2 附属校と大学との高大連携検討委員会委員構成

委員長	松原 豊彦	副総長
副委員長	藤巻 正己	学長特別補佐（一貫教育担当）
副委員長	小島 敏夫	常務理事（一貫教育担当）
副委員長	永井 清	教学部長
委員	言美 伊知朗	入学センター部長
委員	笠原 健一	理工学部部長
委員	君島 東彦	国際関係学部部長
委員	山下 洋一	学部副部長
委員	東谷 保裕	一貫教育部副部長
委員	文田 明良	立命館守山中学校・高等学校副校長
専門委員	大坂 博幸	理工学部教授
専門委員	西谷 順平	経営学部教授
専門委員	本郷 真紹	理事補佐（国内渉外・広報等）
【事務局】		
事務局長	岩崎 成寿	一貫教育部長
事務局次長	三浦 誠	一貫教育部副部長
事務局	山本 修司	学部事務部長
事務局	川口 潔	入学センター事務部長
事務局	藤井 元	一貫教育部次長（主管）
事務局	一貫教育課（主管）、学事課、教学課、入学政策課	

* 「第1回附属校と大学との高大連携検討委員会」（2017年7月12日）資料より作成

同委員会は1年間に及ぶ検討を進め、2018年1月10日開催の委員会で「R2020後半期以降の立命館大学と附属校との高大接続について―『附属校と大学との高大連携検討委員会』報告―」を確定し、検討のまとめを全学討議に付した。各学部教授会を初め、各附属校、事務部門での討議に付された。そして、「意見集約結果を踏まえた R2020 後半期以降の立命館大学と附属校との高大接続について―『附属校と大学との高大連携検討委員会』報告―」として2018年4月18日開催の一貫教育委員会で議決、4月25日の常任理事会へ報告することとなった。

同文書では、「2. 高大連携の到達点と課題」として「本学の附属校は、2006年の立命館小学校、立命館守山高校の設置により、現在では4中高・1小学校、児童・生徒数約7,000人の規模となった。また、各校の特色化が進展し、4-4-4制12年一貫教育、SSH・SGH指定、イマージョン・国際バカロレア教育、ICT教育、全国レベルの課外活動等を通じて、立命館大学で活躍する人材を輩出する一方、国内外難関大学進学者も増え、進路の複線化が進むに至った。

一方、立命館大学は、2004年度情報理工学部設置以降、2019年度設置予定のグローバル教養学部を入れると、10年間で9学部から16学部へと大幅に拡充してきた。その教学内容も、英語によるコース・専攻・学部の設置や、大学院政策の展開など、学部の特色をいかした多様な展開を行うに至った。こうした状況の中で、大学進学後に学部教学の核として活躍する人材育成を目的に、立命館大学各学部と各附属校は一貫教育部を事務局として高大連携を展開し、学内推薦制度による人材輩出を進めてきた。しかしながら、前述の通り、大学・附属校双方が10年で大きな変容を遂げているにもかかわらず、今次の学部・関連部署との連携は優秀層の誘導や育成を目指したものを一部含みつつも、全体としては広く動機付けによる基礎学力の向上や学部理解の促進によるミスマッチの解消を目的として展開されているにとどまるなど、基本的な構造はほとんど変化無く今日に至っており、今次の状況の中で期待されている機能を十全に果たしているかについて、あらためて見直す時期に来ていると言える」と分析した。

さらに、「3. 高大連携の果たす役割と今後の検討の方向性」として「R2020後半期および2020年以降に高大連携・接続の取り組みが果たすべき役割は、大きく以下の点にあると考えられる。(1) 大学教育に早期に触れ、大学における学びに備える。高校段階とは大きく変わっていく大学での学びに高校段階(場合によってはもっと早い段階)から触れ、大学における主体的・自立的な学びの準備と基礎学力の定着を進める機能、(2) 個別学部の教学に深い関心を持つ優秀層を早期に動機付け、学部へ誘導する。学部教学との関係で、いわゆる『とがった』層を動機付け、早期に学部へ誘導し、学部における『核』となり、大学院進学も積極的に考えるような学生として育成する機能、(3) 学部と生徒のマッチングを進める(ミスマッチを起こさない進学)。学部が多様化し、生徒の高校段階までの学びも従来よりも多様化している中で、学部進学に際してミスマッチを起こさないよう、学部教学の内容や魅力を十分に伝え、生徒の関心ある領域との『マッチング』を進める機能」を指摘した。

しかしながら、「特に(2)に関して、大学(学部)の側においては、現状、高大接続で迎えた優れた学生を更に伸ばしていくような高・大・院が接続した教育システムを持ちえているとは言い難いことが課題である。そのため、結果的に他の入学者と同様の教学システムの中での教育に留まることとなり、その個性・特徴を十分に活かされていない状況にある。優秀層が現実には他大学に進学していく状況を改善することは、『選ばれる大学づくり』の観点からも急がれ

る課題である。『グローバル化の展開』、『理系人材の育成と確保』など道筋が明確なテーマについては、教学に関わる喫緊の課題として捉え早期に具体化していくことが求められる」とした上で、「2018 年度からの具体的な取り組みとして、意欲の高い附属校生を対象とした具体的な取り組みを、大学と附属校が連携する『パイロットプログラム』として具体化し、対応が可能な学部から進めることを提案する」とまとめた。

さらに、「4. 小学校から大学院までを接続する新たな一貫教育推進のための課題（1）主体的学習者の育成にむけた高大接続の強化」では、「パイロットプログラムの具体化（一部 2018 年度より先行実施を含む）」として「従来から学部単位で、夏休みを活用したセミナーやフィールドワーク等、生徒が学生・院生とともに探究するプログラムは実施されてきた。それらの成果を継承・発展し、より早い時期から高大が共に優秀層となる附属校生を育成しかつ学部入学後の学びにも結びつける新たな『パイロットプログラム』を試案として提案する。その基本スキームは、前述した高大連携の役割のうち、『個別学部の教学に深い関心を持つ優秀層を早期に動機付け、学部へ誘導する』ことを念頭に置き、『生徒の知的好奇心を刺激し、意欲と創造性を伸ばす機会（セミナー）を大学が設定する』、『大学と附属校、教学部・一貫教育部による共同運営体制を取る』、『一定の評価を受けた生徒は教学との連続性を実現する入試（今後は AO 入試）による入学を可能とする』ものとする。現在の学内推薦制度においては、原則として学内推薦枠を有する学部・学科への AO 入試受験は認めない旨の申し合わせをしているが、パイロットプログラムにつながる AO 入試については、それを認めることを前提とする。

このスキームを基盤とすることで、現在課題となっている『増加する優秀層のグローバル系進学希望者が希望学部・学科に進学できず結果的に他大学に流失せざるをえない構造的問題』の解決をはじめ、学部における学びへの高い意欲と問題意識を有する生徒の進路実現が可能となる」 「本委員会では、教学課題としての大学と附属校との連携について検討を進め、具体的モデル例として、グローバルおよびサイエンス分野におけるパイロットプログラムを検討した。今後は検討委員が所属する関係で、国際関係学部と理工学部のモデル例となっているが、2018 年度から実施可能な企画については先行実施することも検討している。これを参考に、各学部における教学の特色をいかした多様なパイロットプログラムが具体化することを期待する」とした上で、末尾には【パイロットプログラムの実施モデル例】として事例 1「グローバル化の展開を目指すパイロットプログラム（国際関係学部）」と事例 2「理系人材の育成と確保を目指すパイロットプログラム（理工学部）」を記載した。

以上のように、高大院接続システムの構築に向けた、新機軸として附属校での国際理解教育や各種海外留学プログラムなどで培われたグローバル人材である優秀な生徒をいかに立命館大学のグローバル系教学を展開してきている学部への進学に結び付けることができるのか、また附属校で展開してきている探究型学習＝「課題研究」の取り組みを主に立命館大学の理工系学部とどのように結び付けていくことができるのかという課題について、パイロットプログラムの事例まで示すことで早急に具体化することの必要性和重要性を強く訴えるものとなった。

3-2 「2020 年度以降の入学者構造・選抜のあり方検討委員会」報告での指摘

文部科学省が主導してきた「高大接続改革」の第一段階となる 2021 年度大学入学者選抜の見

直しに関しては、当初①大学センター試験を国語と数学での記述式問題を含む大学入学者共通テストに変更すること②英語4技能を測定することのできる英語外部検定試験を導入すること③受験生の多面的・主体的な学習状況を把握し入学者選抜を行うこと、そのためのインフラともなるJapan e-Portfolio (JeP) の整備と活用などが想定されていた。第二段階は新学習指導要領にもとづく2025年度大学入学者選抜において、試験問題の出題内容の見直しが求められることとなる。

現時点では、第一段階で想定されていた改革案はほとんど先送りとなり、記述式問題を含まない大学入学者共通テストがようやく実施されることとなった。こうした当初の想定から大きな変更が余儀なくされているが、立命館大学では常任理事会の下に「2020年度以降の入学者構造・選抜のあり方検討委員会」を設置し、個別大学としての「高大接続改革」をどのように進めていくべきなのかを検討してきている。

「附属校と大学との高大連携検討委員会」での議論と、同委員会での議論は相互に関連しつつ並行した検討が進められた。2018年6月20日に開催の「高大連携検討委員会」では、2018年度と同委員会の基本課題の設定と進め方について確認しているが、この中で学内推薦入学試験に関する「あり方検討委員会」での検討状況を次のように引用している。

「2020年度以降の入学者構造・選抜のあり方検討委員会」の検討状況報告より（2018年4月18日 常任理事会）

附属校入試は、指定校推薦入試も限定的に実施しているが、基本的には学内推薦入試に集約されている。この推薦制度を前提として各附属校では進学指導が行われ、各学部で受け入れているが、生徒の志望学部に対する進路保障の観点から募集定員に加え上限枠を設けて調整範囲を設定している。附属校においては基本的に評定平均値により推薦入試で出願する学部を決めているが、大学から見れば、各学部のアドミッション・ポリシーに基づく選抜方法とは必ずしも言えず、生徒にとっても、希望する学部を目指すにはどのような学修や力量形成を必要とするのかについて分かりにくいという課題がある。また、予め定めた学校推薦枠に対して生徒の志望動向が学校ごとに異なりながらも、推薦枠の学校間調整をすることの難しさもある。さらに近年、附属校から海外を含む他大学進学の実績が伸びており、大学として、附属校の優秀な生徒を獲得するための方策が必要となっている。

この指摘を踏まえて、「高大連携検討委員会」は、「高大連携の事業は、必ずしも学部選択を主たる目的として実施されるものではないが、附属校の他大学への進学実績の伸びが、単に他大学進学を目的とするコースからの進学に留まらず、本来立命館大学に進学することを前提としたコースにおいても他大学進学者が出ていること、しかもいわゆる優秀層の『流出』問題として現れているという側面から問題を捉える必要がある」との受け止めを行っている。

3-3 「学内特別選抜入学試験」の新たな導入

2017年度の「高大連携検討委員会」での検討まとめとその全学意見集約結果も踏まえて示されていたパイロットプログラム事例の一つである附属校生徒を対象とした新しい入試方式である国際関係学部、GLAでの「学内特別選抜入学試験」が2019年度入学者向けに新設されることとなった。

とりわけ意欲的に取り組んだ事例として、国際関係学部でのセミナー受講とセットによる学内特別選抜入試の実施があげられる。このセミナーは、英語スコアアップと国際理解講座やプレゼンテーション等を集中的に実施するもので、セミナー修了者には学内選抜特別入試の出願資格を

付与するものとして制度設計された。

国際関係学部高大連携プログラム「GS/JD セミナー」への参加者は、2018 度 4 名、2019 年度名、2020 年度 7 名の参加であった。2020 年度はコロナ禍の影響を受けて、2 日間とも Zoom を利用し遠隔での実施となった。

「2019 年度国際関係学部高大連携プログラム『GS/JD セミナー』および
『学内特別選抜入試』実施のお知らせ」（2019 年 6 月 3 日）より一部抜粋

1. GS/JD セミナー

- (1) 日程・場所 2019 年 8 月 1 日（木）・2 日（金） 衣笠キャンパス 恒心館
(2) 募集人数 15 名
(3) セミナーのスケジュール

8 月 3 日（月）	10:00～10:40 集合・セミナーの説明 10:40～12:10 講師によるレクチャー 12:10～13:00 昼食・現役学生との交流会 13:00～15:30 リサーチ演習
8 月 2 日（金）	10:00～12:10 プレゼンテーションの準備 12:10～13:00 昼食 13:00～15:30 プレゼンテーションとレビュー（ふり回り） 15:30～16:00 修了式と「学内特別選抜入試」個別相談

(4) 参加資格

- ① GS または JD への入学を検討している高校 3 年生
② 2 日間の全日程に参加できる者
③ 以下のいずれかの英語基準を満たしている者

TOEFL ITP® テスト 520 点以上／ TOEFL iBT® テスト 68 点以上／
IELTS (Academic Module) Overall Band Score 5.5 以上

(5) 申し込み方法

別途指定する申込用紙（※）に記入し、7 月 9 日（火）～7 月 19 日（金）の期間中に国際関係学部事務室へ郵送してください（7 月 19 日（金）の消印有効）。

※「申込用紙」に記載すべき内容：「あなたの考えるグローバルリスク、ならびに将来どのような分野で活躍したいかを英語で簡単にまとめてください。」（A4 用紙、20 行）

(6) 留意事項

- ・申込者多数の場合は、申込用紙に記載する英語エッセイ・英語スコア等により選抜を行います。
- ・本セミナーは「学内特別選抜入試」の出願資格となるため出願予定者は必ず申し込んでください。

(7) 持ち物

筆記用具、辞書、昼食

(8) 終了証

2 日間のセミナー終了後、受講者には「修了証」を授与します。「修了証」は、「学内特別選抜入試」へ出願する際の応募書類となります。

2. 学内特別選抜入試（概要）

「GS/JD セミナー」参加者を対象とする「学内特別選抜入試」を実施します。詳細は、6 月に発表予定の入試要項を確認してください。

<概要>

(1) 応募期間

2019 年 9 月 16 日（月）～9 月 20 日（金）＜簡易書留速達扱いの出願期間最終日消印有効＞

(2) 応募資格

GS 専攻または JD 学科を第 1 志望とする高校 3 年生で、以下の条件ならびに要項の出願要件を満たしていること

GS	・ TOEFL ITP® テスト 520 点以上 ・ TOEFL iBT® テスト 68 点以上 ・ IELTS (Academic Module) Overall Band Score 5.5 以上 のいずれか ※ TOEFL ITP® テストは在籍する高等学校で受験したものに限り有効とします。
----	--

JD	・ TOEFL iBT® テスト 76 点以上 ・ IELTS (Academic Module) Overall Band Score 6.0 以上 のいずれか ※ TOEFL ITP® テストは不可 ※ 高等学校第 1 学年から第 3 学年 1 学期終了時までの「全体の評定平均値」が 5 段階評価で「4.0」以上および、中学校「第 3 学年の評定平均値」が 5 段階評価で「4.0」以上の者
----	---

* TOEFL iBT® テストは Test Date スコアのみを活用します (My Best™ スコアは活用しません)。
 * 各試験の成績評価は、出願開始日よりさかのぼって 2 年以内に受験したものを有効とします。

(3) 応募書類

入学志願票、調査書、志望理由書および GS/JD セミナーレポート、英語スコア証明書、成績証明書、推薦書、2019 年度 GS/JD セミナー「修了証」のコピー

※ JD 学科に出願する場合は、全て英語での応募書類の作成・提出が求められます。

(4) 選考方法

書類選考

(5) 合格発表日

2019 年 10 月 24 日 (木)

(6) 留意事項

- ・ 本入学試験は学内推薦に準じる取り扱いとします。合格した場合、本学部へ入学する意志を明確に持つ者を選抜するものです。趣旨をよく理解したうえで、出願してください。また、本入学試験に出願した場合、他の入学試験を併願することはできません。なお、本入学試験に不合格となった場合は、他の入学試験に出願することは可能です。
- ・ GS 専攻と JD 学科を併願することはできません。
- ・ JD 学科を志望する場合、外部の英語試験を受験したスコアの証明書、中学校の成績証明書 (英文) の提出が必要になります。本入試への出願を検討する生徒は早めに応募書類の準備をすすめてください。

2019 年度に開設した GLA も学内特別選抜入学試験を設定したが、事前のセミナー等は実施されず附属校生向けの AO 選抜入学試験という性格のものであった。

先行する 2 学部の動きを受けて、2018 年 7 月 26 日に開催の「高大連携検討委員会」では、「1. 入学試験と関連させ、特色ある附属校の人材を教学との関係で最もマッチする学部に入学させることの出来る構造の追求」が掲げられた。

そして、「教学のグローバル展開の最先端を担う層の立命館大学への進学促進」として「附属高生を対象とした JD/GS/GLA の AO 入試が今年度実施される。いずれもグローバル人材の育成に関わった政策的判断に基づく入試であるが、同様の考え方で、情報理工学部グローバルコース (理系のグローバル人材養成)、文学部キャンパス・アジア・プログラム (東アジア圏で活躍できる人材養成) においても、来年度以降セミナー方式等による AO 入試実施等の可能性を秋に向けて検討する」とし、情報理工学部および文学部で受け止めて検討がなされることとなった。

この検討の結果、2020 年度入試において情報理工学部、文学部の両学部が「学内特別選抜入学試験」を導入することが決定された。こうして、これまで 3 カ年に渡り学内特別選抜入学試験が実施されている。2019 年度から 2021 年度入試までの 3 年間の実施状況は次の通りである。

表 3 学内特別選抜入学試験実施状況

	2019年度		2020年度		2021年度	
	志願者数	合格者数	志願者数	合格者数	志願者数	合格者数
国際関係学部 グローバル・スタディ専攻	4	4	8	8	6	6
立命館大学・アメリカン大学 国際関係学部国際連携学科	0	0	1	1	1	1
グローバル教養学部	1	1	3	3	5	4
情報理工学部 システムグローバルコース			2	2	2	2
文学部東アジア研究領域 キャンパス・アジア・プログラム			1	1	1	1

3-4 附属校生を対象とした理工系学部における新たな入試方式の検討をめぐって

前述した通り、2018年7月26日に開催の「高大連携検討委員会」では、「1. 入学試験と関連させ、特色ある附属校の人材を教学との関係で最もマッチする学部に入学者を確保することの出来る構造の追求」が掲げられたが、2点目の課題として理系学部における、「アワード」型 AO 入試（仮称）導入の検討をあげていた。

同委員会では、「例えば先日、守山高校の Sci-Tech 部が、SSH ロボカップ世界大会で総合準優勝するなど、附属校の生徒には、その環境を活かして『突出した』活動実績を挙げる事例が様々な分野で見られる。しかし、そのような生徒の中で、いわゆる学内推薦の枠（と成績基準等）の関係で、その能力を活かせる学部・学科等（希望する学部）に進学できないことが過去にあった。

立命館大学では、従来から数学オリンピック等、一定のイベントにおける入賞歴（出場歴）などを受験資格とする AO 入試が存在していたが、実際の受験者がほとんどいないなどの事情で現在はそのような入学試験は実施されていない。附属校には、一般の受験校とは異なる特徴として、様々な分野で思い切ったチャレンジをしている生徒が多い。そこで、附属高生に該当の学生がいた場合に、その能力を、最も適切な学部に進学することによって更に伸ばしていくことを目的に、『アワード』型 AO 入試（仮称）の実施の可能性について検討する。

但し、全学的に AO 型の学内進学を拡大を図ることは、現在の学内進学の制度的な見直しにつながる事となるため、この点については相当程度慎重な検討が必要となるし、本委員会の検討範囲を超える課題となる。従って、今回は理系分野を対象を絞り、出願要件となるイベント等についても高度なものを設定した上で、該当者が出たときに実施する AO 入試として、対象となるイベントや、出願要件（成績基準）のあり方等について検討を行なう」としていた。

その後、検討を進めたが2018年12月21日の「高大連携検討委員会」ではその結果を次のように報告している。

「附属校には、一般の受験校とは異なる特徴として、様々な分野で思い切ったチャレンジをし、賞を獲得する生徒が多い。そこで、附属高生に該当の学生がいた場合に、その能力を、最も適切な学部に進学することによって更に伸ばしていくことを目的に、『アワード』型 AO 入試（仮称）の実施の可能性について検討することとした。9月27日にBKC将来構想検討委員会理系学部・研究科課題検討部会（理系4学部長が参加する会議）に一貫教育部が出席し、『アワード』型 AO 入試の基本的なアイデアについて意見交換を行なった。学部長からは肯定的な評価を得たが、対象の『アワード』は学部・分野により異なること、入学後、その力を更に伸ばす仕組みをどの

ように考えるかなど、検討課題が多いため、2021 入試以降に入試として具体化する方向で更に検討を進めていくことについて確認した。今後一貫教育部（附属校）としての概要検討を進める」とされ、継続の検討課題となった。

この課題に関わり、2019 年 10 月 16 日に開催の「高大連携検討委員会」では、「今後の入試構造の方向性としては、附属校生にとって立命館大学と APU の各学部へ入学できるストリームを複線化・多様化し、出願時期と入試方式を『選べる』、『もっと挑戦（チャレンジ）できる』方向へ転換していくことが必要となっている」とし、「具体的に以下のような課題に着手することを検討したい。」と新たな課題設定として「理工系の研究活動につながる学部 AO 入試の検討」を掲げた。

「学部 AO 入試は、学部側からは、入学してほしい生徒・学生、学部教学を理解している生徒・学生、意欲のある生徒・学生等を早期に、確実に獲得できるメリットがある。また、附属校生徒からは、学びたい学部チャレンジし、早期に入学する学部の確定することができるメリットがある。しかし、現状では本学 AO 入試受験にあたっては、上記の通り一定の制約もある状況に置かれている。そこで、附属校から大学への入学構造や入試方式全体のあり方については、『2020 年以降の入学者構造・選抜のあり方検討委員会』での検討とも並行して進めることとするが、当面の重点として理工系の研究活動につながる学部 AO 入試のあり方について、高大で『ともに育てる』しくみの構築を目指して以下のような視点や項目等について検討を進めていくこととした。」とした上で、「*単なるキャンパス見学のレベルではなく、サマースクールのような PBL 型の深い学びを附属校生が経験するイベントや AP 科目の履修等での学びを学部理解にもっとつなげるようなものへと変えていけないか。図書館、研究室などで附属校生が学ぶことができる条件や機会の創出なども合わせて検討する。*附属校の高校段階での『課題研究』をどう学部で評価する『仕組み』をつくれるか。*学部側での準備や対応するための作業の洗い出しも必要となる。*単なる少子化ではなく、府県レベルの各高校における『理系クラス＝理系母体層』の急減の中で特に理工系学部での新しい AO 入試のあり方の検討は急務な課題となるのではないかな。*理工系の素養がある生徒を幅広い対象の中から発掘していく観点から、数学や理科の履修要件の弾力化・見直しの検討も必要となる。*附属高校側での課題として、高2段階からの『課題研究』開始など、『課題研究』を実施していない高校でのカリキュラムのあり方も見直しもいるのではないかな。*教学部が構想している『1 回生時は全学共通初年次教育に参加、2 回生から各学部所属へ』、入試は『課題探究入試』を導入するという教育プログラムとのすり合わせも検討の価値がある。*APU では、2021 年度に向けて総合型選抜（AO 入試）『世界を変える人材育成入試（日本語基準）』の実施を予定している。この入試は、ロジカル・フラワー・チャートを活用し、探究型の資質・能力（批判的思考力）を培い作成された小論文等を志望理由書等の出願書類とともに評価するという点に特徴があり、参考にしていきたい」など、検討にあたってのいくつかの視点を掲げた。

そして、『課題探究型』の大学入試方式の新規設定の検討は、附属校生のみが対象となるのではなく、高校教育での改革が進行する中で、多くの進学校が『探究型学習』や『問題解決型学習』のような取り組みを進めることが想定されることから、『主体性』評価の課題に対して立命館大学としてどのようにアプローチするののかという点からも大きな意味があると言える。結論として

は、『課題探究』的学習と『学部 AO 入試』とをどのような形でつないでいくことが可能となるか、『課題探究型入試（理工系）』（仮称）を検討するワーキンググループを本委員会の下に設置し、『モデル案』を作成することにしたい」とここで、検討の方向性を転換することとなった。

この WG のメンバーには、理工学部、生命科学部の入試担当副学部長、附属高校での副校長・教頭、一貫教育部の教職員が参加し検討を進めた

2019 年 12 月 23 日の第 1 回「検討 WG」で意見交換した内容は、「*学内推薦枠で理工系学部は希望する学部・学科にはほぼ入学ができることから、附属校の生徒を対象として新しい入試方式の必要性はあるのかどうか？*現状でも各学部の AO 入試の中で、課題研究的な取り組みを評価して入学できる制度はあり、新しい入試方式の必要性はあまり感じない。むしろ現状の学部 AO 入試を受験した場合に、学内推薦の被推薦権を放棄したことと見なす『ペナルティ』を無くせば、それだけでメリットは出るのではないか。*学内推薦入試では、学部上限枠を踏まえて、その枠内に収まるようそれぞれの附属校で人数を配分している。その各校での推薦枠を少しずつ持ち出して、『共通枠』を作り、その共通枠については、課題研究などでの優秀な生徒が優先して適用となるような仕組みを作れないか。ある種の『競争的環境』を生み出すことで学習のモチベーションを持たせられるようにしたい。そのために、高校のカリキュラムや科目のあり方を改革することが求められるのであれば対応もしていきたい。*新しい制度の枠組みではなく、生徒が学部の研究室選びまでができるような『個人』のネットワークができるようにできないか。附属校の生徒が大学の学生・大学院生とつながるとモチベーションがアップする。4つの理工系学部全体が一緒にできなくとも、できる学部から、できる学科からというアプローチで良い。*附属校での課題研究の授業の進度に応じて、大学の先生方や学生・大学院生からのアドバイスやコメントをもらえる機会ができないか。早い段階であれば、テーマ設定に関してのアドバイス、中間発表や最終発表ではコメントなど。また、特に理工系のテーマを設定した附属校生が大学の研究室に訪問して、自分の進めようとしている課題研究についての議論を交わすようなことで『研究室』に触れるような機会を設けてはどうか」などであった。

今後の高大接続改革でも求められる「課題研究」的な学習が中学校・高校・大学学部・大学院の教育へつなげていけるような仕組みの検討が重要となるという点では認識の一致ができた。

そして、2020 年 3 月 6 日の第 2 回「検討 WG」で今後の進め方について以下のように確認した。

「①附属校での「課題研究」の取り組みの早い段階から、学部教員や学生・大学院生からのアドバイスやコメントが得られるなどの工夫の設定。理工系の『研究室』へ附属校生徒が参加できる機会の創出など。②学部の教員が『課題研究』の取り組みに触れて、その内容についてリアルに理解し、生徒のレベルの高さに触れる機会の創出など。③課題研究に対応した新しい入試方式に関しては、現行で学内推薦枠のある学部 AO 入試を受験した際のペナルティの見直しや何らかのインセンティブを与えるような検討を進めていくことができないか、SSH などの取り組みも視野に入れた対応策が求められる。④まず 2020 年度に向けては、①②に関して別途の体制を設けて検討を進め、附属校と理系学部の関係者で意見交換・すり合わせをし、実施可能なプランの策定につなげる」こととした。

そして、2020 年 3 月 18 日開催の「高大連携検討委員会（一貫教育委員会と合同開催）」では、2020 年度の検討課題として、「附属校における『課題研究』の取り組みをいかに大学の理系学部

の教育につなげていくのかということに力点に置き、まずは附属校の理科担当教員を中心とした『課題研究プロジェクト・理系』を設けて各種の方策や取り組むべき内容を検討していく。検討した結果を大学の理系学部教員とも情報共有・意見交換を進めて、具体的な実施プランの策定にまでつなげたい。なお、『課題探究型入試（理工系）検討WG』で今後の課題として残した、現行の取り扱いで学内推薦枠のある学部AO入試を受験した際に課しているペナルティの見直しや、何らかのインセンティブを与えるような検討を進めていくことができないかということについては、理系に限らず文・社系も含めた課題として別途、検討を進める」とされた。

2019年度の「高大連携検討委員会」の主要な課題として位置付けたのは、附属校における「課題研究」の取り組みを何らかの形で、理工系学部における学内特別選抜入学試験のような入試方式に結実させることができないかということであった。しかし、附属校と大学との高大接続教育の重要性について再確認されたものの、一方で高等学校側・生徒にとって大きなメリットにはなりにくい状況が明らかとなった。すなわち、附属校から立命館大学の理工系学部に進学するための主要な入試方式は推薦入学試験となるが、現状では、各附属校向けに与えられている推薦枠は、小規模な薬学部以外については余裕がありほぼ第一希望での学部・学科選択が可能な状況にあることからである。したがって、別の形態での高大接続教育のあり方を継続課題として残すこととなった。

3-5 理工系学部における「課題研究アワード」の取り組み

各附属校では高等学校段階での探究型学び＝「課題研究」が意欲的に取り組まれている。これは、大学入試のための受験勉強的な学びに取り組む必要が無い附属校ならではの意欲的・積極的な学びであり、新学習指導要領などで示されている、今後に求められる先進的な学びの先取りでもある。

附属高校ならではの特色ある教育の展開として、受験勉強型学力とは異なる、探究型学びが進展してきており、チャレンジな取り組みがされている。こうした高校段階での探究型学びを大学（学部）入学後につなげることの重要性についても論を俟たないことである。

とりわけ理工系学部での高大接続教育のあり方についてどうつなげていくのかの検討が進められた。新たな入試方式の策定にまでには至らなかったが、2019年度理工学部入学予定者を対象とした高大連携企画として「理工学部附属校『課題研究アワード』」が実施された。これは、課題研究に取り組む高校3年生（理工学部学内に推薦入試で入学予定の者）がBKCに一同に会し、自らの課題研究の成果を発表し、それを表彰する取り組みである。この企画の目的は、附属校生の探究的学習に対するモチベーションを高めるとともに、附属校の生徒が大学入学前に集い、出身校以外の附属校生との親交を深めることにもある。また、附属校生、附属校教員、理工学部教員がアカデミックな繋がりを持つことで、高大の連帯感、一体感を深め、附属校出身者の各附属校の垣根を超えたネットワーク醸成にも繋がるのが期待されているものである。

企画スケジュールとしては、①開会あいさつ②交流会（自己紹介、理工学部入学後の将来像などを考える簡単なワーク）③課題研究発表会（各附属校より発表、理工学部教員・附属校教員・参加学生による審査）④審査結果発表・優秀賞授与（理工学部長賞（金賞）、銀賞、参加賞）⑤懇親会⑥閉会などとなっている（2020年2月22日実施分より一部抜粋）。2019年度入学者を対

象とした第1回は60名、2020年度入学者を対象とした第2回は62名の附属校生徒の参加を得て実施した（理工学部、附属校、一貫教育部の教職員は除く）。

2021年度入学予定者を対象として実施する3年目を迎えるこの取り組みは、理工学部と生命科学部の2学部が共催して行うこととなりさらに充実するものとなっている。さらに、学部の学びに触れ理解する高大連携企画という位置づけから、大学入学前の大学0回生としての学びや研究の先行実施という高大接続教育＝入学前教育としての位置づけに変更して実施することとなった。

4 R2030 チャレンジ・デザイン推進に向けた取り組み

4-1 R2030 チャレンジ・デザインで新たな認識となった「次世代研究大学」構築に向けた小中高大院一貫教育システムによる教育展開の高度化の重要性

立命館は学園をあげて、R2030 チャレンジ・デザインを策定した。立命館大学、立命館アジア太平洋大学、そして附属各校もそれぞれの掲げた R2030 チャレンジ・デザインを推進・具体化していくことが求められる。とりわけ、立命館大学では「次世代研究大学」の構築を標榜しており、そのことは附属校を含めた小中高大院一貫教育システムによる教育展開のこれまで以上の高度化が求められており、その内実化がなければ実現できない課題となっている。

こうしたことを展望したとき、これまでの高大連携・高大接続教育の到達点の上に、国際系・グローバル教学の展開との関係では、経営学部国際経営学科、経済学部国際専攻などで中学校・高等学校段階と大学学部での新たな高大接続のあり方を具体化できる可能性がある。また、高等学校での「課題研究」（特に理工系の研究テーマ）の取り組みとのシームレスな高大接続教育の展開との関係では、理工学部、生命科学部での取り組みに加え、スポーツ健康科学部、食マネジメント学部、情報理工学部、薬学部、文学部、映像学部、総合心理学部などで具体化をすすめることができる可能性があると考ええる。

2020年度から2021年度に向けては、R2030 チャレンジ・デザインで掲げた基本政策の実現に向けた実施基本計画（アクション・プラン）を年次計画として策定していくべきタイミングともなることから、立命館大学の各学部と綿密に連携・調整をはかりながら壮大なアクション・プランを編み上げていくことが必要となろう。

4-2 総合的な一貫教育を推進する今後の立命館学園の発展に向けて

今日、R2020 学園基本計画を推進してきた立命館学園は、立命館小学校、立命館中学校・高等学校、立命館宇治中学校・高等学校、立命館慶祥中学校・高等学校、立命館守山中学校・高等学校は、立命館小学校が『世界の100校』6) に選ばれるような評価を得るまでに至り、全ての附属高等学校が『SSH』7)、『SGH』8)、『WWL』9) などに採択されるという実績を築くなど全国レベルでも注目される学校づくりが進み高い到達点にあると言える。

また、立命館大学、立命館アジア太平洋大学の両大学も SGU 創生支援事業に採択されたこともあり、教学のグローバル化は加速してきている。こうしたそれぞれの学校単位での先進的な取り組みをお互いに確認しあうとともに、R2030 チャレンジ・デザインの具体化に向けては、一貫

教育としての強みやメリットを生かした学園の総合力を発揮し、全体としての教育と教学のさらなる高度化をはかっていくことが重要となろう。

今後の立命館学園の発展に向けて、この数年間に様々な議論や検討を踏まえて実践してきた「立命館高大院接続システムの構築—高大接続教育の新展開」の取り組みがその端緒とも言うべきものであったとして、後の世に評価されんことを望むばかりである。

注

- 1) 「グローバル30とは？」(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383779_01.pdf, 2020.12.17)
- 2) 「スーパーグローバル大学創成支援事業とは」(tgu.mext.go.jp/about/index.html, 2020.12.17)
- 3) 「スーパーグローバル大学創成支援（タイプB）立命館大学取組概要」(https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/torikumigaiyou/h26-r1/sgu_h26-r1initiatives_b22.pdf, 2020.12.17)
- 4) 「立命館大学の取組概要」(tgu.mext.go.jp/universities/ritsumei/index.html, 2020.12.17)
- 5) 「平成23年度大学の世界展開力強化事業構想の概要【キャンパス・アジア中核拠点形成支援】」(<https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/shinsa/h23/a1010.pdf>, 2020.12.17)
- 6) 「本校が『世界の100校』に選ばれました」立命館小学校 HP (http://www.ritsumei.ac.jp/primary/news/detail/?post_id=357, 2020.12.17)
- 7) スーパーサイエンスハイスクール HP (<https://www.jst.go.jp/cpse/ssh/>, 2020.12.17)
立命館高等学校 SSH HP (<http://www.ritsumei.ac.jp/fkc/education/ssh/index.html/>, 2020.12.17)
立命館慶祥高等学校 SSH HP (<https://www2.spc.ritsumei.ac.jp/math/ssh/>, 2020.12.17)
立命館守山高等学校 SSH HP (<http://www.ritsumei.ac.jp/mrc/education/feature/science.html/>, 2020.12.17)
- 8) スーパーグローバルハイスクール HP (<https://sgh.b-wwl.jp/>, 2020.12.17)
立命館高等学校 SGH HP (<http://www.ritsumei.ac.jp/fkc/education/sgh/index.html/>, 2020.12.17)
立命館宇治高等学校 SGH HP (http://www.ujc.ritsumei.ac.jp/ujc_e/sgh/, 2020.12.17)
立命館慶祥高等学校 SGH HP (<https://www2.spc.ritsumei.ac.jp/global/sgh/>, 2020.12.17)
- 9) WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業 HP (<https://b-wwl.jp/>, 2020.12.17)
立命館宇治高等学校 WWL HP (https://www.ujc.ritsumei.ac.jp/ujc_e/wwl/, 2020.12.17)

参考文献

本稿の執筆にあたり、一貫教育委員会の下に設置された「附属校と大学との高大連携検討委員会」および同委員会内での「『課題探究型入試（理工系）』（仮称）検討ワーキンググループ（WG）」、常任理事会の下に設置された「2020年度以降の入学構・選抜のあり方検討委員会」のほか「立命館大学グローバル・イニシアティブ推進本部会議」、「常任理事会」の資料等を引用（参考）とした。用いた資料は以下の通りである。

「意見集約を踏まえた R2020 後半期以降の立命館大学と附属校との接続教育に関する提案—『附属校と大学との高大連携検討委員会』2017年度報告—」（一貫教育委員会、2018年4月18日）

「第1回『課題探究型入試（理工系）』（仮称）検討ワーキンググループ（WG）」、2019年12月23日

「第2回『課題探究型入試（理工系）』（仮称）検討ワーキンググループ（WG）」、2020年3月6日

「附属校と大学との高大連携検討委員会」、2017年7月12日

- 「附属校と大学との高大連携検討委員会」、2018 年 1 月 10 日
- 「附属校と大学との高大連携検討委員会」、2018 年 6 月 20 日
- 「附属校と大学との高大連携検討委員会」、2018 年 7 月 26 日
- 「附属校と大学との高大連携検討委員会」、2018 年 12 月 21 日
- 「附属校と大学との高大連携検討委員会」、2019 年 10 月 16 日
- 「附属校と大学との高大連携検討委員会」、2020 年 3 月 18 日
- 「第 1 回立命館大学グローバル・イニシアティブ推進本部会議」、2015 年 1 月 28 日
- 「第 11 回立命館大学グローバル・イニシアティブ推進本部会議」、2017 年 12 月 15 日
- 「第 12 回立命館大学グローバル・イニシアティブ推進本部会議」、2018 年 1 月 31 日
- 「『2020 年度以降の入学者構造・選抜のあり方検討委員会』の検討状況報告」（常任理事会、2018 年 4 月 18 日）
- 「学園ビジョン R2030 立命館大学チャレンジ・デザイン」（常任理事会、2020 年 11 月 4 日）
- 「立命館一貫教育・附属校の R2030 チャレンジ・デザイン」（常任理事会、2020 年 11 月 4 日）

Construction of Ritsumeikan High School Connection System

New development of high school High school-university cooperation education Collaboration and strengthening with each faculty (especially global faculties)

KAWAGUCHI Kiyoshi (Managing Director, Division of Integrated Primary and Secondary Education, The Ritsumeikan Trust)

Abstract

The Ritsumeikan Academy has 1 elementary school, 4 junior high schools, and 4 high schools in addition to Ritsumeikan University and Ritsumeikan Asia Pacific University (APU). In recent years, education corresponding to internationalization and globalization have been developed by the distinctive advanced efforts of each school.

Under these circumstances, some students go on to other universities without going on to Ritsumeikan University and APU from the attached high school, and it is an issue to strengthen the educational connection between the attached school and Ritsumeikan University again. In terms of going on to university, it is necessary to consider a new entrance examination method, and we started high school-university cooperation education as a pilot program with the concept of "cultivating together".

This paper historically looks back on the status of examinations and discussions at the university committees, etc., leading to the current goal, and presents the issues and prospects that remain in the future.

Keywords

High school-university connection education, High school-university cooperation, Inquiry learning, Themed research, Internationalization and globalization of education, Top Global University Project (by MEXT), R2030 Academy Vision (by Ritsumeikan Academy)

附属校教育研究・研修センターの活動

— これまでの教員研修の到達点と今後の課題 —

友 草 司

要 旨

本稿は、2006年4月立命館一貫教育推進本部が設置され立命館附属校教員に対する研修が検討された結果、設置された附属校教育研究・研修センターの取り組みについて紹介する。紹介内容は、研修部門が実施する附属校教員としての指導力向上を目指す研修と、研究部門が支援する各種研究会の活動及び学校実態把握のために生徒・保護者対象に実施される調査である。それぞれの取り組みについて概要を紹介すると共に、各種取り組みについての現時点での到達点及び課題について併せて紹介する。

キーワード

附属校教育研究・研修センター、立命館附属校、教員研究、教員研修

1 立命館附属校における附属校教育研究・研修センターの設置経緯

初等中等教育学校教員には、自己の教育能力の維持向上を図るために研修に取り組むことが法的に求められている。教育基本法第9条には、「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」と明記されており、研修の意義が謳われている。また公立諸学校の教員である教育公務員には、地方公務員法、教育公務員特例法に研修の必要性が謳われており、各種研修が体系化されている。

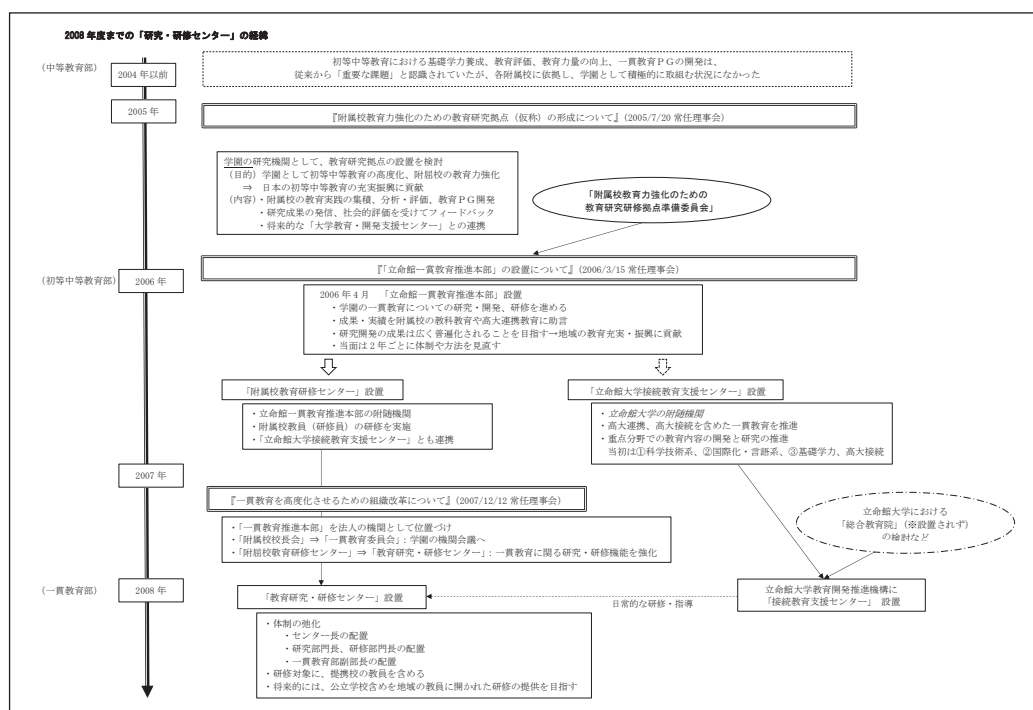


図 1 2008 年度までの「研究・研修センター」の経緯

さらに任命権者は「研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途その他研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない」とされている。私立学校教員は教育公務員ではないものの、教育基本法の主旨に鑑み、日々教壇に立ち児童生徒の教育をつかさどる者であるために、教育公務員同等の研修の必要性はあるものと考えられる。

立命館附属校の設置者である学校法人立命館では、初等中等教育における生徒の基礎学力養成や教員の教育力向上について重要な課題であると認識していたが、2004 年以前には各学校での教員研修の取り組みに依拠し、学園として積極的に教員研修に取り組む状況にはなかった。図 1 で経緯を示す通り 2005 年常任理事会において「附属校教育力強化のための教育研究研修拠点（仮称）の形成について」が決議され、日本の初等中等教育の充実振興に貢献するために、学園として初等中等教育の高度化、附属校の教育力強化に取り組むこととした。2006 年 4 月、立命館一貫教育推進本部が設置され、一貫教育についての研究・附属校教科教育や高大連携教育への助言について検討され、実践組織として附属校教育研修センターが設置された。その後、一貫教育を高度化させるための組織改革により、2008 年に附属校教育研究・研修センターが設置され、2010 年からセンター長・研究部門長・研修部門長（「表 1 参照」、事務局として担当副部長が配置されている。

表1 2010年度以降の「研究・研修センター」の人員

	教育研究・研修センター			合計
	センター長	研究部門長	研修部門長	
2010	1	1	1	3
2011	1	1	1	3
2012	1	1		2
2013	1	1		2
2014	1	1		2
2015	1	1		2
2016	1	1		2
2017	1	1		2
2018	1	1		2
2019	1	1	1	3
2020	1	1	1	3

附属校教育研究・研修センターが設置されて以降、2006年に学園に設置された立命館大学接続教育支援センターと協働して研修を進めてきた。職階に対応した研修の企画運営、課題別に研究組織の立ち上げ支援を行い、研修の体系化を図ってきた。これまで研修を実践する過程において、学校の実態と要望、今日的教育課題等時代の変化も鑑みて研修内容を変化させつつ実施している。

以下、近年の研修内容を中心に附属校教育研究・研修センターの活動を記述する。

2 附属校教育研究・研修センター研修部門の取り組み

2.1 初任者に対する研修

(1) 赴任時研修

新しく立命館附属校に赴任した教員が附属校教員としての自覚と心構えを培う研修である。対象者は、新たに立命館附属校の教員として採用となった者で、講師は一貫教育担当常務理事・一貫教育部長、各附属校執行部等が担当している。具体的には、立命館学園の教学理念や歴史、立命館附属校の教育活動の概要、学校法人立命館の服務規程、ハラスメント防止を含めた危機管理等が研修内容となっている。

赴任時研修の課題としては、学園の辞令交付式が例年3月31日に京滋地区において実施されるため、北海道にある立命館慶祥中高等学校採用の教員は4月1日の職員会議に参加することが難しい事が指摘されている。

(2) APU 研修

大分県別府市のアジア太平洋大学（以下「APU」とする）を訪問し、APU教員による模擬授業の受講、APU学生との交流等を通して同大学の教学に対する理解を深めるとともに、グローバル化が進む社会の中で児童・生徒を育てる視野を培う研修である。また、受講生がAPU学生になぜ進学を決めたのかなどについてインタビューを実施して、世界から選ばれる大学の魅力について探求するプログラム（「図2参照」）が実施されている。大学生活の様子や広くAPUの教育活動とその魅力を知り、各附属校生徒に対してAPUとはどのような大学であるか紹介ができ

る様になることも大きなミッションである。

課題としては、例年ゴールデンウィーク期間中の平日に実施している研修が所属校のクラブ活動を担当する教員は対外試合の日程と重なり、クラブの試合に帯同することができなかったこと、APU 学生対象の講義を視聴する機会を設定することができていないことなどがあげられる。

附属校新任教諭研修 スケジュール				
日時:		2019年 6月7日(金)		
対象:		附属校新任教員22名		
目的:		APU理解 異文化理解研修		
代表:		工藤 祐一		
月/日	時間		プログラム	場所
6/7 (金)	8:50 頃		APU到着	正門ボール前
	9:00 ~ 9:30	0.5h	大学紹介(村上課長より)	コンベンション
	9:30 ~ 11:00	1.5h	模擬授業(近藤先生より)	
	11:00 ~ 12:00	1h	昼食(各自払い) ※予約席をご用意	カフェテリア
	12:00 ~ 13:00	1h	キャンパスツアー(附属校生)	キャンパス内
	13:00 ~ 15:00	2h	附属校出身学生座談会(附属校生)	コンベンション
	15:00 ~ 15:30	0.5h	研究発表テーマ策定	
	15:30 ~ 16:30	1h	フリーインタビュー	キャンパス内
	16:30 ~ 17:30	1h	研究発表	コンベンション
	~ 17:30		APU出発【必要であれば、アンケート記入、写真撮影】	正門ボール前

図 2 2019 年度 APU 研修スケジュール

(3) 教師塾

公立学校教員には教育公務員特例法の中に初任者研修が明記されており、採用の日から1年間、教員としての実践的指導力と使命感を養うとともに幅広い知見を得させるため、学級指導や教科・科目を担当しながらの実践的研修を行うことが義務付けられている。立命館附属校でも、公立学校と同様に新たに立命館附属校で教員として勤務する教員に対して教師塾という名称で研修を実施をしている。

具体的内容(2020年度の計画は「表2参照」として、児童生徒理解・ビジネスマナー・授業力向上・危機管理等を学び、実践的指導力を養うとともに幅広い知見を獲得する研修であり、限られた回数の中で教員としてすぐに学校や役立つ研修を提供している。また、各附属校に在籍するマイスターティチャーから学校教育の実践についての講義を受けることとしており、優秀な先輩教員から附属校の実践を通じての具体的実践を理解する貴重な場となっている。研修の振り返

りでは、1年間の教育実践を通じての成長の成果を発表し、各校長をはじめ管理職からの助言を受けている。

研修曜日については、初任者が比較的参加し易い火曜日に設定し、研修時間も15時から17時に設定している。研修会場を朱雀キャンパスとしているが、2020年度は新型コロナウイルス対応としてZoomを活用した研修となっており、研修参加率も96.7%となっている。

また、2020年度からの取り組みとして、附属校教育研究・研修センター職員が各校を訪問し、教師塾対象者の授業を参観して、授業に関する指導内容や教授方法等について振り返りを実施した。実施方法に課題はあるものの初任者の授業力を知る上では効果的であった。

表2 2020年度「教師塾」の研修概要

研修名	実施日	講師	研修内容等
教師塾Ⅰ	4/15～5/25	NITS校内研修シリーズ (カリマネ、対話的、学習指導要領)	オンデマンド研修
教師塾Ⅱ	5月26日	ワコールキャリアサービス 高橋 京子氏	マナー研修
教師塾Ⅲ	6月23日	各附属校教員	先輩教員から学ぶ
教師塾Ⅳ	8月25日	大阪大学 名誉教授 小野田 正利氏	保護者対応
教師塾Ⅴ	9月15日	立命館小学校 主幹教諭 正頭 英和氏	ICT教育
教師塾Ⅵ	10月20日	リクルートキャリアガイダンス 山下 真司氏	新たな学びへの展望
教師塾Ⅶ	11月17日	大阪国際大学教授 青野 明子氏	カウンセリングスキル
教師塾Ⅷ	12月8日	立命館大学キャリアセンター 次長 東 美江氏 金美伶氏と卒業生	キャリア教育
教師塾Ⅸ	1月26日	稲盛ライブラリー 橋浦 佳代氏 岩崎 友彦氏	利他の心
教師塾Ⅹ	2月16日	各校執行部、一貫教育部教員等	1年を振り返って
授業視察	9/10～11/13 の9日間	教師塾担当者及び各校執行部等	公開授業と振り返り

2.2 職階別研修

(1) ミドルリーダー研修

学校改革を推進する中心的役割を果たす層としての校長・副校長・教頭・主幹・分掌長（教務部長・生徒指導部長・進路指導部長等）をミドルリーダーとして位置づけ、学校組織へ主体的に働きかける力や若手教員へのコーチング力を育成する研修を実施している。基本的に各校で教育内容を設定し、研修を実施することとし、講師等の手配を附属校教育研究研修センターが支援する形で進めている。各校が研修会場となるため、講師が事前に対象学校と打ち合わせを行うことにより、学校の実態に応じた研修となる事に成果が見られた。

2020年度の研修内容（「表3参照」）では、働き方改革研修やハラスメント防止研修など今日的な課題や危機管理対応について研修を行う学校が多く、研修内容によっては、ミドルリーダー

だけではなく全教員対象研修として位置付ける学校もみられる。ハラスメント防止研修では、法人のハラスメント防止委員会との関係が深まり、学校での研修内容や平素の取り組みが全学で認知される事となった。

表 3 2020 年度「ミドルリーダー研修」の研修概要

学校名	実施日	講師	研修内容等
立命館中高等学校	9月8日	社会保険労務士 三宅 望美氏	働き方改革
立命館宇治中高等学校	9月1日	APU学長 出口 治明氏	R2030に向けての附属校の飛躍と チャレンジ
立命館慶祥中高等学校	8月17日	日能研 井上 修氏	私大一貫校の志望マーケット
立命館守山中高等学校	9月8日	社会保険労務士 三宅 望美氏	働き方改革
立命館小学校	9月29日	社会保険労務士 三宅 望美氏	働き方改革
立命館中高等学校	12月17日	ハラスメント防止委員会 弁護士 養父 知美氏	学校におけるハラスメント
立命館宇治中高等学校	11月17日	ハラスメント防止委員会 教授 中村 正氏	モラルハラスメント
立命館慶祥中高等学校	10月27日	社会保険労務士 三宅 望美氏	働き方改革
立命館守山中高等学校	11月17日	ハラスメント防止委員会 教授 中村 正氏	モラルハラスメント
立命館小学校	11月13日	京都大学 准教授 石井 英真氏	With コロナの先に立小のあり方を 考える

(2) スクールリーダー研修

各校執行部である校長・副校長・教頭・主幹を対象として、校務運営に関する学校組織マネジメントや今日的な教育情勢に関する高度な理論と方法を学ぶ研修である。研修は年2回とし、原則として月曜日14時から15時30分の間開催される附属校運営委員会の時間帯に行うこととしている。附属校運営委員会は立命館大学のテレビ会議システムを活用して会議を行っているが、2020年度(「表4参照」)は新型コロナ対策として学外講師とWebでつなぎZoomにより実施した。受講内容や講師の選定については、スクールリーダーからの希望を取り入れ、学校の現状を踏まえ、今知りたい内容を聞く事ができる研修だと考えている。

表 4 2020 年度「スクールリーダー研修」の研修概要

研修名	実施日	講師	研修内容等
スクールリーダー研修Ⅰ	6月29日	佛教大学 副学長 原 清治氏	ネットいじめと学校 Zoomと対面
スクールリーダー研修Ⅱ	8月31日	京都大学 准教授 石井 英真氏	With コロナの中で学校と授 業のあり方を考える Zoomと対面

(3) 校長研修

2017年に制定された立命館附属校・校長スタンダード（「表5参照」）に基づき、校長を対象として教育哲学、倫理規範、学校教育総括、企業経営観、人事管理運営、危機管理等に関する実践力を養う研修である。2020年度は他の研修がZoomでの開催となる中、研修対象者が少ない事が幸いして感染対策をしつつ対面により研修を実施する事ができた。（「表6参照」）

表 5 「立命館附属校・校長スタンダード」

	大項目	小項目	具体的内容
1	教育哲学 幅広い教養、教育学的教養を背景とした教育哲学を有する。	(1) 教育法規 (2) 教育情勢 (3) 教育学 (4) 教職教養 (5) 一般教養	・憲法、教育基本法、学校教育法等 ・教育行政（新指導要領・高大接続・大学入試改革等）、海外教育、社会問題（いじめ・不登校・貧困問題等）、先進的教育（グローバル・サイエンス・ICT等）動向 ・教育哲学、教育方法学等 ・教育課程、教科指導、生徒指導、教育相談、学級・学校経営、教師教育等 ・日本文化、政治経済、国際問題等
2	倫理規範 教育職としての高い見識と優れた人格を有する。	(1) 使命感 (2) 職業倫理 (3) 自己省察力 (4) 決断力	・日本の教育を良くしようとする志 ・教育職としての高い倫理意識 ・自己を客観視し、反省・改善をはかる自觉 ・合意形成を重視しつつも、毅然と最終決裁する姿勢
3	学校教育統括 学校ビジョンに基づき、政策の立案と実行、教育力の向上を推進する。	(1) 歴史・理念・現状理解 (2) 中長期ビジョン (3) 現状分析・政策立案 (4) 執行状況把握・改善指導 (5) 教員の教育力向上支援 (6) 保護者連携	・学園・学校の歴史と理念、基本情報の理解 ・学園中長期計画、学校将来構想・ビジョン策定 ・ビジョンに基づく児童・生徒の学びと成長の到達と課題の分析、政策の立案 ・学校執行状況の把握、改善指導（PDCAサイクル確立） ・校内教員研修実施、教育力向上に向けた指導・援助 ・保護者ニーズの把握、信頼関係構築
4	企業経営観 私学経営の観点から、教学改善と財政健全化を推進する。	(1) 学園・学校財政の理解 (2) 予算意識の徹底 (3) 学校広報・入試執行 (4) 社会的ネットワーク構築	・学園・学校の財政状況の理解 ・構成員の財政理解促進、予算に基づく政策立案支援 ・学校広報での求心力発揮、確実な新入生確保 ・教育、地域・企業・行政等関係者との信頼関係構築
5	人事管理・運営 教職員との信頼関係に基づき、服務規律指導、労働安全衛生管理、集団形成を推進する。	(1) 教職員との信頼関係の構築 (2) 教職員の服務規律指導 (3) 労務管理 (4) 教職協働の促進 (5) 教職員の健康増進 (6) 教員評価	・カウンセリングマインドに基づく教職員との対話、合意形成を通じたモチベーションの醸成 ・けじめある勤務態度の促進、構成員の自觉向上 ・労働法等関連法規の理解、労働条件改善、組合対応 ・事務長と連携した教職協働の具現化 ・労働安全衛生、メンタルヘルスマネジメント ・校務における適材適所配置、優秀な教員の採用
6	危機管理 人権尊重・法令遵守に基づく危機管理対応を遂行する。	(1) 人権尊重とハラスメント防止 (2) 法令遵守の徹底 (3) 校内の安全管理 (4) 危機管理対策 (5) 保護者・地域との対応	・日常的リスク研修の実施、事案への迅速な対応 ・事件事故対応での法人と連携した法令遵守の徹底 ・学校環境の安全性についての現状把握、対応 ・児童生徒の国内・海外での事前事後の事故対策徹底 ・問題発生時の迅速な情報共有と初期対応、体制整備

表 6 2020 年度「校長研修」の研修概要

研修名	実施日	講師	研修内容等
校長研修1	10月21日	大阪教育大学大学院特任教授 田中 満公子氏	学校経営のカリキュラムマネジメント Zoomと対面
校長研修2	11月18日	元外務次官 藪中 三十二氏	世界の視点から見た日本の現状 Zoomと対面
校長研修3	12月16日	初芝立命館中高 校長補佐 大西 智文氏	関西圏の中学入試 Zoomと対面

課題としては、実施回数が適切であるか、また研修内容についても学校経営をつかさどる校長として必要な内容になっているかを精査する必要があると考えている。

2.3 海外短期派遣研修

附属校教員が海外研修引率の際に外国でのコミュニケーションを取ることが出来るように外国語担当以外の教員を対象として 2015 年度に創設された研修制度である。派遣期間は長期休業期間中の 3 週間程度とし、各校長から推薦された教員が海外の大学及び語学学校に出向き研修を行っている。研修先は、立命館附属校と留学研修の実績のあった大学及び語学研修学校の英語研修プログラムを活用することを基本としているが、研修に参加する教員が独自に語学研修プログラムを探して申し込むことも可能としている。研修の成果を確認するために、研修前後に英語検定の受験を要請しているが、全ての教員の英語能力の向上が見られることから研修の成果はあったと考えている。

語学研修期間中はホームステイを希望する教員もあり、現地ファミリーとの交流も含めて語学研修となっている。研修後、研修報告書を作成させることとし、各校教職員に対して研修成果の報告をすることとしている。

表 7 で示す通り、これまで毎年 10 名程度の教員がこの制度を活用して表 8 に示す語学研修先で研修を実施してきた。近年、英語圏以外への生徒引率もみられることから、2020 年度からは外国語教員も対象として加えられた。

2020 年度は新型コロナウイルス対策の感染拡大防止の観点から海外渡航が制限されたことから研修自体中止となっている。

表 7 派遣人数の推移

	派遣人数
2015年度	8
2016年度	10
2017年度	10
2018年度	7
2019年度	5

※2019春季は新型コロナ対応で中止

表 8 これまでの語学研修先

語学学校・大学	国名(都市名)
QQ English	フィリピン (セブ)
Dublin City University	アイルランド(ダブリン)
Education First	マルタ共和国 アメリカ(サンフランシスコ)
Muskoka Language International	カナダ(トロント)
EUROPLAS INTERNATIONAL	イギリス(ロンドン)
LSI-Education	アメリカ (サンフランシスコ)

3 附属校教育研究・研修センター研究部門の取り組み

3.1 教科別研究会

(1) 公開授業研究会

附属校教員の教科指導力向上と、附属各校を横断した教科担当教員の研究組織として、各教科別研究活動を活性化するために、2013年度から公開授業研究会を立ち上げて実施している。対象教科の英語・数学・国語・理科・社会については、授業公開をする順番を附属校で決めており、当番校は担当教科教員による公開授業の実施とその後の研究協議を計画して実施する事としている。（「表9参照」）

附属校教育研究・研修センターは、公開授業に関する指導助言者・講演講師の招聘に関して支援をすることとし、講師及び公開授業研参加者旅費支出事務等を行っている。現在、5教科の研究會組織が公開授業研究会として活動をしているが、その他の教科についても公開授業を含めた研究会が実施できるように働きかけている。

表9 公開授業研修輪番

	英語	数学	国語	理科	社会
2013年度	宇治	深草	守山	慶祥	宇治
2014年度	深草	守山	慶祥	宇治	深草
2015年度	長岡京	守山	慶祥	宇治	長岡京
2016年度	守山	慶祥	宇治	長岡京	守山
2017年度	守山	慶祥	宇治	長岡京	守山
2018年度	慶祥	宇治	長岡京	守山	慶祥
2019年度	慶祥	宇治	長岡京	守山	慶祥
2020年度	宇治	長岡京	守山	慶祥	宇治

(2) 授業研究会（技の習得）・教科研究会

授業研究会は、それぞれの教科に熟達した授業名人を講師として招聘し、授業名人の視点からみた教科指導の在り方を聞くことにより、附属校教員の授業スキル向上を図ることを狙いとしている。教科研究会は、附属校各教科の自主的な研究活動として年1回開催されており、附属校教育研究・研修センターの関わりは、研究会の講演講師の招聘及び公開授業研参加者旅費支出事務等を行っている。

2019年度は、国語、社会、算数数学、理科、英語の授業研究会と保健体育の教科研究会が開催され、それぞれ教科指導に熟達した講師を招き研修を開催した。（「表10参照」）

2020年度は、働き方改革の推進による研修時間見直しに伴い公開授業研究会へ包括した。

表 10 2019 年度 授業研究会（技の習得）の研修概要

研修名	活動日程	講師	内容
国語科授業研究会 授業名人に学ぶ	11/2(土)	広島大学 副理事 教授 難波博孝氏	教育改革への捉えと国語教育実践への提案 「思い」から出発して論理を活用する文学等の授業実践～
英語科授業研究会 授業名人に学ぶ	11/2(土)	香里ヌベール学院小学校 校長 西山哲郎先生	子どもたちの未来を本気で考えるPBLとバイリンガル教育
算数数学科授業研究会 授業名人に学ぶ	1/11(土)	龍谷大学 名誉教授 四ツ谷 晶二氏	楢岡と内心・傍心の軌跡の不思議な相性の良さ
理科授業研究会 授業名人に学ぶ	11/30(土)	神戸大学アドミッションセンター 特命准教授 進藤明彦氏	探究の基礎となる観察と表現 ～課題発見・課題設定と仮説の設定～
保健体育科研究会	12/13(金)	ラグビー選手 小野澤宏時氏	学習者の自律と集団での問題解決
社会科授業研究会 授業名人に学ぶ	3/7(土)	立命館大学大学院教職研究科 教授・副研究科長 森田真樹氏	教育改革の中で社会科教育の役割を改めて考える ～シティズンシップ教育や国際教育の視点を中心に～

3.2 プロジェクト・研究会

(1) 道徳科（立命科）プロジェクト

立命館附属校が立命館高等学校 1 校から現在の様に小学校から中学・高等学校 5 校となり、所在地も京都・滋賀・北海道に広がって来たことから、どの学校に在籍していても立命館で学ぶ仲間であることを確かめられるテキスト「立命館で学ぶ君たちへ」を作成するために立ち上げたプロジェクトである。2020 年度の活動は表 11 に示す通りである。

テキストの内容は、立命館の目指す学園づくりを児童生徒に理解してもらうために、2006 年に制定された立命館憲章を児童生徒に分かりやすく解説したことと、立命館を創り育てた西園寺公望、中川小十郎、末川博の伝記を中心に立命館の歴史が記述されており、各附属校の入学時ガイダンス及び一部道徳の時間にも活用されている。2020 年度は学習指導要領改訂に伴い、各校の特別の教科道徳の授業実践の交流及び評価に関する研究にも取り組むと共に、立命館大学平和ミュージアムと連携して平和教育の推進に関する教材作成にも取り組んでいる。

表 11 2020 年度 立命科プロジェクトの研修概要

研修名	研修内容等	実施日	講師
第 1 回立命科 プロジェクト	各校の年間報告	7月21日	各校委員
第 2 回立命科 プロジェクト	道徳科の評価のフォーマット化	9月28日	藤森中学 教諭 中山芳明
第 3 回立命科 プロジェクト	道徳教育について 他	12月22日	立命館守山 教諭 川辺純子

(2) 課題研究プロジェクト（理系）

近年、大学生の理系離れが課題とされている中、附属校から立命館大学理系学部への進学についてもその影響が顕著に出ている。これまで、各附属校では文系に関する課題研究プロジェクトを実施してきたが、2020 年度に理系に特化した課題研究プロジェクトを創設し、附属校の教員と大学の理系学部が連携して課題研究に取り組むことのできる生徒を育成して、理系学部に興味を持たせ、進学へとつなげることを目標とした。

活動内容としては、各附属校独自に実践されている理系課題研究について情報交換をすること、課題研究のテーマ設定から研究発表までの方法論を研究すること、研究テーマをより学術的に高

めるために大学教員と連携すること、理系志向を増やすイベントを企画することである。

(3) ICT 教育・活用プロジェクト

GIGA スクール構想に基づき全国で ICT 環境の整備と対応する指導実践が展開されているが、立命館附属校ではそれに先駆けて ICT 環境を充実させ、日常の授業等で積極的に活用されている。このプロジェクトは、これまでの ICT 教育・活用の取り組みを総括し、2020 年度から具体的な活動を設定して取り組むこととしている。

活動内容としては、Microsoft や Apple や Google、Amazon などの企業から担当者を招聘して研修会を開催し、教育活動をもっと自由にするためにはどんなことができるかなど毎回テーマを決めて実践をしている。今後は企業だけでなく行政や大学などの研究機関とも連携を深めること、文科省や経済産業省など行政から講師を招き研修することなどを計画している。

(4) 学校経営研究会

立命館大学稲盛経営哲学研究センターの支援を頂き、次世代の立命館附属校学校づくりの基礎となる新しい時代の学校経営に必要な要素を習得することを目的としている。研究会のメンバーは各校執行部から管理職候補生として推薦された教員であり、毎月 1 回の頻度で活動を行っている。(2020 年度の研修については表 12 参照)

研究内容は、京セラ稲盛ライブラリー所蔵の DVD コンテンツを視聴することにより、学校経営に関する参加者なりの経営的な考えをまとめ、それぞれの附属校の学校経営に関する基本的な考えを持つこととしている。また、京セラ稲盛ライブラリーから研修講師を招聘して稲盛経営哲学を学び、参加者がまとめた考えを共有して、学校経営に必要な考え方とは何かについて研究を行っている。

表 12 2020 年度 学校教育研究会の研修概要

研修名	研修内容等	実施日	講師
学校経営研究会Ⅰ	稲盛フィロソフィーの研究と立命館フィロソフィーの構築	6月29日	稲盛ライブラリー 篠 信治 先生
学校経営研究会Ⅱ		8月3日	稲盛ライブラリー 篠 信治 先生
学校経営研究会Ⅲ		9月14日	稲盛ライブラリー 橋浦 佳代 先生
学校経営研究会Ⅳ		10月26日	稲盛ライブラリー 粕谷 昌志 先生
学校経営研究会Ⅴ		11月16日	稲盛ライブラリー 池田 成男 先生
学校経営研究会Ⅵ		12月14日	稲盛ライブラリー 池田 成男 先生
学校経営研究会Ⅶ		1月25日	稲盛ライブラリーから招聘
学校経営研究会Ⅷ		2月15日	
学校経営研究会Ⅸ		3月15日	

(5) 養護教諭研究会・カウンセリング研究会

近年、学校において人間関係のトラブルから心身の不調を訴える児童生徒が増加傾向にある。そのような中、学校現場において保健室の役割は、単に病気・怪我等の対応に止まらず児童生徒の心のケアという意味でも大きくなっている。附属校においても養護教諭複数設置やスクールカウンセラーの配置などにより児童生徒の心のケアについて個別に対応をしているが、より専門的な知見を研修することで、より適切な対応ができるように研究会として位置付けて研修を深めている。

また、2020 年度は新型コロナ対応について専門的な情報の発信源として保健室が重要な役割を果たすこととなっている。このような課題に対して各界専門家の先生を招聘して研鑽を積み、学校安全に対する情報発信を行っている。

表 13 2020 年度 養護教諭・カウンセリング研究会の研修概要

研修名	研修内容等	実施日	講師
養護教諭研修Ⅰ	「学校として取り組むべき感染症対策」	8月29日	大阪府立槻の木高校 校長 大西雅美
養護教諭研修Ⅱ	「冬に向けての新型コロナ対策～チーム学校への養護教諭の役割～」	10月31日	京都女子大学 教授 大川尚子
カウンセリング研修	「新型コロナウイルスに対する生徒・保護者・教職員のメンタルヘルス」	11月28日	関西医科大学 小児科 樋口隆弘

3.3 附属校・提携校における各種データ収集・処理・活用や校務の合理化に関わる研究

(1) 授業評価アンケート

2007 年の学校教育法の改正により学校評価を実施することが規定され、学校教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るための必要な措置を講ずることが規定された。立命館附属校では、2008 年度より授業のあり方の改革・授業の高度化を目指し、立命館中高・立命館宇治中高・立命館慶祥中高・立命館守山中高で各校生徒を対象として年 2 回の授業評価アンケートを実施してきた。

表 14 2020 年度 立命館中高等学校の授業評価アンケート

	項 目	質問文
1	説 明 ・ 発 問	先生の説明や質問はわかりやすい。
2	教 材 ・ 内 容	《教室系》板書や教材(資料やスライド等)は学習に有効に役立っている。 《実技系》取り組みの内容や手順は明瞭で、実技が有効に進められている。
3	目 標 設 定	授業の狙いやポイントが提示されている。
4	学 習 効 果	学力や技能の向上を実感できている、または、学習内容への関心が高まっている。
5	学 習 集 団	《教室系》授業中、自分の考えを発したり周囲の生徒の意見を参考にするなどした。 《実技系》授業中、自分が模範となったり、周囲の生徒の行動や作品を参考にするなどした。
6	個 別 対 応	先生は、それぞれの生徒の学習状況に応じて、丁寧に対応してくれている。
7	理 解 把 握	問いかけや小テスト、宿題点検など、生徒の理解を確かめながら授業が進められている。
8	難 易 度	授業のレベル(教材や課題等の難易度)はあなたにとってどうですか。
9	予 習 準 備	前回の授業を振り返ったり、予習をしたり、授業には準備を整えて臨んでいる。
10	積 極 参 加	この授業(学習や練習、課題など)に積極的に取り組んでいる。

2020 年度は、立命館慶祥中高・立命館守山中高は Web アンケートを実施、立命館中高・立命館宇治中高は紙ベースで実施した。

経年推移を見てみると、授業に関する満足度が年々上昇傾向にあり、中学校では 85%程度、高等学校でも 80%程度の生徒が授業に対して満足と回答をしている。また、授業評価アンケート結果を見て自己の授業改善に取り組む教員も多く見られ、授業評価は授業の改善に役立っていると分析をしている。(調査項目については「表 14 参照」)

(2) 保護者アンケート

立命館附属校における学校評価の一環として、各年度の教育活動に関する保護者アンケートを実施している。アンケートは例年 10 月から 11 月の間に実施し、一貫教育部で集計を行った後に各校において調査結果の分析を行い、2 月または年度末の保護者総会等で総括公表または各校 HP (情報公開の項目) で結果を公表している。質問項目は、17 項目の共通設問と 5 項目の各学校独自項目を設定している。(調査項目については「表 15 参照」)

2019 年度より、従来の紙ベースのアンケート用紙による集計と Web による集計のどちらかを選択できる方式を採用した。Web アンケートでは、回収率が大きく下がったが、どちらの方式でも集計結果に大きな変化は見られず、保護者の満足度は少しずつ上昇傾向がみられる。また多くの保護者が自由記述欄にコメントを寄せており、学校に意見を伝える場の一つとして受け止められていることが伺える。

「わが子を入学させて良かったと思う」、「施設・設備が整っている」、「学校行事は楽しく充実している」は全ての学校で高い評価を得ているものの、項目によっては 70%の肯定的評価に止まっているものもあり、各校で学校経営の観点から取り組みを見直す必要がある。

また、Web によるアンケート回収率をどのようにして上げていくか、保護者への周知方法やアンケートの実施時期及び実施期間についても今後検討する必要があると考えられる。

表 15 2020 年度 立命館慶祥中高の学校評価アンケート

設問 1. わが子を入学させてよかったと思う。	設問 12. 進路に関する情報を的確に伝え、きめ細やかな指導がされている。
設問 2. 教職員は、生徒のことをよく考えて指導している。	設問 13. 将来を考える、進路意識を高める指導がされている。
設問 3. わが子は、積極的に学習に取り組んでいる。	設問 14. 立命館大学・立命館アジア太平洋大学と連携した取り組みは役立っている。
設問 4. わが子は、学校のことを誇りにしている。	設問 15. 施設・設備が整っている。
設問 5. わが子は、授業内容に満足している。	設問 16. 部活動や生徒活動が活発に行われている。
設問 6. 教職員は、授業を改善し、わかる授業、力づく授業の工夫をしている。	設問 17. 学校行事（高校学校祭、秋の講演会など）は楽しく充実している。
設問 7. 教育課程は、進路希望の実現に対応するものになっている。	設問 18. 保護者と教員・学校の連携ができています。
設問 8. 生徒同士がお互いを認め合い、豊かな育成ができています。	設問 19. 本校の保護者会の活動を理解している。
設問 9. わが子は、教職員に気軽に相談できている。	設問 20. 本校の教育振興会の活動を理解している。
設問 10. 学校生活などの諸規定は、納得できるものになっている。	設問 21. 来校者や生徒の安全に配慮している。
設問 11. 挨拶や時間厳守など、社会に通用する指導がされている。	設問 22. 学校の窓口（来客・電話対応等）は適切である。
【自由記述欄】	

3.4 立命館附属校教育紀要（教育実践報告集）の発刊

附属校教員による優れた教育研究・実践を集約、発信することを通じて、附属校教育全体の質の高度化を図ること、また附属校教員の教育的努力を個人の営為にと終わらせるのではなく、理論化し共有財産にしていく「場」をつくる目的として 2015 年度から立命館附属校教育紀要（教育実践報告集）を毎年発刊をしている。投稿資格は、立命館附属校に勤務する教員であり、投稿内容は附属校教育の実践報告及び学校教育に対する提言としている。

投稿形式は、A4 判横書き（横 22 字×縦 42 行×2 段（1 頁 1,848 字））、10 頁以内とし和文または英文としている。例年、10 名程度の教員から投稿があり、附属校教員の研究に対する熱意を伺うことができる。

3.5 自主的な研究会の支援

自主的な研究会とは、附属校教員が教科研究や今日的な教育課題を解決するために勤務時間外に自主的に行う研究会である。附属校教育研究・研修センターとしては、自主的な研究会の支援を行っており、講師を招聘する場合の講師謝金・旅費等の支出を行っている。2020 年度の自主的な研究会としては、算数数学研究会、英語科研究会、中学英語研究会（NTS）、ブラッシュアップ研修、保健体育科研究会が立ち上がり、表 16 で示す通り 3 回の研修会の支援を行った。

表 16 2020 年度自主的な研究会の実施状況

研修名	研修内容等	実施日	講師
ブラッシュアップ研修Ⅰ	「教師と生徒が競る授業—「教え込み」と「学び合い」の二項対立を超えて「教科する」授業へ」	8月25日	京都大学 准教授 石井 英真氏
ブラッシュアップ研修Ⅱ	「未来への学び・教師の学びをともに考える」	1月26日	熊本大学 准教授 前田康裕
保健体育科研修会	海外と日本のスポーツ教育の対比～IMGの実例を用いて～アメリカのスポーツ教育事情の紹介～	12月23日	㈱アシックス アカデミー 事業GM 田丸尚稔先生

4 教員の派遣研修制度

4.1 大学院等派遣研修

「学校法人立命館が設置する小学校、中学校および高等学校教員研修規定」により、各附属校から教員が研修員として推薦され、それぞれの附属校の課題改善のために必要な人材育成推進の支援を行っている。各校で推薦された研修員は、研究テーマを設定して原則として1年（最長3年）の研修をすることとしており、研修員はこの期間に修士・博士の学位を取得することが多い。

研修員には給与の他、研究に係る交通費及び宿泊費・研究資料費・大学院入学金及び学費が給付される。研修先は、国内外の大学院及び海外の研修機関（「表17参照」）となっているが、2017年4月に立命館大学教職研究科（教職大学院）の開設に伴い、派遣先が立命館大学教職研究科となっている。

表 17 派遣制度による派遣先

これまでの研修先
School for International Training にてMA in TESOL取得予定
Gredos San Diego Schools Cooperativa Madrid（スペイン マドリッド）
ミシガン州立イースタンミシガン大学（アメリカ デトロイト）
京都教育大学大学院 教育学研究科 教科教育専攻 社会科教育専修
京都教育大学大学院 教育学研究科 教科教育専攻 理科教育専修
京都教育大学大学院連合教職実践研究科（京都連合教職大学院）
京都大学大学院 教育学研究科 修士課程
玉川大学大学院教育学研究科教育学専攻修士課程（IB教員養成コース）
早稲田大学大学院教育学研究科 博士後期課程
大阪教育大学大学院
大阪大学大学院 文学研究科博士後期課程
筑波大学大学院 教育学研究科 修士課程
東京大学大学院総合文化研究科広域科学専攻博士課程
兵庫教育大学大学院 学校教育研究科
北海道教育大学大学院 教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）
北海道大学大学院 経済学研究科 博士後期課程
立命館大学大学院 言語教育情報研究科
立命館大学理工学部および生命科学部
立命館大学理工学部修士課程
立命館大学大学院教職研究科（教職大学院）

4.2 自己研鑽休職制度

2015年度より、立命館附属校教諭を対象として「学校法人立命館小中高教員自己研鑽活動専念休職規程」に基づき休職制度を創設し、①大学院の社会人学生等として就学する、②現職教員特別参加制度を除く「JICA国際貢献プログラム」に参加する、③海外日本人学校等で教育活動に従事する、④非政府組織（NGO）、非営利団体（NPO）等で活動する場合、年度を単位として

休職扱いとして職場を離れて活動することが出来るようになっている。休職期間は、1 年または 2 年となっており、在任期間中 2 回まで通算して 4 年までとなっている。

4.1 の「大学院等派遣研修」とは異なり、あくまでも教員本人の希望による休職研修のため無給扱いとはなり、研修費補助制度もないが、自己の教育課題を解決したいと考えている教員がこの制度を活用して研鑽に励んでいる。

5 これまでの課題と今後の展望

立命館附属校の設置者である学校法人立命館では、附属校教員の資質・指導力の向上研修に対して、これまで述べてきた通り体系的に整えてきた。しかしながら、教育を取り巻く諸課題は日々刻々と変化をしており、学校教育に求められている事象も多様となっている。

立命館附属学校で言えば、立命館中高及び立命館慶祥中高がスーパーグローバルハイスクール (SGH)・スーパーサイエンスハイスクール (SSH)、立命館守山中高が SSH、立命館宇治中高がワールドワイドラーニング (WWL) の文部科学省指定校である。立命館小学校は国際理解教育や ICT 教育に熱心に取り組むなど、各校特色のある教育を展開して各方面から注目を集めていると同時に各校教員は平素の授業力向上を図ると共に特色ある教育展開に対して日々努力を積み重ねている。

附属校教育研究・研修センターは、教員として授業実践力の向上や危機管理意識の啓発など「基礎基本」に関する研修は提供出来ていると考えているが、私立学校として特色ある学校展開に関して具体的な研修を提供するにまでは至っていない。課題として、①教員研修に対する各校執行部含め附属校教員のニーズと現在提供されている研修内容に乖離があるのではないか、②一貫教育部と附属校教育研究・研修センターの関係が不明確であり研修実施に対するガバナンスが機能していないのではないか、などが考えられる。

研修を提供するにあたり、各校の教育課題を精緻に分析してそれぞれの課題にあった研修を提供することが必要であるが、そのためには各校が現在課題として捉えている事象を学校と附属校教育研究・研修センターが共有することが必要である。例えば、現在年 2 回の開催となっているミドルリーダー研修は、研修内容を各附属校が設定できる研修となっているため研修プログラムを各学校で主体的に決定することが可能である。この研修の回数を増やすことや研修対象をミドルリーダーに制限せずに希望者全てを対象とするなどが改善の一步として考えられるのではないかと。また、これまで対面による研修を基本としてきたが、2020 年度新型コロナ感染防止の対応として Web による研修会を多く企画実践した。研修会場への移動などの時間的制約や研修空間の自由度などの観点から見ても今後の研修実践に積極的に Web 研修を導入することが効果的だと考えている。さらに、附属校教育研究・研修センターのガバナンスの観点から言えば、附属校全体の統制を担っている一貫教育部内の一組織として機能することが必要ではないかと考えている。今後の立命館附属校の研修がより充実したものとなることを期待している。

参考文献

本稿の執筆にあたり、「常任理事会」の資料等を引用（参考）とした。用いた資料は以下の通りである。

「附属校教育力強化のための教育研究研修拠点（仮称）の形成について」2005年7月20日（常任理事会）

「立命館一貫教育推進本部の設置について」2006年3月15日（常任理事会）

「一貫教育を高度化させるための組織改革について」2007年12月12日（常任理事会）

「学校法人立命館附属校教育研究・研修センター規程」2008年3月12日（規程第754号）

「学校法人立命館が設置する小学校、中学校および高等学校教員研修規程」2008年3月12日（規程第755号）

「学校法人立命館小中校教員自己研鑽活動専念休職規程」2014年9月10日（規程第1038号）

「学校法人立命館附属校教員短期海外研修規程」2015年5月13日（規程第1062号）

Activities of Educational Research and Teacher Training Center:
Achievements and Future Challenges of Teacher Training so far

TOMOKUSA Tsukasa (Director, Educational Research and Teacher Training Center)

Abstract

This paper introduces the activities of Educational Research and Teacher Training Center, which was established in April 2006 as a result of the establishment of the Ritsumeikan Integrated Education Promotion Division and the study of training for teachers at Ritsumeikan affiliated schools.

The content includes the training conducted by the Training Division to improve the teaching skills of teachers at the affiliated schools, the activities of the various research groups supported by the Research Division, and the surveys targeted students and parents to understand the actual situation at the schools.

An overview of each initiatives shown above is described as well as the current achievements and challenges.

Keywords

Educational Research and Teacher Training Center, Ritsumeikan Affiliated School, teachers research, teacher training

12 年一貫教育の可能性と課題

— 立命館小学校・中学校・高等学校の挑戦 —

堀 江 未 来

要 旨

本稿では、立命館小学校・中学校・高等学校を事例とし、小学校1年から高校3年までの12年を一貫する教育システムを構築する上での可能性と課題について紹介する。それぞれに個性豊かな学校文化をもつ立命館小学校と立命館中学校・高等学校が、児童生徒の12年間を通しての成長という軸をもって一つの仕組みとして機能するため、これまで様々な取り組みを行ってきた。6-3-3制にありながら、カリキュラムの区切りとして4年ごとにステージを区切る「4-4-4」制を導入しており、本稿ではとりわけ、小学校5年から中学2年までの4年間をつなぐセカンドステージに焦点をあてる。12年一貫教育の様々な利点、例えば、非認知能力育成における有効性などについて、経験からいくつかの仮説を導くことはできるが、まだ実証できておらず、今後の研究課題となっている。

キーワード

初等教育・中等教育・12年一貫教育・小中接続・非認知能力育成

1. はじめに

小学校1年から高校3年までの12年間という期間は、一生涯に及ぶ人の成長過程の中において、とてつもなく大きな意味をもつ。小学校1年生の児童と高校3年生の生徒を比較すればそれは明らかであるが、小学校1年生と2年生の違いもまた際立って見えるし、高校2年生から3年生にかけてもまた、驚くような変化がみられる。中学校1年生2年生の頃には、心と体と頭の成長がバラバラかつ急速に進むような、あの時期特有の混乱期を抜けて、ある時すっと落ち着いた姿を見せたりもする。そして、その成長の方向性は多様であり、そのスピードやペースやタイミングもまた、一人ひとり異なっている。どんな経験によってどんな刺激をうけ、成長するかということは、その経験をどのように受け止め理解できるかという本人の発達度合いにも関連するので、これもまた、一人ひとりに適したタイミングがあるといえる。12年間という長いスパンの中で本人の自発的な成長が最も促されるタイミングを尊重できること。筆者が、12年一貫教育の可能性として、一番に価値を感じる部分はこの点にある。

本論考は、筆者の4年間にわたる「立命館小学校・中学校・高等学校 代表校長」としての経

験をもとに、12 年一貫教育の可能性と課題について考察するものである。立命館小学校と立命館中学校・高等学校での両方において、実際に児童生徒と接し、教職員と議論を積み重ねた中で筆者が学んだことを、できるだけ客観的に分かりやすく、しかし同時にその事象の複雑性を失わないため、筆者自身の主観的な解釈も大切にしながら記述したいと考えている。

まず、筆者の立場を説明しておきたい。筆者は、立命館大学国際教育推進機構の教員であり、校長職に就くまでの約 20 年間、複数の大学において、教育の国際化政策や留学交流、多文化間共修など国際教育に関わる研究と実践に携わってきた。ご縁をいただき、2017 年 4 月から「立命館小学校・中学校・高等学校 代表校長」となった。「代表校長」というのはあまり一般的な役職名ではなく、理解されづらい部分がある。京都府への届け出では、「立命館小学校 校長」かつ「立命館中学校・高等学校 校長」であるので、正確には両校の校長兼任（＋大学教員兼任）であるが、校長としての業務と権限のうち実際の日常的な学校運営にかかわることなどを、小学校長、中学校長、高等学校長（2020 年度は小学校長と中高等学校長）に移譲している¹⁾。代表校長は、小学校と中高（と学園と大学）を行き来しながら、全体に責任を負う立場ということになる。

立命館小学校と立命館中学校・高等学校は、物理的にも、設置上も、別々の学校である。立命館中高は 115 年を超える歴史のある学校である一方、立命館小学校はその 100 周年というタイミングで設立された若い学校であり、それぞれの学校文化も大きく異なる。そして、この二つの学校は、内部推薦入学制度と、12 年間を 4 年ずつに区切った 3 ステージ制のカリキュラム（4-4-4 制）によってつながっている。つまり、立命館小学校で育った児童の多くが立命館中学校に進学することを前提とし、12 年間にわたる成長過程を一続きのこととして効果的に支援するために、この二つの学校を有機的につなぐ仕組みを構築することがこの間の課題であった。

筆者が代表校長の任命を受けた際にも、このことを一番の課題として提示された。2016 年度までの組織的な議論の中で、既に制度としての枠組みはできていた²⁾。しかし、この 12 年間という枠組みの中で、どのような教育的働きかけや仕掛け作りが、真に児童生徒の成長に貢献するのかという観点から教育実践の中身を詰めていくことは引き続きの課題となっていた。中学校から入学する生徒、高等学校から入学する生徒も含めて、多様な児童生徒の個性を認め、伸ばすこと。失敗も含めた豊かな経験から学び、自己肯定感と成長指向性を獲得させること。そして、児童生徒の成長を中心軸におきつつ、12 年間という期間のもつ教育的価値を最大化すること。私自身が常に問われ、考え続けてきたことのはこういうことでもある。本稿では、いまだ模索中の、この正解のない問いに対して、私なりの現時点での答えを提示しようと試みる。

以下ではまず、立命館小学校・中学校・高等学校における 12 年一貫教育の概要と特徴を、それぞれの学校におけるいくつかの取り組みをいくつかにしぼって具体的に紹介する。次に、「4-4-4」のステージ制、とりわけ小学校 5 年から中学 2 年までのセカンドステージにおける小中接続の現状について概観し、最後に、12 年一貫教育にかかわる研究課題と立命館小中高の今後の展望について考察する。

2. 立命館小学校・中学校・高等学校における 12 年一貫教育の概要と特徴

2.1 立命館小学校・中学校・高等学校 12 年一貫教育のめざすもの

立命館小中高では、12 年間の教育のミッションを「新たな価値を創造し、社会に貢献できるグローバルリーダーの育成」とおいている。科学技術の革新的発展や国際社会のボーダレス化によってめまぐるしく変化する社会を見据えながら、それを受け身でとらえるのではなく、社会を少しでも良い方向に導こうとする意識と、それぞれの高度な専門性に基づく使命感をもち、責任ある行動ができること。また、多様な人のあり方を尊重し、多様性の中で個性を発揮できること。人生を肯定的に生き抜くために、学び続ける姿勢をもつこと。こうした方向性をもちながら、それぞれの児童生徒の夢の実現と生涯にわたる成長を支援するため、さまざまな知識やスキルや姿勢を 12 年間かけて育むことが、立命館小中高のミッションである。

この方向性は、立命館小学校と立命館中学校・高等学校で共有され、それぞれの学校の強みや個性を活かした形で実践されている。以下、具体的な事例にしほって、両校における教育実践の特徴を紹介する。

2.2 立命館中学校・高等学校における教育の特徴

立命館中学校・高等学校は、1905 年に清和普通学校として、立命館大学の全身である京都法政大学に接続する中等教育学校として誕生した。1988 年には男女共学制に移行し、同時に北大路学舎から深草学舎へ移転した。その後、2002 年「スーパーサイエンスハイスクール（SSH）」への指定をきっかけとした理系教育の拡大の一方、国際プログラムの開発も盛んに行われるようになり、2014 年には「スーパーグローバルハイスクール（SGH）校」に指定され、グローバルな学びをさらに加速させてきた。2014 年 9 月には長岡京キャンパスに移転した。2020 年度現在、中学校は 1 学年 8 クラス、高校は 1 学年 10 クラスを有し、中学生 763 名・高校生 1053 名、合計 1,816 名が在籍している³⁾。

2020 年度の学校方針として、以下を示している。

＜教育の三つの柱：目指す生徒像とつけたい力＞

自主自立を促す教育：自ら考え、自ら進んで行動できる人

グローバル教育：世界を視野に、領域を超えて困難に立ち向かえる人

STEAM 教育：学びを楽しみ、新しいものを生み出せる人

＜心の教育「自由と清新モデル」の獲得目標＞

世の中を良い方向に導こうとする志

自分自身の個性もふくめ、多様な人のあり方を尊重できる人権意識

学び続けようとする自己成長力

ここで、立命館中学校・高等学校の教育の特徴を、「自主自立」「グローバル教育」の 2 点にしほり、具体的な例を挙げながら紹介したい。

一つ目の立命館中高の教育の特徴は、長年積み重ねてきた「自主自立」を促す教育実践の質の高さである。あらゆる教育活動の中で、誰もが学校をつくる一員であるという責任の自覚を促すことを重視している。多様な人のあり方を尊重し、誰もが安心して過ごせる学校環境を作ること。誰もが遠慮なく成長への希望をもち、努力できる環境を作ること。そのために、一人一人が自分の頭で考え、仲間と意見を交換しながら最善解を見つけ、合意するために議論に誠意を尽くし、決めたことをやり切る、この一連の経験から学ぶプロセスを大切にしている。教員は、そのプロセスに対して最低限の必要な助言は行うが、生徒自身が失敗も含めて経験から学び成長することを決して邪魔しないように接している。このような「自主自立」を促すことによって、生徒の人間としての成長、つまり、多様な非認知能力、例えば、協調性、レジリエンス、忍耐力、省察力、共感力、ストレスや感情のコントロール、リーダーシップ力やコミュニケーション力などが育まれている。学校の取り組みを考える上では、認知能力と非認知能力の育成機会をバランスよく、相乗効果を上げる形で配置することが必要である（OECD 2015）。その上でも、「自主自立」を促す生徒主導の取り組みは重要な位置づけにある。

私自身が、立命館中高で長く積み重ねられた「自主自立」教育実践の真髄を理解するきっかけになったのは、高校の体育祭であった。高校の体育祭は生徒会主導で企画・運営が行われる。準備段階では、生徒自身が練り上げた計画を教員との協議会の中で内容を詰めていき、開催当日は生徒の実行委員会が全てを取り仕切る。1,000 人を超える生徒を 1 日かけてプログラム通り動かし、競技を盛り上げ、公正公平な進行を確認し、結果を出し、あと片付けを行い、実施後には振り返りの総括を行うのは生徒の仕事である。私は初めてこの体育祭をみたとき、本当に生徒だけの力で 1 日回せるのだろうかかと半信半疑だったが、進行につれて生徒間での運営協力のペースができ、問題があれば生徒自身が自ら指摘して修正し、仲間に細やかに呼びかけ、最後までプログラムが見事に成立したことは、大きな驚きであった。また同時に、問題発生時においても、口出しをせず、生徒が解決しようとしている姿をじっと見守る教員の姿も印象的であった。

毎年、期日を前後して行われる小学校・中学校・高等学校の体育祭をそれぞれ見比べると、12 年間かけての児童生徒の変化がよくわかる。小学校のスポーツフェスティバル（運動会）は、教員主導で行う。中学校では、教員と中学生の協働で運営する。高校になると、生徒主導で行う。このように、小学生として体育祭の「型」というものを経験し、中学生では少しずつ運営の役割を担う練習を行い、高校では自分たちでやり切る、という流れができていく。児童生徒は、それぞれの発達段階に応じたハードルをクリアしながら、それぞれのタイミングで、「自主自立」につながる非認知能力を習得している。

もう一つの例として、立命館高等学校（CE/SS）の修学旅行の取り組みを紹介したい⁴⁾。修学旅行は、2 年次の 3 月に実施される。その企画・準備・運営は、高校 1 年の終わり頃から 1 年間かけて、生徒による修学旅行実行委員会が進めていく。修学旅行実行委員会では、まず、修学旅行そのものを行うかどうかの意思決定を行った上で、複数の行き先を選び、それぞれのコース案を企画していく。例えば、2017 年度と 2018 年度に最終的に選ばれ、コースが成立した行き先と目的は以下の通りである。

< 2017 年度 >

ドイツ（現地高校生生のディスカッションを通じた文化理解）
パラオ（文化・観光環境問題の理解と大統領訪問）
広島・山口（建築を基軸とした歴史・風土・文化・技術学習）
無人島（自然の中での自活を通して「生きる力」を学ぶ）

< 2018 年度 >

ニュージーランド（動物愛護と自然の共存についての理解とファームステイ体験）
ポーランド（差別と平和についての学びと現地日本語学校との交流）
ラオス（貧困と教育についての学習と現地小学校への訪問）
九州（産業と震災復興、若者住みやすい未来の街づくりに関する議論）

企画においては、学びのある内容であること、生徒にとって魅力的な内容であること、ある程度の安全が確保されること、といった条件を満たしつつ、一方で価格など実現可能性も追求しなければならない。実行委員会は、教員との協議・生徒との意見調整・旅行会社との折衝という、いわば三者間「板挟み状態」の中で、知恵を工夫を出し合いながら最善解にたどりつくため、三者とのやりとりを続けていく。そして、最終的に決定した4つから5つのコースについて、責任をもって最後まで実行する。

実行委員としてかかわった生徒たちの成長度は大きく、ある実行委員長が「大人の方と対等な立場で話し合いを進めていくことで、社会性を身に着ける良い機会になった」と発言しているように、このプロセスの学びにおいても生徒はそれぞれ多様な非認知能力を獲得している。OECD（2019）が2030年に向けて提唱している「学びの指針（Learning Compass）」の中で示すコンピテンスの概念を借りれば、「緊張とジレンマの間で調整する力」「責任をとる力」を生徒たちが経験から学ぶ機会となっているように見受けられる。

2019 年末から始まった新型コロナ禍の影響を受けて、2020 年 3 月実施予定であった修学旅行は無期延期となり、続く学年も同じような状況にある。しかし、常に主体性をもって修学旅行のあり方を考え続けてきた生徒たちは、この不測の事態に対しても自分事としてしっかり向き合い、自分たちにできることを検討し続けている。生徒の口からは、準備してきた計画が実施できない悔しさと同じように、自分たちが取り組んでいることの意義や自己成長の実感への言葉も聞かれる。このような困難な状況の中で、自らの意志で壁を乗り越えて成長していくことに対する肯定感と自己成長力への自信が育っているならば、理想的である。

二点目は「グローバル教育」である。この数年間、毎年 800 名近い生徒が何らかの海外研修に参加し、約 350 名の海外生徒を受け入れている。異なる言語文化背景の仲間と出会い、協働学習を通じて成長することの重要性と価値は広く生徒・保護者間で理解されているだけでなく、そういった教育実践の充実に対する期待も年々高まっている。異文化との出会いを通じての学びには、海外研修や海外生の受け入れなど様々な形があるが、一貫している特徴は、その体験から何を学ぶのかの意識づけを事前に行うことで学びの効果を高めるとともに、自立した姿勢と主体的な問題解決意識を強化しようとする方針にある。

例えば、中学校 3 年生全員が参加する 2 週間にわたるオーストラリア・アデレード研修、通称「AA 研修」では、英語使用や異文化環境での生活体験を通じて視野を広げることだけでなく、自分の家から遠く離れ、自分の当たり前が通用しないコンフォートゾーンの外で自らを鍛えることの大切さと困難さを理解するとともに、これからの成長課題を自ら認識する機会と捉えている。また、保護者にとっても、これほどの長期間、遠方に子どもが出ていくということは初めてのことが多く、親離れ・子離れに向けての一つのきっかけを与えている。また、これらの効果を高めるため、数か月前から、他教科との連携も図りながら、事前事後学習を行っている。

立命館中高での国際交流活動の特徴の一つに、各種国際フェアの開催が挙げられる。近年は、理系国際 (SSG) コース生徒を主対象とした Japan Super Science Fair (JSSF) と文社系国際 (GL) コース生徒を主対象とした Rits Super Global Forum (RSGF) を高校で、国際系 (GJ) クラス生徒を対象とした Rits Global Summit (RGS) を中学校で開催している。それぞれ、海外協定校から生徒と教員を招聘し、1 週間にわたって、研究交流や文化交流を目的としたプログラムを提供している。これも、生徒の実行委員会が中心となり、1 年にわたる準備期間を経て、実施している。

中でも、Japan Super Science Fair (JSSF) には、立命館高等学校のグローバル教育の特徴が凝縮されている。まず、JSSF も生徒主導で行われる。開催一年前に生徒による実行委員会が立ち上がり、プログラム内容を決めていく。5 日間にわたるプログラムの内容は、科学研究の口頭発表およびポスター発表、ゲスト研究者による講義、科学にかかわるワークショップ、文化交流、企業見学、観光案内などで構成される。参加者は、本校生徒の他、国内外の高校から招聘される生徒と教員であり、すべて英語で運営される⁵⁾。

JSSF は、2002 年度に SSH 事業に採択されたことを契機に始まり、2020 年度には第 18 回の開催を迎えた。第 2 回は、外部からは 2 校 (Australian Science and Mathematics School・早稲田大学本庄高等学院) のみの参加で始まった⁶⁾ が、その後拡大を続け、第 18 回目の開催となる今年度は新型コロナ禍をうけての初のオンライン開催に挑戦し、24 か国・地域の海外校 46 校・国内校 17 校からの参加となった。

第 1 回から第 18 回までを通して毎年プログラムの量と質が向上し、規模と参加国数が大幅に拡大する中で、1 番の大きな変化は、生徒の参加姿勢とそこで発揮される能力の質だと考える。開催初期においては、英語での研究発表や交流活動もままならず、ましてやゲストとして迎える海外生徒に対してリーダーシップを発揮するなど、到底難しかったという (田中 2021)。しかし、少なくとも筆者がみてきたこの数年間においては、実行委員が責任をもってプログラムを計画し、それを実行するために、学内外の関係者に対してリーダーシップとホスピタリティを発揮することができるようになってきている。研究発表においても、全て自分の言葉で語ることができている。質疑応答においても怯むことなく、むしろ、質問者に対して感謝の気持ちをもちつつ堂々かつ正直に答えることができるほど、主体的に自分の研究と向き合ってきたことが窺える。これを全て英語で行えるようになったことも、大きな成果である。この国際理系人材育成の一環としての英語運用能力向上には、本校教員が独自で開発し、実践の中で改良を重ねてきた「Science English」科目の存在が大きい⁷⁾。なお、立命館高等学校は、これまでの成果に基づき、2020 年度には日本で二校しかない SSH 事業第 5 期採択校の一つに選ばれた。

これらの国際フェアにおいて研究発表ができ、グローバルな社会課題について議論でき、海外生徒をリーダーとしてもてなすことができる、という具体的な英語運用能力や国際的なリーダーシップスキルを明示する先輩の姿は、小学生・中学生にとってのロールモデルともなっている。

2.3 立命館小学校における教育の特徴

立命館小学校は、2006 年 4 月に、1 年生から 3 年生まで新入生を迎えて開校した。一学年 120 名、R 組・I 組・T 組・S 組の 4 クラスが一つのフロアで学ぶ。各教室には、廊下側に教室相当のスペースがあり、廊下との間に壁がない。そのスペースは間仕切りを取り除けば学年一続きのスペースとしても使用可能となっている。またその近くに各学年の教員室が配置されており、教員と児童が近くで過ごす空間設計となっている。この構造は、他の一般的な公立小学校と比較すると、非常に特徴的であるといえる。

立命館小学校の教育活動の根幹をなすものは「培根達支」、つまり「人生を豊かにし、学問を大成させるためには、生き方の根本、学びの基礎・基本を若いうちにしっかり養い育てることが重要である」という考え方にある。これは、中国の哲学者である朱子が編纂した「小学」序文の一説に基づくものであり、立命館小学校の校門脇には、立命館学園の学祖である西園寺公望が 1912 年に揮毫した「培根達支」の扁額が掲げられている。

具体的な教育の目標については、以下の「教育の 4 つの柱」、および、目指す児童像としての「五つの誓い」で示している。

<教育の 4 つの柱>

確かな学力を育てる教育
真の国際人を育てる教育
豊かな感性を育む教育
高い倫理観と自立心を養う教育

<五つの誓い>

わたしたちは、かけがえのない一人ひとりの生命を大切にします。
わたしたちは、言葉を大切にし、心をみがいていきます。
わたしたちは、知りたいという気持ちを大切にし、あらゆることから学び続けます。
わたしたちは、たくましく生きていくために必要な「根っこ」をきたえます。
わたしたちは、身につけた力を、進んで他の人に分かち伝えていきます。

ここで、立命館小学校の教育の特徴を、「真の国際人を育てる教育」「高い倫理観と自立心を養う教育」にしばって紹介したい。

まず、「真の国際人を育てる教育」に関わって、立命館小学校では「学んだ子どもたちが、世界を変えていく。」というキャッチフレーズを、2006 年の開校当初からうたってきた。真の国際人とは、単に英語ができるとか、海外体験が豊富であるということではなく、世界の社会課題に対して当事者意識をもち、身近なコミュニティも含めた社会を良い方向に導くことのできる見識

と人間性と力量をもった人と捉えている。これは、立命館小中高のミッションとして示されることを、別の言葉で語っているともいえる。

この目標を実現するため、立命館小学校では一年生から英語と ICT の学びを提供している。2006 年の開校当時、日本の小学校における英語教育実践は一般的ではなかったため、立命館小学校における英語教育は、本校教員がゼロから立ち上げたものである。その目指すところとしては「ファンクショナル・バイリンガル」という言葉を用い、日本語と英語をその場の社会的文化的文脈に応じて適切に運用できる力を育成する方向性を示してきた。また、世界の多様な英語 (Global Englishes) に触れることで、児童が英語をグローバルなコミュニケーション・ツールとして捉えることを促している。例えば、毎年 2 学期初めに 1 週間にわたって行うワールド・ウィークでは、立命館アジア太平洋大学の国際学生をゲスト・ティーチャーとして約 40 名招聘し、それぞれ 1 名から 2 名のゲスト・ティーチャーに 1 年生から 6 年生まで全てのクラスに入り込んでもらい、様々な交流活動を行っている。国際学生の国籍は多様であり、例えば、2019 年度においては、バングラディシュ、インド、インドネシア、モンゴル、ネパール、パキスタン、スリランカ、タイ、トンガ、アメリカ、ウズベキスタン、ベトナムからの学生が参加した。児童たちはこれらゲストティーチャーの来訪を喜び、英語での積極的な交流の中で世界の多様な社会文化のあり方に触れるとともに、英語使用スタイルの多様性についても自然と受け入れている。また、1 年生から 6 年生まで、在学中に 6 回ワールド・ウィークを経験するため、その学びと気づきの蓄積の中で、多様な文化に対する感受性が高まっていくようである。

また、ICT 教育も「真の国際人を育てる教育」の中で重要な位置づけにある。ICT リテラシーが、世界とつながるために不可欠な力であることは、新型コロナ禍によってますます否定できない事実となっているからである。

立命館小学校では、1 年生から 6 年生まで、様々な形で ICT の学びにかかわっている。2020 年度からは、1 年生と 2 年生は一人一台の iPad を、3 年生以上は一人一台のタブレット PC を使い、様々な場面において活用している。また、これらの実践に基づき、日本の小学校では唯一となる「Microsoft Showcase School」の認定を受けている。

1 年生から 4 年生までは、ロボティクス科の授業において、教育版レゴを使用し、プログラミングを学ぶ。また、ロボティクス科の授業は英語で行われることもあるため、実践的な英語力を養う場ともなっている。また、5 年生と 6 年生は ICT 科の授業の中で、実践的な ICT リテラシーを高めていく。中でも、教育版「マインクラフト」を使った授業については、国内外から注目を得ている⁸⁾。例えば、あるマインクラフトを使用した授業では、京都の名所旧跡の観光案内を、海外の交流校の生徒に提供する、という目的で行われた。児童は班に分かれ、それぞれ班ごとに共有するマインクラフトのバーチャル空間において、建築物（金閣寺、清水寺など）を協働して作成する。グループで対面し相談しながら、それぞれのタブレット PC に向かって作業を進めていく中で、自然と役割分担をしたり、問題発見・修正などの指摘をしあったりする。バーチャル空間に出来上がった建築物に対して、英語での観光ガイドをプログラミングする。そして、そこに海外の交流校の生徒を招き入れ、京都を案内し、交流を行う。この一連の流れにおいては、ICT リテラシーや英語だけでなく、協働学習を通じて学びあう姿勢やリーダーシップ、コミュニケーション力、問題解決能力なども育まれている。

立命館小学校の教育の特徴、とりわけ、4つの柱の一つ「高い倫理観と自立心を養う教育」の例として、「ハウス制度」についても触れておきたい。立命館小学校では、入学時において、すべての児童が、「クラス」とともに「ハウス」にも振り分けられる。先に述べたように、1学年は4クラスで構成されており、日常の学級活動や授業は主にクラス単位で行われる。一方、ハウスは6種類（桜・桐・樺・樫・楠・楓）あり、すべての児童が6つのハウスのどこかに所属をしている。1年生から6年生までが一人ずつ集まって作る「BS（Brother and Sister）」、そのBSが5つ集まってできる「ファミリー」、そのファミリーが4つ集まって一つのハウスが構成される。入学時から卒業時まで同じBS・ファミリー・ハウスで過ごしつつ、遠足やスポーツフェスティバルなどの行事を、ハウス単位で取り組んでいる。異学年・異年齢の仲間と一緒に物事に取り組み、また先輩児童に助けられた経験をもって、自分も後輩児童を助ける気持ちが自然と芽生えるなど、協調性と自立心が養われる仕組みとなっている。このように、ハウス活動は、異年齢の仲間との協働を通じて、学年が上がるにつれて変化する役割と責任を自覚し、実践する機会となっている。

3. 12 年一貫教育の成果と可能性

3.1 小中高の接続：「4-4-4」ステージ制への挑戦

先に述べたように、立命館小学校と立命館中学校・高等学校は、設置の上では別々の学校である。立命館中高の設立 100 周年というタイミングに、立命館学園の新たな挑戦として構想されたのが立命館小学校である。したがって、両校は同じような理念、同じような課題意識を共有しながらも、当然ながら、100 年を超える伝統校である立命館中高と、最新の教育課題にこたえる形で当初から設計された立命館小学校では、それぞれに異なる学校文化が醸成されてきた。学校文化は、学校のミッションや教育目標のように明示化された理念だけでなく、校舎環境などといった物理的条件や社会情勢といった外部的条件の影響を受けながら、教員・児童生徒・保護者など学校をとりまく関係者の日々の双方向交流の中で形成・共有される一定の価値観や行動様式や理想などの総体であり、暗黙知として蓄積されていく部分もある。この二つの異なる学校文化をつなぎ、12 年を一貫してこの教育システムの中で過ごす児童生徒にとって最適かつ最善のしくみを構築することをめざし、学校間の円滑な接続と系統的な教育を実現する手法の一つが、「4-4-4」制の導入であった。

そもそも、日本は「6-3-3」制によって小学校・中学校・高等学校が区切られている。しかし、立命館小学校の構想準備期の前後においては、日本において戦後永らく続いてきた「6-3-3」の学校制度の限界を指摘し、アメリカのいくつかの州で採用されている「5-3-4」や「4-4-4」といった他の可能性を追求する論調があった。「6-3-3」制の問題としては、いわゆる「中一ギャップ」の他にも、脳の発達や心身の発育スピードの変化に対応できていないことなどが指摘されている（安彦 2007, 2013）。また、国においても、小中一貫の義務教育学校の設置が可能となる法改正がなされるなど、校種の区切りを柔軟にしようとする学校制度改革への風向きがあったのが当時の状況といえる。

ここでまず、立命館小中高における現行の「4-4-4」ステージ制の概要について説明しておき

たい（図1）。立命館小中高の「4-4-4」とは、小学校6年間、中学校3年間、高等学校3年間という区切りを前提としつつ、小学校1年生から高校3年生までの12年間を、発達段階に応じた4年ずつの3ステージに分け、それぞれの目標やカリキュラムで区切るものである。小学校1年生から4年生で構成されるファーストステージでは、「基礎基本を固めること」が目標となっており、全員が同じ内容を学ぶ。セカンドステージは、小学校5・6年生と中学校12年生にまたがる4年間であり、「夢を実現する力をつけること」目標になっている。中学3年から高校3年までの4年間では、それぞれの個性や興味関心に応じたコースを選び、将来に向けて希望する展望の実現にむけて「世界へはばたく」ことをめざしている。



図1 立命館小学校・中学校・高等学校「4-4-4」の3ステージ

（立命館小学校 HP「小中高一貫教育」より）

3.2 12年一貫教育の要としてのセカンドステージ

この三つのステージの中でも、とりわけ特徴的でありかつ12年一貫教育の鍵となるのは、小学5年から中学2年までにわたるセカンドステージである。ここで、セカンドステージに焦点をあてて、いくつかの特徴や概況を紹介する。

まず、ファーストステージからセカンドステージの切り替え時においては、「立志式」を行う。「立志式」では、ファーストステージの修了をお祝いするとともに、児童が一人ずつ「将来校ありたい自分の像」について体育館のステージ上で発表する。「サッカー選手になりたい」「医者になりたい」といった特定の職業について話す児童もいれば、「誰にでも優しい人になりたい」「あきらめずに努力できる人になりたい」という人物像を語る児童もいる。「まだ決まっていないけど、これから見つけていく」という宣言をする児童もいる。いずれにしても、どんな発表をするかについて考える準備時期を通して、ファーストステージを終えようとしている自分と向き合うこととなる。この取り組みを通じて、将来ありたい自分の像に肯定感を抱き、これから自立を学んでいくことへの覚悟をもたせることをねらいとしている。

ファーストステージとセカンドステージでは、児童の教員とのかかわり方に大きな変化がある。それは、ファーストステージの4年間は担任が自分のクラスの複数教科を担当する形である一方で、セカンドステージでは教科担任制となり、各教科を個別の教員が担当することとなるからである。つまり、小学校5年生から、中学校と同じ制度を前倒して経験している。

さらに、小学6年から中学1年への転換は、同じセカンドステージにありつつも、小学校卒業

から中学校入学という大きな環境変化を伴うことになる。小学校から中学校への移行は、それぞれの児童が、自分を一段成長させる切り替えの機会であり、その移行が効果的に進むよう、その前後のプロセスを支援している。

セカンドステージ後半にかかわって、2020 年度に大きな改編をおこなった（図 2）。2019 年度までは、中学校 1 年生と 2 年生は、4 つのコースにわかれていたところ、2020 年度からは、小学校出身者と他の小学校からの入学者を分けず、二つのコースに統合したのである。

2019 年度まで			2020 年度から	
一貫	立命館小学校出身者	→	CL コース (Creative Learning)	幅広い教養と見識を身につける
総合	他小学校からの入学者	→		
MSJ	立命館小学校出身者 (学力伸長)	→	AL コース (Advanced Learning)	数学と理科に焦点をおき、学力を伸ばす
AD	他小学校からの入学者 (学力伸長)	→		

図 2 セカンドステージ後半部分（中学 1 年・2 年）におけるコース再編

このコース再編の方針と具体策に関する議論が始まったのは、2017 年度であった。2017 年度というのは、立命館小学校に 1 年生から入学した児童が高校 3 年生となった年であり、12 年間を通しての人材育成に関して、学校としてはじめて経験からの知見を得られるようになった年でもある。これまで理念ベースで検討されてきた 12 年一貫教育のあり方について、実際の児童・生徒の成長過程を検証し、真に児童・生徒の成長に資する教育の形を目指して高度化を進めるべき次の段階に入ったタイミングであったといえる。

この変更の主旨は、①立命館小学校の生徒が、中学入学と同時に多様な新しい仲間と出会い、広く人間関係を構築することで、自らの成長につながる切り替えを意識できるようにすること、②クラスを越えた小講座制による教科指導を通じ、達成度や学習ニーズに合わせたよりきめ細やかな対応を行うこと、③異なる強みを持った仲間と共に学ぶことで、サードステージでの学びに資する非認知的能力の強化をはかること、であった。

4 コース制は、立命館小学校での特徴ある学びをさらに継続させることを主なねらいとして設計されていた。英語学習歴や数学の先取り学習などといった優位性をさらに伸ばすため、他の小学校からの入学者とは別の環境を用意したのである。しかし、それぞれのコースの実態として、学習面及び生活指導面でいくつかの課題が明確となってきた。そして、状況分析の結果、その理由の一つとして、中 1 中 2 という多感な時期を過ごすコミュニティが、各 2 クラスという狭い区切りの中で制限されてしまうことによる弊害があると考えた。立命館小学校出身者にしてみれば、小学校 6 年間から続いて中学でもさらに少なくとも 2 年間は同じメンバーと一緒に過ごすことになる。気心知れた仲間と一緒にいられることは一定の安心感をもたらすのも確かだが、中学入学を機に「新しい自分」として自分の言動をギアチェンジしようとしても、その同じ仲間と囲まれていることで行動変容のきっかけが失われたり、自分の立ち位置が固定してしまった仲間の中で自分を発揮することが難しくなっていたり、一旦こじれた関係の中で居心地の悪い思いをし続けなければならないなど、自発的な成長の促進に逆行する状況が見受けられた。

そこで、サードステージの始まる中学 3 年から出身小学校に関係なくクラスを編成し、多様な仲間とクラスを創っていたものを、中学 1 年に前倒することとしたのである。中学 1 年から混ぜてしまうとしたら、立命館小学校の教育の優位性が失われてしまうのではないかと、といった指摘もあった。しかし、教科指導においては小講座を編成し、とくに英語と数学においては学習歴や到達度に応じた講座で授業を受けられる仕組みにしたことでこの問題はクリアできた。なによりも、多様な仲間と出会い、広がりのある人間関係の中でお互いの強みや個性を認め合い、学びあえる環境を創っていくこと、クラスという新しいコミュニティを形成することに対する意識と責任感をもたせることで、認知スキルと非認知スキルをよりバランスよく育み、サードステージへと続く成長の基盤を作りたいと考えた。

2020 年度は、セカンドステージ後半部分が 2 コース制となって初めての年であった。新型コロナ禍の影響で、リモート授業の時期があったり、学校での新しい生活様式にかかわるルールができたりと、例年と単純に比較することはできないが、学年全体として落ち着きがあり、クラスづくりにも学習にも前向きな姿勢がみられ、4 コース制のときに指摘されていたような諸問題については解消の方向にあるようだ。今後、2 コース制ゆえの課題についても慎重に見極め、さらなる改善に努めていかなければならないところである。

ところで、セカンドステージを象徴する学校行事に、「長岡京登校」がある。長岡京登校とは、小学校 5 年と 6 年の児童が、一定期間立命館中高（長岡京キャンパス）を訪れ、中学校生活を体験するというものである。中高生との交流や中高教員による授業などを通して、中学校とはどんな場所かを知り、中学校入学の準備を進める動機づけにつなげることができる上に、普段は小学校と中学校に分かれているセカンドステージ担当の教員が同じ場所で過ごすことで、それぞれの学校文化の違いや児童生徒の発達段階の差などを直接経験することのできる機会となっている。

この「長岡京登校」のあり方については、試行錯誤の中で最適な形を模索しているところである。2015 年度と 2016 年度においては合計 6 週間という期間にわたって、5 年生と 6 年生が長岡京に登校していたが、2017 年度からは 2 週間に縮小した。また、2020 年度には、新型コロナ禍の影響もあって、一日単位での訪問行事とした。

大幅な変更の理由は多々あるが、まず最も大きく影響するものとして、小学生が一定期間他の学校環境に通うことに対して自治体の認可を得ることが、年々厳しくなってきたという状況がある。長岡京登校のそもそもの構想は、いずれ小学校 5 年生と 6 年生は全員通年で長岡京に通う、というものであった。構想時の状況としては、政府においても「6-3-3」制以外のしくみが検討されるなど、「4-4-4」制に対する法整備が進むのではないかとという気運があった。しかし世の情勢は変わり、そのような流れは見られなくなった。また、6 年生 3 学期という小学校生活仕上げの時期に小学校にいられないこと、小学校に 5 年生と 6 年生というリーダー層がいない時期ができてしまうこと、学校施設を中高生と共有する上で様々な調整が必要となること、6 週間にわたる滞在のために小学校教員が職場の引っ越しをしなければならず、物理的体力的な負担が大きい上に、個人情報移動にともなう情報セキュリティ上の限界があることなど、様々な運用上の困難も浮上した。過渡期であるからこそその問題も多々あったが、6 週間にわたる長岡京登校、そしていずれは通年にするという方向性のそもそもの意義を、児童生徒を中心においた視点から、改めて問い直す必要があった。

2020 年度においては、新型コロナ禍の影響の中で様々な行事を中止にした中であっても、長岡京登校については、一日単位の訪問パッケージとして内容をすべて企画しなおし、6 年生のみを対象として実施することとした。その企画にあたっては、小学校と中学校の教員が協働し、改めて目的を明確にし、プログラムを決めた。6 年生児童が、中学校への進学を楽しみに思えると同時に、意義ある中学校生活を送るために必要な心構えを理解すること、中高生と接する中で成長意欲を高めることなどをねらいとした。小中教員間の協力の下で運営されたプログラムに対して、児童の反応は良好で、想定した効果を十分得ることができたようだ。2021 年度については、訪問回数を増やし、プログラム内容も豊富化していくこととしている。

このように、児童生徒と一緒に育てるという基本軸に立ち返った小中教員連携による取り組みを一つ一つ丁寧に実現させていくことは、セカンドステージの意義を高める上で、ひいては 12 年一貫教育の質を向上する上で不可欠なものである。

4. おわりに

以上見てきたとおり、立命館小中高における 12 年一貫教育の仕組みは、「4-4-4」で区切られたカリキュラムの制度など安定して運用されている部分もあれば、より適切な形を模索しながら修正を続けている部分もある。いずれにせよ、これからも学校としての質を高め、魅力を向上させていくためには、なによりもまず、私たちの目の前にいる児童生徒の姿をよくみつめ、耳を傾け、個性を受け止める姿勢を出発点としなければならない。児童生徒の 12 年間にわたる成長の姿には一定のパターンがあるにしても、一人ひとりが異なる存在であるということ、成長のタイミングも異なるということも忘れないようにしたい。

私自身のこのような考えは、毎年行われる「校長面談」を通じて強化された部分がある。校長面談は、代表校長・学校長・副校長の 3 名が分担し、高校 3 年生全員を対象として夏休み前後に行う面談である。面談では特に、これまでの自分の成長について、これから目指していることについてを軸に聞いていく。この経験は、生徒一人ひとりが自分の成長過程をどのようにとらえているのかを直接知る貴重な機会となった。

校長面談では、小中高いつの段階で立命館に入学したかを確認するわけではないが、話の流れで小中高と 12 年間で立命館で過ごしてきた生徒とわかることがある。その際、私からは「小学校一年から今までで、自分の成長のスイッチが入ったと感じたのはいつ？」という問いかけをするようにしている。答えは様々であるが、面白いことに、全ての生徒がいずれかのタイミングで複数回「自分の成長のスイッチが入った」と振り返っている。12 年間というスパンをもって振り返り、自己成長の実感をもちつつ語るエピソードはどれも興味深い。なにより、それを語っている高校 3 年生の姿からは、自己成長への自信と、謙虚さと、感謝の気持ちが感じられ、そのことが私にとっては感動的である。もちろんこれらの生徒たちが、12 年間常に平穏で楽しいばかりの学校生活を送ってきたわけではない。何度かのつらかった時期、葛藤の多かった時期も乗り越え、高校 3 年生として何らかの覚悟をもって自分を語っているということである。

このように生徒自身が語る成長プロセスを詳細に吟味し、いくつかの仮説を検証することで、12 年一貫教育の目指すべき方向をより明確することができるのではないかと考える。例えば、

私自身は「12 年一貫教育においては、より効果的な非認知能力育成の仕組みを構築することができる」という仮説をもっている。非認知能力の育成が各国の教育政策議論における新たな課題となって久しいが、学校教育現場における実践としては、まだまだ模索が続いている状況にある (OECD 2015)。小中高が一つの仕組みとしてつながり、児童生徒の全人的な成長に対する価値観を共有すること。長い目でもって児童生徒のそれぞれの成長を見守り、短期的な評価によって細かく選抜する必要がないこと。その学びの流れが受験勉強によって分断されないこと。こういった特殊な状況が、児童生徒の成長に大きく貢献しているであろうことは想像に難くない。それを、学力テストの成績であられるような認知能力だけでなく、社会的スキルや情動スキルをひっくるめた非認知能力という枠組みで検証していきたい。

最後に、立命館小学校・中学校・高等学校の 2030 年に目指すものとして掲げた基本姿勢を紹介しておきたい。2018 年に立命館学園で策定された「学園ビジョン R2030」⁹⁾を受け、立命館小学校と立命館中学校・高等学校では 2030 年を見据えた将来構想の議論を続けている。その基本姿勢を、以下のようにあらわした。

「立命館小中高では、2030 年とそれ以降の世の中において、一人の自立した人間として一定の幸福感をもって生きていくためには、人間の多様性の尊重と多様な社会環境への適応力、そして、どの状況においても自分の強みと個性を発揮し、人と協働しながら目的を達成していける人間力が必要と考えている。また、社会変化に受け身で対応するだけでなく、自分を取り巻く社会をよりよい方向に導こうとする志と行動力を持ち、その実践の中で社会とつながることも望まれる。(中略) また、その教育理念を実現するため、学校そのものが真にダイバーシティ&インクルージョンを体現できる組織となり、社会変化を導く存在として学び、成長し続けることを基本姿勢とする。」

これからの教育を考えると、「子ども達が幸せに生きていくためにはどんな力が生涯にわたって本人の助けになるのか」という根本に立ち返ることが重要である。どのような立場でどのように生きていくのか、何を幸せととらえるかは、一人ひとり異なるし、これから子供たちが生きていく世の中も、未知のことだらけである。私たち教職員が常に自己更新を行う姿勢をもち、謙虚に学び続けることがますます重要であるとの認識にたち、子どもも大人も、誰もが自分らしさを失わず、失敗を恐れず挑戦が続けられる学校文化を構築し、社会に希望を与えるような組織として成長することをめざしたい。

注

- 1) 2017 年 3 月 23 日常任理事会文書「立命館小学校・中学校・高等学校 R-12 の学校組織一体化に伴う組織整備について」では、①代表校長が専ら担当するものとして、入学の許可、進級・卒業の認定、入学式・卒業式の執行、教員人事に関する意見申し出など、②各校長が主に担当する（代表校長が最終判断する）ものとして、学期・休業日の設定、教育課程の編成、入学・進級・卒業・出席停止等の判定、懲戒処分、入試の執行、教員人事に関する調整など、③各校長が担当するものとして、年間指導計画の策定、教材の選定・手配、課外活動の管理監督、始業式・終業式等学校行事の実施、勤務管理など、

がそれぞれ示されていた。実際は、これらの分担については運用の中で調整していったため、現状とは異なる部分がある。なお、これに先立って、2015 年度よりすでに、小学校と中高の校長を兼任する形で代表校長制は始まっていた。

- 2) 同文書の中では、立命館小学校と立命館中学校・高等学校の組織の一体化をめざし、校名を「立命館小学校・中学校・高等学校」とすること、対外的に小中高を代表する「代表校長」をおくこと、両校の学校長・副校長・教頭で構成される「R12 部長会議」を設置することなど、組織整備の方向性が示されている。
- 3) それぞれ、内部進学者が含まれる。中学校入学者については、およそ 4 割が立命館小学校からの内部進学者である。高校入学者については、およそ 6 割が立命館中学校からの内部進学者である。
- 4) ここでは、立命館校高等学校における修学旅行のうち、CE/SS コースの実践に絞って紹介する。SSG/GL/MS コースにおいては、それぞれのコースの特徴を生かし、異なる形で実施されている。
- 5) JSSF のプログラム例については、立命館中学校高等学校 HP「サイエンスフェア・国際フェア」のページ (<http://www.ritsumeai.ac.jp/fkc/education/ssh/fair.html/>) を参照のこと。
- 6) 第 1 回（2003 年度）から第 8 回（2010 年度）までは、Rits Super Science Fair という名称で行っていたが、第 9 回（2011 年度）より Japan Super Science Fair と改めた。
- 7) 立命館中学校・高等学校における SSH 研究開発の詳細については、実施報告書として学校 HP (<http://www.ritsumeai.ac.jp/fkc/education/ssh/index.html/>) に掲載している。また、JSSF を通じての国際系人材育成に関しては、田中（2016）などを参照。
- 8) この授業を開発・担当している正頭英和教諭が、2019 年度「Global Teacher Prize」最終候補者 10 名の 1 人に選ばれた (<https://www.globalteacherprize.org/finalists/2019-finalists/>)。
- 9) 立命館学園「学園ビジョン R2030」の詳細については、特設ホームページ (<http://www.ritsumeai.ac.jp/features/r2030/>) を参照のこと。

参考文献

- 安彦忠彦「子どもの早期成熟化に対応した学校体系を～脳科学と連携して考える発達段階論～」『BERD』No.07、2007 年、8-13 頁。
- 安彦忠彦「小中高一貫教育の構想～6-3-3 制を見直す～」『神奈川大学心理・教育研究論集』第 34 号、2013 年、5-16 頁。
- 田中博「国際化へ向けた学校改革 ―世界とつながる科学教育の創造―」『立命館附属校教育研究紀要』第 1 号、2016 年、59-68 頁。
- 田中博『Science fair で活躍する高校生～立命館高校 SSH で目指してきた国際科学教育～』2021 年。
- OECD. “Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills” OESD Skills Studies. OECD Publishing. 2015.
- OECD. “Conceptual Learning Framework: Transformative Competencies for 2030.” OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Publishing. 2019.

Integrating Primary and Secondary Education Systems:

Challenges of Ritsumeikan Primary School and Ritsumeikan Junior & Senior High School

HORIE Miki (Principal, Ritsumeikan Primary School and Ritsumeikan Junior & Senior High School/
Professor, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)

Abstract

This paper discusses some of the achievements and challenges that Ritsumeikan Primary School and Ritsumeikan Junior and Senior High School have been experiencing in order to integrate them into one educational system covering Grade 1 to 12. This school employs a “4-4-4” three stage curriculum (G1-4, G5-8, G9-12), which is a new and unique practice in Japan where primary and secondary education is legally articulated with “6-3-3” system. The author assumes that a primary-secondary integrated school system brings various advantages to students, especially in the development of non-cognitive skills. Such aspects should be empirically examined for establishing robust theoretical frameworks for more effective practices.

Keywords

primary education, secondary education, K-12, Japanese private school

論文

学生の探究学習経験を踏まえた 探究学習評価質問票 TanQ の開発

藤 本 学・蒲 生 諒 太

要 旨

日本における探究学習の特徴は、学習者の内面性の育成を重視することである。しかし、どのようなパラダイムを採用するのか、いかにして学習者の内面性を育成するのか、そして学習成果をどのように評価するのかについて、未だ方法論が確立されていないため、指導者が苦慮している傾向が見られる。そこで、そのような指導者の参考に資すべく、本研究は大学生を対象に、探究学習の経験や意識に関する調査を行い、探究学習評価質問票を開発した。研究1では、多くの学生が探究学習を行ったことがあるものの、多様かつ高度な活動を十分に経験している者は少数であること、また、経験が豊富で得意意識を持っている学生ほど、今後も探究学習を行いたいと望んでいることを明らかにした。さらに、探究学習において学習者と指導者に求められることを特定した。研究2では、研究1の知見を基に項目を選定した質問紙調査を行い、学習評価6因子、指導評価4因子からなるTanQと短縮版 #TanQを開発した。

キーワード

探究学習、質問紙調査法、観点別評価、TanQ

1 緒言

1.1 探究学習をめぐる政策的経緯

総合的な学習の時間は、1998・1999年に改訂された学習指導要領において新規に盛り込まれた。さらに、いわゆる「ゆとり教育」に関する政策転換のモニュメンタルな意味を持つ2008年の中央教育審議会答申において、探究的な学習（以下、探究学習）の充実の方向性が打ち出された。これを受け、2008・2009年の改訂で総合的な学習の時間が章立てられることになった。その目標として、横断的・総合的な学習や探究学習を通して、（1）問題解決に必要な力を育成すること、（2）学び方や考え方を身に付けること、そして（3）主体的・創造的・協働的¹⁾な取り組む態度を育てることの3点が掲げられた。探究学習とは、受動的な知識習得を目的とする学習に対し、学習者自らが課題設定および計画立案し、試行錯誤を重ねて検証し、得られた結果を考察するこ

とで結論を導く学習・指導方法である。現在、2008・2009 年の総合的な学習の時間の重点化から 10 年が経過した。しかしながら、未だに探究学習教育の指導上の混乱が続いている。そこで、はじめに現代にいたる探究学習の歴史的経緯について概観する。

戦後の教育改革の中で、1947 年に社会科をコア（中心課程）とするカリキュラムの生活単元が定められ、実生活に潜在する問題を解決に導く「問題解決学習」が重視されることになった。これはデューイを中心とする進歩主義教育の流れを汲むものである。村山（2013）は、この改訂から学習指導要領は一貫して問題解決を求めてきたと指摘している。その後、1960 年代アメリカにおいて、理系科目を中心に教育の現代化運動が展開された。この運動はブルーナーが 1959 年にウッズ・ホール会議において提唱した発見学習や系統学習などの学習理論、すなわち、児童・生徒に学問の本質である構造に気づかせ、知識体系を系統的に習得させることで、学び方や科学的思考を育むという理念に基づく。この影響を受け、日本でも教育の現代化を目指し、1968 年に学習指導要領が改訂された（小川 1992）。これにより、ブルーナーの系統学習と共に、1962 年にシュワブが提唱した「狭義の探究学習」（以降、科学検証学習）が取り入れられることになった。重要なポイントは、学習の目当てとして従来の文系的な「実生活の問題の解決」に、理系的な「学問の体系の発見」が並び立ったことである。

しかし、その後は座学による系統学習が主流となり、「つめこみ型教育」の問題が指摘されるようになった。この知識偏重教育の弊害を正すため、1977・1978 年に道徳性や創造性の育成に向けて教育内容を精選するなど学習指導要領は大幅に改訂された。さらに、1998 年の学習指導要領の改訂において、改めて探究活動を重視する総合的な学習の時間が設けられた。ここで「問題の解決」（問題解決学習）と「探究活動」（科学検証学習）が並記されたのである。さらにこの方向性が重視され、2008 年の改訂へとつながっていく。そして、2017・2018 年に再度学習指導要領が改訂され、新しい時代を生きる子供たちに必要な力として「学びに向かう力・人間性」「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」を重点化する方針が打ち出された。

蒲生（2019）は、文系型の「問題解決学習」と理系型の「科学検証学習」が融合しきれないまま混在している総合的な学習の時間を「キメラ状態」と称している。2つの学習法のうち、SSH（super science high school）に代表されるように、理系型探究学習は一定の成果を上げている。一方、グローバルな問題の解決を目指す SGH（super global high school）を始めとする文系型探究学習では、指導上の混乱が続いている（乾 2019）。その結果、方法論を確立することができず、多くの取り組みが「調べ物学習」の域を脱し切れずにいる。

以上のように、探究学習の実践において「どのように探究するのか」という方法論が問題になっている。科学的な法則や理論の系統的理解を目的とする探究学習であれば、科学検証学習の手法を採るのが良いであろう。理系教員の場合、大学教育の中で科学検証の経験を積んでいる者が一定数いるため、指導に戸惑うことは少ないと考えられる。一方、文系型探究学習が対象とするのは、検証すべき事実が明確ではない課題が多い。特に社会や政治など政策提案を行う場合、科学検証学習の方法を直接的に適用することは難しい。そのため、PBL（プロジェクト型学習）など課題に合った学習方法を選択する必要がある。

1.2 探究学習評価における心理学調査法の活用

探究学習では「学びに向かう力、人間性等」「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」という3つの目標が掲げられている。一方、学習状況評価の観点として、「主体的に学習に取り組む態度」「知識・技能」「思考・判断・表現」が定められている（加えて、観点別学習状況評価に示しきれない個人の美質として「感性、思いやりなど」がある）。これら3観点は探究学習の目標と一対一対応している。すなわち、探究学習において、指導者は学習者に主体的に活動に参加するように促し、課題に関する知識や探究学習の技能（問題解決力や科学検証力）を身につけさせるとともに、その根幹となる高次認知力の向上に努めなければならないということである。

しかし、知能に関わる高次認知力や、モチベーションに関わる取り組む態度は、認知心理学や学習心理学のテーマでもあるように、人間の行動の根幹を成す力である。そのため、探究学習を実施する際に、多くの教員がこれらの力をどのように指導するべきかという問題に直面する。高次認知力に関して、子供たちは手続的知識やスキルの適用（できる学力）は得意な反面、概念理解に関わる思考プロセス（わかる学力）を苦手とする（藤村 2009）。その結果、指導者は学習者の思考や判断に頼る探究学習を展開することに躊躇してしまう。また、取り組む態度に関しても、主体的に問題解決に当たるように指導することは容易ではない（村上 2013）。探究学習は学習者の主体性が重視されるが（Loyens & Rikers 2011）、村上（2007）によると、日本では「科学を学習することは難しいこと」という認識があるため、多くの教員が如何にして興味・関心を持たせるかに苦心している。さらに村上（2005）は、学習者に対する成績評価方法が探究学習の実践における障害となっており、特に取り組む態度の定量化の困難さが探究学習指導の混乱を招いていると指摘している。たしかに、成果物や活動観察に基づく従来の評価方法では、目に見えない高次認知力や取り組む態度を測ることは難しいと考えられる。

以上により、探究学習の効果的な実践のためには、指導方法やカリキュラムの工夫と、学習者の成果をどのように評価するかという2つの問題を克服しなければならないことが明確になった。文部科学省（2019）は探究学習の評価の在り方について、ペーパーテストに限らず多面的・多角的な評価が必要であるとしている。その選択肢の一つとして、学習や指導に対する学習者による評価が挙げられる。探究学習の最後に振り返りとして、学習者に自らの探究活動、および受けた指導やカリキュラムを評価してもらうことで、成績評価や授業改善に有益な情報を得ることができる。この学習と指導の成果を評価する方法として、心理学が蓄積してきた質問紙調査法のノウハウを活用することができる。なぜなら、探究学習の実践においてネックになっている高次認知力や取り組む態度、人間性などの個人特性や心的状態、また指導やリーダーシップなど他者への影響力の行使は、いずれも心理学の重要な研究主題だからである。

1.3 本研究の目的

本研究はこれまで探究学習を受けてきた大学生の経験と意識を明らかにするとともに、得られた知見を基に、学習者自身が探究学習における自らの活動と、その際に受けた指導を評価する質問票を開発する。そして、高次認知力や態度の定量化と、その評価や指導改善への活用について提案する。そこで、はじめに研究1では、これまでの教育課程において探究学習を行ってきた大学生を対象とするアンケートを実施する。内容は小学生から現在までの探究学習の経験と意識に

関する評定、および探究学習において学習者と指導者に求められることに関する自由記述からなる。次に研究 2 では、探究学習評価質問票を開発するために、研究 1 に参加していない大学生を対象とする質問紙調査を実施する。使用する項目は、研究 1 の自由記述アンケートで特定した事項を中心に、探究学習で行われる活動内容や関連する概念などを元に選定する。

2 研究 1

2.1 目的

探究学習とは問題解決や科学検証のプロセスに主体的に取り組むことで、「自ら学び自ら考える力」を習得させる学習方法である。小学校、中学校、高校での学びは、大学教育に接続する。そこでは多くの学部が卒業論文や卒業研究を課している。これらの遂行には専門的な知識と探究学習の技能が必要である。すなわち、探究学習は従来から学校教育の総括的役割を占めてきたのである。さらに、知識や技能を身に付けるだけでなく、思考力・判断力・表現力等を育み、学習意欲を養うことが 2007 年に改正された学校教育法で定められている。これにより、座学中心から「アクティブ・ラーニング」への移行が積極的に推進されるようになった。この流れは大学にも波及し、大学における授業は静的なものから動的なもの、すなわちアクティブ・ラーニングへと転換しつつある。アクティブ・ラーニングという言葉は、2017 年に小・中学校学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」に置き換えられた。ただ活動すればよいのではなく、学習者の主体性、および指導者－学習者間、学習者－学習者間の双方向性が強調されたということである。「自ら学び自ら考える力」の育成を図る探究学習は、「主体的・対話的で深い学び」を重視した学習方法である。そのため、学習者が大学教育において「主体的・対話的で深い学び」を継続して行い、最終的に卒業論文や卒業研究という成果を出すためには、入学者や在学生在がこれまでの学校教育においてどのような探究学習を経験してきたのか、そして彼らが探究学習にどのような意識を持っているのかについて把握しておかねばならない。

2.2 方法

2.2.1 調査参加者

大学生 288 名（男性 217 名、女性 71 名；1 年生 70 名、2 年生 148 名、3 年生 56 名、4 年生 12 名、5 年生 1 名、6 年生 1 名）が回答に参加した。

2.2.2 調査手続

LMS（Learning Management System）である manaba+R のアンケート機能を用い、授業時間外に希望者に回答を求めた。

2.2.3 調査項目

はじめにデモグラフィック情報として性別と学年の記入を求めた。次に、探究学習に関する説明の後、単独で行った探究学習と集団で行った探究学習の経験（4 件法：一度も経験がない～十分に経験がある）について、それぞれ評定を求めた。一度も経験がないと答えた回答者はこの時点で回答を終了してもらった。続いて、時期（7 項目）および活動内容（18 項目）に関して複数選択式による回答を求めた。活動内容については、探究学習を 5 つのステップに分け、各ス

トップで行い、活動項目とした（表3）。各ステップは、テーマや課題を見つけ、それに対する問いと仮説を立てる Step 1、幅広く情報を収集する Step 2、検証に必要なデータを得る Step 3、得られたデータを整理・分析し、結果の意味について考察する Step 4、得られた知見から解決策や新たな問いを立てる Step 5、成果をアウトプットする Step 6 である。さらに、探究学習に対する態度について、要望（4 件法：したくない～したい）および得意（4 件法：苦手だ～得意だ）について評定を求めた。最後に、学習者に必要なことと指導者に求められることを、それぞれ自由記述方式で回答を求めた。

2.2.4 倫理的配慮

著者の所属機関における研究倫理委員会の規定に基づき調査を実施した。調査の実施においては、調査参加者に研究目的、個人情報扱い、成果の公開に関する説明を口頭と manaba+R のコースニュース上で行い、同意した者のみが自主的にアンケートに回答した。

2.3 結果と考察

2.3.1 探究経験

表1の学年合計の列を参照すると、探究学習の経験は単独・集団ともに、「ある程度経験がある」が最も多く、次いで「あまり経験がない」が多く、「十分に経験がある」は少数であった。また、表2から、探究学習を経験していた学生のうち、約33%が小学校高学年で、約43%が中学校で探究学習を経験していた。さらに、高校や大学では約60%が探究学習を一度は経験していたことが明らかになった。ただし、表1のとおりに「一度も経験がない」と答えた学生も単独で20.14%、集団で14.93%存在していたことに留意する必要がある。

表1 学年別の探究学習の経験程度

	単独での探究学習					集団での探究学習				
	1年	2年	3年	4年～	合計	1年	2年	3年	4年～	合計
一度も経験がない	12	30	13	3	58	13	23	5	2	43
あまり経験がない	23	52	16	4	95	19	39	18	6	82
ある程度経験がある	29	56	22	7	114	33	70	25	6	134
十分に経験がある	6	10	5		21	5	16	8		29
合計	70	148	56	12	288	70	148	56	12	288

note. 単位は人。データバーは学年ごとの経験比率を表す。

表2 探究学習の経験時期

	単独	集団
小学校低学年	28	23
小学校高学年	75	83
中学校	98	108
高校	140	155
大学	138	140
留学先	7	9
その他	2	1
合計	230	245

note. 単位は人（重複）。データバーは単独および集団の経験比率を表す。

2.3.2 活動内容

表3の単独と集団の合計を比較すると、集団の方が単独より1%以上大きかった活動は、Step3の調査（単独6.66%：集団8.06%）とフィールドワーク（単独3.79%：集団5.38%）、Step4のディスカッション（単独5.40%：集団9.68%）、Step5の解決策の提案（単独2.70%：集団3.90%）、Step6の口頭発表（単独6.41%：集団7.80%）とポスター発表（単独6.32%：集団8.47%）の6つであった。これらのうちディスカッションに関して、単独での協働活動でも教師やクラスメイトとの間でも行われるが、集団での協働活動ではメンバーとの意見交換や調整を要する。そのため、活動に占めるディスカッションの比率が集団において顕著に大きかったと考えられる。一方、単独の方が集団より1%以上大きかった活動は、Step1の問立て（単独6.66%：集団4.77%）、Step2の文献による情報収集（単独10.37%：集団8.94%）とインターネットによる情報収集（単独13.15%：集団10.08%）、Step3のものづくり（単独3.46%：集団1.75%）の4つであった。以上の傾向から、集団での探究学習では、決められたテーマについて、問題解決学習や科学検証学習に基づく高度な活動が行われているのに対し、単独での探究学習では、自らの興味関心について、調べ物学習やものづくりなどによる自由な活動が行われていると推察される。

表3 経験の程度別の活動内容

		単独				集団			
		あまり	ある程度	十分に	合計	あまり	ある程度	十分に	合計
Step1	問立て	21	46	12	79	12	41	18	71
Step2	文献による情報収集	37	69	17	123	34	78	21	133
	インターネットによる情報収集	53	86	17	156	37	88	25	150
Step3	インタビュー	17	23	11	51	10	38	19	67
	調査	24	43	12	79	22	74	24	120
	実験	27	54	13	94	17	68	19	104
	観察	18	38	12	68	12	43	16	71
	フィールドワーク	15	22	8	45	17	47	16	80
	コンピュータ・シミュレーション	0	10	6	16	2	14	5	21
	ものづくり	14	22	5	41	4	14	8	26
Step4	情報整理・分析	15	31	11	57	14	38	16	68
	ディスカッション	18	36	10	64	37	82	25	144
Step5	解決策の提案	5	16	11	32	8	30	20	58
	新たな問立て	1	18	11	30	0	14	11	25
Step6	口頭発表	21	44	11	76	24	72	20	116
	ポスター発表	23	41	11	75	26	77	23	126
	レポート作成	30	43	12	85	13	58	22	93
	インターネットによる情報発信	3	6	6	15	1	5	9	15

note. 単位は人。データバーは単独および集団の経験比率を表す。

2.3.3 探究学習に対する意識

探究学習の経験、希望、得意の3変数の関連性を示したのが図1である（ $GFI=996$, $CFI=992$, $RMSEA=.072$ ）。探究経験と活動希望の直接パス（.22）よりも、得意意識を媒介するパス

(.35 → .43)の方が係数が高かった。すなわち、単独、集団に関わらず探究学習の経験を積み、探究学習に得意意識を持っている人ほど、大学でも引き続き探究学習を希望するというのである。この結果は、単に探究学習を経験させるだけではなく、知的好奇心や達成欲求を満たしてあげることによって得意意識の形成を促すことの重要性を示している。学習者を主体的に取り組ませることに苦心する指導者は多いが、探究学習に取り組む態度は単発の実践の中だけで喚起できるものではない。学習者がこれまでにどれ程有益な探究学習の経験を積み重ね、自信を得ることができたかが重要な鍵を握ることを認識しておく必要がある。

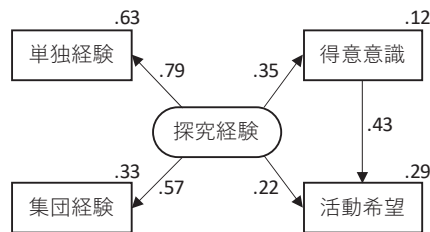


図1 探究学習の経験と意識のモデル

2.4 探究学習に求められること

2.4.1 学習者に求められること

学習者に求められることに関する自由記述データについて、KH コーダー（樋口 2014）により共起ネットワークを算出した。そして、つながりと意味内容から4 カテゴリー 21 項目を同定した（表4）。「探究活動力」の6 項目は、表3 の Step1・2・4・5・6 と対応していた。問立てから解決策の提案、そしてそのアウトプットに至る探究学習を遂行するために必要な知識やスキルであることから、このカテゴリーの項目は探究学習の観点「知識・技能」に相当すると考えられる。また、「高次認知力」の4 項目は観点「思考・判断・表現」に、「態度・意欲」の9 項目は観点「主体的に学習に取り組む態度」に対応していた。残る「コミュニケーション力」の3 項目は、

表4 探究学習に求められること

対学習者		
探究活動力	問いを立てる	仮説を立てる
	情報を的確に整理する	情報を幅広く収集する
	結果を正しく示す	課題や問題を解決する
高次認知力	物事を正しく理解する	テーマについて詳しくなる
	論理的に考える	創造的な発想をする
態度・意欲	集中力を切らさない	根気よく取り組む
	好奇心を持って取り組む	自発的に探究する
	自らの役割を果たす	自発的に学ぶ姿勢を示す
	自ら進んで考える	意欲的に取り組む
	興味を持って取り組む	
コミュニケーション力	他者の意見や意思を尊重する	自らの考えをわかりやすく伝える
	コミュニケーションを積極的に行う	

他者との協働に関わる行動である。アクティブ・ラーニングの流れを受け、「主体的・対話的で深い学び」が重視されているが、そのうち「態度・意欲」は主体性に対応し、「コミュニケーション力」は対話性に対応していると考えられる。以上により、「探究学習において学習者に求められること」に対する大学生の意見は、現行の学習指導要領が求める3つの観点と概ね同一であることが明らかになった。

2.4.2 指導者に求められること

指導者に求められることに関する自由記述データについても、同様に共起ネットワークを算出し、4 カテゴリー 22 項目を同定した(表5)。学習者が指導者に求めるこれらの項目から、探究学習を指導する際の要点を知ることができる。はじめに「学習指導」の項目から、探究活動を行う前にテーマや活動内容を明確に示す必要があることが分かる。もしも曖昧であれば、何をどうしたらいいのかと学習者を困惑させることになる。また、その課題はテーマに沿ったもので、難易度や分量も適切でなければならない。そのため、指導者は予めテーマや課題、そして学習者の能力や適性を正確に把握し理解しておく必要がある。さらに、学習者任せにするのではなく、積極的に働きかけ、分かりやすい説明を心掛けねばならない。次に「学習支援」の項目からは、学習者が困惑していると感じたらすぐに勇気づけ、助言を与え、サポートしなければならないことが分かる。続いて「意欲向上」の項目からは、学習者に意欲的・主体的に取り組ませるように働きかける必要があることが分かる。そのためには、内発的動機付け、すなわち、知的好奇心をくすぐり興味・関心を抱かせるとともに、こまめに努力や成果をほめることで達成欲求を満たしてあげなければならない。また、指導者の中には、決まったやり方で、決まった道筋どおりに、決まった解に至ることを学習者に強いる人がいるが、それは学習者の自主性と意欲を大きく損ねることになる。学習者の思いや考え、意見に耳を傾け、可能な限りそれらを受け入れてあげるべきである。残る「授業計画」の項目からは、探究活動を行う場所や資料・機材を用意し、納得がいくまで取り組むことができる時間を確保する必要があることが分かる。短期間の形式的な探究学習は、むしろ学習者に不満を抱かせる結果になるという認識を持つべきである。図1のとおり、

表5 探究学習に求められること

対指導者		
学習指導	テーマを明確に設定する	適切な課題や問題を提示する
	活動内容を明確に示す	理解しやすく説明する
	意欲的に指導する	リーダーシップを示す
学習支援	情報収集を促す	調査や発表を支援する
	自身の経験を伝える	やり方を教える
	自らの考えや助言を伝える	
意欲向上	好奇心をくすぐる講義をする	興味や関心を持てる授業をする
	やる気を引き出す	生徒の思いを受け入れる
	生徒の努力を評価する	
授業計画	自由に活動する時間を与える	探究学習の機会を与える
	探究学習の環境を整える	設備や施設が充実している
	活動する場所を提供する	豊富な文献や資料を用意する

ただ経験を積みばよいのではない。活動の中で探究学習を楽しみと感じ、自信を持たせることが重要である。そのためには、4 カテゴリーに分かれる 22 項目の学習者の要望を満たす指導を心掛けねばならない。

3 研究 2

3.1 目的

研究 2 では探究学習評価質問票を開発する。研究 1 により、探究学習において学習者および指導者に求められることが明確になった。そこで、これらのカテゴリーを元に質問票の項目を選定する。その際、探究活動力について、文系型探究学習と理系型探究学習では方法論が異なることに留意する必要がある。差異が顕著なのはデータ収集の方法である。例えば、文系型探究学習では、資料・文献探索や当事者へのインタビューが主となる。対して、理系型探究学習では、調査や実験、コンピュータシミュレーションなどが選択肢となる。これら多様なデータ収集方法ごとに項目を設けるのは現実的ではない。そのため、探究活動力については文理共通の項目とする。

3.2 方法

3.2.1 調査参加者

探究学習の経験を有する大学生 729 名（男性 366 名、女性 363 名；年齢 19.67 歳、 $SD1.43$ ；1 年生 259 人、2 年生 196 人、3 年生 155 人、4 年生 101 人、5 年生 14 人、6 年生 2 人、7 年生 2 人）が調査に参加した。直近の探究学習の経験年齢は 18.46 歳（ $SD1.80$ ）で、経験から回答までに平均 1.21 年（ $SD1.38$ ）の開きがあった。床効果が出ていることから、最近経験した、または現在経験中の回答者が一定数いたことになる。

3.2.2 調査手続

manaba+R のアンケート機能を用い、授業時間外に希望者に回答を求めた。デモグラフィック情報として性別、年齢、学年に回答を求めた。続いて、直近に経験した探究学習の活動を想起してもらい、経験時の年齢を回答してもらった。その後、学習者に求められること（学習評価）の「態度・意欲」「高次認知力」「探究活動力」、指導者に求められること（指導評価）の「授業計画」「指導・支援」の順に配列された 69 項目について、6 件法（まったくそう思わない～とてもそう思う）で評定を求めた。

3.2.3 調査項目

学習評価項目に関して、はじめに態度・意欲カテゴリーとして、研究 1 で特定された項目に加え、学習状況評価の観点の一つである「主体的に学習に取り組む態度」を参考に 15 項目を選定した。次に高次認知力カテゴリーとして、研究 1 で特定された項目を参考に思考、判断、洞察、創造、計画、実行、応用に関する 9 項目を選定した。続いてコミュニケーション力カテゴリーとして、コミュニケーション・スキル尺度の単項目版である ENDCORE（藤本・大坊 2007）の 6 項目を採用した。最後に探究活動力カテゴリーとして、研究 1 の活動内容の選択項目（表 3）を基に 15 項目を選定した。指導評価項目に関しては、学習指導、学習支援、意欲向上の 3 つのカ

テゴリーを指導・支援カテゴリーに統合した上で、これらに属する項目を参考に 15 項目を選定した。また、授業計画カテゴリーとして、研究 1 で特定された項目を参考に 10 項目を選定した。

3.2.4 倫理的配慮

著者の所属機関における研究倫理委員会の規定に基づき調査を実施した。調査の実施においては、調査参加者に研究目的、個人情報の扱い、成果の公開に関する説明を manaba+R のコースニュースで行い、同意した者のみが自主的にアンケートに回答した。

3.3 結果と考察

3.3.1 学習評価

学習評価に関する 45 項目に対し、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った(表 6)。因子負荷量 .400 以上または -.400 以下を基準に、いずれの因子でも基準を満たさなかった項目、および複数の因子で基準を満たした項目を削除していった。その結果、28 項目からなる 6 因子が特定された。第 1 因子は「自信を持って取り組むことができた」など、態度・意欲カテゴリーのうち、前向きに楽しむ態度・意欲に関する 5 項目 ($\omega=.863$) が負荷していたことから「内発的態度」とした。第 2 因子は「自ら考えようという姿勢を示すことができた」など、態度・意欲カテゴリーのうち、探究学習に対する主体的な態度に関する 4 項目 ($\omega=.916$) が負荷していたことから「自主的態度」とした。第 3 因子は「冷静にものごとを判断することができた」など、高次認知力カテゴリーの 5 項目 ($\omega=.848$) が負荷していたことから「高次認知力」とした。第 4 因子は「データを整理・分析することができた」など、探究活動力カテゴリーのうち、データの収集、整理・分析、発表に関する 5 項目 ($\omega=.859$) が負荷していたことから「情報取扱力」とした。第 5 因子は「みんなと協働的に作業することができた」など、態度・意欲、コミュニケーション力、探究活動力の 3 カテゴリーに分散する他者との協働活動に関する 5 項目 ($\omega=.863$) が負荷していたことから「協働活動力」とした。第 6 因子は「問いに対する仮説を立てることができた」など、探究活動力カテゴリーのうち、仮説検証方法に関する 4 項目 ($\omega=.871$) が負荷していたことから「仮説検証力」とした。

分析により、学習評価の因子として、態度・意欲カテゴリーの「内発的態度」「自主的態度」、高次認知力カテゴリーの「高次認知力」、探究活動力カテゴリーの「仮説検証力」「情報取扱力」、複合カテゴリーの「協働活動力」が特定された。なお、「協働活動力」は研究 1 のコミュニケーション力カテゴリーの代替的位置づけであるが、技能であることから、探究学習の 3 観点としては「仮説検証力」「情報取扱力」とともに観点「知識・技能」に対応していると考えられる。以上の 4 カテゴリー 6 因子のモデルについて、尺度得点を用いた確証的因子分析を行った結果、一定の適合度が確認された ($GFI=.989$, $CFI=.993$, $RMSEA=.058$)。

6 つの因子のうち、現行の学習指導要領 (2017) で重視されている「主体的・対話的で深い学び」に関して、主体的な側面は「内発的態度」と「自主的態度」によって、対話的な側面は「協働活動力」によって測定することができる。知的好奇心を持ち楽しみながら学習に取り組む内発的態度は、高い学習効果をもたらすことが知られている (西村・河村・櫻井 2011)。加えて、モチベーションは日本の学校での探究学習に特有の目的である。これを実現させるためには、学習者の自主的な態度が不可欠である。また、たとえ単独での探究学習であっても、適宜、指導者や

表 6 学習評価項目の単純構造

	内発的 態度	自主的 態度	高次 認知力	情報 取扱い	協働 活動力	仮説 検証力
自信を持って取り組むことができた	.900	.005	-.138	.027	-.037	.009
* 失敗を恐れずに取り組むことができた	.865	-.102	-.011	-.003	-.140	.045
* 楽しみながら取り組むことができた	.536	.071	.003	-.034	.295	-.057
* 好奇心を持って取り組むことができた	.462	.235	.190	-.079	.033	-.031
努力を惜しまず取り組むことができた	.447	.228	.022	.055	.030	.009
* 自ら考えようという姿勢を示すことができた	-.069	.999	-.035	-.016	-.050	.027
* 進んで学ぼうという姿勢を示すことができた	-.058	.914	-.020	.062	.002	-.021
進んで理解しようという姿勢を示すことができた	-.001	.872	.054	-.006	-.057	-.027
* 向上心を持って取り組むことができた	.193	.552	.084	-.062	.079	.009
* 冷静にものごとを判断することができた	-.174	.001	.830	.060	.067	-.062
ものごとを観察しその特徴に気づくことができた	.103	-.002	.719	.022	-.058	.013
* 論理的にものごとを考えることができた	-.115	.122	.686	-.021	.004	.080
* ものごとを洞察しその本質を見抜くことができた	.082	-.040	.627	.035	-.069	.109
受け入れられるように主張することができた	.162	-.062	.428	-.029	.219	.037
* データを整理・分析することができた	.022	-.073	.117	.812	-.098	.030
* 適切な方法でデータを集めることができた	-.117	.035	-.021	.798	.000	.054
* 適切な方法で発表の準備をすることができた	.042	.054	-.054	.633	.179	-.088
わかりやすく成果を発表することができた	.280	-.058	.030	.492	.067	-.009
テーマに関する情報を集めることができた	.057	.118	.194	.406	.046	-.040
* みんなと協働的に活動することができた	-.171	-.080	-.057	.086	.989	.009
* 人間関係を良好に維持することができた	-.024	-.120	.267	-.099	.731	-.141
協力的に取り組むことができた	.069	.114	-.093	.005	.698	-.012
* 積極的にディスカッションすることができた	.086	.037	-.025	-.087	.676	.155
人に相談してアドバイスを得ることができた	-.070	.063	-.095	.165	.506	.148
* 問いに対する仮説を立てることができた	.008	-.016	-.028	-.037	-.003	.938
* 仮説を検証する計画を立てることができた	.006	-.067	.029	-.017	.018	.910
* 情報をもとに問いを立てることができた	-.059	.134	.117	.049	.036	.561
成果をもとに新たな問いを立てることができた	.140	.018	.042	.109	-.042	.445
因子寄与	9.025	8.991	8.709	8.346	8.005	7.216

note. * は短縮版の採用項目

他の学習者に相談したり、ディスカッションしたり、助け合ったりする必要がある。そのため、協働活動力は探究学習において重要な役割を果たす。自己決定理論（Deci & Ryan 2002）によると、モチベーションを高める条件として、3つの心理的欲求充足がある。1つ目は自らの行動は自ら責任を持って決定したいという「自律性の欲求」、2つ目はものごとをやり遂げる自信を持ち、自らの能力を示したいという「有能性の欲求」、そして、3つ目は他者と親密な関係を築き、連帯感を持ちたいという「関係性の欲求」である。これらの欲求が充足されたとき、学習者は内発的動機づけを高め、学習課題に意欲的に取り組もうとする。3つの心理的欲求充足のうち、自律性の欲求と有能性の欲求は「自主的態度」に、関係性の欲求は「協働活動力」に相当し、これら

の充足によって喚起される内発的動機づけは「内発的態度」に相当する。したがって、これら 3 因子は相互に関連しながら探究活動への取り組みに作用していると考えられる。

高次認知力については 1 因子のみが特定された。思考・判断・表現に加え、推論や洞察、観察などの行動は高次認知機能と呼ばれる。「高次認知力」の項目はこれらの行動を適切に実行する能力を測定する。この因子に含まれる項目はいずれも知的能力であることから、探究学習に限らず学習活動全般のパフォーマンスを測定するためにも用いることができる。

探究活動力については、「仮説検証力」と「情報取扱力」の 2 因子に分かれた。「仮説検証力」は科学的な技能に関連し、「情報取扱力」はデータを取り扱う技能に関連している点で、異なる側面を測定するものである。探究学習の活動内容に照らせば、step1 および step4 の考察が「仮説検証力」、step2・3・5 および step4 の分析が「情報取扱力」に相当する。この分化は、問題設定、仮説設定、研究立案、知見の解釈・理論化を行う技能と、データの収集、整理・分析、発表を行う技能が、探究学習における活動の両輪であることを示している。

3.3.2 指導評価

指導評価に関する 24 項目に対し、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った(表 7)。对学习者評価と同じ基準により、16 項目からなる 4 因子が特定された。第 1 因子は「わかりやすく説明してくれた」など、指導・支援カテゴリーのうち、学習者への指導に関する 5 項目 ($\omega=.883$) が負荷していたことから「学習指導」とした。第 2 因子は「独自性を高めるように促してくれた」など、指導・支援カテゴリーのうち、やる気を高める働きかけに関する 5 項目 ($\omega=.853$) が負荷していたことから「意欲喚起」とした。第 3 因子は「考える時間が十分にあった」など、授業計画カテゴリーのうち、活動時間の設定に関する 3 項目 ($\omega=.845$) が負荷していたことから「時間確保」とした。第 4 因子は「課題設定が適切だった」など、指導・支援カテゴリーのうち、活動目標の設定に関わる 3 項目 ($\omega=.834$) が負荷していたことから「目標設定」とした。

分析により、指導評価の因子として「学習指導」「意欲喚起」「時間確保」「目標設定」の 4 因子が特定された。これらのカテゴリーに関して、第 4 因子「目標設定」の項目内容を踏まえ、「学習指導」と「意欲喚起」からなる指導・支援カテゴリーと、「時間確保」と「目標設定」からなる授業計画カテゴリーに再編した。以上の 2 カテゴリー 4 因子のモデルについて尺度得点を用いた確証的因子分析を行った結果、一定の適合度が確認された ($GFI=.998$, $CFI=.997$, $RMSEA=.058$)。

因子構成から探究学習を行う際の留意点について考えると、指導者は十分な活動時間を確保するとともに、全体のテーマや解決すべき課題、活動内容が適切かどうかについて配慮した授業を計画しなければならない。そして授業中は、学習者が探究学習を躊躇せず遂行できるように丁寧に指導するとともに、学習者の学習意欲を高めるような働きかけを心掛けねばならない。これらの要件が満たされていないと、学習者は不満や不安を抱きながら探究学習活動に取り組むことになる。これでは学習効率に悪影響が出るのは必然である。

表7 指導評価項目の単純構造

	学習指導	意欲喚起	時間確保	目標設定
* わかりやすく説明してくれた	.937	-.113	.062	.000
意欲的に指導してくれた	.910	-.070	-.017	.011
活動内容を明確に伝えてくれた	.666	.033	.115	.034
* 考え方を教えてくれた	.630	.222	-.094	-.007
* 必要な情報を提供してくれた	.582	.081	-.089	-.015
独自性を高めるように促してくれた	-.084	.794	-.006	.073
自ら答えを出すように促してくれた	-.018	.722	.050	-.052
* こちらの意思を尊重してくれた	.078	.625	.039	.041
* やる気を高めてくれた	.299	.538	.013	-.072
* 取り組み姿勢を正しく評価してくれた	.220	.536	-.021	.019
* 考える時間が十分にあった	-.082	.041	.924	-.045
* 活動する時間が十分にあった	-.019	-.021	.787	-.006
* 話し合う時間が十分にあった	.151	.050	.590	.086
* 課題設定が適切だった	-.021	-.033	.014	.930
* テーマが適切だった	-.068	.013	.028	.862
* 活動内容が適切だった	.154	.059	-.080	.565
因子寄与	5.617	5.451	4.054	3.809

note. * は短縮版の採用項目

3.3.3 尺度の名称と短縮化

尺度の名称は探究学習の質問票であることを端的に示すため、TanQ（探究学習評価質問票）と命名した²⁾。このうち、学習評価の6側面を測定する尺度をTanQ-s、指導評価の4側面を測定する尺度をTanQ-tとした。

心理尺度を実際の教育現場で使用する際にネックとなるのが、項目数の多さである。TanQは、TanQ-sが28項目、TanQ-tが16項目の計44項目である。心理尺度としては決して多すぎる数ではないが、教育実践の中では学習者の負担や時間的な制約などから、指導者が調査の実施に躊躇することも予想される。そこで利便性を高めるために短縮化を図った。手続きは因子ごとにその名称や内容を極力反映することを主とし、その上でなるべく多様な項目を3つずつ選択した（表6・7の*がついた項目）。短縮後のTanQ-sでは、モデルの適合度は $GFI=.926$, $CFI=.947$, $RMSEA=.067$ 、各因子の信頼性係数は「内発的能度」が $\omega=.792$ 、「自主的態度」が $\omega=.890$ 、「高次認知力」が $\omega=.786$ 、「仮説検証力」が $\omega=.887$ 、「情報取扱力」が $\omega=.812$ 、「協働活動力」が $\omega=.827$ であった。また、短縮後のTanQ-tでは、モデルの適合度は $GFI=.955$, $CFI=.964$, $RMSEA=.065$ 、各因子の信頼性係数は「学習指導」が $\omega=.805$ 、「意欲喚起」が $\omega=.774$ 、「時間確保」が $\omega=.836$ 、「目標設定」が $\omega=.844$ であった。どちらもある程度の適合性と十分な信頼性が確認された。これらは短縮版であることから、先頭に#を付けて表した。以上により、#TanQは#TanQ-sが6因子18項目、#TanQ-tが4因子12項目の計30項目となった。

4 総合考察

4.1 学習と指導を評価するツール

探究学習に対する学生の実感に関して、8割前後の学生がこれまでの学校教育において、一度は探究学習を経験していた。また、単独よりも集団で探究学習に取り組む場合の方が、多様かつ高度な探究活動を行っていた。さらに、探究学習の経験は得意意識を媒介して、更なる探究学習への意欲と結びついていた。以上により、学習指導要領が示す探究学習の目的を達成するためには、学習者が初等・中等・高等教育と段階を踏み、主に集団によるアカデミックな探究学習の経験と自信を積み上げていくカリキュラムを構築する必要があることが明確になった。未だ模索段階にある日本の学校教育独自の「モチベーションを重視する探究学習」の方法論を確立するためには、学習者の探究学習の遂行に関わる力と指導・支援や授業計画の適切性を、多面的に評価するしくみが必要である。そこで、本研究は学習・指導評価ツールとして、学習者の実感や学習指導要領の記載に基づく探究学習評価質問票 TanQ を開発した。また、調査の実施に何らかの制約がある場合に備え、44項目を30項目に短縮した #TanQ も併せて開発した。

本研究が開発した指導評価尺度 TanQ-t の4因子のうち、「学習指導」と「意欲喚起」は指導・支援を、「時間確保」と「目標設定」は授業計画を測るモノサシとなる。探究学習のプログラム改善に向けた組織的な運営として、実施後、学習者に TanQ-t に回答してもらうことにより、今後の指導や授業計画に向けた有益な情報を得ることができると考えられる。

一方、TanQ-s に関して、探究学習の3観点は下層から「主体的に学習に取り組む態度」「思考・判断・表現」「知識・技能」の順でピラミッドを形成している。より良い探究学習を行うためには、内発的・自主的に取り組む態度やメンバーと協働して活動する力を根底に、高次認知力を基盤とする探究活動力が求められるということになる。そのうち、上層に位置する探究活動力を構成する「仮説検証力」と「情報取捨力」に関して、文系型探究学習と理系型探究学習には歴史的な方法論上の差異があることは既述のとおりである。文系型探究学習が採る問題解決学習では、①問いを定めて仮説を立て、②文献探索やインタビューなどでデータを収集し、③話し合いを通して仮説を検証し、④知見を発表するという段階を踏むのが望ましい。一方、理系型探究学習が採る科学検証学習では、①問いを定めて仮説を立て、②調査や実験などでデータを収集し、③データ分析により仮説を検証し、④知見を発表するという段階を踏むのが一般的である。ここから明らかなとおり、探究学習のステップは文理で共通している（仮説検証型研究）。ただし、問題解決・科学検証ともに、仮説を立てたり検証したりすることが難しいテーマでは探索的な手法が採られる（仮説生成型研究）。例えば、社会科学におけるグラウンデッド・セオリー・アプローチ (Strauss & Cobin 1998) が有名である。すなわち、「仮説検証力」は文系型・理系型を区別する基準とはなりえないということである。文系型探究学習と理系型探究学習の方法における最大の違いは、②データの収集と③データの検証の方法にある。学習評価尺度 TanQ-s は②については「適切な方法で」と表現し、③については「話し合いを通して」や「統計的に」などといった具体的な手法を含まないことで、文理の違いの問題を回避している。そのため、文系型と理系型のどちらの探究学習においても TanQ-s を使用することが可能である。

4.2 TanQ の実施・分析に関して

はじめに、得点化に関して、因子ごとに項目の平均値を算出することで詳細な検証を行うことができる。また、同じカテゴリーに属する因子の平均値をさらに平均することで、より包括的な検証を行うことができる。例えば、TanQ-t において「学習指導」因子 5 項目の平均値が 5.60、「意欲喚起」因子 5 項目の平均値が 4.80 の場合、指導・支援カテゴリーの平均値は 5.20 になる。6 件法の中心が 3.50 であることを考えると、この指導者の指導・支援は学習者から高い評価を得ていることになるが、意欲喚起をより意識することにより、更なる指導力の向上が見込まれる。

次に、回答者に関して、TanQ は学習者の実感を可視化することを目的に開発されたものである。熟達者は初心者判断を正確に予測しえないことが知られている (Birch 2005)。例えば、金田 (2017) によると、熟達者ほど主体的な活動に過剰な学習効果を期待することから、(熟達者であるはずの) 指導者は学習者の実感以上に学習成果を高く評価する恐れがあるという。このように、指導者が行う評価は必ずしも実態を正確に捉えているわけではない。その自覚があるからこそ、観点別学習状況評価に戸惑う指導者が多いのではないかと考えられる。その点、実際に取り組んだ学習者の目は指導者よりも実直である。当然ながら学習者の自己評価に懐疑的な指導者もいるであろう。実際、自己評価では心理的な自己防衛がはたらき、自らを低く評価しない学習者も存在する (藤原・大西・加藤 2007a)。そこで、自己評価の代案として、学習者同士に相互評価させる実践が提案されている (小島・寺崎 2001)。ただし、相互評価でも互いに高く評価し合うこと (藤原・大西・加藤 2007b) や、全体的に高く評価する人と低く評価する人がいること (渡部・平・井上 1998) などから、自己評価と合わせて、探究学習を共に取り組んだ集団内で、自分を評価するメンバーを除く複数のメンバーについて評価する体制を取ることが最善であると考えられる。その方法は簡単である。メンバーで輪を作り、時計回りに自らの評価シートを回すだけでよい。自分の活動を内省すること、そして他者の活動を第三者の立場から評価することは、どちらも探究学習における今後の活動に多くの気づきを与えるはずである。

続いて、指導者の懸念についても触れておきたい。TanQ を用いた検証において予想されるのが、組織的に調査した場合、その結果が勤務評価の参考にされるのではないかと懸念である。TanQ-t の 2 カテゴリー 4 因子の評価点が低ければ、十分な指導や適切な授業計画ができていなかったことになる。また、TanQ-s の 4 カテゴリー 6 因子の評価点が低ければ、探究学習の実践が十分な教育効果をもたらさなかったことになる。そして、その原因はやはり指導者の力量に帰属される。これは学習者の成績評価懸念と同じである。そのため、結果の取り扱いには慎重にならなければならない。個人の勤務評価に使用されないために、TanQ-t であれば同一プログラムを実施した全指導者の平均値を、TanQ-s であれば全学習者の平均値を管理職に報告するのが最善であろう。これにより、調査結果は指導・監督を行う管理職に帰属されることになる。ただし、個人の取り組みを精査したい場合もあろう。その場合は、研究者や外部機関など第三者が調査・分析を行い、必要な情報を適切にフィードバックする体制を用意するのが望ましいと考えられる。

最後に、調査のタイミングに関して、TanQ は探究学習の全ての活動が終了した事後に実施するのが基本ではあるが、項目を事前評価として用いることも可能である。その場合は、TanQ-s は探究学習のレディネスを測定することになるため、「ことができた」を「ことができる」に修正する。当然ながら、評価者は学習者自身である。こうして得られた事前評価を事後評価から引

くことにより、学習者の成長を可視化することもできる。同様に、TanQ-t は指導者の指導の構えや授業計画のチェックリストとなるため、「してくれた」を「することができる」に、「十分にあった」を「十分に有る」に、「適切だった」を「適切である」に、「こちらの」を「学習者の」に、それぞれ修正する。事後評価では学習者が受けた指導について評価するが、事前評価では指導者本人が自らのレディネスを評価することになる。

以上、学生の実感や探究学習のステップに基づき TanQ を開発した。これを用いることで、実践した探究学習の成果を明らかにできるとともに、得られたデータを指導や授業計画の改善に活かすことができる。TanQ が日本の学校教育独自の「態度・意欲や高次認知力といった内面性の育成を重視する探究学習」を確立する一助となることを願っている。

注

- 1) 協同と協働が併用されていたが、現在は「協働」という用語が採用されているため、本研究では協働で統一した。
- 2) 質問票ファイルは下記の URL から入手することができる。

<https://www.psychcommu.net/study/education>

参考文献

- Birch, S. A. "When knowledge is a curse: Children's and adults' reasoning about mental states." *Current Directions in Psychological Science*, No.14, 2005, pp.25-29.
- 中央教育審議会答申（2008）. 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
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (Eds.). "*Handbook of self-determination research*" NY: University of Rochester Press, 2002.
- 藤村宣之「読解力を育てるには—教育心理学からのアプローチ—」『指導と評価』、2009 年 12 月号。
- 藤本 学・大坊郁夫「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み」『パーソナリティ研究』第 15 号、2007 年、347-361 頁。
- 藤原康宏・大西 仁・加藤 浩「学習者間の相互評価に関する研究の動向と課題」『メディア教育研究』第 4 号、2007a 年、77-85 頁。
- 藤原康宏・大西 仁・加藤 浩「公平な相互評価のための評価支援システムの開発と評価—学習成果物を相互評価する場合に評価者の選択で生じる「お互い様効果」—」『日本教育工学会論文誌』第 31 号、2007b 年、125-134 頁。
- 蒲生諒太「『探究的な学習』の歴史的形成について—高大接続改革に向けた基礎理解の研究—」『立命館高等教育研究』第 20 号、2019 年、59-76 頁。
- 樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の検証と発展を目指して』ナカニシヤ出版、2014 年。
- 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』第 36 号、2019 年、145-147 頁。
- 金田茂裕「教授者の探究期待バイアス」『教育心理学研究』第 65 号、2017 年、388-400 頁。
- 小島 宏・寺崎千秋編『総合的な学習の評価計画と評価技法』明治図書、2001 年。
- Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. "Instruction based on inquiry" In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction*, NY: Routledge Press, 2011, pp.361-381.

- 村上忠幸「理科・化学の探究学習を実現するために必要なこと」『化学と教育』第53号、2005年、28-31頁。
- 村上忠幸「理科・化学の探究学習を実現するために必要なこと ―今、私たちの探究はどこにあるのか―」『化学と教育』第55号、2007年、324-327頁。
- 村山哲也『小学校理科「問題解決」8つのステップ―これからの理科教育と授業論―』東洋館出版社、2013年。
- 文部科学省『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』2019年。URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/01/_icsFiles/afieldfile/2019/01/21/1412838_1_1.pdf（2020年7月1日閲覧）
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス―内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?」『教育心理学研究』第59号、2011年、77-87頁。
- 小川正賢『理科教育学講座5 理科の学習論（下）』日本理科教育学会編、1992年。
- Strauss, A., & Corbin, J. *“Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory”*, CA: Sage, 1998.
- 渡部 洋・平由実子・井上俊哉「小論文評価データの解析」『東京大学教育学部紀要』第28号、1988年、143-164頁。

Development of TanQ as Questionnaire for Assessment of Inquiry Learning Based on Students' Experience

FUJIMOTO Manabu (Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

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

Abstract

Inquiry learning in Japan is unique on the ground that it focuses on training learners' interiority. But, it is mixed with different paradigms of purpose and method. The reason is that programs and assessment systems of inquiry learning have not been yet established, and thus teachers face difficulties in educational guidance. This paper introduces students' experience and awareness of inquiry learning, then develops a questionnaire for the assessment of this learning. In Study 1, based on an opinionnaire conducted, it was clarified that many students have experience in inquiry learning, but that only a few of them have sufficient experience for diverse and advanced inquiry activities. Furthermore, teachers' and learners' needs were identified. In Study 2, a questionnaire consisting of 70 items which were selected on the basis of findings from Study 1 was conducted. In response to the results, TanQ, consisting of 6 factors of assessment for learning, and 4 factors of assessment for guidance, and a short version of #TanQ were developed.

Keywords

Inquiry Learning, Questionnaire Method, Criterion-Referenced Assessment, TanQ

Promotion of Active Collaboration among Multinational Multi-disciplinary University Students in English-Medium Courses

KANDUBODA B. Prabath

Abstract

The number of English-medium classes offered by the local Japanese universities is growing year by year, which consequently composes of diverse students. As a result, teachers need to strategically plan and prepare course content by considering students' varied backgrounds. The application of active and collaborative learning especially requires in-depth consideration. Thus, in light of previous work, this study examined whether the application of a six-stage model (the Interaction Learning Framework (ILF)) can promote students' active participation via collaborative learning. In particular, this study focused on an English-medium course consisting of students from diverse backgrounds. The action survey gathered quantitative data via course assessment and qualitative data from reflective comments from the 17 course participants. The primary analysis focused on a simple comparison among the course assessment mean scores, which also involved a correlation coefficient test. A secondary analysis focused on gathering individual information on academic achievement via peer learning. The mean scores indicated higher ratios for the present course compared to other courses in the same field with five positive correlations. Students' reflections also indicated the activities provided a well-balanced platform for them to acquire academic knowledge via collaborative peer-learning activities. Thus, it can be concluded that the ILF can provide sufficient guidance for teachers to strategically plan and synthesize students' collaborative learning in English-medium courses consisting of students from diverse backgrounds (i.e., multinational and multi-disciplinary).

Keywords

active collaboration, English-medium course, course assessment, international academic exchange

1. Introduction

This paper aims to share the empirical evidence in teaching English-medium classes in a local Japanese university. In particular, it concerns enhancing students' interaction and active learning that directly correlate with the pedagogical techniques utilized to overcome possible challenges and improve students' overall learning outcomes.

Previous studies (Kanduboda and Tori, 2020; Sakamoto et al., 2020) present empirical evidence on a successful course trial with a specific pedagogical approach; this was examined based on the Interaction for Learning Framework (ILF) originally proposed by Arkoudis et al., (2013). Accordingly, the instructor was able to strategically plan and conduct the lessons that consequently received students' positive assessment in the overall course evaluations.

This study aims to adopt the methods introduced by Kanduboda and Tori (2020). However, their evidence is based on students with humanities' majors (two of the campuses that belong to the Ritsumeikan University, Kansai area). There is limited insight shared by focusing on the English-medium classes given in the other campus, the Biwako Kusatsu Campus (BKC). The student mixture in BKC is unique as the campus comprises both humanities and science majors.

Thus, the present study aims to examine the BKC English-medium course that consists of local Japanese students and international students belonging to both the humanities and sciences. The next section provides the literature background to the related concepts. The following Section Three introduces the course trial details conducted to gather evidence during the Fall semester 2019. Section Four, the discussion, provides a reflective assessment of the present pedagogy with respect to the learning outcomes both from the students' and teacher's perspective. Finally, the conclusion section consists of an overall assessment of the present pedagogy that concerns all three campuses' trials.

1.1 English-medium courses that encompass the collaboration of multinational and multi-disciplinary students

In light of previous accounts, the present study continuously examines the applicability of the ILF in the English-medium course under different circumstances. As early studies provide information for the classes conducted, which consist of students majoring in the humanities, this study will further consider the same pedagogical approach in the courses offered with a greater student mixture. The ILF plays the central role in producing a student-friendly atmosphere in the class environment. In addition, the uniqueness of the Japanese university context should also be taken into consideration along with the collaborative active learning of multinational students belonging to multiple disciplines.

Kanduboda and Tori (2020) examines the adaptability of the ILF in the Japanese university context as a pedagogical approach to promote students' active learning for the English-medium classes offered that involve collaborative learning. The six stages (*planning interaction, creating environments for interaction, supporting interaction, engaging with subject knowledge, developing reflexive process, fostering communities of learners*) introduced in the ILF were a great help to the instructor during the course

planning stage and when conducting the lessons. As a result, the course assessments results revealed higher rates than the other courses in the same field. Students' course assessments are one of the valuable items that illustrate course validity and satisfaction. The present study also adopts the same assessment tools to examine and compare the present course's validity.

The promotion of active learning (or engagement) and interaction among students is said to be challenging in the Japanese university context, particularly when a foreign language (for instance, English) is concerned (Kanduboda, 2020). The uniqueness of the Japanese culture and the language are considered to play a significant role in the challenges encountered. For example, Kanduboda (2020) suggests that the reserved attitude that many Japanese students show during foreign language use comes from their collectivistic cultural background. In addition, the convenience of the Japanese language allows students to acquire almost any kind of information they need, making the necessity of being able to use the English language (or another) less important. Arguably, it is important to plan the lesson content using well-considered techniques that can improve and embrace students' foreign language use thereby allowing them to experience a sense of joy and fulfillment.

The third focus of the present study lies in the co-learning of the humanities and science major students. It is general knowledge that different disciplines offer different learning methods owing to the uniqueness of the specialties. For example, humanities majors may have multiple opportunities to learn and enhance communication skills compared to science majors. On the other hand, many students in science fields receive in-depth knowledge on conducting experiments and research compared to humanities majors. Mixing these two allows students to expand their knowledge more widely. The liberal arts courses offer a great opportunity for both sets of students to come together and learn cooperatively.

The active learning approach has promoted many pedagogical techniques for teachers to apply in their course activities (Bonwell and James, 1991). Should it be individual pair or group, there are many ways that students can autonomously engage in hands-on activities that can improve cooperative learning skills. But these must be carefully guided by the instructors (Johnson and David, 2008). It is also essential to employ icebreaking activities and reflectional sessions to prepare students' mindsets for advanced peer-learning. On the one hand, icebreaking activities are said to provide a good opportunity for the participants to socialize and interact in public and classrooms (Devi, 2015; Rogers and Harry, 2002; Yeganehpour and Mehmet, 2016). On the other hand, a structured reflection session ensures participants enhance learning outcomes (Ikeda, 2000). Especially, knowing missing points benefits students to set goals for future activities for continued professional development.

However, it is important to establish that merely mixing the students does not foster any interaction or deepen academic knowledge. This is especially so when the class is characterized by great diversity (Arkoudis, 2006). The instructor must ensure the course objectives, content, and activities meet students' expectations closely. This is where the ILF can render a better platform for the instructors to strategically plan and administer courses. Therefore, this study will continue to utilize the techniques attested by Kanduboda and Tori (2020), with the expectations of the ILF's

feasibility in co-learning and collaborative learning in the Japanese university context. The present approach will considerably reduce teacher-talking time and multiply student-student interaction.

2. Hosting multinational students belonging to multiple disciplines

The primary research question of this study is to examine whether the application of the ILF in the English-medium course can promote active participation via collaborative learning among multinational students belonging to multiple disciplines. A secondary research question is set to examine if the students' course assessment results illustrate any significance between humanities-only classes and the present study.

Therefore, the same course [Introduction to intercultural communication] was selected for the main examination. The course lecturer in charge remained the same while the teaching assistant (TA) position was filled with a new senior Ph.D. student studying at the same campus. As this is the third test of the same pedagogical approach, several improvements were applied in light of the previous tests. This study adopted the same research method used in Kanduboda and Tori (2020) and conducted action research based on plan-do-see gradation. Action research allows teachers to observe and carefully arrange their pedagogical approaches during lessons (Duan & Ren, 2011).

The course planning is conducted with reference to the ILF stages 1 and 2 (*planning interaction and creating environments*), taking account of students' backgrounds, course objectives, classroom activities, and so on. Stages 3 and 4 (*supporting interaction, engaging with subject knowledge*) were also taken into consideration to ensure that students had the benefits of exchange and received sufficient new subject knowledge. In addition, necessary steps were taken to consider students' continued reflection during the course and foster rapport among the students with reference to stages 5 and 6 (*developing reflexive process, fostering communities of learners*).

2.1 Participants' information and course settings

The course consisted of 17 students 29.41% of whom were from humanities and 70.59% from sciences; they were from China, Japan, Korea, Thailand, and Uganda. Figure 1 represents the overall course content. One of the major improvements in the present study was including a multiple reflection session. A reflective session plays an important role in improving students' awareness of the content comprehension. A self-reflection sheet is distributed to all the students at the beginning of the course to keep track of each lesson's content and their comprehension (Appendix 1).

Figure 1. Course content and keywords

Lesson Content—keywords

- 1 Orientation - *course introduction, course objectives, individual goals*
- 2 Cultural syndromes - *fundamental cultural traits/ differences/ similarities*
- 3 What is culture and what is not? - *different views, methods of analysis, own ideas*
- 4 Culture and identity - *individuality, collectivism, social status*
- 5 Culture and time - *punctuality/monochronic/ polychronic*
- 6 Culture and hierarchy - *seniority/ family and social hierarchy/ power distance*
- 7 Culture and gender - *masculinity, feminism, gender roles*
- 8 Culture and communication – *direct and indirect communication*
- 9 Interim reflection - *learning outcomes, peer-learning, points to reconsider*
- 10 Group survey preparations - *peer-learning, evaluation, critical-thinking skills*
- 11 Preparation day - *surveying, peer-support, individual role*
- 12–13 Group presentations - *critical thinking skills, presentation skills, discussion skills*
- 14 Individual presentations – *individuality, presentation skills, Q&A skills*
- 15 Overall reflection - *final remarks, learning outcomes*

Similar to the other two campus trials, this examination also set five aspects that focused on producing a learner-friendly atmosphere. First, lesson 1 through lesson 10 included ice-breaking periods in the first 10–15 minutes for students to prepare for the lesson and familiarize themselves with their peers. The ice-breaking topics were randomly chosen from the students' proposals collected in the orientation session. The TA took an active role in allocating students into small groups (with 4–5 members), presenting the topics, moderating the overall group discussions, and finally summarizing with Q&A, comments along with others. Second, all the lessons were filled with multiple pair work and group work for students to actively engage in student-student interaction time. Several types of pair work were initiated in the early stages of the course to allow students to make one/two close friends. Gradually, discussions, presentations, and Q&A periods involved multiple types of group work that increased students' peer-interaction time. Third, as the employment of a TA illustrated an impeccable support in assisting students to actively engage in peer work in the early study (Kanduboda and Tori, 2020), this study also continuously employed a senior doctoral student. The TA was in charge of advising and supporting students both inside and outside of the lessons and assisting the instructor. In addition, the TA was also asked to evaluate the class content. Fourth, the university online platform for classes, manaba+R was utilized to share information on class changes, assignment submissions, and extra-curricular activities focusing on academic, language, and cultural exchange. Fifth, the class assessment was conducted multiple times to check if the students experienced any difficulties in content comprehension and peer-learning activities.

One of the crucial aspects of the present course is the mixture of registered students. This mixture produces different expectations towards the class¹⁾. However, anyone would agree that it is impossible to provide a 100% satisfactory learning environment by answering every students' expectations and objectives. Thus, the course must allow multiple opportunities for students to confirm course objectives and adjust their expectations accordingly. Expecting students learn how to enjoy and satisfy with the presented situation and activities. This was taken into consideration during the planning stage by allocating considerable time for ice-breaking and reflection.

It is important to establish that the ice-breaking times before commencing the content and reflection sessions after finishing the main activities play a crucial role in fostering students' exchange and learning outcomes. In the present course, the ice-breaking times also included sharing students' objectives. This was done to ensure that students clearly understand course objectives and their own objectives during given activities. It also offers peers to understand members' expectations towards activities. As a result, students can enjoy the activities through peer-learning and exchange. On the other hand, the reflection times offer a great deal of opportunity for students to reconfirm activity objectives and learning outcomes explicitly, while implicitly allowing them to improve awareness and examine individual attainments.

2.2 Analysis

The main analysis focused on students' overall assessment results, which took place at the end of the semester (displayed in Table 1). The average scores directly indicate that the present examination provided students with a satisfactory learning environment. In addition, assessment scores were applied to a cross-tabulation test to confirm correlation coefficient effects. This information supported our understanding of the relationship among the aspects. Finally, students' comments on the reflection session were also taken into consideration as a gauge for examining academic achievement via peer-learning activities.

3. Results

The results in Table 1 display an overall assessment for the same course offered on three different campuses. The "2018 Spring" represents the assessment for the course offered in Kinugasa Campus (KIC), while "2018 Fall" represents Osaka Ibaraki Campus (OIC) data. The last column "2019 Fall" represents the assessment data retrieved for the same course offered at Biwako Kusatsu Campus (BKC).

Table 1. Course survey results

Term Content	2018 Spring (response rate 82.1%)	2018 Fall (response rate 87.5%)	2019 Fall (response rate 88.2%)
	class average / field average	class average / field average	class average / field average
Q1 Fidelity to course syllabus	4.8 / 4.5	4.6 / 4.6	4.8 / 4.6
Q2 Outside class study time	2.4 / 1.8	2.4 / 2.1	2.3 / 2.2
Q3 Promotion of learning motivation	4.3 / 3.9	4.6 / 4.3	4.6 / 4.2
Q4 Active learning attitude	4.8 / 4.2	4.7 / 4.4	4.7 / 4.4
Q5 Achievement of objectives	4.1 / 3.9	4.3 / 4.0	4.4 / 4.1
Q6 Utility of the course	4.6 / 4.2	4.4 / 4.4	4.7 / 4.4

*2018 data are extracted from Kanduboda and Tori, 2020.

*The assessment ranges from 1 through 5 points, where 5 points is the highest mark for each question criteria.

In the present study, the focus should first be given to the final column (2019 Fall), which displays the results of the present examination. The response rates indicate that 88.2% of course participants answered the course survey, which suggests highly credible ratios. All the questions illustrate a higher mean score in the class average than the field average, thereby suggesting students' high satisfaction with the overall course settings. However, significant results between the humanities-only campuses (overall average score of KIC and OIC), and the humanities and sciences campus (average score of BKC) were found only in four questions [Q1 = 4.7 < 4.8; Q3 = 4.45 < 4.6; Q5 = 4.2 < 4.4; Q6 = 4.5 < 4.7] while two questions' assessment illustrate lower ratios [Q2 = 2.4 > 2.3; Q4 = 4.75 > 4.7]. On the other hand, Table 2 results indicate there are five correlations where promotion of motivation (Q3) and active learning attitude (Q4) show a reasonable amount of correlation with the utility of the course.

Table 2. Cross-tabulation results for correlation coefficient

Content	Q1 Fidelity to course syllabus	Q2 Outside class study time	Q3 Promotion of learning motivation	Q4 Active learning attitude	Q5 Achievement of objectives	Q6 Utility of the course
Q1 Fidelity to course syllabus						
Q2 Outside class study time	0.331					
Q3 Promotion of learning motivation	0.272	0.203				
Q4 Active learning attitude	0.28	-0.093	0.456			
Q5 Achievement of objectives	0.055	-0.095	0.535*	0.549*		
Q6 Utility of the course	0.28	-0.093	0.685**	0.813**	0.549*	

The items illustrate a positive connection in three stages: one "" mark indicates a little correlation, two "***" marks indicate a reasonable amount of correlation, and three "****" marks indicate strong correlation. However, a "-" mark represents a negative relation.

4. Discussion

The primary research question of this study is to examine whether the application of the ILF in

the English-medium course can promote active participation via collaborative learning among diverse students. The class assessment results revealed that the responses for six course survey questions were greater than the field average scores, thereby suggesting that the ILF can provide a good platform for teachers to plan and conduct lessons concerning the promotion of students' exchanges and active learning. The secondary research question was set to examine if the students' course assessment results illustrate any significance among different disciplines. A simple comparison was conducted between the ratios (KIC average score + OIC average score vs. BKC average score). While questions 1, 3, 5, 6 results indicated higher scores in the BKC class, Q2 (outside class activities) and Q4 (active learning attitude) results illustrated lower marks in BKC in comparison.

It is highly likely that the accumulative teaching experience from KIC and OIC yielded these high scores in BKC. However, the author believes that the lower scores in Q2 and Q4 are consequences of reducing out-class activities and teacher-student interaction. Out-class activities were limited to the most needful ones due to students' laboratory and extra-curricular activities. The teacher-student interaction was considerably reduced by increasing student-student and TA-student interaction. These two aspects will be reconsidered in future courses.

The correlation results provide information on what aspects demonstrate a positive relationship with a (*) mark or a negative relation with a (-) character. A positive relationship shows when one part increases, the other also increases, while negative shows when one increases, the other decreases. The present course results in the achievement of objectives indicate a positive relationship with the promotion of learning motivation and active learning attitude; the utility of the course, on the other hand, demonstrates positive relation with the advancement of learning motivation, active learning attitude, and achievement of objectives. While these positive relations are evidential for well-received aspects, the instructor can also reconsider possible adjustments to the elements that do not correlate with the class assessments.

4.1 Fostering active collaboration among multinational and multi-disciplinary university students in the Japanese university context

The uniqueness of the present observations lies in the mixture of students. Two-thirds of students were in science disciplines while the rest were in the humanities. In addition, they represented five different countries. Questions 1 and 2 display the syllabus-related scores. The overall score for Q1 (on fidelity to the course syllabus) depicts a higher ratio than the field average. This number implies that the instructor did not have to change the original syllabus extremely and suggests that the preparations conducted during the planning stage were effective. In Q2 (the outside class activities) results also indicate that students had a considerable time outside class to review and revise the content. The field average score for outside class activities depicts the lowest number among all the questions (2.2). This ratio represents two important aspects. First, the present course consisted mostly of science majors for whom their other course work requires a considerable amount of lab work participation. Second, given the nature of the present course, most course work required students to interact during the

lesson time rather than engaging in individual tasks outside the classes. Thus, course work outside classrooms is limited to short readings and pair/group works compared to other technical or department specialty courses.

On the other hand, questions 3 and 4 display how well the instructor engaged with the students. For example, Q3 (promotion of learning motivation, 4.6), and Q4 (active learning attitude, 4.7), both indicate that the instructor and the TA were able to motivate students to focus on an active learning attitude throughout the course. In addition, Q5 (achievement of course objectives) again displays high scores, which also marks the highest score compared to the two previous trials in 2019 spring and fall. The author ascribes these to the reciprocal sessions conducted according to the self-reflection sheet. In light of previous examination (in Kanduboda and Tori, 2020), this study provided the self-reflection sheet at the beginning of the course for students to keep track of what they are supposed to learn from each lesson and activity. The key words and phrases in the expected learning outcomes given in Appendix 1 give students a basic idea of what they must acquire and focus on during each activity. As a result, students' assessments for reaching the objectives received high ratings. Finally, Q6 represents the most important requirement of this course (the utility of the course). The instructor's relentless efforts become almost futile if the students cannot recognize the future validity of the course content. The course was filled with hands-on activities that involved both soft skills (negotiation skills, leadership skills, etc.) and hard skills (learning theory-related intercultural communication, academic presentation skills, surveying skills, report writing skills, etc.). Students can utilize these skills in their future course works and in career-related activities. Thus, Q6 results indicate whether students can recognize the future utility of the course content; the present course was able to obtain students' high scores (4.7) for the course utility that represents students' consideration of the learning outcomes.

In retrospect, the adaptation of the ILF as a pedagogical approach was a successful trial. The ILF as originally suggested was based on a university environment where the English language played a dominant role in all academic and administrative settings (Arkoudis et al., 2013). A study conducted by Kanduboda and Tori (2020), first examined the ILF in the Japanese university context with the same course mainly offered to humanities majors who were from different countries. Further, Sakamoto et al., (2020) also tested the ILF as a pedagogical approach by combining it with *translanguaging* (concerning the English and the Japanese languages). With the present study results, it can be said that the application of the ILF in the Japanese university context can promote students' active learning and collaborative work. This offers evidence for a university environment where the Japanese language plays a dominant role in all academic, administrative, and non-academic respects.

4.2 Academic achievement through peer learning

In addition to the quantitative data, students provided individual comments on two main reflection sessions, which provided qualitative data. The first session focused on examining peer-learning activities in relation to group work such as discussions and presentations. The answers, collected anonymously, utilized online surveying tools. The second session focused on examining students'

learning outcomes from an academic perspective, which was carried out in handwriting with the name indicated.

Peer-learning activities have offered a great chance for students to learn and improve multiple skills such as *how to use English expressions, acquire leadership skills through facilitation, and improve discussion (speaking and listening) skills in English*. For instance, sample answers 1 and 2 display how students enjoyed interaction during the peer-learning activities²⁾.

Sample answer 1

"The presentation enables us to gain skills that we were not aware of. Each student has his or her uniqueness, which he or she can share and in return benefits all of us. For example, my colleague taught us how to combine two Google docs in the same doc. That is amazing."

Sample answer 2

"I enjoyed getting to know other's culture and experiences. That was fun – to communicate with people from another country and share different ways to think."

It is important to emphasize the significance of experiencing difficulties during the learning process as they represent the fact that students are in the midst of acquiring new knowledge. The answers to the difficulties experienced during peer-learning activities show that students have noticed and acquired a certain amount of new knowledge from the language and culture, and academic skills from the present course settings [*use English adequately to convey ideas, decide themes and survey details, cultural differences, listen to different types of English, taking notes and make slides (for presentations), getting all members involved in the tasks, take turns/improve individual contribution*]. Students also responded to a question asking about their satisfaction with peer-learning activities (1 = not satisfied, 5 = very satisfied). The results indicated more than 80% students were satisfied with the activities [1 = 0%, 2 = 5.9%, 3 = 5.9%, 4 = 58.8%, 5 = 29.4%].

The second reflection session examined students' academic achievement via a written task (Appendix 2). The first question tested students' content knowledge and its applicability to their own cultural and language backgrounds. The second question queries what, from an academic perspective, the students have learned most (such as intercultural communication skills, group work, peer-learning, individual presentation, paper writing, etc.). The answers were two-fold. First, students were able to acquire skills and knowledge to deepen intercultural communication skills. Second, some other comments also involved developing academic skills such as information literacy, academic writing, and academic presentation skills. As shown in appendix 3, both Japanese students and international students have understood the importance of intercultural exchange in academic settings and sharing knowledge in academic work. These comments demonstrate that students successfully achieved the course attainment objectives set in the planning stage. However, it should be noted that the course did not provide explicit instructions pertaining to academic skills. Thus, it is important to establish that

students' peer-interaction yields several different skills. Especially in the present case, this paper strongly believes that the students' differences led to curiosity, search, and obtain new knowledge.

In addition, a third question is directed to raise students' awareness of future learning by asking what they want to learn or improve in future classes in relation to intercultural communication skills. However, a further survey is needed to examine the details on how and what students acquire considering their backgrounds (specialties, status, etc.) A sample set of answers are attached in Appendix 3.

Overall, the present examination can be considered as another successful trial in promoting active and collaborative learning among the students from diverse backgrounds in the English-medium course.

5. Conclusion

The present study is a continued examination based on a previous report that tested how to improve students' active involvement, especially considering diverse backgrounds. In light of prior work, this study perpetually examined the ILF model. In particular, this study focused on 17 multinational students belonging to humanities and science specialties. The present study emphasized active and collaborative learning among the students with multiplied activities in icebreaking and reflection based on the accumulated experience. The primary analysis focused on a simple comparison among the course assessment mean scores, which also involved a correlation coefficient test. Secondary research focused on gathering individual information on students' academic achievement via peer learning. The mean scores indicated higher ratios for the present course than other courses in the same field with five positive correlations. Students' reflections also indicated that the activities provided a well-balanced platform for students to acquire academic knowledge via collaborative peer-learning activities. Thus, it can be concluded that the ILF can provide sufficient guidance for teachers to strategically plan and synthesize students' collaborative learning in English-medium courses consisting of students from multinational and multi-disciplinary backgrounds.

However, the present pedagogical approach needs further investigation because of the limitations in course settings, nature of the participants, and the method of data collection. The course selected in the present study was a small-sized class consisting of fewer than 25 participants. Students will have more opportunities to learn and improve via peer-learning activities if the course consists of more students. Thus, it is necessary to employ the same approach to middle- or large-sized classes and examine how students' learning outcomes fluctuate compared to the present study. In addition, the proportion of local Japanese students and international students needs further consideration to equalize the numbers. Furthermore, the course assessment ratios represent overall assessment only. It is important to examine whether the data depict any incongruence when the local and the international students' assessments are considered separately. The data are limited due to the small number of students in the present course. Thus, further examination will be conducted to gather more data in the

same regards. Arguably, the reviews will offer the instructors a valuable opportunity to build their individual courses with more student-friendly active learning environments.

Acknowledgment

The author would like to express his sincere gratitude to the anonymous reviewers for guiding with detailed and inspiring questions and comments to improve the manuscript content.

Note

- 1) It is worth noting that students who register for such courses have high expectations in improving communication skills via peer-learning, which is unique to most. However, if the students' uncommon individual objectives are not shared, they may hinder fostering learning outcomes.
- 2) Please note that the comments are copied directly from students' comments without corrections in the style, grammar, or meaning.

References

- 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., Baika, C., Yua, X., Borland, H., Chang, S., Lange, 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>.
- Bonwell, C. C., James A. E. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC, 1991.
- Devi, S. K. "Improving Students Motivation in Learning English through Implementing of Ice Breaker (Classroom Action Research at Eighth Grade of MTs Pembangunan). Diss. IAIN Syekh Nurjati Cirebon, 2015. retrieved on 10/10/2020 from <http://repository.syekhnurjati.ac.id/2920/>
- Duan, X., Ren, S. "Action Research of Young College English Teachers." *ISSN 1799-2591 Vol. 1, No. 5*, 2011, pp. 497–500.
- Ikedo, E. "How Reflection Enhances Learning in Service-Learning Courses.", 2000, pp.1-23.
- Johnson, R. T., David, W. J. "Active learning: Cooperation in the classroom." *The annual report of educational psychology in Japan*, Vol. 47, 2008, pp. 29-30.
- Kanduboda B. P. "Fostering Students' Autonomous Engagement in Japanese University Academic English Classes." *Journal of the School of Languages and Communication, Kobe University*, Vol. 16, 2020, pp. 67–79.
- Kanduboda, P.B., Tori, T. "A Pedagogical Approach for Promoting Students' Active Learning for the Classes Offered in the English Language Concerning Collaborative Learning." *Ritsumeikan Higher Educational Studies*, Vol. 20, 2020, pp.137–152.
- Rogers, Y., Harry, B. "Subtle ice-breaking: encouraging socializing and interaction around a large public display." *Workshop on Public, Community, and Situated Displays*. 2002. Retrieved on 10/10/2020 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.7738&rep=rep1&type=pdf>
- Sakamoto, T., Honda, A., Kanduboda, P.B., "Fostering Active Peer-learning Between Diverse Student Groups in

Japanese Universities: How Can Interactions Be Enhanced and Benefit Students in Intercultural Learning?" Proceedings of the INTED 2020. Valencia, Spain. pp. 3499–3506.

Yeganehpour, P., Mehmet, T. "Using ice-breakers in improving every factor which considered in testing learners speaking ability." International Journal on New Trends in Education and Their Implications, Vol.7, No.1, 2016, pp. 58-68.

Appendix 1. Self-reflection sheet

CLASS CONTENT AND EXPECTED LEARNING OUTCOMES—REFLECTION

○ well-received △ somewhat received ☒ not sure /absent/ not received

Times	Date	Planned content	Actual class content	Expected learning outcomes	Own evaluation
1.		Orientation	Ice-breaking Self-introductions Course introduction	Improve Conversational & Group Work skills Know objectives and content Know class members	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
2.		Cultural syndromes	Ice-breaking What are cultural syndromes?	Improve C and GW skills Improve awareness on different dimensions (identity, time, hierarchy, virtue, truth)	○ △ ☒ ○ △ ☒
3.		Culture and identity	Ice-breaking Case study Collectivism vs. individualism	Improve C and GW skills Know real-life situations Can explain and apply	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
4.		Culture and time	Ice-breaking Case study Monochronic vs. polychronic	Improve C and GW skills Know real-life situations Can explain and apply	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
5.		Culture and hierarchy	Ice-breaking Case study High power vs. low power distance	Improve C and GW skills Know real-life situations Can explain and apply	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
6.		Culture and gender	Ice-breaking Work sheet (hierarchy in society) Work sheet (Gender gap in society) Masculine vs. feminine	Improve C and GW skills Improve awareness on own surroundings Can explain and apply Can explain and apply Can explain and apply	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
7.		Culture and communication	Ice-breaking Direct vs. indirect communication High vs. low context Formal vs. informal styles	Improve C and GW skills Can explain and apply Can explain and apply Can explain and apply	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
8.		Interim reflection	Ice-breaking Revise main concepts	Improve C and GW skills Figure problems and solutions	○ △ ☒ ○ △ ☒
9.		Group presentation explanations	Ice-breaking details of GPs Grouping	Improve conversational skills Know the details Know the members	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
10.		Group presentation preparations	Ice-breaking Prepare details Share information	Improve C and GW skills Improve data gathering, presentation skills Improve group work skills by peer-learning	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
11.		GPs 1and 2	Ice-breaking Present information Conduct Q and A Conduct and participate discussion	Improve C and GW skills Improve presentation skills Improve Q and A skills Improve discussion skills	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
12.		GPs 3 and 4	Ice-breaking Present information Conduct Q and A Conduct and participate discussion	Improve C and GW skills Improve presentation skills Improve Q and A skills Improve discussion skills	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
13.		Group work reflection + Individual presentation explanation	Ice-breaking Reflect group work IPs content	Improve C and GW skills Know the achievements and tasks for future group work Know the content	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒
14.		Individual presentations	Individual presentations	Share personal experience Gather others' ideas	○ △ ☒ ○ △ ☒
15.		Revision and report submission	Overall reflection Submit report	Know learning outcomes Notice the tasks for future learnings Explain report content	○ △ ☒ ○ △ ☒ ○ △ ☒

Appendix 2. Learning outcomes from an academic perspective

Reflection on class content

Name:	Country:	Date:
1. With reference to the concepts that you have learned in this class, redefine your country/ culture from an intercultural perspective? Use examples if necessary.		
2. From an academic perspective, what did you learn the most from this class (e.g., intercultural communication skills, group work, peer-learning, individual presentations, paper writing, etc.)		
3. What do you want to improve more in future classes with respect to intercultural communication skills?		

Appendix 3. Samples of students' reflection answers

Q1 Japanese students

"... I was surprised at that many people have these stereotypes about japan, and also I know now my personality is far from a typical Japanese"

"some aspects of thinking against gender, power distance"

"Japanese communication is indirect communication. But sometimes foreign people can not understand the styles. So I think we should change to direct communication"

"I notice many differences about culture or thinking...think 'difference' is good for improving..."

International students

"after this class, I recognized that my culture is collectivistic, polychronic, high power and low context. For example ..."

"...my country is more polychronic culture. We do not care about time compared to japan or some other countries...my country is more of high context and indirect communication ..."

Q2 Japanese students from Humanities

"...I learnt from this class the difference of communication method between japan and other countries"

"there are many international students"

"I learnt intercultural communication skills the most. When I talk with the people who has different ways of thinking it makes me uncomfortable, but thanks to this class I learnt to accept others' opinion, I think I grew up"

International students from Humanities

"This class has taught me paper writing and individual presentation I can now conduct a survey and gather information which are essential to my other courses as well"

Japanese students from Sciences

"writing in an academic style, it was good practice"

"I learned intercultural communication the most, I knew and accepted the different idea from mine"

International student from Sciences

"mostly intercultural communication between class mates, I got to see the different way of thinking"

Q3 Japanese students from Humanities

"I think I should improve many thing. For example, intercultural communication skills. To improve this

I try to communicate with international students”

“its enough because we have a lot of opportunity, we can discuss a lot”

“I would like to improve my presentation skills. For example in-text citation on the presentation. This is something that I will be working on”

International student from Humanities

“I should read more international news because I did not have enough information to share to others”

International student from Sciences

“group working skills related since I found it a little difficult to work with other group members”

Japanese student from Science

“I want to know many new ideas, and be able to accept a lot of ideas”

多国籍・多分野を混合した英語で実施する大学生のアクティブラーニングの促進

KANDUBODA B. Prabath (Associate professor, Ritsumeikan International Ritsumeikan University)

要 旨

日本国内の大学が英語で実施するクラス数の増加に伴い、大学内の学生の多様化も進んでいる。その為、科目担当教員は生徒の様々な背景を考慮した戦略的な授業計画や各回における活動の準備等を求められている。能動的で共修的な学習の適用には、特に綿密な検討が必要となる。しかし、そのノウハウは未だ確立されていない。従って、本稿では、先行研究で実践されている‘学習のための学生間交流フレームワーク’（ILF）の6段階を基に、英語で提供する科目において共修を通じた学生の積極的な参加促進が可能であるかを検討した。特に、多様な背景（多国籍・多分野）を持つ学生で構成される科目に焦点を当てて分析を行った。用いたデータは、コース評価を介した定量的なものと、17人のコース参加者による感想コメントからの質的なものである。主要な分析では、コース評価において平均スコアの単純比較を行い、相関係数を求めた。さらに、ピアラーニングによる共修に関する情報も収集し分析を試みた。分析の結果、平均スコアは同じ分野の他のコースと比較して当該コースの比率が高く、相関係数では5つの正の相関があった。学生の感想文からは、共修を促したピアラーニング活動を通じてバランスのとれた国際的な学術交流ができたことが判明した。従って、多国籍・多分野を混合した英語で実施する科目における教員の準備・実行・振り返りにおいて、ILFは戦略的な授業計画および活動準備をするための十分なガイダンスを提供できると結論付ける。

キーワード

積極的なコラボレーション、英語で提供する科目、コース評価、国際的な学術交流

報告

紙模型によるタンパク質 α ヘリックス構造の理解

今 村 比呂志・山 置 佑 大

要 旨

タンパク質の二次構造である右巻き α ヘリックス構造の特徴を視覚・触覚的に実感して理解することを目的として、紙模型を製作し講義に利用した。二次元（紙面）では理解することが容易ではない水素結合パターンなどの構造的特徴が、紙模型を使うことで納得して理解できることが示された。同時に、紙模型は授業者の説明も容易にするという気づきが得られた。本論文では、 α ヘリックスの紙模型の対面講義・オンライン講義での利用例と受講生の反応、効果について整理・考察し報告する。

キーワード

紙模型、 α ヘリックス、タンパク質構造、構造生物学

1 はじめに

化学系、生物系の専門科目として構造生物学の履修が一般的になる中、タンパク質立体構造の特徴は、従来の生化学で取り上げられてきた以上に重要かつ初歩的基礎知識と位置付けられる。しかし、立体空間的な把握を必要とするため、初歩的な知識という位置付けに反して、その理解と定着は必ずしも容易ではない。そのため、二次元（紙面）での三次元表現の工夫（立体視；Lesk 2004）、三次元グラフィックス（Pettersen 2004）や動画など様々な視覚教材が開発され、理解の補助方法が模索されてきた。実際、タンパク質構造データベース Protein Data Bank (Berman 2000) のウェブサイトではパソコンやスマートホンのブラウザ上でタンパク質分子をインタラクティブに回転・拡大・表示切り替えをしながら構造を見ることが可能となっており (Sehna 2018)、構造の理解に役立っている。一方、二次元画像から三次元状態を想像するというバーチャルな空間把握を必要とせず、実際に手で触る、覗くといった経験を通じた「実感を伴った理解」¹⁾ を助ける教材も求められている。

原子の空間配置を理解する上では分子模型が有効である。プラスチック製の分子模型の教材は市販されているが、高額であり百人規模の講義に用いることは現実的ではない。また、組み立てるのにかなりの時間を要する点も限られた講義時間内に行う上ではデメリットである。よって、より安価かつ正確性を最低限保証しつつ、簡略化された教材が必要である。そのような教材とし

て、紙（星野 1987）、発泡スチロール（坂尻 1993）、粘土などを材料にした分子模型が候補として挙げられる。実際、先行研究では高校三年生の生物の授業における紙模型のタンパク質（インスリン）の制作が報告されており（内山 2012）、タンパク質構造の階層性の理解が進んだ事例が示されている。

これらの背景を踏まえ、筆者らは立命館大学生命科学部の三回生以上の配当科目である「生体分子機能・構造化学」（2019 年度開講）において、タンパク質の二次構造である α ヘリックス構造の特徴の理解のため、紙模型を講義に利用した。紙模型を用いた過去の取り組み（星野 1987, 内山 2012）と比較し、本論文は高等教育レベルの蛋白質科学、構造生物学の導入に紙模型を用いる場合の実践方法、受講生の反応、効果について整理・考察したものとして、新たな情報・知見を提供するものである。

2 方法

2.1 右巻き α ヘリックスの紙模型の作製

島内武彦博士による Pauling-Corey モデルの α ヘリックスの紙模型を利用した（島内 1954）。この紙模型の元となった Pauling（1951）のモデルが D- アミノ酸で考案されたものであったため、島内博士の紙模型は左巻きの α ヘリックスとなっていた。そこで、より一般的である L- アミノ酸の右巻きの α ヘリックスの紙模型に作り変えるため、Macintosh（Apple Inc.）のアプリケーション“プレビュー”で島内博士の展開図を水平に反転した。さらに Illustrator（Adobe Inc.）を用いてトレースし、原子部分の色を淡色系へ変更して原子名や番号、N 末端、C 末端を書き込んだ（図 1a）。これにより、水素結合する原子の識別や規則性の把握が容易となった。切り取り箇所に目印を付け、簡単な組み立て方法を説明書きした。また、印刷コストを下げるため、全体を白地とした。

2.2 対面講義での α ヘリックスの紙模型の組み立て

2019 年度の初回講義において、132 名の学生に対し α ヘリックスの紙模型の展開図（図 1a）のカラー印刷物を 100 枚、はさみ 96 本（160 円/本）、テープ 50 個（140 円/個）を配布し、1-2 名で一つの紙模型を作成してもらった。かかった費用はおよそ 23,000 円であった。作成手順の全工程を一枚のスライドで示し、簡単な説明を行った（図 1b, 図 2a）。作業時間は講義内の 18 分を割り当て、大部分の受講生が時間内に紙模型を完成させていた（図 1c）。紙模型の製作は、 α ヘリックス構造の紙面や動画での説明の後に行った。

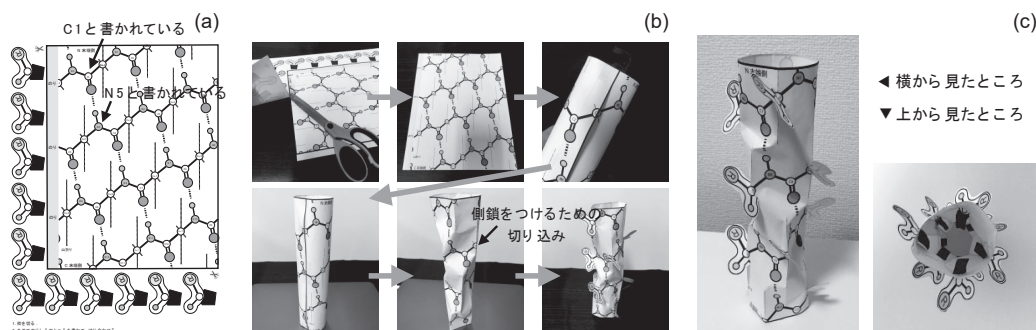


図1 α ヘリックスの紙模型。(a) 展開図(添付資料参照) (b) 作り方の説明 (c) 完成した模型。

2.3 オンライン講義での α ヘリックスの紙模型の組み立て

COVID-19の影響により2020年度春学期は急遽全てオンライン講義となった。印刷機が自宅に無い受講生もいることから、 α ヘリックスの紙模型の組み立ては選択課題とした。取り組んだ受講生には、紙模型の完成写真と α ヘリックス構造についてわかることをレポートとして報告してもらった。作成手順の全工程(図1b)の資料を配布し説明とした。受講生119名中25名の報告があった。オンライン講義での実施方法の検討に時間を要したため、この課題は春学期の終盤に実施された。オンライン上の資料や動画で α ヘリックス構造について一通りの説明はその二ヶ月前になされていた。

2.4 受講生のレポートの定量的分析

受講生が紙模型で理解したこと、気づいたことを定量的に分析するため、2020年度春学期に提出されたレポートを自然言語処理の手法を用いて、出現する単語の頻度とどのような文脈でそれぞれの単語が使われているか(分散表現)を解析した。まずレポートの内容をテキストデータ化し、課題内容や名前等の不要な部分を削除した。次にMeCab(Kudo 2005)を用いて形態素解析と分かち書き処理を行った。Glove(Pennington 2014)を用いて出現頻度と共起行列を解析し、共起行列を二次元のベクトルに圧縮した。IGOR Pro version 6.22A(WaveMetrics)を用いて各単語の出現頻度を文字のサイズ、ベクトルの値を二次元のプロットで表現した(図3参照)。

3 結果と考察

L-アミノ酸からなる α ヘリックス構造の特徴は一般に次のように説明される(濱口1990)。(i) 右巻きのらせんとなる、(ii) i 番目のアミノ酸残基の $>N-H$ が $(i-4)$ 番目のアミノ酸残基の $C=O$ と水素結合を作る、(iii) ペプチド結合部分は平面であり、 C_α 前後の単結合部分の二面角が α ヘリックスでは特徴的な値を持つ、(iv) らせん一回転あたり3.6個のアミノ酸残基がある。これらを紙面の α ヘリックスの図から納得することは簡単ではない。

対面講義での実施時、これらの点を紙模型で確認するように伝えた。実施後に提出されたコメントに「手を動かして学習することでより理解が深まったような気がしました」とあり、一定の

効果があったとみられる。また、「ヘリックスの右巻き左巻きは、手前から奥にいくときに右巻きか左巻きということですか」という質問もあり、右巻き（時計回り）であることを理解した上で、 α ヘリックス構造を上から覗いたときに向こう側から手前側にポリペプチド鎖の軌跡を見ると左巻き（反時計回り）にもなることから疑問が浮かんできたことが窺え、より深い理解につながっていた。「とても楽しそうな講義だと思いました!」というコメントもあり、興味・関心の涵養にもつながったと考えられる。



図2 実施風景。(a) 組み立て方法の説明 (b) 側鎖の付け方を確認し、D-アミノ酸の右巻き α ヘリックスになってしまっていることを指摘している (c) 組み立てている様子

本試みにより、紙模型は授業者にとっても有用であるという気づきが得られた。すなわち、上記の α ヘリックスの特徴についてOHC（オーバヘッドカメラ）で紙模型を示しながら説明ができるため、どこをどのように見ればその特徴が把握できるのか伝えやすく、受講生は手元の模型と照らし合わせながら確認することができ、口頭での説明が容易であった。アミノ酸残基の側鎖が α ヘリックスの中心の軸から外側に向かって突き出していることや二面角も紙模型を使えば説明が容易といえる。

オンライン講義では受講生に自宅で製作してもらったため、作業の様子は確認できなかった。しかし、完成写真（図3a）を見ることで、D-アミノ酸の右巻き α ヘリックスに組み立ててしまったもの（図3b）等が確認でき、理解の様子が把握できた。 α ヘリックス構造についてわかることとして上記のi～ivの特徴を挙げるレポートが多く、紙模型を使って基本事項の確認ができていたことが確認できた。例えば、「 α ヘリックス構造は一般的に3.6残基で一周すると聞いていましたが、数えてみて3残基以上ではあるが4残基は入っていないことに気づき、納得しました」という報告があり、教科書で教えられる内容を紙模型を眺めながら納得し確認することができていた。また、「 α ヘリックスは側鎖と疎水部が外側に突き出ている事がわかる。このことから、親水性分子が多い溶媒では不安定な構造であるとも考えられる。この安定性を高めるにはアルコールなどの疎水性分子が α ヘリックスの周辺にある必要があると考える。」という一歩進んだ考察に至る報告もあった。横に倒して観察することで側鎖の角度に気づいたり、円柱状に丸める過程で立体障害について考察が進んだケースもあった（図3c）。上下左右自由に動かすことができること、組み立て過程で学ぶことができる点は紙模型の優位点であると言えるであろう。

尚、受講生全体の成績と紙模型製作に取り組んだ受講生の成績の分布は図3dのようになっていた。両者の間に有意な差は見られなかった。しかし、紙模型の製作課題が期末に行われたことから、この成績データから紙模型製作の学習効果を測ることは適当ではない。むしろ、このデー

タから読み取れることは本講義へ高い関心と理解のある受講生のみがこの紙模型の選択課題に取り組んだのではないということである。つまり、得られたコメントも平均的な受講生の考えを反映しているといえる。今後より定量的に紙模型の効果を議論するためには、プリポストテストとして紙模型の利用前後の α ヘリックス構造の理解の度合いの差を検証することが必要であろう。

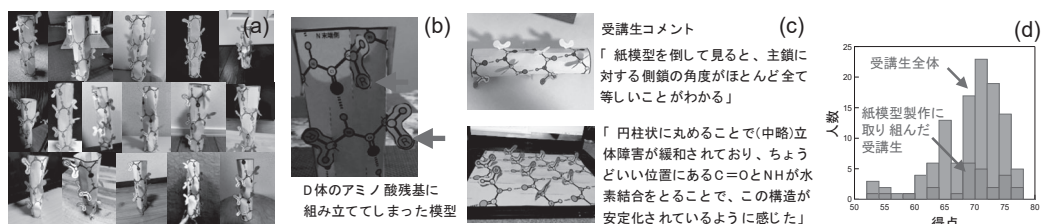


図 3. 受講生の取り組み。(a) 受講生が作製した紙模型の完成写真 (b) D-アミノ酸の右巻き α ヘリックスに組み立ててしまった例 (c) 模型を横に倒した例と平面状態で観察した例 (d) 受講生全体の成績 (66 $\pm$ 14 点) と紙模型製作に取り組んだ受講生の成績 (69 $\pm$ 6 点) の分布。括弧内は平均点と標準偏差。

「二次元の絵で描かれた α ヘリックスではわかりづらく、立体の紙模型で理解しやすいところについて」受講生に私見を報告してもらったので、それを検討することで紙模型の効果を議論したい。基礎事項の ii について、多数の原子が同じ面に描かれてしまう紙面 (図 5a 参照) では水素結合の把握が難しい問題点がある。しかし、「水素結合が二次元の絵で描かれた α ヘリックスでは見えにくい、立体の紙模型であれば見えやすい。」とあり、紙模型ではこの問題点が解決されていた。また、「紙模型にすることで、二次元の絵よりも分かりやすくなっているのはペプチド結合による平面と二面角の関係である。そして、 α ヘリックスにおける径の太さがどの様であるかなどといった「構造を直接見て触れる行為」という点で二次元の絵で描かれた α ヘリックスよりも優れている。」という報告があった。これは湾曲や平面という紙面では表現や視覚・触覚が難しい部分を指摘している。また径の太さなど、 α ヘリックスのサイズ感を実感していることが窺える。これら以外にも受講生は多様なことに気づいていた。

以上で示したようなレポートのコメント内容の全体像と位置付けを把握するため、レポート内の単語について、どれくらいの頻度、どのような文脈で見られたか定量的な分析を行った。各単語について、似た文脈で用いられる単語が互いに近いベクトルの値を持つように二次元のベクトルで表現しプロットした (図 4)。図 4a を見ると、大きな文字サイズで表される出現頻度が高い単語群を含む典型的なコメントは、上記の (i)、(ii)、(iv) の教科書的な内容であった。一方、出現頻度はこれらほど高くないが、別の特徴的な単語群が確認された (図 4b)。例えば「側鎖」、「外側」、「紙模型」、「立体」等が同じ文脈上で使われている。また、「全て (すべて)」と「上」もよく共起していることが窺われる。これは、側鎖が外側に突き出していることや、(N 末端を上にした場合) アミノ酸残基の側鎖が全て上を向く規則性に気づいたということである。これらはあまり教科書にはみられない表現であり、「上」や「外側」などから分かるように直観的な理解をしたということである。「1」と「5」は、模型にラベルされた 1 番目と 5 番目のアミノ酸残基の水素結合を確認したということである。教科書では「 i 番目と $i+4$ 番目...」のように抽象的な表現がなされるが、模型では番号で確認できる点が具体的であり、理解の促進効果があったと

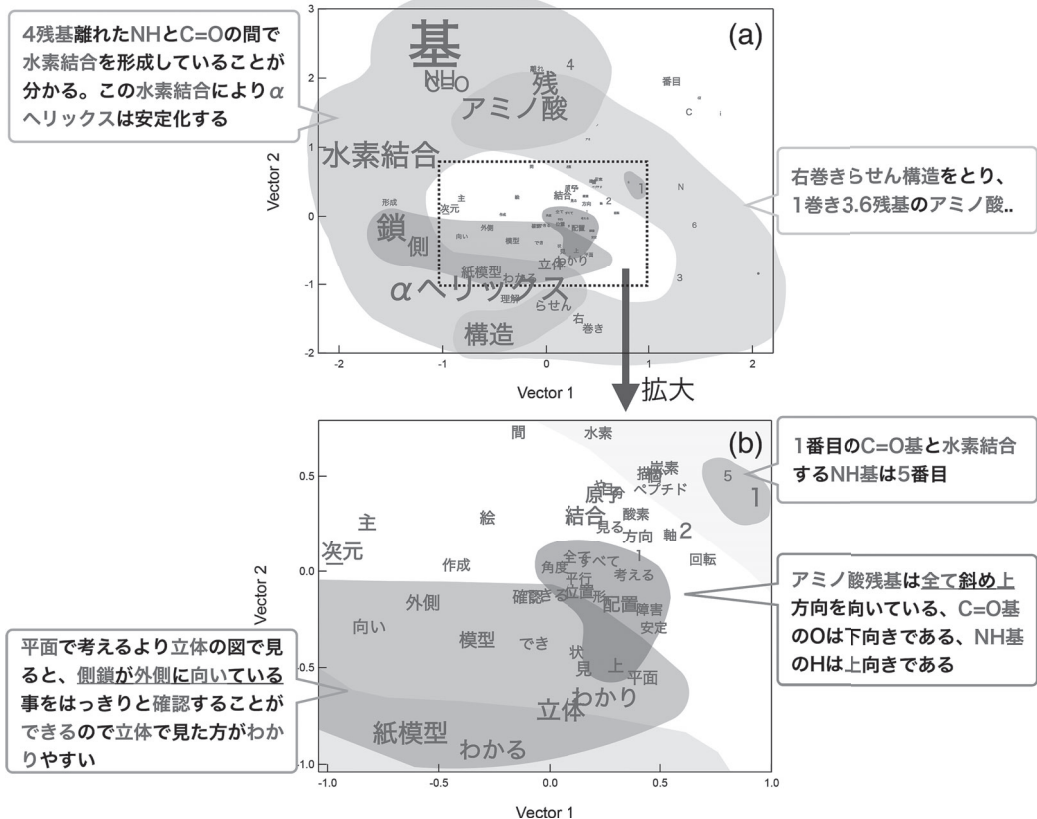


図4. レポートで出現する単語の定量的分析結果。出現頻度が高い単語ほど文字サイズが大きい。似た文脈で用いられる単語は近い位置に置かれている。互いに近くにマップされた単語群を含む典型的なコメント例を挙げた。(a) 全体図 (b) 破線部分の拡大図

考えられる。

COVID-19 という事情によって図らずも対面講義（2019 年）とオンライン講義（2020 年）の両方で実施することとなった。しかし、それで気づいたそれぞれのメリット、デメリットもあるので述べておきたい。表 1 に整理したように、それぞれ相補的な関係にあることがわかる。また、コミュニケーション等に関しては一般的な講義と同様であるが、時間制限については紙模型の課題の特徴とっていいであろう。今後の実施方法として、対面講義で説明や紙模型の組み立てを行い、考察を授業時間外の課題とすれば、両者で見られたメリットを両方得られると期待される。

表 1. 対面講義（2019 年）とオンライン講義（2020 年）に見られたメリット、デメリット

	対面講義（2019 年）	オンライン講義（2020 年）
メリット	・受講生：皆で同時に取り組むライブ感、周りとコミュニケーションしながら出来る楽しさ。 ・授業者：様子を確認しながら教えられる。	・受講生：時間制限が無いためじっくりと考えながら取り組める。深い考察ができる。 ・授業者：レポートを見ることで、一人一人の理解度が把握できる。
デメリット	・時間制限がある。	・インタラクティブなコミュニケーションが難しい。 ・皆で作る楽しさが感じられない

紙模型を用いた過去の取り組み（星野 1987, 内山 2012）との共通点と相違点を整理すると、表 2 のように紙模型を用いる目的、方法、効果は本事例と共通している。一方、高等教育における多人数での実践例であること、二次構造を題材としている点は本事例の特徴といえる。以下、二次構造の紙模型の意義について一言述べたい。タンパク質の構造は一次構造から三次構造、四次構造へ、階層性を踏まえて理解することが重要である。三次構造はリボン図などの粗視化した表現が一般的であり、原子や水素結合、側鎖等の記載は省略される。二次構造の紙模型は、一次構造として学んだアミノ酸残基の化学構造がどのように相互作用し、折りたたまれているのかを各原子の位置関係や水素結合の位置、側鎖が外側に突き出していることなどを確認しながら理解出来る点に意義がある。三次構造の紙模型は、二次構造間の相対的な位置関係を理解するためには優れているので、互いに相補的な関係であると言える。実際、著者の 2019 年の講義ではミオグロビンと緑色蛍光タンパク質の紙模型で三次構造の確認を行い、二次構造の配置の実感につながったことを示す反応を得た。また、 α ヘリックス同士の会合を紙模型で表現する試みも報告されている（ReiBer 2018）。

表 2. 紙模型を利用した過去の取り組みとの共通点と相違点

	星野 1987	内山 2012
共通点	・目的：二次元（黒板）に書かれた構造式から分子の立体構造を理解することは容易ではないので、分子模型を用いる。 ・方法：高価でなく手軽な材料をとして折り紙の分子模型を使う。 ・効果：平面から立体を掘り起こす造型的な楽しみがある。	・目的：立体的な理解を必要とする単元は生徒にとって難しく、教師にとって指導しにくい。三次元の CG は生徒全員が同時に使用できる環境にない。これを解決するための教材を開発する。 ・方法：紙模型を使う。 ・効果：実施後の感想の記述が増えた。構造に関する気づきや前向きな記述があった。
相違点	・無機化合物のモデルとなっている。 ・化学教育雑誌の付録であり、教育現場での実践報告ではない。	・タンパク質（インスリン）の紙模型であり、アミノ酸残基・配列（一次構造）と三次構造の関係を理解するための模型となっている。原子の位置、水素結合などは省略されている。 ・高校生物の授業での実践例。 ・生徒の感想をプリポストテストしている。

近年は教育や研究で分子模型を触って理解・考察する重要性が認識されるようになっており、3D プリンタが活用されている（Jones 2012）。紙模型は作製に特別な技術・装置がいらず、百人規模でも同時に実施が可能なため、3D プリンタよりも優れている面がある。Pauling 博士²⁾ は紙にポリペプチド鎖を描き、くるくると巻いてヘリックス構造を考案したという（Pauling 1973）。その経緯からも紙模型は α ヘリックス構造を理解するのに適していると言える。

今後の課題は、時間と手間をかけて紙模型を作って α ヘリックス構造の理解をすることがなぜ必要か、その目的を受講生に示して動機付けを強化することである。仮に、ある受講生が α ヘリックスを紙面で理解しようとして、その特徴を納得することができなかつたらどうなるであろうか？ その場合、 α ヘリックスよりも複雑なタンパク質構造の図を見て苦手意識を持ったり、心理的な壁を感じることは容易に想像される（図 5）。今後複雑なタンパク質構造を見た際、紙模型を利用した経験を基に、丁寧に見ていけば理解できそうだと思えることが重要である。それを

受講生に伝えることが必要であろう。また、筆者自身が構造の理解に苦勞し、模型の利用が役立つことを伝えることも有益と思われる。

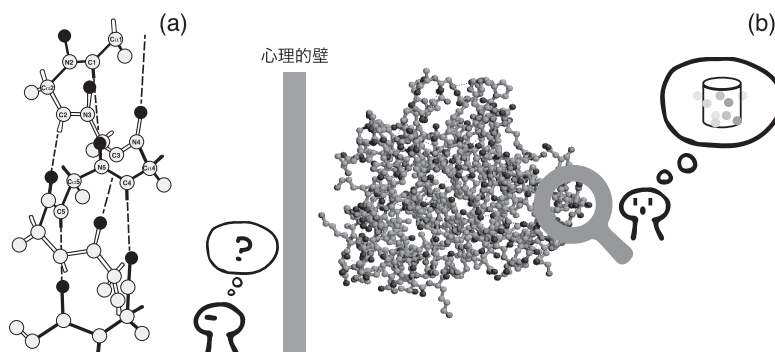


図 5. α ヘリックスの紙模型の効果。(a) 二次元（紙面上）で描かれた α ヘリックス構造。文献（Blundell 1976）を参考に作図。(b) 複雑なタンパク質構造を見たときのイメージ図。 α ヘリックス紙模型で理解した経験を基に苦手意識を持たないでいられるので高度な内容に適應できる。このタンパク質は α ヘリックスタンパク質のミオグロビン（Protein Data Bank の ID は 1MBN）の構造。

本報告は過去に報告（表 2）されてきた紙模型の利点を生かし、高等教育の蛋白質科学、構造生物学の導入として実践した例と位置付けられる。本稿が今後のタンパク質構造の講義の参考になれば幸いである。

謝辞

本稿について貴重な助言をいただきました内村浩博士（元京都工芸繊維大学教授、元立命館大学非常勤講師）に感謝致します。

注

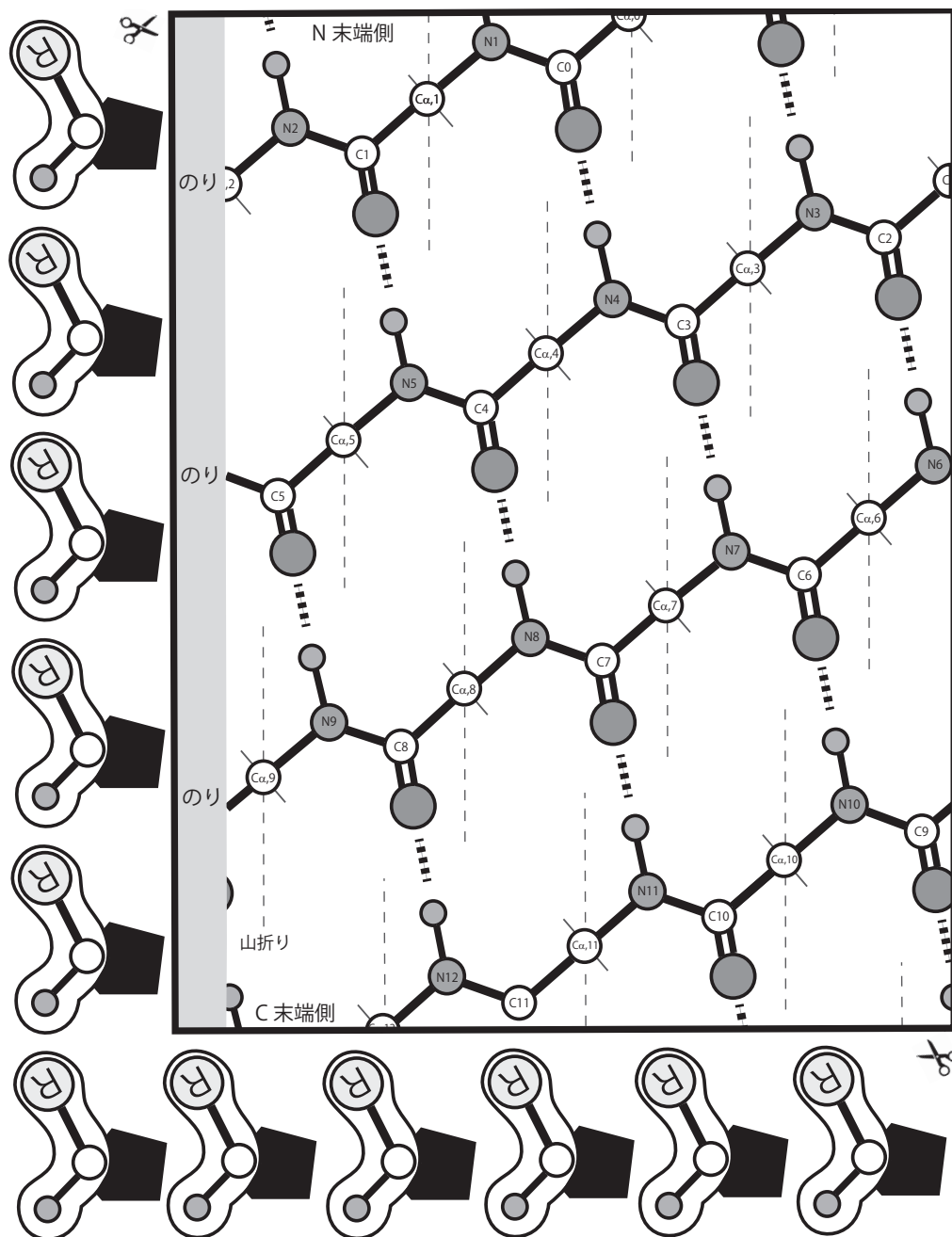
- 1) 「「実感を伴った理解」とは、具体的な体験を通して形づくられる理解である。児童が自らの諸感覚を働かせて、観察、実験などの具体的な体験を通して自然の事物・現象について調べることにより、実感を伴った理解を図ることができる。」（文部科学省 2008）
- 2) 当時 Pauling 博士は風邪を引きベッドで一、二日 SF や探偵小説を読んでいたが、それに飽きてしまい、1 枚の紙にポリペプチド鎖を描いて折って巻いてみたという。（Pauling 1973）

参考文献

- Berman H.M., Westbrook J., Feng Z., Gilliland G., Bhat T. N., Weissig H., Shindyalov I.N., Bourne P.E. "The Protein Data Bank" Vol.28, 2000, pp.235-242. (<https://www.rcsb.org>, 2020.8.26)
- Bulundell T.L., Johnson L. N. "Protein Crystallography" London, Academix Press, 1976.
- Kudo T. "McCab: Yet Another Part-of-Speech and Morphological Analyzer" 2005. (<https://taku910.github.io/mecab/>, 2020.10.2)
- Lesk A. M. "Introduction to Protein Science, Architecture, Function, & Genomics" Oxford, Oxford University Press, 2004.

- 濱口浩三『改訂 蛋白質機能の分子論』学会出版センター、1990。
- 星野直美「折り紙で作る分子模型」『化学と教育』第35巻第6号、1987年、538-542頁。
- Jones, N. "Science in three dimensions: The print revolution" *Nature* Vol.487 No.7405, 2012, pp.22-23.
- 文部科学省, 小学校学習指導要領解説 理科編, 2008, pp.13
- Pauling L., Corey R. B., Branson H. R. "The structure of proteins; two hydrogen-bonded helical configurations of the polypeptide chain" *Proc Natl Acad Sci U S A*, Vol.37 No. 4, 1951, pp.205-211.
- Pauling, L. "Pauling Discovers the Alpha-Helix" In VSM Productions (Fouracre R., Shaw P. (prod.)) "The DNA Story" (video clips), London, New York, John Wiley & Sons, 1973. (<http://scarc.library.oregonstate.edu/coll/pauling/dna/video/1973v3-alpha.html>, 2020.8.26)
- Pennington, J., Socher, R., Manning, C. D. "Glove: Global vectors for word representation" *In Proceedings of the 2014 conference on empirical methods in natural language processing (EMNLP)*, 2014, pp.1532-1543.
- Pettersen, E.F., Goddard, T.D., Huang, C.C., Couch, G.S., Greenblatt, D.M., Meng, E.C., Ferrin, T.E. "UCSF Chimera - A Visualization System for Exploratory Research and Analysis." *J. Comput. Chem.*, Vol. 25 No.13, 2004, pp.1605-1612.
- Reißer S., Prock S., Heinzmann H., Ulrich A. S. "Protein ORIGAMI: A program for the creation of 3D paper models of folded peptides" *Biochem Mol Biol Educ*, Vol.46 No.4, 2018, pp.403-409.
- 坂尻忠秀「フラレン分子模型の作製」『化学と教育』第41巻第9号、1993年、630-631頁。
- Sehnal D., Rose A.S., Kovca J., Burley S.K., Velankar S. "Mol*: Towards a common library and tools for web molecular graphics" In Byska J., Krone M., Sommer B. (eds.) "Workshop on Molecular Graphics and Visual Analysis of Molecular Data" Switzerland, Eurographics Association, 2018, pp.29-33.
- 島内武彦「紙細工の分子模型(蛋白質のポリペプチド鎖)」『化学の領域』第8巻第9号、1954年、付録。
- 内山智枝子、伊藤稔「ペーパークラフトに対する生徒の意識調査～高校生物における予備調査より～」『日本科学教育学会年会論文集』第36巻、2012年、342-343頁。

添付資料（付録）



1. 枠を切る．
2. 丸めてのりしろのところに重ねて，はり合わせる．
3. $C\alpha$ 炭素を通過する縦破線部分を山折り．

注：島内武彦博士の紙模型（島内 1954）を改変し作成。改変の理由は、本稿 2.1 に記載。本付録は白黒表示となっているが、講義では色付けされたものを使用した。

Paper Crafting for Introduction of an Alpha-Helix of Proteins

IMAMURA Hiroshi (Assistant Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

YAMAOKI Yudai (Part-time Lecturer, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

Abstract

A paper model of the right-handed α -helix structure of proteins was employed in our lecture to provide an intuitive visual and tactile understanding of the structural characteristics. The paper crafting was useful for understanding the structural features such as the rule of hydrogen-bondings, which is not easy to understand by a popular two-dimensional representation on a paper. We also found that the paper crafting facilitated the lecture. This paper summarized the paper crafting effects in the face-to-face and online lectures and the students' responses.

Keywords

Paper craft, Alpha-helix, Protein structure, Structural biology

報告

国際教育交流が育む学生ピア・サポートの多様化

— 多文化サービスラーニングの可能性を巡って —

村 山 かなえ・北 出 慶 子
遠 山 千 佳・安 田 裕 子
山 口 洋 典

要 旨

立命館大学では、学生ピア・サポートが全学規模で包括的に実施され、活動実践が蓄積されている。同時に、近年の新キャンパス開学や学部・研究科新設に伴い、学生ピア・サポートの多様化が進んでいる。立命館大学に在籍する受入留学生数や海外留学派遣学生数の増加も伴い、学生支援においても、国際化対応の必然性が年々増加している。さらに、2020年の新型コロナウイルス感染拡大に伴う急激な日常の変化により、新たな大学教育像を熟考しながら、教学実践を同時に進める必要に迫られている。そこで、本稿では、立命館大学で実施されている国際教育交流分野での学生ピア・サポートが、同大学全体の学生ピア・サポート活動の中でどのような位置付けや意義を含んでいるかを考察し、今後の教育実践と研究の可能性を論ずる。具体的には、同大学大阪いばらきキャンパス（以下、OIC）での国際教育交流における学生ピア・サポートの実践活動を踏まえながら、国際教育交流分野から提起しうる学生ピア・サポートの進化と組織体系について、論点を整理するとともに、今後の学生ピア・サポートのあり方と可能性を検討する。

キーワード

学生ピア・サポート、国際教育交流、大学の国際化、学生支援、多文化サービスラーニング

1 はじめに

1.1 「with コロナ」がきっかけとなる新たな大学教育の形

2020年は、世界中のあらゆる場面で、新型コロナウイルス感染拡大による社会生活の急激な変化を余儀なくされた。それは、高等教育においても同様であり、オンキャンパスでの対面授業に代わって、オフキャンパスでのWeb授業の実施拡大が急速に行われることとなった。オンキャンパスでの学びを想定し入学した学生と、オンキャンパスでの教学や研究活動を従来の業務遂行としていた教職員の双方は、前例のない変化に富んだ日々を過ごした。従って、「before コ

ロナ」で、オンキャンパスにおいての教学や研究活動を従来としていた自身の認識を、学生も教職員も反芻せざるを得なくなった。例えば、国際教育交流においては、各国の出入国制限により、長期休暇中に母国に帰国した受入留学生たちは、母国で Web 授業を受講せざるを得ず、海外留学を控えた学生たちは、留学自体を延期または断念しなければならなくなった。一方で、COIL (Collaborative Online International Learning) や「オンライン留学」など、Web を介して自国で学べる新たな留学形態の実施が進んでいることから、固定概念にとらわれずに、柔軟な発想で新たな学びの方法を実践しやすくなったとも言える。同時に「with コロナ」の生活を日常としていくには、何を大切にすべきなのか、大学教育で何を求めるかが否応なしに問われる日常に変化したと言っても過言ではないだろう。今、「with コロナ」での人と人のつながりを、いかにして生み出すことができるか、世界規模で熟考すべき時である。

外山 (2020) は、医学教育におけるコロナ禍での臨床実習のあり方に焦点をあて、学生と教職員の双方の考えの可視化とその必要性を指摘し、教学活動での学生参画の重要性を提示している。山口 (2020a) は、「現場での活動 (action in the field) と地域のための学び (learning for the field) の双方を通した (learning through action) 教育法」(山口 2020a : 216) とするサービスラーニングにおけるコロナ禍での教学活動を通して、「with コロナ」は「before コロナ」には戻れないが、その不可逆性の中で、何を大切にすべきかという視点を持つことの重要性を指摘している。さらに、山口 (2020a) は、物事に関わる人々それぞれの根底に存在する信念が本質的に表象化している可能性を示唆している。つまりは、「with コロナ」を生きる大学生に対して、大学で何を学ぶのかを個々人が考え抜かざるを得ない機会が発生した。同時に、「with コロナ」を生きる大学教職員にとっては、学生が大学で何を学ぶのか、大学は何を教育し、何を求め、どんな学生に育てるべきなのかを再考する必然性が生じた。学生と教職員が双方に見つめ、熟考した見解を、今後の教学実践の文脈に落とし込む必要性は非常に高い。その必要性の中で発展し得る、教育の質の担保をいかにして行うのかという視点は、近年議論が進む、大学の内部質保証の議論へと関連し発展するとも考えられ、慎重かつ多角的に取り組むべき内容を含んでいる。加えて、立命館大学においては、1980 年代から現在に至るまでの国際展開によって、同大学全体の国際化が進み、各学部・研究科と全学プログラムの双方で国際教育交流活動が実施されている¹⁾。よって、世界規模で考えるべき大学教育の新たな形を追求する一つの視点として、そして、人と人との新たなつながりを育むきっかけとして、立命館大学の国際教育交流分野から提起し実践できることは何かを、次項で整理する。

1.2 立命館大学の国際教育交流分野での新たな探求

立命館学園全体で取り組む国際展開「立命館 Global Initiative」²⁾のもと、2014 年に採択された文部科学省の「スーパーグローバル大学創成支援 (以下、SGU)」事業で、立命館大学では「グローバル・アジア・コミュニティに貢献する多文化協働人材の育成」を目指し、様々な取組が実施されている³⁾。SGU は「徹底した『大学改革』と『国際化』を断行し、世界的に魅力的なトップレベルの教育研究を行う大学」(文部科学省 2014 : 1) づくりが期待されている。2017 年度に実施された立命館大学の SGU 中間評価結果⁴⁾は、「我が国の大学国際化の一つのモデルケースとなることを期待したい。」と結ばれているが、この期待に、立命館大学はどのように応えら

れるであろうか。

2020年5月1日現在の立命館大学の在籍学生数は、合計で35,772名（学部：32,243名、研究科：3,529名）⁵⁾である。受入留学生数は、正規・非正規合わせて合計で2,462名（学部正規：1,437名、学部非正規：70名、研究科正規：941名、研究科非正規：14名）⁶⁾で、在籍学生数全体の7%弱が受入留学生となる。海外留学派遣学生数（立命館大学主催の単位認定を伴うプログラム）は、2019年度実績で合計1,941名⁷⁾であった。日本学生支援機構が実施した「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」において、立命館大学は留学生受入数で全国第8位となり、「平成29年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」では、日本人学生の海外派遣数で、同大学が初の全国第1位となった⁸⁾。しかし、立命館大学がSGUで目標とする、4,500名の留学生受入数と年間3,200名の海外留学派遣学生数に到達するには、より一層の努力が必要なのは明白である。立命館大学がSGUの目標値で掲げる留学生受入数と海外留学派遣学生数は、同大学の対在学生比で1割前後にすぎない。しかし、その波及効果については、各キャンパスの国際教育センターが所管する学生ピア・サポーターの広範な活動や、グローバルcommonsの設置・運営、混住型国際寮の開設など、枚挙にいとまがない。SGUへの採択を経て拡充が図られてきた立命館大学の国際教育交流分野での実践は、コロナ禍を経て、どのような価値や可能性の創出に寄与し、今後のさらなる発展をもたらし得るか。そして、先述の「我が国の大学国際化の一つのモデルケース」となるには、立命館大学は何を大切にし、立命館大学でないとできない新たな道をいかにして創出して育むべきであるのか。ここで、立命館大学の特色を紐解きながら、同大学ならではの国際化、ひいては、「我が国の大学国際化の一つのモデルケース」となり得る手がかりを検討したい。

まずは、立命館大学は、どのような学生を育てる目標を掲げているのかを見ることとする。表1は、同大学学部学生と大学院学生の育成目標をまとめたものである。

表1 立命館大学の学生育成目標⁹⁾

	立命館大学学生育成目標	立命館大学大学院学生育成目標
1	多様な価値を尊重し、他者との対話と協働を重視し、「平和と民主主義」の価値観に裏打ちされた自律的な思考と行動ができる	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	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	高度な専門性に裏付けられた知識・技能・経験を活用し、「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	異なる専門分野や社会・他者との対話・協働とグローバルな連携を通じて、多様な価値を尊重しつつ、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	「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

この立命館大学の学生育成目標の4項目において、学部学生と大学院学生向けの双方で特徴的な語句は、「他者との対話と協働」「自律的な思考と行動ができる」こと、立命館学園建学の精神である「自由と清新」を反映させた「『自由』で『清新』な思考と行動で問題発見・解決ができる」

こと、自己理解をもとに「責任ある思考と行動ができる」こと、「生涯にわたって学び、行動し続けることができる」ことであり、多様性の重視も読み取ることができる。では、これらの学生育成目標を、立命館大学では、どのように学生たちに伝えているのであろうか。

立命館大学では、新入学生に配布するブックレット『未来を拓く—ようこそ立命館へ—』¹⁰⁾が同大学教職員によって執筆され、教学部と学生部が中心に編集し、毎年度作成している。本ブックレットは冒頭で、大学での学びは何かについて、立命館大学での学びの意義を概観しながら説明した後、同大学全体の学びの特徴が述べられている。特筆すべきは、正課と正課外での学びや、学生・教職員が「学びのコミュニティ」を構成する組織としての大学での学び合いの一環として、ピア・サポートを「立命館大学の学びの特色」と位置づけ、ブックレットの冒頭に頁を割いていることである。春日井（2020：31）は、立命館大学学生の強みとして、「①4年間を通した小集団教育（基礎演習、実習・講読、演習など）を通して獲得する集団としての教育力と個の成長」「②オリター（オリエンテーション・コーディネーター）、またはエンター（援助担当者）とよばれる学生スタッフなど、さまざまな学生のピア・サポート活動を通した相互の成長」「③学生の課外活動への参加率の高さと、正課と課外の枠を超えて社会とつながるアクティブな学びによる実践力の獲得」の3点を挙げている。さらに、春日井（2020：31-33）は、他者とともに生きる社会性を育むきっかけとして、ピア・サポートの可能性に言及しており、Cole が掲げたピア・サポーターの役割例を用いて¹¹⁾、教育現場でのピア・サポートの様々な役割に触れている。逆に言えば、こうして新入生に語られている立命館大学の学びの特色は、先述の学生育成目標（表1）の内容に反映されていることが確認できる。長きにわたり各方面で学生ピア・サポートを導入してきたことが、歴史的・文化的に同大学学生らの正課・正課外での学びと成長を媒介し促進してきたことの証左である。

そして、立命館大学の正課・正課外での教学活動において、もう一つ注目されるべき点は、立命館の学園像「学園ビジョン R2020」後半期（2016-2020）計画の重点的基本課題の一つとされている「学びの立命館モデル」構築の取り組み¹²⁾である。このモデルは、正課・正課外での主体的で能動的な学びを通して、協働しながら学ぶことで、違いを乗り越えて幅広い視野で知性を育む教育活動を目指している¹³⁾。このモデルでは、正課－正課外・個人－集団、その2軸からなる4象限に多様な学びの場と多彩な方法が整理されると共に、「知性を身に付け、境界を超え、ともに学ぶ」ことの重要性が示された。そこでは教育者のみが学生に教育をするのではなく、社会へ向けて学習者が主体的な学びを重ねていくことの意義が明らかにされている。換言すれば、前述の「学びのコミュニティ」の生成・維持・発展は、学習者個人の努力ではなく、大学内・大学外さらには大学以外での他者との関わり方の如何による。もちろん、イリイチによる「逆生産性」の議論を持ち出すまでもなく、過度な制度化はむしろ学生の学びと成長を阻害する場合があることに注意が必要である。組織運営における適切な制度化と支援者の適度な介入は、学習者中心の教育の実現において避けることのできない論点である。従って、学生ピア・サポート活動も含めた学生支援に関する全学的な取り組みとその組織運営は、立命館大学の「学びのコミュニティ」形成にとっては、非常に重要な側面を担っていると言える。

これらの特色を踏まえて、今後、立命館大学ならではの国際化を実現していくにあたり、国際教育交流全般における学生支援体制について、論点を整理したい。

2 国際教育交流における学生支援体制

2.1 国際教育交流における学生支援の必然性

まず、受入留学生への学生支援について検討する。横田・白土（2004）は、国際教育交流業務において、留学生を互恵的に受け入れるための、新たな組織体制の必要性とその意識の在り方を提起している。例えば、受入留学生への教育体制と事務体制が独立して両輪をなして存在しているととしても、「世話的要素、教育的要素、事務的要素などが混在」（横田・白土 2004：46）するため、教育体制と事務体制のいずれも当てはまらない「教育交流体制」（横田・白土 2004：46-47）と名付けている。さらに、受入留学生の問題を「（1）専門分野の教育・研究」、「（2）語学学習」、「（3）経済的自立と安定」、「（4）生活環境への適応」、「（5）青年期の発達課題」、「（6）交流」（横田・白土 2004：51-54、白土 1999）の6つの領域に分類している。これらを踏まえると、受入留学生への支援の必要は多岐に渡ることが明らかである。加えて、学内のみならず地域住民や自治体、市民団体など、学外との連携も必要とされ、受入留学生に関わる人々や関連各所との協働、ネットワーク形成が求められる（横田・白土 2004：62-63）。そして、受入留学生支援の業務領域は異なったアプローチで構成できるため、「①異文化間カウンセリング」「②アドバイジングと情報提供」は「問題解決的アプローチ」に、「③オリエンテーション」「④交流のコーディネーション」「⑤留学交流アドミニストレーション」と異文化間カウンセリングでのコミュニティ心理学は「予防的アプローチ」に、「⑥授業等のさまざまな教育活動」「⑦留学生問題の研究や研修活動」は「教育的アプローチ」に、それぞれ項目分けができる（横田・白土 2004：66-75）。さらに、受入留学生と、学内や近隣地域との交流促進に関わる「交流コーディネーション」を留学生担当教職員が行う必要性が非常に高く、教育活動の一環として捉えることが大切である（横田・白土 2004：219-223）。以上を踏まえて、受入留学生への対応の広範性が指摘できる。

では、海外留学派遣学生への取り組みはどうか。山井（2018）は、立命館大学のSGU構想における国際化推進の全体図を説明しながら、同大学所属学生の海外留学派遣に関する国内と海外での学びのトライアングルを使い、国内での学びの中に「英語授業改革」を底辺に置き、その上に「英語による授業」とグローバルコモンズ「Beyond Borders Plaza（以下、BBP）」を並列にして配置した¹⁴⁾。学生への主体性が望まれるが、それを求める動きについては、BBPの基本コンセプトである「留学生と日本人学生の交流の場」（山井 2018：9）としていることから、先述の横田・白土（2004：221）が言及する「交流コーディネーション」を介した運営の必要性和関連して理解できる。一方で、「何でもありではBBPの性格が曖昧になる恐れがあるのも確か」（山井 2018：10）であるため、日本語や英語だけでなく多言語による活動を基にしながら、ゆくゆくは「BBPが『国際交流』にとどまらない活動の場になったとき、それは初めて、他大学とは異なる立命独自の施設となる」（山井 2018：10）と捉えることができる。つまり、BBPを含めたSGUを契機とする立命館大学における国際教育交流の意義は、なぜ国際化を進めるのかという全学規模の意識向上と議論の継続のみならず、目先の目標だけに専念するのではなく「大学教育の全体を変える可能性を追求することが課題」（山井 2018：13）であると認識できるかどうかに関わっていると理解できる。

2.2 国際教育交流が生み出す視点と教育機会

では、国際教育交流分野からの議論において、学生ピア・サポーター制度を考える際、その他に考慮すべき点は何か。まず一点目は、学生の多様性とその存在である。田中（2016）は、今日の日本の大学においても、「留学生」と「日本人学生」という枠組みではとらえきれない学生の存在や分類、多言語対応の必要性を論じている。つまりは、教職員側だけでなく、学生側も、「留学生」と「日本人学生」に関する認識を変容させる必要があることを示している。

二つ目には、国際的な視点を持った学生ピア・サポーター育成の必要性である。高木・新見（2012）は、アメリカ・ミネソタ大学での「コーヒアワー」の実践を基に、名古屋大学コーヒアワーの実施例からの知見を紹介している。国際教育交流における学生ピア・サポーターを「教育的な場」で育むためには、「参加者同士が知り合いでなくてもコミュニケーションが取れるよう、参加者全体をファシリテートするような工夫が必要」（高木・新見 2012：59）であると、名古屋大学の事例から明らかにした。そして、企画立案から実施、報告書作成やチームビルディングのための親睦を深める取り組みや研修実施など、コーヒアワー運営ボランティア学生の育成を目指すことにより、教育的な機会の提供を実現可能にした（高木・新見 2012：60-61）。このことから、高木・新見（2012：62-63）は、国際教育交流における交流コーディネーションは、「(1) 各大学の文脈に沿ったプログラム運営」、「(2) 学生の主体性を高める教育環境づくり」、「(3) 持続可能なプログラムへと発展させるためのシステムづくり」を考慮する必要があると提唱する。この事例から、学生ピア・サポーター育成への示唆としては、学生への助言と研修実施により、学生の主体性を育むのはもちろんのこと、「学生の成長だけではなくプログラムの質を高める」（高木・新見 2012：63）可能性へと結びつけることと、学生ピア・サポータープログラムに関わる学生や教職員が代替えなどで入れ替わったとしても、プログラム自体を継続できる持続可能性を考慮することが求められる。つまりは、単発的に実施されたり、短期的な効果を求められるような瞬発力が問われる教育プログラムと違い、プログラム自体の持久力が試されるものは、大学内の組織体制や長期的な展望とを調整し整合していく教職員の役割や力量も非常に大きく問われると考えられる。

上記二点の論点を踏まえて、国際教育交流において、立命館大学が成し得る学生ピア・サポートはどのようなものかを次項で検討したい。まずは、立命館大学全体や、他大学での学生ピア・サポートの実践研究報告を概観すると同時に、現在立命館大学で行われている国際教育交流での学生ピア・サポートの実践状況を整理し、論点を探る。

3 立命館大学での学生ピア・サポートとその必要性

3.1 正課・正課外での学生ピア・サポート

現在、立命館大学での学生ピア・サポートは、「生活」「広報」「進路（就職）」「国際（留学）」「学習」の五つの領域において、学内の各担当部署が窓口となり運営がされている。2017 年度末時点で立命館大学学生部がまとめた学生ピア・サポート・グループの概要は、以下の表 2 の通りである。

国際教育交流が育む学生ピア・サポートの多様化

表2 立命館大学の学生ピア・サポート・グループ 概要¹⁵⁾

	グループ名	拠点	領域	対象学年	所管部局	メンバー数
1	附属校キャンパスナビゲーター	複数	学習・生活・広報・進路	附属校・提携校所属学生	一貫教育課	約 230 名
2	留学支援団体まいる	複数	国際・学習・広報	1 回生から 4 回生まで	国際教育センター	17 名
3	SSP ピア・サポーター	複数	学習・生活	1 回生から 4 回生まで	学生オフィス	19 名
4	障害学生支援室サポートスタッフ	複数	学習・生活	1 回生から 4 回生まで	障害学生支援室（学生オフィス）	約 65 名
5	留学サポーター	複数	国際・学習・広報	1 回生から 3 回生まで	国際教育センター	39 名
6	教育サポーター（ES）	複数	学習	1 回生から 4 回生まで	教務課、各学部事務室	679 名
7	学生広報スタッフ	複数	広報	1 回生から 4 回生まで	広報課	4 名
8	立命館大学生協学生委員会	衣笠	国際・学習・生活・広報・進路	1 回生から 4 回生まで	立命館生活協同組合	97 名
9	レジデント・メンター	衣笠	国際・学習・生活・広報	1 回生から 4 回生まで	衣笠国際課	25 名
10	日本語ボランティア	衣笠	国際・学習	1 回生から 4 回生まで	言語教育企画課	120 名
11	SUP!	衣笠	国際・学習	1 回生から 4 回生まで	言語教育企画課	約 30 名
12	国際平和ミュージアム学生スタッフ	衣笠	国際・学習	1 回生から 4 回生まで	国際平和ミュージアムオフィス	65 名
13	国際関係学部自治会オリター団	衣笠	国際・学習・生活	1 回生	衣笠学生オフィス、国際関係学部事務室	75 名
14	国際関係学部自治会 GS オリター団	衣笠	国際・学習・生活	1 回生	衣笠学生オフィス、国際関係学部事務室	13 名
15	法学部自治会オリター団	衣笠	学習・生活	1 回生	衣笠学生オフィス、法学部事務室	46 名
16	文学部自治会オリター団	衣笠	学習・生活	1 回生	衣笠学生オフィス、文学部事務室	147 名
17	産業社会学部自治会エンター団	衣笠	学習・生活	1 回生	衣笠学生オフィス、産業社会学部事務室	97 名
18	映像学部自治会オリター団	衣笠	学習・生活	1 回生	衣笠学生オフィス、映像学部事務室	24 名
19	映像学部ヘルパー団	衣笠	学習・生活	1 回生	映像学部事務室、映像学部教授会	17 名
20	SIS Buddy	衣笠	国際・生活	1 回生から 4 回生まで	産業社会学部自治会	約 20 名
21	留学生チューター TISA	衣笠	国際・広報	1 回生から 4 回生まで	衣笠国際課	23 名
22	D-plus	衣笠	学習・広報	1 回生から 4 回生まで	産業社会学部デジタル工房	15 名
23	RSJP/RWJP バディ	衣笠	国際	超短期受入留学生	衣笠国際教育センター	約 80 名

24	SKP バディ	衣笠	国際	1 回生から 2 回生まで	国際教育センター	40 名
25	学生ライブラリース タッフ	衣笠	学習	1 回生から 4 回生まで	図書館利用支援課	90 名
26	サービ斯拉ーニングセ ンター学生コーデ ィネーター	衣笠	学習	1 回生から 4 回生まで	共通教育課 サービス ラーニングセンター	約 25 名
27	入試広報学生スタッフ	衣笠	広報	受験生	入試広報課	147 名
28	ジュニア・アドバイ ザー	衣笠	進路	4 回生	衣笠キャリアオフィ ス	97 名
29	立命館大学生協学生委 員会	BKC	国際・学習・生活・ 広報・進路	1 回生から 4 回生まで	立命館生活協同組合	127 名
30	レジデントメンター	BKC	国際・学習・生活・ 広報	1 回生から 4 回生まで	BKC 国際課	13 名
31	留学生チューター TISA	BKC	国際・学習・生活・ 広報	1 回生から 4 回生まで	BKC 国際課	38 名
32	SUP!	BKC	国際・学習	1 回生から 4 回生まで	言語教育企画課	9 名
33	CALL 授業補助スタッ フ	BKC	国際・学習	1 回生から 4 回生まで	言語教育企画課	77 名
34	スポーツ健康科学部自 治会オリター団	BKC	学習・生活	1 回生	BKC 学生オフィス、 スポーツ健康科学部 事務室	31 名
35	経済学部自治会オリ ター団	BKC	学習・生活	1 回生	BKC 学生オフィス、 経済学部事務室	60 名
36	理工学部自治会オリ ター団	BKC	学習・生活	1 回生	BKC 学生オフィス、 理工学部事務室	52 名
37	情報理工学部自治会オ リター団	BKC	学習・生活	1 回生	BKC 学生オフィス、 情報理工学部事務室	42 名
38	生命科学部自治会オリ ター団	BKC	学習・生活	1 回生	BKC 学生オフィス、 生命科学部事務室	21 名
39	薬学部自治会オリター 団	BKC	学習・生活	1 回生	BKC 学生オフィス、 薬学部事務室	8 名
40	食マネジメント学部プ レオリター団	BKC	学習・生活	1 回生	BKC 学生オフィス、 食マネジメント学部 事務室	30 名
41	陸上競技部科学サポ ートプロジェクト（あす らぽ）	BKC	学習・生活	1 回生から 4 回生まで	スポーツ健康科学部	7 名
42	スポーツ健康科学部 FB+1	BKC	学習・生活	1 回生から 4 回生まで	スポーツ健康科学部	20 名
43	SAPP (Support for Academic Projects and Papers)	BKC	学習・広報	1 回生から 4 回生まで	生命科学部事務室	3 名
44	IC (インテグレイショ ンコア) ナビゲーター	BKC	広報・進路	1 回生から 4 回生まで	スポーツ健康科学部 事務室	33 名
45	サービ斯拉ーニングセ ンター学生コーデ ィネーター	BKC	学習	1 回生から 4 回生まで	共通教育課 サービス ラーニングセンター	12 名

国際教育交流が育む学生ピア・サポートの多様化

46	化学・生物駆け込み寺	BKC	学習	1 回生から 4 回生まで	生命科学部事務室、 薬学部事務室	6 名
47	ファーマアシスタント (Ph.A)	BKC	学習	1 回生から 4 回生まで	薬学部事務室	71 名
48	学生ライブラリース タッフ	BKC	学習	1 回生から 4 回生まで	図書館利用支援課	67 名
49	アドバンスト・コーチ ング（実習）プログラ ム【ACP】	BKC	学習	2 回生から 4 回生まで	スポーツ健康科学部	6 名
50	アカデミックアドバイ ザー	BKC	学習	1 回生	スポーツ健康科学部 事務室	18 名
51	入試広報学生スタッフ	BKC	広報	受験生	入試広報課	150 名
52	ジュニア・アドバイ ザー	BKC	進路	4 回生	BKC キャリアオフィ ス	59 名
53	立命館大学生協学生委 員会	OIC	国際・学習・生活・ 広報・進路	1 回生から 4 回生まで	立命館生活協同組合	118 名
54	SUP!	OIC	国際・学習	1 回生から 4 回生まで	言語教育企画課	13 名
55	CALL 授業補助スタッ フ	OIC	国際・学習	1 回生から 4 回生まで	言語教育企画課	32 名
56	SBJP バディ	OIC	国際・学習	1 回生から 4 回生まで	OIC 国際課	31 名
57	留学生チューター TISA	OIC	国際・生活	1 回生から 3 回生まで	OIC 国際教育センター	40 名
58	経営学部自治会オリ ター団	OIC	学習・生活	1 回生	OIC 学生オフィス、経 営学部事務室	136 名
59	総合心理学部自治会オリ ター団	OIC	学習・生活	1 回生	OIC 学生オフィス、総 合心理学部事務室	41 名
60	経営学部 留学生バディ /Buddy	OIC	国際	2 回生から 4 回生まで	経営学部事務室	35 名
61	サービスラーニングセ ンター学生コーディ ネーター	OIC	学習	1 回生から 4 回生まで	共通教育課 サービス ラーニングセンター	26 名
62	学生ライブラリース タッフ	OIC	学習	1 回生から 4 回生まで	図書館利用支援課	62 名
63	入試広報学生スタッフ	OIC	広報	受験生	入試広報課	約 130 名
64	ジュニア・アドバイ ザー	OIC	進路	4 回生	OIC キャリアオフィ ス	64 名

表2で示されている通り、キャンパス横断型や、各キャンパスのみでの活動や、学生支援を対象とする回生を限定的にしているもの、どの学年にも広く実施しているものもある。特徴は、1) 1 回生のみを対象としたものは、「学習」「生活」の領域をカバーしていることが多く、各キャンパスの学生オフィスと学部事務室が主な所管部局となっていること、2) 「国際（留学）」の領域をカバーしているグループは、全体で 24 グループあり、その大半が、「学習」や「生活」「広報」などの領域もカバーしていること、3) 「国際」の領域の分類をどのように定義づけして選択したかが不明なため、もし「国際」＝「英語対応」という理解で回答されていたら、「国際」と回

答していないグループも、少なからず「国際」の領域を日常でカバーしている可能性も考えられること、などが挙げられる。

続いて、これらの多岐に渡った学生ピア・サポート活動から生まれる教育効果はどのようなものがあげられるか、次項で検討する。

3.2 学生ピア・サポートから生まれる教育効果とは

ピア・サポート・プログラム研究の礎を築いた Carr (1981) の考えに基づき、沖 (2016) が論じた学生ピア・サポートの定義は、以下の通りである。

・・・ピア・サポート・プログラムは、支援される学生と同じ立場の学生が、教職員の指導を受けながら、業務として仲間を支援する活動に従事し、支援される側の学生とともに学び合い、成長し合う仕組みである。加えてそれは、指導する側の教職員にとっても業務の改善や学生とともに成長する喜びを享受するプログラムであると言えることができる (沖、2009)。この「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」、そして「指導する教職員の成長と業務の改善」は、とくに本学においてピア・サポート・プログラムの目指すべき方向性であるとともに、プログラムを運営する際に堅持すべき条件となっている。・・・なぜならば、ピア・サポート・プログラムは、「支援する側の学生の成長」を通して見えてくる「成長モデル」が「支援される側の学生の成長」を引き起こし、それがさらに後継者 (次のピア・サポーター) を獲得することにつながるからである。また、「支援する側の学生の成長」は「支援する側の学生の進路への寄与」があるときにより強固に機能することが期待できる。

(沖 2016 : 3、7)

ここでは、「支援される側の学生の成長」「支援する側の学生の成長」、そこに関わる「教職員の成長と業務の改善」の三者の関係性が表れている。そして、学生ピア・サポート・プログラムが、「純粋に『支援される側の学生の成長』と『支援する側の学生の成長』を希求する制度として運営する必要」(沖 2016 : 5) だといった視点も同時に立ち返る重要性を論じている。では、学生ピア・サポート・プログラムに関わる学生や教職員は、どのような成長 (または、発達的变化) を遂げるかを検討する。

まず、学生の成長については、初年次教育科目で1年以上 TA を行なった APU 学部生 10 名へのインタビュー調査 (秦ほか 2016) から、「ピアリーダーの仮説的成長段階」について開始から第7段階までが明らかにされている。開始段階は先輩や教員のきっかけで「ピアリーダー活動への参加」となり、次に「難しさ・うまくいかない経験」を第1段階で味わい、「踏ん張る・辞めない・投げ出さない」第2段階を経験した後、「等身大の自分を受け入れる」第3段階へと突入する。その後、第4段階で「自信の獲得・相手らしさの尊重」を、第5段階で「視野・見通しの広がり」を経験し、「新しいことへの挑戦」を第6段階で、「学びの循環の創出」を最後の第7段階で迎える (秦ほか 2016 : 72-78)。秦ほか (2016) によると、個人差はあるものの、1) 成長過程の具体化により、教職員の教育的支援がさらに適切に行えること、2) TA を務める学生の

自己の成長を認識しやすくなること、3) 各成長段階に目を向けることで、長期的な学生の成長を見届ける視点を意識できること、を挙げている。

教職員の成長と業務改善に関しては、教職協働の重要性が大きい。宇都宮大学ラーニング・コモンズでの学生ピア・サポート実践（桑島 2017）によると、数年に渡って、「コモンズ学生スタッフ」と担当教職員が共にコモンズ運営について日々意見交換を重ね、互いの関係性構築とコモンズ運営の実践を共に積み重ねることで、学生ピア・サポーターの自主性を育むことができる教育機会の提供努力を行なっている。そこから、桑島（2017）は、教員と事務職員との連携が必要であることを日頃の実践を基に示し、学内の他の学生ピア・サポート・グループとの連携で学生ピア・サポーターの養成を目指すという。また、桜美林大学「コーナーストーンセンター（学修、生活など総合的な学生支援）」（松久保・古川 2013）の実践では、「学生サポーター」と担当教職員が常駐することと、「振り返りレポート」を学期末に実施し、教職員による個別面談を実施している。この実践で、学生ピア・サポーターの主体性を尊重しつつ、教職員からの教育的支援の均衡を図る取り組みが行われることになった。教職協働で取り組むことで、松久保・古川（2013）は、日頃から互いに意見交換し意思疎通を図る関係性の構築の大切さを訴えている。ただし、担当教職員を長期的に確保することが課題の一つだとも示している。

これらの視点をまとめると、教職員の学生ピア・サポート活動への関わり方の創意工夫、寛容さと努力を要すことは容易に想像できる。桑島（2017）や松久保・古川（2013）の実践報告から、教職員は、いわば橋渡し役であり、それぞれの立場の人々の意向を汲み取り、通訳・翻訳する者になりえるのではないかと。さらには、教員と事務職員の役割や関わり方の違いが、学生ピア・サポート活動にどのように影響するかも、今後の調査研究の一つのテーマとなるだろう。加えて、教職員は、「学生主体」と言う名目で、学生に迎合し過ぎる、あるいは、多様な学生のニーズを見逃すことを防ぐための、本質を見極める防波堤の役割を果たせるようにも解釈ができる。沖（2016）や、川那部（2016）は、各学生ピア・サポート・プログラムの連携体制を継続的に築き上げることで、各プログラムが抱える課題に包括的に対処できることを示しており、教職協働で行うことの大切さとその効果への期待（沖 2016）も伺える。一部の教職員への負担集中による学生ピア・サポート・プログラムが途絶えるのを避けるべき（沖 2015）であると共に、学生ピア・サポート活動自体が有期限か無期限か、そして、担当教職員の雇用や任期が及ぼす影響についても、今後の更なる議論と多様な検証が必要である。

3.3 立命館大学の国際教育交流における学生ピア・サポート

では、立命館大学での国際教育交流分野における学生ピア・サポートはどのようなものか。先述のBBPを舞台とした近年の立命館大学での国際教育交流における学生ピア・サポート活動の実践を、村山ほか（2019）と村山（2019）を基に論ずる。なお、いずれの実践もOICでの実施内容に関してであるため、立命館大学の全学規模ではなく、あくまでOICに限定した記述となる。

以下の表3は、立命館大学OICでの国際系学生ピア・サポート・グループの概要をまとめたものである。

表 3 立命館大学 OIC の国際系学生ピア・サポート・グループ 概要
(村山ほか 2019 を基に筆者加筆)¹⁶⁾

グループ名	主な活動	領域	特徴
TISA (無償ベース)	立命館大学正規留学生への支援	国際交流・ 国際理解	・メンバーが多国籍（国内学生だけでなく、受入留学生も在籍） ・歴史があるため知名度が高い →「国際交流」イメージがしやすい
SBJP バディ (無償ベース)	超短期受入留学プログラム参加学生への支援		・受入期間（約 2 週間弱）とその前後での活動 →活動目的・内容が明確化しやすい
レジデント・メンター (無償ベース)	国際寮入寮学生への支援		・入寮学生との距離の近さ →「国際交流」イメージがしやすい
SUP ! (無償ベース)	受入留学生、国内学生双方への言語学修支援	言語学修支援	・言語学習に関する活動→授業外学習の機会提供
まいる (無償ベース)	国内学生と正規留学生への海外留学支援	海外留学支援	・海外留学で得た経験を他の学生にも勧めたい→海外留学前後一貫のピア・サポート機会へ
OIC BBP マネジメントスタッフ (有償ベース)	グローバルコモンズ (BBP) の運営、受入留学生と国内学生の交流促進、キャンパス内の利用状況調査	国際交流・ 国際理解、 言語学修支援、 海外留学支援	・メンバーが多国籍（国内学生だけでなく、受入留学生も在籍） ・学生と教職員の間→学生目線でのサポート

主な特徴は、1) BBP 運営の 3 つの柱とする各領域（「国際交流・国際理解」「言語学修支援」「海外留学支援」）に、それぞれ学生ピア・サポート・グループが存在し活動を行なっていること、2) TISA のように、グループによっては、留学生支援が主な活動内容であっても、メンバーとして在籍する受入留学生が年々増加し、「支援される側」だけでなく「支援する側」になるケースが見受けられること、3) どのグループも、学生だけでなく、担当教職員との連携を図りながら活動を続けていること、4) 後述する、各グループの連携構築を進めており、活動内容の棲み分けを緩やかに進められるようになっていること、などが挙げられる。

では、各グループの連携はどのように行われるようになったのか。まず、OIC に BBP が先行して開設準備を行うようになった 2017 年 4 月より、各グループへのヒアリングが担当教職員によって適宜行なわれた。そうすることで、教職員と学生が互いに現状を話し合う素地を形成したと言える。2017 年 7 月からは、開講期間中に月 1 回のミーティングを開催し、各グループの代表・副代表の学生たちが集い、現状把握とその後の活動ヒントを見つける作業を行なうようにした。2018 年 2 月には、キャンパス合同でリーダーシップワークショップを実施し、各所属グループの活動を振り返り、今後の活動の企画立案を目指した。2018 年からも、月 1 回のミーティングを開催し、年度末のリーダーシップワークショップは OIC のみを対象にして開催した。このように、桑島（2017）の実践報告と同様に、互いの関係性を時間をかけて徐々に築き上げていくことで、初めはまだ「大学から支援してもらう側」であった学生ピア・サポーターたちも、教職員が主導しながら、緩やかに自立を促した。後に「学生達の主体性の醸成」が進む「教職員と学生が互いに助け合う」状態へと変化し、やがて、学生達が自主的に「ピア・サポーターへのピア・サポートとしての展開」ができる段階へと突入していくことになった。一方、担当教職員も、定例ミーティングなどで、学生ピア・サポーターや他の担当教職員と意見交換をすることで、学

生全般への認識を再考した。やがては、日々の業務の中で教職員のSD・FDに自ずと繋がっていく可能性もあると捉えられる。つまり、学生ピア・サポート活動が、先述の『純粹に『支援される側の学生の成長』と『支援する側の学生の成長』を希求する制度として運営する必要』（沖2016：5）であることを気に留めながら、その活動を「指導する教職員の成長と業務の改善」（沖2016：3）がいかにして行われるかを解明する必要がある。

3.4 国際教育交流ならではの視点

前項は、立命館大学での国際教育交流における学生ピア・サポート活動に焦点を当ててみたが、「国際教育」であるからこそその発見が見出せていないのも現状である。学生ピア・サポート分野、特に国際教育交流に関連した調査研究は、現時点では発展途上であり、多くの可能性を秘めていると考えられる。では、国際教育交流であるからこそ、もたらされる視点とは何なのか。明確なのは、先述の横田・白土（2004）が明示するように、国際教育交流分野は、関わる領域が幅広く、学部や大学院の単体のみならず、全学規模での取り組みが多いのも事実である。そこに学ぶ学生がいる限り、国際教育交流分野だけでなく、言語教育分野や、その他の学術分野にも、国際教育交流分野の知見が必要となるであろう。

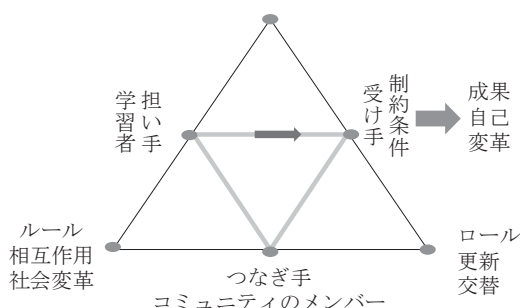
そして、このように国際教育交流分野から考える際、「学生/大学の役割と関わり方の再認識と再構築」を引き起こすのが、大学の国際化に伴う国際教育交流としての学生ピア・サポートの役割の一つ（村山2019, 村山2018）だとも理解できる。つまりは、1）「国際化となる結果は『誰が、何をもって』見なす」ことができるか、2）「何が国際化」であるか、3）「国際学生（受入留学生）が求めていること」と「国内学生が求めていることの『誤差』」は生じていないか、生じているとすればそれを見逃していないか、4）「多様な学生（&教職員）に『敏感かつ寛容になれる』環境」を育むことができるのか、そして、5）「『国際』とすることで、境界を意識せざるを得ない環境を生み出して」しまっていないか、これらの5つの視点を持って、「なぜ、日本の大学が国際教育に取り組む必要があるのか」（村山2019, 村山2018）を慎重に熟考することは、今一度極めて重要である。

4 国際教育交流において、学生ピア・サポートに誰が関わり、何を求めるか

4.1 どんな学生を誰がサポートするのか

ここからは、国際教育交流で起こり得るであろう学生ピア・サポートの構図を再考することとしたい。ここでは、山口（2013）の論考から、学生ピア・サポート活動で起こりうる、学生が学生をサポートする構図と学びの形を整理する。

山口（2013：255-263）は、Engeström（1987）による活動理論と、中村（1997）による学びのモデルを用いて、学びの多面性と多方向性を紐解こうとしている。



従来の教育活動で伝統的に起こり、今もなお起こり得る知識蓄積型の「学びの個性主義モデル」(山口 2013: 258) と、他者との関わりの中で個人のみならず社会への変革作用も相互に成果となり得る「学びの相互作用モデル」(山口 2013: 259) を経て、学習者や教育者、スタッフなどが共に「学びのために用いられる時間をどのように演出するかを、相互規定的に考え、場の創出に取り組む」(山口 2013: 260-261) のが、図 1 で示された「学びの自己創出モデル」(山口 2013: 261) である。つまり、学生ピア・サポーターと教職員が共に、国際教育交流での多様な価値観に向き合うことで、「オフィシャルかつインフォーマルな『日常的』な学び」(山口 2013: 262) を、新たな学びのシステムとして構築できる可能性を秘めている。この「学びの自己創出モデル」は、知識蓄積を重んじ、学習者の動機に起因する学びのシステムでもなければ、他者との関係性の中で自分の学びの増幅が作用する学びのシステムでもない。そこに関わる人全てが日頃から「私的」に学ぶ(山口 2013: 262) 姿勢であると言及できる。学びがオフィシャルとインフォーマルの間で行ったり来たりしながら、知らず識らずのうちに学びが継続している状態を作り出せるのである。そして、「する」と「される」だけに留まらず、「いる」と「ある」の構図(國分 2017)にも学習者は存在し、教育者も存在し得るとすれば、図 1 の「学びの自己創出モデル」に、さらなる奥行きと可能性を提供できる。であるならば、学生ピア・サポート活動に置き換えれば、支援を「する」側と、支援を「される」側だけでなく、そこにただ「いる」支援を「する」側と支援を「される」側も、そこにただ支援ができる場所やプラットフォームが「ある」状態であっても、図 1 の「学びの自己創出モデル」が引き起こす、新たな学びのシステムを創り出すことも自然な現象として理解できるのではないか。それが、国際教育交流分野においては、さらなる多様性をもたらすとも期待できる。

第一には、教員の役割の変化に触れておく。遠山（2019）は、多文化共生をめざした日本語教師養成プロジェクト「すきやねん日本語」の2013年度の発足時からの教員の役割の変化を省

察活動を通して辿り、当初は、コーディネーターに加えて、プロジェクト・マネージャーのような関わりだったのが、学生主体の運営に切り替わるに連れ、適宜介入をしながら、やがてはプロジェクト・マネージャーのみの役割へと変化していったことを明らかにした。そうであれば、国際教育交流での学生ピア・サポート活動に関わる教員（と事務職員）の役割は、コーディネーターとプロジェクト・マネージャーの2種類のみで分類できるのだろうか。場合によっては、スーパーバイズや、ファシリテーション、アドバイジング、コーチングといった役割も派生すると捉えることもできる。学生ピア・サポート活動における、教職員の役割のみならず、その変化と柔軟性が及ぼすことは何か、今後の研究の可能性としてここに示しておく。

第二に、学生と教職員それぞれが、そして全体として、独りよがりでない視点を育むきっかけをもたらす役割を担っていることが挙げられる。北出（2020）は、市民性を育む形が根付いた多文化サービスマネージング開発の可能性を論考する中で、「学者 - 実践者（Scholar-Practitioners）」の概念を取り上げ、「理論や実践も含めた多様な知は、自己ではなく他者を優先した道徳的な目的と現場の社会文化的特徴への配慮のもとで活用されるべき」（北出 2020：33）としている。そして、「支援の取り組みを実践にもとづいた経験知のみに依存するのではなく、理論にもとづいた知見、現場の社会文化的文脈、そして道徳的価値観や市民性といった多方向からの検討により設計していくことも『学者 - 実践者』的リーダー（Bailey, 2014）として高等教育機関が担っていく責務の1つと考えられる。」（北出 2020：35）と提起している。「成長する組織」を構築する一歩として、学生ピア・サポーターだけでなく、教職員ピア・サポーターも必要だと思える。学生ピア・サポート活動に関するこれからの研究への示唆に富んだ視点として、ここに取り上げておく。

では、学生ピア・サポート活動に関わる学生、教職員のそれぞれの立場からの考察でわかることは何か。山口（2020b）や、北出（2020）が論じるように、それぞれの立場で省察を行い、学びに気づく重要性も、多文化サービスマネージングの開発においては、丁寧に分析していく必要がある。同時に、学生ピア・サポート活動に関わる学生と教職員の双方が、質的研究手法を用いて省察を行うことで、「当事者の人生物語の何をとらえようとしているのかに省察的になり、考察を深める眼力を養う」（安田 2017：25）大切さと、「他の専門職へと援助をつなぐ存在としてはどう機能しうするのか」と考えながら「語り手の目の前に存在する1人の他者として語りを聴くという姿勢が、臨床実践において重要」（安田 2012：178）だという観点を忘れてはならない。

そうして、ピア・サポーターである学習者とピア・サポーターのサポーターとしての教職員が共に省察的な実践家として相まみえる中で、学びのコミュニティの質は深化しうる。だからこそ、前述のとおり学生ピア・サポート活動における教職員の役割の再検討が重要となる。その際、一つの分析視角として、國分（2017）による「中動態」が挙げられる。予備的な議論を示すならば、それにより、教員や研究者が「権力関係における『能動性』」（國分 2017：149）を意図せぬうちに提示していることへの内省を促すことができるだろう。言うまでもなく、あらゆる改革は手段であって目的ではない。したがって、改革を進める側と、その渦の中にもまれる側との立場の分化と固定化を回避し、学生ピア・サポートの多様化を担保し続けることで、学びのコミュニティが学び合い成長し合うコミュニティとして成立・発展しうることを、個別具体的な事例から検討していくこととしたい。そして、学びの新たな視点として、「中動態」のような関わり方（山口

ほか、2020) のありようを模索する道を熟考することで、学生ピア・サポートや大学の国際化が「大学の教学改革」と言う名の多義性のもとで起こり得る構造(増田 2019)をも解明できれば、より複合的な学びの構図が描ける。

5 さいごに

本稿は、立命館大学で実施されている国際教育交流分野での学生ピア・サポートが、同大学全体の学生ピア・サポート活動の中でどのような位置付けや意義を含んでいるかを考察し、今後の教育実践と研究の可能性を論じてきた。これまで、立命館大学が全学的に議論をするには至らなかった、国際教育交流分野での学生ピア・サポーターの存在意義を、本稿で再考することとした。その結果、新たな大学教育の形を提起する教学実践の取り組みの一つとして、国際教育交流における学生ピア・サポートの必要性や教育効果を検討した。SGU によってもたらされる大学の国際化は、その大学での教学実践で重視すべき点は何かを突き詰めて洞察することと、教職員が学生たちと共に熟考を繰り返し、教学実践に活かすことが求められる。本稿での考察から、立命館大学では、長年培ってきた学生ピア・サポーターの活動実践が、同大学の国際教育交流における取り組みとの融合により、学生と教職員で共に育むことのできる新たな学びの形として発展することができる可能性を提示した。「before コロナ」であっても、あらゆる教学実践が展開されていたが、今後「with コロナ」を生きていく際に、本稿で論じた国際教育交流における学生ピア・サポートの取り組みが、これからの立命館大学が国際社会へと寄与できる点の一つだと提示する。先述の通り、田中(2016)が論じる学生の多様性とその存在を認め合い、高木・新見(2012)が言及する国際的な視点を持った学生ピア・サポーターを育成するためには、立命館大学が長年の土壌とする、学生と教職員とが協働した学生ピア・サポートの教学実践を、国際教育交流分野で推進すべきであり、まさにそれが、今なのである。人と人とが交流し、どのようにつながっていくべきか、というテーマは、多様性が必然的に存在する国際教育交流分野において議論を深めることができる。学生が学生をサポートすることで発展する新たな学びの形を探求することと、学生と教職員の関わりによって育まれる学びの構造を質的に解明していくことを、今後、事例検討を通して進めることとする。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K00723 の助成を受けたものです。

注

- 1) 詳しくは、「立命館大学国際化の歩み」(<http://www.ritsumei.ac.jp/international/history/>, 2020.8.30) を参照。
- 2) 詳しくは、「Global Initiative」(http://www.ritsumei.ac.jp/international/global_initiative/, 2020.8.30) を参照。
- 3) 詳しくは、*Ritsumeikan University Top Global University ウェブサイト* (<http://www.ritsumei.ac.jp/rsgu/#firstPage>, 2020.8.30) を参照。
- 4) 詳しくは、「スーパーグローバル大学創成支援事業中間評価結果(大学名:立命館大学)」(<http://www.ritsumei.ac.jp/rsgu/#firstPage>, 2020.8.30) を参照。

- ritsumeai.ac.jp/rsgu/file/sgu_29chukan_kekka_b22.pdf, 2020.8.28) を参照。
- 5) 内訳は、<http://www.ritsumeikan-trust.jp/file.jsp?id=339299&f=.pdf> (2020.8.28) に記載。
- 6) 内訳は、<http://www.ritsumeikan-trust.jp/file.jsp?id=339303&f=.pdf> (2020.8.28) に記載。
- 7) 詳しくは『立命館大学 海外留学の手引き 2020』(<http://www.ritsumeai.ac.jp/file.jsp?id=456002>, 2020.8.30) 42-43 頁を参照。
- 8) 詳しくは、「日本人学生海外派遣数で全国第 1 位を獲得」(<http://www.ritsumeai.ac.jp/news/detail?id=1317>, 2020.8.30) を参照。
- 9) 「学生育成目標」(http://www.ritsumeai.ac.jp/profile/about/educational_mission_and_vision/, 2020.8.28) を基に筆者が作成。
- 10) 英語版は、*Pathways to the Future: Living and Studying at Ritsumeikan University* (<http://www.ritsumeai.ac.jp/file.jsp?id=457379>, 2020.8.30) として発行されている。
- 11) 春日井 (2020: 32) は、「チューター (学習支援者) としてのピア・サポーター」「特別な友だちとしてのピア・サポーター」「立ち寄りセンターのピア・サポーター (特別な教室を利用)」「グループ・カウンセリングとピア・サポーター (スクールカウンセラーと一緒に)」「問題を解決する、対立を調停するピア・サポーター」「新入生のオリエンテーションとピア・サポーター」などを挙げている。
- 12) 詳しくは、「R2020 後半期 (2016-2020) 計画」(<http://www.ritsumeai.ac.jp/features/r2020/file/r2020.pdf>, 2020.8.30) を参照。
- 13) 詳しい図式やその他詳細は、「学びの立命館モデル」(<http://www.ritsumeai.ac.jp/academics/model/>, 2020.8.30) を参照。
- 14) 詳しい図表は、山井 (2018: 6) 「図 1 学生海外派遣のトライアングル」を参照。
- 15) 立命館大学学生部 (2018) 「Ritsumeikan Peer Support Activities 2018 立命館大学 ピア・サポート組織活動紹介」を参照して作成した。なお、立命館大学の全ての学生ピア・サポート・グループが網羅されている訳ではなく、現時点では、活動を停止したり、新たに活動を始めたりした学生ピア・サポート・グループも存在する可能性がある。
- 16) OIC BBP 事務局 (OIC 国際教育センター、言語教育センター) が所管部局となっている学生ピア・サポート・グループをまとめた。この他に、SKP/BT (短期受入留学生プログラム) バディは立命館大学経営学部事務室が、PMSG (Peer Mentor Support Group: 立命館大学政策科学部 CRPS 専攻所属学生向け学生メンター) は同大学政策科学部事務室が、それぞれ所管部局であるが、2019 年度から徐々に OIC BBP 企画を共同で運営したりと、協力関係が緩やかに築かれつつある。

参考文献

- Engeström, Y. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki; Orienta-Konsultit, 1987. 山住勝広・百合草禎二・庄井良信・松下佳代・保坂裕子・手取義宏・高橋登 訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社、1999 年。
- 沖裕貴「学生参画と教職協働が大学を変える」『大学時報』第 325 号、2009 年、132-133 頁。
- 沖裕貴「『学生スタッフ』の育成の課題—新たな学生参画のカテゴリーを目指して」『名古屋高等教育研究』第 15 号、2015 年、5-22 頁。
- 沖裕貴「立命館大学のピア・サポート・プログラム—その特徴と課題、今後の展望」『立命館高等教育研究』16 号、2016 年、1-17 頁。
- 春日井敏之「立命館大学の学びの仕組みとピア・サポート」立命館大学編『未来を拓く—ようこそ立命館へ—』2020 年、30-33 頁。
- Carr, R. A. "The Theory and Practice of Peer Counselling", Canada; Peer Resources, 1981.
- 川那部隆司「立命館大学におけるピア・サポート団体間の連携を促す試み—課題と展望」『立命館高等教

- 育研究』16号、2016年、55-64頁。
- 北出慶子「外国人・留学生支援ボランティア活動を通じた学びと課題—日本語教育人材育成のための多文化サービス・ラーニング開発に向けた系統的レビューの試み」『立命館言語文化研究』31巻3号、2020年、19-38頁。
- 桑島英理佳「ラーニング・コモンズにおけるピア・サポート活動—宇都宮大学『コモンズ学生スタッフ』の事例から」『宇都宮大学地域連携教育研究センター研究報告』第24・25合併号、2017年、27-32頁。
- 國分功一郎『中動態の世界—意志と責任の考古学』医学書院、2017年。
- 白土悟「異文化間教育としての留学生アドバイザー」『異文化間教育』13号、1999年、36-50頁。
- 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。
- 高木ひとみ・新見有紀子「キャンパスにおける交流コーディネーションの実践—ミネソタ大学と名古屋大学におけるケース」『留学生交流・指導研究』第15号、2012年、53-64頁。
- 田中京子「留学生と大学の国際化—留学生相談担当者の視点から」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』第3号、2016年、5-11頁。
- 遠山千佳「大学院生ボランティアによる日本語支援の運営からの省察」北出慶子・遠山千佳・山口洋典・村山かなえ・平野莉江子「コミュニティ間を有機的に繋ぐ人材育成を目指して—サービスラーニング、多文化間教育、地域日本語教室での実践省察から考える市民性教育に向けての現実と課題」言語文化教育研究会第5回年次大会パネルディスカッション、早稲田大学、2019年3月10日。
- 外山尚吾「コロナ禍における学生の教育参画—そもそも論から考える」『医学教育』第51巻、第3号、2020年、358-359頁。
- 中村正「学びのハビット（習慣）」『立命館教育科学プロジェクト研究シリーズ』VIII、1997年、79-91頁。
- Bailey, S. "Scholar-Practitioner Leadership: A Conceptual Foundation", *International Journal of Progressive Education*, Vol.10 (3), 2014, pp.47-59.
- 増田展大「アレクサンダー・ギャロウェイ『プロメテアニズム』」『現代思想』47巻8号、2019年6月、180-192頁。
- 松久保暁子・古川健二「学生と教職員との協働による学生支援—入学前教育から始まる学生サポーターの取組」『Obirin today—教育の現場から』13号、2013年、129-141頁。
- 村山かなえ「国際交流活動とピア・サポート—多様な交流を促進する学生達の学びとは」京都大学高等教育研究開発推進センター 第24回大学教育研究フォーラム ポスター発表、京都大学吉田キャンパス、2018年3月20日。
- 村山かなえ「グローバルコモンズで育まれる学びのコミュニティ—国際教育におけるピア・サポートと学びの形」京都大学高等教育研究開発推進センター 第25回大学教育研究フォーラム ポスター発表、京都大学吉田キャンパス、2019年3月23日。
- 村山かなえ・藤原由衣・小西澄佳・小林優太・岡鼻惇生・巽晃和・福田彩乃・武井風太・長谷菜由子「国際系ピア・サポーターによる実践とコミュニティ形成—多様な学びの環境と繋がり構築へ向けて」大学コンソーシアム京都 2018年度第24回FDフォーラム ポスター発表、立命館大学衣笠キャンパス、2019年3月3日。
- 文部科学省『平成26年度スーパーグローバル大学等事業「スーパーグローバル大学創成支援」公募要領—我が国社会の国際化を先導するグローバル大学30校を創成』2014年4月25日、
(https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/download/01_sgu_koubouyouryou.pdf, 2020.8.28)。
- 立命館大学『未来を拓く—ようこそ立命館へ—』立命館大学、2020年。
- 安田裕子「臨床実践への適用可能性」安田裕子・サトウタツヤ編著『TEMでわかる人生の径路—質的研究

- 究の新展開』誠信書房、2012年、171-178頁。
- 安田裕子「生み出される分岐点—変容と維持をとらえる道具立て」安田裕子・サトウタツヤ編著『TEMでひろがる社会実装—ライフの充実を支援する』誠信書房、2017年、11-25頁。
- 山井敏章「"Beyond Borders"と大学における教育の国際化—立命館大学の取り組み」『立命館高等教育研究』18号、2018年、1-16頁。
- 山口洋典「『教育者』から『学習者』へのムードメイクとモードチェンジ—受け手から担い手へのリレーゾーンを駆け抜けて」『立命館経済学』第61巻第5号、2013年、250-267頁。
- 山口洋典「PBLの風と土：(13) 安定的な行動・状況の背景に根ざす信念」『対人援助学マガジン』第11巻、1号、2020年a、216-221頁。
- 山口洋典「地域参加型学習において言語化を促進する意味とその方途」『立命館言語文化研究』31巻3号、2020年b、73-87頁。
- 山口洋典・北出慶子・遠山千佳・村山かなえ「多文化理解を促すための中動的言語文化と表現の可能性—Story Circlesを通じた対話的理解の省察的实践」国際ボランティア学会 第21回学術大会企画セッション、沖縄キリスト教学院大学、2020年2月22日。
- 横田雅弘・白土悟『留学生アドバイジング—学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版、2004年。

Diversification of Student Peer Support Fostered by International Education and Exchange:

Considering Possibilities of Multicultural Service Learning

MURAYAMA Kanae (Lecturer, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)

KITADE Keiko (Professor, College of Letters, Ritsumeikan University)

TOHYAMA Chika (Professor, College of Law, Ritsumeikan University)

YASUDA Yuko (Associate Professor, College of Comprehensive Psychology, Ritsumeikan University)

YAMAGUCHI Hironori (Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University)

Abstract

At Ritsumeikan University, student peer support has been comprehensively implemented on a university-wide, and activities in practice have been accumulated. At the same time, with the opening of new campuses and the establishments of new colleges and graduate schools in the recent years, student peer support has been diversifying. In addition, with the increase in the number of international students enrolment at Ritsumeikan University as well as the number of students studying abroad, the progress of the University's internationalization is one of the issues that we cannot avoid. In the field of student support also, it can be said that the inevitability of internationalization has been increasing year by year. Plus, the COVID-19 outbreaks caused universities in the world to reflect on what they can create the new models of learning and how they can implement those models at the same time.

In this paper, therefore, we consider what kind of positioning and significance the student peer support in the field of international education and exchange at Ritsumeikan University has in the university-wide student peer support activities, and discuss the possibilities of educational practice and research. Specifically, based on the current activities in practice of student peer support in international education and exchange at Ritsumeikan University, we will discuss and explore the possible future development of student peer support and the organizational structure that can be suggested by international education and exchange.

Keywords

student peer support, international education and exchange, internationalization of universities, student support, multicultural service learning

報告

オンライン上での大規模遠隔授業の 授業データを用いた報告

— コンテンツ制作・授業運営・学生動向の視点から —

蒲 生 諒 太・土 元 哲 平
武 田 悠 衣・大 塚 李 基
大 月 隆 生

要 旨

本稿は、2020 年度春学期において立命館大学衣笠キャンパスで実施された、大規模オンライン授業「現代の教育」(GB) について、各種データを用いて授業実態を描き出し、コンテンツ制作、授業運営、そして学生動向の視点からオンライン授業の特徴と今後の課題を報告するものである。報告者は新型コロナウイルス (COVID-19) の感染拡大の中で 1000 人超の大規模オンライン授業を担当した。報告では、遠隔授業における情報伝達の効率性やコンテンツ制作における BGM の有無の問題、どのタイミングで視聴行動のリタイアが起きやすいのか、フィードバックの内容の検討、さらに学習の習慣化や課題提出のコスト削減など、オンライン授業でも対面授業と類似した行動を学習者は取ることを示す。

キーワード

オンライン授業、遠隔授業、e ラーニング、ラーニング・アナリティクス

1 報告の位置付け

本稿では報告者が担当した 2020 年度春学期立命館大学最大規模のオンライン授業「現代の教育」(GB) について、得られたデータに基づいて報告する。本章では、本報告の位置づけをオンライン授業と教育のデータ分析の観点から確認しておきたい。

2020 年度春学期、新型コロナウイルス感染拡大に伴い、日本全国の大学でオンライン上での遠隔授業（以下、オンライン授業）への切り替えが行われた¹⁾。4 月段階で立命館大学では春学期の一定期間、授業をオンラインで実施するとした。その後、政府から緊急事態宣言が出されると休校措置がとられ、5 月頭から春学期の全面オンライン授業²⁾ へ切り替えが行われた。

オンライン授業については、これまで教育学では遠隔授業や e ラーニングなど、様々な知見が収集されてきた（メタアナリシスとして、アメリカ教育省、2010、日本国内では斎藤・金、2009、効果測定の海外動向については佐藤、2009 など）。その中でもとくに注目したいのは、オンライ

ン授業で収集される利用ログや成績データ等、いわゆる「ビッグデータ」の分析についてである。近年、教育におけるデータ分析（ラーニング・アナリティクス）（山川、2014、武田、2015、Gagliardi, Jonathan.S. et al., 2018, Hall, Cristina. Et al., 2020 など）が盛んになっている。ラーニング・マネジメント・システム（LMS）で取得したデータを分析することで「学習者の達成度の評価や将来的な能力の予測、隠された問題発見などを行え」、（山川、2014）、オンライン授業はデータ分析と親和性が高いと考えられる。感染拡大前から欧米の大学等では授業のオンライン化が見られ³⁾、オンライン授業におけるデータ分析とその知見の蓄積が今後、増加すると予想できた。

新型コロナウイルス感染拡大はオンライン授業におけるデータ分析を大きく後押しすると考えられる。今般の事態は通学課程を念頭に進学先を決定した学生が同時に大量にオンライン授業に取り組む状況であり、これまでとは質的に異なるデータが大量に得られるからである。

さて、このようなオンライン授業におけるデータ分析の観点から、本報告の位置づけを考えておきたい。「現代の教育」(GB)は受講生が1000人という大規模オンライン授業であり、教授者には必然的にオンライン授業の利点を十分に生かした合理的な授業運営が求められた。このような大量の受講生を一人の教員が担当できるのもオンライン授業の利点であるが、そもそもオンライン授業自体、教育の合理化を促進するものと考えられる。WorldWideWebの世界は、空間と時間に制約を持たないため、教習者・学習者の移動・移住コストやキャンパスの設置及び管理コストを削減するとともに、膨大なデータからアカデミック・アドバイジング（清水、2015）を可能にするものである。立命館大学のような大規模大学ではこのような教育の合理化が重要な課題となってくる。そのように考えると、「現代の教育」(GB)で得られる知見の重要性が理解できる。

本報告では「現代の教育」(GB)という授業に関するデータ分析を通じて得られたオンライン授業の特徴と課題を提示したい。本報告自体は急遽、生じたオンライン展開のため明瞭なりサーチャクエスチョンを持って授業開発に望める時間的余裕はなく、報告者は可能な限りのデータ収集に腐心した。データの詳細な分析による知見の収集については別稿に譲り、本稿ではひとまず、授業の全体像とその特徴を描写し、そこで得られる限定的な知見の提示に止め、今後の分析の端緒としたい。

2 授業の概要

(1) 授業の位置づけ

「現代の教育」は立命館大学教育開発推進機構に所属し、教育・学修支援センターで活動する教員が担当する教養教育科目である。教育関係の専門領域に属する教員が担当するため、科目共通のテーマを持ち、それぞれの専門性に合わせた個別展開を行なっている。報告者の授業の場合、日本の現代史を教育と青少年（若者）の観点から語りなおすことが大きな幹となっており、1960年代から現在の2020年代までの出来事が順を追って解説され、一本のストーリーになるように構成されている。授業の到達目標は科目共通のものとして下記のようになっている。

- ・到達目標 1. 現代の教育や学びに関するトピックスについて、その背景や構造、関連する基本的な概念や用語について説明することができる。(知識・理解)
- ・到達目標 2. 現代の教育や学びに関するトピックスについて、学術的な視点に基づき、解決法や対処すべき課題に関して自らの意見を論述できる。(思考・判断・表現)
- ・到達目標 3. 教育や学びについて興味関心を持ち、主体的に問いを立て、他者の意見を尊重し、考える態度を示す。(関心・意欲・態度)

到達目標ごとに成績評価方法が対応する形でシラバスに掲載されていたが、オンライン授業としての展開及び大規模化によって改めて、「毎回の小テスト」が50%（到達目標1に対応）、「毎回の授業感想」が10点（到達目標3に対応）、「確認テストと授業全体の振り返り・考察」が40点（到達目標2に対応）と割り振られることになった。

春学期の授業は毎週火曜日の3時限目に開講することになっていた。

(2) 授業展開の経緯

「現代の教育」は報告者が2018年度立命館着任以降担当している科目である。報告者の場合、春学期（前期）に衣笠キャンパス（産業社会学部対象）、秋学期（後期）に大阪いばらきキャンパス（グローバル教養学部以外の全学部対象）を担当している。2020年度はキャンパス別開講になったため、春学期については産業社会学部のみならず、衣笠キャンパスにある国際関係学部を除く他学部の学生も受講できるようになった。4月当初、1000人近い登録があり、昨年度まで、衣笠キャンパス春学期では100-200名程度の受講生であったことを考えると10倍近い数となった。

最終的な受講生は1105人となり（当初登録は1106人で1人が学期途中で学籍抹消）、受講生の所属及び学年は表1のようになった。産業社会学部が半数で残りを法学部と文学部で均等に分け合い、映像学部が1%程度となっている。産業社会学部の学生が多いのは、これまでの開講経緯が影響していると考えられる。学年は1-7回生にまたがっており、3回生が3割と最も多く、1回生・2回生がそれぞれ25%程度となっている。4回生も1割強受講している。1-4回生で全体の94.3%であった。受講生数の増加に伴い、ティーチング・アシスタント（TA）を4名に増員した。

当初は春学期の一定期間のみ、オンライン授業で展開することになっていたもので、ひとまず1回目の授業動画を作成し、4月7日の授業日に公開した。しかし、前日6日の春学期開始時点から、受講登録と授業コンテンツ確認、課題提出が重なり、立命館大学のLMS「manaba+R」にはアクセス障害が生じていた。このため、1回目の動画を視聴することが困難であった受講生も多く出るようになった。

7日の公開以降、2回目の授業準備に取り掛かろうとしたが、その日のうちに、緊急事態宣言に対応して4月8日から5月6日までの休校措置が発表された。後で述べるように報告者は授業期間内で収集したデータをもとにコンテンツ作成を行うなど、循環型の運営システムを展開する

表1 受講生の所属と学年

所属	人数	割合	学年	人数	割合
産業社会学部	553	50	1回生	275	24.9
法学部	289	26.2	2回生	276	25
文学部	251	22.7	3回生	352	31.9
映像学部	12	1.1	4回生	139	12.6
合計	1105	100	5回生	44	4
		(%)	6回生	16	1.4
			7回生	2	0.2
			その他	1	0.1
			合計	1105	100
					(%)

予定であったため、この期間中に、動画の収録・編集を行うことは極力避けた。4 月末の段階で春学期全体がオンライン授業に切り替わることが決まり、シラバス変更が必要になった⁴⁾。合わせて、期末試験の実施が取りやめになり、その代替になるオンラインでの「確認テスト」を設定することにした。春学期の授業期間は延長されないことになり、4 月の休校措置の分、授業回数が減り、実質的には最少で授業は 11 回となった。一方で本来の期末試験期間も授業を行うことが可能とされ 15 回分相当の授業内容を受講生に提供することも求められたため、この授業では期末試験期間の授業実施及び通常授業での 2 回分のコンテンツ提供を実施することになった（所属機関での議論を考慮）。

(3) 授業の運営サイクルと受講の流れ

複数人の TA に業務を割り当てて機能的で合理的な組織化を行うため、大まかな授業運営スケジュールが 4 月段階で準備された（表 2）。教授者である報告者に求められたものは授業動画というコンテンツ制作と受講生 1000 人超の大規模授業運営であった。この 2 つを 1 つの工程に落とし込み、それを 4 人の TA と共有する必要がある。

学習コンテンツの制作に対して十分な知見がない中で動画を製作するのは危険と判断し、受講生の反応を見極めながら複数回ごとに分けて動画を制作することにした。表 2 に従って説明すると工程は次のようになる。まず、教授者が動画を作成する。授業動画は PowerPoint のスライドをもとにした紙芝居型のもので、言い間違いや不要な箇所をカットし、必要に応じて画像などを追加したものである。そして、動画を TA に公開する。動画をもとに TA が小テスト案⁵⁾を起草し（動画は TA4 人に小テストを割り当てするため、1 回の授業で合計 60 分を目安に 4 本制作）、提出された小テスト案をもとに、教授者は 30 問程度の小テスト問題を作成し、manaba+R の「小テスト」に問題を登録する。小テストは「ドリル」機能によって行われ、登録された 30 問から 10 問が無作為で出題されることになる。その後、「掲示板」に授業感想の課題を出題する。それらが整うと「コンテンツ」に YouTube の「限定公開」された動画 URL、課題内容を提示する。このとき、授業や運営に関するアンケートを「出席カード」でとるための案内を掲載する。コンテンツの公開は授業実施前週の土曜 0 時となっていた。受講生は動画を視聴する際、補助のためスライド PDF を配布される。小テストについては時間制限を超えた者に対しては、事前に提示している方法で素点を減点する⁶⁾。授業感想についても同じく締め切り（当初は水曜 0 時）を越えて提出したものについては減点を行う。授業感想や質問については教授者と TA が点検し、その内容・質問をもとにフィードバック動画を作成し、公開する。受講生の反応やアンケート結果、YouTube の視聴動向をもとに今後の動画作成計画を立て直す。このように組織的かつ循環的な運営サイクルを行おうと当初は予定していた。

オンライン上での大規模遠隔授業の授業データを用いた報告

表2 計画された運営サイクル

コンテンツ	VOD締切	小テスト締切	FB_VOD作成	公開日 (毎週土曜0時)	課題締切日 (毎週水曜0時)	掲示板整理締切日 (毎週金曜0時)	VOD作成参照データ
第1回	-	-	-	-	5月8日(5月27日)	-	-
第2回、第1回FB	5月3日	5月6日	5月8日	5月9日	5月13日(5月27日)	5月15日	-
第3回	5月3日	5月13日	-	5月16日	5月20日(5月27日)	5月22日	-
第4回、第2-3回FB	5月17日	5月20日	5月23日	5月23日	5月27日	5月29日	第1回データ、第2-3回、TA
第5回	5月17日	5月27日	-	5月30日	6月3日	6月5日	のフィードバックをもとに
第6回、第7回、第4-5回FB	5月31日	6月3日	6月6日	6月6日	6月10日	6月12日	第2回までのデータをもとに
第8回	5月31日	6月10日	-	6月13日	6月17日	6月19日	-
第9回、第6-8回FB	6月14日	6月17日	6月19日	6月20日	6月24日	6月26日	-
第10回	6月14日	6月24日	-	6月27日	7月1日	7月3日	第5回までのデータをもとに
第11回	6月14日	7月1日	-	7月4日	7月8日	7月10日	-
第12回、第9-11回FB	6月28日	7月8日	7月10日	7月11日	7月15日	7月17日	第8回までのデータをもとに
第13回、第14回	6月28日	7月15日	-	7月18日	7月22日	7月24日	-
第15回、第12-14回FB	7月19日	7月22日	7月24日	7月25日	7月29日	7月31日	第11回までのデータをもとに
-	蒲生	TA	蒲生	蒲生	学生	TA	-

* FBはフィードバックの略

(4) 運用の中で求められた様々な変更点

授業が進むにつれ様々なトラブルが生じ、上記の運営サイクルには変更が加えられた。

まず、想定以上に教授者及びTAの負担が重かった。教授者側ではオンライン授業向けに授業内容を練り直す必要があり、また、撮影・編集に予想以上の時間がかかった。1回の授業準備に7.5時間程度かかることが明らかになり（さらに課題の評価時間等が加わる）動画の完成が1日ずれ込むことがあった。また、TAにとっても小テスト作成は負担が大きく、掲示板の整理補助まで行くと雇用可能な予算の上限を授業途中で超過してしまうことが分かった。そのため、受講生の感想点検は教授者1人で行うことになった。また、受講生の要望で課題締め切りが「6・7回目」から1日遅くなった。当初予定は余裕を持って組まれた日程であるため、これらの調整に問題は生じなかった。

また、受講登録の関係上、4回目までは5月末まで一括での課題締切とした（実際的には本授業では受講登録上の配慮は不要であったが事務局からの連絡がなく、報告者が事情を理解できなかった）。さらに、一部の受講生が悪気はないものの、他の受講生の意見についてSNSへ書き込みを行った。従来、衆目監視の「掲示板」への授業感想投稿を拒否する受講生がいたことを鑑み、大規模授業において安心して意見表明できる環境整備が不十分と考え、掲示板への意見収集を中止、5回目以降、「レポート」機能での授業感想の提出とした。

加えて他の授業で出題された課題との関係上、オンライン授業における受講生の負担が思いの外、大きい可能性が見えてきた。「現代の教育」では15回分を12回分に無理やり押し込めるため、受講生の負担を考えて次のような措置を行なった。6・7回目については同時公開としつつ、受講生の負担を考慮し、2回の小テストのうち、どちらか1回分を受験すること、また、小テスト両方を解くことも可能とし、その場合、その2つの小テストの平均点を1.5倍にしたものを点数として計上することを示した。これは授業感想についても同様であった。14・15回目は14回目について小テストを実施、15回目については授業感想のみ提出とした。8回目については小テスト案の作成数が30問に届かず、20問の固定出題とし、受験時期による不公平をなくすため、全ての問題を提示し一定の公平性を担保した上でテストを行った。

小テストの制限時間については撤廃を求める強硬な意見が数名程度あった。「理解度の高い受講生ほど、小テストの点数が高い状況」を制限時間という負荷によって維持していたため、その旨をアナウンスした。制限時間によって心理的な不適応を起こす受講生もいて、相談機関への受診を促し学内担当部署と連携するなど対応した。ただし、不満を抱える層には意図を説明しても理解してもらえず、そのため、9 回目の授業アンケートで受講生に投票をお願いし、受講生の多数意見が現状の制限時間制度を維持であることを可視化した。同時期、点数と理解度の相関が崩れてきていたので、制限時間を延長することとし、不満層に一定の譲歩をした⁷⁾。そのため、制限時間は当初の 5 分から 8 回目で 10 分、9 回目 7 分、8 回目以降 8 分となった。

また、授業動画では雑音消しや集中力持続のため、BGM を付加していたが先の心理的不適応を起こした受講生から BGM が気になって教授者の声が聞き取れず強いストレスがある旨、連絡があった⁸⁾。そのため、9 回目以降、BGM なしの動画を制作した。

確認テストについては 15 回目の授業終了から 8 月 10 日までの期間中に過去の小テスト選抜された数十問を事前に問題集として配布し、ランダムで 10 問出題、さらに上限 5 回まで受験可能という仕組みで実施した⁹⁾。また、後に見るように授業最終回の動画視聴者や小テスト受講者動向から、一定数の学生が日程の影響からか、連絡確認ができていない可能性が考えられた。そのため、追試として授業要約レポートの提出を急遽求めた。また、通信環境等で期限内で小テストを提出できなかったため、救済措置を求めるメールがほぼ毎回届けられ、その対応に迫られた。通信環境の問題は学内でもオンライン授業を実施する際には課題になっていた。そのため、授業終了から確認テストの受験期間終了の 8 月 10 日までの間、全ての小テストについて時間制限を撤廃し満点を 60 点換算とした上で再受験可能とする救済措置を実施した。

3 データから見るオンライン授業

(1) 取得可能な情報について

本稿では授業実態を描写するため、授業中に得られた様々なデータを用いる。オンライン授業においてはその特性から多くの情報が取得可能できた。まずは成績情報であり、小テストの点数や受験状況、授業感想の提出状況などがある。次に授業評価アンケートである。これは大学共通のものと、LMS 上で独自に取得したものがある。立命館大学が 2020 年度採用している LMS である manaba+R には出席カードを用いたアンケート機能があり、これを用いて受講生の状況把握することができる。学習者は匿名での提出も可能であるが、実質的には学籍番号と紐付けられた回答が得られる状況であり、各項目と受講生の属性、授業の成績や提出状況との組み合わせ検討ができる。授業期間中に様々な項目について質問を投げかけたが、ほぼ毎回質問していたレギュラー質問と 1、2 度程度、受講生実態把握のために行われたイレギュラー質問に大別できる(表 3)。

表3 授業独自アンケート一覧

レギュラー質問	イレギュラー質問	
・ 理解度	・ 速度変更	・ オンライン継続限界
・ 飛ばし見	・ フィードバックの頻度	・ 小テスト時間制限有無
・ ノートテイキング	・ 望ましいオンライン授業形式	・ 授業満足度
・ 視聴回数	・ オンライン・対面の選好	・ 秋学期Web授業継続賛否
・ 小テスト勉強時間	・ 授業VOD適正時間	・ Web授業全体の満足度
・ 小テスト持ち込み	・ 授業学習時間	・ 好ましい授業形態（オンライン・対面の選好）
・ 集中度	・ 負担感	・ 春学期授業全体満足度
	・ VOD・対面の学習効率比較	・ 春学期全授業での相対位置

今回は動画を YouTube 上にアップしたが、ここでも取得可能な情報がある（表4）。視聴回数（以下、再生回数）はもちろんのこと、視聴者維持率（「動画がどれぐらい視聴されているかを測る目安」で「視聴者が動画をどれぐらい見続けたのかを確認」で記す数値として提供されている。詳しい算出方法は提示されていないため、一つの目安として理解したい。以下、維持率）やユニーク視聴者数（以下、視聴者数）も取得できる。再生数については1人の受講生が複数回その動画を視聴する場合、視聴率を反映したものとは言えなくなる。そのため、視聴者数及び受講生数でそれを割った視聴率が重要になってくる。

なお、データの利用についてはLMSに執筆の意図と各種データの匿名化や個人情報漏洩の危険がないこと、さらに本稿下書きを掲載し、内容を確認してもらい一定の連絡期間を設け、利用不可の連絡がなかったことをもって承諾を得たとした。

以下、取得できたデータについて報告するが、結果に関する分析やデータから得られる知見については考察にて検討を加えたい。そのため、以下の報告ではやや羅列的な記述が続くことをご容赦願いたい。

表4 YouTube 取得データの例

視聴回数
総再生時間
視聴者維持率
ユニーク視聴者数
トラフィックソース
平均視聴時間
視聴者あたりの平均視聴回数
字幕の利用が上位の言語

(2) 単位認定と課題の提出状況

まず、成績データから見ていきたい。最終的な評価状況を表5にまとめた。学期終了時の単位取得率（A+ からC 評価）は87.0%で、961人が単位取得を認められた。F 評価（単位不認定）の受講生144人中102人が確認テスト未受験者であり、これは単位不認定者の70.8%にあたる。単位取得率は2019年度実績では90.8%（春：衣笠キャンパス）と95.0%（秋：大阪いばらきキャンパス）であり、衣笠キャンパス前年度実施分と比較してみると遜色はない。また、不認定者の多くが確認テスト及びその補完課題である追試を受験してない受講生である。評価について示したい。A+ に関しては学内規定上「90点以上」での対応となっているが運用上は上位5%前後を目安として評価がつけられるため、6.8%の75人に付けられている。対面授業時でのA以上の割合は昨年度実績49.9%（春

表5 評価状況

段階	素点对応	人数	割合
A+	90点以上	75	6.8
A	80～89点	672	60.8
B	70～79点	139	12.6
C	60～69点	75	6.8
F	60点未満	144	13
合計		1105	100

(%)

学期)、49.2% (秋学期) であるから成績は改善されている。ただし、成績評価方法に変更があることを考慮しておきたい¹⁰⁾。

小テストの受験状況は、表6左のようになっている。最低受験率は67.1% (7回目) であるが、これは2回分を同時に提示し (6・7回目)、どちらか片方ないしは両方の受験を促したことによると思われる。通常回での最低受験率は78.4% (14回目: 14&15回目として実施。15回目は小テストなし) である。最高受験率は95.9%で、2回目の授業であった。平均受験率は、85.7%であった。小レポートないしは掲示板への提出は、提出最終締切8月10日まで可能であった。表6右の提出状況を見ていくと、最低提出率は68.5% (7回目) であるがこれも小テストと同じ理由から除外して考えられる。実際の最低提出率は80.4%で4回

目、ただ、15回目も80.5%でほとんど差がない (14・15回目として実施し、15回のみ小レポート)。最高提出率は8回目で97.6%であった。平均提出率は85.9%であった。確認テストは951人が受験した (回答率86.1%)。また、最終考察の提出は965人で、提出率は87.3%であった。受験率の推移は90%超から80%代後半を維持しつつ、14回目で大きく減少している。提出率は9割代後半から8割代後半を維持しつつ、15回目で80%へと減退している。14・15回目に提出状況悪化については考察にて検討したい。

小テストの成績状況を表7にまとめた (受験者実績)。特殊な採点処理を行った6・7回目を除いて (最大加点150点中平均115.5点、SD26.6)、最高が86.6点で11回目、最低が71.3点で5回目となっている。また、通算の平均点は80.8点であった。点差は5点程度の幅である (86.6-71.3)。また、確認テストの平均は80.8点であった。天井効果を見るために、平均点と1SDを足した数値が最高点を超えないか検討したが、小テスト10回中3回で天井効果が見られた。確認テストでも見られた。それ以外のほとんどの回も平均点と1SDの合計が最高点付近となっており、小テストの点数自体は最高点付近に分布が偏っていると考えられる。点幅や天井効果の有無から、小テストについては各回の難易度に極端な差が見られないことが分かった。5回目については考察で言及したい。

(3) 作成された動画の概要と視聴状況

次に授業動画データを見ていきたい。授業本編で利用された動画の概要を表8にまとめた。授業動画は合計で88本であった。内訳としては、1回目の授業の3本、2-15回の授業については

表6 小テスト・授業感想状況

回数	受験者数	受験率	回数	提出者数	提出率
2	1060	95.9	2	975	88.2
3	1037	93.8	3	950	86
4	959	86.8	4	887	80.3
5	933	84.4	5	982	88.9
6	957	86.6	6	967	87.5
7	742	67.1	7	757	68.5
8	946	85.6	8	1078	97.6
9	961	87	9	981	88.8
10	975	88.2	10	976	88.3
11	956	86.5	11	965	87.3
12	955	86.4	12	961	87
13	960	86.9	13	961	87
14	866	78.4	15	889	80.5
確認	951	86.1	最終	965	87.3
平均	947	85.7	平均	950	85.8
(%)			(%)		

表7 小テスト成績

回数	平均点	SD
3	73.3	19.1
4	80.2	16.8
5	71.3	18.4
8	85.1	10.4
9	76.7	16.8
10	81.5	17.0
11	86.6	13.5
12	84.7	15.5
13	81.9	17.5
14	86.4	15.2
確認	86.6	14.4
平均	80.8	16.0

1回につき4本で計56本、フィードバック用に試験的に作成した動画が2回目に1本（1回目授業フィードバック）、4回目に2本（2-3回目授業フィードバックで1本目がアンケートをもとにした受講生動向など、2本目が質問への回答）、12回目に補足的な内容（小テスト対象外）1本、9回目以降に本編BGMなし動画を作成した。これらは計28本であった。2-15日の本編動画は1本あたりだと最短で7分38秒、最長で36分59秒と、かなりの幅がある。これは1本ずつの動画がテーマ別に一定の完結性を持たせている関係上起こり得たことだと考えられる。各回の総動画時間は最短で47分24秒、最長で86分43秒となり、平均は約65分30秒であった。総動画時間が1時間を超えるものは9回で、1時間未満は5回であった。授業時間の90分に収まる範囲となっている。フィードバック用動画は2回目が10分5秒、4回目が1本目が17分52秒、2本目が1時間3分5秒、12回目の補足動画は10分49秒であった。本編BGMなし動画の動画時間は本編に準じる。使用したスライドは1本あたり平均11.2枚、各回だと44.7枚であった（課題や学習目標、レポート評価についての提示等は省略）。対面授業で用いたスライドの枚数（対面S）を見てみると、平均28.6枚であり、増減は62.3%は増であった。各回の増減率は139.1%から-20.5%の幅であった。増加率139.1%は5回目であり、動画時間も最も長かった。5回目のデータは小テストの点数等で特異な挙動が見られる。この点、考察で確認したい。総動画時間の平均が60分程度であるのに対して、スライドは対面授業よりも6割程度増えている。この点は授業の情報伝達を考える上で重要なデータとなる。

表8 授業動画とスライド枚数

回数	パート	動画時間	スライド	対面S	増減率	回数	パート	動画時間	スライド	対面S	増減率
2	1	15:55	7	30	36.7	9	1	18:59	13	34	11.8
	2	17:33	8				2	13:23	8		
	3	18:21	10				3	12:44	7		
	4	20:56	16				4	22:01	10		
3	1	14:08	12	27	44.4	10	1	11:14	8	35	14.3
	2	12:45	9				2	07:38	8		
	3	12:39	9				3	14:57	13		
	4	07:52	9				4	17:01	11		
4	1	10:35	10	29	75.9	11	1	13:35	9	44	-20.5
	2	12:04	15				2	14:50	7		
	3	12:57	13				3	21:31	10		
	4	13:57	13				4	22:37	9		
5	1	13:24	11	23	139.1	12	1	23:28	15	45	6.7
	2	20:14	14				2	16:28	15		
	3	36:59	18				3	18:27	10		
	4	16:06	12				4	17:12	8		
6	1	19:50	19	24	112.5	13	1	15:15	11	43	14.0
	2	14:33	10				2	24:26	10		
	3	14:15	10				3	22:45	18		
	4	19:18	12				4	21:59	10		
7	1	11:43	9	35	5.7	14	1	14:45	7	37	29.7
	2	15:21	11				2	15:31	11		
	3	13:18	10				3	23:13	13		
	4	11:05	7				4	22:08	17		
8	1	17:50	13	32	21.9	15	1	12:59	10	36	-5.6
	2	11:11	8				2	11:13	8		
	3	15:39	10				3	14:03	6		
	4	18:08	8				4	13:56	10		
平均		65:29.5	11.2	44.7	28.6					62.3	
									(枚)	(枚)	(%)

動画の視聴状況を表9にまとめた。これは提出物の最終締切時点での集計であり、一部 YouTube の仕様でデータ保存期間を過ぎてしまい取得できなかったものもある。2-5 回目に関しては受講登録の都合でコース登録者が増減しており（最大時 1196 人：5 月 22 日）、最終的に 90 人近い受講生が受講抹消された。増減の検討が難しいため、ここでは最終受講生の 1105 人をもとに視聴者数を割って視聴率を割り出した。維持率は 9 回目以降、BGM ありとなしの 2 種類を公開したため、BGM ありとなしを合算したものをここでは提示する。取得できなかった 2 回目の視聴者数を除外して、最も高い視聴者数を示したのは 3 回目のパート 1 であり、ついで 5 回目のパート 1 であった。各回の平均視聴者数でも 3、5 回目が多く、その回の視聴者数の平均を受講者数で割った平均視聴率を見ても 3 回目と 5 回目は 75% 超で高い（ただし、この期間は受講登録者が最終的な登録者よりも多かったので 2-5 回については実際より視聴率が高く出ている）。最も視聴者数が低いのは 15 回目のパート 3 であった。平均視聴率でも 15 回目は 42.7% と最も低い。8 回目までで最も低い維持率は 5 回目のパート 3 で 44.4% であった。最も高い維持率は 3 回目のパート 4 であった。各回の平均視聴率は 64.6% であった。視聴維持率の最高は 62.8% で 4 回目、最低は 51.3% で 15 回目となっている。平均維持率は 55.9% であった。

表9 授業動画の視聴状況

回数	パート	再生回数	視聴者数	視聴率	維持率	回数	パート	再生回数	視聴者数	視聴率	維持率				
2	1	1481	*446	-	51.4	9**	1	1119	892	80.7					
	2	1279	*408	-	53.2		2	914	761	68.9					
	3	1151	*365	-	53.9		3	883	737	66.7					
	4	1072	*364	-	52.2		4	929	738	66.8					
3	1	1301	948	85.8	55.1	10**	1	983	801	72.5					
	2	1024	829	75.0	63.8		2	875	747	67.6					
	3	987	810	73.3	61.6		3	870	754	68.2					
	4	936	798	72.2	68.1		4	926	754	68.2					
4	1	993	812	73.5	62.6	11**	1	936	765	69.2					
	2	891	761	68.9	63.9		2	907	773	70.0					
	3	886	738	66.8	63.6		3	864	714	64.6					
	4	878	726	65.7	60.9		4	826	707	64.0					
5	1	1256	939	85.0	56	12**	1	909	725	65.6					
	2	1057	832	75.3	56		2	822	681	61.6					
	3	1034	793	71.8	44.4		3	801	664	60.1					
	4	961	777	70.3	55.2		4	779	644	58.3					
6	1	1110	849	76.8	55.7	13**	1	924	714	64.6					
	2	916	778	70.4	59.3		2	836	668	60.5					
	3	930	762	69.0	59.1		3	838	660	59.7					
	4	880	737	66.7	57.5		4	754	627	56.7					
7	1	769	620	56.1	59.7	14**	1	751	630	57.0					
	2	731	606	54.8	55.3		2	679	565	51.1					
	3	731	601	54.4	56.9		3	655	558	50.5					
	4	704	583	52.8	57.5		4	650	537	48.6					
8	1	1021	824	74.6	55.6	15**	1	632	505	45.7					
	2	914	770	69.7	59.6		2	545	458	41.4					
	3	929	759	68.7	57.6		3	550	461	41.7					
	4	891	739	66.9	53.5		4	580	465	42.1					
*データ保存期間の関係で不十分な数値						平均						900.9	713.4	64.6	55.9
						**BGM有無割合						(%)			

*データ保存期間の関係で不十分な数値

**BGM有無統合

パートごとの平均視聴者数・平均視聴率・維持率を表 10 にまとめた。維持率に大きな差はなかったが、平均視聴者数・平均視聴率はパート 1 から 4 にかけて、低下する傾向にあった。視聴リタイアは動画が終わるごとに発生する傾向が読み取れ、動画視聴中の視聴停止は差がないことが分かる。この点は考察でもう一度確認したい。フィードバック用動画は 2 回目が再生数

568 回、視聴者数は保存期間切れ、維持率は 52.9%、4 回目が 1 本目が再生数 400 回、視聴者数は保存期間切れ、維持率は 32.0%、2 本目が再生数が 112 回、視聴者数は保存期間切れ、維持率は 12.1%、補足動画は再生数 130 回が、視聴者数は 111 人、維持率は 53.8%であった。フィードバックの再生回数は最初期は同時期の通常授業動画と比較しても半分程度であり、4 回目の 2 本目以降は受講生比 1 割程度となり、長時間の動画となると維持率も極めて低くなる。

視聴状況と課題の提出状況を検討したものが表 11 である。動画を視聴せずに小テストを受験したと思われる「未視聴受験者数」を割り出し、それが全体の受講生（「全体割合」）、あるいは実際に小テストを受験した受講生のうち、どの程度の割合になるか（「全受験者割合」）示した。全体の受講生のうち 2 割程度、さらに全受験者の 2 割程度が未視聴であることが分かる。個別に見てみると割合が最も高いものは 14 回目であり、全受講生の 26.6%（回答者の 3 割）が動画を見ずに小テストに回答していることが分かる。この点をどう解釈するかは考察で述べたい。

(4) BGM の有無について

この授業では 9 回目以降、動画で使用する BGM を停止した「BGM なし」版の動画を制作し、動画ありの通常版と選択できるようにした。9 回目以降の再生回数や視聴者数、維持率を表 12 にまとめた。BGM あり・なしについては、各回に多少のばらつきはあるものの、維持率についての差はほとんど見られなかった。視聴者数に関しては BGM ありの方が多いが、なしも一定の支持があることが分かる。この点を明瞭にするために割合も出した。11 回目の割合が低いものの、3 割から 25%超の受講生が BGM なしを選択している様子が窺える。

表 10 パートごとの視聴状況

パート	平均視聴者数	平均視聴率	維持率
1	771.1	69.8	55.3
2	709.9	64.2	57.7
3	693.2	62.7	55.5
4	679.4	61.5	55.2
		(%)	(%)

表 11 課題提出と視聴状況

回数	未視聴受験者数	全体割合	全受験者割合
2	-	-	-
3	190.8	17.3%	18.4%
4	199.8	18.1%	20.8%
5	97.8	8.8%	10.5%
6	175.5	15.9%	18.3%
7	139.5	12.6%	18.8%
8	173	15.7%	18.3%
9	179	16.2%	18.6%
10	211	19.1%	21.6%
11	216.3	19.6%	22.6%
12	276.5	25.0%	29.0%
13	292.8	26.5%	30.5%
14	293.5	26.6%	33.9%
平均	203.8	18.4%	21.8%
		(%)	(%)

表 12 BGM のありなしと視聴状況

BGMあり								BGMなし								(BGMなし割合)		
回数	パート	再生回数	視聴者数	維持率				再生回数	視聴者数	維持率						回数	パート	BGM無割合
9	1	759	599	54.9				360	293	48.8						9	1	32.8
	2	651	544	55.7	54.8			263	217	55.2	281.3	229.8	53.2				2	28.5
	3	645	537	56.3				238	200	57							3	27.1
	4	665	529	52.3				264	209	51.8							4	28.3
10	1	705	571	58.5				278	230	56.3						10	1	28.7
	2	628	534	65.2	58.1			247	213	65.2	252.8	221.3	60.3				2	28.5
	3	645	537	56.3				225	217	61.1							3	28.8
	4	665	529	52.3				261	225	58.7							4	29.8
11	1	744	608	55.9				192	157	57.5						11	1	20.5
	2	796	674	60.7	55.6			111	99	25.7	151.3	127.8	49.1				2	12.8
	3	706	584	52.4				158	130	55.4							3	18.2
	4	682	582	53.4				144	125	57.9							4	17.7
12	1	687	544	52.1				222	181	53.4						12	1	25
	2	628	510	54.4	54.4			194	171	59.8	208.3	175.3	55.7				2	25.1
	3	585	482	56.2				216	182	55							3	27.4
	4	578	477	55				201	167	54.6							4	25.9
13	1	681	527	55.6				243	187	53.2						13	1	26.2
	2	605	483	53.7	53.0			231	185	51.8	231.3	181.8	49.9				2	27.7
	3	604	480	51				234	180	46.8							3	27.3
	4	557	452	51.5				217	175	47.6							4	27.9
14	1	571	469	52.6				197	161	51.9						14	1	25.6
	2	498	417	55.1	53.4			180	148	52.9	183.3	152.3	52.8				2	26.2
	3	480	405	54.8				181	153	53.7							3	27.4
	4	475	390	51.1				175	147	52.7							4	27.4
15	1	474	373	48.9				158	132	50.9						15	1	26.1
	2	404	337	52.4	51.3			141	121	55.6	154.8	130.5	51.9				2	26.4
	3	394	326	52.2				156	135	47							3	29.3
	4	416	331	51.6				164	134	54.2							4	28.8
平均		604.6	494.0	54.4				209.0	174.1	53.3						平均		26.1
				(%)						(%)								(%)

(5) 授業アンケートの概要

授業アンケートのうち、授業内容全般を代表すると思われる指標をいくつかピックアップし、表 13 にまとめた。

表 13 授業アンケート抜粋

満足度			達成度			満足度（独自）		
項目	件数	割合	項目	件数	割合	項目	件数	割合
満足した	250	52.1	達成できた	105	21.9	かなり満足している	140	35.6
ある程度満足した	172	35.8	ある程度達成できた	278	57.9	満足している	157	39.9
どちらとも言えない	47	9.8	どちらとも言えない	73	15.2	やや満足している	85	21.6
あまり満足ではなかった	10	2.1	あまり達成できなかった	10	2.1	やや不満である	6	1.5
満足しなかった	1	0.2	達成できなかった	3	0.6	不満である	5	1.3
合計	480	100	到達目標を知らない	11	2.3	かなり不満である	0	0
		(%)	合計	480	100	合計	393	100
					(%)			(%)
役立ち度			Web活用			相対的位置（独自）		
項目	件数	割合	項目	件数	割合	項目	件数	割合
役立った	257	53.5	そう思う	262	54.6	最上位クラス	140	35.6
ある程度役立った	171	35.6	ある程度そう思う	148	30.8	上位クラス	184	46.8
どちらとも言えない	47	9.8	どちらとも言えない	56	11.7	中位クラス	61	15.5
あまり役立たなかった	5	1	あまりそう思わない	12	2.5	下位クラス	6	1.5
役立たなかった	0	0	そう思わない	2	0.4	最下位クラス	2	0.5
合計	480	100	合計	480	100	合計	393	100
		(%)			(%)			(%)

大学共通の授業アンケートの「満足度」では中立項目（どちらとも言えない）がある状況での肯定的評価は 87.9%（回収 480 人：43.4%）、中立項目を排した独自アンケートでは肯定的評価は 97.2%（回収 393 人：35.6%）であった。独自アンケートでは同学期の授業において、この授業の満足度の相対的位置を尋ねる設問（「相対的位置」）では最上位クラスが 35.6%、上位クラスが 46.8%、合わせて 82.4%であった。共通アンケート、学習目標への「達成度」の肯定的評価は 8 割、「役立ち度」は 9 割近くであった。「Web 活用」の肯定的評価は 85%超であった。これらのことから、この授業について高い支持があることが分かる。

（6）理解度と点数との相関関係について

オンライン上での小テスト運用のため、各回の理解度と小テストの点数について相関関係をモニタリングしていたがここではその結果を提示したい。6段階で評価してもらった理解度を各回平均を出し、表 14 に標準偏差とともに示した。加えて、データの特性を考慮してスピアマンの順位相関を割り出し検定した。その結果が表 15 である。理解度は 4.6-5.3 の範囲で推移し、平均は 5.0 であった。先に示した小テスト平均点の表 7 では 5 回目の平均点 60.1 点と下がっていたが、理解度でも 4.7 と低い。ただし、同様に相対的に低い理解度である 9 回目・13 回目は小テストの平均点ではそれぞれ 66.7 点、71.7 点と 5 回目と比べると高い点数になっている。

表 14 理解度

回数	理解度	SD
3	4.9	0.7
4	5.3	0.7
5	4.7	0.9
6・7	5.1	0.7
8	5.1	0.7
9	4.7	0.9
10	4.9	0.9
11	5.0	0.7
12	5.1	0.7
13	4.6	0.9
14	4.9	0.8
平均	5.0	0.8

表 15 相関係数

回数	相関係数
3	.375**
4	.299**
5	.282**
6・7	.208**
8	.104
9	.415**
10	.419**
11	.224**
12	.300**
13	.212**
14	.127*

** .1%水準 * .5%水準

相関分析の結果（相関係数及び無相関の検定）を見ると、3-6・7 回目に向けて相関が弱まり、テスト形態を変更した 8 回目では無相関となったが、その後、時間制限の変更などを通して相関が戻り、弱い相関を維持していた。14 回目では 5%水準で有意であるものの、相関は弱くなっていたことが分かる。全体的に相関係数自体は「非常に弱い相関」を示しており、この形式でのオンラインテストの限界点を示している。分析に関しても、現行の LMS では各問題の正答率等が割り出せないため、限界があった。推移を見る限り、小テストの状況はある程度、コントロールできていたと考えられ、授業が目指していた「理解度の高い受講生ほど、小テストの点数が高い状況」は非常に弱い相関の範疇ながら維持できたと考えられる。今後は LMS のシステム開発等を通じて、相関係数自体を高めるような取り組みを行う必要がある。例えば、テスト理論を利用したの難易度・出題調整や手元資料等の利用を不可として受講生の理解度を純粋に計測できるよう顔認証システム等を利用した受験システムの開発が求められる。

4 考察

（1）コンテンツと視聴行動の観点から

まず、コンテンツ制作と視聴行動の観点から分かったことを示していきたい。授業動画を VOD（ビデオ・オンデマンド）形式で公開する場合、情報伝達の効率が非常に良いと考えられる。

これは今回使用したスライドの枚数が対面授業で使用了ものよりも6割増しであった点、および再生時間が実際の授業時間の3分の2で済んでいる点からも分かる。また、実際の情報伝達の結果については（後に示すように難易度という問題点を考慮しても）小テストの平均点や授業アンケートのから考えると成功していたと評価することができる。

対面授業では設営トラブルやプリント配布、受講生のメモ待ち時間（「現代の教育」では例年、手元資料の配布を行っていないため）、場を和ます雑談等々、情報伝達以外のロスタイムが生じがちである。VOD型授業ではこの時間コストを大幅に削減でき、追加の情報を伝達できる。VOD型授業と対面授業の比較を授業独自アンケートで行った際、VOD型授業への効率性の高さは学生も賛同している¹¹⁾。

動画にはBGMを利用したが、BGMなしの動画も25%程度の受講生が視聴し、一定のニーズがあるものと分かった。BGMあり動画について支持を表明する声も複数届いており、時間的な余裕がある限り両方の動画を作成することが個々のニーズに適した授業コンテンツ制作であると考えられる。

5回目パート3は視聴維持率の低下や小テスト平均点低下が見られた。この5回目はもともと対面授業において、ポップカルチャーの紹介のため、ポピュラー音楽を解説する「お楽しみ」的要素の強い回であった。動画配信では著作権の関係があるため、若者と日本のポピュラー音楽史の関係についての講義となり、授業テーマとやや距離のある内容を長時間展開してしまった。このことが視聴維持率低下や小テスト平均点低下に影響していると考えられる。このように動画時間や情報量、前後の授業展開との関係などが学習者の視聴行動にどのように影響するのか、検討する必要があるだろう。

授業前半から後半にかけて今回は4つのパートに区切ったが、動画の視聴維持率自体は大きな変化はなく一方で平均視聴率が徐々に下がっていることが分かった。このことは次の動画に移行する瞬間が視聴行動リタイアのタイミングであることを示唆している。

また、フィードバック動画へのニーズに関して大きな疑問が生じた。今回作成したものは課題についてのフィードバックや質問への解説などであるが成績に直結する情報とは言えるものではない。このような性格の動画に対するニーズは低く、再生回数は通常回の半分程度、長時間の動画となると視聴維持率も極めて低くなる。立命館大学学友会と教学部の折衝において¹²⁾、学友会側はフィードバックの徹底を要求したが今回の授業で得られた知見とは相反するものとなっている。この折衝における「フィードバック」が授業内容に関する質問への回答や前回授業の補足、課題の解説を意味しているのか、提出した課題に対しての評価（点数や評定）や成績評価等に関する質問への「レスポンス」を意味しているのか、検討が必要である¹³⁾。今回の授業では最終回終了後、これまでの回の振り返りとして各回の質問に大枠で答える記事をコンテンツに投稿することで内容的なフィードバックとした。

（2）授業運営の観点から

次に運営の観点から分かったことを示していきたい。

単位認定は例年通りの推移であり、A以上の評価が例年と比べてやや高い傾向にある。オンライン授業の特性上、厳密な試験が行えないため、確認テストでは時間制限を設けないなど、実質

的に満点を取れる受験方法を採用し、単位取得が容易になるように配慮した。その一方で、小テストについては制限時間を設けるなどして点差をつけるようにしたが、実際は天井効果が認められるなど、受講生の知識獲得は順調に行われた。ただし、この結果については提示されたテスト自体難易度が高くなかったという解釈も成り立つ。理解度と小テストの点数の相関についての検討も含め、この点は別途議論をしていきたい。

成績に関しては単位取得を比較的容易にし制限時間等を使って点差を出し評定にばらつきをつけようとした授業デザインのもと、単位取得率自体は例年と同じで評価が例年より高いことにはやや矛盾を感じる。この点は次に示す提出状況と関係していると考えられる。

課題についての受験提出状況に関しては3段階の変化があり、1つは受講初期で受験率が9割台、その後、8割台後半で維持するが14・15回目で急激にダウンしている。授業が進むにつれ出席率が下がる傾向は対面授業でも見られる学生動向と捉えられるが、授業全体が一定の有機的な連結のもとでストーリーを描いている構造上、最終回で提出状況（そして、視聴率）が悪化するのとは例年考えられないことであった。この背景には最終回が期末試験期間であり、他の授業が終了している状況で受講そのものを忘れていた、あるいは忌避した可能性が考えられる。実際、受講生から「他の授業は終わっているのにどうしてこの授業だけ続いているのか」という問い合わせがあった。事前にスケジュールを説明したが、確認テストの受講状況やその後に行った未受験者対象の追試へのレスポンスなどを見ると他の授業終了と同時に manaba+R や学校のメールを見なくなった学生が一定数いると考えられた。最終回付近で manaba+R を見なくなった受講生のうち、シラバスの成績評価を理解していなかった受講生が確認テストを受講せず、単位不認定に陥った可能性が考えられる。

このような日程の問題は、休日補講で出席率が低くなる現象と感覚的に類似している。学習者は他の授業と関連づけられた受講の習慣を持っており、その受講の習慣から外れる日程で授業が行われた場合、特別な動機付けが行われない限り受講を忘れないしは忌避する傾向があると考えられる。

(3) 学生の動向について

最後に受講生全体の動向を点検しておきたい。当然であるが、対面授業と同じくすべての受講生が単位を取得するために全く同じ手順で授業を受講しているわけではない。オンライン授業も同様で、すべての学生が動画を視聴した上で課題を提出しているわけではない。課題動画の平均視聴率は約 65% である。残りの約 35% は動画を見ていない。また、受講生の 2 割程度が授業動画を見ずに課題を提出している。この 2 割は何も見ずに課題を提出しているわけではなく（それは実質的に不可能である）、動画視聴をサポートするために提示している PDF ファイルを利用していると考えられる。この点には注意したい。2020 年度春学期中、PDF ファイルやスライドのみで展開するオンライン授業はあまり良い評判が聞かれず¹⁴⁾、また、この授業のアンケートにおいても動画授業を展開したことに感激を表す学生の声が記載されることもあった。しかし、実際のところ PDF ファイルのみを頼りに課題を提出している受講生は一定数いる。授業の独自アンケートでも、PDF ファイルのみの授業資料型授業のニーズは一定のものであり、Zoom などを用いた同時配信型授業よりも人気は高かった¹⁵⁾。

対面授業においても授業終了直前になってコミュニケーションペーパーを提出するために教室に入ってくる学生や代弁を頼む学生は見られた。ただ、今回は PDF ファイルを自分で読みながら課題をクリアする学生については、対面授業でのこのような怠惰な学生と比較しても、その学習に対する姿勢は真摯なものだと理解できる。結局、学習者は知識や技能獲得あるいは単位の取得のために様々な工夫を用いて授業を効率よく受講するのであり、すべての学生が満足する、たった1つの授業方法はオンライン授業においてさえ存在しないのである。

YouTube の視聴者数の調査においてこのような学生動向が把握されたが、実は授業独自のアンケート調査では PDF ファイルのみで課題をこなしている学生は割合としてそこまで高くは出ていなかった¹⁶⁾。このことを考えると授業アンケートに回答した学生の構成は実際の学生構成とは違っている可能性がある。このように考えると、アンケートに示された受講生の授業評価がそのまま全体を代表するものであるかは分からない。しかし、拾いきれなかった声を考慮しても本稿で示したこの授業の評価が覆るほどのものであるとは考えにくく、そもそも対面授業においても、全ての受講生がアンケートに回答しているわけではないことを考慮すれば気にする必要のないことかもしれない。ただし、オンライン授業の特性を考えると、受講生全員にアンケートを取ることは可能なため（動画視聴や課題提出のために強制的にアンケートに回答させることをインターフェイスの実装上可能）、急ごしらえで展開されたオンライン授業のインフラ面での課題を示しているとも言える。

以上のように報告者が体験した大規模オンライン授業の実態をデータによって示した。ここで示されたデータは報告者自身が取得したごく一部であり、まだ分析も十分に進んでいるわけではない。本稿で示された問題意識や基本的理解をもとに分析を進めていき、今後のオンライン授業展開のため、基礎を固めていきたい。

注

- 1) 2020 年 6 月 1 日時点でのオンライン授業の実施状況について文科省がまとめている。「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況」(https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_kouhou01-000004520_6.pdf) 以下、全ての URL は 2020 年 8 月 31 日に最終閲覧
- 2) 「オンライン授業」については、大きく 3 つの類型化できる。1 つが授業動画を撮影しオンライン上にアップロードし、学習者が見たい場所、タイミングで見れる VOD 型（本授業実践はこのタイプ）、Zoom などのオンライン・サービスを利用した同時配信型、資料と課題をオンライン上に掲載する課題提示型である。
- 3) 全世界に点在する寮生活とパッケージ化したミネルヴァ大学やオンライン授業によるコスト削減で高等教育を受けられない地域の優秀者を育成する University of the People などがある。*参考：ミネルヴァ大学 (<https://minerva.kgi.edu>)、University of the People (<http://uopeople.edu>)
- 4) 学内では 5 月 19 日から 5 月 22 日の 4 日間で受講登録の修正期間が設けられることになった。つまり、5 月 5 日以降春学期が再開されてもおお半月程度の受講猶予期間が設定され、最終的な受講生の確定は先送りされることになった。ただ、のちに受講生からの問い合わせで発覚するが、事務局はこの授業に関して 1000 人を超え超大規模講義になってしまったため、受講登録を停止していた。最大時のコース登録者は 1196 人で、最終的に 7.5%にあたる 90 人が登録を抹消された。
- 5) 「単語 / 数値の選択問題」、「単語記入問題」、「内容選択問題」の 3 種類を織り混ぜて 1 人 8-10 問の小

テスト案を策問

- 6) 点数調整のために超過時間ごとに傾斜をつける以下の数式を設計した。設計においては神戸学院大学の永岡成人氏に助言をいただいた。yは減点数を、xは時間[分]を表す。
* 30秒までの超過： $y=2x$ （最大1点減点）、1.5分までの超過： $y=4x-1$ （最大5点減点）、3分までの超過： $y=10x-10$ （最大20点減点）、3分以上の超過：一律で20点の減点
- 7) 実際は一部に見られたこの不満は15回終了時点でもすべて解消されることはなかった。例えば、制限時間に強硬な意見をつけた受講生は授業独自のアンケートで授業満足度を低くつけていた。
- 8) BGMに関しては感覚過敏の傾向がある受講生にとってストレスになる可能性がある。一方で単調になりがちな授業動画に聴覚的な刺激を与える点で好意的なコメントを寄せている学生もいる。
- 9) これは事実上、満点が取れる受験形態であるが、オンライン授業の形式上、テスト実施の公平性が担保しきれず、確認テストについては単位認定のための基礎点として割り切って実施した。
- 10) 昨年度までは「期末試験」、「毎回の小レポート（授業内容の要約）」、定期的な「掲示板への授業感想書き込み」の3点で評価を行っていた。
- 11) 授業形式による効率性を問うた授業独自アンケート（「VODとこれまでの対面形式の授業、どちらの方が学習効率が良いですか？（2回生以上の方限定）」について、8回目の結果（回答率26.5%：293人：うち2回生以上206人）、VODは65.0%（134人）、対面授業は35.0%（72人）、9回目の結果（回答率34.6%：382人：うち2回生以上265人）、VODは65.3%（173人）、対面授業は34.7%（92人）であった。
- 12) 2020年6月24日学友会・教学部懇談会、学友会公表資料「受講している学生に課題を提示するのみで学生へのフィードバックが行われていない（小テストの採点はなされるが、フィードバックや課題に関する解説等は行われない等）講義が多く見受けられる……大学（教学部）として、授業内で学生にフィードバックを行うよう共通のルールを定めて教員に指示すべきではないか」（<https://www.ritsumei.club/wp-content/uploads/2020/05/2309b4482bb242ed7fdd224247eb660f.pdf>）
- 13) 報告者は2020年度春学期開講の「ピア・サポート論」という教養教育科目のうち、衣笠キャンパス開講の2講座を担当し、その中で受講促進企画としてES（Educational Supporter）と受講生のアンケート等を求めて「ピアサポ放送局」というオンライン・ラジオを放送した。10回実行したがほとんどの回で聴取率が10%を下回った。この企画の結果から受講生の多くは課題と関係のない企画へのニーズがそもそもなかったのではないかと考えられた。今回の授業のフィードバック動画の視聴状況を考えると、同様の傾向が見て取れた。
- 14) Twitter上でのハッシュタグ「#大学生の日常も大事だ」イベントを実施した企画者へのインタビュー記事、「オンラインで授業を受けていると思いますが、不便な点や苦勞などはありますか？」という質問に対して「PDFだけ配布される授業、教科書を勝手に読んでおくだけの授業がほとんどで大学の魅力である『皆で意見を交わし合う授業』が全くできていないこと」「大学生の声を聞けえー！ ハッシュタグイベント「大学生の日常も大事だ」主催者・企画者の声から伝わる“大学生とWithコロナ”」ねとらぽ 2020年7月15日（<https://news.yahoo.co.jp/articles/354aaf2085587ddcfa3bed9807d2e4c8f7b1971a>）
- 15) 4回目の授業独自アンケート「自分にとって最も好ましいオンライン授業の形式はどれですか？」（回答者は380人で回答率34.4%）：VOD（動画で撮影された授業）は83.4%（317人）、資料のみの授業（パワーポイントやPDFなど）は14.2%（54人）、同時配信授業（ZoomやSkype）は2.4%（9人）。6・7回目の授業独自アンケート「自分にとって最も好ましいオンライン授業の形式はどれですか？」（回答者は388人で回答率35.1%）：VOD（動画で撮影された授業）は82.2%（319人）、資料のみの授業（パワーポイントやPDFなど）は16.2%（63人）、同時配信授業（ZoomやSkype）は1.5%（6人）。
- 16) 動画の視聴回数を問うた授業独自アンケート（「1本のVODを何回見ましたか？」）では「見ていない（スライドPDFのみ）」の回答は、0.3%（3回目）、0.5%（4回目）、1.3%（5回目）、1.6%（6・7回目）、0.7%（8回目）、3.2%（9回目）、2.3%（10回目）、2.2%（11回目）、3.8%（12回目）、2.9%（13

回目)、4.5% (14&15 回目) と推移している。最終回にて大きく増加しているのが気になるが、全体として 1.5-3% 前後であり、アンケートと視聴率の乖離が大きい。

参考文献

- Gagliardi, Jonathan S., Parnell, Amelia., Carpenter-Hubin, Julia. "*The Analytics Revolution in Higher Education: Big Data, Organizational Learning, and Student Success (English Edition)*" Stylus Publishing (kindle), 2018.
- Hall, Cristina., Mattox, John R., Parskey, Peggy. (2020) "*Learning Analytics: Using Talent Data to Improve Business Outcomes (English Edition)*" Kogan Page (Kindle), 2020.
- 佐藤修「海外における e ラーニング効果研究の現状」『日本情報経営学会誌』29 (4)、2009 年、3-11 頁。
- 清水栄子『アカデミック・アドバイジング その専門性と実践：日本の大学へのアメリカの示唆』東信堂、2015 年
- 武田俊之「ラーニング・アナリティクスとは何か」『コンピュータ&エデュケーション』38 (0)、2015 年、12-17 頁。
- US Department of Education "*Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*" 2010. (<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>)
- 山川修「Learning Analytics とは」『情報処理』55 (5)、2014 年、495 頁。

謝辞：本研究は、JSPS 科研費 20K02867 の助成を受けたものです。また、本文の確認作業では産業社会学部学部生の海藤大輝さん、立命館大学教学部教務課の大田桂一郎さんからコメントをいただきました。ありがとうございました。授業に参加してくださいました学生の皆様に心より感謝申し上げます。

A Report on Large-Scale Online classes Practices By Learning Data:

From the Perspective of Content Creation, Classroom Management, and Student Trends

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

TSUCHIMOTO Teppei (Senior Researcher, Ritsumeikan Global Innovation Research Organization)

TAKEDA Yui (Graduate student, Graduate School of Human Science, Ritsumeikan University)

OTSUKA Riki (Graduate student, Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University)

OTSUKI Takao (Graduate student, Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University)

Abstract

This paper describes a large-scale online-based liberal arts course, “Modern Education,” which was offered at Ritsumeikan University’s Kinugasa campus in the spring semester of the 2020 academic year with more than 1,000 students. The data used were obtained from grades, videos, and class questionnaires. The paper shows the actual conditions of the class, content production, and class management. In the spring semester of the 2020 academic year, many universities in Japan had to implement web-based classes entirely due to the spread of a new type of coronavirus (COVID-19) infection. The reporter was put in charge of a large-scale web class with more than 1,000 students. He established an organized management system with four teaching assistants and conducted the class while collecting various data. In this paper, we report on the lecture practices, the characteristics of the web classes, and the issues to be solved based on the data obtained in the class. In addition, we report our findings on whether retirement is likely to occur, the need to examine the inner workings of feedback, and that learners take similar actions in web-based classes as in face-to-face classes, such as making learning a habit and reducing the cost of submitting assignments.

Keywords

online classes, distance learning, e-learning, learning analytics

報告

「With コロナ」時代における初年次セミナーのあり方

— 立命館アジア太平洋大学における実践の結果を踏まえて —

立 山 博 邦・カッティング 美紀
筒 井 久美子

要 旨

本稿では、2020 年度前期にコロナ禍で急遽、対面に代えて同時双方向型（同期型）のオンライン授業として実施された立命館アジア太平洋大学の初年次セミナー「スタディスキル・アカデミックライティング（SSAW）」の実践とその結果を報告する。SSAW は、大学で学ぶための技能の習得、大学で学ぶための態度の形成、大学への社会的統合を目的とし、授業方法においては学部生 TA の活用と協調学習を特徴としている。これらの目的・授業方法はオンライン授業にそのまま引き継がれた。受講生および TA 対象のアンケートの結果、オンラインによる SSAW は、学習技能の習得には有効であったが、学習態度の形成と大学への社会的統合という点では比較的に有効性が低かったこと、また、その理由として、オンライン授業であるがゆえに学部生 TA の活用と協調学習の多様な効果が限定的にしか表れなかったことが明らかになった。これを踏まえ、今後の SSAW のあり方を検討する。

キーワード

「With コロナ」時代、同時双方向型オンライン授業、初年次教育、初年次セミナー、学部生ティーチングアシスタント、協調学習

1 はじめに

2020 年度前期、突如として世界中に猛威を振るった新型コロナウイルス感染症によりほとんどの大学で入構が禁止となり、これまであたり前におこなわれていた対面による授業の継続が困難となった。こうした状況の中、急速に導入が進んだのがインターネットを利用したオンラインによる授業である。e ラーニング戦略研究所が 2020 年 6 月初旬に全国の大学教職員を対象に実施した調査によれば（ $n = 100$ ）、大学におけるオンライン授業の実施率は 97%にも上る。オンライン授業の形式については、「授業録画配信（オンデマンド）型」77.3%、「ライブ授業配信（同時双方向）型」76.3%、「資料配信」62.9%、「ウェブ会議システムを使ったディスカッション」36.1%、「チャット / 掲示板などで質問や議論を行う」24.7%などとなった。オンライン授業の実

施に際し使用されているシステムは Zoom (75.3%) が突出して多かった。また、今後は授業のオンライン化がさらに進み、対面とオンラインのハイブリッドが一般的になるとみる大学が多いことも明らかとなった。筆者らが勤務する立命館アジア太平洋大学 (以下、「APU」) においても、急遽、全面的に Zoom による同時双方向型オンライン授業がおこなわれ、現在、「With コロナ」時代を見据えて対面とオンライン (同時双方向) のハイブリッド型授業の実施が模索されている。

大学授業の急激なオンライン化が新生に与えた影響は大きかったようである。APU が 2020 年 7 月下旬に在学学生を対象に実施したアンケートによると (n = 1,446)、1 セメスター生 (n = 281) の 69.8% が「今の状況に困難さや不安を感じている」と回答し (全学生では 63.7%)、57.7% が「授業がオンラインになったことや海外派遣プログラムが中止になったことによって春セメスターに実行しようと考えていた学修計画に影響があった」と回答している (全学生では 45.5%)。また、「友人ができるか不安」と回答した 1 セメスター生は 51.6% (全学生では 22.6%)、「友人と会う機会」を作るためのサポートが必要と回答した 1 セメスター生は 37.7% (全学生では 20.1%) となっている。2020 年春の入学者の大学生活は、通常よりも不利な状況で始まったと言える。

このような新生に対して、2020 年度前期に実施された初年次セミナー (またはゼミナール) はその目的を十分果たすことができたであろうか。初年次セミナーとは、初年次教育、つまり新生の高校からの移行と大学への学問的・社会的適応を支援することを目的とした少人数制・双方向型の正課科目を指す。これは、大学全入時代が到来し、学力面で準備不足というだけでなく、そもそも学習意欲や目的意識が希薄なまま進学する学生が増加したことを受けて注目され始めた初年次教育の最も一般的な形態であり、今や全国の大学で提供されている (河合塾 2010)。しかし、ほとんどの初年次セミナー担当者にとって今回がこれまでと大きく違うところは、オンラインで授業をおこなわなければならなかったことである。学術的には、オンライン授業は対面授業よりも学習効果が優れている傾向があることが明らかになっている (U.S. Department of Education 2010)。しかし、この結論は、知識や技能の習得度のみで学習効果を測ることを前提としている。初年次セミナーにおいては、大学で学ぶための技能、すなわちスタディスキルの習得だけでなく、大学で学ぶための態度の形成や大学への社会的統合も促して学習効果を追求する。後者については、同時双方向型であっても、オンライン授業では指導が難しい側面があるため学習効果が表れにくい可能性がある。もし、2020 年度前期にオンラインで実施された初年次セミナーが、期待されている学習効果を十分に発揮することができなかったとすれば、受講生に対して早急に補習的措施を講じる必要がある。また、その理由が特定できれば、これからの「With コロナ」時代に、初年次セミナーを対面だけでなくオンラインでも有効なものにしていくための検討材料となる。

本稿では、2020 年度前期にコロナ禍で急遽、対面に代えて Zoom によるオンラインで実施された APU の初年次セミナー「スタディスキル・アカデミックライティング (以下、「SSAW」)」の実践とその結果を報告する。以下、まず、SSAW の概要を示したうえで、授業をどのようにオンラインで実践したかを説明する。次に、受講生と彼らをサポートする学部生ティーチングアシスタント (以下、「TA」) を対象に全授業の後に実施したアンケートの概要と結果を示す。最後に、その結果を踏まえ、オンラインによる SSAW の効果と今後の SSAW のあり方について考察する。

2 オンラインによる「スタディスキル・アカデミックライティング (SSAW)」の実践

SSAW は、国内学生であれ、国際学生（留学生）であれ、新入生が最初のセメスターに必ず履修しなければならない科目（2 単位）である。クラスは日英言語基準別かつ学部横断的に編成される。1 クラスの定員は最大 60 名と一般的な初年次セミナー（20～40 名）よりも多いが、1 つのクラスを 5 つの小クラスに分け、それぞれの小クラス（最大 12 名）に学部生 TA を 1 名配置することによって少人数制を実現している。授業設計は教育開発・学修支援センター（以下、「EDLSC」）の教員がおこない、各学部・センターから選出された教員が共通の教案・教材を使って授業をおこなう。2020 年度前期において、日本語基準では 11 クラス編成のもと、11 名の教員、55 名の TA、656 名の受講生が関わり、英語基準では 4 クラス編成のもと、4 名の教員、20 名の TA、149 名の受講生が関わった。この大所帯での SSAW の急激なオンライン化には当初不安の声があったが、結果として大きな混乱は生じなかった。その理由として、授業設計者である EDLSC 教員を起点としたトップダウンの管理方式がうまく機能したことが考えられる。

本稿では、SSAW の日本語基準クラスについてのみ報告する。以下、SSAW の目的・到達目標と授業方法を説明する。

2.1 目的および到達目標

SSAW はその名の通り、新入生が学術的文章の書き方を中心に、大学で学ぶための技能を習得することを目的としているが、大学で学ぶための態度の形成と大学への社会的統合も等しく目指している。SSAW における受講生の到達目標を表 1 に列挙する。これらの目的および到達目標はオンライン授業においてもそのまま引き継がれた。

表 1 受講生の到達目標

1	自らの疑問や関心に基づいて適切に問いを立てることができる	大学で学ぶための技能
2	答えを導く方法を適切に選択し、遂行することができる	
3	信頼できる情報を的確に収集することができる	
4	情報を批判的に分析することができる	
5	思考を論理的に整理することができる	
6	2000 字程度の（論証型）レポートを作成することができる	
7	8 分程度の（論証型）プレゼンテーションをすることができる	
8	大学で学ぶことに対する不安が和らぐ	大学で学ぶための態度
9	学ぶ意欲が高まる	
10	主体的に学ぶことができる	
11	新しい友人ができる	大学への社会的統合
12	APU コミュニティの一員だと感じる	

2.2 授業方法

1 回の授業（95 分）は、教員によるクラス全体への講義（約 30 分）と、小クラスに分けておこなわれる演習（約 60 分）の組み合わせを基本としている。ただし、回によっては小クラスで

の演習のみという場合もある。小クラス演習は TA によってファシリテートされ、その際、教員は小クラスを巡回しながら必要に応じて指導や助言をおこなう。この授業方法はオンライン授業においてもそのまま引き継がれた。ただし、対面授業で講義を大教室、小クラス演習を小教室でおこなっていたところを、オンライン授業では講義を Zoom のメインルーム (MR)、小クラス演習を Zoom のブレイクアウトルーム (BR) でおこなった。また、オンライン授業では、毎回、最初と最後は全員が Zoom のメインルーム (MR) に集まるようにした。

2020 年度前期のオンライン授業と課題のスケジュールを表 2 に示す。0 回目の授業が 2 回あるが、これは「開講前ガイダンス」を 2 回おこなったことを意味する。APU は、新型コロナウイルス感染拡大の状況下、前期の開講日を約 1 か月延期した。それに併せて、前期の授業回数を減らし、代わりに各科目において開講前に Zoom の使い方の確認や受講生の顔合わせを目的としたガイダンスをおこなうという措置をとった。SSAW においては、通常の第 1 回授業でおこなっていることを 2 回の開講前ガイダンスでより丁寧におこなうことができたため、正式な授業の回数は減ったものの、結果として、通常とほとんど変わらない授業スケジュールを遂行することができた。なお、課題の提出および課題に対するフィードバックはすべて manaba (学習管理システム) を通じておこなわれた。

SSAW の授業方法には 2 つの大きな特徴がある。1 つは、学部生 TA の登用である。初年次セミナーにおいて授業支援者として活用される学部上級生は、自身が高校生から大学生への転換を経験して間もないということから、新入生である受講生に好影響をもたらす存在となる (立山 2013)。SSAW の TA には、その中でも特に、身近な相談相手、モチベーター (やる気を引き出す人)、主体的な学習者としてのロールモデル、教員・受講生間そして受講生同士のコミュニケーションの促進者といった役割が期待されている。したがって、TA に対しては、受講生に技能を伝達することよりも、受講生が安心して主体的・協調的に活動できるような場づくりに注力するよう指導している。

もう 1 つの特徴は、協調学習を軸としているところである。協調学習は、個別学習や競争的学習よりも学習効果が高いことが理論的・実証的に示されている (Johnson and Johnson 2005)。他者との相互作用によって学びが促進される協調学習は、他者との競争関係の中で個別学習を続けてきた新入生に対して様々な効果を発揮する。入学したばかりの 1 回生には人間関係を新しく構築しようとする親和動機が働くことから、協調学習は居場所やつながりを作ることに効果があり、また、それが進んで学びへの動機づけをもたらす (森 2009, 森・山田 2009)。また、他者との相互作用を通して、学習すべき事柄を学習者自身が築き上げていくことが基本となる協調学習は、大学におけるレポートライティングの授業において有効であることを示す実証研究もある (鈴木 2009)。このことを踏まえ、SSAW においては、与えられたテーマについて受講生一人ひとりが 2000 字程度のレポートを作成することを目標として、グループで問いや論証方法を検討したり、ペアでレポートを相互評価したり、クラスメイト同士でレポートの内容について発表やフィードバックをするなどの活動を取り入れている。

3 結果

上述したオンラインによる SSAW の実践の効果を検証するための資料として、全授業の後に受講生または TA を対象に実施した 3 つのアンケートの概要と結果を以下に示す。

3.1 受講生アンケートの概要と結果

このアンケートは、SSAW の日本語基準全 11 クラスの全受講生を対象として (N = 656)、

表 2 2020 年度前期のオンライン授業と課題のスケジュール

回	授業	課題
0	(MR) 教員・TA の自己紹介、科目概要の説明 (BR) 小クラスに分かれてアイスブレイク (MR) まとめ、連絡	目標設定エッセイ (個人課題)
0	(MR) 本日の活動の説明 (BR) 小クラスに分かれて目標の発表 (MR) まとめ、連絡	
1	(MR) 学術的文章の特徴について講義 (BR) グループに分かれて論証の練習 (MR) まとめ、連絡	5 段落論証文 (個人課題)
2	(MR) 本日の活動の説明 (BR) グループに分かれて 5 段落論証文の相互評価 (MR) まとめ、連絡	5 段落論証文の修正稿 (個人課題)
3	(MR) 研究のプロセスについて講義 (BR) グループに分かれてテーマの絞り込み (MR) まとめ、連絡	検索文献のレジュメ (個人課題)
4	(MR) 本日の活動の説明 (BR) グループに分かれて検索文献の検討 (MR) まとめ、連絡	問いリスト (個人課題)
5	(MR) 問いの立て方について講義 (BR) グループに分かれて問いの設定 (MR) まとめ、連絡	研究計画書① (グループ課題)
6	(MR) 論証の方法について講義 (BR) グループに分かれて論証方法の検討 (MR) まとめ、連絡	研究計画書② (グループ課題)
7	(MR) 本日の活動の説明 (BR) 5 グループ×2 に分かれて研究計画発表会 (MR) まとめ、連絡	グループメンバーの相互評価 (個人課題) レポートのアウトライン原案 (個人課題)
8	(MR) 本論の書き方について講義 (BR) 小クラスに分かれてレポートアウトラインの作成 (MR) まとめ、連絡	レポートのアウトライン (個人課題) 引用の練習 (個人課題)
9	(MR) 引用の仕方について講義 (BR) 小クラスに分かれてレポート初稿の作成 (MR) まとめ、連絡	レポートの初稿 (個人課題)
10	(MR) レポート作成 Q&A (BR) 小クラスに分かれてレポート初稿の相互評価 (MR) まとめ、連絡	レポートの修正稿 (個人課題)
11	(MR) 先輩学生の講演、プレゼンテーションの仕方について講義 (BR) 小クラスに分かれてレポート発表スライドの作成 (MR) まとめ、連絡	レポートの発表スライド (個人課題)
12	(MR) 本日の活動の説明 (BR) 小クラスに分かれてレポート発表会 (MR) まとめ、連絡	
13	(MR) 本日の活動の説明 (BR) 小クラスに分かれてレポート発表会 (MR) まとめ、連絡	レポートの最終稿 (個人課題) 振り返りエッセイ (個人課題) アンケート (個人課題)

2020年8月5日から8月11日までの期間、manabaのアンケート機能を用いておこなった。受講生にはこのアンケートを最終課題の1つとして課した。回答者は618名、回答率は94.2%であった。設問は全部で20個あり、多肢選択式と自由記述式が含まれる。多肢選択式設問においては、SSAWの到達目標（表1）についての自己評価、学びに好影響を与えた授業活動、オンライン（Zoom）であるがゆえに難しかったことなどについて尋ねた。一方、自由記述式においては、学びに好影響を与えたTAや仲間の言動や態度、今後もオンライン（Zoom）で授業がおこなわれるという前提でSSAWにおいて改善してほしいことなどについて尋ねた。

図1は、SSAWの到達目標（表1）を達成できたと思うかという設問（単一選択）に対する回答の分布を表したものである。この図からわかるように、「とてもそう思う」または「ある程度そう思う」と回答した者、つまり肯定的に自己評価した者の割合が「大学で学ぶための技能」に関連するすべての到達目標（1～7）において8割を超えている。一方で、「大学で学ぶための態度」と「大学への社会的統合」に関連する到達目標（8～12）においてはいずれも8割以下となっている。後者の到達目標について肯定的に自己評価した者の割合が特に少ないのが「大学で学ぶことに対する不安が和らぐ」（到達目標8、60.2%）と「APUコミュニティの一員だと感じる」（到達目標12、65.3%）となっている。

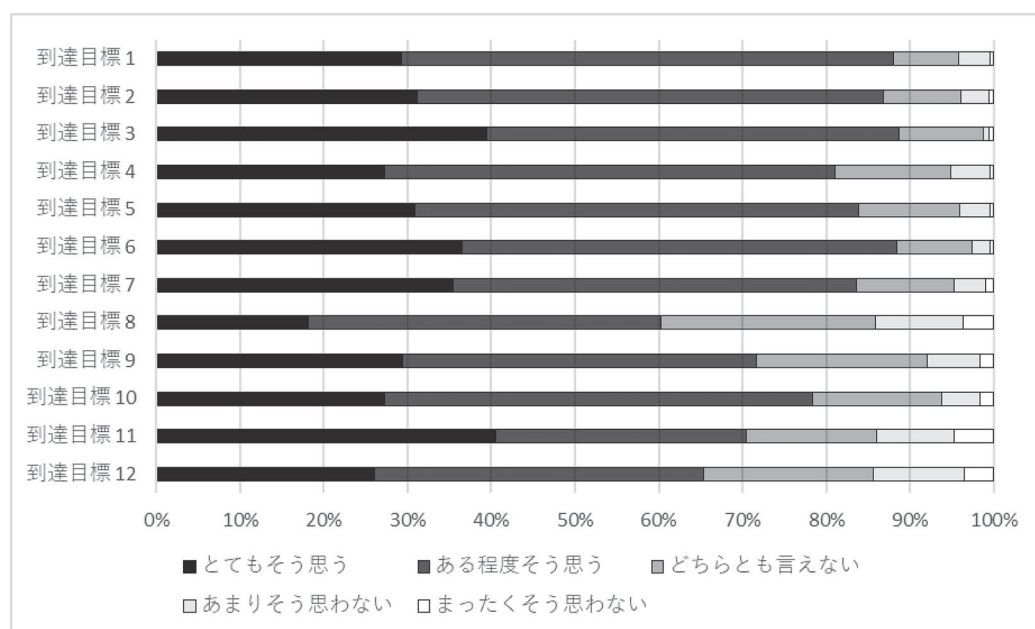


図1 到達目標を達成できたと思うかという設問に対する回答

図2は、「この授業においてあなたの学びに好影響を与えた活動とは？」という設問（複数選択可）に対する回答の分布を表したものである。この図からわかるように、選択者の割合が最も大きかった授業活動は「グループワークやペアワーク」（77.7%）であり、その後に「TAによる小クラスサポート」（56.8%）、「TAによる個別サポート」（38.5%）が続いている。

表3は、上で選択肢として挙げられている授業活動（「その他」を除く）と、到達目標につい

ての受講生の肯定的自己評価との関係をパーセントで示したクロス集計表である。前者を独立変数として列（縦）に、後者を従属変数として行（横）に配置している。各行において数値が大きい列の項目ほど、その行の項目に影響しているということになる。視覚的にわかりやすくするために、各行において数値が最も大きいセルを濃い色、数値が2番目に大きいセルを薄い色でハイライトしている。ここから読み取れることは、全体的に、到達目標についての受講生の肯定的自己評価に最も影響を及ぼしたのは教員による活動であり、それと比べて、TAによる活動や仲間との活動が及ぼした影響は限定的ということである。TA活動の有効性がうかがえるのは「大学で学ぶことに対する不安が和らぐ」（到達目標8）という点である。一方、仲間との活動の有効性が確認できるのは「新しい友人ができる」（到達目標11）という点である。

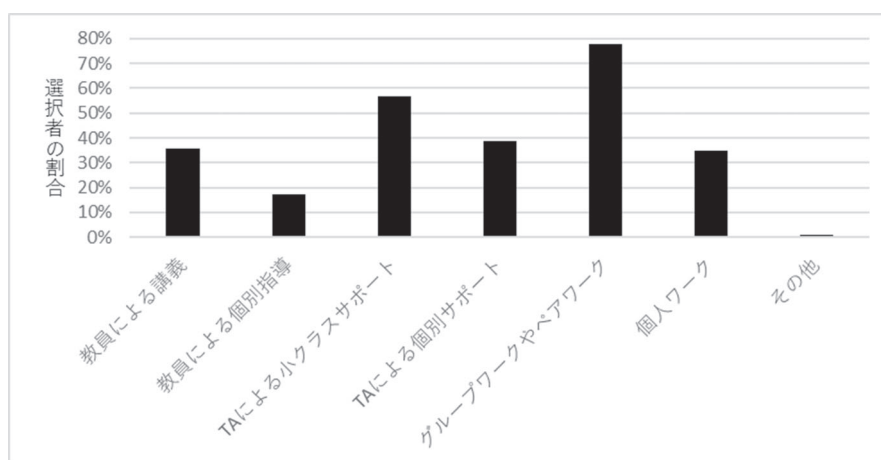


図2 学びに好影響を与えた授業活動についての設問に対する回答

表3 授業活動と到達目標についての受講生の肯定的自己評価との関係

到達目標についての受講生の肯定的自己評価	授業活動					
	教員による講義	教員による個別指導	TAによる小クラスサポート	TAによる個別サポート	グループワークやペアワーク	個人ワーク
到達目標1	92.7%	93.5%	90.9%	86.1%	90.0%	94.4%
到達目標2	95.5%	92.5%	89.7%	86.6%	88.5%	91.2%
到達目標3	94.6%	88.8%	90.3%	89.9%	90.4%	89.8%
到達目標4	87.3%	80.4%	84.1%	80.3%	82.3%	85.6%
到達目標5	87.3%	88.8%	86.9%	83.2%	85.00%	87.0%
到達目標6	96.4%	95.3%	91.5%	88.7%	90.0%	91.6%
到達目標7	88.2%	92.5%	87.2%	86.6%	85.0%	86.1%
到達目標8	73.6%	71.0%	65.2%	82.3%	62.9%	61.9%
到達目標9	83.6%	81.3%	75.8%	74.8%	75.0%	75.8%
到達目標10	81.8%	78.5%	81.2%	79.4%	81.9%	82.3%
到達目標11	74.6%	73.8%	75.8%	74.8%	76.3%	68.4%
到達目標12	71.8%	74.8%	70.7%	69.3%	71.3%	67.9%

図3は、「この授業においてオンライン（Zoom）であるがゆえに難しかったこととは？」という設問（複数選択可）に対する回答の分布を表したものである。この図からわかるように、選択者の割合が最も大きかった難点は「仲間との関係構築」（57.0%）であり、その後に「仲間との意思疎通」（54.4%）、「仲間との合意形成」（46.8%）が続いている。一方で、「TA とのコミュニケーション」が難しかったと思う者の割合は最も少なかった（24.9%）。

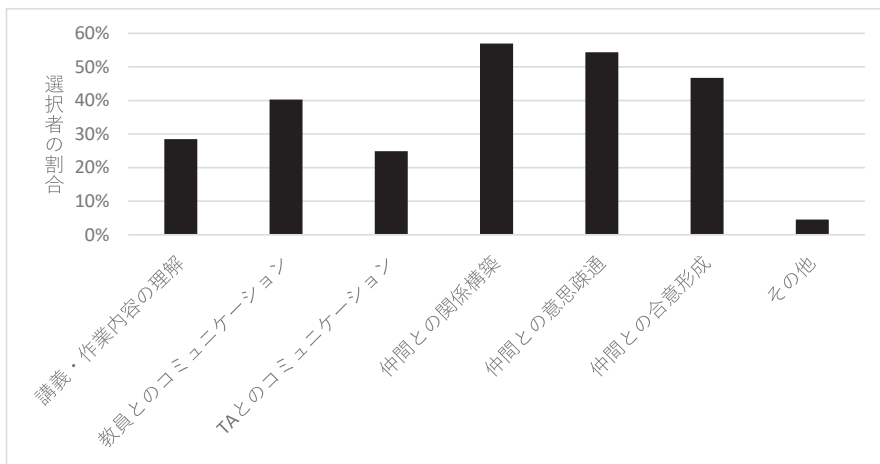


図3 オンライン（Zoom）であるがゆえに難しかったことについての設問に対する回答

表4は、上で選択肢として挙げられている、オンライン（Zoom）であるがゆえの難点（「その他」を除く）と、到達目標についての受講生の否定的自己評価（「あまりそう思わない」または「まったくそう思わない」という回答）との関係をパーセントで示したクロス集計表である。前者を独立変数として列（縦）に、後者を従属変数として行（横）に配置している。各行において数値が大きい列の項目ほど、その行の項目に影響しているということになる。視覚的にわかりやすいように、各行において数値が最も大きいセルを濃い色、数値が2番目に大きいセルを薄い色でハイライトしている。ここから読み取れることは、全体的に、到達目標についての受講生の否定的自己評価に最も影響を及ぼしたのは、仲間とのコミュニケーションの難しさである。他方で、TA とのコミュニケーションの難しさは、到達目標についての受講生の否定的自己評価にあまり影響をしていないことがわかる。

「この授業においてあなたの学びに好影響を与えたTAの言動や態度とは？」という設問に対しては、グループワークがうまくいくような働きかけに関する記述が目立った。主な内容として2つある。1つは、TAによるグループの雰囲気づくりである。場を盛り上げようとするフレンドリーで明るい振る舞い、質問しやすい・親しみやすい・相談しやすい環境づくり、TA自身の授業を楽しむ態度、グループ内でのアイスブレイクの実施、授業外でのオンラインによる交流の場の設定・参加などが挙げられていた。もう1つは、TAによるグループディスカッションへの介入である。グループメンバー全員が発言できるように促したり、グループの意見をうまくまとめたり、時にはリーダーシップを発揮したり、受講生に適度にアドバイスを与え考えさせたことなどが報告されていた。

表4 オンライン（Zoom）であるがゆえの難点と到達目標についての受講生の否定的自己評価との関係

到達目標についての受講生の否定的自己評価	オンライン（Zoom）であるがゆえの難点					
	講義・作業内容の理解	教員とのコミュニケーション	TA とのコミュニケーション	仲間との関係構築	仲間との意思疎通	仲間との合意形成
到達目標 1	5.1%	4.0%	3.9%	5.4%	4.5%	5.9%
到達目標 2	6.8%	4.8%	4.6%	4.6%	4.8%	5.5%
到達目標 3	1.1%	1.2%	1.3%	1.4%	1.2%	1.7%
到達目標 4	5.1%	6.0%	5.8%	5.4%	6.0%	5.5%
到達目標 5	4.6%	4.8%	4.6%	4.6%	5.1%	3.5%
到達目標 6	5.1%	2.8%	2.0%	2.3%	3.3%	3.1%
到達目標 7	5.7%	5.2%	5.8%	6.8%	5.7%	6.6%
到達目標 8	16.5%	15.7%	16.2%	16.8%	17.3%	18.3%
到達目標 9	6.3%	7.2%	6.5%	9.7%	8.0%	8.7%
到達目標 10	7.4%	6.0%	7.1%	7.1%	6.9%	7.6%
到達目標 11	11.4%	14.1%	16.2%	19.0%	14.9%	16.3%
到達目標 12	14.8%	14.1%	13.0%	16.5%	18.5%	17.3%

「この授業においてあなたの学びに好影響を与えた仲間の言動や態度とは？」という設問に対しては、仲間から刺激を受けたという内容が多かった。メンバーの積極的な発言・態度、協力的態度、他者の意見をしっかりと聞き尊重する態度、励まし合う態度、前向きでグループの雰囲気良くする言葉がけ、授業外ミーティングの積極的参加、自分が持っていない知識・視野・発想、助け合う精神、リーダーシップ、苦手なことを克服しようとする姿、語彙力、コミュニケーション・プレゼンテーション能力、フィードバックの仕方、最後まで諦めない姿、建設的なアドバイスなどが挙げられていた。これらの言動や態度に対し、「学びとなった」「刺激を受けた」「自分にできることは何か考えるようになった」「視野を広げることができた」「新たな発見や気づきにつながった」「見習いたいと思った」「モチベーションを上げることができた」「お互いに高め合うことができた」「まだ会ったことがないとは思えないくらいの信頼感が持てた」「感謝している」「そのような存在になりたいと思った」というような感想が述べられていた。

「今後もオンライン（Zoom）で授業がおこなわれるという前提で SSAW において改善してほしいこととは？」という設問に対する回答で圧倒的に多かったのが、仲間との関係構築・意思疎通に関わる内容であった。その内容は主に2つある。1つ目は、グループワークの前にアイスブレイクの時間をしっかりとってほしいということである。ある受講生は「信頼関係の構築をまずやらないとグループワークは難しい」ことを強調している。別の受講生は「関係性構築が最も難しく、始めの三回くらいでもいいので、慣れるまでは打ち解けられるアクティビティーが授業内であるととても助かる」と具体的な提案をしている。2つ目は、Zoom のブレイクアウトルームではカメラとマイクをオンにすることを徹底すべきという意見である。ある受講生は、その理由として「カメラオフでマイクもミュートの人がグループにいと少し話しにくくなる」と述べている。別の受講生は「皆カメラをオフにしてい、暗い画面に向かって話しているときがあったので、みんなの画面 ON を義務付けるなど、グループ活動での意思疎通を円滑にするために工夫が必要」と踏み込んだ主張をしている。

3.2 TA アンケートの概要と結果

このアンケートは、SSAW の日本語基準全 11 クラスの全 TA を対象として (N = 55)、2020 年 8 月 5 日から 8 月 11 日までの期間、manaba のアンケート機能を用いておこなった。回答者は 41 名、回答率は 74.5% であった。設問は全部で 15 個あり、多肢選択式と自由記述式が含まれる。多肢選択式設問においては、受講生の学びへの貢献度についての自己評価、TA として活動するなかでオンライン (Zoom) であるがゆえに難しかったことなどについて尋ねた。一方、自由記述式においては、受講生の学びを支援・促進するためにしたこと、今後もオンライン (Zoom) で授業がおこなわれるという前提で SSAW において改善してほしいことなどについて尋ねた。

図 4 は、受講生の学びにどのくらい貢献できたと思うかという設問 (単一選択) に対する回答の分布を表したものである。この図からわかるように、「とても貢献できた」または「ある程度貢献できた」と回答した者の割合が高い項目は順に「大学で学ぶことに対する不安が和らぐ」(90.2%)、「TA (自分) とのコミュニケーション」(87.5%)、「講義・作業内容の理解」(82.9%) となっている。一方で、低い項目は順に「APU コミュニティの一員だと感じる」(25.0%)、「教員とのコミュニケーション」(50.0%)、「仲間との合意形成」(54.1%) となっている。

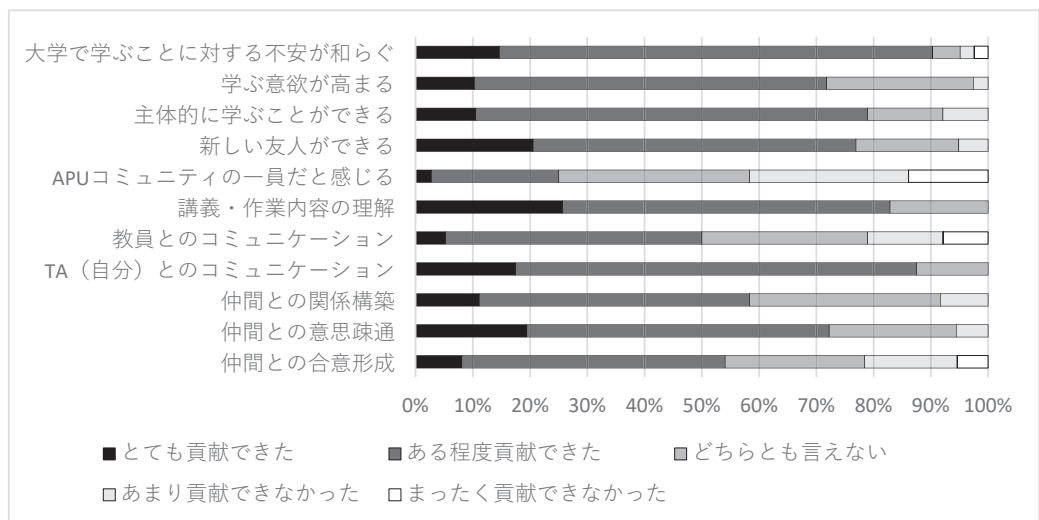


図 4 受講生の学びにどのくらい貢献できたと思うかという設問に対する回答

図 5 は、「TA として活動するなかでオンライン (Zoom) であるがゆえに難しかったことは？」という設問 (複数選択可) に対する回答の分布を表したものである。この図からわかるように、選択者の割合が最も大きかった難点は「受講生との関係構築」(78.0%) であり、その後に「小クラスの雰囲気づくり」(75.6%)、「受講生との意思疎通」(53.7%) が続いている。一方で、他の TA や教員とのコミュニケーションが難しかったと思う者の割合は少なかった (いずれの項目も 3 割以下)。

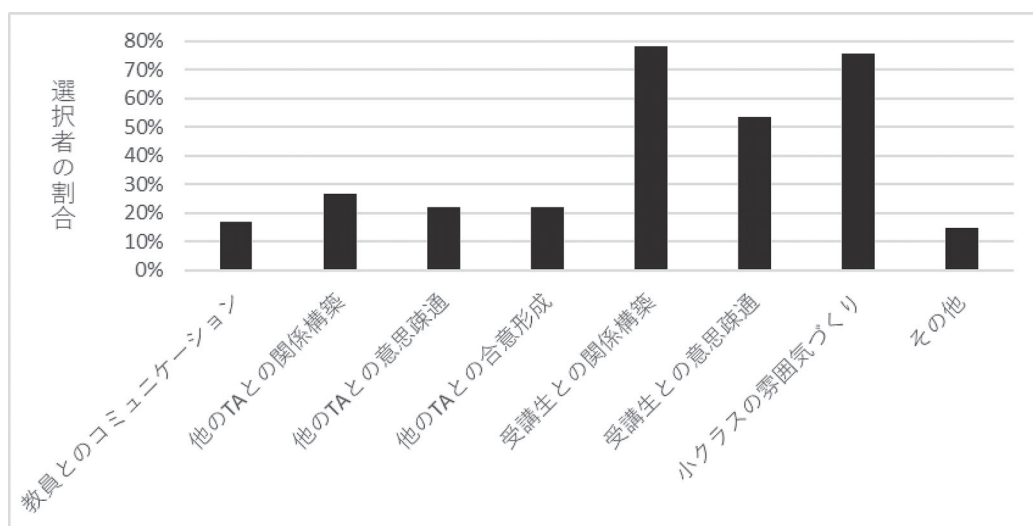


図5 TA活動のなかでオンライン（Zoom）であるがゆえに難しかったことについての設問に対する回答

受講生の学びを支援・促進するためにしたことを尋ねる設問に対しての回答は、授業時間内の工夫と授業時間外の工夫に分けられる。前者については、アイスブレイク、雑談時間の確保、受講生主導の話し合い、対話の促進、イベントなどの紹介が挙げられていた。多くのTAにより実践された「アイスブレイク」では、例えば、お互いの興味関心を共有し、受講生間でつながりを持つことができるようにすることや、日頃あまり話さない者同士が話することができるようにするなど、意図的な工夫がみられた。また、対面授業では受講生間で何気ない会話が交わされるが、オンラインではそのような気軽な会話が容易ではないため、TAは授業内や授業直後に「雑談時間の確保」をおこなっていたようである。「学生主導の話し合い」は、特に受講生同士の意思疎通や関係構築のためにおこなっていたTAが多い。受講生の中でファシリテーターを決めて、自分たちで議論や合意形成をおこなうなどの責任を与えることで、受講生間の対話や関係性の促進に努めていたTAもいた。また、TAによっては、授業前日にファシリテーターに連絡を取り、グループディスカッションでの留意点（理解していない人がいないかその都度確認すること、皆の意見を聞くことなど）を伝えたり、毎週ファシリテーターを変えていた。「対話の促進」については、Zoomのカメラとマイクをオンにしてもらう、話し合いが終わってもカメラをオフにせずに対話を続けてもらう、グループ内の異なる人との会話を促進するなどが挙げられていた。「イベントの紹介」については、人とのつながりが増えるように、1回生向けのイベントやサークル、プログラムを紹介しているケースがみられた。授業時間外の工夫としては、Zoomによるオンライン交流会とSNSを使った交流が報告されていた。「Zoomによるオンライン交流会」はほとんどのTAにより実施されており、その内容は、アイスブレイクだけでなく、夕食会、相談会、先輩・知人の紹介、英語学習法の話など様々であった。「SNSを使った交流」については、TAなしのLINEグループを作ってもらい、授業でのペアワークをLINEでおこなってもらい、あまり話さない者同士でLINEのペアを作るなどの工夫が凝らされていた。

「今後もオンライン（Zoom）で授業がおこなわれるという前提でSSAWにおいて改善してほしい

いこととは？」という設問に対する回答で圧倒的に多かったのが、やはり受講生同士および受講生との関係構築・意思疎通に関わる内容であった。その内容は主に2つある。1つは、アイスブレイクの時間を十分確保してほしいということである。アイスブレイクの必要性について、あるTAは「SSAWは論文の書き方を学ぶと同時にグループワークを通して先輩や同級生との交流の輪を広げるためにとても大切な授業だと思うので、その関係構築の面は一番解決すべき点である」と述べている。また、別のTAは「ボディランゲージや元気さ温もりさが伝えづらいオンラインでは、初対面から仲良くなるまでに時間がかかる。頼れるTAとして認識されづらい」と感じている。もう1つは、Zoomのカメラをオンにすることをルール化してほしいということである。その理由として「受講生の表情が見れないと、理解しているのか分からない」「本当に話を聞いているかわからない」「ビデオオンにすることでグループメンバーの存在を感じることができる」などが挙げられていた。

3.3 全学共通の授業評価アンケート（受講生対象）の概要と結果

このアンケートは、APUにおいて学期（セメスターまたはクォーター）ごとに全開講科目で受講生を対象に実施される授業評価アンケートであり、その内容は全学共通となっている。表5に示すように、アンケートの項目は合わせて27個あり、それらが意味的に1) 学生の学び、2) (教員の) 姿勢、関わり、熱意、3) 授業設計、4) アクティブラーニング、5) 学びの深み・広がり、6) 課題、7) 全体という7つのカテゴリーに分類されている。受講生は、これらの各項目について5段階評価をおこなうことになっている。

図6は、2019年度前期および2020年度前期にSSAW（日本語基準）を担当した筆者ら3名のクラスの授業評価アンケートの結果をまとめ、アンケート項目のカテゴリーごとに2つの年度で比較したものである。2019年度前期の3クラスの回答者は151名、回答率は82.1%、2020年度前期の3クラスの回答者は148名、回答率は83.1%であった。グラフの数値は、「全くそう思わない」を1点、「そう思わない」を2点、「どちらともいえない」を3点、「そう思う」を4点、「非常にそう思う」を5点として算出した5段階評価の加重平均値を表す。この図からわかるように、すべてのカテゴリーにおいて、対面で授業がおこなわれた前年度と比べ、オンラインで授業がおこなわれた2020年度前期で受講生の評価が高くなっている。評価の上昇が最も高いのが「学生の学び」(0.31)であり、その後に「課題」(0.23)、「アクティブラーニング」(0.22)、「学びの深み・広がり」(0.14)、「授業設計」(0.12)、「(教員の) 姿勢、関わり、熱意」(0.11)、「全体」(0.11)が続く。

4 考察

受講生アンケートの結果から、2020年度前期のオンライン（Zoom）によるSSAWは、受講生が大学で学ぶための技能、すなわちスタディスキルを習得するのにはある程度有効であった一方で、大学で学ぶための態度の形成と大学への社会的統合という意味では比較的に有効性が低かったことがわかる。特に有効性が低かった点が、大学の学びに対する不安の解消とAPUへの帰属意識の醸成である。このような結果になった理由として、先行研究で裏付けられた、初年次セミ

ナーにおける学部生 TA の活用と協調学習の多様な効果が、オンライン授業であるがゆえに限定的にしか表れなかったということがうかがえる。受講生アンケートの結果から、受講生は TA による働きかけや他の受講生との対話があったことを強く認識していることがわかる。また、TA アンケートの結果からも、TA が受講生に対して積極的にコミュニケーションを図ったことがわかる。しかし、それと同時に、受講生および TA が、そのような活動をオンラインでおこなうことの難しさを痛感したことも同じアンケート結果から読み取れる。学部生 TA の活用にしろ、協調学習にしろ、当然のことながら、良好な人間関係を前提としている。対面であれば、見ず知らずの人であっても、相手がどのような人か雰囲気である程度わかるため、コミュニケーションがはかどり、信頼関係を構築しやすい。一方、オンラインになると、相手を理解するのに視覚と聴覚のみに頼らざるを得ず、画面越しに相手がいるとしても、心理的な距離を感じざるを得ない。また、コミュニケーションがとれたとしても、「3 次元的交流が無い分、質量的感覚に乏しい」(あ

表 5 授業評価アンケートの項目とその分類

	項目	カテゴリー
1	この授業の内容は、知的好奇心を刺激するものであった	学生の学び
2	この授業を通して、何らかの価値のあることを学ぶことが出来た	
3	この授業の内容は、この科目が扱っている分野への関心を高めるものであった	
4	この授業の内容を理解して修得することができた	
5	教員は熱意を持って授業を行った	姿勢、関わり、熱意
6	教員の教え方は興味をひくものであった	
7	教員は受講生に誠実に接した	
8	教員は授業内外の時間で受講生が質問しやすい雰囲気を作っていた	
9	教員はオフィス・アワーや授業後に受講生からの質問や相談を受け付けていた	授業設計
10	教員の説明は分かりやすかった	
11	教材はよく工夫されたもので、その説明も丁寧であった	
12	授業内容がシラバスに記載された目的に沿っていたため、授業の進み具合がわかった	
13	教員は受講生がノートを自分なりに取りやすいように授業を行っていた	
14	初回授業で行われたシラバスの説明は分かりやすかった	アクティブラーニング
15	授業方法は、受講生が学習目標を達成するために適切であった	
16	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	
17	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	
18	受講生による質問が奨励され、質問に対して有意義な回答を得られた	学びの深み・広がり
19	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	
20	教員は様々な理論・考え方・概念の捉え方などを比較しながら説明した	
21	教員は授業で取り上げた理論・考え方・概念の背景や由来を説明した	
22	教員は適宜自分の考え方以外の見解も伝えていた	課題
23	教員はその学問分野における最近の動向を十分に議論した	
24	課題読書や教科書は有益なものであった	全体
25	資料や宿題は科目の深い理解のために役立った	
26	APU で受けた他の授業と比べて、この授業は…	全体
27	全体的にこの授業は…	

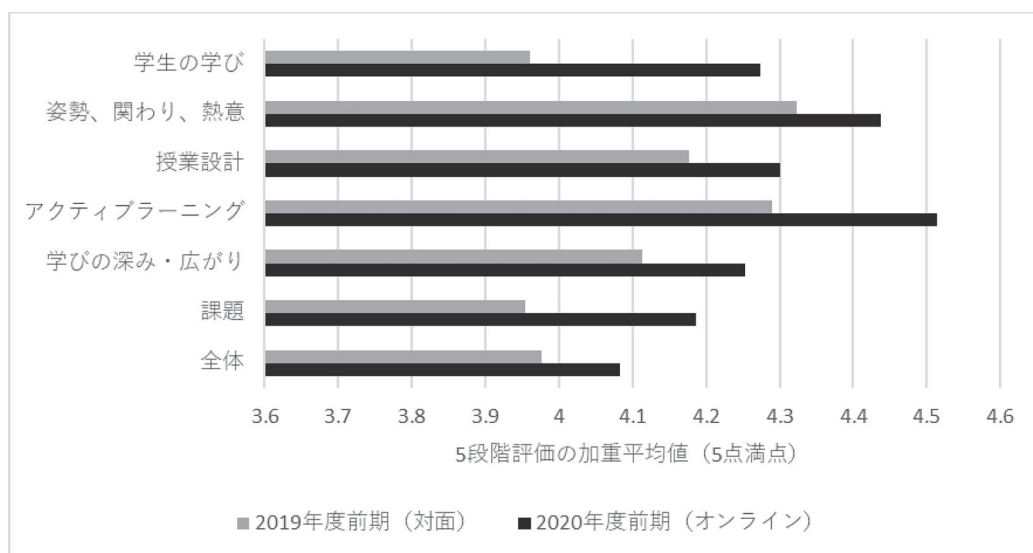


図6 授業評価アンケートの結果の項目カテゴリーごとの対前年度比較

る受講生の自由記述より引用）ため、信頼関係の構築が難しい。よって、オンラインによるSSAWにおいて学部生TAの活用と協調学習の効果が期待したほど出なかったという結果は決して驚くべきことではない。

当然、今回のオンライン授業の効果検証は、それ以前の対面授業との比較なしには不十分である。しかし、上述の受講生アンケートおよびTAアンケートは、授業が急遽オンラインになった今回、その効果を測定するために特別におこなったものであるため、それに対して直接的に比較検討できる資料は存在しない。学期ごとに実施される全学共通の授業評価アンケートはあるものの、今回特別に実施した受講生アンケートのような、到達目標に沿って細かい測定をおこなうものではない。しかしながら、授業評価アンケートの結果は、上述の考察を裏付けているようにも読み取れる。「学生の学び」に分類されるアンケート項目は、授業の内容に対する認知レベルを評価するものであり、SSAWで言えば、スタディスキルの習得の度合いを評価するものである。他方、「全体」に分類されるアンケート項目は、授業全体に対する満足度を評価するものであり、SSAWで言えば、スタディスキルの習得、大学で学ぶための態度の形成、大学への社会的統合のすべての側面に対する達成感や充実感を評価するものである。このことを前提とすれば、2020年度前期のSSAWにおいて、前年度比で「学生の学び」の評価の上昇が最も高く、「全体」の評価の上昇が最も低かったという結果は、対面授業からオンライン授業になったことで、SSAWはスタディスキルの習得に効果をより発揮した一方で、大学で学ぶための態度の形成と大学への社会的統合という側面ではさほど効果を発揮しなかったと解釈することもできる。

では、今回の実践の結果を踏まえ、これからの「With コロナ」時代に、SSAWを対面だけでなくオンラインでも有効な初年次セミナーにしていくための今後の課題とは何か。それは、オンライン授業においても学部生TAの活用と協調学習の多様な効果を追求できるように受講生間および受講生・TA間の関係構築・意思疎通を促進することである。

そのために具体的に何ができるか。少なくとも4つ挙げられる。第1に、アイスブレイクをもっと時間をかけて、より丁寧におこなうことである。対面授業の時は、初回授業でアイスブレイクの時間をとるだけで事足りていたが、オンライン授業においてはそれでは不十分であることが明白になった。第2回授業以降もしばらくは、アイスブレイクのために一定の時間を確保する必要がある。また、アイスブレイクの内容に創意工夫が求められる。対面授業の際は、動いたり体を使ったりするゲームなども含め、選択肢は豊富だが、オンラインの場合は現時点では選択肢が限られる。したがって、オンラインで有効なアイスブレイクの手法の開発・導入が急がれる。

第2に、Zoomのカメラとマイクのオン・オフ問題を解決することである。一案としては、小クラスやグループ単位で、授業中のグラウンドルール（参加者全員が守るべき行動規範）を話し合って決める機会を設け、その中に「特別な事情がなければ、ブレイクアウトルームではZoomのカメラとマイクをオンにする」というようなルールが含まれることを期待することである。そうすれば、教員のほうで「義務化」をする必要はなくなる。教員としては、学生にルールを押し付けるより、学生の主体性を引き出したいところである。主体的な学習者への転換が求められる新入生に対してはなおさらである。

第3に、今回のオンライン授業の実践から生まれたグッドプラクティス（優れた取り組み）を受講生およびTAに周知することである。受講生アンケートの自由記述から、一部のTAの受講生への働きかけがうまく作用していたことや、一部の受講生間で相互作用がうまく働いていたことがうかがえる。このような情報を集め、事例集を作成し、受講生およびTAに参考資料として配布するとよいであろう。

最後に、受講生およびTAに対して、オンラインで有効な対人コミュニケーションスキルを指導することである。受講生アンケートとTAアンケートの両方の自由記述に、オンラインでの関係構築・意思疎通が難しいのは仕方がないというような主旨の記述がいくつかあった。しかし、これはスキルを身につければある程度解決できる問題であるという認識が必要である。対人コミュニケーションで基本となるのが傾聴である。相手が自分の話をしっかり聴いてくれば、誰もが承認されたと感じ、さらに話したくなる。ただし、そこには相手の「しっかり聴いている」という反応がなければならない。ところが、オンラインでは、相手の反応がわかりにくくなる。そこで有効なのが相槌であり、これに目線や動作を付け加え、少しオーバーにすると更に効果的となる（堀 2018：90-103）。また、オンラインでは、間合いや空気感が十分に伝わりにくいため、以心伝心ではなく、できるだけ言葉でやりとりをするのがよい（堀 2018：59）。このようなスキルを受講生に実践的に指導していく必要がある。

5 おわりに

これまで2020年度前期にオンライン（Zoom）で実施されたAPUの初年次セミナーの実践とその結果をみてきた。他大学における実践とその結果についてはこれから明らかになってくるはずであるが、程度の差こそあれ、同様の結果がみられるであろうことは想像に難くない。今、初年次教育に携わる大学教職員が早急に取り組まなければならないことが2つある。まず、2020年度春の入学生に対して、大学で学ぶための態度の形成（特に、大学の学びに対する不安の解

消)と大学への社会的統合(特に、大学への帰属意識の醸成)を促進するような補習的措施をおこなうことである。もう1つは、それぞれの大学の状況に応じて、「With コロナ」時代における初年次セミナーのあり方を検討することである。本稿がその際の1つの参考資料となれば幸いである。

引用文献

- e ラーニング戦略研究所「大学におけるオンライン授業の緊急導入に関する調査報告書」(<https://www.digital-knowledge.co.jp/archives/22823/>, 2020.8.20)
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. "New Development in Social Interdependence Theory." *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, No. 131 (4), 2005, pp. 285-358.
- 河合塾『初年次教育でなぜ学生が成長するのか：全国大学調査からみえてきたこと』東信堂、2010年。
- 堀公俊『ファシリテーション入門』、第2版、日本経済新聞出版社、2018年。
- 森朋子「初年次における協調学習のエスノグラフィ」『日本教育工学会論文誌』第33号(1)、2009年、31-40頁。
- 森朋子・山田剛史「初年次教育における協調学習が及ぼす効果とそのプロセス：学生同士の〈足場づくり〉を中心に」『京都大学高等教育研究』第15号、2009年、37-46頁。
- 鈴木宏昭編著『学び合いが生み出す書く力：大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善、2009年。
- 立山博邦「大学におけるスチューデント・アシスタント(SA)制度の考察：日米比較の視点から」『社会システム研究』第26号、2013年、137-150頁。
- U.S. Department of Education. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, D.C., 2010.

The First-Year Seminar in the “With Corona” Era:

A Case of Ritsumeikan Asia Pacific University

TATEYAMA Hirokuni (Associate Professor, Education Development and Learning Support Center, Ritsumeikan Asia Pacific University)

CUTTING Miki (Associate Professor, Education Development and Learning Support Center, Ritsumeikan Asia Pacific University)

TSUTSUI Kumiko (Associate Professor, Education Development and Learning Support Center, Ritsumeikan Asia Pacific University)

Abstract

This paper illustrates the educational practice and results of the required first-year seminar, “Study Skill and Academic Writing (SSAW),” offered online (synchronous) in the spring semester of 2020 at Ritsumeikan Asia Pacific University amid the coronavirus crisis. The purpose of this class is to have students acquire skills of academic writing and learning, build learning attitudes, and integrate socially into university. The class features the use of undergraduate TAs and collaborative learning. The purpose, learning goals, and methods of this class were thoroughly adopted to the online SSAW class. The survey shows that while the online class was effective in helping students acquire academic study skills, it was less effective in helping them build learning attitudes and integrate socially into university because the use of undergraduate TAs and collaborative learning brought limited effects due to the class being online. Based on the results, the paper considers a way forward for SSAW.

Keywords

“with corona” era, synchronous online class, first-year experience, first-year seminar, undergraduate teaching assistant, collaborative learning

報告

アカデミック・ライティング・チュートリアル

— 立命館大学国際関係学部取り組み —

FRENCH Thomas W.・KUNSCHAK Claudia
O'MOCHAIN Robert・RAJKAI Zsombor Tibor

新 野 豊

要 旨

立命館大学国際関係学部は、2016年よりライティング・チュートリアル・プログラムを実施し、大学図書館におけるチュートリアルを通じて、学生がアカデミックライティング能力を向上させ、自立した書き手となることができるよう、支援を行ってきた。本報告では、ライティング・チュートリアル・プログラムの立ち上げや運営を実践した見地から、英語によるプログラムを中心にその取り組みの経緯と概要、成果を、米国や日本でのライティング・センター等の現状とともにまとめ、課題や立命館大学における今後のあり方について明らかにすることを試みる。

キーワード

ライティング・チュートリアル、ライティング・センター、学習支援、ピア・ラーニング、自立した書き手、教職協働

1 はじめに：ライティング・チュートリアルの成り立ち

立命館大学国際関係学部は、2016年より英語による「ライティング・チュートリアル・プログラム」を開設した。プログラムでは、学生がアカデミックライティング能力を向上させ、自立した書き手となることができるよう、院生・学生チューターの対話による学生への個別指導を行った。本稿では、これらの取り組みの課題や立命館大学における今後のあり方について明らかにすることを目的に、ライティング・チュートリアルの成り立ち、日本での展開、立命館大学国際関係学部におけるプログラムの内容について報告する。

「ライティング・チュートリアル」は、文章作成における個別指導をさすが、米国の高等教育機関においては、ライティング・センターのような「教室外で書き手に個別指導を行う機関」において古くから行われてきた（ボイド 2013:242）。「チュートリアル」は、ライティングに限らず個別や少人数指導全般について用いられるが、日本の高等教育や大学教育に関する文脈では、オックスフォード大学をはじめとした、英国やオーストラリアの大学などで実施されている指導

方法としても、荻谷（2012）、荻谷・石澤（2019）、竹腰（2017）などによって紹介されている。これらのチュートリアルと上記の「ライティング・チュートリアル」とは「対話を中心にする」といった様々な通底する点があるが、本稿では専らボイドの紹介するような、教室外で書き手に対して行われる個別指導について報告する（荻谷・石澤 2019:18-19, 283）。

太田・佐渡島（2012:239）によれば、ライティング・センターは、「1950 年代にアメリカで発足し、1980 年代に全米に広まった。現在は、アメリカのほぼすべての大学に設置されて」いる。米国の大学では、（学力の面で）多様化した学生に対する様々な学習支援の一つとして、数学センターや ESL（English as a Second Language）センター等などの学習（支援）センター（Learning（Assistance）Center）とともに取り入れられている（壁谷 2017:113）。

ただし、ライティング・センターは、多様化した学生に対するリメディアルとしての学習支援のみにとどまるものではない。North は、文章を預けて「クリーンアップ」してもらう場所であるとか、問題の多い論文や、問題を抱えた学生のための施設であるといった、ライティング・センターについて持たれがちな様々な認識を紹介しながら、ライティング・センターにおける重要な目標は「よりよい文章を作るのではなく、よりよい書き手を作る」ことだとしている（North 1984:438、太田・佐渡島 2012:238）。

佐渡島（2013:4-9）は、ライティング・センターを支える理念として、米国における 1980 年代の Writing as a Process 運動や Writing Across the Curriculum の影響を説明しながら、「ライティングを過程において指導する」、（学問的な）「領域を横断して指導する」、「紙を直す」のではなく、「書き手を育てる」の、3 点をあげており、この考え方は、広く実践や研究が蓄積されている米国¹⁾だけでなく、後述する日本のライティング・センターにもひろく受け入れられている²⁾。

2 日本でのライティング・センターやチュートリアルの展開

日本では、2004 年に設立された早稲田大学ライティング・センターが先駆的な事例として知られている。同センターは国際教養学部内に、同学部生のみを対象に開設されたが、2008 年からは大学全体の運営となり、全学の学部生、大学院生および教員を対象に開放された（太田・佐渡島 2012:247）。現在では、アカデミック・ライティング教育部門に所属する教員 4 名、助手／助教 9 名のもと約 30 名の大学院生チューターが支援を行っている³⁾（早稲田大学アカデミック・ライティング・プログラム）。

2010 年の段階で、吉田ほか（2010:105）は、早稲田大学や東京大学、上智大学、大阪女学院大学等の事例を紹介しながら「大学ライティングセンターは日本ではまだ黎明期にあるが、少しずつしかし確実に大学の一部機関として認識され始めている」と分析したが、小林・中竹（2020:6）は、「学生に対する新たな教育的実践として、正課授業内外でライティング教育ならびに支援を提供していこうという動き」の「象徴的な動向」として 2010 年代に入ってライティング・センターの新設が相次いでいることを紹介している。表 1 に、ウェブサイト等でライティング・センターやデスク、ラボ等の活動について発信している大学のうち一部を紹介した。

太田と佐渡島（2012:239）は、日本の大学のライティング・センターの、「外国語としての英語」「母語としての日本語」や「留学生を対象として第二言語としての日本語」など、欧米の大学と

は異なる対象を支援する特殊性について言及しているが、表1に示した事例でも、対象とする言語にくわえて、位置付けや特色にも多様性がある。例えば、国際基督教大学はスーパーグローバル大学創生支援事業（SGU）の取り組みの中でライティング支援を紹介している（国際基督教大学）。津田塾大学と関西大学は、大学間連携共同教育推進事業に採択されて、2012年から5年間「ライティングセンターを核にした効果的かつ総合的なライティング／キャリア支援の構築を通して、これからの社会に必要な〈考え、表現し、発信する力〉の育成を実現」する取り組みを連携して実施した（関西大学・津田塾大学）。追手門学院大学では、設立の狙いの一つに「日本語の文章作成を通じて、文部科学省が示した「学力の三要素」を養成すること」が掲げられている（梅村 2019:19）。早稲田大学では、初年次生向けの正課授業を同じ部門の中で大規模に実施しているし、広島大学ライティングセンターは、2017年より、アドバイザーの指導のもと、参加者が相互に議論したりフィードバックを行うことで、英語論文執筆を支援する「ライティンググループ」の形成も行っている（早稲田大学 アカデミック・ライティング・プログラム、広島大学）。会場についても、図書館などに併設されたラーニング・コモンズなどでサポートが実施されることもあれば、独自にセンターとしての施設を持って展開している場合もある⁴⁾。このように、日本の大学では、基本的な理念を共有しつつ、支援する言語や会場など、それぞれの大学やセンターの理念や実情にあわせて、多様な形態でライティング・センターやチュートリアル・プログラムが展開されている⁵⁾。

表1 日本国内の大学ライティング・センターの例

大学 センター名	主たるサポート言語	主たる時間設定	主なチューター	会場や設置形態
青山学院大学 アカデミックライティングセンター	英語／日本語	45分	大学院生	図書館内およびその近くに設置（キャンパスによる）
追手門学院大学ライティングセンター	日本語	40分	学部生、教員	各キャンパスにセンターとして設置
関西大学ライティングラボ	日本語	40分	大学院生	図書館、学生センターなどキャンパスにより異なる。
国際基督教大学 ライティングサポートデスク*	英語／日本語	40分	大学院生	図書館内に設置された学修・教育センター内に設置
上智大学 ライティングチューター制度*	英語／日本語	60分	大学院生	Language Learning Commonsの中に設置
津田塾大学ライティングセンター	英語／日本語	45分	教員	相談室として独自スペースあり
広島大学ライティングセンター*	英語／日本語	40分	大学院生（ライティング相談）	図書館の中に設置
立命館アジア太平洋大学 ライティングセンター*	英語／日本語	40分間	学部生	図書館内に設置
早稲田大学ライティング・センター*	英語／日本語	45分間	大学院生	独自のセンター施設、各キャンパス分室はラーニングコモンズなどにも配置

各大学ウェブサイトおよび注5)で紹介する各論考等から作成。時間やチューター等は様々な実施形態で行われているため、主なもののみ紹介した。

*印はSGU校

3 立命館大学国際関係学部でのライティング・チュートリアル展開

3.1 立命館大学におけるライティング・サポート

立命館大学では、個別の学部やプログラムによって、様々なライティング教育や支援が展開されている。2012 年度から衣笠キャンパス、びわこ・くさつキャンパスの図書館内のラーニング・コモンズ「びあら」内に、日本語での「アカデミック・ライティングに関する相談窓口として、いずれはライティング・センターを設置するという構想のもとでデスクが設置されることとなった」。デスクの設置にあたっては、立命館大学教育開発推進機構の教員及び教育開発支援課の職員が中心的な役割を果たし、学部横断型で開講される「特殊講義：日本語の技法」と連動して大学院生や研究生によるサポートが行われたが、運営主体などの変更などもあり、2015 年度には一時的に閉鎖されている（中島・鹿島 2016:104, 107, 112）。

また、英語でのライティング・サポートは、2018 年に各キャンパスに開設された Beyond Borders Plaza（以下 BBP）⁶⁾ の自律学習サポートデスクにおいて「BBP ファシリテーターの教員が一般的な英語ライティング（Writing）、英語全般（General）に関する相談に対応」しているが、1セッションの対応時間は 15 分間で、ライティングのサポートについては、2020 年の 7 月を例にあげれば、週 4 セッションの開催で「授業の課題についての相談は授業の担当教員に」することが求められているなど、現状では、サポートの範囲は限られている（Ritsumeikan Beyond Borders Plaza）。大学院生向けには、大学院キャリアパス支援プログラムが「英語論文個別指導 & プルーフリーディングセッションズ」が期間を限定して実施されているが、対象は大学院生に限られていて、内容も「文法や語彙の弱点、自身での校正方法等」など、これまで紹介してきたライティング・センターの考え方などとはやや異なっている（立命館大学大学院キャリアパス推進室）。

2019 年の 8 月には、立命館大学教育・学修支援センターによって教学実践フォーラム「「論理的思考力・探究力」を育てるアカデミック・ライティング—言語の枠を超えた「書く」指導のあり方—」が開催され、国際関係学部からも英語部会を代表してプログラムを担当していた O'Mochain 准教授が事例報告を行い、全学レベルでのライティング・センターの必要性を提起するなど、全学的に実践の共有が開始されているが、現状では、上述の早稲田大学などで実施されているような規模での大学全体でのライティング・サポートのデスクやセンターについては、日本語、英語とも開設されていない（立命館大学教育開発推進機構 2019）。

3.2 国際関係学部におけるライティング・チュートリアル開始⁷⁾

立命館大学国際関係学部⁸⁾では、2011 年度に英語で学ぶ学士学位課程であるグローバル・スタディーズ（以下 GS）専攻が開設されたのち、英語を母語としない学生を含む学部生に対してのライティング支援や剽窃防止の必要性から、1 回生科目である Academic English⁹⁾ や Introductory Seminar などで丁寧な指導が行われるほか、学部生を対象に公開されている IRNavi の中にも「Guidelines on Writing Essays and avoiding Plagiarism」が掲載されるなど、ライティングに関する支援が継続して行われてきた（立命館大学国際関係学部 b, 立命館大学国際関係学部英語部会 2020）。

また、2018年度以降の入学者を対象とした学部カリキュラム改革では、卒業研究の必修化¹⁰⁾とともにGS専攻、国際関係学専攻の学生に対する英語運用能力（ライティング能力を含む）の強化を支援することが検討されており、同時に設置が計画されていたアメリカン大学とのジョイント・ディグリー・プログラム（以下JDP）においても、ライティング・センターや、アカデミック・アドバイジング等、米国の大学と同様の学習支援環境を整備することの必要性も議論された¹¹⁾。

このような状況の中、国際関係学部では、剽窃防止教育のオンラインサービスである Turnitin を併用しながら、ライティングの個別指導（チュートリアル）を試行的に実施することを計画した。2016年度は、学部としての独自の予算措置と、立命館大学図書館の予算補助を受けて、ライティング・チュートリアルについても小規模なレベルから実施することとなった。実施対象は主としてGS専攻の1回生が受講する Introductory Seminar（立命館大学の他専攻、学部では基礎演習に相当）と Academic English を想定し、運営にあたっては、英語教員による部会と、Introductory Seminar の世話人（教員）が協力して担当することとして、チューターの募集や研修会の実施ののち、2016年6月に英語でのライティング・チュートリアル・プログラムが開始された。その後、2017年度は、大学から教育力強化予算が配分され、2018年度からは、立命館学園の中期計画である R2020 後半期計画の実現のために整備した R2020 後半期重点政策推進予算（学部教学高度化予算）の支援対象となり、予約管理等を担当する非常勤職員の配置が可能となったほか、実施規模は英語に比べると小さいものの、日本語でのチュートリアル・プログラムも発足した。

4 国際関係学部におけるライティング・チュートリアルの方法、実施体制⁷⁾

4.1 ライティング・チュートリアル・プログラムの概要（時間と会場）

ライティング・チュートリアルは図1のような流れで実施される。上述のとおり、開設当初ライティング・チュートリアルは Turnitin を利用（セルフチェック済みのレポートを持参する形式）し¹²⁾、指定された曜日の5時限目（16時20分～17時50分）の間に1セッション30分で実施した¹³⁾。予約の受付は、アサイメント（課題）の提出時期に合わせて各クラス内で実施した。利用にあたって利用者が利用料や手数料等を負担することはない。

試行的な実施の結果、時間が短いという指摘をうけ、2016年度後期セメスターからは1セッション45分間に延長したほか、2017年度以降は Turnitin の利用を前提にしないチュートリアルを行うこととし、予約も事務室内のカウンターで受け付けられるようにした。

ライティング・チュートリアル・プログラムの会場は、2016年度から本報告を執筆した2020年8月までの間、新型コロナウイルス感染拡大防止のためにオンラインで実施した2020年度春セメスターをのぞいて、平井嘉一郎記念図書館¹⁴⁾のラーニング・コモンズ、ぴあらの学習スペースにおいて実施されている。このスペースは、通常は、利用者が個別または共同して学習するために設置されているが、チュートリアルの実施時間帯になると、ポールでゾーニングされ、看板が設置されて、チュートリアルスペースとして利用される。

平井嘉一郎記念図書館はキャンパスの北東部に位置し、最も西側に基本棟を置く国際関係学部

からはアクセスが良いとは言えないが、発足当初、図書館の学習支援の文脈で予算上の支援を受けたことだけでなく、論文等の執筆時の図書館のリファレンスや資料へのアクセス、授業の予習・復習や課題への対応といった授業時間外学習の際の活用など、国際関係学部生の図書館利用への接続に関する期待から、継続して「びあら」が活用された。これらの教育的な目的に加えて、兼務で担当する国際関係学部教職員が常時チュートリアル会場に待機できないこともあり、チューターが図書館のカウンターから目の届くオープンなスペースでチュートリアルを実施できることや、図書館ではチューター以外に多くの学生スタッフ¹⁵⁾が活躍していて、その労務管理を行うために控え室やタイムカード打刻機などを有していることなどの運営上の利点があったこと、将来はこのようなライティング・サポートが大学全体の取り組みとして図書館で展開する可能性への期待なども考慮された¹⁶⁾。

- 1) ウェブサイトや、授業内でチュートリアル・プログラムが学生（利用者）に紹介される（授業によっては強く推奨される）。
- 2) チュートリアル実施可能な日程がオンライン予約フォームに掲出される。
- 3) 学生はオンラインフォームで予約する（当初は授業内や事務室台帳で予約）。
- 4) 学生はプリントアウトしたペーパーを会場に持参する。
- 5) 45 分間（開設当初は 30 分間）チュートリアルを行う。
冒頭で、学生が課題の内容や困っている所などについて説明し、チューターとの対話を通じて、取り組む内容を共有する。
共有された課題にそって、チュートリアルを実施する。文法や文章をなおすのではなく、学生が自立した書き手となることができるよう、対話を通じたサジェスションを行う（文法等の誤りが繰り返される場合は、その後利用者自身が確認、解決ができるような指摘を行う）。
*英語のチュートリアルは英語で、日本語のチュートリアルは日本語で行われる。
- 6) 学生・チューター相互がアンケート／レポートを作成し、大学側（図書館カウンターで受取）に提出する。

図 1 ライティング・チュートリアル・プログラム利用の流れ



図 2 ライティング・チュートリアル・プログラムの様子

4.2 チューターの採用と研修

チュートリアルは、大学院生、学部生のチューターが学生を1対1で担当することとし、採用や研修にあたっては、英語部会の教員、Introductory Seminar 世話人、チュートリアルを活用する授業担当者と、国際関係学部事務室が協力して、選考やトレーニングを行った。採用にあたっては、応募者がこれまで執筆したレポートや経験等を参考にして選考が行われ、研修では、各授業で期待されている対応が共有されたり、ロールプレイングを通じてチュートリアルスキルの向上がはかられたほか、ハラスメント等のトラブルを避けることや労務上の手続きや報告等についてのガイダンスが行われた。この研修は、毎セメスター継続して実施されており、チューター経験者も参加することとなっている。研修は図3、4のように実施される。ロールプレイでは、サンプルエッセイをもとに、チューター同士（未経験のチューターには経験のあるチューターが相手役をつとめる）でチュートリアルを実施したのちに感想を共有したり、教員がブルーフリーディングを要望する学生役になり、それに対してチューターが本来の趣旨について説明したうえで「自立した書き手」となることができるよう促す、といった、起こりうるケースを想定したやりとりも行われた。

プログラムのウェブサイトで強調されているとおり、プログラムは大学院生、学部生によって担われる、学生同士のピア・ラーニングの側面を持っている。立命館大学は、学園ビジョンR2020においても、「学習者中心のコミュニティ」がキーワードとなっているとおり、伝統的に学生間のピアサポートが様々な形で行われるなど「学びの共同体」が重視されてきた（立命館 a、沖 2016）。勤務内容の検討や契約の方法、研修等も、大学がそれまでに運用してきたティーチング・アシスタント（授業や教学活動をサポートする大学院学生）や、エデュケーショナル・サポーター（正課科目において学部生が学生を支援する制度）の制度を参考にしながら検討された¹⁷⁾。チューターからは「たくさんのリサーチや執筆に関心があるが、どのようにしたらいいかはわかっていない初年次生に対してセッションを行いました。彼らに、新しい世界を紹介することに変えてやりがいを感じました」、「チューターを務めることが私自身のクリティカルシンキングスキルを高めていると感じる」といった声も寄せられており、サポートする側にとっても、成長する機会になっている（Ritsumeikan University College of International Relations）。

英語でのライティング・チューターは、過去の執筆論文やレポートなどを参考に選考された国際学生（英語を母語とする場合とそうでない場合を含む。また、海外の大学でチューター経験を持ったものも参加した）や長期留学経験のある国内学生が担当した。通常の授業サポートにおいては、日本語の能力を問われることも多いが、英語でのライティング・チュートリアルは英語のみを利用して行われることから、ライティング・チュートリアル・プログラムは、日本語の能力が十分でない大学院生や学部生にとってもピア・ラーニングや就労の機会となった。



図3 チューター研修（ロールプレイ）の様子

- 1) 事務局による雇用手続きについての説明
- 2) チューターとしての倫理的な要件（個人情報の保護や、ハラスメントの防止、チュートリアル時間外での個別指導の禁止など）についての説明。
- 3) 担当教員からのガイダンス（テキストや、海外の大学のライティング・センターが公開しているビデオなども参考に利用）
- 4) チュートリアルを多く利用する授業の教員が参加して、授業の獲得目標、ルーブリックや学生実態、チュートリアルへの期待について説明する。
- 5) ロールプレイ（チューター同士で学生役とチューター役を交代して行ったり教員が学生役をつとめたりして、実際にチュートリアルを実施する。

図4 チューター研修の内容

4.3 利用実態・評価と利用の促進

表2に示されるように、ライティング・チュートリアル・プログラムは各授業の進行や方針と連携しながら一定数の利用が行われた。実施初年度である2016年度の利用者アンケートでは、チューターが次にどのようなステップを示せたか、ミクロスキル、マクロスキルについて支援したか、といった質問に9割を超える利用者が肯定的に回答している。プログラム担当者であり、本稿執筆者の一人でもあるKunschak教授は、本プログラムの実施初年度（2016年度）の取り組みについて、剽窃防止ソフトウェアの利用の観点も含めて成果をまとめており、学生がライティングを改善するために効果的であったと感じているか、またライティング・チュートリアルサービスを継続して利用したいかという点で、学生から高い評価を受けていることを報告している（Kunschak 2018:64）。

表2 利用者数とチューター数の推移

	春semester	秋semester	主な利用クラス
2016年度	36(3/0)	147(5/2)	Introductory Seminar, Academic English, 英語等
2017年度	192(4/4)	286(3/5)	Introductory Seminar, Academic English, 英語等
2018年度（新カリキュラム開始）	252(3/5)	129(6/4)	Introductory Seminar, Academic Skills, English for International Studies 等
2019年度	178(8/3)	93(6/2)	Introductory Seminar, Academic Skills, English for International Studies, Advanced Seminar等

* 春・秋semesterの利用者数は2017年度までは予約数を記載している。カッコ内はチューター数（大学院生／学部生）

プログラムウェブサイトや報告書によると、2017年度秋semesterも90%を超える学生が、2018年度春semesterではプログラムを利用した学生のほとんど（97%）が利用の成果を高く評価した。また、同年度秋semesterの利用者アンケート（回答数108、回収率83.7%）で、リサーチクエストの立て方、構成、文法、表現方法、引用方法等に関わりチューターから受けた指導について100%が「大変役立った」「役立った」と回答し、「ライティング能力の向上に役立つサポートが受けられたか?」「チュートリアルをまた利用するか?」という問いに対しても100%が「Yes」を選択したことが報告されている。同様のアンケートは2019年度春semesterも同様に実施され（回答数165、回収率92.7%）、ほぼ99%が肯定的に回答している（Ritsumeikan University College of International Relations）。図5のとおり、自由コメントからは、学生自身が「自立した書き手」になるためのサポートが行われていることがわかる反面、文法のみの特化した指導に感じた、という指摘もあった。チューター向け事後アンケートやチューター・ミーティング等では、利用者から手取り足取り答えを教えてもらうよう期待されることもある、というコメントも寄せられている。引き続き「自立した書き手」を育てるチュートリアルのあり方について、検討や改善が必要である。

- ・（チューターは）親身になって私のたくさんの質問に答えてくれ、一緒に考えようとしてくれた。
- ・わたし自身が問題点を見つける方法を教えてくれた。
- ・エビデンス（根拠）を示しながら教えてくれた。
- ・文法だけでなく、内容にも関心を示してほしい。

図5 利用者のコメントの抜粋

また、GS専攻やJDPの学生には、英国や米国などの出身者や英語による中等教育を受けたものも多く含まれているが、日本語や英語など、いずれの言語を母語とするかにかかわらず、アカ

デミック・ライティング能力を育てる観点から、すべての学生に対して、チュートリアルの利用を促している。また、主として日本語で学ぶ国際関係学専攻の所属学生（English for International Studies の受講者）も、英語圏の大学への交換留学や GS 専攻の科目の受講準備のため、高いレベルのライティング・スキルの習得を目指して利用するなど、利用者の属性や英語運用能力は多様である（立命館 b）。

プログラムの発足当初は、各クラスの中で、学生に義務的な参加を促し、割り当てた予約枠数は適切に利用されたが、チュートリアル可能枠数の拡大、増加や、案内を積極的な参加推奨に変更したことで、チューターが待機しても利用者がいない時間帯も発生するようになった。後述するように、オンラインでの予約が可能になるよう工夫したり、図 6 のような学生向けのチラシの掲出、配布や教員への案内をしたり、特に対象として意識していた新入生については、入学直後に実施されるライブラリーツアーにおいて、チューターやスタッフが実際のチュートリアルの会場でプログラムの魅力について紹介するなどして、利用の促進に努めている。

College of IR

Academic Writing Tutorial

Learn the practical ways to brush up your paper & keep working on writing a good paper with the support of tutors. The more you work on revising your paper, the better you will be at academic writing!



How a tutorial session goes

1. Meet with a tutor
2. Talk about the issues and decide a goal of the tutorial session with your tutor
3. Work on your paper as you discuss with your tutor
4. Closing & confirm the next steps

e.g. What you can check in tutorial

- Is your writing well organized?
- Are your sentences clearly describing your topic?
- Are you clear about citation styles like APA?

Feel free to ask any questions you have regarding the academic writing during the tutorial session. Advice from tutors who gained good writing skills through lots of experiences will help you to get to the next level!

Student Voice

- This tutorial made my essay more academic.
- Kindly helped me to answer many questions by me and try to think together.
- Taught me how to find the wrong points by myself.
- Got advice not only on what I should correct in terms of the structure and word choices but also on how I can write a good paper.
- Tutor makes me think my writings objectively.
- Being able to gain access to additional knowledge on my weak points.
- Explain very well with enough evidences.



OPEN HOURS
OCT 28 2019 - JAN 10 2020
16:20~17:50 @Piara, Hirai Kaichiro Library
 ※Open on class days only
 ※Online reservation is available. Drop-in is welcome when there are free slots.

Questions? Contact **the College of IR @Koshinkan 1F**



College of IR Students Page
 ⇒ Seminar/Program Selection/Graduation Thesis
 ⇒ Writing Tutorial

Book online!



図 6 ライティング・チュートリアル・プログラムのチラシ

4.4 運営のながれと体制

上述のとおり、発足以来、英語教育を担当する教員と GS 専攻において Introductory Seminar の世話人を務める教員とが連携して、運営に関する企画や、チューターの研修等を実施してきた。研修の実施や運営の検討にあたっては、学部直接所属していない嘱託講師も含むチュートリアルを利用する授業の担当者が参加して、それぞれの知見をもちよりながら、プログラムの運営が

行われた。国際関係学部事務室からは、発足当初から職員が他の業務との兼務で参画し、企画、広報や、他部門との調整、予約管理、給与支払いを担当したり、図書館スタッフからの協力を得ながら、報告書類の収集、チューターの労務管理など、様々なサポートを行った。これらの教職員は、皆、英国や米国等、海外の大学での就学、教育、研究や、国際学生を含む GS 学生への英語での指導や支援の経験を有していた。そのため、ライティング・センターやサポートの重要性や運営の具体的なイメージをある程度理解しており、立命館大学においてもこのようなサポートが必要であることについても課題認識を共有していた。

4.5 運営の改善と現在

2018 年度からは、上述のとおり大学の重点枠としての予算が確保され、非常勤の職員が業務を補助できることとなり、プログラムの規模が拡大された。また、2019 年度からは、それまで各授業内や国際関係学部事務室のカウンターで台帳に記入する形で行われていた予約が、オンラインで行われることとなった。オンラインでの予約は、学生にとっての手軽さを増し、事務運用を容易にすることができた一方、直前のキャンセルも増加するなど、適切なシステム設計なども課題となっている。

また、担当職員が学外で実施された FD 研修会に参加し、早稲田大学ライティング・センターの運営や考え方について学んだことなどから¹⁸⁾、2019 年度からは、学生向けウェブサイト等で「自立した書き手」を養成するサポートであることを強調し、いわゆる文章校正（プルーフリーディング）は行わないことを含めた「What we do, What we do NOT do」を明記して、プログラムのミッションをチューターや学生が明確に理解できるよう、工夫を行った（図 7）。

さらに、早稲田大学において行われているチューター研修にならって、チューター自身の成長や専門性の獲得やチューター相互の学び合いを支援できるよう、事前研修に加えて 2 週間に 1 回程度のスタッフ・ミーティングを実施するなど、運営方法の改善を行った。このミーティングでは、チューター自身が、チュートリアルや運営の課題点や改善方法について相互に共有し、学生の実態についてフィードバックを行うことができる場となっている（太田・佐渡島 2012:248）。

2020 年度春セメスターは、新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、平井嘉一郎記念図書館を会場とした運営が不可能となったが、オンライン会議システムを活用した面談形式を中心としながら、時差のある地域に居住したりインターネット環境が十分でない学生には電子メールを活用してサポートを実施した。

What we do

利用者が何を論文で論じようとしているか整理していきます。

利用者がどのようにしてその論文を修正していくかの道筋を見つけるのを助けます。

利用者が論文を書きなおしていくための案を見つけるためのアドバイスやヒントを提供します。

剽窃に関する事柄を説明し、利用者がそのルールを理解できるよう助力します。

利用者のアカデミックライティングに関する質問に答えます。

What we do NOT do

全ての文法上のミスを修正すること（ブルーフリーディングではありません）

論文をかきなおすこと

参考文献やその他の資料を翻訳すること

どのようにしたらいい成績がとれるかをアドバイスすること。（チューターには利用者の成績に関する責任はありません）

チュートリアルセッション以外で個人的にチュートリアルを行うこと。

45 分間をこえてチュートリアルを行うこと。

* 在学生向け案内ウェブサイトで英文で説明している内容から訳出。ここでは Paper を論文と訳出した

図 7 学生に案内されている、What we do, What we do NOT do

5 今後の課題と展望

最後に、ライティング・チュートリアル・プログラムの運営を通じた課題と、今後の展望について触れる。

5.1 プログラム成果の検証

国際関係学部のライティング・チュートリアル・プログラムは、発足から 4 年間の間、プログラムの運営に力が注がれてきたが、会議等における実施報告を見ても、内容は利用実態（予約や利用の数）や、利用者やチューターの満足度などにとどまっており、その結果や成果の検証（アセスメント）やりサーチが十分に行われてきたとはいえず、本報告も、設置の経緯や実施概要の報告にとどまっている。プログラムを通じた学生の学習成果やチューターの成長を把握し、さらなる取り組みにつなげていくためには、チューターや利用者、専門的な知見を有する研究者の協力を得て、検証や研究を行うことがさらに重要になると考えられる。

5.2 継続や展開に関わる予算や体制の課題

上述のとおり、ライティング・チュートリアル・プログラムは、英語部会の教員と、Introductory Seminar 世話人、部分的に業務を担当する職員の協働によって、時限的な特別予算

を活用して運営されている。これらの教職員にとって、ライティング・チュートリアル・プログラムの運営は主たる担当業務ではなく、教員についても特段の手当て（担当授業数の配慮など）があるわけではないことから、運営にかかる時間的な制約もある。また、学外研究やその他の校務との兼ね合いで担当者が変更となった場合、ノウハウ等が継承されない可能性もある。運営に参加する教員からは、個別のチュートリアルに加えて、すでに紹介したようなライティンググループの形成など、様々な展開への提案もあるが、とりわけ運営支援体制の問題などから、実現していない。

ライティング・チュートリアル・プログラムを、安定して継続し、さらなる展開が可能となる学習支援の取り組みとするためには、それらを支える運営の体制の構築が課題である。

5.3 大学全体のビジョンや計画との関係

表1で紹介したとおり、現在、日本の各大学では、それぞれの理念や教育目的と関連しながら、多様なライティング・センターやデスク、チュートリアルなどの取り組みが展開されている。それらは、吉田ほか（2010）が紹介した段階よりもさらに幅広く、各大学においても全学的な取り組みとして位置づけられはじめてるように考えられる。

早稲田大学では、当初は国際教養学部の中に設置されたライティング・センターが、大学全体の方針と合致しながら、留学センターなどの所属を経て、全学機関であるグローバルエデュケーションセンターの一部門として展開してきた経緯がある（早稲田大学アカデミック・ライティング・プログラム）。上智大学も吉田ほか（2010:102）では、国際教養学部を対象にプログラムが紹介されていたが、現在は全学的なものも実施されている（上智大学言語研究センター）。青山学院大学では、AOYAMA VISION の実現に向けて、ライティングセンターの設置や運営が行われていることが紹介され、関西学院大学では「[Kwansei Grand Challenge 2039]の長期戦略テーマ「学修支援の充実」の政策の一つとして」ライティングセンターを設立し、2021年から図書館での対面指導（チュートリアル）が開始される（小林・中竹 2020:7、関西学院大学）。

立命館大学には、国際関係学部を含めて、様々なライティング・サポートへの取り組みが存在するが、一定の規模で、全学的な観点で運営されているライティング・センターは設置されていない。立命館学園は、学園ビジョン R2030 の政策目標において「国際標準の学びの質保証」をはかりながら「さらに進んだグローバル教育・研究の深化」をはかることとし、その「人間像」として「社会の変化に対応し、自ら考え、行動する人間」を掲げている（立命館 c）。本プログラムが目指してきた、国際的な標準での学習支援を通じて「自立的な書き手」を育て、ピア・ラーニングコミュニティを形成する取り組みは、これらの政策目標にも合致したものだと言える。

教育のグローバル化や質保証をミッションに掲げている各大学が、自校のビジョンに合った形でライティング・センターの設置を進めている中、立命館大学においても、大学全体の大きなビジョンや計画の中に、ライティング教育や学習支援をどのように位置づけ、継続的な運営を行っていくのか検討が必要である。立命館大学は、幅広い学問領域を日本語または英語で教授する学部、研究科を擁し、附属校を含めた国内外の多様な中等教育と接続して学生を受入れている総合大学であると言える。上述した立命館大学の教学実践フォーラムにおける、学士課程教育のみに絞った議論においても、日本語、英語という語種や、初年次教育、学問分野の違いに加えて、高

大接続¹⁹⁾の観点からも、取り組みの必要性が指摘されている。これらの多様な課題を包摂しつつ、冒頭にあげた「ライティングを過程において指導する」、(学問的な)「領域を横断して指導する」、「紙を直す」のではなく「書き手を育てる」といった基本的な理念を共有しながら、各学部や、図書館、教学部門の垣根をこえた協働や検討が進むことを期待したい(立命館大学高等教育推進機構 2019、佐渡島 2013:4-9)。

謝辞 本稿の執筆にあたり、注7)にも紹介した通り、許しをえて、国際関係学部教授会やFDフォーラムにおいて報告された資料を活用した。また、ライティング・チュートリアル・プログラムの設置や運営に際しては、本稿の執筆者のみでなく、国際関係学部の教職員が参画し、立命館大学教学部、図書館などの部門の多くの教職員からの支援を受けた。御礼を申し上げる。

注

- 1) たとえば、運営者向けのリソースとしては、Murphy・Stay (2006)、歴史など網羅的な文献としては、Barnett・Blumner (2008)、ピア・チュートリングについては Gillespie・Lerner (2007)、協会やジャーナルの発行としては、International Writing Center Association など。
- 2) 早稲田大学、青山学院大学、津田塾大学などのライティング・センターのウェブサイトにはこれらの理念や考えかたが明記されている。ただし、国際基督教大学のように、別途ブルーフリーディング(いわゆる文章校正)も行っているケースもある(青山学院大学アカデミックライティングセンター、国際基督教大学 Center for Teaching and Learning、津田塾大学ライティングセンター、早稲田大学 アカデミック・ライティング・プログラム)
- 3) 早稲田大学アカデミック・ライティング教育部門は、ライティング・センターとともに、初年次学生を対象とした「学術的文章の作成」授業を全学的に展開しており、その指導員として、60名から70名の大学院生が活動している。(早稲田大学 アカデミック・ライティング・プログラム)
- 4) 赤井(2011:76)は、図書館によるライティング・サポートが盛んになっている現状について、日本が「ラーニング・コモンズを受容する過程において、米国の大学図書館におけるライティング・センターの設置事例が紹介された」ことも影響したのではないかと言及している。畠山(2011)は、2010年の国際基督教大学図書館のラーニング・コモンズにおけるライティング・サポートデスクのスタートの経緯をまとめているが、1995年には米国の図書館で普及し始めたライティング・センターの重要性が認識され、その設置が要望されていたことが示されている。加えて、上田ほか(2017)は、2013年に文部科学省科学技術・学術審議会学術情報委員会の「学修環境充実のための学術情報基盤の整備について(審議まとめ)」の中で、「学生の主体的学習の効果を高めるために、学生を支援する体制構築の必要性が述べられており、大学による学生への学習支援、とくにピアチュートリングなどによる支援が求められている」ことを紹介している。また、上原ほか(2011:259)では、大阪大学図書館において展開されたライティング・サポートについて触れながら、ラーニング・コモンズが「教育においては「ティーチング」から「ラーニング」へのパラダイムシフトを示す一つの応え」であると紹介し、図書館における学習支援について言及している。
- 5) 日本におけるライティング・センターの展開や、運営については、吉田ほか(2010)などが横断的にまとめているほか、個別の事例について、早稲田大学(太田・佐渡島 2012、佐渡島・太田編 2013)、国際基督教大学(畠山 2011)、津田塾大学(飯野ほか 2015)、青山学院大学(小林・中竹 2020)、広島大学(上田ほか 2017)、追手門学院大学(梅村 2018)、関西大学(岩崎 2018)、関西大学と津田塾大学(関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター 2019)などで報告され、設置の経緯、

チューターの育成や成長から、利用するツール、利用実態まで、様々な観点から分析が行われている。また、連携型組織である Writing Centers Association in Japan ウェブサイトにも、全国 16 大学が紹介されている (Writing Centers Association in Japan)。

- 6) BBP の活動や設置の経緯等については、Ritsumeikan Beyond Borders Plaza ウェブサイトのほか、カンダボダほか (2020) を参照。

- 7) 取り組みの報告については、国際関係学部教授会や教育実践フォーラムに報告されたライティング・チュートリアル・プログラムの報告文書や国際関係学部生向けのウェブサイト进行参考にした。用いた資料は以下のとおりである。また、本報告の著者は、すべて、ライティング・チュートリアル・プログラムの運営や研修を担当している。

「2018 年度改革に向けた英語チュートリアルプログラムの試行について (2016 年度の報告と 2017 年度の方針)」(立命館大学国際関係学部教授会、2017 年 3 月 12 日)

「ライティングチュートリアルプログラム 2017 年度前期報告及び後期の実施について (2017 年 9 月 27 日)

「2017 年度後期ライティングチュートリアルの運営について (報告)」国際関係学部教授会、2018 年 2 月 20 日)

「2018 年度春学期 英語ライティングチュートリアルの運営について (報告)」立命館大学国際関係学部教授会、2018 年 10 月 2 日)

「2018 年度ライティングチュートリアル総括について」(立命館大学国際関係学部教授会、2019 年 2 月 19 日)

「2019 年度ライティングチュートリアルプログラムの運営について (報告)」(立命館大学国際関係学部教授会、2020 年 2 月 18 日)

「ライティング・チュートリアルの運営について」(2019 年度第 1 回教学実践フォーラム「論理的思考力・探究力」を育てるアカデミック・ライティング—言語の枠を超えた「書く」指導のあり方—: 2019 年 8 月 5 日)

Manaba+R 国際関係学部生のページ「Writing Tutorial」(2020.8.16)

- 8) GS 専攻はグローバル 30 の一環で各大学で設置された英語で学ぶ学士課程の学位プログラムの一つである。国際関係学部の成り立ちや取り組みについては、君島 (2018) に詳しい。

- 9) 2018 年度カリキュラムから Academic English は廃止され、Academic Skills において専門的な学習、研究につながるスタディスキルが教授されている。

- 10) 立命館大学国際関係学部ウェブサイト进行参照 (立命館大学国際関係学部 a)。

- 11) ジョイント・ディグリー・プログラム (アメリカン大学・立命館大学国際連携学科) の設置の経緯や議論については中戸ほか (2019) を、アメリカン大学のライティング・センターについては American University 进行参照。

- 12) Turnitin を活用した 2016 年度の取り組みについては、成果も含めて Kunschak (2018) にまとめられている。

- 13) 2018 年度からは学期はじめなどの時期をのぞいて、月曜日から金曜日の間、毎日開設された。また、オンラインで実施された 2020 年度春セメスターからは昼休み (12:10-12:55) にも追加された。

- 14) 平井嘉一郎記念図書館は、2016 年度 4 月に衣笠キャンパスに開設され「学びのコミュニティ」の拠点となるよう、“立命館大学の学習者・研究者の新しいニーズに応える豊かな機能を備えるように設計され”、ラーニング・コモンズやカフェなども併設されている (立命館大学平井嘉一郎図書館)。

- 15) ライブラリースタッフは、立命館大学図書館の学生スタッフで、各ライブラリーで配架やツアー、各種プロジェクトなどを担当している (立命館大学図書館)。

- 16) 本取り組みは、立命館大学図書館のスタッフが予算面だけでなく、会場の確保や、利用施設の供与な

どについて尽力したことによって実現した。

- 17) ティーチングアシスタントやエデュケーションサポーターについては、全学部門が担当することで、研修や、誓約書等が丁寧に整備されていた。反面、日本語を理解しない院生、学部生に対するサポートは限定的だったため、ライティング・チュートリアルに特化した部分も含めて、独自に研修の設計を行った。
- 18) 2019 年 2 月に、ライティング・チュートリアル・プログラムを担当する職員が日本語チュートリアルを担当する教員とともに、金沢大学において実施された FD セミナー「大学におけるライティング支援」に参加し、佐渡島紗織早稲田大学教授から同大学のライティング・センターの事例について学び、学部内の会議等で成果を共有した（金沢大学国際教育員高等教育開発・支援系／部門）。
- 19) ライティング支援やセンターの取り組みは、大学のみにとどまるものではない。国際基督教大学高等学校では、その嚆矢としてライティングセンターを設置している（国際基督教大学高等学校）。

参考文献

- 赤井規晃「大学図書館とライティング教育支援」『カレントアウェアネス』、310 号、2011 年（<https://current.ndl.go.jp/cal1756>, 2020.8.12）
- American University “Writing Center”.（<https://www.american.edu/provost/academic-access/writing-center.cfm>, 2020.8.22）
- 青山学院大学アカデミックライティングセンター「アカデミックライティングセンターとは」（<https://www.agulin.aoyama.ac.jp/writingcenter/greeting/>, 2020.8.30）
- Barnett R. W., Blumner, J.S. eds. *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice*, Pearson Education, 2008.
- ボイド J パトリック「アメリカでの発足—ライティング・センター誕生の経緯—」佐渡島紗織、太田裕子 編『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み—』ひつじ書房、2013 年、242-248 頁。
- Gillespie P, Lerner N, *Longman Guide to Peer Tutoring*, 2nd edition, Pearson Longman, 2008.
- 畠山珠美「ライティング・センター：構想から実現へ」『The Journal of Information Science and Technology Association 61（12）』2011 年、483-488 頁。
- 広島大学「ライティングセンター」（<https://www.hiroshima-u.ac.jp/wrc>, 2020.8.21）
- 飯野朋美・稲葉利江子・大原悦子「個別相談とライティング支援の可能性—津田塾大学ライティングセンターの活動分析から」『津田塾大学紀要』No.47、2015 年、133-148 頁。
- International Writing Center Association（<https://writingcenters.org>, 2020.8.16）
- 岩崎千晶「高等教育における ICT を活用したライティング支援の方法—次世代を担うライティングセンターの学習環境を考える—」『関西大学高等教育研究』9、2018 年、27-36 頁。
- 上智大学言語研究センター「ライティングチューター制度」（<http://www.sophia-cler.jp/lc/tutorial.html>, 2020.8.14）
- 壁谷一広「包括的な学習支援アプローチ期—1990 年代中期—現在」谷川裕稔編『アメリカの大学に学ぶ学習支援の手引き—日本の大学にどう活かすか』ナカニシヤ出版、2017 年、109-124 頁。
- 金沢大学国際基幹教育院高等教育開発・支援系／部門「2019 年 2 月 27 日（水）開催「大学におけるライティング支援」」（https://herd.w3.kanazawa-u.ac.jp/post_research/society/20516/, 2020.08.11）
- 関西大学・津田塾大学「〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング/キャリア支援」（<https://twc.tsuda.ac.jp/renkeigp/>, 2020.8.12）
- 関西大学ライティングラボ「ライティングラボとは」（<http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/about/index.html>, 2020.08.12）

- 関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター編『大学におけるライティング支援—どのように「書く力」を伸ばすか』東信堂、2019年。
- カンダボダ PB・石川涼子・筆内美砂・村山かなえ・羽谷沙織「大学内における学生の正課外活動への支援体制と課題—BBPでの実践を題材に—」『立命館高等教育研究』20、2020年、115-135頁、2020年。
- 荻谷剛彦『イギリスの大学・ニッポンの大学：カレッジ、チュートリアル、エリート教育』中公新書ラクレ、2012年。
- 荻谷剛彦・石澤麻子『教養学部技術—問いをいかに編集するのか』ちくま新書、2019年。
- 君島東彦「国際関係学部の過去・現在・未来：立命館大学におけるグローバル化=越境の最前線」『立命館高等教育研究』18、2018年、31-42頁。
- 小林至道・中竹真依子「ライティングセンター運営上の工夫とその成果：AWC立ち上げから2年間のデータの比較検討を通して」『青山インフォメーション・サイエンス』47（1）、2020年、6-15頁。
- 国際基督教大学「Global ICU | スーパーグローバル大学創成支援 | 統合的な学修支援体制の構築」(<https://www.icu.ac.jp/globalicu/action-plan/sgu/establishing-an-integrated-learning-support.html>, 2020.8.21)
- 国際基督教大学 Center for Teaching and Learning「ライティングサポート」(https://office.icu.ac.jp/ctl/writing_support/, 2020.8.12)
- 国際基督教大学高等学校「ライティングセンター」(https://www.icu-h.ed.jp/about_us/writingcenter2.html, 2020.10.17)
- Kunschak, C. "Multiple uses of anti-plagiarism software", *The Asian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 5 No. 1, 2018, pp.60-69.
- 関西学院大学「ライティングセンター」(<https://www.kwansei.ac.jp/wc/about>, 2020.8.14)
- Murphy, C., Stay, B.L. ed. *The Writing Center Director's Resource Book*, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- 中島梓・鹿島萌子「立命館大学におけるライティング・サポート・デスクの理念と実践—チューターの立場から振り返って—」『立命館高等教育研究』16、2016年、101-116頁。
- 中戸祐夫・君島東彦・片岡龍之・新野豊「アメリカン大学・立命館大学国際連携学科の開設：学士課程におけるジョイント・ディグリー・プログラムの設置と課題」『立命館高等教育研究』19、2019年、245-264頁。
- North, S.M. "The Idea of a Writing Center" *College English*, 46（5）1984, pp. 433-446
- 沖裕貴「立命館大学のピア・サポート・プログラム—その特徴と課題、今後の展望—」『立命館高等教育研究』16、2016年、1-17頁。
- 太田裕子・佐渡島紗織「『自立した書き手』を育成するライティング・センターのチューター研修とチューターの意識—早稲田大学における実践事例とPAC分析—」『Waseda Global Forum』9、2012年、237-277頁。
- 追手門学院大学「ライティングセンター」(<https://www.otemon.ac.jp/facilities/education/writingcenter.html>, 2020.8.14)
- 立命館 a「学園ビジョン R2020」(http://www.ritsumei.ac.jp/mng/gl/so-ki/vision_r2020/pdf/r2020-final.pdf, 2020.8.26)
- 立命館 b「学生・生徒・児童数（2020年5月1日現在）〈立命館大学〉国・地域別留学生数 正規留学生」(<http://www.ritsumeikan-trust.jp/file.jsp?id=339303&f=.pdf>, 2020.8.22)
- 立命館 c「学園ビジョン R2030」(<http://www.ritsumei.ac.jp/features/r2030/r2030.pdf>, 2020.8.26)
- 立命館アジア太平洋大学「ライティングセンター」(<http://www.apu.ac.jp/academic/page/content0075.html/?c=17>, 2020.8.14)
- Ritsumeikan Beyond Borders Plaza「コミュニケーションルーム・サポートデスク」(<http://www.ritsumei.ac.jp/bbp/reservation/>, 2020.8.11)

- 立命館大学「TA 制度とは？」(http://www.ritsumei.ac.jp/ru_gr/g-ta/ta/, 2020.08.12)
- 立命館大学大学院キャリアパス推進室 (http://www.ritsumei.ac.jp/ru_gr/g-career/program/list/article.html?id=169, 2020.8.25)
- 立命館大学国際関係学部 a「カリキュラム」(<http://www.ritsumei.ac.jp/ir/education/curriculum.html/>, 2020.8.16)
- 立命館大学国際関係学部 b「IR Navi テクニック編」(<http://www.ritsumei.ac.jp/ir/ir-navi/technic/>, 2020.8.11)
- 立命館大学国際関係学部英語部会「Guidelines on Writing Essays and avoiding Plagiarism」、2020 年 (http://www.ritsumei.ac.jp/ir/ir-navi/common/pdf/technic/technic_text_12_2020.pdf, 2020.8.12)
- 立命館大学教育開発推進機構『ITL News Letter』No.43、2019 年 (<http://www.ritsumei.ac.jp/itl/assets/file/publication/nl/vol43.pdf>, 2020.8.12)
- 立命館大学 平井嘉一郎記念図書館「ABOUT—平井嘉一郎記念図書館の建設と開館について—」(<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/mr/lib/hml/about/>, 2020.8.12)
- 立命館大学図書館「衣笠 Library Staff」(<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/mr/lib/sogo/kicls/top.html>, 2020.8.15)
- Ritsumeikan University College of International Relations, “Academic Writing Tutorial”. (<http://www.ritsumei.ac.jp/ir/eng/academics/writing.html/>, 2020.08.12)
- 佐渡島紗織「チュータリングの理念」佐渡島紗織・太田裕子編『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み—』ひつじ書房、2013 年、2-10 頁。
- 佐渡島紗織・太田裕子編『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み—』ひつじ書房、2013 年。
- 竹腰千絵『チュートリアル伝播と変容—イギリスの大学からオーストラリアの大学へ』東信堂、2017 年。
- 津田塾大学ライティングセンター「個別相談とは」(<https://twc.tsuda.ac.jp/guidance/index.html>, 2020.8.13)
- Turnitin (<https://www.turnitin.com>, 2020.8.16)
- 上田大輔・尾崎文代・高橋努「大学図書館の機能を拡張し発展させる広島大学ライティングセンターの取り組み」『大学図書館研究』105 号、2017 年、75-85 頁。
- 上原恵美・赤井規見・堀一成「ラーニング・コモンズ：そこで何をするのか、何がやれるのか」『図書館界』63-3、2011 年、254-259 頁。
- 梅村修「考え、表現し、発信する学生を育てる追手門学院大学ライティングセンター 現況と課題」『基盤教育論集』第 5 巻、2018 年、19-45 頁。
- 早稲田大学 アカデミック・ライティング・プログラム「概要・沿革」(<https://www.waseda.jp/inst/aw/program/overview>, 2020.8.21)
- Writing Centers Association in Japan, “Writing center resources”. (<https://sites.google.com/site/wcajapan/writing-center-resources>, 2021.1.21)
- 吉田弘子・Johnston Scott・Cornwell Steve「大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的—」『大阪経大論集』第 61 巻 3 号、2010 年、99-109 頁。

Academic Writing Tutorial

-The case of College of International Relations Ritsumeikan University-

FRENCH Thomas W. (Associate Professor, College of International Relations, Ritsumeikan University)

KUNSCHAK Claudia (Professor, College of International Relations, Ritsumeikan University)

O'MOCHAIN Robert (Associate Professor, College of International Relations, Ritsumeikan University)

RAJKAI Zsombor Tibor (Professor, College of International Relations, Ritsumeikan University)

NIINO Yutaka (Assistant Administrative Manager, Administrative Office, College of International Relations, Ritsumeikan University)

Abstract

The College of International Relations, Ritsumeikan University started the Academic Writing Tutorial Program in 2016 and the program provides support for students to become autonomous, self-reliant writers. In this holistic learning process, they improve their academic writing skills during tutorial sessions in the university library. In this article, which reviews ideas about the expansion of writing centers in the United States and Japan, we describe the development, history, and overview of the English-medium tutorial program, reviewing its achievements and the key issues that were raised through our experiences as developers and operators of the program. The paper elaborates on the future challenges and potentialities of the writing support program in Ritsumeikan University.

Keywords

Writing Tutorial, Writing Center, Learning Support, Peer Learning, Self-reliant Writers, Autonomous Writers, Faculty-Staff Cooperation

実践レポート

オンライン授業における教科教育の試行

—（教）日本史の実践事例—

西 田 彰 一

要 旨

本稿では、2020 年度前期に立命館大学の大阪いばらきキャンパスで開講された教科教育「日本史」のオンライン授業の実践事例を紹介する。オンライン授業では、manaba+R に教材（パワーポイント、PDF のレジュメ、授業の解説動画）と課題 2 つ（課題 1：授業のまとめ、課題 2：授業の感想）を学生に提示し、本来の授業日の前後一週間の間に課題を提出してもらうという形式をとった。授業内では、教材の事前配布による予習と復習の促進、写真や映像資料、動画を交えた詳細な解説、課題の提出やコメント機能を利用した双方向性の確保に気を付けた。こうした工夫をもとに実践したオンライン授業は、課題の完成度が高まり、感想も対面授業よりも具体的になった。その一方で、文章指導や質問の頻度に課題が残った。

キーワード

オンライン授業、日本史、教科に関する科目、VOD、パワーポイント、動画

1 はじめに

2020 年初頭から感染拡大が続いている新型コロナウイルスの流行は、世界中に大きな衝撃を与え、一年以上経過した現在（2021 年 2 月時点）においても、未だ収束の兆しが見えていない。この新型コロナウイルスの流行は、人々の生活や社会経済活動を大きく変えた。社会活動においては、感染の拡大を防ぐために、こまめな手洗いの奨励や、「密閉」「密集」「密接」のいわゆる「3 密」を避けるといったことが叫ばれ、それに対応した「新しい生活様式」が提唱されるようになった¹⁾。経済活動においては、ビデオ会議や、オフィスでの労働を前提としないテレワークの普及が進んだ。また、教育現場においても、各教育機関は遠隔授業の導入を早急に行わなければならない事態となっていた。とりわけ大学は、各地から集まってくる学生の人数の多さや、10 代から 20 代の若年層の活発な人流が、新型コロナウイルス感染拡大のリスク要因とされ、また現実には集団感染（クラスター）を引き起こす事例が複数確認されたため、文部科学省の通知に基づいて、多くの大学で遠隔授業の対応が図られることとなった²⁾。

現在筆者が授業担当講師を務めている立命館大学でも、4 月の全学休講を経て、5 月からオン

ラインを主体とする遠隔授業（以下オンライン授業と略す）を行うこととなり、2020 年度の前期はそのための対策を取らなければならなくなった³⁾。大学での遠隔授業の継続の是非は、現在賛否両論で様々な議論がなされている。しかし、ワクチンや特効薬の普及が十分なされていない現状では、たとえ対策に尽力したとしても、いつ感染爆発が起きるかはわからない。

そのため、教育効果や学生生活の質向上のために対面授業を復活するにしても、感染状況に応じてオンラインでの「次善策」をとるということを、今後もある程度想定しておかなければならない。オンライン授業を導入することを、後ろ向きにとらえるだけでなく、どのような実践が可能であるか試行錯誤を重ねることは、大学で教鞭をとる以上、学生の教育環境の維持改善のために必要なことであろう。また、オンラインを主体とする遠隔授業の展開と事例紹介、さらなる改善の取り組みは現在さまざまな媒体で取り上げられている⁴⁾。そこで、本稿では教科教育の「日本史」の授業実践の事例を紹介し、これからのオンラインを主体とする授業の改善のための叩き台としたい。

2 オンライン授業の具体的内容

2.1 「(教) 日本史Ⅱ (G)」の概要

まずは、本授業の概要について述べたい。授業の正式名称は、「(教) 日本史 (G)」といい、2020 年度前期に立命館大学大阪いばらきキャンパスで開講された。受講対象の学生は政策科学部と経営学部及び総合心理学部に所属し、教員免許の獲得を目指す学生たちであった。教職課程としては、旧課程の「教科に関する科目」の授業に該当する⁵⁾。本授業では、日本史の中でも近代日本史、とくに明治～昭和戦前期を中心に扱った。

授業における受講生の到達目標は、次の3つである。第一に、幕末から敗戦にいたるまでの日本の近代史の歴史的経緯に関する知識を身につけ、理解すること。第二に、前述の知識に基づいて、学生自身が教壇に立った時に生徒に説明できるようにすること。第三に、日本の近代史に関する論点を自ら発見し、有意義な質問をできるようにすることである。

授業の方針としては、歴史学の専門的議論に深く立ち入るというよりは、中学高校の教員免許の取得を目指す受講生の歴史に対する理解を深めるために、『詳説日本史 改訂版 日 B309』（老川ほか、2016 年）に書いてある内容を深掘りし、明治維新から太平洋戦争に至る日本の近代史を概括することを目的としていた。そして、歴史的事象の因果関係を解説し、歴史に関する正しい知識と理解を身につけさせるということを授業の取り組みとしていた。教科書は特に指定しなかったが、参考書には、『日本の歴史——近世・近現代編』（藤井 伊藤ほか、2010 年）と『もういちど読む山川日本近代史』（鳥海、2013 年）を用いた。

成績は当初筆記試験 70%と、授業後に提出する小レポートの出来栄と出席状況 30%を予定していたが、オンライン授業となったため、小レポート中心の平常点 100%に修正した。修正後の評価方法については後述する。

授業スケジュールについては、当初 15 回を予定していた（図 1）。しかし、周知のとおり、2020 年度の前期授業は、4 月は新型コロナウイルスの流行により休講となり、5 月開始、7 月終了の日程でのオンライン授業となったため、単位としては 11 回の授業として再編することに

なった。そのため成績評価としては11回分の授業でカウントすることとした。だが、11回で当初の到達目標を達成することは困難であったので、13回に再編し、残りの2回は受講の学生の理解をもとに、補講を行った。全体の調整としては、(図1)の第1回と第2回、第14回と第15回を統合し、全13回とした。

授業スケジュール	
授業回数/ 担当教員（複数担当の場合）	テーマ
	キーワード・文献・補足事項等
第1回	ガイダンス 【キーワード・文献・補足事項等】 講義全体の概要の説明、日本近代史について
第2回・第3回	開国から明治維新へ 【キーワード・文献・補足事項等】 開国、尊王攘夷、大政奉還、王政復古、明治維新、戊辰戦争、四民平等、廃藩置県
第4回・第5回	自由民権運動と大日本帝国憲法体制の成立 【キーワード・文献・補足事項等】 明治14年の政変、自由民権運動、大隈重信、伊藤博文、大日本帝国憲法、教育勅語
第6回・第7回	日清戦争と日露戦争 【キーワード・文献・補足事項等】 日清戦争、下関条約、三国干渉、日英同盟、日露戦争、ポーツマス条約
第8回・第9回・第10回	大正デモクラシーと第一次世界大戦 【キーワード・文献・補足事項等】 大正政変、普通選挙、政党政治、第一次世界大戦、ロシア革命、辛亥革命、ヴェルサイユ条約
第11回・第12回	昭和恐慌と軍部の台頭 【キーワード・文献・補足事項等】 フシントン軍縮会議、昭和恐慌、ロンドン海軍軍縮条約、満洲事変、5.15事件、2.26事件
第13回・第14回	日中戦争から太平洋戦争の敗戦へ 【キーワード・文献・補足事項等】 盧溝橋事件、日中戦争、日独伊三国軍事同盟、太平洋戦争
第15回	まとめ 【キーワード・文献・補足事項等】 講義の総括、問題整理、試験課題の提示

図1 2020年度(教)日本史Ⅱ(G)の当初の授業スケジュール

2.2 授業実践の方法

オンライン化のための取り組みとしては、授業の実践手法としては次の3点に留意した。第一に、manaba+RをはじめとするICTを活用した授業と予習・復習の促進。第二に、写真や映像資料、動画を交えた詳細な解説。第三に、課題の提出や講評機能を利用した双方向性の確保。以上の3点である。

まずは、manaba+RをはじめとするICTを活用した授業と予習・復習の促進である。授業については、パワーポイントとPDF及びVODを併用した形式で行った。まず授業の一週間前から5日前を目途に、manaba+Rに教材をアップロードし、学生に教材と課題2つ(課題1:200字程度の授業のまとめ、課題2:文字数自由の授業の感想)を小レポートとして課し、コースニュースに提示。そして本来の授業日(木曜日)に、再び改めて授業の教材と課題を通知し、その一週間後の木曜までに課題(授業のまとめと感想)を提出するように指示した(図2)。なお、課題の提出はmanaba+Rのレポート機能を用いて、毎回直接入力で提出させた。

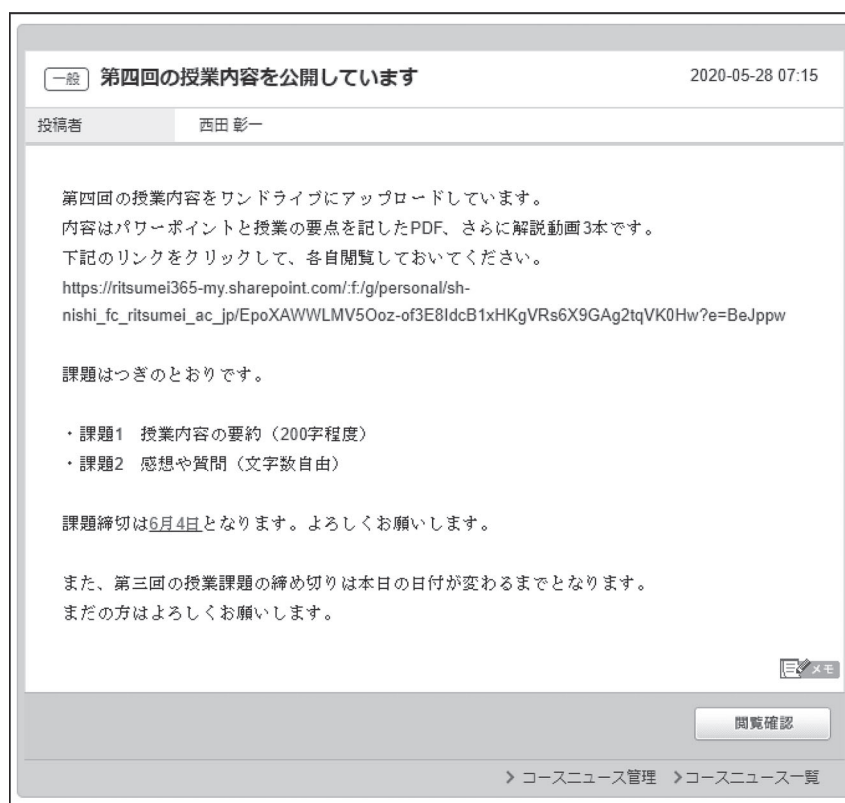


図 2 コースニュースの文例

教材の manaba+R へのアップロードは、授業で使用したパワーポイントと PDF の公開を、2018 年度から個人的に学生の予習復習及び欠席時の課題対応のために実践していたが、今回はさらにそれに加えてパワーポイントの解説動画も追加した。教材は昨年度までは manaba+R のコンテンツにアップロードしていたが、今年度は学校全体でのオンライン授業が増えたこともあり、サーバ保護のため立命館大学が契約している One Drive にアップロードし、そのリンクをコースニュースに貼るという形式で授業の教材を公開した (図 3)。

名前	更新日時	更新者	ファイルサイズ	共有
第四回 (教職日本史) ①.mp4	5月22日	西田 彰一 (sh-nishi)	115 MB	共有
第四回 (教職日本史) ②.mp4	5月22日	西田 彰一 (sh-nishi)	277 MB	共有
第四回 (教職日本史) ③.mp4	5月22日	西田 彰一 (sh-nishi)	366 MB	共有
第四回 (教職日本史) PDF.pdf	5月22日	西田 彰一 (sh-nishi)	612 KB	共有
第四回 (教職日本史) パワーポイント.pptx	5月22日	西田 彰一 (sh-nishi)	23.6 MB	共有

図 3 第四回授業 (大日本帝国憲法の成立) の One Drive の中身の例

教材の中身については、先述のとおり、高校日本史の延長線上に学べるような授業を展開するように心がけた。PDF は赤字や太字を用いて重要単語がわかるようにし、パワーポイントも 1 スライドごとの情報量をなるべく少なくして、一目でわかるようにした。授業の動画としては、主にスライドを動画にして音声を吹き込んだ、パワーポイントの解説動画を作成した⁶⁾。1 本の長さは 15 分から 20 分程度、長くても 30 分以内とし、1 コマで 3 本、計 60 分程度の動画になるように心がけ、学生の集中力の維持と負担の軽減に努めた（図 4）。また、回線の混雑を避けるためにも、ライブ配信ではなく、オンデマンド形式をとった。



図 4 第四回授業（大日本帝国憲法の成立）のパワーポイントの例

授業の基本の流れとしては、パワーポイントを用いて映像や写真、グラフなどの資料を交えて具体的に説明し、パワーポイントにしめた文章と単語を、A4 のレジュメ 4 枚にまとめて授業の内容と流れを把握しやすくした（図 5）。

3. 初期議會をめぐる攻防（1890 年～1893 年）

- ・国の議會（帝國議會）は選挙によって選ばれた（衆議院）と華族や勅撰議員（政府から直接任命された有識者・功労者議員）による（貴族院）が対等の権限を有していた。
- ・（衆議院議員）の選挙人は満 25 歳以上の男性で直接国税 15 円以上の納税が条件。
これは当時の全人口の（1）％強にすぎなかった。

図 5 第四回授業（大日本帝国憲法の成立）のレジュメの一部

次に写真や映像資料、動画を交えた詳細な解説である。授業内容に関連するトピックや具体的な事例として、受講生が視覚的にわかりやすいように、教材の選定に注意した。特に、授業で扱う内容にかかわる戦前の新聞記事や、肖像画、写真、ニュース映画の映像を授業で何度も取り上げ、何がその時代の話題に上がっていたのか、その事件が当時どのように報道されていたのかを併せて示すことで、内容についてのイメージを持ちやすくした。肖像画については、国会図書館が公開している「近代日本人の肖像」(<https://www.ndl.go.jp/portrait/>, 2020.12.06) などから引用した。また、映像については、だいたい3分程度の当時のニュース映画などを見せている。特にNHKの「戦争の証言」アーカイブスは使用することが多かった(<https://www.nhk.or.jp/archives/shogenarchives/>, 2020.12.06)。

著作権の利用にあたっては、著作権法 35 条を遵守した。教育機関においては、その必要と認められる限度において、公表された著作物を複製し、教材として授業に利用することができる。ただし著作権者の利益を不当に害することがないように、授業で作成した教材については、その引用元を明記した⁷⁾。

なお、オンライン授業における著作権の扱いに関しては、2018 年 5 月 18 日に改正された著作権法により、「授業目的公衆送信補償金制度」が新設されたことで、その利用の幅を広げることが可能になった⁸⁾。この制度は、学校の設置者が各分野の権利者団体で構成される「指定管理団体」に一括して補償金を支払うことで、著作権者による個別の許諾を経ずとも、オンライン授業において著作物を対面授業の場合と同様に利用できるという制度である。なお、本制度は新型コロナウイルスの感染拡大に対応するため、2020 年 4 月 28 日に早期施行され、学校の授業の過程における教材資料のウェブでの配信を円滑に進めることができるようになった⁹⁾。ただし、One Drive のリンクに閲覧制限をかけて限定公開するなど、著作権の扱いには十分に気を付けた。さらに、立命館大学教育開発推進機構の「授業教材のオンライン公開に伴う著作権の取り扱いについて」を参照し、オンライン授業作成のための指針とした¹⁰⁾。

最後に、講評機能を利用した双方向性の確保についてである。まず課題を通して、授業の 200 字程度のまとめと感想（文字数自由）を毎回小レポートとして manaba+R に提示し、その提出状況と出来栄から、学生の授業理解度の把握と成績評価を行った。さらに、授業でわからなかった部分や、詳しく知りたい箇所については、【課題 2】の感想で対応し、フィードバックに努めた。たとえば、大正時代の歴史の解説では、明治天皇や昭和天皇が亡くなった時に、経済的影響はあったのかという質問があった（図 6）。これに対して筆者は、年単位での経済的な影響はそこまではなかった。しかし、社会的な影響は大きかったと返答した。こうした双方向性を意識した対応で、学生が自らの力で学習をすすめ、自立した歴史認識を形成するきっかけを提供した。

ステータス	[非公開] ▶ 成績管理画面へ
レポートの評価 (成績)	
詳細	総数 1 / 平均 0.0 / 最低 - / 最高 - / 標準偏差 0.0
講評	昭和天皇の崩御時はバブル経済期でしたので、年単位で見た場合、経済にそこまで影響はありませんでした。新天皇の即位も控えているので、いつまでも経済的な自粛ムードが続くわけではないからです。しかし、月単位（1988年の末から年明け）でみると、買い控えや飲み会の自粛などがあり、かなり沈鬱な雰囲気でした。当時の報道などを見ると、連日のように昭和天皇の体調が報道されていて、今から見ると一種異様な感じです。明治天皇に関しては、乃木希典の殉死（身分の高い人の死の後を追って自死すること）などが各方面に影響を与えていますし、東京の明治神宮も、明治天皇の死を悼みその治世を顕彰するためにつくられたようなものです。しかし、経済に直接的な影響はなかったのではないかなと思います。理由は二つで、明治天皇は病気で割合急になりました。また、実は日露戦争の外債（借金）の影響で不況状態にありましたので、そもそもその前から景気はよくなかったからです。もっとも、そこに明治天皇の崩御が重なったから、人々の気持ちがより一層憂鬱だったともいえるかもしれません。

図6 第七回（大正デモクラシー）における学生質問への筆者の応答の一部

2.3 オンライン授業のために特に留意したこと

オンライン授業のためにまず心がけたのは、manaba+Rの「コースニュース」機能を通して、学生たちに情報をこまめに通知するということである。この授業では、VODの授業で期限内に課題を提出するという形式をとっていた。VOD授業は、決まった時間に授業を受けなくても良いという学生にとってのメリットがある反面、ともすれば課題の処理が不規則になってしまうというデメリットもある。そのため、課題のアップロード時、本来の授業日に必ず学生に連絡するようにするなど、なるべく通知の回数を多くし、毎週の課題の適切な処理を呼びかけた。

その一方で、課題の量については慎重に考えた。各種メディアの報道によれば、対面授業に比べてオンライン授業は課題の連続で、そこに負担を感じている学生も多いという。立命館大学の学生を対象に行った立命館大学新聞の調査でも、自由記述欄にそのようなコメントが数多く寄せられたとのことである。また同新聞の調査では、「自粛期間に入って、気分が落ち込むことは増えましたか」という問いに対して「とても増えた・やや増えた」と答えた学生が合わせて52.1%となっており、学生の精神状態も激変している¹¹⁾。オンライン授業での課題の適切な処理は重要であるし、疎かにしてよいものではない。また、教育上の必要性が十分にあれば、大学教員はその教育内容や課題に関して、学生の要望に必ず応えなければならないというものでもない。しかし、新型コロナの影響で登校も困難な状況では、学習仲間も作りにくく、アルバイトも今まで通りにはいかず、下宿している学生は実家にも戻りづらく、コロナ不況による大卒内定率の減少も見られるなど将来への不安も大きい現状では、学生の精神的負荷にも十分配慮する必要がある。そのため本授業では、課題の適切な量については細心の注意を心掛けた。

またオンライン授業の実践は、パソコンやスマートフォン、もしくはタブレットを用いての学習となるので、ほとんどの場合ペーパーでのワークは難しい。昨年度の対面授業の場合は、紙のレジュメに空欄をつくり、授業内でその空欄を埋めてもらうということをしてしたが、オンライ

ン授業だとそれも困難である。そこで、レジュメやパワーポイントを参照しながら小レポートを書いてもらうという課題形式にした。しかし、ペーパーのレジュメの空欄埋めの代替手段として、数問ほど授業内容に関する穴埋め問題をつくって、manaba+R にアップロードし、授業の流れだけでなく、重要な用語の理解度を確かめるという方法も有効であるかもしれない。この点は次年度の授業において改善していきたい。

3 オンライン授業の結果と省察

3.1 オンライン授業でうまくいった点

本授業を受講していた学生は3名である。なぜこの人数なのかといえば、2019年4月以降、大阪いばらきキャンパス所在の学部が文部科学大臣の教員免許課程の認定を外れたからである。そのため受講していたのは、2019年4月より前に入学した3回生から5回生の学生たちであった。そういった事情により、アンケートなどを反映させた統計的な数字を出すことはできないが、筆者自身の感想や学生の授業のコメントなどを代替手段として、オンライン授業でうまくいった点と、思うようにはいかなかった点をそれぞれ取り上げたい。

オンライン授業でうまくいった点は、授業の感想が対面授業よりも具体的になったという点である。前年度に行った対面形式の授業でもコメントをもらうようにしていたが、文字数に換算して、長くて100字から150字程度であり、人によっては一、二行で終わるということもしばしばであった。しかし、オンライン授業では、毎回合わせて500字程度、場合によっては1000字以上の課題のまとめと感想が寄せられており、文字情報としての授業の反応はより詳細なものとなった。少なくとも、感想が一、二行で終わるということはほとんどなかった。

その理由は3つ考えられる。第一に、課題の小レポートの提出状況と出来栄を成績評価のすべてとしたこと。第二に、パソコンやタブレットの使用により、比較的長い時間を、授業のまとめや感想の作成にかけられること。第三に、授業時間内という縛りや、教室間移動がなくなったことで、感想を適当に書かなくなったこと。以上の3点である。この3つの理由の検証については、今後の課題としたい。今後同じような課題を出したときに、アンケートなどを用いて問うてみたい。

また、毎回小レポートを書くように指示したことにより、学生の授業の理解度が把握しやすくなった。この授業ではその回で取り上げた歴史的現象の大まかな流れを知るところに主眼を置き、200字程度の文字数で授業内容をまとめるように指示したが、受講していた学生はいずれも200字以上の小レポートを毎回ほぼ期日内に提出しており、内容も具体的で授業の流れに従ったものであった。学生の率直な感想や大まかな時代把握もより詳細に知ることができ、教員としても学生の歴史についての理解度を詳しくみることができた。今後も検証を続けて、同様の効果をほかの授業でも確かめることができるのか確認したい。

学生の授業への感想は、「振り返ってみると、WEBはWEBの良さがあった」(第14回目の授業の感想)と肯定的であった。また、「眠くなる時間をさけて受講できるのがよい」(同右)というVODならではの時間の自由さに関する素直な感想が寄せられたほか、「授業を通じて時代の流れの相関関係がやっとわかったことも多かった」(第14回目授業の感想)、「点と点がつながる

とはこういうことかわかった」(第2回授業の感想)といったコメントもあった。

3.2 オンライン授業でうまくいかなかった点

他方、オンライン授業でうまくいかなかった点もあった。たとえば、まとめを書かせた際に(→)の記号を使用している学生がおり、小レポートにそのような記号を使うものではないという基本的な書き方が身につけていない事例があった。これは(→)の記号を使わないように指示したことで、その後は使われなくなったが、これをスムーズに行えたのは、指導した学生がある程度文章の作成に慣れた3回生以上だったからであろう。また、ほかの部分に関しては、文章表現上問題はなかったため、指導もそこまで手間ではなかった。しかし、筆者は今回は受け持たなかったが、そうした文章表現の基本がまだ十分に身につけていない1、2回生に文章の作成方法を指導する場合は、おそらくよりきめ細やかな指導が必要になってくるはずである。以前筆者が担当した2回生対象の授業では、レポートの注釈のつけ方がきちんとできていない学生が何名かおり、彼らには丁寧に指導する必要がある。文章作成方法の細かいフォローをオンライン上でどのように行うかは、オンライン授業において差し迫った問題だと思われる。

また、想定よりも質問を集めることができなかったのも課題である。昨年度は毎回のよう質問をもらったので、それに解答する時間を授業内で設けていたが、今回のオンライン授業に関しては、質問は何度かあったものの、毎回あったわけではなかった。これに関しては、今年度の人数の少なさもあるが(前年度は15名)、個別に質問に答えたからということもまた、その原因のひとつであったと思われる。そのため、周りの受講生の質問状況が見えず、質問しづらい雰囲気になってしまったのではないかと反省している。もっともこれは筆者の質問の取り方の問題であり、ほかのオンライン授業では、従来よりも質問が充実した授業もあるのではないと思う。もし来年度以降も機会があれば、授業に関する質疑については、より積極的に促しつつ、質問によっては掲示板機能などを使って受講生全員が見られる状況で返答してみたい。

4. おわりに

これまで述べてきたように、この実践レポートでは、2020年度の前期に筆者が受け持った教科教育の日本史の授業を題材に、オンライン授業のための取り組みや成果、今後の課題となったことをとりまとめた。最後に、これからの授業のあり方について少し述べてみたい。

オンライン授業の経験を得たことで、改めて対面授業の良さも再認識されつつある。特に、学生からのレスポンスの速さや、非言語的コミュニケーションを通じた気づき、直接会って伝えることの安心感はオンラインよりも優れている。先述した立命館大学新聞の調査でも、「最も好ましいと考える授業形態」に「対面授業」を選んだ学生が54%いることを踏まえても、「対面授業」を段階的に再開するということも考えていかなければならないであろう¹²⁾。

2020年度の後期においては、各大学で対面の一部再開やオンラインとの併用授業が行われ、立命館大学でもその取り組みがなされている¹³⁾。感染対策をした対面授業や併用授業の実践事例も今後取り上げられるべきであるし、筆者も機会があればそれに取り組んでみたい。いずれにせよ、流行の状況に応じた柔軟な授業対応が求められるのは確実であり、そのための努力は惜し

むべきではないと確信している。

注

- 1) 厚生労働省「新型コロナウイルスを想定した「新しい生活様式」の実践例を公表しました」
(https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000121431_newlifestyle.html, 2020.12.06)。
- 2) 文部科学省「令和2年度における大学等の授業の開始等について」
(https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf, 2020.12.06)。
- 3) 立命館大学「5月以降のWEBを活用した授業再開について(第1報)」
(<http://www.ritsumeai.ac.jp/startup/online2020/assets/file/home-file04.pdf>, 2020.12.06)。
- 4) たとえば文部科学省は、遠隔授業の参考事例として、東京大学や大阪大学をはじめとする大学8校と高等専門学校1校の取り組みを紹介している。(文部科学省「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係るQ & A等の送付について」(5月22日時点)
(https://www.mext.go.jp/content/20200525-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf, 2020.12.06)。
また、筆者も本稿とは別の授業実践事例で寄稿したが、中堅・若手教員を中心としたオンライン授業の取り組み事例も公表されている(大嶋えり子・小泉勇人・茂木謙之介編著『遠隔でつくる人文社会学知—2020年度前期の授業実践報告—』雷音学術出版、2020年)。
- 5) 2016年11月の教育職員免許法の改正を受けて、2019年4月に「教科に関する科目」は「教科及び教職に関する科目」に統合されたが、筆者が担当した授業は2019年4月よりも前に入学した学生が対象であったので、「教科に関する科目」に該当することになる。「教科に関する科目」は、取得免許の各「教科」についての専門を学ぶ科目であり、20単位以上修得することが旧教育職員免許法で定められていた(2020年度受講者まで適用)(立命館大学「本学で取得できる免許状の種類について」
(<http://www.ritsumeai.ac.jp/kyoshoku/kyoshokukatei/pdf/2019/menkyolist.pdf>, 2020.12.06)。
なお、本授業をはじめとする(教)のついた「教科に関する科目」は学部の卒業に必要な単位数としてはカウントされないが、「社会科」・「地理歴史科」の免許取得のために必要な単位を履修するために別途設けられた科目である。
- 6) 当初はウェブカメラを用いて、筆者自身の顔を映した状態でパワーポイントの内容を解説している動画を作成していたが、途中からカメラを用いることはやめて、音声解説のみで動画を作成することにした。
- 7) 文化庁「学校における教育活動と著作権」
(https://www.bunka.go.jp/seisaku/chosakuken/seidokaisetsu/pdf/gakko_chosakuken.pdf, 2020.12.06)。
- 8) 文化庁「著作権法の一部を改正する法律(平成30年法律第30号)について」
(https://www.bunka.go.jp/seisaku/chosakuken/hokaisei/h30_hokaisei/, 2020.12.06)。
- 9) 文化庁「授業目的公衆送信補償金制度の早期施行について」
(<https://www.bunka.go.jp/seisaku/chosakuken/92169601.html>, 2020.12.06)。
これに加えて、令和2年度に限り、「授業目的公衆送信補償金制度」補償金の「無償」化も決定した。
(SATRAS「『授業目的公衆送信補償金制度』補償金の『無償』での認可申請について」
(2020年4月6日付)(https://sartras.or.jp/wp-content/uploads/200406_ninkashinsei.pdf, 2020.12.06)。
- 10) 立命館大学「授業教材のオンライン公開に伴う著作権の取り扱いについて」
(http://www.ritsumeai.ac.jp/itl/fd/campus/webzyugyo_copyright.html/, 2020.12.06)。
そのほかに、京都大学「オンライン授業における著作権について」
(<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/copyright.php>, 2020.12.06)も参考にした。
- 11) 立命館大学新聞「【詳報】立命館大学生1115人が回答《コロナ禍における学生生活実態調査》」

(<https://ritsumeikanunivpress.com/07/01/4257/>, 2020.12.06)。

12) 同上。

13) 文部科学省「大学等における後期等の授業の実施方針等に関する調査」

(https://www.mext.go.jp/content/20200915_mxt_kouhou01-000004520_1.pdf, 2020.12.06)。

立命館大学「秋学期からの授業に向けて——いよいよキャンパスでの授業が再開します——」

(<http://www.ritsumei.ac.jp/news/detail/?id=1849>, 2020.12.06)。

参考文献

藤井譲治・伊藤之雄編著『日本の歴史——近世・近現代編』ミネルヴァ書房、2010年。

鳥海靖『もういちど読む山川日本近代史』山川出版社、2013年。

老川慶喜ほか『詳説日本史 改訂版 日 B309』山川出版社、2016年。

大嶋えり子・小泉勇人・茂木謙之介編著『遠隔でつくる人文社会学知—2020年度前期の授業実践報告—』
雷音学術出版、2020年。

NHK「「戦争の証言」アーカイブス」(<https://www.nhk.or.jp/archives/shogenarchives/>, 2020.12.06)。

国会図書館「近代日本人の肖像」(<https://www.ndl.go.jp/portrait/>, 2020.12.06)。

※本稿はJSPS 科研費（18J00402）の助成を受けたものである。

Trial of Curriculum Research in a Remote Learning Class:

Practical examples of Japanese history

NISHIDA Shoichi (Part-Time Lecturer, College of Business Administration, Ritsumeikan University)

Abstract

This paper presents a case study of a remote learning “Japanese history” class offered at Ritsumeikan University's Osaka Ibaraki campus in the first semester of the 2020 academic year. For the remote learning class, I presented teaching materials (PowerPoint, PDF resumes, and video commentary) and two assignments (Assignment 1: a summary of the class and Assignment 2: impressions of the class) to the students on manaba+R and asked them to submit the assignments within a week before and after the original class commencement day. In the class, I distributed the materials in advance to encourage students to prepare and review, provided detailed explanations with photos, video materials, and ensured interactivity through assignment submissions and the use of a comment function. The remote learning class that was implemented based on these innovations resulted in a higher level of task completion and more concrete feedback than the face-to-face class. However, there were still challenges in teaching texts and activating questions.

Keywords

Remote Learning Class, Japanese History, Curriculum Research, VOD (Video On Demand), Power Point, Video Materials,

実践レポート

ディープラーニングを目指した 大学教育における国際交流の試み — 授業内学習から課外活動まで —

カンダボダ B. パラバート

要 旨

本稿では、大学の教養科目の授業に付帯して行った正課外活動への試みについて報告する。大学生の正課外活動は、日頃の学びにおける学習成果を高め、ディープラーニングにも繋がると報告されている。正課外活動は、国内外生が混在することで学生の視野が異文化交流や国際理解にも広がり、国際的な学術交流も可能となる。ここでは、本学の国際教養科目群で提供したテーマスタディ授業を基に行った、国内外生を交えた学術的な国際的交流活動の促進における実践知の共有を行う。特に、正課内での学びを基に行った二つの正課外の活動と担当する教員の取り組みを紹介し、個々の活動から学生が獲得した学びを共有することを目的とする。

キーワード

実践的な学び、国際的学術交流、異文化理解、言語能力、国内外引率、深い学び

1. 序論

大学が持つ大きな役割は、教育と学生の研究活動を通じた人材育成に取り組むことである。大学生は、正課内の授業を通して様々な知識や能力を獲得する。しかし、授業時間内だけでは学習した内容を実践することができず、足りない部分を補うため正課外活動が必要である（カンダボダ 他、2020）。理論的な枠組みで得た知識を応用できるという点において、正課外活動は学生に有意義な機会を与える。そのため、学生が正課に加えてその他の活動も経験することは学習成果の向上に繋がる。特に、授業に連携させて直接的に行う正課外活動は、学生の認知的、感情的、実存的な側面においてその思考などを変容させることもある（Scoffham & Barnes、2009）。大学生が参加する多くの課外活動は、多数の能力（例えば、企画力、行動力、応用力等）が培われる一方、学術的な学びを深められる効果もある。とりわけ、大学の授業内外における活動との連携を図ることで学習成果が高まり、能動的に取り組む姿勢が育まれる。中でも授業と連携した課外活動は、学生に学びの内容を直接的に試す機会が与えられ、学習成果に対する効果が高いと思われる。

本稿で紹介する取り組みは、学生にとって授業の学習成果が試されるものである。さらに、正課外活動は参加する学生だけでなく、教員にとっても様々なことが学べる貴重な機会である。特に、教員にとって、担当する授業と連携した課外活動は、授業で導入した内容・教材の実用性を図ることができ、実際の社会でどの程度に通用するかを体感することができる場であり、これより得た経験を活かして次の教育開発に繋げられる。また、研究面では、学生の取り組みを観察することで、日常の授業では気づかない学生の側面や自らの研究思考に繋がる些細な発見等を得ることができる。

次節では、まずアクティブ・ラーニングを基にした実践的な学びへの質的転換について触れ、共修を目的とする英語を介した学術交流の重要性について述べる。次に、3節では、2019年度の授業で実践した国際的な学術交流の取り組みを紹介する。そして、4節では省察を試みて、最後の5節で稿のまとめを述べる。

2. アクティブ・ラーニングを基にした実践的な学びへの質的転換

教育におけるグローバル化に伴い、日本の大学教育も“受動的な学び”から“能動的な学び”に大きく転換し、アクティブ・ラーニングを導入することがより広く求められ、学生の主体的・対話的で深い学びができることを推奨されている（MEXT、2017）。とりわけ、教員が一方向的に講義をする講義型授業から双方向型授業への転換が求められ、学生主体となる個人又はペアワーク、或いはグループワークを導入する必要がある。結果、近年の大学教育の多くは多数のアクティブ・ラーニング手法を採用しており、正課内授業において今までと異なる質的転換の可能性を見出している。

しかし、双方向型授業において、学生は単にアクティブ・ラーニング活動に参加するだけでなく、実践的な活動を通して自らの変化を求めていくことが重要である。また、大学の正課内の授業における様々な壁や課題の存在も否定できない（Ito, 2017）。そのため、アクティブ・ラーニングを基に獲得する知識や能力をさらに活性化させるため、課外での実践が重要な役割を果たし得る。特に、教員と学生が正課内で直面する諸問題を解決するために授業と連携した正課外活動は、学生の日頃の学習を深い学び（ディープラーニング）に繋げる（Borredon et al., 2011; Cleveland-Innes & Emes, 2005; Scoffham & Barnes, 2009）。ディープラーニングとは、次世代に必要な認知能力と学問的知識を獲得するための手段であり、学生がこれらの能力を習得することで、柔軟かつ創造的に考え、1つの状況から新たな状況に学習を応用することができるようになる（Higher education, 2019）。学生が中心となる正課外活動（例えば、サークルやボランティア活動等）であっても単に無数の活動を提供しているだけではなく、学生にとって正課内で獲得できない無数の知識や能力を学べる機会を提供している（佐藤、2010; カンダボダ 他、2020）。しかし、学術的な交流という面では授業と連携した正課外活動のほうが学習成果と直接関連する点において意義深いといえる。

2.1 共修を目的に英語で実施する国際的な学術交流

教育のグローバル化に伴う日本の大学教育におけるもう一つの大きな変化として、英語教育が

挙げられる。今まで英語を介して読む・聞く・書く・話すという四技能を学生に身に付けさせることが主だった英語教育は、近年、英語を使って特定のテーマを学ぶ、議論するなどといった学術を行うための能力を育むような教育に様変わりしつつある。その背景の一つにあるのは、日本の教育・研究機関に入学してくる留学生の増加である。学内の留学生が増加することで、今まで日本語が主となっていた教育が今後は英語でも行えることが不可欠になってきた。その結果、高等教育における英語で開講する科目も増加している（Tanaka & Wake, 2012）。

英語で開講する授業には学習効果を上げるために様々な工夫があると考えられる。例えば、大学の場合、講義にて国内学生と留学生を交えることで英語を介した学術交流の促進と国際理解を深めることが実現できる。まず、英語を介したコミュニケーションは、言語学習と運用の両側面において大きな役割を果たす。英語を学習する学生は、授業の回数を重ねるたびに自ら試行錯誤を行い、英語の多彩な使用方法を身に付けることができる。また、英語を母語とする学生においては、英語非母語話者の使用実態を把握することができ、母語を相手に分かりやすく話すための工夫ができる良い機会となる。特に、学生が正課外活動に参加する場合は、言語能力を最大限に発揮し、様々なタスクを実行することが求められる。正課内の教室での活動と違い、その場で発生する一つ一つの出来事に対応する力が不可欠である。このような臨機応変な対応力は、授業の各回を通して行う課題（例えば、ペアーワーク、グループワーク、ディスカッションやディベートセッション等）を経て習得することができ、学生同士のコミュニケーションを通じて国際理解も深まることが期待できる。結果的に、国内外を問わず全ての受講者は、英語を介して行う国内外生が共に学ぶ授業から、異なる言語・文化を背景により深い学術交流と国際交流ができるようになる。

とりわけ、英語で共修を目的とする科目を提供し、アクティブ・ラーニングからディープラーニングに繋げる工夫をすることで大学生は多くの学びが獲得できる。次節では、2019年度の春学期と秋学期で実践した二つの取り組みを紹介する。

3. 学術交流と国際交流を混合した国内外での取り組み

ここでは、本学のテーマスタディ授業を基に行った国内外生を交えた学術交流活動の促進における実践知を共有する。特に、正課内での学びを基に行った二つの正課外の活動と担当する教員の取り組みを紹介し、個々の活動から学生が獲得した学びと今後の展望を共有することを目的とする。

3.1 自主性を要求する課題発見型学習

今回実践した科目は、テーマは春学期と秋学期は異なるものの導入する学習内容はほぼ同一的なものであった。2019年度春学期には「Intercultural exchange with Asian students via Theme-based learning¹」をテーマとし、同年秋学期のテーマは「Exploring Asian Culture via Project-based Learning (PBL in Sri Lanka)」とした。Theme-based でも Project-based でも受講生自らが課題を見つけ、調査の準備や実行、及び成果報告などにおいて積極的に参加することが求められる。課題発見型学習を導入することで、受講生はアクティブ・ラーニングの価値を見出し、授業

の回数を重ねるたび、試行錯誤をしながらディープラーニングに繋がる認知能力と学問的知識を獲得すると考えられる。そして、学生がこれらのスキルを習得することで、与えられる課題を全うするための力を身につけられる。

3.1.1 実践課題

今回の取り組みでは、まずそれぞれの科目において受講生が正課内活動をどのように評価するか、そして、正課外活動の学びは何かという実践課題を設けた。今回紹介する春期と秋期の二つの科目は、英語で学ぶ課題発見型授業であるという点では共通している。しかし、受講者（在籍状況・学部等）や正課外の活動場所（国内と国外）の二点で大きく異なっている。従って、上記の実践課題は、春学期と秋学期の科目間の評価と学習の効果を直接比較対象とせず、それぞれの科目に注目して行う。1つ目の課題については、それぞれの科目での活動における受講生の評価を参照されたい。そして、2つ目の課題では、各科目の受講者が参加した正課外活動から得た学びと今後の課題などを明らかにしたい。

3.2 国内外での実践

3.2.1 国内事例における授業概要、到達目標、参加者、正課内の工夫等

春期の授業名は「Intercultural exchange with Asian students via Theme-based learning 1」とされ、立命館大学の衣笠キャンパス（通称、KIC）にて英語で実施する科目として開講された。テーマスタディは、学部・正規非正規に関わらず受講することができる。この特徴を生かし、受講登録は学部・回生・正規・非正規等を問わず参加できるようにした。授業では、インターネットを活用した学外学生との遠隔交流を通して、国際交流に参加するための、コミュニケーションスキル、英語によるプレゼンテーション・スキル、コラボレーション・スキルを養い、学内と学外（アジアの）学生とのコラボレーションでは、プレゼンテーションの準備と国際交流大会における口頭発表を行うこととした。受講生に対しては、主体的な学びを深め、英語による異文化間コミュニケーション能力を実践的に学び、正課外活動として学外で開催される国際大会 World Youth Meeting（WYM）に参加することを目的とした¹⁾。

科目の到達目標は次の3つを設けた。第1に、与えられたテーマを基に調査を行い、英語での発表ができるようになること。第2に、他国の学生の学習方略を理解し、英語で多国籍の学生とピア活動ができるようになること。第3に、ICT ツールの使用に習熟すること。これらの達成目標に伴い成績は「平常評価」とし、授業参加・貢献度、小発表、宿題及びその他のタスクと最終レポートを基に行った。また、これらの評価項目や基準については、授業開始前のオリエンテーションで説明し理解を求めた。授業は英語で実施する予定でいたため言語基準はTOEFL ITP®Test480～530（又は同等のほかの試験点数）と設定した。各回の内容とキーワードは付録 1.1 で示した。

春学期に実施した授業の当初の大きな目標は、学期末（8月）に学外で実施される英語で行う国際的な発表大会に参加することであった。そのため、15回から成る授業の第1回目から第11回目までは、多くのグループワークによるピアラーニング活動を導入した。さらに学習項目として、テーマ設定・調査計画と実施・データの分析・口頭発表および質疑応答への対応の仕方等を

取り入れた。12回目からは、個人の力を発揮してもらうために個人プロジェクトを導入し、テーマを選び、調査の準備・実行と報告を行うことを求めた。グループの授業内活動を通して、調査企画・準備・実施・データ分析・成果報告までのそれぞれの過程に必要な学術的知識を身に付けられるように指導した。さらに、その後の国際大会での発表において授業内の学びを活かすことで、より深い学びへと繋げた。

正課内において、授業のシラバス設計、準備段階での受講生の多様性と導入する活動を念頭に置き、重点的な工夫を行った。まず、学生同士のインタラクションを最大限に増やすための活動の導入と時間を確保した。次に学生同士がインタラクションを円滑に進めていくために、導入時に必要なタスクの説明・個々の役割・成果物として求めるもの等を明確に把握できるようにし、何度も繰り返し確認を行った。また、先行研究でも指摘されているように、教員と学生のインタラクションの機会が減ると、学生同士のインタラクションを手助けする補助役が必要になってくる（カンダボダ&鳥居、2020）。そのために、学内の teaching assistant (TA) 制度を活用し、本学大学院修士過程に所属する留学生を一人採用した。また、授業の全体的なタスクと資料はいつでも確認できるよう学内ラーニングツール manaba + R を活用し、アップロードするようにした。そして、日々の学習項目の確認ができるよう、数回にわたって振り返りを行う機会を設けた。特に、ピアラーニングによるグループワークや研究調査の過程における学術的な知識をしっかりと把握してもらうために、受講者同士で互いに確認させ、必要であれば TA または担当教員から補足を行った。

今回の授業は、正課内活動に関連した正課外での活動への促進も意図していた。その導入編として、グループワークの準備を教室外で実施してもらうため 2018 年から 3 キャンパス同時進行となった Beyond Borders Plaza (BBP) 施設を利用させてもらい、グループワークの集まりの場として考えた。加えて、グループ発表も BBP で行い、授業外の受講生や教職員の見学も可能とした。最後のクラスで、振り返りの時間を設け、受講生によって行われたプログラムの総括的評価（授業アンケート）を受講生全員と確認しながら担当教員から学生の評価に対してコメントを返し、今後の学びに必要なアドバイスをすることで正課内活動の終了とした。

上記のような内容を乗り込んだシラバスを学内のラーニングツール manaba+R にて公表した結果、19名の学生が受講登録した（11名日本人学生＋8名留学生）。しかし、初回の授業で、オンラインシラバスの計画をそのまま実行に移るのは難しいことが分かった。留学生の多くは SKP 生で²⁾ 8月の国際大会の前に自身の留学プログラムを終了し、帰国するためである。加えて、日本人学生の数名も、大会当日と既存の予定が重なるため参加できないことが判明した。これら両者の登録ミスの背景にあったのは、学生によくある“シラバスを十分に読んでいない”ことだった。しかし、受講登録したからには何とか受講を継続してもらえよう工夫を行った。その結果、国際大会に参加しない班（non-committee groups）と参加する班（committee-groups）に区別し、同じ授業の中で別々のルーティンで進められるよう再設計した（詳細は、付録 1.2 参照）。そのため、両班が同時に進行するものもあればそうでないものもあった。なお、国際大会に参加する班においては、授業内調査テーマを 2019 年の WYM の大会テーマ “Sense of inclusiveness” を参考に選択するよう指示した。

一方、授業に不随した正課外活動の国際大会 WYM に参加するためのサポートも併せて実施し

た。WYM 参加において、英語によるプレゼンテーションと国際交流に参加するためのスキルが求められるため、インターネットを活用した遠隔交流を導入して指導を行った。また、授業内で国際大会についての情報を共有し、参加者については有志を募った。その結果、受講生の内 6 名が 2 グループ編成で WYM2019 に参加することになった。1 つのグループは、韓国のチョンナム大学の学生 2 名とチームを組み、もう 1 つのグループは、台湾の中山大学の学生とチームを組んだ。5 月中旬から 7 月末の間は、ICT を活用して遠隔で連絡を取り合い、WYM のテーマ “Sense of Inclusiveness” に基づいた発表テーマ選び、調査、資料準備を行った。そして、8 月 1 日に中山大学とチョンナム大学の学生が来日し、対面での交流が始まった。大会開始までわずかな日数の中、大会の発表準備は急ピッチで進められた。8 月 2 日から 4 日までは BKC キャンパスの BBP 施設を使用して交流し、4 日から 6 日までは当キャンパスの国際寮 (BKCi-house) を宿泊のために利用させてもらい、さらに交流を深めた。また、5 日は発表大会と国際交流イベント、6 日はアクティブラーニングセッションと表彰式に参加した。

3.2.2 国外事例における授業概要、到達目標、正課内工夫等

秋学期の授業名は、「Exploring Asian Culture via Project-based Learning (PBL in Sri Lanka)」とし、立命館大学のびわこ草津キャンパス (通称、BKC) で開講された。授業実施言語は、春期同様英語であったが、受講登録は基本的に正規生のみとした。シラバスに記載したこのクラスの目標は、プロジェクトベースの学習を通じて調査スキルを身につけ、グローバルな視点を獲得することである。入門と準備セッションを通して調査実施に関する知識を得ることができる。さらに、グローバルな視点を獲得するために、海外 (スリランカ) の大学生と連携し、グループプロジェクトを体験することができることが大きな特徴である。このような目標を達成するために、受講生には、英語力だけに留まらず、リーダーシップスキルを発揮すると共に、立命館大学側の他のグループメンバー (国内のピア) のみならず、海外大学のグループメンバー (スリランカのスリジャヤワルダナプラ大学 (USJ) のピア) とも積極的にコミュニケーションを取りながらグループプロジェクトを完成させることを求めた。なお、プロジェクトのテーマは、グループメンバーの話し合いのもとで決定するよう指示し、内容については指定せず広範囲にわたって選択できるようにした (例えば、東南アジア、グローバル、熱帯、政治、経済、教育、科学、二国間関係、日本、文化、社会、植民地、観光、開発、多文化共生、食、宗教 (ヒンドゥー教、キリスト教、仏教、イスラム教) 歴史、戦争、SNS, 等)。コース終了後には、現地での調査の機会も設けた。また、春期授業の課題として挙げられた学生のシラバスの理解度については、シラバスの説明には「受講登録する前に「受講および研究に関するアドバイス」を必ず読んでください」と追記した (詳細は、<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/kyomu/gaku/onlinesyllabus.htm> 参照)。

受講生の到達目標に 4 つの具体的な小目標を掲げた。第 1 に、フィールドワークプロジェクトの立案、予備調査、データの収集と分析、レポート作成ができるようになる。第 2 に、日本と他の国 (スリランカ) との社会的な問題を比較することができるようになる。第 3 に、ピアラーニングのスキルを向上させることができる。そして第 4 に、英語を使って異文化間の理解とコミュニケーションスキルを深めることができることである。なお、授業言語は英語であるため、言語能力基準は、TOEFL ITP® 400 ～ 480、TOEIC® 380 ～ 580 等同スコア程度を想定し、受講登録の

際には各自の言語スコアを確認した上で手続きをするようシラバスに明示した。成績評価は、プロジェクト準備・貢献、プロジェクト発表、小論文とした。従って、受講生には、グループワークに積極的に参加すること、プロジェクトの発表のための知識をしっかりと身に付けること、最終的に個人で小論文執筆ができるようになることを求めた。春学期同様、この授業においても受講生のアクティブラーニングを促進するために学内の TA 制度を活用し、BKC の博士後期課程に所属する留学生を一人採用した。

当初の授業の予定では、最初は、グループワークを通して学術的に研究調査を行うためのノウハウを身に付けていき途中から海外大学のピアと遠隔交流を行うことを目標にしていた。その一方、準備・計画の段階では、海外フィールドワークに必要な準備に受講生も関わってもらうための工夫を行った。その大きな理由は、受講生が将来的に海外留学や旅行を考える際に、自ら計画し準備することができるようになってもらうためである。

今回の海外フィールドワークのために、筆者が以前から faculty development (FD) や個人研究の関係で親しくしているスリランカの USJ 大学の教員と交渉し、日本からの学生の受け入れを依頼した。訪問日程や基本的な活動等は立命館大学の授業担当教員が先方大学の担当者と話し合い、適宜受講生と情報交換をした。また、スリランカを訪問する際に学生の案内とサポートを担当してくれる現地大学生（通称、パディー）も手配していただき、訪問する前から連絡がとれるよう接点を強化した。なお、海外フィールドワークの素案をシラバスで公開し、学生が受講登録を検討する際の判断材料とした（付録 2 参照）。しかし、国内で遠隔操作による交流のみに参加を希望する学生の要望に応えるために、海外渡航は受講登録の必須条件としなかった。

結果、10 名の学生が受講登録し、うち 9 名が海外渡航に参加する意志を示した。言うまでもなく、海外フィールドワークの準備は多岐にわたる。海外渡航を予定した受講生にはペアワークの一環として、スリランカ入国許可に関するもの、海外渡航前の健康検査に関するもの、渡航の際のルールや規定に関するもの、海外で利用できる Wi-Fi と携帯電話機の貸し出しに関するもの、海外旅行保険に関するもの、各グループのフィールドワークに関するもの、その他、見学場所の提案と確認などを行ってもらった。航空券、宿泊、現地の団体移動手段、大学での講義及び発表などに関する項目はすべて担当教員が執り行った。また、各回において、学術的な調査をするために必要なノウハウをテーマ選びから成果報告までの過程に属する項目別に紹介し、グループワークと個人ワークを通してスキルを磨いてもらった。そして、学期末の最後に授業の振り返りを行い、授業アンケートの 6 項目を基に受講生に教室内活動を評価してもらった。

2.3 結果

以下、表 1 では春秋学期の授業アンケートの結果を示した。

表 1 春学期と秋学期の授業アンケート結果

評価項目・学期	春期（回答率 73.7%） クラス平均 / 分野平均	秋期（回答率 30.0%） クラス平均 / 分野平均
Q1 シラバス導守度	4.7 / 4.6	3.7 / 4.6
Q2 授業外学習時間	2.3 / 2.2	3.8 / 2.2
Q3 学習意欲の促進	4.1 / 4.1	4.7 / 4.2
Q4 能動的学習態度	4.4 / 4.3	4.3 / 4.4
Q5 到達目標達成度	4.1 / 3.9	4.0 / 4.1
Q6 学び役立度	4.4 / 4.3	4.7 / 4.4

春学期の授業では、授業アンケートの回答率は 73% に達しており、全体の 7 割以上の受講生の認識を反映している有効な評価として考えられる。表 1 で示した通り、授業アンケートの Q1 ～ Q6 までの大半の項目において分野平均より高い評価を得た（5 段階評価）。Q3 の“学習意欲の促進”においても分野平均と同等な評価となっており、全体的な取り組みとして受講生に高く評価されたといえる。一方、秋学期の授業アンケートは、春学期と比較して大きく異なる結果となった。まず、回答率は著しく低いことが判明した（30%）。また、Q1、Q4、Q5 は分野平均より低い評価となった。しかし、Q2、Q3、Q6 では当該授業の評価は分野平均より上回っていた。

まず、春学期の授業内活動に対する評価は表 1 で示している通り分野平均より高い、もしくは平均点数と同等なものである。従って、KIC においては今回の授業内において導入した学習項目や活動は今後も継続的に実施できることが示唆された。しかし、ほぼ同様な内容であったにも関わらず、秋学期の授業評価は異なっていた³⁾。まず、シラバスは提案した通りに進んだものの「シラバス導守度」の評価は、分野平均より下回った。その原因として考えられるのは、当初予定していたスリランカ現地の大学生とのコラボレーションが学期中にうまくいかなかったことである。背景には様々な理由があるが、その最大の問題点であったのは、スリランカ現地大学の諸事情により予定していた現地バディーとの連絡がうまく取れなかったことである。そのため、授業内のピアとスリランカ現地のバディーと進める予定だったグループワークを授業内のピアのみで行うことに変更して取り組んでもらった。次に、「能動的な学習態度」と「到達目標達成度」も分野平均より低い評価となった。今後、これらの項目においては、学生の学習意欲の向上と、学習の到達目標がより明確にできるよう工夫していきたい。また、今回の評価の差異にはキャンパスの特徴も背景にある可能性が考えられる。次に、参加したそれぞれのプログラムにおける計画と準備及び成果について、プログラム全体を担当した教員の実体験と参加した受講生の感想と振り返り資料を基に正課外活動への評価について情報共有を試みたい。

4. 省察

今回の取り組みの目的は、正課内における日々の学びと学習成果を正課外の活動に取り入れる

ことでより深い学びと成果に結び付けることであった。今回の取り組みで、春学期と秋学期では日本国内と国外における正課外活動を実践した。

春学期の取り組みにおいて、参加計画を実行する前に担当教員が2019年4月に行われた初回のWYMの実行委員会に参加し、立命館大学の学生参加についての了承を得た。国際発表大会は8月5日（開会式、発表、交流会）と6日（アクティブラーニングセッション、表彰式、閉会式）に予定されており、授業では、大会での発表の準備に向けて参加者を決定した。授業内での準備を進めている間に国際交流を行うパートナー校を決定し、SNSを活用した遠隔操作による国際的学術交流がスタートした。この交流は、2019年4月～8月（4月から7月末まではオンライン交流、8月は対面交流）の期間で行われた。遠隔交流は学生にとって刺激的であり、会ったことのない相手との上手な意見交換、文化の違いや英語使用に関する問題等数多くの壁にぶつかりながらも、諦めず準備を進めた。最後に8月1日から来日したゲスト校のメンバーとそれぞれのグループで準備を急ぎ、8月5日に発表を行い、さらに6日のアクティブラーニングセッションも実施した。大会は、愛知県にある日本福祉大学と滋賀県にある立命館大学で開催された。今回の立命館大学と交流校のメンバーは、2グループ「立命館大学3名+台湾中山大学1名、立命館大学3名+韓国チョンナム大学2名」でBKC会場の大会に参加し、プラチナム賞とゴールド賞を獲得した。参加した学生は、最初から最後までやり遂げたことで、達成感も得られ、異文化交流を兼ねた学術交流ができた貴重な機会だったと振り返っていた（詳細は、付録3を参照）。

一方、秋学期の取り組みでは、海外フィールドワークは授業が実際に開始される一年半前から計画された。海外の交流校との調整には時間が必要と考えたからである。しかし、先節の後半で記載した通り、交流校のバディーとの連絡がうまく取れなかったことが、海外でのフィールドワークの準備を予定していた受講生にとって大きな課題だった。そこで、授業継続に支障がないよう、まずは日本国内での調査に切り替え、各回で紹介する学術的な学びの応用ができるよう工夫した。なお、国内で選ぶテーマは、海外フィールドワークのときにも使えて対照的に捉えられるものにするよう指示した。授業の回数を重ねるたびに受講生も研究調査に関する基本的な考え方を徐々に身に付け、海外遠征に必要な準備も少しずつ整えていった。秋学期の授業も無事に終了し、出発まであと一週間と迫ったその時再び問題が発生した。世界のあらゆる個所に悲劇をもたらした新型コロナウイルスの流行が始まった。出発の直前まで海外フィールドをやめるか否かをテレビニュースや学内の情報を基に慎重に検討した。出発日まで渡航を取り辞めることを伝える学内の案内もなく、日本国内においても特に厳重警戒とはなっていなかった。しかし、万一のことを考え、参加者全員の安全と安心のために、マスク・消毒用アルコール・手袋などを準備して持参するよう指示した。いよいよ出発日を迎え、無事にスリランカに着き、フィールドワークの遠征を開始した。

海外フィールドワークの団体が予定通りスリランカに到着し、次の日の予定のため現地大学に向かった。当初予定していたプログラムは実施できたものの、一つ問題としてあったのは、参加予定のバディー達の一部がコロナ感染防止のため参加できなかったことである。しかし、その他の大部分において計画通り進めることができ、参加した学生も自身が考えていたフィールドワークを完成させることができた。出発の日の朝の発表会においては、現地大学生を交えた発表会を実施し、質疑応答その他意見交換をすることで交流を深めた。海外フィールドワークを終え日本

に帰省後に、振り返り感想のために参加学生に二つの質問への意見を求めた。本取り組みにおいて学び得たこと、と今回の活動を今後の学習にどのように活かしていくかである（付録4参照）。

4.1 アクティブ・ラーニングからディープラーニングへの挑戦

今回の試みで強調している二つの概念としてアクティブラーニングとディープラーニングが挙げられる。大学で実施する正課内の活動はアクティブラーニングを念頭に導入され、受講生自らが積極的に参加することを促している。個々の授業の各回の学びを通して期待される到達目標において、学術的な調査研究のノウハウが理解でき、自ら実行できるようになることが重要である。従って、授業では、学生に対して調査テーマの設定、調査の計画と準備、調査実行・データ集約及び分析、文書・口頭による成果報告を実施する。そして、大学外で参加する正課外活動において学習した内容を適応させ、学内での学びを基に新しいことに挑戦する。いわば、大学の教室という一つのコンテキストから大学外というもう一つのコンテキストに既存の学習を転送して適用させる。言い換えれば、アクティブラーニングで獲得した知識を次の目的のために転送することができた事例であり、とりわけアクティブラーニングからディープラーニングへの橋渡しができたと考えられる。

まず、春学期の取り組みでの学びを取り上げたい。WYM は、遠隔操作を基に学内外のピアと交流を行い、大会テーマに沿ったサブテーマを決定し、大会当日に行う発表に向けて準備をする必要がある。このテーマ設定から発表するまでの過程において行う学術的交流はすでに授業を通して身に付けている。また、海外の大学のピアと交流する際に必ず直面する言語と文化による課題も、学内での学びの際にある程度経験している。また、秋学期の取り組みで行った海外フィールドワークの事例についても同様なことが言える。しかし、これら二つにおいて、大学内コンテキストと大学外（国内と国外）コンテキストの活動場所の背景が大きく異なる。例えば、WYM の発表は、普段の授業で少人数の前で行う発表会と異なり、視聴者は何百人単位のものである。学生は、大きいステージ上でスポットを当てられた中で発表を行った。また、発表後に実施したアクティブラーニングセッションでは、多数の視聴者から出題された質疑にしっかりと答えることができた。同じく、秋学期の海外の大学を基にしたフィールドワークと発表も、普段から慣れ親しんでいる環境と違う環境の下で行った。付録3と4の参加者の振り返り感想文に記載しているように、これらのコンテキストの違いがとても良い刺激を与えたに違いない。また、これらの学外での挑戦に挑んだことで、学生にとって今後への課題も見つけることができた。これより、英語によるコミュニケーションスキルの上達はもちろんのこと、学術的な調査研究のさらなる練習、大学の勉強や他の活動に取り組む姿勢・態度などにおいても再度考えさせられるよい機会となったといえる。

そして、学生に参加を促し、大学外の引率を担当したことは教員にとってもよい経験となった。授業内で導入する学習項目を大学外で受講者が実践してくれることで内容の質・レベル・量等の調整が可能になる。そしてなにより、受講生の学外での挑戦を隣で見守ることで自分が教えた学習内容が実社会でどの程度通用するかを明確に把握することができる。今回参加したプログラムは担当した教員にとっても新鮮なものであった。春期の WYM 参加の取り組みは、すでに存在するものであったため、学生を参加させるためのハードルは秋学期に実施した海外フィールドワー

クの取り組みと比較して低かったことには課題が残った。今回教員自らが提案・計画・準備し、実行に移ったので多側面において負担が大きかったものの新たな教育領域のノウハウを多く学ぶことができた。

5. 結論

本稿では、大学の正課授業に付随して行った正課外活動への試みについて報告した。大学生の正課外活動は、日頃の学びにおける学習成果を高め、ディープラーニングにも繋がるのが今回の取り組みからも言える。さらに、正課外活動は、国内外生を混合することで学生には異文化交流や国際理解にも視野が広がり、国際的な学術交流も可能とすることが分かった。今後は、このような取り組みをよりスムーズにできる体制を整えて再挑戦したい。そして、学生が大学で獲得する学びの内容を学外でのディープラーニングに繋げられるようサポート体制を強化していきたい。

謝辞

本実践において、本学と海外大学の学生参加者及び教員、B群科目の主管である衣笠国際課、国際寮（BKCi-house）ご担当のBKC国際課及びTS科目主管である教学部 共通教育課の方々にお力添えいただきました。また、本論の執筆において山岡憲史先生（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) World Youth Meeting (WYM) は、1999年より、毎年8月に開催され、今年で20年目を迎える取り組みで、日本の中学校・高校・大学を含む数多くの国が参加している。WYMは、参加する学生にとって、異文化理解を深めることや、ICT活用、コミュニケーションに重点をおいた英語を体験できる貴重な機会である。また、実行委員として参加する学生は、英語を介して国際交流の企画運営に関するノウハウも獲得できる。当大会の一日目は、基本的に各交流グループの英語による発表会（8分の発表と審査員からの質問）及び国際交流イベントを開催される。そして、二日目は、少人数の部屋で再度発表し、視聴者からの質問に答えるもので初日と違ってよりディスカッションに近い形をとっている。詳細は、<http://www.japannet.gr.jp/>にて参照のこと。
- 2) SKP (Study in Kyoto Program) は、立命館大学の留学生受け入れプログラムの一つで、海外の大学の所属する学生を短期的に受け入れているものである。
- 3) そもそも、回答率は3割の評価を基に議論を進めるには少し無理があるが、せっかく評価していただいたので、今後の改善に繋げる意味もあるためここで意見を共有する。

参考文献

- 荒川洋平「日本における英語イマージョン教育の論考」東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 30、2004年、105-122頁。
- 佐藤敬二「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、2020年5月26日）。
- カンダボダ P.B、石川涼子、筆内美砂、村山かなえ、羽谷沙織「大学内における学生の正課外活動への

- 支援体制と課題—BBP での実践を題材に」『立命館高等教育研究』立命館大学、2020 年、115-136 頁。
- カンダボダ P.B., 鳥居朋子—「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」『立命館高等教育研究』立命館大学、2020 年、137-152 頁。
- Borredon, L., Deffayet, S., Baker, A. C., & Kolb, D. "Enhancing deep learning: Lessons from the introduction of learning teams in management education in France." *Journal of Management Education* Vol.35, No.3, 2011, pp.324-350.
- Cleveland-Innes, M. F., & Emes, C. "Social and academic interaction in higher education contexts and the effect on deep learning." *NASPA Journal*, Vol.42, No.2, 2005, pp.241-262.
- Ito, H., "Rethinking active learning in the context of Japanese higher education," *Cogent Education*, 2017, Vol.4, No.1, pp.1-10. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1298187.
- Scoffham, S., & Barnes, J. "Transformational experiences and deep learning: The impact of an intercultural study visit to India on UK initial teacher education students." *Journal of Education for Teaching*, Vol.35, No.3, 2009, pp.257-270.
- Tanaka, K., & Wake, I., "日本の大学における英語イマージョン教育の成果." *国際学研究* 42, 2012, pp.19-48.

引用文献

- Higher education (2019) <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/deep-learning> より 4/11/2020 引用
- MEXT. (2017)「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」2020 年 4 月 8 日 引用 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)
- 立命館大学オンラインシラバス <http://www.ritsumeai.ac.jp/acd/ac/kyomu/gaku/onlinesyllabus.htm>

付録 1 オンラインシラバスと改訂版

1.1 オンラインシラバス

回	内容:キーワード
1	Orientation: course objectives - Objectives, individual goals
2	Theme and group settings - peer-learning, collaborative learning, rolls
3	Survey preparations - conducting survey, individual rolls
4	Conduct survey - survey ethics, rules
5	Reflection - progress, points to reconsider
6	Analysis methods - kinds of data and methods of analysis
7	Presentation preparations - presentation skills, points to reconsider
8	Peer-learning session using ICT - what is ICT, differences in language & cultures
9	Reflection in presentations - confirm rolls, other issues
10	Practice and peer-review - what is peer-review, practice and find problems
11	Practice for Q&A - practice, cooperation, improvements
12	Constructing report contents① - contents of the report, section rolls
13	Constructing report contents② - ICT tools, APA style
14	Report submissions - confirm content, share information
15	Overall reflection - learning outcomes, future learnings, recommendations for Private Study

1.2 改正版

Class	Date	Non-committee groups	Committee groups
3	23 rd APRIL	Survey preparations 1. Presentation contents and requirements, goal and thesis statement, theme selections (main topic & sub-topic)	
4	30 th	Survey preparations 2 Individual roles, introduction and related studies	
5	7 th MAY	Survey methods & analysis	
6	14 th	Interim reflection – presentation skills	
7	21 st	Survey day	Survey day
			Contact the peers in Taiwan and do the needful
8	28 th	Discussion and conclusion	Discussion and conclusion
			Same as Above
9	4 th JUNE	Peer-learning and peer-evaluation	Peer-learning and peer-evaluation SA.
10	11 th	Group presentations sessions 1&2 *committee groups to present first	
11	18 th	Group presentations 3&4	
12	25 th	Group presentations 5 and report contents	
13	2 nd JULY	Report outline	
14	9 th	Report submission	Check presentation contents
15	16 th	Overall reflection	Confirm schedule

* 「改正版」の第1, 2回は、オンラインシラバスと同様な内容で実施した。

付録 2 海外フィールドワークの素案

訪問期間：2020年2月2日（日）～2月8日（土）

スケジュール（変更の可能性有り）

2日 - 日本出発、スリランカ到着

3日 - オリエンテーション：講義（スリランカの教育制度）、
フィールドワーク実施

4日 - フィールドワーク：フィールドワーク実施、
スリランカにおける異文化と宗教に関する視察

5日 - フィールドワーク：フィールドワーク実施

6日 - フィールドワーク：世界遺産を探検（シーギリヤロック）

7日 - スリランカでの調査に関する発表、歓送会

8日 - スリランカ出発

付録 3 WYM 参加学生の振り返り感想（抜粋）

“Through this WYM, I was able to find areas where I needed to improve in various areas such as presentation, action, knowledge and so on. And I could get many ideas about the presentation while watching the presentation prepared by others, and I could hear many interesting stories about the topic. Preparing for presentations with international friends during the tournament was not easy. But I think we were able to finish the presentation successfully because we tried to be considerate and approach each other little by little. It was a good experience to feel once again about the importance of consideration and dialogue among people”

“After the competition, we got a gold prize. I think it's a valuable experience more than anything because I learned a lot about cooperation, communication methods, the preparation process for presentation and so on in preparing one presentation with (氏名省略). As I said earlier, this competition was a stimulus for me. I will study English hard and try to use all my abilities before participating in other international competitions as well as WYM later. And I will have enough conversation with my team members in the preparation process for the presentation”

“I was very nervous for this presentation because I have never done this kind of presentation.....Experience of the practice led to my confidence. The day of presentation I could present without almost all nervous. This experience gave me many important things for me”

“I managed to make a speech without skipping or forgetting any lines. After the presentation, my mind was filled with accomplishment. Though, our team lacked communication outside the class, by the time the presentation was over, we all praised each other for the good work and naturally the conversation followed along. Also, some other schools approached us for being fluent in our speech and told us how they enjoyed it. This meeting was something more than I was expecting and had lots of fun in the overall process. I hope to make use of this experience throughout the university life and more”

“We were able to convey our core message to the listeners through our presentation.”

“In our case, we discuss much more frequently after we actually met in Japan. The most important thing I learned from the event is how to achieve the same objective with people you can barely say acquainted. It requires empathetic leadership, mutual trust, and a heart to appreciate. Before I arrived in Kyoto, I found myself too nervous and demanding since for me and our school everything has to

start over. But things turned out opposite and proved there is no need for too much concern, I soon discovered Ritsumeikan is a very pleasant and responsible partner. ...The main focus never is whether our presentation will be awarded. I believe once we work on something wholeheartedly and engage in so hard, the result usually won't disappoint us"

付録4 海外フィールドワーク参加学生の振り返り感想（抜粋）

1. 本取り組みにおいて学び得たことをまとめてください。

“今回は授業でまず、自分の興味範囲から調べたいことを決めて、学術的な資料を用いて調査を行い、また、アンケート調査も活用しながら、事前に日本の状況はどうかを明確にすることができたため、現地調査においても比較がしやすく、より深い調査を行うことができた。。。。この授業の大きな利点は実際に現地に赴いて沢山の貴重な経験をすることができることだと思う。わたしは、今回のフィールドワークでスリランカの英語教育についてだけでなく、食マネジメント学部の学生としてスリランカの食文化であったり、マーケットの多さや特徴、気候、文化的、歴史的側面についても学ぶことができた。”

“…今回のフィールドワークで、現地の学生や人々、実際の様子を自身で感じることの重要性を感じることができました。”

“…日本にいて学んだ知識がさらに深く培っていった。逆に発見も毎日あって、これらは現地でしか味わえないものであるので充実した1週間を過ごすことができた。”

“スリランカでの活動前にも日本で航空券、旅費の支払い、Wi-Fiの予約、VISAの取得、保険の加入など1から私たちで行って個々人の責任力もついた。また、現地の滞在先では私は留学生と同じ部屋になり、互いに言語を教え合えたことが良かった。また、生活の違いもあり、考え方、捉え方、感じ方なども変わった。大学生になって滅多にない集団行動もみんなと生活していく上で大切だが難しいと改めて感じた。衛生面でも、流行病などもあり日本にいるときよりも敏感になって注意深く予防することができた。”

2. 今回の活動を今後の学習にどのように活かしていくかをまとめてください。

“今後の学習では、今回学んだ現地調査の重要性を理解したうえで、事前学習も自ら率先して行なっていき、今回興味を持ったスリランカの食文化や幸せの感じ方などについて調べていきたい。…この授業をただの授業の一つで終わらせるのではなく、次の活動につなげていきたいと考えている。”

“今回の活動では、すべてとは言わずとも、フィールドワーク関連の情報収集や予約、契約など私たち自身での選択や行動が求められたため、今まで頼りきっていたことを私たち自身が行うことによって苦労や要領などが垣間見れたので、今後のフィールドワークや海外への渡航に生かせればと思います。”

“今回期待以上のことを学んだので、自分の生活の見方を変えてものごとを考えて行動に移していきたい。実際に自分の目で見て確かめることの重要性がわかったので今後フィールドワークをするときにも役立つと思った。”

“僕は今回のフィールドワークでプレゼンテーションの内容以外にも、スリランカの伝統的な文化を知ることができたことが一番大きかったと思います。”

Fostering Deep-Learning among University Students: from In-class Learning through Extra-curricular Activities

KANDUBODA B. Prabath (Ritsumeikan University, Ritsumeikan International)

Abstract

This paper reports the attempts made to ensure students accelerate learning outcomes that foster deep learning skills outside university premises. Previous studies suggest that university students' extra-curricular activities expand in-class learning outcomes. Extra-curricular activities can also help students broaden their perspectives on cross-cultural exchange and international understanding in addition to academic exchanges. This paper shares empirical evidence in promoting students' educational and international exchange. Especially that involved both domestic and international students focusing on two courses offered under the Theme Study class scheme in the Ritsumeikan University, Japan. In particular, this study introduces two distinctive extra-curricular activities that linked students' active learning to deep learning. It is hoped that this information will provide insight for teachers and staff for future lesson implementations in the same regards.

Keywords

Learn by doing, international academic exchange, intercultural understanding, leading student excursions, deep learning

実践レポート

教職員による海外留学引率の実際

— 立命館大学の超短期留学プログラム GFP (Global Fieldwork Project) をもとに —

カンダボダ B. パラバート・小 材 彩 季
越 智 朋 美

要 旨

加速する教育のグローバル化に伴い、国際社会で大学生が受けた教育や行った研究で得た経験が学生のキャリア形成で重要視され、大学機関においても日々の教育研究活動に加えてグローバル人材育成も求められるようになった。その一環で、大学生の海外留学プログラムが盛んになってきており、これらは主に、提供するプログラム、参加する学生と業務を担当する教職員という三つの柱からなっている。本稿では、海外留学業務を担当する教職員の関わりについて紹介する。多様化する大学生の留学ニーズに合わせた新しい海外留学プログラムの構築において教職員の引率も重要な役割を果たす。そこで、本論で大学生の海外留学促進における取り組みについて、立命館大学の超短期留学プログラムである GFP (Global Fieldwork Project) での実践から得た学びと今後への展望を論述する。教職員による海外留学引率におけるノウハウの共有を図り、さらなる海外留学プログラムの発展に役立てたい。

キーワード

超短期留学プログラム、海外フィールドワーク、教職員の役割、異文化理解

1. 序論

従来の大学教育の大きな役割は、個々の専門分野の知識共有が主となってきた。しかし、近代社会のグローバル化に伴い、大学は学生をグローバル人材にさせるための教育も同時に行うことを求められている（山口 他、2016）。つまり、単に専門知識を持つことだけでなく、グローバルに活躍できる言語の運用力、グループワークスキル、異文化適応力等が社会で広く求められている。この社会的ニーズに応えるために、大学側も様々な試行錯誤を重ねて取り組んでおり、大きく分けると学内と学外の取り組みに分けられる。学内においては、世界情勢を踏まえたグローバルな教育の展開における新カリキュラムの構築、海外での学習・教育経験または職務経歴を有する教職員の採用、留学生の受け入れなどが挙げられる。一方、学外での取り組みでは、他大学との交流をかねた国内外での研修や国外大学と共同で行う学習等が幅広く取り入れられている。

国外の学習、すなわち海外留学は、大学生の学びによりグローバルな視点を与えるための重要な役割を果たしている。海外留学は、大学生にとって言語・文化・専門等を横断した学びの機会を与え、大学卒業後に役立てられる様々なソフトスキル（例えば、積極性、判断力、行動力、忍耐力等）を育むための有意義な機会となる。

海外留学プログラムは、主に長期（1 年程度）、中期（半年程度）、短期（1 ヶ月から半年まで）のものが多い。これらは、提供するプログラム、参加する学生と業務を担当する教職員という三つの柱からなっている。本論では、三つ目の業務を担当する教職員に注目し、特に学生の引率に際する知見を共有することを目的とする。具体的には、立命館大学で展開している超短期プログラム的一种である GFP に焦点を当て、学生引率を担当した教員と職員の取り組みについて情報共有し、今後の海外留学プログラム構築に繋げたい。

2. 社会的ニーズと学生ニーズに合わせた海外留学の多様性

グローバル人材育成の一環としての日本人学生の海外留学は重要な役割を担い、大学生の海外留学プログラムの充実化を目指した MEXT（日本文部科学省）は、英語教育を主とした言語教育の充実、経済的援助、海外留学プログラムの質保証の検討等多岐にわたる支援を行っている（MEXT, 2019）。例えば、内閣官房及び関係府省庁が発行した「若者の海外留学促進実行計画」は留学について次のように明示した。

“特に、これからの人材育成に当たっては、異文化理解の促進やアイデンティティの確立といった国際的素養を培うことが重要である。海外留学は、こうした国際的素養を培うとともに、慣れ親しんだ地を離れ、文化や歴史の異なる国において、自分で考え、勇気を持って行動することにつながる。こうした経験の中で様々な研さんを積み、多くの人々と交流することにより「強さ」と「しなやかさ」を身に付ける絶好の機会である。”

内閣官房 他、(2014, p.1)

内閣府の当時（2013 年）の目標の中では、2020 年までに日本人大学生の留学経験保持者数を 6 万人から 12 万人に倍増させることも掲げた（内閣官房 他、2014）。現在日本人学生の海外留学者数は増加傾向にあり、日本人学生の海外留学は参加するプログラム・期間・国などにおいて多様化してきた（JASSO, 2019; JAOS, 2019 等）。

海外留学の多様化の背景には社会的ニーズと学生のニーズが大きく影響していると考えられる。多くの企業は、グローバル化が進む社会に順応するため、将来の採用者にグローバル人材として仕事ができる様々なスキルや能力を求めている。例えば、英語を中心とする言語力、積極性や実践力、グループワークスキルなどが挙げられる。これに従い学生も将来のキャリア形成を見据えた海外留学経験を希望することになり、そのニーズも多様化してきた（小林 a, 2019; 小林 b, 2019）。

従って、従来の海外留学プログラムだけではこれらの社会的ニーズに応えることと学生の課題を解決することの両方を同時に解決することが難しい。一方、日本の大学生の留学経験者を増や

すことも重大な課題である。これらを背景に、学生の課題を少しでも緩和し、かつ社会的ニーズにも応えられる海外留学プログラムの開発も着々と進んできた。そのひとつとして挙げられるのは、超短期留学プログラムである。当該プログラムは、アクティブラーニングをもとに、TBL (Task-based Learning), PBL (Project-based Learning) 等を組み込んで開発され、多くは1週間から1ヶ月未満に実施するものとなっている。

超短期留学プログラムは、他の留学プログラムと比較して二側面において大きく異なる。まず、大学生の海外留学の妨げになっている時間的制約と経済的負担の課題を最低限に抑えている点を挙げたい。超短期留学プログラムは、学生にとって経済的負担が少なく、プログラムスタートから終了までの時間も短い。その上で、超短期留学における多くのプログラム内容は、学生に実践的な力を育むためにカスタマイズ¹⁾されている。次に、運営・管理・安全を強化した教職員の参加という点を挙げたい。超短期留学プログラムの実施期間は非常に短い。そのため、学生の学びを深めるためにプログラムの開始から終了まで大学側の教員または事務職員（或いは両方）が引率業務を担当し、学生と行動を共にすることができる。

2.1. 海外留学プログラムを担当する教職員の引率の意義と役割

海外留学は参加する側、提供する側と受け入れ側の背景によってその意義と役割が異なる。例えば、日本人の海外留学は、以下に示すように参加する個人の意義と国の意義が挙げられる。

“…個人としては、「国際体験を通じた国際理解、知識に拡大、語学力の向上等学生の能力や可能性を広げ、留学を通じ国境を越えた幅広いネットワークにつながる」…、国としても「国際的な競争環境の中での国際的通用性のある人材の育成や受け入れと同様に人的ネットワークに形成による総合理解と交友関係の深化が世界の安定と平和に資するといった安全保障の観点、わが国大学等の教育研究水準の向上など重要な意味を持つものである…”

(池田、2011、p.2)。

大学生の留学プログラムを教職員が引率することの意義はここにある。まず、学生個人の力を活かし視野を広げた側面における人的ネットワーク形成ができるサポートをすることである。プログラムに参加する個々の学生の目的が達成したならば、次に国としての意義につながる。これら、個人と国の意義を達成させるためには、引率を担当する教職員の役割が大きい。特に、1週間という短い期間に限定している超短期留学プログラムにおいて、参加する学生に充実した留学生活がすごせるようプログラムを提供する担当部局の教職員が最初から最後までしっかりとサポート体制を整える必要がある。教職員は、参加する学生が現地到着してから出発するまでの時間を有効に活用できるようプログラムの実施前、進行中、終了後に多岐にわたる業務を担当する必要がある(山口 他、2016)。

2.1.1 海外留学プログラムの三段階（事前・進行・事後）における教職員の役割

プログラムの事前に行う研修での教職員の役割は、2つある。まず参加する学生の動機づけを行うことである。1週間であっても、留学を単なる‘食べ歩き’で終わらせないために最初の意

気込みが重要である。ここではじめて、教職員の役割によって参加する学生のプログラムへの知識と期待が大きく変動する。学生の動機づけを高めるためには、当該プログラム設計の背景を丁寧に説明し、各活動に積極的に参加することによって得られるスキルや能力について提唱することが極めて重要である。プログラムの内容と各活動に参加する意義をしっかりと把握することで、学生は自らの計画を見出すことができる。特に、提供する個々の活動にどのように参加して何を指すかある程度予測することができる。次に教職員のもう一つの役割として、事前研修における学生のグループワークの援助が挙げられる。事前研修では初めて顔を合わせる学生もいる。初対面における緊張感をほぐすために、適度にアイスブレイキング活動を実施するほか、グループでの交流を増やせるような活動を取り入れる工夫が必要となる。そのほか、事前研修では、学生個人に対する言語力向上に関するアドバイス、プロジェクトや調査手法に関する学術的な指導、異文化コミュニケーションと異文化理解を高めるためのアドバイス、留学先の大学と国に関する情報の提供も安全保障や危機管理の側面において不可欠な役割を果たす。

プログラムを実施している期間における教職員の役割は、気づきを促せることと、安全保障及び危機管理を徹底することにあると考えられる。プログラムに参加する多くの学生は誰も、渡航先の日常における文化的かつ社会的な違いに圧倒されることは多々ある。しかし、経験を積む中で、個々の文化や社会の相違点について‘何がどのようになぜ異なるのか’を考えさせられることが重要で、教職員の適度なアドバイスが不可欠である。加えて、グループワーク（例えば、日本のメンバー或いは現地大学のメンバー）とのトラブルの解決、宿泊先や飲食店または訪問先でのトラブル解決においても加減を調整しながら指導する必要がある²⁾。安全保障と危機管理においては、教職員が引率を担うことの意義が大きい。引率を担当する教職員は、学生の日常の健康的な安全、活動を実施する際に社会的安全等を確認し、気になる事情があれば、現地大学の担当者と連絡とる必要がある。また、日本側の担当者とも報告・連絡・相談を行い、プログラム進行における安全保障と危機管理を徹底する必要がある。

最後に、プログラム終了後に行う事後研修においても引率を担当した教職員は主に2つの役割を担う。まず、学生と交流しながら現地で得た知識を再認識させることである。次に、得られた知識と経験をどのように将来の学業または職業に繋げるかを考えさせることである。海外留学を経験した後の学生には、様々な方面からの変化が伴う。例えば、海外における抽象的なイメージから具体化したものへの変更、相反するイメージを持つ対人関係の変化、言語に関する意識の変化、日本や日本人と比較した相対的なイメージの変化等が挙げられる（Ikeda, 2011, p.5）。学生が様々な変化を捉え、今後の教育・研究・就職などに活かすことができるような指導が必要になる。以上の役割を担うにあたり、事後の指導を学生に行える面ではプログラムに一緒に参加した職員の方が適任である。

とりわけ、今日の大学生の海外留学は、学生のニーズに加えて社会的ニーズも大きく影響している。それらのニーズに応えるためにプログラムの管理運営面では業務を担う教職員の参加は重要で、中でも教職員による引率業務は多くの役割を担っている。日本の大学生の海外留学を促進できるプログラム構築における教職員の参加が今後はより重要な役割を果たし得る。次節で紹介する GFP は、教職員の引率を伴う超短期留学プログラムであり、発足以来学生の参加意欲を着実に伸ばすことができたものである。GFP での教職員引率におけるノウハウを共有することが

今後の留学プログラムの構築に大きく寄与するよう情報を共有し教職員の今後の参加に役立てたい。

3. 超短期留学プログラム GFP の実践

ここではまず、GFP の全体像を確認したうえで引率した教員が行った教育的なかつ事務的な取り組みについて紹介し、次に、引率を担当した事務職員の取り組みを紹介する。

立命館大学では、たくさんの海外留学プログラムを提供している³⁾。本稿で取り上げる GFP は、プログラム内容、参加者、サポート体制の3点において特徴的である。GFP は、参加者の言語力（英語）を問わない。さらに、実施期間は1週間の超短期で経費も安い。奨学金制度も導入している。海外の1週間の活動のほかに事前と事後講義を導入しており、1週間のプログラムであるため学生にとって時間と経済的な負担が少ない。参加は、立命館大学の正規生であれば学部・回生・国籍を問わず誰でもできるようになっているため、学生はキャンパスを横断した交流ができるようになり、普段と異なる学生と友達作りができる⁴⁾。最後に、GFP は、プログラム全体において教職員のサポート体制を強化しており、日本で実施する事前事後研修のサポートはもちろんのこと渡航先での引率も担当する。

GFP は、2017 年にマレーシアとベトナムを派遣先として発足した立命館大学国際部主管のプログラムである（山中、河井、2018）。発足以来、参加希望の学生の増加とニーズに応えるため、現在（2019 年度）では、4 カ国からなる5コース（ベトナム、ホーチミンとハノイ；マレーシア、ペナン；タイ、バンコク；カンボジア、プノンペンとシアム・リアプ）に発展し、今後のさらなる拡大を試みている。GFP は、座学ではない（フォーラム資料、2020⁵⁾）。参加する学生のアクティブラーニングに重点をおき、受け入れ大学の学生との交流を基にプロジェクトを行う内容となっている。2017 年度の発足当時は、教員による学生の引率のみだったが、2019 年度から職員も加わることになり、管理とサポート体制も徐々に強化してきている。今回の報告では、特にマレーシアのペナンとベトナムのホーチミンのコースに着目して教職員の引率という観点から報告を試みる。2019 年度はマレーシアのコースでは38人、ベトナムのコースでは39人の学生が参加した。

3.1 引率を担当した教員の取り組みについて

GFP の引率を担当する教員には、事前研修、現地での引率、と事後研修への参加が求められる。事前研修は春学期中に開催され、GFP の参加者に求められる活動・課題等の説明を行う。その後、各班にわかれてグループワークが開始する。グループは、事前に回生・学部・男女差等を念頭に割り当てられる。GFP に参加する全ての学生と関係者の教職員がここで初めて顔を合わせる。事前研修の大きな目的は、プログラムに参加する学生の海外留学における動機を足し、強めることである。加えて、学生には、能動的に参加することによって自律性を育むことが求められる。従って、学生の能動的な参加を促進しつつ、しっかりとした動機づけを確立させる必要がある。そのために、教員のアドバイスが重要であり、特に、“教える”より“指導する”ことを念頭にサポートに取り組むことが求められる。例えば、各コースにおいて全体のリーダーを決

めてもらう必要があった。その際に、教員が一方的に学生のリーダー役を決定するのではなく、リーダー役を選ぶ方法を考えるところから学生に関わってもらった。教員の介入を極力減らすことで、学生が積極的に参加し交流を通してグループワークにうまく参加する方法と意義を理解する機会が増える。さらに、コース全体のリーダー役選出方法と同様に、各班のリーダー役を決めてもらった（マレーシアとベトナムそれぞれ9班と13班）。次に、グループディスカッションタイムを設け、メンバー紹介と留学先で実施したいフィールドワークの計画の話し合いを行わせた。コース全体の説明において、フィールドワークのテーマ、調査課題と方法などをグループ内で決めるよう指導した。学生には、ICT（Information Computer Technology）ツールを有効活用し、調査計画を立てる際に現地情報（例えば、交通情報、経費、要する時間等）も視野に入れるよう指示した。参加学生の事前研修における成果物は、各班のフィールドワーク計画の発表である。発表は、基本的に英語で行い、グループメンバー全員が発言できるように工夫を凝らして指導した。

事前研修は、学生にとって様々なハードルがあったと思われる。まず、グループメンバーの多くは初対面であるため、タスク遂行において互いの短所や長所を探りながら実行する必要がある、コミュニケーション力やグループワークスキル等が問われる。学生は、互いのスキルや知識の相違点に気付くことができ、同じ大学でありながらローカルカルチャーショックを受ける。このような気づきは、学生が海外留学に対する自らの弱みと強みを認識するよい機会となり、動機づけの強化にも繋がると考えられる。研修終了後に、学生から英語力（主にスピーキング）を向上させるためのコツ、フィールドワークの進み方、マレーシアとベトナムの文化とコミュニケーションスタイルなどに関して相談を受けた。特に、現地大学やその周辺の情報をどのように得るのかについてはICTツールを利用しながら説明した。

現地での活動において教員は、学生と団体行動を共にし、各班の活動の際には、大学またはホテルでの待機が多かった。予定変更や体調不良等が生じないかぎり引率教員が自ら取り組む物事は少ない。なぜなら、基本的に現地大学の担当教職員とバディー⁶⁾がプログラムを着々と進めてくれるからである。時よりある班の活動場所に近寄ってフィールドワークの様子を確認することもあったが、可能な限り距離を置くように行動した。学生のフィールドワークが盛んになってくるにつれ教員と学生のコミュニケーションタイムは限られていく。日によっては、教員と学生のコミュニケーションは朝食または夕食のときに限定されることもある。その際には、活動予定、進捗状況、体調管理、グループメンバーとのコミュニケーション、現地バディーとの交流について確認した。本プログラムでは、現地研修の最終日に、各班のフィールドワークについて英語を使った発表が求められる。教員は、発表の準備に関する相談に対応し、中でも英語の言い回しに関するもの、発表構成の微調整等が多かった。また、学生との団体行動がない場合には、現地大学の担当している教職員とプログラムの進捗状況の確認や今後の進み方について話し合うほか、フィールドワークを手助けするバディーの取り組みに関しても意見交換を行った。

事後研修では、学生がフィールドワークの成果報告と振り返りを兼ねた口頭発表を行うことになっている。まず初めに、留学先で行ったフィールドワークについてグループでPowerPointを利用した口頭発表を準備し、10分以内の発表を英語で行う。担当教員は、発表の準備過程において、学生から英語の表現に関する相談、記載する内容に関する相談などを受けた。次に、フィールドワークを含む留学期間における全体の取り組みに関して日本語で感想を述べる。多く

の学生は、“異文化を体験するという観点から学びが深まった”、“フィールドワーク調査の手法に関して今後の大学での勉強を通して知識を深めたい”と述べた。また、現地大学のバディーの手助けについても高く評価し、多くの学生は、“残りの大学生活の中でまた違う形での留学を経験したい”と述べた。事後研修終了後も多くの学生は、次の勉強に関する助言を求め、内容は英語力を上達する方法、異文化コミュニケーションに関する相談、短期・長期留学に関する相談が多くを占めた。

3.2 引率を担当した職員の取り組みについて

2019 年度からすべての GFP コースにおいて職員引率が加わった。職員が引率業務に関わることで管理・運営体制をより強化することと SD (Staff Development、職員研修) 活動の促進を図った。職員は、学生と行動を共にすることでフィールドワークの実態を把握することができる。また、普段の大学の業務（例えば、窓口での留学や授業に関する相談）と違った貴重な体験ができる機会となる。次章では、マレーシアとベトナムそれぞれのコースを引率した職員二名からの実践知識を共有する。

3.2.1 事例 1 マレーシア・ペナン（マレーシア工科大学）

3.2.1.1. 引率参加の目的

筆者は現在立命館大学の国際部で海外留学派遣を支援するチームに所属しており、自身も別の海外留学プログラムを担当している。本学は留学に関して、多様な国・地域の留学先及び短期から長期まで留学期間としても幅広く、様々なプログラムを学生に提供している。留学に前向きな学生は、主に「留学に興味のある層」と「留学に興味はあるが、様々なハードルによりあと 1 歩踏み出せない層」に分けられる。日々の業務を通じて、「留学に興味のある層」はすでに留学に向けて準備・参加しているが「留学に興味はあるが、様々なハードルによりあと 1 歩踏み出せない層」を支援する留学プログラムの開発が、今後大学の海外留学派遣者数を伸ばす上での鍵となることを実感してきた。GFP は、①先着順での申込（選考は実施しない）、②語学力不問、③超短期、④比較的学生の費用負担も少ないという理由により、前述の学生層も多く参加していると考えられる。学生達と寝食を共にし、まずは今後の鍵となる学生層の実態把握に努めることを引率の主な目的とした。

引率する上で、学生について以下の 2 つの問いに着目しプログラムに同行することとした。

1. 1 週間という短い留学期間で何がきっかけとなり、どのように学生が変化するのか？
2. 次の留学に興味を持つようになるのか？

3.2.1.2. 引率中の職員の関わり方

留学中のスケジュールは下記の図 1. の通りである。現地学生のバディー 1 名と本学の学生 3 ～ 4 人から構成される小グループに分かれてフィールドワークをする期間（9/3 ～ 9/5）は、1 日 1 チームをランダムに選び同行した。学生の実態把握が主な目的のため、同行中は危険な状況と判断する以外はアドバイス等の学生へ声かけをすることはせずに後ろから見守ることとした。

	9/1 (日)	9/2 (月)	9/3 (火)	9/4 (水)	9/5 (木)	9/6 (金)	9/7 (土)
7:00-9:00							帰国 (日本時間)
9:00-10:00	出国 (日本時間)	オリエンテーション	フィールドトリップ (ジョージタウン)	フィールドワーク	フィールドワーク		
10:00-11:00		レクチャー				プレゼンテーション 10 分 / グループ	
11:00-12:00							
12:00-14:00		昼食	昼食			昼食	
14:00-15:00		学生交流 (ゲーム)	フィールドワーク				
15:00-16:30	乗継	ワークショップ					
16:30-18:00		バディと顔合わせ				現地出発	
18:00-	到着 (現地時間)				Farewell Party	乗継	

図 1. マレーシア・ペナンコースの日程表

3.2.1.3. フィールドワーク中の学生の様子について

学生達は、事前学習の際に、既に各班で食文化や観光等の調査テーマを決定している。そのテーマに沿った調査地にバディーと一緒に移動し、インタビューや参与観察等を行っていたが、現地で大きく下記の3つの「とまどい」を経験した。

① 語学の壁

「現地に行くと思ったより自分の英語が伝わらない」「単語やジェスチャーでの会話になってしまう」といった、言葉の壁がハードルとなりバディーとの意思疎通が困難となったグループもあった。

② 調査計画・方法の準備不足

低回生の参加者層が多いこともあり、フィールドワークをする目的、調査手法、調査場所について事前に練らないまま現地入りをしているグループがほとんどだった。そのため、観光や食べ歩きとなっているケースや、時間を持て余してショッピングモールに行って買い物をするチームもあった。

③ カルチャーショック

マレーシアは多民族国家のため、街を歩けばマレー料理、インド料理、中華料理等の様々なレストランが立ち並び、現地の人々は話す相手によって巧みに言語を切り替えて話している。また、国教はイスラム教であり、朝5時頃からコーランが街中に鳴り響く。このような五感を使って得る異文化経験は、短期間ではあったが学生に非常に大きなインパクトを与えていたようだった。

これらの「とまどい」を後ろから見守る中で、自分が想像していた以上に学生達が苦戦している様子が印象的だった。例えば、上述の①と②が組み合わさり、バディーが言っていることがよく理解できていないまま「Yes」と言っているうちに、設定していた調査テーマと全く関係のな

い場所でフィールドワークをしていたグループも見られた。

同行していると、「こうした方がいいんじゃない？」と声をかけたくなるこのような場面がたくさんあったが、今回はあえて「それでたとえ失敗や少し苦い思いをしても、そこから学ぶこともある」と考え、アドバイジングは行わなかった。

3.2.1.4. 学生の変化

異文化に飛び込んで苦戦している学生達を、現地のバディー達は最初から最後まで温かく迎え入れて忍耐強くサポートしてくれた。本学の学生が理解できるまでゆっくり、簡単な英語で何回も問いかけ、露店でマレー料理やスナックを見つけると、度々自分のお小遣いで買って本学の学生に試食させており、彼らのホスピタリティがあつてこそ成り立っているプログラムだと再認識した。参加者の多くはバディー達から大きな刺激を受け、同世代のバディーが4～5ヶ国語を操る姿から「自分も英語を今後は話せるようになりたい」と外国語学習へのモチベーションを向上させ、「バディーが勧めてくれるから異国の料理は苦手だと思っていたけどチャレンジした」と、初日は断っていた現地料理も最終日には挑戦できるようになっている等、多くの気づきを得て成長していた。

また、2019年8～9月にGFPに参加した学生165名の中には、2020年2月中旬時点で次の留学が決まっている学生が12名おり、そのうち半数以上はGFPで得た経験を通して半年程度～1年間の中長期留学を選択していた。

さらに、GFPに参加したことをきっかけに、帰国後もさまざまな新しいことに挑戦している学生の事例も紹介したい。Sさん（2回生）は「大学生活になんとか物足りなさを感じていた。海外に行けば視野が広がって何か変わるかもしれない」という理由でGFPに参加した。マレーシア滞在中は同世代のバディーが多言語を操っている姿を見て憧れや焦りを感じると同時に、今まで自分の生活していたコミュニティが非常に小さく感じたと話していた。帰国して1ヶ月経った頃に、Sさんから「留学の相談にのって欲しい」と連絡を受けて面談を実施した。中長期の留学にも興味を示していたことから、他の留学プログラムだけでなく、語学力やコミュニケーション能力を上げるために活用できる学内のリソース（教養科目B群やBBP学生スタッフへの応募等）を紹介した。そして半年後には、下記の通り同学生から楽しそうに次の留学に向かって準備をしている様子を伺うことができた。

- ・秋学期には教養科目B群の科目を受講し英語で異文化コミュニケーションを学びながら、授業で出会った留学生と友達になり交流を深めている。
- ・本学に留学している外国人短期留学生のバディーとしても活動を始めた。
- ・2020年2月末に開始する4週間の留学プログラム（ニュージーランド）へ参加した。
- ・2020年の春学期からはBBPの学生スタッフとしても活動し、学内での国際交流活動に取り組んでいる。
- ・GFPで出会ったバディーとは今も文通やSNSを用いて連絡を取り続けている。
- ・学内の奨学金を獲得し、現地でお世話になったバディーを日本に招聘するための企画を計画している。

わずか1週間の留学が、その後の半年間の学生活動にポジティブな影響を与える可能性を実感

し、職員としても学生が成長していく過程を知ることができ、嬉しく感じる瞬間だった。

3.2.1.5. まとめ

最後に、定量的な分析は今後の課題とし、冒頭の2つの問い「1週間という短い留学期間で何がきっかけとなり、どのように学生が変化するのか、次の留学に興味を持つようになるのか」に対する答えについて現場で実感したことを纏めたい。

わずか1週間の留学プログラムで参加学生の意識が変わる要因は、同世代のバディーとの出会い、現地での失敗経験、焦り、カルチャーショックなどの「とまどい」であることが考えられる。これらの経験から、帰国後の学生生活や次の目標について考え直している学生も多かった。また、留学後半年経った後の学生の様子から、一部の学生はGFPへの参加をきっかけとして次のステップ（中長期の留学）に興味を持ち、準備を進めていたことが分かった。

今回の引率で「留学を通じて学生が変わっていく姿」を間近に見ることで今の学生の留学に対するニーズを知ることができ、非常に良い経験となった。今回の引率では学生の主体性を尊重して「見守る」ことに終始徹し、あまりアドバイジングを行わなかったが、短期間での学生の学び・気づきを深めるには必要だと思う場面もあった。これより、今後は学生の主体性を損なわずに学びを引き出せるようなアドバイジングのスキル向上を自身の課題とし、課題解決に努めたい。

3.2.2 事例2 ベトナム・ホーチミン（ホーチミン市人文社会科学大学）

3.2.2.1 はじめに

本学では、学生のニーズや獲得目標に合わせて、様々な留学プログラムを提供しているが、中でもGFPは学部・回生だけでなく語学力も問わない、いわば参加資格は「好奇心」という、出発から帰国まで1週間という極めて短期間の大変ユニークなプログラムである。

GFP開設3年目となる2019年度は、職員研修の一環として引率者が公募された。筆者は、現地へ引率するだけでなく事前研修から事後研修までプログラムに参加し、学生の成長や変化の過程を直に見ることができること、そして学生の学びに関わることができることは、自身にとって貴重な機会となると考え、応募を決めた。

3.2.2.2 渡航前の準備

渡航前には、主に現地の気候や治安状況、医療事情について情報を収集し、予備知識を習得した。ホーチミンは、一年を通して気温、湿度ともに高く、非常に蒸し暑い。室内や乗り物などはかなり冷房が効いており、屋内外の寒暖差が大きい。治安は基本的に安定しており、観光客を狙った窃盗（スリ・置き引き）や詐欺（ぼったくり）、交通事情の違いから発生するトラブル等が報告されているものの、事前に学生に注意喚起することによって防げるものが多い。しかし、1週間とはいえ、異なる気候や慣れない生活環境からくる疲労とストレスが、心身の不調や不注意による事故を引き起こす可能性は多分にある。

今日では、加入する保険会社の提携医療機関（提携医療機関ではキャッシュレスで治療を受けることができ、現地での費用負担や帰国後の手続きが不要）の位置やアクセス方法だけでなく、日本語対応が可能な医師が在籍するかどうかの情報までもが、日本に居ながらにして入手できる。

これらの情報を含め、現地での活動範囲内に位置する医療機関のリストアップ、日本総領事館の所在地と連絡方法、非常事態発生時における学内プログラム主管課への連絡体制について入念に確認を行った。2019年度のホーチミンコースの参加者は、GFP全5コースの中でも最も多い39名で、今回が初めての海外渡航となる学生や思い切って一人で参加した学生など様々ということもあり（図2）、参加学生の状況把握や効果的な声掛けを行うために主管課から提供された学生情報やプロフィールも読み込んだ。

(単位：名)

所属学部	1 回生	2 回生	3 回生	合計
経済学部	3 (1)	—	1 (0)	4
経営学部	2 (1)	1 (0)	—	3
産業社会学部	1 (1)	4 (0)	2 (0)	7
文学部	—	—	2 (2)	2
国際関係学部	2 (2)	—	—	2
政策科学部	8 (2)	1 (0)	—	9
情報理工学部	1 (0)	1 (0)	—	2
生命科学学部	2 (1)	—	—	2
総合心理学部	—	1 (1)	—	1
スポーツ健康科学部	—	1 (0)	—	1
食マネジメント学部	6 (4)	—	—	6
合計	25 (12)	9 (1)	5 (2)	39

※ () 内は女子内数。

図2. ホーチミンコースの参加学生内訳

3.2.2.3 現地滞在期間中の取り組み・心構え

現地滞在中の主な役割である、プログラムの運営サポート、および参加学生の健康・安全管理については、教職員による話し合いの末、次のように対応した。

① プログラムの運営サポートに関して

現地では、日本人学生3名につき、現地大学の学生バディー1名の計4名でひとつの班を構成し、それぞれ設定したテーマについてフィールドワークに取り組む。学生同士が積極的にコミュニケーションをとること、異文化理解力を磨くこと、さらには班行動を通してチームワーク力を養うこともグループ単位のフィールドワークの目的であるため、教職員がそれらの目的達成の妨げにならないよう特定の班に同行せず、幾つかの班の訪問場所に立ち寄るなどして活動を見守る体制とした。また、集合時の点呼や全体へのアナウンスを教職員が行うのではなく、参加学生の中から選ばれたリーダー、サブリーダーに任せることで、参加学生の自律的・協力的な行動を促し、一人ひとりが「自分たちでプログラムを作り上げる」という意識をもって取り組めるよう環境作りに努めた。

そのほか、プログラムの拡充に向けて、現地大学のプログラム担当者と参加学生数が増えた場合の実施時期や回数、より専門的な内容での実施可否等について意見交換を行い、他大学との間で実施されている留学プログラムの状況についても情報交換を行った。

② 参加学生の健康・安全管理に関して

前述のとおり、フィールドワーク中は学生のみでの行動を基本としていたことから、参加学生の健康状態の確認については、主に朝食会場や全体集合時に、参加学生の顔色や様子に目を配り、適宜声掛けをしながら確認を行った。残念ながら、プログラムが終盤に差し掛かった5日目の朝、学生1名より発熱と消化不良の症状があるとの報告があり、当該学生には日中のフィールドワークは諦めて、夕刻に予定されていた学生バディーたちとの送別会に備えて休養するよう指導し、回復を待った。しかし、夕刻になっても改善しなかったため、事前に調べていたホテルから徒歩圏内にある医療機関を受診することにした。同日の全体スケジュールの送別会には教員が、医療機関へは職員がそれぞれ帯同し、お互いの経過を随時共有しながら対応した。

3.2.2.4 プログラムを振り返って

帰国後に行われた事後研修では、学生から「長期留学プログラムに参加し、英語力を高めた」、「次は、学部独自の留学プログラムを受講したい」など GFP への参加が海外に目を向けるきっかけとなったことが伺える感想が多く、新たな気づきや今後の学生生活への目標を見つけ、それを行動に移そうとする意気込みが感じられた。GFP 引率業務は、とりわけ学生との関わりのない部署に所属する筆者にとって、学生を知る貴重な経験となっただけでなく、臨機応変な対応能力を研鑽する場としても大変有意義であった。

最後に、現地滞在中、本学学生が特に大きなトラブルもなく充実した時間を過ごすことができたのは、各日のフィールドワーク終了後も時間を共にしてくれた学生バディ、および細やかな配慮でプログラムを支えてくれた現地大学のプログラム担当者のお陰であり、心より感謝したい。

4. 省察：大学生の海外留学の引率から得た学びと今後への課題

今回の GFP の引率経験は、教職員にとって様々な面において学習の機会を与えてくれる場となった。教員の立場から、今回の引率を担当したことで得た学びの中で最も大きいものとして、限られた時間の中で学生のアクティブラーニングを促す方法の再検討が挙げられる。教員が大学で日常的に担当している授業は 15 回開講しているため、学生の能動的な学習を促進するために導入されるアクティブラーニング活動の指導は、回数を重ねて徐々に実施することができる。しかし、GFP の場合、海外でのフィールドワーク活動の前にあるのは短時間で実施する事前研修のみである。そのため、参加する学生の多様性と時間の制約を念頭に効率的に指導を行う必要がある。例えば、事前研修の際に準備するグループのフィールドワークの計画においては、当然のことながら意見の隔たりや不一致によって内容を決めるのに時間がかかる場合がある。その際に、当該グループメンバーの意見を聞きながら、グループとして最も良い答えをだすために様々な工夫を行う必要がある。学生から「どうすればいいですか」という質問を投げかけられた際に、教員が一方的に「これがいいと思う」という返答をしてしまうと、学生がその考えを採用してしまい、答えを導き出すまでのディスカッションによる意見交換の場が失われてしまう。従って、学生の相談に乗る際には、今ある全ての答えを客観的に検証するための材料を提供しなければならない。例えば、指導の一環として、フィールドワーク計画を検討する場面では、実行可能性を

念頭に多数いるグループメンバーの意見を集約すること、現地での情報（要する時間、経費、交通手段、文化的または社会的な制約の有無等）を各フィールドワークアイデアと並べて客観的に判断することを推奨できる。

現地での活動の際に訪問先の社会や文化における理解を深めるための気づきを促すことが大切である。今回取り上げた GFP は、マレーシアとベトナムであり、社会的かつ文化的に日本の状況と異なる点が多くある。しかし、学生は、違いを観察するたびに‘あ、日本とちがうんだ’という一言で終わってしまう傾向がある。その際に、教職員は、なぜそれが違うのかを考えさせるために質問をしたり確認したりすることが学生の気づきを促すきっかけになることが判明した。

その他、現地大学の教職員と交流することで、様々な知見が得られた。特に、学生の正課外活動におけるサポート体制について、現地の担当教員の取り組み方から多くを学ぶことができた。マレーシアの場合、今回フィールドワークを手伝ってくれたバディーたちは、常に積極的に活動に一生懸命に貢献してくれた。担当教員に確認すると、バディーには、日ごろの大学生活の中で交流活動を実施するための研修を行っているほか、大学の講義、海外遠征などを通して理解を深めていることが分かった。また、教員にとっては、研究者という立場からも様々な研究アイデアの基となるヒントが得られ、職員においても現地大学の事務職員の仕事を観察することで日本との比較ができて自らの業務の関わり方においてたくさんの学びがあったと考えられる。

また、今回の GFP の引率を担当したことで今後改善が必要と考えた点を挙げる。学術的な観点からは、フィールドワークの計画を設計する際に指導を徹底する必要があると感じた。まずは、フィールドワークとは何か、ということから指導を行うことで、調査を行う際に必要な調査課題の設定・調査方法・分析の手法・先行研究の使い方等の指導をより具体化することができる。これにより、学生はフィールドワークのノウハウを深く理解し、より実行可能な計画を立てることができる。また、海外でのフィールドワークにおいて欠かせない知識として、現地の社会的状況や文化的側面に関する情報収集も行うよう指導すると、計画を検討する際の有益な情報源になる。次に、少数ではあったが、現地のバディーに依存してしまう班もいる。フィールドワーク内容は、現地状況により実行不可能な場合以外、自分たちが計画したものをいかに実行できるかをバディーと相談のうえ、グループメンバーで考えて行動に移すために、教職員のほうからアドバイスすることも重要である。そのために、現地での研修の合間に各班に適当に進捗状況を確認することが有効的だと分かった。

とりわけ、超短期留学プログラムにおける教職員の引率は、参加する学生にとって大きな役割を果たし、海外留学を経験することの意義をより明確にするために重要であると考えられる。

5. 最後に

立命館大学は、スーパーグローバル大学創成支援事業（SGU）において 2023 年には年間 3200 名の海外留学を実現することを目標としている。GFP は、多様化している大学生の海外留学に対するニーズに応える一つのプログラムとして、大きな意義と役割を担っている。GFP は 2017 年発足以来、超短期留学プログラムでありながら、多くの学生の時間と経済的な制約を緩和しながら年々たくさんの留学経験者を生み出している。一週間という短い期間の留学であっても、経

験する学生は多くのことを学んでおり、リーダーシップスキル、語学力、グループワークスキル、異文化コミュニケーション力等が上達したと報告を受けている。加えて、GFP 参加を通して得たフィールドワークの知識と異文化交流の経験を、日本国内と海外の大学生の交流に活かしている。英語の運用においても、いかにツールとして使用するかを海外で体験的に学んでいる。結果、GFP プログラム全体としては、立命館大学が目指している留学を経験することによってできるグローバル人材育成に大きく貢献できるものともいえる。

今後はより多くの学生のニーズに応えるために支援を強化する必要がある。経済的な支援の確保はもちろん、新しい留学先を含めたプログラムの構築、引率を担当できる教職員の確保と支援等を整えることが求められる。GFP をはじめとする、立命館大学で提供するたくさんの留学プログラムを活用することで、大学生一人一人が目指すグローバルな人材になるためのきっかけ作りができること強く願っている。

謝辞

本論作成において、GFP 科目主担当の山中司先生（国際部副部長）、事務局主担当 BKC 国際課白崎雄也氏にお力添えいただきました。また、本論の執筆において山岡憲史先生（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) カスタマイズプログラムとは、留学に参加する大学側（例えば日本）と留学生を受け入れてくれる大学側（海外の大学）双方の話し合いと合意によって設計されるプログラムである。一方、ノンカスタマイズプログラム（多くは、長期・短期）では、留学する側が留学受け入れ先の既存のプログラムにそのまま参加することを求められる。
- 2) つまり、危機管理と安全保障において問題がない限り、教職員は一方的に学生の問題を解決せず、学生自らが解決を導くために誘導する必要がある。
- 3) 詳細は、<http://www.ritsumeai.ac.jp/studyabroad/program/> を参照のこと。
- 4) 立命館大学は 4 つのキャンパスからなっており、各キャンパスの学部・専門が異なる。詳細は、<http://www.ritsumeai.ac.jp/> 参照。
- 5) ここでいうフォーラム資料（2020）とは、2020 年 2 月 25 日に実施した国際教育実践フォーラム「グローバル時代アジアへのまなざしーアジア留学 GFP・とまどい・自己成長」で配布されたものである。
- 6) ここでいう“バディー”とは、留学先大学の学生のことである。バディーは、基本的にプログラムの最初から最後まで各班のフィールドワークのサポートをしてくれる。

参考文献

- 池田庸子「海外留学の意義とメリットを考える - 海外留学によって何が得られるか -」ウェブマガジン『留学交流』日本行政法人日本学生支援機構、2011 年、7-4、1-10 頁、https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2011/_icsFiles/afieldfile/2015/11/19/yokoikeda.pdf より 2020 年 3 月 3 日引用。
- 太田浩「日本人学生の内向き志向に関する一考察：既存のデータによる国際志向性再考」ウェブマガジン「留学交流」、一橋大学、7 月号、第 40、2014 年、1—23 頁。
- 小林元気 a「高等教育段階の留学をとらえる教育社会学の理論的展開：日本への採用可能性」『大學教育研究』神戸大学大学教育推進機構、第 27 号、2019 年、9-26 頁。

- 小林明 b—「当世留学生事情：なぜ日本の若者は海外を目指さないのか」、2019 年、<https://www.nippon.com/ja/currents/d00390/> より 2020 年 3 月 31 日引用。
- 山口さおり、稻留直子、八代利香、新地洋之—「学生海外研修における大学教員の役割と今後の課題」鹿兒島大学医学部保健学科紀要、2016、26（1）, 73-81 頁。
- 山中司、河井亭—「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—」、『立命館高等教育研究』立命館大学、第 18 号、2018 年、163—176 頁。
- 内閣官房 内閣府 外務省 文部科学省 厚生労働省 経済産業省 観光庁—「若者の海外留学促進実行計画」、2014 年、1—13 頁、<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ryuugaku/pdf/honbun.pdf> より 2020 年 6 月 20 日引用。
- JAOS—「アメリカ留学一強時代からの激変。昨年対比で日本人留学生数が増加 ～『一般社団法人海外留学協議会（JAOS）による日本人留学生数調査 2019』調査レポート～」2019、<https://www.value-press.com/pressrelease/232791> より 2020 年 3 月 4 日引用。
- JASSO—「平成 29 年度 協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」、Japan Student Services Organization、2019、https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2018/index.html より 2020 年 3 月 4 日引用。
- MEXT—「日本人学生の海外留学の意義」、2019 年、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1249709.htm より 2020 年 3 月 5 日引用。

The Roles and Significance of University Staff in Promoting Students' Study-Abroad Programs

KANDUBODA B. Prabath (Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)

KOZAI, Saki (Office of International Affairs, Ritsumeikan University)

OCHI, Tomomi (Research Office, Ritsumeikan University)

Abstract

This article focuses on discussing the university faculty and administrative staff's practical experience in supporting students' study abroad programs. The study emphasizes that university staff members' participation in constructing new study abroad programs is of utmost importance, especially when considering the diversity of students' needs. The contents herein discuss the efforts made to support students' studying abroad, focusing on the Ritsumeikan University super-short-term study abroad program, the Global Fieldwork Project (i.e., GFP). We hope the present information will provide university staff with an insight on how to prepare their intended study abroad programs replete with elevated academic and non-academic activities.

Keywords

Super short-term study abroad program, overseas fieldwork, university staff role, Intercultural understanding,

実践レポート

正課授業での Beyond Borders Plaza 利用実践の報告

— オーディエンスと発表者の視点から —

大 賀 まゆみ・落 合 淑 美

要 旨

2018 年 4 月、国際交流を目的としたグローバルコモンズ、Beyond Borders Plaza (BBP) が本学に設置された。本稿では、生命科学部・薬学部 1 回生の必修英語の最終授業時に、BBP のイベントスペースで行った、クラス合同優秀者発表会の実践報告を行う。クラス合同優秀者発表会というイベント、イベント会場としての BBP の利用についてどう感じたのか調べるため、クラス代表の優秀発表者 12 名に対してインタビューを、221 名のオーディエンス学生に対してはアンケート調査を行った。その結果、発表者、オーディエンス共にイベントについては概ね肯定的に捉えていたが、BBP での開催については、一般利用者の存在が発表の妨げになるという声も聞かれた。BBP でのクラス合同イベントは、参加学生にとって学び合いの場となったが、一般利用者と正課授業イベントがどう共存できるのかを考える必要がある。

キーワード

Beyond Borders Plaza、プロジェクト発信型英語プログラム、クラス合同イベント、Beyond Borders

1 はじめに

2018 年 4 月、日本人学生と留学生の交流を目的としたグローバルコモンズ、Beyond Borders Plaza (BBP) が、立命館大学の 3 つのキャンパス同時に設置された。本学には、学生の自習、交流施設の場としてのラーニングコモンズ、「びあら」が 2012 年にすでに設置されているが、BBP は、大学の国際化推進の流れの中で、国境、文化、言葉の壁を超えて交流することを主眼として開設された共同学習スペースである。BBP には、コミュニケーションルームや、リーディングエリアに加えて、イベントスペースが併設されており、BBP の管轄事務局によれば、その目的が、1) 国際分野に関わる成果発表や交流、2) 言語学習、3) 国境の壁、文化の壁、言語の壁、価値観の壁など、様々な Border を超えてつながりを生み出し、共に学びあうこと、のいずれかに該当する場合、その趣旨に合致するとして、利用を許可している¹⁾。本実践レポートでは、筆者らが携わっている、生命科学部・薬学部の 1 回生春学期配当の必修英語、プロジェクト発信

型英語プログラム Project1 (P1) の授業内で、びわこ・くさつキャンパス (BKC) の BBP のイベントスペースを利用してクラス合同で行った優秀者発表会 (以降合同発表会) について報告する。

生命科学部・薬学部で採用されているプロジェクト発信型英語プログラム²⁾ は、1 回生春学期から 3 回生春学期までが必修になっており、学生は自らの興味、関心に基づき自由にトピックを選び、リサーチを行い、最終成果物として、1 回生は 8 分間のプレゼンテーション (春学期 P1、秋学期 P2)、2 回生春学期 (P3) はグループでのディベートとパネルディスカッション、2 回生秋学期 (P4) は 1500 words のアカデミックエッセイ、さらに 3 回生春学期 (JP1) は、より専門性の高いトピックについて、グループでポスター発表を行う。ライティングが主体の 2 回生秋学期 P4 を除いてはプレゼンテーション中心の授業展開となり、授業内で受講者は、ほぼ毎回プレゼンテーションを見たり行ったりすることが求められる。学生はクラスメートに自分のプレゼンテーションを見られたり、クラスメートのプレゼンテーションを見たりといった経験をかなり積んでいると考えられる。また、中間発表と最終発表はビデオカメラで録画され、学生は自分自身のプレゼンテーションを視聴する機会もある。

今回、BBP でクラス合同イベントを行うに至った理由は、以下の 2 点である。1 つ目は、すでに人前で発表する経験のある程度重ねている学生にとって、場所を変え大きな舞台で、かつ通常クラスと違うオーディエンスの前で発表したり、クラスのメンバー以外の質の高い発表を見たりすることがさらなる動機付けや学びになる可能性がある、ということである。2 つ目はクラスや教員間の Border を超え、相互の学びにつなげる、という今回の合同発表会の趣旨が、様々な Border を超える、という本学及び BBP の目指すところと合致していた、ということが挙げられる。山井 (2018) は、超えるべき Border は、国境や、言語のみにとどまらず、日本人同士、留学生同士の交流をも包括しており、BBP が国際交流にとどまらない活動の場になることの重要性を述べている。

本取り組みでは、合同発表会終了後、1) クラス合同イベント、2) BBP での開催、という「イベント」と「場所」の 2 点について、クラス代表として BBP で発表を行った優秀発表者 12 名にインタビューを、オーディエンスとして参加した学生 221 名に対してはアンケート調査を行った。各大学が、ラーニングコモンズや、グローバルコモンズという、学生の学びや交流の場を増設していく中、佐々木・岩崎 (2007 年) は、広報の側面からも正課授業との連携の重要性を指摘している。本稿では、参加学生の BBP 利用の状況についても報告し、上記のアンケート調査・インタビューの結果と併せて、本イベントの実践を通して見えてきた、正課授業で BBP を利用する際の課題や提案について考察を行う。

2 実践内容

生命科学部・薬学部の 1 回生春学期配当の必修英語 P1 は、最終目標である 8 分間の英語でのプレゼンテーションに向けて、トピック選び、文献検索の仕方、プレゼンテーションの構成、PowerPoint の作成の仕方など、必要な知識とスキルを積み上げていき、中間発表での経過報告を含む 15 回の授業で構成されている。図 1 は 15 週の流れを示したロードマップである。

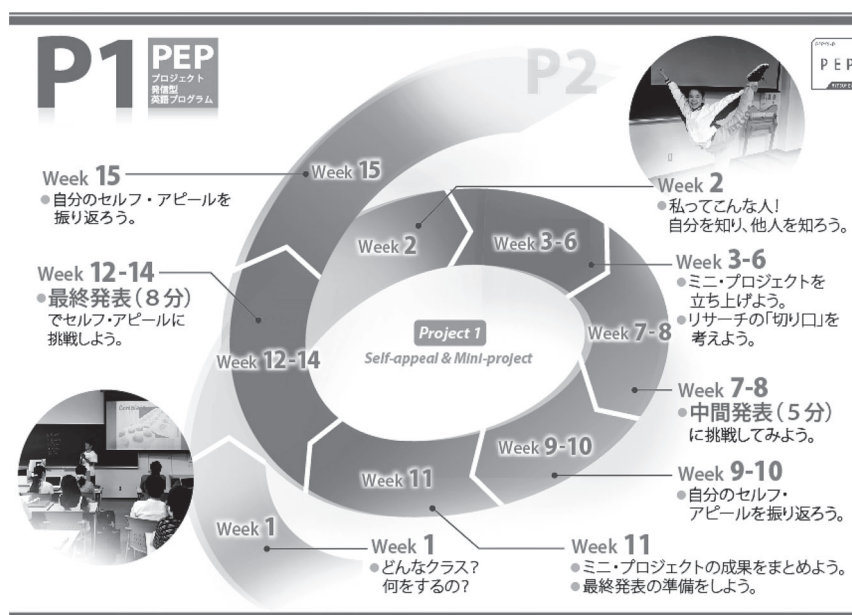


図 1 プロジェクト発信型英語プログラム P1 の流れ³⁾

図 1 が示すように、12-14 週の 3 週で、全学生が 8 分間の最終発表を順番に行い、これが最終成果物となる。また、15 週目は、振り返りや、14 週目までにカバーできなかった授業内容を包括する予備日として設定されている。本取り組みでは、2019 年度春学期 P1 の授業において、本プログラム 15 週目の授業時間を利用し、BBP において複数クラス合同で優秀者発表会を行った。表 1 に参加したクラスの情報を示す。

表 1 合同発表会参加クラスの情報

時限 (学部)	火曜 3 (薬)	木曜 1 (生命)	木曜 2 (生命)	木曜 3 (生命)	金曜 3 (生命)
参加クラス数	3	2	3	3	3
参加人数	39名	29名	60名	45名	48名

本取り組み以前にも、本プログラム内の一部で、小規模な個人レベルの合同発表会を通常教室を利用し行っていたが、プログラム全体の試みとして BBP を利用するにあたり、Google フォームを利用し、全教員に対し、参加希望の有無を調査した⁴⁾。曜日によっては 4 クラス以上の参加希望があったが、BBP のイベントスペースの収容能力が最大で 60 名前後となっており、最大で 3 クラス合同の開催となった。それぞれのクラスから 1 名、もしくは 2 名の代表者を選出することとし、3 日間に亘り、合計 14 名が発表を行った。発表者の選出方法については、自己推薦、最終発表時のオーディエンスによる投票、担当教員による指名など、担当教員の裁量で行われた。

当日の進行であるが、生命科学部・薬学部の英語プログラムでは、当該プログラムの修了生である Educational Supporter (ES) が、配属されたクラスで授業や学生のサポートを行うシステムを取り入れており、合同発表会当日も各クラスの ES が事前に打ち合わせを行い、会場設営、司

会進行までを協力しながら行った。ES の司会進行の元、各クラスの代表者が順番に発表を行い、発表後はオーディエンスからの質疑応答時間も設けられた。図 2 は合同発表会当日の様子である。



図 2 BBP での合同発表会の様子 (BKC)

3 調査方法

3.1 クラス代表発表者へのインタビュー

合同発表会終了後一週間以内に、都合がつかなかった 2 名を除く発表者 14 名中 12 名に対し、筆者らで、30 分程度の個別インタビューを実施した。インタビューでは、1) 「合同発表会というイベント」の実施についてどう思うか、2) 「BBP という場所」での実施についてどう思うか、「イベント」と「場所」の 2 点について、感想、良かった点、悪かった点などを聞き取り調査した。インタビューは全て録音し、書き起こしを行った。

3.2 オーディエンス学生へのアンケート調査

合同発表会終了後、221 名の参加学生に対し、Google フォームを使用し、オンライン上でアンケート調査を実施した。1) 現在までの BBP の利用状況、2) 「合同発表会というイベント」の実施についてどう思うか、3) 「BBP という場所」での実施についてどう思うか、の 3 点について、各自スマートフォンを用いて回答した。具体的な質問は以下の 6 つである。Q3、Q5 については、「とても良い」～「良くない」までの 4 件法で回答を求めた。また Q2、Q4、Q6 については任意回答とした。

Q1. 今まで BBP を利用したことがありますか？ (「はい」・「いいえ」で回答)

Q2. Q1 で利用したことがあると答えた人は、その目的を書いてください (任意回答)

Q3. クラス合同で優秀者発表会が行われたことについてどう思いますか？（4 件法）

Q4. Q3 でそう思った理由を書いてください（任意回答）

Q5. 本イベントが BBP で行われたことについてどう思いますか？（4 件法）

Q6. Q5 でそう思った理由を書いてください（任意回答）

クラス代表として発表した学生も、他クラスの代表者の発表を聞く際はオーディエンスとなるため、Q3 から Q6 の質問にはオーディエンスの視点で回答するよう指示した。よって、この 221 名の中にはクラス代表として発表した学生も含まれている。

4 調査結果

4.1 クラス代表発表者へのインタビュー

クラス代表の優秀発表者 12 名に対し、1)「合同発表会というイベント」の実施についてどう思うか、2)「BBP という場所」での実施についてどう思うか、の 2 点について聞いたインタビュー結果を順に示す。

最終授業で行った「合同発表会というイベント」についてどう思うか、についての 12 名の回答を簡単にまとめたものが、表 2 である。

表 2 「合同発表会というイベント」についての感想（発表者）n=12

1	☐	同じクラスの人ではなく、何も知らない人が聞いて、意見をもらえるのは良い
2	☐	反応が薄く、怖かったが、違うテーマや表現の仕方など、他のクラスの優秀発表から学びがあった
3	☐	大勢の前で落ち着いてしゃべる練習ができた
4	☐	違う場所で人も増えて新鮮・発表をやってる感があった
5	☐	知らない人の前でプレゼンするのも大事・他のクラスの優秀発表を見るのは良かった
6	☐	達成感みたいなものがあり、やってよかった
7	☐	優秀発表を見て、オーディエンスをどうやったら惹きつけられるかわかった
8	☐	楽しかった・自分のクラス指導の良さを認識できた
9	☐	いつもと違うオーディエンスから質問や新しい意見がもらえる
10	☐	他クラスの人と英語でかかわれたり（プレゼン）を聞けたりする
11	☐	優秀発表を見て参考になったし、オーディエンスも学びがある
12	☐	他のクラスの優秀発表を見て、自分ならこうする、など学べるのがたくさんあった

*○＝肯定的な回答

表 2 が示すように、合同発表会というイベントについては、全員から肯定的な意見が得られた。6 名が、通常クラスとは違う、より多くのオーディエンスの前で発表したことにより、「新しい意見がもらえた」、「しゃべる練習になった」、「達成感があった」と回答した。また 6 名は、他クラスの優秀発表を見たことに触れており、うち 4 名は、それにより、「学びがあった」、「参考になった」と回答した。インタビューに回答した 12 名はクラスの代表として選ばれた学生達であり、どの発表も、PowerPoint、内容、構成、デリバリー、オリジナリティの各点において、レベルの高いものばかりであった。にもかかわらず、発表者の半数が他クラスの発表を見たこと、それによって、学びがあったことを高く評価していた。

次に「BBP という場所」での実施についてどう思うか、についての回答を簡単にまとめたものを、表 3 に示す。

表 3 「BBP という場所」で実施したことについての感想（発表者）n=12

1	×	周りに一般の学生がいたので、距離が遠く、発表者もオーディエンスも教室の方がやりやすかった・盛り上がれない雰囲気
2	○	一般の学生がいてびっくりした・広くて雰囲気がいい
3	○	一般の学生がいてびっくりしたがいい練習になる・楽しかった
4	△	人数の違いだけで、教室とあまり変わらない
5	×	広いし硬い感じがする・教室の方があったかい感じがする
6	△	教室の方が2画面ある・教室でもどちらでもいい
7	○	一般の学生も入ってきて緊張したが、羞恥心を捨て、これに打ち勝てないと学会で発表できない
8	○	将来プレゼンする場所を考えると、環境を変えるメリットは大きい・学会発表に活かせる
9	○	明るく強制感がない・質問に答えてくれたのが留学生だった・一般の学生、留学生が自由に参加できる環境がオープンで良い
10	△	思っていたより外国感がない・教室とあまり違いがない
11	○	一般の学生、留学生をどうやって巻き込もうか、どういうレベルで話そうか、とモチベーションが上がった
12	△	オープンで家のような雰囲気・まさかの出入り自由

* × = 否定的な回答 △ = 否定的でも肯定的でもない回答

クラス合同発表会というイベント開催については、全員の回答が肯定的であったのとは対照的に、BBP という場所での開催については、意見が分かれた。「教室の方がやりやすかった」、「教室の方が温かい感じがする」など、回答が否定的だった学生が2名、「教室で行うことと差異を感じない」、「教室でもどちらでもいい」という学生が3名いた。また、肯定的、否定的回答どちらも含めて一般の学生や留学生の存在に触れた者が6名いたことが特徴的であった。一般の学生、留学生というのは、BBP に様々な目的できている本学の学生、および留学生を指す。BBP では、イベントの開催中も誰でも自由に出入りすることができ、静かに自習している学生もいれば、雑談や打ち合わせをしている学生もいる。実際発表会当日も、イベントスペースの周りには、自習や打ち合わせなどの目的でBBPを訪れたと思われる一般の学生が多数いた。この一般の学生を、オーディエンスとの距離を遠くしているネガティブな存在だと否定的に受け取っている発表者が1名いるものの、通常のクラスとは違う面識のないオーディエンスがいることを、「いい練習になる」、「将来の学会発表に活かせる」、「どうやって巻き込もうかモチベーションが上がった」というように、プラス要因に受け取っていた発表者が5名おり、一般の学生の存在をポジティブに捉えている者の方が多かった。「自由に参加できる環境がオープンでよい」と答えた学生（表3中9）は、発表の際に、オーディエンスが知っているだろうと思われるSNSなどで話題の人物の顔写真のスライドを見せ、「Do you know this person?」とオーディエンスに問いかけた際に、予想に反して、受講生からの反応がなく、会場が静まったところに、その場で自習していた留学生が答えを返してくれたという経緯があり、誰もが自由に参加できるBBPの雰囲気を肯定的に捉えていた。

以上の発表者へのインタビューの結果から、「合同発表会というイベント」については、通常とは違う、多くのオーディエンスの前で発表をしたことや、他の優秀者の発表を見ることにより、刺激を受け、学びがあったことを理由に全員が肯定的に受け取っていた。一方、「BBP という場所」での実施については、「通常教室の方が良い」、「通常教室と変わらない」という意見も見られ、

半数の学生から肯定的な意見が得られるにとどまった。また一般の学生の存在に半数が言及しているものの、発表者は概ね好意的に受け取っていることがわかった。

4.2 オーディエンス学生へのアンケート調査

参加学生 221 名に対して、1) 現在までの BBP の利用状況、2) 「合同発表会というイベント」の実施についてどう思うか、3) 「BBP という場所」での実施についてどう思うか、の 3 点についてアンケート調査した結果を順番に示す。有効回答数は 204 であった。

図 3 は、1) 今回の合同発表会以前に BBP に来たことがあるか、という質問の回答結果である。

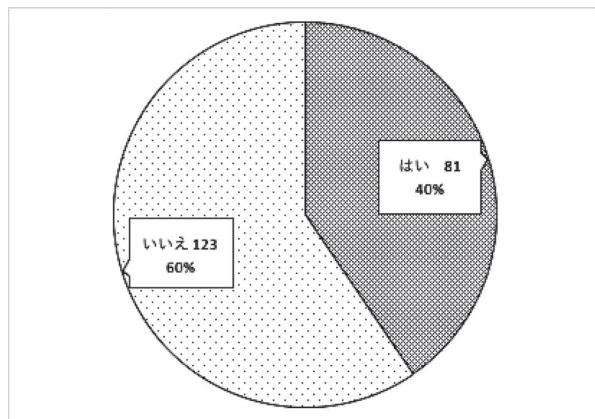


図 3 合同発表会の前に BBP を利用したことがありますか？ n=204

204 名中、4 割にあたる 81 名の学生がすでに BBP を利用したことがあり、6 割にあたる 123 名の学生が今回の合同発表会で初めて利用したと答えた。見方を変えれば、今回のイベント開催が 123 名の学生にとって BBP に来るきっかけとなった、とも言える。さらに、利用したことがあると答えた 81 名の学生に、どのような目的で利用したのかを尋ねたところ、図 4 の回答が得られた。

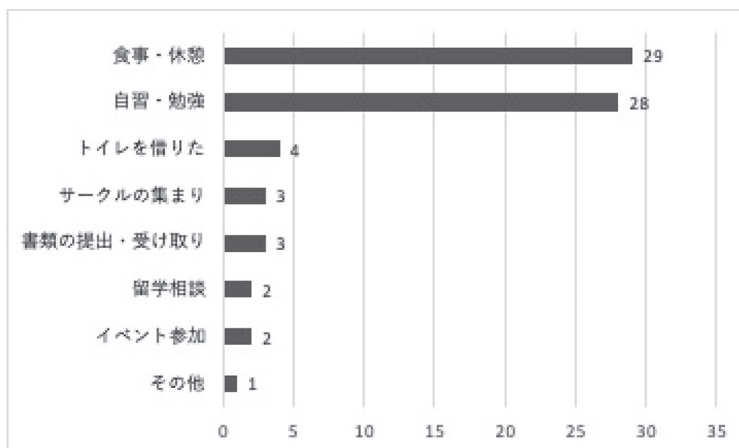


図 4 どのような目的で BBP を利用しましたか？ (記述数 72)

この結果が示すように、本来の BBP の利用目的である、自習・勉強、イベント参加、留学相談などで BBP を利用したと言う学生は約半数で、それとほぼ同じ割合の学生が、休憩・食事、トイレなど、くつろいだり、リラックスしたりという目的で BBP を使用していた。

次に、2)「合同発表会というイベント」の実施についてどう思うか、という質問の回答結果は図 5 の通りである。

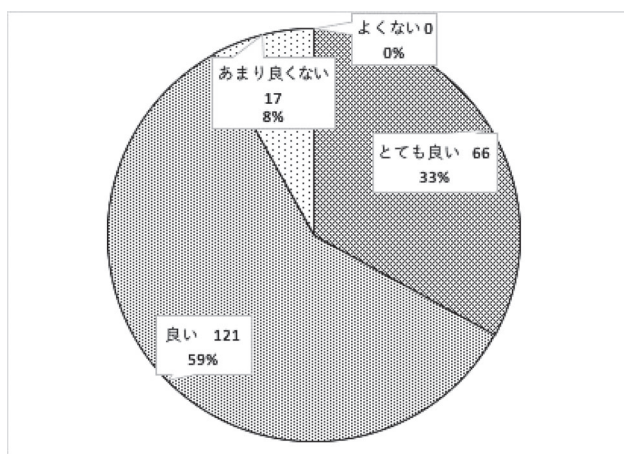


図 5 「合同発表会というイベント」についてどう思いますか？ n=204

図 5 の結果が示す通り、「とても良い」、「良い」と答えた学生は 92% に上り、多くの学生が、合同発表会を肯定的に受け取っていた。これは発表者のインタビューの結果とも一致する。次になぜそう思うのかを聞いたところ、図 6 のような回答が得られた。

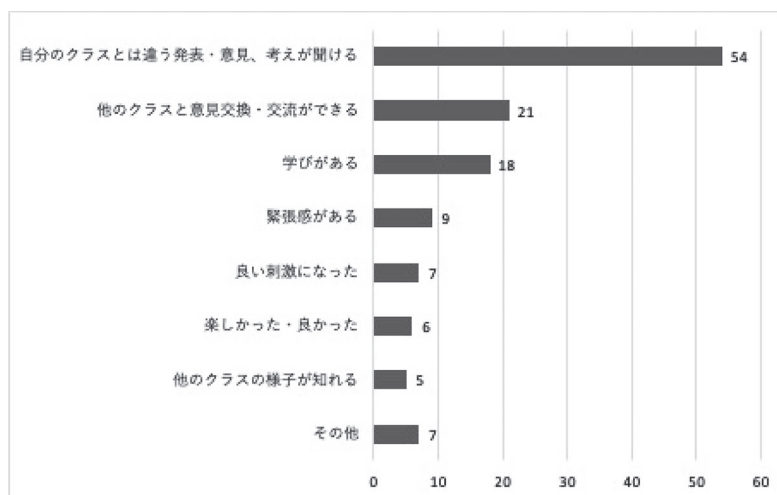


図 6 「合同発表会というイベント」を「とても良い」、「良い」と思った理由（記述数 127）

図6が示す通り、「色々な意見を聞ける」、「自分のクラス以外の人との発表を聞ける」など、通常クラス以外の学生の発表、意見、考えが聞けると答えた学生が54名で最多であった。次に、「普段関わらない人と交流することができる」、「違った考えの人と話し合える」など、他クラスとの意見交換や交流ができると答えた学生が21名、「話し方や話の構成など参考になる部分がたくさんあった」、「考え方の幅が広がる」など、発表の仕方や内容等何らかの学びがあったと回答した学生が18名と続いた。他には、「刺激がある」、「緊張感がある」、「他クラスの様子が知れる」、「楽しかった」、「良かった」という意見があった。「あまり良くない」と回答した学生17名中、理由を記入していた学生は7名で、そのほとんどが、通常の「クラス単位での発表の方が良い」と回答しており、具体的にどこが良くないかの記述はなかった。

最後に「BBP という場所」での実施についてどう思うか尋ねた結果を図7に示す。

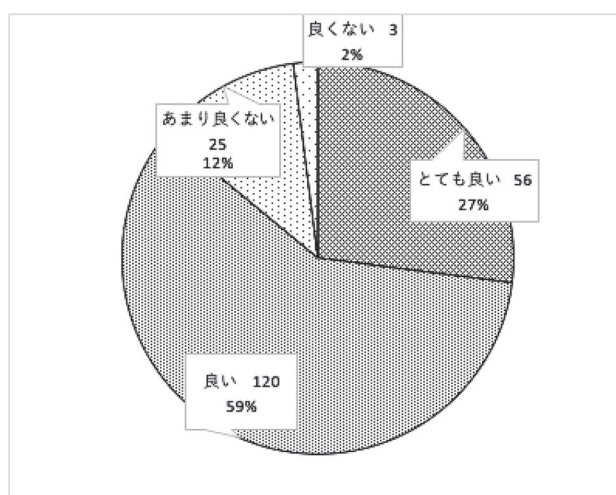


図7 「BBP という場所での実施」についてどう思いますか？ n=204

図7が示す通り、オーディエンスの86%が、「とても良い」、「良い」と回答しており、概ね肯定的に評価されているものの、合同発表会というイベントに対しては92%の学生が「とても良い」、「良い」と回答していることに比べると、若干ではあるが低い数字となった。これは発表者へのインタビュー結果と共通している。「とても良い」、「良い」と思った理由については、図8のような結果となった。

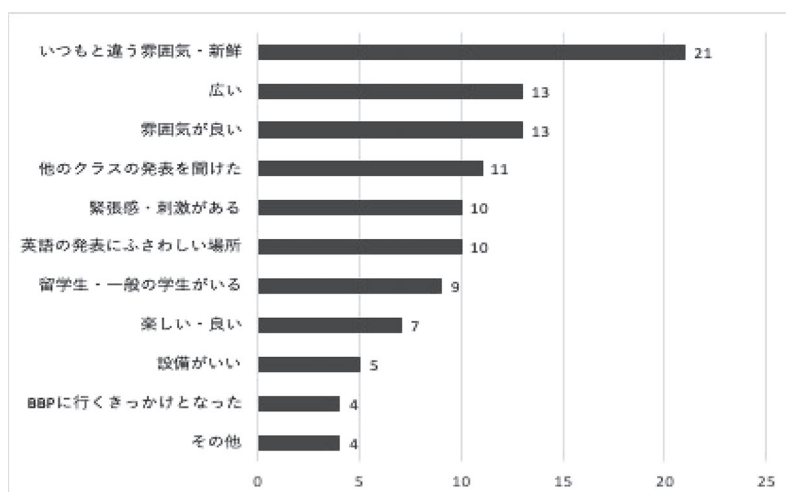


図8 「BBP という場所」での実施を「とても良い」、「良い」と思った理由（記述数 107）

図8が示すように、通常の教室で行う発表に比べて、「雰囲気が変わって新鮮」と回答した学生が21名と最も多く、次いで13名が「広い」、同じく13名がBBPの「雰囲気がよい」と回答した。他にも「緊張感・刺激がある」（10名）、「英語の発表にふさわしい場所である」（10名）など、広い、雰囲気が良い、発表場所としてふさわしい、と言ったBBPの利点と、新鮮、刺激がある、緊張感があるなど、通常教室からBBPへと場所を変えたことの利点に言及する記述が多数見られた。また9名が一般の学生や留学生の存在を肯定的に捉えていた。

次に、「良くない」、「あまり良くない」と感じた理由であるが、その内容を図9に示した。

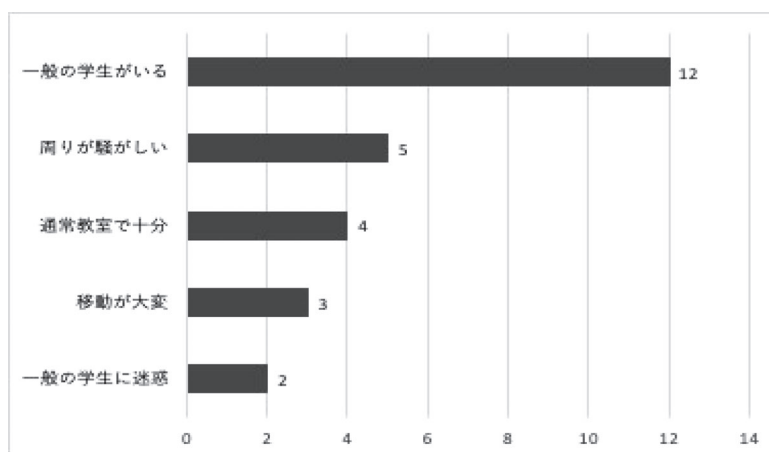


図9 「BBP という場所」での実施を、「良くない」、「あまり良くない」と思った理由（記述数 26）

図9が示すように、BBPを自習などで利用している一般学生がいることをネガティブに感じた学生が、12名と一番多く、ついでこれも一般学生のことだと考えられるが、「周りが騒がしい」と答えた学生が5名いた。他には、「教室で行うのと変わらない」とBBPという場所でイベント

を行うことに対して利点を感じられなかった学生が4名、また、通常教室からBBPへの「移動が大変だ」と感じた学生が3名いた。BBPという場所について、否定的な回答をした25名中、17名のオーディエンスが、一般の学生の存在に言及していたことが特徴的であった。発表者へのインタビューでは、一般の学生の存在を、「モチベーションが上がる」、「良い練習になる」など、肯定的に捉えていた学生が否定的に捉えていた学生より多かったが（表3）、オーディエンスは、否定的に受け取っている学生の方が多かった。

オーディエンス学生に対して実施したアンケート調査の結果から、本イベントに参加した学生のうち、6割がこの合同発表会をきっかけにBBPを利用したと回答し、すでに利用したことがあると回答した学生も、その半数近くは本来の目的でのBBP利用ではなかったことがわかった。また今回の合同発表会というイベントについては、全体の92%の学生が肯定的に受け取っており、今回の合同発表会を、通常クラスでは見れない発表を見て、違う意見を聞き、発表の仕方や内容、構成などを学ぶ良い機会として、また、他クラスの学生との意見交換や交流の場として捉えていることがわかった。BBPという場所での開催については、86%の学生が通常教室とは雰囲気が違う広い場所での開催が、良い刺激になり、新鮮だと肯定的に受け取ってはいるものの、周りにいる一般学生の存在を否定的に捉えている学生の割合が、肯定的に受け取っていた学生の割合より多かった。

5 省察

本稿では、生命科学部・薬学部1回生の必修英語P1の最終授業において、BBPで行ったクラス合同優秀者発表会の報告を、発表者とオーディエンスの視点を交えながら行うことを試みた。併せて本イベントに参加した生命科学部・薬学部1回生のBBPの利用状況についても調査を行った。

その結果、クラスの壁を超えた「合同発表会というイベント」については、全ての発表者、また9割以上のオーディエンス学生が肯定的に受け取っており、共通して、合同発表会は他のクラスの優秀発表を見る事で学びにつながる良い機会である、と捉えている学生が多かった。また、発表者の半数が通常教室とは違うBBPという大きな舞台での発表を、合同発表会が良かった理由として挙げており、クラスの壁を超えて、同じプログラムに携わる教員が協力し、このようなイベントを行ったことは、発表する学生、オーディエンスの学生双方にとって、意味があったと考える。

「BBPという場所」での開催については、オーディエンス学生については86%から、発表した学生については半数から肯定的な回答を得るにとどまった。発表者の半数が、一般の学生の存在に言及しており、そのうちほとんどが「緊張するが良い練習になった」、「モチベーションが上がる」、また「将来の学会発表に活かせる」など、一般学生の存在を肯定的に受け取っていた。発表する側から見れば、一般学生もオーディエンスの一部であり、また各クラスの代表に選ばれた学生は、英語学習や英語での発表に対するモチベーションも高いと考えられる。発表や、英語に対する積極的な取り組み姿勢が将来の学会発表を連想させたり、オーディエンスを巻き込むような発表をしたいと言う気持ちにつながったり、一般の学生を肯定的に受け取る結果になったのでは

ないかと推察する。オーディエンス学生については、多数が通常クラスとは違う広くて雰囲気の良い BBP での合同発表会を、「新鮮」、「刺激になる」、「発表にふさわしい場所である」と肯定的に受け取っている反面、イベントスペースの周りにいる一般の学生の存在については、発表を行った学生とは対照的に、「関係ない人がいる」、「騒がしい」と否定的に受け取っていた者も見受けられた。これは、発表を真剣に聞きたいという学生にとっては、イベントスペースの周りにいる一般学生の存在が発表を聞く妨げとなってしまったためだと考えられる。

今回併せて、BBP の利用状況も調査したが、このイベントをきっかけに BBP に初めて足を運んだ学生が 6 割に上った。佐々木・岩崎（2007 年）はより多くの学生に学ぶ機会を提供するために、ラーニングコモンズと正課授業との連携の重要性に言及している。BBP がより多くの学生の学びの場、交流の場になるためには、まず学生が、BBP がどこにあり、どのようなことをしているのか知ることが大切である。そういう意味では、正課授業での BBP の利用は、学生が BBP を利用する第一歩になることは間違いない。また、前述の BBP の利用状況調査において、BBP を利用したことがあると答えた学生の半数近くが、休憩や食事といった、学びの場というよりはむしろリラクセスの場として BBP を利用していた。山田（2017）は、学生が必ずしもラーニングコモンズを学習の場とみなしていない可能性を指摘している。また奥田（2012）は、ラーニングコモンズが学びの場となるかどうかは利用する学生たちや教職員次第である、と述べている。今回のように正課授業の中で BBP を利用しイベントを行う場合、一般の学生、留学生をどのような形で巻き込みプラス要因としていくのか、またどのようにして BBP 内に共に学び合う雰囲気を作るのか、ということが、今後の課題となるであろう。

6 おわりに

本稿では 2019 年度春学期、BKC の BBP イベントスペースに於いて、生命科学部・薬学部 1 回生の正課授業内で行ったクラス合同優秀者発表会について報告した。この取り組みは 2019 年度秋学期授業の最終回でも引き続き行ったが、その際、合同発表会開催前に、春学期の合同発表会（本稿）の課題を踏まえ、BBP の管轄事務局の一つである、言語教育センターの BBP 担当の方と改善案を話し合った。話し合いの結果、まず秋学期の合同発表会の冒頭部分に、BBP に関する告知をする事が決定した。これは BBP 学生スタッフに、BBP がどのような場所で、どのようなイベントが行われているのかを英語で紹介してもらった。また、合同発表会前に、BBP 学生スタッフと発表会クラス担当の ES が協力し合い、BBP にいる一般学生に対して、合同発表会が行われる旨を伝え、参加協力を求めた。私見ではあるが、秋学期の合同発表会は春学期の知見を活かし、より一体感のあるものになったのではないと思う。

今回、クラスの壁、教員の壁を超えて試みた BBP でのイベントは、結果的に BBP を管轄する事務局の一つ、言語教育センターと私達英語教員の間の壁を超えて、協働作業を行うきっかけともなった。今後も同僚の先生方、BBP 管轄事務局、さらには BBP の学生スタッフの協力も仰ぎながら、BBP でのイベントが意味のある学びの場となるよう工夫と改善を重ねて行きたい。

謝辞

立命館大学教育開発推進機構山岡憲史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、クラス合同優秀者発表会に際し、立命館大学 BKC 言語教育センターの皆様にも多大なご協力と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 HP <http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=433670> より抜粋。(最終閲覧日 2020 年 8 月 25 日、以下同じ)
- 2) プロジェクト発信型英語プログラムについては navi.pep-rg.jp を参照にされたい。
- 3) 上記 2) より抜粋 (<http://navi.pep-rg.jp/pep-courses/pl>)。
- 4) 2019 年 7 月時点で、生命科学部・薬学部の英語教員は、非常勤講師、科目担当講師を含めて 13 名であった。

参考文献

- 奥田雄一郎「心理学からみた我が国のラーニング・コモンズにおける学びの動向と今後の課題」『共愛学園前橋国際大学論集』第 12 号、2012 年、91-103 頁。
- 佐々木知彦、岩崎千晶「ラーニング・コモンズでの学習支援の取り組みとその評価：ラーニング Café を事例に」『関西大学高等教育研究』第 8 号、2017 年、59-67 頁。
- 山井敏章「“Beyond Borders”と大学における教育の国際化—立命館大学の取り組み—」『立命館高等教育研究』第 18 号、2018 年、1-16 頁。
- 山田嘉徳「人文・社会科学編ラーニング・コモンズの学びと活用可能性に関する一考察」『大阪産業大学論集』第 30 号、2017 年、1-14 頁。

Report on Audience and Presenter Perspectives on the Use of Beyond Borders Plaza in a Required English Course

OGA Mayumi (English instructor, Language Education Center, Ritsumeikan University)

OCHIAI Yoshimi (English instructor, Language Education Center, Ritsumeikan University)

Abstract

Beyond Borders Plazas (BBP) were established on the three campuses of Ritsumeikan University for the purpose of international exchange and language learning in April, 2018. This paper reports on audience and presenter perspectives regarding joint class presentation events held in a required English course for first-year students of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences and the use of BBP for the events. After the events, interviews and a questionnaire survey were conducted with 12 presenters and 221 audience students respectively. Both the majority of presenters and the audience had positive feelings about the events. However, with regard to use of BBP as a venue, fewer positive answers were obtained compared to the results from the events. Among them, some audience students regarded other students in BBP who did not join the events as a distraction. While these joint class presentation events could be an opportunity wherein the students were able to learn from each other, it is necessary to think about how required class events can coexist with other students in BBP.

Keywords

Beyond Borders Plaza, Project-based English Program, joint class presentation events, Beyond Borders

実践レポート

立命館大学文学部における教育の特質および課題

— 多面的な学習成果の検証を通じて —

岡 本 伸 也・小 野 勝 大
川那部 隆 司・坂 下 史 子

要 旨

立命館大学文学部は、学園ビジョン R2020 が目指す「学習者中心の教育」を推進し、小集団科目や卒業論文を中心とする探究型の学びを実践してきた。グループワークや共同発表等の取り組みを充実させ、専門的な知識の習得のみならず、専門的な学びの基礎となる汎用的な技能（ジェネリックスキル）の育成についても初年次教育や小集団科目を中心に取り組んできた。一方で、文学部の正課の取り組みが学生のどのような能力向上に寄与しているか、学習成果の十分な検証はなされていない。本稿では、①主な成績評価指標である GPA が学生のどのような能力を評価しているのか、そして②文学部の正課に「まじめ」に取り組んだ学生はいかなる能力が向上し、逆にいかなる能力が向上し難いのかの2点について、文学部生の1回生時と3回生時の GPA と「PROG」テスト結果の比較分析から検証する。本検証結果をもとに、今後の文学部における教学改善の施策を提案する。

キーワード

文学部、Institutional Research (IR)、学習成果検証、ジェネリックスキル、リテラシー、コンピテンシー、GPA、進路就職

1 はじめに

立命館大学は、学園ビジョン R2020 の基本目標の中で、「学習者中心の教育」を掲げ、多様なコミュニティにおける主体的な学びの展開を推進している。その中で文学部は、「人文学の諸分野の教育研究を通じて、世界の様々な文化や人間についての幅広い知識を身につけ、広い視野のもと、人間や社会が抱える問題の究明・解決ならびに、世界の発展に主体的に貢献できる人材を育成すること」を人材育成目的とし、人文学の広く深い専門知の修得に加えて、自分の意志・判断に基づいて能動的に学ぶ力の育成を重視している。この目的を達成するため、文学部のカリキュラムは、小集団科目と卒業論文を軸に構成されている。学士課程の1・2回生時に全員が受講するセミナー式小集団科目（1回生時は「研究入門」、2回生時は「基礎講読」）の中で、学生たちがグループ・プロジェクト、共同発表、ディスカッションを通じて仲間と協働することで主

体性を身に付け、同時に3・4回生ゼミナール（専門演習）や卒業論文へとつながる知的好奇心を喚起するとともに、各分野の研究方法を獲得するための教育を展開している。

また文学部は、高等教育のユニバーサル化による入学者の質的变化や入試状況等に対応する形で、新たな初年次教育の枠組みとして、2012年度より複数専攻を束ねた学域制度を導入した。これにより学生は、入学時は学問分野の大きな括りである学域に所属し、2回生進級時に興味・関心に合わせて学域の中の専攻を選択する仕組みとなった。学域・専攻制度の導入と同時に、学生が学習者として自立する上で不可欠なジェネリックスキル（汎用的技能）の習得を目的に、1回生全員が受講する科目「リテラシー入門」を改編し、4つの資質（スチューデントスキル、インフォメーションスキル、ライティングスキル、キャリアスキル）の養成を到達目標とした。

教育行政の動向としては、2007年の学校教育法の改正で学力の要素として「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」の3点が法律として規定され、従来の「学力＝知識・技能」という考え方からの転換が図られた。高等教育政策では、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」で、「グローバルな知識基盤社会や学習社会において、学問の基本的な知識を獲得するだけでなく、知識の活用能力や創造性、生涯を通じて学び続ける基礎的な能力を培うことが重視されつつある」と述べられ、ジェネリックスキルの養成と評価の必要性が説かれた。2010年以降の文学部の教育改革は高等教育政策の動向とも少なからず合致している。

以上の観点より、文学部の人材育成目的を到達点とする小集団科目や卒業論文、そして初年次教育を中心とした学部教育の取り組みを評価するためには、学生のジェネリックスキルを測定し、検証する必要がある。一方、現状の学習成果を検証する主たる指標はGPA（Grade Point Average）であるが、文学部のGPAが学生のジェネリックスキルを適切に反映した評価指標として有効か否かについて未だ検証はなされていない。

本稿では、ジェネリックスキルの客観的測定方法として開発された「PROG」テストと既存の評価指標であるGPAの比較分析を行うことで、文学部のGPAが学生のどのような能力を評価している指標であるのかを明らかにする。その上で、学生の「PROG」テストの結果とGPAの経年変化を比較分析し、文学部の正課（単位履修を伴う講義や演習などの授業）による学習成果の検証を行うとともに、検証結果を今後の教育改善へつなげることを目的とする。

2 「PROG」テストの導入について

学生の成績評価の主な指標として挙げられるGPAは、立命館大学でも導入されている。成績評価を独自の換算方法で数値化し、最低値は0.00、最高値は5.00となり、学内で行われる様々な選考の基準として用いられる。そのGPAが評価する学生の能力として、山田（2010）は中国地方を中心とした国立・私立大学学生への学習行動と学習意識の調査結果から、GPAは学生に「まじめさ」を求めるシステムであり、学生により良い成績を取る意識と行動を求めるものだと考察している。本学の学生を対象とした調査においても類似の成果が得られており（岡田ほか、2011）、授業に対して勤勉的受講態度を持ち、計画を立てて勉強に取り組むスタイルを持つ学生は比較的GPAが高い傾向にあることが報告されている。本稿では、岡田ほか（2011）の報告に

準じ、授業に対して勤勉の受講態度を持ち、計画を立てて勉強に取り組む学習スタイルを「まじめ」と定義する。「まじめ」な学生は、正課（授業）を通じて文学部の教育で得られる力を身に付けた学生であると言える。一方で、GPA はあくまで成績に基づく結果であり、GPA が伸びた要因や GPA が向上するとどのような能力が向上するかといった因果関係を GPA のみで検証することはできない。文学部では、学生の正課での学び（GPA の向上）が学生自身のどのような能力の向上に寄与しているのか明らかにするために、2017 年度より「PROG」テストを導入し、多面的な学習成果の検証を行ってきた。

3 「PROG」テストの概要と分析対象について

「PROG (Progress Report on Generic Skills)」テストは、河合塾と株式会社リアセックが共同開発したジェネリックスキルの成長を支援するアセスメントプログラムである。専攻・専門に関わらず、社会で求められる汎用的な能力・態度・志向 = ジェネリックスキルを測定する。テストでは、リテラシーとコンピテンシーの2つの観点から7段階で総合レベルを測定し、自身の現状を客観的に把握することができる。知識を活用し問題を解決する能力であるリテラシーは「情報収集力」「情報分析力」「課題発見力」「構想力」の4つの要素に分けて、5段階の到達レベルにて測定・評価する。また、「言語処理能力」「非言語処理能力」の2つに分類することもできる。コンピテンシーは、自分を取り巻く環境に働きかけ対処する力（経験を積むことで身についた行動特性で、経験を振り返り意識して行動することで育成される）を測定・評価する。「対人基礎力」「対自己基礎力」「対課題基礎力」の3つの大分類要素に分けられ、「対人基礎力」は「親和力」「協働力」「統率力」、「対自己基礎力」は「感情制御力」「自信創出力」「行動持続力」、そして「対課題基礎力」は「課題発見力」「計画立案力」「実践力」のそれぞれ3つの中分類要素に分解される。リテラシーは現実的な場面を想定して最適解を求めさせるオリジナル問題によって、単なる知識ではなく、学んだ知識をどのように活用できるかという実践的な問題解決能力を測定・評価する。コンピテンシーは、実社会の若手リーダー層の行動特性と比較判定することで測定・評価する。リテラシー・コンピテンシー共に、高いレベルと判定されるほど高い能力を有していると評価される。

本報告で使用するデータは、2017 年度入学生 970 名の内、1 回生 4 月入学時に「PROG」テストを受検した 939 名、および 2017 年度入学生の内 3 回生 12 月時に「PROG」テストを受検した 176 名を対象とした。また、1 回生時と 3 回生時の GPA と「PROG」スコアとの比較分析、1 回生時と 3 回生時の GPA と「PROG」スコアの変化量分析では、1 回生時と 3 回生時に 2 回「PROG」テストを受検した 175 名を対象に分析を行った。なお、3 回生時はキャリアセンターからも学生への受検案内を行い、就職ガイダンスと同時に受検会を実施するなど、就職活動と関連した周知を行ったため、比較的民間企業への就職希望度の高い学生が受検していると考えられる。

4 「PROG」テストの結果

まず文学部生のジェネリックスキルの実態を把握するために、2017 年度入学者の 1 回生時および 3 回生時の「PROG」テストの受検結果を、大学生の全国平均と比較した。大学生の全国平均のデータは株式会社リアセックより提供を受けた。なお、四年制大学文系のデータには、受検者数が多い順に文学部、経済学部、経営学部、法学部などの学生が含まれている。

本学文学部生（2017 年度入学者）は、入学時、全体として知識を活用して問題解決する力（リテラシー）と経験を積むことで身についた行動特性（コンピテンシー）が、ともに全国の四年制大学 1 年、四年制大学文系 1 年、四年制大学 1 年（文学部生のみ）の平均値よりも高い傾向にあることが分かった（図 1.1）。本学文学部生が進級し、3 回生の 12 月時に実施した「PROG」テストの結果では、大学生の全国平均に比べて、「リテラシー総合」の平均値の差は 1 回生時よりも大きくなっており、知識を活用して問題解決する力は大きく向上していると言える。一方で、本学文学部生の「コンピテンシー総合」の平均値は 1 回生時より低下している。「コンピテンシー総合」の低下の要因は、大分類要素の「対自己基礎力」や「対課題基礎力」は向上しているが、「対人基礎力」が 1 回生時よりも大幅に低下しているためと考えられる。更に、「対人基礎力」は四年制大学 3 年、四年制大学文系 3 年、四年制大学 3 年（文学部生のみ）と比べて、最も低いスコアとなっている（図 1.2）。ただし、3 回生時の受検者は、2017 年度 1 回生時の受検者の一部のため、本結果から「PROG」スコアの伸長度（変化量）を判断することは困難である。

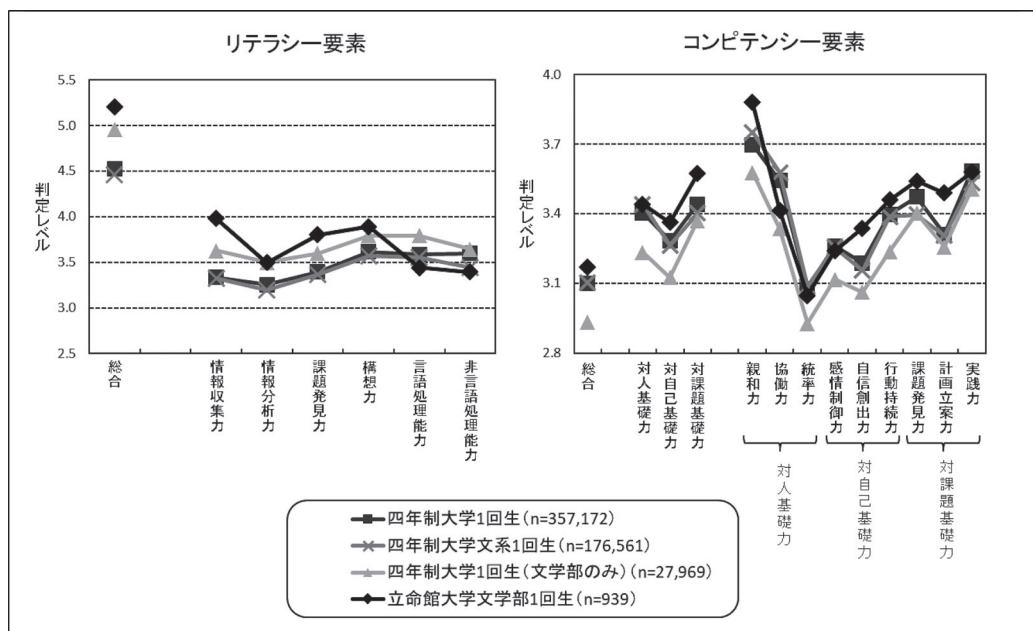


図 1.1 文学部 1 回生（2017 年度入学者）と全国大学 1 回生との「PROG」スコアの比較

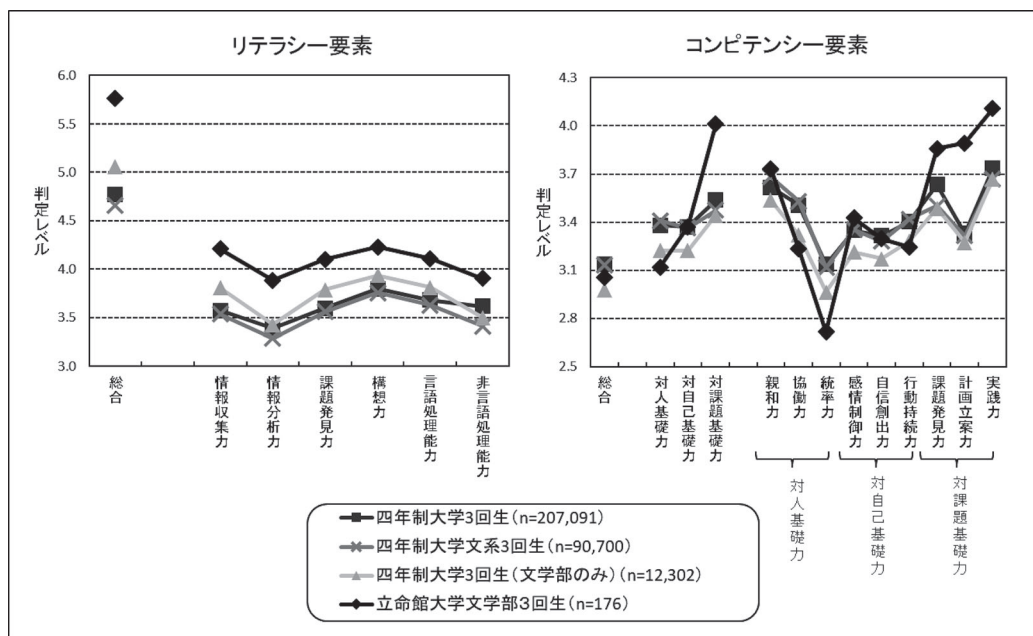


図 1.2 文学部 3 年生（2017 年度入学者）と全国大学 3 年生との「PROG」スコアの比較

続いて、2017 年度入学者の 1 回生時と 3 回生時の「PROG」テストの結果（1 回生時と 3 回生時両方を受検した学生 175 名のみを抽出）を比較した。リテラシーとコンピテンシーの両方の全ての要素でスコアの伸びが見られた（図 2）。この結果により、文学部生は正課・課外も含めた大学生活において、リテラシーとコンピテンシーの両方の要素が向上することが分かった。ただし、リテラシーの「情報収集力」、そしてコンピテンシーの「対人基礎力」については比較的伸び幅が小さい。

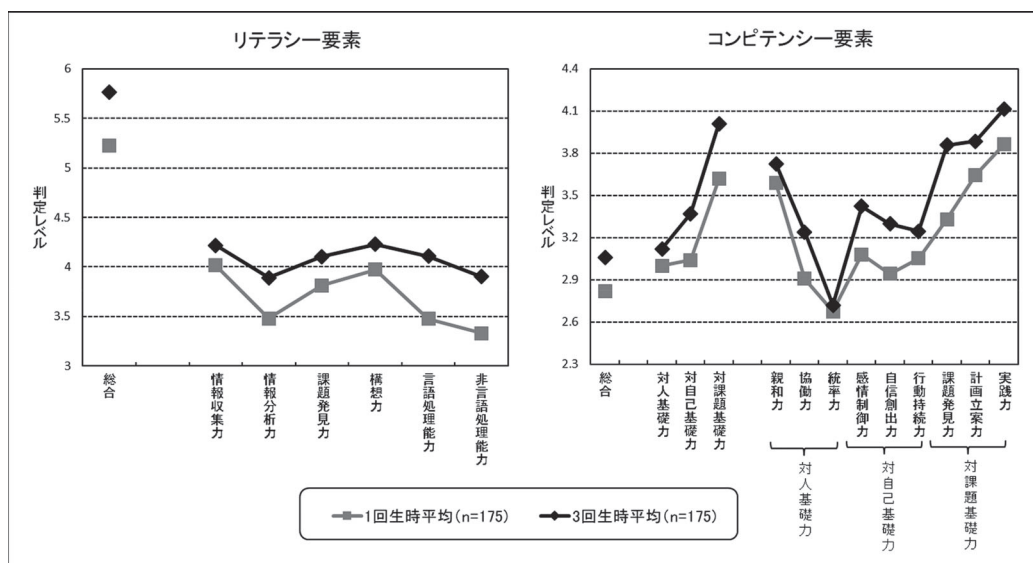


図 2 1 回生時と 3 回生時の「PROG」スコアの比較（2 回受検した学生のみ抽出）

5 GPA と「PROG」テストとの比較分析

5.1 GPA が評価している能力の検証

次に、GPA が評価している能力を明らかにするために、GPA と「PROG」テストのスコアの関係について比較分析を行った。1 回生時と 3 回生時の 2 回「PROG」を受検した 175 名を抽出し、2017 年度 1 回生時の「PROG」スコアと 2017 年度春学期 GPA との関係、そして 2019 年度 3 回生「PROG」スコア（12 月時受検）と 2019 年度春学期累積 GPA との関係を比較分析した。GPA を「2 以下」、「2 より大 3 以下」、「3 より大 4 以下」、「4 より大」の 4 群に区分し、「PROG」テスト受検時期ごとに GPA 区分別の「PROG」スコアの平均値と分散を算出した（表 1）。

一元配置による分散分析を用いて、「PROG」受検時期ごとに GPA 「2 以下」、「2 より大 3 以下」、「3 より大 4 以下」、「4 より大」の 4 群において「PROG」の「リテラシー総合」と「コンピテンシー総合」の平均値の差を検証する。帰無仮説は「4 群の『PROG』スコアの平均に差はない」である。一元配置分析の結果、「リテラシー総合」は 1 回生入学時、3 回生 12 月時ともに 5% 水準で帰無仮説が棄却され、「2 以下」、「2 より大 3 以下」、「3 より大 4 以下」、「4 より大」の GPA 区分ごとの「リテラシー総合」の平均値に有意な差があることが分かった。一方で、「コンピテンシー総合」では 1 回生入学時、3 回生 12 月時ともに 5% 水準で帰無仮説は棄却されなかったため、GPA 区分ごとの「コンピテンシー総合」の平均値に有意差がないことが検証された（表 1）。

また、1・3 回生時ともに GPA 区分が大きくなるほど「リテラシー総合」の平均値は大きくなることが明らかになった（図 3.1）。ただし、GPA 区分が「2 以下」の学生については、母数が少ないこともあるが、「2 より大 3 以下」の学生と比べて誤差の範囲内であり明瞭な差は見られない。従って、GPA が 2 より大きい学生は、GPA が大きい学生ほど「リテラシー総合」も大きくなると言えるが、GPA が 2 以下の学生については GPA と「リテラシー総合」に明瞭な関係は見出せなかった（図 3.1）。一方、「コンピテンシー総合」の GPA 区分ごとの平均値は、1 回生入学時、3 回生 12 月時ともに GPA とは明瞭な関係がない（表 1、図 3.2）。「PROG」のコンピテンシーと GPA に関係がないことは亀野（2017）などの先行研究とも一致している。分析結果より、コンピテンシーは、GPA では推し量れない能力を示していると言える。

表1 「PROG」受検時期、「PROG」要素、GPA区分(群)ごとの統計量一覧

「PROG」受検時期	「PROG」要素	GPA区分(群)	学生数	「PROG」スコアの平均	分散	P値
1回生入学時	リテラシー総合	2以下	7	4.71	1.92	0.03
		2より大3以下	37	4.86	1.58	
		3より大4以下	103	5.27	1.21	
		4より大	28	5.64	1.02	
	コンピテンシー総合	2以下	7	3.43	3.39	0.80
		2より大3以下	37	2.84	2.46	
		3より大4以下	103	2.77	2.78	
		4より大	28	2.82	2.93	
3回生12月時	リテラシー総合	2以下	4	5.00	0.50	0.01
		2より大3以下	35	5.37	1.43	
		3より大4以下	117	5.79	1.60	
		4より大	19	6.47	0.67	
	コンピテンシー総合	2以下	4	4.50	1.25	0.35
		2より大3以下	35	3.03	2.48	
		3より大4以下	117	3.02	2.65	
		4より大	19	3.05	1.94	

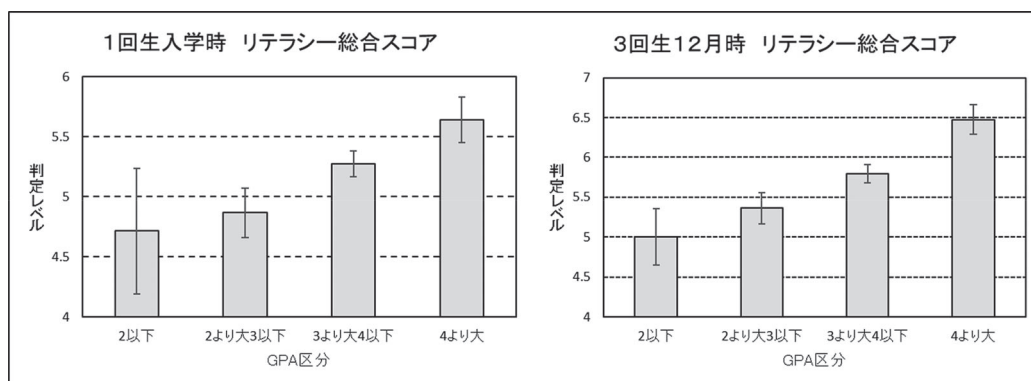


図 3.1 1 回生時および 3 回生時の GPA と「PROG」リテラシースコアとの関係

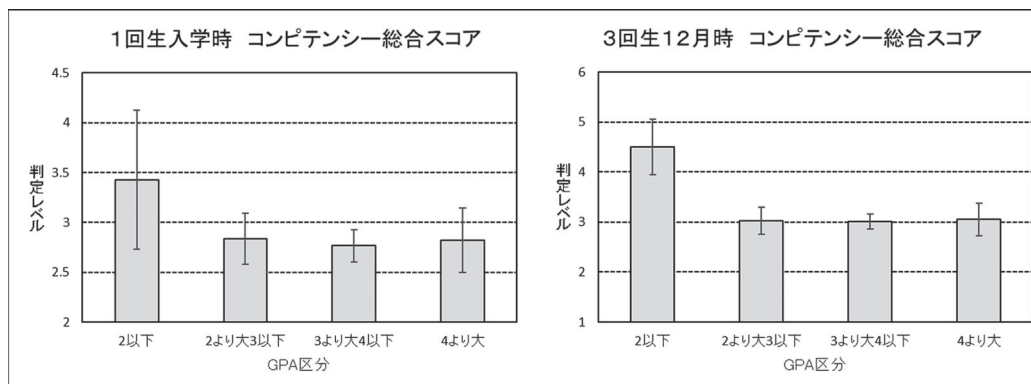


図 3.2 1 回生時および 3 回生時の GPA と「PROG」コンピテンシースコアとの関係

5.2 文学部の正課による学習成果の検証

続いて、文学部の正課での学びが学生のどのような能力の向上に寄与しているのかを検証するために、1 回生時から 3 回生時の GPA の変化量と、「PROG」テストのスコアおよびスコアの変化量の比較分析を行った。1 回生の春学期 GPA から 3 回生の春学期累積 GPA で GPA が上昇している学生は入学後に正課に「まじめ」に取り組んだ学生だと考えられる。一方で、GPA が下がっている学生は、正課への「まじめさ」が入学時よりも 3 回生時に低下している学生だと想定される。従って、本分析では 1 回生春学期から 3 回生春学期で累積 GPA が向上した学生（以下、GPA 上昇群）、累積 GPA が下がった（もしくは変化していない）学生（以下、GPA 下降群）の 2 区分に分けて「PROG」スコアとの関係を検証した。本検証により、GPA 上昇群と GPA 下降群のリテラシー・コンピテンシーの変化量の差が大きい項目ほど、文学部の正課を「まじめ」に取り組むことによって影響を受けやすい要素（能力）を示していると考えられる。

まず全体として、GPA 上昇群、GPA 下降群ともに 1 回生時から 3 回生時の間にリテラシーは全ての要素で、コンピテンシーもほとんどの要素でスコアが向上している（図 4）。

その上で、GPA 上昇群と GPA 下降群を比較すると、1 回生時のリテラシースコアは、「リテラシー総合」も含めて複数の要素で GPA 下降群が GPA 上昇群に比べて高い値を示しているが、3 回生時の「PROG」テストでは、「リテラシー総合」のスコアの逆転が生じ、情報収集力と言語処理能力以外で GPA 上昇群の方が高いスコアとなっている。コンピテンシースコアは、1 回生時は GPA 下降群の方が全ての大・中分類要素で GPA 上昇群を上回る。3 回生の「PROG」の結果でも「コンピテンシー総合」では GPA 下降群が上回るが、その差は全ての項目で小さくなるか、もしくは同じ値になることが分かった（図 4）。

次に、大学入学時の初期的な能力の差を取り除き、純粋な大学入学後の正課への取り組みがリテラシー・コンピテンシーに与える影響を明らかにするため、GPA 下降群と、GPA 上昇群の 2 つに区分して、リテラシー・コンピテンシーの 1 回生時と 3 回生時の変化量を抽出した（図 5）。変化量分析の結果、リテラシーの変化量は、「リテラシー総合」と大分類要素の「課題発見力」で GPA 上昇群が GPA 下降群に比べて有意に向上していることが分かった。一方で、「言語処理能力」は GPA 下降群の方が有意に向上している。コンピテンシーの変化量は、「コンピテンシー総合」と大分類要素の「対自己基礎力」「対課題基礎力」、そして中分類要素の「行動持続力」と「課題発見力」で GPA 上昇群の方が有意に向上していることが明らかとなった。一方、「対人基礎力」については、GPA 上昇群と GPA 下降群で誤差範囲を超える有意な差がないことが分かった。また、中分類要素では「親和力」「協働力」「実践力」の変化量の差が小さい。

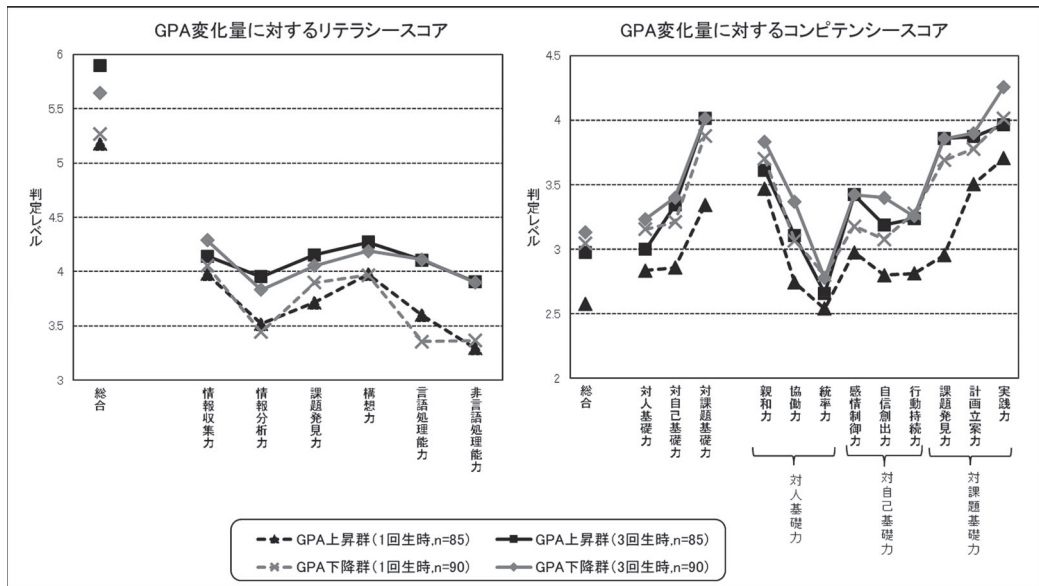


図4 GPA変化量区分ごとの1回生時・3回生時の「PROG」スコア

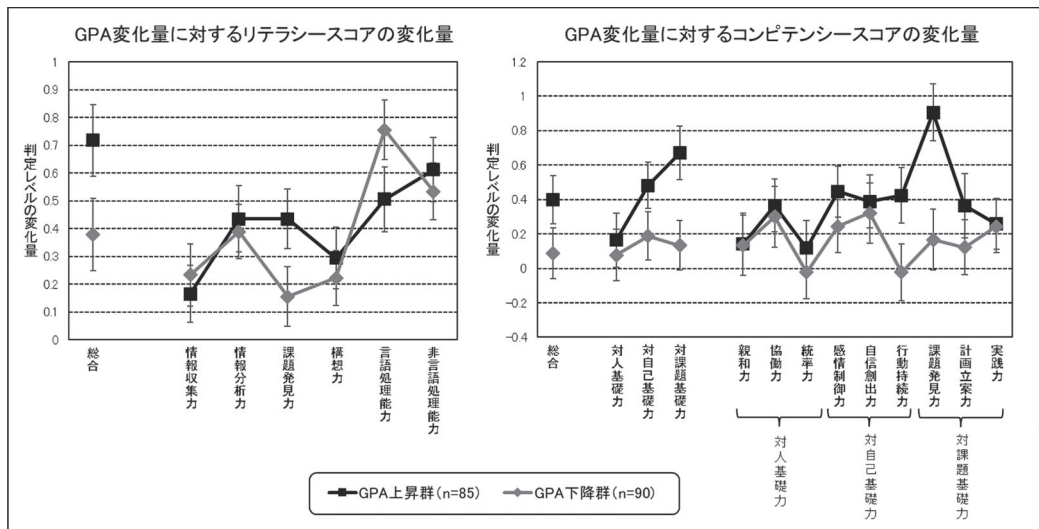


図5 GPA変化量区分ごとの1回生時・3回生時「PROG」スコアの変化量

6 正課を通じて向上する能力と要因について

これまでの分析で、文学部の正課に「まじめ」に取り組むことによって、「リテラシー」「コンピテンシー」ともに有意に向上することが検証された。特に「課題発見力」、「行動持続力」の能力が向上することが明らかとなった。この「課題発見力」や「行動持続力」が向上した学生に対して、個別に成長要因を調べるためのインタビューを行い、「課題発見力」や「行動持続力」を

大学生活のどのような取り組みで伸ばしたのかを調査した。インタビュー対象は、3 回生時に「PROG」を受検した学生の内、「リテラシー総合」と「コンピテンシー総合」のスコアがともに 1 回生時より 3 回生時に向上した学生を 5 名抽出した。なお、以下の 2 つの理由により、インタビュー調査は外部の株式会社リアセックに委託し、表 2 に示す概要で実施した。1 つ目は、本学の学生生活の実態や文学部の教育に対する主観を可能な限り排除したデータを得るためである。2 つ目は、成長要因を直接聞いても学生からは確かなエピソードが出難いと考え、「PROG」の回答データを用いて行動変容の理由について質問する方法を用いた。そのためには、「PROG」の設問および回答とスコアの関係を示す詳細な情報が必要になるが、テストの構造に関する情報は公開されていないため、「PROG」の開発者であり、他大学でもインタビュー調査実績のある株式会社リアセックに依頼した。インタビュー調査結果は、株式会社リアセックが作成した「基礎力測定テスト『PROG』を活用した成長要因インタビュー調査ご報告書（2019 年度）」（以下「インタビュー報告書」とする）にまとめられた。

以下、学生のスコア向上につながったと考えられる特徴的なエピソードを紹介する。なお、紹介するエピソードは、インタビュー報告書に記載された内容を中心に、エピソードが発言された文脈やエピソードの背景が分かりにくい箇所については、インタビューを実施した株式会社リアセックの担当者へのヒアリングで補足したものである。

コンピテンシーの「課題発見力」を判定レベル 4 から 7 に伸ばした日本文学専攻の学生は、以下のように述べている。

文学部の 2 回生と 3 回生の小集団授業（基礎講読と専門演習）で、発表の際にレジュメを用意する過程において、調べるテーマを設定し、資料を多面的に調べて読んでから、自分の考えをまとめるようになった。最初は直感で有益な資料と無駄な資料を分けてしまっていたが、資料を読んでいくうちに意見が変わり、ぎりぎりになって変えたものの発表には間に合わないことがあった。今ではまず情報をたくさん集めてから総合的に有益なものを検討するようにしている。

このインタビューから、当該学生が小集団の授業によって、できるだけ多くの情報を集め、さまざまな角度、広い視野から現象や事実をとらえ、その背後に隠れているメカニズムや原因について考察し、解決すべき課題を発見する力（課題発見力）を培っていることが見て取れる。同じ学生から「文学部は授業のレポート課題が多く、レポートの提出までに自分でいろいろ資料を読んで完成させることが多い」との発言もあり、他学部比べてレポート試験の割合が高い文学部において、レポートの執筆を通じて様々な資料を探し、そこからテーマを見つけ出すといった学習を積み重ねることが「課題発見力」の向上に結び付いている可能性も考えられる。

また、リテラシーの「課題発見力」の判定レベルを 3 から 5 に伸ばした文化芸術専攻の学生は、次のように述べている。

1 回生の時の小集団授業で、自分が考えた仮説に対して、どういった文献を探せばよいか分からず、仮説に無理やり近づけるための資料収集や考察をしてみたが、先生から、「その傾

向の仮説ならこういう話の持っていく方がいい」や「この仮説にはこじつけがあるから、こういうふうに仮説立てた方がいい」といった様々なフィードバックをもらえた。はじめは辛かったが、失敗しても試行錯誤しながら、手順ややり方を改善していくのが得意になった。

このエピソードからは、授業を通じた仮説と検証の繰り返しと、教員からの質問・助言が、学生の「課題発見力」の向上につながっていると想定される。

「行動持続力」の向上にも同様の傾向が見られる。「行動持続力」を判定レベル3から4に伸ばした京都学専攻の学生は、小集団の授業と卒業論文を成長要因に挙げ、「基礎講読や専門演習を通じて、卒業論文をイメージしていかないといけなくなる。先行研究などを調べて、まだ明らかにされていない事象を明らかにすることに価値があると教員より指導を受ける中で、いかに自分らしいこだわりを大事にして研究テーマを設定するかを考えるようになった」と述べている。

これらのインタビューから、総じて、文学部の正課の中でも特に小集団授業での発表等を通じて教員からの専門的見地に基づく指導や助言、レポートのテーマ選びや作成、卒業論文に向けての検討によって、学生は「課題発見力」、「行動持続力」を身に付けていることが推察される。

表2 成長要因インタビュー調査の概要

1. 調査目的

1) 正課の授業等の学習経験を通じた学習成果の可視化
—どんな経験により、学生はどのように成長したのか
2) 今後の教育改善策の追求
—授業等をどのように改善することにより、学生はさらに成長できるか

2. 調査方法

個人インタビュー方式（1人当たり 約60分）

3. 調査期間

2020年6月9～10日

4. 調査対象

PROGスコアの伸長が著しい3回生の学生 計5名
— 人間研究学域 教育人間学専攻1名、日本文学研究学域 日本文学専攻1名、
国際文化学域 文化芸術専攻1名、地域研究学域 京都学専攻1名、
コミュニケーション学域 国際コミュニケーション専攻1名

5. インタビュアー

株式会社リアセック（奥田氏）

6. 質問項目

「PROG」コンピテンシーテストの回答ローデータを用いて、1回目から2回目にかけて
“行動特性が変わったきっかけ”を質問する。

例） 1回目受検（1回生時）

回答が変わった

2回目受検（3回生時）

	A	B
1	初対面の人と話すときには、距離をとって礼儀正しく接する	初対面の人と話すときでも、相手と距離をおかず親しく接する
2	客観的な情報よりも、人の気持ちや人間関係に配慮して判断を下してきた	感情に流されず、客観的な状況を分析して判断を下してきた

7 正課での学習効果と企業への就職との関係

最後に、文学部の正課で向上する能力および向上し難い能力と就職状況のデータの比較検討を行った。2020年7月現在、2017年度入学者が4回生に進級し、就職活動を行っている。2021年

卒以降の学生に対する「就活ルール」を日本経済団体連合会（以下、経団連）は廃止したが、政府は当面はこれまでの通りの就活ルールに沿った採用スケジュールを踏襲するとしており、2021年卒の採用スケジュールも例年同様に3月に会社説明会受付開始、6月から面接や選考が開始された。今回、本学キャリアセンターと相談の上、多くの企業の一般的な新卒採用時期である春採用が落ち着く7月下旬に焦点を当て、学生の就職内定状況のデータ抽出を行った。なお、本学キャリアセンターでは、学生一人ひとりに就職状況の把握のためのメールや電話での調査を行っており、就職状況把握率は毎年90%を超える。今回は、企業の春採用が落ち着いた7月上旬から中旬にかけてキャリアセンターから学生へ就職状況把握のための電話調査を行った後に就職状況のデータ抽出を行ったため、現時点での4回生の就職活動状況をおおよそ正確に把握できていると考えられる。また、2020年度は新型コロナウイルス感染症の影響で、例年より同時期の就職内定率が低い傾向にある。本分析では、「PROG」テストを1回生時と3回生時の2回受検している学生175名に対して就職状況のデータを抽出した。

「PROG」スコアと就職状況の比較検討は、現時点で企業からの就職内定を獲得している学生（就職内定獲得者：75名）と、その内、特に日本を代表する大手企業から内定を得ている学生（著名250社内定者：8名）、そしてまだ就職内定が得られていない学生（就職内定未獲得者：100名）の3つの区分に分けて行った。分析の結果、リテラシーについてはほとんどの要素で就職内定獲得者の方が就職内定未獲得者より高いスコア（平均値）となったが、誤差範囲を超える有意な差は見られなかった。一方で、コンピテンシーについては、大分類要素の「対人基礎力」、そして「対人基礎力」の中分類要素である「親和力」「協働力」で就職内定獲得者が、就職内定未獲得者に比べて有意に高いスコアとなった。また、「協働力」では著名250社内定者が、母数8名と少ないものの、就職内定獲得者よりも有意に高いスコアとなっている（図6）。

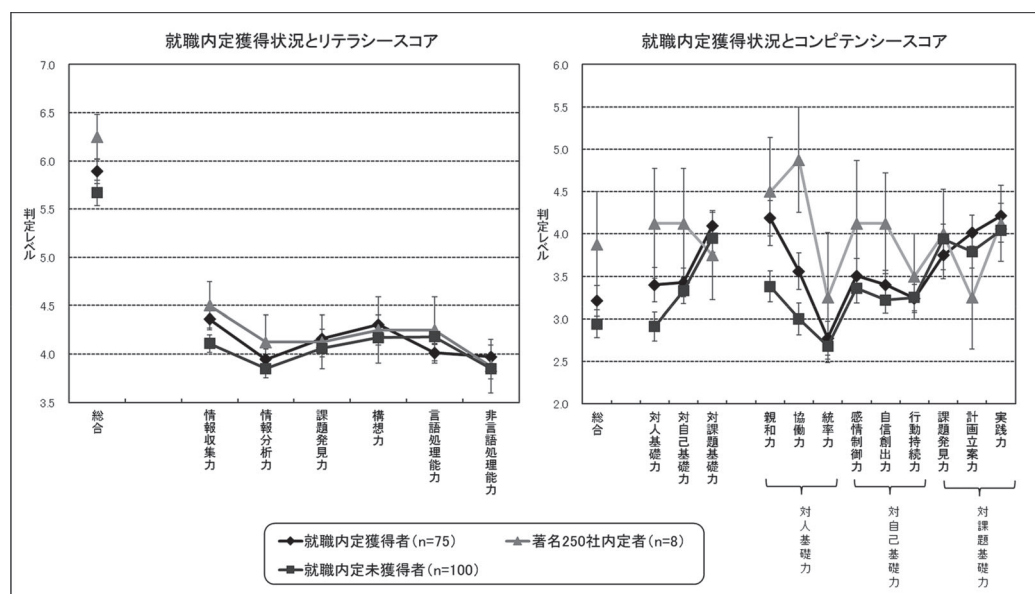


図6 就職内定獲得状況（2020年7月22日時点）区分別の「PROG」スコア

この結果から、卒業者の80%以上が企業等へ就職していく文学部において、「対人基礎力」を向上させるための取り組みの必要性が示唆された。他方、文学部の正課で培われる「課題発見力」および「行動持続力」においては就職内定者と就職内定未獲得者の間で有意差がなく、「課題発見力」においては就職内定未獲得者の方がスコアの平均値が高い。つまり、文学部の正課で培われる能力と、就職活動で評価される能力とは必ずしも一致していない。

一方、2006年時点のリクナビに新卒の募集広告を掲載した1万社の中から960社を無作為に抽出し、抽出した企業が選考基準として広告上に提示している言葉を「PROG」の各コンピテンシー要素に分類した調査報告がある（成田・松村、2014）。調査報告では、コンピテンシー要素の中で、「行動持続力」と「課題発見力」が最も多く掲載されており、「親和力」や「協働力」の掲載数は比較的少ない結果となっている。また、2018年に経団連が企業に実施した「高等教育に関するアンケート」でも、産業界が学生に期待する資質、能力、知識は「主体性」「実行力」「課題設定・解決能力」が「チームワーク・協調性」や「社会性」を上回っている。つまり、企業は選考基準において「行動持続力」（「PROG」では、「行動持続力」の小分類要素に「主体的行動」が含まれる）や「課題発見力」を持った人材を採用したいと考えているが、実際にはその選考過程で「親和力」や「協働力」に優れた人材を採用しており、選考基準と採用する人材との能力のギャップが一定生じていると推察される。もし企業側で選考基準と採用する人材で能力のギャップが生じているならば、企業は採用選考において求める人材を十分に採用できていない可能性も考えられる。ただし、今年度は新型コロナウイルス感染症対策のため、企業の面接試験などはオンライン等での実施が多数を占めており、選考過程が例年と同じ条件ではなかった可能性がある。次年度以降の就職内定状況と PROG スコアの関係も確認する必要がある。

8 考察

8.1 文学部の GPA が評価する能力について

GPA と「PROG」テストとの比較分析により、GPA が2より大きい学生は GPA が大きいほど、「リテラシー総合」のスコアも大きくなる関係があるが、「コンピテンシー総合」のスコアと GPA には顕著な関係が見られない（図 3.1、図 3.2）。GPA が2より大きい学生は、1 年生・3 年生ともに文学部生の約 90% が該当する。この結果より、文学部の GPA は主に「知識を活用して問題を解決する力」（「PROG」のリテラシー要素が示す力）を評価していると考えられる。一方、コンピテンシーが表す「自分を取り巻く環境に実践的に対処する力」（対課題基礎力、対人基礎力、対自己基礎力）については、GPA では評価できていない。

2007 年の学校教育法の改正以降、高校の学習指導要領において主体性や思考力、表現力等のいわゆるジェネリックスキルの養成が求められている。また、経済産業省は 2006 年に「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として社会人基礎力を提唱し、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」などの重要性を述べている。高大接続、そして大学と社会との接続を考える上で、大学教育でジェネリックスキルを養成・評価することは必要であり、GPA で読み取れないコンピテンシーの能力をどのように評価していくのが今後の文学部の課題である。

8.2 正課で向上する能力と向上し難い能力について

まず前提として、文学部生は大学生活を通じてジェネリックスキル（リテラシー、コンピテンシー）を向上させていることが分かった（図2、図4）。

その上でジェネリックスキルの向上に正課が与える影響を抽出するために、GPA 変化量区分ごとの「PROG」スコアの変化量分析を行うと、GPA 上昇群は GPA 下降群に比べて「リテラシー総合」のスコアがより大きく向上している（図5）。この結果は、GPA と「PROG」との比較分析で、GPA が大きくなるほど、リテラシーのスコアも大きくなる関係（図3.1）とも整合する。つまり、入学後に GPA が向上した学生（GPA 上昇群）は、正課を「まじめ」に学ぶことで「知識を活用して問題を解決する力」（リテラシー）が向上すると言える。

また、GPA と「PROG」の比較検討結果では GPA とコンピテンシーに明瞭な関係はない（図3.2）が、GPA 変化量区分ごとの「PROG」スコアの変化量分析では、GPA 上昇群のコンピテンシースコアの変化量（上昇幅）が GPA 下降群より有意に大きい（図5）。この解釈として、GPA の変化量がコンピテンシースコアの向上に影響を与えている可能性が考えられる。分析結果では、GPA 上昇群は、ほとんどのコンピテンシー要素で GPA 下降群より向上しているが、特に「課題発見力」「行動持続力」が有意に向上しており、正課に「まじめ」に取り組むことで、「さまざまな角度から適切な情報源と手段で情報を収集し、広い視野から現象や事実をとらえ、そのメカニズムや原因について考察して解決すべき課題を発見する力」（課題発見力）や「自分にとって必要だと思ふ事柄に継続して取り組んでいく力」（行動持続力）が培われることが推察される。「課題発見力」「行動持続力」の向上は、小集団科目（基礎講読、専門演習）での発表や研究テーマを考え、資料を作成し、発表用資料を作り上げる学びや、レポート課題による文献調査や執筆、卒業論文に向けての検討が影響していると考えられる（図7）。

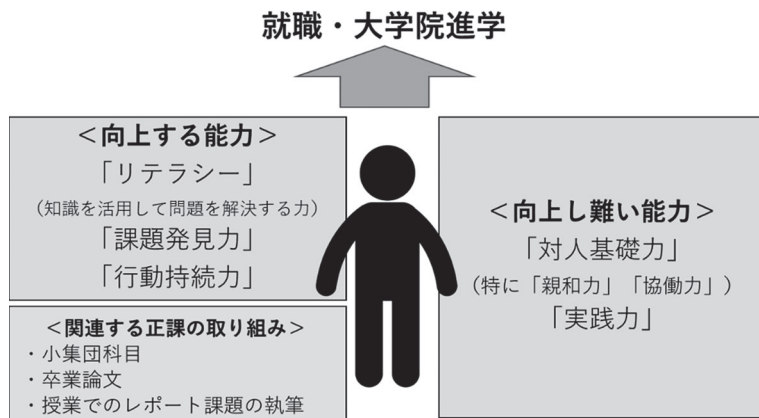


図7 文学部の正課で向上する能力と向上し難い能力を示した概念図

一方で、文学部の正課では身に付きにくい能力も挙げられる。まず、GPA 上昇群と GPA 下降群で、リテラシーの「情報収集力」と「言語処理能力」は GPA 下降群の方が1回生時から3回生時の伸び幅が大きい。従って、上記2つの能力は正課をまじめに取り組んでも向上し難い能力であると言えるが、GPA と「PROG」の比較検討結果より GPA が大きいほど「リテラシー総合」

のスコアも大きくなる関係が明らかとなったため、ここでは「リテラシー総合」に包含される個別の要素までは言及しないこととする。また、コンピテンシーの大分類要素である「対人基礎力」の変化量は、GPA 上昇群と GPA 下降群でほとんど差がない（図 5）。また、中分類要素では「親和力」「協働力」「実践力」の変化量に差がないことが分かった。このことは正課を「まじめ」に取り組んでも「対人基礎力」（特に、親和力、協働力）や「実践力」の能力が向上し難いことを意味している。特に「対人基礎力」については、3 回生時点で全国の大学生平均（図 1.2）と比べても本学文学部生の平均値は極めて低く、一方で就職では重視される要素であるため、「対人基礎力」向上を図るための取り組みが不可欠であると結論付ける。

9 「対人基礎力」の向上を図るための施策

正課では向上し難い「対人基礎力」（特に「親和力」「協働力」）の要素をどのように能力形成していくかについて、文学部の集中拡大企画委員会（2020 年 7 月 21 日開催）で、文学部教員間の意見交換を行った。文学部では、1 回生配当の小集団科目「研究入門」において、全ての学域でグループワークを導入しており、協働学習に力を入れている。一方で、近年、学生の質の変化が見られ、以前よりもグループワークを行うことが難しくなっているという意見や、年々、全体的に授業の課題の量が多くなっており、個人の授業課題を行うために、放課後にグループで集まって課題に取り組むとういことが難しくなっているという意見、その他にも SNS の影響が直接的なコミュニケーションの量を減らし、学生が他者と協働する機会を減らしているのではないかという指摘などもあった。授業内でグループワーク等の実践は行っているものの教員側も学生の「対人基礎力」の向上には苦慮しているという状況が見えてきた。

グループワークは他者との関わり合いの中で役割や信頼を構築し、チームとしての経験を積んでいく作業であるため、「対人基礎力」の向上に寄与する学びのスタイルであると考えられるが、実際には十分な効果が出ていない可能性がある。そのため、学生実態に合わせて、グループワークの方法をより「対人基礎力」を高められる形へと転換する必要がある。合わせて、GPA では測れないコンピテンシーの能力を評価できるようにルーブリック評価を取り入れるなど、評価方法を工夫することも必要であると言えよう。文学部の中でも、言語コミュニケーション専攻（2020 年度より言語コミュニケーション学域に改編）はグループワークの設計や評価方法について、学問的知見を取り入れ、独自に工夫を行っている。今後は言語コミュニケーション学域の事例を、FD を通じて文学部全体に共有するなど、学部内での成功事例を共有していくことも効果的であると考ええる。

また、溝上（2009）は、全国の学生調査において、学習にも意欲的で、サークル・クラブ活動や趣味も重視し、人間関係も大切にしている学生が、大学生活を通じて自分が成長している実感が最も高いと結論付けており、「対人基礎力」を向上させるために課外活動を取り入れることも効果的であると考ええる。本学の学園ビジョン R2020 の後半期計画における「学びの立命館モデル」の構築の中で、正課外の自主的学び、諸活動への参加率 90%が目標に掲げられているが、文学部生の課外活動団体への参加率は 65%程度と決して高くない。課外活動への参加を促すことも重要な施策の一つと考える。

更には、文学部では正課で学んだことを中心に学術的な発展と交流の2つの目的でゼミナール大会を開催している。文学部生であれば1回生から4回生まで誰でも参加でき、学生が個人またはグループで正課に関わる学習・研究成果を発表する場となっている。正課で深めた学びを人に伝え、周囲の学生の多様な考え方を学ぶことができる最良の機会であり、「対人基礎力」とも結び付く能力形成が期待できる。一方で、現状、ゼミナール大会の参加者数は毎年10組以内で、且つ、ほとんどが個人発表となっており、多くの学生が参加しているとは言い難い。また、現在はゼミナール大会と正課との結び付きが弱い。小集団科目（研究入門、基礎講読、専門演習）で議論・検討した内容をゼミナール大会でグループ発表するというような流れを作り出すことも一つの施策であると考えられる。

以上、正課では授業内でのグループワーク等の協働学習の質を高めること、そして課外活動を通じて、学生同士が協働する機会を増やし、多くの学生の参加を促すことで、正課で身に付けられる「リテラシー」や「課題発見力」「行動持続力」などの能力に加えて、「対人基礎力」についてもバランスよく能力形成ができると考える。合わせて、「対人基礎力」を含むコンピテンシー要素の評価軸を作ることも必要である。今回検証された成果を、今後、文学部において正課・課外でどのように改善につなげていくのかについて、実践を交えながら引き続き検討していくこととする。

謝辞

本稿の作成にあたり、専門的な立場からご指導・ご鞭撻をいただいた立命館大学スポーツ健康科学部の河井亨准教授、文学部の取り組みとして議論や推敲にご協力いただいた文学部執行部の先生方および玉井弘美事務長、就職に関わる情報およびデータ提供などに関わってご支援いただいた本学キャリアセンター、そして「PROG」テストの実施や結果の分析、学生へのインタビュー調査そして大学生の全国平均のデータ提供にご協力いただいた株式会社リアセックの奥田寛司様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 岡田有司、鳥居朋子、宮浦崇、青山佳世、松村初、中野正也、吉岡路「大学生における学習スタイルの違いと学習成果」『立命館高等教育研究』、2011年、第11号、167-182頁。
- 株式会社リアセック「基礎力測定テスト『PROG』を活用した成長要因インタビュー調査ご報告書（2019年度）」、2020年（未公刊、筆者保有）。
- 亀野 淳「大学生のジェネリックスキルと成績や就職との関連に関する実証的研究—北海道大学生に対する調査結果を事例として—」『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』、2017年、24巻、137-144頁。
- 高等教育に関するアンケート結果（2018年）については、一般社団法人日本経済団体連合会のWebサイトより引用。 <https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/029.html>（最終閲覧日：2020年10月10日）
- 笹川篤史「PROGテストを利用した学生の能力伸長分析について」『長崎大学経済学部研究年報』、2015年、第31号、1-23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）。

成田 秀夫、松村 直樹「ジェネリック・スキル測定の試行と分析の報告」『PROG セミナー報告書』、2014 年、15-22 頁。 <https://www.kawaijuku.jp/research/prog/event/pdf/2014seminarreport.pdf>（最終閲覧日：2020 年 10 月 10 日）

PROG（Progress Report on Generic Skills）については、株式会社リアセックの Web サイトより引用。
http://www.riasec.co.jp/prog_hp（最終閲覧日：2020 年 10 月 10 日）

松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010 年。

松下佳代「アクティブラーニングをどう評価するか」松下佳代・石井英真編『アクティブラーニングの評価』東信堂、2016 年、3-25 頁。

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「『大学生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』、2009 年、第 15 号、107-118 頁。

山田浩之「地方大学における学生の学習行動と学習意識—大学の学校化がもたらす学習の形骸化」『比治山高等教育研究』、2010 年、第 3 号、37-48 頁。

Educational Features and Issues in the College of Letters:

Evaluation of Multifaceted Learning Outcomes

OKAMOTO Shin'ya (Administrative Staff, College of Letters, Ritsumeikan University)

ONO Masahiro (Administrative Staff, College of Letters, Ritsumeikan University)

KAWANABE Takashi (Associate Professor, College of Letters, Ritsumeikan University)

SAKASHITA Fumiko (Professor, College of Letters, Ristumeikan University)

Abstract

Based on the objectives outlined in the “Academy Vision R2020,” the College of Letters at Ristumeikan University has promoted the “learner-centered education” through the practice of inquiry-based learning in small group courses and graduation thesis seminars. Not only have these classes tried to help our students acquire specialized knowledge in their later years in college; our first-year education has also aimed at fostering students’ generic skills by incorporating groupwork and joint presentations into small classes. These educational efforts in the regular curriculum at the Collge of Letters, however, have never been fully scrutinized in terms of learning outcomes; that is, how they have actually contributed to the advancement of students’ generic skills. What kind of skills does GPA represent at the College of Letters? Which skills are easy (or difficult) for students to acquire through our regular curriculum? In order to clarify these questions, this paper analyzes the chronological improvement of students, by comparing their scores of GPA and the PROG (Progress Report On Generic skills) in their first and third years (2017 and 2019 respectively). The result of this study is to further improve the educational environment at the College of Letters.

Keywords

the College of Letters, Institutional Research (IR), evaluation of learning outcomes, generic skills, literacy, competency, GPA, students’ career

実践レポート

研究活動における大学院生（修士課程）の成長を促す 経験に関する検討

— 成長実感ワークショップの取り組みを通じて —

大 田 桂一郎・朝 子 真 衣
勝 屋 藍 太・本 田 容 子
森 山 寛

要 旨

本実践レポートでは、立命館大学大学院生の研究活動における成長要因の把握を目的とし、成長実感ワークショップ（今川ほか2019）を一部改変し、実施した結果とその解釈、今後の課題について報告する。大学院生9名に対し、ワークショップを行った結果、9名からは122の「身についた力・知識」、「経験（エピソード）」を得ることができた。「身についた力・知識」がどのような「経験（エピソード）」から得られたのかを把握するため、「経験（エピソード）」の分類を、KHcoderを用い、テキストデータから、テキストマイニング（クラスター分析）を試みた。その結果、10の経験に分類することができた。

キーワード

大学院生の成長、研究活動、経験、成長実感ワークショップ

1. 問題設定と背景

2019年1月22日に中央教育審議会大学分科会より「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～」(審議まとめ)がまとめられた。その中では、大学院の学生が身に付けるべき能力について、平成27年大学院審議まとめ¹⁾に引き続き、高度な専門的知識と倫理観を基礎に自ら考え行動し、新たな知及びそれに基づく価値を創造し、グローバルに活躍する人材の姿である「知のプロフェッショナル」が提示されている。それに加え、専門分野問わず、共通的に身に付けるべき能力を明確化し、「知のプロフェッショナル」の十全な育成に向けた大学院教育の改善につなげていく必要があることが触れられている。「知のプロフェッショナル」に求められる能力については、「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)で述べられた学士課程を通じた普遍的なスキル・リテラシーを高い水準で備えていることに加え²⁾、「最先端の知にアクセスする能力」「自ら課題を発見し設定する力」「自ら仮説を構築し、検証する力」「社会的・経済的価値を判断・創出する

能力」「高度な英語力を含むグローバル化に対応した優れたコミュニケーション能力」「倫理観」「マネジメント能力」など、大学院の高度な教育研究を通じてこそ身に付くことが期待される今後の社会を先導する力、様々な場面で適用するようなトランスファラブルな力を備えていることが求められる。

では、実際に大学院教育を通じてどのような能力・力量形成がなされているのか。都築（2010）においては、大学院教育の現状把握を通じた高等教育システムの中での大学院の今日的な位置づけを明確化することとともに大学院で学ぶ大学院生についての成長について検討することを目的としたワークショップを実施した記録がまとめられている。その中では、問を立てることができることが研究能力の中核であること、大学院生自身が自分自身で主体的に研究を実施していくこと、大学でアカデミック・コミュニティをどのように立ち上げていくか、キャリア形成という観点から大学院教育はどのように位置づくるのかという問いの転換などのポイントが重要であるとまとめられている。

玉井ほか（2011）においては、教職大学院においてではあるが、大学院生の学びの軌跡と成長について、修了生対象の振り返りアンケートから考察を行っている。そこでは、教育実践を深く見直すきっかけとなる授業・ゼミの存在や教育に対する視野の広がり、大学院生同士のネットワークの広がりが修了後も引き続いて学びを発展させていると考察している。

佐渡島ほか（2014）では、ライティング・センターにおける大学院生がライティングチューターを行う上での成長という限定的な内容ではあるが、大学院生の成長については、熟達するにつれての「状況に敏感に対応し、文脈化された思考」「人と人との相互作用の場面、文脈における活動過程での反省的思考」とまとめている。また同研究の中で大学院生の実際の学びの実態をとらえる研究がまだ行われていないことも触れている。

以上の先行的な研究や記録から、大学院生に対する学びの実態、研究活動における成長要因の把握は、限定的であり学士課程教育よりも先進的ではないことが分かる。さらに立命館大学が2018年度に実施した「第2回教学実践フォーラム～人文社系修士課程の大学院生（日本語基準）を対象とした研究指導における課題と改善について～」³⁾の議論においても、大学院生の学びに対する研究・調査は進んでいないことについて言及されている。そこで、先行研究や記録、当該実践フォーラムで言及された内容を受け、大学院生（修士課程）の研究活動における成長一因の把握を目的として成長実感ワークショップ（今川ほか、2019）を一部改変し実施した。本実践レポートでは、実施結果とその解釈、今後の課題をまとめ、報告する。

2. 実践方法

成長実感ワークショップ（今川ほか2019）は、主に課外自主活動における成長実感を把握する目的であったため、大学院生に対して事前ヒアリングを実施し、表1の通り、一部改変を加えて実施した。成長実感ワークショップに参加してくれた大学院生は、立命館大学大学院キャリアパス支援推進スタッフ⁴⁾を中心に、合計で9名であった。研究分野は、人文社系研究科所属が5名、自然科学系研究科所属が4名であり、修士課程の1回生が3名、2回生が6名であった。ワークショップは、3日間に分けて実施し、1日目に人文社会研究科所属の大学院生1名に事前

ヒアリングを兼ねて実施、2日目に自然科学系研究科所属の大学院生、3日目に残りの人文社系研究科所属の大学院生に対して実施した。

表1 成長実感ワークショップ ver2 の流れ

順	内容	時間
①	趣旨説明・自己紹介	5分
②	どのような研究をしているかの紹介	10分
③	自身の研究活動において「身についた力・知識」について書き出し	5分
④	「身についた力・知識」の貼り付けと一言ローテーション	30分
⑤	さらに伸ばしたい重要な力・知識についての詳細な説明	30分
⑥	ワークショップの感想	5分

※ 下線部が今川ほか（2019）からの変更箇所

ワークショップは、はじめて顔をあわせる大学院生同士もいたため、成長実感ワークショップ（今川ほか2019）で述べられている方法と同様に、徐々に話していく量が増えていくようにデザインした。はじめにファシリテーターの自己紹介と趣旨説明を行い、ワークショップの場でのデータの利用許諾について説明し、諾否の記入を求めた。そのあと参加者の自己紹介として研究科・回生・名前・研究内容と研究科へ進んだ動機について話してもらった。続いて、「用意したポストイット一つにつき一つの身についた力・知識を記してください。」という説明のもと、大学院での研究活動においてどういった力・知識が身についたかを書き出してもらった。その後、書き出してもらった全ての「～力」や「～知識」について、一人ずつ模造紙に貼りつけてもらいながら、ローテーション制で説明をしてもらった。一通りローテーションが終わったのち、「さらに伸ばしたい重要な力・知識」を絞ってもらい、その経験（エピソード）について語ってもらった。

3. 分析方法と結果

3日間、計9名に行ったワークショップの内容を当人らの承諾を得て録音、その音声をテキスト化し、身についた力・知識に対しての経験（エピソード）を下表の形式でまとめた。

表2 身についた力・知識に対しての経験（エピソード）のまとめ方（一部）

実施日	研究科	回生	身についた力・知識	経験（エピソード）（どのような経験を通じて身についたか）
2019年7月4日	法学研	M1	時事問題調査力	AIなどを研究のテーマとしているので、時事、最新情報を常に入手しておく必要がある・・・
2019年7月4日	法学研	M1	調査力	先行研究を調べることを通じて。まずは先行研究を読み、解釈し、まとめ上げることを指導されている・・・
・・・	・・・	・・・	・・・	・・・

表2のようにまとめた結果、ワークショップを実施した9名からは122の「身についた力・知

識」、「経験（エピソード）」を得ることができた。その後、経験（エピソード）を分類するため、KHcoder⁵⁾を用い、テキストデータから、テキストマイニング（クラスター分析）を行った。クラスター分析により、経験（エピソード）を10クラスターに分類し、分類された記述内容からクラスターの解釈を行った。なお、コーディングルール⁶⁾については、可能な限り大学院生の実態に近づけるため行っておらず、クラスターの数については、Auto 設定で出力した10クラスターをはじめとし、7クラスターから12クラスターまで出力した結果、筆者ら複数人で確認し、10クラスターが解釈に適していると判断した。下図は分類したデンドログラムである。

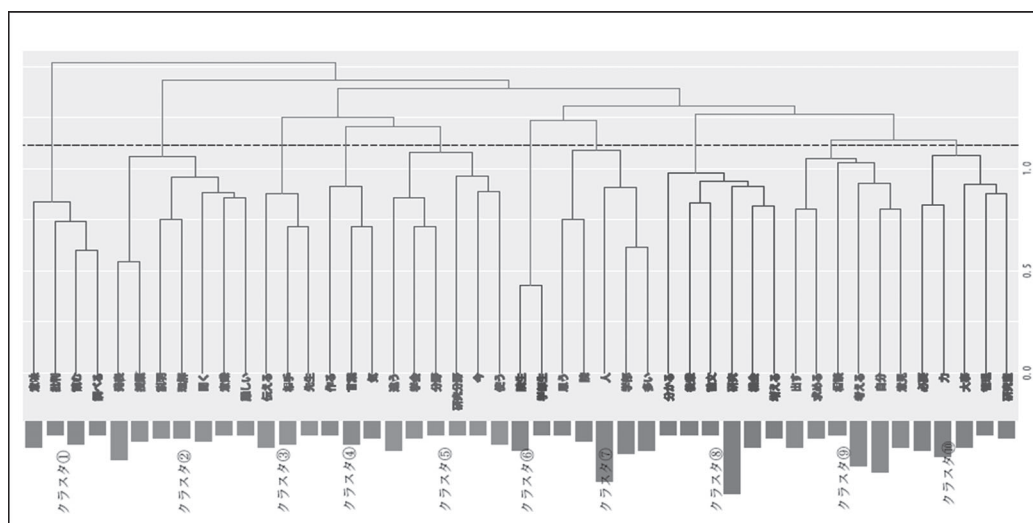


図1 エピソードのテキストデータからのクラスター分析（デンドログラム）

各クラスターについては、分類された記述内容から、次のとおり解釈を行った。なお、括弧内の記述は、大学院生が話した前後関係や文脈から、筆者らが追記したものである。

クラスター①「先行研究や文献を調べる経験」

代表的な記述として、「先行研究を調べる、解釈する」「自らで（先行研究を）調べ、自ら解釈、批判をする」「判例や先行事例の批判的な意味を考える」「文献を読むことを通じて」などの先行研究やそれに関わる文献を調査するという記述が集約されているため、「先行研究や文献を調べる経験」と解釈した。

クラスター②「インタラクティブな研究発表を通じた経験」

代表的な記述として、「授業での発表を通じて、質問や意見、アドバイスをしっかり聞く」「発表に対しアドバイスをもらうためには、論点を明確にし、端的に伝える能力が授業を通じて養われる」「（発表で）質問や意見を出してもらうための工夫をする」といった授業内外での研究発表、それを傾聴する経験に関する記述が集約されているため、「インタラクティブな研究発表を通じた経験」と解釈した。

クラスター③「他者とのコミュニケーションを通じた経験」

代表的な記述として、「（同僚の院生や教員に対し）分かりやすく伝える」「（相手に）分かることばで伝える」「相手のことを理解しつつ、ディスカッションできる話し方、説明の仕方」「相手の背景を踏まえて理解度を確認する」など、他者とのコミュニケーションを意識した記述が集約されているため、「他者とのコミュニケーションを通じた経験」と解釈した。

クラスター④「研究上の言語表現を学ぶ／注意する経験」

代表的な記述として、「（文章／発表でも）言葉の使い方に注意するようになった」「（大学院に進学して）てにをはを含めた言葉が気になる／注意する」「研究分野などのバイアスにならないように言葉や表現に気を付けている」など、研究を意識した文章表現、口頭発表のことばに関する記述が集約されているため、「研究上の言語表現を学ぶ／注意する経験」と解釈した。

クラスター⑤「研究分野の多様性に触れる経験」

代表的な記述として、「学会でも分野が異なる研究者と交流する機会があり、今まで知らなかった情報を知り、視野が広がる」「分野によって（研究上の）基準、水準が違うため、応用力が求められる」といった研究分野における違い、他の研究分野を知ることでの視野の広がりなどの記述に集約されているため、「研究分野の多様性に触れる経験」と解釈した。

クラスター⑥「大学院生になったと自己認識する・自覚する経験」

代表的な記述として、「院生になると待っていてもフォローしてくれない」「院生になると誰にでもわかるように資料を作らないといけない」「院生になると学部生の卒論を見るので理解力や教え方が重要になる」といった「院生になると」「院生になって」という修飾語の記述に集約されているため、「大学院生になったと自己認識する・自覚する経験」と解釈した。

クラスター⑦「学部から大学院への学びの転換を考える経験」

代表的な記述として、「学部のときより（本を）読むようになった」「学部のときはレポートを書くときでもあまり考えられていなかった」といった大学院に入学し、学部のときとの違いを意識した回帰的な記述が集約されていたため、「学部から大学院への学びの転換を考える経験」と解釈した。

クラスター⑧「インタラクティブな研究活動を通じた経験」

代表的な記述として、「研究発表する機会が多いため、後輩に対して指導する機会がある」「話すときもつながりを意識し、枠組みで考えるくせがついた。それは論文を構成することに通じる」「膨大なデータを整理し、分析する」「目的があって道のりとしての研究を意識した」「研究はうまくいかないことが多い」など、研究そのものに関する記述や研究を経た経験などの記述に集約されるため、「インタラクティブな研究活動を通じた経験」と解釈した。

クラスター⑨「研究成果を出すため主体的に行動する経験」

代表的な記述として、「何を明らかにするかを考える」「意味づけることの意味、なぜ、どうしてを考えるくせはついた」「(大学院では) 自分から動かないといけない状況になる」「(学会や紀要、論文などの) 成果を出していく」など研究活動において、主体的な行動を心掛ける記述に集約されているため、「研究成果を出すため主体的に行動する経験」と解釈した。

クラスター⑩「研究環境へ適応するための経験」

代表的な記述として、「研究室内で普段から困っていること、他人の助けを求めることは大事」「研究室内で(研究) 結果をどのように管理するか」「(研究に必要な知識は) 研究室で活動していく上で必要になる」といった研究室での関係、環境や施設を管理・適応に関する記述に集約されているため、「研究環境へ適応するための経験」と解釈した。

4. まとめ

成長実感ワークショップを一部改変し、大学院生（修士課程）が研究活動を通して、どのような成長をしているのかを検証した結果、ワークショップに参加した大学院生（修士課程）は、主に下表の経験を通して、成長していることがわかった。

表 3 大学院生（修士課程）の成長経験

No	経験
1	先行研究や文献を調べる経験
2	インタラクティブな研究発表を通した経験
3	他者とのコミュニケーションを通した経験
4	研究上の言語表現を学ぶ／注意する経験
5	研究分野の多様性に触れる経験
6	大学院生になったと自己認識する・自覚する経験
7	学部から大学院への学びの転換を考える経験
8	インタラクティブな研究活動を通した経験
9	研究成果を出すための主体的な行動
10	研究環境へ適応するための経験

5. おわりに

今回、大学院生 9 名に対し、ワークショップを行った結果、9 名からは 122 の「身についた力・知識」、「経験（エピソード）」を得ることができ、その結果を分析することで、10 の経験から大学院生（修士課程）が成長していることがわかった。しかしながら、分析については、あくまで大学院生がワークショップで語った音声をテキスト化したテキストデータを用いたに過ぎない。今回析出された 10 の経験のみが、大学院生（修士課程）の成長に起因しているのではなく、あ

くまで成長一因の分析であることに本実践の限界がある。残されている課題として、個々の研究指導教員の丁寧な指導や研究科カリキュラムの影響、テキストを用いて分析した結果がいかに関大学院生の実態と整合性が取れているかの検証、『博士号のとり方』（E.M. フィリップスら 2018）や英国で構築された Vitae Researcher Development Framework などの海外の研究知見と接続し発展させることが必要であろう。

末筆ではあるが、本実践が少しでも大学院生の研究活動における成長要因把握の一助になれば幸いである。

謝辞

本実践レポートをまとめるにあたり、ワークショップに参加してくれた大学院生 9 名に感謝いたします。また、2018 年度より 2 年間、学校法人立命館人事部人事課の職員共同研修として取り組ませて頂いた内容となります。人事課の研修担当の方々にも感謝の意を記します。それに加えて、本実践レポートをまとめるにあたり、立命館大学スポーツ健康科学部／教育・学修支援センターの河井亨先生に貴重なアドバイスを賜りました。心より御礼申し上げます。

注

- 1) 「未来を牽引する大学院教育改革～社会と協働した「知のプロフェッショナル」の育成～」(審議まとめ) (2015 年 9 月 15 日 大学分科会)
- 2) 「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」では、今後の社会を支える人材には、学士課程を通じて、「論理性や批判的思考力」「広い視野」「コミュニケーション能力」「他者と共生する力」に加え、「創造力」「変化への適応力」「主体性と責任感を備えた行動力」「データ処理、活用能力」など、普遍的なスキル・リテラシーを身に付けることが求められている。
- 3) 2018 年度第 2 回教学実践フォーラム「人文社系修士課程の大学院生（日本語基準）を対象とした研究指導における課題と改善について」<http://www.ritsumeai.ac.jp/itl/news/article.html?id=73> (最終閲覧 2020 年 8 月 31 日)
- 4) 大学院キャリアパス推進室が開催する各種セミナー等の企画に参画・支援を行う大学院生スタッフ。各種セミナー等の参加者が円滑にコミュニケーションを図れるよう支援を行い、参加者同士の交流の手助けを行うとともに、CPS 自身も参加者との交流を図ることで、学年、研究科を超えたネットワークを構築し、前に踏み出す力（主体性、実行力）、考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）、チームワーク力（発信力、傾聴力、柔軟力）の醸成を目的とし活動している。「2020 年度立命館大学大学院キャリアパス支援スタッフ (CPS) Carrer Path Support Staff」http://www.ritsumeai.ac.jp/ru_gr/g-carrer/ferrow/master/article.html?id=28 (最終閲覧 2020 年 8 月 31 日)
- 5) 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 <https://kxcoder.net/> (最終閲覧 2020 年 8 月 31 日)
- 6) 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

参考文献

E・M・フィリップス、D・S・ビュー、角谷 快彦『博士号のとり方—学生と指導教員のための実践ハンドブック—』名古屋大学出版会 2018 年

- 中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」2018 年 11 月 26 日
- 中央教育審議会大学分科会「未来を牽引する大学院教育改革～社会と協働した「知のプロフェッショナル」の育成～（審議まとめ）」2015 年 9 月 15 日
- 中央教育審議会大学分科会「2040 年を見据えた大学院教育のあるべき姿～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～（審議まとめ）」2019 年 1 月 22 日
- 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
- 今川 新悟、河井 亨、真田 樹義「課外自主活動における学生の成長：ワークショップによる成長調査を通じて」『立命館高等教育研究』第 19 号 2019 年 p111-121
- 立命館大学教育開発推進機構「2018 年度 第 2 回教学実践フォーラム」
<http://www.ritsumeit.ac.jp/itl/news/article.html?id=73>（最終閲覧 2020 年 8 月 31 日）
- 佐渡島 紗織、太田裕子「文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長—早稲田大学ライティング・センターでの事例—」『国語科教育』第 75 巻 2014 年 p64-71
- 玉井 康之、前田 輪音、藤森 宏明「修了生対象の振り返りアンケートからとらえられる院生の学びの軌跡と成長」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』創刊号 2011 年 p83-87
- 都築 学「大学院教育の課題と院生の成長」『青年心理学研究』第 22 号 2010 年 p98-101
- Vitae, “About the Vitae Researcher Development Framework”
(<https://www.vitae.ac.uk/researchers-professional-development/about-the-vitae-researcher-development-framework>, 2020.8.31)

Examination of Experiences in Research Activities That Promote the Development of Graduate Students in the Master's Programs

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

ASAKO Mai (Administrator, Office of Graduate Studies Ritsumeikan University)

KATSUYA Aita (Administrator, Office of General Education Ritsumeikan University)

HONDA Yoko (Administrator, Office of Student Affairs at Biwako-Kusatsu Campus Ritsumeikan University)

MORIYAMA Hiroshi (Administrator, Office of Graduate Studies Ritsumeikan University)

Abstract

This practical report aims to understand the development factors in the research activities of graduate students at Ritsumeikan University. To this end, the Workshop (Imagawa et al. 2019) was modified and implemented. This report reports the results of the workshop, interpretations of the results, and future issues. As a result of conducting the workshop for nine graduate students, 122 experiences (episodes) that helped them acquire academic skills and knowledge were obtained.

To understand what kind of experiences (episodes) helped them to acquire academic skills and knowledge, we performed text mining analysis (cluster analysis) on text data using KHcoder to classify the experiences (episodes). As a result, the experiences were classified into 10 clusters.

Keywords

Development of graduate students, research activities, experiences, Workshop

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. 注記は本文の最後一括し、本文中の該当箇所の右肩に 1)、2) のように示す。
6. 本文中で文献を示す場合は、以下の通りとする。
例：
…が明らかにされている（江原 1994:165）。
…が明らかにされている（沖 2013, 鳥居ほか 2013）。
江原（2005）によれば、……
…が明らかにされている（Saupe 1990, Trow & Clark 1994）。
…が明らかにされている（Kuh et al. 2009）。
…と論じている（Boyer 1990 = 1991:51-64）。
「大学職員が教員と協働して活躍することがいっそう要請されるようになってきている」（江原 2015:114）ことが指摘されている。
7. 文献は、注の後にまとめて記載する。日本語・外国語を含めて著者の姓のアルファベット順、年代の古い順に西暦で記し、同一著者の同一年の文献は、引用順に a, b, c ……を付す。文献は注記の後ろに一括し、記載は次のとおりとする。
(1) 日本語の場合
a. 図書
著者名『図書名』出版社、刊行年。

例：江原武一『大学のアメリカ・モデル—アメリカの経験と日本』玉川大学出版部、1994年。
ケルズ, H.R. 喜多村和之・館昭・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-yy 頁。

例：江原武一「大学の管理運営改革の世界的動向」江原武一・杉本均編著『大学の管理運
営改革—日本の行方と諸外国の動向—』東信堂、2005年、3-45 頁。

c. 論文（雑誌掲載）

著者名「論文名」『雑誌名』巻数・号数、刊行年、xx-yy 頁。

例：江原武一「高等教育におけるグローバル化と市場化—アメリカを中心として」『比較教
育学研究』第32号、2006年、111-124 頁。

(2) 外国語の場合

a. 図書

著者名, 図書名, 出版地（出版都市名, 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”, 雑誌名, 巻数・号数, 刊行年, pp.xx-yy.

例：Rice, R.E. “Enhancing the Quality of Teaching and Learning: The U.S. Experience.” *New
Directions for Higher Education*, No.133, 2006, pp.13-22.

(3) ウェブサイトの場合

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

山岡憲史	立命館大学教育開発推進機構教授
竹中宏文	立命館大学一貫教育部 部付部長
川口潔	立命館大学一貫教育部 担当部長
友草司	立命館大学一貫教育部 附属校教育研究・研修センター センター長
堀江未来	立命館小学校・中学校・高等学校 代表校長
藤本学	立命館大学教育開発推進機構教授
蒲生諒太	立命館大学教育開発推進機構嘱託講師
カンダボダ.P.B	立命館大学国際教育推進機構准教授
今村比呂志	立命館大学生命科学部助教
山置佑大	立命館大学生命科学部非常勤講師
村山かなえ	立命館大学国際教育推進機構嘱託講師
北出慶子	立命館大学文学部教授
遠山千佳	立命館大学法学部教授
安田裕子	立命館大学総合心理学部准教授
山口洋典	立命館大学共通教育推進機構教授
土元哲平	立命館グローバル・イノベーション研究機構専門研究員
武田悠衣	立命館大学人間科学研究科博士課程前期課程
大塚李基	立命館大学社会学研究科博士課程前期課程
大月隆生	立命館大学社会学研究科博士課程前期課程
立山博邦	立命館アジア太平洋大学教育開発・学修支援センター准教授
カッティング 美紀	立命館アジア太平洋大学教育開発・学修支援センター准教授
筒井久美子	立命館アジア太平洋大学教育開発・学修支援センター准教授
FRENCH Thomas W.	立命館大学国際関係学部准教授
KUNSCHAK Claudia	立命館大学国際関係学部教授
O'MOCHAIN Robert	立命館大学国際関係学部准教授
RAJKAI Zsombor Tibor	立命館大学国際関係学部教授
新野 豊	立命館大学国際関係学部事務室事務長補佐
西田彰一	立命館大学経営学部授業担当講師
小材彩季	立命館大学衣笠国際課課員
越智朋美	立命館大学 BKC リサーチオフィス課長補佐
大賀まゆみ	立命館大学言語教育センター外国語嘱託講師
落合淑美	立命館大学言語教育センター外国語嘱託講師
岡本伸也	立命館大学文学部事務室事務長補佐
小野勝大	立命館大学文学部事務室課員

川那部 隆 司
坂 下 史 子
大 田 桂一郎
朝 子 真 衣
勝 屋 藍 太
本 田 容 子
森 山 寛

立命館大学文学部准教授
立命館大学文学部教授
立命館大学教務課課員
立命館大学大学院課（衣笠）課員
立命館大学共通教育課（BKC）課員
立命館大学 BKC 学生オフィス課員
立命館大学大学院課（衣笠）課長補佐

（執筆順）

編集委員会 委員長 藤本 学
仲田 晋
小椋 秀樹
谷 晋二
沖 裕貴
蒲生 諒太

立命館高等教育研究

第 21 号

2021 年 3 月 31 日発行

編集発行 立命館大学教育開発推進機構
京都市北区等持院北町 56-1
(〒 603-8577)
TEL : (075) 465-8304

印刷 株式会社 田中プリント
京都市下京区松原通麴屋町東入
(〒 600-8047)
TEL : (075) 343-0006

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 21 CONTENTS

An Integrated Education of Ritsumeikan University

- Integration of junior and senior high school education and linking between high school and university education:
Overlooking policies of the Ministry of Education and integrated education of Ritsumeikan Trust YAMAOKA Kenji (1)
An Overview on Ritsumeikan Top Global Schools Concept Development of High School Education through SGH, SSH and WWL
TAKENAKA Hirofumi (17)
- Construction of Ritsumeikan High School Connection System New development of high school High school-university cooperation
education Collaboration and strengthening with each faculty (especially global faculties) KAWAGUCHI Kiyoshi (37)
- Activities of Educational Research and Teacher Training Center:
Achievements and Future Challenges of Teacher Training so far TOMOKUSA Tsukasa (57)
- Integrating Primary and Secondary Education Systems:
Challenges of Ritsumeikan Primary School and Ritsumeikan Junior & Senior High School HORIE Miki (75)

Article

- Development of TanQ as Questionnaire for Assessment of Inquiry Learning Based on Students' Experience
FUJIMOTO Manabu/GAMO Ryota (91)

Method and Practice

- Promotion of Active Collaboration among Multinational Multi-disciplinary University Students in English-Medium Courses
KANDUBODA B. Prabath (109)

Report

- Paper Crafting for Introduction of an Alpha-Helix of Proteins IMAMURA Hiroshi/YAMAOKI Yudai (127)
- Diversification of Student Peer Support Fostered by International Education and Exchange:
Considering Possibilities of Multicultural Service Learning
MURAYAMA Kanae/KITADE Keiko/TOHYAMA Chika/YASUDA Yuko/YAMAGUCHI Hironori (139)
- A Report on Large-Scale Online classes Practices By Learning Data:
From the Perspective of Content Creation, Classroom Management, and Student Trends
GAMO Ryota/TSUCHIMOTO Teppei/TAKEDA Yui/OTSUKA Riki/OTSUKI Takao (159)
- The First-Year Seminar in the "With Corona" Era: A Case of Ritsumeikan Asia Pacific University
TATEYAMA Hirokuni/CUTTING Miki/TSUTSUI Kumiko (179)
- Academic Writing Tutorial -The case of College of International Relations Ritsumeikan University-
FRENCH Thomas W./KUNSCHAK Claudia/O'MOCHAIN Robert/RAJKAI Zsombor Tibor/NIINO Yutaka (197)

Practice Reports

- Trial of Curriculum Research in a Remote Learning Class: Practical examples of Japanese history NISHIDA Shoichi (217)
- Fostering Deep-Learning among University Students: from In-class Learning through Extra-curricular Activities
KANDUBODA B. Prabath (229)
- The Roles and Significance of University Staff in Promoting Students' Study-Aboard Programs
KANDUBODA B. Prabath/KOZAI, Saki/OCHI, Tomomi (245)
- Report on Audience and Presenter Perspectives on the Use of Beyond Borders Plaza in a Required English Course
OGA Mayumi/OCHIAI Yoshimi (261)
- Educational Features and Issues in the College of Letters: Evaluation of Multifaceted Learning Outcomes
OKAMOTO Shin'ya/ONO Masahiro/KAWANABE Takashi/SAKASHITA Fumiko (275)
- Examination of Experiences in Research Activities That Promote the Development of Graduate Students in the Master's Programs
OTA Keiichiro/ASAKO Mai/KATSUYA Aita/HONDA Yoko/MORIYAMA Hiroshi (293)

MARCH 2021

Institute for Teaching and Learning
Ritsumeikan University