

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

## 立命館高等教育研究

### 第22号

#### 特集：立命館大学のコロナ禍における組織的対応と教訓

新型コロナウイルスへの組織的な対応 — 立命館大学教育学部における授業支援 —

長谷川 哲／大田桂一郎／落合 弘望／河合 正徳／西浦 明倫／三好 真紀／山之江優香（1）

新型コロナウイルス禍における学生部による学生生活への支援

河原 典史（15）

国際部のコロナ禍における組織的対応と教訓

中川 涼司／植木 泰江／亀田 直彦（25）

#### 事例研究

海外体験学習における第3の道：オンライン実践 — コロナ禍で実施されたNGOとの協働事例から —

秋吉 恵／小峯 茂嗣／藤掛 洋子／磯野 昌子／田中 治彦（37）

#### 報告

大学院におけるメディアを活用した英語発信力育成の一考察 — R2030と新時代を見据えて —

近藤 雪絵（55）

生命科学研究所のICTを活用した国際交流へのチャレンジ — 「さくらサイエンスプログラム」の取り組み —

辰野 有／前田 由起／若山 守／西澤 幹雄／高木さくら（69）

#### 実践レポート

経験学習型教育における「書くこと」を通じた学生の学び

— 立命館大学サービス・ラーニング科目におけるリフレクティブ・ライティング —

木村 充／河井 亨／山口 洋典／秋吉 恵／宮下 聖史（85）

ジャンル分析による科学論文の理解にむけて — 教養ゼミナール「やさしい英語論文を読む」での実践 —

山下 美朋（99）

コロナ禍でのオンライン双方向授業におけるESの学習支援事例報告

— 必修英語授業プロジェクト発信型英語プログラムにおいて —

落合 淑美／大賀まゆみ（115）

立命館社会起業家支援プラットフォームRIMIX・総長ピッチチャレンジにおける成長指標と

プログラム改善についての取り組み

上田 隼也／富田 沙樹／川村 哲也／河井 亨（131）

課外活動を通じた成長を捉える成長ラダーの開発 — 2018年度立命館大学成長調査プロジェクトを通じて — 河井 亨（145）

内部質保証システムの充実に向けた卒業生（校友）調査実施に関するノウハウの構築

— 「卒業生（校友）調査ハンドブック」の作成を通して —

大田桂一郎／鳥居 朋子／古賀 知典／蒲生 諒太（165）

2022年3月

立命館大学 教育開発推進機構



## 巻頭言

# 特集「立命館大学のコロナ禍における組織的対応と教訓」の趣旨

紀要編集委員会

「立命館高等教育研究」の目的は、「学園内の組織ならびに個々の教職員の教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的なFD活動、SD活動の進展に寄与することを旨とする」（投稿規程第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)、第21号「立命館大学の一貫教育」と、本学並びに本学園における時宜にかなった特徴的な組織的実践や取組を取り上げ、成果や課題を議論するとともに、その活動を包括的に記録してきました。

そして、本号では「立命館大学のコロナ禍における組織的対応と教訓」に焦点を当てました。2019年に発生した新型コロナウイルスは瞬く間に世界へ広がり誰もが経験したことのない未曾有の事態となりました。そのコロナ禍における組織的対応の記録を、教学部（授業支援）、学生部（学生支援）、国際部（留学生ならびに国際教育支援）からまとめて頂くよう、関係部課の教職員に執筆をお願いしました。

新型コロナウイルス感染拡大は、日本の高等教育にも大きな影響を及ぼしました。政府による緊急事態宣言を受けキャンパス入構が制限され、対面での教育の実施が困難となりオンラインでの授業を推進することとなりました。これからのwith/afterコロナの時代は、長期で考えるならばコロナの影響にかかわらず、新たな生活様式を切り拓く時代でもあります。教育においてもただ単に対面授業に回帰すれば良いというのではなく、たとえ対面を基調としつつもWebを活用し、時間と場所にとらわれない新たな高等教育に挑戦する絶好の機会だと考えます。

本特集が、コロナ禍という人類が経験したことのない未曾有の事態に対応した貴重な記録として残ること、そして「新常态（ニューノーマル）」となる高等教育の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。



# 新型コロナウイルスへの組織的な対応

— 立命館大学教学部における授業支援 —

長谷川 哲・大田 桂一郎  
落合 弘望・河合 正徳  
西浦 明倫・三好 真紀  
山之江 優香

## 要 旨

本稿は2020年初めより世界的に猛威を振るっている新型コロナウイルス感染拡大に対し、立命館大学の教学部における対応施策を、Web授業支援や教育開発支援などを担当した教務課の目線からまとめるものである。主に教員の授業準備支援に対し、どのような組織的な対応を行ったか、その成果や課題、対応施策について報告する。具体的には、緊急プロジェクトとして設置した「授業再開に向けた緊急対策チーム（タスクフォースC）」「Withコロナを見据えた課題遂行のための職員チーム（チームA）」の取り組み、Web授業支援、実施してきたFD、今後の課題をまとめる。

## キーワード

新型コロナウイルス、組織的対応、Web授業、FD、教員支援、Web授業サポート  
デスク

## 1 はじめに

2020年初めより、新型コロナウイルスが世界的に猛威を振るっている。2020年4月には日本政府による緊急事態宣言が発令された。緊急事態宣言は、日本の高等教育に対しても大きく影響し、「新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について」（2020年4月24日文科科学省）によれば、日本全体の約9割の大学等が（教室に学生が集まり行う）通常の授業の開始時期等を延期、例年通りの時期（4月から）に実施するとしている大学等でもほとんどが遠隔授業の実施を決定または検討している、と報告されている。

立命館大学においても例外ではなく、春学期における一斉休講の判断および授業再開後の授業形態など学内で議論を重ね<sup>1)</sup>、2020年4月5日～5月2日まで「感染拡大防止期間」として設定された。緊急事態宣言発令の翌日から5月6日までを一斉休講とし、5月以降の授業形態の見直しにかかわる基本方針を定め、5月7日以降にWebを活用した形態で授業を再開す

ることを目指すとされた。5月7日の授業再開以降、教育・学修支援センター、教学部主管部課、学部事務室など様々な部局で、授業再開に向けたプロジェクト、中長期的な視野にたった新しい実践を検討するプロジェクト、Web 授業の支援やサポートデスクの開設、積極的な Web 授業支援 FD の展開など、多様な切り口から取り組みがなされた。

本稿の目的は次の2つである。1つ目は、コロナ禍中であった2020年5月から当該年度終了までに教学部内で実施された Web 授業施策を記録的にまとめることである。2つ目は、それらの対応施策の編纂から、今後の課題や考えられる展望について可能な限りの検討を行い、社会構成員へ発信することである。なお、本稿においては、Zoom 等の同時配信ソフトウェアを使用してライブ配信を行う授業、VOD を活用した授業、LMS により資料を配布しテストなどの直接評価を用いて成績評価を行う授業を総称して「Web 授業」と表記する。また、参考資料の中で「オンライン授業」「WEB 授業」「ウェブ授業」と表記されているものについても、本稿では「Web 授業」と統一表記する。

## 2 授業再開に向けた緊急対策チーム タスクフォース C

### 2.1 「授業再開に向けた緊急対策チーム」

2020年4月5日～5月2日までの一斉休講と5月7日以降に Web を活用した授業を再開することを目指すという方針を踏まえ、副総長を統括責任者とする「授業再開に向けた緊急対策チーム」が発足された<sup>2)</sup>。発足の目的は、LMS である manaba+R の安定稼働にむけた対策や情報システム環境の強化、教員への Web 授業支援等を行う上での教育支援体制の構築、学生への学修支援やパソコン等の通信環境の支援、対面での学生相談等が困難な中での Web による相談対応など、部局を超えて協力体制を構築し、極めて短期間にて迅速にそれら施策の具体化を進めることであった。

「授業再開に向けた緊急対策チーム」の下にはそれぞれの施策を具体的に進めるため、表1のタスクフォースが設置された。

表1 タスクフォースと担当課題

タスクフォース	担当課題	責任者
タスクフォース A	Web 授業 (manaba+R 安定稼働にむけた対応) を進める上での環境整備	情報システム部次長
タスクフォース B	Web 授業 (Microsoft Teams の早期導入に向けた検討) を進める上での環境整備	情報システム部次長
タスクフォース C	教員向けの授業支援の構築	教学部次長
タスクフォース D	学生向けの窓口相談 (Web) 体制の構築	学生部次長

「立命館大学における5月7日からの授業再開に向けた体制整備及び課題等について」(2020年4月13日)(部次長会議)より筆者らが作成。

### 2.2 「タスクフォース C」

教学部が中心を担うこととなった「タスクフォース C」は、その目的を① manaba+R、Skype

for Business 等を活用した Web 授業が、5月7日より滞りなくスムーズに再開されること、②再開後の①に関する種々の相談事項に迅速かつ柔軟に対応すること（マニュアルの拡充、情報発信等）、③ Web 授業が対面授業に比して教育効果の面で遜色なくオリティとなるようサポートすること（FD 実施、研修会開催、授業に関するアンケート調査実施等）、④ Web 授業で使用可能な新たなツールやアプリ、コンテンツの調査、紹介、の4つとし、教員・学修支援センター、教育学部、情報システム部、大学評価・IR 室よりメンバーを迎え、教職協働にて施策を実行することとなった。

「タスクフォース C」内において、その目的達成のため、表2の通り課題と方針を細分化し、それぞれの課題ごとにチーム編成の上で施策の遂行がなされた。それぞれの課題は、Web 授業の相談対応（Web 授業サポートデスクの前身）、manaba+R の活用、Tips や Web 授業に関する教材作成マニュアルなど、2020年3月の時点で教育・学修支援センターにより作成されたものをベースとし、当センターと協働しながら進められた。

表2 「タスクフォース C」の課題と体制

課題 No	具体的課題	方針
課題①	授業コンテンツ作成における相談対応、サポート体制強化	1) 教育・学修支援センターの現行相談体制との整理、体制強化・支援内容の拡充、教材作成支援担当職員との協力体制構築 2) ネットワーク管理委託企業との協力体制の検討
課題②	Web 授業に関する FD 支援	1) manaba+R、Skype 等に不慣れな教員のサポート（新任教員含む） 2) 研修会の開催（「教学実践フォーラム」の活用や企業への協力要請など） 3) GP の紹介（学部等で独自に FD に取り組む事例の共有・情報交換）
課題③	情報発信 <sup>3)</sup>	1) 教員への情報発信（manaba+R、教務支援ページ <sup>4)</sup> ）の整理、HP の再編 2) 各種マニュアルの更新、拡充
課題④	各種調査 <sup>5)</sup>	1) 教員対象アンケート実施、集計、改善提案 2) 学生対象アンケート実施、集計、改善提案

「授業再開に向けた緊急対策チーム」タスクフォース（C）の取組みについて」（2020年4月17日第1回タスクフォース C 会議）より筆者らが作成

上記課題に対し、全体では計5回の会議を重ね、多様な改善策が検討された。ここでは、紙面の関係上、すべての取り組みを記載することはできないため、施策検討にあたった教職員に敬意を払い、タスクフォース C の多種ある施策の中で、特筆すべき2つの取り組み「Web 授業サポートデスクの設置」「Web 授業の設計・manaba+R の利用方法についての研修会実施」について記載することとした。

### 2.3 Web 授業サポート・デスクの設置

課題①「授業コンテンツ作成における相談対応、サポート体制強化」にあたり、2020年4月30日より、教務課内に「Web 授業サポートデスク」を設置した。Web 授業サポートデスクは、教育・学修支援センターと協働し、当センターが2020年3月23日より開始していた教員からの Web 授業に関する問い合わせや相談対応を行う枠組みを継承した。Web 授業サポートデスクでは、専門の職員<sup>6)</sup>を1名雇用し、当面は、土日祝も含めて対応することとした。

「タスクフォース C」では、Web 授業サポートデスク設置にあたり、図 1 の通り支援層ごとに對するアプローチを検討し、支援層に対し、どのようなアプローチを試みるかを整理した上で、授業支援にあたることとした。

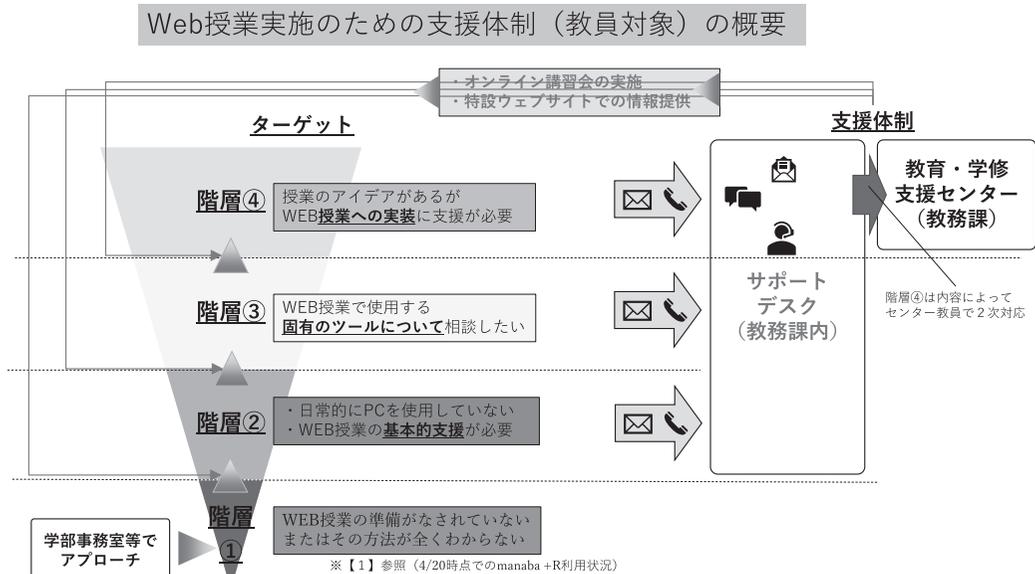


図 1 タスクフォース C で整理した支援層ごとのアプローチ  
(著作権の関係で一部 (ソフトウェアのロゴ) を筆者らが修正)

Web 授業サポートデスクの体制構築は、Web 授業を準備する上での教員の相談窓口として機能し、相談導線が整っていなかったため、問い合わせが集中していた各学部事務室や個々の教員の負担軽減へとつながった。稼働後も、教員からの問い合わせ頻度は成績評価の時期（7月～8月）こそ下降傾向であったものの、秋学期授業開始前後は、春学期の授業再開時を超える問い合わせがあった。

表 3 「Web 授業サポートデスク」での問い合わせ件数（2021 年 3 月 31 日時点）

	2020 年										2021 年			計
	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	
電話	0	12	84	46	27	20	140	155	32	44	31	14	42	647
mail	12	31	62	39	29	31	105	105	14	21	24	16	19	508
対面	0	0	0	0	1	0	1	10	3	5	0	1	2	23
計	12	43	146	85	57	51	246	270	49	70	55	31	63	1,178

#### 2.4 Web 授業の設計・manaba+R の利用方法についての研修会実施

課題②「Web 授業に関する FD 支援」にあたり、授業再開までに FD 研修会を計画、ゴールデ

ンウイークの2日間を使用し実施した。

表4 Web 授業の設計・manaba+Rの利用方法についての研修会実施概要

日程	時間	参加人数	アンケート満足度
2020年5月4日(月)	13:00～14:30	181名	56.8%
2020年5月5日(火)	10:00～11:30	81名	80.0%

※満足度は5件法で「やや満足」「満足」の合計値

対象はWeb授業をはじめて設計するすべての教員とし、到達目標を、①対面授業とオンライン授業との違いを理解できる、②オンライン授業の手法について理解できる、③オンライン授業実施のイメージが明確に持てるようになる、④manaba+Rの機能を理解できる、⑤基本的なmanaba+Rの使用方法を理解し実践できる、の5つとして開催した。実際の研修内容は以下の通りである。

表5 研修会の内容(5月4日、5日共通)

No	内容
1	オンラインと対面授業の違いについて
2	Web授業タイプの紹介(課題配布型・VOD型・同時方向型など)
3	Web授業設計のポイント
4	manaba+Rのログイン方法
5	manaba+Rの基本操作
6	コンテンツ(教材)の作成
7	コースニュース・掲示板の利用
8	One Driveの使い方、アップロードする資料についての注意点
9	質疑応答

表4の通り、参加者はゴールデンウィーク中でありながらも、5月4日(月)が181名、5月5日(火)が81名と多数の参加が見られた。質疑応答の多くは、①OneDriveの使い方や共有リンクの作成方法<sup>7)</sup>、②manaba+R上のリマインダ設定(学生にいかにか情報を見てもらうかという工夫)、③同時配信ツール(SkypeやZoomなど)であり、Web授業を実践する上でのツールの使用方法に関心が高かったと考えられる。アンケートにおける満足度は、5月4日(月)56.8%、5月5日(火)80.0%となった。5月4日(月)は運営側のオンライン開催経験が浅いことによるトラブルや不手際が影響し、満足度はやや低い数値になったものの、翌日の開催には修正し、満足度が飛躍的に向上した。

## 2.5 「タスクフォースC」の課題継承

タスクフォースCは当初の目的を果たし、2020年5月末をもって解消された。しかし、タスクフォース内で検討された課題、計画ごとの取り組み状況に応じて、6月以降も教務課ならびに教育・学修支援センターの業務として継承していくことが確認された。

### 3 With コロナを見据えた課題遂行のための職員チーム (A)

#### 3.1 新しい学園づくりのスタートとして位置付けた職員チームの設置

2020年6月に入ると緊急事態宣言は解除されたものの、新型コロナウイルス感染症拡大は予断を許さない状況が継続していた。しかしながら、この状況を契機に「新たな学園づくりのスタート」と位置づけ、「With コロナ」あるいは「ニューノーマル」を真正面から捉え、教育だけではなく、研究や業務の改革、見直し、創造に取り組んでいくこと、「コロナ前」に戻るのではなく、それを超える新しい価値や水準を作り出すことが方向性として打ち出された。4つのタスクフォースの経験を踏まえ、緊急的な対応ではなく、秋学期の開講、学生生活、更には次年度以降を見据えて「新しい価値」をいっそう豊富化させて立命館の将来像を深める契機として、部課を超えた課題遂行チーム「With コロナを見据えた課題遂行のための職員チーム」が部次長会議の下に設置された<sup>8)</sup>。

表6 With コロナを見据えた課題遂行のための職員チーム

チーム	遂行課題
チーム A	Web 授業（オンライン授業）支援体制の確立
チーム B	学生窓口体制の見直しと新たな学びの支援体制構築
チーム C	新たなスタイルでの授業を想定した学び学生生活の環境整備検討

#### 3.2 チーム A の取り組みと方針

先に述べた「タスクフォース C」の取り組みは、目に見える成果を上げたものの、新型コロナウイルス感染症拡大防止のための緊急的なプロジェクトであった。そのため「タスクフォース C」の最大の目的は、Web 授業を滞りなく進行することであった。「Web 授業（オンライン授業）の支援体制の確立」を遂行課題とした「チーム A」では、その方針として、秋学期授業も Web を基本とした運営が避けられないことや、予期せぬ感染症拡大のために、一気に進んだ ICT 教育の積極的展開を視野に、部課横断体制を強化し、システムの安定稼働や新システムの導入、新しい授業スタイルの模索、Web 授業を前提とする FD の在り方から高度職能人材の育成まで、立命館大学の教学システムに大きな変化をもたらす施策の検討を行うこと、とされた。緊急的なプロジェクトではなく、次年度以降の中長期的な視野で課題を詮索しながらも、秋学期開講に向けた支援の拡充と体制準備を喫緊の課題とし、表7の通り課題を細分化し、グループ編成を行い、課題遂行を進めることとなった。

表7 チーム A の具体的な取り組み課題

課題 No	課題の内容
課題①	Web 授業ツールの活用支援、サポート体制の高度化
課題②	Web 授業における授業改善・高度化
課題③	インストラクショナル・デザイナー（IDer）の育成・配置に向けた検討
課題④	Web 授業の前提となるシステムの安定化
課題⑤	Web 授業のための追加整備

「With コロナを見据えた課題遂行のための職員チーム〈チーム A：Web 授業支援体制の確立検討チーム〉での検討方針」（2020年6月25日部次長会議）より筆者らが作成

上記課題に対し、全体で計4回の会議を重ね、具体的課題に対しての改善策が検討された。メンバーは「タスクフォースC」に引き続き、教務課をはじめとする主管部課、学部事務室、国際部、共通教育課、言語教育企画課といった多様な編成となった。紙面の関係上、すべての取り組みを記載することはできないため、施策検討にあたった教職員に敬意を払い、課題①「Web授業ツールの活用支援、サポート体制の高度化」、課題②「Web授業における授業改善・高度化」について記載することとした。

### 3.3 Web 授業サポートデスクの拡充・教室機器等操作説明会・研修会

課題①「Web 授業ツールの活用支援、サポート体制の高度化」にあたっては、チーム内で議論の上、「Web 授業サポートデスクの高度化」、「Web 授業のためのツール、機器の活用支援」の2側面での課題を遂行した。

「Web 授業サポートデスクの高度化」のため、秋学期の開講に向けて、サポートスタッフを1名から3名に増員し、秋学期開講に向けて問い合わせが多く予想される教室への新設機器や新システム<sup>9)</sup>に関する操作マニュアルを作成した。これまでの問い合わせや相談対応の整理を行い、FAQとしてまとめ、それらを「教務支援ページ」へ掲載する等、充実した情報整理、発信を行った。

同時期、各キャンパス教室設備の充実もはかられた。各キャンパスの教室には、スピーカー内蔵カメラや定点カメラが設置され、ハードの面でも授業支援が進んでいた。そのため、「Web 授業のためのツール、機器の活用支援」は、秋学期よりそれらの機器を有効活用し、いわゆる「ハイブリッド授業<sup>10)</sup>」の実現のために、授業実施にあたる全ての教員（非専任を含む）、それをサポートする職員（非専任を含む）を対象に「教室機器等操作説明会・研修会」を企画した。実施は、衣笠キャンパス、びわこ・くさつキャンパス、大阪いばらきキャンパスを接続し、教室現地ならびにオンラインで開催した。

表8 教室機器等操作説明会・研修会実施日程

日程	対象	対象・内容
2020年9月9日(水) 2020年9月11日(金)※	職員	設置されたカメラや教卓システム、新システムの説明
2020年9月11日(金)※ 2020年9月14日(月)	教員	
2020年9月15日(火)	教職員	

※2020年9月11日(金)は表9の通り、午前：職員対象、午後：教員対象と1日に2回実施した。

表9 各日参加人数

日程	9月9日(水)	9月11日(金)	9月11日(金)	9月14日(月)	9月15日(火)	合計
	時間	14:00～ 15:00	10:00～ 11:00	14:00～ 15:00	14:00～ 15:00	
対象	職員	職員	教員	教員	教員/職員	
衣笠キャンパス	32	31	45	17	-	125
びわこ・くさつキャンパス	19	12	38	17	-	86
大阪いばらきキャンパス	18	16	24	8	-	66
朱雀キャンパス	-	-	-	-	40	40
Zoom	4	3	179	79	-	265
合計数	73	62	286	121	40	総計：582 (教員：437) (職員：145)

※非常勤講師、授業担当講師、契約職員、事務補助職員、派遣職員等の非専任教職員を含む

参加者総計は 582 名となり、内訳は教員が 437 名、職員が 145 名であった。また、職員にはアンケートを実施し、図 2 の通りの結果であった。

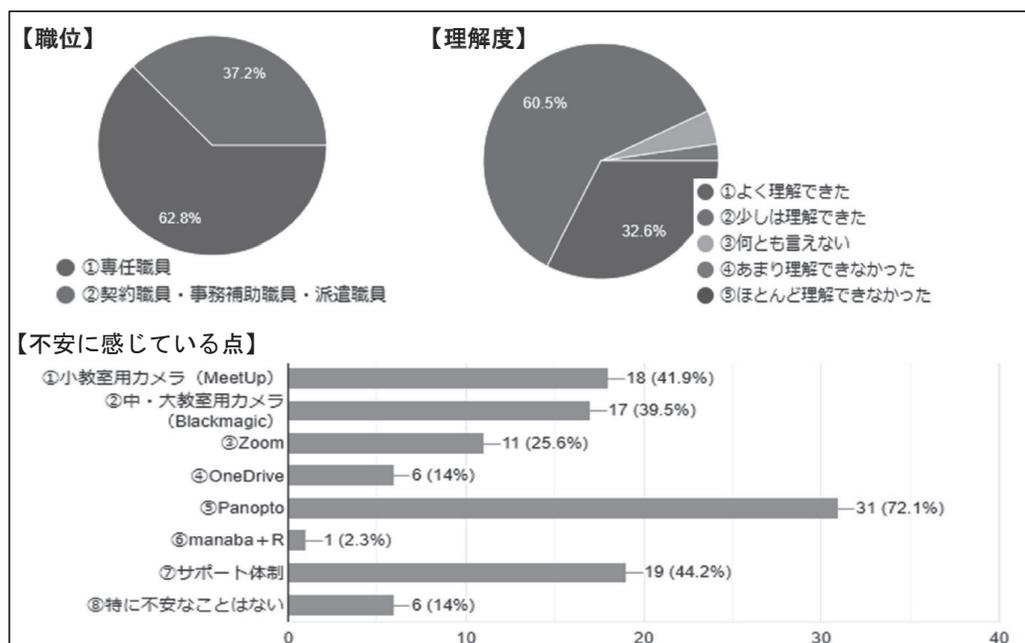


図 2 教室機器等操作説明会・研修会 職員に向けたアンケート結果

研修後、それぞれのキャンパスや学部事務室にて、秋学期開講までの期間を利用し、実際の教室で接続テストの実施や、学部教授会での独自の説明会や研修会の開催など、教職員が一丸となって授業開講に臨もうとする姿勢が醸成された。

### 3.4 Web 授業における授業改善・高度化

課題②「Web 授業における授業改善・高度化」にあたっては、課題①と同様、「事例・モデル紹介コンテンツ作成」と「オンラインサロン運営」の 2 側面で課題を遂行した。

「事例・モデル紹介コンテンツ作成」は、春学期の各授業の実施モデルを調査し、どのようなツールが活用されているかを整理の上、秋学期の授業運営に参考となる使用事例をピックアップした。その事例について、レベル別（ベーシック編、応用編）かつ授業手法、規模、授業前・中・後ごとに「教務支援ページ」に以下のカテゴリごとに掲載され、随時閲覧できるようにした。

表 10 Web 授業実施の支援ページに掲載の事例・モデル紹介コンテンツのカテゴリ

レベル区分	カテゴリ
ベーシック編	講義中心の授業（小規模～大規模の授業）
	学生とのインタラクションを多く含んだ授業（小規模～中規模授業）
	実験・実習・実技科目（小規模～大規模の授業）
応用編	授業前の取り組み・事例・モデル
	授業中の事例・モデル
	授業後の取り組み事例・モデル

「教務支援ページ」の充実がはかられる一方で、実質的な授業の質向上に努める必要があった。とりわけ春学期は緊急措置的な Web 授業展開であったが、秋学期の開講準備にあたっては、春学期に Web 授業を実施した教員が授業運営上で抱える課題や悩み、不安や運営上の工夫について、授業の質向上という側面から、広く教職員間で共有することが必要であった。それらを目的として「Web 授業運営におけるオンラインサロン」を企画した。秋学期の授業準備をする中で抱く疑問や方法、実践事例の共有などを念頭に、計4回、5日ごとに開催した。スキルや職位にこだわらず、誰でも参加できるよう「オンラインサロン」と銘打った。実施の内容も、教養教育センター、教育・学修支援センターの教員を中心に春学期の授業実践における話題提供を行い、その後グループに分かれて課題共有、全体を通じた総括セッションを実施した。話題提供の内容は、課題や悩みを含めて共有するという目的から、「うまくいった実践」だけではなく、「うまくいかなかった実践や失敗談」なども盛り込むこととした。

表 11 「Web 授業運営におけるオンラインサロン」実施概要

日程	話題提供の内容	参加者数
2020年8月25日(火)	①「学生にこちらの意図を理解させるには」 ②「(教)教育方法論でのレポート講評」	42名
2020年8月30日(日)	①「Zoom動画とmanaba+Rの組み合わせによるビデオオンデマンド講義の実践」 ②「ピア・サポート論におけるVOD課題の展開」	72名
2020年9月5日(土)	①「パワポでの動画作成とmanaba+Rの利用法」 ②「プロジェクト型英語授業のオンライン化における成果と課題—2020年度春学期の振り返り—」	48名
2020年9月10日(木)	①「オンライン授業のデータから、対面授業での席位置を推定できるのか？(manaba+Rの閲覧確認の機能とその使用例の紹介)」 ②「学生への問いかけ、言葉かけ—やってみた、うまくいかず、けれど・・・—」	25名

4日間の実施で、延べ187名の教職員の参加があった。アンケートの結果は以下の通りである。

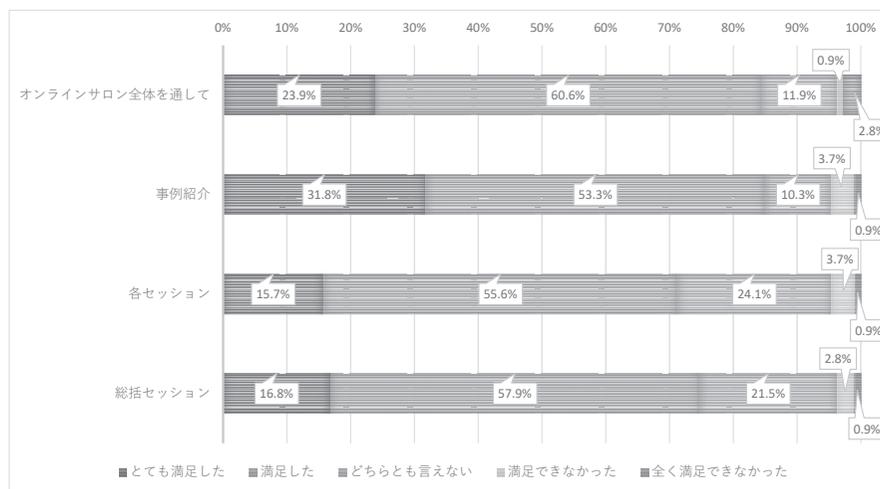


図3 オンラインサロン（計4日間）アンケートの結果（満足度）

自由記述においても「分科会のセッションもいろいろな先生とお話できて有意義だった」「(他の)先生方の考え方も聞くことができ興味深かった」「具体的なノウハウを得られた。」と評価された一方で、改めて教員間の Web 授業における改善・工夫を共有する全学的な場やしぐみが乏しいことは、課題として認識された。

### 3.5 「チーム A」の課題継承

「新たな学園づくりのスタート」と位置づけ、「With コロナ」「ニューノーマル」時代の「新しい価値」をいっそう豊富化させて立命館の将来像を深める契機として設置されたチーム A は、11 月末をもってその役目を終え、それぞれの課題は関連部課（教務課、教育・学修支援センター、情報システム部等）へ継承された。

## 4 Web 授業支援と FD の実施

これまで「タスクフォース C」、「チーム A」での課題遂行について述べてきた。それらの課題を継承し、教務課や教育・学修支援センター、Web 授業サポートデスクにおいて、2020 年度末まで、Web 授業支援や FD の継続的かつ積極的な展開がなされた。以下は「チーム A」の取り組み以降の実践である。Zoom や教室からライブ型で行われたもの、VOD 動画を作成したものなど、多様な展開がなされていることがわかる。(いずれも欠席者の閲覧用に当日の様子を動画撮影し、「教務支援ページ」等で公開)

表 12 Web 授業支援や FD の実施 (2020 年 9 月以降)

月日	企画名称	ライブ参加者数	VOD 視聴者数	アンケート満足度
9/18	教学実践フォーラム (第 2 回)	67	—	96.5%
1/21	教学実践フォーラム (第 3 回)	136	—	97.3%
1/22	Web 授業に対する学生の捉え方—学生アンケート結果の特徴—	79	59	93.1%
1/25	はじめてのライブ配信型授業—Zoom 編— (初級)	101	98	87.5%
1/26	はじめてのオンデマンド型授業—Panopto 編— (初級)	136	45	82.4%
1/27	Web 授業の実践共有—Zoom 編— (中級)	122	48	67.6%
1/28	Web 授業の実践共有—Panopto 編— (中級)	102	62	93.0%
1/29	FD シンポジウム「新常态 (new normal) における高等教育の展望」	216	—	91.1%
3/8	教室機器 (カメラ等) の操作説明動画の配信	—	1,008	—
3/16	教室機器 (カメラ等) の操作体験会—日本語 1 回目— (OIC 除く)	60	—	86.0%
3/17	教室機器 (カメラ等) の操作体験会—日本語 2 回目—	75	—	86.0%
3/17	授業目的公衆送信補償金制度に関する説明会	106	122	100%
3/18	教室機器 (カメラ等) の操作体験会—英語—	31	—	86.0%
3/19	対面授業における感染防止対策の説明会	92	39	96.4%
3/23	Web 授業準備のためのフォローアップ説明会—1 回目—	58	—	100%
3/24	Web 授業準備のためのフォローアップ説明会—2 回目—	52	—	100%
3/25	Web 授業準備のためのフォローアップ説明会—3 回目—	26	—	100%
3/26	Web 授業準備のためのフォローアップ説明会—4 回目—	22	—	100%

※アンケートの満足度は、それぞれのアンケートにて「満足」「やや満足」と回答した割合を指す。

## 5 今後に向けた課題

本稿では、新型コロナウイルス感染症拡大への教学部における組織的対応として、「タスクフォース C」、「チーム A」、その後の「Web 授業支援」について述べてきた。それらの取り組みや施策は、コロナ禍という未曾有の事態の中、重要な使命を果たし成果を上げてきた。一方で、継続的な課題として次の通り挙げられている<sup>11)</sup>。

1つ目は、更なる Web 授業の高度化に対する支援である。立命館大学教育・学修支援センターが発刊している『学びと成長レポート特別号』によれば、学生へのフィードバックが授業満足度に重要な役割を与えていることが示唆された。しかしながら、多くの教員がそのフィードバックを行うことに負担感を感じていることも明らかとなった。効果的な方法を追求しつつも、教員の負担を軽減していく方法を検討する必要がある。

2つ目は、グッドプラクティスの更なる共有である。現在は教育開発推進機構の HP において、実践をアーカイブ発信するページ<sup>12)</sup> が開設されたものの、各学部・研究科・機構教員が Web 授業において実践してきた好事例の発信、教育組織を横断する共有が、さらなる教育の質向上につながると思われる。

3つ目は、情報発信媒体の認知度・利便性の向上である。立命館大学では、教員向けのポータルサイト「教務支援ページ」を運用し、そこに「Web 授業」実施のサポートページを作成している。教務課と教育・学修支援センターが行った調査<sup>13)</sup>によると、ページの認知率は 85.1%、掲載されている情報の参照率は 54.2%にとどまっている。更なる情報の充実を図るとともに、参照率を向上させる取り組みが必要である。

最後に、Web 授業サポートデスクの認知度・利便性の向上と体制の課題である。サポートデスクの認知度は 71.9%、利用率は 14.2%であった<sup>14)</sup>。立命館大学においては、非常勤講師・授業担当講師を含め 2,000 名を超える教員が出講している。利用率向上に向けては問い合わせ方法や時間の制約（平日のみの対応）が一因ではないかと分析されている。また、体制についても恒常的なサポートをどのように構築していくかは課題である。

## 6 おわりに

冒頭に述べたように、本稿は教学部内で実施してきた新型コロナウイルス感染症拡大への組織的対応を、立命館高等教育研究編集委員会からの依頼に基づき、Web 授業支援や教育開発支援などを担当した教務課の目線からまとめたものである。2020 年度、立命館大学においては、教員や学生、院生を対象とした多様な支援が実施された。本稿でまとめた内容はあくまでその一部である。また、ここまで述べてきた取り組みは教務課のみの成果では決してなく、関わったすべての教職員の成果である。

現在、様々な高等教育機関において「With コロナ」や「ニューノーマルにおける高等教育」など積極的な FD や実践の発信が行われている。立命館大学においても同様で、FD シンポジウム「新常态（new normal）における高等教育の展望」として、今後の高等教育の展望を見据え、学外の参加者とともに積極的な議論を行った<sup>15)</sup>。高等教育の情勢は今後ますます変容していく

ことが推測される。それらの変化と将来の高等教育の展望を見据えつつ、日々の実践や支援を継続していくことが重要となるだろう。

## 謝辞

未曾有の事態の中、学生・院生のため授業準備に取り組んで頂いた教員のみなさまに厚く御礼申し上げます。本稿は、Web 授業支援や教育開発支援などを担当した教務課の目線から述べていますが、本学におけるコロナ禍対応は、教務課のみならず様々な教職員のみなさまに支えられ遂行してきた経緯があります。特に、古賀典典さん、梶井明菜さん、「タスクフォース C」、「チーム A」で関わった教職員の皆様、教育・学修支援センターの先生方、教学部執行部の方々に対し、厚く御礼申し上げます。

また、Web 授業支援は、Web 授業サポートデスクのスタッフなくしては成し得ることはできていません。スタッフとしてご尽力頂いた、片桐一さん、ジダーノワ・アリーナさん、關野伸之さん、現在もご尽力頂いています鹿田梅音さん、藤井春花さんへ心より感謝申し上げます。

## 注

- 1) 「2020 年度 春学期における一斉休講の判断および授業再開後の授業形態について」(2020 年 4 月 6 日 教学委員会)
- 2) 「立命館大学における 5 月 7 日からの授業再開に向けた体制整備及び課題等について」(2020 年 4 月 13 日 部次長会議)
- 3) 立命館大学では、教員向けのポータルサイト「教務支援ページ」が運用されている。情報発信と情報の一元化を目的に当該ページに Web 授業に特化したページを作成し、情報を集約した。
- 4) <https://secure.ritsumei.ac.jp/staff-all/academic-affairs/> (学内限定ページ) 2021.12.01 最終閲覧
- 5) 詳細は『ITL News No50』を参照されたい。(http://www.ritsumei.ac.jp/itl/assets/file/publication/nl/vol50.pdf) 2021.12.01 最終閲覧
- 6) オンライン教材の作成支援、各種ツールを用いた動画制作・編集の技術支援を担える派遣職員を雇用。
- 7) 立命館大学では、データダイエットの一环として、One Drive 経由で授業レジュメ等のデータ配布を推奨していた。
- 8) 「With コロナを見据えた課題遂行のための職員チーム設置について」(2020 年 6 月 11 日 部次長会議)
- 9) 立命館大学では、2020 年 6 月に Zoom の包括契約、2020 年度秋学期から動画編集・配信システム「Panopto」を導入。
- 10) 種々定義は存在するものの、ここでは、教室で授業を実施しつつもその様子をライブ配信、録音・録画の上、VOD 配信する授業、と捉える。
- 11) 「2020 年度の授業支援（主に Web 授業）に関する総括について」(2021 年 5 月 24 日 教学委員会)
- 12) [https://secure.ritsumei.ac.jp/staff-all/itl/fd/campus/ctl\\_archive.html/](https://secure.ritsumei.ac.jp/staff-all/itl/fd/campus/ctl_archive.html/) (学内限定ページ) 2021.12.01 最終閲覧
- 13) 「Web 授業支援に関するアンケート結果」(2021 年 2 月 15 日 教学委員会)
- 14) 12) 同様。
- 15) 「新常态 (new normal) における高等教育の展望」2021 年 1 月 29 日 主催：立命館大学教育・学修支援センター (<http://www.ritsumei.ac.jp/itl/news/article.html?id=123>) 2021.12.01 最終閲覧

## 参考文献

文部科学省「新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について」2020年4月24日  
([https://www.mext.go.jp/content/20200424-mxt\\_kouhou01-000004520\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200424-mxt_kouhou01-000004520_10.pdf)) 2021.12.01 最終閲覧  
立命館大学 教育・学修支援センター『学びと成長レポート』特別号、2020年10月 (<http://www.ritsumeai.ac.jp/file.jsp?id=495129>) 2021.12.01 最終閲覧

本稿の執筆にあたり、「部次長会議」「教学委員会」「集中常務会」「チームA」「タスクフォースC」「事務長・教学部課長会議」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。

- 「2020年度 春学期における一斉休講の判断および授業再開後の授業形態について」（2020年4月6日 教学委員会）
- 「立命館大学における5月7日からの授業再開に向けた体制整備及び課題等について」（2020年4月13日 部次長会議）
- 「「授業再開に向けた緊急対策チーム」タスクフォース（C）の取組みについて」（2020年4月17日 第1回タスクフォースC会議）
- 「タスクフォースC-①「教務支援ページ改定における調整事項」（2020年4月23日 第2回タスクフォースC会議）
- 「タスクフォースC-②WEB授業に関するFD支援における具体的な取り組みと課題」（2020年4月23日 第2回タスクフォースC会議）
- 「Web授業の設計・manaba+Rの利用方法についての研修会（初級編）」実施結果報告」（2020年5月14日 第4回タスクフォースC会議）
- 「「授業再開に向けた緊急対策チーム」タスクフォースC5月の実施計画と体制について（案）」（2020年5月21日 第5回タスクフォースC会議）
- 「Withコロナを見据えた課題遂行のための職員チーム設置について」（2020年6月11日 部次長会議）
- 「秋学期開講に向けたWeb授業サポート体制について」（2020年7月31日 事務長・教学部課長会議）
- 「2020年度秋学期開講に向けた授業運営支援について」（2020年9月7日教学委員会）
- 「Withコロナを見据えた課題遂行のための職員チーム＜チームA：Web授業支援体制の確立検討チーム＞活動報告（最終）」（2020年11月25日集中常務会議）
- 「Web授業支援に関するアンケート結果」（2021年2月15日教学委員会）
- 「2020年度の授業支援（主にWeb授業）に関する総括について」（2021年5月24日教学委員会）

## An organizational approach to the Covid-19:

Web-based Classes Support in Division of Academic Affairs Ritsumeikan University

HASEGAWA Satoshi (Administrator, Office of Academic Affairs Ritsumeikan University)

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

OCHIAI Hiromi (Administrator, Office of Academic Affairs Ritsumeikan University)

KAWAI Masanori (Administrator, Office of Academic Affairs Ritsumeikan University)

NISHIURA Akitomo (Administrator, Office of Academic Affairs Ritsumeikan University)

MIYOSHI Maki (Administrator, Office of Academic Affairs Ritsumeikan University)

YAMANOE Yuka (Administrator, Office of Academic Affairs Ritsumeikan University)

### Abstract

This paper summarizes the measures taken by the Division of Academic Affairs in Ritsumeikan University in response to the spread of the new coronavirus, which has been rampant worldwide since the beginning of 2020, from the perspective of the Office of Academic Affairs in charge of web-based class support and educational development support. Organizational measures in order to support the faculty member's class preparations, as well as its' results, challenges, and response measures will be reported. Specifically, a summary of the efforts of the "Task Force C" and "Task Force A", web-based class supports, FD that has been conducted, and future tasks are given.

### Keywords

Covid-19, Organizational approach, Web-based classes, FD, faculty support, Web-based classes support desk

# 新型コロナウイルス禍における学生部による 学生生活への支援

河原典史

## 要旨

立命館大学では、2019年度末から様々な新型コロナウイルスの感染症対策が行われてきた。教学部や国際部などとも連携し、学生部は安全・安心な学生生活を送れるよう尽力してきた。具体的には、課外自主活動や学生間のコミュニティ形成への支援、いくつかの支援金の給付など経済的な支援があげられる。

## キーワード

課外自主活動、コミュニティ形成、緊急給付金制度、留学生、キャリア活動

## 1 はじめに

2020年1月16日、日本国内で初の新型コロナウイルス陽性感染者として、中国への渡航歴のある男性が報告された。3月1日、これまでの集団感染事例から厚生労働省は、「換気の悪い密集空間」に行くことを避けるよう勧告した。2月28日に北海道は、法令に基づかない独自の措置として緊急事態宣言を発出した。続いて、日本国政府により新型インフルエンザ等対策特別措置法に基づく緊急事態宣言が埼玉県・千葉県・東京都・神奈川県・大阪府・兵庫県・福岡県を対象に2020年4月7日より発令され、外出自粛などが求められた。4月16日には対象が全国に拡大されたものの、5月25日までに全面解除された。その後も緊急事態宣言のほか、まん延防止等重点措置が断続的に各地域に適用された(表1)。

感染防止のため、個人や企業の行動変革や様々な取り組みが行われたほか、行政も自粛の呼びかけや休業の要請・指示を行っており、これにより多くの分野に影響が及んだ。立命館大学においても、2019年度末から様々な感染症対策が行われてきた。学生部は教学部や国際部などとも連携し、安全・安心な学生生活を送れるよう尽力してきた。本稿では、2020年度の活動について概説し、そのなかで生じた2021年度以降の課題についても付記したい。

## 2 学生生活への支援

## 2.1 課外自主活動への支援

表1 2020年度におけるコロナに対する各種宣言

2020年	
1月 16日	日本国内初の感染者を確認
2月 27日	政府は3月2日から日本全国の小中高校の臨時休校を要請
3月 13日	改正新型インフルエンザ等対策特別措置法（新型コロナウイルス特措法）が成立
4月 7日	埼玉県・千葉県・東京都・神奈川県・大阪府・兵庫県・福岡県の7都府県に対し、5月6日までの緊急事態宣言が発出
16日	全都道府県に対し緊急事態宣言が発出
5月 14日	政府が全国39県の緊急事態宣言を解除
21日	政府が兵庫県・大阪府・京都府の3府県の緊急事態宣言を解除
25日	政府は東京都・神奈川県・埼玉県・千葉県・北海道の5都道県に対する緊急事態宣言を解除
10月 30日	日本国内の累計感染者数が100,000人を超える
11月 24日	日本国内の累計死者数が2,000人を超える
12月 3日	大阪府が重症患者急増を受けて、医療非常事態宣言を発令
21日	日本医師会など医療関係9団体が共同で「医療緊急事態宣言」を発表
2021年	
1月 7日	埼玉県・千葉県・東京都・神奈川県の4都県に対し緊急事態宣言を発令
14日	栃木県・岐阜県・愛知県・京都府・大阪府・兵庫県・福岡県の7府県を緊急事態宣言の対象地域に追加
2月 2日	日本政府が緊急事態宣言について、栃木県を除き3月7日までの延長を発表
13日	新型インフルエンザ等対策特別措置法（新型コロナウイルス特措法）が一部改正、同日より施行
17日	日本国内で新型コロナウイルスのワクチンの接種が開始
28日	岐阜県・愛知県・京都府・大阪府・兵庫県・福岡県の6府県の緊急事態宣言が先行解除
3月 5日	埼玉県・千葉県・東京都・神奈川県の1都3県に発令中の緊急事態宣言について、3月21日まで延長
22日	埼玉県・千葉県・東京都・神奈川県の1都3県の緊急事態宣言が解除
26日	日本国内の累計死者数が9,000人を超える

各種の情報記事より作成

2020年4月7日の「緊急事態宣言」発出を受け、学生の安全を確保することを第一に、対面での課外自主活動の再開延期を判断した学生部は、学生に対面での活動自粛を要請した。また、大学キャンパスに入構できない期間において健康面に注意を払い、自覚をもった行動を促すために、「今、学生のみなさんに考えてほしいこと」などの啓発資料や文書などの作成・発信を続けた。

5月27日の「緊急事態宣言」解除を受け、感染リスクなどを低減するために可能な限り工夫

をしている団体に対して、学生部は学生・指導者によるクラブ側の活動計画書、執行部学生との面談などを通じて判断し、限定的な活動の再開を認めた。活動再開後では適切にコミュニケーションを取り、学生部教職員や顧問などによるサポートが行なわれた。その結果、2020年12月までに、体育会63団体全てが活動を再開した。文化・芸術系をはじめ、その他の団体についても感染症対策に関する講習が繰り返し実施された。しかし、意識醸成が十分に進んでいない団体もあり、残念ながら全ての再開はできなかった。対面活動の再開後に学生たちが納得感をもって感染症対策に継続的に取り組んでいくためには、一括送信のような周知・啓発の方法ではなく、直接的な気持ちを込めたコミュニケーションが重要である。そのため、顧問などの配置がない約200の登録団体・サークルへの対面での活動再開に向けた支援体制が強化された。なお、再開できていない団体についても、一部ではオンラインを通じた活動が開始された。次第にそれは改善され、適切な活動に移行している。

## 2.2 学生間のコミュニティ形成への支援

4月および5月に、新入生とクラブ・サークルをつなぐ「WEB交流会」が開催された。とりわけ、4月の交流会には実人数1,600名・のべ5,100名の新入生ならびに150団体が参加し、キャンパスを越えた学生間の交流の機会が提供された。また、学生サポートルームが主催する「出会いの広場」「リラクゼーション」やSSP<sup>1)</sup>における集団セミナーなど、オンラインでの企画も実施された。

10月23日～30日には、学生オフィス主催による対面でのサークル勧誘ブースにのべ345団体が出店し、3キャンパスで1,000人を超える新入生が参加した。学友会主催による継続的な同様の対面での企画に加え、その実施に向けた支援が行われた。

各学部・研究科に向けては、8月31日の学生生活会議ならびに9月7日の教学委員会を通じて、「サブゼミ時間を活用したクラス交流企画」「オリター団との連携企画（オリター学生は学生部主催の啓発セミナーへの参加が必須）」など、種々の企画が実施された。ただし、次年度執行部となる2回生の組織化は進んでいるが、次の担い手となる1回生の希望者を募ることは、苦慮が生じた。

## 2.3 留学生への支援

母国を離れ、下宿でも孤立しないように交流企画に誘導が行われた。困りごとの大小に関わらず、3キャンパスの留学生支援コーディネーターがオンラインによるグループ相談や予約制の個人相談を設定し、留学生固有の相談に対応した。3キャンパスに開設されているBBP<sup>2)</sup>は感染リスクを考慮し、「BBP-ZOOM」として100企画を実施した。その内容は、海外留学希望者を対象とする企画が2割、留学生同士の交流企画は3割、そして日本人と留学生との交流企画は5割であった。

医療ケアの必要なケースでは、保健センターや障害支援センターなどの専門部署につながるものの、学内外の各所でもZoom対応が行われ、留学生支援コーディネーターと連携がなされた。それだけでなくZoomや電話、そして対面相談を工夫して留学生に寄り添う工夫が施された。英語をはじめとする海外からのZoomによる相談にも対応した国際部や学生部などは、Rising-FDC<sup>3)</sup>

や Zendesk-FAQ<sup>4)</sup> も活用し、留学生一人で解決しがたい緊急案件や複雑な相談にも応じた。ただし、本来の業務を鑑みると、留学生支援コーディネーターの増員が必要であろう。

## 2.4 経済的な支援

4月7日に大阪府、4月16日に京都府では緊急事態宣言が発出された。その後も業務委託先スタッフも含めた全担当職員が各キャンパスに出勤し、各種の支援を行った。とりわけ、国および本学の緊急給付金制度を迅速かつ適切に運用したことは重要である。国による「学びの継続のための学生支援緊急給付金」の募集および選考については、第一次では2,768名（国内学生2,282名・留学生486名）、第二次には1,898名（国内学生1,588名・留学生310名）、そして第三次では1,638名（国内学生1,473名・留学生165名）が推薦された。

さらに6月には、「Beyond COVID-19 緊急パッケージ」として、国際部とともに学生部は「緊急学生支援金」の募集および選考を行い、3,796名（国内学生3,324名・留学生472名）に対して9万円（3万円×3カ月）の給付を実施した。この制度は、教職員や校友からの寄付を基金として活用したものである。そのため、受給学生へのアンケートも実施され、使途の内容や満足度などについて把握し、目的の達成とともに学生からの感謝の声も確認した。秋学期以降においては、渡日留学生ならびに春学期からの在住者に対して、秋学期に生活困窮が顕著となった留学生を対象とした支援が実施された。

## 2.5 安全・安心・健康への支援

4月以降のキャンパス入構禁止期間においても、学生部は3キャンパスの外線電話を開放し、学生・父母などからの様々な照会に丁寧に対応した。4月当初では、保健センター・学生サポートルーム・障害学生支援室・SSPでの電話を中心とした対応が余儀なくされた。オンラインでのカウンセリングを実施していない大学が比較的多いなか、学生部ではSkypeやZoomなどの整備にともない、オンラインでのサポートも加えた支援の充実化を図った。一部に対面授業が導入された9月以降には対面による対応も追加し、様々な困りごとを抱える学生に対し、一人ひとりの状況に応じたサポートが行われたのである。

ユニークな取り組みとして、次の企画も紹介したい。保健センターによる「脱（だつ）、ぐーたらキャンペーン」や「新型コロナウイルスを防ぐためのワンポイントレッスン（動画作成）」などの取り組み、とりわけ学生オフィスが作成したオリジナルクイズとして「COVID-19を乗り越えYOU！」が実施された。このクイズでは、正解者に500円分の生協ポイントを付与し、食堂を通じた学生への安全・安心・健康への配慮をうながした。このクイズには、5,000名を超える学生・院生が参加した。

### 3 学内における連携

#### 3.1 海外留学への支援

帰国対応と並行し、学生部と国際部では留学生の帰国後の心のケアの場としてのガイダンスや、海外からの入学予定者への「留学入門講座」などの企画が実施された。オンラインによるものであるが、国際部はモチベーションの維持や新入生の学生生活の契機づくりにも取り組んだ。「留学再活性化プロジェクト」によるこの企画は、WEBによるモチベーションUP企画や、オンラインによる留学体験機会の創出を策定した、今後の海外留学支援である「スマートグローバル・ラーニング」に位置づけられる。国際部として留学意欲のある学生を一人も取りこぼさない思いを共有したこの企画は、積極的に取り組んだ施策である。

その他、コロナ禍のなか「留学代替機会創出」として、新入生を中心に約1,000名が国際教育センターWEB「留学入門講座」を受講した。「仲間づくり」として、BBP-WEB企画（キャンパス横断で20企画に600名参加）、留学の先輩学生によるWEB企画にもおよそ500人が参加し、立命館大学らしいピアラーニングの展開が確認できた。

#### 3.2 キャリア活動への支援

新型コロナウイルス禍の生じた2020年2月末以降、キャリアセンターは就職活動応援特設サイトを立ち上げ、学生相談を電話・メール・オンラインで入構制限下でも継続的な支援を行った。また、アンケートや電話による調査を通じて学生の状況や要望を把握し、オンライントークルームなど、学生の要望に応える支援も行われた。それらを整理すると、以下のようになる。

5月以降、キャリアセンターはWEB企業説明会を実施し、2021年2月まで継続した。7月には、支援企画のDM発送、父母への支援企画状況の通知が行われた。8月になると、本学卒業生かつ現役の人事担当者によるパネルディスカッションなどを通じて、活動継続中の学生に対して夏期以降における就職活動の進め方がアドバイスされた。秋学期以降には対面相談が再開され、10月の相談件数は1,000件以上に達した。そのうち、2022年3月卒業予定者からの相談の増加がみられた。11月以降、新卒応援ハローワークや各業界団体と連携した相談会や合同セミナーも開催したキャリアセンターは、学生が孤立しない支援を展開した。そして12月以降には、5回生以上の高回生を中心とする就職活動中の学生に対し、個別支援が継続して行われた。

#### 3.3 図書館の活動

キャンパスへの入構禁止措置にともなって、4月8日～5月31日まで図書館は休館を余儀なくされた。しかし、WEB授業が実施されるなか、図書館はシラバス指定図書を含むe-bookの追加購入、そして電子ジャーナルやデータベースなどのオンラインによるコンテンツサービス、さらに、図書館ツアー・ガイダンスの動画配信などを通じて、春学期期間中の学生の学習活動を支えた。また、5月11日からは館内資料の取り置き、貸出図書の郵送サービスが導入され、利用時間に制限を設けつつも6月1日から閲覧室利用が再開された。

以降、各種ガイダンス、講習会、展示やライブラリースタッフ企画などの館内実施が可能になった。具体的にはレポート作成講座、アメリカ大統領選挙などの時事問題、キャリア関連企画

やストレスマネジメントなど、学習支援による大学生生活の不安解消など幅広いテーマが選ばれた。館内で実施するだけでなく、これらはオンラインでも配信された。また、図書館と学生部との連携では「図書館×SSP講座」として、「大学での学びのスキル」や「レポートの作成」をテーマとした連続講座（びあら企画）が実施され、学生生活の充実と支援に貢献することができた。秋学期の開講以降には、専門家の指導や助言を含め、感染対策を万全に講じたうえでラーニングコモンズも開室された。順次、入館者数の制限も緩和しつつ、通常のサービスが復帰したのである。

図書館の企画の多くについては、学生ライブラリースタッフが企画運営している。入構が制限された期間中も、学生はキャンパスジョブに従事することで学生生活の空白期間をなくし、立命館大学生としてのアイデンティティの確保、さらに経済的な支援につなげることができたといえる。この補助業務は毎年募集されており、新入生も無事に採用が決定している。ただし2020年度では、この間に目標としてきた「留学生率30%」には至っておらず、次年度の補充が目指される。

春学期～秋学期を通じて図書館はサービスを継続し、大学施設の利用を保証する役割を果たした。また、学習活動はもちろん、気軽に利用できる「学生の居場所」＝キャンパスライフの拠点として、平日・休日を問わずいつでも利用できる図書館は、学生生活を支える役割を果たす重要な施設であることが改めて認識されたのである。

#### 4 アンケート調査結果からみた学生実態

学生・父母とも、総じて「全面オンライン授業の実施、および施設利用が制限されたことによってリアルな出会いの場がなく、友人ができない」「課外活動に参加したいが、実際に再開していない団体が多く、入会しても意味がない、」といった、コミュニティ形成が困難な状況を訴える声が多かった。体育会活動などのスポーツ系や音楽系の活動では、マスク非着用場面があるため、ひとたび感染者が発生するとクラスター化するリスクは高い。ただし、このことに対する意識、社会からの注目度や影響の大きさを感じ取ることで、プライベートも含めた学生達の行動は適正化をうながした点もあろう。ただし、時間経過とともに行動の緩みが進行したことは否めない。学生部は適宜コミュニケーションをとり、適切なサポートを行いながら啓発を繰り返した。

国際部は、留学生への支援に尽力した。春季休暇中に母国へ一時帰国したものの再渡日できない在学学生や、2020年度の新入生の渡日を支援するべく、14日間待機する宿舍の手配や健康観察を含む支援が行われた。母国の家族を鑑みて渡日を決断しきれない留学生もおり、Zoomをはじめとするオンラインで海外からの相談対応も少なくなかった。なお、経済支援に関しては、春学期の適用者への事後アンケートで経済支援施策の適切性、具体的には時期、迅速性や期待の規模に高い評価が得られた。

就職支援を中心とするキャリアセンターへの学生の声も、報告したい。2020年6月12日に集約された進路・就職状況アンケートの追跡調査によると、回答した学生の進路決定を含む内定報告率は11月上旬に8割近く、12月上旬には8割を超え、前年度の報告状況に近づきつつあった。しかし、学部・研究科の実施した進路把握状況によると、2019年度に比べ文系・理系とも内定報告率は下回った。大学院進学希望者が若干増加していること、本学が強みとしてきた自動車・

電機などの業種で採用数が減少傾向にあること、留学生の就職環境が非常に厳しくなっていることなどが影響している。なによりも、コロナ禍のなか各業種とも慎重な採用が行われたことは言を俟たない。

## 5 おわりにかえて一次年度以降への課題一

以上のように、コロナ禍のなかの2020年度において、学生部はさまざまな学生生活への支援を実施してきた。次年度においても、コロナ禍は収束の気配をみせない。そこで1年間の対策と、その実態をふまえた当時の課題を列挙してみよう。

キャンパス入構ができる状態であれば、「感染症対策を十分に講じたうえで、オンキャンパスでのリアルな活動による学生間のコミュニティ形成を支援することを目指し、併せてオンラインも効果的に活用していく」ことが改めて全学で確認された。そして、学生へこれらの諸活動を最大限に支援することが決意された。「アレもコレもできない・させられない」から、「どうすればやれるようになるか」を教職員ともに考えることが必要となる。つまり、単なる発信だけでなく深く届ける仕組み、届いたかどうかの確認が重要であり、学生に納得感をもって感染症対策を講じた行動の実践がうながされる。

オリター・エンター団等によるオンラインでのコミュニケーションを活性化により、新入生はキャンパスでの交流が楽しみになり、不安の減少が学生の声として届けられた。オリター・エンター団等の活動は、新入生のキャンパスライフの初期活動に不可欠であるため、2021年度は4月から対面での初年次支援を開始できるようにする。

キャンパス入構ができる状態であれば、次年度は感染防止対策を万全にしようとして、リアルでの活動や交流が進められる。加えて、オンラインでの活動・交流も織り交ぜながら、学生部は帰属意識を高められるようにクラスや課外自主活動でのつながりを創り出していく。2020年度入学生では不十分であったコミュニティづくりが、学生生活の安定した基盤となり、コロナ禍における適切な行動と学生生活の充実を促進するように学生部は支援する。例えば、各学部とも連携したオリター・エンター団などによるオンキャンパス & 周辺ツアー、キャンパスクイズ & スタンプラリーやオンライン相談会などがあげられる。また、学友会とも連携したクラブ・サークル紹介ブースの出店や、Webサークル交流会なども試行される。特筆されるのは「サイバー・キャンパス」を活用した学生交流、父母・受験生・校友などへの情報発信である。現在、各クラブ・サークルが個別にHPやSNSなどを通じて情報を発信している。今後、それらを取りまとめる総合プラットフォームとして「サイバー・キャンパス」が中・長期的に活用され、在学生のみならず様々なステークホルダーに向けての効果的な情報発信が目指されるのである。

正課外自主活動の支援についても、2021年度も引き続き支援が行われる。2020年度では、スポーツ強化オフィスを中心に部長・副部長とも連携のうえ、各クラブとのコミュニケーションを適切に取りながら、全63団体が再開できた。その他の学術系公認団体や登録団体などは、2020年度では56団体しか再開できなかった。2021年度では、BCPレベル2以下においては感染防止策を講じたうえで、150～200団体の活動再開がめざされる。この数値は、登録団体以上の約6割に相当する。これは、他大学に比べて特筆される目標値である。

なお、2020 年度の経験から、活動再開後の各団体個別への丁寧なサポートが必要であることが明確になった。現在、顧問などの協力も得ながら、学生部の専任職員ならびに契約職員（事務職）がサポートや啓発を担っている。今次、対面での活動再開を目指す団体の多くは、顧問などが配置されていない登録団体などである。再開を希望する団体が増えた場合、現行の体制では人員が不足する。そのため、2021 年 1 月から派遣スタッフを追加配置して、感染防止策を講じた学内での活動が実施できるようにする。ただし、現在の支援内容・レベルを維持するためには、全教職員による理解や協力と支援が不可欠であることから、顧問などが配置されていない団体には、コロナ禍が収束するまで一時的に登録団体を支援する「臨時顧問」が教職員から募られた。部局を越えた全教職員の協力による課外自主活動の支援は、大学全体の理解に包摂された任意の集団としての自覚を促すことになる。これは感染・感染拡大のリスクの低減にはつながるとともに、学生間交流がより促進されるだけでなく、大学への帰属意識を生み出すことにつながるのである。

## 注

- 1) Student Success Program の略。専門の職員（SSP コーディネーター）が配属され、学生一人ひとりの目標に基づいた手法やアイデアを提供し、伴走支援が行われる。学生が主体的に支援プログラムに参加することによって、自立した学び手として成長することが目標である。
- 2) Beyond Borders Plaza の略。国際交流や言語学習を中心としたグローバルコモンズ。Borders を超えて、たくさんの学生が集い、異文化交流や語学学習ができる。
- 3) 立命館大学の WEB 申請管理システム。
- 4) 立命館大学が独自に構築した WEB 問合せシステム。

## 参考文献

本稿の執筆にあたり、「学生生活会議」、「教学委員会」、「協創施策推進本部会議」、「自己評価委員会」「常任理事会」、「進路・就職委員会」や「保健センター委員会」の資料などを引用（参考）にした。活用した資料は、次の通りである。

- 「2020 年度 Student Success Program の取り組みと 2021 年度支援方針について」（2021 年 3 月 29 日 学生生活会議）
- 「学生部からの各種報告」（2020 年 11 月 9 日 教学委員会）
- 「2021 年度留学生支援コーディネーター活動方針と 2020 年度末における現状報告について」（2021 年 3 月 26 日 第 9 回 協創施策推進本部会議）
- 「2021 年度自己点検評価報告書」（2022 年 1 月 26 日 自己評価委員会）
- 「立命館大学の 2021 年度以降の奨学金制度（学部）の基本的枠組み（案）に関する意見集約結果およびそれを踏まえた基本的枠組み（修正版）の共有と今後の進め方について」（2020 年 5 月 27 日 常任理事会）
- 「秋以降の「立命館大学 緊急学生支援金」による施策について」（2020 年 10 月 14 日 常任委員会）
- 「国による「学びの継続のための学生支援給付金」【再々追加】について」（2021 年 3 月 4 日 常任理事会）
- 「R2020 後半期進路・就職政策の総括および R2030 進路・就職政策 要旨」（2021 年 3 月 15 日 進路・就職委員会）
- 「コロナ禍下のヘルシーキャンパス運動～非対面での効果的な健康支援について～」（2021 年 3 月 9 日 保健センター委員会）

## Support to the student life by the student part in the COVID-19

KAWAHARA Norifumi (Dean, Division of Student Affairs, Ritsumeikan University)

### **Abstract**

In Ritsumeikan University, infectious disease measures of various the COVID-19 have been performed from the end of 2019. An education and researches part, in connection with the international affairs department, the student part made an effort so that safe reliable student life was late. Specifically, I include support to extracurricular voluntary activity and the community formation between students, economical support including the payment of the money of various support.

### **Keywords**

Extracurricular voluntary activity, the community formation, urgent benefit system, foreign student, carrier activity



# 国際部のコロナ禍における組織的対応と教訓

中 川 涼 司・植 木 泰 江  
亀 田 直 彦

## 要 旨

2020年1月に海外で最初の事例報告がなされた新型コロナウイルスは、瞬く間に全世界規模の急激な感染拡大をもたらし、立命館大学学生の海外派遣と、各国から本学への留学生受入にも深刻な打撃を与えた。日本国政府（2/13）および中国政府による入国制限（2/25）が発令されて以降、入国制限対象国・地域が拡大し、全世界の高等教育機関における派遣・受入共に学生の動きは停滞・停止となった。立命館大学も国際モビリティ、すなわち母国と日本、日本と留学先の往来を前提に企画した正課プログラムの全面的な停止や、根本的なスキーム変更に迫られることとなった。

この状況下での学生の修学上の不安、生活面での精神的苦痛、経済困窮は極めて深刻なものであったが、国際教育、グローバルな学びを期待する多くの海外派遣予定の学生や本学での教育研究を期待する留学生に対し、組織的に対応可能な支援を数多く打ち出す事に国際教育センターは邁進した。困難な調整を伴う支援も少なくなかったが、一連の取り組みを通じ、学生の新たな成長支援スキームにつながる成果獲得の機会ともなった。

（なお、本稿は、2021年7月までの取り組みを記したものである）

## キーワード

緊急帰国支援、Smart Global Learning、緊急経済支援、渡日支援、留学生支援コーディネーター、Zendesk

## 1 はじめに

2020年1月に入り、新型コロナ感染拡大懸念が世界的に顕在化する中、本学では想定しうる限りの対応について協議を進めた。この時期、欧米・アジア・オセアニアへ派遣中の交換留学プログラム、春期休暇期間実施の高麗大学や北京大学の短期留学プログラムは各派遣先の状況に細心の注意を払い実施継続しつつ対応を迫られた。詳細は後述するが、高麗大学プログラムは、日本政府の3月9日入国規制強化・運航便減便の直前、2月29日にプログラム期間短縮での帰国判断を行い、3月4日のフライトにて全員の安全帰国を得た。この帰国判断は、保健センター所

長による感染動向の示唆と国際部長、国際担当副総長のタイムリーな判断が奏功した事例でもあり、これが以降の組織的な海外渡航危機管理の実際の判断の流れを形成した。北京大学はプログラム開始前のため、派遣中止を判断した。長期留学も世界各大学の交換留学派遣生、デュアルディグリープログラム派遣学生も、各地の状況と協定校との調整を踏まえ、緊急帰国措置を判断した。財政支援の学内協議、また個々の参加学生とのやりとりは極めてデリケートなものであった（以後、海外派遣の再開目途が見通せない月日が長く続くこととなるが、2021年度に入り、コロナ感染警戒レベルを鑑みた海外渡航基準の策定、渡航判断に求められる情報の整理を行い、同年9月に一部のプログラム学生の海外派遣を決断することとなった）。

他方、その後の日本政府による外国籍保持者の入国制限が課される可能性も予見され、留学生の不要不急の母国への一時帰国の自粛検討の呼び掛け等、対応を進めていた。しかし、3月19日以降に日本政府がいよいよ制限を発令したことにより、母国への一時帰国学生、また、4月入学生への渡日が不可能となった。この状況のもとで2021年度の春学期開講を迎えたが、以後、日本と海外との往来が厳しく制限される状況が続いたことにより、国際部が提供する全てのプログラムや学生支援策を根本的に転換せざるを得なくなった。その中でどのような組織的対応を重ねたかを、「本学学生の海外プログラム派遣」「留学生受入」の二つに分けて詳述する。

## 2 本学学生の海外プログラム派遣

2020年2月16日～3月14日の1カ月、韓国高麗大学での異文化理解セミナーを行っていた（学生25名が参加）。ところが、感染が急速に広まっている大邱広域市および慶尚北道清道郡を中心に日本の外務省は2月25日に感染症危険レベル2（不要不急の渡航を中止）を発令、続いて3月1日にレベル3（渡航中止勧告）へと引き上げた。この間、2月28日には韓国全土に対してレベル1も発令され、注意喚起を促している。これに伴い、韓国の主要国際空港を発着する国際線の減便も進んでおり、今後、プログラム参加学生が無事に日本へ帰国出来ない可能性も否めない状況となったため、高麗大学側と緊急協議を実施し、プログラムの途中終了と3月4日までの全員緊急帰国とすることで合意した。幸い、その時点において、既に単位授与に必要な授業時間数に到達しており、高麗大学で成績評価も実施された。緊急帰国については、本学と高麗大学とをSkypeで接続し、BKC国際教育センター課長から25名の参加者に向け、韓国の感染状況に関わる詳細情報の説明、今後のフライト状況や日本での入国制限発令の可能性等、その他予断を許さない状況であることを説明し、プログラム期間の短縮と全員での緊急帰国の判断を伝えた。高麗大学での学修やソウルでの充実した異文化体験の途上ではあったが、事態の重大性を理解し、緊急帰国について全員がその場で同意した。高麗大学との意思疎通が極めてスムーズに行えたこと、参加学生が状況を冷静に受け止め理解したことが幸いであった。

同時期、交換留学生として2019年9月から渡航中の学生、また2020年3月から新たに渡航しようとしていた学生についても、渡航先への感染警戒レベル2が発令されている場合、もしくは今後発令された場合は、プログラム途中で中止し、日本へ帰国させることを決定した。決定時点で中国の主要都市に対して警戒レベル2が発令されており、北京大学や上海交通大学など、中国有数の大学に派遣されていた交換留学生の途中帰国が決定された。途中帰国に際しては本学と先

方大学との間で帰国後の学生の学修継続について詳細な調整を行い、オンライン受講の形でプログラムを継続させる等の代替措置を整えた。

その後、世界レベルで感染拡大が深刻化する中で警戒レベルが引き上げられることとなり、2020年度春学期前半までに全ての交換留学生、更に、北米のアメリカン大学やアルバータ大学とのデュアルディグリープログラム（共同学位プログラム）で渡航の学生も途中で帰国させざるを得ない状況となった<sup>1)</sup>。彼らについても特例措置として、学位取得に必要な単位をアルバータ大学からのオンライン提供による科目履修を行うこととなった。日本とはほぼ昼夜逆転下での継続受講は学生にとり気力・体力ともに多大な努力が必要であるが、DUDPコーディネーター教員の支援のもと、本人達はオンライン履修を完遂し、卒業時の複数学位取得を可能とした。

2020年度以降、世界的感染拡大の勢いが増し、感染警戒レベルは欧米の殆どの国で3、また、アジア各国でも2ないしは3という状況になった<sup>2)</sup>。2018年度に国際部が主導し、危機管理に関わるガイドラインを整備した。その際、海外派遣プログラムの実施可否判断について、「レベル1：実施・継続するが注意を払う、レベル2：中止・途中帰国を基本方針とする（但し、派遣先で十分な安全が確保できる合理的理由があり、これを基に教学担当副学長が実施可能と判断する場合もある）、レベル3およびレベル4：中止・途中帰国させる」とした。ガイドラインに沿いながら派遣可能性を模索したが、学生の安全を第一に考えた結果、国際部が所管する短期派遣（夏休みや春休み期間中の1週間～1カ月プログラム）・中期派遣（1学期間プログラム）、長期派遣（交換留学プログラムや共同学位プログラム等の1年～2年プログラム）の全てについて実派遣の断念を余儀なくされた。本学全体でも学部が実施するプログラムで2名の学生が派遣されたのみとなった。2019年度の派遣実績は、国際部主管の全学プログラムでの参加者数が950名、各学部・研究科主管での参加者数が991名の合計1941名であったことから、海外派遣の断念は、本学での在籍期間が限られている多くの在学生にとっては言うに及ばず、本学や派遣先大学関係者にとっても極めて無念な年度となった。

上述のとおり、2020年度は海外派遣の全面的中止を余儀なくされたが、2021年度に入り、アメリカ他、ワクチン接種が進んだ国の大学が全面的に対面授業へ戻すことや、海外からの留学生受入を再開するケースも出てきた。こうした状況を受け、国際部では、コロナ感染警戒レベルに応じた渡航判断基準の再確認、また、渡航判断を下すに当たり収集・確認すべき派遣先情報を詳細に整理し、2021年5月の常任理事会に報告した。この整理事項に基づき、本学とアメリカン大学（米国ワシントンD.C.）との間で行っているデュアルディグリープログラム生1名、また、国際関係学部とアメリカン大学との間で行っているジョイントディグリープログラム生数名の2021年8月からの派遣を決断した。決断にあたっては、ワシントンD.C.のコロナ感染状況の確認、アメリカン大学によるコロナ感染学生へのケア体制の確認他、先方コーディネーターとの綿密な情報交換と意思疎通を行った。

上記数名の海外派遣の決断は行ったものの、圧倒的多数の海外渡航が叶わない中、学生に海外との接点を提供する手段について、検討と試行を重ねる1年ともなった。その取り組みの結果として新たなコンセプト「Smart Global Learning」を打ち出した。オンラインを駆使し、本学と協

定大学とがつながり、新たな形での正課プログラムの提供方法について試行を重ねた。パートナー大学の選定にあたっては幾つかの条件をクリアしている必要があった。まず、双方間での長年のプログラム運営実績を通じ、本学学生の気質や資質を十分に理解していること、次に、新しい形のプログラムをゼロから短期間で完成させるための大胆で柔軟な相談をし、対応頂けること、更に、日本と欧米の時差は大きいですが、日本に滞在せざるを得ない本学学生の活動時間帯でプログラム提供してもらえること等々多岐にわたった。検討の結果、アメリカのカリフォルニア大学デービス校（以後「UCD」）とカナダのプリティッシュコロンビア大学（以後「UBC」）の2校と個別に、本学学生を限定対象とした新しいプログラム作りを目指すこととなった。2校各々との取り組みについて以下に詳述する。

UCD との共同プログラム「立命館× UC デービス Global Online Study（アメリカで学ぶSDGs と Academic English）」を実施した<sup>3)</sup>。79名の学生が参加した（内、75名が本学の学部生、4名が付属校生（長岡京2名/慶祥2名））。2021年2月5日～3月5日の1カ月プログラムとした。週ごとにSDGsの異なるテーマを取り上げて理解を深めた（Week1: Goal3/Good Health and Well-Being, Week2: Goal5/Gender Equality, Week3: Goal7/Affordable and Clean Energy, Week4: Goal12/Responsible Consumption and Production）。毎回の授業にはUCDの現役 Student Assistant が本学学生の学修をサポート。双方学生の効果的な共修と交流の場となった。また、毎週木曜日は、UCDで活動を展開している模擬国連グループ「UCD Model UN」の協力を得、彼らの実践活動に参加した。全くゼロから作り上げた新しい海外プログラムであったが、アンケート調査の結果、参加者「全て」が満足していると回答した。授業の内外でUCD教職員や現地学生と豊富なコミュニケーションをはかり英語力の伸長が実感できたこと、SDGsという時宜に叶った明確な学修テーマが設定されることで、英語学習に留まらない教養を深めることが出来たこと、UCDの質の高い、双方向型授業展開に魅せられたこと、コロナ感染状況下で様々な活動制限が課される中で、長期休暇期間を極めて有意義に過ごせたこと等が満足の理由に挙げられていた。英語力向上の成果は、当人達の学びの実感のみならず、プログラム前・後のテストスコアが明瞭に伸長し、参加者の約半数が交換留学派遣基準を達成した。現地への実派遣に比べ、オンラインプログラムはそのクオリティがより問われるが、しっかりとしたプログラム設計を行うことで、オンラインならではの強みを打ち出すことが出来た。参加学生は、今次の体験をステップに、コロナが収束した際には是非とも実渡航を目指す、他のオンラインプログラムにもさらに挑戦してみたい、等々のコメントも寄せられた。

今回のプログラム開発の成功要因の一つは、UCD側のプログラムコーディネーターが長年にわたり本学学生の受入に尽力され、学生の資質を把握されていたこと、またオンラインプログラムを新たに立ち上げたい旨の本学からの相談の際、プログラム内容についてどのような要望もまずは検討する事を先方組織内でも共有され、数カ月の集中協議の間、真摯に実践いただき、カリキュラム構築では、本学の国際部副部長教員もコーディネーターとして共同開発した。プログラム期間を通じ、本学側コーディネーター教員が、事前・事後指導に加えてプログラムの節目節目に履修相談やディスカッション参加の後押しとして学生を支えた点は、オンラインプログラムを途中離脱させず、目的に到達させる重要な機能である、と確認できた。実派遣の場合には、日本からの本学教員の支えには限界があるが、オンラインならではの支援体制を組むことが出来た。

本学は世界の多くの有力大学と協定を締結しているが、平時の双方組織間の誠実な関係構築が如何に大切かを再認識した。

次に、UBC との共同プログラムについて述べる。本学は UBC との 30 年以上にわたるパートナーシップのもと、「立命館・UBC アカデミック・イマージョン・プログラム」を実施してきた<sup>4)</sup>。夏の現地渡航後、9月～12月のターム1では英語学習をメインとしながら異文化理解科目の受講（本学学生間での受講）、翌1月～4月のターム2においてはUBC学生と共に受講する正規選択科目の受講を目指すものとなっている。本学の国際化を体現する形で運営されてきた最も歴史あるプログラムの一つであるが、上述のとおり、2020年度は実派遣の断念を余儀なくされた。2021年度もコロナ収束の予測が立たない中、本学とUBCの間では、オンラインによるプログラム実施を決断した。期間は2021年9月～12月にかけての1タームとした。日本の昼間の活動時間に対応する形でUBCからプログラム提供を受ける。UBC側からの提供科目は“Intercultural Communication”, “Global Citizenship”, “Introduction to Writing in Academic and Professional Registers”, “Introduction to Canada”の16単位相当。TOEFLが一定のスコア以上の場合にはUBC学生と共にUBCの正規選択科目の受講も可能としている。これに加え、本学のUBCコーディネーター教員担当による“Canada, Japan and the Pacific”の4単位相当を提供することとした。本学からも科目を提供するのは初めての試みである。本学からは16名の学生が参加登録を行った。2021年9月からのプログラム開始までの間、16名の絆を深め、参加意欲の更なる向上のために、上記のUBCコーディネーター教員をヘッドに、国際部の担当職員達による献身的なアプローチ（ZOOMミーティング、大教室での距離を取っての対面ミーティング等）を行いながら、準備を進めているところである。他方で、UBC側担当教員についても本学との新たな形を成功裏に実施できる様、オンラインによる授業実施形態について日夜検討を重ね、おおよそ2～3週間に1度の割合で本学とのZOOM協議を重ねてきた。本学とUBCの30年にわたるパートナーシップが今後とも継続される様、この取り組みに最大限注力しているところである。

上述のとおり、コロナ禍を経験する中で、新たな留学の形を模索した結果、“Smart Global Learning”というスキームを構築出来た。実験等が理由で海外渡航が困難であった理工系学生にも参加のチャンスが広がるなど、オンラインならでは履修者層の拡充にも寄与することができた。コロナ禍で日本と海外の往来が全面的に制限される中で、多様な海外プログラムの礎を築くことが出来たことは極めて大きな成果であり、コロナ収束後も有効な柱として改善に努めることとなろう。2021年8月～9月にかけ、更に8大学とのオンラインプログラムを正課夏季集中プログラムとして提供を試みた（カリフォルニア大学デービス校、昭和女子大学ボストン校、国立台湾師範大学、高麗大学、ライプツイヒ大学、アルカラ大学、マレーシア工科大学、ヨーク大学で合計204名の募集枠を設定）。

### 3 世界からの留学生受入

コロナ感染拡大に伴う、留学生受入についても多くの指針転換を迫られることとなった。状況の変遷に応じ、間髪を入れずに施策を打ち出した。後に詳述するが、具体的には、①学位取得を目的とする正規留学生で新規渡日、再渡日が叶わなくなった留学生が母国からオンラインで正課

授業を受講出来る様、国際部と教学部との間で密な情報共有と調整を行ったこと、②一時的に入国制限が緩和された際には、留学生の渡日支援（航空券手配、渡日後 14 日間の待機施設の手配とモニタリング支援）システムを構築したこと、③逆に、学位を取得したものの母国への帰国が叶わない留学生への支援（帰国困難を理由とする在留資格「特定活動」取得支援や文部科学省と連携しての国費留学生への特例支援）を行った。また、交換留学生を始めとする非正規留学生が渡日を果たせない状況下、正規留学生と同じく、オンラインでのプログラム提供に努めた。限られた時間の中でこれら施策を矢継ぎ早に打ち出せたことは、国際部長以下、部門構成員全ての叡知を結集した結果であり、大きな自信となった。上記取り組みがどの様に展開されていたか、感染拡大経過と合せ、以下に詳述する。

日本国政府は、2020 年 3 月 9 日に、中国・韓国から日本への入国制限を実施、その後更にコロナ感染が深刻化する国を対象に日本への入国制限を 2020 年 3 月 19 日に実施する等、日本への入国制限が強化されていった<sup>5)</sup>。これにより、2020 年 4 月入学の留学生は母国からの新規渡日、また、春休みで母国へ一時帰国していた学生の再渡日も叶わなくなった。これら留学生へ対し、本学でも授業形態を対面方式、オンライン方式双方での対応準備を進めた。更に、4 月 7 日には第一回目の緊急事態宣言が発令され（5 月 21 日まで）、本学も全面的にオンラインへ切り替えての授業実施を余儀なくされた。国内外の往来は勿論、キャンパスへの学生入構も制限されるという、かつて経験したことがない状況となった。続く 6 月 18 日に、日本政府は「国際的な人の往来再開に向けた段階的措置」を発表した。留学生の渡日に関し、私費留学生に先立ち、文部科学省国費留学生の受入からの開始であった。その後 2 か月程、文部科学省にて受入スキームが構築され、9 月初旬には、本学を含む諸大学に国費留学生の受入意向調査が届いた。本学で受け入れる国費留学生リスト作成、渡日後 14 日間のホテル等隔離施設の確保と経過観察方法、陽性判明時の対応等を本学にて詳細に整え、また、本学が責任を持って遂行することを明確にしながら文部科学省へ提出。同省で承認された後、同省が在外日本大使館と連携して渡日ビザを発給し、来日させることとなった。この渡日後の経過観察スキームは東京の大手旅行代理店 T 社が構築していたことから、本学も同社との連携のもとで受入を進めた。具体的には、国費留学生には皆、成田空港到着のフライトを手配。到着後は専用バスで空港至近のホテルへ移動してチェックイン。14 日間の経過観察を開始。ホテル 1 階に専用相談デスクを設置し、検温や体調確認等の対応。宿泊費用については 1 泊あたり 7800 円の補助が同省から支給された。9 月を通じて一連の渡航手配作業を進め、10 月～11 月にかけて一連の国費留学生の渡日支援を行った。他方、私費留学生の渡日については 10 月 1 日に「レジデンストラック」の活用による全ての渡航が可能となった<sup>6)</sup>。レジデンストラックとは、本学の留学生受入責任者が外務省・厚生労働省に対して、渡航から 14 日間の経過観察終了までの一連のプロセスを責任を持って完遂するという誓約書を指す。観察期間中の本人への指導・監督、また、保健所への健康状態報告のための LINE アプリのインストール指導、接触確認のための厚生労働省が指定するアプリのインストール等の義務等、その遵守事項は 36 項目にのぼる。これらの項目を意図的に遵守しなかった場合、団体・大学名公表との厳格なものになっている。

この遵守事項を確実に実行すべく、本学は J 社と連携し、同社が開発した渡日支援・経過観察

支援スキームを活用した。具体的には、当人が渡日準備の開始と共に、J社システムへ登録し、渡日後の経過観察の申込を行うもの。10月23日に同社と業務提携し、11月27日より当該制度の受付を開始した。しかし開始して間もなく、世界的に感染拡大が深刻化し、12月28日には全ての国・地域からの新規入国の一時停止が発令され、2021年1月8日の第二回目の緊急事態宣言が発令（2月7日まで）されるに至り、1月14日以降はレジデンストラックを活用しての新規渡日も一時的に停止された。2020年度は結果としてシステムへの登録者は計251名、実際の新規渡日者は64名（他に2020年度中の新規渡日予定者が176名あったが再度の入国制限で叶わなかった）、再入国学生は45名であった。後に詳述するが、この渡日支援については、本学へ寄せられた寄付金を活用させて頂くことができた。

他方、本学で学位を取得し無事に卒業したものの、母国の入国制限等で帰国の延期を余儀なくされる状況も生じた。サモアからの文部科学省国費留学生は2020年3月に本学の修士号を授与されたが、帰国経由地のニュージーランドへのフライト確保が叶わず、結果、卒業後も約半年にわたり日本滞在を余儀なくされた。文部科学省はこうした学生への特例措置として、受入大学が身分を付与する場合に月々の奨学金（生活支援）を支給することとしたため、「特別研究生または特別研修生」の身分付与を、国際部から大学院教学委員会へ起案し承認された。また私費学生は、帰国困難な留学生に対して入国管理庁が発出した特例措置を活用した。具体的には、在留資格「留学」を所持する留学生で引き続き日本での滞在を余儀なくされ、（その間の生計を立てる必要から）就労希望する者は「特定活動（期間は6カ月・週28時間以内のアルバイト可）」への在留資格変更を許可するという内容である。従来、本学の「特定活動」取得支援対象者は、就職活動で内定獲得のめどがあるが、その前に卒業式を迎えた学生に限っている。今般、入国管理庁の特例措置を本学でも留学生支援の一助とした。

このように、日本政府を始めとする各国政府による入国制限措置、またこれに伴う民間フライトの運航停止等の影響で、留学生の渡日と帰国に重大な支障が生じた。また、日本で学修を継続する留学生達も日本人学生と同様、もしくはそれ以上にアルバイト収入が激減し、大変な苦境に立たされることとなった。これら学生への支援スキームとして本学では「学びの緊急支援プロジェクト寄付」を原資とし、①留学生経済支援1500万円（留学生からの申請書を審査のうえ、3万円／人を支給）、②渡日支援4200万円（入国後の経過観察期間の宿泊代等）を設計した。①については全額を執行し、希望する留学生ほぼ全員へ支援することができた。②については上述のとおり、日本政府による入国制限の発令と緩和が繰り返され、結果として渡日が叶わずに母国でオンライン受講を強いられている留学生が多数存在することとなった。4200万円の予算枠に対して1420万円の執行であった。

留学生の相談支援業務もその方法が大きく変化した。2018年度の全学協議会において、留学生が抱える多様な相談を万全に受け止められる様、2019年度より衣笠・BKC・OICの各キャンパスに「留学生支援コーディネーター」を配置した。主な対応業務は①本学に在籍する留学生の学生生活、日常生活の相談・支援業務、②留学生の相談・支援のための学内関連機関への連絡業務、③JICA研修生、文部科学省国費留学生等の公費留学生の受入業務補助、および当該学生特

有の初期相談・支援と主管部課への連絡業務、④留学生相談・支援とコーディネーター業務で得た知見の体系化（マニュアル化）と組織内共有、⑤その他外国人留学生支援、としている。2020年初頭にコロナ感染拡大が顕在化して後、相談事案は多岐に及んでいる。例えば、留学生が授業開講期間中に認められているアルバイト時間は週28時間と定められていた。最近、これに加えて、業務請負型のアルバイトも新たに認められる方向性が打ち出された。労働時間数ではなく、収入額の適正さで測る、コロナ禍での新たなスキームについての相談が寄せられた。学生への丁寧な情報提供と共に、自身でも入国管理局へ出向き最終確認を行う様、指導に努めた。また、留学生の就職活動相談として、希望する業界への就職のために、学部学科の転籍を希望するものもあった。日本の就職活動文化を鑑みた際に本当に転籍が必要なのか、自身の留学目的や学びたい学問領域を今一度検討する事、そしてキャリアセンターへの相談を促した。

また、留学生固有で、かつ応答を重ねる中で本人が解を見出せるような対面の相談事案に留学生支援コーディネーターが集中して対応できる環境を整えてきた。この背景として、留学生の日常的な手続相談を出来るだけウェブで対応できる環境整備に注力している。国際部が導入したFAQサイトシステム「ZENDESK」の開発である<sup>7)</sup>。システム上で整理したFAQへの留学生アクセス数は多く、2021年5月1ヶ月の項目別アクセス数は「在留資格の更新手続について」が937件、「日本への新規入国に関わる手続について」が379件、「(コロナ禍で)日本への再入国が叶わない間に、在留期限や再入国許可期限が切れてしまう場合について」が340件、「在留資格期限前の新規渡日が叶わない場合について」が334件となっている。「ZENDESK」の開発効果は、汎用性の高い手続相談に関わる情報提供とそれに関わる若干の留学生支援により解決しうることに加え、長引く日本への入国制限下で新規渡日や再渡日が果たせていない数百人の留学生に対しての情報提供と支援が実現可能となった。今後の留学生支援の在り方として大きな柱になりうるスキームで、Good Practiceとして全学に報告する機会も得た。

#### 4 おわりに

2019年の年末に新型コロナ感染拡大がニュースとなり、年が明けて以降、その動向が顕著となり、国際部で諸々の対応を開始した。対応当初は、コロナ感染が今後どの様な展開になるのか皆目見当がつかなかった。しかし日本と諸外国の行き来が制限され、本学学生の海外派遣、留学生の受入の双方が停止するにいたり、これまで培ってきたスキームの根本的な組みなおしを迫られた。対面での取り組みが叶わず、あらゆるプログラムがオンラインで実施されることとなった。限られた年限しか在籍が叶わない学生にとり、リアルな海外留学が叶わないつらさははかりしれない。また、本学へ入学したにも関わらず、国・地域によっては、一度も渡日しないまま卒業を迎えるような留学生が一人もいない、とは言い難い状況でもある。彼らが安心して日本での就学目的を実現するには、一日も早い世界規模でのコロナ収束と、日本と諸外国との人流往来の再開を願うばかりである。他方で、オンラインを駆使してのあらゆる可能性を追求した結果、コロナが収束した後も新たな学生支援スキームとして提供できるプログラムや制度も生まれた。コロナ以前にインクルーシブ対応（時間、経済、身体の制約を低減する方策）のDX推進着手の萌芽が、コロナを超える緊急度の高い必要性から生じたチャレンジの成果であり、この後も国際部の蓄積

財産として更なる改善が期待される場所である。

また、これも上述のとおり、母国との行き来もままならず、また、日本語を母語としない留学生にとっては仕送りやアルバイト収入の激減から来る経済困窮度合も深刻なものであった。そのような中、本学へのご寄付を支えに彼らへの経済支援を実現できたことについて、その浄財をご提供下さったみなさまへ、国際部関係者一同、心から感謝している。日本学生支援機構も全国の大学生へ対し、「学びの継続」のための「学生支援緊急給付金」を創設した。本学学生、そして留学生も当該支援に大きく支えられたことは間違いなく、御礼を申し上げる。受給した留学生からは、「日本全体が経済的にも医療従事の皆さんも厳しい中、それでも留学生を慮る立命館大学・日本国にあらためて親しみと感謝の念を厚くした。次は自身が他の学生を支援したい。留学先が立命館大学・日本で良かった」との声が寄せられた。

各国でのワクチン接種が進む中、国境を越えた人の往来の再開を模索する動きも確認できる。本学の全ての学生が再び自由に国を行き来できる日を待ちわびながら、国際部としての組織的支援を継続する。

## 5 謝辞

前例の無い、未曾有の危機対応に遭遇し、日々届く情報に対し、当初は国際部も混乱と困惑の日々であった。しかし、これまで述べてきたとおり、時間との戦いの中で国際部長以下、部門構成員が一丸となって意見を戦わせ、実践を積み上げてこれた志とエネルギーは特筆すべき点であり、関係各位に御礼申し上げたい。また、国際部の活動を大所高所から支えて頂いた法人部門にも心から感謝申し上げる。

### 注

- 1) 学部共同学位については以下の URL を参照されたい。  
<http://www.ritsumei.ac.jp/studyabroad/program/univ/advanced/program02.html/> (2022.1.31)
- 2) 外務省による国・地域別安全情報については以下の URL を参照されたい。  
<https://www.anzen.mofa.go.jp/> (2022.1.31)
- 3) 立命館×UC デービス Global Online Study (アメリカで学ぶ SDGs と Academic English) については以下の URL を参照されたい。  
<http://www.ritsumei.ac.jp/studyabroad/covid19/news/detail/?id=29> (2022.1.31)
- 4) 立命館・UBC アカデミック・イマージョン・プログラムについては以下を参照されたい。  
<http://www.ritsumei.ac.jp/studyabroad/program/univ/motivation/program08.html/> (2022.1.31)
- 5) 日本政府による水際対策・規制強化については以下を参照されたい。  
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/ca/fna/page6\\_000379.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/ca/fna/page6_000379.html) (2022.1.31)
- 6) 「レジデンストラック」については以下の URL を参照されたい。  
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/ca/cp/page22\\_003380.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/ca/cp/page22_003380.html) (2022.1.31)
- 7) Zendesk を活用した FAQ サイトについては以下の URL を参照されたい  
<https://global.support.ritsumei.ac.jp/hc/ja> (2022.1.31)

## 参考文献

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。

- 「ReThink → ReAct 留学・国際交流～スタートアップ WEEK ～の実施について」  
（国際教育センター合同会議、2020 年 7 月 28 日）
- 「コロナ禍を受けた国際交流・留学に関する意識調査 調査結果について」  
（国際教育センター合同会議、2020 年 7 月 28 日）
- 「2021 年度立命館・UBC アカデミック・イマージョン・プログラム派遣中止および「立命館× UBC オンライン・プログラム - カナダで学ぶ Global Citizenship」の実施について」  
（国際教育センター合同会議、2021 年 3 月 2 日）
- 「立命館× UC デービス Global Online Study ～アメリカで学ぶ SDGs と Academic English ～ 実施報告」  
（国際教育センター合同会議、2021 年 3 月 23 日）
- 「2020 年度国際部実施 留学生渡日支援状況について」（国際教育センター合同会議、2021 年 4 月 20 日）
- 「立命館大学 学生海外派遣プログラムにおける渡航可否の判断基準の再整理について ―外務省による感染症危険情報発令対象の国・地域への海外派遣に関わって」（国際教育センター合同会議、2021 年 5 月 11 日）
- 「2021 年度コロナ禍を受けた国際交流・留学に関する意識調査アンケート結果」  
（国際教育センター合同会議、2021 年 5 月 18 日）

## Organizational Approach of the Division of International Affairs and Lessons Learned during the COVID-19 Pandemic

NAKAGAWA Ryoji (Professor, Executive Director, Division of International Affairs, Ritsumeikan University)

UEKI Yasue (Managing Director, Division of International Affairs, Ritsumeikan University)

KAMEDA Naohiko (Administrator, Office of International Affairs at Kinugasa Campus, Ritsumeikan University)

### Abstract

COVID-19, which was first reported overseas in January 2020, quickly caused a rapid spread worldwide. The pandemic has hindered Ritsumeikan University from sending its students overseas and also from accepting international students, delivering a severe blow to the University. Immigration restrictions were first imposed by the Japanese and Chinese governments on February 13 and 25, respectively. Since then, the number of countries and regions subject to immigration restrictions has expanded, resulting in the slow-down or suspension of the movement of international exchange students at higher education institutions around the world. As is the case with other universities, Ritsumeikan University was forced to completely suspend its international mobility programs, namely, regular programs designed on the premise that students are free to come and go between countries. The University was required to thoroughly revise the program.

Under these circumstances, students' anxiety about studying, mental distress in their daily lives, and financial distress were extremely serious. However, many Japanese students who were scheduled to be sent overseas were seeking international education and global learning. There were also international students hoping to study and carry out research at Ritsumeikan University. To assist these students, the International Centers worked to provide as many support measures as possible. It is true that there were not a few measures that required difficult adjustments. However, these initiatives provided an opportunity to produce outcomes resulting in a new scheme to help students grow. (This article covers the initiatives taken up to July 2021.)

### Keywords

Emergency support for international students returning home, Smart Global Learning, emergency financial support, support for students coming to Japan, international student support coordinator, Zendesk



## 事例研究

# 海外体験学習における第3の道：オンライン実践

— コロナ禍で実施された NGO との協働事例から —

秋 吉 恵・小 峯 茂 嗣  
藤 掛 洋 子・磯 野 昌 子  
田 中 治 彦

### 要 旨

新型コロナウイルス感染症に見舞われた 2020 年度は、多くの大学が海外での体験学習プログラムを中止し、一部がオンラインで実践された。本稿では、2019 年度まで受け入れ先の NGO や社会的企業と連携し、市民とつながる体験学習プログラムを実践してきた 3 つの大学の経験をもとに、2020 年度に新形式で実施したオンラインでの実践を振り返り、2019 年度までの海外渡航を伴う実践と比較する。アジア、南米、アフリカの 3 事例では、対面での交流とオンラインでの交流は並べて語れるものではなく、それぞれが学生にユニークな学びをもたらしていることが明らかとなった。このことは、これまで実施されてきた訪問型・招聘型の海外体験学習プログラムに加えて、オンライン型が第3の海外体験学習プログラムとして想定できることを示唆している。今後、この教育方法の実践を蓄積し、評価していく必要がある。

### キーワード

海外体験実習、新型コロナウイルス感染症、オンライン実践、市民、NGO、社会企業

## 1 はじめに

近年、日本の大学では、海外を実習先とした体験学習プログラムが拡大してきた。日本学生支援機構によれば、2019 年度には日本の大学 786 校の約 3 割の 234 大学 1,152 プログラムが海外留学支援制度（協定派遣）（短期研修・研究型）を通して日本人学生の短期留学を支援している（若林ほか 2020）。これらには語学研修や海外研修、サービス・ラーニングなど多様な海外体験学習プログラムが含まれており、本論文で取り上げる 3 つの大学：立命館大学・横浜国立大学・立教大学も同様である。

本稿では、3 つの大学における多様な海外体験学習の中から、その中核である海外研修やサービス・ラーニングとして実施された事例を取り上げる。海外研修やサービス・ラーニングでは、地域で活動する NGO や現地の大学と連携してプログラムを構築することが多い（子島ら 2017）。

これらは NGO 等による国際協力活動の中から生まれ、教育・学習活動として展開し、国際社会が目指す持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）の実現を支える開発教育の一つのあり方とも捉えられる。開発教育とは共に生きることのできる公正で持続可能な社会づくりをめざして、各学習者の学習プロセスで「知る」「考える」「変わり・行動する」ことを生み出す学習活動である（開発教育協議会 2021）。

2020 年、新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19 とする）は世界中の人々の暮らしに大きな影響を及ぼし、日本の多くの大学がオンライン授業に切り替えた。キャンパスでの学びが困難な中、キャンパス外での活動を伴う科目や正課外活動にも大きな影響があった。海外渡航を伴う体験学習プログラムを例年通り実施できた大学はほぼなかった一方、学生の物理的な移動を伴う留学や国際交流、そして海外体験実習の代替措置として、オンラインを活用した様々な国際教育の実践が広がった（新見ら 2021）。コロナ禍を受けた越境を伴う国際教育の停止は日本のみならず世界中に見られ、今後、高等教育全般に本質的な変化をもたらし、コロナ禍が収束しても以前と同じ状態には戻らない可能性も示唆される（Dennis 2020）。しかし、国際プログラムの学習成果とそれを可能にした学習手法に関する研究はまだ十分になされておらず、そのため物理的な移動に代わる学習方法を通じて学習成果をどのように実現するのかについての検討が必要とされている（Kalyani 2020）。

本稿では、2019 年度まで地域で活動する NGO 等と連携し実践されてきた 3 つの海外体験学習（図 1）における学習成果を踏まえて、コロナ禍において新たな形式として実施されたオンライン実践を紹介する。連携先との連携方法、過年度の実践との比較、学習効果等、共通の観点から事例を紹介することで、オンラインによる海外体験学習の可能性に関する議論を深めたい。



図 1 本論文で取り上げる海外体験学習の対象地域と連携団体

## 2 市民とつながる海外体験学習の3事例

### 2-1 立命館大学と（特活）シャプラニール＝市民による海外協力の会の協働

#### 2-1.1 海外渡航実習の経験

立命館大学は、教養教育科目における社会で学ぶ自己形成科目に、7つのサービス・ラーニング科目を位置付けている（2020年度時点）。このうち1年を通して地域社会と向き合う「シチズンシップ・スタディーズⅠ」の1クラスとして、本項で取り上げるネパール未来プロジェクトは実施されている。サービス・ラーニングとは、地域で社会課題の解決を目指す活動を行い、教室で活動を通して得た地域や地域課題の理解、現場での気づきをふりかえることを通して、民主的な社会の主体的な形成者となる市民を育てる教育手法である。地域での「場」の運営に携わることを通じて社会問題への認識を深め、「問いを探す」「深く考える」習慣を身につけることを目指す。

「シチズンシップ・スタディーズⅠ」では学びを深めるために、地域の受入団体との対話と活動中の体験の言語化を重視する。前者の受入団体との対話について、学生は受入団体から提案された活動テーマに対し真摯に取り組み、そのプロセスで受入団体が対峙する社会の課題と、彼らが目指す社会のあるべき姿（VISION）やそのための道筋（MISSION）を理解する。後者の体験の言語化について、活動中やミーティング中のフィールドノートへのメモを元に何を学んだのかを整理する月刊ジャーナル、ジャーナルをもとに活動終了後に活動で学んだことをまとめる報告会とレポートによって、体験の言語化を促す（山口ほか2019）。

ネパール未来プロジェクトの受入団体は、「特定非営利活動法人シャプラニール＝市民による海外活動の会」（以下、シャプラニールと称す）である。「シャプラニール」は、1972年から南アジアの貧しい人々の生活上の問題解決に向けた活動を行い、人々が持つゆたかな可能性が開花する社会の実現を目指している。本団体は、2019年度総収入2億3300万円の51%を市民からの会費や寄付金が占める、市民に支えられた団体である（シャプラニール2021）。本事例の担当教員も25年前から会員として「シャプラニール」を支える市民の一人でもある。「シャプラニール」からネパール未来プロジェクトに提示された活動テーマは「フェアな社会を創るための一歩を学ぶ」で、「実習で得た学びを深めながら、日本でできることを学生自らが考え、企画、実行」することが期待された。そのため、学生は春学期から自らの興味関心に沿ってネパールへの学びを深め、夏休みの現地渡航を経て、秋学期にはネパールで得た気づきや学びをキャンパス等での「場」の運営、具体的には発信の場として、学祭等でのフェアトレード販売に取り組んできた。

2019年度までにネパール未来プロジェクトに参加した学生の気づきは現地との接点から生まれていた。『『価値観の違いがあるから違和感を感じる』海外に行ったことのない私は、日本が真ん中にある生活をしてきた。日本の普通が私の普通である。ネパールで、なにこれ不思議だな、と感じたことは私に価値観の違いを教えてくれた。①』や「ネパールに行くまでは、貧しくてもその中で幸せがあって、心の豊かさにつながると考えていた。しかし、それは第三者の立場だから言えることであり、現実には経済的な不安を抱える家庭が多いことを知った。では、どちらの方を優先するべきなのだろうか？そもそも心の豊かさや経済的豊かさを、優先度を比べる対象にすることが間違いなのではないか。②』など、最終レポートに書かれた文章から学生たちが渡

航中に五感で感じた気づきを、自らに問いかけ深く考えていることがわかる。一方で、短い実習期間にたくさんの課題や取り組みが埋め込まれて消化不良になりがちであること、訪問国の現状に心を奪われ足元の問題とつなげ考える余裕が持ちにくいこと、渡航中と終了後数ヶ月は集中して関わるが帰国報告会後には関心が切り替わってしまい継続されないことを、クラスの課題として抱えていた。

## 2-1.2 オンライン実習の経験

2020年度のサービス・ラーニング科目では、通年で受け入れ団体とともに地域の課題に取り組む「シチズンシップ・スタディーズⅠ」のみ一部の活動が実施された。COVID-19拡大に対する立命館大学の行動指針レベルが2に引き下げられた6月19日以降、国内活動については教員引率の下で感染対策をとりながら活動してきた。ネパール未来プロジェクトは、4月にネパール渡航の中止を決め、受入団体の東京事務所訪問を核とした実習に計画を変更した。しかし、7月に「シャプラニール」から東京実習での安全確保に懸念が表明されたことから、オンラインおよび関西でのプログラムを再設定した。9月のネパール実習を予定していた日程にオンラインを活用して「シャプラニール」のネパール事務所や東京事務所のスタッフ、ユースチームの大学生とつながり、地元の在日ネパール人やフェアトレードショップと出会う活動を展開した。

9月に実施したオンラインおよびキャンパス所在自治体での実習によって、ネパール実習とは質も量も異なるが、新たな学びの経験を提供できたと考えている。学生たちがネパール渡航のない活動に戸惑いながらも関わり続け、自らの学びを中高生に伝えるオンラインワークショップを構築、2回にわたって実施する積極性を示したことが、その現れだと感じている。2020年度のネパール未来プロジェクトに参加した学生の最終レポートから、彼らの学びを窺うことができる。

授業で「自分にとってのボランティアとは何か」という問いについてメンバー間で意見を共有した際、「ボランティアについて自分なりの考えを頭の中では持っているつもり」だったにもかかわらず、「自分のボランティアに対する考え方を口に出すという行為を通して初めて、自分なりのボランティアを確立できていないことに気づいた」ことを印象的なできごととして記載した学生がいた。この学生はこの経験をもとに、「フェアトレードも、自分の頭の中だけで重要性を実感しているだけでは、意味がない」こと、「自分だけの行動では、フェアトレードが多くの人を救うことができるようにはならないからこそ、多くの人の協力が必要である。」ことに気がついた。つまり、言語化の難しさを通して、「活動を通して当初は自己完結に終わっていた自分のフェアトレードに対する思いを発信する立場」になることができたと考察している。<sup>③</sup>

本実習では、フェアトレードの背景にあるネパールの貧困問題を知るために、親がネパールから日本に出稼ぎに来ている子どもに関わるキュメンタリーを見た上で、自宅やキャンパス周辺の在日ネパール人にインタビューすることが求められた。その経験を学生は「私はネパールから日本に出稼ぎに来る人がいるということは知っていた。しかし、彼らの娘、息子がネパールに残されていて、彼らが日本に対して嫌悪感を持っているということにまで考えが及んではいなかった。このことから、私は出稼ぎについて、自国に残される家族についても焦点を当てることで、出稼ぎの問題に新たな側面があるということ学んだ。」と整理した。さらに、インド料理店で働くネパール人に「自国に家族はいるし心配もする」と聞かされ、「物事を一面的に、見える部分で

しか考えていなかった自分に気づいた。今後は光のあつたっていない面の存在に気づいていけるような人間になりたい」と、これからの自らの社会課題に対する立ち位置を語っている。④

これらの文章から、フェアトレードに取り組む他者とのオンラインでの出会いと、それを踏まえた自宅周辺での調査によって、ネパールにある貧困や出稼ぎのために残された家族が持つ悲しみなどを身近に感じ、自分ごととして考察していくプロセスがうかがえる。また、学生同士で共有し、外部に発信するために、自身の考えを言語化することで、社会の課題解決と自分自身の体験とをつなげて、自分なりの解決策を見出していることがわかる。このことは、オンラインを活用し足元の地域とつなげる学習活動が、途上国の現場に行くこととは質的には異なるものの、途上国が抱える課題の理解やその解決に向けた行動変容において、一定の成果を生む可能性を持つことを示している。

### 2-1.3 考察

立命館大学ネパール未来プロジェクトにおける大学生への教育効果は、渡航実習でもオンライン実習でも認められた。一方で、その内容には、以下2つの違いが認められた。第1に、活動を通して培われる俯瞰する範囲の違いがあげられる(図2)。渡航実習では2-1.1で示した学生の声①②のようにネパールのフェアトレード生産者やその子どもを視野の中心に置き、彼らの暮らしと比較することで自分自身を捉え直す。一方、オンライン実習では2-1.2で示した学生の声④のように身近な在日ネパール人やフェアトレード商品に関わるステークホルダーを視野に入れながら、自らが暮らし学ぶ地域を広く把握していた。

第2に活動の経験をリフレクションすることによる学びの深まりがあげられる。渡航型の実習では、現地を五感で感じたその感覚を日本で暮らす人々に伝える言葉を紡ぎ出さねばならない。これには思考の深まりと言語化のための時間が不可欠で、帰国後数ヶ月での授業期間内では時間と集中力が足りなかった。そのため、発信の方法として、自身が生産の現場を見てきたフェアトレード商品を販売することを通して、社会課題を伝える形を取ることが多かった。一方、オンラ

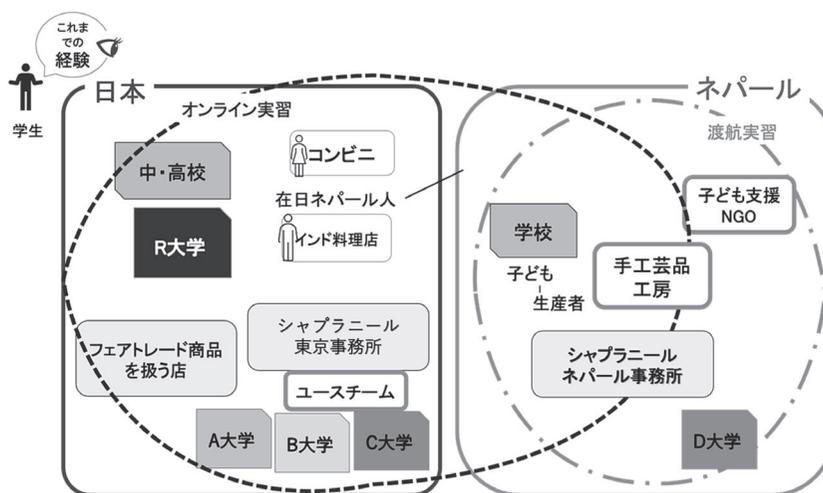


図2 学生が実習の中で認識していた範囲の実習形態による違い

イン実習では時間に余裕があったこともあり、2-1.2 の学生の声③のように活動で得た体験を咀嚼し、考えを深めて言葉を紡ぎ、発信することが可能となった。これには、オンライン活用によって、他地域の大学生が実習でのワークショップのファシリテーションを担うなどピアエディケーションによるロールモデルの獲得が大きな影響を与えたと考えられる。またリフレクションでは自分たちが実施したオンラインワークショップへの参加者、つまり伝える対象とのコミュニケーションによって学びの相乗効果が起きていることも提示されている。

ただし課題として、オンライン実習においては、途上国での実習で生まれる学生と地域住民間の齟齬・すれ違いという学生にとっての学びの糸口は得られず、学生間のそれを糸口にしただけでできなかった。それは、対面では五感を十分活用することで言語系の表現力・理解力の不足を埋められたが、オンラインでは学生の言語系の表現力の課題が障壁になったと想像される。これら成果と課題から、オンライン実践は渡航による海外体験学習とは質的に異なる学びを提示する可能性が示唆される。渡航による海外体験学習が海外の現場で得た感情の揺れを契機にその揺れが生じた要因をそれまでの自らの経験の中から探すために、時間をかけた思考の深まりと言語化が可能（秋吉ら 2016）なのに対し、オンライン実践は、実践で得た情報を足元の問題への関心に転化できるので比較的短い時間で行動を起こせる。オンライン実践に参加した学生が、さらなるオンライン実践を展開するといった発展も感じられる。さらに経済的、時間的に制限のある学生の参加が可能となることで海外体験学習への参加者層が拡大する可能性もある。

## 2-2 横浜国立大学と認定（特活）ミタイ・ミタクニヤ子ども基金との協働

### 2-2.1 渡航実習の経験

横浜国立大学都市科学部には、グローバル・スタディーズプログラムという海外渡航プログラムがある（以下、パラグアイ渡航と称す）。ここで取り上げるパラグアイ渡航は、2013 年度に開始し、2019 年度まで行ってきた<sup>1)</sup>。特色は、パラグアイに 40 日前後渡航し、国際協力の実践を行うプログラムを学生が、教員や NPO（後述）、JICA プログラム（後述）などと連携しながら自ら企画する点である。これまでのパラグアイ渡航は、横浜国立大学学部生・大学院生に加え、他大学の学生も参加したことがあった。年によってはパラグアイに加え、ブラジルやボリビアに渡航することもあったが、本事例ではパラグアイ渡航に焦点を当てる。

この渡航プログラムには、毎年 10 名～20 名程の学生が参加してきた。現地では、横浜国立大学が学術・学生交流協定を締結している大学と学術・学生交流を行うとともに、現地で活動する認定・特定非営利活動法人ミタイ・ミタクニヤ子ども基金（以下、ミタイ基金と称す）が展開する国際協力プロジェクトの活動サイトや横浜国立大学 XJICA 草の根技術協力事業：「パラグアイ農村女性生活改善プロジェクト」（2016 年 9 月～2021 年 12 月まで実施）の活動サイトを訪問し、学生でもできる／だからこそできる国際協力の実践を行ってきた。本プログラムの引率者である筆者は、1993 年より今日までパラグアイにおいて研究者／実践者として多様な関わり続けていることから社会関係資本が多く、学生の安全確保が可能な点もプログラム継続の大きな要素である。

パラグアイ渡航に参加したいと考える学生たちは、概ね 1 年半かけて以下の授業を履修するとともに、授業外でも準備を行う。1 年次：全学教養科目「パラグアイ事情」（含む安全管理）、通

年科目「スペイン語」、自主ゼミ：パラグアイのもう一つの公用語であるグアラニー語（先住民の言語）のサバイバルレベルの修得、2年次：「開発人類学」、「開発人類学演習」、「海外研究スタジオ（ゼミの前段階のようなもの）」、2年次～3年次：帰国後のふりかえり、学内外での発表3本、ワークショップの開催、フェアトレードの実践などである。また、毎年パラグアイ渡航のリピーターがおり、2年生から4年生まで3年連続して参加した学生や、1年間休学し、パラグアイで国際協力の実践を行った学生もいた。

パラグアイ渡航プログラムに参加してきた学生の意識変容や就職意識の変化などについて藤掛（2020年b）で考察した。日本から36時間もかかる、航空運賃も高いこのプログラムに学生たちは参加し、五感を通し、異なる文化を知り、格差の問題を目の当たりにして、大きな衝撃を受ける。日本から遠いことも学生に異文化への扉を大きく開くプロセスになってきたと考えられる。学生たちは日本から南米に向かう途中、2回飛行機を乗り換える必要がある。そして、パラグアイに到着すると、首都アスンシオンの高層ビルの先にあるスラムに入る。「ものすごい匂いでショックだった」「子ども達が豚に爆竹を投げていて、あんなことがスラムの子どもたちの遊びになるなんて想像もできなかった」など日本の大学での学びを越えたものを感じている。

村でのホームステイでは、「豊かな自然と資本主義社会との共生が可能なのかを考えた」と語る学生もおり、大学の授業で考えた連帯経済や持続可能な開発が村でのホームステイなどを通して具現化していくケースなども認められた。また、学生を受け入れた村人が「学生が村に来てくれて誇りだったし、学生からも多くの学びがあった」と語るなど、このプログラムによって学生と村人との間に互恵の関係が生まれていることも推察できた（前掲書）。帰国すると「パラグアイにもう一度行きたい」と決意する学生が毎年数名おり、リピーターとして参加する学生が多いのも本プログラムの特徴である。2013年度から毎年1名から3名ほどが長期滞在の機会（留学、NGO インターン、JICA ボランティア短期派遣など）を得てパラグアイに再渡航し、彼ら・彼女らは「パラグアイに家族ができるなど、これまで想像もしたことがなかった嬉しいことである」「人々の暮らしぶりをみて人生観や就職観が変わった」と語る。2回目以降の渡航に参加する学生は、引率者である担当教員のサポーターとして渡航メンバーを率いることになり「めったにできない経験、買ってでもした方が良い」とも語る。

パラグアイ渡航プログラムは、パラグアイ関係者やミタイ基金との連携により年々充実したプログラムに変化していった。しかし、コロナ禍で2020年度は渡航が叶わず、このプログラムに参画したいという思いで高校から横浜国立大学を目指してきた学生や1年生から準備を積み重ねてきた学生たちにとっては大きなショックであった。代替案として「オンラインパラグアイ渡航」（学生たちがネーミングしたことからそのまま使用）を計画し、実施にあたり学生たちは思考錯誤を繰り返してきた。以下ではオンラインパラグアイ渡航の準備状況と実施内容、それらに参加した学生たちの学びについて紹介する。

## 2-2.2 オンラインパラグアイ渡航の経験

2020年度は以下の4つのプロジェクトを日本とパラグアイをつないでオンラインで実施した。第一は、学生発案による村の女性たちのエンパワーメントのプロセスを表現した動画作成である。担当教員が展開している「パラグアイ農村女性生活改善プロジェクト」に参加している農村の女

性たちやミタイ基金スタッフと連携し、学生たちが日本で動画作成を行った。第二は、連続してオンライン会議を開催し、スペイン語でのやり取りを重ねながら「SAKURA TAJY (サクラ・タジュ) プロジェクト」というバーチャルシンポジウムを2020年12月15日にパラグアイ3大学の教授陣・学生と連携して開催した。日本の桜の花とパラグアイの国木であるラパチョ (パラグアイの先住民族の言語グアラニー語でタジュ:TAJY) が似ていることからこの名前をパラグアイの大学の先生が提案してきた。このプロジェクトの目指すものは、異なる美しい花の下にある回廊を通り、学生たちがそこで出会い、異文化に触れ、語り合い、学びを深めていくというものであった。日本とパラグアイの学生、パラグアイの教員が連携してポスター制作も行った。第三に、パラグアイ農村部にエコトイレと給水タンクを作るプロジェクトを学生自らが発案し、横浜国立大学とカアグアス国立大学教員や村の女性、パラグアイからの留学生と連携し、企画立案した。2021年9月より学生とミタイ基金が連携し、エコトイレのクラウドファンディングも開始した。第四に、バーチャル渡航を複数回実施し、最終回は学外に開いて交流会も開催した。

1年半の準備期間をかけ、40日間現地に渡航し、帰国報告会を終えて、一部の学生たちはリピーターとなり、一部の学生は熱量がなくなり、パラグアイのことを忘れてしまうという両極端な状況とは異なり、オンラインでは熱量の上がり方が緩慢であったものの、持続可能性が担保されているように見受けられた。

以下では、それぞれのプロジェクトに取りくんだ学生たちの語りを紹介する。学部2年生のMさん(男性)のチームは、既述の通りミタイ基金スタッフの力も借り、村の女性たちと連携し、動画制作を行った(図3)。Mさんは、「簡単な作業のように思われますが、どれも当初の私の計画通りには行きませんでした。インタビュアーをパラグアイの農村女性にさせていただくので、質問内容を文章にまとめて伝えたところ、私が求めていた質問内容とは異なっており、また、スマートフォンを手に持ち、かつ縦画面での撮影動画になっていました。そこで私は、ミタイ基金スタッフのTさんに協力して頂き、質問内容を再度考え、また実際に自分でスマートフォンを横画面にして固定し、自らがインタビュー対象となっている様子を自撮りすることによって、どのように撮影をして欲しいのか伝わりやすいように工夫をしました。」Mさんは、このように自分の思いを報告書に記し、村の女性とコミュニケーションをとる際の難しさをオンラインでも体



図3 学生と農村女性が連携した動画作成  
\* 村の女性より承諾を得て本論文に写真掲載。

験することができていたことがわかる。

実際に渡航した際も、言語的な課題があり、身振り手振りや、携帯電話の翻訳機能などを活用し、村の人々とやり取りすることから誤解が起きることもあるが、オンラインでもこのような誤解や思い込み、そしてそれを修正するためのやり直しの作業などが起きたことから、文化や価値観の異なる人々とのコミュニケーションの難しさと達成感が多少なりとも得られたのではないかと考えられる。Mさんは、「最終的には、はじめに私が考えていた内容とは違う動画になったものの、農村女性の方々は私の考えた質問内容や動画の撮影方法を理解して下さり、インタビューに答えて下さいました。プロジェクトに参加された農村女性の直接の声をお聞きすることができるのはとても貴重なことであると思います」と報告書に記している。

パラグアイ農村部にエコトイレと給水タンクを作ろうと準備してきた学生Eさん（男性）とYさん（男性）のチームは何度もパラグアイの関係者とZoomを活用した打ち合わせを行い、計画を実行してきている。そのプロセスでEさんとYさんは以下のように語った。「村の現状がはっきりとしないうちで進めていく苦しさ、本当にこれでいいのかという葛藤があった。また、建設イメージが現地の方にうまく伝わらず、想定とは違うモデルの見積もりが来た。」このようにパラグアイ渡航プログラムで体感する意識や認識のずれについて、エコトイレの計画でも学生はしっかりと体感していることがわかる。また、Yさんは、「大学の授業で学ぶ『地球温暖化や水不足の問題』が技術投資だけで解決し得る問題ではないという着想が実践に関わることで初めて生まれた。渡航ができなかったからこそ、時間をかけて現地の人々の協力を得ながらもプロジェクトの内容を形作れたことは価値のある経験であったと考えている」と報告書に記している。

### 2-2.3 考察

オンラインで行った複数の取り組みは、コロナ禍によりパラグアイ渡航が困難になったことから、参加学生やパラグアイ大学関係者と話し合い、やむを得ず採った代替措置である。しかし、学生たちは「今週は2回もパラグアイと繋がることができ、スタジオ全体でプチ渡航気分を味わうことができた」と語り合うなど、40日間渡航して現地で一気に熱量が上昇し、帰国後に熱量が一気に落ちるといふこととは異なり、現地の方々とコツコツと関係性を紡ぎあげていったことが伺える。その過程で、ニーズが見えない葛藤であったり、認識のずれを埋めるためにコミュニケーションを密にとり相互理解していくプロセスをオンラインでも見いだされた点が興味深い。また、過去にパラグアイ渡航に参加した先輩や経済的事由などにより渡航を検討していなかった学生たちが「オンラインなら参加する」と気軽に参加したことは、これからの海外体験学習の可能性を示すものである。

このようなオンライン体験学習を達成できる条件は何であろう。第一に、地域や対象国との太い社会関係資本（地域研究者や地域で実践しているNPO関係者などつながっている指導者）が必要である。第二に、現在進行形のプロジェクトの存在（先輩たちから引き継がれた社会課題解決のためのプロジェクト、JICA草の根技術協力事業の存在、ミタイ基金による農村やスラムにおける生活改善事業の実施など）が必要である。第三に、対象社会のニーズを把握できるパイプ役の存在が必要である。三角検証も必要であり、学生はチーム、個人でパラグアイの人とWhatsAppなどでつながることができるため、教員やスタッフの意見を鵜呑みにせず、自ら検証

することが可能となる。第四に語学力が、第五に、オンラインを駆使することから IT リテラシーが必要であり、語学力に課題がある場合は翻訳ツールなどを駆使する能力も求められる。第六に、社会的な活動に、自分の興味関心で参加し、人と対話したいと強く希求する思いが必要である。授業時間以外にも多くの活動があり、資料作成や翻訳など、通常授業の 3 倍ほどの時間を使っている。このことから、学生たちのモチベーションを担保する「何か」が必要である。最後の第七として、教員側は、対話・省察を通して地球市民的感覚をうみだすための隠れたカリキュラムを意識する必要がある。

オンライン体験学習は、工夫すれば、海外の仲間たちと対話ができ、学んできたスペイン語をブラッシュアップでき、パラグアイの社会課題を現地の方々と議論することができ、同時にパラグアイの豊かな文化を知ることができるなど多くのことを一定程度達成できる可能性を秘めていることが明らかになった。筆者はオンライン渡航では異文化ショックを与えられないと考えたが、パラグアイの学生たちの時間の使い方が日本の学生には大きな異文化ショックになったようである。また、経済的に渡航が厳しい、あるいは海外やグローバルな事象に強い興味がない学生にも門戸を開く新しいスタイルの海外体験学習がオンラインパラグアイ渡航であったと言える。学生や教員はバーチャルな活動でも自らの実践を省察できたことから、参加学生たちが相対化のプロセスを辿ることは一定程度可能であったと言えよう。

今後、オンライン海外体験学習をより良いものにするためには、思考のパラダイムシフトのための隠れたカリキュラムを教員は工夫をする必要がある。また五感を通じた体験は不可能であることから、学生たちが緩やかに、そして長く、バーチャルパラグアイ渡航に関わる仕掛けを作る必要があり、学生も教員もずっと相手国のことを考える続ける必要がある。このように検討すべき課題はあるものの、コロナは新しい国際協力の在り方と e-フィールドワーク、e-アクションリサーチの可能性を開く機会になったことは間違いないだろう。

## 2-3 立教大学とアフリカノオト社 (Africa Note Ltd.) の協働

### 2-3.1 渡航実習の経験

本節では、2004 年以來、早稲田大学、東京外国語大学、大阪大学、立教大学で短期（10 日～2 週間程度）の海外体験学習プログラムを企画し、学生引率を行ってきた教員が、立教大学異文化コミュニケーション学部で担当してきた「海外フィールドスタディ」のルワンダにおけるプログラムについて述べる。

立教大学異文化コミュニケーション学部は、自分とは異なる考えを持つ他者とどう向き合うか、価値観の違いを生み出す文化や社会背景をどのように理解するか、そして多様性や違いを前提としつつ、いかに他者と共に生きていくべきなのかという問題について考えることすべてが異文化コミュニケーションであるとしている。この考えのもと、2017 年度より正規の科目として設置されたのが「海外フィールドスタディ」である。この科目は、夏季の約 2 週間、海外のフィールドにグループで滞在し、異なる生活や文化、その国が抱える社会問題などを、体験を通して学ぶという形態のプログラムである。そしてプログラム実施国（これまでの実施国はルワンダ、スリランカ、モンゴル、タイ）の人々との交流、対話、協働を通して、異文化社会におけるコミュニケーション能力を養うことを目的としている。

現地での活動としては、ホームステイなどを通じて現地の生活の体験、プログラムの学習テーマに関する史跡や資料館などの視察、同じく学習テーマに関連する様々な立場の当事者への聞き取り、現地の学生との意見交換などを行っている。そして海外体験学習プログラムを実施する他の多くの大学と同様、渡航にあたっての事前学習や帰国後の「ふりかえり」や自己の学習目標に対する自己評価といった事後学習を行っている。

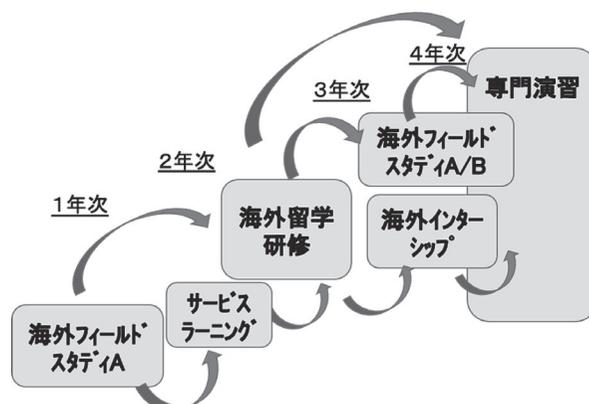


図4 異文化コミュニケーション学部の履修モデル  
出典：立教大学異文化コミュニケーション学部留学準備室

異文化コミュニケーション学部の「海外フィールドスタディア」は、AとBの2種類ある。Aは1から4年次までを対象とし、海外のフィールドにおいて、異なる生活や文化、その国が抱える社会問題などを、体験を通じて学ぶものである。一方Bは3、4年次を対象とし、海外のフィールドにおいて、自らの専門性を土台にしながら社会の諸問題に実践的に取り組み、ある課題の解決／改善に取り組むプロセスを学ぶものとなっている。また当該学部は学生の大半が2年次の夏から半年～10か月の海外留学研修を履修する。他に「海外インターンシップ」（海外で日本語教育指導経験を積む）科目も設置し、これらを組み合わせた履修モデルを提示している（図3）。

ルワンダにおけるプログラムは、1990年代のルワンダ紛争を題材にし、①冷戦後の武力紛争の特徴といった国際関係の視点、②アフリカの国内政治などの地域研究の側面、③レイシズムとヘイトクライムに象徴される社会学的な視点、④紛争後平和構築の実践的な取り組みについて学んでいくことを目的とした。ルワンダをプログラム実施地とした意図は、ルワンダ旧政権が自国民の分断を助長したことで平和的コミュニケーションが破綻した結果、ジェノサイドという未曾有の暴力にまで発展したことに起因する。そのうえで、言語化された情報（法、政策、公文書、経済指数…）だけでなく、言語化されない当事者一人一人の声（ジェノサイドの被害者や加害者）に耳を傾けることや、ジェノサイドとその後の復興の様子を実地で見聞することを、現場に赴く意義と位置付けた。

本プログラムは2019年度に第1回目を実施された。現地では、ジェノサイド現場跡地と生存者へのインタビュー、農村部の小口貯蓄組合の活動見学と参加者へのインタビュー、ルワンダ大学教育学部での教授による歴史講義と学生交流、コンゴ難民キャンプ周辺での難民との対話などを行った。

### 2-3.2 オンライン実習の経験

2020年度もルワンダのプログラムを実施することが決まっていた。しかし新型コロナウイルスの世界的な感染拡大が進む中、同年度の現地渡航は中止となった。そうしたフィールドでの経験を通して学ぶ取り組みを、何らかの形で継続できないかという学部の意向もあり、新たに企画したのが「オンライン海外フィールドスタディア」である。このルワンダにおける「オンライン海

外フィールドスタディ」は、現地協力者が現地の訪問先にスマートフォンとモバイル Wi-Fi ルーターを使用して「中継」を行うというものである。参加学生たちは日本（自宅）からリアルタイムで現地の状況をパソコンの画面を通して見聞き、現地の人々と対話を行った。

現地での実習先は、担当教員が選択した。中継する時間配分だが、講義科目として授業時間数（100分×14コマ）が設定されていたため、現地とつなぐ時間は2コマ×4日（8コマ）と設定した。残りの6コマは事前・事後学習の時間である。現地とオンラインでつなぐ業務を委託したのが、アフリカノオト社（Africa Note Ltd.）である。同社は青年海外協力隊としてルワンダに赴任した経験を持つ邦人が設立した現地法人で、日本人向けのスタディツアーを企画している。同社に委託した業務内容は、スマートフォンと Wi-Fi ルーターといった機材の用意、実習先への移動と中継、実習先のインフォーマントとの連絡調整（公共施設であるジェノサイド跡地追悼施設の撮影許可含む）、インフォーマントへの謝金支払いである。

現地とオンラインでつなぐで行った内容は、以下のとおりである。

表 1. オンライン実習スケジュール

9月2日	キガリ市内状況 街並み、商店、公共交通事情の視察
9月4日	ジェノサイド跡地追悼施設見学、生存者インタビュー
9月8日	東部ムシャ・セクターにおける農村散策による視察（畑、水汲み、小学校、商店）、ジェノサイド体験の聞き取り
9月11日	小学校を運営する現地 NGO 理事に教育に関する講義とインタビュー

オンラインによるプログラムに参加した学生の反応だが、はじめのうちは遠慮してカメラが回っている風景に対する質問のタイミングなどを躊躇していたものの、徐々に「これは何なのか?」、「今それは何をしているのか?」など画面越しでも状況を観察して質問をするようになった。もっともジェノサイドの経験についての話を聞く際は、言葉に詰まる場面も多々あった。フィールドワークにおいて、このようなデリケートな質問をする際にインフォーマントとの関係を築く困難さについて直面した場面だった。しかもオンラインでは、それを画面越しの短い時間で行うことは、学生にとってはさらに高いハードルとなった。

### 2-3.3 考察

前述したように、今回の立教大学異文化コミュニケーション学部の「オンライン海外フィールドスタディ」は、コロナ禍が原因による「非常時」の、やむを得ず採った代替措置として企画された。そのため、フィールドに赴く海外体験学習を行えないことの不利益を、現代のインターネット技術でいかにリカバーしようかという思考が出发点であった。したがって、担当教員としてはオンライン実習の制約を感じることもあった。第一には、フィールドでの学びは五感（視覚と聴覚、味覚、嗅覚、触覚）をフル活用しての学びであることに対して、オンラインでは五感のうち視覚と聴覚しか使えない。ジェノサイドの現場での重々しい空気、ジェノサイドの犠牲者の遺骨の手触り、農村の空気の肌触り、そこの人々が日々、どんなものを食べているかなどは、フィールドでしか体感することはできないのである。

第二には、時間の制約がある。当該年度のプログラムでは、講義科目の授業時間量に対応して

行った（今回はオンライン実習1日につき2コマ＝約2時間半）。そのため、その日の学習テーマの核心はつかめるものの、フィールドに身を置いている場合ならではの「余白部分」、たとえば車窓から眺める景色の中での発見、道中に立ち寄った市場で見る人々の日々の営み、偶然に出会った人からふと聞き得た情報といった、学習テーマの核心を補足する周縁部分への視野を獲得することはできない。渡航による現地実習の際は、朝起きてから夜寝るまでのすべてが学びであるのだから、学びに費やす時間のオンとオフとでの差は歴然である。しかし2単位の科目である以上、オンライン実習の時間を増やすには、事前・事後学習の時間を削らなければならないというジレンマに陥ることになる。

その他、実務的な課題もある。第一に、現地のネットワーク回線などの通信状況が安定していることが必要である。ルワンダはそれほど不安定ではないが、途中で回線が途切れることはあった。都市部と農村部での差もある。実施国の通信状況がどの程度かを確認する必要がある。

第二に、オンラインでプログラムを実施する場合も、担当者が現地の交通事情や地域事情などに精通していないと、どの訪問地にどの程度の時間（移動時間や話を聞く時間）がかかるか計画が立てられない。時間不足になったり、逆に時間があまりすぎるなどの事態に陥る。ルワンダに関しては、担当教員が24年関わった経験から得た「土地勘」をもとに各日の活動時間を設定できた。それでも、より効率的な時間の使い方もできたのではないかと改善点も得た。第三に、当然ながら時差も考慮しなければならない。日本とルワンダの場合は7時間の時差があるため、日本でのオンライン実習時間は5限と6限（17時10分～20時40分）に設定した。今回のルワンダでのプログラムのようにリアルタイムで行う場合は、どうしても遅い時間帯にならざるを得ない。

このような制約がある一方で、オンラインによる海外体験学習の将来性を感じることもあった。第一に、日本からルワンダに行かなくても、リアルタイムで現地の人々と対話できることは大きい。画面越しに英語で話しかけて、即時に返答があることは、参加者にも印象的であったようだ（相手によっては現地語との通訳を介したが）。つまり「空間」は共有できなくとも「時間」は共有できることに、一定の意義を見出すことができた。これは録画されたインタビュー映像を見るのとは異なり、会話のキャッチボールができることで、同じ時代を生きている人同士であることを実感できるというものである。この「時間」と「空間」との関係を整理すると、表1のようにまとめられる。

表2 プログラム形態における時間と空間の関係性

プログラムの形態	時間と空間との関係	学び方の種別
現地渡航のプログラム	時間も空間も共有	五感を用いた学び
オンラインのプログラム	空間は共有できないが 時間は共有	視覚、聴覚を用いた学び リアルタイムの対話は可能
ビデオ講義のような録画媒体	時間も空間も共有しない	視聴、閲覧

このように整理すると、ICT技術によってルワンダ人も日本に来ることなしに日本人とコミュニケーションがとれることを意味する。日本の大学の海外体験学習は、日本人学生が海外に行つて学んだり、ボランティア活動をしったりするという、見方によっては「自国中心主義」の側面が

あったことに気づく。海外の大学にオンラインフィールドスタディを広め、日本を学んでもらうことで日本の学生の学びにもなるような仕組みも可能かもしれない。

第二には参加者の費用負担の問題である。費用面で海外渡航を断念する学生は一定程度いる。大学によっては奨学金などの形で参加費用を補助することもあるが、プログラム実施国の違いで費用負担は大きく変わる。しかしながらオンラインの場合は、学生の参加費用負担はほとんど発生しない（あるいはまったくない）。フィールドに行くほどの効果はなくとも、海外に触れる機会にはなる。たとえば初年次はオンラインでルワンダに触れ、翌年時に現地に赴くという2段階構えの方式や、学生が参加する現地実習時に日本にいる学生をルワンダとインターネットでつなぐ取り組みも、実現可能である。

### 3. 海外体験学習における第三の道

#### 3-1. 海外体験学習の新たな学び方

本論文で示した3事例から、オンラインだからこそできたこととして、第1に俯瞰する対象が現地から足元も含めた国内にまで視点が広がったことや、第2に学生それぞれが自身の興味関心に沿ってより深く調べ考える時間を持てたこと、の2点による学びの深まりが示された。一方、オンラインでは難しかったこととして、現地に足を踏み入れたことによって得られる五感で感じる衝撃や、それを元にした価値観の転換にはまでは至らないという課題も見えてきた。現地渡航では時間と空間の双方を共有できる一方、オンラインでは時間の共有にとどまるが、ビデオ学習と異なり時間を共有することで即時的な反応が得られ、対話が生まれる。それはオンラインツアーのみならず、オンライン実践の準備や実践後も続く交流を生み出す契機になると考えられる。

これらの気づきから、オンラインによる海外体験学習の新たな位置づけが見出された。これまで国際協力における海外体験学習には、日本の学生が途上国の地域を訪れる訪問型と、途上国の学生や住民を日本に招く招聘型の2つの方法しかなかった。本論で示したオンラインによる実習は、国際協力における海外体験学習の新たな学び方、第3の道になる可能性がある。これまでの訪問型の海外体験学習では、日本人の大学生が現地で多様な体験と学びを得ることができ、受け入れていただく現地の方々との相互作用が生み出せる事例も報告された（パラグアイ）が、現地には何も残せない場合も多い。招聘型の海外体験学習では日本に招待できる人数は限られる上、地域の規範や慣習、家庭の経済力によって海外に出ることが難しい層が存在した。オンラインの学習では、環境整備を進めることで、日本の大学生と現地の受入先との間での対等性を担保できる可能性が示唆された。

#### 3-2. 新たなプログラム構築

次に本論文で取り上げた3事例は、現地を訪問する海外体験学習として構築されたプログラムを、ただオンラインにしたわけではない。3事例とも各プログラムの教育目標を達成するために、教員や協働するNGO・社会企業が持つ資源や知識を活用し、新たなプログラムを構築している。そこには海外体験学習に関わるステークホルダー相互の関係性が影響していると考えられる。学生の地域活動を学びに変える教育手法の一つ、サービス・ラーニングでは、大学機関に属する

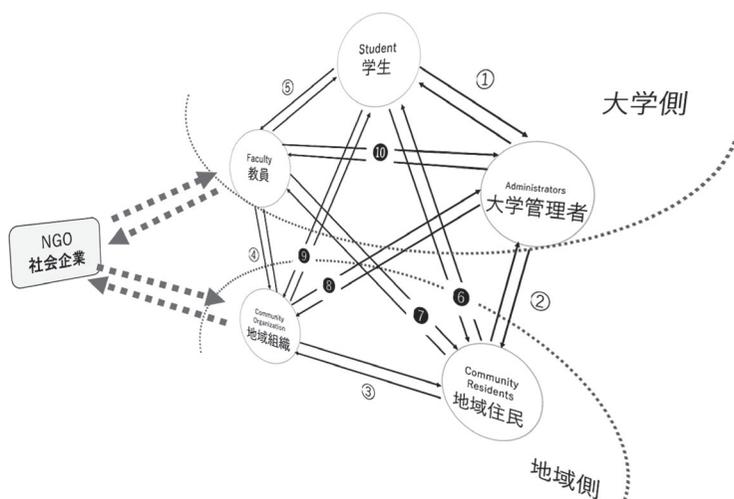


図4 3事例に共通する地域と大学をつなぐ組織  
出典：Bringle et al., 2009, p.5 をもとに秋吉改変

「学生 (Student)」「教員 (Faculty)」「大学管理者 (Administrators)」と、地域に属する「地域組織 (Community Organization)」「地域住民 (Community Resident)」の5つのステークホルダーの二者間が相互に互恵的な関係性にあることを重視する (Bringle et.al. 2009)。

本論文で取り上げた3事例では、大学と実習先の地域を「NGO や社会企業」が繋げている (図4)。そして、大学教員と NGO・社会企業の関係性も、NGO・社会企業と実習先の地域組織や地域住民との関係性も、継続的で互恵的であった。教員や協働する NGO・社会企業が、実習先の市民と対等な関係性を築けるような多様な関わり方を、2019年度までに積み上げ、お互いの信頼や互恵的な態度を構築してきた。つまり、これら3事例のオンライン実習は、大学教員、NGO や社会企業、実習先の地域 (現地 NGO や農民、生産者等) とが相互に互恵的な関係性を複数年にわたって保つことで構築された社会関係資本<sup>2)</sup>を基盤に、企画・実施されたものだと理解できよう。

### 3-3. 海外体験実習と SDGs 学習

最後に、本論文で取り上げた海外体験学習は、2030年の達成を目指す持続的な開発目標 (Sustainable Development Goals: SDGs) を学ぶ SDGs 学習の一つとして捉えられる。持続可能な開発のための教育の延長に位置づけられる SDGs 学習は、学校と社会の連携によって参加型学習とワークショップを組み合わせながら教育目標の達成に向かって螺旋状に学びを積み上げていく学習手法である (田中ほか 2020 p18)。3事例が示したオンライン型の海外体験学習では、教室でのワークショップ型の学びと現地へのアクションリサーチによって地域の人々の声を聞く参加型学習を提供することが可能であった。そして、海外体験に焦点化しがちな訪問型の海外体験学習と異なり、教室や学生それぞれの学びを深める時間的な余裕もある。海外体験学習における第3の道としてオンライン実践の今後を考えると、教室での学び方を如何に充実させていくか、その手法も含めて検討していくことが重要と考えられる。

SDGsの「公正」「共生」「循環」の3つの理念、さらにその先にある17の目標には、矛盾と葛藤が潜んでいる<sup>3)</sup>(田中ほか2020 p8)。海外体験学習においても、途上国の現場に赴いた学生たちが、地域のなかに内在する社会経済階層やジェンダーによる格差の解消に視点を置いてアクションリサーチを試みると、地域住民との対話の中に立場の違いによる対立を感じ、多様な立場の住民が地域で共生することの難しさに気がつくことがある。そしてその気づきを学生自身のこれまでの経験と結びつけながらリフレクションすることで、「公正」と「共生」が持つ矛盾を、途上国の特定の地域の問題ではなく、自分の足元の問題として捉え直す(秋吉ら2016)。こうした体験の言語化には、学生の集中力と時間、そして教職員による適時のファシリテーションを要する(早稲田大学2018)。オンライン型の海外体験学習が持つ3つの特徴、第1にアクションリサーチやワークショップなど複層的な学び方の累積が可能であること、第2に海外の現場のみならず自身が暮らす国内にも目を向ける機会を提示しやすいこと、第3に学びを深める時間的な余裕があることは、学ぶ側がSDGsに内在する矛盾と葛藤に気づき、それを踏まえてSDGsを達成するための解決策を考えていくことを可能にすると期待される。海外体験学習によるSDGs学習に渡航による現場との接触は不可欠なのか、オンライン実習でも実現できるかについての考察は、今後の課題としたい。

## 注

- 1) コロナ禍で2020年度より現地渡航は実施していない。
- 2) 社会関係資本は、1980年代からの「社会を分化させる仕組み」(P.ブルデュー)、「個人に協調行動を起こさせる社会の構造や制度」(J. コールマン)といった議論を経て、1993年R. パトナムが「人々の協調行動を促すことにより、その社会の効率を高める働きをする社会制度」と定義し、信頼、互惠性の規範、市民参加のネットワークといった要素から構成されていると論じた(Patnum1994)。途上国開発の文脈では世界銀行が、R. パトナムの定義を拡大した「社会構造全般と対人関係にかかわる個人の行為を規定する規範全体」を提示し、多くの事例をもとに、社会関係資本を、①構成要素の特徴、②範囲、③対象とチャネルの3つの基準で分類・類型化し、それらの関係性を提示することを試みている(Uphoff. 2000)。本論文で示唆した、大学教員、NGOや社会企業、実習先の地域住民の間で構築された社会関係資本は、R. パトナムの3要素、世銀の定義による認知的社会関係資本だが、海外体験実習を実施する上では大学とNGOなど組織間での取り決めとして文書化された構造的な社会関係資本も構築されている可能性が高いと考えられる。
- 3) SDGsにおける「公正」は貧困の撲滅と格差の解消だが、そのためには一定程度の産業の発展による雇用の確保が求められる。産業が発達すると、生産と消費の水準が上がり、結果的に環境破壊の要因となり自然界の「循環」を壊す方向に作用する。経済発展は国全体、グローバルに画一性を増大させ、多様性を内包する「共生」社会は作りがたくなる。

## 参考文献

- 秋吉恵、河井亨「大学生のリフレクション・プロセスの探究—サービス・ラーニング科目を事例に一」名  
古屋教育研究 16巻、2016年、87-109頁
- 開発教育協会ホームページ <http://www.dear.or.jp> (2020年1月1日最終閲覧)
- 田中治彦、奈須正裕、藤原孝章編著『SDGsカリキュラムの創造—ESDから広がる持続可能な社会—』学  
文社、2019年、1-28頁、190-196頁

- 新見有希子、星野晶成、太田浩「ポストコロナに向けた国際教育交流—情報通信技術（ICT）を活用した新たな教育実践より—」ウェブマガジン『留学交流』3月号 Vol.120、2021年、39頁
- 子島進、藤原孝章編『大学における海外体験学習への挑戦』ナカニシヤ出版、2017年、1-14頁
- 藤掛洋子「パラグアイ渡航は学生と引率教員に何をもたらしたのか：教室と現場の往還から」、『第54回日本文化人類学会研究大会』、2020年a、(オンライン口頭学会発表、於：早稲田大学Web学会 2020年、セッションC 10.)
- 藤掛洋子「特集『ボランティア学の20年』：海外体験学習におけるボランティア実践を通じた学生の意識変容と職業選択について：横浜国立大学のパラグアイ渡航を事例として」、国際ボランティア学会『ボランティア学研究』、2020年b、Vol.20:17-25頁
- 藤山一郎「国際協力における『緩い』よそ者の役割：インドネシア・コミュニティ学習活動センターに対する学生ボランティア活動を事例に」、立命館大学国際地域研究所、『立命館国際地域研究』、2017年、Vol.45:45-61頁
- 山口洋典、秋吉恵、宮下聖史、木村充、河井亨「サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入—ジャーナルの厚い記述につなぐために—」立命館高等教育研究、18巻、2019年、147-161頁
- 若林真美、家島昭彦「海外フィールドスタディの教育効果—ループリック活用の可能性—」ウェブマガジン『留学交流』Vol.107日本学生支援機構、2020年、21-31頁
- 早稲田大学平山都夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化実践ガイドブック』成文堂、2018年、1-84頁
- Bringle, R. G., et al. "Partnerships in service learning and civic engagement." *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 2009, 1 (1), pp.1-20.
- Dennis, M.. "Higher education opportunities after COVID-19," *University World News*. (May 9, 2020), <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200507152524762> (2021年11月28日アクセス)
- Kalyani, U. "An opportunity to change international higher education?" *University World News*. (March 21 2020), <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200318145041997> (2021年11月28日アクセス)
- Putnam, R. D., Robert L., Raffaella N.. "*Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*." Princeton University Press. 1994, pp.1-268
- Uphoff, N. "Understanding Social Capital: Learning from the Analysis and Experience of Participation" in P. Dasgupta and I. Serageldin (Eds.), *Social Capital: A Multifaceted Perspective*. Washington D.C.; The World Bank. 2000, pp. 215-249

## Online Practice as a Third Way to Overseas Experiential Learning:

Case studies of online practices conducted in collaboration with NGOs in 2020.

AKIYOSHI Megumi (Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University)

KOMINE Shigetdugu (Assistant Professor, College of Intercultural Communication Department of Intercultural Communication, Rikkyo University)

FUJIKAKE Yoko (Professor, College of Urban Science, Institute of Urban Innovation, Yokohama National University)

ISONO Yoshiko (Volunteer Cordinator, Volunteer Center, Meijigakuinn University)

TANAKA Haruhiko (Visiting Scholar, Institute for Global Concerns, Sophia University)

### Abstract

In the fiscal year 2020, which was hit by Covid-19, some of the experiential learning programs abroad were practiced online, and many universities canceled their travel. In this paper, three university faculty members who have implemented overseas experiential learning programs in collaboration with host NGOs or social enterprises until the 2019 academic year present their case studies. They reflected on the online practices implemented in the new format in FY2020 and compared them to the practices involving international travel through FY2019. The three case studies from Asia, South America, and Africa reveal that face-to-face and online interactions cannot be discussed side by side, and that each brings unique learning to students. This suggests that in addition to the visiting and invitational overseas study programs that have been implemented, the online type is a third type of overseas study program. In the future, it will be necessary to accumulate and evaluate the practice of this educational method.

### Keywords

Overseas Experience Training, Covid-19, Online Practicum, Citizen, NGO, Social Enterprise

## 報告

# 大学院におけるメディアを活用した 英語発信力育成の一考察

— R2030 と新時代を見据えて —

近 藤 雪 絵

### 要 旨

立命館大学ではキャンパス DX のプラットフォームづくりが進められ、学びの DX として Web 授業を効果的に受講できる環境整備、対面授業の配信、オンデマンド教材の充実等の学びのバージョンアップの実現が宣言されている。大学院における英語授業は、学生がカンファレンスや就職活動などで、メディアを活用した発信、コミュニケーション、ネットワーキング等を行うことを想定すると、メディアを活用した学びのバージョンアップと親和性が高い。本稿では、2020 年度秋学期に薬学研究科に開講した「専門英語」におけるメディアの活用を概観し、「新時代の発信」と位置づけたソーシャル・メディア、グラフィカル・アブストラクト、動画によるライトニング・トークの教育実践を報告し、R2030 と新時代を見据えた大学院における英語の授業のメディア授業化における「メディアの活用のリアル化・当たり前化」と「階層を上げたティーム・ティーチング」という 2 つの提案を行う。

### キーワード

大学院英語、専門英語、グラフィカル・アブストラクト、ライトニング・トーク、  
学びの DX (デジタル・トランスフォーメーション)

## 1 はじめに

2020 年度は新型コロナウイルス (COVID-19) の感染拡大により、アカデミアにおける活動は多大な影響を受けた。大学の授業はオンライン化を余儀なくされ、国内外での学術集会 (カンファレンス) も延期または中止を経て、オンライン化が進んだ。2020 年度春学期の立命館大学の授業に関わる活動への対応をまとめると、2020 年 3 月には Web を活用した授業を実施することが決定し、4 月 6 日に春学期の授業を開講したが、翌日 4 月 7 日の新型コロナウイルス対策の特別措置法に基づく緊急事態宣言の発出を受け、約 1 ヶ月の休講期間を迎えた。立命館大学では、対面ではなくオンラインで行う授業は「Web 授業」<sup>1)</sup> と呼ばれ、manaba+R を利用した教材・課題の提示やフィードバックに加え、クラウドサービスやオンライン会議を用いた「動画の配信」

や「同時双方向型授業」を取り入れた、ICTを広く活用する授業形態と定められた。しかし、4月6日の授業開講日初日には manaba+R にアクセスが集中することでタイムアウトが頻発し、授業を適切に提供できない状況であった。学内 LMS が使えないことは、授業に関わるアセスメント・エバリュエーション（評価：小テスト、課題提出等）、コミュニケーション（交流：ニュースの斉通知、掲示板での交流等）、プレゼンテーション（掲示：教材の配布等）という要素を一斉に失うこととなり、対策が急務であった（木村・近藤、2020年）。全学での大規模な改善は時間を要することが予想されたため、薬学部、生命科学部で導入しているプロジェクト発信型英語プログラム<sup>2)</sup>では、学生の個人情報を含むデータの蓄積や成績管理に関わるアセスメントには manaba+R の機能を用いながら、コミュニケーションやプレゼンテーションには Slack<sup>3)</sup>、Zoom、OneDrive、YouTube を利用することでリスクヘッジを行った（木村・近藤、2020年）。特にビジネス・チャット・ツールである Slack は、これまでも教員間での利用や（木村・落合・近藤、2019年）、薬学部の留学プログラムや入学前教育で活用の事例があったため（Kondo, 2019）、導入は円滑に行われ、学生間、教員間、学生教員間でのコミュニケーションを支えた。

カンファレンスにおいては、2020年3月以降、延期あるいは中止が相次いだ。日本政府観光局が2020年5月～6月に実施した調査によると、新型コロナウイルスの影響で国際会議の誘致・開催状況に変更があったとの回答は71.4%で、変更の状況として最も多かった回答は「延期になった」が62.5%、「中止になった」が35.0%であった（日本政府観光局、2020年）。しかし、感染拡大が長引き、大学においても Zoom 等のオンラインツールの活用が急速に進む中で、カンファレンスもオンラインでの開催が主流となった。その運営方法はオンデマンド型、ライブ配信型、ハイブリッド型等多岐に渡り、またカンファレンス内でのコミュニケーションの方法も Slack 等のチャット・アプリ、Remo<sup>4)</sup>等のオンライン交流ツールなど多様な方法が試されてきた。

アカデミアでは教育活動である授業においても、研究活動の重要な要素であるカンファレンスにおいても急速な変化に対応することが緊急の課題となっている。ポストコロナでのアカデミアの活動のあり方は、コロナ以前への回帰ではなく、ウィズコロナの経験から得た知見を取り入れた新時代のものになると予見される。この転換期に研究者としてアカデミアで自立していく大学院生にとって、新時代の活動を体験し習得することは有意義であろう。立命館大学では立命館版キャンパス DX (Digital Transformation) のプラットフォームづくりが進められ、変化する時代の中でデジタルテクノロジーを教育に活用する「学びの DX」として、Web 授業を効果的に受講できる環境整備、対面授業の配信、これまでのオンデマンド教材やグローバル教育などの学びのバージョンアップの実現が宣言されている<sup>5)</sup>。大学院における英語授業は、学生がカンファレンスや就職活動などで、メディアを活用した発信、コミュニケーション、ネットワークング等を行い、またそれを日本国内でなくグローバルな規模で行うことを想定すると、特にメディアを活用した学びのバージョンアップと親和性が高い。

本稿では、2020年度秋学期に薬学研究科で新規開講した「専門英語」でのメディアの活用を概観し、特にコースの後半で新時代の発信と位置づけたソーシャル・メディア、グラフィカル・アブストラクト、動画によるライトニング・トークの教育実践を報告し、R2030 と新時代を見据えた大学院における英語の授業のメディア授業化を論じる。

## 2 薬学研究科の学生がグローバルに発信する力を育成する「専門英語」

### 2.1 「専門英語」の概要と到達目標

「専門英語」は2020年4月開設の薬学研究科薬科学専攻博士課程前期課程に開講した専門科目である。ディプロマポリシーには表1に示す教育目標が掲げられている<sup>6)</sup>。

表1 薬学研究科薬科学専攻博士課程前期課程の教育目標

1.	薬学および生命科学領域の知識を基礎として、医薬品等の創製を中心とした薬科学の専門知識を有する。
2.	高い倫理観を持って医薬品等の研究開発や教育研究、衛生行政に貢献できるような、問題発見・解決能力、論理的思考能力を有する。
3.	論理的な学術論文の作成やプレゼンテーションができる。
4.	国際社会で活躍するために、薬科学分野の専門知識を用いた英語での基本的なコミュニケーションができる。

「専門英語」は表1の3および4の目標に到達する力を養うことを第一の目的とし、特にグローバルな視点での発信を見据え、専門領域の情報を収集・管理する力、自身の知見や研究成果を英語で発信する力を醸成する科目である。表2にシラバスに記載された「専門英語」の到達目標を簡潔にまとめる。

表2 2020年度「専門英語」の到達目標

1.	科学論文の基本構造と言語的特徴がわかる。
2.	専門領域の知見や研究成果を英語で発信できる。
3.	英語による発信力を自ら向上させるための手法を身につける。

具体的な学習内容としては、まず専門領域での論文の作成技術の基盤となる知識を身につけるため、レクチャー形式で科学論文の構造や言語的特徴を学び、次にワークショップ形式でそれを分析し、ディスカッションを行う。次に、グローバルに発信する機会として国際カンファレンスを想定し、研究成果のプレゼンテーション、ディスカッション、研究者間でコミュニケーションを効果的に行う方法を学ぶ。また、本授業の履修後も自立した学習者としてスキルを向上していく力を養うため、英語表現を使いこなす上で有効なツールであるコーパス（テキストデータの集積）やコーパスの検索結果を表示するコンコーダンサー等の使用方法を学ぶ。

### 2.2 「専門英語」と「プロジェクト発信型英語プログラム」の関係

薬学部では、学部生はプロジェクト発信型英語プログラム科目を受講し、プロジェクトに関する情報をWebや書籍、学術論文、公的資料などを用いて調べる「リサーチ」、調べた情報や自分の発見したことをスライド、論文、ポスター、動画などにまとめる「オーサリング」、学習者同士あるいは教員と交流する「コラボレーション」、プロジェクトの成果を授業の内外に向けて発信する「アウトプット」の4技能を修練するが（木村・近藤・島田、2020年；山中・木村・山下・

近藤、2021 年)、博士課程前期課程において「リサーチ」は英語の科目の中で「調べる」ものではなく、学生が所属するラボで進める研究であり、研究分野の専門科目の中で習得する知識や考察となる。この意味において、大学院科目の「専門英語」はその科目の中だけで完結するものではなく、前述のディプロマポリシーに定められた教育目標 1 の「専門知識」、2 の「問題発見・解決能力、論理的思考能力」に基づいた「オーサリング」「コラボレーション」「アウトプット」を行うため、単体では存在し得ない複合的な科目であると言える。

### 3 2020 年度「専門英語」の実施状況

#### 3.1 2020 年度「専門英語」のテーマと実施形態

2020 年度の「専門英語」は授業の第 1 週～第 13 週をオンライン、第 14 週、第 15 週を対面で行った。表 3 に全 15 回の授業形態とテーマを示す。オンライン授業は、主に Slack 上でディスカッションを行う Activity Time と Zoom 上でワークショップ、発表、ディスカッションを行う Zoom Time で構成された。受講生は 9 名 (M1 が 4 名、M2 が 5 名) で、担当教員は英語教員 1 名 (本稿の執筆者) であった。

表 3 2020 年度「専門英語」のテーマと実施形態

週	テーマ	実施形態・場所
第 1 週	イントロダクション：専門領域での発信とは	オンライン (Zoom)
第 2 週	グローバル社会での発信：専門性、プロフェッショナルリズム、デジタル・ポートフォリオ	オンライン (Slack, Zoom)
第 3 週	専門領域の情報の収集と管理：データベース、文献管理ツール	オンライン (Slack, Zoom)
第 4 週	科学論文 1：IMRAD 形式の論文構成と、各セクションの言語的特徴	オンライン (Slack, Zoom)
第 5 週	科学論文 2：イントロダクション、ディスカッションの分析	オンライン (Slack, Zoom)
第 6 週	科学論文 3：ヘッジ表現とブースター表現の分析	オンライン (Slack, Zoom)
第 7 週	科学論文 4：アブストラクトの役割、構成、特徴の分析	オンライン (Slack, Zoom)
第 8 週	専門家としての自立した学びに向けて：コーパス、コンコーダンスー、コーケーション、グラマーチェッカー	オンライン (Slack, Zoom)
第 9 週	前半のまとめと振り返り	オンライン (Slack, Zoom)
第 10 週	新時代の発信 1：ソーシャル・メディア、グラフィカル・アブストラクト、ビデオ・アブストラクト	オンライン (Slack, Zoom)
第 11 週	新時代の発信 2：グラフィカル・アブストラクトの分析	オンライン (Slack, Zoom)
第 12 週	新時代の発信 3：グラフィカル・アブストラクトの作成	オンライン (Slack, Zoom)
第 13 週	新時代の発信 4：グラフィカル・アブストラクトを利用したライトニング・トーク	オンライン (Slack, Zoom)
第 14 週	新時代の発信 5：ライトニング・トークの撮影と発表	対面 (PEP Studio)
第 15 週	新時代の発信 6：ライトニング・トークの撮影と発表	対面 (PEP Studio)

### 3.2 対面から Web 授業に切り替える際の変更点

「専門英語」のシラバスは対面授業を想定して 2019 年度に作成されており、2020 年度に Web 授業を実施するに当たり、一部予定や各テーマの比重を変更した。前節 2.1 で述べた授業の概要および到達目標に変更はなかったが、発信力を鍛える上で想定していた国際カンファレンスの形式を 2020 年度秋学期時点の実情に応じたものとするため、オンラインカンファレンスを想定することとした。それに応じ、第 14 週、第 15 週に行われた数分間で研究内容を発表するライトニング・トークは当初の教室での発表から、オンラインのライブ配信と動画作成に変更した。動画の作成は Slack 上でのディスカッションやフィードバックを通じて準備を行い、撮影は 2020 年度秋学期にプロジェクト発信型英語プログラムと生命科学部が開設した PEP Studio<sup>7)</sup>で行った。また、当初はカンファレンスの対面でのパーティなどでの英語によるネットワーキングやコミュニケーションの練習を教室で行う予定であったが、オンラインでのプレゼンスの高め方や、ネットワーキングやコミュニケーションの方法に重点をおいた。

## 4 新時代の発信

「専門英語」では後半にあたる第 10 週から第 15 週までのテーマを「新時代の発信」とし、学生はソーシャル・メディアの活用による研究者間のコミュニケーションやネットワーキング、グラフィカル・アブストラクトを通じた自身の知見や研究成果のオーサリング、ライトニング・トークを通じた研究成果のアウトプットについて学び、実践した。第 10 週の授業は「新時代の発信」をテーマとした授業のイントロダクションと位置づけられ、教員が研究分野でのメディアの利用の変遷についてレクチャーを行い、学生はメディアの利用についてディスカッションを行った。次項以降では、ソーシャル・メディア、グラフィカル・アブストラクト、ライトニング・トークの教育実践をまとめ、同時に担当教員の視点から授業内での学生の取り組みや反応を振り返る。

### 4.1 アカデミアにおけるソーシャル・メディアの活用

カンファレンスは通例ポスターや公式のウェブサイトを通じて案内を行うが、ソーシャル・メディアを利用し、カンファレンスの主催者、参加者、そのカンファレンスに興味を持つ研究者が情報交換やディスカッションを行う例も見られる。中でも Twitter はカンファレンスの開催がオンサイト／オンラインに関わらず、参加者が開催前に参加を表明したり、自分の発表を宣伝したり、開催中に発表をまとめたり、コメントを行ったり等、参加者および参加者以外とのコミュニケーションに利用されており、「専門英語」の中で研究者によるソーシャル・メディアの活用を取り上げることはコロナ以前からの予定であった。第 10 週の授業の Activity Time でのディスカッションを通じて、「専門英語」の受講生 9 名中でカンファレンスにおけるソーシャル・メディアの利用について実際に見たことがある学生は 3 名（Facebook 2 名、Twitter 1 名）であり、この中で実際に投稿をしたことがある学生は 0 名であることがわかった。

第 10 週の Zoom Time 前半で、教員は同時期に実行委員として参加したカンファレンスでの Twitter の活用を例に取り、誰が投稿するか、どのような内容が投稿されるか、ハッシュタグ、

リンク、メンション、リツイート等の機能がどのように使われているかを、実際に Twitter を閲覧しながら紹介した。表 4 の投稿例に見られるように、発表者による本人の発表の案内や他の発表に対するコメントや、運営者によるカンファレンスの進捗状況の投稿などが行われていた。投稿にはカンファレンス名や研究分野のハッシュタグが付され、共同研究者や運営者をメンションしている例もあった。学生は一個人の投稿がどのように他の研究者とつながりを持ち、議論やネットワーキングが発展するかを学んだ。また、研究キーワードのタグを付けることにより、カンファレンスに参加していないがそのキーワードをフォローしている研究者にも情報が届き、カンファレンスを超えた情報交換にもつながることを学んだ。

表 4 「専門英語」内で取り上げたカンファレンス参加者による Twitter への投稿例

投稿者	A (発表者)	B (運営者)	C (発表者)
投稿時期	開催前	開催中	開催中
投稿内容	カンファレンスへの参加表明	カンファレンスの進捗状況	本人の発表案内
リンク	なし	カンファレンスサイト	カンファレンスサイト
メディア	なし	カンファレンスのテーマ画像	発表の抽象的画像
ハッシュタグ	・カンファレンス名 ・研究キーワード ・研究分野	・カンファレンス名	・カンファレンス名 ・研究キーワード
メンション、返信、引用、リツイート	・他の参加表明者の引用リツイート	・基調講演者のメンション	・共同研究者のメンション ・カンファレンス運営者による開会案内の引用リツイート

第 10 週の Zoom Time 後半で、受講生は授業内で自分の研究分野においてこれまでに開催された国際カンファレンスのソーシャル・メディアへの投稿を探し、研究者同士で情報交換が行われ、ハッシュタグやメンションなどの機能も利用されていることを互いに紹介し、話し合った。一方で、受講生が知る国内カンファレンスにおいては、ハッシュタグがなかったり、主催者以外の投稿がほとんどなかったりする例も見られた。また受講生の意見として、自分にはソーシャル・メディアに投稿する余裕や勇気がないという意見もあがった。教員からは、自身が運営として関わったカンファレンスの経験から、大学院生からの投稿も、カンファレンスでの質疑応答と同様珍しいことではなく、むしろカンファレンスを盛り上げていることを伝えた。また、受講生自身が運営側としてカンファレンスに参加する場合は、公式のハッシュタグを準備することで Twitter の関連投稿が容易に検索でき、投稿者も迷いなく投稿できること、実行委員も積極的に投稿することで他の参加者がそれを引用し、研究分野のタグを入れてコメントを追加することで議論の発展につながることを補足した。受講生からは、そもそもカンファレンスに参加してもソーシャル・メディアを参照したり、投稿したりする機会がこれまでなかったが、今後はその使用法や投稿内容に着目し、可能ならば投稿してみたいという意見があがった。

#### 4.2 研究成果を 1 枚の図で表現するグラフィカル・アブストラクト

グラフィカル・アブストラクトは 1 枚の画像で研究成果を簡潔に表現したものであり (Cell Press, n.d.; JLSB, n.d.)、ジャーナルでの論文出版の際に提出を求められることが増えている

(Elsevier, n.d.)。グラフィカル・アブストラクトに用いられるグラフィックスは、複雑な情報を単純に視覚化し、読者に伝わりやすくしたものであり、特に科学や医学の分野では利用が進んでいる (West et al. 2020)。一方で、グラフィカル・アブストラクトは規定が不明瞭なこともあり、著者が作成に混乱した例も報告されている (Editage Insights, 2016)。テキストによるアブストラクトは通例明確に語数や含めるべき項目が指定されているが、グラフィカル・アブストラクトでは文字をどのくらい使うべきかという点においては明確な指定がない場合が多く、Cell Press では「控えめに (sparingly)」(Cell Press, n.d.)、Nature Chemistry では「最小限に (minimum)」(Nature Chemistry, n.d.) とあいまいに指示されている。また、グラフィカル・アブストラクトは先行研究の詳細を含まず、その論文の新たな知見を強調し、いかなる種類のデータ項目も含まず、内容を全て図に表すように指定される場合もあり (Cell Press, n.d.)、著者が適切なグラフィカル・アブストラクトを作成するためには目的とするジャーナルに載せられた多数のグラフィカル・アブストラクトを検討する必要がある。

第 10 週の Zoom Time の最後に、教員はグラフィカル・アブストラクトの概要、利点、意図について、Cell Press と Nature Chemistry のガイドライン (表 5) を参照しながらレクチャーを行った。その後の学生のディスカッションにより、受講生はこれまでに論文を読む際にグラフィカル・アブストラクトを目にしているが、概ねまだ作成したことはなく、作成ツールについても良く知らないことがわかった。この週の課題では、各自がよく読むジャーナルからグラフィカル・アブストラクトを何点か取り上げ、論文のどの部分が図で表されているか、文字はどの程度使われているか、分野内外の研究者に成果がひと目で伝わるかなどを分析した。

表 5 Cell Press と Nature Chemistry におけるグラフィカル・アブストラクトの規定

ジャーナル/出版社	利点・意図	文字	サイズ・色	その他の規定
Cell Press	論文の閲覧と学際的 研究を促進する どの論文が自分の研 究テーマに関連する かをすぐに理解でき る	控えめに使 用する	300dpi で 1200 ピクセルの正方形 Cell Press のウェブサイトを利用 されている色と一致するあるい は補色となる色の使用を推奨	開始と終了を明 確にする 上から下あるい は左から右へと 「読む」ことが できる
Nature Chemistry	ジャーナルの目次で 読者の注意を引く	最小限に留 める	幅 90mm × 高さ 50mm の長方形 カラーを推奨	化学構造や画像 を含んでもよい

第 11 週の Zoom Time 前半で、受講生はグラフィカル・アブストラクトの分析結果を互いに紹介し、上から下あるいは左から右に読めるように作成されていること、文章ではなくキーワードのみが載せられていること、研究の成果が端的に示されていること、研究の方法と結果あるいは結果と考察が同時に示されている例もあること、研究結果がグラフで示されているが具体的な数値がない場合があることなどを話し合った。また、異なる研究室に所属する受講生間でグラフィカル・アブストラクトを見ただけで研究の成果が理解できるかについて話し合ったが、多くの受講生が説明なしでは理解が難しいと考えていた。

第 11 週の Zoom Time 後半では、教員がグラフィカル・アブストラクトを作成するツールとして、BioRender<sup>8)</sup> を紹介し、簡単なデモンストレーションを行った。BioRender は細胞、プロテ

イン、人体、生物、研究器具、グラフ、図形など自然科学系分野に関わるアイコンや研究分野ごとのテンプレートを自由に組み合わせることができるツールで、5点まで無料で図を作成することができる。商用利用やジャーナルへの出版に利用する場合は有料プランにアップグレードする必要があるが、教育目的での使用（ポスター、カンファレンスでのプレゼンテーション、出版しない卒業研究論文、個人のブログ・ウェブサイト・ソーシャルメディアでの利用を含む）は無料プランでも可能であった<sup>9)</sup>。この週の課題では、受講生はBioRenderあるいはその他自分の使い慣れたツールを利用して、各自が取り組む研究の進捗または成果をグラフィカル・アブストラクトにまとめた。

第12週のZoom Time前半では、ブレイクアウトルーム内でグラフィカル・アブストラクトを見せながら研究の進捗や成果を説明し、互いにフィードバックを行った。全員がBioRenderを利用して、グラフィカル・アブストラクトを作成していた。ブレイクアウトルームは同じ研究室の受講生同士と異なる研究室の受講生同士の合計2回行った。その後、全員で、研究のどの部分を図にしたかや、画像の組み合わせや配置など工夫した点、伝わりやすかった点、伝わりにくかった点についてフィードバックを交換し、その週の課題としてグラフィカル・アブストラクトの修正を行った。

#### 4.3 学際的コラボレーションを促進するライトニング・トーク

第12週のZoom Timeの後半では、教員よりライトニング・トークの概要、目的、利点についてレクチャーを行った。概ね学生はライトニング・トークと言う言葉について馴染みがなかったが、教員より数分間という短い時間であるトピックに関するハイライトのみを示すことや、オーディエンスが短い時間で多くのプレゼンテーションを聞き、重要な点のみを理解し、後でより興味を持ったものを深く知るための入り口となることなどを説明した。次に、カンファレンス等では研究者に限らず、企業やクリエイターによってライトニング・トークが行われる機会も多いことを説明した上で、この授業に相応しいライトニング・トークの形式について学生と教員でディスカッションを行った。ディスカッションの中で学年によって研究の進捗が異なることや、他の研究室の研究内容の詳細は理解が難しいことが指摘されたため、この授業でのライトニング・トークでは各自の研究の進捗あるいは成果といったハイライトを述べることで、学際的な研究の機会となり得るように研究の意義や応用について他分野の研究者にもわかるように述べることで、1～2分で行うことを規定とした。この週の課題は修正したグラフィカル・アブストラクトを使ったライトニング・トークを準備することであり、受講生全員が1分半～2分程度のトークを準備した。

第13週のZoom Timeで、ライトニング・トーク・セッションを行った。各研究室のM2生が自分の所属研究室の受講生の司会役を務めた。受講生は互いのライトニング・トークを「どの程度重要性が明確に伝わったか」、「どの程度社会への影響を踏まえた貢献が伝わったか」、「どの程度感銘を受けたか」について5段階で評価をし、学際的なコラボレーションにつながるアイデアという観点で互いのトークに対しコメントを書いた。評価はGoogleフォームを利用して行い、授業後に教員より各自が受けた発表への評価の平均点と自由記述のコメントのみを個別に通知した。発表者により点数のばらつきがあったが、受講生全体の平均を見たところ、重要性が4.32

点、社会の影響を踏まえた貢献 4.20、感銘 4.20 点と概ね高い点数であり、互いを高く評価していることがわかった。

第 14 週、第 15 週の授業では、ライトニング・トークの動画撮影を行った。この 2 回の授業は対面授業であったが、全員が同じ場所に集合するのではなく、各自都合の良い場所で準備を行い、撮影時は 2～3 名で PEP Studio を利用した。撮影を 1 名で行わなかったのは、受講生同士で互いの発表をチェックし、アドバイスをするためであった。コロナ禍における学びの DX の取り組みの 1 つとして PEP Studio が開設される以前は、学生や教員が発表動画を撮影する場合、Zoom の録画機能を利用する例が多く見られたが、PEP Studio にはカメラ、照明、クロマキー合成用スクリーン、ワイヤレスマイクなどが設置されているため、コンピューターから投影した映像と自分の姿を合成しながら、明瞭な音声の動画を作成することができる。図 1 および図 2 に学生が作成した動画のスクリーンショットを示す。このようにクロマキー合成をした場合、自分が図の前に立って話すような構図となるため、図を作る際には自分を含めて配置を考える必要がある。また、図 1 図 2 の受講生は身長に 20 cm 程度の差があるが、このように上手く図の中に入り込み、

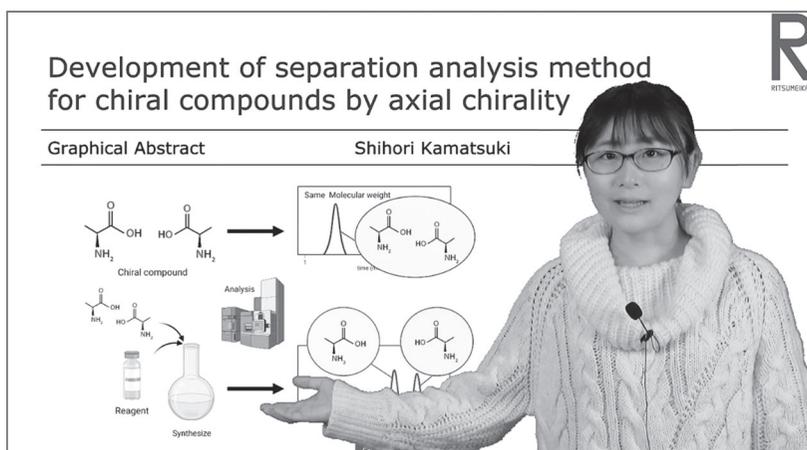


図 1 グラフィカル・アブストラクトを利用したライトニング・トークの動画の例 1

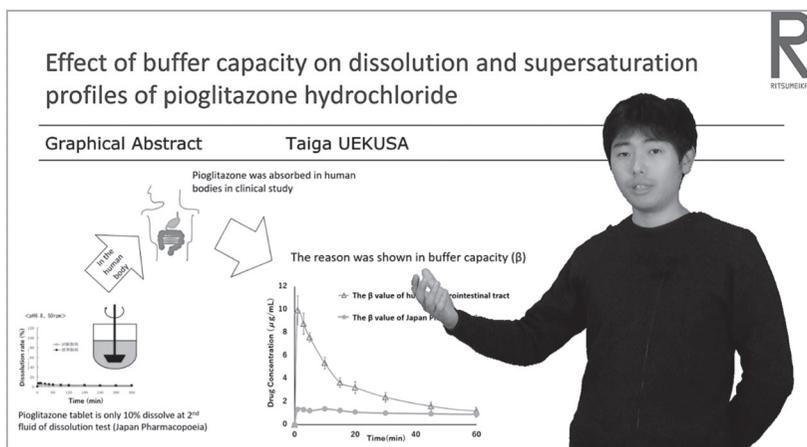


図 2 グラフィカル・アブストラクトを利用したライトニング・トークの動画の例 2

ジェスチャーを付けて話すには機材の調整や練習を要する。今回は少ない練習時間であったが、受講生は初めて行うクロマキー合成に興味を示し、楽しみながら集中して取り組んだようであった。

## 5 考察

以上の実践から、本稿は学びの DX という観点で大学院授業のメディア化に対して2つの提案を行う。1つ目はメディアの活用のリアル化、当たり前化である。立命館大学ではメディアを利用した授業（メディア授業）の推進が提起され、学びの DX を進めるため、キャンパスの環境改善など行われているが、メディア授業は15回の授業の中に何回 Web 授業を入れるか、そしてその Web 授業から得られる効果をいかに対面授業に近づけるかということが問題なのではなく、いかにメディアを授業に取り入れることを「当たり前」の状態とし、その上で最善の教育効果を目指すことが重要である。立命館版キャンパス DX プラットフォームの宣言1に「リアルを基本とした学び」がある。大学に通学して対面の授業を受講することが「リアル」で、オンラインで何か行うことは特別なことであるという捉え方もある一方で、対面とオンラインが共在する中で学ぶことが「リアル」であるという考え方もあろう。もちろん大学生にとって対面でしか得られないかけがえのない経験は数多くあり、多くの学生が対面授業やキャンパスでの交流を求めている。特に筆者が所属する薬学部においては、対面で行うことに意義がある実習や病院・薬局実習が行われている。しかし、殊に英語を用いたりサーチ、オーサリング、コラボレーション、アウトプット、言い換えれば他者と協力しながら研究の発展に取り組み、グローバル世界で発信していくこととメディアの活用は切り離すことのできないものであり、対面とオンライン双方での学びを「当たり前」のものとしてメディアを活用することにより、R2030の目標に掲げられた「新たな価値創造の実現」に基づく学生の育成が可能となる。

2つ目の提案は新たなティーム・ティーチングの実現である。2020年度の「専門英語」は英語教員のみが担当したが、大学院レベルの英語授業においては、学生が英語授業内で行うリサーチではなく、自身の所属するラボでの研究内容を扱うという点で、英語教員と専門分野が協同することは当然望ましい。しかし、ここで提案するティーム・ティーチングとは、図3が示すように同じ授業を英語教員と専門教員で担当し、英語は英語教員、内容は専門教員が担当するという従来型のものではなく、協同を行う階層を授業レベルから学部（研究科）レベルに上げたものである。

大学院レベルの学生は、研究室が異なれば他分野の研究をしているとも考えられるため、たとえ専門分野の教員を英語授業に招聘したとしても、その教員にとって受講生の研究は分野外のものである可能性が高い。例を挙げると、たとえ専門英語の授業で取り組むグラフィカル・アブストラクトの作成に関して、専門的な指導を行うために専門教員を専門英語の授業に招聘したとしても、この専門教員と受講生の専門分野が合致するとは限らない。この教員が専門的な知見から受講生に図の作成の指導やフィードバックを行うことは有意義であるが、どの専門教員を招聘するかは難しい問題であり、ランダムに教員の中で英語の担当者のローテーションを組んだりすることが最適だとは言えない。一方で、学部全体のFDとしてグラフィカル・アブストラクト作成の

ワークショップを行い、このFDの中で英語教員と専門教員が連携できていたとすれば、英語教員は授業の中では学生の英語によるオーサリング、アウトプット、コラボレーションに注力し、その中で疑問が生じれば専門教員と連携を取り、学生を共に育成することができるであろう。必ずしも決められた空間（教室、Zoom等）の中に複数の教員を配置した状態で協同を行うのではなく、図4に示すように、より根本的な学部での取り組みで連携を深め、また学生の成果物を必ずしもある授業に帰属させず、学生が所属研究科で取り組むリサーチを、垣根を超えた形で成果物と捉え、多面的に育成することが望ましいと考えられる。

「専門英語」ではシラバス作成時の2019年度当初は、学生が将来身につけるべき技術として「新時代の発信」というテーマが掲げられていたが、2020年以降アカデミアにおけるDXは加速し、現在はずでに想定していた新時代となりつつある。予測困難な時代の流れに対応できる強く柔軟な発信力を育成するためには、前年に考えたことをその翌年にそのまま実施するのではDXの速度に追いつくことは難しく、教員が経験し学んだことを即座に学生に還元していくような柔軟性も重要となろう。本稿は教員の視点から考察を行ったが、2022年度の「専門英語」の授業デザインにおけるさらなる改善を目指し、2021年度秋学期の授業においては学生へのインタビューあるいはアンケートを実施し、学生の視点からのメディアを活用した授業の効果や可能性について調査を行う予定である。

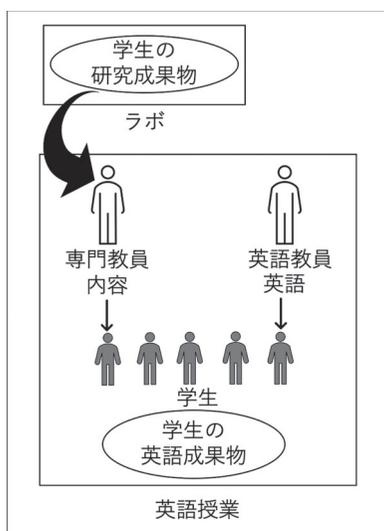


図3 従来型の同一授業内に英語教員と専門教員を配置したチーム・ティーチング

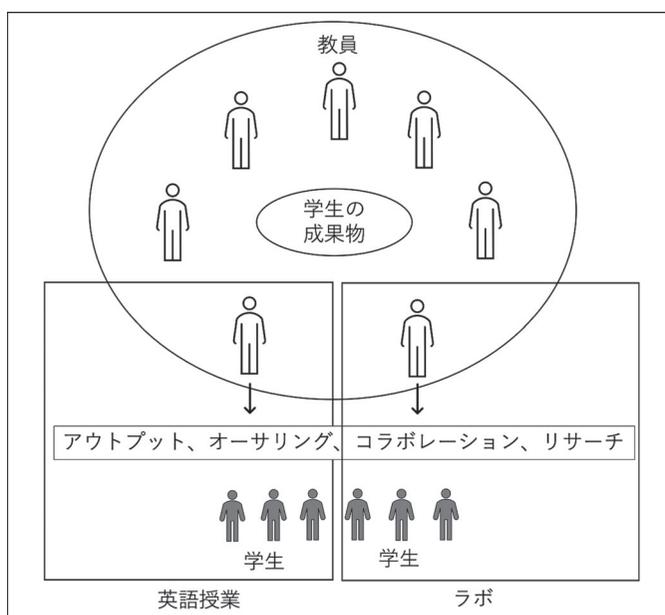


図 4 階層を授業レベルから学部レベルに上げたチーム・ティーチング

#### 注

- 1) 「Web 授業」については、立命館大学 NEW & TOPICS 「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——」2020 年 9 月 16 日を参照。http://www.ritsumei.ac.jp/news/detail?id=1849 (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 2) プロジェクト発信型英語プログラム http://pep-rg.jp/ (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 3) Slack はビジネス用チャット・アプリである。https://slack.com/ (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 4) Remo はカンファレンス空間を模したブラウザ上の空間でオンライン交流ができるツールである。https://jp.remo.co/ (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 5) 立命館大学学長メッセージ 宣言 7: 立命館版キャンパス DX プラットフォーム http://www.ritsumei.ac.jp/news/president-message/007/ (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 6) 薬学研究科薬科学専攻博士課程前期課程のディプロマ・ポリシー http://www.ritsumei.ac.jp/gsph/yakukagaku/ (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 7) PEP Studio の開設はコロナ禍における「教育、研究、社会貢献等におけるグッドプラクティス」に採択された。「オンライン配信・発信のためのスタジオの設立と付随するサポートシステムの構築」参照。http://www.ritsumei.ac.jp/hr/r-cp/#cp26 (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 8) BioRender は次のサイトからブラウザ上で利用できる。https://biorender.com/ (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 9) BioRender の Basic Plan (無料プラン) の利用規約 https://biorender.com/basic-license/ (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)

#### 参考文献

木村修平・落合淑美・近藤雪絵「英語プログラム独自 FD を通じた新任教員の研修と効果—所属レイヤーに最適化したサポート体制の一事例として—」『第 24 回大学教育研究フォーラム発表論文集』2019 年、

47 頁。

- 木村修平・近藤雪絵・島田伸敬「BYOD 環境を前提とした大学授業のフィージビリティ研究 —プロジェクト型英語プログラムの実践に基づいて—」『AXIES2020 年度年次大会論文集』2020 年、34–41 頁。
- 木村修平・近藤雪絵「非常時の大学英語授業のオンライン実施に関する考察 —2020 年度春学期の振り返り—」『PC Conference 論文集 2020』2020 年、87–88 頁。
- 日本政府観光局 (JNTO)「国際会議の「今」～会議主催者への緊急アンケートの結果を受けて～」2020 年。  
<https://mice.jnto.go.jp/features/newnormal/> (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- 山中司・木村修平・山下美朋『近藤雪絵プロジェクト発信型英語プログラム：自分軸を鍛える「教えない」教育』北大路書房、2021 年。
- West, C.C. Lindsay, K.J. Hart, A. “Promoting your research using infographics and visual abstracts.” *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery*, Volume 73 (12), 2020, 2103–2105, <https://doi.org/10.1016/j.bjps.2020.08.054>.
- Cell Press. “Cell Press Graphical Abstract Guidelines.” n.d. [https://www.cell.com/pb/assets/raw/shared/figureguidelines/GA\\_guide.pdf](https://www.cell.com/pb/assets/raw/shared/figureguidelines/GA_guide.pdf) (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- Elsevier. “Graphical abstracts”, n.d. <https://www.elsevier.com/authors/tools-and-resources/graphical-abstract> (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- JLSB Journal of Life Science and Biomedicine. “Graphical Abstract.” n.d. [https://jlsb.science-line.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=53:graphical-abstract&catid=5&Itemid=192](https://jlsb.science-line.com/index.php?option=com_content&view=article&id=53:graphical-abstract&catid=5&Itemid=192) (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)
- Kondo, Y. “Practice report on Slack as a social communication platform to boost student interaction and motivation in pre-entrance English education.” FLEAT 7 [Conference presentation], 2019.
- Majumder, K. “Inadequate guidelines about graphical abstract confuses author: A case study.” Editage Insights, 2016 <https://www.editage.jp/insights/inadequate-guidelines-about-graphical-abstract-confuses-author-a-case-study> (2021 年 8 月 30 日最終閲覧)

## Using Media to Develop English Communication Skills in Graduate Schools: R2030 and Beyond

KONDO Yukie (Associate Professor, College of Pharmaceutical Sciences, Ritsumeikan University)

### Abstract

Ritsumeikan University is developing a platform for its version of campus digital transformation (DX). As part of the DX of learning, Ritsumeikan University is creating an environment that allows students to take web-based classes, effectively participate in face-to-face classes remotely, and upgrade their learning with the use of on-demand materials and globally oriented approaches. Advanced English courses in graduate schools are particularly compatible with the upgrading of learning by using media in novel ways. Students will be expected to communicate and network using media in conferences or while job hunting, which will be on a global scale and not only in Japan. This study presents an overview of the use of media in the Advanced English course that was offered at the Graduate School of Pharmaceutical Sciences in the fall semester of 2020. It reports on the educational practices involving social media, graphical abstracts, and video lightning talks positioned in the new age of communication, with an eye to R2030 and beyond. Two proposals are made for the use of media in English classes in graduate schools—namely, realizing the use of media and team-teaching in a higher tier.

### Keywords

Postgraduate English Courses, Advanced English, Graphical Abstracts, Lightning Talks, Digital Transformation (DX)

## 報告

# 生命科学研究科の ICT を活用した 国際交流へのチャレンジ

—「さくらサイエンスプログラム」の取り組み—

辰野 有・前田 由起  
若山 守・西澤 幹雄  
高木 さくら

### 要 旨

本報告では、生命科学研究科の Japan Science and Technology Agency（以下、JST）補助事業「さくらサイエンスプログラム」の取り組みを報告する。本取り組みは、Information and Communication Technology（以下、ICT）を活用し、オンラインでの海外大学との教育・研究の国際交流に挑んだ一つのモデルケースである。結果として教職協働で取り組むことにより、試行錯誤の準備を経て、特色とホスピタリティのある新しいスタイルの国際交流企画とすることができた。

### キーワード

国際交流、さくらサイエンスプログラム、ICT、オンライン、インタラクティブ、ホスピタリティ、教職協働

## 1. はじめに

生命科学研究科は、2008年の生命科学部開設後の2012年に開設してから、国際化を教学理念に掲げ、留学派遣・留学生受入に関する様々な取り組みを行ってきた。留学生受入の具体的な取り組みとして、①海外大学とのネットワークの構築や留学フェアへの参加、②「国費外国人留学生の優先配置を行う特別プログラム<sup>1)</sup>（以下、国費特別プログラム）」の申請・実施、③外部奨学金付帯型入試の導入、④英語基準の外国人留学生入試、⑤英語によるカリキュラム（生命科学国際プログラム）、⑥英語基準生対象の日本語教育、⑦日本企業就職を主な目的としたキャリア支援、⑧海外からの特別研究学生の受入、⑨JST補助事業「さくらサイエンスプログラム」<sup>2)</sup>への参加を行ってきた。

「さくらサイエンスプログラム」では、2017～2019年度に、本学BKCキャンパスにて海外の連携大学の学部生・院生（以下連携大学生）を研究室に受け入れ教育・研究の国際交流を行ってきた。しかしながら、2020年度はコロナ禍により連携大学生の日本への渡航が入国制限や行動

制限から不可となり、中止またはオンラインでの実施を検討することになった。例年の対面形式をオンラインで代替することは困難ではないかと担当教職員間で議論となったが、連携大学とのネットワークの継続性を重視し、ICTを活用したオンラインの国際交流にチャレンジすることにした。結果的に、試行錯誤しながらも特色とホスピタリティある交流企画を実施できたことは、参加者から高い評価を受け、連携大学との友好関係の強化や共同研究の合意を得ることができた。

本取り組みを一つのケースとして、ICTを活用することでオンラインでも特色ある国際交流が実施できることを紹介したい。

## 2. 生命科学研究科の国際化の取り組みとさくらサイエンスプログラム

生命科学研究科では、国際化のために留学生受入の点で以下の取り組みを進めてきた。他研究科と比較し、取り組みの質・量とも課題は見られるが、2012年の研究科開設以降の約9年間の取り組みは一定の実績を上げてきたと考えている（表1）。取り組みの運営は、生命科学部の副学部長（大学院担当）・副学部長（国際担当）を中心に教員執行部と生命科学部事務室の2～3名の職員（専任及び専門契約）が担っている。教員・職員が連携し、教員が海外大学とのネットワークの構築や院生の教育的な指導、職員が事務手続き全般や院生への連絡・対応を主に担当している。

表1 生命科学研究科の留学生受入に関する取り組み内容

取り組み項目	内容
①海外大学とのネットワークの構築や留学フェアへの参加	主な連携大学 【タイ】 チェンマイ大学、カセサート大学、コンケン大学 【インドネシア】 ブラウイジャヤ大学 【フランス】 ストラスブール大学 【ラオス】 ラオス国立大学 【インド】 インド工科大学ハイデラバード校 【エジプト】 アシュート大学 【アメリカ】 イリノイ・カレッジ
②国費特別プログラムの申請・実施	2012年度に申請し2013～2017年度の期間に採択
③外部奨学金付帯型入試の導入	JICA 長期研修員等
④英語基準の外国人留学生入試	英語での複数回のメールインタビューや面接等。入学時期は9月
⑤英語によるカリキュラム（生命科学国際プログラム）	博士課程前期課程の4コース、博士課程後期課程の英語でのカリキュラム
⑥日本語教育	委託企業による日本語授業
⑦日本企業就職を主な目的としたキャリア支援	ガイダンスや企業インターンシップ等
⑧海外からの特別研究学生の受入	数か月単位で海外の連携大学から非正規の特別研究学生を研究室に受入
⑨「さくらサイエンスプログラム」	各研究室での教育・研究や日本文化体験、日本語学習、企業見学、成果報告会。2017～2020年度に実施。

生命科学研究科では、2013年度より文部科学省の国費特別プログラムの採択を受け、連携大学であるタイのチェンマイ大学、カセサート大学、コンケン大学、インドネシアのブラウイジャヤ大学から毎年5名の院生を受け入れてきた。プログラム採択期間は5年間であり、2017年9月が最後の受入となった。引き続き連携大学と交流を継続するために、2016年度にJST主催の「日本・アジア青少年サイエンス交流事業（さくらサイエンスプログラム）」に申請し、3年間の取り組み（2017年度～2019年度）として採択された（表2）。

さくらサイエンスプログラムの目的は、①連携大学との友好関係の強化、②共同研究の創発、③生命科学研究科への正規生の入学または非正規生（特別研究学生）の受入の促進、④生命科学研究科内の国際化の促進とし、将来的には⑤日本に理解のある研究者の育成を通じた日本の国益・国際貢献に繋がるものと位置づけている。

本取り組みは、教職員の業務が比較的落ち着く6月に約2週間実施してきた（表3）。毎年連携大学より10名が参加し、各研究室での教育・研究や日本文化体験、日本語学習、企業見学、成果報告会を公式な企画として実施した。また、平日の空き時間や休暇時は、研究室の指導教員や日本人の学生・院生とのフィールドワークや交流会も自発的に行われている。参加者の満足度は高く、連携大学からの生命科学研究科への正規生の入学や非正規生（特別研究学生）の受入、生命科学研究科内の日本人学生への波及効果等の国際化を促進することにもなった。

表2 過年度のさくらサイエンスプログラムの参加者数

区分	国名	大学名	2017年度	2018年度	2019年度	合計
院生	タイ	コンケン大学	2	2	3	7
		カセサート大学	3	2	2	7
		チェンマイ大学	2	3	2	7
	インドネシア	ブラウイジャヤ大学	3	3	3	9
		合計	10	10	10	30
教員	上記2か国合計	上記4大学合計	1	1	1	3

表 3 2019 年度のさくらサイエンスプログラムのスケジュール

日時	スケジュール	
【1日目】 6月6日	AM	・移動（タイ、インドネシア→日本）
	PM	・移動（タイ、インドネシア→日本） ・滞在中の研究および生活面に関するオリエンテーション、施設見学
【2日目】 6月7日	AM	・研究室へ配属、受け入れ研究室の研究内容に関する説明 ・研究計画書の作成
	PM	・受け入れ研究室における研究 1
【3日目】 6月8日	AM	・休暇
	PM	・休暇
【4日目】 6月9日	AM	・休暇
	PM	・休暇
【5日目】 6月10日	AM	・研究室訪問（配属研究室以外の研究室訪問、研究内容紹介）
	PM	・受け入れ研究室における研究 2 ・日本文化体験（茶道）
【6日目】 6月11日	AM	・受け入れ研究室における研究 3
	PM	・受け入れ研究室における研究 4 ・日本語学習会、着物着付体験
【7日目】 6月12日	AM	・受け入れ研究室における研究 5
	PM	・受け入れ研究室における研究 6
【8日目】 6月13日	AM	・研究計画に基づく調査、研究 7
	PM	・受け入れ研究室における研究 8
【9日目】 6月14日	AM	・受け入れ研究室における研究 9
	PM	・受け入れ研究室における研究 10
【10日目】 6月15日	AM	・休暇
	PM	・休暇
【11日目】 6月16日	AM	・休暇
	PM	・休暇
【12日目】 6月17日	AM	・企業見学
	PM	・受け入れ研究室における研究 11
【13日目】 6月18日	AM	・受け入れ研究室における研究 12
	PM	・受け入れ研究室における研究 13
【14日目】 6月19日	AM	・研究成果報告会
	PM	・研究成果報告会 ・修了式
【15日目】 6月20日	AM	・帰国（日本→タイ・インドネシア）
	PM	

### 3. 2020 年度のコロナ禍による影響とオンラインでの実施判断

生命科学研究科は、さくらサイエンスプログラムの3年間（2017年度～2019年度）の取り組み後、2020年度実施分を改めて申請し継続採択された。

当初は 2020 年度プログラムについても 2019 年度までと同様、6 月に 2 週間、対面で実施する予定であった。しかしながら、2020 年度はコロナ禍の影響により、対面での実施条件として「日本、招聘国いずれにおいても、入国制限および入国時の行動制限がないことが事前に確認できること」等の条件が JST より提示されたため、一旦実施時期を半年後の 12 月に延期した。その後も状況が変わらなかったことから、10 月中旬時点で JST に対面実施の辞退を連絡した。一方、JST から「実際の招聘に替えて各機関の国際化や交流の継続を促進すること」を目的に、新たにオンライン交流の募集が開始された。この時、企画自体を中止するか、あるいはオンライン交流に切り替えるかの判断が求められた。生命科学研究科として企画目的に立ち返るとオンラインでもできることはあると考え、10 月下旬にオンライン交流に申請し、採択されることとなった。

一方、プログラムの柱の一つであった「受け入れ研究室における研究」ができなくなりプログラムを再考する必要性が生じたこと、また、大規模でのオンライン国際交流企画の実施はこれまでにない試みであったことから、オンライン交流の実施は本研究科にとって大きな挑戦となった。

#### 4. 試行錯誤の実施準備

まず、これまで対面で実施してきた企画のうち、可能なものについては同じ内容をオンラインのリアルタイム接続で実施することを検討した。また、対面での「受け入れ研究室における研究」は、オンラインでは「各研究室の個別交流」に変更した。さらに、オンライン化により大学の雰囲気を感じてもらえないことや、参加者どうしでの情報交換の機会が少なくなることをふまえ、本学・本研究科の紹介や、参加者による大学紹介、本研究科留学生による学生生活・研究紹介などを新たに導入した。

次に、オンラインの会議ツールは、業務でも頻繁に利用していた Web 会議ツール「Zoom」を利用することにした。事前に連携大学とテスト接続を兼ねた打ち合わせを行い、通信状況に問題がないことを確認した。

最後に、オンラインで実施する上での課題は、各研究室の個別交流、生命科学研究科の留学生による学生生活・研究紹介、体育会剣道部の武道紹介、日本文化体験、チーム制のクイズ交流会の円滑な実施方法であった。特に、体育会剣道部の武道紹介と日本文化体験は、他部課に相談してもオンラインでの実施事例を聞くことができず、日本文化体験については学外団体とのネットワークも見られなかった。これらの課題に対して、教職協働による複数回の打ち合わせを行い、試行錯誤しながら具体化を進めた。オンラインでの実施が決定してから 12 月 16 日の本番当日までの期間が約 1 か月半しかなく、タイトなスケジュールで準備を進め本番当日を迎えた。

#### 5. オンラインでのさくらサイエンスプログラムの実施について

##### 5.1 実施概要

全体の実施概要をまとめ、表 4 及び表 5 に示した。全て Zoom を利用した。

表 4 2020 年度のオンラインでのさくらサイエンスプログラムのスケジュール

	日付	時間	プログラム	内容
1	12/16 (水)	11:45 ~ 12:10	オープニング・学部長挨拶	PowerPoint の説明資料を画面共有、動画の配信
2		12:10 ~ 13:10	立命館大学、生命科学研究科の紹介 (30 分)	PowerPoint の説明資料を画面共有
			各大学の紹介 (5 分 × 5 大学)	PowerPoint の説明資料を画面共有
3		13:20 ~ 14:20	研究室交流 1 回目	①研究テーマの情報共有 ②自研究室と連携大学生の研究内容の相互発表・意見交換 ③来年度以降の受入時の交流内容の意見交換
4	12/17 (木)	11:20 ~ 12:30	生命科学研究科の留学生による学生生活・研究紹介	PowerPoint の説明資料を画面共有、質疑応答
5		12:30 ~ 13:30	日本文化紹介 (剣道部)	①剣道部についての説明及びメンバー紹介 ②実際の練習の様子や技のデモンストレーション ③連携大学生からの質疑応答・機器「MEET-UP」利用
—		13:30 ~ 14:30	昼休憩	
6		14:20 ~ 15:30	日本文化体験	日本語基礎会話、生け花、書道、京都バーチャルツアー
—		15:30 ~ 16:00	休憩	
7		16:00 ~ 17:00	研究室交流 2 回目	①研究テーマの情報共有 ②自研究室と連携大学生の研究内容の相互発表・意見交換 ③来年度以降の受入時の交流内容の意見交換
8		12/18 (金)	11:50 ~ 13:00	クイズ交流会
9	13:00 ~ 13:30		最終報告会	全体報告の後、参加者が一人ずつコメント発言
10	13:30 ~ 14:00		研究室交流 3 回目 (任意)	①研究テーマの情報共有 ②自研究室と連携大学生の研究内容の相互発表・意見交換 ③来年度以降の受入時の交流内容の意見交換

表 5 過年度と 2020 年度のさくらサイエンスプログラムの参加者数

区分	国名	大学名	2017 年度	2018 年度	2019 年度	2020 年度	合計
学生・ 院生	タイ	コンケン大学	2	2	3	10	17
		カセサート大学	3	2	2	9	16
		チェンマイ大学	2	3	2	6	13
	インドネシア	ブラウイジャヤ大学	3	3	3	10	19
	ラオス	ラオス国立大学	—	—	—	11	11
		合計	10	10	10	46	76
教員	上記 3 か国合計	上記 5 大学合計	1	1	1	9	12

## 5.2 研究室交流

研究室交流の目的は、①研究テーマの詳細な情報共有、②自研究室と連携大学生の研究内容の相互発表・意見交換、③来年度以降の受入時の交流内容の意見交換とした。

各研究室の個別交流は、参加者の希望をもとに一つの研究室につき1～2名の受入となるよう学生と研究室とのマッチングを丁寧に行った(表6)。また、実紹へい予定だった参加者以外の連携大学生もオブザーバーとしての参加を認めることにした。次に受入研究室の教員に交流内容をイメージしてもらえよう丁寧なメール連絡を行い、必要に応じて個別打ち合わせを行った。当日の進行は受入教員に任せた。

交流当日、最初は、手探りな状態の研究室も見られたが、慣れてくると本研究所の日本人学生・院生も交え活発な意見交換が行われた。結果的に共同研究の合意や双方の研究内容への新しい展開のきっかけになった。

表6 受入研究室一覧

	コース	研究室名
1	応用化学	無機電気化学
2	生物工学	バイオエネルギー
3		植物分子生物学1
4		生物機能工学1
5		酵素工学
6	生命医科	医化学

### 5.3 生命科学研究所の留学生による学生生活・研究紹介

生命科学研究所の留学生による学生生活・研究紹介は、インドネシアの連携大学ブラウイジャヤ大学卒業生で「さくらサイエンスプログラム」に参加後に入学を決めた院生1名とバングラデシュ出身の院生1名に依頼した。研究内容、大学生生活、日本の魅力などを写真つきで事前にわかりやすくパワーポイントにまとめてもらい、プレゼンのリハーサルも行った。同じ留学生目線で説明することにより、連携大学生の日本の留学に対する興味関心を高め、より学生生活のイメージがしやすく共感が得られるものになったと思われる。

### 5.4 日本文化紹介

日本文化紹介は、学生部とも相談し体育会剣道部に依頼した。実際の部活動を見学しているようなライブ感を出すため、録画したビデオを流すのではなくリアルタイムでZoomにつなぎ配信する方法を選択した。剣道部も初めての経験とのことだったが、英語が堪能な帰国子女の部員に司会をしてもらうことになり、日本武道の精神や剣道の迫力をオンラインでも伝える方法を普段の練習や試合の合間に検討してもらった。機材は、広角レンズ搭載の一体型カメラの「MEET-UP」とZoom接続のノートパソコンを連携して使用することにした。本番までに剣道部の担当学生と綿密に打ち合わせやリハーサルを行い、内容として10分間で剣道部についての説明及びメンバー紹介、10分間で実際の練習の様子や技のデモンストレーション、その後の10分間で連携大学生からの質疑応答を行った。

### 5.5 日本文化体験

日本文化体験は、オンラインで体験可能な内容を独自にWebを通じて情報収集した。実績が

ある企業・法人を委託先に選び、体験しやすく連携大学生に関心の高そうな①日本語基礎会話、②生け花、③書道、④京都バーチャルツアーを実施した。事前に連携大学生に4つの体験から参加したいものを順位づけてもらい、その要望に沿って参加者を振り分けた。また、体験内容についても各委託先との綿密な打ち合わせの結果、次のような参加型体験になるように依頼した（表7）。なお、4つの体験とも指導言語は英語で実施した。

表7 日本文化体験一覧

プログラム	内容	委託先
日本語基礎会話	日本語講師が日本語での挨拶や自己紹介を指導し、参加学生は簡単な日本語会話を習得する。	奈良佐保短期大学准教授 竹見公仁子先生
生け花	生け花のルールを学び、講師の実演を鑑賞。その後参加学生が自国で購入した花と器でオンライン指導を受けながら生け花を完成させる。	株式会社ロキシー 伊藤礼先生 <a href="https://sakura-kyoto.jp/ikebana/">https://sakura-kyoto.jp/ikebana/</a>
書道	書道の道具の説明や実演を鑑賞。その後参加学生がそれぞれ用意した紙とペンで課題の文字を書き、最後に講師が添削する。	和文化エクスペリエンス 大庭松蘭先生 <a href="https://wabunka-experience.com/">https://wabunka-experience.com/</a>
京都バーチャルツアー	ガイドが、観光名所の写真や Google Earthなどで街並みを見せながらその歴史や文化について説明し、参加学生はときおりクイズに参加したり、意見や感想を交換する	株式会社ノットワールド ガイド 辻本芳子さん <a href="https://www.japanwondertravel.com/">https://www.japanwondertravel.com/</a>

## 5.6 クイズ交流会

例年企画最終日に実施していた、参加者と本研究科留学生、指導教員を招いた修了式兼交流会を、チーム制のクイズ交流会に変更した。本プログラムは、本研究科学生と連携大学生の混合チームでの実施とし、互いに協力しあいながら交流することを目的とした。6チームに分かれ、制限時間内に10問のクイズを回答するというルールにし、設問は初日の「立命館大学、生命科学研究科の紹介」で説明した「本学の世界ランキング順位、学生数、キャンパスの特徴、指導教員」に関する出題などを含めて、3日間のプログラムの総括として参加者全員が回答できる内容にした。日本語基準や英語基準の院生のチューターを各チーム1名配置し、チューターにはリーダーとしてチームの意見をまとめて協力し合って回答を出すように依頼した。チーム分けはZoomのブレイクアウトルーム機能、回答集計はGoogleフォームを利用した。

## 6. まとめと振り返り

### 6.1 アンケートのまとめ

さくらサイエンスプログラム実施後に、参加者にWebアンケートへの協力を呼びかけ、30名（回答率63.8%）の回答があった。全体的な満足度は、「満足だった、やや満足だった」の合計割合が96.6%を占め、各企画の満足度も全て肯定的な割合が90%を超えていることから、オンラインでも成功だったと考えられる。自由記述でも「共同研究の合意ができた」、「生命科学研究科に進学して日本に行きたい」、「研究の新しいアイデアや視点が生まれた」との意見が見られた。最も印象的な企画を聞くと、日本文化紹介・体験、続いて研究室交流だった。日本文化紹介・体験は準備段階から不安な点があったが、参加者の関心が高かったことや参加型でインタラクティブ

ぶ性の高い内容であったことが成功の要因と考えられる。

## 6.2 企画目的について

各企画目的についても振り返る。

「①連携大学との友好関係の強化」は、参加者の満足度の高さや学生・院生 47 名、教員 9 名の過去最高の参加人数からも達成できたと考える。

「②共同研究の創発」は、若山守教授（2020 年度生命科学部学部長・研究科長）の酵素分野のプラウジヤヤ大学 - 立命館大学間の包括協定（MOU No. 243712B）に基づく共同研究「淡水及び海水からの脂質誘導体を生産する有用微生物の開発」と、西澤幹雄教授（2020 年度生命科学部大学院・国際担当副学部長）の生薬分野の立命館大学アジア・日本研究推進プログラム「アジアの伝統医薬と食材探索を用いた糖尿病予防の研究」において、達成できた。生命科学分野の新規の知見が得られる可能性もあり大きな成果といえる。

「③生命科学研究科への正規生の入学または非正規生（特別研究学生）の受入の促進」は、「入学したい、やや入学したい」の合計割合が 93.3%を占めていることから、達成できたと考えられる。

「④生命科学研究科内の国際化の促進」については、生命科学研究科の日本語基準の院生 6 名と英語基準の院生 6 名が、研究室交流の研究発表やクイズ交流会の進行補助で参加し、「新しい研究の視点を学ぶことができた」、「英語でのファシリテーションの経験ができた」、「異文化交流を体験できた」と振り返っていた。国際化を促進し、今後、継続した交流や研究室の他の学生・院生への波及効果も見込めることから一定達成できたと考えられる。

## 6.3 ICT 活用による工夫

プログラムを通して、海外の各大学も自大学の特徴点・研究分野を映像・音声等を通じて円滑に紹介発表し、研究に関する意見交換や交流ができた。特に工夫をしたのはインタラクティブ性とホスピタリティである。

インタラクティブ性を重視するために次のような工夫を行った。まず、事前に録画した動画による情報提供や講義は避けた。コロナ禍において世界中の大学でオンライン授業がメインとなる中で、連携大学生も Zoom を使用しての講義やプレゼンに慣れていて各大学の環境も整っている。リアルタイムで国境を越えても交流しあえる状況をお互いに最大限に利用した。次に、各プログラム開始前に各連携大学生に呼びかけを行い、積極的に発言できるような雰囲気づくりを心掛けた。また、一方的な情報発信とならないよう、各企画にて質疑応答や意見交換の時間を設けた。

最大限のホスピタリティの雰囲気を醸成するため、進行資料のデザインを工夫（各大学のロゴマークや日本の桜等の日本のシンボルマークの活用）し、参加者への歓迎と感謝の気持ちを表した。さらに、タイムスケジュールを丁寧に明示することにより次のプログラムへの移動を分かりやすくし、日本文化紹介や日本文化体験など、Zoom ミーティングルームを移動するプログラムでは、各移動先に担当職員を配置し参加者の誘導を行った。また、通信により音声聞き取りにくいことを考慮し分かりやすく丁寧な英語による進行などを心掛けた。

各プログラムにおいて最も懸念されたのが、いかに連携大学生の参加意欲を最後まで維持する

かであった。3日間各日5時間前後のプログラムで、大人数の参加者が途中で参加意欲を無くすことのないように変化に富んだ企画にする必要があった。人数に関しては、連携大学生それぞれが主体となって参加できるように、企画に応じて個別、あるいは少人数のグループに分けた。また、Zoom 配信の場所も、メイン会場、各指導教員研究室、BKC ジム、各文化体験会場と変え、バーチャルで移動体験を味わえるものにした。それを滞りなく進行するため、事前に連携大学生に対して集合時間、移動先の URL、次のプログラムの内容の周知を念入りにし、開始5分前には移動が終われるようにスケジュール作成をした。連携大学の担当者にも学生の通信状況確認や誘導に関してご協力をお願いした。

#### 6.4 プログラムの成功の要因

今回は、タイ・インドネシア・ラオスの5大学の学部生・院生・教員の計56名が参加し、過去最大の参加者数となった。日本での対面実施の場合は人数に限られるが、オンラインでは参加者数の制限なく実施できることが大きな利点と考えられる。なお、3日間とも通信環境は安定しスケジュールの滞りなく実施することができた。

各大学の学部生・院生・教員が、研究テーマごとにそれぞれの研究内容を発表し、多角的な視点による意見交換や新しいアイデアの提案等をしたことにより、共同研究の合意や研究内容の豊富化に繋がった。また、複数の大学間での大学紹介等の交流も実施できた。これらが成功した要因は、ICTの活用により距離の離れた関係者が一堂に会し、映像・音声等を活用することで、集中的に意見交換・交流する形態が可能になったことであろう。また、オンラインでの実施のため、移動時間なしで企画を進行できたことからタイムパフォーマンスの点も要因と考えられる。

さらに、日本文化体験の日本語基礎会話、生け花、書道は実施内容が複雑でなければ、インタラクティブ性を重視することでオンラインでも高い評価を得られることが分かった。

#### 6.5 教職協働

教職協働の点から感じたことをまとめる。国際交流業務は教職協働の進んでいる業務分野とされており（文部科学省2018）、今回は教員・職員それぞれの視点や強みを生かすことができる機会であったと考えられる。教職員それぞれの視点から企画内容のアイデア出しを行い、一つの特色ある企画にまとめることができた。また、教員の研究分野の専門性や共同研究創発のための創造性、リーダーシップ、職員の関係者との調整力、工程管理、資料作成などそれぞれの強みを生かすことができた。

若山学部長のコメント：コロナ禍で急速に普及したITを参加大学の学生の皆さんがフルに活用し、オンラインを通じて交流することで、参加学生はもとより企画打ち合わせの段階から協働して取り組んできた教職員も、これまでの対面実施とは一味違った新たな体験をすることができたと思う。コロナ禍でも諦めずに、積極的に、創造的にできることをやっという、教職員が協働して取り組み、成果を挙げた意義は大きいと思う。

西澤副学部長のコメント：2020年度に実施されたさくらサイエンスプログラムに参加したブラウイジャヤ大学の学生のうち、博士課程在学学生1名はインドネシア政府奨学金に採択され、2021年度に当研究室において Research intern（4ヶ月）をすることとなった。オンライン形式

であっても、参加学生にインパクトを与えた証左と思われる。

## 6.6 まとめ

本学の学園ビジョン R2030 との関係でまとめると、本取り組みは「グローバル社会への主体的貢献」、「テクノロジーを生かした教育・研究の進化」に沿っており、本取り組みを通じてグローバルに活躍できる人材・研究者の育成、各大学の特色を生かした新しい研究成果の創発が見込まれる。また、海外大学とのネットワークの構築による新規の留学プログラムの開発や相互研究者派遣による共同研究の創発、英語基準の大学院入学者の確保、学園のプレゼンス・ブランド力の向上につながる。他大学のオンラインの実践例と比較しても、生命科学研究科の企画は、特色とホスピタリティ溢れる企画である。今回の実践事例は、今後のコロナ禍の中での国際交流の参考事例となり、学園全体での貴重な実績になると確信できる。

なお、他大学の実施状況を JST の HP で確認すると、さくらサイエンスプログラムの実施活動レポートの数は、446 件（2019 年度）から 73 件（2020 年度）に大きく減少しており、コロナ禍により中止した大学が多いことが推測される。

## 7 今後の展開と課題

2021 年 4 月初旬、2021 年度のさくらサイエンスプログラムについては、2020 年度対面中止分の実施持ち越しが JST で特別に判断された。しかしながら、コロナ禍の収束が見通せないことから、2021 年度内の対面でのさくらサイエンスプログラムの実施は難しい可能性が考えられる。生命科学研究科では、昨年に引き続きオンラインで実施する場合、昨年の日本文化紹介などの録画動画の反転学習的な活用や他大学のオンライン実施事例を参考にすることで、ICT 活用での実施をさらに充実していきたいと考える。将来的にコロナ禍が収束した後は、対面での実施を基本としつつ、ICT を活用した新しい内容・方法の実施に取り組んでいく。さくらサイエンスプログラムを通じて、本学と連携大学との教育・研究分野の益々の発展と日本の国際貢献に今後も取り組んでいきたい。

## 謝辞

コロナ禍の中、タイのチェンマイ大学、カセサート大学、コンケン大学、インドネシアのブラウイジャヤ大学、ラオスのラオス国立大学の教職員の方々には、事前準備から本番当日までご協力いただきました。心より御礼申し上げます。コロナ禍に見舞われましたが、本オンラインプログラムをご支援いただきました JST・科学技術振興機構の皆様にも深く感謝申し上げます。

## 注

- 1) 国費特別プログラムは、各大学の主体的な留学生交流を促進し、国際競争力の強化を図ることを目的とした文科省のプログラムである。
- 2) JST 補助事業「さくらサイエンスプログラム」は、産学官の緊密な連携により、海外の優秀な青少年に日本の先端的な科学技術に触れる機会を提供するを通して、科学技術イノベーションに貢献しう

る海外の優秀な人材の養成・確保および継続的交流の促進、日本の教育・研究機関のグローバル化、日本と海外の国・地域との友好関係の強化に貢献するプログラムである。

#### 参考文献

- JST 「さくらサイエンスプログラムの活動レポート」 JST HP、2019 年、2020 年。  
文部科学省 『大学等における「教職協働」の先進的事例に係る調査』、2018 年、85-87 頁。

参考資料 1：参加者アンケートの抜粋

Q1. Were you satisfied with program" Presentation of University Profile"?

回答	人数	割合
Extremely satisfied	22	73.3%
Somewhat satisfied	8	26.7%
合計	30	100.0%

Q3. Were you satisfied with program" Interaction with students and supervisors"?

回答	人数	割合
Extremely satisfied	14	46.7%
Somewhat satisfied	6	20.0%
Somewhat dissatisfied	1	3.3%
Didn't participate in this program	9	30.0%
合計	30	100.0%

Q5. Were you satisfied with program" Presentation by international students in GSLS Ritsumeikan University"?

回答	人数	割合
Extremely satisfied	14	46.7%
Somewhat satisfied	13	43.3%
Somewhat dissatisfied	1	3.3%
Didn't participate in this program"	2	6.7%
合計	30	100.0%

Q7. Were you satisfied with program" Special Performance by University Club (KENDO)"?

回答	人数	割合
Extremely satisfied	11	36.7%
Somewhat satisfied	15	50.0%
Somewhat dissatisfied	1	3.3%
Didn't participate in this program"	3	10.0%
合計	30	100.0%

Q9. Were you satisfied with program" Interaction among all students (QUIZ SHOW)"?

回答	人数	割合
Extremely satisfied	13	43.3%
Somewhat satisfied	11	36.7%
Somewhat dissatisfied	1	3.3%
Didn't participate in this program"	5	16.7%
合計	30	100.0%

Q11 Which programs was the most impressive to you?

回答	人数	割合
Experience Japanese Culture online	18	60.0%
Interaction with students and supervisors in collaborative lab	4	13.3%
Presentation of University Profiles	4	13.3%
Presentation by international students in GSLS	3	10.0%
QUIZ SHOW	1	3.3%
合計	30	100.0%

Q12. Were you satisfied with Sakura Exchange Program in Science Online overall?

回答	人数	割合
Extremely satisfied	19	63.3%
Somewhat satisfied	10	33.3%
Somewhat dissatisfied	1	3.3%
合計	30	100.0%

Q17. Did this online exchange program make you consider to study in Ritsumeikan University?

回答	人数	割合
Very much	11	36.7%
somewhat	17	56.7%
a little	2	6.7%
合計	30	100.0%

参考資料 2：さくらサイエンスプログラムの様子を掲載した生命科学研究所の HP 記事

RITSUMEIKAN UNIVERSITY  
Graduate School of Life Sciences

→Japanese →Ritsumeikan University

About GSLS / Academics / Admissions / Student Life / Contact & Links

Ritsumeikan > Top > News > Laos\_Thai\_Indonesia\_Students\_Participate\_in\_SAKURA\_Exchange\_Program\_in\_Science\_online\_DAY2

News

Posted on January 21, 2021

**Laos/ Thai / Indonesia Students Participate in SAKURA Exchange Program in Science online\_DAY2**

Laos/ Thai / Indonesia Students Participate in SAKURA Exchange Program in Science online

<DAY2>

**Presentation by international students in GSLS**

Ms.Toma Rani MAJUMDER and Ms.Furoida ANDRIANI conducted presentation about their research and students life in Ritsumeikan Univ. Introducing Japanese way of life and culture.



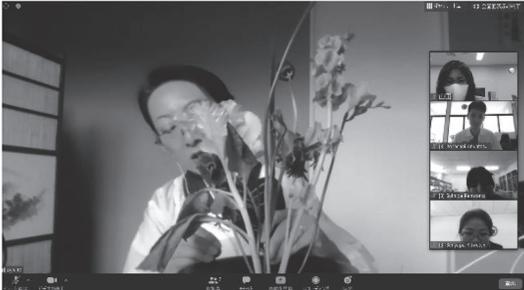
**special performance by KENDO club (traditional Japanese fencing)**

KENDO is originated from the experiences of the samurai who trained to use Nihonto (Japanese swords). Students in university KENDO club showed their special performance.



**Experience Japanese culture online**

Participants select one experience from 4 options;Ikebana(Japanese flower arrangement), SHODO(Japanese calligraphy), Japanese language lesson, Kyoto virtual tour and enjoyed them in groups.



## Challenge of International Exchange Utilizing Information and Communication Technology:

Practice of “Sakura Science Exchange Program”

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

MAEDA Yuki (Administrative Staff, College of Life Sciences, Ritsumeikan University),

WAKAYAMA Mamoru (Dean, College of Life Sciences, Ritsumeikan University),

NISHIZAWA Mikio (Vice Dean, College of Life Sciences, Ritsumeikan University),

TAKAGI Sakura (Administrative Staff, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

### Abstract

Graduate School of Life Sciences, Ritsumeikan University conducted “Sakura Science Exchange Program” assisted by Japan Science and Technology Agency (JST). This online program became a model case of the international exchange program in education and research with foreign universities which utilizes Information and Communication Technology (ICT).

Faculty and staffs cooperated together and after a trial and error process, they successfully created the unique program with warm hospitality.

### Keywords

Globalization, SAKURA Science Program, Information and Communication Technology, Online, Interactive, Hospitality, Collaboration among Faculty and Staff

## 実践レポート

# 経験学習型教育における 「書くこと」を通じた学生の学び

— 立命館大学サービス・ラーニング科目におけるリフレクティブ・ライティング —

木村 充・河井 亨  
山口 洋典・秋吉 恵  
宮下 聖史

### 要旨

日本の大学教育において、サービス・ラーニングは効果的な教育方法の1つとして展開されてきている。サービス・ラーニング研究では、学習成果の質を高める上でリフレクションが重要であり、リフレクションを促す教育方法として「書くこと」が意義あるものとされている。本レポートは、立命館大学サービス・ラーニング科目における「書くこと」を重視した教育方法についてのアクション・リサーチである。「書くこと」を重視した教育方法の実際の導入過程の説明、学生にリフレクティブ・ライティングを促すワークショップとその結果の報告、実際のライティングのアセスメント結果の検討を行う。経験学習型教育実践のサービス・ラーニングにおいては、経験の具体的な記述と分析を深めることと自己省察を結びつけて統合することがリフレクティブ・ライティングの柱であり、シティズンシップの涵養にとっても重要な意義を持つことが明らかにされた。

### キーワード

経験学習、リフレクティブ・ライティング、サービス・ラーニング、ジャーナル、アセスメント

## 1 背景と目的

大学教育においては、学習成果を生み出す効果的な教育実践として、サービス・ラーニング、インターンシップ、PBLなど、現場での活動を通じて学ぶ経験学習型教育実践とその研究が広がりを見せている（河井、2015；Kuh, 2008；Finley & McNair, 2013）。その中でも、地域と大学の連携といった大学の社会貢献機能の重要性から（原、2015）、大学教育実践としてのサービス・ラーニングに期待が寄せられている（逸見ほか、2017；桜井・津止、2009）。

サービス・ラーニングとは、学術的な学習とサービス活動とを意識的に統合しようとする教育方法であり、学習活動とサービス活動を両立させつつ地域と学生の双方に利益をもたらそうとす

る教育実践である (Bringle & Hatcher 1996 ; Furco, 1996 ; Howard, 1998)。サービス・ラーニングはまた、民主主義社会にとって不可欠なシティズンシップ涵養の観点からも重要な意義を持つ教育実践とされている (National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement, 2009 ; ゲルモンほか、2015 ; Hatcher et al., 2017)。

日本の高等教育の文脈でのサービス・ラーニング研究としては、学生調査研究や教育方法の開発研究が進められている。学生調査研究では、どのような経験をするのかやどのような学習成果が生み出されるのかが明らかにされている (木村・河井、2012 ; 山田・井上、2009)。教育方法の開発研究では、サービス・ラーニングの活動を地域の活動団体が受け入れる際の重要事項や評価方法が明確にされている (杉原ほか、2015 ; 時任ほか、2015)。ティーチングの研究とラーニングの研究の結び目にあたるのが、学生のリフレクションである。学生のリフレクションを深めるために、教育開発研究から方法の洗練・開発が進められている。学生調査研究からも学生の学習成果としての成長を生み出す要因として、リフレクション活動が有効に機能することが見出されている (河井・木村、2012)。

サービス・ラーニング研究では、リフレクションを経験について意識的に考察することと規定し、学生の学びを深めるためにリフレクションが重要であることが強調されている (Ash & Clayton, 2009 ; Hatcher & Bringle, 1996 ; Jameson et al., 2013)。その一方で、経験学習型教育実践でどのようにして学生のリフレクションを深めるかが重要な研究課題ともなっている。現場での経験から学ぶ中では、自分の経験の「言語化」(早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター、2016)によってリフレクションを深めることができる。経験を言語化していく活動の代表的なものとして「書くこと (ライティング)」がある。書くことは応用メタ認知として、知識の構造化や意味の形成につながる (Hacker et al., 2009)。大学教育における「書くこと」は、学習経験を自分にとって意味のある知識として再構造する活動である (井下 2008)。したがって、「書くこと」は初年次教育段階から専門教育まで一貫して重要な活動であり (井下 2018 ; 成田・山本 2018)、経験学習型教育実践にとっても重要な活動と捉えることができる。

大学教育におけるサービス・ラーニングでは、ジャーナルと呼ばれる日誌を書く活動が取り入れられている (de Acosta, 1995 ; Ash et al., 2009)。サービス・ラーニング研究では、リフレクションとライティングを結びつけるリフレクティブ・ライティングが学習成果にとって重要な活動とされ、研究が進められている。リフレクションは、問題の明確化・偏見との対決・因果の検証・理論-実践の対照と総合を通じ、学習を生じさせ (生成)、単純化に抗し、絶えず“なぜ”を問い、オルタナティブを探ることで学習を深め (深化)、評価のための新しい理解を具体的に表現 (記録)するのである (Ash & Clayton, 2009)。そのようなリフレクションはクリティカル・リフレクションと捉えられるものである。クリティカル・リフレクションによって、自己理解などのパーソナルな成長、他者との結びつきを発見・形成する社会的・市民的な成長、経験内容と学術的な知識内容を合わせて理解を深める知的な成長が生み出される (Whitney & Clayton, 2011)。サービス・ラーニングにおけるリフレクティブ・ライティングについての研究には、経験を記述し (Describe)、検討・分析し (Examine)、そこから意味を探求して学びを分節化する (Articulated Learning) DEAL モデルが構築されて共有されている (Ash et al., 2009 ; Jameson et al., 2013 ; 河井、2012)。

このような背景を踏まえ、本レポートでは、サービス・ラーニングの教育実践における学生の「書くこと」すなわちリフレクティブ・ライティングを対象とする。教育工学研究の方法は、実験法による因果・法則定立を志向するかアクション・リサーチによる改革・個性記述を志向するかというスペクトラムをなしている（向後 2015）。本レポートでは、実験法や比較による学生の成長についての効果検証を志向するのではなく、教育工学の実践研究として学生の学びと結びつけて実践の変化を示すことに主眼を置く。

本レポートでは、立命館大学のサービス・ラーニング科目である「シチズンシップ・スタディーズ1」を対象とするアクション・リサーチの結果を示す。2. では、科目に取り入れられた「書くこと」を重視した教育方法の導入経緯について説明する。3. と 4. ではリフレクティブ・ライティングを促すワークショップの結果を報告する。以上により、本レポートでは、アクション・リサーチの手法に基づいて、サービス・ラーニングの授業における学生のリフレクティブ・ライティングを分析し、リフレクティブ・ライティングを深めるにはどうすればよいかを明らかにすることを目的とする。

## 2 サービス・ラーニングにおける「書くこと」を重視した教育の構築へ

本レポートは、立命館大学のサービス・ラーニング科目である「シチズンシップ・スタディーズ I」における学生の「書くこと」に焦点を当てる。シチズンシップ・スタディーズ I は、受講生がボランティア活動を通じて地域に貢献しつつ、地域社会の一員としての自覚と能力を育み、専門知識の応用的な理解を深めることを目標として開講されているサービス・ラーニング科目である。授業の大まかな流れは、図 1 のように示される（山口・河井 2016）

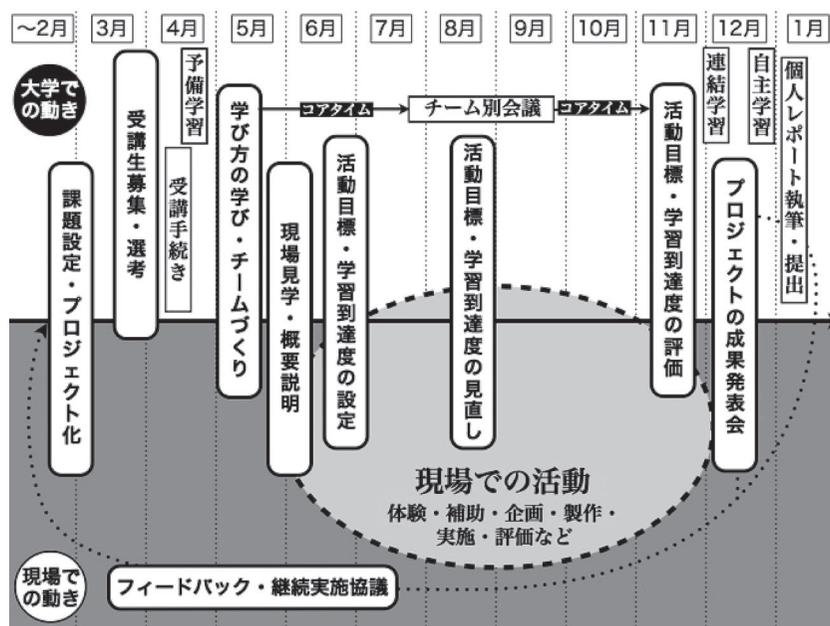


図 1 シチズンシップ・スタディーズ I の流れ

シチズンシップ・スタディーズ I の到達目標は、(1)「場」の運営に携わることを通じて、社会問題の認識が深まる、(2) 地域参加を通してシチズンシップ向上の自覚を得る、(3)「問いを探す」「深く考える」習慣がつく、(4) 社会で学ぶ自己形成に関する継続学習への意欲を持つ 4 点である。

1. で概観したクリティカル・リフレクションについてのサービス・ラーニング研究、これまでの学生調査研究、教職員の見立ての収斂点として、「書くこと」が教育開発研究の焦点となった。山口ほか (2018) では、「メモの三原則」と「メモの書き方」ガイドの開発の実践を報告している。本レポートでは、メモをもとにした日誌形式でのジャーナルを「書くこと」の実践と検証を行う。

これまでの教育開発研究では、学生調査研究を通じて、教職員の働きかけが有効であることとリフレクションが学生の学びと成長に効果を持っていることが見出された (木村・河井 2012; 河井・木村 2012)。また、「授業担当者としての見立てでは、CS1 受講者のうち、現場で気づいたことを的確にメモすることができる学生は、7 人に 1 人程度」であると認識されていた (山口ほか、2018 年)。現場で「書くこと」や日誌形式で記録するジャーナルを書くことが難しいだけでなく、全般的に「書くこと」の習慣がない可能性も教職員の研究会で指摘されていた。学生調査の結果からは、2015 年度に実施した調査において、「私は、文章を書くことが苦手」「私にとって、自分の考えを文章にすることは難しい」という質問に「とてもそう思う」「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生はそれぞれ 61.1%、65.3%であった。

このような事情を受け、「活動においてジャーナルを書くことがなぜ難しいのか」について、2015 年 8 月及び 2016 年 9 月に、ワークショップ形式でのグループインタビューを、計 31 名の受講生を対象として実施した。インタビューは、1 グループ 3～4 名に対して、20 分程度で行われた。その結果、ジャーナルを書くことが難しい理由について、表 1 の 7 つが抽出された (山口ほか 2018)。

表 1 受講生のグループインタビューに基づくジャーナルを書くことが難しい理由

なぜジャーナルを書くのかわからない ジャーナルをどう書いて良いかわからない 自分の考えを言語にする力に欠けている 費用対効果が少ないと感じる 習慣がないため書くことを忘れてしまう 活動している間に書く余裕はないが、帰ってからでは忘れてしまっている ジャーナルを書いてもフィードバックがない
--

このような学生の受け止めから、「とにかくメモする」「すぐにメモする」「メモをとることをつづける」という三原則をガイダンスで示し、実際の実例を示した「メモの書き方ガイド」を学生たちに手渡した (山口ほか 2018)。

あわせて、1～2 ヶ月に 1 度の「何を学んだか」についてのジャーナルを書くことを求められた。その際、表 2 のようなジャーナルを書くためのヒントが教示された。このヒントは、記述し (Describe)、検討し (Examination)、分節学習 (Articulated Learning) という DEAL モデルに沿っている (Ash et al., 2009; 河井 2012)。ジャーナル・ガイドをヒントとして活用し、普段書き留めたメモを活用しながら、学生は 1～2 ヶ月に 1 本のジャーナル作成が求められた。

表2 ジャーナル・ガイド

<p>(1) どのような経験をしたのか、どのような出来事があったのかを記述すること（1つ、できるなら複数）</p> <p>(2-a) その経験の際にどのようなことを感じたのかを記述すること</p> <p>(2-b) その経験の際に、どのようなことに気づいたのか、考えたのかを記述すること</p> <p>(3) 今の時点からふりかえて、以下のような観点から、その経験について考察してください（特に重要な観点を選択して考察してください。もちろん、全ての観点を有機的に結びつけて効果的な考察ができることが望ましいと言えます）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ どうしてそのような経験や出来事が生じたのか</li> <li>・ その経験や出来事の背後にはどういった要因があったのか</li> <li>・ その後、その結果として何が起こったのか</li> <li>・ その後、その経験や出来事はあなたにどのような影響を及ぼしたのか</li> <li>・ その時、どうしてそのようなことを感じたのか、気づいたのか、考えたのか</li> </ul> <p>(4) その経験をしたことが自分にとってどのような成長をもたらしたのかを明確にしてください or その経験によって、自分がどのように成長したのか、何ができるようになったのかを明確にしてください</p> <p>その際、以下のような観点から、具体的に記述してください（できるかぎり多面的に）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分自身や自分の人生についての新しい見方や考え方や視点、自分自身についての気づき、倫理・価値観（パーソナルな成長）</li> <li>・ 地域や地域での活動や社会についての新しい知識、学習意欲、論理的・批判的思考力（アカデミックな向上）</li> <li>・ 新しい関わり方（他者との／地域との／社会との）や、市民社会・地域社会や民主主義・政治・政策についての知識、社会的責任感、社会に参加する意欲（市民としての成長）</li> </ul>
--

サービス・ラーニングにおける「書くこと」を重視した教育の構築に向けて、メモの書き方の指導（山口ほか 2018）を踏まえ、学生のジャーナル・ライティングの学びを充実したものとするためのワークショップを実施した。3. では、ワークショップの内容とワークショップ後のアンケートから、ワークショップの評価を報告する。4. では、ワークショップ時に学生から提出してもらったジャーナルのアセスメント結果を報告し、サービス・ラーニングにおける「書くこと」としてのジャーナル・ライティングの質を向上するための方途を探る。

### 3 サービス・ラーニングにおける「書くこと」を重視した教育の構築へ

シチズンシップ・スタディーズ I の受講生を対象に、ジャーナルを掘り下げる視点の獲得とレポートライティングに向けてのジャーナルの活用法を探るためのワークショップを、2018年12月に実施した。時間は90分で、各キャンパスで実施した。参加は任意であったため、受講生51名のうち29名が参加した。学年の内訳は、1年生11名、2年生9名、3年生2名、4年生1名であった。

ワークショップでは、10分程度のレクチャーの後、75分程度のワークを行い、ワークの後に5分程度のまとめのレクチャーを実施した。

最初のレクチャーでは、まず現場での経験からどのように学ぶかという問いを提起した上で、経験から学ぶということは、自身の経験を振り返り、経験の意味を引き出すことだという流れを提示した。続けて、「どのようにして経験から意味を引き出すのか」と問いかけ、「書くこと」が1つの方途になることを説明した。このような点で、ジャーナルで「書くこと」が重要であることを共通認識とした。

続くワークは、2名～3名の小さなグループに分かれて実施した。ジャーナルを掘り下げる視点を獲得してもらうために、ジャーナル・ガイドを資料として共有した上で、お互いのジャーナ

ルを見せ合いながら、「どんな (What)」「なぜ (Why)」「それで (So What)」という視点、加えて「レポートに向けて」という視点からコメントし合った。たとえジャーナル・ガイドがあっても、自身が書いたものを自身で批評することは難しい。他の学生が書いたものへの批評（ワークショップでは「つつこみ」と呼称していた）を通じ、ジャーナルを見る視点を養った。他の学生への批評を経由して、自分のライティングについても批判的に吟味するよう促した。

ワークショップの最後に、参加者のうち数名からワークショップの感想を述べてもらい、ワークショップにおける学びの意味を具体的に把握するよう促した。また、その後に待つレポートに向けて、「ジャーナル・ガイドを活用して、『何を学んだのか』』についての意味を引き出し、成長につなげていってください」とのメッセージが送られた。

ワークショップ後、ワークショップを通じた参加者の学びを評価するため、アンケートを実施した。結果を図2に示した。項目は図2に示された項目によって構成されており、「5. あてはまる」から「1. あてはまらない」までの5件法で測定した。

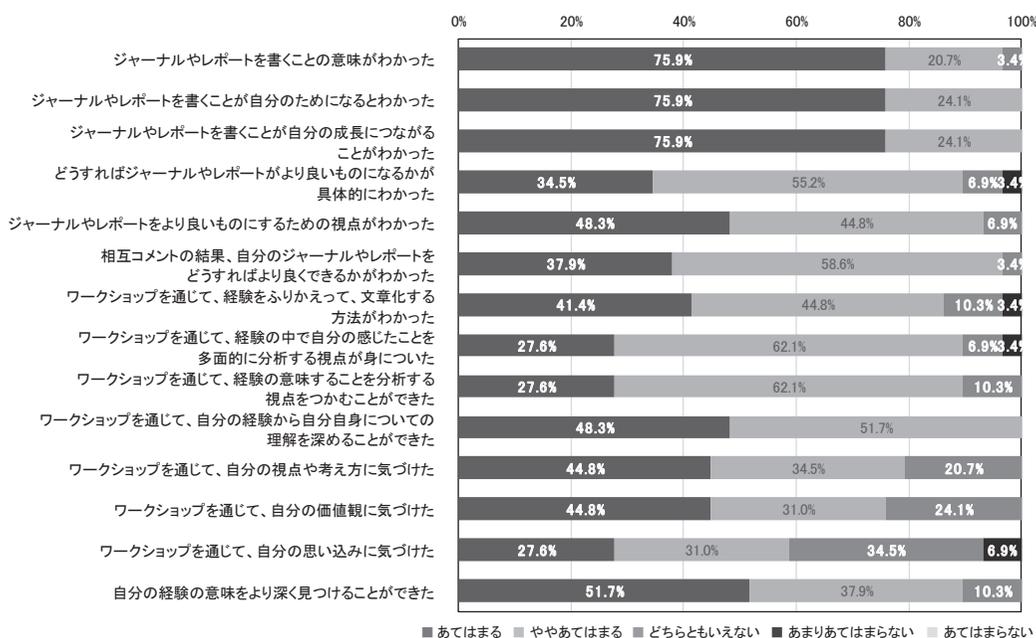


図2 ワークショップ後のアンケートの結果 (n=29)

調査の結果、「ジャーナルやレポートを書く意味がわかった」「ジャーナルやレポートを書くことが自分のためになるとわかった」「ジャーナルやレポートを書くことが自分の成長につながる  
ことがわかった」という項目に対して、75.9%の参加者が「あてはまる」と回答し、「ややあてはまる」も含めると95%を超えており、ワークショップを通じて「書くこと」の意義に関する理解が深まったと考えられる。

また、「どうすればジャーナルやレポートがより良いものになるかが具体的にわかった」「ジャーナルやレポートを良いものにするための視点がわかった」「相互コメントの結果、自分のジャー

ナルやレポートをどうすればより良くできるかがわかった」という問いに対しても、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した参加者は90%を超えており、ワークショップを通じて「書くこと」についての理解が深まったと考えられる。具体的には、「経験をふりかえて文章化する方法がわかった」「経験の中で自分の感じたことを多面的に分析する視点が身についた」「経験の意味することを分析する視点をつかむことができた」というもので、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した参加者の割合は、それぞれ86.2%、89.7%、89.7%であった。

さらに、このワークショップを通じて、「自分の視点や考え方に気づけた」「自分の価値観に気づけた」「自分の経験の意味をより深く見つけることができた」というワークショップを通じた学びに関する質問についても、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した参加者の割合は、それぞれ79.3%、75.9%、89.7%であり、ワークショップを通じて自己理解や経験からの学習の深化を達成できたと考えられる。

以上の結果から、実際にジャーナルを書く経験を経た後で形式的にフィードバックすることが有効になると考えられる。フィードバックの指摘を自身のジャーナルと具体的に関連づけられるためである。また、書いたジャーナルを見直すということ、書いたジャーナルを見直して自身の経験を分析するための視点を獲得すること、そして自身で分析するだけでなく、相互にコメントし合うことによってより多面的に分析を深めることで、自分の視点や考え方、価値観、経験の意味を理解することにつながっていくと考えられる。

#### 4 ジャーナルに見られる学生の学び

最後に、受講生のジャーナル・ライティングの質を評価し、メモの書き方およびジャーナル・ガイドをヒントとした「書くこと」の質を向上させる可能性について考察する。

ジャーナル・ライティングのアセスメントに向けて、表3に示したループリックを作成した。まず、DEALモデル(Ash et al., 2009)に基づき、経験の「経験の記述」と「経験の分析」を観点として設定した。次に、サービス・ラーニングにおける経験からの学びにおいては、自分の思考や感情および自分自身についての省察が重要となる(河井 2017)ことから、「自己省察」の観点を設けた。最後に、DEALモデルの分節化が求めることと同じく、経験の分析と自己省察を「統合」することを観点として設定した。

表3 ジャーナル・アセスメント・ルーブリック

	C	B	A
経験の記述	経験が具体的に記述されていない ＝状況が断片的に記述されている 具体的な場面が特定されて具体的に記述されていない	いくつかの場面が特定され、具体的な記述がなされているものの、経験の分析を深めるのに必要なほどには記述が具体的かつ十全ではない	経験の分析を深めるために必要なほどに経験が具体的に示されている（なぜ自分がそう感じたか、考えたかがわかる。また、その経験の意味が何かを読み手にも了解可能）
経験の分析	経験についての分析が見られない	経験についての分析があるものの、その分析に対して「なぜか」をさらに問う余地がある	経験についての十全な分析が示されている
自己省察	自分が何を感じたか、何を考えたかについての記述がない	自分が何を感じたか、何を考えたかについての記述があるものの、なぜそう感じたのか、なぜそう考えたのかに追求の余地がある	自分が何を感じたか、何を考えたかについて十全な記述がある
統合	自分と経験のつながりを言語化していない	経験したことが自分にとってどういう意味であるのかを示しているものの、関連性が不明確であったり、意味が十分に掘り下げられていなかったりしている	経験したことが自分にとってどういう意味であるのかについて、十分に掘り下げられ、かつ明確な関連性を持って言語化されている

ジャーナルのアセスメントでは、2人の評定者が個別に判定をしたのち、協議して1つの判定に定めた。学生のジャーナルをアセスメントした結果は、表4の通りであった。

表4 アセスメントの結果

	C	B	A
経験の記述	0	12	20
経験の分析	1	20	11
自己省察	1	18	13
統合	11	17	4

次に、アセスメントの結果をもとに、学生をグループ分けした。経験の記述、経験の分析、自己省察のいずれもAレベルに達しない学生をグループ1とした。経験の記述と分析のいずれかがAレベルに達しないものの、自己省察がAレベルに達した学生をグループ2とした。経験の記述と分析がAレベルに達したものの、自己省察がAレベルに達しない学生をグループ3とした。経験の記述・分析と自己省察がAレベルで統合がAレベルに達しない学生をグループ4、統合もAレベルの学生をグループ5とした。他の組み合わせは該当学生が0人であった。グループ分けの結果を表5に示した。

表5 各グループの人数と割合

グループ	経験の記述	経験の分析	自己省察	統合	度数	パーセント
G1	BC	BC	BC		16	50.0
G2	BC	BC	A		5	15.6
G3	A	A	BC		3	9.4
G4	A	A	A	BC	6	18.8
G5	A	A	A	A	2	6.3
合計					32	100.0

分析の結果、経験の記述・分析と自己省察と統合のいずれもAに到達しないグループ1が16名(50.0%)であった。この科目では、現場での活動とそこでの思考・行動を重視しており、「書くこと」は、それを推進する手がかりと位置付けられている。教職員や現場で学生を指導する受け入れ先の担当者も、行動や態度や成果物にフィードバックを加えることに重きがあり、学生が書いたジャーナルを丁寧に指導することに重心が置かれていたわけではない。このことは、メモやジャーナルという学生の「書く」活動をどのように授業デザインと学習方法に埋め込むかについてさらなる検討の必要性を示している。

次に、経験の記述・分析と自己省察と統合の関係性について確認する。経験の記述・分析または自己省察のいずれか(または両方)がAに届かない場合、統合がAレベルに到達することはなかった。

以上を踏まえ、経験の記述・分析、自己省察、統合をAレベルに到達させるにはどのようなことが必要になるかを考察する。経験の記述・分析または自己省察のいずれかだけがAレベルに到達している学生が見られた(G2:5名[15.6%]、G3:3名[9.4%])。G2の学生のうち、「ワークショップを通じて経験の意味することを分析する視点をつかむことができた」について、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答したのが100%であった。経験が具体的に示されていないところ、言い換えればさらに具体的に記述する余地のあるところを指摘するフィードバックや、経験の意味について「なぜそのようなことが生じたのか」を分析するよう促すようなフィードバックによって、リフレクティブ・ライティングを深める可能性が考えられる。また、G3の学生のうち、「ワークショップを通じて、経験の中で自分が感じたことを多面的に分析する視点が身についた」について、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答したのが100%であった。リフレクティブ・ライティングでは、経験の記述・分析だけでなく、自分が何を感じたか、何を考えたかについての記述することが重要であり、さらに「なぜそう感じたのか」「なぜそう考えたのか」という問いを自分に向けることが重要である。このことを明示した上で、ジャーナルに則して、描かれている経験の中で何を感じたのかを問いかけるフィードバックによってリフレクティブ・ライティングが深められる可能性がある。

さらに、経験の記述・分析と自己省察がともにAレベルに達していても、自動的に統合がAレベルになるわけではない(G4:6名[18.3%])。「経験したことが自分にとってどういう意味であるのか」を意識的に問いかけることで、統合することができる。経験に向かう問いかけと自分に向かう問いかけを経て、それらを結合する問いかけをさらに重ねることがリフレクティブ・ライティングの進化を促すことにつながる。学習者にとって、「経験したことが自分にとって

ういう意味であるのか」を自明視しがちであるが、あらためて問い直されることで言語化し、自分自身にとっての意義を再認識することにつながる。今回のワークショップにおいても、「自分自身の視点や考え方に気づけた」と「自分自身の価値観に気づけた」に「あてはまる」「ややあてはまる」と回答している学生が79.3%、75.8%であった。経験を書くことのリフレクティブ・ライティングを通じた学びは、たんにレポートの書き方を超えて、自分自身の価値観を自覚する学びとなる可能性を備えている。経験と結びつけて自己理解を深めるリフレクティブ・ライティングは、サービス・ラーニングがシティズンシップの涵養を生み出す重要な手立てとなりうる。

#### 4 ジャーナルに見られる学生の学び

本レポートでは、立命館大学のサービス・ラーニング科目である「シティズンシップ・スタディーズ1」の受講生を対象に、学生のリフレクティブ・ラーニングを分析し、リフレクティブ・ライティングを深めるにはどうすればよいかについて考察することを目的としていた。

サービス・ラーニングにおいては、経験を意識的に考察するリフレクションが学びを深める上で重要である。そして、「書くこと」を通したリフレクションは、サービス・ラーニングのみならず、大学教育において非常に重要な活動である（井下2016）。

本授業では、サービス・ラーニングにおける「書くこと」の構築に向けて開発された「メモの書き方ガイド」と「ジャーナル・ガイド」を活用し、学生のジャーナルを通したリフレクティブ・ライティングの質の向上の促進を図った。ジャーナル・ライティングを深めるためのワークショップを開催し、学生が書いたジャーナルへのアセスメントを行った。

ワークショップの結果から、学生がリフレクティブ・ライティングを深めるための契機となる気づきを生み出すことができたことが明らかとなった。また、ジャーナルのアセスメントからは、サービス・ラーニングのような経験学習型教育実践で、考えるリフレクションだけでなく「書くこと」によるリフレクションが経験の中での自己理解を促す上で効果的であることが明らかとなった。また、そのようなリフレクティブ・ライティングを深める視点として、経験の記述の具体性を追求して「なぜか」を問うて分析すること、経験への分析だけでなく、経験の中の自己または経験と結びついた自己へ省察を向けること、その経験の記述・分析と自己省察を統合する視座に立つことが重要であるという示唆が導かれた。

今回のアセスメントでは、サービス・ラーニングの学びの入門に位置づけられるシティズンシップ・スタディーズ1におけるジャーナルを対象としている。同授業では、リフレクティブ・ライティングの深化を教育実践上の意図的な目標と設定してはいない。本レポートの取り組みで見出された効果を踏まえ、今後は、教育実践デザインとして「書くこと」を具体的にどう位置づけるかが課題となる。また、そのような位置づけもあり、ジャーナルの継続的なアセスメントや形成的フィードバックといった手立てを打てていない。教育実践のデザインの変更に伴い、最終成果物としてのレポートのアセスメントを含む、より精緻なアセスメントをすることが可能となる。今回のアセスメントでは、経験学習やパーソナルな成長に照準が絞られているが、サービス・ラーニングにおいて学術知識がどのように学生のリフレクティブ・ライティングに活かされるかも重要な研究課題である。

## 注

- 1) 協働型アクション・リサーチとして進められている。授業実施者だけではリサーチを十分に行うことが難しい (A-r)。他方、授業実施者ではないと、必要なアクションを適したタイミングで実施できない (a-R)。このジレンマを解消することは、今後の教育実践に対する協働型アクション・リサーチの重要な課題となる。
- 2) ワークショップに参加した者とそうでない者のリフレクションの度合いに違いがあったかについて、12月に実施した学生の学習調査の結果を比較したところ、いくつかの項目に有意な差は見られたものの、明確な差は見られなかった。

## 付記

点検を担当いただいた教育開発推進機構の先生には非常に丁寧なコメントを頂戴した。厚くお礼申し上げます。本レポートは、科学研究費補助金（18K02742, 18K13198）の助成を受けて行われた。

## 参考文献

- Ash, S.L. and Clayton, P.H. "Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning." *Journal of Applied Learning in Higher Education*. 1 (1), 2009, pp.25-48
- Ash, S.L., Clayton, P.H. and Moses *Learning through Critical Reflection: A tutorial for service-learning students*. Raleigh, NC. 2009.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. "A service-learning curriculum for faculty." 1995, pp.112-122.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. "Implementing service learning in higher education." *The Journal of Higher Education*, 67 (2), 1996, pp.221-239.
- de Acosta, M. "Journal Writing in Service-Learning: Lessons from a Mentoring Projects." *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25, 1995, pp.141-149.
- Finley, A., & McNair, T. *Assessing underserved students' engagement in high-impact practices*. Association of American Colleges and Universities, 2013.
- Furco, A. "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education." In Corporation for National Service (ed.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Columbia, Md.: Cooperative Education Association, 1996. pp.2-6
- S.ゲルモン、B.A.ホランド、A.ドリスコル、A.スプリング、S.ケリガン『大学と市民学習—アセスメントの原理と技法』学文社、2015年。
- 原義彦「大学の社会貢献機能の位置づけ把握の試み」『日本生涯教育学会年報』36号、2015年、57-73頁。
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. Writing is applied metacognition. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser, *Handbook of metacognition in education*, New York: Routledge, 2009, pp.154-172.
- Hatcher, J.A. and Bringle, R.G. "Reflection: Bridging the Gap between Service and Learning. *College Teaching*," 45 (4), 1997, pp.153-158.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Hahn, T. W. (eds.). *Research on student civic outcomes in service learning: Conceptual frameworks and methods*. Sterling VA: Stylus Publishing, LLC. 2017.
- Howard, J. P. F "Academic service learning: A counter - normative pedagogy." In A. R., Rhoads and J. P. F. Howard (eds.) *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection: New directions for teaching and learning*. No.73. Jossey Bass, San Francisco, 1998.
- 井下千以子『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』東信堂、2008年。

- 井下千以子「思考を深めるアカデミック・ライティング—アクティブラーニングの効用と課題」『IDE』582号、2016年、21-25頁。
- 井下千以子「思考を鍛える初年次教育テキストの開発—アクティブラーニングによる授業展開」初年次教育学会（編）『進化する初年次教育』世界思想社、2018年、126-136頁。
- 逸見敏郎・原田晃樹・藤枝聡（編）『リベラルアーツとしてのサービスラーニング—シティズンシップを耕す教育』北樹出版、2017年。
- Jameson, J. K., Clayton, P. H., & Ash, S. L. Conceptualizing, assessing, and investigating academic learning in service learning. *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment*, 2A, 2013, pp.85-110.
- 河井亨「リフレクションを支援する教授法についての探究—Learning Through Critical Reflectionの分析を通じて—」『福祉教育・ボランティア学習学会紀要』20号、2012年、19-30頁。
- 河井亨「大学教育とインフォーマル学習」山内祐平・山田政寛（編）『インフォーマル学習（教育工学選書2）』ミネルヴァ書房、2015年、67-91頁。
- 河井亨「経験学習におけるリフレクション再考—『行為についてのリフレクション』と『行為の中のリフレクション』」『ボランティア学研究』18巻、2017年、61-72頁。
- 河井亨・木村充「サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割：立命館大学『地域活性化ボランティア』調査を通じて」『日本教育工学会誌』36巻4号、2013年、419-28頁。
- 木村充・河井亨「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果」『日本教育工学会誌』36巻3号、2012年、227-38頁。
- 向後千春「教育工学の研究手法」『教育工学選書3 教育工学研究の方法』ミネルヴァ書房、2015年、200-218頁。
- Kuh, G. D. "High-impact educational practices: What are they, who has access to them, and why they matter." Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008.
- 成田秀夫、山本啓一「初年次教育としてのライティング科目」初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社、pp.159-170
- National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement "A Crucible Moment College Learning & Democracy's Future" Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from [https://www.aacu.org/sites/default/files/files/crucible/Crucible\\_508Fpdf](https://www.aacu.org/sites/default/files/files/crucible/Crucible_508Fpdf) (2020.7.1)
- 桜井政成・津止正敏『ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房、2009年。
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. "Reflection as a means of developing expertise." *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), 1993, pp.501-521.
- 杉原真晃・橋爪孝夫・時任隼平・小田隆治「サービス・ラーニングにおける現地活動の質の向上：地域住民と大学教員による評価基準の協働的開発」『日本教育工学会論文誌』38巻4号、2015年、341-349頁。
- 時任隼平・橋爪孝夫・小田隆治・杉原真晃「過疎地域におけるサービス・ラーニング受け入れに関する研究」『日本教育工学会論文誌』39巻2号、2015年、83-95頁。
- 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター『体験の言語化』成文堂、2016年。
- Whitney, B. C., & Clayton, P. H. "Research on and through reflection in international service learning." In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, S. G. Jones (eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research*, Stylus Publishing, LLC, 2011, pp.145-187.
- 山田一隆・井上泰夫「ボランティア活動を通じた学生の「学び」のイメージ—2007年度立命館大学学生意識調査を事例として」『立命館人間科学研究』19号、2009年、59-75頁。
- 山口洋典・河井亨「サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方」『京都大学高等教育研究』22号、2016年、43-54頁。

経験学習型教育における「書くこと」を通じた学生の学び

山口洋典・秋吉恵・宮下聖史・木村充・河井亨「サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入—ジャーナルの厚い記述につなぐために—」『立命館高等教育研究』18号、2018年、147-161頁。

Learning through Writing in Experiential Learning based Education:  
Reflective Journaling in the Service Learning Course at Ritsumeikan University

KIMURA Mitsuru (Advisor on service learning project, Ritsumeikan University)

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

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

AKIYOSHI Megumi (Associate Professor, Institute of General Education, Ritsumeikan University)

MIYASHITA Seishi (Associate Professor, Faculty of Policy Studies, The University of Shimane)

**Abstract**

In Japanese higher education, a lot of institutions have adopted service learning as a high-impact educational practice. Research on service learning has found that students' reflections enhance several kinds of learning outcomes and keeping a journal is an effective educational method for deepening their reflection. This study was conducted as action research on reflective journaling in the service learning course at Ritsumeikan University: first, it describes the course's journal writing development process; second, it reports on the workshop for improvement of students' writing; third, it analyzes and assesses students' journals. By synthesizing action research, this study reveals that reflective writing in service learning requires students to describe experiences specifically, examine them analytically, reflect on their selves related to their experiences, and integrate these three components to enhance citizenship.

**Keywords**

experiential learning, reflective writing, service learning, journal, assessment

## 実践レポート

# ジャンル分析による科学論文の理解にむけて

— 教養ゼミナール「やさしい英語論文を読む」での実践 —

山下 美 朋

### 要 旨

多くの学生が大学院に進学する理工系の学部では、大学院進学後に大量に読むこととなる英語論文理解のための基礎的な知識が必要となる。本稿では、2017年度から継続的に開講している教養科目、教養ゼミナール「読めるようになる、やさしい英語論文」での、ジャンルを意識しながら科学論文を理解させる授業実践について報告する。本授業の特徴は、教員主導ではなく、学生の自律的な学習による論文理解である。受講生は、論文の型や特徴的な英語表現を各自で発見し、日本語文献から得た専門知識を動員させながら英語論文を読み、理解した内容を発表する。教養ゼミナールの特徴である異学年集団での学び合いも行われる。本稿は、2019年度の内容を中心に、オンラインで行った2020年度の授業についても記述する。

### キーワード

英語科学論文、ジャンル分析、自律的な学習、気づき、異学年集団での学び

## 1 はじめに

近年、大学英語教育において学部の専門内容に焦点を置いた英語教育、つまり ESP (English for Specific Purpose : 特定目的の英語教育) の導入が増えている。ESP は専門領域においてその目的を達成するための英語の技能を伸ばす教育であるとされる。専門領域の中でも、多くの学生が大学院に進学する理工系の学部では、研究発表および論文がほぼ英語であることから、論文を英語で読み書きする指導が必須である。この基底となる概念がジャンル (Genre: Swales 1990) であり、ある特定の専門分野のテキストには特徴があるとされ、1990年代以降、様々な分野の論文の型や特徴的な表現を明らかにする研究がなされてきた。論文に特徴的な型や表現を知るとは、英語論文を読み慣れない学習者には理解の大きな手がかりとなる。本学の教養ゼミナールは、担当教員が専門をもとにテーマを設定し、調査・研究・発表・討議を通して学生が主体となって学ぶ教養科目である。学部・学年の異なる学生間でそれぞれの専門分野の論文を持ち寄り、分野を超えて共通する部分や異なる部分を共有することは、自分の専門と専門外にも目を向ける学びを促す本授業の目的とも合致した。本稿では、授業の詳細と、その効果を2019年度の学生

へのアンケート結果と課題の一部をもって報告する。また、2020 年度のオンライン授業についても記載する。

## 2 教養ゼミナール「読めるようになる、やさしい英語論文」の概要

### 2.1 授業概要と到達目標

教養ゼミナールは、本学所属の教員がその専門に基づき自由にテーマを設定できる教養科目であり、キャンパスを超えた全学の学生を対象に開講されている。学生が主体となり学ぶゼミナール形式で、異学年、異学部 of 学生間での学び合いにより諸問題に対して多角的な視点を涵養することを目的としている。教養ゼミナール「読めるようになる、やさしい英語論文」は、学部生が自分の興味・関心のある研究分野の論文を英語で読みかけを提供し、望むならば大学院への研究に繋げてもらうために、2017 年度から開講している。本授業が掲げている授業概要と到達目標は、以下の通りである。受講生には、パソコンを持参することもシラバスに明記している。

授業概要：このゼミでは、英語論文を読んで、自分でアブストラクト（論文の要旨）を書くまでを目指す。英語論文には決まった「型」があり、特徴的な表現があることをワークショップ形式で受講生自らが探していく。また受講者各自が専門分野の論文を集め（パーソナルコーパスの作成）、特徴的な語彙や表現を抽出し、実際に英語でアブストラクトを書くという方法を学ぶ。受講生が興味のある分野の論文を紹介し、様々な分野の研究があることも知る。

#### 到達目標

1. 英語論文の構成や特徴的な表現を知り、英語で書かれた論文の読み方が分かるようになる。
2. 論文作成の際に役立つパーソナルコーパス（論文を集めたもの）の作成と活用方法を知り、アブストラクトが英語で書けるようになる。
3. 研究の内容の概略を、専門以外の人にも分かるように説明できるようになる。

### 2.2 受講生情報

本授業は、2019 年度秋学期にびわこ・くさつキャンパスで開講し、受講生は 25 名で、学部は経済（2 名）、スポーツ健康科学部（1 名）、理工学部（5 名）、情報理工学部（3 名）、生命科学部（3 名）、薬学部（6 名）、食マネジメント学部（5 名）であった。回生別では、1 回生（17 名）、2 回生（3 名）、3 回生（4 名）、4 回生（1 名）と 1 回生が最も多い。受講生への受講希望の理由を尋ねたアンケートによると、「英語の論文を読めるようになりたい」が 13 名で最も多く、上回生からは「研究室で英語の論文を読む必要性が生じた」との回答があった一方で、下回生の中に「将来に備えて英語で論文が読めるようにしておきたい」と既に大学院進学を意識した意欲的な学生もいた。次に、「英語力を向上させたい」（5 名）との回答があり、全て 1 回生であった。また、自分の英語力を評価させた回答では、初級（12 名）中級（6 名）分からない（4 名）無回答（3 名）であった。

### 3 授業の詳細

#### 3.1 理論的背景

**ESP とジャンル概念による論文指導** 本授業の理論的根拠としては、学部の専門内容に着目した特定目的の英語 (English for Specific Purposes: ESP) の観点がある。ESP は、英語の全般的な技能を伸ばす教育 (English for General Purposes: EGP) に対して、専門領域の英語の技能を伸ばす教育と捉えられており、英語で研究発表を行う理科系の学部を中心に、専門分野の論文を読み書きする指導が行われている。その際の指導に必要なのが、ジャンル (Genre) の概念である。ジャンルとは、ある特定の専門分野のテキストには特徴があり、その分野の研究者はその使用が奨励されるとして、Swales (2004) や Hyland (2007) を中心に多くの研究者がテキスト分析を行ってきた。Swales (2004) は、学術論文の内容をムーブ (Move) とステップ (Step) を用いて学術論文の内容分析を行った。Move とは、テキストの構成要素であり、Step はその下位要素を指す。いずれもある特定のコミュニケーションの機能や目的を果たすまとまりである。例えば、学術論文の導入部 (Introduction) では、1) その研究の重要性と背景、2) 先行研究で明らかにされていないこと、3) 研究目的が述べられていること、これら 3 つの Move が必須であるとされている。更に、これら Move に特徴的な語彙や表現を明らかにする研究 (Coxhead 2000) があり、学術論文に使用される表現などは Lexical bundle (Biber et al. 1999) または hint expressions (野口、2015) と呼ばれ、繰り返し使用されることから、これらの表現を集積、データ化し、論文作成ツールにする研究 (Cortes 2013; 水本 2016; 山下 2021) もある。山下 (2021) は、生命科学の英語論文 800 本を集積したコーパスから、要旨部分に頻出するヒント表現を Move と Step 毎に抽出し、アブストラクト執筆支援ツール「あぶすと！」(詳細は山下・山畑 2019 を参照) を開発した。

集積されたデータを教育に活かす活動は、Data-driven learning (DDL: データ駆動型学習) と呼ばれ、近年教育現場で積極的に導入されている。DDL には大きく二通りの方法があり、1 つ目は、既に収集された大規模コーパスから文法規則や語彙の振る舞いを見つける方法で、PubMed に公開された有名学術誌の論文抄録 (1 億語コーパス) を解析したライフサイエンス辞書の利用などはそれに当たる。もう一つは、小規模な論文コーパスを学生に作成させ、コンコードンスラインを利用して文法学習やライティングの指導に活かす (西垣・峰岸・中條 2012 など) 方法で、野口 (2015) は大阪医科大学などで学生が作成したコーパスを使用し、Move 毎の特徴的な語彙使用を検索させ論文作成に利用している。

**気づきを促す発見学習** 本授業のもう一つの理論的根拠は、第二言語習得における気づき (noticing) と内在化である。Schmidt (1990, 1993) は、認知心理学の理論に基づき、意識的な気づきは第二言語習得過程の第一段階であり、ある特定の言語形式への気づきがなければその言語形式の習得は起こり得ないと述べている。そして気づきだけでは言語習得は起こらず、村野井 (2006) は、「気づき」(noticing)、「理解」(comprehension)、「内在化」(intake)、「統合」(integration) の認知プロセスを経る (村岡 2012) としている。ある言語項目が定着するには、大量のインプットとアウトプットが必要であり、教室内外で学生による自発的な学習を促さなければならない

い。しかし気づきは教室内のタスクで起こさせることが可能としており、この場合に何に焦点化して気が付かせるかが重要となってくる。本授業では、英語で書かれた科学論文の内容と特徴的な語彙使用について、教師が中心となって「教える」のではなく、学生自らが「発見する」(気づく)ことで、他のテキストとは異なる論文の特徴に意識を高める活動を取り入れる工夫をした。何に気がつくべきか、に関するアプローチには、Dekeyser (2003) の明示的学習 (explicit learning) と暗示的学習 (implicit learning) があるが、モデルとなるサンプルから明示的に学び、各自が選んだ専門領域の論文から暗示的に学ぶ方法を採用した。つまり、教師がサンプルを使って論文の特徴を明確に説明し、その後は各自それぞれが、選んだ論文に似たような特徴を見つけ出し、自分の力で読む方法を踏んだのである。そして、教養ゼミナールの目的であるペアやグループでの協働学習を取り入れ、他との比較や観察から、より自らの専門の論文の特徴を理解し、また他の専門分野への視点を養う期待も込めた。

### 3.2 授業の主な教授内容

授業の大きな流れは、1) 科学論文には決まった型や使用すべき表現があることを学び、その型や表現を 2) 受講生が各自選んだ専門分野の論文から見つける、3) 輪読論文で確認する、4) 見つけた型や表現を使って研究論文のアブストラクト (要旨) を英語で書く、5) 論文の各セクションの特徴を学び、読んだ研究論文の内容を英語で発表する、であった。この活動の中で注力したのは、選んだ論文を自分で理解するための発見学習と、グループワークであった。全 15 回のうち各授業回の詳細は以下のとおりである。

Week	授業内容
Week 1	オリエンテーション (成績評価の説明など) 研究について、Genre の考え方、自己紹介、自分の関心のある分野の keyword を探す
Week 2	図書館ガイダンス：先行文献を探す
Week 3	投稿規定から論文の決まりごとを知る
Week 4	アブストラクトを学ぶ、分析する (日本語論文の分析)
Week 5	アブストラクトを学ぶ、分析する (英語論文の分析)、アブストラクトを書く
Week 6	アブストラクトを書く
Week 7	科学論文 Introduction の特徴を知る
Week 8	科学論文 Introduction の特徴を知る
Week 9	情報をパラフレーズ、サマリする方法を学ぶ
Week 10	科学論文 Discussion の特徴を知る 自分の関心のある研究 (読んだ内容) をまとめる
Week 11	参考文献の書き方、最終発表 (Presentation) の準備
Week 12	最終発表 (Presentation) の準備
Week 13	最終発表
Week 14	最終発表
Week 15	まとめ

## 1) 論文の特徴理解

まず、「科学論文には決まった型や使用すべき表現があること」を学ぶために、Week 1でジャンルの概念を導入し、様々な種類のテキスト（料理のレシピ、新聞記事など）を比較させ特徴を見つけることから始めた。ジャンルの概念で大切なのは、テキストには「目的」があり、「読み手（オーディエンス）」を理解させるための内容や構成、それらに相応しい表現や語彙使用があるという考え方である。例えば、新聞記事であれば、忙しい読者がすぐに内容を把握できるように、最も重要な情報（リード文）から記載されており、動詞は過去形が多い。論文の場合は、その分野の研究者が期待する特徴的な傾向がある。Week 3では、論文の特徴は、投稿する学術雑誌（ジャーナル）によって異なり、投稿規定に定められていることを教えた。その上で、いくつかの日本語雑誌と英語雑誌の投稿規定を比較してから、主要な英語科学雑誌の投稿規定を読み解く作業を行った。海外誌の投稿規定は、ホームページの For Authors または Submission guideline にあるため、インパクトファクターの高い主要科学雑誌3誌（Nature, Cell, The New England Journal of Medicine）の投稿規程を読ませた。着目させたのは、ジャーナルによる類似点と相違点である。一般的な論文の基本構成は IMRaD であるが、これは Introduction（研究の背景、先行研究の紹介）、Methods and Materials（研究方法と研究材料）、Results（研究や実験の結果）and Discussion（結果の議論や考察）の頭文字である。しかし、近年は3誌を含め多くの場合、Methods and Materials は supplementary として論文本体には入れない傾向にある。それを、実際に山中伸弥先生の iPS 細胞の論文を参照しながら確認した。また、相違点としては、The New England Journal of Medicine は論文の構成をシンプルに示してあるのみであるのに対し、Nature, Cell では各構成毎に書くべき内容が詳述されている。他にも、Cell は比較的に研究者を対象としているのに対し、Nature は幅広く分野外のオーディエンスを想定して、英語母語話者以外の理解を促した readability という項目がある。このような英文雑誌の投稿規程をホームページから読み解くのは、受講生には難しいと思われたため、ワークシートを用意し、まず受講生個人で、そしてペアで確認する流れで進めた。

## 2) 要旨の特徴理解<sup>1)</sup>

論文全体の構成と内容を理解したあとに、Week 4から Week 6で「論文のアブストラクト（Abstract または Summary）を読んで書く」という本授業の目的のひとつに移行した。アブストラクトは、論文のまとめであり、無料で公開されているので論文本体を読む際にも必ず目を通す箇所である。また、将来国際学会などで研究発表をする際には、自身の研究要旨をまず投稿することから始めなくてはならない。まずしっかりアブストラクトを理解できることが重要であると説き、やはりその特徴をジャーナルの投稿規定から読み解くことから始めた。読ませたのは、1)でも使用した Nature と Cell 両誌の投稿規定である。以下は Nature のホームページからの抜粋である（山下ほか 2019）。アブストラクトに入れるべき内容は何かをワークシートを使ってまずは受講生各々で、そしてペアで各々の答えを確認させた。

Articles have a summary, separate from the main text, of up to 150 words, (省略)...This summary contains a paragraph (2-3 sentences) of basic-level introduction to the field; a brief account of the

background and rationale of the work; a statement of the main conclusions (introduced by the phrase “Here we show” or its equivalent); and finally, 2-3 sentences putting the main findings into general context so it is clear how the results described in the paper have moved the field forwards.

Nature の投稿規定でアブストラクトに必要な内容は、background (背景的情報) と rationale of work (研究の理論的根拠 = research gap)、main conclusion (本研究の重要な発見)、how the results described in the paper have moved the field forwards (研究の貢献) である。これらの構成内容はジャンルの概念では Move と呼ぶことを教え、アブストラクトには基本的に 4 つの Move があることを理解させてから、実際にいくつかの論文の要旨部分をサンプルとして、グループで読ませ、Move 毎に内容を分割させ、色分けをする作業を行わせた。その際に留意させたのは、Move 毎の特徴的な表現 (ヒント表現) があることで、グループ毎に担当した練習課題の Move 分析結果を発表させた。以下は、実際に授業で使用した論文の要旨部分の一つで、Move に分けたものである。下線部がヒント表現で、例えば、Move 1 にある Limited studies have investigated... は研究の隙間 (まだ明らかになっていないこと) を示すヒント表現の一つである。1) と 2) において重要視したのは、教員が一方的に教えるのではなく、実際に投稿規定に記載されているような論文やアブストラクトの構成および内容になっているのかを、実際の論文をいくつか見て確認することであった。内容までは理解できなくても、論文の構成は、セクションのキャプションを見れば分かるし、アブストラクトの Move の分割もヒント表現を手がかりにすることができる。

**(Move 1: 背景、研究の限界、目的)** Although it is crucial to examine the environmental correlates of physical activity (PA) for developing more effective interventions for overweight populations, limited studies have investigated differences in the environmental correlates on body mass index (BMI). The purpose of the present study was to examine the perceived environmental correlates of PA among normal-weight and overweight Japanese men. **(Move 2: 方法と手順)** Data were analyzed for 1,420 men (aged  $44.4 \pm 8.3$  years), who responded to an internet-based cross-sectional survey of answering the short version of the International Physical Activity Questionnaire and its Environment Module. Binary logistic regression analyses were utilized to examine the environmental factors associated with meeting the PA recommendation (150 minutes/week) between the normal-weight and overweight men. **(Move 3: 結果)** After adjusting for socio-demographic variables, common and different environmental correlates of PA were observed among normal-weight and overweight men. Furthermore, significant interactions regarding PA were observed between BMI status and two environmental correlates: access to public transportation ( $P = 0.03$ ) and crime safety during the day ( $P = 0.01$ ). **(Move 4: 結果の考察)** The results indicated that BMI status is a potential moderator between perceived environmental factors and PA and suggested that different environmental intervention approaches should be developed for overweight populations.

### 3) 受講生が選んだ論文で特徴を確認する

1) と 2) の流れと平行して行ったのが各受講生の関心のある分野の論文選びである。Week 1 で関心のある分野のキーワードを書き出し、それをもとに Google scholar や CiNiiなどで検索し、似たようなトピックの日本語と英語の論文をまず 1 報ずつ探す。しかしながら、自分で適切な論文を探すのが難しい学生が多かったため、2019 年度は図書館ガイダンスを Week 2 に設定した。論文検索の方法を聞いた後に、学生が各々の論文を見つけるまでを図書館司書にサポートをお願いした。ここで「関心のある分野」とは、必ずしも学部の専門と同じでなくても良いとした。過去にも理工学部の学生が、サンゴの白化現象の論文を紹介した例がある。

そして、自分で選んだ論文の要旨部分を Week 4 で学んだ方法で、ヒント表現を手がかりに Move に分ける作業をさせた。その際に、手がかりとなったヒント表現を抽出させ、グループで共有し、クラス内で発表させた (板書させた)。図 1 は、グループで集めたヒント表現の一部である。

### 4) 研究論文の要旨を書く (コーパスの利用)

Week 5 と Week 6 では、本授業の到達目標 2 にも掲げた「論文のアブストラクトを書く」活動を、二通りの方法で行った。一つは、英語論文のアブストラクトを Move に分け、日本語に訳し、その日本語訳を、英語の原文を見ずにヒント表現を入れながら英語のアブストラクトにする方法と、日本語論文の要旨を Move に分け、ヒント表現を使いながら英語にしていく方法である。前者は、最終的にできあがったアブストラクトを原文と比較して違いを見ることができる。いずれの場合も学生が作ったアブストラクトは、筆者が必要なコメントを入れて、数回に渡り修正を重ねて少しずつ良いものにしていく過程を踏んだ。

ヒント表現は、Week 4 で学生がグループで集めた表現 (図 1) や、同じ分野の論文を集積し

Section	Hint expressions
Move1(background)	X is Y
Move1(background)	X causes Y
Move1(background)	X commonly occur (in)
Move1(background)	X has tradiinally used to Y
Move1(background)	Previous researc has examined (the effects of Xfollowing Y)
Move1(background)	However, X remains unknown.
Move2(purpose)	The purpose of this study is to X
Move2(purpose)	The purpose of this study is to X (investigate)
Move2(purpose)	This study aims to examine - focusing
Move3(methods)	This study used data derived from X
Move3(methods)	Narrative data from
Move3(methods)	We ompared (the effects of A_in rats)
Move3(methods)	(X were enriched by Y
Move3(methods)	(Qualitative data was enhanced by quantified data collected in Y)
Move3(methods)	This study was conducted (as part of)/We observed and judged (development of) / were also measured
Move4(results)	A total of _reports were documented by the study
Move4(results)	This study identified
Move4(results)	This study shows that
Move4(results)	X was collected. Compared with X, Y exhibited Z and increased (expressions of A)
Move4(results)	X was confirmed
Move4(results)	X is limited by the scope of this study
Move4(results)	None
Move5(Conclusion)	Knowledge of X can be used to (prioritize and develop) Y
Move5(Conclusion)	This paper provides exploratory research findings (related to)

図 1 学生が集めたヒント表現の一部

た論文コーパス（パーソナルコーパス）を作成し、頻度の高い表現を抽出することでも発見できる。また、既存のツールを紹介して利用を促した。イギリス Manchester 大学の Academic Prasebank (<https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>) は論文のセクション毎に頻出のヒント表現が多数記載されている。また、論文執筆支援ツールもあり、候補となる表現を自動的に挙げてくれる AWSum (<http://langtest.jp/awsum/>) や、筆者が開発した英語論文アブストラクト執筆支援ツール「あぶすと！」(<http://pep-rg.jp/abst/>) (図 2) は Move 毎に適切なヒント表現を選んでいくと、アブストラクトの原型が出来上がる仕組みである（詳細は山下・山畑、2019 参照）。

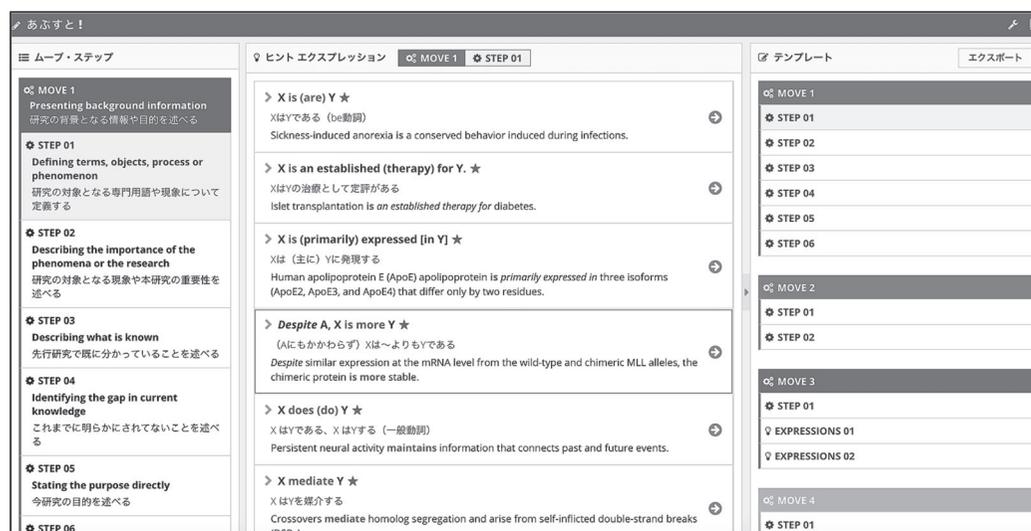


図 2 「あぶすと！」のインターフェース

## 5) 論文の輪読

Week 6 からは、論文全体を俯瞰するため、またヒント表現を抽出するために筆者が準備した論文をグループで輪読させた。用意したのは The New England Journal of Medicine に掲載された Association of coffee drinking with total and cause-specific mortality (Freedman et al. 2012, 366: 1891-904) であり、コーヒーを何杯飲むことが健康被害を引き起こすのかをテーマに、アメリカカリフォルニア地域の 50 万人規模のデータを調査したコホート研究である。本教材は、当時生命科学部に所属していた専門教員から推薦された論文から筆者が選んだものである。単語リストにした専門用語を除けば、大学生でも理解可能な平易な英語で書かれており、また典型的な IMRaD 論文であるため、授業での学習を確認するには適切な素材であると思われた。グループで毎週数パラグラフを担当し、内容を直訳するのではなく、要点を他の学生に分かるように発表することを目標にさせ、彼らの理解が及ばなかった箇所と研究方法などについて筆者が解説を加えた。Google ドキュメントを学生と共有し (図 3)、訳した内容をあらかじめ書き込ませ、それを見ながら担当グループが解説する方法を取った。Week 7 以降は、Introduction と Discussion 部分の一般的な構成や内容を説明したあとに、輪読論文で確認する流れを取り、輪読担当のグループには各部分のヒント表現や動詞の時制 (例えば、Introduction の先行研究を紹介する部分では

現在完了形か過去形が多い)を説明させた。

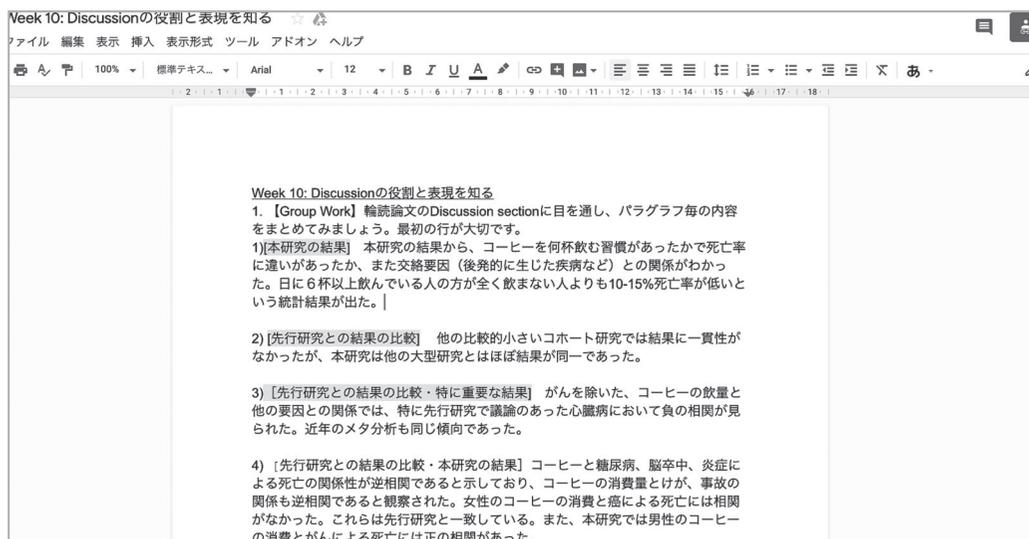


図3 Google ドキュメント上の輪読論文のまとめ (Week 10)

## 6) 研究論文を紹介する

到達目標3の「研究の内容の概略を、専門以外の人にも分かるように説明できるようになる。」においては、授業で学習した知識を活かして、自分の力で各々が選んだ論文を読みスライドにまとめ、5分以内で英語で紹介させた (Week 13, 14)。2019年度は1, 2回生が多く、自らの英語力を初級と判断した学生が多かったことと、また選んだ内容によっては自力で読むには難しい可能性があったため、最終発表は3通りの手段を選択させた。1) 英語論文を読んで内容をまとめる、2) 日本語論文を読んで内容を英語でまとめる、3) 自身の関心のある分野を調べて英語でまとめる。強調したのは、「専門外の学生にも分かるように平易な表現や解説を心がけること。」である。専門用語を定義付けたり、専門的な事象は、一般的な事例を示して理解できるよう工夫を促した。スライドのまとめ方についてはWeek 12で簡単に解説し、個人的にスライド作成に問題がある場合などのみオフィスアワーに対応した。

## 3.3 授業効果とエビデンス

ここからは2019年度の教養ゼミナール「読めるようになる！やさしい英語論文」の授業について学生の課題を紹介しながら振り返る。成績評価基準は次のとおりであった。出席10%、参加度15%、課題50%、最終発表25%で、課題の内訳は、輪読課題10%、アブストラクトを書く課題25%、各Weekの課題15%である。

到達目標1.「英語論文の構成や特徴的な表現を知り、英語で書かれた論文の読み方が分かるようになる。」および到達目標2.「論文作成の際に役立つパーソナルコーパス（論文を集めたもの）の作成と活用方法を知り、アブストラクトが英語で書けるようになる。」については、ジャーナ

ルの投稿規程に書かれた論文の構成・内容をワークシートを用いてまず理解し、自分が選んだ論文さらには輪読論文で確認するという手順を踏んだため、教えられたことを自分で再確認、発見することが理解の定着に繋がったのではないと思われる。本授業では、シラバスにも記載済みであったが、受講生自らの専門分野の関心に基づいて自律的に論文を読む姿勢を持つことを目指した。そのためのヒントとなる情報は教員が提供するが、専門的な内容はその分野外の教員では理解できない可能性がある。自分で読み、理解しその内容をクラスメートに伝えるというハードルの高い授業であったが、学生には日本語論文との比較や、グループワークにより既に研究室に配属されている上回生から教えてもらう機会も提供された。

「アブストラクトを英語で書く」における評価基準は、1) Move 毎の内容（期待されている内容が正確な英語で記述されているかどうか）、2) ヒント表現が入っている（各 Move に適切なヒント表現があるかどうか）としていた。Move 分析からヒント表現を抽出し、抽出したヒント表現を使って自分で書いてみるという過程を教員の feedback を得ながら行い、最終的には、ほぼ全員が評価基準を満たしていた。図 4 と 5 は、学生が書いた要旨である。下線部はヒント表現で、様々な表現が使われているのが分かる。これらのヒント表現は、輪読論文、授業内でグループで共有した表現（図 1 参照）が使用されており、論文から抽出し自分でも使ってみるという流れができたことは本授業の成果と思われた。

実践の限界として、パーソナルコーパスの作成までには至らなかった点が挙げられる。同じ分野の論文を集積すると、繰り返し使用される語彙や表現が現れ、より専門に則した英語でアブストラクトや論文を書くことができる。しかし、論文の集積は学部生には難しいようであった。筆者が考えていた以上に学生は論文探しに苦勞することが分かり、2019 年度は図書館ガイダンスを入れたのは効果的であったが、それでも欲しい文献を一本見つけるのに時間をかけた学生がいた。パーソナルコーパスの作成は、論文探しに慣れた大学院レベルでの取り組みとなろう。

日本語 (目的)	ルーマニアでは宮沢賢治についてほとんど知られていないが、その作品の翻訳によって彼のスタイルと詩的な言葉遣いに光を当てたい。
英語 (目的)	Although Kenji Miyazawa is little known in Romania, this research investigates his poetic style of writing through translation of his works, especially Onomatopoeias.
日本語 (背景)	日本語の中でオノマトペは幼稚なものではない。また、先行研究によると、オノマトペの翻訳には九つの方法がある。
英語 (背景)	Unlike English or Rumanians, onomatopoeias are not regarded as childish expressions in Japanese. According to previous research, there are nine methods to translate Japanese onomatopoeias to English.
日本語 (結果)	上記に加え、他の翻訳方法が残っていた。しかし、それは擬声語にのみ適用でき、擬態語には対応していない。
英語 (結果)	In addition to the 9 methods, we found another translation method was left. However, it could be used only for phonomimes (mimetic expressions of sound) and not could be used for phenomimes (mimetic expressions of states or condition).
日本語 (結論)	宮沢賢治の作品においてオノマトペの使用は珍しいことではないが、彼の特質は模倣語を作る能力にある。
英語 (結論)	Kenji Miyazawa's uniqueness comes from not just his works with onomatopoeias, but his ability to make new memetics.

図 4 学生のアブストラクト例（学生が書いた本文のまま）

ジャーナル分析による科学論文の理解にむけて

Move (例：研究の背景)	本文
背景	過去 10 年間で気温上昇を産業革命前のレベルから 1.5°C に抑える取り組みが世界中で拡大している。家庭は、世界の排出量削減において重要な役割を担っているが、ほとんどのエネルギー経済学のモデルは、家計の不均一性を非常に限定的に表現しており、家計を純粋に合理的な経済人として扱っている。
背景	Efforts to limit temperature rise to 1.5 degrees Celsius above pre-industrial levels over the past decade are growing around the world. Households <u>play an important role in</u> reducing global emissions, but most energy economics models provide a very limited representation of household heterogeneity, treating households as purely rational.
目的	本論文では、この限界に対処することで、計算社会科学モデルが従来のモデルをどのように補完することができるかを説明する。
目的	<u>In this paper, they explain how</u> the computational social science model can complement the traditional model by addressing this limitation.
方法	ドイツの Overijssel 州の家庭を対象に家庭用電力需要に関する様々な行動シナリオと気候シナリオを ABM を使って複数回シミュレーションを行った。
方法	Multiple simulations of various behavioral and climatic scenarios for household electricity demand <u>were performed</u> for households in the German state of Overijssel using the ABM.
結果	住宅用電力需要は個人的・社会的規範と強く結びついていることが示された。また、社会的規範が個人の規範を形成する上で重要な役割を果たしていることが、調査から明らかになった。
結果	Residential electricity demand <u>was shown to be strongly linked to</u> personal and social norms. <u>The study also revealed that</u> social norms <u>play an important role in</u> shaping individual norms.
考察	社会的な相互作用や教育の影響は、グリーン技術の導入に経済的な考慮事項と同様に重要な役割を果たしている。炭素価格政策に加えて、教育、社会的、文化的慣行に関する政策を実施することで、住宅の炭素排出量を大幅に削減することができる。
考察	Social interactions and the impact of education <u>play as important a role as</u> economic considerations in the introduction of green technology. <u>In addition to</u> carbon pricing policies, implementing policies on education, social and cultural practices <u>can significantly reduce</u> housing carbon emissions.

図 5 学生のアブストラクト例（学生が書いた本文のまま）

到達目標 3.「研究の内容の概略を、専門以外の人にも分かるように説明できるようになる。」については、最終発表で各自の選んだ論文の内容を発表してもらった。専門以外にも分かるようにという点では、学生に Google form を使った evaluation sheet を用意してお互いのものを評価させた。評価表は、生命科学部のプロジェクト発信型英語プログラムで使用している評価基準を援用し、preparation（準備：発表への準備）、research（リサーチ：論文の理解と解釈）、originality（独自性：論文への自分なりの意見）、delivery（デリバリー：理解を促す発表の工夫、スライドの出来、英語の発音、アクセントその他）の 4 項目を 5 段階で評価させた。教員の評価もこれらに準じたものであった。

評価結果の平均は、preparation 3.5 点、research 3.7 点、originality 3.5 点、delivery 3.5 点であり、research の点数が若干ではあるが高く、発表内容が理解されていたことが分かった。自由記述欄にも、「VVR という名前から勝手に VR（仮想現実）関連の話かと思っていたため、思わぬ方向性の話題で面白かった。調査対象への興味がよく示されたプレゼンだった。」「自分の生活にも関

連する話題で、興味を惹いた。自分が認識していた事実と異なる事実が要約部で示されており、新たな知識を得ることができた。」「ゲノムを使用した医療分野の発展の実態が知れてとてもいい機会になりました。」「I am not good at economy, but I feel researching other countries' economic systems is a good way to reconsider our economy. (原文のまま)」など、新たな知見を得たといった記述が多く寄せられていた。3つ与えた選択肢(英語論文、日本語論文、関心のある分野の紹介)のうち2名を除いて英語論文を紹介してくれた。しかも、筆者が意図していた流れ(一般的な科学論文の構成:IMRaD)での発表が多く見られ、論文の構成、流れの理解度の高さが伺えた。また、分野外の学生にも理解できるように専門用語をやさしい英語で定義するといった工夫も多く見られていた。1回生のなかにはスライドを使用した英語の発表が初めてであるという学生もいたが、スライドの作り方や発表そのものは回数を経ることで習熟できる。中には英語だけでは内容が難しいものもあり、日本語で発表する機会を経る、発表の準備により時間をかけるなどの授業設計も今後必要であろう。

本授業では、筆者が期待したペアやグループ学習の影響も大きかったのではないかと思われる。筆者は、教養ゼミナールの特徴を活かして、異学部、異学年のグループを作成し、授業内に頻繁にペアやグループ活動を取り入れた。お互いに学び合える環境で、特に下回生が多かったために、上回生は積極的にグループのリーダー的な存在となり、ヒント表現を集めたり、輪読論文をまとめたりしていたようである。

授業への学生の感想をしてみる。以下は、授業アンケートの質問項目「授業を受講する前と後とで、自身の大学での学び(意欲、関心、態度、行動)に変化があったか?(自由記述)」への回答の一部である。

- ・英語に触れることで、より語学を学ぶことができた。また、自分のテーマについて論文を読み海外の考えを知ることができ自分の知識になった。(スポーツ健康科学部1回生)
- ・論文を読みたいと思えるようになった。(情報理工学部3回生)
- ・受講する前は正直今後英語に触れることはないと考えていたが、いざ受けてみてまた他の論文を英語で読みたいと思うようになった。(情報理工学部4回生)
- ・変化があった。英語論文をもともと読んでみたいと思っていたが、今回読んでみてちゃんと理解できるようになった。(食マネジメント学部1回生)
- ・様々な論文に目を通したことで知見が広がった。複数の学部の人がいる、様々な研究分野にふれることができた。(食マネジメント学部1回生)
- ・論文を自分ひとりで探して自分で読む機会がなかったので苦労しましたが、良い学びになりました。今後活かせるので良かったです。(食マネジメント学部1回生)
- ・英語を学ぶと調べるデータの量が倍になることがわかった。専門分野の論文を自分の最終発表テーマに選んだので、より専門分野への関心が深まった。(生命科学部2回生)
- ・この授業を取っていなかったらおそらく自分の専門以外の分野に興味があるかどうかにも気が付かないまま大学生活を送っていたので、良い刺激を受けました(情報理工系の分野にも興味を持ち始めました)(生命科学部2回生)
- ・英語が全く足りないかと改めて痛感した、特に英語でのコミュニケーション。留学にも興味を持

ち始めました（理工学部1回生）

学生の記述から、論文をより読みたくなると更なる意欲を得た学生や、自分の知らない分野の研究があることを知って興味が喚起させられた学生がいたことが分かる。教養ゼミナールの「他学部の学生から自分の専門とは異なる分野の研究を学び、複眼的な視点を得る」という目的も達せられたのではないだろうか。

一方、今後の検討課題もある。一つは、本授業では英語科学論文の典型的な型を示したが、分野により論文の型は異なり、例えば数学の定理を示すような論文の場合は、延々と解説・解釈が続くのみであった。科学論文でも、Methodsは本文に入れない傾向にあると前述したが、様々な方法を示す論文である場合もある。その点を述べ、最も典型的な型を授業では知るとして研究室での学びに繋げるのも一案である。また、筆者自身も英語教員であり、科学の専門に明るい訳ではなく、アドバイザーとしての理系の専門教員の存在が欠かせない。本授業を始めるにあたって生命科学部の専門教員には多大な助言を頂いた。学生の書いたアブストラクトへのコメントや修正も含め、英語教員だけでは限界があるため、将来は本学各学部の専門教員にも協力をお願いして、学生の論文選択や内容理解の相談に乗って頂くなどを検討していきたい。

### 3.4 2020年度の授業

最後に2020年度の授業についても少し触れておきたい。2020年度の春学期は、新型コロナ感染症への感染対策からほぼ全ての授業がオンラインにせざるを得なかった。本授業は、Zoomでリアルタイムの授業を提供し、グループワークはZoomのブレイクアウトルーム機能を使った。発表もリアルタイムではほぼ問題なく行ったため、総じて教養ゼミナールは工夫次第で対面時と同じ授業が行われ得ると感じた。キャンパスを選ばず受講生が参加し、国際関係学科や文学部の学生がスポーツ健康科学部の学生と同じグループになるなど、2019年度まではなかった異学部の交流もあった。しかし、対面で机間巡視しながら行う個々への対応ができなかったため、manabaのコメント欄へのfeedbackの書き込みや、オフィスアワーを設けるなど丁寧な対応を心がけるを得なかった。授業動画をOne driveで共有したり、筆者のサイト (<https://sites.google.com/pep-rg.jp/ymiho/>) に授業コンテンツをいつでも閲覧可能のように設定するなどの工夫をした。また、通常生命科学部・薬学部の学生のみ利用可能であるライティング支援センター SAPP を本授業の受講生に公開し、相談がある場合は利用を促すなど、対面時以上に手厚い対応を心がけた。

### 3.5 まとめ

本稿では、教養ゼミナール「読めるようになる！やさしい英語論文」の2019年度と2020年度に行った授業を報告した。1) ジャンルの観点から英語で書かれた科学論文の特徴を知り、自ら選んだ論文にも似たような特徴があることを発見し、自律的に読んで発表すること、また2) 1)の過程で学んだり、自ら見つけた表現を使用して論文のアブストラクトを書くことを目標に、ペアやグループの活動を通して学び合う授業を行った。学生へのアンケート結果や、成果物を見ると学生は総じて目標は達成出来ていた。論文の分野により特徴が異なることや、専門性の高い論文への対応のため、今後は専門分野の教員や、ライティング支援センターの院生チューターのサ

ポートが必要となるであろう。また大学院に繋がる授業も考えていきたい。

## 謝辞

立命館大学教育開発推進機構 教育・学修支援センターの中島英博先生には、本稿における貴重なご意見を賜り、ご支援を頂戴致しました。心より御礼申し上げます。

## 注

- 1) アブストラクトの理解に関しては、筆者の共著「理系国際学会のためのビギナーズガイド」(山中司・西澤幹雄・山下美朋、2019年、裳華房)に詳しい。本文6頁に記載のアブストラクトは、Yan Liao et al. (2011). Perceived environmental factors associated with physical activity among normal-weight and overweight Japanese men. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 8 (4), 931-943 から抜粋した。掲載に関しては著者の承諾済み。

## 参考文献

- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, B. "If you look at: Lexical bundles in university teaching and textbooks". *Applied Linguistics*, No.23 (5) 2004, pp.371-405.
- Cortes, V. "The purpose of this study is to: Connecting lexical bundles and moves in research article introductions". *Journal of English for Academic Purposes*, 12, pp.13-43.
- Coxhead, A. A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, 2000, pp. 213-238.
- Dekeyser, M. R. "Implicit and explicit learning." In C. Doughty and M. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell publishing Ltd, 2003, pp. 313-348.
- Hyland, K. "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction." *Journal of Second Language Writing*, 16 (3) 2007, pp.148-164.
- 水本篤他「ムーブとご連鎖を融合させたアプローチによる応用言語学論文の分析—英語学術論文支援ツール開発に向けて」『英語コーパス研究』第23号、2016年、21-32頁。
- 村岡有香「気づきを高める英語教育 Noticing enhancement in English education」『ICU教育研究』54、2012年、233-244頁。
- 村野井仁『第二言語習得研究から見た黒花的な英語学習法・指導法』大修館、2006年。
- 西垣知佳子・峰岸識子・中條清美「中学・高校の英語教育におけるデータ駆動型学習に基づく帰納的学習の実践的研究」『千葉大学教育学部研究紀要』第60巻、2012年、419-426頁。
- 野口ジュディ・松浦克美・春田伸『Judy先生の英語科学論文の書き方 増補改訂版』講談社、2015年。
- Ryan, L., & Zimmerelli, L. *Bedford Guide for Writing Tutors*, New York: Bedford/St. Martin's, 2010.
- Schmidt, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 1990, pp. 129-158.
- Schmidt, R. Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 1993, pp.206-226.
- Swales, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Swales, J. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press, 2004.
- 山下美朋他『あぶすと！研究成果報告書 理系英語ライティング支援ツール開発とその応用』科研費成果報告書、2021年
- 山中司・西澤幹雄・山下美朋『理系国際学会のためのビギナーズガイド』裳華房、2019年。

## Genre Analysis to understand a scientific paper in English:

Liberal Arts Seminar “Let’s read a scientific paper in English”

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

### Abstract

Today, in science and engineering departments in universities, students are expected to read and write research papers in English. This paper reports on classroom practice in Liberal Arts Seminar “Let’s read a scientific paper in English” in both 2019 and 2020. In both of the classes, the author used genre analysis to help students understand a scientific paper, and based on the knowledge of move and hint expressions gained in the class, students read a paper of their own choice and wrote an abstract in English. This class is characterized by students' autonomous learning to understand papers, rather than a teacher-led learning approach. In addition, the class created an active learning environment where students learned from other students in groups of different grades and different departments, which is another feature of the Liberal Arts Seminar. This paper also describes the successful results of the class from a student questionnaire conducted in 2019.

### Keywords

Scientific papers, Genre Analysis, Move and hint expressions, noticing, autonomous learning



## 実践レポート

# コロナ禍でのオンライン双方向授業における ES の学習支援事例報告

— 必修英語授業プロジェクト発信型英語プログラムにおいて —

落 合 淑 美・大 賀 まゆみ

### 要 旨

立命館大学ではエデュケーショナル・サポーター（ES）制度を導入しており、正規課程の学部生が授業内外での学習支援を行っている。生命科学部・薬学部の必修英語授業、プロジェクト発信型英語プログラム（PEP）でも ES 制度を導入している。本稿では、2020 年度オンライン授業下の PEP 授業に従事した ES が、どのような方法で授業サポートやインタラクティブな授業運営支援をしたのかの事例を報告する。オンライン下の ES 業務の中で、何がうまくいき、何がうまくいかなかったと感じているのかを調査するために、5 名の ES に対してインタビュー調査を行った。その結果、対面授業と同程度の授業サポートを行うことができたと感じていた ES が多い一方で、受講生や教員とのコミュニケーションが取りづらかったという声も聞かれた。結果を元に、オンライン授業をより円滑に進めるために、教員はどのように ES と協力し、授業の質の向上に努めることができるのかを考察する。

### キーワード

双方向型オンライン授業、エデュケーショナル・サポーター、学習支援、プロジェクト発信型英語プログラム

## 1 はじめに

立命館大学ではエデュケーショナル・サポーター（ES）制度を導入しており、全学で 24 団体あるピア・サポートプログラムの一つの制度である。沖（2016）によると、ピア・サポートプログラムとは、教職員の指導の下で、仲間（peer）同士で援助し、学び合う制度（プログラム）の事である。その中で、正課授業に導入されている ES 制度は、全学で 600 名程の規模で活動している制度である。

本学の ES 制度は、正規課程の学部生が授業内外での学習支援を行い、授業を円滑に進め、より効果的な学習効果を高めることが目的として定められている<sup>1)</sup>。ES 制度の機能には、1) 授業内を中心に受講生の学習を支援する「授業サポート機能」2) インタラクティブな授業運営等を

支援する「ラーニングファシリテーション機能」3) 授業外での多様な学習を支援する「学習サポート機能」の3つがある。また、ES 制度で活躍する学部生は授業の補助や学習支援などの活動を通じて、ES 自身の成長が促されることも期待されている。

2020 年度前期より、新型コロナウイルスの世界的な感染拡大に伴って、突如として立命館大学でも授業形態がオンラインでの遠隔授業へと切り替わった。2021 年度現在でも新型コロナウイルスの猛威は収まることなく流行拡大を続けている。立命館大学では、対面授業を増やすとの方針はあるものの、2021 年度前期では、対面授業とオンライン授業を組み合わせたハイブリット形式で運営をした授業も多く見られた。また、対面授業を予定していても、緊急事態宣言の発令などにより、急遽オンライン授業への変更をすることなどが余儀なくされた。オンラインへの授業形態の移行は、受講生、教員だけではなく、授業において教員や学生のサポートをする ES の活動にも影響を及ぼすこととなった。

生命科学部・薬学部の必修英語授業、プロジェクト発信型英語プログラム (PEP) での授業も教室での授業が行えず、オンライン開講を余儀なくされた。PEP 授業におけるオンライン授業形態は、授業の進度や教員の方針によって異なるが、主に3つの形式があった。それは、1) Learning Management System (LMS) の「manaba+R」やクラウド上に提示された教員による授業動画を視聴し、受講生は課題や発表動画を教員指定箇所に提出するオンデマンド授業、2) ウェブ会議サービス「Zoom」を使用し、リアルタイムで双方向の授業を行うライブ授業、3) 前記二つを組み合わせ、課題動画の視聴や教材などに取り組みませた上で、授業時間内の一部をライブ授業で行う授業形態の3つである。

オンライン授業に加え、対面授業とオンライン授業を組み合わせたハイブリット授業も主流となってきた昨今、授業を運営する教員にとって、オンライン授業下であっても ES 制度を活用し、どのように ES と協力し、授業を円滑に進め、授業の質の向上に努めることができるのかを考察することが重要ではないかと考える。

本稿では、2020 年のオンライン授業下で、PEP 授業内でどのように ES を活用したのか、また、ES がどのように学習サポートに携わったのかの活動例を紹介する。次に、オンライン授業の ES 業務の中で、何がうまくいき、何がうまくいかなかったと感じているのかをインタビューを通じて調査した。本稿を通じて、これからオンライン授業がより重要な授業方法の一つであると認識されていく中で、ES 制度を活用しながら、どのように授業を円滑に進め、改善できるのかを考察する。

## 2 PEP 授業における ES 活動

生命科学部・薬学部の PEP 授業では、1 回生春学期から 3 回生春学期までが必修授業となっており、受講生は自身の興味関心に基づきリサーチを進めプロジェクトに取り組み、アカデミックプレゼンテーション、ライティングの方法を段階的に学ぶ。また、Information and Communication Technology (ICT) を積極的に活用し、プロジェクトに取り組む過程で、アカデミックリテラシーの基本的な構成要素である「調べる」「まとめる」「交流する」「発表する」というタスクを遂行するため、学生は毎回の授業で何らかの形で ICT 利用をしながらプロジェク

トに取り組んでいる（山中・木村・山下・近藤,2021）。本授業でも、1 回生（春学期 Project 1 [P1]、秋学期 Project 2 [P2]）、2 回生（春学期 Project 3 [P3]、秋学期 Project 4 [P4]）の授業で ES 制度を導入し、3 回生春学期授業 Junior Project 1 (JP1) ではティーチング・アシスタント (TA) 制度を活用している。本プログラムの ES は、過去に PEP 授業を受講したことがあることを条件とし、2 回生以上の ES 学生は、1 回生授業の P1 と P2 に、3 回生以上の ES 学生は、2 回生授業の P3 と P4 の授業サポートを担当している。ES は配属された授業を担当する教員の管理の下で、受講生に対する学びのサポートや学習相談などを担い、授業を円滑に進める役割を請け負っている。

本プログラムでは、ES は、過去の受講での経験を活かし授業をサポートすること、自分の長所を活かすことが期待されている<sup>2)</sup>。また、ES 自身が自分の受講経験や長所を活かし、受講生と成長しながら授業サポートを行っていくことを期待されている。Kondo, Kimura, Oga, and Kasamaki (2015) によると、PEP 授業における ES 制度は、受講生、教員が高く評価しているだけではなく、ES 自身にとっても有益であると感じていることも明らかになっている。

PEP 教員は、配属された ES の長所を伸ばし、ES 自身の成長を見守る役割も担っている。ES は受動的に与えられた業務をただこなすのではなく、授業運営がスムーズになると思われる事に関しては、積極的に受講者へのサポートやラーニングファシリテーションを行うことが求められる。PEP 教員は ES を単なる授業補助としてではなく、授業運営や改善に貢献できる重要な存在として捉えている。教員は、ES の個性や得意分野を活かせるように、得意な事や ES 自身が受講生だった時にどのようなプロジェクトに取り組んだのかを配属された ES 本人に聞くことはもちろん、ES を受講生として授業を担当した教員に聞くこともある。PEP に関わる教員と ES が一丸となり、教員同士、教員と ES の間で情報共有をしながら、受講生により良い学びの機会を提供できるように日々模索している。

## 2.1 2019 年以前の PEP での ES 活動事例

教室での対面授業が原則だったコロナ禍以前の 2019 年度までの ES は、主に 3 つの業務を担っていた。教室の環境づくり、資料作成、授業中の学習サポートである。教室環境づくりの業務では、ES は授業開始時間前に教室に来て、プロジェクターや机などの設備設営だけではなく、受講生同士や ES と話しやすい雰囲気を作るように積極的に声かけを行うことが求められていた。資料作成業務では、ES 自身が過去に PEP 授業受講の際に作成したパワーポイントのスライドを、受講生に向けて提示用の資料として作成することなどを行っていた。ES 自身の得意なことを活かすことを求められているので、例えば、スライドデザインが得意な ES は、どのように視覚資料をデザインすればより効果的に伝わるパワーポイントスライドになるのかという資料を作成し、ICT 活用の得意な ES は、パソコンとプロジェクター設備との接続方法を動画にまとめていた。授業中の学習サポート業務としては、発言や発表モデルの提示、グループワークでのファシリテーション、受講生からの質問対応、受講生の発表やライティングに対するフィードバックや励まし、先輩学生として受講に際するアドバイス、などを行っていた。また、最終授業時にクラスから選出された優秀者が最終成果を他クラスと合同で Beyond Borders Plaza で発表をするイベント（大賀・落合, 2021）などでの司会進行なども行った。

ES と PEP 教員は 2018 年度よりビジネスコミュニケーションツール「Slack」で連絡を取り合っている。Slack は PEP 配属 ES に対する連絡網としての活用だけでなく、教員と配属 ES 間での連絡や、ES が配属された教員間での相談場としての機能も果たしている。Slack の活用によって、オンライン授業が始まる以前から、教員と ES が授業外に即時的なコミュニケーションができる環境があり、また、前述のようにクラスの垣根を越えてイベントを企画する際に ES を運用できる素地が PEP には構築されていた。つまり、PEP に ES の意見や情報を授業外でも教員が気軽に受け取れる風土が生まれていたと言える。

## 2.2 2020 年度コロナ禍でのオンライン授業での ES 活動事例

2020 年度に活動をした ES は、随時教員に授業方針や形態を確認し業務に当たった。また、ES も受講生と同様に、積極的に Social Networking Service (SNS) や LMS などを活用し、受講生からの相談対応や情報発信などを行い、授業形態や目的によって SNS を使い分けながらサポート業務を行った。表 1 は、ES が様々な形態のオンライン授業の中で、どのような SNS や LMS を活用し、授業サポートをしてきたのかについて示している。

表 1 授業形態や用途別のオンラインツールの使用例

ツール	目的	提出された課題に対するフィードバックやコメント	ライブ授業サポート	質問対応	情報発信
1	manaba+R	○		○	○
2	OneDrive や Google Drive	○			
3	Zoom		○	○	
4	Slack	○	○	○	○
5	YouTube				○
6	Twitter				○

上記の表 1 は、PEP 教員や ES 自身への聞き取りを元に作成したものである<sup>3)</sup>。必ずしも全ての ES が上記全てのオンラインツールを活用したわけではないが、場面場面によって SNS を使い分けながら授業サポート業務を行った。業務内容を大まかに分けると、受講生が提出した課題に対するフィードバックやコメント、授業中のファシリテーションや発表モデルの提示なども含めたライブ授業でのサポート、授業内外での質問対応、PEP 受講においての有益な情報発信<sup>4)</sup>、の 4 つがあった。ES は状況やその目的に応じて柔軟にツールを変えながら受講生に対しての学習サポートをした。ICT を積極的に活用することが PEP 授業の一つの大きな特徴であり、ES 自身も PEP 授業の受講生や修了生であるため、ICT を使い慣れている ES も多い。オンライン授業以前の ES も授業外に SNS を使い授業サポートを行っていた者もいたが、オンライン授業下で活躍した ES は授業時間内外問わずさらに活発に多様な SNS を活用することとなった。突如始まったオンライン授業ではあるが ES 自身も場面に応じて柔軟に LMS や SNS などを使い分けながら授業の補助をしたと言える。

### 3 ES へのインタビュー調査方法

本稿では、オンライン授業下における ES の授業サポート活動の実態を調査するために、2020 年度に ES 活動を行った学生に聞き取り調査を行った。本章では、ES に対してのインタビュー調査方法について述べる。

生命科学部・薬学部の PEP 授業に、2020 年度秋学期に ES として登録された学生は 11 名いた。2020 年 12 月初旬にインタビュー協力者を ES と教員用の Slack チャンネル内で募った。その結果、本研究のインタビューへの参加協力を得た ES は 5 名であった。インタビュー参加協力者の属性を表 2 に記す。インタビューは 2020 年 12 月 21 日～25 日の 4 日間で学内の一室を借り、協力者の希望に沿って対面で行われた。協力者一人当たりのインタビュー時間は約 15 分間であった。

表 2 インタビュー参加協力者属性

	学年	学部	性別	対面授業での ES 経験
A	2	生命	男性	無し
B	2	生命	男性	無し
C	4	薬	女性	有り
D	4	生命	女性	有り
E	4	生命	男性	有り

\*インタビュー当時の属性

調査開始前にインタビューガイドを作成した。インタビューでは、1) どのような授業サポートをしたか、2) 通常の対面授業でのサポートと比べて、どの様な点が同じで、あるいは、違っていたか、3) オンライン授業でのサポートでうまく行ったこと、上手いかなかったことは何か、4) ES として働く中で、教員に知っておいて欲しいことや要望などはあるか、の主に 4 項目について質問した。インタビュー及び録音後の逐語録化は筆頭筆者が行い、その後、筆者らで逐語録を確認した。

#### 3.1 分析方法：テーマティック・アナリシス法

逐語録化したテキストデータは、テーマティック・アナリシス法を用い分析した。テーマティック・アナリシス法は質的分析手法の一つで、データ中の事象パターンを見出だし、分析し、報告するための手法である (Braun & Clarke, 2006)。本調査では、テーマティック・アナリシス法の内、既存の論理を基盤とせず、生データに潜在しているテーマを分析していく帰納的テーマティック・アナリシス手法を採用した。帰納的テーマティック・アナリシス手法では、生データからテーマを生成する。Braun & Clarke (2006) や土屋 (2016) のテーマティック・アナリシス法分析過程ガイドに従い分析を進めた。まず、筆頭著者が何度も逐語録を熟読した後に、データセットを段落毎に探索的に生データの言葉をそのまま用いながらコーディングをした。次に、第一段階で生成されたコードは、コードの発展過程がわかるように、取り入れ条件、除外条件を明記しながら (土屋, 2016)、類似したコードで収束し、テーマの作成を開始した。データが不十分であったり、調査目的にそぐわないコードを棄却した後に、コードやテーマ間の関連性を考慮し、テーマをグループ化しメインテーマを決定した。コード、コーディング過程、メイン

テーマは、筆者ら 2 名で討議、加筆修正をしながら決定した。コーディング及び生成されたコードの収束、テーマ作成の作業には質的データ分析支援ソフトウェアである ATLAS.ti (version 8.4.5.) を使用した。

## 4 結果と考察

分析の結果、コード数は 200 あり、63 のサブテーマが生成されたが (附録 1、2)、最終的に、1) Zoom 授業でクラス全体を見渡すことの難しさ、2) Zoom 授業内のカメラのオンオフの違いで生じる ES と受講生の関係の差、3) Slack 活用から生じたコミュニケーションの活性化と課題、4) 教員と ES とのコミュニケーションの重要性、の 4 つのメインテーマが生成された。

データ全体を俯瞰すると、対面授業と同程度の授業サポートを行うことができたと感じていた者が多いことがわかった。オンライン授業になってから初めて ES 業務を経験した者もいたが、受講生時代に対面授業で ES から支援してもらった内容と比較し、その時と同程度、もしくはそれ以上の授業サポートをすることが出来た、と自身の業務を評価していた。対面授業での授業サポートをしたことのある ES3 名の内 2 名は、オンライン授業での授業サポートは、対面授業と比べるとツール活用という技術的な面で難しかったと語った。さらに、オンライン授業では、受講生及び教員とのコミュニケーションが取りづらかったという類の声が全ての ES から聞かれた。

以下、生成された 4 つのテーマについて、インタビューデータを引用しながら、どのように ES と協力し、オンライン授業をより円滑に進め、授業の質の向上に努めることができるのかを考察する。インタビューデータの抜粋を引用するが、匿名性を確保するためにインタビュー協力を ESA ~ E とした。

### 4.1 Zoom 授業でクラス全体を見渡すことの難しさ

Zoom による双方向型オンライン授業では、ブレイクアウトルーム内でグループワークやディスカッションを行わせることが多くある。ブレイクアウトルームを作成した際には、ES がファシリテーターとしてグループディスカッションに参加したり、ブレイクアウトルームを巡回しながら適宜アドバイスをしたりすることがある。対面授業では一斉にクラス全体を見渡し、受講生の様子を観察し、必要があるところに適宜アドバイスすることができていたが、オンライン授業ではそれが難しかった、アドバイスがしづらくなったなどの声を全ての ES が述べていた。

Zoom だったら、わざわざブレイクアウトセッションで自分が見に行かないと行けないっていうのが少し手間かな、と思います。その一気に全体を見渡せないっていうのがあります。(ES B)

さらに、ブレイクアウトルーム内で受講生それぞれが画面共有をすることに時間がかかってしまったことや、個別アドバイスをしていると、全体を見られずアドバイスできる人数に限りがあった、1 つのグループに参加すると抜けづらくなった、と語った ES が 2 名いた。

時間いっぱいやってるんですよ、移動できても、2 回ぐらい、そうすると全員の進捗見てそれでアドバイスっていうのはちょっと難しくて。そうすると、偏りが出ちゃうんですね、15 人いるクラスで。まあ、先生もきて、5 人から 10 人くらい。アドバイスされなかったの 5 人くらいは絶対いるわけで、それが辛いところだなというふうに思っています。(ES A)

こう回って適当に見て行くんじゃないくて、1 人が、わざわざ、この、共有画面をしてっていう、その時間もなし。その、全員を見るっていう。そういう意味では、あんまり、その、ES とか先生たちとかが。今までよりかは、あんま助けてあげてないっていうか、アドバイスは自分の中では、かなり不足したかなって思います。(ES C)

また、ブレイクアウトルーム間移動のしづらさや全体の様子が見れないことで、対面授業時には自発的に行っていた授業サポート業務がしづらくなってしまった様子が窺えた。

オフラインやったら、ちょっと自分で勝手に回って、アドバイスする時間って結構あったので、自分で何かできるかできないかみたいな、受け身みたいな。(ES D)

沖(2009)によると、ピア・サポーターは単に報酬のためだけに応募するのではなく、教員の監督の元で、自律的・自発的な活動することに喜びを感じている。Zoom によるオンライン授業では、教室では必要に応じて ES が自律的に行っていたサポートができなくなってしまったことが、サポート業務への心理的負荷となった可能性がある。

以上のことから、教員は Zoom の画面共有やブレイクアウトルームの機能の特性を知り、十分なアドバイス時間を取れるようにグループワークに時間を設定する必要があることが分かった。さらに、教員は ES と受講生を見回るポイントや順番を事前に共有し、受講生へのアドバイスをする機会に偏りが出ないように留意することや、ES の自発的な活動を促せるように、ES もグループ間移動のできる権限を与えたりする必要があることが明らかとなった。

#### 4.2 Zoom 授業内のカメラのオンオフの違いで生じる ES と受講生の関係の差

対面授業とは異なり、オンライン授業では受講生との距離感や雰囲気や掴みづらさと全ての ES が述べた。オンライン授業では、対面授業では生じていた和気藹々とした授業の雰囲気があまりなく、フレンドリーに受講生と接することが難しかったと述べた。

学生との距離が、オンラインだと築きにくいという課題を感じましたので、対面だと、1 人の学生とか、まあ、全体見渡したりとか、僕の人となりはずっと出ているので、そこで、距離っていう面では、すごく違ったかなと思っています。(ES E)

その起因として、カメラのオンオフが影響しているように思われた。Zoom にはカメラ設定機能があり、受講生がカメラをオンにし顔出しするか、もしくは、オフにし顔出しをせずに名前のみの提示にするかは、各担当教員の指示によって異なる。PEP 授業でもカメラのオンオフにつ

いての統一されたグラウンドルールはなく、担当教員の裁量に任されている。カメラオンの強要は、プライバシー侵害やハラスメントに関わることから、PEP 教員間でも意見が分かれるところではある。しかし、本インタビューに参加した ES 5 名の内 3 名がカメラのオンオフに言及し、それが受講生との距離感の掴みややすさに関わっていることが窺えた。

ビデオがオフやと、フィードバックしたとしても、リアクションが全然分かんなくて、なんか満足してないのかなとか。今までやったら、これしたらどう、って言って、ちょっと、うーん、みたいな感じだったら、違う方向性で、ほんじゃこれは、みたいな提案出来てたけど。やっぱ、ビデオがオフやと、その言っても、何かを、それに対して、リアクションしてくれてるとかが、わからへんし。みんな、はいはいはい、とかしか言わないんで、分からへん、とか言ってくれへんから。(ES C)

さらに、ES は、受講生に対してアドバイスをする際に、受講生の反応を見ながら、アドバイスの内容を変更したり、新たな提案をしたりしていることがわかった。受講生の反応を表情から汲み取り確認するために、カメラオンにする必要性を教員に訴えかけていた ES もいた。教員からもカメラをオンにすること積極的に伝えてほしいと主張する一方で、教員のカメラを強制できない事情も理解し、ES は授業サポート業務に当たったことも窺えた。

先生方もうちょっと積極的にカメラオンを言ってもいいんじゃないかなって、僕は思っています。(ES A)

その分、ちゃんと課題が見るようにしたりとかすれば、めっちゃめっちゃ困る程ではないけど、めっちゃめっちゃいい訳ではない。(ES D)

つまり、ES は、カメラのオンオフに関わらず受講生の授業内学習サポートすることはできるが、受講生に寄り添ってアドバイスをするには、受講生の反応や表情を汲み取ることが重要であるため、カメラをオンにする方が、コミュニケーションを円滑にし、受講生へのアドバイスを深化させることができる、と考えていることが窺える。

立山・カッティング・筒井(2021)も同時双方型オンライン授業のセミナーを開講し TA を活用し、TA へアンケートを取った際に、TA が Zoom のカメラをオンにするもののルール化を訴えかけていたと述べている。また、立山らは、教員からカメラオンの義務化を押し付けるのではなく、受講生を主体的な学習者に転換させるには、受講生間同士でのグラウンドルール作成の中で、カメラオンについてのルールを含むことを期待する、とも述べている。筆者らは、ES 自身がラーニングファシリテーターや学習モデルとして、カメラをオンにすることが円滑なコミュニケーションの鍵である、ということをお訴えかけることもできるのではないかと考える。受講生がオンライン授業中にカメラをオンにして顔出しをすることで、ES も受講生にフィードバックしやすくなり、ひいては受講生のプロジェクトの改善に繋げることができるのではないかと示唆された。

#### 4.3 Slack 活用から生じたコミュニケーションの活性化と課題

2020 年度より PEP では Slack でクラスチャンネルを作り、授業に必要な情報配信や受講生同士のコミュニケーションツールとして活用をしている<sup>5)</sup>。チャンネルは教員が作成し、教員、受講生、ES の三者がクラスチャンネルに参加する。ES の業務の 1 つに、授業外での多様な学習を支援する「学習サポート機能」というものがあり、授業時間外でも受講生からの質問に ES は回答をする役割を担っている。インタビュー協力者全員が、クラス全体に対してはクラスチャンネルで授業時間外に情報発信をしたり、個別のやり取りではダイレクトメッセージを送ったりしたと述べていた。

チェアでどんなことを言ったらいいか分からないという質問があったので、それを僕が Slack で全体に共有したり。(ES B)

Slack を導入し、個別に質問対応をする中で、受講生との関係性が深まったと述べていた ES もいた。また、Slack だけでなく、必要があれば Zoom を用いて相談対応に当たった ES も 2 名いた。

個別に連絡とかも取り合って、まあ、先生とかに言いにくいこととかも聞いたりも結構積極的にしてたら、自然と仲が深まったので、そういった中で、その、ちょっとピンチだと言うときは、もうちょっとしんどいと言うときは、じゃあ、ちょっと授業外に、Zoom でもいいんで、ちょっと、根本的に見つけ直したりとか、あと、底上げしたりとかっていうのをたまにして。(ES E)

授業用 Slack を導入したことで、インタビュー協力者 5 名の内 1 名は対面授業に比べて、授業外での個別相談対応が減ったと述べていた。理由としては、受講生が教員と Slack で繋がっており、ES ではなく、教員に直接質問をしているのではないかと、いうものであった。

授業外でたまに、その、どうしてもわからなかったら、私の連絡先に教えるからって言ってあったので、それで、何人かに教えたことがあったりするんですけど、オンラインになってからそういうことは減ったかなと。逆に、でも、先生とも連絡がすぐつく、Slack にいるんで (先生も Slack に登録し、受講生は先生に直接連絡が取れるので)、そっちに聞いているのかな、とか思ったりしてる。(ES D)

ただ一方で、授業時間外での個別対応に負担を感じた ES も 1 名いた。また、同 ES は、ES と教員も Slack で繋がっているため、教員との連絡はいつでも取ることはできたが、教員からの連絡が夜間や休日に届き困った、と訴えた。

春の時は、もう、すごかったです。ES も含めて、毎日平日の夜 10 時から 12 時は誰かに教える時間、毎日それで、誰か予約が入ってるみたいな。(ES A)

先生によっては、本当に、真夜中の時間、先生の勤務時間とか、先生が仕事してるじゃないけど、夜過ぎに連絡してくるので、それはせめて、その昼の間に、日中、その常識的な時間に連絡していただきたいです。(ES A)

また、受講生から PEP 授業以外の他の授業に関する質問が来た ES もいたようである。

他の授業の、多分、薬学部の子やったんで、他の授業のこととかは、結構聞かれたり。これってこうなんですけど、どーなんですか、みたいなんは、聞かれました。(ES C)

Slack は manaba+R とは異なり、チャット機能があるため、受講生にとっては気軽に ES と、あるいは、教員と繋がれる便利なツールである。授業時間外に Slack を活用し、学習サポート業務としてアドバイスをを行う中で、受講生との関係性を構築することも可能である。一方で、即時的にメッセージのやりとりができるため、プライベートとの線引きも難しく、教員が想定している以上に ES が授業時間外労働をしてしまう可能性があることがわかった。また、Slack で教員、ES、受講生の連絡手段は確保できているものの、不適當な時間でのやりとりが生じてしまったケースが見受けられた。以上のことから、教員と ES はそれぞれどのような質問に対応するのかの役割分担や、ES にも質問対応可能時間のオフィスアワーを設けさせ、受講生に提示しておく必要があるのではないかと考える。

#### 4.4 教員と ES とのコミュニケーションの重要性

前述のように、オンライン授業では受講生との関係構築に難しさを感じたと主張した一方で、教員とのコミュニケーションの取りづらさや教員との事前打ち合わせの重要性に関して、全ての ES が言及した。とりわけ、対面授業時には、授業前後に打ち合わせ時間や移動時間の合間に教員との雑談時間があつたが、オンライン授業になると授業時間内だけに限られてしまい、十分な教員とのコミュニケーション時間が取れていないことがわかった。

対面の時やったら、やっぱりの授業前に来て、ちょっと早く来て、準備してたりとかしなきゃいけない、というのは学生側からと見ていたんですけど、オンラインだと、僕結構、10 分前とかでも、Zoom 前で待機していたんですけど、いつも、先生結構 5 分前ぐらいじゃないと、早くても 5 分前だったんで。(ES B)

オフラインの方がその辺は先生とも話しやすかったし、授業後とかもちょっと喋って一緒にその教室から外に出たりとかする時間もあつたじゃないですか、そう言う時間もなくなっちゃって、もうすぐ、はい、おしまい、みたいになっちゃってて。(ES D)

また、事前打ち合わせ時間が少なかったため、ES の得意なことを活かさきれていなかったり、事前準備の時間が取れずに困ったりした様子が窺えた。

その授業始まる前1時間とか、一回、その第0回（授業開講前の教員とESとの打ち合わせ）とかで、どのようにやるかとか、例えば何が得意なのかとか、ESの方は何も知らないまま始まっているっていうのもあると思うので、お互いの得意不得意とかが活かせずに始まっているので、そこの相互理解っていうのもまず必要かなっていうふうに思う。（ESE）

そのいきなり仕事振られることがあって、前日になりますけど、これやってください、みたいなことがたまにあるので、先週の授業の時点で伝えられたんじゃないかな、とか、思うことがあるので、1週間くらい前に、その次の週にやってほしいことを伝えてもらえるとこっちとしても準備がしやすいからというのはあります。（ESA）

また、対面授業とは異なり、授業時間外での業務が増えた、負担感が増えた、とした理由の一つに、フィードバックに時間がかかる、という意見が2人のESから見られた。

動画見て、一人一人にコメント欲しいというのも、もしかしたら、対面やったら、授業内に出来たかもしれないんですけど。オンラインになったら、何回も何回も再生しちゃって、自分の集中力の問題かもしれないんですけど。（ESC）

以上のことから、対面授業時には授業前後で取れていた教員との打ち合わせ時間や雑談時間がオンライン授業ではなくなってしまったということがわかった。ESの授業サポート業務には、受講生への質問対応だけでなく、担当教員へ授業進行に関する意見を伝える役割もある<sup>1)</sup>。対面授業時では、自然と発生していた授業前後で打ち合わせや雑談を通じて、次回準備事項や授業の進行、受講生の様子について情報共有を行っていたのかもしれないが、オンライン授業では、教員側が意識的に授業前の打ち合わせや授業後のリフレクション時間を確保することが重要であることが示唆された。その中で、オンライン授業下で教員にとっては把握しづらくなってしまった、ESが個別受講生にどのような学習サポートをしているのか、などの授業時間外でのESの活動を把握し、授業改善を図る必要性や、個別ESの授業時間外での業務過多を取り除くことも重要であることが分かった。

#### 4.5 今後のオンライン授業でのES活用と授業改善に向けて

本章では、ESの声を引用し、データから生成された4つのテーマを提示しながら、どのように授業を円滑に進め、改善できるのかを考察してきた。4つのテーマの内、2つは授業ツールであるZoomの活用について、1つは授業外コミュニケーションツールであるSlackの活用についてのテーマであった。これらのツール活用はオンライン授業を円滑に進めるために必要不可欠である。これらツールのシステムや機能により受講生とのコミュニケーションが取りづらかったとESは訴えていたが、授業ツールやコミュニケーションツールを上手く活用することで、受講生との関係は円滑に構築できるのではないかと、ということも示唆された。ブレイクアウトルームでのアドバイス時間の不足やアドバイス人数の偏り、カメラオフのため受講生の表情が読み取れず適切なアドバイスができていないのではないかと不安、授業時間外勤務の過多など、それら

のツール活用の課題として挙げられた点は、教員も ES も共にそれぞれのツール活用で起こる可能性のある問題を事前共有することで改善されるものでもあると推察できる。どのように受講生を巡視して欲しいのか、ロールモデルとしてどのように授業参加をして欲しいのか、授業外コミュニケーションはどのように図っていくべきか、など授業進行や受講生に関する情報を授業開始前に ES に共有することで解消されていく課題であると思われる。

対面授業時では、授業時間前後の時間を物理的に ES と過ごす環境があり、教員は打ち合わせや授業リフレクションを ES と行うことができていたが、オンライン授業であると教員が授業直後に Zoom ミーティングを終了すると、ES と教員との対話がそこで途切れてしまっていた。本学のピア・サポート・プログラムの目指すべき方向性として、「支援される側の学生の成長」と「支援する側の学生の成長」を実現することに合わせて、「指導する教職員の成長と業務の改善」が強調される（沖、2016）。ES は教員と受講生を繋ぐ架け橋的存在であるので、教員は、授業の運営や進行に関する助言や受講生の様子などを ES から伝えてもらう時間を、オンライン授業では意図的に確保する時間が必要であると示唆された。この「指導する教職員の成長と業務の改善」機能がオンライン授業でも潤滑に機能すれば、ES が積極的に受講生の学びを支援することができ、受講生の成長をさらに促す好循環が生まれると言えよう。

余談ではあるが、ES2 名がインタビューの中で、オンライン授業での受講生の発表の質に言及した。オンライン授業下の発表では「原稿を読んだだけ」「ジェスチャーする子がいない」など、発表のデリバリースキルが低下したのではないかと、との声も聞かれた。教員の中でも同様に感じた者も多くおり、2021 年度の春学期のシラバスには中間発表や最終発表期間を対面授業とする設定をした教員が大半だった。最終的に、新型コロナウイルス感染症に対する立命館大学の行動指針の活動レベル引き上げや、日本に入国できない留学生への配慮のために発表をオンライン授業でせざるを得なくなってしまうクラスも一部あるが、最終発表はほとんどのクラスで原則対面授業の形をとることができた。その結果、受講生の中には対面授業での発表に慣れていないデリバリースキルに課題が残る者もいたが、受講生にとってはデリバリースキルの重要性を確認できるいい機会となった。ES や教員が日々の授業の中での気づきを活かし受講生の成長をさらに促すことができた事例であるとも見える。

## 5 おわりに

本稿では、2020 年度 PEP 授業で活躍する ES がどのような方法で、双方向型オンライン授業支援を行ってきたのかの例を報告し、インタビューから得た ES の声を分析しながら、オンライン授業をより円滑に進めるために、どのように教員が ES と協力し、授業の質の向上に努めることができるのかを考察してきた。突如として始まったオンライン授業であったが、ES は今まで培ってきた ICT スキルを活かし、柔軟に LMS や SNS を用いながら受講生の学習支援を行ってきたということが分かった。ES はオンライン授業下であっても、対面授業と同程度のサポート業務をこなすことができたと自負していた一方で、受講生及び教員とのコミュニケーションがしづらくなったと述べていた。PEP 授業ではオンラインツールを積極的に活用したため、本調査を通じて、その活用課題も見出すことができた。教員はそれぞれのオンラインツールの特性を知

り、ES が能動的に受講生にアドバイスできる環境を整え、どのようにすれば授業サポートを深められるのかについて留意しながら、授業運営をしていく必要があるということが明らかとなった。さらに、ES は教員の日常的な指導の下で自主的な活動が求められているので、ES が授業内外で得た気づきをオンライン授業下では教員に還元する機会を意識して教員が確保する必要がある。そうすることで、ES と協力しながら、オンライン授業をより円滑に進め、受講生に学びと成長の機会を還元する事ができるだろう。

本調査では 2020 年度秋学期に PEP 授業サポートで活動した全ての ES からの声を得ることはできなかったが、5 名へのインタビュー調査から得たデータの分析を通じて、授業改善に向けた手がかりを得ることができた。今後のオンライン授業時には、教員が積極的に ES との対話の機会を確保し、ES と協力し合いながら授業改善を図る必要があるだろう。

本調査結果は、2021 年度秋学期開始前に、科目担当講師を含む PEP 教員の会議で提示をした。会議では調査結果を踏まえ、どのように今後組織的に ES とオンライン授業運営ができるのかを議論した。その議論の結果を以下に記す。1 つ目の課題である Zoom 授業でクラス全体を見渡すことの難しさを改善するために、ES の自律的な活動を尊重し、ES に Zoom の「共同ホスト」権限を常時付与し、ブレイクアウトルーム間移動の自由度を与えることが提案された。2 つ目の課題である受講生のカメラのオンオフについては、依然として難しい問題であることには変わりはないが、ES の気持ちに教員が理解を示しながら、授業の運営方法を今後も教員と ES が協力し考えていくことが重要だろうと議論した。3 つ目の Slack の活用では、授業時間外での労働負担の軽減をすることが課題として挙げられた。授業用の Slack 内には、受講生が授業全体の共通に起こる疑問や質問を解消するための全受講生が閲覧できる「help チャンネル」が開設されている。受講生は直接 ES や教員に質問をせずとも、この「help チャンネル」に質問を投げかけることができるため、教員は受講生に「help チャンネル」も活用できる旨を積極的に伝える方針を確認した。また、ES に対しては、勤務時間外は質問に答える必要がなく、業務に負担を感じる必要は無い旨を予め教員が伝えておく必要があることを確認した。4 つ目の教員と ES のコミュニケーションに関する課題に対しては、意識的に ES との打ち合わせの時間を取り、各担当教員が ES の声を拾えるように心がけることを確かめた。また、おおよそ月に 1 度のペースで 30 分間程度設けている、ES Peer Development という PEP 独自の ES 間での会議や研修の際に、教員が ES 全体の声を拾い、教員側の意見を ES に伝えることも検討した。

今後も、得られた知見を本プログラムに関わる全英語教員と共有し、教員間、教員・ES 間で協力・情報交換しながら、効率的なオンライン授業の運営と、さらなる授業改善を目指したい。

## 謝辞

本論の執筆において、スポーツ健康科学部の河井亨准教授と昨年度立命館大学をご退職された山岡憲史先生から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。また、本研究は、学内助成「With コロナ社会 提案公募研究プログラム - Visionaries for the New Normal」の助成の一部を受けたものです。本研究に際し、インタビューに協力して下さった ES の方々、並びに、生命科学部・薬学部プロジェクト発信型英語プログラムの先生方には、本調査に係る質問にご回答をいただき感謝申し上げます。

## 注

- 1) 立命館大学「ES (エデュケーショナルサポーター) 制度に関するガイドライン」(<http://www.ritsumeikai.ac.jp/file.jsp?id=483116>)
- 2) 立命館大学の生命科学部・薬学部プロジェクト発信型英語プログラム『「2020年度 春学期 TA・ES マニュアル」(PEP ES ガイダンス 2020年度、2020年4月)』
- 3) 大賀 まゆみ・落合 淑美『「Web 授業における ES・TA 活用事例報告」(言語教育センター FD 企画、2020年6月25日)』の資料を一部加筆修正をした。
- 4) PEP では、YouTube チャンネルを持っており、2020年度に PEP の YouTube チャンネルに一般公開としてアップロードされた ES 作成動画の数は4本あった。さらに、ES の中には、PEP の YouTube チャンネルではなく、自分自身の YouTube チャンネルに解説動画や自分が受講した際の発表動画をアップロードした者もいた。ES 作成動画には、どのように効果的に発表をすることができるか、プロジェクトアイデアをどのようにブレインストーミングをしていくか、プロジェクトのアウトラインをどのように組み立てるのか、などの内容があり、受講生が授業を受講していく過程で直面する課題に則して作成されていた。動画は Rits PEP Channel より参照されたい。(<https://www.youtube.com/user/ProjectBasedEnglish/videos>)
- 5) PEP 授業では、2020年度より受講生にも授業用ワークスペースを設け、クラス毎で連絡を取り合えるようにクラス別のチャンネルを作った。2020年度春学期の段階では、PEP を導入する2学部3学年の90%以上にあたる約1300名が授業用ワークスペースに参加していた。(木村修平・近藤雪絵「非常時の大学英語授業のオンライン実施に関する考察—2020年度春学期の振り返り—」『PC Conference 論文集』、2020年、87-88頁。)

## 参考文献

- 大賀まゆみ・落合淑美「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—」『立命館高等教育研究』21号、2021年、261-274頁。
- 沖裕貴「学生参画と教職協働が大学を変える」日本私立大学連盟『大学時報』325、pp.132-133、2009年。
- 沖裕貴「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。
- 木村修平・近藤雪絵・大賀まゆみ・落合淑美・延田リサ・山下美朋「“共有”が支えた正課英語プログラムの大規模オンライン実施—教材、知見、アイデアのメッシュ化について—」『大学教育研究フォーラム発表論文集』、2021年、199頁。
- 土屋雅子『テーマティック・アナリシス法：インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎』ナカニシヤ出版、2016年。
- 山中司・木村修平・山下美朋・近藤雪絵『プロジェクト発信型英語プログラム—自分軸を鍛える「教えない」教育—』北大路書房、2021年。
- Braun, V., & Clarke, V. “Using Thematic Analysis in Psychology.” *Qualitative Research in Psychology*, No.3・2, 2006, pp.77-101.
- Kondo, Y., Kimura, S., Oga, M., & Kasamaki, T. “The Pedagogical Significance of the Education Supporter System in the Project-based English Program at Ritsumeikan University.” *The Japan Association for Language Education and Technology the 55th Annual Conference*, 2015, pp.134-135.

附録1 コードブック例

逐語録 番号	該当箇所 番号	コード	語り
A	1	対面での ES 経験はないが、対面授業と同等の授業サポートができたと感じる	今年が初めての ES という事で、対面とオンラインとの比較は出来ないですけど、オンラインだけで ES やってた身としては、そこそこ満足がいくような仕事ができてるんじゃないかなと思っていました。
A	2	自分の担当してもらった ES よりは働いている	1 回の際は、僕は、P1P2 でどちらも ES さん付いてくださってて、授業を受けていて、そのときの ES さんよりかは働いているような気がしています。
A	3	ワークシートへのフィードバック	どの先生もワークシート毎週生徒が出すものに対してフィードバックしてくださいと言われてるので、クラスの半分くらいに週 1 でフィードバックするようにしています。
A	4	ワークシートへのコメント	1 回全部読んで、リサーチで書いてないようなところをコメントするようにしているような活動を。
A	5	ブレイクアウトルームでの相談対応	あとの授業出席して、毎回ブレイクアウトルーム、どの先生も作られるので、そこでリサーチの進捗とかを、まあ基本的に。

附録2 サブテーマ例

テーマコード	オンライン授業での受講生とのコミュニケーションがうまくいかなかった
定義	オンライン授業の ES 業務の中で、ES が担当クラスの受講生とのコミュニケーションが回りづらかったとの記述
取り入れ条件	オンライン授業で受講生とのコミュニケーションが上手くできなかった、仲良くなれなかった、クラスの雰囲気が悪くなかった、などの語りを全てコーディングする
除外条件	オンライン授業での受講生との距離感などは含まない 対面授業時との比較については含まない
収束コード例	オンラインだとただ作業に取り組むため仲良くなれなかった (C:14) クラス間交流や和気藹々とした雰囲気、質問しやすい雰囲気はなかった (D:35)
具体例	なんか真面目に言われたことを、みんながやるみたいで。ちょっとあんま仲良くなれなかった気がします、みんなと。(C:14) クラス間の交流というか、和気藹々と発表できるかとか、困ったことがあったら、気軽に聞けるみたいな雰囲気ではなかった。(D:35)

テーマコード	オンライン授業での受講生の雰囲気や距離感の掴みづらさ
定義	オンライン授業の中で、ES にとって、受講生との雰囲気や距離感を取りづらかったとの記述
取り入れ条件	オンライン授業の中で、受講生との距離感が取りづらかったなどの記述を全てコーディングする
除外条件	対面授業時にクラス全体を見渡すことができるなどはこのコードに含まない
収束コード例	オンライン授業の方が距離感が取れなかった (E:9) 一回生は特に受講生同士、教員、ES の距離が遠いから特に工夫が必要 (C:41)
具体例	どちらかという、オンラインの方が取れてなかったです。リモートになると。(E:9) 1 回生とかは、特に先生のことも知らへんかったりするんで、やっぱり先生と、まあ ES と生徒も、生徒との距離って今までよりも顔遠ざかっている。(C:41)

上記コードブック、サブテーマ例は、ATLAS.ti (version 8.4.5) で入力されたものを本稿のために整理し、一部抜粋したものです。

## A Case Study about Learning Support by ESs in an Online Interactive Class during the Coronavirus Pandemic:

Project-Based English Program, a Mandatory English Course

OCHIAI Yoshimi (English instructor, Language Education Center, Ritsumeikan University)

OGA Mayumi (English instructor, Language Education Center, Ritsumeikan University)

### Abstract

Ritsumeikan University has introduced the Educational Supporter (ES) system, in which undergraduate students in the regular course support the students for learning both inside and outside the classroom. The Project-based English Program (PEP), a required English class in the College of Life Sciences and the College of Pharmaceutical Sciences, has also introduced the ES system. This paper reports how the ESs in PEP online courses in the academic year of 2020 provided peer support and class management support to make the classes interactive. This study also conducted interviews with five ESs to find out what they felt worked well and what did not work well about their online support process. The results showed that while many ESs felt that they could provide the same level of classroom support in online classes as they would in face-to-face classes, they also found it challenging to communicate with students and teachers. Based on the results, this paper considers how teachers should structure online classes and work with ESs to improve the quality of online classes and facilitate the online classes more efficiently.

### Keywords

interactive online class, educational supporter, learning support, Project-based English Program

## 実践レポート

# 立命館社会起業家支援プラットフォーム RIMIX・ 総長ピッチチャレンジにおける成長指標と プログラム改善についての取り組み

上 田 隼 也・富 田 沙 樹  
川 村 哲 也・河 井 亨

### 要 旨

学校法人立命館では、ビジネスを通じて社会課題解決に貢献する人材のマインド養成から起業支援まで様々なプログラムを、ひとつのプラットフォームとして見える化し、学園内外の連携等によってプログラムの拡充を図ることを目的に RIMIX（Ritsumeikan Impact-Makers Inter-X（Cross） Platform）を展開している。本レポートでは、RIMIX で実施している複数のプログラムのうち、RIMIX 事務局が実施するアクセラレータープログラム<sup>1)</sup>「総長 PITCH CHALLENGE」の 2020 年度の実践を報告する。同プログラム内で受講生がビジネスを通じて社会課題を解決する人材やそれを支援する人材に成長していく要因を探るとともに、今後のプログラム改善に活かすため実践をまとめている。

### キーワード

起業、社会的起業、起業家育成、アクセラレータープログラム、ピッチコンテスト、教育効果指標、教育プログラム改善

## 1. はじめに

近年、世界中で、課題解決に向けたイノベーションの起点としてスタートアップと呼ばれる企業の存在が重要性を増しており、日本でも、政府、地方自治体によるスタートアップ拠点が設置され、支援環境が整備されつつある。同時に、SDGs や ESG を重視する流れが強まり、社会課題の解決とビジネスの両立が求められるようになってきている。立命館では、「学園ビジョン R2030」のもと、SDGs 推進ならびに未来の姿を積極的に社会に示すイノベーションの場の創造への一つの方策として、「RIMIX」を 2019 年 9 月からスタートしている。RIMIX とは Ritsumeikan Impact-Makers Inter X（Cross） Platform（立命館社会起業家支援プラットフォーム）の略称で、主にビジネスによって社会にインパクトを与える人材、社会起業家を育成するためのプラットフォーム

である。立命館学園全体を対象として、社会課題解決に貢献する人材・マインド養成から起業支援（投資ファンド）までの取り組みを一つのプラットフォームとして見える化し、学園内外の連携等によって拡充を図ることを目的としている。

## 2. 対象プログラム：総長 PITCH CHALLENGE2020 について

### 2.1 目標と位置づけ

総長 PITCH CHALLENGE（以下、総長ピッチチャレンジ）は、RIMIX の各種プログラムのうち、設置当初より実施されているアクセラレータープログラムである。ビジネスを通じて社会課題を解決する人材（インパクトメーカーと呼ぶ）を育成するという RIMIX の目標の中でも、特に、社会起業家の輩出に直結するプログラムである。

RIMIXの各段階「Chance」「Challenger-ship」「Entrepreneur-ship」「Entrepreneur」のうち、「Entrepreneur-ship」～「Entrepreneur」の段階に当たる。



図1 RIMIX プログラム図 (2020)

### 2.2 総長ピッチチャレンジの内容と方法

2020年の総長ピッチチャレンジは、図2のように、インプット、ブラッシュアップ、総長 PITCH THE FINAL の3つのプログラムで構成された<sup>2)</sup>。ピッチとは、起業プランやビジネスプランのコンテストで用いられる呼称であり、3分や5分の短い時間のプレゼンテーションで自らの主張や提案を行う活動をさして用いられている。総長ピッチチャレンジの参加者は、学校法人立命館の設置校に所属する学生・生徒・児童（小学生～大学院生）を主体とするチームである。なお、3つのプログラムは、いずれも課外プログラムであり、2020年度はコロナ禍のためオンライン主体で実施した。



- \*今年度のプログラムは、すべてオンラインにて開催します
- \*「SSAPワークショップ」「インプット+オーディション」「ブラッシュアップ+総長ピッチ」の各プログラムは独立しての受講も可能です
- \*「ブラッシュアップ+総長ピッチ」への参加は「オーディション」通過者が対象です
- \*総長PITCH THE FINALは、当初の予定(12/18)から日程を変更し、12月19日にオンラインにて開催を予定しております。

図2 総長ピッチチャレンジ2020スケジュール

インプットでは、受講者が、リーンローンチパッド<sup>3)</sup>の手法を用いて受講生自らのビジネスアイデアをビジネスプランへと練り上げた。各回は2時間で、全5回の連続ワークショップである。インプットでは、ソニーグループ株式会社 Sony Start-up Accerallation Program (以下、SSAP)<sup>4)</sup>の協力を得て、リーンローンチパッドの手法を用いて、講義とグループワークを通して、受講生自らのビジネスアイデアについて、市場性、収益性をメインにビジネスプラン化した。

次に、ブラッシュアップでは、ビジネスプランによるオーディションを経た7組のチームが、ビジネスプランを改善し実現性を高めた。各回1時間で、全4回、SSAPのメンターがメンタリングを実施した。メンタリングは、チームへの個別メンタリングによって、事業化検証・事業運営・プロトタイプづくり・プレゼンテーションを対象に行われた。メンタリングにより、ビジネスプランの蓋然性、実現性、ピッチの表現力に関して向上を図った。

最後に、2020年度の総長 PITCH THE FINAL にて、学校法人立命館総長(立命館SDGs推進本部長)や、社会の第一線で活躍する起業家・事業家・投資家に対してピッチを行う。ブラッシュアップされたプランを持って5分間のピッチを行った。ピッチ後、審査員による質疑応答を経て、上位から順に「総長賞」「SSAP賞」を授与し、引き続き起業に向けた支援を行った<sup>5)</sup>。

### 3. プログラム検証の取り組み (RIMIX INDEX)

#### 3.1 総長ピッチチャレンジへのプログラム検証の背景

総長ピッチチャレンジでは、試行的実施(2019年)後、本格展開の中でプログラム検証のしくみをプログラム内に取り入れることを摸索していた。そこで、プロジェクト名をRIMIX INDEXとし、2020年のプログラムに対して、プログラムを評価する検証の実践を行った。

まず、成長の指標と評価の検討を行なった。総長ピッチチャレンジの成果を測る指標は、目的上、プログラム参加者の起業数となる。しかしながらRIMIXは、起業家を支える投資家、金融機関、自治体等様々なコミュニティでイノベーションを起こす人材など、インパクトメーカーを取り巻くエコシステム作り、起業も含む多様なキャリア選択も視野に入れている。そのため、社

会課題を解決する関連人材を育成するという観点で、参加者個人の成長にどの程度寄与したのかという指標も必要となる。

起業家教育の教育効果指標としては、Entrepreneurial Mindset Index<sup>6)</sup> など既存の指標もあるが、2020 年は立命館学園に根差す文化や、RIMIX で設定した理念に照らしつつ、社会課題に興味・関心を持つ学生・生徒たちの現状を知ること兼ねて、適切な指標とは何かについて検討を行うこととした<sup>7)</sup>。

教育効果指標の検討に当たっては、アセスメントに注力するあまり、起業に向けた活動の時間を奪ってしまうという本末転倒な事態を避けねばならないという原則が確認された。そのために、「学生・生徒・児童の成長を促進する評価活動を追求する」ことが確認された。そして、評価活動は、学生・生徒の挑戦と成長を促進するような評価活動でなければならないことが方針とされた。この原則は、教育理論では、「結果のための道具」方法論ではなく、「結果と道具」方法論（結果と道具を循環・同時並行で追求する）と表現されている（Holzman, 2009=2014; 河井 2019）。また、RIMIX INDEX の活動は、個々の学生・生徒のプログラム内での評価や選抜に、何らの影響を及ぼさないものとして設定した。

### 3.2 プログラム検証の実際

プログラム検証は、①プログラム全体の改善を図ることと②個々の参加者のモニタリング（成長の可視化）と効果的な支援が目的である。最低限の機会でプログラムの効果を測ることを目的に、インプットエントリー時、インプット受講中、総長 PITCH THE FINAL 後の 3 つのタイミングに設定した。

#### 3.2.1 検証（1）インプットエントリー時のデータについて

エントリー時の設問設定について、2019 年度の総長ピッチチャレンジに参加した学生・生徒の成長の傾向や、株式会社 COLEYO の studio あおなどでの実践、スポーツ健康科学部での実践などをもとに、INDEX チームでディスカッションを行った。その中では、成長をリーダーシップ、モチベーション、主体性、チームワークといった様々な言葉で把握することが試みられた。立命館大学において掲げられた学生育成目標（石坂 2020）などの既にある枠組み、学生の成長の 3 側面（対他関係、対自関係、対象との関係：河井（2014））などの理論枠組みも検討された。“どんな”リーダーシップか、“どんな”チームワークか、“どんな”主体性かとその内実を問う作業を重ねる中で、RIMIX 独自の挑戦と成長にフォーカスする必要性が認識されていった。その結果、RIMIX での挑戦について、参加者が、なぜその挑戦をしたいかを基盤としつつも、社会課題への挑戦を求め、かつそれによって未来社会への創造につなげてほしいというプログラムの願いが明確になり、以下の設問設定とした。

「どのような社会課題に取り組みたいですか。なぜしたいか、どのような状態を実現したいかの 2 点を含めて具体的に 2 分間で述べてください。」

この項目を、インプット時に、読み取る情報をなるべく多くするため動画（4 分間）として受

講生に提出してもらった。提出に当たっては、個人を特定しない形でプログラムの改善に資する活動に使用する旨を断っている。

エントリー動画は、2020年6月28日から7月5日までを提出期間とした。動画提出者は、インプット受講エントリー者77名（うち、立命館大学学部生45名、立命館大学大学院生1名、立命館アジア太平洋大学学部生9名、立命館守山高校6名、立命館慶祥高校16名）であった。

### 3.2.2 インプット受講中

データ取得は、インプット中の学生交流を兼ね、学生スタッフによるグループインタビューという形式で実施された。コロナ禍によるオンラインプログラムでの交流機会を設定し、起業活動で重要になるコミュニティ形成を図るためである。

学生スタッフの問いかけの項目は、エントリー時の項目をさらに掘り下げるために、表1の通りとした。

表1 学生スタッフによるグループインタビューの項目

- 
- ・自己紹介をお願いしますか
  - ・なぜ総長ピッチチャレンジに参加しようと思ったのですか？
  - ・自己PR動画で話した自分が解決したいと思う社会課題について詳しく教えてください
  - ・自分が解決したいと思っている社会課題の解決につながるような活動をこれまでにしてきましたか？
  - ・社会問題の解決にむけてこれからどんな活動をしたいと思っていますか？
  - ・将来の夢を教えてください（起業の意思の有無、プロジェクトの継続などを含めて）
- 

グループインタビューはZoomを用いて行い、最大4名とした。インタビューを行う学生には、河井准教授より、学生の実演を含めた事前説明会を行なった。インタビューの留意事項として、インタビューを行う学生スタッフがまず自己紹介をすることを決め事とした。インタビュー時の工夫として、参加動機や社会課題についてあまり多くを語らない場合、インタビュアーから、きっかけになった出来事や印象的なエピソードを具体的に問いかけるようにした。また、「なぜ」と分析的に問いかけるのではなく、「どんな」と問いかけることを意識するように求めた。

グループ・インタビューは、2020年7月8日から7月25日に実施し、インタビュアーは学生スタッフ（8名）が担った。インタビューには、49名が参加した。

### 3.2.3 総長 PITCH THE FINAL 後

総長 PITCH THE FINAL 後は、プログラム検証につながるデータを取得するために、「RIMIX ミーティング」というオンラインプログラムを設定した。ファシリテーターを外部から招聘することにより、RIMIX 事務局に遠慮せずに率直な意見を求めるための工夫をした。

参加者による RIMIX ミーティングでは、ビジネス研修の現場で取り入れられている KPT の視点から振り返りを行なった。KPT 法とは、KEEP、PROBLEM、TRY の頭文字である。このままでよいところ（KEEP）、このままでは問題があるところ（PROBLEM）、変革した方がいいところ（TRY）の3つの観点から振り返りを行い、参加者間でディスカッションを行った。

2021年6月13日に2019年度総長ピッチチャレンジ参加者の5名（社会人1名、大学院生1名、学部生2名）、2020年度総長ピッチチャレンジ参加者の5名（学部生4名、高校生1名）、RIMIX

学生スタッフ 2 名が参加して実施された。

実際のディスカッションのテーマは、「なぜ RIMIX に参加したか?」「何を期待したか?」に始まり、「参加してどのような変化があったか?」、そして「次世代へのアドバイスをどのようにするか?」と設定された。グループでのディスカッションの際には、「変革した方がいいところ (TRY)」に関わって、「具体的で実現可能な TRY とは何か?」「改めて落としていけない RIMIX が大切にする価値は何か?」という点も話し合われた。

### 3.3 検証データの活用方法

プログラムの検証の際には SSAP インプットエントリー時の動画をメインに活用し、SSAP インプット受講中のグループインタビューデータは動画情報の補足として活用した。エントリー動画を通して、学生・生徒がどの段階にあるかの判定を重ねることで、ループリックを作り上げていくという方法を取った。具体的な方法は、まず、RIMIX INDEX メンバーが 2 人 1 組となり、動画を判定した。次に、判定理由となぜ他の判定ではないか (なぜ上下のレベルではなくこのレベルなのか) をお互いに説明し、最終判定を確定した。判定が分かれた部分は、4 人で協議した。この結果を元にループリックを作成・修正していった。

評価の際の注意事項として、すべての出場者が SSAP インプットを経るわけではないことが挙げられる。オーディションから参加する出場者もいる。そして、選抜があるため、構造的に最終までたどり着くのが一部の受講生のみである。2020 年は、SSAP 受講者が 77 名、オーディション応募者が 34 名 (うち SSAP インプット受講者 18 名)、総長 PITCH THE FINAL 参加者が 17 名 (うち SSAP インプット受講者 9 名) であった。今回の検証はプログラム改善の参考にしつつ、活用するに留めた。今後は、途中で参加しなくなる学生も含めて、包括的な検証をすることも実践の課題となる。

## 4. 結果と省察

### 4.1 成長の指標と評価の検討

前節で記したように、エントリー時点の動画の評価を細かくすり合わせ、過去の実践経験と紐づけていく作業を重ねた。その結果、受講生には「自分のしたいこと、やりたいことがあるか」「社会に目が向いているか」「アクションをしているか」の 3 点において、様々な形で社会課題を解決する人としての成長の要因が見えてきた。

まず、「自分のしたいこと、やりたいことがあるか」が重要な観点となった。そもそも「したい」という意志がなければ、総長ピッチチャレンジに参加していないと考えられるが、その明確度には大きな差があった。「何かしたい」に終始してしまい、「何を」「何のために」それをするのかという理念や動機がないというケースも見られた。「何のために」の明確度は、次の「社会に目が向いているか」と大きく関係し、それが自分ごと、つまりこれまでの実体験に結びついている場合に、「したい」という意志がより明確になっている傾向があった。

次に、「社会に目が向いているか」が重要な観点となった。日本人は社会への信頼が足りないといった問題も指摘されており (鴻上, 2020)、自分以外の身近なことへ関心を向けることは重

要な成長であると考えられる。社会課題解決と謳うプログラムであっても、社会との関係の中でやりたいことを述べていないケースもあった。一方で、関心の次の段階に当たる、「どのような社会を実現したいか」(岩瀬他、2019)という問いへの自分なりの応答を持ち得ているケースも見られた。このケースは、社会課題の解決の具体化だけでなく、未来の社会のあり方の具体化まで至っていると言え、社会との関係づけについてかなり高い段階にいると考えられる。

最後に、「アクションをしているか」が重要な観点となった。上に述べた2点の成長要因は、実際の行動を既に始めているか、その行動の方向性が明確であるかと関連があることが推察された。さらに、今後の行動への決意よりも、これまでの人生の経験からどのような問題意識を自分ごととして引き出しているかが、今後の成長に関係していると考えられた。また、行動は全体の成長を引き上げるキーであることも示唆された。

起業や新規事業立ち上げ等に当たっては、具体的な行動を起こすことができるかどうか自身がプロジェクトの実現への分かれ道となる傾向がある。具体的な行動には、インターネットのアンケートで声を集める行動、さらには実際に現場で声を集める行動、プロトタイプを作り、実装する行動、フィードバックをもらう行動といったが含まれる。さらに、行動によって、問題がどのような問題か、問題がなぜ問題か、どうすれば問題を解決可能な課題に変換できるか(RIMIX INDEXでは、「課題のツボを抑えることができているかどうか」と表現している)といった、他の成長要因の引き上げに関与する。つまり、自分自身の人生の価値の基軸を明確化することや、社会のあり方の構想を明確にすることも重要であるが、実際の行動(アクション)があるかないか、その行動(アクション)の広がりや深さが他の成長要因に与える影響の方が大きいことが示唆される。

3つの成長要因は相互に関わり合い、収斂しあってさらなる成長を生むと考えられる。行動と経験を積むことで、社会のあり方の理念の具体化が進む。また、それらを踏まえ、自分の軸として、社会との関係における使命感の言語化につながっていく。そしてさらに、そのような洗練と持続的なアクションやトライアルの結果、(言うまでもなく、運を引き寄せつつ)社会へのインパクトを引き起こすイノベーションが期待できる。成長要因のどれかひとつではなく、全てを追求していくことが、RIMIXのプログラムに参加する個人の成長にとって、重要になると考えられる。

#### 4.2 3つの成長要因から構成された RIMIX INDEX ルーブリックと判定結果

3つの成長要因の相互関係を「社会と未来」「アクション」の項目で各レベルに落とし込み、成長要因の指標としてまとめたルーブリックを表2に示す。

表 2 RIMIX INDEX ルーブリック

	社会 × 未来	アクション
Lv.1	自分のしたいことがあるが、社会のありたい姿に意識が向いていない 自分と社会との関係が結びついていない	抽象的に「解決したい」 具体的にしたいことが語れない (Yes / No レベル) 社会に意識は向いている
Lv.2	社会には目が向いているが、理由が掘り下げられていない	活動の概要 (何をするか) を言語化できている 課題を具体的に絞り込めていない (何に対して、何をするのかを具体化できていない)
Lv.2.5	これから取り組む活動を自分事としている 実体験をベースに社会に目が向いている しかし、課題解決へのアプローチ方向が噛み合っていない	活動の課題を具体的に絞り込んだ上で、活動の概要を具体化できている 課題解決に向けた実装可能なアイデアに落とし込まれている
Lv.3	実体験をベースに社会に目が向いていて、課題解決へのアプローチ方向が噛み合っている さらに、使命感 (自分が何をすべきか) が噛み合っている	実装可能なアイデアを実行するためのプランとソリューションに具体化している
Lv.4	社会のありたい姿と自分の使命感が結びついている 取り組みの新規性が薄かったり、社会的な訴求力が不足している	実装可能なアイデアを実行するためのプランとソリューションに具体化して実行している
Lv.5	社会のありたい姿と自分の使命感が結びついている 新規で多くの人に共感を得られ、訴求力が高く、社会的なインパクトを生み出している	事業として実行され、価値を生み出している

レベルについては、「社会×未来」、「アクション」のそれぞれで成長要因の相互関係の段階を示した。レベル 3 未満の学生がボリュームゾーンで、様々な段階が生じることが分かったため、レベル 2.5 を設定した。レベル 2.5 以上が一定の社会課題解決に結果を出せる段階といえる。

SSAP インプットの受講生は、RIMIX に挑戦しようという一定のモチベーション等があるため、RIMIX にエントリーしていない学生・生徒の到達度よりも高いことが予想される。しかし、上記のルーブリックに基づく判定の結果、SSAP インプットのエントリー時においては、受講生 77 名のうち、「社会×未来」でレベル 2.5 以上を示す受講生は 19 名、「アクション」で 6 名、両方レベル 2.5 以上が 2 名であった。この結果は個々人の成育歴もあるが、これまでの教育過程で挑戦へのサポートに課題があったことも示唆している。自分のしたいことは何か、どんな社会にしていきたいか、を考えられる場を提供できたか、さらに、生徒・学生が考えることを本気で実現する場を提供できたか、今後も教育機関として誠実に検討していきたい。

なお、社会課題への関心は薄いが、本人が持つ技術やスキルなどが起点となってアクションが進んでいるケース等もあり、本ルーブリックが全てを網羅するものではないことを申し添える。

上記ルーブリックに基づくレベルにおいて、総長 PITCH THE FINAL の出場者は、オーディションにより少なくともレベル 2.5 を超えていると判定されている。オーディション通過者で SSAP インプットエントリー時に「社会×未来」「アクション」いずれかでレベル 2.5 を超えていたのは 3 名であり、残り 6 名は SSAP インプットとその期間の取り組みで、主に課題解決の実現化の部分が成長したと考えられる。総長 PITCH THE FINAL の受賞者はレベル 4 以上と考えられるが、SSAP インプット受講生からは輩出されなかった。

### 4.3 総長ピッチチャレンジ参加者による RIMIX ミーティングの結果

参加者による RIMIX ミーティングで出された意見を表3に列挙する。また、ミーティングを Miro を用いて整理して行なった。ミーティングでは、Miro のオンラインホワイトボードを活用した。左側に当日のアジェンダや関連する動画を配置している。右側にディスカッションテーマの流れを KPT 法に沿って明示した。各テーマの中の小区分にアクセスすることで、各テーマに自身の考えを付箋で張り出せるようにしている。Miro のオンラインホワイトボードの活用方法のイメージを持ってもらうため、実践の記録として掲載する。

表3 RIMIX 参加者による RIMIX ミーティング

<p>(1) RIMIX が提供するプログラム・総長ピッチに参加してよかったこと【KEEP】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・ソニーの担当者とビジネスアイデアの壁打ちの機会が得られた</li><li>・ビジネスのフレームワークを知ることができた</li><li>・自ら立案したプランだからこそリアリティを感じる学びができた</li></ul>
<p>(2) RIMIX が提供するプログラム・総長ピッチで成長できたと感じたこと【KEEP】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・やり切る力がついた。プレゼン、タスクマネジメント、ビジネスの考え方を学ぶことができた</li><li>・メンバーと半年間を乗り越えることができるチームワーク</li><li>・講演や司会など今までできなかったことがなかったようなチャレンジできる機会があり、活動の幅も大きく広がり自信にもなった。</li></ul>
<p>(3) 総長ピッチで改善すべき・もっとこうしたら良いと思ったこと【PROBLEM】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・「起業」を意識しすぎではないか？起業しないといけないという圧力を感じる</li><li>・RIMIX のプログラムを深く知ると社会貢献などにも繋がっている</li><li>・参加者の目的意識に応じたサービスの提供が必要</li><li>・大学がプログラムの意図を明確にした方が、むしろ良いのではないか？</li><li>・目的意識がある人にとっては、もっと自分たちのアイデアに沿った壁打ちなどのほうがよい</li><li>・起業する人が欲しいのか、将来起業する人を育成したいのか。主催者側の明確な目的が今後必要ではないか</li><li>・総長ピッチのブランディングや学園側の継続的な支援が必要</li><li>・審査員の多様性が必要ではないか</li></ul>
<p>(4) これからのチャレンジ・RIMIX に期待すること【TRY】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・漫才コンテスト「M1 グランプリ」のように総長ピッチ出場者のブランディングを意識する</li><li>・実現可能性で評価するなら、総長ピッチの募集の段階で参加者を絞る</li><li>・アイデアベースの段階とピッチからビジネス作りの2つの段階に切り分ける</li><li>・優勝者のメリットをより具体的に明記して、誰もが憧れるピッチの機会にする</li><li>・普段の活動の進み具合と RIMIX でのビジネス作りのずれがあるので、そこを工夫したい</li><li>・対面とオンラインでの交流の機会をもっと作ると良い</li><li>・社会起業家支援ということで、総長ピッチでは想いの評価を高めて欲しい</li><li>・立命館の設立の精神である「自由と清新・平和と民主主義」を大切にしたいプログラムにしてほしい</li></ul>

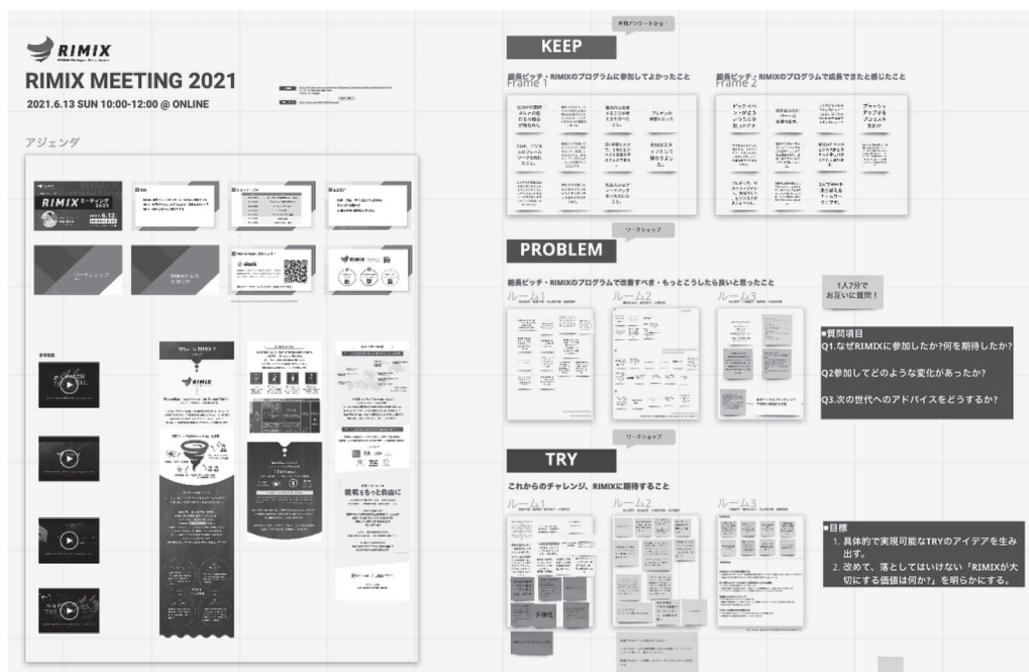


図3 RIMIX ミーティングで意見をまとめたオンラインホワイトボード Miro

RIMIX ミーティングで出された意見から、早々に改善すべき点は、参加者が様々な段階や目的意識で構成されており、プログラムとミスマッチを起こしていることであった。例えば、アイデアが生まれた段階、すでにアイデアが固まってアクションもしている段階と多様な段階の参加者が「SSAP インプット」に参加していること、ビジネスよりも社会課題解決に目的意識を持つ参加者も参加していることなどが挙げられる。また、評価検証の結果より、総長 PITCH THE FINAL での受賞者は、すでに SSAP インプットの段階は終わっていることから、SSAP インプットは総長 PITCH THE FINAL への裾野の拡大としての位置づけが適当であることが確認された。

これらの結果から、翌 2021 年度のプログラムにあたっては、以下の改善を実施した。総長ピッチチャレンジ全体の参加者を増やすため、SSAP インプットを、新規事業立ち上げのフレームワークを学ぶプログラムとして、総長ピッチチャレンジと切り離し、広く参加者を募集することとした。それに伴い、総長ピッチチャレンジを、オーディションから総長 PITCH THE FINAL までに整理した。また 4.2 の結果も踏まえ、社会課題に挑戦することを促す必要性が見出された。そこで募集に際して、「社会課題をビジネスとして解決することに挑戦するビジネスプランを募集する」と目的を明確に打ち出すこととした。

2021 年 9 月現在、2021 年度の募集を開始している。実践の記録をまとめつつ、引き続き、試行錯誤しながら進めて行きたい。

## 注

- 1) 大手企業や自治体等が、ベンチャー、スタートアップ企業などに出資や支援を行うことにより事業を作ることを目指すプログラム。Accelerator は加速者を意味する。
- 2) インプットの前段階としてワークショップも実施しているが、本レポートでは対象としない。
- 3) ビジネスモデルの設計から仮説検証、改善を短期間で繰り返し、効率的に実現可能性を高めつつ事業を立ち上げる手法を学ぶ実践プログラム。リーンスタートアップの中核である顧客開発モデル（CDM）の主唱者 Steve Blank 氏が開発し、新規事業立ち上げ方法の主流として大学等に取り入れられている。
- 4) ソニーグループの起業ノウハウや開発環境を、新規事業を創りたいと考える全ての人に提供し、新規事業の立ち上げから販売・拡大までサポートするプログラム。スタートアップから大企業まで、伴走型で新規事業立ち上げを支援している。<https://sony-startup-acceleration-program.com/>
- 5) 2020年総長 PITCH THE FINAL の様子 <https://www.youtube.com/watch?v=SQYo-syJNyU&t=1627s>
- 6) アメリカで1987年に設立されたNPO法人National Foundation for Teaching Entrepreneurshipによる指標。
- 7) 指標の検討は、スポーツ健康科学部・河井亨、オープンイノベーション方式を採って学外から迎えた株式会社 COLEYO 川村哲也氏、一般社団法人インパクトラボ 上田隼也、事務局 富田沙樹からなるメンバーを中心に行った。

株式会社 COLEYO は、「10歳からの社会人教育」をテーマに、子どもひとりひとりの興味関心に合わせた課題解決の経験の後押しする塾を展開している。プログラミング教育や企業とのコラボレーションも活発に行っている。

<https://www.coleyo.info/>

一般社団法人インパクトラボは、SDGs をテーマに、研究・教育・実践の側面からソーシャル・インパクトを起こすことを目指し、学校、自治体などとコラボレーションして教育プログラムの開発、政策提言などを行っている。

<https://impactlab.jp>

## 付記

最後に、本実践レポートの作成段階から、前年度の総長 PITCH CHALLENGE の参加者として、また RIMIX 学生スタッフとして関わっていただいた藤井はるかさんに感謝を表したい。

## 参考文献

- Holzman, L. *Vygotsky at work and play*. Routledge, 2009（茂呂雄二訳『遊ぶヴィゴツキー—生成の心理学へ』新曜社、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』19号、2019年、111-121頁。
- 石坂和幸「立命館大学における「学生育成目標」策定の意義：広義の学生支援に関する内部質保証充実に向けて」『立命館高等教育研究』20号、2020年、17-30頁。
- 岩瀬詩由・米伶太・櫛部紗永・相原悠伸・河井亨「ボランティア体験をふり返る 参加学生のインタビュー：2」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『ボランティアで学生は変わるのか』ナカニシヤ出版、2019年、109-121頁。
- 河井亨「大学生の成長理論の検討：Student Development in College を中心に」『京都大学高等教育研究』20号、2014年、49-61頁。
- 河井亨「アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びと学生の成長のあいだにはどのような関係があるのか」『社会システム研究』38号、2019年、1-27頁。

河井亨・岩井雪乃・和栗百恵・大山牧子「経験学修方教育実践で学生にどのように働きかけるか—学生への働きかけをめぐる実践知についての省察」『大学教育学会誌』41 卷 2 号、2020 年、53-56 頁。

鴻上尚史「“社会”を信頼できない日本で起きていること」月刊 SPA!、2020 年 05 月 13 日

(<https://nikkan-spa.jp/1666153>: 2020.8.31 アクセス)

Sanford, N. “*Self and Society New York*”, Atherton Press, 1966

## Efforts to improve programs and develop growth indicators in the President's PITCH CHALLENGE:

Ritsumeikan Social Entrepreneur Support Platform RIMIX

UEDA Junya (Innovation organizer, Ritsumeikan Center for the Promotion of Sustainable Development Goals, Ritsumeikan Trust)

TOMITA Saki (RitsumeikanTrust)

KAWAMURA Tetsuya (RIMIX INDEX advisor, Ritsumeikan University, COLEYO)

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

### Abstract

The RitsumeikanTrust is developing the RIMIX (Ritsumeikan Impact-Makers Inter-X (Cross) Platform) for the purpose of visualizing various programs as one platform, from the training of human resources who contribute to solving social issues through business to the support for business startups, and expanding the programs through cooperation within and outside the university.

This report describes the implementation of the accelerator program 1) "President's PITCH CHALLENGE" implemented by the RIMIX Secretariat in fiscal 2020. In this program, we have investigated the factors that lead students to develop into human resources who can solve social issues through business and human resources who can support them. We have also summarized the following practices to improve the program in the future.

### Keywords

Entrepreneurship, Social Entrepreneurship, Entrepreneurship, Accelerator Programs, Pitch Contests, Educational Effectiveness Indicators, Improved Education Programs



## 実践レポート

# 課外活動を通じた成長を捉える成長ラダーの開発

— 2018 年度立命館大学成長調査プロジェクトを通じて —

河 井 亨

### 要 旨

本実践レポートでは、2018 年度に展開された正課外における成長調査プロジェクトの知見から、課外活動における学生の成長を捉える道具である成長ラダーの開発過程を報告する。成長ラダーは、挑戦へのマインドと行動を軸に作成された。今後の学生の課外での挑戦と学生支援の足場となる可能性が期待される。

### キーワード

学生支援、課外活動、成長ラダー、成長理論

## 1 はじめに

大学生の学びと成長にとっては、正課の授業での学びだけでなく、課外活動を通じた学びと成長が重要な役割を持っている。これまでの大学教育研究から、正課でよく学ぶだけでなく課外でも活発に活動する学生が成長していること（溝上 2009）、課外では社会的な関係を形成する力やコミュニケーション力やリーダーシップが成長していること（山田・森 2011、河井 2015）、正課と課外を往還して架橋していくラーニング・ブリッジングの学びと成長が可能であることが示されている（河井 2014）。

日本の大学教育研究における課外活動に着目した研究では、心理尺度を用いた質問紙調査による研究が蓄積されている。具体的には、課外活動とライフスキルの関係を調査した研究（平井ほか 2012）や課外活動と心理的なウェルビーイングとの関連を検討した研究（浜崎ほか 2010）、体育会活動学生のレジリエンスを分析した研究（友田・根岸 2016）、課外活動と社会人基礎力の関連を分析した研究（清水・三保 2013）、教職課程の学生の高校での課外活動へ取り組みの効果を検証した研究（石本ほか 2017）やクラブ・サークル活動がキャリア・レジリエンスに与える影響を明らかにした研究（池田ほか 2018）などがある。

質問紙調査では、「自分の意見を筋道立てて主張できる力」といった選択肢に対して、「かなり身についた」から「全く身につかなかった」といった複数の選択肢から 1 つを選ぶ形で回答を求める。一般化可能性や妥当性・信頼性の検証方法といった方法論上の精緻化が進められている。実践的にも、多数の項目によって多面的に評価できる点、データの収集・整理・分析が効率的で

ある点で有効な方法である (Suskie 2009=2015)。

また、質的調査によって課外での学生の成長へ質的に迫る研究もある。課外でのボランティア活動を通じた成長を明らかにする研究 (河井 2014) や教職課程の学生が高校での授業支援に課外活動として取り組んだことの効果を卒業後にライフヒストリーとして明らかにする研究 (時任・久保田 2013) や学生同士がサポートやチューティングによって関わりあうピア活動を通じての成長をインタビュー調査によって明らかにした研究がある (橋場・小貫 2014、秦ほか 2016、椿本ほか 2012、山本ほか 2017)。

先行研究の知見は、いずれも有益ではあるものの、立命館大学における課外活動の成長を捉えることを目指す場合に、そのまま使える道具立ては揃ってはいなかった。他方、学生の成長を捉える実践としては、課外活動の挑戦を支援する奨学金審査などの場面で評価する実践が行われていた。課外活動で活躍する学生を取り上げる広報活動も評価活動となっていた。多数かつ多様な課外活動の評価の実践が展開されていたものの、課外活動の成長を可視化できる共通の道具の開発が待たれる状況にあった。

以上の課題状況を前にして、立命館大学では正課外における成長調査プロジェクト (以下、成長調査プロジェクト) が発足された。本実践レポートでは、成長調査プロジェクトから、課外活動を通じた成長を捉える成長ラダーの開発過程を報告する。本レポートでは、2018 年度実施の調査活動をもとに、新型コロナウイルス感染症の拡大以前の学生の挑戦とそこからの成長を報告する。今後の課外活動での学生の挑戦および学生支援の足場の 1 つとしたい<sup>1)</sup>。

## 2 立命館大学成長調査プロジェクトの背景

### 2.1 立命館大学における学生支援政策

立命館大学では、学生は、正課と課外の有機的で相互的な連関を通じ、多様な他者との交流や主体的な活動の中で、学び成長するとの認識のもと、学生支援施策が取り組まれてきた。2018 年 3 月 2 日、正課・課外の枠を超えた学生の学びと成長の目標として学生育成目標が設定された。

学生育成目標では、建学の精神と教学理念、教育的使命を示した上で、大学が、学生の学びと成長を支援するあり方を「立命館大学は、多様なバックグラウンドや個性を持つ学生達が、『Creating a Future Beyond Borders 自分を超越る、未来をつくる』ことができる主体として学び成長していくことを、様々な部署が連携することによって教職協働で支援」と示している。また、学生たちが、正課だけでなく、課外でも、「学びのコミュニティ」の中で切磋琢磨していることを実現すると掲げられている。その上で、以下の目標を設定している。

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

立命館大学の学生支援施策では、多様なバックグラウンドや個性を持つ学生一人ひとりの状況や目標や課題に応じた包括的な学生支援システムの構築が目指されている。学生支援では、学生の優劣を定めることなく、一人ひとりの学生の現状の把握・アセスメントを起点とし、それぞれの目標に挑戦するプロセスを支援することに重きをおくことを特徴としてきている。学生育成目標は、正課のみならず、課外も含めて設定されたところに意義がある。このような学生支援施策の経緯と学生育成目標の制定を背景とし、多様な課外活動を通じた学生の成長実態を把握することを目的に成長調査プロジェクトが立ち上げられた。

## 2.2 成長調査プロジェクトの目的・方法論と言語化する成長ワークショップ

成長調査プロジェクトでは、育成目標に示される教職協働の形態で、京都、滋賀、大阪の3キャンパスで多様な課外活動を支援する教職員17名をメンバーとして進められた。成長調査プロジェクトの質的調査として、「身についた力」を言語化する成長ワークショップが着手された(今川ほか2019)。そのワークショップには、課外自主活動団体(クラブ・サークル)として、体育会(18名)、文化・芸術活動団体(39名)、学生の自治活動団体(14名)、ピア・サポート活動団体(19名)、学部の専門的な学びを生かした学部プロジェクト団体や大学の奨学金を受ける活動団体(16名)といった多岐にわたる活動から横断的に合計106名の学生が参加した。

成長調査プロジェクトの目的は、多岐にわたる課外活動での成長を捉える道具を開発することにある。多元的な評価を可能にする多数多様な質問紙尺度項目による評価活動の前段となる課外活動の支柱となる成長を捉えることと、質的調査の個別具体的な経験と成長のエピソードと行き来できることを架橋する役割が求められていた。その目的と必要性に向け、教職員および学生自身が共通視点を形成しながら対話的に判断できるよう成長の水準を区切っていく道具立て——成長ラダーと名付けられた——を開発することが目指された。

成長プロジェクトの1つの重要な考え方は、評価とそのため道具の開発という結果のために調査活動をしないうというものがある。成長調査プロジェクトでは、「身につけた力」の言語化という成長ワークショップから複数のワークショップを実施することが見込まれた。その時、ワークショップによって学生たちの声を収集し、それを道具・手段として成長ラダーという結果を生み出すという「結果のための道具という方法論」を採らないことを原則とした。目指したのは、成長ラダーの開発という結果を生み出すのと同じく、調査活動による学生同士の交流と経験リフレクションによる成長という道具とが同時に生み出される「結果と道具の方法論」である(Holzman 2009=2014)。

「身につけた力」の言語化という成長ワークショップでは、成長調査プロジェクトの一環であることから、学生の声を聞きながら学生の成長を捉える道具を生み出すことが目的となる。「道具と結果の方法論」の立場から、調査のために学生とその声を手段に位置づけるのではなく、参加学生が自らの成長をふりかえって言語化し、他の学生の成長の言語化から学び合える場とすることを上位目的とした(今川ほか2019)。

自分自身の体験を意味ある形で言語化することは、学生の成長につながる(早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター2016)。他者との交流による相互作用は、ワークショップという方法論の中核的特徴である(森2015)。他の学生と互いに学び合うこととその学び合いを支援する

ことは、立命館大学の育成目標や学生支援の理念、「学びのコミュニティ」といった発想に根ざすものであり、成長調査プロジェクトの組織的なアクションの推進力となった。

### 3 成長ラダー開発過程 (1) プロトタイプING

#### 3.1 プロトタイプ I の開発

「身についた力」を言語化するワークショップを通じ、学生が「身についた力」とその力を身につけていく成長の過程とそこでの経験や出来事からなる具体的なエピソードが集まった。それらの「身についた力」は、成長の文脈をなす立命館大学の機関固有の育成目標に照らすと、そこに示された資質・能力をカバーするものであった（今川ほか 2019）。

その結果をプロジェクト・ミーティングで共有・協議する中で、成長の段階を区切る成長ラダーのプロトタイプを作成した。プロトタイプの作成とその批評は、デザインという実践の中核に位置づけられ、プロトタイプ化と批評の往還を通じてデザイン・プロダクトが生成される（Brown 2009=2014, Schön 1983=2007）。

成長ラダーは、ルーブリックと同じ発想で、成長の観点を設け、水準を区切り、それぞれの水準ごとに成長の状態を記述して作成された（Stevens & Levi 2013=2014）。作成されたプロトタイプ I は、多岐にわたる。自身の行動に関わる項目群（アクション）、活動を共にする他の学生との関係に関わる項目群（コミュニケーション・チームワーク）、活動団体自体のあり方にかかわる項目群（組織開発）に大別される。アクションには「行動力」「挑戦・粘り強く取り組む力」「役割・責任」「チームワーク」「視野」「交流」という観点があり、コミュニケーション・チームワークには、「発信力」「コミュニケーション（話す）」「コミュニケーション（聴く）」「関係を築く」があり、組織開発には「組織の発達」「組織の継承」があるという 12 の項目にわたっていた。

例えば、アクション 6 カテゴリーの中の 1 つである「行動力」について、自分から動く行動力があるかどうか、周りを巻き込めるかどうか、チームの行動を組織して価値・革新・インパクトをもたらせるかが分岐点となり表 1 のように成長が区切られた。

成長実態の把握を目的とする成長調査のプロジェクト・ミーティング（2018 年春学期）でプロトタイプ I（表 1 の「行動力」を含む 12 のカテゴリからなる全体を指す）について、課外活動での成長を捉える道具として実際に学生に向けて実装するかどうかという点から、批評・検討が行われた。その結果、多岐にわたる学生の成長を見る道具にはなっているものの、実際の成長を見ていく上で判定が複雑になりすぎるといった理由から、さらなる洗練を要するという評価であった。

その理由をデザイン思考の考え方（Brown 2009=2014）のレパトリーで表現すると、表 1 の「行動力」のような項目が 12 個もあり、そのそれぞれで水準が分化しており、複雑さの度合いが高い。質問紙の項目と同じように拡散（divergent）していて、学生の成長を捉えるという実践上の要求に適合しない。成長を見る視点 = 成長の水準を見分ける指標 = 成長モデルへと収束（convergent）させ、簡略化させる必要がある<sup>2)</sup>。

表1 成長ラダー・プロトタイプ I (行動力)

	Lv.0	Lv.1	Lv.2	Lv.3
行動力	自分から一歩踏み出せない	自分から機会を見出すことができる 自分から動く行動力がある	まわりを巻き込んで動く行動力がある まわりを説得・交渉してチームで動く行動力がある	まわりを説得・交渉して、巻き込み、チームで行動し、新たな価値・革新を起こして、社会にインパクトをもたらすことができる

### 3.2 R2030 ビジョンからプロトタイプ II へ

折しも、2018年8月7日、立命館大学 R2030 ビジョンが公開された。立命館大学では、R2020 として、「Creating a Future Beyond Borders 自分を超越る、未来をつくる。」という文から始まる 2020 年のビジョンが制定されていた。R2030 は、次の 10 年に向かうビジョンである。R2030 は、「挑戦をもっと自由に／Challenge your mind, Change our future」という文から始まり、挑戦が柱に据えられている。2030 年に向けて、「学びのつながり、ひろがり、変革を協創する（ともに創り上げる）ラーニング・イノベーション」の諸施策が検討され、切磋琢磨する競争だけでなく、協創する（ともに創り上げる）ことが追求されている（立命館大学 2018）。

学生の成長は文脈から離れて生み出されるものではなく、所属する機関固有の文脈と結びつけて捉える必要がある。成長ラダーの場合、立命館大学のビジョンの中核に「挑戦」が据えられたという機関固有の情勢を受け、プロトタイプ I において、それまでもアクションの中の 1 つに位置づけられていた「挑戦」を柱に成長ラダーの項目を収束させて一本化することとした。12 の観点で複数レベルに分化して拡散し過ぎていた成長ラダーは、「挑戦へのマインドと行動力」という軸で観点が段階が区切られ、一本化して収束された成長ラダー・プロトタイプ II が作成された（表 2）。

表2 成長ラダー・プロトタイプ II (挑戦へのマインドと行動力)

Lv.1	Lv.2	Lv.3	Lv.4	Lv.5
自分から一歩踏み出せない  自分の慣れ親しんだこと・ ところの外に飛び出せない	自分の慣れ親しんだこと・ところから飛び出して機会を見出し、自分から動く挑戦への行動力がある 困難や障壁にぶつかって、粘り強く取り組むことはできない	まわりを説得・交渉して巻き込んで、チームで動く挑戦への行動力がある 困難や障壁に対して粘り強く取り組むことができる	まわりを説得・交渉して巻き込んで、チームで動く挑戦への行動力がある 困難や障壁に対して粘り強く取り組むことができる 課題の解決、目標達成ができる	まわりを説得・交渉して、巻き込み、チームで挑戦に向けて行動し、困難や障壁に対しても粘り強く取り組み、課題解決・目標達成ができ、さらには新たな価値・革新を起こして、外部環境や社会にインパクトをもたらすことができる

プロトタイプ II は、立命館大学という機関全体の多岐にわたる課外活動を横断的に対象にして行われた学生の「身についた力」の言語化に基づいている。そこから、学生たちの多様な経験と成長のエピソードにアプローチする水準の区分が構成された。さらに、学生の成長の展開する立命館大学のビジョンというより大きな組織的アクションと結びつけることができた。プロトタイプ II において、学生の課外活動を通じた成長への照準を収斂化させることができた。

発達＝成長の秩序の局面の分岐点について考察する。レベル 1 と 2 の間の分岐点となるのは、自分の慣れ親しんだことやところというコンフォート・ゾーンから出て挑戦できるかどうかである。レベル 2 とレベル 3 の分岐点は、自ら動きつつも、困難や障壁という「試練」にぶつかった

際、粘り強く、その試練という壁を超えて (Beyond Borders)、「エンゲージメント」(Kuh 2002, 山田 2018) できるかどうかである。この分岐点は、GRIT (Duckworth 2013=2014) や成長マインドセット (Dweck 2007=2016) が発揮されることが求められる。そして、レベル3と4の分岐点は、活動のチームでコミュニケーションをとり、チームワークを機能させることができるかどうかである。それはまた、チームの共通の目的に向けて、チームの中の関係性において及ぼされる影響力という意味でのリーダーシップの発揮を必要とする (石川 2018, Northouse 2016, Yuki 2013)。レベル4を超えて、レベル5に至るには、チームでの活動の目標を達成するかどうかが分岐点であり、レベル6に至るには、成果によってチーム外へ価値やインパクトといった影響力を及ぼすかどうか分岐点となっている。チーム内での相互作用とチームと外部との相互作用を創造的な均衡状態とすること、組織のそれまでの戦略と新しい戦略の連続性を創造的な均衡状態とすることが、新たな価値を生み出すというインパクトおよび革新につながる (Edmondson 2012, Pratt et al. 2016)。

### 3.3 プロトタイプⅢへ：理論の応用へのフィードバック

道具のプロトタイプは、その道具の使用とフィードバックをくぐる必要がある。質的研究法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチにおいても、ストーリーラインやモデルの構成という理論生成がゴールではなく、その理論の適用が求められる (木下 2020)。

そこで、2018年12月、自治活動として新入生の大学生活の適応をピア・サポートで支援するオリター団の執行部を務める2名の学生の協力を得て、プロトタイプⅡと横軸に時期を組み合わせたワークシートに自らの成長をプロットし、その成長を言語化してもらった。時期を組み合わせることで、モチベーション・グラフのように、成長の軌跡をリフレクションできる (Cochran 1997=2016, 館野 2012, 山田 2004)。

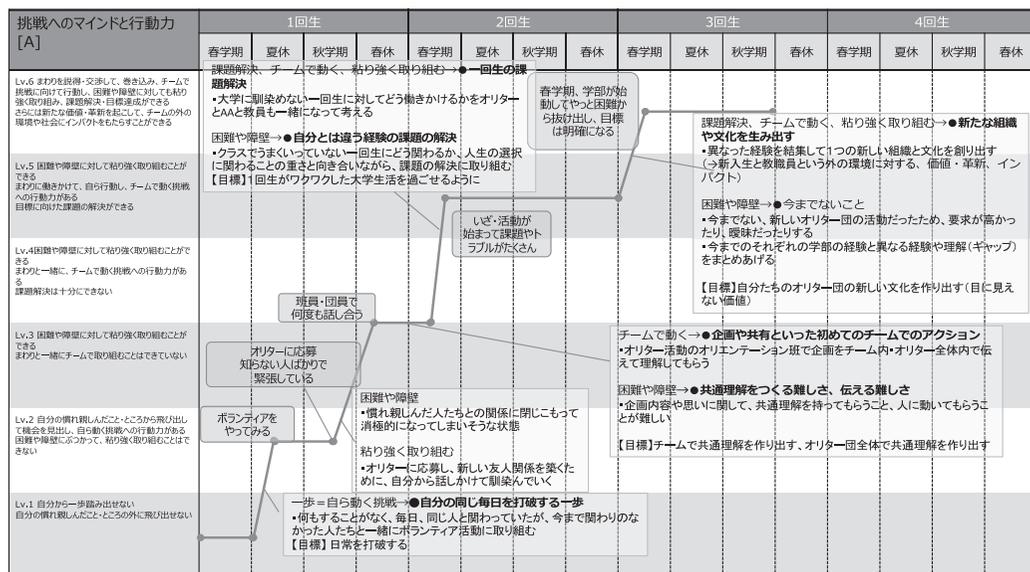


図1 成長ラダー (A)

## 課外活動を通じた成長を捉える成長ラダーの開発

挑戦へのマインドと行動力 [B]	1年生				2年生				3年生				4年生			
	春学期	夏休	秋学期	春休	春学期	夏休	秋学期	春休	春学期	夏休	秋学期	春休	春学期	夏休	秋学期	春休
Lv.6 まわりを支援・交際して、巻き込み、チームで課題に取り組む行動。課題や障壁に対して主体的な取組の積み重ね、課題解決・目標達成ができる。さらには新たな課題・革新を起して、チームの外の関係や社会にインパクトをもたらすことができる。	課題解決、チームで動く、粘り強く取り組む→●オリター団の執行部としてチームで課題解決 ●キャプテンからチームのメンバーに弱音を吐いて助力を求めた。 結果、大きな問題は生じなかった				11月ごろ事務室と合意形成ができた				執行部⇄団員の風通しをよくすることを目標に取り組む				課題解決、チームで動く、粘り強く取り組む ●執行部から平オリへ考えを伝えられるようになった ●自治会と執行部の連携が取れていないところを構築した(価値・革新・インパクト)			
Lv.5 困難や障壁に対して粘り強く取り組むことができる。まわりを巻きつけて、自ら行動し、チームで動く挑戦への行動力がある。目標に向けた課題の解決ができる。	困難や障壁 ●引き継ぎが十分でないため、団の活動が開始できない。 ●団員のモチベーションの格差があり、モチベーションを維持することが難しい															
Lv.4 困難や障壁に対して粘り強く取り組むことができる。まわりと一緒に、チームで動く挑戦への行動力がある。課題解決は十分にできない。	高校時代から粘り強い性格															
Lv.3 困難や障壁に対して粘り強く取り組むことができる。まわりと一緒にチームで取り組むことはできていない。									チームで動く ●社会人の大人とチームで動く ●「やりたい」からと、2年生平オリのリーダーに名乗りを上げる。							
Lv.2 自分の興味関心したことところから飛び出して機会を見出し、自ら動く挑戦への行動力がある。困難や障壁にぶつかって、粘り強く取り組むことはできない。	一歩、粘り強く取り組む→ ●自分のやりたいことを実現するための一歩 ●アポイントメントなしに社会人野球の監督に会って、直談判し、入れてもらう。「やめる」という選択肢はない 【目標】野球をしたい、野球で全国に行きたい								困難や障壁→●伝える難しさ ●社会人相手は指示をするこの難しさ ●伝える力が欠落しているため、考えていることがうまく伝わらない。 【目標】 ●チームで共通理解を作り出す、オリター団全体で共通理解を作り出す ●団生のために何ができるかを考える+悪影響を与えないこと							
Lv.1 自分から一歩踏み出せない。自分の興味関心したことところの外に飛び出せない。	* 高校時代から、自分から動くことができていた。やめる、あきらめるという選択肢はないということを生き方としてきた。															

図1 成長ラダー (B)

成長ラダーの実装においても、プロジェクト全体の方針に沿って、調査のための聴きとりではなく、学生の成長支援となることを第一に「結果と道具の方法論」をとった。具体的には、言語化の際、成長の転機やきっかけが何であったか、その成長を遂げる前の状態、その後の状態のそれぞれについて、具体的な出来事のエピソードを語ってもらうよう問いかけた。その際にも、「～があった」と出来事と語り手を分離して語るような言語化がなされた場合には、学生が自身を経験の中に位置づけられるよう「その出来事の時は、どのような状況だったのか(いつ、どこで、誰がいたかなど)」「状況描写」や「その時に思っていたこと、感じていたことどんなことか」(心境描写)と問いかけた(河井ほか2020)。

自らの成長をプロットして言語化してもらった後、プロトタイプⅡへのワークシートへのフィードバックとして、チームで動くことができていない段階が表現しにくいこと、チームで動いても課題解決がうまくいかないプロセスが表現しにくいことが指摘された。チームでの課題解決・目標達成に時間をかけて取り組むプロセスもまた、価値ある成果に向けた粘り強い取り組みであり、学生の課外活動を通じた成長にとって重要である。フィードバックを受け、プロトタイプⅡのレベル3・4の2段階を3段階に分割し、プロトタイプⅢとした。成長ラダーと時期からなるワークシート上に2人の課外での成長をプロットしたものが図1である<sup>3)</sup>。

## 4 成長ラダー開発過程 (2) 実装

### 4.1 プロトタイプⅢ実装

成長ラダーのプロトタイプⅡの結果とフィードバックを受け、プロトタイプⅢが確定した。さらに、オリター団の執行部以外の学生の課外活動での経験についても、成長ラダーで経験と成長

を捉えられるかを検証する必要があった。そこで、多様な種類の活動に取り組む学生たちにワークシートを用いた成長の言語化を行ってもらい、それぞれの成長ラダーを作成した。「身についた力」ワークショップの際に示した課外自主活動団体のカテゴリをカバーするよう参加を求めた。参加学生と活動の種類は、オリター団活動の執行部を経験した学生 (C, D, E) (A, B を合わせて 5 名)、自治会を経験した学生 (F) と学園祭執行部を経験した学生 (J) (自治活動 2 名)、奨学金を受けたり、学部の学びを生かしたプロジェクト活動に取り組んだ学生 (G, H, L: 3 名)、体育会・文化芸術団体が活動に取り組んだ学生がそれぞれ 1 名 (I, K) である。

ワークシートに回答しにくいというフィードバックはなかった。上記のカテゴリーを横断する多様な成長を捉える道具として、成長ラダー・プロトタイプⅢを成長ラダー「挑戦へのマインドと行動」の確定版とした (図 2)<sup>4)</sup>。

成長ラダーは、多様な課外活動に取り組んできた学生たちの成長を捉えている。以下では、分岐点でどのような経験をしているのか、そして何が分岐点を越えて進むことを可能にしているのかについて考察していく。

#### 4.2 レベル 1 からレベル 2 への分岐点について

まず、低学年時 (遅くとも 1 年の春休み) に一歩踏み出すアクションが見られた。そもそも高校生時代から一歩踏み出す挑戦への行動力を身につけている学生 (入学時 Lv2 以上: 8/12 名) や粘り強く取り組む力を身につけていると自認している学生が多く見られた (入学時 Lv3: 4/12 名)。高校時代までにそれらの力を身につけた経験として、部活動、生徒会活動、進路決定の経験などが挙げられた。

また、入学直後の時期に、マインドセットとして新しい経験に手を伸ばしていこう (ストレッチ) というマインドセットが見られた。例えば、学生 A は、「自分の同じ毎日を打破する一歩」

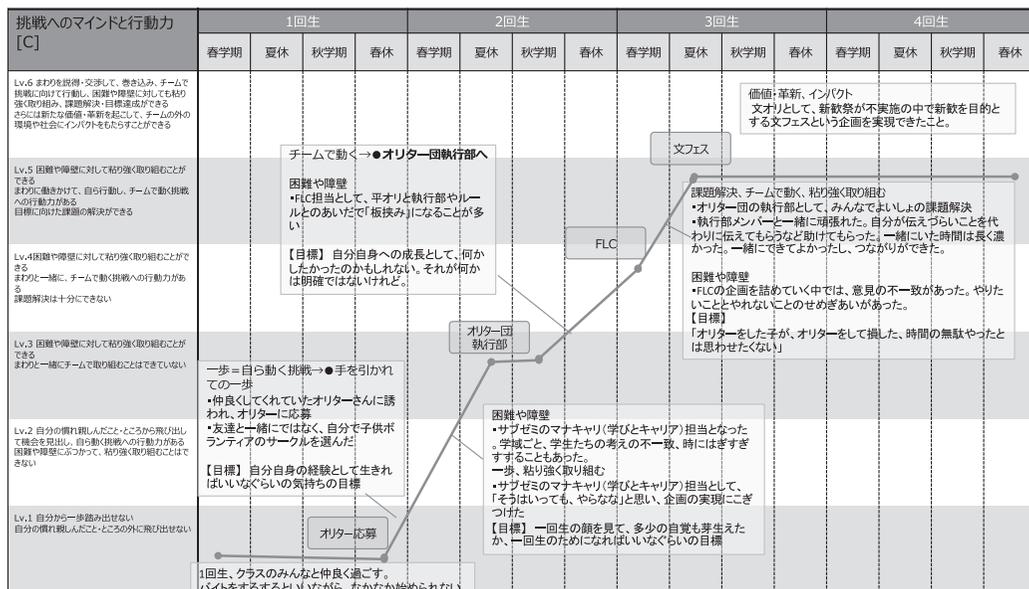


図 2 成長ラダー (C)

## 課外活動を通じた成長を捉える成長ラダーの開発

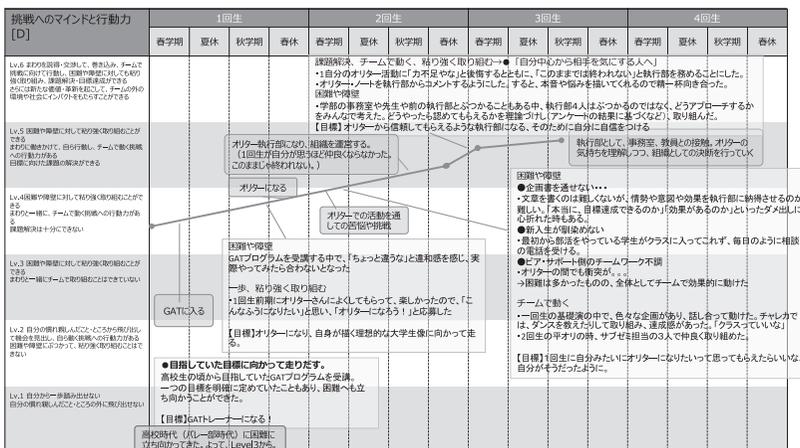


図2 成長ラダー (D)

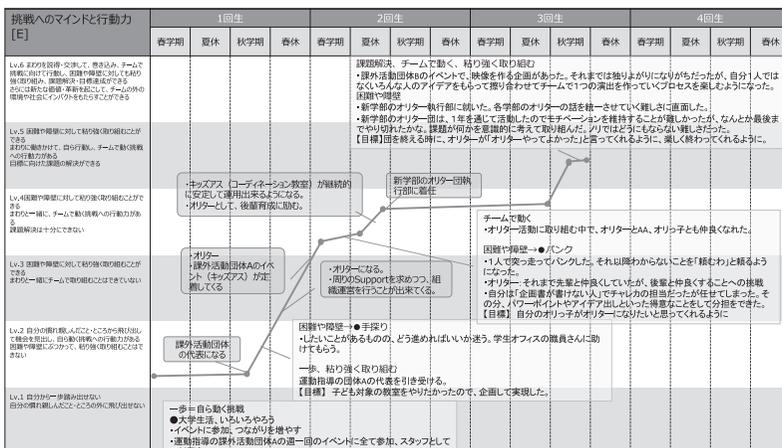


図2 成長ラダー (E)

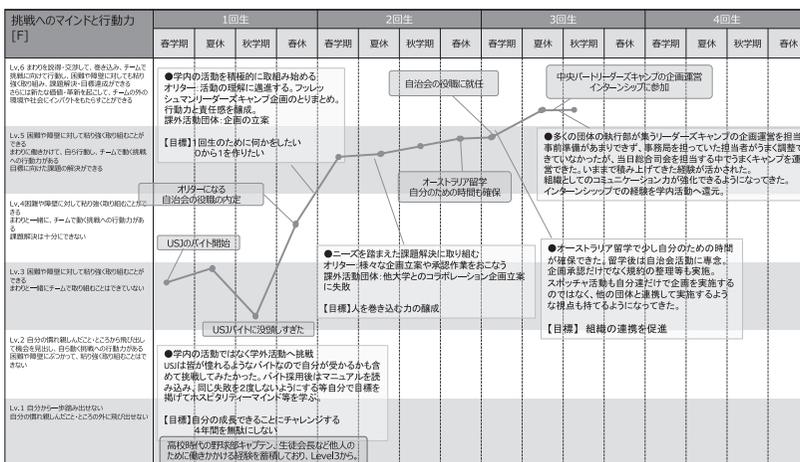


図2 成長ラダー (F)





を踏み出し、学生 B は「自分のやりたいことを実現する」べく行動を起こしていた。学生 D も「目指していた目標に向けて走り」、なりたい目標が変化する中でも、自分の「こんなふうになりたい」が原動力となって行動を起こしていた。また、大学生活の開始時から「いろいろやろう」（学生 E）、「自分の成長できることにチャレンジする」（学生 F）として新しい経験の機会に乗り出していくことが語られた。

その一方で、1 年生の頃、何をすることが見定まらなかった学生もいた。学生 C は、クラスの仲間と仲良く過ごすも、新しいこととしてのアルバイトになかなか始められなかったことを語ってくれた。学生 H は、授業に出るだけ、サッカーのサークルに出るだけと、活動はしていても（そのあとの旺盛な活動と対比）「～していただけ」と捉えられていた。学生たちの言葉では、「～したい」「～になりたい」という意志のあるマインド、硬直して閉塞するマインドではなく、しなやかな「成長マインド」（Dweck 2007=2016）を持って実際に行動に移すかどうか——「一歩踏み出す」かどうか——が課外活動での成長の第一の分岐点となっている。硬直マインドと成長マインドの間には、断絶があるというより、いろいろとチャレンジしてみたいものの、なかなか行動に移せない、もどかしくフラストレーションを伴う潜在的な状態が広がっている可能性が考えられる。

#### 4.3 レベル 2 からレベル 3 への分岐点について

自分の意志で動き出した学生たちは、粘り強く成果が出るよう取り組むことが示された。レベル 1 からレベル 2 に向かう中で直面する「試練」は、世界が広がっていかないという試練であった。レベル 2 やレベル 3 で遭遇する試練は、新しい世界に飛び出したがゆえに出会う試練である。試練には、共通理解を作る難しさや自分自身の意図をうまく伝えられないといった他者とのコミュニケーションに関わるもの（学生 A, B, C, D, I）や、何をどのようにすればいいのかわからない、そもそも大学の教室利用などの方法についての知識がなくどうしていいかわからないといったチームや団体としての活動に関わるもの（学生 G, E）などが見られた。

学生たちは、うまくいくかどうかかわからないという「不安」（山本ほか 2017）を伴いつつ、自分のコミットを持続させ、粘り強く取り組むことができていた。そのプロセスは、「成長マインドセット」（Dweck 2007=2016）によって進められており、うまくいくか不確定な状況で「時間をかけて自分が変化していけることを信じられる」（高澤・河井 2018）前向きでポジティブなマインドセットが形成されていく。

そのような試練に直面する中で、諦めてしまわないのは、自身の実現したいこと——「やりたいこと」——が対象として形成されているからであると考えられる。実現したい対象に対して、容易に実現されなくても、諦めずに実現に向けて取り組むことが GRIT（Duckworth 2013=2014）の働きである。途中で投げ出されることがないほどに、その対象に価値を見出してコミットしており、価値ある対象が学生たちを引っ張るとともに学生たちが対象の実現に向けて推進するという循環関係が働いている。成長ラダーは、学生たちによって線的な軌道として表現されるが、その過程での失敗や挫折を書き加え、その線を元に語られるエピソードの中に非線形性が組み込まれる道具立てになっている。活動への「エンゲージメント」（Kuh 2001, 山田 2018）の中には、非線形的で後退局面も含まれる複雑な経験プロセスが含まれているのである。

「やりたいこと」という対象へコミットすることを通じて、彼らの自己がその対象を生み出す活動に投げられる。「やりたい」「実現したい」という気持ち（学生 A, C, D）、(自分にとって)「あきらめるといふ選択はない」という構え（学生 B）、自ら目標を立てて臨む構え（学生 F）、成し遂げることの喜び（学生 H）と現われ方は多様である。課外活動において、成長マインドセットとともに、学生たちは自身の成長への期待をかけてコミットしている（時任・久保田 2013）。自分自身に関する感覚や感情そして自己が対象化され、活動との地平にあり、そのことが活動とそこから生み出される価値ある対象へのコミットの推進力となっている（村上 2017; 河井 2018）。「やりたいこと」という対象へのコミットがうまくいかないこと、途中で投げ出すことは、自分自身に負けるということであり、価値ある対象を生み出すことはまた自分自身に勝つこと（学生 J）一すなわち、克己一を意味している。

また、自分自身との関係に閉じられているわけではなく、周りの他者への働きかけを伴っている。自分中心から相手へ配慮できるようになる（学生 D）、一緒に企画をする仲間へ思いを伝えること（学生 I）や結果を成功に導くためにこもってロボットを制作する（学生 L）といった他者との相互作用を伴っている。自分自身の成長へのベクトルと周りの他者との関係での成長へのベクトルは、組み合わせることで、学生の成長の強力なエンジンとなっている。ただし、無条件に肯定的な相乗効果を生み出すわけではなく、自分自身に意識を向けすぎるとあまりまわりとの協調性を欠いてしまうこともありうる（学生 J）。自分自身に勝つという対自関係に加え、その活動の宛先である他者がいることで、「そうは言ってもやらなな」（学生 C）と活動へのコミットを持続的に成立させている。学生の活動の質をより良いものにしようという動機づけは、勝敗や順位のように明白な結果を目指すことから生じることもあれば、一緒に取り組む仲間という他者との関係性から動機づけられることもあれば、ピア・サポート活動のように、サポートとして働きかける宛先に学生がいることからくる利他的な動機づけもある。

学生たちはまた、成し遂げられた結果からも、成し遂げられなかった結果からも成長していける。例えば、自分の目標としていたプログラムに参加するというアクションを成し遂げると同時に「何かちょっと違う」という期待していた成果とは異なる感触を得ることがある（学生 D）。また、競技で大会に挑戦し、一定の成果を成し遂げられるも、「もっとできたのでは」という感触を得ることがある（学生 K）。何事かを成し遂げられていないという結果は、潜在的に成し遂げられたかもしれない可能性として、学生たちに経験される。それは、成長可能な領域（ストレッチ・ゾーン）として学生の前に出現している。

学生たちはまた、うまく成し遂げられるよう、持てるリソースをフル活用し、全力を尽くす。学生たちは、アルバイトや複数の課外活動団体での活動という異なる種類の活動に取り組んでいる。1つの活動に没頭することで、「挑戦へのマインドと行動」の力が伸び悩むことがあるものの、並行して取り組む別の活動で成長を遂げることが可能である（学生 F）。また、活動の種類が異なることでそれまでできていたことができなくなることもあるし、同じ活動に取り組んでいても、周りとの課題解決がうまくいかないことで成長が不調となることもある（学生 I）。試練となる困難に際して、粘り強く取り組むことでレジリエンスを身につけることができる（池田ほか 2018）。学生たちは、複数の異なる活動の経験を結びつけ、足場とし、経験を架橋（ブリッジング：河井 2014）しながら、挑戦して成長していくのである。

#### 4.4 レベル 3 からレベル 4・5 への分岐点について

レベル 4・5 への成長では、チームでの活動を通じた成長を遂げている。チームでの活動を通じた成長は、個人としての成長としての相似をなし、その成長を含んで複雑さを増している。最初、活動の中で、チームで活動することの大変さやもたらすインパクトについては、十分に認識されない。例えば、活動する団体に所属していても（学生 G）、アルバイトで指示を出す立場にあっても（学生 I）、チームでロボット制作（学生 L）をしていても、チームで活動しているという認識がなかったり、チームで周りを巻き込んで活動するという視点が明確でなかったりする。

その局面の後、移行期として試練に直面する。自分が実現したいことに向けて、しなくてはならないことを抱え込んで「キャパオーバー」（学生 B）になったり、「一人で突っ走ってパンク」（学生 E）したりする。試練に直面する中で、チーム全体で取り組むことがどういうことか明確に認識される。各人が役割に責任を持って課題解決に臨み、チームでそれぞれの異なる立場や経験を調整して共通理解を持ち、メンバー間の意思疎通に注力し、相互の信頼関係に基づいて仕事を任せて活動を展開する（「自分一人ではなくチームで課題解決する」（学生 H））。その中では、活動の軸になる価値観を明確化することに取り組まれることもある（「今までにない新しい文化をつくる」（学生 A）、「行動力と責任感」（学生 F）、（学園祭の）「来場者のために」（学生 I）、「全国優勝を超え、将棋を通じた地域での三世代交流を」（学生 K）といった価値観が表現された）。

個人の成長の際に、対象と自己とを屹立させるプロセスをくぐったのと同様に、チームとしてのチーム内関係における相互理解とチーム外関係にも関わる価値観の樹立することは、心理的安全性の観点からも、チームとしての活動の推進において重要なプロセスである（Edmondson 2012=2014, 2018=2021, Pratt et al. 2016）。試練に対して、価値や目標を目指して、粘り強く取り組むことでしか道が拓けてこない。個人で試練をくぐってきたこと、潜在的可能性を認識していることが力となってチームでの活動を追求する。それは、チームのメンバー間の関係において、切磋琢磨する競争だけでなく、「協創」（立命館大学の 2030 年への架橋施策のキーワード）へと進んでいる。

レベル 4 からレベル 5 へと発達的に移動することで、チームとしての活動を進め、活動の結果を生み出す経験をしている。個人としての成長の時期とは自身や世界の意味形成・理解の仕方、すなわちパースペクティブが異なっている。その経験を通じ、チームの中での関係性において及ぼされる影響力としてのリーダーシップ（石川 2018, Northouse 2016, Yukl 2013）の点で、成長を遂げている。影響を受けることの多い依存の状態（Dependent）から、自ら影響力を行使する自立の状態（Independent）を経て、チームのメンバーが相互に自立する状態へ（Inter-Independent）と成長を遂げている（McCauley et al. 2006, McCauley & Palus 2020, 河井 2021, 2022, Komives et al. 2005）。

この過程で、一緒に活動する仲間という自分のふるまいの宛先となる他者と共通理解を形成するだけでなく、自分たちの活動の宛先としてのチームの外の他者との関係が対象化され、肯定的な関係の構築が目指される。レベル 5 に達する過程では、目標達成に向けて、チームとして学習しながら実行することができている（Edmondson 2012=2014, 2018=2021, McCauley et al. 2013=2016）。このプロセスにおいては、個々人は、一緒に活動する仲間と価値を共有しながら（シェアド・リーダーシップ：石川 2016）、深い「信頼」を築いていく成長を示す。そのように

関係を構築できる成長は、謙虚さを伴う成長でもある (Schein 2016=2017)。個人として目標や見通しを持ってアクションを実行するというだけでなく、自己志向の状態を超えて広くパースペクティブと行動をとっていく人生を発達させる成長でもある。

#### 4.5 レベル6への分岐点について

このような個人としての成長が埋め込まれつつ、チームとしての活動は、新しい価値を生み出すことというインパクトへと広がっていく。チームの外の他者には、チームの活動の企画で働きかける新入生や子どもたち、地域の方々から、身近でありながらチームの外と位置づけられる大学の学部や事務室なども含まれ、社会への価値創出というインパクトが据えられる。理論的には、チーム活動としての新しいあり方も革新に含まれる（「自治会と事務室の橋渡し」(学生B)、「1日キャプテン制度」(学生J) など)。それまでのチームという枠組みから境界を超え、新しいチームのあり方が創出されている。そのような創出に推進力をもたらしめているのは、組織を継承し持続可能性のあるものにしていくことへの課題意識である (学生 E, G, H)。

このような学生の課外活動での成長は、立命館大学の機関の固有性と共鳴している。2030年のビジョンとして「挑戦をもっと自由に」を掲げる立命館大学の建学の精神は、「自由と清新 (Freedom and Innovation)」であり、革新が生み出されるような学生の成長は立命館大学の伝統に根ざし、かつ新たな「未来を拓く」可能性を指し示している。学生たちの成長の姿はまた、立命館大学の大学としての未来の挑戦領域を拓いてもいる。立命館大学の学生支援として、学生の成長を下支えする調査と評価を継続していくことが重要となる。

## 5 おわりに

本稿では、立命館大学成長調査プロジェクトの結果から、2018年度の課外活動を通じた成長を示してきた。本調査プロジェクトは新型コロナウイルス感染症拡大以前の学生の課外活動の成長を対象にしている。今後の状況においては、「結果と道具の方法論」の考え方をもとに、本稿に示された成長を足場とし、学生の成長を丁寧に調査し、支える活動が求められる。

### 注

- 1) 本稿では、以下の学内文書資料の内容と記述を適宜引用している。正課外における成長調査プロジェクト「正課外における学生の成長モデルの構築に向けた「成長調査プロジェクト」の調査報告および今後の展開について」(2019.3.4 学生部会議、2019.4.3 協創施策推進本部会議、2019.4.5 教学部会議)。筆者は、アドバイザーとしてプロジェクトに参画・協働した。
- 2) 理論を簡略化することの好適な実例をアイデンティティ形成理論に学ぶことができる (Côté & Levine 2015=2020)。
- 3) 成長の軌跡は学生自身により記入される。丸四角で囲んだ出来事の記述と資格で囲んだ成長ラダーの各レベルに対応する成長のエピソードについては、本人またはインタビュアーが記入し、インタビュー後に本人に確認して作成完了とした。図中では、「チームで動く」や「困難や障壁」といった概念ラベルをゴシックで示し、参加学生自身の経験に則して表現したものを太字にしている。図タイトルおよび図中の左上の「朝鮮へのマインドと行動力」の下にアルファベットを付し、以後、参照する際にはアル

ファベットで表記する。

- 4) 図中の四角囲みのうち、丸四角はその時々 の出来事を描写し、角四角はその際の心境を描写している。それらは、プロジェクトメンバーの教職員が作成し、協力学生による加筆・確認を行った上で、部の名前や役職名やプライベートな出来事を改変し、最終的に協力学生の確認を得ている。以下で、成長ラダーの中の表現を示す際には、「」で括り、その後に(学生 A-J)を付す。

## 付記

教育開発推進機構の先生には、丁寧な点検をいただきました。厚く御礼申し上げます。

## 参考文献

- Brown, T. *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York: Harper Collins Publishers, 2009. (ブラウン, T. 千葉敏生訳『デザイン思考が世界を変える』早川書房、2014 年。)
- Cochran, L. *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. (コ克蘭, L. 宮城まり子・松野義夫『ナラティブ・キャリアカウンセリング「語り」が未来を創る』生産性出版、2016 年。)
- Côté, J. E., & Levine, C. *Identity formation, youth, and development: A simplified approach*. New York: Psychology Press, 2015 (コテ, J.E. & レヴァイン C.G. 河井亨・溝上慎一訳『若者のアイデンティティ形成 - 学校から仕事・社会へのトランジションを切り抜ける』東信堂、2020 年。)
- Duckworth, A. L. *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. New York: Scribner, 2013. (ダックワース, A. L. 神崎朗子訳『やり抜く力 GRIT (グリット) —— 人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける』ダイヤモンド社、2014 年。)
- Dweck, C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books, 2007. (ドウェック, C. S. 今西康子訳『マインドセット「やればできる!」の研究』草思社、2016 年。)
- Edmondson, A. C. *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. Harvard Business School. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. (エドモンドソン, A. C. 野津智子訳『チームが機能するとはどういうことかー「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ』英治出版、2014 年。)
- Edmondson, A. C. *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Harvard business school. Hoboken: Wiley, 2018. (エドモンドソン, A. C. 野津智子訳『恐れのない組織——「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版、2021 年。)
- 浜崎隆司、田村隆宏、木内陽一、梶井一暁、長島真人、山田啓明、寺蘭さおり「大学における課外活動が心理的 well-being に及ぼす影響：鳴門教育大学フィルハーモニー管弦楽団の活動を中心として」『鳴門教育大学研究紀要』25、2010 年、180-188 頁。
- 橋場論、小貫有紀子「学修支援活動に携わる学生スタッフの変容プロセスに関する探索的研究」『名古屋高等教育研究』14、2014 年、279-298 頁。
- 平井博志、木内敦詞、中村友浩、浦井良太郎「大学期における課外活動の種類とライフスキルの関係」『大学体育学』9、2012 年、117-125 頁。
- Holzman, L. *Vygotsky at work and play*. London: Routledge, 2009. (ホルツマン, L. 茂呂雄二訳『遊ぶヴィゴツキー——生成の心理学へ』新曜社、2014 年。)
- 池田めぐみ、伏木田稚子、山内祐平「大学生のクラブ・サークル活動への取り組みがキャリアレジエンスに与える影響」『日本教育工学会論文誌』42 (1)、2018 年、1-14 頁。
- 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

- て一』『立命館高等教育研究』19、2019年、111-121頁。
- 石川淳『シェアド・リーダーシップ：チーム全員の影響力が職場を強くする』中央経済社、2016年。
- 石川淳「リーダーシップ研究の最前線」中原淳監修、館野泰一、高橋俊之（編）『リーダーシップ教育のフロンティア研究編』北大路書房、2018年、24-52頁。
- 石本雄真、大谷直史、柿内真紀「教員免許状取得を目指す学生における子どもと関わる課外活動の効果：正課の学習との結び付けに着目して」『鳥取大学教育研究論集』7、2017年、25-33頁。
- 河井亨『大学生の学習ダイナミクス 授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂、2014年。
- 河井亨「正課外教育における学生の学びと成長」『大学時報』364号、2015年、34-41頁。
- 河井亨「大学生の学習とアイデンティティはどのような関係にあるのか—学習とアイデンティティ形成の3対モデルの縫合一」『京都大学高等教育研究』24、2018年、67-77頁。
- 河井亨「大学生におけるリーダーシップ成長理論の検討-成長理論から見た特長と分岐点の析出」『社会システム研究』、2021年、59-91頁。
- 河井亨「大学生におけるセルフ・オーナーシップの成長理論—成長理論のなかの位置づけおよび成長経路と影響要因の析出」『社会システム研究』44、2022年、1-35頁。
- 河井亨・岩井雪乃・和栗百恵・大山牧子「経験学習型教育実践で学生にどのように働きかけるか—学生への働きかけをめぐる実践知についての省察—」『大学教育学会誌』41巻2号、2020年、53-56頁。
- 木下康仁『定本 M-GTA: 実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院、2020年。
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longbeam, S. D., Mainella, F. C., and Osteen, L. Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 2005, 593-611.
- Kuh, G. D., Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement, *Change*, 33 (3), 2001, 10-7.
- McCauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. M., and Baker, B. A. The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. *The Leadership Quarterly*, 17 (6), 2006, 634-653.
- McCauley, C. D., DeRue, D.S., Yost, P.R. & Taylor S., *Experience-driven leader development: Models, tools, best practices, and advice for on-the-job development*, San Francisco, CA: Wiley, 2013 (シンシア・D・マッコレー、D・スコット・デリユ、ポール・R・ヨスト、シルベスター・テイラー、漆間稔訳『経験学習によるリーダーシップ開発 米国 CCL:Center for Creative Leadership による次世代リーダー育成のための実践事例』日本能率協会マネジメントセンター、2016年。)
- McCauley, C. D., & Palus, C. J. (2020). Developing the theory and practice of leadership development: A relational view. *The Leadership Quarterly*, 101456.
- 溝上慎一「『大学生生活の過ごし方』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取れた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』15、2009年、107-118頁。
- 森玲奈『ワークショップデザインにおける熟達と実践者の育成』ひつじ書房、2015年。
- 村上紗央里「第12章 教育実践の成果と課題」嘉田由紀子、新川達郎、村上紗央里（編）『レイチェル・カーソンに学ぶ現代環境論』法律文化社、2017年、166-184頁。
- Northouse, P. G.. *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 2016.
- Pratt, M. G., Schultz, M., Ashforth, B. E., and Ravasi, D. (Eds.). *The Oxford handbook of organizational identity*. Oxford University Press, 2016.
- 立命館大学（2018）学園通信 2018。  
<http://www.ritsumeai.ac.jp/features/zengakkyo/assets/file/schedule/common.pdf> 参照日 2021.8.28
- Schein, E. H.. *Humble consulting: How to provide real help faster*. Berrett-Koehler Publishers, 2016. (シャイン, E. H. 野津智子訳『謙虚なコンサルティング——クライアントにとって「本当の支援」とは何か』英治出版、

2017 年。)

- Schön, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books, 1983. (シヨーン, D. A. 柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007 年。)
- 清水和秋、三保紀裕「大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関連性」『関西大学社会学部紀要』44 (2)、2013 年、53-73 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、2016 年、65-82 頁。
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus Publishing, LLC, 2013. (佐藤浩章監訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2014 年。)
- Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide, 2<sup>nd</sup> edition*. San-Fransisco: Jossey-Bass. (齋藤聖子訳『学生の学びを測る－アセスメント・ガイドブッカー』玉川大学出版部、2015 年。)
- 時任隼平、久保田賢一「卒業生を対象とした正課外活動の成果とその要因に関する研究」『日本教育工学会論文誌』36 (4)、2013 年、393-405 頁。
- 友田貴子、根岸佳奈「大学の運動部への所属とレジリエンスおよび楽観性との関連について」『埼玉工業大学人間社会学部紀要』14、2016 年、41-46 頁。
- 高澤陽二郎・河井亨「大学生の成長理論を通してみる長期インターンシップ経験学生の成長とその要因」『京都大学高等教育研究』24、2018 年、23-33 頁。
- 館野泰一「大学教育とワークショップ」佐伯胖・荻宿俊文・高木光太郎編『場づくりとしての学び（まなび学ワークショップ第 2 巻）』東京大学出版会、2012 年、197-219 頁。
- 椿本弥生、大塚裕子、高橋 理沙、美馬のゆり「大学生を中心とした持続可能な学習支援組織の構築とピア・チュータリング実践」『日本教育工学会論文誌』36 (3)、2012 年、313-325 頁。
- 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター『体験の言語化』成文堂、2016 年。
- 山田剛史「過去－現在－未来にみられる青年の自己形成と可視化によるリフレクション効果－ライフヒストリーグラフによる青年理解の試み－」『青年心理学研究』16、2004 年、15-35 頁。
- 山田剛史「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18、2018 年、155-176 頁。
- 山田剛史、森朋子「学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割」『教育工学会誌』34 (1): 2010 年、13-21 頁。
- 山本良太、中谷良規、明賀豪、巴波弘佳、飯田健司、厚木勝之、山内 祐平「ラーニングコモンズでの主体的学習活動への参加プロセスの分析」『日本教育工学会論文誌』40 (4)、2017 年、301-314 頁。
- Yukl, G. A. *Leadership in organizations. Global edition*, London: Pearson Education Limited, 2013.

## The Process of Designing a Developmental Ladder for Assessing Student Development through Extra-curricular and Co-curricular activities:

Looking at the activities of a survey project for student development at Ritsumeikan University

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

### Abstract

The purpose of this article is to clarify the activity process of a survey project for student development at Ritsumeikan University. This project had the purpose of assessing student development through various extra- and co-curricular activities and conducting surveys across these activities by the teams of faculty and staff. It assessed how students developed through an interview survey and made a developmental ladder for assessment. Finally this project produced the developmental ladder for Ritsumeikan's extra- and co-curricular activities.

### Keywords

STUDENT AFFAIR/SUPPORT, EXTRA-CURRICULAR AND CO-CURRICULAR ACTIVITIES, THE DEVELOPMENTAL LADDER, STUDENT DEVELOPMENT THEORY



## 実践レポート

# 内部質保証システムの充実に向けた卒業生（校友）調査 実施に関するノウハウの構築

—『卒業生（校友）調査ハンドブック』の作成を通して—

大田 桂一郎・鳥居 朋子  
古賀 知典・蒲生 諒太

### 要 旨

2019年度、立命館大学教育・学修支援センターにおいて、卒業生（校友）を対象とした調査を実施した。同年度末、調査の開発・実施に資するようなノウハウの整理と手法の確立と一層の内部質保証システムの有効性を高めるため、筆者らを中心に、同調査の実施方法やノウハウをまとめた「卒業生（校友）調査ハンドブック」を作成した。本実践レポートにおいては、センターの実践知見をもとに、教育プログラムレベルの内部質保証サイクルに組み込まれるであろう1つのツールであり、継続的な実施が見込まれる卒業生を対象にした調査の実施方法に関するノウハウを整理し、発信することを目的とする。具体的には、調査の必要性から実施方法まで大きく7章で構成されている同ハンドブックの目的、意図、内容や構成を報告する。

### キーワード

卒業生（校友）調査、アンケート、ノウハウの構築、ハンドブック、内部質保証、  
実施方法

## 1 問題背景について

近年、大学の質保証や卒業時の学習成果検証を目的とし、社会に輩出した卒業生を対象とした調査を行う大学が増加している。それらの取組が先進的に進められているアメリカを例とすると、卒業生を対象とした研究の歴史の変遷を整理した江原（2009）や鳥居（2013）によれば、大別して「Alumni Studies（卒業生研究）」と呼ばれる Alumni Survey（卒業生調査）を中心とした卒業生の調査研究や、「Alumni Relations（校友行政）」と呼ばれる卒業生と大学との関係及び Alumni Association（同窓会、校友会）をめぐる実践研究が盛んだとされている。また、鳥居（2013）においては、「Alumni Survey（卒業生調査）」に関し、当該教育機関のパフォーマンスの測定と次期計画策定への活用という観点から、機関調査（Institutional Research: IR）の領域で主要な研究テーマの一つとなっていると述べられている。

日本における取組事例として、文部科学省の大学教育再生加速プログラム<sup>1)</sup> テーマⅤ「卒業時における質保証の取組の強化」の助成を受けて実施した東京薬科大学<sup>2)</sup>や、将来構想を見越して実施した関西学院大学<sup>3)</sup>、大学 IR コンソーシアムと連携し実施した芝浦工業大学<sup>4)</sup>などが見受けられる。学習院大学においては、IR 活動の取組として、学部卒業後 5 年を経過した卒業生を対象に、大学時代の活動、卒業後のキャリアや生活、身についた能力などを調査を継続している<sup>5)</sup>。

卒業生を対象とした調査の意義については、内部質保証の観点でも触れられている。工藤(2017)は、教育プログラムレベルの自己点検・評価における検証指標の一つとして、卒業生に対するアンケートの実施をあげている。大学基準協会における「評価の視点(参考資料)」においても学習成果の測定方法例として卒業生、就職先への意見聴取があげられている。

これらの情勢や状況を踏まえ、立命館大学教育・学修支援センター(以下、センター)では、学習成果の測定の一層の推進、次期機関別認証評価を見据えたデータ蓄積等への対応を進めることが今後の課題として挙げられた。特に教育の運動性<sup>6)</sup>を考慮し、卒業後の中長期的な視野に立った学習成果測定を行うことの重要性が増していると捉え、卒業生(校友)調査(アンケート調査とヒアリング調査)が企画された。調査目的は、人材育成目的の検証と教育の運動性の観点を学部の内部質保証へ組み込むこと<sup>7)</sup>であった。

アンケート調査は、入学年度、卒業年度、卒業学部や年代からなるフェイスシートと 2.2 にて後述する 3 つの主軸設問、自由記述、ヒアリング協力の有無から構成され、2019 年 10 月 12 日から 11 月 30 日の約 1 か月半の期間にて実施された。回答対象者は立命館大学の校友のうち、アンケート調査 URL を記載したメール受信が確認された約 56,000 人であり、5,894 件の回答(回答率は 10.4%)であった。その後、ヒアリング協力可と回答した校友 10 名に対し、ヒアリング調査を実施した。

アンケート調査終了後、センタープロジェクト内でデータの集計や集計結果の解釈の作成がなされた。プロジェクトでは、集計する変数や、調査を実施方法、回答率や調査の拡散方法、懸賞の有無など、多面的に総括を行う過程で次の課題が確認された。

1 つ目は、学内における卒業生(校友)を対象とした調査実施の体系性や組織的な連携が発展途上であった点である。個々の学部・研究科や部課単位で行われている事例は複数存在したものの、実施時期や目的、組織的に実施されているもの、担当者のみで実施しているものなど多様な状況であった。2 つ目は、内部質保証システムへの寄与である。立命館大学では、教育プログラムレベルの検証サイクルとして、教学総括・次年度計画概要の作成や、専門分野別外部評価<sup>8)</sup>が実施されている。しかしながら、卒業生(校友)に向けた調査が、必ずしも当該システムに位置づいているとは言えない状況であった。3 つ目は、内容や手法の確立である。1 つ目で述べたように個々の学部・研究科や部課単位で行われている事例は複数存在したものの、実施時期や目的、実施方法が多様であった。全学的な内部質保証システムの中に明確に位置付けるためには、質問の内容や構成、手法についても一定の標準化を追求し、ノウハウの共有化を図る必要があった。前述した東京薬科大学や関西学院大学などは、その実施目的と内部質保証への寄与が明確である。特に東京薬科大学においては、PDCA サイクルに卒業生調査が組み込まれており、IR 組織等で検討、内部質保証へも活用できる仕組みが整っている<sup>9)</sup>。

以上の課題をふまえ、本実践レポートでは、卒業生（校友）調査実践の知見をもとに、継続的な実施が見込まれる卒業生を対象にした調査の実施方法に関するノウハウを整理し、発信することを目的とする。次章からは、卒業生（校友）調査ハンドブックの構成および内容に焦点を当て、述べていく。

## 2 卒業生（校友）調査ハンドブックの構成と内容

センターでは、卒業生を対象にした調査の実施方法をノウハウの整理と教育プログラムレベルの内部質保証のサイクルに組み込むための1つのツールとして、卒業生（校友）調査ハンドブックがまとめられた。同ハンドブックの構成は表1の通りである。

表1 「卒業生（校友）調査ハンドブック」の構成

章	内容
0	はじめに「なぜ卒業生（校友）に向けた調査が必要なのか」
1	調査を設計する
2	調査を実装する
3	調査を実施する
4	調査を集計する
5	調査を発展させる
6	おわりに
付録	アンケート調査票とヒアリングプロトコル

(筆者ら作成)

### 2.1 0章 はじめに「なぜ卒業生（校友）に向けた調査が必要なのか」

本章では、卒業生（校友）調査を実施する目的が記載されている。目的は大きく2つである。1つは「人材育成目的を検証すること」である。立命館大学においては、2016年度に人材育成目的、3ポリシー（以下、3ポリシー等）、教育課程に関わる基本文書の策定や精緻化・検証活動が行われた。その際に人材育成目的の定義を明確化したものの、人材育成目的は在学生のデータのみでは検証が難しいことが説明されている。2つ目は「教育の遅効性の観点を学部内部質保証へ組み込むことの重要性」である。立命館大学の専門分野別外部評価では、2019年度より卒業生を含めた学生の進路に関わる関係者を外部評価委員として原則として1名以上含めることとした。「教育の遅効性」という観点をカリキュラム検証に組み込むことで、一層の質保証、多様な切り口からの検証が可能となる旨が説明されている。

### 2.2 1章 調査を設計する

本章では、調査の実施時期、期間、調査内容（アンケート内容）について記載されている。調査の実施時期については、教育プログラムの評価（同ハンドブック内では立命館大学の専門分野別外部評価を例としている）を軸に調査実施時期を実施する教育機関で定めるよう促されている。

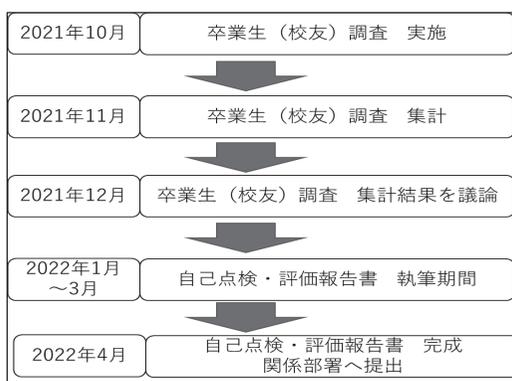


図1 専門分野別外部評価までのスケジュール踏まえた調査時期の検討  
(2021年度実施を想定した場合の例)

調査の期間については、他大学などの先行事例に基づき決定することを記載されており、他大学の事例が複数掲載されている。なお、センターで実施された調査期間は1か月半であった。

調査内容（アンケート内容）については、表2に示した3つの設問を軸とし検討がなされた。フェイスシートには、出身の学部や学科、入学年度、卒業年度、職業とし調査が行われたと記載されている。

表2 センターが主軸とした設問

主軸の設問
人材育成目的の達成には、大学時代のどのような活動が貢献しているか
現在の自分の充実度には、大学時代のどのような活動が貢献しているか
(今振り返って) 大学時代のどのような学びに満足したと感じているか

(筆者ら作成)

### 2.3 2章 調査を実装する／3章 調査を実施する

本章では、調査内容を実装する媒体、センターで行った実装作業の内容、調査の広報・拡散の方法について記載されている。先行事例である関西学院大学が行った調査は、主に調査票を郵送し、回収するという手法であった。センターで実施した調査では、紙媒体での調査ではなく、すべてWebフォームを用いられている。センターで整理した、Webフォームを用いたメリット・デメリットは表3の通りである。

表3 実装媒体ごとのメリット・デメリット

実装媒体	メリット	デメリット
Web	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実装が容易であること</li> <li>・予算的なコストが低いこと</li> <li>・集計・分析へ即座に対応できること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高年層の回答率が低下する懸念があること</li> <li>・(一般的に) 回収率が下がることが見込まれること</li> </ul>
紙媒体	<ul style="list-style-type: none"> <li>・回収率が見込まれること</li> <li>・どのジェネレーションも容易に回答ができること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・印刷、郵送、パンチ(入力・データ化)に高い予算的なコストがかかること</li> </ul>

(筆者ら作成)

Web フォームは、立命館大学の業務改善企画課（現在は情報システム課へ再編され統合）が導入したマーケティングプラットフォーム SHANON<sup>10)</sup> が採用された。回答する卒業生（校友）視点から検討すると、フリーのアンケートフォームでは、個人情報保護やセキュリティへの懸念が想定された。マーケティングプラットフォーム SHANON は、学内で採用しているシステムでありつつも学外からの申請も受け入れることができ、それが採用に至った大きな理由とされている。

調査を行うにあたり、対象者へはメールにて Web フォームの送信がなされた。メールアドレスは大学卒業時に卒業生自らが登録を行ったものが主であった。しかしながら、メールを受信した卒業生（校友）より、唐突に大学からメールが届いたことを理由とした問合せが多数見受けられた（表4）。

表4 回答者からの問合せ（一部）

問合せ
メッセージはフィッシングメールではないことの確認
セキュリティの観点より、回答 URL にアクセスしても問題はないことの確認
フォームは大学公式のものであるかの確認

（筆者ら作成）

調査機関からの回答としては、大学公式のものであること、情報セキュリティ認証を取得しているプラットフォームであるためセキュリティ上の信頼性があることなどの説明がなされた。

以上のことから、調査を実施するにあたっては、大学公式の調査であること（例：学長など立場ある役職者名義での発信）や、情報セキュリティの信頼性を担保することが重要と考えられる。また、立命館大学は16学部と多様な学部が存在したため、調査に関する質問などが、学部事務室や校友会を担当する部課へ集中するという事象も発生した。調査票やメール本文などで「問合せ先」をより明確する必要があると考えられる。

調査を拡散する方法については、学内の先行事例などを参考に表5の通り検討がなされたことが記載されている。

表5 情報の拡散方法

方法	メリット・デメリット等の特徴
教育・学修支援センター HP 掲載	・情報を掲載のみで、拡散ができないが検索エンジンで検索ができる
校友登録メールへの配信	・学内での手続きが必要なケースが多い ・一斉メール配信は情報システムを管理している部署への申請が必要である場合も多い
SNS（ツイッター、FaceBook など）	・拡散は容易であるが、SNS 利用上の注意 <sup>11)</sup> が必要である
ゼミ・研究室の卒業生ネットワークや個々のつながり、口コミなどを通じた拡散	・学部、研究科単位で実施するには効果的

（筆者ら作成）

## 2.4 調査を集計する

本章では、マーケティングプラットフォーム SHANON からのローデータ取得方法、データの

集計例、当センターがクロス集計を行った変数が記載されている。センターにて、クロス集計を行った項目は以下の通りである。

表 6 当センターがクロス集計を行った項目

変数 1	変数 2
人材育成目的の達成度	入学年度（10 年刻みを階級） 各活動の貢献度 現在の自分の充実度 大学時代の学びの満足度
現在の自分の充実度	入学年度（10 年刻みを階級） 各活動の貢献度 人材育成目的の達成度 大学時代の学びの満足度
大学時代の学びの満足度	入学年度（10 年刻みを階級） 各活動の貢献度 人材育成目的の達成度 大学時代の学びの満足度

（筆者ら作成）

主軸とした設問（表 2）の 1 つに、「人材育成目的の達成度」がある。立命館大学においては人材育成目的が 2007 年度に設定されたため、設定される前と後では、どのような違いがあるかを把握することが有効とされた。そのため、人材育成目的が明確に設定される以前の入学者（2007 年度以前）と設定された以後の入学者（2007 年度以降）との比較も行われた。

## 2.5 5 章 調査を進展させる

本章では、調査データを集計後にヒアリングを実施する場合の流れが記載されている。センターが行った調査では、入学年度（10 年刻み）を階級とし、各階級調査でヒアリング可と回答した 10 名（各階級 2 名）に対してヒアリングを実施した。ヒアリングはオンライン（Zoom）を用いて実施した。ヒアリングの流れは以下の通りである。

表 7 ヒアリングの流れ

No	構成	内容
1	ヒアリングの構成の説明	どのような構成でヒアリングを進めるのか、流れを説明
2	調査協力へのお礼と卒業生（校友）調査の趣旨説明、調査項目の確認	調査協力のお礼と趣旨説明、自身が回答した結果の確認
3	データの取り扱いなどの説明	個人情報保護規程、データの取り扱い
4	アイスブレイク	現在従事して入る業務、ライフスタイル、社会情勢を受けた影響など
5	卒業生（校友）調査（アンケート自体）への改善点ヒアリング	改善点のヒアリング
6	ヒアリング①「人材育成目的の達成度」について（2007 年度以降入学者のみ）	なぜその回答に至ったかなど、背景や根拠
7	ヒアリング②「現在の自分の充実度」について	なぜその回答に至ったかなど、背景や根拠
8	ヒアリング③「大学時代の学び（全体）への満足度」について	なぜその回答に至ったかなど、背景や根拠

（筆者ら作成）

当初計画では対面によるヒアリングを想定していたが、昨今の COVID-19 の影響により、Zoom を用いたヒアリングを行わざるを得なかった。デジタルツールを用いたヒアリングは、インタビュアー、インタビュイー双方にとってメリットがあったと同時にデメリットも確認された。

表8 Zoom を用いたヒアリング実施のメリット・デメリット

区分	内容
メリット	<ul style="list-style-type: none"> <li>・データ管理、保管が容易である</li> <li>・レコーディング機能を用いて容易に録画を行うことができる</li> <li>・顔出しなどを強制しないため、ヒアリングの心理的なハードルを下げて実施できる</li> </ul>
デメリット	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カメラを OFF で実施した場合、表情が読み取れない</li> <li>・カメラを OFF で実施した場合、本人確認の方法が難しい</li> <li>・通信環境によって音声や映像が左右される</li> </ul>

(筆者ら作成)

## 2.6 おわりに

同ハンドブックの最後には、卒業生（校友）に向けた調査を実施することは、大学と校友とのつながりを強化するコミュニケーション手段のひとつだとみなせること、学部・研究科の内部質保証システムである専門分野別外部評価をよりよいものにするツールとして、同ハンドブックをもとに卒業生（校友）調査の実施を検討してほしいことが記載されている。

立命館大学は、第3期認証評価において、内部質保証や学習成果検証の取組を長所として評価されている。それを踏まえ、ハンドブックが立命館大学の内部質保証システムの有効性向上に貢献することへの期待が述べられている。

## 3 今後の課題

センターにおいて、ノウハウの整理と手法の確立を行うこと、内部質保証に組み込むためのツールとすることを目的に「卒業生（校友）調査ハンドブック」作成された。しかしながら、今後の課題として、次の点が確認されている。

1つ目は、卒業生（校友）調査自体を組織的な内部質保証システムの一環として位置付けることである。現在、立命館大学では、多様な活動について丁寧な点検・評価を行うため、自己評価委員会のもとに、6つの部会（教学部会、教育研究等環境部会、入試部会、学生部会、社会連携部会、大学運営・財務部会）を組織している。特に、教学部会は各学部・研究科の多様な教育実践と自己点検・評価結果を取りまとめているが、そのサイクルに卒業生調査をどのように位置付けるか、さらなる議論が必要である。

2つ目は、本調査結果を用いた更なる学習成果測定の有り方の検討である。人材育成目的の検証と教育の運動性をどのようにカリキュラムレベルでの検証をしようか、ノウハウを整理し、手法を確立してもなお、具体的な測定方法の検討が不可欠である。卒業生に向けた調査を実施することの重要性は確実に増してきている。今後は、卒業生（校友）調査にかかわる関係部署との協働を進めながら、より有効な調査方法や結果の活用方法についてさらに検討を深めていくことが課題である。

最後に、当ハンドブックの有効性についてである。ハンドブック自体、作成されたばかりであり、どのように使用されたか、使用した上での有効性など、検証が必要である。

## 謝辞

教育・学修支援センターが行った卒業生（校友）調査に回答頂いたすべての校友のみなさま、ヒアリングに協力頂きましたみなさまに感謝を申し上げます。本レポートをまとめるにあたり立命館大学教務課のみなさまから貴重なご意見を頂戴いたしました。御礼申し上げます。

## 注

- 1) <https://www.n-fukushi.ac.jp/ap-portal/about/> 最終閲覧日 2021 年 8 月 27 日
- 2) [https://www.toyaku.ac.jp/about/effort/ap/pdf/h30\\_houkokusyo.pdf](https://www.toyaku.ac.jp/about/effort/ap/pdf/h30_houkokusyo.pdf) 最終閲覧日 2021 年 8 月 27 日
- 3) [https://www.kwansei.ac.jp/highedu/highedu\\_019595](https://www.kwansei.ac.jp/highedu/highedu_019595) 最終閲覧日 2021 年 8 月 27 日
- 4) <https://www.shibaura-it.ac.jp/albums/abm.php?d=91&f=abm00012909.pdf&n=%E5%8D%92%E6%A5%AD%E7%94%9F%E8%AA%BF%E6%9F%BB2019.pdf> 最終閲覧日 2021 年 8 月 27 日
- 5) <https://www.univ.gakushuin.ac.jp/about/effort/ir.html> 最終閲覧日 2021 年 10 月 22 日
- 6) 「教育の遅効性」は、種々定義はあるものの一般的に「大学教育の効果というのが卒業直後ではまだ潜在的なものであり、初期キャリアの進展にともなって教育の成果が顕在化するということ」（吉本，2004）と捉えられる。
- 7) 立命館大学においては、ディプロマ・ポリシーに規定される卒業時に身に付けておくべき能力（立命館大学定義、教育目標）は、これまでの学習成果の測定において検証がすすめられてきた。しかしながら、人材育成目的は、学部の卒業生が将来的に獲得していくものとして位置付けているため、在学生を対象としたのデータだけでは検証が困難であった。
- 8) 立命館大学が実施している専門分野別外部評価においては、第3期機関別認証評価においても、卒業生や就職先の意見を取り入れた学習成果の検証を行っているかが評価の視点として挙げられていること、学部・研究科の教育研究活動について社会動向や要請も含めた検証を行うことを理由に、卒業生を含めた学生の進路に関わる関係者を外部評価委員として原則として1名以上含めることとした。
- 9) [https://www.toyaku.ac.jp/about/effort/ap/pdf/summary\\_figure.pdf](https://www.toyaku.ac.jp/about/effort/ap/pdf/summary_figure.pdf) 最終閲覧日 2021 年 8 月 27 日
- 10) <https://www.shanon.co.jp/products/> 最終閲覧日 2021 年 8 月 27 日
- 11) [https://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/joho\\_tsusin/security/enduser/security02/05.html](https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/security/enduser/security02/05.html) 最終閲覧日 2021 年 10 月 16 日

## 参考文献

- 江原昭博「アメリカにおける大学の同窓会—その成立過程と日本への示唆—」『国立教育政策研究所紀要』第138集、2009年、p.125-139
- 工藤潤「大学基準協会による第3期認証評価の変更ポイント—内部質保証の実質化に向けて—」大学基準協会、2017年7月11日
- 鳥居朋子「同窓会活動における大学への戦略的支援—ミシガン大学同窓会の事例に注目して—」『大学論集』第44集、2013年3月、p.131-146
- 吉本圭一「高等教育と人材育成：「30歳社会的成人」と「大学教育の遅効性」」『高等教育研究紀要』第19号、2004年、p.245-261

## 内部質保証システムの充実に向けた卒業生（校友）調査実施に関するノウハウの構築

本稿の執筆にあたり、「教育・学修支援センター執行部会議」「教育・学修支援センター会議」ならびに「教学委員会」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。

「教育課程に関わる基本文書の策定と運用」（自己評価委員会教学部会, 2017年5月15日）

「卒業生（校友）調査パイロット企画の方向性」（教育・学修支援センター執行部会議, 2020年1月17日）

「卒業生（校友）調査の結果報告について」（教学委員会, 2020年7月20日）

「2021年度教育力強化予算取組ごとの執行計画書」

「卒業生（校友）調査ハンドブックの作成について」教育・学修支援センター会議, 2021年3月15日）

## Development of methods for conducting alumni surveys for the enhancement of internal quality assurance:

Through the creation of Alumni Survey Handbook

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

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

KOGA Tomonori (Administrator, Office of University Assessment and Institutional Research Ritsumeikan University)

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

### Abstracts

In the academic year 2019, the Center for Teaching and Learning, Ritsumeikan University conducted an “Alumni Survey”. At the end of the year, in order to organize methods and to establish techniques that will contribute to survey development and implementation, and to further improve the effectiveness of the internal quality assurance system, the authors developed an Alumni Survey Handbook, which outlines methodology for conducting the survey. The purpose of this practice report is, based on the Center's practical knowledge, to organize and disseminate methods on how to conduct surveys of graduates, which are to be incorporated into the internal quality assurance cycle at the educational program level as a tool and are expected to be conducted on an ongoing basis. Specifically, we report on the purpose, intent, contents and structure of the handbook, which consists of seven major chapters ranging from the need for the survey to the method of survey implementation.

### Keywords

Alumni Survey, Survey, Development of Methods, Handbook, Internal Quality Assurance, Method of Implementation

## 執筆要領

1. 原稿は原則として Microsoft Word による横書きとする。
2. 原稿が、投稿規程にある当紀要の目的・位置づけ・区分に当てはまらない内容であると紀要編集委員会で判断される場合は、不採録とすることがある。
3. 原稿の文章の種類  
和文または英文とする。本文の言語に関わらず、論題・執筆者名・執筆者所属部署名・要旨（日本語：約 400 字以内、英語：約 400 語以内）・キーワード（8 項目以内）は日本語と英語の二言語で書くこと。
4. 投稿時の一原稿あたりの分量は、タイトル・要旨（冒頭・末尾）・本文・注・図表・参考文献・添付資料などを含めて上限を以下のとおりとし、上限を超えている場合は、採録不可とする。また、指定のテンプレート（一頁：42 字・39 行）を用いること。和文・英文ともに、指定のテンプレートを用いない場合は、不採録とする。  
○和文：  
特集・論文・実践研究・報告・実践レポート：16 頁以内 資料紹介：5 頁以内 書評：3 頁以内  
○英文：  
特集・論文・実践研究・報告：(16 頁以内)  
図表は、手書きしたものは不可。  
なお、査読後の修正指示に伴って頁数が規定を超過する場合、原則、規定数プラス 1 頁までとする。
5. 注記は本文の最後に一括し、本文中の該当箇所の右肩に 1)、2) のように示す。
6. 本文中で文献を示す場合は、以下の通りとする。  
例：  
…が明らかにされている（江原 1994:165）。  
…が明らかにされている（沖 2013, 鳥居ほか 2013）。  
江原（2005）によれば、……  
…が明らかにされている（Saupe 1990, Trow & Clark 1994）。  
…が明らかにされている（Kuh et al. 2009）。  
…と論じている（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、論  
文等の最後に「[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、論文等の最後にまとめて「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、論文等の最後に「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、事例研究、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）。

**事例研究**：大学教育を対象として、事例の調査分析などを通じて、大学教育の改善に有益である新たな視点の提示や具体的な提言を行ったもの（査読有）。

**実践研究**：授業研究や教育実践、教材開発に関しての効果検証を含む内容で、教育開発推進機構の活動に関連するもの（査読有）。

**報 告**：教育に関する講演記録、授業紹介などで、教育開発推進機構の活動に関連する内容を含むもの（査読有）。

**実践レポート**：教育実践における優れた組織的な取り組みを教育開発推進機構と協働して文章化して公表していくもの（査読無）。

**資料紹介**：教育および教育実践分野に関する研究・実践で、教育開発推進機構の活動によ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「R<sup>2</sup>」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・事例研究・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。

附則（2021年04月12日投稿区分の整理に伴う一部改正）

本規程は2021年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.ritsumeai.ac.jp/file.jsp?id=230387&f=.pdf>

\*投稿の際には、当機構 HP <http://www.ritsumeai.ac.jp/it/> 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

長谷川	哲	立命館大学教学部次長
大田	桂一郎	立命館大学教務課課員
落合	弘望	立命館大学教務課課員
河合	正徳	立命館大学教務課課員
西浦	明倫	立命館大学教務課課長補佐
三好	明真	立命館大学教務課課長
山之江	優香	立命館大学教務課課員
河原	典史	立命館大学学生部部长
中川	典涼	立命館大学国際部部长／国際教育推進機構長
植木	泰直	立命館大学国際部事務部長
亀田	直彦	立命館大学衣笠国際課課長
秋吉	恵嗣	立命館大学共通教育推進機構教授
小峯	茂嗣	立教大学異文化コミュニケーション学部助教
藤掛	洋子	横浜国立大学大学院都市イノベーション研究院教授
磯野	昌子	明治学院大学ボランティアセンター ボランティアコーディネーター
田中	治彦	上智大学グローバル・コンサーン研究所客員所員
近藤	雪絵	立命館大学薬学部准教授
辰野	有起	立命館大学生命科学部事務室課員
前田	由守	立命館大学生命科学部事務室専門契約職員
若山	守雄	立命館大学生命科学部教授
西澤	幹雄	立命館大学生命科学部教授
高木	さくら	立命館大学生命科学部事務室課員
木村	充亨	立命館大学サービスラーニングセンターアドバイザー
河井	洋典	立命館大学スポーツ健康科学部准教授
山口	聖史	立命館大学共通教育推進機構教授
宮下	美朋	島根県立大学地域政策学部准教授
山下	美美	立命館大学生命科学部准教授
落合	淑美	立命館大学言語教育センター外国語嘱託講師
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
上田	隼也	学校法人立命館附属校授業担当講師／ 一般社団法人インパクトラボ
富田	沙樹	立命館大学起業・事業化推進課課員
川村	哲也	株式会社 COLEYO
鳥居	朋子	立命館大学教育開発推進機構教授

古 賀 知 典  
蒲 生 諒 太

立命館大学事業計画課課員  
立命館大学教育開発推進機構嘱託講師

(執筆順)

編集委員会 委員長 沖 裕貴  
橋本 貴彦  
杉本通百則  
木村 修平  
中島 英博  
蒲生 諒太

---

## 立命館高等教育研究

第 22 号

2022 年 3 月 31 日発行

編集発行 立命館大学教育開発推進機構  
京都市北区等持院北町 56-1  
(〒 603-8577)  
TEL : (075) 465-8304

印刷 株式会社 田中プリント  
京都市下京区松原通麩屋町東入  
(〒 600-8047)  
TEL : (075) 343-0006

---



# RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

## No. 22 CONTENTS

### **Organizational Approaches to the COVID-19 Pandemic and Lessons Learned at Ritsumeikan University**

---

- An organizational approach to the Covid-19: Web-based Classes Support in Division of Academic Affairs Ritsumeikan University  
HASEGAWA Satoshi/OTA Keiichiro/OCHIAI Hiromi/KAWAI Masanori/NISHIURA Akitomo/MIYOSHI Maki/YAMANOE Yuka ( 1 )
- Support to the student life by the student part in the COVID-19  
KAWAHARA Norifumi ( 15 )
- Organizational Approach of the Division of International Affairs and Lessons Learned during the COVID-19 Pandemic  
NAKAGAWA Ryoji/UEKI Yasue/KAMEDA Naohiko ( 25 )

### **Case study**

---

- Online Practice as a Third Way to Overseas Experiential Learning:  
Case studies of online practices conducted in collaboration with NGOs in 2020.  
AKIYOSHI Megumi/KOMINE Shigetdugu/FUJIKAKE Yoko/ISONO Yoshiko/TANAKA Haruhiko ( 37 )

### **Report**

---

- Using Media to Develop English Communication Skills in Graduate Schools: R2030 and Beyond  
KONDO Yukie ( 55 )
- Challenge of International Exchange Utilizing Information and Communication Technology:  
Practice of "Sakura Science Exchange Program"  
TATSUNO Yu/MAEDA Yuki/WAKAYAMA Mamoru/NISHIZAWA Mikio/TAKAGI Sakura ( 69 )

### **Practice Reports**

---

- Learning through Writing in Experiential Learning based Education:  
Reflective Journaling in the Service Learning Course at Ritsumeikan University  
KIMURA Mitsuru/KAWAI Toru/YAMAGUCHI Hironori/AKIYOSHI Megumi/MIYASHITA Seishi ( 85 )
- Genre Analysis to understand a scientific paper in English: Liberal Arts Seminar "Let's read a scientific paper in English"  
YAMASHITA Miho ( 99 )
- A Case Study about Learning Support by ESs in an Online Interactive Class during the Coronavirus Pandemic:  
Project-Based English Program, a Mandatory English Course  
OCHIAI Yoshimi/OGA Mayumi (115)
- Efforts to improve programs and develop growth indicators in the President's PITCH CHALLENGE:  
Ritsumeikan Social Entrepreneur Support Platform RIMIX  
UEDA Junya/TOMITA Saki/KAWAMURA Tetsuya/KAWAI Toru (131)
- The Process of Designing a Developmental Ladder for Assessing Student Development through Extra-curricular and  
Co-curricular activities:  
Looking at the activities of a survey project for student development at Ritsumeikan University  
KAWAI Toru (145)
- Development of methods for conducting alumni surveys for the enhancement of internal quality assurance:  
Through the creation of Alumni Survey Handbook  
OTA Keiichiro/TORII Tomoko/KOGA Tomonori/GAMO Ryota (165)

**MARCH 2022**

Institute for Teaching and Learning  
Ritsumeikan University