

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

立命館高等教育研究

第13号

特集：立命館大学の入学者選考

立命館大学の入学者選抜	本郷 真紹 (1)
高校生の進路選択に関する志向性と今後の高大連携施策のあり方について	大滝 夏美 (15)
高等学校の新課程に対応した入学者選抜の構築 — 理科 (化学) を中心に —	馬路 英和 (31)
学習者を主体とした高大接続教育の課題と展望	吉岡 路 (43)

論文

教学 IR における学生調査の手法開発 — 量的アプローチと質的アプローチを併用した学業成績変化過程の検討 —	川那部隆司 / 笠原 健一 / 鳥居 朋子 (61)
立命館大学の教学マネジメントにおける IR の開発と可視化の プロセスに関する考察— デザイン研究の知見を分析視角として —	鳥居 朋子 / 八重樫 文 / 川那部隆司 (75)
6年制薬学教育プログラムの第三者評価による質保証の要件	山田 勉 (91)

実践研究

大学生のサービスラーニングにおける運動指導が小学校の体育的活動に 及ぼす影響の検討— 草津市における長縄オリエンテーションを対象として —	赤沢 真世 / 築田 尚晃 / 小沢 道紀 / 大友 智 (107)
正規留学生を対象としたディベートの取り組み — 他者の視点に着目して —	衣川友紀子 (121)
全学インターンシップの確立に向けて— キャリア形成を支援する インターンシップ研修システムの試行的検証 —	廣瀬 幸弘 (139)

報告

大学生を対象としたドイツ語授業におけるデータベース ソフトウェア活用の考察	田原 憲和 / 池谷 尚美 / 齊藤 公輔 / 神谷 健一 (155)
立命館大学における PFF の取り組み— 国内外の大学の PFF 調査をもとに —	林 泰子 / 沖 裕貴 / 松村 初 (169)
Project-based English Program に資する研究論点の整理 — 制度・政策論、哲学・コミュニケーション論、評価論 —	山中 司 (187)

2013年3月

立命館大学 教育開発推進機構

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 13 CONTENTS

Ritsumeikan University Admission Policies

- Ritsumeikan University Applicant Evaluation Methodology HONGO Masatsugu (1)
- Trends in High School Student Post-Graduation Choices and the Future of
Secondary and Higher Education Liaison OTAKI Natsumi (15)
- Adapting the Admissions Policies to a New High School Curriculum:
Focusing on Science Program Admissions MAJI Hidekazu (31)
- The Transitional Education of Freshmen Students to College Level Education
YOSHIOKA Michi (43)

Articles

- Development of Student Survey Methods for Institutional Research: A Study on the
Process of Academic Performance Change by the Combined Use of Quantitative and
Qualitative Approaches KAWANABE Takashi/KASAHARA Kenichi/TORII Tomoko (61)
- A Study on the Process of Development and Visualization of Institutional Research for
Management of Learning and Teaching at Ritsumeikan University: Using Findings
of Design Study as Analytical Viewpoints
TORII Tomoko/YAEGASHI Kazaru/KAWANABE Takashi (75)
- Quality Assurance in Six-year Pharmacy Education Provided by Third Party Evaluation
YAMADA Tsutomu (91)

Methods and Practices

- Effects on Physical Activity in Elementary Schools of Guidance Provided by University
Students in Service-learning: Study of Rope Jumping Orientation in Kusatsu City
AKAZAWA Masayo/TSUKIDA Naoaki/OZAWA Michinori/OTOMO Satoshi (107)
- Implementation of Debates for Full-time International Students:
Focusing on Others' Points of View KINUGAWA Tokiko (121)
- Towards the Establishment of a University-wide Internship:
Conducting a Trial of Internship System to Support Career Formation HIROSE Yukihiro (139)

Reports

- Using a Database Software for German Classes
TAHARA Norikazu/IKEYA Naomi/SAITO Kosuke/KAMIYA Kenichi (155)
- Development of Preparing Future Faculty Program at Ritsumeikan University:
Based on Surveys of PFF at Japanese and Foreign Universities
HAYASHI Yasuko/OKI Hirotaka/MATSUMURA Hajime (169)
- Diversified Research Considerations of the Project-based English Program:
An Overview from the Viewpoints of Institutional Theory, Communication Philosophy,
and its Evaluation Framework YAMANAKA Tsukasa (187)

MARCH 2013

Institute for Teaching and Learning
Ritsumeikan University

特集

立命館大学の入学者選抜

本郷真紹

要旨

立命館大学における入学者選抜の方針である入学政策は、常任理事会のもとに設置された入学政策委員会において議論され、教学政策や進路・就職政策とリンクした形で総合的な課題提起が行われ、全学論議のなかで昇華され、具体化されるものである。このようなプロセスを経ることによって向かうべき方向性が確認され、入学試験における作問・執行・採点を全学の教職員が協働して担うことの素地が作られると考える。近年の本学における入学政策は、高等学校教育との接続を強く意識したものとなっており、学習指導要領の主旨や教育現場の実態を踏まえた入試企画を立案してきている。大学における入学者選抜は、教学のありようが問われるものであり、高等学校などで育まれた「生きる力」を構成する「確かな学力」や「豊かな人間性」を測るものでなければならず、未来を切り開く人材育成の指針となるものでなければならない。

キーワード

入学者選抜、入学政策、入試制度、高等学校教育、学習指導要領、学力観、大学教育

はじめに

立命館大学では、入学者を選抜するための戦略的な施策は、入学政策として位置づけられており、中期の入学政策を議論する中期入学政策委員会と次々年度の入試実施に関わる政策検討を行う入学政策委員会の2つの委員会が常任理事会のもとに設置され、各々の課題について議論がなされてきた。ここで議論された諸政策は全学提起が行われ、各教授会や職場での意見を集約して常任理事会に答申し、具体的な入試企画としての落とし込みが行われる。また、2008年度からは入学政策委員会が中期入学政策委員会としての機能をあわせて担うようになり、入学政策に関わる中期的な政策課題や短期的な戦略課題を整理するとともに、重要な政策判断、次々年度入試企画等についての全学提起を行うことになった。

本学の入学政策は、単なる入学者選抜の視点に留まらないことに大きな特長があり、常に教学政策や進路・就職政策などとリンクした総合的な課題提起がなされている。このことは、いわゆる「入口」「中身」「出口」の諸政策が三位一体となっこそ、正のスパイラルが生まれるのである。

り、優秀な志願者を確保し、結果として入学者の質を総体的に向上させることに繋がるとの考えに基づくものである。

この入学政策は、全学に提起がなされ、議論が深められることによって、より精緻化され、具体的な入試企画として結実することに大きな意味があり、本学の入学試験の到達点や課題が全学で共有化されることによって、入学試験は全学で支える業務であるとの認識が、改めて全構成員に共有されることに大きな意義があると考え。本学の入学試験は全国各地で実施されており、入学試験問題も全学で統一的に作成されている。本学では 1956 年から全学共通の入試体制を取っているが、このようにいわゆる「全学入試」を行っている大学は全国的にも多くはなく、入学政策の共有化がこの「全学入試」を支えていると言っても過言ではない。

近年の入学政策委員会における議論では、18 歳人口の減少期を再び迎えることとなる 2019 年以降に立命館大学がどの位置にあるのかが決定的に重要であり、「全学として、様々な入試方式を設定し、多くの志願者を確保することで質を担保する」政策から「質を重視し、高校教育との接続を重視した入学政策を展開し、結果として志願者を拡大する」政策へと大きく舵を切ることとなった。

入学政策や入試改革の柱は、古くは 1985 年度の「学園基本計画要綱」のなかに示されており、「学園創造とくに教学改革の担い手として学生の位置は重要なものである。したがってどのような学生を確保するかは学園創造の重要な柱であり、この意味において入試改革は学園基本計画要綱の具体化の一環である」としている。入学者を選抜する入学試験は、教育の質保証や質向上を支えるものでなければならず、先に触れたように、卒業および卒業後のキャリアに至るまでのトータルな教育観や学園像のなかで語られるべきものと考え。

本稿においては、本学における入学政策の歴史の変遷を踏まえたうえで、今日我々が取り組んでいる入学者選抜の課題について論じることしたい。

1. 入学者選抜の方向性について

文部科学副大臣通知である「平成 25 年度大学入学者選抜実施要項」では、「各大学（短期大学を含む。以下同じ。）は、入学者の選抜を行うに当たり、入学志願者の大学教育を受けるにふさわしい能力・適性等を多面的に判定し、公正かつ妥当な方法で実施するとともに、高等学校（中等教育学校の後期課程及び特別支援学校の高等部を含む。以下同じ。）の教育を乱すことのないよう配慮する。能力・適性等の判定に当たっては、高等学校段階で育成される学力の重要な要素（基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学習意欲）を適切に把握するよう十分留意する。なお、高等学校の学科ごとの特性にも配慮する。また、各大学は、当該大学・学部等の教育理念、教育内容等に応じた入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）を明確にするとともに、これに基づき、入学後の教育との関連を十分に踏まえた上で、入試方法の多様化、評価尺度の多元化に努める。」としている。とりわけ、「平成 23 年度大学入学者選抜実施要項」から新たに盛り込まれた項目であるが、「学力の重要な要素である基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学習意欲」を問うような入学者選抜を行うことを要請している点が重要なポイントである。

文部科学省が提起した「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」(2012年6月)では、入学試験に様々な機能が求められている現状を踏まえて、この機能を大学と高等学校に分散させ、それぞれの段階で必要とされる能力や学習成果を確認し、次の学びにつなげていく仕組みへ移行していくことが提起されている。また、現状の入学試験を教科の知識を中心としたペーパーテスト偏重による一発試験的入試と評価しており、志願者の意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価に基づく入試へと転換していく必要があるとしている。具体的には、思考力・判断力・知識の活用力等(クリティカルシンキング等)を問う新たな共通テストの開発や、志願者と大学が相互理解を深めるための、時間をかけた創意工夫ある入試の促進などが示されている。

このような方向性は、学力試験を偏重する入学者選抜を改め、能力・適性や意欲・関心などを多角的に評価するため、選抜方法の多様化、評価尺度の多元化に一層努めることの必要性を提言した中央教育審議会答申の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第1次答申1996年7月、第2次答申1997年6月)や、大学進学を「選抜」から大学・志願者双方の「相互選択」へ転換し、「入学者受入方針」(アドミッション・ポリシー)を明確にすることなどを提言した中央教育審議会答申の「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(1999年12月)などを踏まえたものである。

また、2009年3月に改定された高等学校学習指導要領の総則の教育課程編成の一般方針においては、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と定められており、今後の入学者選抜の方向性は、一層、高等学校教育との接続を強く意識したものとなるように思われる。

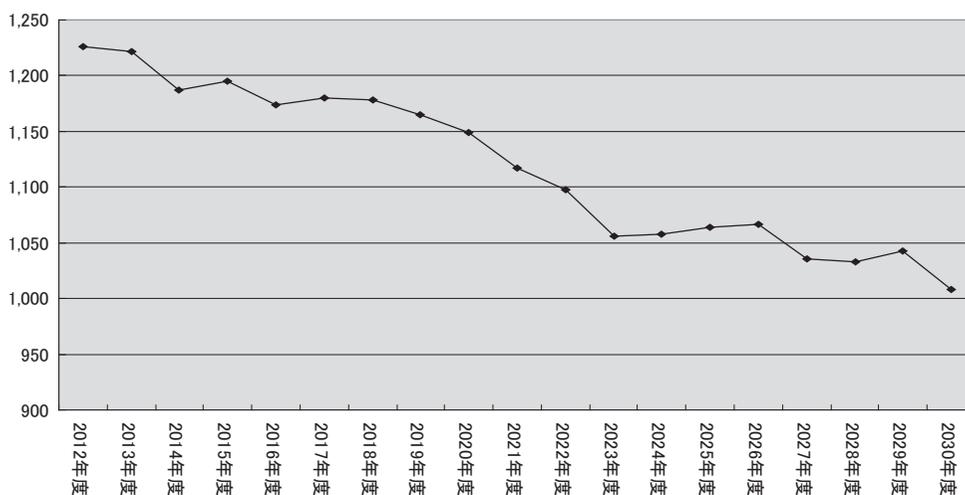
我が国は、経済協力開発機構(OECD)が実施する国際学力テスト「学習到達度調査」(PISA)において、かつて数学と科学の両分野で世界のトップレベルにあったが、2003年を境にいずれの分野でも下降に転じ、2006年の調査ではさらに下落傾向が続き、「PISAショック」といわれる状況にまで陥った。このPISA調査は、学校のカリキュラムがどれだけ習得されているかを見るものではなく、知識や技能を実生活の様々な場面でどの程度活用できるかを評価するものであり、この考え方は、中央教育審議会答申の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第1次答申1996年7月、第2次答申1997年6月)で指摘された、「生きる力」ともリンクしたものである。このような能力を問う入学者選抜を実施しなければ、「知識基盤社会」において我が国が世界をリードすることができないとの認識に立ったものであると受け止めなければならない。

2. 18歳人口の動向

18歳人口の動向は、「日本の将来推計人口」2012年1月推計(国立社会保障・人口問題研究所)の推計結果表の出生中位・死亡中位の数値を拾って見ると、下表のように推移することが予想されている。

	18 歳人口 (千人)	対 2012 年度比
2012 年度	1,226	1.00
2013 年度	1,222	1.00
2014 年度	1,187	0.97
2015 年度	1,195	0.97
2016 年度	1,174	0.96
2017 年度	1,180	0.96
2018 年度	1,178	0.96
2019 年度	1,165	0.95
2020 年度	1,149	0.94
2021 年度	1,117	0.91
2022 年度	1,098	0.90
2023 年度	1,056	0.86
2024 年度	1,058	0.86
2025 年度	1,064	0.87
2026 年度	1,067	0.87
2027 年度	1,036	0.85
2028 年度	1,033	0.84
2029 年度	1,043	0.85
2030 年度	1,008	0.82

18歳人口(千人)



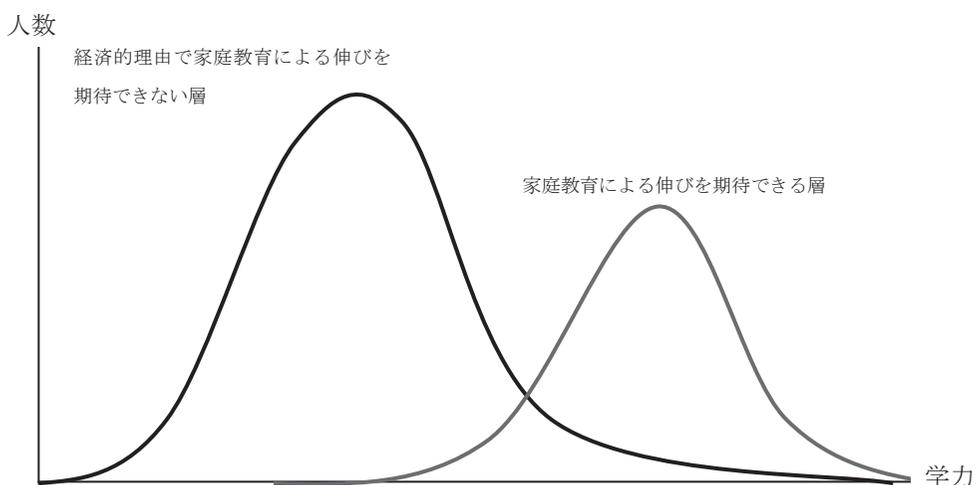
2012年度の18歳人口は1,226千人であり、その対比で言えば2018年度は0.96でさほど変化は見られないが、2019年度以降は再減少期を迎え、2030年度には0.82まで落ち込むこととなる。とりわけ2023年が大きな契機となると予想されている。また、高等学校等への進学率は1974年

にすでに90%を超えており、現在では通信制を含めると98%となっている。そのうち普通科の生徒の構成比は近年約7割で推移している。あわせて、高校等卒業生の大学・短期大学への進学率は53.6%となっており、この数字が今後飛躍的に向上するとは考えにくい状況にある。

このような社会情勢下で本学が入学者の質を担保していくためには、受験者数の減少に一定歯止めをかけつつも、本学への入学を真に希望する志願者を増加させていく必要がある。すなわち、受験生に選ばれる大学づくりを進めることが必要不可欠となる。

3. 我が国における学力動向について

各都道府県が実施している中学校の学力テストの結果は、上位層と下位層に二つのヤマがくっきりと浮かぶ「ふたこぶラクダ」型の分布を示している。このことは、家計の経済状況などが大きく反映している結果でもあり、各家庭の教育に対する投資が、正規分布を「ふたこぶラクダ」型に変形させていると見て取ることができる（下図参照）。「学力の二極化とは、子どもたちの属する社会的・文化的・経済的階層が2つあり、それぞれが異なる平均と標準偏差をもつ学力分布をし、その2つの分布が重なり合っている状態」と分析されている。



文部科学省は、2012年3月27日に2013年度から主に高校1年生が使う教科書の検定結果を発表したが、ゆとり教育路線を脱して約40年ぶりに学習内容を増やした新しい学習指導要領に則って作成されたことで、教科書の分量が軒並み増加した。あわせて、新指導要領では難しい内容に踏み込まないための「歯止め規定」が廃止され、これまでは削られていた内容が「指導要領内」として復活した。このような状況のもとでは、使用する教科書の違い等によって高等学校間の学力差がより一層助長されることは必至であり、学校内においても、学習内容の増加に伴って学習進度が速まることから、今まで以上に生徒個人個人の学力差が如実に表れてくるのではないかと思われる。また、学区再編や理数科・文理学科等の設置によって、都道府県単位で優秀な生徒をトップ校に集める動きが全国で広まりつつあり、学校間格差はますます広がっていくことが予

想される。

一方、大学においては、社会・経済・文化のグローバル化が進展し、国際的な競争がますます激しくなっていく中で、社会の要請にこたえることのできる優れた人材を育成し、先端的・独創的な研究を進めることが極めて重要となっており、教育研究水準の更なる向上、国際的にも通用する大学の質の保証が強く求められている。

このような状況のもとで、本学が「立命館憲章」に示す「確かな学力の上に、豊かな個性を花開かせ、正義と倫理をもった地球市民として活躍できる人間の育成に努める」ためには、中等教育現場の状況を踏まえつつ、大学教育の質保証を支え、アドミッション・ポリシーを具現化する入学政策の展開が必要となる。

4. 立命館大学の入学政策について

1) 中期入学政策委員会における論点について

① 1999 年度中期入学政策委員会における論点

1990 年代から 2000 年代の初期において、本学の総志願者数は 10 万人前後となっており、全国的に志願者の多い大学としての位置を形成してきた時代背景をもとに、議論がなされている。この志願者の増加は、BKC 開設と理工学部の拡充移転、政策科学部の設置、経済・経営学部の BKC 移転・新展開などの学園創造と、これらの動きに対する社会的評価とリンクしたものである。

1999 年度中期入学政策委員会では、志願者の量的確保と入学者の質向上を主要な論点としつつ、多様な能力、資質、個性を持った学生の確保が重要であるとしている。また、入学者の質を向上させるためには、実志願者を確保し、合格者の入学手続率を上げる必要があり、入学者構造についても、一般入試での入学者比率を 5 割とすることによって質を担保しようとするものであった。また、教学や就職での課題と連動させた総合的な課題提起を行う必要性が示されている。

② 2006 年度中期入学政策委員会における論点

基軸的課題は、2011 年度に向けて総志願者数で 8 万人から 9 万人を確保し、実志願者数 4 万人台を維持することと、一般入試における入学者構造を 5 割へと接近させることとしている。このことを実現させるためには、大学全体あるいは各学部の目指す教学の明確化を図り、そのなかで実現しようとしている学生像と進路実績を明確に提示し、求める入学者の学力を社会にアピールする必要性があるとしている。また、学力上位層の入学者をさらに伸ばす教学、中位層が層として伸びる教学、ミニマムにつけるべき学力を規定した教学、その到達点として進路・就職実績の一層の発展の必要性が課題として提起されている。また、個々の教学政策と連動させて入学者確保を戦略的に進めていく視点の重要性も指摘され、具体的には、海外留学システムやトップ人材育成と連動させた入試の検討などがあげられている。あわせて、本学の教学改革・研究実績・進路実績・国際化などの諸成果の具体的打ち出しを強化することの必要性が示されている。

2) 入学政策委員会における論点について

① 2000年初期の入学政策委員会における論点

基本的には「量」と「質」を同時に追求し、総志願者数10万人を確保することによって、「質」を担保しようとする基調であった。また、入学政策は教学政策であり、本学の教学改革を進めつつ、その特徴と優位性を社会に示すことで本学の価値を高めることの重要性を指摘している。具体的には、「教育力」をキーワードとした教学改革と、学生の学びと成長の内実化に向けた教育分野の改革推進、研究分野、国際分野をはじめとして、先進的な学園・大学創造をさらに強化し、社会への発信機能を高めていかなければならないとしている。

② 近年の入学政策委員会における論点

入学政策における最重点課題は、相対的に入学手続率の高い独自入試方式での実志願者をいかに確保していくかという点であり、入試日程と方式の量的多様性で併願者を拡大させることによって総志願者数を拡大してきたモデルからの転換を志し、全学的な目標も、総志願者数の拡大だけではなく、独自試験での実志願者数の拡大と高学力層の獲得を目指すこととした。とりわけ2010年度の入学政策委員会では、「全学として、様々な入試方式を設定し、多くの志願者を確保することで質を担保する」政策から「質を重視し、高校教育との接続を重視した入学政策を展開し、結果として志願者を拡大する」政策への転換を図ることを確認した。また、入学政策において追求すべき入学者の質を「高校教育課程での高い教科学力と学校行事、課外活動を通して身につけた高い学習意欲と学問への関心」と設定し、その質を確保していくための入試企画を展開することが確認された。

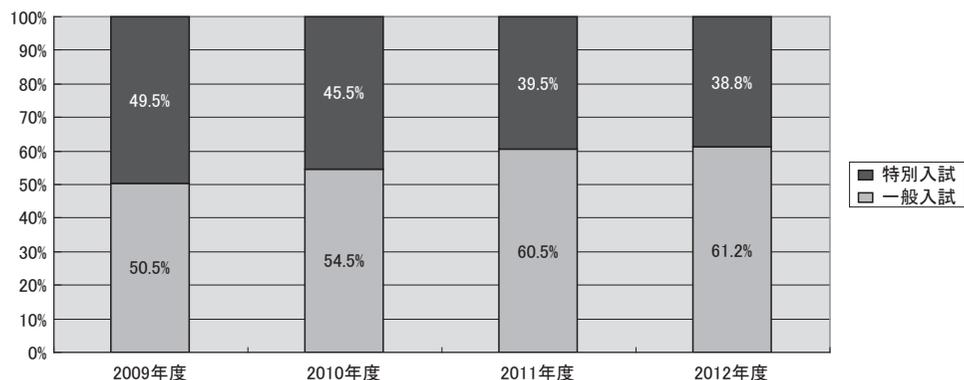
総志願者数の確保は、依然として入学政策上の大きな指標ではあるが、入学者の質をいかに保証し、向上させていくのかという視点を重視する政策へと転換を図っているのが近年の入学政策の基調であると言えよう。大学での教育の質を向上させる課題については、学生との協議の場である全学協議会や五者懇談会などを通して議論を深めるとともに、学びの実態調査を実施したり、小集団教育やFD研修などを充実化させることによって、この課題に真摯に向き合い、不断の努力を積み重ねてきたこれまでの実績の上に立ち、入口である「入試」や出口である「進路・就職」の課題と連動して、より大きな効果を得られるように一層の工夫と努力を積み重ねなければならない。2019年以降の18歳人口の再減少期を迎えるにあたっては、まさに教学政策こそが入学政策であり、進路・就職政策であることを再認識しなければならない。

5. 立命館大学の入学者選抜における到達点と課題

1) 一般入試における到達点と課題

立命館大学の入学者選抜の方法は、入学者構造で言えば、この間、政策的に一般入試比率を高めている状況にある。このことは、高等学校の現場が高校3年生の最後まで学習に取り組むことを重要視していることに呼応した政策と言え、本学としても入学者の質を担保し、教科学力の高い層を入学者として迎え入れるために必要不可欠な施策と考える。

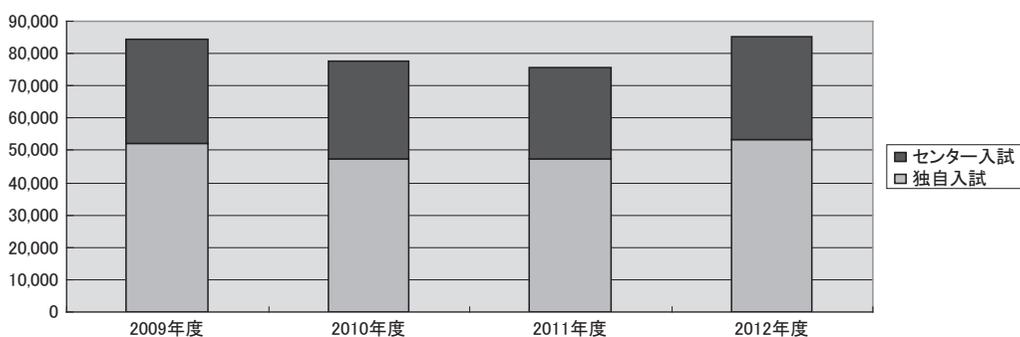
入学者比率



	2009 年度		2010 年度		2011 年度		2012 年度	
一般入試	3,840	50.5%	4,147	54.5%	4,685	60.5%	4,563	61.2%
特別入試	3,760	49.5%	3,466	45.5%	3,063	39.5%	2,894	38.8%
合計	7,600	100.0%	7,613	100.0%	7,748	100.0%	7,457	100.0%

一般入試では、全体の志願者に占めるセンター試験方式での比率が高くなっており、これに伴って手続率が低くなっている。本学への志望度の高い独自入試方式での志願者を如何に確保するのが課題となる。

志願者数



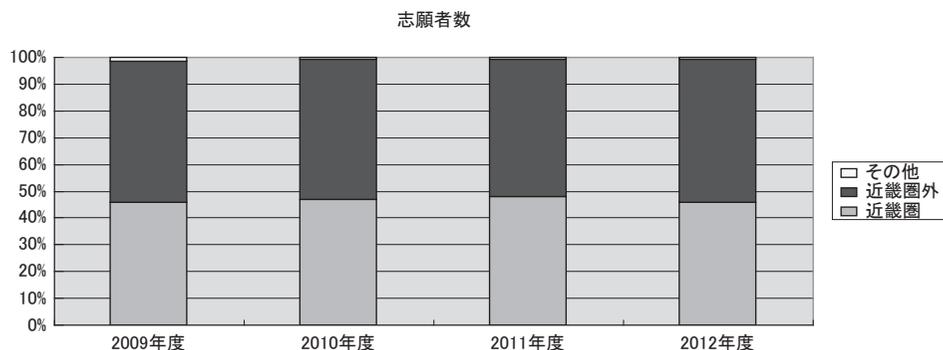
	2009 年度	2010 年度	2011 年度	2012 年度
総志願者数	84,600	77,744	75,683	85,138
独自入試志願者数	52,347	47,584	47,533	53,328
センター入試志願者数	32,253	30,160	28,150	31,810
センター入試方式占有率	38.1%	38.8%	37.2%	37.4%

また、本学は伝統的に近畿圏外の都道府県出身学生が多い大学となっており、全国型の大学として発展するためにも、学生構成の多様化を推進させるためにも、在学生の近畿圏外比率を高め

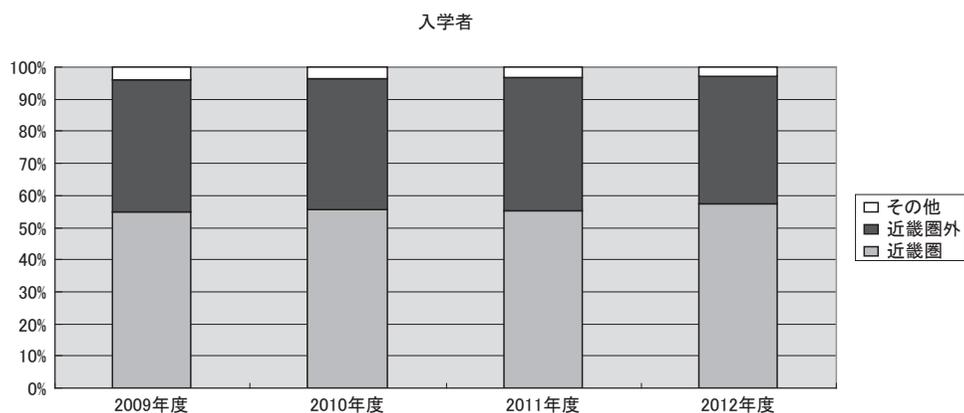
立命館大学の入学者選抜

ることを重要な課題としている。全国から多様な価値観を持った学生が集まり、混ざり合い、切磋琢磨することは、学生の成長にとって大きな糧となる環境を整えることに繋がる。本学では全国性を担保するために各地に試験会場を設けて入試を実施しており、このことを維持、発展させることが必要となる。

因みに、志願者数では近畿圏外比率が近畿圏比率を上回っており、入学者では近畿圏外比率は約40%となっている。



	近畿圏	近畿圏外	その他	近畿圏比率	近畿圏外比率
2009年度	38,882	44,587	1,131	46.0%	52.7%
2010年度	36,368	40,738	638	46.8%	52.4%
2011年度	36,474	38,614	595	48.2%	51.0%
2012年度	39,008	45,502	628	45.8%	53.4%



	近畿圏	近畿圏外	その他	近畿圏比率	近畿圏外比率
2009年度	4,169	3,136	293	54.9%	41.3%
2010年度	4,244	3,094	275	55.7%	40.6%
2011年度	4,267	3,221	256	55.1%	41.6%
2012年度	4,077	2,815	206	57.4%	39.7%

本学では、1987年度入試より、多様な能力、資質、個性を持った学生を確保するために一般入試の多様化を図ってきた。その当時は社会に大きなインパクトを与え、大学入試のイメージを一新した画期的なものであった。アラカルト入試ともいわれる多様な入試スタイルは、本学が先駆けて採用したものであり、全国の大学のモデルとなった。1999年から現在までに本学が実施した一般入試におけるセンター併用方式やセンター試験方式を除く独自入試の方式は 21 方式を数える。

しかしながら、このように多様で複雑な入試は、高校現場での受験指導が難しく、受験生の大学選択の志向も「入試の方式や難易度が自分に合っている」ということよりも「専攻したい学問分野がある」ということにシフトしていることから、少数科目入試を含めた多様な入学試験を展開することが、入学者の質を担保することには繋がらなくなっていることが明らかになった。2002年度より中長期的に入試方式を段階的に整理・縮小する基本方針を持ったが、本格的には2010年度入試より入試方式のシンプル化が図られた。センター併用方式やセンター試験方式を除く2013年度に実施する独自入試では、全学統一方式（文系A・理工A）、学部個別配点方式・後期分割方式、薬学方式、英語総合型（IR方式）、「経営で学ぶ感性+センター試験」方式の大きく6つの方式に整理された。このような入試方式の整理統合は、受験生にも高校教育現場にも歓迎され、一般入試比率の向上と相俟って、受験生の質の向上に大きく貢献している。

今後の課題として、先述のように、入学試験を高等学校での教育と大学での教育を結び付ける高大連携の基本として位置づけ、高等学校での学力到達度評価として有効な入試のあり方を追求する上では、単に入学試験の方式を改革するだけでなく、入学試験問題の出題内容自体を改めて検討する必要がある。

2) 特別入試における到達点と課題

本学の附属校からの学内推薦を除いた特別入試は、1983年の推薦入学試験制度がそのはしりであり、現状ではいわゆる「指定校推薦」と呼ばれるものである。この推薦制度の目的は、①不本意な入学者の減少を図り、本学での積極的な学習意欲を持つ者の増加を図ること、②入学者の現役・浪人比率で現役の確保に努めること、③入学後の伸びは入試成績より高校時代の成績との相関が高いことを考慮し、高校時代の成績などについて適正な評価を行う立場を取ること、④高校教育の全般的学力の高さ、それを基礎とする視野の広さと学校生活全体のなかでの積極性を大学教育のなかに活かし発展させることとしている。

1987年度より「スポーツ能力に優れた者の特別選抜入学試験」、「外国学校出身者（帰国生徒）特別選抜入学試験」を実施し、1990年度からは「文化・芸術活動に優れた者の特別選抜入学試験」を実施した。これらの入試は既存の一般入試の枠組みでは評価できない高校生の能力を積極的に評価しようとする先進的な試みであった。その後、「自己推薦特別選抜入試」を実施するとともに、1998年度には「アドミッション・オフィス」を入学センター内に開設し、学習意欲・興味関心・適性などといったより広義の「学力」を選考する学部のアドミッション・ポリシーに即したAO選抜入試を展開することとなった。現在、実施されている特別入試は、AO入試や留学生入試などを含めると35方式を数える。

本学では、一般入試では測ることのできない、学部での学びへの適合性や学ぶ意欲などを検証

する入試として特別入試を実施しているが、他大学でも広く行われているこの特別入試は、ともすれば受験生の青田買いのように位置づけられ、一般入試に向けての学習を阻害するものとして高等学校の現場で捉えられる傾向にある。特別入試は、文部科学副大臣通知である「大学入学者選抜実施要項」において、「一般入試のほか、各大学の判断により、入学定員の一部について、多様な入試方法を工夫することが望ましい」とされており、評価尺度の多様化を求めるものとして制度化されているものである。しかしながら、国公立大学を含めた我が国の入学試験制度の実状に鑑みれば、厳しい学力検査を前提とした特別入試を実施することは、とりわけ私立大学においては困難な状況にあると言える。現行の制度では、2月1日までの段階で学力試験を課すことが規制されていることもあり、私立大学において特別入試の受験生に対して改めて学力試験を課すことは、合格時期も含めて一般入試を受験することと何ら変わらないことになる。それでも、将来的に学力の担保が余儀なくされるものとなれば、全体の入試制度のあり方を含めて、その仕組みを検討していく必要があると考える。また、本学では、「2000年度（2002年度入試）入学政策委員会答申」において入学前教育についての全学方針化を行っているが、特別入試で入学してくる学生に対してのモチベーションと学習を継続させるための仕組みもさらに充実させる必要がある。

3) 入学試験問題の課題

現状での高等学校の教育は、学校の創意工夫を活かすための裁量や生徒の選択の幅を拡大させるために、選択教科・科目や学校設定教科・科目の単位数が増加し、必修教科・科目の単位数が減少している傾向にある。年代によって卒業までに修得すべき単位数は異なっているが、1963年に実施された学習指導要領では、必修教科・科目単位数は70単位前後で、必修教科・科目以外の単位数は15単位前後であったのが、2013年実施の学習指導では必修教科・科目単位数は31単位で、必修教科・科目以外の単位数は43単位となっている。全体の単位数に占める必修教科・科目の割合は、かつて80%を超えていたのが、今では約40%となっている。この契機が、高等学校への全入時代によって一律に教育を行うことが困難になったことを背景に、詰め込み教育への批判から90年代に実施されたゆとり教育であることは言うまでもないであろう。

しかしながら一方で、個別大学の入学試験問題は、学習指導要領を意識しながらも、従来どおり高校生の知識量や理解力を問うもので構成されており、60年代のいわゆる詰め込み教育の時代からさほど変化していない。学部教育を受けるに相応しい基礎学力があるかどうかを基準にして構成される一方通行的な出題が多く見られる。ただし、このことはあくまで必修教科・科目が高等学校におけるミニマムの学力であるとの理解から生じているものであり、必修教科・科目＝大学入試問題ではなくなっていることに改めて注意する必要がある。この意識のギャップから、高等学校の教育現場では、学習指導要領と大学入試の間に挟まれ、受験指導に苦心する状況が続いてきたが、今後の新学習指導要領において歯止め指標が撤廃されたことにより、より一層教科書学力向上に注力することが避けられなくなる。

新しい高等学校学習指導要領の総則には、「学校の教育活動を進めるにあたっては、各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決する

ために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と規定されており、「生きる力」を育成することが基本的な考え方として貫かれている。「生きる力」とは「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康や体力」などで構成されており、そのなかでも「確かな学力」とは、「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」として位置づけられている。

本学の入学試験問題についても、今後このような「確かな学力」を測る入学試験として相応しいかどうかについて検証しなければならない。大学の入学試験問題が変化しなければ、高校現場の教育を変えることも不可能であり、その意味で相互に意志の疎通を図りながら改善を志す必要がある。

6. 入学試験に連動した教学課題

本学に入学した学生について、入学試験における成績と入学後の大学における成績（GPA）とを見てみると、両者の間に相関関係が見て取れない現状にある。このことは、本学を必ずしも第一志望としない層が入学し、学習意欲が不足していることによるものであるとか、教科学力の高い層を伸ばす教育システムが用意されていないためなど、様々な要因が複合的に作用していると思われるが、この点を如何に克服してゆくかが今後の課題となる。

本学では、これまでの大学改革の取り組みを反映して、教育・研究における質向上が図られ、志願者としては高い潜在能力を有している者が受験するに至っている。しかしながら、とりわけ学力が高い層ほど合格しても本学には進学せず、国公立大学を中心とした他大学に進学している状況にある。また、大学全入時代を迎えているとはいえ、未だに大学生の3割から4割は第一志望ではない大学に入学している状況にあり、本学においても不本意入学者とカテゴライズされる層は少なくないと推察できる。18歳人口の再減少期に向けては、教育の質を高め、進路や就職を視野に入れたトラックを設けることにより、本学での学びに確信を持って入学する高学力層の確保を図ることが重要となる。

欧米の大学では、「大衆化」した大学のなかに「卓越性」を追求するために、優秀学生のための「オナーズプログラム」という特別なトラックを設けることで、大衆化と卓越性の両立を図ろうとしている。このプログラムは主に準トップクラスの公立総合大学で実施され、公立大学の授業料で私立の小規模カレッジと同等の手厚い学習支援が得られるというメリットを生かして、優秀な学生を自大学に獲得するための有効な経営戦略となっている。学生の側からすれば、一般の学部では習得するチャンスの少ないリーダーシップなどの社会的スキルや国際交流を通じての知識を重点的に修得でき、何よりも低年次学生の学習意欲を飛躍的に高める可能性を有している。

我が国においても進学率が上昇し、大学が多様な学生を抱え「大衆化」が進展している状況のもとで、とりわけ本学のような総合大学においては、「卓越性」について追求しなければ、教育の質向上を図ることは困難であると考えられる。

本学では、現状においても「オナーズプログラム」が様々な形で展開されているが、グローバル教育などの観点を中心に据えた全学プログラムや、学部の専門性に即したアドバンスプログラム

ラムの位置づけや内容をより先鋭化してゆく必要がある。

あわせて、一定の基礎学力を持ちながらモチベーションの上らない学生に対しては、小集団教育や初年次教育をより充実させるなど、環境や学習システムの整備を通じて「学びの転換」を図る必要がある。

おわりに

大学における入学試験は、教育に対する大きなメッセージであり、我が国の教育が目指すべき方向性を敏感に察知し、人材育成に資するものでなければならない。これまでの入学試験問題は、大学が唯我独尊の考えを持って作成されていた感がある。国の政策では、入学試験の多様化している機能を整理し、その機能を高等学校や大学に分散させる方向性を持っており、欧米のように大学入学資格（イギリスのAレベル、フランスのパカロレアなど）や大学進学準備検査（アメリカのSAT・ATCなど）等の要素を取り込もうとしている。

いずれにせよ、未来を切り拓く人材を育成する大学においては、学力観も踏まえたうえでアドミッション・ポリシーを明確にし、受け入れる生徒がそのことに適合しているかどうかを見定める、精巧な入学者選抜のシステムを構築する必要がある。そして、このシステムこそが、将来的に我が国の教育を全体としてリードするような重要な位置を占めるようにならなければならないと考える。

参考文献

- ・ 文部科学副大臣通知「平成 25 年度大学入学者選抜実施要項」、2012 年 5 月 31 日
- ・ 文部科学副大臣通知「平成 23 年度大学入学者選抜実施要項」、2010 年 5 月 21 日
- ・ 文部科学省「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/1321798.htm、2012 年 6 月 5 日)
- ・ 中央教育審議会答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」、1996 年 7 月（第 1 次答申）、1997 年 6 月（第 2 次答申）
- ・ 中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」、1999 年 12 月
- ・ 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総則編』東山書房、2009 年 11 月
- ・ 国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口」2012 年 1 月推計 (<http://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/newest04/sh2401simm.html>)
- ・ 藤田 尚文「学力の二極化モデル—全国学力・学習調査を中心にして」『高知大学教育学部研究報告』第 71 号、2011 年、71-86 頁
- ・ 研究代表者 近田 政博「研究大学の学士課程に適した優秀学生プログラムの開発に関する調査研究」平成 19 年度～平成 21 年度 科学研究費補助金 基礎研究 (B) 成果報告書、2010 年 3 月

Ritsumeikan University Applicant Evaluation Methodology

HONGO Masatsugu (Special Aide to the Chancellor, The Ritsumeikan Trust)

特集

高校生の進路選択に関する志向性と 今後の高大連携施策のあり方について

大 滝 夏 美

要 旨

2010年に高校生を対象に実施した進路選択に関するアンケートと、過去の調査との比較から、近年の高校生は内面的な進路選択ができにくい状態にあり、外形的な進路選択をする傾向にあることが明らかになった。本稿では、1999年以降拡大してきた高大連携施策を踏まえ、これらの取り組みが真に高校生の主体的な進路選択に寄与できたのかを検証し、今後の高大連携が転換していく方向性を検討した。

キーワード

高大連携、高校生、進路意識、外形的選択、内面的選択

はじめに

1999年の中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」（以下、99年答申）から、約10年が経過した。1999年から現在に至るまで、中・高等教育をとりまく情勢は大きく変化している。18歳人口は1999年時点では約155万人であったが、2012年は約119万人であり、約36万人減少となっている。さらに今後も減少し続けることが予測されている。また、大学・短大への進学率は1999年時点では49.1%だったのに対し、2012年は56.2%となり、約7%の上昇となっている。さらに、高等学校への進学率は2012年度時点で98%にのぼっている。

本稿では、2010年に高校生を対象に実施した進路選択に関するアンケート結果を中心に、この10年間で高校生の進路選択に関わる志向性がどのように変化したかを振り返り、今後の高大連携のあり方を検証する。「高大連携」には多様な概念を含むが、本稿では、高校生がよりよい進路選択を行うために、大学側が高校生に（場合によっては高校を通じて）提供する情報そのものや高校生向けプログラム等を中心に扱う。

本論に入る前に、99年答申の要点とその背景を整理しておく。「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」が諮問された背景として、大学・短大への進学率の上昇、少子化、そして高校の多様化が挙げられる。進学率の上昇により、大学進学が珍しいことではなくなった

と同時に、進学目的意識が希薄化してきた。さらに少子化と大学の定員増加により、受験競争は一定緩和された一方、入試だけが学習の動機付けにはなくなり、「選抜」から「選択」が重視されるようになった。これはつまり、受験生からすれば「自分の能力や適性に基づく主体的な進路選択をいかに行うか」、大学からすれば「どのように選抜するかではなく、自大学のアドミッションポリシーに合致した学生をいかに見出すか」ということである。さらに、1999年当時、高等学校への進学率は97%を超え、様々な能力や興味・関心を持つ高校生に対応するよう、個性重視と高等学校の多様化が推進されてきており、同時に大学にも多様な学生が進学してくるようになった。

99年答申では、初等中等教育と高等教育の教育上の連携方策として、大きく下記の5点を挙げている。

- (1) 高等教育を受けるのに十分な能力と意欲を有する高等学校の生徒が大学レベルの教育を履修する機会の拡大
- (2) 大学がその求める学生像や教育内容等の情報を的確に周知する
- (3) 高等学校における生徒の能力・適性・意欲・関心等に応じた進路指導や学習指導の充実
- (4) 入学者の履修歴等の多様化に対応して大学教育への円滑な導入を図る工夫
- (5) 高等学校関係者と大学関係者の相互理解の促進

さらに、大学側の入学者選抜の改善として、多様な学生を受け入れるための多様な入試の実施と、学力検査のみによらない多様な評価尺度の導入が推進された。

進学率の上昇、少子化、高等学校の多様化が進む中で、それまで入学者選抜が唯一の接点であった高等学校と大学が、入学者選抜のみによらない接続の課題について取り組む契機となったのが99年答申である。

99年答申以降、高大連携企画は量的・質的に拡大・深化してきており、高校生が大学入学前に大学の教学内容を知る機会は以前に比べて充実している。しかしながら、大学入学後の退学や転学部・転学科等の希望者は依然として存在する。さらに、特別入試（学力試験を課さない入学試験。アドミッション・オフィス入試、推薦入試等）による入学者の基礎学力問題も浮上している。本当に学びたくて特別入試で入学しているなら、やりたいことのために自発的学習行動が備わっているはずだが、現実には基礎学力面での課題に苦心する大学も少なくない。また、高等学校の現場においては実質1年生の10月での文理わけのため、しっかりと進路や適性を考えた主体的進路選択ができにくい状況にある。よって、進路に関わる判断材料が少ないこともあり、得意教科、苦手教科などで決めてしまう生徒も少なくない状況である。さらに、県の要請や保護者の意識から国公立大学への進学者数が評価尺度のひとつとなっているため、国公立を中心とした進路指導が強い高等学校も多く、経済的状況も背景に地元志向も強まっている状況である。このような現状を踏まえて、高校生の進路意識を大学として把握することが必要ではないかと考え、立命館大学高大連携推進室では2010年に高校生を対象とした進路選択に関わるアンケート調査を実施した。本稿ではこのアンケート調査を中心に高校生の志向性の変化と高大連携施策の変遷を踏まえたうえで、高校生の実態に即した効果的な高大連携施策として大学が今後何をすべきかを検証する。

1. 1990年代以降の高大連携に関わる取り組みの変遷

99年答申以降、高大連携の取り組みは一気に拡大した。高大連携の先駆けとしては、2000年に埼玉県浦和高等学校が埼玉大学での聴講について学校外の学修として単位認定を始めたことが挙げられるが、高大連携の取り組みは「大学の講義を高校生が聴講する」制度として始まった。

文部科学省が統計を取り始めた2000年からの高等学校の高大連携に関する取り組みを見ると、「大学の科目等履修生、聴講生又は公開講座などの制度の活用状況」は2000年は68校であったのに対し、2005年には990校、2010年には870校となっている。また、「大学教員による高等学校での学校紹介や講義等の実施状況」は、2000年には977校に対し、2005年2,494校、2010年2,809校となっている。高校生が大学教育に触れる機会が拡大してきたのが見て取れる。近年では、仲介業者を介して高等学校に十数校の大学教員を集め、生徒が興味のある分野の講義を選んで受講するという形態をとる高等学校も少なくない。

立命館大学では2002年4月に高大連携推進室を発足し、高等学校や教育委員会との連携を進めてきた。取り組みは主に、高校生を対象とした事業、高校教員を対象とした事業、教育委員会や大学コンソーシアムとの連携事業である。中でも、高校生を対象とした事業では、2005年度から全国の高等学校と学部との「高大連携に関する協定」に基づく高大連携プログラムを実施しており、2005年には2学部と20高校（実数）の連携であったものが、2012年には6学部と63高校（実数）との連携に拡大して実施している。このプログラムは、高校生が大学レベルの内容の講義を数回受講し、レポート作成等を通じて学部での学びの理解を深め、自分の興味関心や適性を知る機会となることを期待して開始したものである。プログラム修了者へは立命館大学への入学の門戸も一部開かれており、入学後はその学生の活躍状況や課題を高等学校と共有している。これにより、高等学校と大学が高大接続について直接話し合う機会を得ており、試行錯誤を繰り返しながら高大の相互理解に取り組んでいる。

高大連携の取り組みは、大学・高等学校間の取り組みだけではない。1994年には日本最初の大学コンソーシアムが京都で設立された。大学コンソーシアム京都では2003年に高大連携協議会を発足し、2004年から毎年高大連携教育フォーラム開催している。高大連携教育フォーラムでは、高大連携に関わるテーマで基調講演やパネルディスカッション、実践報告などが行われており、高校教員、大学教職員、教育委員会関係者、教育関連企業関係者等が一堂に会す場になっている。

99年答申以降、高校生が大学の講義の聴講や出張講義・高校生向けプログラムなどを通じて、大学の教学内容に触れる機会は拡大してきており、高校教員と大学教職員等が意見交換を行う取り組みも増えている。しかしながら、はたしてこれらの取り組みは高校生の主体的な進路選択に寄与できたのか、次章で高校生の進路選択に関する志向性の変化を見てみたい。

2. アンケート調査から見る高校生の進路選択に関する志向性

(1) 「進路選択に関わるアンケート」調査概要

立命館大学高大連携推進室では、高校生の進路選択に関する志向性を捉えるため2010年に

「進路選択に関わるアンケート」調査を実施した。アンケート実施概要は以下の通りである。

①調査時期

今回の調査は主に2010年11月に実施した（一部12月実施）。11月という時期は、塾・予備校等の模擬試験の実施時期であり、高校生にとっては特に進路を考える時期で比較的進路意識が高い状態と言える。1年生では、文理選択の本格化、2年生では業者模試で志望校記入がはじまり、3年生では最終志望校を確定させていく時期である。

②調査手法

今回はアンケート形式でデータを回収したが、このアンケートは（株）ベネッセコーポレーション ベネッセ教育開発研究センターの協力により、「学校生活アンケート」の調査票の一部を活用させていただいたものである。アンケート項目は175項目からなり、主に2つの側面（進路意識面と行動面）を測る内容となっている。

③母集団

高校1～3年生の計24,784名から回答を得た。学年別では高校3年生の回答が相対的に少ないものの、高校1年生と2年生はほぼ同数の回答を得ることができた。高校別では、公私や学校類型に偏りなく、様々なタイプの高校に協力を得た。

表1 アンケート実施校数・人数（学年別）

	学校数	人数
高校1年	38	9,279
高校2年	40	9,813
高校3年	25	5,692
合計	103 (のべ) 43 (実数)	24,784

表2 アンケート実施校数（高校類型別）

高校分類	校数
公立高校（普通科・総合学科等）	13
公立高校（商業系）	10
国立高校	1
私立高校	19
合計	43

(2) 分析手法

分析尺度として、以下の3点を（株）ベネッセコーポレーションより使用許諾を受け利用した。これらの尺度は（株）ベネッセコーポレーションの過年度の調査から、レベルが高いほど学びに向かいやすいということと、学力との相関関係が実証されてきているものである（以下の①～③の解説は『学生満足度と大学教育の問題点 2007年度版全国4年制大学学生調査より』株式会社ベネッセコーポレーション ベネッセ教育開発研究センター、2008年より抜粋。一部本稿著者により表番号・表題を加筆した）。

①進路意識の発達8段階

高校生が自分の進路について選択を回避している状態から、進路選択に悩む状態を経て、進路目標が定まった望ましい状態に到達するまでの発達段階を、質問項目によって8段階に設定した尺度である。進路目標が定まって自律的な学びに向かいやすく望ましい状態は6希望～8達成の段階である。

表3 進路意識の発達8段階

	発達段階	その特徴的行動	学習行動の特徴
進路目標が定まった	8 達成	「なれる自分」の実現に向け努力している	やる気も学習法の探索意識も高まり、探求型学習への反応も高まる
	7 早期完了	現実のキビシさを回避したがる	
	6 希望	「なりたい自分」は描けたが、現実社会との関係は十分に理解していない	
進路選択に悩んでいる	5 探索	自分なりの目標は描けたが「ひとりよがり」で無理がある	習得型学習には反応するが、学習法の探索意識は低く、探求型学習には反応しにくい
	4 模索	「あれこれ」複数の選択肢があり迷っている	
	3 混乱	どう生きるのかが見えないため目標が定まりにくい	
進路選択からの逃避	2 猶予	「まあ、いいか」と選択を先延ばしにしている	学びには向かいにくい
	1 無関心	自分の将来や「生き方」について考えようとしない	

② SCS 尺度（将来展望に関する自己概念の肯定度）

自分の未来に対して期待感を高めたり、明るい将来展望を描いていて、意欲的になりやすい状態を、5つのレベルで設定している（L1=低～L5=高）。5つのレベルは「将来についてはっきりした目標を持っている」、「進路を選ぶ上で重視する事柄（自分の能力・適性を生かせることなど）がはっきりしている」、「自分にはどのような能力・適性があるのかを知っている」の3つの項目の肯定度から設定している。

③ IPS 尺度（アイデンティティの確立度）

アイデンティティの確立度とは、1998年に岡山大学水野教授が学術論文として発表されているが、30問の質問項目の回答結果を数値化し、自我と社会性という2つの軸から発達度合いによって、高校生を4つのパターンに類型化した尺度である。

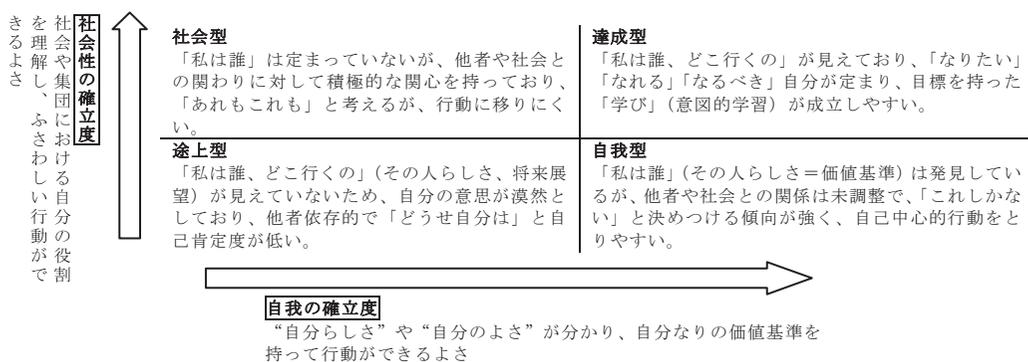


図1 IPS 尺度（アイデンティティの確立度）

(3) 高校生の自己概念に見られる特徴と課題

① 進路意識の発達8段階

進路目標が定まって自律的な学びに向かいやすい状態、つまり進路意識の発達段階において望

ましい状態である、6希望～8達成の段階に到達している高校生は、1年生で38.0%、2年生で46.4%、3年生では69.2%であった。これは高等学校でのキャリア教育・進路指導の成果として、生徒の進路意識が順調に高まっていることを示している。1年生の秋の段階では4割未満の生徒しか将来の目標が定まっていなかった状態だったが、3年生の秋段階になると約7割の生徒は目標が明確になり、目標に向かって努力をしている状態である。しかし、逆に言えば1年生秋段階では約6割、2年生秋段階では約5割の生徒がまだ目標が定まっていない状態である。大学側としては、高校生の進路意識の発達段階を考慮した上で、時期や段階に応じた情報提供や高大連携プログラム等の実施が求められる。

また、高校2年生のデータを2000年に株式会社ベネッセコーポレーション文教総研により行われた調査と比較してみると（表4）、進路選択に悩んでいる状態の「6希望」以上に達した生徒の割合が2010年では46.4%に達しており、2000年の41.0%から若干増えている。特に「8達成」に達した生徒の割合が、2000年の2倍以上であり、高校2年生時点で進路目標が定まっている生徒が多くなったことがうかがえる。

表4 進路意識の発達8段階

		1無関心	2猶予	3混乱	4模索	5探索	6希望	7早期完了	8達成	6～8小計
2010年	1年生	3.5	9.3	24.4	21.1	3.7	25.3	4.1	8.6	38.0
	2年生	3.5	4.4	27.2	15.0	3.6	28.7	4.8	12.9	46.4
	3年生	3.5	1.7	13.6	6.8	5.2	36.5	11.8	20.9	69.2
2000年	2年生	2.8	4.4	19.2	27.9	4.6	32.6	3.3	5.1	41.0

（数値は選択率%を表す）

② SCS 尺度（将来展望に関する自己概念の肯定度）

母集団となる高校生の特徴としては、自分自身の将来展望を明るく描いているL4、L5の生徒が1年生～2年生まではあまり変化が見られない（1年生17.7%、2年生19.7%）のに対し、3年生になると増加している（29.6%）。キャリア教育・進路指導などによって視野が広がったり、自分自身の能力や適性を踏まえて目標を決めたりできるようになった結果、自分の将来を「明るいもの」として捉えることができるようになってきていると思われる。しかし、「自分自身の適性を踏まえて」将来の目標をしっかりと定めることができている生徒は、3年生でも全体の3割弱に過ぎない。詳細は後述するが、とりあえず目標を決めたという「外形的な目標設定」をした生徒と、自分自身の適性を踏まえて設定した「内面的な目標設定」をした生徒では、その思いの強さ（志）に大きなギャップが発生していると思われる。

表5 将来展望に関する自己概念の肯定度

	L1	L2	L3	L4	L5
1年生	15.1%	43.5%	23.7%	13.0%	4.7%
2年生	14.0%	40.5%	25.8%	14.6%	5.1%
3年生	7.6%	33.3%	29.4%	20.7%	8.9%

（数値は構成比率を表す）

図2は、2001年と2010年の高校3年生の自己概念に関する質問項目の肯定指数を比較したものであるが、全ての項目で2010年の肯定度が15ポイントほど低くなっていることがわかる（本稿ではアンケートの回答より、「とてもそう思う」選択率+「まあそう思う」選択率×0.5を「肯定指数」とした）。近年、自分の能力・適性や重視する事柄を踏まえて、目標を見つけ、明るい将来展望を描いている生徒が減少してきていることと、社会情勢や高校生を取り巻く大人の意識などとの因果関係も検証していく必要がある。

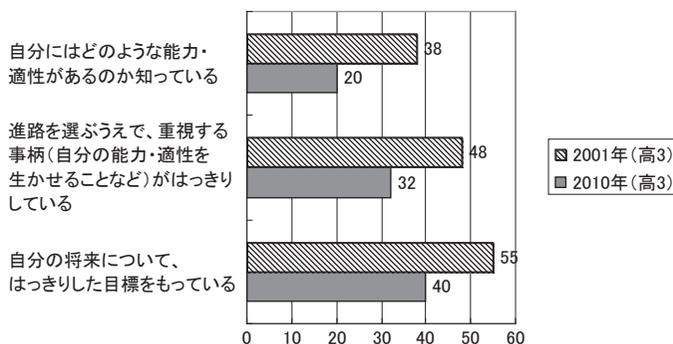


図2 自己概念の経年比較 高校3年生（肯定指数）

※各項目は肯定指数（「とてもそう思う」%+「まあそう思う」%×0.5）を示す

※2001年はベネッセ文教総研「高校生の自己概念と学力評価」（n=4,178）より作表

※2010年は立命館大学高大連携推進室「進路選択関わるアンケート」調査（11,12月実施、n=9,813）より作表

③ IPS 尺度（アイデンティティの確立度）

アイデンティティの確立度から見られる特徴は、高校1年生では自我・社会性ともに未成熟で「私は誰、どこ行くの」ということが見えていない途上型の生徒が最も多く27.8%を占めているが、高校2年生では25.6%、高校3年生では19.8%と確実に減少している。自我・社会性ともに発達し望ましい状態である達成型の生徒は、高校1年生で26.4%、高校2年生で28.0%、高校3年生で33.2%と増加している。高等学校における指導や授業、特別活動などの様々な体験によって、「私は誰、どこ行くの」が見えるようになり成長していると読み取れる。

表6 IPS 尺度（アイデンティティの確立度）

	途上型	自我型	社会型	達成型
1年生	27.8%	21.8%	24.0%	26.4%
2年生	25.6%	19.6%	26.8%	28.0%
3年生	19.8%	19.4%	27.6%	33.2%

（数値は構成比率を表す）

（4）高校生の進路意識に見られる特徴と課題

①大学進学動機

高校2年生の大学進学動機について経年比較したものが図3である。各質問項目の肯定指数が

ら、知的学び志向、功利的学び志向、学歴・実利追求志向、モラトリアム志向、同調志向、無目的の6つに大学進学動機をパターン分けしている。これによると、2010年では知的学び志向（特に「幅広い教養を修得したい」）が低くなっており、これとは対照的に、学歴・実利追求志向（「安定した職業につくためには学歴が必要だから」等）、モラトリアム志向（「すぐに社会に出るのが不安だから、とりあえず進学する」等）、無目的（「なんとなく」）は大きな減少はない。学問的な興味関心や自分の視野を広げるための大学進学ではなく、その大学に行くことで得られる具体的な知識や資格、学歴などを重視する傾向があると言える。2007年のベネッセ教育開発センター「学生満足度と大学教育の問題点」によると、知的学び志向の学生は他の志向性の学生に比べ授業満足度が高く、学習動機が望ましい傾向にあるという結果が出ている（望ましい傾向とは「内容関与的動機」、つまり「将来の仕事に活かすため」、「知力を鍛えるため」、「学習自体が楽しい」など、学んでいることと直接的に関係する学習動機である。対照的に、「他者につられて」、「自分のプライドや競争心のため」、「報酬を得る手段」など、学んでいることと直接関係しない学習動機を「内容分離的動機」としている）。このことから、知的学び志向を持つ学生が減少することは大学側にとっても大きな課題であり、いかに生徒・学生を知的学び志向に向かわせるかをこれまで以上に意識した指導が必要である。

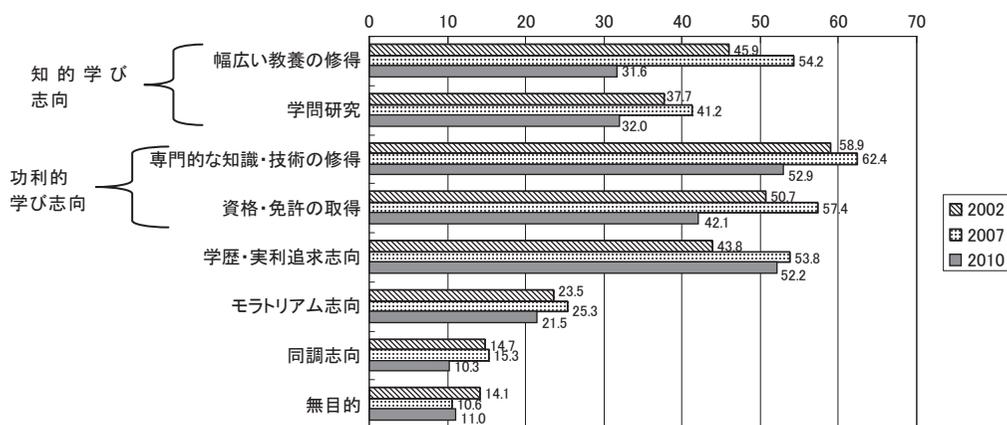


図3 大学進学動機 高校2年生（肯定指数）

※各項目は肯定指数（「とてもそう思う」%+「まあそう思う」%×0.5）を示す

※2002年はベネッセ教育総研「高2の進路意識とキャリア観」調査（11月実施、n=8,368）

※2007年はベネッセ教育開発センター「学習活動の検証に関わる31校との共同研究」（7～10月実施、n=8,647）

※2010年は立命館大学高大連携推進室「進路選択関わるアンケート」調査（11,12月実施、n=9,813）

②キャリア観

1) 学年別の状況

図4は、学年別の高校生のキャリア観（各質問項目に対する肯定指数）である。「自分に合わない仕事はしたくない」、「自分の趣味や自由な時間を大切に暮らしたい」、「納得のいかない進路選択はしたくない」といった項目の肯定指数がどの学年でも高い。これは、高校生のキャリア観として私的価値追求の志向が強いことを表している。その反面、「これからの自分の仕事が世の

中で果たす役割についてよく考えるほうだ」、「仕事を通じ、人の役に立ったり、世の中に貢献したいと思う」、「仕事とは、自分の能力や個性を活かすための営みである」という項目の肯定指数が相対的に低い。すなわち、社会との関わりを意識し、自分の能力や個性を活かした自己実現を目指す志向性が低いことが読み取れる。

また、「実社会で役立つことを学びたい」、「自分が興味あることについて、もっと勉強したい」の項目の肯定指数についても全体的に高く、1年生～3年生にかけて増えている。これ自体はよいことであるが、「いま、すぐ」、「役立つ」、「見える」ものを求める功利志向が強い側面も含んでいる。進路目標の設定なども、「いま、すぐ」「役立つ」ことを求め、功利的になっている可能性があると考えられる。これらの傾向は2005年、2006年にベネッセ教育開発センターが調査した結果と大きな変化はなく、高校生が持つ典型的な志向性となっている。

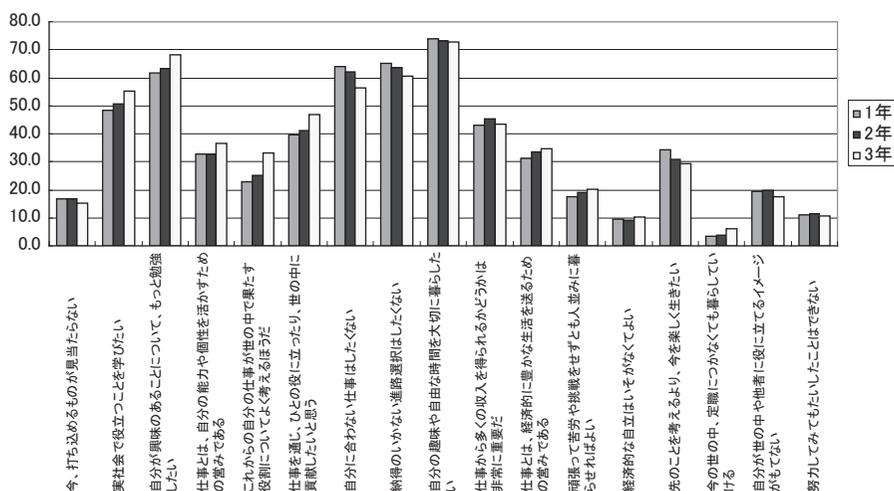


図4 2010年高校生のキャリア観（肯定指数）

※各項目は肯定指数（「とてもそう思う」%+「まあそう思う」%×0.5）を示す

2) 自己概念の肯定度とキャリア観

図4の質問項目の中で望ましいキャリア観と言えるのは「これからの自分の仕事や世の中で果たす役割についてよく考えるほうだ」、「仕事を通じ、人の役に立ったり、世の中に貢献したいと思う」、「仕事とは、自分の能力や個性を活かすための営みである」であるが、この3つのキャリア観について高校2年生の自己概念の肯定度別で見ると、相関関係があることが分かる（図5）。自分の能力や適性を踏まえてははっきりとした目標設定を行っている状態では、社会との関わりも意識した自己実現を目指す志向性を持っていることが読み取れる。

しかしながら表5で見たとおり、高校2年生の段階で自己概念の肯定度がL5の生徒は5.1%のみである（3年生でも8.9%）。この3つの理想的なキャリア観を生徒に持たせるといった面でも、自分の能力や適性を理解した上での具体的な目標設定を促していくことは重要であるといえる。

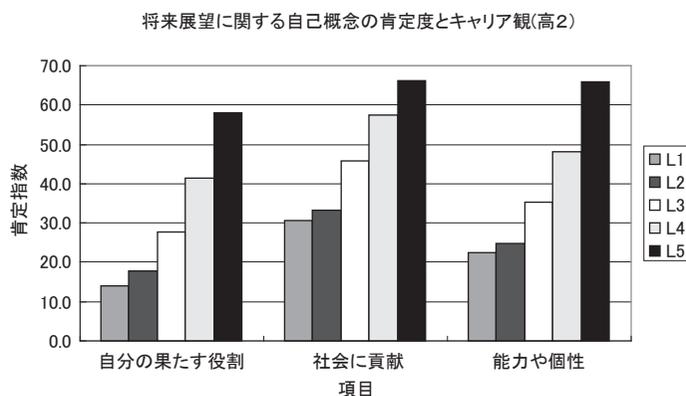


図5 2010年自己概念の肯定度とキャリア観 高校2年生 (肯定指数)

※各項目は肯定指数 (「とてもそう思う」%+「まあそう思う」%×0.5) を示す

3) 志望学部系統別のキャリア観

高校2年生のキャリア観を志望学部系統別で見ると(図6)、「自分の趣味や自由な時間を大切にしたい」といった私的価値追求志向は志望学部系統別では大差ない。

一方、志望学部系統別キャリア観で特に特徴が出ている点は、社会での自分の役割についての意識や、社会貢献への意識についての点であり、これは医療系で高くなっている。その反面、自然科学系では社会貢献に関する肯定指数が未定を除いて最も低くなっており、社会とのつながりを意識したキャリア観を持っていないことが読み取れる。

法・経済学系では「仕事から多くの収入を得られるかどうか重要」、「仕事とは経済的に豊かな生活を送るための営み」の肯定指数が相対的に高く、儲け志向が比較的強いと言える。

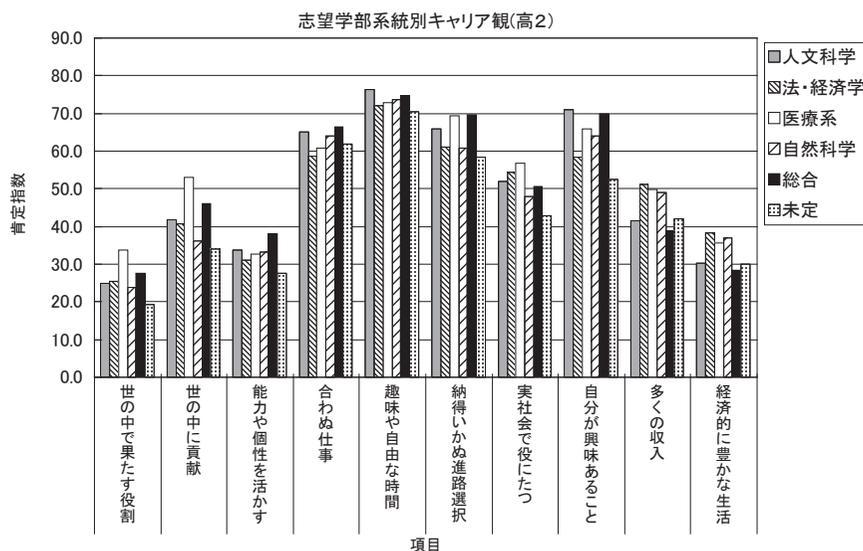


図6 2010年志望学部系統別キャリア観 (肯定指数)

※各項目は肯定指数 (「とてもそう思う」%+「まあそう思う」%×0.5) を示す

②進学目標具体化率と自己概念の肯定度・進路意識の発達8段階とのギャップ

進学目標の具体化率（大学進学希望者のうち、進学したい大学、学部まで決めている者の割合）と、将来展望に関する自己概念の肯定度のレベルがL4・L5の者の割合の変化を学年別で比較したものが図7である。3年生の時点で進学したい大学・学部まで決めている割合は80%以上に達しているのに対し、将来展望に関する自己概念の肯定度が高い者（L4・L5）、つまり自分の能力や適性を理解した上で具体的な目標設定をしている者は3年生の段階でも3割に満たない。これは、自分の能力や適性を踏まえたうえでの目標設定を行っているのではなく、3年生になり志望校を決めざるを得ない時期になり、「とりあえず」進学目標を設定しているのではないかと考えられる。

また、高校2年生の志望学部系統別の進学目標具体化率（大学進学希望者のうち進学したい大学、学部まで決めている状態）つまり、「外形的選択」ができていない状態と進路意識の8段階のうち「6希望」～「8達成」に達している割合（進路目標が定まりやる気も学習法の探索意識も高まっている状態）つまり、「内面的選択」ができていない状態を比較しそのギャップを表したものが図8である（ギャップの算出方法は、図8参照）。医療系を志望する生徒は外形的選択と内面的選択の差（ギャップ）が最も小さく、自然科学系を志望する生徒は、他の学部系統と比べて差が最も大きい。このギャップが入学後のミスマッチや転学科・転学部などにつながっている可能性があるといえる。

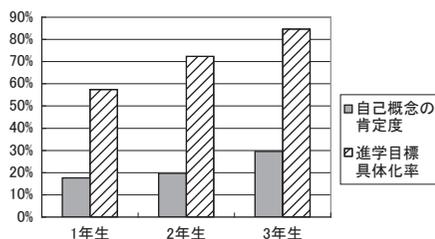


図7 2010年 進学目標具体化率と将来展望に関する自己概念の肯定度（学年別）

※自己概念の肯定度…SCS尺度のL4～L5の割合
 ※進学目標具体化率…大学進学希望者のうち、進学したい大学、学部まで決めている割合

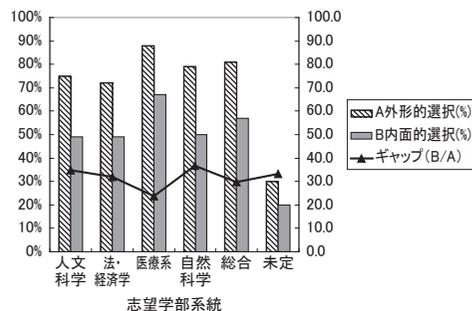


図8 2010年 進学目標具体化率（外形的選択）と進路意識の発達8段階（内面的選択）とのギャップ（高校2年生）

※「A 外形的選択 (%)」は、大学進学希望者のうち進学したい大学、学部まで決めている者の割合。
 ※「B 内面的選択」は、進路意識の8段階のうち「6希望」～「8達成」に達している割合。
 ※ギャップの算出方法は、 $100 - A$ 内面的選択 (%) \div B 外形的選択 (%) $\times 100$ とした。

表7 2010年受験する大学・学部を決めるときに重視するもの（志望学部系統別）

	3年生11月						
	全体	人文科学	法・経済学	医療系	自然科学	総合	未定
3) 専攻したい学問分野がある	57.1%	68.8%	46.2%	55.0%	58.2%	65.8%	44.0%
9) 就職状況がよい	30.9%	26.4%	36.6%	22.9%	26.8%	31.8%	26.3%
19) とりたい資格・免許がとれる	27.0%	14.5%	18.7%	52.0%	12.7%	43.8%	27.7%
8) 校風やキャンパスの雰囲気が自分にあっている	25.0%	29.6%	26.7%	21.8%	17.4%	28.4%	20.7%
13) 自宅から通える	22.0%	23.9%	21.3%	23.7%	22.1%	21.0%	16.7%
1) 入試の難易度があっている	21.9%	22.9%	25.9%	16.5%	31.8%	11.8%	31.7%
7) 伝統や知名度がある	20.4%	21.8%	31.2%	11.0%	23.0%	13.0%	20.6%
11) 施設・設備がよい	19.5%	11.9%	15.8%	26.4%	23.3%	21.3%	25.1%
12) イメージがよい	15.2%	16.9%	17.3%	10.8%	16.9%	11.4%	23.5%
16) 授業料が安い	13.2%	8.7%	10.5%	16.7%	16.0%	11.3%	9.7%
2) 入試科目・選抜方法があっている	9.9%	9.9%	10.7%	12.3%	11.1%	7.2%	12.4%
5) 専攻したい学問分野を専門とする教員がいる	7.0%	6.0%	4.3%	5.1%	8.9%	9.8%	5.5%
15) 入りたいクラブ・サークルがある	6.9%	8.8%	9.0%	2.8%	4.5%	6.7%	11.1%
20) 海外留学ができる	6.3%	15.1%	6.5%	3.8%	2.7%	4.1%	4.2%
4) 有名な教員、優秀な教員がいる	4.1%	3.5%	3.8%	3.8%	6.2%	3.7%	6.9%
18) 親元を離れられる	3.8%	2.8%	5.0%	3.5%	6.0%	2.1%	7.0%
6) 総合大学である	3.5%	2.8%	4.4%	4.0%	4.9%	2.3%	1.4%
14) 自然豊かな環境にある	3.2%	3.0%	2.8%	3.3%	4.4%	2.5%	1.4%
10) 大学院が整備されている	1.7%	1.8%	1.9%	2.0%	2.9%	0.4%	2.7%
17) 公的・私的な奨学金制度が充実している	1.5%	0.9%	1.5%	2.6%	0.1%	1.6%	1.4%

②受験する大学・学部を決めるときに影響を受けるもの

図10は、大学・学部決定時に影響を受けたものについて「とても影響を受ける」、「まあ影響を受ける」と回答した割合を経年で比較したものである。2010年においてはそれまでに比べて進学情報誌を除く、全ての項目において反応が高まっていることが確認できた。約10年前と現在では、大学が提供する情報の量と質が充実してきたことと、インターネットや携帯電話の普及が進み情報へのアクセスが容易になったことが、この反応の高まりにつながっていると考えられる。これまでは大学案内などの媒体を通じた情報が重視されていたが、近年はオープンキャンパスなどの直接体験が重視される傾向にある。

表8は2010年の学年別の状況である。「オープンキャンパス」、「大学説明会」、「入学案内」などは1年生の段階から高い数値で推移しており、志望校選択において重要な位置づけであることが確認できる。ここで注目すべきは、3年生になってから大きく伸ばしているのが「入学案内」と「ホームページ」である。また、表9は3年生のSCS尺度による「ホームページ」の選択状況であるが、自分の適性をしっかり認識し、将来に対して肯定的展望を持っているレベルが高いL5の生徒の反応が非常に高いことが確認できる。低学年時に反応の高いリアリティーのある体験型ツール、つまり「オープンキャンパス」や「大学説明会」でしっかりとした進路展望や学部学科への適性イメージを持たせた上で、3年生で媒体を中心に主体的に調べていく流れを構築していく必要がある。

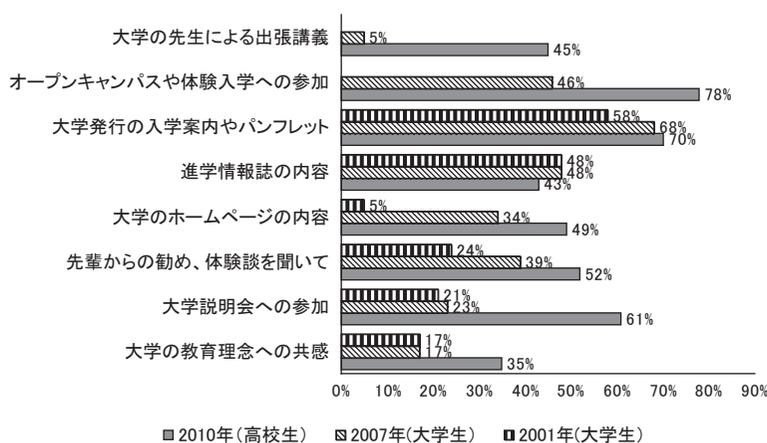


図 10 大学・学部決定時に影響を受けたもの (2001、2007、2010 年)

※ 2001、2007 年はベネッセ教育開発研究センター「学生満足度と大学教育の問題点」(2007 年) 調査より作成。
 ※ 2010 年は立命館大学高大連携推進室「進路選択関わるアンケート」調査 (11、12 月実施、高校 2 年生、
 n=9,813)

表 8 大学・学部決定時に影響を受けたもの (2010 年、学年別)

	1 年生	2 年生	3 年生	3 年生 - 2 年生
入学案内	65.0%	65.8%	70.3%	4.5%
オープンキャンパス	77.6%	77.2%	78.7%	1.6%
出張講義	42.8%	44.2%	44.8%	0.6%
大学説明会	62.7%	61.2%	61.7%	0.4%
ホームページ	40.1%	41.0%	48.7%	7.6%
在学生の話	50.6%	52.3%	52.4%	0.1%
進学情報誌	45.2%	45.5%	43.1%	-2.4%

表 9 ホームページの影響 SCS 尺度レベル別 (2010 年、3 年生)

	L1	L2	L3	L4	L5
とても影響を受ける	14.9	11.8	14.1	19.1	30.2

3. 考察

高校生の進路選択に関する志向性は、高校教員、保護者、大学、その他社会・経済情勢など様々なものから影響を受けて形成されていくため、外的要因との関連の検証も行う必要がある。今回の調査で、専門知識や技術の習得、免許や資格の取得などを重視する功利的学び志向や、学歴・実利追求志向を持つ傾向が高まっていることを確認したが、これは現在の高校生が育ってきたこれまでにない不確実な時代・低成長の時代 (例えば内定取り消し、派遣切り、リーマンショック、東日本大震災などを見聞きして育っている) の影響を受け、安定志向が高まった結果

とも言える。

また、保護者が子どもの進路情報の入手等で直接関与する度合いと、重視する情報の内容が、高校生の進路選択に関する志向性に与える影響も考慮しておかなければならない。現在高校生を持つ保護者世代は1960年～1970年代生まれが中心であるが、社会人になって間もなくバブルが崩壊し、その後の不況を経験してきた世代であるため、大学卒業後の就職や「手に職をつける」ことに敏感である。例えば、社団法人全国高等学校PTA連合会と株式会社リクルートの合同調査によると、保護者が進路検討にあたって重要だと思う情報の中で、「就職の状況（実績）」の項目は2007年は33.9%だったのに対し、2011年では38.6%となり4.7%の増加となっているが、他の項目（例えば進学費用1.7%増、学部・学科の内容3.3%減等）の重要度の変化と比べて最も増加率が高く、就職状況への関心の高まりがうかがえる。また、立命館大学オープンキャンパスの保護者出席比率は、2007年には10.8%であったが、2012年には18.7%であり年々増加傾向にあるが、個別相談では保護者が熱心に卒業生の就職率や就職先について質問を聞く場面が多くなっている。保護者が子どもの進路情報の入手等で直接関与する度合いが強まっていることの現れであるといえるのではないだろうか。

この10年で高大連携の量的な拡大は確認できた。これは、大雑把な言い方をすると、出張講義の実施や大学の講義の聴講を開放することで大学の専門分野を高校生に見せる機会を拡大すること、オープンキャンパスや大学案内・大学HPを充実させることで、カリキュラムや就職・資格取得状況などの情報を公開し「どのような大学か」を紹介すること、またそれらの情報にアクセスしやすくすることが中心であった。これらの施策は、内面的な選択ができていた生徒（つまり、自我と社会性が確立し、自分の興味や適性を踏まえたうえで進路選択を行おうとしている生徒）には有効であり、施策そのものは評価できる点である。しかしながら、内面的な成長ができていない生徒にとっては、大学の学びやその他情報に触れることによって、将来学びたいことが見えるようになり、内面的な進路選択や、主体的学習行動にまで単純につながってはこなかった。

2010年に実施したアンケート調査で、近年の高校生は将来展望に関する自己概念の肯定度が10年前と比べて低下していることが明らかになったが、対照的に「進路決定時に影響を受けたもの」で見たとおり、様々な企画や媒体に対する反応は高まっており、大学や学部を選択すること自体は成熟してきていることも分かった。また、進学目標具体化率と自己概念の肯定度・進路意識の発達8段階との間にギャップが生じていることも確認した。このことは、内面的な成長ができていない状態（つまり内面的な選択ができていない状態）で、外形的な選択が先行している状態であるが、これまでの高大連携の取り組みは高校生のこのような進路選択に関する志向性を捉えて、望ましい方向に転換することには大きく貢献できていなかったといえるのではないか。

さいごに

高校生の内面的な成長が高まっていないことを踏まえると、専門分野を知る機会を提供するだけでなく、なぜ大学に進むのか、なぜ大学で学ぶのかを考えさせるためのコンテンツを高等学校と協力して大学側からも提供していく必要がある。例えば、大学生が高校生のときにどのような状態だったか、何に悩んで、何を考えて選択したかを率直に語る取り組み、大学教員などの大人

が、高校生の時代から現在まで、様々な節目でどのような選択をしてきたか、大学進学にあたって何を考えるべきかなどを語る取り組みが考えられる。

また、高校生の保護者にも、子どもの進路意識の発達状況に応じた話をしてもらう必要があることを高校教員と協同して伝えていかなければならない。ただ大学の情報を与え、進路選択を急がせるのではなく、高校生自身が悩んで、なぜ学ぶのか、自分が学びたいことは何なのかを考えてうえて進路選択をすることが、学習行動にもつながり、さらに充実した大学生活や社会生活につながるということを、大学側からも発信する必要がある。大学受験には、大多数の高校生や保護者は不安を抱えている。しかし、そんなときにこそ、なぜ大学に進むのか、何を本当に学びたいのかを考えることを避けずに、少し立ち止まって考えてほしい。

高大連携は高校生が大学の教学に触れる機会を提供・拡大する段階から、高校生の属性別（学年、志望学部系統別、進路意識の発達段階別等）の進路選択に関する志向性を踏まえた取り組みを強化する段階にきている。教育の連続性を考えたときに、現在の高校生がもつ進路選択に関する志向性は、大学側に今後確実に直結する課題であり、さらには社会全体の将来像でもある。大学が積極的に高校生の状況を捉え、高等学校と協同して高校生を育てていくことは、高校生が自分の能力や適性に基づく主体的な進路選択を行うことにつながり、高等教育の高度化にも寄与するのである。

参考文献

- 勝野頼彦『高大連携とは何か—高校教育から見た現状・課題・展望』学事出版株式会社、2004年。
- 初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室「高等学校教育の改革に関する推進状況」文部科学省 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm、2012年10月31日)
- VIEW21『高校生の自己概念と学力評価—学力到達度評価共同研究の実践にふまえて』株式会社ベネッセコーポレーション文教総研、2001年。
- 高田正規他『学生満足度と大学教区の問題点 2007年度版全国4年制大学学生調査より』株式会社ベネッセコーポレーションベネッセ教育研究開発センター、2008年。
- 水野正憲「自我同一性の型を測定する質問用紙「自我同一性パターン尺度IPS」の検討」『岡山大学教育学部研究集録』第107号、1998年、151 - 158項。
- 高田正規他『学生満足度と大学教区の問題点 2004年度版全国4年制大学学生調査より』株式会社ベネッセコーポレーションベネッセ教育総研、2005年。
- リクルート進学総研「社団法人全国高等学校PTA連合会 株式会社リクルート合同調査 第5回 高校生と保護者の進路に関する意識調査2011」株式会社リクルート (http://souken.shingakunet.com/research/2011_hogosyal.pdf、2012年10月31日)

Trends in High School Student Post-Graduation Choices and the Future of Secondary and Higher Education Liaison

OTAKI Natsumi (Administrative Staff, Liaison Office of Secondary and Higher Education)

特集

高等学校の新課程に対応した入学者選抜の構築

— 理科（化学）を中心に —

馬 路 英 和

要 旨

大学の入学試験問題が高等学校教育を規制してきたと言われている。科学技術立国を担う人材を育成するために、理数教育の重視が打ち出され、新学習指導要領が告示されて2012年度から、高等学校の1年生から理数教育が先行実施されている。この高等学校生が卒業して大学に入学してくる2015年入学試験に向けて、大学は入学試験の方法や内容を表明し始めている。この時期だけに、理科の入学試験において、高等学校では実験実習を行い、基礎基本を大切に考える力を持った学生を選ぶためにも、理系学部では記述式で理科2科目入学試験を行うこと及び文社系学部でも理科1科目を入学試験に課すことを提案したい。

キーワード

高等学校学習指導要領、高等学校化学教育、大学入学試験、PISA 調査

1 はじめに

大学の入学試験問題が、高等学校教育の内容を規制していると言われている。

今の状況が続く限り、今後も変わらないのではないかと思う。特に、理数教育が大きく変わろうとして新学習指導要領が始まる時に、高校と大学の接続も含めて入試問題をどう考えていくのかだと思う。

経済同友会¹⁾の2011年6月の「科学技術立国を担う人材育成の取り組みと施策」の報告書によると「科学技術分野を担う理科系人材については、人材不足（量的側面）と学力低下（質的側面）という深刻な課題に直面している。理科に対する子どもの興味・関心の低下、高等教育における理科系学部志願者の減少、専攻とは直接関係のない職種への就職の増加、一般国民の科学的知識の不足など、若者のみならず国民のいわゆる『理科離れ』が実態であり、将来に向けて大きな危機感を抱かざるを得ない。」という考えから、「基本的な考え方として科学技術立国の危機打開のための量的・質的な人材育成策を」として

(1) 人材の裾野の拡大＜量的課題の解決の方向性＞

- ①「理科離れ」ではなく「理科離し」に着目した対策を実施
- ②論理的思考力・課題解決力の向上のために理数教育を強化

(2) 学力向上と才能発掘＜質的課題の解決の方向性＞

- ①ゆとり教育の見直しによる基礎学力の定着・強化
- ②グローバルに活躍できるリーダーやイノベーターの発掘・輩出

という 2 点が示されている。

次に「取り組みと施策で、幼少期からの『理科離し』解消策とキャリア形成の支援を」として

- A) 体験・観察・実験する機会の拡大を
- B) 理科好きの教員の拡充を
- C) 小学校 1 年生・2 年生における「理科」の復活を
- D) スーパー・サイエンス・ハイスクール (SSH) の取り組み強化を
- E) 高等教育の向上のために具体的な (大学入試・ガバナンス等の) 改革を
- F1) 企業の初等・中等教育への関与に対する意識改革と具体的貢献を
- F2) 企業における多様な就業体験・採用の実施とキャリア形成・経営者育成の強化を

というように提言されている。

平成 23 年 (2011 年) 版科学技術白書²⁾ の、「国民の科学技術に対する意識」の中で、平成 22 年 (2010 年) 1 月の世論調査から「国際的な競争力を高めるためには、科学技術を発展させる必要がある」に対して肯定的な回答が 86.7%であり、「資源・エネルギー問題、環境問題、水、食料問題、感染症問題などの社会の新たな問題は更なる科学技術の発展によって解決される」に対しては、75.1%で、平成 19 年 (2007 年) 時の調査に比べて、いずれも肯定的な回答が 8.4%、13.0%増加している。「科学技術の発展にはプラス面とマイナス面があると言われているが、全体的に見た場合そのどちらが多いと思うか」に対して肯定的な回答が 53.5%と半分程度である。平成 19 年 (2007 年) 時に比べると 7.0%低下している。

2 2012 年度から実施の高等学校での理科・数学の新学習指導要領

(1) 学習指導要領を改訂する必要性について

① PISA 調査から³⁾

OECD (経済協力開発機構) が実施している PISA 調査 (15 歳生徒の学習到達度調査) が 2000 年から、3 年ごとに調査されている。一番最近の調査結果は、2009 年実施の結果である。2006 年まで低下傾向にあった成績が回復傾向にあると報告されている。それでも課題はいろいろと指摘されていて、(1) 世界トップレベルの国々と比較すると依然として下位層が多いこと、(2) 読解力は、必要な情報を見つけ出し取り出すことは得意だが、それらの関係性を理解したり、自らの知識や経験と結びつけたりすることがやや苦手であること、(3) 数学的リテラシーは、OECD 平均は上回っているがトップレベルの国々とは差があること、(4) 読書活動も進展したとはいえ諸外国と比べると依然として本を読まない生徒が多いことなどの課題も明らかになって

いる。

②平成17年度（2005年度）高等学校教育課程実施状況調査報告書から⁴⁾

生徒質問紙調査からでは、「化学の勉強が好きだ」に対しての肯定的な回答が32.4%であり、「化学の勉強が大切だ」に対しては42.9%だったが、前回調査よりも3.1%、8.5%増加している。「化学の勉強は、自然や環境の保護のために必要だ」、「科学は国の発展にとって非常に重要だ」に対して肯定的な回答が69.6%、68.3%と、前回調査よりも4.3%、5.7%増加している。

教師質問調査で、「探究活動を積極的に取り入れた授業を行っていますか」に肯定的な回答をした教師は20.2%しかなかった。

その上で、この調査を踏まえた指導上の改善点として、

- 中学校から高等学校に統合された内容における指導の工夫
- 実社会・実生活との関連を明確にした学習指導の工夫
- 科学的な思考力をはぐくむ実験・探究活動を推進するための指導の工夫が求められている。

(2) 新学習指導要領が目指していること⁵⁾

①今回の改訂の基本的考え方としては、

- ・教育基本法等で明確になった教育の理念を踏まえ、「生きる力」を育成すること。
- ・知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること。
- ・道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな身体を育成すること。

②教育内容の主な改善事項としては、

言語活動の充実、理数教育の充実、伝統や文化に関する教育の充実、道徳教育の充実、体験活動の充実、外国語教育の充実、職業に関する教科・科目の改善が重要事項となっている。この重要事項の中で「はじめて規定」（詳細な事項は扱わないなどの規定）は原則削除されている。

この学習指導要領の前提になることが、平成19年（2007年）6月の学校教育法の法改正で初めて「学力」の定義が行われている。学校教育法第30条の2「前項の場合において、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」と定められた。

(3) 理科の科目履修の大きな変更

高等学校学習指導要領の理科の目標は「自然の事物・現象に対する関心や探究心を高め、目的意識を持って、観察、実験などを行い、科学的に探究する能力と態度を育てるとともに、自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な自然観を育成する。」と書かれている。理科としての科目は10科目あり、多くの高等学校では、2単位科目の物理基礎、化学基礎、生物基礎、地学基礎の4科目から3科目が必修であり、その基礎科目を履修した上で、選択の4単位科目である物理、化学、生物、地学の科目を履修することとなった。

理数教育の重視から、理科の必修科目が、40年ぶりに増加することとなった。

(4) 2012 年度に実施された理科の全国学力テストの結果から (中学校) ⁶⁾

[結果] 平均正答率が、52.1%であった。このうち、「知識」を問う問題は 57.3%、「活用」を問う問題は 48.9%、科学的な思考・表現力の評価の観点からでは 48.9%、問題形式での記述式は 33.2%の正答率であった。

[全体的な課題等]

- ◆観察・実験などにおいて、定量的な取扱いをすることに課題がある。
- ◆日常生活や社会の特定の場面において、理科に関する基礎的・基本的な知識や技能を活用することに課題がある。
- ◆基礎的・基本的な知識や技能を活用して、観察・実験の結果などを分析し解釈することに課題がある。
- ◆基礎的・基本的な知識や技能を活用して、仮説を検証するための観察・実験を計画することに課題がある。
- ◆基礎的・基本的な知識を活用して、根拠を基に、他者の計画や考察を検討し改善することに課題がある。

[指導改善のポイント]

- 課題を解決するための観察・実験を計画する指導の充実
- 科学的な知識や概念と根拠に基づき、観察・実験の結果を分析し解釈して説明する指導の充実
- 観察・実験における量的な関係についての指導の充実
- 科学的な知識や概念に基づいて説明する指導の充実
- 日常生活や社会との関連を重視した指導の充実

[生徒へのアンケート調査から (理科)]

- 理科の勉強は好きと回答している生徒の割合 (約 62%) は、国語 (約 58%)・数学 (約 53%) と比べやや高くなっている。
- 理科の勉強は大切だと思う生徒の割合 (約 69%) は、国語 (約 90%)・数学 (約 82%) と比べ低くなっている。
- 理科の授業で学習したことは、将来、役に立つと思う生徒の割合 (約 53%) は、国語 (約 83%)・数学 (約 71%) と比べ低くなっている。
- 理科の授業の内容はよく分かると回答している生徒の割合 (約 65%) は、国語 (約 72%)・数学 (約 66%) と比べ大きな違いは見られない。
- 将来、理科や科学技術に関係する職業に就きたいと思う生徒の割合は、約 24%である。

3 立命館大学の現状

入学試験として、理系の 4 学部にもみ理科 1 科目が 80 分で課されている。それも一般入試のみであり、AO 入試、指定校入試、協定校入試、内部進学等では現行の学習指導要領での入学試験は課されていない。

理科の教員免許を取ろうとしている学生の話聞いてみると、高等学校ではほとんど実験・観察を経験していないという。「小学校では多くの実験をしてきたが、中学校で少なくなり、高等

学校ではほとんど経験せず、いかに入学試験問題を解くかを学んだ。」との話である。2011年度の2回生が書いた文章の一部を引用する。

(1) 現在、学校側も進学のための授業をしていて、「この化学反応式、暗記してね。」といった教師の指導も増えてきているように思える。私自身、中学・高校と実験をあまり行っておらず、担当の教師からもそのような指導を受けることが多かった。それはその学校で教育する教師が悪いのではなく、社会が進学、進学になってきてしまったのが原因である。その結果、子どもたちの理科離れが進み、国際的な学力がそれほど落ち込んでいないのにもかかわらず、子どもたちの理科への興味と関心が大きく削がれてしまったと考える。その生徒の理科離れの打開策として、授業の圧迫化が懸念される新学習指導要領も問題提起されるが、実験を数多く取り入れることを重要と考える。

(2) 学力の低下が叫ばれる今日の中学校において、理科の授業は再び力を取り戻さなくてはならないもののひとつである。その中でも、理科離れ、実験離れは深刻だ。理科という教科を嫌う生徒が数多く存在するのは紛れもない事実である。さらに、実験を年間数回しか行わない学校・教員は多く、理科離れを助長してしまっている。日本の子どもたち、小、中、高、大と学ぶ場が多く用意された恵まれた環境におかれている。それにもかかわらず、この状況を活かしきれていない。

(3) 私はこの講義を受けて、中・高関係なく、どちらの教員になっても実験を頻繁に行いたいと思うようになった。この講義では、毎回実験を行ってきた。実験の内容については中学校や高等学校で習ったことばかりであった。しかし、それらの実験は、私に驚きと新しい発見を与えてくれた。中学校や高等学校で学んでいたことだったので、実験方法を見るとおおよその実験結果は予測することができた。だから、当初の私は結果が予測できているのに実験しても何の驚きも発見もないだろうと思っていた。しかし、実際に実験してみると、教科書を読んでも体感できない楽しさや、予測しきれなかったことへの驚きを体感することができた。また、何人かのグループに分かれて、実験結果や過程から何が分かるのかを話し合うことができ、自分にはなかったものとのとらえ方を知ることができ、そこから自分にとっての新しい発見ができたり、疑問が生まれてくることがあった。高校生の時に実験を全くしなかった私にとって、実験することの楽しさや実験からわかることについて話し合うことのおもしろさを知れたことが一番の収穫だったと思う。だから私は、この体験を中学生のうちからさせる必要があると考えた。

2012年度の3回生の授業のレポートから

(4) 理科の授業で生徒に考える力を身につけさせることだ。私にとって中学・高校時代の理科は暗記科目であった。高校では実験は一度もなく、授業は教師が教科書を読んだり、練習問題を解いたりする時間であった。私は教科書に書いてあることを暗記するだけの勉強しかせず、「なぜこのような現象が起こるのか」、「条件を変えたらどうなるのか」といった疑問を浮かべることはなかった。そのため、新学習指導要領で言う「活用型」が育っていないように感じられる。戦後の日本では、周りの国に追いつけ追い越せ精神であったために、他国の技術の真似をする能力が高い、つまり「習得型」の能力が高ければよかった。しかし、先進国となった現在、他国の技術の真似をする能力でなく、自分で新しい道を開拓していく能力が求められている。つまり教師は生徒に考える力を身につけさせねばならないのである。私は生徒に対し、発問することで考え

る力を身につけさせたい。その際、一人ひとりで考えさせるだけでなく、3・4人のグループで話し合わせ、グループ毎に発表する機会を設けたい。考える力だけでなく、人の意見を聞くことで自分の考えを深めたり、プレゼンテーション能力やコミュニケーション能力を高めたりすることが目的である。プレゼンテーション能力を高めることが「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力を高める。」という説がある。私は考える力を身につけさせることが「生きる力」にもつながると思う。

この4名の学生の文章の中に、今後どのようにしていくべきかの示唆は与えられているように思う。そのようになる入学試験によって高等学校教育に発信していったらどうだろうか。

4 今までの入学試験問題

日本化学会では、化学教育協議会が中心になって、大学の入学試験問題を検討されてきている。近畿地区の協議会が、大学と高校で入学試験問題を検討し始めてすでに20年余りが経った。

(検討委員会開始時での問題点)

検討委員会が、平成2年(1990年)1月に大阪で日本化学会主催、日本化学会化学教育委員会・同入試問題評価小委員会共催で行われた。その時に、日本化学会の会長をされていた田丸健二氏から入試問題評価小委員会の経緯について次のように報告された。20年以上たった今も少しも色あせていないのであえてその文章を採録させていただく⁷⁾。

「大学入試問題は高等学校教育への影響力が非常に大きいということから、実際は入試問題はどのようになっているのか、毎年入試問題を検討してきた。その結果、良い問題とは何かの話を始めた。さらにそれから発展して、高校化学教育はどうあるべきかについて考えた。指導要領の目標には、『自然の事物・現象のうち物質の化学的性質、物質の状態及び化学反応についての観察、実験などを行い、原理・法則を理解させ、化学的に考察する能力と態度を育成する。』と示されている。大学入試ではこれがどれだけ実現されているかを問う問題が出発点であるべきで、どんな問題を作っても選別はできるけれども何が一番大切かを考えることから始めなければならない。したがって、高等学校の教科書に出ているから入試に出してもよいということでは困る。百科事典の暗記でよいのか、そうではなくて原理、法則をどこまで理解しているか、どれだけ自分で考えられるかを問うのがよい。例えば、水酸化鉄(Ⅲ)のコロイドが正、負いずれに帯電しているかなどと言う問題が出ているが、このコロイドを作ることがどれほど重要かを考えてみるべきで、ましてコロイドの大きさを問うなど良い問題とは言えないであろう。『魚を一匹与えると一日の飢えはしのげるが、魚の取り方を教えると一生使える』と中国の諺にもあるように化学的なものの考え方を教え、また入試ではそうしたことを問うべきである。大学の先生も今まで以上に考えていただき、安易に問を考えたり、どうでもよいような問を聞くのはやめてもらいたい。高校の先生もそれに対応してほしい。現在のように入試問題が盛りだくさんになると、受験技術のうまいのが大学に入ってきて、研究もそのようになってくる。もう少しチャレンジ精神で研究する学生を養成してほしい。」という話であった。

その後、現在までのあいだにはずいぶん多くの議論を経て、高等学校教育のために大学の先生方の協力もあったと思う。その基本は、「大学の入学試験問題が、高等学校教育を規制している」

ということであった。

最近の考え方を報告文から引きたい。「化学の大学入試問題を考える (22)」(日本化学会・普及部門 入試問題検討小委員会)⁸⁾で

「平成 22 年 (2010 年) の入試問題の検討結果と問題作成者への要望」から

- (1) 化学の基礎学力を問うことを、問題作成の基本とする
- (2) 問題作成にあたり、現行の高等学校の履修内容を十分に理解する
- (3) 教科書に記載されていれば、何でも出題してよいというわけではない
- (4) 高等学校で学ばない概念を扱う問題や、高校生にとって難解すぎる内容の問題は出題しない
- (5) 問題文に用いる語句や表現が適切かどうか、また問題設定に曖昧さがいないか十分に注意する

と書かれている。

次に、「大学入試問題を巡る大学一高等学校交流会」(2012 年 7 月 6 日実施)の内、大阪府高等学校理化教育研究会・化学部会・大学入試問題評価小委員会の資料⁹⁾から、高等学校側はどのような問題が望ましいと考えているのかを見ておきたい。

- (1) 高校の学習内容・実験をふまえた適切な問いかけがなされている
- (2) 暗記しているかどうかだけでなく、理解しているかどうかを問うてほしい
- (3) 煩雑な計算がなく、考える時間が十分に与えられている
- (4) 問題の解答を通して、科学の内容のより深い理解につながる
- (5) 出題範囲・形式に大きな偏りがなく、高校の学習内容全般からバランスよく出題されている

という内容である。

過去の問題の中で、日本化学会の大学入試問題の検討で、立命館大学の問題が、「基礎的な学力を問う問題の重視」として「良問」として掲載された問題は、次頁の 2008 年の問題である。「ヘンリーの法則に関する問題である。簡潔に書かれた 11 個の実験操作が提示され、それを読んで内容をしっかり理解することによって、はじめて問題が解答できる構成になっており、解答に思考力、応用力が必要となる工夫がなされている。」と解説されている¹⁰⁾。

5 2015 年大学入試センター試験

2011 年 4 月、大学入試センターは、2015 年度入試からの大学入試センター試験問題の選択について公表した。しかし、2012 年 7 月に、理科に関わって修正をした¹¹⁾結果、各大学が実施する個別入試との違いが見えなくなった。これから、各大学が入学試験の内容や方法を発表されるが、どう差異化をするのが難しくなったと思う。

理科の出題は、基礎の科目(物理、化学、生物、地学)と選択科目(物理、化学、生物、地学)の合計 8 科目である。その選択方法として、A: 基礎科目 4 科目から 2 科目、B: 選択科目から 1 科目、C: 基礎科目 2 科目 + 選択科目 1 科目、D: 選択科目 2 科目、という 4 種類の中からの選択である。これがマークシート方式で出題される。

2 気体Aに関する次の実験について、[1]～[5]の問いに答えよ。
ただし、空気の水への溶解、水蒸気圧は無視できるものとする。また、実験に用いる注射器のピストンの滑りは十分よいものとする。

(実験) 操作1 蒸留水 50ml を 100ml 注射器に取る。

操作2 大気圧下で気体A 50ml を別の 100ml 注射器に取る。

操作3 空気が混ざり込まないように注意して2本の注射器をつなぎ、気体Aを水の入った注射器にすべて入れる。

操作4 気体Aと水とを入れた注射器に栓をし、ピストンが抜け落ちないように注意しながら、気体Aと水がよく接触するよう約200回振り、内容物の体積が変化しなくなったら振り混ぜるのをやめる。

操作5 図のように、注射器を水平におき内容物の体積を読み、鉛直にして液体の体積を読む。

操作6 注射器の口を上にして栓を取り、ピストンを静かに押し、液体がこぼれないように注意しながら、気体をすべて押し出し、すばやく栓をする。

操作7 液体が大気に接触しないように注意しながら、別の注射器にとっておいた大気圧の空気 18ml を液体の入った注射器に入れ、直ちに栓をする。

操作8 ピストンが抜け落ちないように注意しながら、空気と液体がよく接触するよう約200回振り、内容物の体積が変化しなくなったら振り混ぜるのをやめる。

操作9 図のように、注射器を水平におき内容物の体積を読み、鉛直にして液体の体積を読む。

操作10 再度、操作6と同じ操作を行い、空気の体積を 27ml に量を変えて操作7と同じ操作を行い、操作8、操作9と同じ操作を行う。

操作11 室温と大気圧を測定する。

(実験結果) [1] 室温、大気圧と等しい分圧で、気体Aが水50mlへ溶解した体積は何mlか。室温・大気圧下での体積を求めよ。

[2] 操作7→9の結果をもとに、操作9で注射器を水平においたときの気体Aの分圧を計算し、有効数字2桁で記せ。

[3] 室温、[2]の分圧で、水50mlへ溶解した気体Aの体積(室温、大気圧下)は、[1]の体積の何倍になるかを計算し、有効数字2桁で記せ。

[4] 操作10でよく振った後、注射器を水平においたときの気体Aの分圧を P_A 、その分圧で水50mlに溶けている気体Aの体積を V (ml)(室温、大気圧下)とする。上記の実験結果すべてを用いて、次の(あ)～(う)の問いに答えよ。

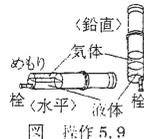
(あ) 気体Aの分圧 P_A を、 V を用いて表し、解答用紙の[]内に記入せよ。ただし、大気圧 1.01×10^5 Pa (1atm)を P とする。

(い) $P : P_A = [] : V$ の関係式の[]にあてはまる数値を記せ。

(う) 注射器中の気体の体積[]mlを計算し、有効数字2桁で記せ。

[5] この実験によって確かめられる気体に関する法則を下の選択肢から選べ。

- ① ボイルの法則 ② ヘンリーの法則 ③ シャルルの法則
④ 定比例の法則 ⑤ 分圧の法則



	液体の体積	気体の体積
操作3→5	50ml	50→14ml
操作7→9	50ml	18→36ml
操作10	50ml	27→[]ml
操作11	室温 20℃ 大気圧 1.01×10^5 Pa (1atm)	

【実例1】立命館大2

6 提言

これからの社会では、益々国際化が進もうとしている。先進国として、新しい道を切り開いていくためには、狭い知識量だけでは対応しきれなくなっている。これからの社会では、高等学校の早い段階での文科系だ理科系だという区分は通用しなくなると考えられる。もっと、教養を持っていないと世界と太刀打ちできなくなる。そんな時に大学の入学試験で文・理の区分をする必要があるのだろうか。それが高等学校で、より早く進路のコース選択をさせることにつなが

り、入学試験に必要な科目は学習しなくなっている。その中で選抜を行って入学してくる学生が卒業後、どのように伸びていくのだろうか。国の産業は、科学技術によって成り立っている。国民の科学リテラシーが弱い点は、大きな課題だとして、理数教育重視の新学習指導要領が実施されることになった。

大学入試センター試験は、マークシート方式での入試に変わりはない。そこで次のような提案をしたい。

(1) 理系学部は理科の入試科目を2科目とし、全て記述式とする

80分1科目から60分2科目とし、しっかりと基礎的なことが理解できているのかを確認する。必ず実験に関わることを問うこととする。知識を問うことがあっても基本はどう考えるのかを問う。

大学に入学した後、どれだけ伸びていけるのかを考えるためにも、大学の講義についていける基礎学力を持っているのかを判断することではないのだろうか。大学入試センター試験との差異化の為にマークシート方式はやめて、すべて記述式とする。

(2) 学習指導要領に準拠すること

今回の学習指導要領からは、「はじめ規定」がなくなり、学習指導要領が最低基準となった。そのため、教科書では「発展」として学習指導要領を超えた内容が多く書かれるようになった。しかし、これはあくまでも「発展」であって、学習指導要領を超えたものである。この「発展」は入試問題として出題しないことである。大学入試センター試験では「出題しない」としている。立命館大学も基礎基本を理解しておれば解答できる問題を出題し、「発展は出題しない」と発表してもらいたい。

(3) 解答の途中経過を評価すること

最近の出題問題では、計算問題においても、求められている結果の正誤のみが問われている。結果を求める途中でどう考えたのかは評価されていない。解答に至る経過を見ることが重要ではないか。たとえ、採点に時間がかかっても入学生の学力（知識量のみではない）がみれるのではないか。

(4) 文社系学部は理科の入試科目をせめて1科目を課す

もう文理を区分すること自体が問題になりつつある時代だけに、科学的なものの見方や考え方を知っているためにも、60分で物理、化学、生物、地学の基礎科目の1科目を選択させることはどうだろうか。今回の高等学校学習指導要領では、基礎科目3科目が必履修になっている。「科学の人間生活」を履修すると2科目）それほど理科の科目を重要と考えているので、文社系で基礎科目1科目を入学試験で実施してはどうか。特に、産業社会学部の「子ども社会専攻」は、将来小学校の教員免許を取得する学生なのに、理科が入試科目になくて小学校でどのような理科教育を行うのだろうか。

(5) 高等学校教員との接続を含めた理科教育についての協議会の設置

物理教育では 30 年ほど前から、物理教育学会大阪支部で、化学教育では、日本化学会近畿支部で平成元年（1989 年）から、大学と高等学校の教員が一緒になって、高等学校の理科教育をどうしていくのかを考える場所を、「大学入試問題」という共通の材料を持って検討をしてきた。その長い期間を通じて、ずいぶん入学試験問題も変わってきた。大きく考えていくのもひとつだが、個々の大学自体ももっと高等学校と議論をして高大接続を見えるものにしていく必要があると考える。

7 終わりに

理科の教員免許を取得しようとする学生の授業を担当して 10 年近くになる。現行の学習指導要領になってからは、高等学校での理科の学習が 2 科目からさらに減ってきている。それも入学試験のための学びのためにほとんど実験をせず、知識としての暗記になってしまっている。中学校の免許を取得する学生にとっては、学生自身が大学で学んだ専門科目と高等学校で学んだ 1 科目、そして中学で学んだ知識しか持っていない 2 科目で教員になり、4 科目の授業をしていくことになる。高等学校では、大学の専門で学んだとしても、その科目を担当できるとは限らない。免許は「理科」であるためである。その時、果たして実験をして、「理科」が、生活や自然とどう関わっているのかを教えられるのだろうか。これからの理科教育はどうなっていこうとしているのか非常に不安である。

2012 年 8 月、中央教育審議会は、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」という答申をした。初等中等教育の変革の中で大学はどう変えるべきかを答申していると思う。それと同時に、「大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について」とした内容で、中央教育審議会に文部科学大臣から諮問された。どのような議論が進んでいくのか注視したい。

立命館大学が、これからの日本を背負っていく人材を育てるためにも若い世代をどう育てていくべきかを考え、大きく方向を切り替えられることを期待したい。

参考文献

- 1) 公益社団法人 経済同友会『科学技術立国を担う人材育成の取り組みと施策』報告書、2011 年、1 - 5 頁。
- 2) 文部科学省「平成 23 年版科学技術白書」、2011 年、14 - 16 頁。
- 3) OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2009) について [高木文部科学大臣コメント]、文部科学省、2010 年。
- 4) 国立教育政策研究所「平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査の概要」、2007 年、8 - 9 頁。
- 5) 文部科学省「高等学校学習指導要領改訂のポイント」、2009 年。
- 6) 国立教育政策研究所「平成 24 年度全国学力・学習状況調査 [中学校] 調査結果資料」、2012 年 8 月、19 - 20、22、43 頁。

- 7) 西野 博子「化学教育研究会大学入試問題評価小委員会報告」『理化紀要』第27号、1990年、94 - 96頁。
- 8) 村田滋「化学の大学入試問題を考える (22)」『化学と教育』60巻・1号、2012年、36 - 40頁。
- 9) 大阪府高等学校理化教育研究会・化学委員会・大学入試問題評価小委員会「2012(平成24)年度近畿圏大学 化学入試問題に関する要望書」2012年、1 - 2頁。
- 10) 村田滋「化学の大学入試問題を考える (20)」『化学と教育』57巻・7号、2009年、350 - 354頁。
- 11) 独立行政法人大学入試センター「平成27年度大学入試センター試験からの理科の出題方法等の一部変更について」2012年7月24日

Adapting the Admissions Policies to a New High School Curriculum: Focusing on Science Program Admissions

MAJI Hidekazu (Professor, Organization for Teaching Training Advocacy)

特集

学習者を主体とした高大接続教育の課題と展望

吉 岡 路

要 旨

本稿では、日本の教育政策の中で高大接続の問題がどのように顕著になってきたか、その歴史的経緯について先行研究等を通して俯瞰する。そして、現在の我が国の教育政策の動向を踏まえ、本学の高大接続教育の課題整理を行う。また、高大接続の問題は、高等学校教育の質保証、大学入学者選抜の改善、大学教育の質的転換の三局面で進める喫緊の課題であると言われており¹⁾、これまで日本の教育政策や、初等・中等教育の「新学習指導要領」はこの問題にどのようにアプローチしようとしているのかについても考察する。

これらの考察を踏まえて、高校から大学へと学修を進めていく上で求められる学びの転換部分を「高校教育と大学教育の溝 (chasm)」として捉え、本学で展開されている高大接続に関わる教育実践（入学前教育、リメディアル教育、初年次教育、関連する学習支援）の今後の在り方を展望する。

キーワード

高大接続、新学習指導要領、入学者選抜、溝 (chasm)、学習支援、リメディアル教育、初年次教育、ピア・エデュケーション

はじめに

立命館大学は、2009年4月に高大接続教育システムの開発、リメディアル教育、初年次教育の全学的支援等を行うことを目的に、教育開発推進機構の中に接続教育支援センターを設置した。現在、同センターは、そのミッション・ステートメントに「入学前から入学後の接続がスムーズに行われ、学部の人材育成ならびに学部の3つのポリシー²⁾が達成出来るよう、全学・機関、学園組織と協働して初年次における教育を支援する」ことを目標に掲げ、取り組んでいる。

これらの取り組みの推進で問題となるのが、高校までの教育と大学における教育との接続問題である。いうまでもなく、大学教育を受けるに必要な学生の基礎的な力は、高校までの教育課程で培われた力が基礎となっており、文部科学省は学部段階における高等教育の役割を初等中等教育に関連して次のように指摘している。「初等中等教育における『自ら学び、自ら考える力』の育成を基礎に、豊かな教養と高い倫理観をはぐくみ、『主体的に変化に対応し、自ら将来の課題

を探究し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことの出来る力』(課題探究能力)の育成を重視するとともに、専門的素養のある人材として活躍出来る基礎的能力等を培う(1999年中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」としている。しかしながら高校までの学びと大学の学びとでは大きな溝(chasm)³⁾が存在し、大学教育への導入ではこの溝(chasm)を乗り越えていくことが求められる。

本学では、この溝(chasm)を克服するために学生たちに「学びの転換」を促す様々な施策を講じてきている。だが、新入生の履修履歴や能力は多様で、新入生が抱える基礎学力や学びの意欲に関する問題は複雑で多岐に渡る。それらの問題を適切に整理し大学教育を改善していくためには、とりわけ大学と接続する高校教育の教育課程とそこでの課題を正しく理解させる仕組みが極めて重要となってくる。

1. 高大接続問題を生んだ我が国の入学選抜制度の教育政策としての歴史的背景

まず、日本の教育政策の中で高大接続の問題がどのように顕著になってきたか、その歴史的経緯について俯瞰する。

1-1. 「四六答申」による「日本型三大原則」の確立

我が国における大学入学選抜制度の根幹を定めた教育政策は、戦後まもなくGHQによって提示されたエドミントンによる三大原則に遡る。これは、過去・現在・未来のパフォーマンス、すなわち過去の最終3カ年の成績と現在の学力検査の成績、未来の進学適性検査の成績を等価値に総合判定するものであった。

この原則は、1971年の中教審「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(以下、「四六答申」)に至るまで引き継がれ、その後「四六答申」を経る中で変質していった。それは、公平の担保、適切な能力の判定、下級学校への悪影響の排除という観点から、「入学試験」「共通テスト」「高校調査書」の三者による総合的な判断を行う、「日本型三大原則」の形に見直され、今日に至るまで大筋で変更されていない(木村、倉元2006)。

1-2. 高校教育の量的拡大に伴う「総合的入学者選抜基準」の導入と高大接続問題

高校への進学率は、第一次、第二次のベビーブーム世代の教育機会の要請を受ける形で戦後一貫して上昇し、1950年には42.5%であったものが、1974年には90%に達した。これに応じ、大学進学率も戦後の一部エリート層の10%程度の進学から1970年は24%に、そして1980年には37%に急上昇した。

このような量的拡大により、高校教育は国民的教育機関となるとともに、極めて多様な生徒の能力・適性・進路等への対応に迫られ多様化が進んだ。そして、このことは大学教育にとってはそれまでの前提であった「大学準備教育」としての高校教育の重要な一つの側面が曖昧になることを意味し、大学進学者の学力低下や多様化問題を抱えることにつながった。

「四六答申」は、この事態に鑑み、「日本型三大原則」による「入学試験」偏重の改善を求め、「入学志願者の能力・適性等を多面的に判定する」という「共通テスト」構想を含む、新しい大学入

学者選抜制度の導入を提起した。これは、それ以降のいわゆる大学受験戦争の沈静化と、ユニバーサル化した高校教育とマス化の進む大学教育との新しい接続関係の構築を目指す意味では、妥当な改革構想であったと評価できる（天野 2012）。

この「総合的入学選抜基準」の象徴ともいえる「共通テスト」構想は、国立大学共通第一次学力試験（以下、共通一次試験）として 1979 年に導入された。これは、共通一次試験で高校教育の基礎的かつ一般的学習の達成度を測り、これに高校の調査書、加えて個別大学の二次試験で多面的に各大学・学部での学習に必要な専門的な能力や適性を測り、これらを総合して合否判定を行うことを構想するものであった。しかし、現実には個別大学が実施する二次試験のほとんどが学力試験で占められ、志願者の能力・適性等を多面的に判定するという目的は達成されず、逆に、受験産業の介在が進むことで偏差値による国公立大学全体の輪切り、序列化を進める結果となった。

また一方で、高校の調査書の重視は推薦入試制度の導入という形で私立大学の入学者選抜の改革に結び付いた。高校の側に進学希望者の推薦を求め、高校 3 年間の学業成績である調査書を重視し、入学試験なしで入学者を決定するというこの方式は、「総合的入学選抜基準」の趣旨に合ったように見える。しかし、結果として学力試験による一般入試とは別の入学者枠として導入された推薦入試は、高校の調査書が学力の総合的な判断材料とされ、「総合的入学選抜基準」の主旨に沿ったものとならなかった。

これを受けてスタートしたのが、大学入試センター試験（1990 年）である。1985 年の臨時教育審議会一次答申の提言が基となった大学入試センター試験が求めたものは、多元的な評価に立脚する学力評価を重視しつつもそれだけに依存しない入試であった。その構想は、国公立だけでなく私立の大学を含む全ての大学に対して特色ある多様な入学者選抜のための基礎資料を提供し、これに合わせて各大学が特色ある選抜を行なうことにより、受験生の個性・適性に合った進学を容易にすることを狙いとした。また、偏差値重視に伴う学力試験偏重の受験競争の弊害の是正と、大学の輪切りや序列化の助長を抑えることも狙うものでもあった。

この政策は、各大学に対してそれぞれ自由にして個性的な入学者選抜となる入試改革に取り組むことを要請し、結果として入学者選抜の「個性化・多様化」すなわち「自由化」を推進した。その結果、高校教育のユニバーサル化に伴う多様化（自由化）に続いて、入学者選抜においても本格的な多様化（自由化）が広がった。

特に私立大学では、大学入試センター試験の利用方法は「ア・ラ・カルト」方式が中心に採用され、特定の教科・科目のみの利用や、推薦入学やスポーツ・文芸入試等の評価判定の参考資料としての利用が進んだ。また、入学者選抜の多様化（自由化）は、「推薦入試」として私立大学を中心に年々その枠を拡大し、2000 年代に入ってからには入学難易度の低い大学にとっては受験生集めの手段の一つと化してしまったといえる。

このように、入学選抜方法の多様化（自由化）が、「入学者の学力評価」を無視した形で進んだことから、入試における基礎学力担保の機能は必須のものでなくなり、さらに、後述するいわゆる「ゆとり教育」による学力担保への希薄化がこれに拍車をかけることで、現在に続く「基礎学力問題」を生む結果となった。

2. 多様化（自由化）が高校教育に与えた影響

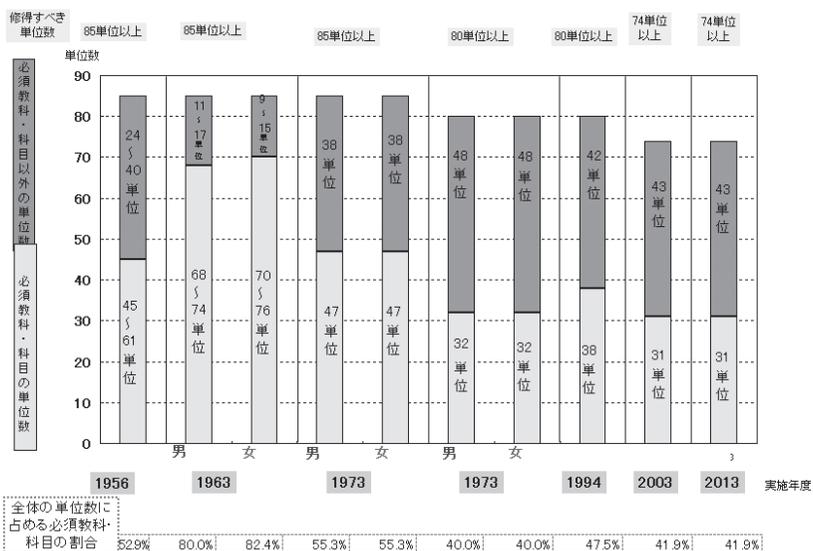
ここでは、先に見たような高校教育と入学者選抜の多様化（自由化）が、高校のカリキュラムと高校生の学習にどのような影響を与えることになったかをみている。

2-1. 学習指導要領の改訂による影響

日本の初等中等教育の学習指導要領は、ほぼ 10 年に一度の頻度で改訂がなされ、小・中・高校の教育はそれに伴い教育課程を変えてきた。学習指導要領は、教育のあらゆる方面に影響を及ぼすガイドラインであり、小・中・高校生徒の学習の量と質に対しても大きな影響をもたらしたものである。

この学習指導要領であるが、1970 年から 1978 年にかけて大幅な改訂が加えられた。図表 1 は、高等学校（普通科）における卒業までに修得すべき単位数の推移である。1960 年代の高校普通科教育課程と比較すると、全体の卒業単位数は約 10% 削減され 80 単位となり、必修単位数も約半分の削減され、選択科目が増加している。また、卒業単位数に占める選択科目の割合は、1960 年代から 1980 年代にかけて倍増している。加えて、学校週 5 日制の導入や総合学習の実施等に伴い 1999 年改訂により卒業までに修得すべき単位数が減じられる（80 単位→74 単位）とともに、必修教科・科目の単位数を削減し（必修教科・科目 38 単位→31 単位（普通科））、選択教科・科目の割合を高めるといった弾力化が図られている。そして、2002 年改訂の「確かな学力、豊かな人間性、健康と体力など『生きる力』の育成」を目的とした学習指導要領において、「選択学習の幅の拡大」や「総合的な学習時間」⁴⁾などの特色をもつ、いわゆる「ゆとり教育」と呼ばれる高校教育が実施されるようになった。

図表 1 高等学校（普通科）における卒業までに修得すべき単位数の推移



出典：文部科学省ホームページより 筆者一部加工

(http://www.mext.go.jp/b_menu/) (アクセス：2012 年 12 月 15 日)

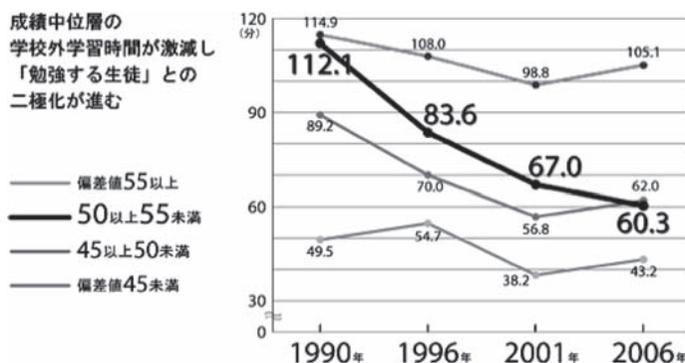
このような高校教育課程の改訂による卒業単位の減少と選択科目数の増加に応じた入学選抜の多様化政策は、高校生の学習時間にも大きな影響を与えている。

図表2は、塾や予備校を含む学校外・授業外での学習時間の推移を表したものである。1990年から2006年の16年の間で、偏差値55以上の高校では変化が少ないことと比べ、特に偏差値45以上55未満の高校の生徒の学習時間の低下が顕著である。高校間で学校外・授業外学習時間の二極化が進んでいることがわかる。また、高校での学習時間が少ない場合には長期的にその影響が残り、高校3年時の学習時間が1時間以下であった大学生は大学での授業関連学習が他の学生より少なくなり、大学生活においても消極的な傾向が残るとい調査結果も出されている⁵⁾。

2006年に行われた経済協力開発機構（OECD）による義務教育修了段階である15歳の生徒を対象とした国際的な「生徒の学習到達度調査」（PISA調査）の結果では、大学教育の探究的な学びの基礎となる「科学的応用力」「数学的応用力」「読解力」のいずれにおいても、3年前の前回調査よりランクを下げた。いわゆる「PISAショック」である。これに対し、学習指導要領の変更の弊害を指摘する意見も数多く出された。

このように、入学選抜の多様化と学習指導要領の改訂が高校教育に与えた影響が、ひいては大学教育の基礎学力問題や学生生活の意欲問題にも関係していることがわかる。

図表2 高校生の学校外・授業外における学習時間の推移



出典／ Benesse 教育研究開発センター「第4回学習基本調査報告書（高校生版）」

2-2. 入学者選抜の多様化による影響

現在、大学入試センター試験は、すべての国公立大学と8割を越える私立大学が独自の入試と合わせて利用している。また、同試験の利活用は各大学の裁量に委ねられているため、特に私立大学のほとんどの場合は独自の入試（一般入試や推薦入試）とは別の入試枠として利用し、利用科目もわずかな状況である。

山村は、高校教育課程と入学者選抜との両面の多様化政策の中で、入学者選抜の多様化が今日どのような状況にあるのかについて調査・分析を行っており⁶⁾、ここではまず、大学入学の難易度が下がるにつれ一般入試での入学者割合が減少し、推薦入試等の割合が増加することを指摘し

ている。また、推薦入試で学力検査が課される割合は全体で 20.9%であり、大学ランクが下がるほど課されるその割合も下がり、大学ランク 4 では 1 割を下回っている。AO 入試については更に低く、大学ランク 4 ではほとんど学力検査は課されていない [図表 3]。次に、受験生の大学受験時の受験科目数に対する意識調査も行い、偏差値上位ランクの高校においても受験大学の選択に際して受験科目が少ないことを重視し、「少数科目に絞った効率的な受験」を志向することを明らかにし、多様化した入試選抜が、高校教育や高校生の学習や実態にも影響を与えていると述べている。

図表 3 学力検査が課された割合 (%) (選抜方法・大学ランク別)

選抜方法	ランク1	ランク2	ランク3	ランク4	全体
一般	99.8	99.1	98.8	92.8	98.6
推薦	47.5	26.9	22.4	9.4	20.9
AO	29.0	38.7	16.2	1.1	12.6
内部進学	20.7	26.3	22.5	16.7	22.2
N	3,009	10,736	13,287	5,177	32,209

ランク1:偏差値60以上、ランク2:偏差値50以上60未満

ランク3:偏差値40以上50未満、ランク4:偏差値40未満

出典:「高校と大学の接続問題と今後の課題」山村滋
「教育学研究」第77巻 第2号 2010年6月

また、国立大学協会の提言にも「学習指導要領の改訂によっても変わらなかった進学校の教育課程が共通 1 次試験の科目削減以降、にわかに変わりはじめる。理科、社会などの履修科目数が目に見えて減りはじめたことが複数の調査結果から推察できる。」⁷⁾と記されているように、大学入学選抜のあり様が高校教育現場に与える影響の大きさが伺える。

3. 高大接続問題と日本の教育政策の動向

ここでは、先に見てきたような高校教育と入試選抜の多様化(自由化)が生んだ高大接続問題を、我が国の教育政策が現在どのような方向で改善しようとしているのかをみとめる。

3-1. 学力評価問題に配慮した政策転換の兆し

1999 年中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」では、高等教育段階にあっては、初等中等教育段階で身につける「自ら学び、自ら考える力」を基礎として「課題探究能力」の育成を図ることが大切であるとし、その基礎となる「論理的思考力や表現力、応用力等の大学での学習を支える能力・技能」の習得を高校教育に求めた。そして、初等中等教育と高等教育の両者を見通し、それぞれの役割分担を明確にして検討を行なう方向に改められた。高校で行うべき教育内容は基礎的な学力を身につけることにあることが明確にされた。これは、これまでの一連の政策が入学選抜の方法がもたらす学力評価問題に十分配慮がなされてこなかったことの問題性が認識され、それからの転換が図ろうとする現れといえる。

3-2. 「新学習指導要領・生きる力」による学力重視への転換

この時期、日本の児童・生徒の基礎学力は国際的にみて相対的劣位となり、これまでの学習指導要領の変遷によってもたらされた、いわゆる「ゆとり教育」問題からの克服が課題となり、政策措置に反映されるようになった。

2005年中教審答申「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善」を受けた新学習指導要領は、60年ぶりに改正された教育基本法⁸⁾と、これに伴う学校教育法の一部改正（2007年6月交付）を踏まえて改訂された。ここでは、義務教育の目標が具体的に規定され⁹⁾、学力の重要な要素が「①基礎的・基本的な知識・技能の習得」、「②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力、表現力等」、「③学習意欲」の3つであることが明確に示された。この背景には、「思考力」を重視したOECDのPISA型の学力観の学力低下への対応を求める意見や、社会全体で教育再生を図る声があると指摘されている（安彦2012¹⁰⁾）。

また、高校教育における新学習指導要領の改訂では、現学習指導要領の理念である「『生きる力』の育成」に加えて、「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視する」、「道徳教育や体育等の充実により、豊かな心や健やかな体を育成する」の三つの基本的な考え方が示された。

これらの基本的な考え方によって導入された教育内容の改善点のうち、大学教育と関係するものとしては、前述した「PISAショック」の克服としての「言語教育の重視」、「理数教育における活用能力・探究力の育成」、そして「キャリア教育の強化」が挙げられる。特に、国語科で培った能力を基本に生徒の言語活動の充実を“各教科”で図り、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、そして感性・情緒の基盤といった言語の役割を踏まえた活動の充実を謳っていることが注目される。加えて、理数教育においては「課題学習」をその内容に位置付け、「基礎・基本」が「活用」に導かれるよう位置付けられている¹¹⁾。数学教育における、必須科目の「数学Ⅰ」「数学A」に「課題学習」が設けられていることがその例である。

しかし、これらの改善点を実際に定着させるための課題は、授業内外の指導時間の確保と、指導する教員自身の従来型の教育観に対する意識変革、経験に留まらない教授法の開発と研修が必要となる。また、進学校を中心にこの改善活動によって得られた教育成果を、入試問題の質に反映させる方策をこうじることが重要である。

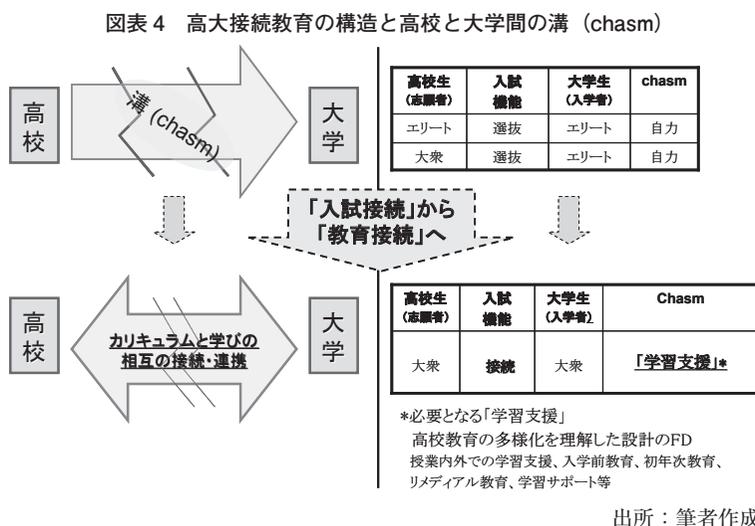
4. 高校教育と大学教育の溝（chasm）に見られる高大接続問題へのアプローチ

冒頭に述べた通り、高校教育と大学教育の間には、溝（chasm）があることを認識する必要がある。しかし、我が国においては、高校教育と大学教育の接続問題を入学選抜の固有の課題として捉え、これまで、三者（高校教育、入学者選抜、大学教育）がそれぞれ独自にその課題を解決しようとしてきた。また、高校（まで）の教育課程が大学の教育カリキュラムと切り離されて構想されてきたことにより、基礎学力問題をはじめとする今日的な問題を生んでしまった。

そうした実情に対して、荒瀬は、教育課程の積み上げによる円滑な進学の保証と適切な教育配置を達成する「教育接続¹²⁾」の必要性を、また荒井は、「高校教育は、大学入試と接続するので

はなく、大学教育との接続でなければ意味はない」と指摘している。このことは同時に、大学教育も大学入試によって高校教育と接続するのではなく、高校教育と接続していく必要があると言わなければならない。そして、その際に重要となるのがこの溝 (chasm) を「入試接続」ではなく「教育接続」によって乗り越える方策を高校教育と大学教育の間の双方から検討することである。図表4はこのことを、「高大接続教育の構造と溝 (chasm)」として表したものである。

高校への進学率は1960年代から70年代にかけて急進し、既に70年代中盤に90%、1980年に94%に達し事実上「全入化」となった。これに伴い増加した大学受験者はエリートから大衆に変化した。だが、この時点では旧・文部省による定員抑制政策が採られたことから、大学入試は入学者選抜機能を維持し、大学入学率は37%程度とかなりエリート層に留まった。そうした事情から、高校教育と大学教育の間の溝 (chasm) を越える力は、入学者自からの力に依拠することができた。しかし、2000年代を迎え大学の設置が原則自由化されると、大学進学率は50%を超え、大学入学者は大衆化した。これにより、大学入試は多くの大学で選抜機能を失い、溝 (chasm) を越える力を全ての入学者自からの力に依拠することは困難となった。その結果、入試機能は“選抜”から“接続”となり、大学側の支援 (授業内外での学習支援、入学前教育、リメディアル教育、初年次教育、学習サポートなど) が必要となるに到ったといえる。



5. 立命館大学の高大接続問題に対する取り組み

本学の入試方式は、2000年度以降、段階的に整理・統合するという基本方針のもと、2009年度には一般入試と特別入試 (附属・提携校含む) の入学者の割合がほぼ半半ずつであったものが、2012年度には一般入試の入学者は60%を超え、特別入試が40%を切るまでになっている。しかし、入試方式が整理・統合されたとはいえ、本学は依然として多様な入試方式¹³⁾を取り、高校までの多様な学習履歴と学習意欲を持つ学生を毎年7,500名以上迎え入れている。これら新入生

が、高校教育と大学教育との溝（chasm）を超えていくための手立てを検討するためには、対応すべき問題や課題の所在を明らかにしておくことが重要である。

ここでは、必要となる手立てとなる初年次教育とリメディアル教育それぞれの定義と目的・意義を整理した上で、本学で実施する全学的な学習支援の取り組みを説明する。

5-1. 新入生に対して行う教育プログラム

5-1-1. 初年次教育とリメディアル教育の定義と目的・意義

初年次教育とは、1970年代にアメリカで導入された「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるために、大学新入生の最初に提供される総合的教育プログラム」のことを指す。大学では高校までとは異なり、より自主的で自立的な学びが求められる。入学後にその学び方への移行がスムーズに行われるように、大学での学びに必要な基本的な知識や技能等を学ぶのが初年次教育であり、一年次の教育全般を含むものではない。その内容は、①レポートの書き方、図書館の利用法、プレゼンテーション等を学ぶ「スタディ・スキル系」、②学生生活における時間管理や学習習慣、健康、社会生活等を学ぶ「スチューデント・スキル系」、③履修方法等大学で学ぶ上で必要な情報を提供する「オリエンテーションやガイダンス」、④専門教育の基礎的な事項を学ぶ「専門教育への導入」、⑤自大学の歴史や沿革や社会的役割、卒業生等の実績を知る「自校教育」、⑥将来の職業生活や進路選択への動機づけや自己分析等を行う「キャリアデザイン」等に分類される。

一方、リメディアル教育とは、「高校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とし、学生が入学する大学の教育を受ける前提となる基礎的な学力や知識等を学ぶための教育」を指す言葉である。ときに「補習教育」とも呼ばれ、近年は推薦入学等で早期に入学が決定した者に対して行われる入学前教育の中で行われる場合もある。どちらにしてもリメディアル教育は、単なる高校の授業のやり直しではなく、大学での学びに必要な基礎学力を身に付けるものである。なお、例えば、高校教育までのように決められた範囲を記憶するための学習に留めるのではなく、自立的な動機付けのもと高校で習得すべき基礎学力を学び直すことが求められる。学び直させるためには的確な動機付けと学習支援の環境を整えることが必要であり、実現することで、効率的に基礎学力の補完や定着を図る可能性も高くなる。

5-1-2. 我が国と本学における初年次教育の特徴点

山田は、日本の初年次教育の特徴として、「高等学校から大学への移行を支援する教育という概念がアメリカと共有される中で、日本の初年次教育には専門への導入という要素が不可欠であることも特徴である。その要因として、日本の四年制大学は、ごく少数の大学を除外すれば専門分野別の学部から構成されているという構造を看過することが出来ない。（中略）それ故、専門分野の導入といった要素が、教育内容にも必然的に反映されることになる。その意味で、初年次・導入教育と呼称されることもある」と述べている¹⁴⁾。

本学における初年次教育は、1964年に全学的に正課の科目として開設された小集団教育科目「基礎演習」の導入から始まる。当時、「基礎演習」で扱われた内容は、前述の「スタディ・スキル系」と各学部での「専門教育への導入教育」等であった。また「スチューデント・スキル系」の一部内容については後述するピア・エデュケーションの中でも取り扱われた。しかし、2000

年代に入り学生の基礎学力や学習意欲の多様化が顕著になる中で、「基礎演習」とは別に「スタディ・スキル系」の内容が、さらに近年になると「スチューデント・スキル系」の時間管理やメンタルヘルス等の一部を教育プログラムとして設置するニーズが高まってきた。これに伴い、「スタディ・スキル系」科目を独自に設置する学部や、「スチューデント・スキル系」の要素をオリエンテーションや初年次科目の一部に導入する学部も出てきている。

5-2. 高大接続教育に関する取り組み

5-2-1. 接続教育支援センターの実践課題とその到達点

初年次教育やリメディアル教育は、学部の専門の学び以前の大学での学びの前提・基礎となるものを中心といえ、そのため近年はアカデミック・リテラシーに類する教育を中心に、全学共通・横断型で実施する大学が国・私立を問わず多く見られる。本学でも、学力や学びの意欲の実態を客観的に把握し、本学および学部の教育課程に即した初年次教育等を全学的に強化することが喫緊の課題になっている。

このような中、接続教育支援センターでは教育開発支援センターと連携して、「特別入試合格者を対象とした入学前教育プログラム」「初年次教育支援」「基礎学力調査」、また本学の学びの実態に照らした「学習空間創りと人的支援」に取り組んでいる。ここでは、「入学前教育プログラム」と「初年次教育支援」、「学習空間創りと人的支援」を中心にその概要を説明する。

5-2-1-1. 入学前教育プログラム

本学における入学前教育プログラムは、入学者の約 25%（1,650 名程度）を占める特別入試合格者（附属・提携校を除く）を対象に 2001 年度より実施している。これら合格者は、早期に大学に合格することで基礎的学力の維持・向上、学習習慣の定着に課題を残す危険性が指摘されている。また、進学する学部に必要な教科の学習履歴を持たない合格者も一定存在する。

実施期間は、合格時から入学前までの 4～5 カ月に跨り、各学部と入学センターとが連携して全学一斉に実施している。その目的は、「基礎学力の定着と維持・向上」、「学習習慣の維持・継続・定着」、「入学後の大学・学部教育との接続の実質化」である。そして、2011 年度からは、これに加えて、特別入試合格者の多くが本学への志望動機の高い層であることや、高校までの様々な活動を通じて特定の能力を有するリーダー層であるという積極面を踏まえて、「入学後に、その成果や能力を活かしてリーダー的役割を発揮し、学びのコミュニティー形成の核となる」ことを目的としている。

取り組み状況であるが、2011 年度の実施結果から、入学前学習において必須課題といった最低限の学習以外取り組まない、また何を勉強したらよいか分からないという入学予定者が一定数存在し¹⁵⁾、主体的な学びの姿勢に課題を残したまま入学しているということが判った。この結果を踏まえ 2012 年度は「学びの自己省察」の促進とともに、「高校と大学の学びの繋がりと転換の理解促進」についてより理解が深まるよう改善を図った。

2012 年度のプログラムは、①専用のポータルサイトにおける「合格時基礎学力調査」、入学前の学習ペースメーカーとしての「自己学習確認ツール」、「入学直前基礎学力調査」の一連の基礎学力に関する自己省察を促す仕組み、② 12 月中旬に開催する“プレ・エントランス立命館デー”でのスクーリング企画、③入学前学習講座の任意受講（有料）、④専用ポータルサイト等による

学習計画や大学での学びのイメージ発信による学習意欲の醸成で構成した。

5-2-1-2. 初年次教育支援と「アカデミック・リテラシー【日本語の技法】」の開講

「基礎演習」等の各学部必修小集団クラスにおけるアカデミック・リテラシー教育と、学部専門への導入教育から始まった本学の初年次教育であるが、近年の大学に入学する学生層の質的变化などを受けて、アカデミック・ライティングや丁寧な学習支援などの初年次教育の更なる充実が求められている。これに対して各学部は、入学時の基礎学力診断テストやプレースメントテスト、その結果を踏まえたアカデミック・リテラシー系科目の開設・改善やリメディアル教育の取り組みといったカリキュラム改革などを進めている。接続教育支援センターはその支援と一部の科目開発を担っている。

現在、本センターでは初年次生を対象に全学横断型の初年次教育科目「特殊講義（アカデミック・リテラシー）日本語の技法」（定員 100 名/1 クラス）を開発し、2012 年度は 5 学部 8 クラスで開講¹⁶⁾、担当者は 6 名（専門分野：日本語、英語、数学、心理、社会科学）であった。その内容は「国語リメディアル教育」ではなく、「大学生のための日本語教育」である。これまで学部において取り組まれていた「日本語アカデミック・ライティング」の取り組みを検証し、大学として学びの基礎となる、論理的に思考しアウトプットする能力の育成を狙いとしている。

同科目は、学部の専門を問わず必要となる、問いの立て方や論理・論証能力、パラグラフ・ライティングといったレポートや論文の書き手となるための基礎的能力の涵養を目的とし、①大学教員であれば誰でも担当できる内容で、かつ利用し易いようにモジュールとして開発すること、②コンテンツは開発の責任を担う教育が共通のシラバス、テキスト、授業教材、演習教材（ワークシート）、レポート課題、ループリック等を準備し、これを担当者間で協議して受講学生や担当教員の扱い易いトピックや資料にカスタマイズできるように提供すること、③15 回の授業と最終レポートを通じて 9 回の課題レポートを提出させ、合計 6,000 字の文章を書かせること、④レポートは研修を受けた大学院生が添削し、コメントを付したレポートと評価点を記したループリックを返却することなどを特徴としている。

同科目が履修を目指す基礎的能力は、2008 年中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」で示された、学士力を形成する汎用的な技能（コミュニケーション・スキル、論理的思考力、問題解決能力等）の涵養にも役立つものと考えている。

授業の効果検証の結果、本科目受講生の「授業外学習時間の増加」や、「科目受講生の GPA が非受講生のそれより高い」という結果が得られた。また、課される課題は多いが、レポートに対する丁寧な添削などから受講生にとっては大きなモチベーションとなっているとの意見も寄せられている。

新学習指導要領では、前述したように言語活動の充実を掲げ、国語のみならず、各教科で言語活動の充実が重要性を増している。このような高校教育における言語活動がそのまま大学教育に導入できる訳ではないが、その目的を大学の学びに相応しいものに変換して取り入れることは必要である。この意味からも、本科目の取り組みは前述した高校教育と大学教育の溝（chasm）を埋める可能性を持った取り組みと言える。

5-2-1-3. 授業内外での学習支援と「ピア・ラーニング・ルーム」の設置

本学では、学習支援の一環として新たな「学習空間」の創造とそれらの空間を活用した「人的

な学習支援」の両方が検討されている。このうち、「学習空間」は、ラーニングコモンズ機能の一つとして図書館に「ピア・ラーニング・ルーム（呼称 ぴあら）」を設置した（2011年4月～）。「ぴあら」のコンセプトは「仲間とともに学ぶ楽しさ『ぴあら』で新しい学びを」であり、ピア・エデュケーションの活動促進を狙った施設でもある。利用状況は、衣笠キャンパスで3万人（年間）、びわこ・くさつキャンパスで1万8千名（開設から3ヵ月の数）の学生が利用し、特にグループワーク学習での利用率が全体の半数を超えている。

また、「人的学習支援」では、理系学部の学習支援の拠点のひとつ（ランチ）を「ぴあら」内に設置（2012年4月～）し、数学、物理、化学などの授業外学習支援を行っている。これにより、理系学部の授業外学習支援の利用者数は、「ぴあら」がなかった年と比較すると倍増すると見込まれ、「学習空間」と「人的学習支援」が一体となることの相乗効果が見られると考えている。この他にも日本語ライティングサポートも行なっている。

6. 私立大学の強みを生かした立命館大学における高大接続教育

本学の教育の営みの特徴は、建学の精神と教育理念に沿って、教員と職員そして学生が協働して取り組んできたことがあげられる。この中で、学生同士が学びあい互いに成長する仕組みがピア・エデュケーションである。ここでは、高校での学びが、大学におけるピア・エデュケーションにどのような影響を与えている可能性があるかを、入試方式の特徴も踏まえ簡単に考察する。

6-1. 立命館大学におけるピア・エデュケーションの現状

本学では、1回生の基礎演習等の小集団クラスにおいて先輩が後輩を学習、学生生活面で支援するオリター制度あるいはエンター制度（以下、オリター制度という）に代表されるピア・サポーター制度がその典型である。本学では、「ピア・エデュケーション」に参加する学生を「学びの共同体（Learning Community）」を構成する主体的な学習者として位置付けており、活動に関わる学生数も約4,000名にも上る。

一方で、現在の学生気質は、「授業には出ているものの、自主的には勉強していない」との調査結果¹⁷⁾からも判るように、受身の姿勢が強く自ら行動する姿勢に弱い。このような学生気質から、大学における様々な学生同士の学び合いには学生の自主性や主体性を重視しつつも、教職員や専門家による支援が不可欠となってきた。このため、本学では2007年度に「ピア・サポート論」（定員50名）を開設し、現在10クラスを開講している。ここではコミュニケーションやアサーション等の技能習得に加えて、課題解決能力を身に付け、ピア・エデュケーションを通して社会人基礎力の養成にも通じる能力と資質を涵養することを目指している。これは、新学習指導要領で示された、「思考力・判断力・表現力」を身に付けることにも通じるものである。

6-2. 入試方式別に見るピア・サポーターへの参加状況

本学におけるピア・サポーターの活動は、正課・課外を問わず学生相互の学び合い、助け合いの仕組みとして機能している。その取り組み方法は、学生の自発的・積極的な組織活動への参画と目標設定の上での実践であり、高校教育における「総合的な学習の時間」が目指す自発的、横

断的・総合的な課題学習を行うという教育手法と相通じている。また、ピア・サポーターに求められる能力の一部は、新学習指導要領に盛り込まれた学力の重要な三つの要素の一つである「知識・技能」を活用した課題を解決するために必要な「思考力・判断力・表現力」とも共通する。これら「思考力・判断力・表現力」は、相互の学び合いの中で展開される性格があり、新学習指導要領の「言語活動」を通じて充実を目指す「批評、論述、討論」の学習経験の発展の機会ともなる。

ピア・サポーターの活動で発揮される自発性や積極性、さらには「思考力・判断力・表現力」は、高校段階における正課・課外での積極的な活動で養われた能力、個性、資質を多面的に評価する特別入試選抜の判定基準にも相通じるものがある。そのため、特別入試選抜により入学してくる学生は、ピア・サポーターの取り組みに元々関心を寄せる傾向が強いと推察される。

ここで、本学の入試方式別に代表的なピア・サポーターを経験している学生の現状を分析してみる。図表5¹⁸⁾がそれであるが、ここで調査対象となっているオリター、ES (Educational Supporter)¹⁹⁾、JA (Junior Adviser)²⁰⁾は、初年次、在学中、就職活動時のそれぞれにおいて、学生が相互に学び合い助け合う仕組みのピア・サポーターとして活動している学生である。

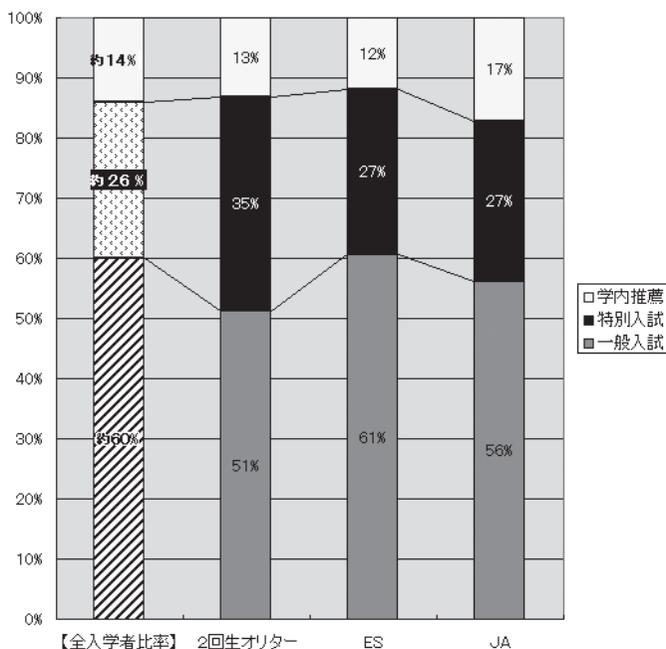
図表5を見ると、まず、オリターは、2回生のオリター経験者の割合を特別入試と全入学者とで比べると特別入試の方が約10%多くなっている。特別入試方式の学生は、高校時代に受験勉強に集中する生活ではなく課外でも積極的な活動を行ってきており、この経験が、オリター活動への関心につながり自らもオリターになろうという積極的行動に転じさせたものと推測する。

ESは、正課授業において教員と連携し授業補助を行う役割を担うことから、当該科目の到達目標を高いレベルで理解していることが求められるため、一般入試の学生の比率が高くなると思われた。しかし、実際によれば全入学者比率値との差はほとんど見られなかった。

JAは、学内推薦（附属校・提携校）が全入学者比率より約3%高くなっている。この差は大きなものとはいえないが、一定の基礎学力を前提としつつ正課・課外を問わず目的を持って大学生活を過ごし、何かをやり遂げたという大学での学びや成長が大企業群からの早期内定に影響しているのかもしれない。

このように、特別入試においてはオリターとして、学内推薦においてはJAとして、一般入試の学生よりもピア・サポーターとなっていることが多い。これは、高校時代の経験・体験が影響していると考えられるかもしれない。

図表5 全入学者比率と各ピア・サポーター比率の比較



6-3. 今後の研究と課題

前述したように、上記に示した入試方式とピア・サポーターの関係性に関する考察は端緒的なものでしかなく、また推察の域を出ない。しかし、特別入試合格者は基礎学力の点でやや弱みがあるものの、本学を第一志望として入学しており、高校段階までに様々な活動を通じて積極的かつ顕著な成果を出している点で、大きな可能性を秘めている。また、ピア・サポーターが目指す能力や資質と、特別入試選抜における評価基準は共通する部分も多く、特別入試で入学した学生が本学の特徴であり強みであるピア・サポーターの歴史と文化を一定支えてきた可能性もある。

今後、より精緻な分析を行いピア・サポーターを所管する関連部門が連携して入試構造からみるピア・エデュケーションの可能性と課題を研究することが求められよう。このことは、新学習指導要領による「言語活動」や「総合的な学習の時間」の改善によって主体的に学び考える力を付ける教育を受けてきた学生が、「学びの転換」、すなわち溝（Chasm）を乗り越えていく支援にも繋がるだろう。また、正課・課外を問わずこれらの学生の能力を活かすための学習方法や教授法の改善、入試選抜方法の見直しなどを高校教育現場とも一体になって接続教育という視点で研究を進めることも重要である。

7. 学習者を中心とした高大接続教育の課題と展望

本稿の前半では、大学教育がその基礎となる高校までの教育の上に成り立っていることと、一方でこれまで高校教育と大学教育とが教育内容ではなく、入学選抜を媒介に相互に影響を与えて

きたことが、結果として深刻な学力問題を生んだことを概観してきた。また後半では、この学力問題等に対する本学の入学前後の教育や学習支援、加えて本学の学びの特徴であり強みでもあるピア・エデュケーションの取り組み概要とその課題や可能性について述べた。

高大接続問題を改善するための大学における方策には、高校教育の動向を踏まえた上で学びの間の溝（chasm）を越えられるよう高大接続教育として組み立てていく必要があり、これが高大接続教育の意義と役割である。ここでは、これらを踏まえ、特に以下の4点について、十分に論証できていない部分も含め、結論的にその課題と展望を述べる。

7-1. 入試政策

第3章で述べた通り、新学習指導要領の改善が高校教育現場でどの程度浸透するかは、入学者選抜が新指導要領を踏まえた方向で改善されるか否かに大きく関わっている。これは、これまでの我が国の高大接続問題の歴史からも明らかである。とりわけ今次の新指導要領が目指す三つの学力の要素（第3章参照）には、本学の特徴でもある「学びの共同体（Learning Community）」を形成する上で重要視されているピア・エデュケーションで涵養される能力と共通するものが含まれており、学士力や社会人基礎力にも通じる能力である。

このため、各学部の専門教育を通じて身に付ける学力に加えて、新学習指導要領で示された三つの学力の要素を、大学全体で伸長させるべき共通の学力として設定し、重層的な人材育成目標をたてることが望まれる。このことにより、特別入試を含む入学者選抜において測るべき基準が明確になり、それに応じた接続教育や個性を伸長する各種の教育プログラムの設定が可能となる。例えば、現在、本学には優秀層を伸張させる全学の特別プログラムは1つしかない。学力トップ層が自己の意欲を喚起し、高い理想と目標を掲げて成長できるような、複数の「オナーズプログラム」開発が求められる。

また、特別入試において受験生が大学生活の目標を記した志望理由書や将来の志望に対して、入学後にその進捗確認はおろか学習支援にも活かされていない現状も改善が必要である。入学者選抜が、「入学後の個々の学生の能力を伸長させるために具体的な装置」として機能する仕組みを構築する必要がある。

7-2. 大学全体の担う役割

今日、各学部ではそれぞれのアドミッション、カリキュラム、ディプロマの各ポリシーに基づきカリキュラム改革が進められているが、初年次教育的な内容をどのように扱うかについて高校教育の動向を踏まえての十分な議論は行なわれていない。その議論には、①必要なコンテンツは何か、②組織内の限られたリソース（予算的・人的）をどの程度、どこに投入する（割く）べきか、③教育効果の検証・方法の検討等が必要である。そして、これらの議論の上に、各学部で担うべき初年次教育（学部専門への導入）は何か、全学的に担うべきあるいは支援すべき内容（学部の専門性に拠らない基礎的なアカデミック・リテラシー）は何かに整理することと、責任を持つ組織の整理とが必要である。

7-3. 専門的知見の発信と高校現場との連携による高大接続教育の推進

大学における議論は、これまでの国の政策議論でもそうであったように、高校教育や高校現場の課題認識が弱くなる傾向があるため、そうならないような仕組みを作る必要がある。その上で教育開発推進機構は高校と大学の「教育接続」を図るためにその道の専門家として高校（教員）と大学（教員）を接続する形の研究も進めつつ課題発信をより一層行うことが求められよう。その際、大学におけるリメディアル教育が、学生にとって高校教育の焼き直しと映るのではなく、大学教育で必要となるコンテキストの中で目的的に学び直しが促されるような教科教育となることが重要である。そのためには地方国立大学に見られるような、高校教育現場と連携した本学独自の高大接続の教科教材（テスト、テキストを含む）の開発を目指すことを中期的課題として位置づけ、総合学園のメリットを活かし附属高校との連携を強めていくことも極めて重要である。

7-4. 主体的な学びの接続による「課題探究能力」の育成

学部段階における大学教育の役割は、高校教育までの主体的に学び考える力を基礎にした「課題探究能力」の育成が重視されなければならない。高校教育での主体的な学び方が新学習指導要領の実施を受けて改善されるならば、大学教育の在り方も改善していく必要がある。問題解決型の学生参加型授業もより高度なものとするのが期待され、ピア・エデュケーションの仕組みも「学習者を中心とした教育・学習機会による高大接続教育」の一つとして位置づけることも重要となろう。

本学では、現在、ピア・エデュケーションを通じた学習支援に関わる部門は多岐に渡り、一人の学習者が様々なピア・エデュケーションの仕組みの中で教育・学習機会を得ている。これらの学びの場をより効果的な教育・学習機会としていくためには、関連する部門の実質的な連携強化とシステムづくりが必要である。そこでは、多様な評価指標や育成プログラムの検討・開発、その効果の検証、また入学選抜の評価基準との相関を検証していくことも重要である。

また、学習支援の課題は、日本の大学教育の中では比較的新しい課題であり業務である。そのため、教職協働の中でも職員の果たすべき機能と役割がより期待されると考えられる²¹⁾。高校教育との接続議論とこれを受けた大学教育としてのピア・エデュケーションの設計議論に積極的に職員が参画していくことは重要であろう。本稿の提起がその一助となれば幸いである。

注

- 1) 大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について（諮問）（2012年8月28日中央教育審議会）。
- 2) アドミッション・ポリシー（入学者受け入れ方針）、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施方針）、ディプロマ・ポリシー（学位授与方針）。
- 3) 荒井（2007）は、現状の高校教育と大学教育との関係は、高大接続には articulation（接続）という言葉よりも、高校と大学の間にある chasm（溝）という表現が適合していると指摘している。
- 4) 2002年改訂学習指導要領の特色：（ア）教育内容の厳選（イ）選択学習の幅の拡大（ウ）学習指導要領の「基準性」の明確化（エ）個に応じた指導の充実（オ）「総合的な学習の時間」の創設（平成19年度文部科学白書 第1節）。
- 5) 「高等教育グランドデザイン策定のための基礎的調査分析（研究代表：金子元久）」より。高校と大学

- 教育—調査から見えるもの（2012年8月10日中教審高等学校教育部会）。
- 6) 「高大と大学の接続問題と今後の課題」教育学研究第77巻第2号 2010 山村滋 27頁-38頁。
 - 7) 国立大学の入試改革—大学入試の大衆化を超えて（平成12年11月15日国立大学協会）5頁-6頁。
 - 8) 同法第2条*2は、知・徳・体の調和のとれた発達（第1号）を基本としつつ、個人の自立（第2号）、他者や社会との関係（第3号）、自然や環境との関係（第4号）、日本の伝統や文化を基盤として国際社会を生きる日本人（第5号）、という観点から具体的な教育の目標を定めた。（答申「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善」（2005年1月7日）7頁。
 - 9) 小・中・高等学校等においては、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と定められた（第30条第2項、第49条、第62条等）。
 - 10) 京都高大連携研究協議会_第10回高大連携教育フォーラム基調講演 安彦忠彦。
 - 11) 「高等学校学習指導要領解説（数学編）」（平成21年11月 文部科学省）6頁, 26頁（数学I_課題学習の具体的説明）50頁（数学A_課題学習の具体的説明）。
 - 12) リメディアル教育学会_第8回全国大会記念講演「キャリア教育と高大接続」荒瀬克己。
 - 13) 2012年度入試：一般入試16種類（センター試験併用3種類、センター併用4種類含）、特別選抜入試：14種類（附属校・提携校9種類含）。
 - 14) 『大学における学習支援の挑戦 リメディアル教育の現状と課題』（日本リメディアル教育学会監修）（ナカニシヤ出版）（2012年）山田礼子、113頁, 149頁。
 - 15) 「入学前学習講座（任意・有料）」を受講しなかった理由として「受講が必須でないため」が16.7%、「何を受講したか判らなかつたから」が12.3%。一方で学部必須課題に取り組んだ者は98%（2012年3月実施入学前教育アンケート）。
 - 16) 経済学部3クラス、経営学部3クラス、理工学部・情報理工学部1クラス、映像学部1クラス
 - 17) 2008年度 Benesse 教育研究開発センター実施「大学生の学習・生活実態調査」。
 - 18) 2回生オリターは2009-2012の4年間平均データ、ESは2010-2011の2年間平均データ、JAは2010-2012の3年間平均データを用いた。
 - 19) 正課授業において授業補助を行なう成績優秀な学部学生。学生の質問対応や教材作成の補助など、先生と学生双方をサポートすることでより効果的な学習効果を生み出す役割を果たす。またES自身の学びと成長に寄与する教育活動の一環として位置付けられている。
 - 20) 後輩の就職活動を支援することを目的に、キャリアオフィスが募集・選考した4回生の内定学生。大半が4回生の前期中の早い段階で大企業から内定を得ている。
 - 21) 「教員と職員の協働の在り方と、大学における新たな業務—課題研究「SDの新たな地平—『大学人』能力開発に向けて」学会アンケート調査から—」『大学教育学会誌』第33巻第1号2001 今田晶子 61頁-65頁。

参考文献

- 「戦後大学入学者選抜制度の変遷と東北大学のAO入試」木村拓也、倉本直樹、2006年、15頁-16頁。
- 「高校と大学のアーティキュレーション—受験シフトからの脱却—」荒井克弘、2007年、『IDE 現代の高等教育（No489）』9頁-13頁。
- 「高大接続への視点—「教育の接続」から「学習の接続」へ—」島根大学入試センター、田中均。
- 「高校と大学の接続問題と今後の課題」山村滋、『教育学研究』第77巻 第2号、2010年6月28頁-32頁。
- 『月刊 高校教育』学事出版、2009年6月、24頁-69頁。
- 「高校教育・入学選抜者・大学教育」天野郁夫、『IDE 現代の高等教育（No.539）』（2012年）4頁-13頁。

The Transitional Education of Freshmen Students to College Level Education

YOSHIOKA Michi (Assistant Manager, Ritsumeikan University Institute for Teaching and Learning)

論文

教学 IR における学生調査の手法開発

— 量的アプローチと質的アプローチを併用した学業成績変化過程の検討 —

川那部 隆 司・笠 原 健 一
鳥 居 朋 子

要 旨

本研究の目的は、教育改善に資するデータの収集と分析を可能にする教学 IR における調査手法の開発であった。具体的には、量的アプローチである質問紙法と質的アプローチである面接法とを併用することの有効性を検証した。そのための題材として、学業成績の変化過程に着目した。二種類の異なるアプローチを用いたことで、成績が向上した学生と低下した学生との違いとして、将来の目標の明確さや自身の成績に対する評価の違い、それに伴う学習習慣の変容の有無が示された。量的アプローチと質的アプローチの併用は、実態の把握のみにとどまらず、着目している問題と因果的な関係にある要因の特定をも可能にする。さらに、この手法は、データの収集、分析、解釈における利点のみならず、レポートニングにおいても、学生実態に対する理解を深めたり、教育改善のための道筋を描く上で有効であることが示された。

キーワード

インスティテューショナル・リサーチ、学習成果測定、量的アプローチ、質的アプローチ

1. はじめに

1-1. 背景と問題

今日の高等教育の重要課題のひとつに、教育の質保証が挙げられる。これを受け、大学の目標に照らした成果の測定に対する実践的および研究的な関心が集まっている。こうした関心の高まりは、21世紀初頭における高等教育の国際的な展開の中で、欧米をはじめ、日本を含むアジアやオセアニアの国や地域でも認められる。実践的な側面については、機関調査（Institutional Research、以下、IRと示す）がこれを支える機能を果たしており、特に学士課程教育の枠組みにおける学生の実態や成長の把握にかかわるデータの収集・分析・報告の一連の活動が、個々の大学の組織文化やマネジメントの課題に即して進められている。こうした実践的な IR の取り組みは、日本でも徐々に広がりを見せつつあるが、内部質保証を支えるシステムとしての IR の開

発は緒に就いたばかりである。そのため、教学領域における適切なりサーチ・クエスチョンの設定及びデータの収集、妥当な分析手法の選定や、組織内の対話を促進し得るような報告の開発等は、基礎的、実践的研究の蓄積が必要と考えられる。

1-2. 学習調査の手法

教育の質保証という観点からすると、学生の学習成果の測定は、教学領域における IR の最重要課題のひとつと言えよう。学生の学習成果を大学や学部教育目標に照らして性格に把握し、それにポジティブな、あるいはネガティブな影響を与える要因を特定することによって、教育改善の道筋を描くことが可能になる。

学生の学習成果の測定は、大きく直接評価と間接評価の2つに分類される (Palomba and Banta, 1999)。直接評価とは、正課の教育活動を通じて得られる学生の知識やスキルに対する評価を意味し、科目試験や標準試験、レポート、プレゼンテーションなどが含まれる。間接評価は、実際の成果物やスキル等の評価ではなく、学習活動に対する学生自身による認知の評価を意味している。そのため、間接評価には、学習行動や生活行動に対する学生の自己認識や大学が提供する教育プログラムへの満足度等、成果に至るまでの過程に対する評価が当てはまる。こうしたプロセスに関するデータは、学生による自己評価ではあるものの、直接評価によって測定される学習成果と矛盾せず、妥当性があることが示されている (Anaya, 1999; Pascarella and Terenzini, 2005)。国の内外を問わず、高等教育機関で実施されている多くの学生調査は、間接評価に相当する質問紙法を採用している。これは、質問紙法が、サンプルサイズが大きい場合に特に有効で、時間的、経済的コストを抑えながら、調査対象となる集団の全体的な実態把握に適しているためであろう。しかしながら、質問紙法を用いた量的アプローチには限界もある。そのひとつは、調査側が想定していない要因について測定することができないというものである。たとえば、学習成果の測定に関しては、機関の教育目標に照らした指標について、達成できていると思うか、何が不足しているかなどを尋ねることで過不足なく必要なデータを手に入れることができる。しかし、学習成果に影響を及ぼす要因を特定すると、特に学生集団の多様化が進む今日の日本においては、何を指標として用いればよいかを決定することが困難になってしまう。

面接法は、質問紙法と同様、調査研究において頻繁に用いられる代表的な方法である。面接法の長所のひとつは、当然ながらどのような面接を行うかにも拠るが、質問紙法の短所となっている、調査者の想定範囲外の要因を抽出できることである。さらに面接法は、時間を遡って順を追って質問することができるため、事象の移り変わりや変化のプロセス、および変化の因果関係をダイナミックに把握することが可能である (社会調査工房オンライン, 2004)。こうした面接法の長所は、教育改善に資するデータを収集し、分析していく教学 IR において、非常に有用であろう。実際、米国ワシントン大学では、1999 年秋から 2003 年春まで、入学から卒業までの大規模な縦断的調査の中に、質問紙法のみではなく、個別面接やフォーカス・グループ等、ポートフォリオといった質的なアプローチを織り交ぜて用いることで、学生行動のダイナミックな把握に成功している (Beyer, Gillmore and Fisher, 2007)。しかしながら、面接法にも短所は存在しており、時間的、経済的コストが質問紙調査を行う場合よりも高くなってしまふ。そのため、面接法を用いた調査研究においては、サンプルが母集団を代表しているかというサンプリングの問題

が重要になってくる。さらに、得られたデータはテキストデータとして管理されることになり、計量的な処理が容易に行えないという問題や、面接者の調査能力や経験によって得られる結果が異なる可能性が高まってしまう問題も生じてくる。

1-3. 本研究の目的

本研究の目的は、教学 IR の中心的な位置を占める学生調査において、それぞれが上述のような長所と短所を持つ質問紙法と面接法とを併用することの有効性を検証することであった。近年、内部質保証システムの構築への関心が高まる中、国内においても各大学で IR が展開され始め、調査によって得られた結果をいかにして実際の教育改善に結びつけていくかが課題として認識されるようになってきている。その意味において、より教育改善に資するデータを収集し分析していく教学 IR の手法を開発していくことは意義深いと考える。

ところで、教学 IR は、そもそものリサーチ・クエスチョンを導出することから始まる。何を、何のために、あるいは誰のために明らかにするのが定まっていなければ、どのようなデータを収集し、どのように分析するのか、さらには誰に対して結果をレポートするのかが分からず、教育改善に結びつかない調査になってしまう危険性が高い。そのため、教学 IR の手法開発を検討するためには、まずは、適切なリサーチ・クエスチョンを設定する必要がある。

本研究では、学業成績の変化過程に影響を与える要因を特定することを題材とした。ただし、このリサーチ・クエスチョンは、研究を進めていく上での便宜上のものではなく、本研究の対象となった X 大学 X 学部のカリキュラムを検討する教員から出されたものである。X 大学は関西にある大規模私立大学であり、複数のキャンパスに複数の学部を抱え、入試形態も多様であることから、大学全体はもとより、個々の学部内においても多様な学生が在籍している。対象となった X 学部は、積み上げ式のカリキュラムを実施する理系の学部である。そのため、低学年の授業内容の理解度が低い場合、学年が進行するに伴い、学習面における困難さがより顕著になる。こうした状況は、X 学部が独自に行った学業成績の分析からも示されている。X 大学では、学業成績については GPA 制度が導入されているが、X 学部が独自に行った分析によると、入学時の基礎学力試験と入学後の GPA との間には一定の正の相関が見られた。X 学部が積み上げ式のカリキュラムであることから、この結果は妥当であると考えられる一方で、入学時や低学年時における低学力層をうまく育成できていない部分がある可能性も示唆している。

X 学部のこうした問題関心に基づくリサーチ・クエスチョンについて調査を行っていく際、学生集団の全体的な傾向の把握、因果的關係にあると予想される変数の特定は、質問紙調査のみからでは困難である。学業成績は各授業の到達目標の達成度から算出されるが、当然のことながら正課における授業への取り組み方等だけでなく、正課外における学習、サークル活動や部活動、友人との交流、アルバイト等も影響しているからである。したがって、学生集団が多様化している現状を踏まえると、予想される要因のすべてを質問紙の中に組み込むことは不可能と言えよう。本研究で質的アプローチとして採用した面接法は、この点を補うことが可能である。この意味において、学業成績の変化過程に影響を与える要因という題材は、教学 IR の手法開発を検討する本研究の目的にとって適したものになっている。

2. 方法

2-1. 質問紙調査

2-1-1. 対象

私立 X 大学 X 学部在籍する学生を対象に質問紙調査を実施した。このうち分析対象とした 2、3 年生における有効回答数は 410（2 年生 197、3 年生 213）で、回収率は 79.0% だった。その他の学年を分析対象外とした理由は、1 年生では、2 時点以上の学業成績データを得ることができず、学業成績の変化を捉えることが難しいためである。4 年生に関しては、履修科目数の個人差が大きく、そのことが学業成績の変化に大きく影響する可能性があったためである。

2-1-2. 質問項目

質問紙調査では、正課および正課外活動、将来の目標等に関わって以下の 8 種類の内容について尋ねた。①入学時点の基礎学力として、数学、物理、国語、英語のそれぞれについて、大学 1 年目に必要とされる力が入学時にどの程度身についていたと思うかを、「全く身につけていなかった」から「十分に身につけていた」の 4 件法で尋ねた。②授業の理解度として、基礎専門科目の数学と物理、専門科目、外国語科目のそれぞれについて、授業についていくことができた、あるいはできていると思うかを、「全くついていけない」から「十分にについていける」の 4 件法で尋ねた。③授業外の学習時間として、平均的な 1 日あたりの学習時間を 6 件法で尋ねた。④効果的だと考える学習方法として、自学自習やグループ学習等の学習を複数選択可能な形式で尋ねた。⑤授業への取り組み方として、7 項目を設定し、「全く当てはまらない」から「とてもあてはまる」の 4 件法で尋ねた。⑥性格や能力にかかわって 9 項目を設定し、「全く当てはまらない」から「とてもあてはまる」の 4 件法で尋ねた。⑦今後身につけたい力として、知識や表現等に関わる認知的側面、態度や行動等に関わる社会的・情緒的側面のそれぞれ 9 項目ずつを設定し、今後最も伸ばしていきたいと考えている項目 5 つを尋ねた。⑧将来の目標等に関わって、まず将来就きたい職業があるかについて、1 項目を設定した。また、接続行動・非接続意識尺度項目候補（畑野・溝上、2011）の中から 7 項目を抜粋・一部改訂し、用いた。いずれも「全く当てはまらない」から「とてもあてはまる」の 4 件法で尋ねた。これは、溝上・畑野（2011）において、将来の見通しを持ち（接続意識）、それにかかわる行動を取っている（接続行動）学生ほど高い学習意欲や成長感を示すという結果が得られており、学業成績の変化過程に影響する要因として検討する必要があると考えたためである。

質問紙のフェースシート部分には、学生証番号を記入する欄を設けた。これによって、対象者の GPA、単位取得率を把握した。

2-1-3. 手続き

質問紙は、201X 年 7 月の授業時間内に、授業等の学業成績とは関係がないことが説明された上で、配布・回収された。所要時間は 15 分程度であった。

2-2. 面接調査

2-2-1. 対象

質問紙調査に回答した学生の中から、GPA の変化に基づき作成した 3 群について、高維持群 9

名（2年生5名、3年生4名）、向上群9名（2年生5名、3年生4名）、低下・不振群10名（2年生5名、3年生5名）、計28名を抽出し、面接調査の対象とした。

2-2-2. 質問項目

面接調査においては、先に実施された質問紙調査の結果を踏まえ、大学での学びに対する意識や学習方法、成績への自己評価、接続意識が尋ねられた。また、ラポールの形成および生活実態の把握を目的として、通学時間や所属サークルなども尋ねられた。

2-2-3. 手続き

学生が日常的に利用している建物内にある共同研究室において、面接者1名、学生1名で個別に行われた。面接者はX大学で教学IRを主に担当する教員3名と、X学部の教員1名の計4名で分担した。面接の開始前に、発話内容が学業成績とは関係がないことの説明を行った。ただし、特に低下群の学生の場合、直接的に接する機会の多い学部教員との面談は緊張感を増すと考えられたため、学部教員は高維持群のみを担当することとした。また、回答に対する学生の抵抗感を減じるため、通学時間やサークル活動、アルバイト等、学業と直接的には関係のない会話から面接を始め、ラポールを形成した。発話はすべてICレコーダで記録した。面接の所要時間は1人あたり30分程度であった。

3. 結果

3-1. 質問紙調査の結果

分析に際して、対象者の第1 Semester の GPA と調査実施年度前期（2年生は第3 Semester、3年生は第5 Semester）の GPA との差に基づき6群を作成した。表1に、各群の人数および平均 GPA を示す。

この6群間で、各変数に対して比較を行った。①入学時点での基礎学力について、一要因分散分析を行った結果、群間の違いは有意であった（表2、図1）。Bonferroni法を用いた多重比較から、数学、物理において高維持群、低下群は他の群よりも、基礎学力が身につけていたことが示された。また、英語において高維持群、低下群、低迷群は他の群よりも身につけていたと考えていたが、国語においては有意な違いは見られなかった。

表1 学業成績の変化に基づいて設定した各群の人数と平均 GPA および変化量

群	人数	第1 Semester	第3/5 Semester	変化量 (B-A)	
		(A)	(B)		
高維持	高く推移	71	3.99	3.85	-0.14
向上	向上	60	2.57	2.83	0.26
維持	中程度で推移	149	2.98	2.75	-0.23
低下	低下	29	3.72	3.15	-0.57
不振	著しく低下	32	2.85	2.19	-0.66
低迷	低く推移	69	1.75	1.71	-0.04
	全体	410	2.93	2.76	-0.17

②授業の理解度について、一要因分散分析を行った結果、群間に有意な違いは見られなかった。つまり、いずれの群でも授業についていけているかどうかに関する自己評価については違いがないことが示された。

③1日あたりの授業外学習時間について、カイ二乗検定を行った。この際、期待値が5を下回るセルがあったため、2時間以上に該当する回答を丸めて分析した結果、群間に有意な偏りが見られた(図3、 $\chi^2(15)=34.440, p<.01$)。残差分析を行ったところ、高維持群は2時間以上と回答した割合が高く、30分未満および1時間未満と回答した割合が低かった。逆に、不振群は30分未満と回答した割合が高く、2時間以上と回答した割合が低かった。

④効果的だと考える学習方法について、4項目それぞれに対してカイ二乗検定を行った結果、群間の偏りが有意であった(図4、自学自習、 $\chi^2(5)=12.560, p<.01$; グループ学習、 $\chi^2(5)=6.597, n.s.$; 教員への質問、 $\chi^2(5)=13.287, p<.05$; 大学の学習サポート、 $\chi^2(5)=11.695, p<.05$)。そこで、有意な偏りが見られた項目について残差分析を行ったところ、高維持群は、自学自習、教員への質問、大学の学習サポートを有効とする学生の割合が高かった。しかし、大学による学習サポートについては、向上群において有効と考えた学生の割合は低かった。

⑤授業への取り組み方の7項目について、因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った結果、2因子が抽出され、各項目に含まれる内容から、「勤勉性」「主体性」と命名した(表4)。これら2因子について、それぞれ平均得点を算出し、一要因分散分析を行ったところ、いずれについても有意違いが見られた(図5、勤勉性、 $F(5, 399)=9.354, p<.01$; 主体性、 $F(5, 397)=4.863, p<.01$)。Bonferroni法を用いた多重比較の結果、「勤勉性」について、高維持群は他の5群よりも高く、向上群は高維持群を除く他の4群よりも高くなっていた。また「主体性」については、高維持群が他の5群よりも高かった。

表2 入学時点の基礎学力に対する自己評価の分散分析結果

	F	df1	df2	多重比較 (Bonferroni法)
数学	3.908	5	404	** 高維持・低下>他4群
物理	5.022	5	403	** 高維持・低下>他4群
国語	1.065	5	403	
英語	3.376	5	402	** 高維持・低下・低迷>他4群

** $p<.01$

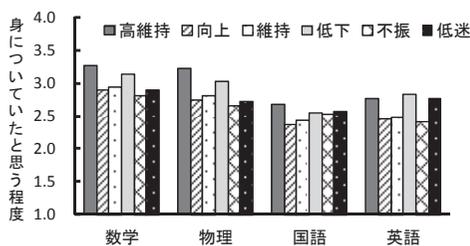


図1 入学時点の基礎学力に対する自己評価

表3 授業の理解度に対する自己評価の分散分析結果

	F	df1	df2
基礎専門科目：数学	0.432	5	404
基礎専門科目：物理	1.697	5	403
専門科目	0.435	5	403
外国語科目	1.584	5	402

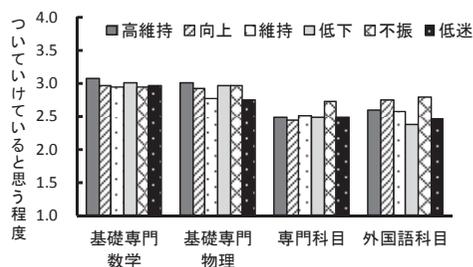


図2 授業の理解度に対する自己評価

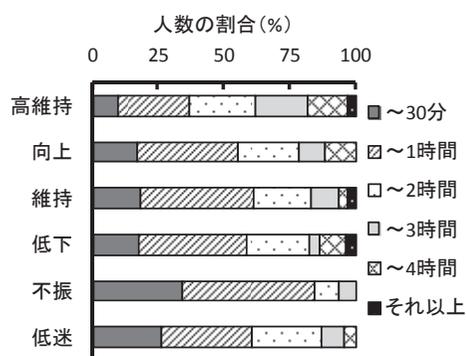


図3 各群の授業外学習時間の分布

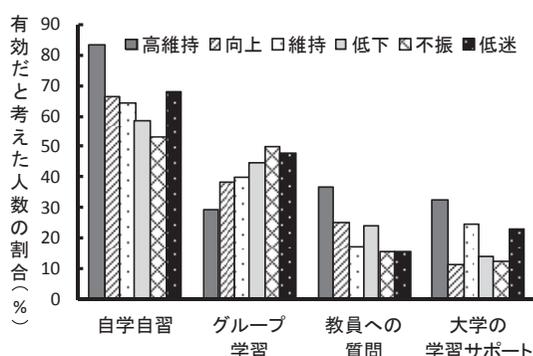


図4 群ごとの有効だと考える学習方法

表4 授業への取り組み方の因子分析結果

	F1	F2
【勤勉性】		
履修登録した科目は途中で投げ出さない	.846	-.089
授業で出された宿題や課題をきちんとする	.745	.037
授業に遅刻しないようにする	.589	.033
【主体性】		
授業でわからなかったことを何らかの手段でわかろうとする	-.141	.789
授業で興味を持ったことについて主体的に勉強する	.009	.611
授業でのグループワークやディスカッションに積極的に参加する	.258	.557
計画を立てて継続的に勉強する	.028	.529
分散説明率 (%)	35.0	12.5
Chronbach's α	.757	.730

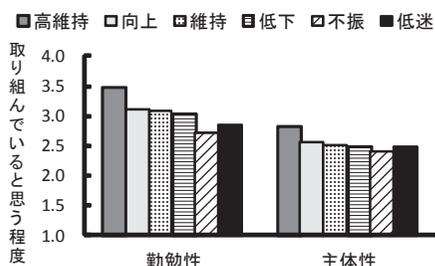


図5 授業への取り組み方に対する自己評価

⑥性格や能力について、9項目それぞれに対し、一要因分散分析を行い、有意な違いが見られた項目について Bonferroni 法を用いた多重比較を行った（図6、表5）。結果から、「私は論理的に考える力がある」について、高維持群は維持群、低迷群よりも高く評価していた。また、「私は変化や刺激を求めている」において、低下群は、向上群、維持群、低迷群よりも評価が低かった。

⑦今後身につけたい力については、項目数の多さおよび選択されなかった項目等により、サンプルの偏りが見られたため、統計的検定を行わなかった（図7-1、7-2）。全体として見ると、専門領域における知識や技術・ノウハウ、外国語で聞き話す力が多く選択されていた。ただし、一般教養を選択した割合については、高維持群が著しく高く、約60%であったのに対し、不振群では20%未満であった。また、社会的・情緒的側面については、いずれの群でも、問題解決能力や論理的思考力、創造力、主体性を身につけたい学生の割合が高かった。ただし、「積極的に人の先頭に立って行動する力」については低下群が、「自分の気持ちや考えを人に伝える力」「人と協調して作業を進める力」については不振群が、「倫理観に基づき行動する力」については維持群が、それぞれ他の群よりも身につけたいとする割合が低かった。

表 5 性格や能力に対する自己評価の分散分析結果

	F	df1	df2	多重比較 (Bonferroni 法)
私は人の先頭に立って行動することが好きだ	.987	5	400	
私はコミュニケーション能力が高いと思う	.656	5	400	
私は人と協調して作業をすることが好きだ	.400	5	400	
私は人の気持ちを察することが得意だ	1.315	5	399	
人に自分の気持ちや考えをストレートに表すことが苦にならない	.172	5	400	
私は行動力があると思う	.863	5	400	
私は論理的に考える力があると思う	3.768	5	399	** 高維持 > 維持・低迷
私は新しいものを創り出していくことが得意だ	1.382	5	400	
私は変化や刺激を求めている	3.192	5	400	** 向上・維持・低迷 > 低下

** $p < .01$

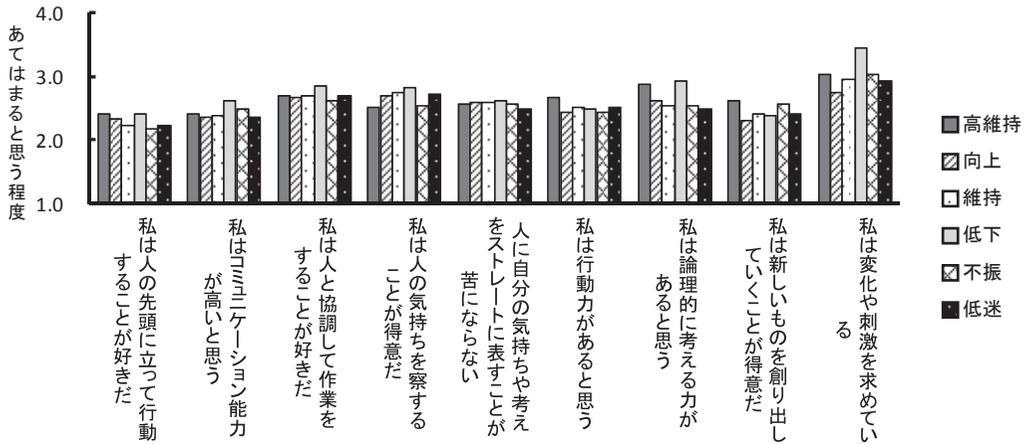


図 6 性格や能力に対する自己評価

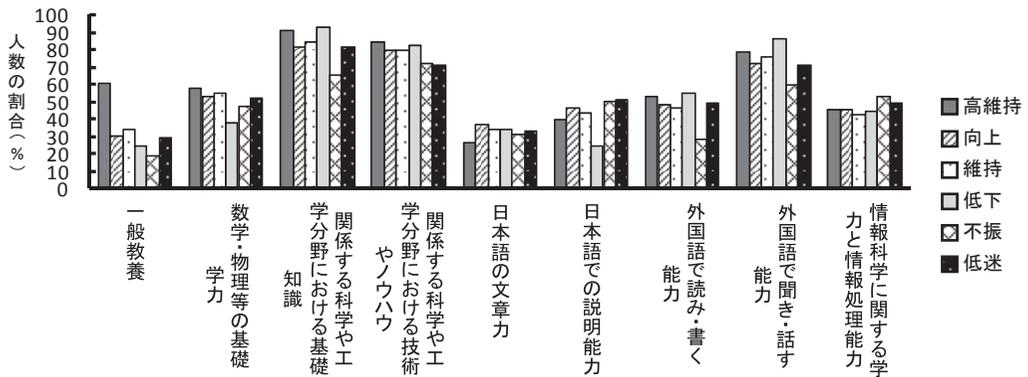


図 7-1 今後身につけたい力 (認知的側面)

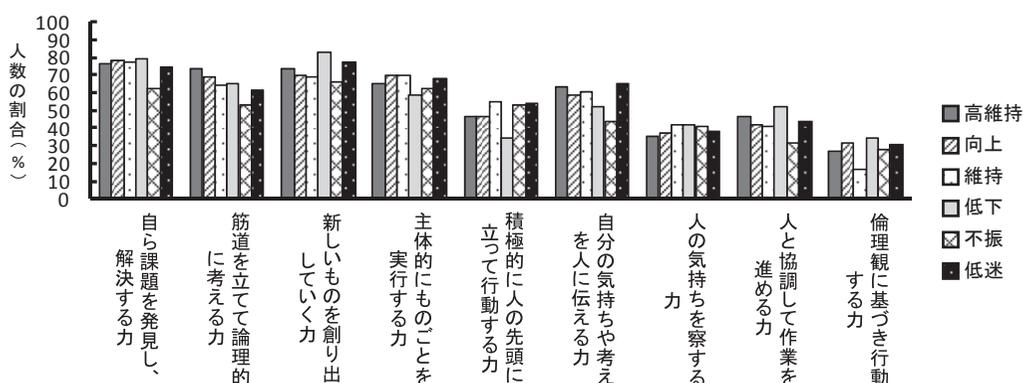


図 7-2 今後身につけたい力 (社会的・情緒的側面)

⑧将来の見通しと接続意識、接続行動について、将来就きたい職業に関して、一要因分散分析を行った結果、群間に有意な違いは見られなかった (図 8、 $F(5, 400) = 1.568, n.s.$)。接続意識・接続行動については、溝上・畑野 (2011) に基づき、接続意識得点、接続行動得点をそれぞれ算出し、一要因分散分析を行った (図 8)。結果、いずれについても有意な違いが見られた (接続意識、 $F(5, 399) = 5.293, p < .01$; 接続行動、 $F(5, 396) = 3.302, p < .01$)。Bonferroni 法を用いた多重比較の結果、高維持群は接続意識、接続行動のいずれについても得点が高く、将来の見通しを持ち、将来に向けての行動をとっている傾向が見られた。一方、その他の群は将来の見通しが明確でなく、将来に向けての行動も取れていなかった。特に接続行動について、向上群はその他に比べて比較的高く、不振群は最も低かった。

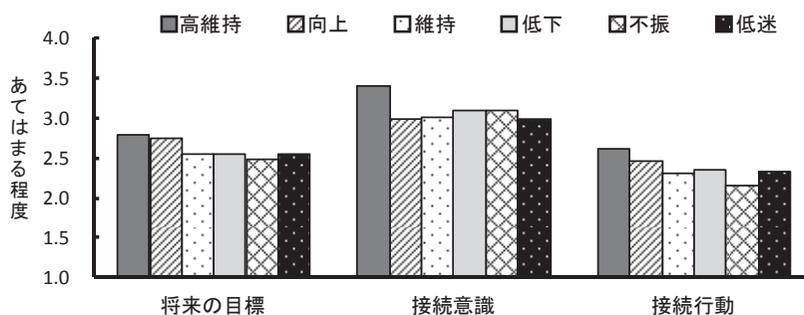


図 8 将来の目標および接続意識・接続行動

3-2. 面接調査の結果

将来の見通し、接続意識・接続行動に関して、質問紙調査の結果に示されていたように、高維持群の学生も含めて、ほとんどの学生は進路を明確にしているわけではなく、就職するか進学するか検討している段階にあった。ただし、高維持群や向上群の学生は「進学はしたいと思っている」や「〇〇のような仕事ができる仕事に就きたい」といった発言が多く、進路についてある程度の方向性を見出していることが示された。一方、低下・不振群の学生は「全然考えていない」

や「まだよくわからない」といったものが多く、進路を検討する以前の段階にあることがうかがえた。

自分自身の成績に対する自己評価について、発話内容に基づき、特に学業成績の変化理由について焦点を当てて分類を行った(表6)。向上群においては、9名のうち7名は、第1 Semester の GPA の低さに自ら危機感を抱き、学習習慣の見直しを行っていた。一方、低下・不振群においては、サークル活動等の正課外活動やアルバイトに没頭し、正課の学びに集中できていなかったことが明らかになった。低下・不振群のうち学業成績低下の原因について、授業内容の困難さが増したことを挙げたのは10名中1名のみであった。また、向上群と低下・不振群のいずれの群においても、特に変化を感じていないと回答した学生が1名ずつ見られたが、実際には2名の GPA は大幅に変化していた。

大学での学びに対する意識として、向上群、低下・不振群のいずれにおいても、試験前以外の時期での学習として、レポートや課題が課されたとき以外はほとんどしないという点で共通していた。また、専門科目の授業についていけているかどうかの自己評価は異なっていたが、「難しいが面白い」と考えている点も類似していた。しかし、一般教養に関する科目については、向上群の学生の数名から「初めて聞く話が多くて新鮮」「難しく好きではないが、必要性は分かる」といった発言があったのに対し、低下・不振群の学生においてはそのような発言は聞かれず、全員が一般教養に関する科目に対して学ぶ意義が見出せていないことがうかがえた。

表6 向上群および低下・不振群における学業成績変化の理由に対する自己分析

<p>【向上群】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第1 Semester の成績を見て、危機感を抱いた (7名) 全体と比較した場合、それほど低い成績ではない学生もあり、個人の中で想定していた成績との比較が行われている可能性が高い。 ・大学生生活に慣れ、学習が楽しくなった (1名) 具体的には「慣れていない一人暮らしということもあり、1回生前期は生活するだけで苦労したが、生活が落ち着き始め、授業に出ていると、大学での学習が楽しくなってきた。」と説明した。 ・変化を感じていない (1名) 実際には1回生前期 1.77 から2回生前期 3.57 と大幅に向上していた。
<p>【低下・不振群】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・サークルに没頭した (4名) 実際にサークルでの活動自体に没頭したのは1名で、残り3名はサークルの友人との遊びを授業よりも優先していた。 ・アルバイトが忙しかった (2名) 具体的には「授業が終わってから、深夜までアルバイトをしていると、予習や復習をする時間が取れない。」と説明した。 ・テレビゲームに熱中した (1名) 具体的には「大学生になって一人暮らしを始めると、誰の目を気にすることなく、遊ぶことができるようになったと感じた。」と説明した。 ・授業が難しくなり、ついていけなくなった (1名) 具体的には「授業の難易度が上がると同時に、課題が増え、授業についていけなくなった。」と説明した。 ・変化を感じていない (1名) 実際には、GPA は2.0 低下していた。

表中のカッコ内の数値は回答者の人数を表わす。

4. 考察

4-1. 学業成績の変化過程

本研究の質問紙調査からは、学業成績を高く維持している学生と低下した学生との間に、自身の入学時点における基礎学力の自己評価や学習への取り組み方、将来に対する考え方などさまざまな点で違いが見られた。こうした結果は学業成績の変化の各パターンを示した学生の特徴やそれぞれの違いを示しているものの、なぜ学業成績が高く維持されているのか、向上あるいは低下したのかといった理由については明確にしていない。一方で、質問紙調査に続く面接調査の結果から、将来についての意識、大学の成績に対する自己評価や大学での学びの意義付けという点において、両群に違いが見られた。具体的には、学業成績を高く維持している学生や成績が向上した学生は、将来の進路について、具体的とまではいかないまでも、ある程度の方向性を持っているのに対し、成績が低下した学生は、方向性自体も定まっていなかった。また、大学での成績に対する自己評価については、成績が向上した学生は、自分の予想を下回る結果に対して危機感を抱くという経験をしていた。彼らは、そうした危機感から、学習時間を意識的に増やしたり、授業態度を改めたりといった、学習行動を適切に変容させていた。一方、成績が低下した学生は、自身の成績に対する危機感が弱い、あるいは危機感を抱いたとしても、サークルやアルバイト等の活動に没頭し、学習習慣を見直すことができていなかった。さらに、大学での学びに対する意義付けに関しては、多くの学生が一般教養にかかわる授業に対する動機付けが高くはなく、専門領域の授業を志向する傾向にあった。しかし、成績を高く維持している学生や成績が向上した学生においては、一般教養の将来的な重要性を十分に理解していることが示された一方、成績が低下した学生においては、大学における一般教養の授業を不要とする考えが見られた。溝上・畑野(2011)によると、将来の目標をより明確に定めている学生ほど、正課、正課外を問わず、充実した学生生活を送っている。本研究の結果と関連づけて考えると、将来の目標が、たとえ方向性だけであっても、ある程度明確なものになると、自己の成績に対する危機感やそれに伴う学習習慣の変容が生じたり、一般教養に対する重要性の認識が高まるのかもしれない。また、学業成績が低下した学生については、入学後の学習習慣が欠如していたことが示されことは、適切な課題を与え、学び方を教えるといった初年次教育や、学びの意義付けの弱さを補うよう、目標設定を支援する広義のキャリア形成支援への示唆を含んでいると言えよう。

4-2. 量的アプローチと質的アプローチの併用の効果

本研究では、学業成績の変化過程に影響を与える要因を題材に、教学 IR における量的アプローチと質的アプローチを併用することの効果を検証することを目的とした。結果から、学業成績を高く維持している学生と低下した学生では、接続意識や接続行動が異なるという実態の把握だけでなく、それと因果的な関係にある大学の学びへの意識や学習習慣の違いが示された。さらに面接調査は、質問紙調査のみからでは明らかにされなかった、成績が向上した学生と低下した学生との違いとして、将来の目標の明確さや自身の成績に対する評価、それに伴う学習習慣の変容が示された。面接調査は、変化過程や因果関係のような変数間のダイナミックな関連を見出す際に有用(社会調査工房オンライン, 2004)だが、これは、たとえある特定の時点における調

査であっても、学生自身による回想から経年データに近い情報を詳細に得ることが可能であることに起因している。したがって面接調査は、カリキュラムを検討する学部教員が、関連する要因も含めて変化過程を把握する際に有用であると言える。

教学 IR という観点からすると、本研究で採用した量と質の二側面からのアプローチは、データの収集および分析といったプロセスのみではなく、レポートのプロセスにおいても有用であった。本研究の結果を、X 学部教授会にて報告した際、出席した教員からは、「平均からは学生の姿が見えないが、学生の生の声が聞けてよかった」や「肌感覚にあう結果だった」という声が聞かれた。このことは、量的なアプローチのみではなく、質的なアプローチによって得られた結果も併せて報告することによって、実際の教育現場で学生と接する教員が、学生の学びの実態や学業成績に影響を与える要因についての理解を促進し、教育改善に対する姿勢を一層促したと考えられる。実際に、X 学部教授会でのレポートを契機とし、X 学部 Y 学科の一部の教員と対話する機会が得られた。Y 学科の教員集団は、既に単位僅少学生や学習に対し困難さを抱いている学生について問題関心を寄せており、初年次教育やリメディアル教育を提供していた。こうした既に問題関心を有している教員集団との対話は、特に、教学 IR を担当するスタッフが学部外のオフィスやセンターに属している場合は、結果をいかにして実際の教育場面に活用していくかといったことを考える上で欠かすことができない。この意味で、量的アプローチと質的アプローチを併用することは、単に要因間の因果関係や時間的な変容といったダイナミックな把握が可能になるだけでなく、レポートの質を高め、教学 IR と FD とのリンケージを図る上で有用であると言える。

量的アプローチと質的アプローチの併用には、教育改善に資するデータを収集、提供する上で有用である一方、調査に多くの時間や労力を要するといった問題もある。ただし、コストの多少は、結果を受けた学部側の満足度やその後の教育改善の実施等から判断する必要があるだろう。たとえば、本研究では、調査対象となる学生が所属している X 学部のカリキュラムを検討する教員が面接者として調査に加わっている。このことによって、精度の高い調査設計および結果の解釈が可能になり、さらには、教学 IR と FD とのリンケージがスムーズに図れたことを考えると、調査に要した時間や労力は無駄ではなかったと言えるだろう。

4-3. 今後の課題

本研究では、教学 IR において量的アプローチと質的アプローチを併用することの有効性が示された。今後は、本研究の対象となった積み上げ式とは異なるカリキュラム体系を持つ人文・社会系学部に対しても、量と質の二側面からのアプローチが有効であるか検証することが求められる。また、本研究では学部教員が面接者として調査に参加することの有効性についての示唆が得られた。しかしながら、学生の実際の行動や考えを正確に引き出すためには、面接者としての一定の知識やスキルが必要である。教学 IR を専門的に担っていない学部教員が面接者となった場合の問題点や留意点等を整理し、それらをどのように克服していくかについて検討が必要だろう。さらに、教学 IR の手法を開発する上で、大学や学部の規模も検討すべき重要な要因である。たとえば、小規模大学であれば、在籍している大多数の学生に対して質的アプローチとして面接調査を行っても、それほど多くの時間を要さないことが予想される。そうした場合、質問紙調査を

実施しなくても、実態の把握と因果関係の特定の両方が可能になる。このことから、量的アプローチと質的アプローチの併用がどのような状況で、またどのようなリサーチ・クエスチョンに対して特に効果を発揮するかについて今後検討していく必要があるだろう。

参考文献

- Anaya, G., "College impact on student learning: Comparing the use of Self-Reported Gains, standardized test scores, and college grades", *Research in Higher Education*, 40 (5), 1999, pp. 499-526.
- Beyer, C. H., Gillmore, G. M. and Fisher, A. T. "Inside the undergraduate experience; the University of Washington's study of undergraduate learning", San Francisco, Jossey-Bass, 2007.
- 畑野快・溝上慎一「大学生の2つのライフの構造分析 1—将来指向性と日常指向性のバランスの観点から—」『第33回大学教育学会大会発表要旨集録』、2011、196-197頁。
- Palomba, C. A. and Banta, T. W., "Assesment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education", San Fransisco, Jossey-Bass, 1999.
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T., "How college affects students", San Fransisco, Jossey-Bass, 2005.
- 甲南大学文学部社会学科情報教育研究センター 「社会調査工房オンライン」 <<http://kccn.konan-u.ac.jp/sociology/research/>>、2004（2012.10.31 最終アクセス）

Development of Student Survey Methods for Institutional Research:

A Study on the Process of Academic Performance Change by the Combined Use of Quantitative and Qualitative Approaches

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

KASAHARA Kenichi (Professor, College of Science and Engineering, Ritsumeikan University)

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

Abstract

The purpose of this study was to develop a student survey method of institutional research, which enables data collection and analysis for educational improvement. Specifically, the effectiveness of a combined use of questionnaire method as quantitative approach and interview method as qualitative approach was examined. The material of this study was changing process of academic performance. By using the two different approaches, the results showed the differences between students who did better academically and those who experienced a drop in performance in the degree of unambiguity of future goal, perception of academic performance, and the presence of learning behavior modification. The combined approach enables not only comprehension of the situation but also specification of variables causally related to focusing issues. Furthermore, this study showed its effectiveness in the reporting phase for deep understanding of student experiences and drawing a road map toward educational improvement.

Keywords

Institutional research, learning outcomes assessment, quantitative approach, qualitative approach

論文

立命館大学の教学マネジメントにおける IR の開発と 可視化のプロセスに関する考察

— デザイン研究の知見を分析視角として —

鳥居 朋子・八重樫 文
川那部 隆 司

要 旨

本研究の目的は、教学マネジメントを支える IR の開発及び可視化のプロセスを解明することである。特に、一義的に捉えにくい IR に対し、造形及び関係調整プロセスとしてのデザインに関する研究の知見を分析視角として用いる。具体的には、IR に関する Data の Interpretation、IR に関する Project の Implication、IR の Vision の Conceptualization の 3 つのフェーズに視点を投げ、立命館大学の事例を分析する。考察の結果、同大学における IR の開発及び可視化のプロセスの特質は、「学びの実態調査」のデータを介して、IR プロジェクトと学部の対話を「往復的」（デザイン研究で言うところの「反復」）に行い、データの「分析結果」（同「プロトタイプ」）を共有することで、教学マネジメントのアクターとしての学部の「問題関心」（同「二次的理解」）を引き出すことに成功している点等に認められる。

キーワード

Institutional Research、教学マネジメント、学習成果測定、IR の開発プロセス、IR の可視化プロセス、デザイン、立命館大学

1. 本研究の目的及び課題

1-1. 目的と問題意識

本研究の目的は、高等教育機関の内部質保証に資するような教学マネジメント¹⁾を支える Institutional Research（機関調査：以下、IR と略記）の開発及び可視化のプロセスを明らかにすることである。今日、高等教育の質保証という国際的な課題のもと、日本の大学においても根拠に基づく教学マネジメントの実効性を高めることへの要請が強くなっている。とくに、教学マネジメントの中心的な取り組みとして、学生の学習成果の測定とその結果に基づく教育改善が注目されつつある。こうした要請に対して大学がいかに主体的に応えるかは、内部質保証システムの構築につながる課題として、2011 年度に第 2 サイクルに入った認証評価の観点からも重視され

ている。つまり、PDCA (Plan-Do-Check-Action) サイクルに即した教学マネジメントを実現するための前提として、根拠に基づく教学マネジメントを支える機能としての IR を同サイクルと一体的にわかりやすく可視化し、内部質保証のアクター²⁾ の理解を促すことの重要性が高まっているのだと見てよい。IR とは、「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われるリサーチ」(Saupe, 1990, 1) である。IR は、組織のミッションや目標に応じたりサーチ・クエスチョン (いわゆる「お題」) を立て、それに即したデータ及び情報を収集・分析し、結果を内部質保証にかかわるアクターらと共有し、次期計画に反映させていくことに貢献する。これら IR の可視化に対するニーズの背景には、説明責任の観点から、高等教育へのアクセスがユニバーサル段階にある日本において、個々の大学が社会から期待される教育成果を挙げているのか否かを問う人びとの厳しいまなざしがある。

こうした状況を受け、機関レベルの「自己点検・評価」活動の蓄積や高等教育関連学会等における IR をめぐる議論の展開も相まって、日本の大学関係者の間に IR とは何かについての認識が徐々に広がってきている。とはいえ、大学の内部組織に IR の機能をいかに位置付け、その機能の発揮にどのようなアクターがかかわり、最終的にいかにして教育改善に結び付けていくのかといった実践的な課題の解決は、個々の機関の意思決定や組織文化に即しながら模索されているところであり、対応が十分とは言い難い。

そうした中、大学における教学マネジメントや IR の開発及び可視化にかかわっては、とくに諸外国に先駆けて IR が生成・展開したアメリカにおいて実践や研究の蓄積が厚い (Association for Institutional Research (AIR), 2009; Delaney, 2009; Swing, 2009 等)。ことに AIR は、IR が提供するレポートの読み手が情報に基づいた議論のための知識ストックの一員となるように、読み手とつながった内容や図表を備えた効果的なレポートを作成する方法を検討している (AIR, 2009, 2)。そこでは、IR において効果的に情報を報告することは芸術及び科学の両方であると見なされ、レポートの表やグラフが読み手を引きつけるか否かにかかわらず、情報がうまく表出された視覚表示は、読み手にとって IR 担当者が何を伝えようとしているかを理解するのに有用であり、後々活用できるよう重要な情報を覚えておくことに役立つとされている。IR の可視化が、情報伝達における単なる表示方法や様式の巧拙を超え、学内の情報活用の一翼を担う人的ネットワークの構築を目指して意図的に進められているのである。

一方、日本においては、AIR がまとめた IR ハンドブックの翻訳書 (ハワード, 2012) によって、アメリカ等において蓄積された IR の知見が紹介されている。あわせて、個々の機関における IR の萌芽的な取り組みが実践的かつ学術的な観点から検討されつつある。たとえば、沖・岡田 (2011)、鳥居 (2011)、宮浦ほか (2011)、東北大学高等教育開発推進センター (2011)、山田 (2012) では、日本の大学における IR の開発にかかわる実践が部分的に紹介されている。また、教学マネジメントにおける IR の中でも個別大学における学生調査に基づく教育改善への示唆に関しては、岡田ほか (2011)、岡田・鳥居 (2011)、Torii & Kawanabe (2012) 等の研究がある。このように、IR に関わる多様なアクターがその機能を理解し効果的に活用するための基盤として、IR の重要性に対する認識や議論が広がりつつあるが、総じて教学 IR の開発及び可視化のプロセスの全貌に関しては、実践に基づく研究成果の蓄積は薄い。

このような実状に照らし、大学の教学マネジメントを支える IR の開発及び可視化のプロセス

を追究する本研究の意義は大きく2つある。第1に、IRの連続した諸相を、まずは学内のアクターにわかりやすく伝えることを重視する点である。第2の意義は、機関の枠を超えて、IRの実践の蓄積から得られた知見やノウハウを含めて可視化していく営みを重んじる点である。すでにIRの専門学協会が活発な活動を展開している北米やアジア・オセアニア、欧州等に比して、日本ではIRをめぐる研究や実践、理論や方法等の情報を継続的かつ恒常的に共有できる場がきわめて限られており、議論の機会の創出と充実が急がれる。

1-2. 分析視角及び具体的な課題

以上の諸点から、IRの開発及び可視化のプロセスの全貌を解明することの意義は実践的にも研究的にも大きいと言えるが、重要なことはいかなる視点でそのプロセスの分析を行うかであろう。すなわち、開発及び可視化のプロセスを単なる時系列による記述で写しとることに止まらない、有効な分析視角の設定にかかわる問題である。これまでのところ、IRを正確に定義することの難しさについては、ハワードが指摘するように、IRの機能が担う役割が、機関のニーズ、願望、及びIR担当者のスキルや関心によって定まる傾向にあるということとともに、IRが活用してきた方法論が多様であることに原因が求められている。それは、IR担当者が自らの職務を遂行する上で、教育学、オペレーションズ・リサーチ、システム分析、評価論、コンピュータモデリング、プログラム予算、政策研究、アウトカム評価、計画モデル等の多数の方法論を活用してきたことに起因する（ハワード、2012、237）。かかる方法論の多彩さゆえに、高等教育機関のマネジメントにおける応用研究の一形式として記述されてきたIRの機能を十全に捕捉し得る理論枠組みの同定が困難であったと考えられる。

こうした問題にかかわって、八重樫は鳥居・八重樫（2012）における国内大学のIRの実践報告に対して、IRの一連の流れの可視化にデザイン研究の知見の適用を試みている。そこでは、4大学の実践報告を手がかりに、IRの可視化のフェーズが3つに分節されている点が注目に値する。具体的には、（1）「IRに関するDataのInterpretation」としてIRに関する調査にて得られたデータの解釈が行われるフェーズ、（2）「IRに関するProjectのImplication」としてIRに関する取り組みの公開と共有を行うフェーズ、（3）「IRのVisionのConceptualization」としてIRとは何か、IRは何に対して、何を明らかにすることができるのかを追究するフェーズである（八重樫、2012）。

本来、「デザイン」とは、色やかたちを操作する造形行為のことだけではなく、様々な文脈・立場・理念を持ったアクターから繰り出される意見・考えを踏まえつつ、ひとつのかたちある成果（広義の造形物）にまとめあげていく関係調整プロセスである。しかし、一般にはその造形的側面ばかりが強調され、造形と関係調整プロセスが不可分であることはデザインの専門分野外ではあまり語られてこなかった（八重樫、2012）。一方、デザインの可視化技術は、最終的な製品のスタイリングや美観の形成にのみ貢献してきたわけではなく、デザイナーたちの多くは常にユーザーに焦点を当て、まだ製品仕様が明確でない開発の初期段階から、プロトタイプやスケッチ等の可視化技術を利用してそのコンセプトやビジョンを表現することで、ユーザーのニーズや欲求の把握を繰り返し、製品の仕様を明確化していく³⁾。プロトタイプ等を見て意見を持つのは、製品開発プロセスに関わるさまざまな参加者も同様である。そのため、製品開発の初期段階から

開発チームのコミュニケーションを活発にし、プロトタイプを提示することによって、互いの製品に対する認識・理解の齟齬やぶれを防ぐことができる。そしてそれは、部門間の協力が重視される研究開発部門やマーケティング部門等をはじめとして (Johnes & Shelton, 1988)、コンセプト創造等の製品開発の上流から生産等の下流までコンセプトを一貫して保持することに貢献する。

このように、デザインのプロセスは、リサーチ・クエスチョンに照らしてデータ及び情報を収集・分析し、結果を内部質保証にかかわるアクターらと共有し、次期計画に反映させていく IR の諸相と類似していると捉えられ、そこにデザイン研究の知見を活かす可能性が見出せる。そこで、本稿では IR の可視化において有用だと考えられるデザイン研究の知見を分析視角として用い、大学の教学マネジメントにおける IR の開発と可視化のプロセスを考察する⁴⁾。

とくに、13 の学部にわたって約 33,000 人の学士課程学生を擁し、教学 IR の柱として学生実態調査を進めている立命館大学に着目する。立命館大学における教学 IR の機能は、同大学教育開発推進機構の特定プロジェクトである IR プロジェクトが主に担っている。同プロジェクトは、「教育開発推進機構教育開発支援センターの IR は、全学の学部・研究科・教学機関等と協働し、教学改善の意志決定に資するデータの収集、分析、報告を通じて立命館大学の『学びのコミュニティ』の成長を支援する」というミッション・ステートメントの下、2009 年度に活動を開始した。大学の改善努力を具体的に検証する教育効果の測定として質を把握することを目的に、学士課程学生の正課における学びに焦点を当てた「学びの実態調査」を開発・実施している⁵⁾。ここで得られた学生による自己の学びに対する評価において、入試方式や学年等の学生の属性データ、単位の取得状況や学業成績、プレイスメントテスト等の各種成績にかかわる教務データとあわせて分析を行うことで、リサーチ・クエスチョンに対する解を求め、データに基づく教育改善を指向している点に特徴がある (鳥居, 2011; 宮浦ほか, 2011)。

以上のように、立命館大学の IR プロジェクトは、大規模総合大学において学生実態調査の企画・実施・分析・報告を学部や教学機関等と協働して進め、学習成果にかかわるデータや情報に基づいた教育改善を段階的に推進している事例であり、IR の開発と可視化のプロセスの検証に堪え得る条件が一定整ってきていると見なせる。分析視角として、IR の開発及び可視化において有用と考えられるデザイン研究の知見を整理した上で (第 2 章)、立命館大学の取り組みを検討する (第 3 章)。最後に、これらの考察をふまえ、教学マネジメントにおける IR の開発及び可視化のプロセスの特質を明らかにし、今後の課題を導出する (第 4 章)。主な分析対象は、これまでに公表された立命館大学の教学 IR に関する論稿やウェブサイト、IR プロジェクトを中心とした学生実態調査の開発プロセス等が記された内部資料及び公開資料等である。

2. 分析視角としてのデザイン研究の知見の整理

前出の八重樫 (2012) によって提出された IR の可視化の 3 つのフェーズは、IR の一連の流れを描出する枠組みを提供している点で新規性を有するが、そこで適用されているデザイン概念の分類基準や、適用の根拠の説明は十分ではない。そこで、ひとまずデザイン概念の整理及び IR との関連性についての検討をさらに深める必要がある。以下の節では、(1) IR に関する Data の Interpretation、(2) IR に関する Project の Implication、(3) IR の Vision の Conceptualization の

3つのフェーズのそれぞれに、どのようなデザイン研究の知見が適用できるかについての検討を加え、本稿における分析視角としての有用性をさらに追求していく。

2-1. IR に関する Data の Interpretation

これは IR に関する調査で得られたデータの解釈が行われるフェーズであり、たとえば、学生に対する調査によって得られたデータから、教学に活かすための解釈を試みる位相に相当する(八重樫, 2012)。IR の可視化においては、得られたデータをどのような観点から分析し、いかに解釈するかということが前提になると考えられる。デザインにおいても、対象となる製品やサービスのコンセプトをつくる際にさまざまなデータの解釈が行われる。デザインによって生み出される価値とその思考方法を意味する「デザイン思考」においては(ブラウン, 2008)、その場で「作りながら考える (Build to Think)」ことが重要視され(ケリーほか, 2002)、コンセプトをつくるためにプロトタイプによる可視化を積極的に行うことが、製品やサービスの革新性を実現するために重要であると主張されている。つまり、迅速なプロトタイピング、検討、改善のサイクルを何度も繰り返すことによって、アイデアを洗練させていくことができるのである。また、プロトタイプを用いることによって、他者との会話が促され、自分と他者のそのモノや背景に対する解釈や理解の齟齬を実感することができ、解釈者個人の一義的な解釈を回避することができる。

これに関連してクリッペンドルフ(2009)は、デザイナーがデザインしているものに対する自分の考えを「一次的理解」と呼び、他者が理解している多様な世界の理解のことを「二次的理解」と呼んだ上で、デザインにおける二次的理解の重要性を主張している。二次的理解の対象は、独立したユーザーの個人的・主観的な理解ではなく、ステークホルダーのネットワークやコミュニティにおいて間主観的に構成される意味についての理解である(クリッペンドルフ, 2009)。よって、このフェーズで重要だと考えられるデザイン研究の知見は、(1) 迅速なプロトタイピング、検討、改善のサイクルを反復すること、(2) プロトタイプを用いることで、他者との会話を促し、個人の一義的な解釈を避けること、(3) 二次的理解を重視し、デザインのステークホルダー間の討議に参加すること、の3つにまとめられる。

2-2. IR に関する Project の Implication

これは IR に関する取り組みの公開と共有を行うフェーズであり、たとえば、調査によって得られたデータの解釈結果を、誰にどのように公開・共有すべきかを検討し実行する位相に当たる(八重樫, 2012)。IR の可視化においては、得られたデータの解釈結果をいかに見せていくか、とくにその「表現方法」が問題になると想定される。デザインはモノの審美性に大きく関わることは無視できない⁶⁾。製品やサービスにおいて、たとえ機能が同じでも、外観さえ変化させれば顧客にとっては全く新しい価値になり得る。さらに、顧客はその外観から機能性を判断することもあり、外観と機能は切り離せない関係にある(Hoegg & Alba, 2011; Townsend et al., 2011)。

ことに、モノの表現要素とその享受者の理解との関係性を浮き彫りにするには、前項で言及したように二次的理解が必要であり、デザインのステークホルダー間の討議に参加することがこのフェーズでも重要になる。さらにここでも「デザインする」ことと「ユーザーからのフィード

バックを収集する」ことを反復しながら進めることが特に重要⁷⁾であり、作業のプロセスを見通す上で大きな価値を持つと考えられる。したがって、このフェーズで重視すべきデザイン研究の知見は、(1) 表現要素と享受者の理解の関係性の評価検証を積み重ね、視覚表現の言語としての構成原理を確立していくこと、(2) 二次的理解を必要とし、デザインのステークホルダー間の討議に参加すること、(3) 「デザインする」ことと「ユーザーからのフィードバックを収集する」ことを反復しつつ作業を進めること、の3つにまとめられる。

2-3. IR の Vision の Conceptualization

これは IR とは何か、IR は何に対して、何を明らかにすることができるのかを追究するフェーズであり、IR の全貌の可視化において明らかにされるものは何かを根源的に問う位相である。クリッペンドルフ (2009) は「デザインとはモノの意味を与えること (Design is making sense of things)」と定義しているが、モノの意味は社会的・文化的な制約を受けるため、誰か特定の者が一義的に定義することはできない。クリッペンドルフが指摘するように、デザインは単に技術的もしくは合理的な問題解決活動から、個々に異なり潜在的に矛盾している興味を持つステークホルダーのネットワークやコミュニティを信頼する社会的なプロセスへと変化している。そこでデザイナーは「自分たちのプロジェクトに、ステークホルダーを参加させ、反対者を支持者に変え、一致しない視点を協議し、異なった専門家の知識を利用し、人工物の開発を先に進めるために、ステークホルダーを信頼する必要」(クリッペンドルフ, 2009, 72) がある。

また、バルガンティ (2012) は、このステークホルダーのネットワークやコミュニティにおける様々な意思疎通・叙述・実践活動等の相互作用を「デザイン・ディスコース」と呼び、デザインの成功の鍵はデザイン・ディスコースの良否にあると述べる。さらに、特にデザイン・ディスコースにおいて主要な解釈者 (モノに意味を与える = デザインの意味を解釈する者) を特定し、耳を傾け、引きつけることが重要な鍵を握ると主張している。「IR とは何か、IR は何に対して、何を明らかにすることができるのか」という問いは、「IR にどのような意味を与えるか」という問いに読み替えられ、その「意味」は、IR に関わる多様なステークホルダーのネットワークやコミュニティでの相互作用 (ディスコース) において生起するものと考えられる。よって、このフェーズで重要だと思われるデザイン研究の知見は、(1) モノの意味とは社会的・文化的な制約を受けるため、誰か特定の者が一義的に定義することはできず、それぞれに異なった潜在的に矛盾している興味を持つステークホルダーのネットワークやコミュニティにおけるデザイン・ディスコースにおいて生起する。よってその関係調整という役割がデザインにとって重要なものとなる、(2) デザインの成功の鍵は、デザイン・ディスコースの良否にあり、特にデザイン・ディスコースにおいて主要な解釈者を特定し、耳を傾け、引きつけることが重要な鍵を握る、の2つにまとめられる。

以上、縷々検討したように、デザイン研究の成果から本稿の分析視角を設定するためのより具体的な知見が抽出された。大学という組織における IR の開発及び可視化の追究では、潜在的に矛盾しているアクターたちの多様な視点をどのように協議するかが本質的かつ重要な課題であり、それゆえこれらデザイン研究の知見を手がかりとすることが有効だと考えられる。

3. 立命館大学における教学 IR の開発及び展開

3-1. データに基づく教学マネジメントの促進

前章において示されたデザイン研究の知見に基づく分析視角を用い、教学 IR の開発及び可視化のプロセスを検討するにあたって、以下ではまず、立命館大学における教学 IR の特質を検討していく。立命館大学の「学びの実態調査」は、2012 年度で第 4 回の実施を迎える。2009 年度の第 1 回調査の実施以来、調査項目の洗練化が段階的に行われ、大学の「入り口」と「出口」における学生実態の把握のための新入生調査と卒業生調査が企画・実施されるようになり、実施学部及び調査対象学年が漸次拡大している⁸⁾。調査開始当初は IR プロジェクトと学部との協働から始まったが、こうした学生の学びに焦点をあてた「学びの IR」のアプローチの充実と規模の拡大に伴って、IR プロジェクトと学部以外の部局との協働の機会も増えつつある（鳥居ほか、2012）。その一例に、学生へのキャリア支援を提供するキャリアオフィスとの協働が挙げられる。既に、「学びの実態調査」は第 1 回調査の初期設計段階においてキャリアオフィスとの協議を経ており、同オフィスが主管・実施する「卒業生・修了生」アンケートにおける設問項目との関連性について検討がなされていた。両調査はいずれも対象学生に学籍番号の記入を求めているため、データ収集後に 2 つの結果を対応づけることが可能である。こうした条件の下、学生の在学中の学びと卒業時点における進路という学習成果との関連性を明らかにするための分析が実現した（Torii & Kawanabe, 2012）。

第 2 に、個々の学生の経年的な変化の分析に堪え得るデータが 4 年間で蓄積されてきたことに伴い、データの管理や運用に関する情報システム課との協働が進められている⁹⁾。ここでは、情報システム課が保有している知識として、学内のどこに、どのような種類のデータが、いかなる形式で蓄積されているのかについての情報が IR プロジェクトに提供される。かたや IR プロジェクトは、教学マネジメントにかかわる顕在的、潜在的なニーズを示し、それに応じるために必要となるデータ内容や分析時に活用しやすいデータ形式についての情報を提供する。こうした知識の相互提供を通じて、各部局が有しておくべきデータや改善すべき点等を明らかにしつつ、より有効なデータベースの構築に向けて検討が重ねられている。学内の各所に散在しているデータを整理し、活用可能な形にしておくことは、今後の IR 活動を安定的に支える条件を整え、さらに高度な分析を可能にする基盤を強固にし得る。

上記のような連携の拡大だけではなく、IR プロジェクトと学部との対話も開発当初に比して大きく展開されるようになってきている。たとえば、「学びの実態調査」を拠り所とした理工学部との対話から、既存の調査のみでは明らかにできない要因に関して、協働という形で新規調査を企画・実施するという実践が行われた（笠原、2012）。同調査の企画・実施において特筆すべきは、IR プロジェクトないし教育開発支援センターの側からではなく、理工学部の側からディプロマ・ポリシーにかかわる明確なリサーチ・クエスチョンが出され、実際の面接調査の場にも同学部執行部の教員が参加したことである（笠原、2012）。カリキュラムや授業改善に関する専門性及び調査、分析に関する専門性を備えた IR プロジェクトと、学部の学習・教授の文脈に精通している教員とが共に調査を実施することによって、双方にとって意味のある示唆がもたらされた。具体的には、学部側は成績の上位層及び下位層の学生の学びの実態をより正確に把握することがで

き、より実効的な教学システムの構築に向けて、リメディアル教育や初年次教育の充実を図るための根拠資料が得られたことである。なおかつ、IR プロジェクト側は、教育改善に資するデータの収集及び分析の枠組みの整備を進めることができた。これは、立命館大学の IR プロジェクトが FD 活動を支援する教育開発推進機構教育開発支援センター内に位置することにも起因していると考えられる。この他にも、学内で新規に開始されるプログラム（文学部「キャンパス・アジアプログラム」）の効果検証にかかわる調査の設計や、効果検証の方法を予め科目設計に組み込んだ初年次科目（薬学部）の開発等、「学びの実態調査」の延長線上で教学 IR に基づく教育の質向上の実践が展開を見せている¹⁰⁾。

3-2. 教学 IR のコンセプト共有にむけた可視化

これまで見てきたように、立命館大学の「学びの実態調査」を軸とした IR プロジェクトの取り組みの展開は、教学にかかわるさまざまなアクターとの「対話」に基づく。対話を通じて、各アクターが有している問題関心を具体的な学生のデータを素材として明確化し、介入点を特定したり、仮説を検証したりするために必要なデータや分析観点を共有していく。さらに、データの分析結果についての解釈を共に行っていく中で、教育改善への道筋を描いていく。こうした一連のプロセスを考えると、IR プロジェクトだけでなく、関与しているアクターもまた、リサーチ・クエスションの発見、調査の設計、調査の実施、データの分析、結果の解釈といった教学 IR の各局面について意識を向けることになる。つまり、IR プロジェクトと各部署との「対話」そのものが、教学 IR のコンセプトが学内で共有される機会になっていると言える。

とりわけ教学 IR の可視化においては、実際のデータに基づく「対話」を通じたコンセプトの共有以外に、IR の取り組みの成果を関係者にレポートしていくことが重要である。立命館大学の IR プロジェクトによるレポートは、主に、(1) 学部執行部へのレポート、(2) 全学へのレポート、(3) 大学執行部へのレポート、の 3 つに分類される。

教学マネジメントにおけるミドル・マネジメントに相当する学部執行部へのレポートとしては、「学びの実態調査」の分析結果のフィードバックを中心に行っている。データの分析に関しては、高等教育研究の領域で確立された理論やモデルに基づいた分析だけでなく、学部側の問題関心を加味した分析も行う。このレポートは、上述のように「対話」を重視していることもあり、一度かぎりのフィードバックで終わることはなく、複数回繰り返される。具体的には、基礎集計結果を提供する第一次フィードバック、IR プロジェクトが設定した標準分析方針による結果の第二次フィードバック、学部のニーズに応じた分析結果の第三次フィードバックである。また、レポート資料のグラフや表のレイアウト、そこに含めるべき情報等も、アクターの意見を反映させながら段階的に洗練化が進められている。

全学へのレポートとしては、IR プロジェクトが作成・発行（学内限定）する「学びの IR レポート」が挙げられる。このレポートは、立命館大学生の学びにかかわるデータや情報を共有し、「学びのコミュニティ」の成長について、全ての学生及び教職員が共に考えていく契機となることが目指されている。レポートは図 1 のようなイメージで、立命館大学の情報端末利用者 ID を持つ学生・教職員であれば誰でも Web 上で閲覧することができ、2013 年 1 月時点で 11 号まで発行されている。レポートの内容構成は、立命館大学の学生、教職員から出され

たさまざまなりサーチ・クエスチョンに対して、「学びの実態調査」の結果や成績等の教務データ、留学生や奨学金受給学生にかかわるデータに基づきながら応答するという形式をとっている。IR プロジェクトが独自に考案したりサーチ・クエスチョンではなく、学生や教職員の実際の関心に基づくという点で、レポートで扱われている内容は学内のアクターらに親近感を抱かせ、なおかつ感覚的に納得しやすいものになっていると言えよう。また、誰にとっても分かりやすく、目を引くものにするため、IR プロジェクト内の「対話」を超え、多様なアクターとの「対話」を重ねながら、適切な用語の用い方や図表の示し方等の可視化の手法の高度化が目指されている。

しかしながら新たな課題も見えてきている。筆者らが担当する授業で実施した学生アンケートでは、「グラフや表がカラフルで見やすい」や「肌感覚に合う内容で理解しやすかった」といった、視覚表現を肯定的に評価する記述が多く見られた¹¹⁾。その一方で、「これまでの学びの振り返りに役立ったか」という問いと、「今後の学びに役立つか」という問いのいずれにおいても、否定的な回答が約6割を占めた(図2、図3)。ここから、視覚表現の点に関しては概ねユーザー側の視点に立てていると見せるものの、特に学生の視点に立ったレポート内容についての吟味とフィードバック情報のさらなる収集の強化が課題であることが示唆された。

最後に、大学執行部へのレポートである。教学 IR に基づく意思決定を促進していく上で、教学のトップ・マネジメントに対して、学生の学びの実態を報告することは不可欠である。学びの実態調査の第4回サイクルを迎え、総長と IR プロジェクトの「対話」の機会が設けられ、トップ・マネジメントの視点から、「学生の高校までの学びと大学での学びとはどのような関連

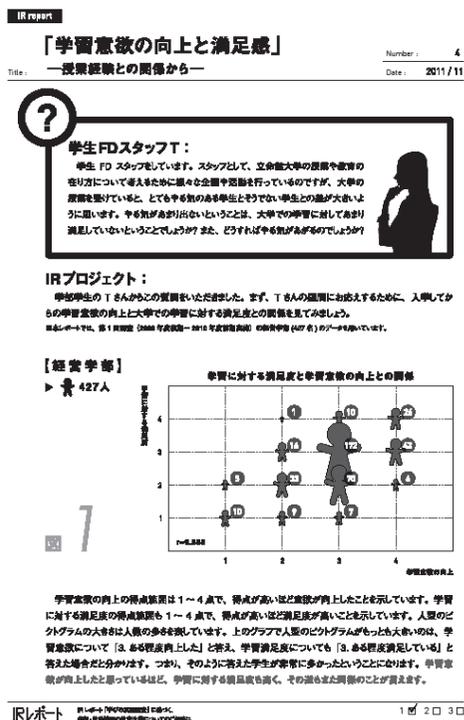
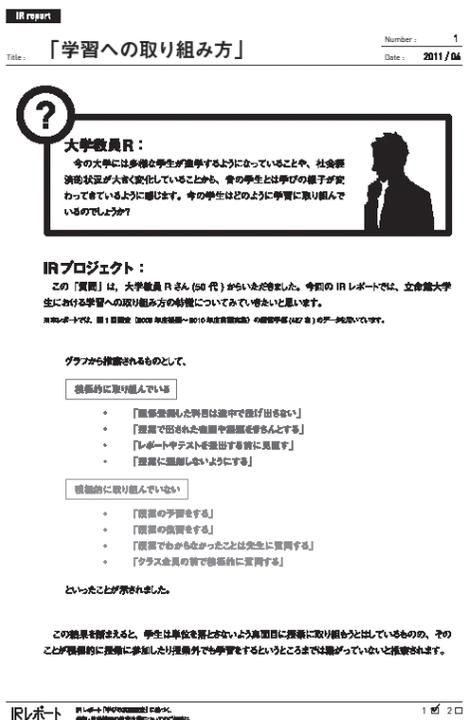


図 1 「学びの IR レポート」のイメージ

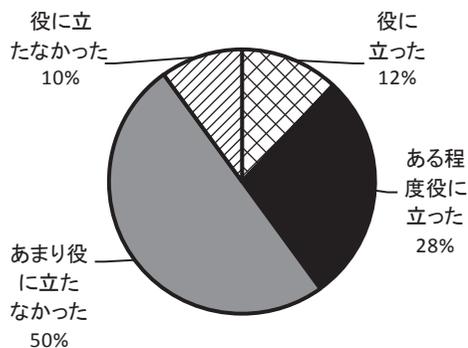


図2 IRレポートに関するアンケート結果

(「レポートはこれまでの学びの振り返りに役立ったか」に対する回答者の割合)

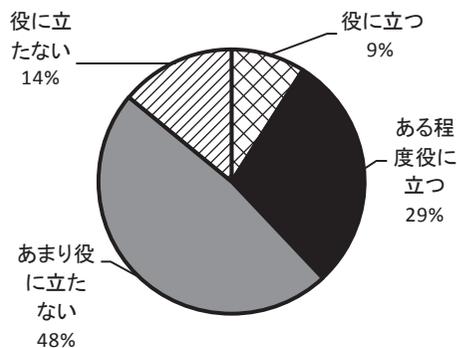


図3 IRレポートに関するアンケート結果

(「レポートは今後の大学での学びに役立つか」に対する回答者の割合)

があるのか?」というリサーチ・クエスチョンが提出された¹²⁾。また、教学部執行部からは、その時々課題に即したアドホックな分析依頼が出されている。たとえば、特定の入試方式で入学した学生の学業成績の変化に対し、そうした学生の学習スタイルに注目して、学生支援策の検討材料を得ること等である¹³⁾。さらに、全学の副学部長や副研究科長と教育開発推進機構のメンバーが参集するFD懇談会の場において、2012年度後期に「学びの実態調査」の報告がなされた¹⁴⁾。ただし、現時点においては、教学のトップ・マネジメントへのレポートの機会が安定しているとは言い難く、今後はレポートの連携体制を緊密にしていけることが求められる。

4. 考察及び結論

4-1. 教学 IR の開発及び可視化プロセスの特質

以上、立命館大学における教学 IR の開発及び可視化のプロセスについて概観してきた。その有効性や評価すべき点、限界点及び今後の課題等の特質はどこにあるのか。本章では、IR の可視化の3つのフェーズとそれにかかわるデザイン研究の知見に即した分析視角に基づき考察する。

第1に、IR に関する調査にて得られたデータの解釈が行われるフェーズ (Data の Interpretation) である。ここで利用可能なデザイン研究の3つの知見を教学 IR の文脈に引き寄せれば、データの分析結果をアクターと共有することによって、アクター側の問題関心を引き出し、さらにそれに基づいた新たな分析を行い、再び結果を共有することの重要性が示された。立命館大学の教学 IR の取り組みでは、「学びの実態調査」は設計から、分析、結果の解釈に至るまで、全てのプロセスにおいて、データを介した学部との「対話」が往復的に行われている。つまり、具体的なデータとして示された学生の学びの実態の分析結果 (プロトタイプ) を学部と共有することで、IR プロジェクトによる一義的な結果の解釈を避け、実際の教学の場面に精通している学部側の問題関心 (二次的理解) を引き出すことに成功していると言える。一方、デザイン研究の知見で指摘されているプロトタイピングの迅速さについては今後の課題の1つであり、より速やかな調査結果の受け渡し求められる。

第2に、IRに関する取り組みの公開と共有を行うフェーズ（ProjectのImplication）である。ここで利用可能なデザインの3つの知見は、レポートを受ける側の視点に立ち、常に洗練化を繰り返すことの重要性であった。立命館大学の事例を見れば、学部との「対話」は必要に応じて繰り返し行われていることから、機関のミドル・マネジメントに相当する学部執行部からの「フィードバックの収集」は「学びの実態調査」の開始期に比して大きく充実してきていると言える。また、全学に向けて発信されている「学びのIRレポート」に関する学生からのフィードバックの収集も実施されつつあるが、公開と共有をさらに強化する必要性が確認された。

第3に、IRとは何か、IRは何に対して何を明らかにすることができるのかを追究するフェーズ（VisionのConceptualization）である。ここで利用可能なデザイン研究の2つの知見は、まさに立命館大学の教学IRが重視しているアクターとの「対話」を指す。しかし現時点では、個々の学部とIRプロジェクトという、あくまでも二者間での「対話」にとどまっている。個々の学部とIRプロジェクトという二者間の協働を通じて、教学IRのコンセプトは徐々に浸透しつつあるものの、学部の壁を越えた複数部局による横断的な「対話」はいまだ実現されていない。今後、IRプロジェクトが提供する学生の学びの実態に関するデータを軸として、各学部やオフィス、センター等、異なるミッションを持つ複数の部局が互いの視点を共有していくことで、局所的ではない、面としての広がりを持った全学的な教学IRのコンセプトの可視化が期待される。

4-2. まとめと今後の課題

もとより、高等教育の質保証の課題の下で大学の教学マネジメントに関与するアクター及び組織は多様で重層的であり、なおかつ個々のアクターの立場や利害は一律ではない。そこでは、潜在的に矛盾している、アクターらの一致しない視点をどのように協議し調整するかが重要な課題の一つになる。立命館大学の事例検討においては、内部質保証のアクターらのさまざまな関心や思考を、「学びの実態調査」という学習成果測定ツールによるデータで凝集し、具体的な教学改善への道筋をつけていく上で、デザイン研究の知見を補助線として教学IRの開発及び可視化のプロセスを読み解いていくことに一定の有効性を認めることができた。とりわけ、IRの可視化で重視すべきは、データの美的な見せ方に終始する狭い議論ではなく、様々なアクターの利害関係調整プロセスに適合するデータの提示と利用方法の検討であった。これは、情報伝達における単なる表示方法や様式の巧拙を超え、学内の情報活用の一翼を担う人的ネットワークの構築を意識したAIR（2009）のアプローチとも合致している。こうした視座によって、IRの機能への理解を観念的なレベルに留めるのではなく、現場に根差した実質的な問題と切り結んだ形で可視化し広く伝達することで、データや情報に接するアクターらの当事者意識を喚起していくことが期待できる。その際、現段階の立命館大学の教学IRの開発と可視化のプロセスにおいては、学部執行部等のミドル・マネジメントとの関係調整に比重が置かれていることをふまえ、今後はトップ・マネジメントとの連携強化を念頭においたDataのInterpretation、ProjectのImplication、VisionのConceptualizationのあり方を追求し、教学IRを開発していくことが実践的課題となる。それらと並行して、ミドル・マネジメントに対するDataのInterpretation、ProjectのImplication、VisionのConceptualizationと、トップ・マネジメントに対するそれらとの異同を理論的に解明することが基礎的な研究課題となる。

本研究は一大学の事例に基づく考察であり、その結論は自ずと限界を有する。他機関の IR の開発及び可視化のプロセスにおけるデザイン研究の知見の適用の有効性を検証することが残された課題である。個々の機関の取り組みを諸条件の下で共有し考察を積み重ねていくことが、迂遠なようではあるが、日本の大学における教学マネジメント及び IR の高度化に資すると考えられる。さらに、内部質保証を支えるアクターらの理解に資する IR の可視化とともに、対外的な大学情報の可視化と公表のあり方を検討する必要がある。高等教育の質保証は、外部質保証と内部質保証とが対になってこそ実現され得るからだ。とりわけ、大学の教育情報に関しては、説明責任としての公表のあり方と、学内外における活用のあり方の異同を見極めつつ、公表と活用とを一体的に推進していくことが求められる。今後の研究課題としたい。

謝辞

立命館大学の「学びの実態調査」をはじめ、教学 IR の開発にご協力下さったすべての方々に御礼申し上げる。

注

- 1) 本研究における「教学マネジメント」とは、ひとまず、機関の目的に即した学習・教授にかかわる活動の総体によって学習及び教育の成果を追求する組織的な営みを意味する。
- 2) ここで言うアクターとは、内部質保証を実現し得る主体を意味する。
- 3) このようなユーザーをデザインプロセスの中心に据えることで、適切で使いやすい商品やサービスの提供をめざす手法は「ユーザー中心デザイン (User-Centered Design)」と呼ばれる。ユーザーの調査、プロトタイプ作成、ユーザー参加による設計、の評価のサイクルを特徴とし、「デザインする」ことと「ユーザーからのフィードバックを収集する」ことを反復しつつ開発作業を行う。詳細は山崎ほか(2004)を参照のこと。また、ここでのプロトタイプとは、アイデアや探索内容を頭から出して物質世界に落としこむもの全てを示し、ポストイット、ロールプレイング、空間や物、インタフェースからストーリーボードまで、物質的な形を取るものであれば全てプロトタイプとされる。詳しくはスタンフォード大学 ハツ・プラットナー・デザイン研究所(2012)を参照のこと。
- 4) よって、本稿は IR そのものの分析に新たな視点を適用する試論の性格を強くはらむ。その意味で、デザイン研究以外の領域からの IR へのアプローチの可能性を排除するものではない。
- 5) 同調査は、当時先行していた他大学での実践や研究の知見(鳥根大学、Benesse、豪州の CEQ 等)を参考に設計され、主要な調査項目として、授業外の学習時間、授業経験、授業への取り組み方、正課を通じた成長感等が設定されている。詳細は宮浦ほか(2011)を参照。
- 6) ブラウン(2008)は「デザイン思考は見栄えのよさを超えて、イノベーションを導き出すことを論じてきた。ただし、スタイリングや美観が重要ではないと申し上げているわけではない」と慎重に留保している。
- 7) この点は、「ユーザー中心デザイン」や「デザイン思考」において共通に言及されている。
- 8) 2012年度前期中において、在学生調査12学部、新入生調査7学部、卒業生調査4学部を実施。なお、学びの実態調査は各学部にとって最適な実施時期が選択されるため、原則的に年間を通じて弾力的に実施されている。これまでの調査結果に基づく具体的な研究成果の一部については、岡田ほか(2011)を参照のこと。
- 9) 「第28回 IR プロジェクト・ミーティング資料」(2012年10月22日、内部資料)。

- 10) 同上。
- 11) 2012年5月から7月にかけて4つのクラスの授業時間内に実施。6学部の1～6年生、延べ382名が回答。全クラスでIRレポートの感想を尋ねているが、とくに「振り返りに役立つか」、「今後の学びに役立つか」の質問は、7月に調査を実施した2クラス（回答者202名）のみで尋ねている。
- 12) 「川口総長との懇談結果報告」（2012年10月22日、内部資料）。
- 13) 「第29回IRプロジェクト・ミーティング資料」（2012年10月29日、内部資料）。
- 14) 「第8回教育開発総合センター会議資料」（2012年10月22日、内部資料）。

参考文献

- Association for Institutional Research. *Effective Reporting*, second edition, 2009.
- Delaney, A. M. Institutional Researchers' Expanding Roles: Policy, Planning, Program Evaluation, Assessment, and New Research Methodologies, *New Directions for Institutional Research*, no. 143, Fall 2009, pp.29-41.
- Hoegg, J. & Alba, J.W., "Seeing Is Believing (Too Much): The Influence of Product Form on Perceptions of Functional Performance", *Journal of Product Innovation Management*, 28 (3), 2011, pp.346-359.
- Johne, A.F. & Snelson, P.A., "Success Factors in Product Innovation: A Selective Review of the Literature", *Journal of Product Innovation Management*, 5 (2), 1988, pp.114-128.
- Saupe, J. L.. *The Functions of Institutional Research, 2nd edition*. Tallahassee, FL:Association for Institutional Research, 1990.
- Swing, R. L. Higher Education Counts: Data for Decision Support. In OLSON, G., & PRESLEY, J. (Eds.) *The Future of Higher Education*, Paradigm Publishers., 2009, pp. 139-147.
- Torii, T. & Kawanabe, T. Students' Learning Experiences and their Outcomes: A Preliminary Study of its Relationship in Japan, *2012 IIAI International Conference on Advanced Applied Informatics*, 2012, pp.314-319.
- Townsend, J.D. & Montoya, M.M. & Calantone, R.J., "Form and Function: A Matter of Perspective", *Journal of Product Innovation Management*, 28 (3), 2011, pp.374-377.
- 岡田有司・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世・松村初・中野正也・吉岡路「大学生における学習スタイルの違いと学習成果」『立命館高等教育研究』第11号、2011年、167 - 182頁。
- 岡田有司・鳥居朋子「私立大学における大学生の学習成果の規定要因－ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の観点から－」『京都大学高等教育研究』第17号、2012年、15 - 26頁。
- 沖清豪・岡田聡志（編著）『データによる大学教育の自己改善－インスティテューショナル・リサーチの過去・現在・展望－』学文社、2011年。
- 笠原健一「理工学部の学位授与方針とそれを実現するための個に応じた教学システム」『立命館高等教育研究』第12号、2012年、29 - 39頁。
- クリッペンドルフ、クラウド、小林昭世ほか（訳）『意味論的転回 デザインの新しい基礎理論』エスアイビー・アクセス、2009年。
- ケリー、トム・リットマン、ジョナサン、鈴木主税・秀岡尚子（訳）『発想する会社！』早川書房、2002年。
- スタンフォード大学ハッソ・プラットナー・デザイン研究所、柏野尊徳（監訳）、木村徳沙・梶希生・中村珠希（訳）「プロトタイプ」慶應義塾大学SFCデザイン思考研究会編『デザイン思考家知っておくべき39のメソッド』（<http://kashinotakanori.com/bootleg/> 2012.10.26）、2012年。
- 東北大学高等教育開発推進センター（編）『教育・学習過程の検証と大学教育改革』東北大学出版会、2011年。
- 鳥居朋子「立命館大学における教学領域のIR」『IDE 現代の高等教育』No.528、2011年、43 - 47頁。
- 鳥居朋子・川那部隆司・石本雄真「教学IRの可視化（見える化）は何のため？」『ITL News』No.24、2012年、1 - 3頁。

- 鳥居朋子・八重樫文「ラウンドテーブル 内部質保証システムを支える IR の可視化」京都大学第 18 回大学教育研究フォーラム（企画：鳥居朋子・八重樫文、司会：鳥居朋子、指定討論：八重樫文、話題提供：山田剛史・森雅夫・山本以和子・内村浩・川那部隆司・岡田有司・青山佳世・南浦聡介・川口玄）、2012 年 3 月 16 日。
- 鳥居朋子・山田剛史「内部質保証システム構築に向けた教学 IR と FD の連動」『大学教育学会誌』第 32 巻第 2 号、2010 年、39 - 42 頁。
- ハワード、リチャード・D（編集）、大学評価・学位授与機構 IR 研究会（翻訳）『IR 実践ハンドブック：大学の意思決定支援』玉川大学出版部、2012 年。
- ブラウン、ティム「人間中心のイノベーションへ IDEO：デザイン・シンキング」『DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー』12 月号、ダイヤモンド社、2008 年、56 - 68 頁。
- ベルガンティ、ロベルト、佐藤典司（監訳）、岩谷昌樹・八重樫文（監訳・訳）、立命館大学経営学部 DML（訳）『デザイン・ドリブン・イノベーション』同友館、2012 年。
- 宮浦崇・山田勉・鳥居朋子・青山佳世「大学における内部質保証の実現に向けた取り組み—自己点検・評価活動および教学改善活動の現状と課題—」『立命館高等教育研究』第 11 号、2011 年、151 - 166 頁。
- 八重樫文「内部質保証システムを支える IR の可視化」[指定討論]、京都大学第 18 回大学教育研究フォーラム、2012 年 3 月 16 日。
- 山崎和彦・松田美奈子・吉武良治『使いやすさのためのデザイン ユーザーセンタード・デザイン』丸善株式会社、2004 年。
- 山田剛史「愛媛大学における可視化—組織間コミュニケーションの可視化と人材育成—」[話題提供]、京都大学第 18 回大学教育研究フォーラム、2012 年 3 月 16 日。

A Study on the Process of Development and Visualization of Institutional Research for Management of Learning and Teaching at Ritsumeikan University:
Using Findings of Design Study as Analytical Viewpoints

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

YAEGASHI Kazaru (Associate Professor, College of Business Administration, Ritsumeikan University)

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

Abstract

The purpose of this study is to investigate the process of development and visualization of Institutional Research (IR) for management of learning and teaching. This study uses the findings of studies on design about formative activities and negotiates diverging perspectives as the viewpoint of analyzing IR, difficult to define unambiguously. In particular, this study is focusing on three phases of the process of development and visualization of IR at Ritsumeikan University. They are the interpretation of data in IR, the implication of project in IR, and the conceptualization of vision in IR.

As a result of examination, the process of development and visualization of IR at Ritsumeikan University succeeds in raising faculty's research interests as an actor of learning and teaching management, "second-order understanding" in design study, through the intermediary of data of the Student Survey (*Manabino Jittai Chosa*). Specifically, this success is achieved by "repetition" and "prototype", that is, building the reciprocal dialogue between faculty and IR project and sharing the result of analysis of student learning outcomes assessment.

Keywords

Institutional Research, Management of Learning and Teaching, Learning Outcomes Assessment, Process of Development of IR, Process of Visualization of IR, Design, Ritsumeikan University

6年制薬学教育プログラムの 第三者評価による質保証の要件

山田 勉

要 旨

6年制薬学教育プログラムに対する第三者評価が2013（平成25）年度から開始される。評価基準には「学習成果の評価」が盛り込まれていることなど質保証のための様々な工夫がみられる。しかし専門分野別・第三者評価による教育の質保証の営みは国内では緒に就いたばかりである。本稿は、薬学教育評価がどのような団体によって何を目的に実施されるのか、その評価をすべての薬科大学・薬学部が受審することを前提とした場合どのような取組が必要とされるかなど質保証の要件を検討するものである。専門分野別・第三者評価をめぐる国内状況や先行研究を概観し、問題点および課題を整理しながら、薬学教育プログラム評価の特徴と先行する代表的な評価との差異を分析し、主体別に質保証の要件を考察する。また6年制課程を修了した学生が制度目的に沿った薬剤師として今後活躍するために、大学評価に関連した課題に言及する。

キーワード

質保証、学習成果の測定、専門分野別評価、第三者評価、自己評価、6年制薬学教育、FD、IR（Institutional Research）

1. 専門分野別・第三者評価をめぐる国内状況と本稿の課題

薬剤師養成を目的とする薬学教育課程が6年制に移行したのは2006（平成18）年4月である。年限延長を答申した中央教育審議会は、「医療人の養成を目的とする分野は、国民の命を預かり、健康を確保するという重大な任務を負う人材を養成することから、その教育研究等の状況に関する社会の関心も高い」ことを指摘し、「社会からの要請に応えた医療の担い手としての薬剤師の養成のための教育が行われていることについて十分な検証と適正な評価を行うことが求められる」（中央教育審議会，2004）とした。

2004（平成16）年当時、法令に基づく日本国内の専門分野別・第三者評価は法科大学院認証評価に限定されていた。中央教育審議会も「多くの専門分野別評価が実施できる状況にはない」とした時期もあったが（中央教育審議会，2002）、薬学教育課程の6年制への移行に際しては、

医療人としての薬剤師養成という目的を重視して第三者評価が必要であると判断した。

この6年制薬学教育プログラムに対する第三者評価が2013（平成25）年度から開始される。6年制課程を修了した学生を対象とした新薬剤師国家試験も2012（平成24）年3月に実施されており、新課程に対する「十分な検証と適正な評価」が期待される。公表資料によれば「学習成果の評価」が評価基準に盛り込まれていることなど、医療人としての薬剤師を養成するための教育に対して第三者評価を行い、その質を保証しようとする様々な工夫がみられる。

しかし専門分野別・第三者評価によって教育の質を保証する営みは、国内では緒に就いたばかりである。2012（平成24）年の中央教育審議会答申には、学士課程教育の質的転換を図るために必要な改革方策が掲げられている。しかし専門職養成課程における質保証に対する文部科学省等の取組としては「専門的知識の修得にとどまらず、批判的、合理的な思考力など、必要な能力についてその重要性を踏まえ制度の検討を進めるとともに、そのような能力の育成に向けた各大学の取組を促す。なお、専門職業人養成のいくつかの分野において進められている分野別到達目標や分野別第三者評価の策定などの分野別質保証の取組を支援する。」（中央教育審議会, 2012）¹⁾と述べるにとどまっている。

日本学術会議は文部科学省から審議依頼を受け、分野別質保証の枠組として「分野別の教育課程編成上の参照基準」の策定を進めている（日本学術会議, 2010）。しかし国によるコアカリキュラムが策定されている医歯薬看護等の分野を、参照基準の対象となる学士課程教育の一般的な質保証とは区別している。その理由については「確立された専門職業資格は、当然のことながら当該資格を担う者が具備すべき知識・理解・能力の内容に対する具体的な要求水準が明確であり、社会に対して直接的な質保証の責任を負っている。こうした分野については、一定の基準に基づいてその適格性を認定したり、コアカリキュラムによって一定の標準化を図ったりする必要性があることはよく理解できる」と述べられている。ただし大学教育の質保証に対する考察を今後深めるために各種の枠組の整理を試み、専門職の養成課程にも一部言及している（表1参照）。

表1 大学教育の質保証に関する各種の枠組

専門職の養成課程としての質保証
特定の専門職業人としての社会に対する質保証
専門職のアソシエーション（専門職業団体）によるアクレディテーション（認定）：JABEE など
国によるコアカリキュラムの策定：医歯薬看護等の分野
国による教育課程の認定や指定：教員養成や管理栄養士など
（専門職業資格に係る各種の国家試験：医師国家試験や司法試験など）

（抜粋）（出典：日本学術会議, 2010）

この枠組を前提にすれば、社会に対する直接的な質保証の実現を検討する際には、養成する専門職に応じて、専門職業団体による認定・コアカリキュラム・資格取得要件・国家試験の各々のあり方とともにその相互関係・作用を考察する必要があるといえる。

また、この整理には、専門職大学院認証評価一般が含まれていないことに注意を要する。例えば、法科大学院認証評価は、規制緩和による質の低下を防ぐための事後チェックなのか、適格認定として修了者の受験資格を付与するものであるのかという評価の性格によって、質保証に果た

す役割は全く異なってくる（羽田，2009a）。さらに国家試験との関係についても、修了生が司法試験に合格することは、法科大学院がその設置の理念に沿った法曹を養成したことを保証するものではない。したがって、修了者が国家試験に合格することと専門職の養成課程としての質保証は必ずしも一致しないことも明らかである。各種の国家試験を括弧書きにしている趣旨は、他の枠組とは同列に扱えないことを示していると考えられる。

専門職業団体による認定についても、たとえばJABEE（日本技術者認定機構）は学士課程を対象とした日本初の専門分野別・第三者評価を通して、国内の技術者教育が国際的同等性の相互承認の対象となる水準を常に保てるよう活動を行っている（木村，2012）。同評価による質保証に関わる研究実績も豊富である（長島，2010など）。しかし工学のように専門職としての質保証も重要である一方で学生の進路も多様である分野では、一般の質保証として分野別の教育課程編成上の参照基準を策定することが考えられるとする見方もある（日本学術会議，2010）。確かに学士課程における工学教育は国家試験を前提とせず、国によるコアカリキュラムも存在しない。要するに、専門職養成課程の質保証は、当該の専門職の特性とその直接的な質保証の枠組全体との関係において、実現を検討することが不可欠である。

ところで、専門分野別・第三者評価の前提となる自己評価についても課題がある。江原は、コースや課程、学部などの組織レベルでとらえた大学教育を改善して教育の質を保証する仕組みを構築する重要性を指摘し、「評価の基本的な単位をそうした組織レベルの教育プログラムにして、その教育成果を学生の学習成果を中心に評価する教育評価の原理や、より洗練された信頼性と妥当性の高い評価手法の開発が求められている」と主張する（江原，2010）。専門職養成課程についても、組織的な自己評価を行うことは重要な課題である。さらに、専門職養成課程に関する質保証は、その枠組が機能することによって社会に対して直接果たされなければならない。とすれば自己評価の課題はさらに高度になる。専門職業資格を担う者が具備すべき知識・理解・能力などの内容に対する具体的な要求水準を充たして、学生が課程を修了したことを説明する責任があるからである。すなわち「教育成果を学生の学習成果を中心に評価する教育評価」の実践が問われるのである。

こうした国内状況から薬学分野に目を向けると、6年制薬学教育に対する第三者評価制度構築の背景と現状に関する報告（白幡，2010）や、薬学教育評価機構の立場から評価の目的・方法、評価結果の公表方法、ならびに評価基準と評価の概要に関する学会報告等はあるものの管見の限り未だ蓄積は少ない（小林，2012）（中村ほか，2012）（山田，2012a, 2012b, 2012c）。国家資格を前提とする専門職養成課程について、専門分野別・第三者評価による教育プログラムの質を保証する研究は今後の深化が期待される場所である。したがって、薬学教育評価がどのような団体によって何を目的に実施されるのか、その評価をすべての薬科大学・薬学部が受審することを前提とした場合どのような取組が必要とされるかなど、6年制薬学教育プログラムの第三者評価による質保証の要件を検討することは、高等教育の質保証研究の充実および実践に基づく知見の共有に寄与しうると考える。

そこで本稿では、先行研究の成果に立脚しつつ、薬学教育プログラム評価を概観し、その特徴を分析する。さらに先行する代表的な専門分野別・第三者評価との差異を考察する。その結果をもとに質保証を実現する要件を主体別に検討する。最後に、6年制課程を修了した学生が制度目

的に沿った新しい薬剤師として今後活躍するために、残された課題に言及する。

2. 薬学教育プログラム評価の概要

(1) 主体と目的²⁾

一般社団法人 薬学教育評価機構が設立されたのは、2008（平成 20）年 12 月であり、全国 74 の薬科大学・薬学部および日本薬剤師会、日本病院薬剤師会、日本薬学会の合計 77 団体を社員としている。国会の附帯決議³⁾を受けて、「我が国における薬学教育機関の教育の質を保証するために、薬学教育プログラムの公正かつ適正な評価等を行い、教育研究活動の充実・向上を図ることを通して、国民の保健医療、保健衛生、ならびに福祉に貢献すること」を法人の目的としている（一般社団法人薬学教育評価機構定款 §3）。

一般社団法人の社員として議決権を持つ大学を、第三者評価組織である一般社団法人自体が評価することになるために 1) 評価組織の独立性、2) 評価運営の透明性、3) 構成員の第三者性をいかに確保する組織とするかが課題となり、機構組織として理事会や機構運営とは独立した評価事業の部門が設置されている（白幡, 2010）。評価事業を行う最高決定機関としての総合評価評議会が理事会から評価事業を委託され、評議会メンバーは理事会によって選任されるが、この評議会が決定した評価結果には、社員総会、理事会が直接関与できない仕組みである（白幡, 2010）。

(2) 評価基準

薬学教育改革大学人会議による評価基準案が提示されたのは 2006（平成 18）年である。その後、第三者評価の実施に先行して公表された各大学の「自己評価 21」⁴⁾等の検討を踏まえ、基準が改訂されている（表 2 参照）。主要な変更点は、「基準」の内容の一部を説明・例示していた「観

表 2 薬学教育（6 年制）第三者評価基準（本評価版）の構成

大項目	中項目	『基準』数		『観点』数
教育研究上の目的	1 教育研究上の目的	1	1	5
薬学教育カリキュラム	2 カリキュラム編成	2	25	7
	3 医療人教育の基本的内容	8		25
	4 薬学専門教育の内容	4		9
	5 実務実習	9		29
	6 問題解決能力の醸成のための教育	2		9
学生	7 学生の受入	3	17	8
	8 成績評価・進級・学士課程修了認定	6		17
	9 学生の支援	8		20
教員組織・職員組織	10 教員組織・職員組織	8	8	24
学習環境	11 学習環境	2	2	8
外部対応	12 社会との連携	2	2	8
点検	13 自己点検・評価	2	2	7
(合計数)			57	176

(出典：中村ほか, 2012)

点」が、改定後は「観点」を積み上げれば「基準」となる構成を目指して整理されたことと、「学習成果の評価」を必要とする基準・観点を追加したことである（中村ほか，2012）。

内容としては、大項目のうち「薬学教育カリキュラム」が、5つの「中項目」、25の「基準」、79の「観点」から構成され、主要な評価対象となっている。また、6年制課程の「薬学教育カリキュラム」は“薬学教育モデル・コアカリキュラム”及び“実務実習モデル・コアカリキュラム”に準拠することが明記されている（中村ほか，2012）。

(3) 「医療人たる薬剤師養成」機能の重視

薬剤師、医師、歯科医師、獣医師の国家試験受験資格は、他の国家試験の受験資格と異なり、資格科目や単位数の規定はなく、卒業することが受験資格取得要件になっている。すなわち、“命”にかかわるプロフェッショナルの養成には、単なる専門知識の集積ではなく、臨床を重視した学士課程教育による“全人的教育と一体となった専門教育”が必要であり、社会はその教育プログラムを個々の大学・学部委ねていることを意味する（小林，2012）。

こうした6年制薬学教育課程の位置づけを踏まえ、薬学教育評価基準では、医療人たる薬剤師養成機能を評価するために以下の項目を設定している（表3参照）。

表3 「臨床重視」「全人的教育と一体となった専門教育」に対応する評価項目

○医療人教育の基本的内容（中項目3）
(3-1) ヒューマニズム教育・医療倫理教育
(3-2) 教養教育・語学教育
コミュニケーション能力および自己表現能力を身につけるための教育
○薬学専門教育の内容（中項目4）
(4-1) 薬学教育モデル・コアカリキュラムに準拠した教育内容
○実務実習（中項目5）
(5-3) 病院・薬局実習
○問題解決能力の醸成のための教育（中項目6）
(6-1) 卒業研究、(6-2) 問題解決型学習
○成績評価・進級・学士課程の修了認定（中項目8）
(8-3) 学士課程修了認定

（出典：薬学教育評価機構，2012）

6年制薬学教育課程の目的と薬剤師が具備すべき能力等については、当初の薬学教育評価基準案では『「まずは医療現場を知る薬剤師になる」ことが6年制教育を受ける場合の前提であろう。質の高い薬剤師には高度の専門知識、技能はもちろん、予期せぬ、あるいは全く新しい問題、課題に挑戦する意欲とそれを解決する能力、倫理、幅広い人間力などが要求される。高度の専門知識を身につけるにはしっかりとした基礎科学の裏付けが必須であることはいうまでも無い。』（日本薬学会薬学教育改革大学人会議 第三者評価検討委員会，2006）と単純に説かれている。薬学教育評価基準（本評価版）でも、医療人としての態度・知識・技能に関する教育が導入教育から体系的・継続的に行われ、全人的教育を可能とする教養教育を重視していること（中項目3）、また薬剤師養成教育に必要な教育内容が網羅され（中項目4）、臨床に強く（中項目5）問題解

決能力に長けた（中項目 6）人材養成教育となっているか、また受験資格と直結する学士課程修了認定が公正かつ厳正に行われているか（中項目 8）、が評価の基本となっている。

(4) 「学習成果の測定」を要請

さらに「臨床重視」「全人的教育と一体となった専門教育」に対応する評価項目において「目標達成度」ないし「総合的な学習成果」を自己評価することを要請している（表 4 参照）。なお卒業研究では「問題解決能力」の向上を自己評価の対象とし、位置づけを明確にしている。またモデル・コアカリキュラム準拠は学習成果の測定対象から除いている。それ自体は直接的な質保証を果たすための形式的な要素だからと考えられる。

表 4 「目標達成度」「総合的な学習成果」の自己評価を求める基準・観点

○医療人教育の基本的内容（中項目 3）
【観点 3-1-1-4】 ヒューマニズム教育・医療倫理教育
【観点 3-2-2-4】 コミュニケーション能力および自己表現能力を身につけるための教育
○実務実習（中項目 5）
【観点 5-3-6-4】 病院・薬局実習
○問題解決能力の醸成のための教育（中項目 6）
【観点 6-1-1-5】 卒業研究
【観点 6-2-1-3】 問題解決型学習
○成績評価・進級・学士課程の修了認定（中項目 8）
【基準 8-3-3】 総合的な学習成果の評価
「教育研究上の目的に基づいた教育における総合的な学習成果を適切に評価するよう努めていること。」

（出典：薬学教育評価機構，2012）

なお、指標設定と学習成果の測定は試行段階にある大学が多いことから、病院・薬局実習【観点 5-3-6-4】では「総合的な学習成果が適切な指標に基づいて評価されていることが望ましい」と規定し、実施されていれば優れていると評価を行う。学士課程修了認定【基準 8-3-3】では「総合的な学習成果を適切に評価するよう努めていること」として、少なくとも措置が講じられていることを求めている。

3. 先行する専門分野別・第三者評価との比較

本稿では、JABEE によるプログラム評価と、法令にもとづく唯一の専門分野別・第三者評価である専門職大学院認証評価から法科大学院認証評価を、先行例としてとりあげる。

(1) JABEE

第一の相違点は、JABEE による第三者評価の受審は任意であるが、薬学教育プログラム評価はすべての薬科大学・薬学部が受審することである。このことは、「学習成果の測定」要請に關わって、薬科大学・薬学部について共通の取組が必要なことを意味している。

第二は基準の差異である。JABEE 認定基準の特徴は、1) 認定機関による教育プログラムの一定の方向付け、2) 教育に関する基準項目において、学習者の視点にまで踏み込んだ項目の存在、3) 「アウトカム評価」を導入していることにある（小貫，2009）。これに対して薬学教育評価基準では、1) 教育課程の構成と教育目標が、薬学教育モデル・コアカリキュラムに準拠していることが求められるほか、実務実習やその事前学習についても実務実習モデル・コアカリキュラムに準拠して適切に行われることが求められている（表5参照）。

表5 モデル・コアカリキュラムへの準拠を内容とする基準

【基準 4-1-1】教育課程の構成と教育目標が、薬学教育モデル・コアカリキュラムに準拠していること。
【基準 5-1-1】事前学習、実務実習モデル・コアカリキュラムに準拠して適切に実施されていること。
【基準 5-3-4】実務実習が、実務実習モデル・コアカリキュラムの目標・方略に準拠して適切に実施されていること。

（出典：薬学教育評価機構，2012）

小貫は、JABEE では教育目標そのものの方向づけを行うが、「アウトカム評価」を導入することで、プログラム内容の規制自体は緩やかになる（成果を評価することによるプログラム等価性の担保）とする（小貫，2009）。薬学教育評価基準では、学習成果の測定が要請されるほか上記2種のモデル・コアカリキュラムへの準拠が求められており、同じ専門職養成課程の質保証ではあるが、国によるコアカリキュラムが策定されている医歯薬看護等の分野として、直接的な質保証を果たす必要性に配慮している。

さらに、JABEE に見られる2) 学生自身にそれぞれの達成度を継続的に点検させ、その学習に反映させていることなどの学習者の視点に踏み込んだ項目は、薬学教育評価基準には見当たらない。また3) 一定のテスト答案の保管を求めるなど学習成果の証明に関して同様の取組は見られるものの、アウトカム評価の指標が手探り状態にあることについては共通である。

(2) 法科大学院認証評価

専門職大学院認証評価は、専門職大学院設置基準に沿って認可された大学院に対する評価である。2012（平成24）年時点では対象は法科大学院からファッション・ビジネスまで14分野に及び、延べ17の評価機関が認証されている。評価内容も、設置基準等に対する適合性を重視するものから、教育・研究上の目的の達成度を重視するものまで多岐にわたる。したがって、専門職大学院認証評価一般と薬学教育プログラム評価の内容を比較することは困難である。

しかし、国家試験を前提とする専門職を養成する教育プログラムに対して第三者評価を実施する点においては法科大学院認証評価と同様であり、質保証の観点から国家試験をどのように位置づけているかは先行例として重要である。

法科大学院認証評価においては、3つの認証評価機関は、法科大学院の設立理念をふまえて、教育内容面において従来の受験予備校とは異なる、法曹養成機関としての法科大学院教育の教育活動の質的充実・向上を、自らの認証評価機関の目的と明示している（田中，2009）。薬学教育

評価基準でも、薬学教育カリキュラムが薬学共用試験や薬剤師国家試験の合格のみを目指した教育に過度に偏っていないこと【観点 2-2-2】を掲げている。国家試験合格率による外部の評価から薬科大学・薬学部は免れられない。そうであれば、薬学教育プログラムの評価においては、むしろ“命”にかかわるプロフェッショナルの養成に必要な教育の質と量を兼ね備えているか否かを評価して質を保証するべきであるとの姿勢を示している。

なお、法科大学院に対する認証評価項目の見直しには、「法曹養成目的の達成状況など法科大学院の課程を修了した者の進路（司法試験の受験・合格状況を含む）に関する事」ことが含まれており（法科大学院に係る認証評価の見直しについて、平成 21 年 4 月、文部科省中央教育審議会法科大学院特別委員会報告）、国家試験を前提とした専門職養成課程に対する第三者評価のあり方として他分野に影響を与える可能性がある。

4. 質保証を実現する要件

薬学教育プログラム評価と先行する専門分野別・第三者評価の比較を元に、どのような取組が 6 年制薬学教育プログラムの質保証の実現に必要であろうか。主体別に検討を行う。

(1) 薬科大学・薬学部

< FD における一体的な検証 >

第三者評価は自己評価を前提とする。評価の受審は任意ではない。すべての薬科大学・薬学部が受審を前提とした自己評価に取り組む必要がある。薬剤師という特定の専門職業人養成に関わって直接的に質保証を行う責任があること、また卒業することが国家試験の受験資格取得要件になっていることから考えると、その内容は「教育成果を学生の学習成果を中心に評価する教育評価」（江原，2010）になる。またその際には、臨床を重視した全人的・専門教育に対応する多くの評価項目について、評価指標の設定による目標達成度ないし総合的な学習成果の自己評価が要請されていることを考慮しなければならない。

コースや課程、学部などの組織レベルの教育プログラムに対する評価であることから、授業計画の立案と授業の実施、教育効果の測定、自己評価が相互に関連なく実施されている意味がない。「その要は FD であるという認識が肝要である。シラバスに基づいた授業の展開と整合性の検証も、FD の一環として行われるべきである」（大南，2010）という考え方もある。教育プログラムとしての一体的な検証を行う FD を構築することが必要であろう。

また教育が効果を上げるための評価については、「大学教育のインプットからアウトカムに至るロジックモデル（仮説的因果関係）を設定し、教育活動の諸要因をモニターし、有効な資源投入や環境の改善策を立てることが重要である。」との主張もある（羽田，2009b）。大学評価の手法の観点から質保証の要件を考察すれば、何について自己評価をいつ行い、その点検・評価の結果を、どのように大学・法人にフィードバックして教育研究環境等の改善を現実のものとするかについてもあらかじめ設計しておくことも必要である⁵⁾。

<評価指標の開発>

アウトカム評価の指標は手探り状態である。そこで、標準化テストでは測定が難しい態度、技能等も評価対象とできるルーブリックの活用をここでは提案したい。ルーブリックとは、学習者の「パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式」（西岡，2004）と定義される評価指標である。なかでもバリュー（Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education）ルーブリック（rubric）は、全米カレッジ・大学協会（Association of American Colleges and Universities）によって開発・運用されており、基本学習成果（Essential Learning Outcomes）に関する学士課程レベルの15の能力についてウェブに公表されている。

たとえば倫理的思考力（Ethical Reasoning）では、「倫理的思考力とは、人間の行動の善悪に関する思考力である。これによって学生が要求されるのは、自分たちに固有の道徳的価値観と問題の社会的文脈を評価できること、多様な環境における倫理的な課題を認識すること、倫理的なジレンマに対してどれほど異なった倫理的観点が適用されるかについて考えること、別の行動を選択した場合の分岐点を考慮に入れることである。倫理的決定の技術を実践し、倫理的な課題における立場の説明と分析の仕方を身につけるにつれて、学生の倫理的な自己同一性は発達する。」との定義がまず示され、評価の観点として「倫理的自己認識」「異なる倫理的観点・概念の理解」「倫理的課題認識」「異なる倫理的観点・概念の適用」「異なる倫理的観点・概念の評価」の5点が挙げられ、対応するパフォーマンスが整理されている⁶⁾。

<Advanced OSCEによる総合的な学習成果の把握>

教育プログラム全体としての「総合的な学習成果」の把握のためにはさらに工夫が必要である。「薬剤師国家試験は、薬剤師として必要な知識のほか、技能等についても確認するものであるため」「卒業時におけるAdvanced OSCEの導入などの検討を行うことが適当である。」（薬剤師国家試験出題制度検討会，2008）との指摘がある。

日本国内の6年制薬学教育では、5年次から行われる実務実習の開始前に、共用試験として行われるCBT（Computer-based Testing 知識及び問題解決能力を評価する客観試験）とOSCE（Objective Structured Clinical Examination 態度・技能を評価する客観的臨床能力試験）を受験して合格しなければならない。Advanced OSCEは、客観的臨床能力試験の形式は共用試験を踏襲しつつ、目的を総合的な学習成果の測定に変更して、一部の薬科大学・薬学部が自主的に実施しているものである。

測定対象は、実務実習の参加に必要な態度・技能を超えて、「高度な専門性に基づくチーム医療を実現する（学部連携アドバンスト病院実習）」「臨床研究を担う薬剤師」「基礎研究を担う薬剤師」「薬剤師のアドバンスト臨床技能」など（木内，2012）、各大学によって異なるが、各薬学教育プログラムの目指す人材養成上の目的に沿った総合的な学習成果である。具体的な行動目標・到達目標（SBOs）をチェックしている例もあり、6年制薬学教育プログラムの質を保証する試みとして効果が期待される。

(2) 薬学教育評価機構

<学習成果の測定目的の明確化>

学生の学習をも視野に入れた基準の設定が、JABEE にはあり薬学教育プログラム評価には見られない。こうした基準は、田中が指摘するとおり、教育から学習へのパラダイム転換の反映とも取ることが可能であり、今後は採用を検討すべきである（田中，2009）。

この点について米国例をみると、ACPE（Accreditation Council for Pharmacy Education 薬学教育適格認定協議会）の評価基準は4章12基準から構成されており、「学習成果の測定」（基準9）と「測定結果のフィードバック」（基準10）が一对のものとして第3章「学習成果の測定」を構成している（表6参照）。

表6 薬学教育適格認定基準

<p>基準9 学習成果の測定</p> <p>薬学教育の提供者は、教員陣と協力して、継続的な職業教育としての個別の薬学教育活動において学習成果の測定を行い、薬剤師および薬剤師助手が学習内容の達成度を自ら評価できるようにしなければならない。学習成果の測定が完了していることが継続的な薬学教育の単位授与には要求される。</p> <p>基準10 測定結果のフィードバック</p> <p>薬学教育の提供者は、適切に時期を逸せず建設的な方法でその測定結果のフィードバックが学習者に行われることを保証しなければならない。</p>

（抜粋）（出典：ACPE, 2007）

学習者は自らの教育に必要なものを個別に特定することが奨励されており、このことを背景として学習の達成度を学習者自らが評価することを前提とする学習成果の測定が、形成的かつ累積的に実施されることが要請されている。同時に、時期を逸せず建設的な方法で適切にその評価結果のフィードバックが学習者行われることを担保するために、両者を一つの章に規定しているのである（ACPE, 2007）。

学習成果の測定を推進するうえで、何のためにどのレベルで何を対象に行うのかという assessment の定義を明確にすることが重要である（Terenzini, 1989）。この点について、ACPE の評価基準では、学習成果の測定と学習者による利用とともに結果の学習者へのフィードバックもあわせて基準化することによって、測定の目的は学習者の主体性を前提とした教育・学習の質向上にあることを明確にしている⁷⁾。薬学教育は米国において生涯にわたる継続的な職業教育と捉えられており、その全体がこの目的の下に構造化されている。

(3) 相互

<学生の学習成果に対する相互責任の明確化>

適格認定団体と大学や教育プログラムが、学生の学習成果に対してどのような相互責任を分担すべきかについては、米国において整理が行われている（CHEA, 2003）。すなわち、「学生の学習成果に関する相互責任声明」では、まず適格認定団体は、大学と教育プログラムが学生の学習成果に関する証拠を定期的に定義・収集・解釈・使用する期待を明確にする責任があるとする。

次に、大学と教育プログラムには、この期待を受けて学習成果を明示し、学生の達成に関する証拠を収集・解釈・使用する責任があるとする。第三に、適格認定団体は期待を表明した以上、その学生の学習成果に関する証拠を教育の質と適格認定の判断をする際に責任をもって使用することが求められるとする。最後に、学生が何を学んだのかに関する明確で信頼できるこうした情報を適格認定関係者に提供する責任を、大学と教育プログラムは適格認定団体と共有しているとする。

この先例に倣えば、薬学教育評価機構は学習成果に関する期待を明確にした段階である。学生が何を学んだについての情報を、適格認定を通して関係者に明らかにする責任を、大学と教育プログラムとともに共有している自覚を高めながら、大学の成果測定を支援し、その測定結果を評価に使用していくことが必要であろう。

5. むすびにかえて

最後に、医師・獣医師同様、6年制課程を新たに修了した学生が制度目的に沿った薬剤師として今後活躍するために、残る課題に言及しておきたい。「臨床に強い薬剤師」「チーム医療を担える薬剤師」の養成を目指して、大学は医療現場を重視した教育を行ってきた。しかし6年制薬学教育が開始された2006年度以降、学費負担の増加と卒業後の就職状況が不透明なことから、志願者が大幅に減少しこれに伴って実質倍率も下がり、今日でも複数の大学・学部において定員割れの状況が続いている。こうした志願状況は入学者の学力レベルにも反映され、臨床実習の条件である共用試験のCBTや国家試験に合格させるための指導に腐心する大学・学部も多い。6年制薬学教育の層別化にともない医療現場への影響も懸念される。こうした深刻な事態には、薬剤師の雇用対策を始めとする多面的な措置が必要であり、状況の改善には一定の期間を要する。しかし優秀な志願者の中長期的な確保があらためて必要とされる現状は、国家試験を前提とする専門職養成課程のなかでも6年に年限を延長した薬学教育固有の問題である。そこで大学評価に関連した課題を三つ挙げておきたい。

第一に、自己評価・第三者評価による情報発信である。自己評価とその報告書の公開を通じて、6年制課程を修了した新たな職能がどのようなもので、6年制に変わったことで薬剤師は新たに何ができるようになったのかを大学は社会に証明することが可能である。また薬学教育評価機構は第三者評価とその結果の公表を通して、当該の薬学教育プログラムが、社会の求める医療人たる薬剤師養成を行っていることを保証することができる。積極的に情報発信を行い6年制に移行した必然性に対する社会的な承認を今後確立するべきであろう。

第二に、新しい薬剤師像の確立である。専門職業分野における「臨床能力」との関係において「総合的な学習成果」のあるべき内容を確立していく必要がある。Advanced OSCEについても、例えばシミュレータを用いて血圧、脈拍、心音、呼吸音、腸音および心電図を確認する「フィジカルアセスメント能力」の養成を行う取組（徳永、2012等）に対しては、難色を示す向きもある。「臨床に強い」薬剤師のイメージが現場と関係者と異なることから、フィジカルアセスメント能力の必要性和シミュレータを用いることの適切性について、薬学関係者の認識は必ずしも一致していない。新たな薬剤師像に関係者が合意できれば、求められる臨床能力が何であり、薬科大

学・薬学部が同定する「総合的な学習成果」についても適切に第三者評価することが可能となる。「チーム医療を担う」にもまだ薬剤師の多くは4年制課程の卒業生であり、コメディカル (co-medical) との薬剤師の位置づけも今後段階的に変化すると考えられる。

第三に、国家試験による質保証とは別に専門分野別評価を行う意味は、その評価が「適格認定」として機能することにある。すなわち、小林が指摘する通り、“薬剤師養成教育の質保証”の意義は、6年制薬学教育プログラムが社会の求める“医療人たる薬剤師”を養成するための教育内容の質と量を満たしていることを保証することにある(小林, 2012)。法科大学院認証評価について、縛りを強めれば合格者を輩出できない大学の淘汰につながりかねず、逆に緩めれば大学の受験予備校化を促進してしまうことが指摘されている(田中, 2009)。6年制薬学教育についても現在の志願状況から考えれば入学者の大半が薬剤師国家試験に合格することは困難である。とすれば薬学教育プログラムの第三者評価も同様のジレンマに陥りかねない。しかし、薬学教育プログラム評価は、薬科大学・薬学部と薬剤師の育成を支援する団体による自律的な質保証の仕組みである。適格認定の役割を放棄すれば、存在意義を自ら否定することになるだろう。

本稿では薬学教育評価機構の評価委員会委員・幹事としての筆者の立場を踏まえ、薬学教育プログラム評価の概要については客観的な叙述をこころがけた。不正確な記述があれば識者からご指摘いただけると幸甚である。また質保証については、国家試験を前提とする専門職養成課程における質保証の枠組のなかに当該の専門分野別・第三者評価を位置づけた場合、どのような要件を満たすことが望まれるかについて私見を述べた⁸⁾。今後、自己評価・第三者評価の積み重ねから検証が必要である。

注

- 1) ここに言う「分野別質保証の取組」については、「医療系人材養成、獣医師養成、技術者養成の分野においてこのような取組が進められている」との注が付されている。
- 2) 評価の主体と目的に着目する分類を採用する意義は江原, 2010, 242-243 頁を参照。
- 3) 学校教育法等の一部を改正する法律案に対する附帯決議として、「第三者評価体制の整備」が求められている。
- 4) 自己評価 21 は、第三者評価が開始される前に学生が参加型実習を行うために考案された一種の緊急避難である。厚生労働省は、長期実務実習において薬剤師免許のない学生が患者と接する参加型実習を行うための要件の一つとして、学生が第三者評価を受けた大学で教育を受けることを見解として示している(薬剤師養成のための薬学教育実務実習の実施方法について、平成 19 年 5 月、厚生労働省)。しかしこの見解では、第三者評価が開始され所属大学がこれを受審するまで、学生は実務実習に参加できないことになる。そこで基準案に沿って大学が自己評価を行い公表することが厚生労働省から代替案として示された経緯がある(白幡, 2010)。
- 5) メンバーシップを前提とした米国のアクレディテーションと異なり、改善のワークプロセスがない評価制度のもとでは、あらかじめ自己評価そのものを設計しておく必要がある。この点については、Yamada, 2012 を参照。
- 6) バリュールーブリックはひとつのメタモデルであり、実際の活用にあたって書き換えが有効である点については、吉田, 2011, 2012 を参照。
- 7) 教育改善のための学習成果アセスメントと、アカウントビリティのための学習成果アセスメントは全く異なる意味合いをもつことが指摘されている。たとえば JABEE では、教育改善の仕組みが適切に機

能していることと、学習成果が確実に習得されていることの確認は、着目する内容も適用する基準も異なるにも関わらず、同一の作業のなかで遂行することが求められているとする（深堀，2012）。

- 8) したがって、本稿のとくに4. 質保証を実現する要件は薬学教育評価機構の公式見解ではない。この内容に沿った評価を同機構が行うということでも必ずしもない。受審準備にあたっては薬学教育評価機構が発行する最新の「薬学教育評価ハンドブック」を参照していただきたい。

主要参考文献およびウェブサイト

Accreditation Council for Pharmacy Education., *Accreditation Standards for Continuing Pharmacy Education*, Chicago, Illinois, 2007.

Association of American College and Universities., *ETHICAL REASONING VALUE RUBRIC* (<http://www.aacu.org/value/rubrics/pdf/ethicalreasoning.pdf>, 2012年4月28日).

CHEA., *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programs*, Council for Higher Education Accreditation, Washington DC., 2003.

Terenzini, P. T., "Assessment with open eyes: Pitfalls in studying student outcomes", *Journal of Higher Education*, 60, 1989, pp.644-664

Yamada, Tsutomu., *Necessity of Self-study Design for Quality Assurance in Japan*, 1st International Conference on Institutional Research and Institutional Management 2012, IRIM2012, briefing paper, 2012.

江原武一「大学評価の効用」『転換期日本の大学改革—アメリカとの比較』東進堂、2010年、242-243, 271-272頁。

小貫有紀子「JABEEによる教育プログラムの展開と課題」『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、90-100頁。

大南正瑛「理念・目的・教育目標の達成への全学的な姿勢」『2010年度立命館大学 大学評価結果』立命館大学大学評価委員会、2010年、12頁。

木村孟「技術者教育の質保証に向けたJABEEの取り組みとその意義」『情報処理』Vol.53 No.7, 2012年、661-666頁。

木内祐二「薬剤師による臨床判断と新しい臨床技能を育てるアドバンスト学部教育プログラム」日本薬学会第132年会・一般シンポジウムS07発表資料、2012年（3月29日）。

小林静子「6年制薬学教育プログラムの第三者評価について—薬学教育評価機構による専門分野別評価Ⅰ—」高等教育質保証学会第二回大会、ポスターセッション発表資料、学会第132年会一般シンポジウムS20発表資料、2012年（8月25日）。

白幡晶「薬学教育評価—制度構築の背景と現状—」『薬学図書館』55巻2号、2010、128-134頁。

田中正弘「法科大学院認証評価制度の影響」『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、78-90頁。

中央教育審議会答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」中央教育審議会、2002年。

中央教育審議会答申「薬学教育の改善・充実について（答申）」中央教育審議会、2004年。

中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）」中央教育審議会、2012年。

徳永仁「薬学臨床技術導入の実践を目指したベッドサイド実習とアドバンスト OSCE トライアルの実施」日本薬学会第132年会・一般シンポジウムS07発表資料、2012年（3月29日）。

中村明弘、小澤光一郎「6年制薬学教育プログラムの第三者評価について—薬学教育評価機構による専門分野別評価Ⅱ—」高等教育質保証学会第二回大会、ポスターセッション発表資料、学会第132年会一般シンポジウムS20発表資料、2012年（8月25日）。

西岡加名恵「評価指標（ルーブリック）」『現代教育方法事典』図書文化社、2004年、293頁。

- 日本学会議「大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）」2010年、11-12頁。
- 日本薬学会薬学教育改革大学人会議 第三者評価検討委員会「薬学教育（6年制）第三者評価評価基準案」2006年。
- 長島昭「大学の国際化と技術者教育認定」『大学時報』2010年、32-37頁。
- 羽田貴史「日本における評価制度の現実」『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009a年、59-78頁。
- 羽田貴史「質保証に関する状況と課題」『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009b年、3-19頁。
- 深堀聰子「学習成果アセスメントの導入がもたらす緊張関係の所在」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』国立教育政策研究所、2012年、1-15頁。
- 薬学教育評価機構「薬学教育（6年制）第三者評価 評価基準」『薬学教育評価ハンドブック（平成24年度版）』（http://jabpe.or.jp/special/pdf/h24/h24_4_1.pdf、2012年4月28日）。
- 薬剤師国家試験出題制度検討会「薬剤師国家試験出題制度検討会 報告書」（<http://www.mhlw.go.jp/shing/2008/07/dl/s0708-5a.pdf>、2012年4月28日）。
- 山田勉「分野別評価の意義と役割～改善・向上に資する評価とするために～」日本薬学会第132年会一般シンポジウム S20 発表資料、2012a年（3月30日）。
- 山田勉「6年制薬学教育の第三者評価」平成24年度薬剤学教科担当教員会議発表資料、2012b年（8月31日）。
- 山田勉「薬学教育プログラム評価による質保証の可能性について—『学習成果の測定』目的および手段、並びにその課題—」大学情報・機関調査研究集会 MJIR2012 発表資料、2012c年（9月21日）。
- 吉田大「アメリカにおけるバリューループリックの動向」『関西国際大学教育総合研究所研究叢書』4号、2011年、1-12頁。
- 吉田大「アメリカにおけるバリューループリックの活用動向」『関西国際大学教育総合研究所研究叢書』5号、2012年 103-111頁。

Quality Assurance in Six-year Pharmacy Education Provided by Third Party Evaluation

YAMADA Tsutomu (Administrative Manager, The Ritsumeikan Trust Office of Planning and Operations Management)

Abstract

A new accreditation system for field-specific evaluation of six-year pharmacy education in Japan will be launched in 2013. Especially, about assessment of learning included in the accreditation standards, all universities and colleges of pharmacy are concerned. This paper attempts to discuss the requirements for realization of quality assurance in the field by the third-party evaluation. First of all, based on precedence studies, the trend of field-specific and third-party evaluation is reviewed in the context of quality assurance. Secondly, this study deal with the characteristics of evaluation by The Japan Accreditation Board for Pharmaceutical Education (JABPE) and compare them to preceding evaluations of the same sort. As a result, the paper focuses on the following two aspects; direct responsibility to prove the qualification of graduates, formulation of evaluation indicators. In conclusion, the analysis shows the necessity for the universities and colleges to establish FD to verify effectiveness of pharmacy education and for JABPE to clarify the objectives of assessment of learning.

Keywords

Quality Assurance, Assessment of Learning, Field-Specific Evaluation, Third-party Evaluation, Self-Evaluation, Six-year Pharmacy Education, FD, Institutional Research

実践研究

大学生のサービ斯拉ーニングにおける運動指導が 小学校の体育的活動に及ぼす影響の検討

— 草津市における長縄オリエンテーションを対象として —

赤 沢 真 世・築 田 尚 晃
小 沢 道 紀・大 友 智

要 旨

近年、大学と県や市が連携を取った活動が活発に進められている。立命館大学スポーツ健康科学部においても、2011年度から草津市教育委員会と連携活動を始め、サービ斯拉ーニング科目を設定している。そこでは、市内公立小学校の全6年生が参加するスポーツ大会「ジュニア・スポーツ・フェスティバル KUSATSU」の開催に向けて多様な活動を行っている。本研究では、その一連のプログラムの中でも中心的な活動となる長縄8の字跳びの指導に焦点をあて、学生の運動指導が小学生の体育的活動に及ぼす影響を明らかにすることを目的とし、活動評価アンケートの分析を行った。その結果、特に「意欲」の向上や「感動の体験」において高評価が得られた。学生の言葉がけの分析では、矯正的具体な声かけが有効だと評価されており、評価が低い「成果」「学び方」においては言葉がけが有効な手立ての一つであることが明らかになった。本結果をもとに今後のサービ斯拉ーニングにおける指導の充実が求められる。

キーワード

官学連携、学校ボランティア、活動評価、言葉がけ

I. はじめに

1. スポーツ健康科学部におけるサービ斯拉ーニングの位置づけと「ジュニア・スポーツ・フェスティバル」

近年、高等教育機関である大学と行政機関である県や市が官学連携を取り、お互いの有する資源を有効に活用しようとする動きが活発である。大学にとっては、大学が所在する地域への研究資源等の提供を通して、地域の活性化を促すような社会的貢献が期待できる。行政機関にとっては、地域住民に対する行政サービスの向上に役立ち、地域の期待に応えることが可能になる¹⁾。

立命館大学においても、そのような動きを十分に取り入れてきた。例えば、立命館大学BKCキャンパスがある滋賀県草津市と立命館大学との間で、2009年6月に結ばれた「サービ斯拉ー

ニング協定」もその一つである。本研究は、この「サービスマーケティング協定」に関連する一連の研究として位置づけられている。

2010年にスポーツ健康科学部が開設された。その設置に至る過程で、理論と実践によってリーダーシップとコーチング力を高めることが教学プログラム上の基盤の一つに位置づけられた。そのため、大学の講義で学ぶ「理論」と、講義外の多様な活動で学ぶ「実践」の二つの学習活動を有機的に関連させる必要があった。

そこで、上記の「実践」活動として、第一に、企業等の社会で実際に行われていることを体験することによって理解し、そこから得た疑問を「理論」の学習活動へとフィードバックするものをインターンシップとして位置づけた。具体的には、スポーツチームなどで様々な運営のサポートや実態を理解することによって課題を解決していく活動である。第二に、本研究が対象とするサービスマーケティングがある。サービスマーケティングとは、地域の活動に積極的にに関わり、地域に入りこむ活動を踏まえて、自らが社会を構成するコミュニティの中で果たす役割を理解し、さらに、自らの活動を積極的に振り返ることによって「理論」の学習活動の意義を明確化する活動である。

両者の相違を学生の目線から見れば、前者のインターンシップでは、学生自身が行き先によって、複数のインターンシップ先からある特定のインターンシップ先を選択するが、後者のサービスマーケティングでは、学生自身が何をすることができるのかによって、複数のサービスマーケティングの中からある特定のものを選択する。つまり、サービスマーケティングでは、学生自身に自身が果たせる役割を意識させ、活動内容への強い期待を持つことが前提とされている。この点が、サービスマーケティングの特色である。スポーツ健康科学部では、先述の「サービスマーケティング協定」に基づいて、2011年度よりサービスマーケティングを専門科目として位置づけている。

スポーツ健康科学部として、このサービスマーケティングにおいてとりわけ重視しているのは、小中学生の学習促進活動に積極的に関わっていくことによって、自らの現状を振り返ること、また教育現場に関わることによって、特に小学校教員、あるいは中・高等学校教員を目指す学生の教える力を高めていく素地を作ることである。他方、草津市教育委員会では、2011年4月に策定したスポーツ振興計画の中で、「小学校においては市内の児童が集まったの体育大会などの開催によって目標に向かって努力する意識を育てるとともに（育み・ふれあい）、大学とのサービスマーケティングなどによる事業連携を行い、児童と学生との交流や（ふれあい）、市と大学とのより強い関係を創っていきます（結びつき・環境）」(p.15)と記載されているように、スポーツ好きの子どもを育成するための方法の一つとして、サービスマーケティングが意識されている。

そして、このような二者の意識を踏まえ、全市の小中学生を対象としたスポーツ大会である「ジュニア・スポーツ・フェスティバル KUSATSU」（以下、JSF と略す）の開催を行うことが決定し、この大会をサービスマーケティングの活動の主軸として位置づけることとなったのである。

JSF は、草津市小学校体育連盟の主管で、10月上旬～中旬の1日で行われている。草津市内の全ての小学校6年生を対象とし、2011年、2012年共に約1200名の児童が参加した。目標としては、次の2点が掲げられている。

- 【目標 1】 市内小学校児童が日頃の練習の成果を発揮して記録の向上を目指し、他校の児童と競い合う経験を通して、体力の向上および運動に親しむ資質や能力の育成を図る。
- 【目標 2】 市内小学校児童が、鍛え上げられた技と力の素晴らしさや、スポーツの魅力に触れる中で、様々なスポーツに関心を持ち、進んで運動しようとする態度を育てる。
- (「平成 23 年度ジュニア・スポーツ・フェスティバル KUSATSU (J.S.F) 実施概要」)

具体的なプログラムとしては、学校対抗の 4 × 100m リレー、全員参加の長縄 8 の字跳び、大学に存在する多様な団体によるスポーツ体験、の 3 つを軸としている。

この大会を主軸として、2012 年度におけるサービスマーケティングの学生は学校ボランティアとして以下のような具体的な活動を行った。

- ① JSF に向けた長縄 8 の字跳びの模範演技・指導 (以下、長縄オリエンテーションと示す) (7 月、9 月、10 月)
- ② JSF 当日の運営・各学校の補佐 (10 月)
- ③ 運動会などの学校行事の支援 (主に 9 月)
- ④ 水泳授業の支援 (主に 7 月)
- ⑤ スポーツテストの支援 (6 月)

とりわけ①は、サービスマーケティングの学生が JSF での全小学校対抗 8 の字跳び大会に向けて、跳び方の模範演技や、子どもたちの意欲や技能を高める指導のあり方について学生自身で企画を行った体育的活動²⁾である。そして草津市内の全小学校で授業一時間 (45 分) あるいは朝の学習などの時間を頂き、学生が主体となり小学生 6 年生に直接指導を行った。したがって、関わった時間や質から見て、サービスマーケティングとしての学習活動における最も重要な柱となる活動であると言える。

なお、実際にサービスマーケティングを実施するにあたっては、教育委員会が主催する JSF 以外では、各小学校からの依頼を教育委員会で取りまとめ、その日時を学生にマナバ・フォリオ²⁾で提示し、授業との関係なども踏まえて学生が判断した上で、可能な限り小学校に支援に行った。教育委員会は、学生の意見を聞きつつ担当する小学校を決定し、学生が連絡などの面において責任を持つ仕組みを作った。また、指導する時間や支援内容においても、小学校によって異なる面が多いが、この点についても、教育委員会が調整を行った。

これらの活動に関して、2011 年度の JSF の開催後に教育委員会が小学校教師を対象に行った自由記述のアンケートでは、プログラムとしての評価は高く、次年度以降の期待が多く寄せられた。また、サービスマーケティングを受講した大学生は自分自身がプログラムを通して成長したとの声も聞いた。また、これらの支援は、2011 年度よりも 2012 年度実施の方が依頼校ならびに依頼内容が増えており、年度を経るに従って、学校側の学生に対する信頼が高まってきていると考えられる。

2. 本稿の目的

このように、スポーツ健康科学部の学生がサービスマーケティングを通して小学校現場に関わる意義は、教師および受講した学生の双方において感じられてきているといえる。しかしながら、学生が JSF に向けた体育的活動において運動指導や補助を行っていることが、小学生に実際にどの

ように受け止められているのか、あるいは指導や関わり方にどのような課題があるのかについては、これまで明らかにしていない。小学生にとって体育的活動は、スポーツライフの育成に向けた基礎的な活動であることを考えれば、スポーツ健康科学部所属学生による運動指導の影響を明らかにした上で、今後、運動好きの子供を地域で多く輩出していくためにも、サービ斯拉ーニングの活動を構築・発展していくことが求められる。

そこで、本稿では、サービ斯拉ーニングの主軸となる長縄オリエンテーション（先述の①）に焦点を当て、学生のサービ斯拉ーニングでの運動指導が小学校の体育的活動に及ぼす影響を検討することを目的とする。具体的には、長縄オリエンテーションの活動が、活動に参加した児童にどのように受け止められ、評価されているのか、また長縄オリエンテーションが児童の技能の向上や運動に対する意欲の向上に影響を与えているのかを明らかにしたいと考える。加えてその結果から、今後の課題および改善点を見出し、サービ斯拉ーニングを受講する学生への指導方針・内容を吟味するための基礎資料としたい。

Ⅱ 方法

1 調査方法、対象と調査時期

調査は、長縄オリエンテーションを実施した後に、各学校のクラス担任を通じて行った。活動に参加した児童に活動を振り返らせ、活動評価アンケートに記入させた³⁾。

長縄オリエンテーションは、7月中旬から10月19日のJSF本番までに、草津市の各小学校（全13小学校）を回り行われた（基本的には各校1回の訪問）。本稿が対象としたデータは、そのうち、7月中に行われた計5校の児童（計394名、当日欠席者は除く）を対象とした。どの小学校も1回目の訪問である。

それぞれの学校別・男女別の調査人数は以下のとおりである（表1）。

表1 調査対象学校と児童数（人）

学校	A 小学校	B 小学校	C 小学校	D 小学校	E 小学校	
男子	34	57	37	40	12	180
女子	42	49	49	54	20	214
計	76	106	86	94	32	計 394

2 アンケート調査項目

1) 調査票の項目について

小学生の体育的活動に関する指導を評価する明確な指標は見られないことから、体育の「授業」における指導を評価するために開発された形成的評価法（高橋・長谷川他 1994、長谷川・高橋他 1995）、及び深見・高橋（2002）によって開発された子どもの受け止め方の調査法を採用した。

表2に示したように、活動評価アンケートの項目は、長谷川他（1995）が小学校体育授業について開発した形成的評価票の項目（項目1-9）⁴⁾を参照し、「授業」を想定している文言を長

繩オリエントレーションの趣旨に即して表記を修正して作成した⁵⁾。また、大学生による言葉がけの有無とその役立ち度も調査するため、項目 10（記述および役立ち度の 3 択）を加えた。

2) 調査項目の位置づけと設定理由

表 2 の質問項目 1～9 は、「成果」（項目 1, 2, 3）、「意欲・関心」（項目 4, 5）、「学び方」（項目 6, 7）、「協力」（項目 8, 9）の 4 因子 9 項目から成り立っている。

「成果」の因子は、出来たり、わかったりしたときに、子どもは感動を味わうことができるという考えから、端的に体育の陶冶目標に対する実現度や、技能的成果を見ようとする指標である。

「意欲・関心」の因子は、活動が楽しかったかどうかの指標となるもので、「子どもの体育授業に対する総合的評価に対してもっとも強い規定力をもつ」、「体育授業の成否を決定づける要因といっても過言ではない」とされる因子である。

「学び方」の因子は、学習の自発性や学習の合理性を問うものであり、「考える」「工夫する」といった項目や学習規律に関するものである。

最後の「協力」の因子は、友達との人間関係を評価するものである。「体育授業では人間関係の様態が学習に重大な影響を及ぼす」という見方から、重要な因子・項目として評価項目として位置づいている。

表 2 活動評価アンケートの調査項目と回答形式

質問	質問文	回答形式
1	深く心に残ることや、感動することがありましたか。	3 択（単数回答） はい：3 どちらでもない：2 いいえ：1
2	今までできなかったこと（運動や作戦）ができるようになりましたか。	
3	「あっ、わかった！」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	
4	せいっぱい、全力をつくして練習することができましたか。	
5	楽しかったですか。	
6	自分から進んで練習することができましたか。	
7	自分のめあてにむかって何回も練習することができましたか。	
8	友だちと協力して、なかよく取り組みましたか。	
9	友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。	
10	今日の練習で、大学生に声をかけてもらいましたか。	10 で回答 3 のみ 自由記述
	10-a それとはどんなことでしたか。	
	10-b それは役に立ちましたか。	3 択（単数回答） はい：3 どちらでもない：2 いいえ：1

これらの因子・項目について、全体の傾向を掴むとともに、男女別に受け止め方が異なるかどうかを明らかにし、今後の指導・対応について指針を得るため、性別による比較も行う。

また、学生は意識的に児童への言葉がけを行っている。そこで、学生という言葉がけの特徴と、児

童への影響を検討するため、児童が「受け取った」と感じた言葉がけの内容（質）と、実際にその言葉がけが「役に立った」と感じたかどうかについて、その関係を検討する。なお、言葉がけの内容については、体育授業における教師のフィードバックについての先行研究（深見・高橋、2003）において示されているカテゴリーをもとに、自由記述を以下の表3での4つのカテゴリーに分けて、その頻度と役立ち度との関係を見ていく。

以上の理由から表2の調査項目10項目が位置づけられた。

表3 言葉がけの内容におけるカテゴリー分けと具体例

カテゴリー		言葉がけの具体例
肯定的	一般的	「ドンマイ」「がんばれ」「いいよ」
	具体的	「うまく真ん中で跳べたね」「上手に縦方向に抜かれたね」
矯正的	一般的	「声出していこう」「引っ掛かっても気にしない」
	具体的	「もう少し走りながらジャンプしたほうがいいよ」 「少し端に寄っているから真ん中で跳ぼう」

3) 集計、評価方法

表2の回答形式に示したように、各項目におけるアンケート結果を「はい」（3点）、「どちらでもない」（2点）、「いいえ」（1点）に換算して集計し、そこで得られた平均点を算出するとともに、長谷川・高橋ら（1995）による「体育授業における形成的評価基準表」に照らして、5段階評価の評定を行った。「形成的評価基準表」とは、今回用いた調査票の同項目での調査における結果の数値が、5段階評価（最もよい点数が5である）のどの段階に位置づくのかという基準を、クラス平均得点の平均値と標準偏差をもとに、得点分布を5つの段階に分けることによって設定されたものである。

評定3を子どもの目から見て「普通の授業」、評定4以上を「良い授業」、評定5は「特に優れた授業」として、一方、評定2以下を「普通より劣る授業」としてとらえることができる。また、この「形成的評価基準表」では、運動の種目別の診断基準も開発されているが（器械運動、陸上運動、ボール運動）、今回は全運動種目を対象とした診断基準に即して数値を記している⁶⁾。（なお、本論文の最後に資料として示した。）

3 データ処理

アンケート調査で得られたデータを統計ソフト『エクセル解析（2010）』を用いて処理した。

Ⅲ 結果と考察

1 全体の傾向および男女比較について

項目ごとに、全体（n=394）および男女別での平均値および標準偏差をもとめた。また、各因子については、それぞれの項目の相加平均得点をもとめた（表4）。全体の平均の数値の横に示した（ ）内の数字は、先に述べた長谷川・高橋ら（1995）による「体育授業における形成的

評価基準表」における5段階評価の評定である。

まず、全体の総合評価は2.50であった⁷⁾。形成的評価基準表に照らし合わせた場合、授業評価としては「3」と位置づけられる。数値としては高いとは言えないものの、体育科教諭ではない学生が、指導における関係性が成立していない児童を相手に、朝学習の時間（25分間）や1時間授業（45分）の飛び込み授業の形で行った活動としては、その評価は決して低いものではないと考える。

なかでも、因子2「意欲・態度」は2.82（基準では「4」）を示し、運動に対する意欲の向上への影響力は高かったと評価できる。とりわけ項目4「精一杯の運動」は、長縄オリエンテーションの第一義的な目的と合致する項目であり、2.82という高い数値は学生によるオリエンテーションの活動の成果として十分に評価できると考えられる。

表4 各項目および因子についての評価結果（全体、男女別）

因子・質問項目		全体		女子		男子		t
		M	SD	M	SD	M	SD	
因子	1 成果（項目12, 3）	2.38 (3)	0.69	2.46 (4)	0.44	2.29 (3)	0.53	3.34**
	2 意欲・関心（項目4, 5）	2.82 (4)	0.45	2.86 (4)	0.33	2.77 (3)	0.39	2.36*
	3 学び方（項目6, 7）	2.35 (3)	0.66	2.42 (3)	0.52	2.28 (2)	0.56	2.61**
	4 協力（項目8, 9）	2.49 (3)	0.65	2.63 (4)	0.46	2.34 (2)	0.55	5.59**
項目	1. 感動の体験	2.39 (4)	0.67	2.51 (4)	0.71	2.26 (3)	0.60	3.82**
	2. 技能の伸び	2.31 (3)	0.71	2.34 (3)	0.69	2.28 (3)	0.73	0.71
	3. 新しい発見	2.43 (3)	0.70	2.53 (3)	0.64	2.33 (3)	0.76	2.78**
	4. 精一杯の運動	2.82 (4)	0.46	2.88 (4)	0.37	2.74 (3)	0.53	3.17**
	5. 楽しさの体験	2.82 (3)	0.44	2.84 (4)	0.42	2.81 (3)	0.43	0.60
	6. 自主的学習	2.40 (3)	0.65	2.44 (3)	0.62	2.35 (3)	0.68	1.49
	7. めあてをもった学習	2.30 (3)	0.68	2.39 (3)	0.64	2.20 (2)	0.69	2.75**
	8. 仲良く学習	2.65 (3)	0.57	2.81 (4)	0.45	2.46 (3)	0.64	6.27**
	9. 協力的学習	2.34 (2)	0.69	2.44 (3)	0.67	2.22 (2)	0.70	3.21**
総合評価（9項目の総合平均）		2.50 (3)	0.66	2.58 (4)	0.61	2.42 (3)	0.69	7.81**

各因子の得点は当該項目の相加平均得点。* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

※（ ）内は、「形成的評価診断基準」（5段階評価）（長谷川他、1995）に照らし合わせたときの評点

また、成果の因子に含まれる「感動の体験」（項目1）の数値は2.39である。数値だけを見れば関心・意欲の因子に比較して高くないものの、診断基準に照らし合わせた際には「4」という位置づけとなっている。このことから、長縄オリエンテーションの活動の中で児童が「できる」と感じられた機会が多くあったことが示される。この点についても、JSFの「できることへの喜びから感動を味わう」という目標につながる、高い評価が得られていると言える。

次に、子どもの性によって評価得点に違いがあるのかについて有意差検定を行った。因子別では、どの因子においても女子の方が統計的に有意に高い数値となった。これは高橋（2003）が「女子の方が評価点が若干高くなる」傾向があると指摘していることと同様であり、草津市の小

学生においても同様の傾向があるとみられる。また、項目別に見ると、本調査の結果からは、とりわけ「協力」の因子では女子の方が男子に比べ、有意に高い数値を示している。集団での活動の中で、女子は目標に向かってクラスで協力して課題を達成しようとするに、より意識を払っていることを表していると考えられる。この点に関して、持久走の指導に焦点をあてた大友他（1995、1996）の先行研究では、男子は動的な態度因子（「快的感情」「行為傾向」）に高い評価をつけるのに対し、女子は静的な態度因子（「認知的」「課題達成要求」など）に関して高い評価をつけることが指摘されており、本調査においても共通した傾向があるといえる。性別によるこうした受け止め方の違いは、学生による指導の内容や展開のあり方や子どもたちへの関わり方を考慮する際に意識しておくべき点として重要である。

以上のように、全般的な活動の評価としては低くないことがわかる。しかしながら一方で、評価において低い数値を示した項目・因子からは課題も明らかとなる。評価において男女ともに数値が低い状況であるのは、「自分のめあてをもった練習ができたか」（項目7）である。これは、活動においては男女ともに自分なりの目標を持って活動をすることが十分に出来ていない（意識できていない）ことを意味している。アンケート実施時期が、JSF に対する意識がまだ高くない7月であることも数値の低さの一つの理由として考えられる。けれども、自分のめあてや活動の必要性を意識させることができれば全体の活動評価も高くなると考えられるため、今後の課題として、8の字跳び活動の目的・意義をいかに児童に伝えるのか、あるいはそのための活動の流れをいかに作るかという点があげられよう。

2 言葉がけの有無とその内容

質問項目 10「今日の活動の中で大学生に声をかけられましたか」について、言葉がけがあったと感じた子どもの割合は表5のとおりであった。

表5 言葉がけがあったと感じた子どもの人数（人）と割合（％）

	人数（比率）
言葉なかった	164（.42）
言葉あった	230（.58）
総計	394（100）

さらに、「大学生に声をかけられた」と回答した児童のうち、その具体的内容に関する自由記述を、表3に具体例とともに示した4つのカテゴリー（「肯定的一般的」「肯定的具体的」「矯正一般的」「矯正的具体的」）に分類した。その結果を表6に示す。

表6 言葉がけの 카테고리別の割合 (人数、カッコ内は比率)

言葉がけの内容		人数 (比率)
肯定的	一般的	80 (.35)
	具体的	7 (.03)
矯正的	一般的	23 (.10)
	具体的	104 (.45)
不明 (無回答)		16 (.07)
計		230 (100)

さらに表6をもとに、言葉がけの内容をカテゴリー別に分類し、役立ち度 (質問項目 10b) との関連をみたものを表7に示す。

表7 学生の言葉がけの質と子どもの受け止め方の関係 (のべ数、カッコ内は比率)

			子どもの受け止め方				
			無記入	役に立たない	どちらでもない	役に立った	合計
言葉がけの質	肯定的	一般的	4 (.02)	3 (.01)	17 (.07)	56 (.24)	80 (.35)
		具体的	0 (.00)	0 (.00)	1 (.00)	6 (.03)	7 (.03)
	矯正的	一般的	0 (.00)	1 (.00)	3 (.01)	19 (.08)	23 (.10)
		具体的	1 (.00)	0 (.00)	7 (.03)	96 (.42)	104 (.45)
	無記入		3 (.01)	1 (.00)	3 (.01)	9 (.04)	16 (.07)
合計		8 (.03)	5 (.02)	31 (.14)	186 (.81)	230 (100)	

最後に、言葉がけが活動の評価に影響を与えているのか否かを検討するため、言葉がけの有無について、各項目の評価の平均得点を比較し、有意差検定を行った結果が表8である。

表5において、言葉がけがあったと感じた児童の割合は、計394名中230名と、全体の6割弱に上る。活動においては、学生は担当の学級を中心として学級全体への言葉がけを絶えず行っていた (「ドンマイ」「大丈夫、大丈夫」「前に詰めて」など)。加えて、うまく跳べないなどの失敗をしてしまった児童がいればその児童のもとに行き、個別に声をかけている様子も見られた。この、学生による全体への言葉がけや一人一人への言葉がけが児童にも届き、「声をかけてもらった」と実感している割合が高い結果となった。

さらに、言葉がけの内容と役立ち度の関係 (表7) からは、学生からの言葉が「役だった」と答えた児童の割合は230名中186名 (81%) と非常に高い割合を示している。学生による言葉がけが活動の中で非常に高く評価されている。

では、どのような内容の言葉がけが実際に児童に受け止められていたのだろうか。結果からは次の三点が考察される。

第一に、表6が示すように、子どもたちが受け止めた学生からの言葉がけは、4つのカテゴリーのうち、「肯定的一般的」カテゴリーの言葉がけ (「ドンマイ!」「がんばれ!」などの励まし)

表 8 言葉がけ有無における活動評価の比較

因子・質問		全体		言葉がけ無		言葉がけ有		t
		M	SD	M	SD	M	SD	
因子	1 成果 (項目 12, 3)	2.38 (3)	0.69	2.24 (3)	0.72	2.48 (4)	0.66	-5.68**
	2 意欲・関心 (項目 4, 5)	2.82 (4)	0.45	2.79 (3)	0.47	2.84 (4)	0.44	-152
	3 学び方 (項目 6, 7)	2.35 (3)	0.66	2.22 (2)	0.67	2.45 (3)	0.65	-4.77**
	4 協力 (項目 8, 9)	2.49 (3)	0.65	2.45 (3)	0.65	2.52 (3)	0.65	-151
項目	1. 感動の体験	2.39 (4)	0.67	2.27 (3)	0.70	2.48 (4)	0.63	-3.20**
	2. 技能の伸び	2.31 (3)	0.71	2.14 (2)	0.72	2.43 (3)	0.67	-4.14**
	3. 新しい発見	2.43 (3)	0.70	2.32 (3)	0.73	2.51 (3)	0.67	-2.68**
	4. 精一杯の運動	2.82 (4)	0.46	2.78 (3)	0.48	2.83 (4)	0.45	-107
	5. 楽しさの体験	2.82 (3)	0.44	2.79 (3)	0.45	2.84 (3)	0.44	-107
	6. 自主的学習	2.40 (3)	0.65	2.31 (3)	0.64	2.46 (3)	0.64	-2.30*
	7. めあてをもった学習	2.30 (3)	0.68	2.13 (2)	0.68	2.43 (3)	0.65	-4.43**
	8. 仲良く学習	2.65 (3)	0.57	2.62 (3)	0.58	2.67 (3)	0.57	-0.81
	9. 協力的学習	2.34 (2)	0.69	2.28 (3)	0.67	2.38 (3)	0.69	-134
総合評価 (9 項目の総合平均)		2.50 (3)	0.66	2.40 (3)	0.68	2.56 (3)	0.63	-6.85**

各因子の得点は当該科目の相加平均得点。

* $p < 0.5$, ** $p < 0.01$

が全体の 35%、「矯正的具体的」カテゴリーの言葉がけ（「もう少し走りながらジャンプしたほうがいいよ」「端に寄っているから真ん中で跳ぼう」）は全体の 45%であり、これら二つのカテゴリーにほぼ全体が集約されている。前者のカテゴリーについては、学生が児童の学級や学年の士気を高め、一人一人の意欲を引き出そうとするものであり、後者のカテゴリーについては、長縄の技術やコツのポイントを絞り、伝えようとしたものである。学生がこの 2 点において意識的に児童に関わり、伝えようとしていたことが推測される。

第二に、今回の調査では多くの児童が「役立った」と回答しバラつきが見えにくい、とくに矯正の言葉がけでは、「一般的」な言葉がけに比較して「具体的」な言葉がけがより「役立つ」と感じていることがわかる。児童に対する言葉は、つねに具体性を伴うことが必要であることが示されるとともに、学生が活動の中で具体的で児童にとって有効だと感じさせる言葉がけを一定数実践できていたととらえられる。

第三に、上記の 2 点の成果の背景には、草津市教育委員会に所属する受け入れ担当の指導教員が、学生に長縄 8 の字跳びの技術の向上や具体的な指導方法について講義や模範を示す機会を積極的に設定していたことがあると考えられる。長縄オリエンテーションに関わる学生に 8 の字跳びを練習させ、そこでの言葉がけを指導教員が模範的に示す取り組みを重ねた。そうした取り組みを通して、学生自身が技術のポイントを掴むとともに、言葉がけのあり方を体得していったと考えられる。

このように、ここまでの考察からは、長縄オリエンテーションにおいても体育授業と同様に指導の立場として位置づく学生が、全体あるいは一人一人の児童に対して具体的に言葉をかけてい

くことが重要であること、そしてそうした言葉がけが児童の活動での成果や意欲の向上などに影響力を持つことが推測される。

そこで、今回の活動の評価において、児童に対する言葉がけの有無による活動評価の数値に有意な差があるのか、あるとすればどのような観点において違いがあるのかを検討した。具体的には、言葉がけが「あった」と回答した児童と「無かった」と回答した児童をカテゴリー分けし、各項目において、形成的評価診断基準に照らした評定、および数値の差に統計的に有意な差があるかどうかを分析した（表8）。

その結果、診断基準における評価としては、言葉がけ「無」のカテゴリーに比べ、「有」のカテゴリーにおいては因子1（成果）、2（関心・意欲）、項目1（感動の体験）、4（精一杯の運動）において高い評価を得ている。また、因子3（学び方）においては、「無」が「2」と低い評価となるのに対して、「有」は「3」となっている。さらに注目すべきことに、項目1, 2, 3（「成果」の因子1に対応）、項目6, 7（「学び方」の因子3に対応）において、それぞれ統計的に有意に差があることが示された。

すなわち、言葉をかけてもらったと感じた児童は、技能面でも充実度・満足度がより高く、かつ、自分のめあてを意識した取り組みができていたという傾向が見られた。

全体の傾向について前述したように、とりわけ因子3「学び方」については、全体の数値が低く、今後改善が必要とされる「課題」として表出した。これらの結果より、児童が「自分のめあてを持った活動」としてより充実した活動に参加できるようにする手立ての一つとして、言葉がけを行うことが有効であることが示唆された。

一方で、表8において有意な差が見られず、言葉がけの有無のどちらも低い評価であった項目8, 9（因子4「協力」）については、言葉がけという手立てだけではなく、むしろ活動のシステム（クラスで一つの長縄を用いるのではなく、グループ化して取り組む等といった指導形態や、活動の流れなど）の工夫によって変化することが考えられる。長縄オリエンテーションでの指導形態や活動の流れ・展開についても、とりわけ協力場面を必然的に生じさせる活動の在り方について、今後改善や工夫が求められるであろう。

加えて、学校によって朝学習だけの場合、一時限を充てる場合、複数回活動に入った場合などの違いがあったことから、活動時間の差による活動評価の違いも考えられる。また、担当する学生も毎回同じではなく、学生の力量の差があることも推測できる。今回言葉がけの有無では差の見られなかった因子については、こうした他の変数による影響も大きいと考えられるため、これらの他の要素についても今後検討を進めていく必要がある。

IV まとめ

本稿では、草津市教育委員会が主催するJSFに向けて、官学連携で行われているサービスマーケティングのプログラムの一環として立命館大学スポーツ健康科学部生の行った運動指導が、小学校の体育的活動にどのような影響を及ぼしているのかを検討することを目的とした。具体的には、JSFで各小学校が競技する長縄8の字跳びの指導を行う長縄オリエンテーションの活動が、活動に参加した児童にどのように受け入れられているのか、あるいは、評価されているのか、また長

縄オリエンテーションが児童の技能の向上や運動に対する意欲の向上に影響を与えることができているのかを明らかにしようと試みた。

こうした目的のため、本稿では長縄オリエンテーションでの活動後に活動評価アンケートを実施した。その結果、JSF という目的意識がまだあまり芽生えていない時期において、加えて児童と関係性が築けていない学生が飛び込み授業の形で行った活動としては、全般的に十分評価できる結果となった。とりわけ、運動に対する意欲の向上や新しく出来ることが増えたという感動の体験においては高い評価が得られていた。

また、学生による言葉がけが児童にどのように受け止められているのかを、言葉がけの割合や内容をもとに分析した。その結果、学生の児童への声かけは児童にも有効なものとして受け止められていたことが示された。なかでも、具体的かつポイントを絞った（矯正的な）声かけは、とりわけ活動や成果に有効だったと受け止められている割合が高かった。さらに、言葉がけの有無は、児童の「成果」「学び方」に関する評価の違いに大きく関わり、言葉がけは児童が自分なりのめあてをもって活動に取り組む際の有効な手立ての一つであることが示唆された。

今回の調査結果を踏まえ、今後のサービスマーケティングの指導内容やあり方を再吟味するとともに、今後は、長縄オリエンテーションでの指導形態や活動時間の差による活動評価の違いや学生の力量との関係についても分析・検討を進めていきたい。

《資料》全運動種目を対象とした形成的評価診断基準（長谷川他、1995）

因子	項目	評定				
		5	4	3	2	1
成果	1. 感動の体験	3.00 ~ 2.62	2.61 ~ 2.29	2.28 ~ 1.90	1.89 ~ 1.57	1.56 ~ 1.00
	2. 技能の伸び	3.00 ~ 2.82	2.81 ~ 2.54	2.53 ~ 2.21	2.20 ~ 1.93	1.92 ~ 1.00
	3. 新しい発見	3.00 ~ 2.85	2.84 ~ 2.59	2.58 ~ 2.28	2.27 ~ 2.02	2.01 ~ 1.00
	因子の評価	3.00 ~ 2.70	2.69 ~ 2.45	2.44 ~ 2.15	2.14 ~ 1.91	1.90 ~ 1.00
意欲・関心	4. 精一杯の運動	3.00	2.99 ~ 2.80	2.79 ~ 2.56	2.55 ~ 2.37	2.36 ~ 1.00
	5. 楽しさの体験	3.00	2.99 ~ 2.85	2.84 ~ 2.60	2.59 ~ 2.39	2.38 ~ 1.00
	因子の評価	3.00	2.99 ~ 2.81	2.80 ~ 2.59	2.58 ~ 2.41	2.40 ~ 1.00
学び方	6. 自主的学習	3.00 ~ 2.77	2.76 ~ 2.52	2.51 ~ 2.23	2.22 ~ 1.99	1.98 ~ 1.00
	7. めあてをもった学習	3.00 ~ 2.94	2.93 ~ 2.65	2.64 ~ 2.31	2.30 ~ 2.03	2.02 ~ 1.00
	因子の評価	3.00 ~ 2.81	2.80 ~ 2.57	2.56 ~ 2.29	2.28 ~ 2.05	2.04 ~ 1.00
協力	8. なかよく学習	3.00 ~ 2.92	2.91 ~ 2.71	2.70 ~ 2.46	2.45 ~ 2.25	2.24 ~ 1.00
	9. 協力的学習	3.00 ~ 2.83	2.82 ~ 2.55	2.54 ~ 2.24	2.23 ~ 1.97	1.96 ~ 1.00
	因子の評価	3.00 ~ 2.85	2.84 ~ 2.62	2.61 ~ 2.36	2.35 ~ 2.13	2.12 ~ 1.00
総合的評価（総平均）		3.00 ~ 2.77	2.76 ~ 2.58	2.57 ~ 2.34	2.33 ~ 2.15	2.14 ~ 1.00

【謝辞】

本研究は、立命館大学社会システム研究所による 2012 年度 BKC 社系研究機構研究所重点研究プログラムの助成をもとに行われた。

注

- 1) 例えば、群馬大学と群馬県教育委員会は、連携して教育改革・群馬プロジェクトを立ち上げ、群馬県内の教育の質の向上をねらっている。(大友智編「小学校における体育授業プログラムの開発：ゲーム領域及びボール運動領域を対象として」国立大学法人群馬大学・群馬県教育委員会、2007)。
- 2) この活動においては、小学校によって時間の設定が異なり、朝学習の時間に設定されることもあれば、体育の授業時間に設定されることもある。ただし、一連の指導過程を全て担うわけではなく、あくまでも小学校からの要請に基づいての重要なポイントにおける学習支援である。そのため授業ではなく、体育的活動として述べることにする。
- 2) 学生と教員が掲示板を通じた連絡やレポート課題の提出・添削などを共有できるウェブ上のポートフォリオ。
- 3) 「授業評価」としての意味合いであるが、長縄オリエンテーションは教師による「授業」ではなく、大学生による活動支援であることから本稿では「活動評価」とした。
- 4) なお、ここでの項目は、長谷川らが小学校の42学級1428名の児童を対象に実施した調査のデータを因子分析し、①意欲・関心、②成果、③学び方、④協力の4つの因子を抽出し、さらにこの4因子に対して因子負荷量の高かった項目(あるいは代表的な内容)を9つ選択したものである。体育授業の評価においては、この形成的評価票は信頼性が高いものとして広く用いられている。
- 5) 今回の活動の内容に照らし、調査票原文では「学習」とされている箇所を「練習」に修正した。
- 6) ただし、どの種目別診断基準においても、ほぼ同様の結果であった。
- 7) 偏差からは、ややバラつきが大きいと感じられる。ただ、この点については、通常の体育授業との比較や長縄オリエンテーションの期間全体での分析によってさらなる検討が必要である。

参考文献

- 大友智編「小学校における体育授業プログラムの開発：ゲーム領域及びボール運動領域を対象として」国立大学法人群馬大学・群馬県教育委員会『教育改革・群馬プロジェクト 国立大学法人群馬大学・群馬県教育委員会共同研究 第一部会 特色ある教育課程の開発：「体育」グループ 平成16年度～平成18年度研究成果報告書』2007年、1247頁。
- 大友智、加藤寛司、国仲秀樹、山本貞美「児童の持久走に対する態度の分析—学年・性に関して—」『鳴門教育大学研究紀要』第10巻、1995年、61-76頁。
- 大友智、加藤寛司、国仲秀樹、山本貞美「児童の身体運動に対する態度と持久走に対する態度の関係の検討」『鳴門教育大学研究紀要(生活・健康編)』第11巻、1996年、23-34頁。
- 草津市教育委員会『スポーツ振興計画 —みんなが スポーツ大好き くさつ!—』2011年。
- 高橋健夫編著『体育授業を観察評価する』明和出版、2003年。
- 深見英一郎、高橋健夫「器械運動における有効な教師のフィードバックの検討—学習行動に応じたフィードバックと子どもの受けとめかたとの関係を通して—」『スポーツ教育学研究』第23号第2号、2003年、95-112頁。
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎「体育授業の『形成的評価法』作成の試み：子どもの授業評価の構造に着目して」『体育学研究』第39号、1994年、29-37頁。
- 長谷川悦示・高橋健夫・浦井孝夫・松本富子「小学校体育授業の形成的評価票及び診断基準作成の試み」『スポーツ教育学研究』第14号第2号、1995年、91-101頁。

Effects on Physical Activity in Elementary Schools of Guidance Provided by
University Students in Service-learning:
Study of Rope Jumping Orientation in Kusatsu City

AKAZAWA Masayo (Associate Professor, College of Sport & Health Science, Ritsumeikan University)

TSUKIDA Naoaki (Supervisor, Kusatsu-city board of Education)

OZAWA Michinori (Associate Professor, College of Sport & Health Science, Ritsumeikan University)

OTOMO Satoshi (Professor, College of Sport & Health Science, Ritsumeikan University)

Abstract

To facilitate academia-government cooperation, in 2011, Ritsumeikan University's Department of Sport and Health Science started service-learning in collaboration with the Kusatsu City Board of Education. University students volunteered to conduct various activities for an event called "Junior Sports Festival (JSF) KUSATSU" in elementary schools.

This paper reports on the assessment of an orientation session on rope jumping—one of the activities in the JSF—and discusses its effects on physical activity in elementary schools. The results indicate that the orientation sessions were well received. In particular, the elementary school students gave high scores to "motivation" and "experience with impression". Additionally, a feedback analysis showed that concrete and corrective feedback from the university students was highly evaluated by the elementary school students. The results suggest that the provision of adequate feedback is quite effective as an instruction method, especially for the acquirement of concrete skills and learning strategies.

Keywords

Academia-government, Cooperation, School Volunteers, Assessment of Activities, Feedback

実践研究

正規留学生を対象としたディベートの取り組み

— 他者の視点に着目して —

衣川 友紀子

要旨

教室活動としてのディベートは論理性や説得力、表現力を向上させるために有効な手段とされている。本稿では、留学生の日本語クラスにおけるディベートの実践をもとに、論理的な思考の訓練、他者との対話という観点から、ディベート活動のもつ機能について分析した。同時に、学習者にとっての学び、教師の役割についても考える。一連の教室活動から、学習者が他者、また自己内での対話を経験、つまりさまざまな他者の視点を体験することによって、自分の思考について気づきを得ていることがわかった。特に、多様な視点をもつことの重要性を理解することや、客観的、論理的な思考の構築にディベート活動が活かされていることが観察された。またここに関わる教師の役割としては、具体的な手法の提供、言語的な手助けをしながら、学習者の思考と対話がより深くなるような様々な形での助言が重要であると考えられた。

キーワード

ディベート、論理的思考、思考の訓練、他者の視点、対話

1. はじめに —問題の所在—

正規留学生の日本語科目には、初年次必修科目として聴解・口頭表現クラスがある。筆者が担当するこのコースでは前期に個人別口頭発表、また後期にディベートと個人別口頭発表を課している。彼らは、1年次よりそれぞれの属する学部の授業において日本人大学生と同様、レポートやプレゼンテーション、グループ発表などといった課題をこなしていかなければならない。そこで基本的な口頭発表の技術について学び、自分の考えを論理的かつ説得力をもって表現できる能力が求められる。

これまで口頭発表を実施する中で、表面的な内容で終わらせ説得力がない、自分の発話に対して責任を持っていない、という問題が散見されてきてきた。意見が一方的で具体性に欠けるもの、論拠がなく整合性がないものも少なくない。また聞き手が理解しやすいかといったことに対する意識が薄い。その原因は、自分自身への問いかけがないこと、つまり、その主張は果たして本当にそうなのか、他者はどう考えるか、違う考えもあるのではないか、という客観的な思考に

至っていないことが考えられる。何か意見を述べるのが彼らの目下の問題であり、内容の論理性や説得力まで力が及ばないことが多かった。個人発表後のコメントを見ると多くの学生は、準備不足、特に自分の意見は言えても、その根拠が不十分であることを反省として挙げていた。教師からの課題を理解し、それを日本語で表現していくことだけで精一杯という側面もある。物事の方法や根拠の挙げ方、主張のまとめ方などについてはまだ不慣れな部分も多い。

学習者からは、聴き手に自分の発表がどのように伝わっているのか不安だという感想や、口頭発表は、ある程度訓練によって上達するのではないかという意見、教師のアドバイスが必要、といった意見があった。こういった意見から、学習者自身が他者の視点の必要性を感じていることがわかる。

学習者が自分の発言の内容に責任を持ち、他者に伝わる自己表現を実現するためには、他者の視点、つまり異なる立場の思考を持つことを具体的な形で経験することが必要である。その能力を養成する方法としてディベートの活動を取り入れている。これにより物事を多様な方向から見る力、他者の視点を掘り起こして自分の中に取り込み、より深く説得力のある考えを構築する力をつけることが期待できる。

本稿では、聴解・口頭表現クラスで実施したディベートの実践を振り返りながら、思考の訓練、他者の視点、対話という観点から、ディベート活動の機能について分析する。同時にこの活動が学習者にとってどのような学びとなったかについて、学習者のコメントをもとに分析、考察する。また、一連の教室活動における教師の役割についても考察していく。

2. 先行研究

今回行ったディベートは主に教育現場で行われる教育ディベート（松本 2001）を指す。ある論題について、肯定側と否定側に分かれ、立論、質問、反駁の流れで論争を繰り返して、最終的には審判（ジャッジ）が勝敗を決めるものである。

ディベートがもたらす教育的効果についてはすでに様々な実践で報告されてきている。松本（2001）ではディベートの意義として、批判的な思考能力、論理的な思考能力、迅速な思考能力、情報収集と活用能力、口頭発表能力、傾聴能力、それぞれの向上に役立つことが挙げられている。学部留学生へのディベートの導入については、西谷（2001）によると、資料を読む、立論を書く、メモを取る、実際に立論を行なう、相手の言ったことを聞き、質問や反駁を行なうといったように、外国語学習の四技能がバランスよく含まれていると述べ、さらにチーム内での協力や批判的思考能力を向上させることができるという。脇田（2008）では論理構成の「型」を導入することによって、学習者の論理的思考の強化につながったことが報告されていると同時に、形式だけではなく議論の質や量、信頼性についても充実を図る必要があることが指摘されている。論理構成の仕方としては福田（2011）においてもディベートの準備段階としてタスクシートを利用して根拠やデータに意識を向けさせる指導を行なっているが、論理的思考力の養成にはまだ改良の余地があると報告している。館岡・斉木（2003）においても、ディベートが日本語学習の面のみならず、思考を深め、楽しく学習することができる可能性、また同時に学習者が自分に日本語力について見直す機会となり、学習の動機付けになったと述べている。

留学生教育以外の分野においては、野山他（1997）は教師研修の一環として、ディベートを取り入れている。その目的としては単に口頭表現能力の向上に着目するのではなく、客観的な視点を得るために他者の視点と出会う機会として位置付けている。また、鈴木ら（2005）は、多声的な思考観に基づく思考訓練の手法として、小学校の理科の授業にディベート活動を取り入れた結果、他者の視点に立って考え、意見を表明させることに有効であったことを報告している。

留学生を対象としたディベートの実践については、口頭表現の訓練に着目したもの、学習動機の上昇といった報告が多くみられるが、ディベート活動に内在する他者の視点や対話といった機能についての分析はまだ少ない。

3. ディベートの目的

先行研究においてもすでに言われているように、リサーチ力や主張の構成力、論理性、言語運用力、表現力などディベートにおいて学ぶ要素は多岐にわたる。特に、論理的な思考と表現を具体的に体験する場として、ディベートには立論、質問、反駁といった全体としての型がある。この型を利用することによって、論理的な構成を明確に可視化しながら学ぶことができる。

留学生にとって、このような力を養うためには、日本語そのものの運用能力と思考する力の両方が必須となる。本稿の対象とした正規留学生の場合、入学の時点で日本語能力検定試験N1保持者が多い。これは上級レベルの日本語能力を有することを示す1つの目安となり得る。入学後はそういった言語能力をベースとし、学部授業における専門的な内容の理解やさまざまな課題をスムーズに遂行する力、つまりアカデミックな日本語能力が要求される。彼らに対する日本語科目の役割として、適切な日本語を使用し、あるテーマについて他者に論理的かつ正確に自分の思考を表現できる力の養成が求められる。「伝えたい中身」を自分の中で論理的に構成する作業を通してこそ、日本語の真の運用力の向上に繋がるのではないだろうか。そこで、ディベートを通して、論理的かつ説得力をもって、学習者が自分の思考を明確に他者に伝えられることを目指した。

上述したように、論理性の獲得の手段としてディベートは有効だと考えられるが、その思考のプロセスに関わるのが、他者の視点、他者との対話である。ディベートはチームに分かれて論理を組み立てていくという作業をしなければならないが、その作業を通じて、チームメイトとのやり取り、また自分自身の中でも様々な方向から物事を捉えなおすというプロセスを経験することになる。自分を軸としながらも、実際の他者と話し合うこと、また自分の中に他者の視点を取り込むことによって、一方向的なものの見方を破ること、そして思考力に繋げることが期待できる。そのためには様々な他者との対話が必要となる。鈴木ら（2005）では「思考」という活動について、「人は自分の『考え』に対して発せられるであろう様々な他者の声を想定し、それらの声に対して返答を与えたり、他者の声を自分の中に取り込んだり、また声と声の関係を調整したりすることを通して考えを深めていくのである」と述べている。他者と自己との関係を作る対話を考えるときに注意すべきことは、「対話」とは単なる「発話のやりとり」ではないということである。この点について佐藤は次のような警告をしている。「人との対話を単なる情報の交換や、自分が必要としている情報を収集する手段、あるいは相手を情報の発信源としか考えないような

間違った捉え方をしてしまいがちだが、相互作用と対話の本質は情報交換だけではない」（佐藤 1999: p.195）。

教室の中で、グループでの話し合いは頻繁に行なわれることであるが、断片的で脈絡のない発話が飛び交うだけであるにも関わらず、何となく学習者たちが意義のある活動をしたかのように見えることがある。しかし、他者の声をきちんと咀嚼せず、時間だけが流れていることも少なくはないのではないか。「対話」とは他者と対峙することであり、融合することでもない。異質なものの同士が応答しあう関係を結び、新しいものを創ることこそ対話の本質と言える。そして、他者的視点を自分の中で構築することによって、伝える内容をより意味のある、伝わりやすいものにすることができる。

松本（2001）でも述べられているように、ディベートは予め決められた論題、立場、進行形式や時間といったルールに則って行う 1 つのシミュレーションであるが、思考の訓練、他者的視点の涵養という意味において、単にクラスメートとの対話のみならず、学習者自身の中に様々な他者の声を構築するという点で、多くの対話が含まれている。詳細については後述するが、このスキルを学習者が他の勉強における活動の中でも応用できる素地を作ることが本活動の目的である。

4. 教室活動

「日本語聴解・口頭表現」は、週 1 コマ、1 学期 15 回（1 コマ 90 分× 15 回）で行なう。そして前半をディベート、後半を個人発表に充てている。今回の実践は 2011 年後期、学習者は 3 つのクラスで合計 42 名（国籍は韓国、中国、台湾が大半でフランス、オランダ、ロシアがそれぞれ 1 名）を対象とした。3 クラスとも同じ内容で進めた。コースの中でディベートを扱ったのは前半の 8 回であり、以下のようなスケジュールで進めた（表 1）。

表 1：ディベートの授業の流れ（2011 年後期）

1 回目	ディベートの概要説明／ディベートの目的説明
2 回目	ディベートの方法説明（サンプルディベート視聴）ディベートでの話し方／フローシートの使い方
3 回目	マイクロディベート（1）（論題：選択）
4 回目	マイクロディベート（2）（論題：『死刑制度の是非』）
5 回目	ディベート練習（論題：『死刑制度の是非』）
6 回目	ディベートの準備（本番のトピック・グループ・役割分担決定）
7 回目	ディベート大会①（論題：『日本における原子力発電を廃止すべきである』）
8 回目	ディベート大会②（同上）

日本語でのディベートはほぼ全員が未経験だったこともあり、導入から本番のディベート（ディベート大会）に至るまで、日本語での表現とディベートの方法、両面から段階を追って進めていった。

1 回目と 2 回目の導入の部分ではディベートに取り組む理由と目的についてまず説明した。特

に、自分の価値観とは違う意見に耳を傾けること、その上で論理性や説得力の向上を目指すことを強調した。その後、『知のナビゲーター』（くろしお出版）の付属DVDに収録された日本人大学生の簡単なディベートを視聴させ、その形式や表現方法について概要を捉えさせた。同時に実際にフローシートを使って、メモも取らせた。視聴後、肯定側、否定側のどちらの意見に納得できたかとその理由について話し合った。このようにディベートの形式、話し方、内容について観察させ、イメージを持たせた。その後、言語運用面での指導（ディベートで使われる表現例の紹介、注意点など）を行なった。

3回目はマイクロディベート①を行った。これは森本（2007）で実践された3人1組で行う練習ディベートで、これを援用した。3人のグループを作り、A対B、B対C、C対Aの順で、それぞれが肯定、否定両方を体験することとした。論題は資料がなくてもある程度は可能と判断できるものをいくつか用意し、学習者に選択させた。

4回目は教師側から指定した論題「死刑制度を廃止すべきである」で取り組ませた。チームは2対2で構成し、以下のような形式と時間配分で行った。ここでは死刑制度についての肯定、否定、それぞれの資料については予め教師側で準備し、それを利用してもよいこととした。マイクロディベート①では論題は特に資料を用いなくてもできるものにしたが、死刑制度の是非という論題は資料がなければできない。どのような資料を用いればよいか、またその扱いを体験させるという意味で、資料については事前に配布し、読んでくることを課題にした。これは肯定側、否定側いずれかの立場だけを行なうのではなく、両方の考え方をまず理解することが客観的なものの見方を養うことに繋がると考えたからである。そして、授業内で資料の内容について全員で確認した。また、論題に関してチーム内で立論を立てる話し合いの際に、まずは論題に対して自分が今までに知っていることや考えたこと、人から聞いたこと、論題に対するイメージなどについて思いつくままにアイデアマップを書かせる作業を行なった。この作業によって個々の学習者がいろいろな視点を持ち共有することが他者の視点をより充実させることになる。そこからリンクマップ（メリット・デメリット発生過程の可視化）を作成し立論作成を行なった。

表2：マイクロディベート①

①肯定側の立論〔2分〕
作戦タイム〔1分〕
②否定側の反駁〔2分〕
③否定側の立論〔2分〕
作戦タイム〔1分〕
④肯定側の反駁〔2分〕

表3：マイクロディベート②

①肯定側立論〔3分〕
作戦タイム〔1分〕
②否定側質問〔2分〕
③否定側立論〔3分〕
作戦タイム〔1分〕
④肯定側質問〔3分〕
作戦タイム〔2分〕
⑤否定側反駁〔2分〕
作戦タイム〔2分〕
⑥肯定側反駁〔2分〕

5 回目のディベート練習は 4 回目のマイクロディベートと同じ論題、立場で行うこととし、フォーマットは本番とほぼ同じ形をとることとした。これは 4 回目ではあまり深められなかった主張の内容、反駁をより深めることが目的であった。マイクロディベート②では論題の深刻さの割に、時間が短かったこと、また反駁が 1 回のみでは物足らなさがあつた。また、この時点で学習者もディベートに慣れてきた。そこで、第 1 反駁、第 2 反駁という形で 2 回取ることにし、立論の時間もやや多く取つた。それは学習者にとっても満足のいくものであつたようである。ここでは学習者はディベートの流れに沿つた形で資料を使いながら試合を行なうことはできたが、音声面での問題（小さい声、不明瞭な発音）や不適切な語彙や表現の使用、時間の使い方（短すぎるものが多かつた）、「質問」の意味の取り違い（反駁になっている）などの問題点が見られた。また根拠が少ない、あるいは弱いもの、資料がきちんと使えていないものも見られた。これらの問題点に関しては、ジャッジからの指摘とともに、教師が試合直後にその場で具体的に指摘し、フィードバックを行なつた。

6 回目の授業は本番ディベートの準備時間に充てた。論題については「日本において原子力発電は廃止するべきである」と指定した。この論題を選択した理由は、肯定、否定の立場が比較的明確であること、資料も多いこと、現在進行中の問題であること、また東日本大震災以降、今後のエネルギー問題を考えることは世界的に見ても重要な課題であり、これからの社会のあり方について、1 人 1 人が考えるきっかけになると考えたからである。ここでの資料について、教師側からは現在の日本におけるエネルギー資源の割合の表のみをクラス全体の共通した前提の事実として配布した。また、学習者の関心を促すために、予め原子力発電についての賛成、反対両方の立場が書かれた資料を最低 1 つずつ持参することを課した。両方の立場をまず理解した上で、立論の構成に持っていくほうがより客観的で説得力をもたせられること、また相手チームの立論や反駁が予想しやすくなることが狙いであつた。

話し合いでは話し合いの観点を書いたタスクシートを配布した。まず論題についての現在の状況、自分が現時点で知っていることを書きだし、グループ内で立場に捉われず話し合つた。このあとで肯定、否定のチームに分けることにした。次にそれぞれの立場についてメリット（またはデメリット）、またその実効性を検討すること、その上でエビデンスはどのようなものが必要か検討することという流れを書き、それに従つて進めさせた。また、教師は各グループを回りながら、アドバイスを行なつた。教師のアドバイスの内容については後述する。

7 回目と 8 回目では、本番ディベートを実施した。本番ディベートのフォーマットは以下のとおりである。

表4 本番ディベートのフォーマット

①肯定側立論 (5分)
②否定側から肯定側への質問 (3分)
③否定側立論
④肯定側から否定側への質問 (3分)
⑤否定側第1反駁 (3分)
⑥肯定側第1反駁 (3分)
⑦否定側第2反駁 (3分)
⑧肯定側第2反駁 (3分)
⑨否定側総括 (3分)
⑩肯定側総括 (3分)
※それぞれの間に1～2分の準備時間をとる。

5. 教室活動の観察と分析

5-1. 他者との関わり

ディベートに関わる一連の教室活動を観察したところ、学習者がグループ内での話し合いや実際の試合を通して、自分の意見を積んだり砕いたりしながら少しずつ論理を組み立てていく様子が見られた。これは学習者が様々な形で他者の視点を経験していることを示している。ここでは教室活動を振り返りながら、他者の視点について、学習者がディベーターの場合(図1)と、学習者が観察者(ジャッジ)の場合(図2)に分けて、他者との関係性について分析する。

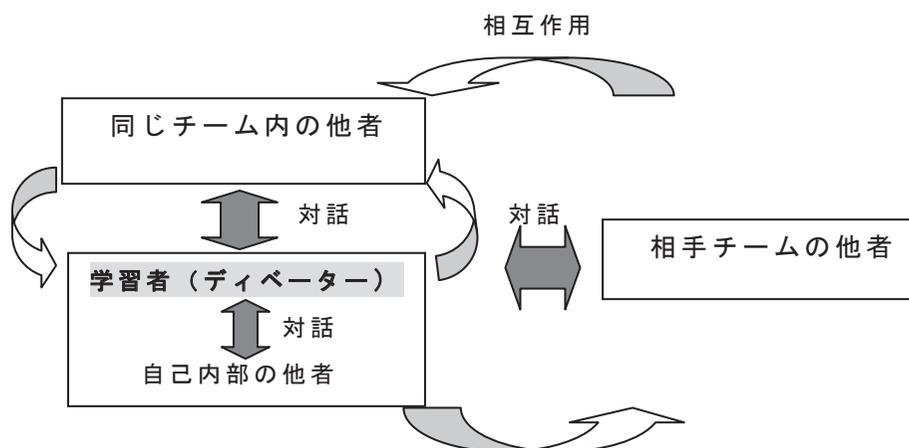


図1：ディベート活動内における他者の視点との関わり (1)

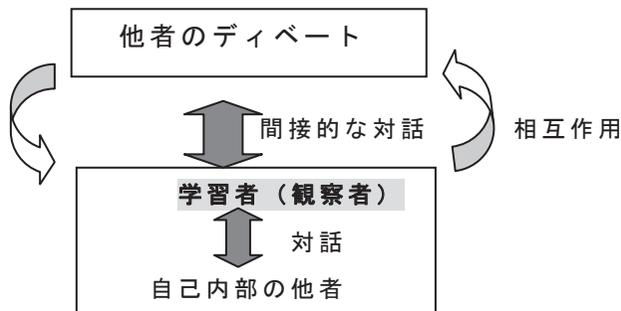


図2：ディベート活動内における他者の視点との関わり（2）

一連の教室活動の中で、学習者はまず、チーム内のメンバーに向かって発話する。話し合いの中では賛同、反論、質問、確認など、様々なやり取りが行われ、それらがそれまでの思考を揺るがす。つまり、他者とのやり取りを通して、新しい思考の形成が促されることになる。この他者との対話によって得られた新たな思考は自己の内部へ戻ってくる。そして次の発話を構築するために、自己の内部において自分の思考についての客観性、具体性、論理性などが求められる。つまり自分でも他者の視点を作り、対話を行なうことになる。相手チームとのやり取りにおいても同様に、他者の声を聞き、自分の中に取り込んで対話を行ない、再度相手に対し発信する、という行為を行っている。つまり、ディベートをつくりあげていく過程において、学習者1人1人が自分の思考が論理的で説得力があるのか、他者の思考も取り込んだ上で、常に検証しなければならない状況に置かれる。これらの相互作用が最終的にそれぞれの個人に新しい視点、思考として還元されていく。一方、学習者がジャッジとなった場合、観察者という立場で他者の思考に論理性や説得力があるかを判断する役割がある。そのためには自分自身の思考の論理性についても、他者の声を取り込みながら確認、検討、修正などを行わなければならない。つまり、直接的ではないが、間接的に他者との対話を行なっていると考えられる。この構造は、佐藤（1996）において示された対話の構造モデルの考えに沿うものである。

それぞれの個人から出された発話はまず、個人のモノローグとして出されるが、これは一定の対話空間の中で2つのダイアログとなって、結果的には自己に再度戻ってくる（再帰性）。1つは話者内の対話で、自分のモノローグは即座に自分がその声を聞き、そしてただ聞くだけでなく、自己との対話を起こす。（中略）もう一つのダイアログは、まさに対話空間の中で新しく作られた発話で、それぞれの話者が出した α 、 β という発話内容はまったく新しい ω となってそれぞれの話者のなかに入っていく。（pp.110-111）

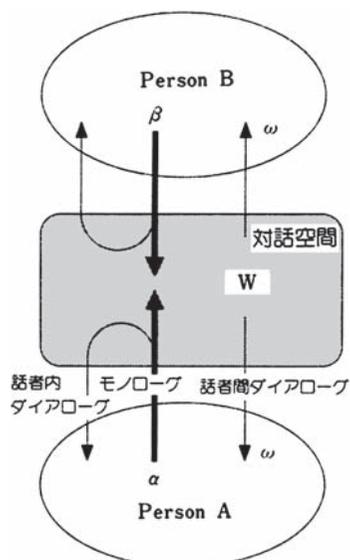


図3：「相互作用における対話モデル」(佐藤 1996)

ディベートは、この対話の構造を様々な他者との関わりにおいて経験する場であると言える。次に、前掲の図に示した他者の視点について次に詳しく述べる。

(1) チーム内での他者との関わり

今回の活動において、学習者はマイクロディベートから本番ディベートに至るまで、クラス内で様々な他者と交流することになった。筆者の観察によると、授業中、チーム内での話し合いでは、問いかけ、応答、説得、主張、賛同、反論など様々なやり取りが行なわれていた。ある立場に立って論理を組み立てるといった具体的な作業（立論、根拠の洗い出し、反駁の予想等）の中で、必然的にチーム内の他者の声に耳を傾けることになる。それにより、思考のプロセスも明確になるといえる。また、ある一定の目的を持った活動の場であるため、話し手はそれぞれ自分の発話に責任を持たなければならず、聴き手もそれを取り込んだ上で発話するという作業の連続になる。

特に今回の実践で学習者に注意を促したのは、立論をする前にまずチーム内でブレインストーミング、つまり論題についてイメージすることや知っていることを洗い出すという作業である。チーム内の作業を観察すると、当初は話し合いが詰まらないうちに立論での主張の文章を紙に書き、適当な理由をつけて完結させてしまい、なぜその主張なのか、その主張は本当に裏付けがあるのか、説得力があるのか、という部分が抜け落ちていることが見られた。考えを練ることが苦手な学習者が少なくないこともわかった。

話し合いでは、うまく他者の意見を聴きあいながら立論にもっていくことができているチームもあれば、話が進展せず、断片的な発言が多いチームも見られた。観察したところによると、チーム内での相互理解が図れていたチームは論理構成がしっかりしており、試合でもそれを発揮し、説得力があった。対話がうまく進んだチームは、誰か一人が中心的存在になり話をまとめたケースと、特定の学習者ではなく、メンバーがそれぞれ自然にファシリテータの役割を交代

しつづ話し合いが進められていたケースが見られた。逆に1人が仕切ってしまったり、発話が断片的になっているチームでは、アイデアマップや主張の流れが雑になっていることが観察された。

(2) 自己内部の他者との関わり

今回のディベートでは、肯定側、否定側両方を経験することや、ディベートの前に両方の立場の資料を調べてくることなど、様々な他者の視点を知る機会を作った。また、試合の立場はくじ引きで決めた。これについては最初の導入の際、また具体的な活動に入る際に重ねて学習者に対して、これは思考のシミュレーションであることなど、その意図を説明した。ただ、理屈ではわかっても実際に自分の意見とは異なる立場に対して抵抗感を示す学習者も若干見られた。しかし最終的にはそれをひきずることはなかったように思われる。意図的に「他者の立場」を作り、そこに自分を置いてみることによって、他者の考えを経験する。つまり、自分の中に新しい他者を作ることになる。その過程で自己の内部でも対話が生まれてくる作業である。資料を読み、理解することも他者の視点を作る、重要なプロセスである。さらにそこに相手チームとのやり取り（質問や反駁）が加わることになり、個人の思考はいろいろな方向から揺さぶりをかけられると考えられる。

(3) 対立関係にある他者（相手チーム）との関わり

実際のディベートを実施している間は、相手チームの発話を注意深く聞きとり、そしてその内容を瞬間的に自分の中に取り込み、解釈し、再構成した上で次の自分の発話である質問や反駁に持っていかなければならない。相手チームがどのような考え方を用いるのか予想することも重要である。相手チームの考えを即座に理解し、それに対して論理的に反駁することはかなり高い能力を要求されると思われるが、予想することは可能である。その意味で、予想したことと、実際に相手チームからの発話内容を比較するという作業は、他者のことばを正確に受け取ること、そしてその思考に対して応答することにより、他者の視点を自分の中で再構築するという対話性を持ったプロセスであるといえるだろう。予想することは他者の視点、考え方を理解することにつながる。

実際の試合では、相手の主張に対し即座に論理的かつ説得力をもって反駁をすることは、予想できた部分についてはある程度できていたが、難しい面も多くあることが窺えた。

(4) 観察者（＝ジャッジ）の立場から見た他者との関わり

ジャッジ役はフローシートを使って書き込む作業をしながら観察をした。そして、両者の論理性、説得力、発話の明快さ、などいくつかの観点から点数をつけ、さらにコメントを述べ、勝敗を判定した。図2で示したように、ジャッジは他者のやり取りについて判断を下す立場にあるため、逆に自分自身の論理性や思考力が測られることになる。ジャッジ役は思考のやり取りを観察することによって、自分の中にも他者の思考を取り込んで自分なりに解釈し、新たな思考を構築する。そしてそこから得た見解を両者に伝える役割を担っているといえる。

ジャッジが書いたコメントを分析した結果、論理性や説得力、具体性についての言及が多く見られた。

表5：ジャッジのコメント

ジャッジの観点	コメント例
論理性・説得力	<p>肯定的な評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手の主張を認めつつも、そのデメリットを主張した点がよかった ・太陽光発電の分野でも働く場所を確保できるという主張に説得力があった ・代替エネルギーに1つ1つに対して批判を加えていたところがよかった ・データの比較をしていたので説得力があった <p>批判的な評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「政治家の賄賂」というのは根拠の出所が不明 ・「廃棄物で日本が危なくなる」というのは話が急で大きすぎる ・廃棄物処理に関する意見を「まだ早い」という一言で済ませたのは論理的な発言ではない ・個人的な推測が多い ・立論と総括の意見が食い違っている
具体性	<p>肯定的な評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主張を支える資料が多かった ・代替エネルギーの例を詳細に述べていた ・一つの理由をサポートするためにいろいろな説明を加えた ・実際の例をたくさん挙げていてわかりやすかった ・立論は具体的で、人間の立場から考えた点がよかった <p>批判的な評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・原発の処理方法についても具体例がほしかった ・太陽光発電が必要な条件や、その供給量を述べていない ・新エネルギーがいつまでに普及するのかしっかり話してほしかった ・資料が多すぎて主張とのバランスが悪い

このように、主張の仕方やそれに伴う論理性について検討すること、つまり他者を観察することは、間接的に他者（この場合はディベーター）との対話を行っているということになる。つまり、ディベーターの論理と自分の中の論理との比較を行なうことで、様々な気づきを得ることがわかる。他者の視点を涵養するという意味においても、他者の考えを聴く事は、受動的な意味ではなく、むしろ能動的な活動ともいえる。他者を評価するためには、自分の中に何らかの返答、応答が起こっているはずである。賛同、反論、疑問、解釈など、様々な内容があると考えられるが、そこに発表者と自分の間にも対話が起こっていると言える。また、口頭表現という活動の性質上、構成や内容と同時に、発音、声の大きさ・質、表情、目線、ジェスチャーなど音声面や非言語的な要素も当然聴き手へのメッセージとして伝わるだろう。それも含めて、他者の評価は、単に聴き手の一方向的な行為、成果物への評価を下す、という意味にとどまらず、他者と自分を切り結ぶ1つの場面を作っている。ディベートはこういった状況が必然的に作られる場であるといえるだろう。

5-2. 学習者の学び

始めは型どおりに行なうことだけで精一杯であり、理由や根拠も弱いものが散見され、ジャッ

ジのコメントも漠然としたものであった。しかし、段階を追うごとに、型に慣れ、内容も徐々にきめ細かくなり、見方も論理的になってきたことが観察できた。

例えばマイクロディベートの段階では、自分の置かれた立場（肯定側と否定側）をまず理解し、そこにどのような立論が可能なのか、そのメリットやデメリットを挙げることだけでもかなり時間がかかり、立論でのスピーチも単にそれらの羅列に終わるケースも目立った。またディベートの進行自体に慣れないため、話し方にたどたどしさがあがり、接続表現もあまりなく、話がまとまらないといった問題があった。説得性については、資料がなかったこともあるが、全体に主張の流れがバラバラで、断片的な内容をただつなげただけというものが多かった。また、相手の論点を聴いて反駁するというよりも、自分がどう話せばよいか考えることに集中していた。ただ、この活動の直後に教室内で感想を話し合う機会を設け、感想や反省点を話し合ってみたところ、根拠がなければ説得力が全くないことや、反駁の予想をしておくことも必要であることなど、何が必要であるのかを実感したことがうかがえた。

5 回目の授業では死刑制度の是非を論題とし、本番に近い形でのディベートを行った。この段階では、ある程度型に慣れ、根拠となる資料も集め、論点を整理した上で主張を展開できるようにはなった。反駁においても、少しずつ相手の弱いところを突くこと、また自分の立場を守る発言ができるようになった。例えば「被害者感情から見ても加害者の人権を守るのはおかしい」（死刑制度廃止・否定側）という主張に対し、肯定側が「被害者へのケアは（加害者を死刑にしなくても）他の手段でも可能である」という反駁を具体的に展開したり、他の場面においても相手の論点がずれていることを指摘したりするなど、相手の発話をきちんと聴き、かみ合った議論にする様子が観察できた。しかし、まだディベートとしては弱い部分も多くあった。例えば、「死刑はあっても犯罪率が高い国もある」（死刑制度廃止の立場）という主張に対し、「その実例を挙げてほしい」という質問に答えることができないなど、具体的な根拠不足が見られる場合が多かった。また、メリットやデメリットの発生過程、重要性、深刻性についての説明もまだ粗かった。

本番ディベート（論題：「日本において原子力発電を廃止すべきである」）ではディベートの型には慣れ、内容面の充実に意識が向けられるようになった。特に、根拠となる具体的な資料にあたり、それらを提示しながら詳しく主張ができた。特に代替エネルギー、エネルギーコスト、二酸化炭素排出、廃棄物処理、原発の安全性の問題などは、詳細な資料を調べ、反駁も予想しながら準備していた。そのため、反駁においても相手の主張を注意して聞き、それを引用しながら、かみ合った議論を展開することが前よりもできるようになった。例えば、ある否定側のチームは、太陽光エネルギーの開発という論点に関して、それがいかに非現実的であるかを詳細なデータをもとに述べていた。また、肯定側では、「原発がなければ今の生活が維持できない」という否定側の主張に対して、「エネルギー政策そのものの見直し」という論点で他の国々の例を引用しながら強い主張を展開した。また、立論での主張を最後まで守り、論点がおれないように主張することや、質問を反駁でうまく利用しているケースも見られるようになった。

ジャッジのコメントについても、最初はディベートをどのように観察すればよいのか戸惑っているようであり、どの点がよかったのか、あるいはどこに問題があったのか、具体的ではないものが多かった。しかし教室活動が進むにしたがって、説得力や根拠の出し方、議論がかみ合っ

いるかどうか、主張の強さなどについて、より具体的に指摘できるようになった。ジャッジの内容面での充実は、ディベーターとしての活動経験とその内容面での深まりと比例していた。

このように、まず型に慣れることから始まり、徐々にディベートに求められる技術を使いながら、論題に対するそれぞれの立場での主張内容を深めることができていった。

コース終了後、一連のディベート活動学習者にどのような学びをもたらしたのか知るため、「ディベートで学んだと思うことは何か」を自由記述してもらった。コメントは、他者の視点を経験することによる学びに関するコメント（多様な視点で考えること、自分の意見とは違う立場に立つこと、反駁を予想すること）、またそれに伴って、資料や論拠の重要性に関するコメントが多くみられた。

表6：ディベートで学んだこと

ディベートでの学び	出現したコメント全体に対する割合 (%)	コメント例
多様な視点の必要性	26%	<ul style="list-style-type: none"> ・多角的な視点から問題をみることができた ・いろいろな視点から分析できる能力が身についた ・他の視点で分析することができてよかった ・特定の問題に対して、いろいろな側面から考えられるようになった
自分の意見とは異なる立場に立つことの意義	20%	<ul style="list-style-type: none"> ・自分とは反対の意見や情報を知ることによって、自分の意見を論理的に話せるのだと思った ・ディベートをする前は、自分の本当の意見は肯定だったので否定側が当たって大変だと思ったが、準備を進めるうちに否定の立場もよく理解できるようになった ・ディベートでは時々自分の意見とは違う立場に立ったが、それについて調べると、もともとの立場も変わっていくことがわかった ・両方のメリット・デメリットが客観的に見えることでいい勉強になった
予想の必要性	18%	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人ならどう思うかを分析し考えるようになった ・反駁を予想し、それに対する意見やデータを準備することができた ・質問を予想し、自分なりに調べてみた
根拠の重要性	24%	<ul style="list-style-type: none"> ・資料の集め方や意見のまとめ方、相手にわかりやすく伝えるための工夫などがわかった ・根拠の重要性を改めて認識した ・資料の正確性についてはもっと確認するべきだった
その他	12%	<ul style="list-style-type: none"> ・ディベートで学んだ技術は人々とのコミュニケーションや話し方という意味で役立つ ・話の順序の大切さがわかった ・ディベートで、違う観点で物事を分析することを学んだので、考え方が豊かになったのかなと思った ・普段、新聞や本を読むときも疑問を抱くようになったのではないか

このように、一連の活動を通して物事の捉え方や考え方、扱い方について学習者により深い理解を促したと言える。また、「その他」で見られたように、ディベート以外の場面での学びに繋がると意識しているものもあった。

6. 教師の関わり方

学習者がディベートそのものの遂行に終わるのではなく、その機能を他の自己表現能力に活用していくための足場作り、手助けをすることが教師の役割ではないだろうか。今回の実践を通して考察した教師の役割について以下に述べる。

6-1 具体的な思考を創る場・手法の提供

今回はディベートを思考の訓練の場、また他者の視点の涵養の場と考えた。教師の役割としては、具体的な手法を提示すること、そして必要な言語的支援を行なうことであろう。その中で、他者の視点を持つとはどういうことなのか、具体的に何をすることなのか、そしてそこにどのようなことばが必要なのかを考え、実行する場を提供することが求められる。思考は既にあるものではなく、創っていくものである。コース当初は漠然とした思考や表現の仕方になっていた学習者が、段階を追った指導を重ねることによって徐々にディベートの型を利用し、他者との関わりを経ながら思考を組み立てていくことができていったことから、このように思考に道筋をつけ、情報を整理し、聞き手に提示するプロセスを実際に体験する場を提供することが必要であることがわかった。

また、論理的な思考ができたとしても、相手にそれが効果的に伝わらなければ意味がない。そこで、実際に話す際にも、主張を論理的に展開し、相手に伝わりやすくするため、①簡潔に、短い文章で話すこと、②結論から述べること ③ある論点について述べる時、これから何について述べるのかマーカーとなる文をまず言うこと、④専門的な用語などは言い換えるか説明を加えること、といった注意をおこなった。

また、学習者に対して「今その課題を何のためにやっているのか」ということをはっきり示しておくことも必要である。例えば、今回のディベート活動に関しても、導入時と活動終了時に「なぜこの活動を行なうのか、どういう能力を向上させるために行なうのか、ということを導入の際に説明した。特にディベートを初めて行う場合、自分の意見と違う立場で話すことに抵抗感を示すケースが出てくる。今回も確かにそういった声もあったが、筆者が観察した限りでは、ディベート活動に支障をきたすことはなかったと考える。学習者のコメントからも、むしろ自分とは異なる立場に立つことに意義を見出していた。活動の意図を最初に理解してもらい、活動が活動で終わるのではなく、次のステップへ繋がることをある程度意識化させることは必要であろう。

6-2 アドバイス

教師の助言も学習者にとっては重要な役割を果たす。ではどのような助言が必要であろうか。例えばディベートの準備の際、チームで話し合いをする場面においても、適宜、教室内を回り

ながら、話し合いが「対話」になっていない状況をできるだけ早く察知し、「今、そのチームで何が行なわれているのか」を問いかけることで、学習者の次の行動を促した。話し合いが頓挫することもあれば、特定の学習者だけが話し合いの主導権を取ってしまうといったように、他者との対話が容易ではない場面もあった。教師は話し合いが頓挫しているグループに対しては、なぜ頓挫しているのかを観察したうえで、「例えばこういう側面についてはどんなメリットがあるだろうか?」、「それはなぜメリットと言えるのか?」など、思考を促すためのヒントを投げかけたり、発言が偏っているグループに対しては、「Aさんだったらどう考える?」など、発言を促すといった介入を行なった。アドバイスに関しては、明らかに教師と学習者という力関係が影響する。学習者に対しては、一方的なアドバイスというよりも学習者が自分の力で解決策を探す手がかりとして、様々な問いかけをしたり、考える視点を少し提供してみるなど、学習者の思考の流れに沿った形で、思考を深めていけるような働きかけが重要である。このように、教師は「他者との対話」、「自己との対話」を促す役割を持っているといえるだろう。

7. まとめと今後の課題

以上述べてきたように、ディベート活動によって、その機能が学習者にも意識されていることがわかった。ディベートは、思考の型を目に見える形で提供し、具体的なトピック（論題）を軸に具体的な論理展開を構築していく作業である。その過程で学習者はチームメイトとの対話、そして自分の中での対話を重ねていくことになる。具体的な他者、つまりチームメイトや相手チームとのやり取りの中で、学習者個人が持つ背景知識なども意識的、無意識的に取り込まれながら、思考が組み立てられていくことを体験する。このように、様々な他者の声が反映された自分を構築することによってこそ、他者に伝わる表現方法や自分の発話に責任をもつこと、また論理的で説得力のある自己表現の実現に繋がっていくのではないだろうか。そこで教師は一連の活動における学習者の思考と対話を支えること、そして言語運用面でのサポートをする役割を担っていると言える。

今回の実践を通して、ディベートの持つ機能、他者の視点をもつことの重要性について学習者がそれぞれに気づきを得たことがわかった。しかしそれと同時に次のような問題点も浮かび上がってきた。まず、資料の扱い方である。客観性、具体性が大切だということは認識しているが、集めた情報から適切なものを選択できていない例もあった。論理性が薄いもの、漠然とした語彙の使用、論拠に無理があるもの等が観察された。その資料が自分のチームの主張にどのように有効なのか、また反駁に耐えうるものなのか、しっかり検討する必要がある。しかし、今回の実践では詳細に指導することが不十分であったと感じている。資料の扱いに限らず、学習者が他者の視点を適切に取り込むこと、その上で自分の思考の中身を詳細に検討できるような工夫がさらに求められる。

もう一つは対話の問題である。話し合いがすぐに終わってしまい、議論があまり深まらなかったチームがあったことも事実である。考えるヒントや話し合いの手助けになるようなタスクシートをさらに細かく用意すること、また、論理を創り上げることの面白さを理解し、論題への関心・興味を深められるような教室活動を取り入れる必要もあるだろう。

ディベートを行ったからといってすぐに論理的な思考力や表現能力が向上するわけではない。時間をかけて養成していくものである。しかし、その機能を意識化することで、他者に伝わる中身とその表現に必要な要素を明確化することができ、活動の意義は広がると考えられる。ディベート活動の要素を口頭発表やレポート作成の際にも活用できるよう、思考のプロセスが可視化できるワークシート等の教材作成も考えていきたい。

参考文献

- 佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界—対話と共同的学习をめざして—』北大路書房、1996年。
- 佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房、1999年。
- 鈴木栄幸、山本智一、稲垣成哲、山口悦司、望月俊男、出口明子「思考の他者性に着目したディベート活動の提案および実践報告」『日本科学教育学会研究会研究報』20(3)、2005年、11-16頁。
- 館岡洋子・斉木ゆかり「ディベート授業の実践と意義—漢陽大学日本語研修講座におけるディベート—」『東海大学紀要』第23号、2003年、53-66頁。
- 中澤務他『知のナビゲーター』くろしお出版、2007年。
- 西谷まり「ディベート活動を通じた口頭表現の指導法」『一橋大学留学生センター紀要』第4号、2001年、57-73頁。
- 野原ゆかり、浅野有里「プロセスに注目したディベート授業の可能性—日本語学校における試み」『言語文化と日本語教育』41号、2011年、50-59頁。
- 野山広・八田直美・古川嘉子・文野峯子「非母語話者教師研修における『聴解・口頭表現』授業の試み—ディベート活動を通して—」『日本語国際センター紀要 第7号』、1997年、69-87頁。
- 服部裕「ディベートによる学生参加型授業の試み—『総合的学習』におけるディベートの可能性」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第25号、2003年、133-143頁。
- 福田恵子「『上級2(700レベル)口頭表現』授業報告」『留学生日本語教育センター論集』37、2011年、171-181頁。
- 松本茂『ディベートの技法』七寶出版、2001年。
- 森本順子「中・上級におけるマイクロディベートの活動について」『日本語・日本文化研究』第13号、2007年、16-27頁。
- 脇田里子「口頭表現における議論する力を伸ばす試み」『同志社大学日本語・日本文化研究』6、2008年、14-30頁。

Implementation of Debates for Full-time International Students: Focusing on Others' Points of View

KINUGAWA Tokiko (Shokutaku Lecturer, Ritsumeikan International)

Abstract

A debating class is considered as an effective method to promote logical thinking, persuasiveness, or ability to express oneself. This article analyzes the functions of a debate through the debate lesson of Japanese class, viewed in training of logical thinking, and interaction with the others. And also, it discusses about learners' learning and the roles of a teacher. This practice showed that the learners had experienced interactions with others and also with themselves, in other words, experienced the other persons' point of view. And also, they received various motivations for their way of thinking. Especially the debate lessons helped to promote more logical, objective thinking and recognize the importance of various points of view. Through this practice, a teacher is required various kinds of advices to promote and deepen their thoughts and interactions, providing the skills of debating and assistances of their Japanese.

Keywords

debate, logical thinking, training of the thought, the other persons' point of view, interaction

実践研究

全学インターンシップの確立に向けて

— キャリア形成を支援するインターンシップ研修システムの試行的検証 —

廣瀬 幸弘

要旨

本学における全学インターンシップは、事前研修→インターンシップ研修（40時間以上）→事後研修などから構成されている単位授与型のプログラムである。

本研究は、我々が「協定型インターンシップB」と呼んでいる、学部を限定せず実施される研修システム（事前学習セミナー、事前・事後研修）を導入した全学インターンシップにおいて、事前と事後の研修時に実施した学生アンケート結果を分析し、本インターンシップ・プログラムの影響やその効果について検証したものである。その結果、将来の職業選択の基準、社会で必要とされる能力、今後の大学生活で得たいことおよび進路選択に対する自信などのいくつかの項目で、興味深い所見を得ることができた。特に、本プログラムを履修することにより、履修前と比較して大学での専門科目への学習意欲が有意に高まり、対人ネットワーク構築への積極性や、将来の進路選択に対する指針を得ることができるようになった。以上の結果より、全学インターンシップ・プログラムにおける研修システム（事前学習セミナー、事前・事後研修）の導入は、大学での学びを検証し、学びを深める実践的教育プログラムとして有効であることが示唆されたので、今後、さらなる研修内容の改善に努力してゆきたい。

キーワード

全学インターンシップ、協定型インターンシップB、事前学習セミナー、事前研修、事後研修

1. はじめに

インターンシップは、現在、日本の多くの大学で導入され、多様なプログラムが展開されている。

近年、日本の大学でインターンシップが普及し^{1),2),3)}多くの学生が積極的に参加し始めたのは、学生側と大学側がそれぞれ抱える「社会的背景」が関連していると思われる。リーマンショック以降、米国発の急速な世界的経済環境の悪化に加えて、欧米や日本などの先進国だけでなく、アジア、南米、アフリカ等の新興国や発展途上国を巻き込んだ形で、まさに地球規模で広がるグ

ローバル社会に対応するため、企業が求める大学生の新規採用基準が、大きく様変わりしてきている。

文部科学、厚生労働両省の調査では、「今春卒業予定の大学生の就職内定率（2011年12月1日時点）は71.9%で、前年同期を3.1ポイント上回ったが、96年の調査開始以降最低だった2010年度に次いで過去2番目に悪い水準であった。文部科学省は「改善の兆しが見えてきた」とみる一方、厚生労働省は「円高や欧州の財政危機で景気の動向は不透明感を増しており、予断を許さない」と指摘している⁴⁾。

一方、日本私立学校振興・共済事業団の調査によると、2011年度、私立大学572校の入試状況は、入学者を入学定員で割った「定員充足率」が、過去最低を記録した。「定員充足率」が100%未満の、いわゆる「定員割れ」の大学は、前年度より5校増の223校で、私立大学全体の39.0%（前年度比0.7ポイント増）であった⁵⁾。

まさに、「大学全入時代」が、すでに数多くの大学において現実のものになってきているのである。このような背景を踏まえ、学生側にとっては、「就職活動の前哨戦」として、インターンシップに参加することにより、就職活動に求められる「知識やスキル」を効率的に身につけようとし、大学側は、18歳人口の減少にともない入学志願者が定員数を割り込む深刻な事態に対応するため、大学経営戦略の観点から、「就職実績を確保するための実践的教育プログラム」としてインターンシップを積極的に展開しようとしている「社会的背景」が存在する。

インターンシップは、1906年に米国のシンシナティ大学において、当時の工学部長であったヘルマン・シュナイダー（Herman Schneider）より発案され、カリキュラム化されたのが、発祥とされている⁶⁾。

就業体験による貴重な経験を通じて、職場の中で従業員といっしょに仕事をするにより、技術者としての適性を知り、企業の管理運営や労働問題を身近に垣間見るにより、仕事の意義や将来の進路について深く考える「きっかけ」を与える実践的教育プログラムとしての機能を発揮していたのである。

そこで、インターンシップが本来もつ実践的教育プログラムとしての機能を踏まえて、現在、本学が取り組んでいる全学インターンシップについて、学部を限定せず実施される研修システム（事前学習セミナー、事前・事後研修）を導入した「協定型インターンシップB」において、事前と事後の研修時に実施した学生アンケート結果を分析し、本インターンシップ・プログラムの影響やその効果について検証した。

2. インターンシップの導入と参加学生の推移

本学は、日本の大学では全国的にも比較的早い時期からインターンシップ・プログラムを先駆的に導入してきた歴史的経緯¹⁾がある。また、2003年度からは、それまでそれぞれの学部ごとに実施されてきたインターンシップの一部を全学横断的に統合した「全学インターンシップ・プログラム」としてスタートさせた。

図1は、1999年度からの本学でのインターンシップに参加した学生の推移とその変化を取り扱い部門別に示したものである。（登録人数ではなく参加人数の延べ数）

全学インターンシップの確立に向けて

2007年度には1393名がインターンシップに参加し、その後も参加学生数は常に1000名を超えており、2009年度に一度、1046名まで減少したものの、2010年度は1262名まで回復した。

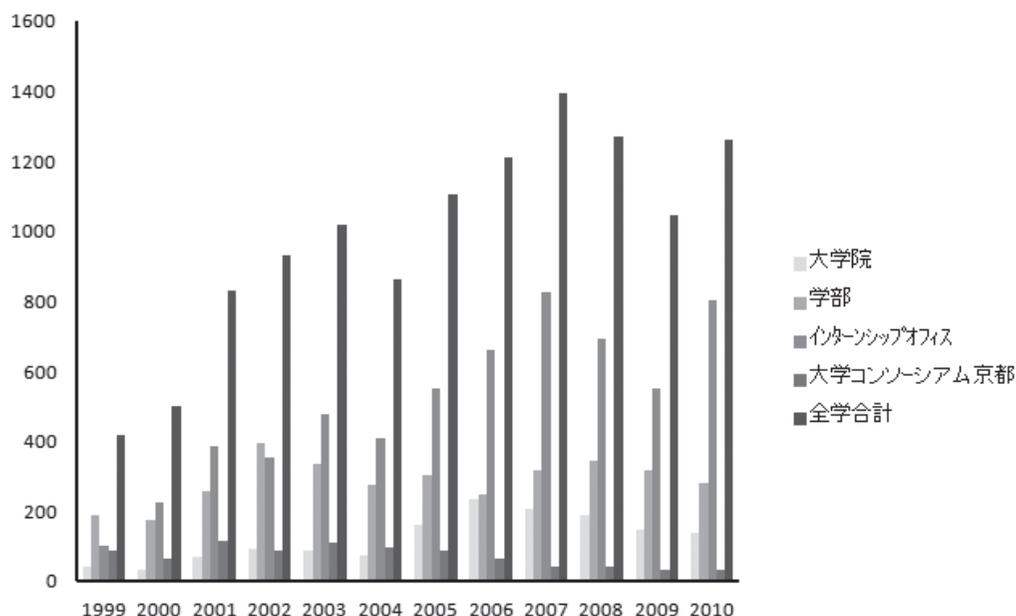


図1. インターンシップ参加者数の変化（取り扱い部門別）

3. 全学インターンシップ・プログラム

全学インターンシップは、事前研修を受講した後にインターンシップ研修（40時間以上）に参加し、その後、事後研修を受講しなければならないサンドイッチ型構成による単位授与型のプログラムで、その研修目的や内容により、3つのタイプに分類される。

①協定型インターンシップA

各学部の教学内容と密接に関連する研修内容であるため、原則として指定された学部の所属学生に限定されるプログラムとして展開される。各学部側と受入機関との間で協定を締結し、プログラム内容・実施期間等が決められたプログラムである。したがって、ガイダンスや、事前研修・事後研修も「全学インターンシップ・プログラム」で用意される研修とは別に実施されることがある。

②協定型インターンシップB

原則として、学部を限定せず実施されるプログラムである。大学側と受入機関との間で協定を締結し、プログラム内容・実施期間等が決められている。文理融合型の事前研修と事後研修が実施され、さらに2011年度より事前研修前に開講される「事前学習セミナー（第1回～4回）」の

参加が必修となった。

③学校インターンシップ

教職を目指す学生や広く教育分野を志望している学生を対象とし、本学が包括協定を締結している教育委員会、諸学校の協力を得て、2003年度から「全学インターンシップ・プログラム」の中に位置づけて推進しているプログラムである。

4. 「事前学習セミナー」および事前・事後研修

協定型インターンシップ B では、2011 年度より、インターンシップに行く前に、「事前学習セミナー」の受講が必修となった。

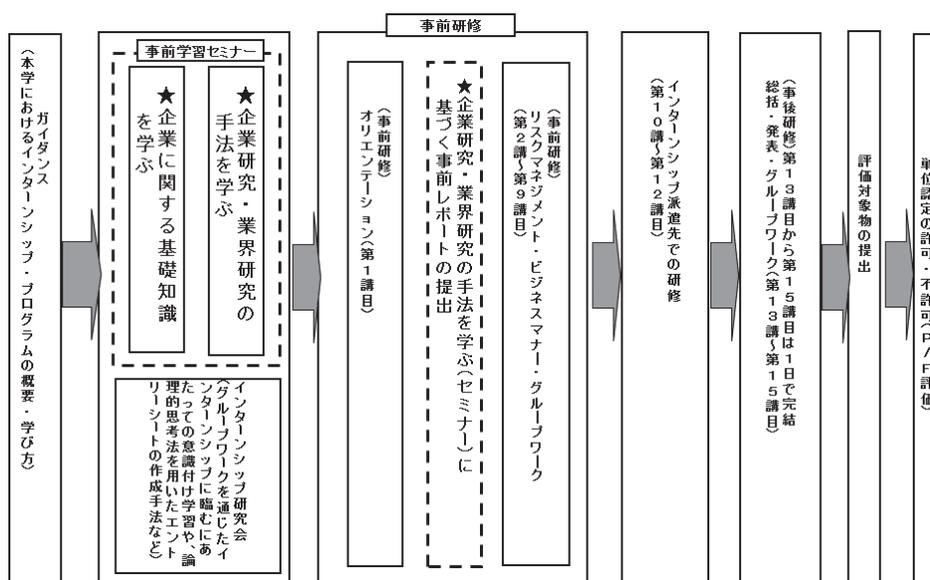


図2. 全学インターンシップ・プログラム（協定型インターンシップ B）

まず、基本的な財務分析に関する知識や、IR 情報を知ることにより、インターンシップによる学びや気づきをより深化させることを目指した。

このプログラムを履修する学生は、まず、「事前学習セミナー」を受講し、その後、文理融合型の事前・事後研修をはさんだ形で、インターンシップ・プログラムに参加することになる。なお、本プログラム全体の流れを示した概要図は、図2に示した通りである。

2011 年度、全学部で本プログラムに合計 83 名が参加した。履修学生の所属する学部は、表1に示した通りであり、本学の全学部のうち映像学部、薬学部、スポーツ健康科学部を除く、10 学部であった。「事前学習セミナー」、事前・事後研修は、これらの学部所属の学生を文理融合型に混成することにより、展開された。

表 1. 各学部におけるインターンシップ参加学生数

学部	参加学生数	男子	女子
法学部	10	9	1
経済学部	13	1	12
経営学部	17	10	7
産業社会学部	12	5	7
国際関係学部	5	1	4
政策科学部	5	1	4
文学部	8	1	7
理工学部	6	4	2
情報理工学部	3	3	0
映像学部	0	0	0
生命科学部	4	0	4
薬学部	0	0	0
スポーツ健康科学部	0	0	0
参加学生数計	83	35	48

5. アンケート分析結果

事前研修および事後研修時に実施したアンケートのうち、学籍番号等により本プログラムを履修した学生を同定した。その結果、インターンシップをはさんだ受講前と受講後において対応のあるデータを回収できたのは、合計 76 名であり、アンケートデータ回収率は 90%であった。これらの回収データを分析することにより、本インターンシップ・プログラムを履修した学生にどのような影響や効果⁷⁾をもたらすかについての検証をおこなった。なお、アンケートの回収データについては、2003 年度から、本学が全学横断的に統合した「全学インターンシップ・プログラム」を開始してから、毎年、アンケートの質問項目の内容や回答レベルの段階等について検討を重ねてきた。特に、質問項目に対するバイアスの問題や、各質問項目間の相関および回答に対する分散値について検証を繰り返した。

その結果、2007 年度より、「全学インターンシップ・プログラム」におけるアンケートの質問項目の内容や回答レベルの段階を統一し、毎年、ほぼ同じ評価基準でアンケートを実施できるようになった⁷⁾。

5-1 将来の職業選択基準

将来の職業選択基準のそれぞれの質問項目について「非常に = 5」、「かなり = 4」、「ある程度 = 3」、「若干 = 2」および「まったくなし = 1」の 5 段階レベルで回答させた。事前と事後における回答レベルの割合は図 3 に示した。また、それぞれの質問項目に対するレベル値を、受講前と受講後と比較して、平均値の差の検定 (対応のある t 検定) にて、統計学的に有意差 ($p < 0.05$,

P < 0.01) もしくは傾向 (p < 0.1) が認められた項目については図 4 に示した。

受講前において将来の職業選択基準として「非常に」の割合が最も高かった項目は、「仕事の内容」で、46%であった。受講後はその割合がさらに増加し 58% になった。

「組織の将来性」は、受講前が「非常に」が 41% で、受講後は 45% であり、「仕事のやりがい」は受講前が 46% であり、受講後 53% になった。「人間関係」は、受講前は「非常に」の割合が 38% であったが、受講後は 53% に増加した。

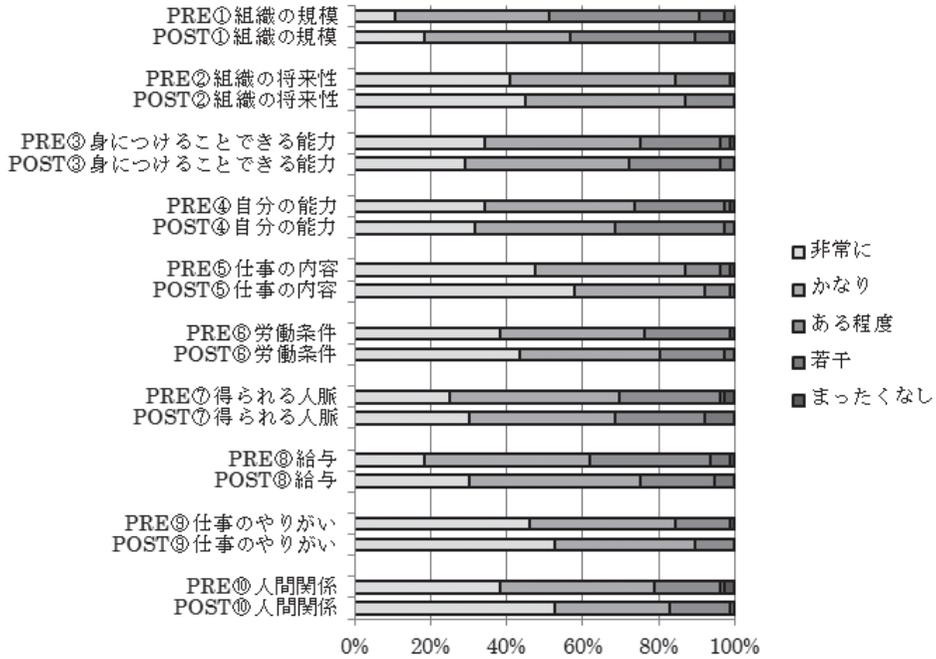


図 3. 将来の職業選択基準の割合比較

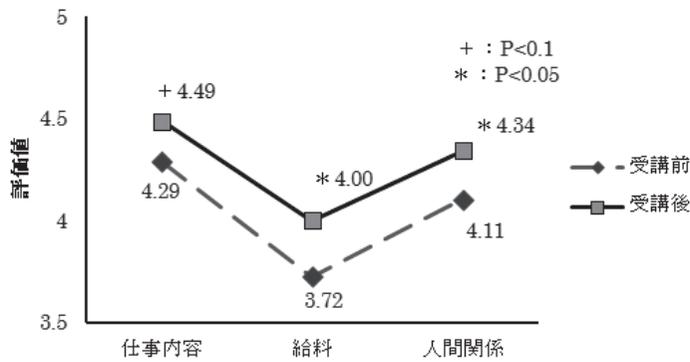


図 4. 将来の職業選択基準の意識変化

また、それぞれの質問項目に対するレベル値については、受講前と受講後と比較して「仕事内容」で増加傾向 ($P < 0.1$)、「給料」と「人間関係」で有意な増加が認められた ($p < 0.05$)。一方、「組織の将来性」や「仕事のやりがい」については、インターンシップ・プログラムの受講前・受講後ともにレベル値が高かったが、有意差は認められなかった。以上の結果より、将来の職業選択基準として、本プログラムは、「仕事内容」、「給料」および「人間関係」について意識変化をもたらすことが示唆された。

以上の結果から、インターンシップ・プログラムによる就業体験により、将来の職業選択基準において「人間関係」に対する重要度が高くなっていくことが示唆された。

5-2 社会で必要とされる能力

社会で必要とされる能力のそれぞれの質問項目について前述と同様に5段階レベルで回答させた。事前と事後における回答レベルの割合は図5に示した。また、それぞれの質問項目に対するレベル値を、受講前と受講後と比較して、平均値の差の検定(対応のあるt検定)にて、統計学的に有意差 ($p < 0.05$, $p < 0.01$) もしくは傾向 ($p < 0.1$) が認められた項目については図6に示した。

受講前において社会で必要とされる能力として、「非常に」の割合が最も高かった項目は、「コミュニケーション能力」であり、74%であった。受講後もその割合は76%で他の項目と比較して最も高かった。次に受講前における「非常に」の割合が高かったのは、「職場の人間関係への理解」であり、59%であったが、受講後はさらにその割合が72%までに上昇した。また、「問題解決能力」における「非常に」の割合は、受講前は43%であり、受講後は57%まで増加した。「柔軟な物の見方」における「非常に」の割合は、受講前が54%であり、受講後は58%であった。一方、「企画立案能力」における「非常に」の割合は24%と社会で必要とされる能力のなかでは最も低い割合であったが、受講後は30%となり、「非常に」と「かなり」を加えた割合は、受講前が66%に対して、受講後は78%まで増加した。また、社会で必要とされる能力のそれぞれの質問項目に対するレベル値については、受講前と受講後と比較して「企画立案能力」で増加傾向 ($p < 0.1$)、「職場での人間関係への理解」と「問題解決能力」で有意な増加が認められた ($p < 0.05$)。

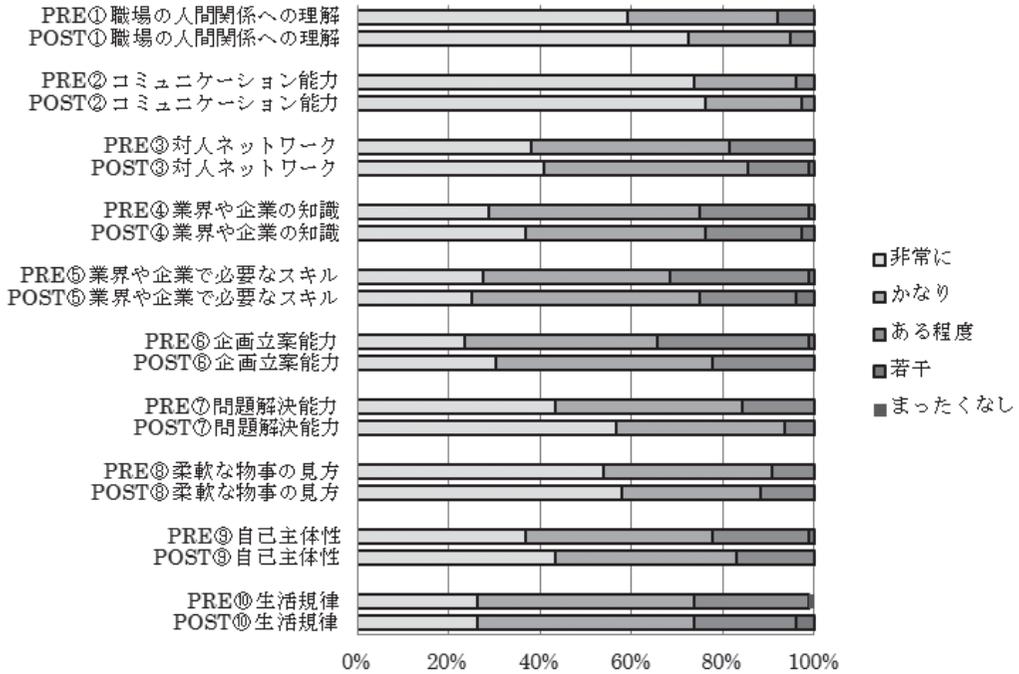


図 5. 社会で必要とされる能力の割合比較

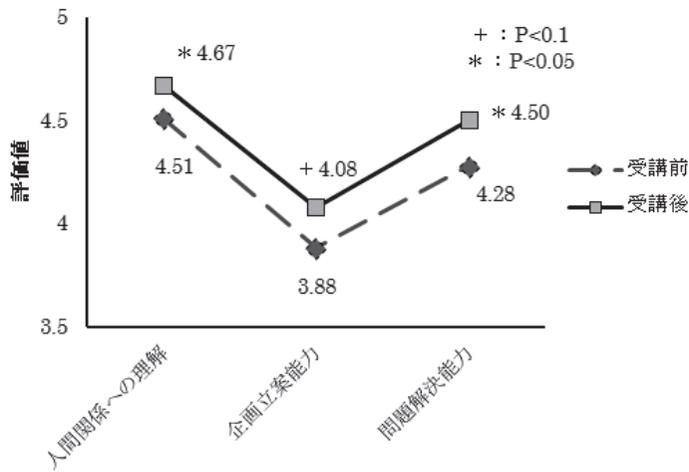


図 6. 社会で必要とされる能力の意識変化

以上の結果により、社会で必要とされる能力としては、「コミュニケーション能力」が受講前、受講後ともに最も高く意識されているが、本プログラムにおいては、「職場での人間関係への理解」と「問題解決能力」に対する意識の向上が見られ「企画立案能力」にその傾向が認められた。

これらの結果により、インターンシップによる就業体験により、仕事を通じての「問題解決能力」に対する認識がより深まったと言えるかもしれない。

5-3 今後の大学生活で得たいこと

今後の大学生活で得たいことのそれぞれの質問項目について前述と同様に5段階レベルで回答させた。事前と事後における回答レベルの割合は図7に示した。また、それぞれの質問項目に対するレベル値を、受講前と受講後と比較して、平均値の差の検定（対応のあるt検定）にて、統計学的に有意差（ $p < 0.05$, $p < 0.01$ ）が認められた項目については図8に示した。

受講前において、今後の大学生活で得たいことについて「非常に」の割合が最も高かった項目は、「社会人としての心構え」であり、65%であった。しかし、受講後にはその割合が46%にまで減少した。次に受講前に「非常に」の割合が最も高かった項目は、「社会や企業の仕組み」で50%であったが、受講後にはその割合が37%に減少した。一方、「対人ネットワークを広げる」における「非常に」の割合は、受講前が31%に対して、受講後は45%になった。さらに「非常に」と「かなり」を加えた割合は、受講前が64%に対して、受講後は83%まで増加した。また、「大学生活（勉強）への意欲」における「非常に」の割合は受講前では25%と今後の大学生活で得たいことの中なかでは最も低い割合であったが、受講後は45%までに上昇し、「非常に」と「かなり」を加えた割合は、受講前が54%に対して、受講後は71%に増加した。「大学生活（野外活動）」における「非常に」の割合は受講前では32%と今後の大学生活で得たいことの中なかでは「大学生活（勉強）への意欲」の次に低い割合であり、「非常に」の割合は受講前では54%で「大学生活（勉強）への意欲」と同様、最も低い割合であった。しかし、受講後には非常に」の割合が42%なり、「非常に」と「かなり」を加えた割合は75%まで増加した。

「自己理解を深める」における「非常に」の割合は受講前では42%であり、受講後は55%に増加した。さらに「非常に」と「かなり」を加えた割合は、受講前が79%であったのに対し、受講後は、91%になった。

また、今後の大学生活で得たいことのそれぞれの質問項目に対するレベル値については、受講前と受講後と比較して「社会人としての心構え」と「社会や企業の仕組み」で有意な減少が見られた（ $p < 0.05$ ）。一方、「対人ネットワークを広げる」、「大学生活（勉強）への意欲」、「大学生活（野外活動）への意欲」においては、受講前と受講後と比較して、有意な増加が認められた（ $p < 0.01$ ）。また、「自己理解を深める」についても、受講前と受講後と比較して、有意な増加（ $p < 0.05$ ）が見られ、受講後における「非常に」と「かなり」を加えた割合が91%、レベル値の平均値が4.46で、今後の大学生活で得たいことのそれぞれの質問項目の中なかで最も高かった。

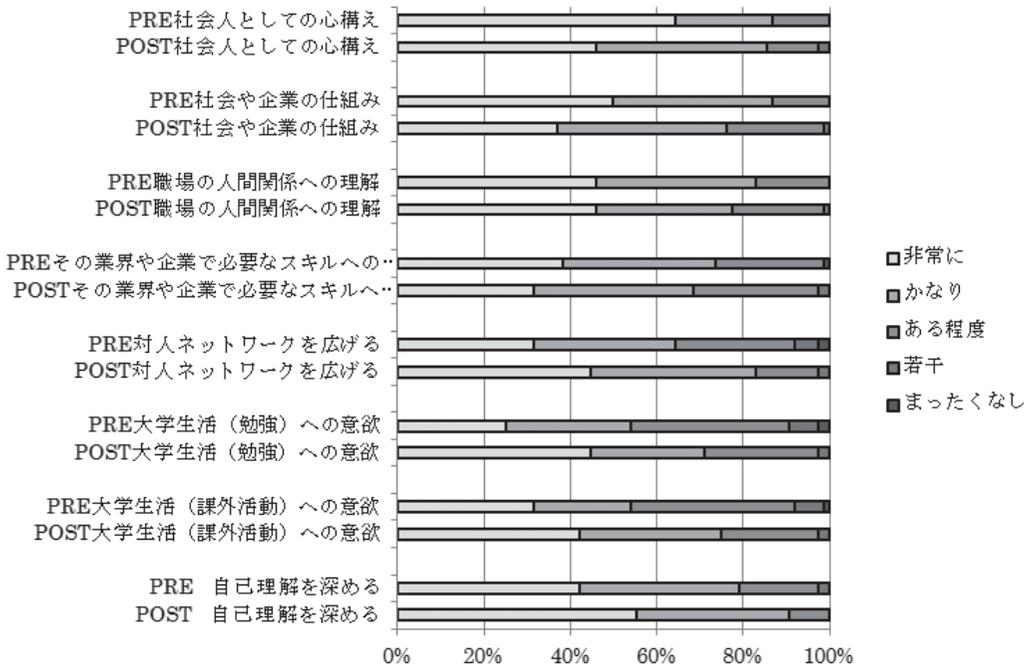


図 7. 今後の大学生生活で得たいことの割合比較

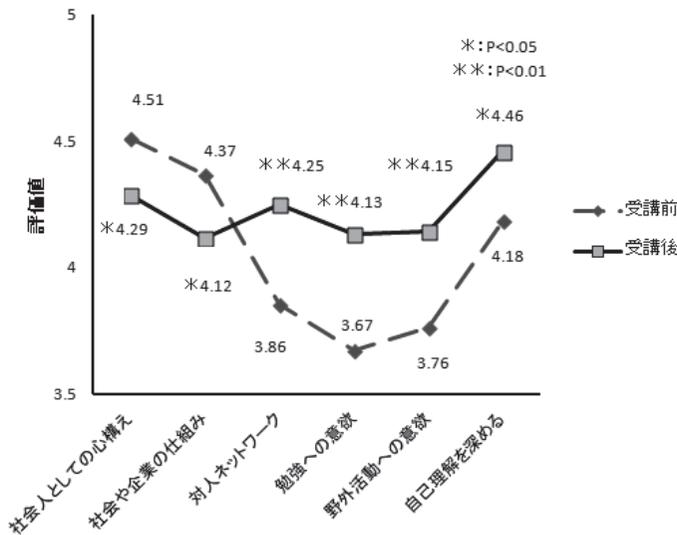


図 8. 今後の大学生生活で得たいことの意識変化

以上の結果により、本プログラムにより今後の大学生生活で得たいことについて、「社会人としての心構え」と「社会や企業の仕組み」についての意識が減少し、「対人ネットワークを広げる」、「大学生生活（勉強）への意欲」および「大学生生活（野外活動）への意欲」および「自己理解を深める」に対する意識が向上することが示唆された。

今後の大学生活で得たいことの項目のうち、「社会人としての心構え」は、受講前における「非常に」の割合が65%と最も高く、意識レベルの平均値も4.51と最高値を示していた。また、「社会や企業の仕組み」についても、「非常に」の割合が「社会人としての心構え」の次に高い50%であり、意識レベルの平均値も4.37と比較的高い値であった。しかし、受講後では、これらの項目については、ともに「非常に」の割合が低下し意識レベルの平均値が有意に減少していた。本プログラムでは、「事前学習セミナー」→「事前研修」→「インターンシップ」→「事後研修」という研修システムのなかで、インターンシップ研修先の企業や組織について、基礎的な財務分析手法などを用いて、その研修先の同業他社や同業業種を含めた「その業界・その組織における今日の課題」について事前に調査し、レポートを提出するのを義務づけていた。また、インターンシップによる就業体験を通じて、「社会人としての心構え」や「社会や企業の仕組み」について実践的な学びを得ることができたのかもしれない。

一方、「対人ネットワークを広げる」、「大学生活（勉強）への意欲」および「大学生活（野外活動）」について意識は、本プログラムを受講することにより大幅に上昇した。とくに「大学生活（勉強）への意欲」は、受講前において今後の大学生活で得たいことの項目のうち、最も意識レベルが低かったにもかかわらず、受講後には有意に上昇した。また、受講前には比較的意識レベルが低かった「大学生活（野外活動）への意欲」についてもほぼ同様の変化が認められた。また、事前・事後研修後のアンケートのコメントでも、異なる学部で構成されたチームによるグループワーク等により、大学での専門科目に対する勉強意欲や野外活動に対するさまざまな刺激や気づきを得たようであった。

このようにインターンシップが「学びのプログラム」として、大学での専門科目に対する勉強意欲や野外活動への意欲を向上させることを示唆するデータが得られたことは、非常に興味深いことであった。

さらに、本プログラムにおいて、受講前と比較して受講後に、「自己理解を深める」において意識レベルが有意に上昇し、今後の大学生活で得たいことの質問項目の中で最も高い値を示したことは、インターンシップが自己を省察し、キャリア形成プログラムとして機能するための「実践的教育装置」としての側面をもつ可能性も示唆していると思われる。

以上の結果を踏まえて、本プログラムが単なる就業体験としてだけでなく、「自律的な学びのプログラム」として、さらに効果的に機能するためには、今後、どのような工夫や仕掛けが必要なのか検討してゆきたい。

5-4 進路選択の自信

進路選択の自信のそれぞれの質問項目について、「非常に自信がある = 4」、「少しは自信がある = 3」、「あまり自信がない = 2」および「全く自信がない = 1」の4段階レベルで回答させた。事前と事後における回答レベルの割合は図9に示した。また、それぞれの質問項目に対するレベル値を、受講前と受講後と比較して、平均値の差の検定（対応のあるt検定）にて、統計学的に有意差（ $p < 0.05$, $p < 0.01$ ）が認められた項目については図10に示した。

「将来のために、在学中にやっておくべきこと」について、受講前において「非常に自信がある」と「少しは自信がある」を加えた割合は61%であり、受講後は78%に上昇した。

「自分の将来の設計にあった職業を探すこと」について、「非常に自信がある」の割合は、受講前は8%であったが、受講後は16%と2倍になり、受講前において「非常に自信がある」と「少しは自信がある」を加えた割合は54%であり、受講後は67%になった。また、「自分の趣味、能力に合うと思われる職業を選ぶこと」について、「非常に自信がある」の割合は、受講前は5%であったが、受講後は14%と約3倍になり、受講前において「非常に自信がある」と「少しは自信がある」を加えた割合は54%であり、受講後は71%に増加した。

進路選択の自信のそれぞれの質問項目のそれぞれの質問項目に対するレベル値については、受講前と受講後と比較して「将来のために、在学中にやっておくべきこと」および「自分の将来の設計にあった職業を探すこと」で有意な増加が見られ ($p < 0.05$)、さらに「自分の趣味、能力に合うと思われる職業を選ぶこと」では本プログラムにより比較的に自信をもてるようになったようである ($p < 0.01$)。

本プログラムを受講前の段階では、進路選択の自信については、すべての質問項目で「非常に自信がある」の割合が、10%未満であり、「少しは自信がある」と「あまり自信がない」の割合が比較的高く、質問項目に対するレベル値もすべての項目で低い値を示していた。これらのことから、本プログラムを受講する前は、学生自身が進路選択に対して自信が持てない状態であったことが推定される。

しかし、本プログラムを受講後、進路選択の自信に対するすべての質問において「非常に自信がある」と「少しは自信がある」の割合が上昇し、質問項目に対するレベル値もすべての項目で有意に増加した。

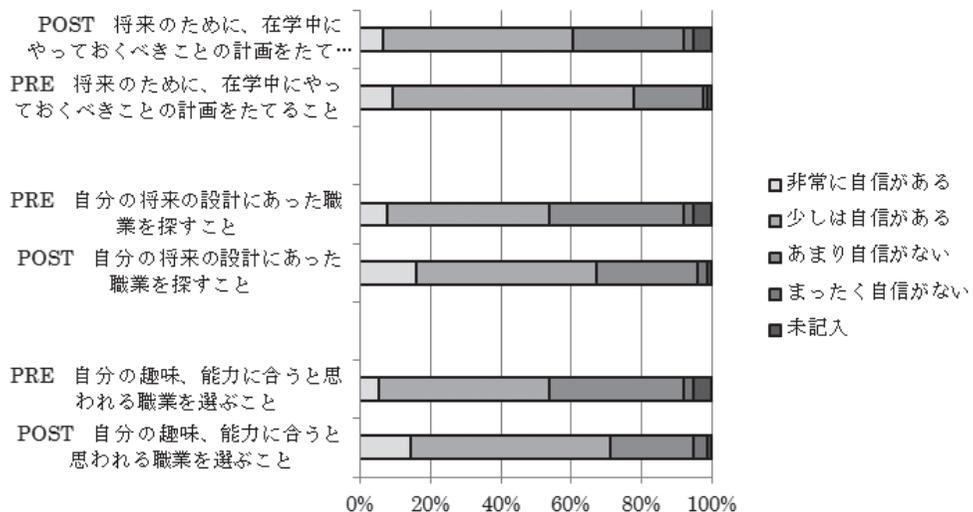


図9. 進路選択の自信の割合比較

全学インターンシップの確立に向けて

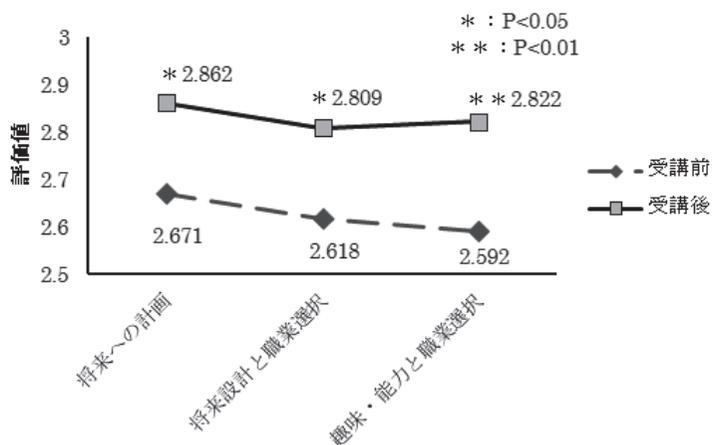


図 10. 進路選択の自信の意識変化

これらの結果から、本プログラムを受講することにより、学生自身の将来の進路や職業を選択するための指針となる「きっかけ」や「気づき」を与える機会を提供できたのかもしれない。

以上、インターンシップ・プログラムが、「自律的な学びのプログラム」であると同時に「キャリア形成支援プログラム」であることを示すデータとして、今後もさらなる検証を続けていきたいと考えている。

5-5 本プログラムにおける研修内容の満足度

本プログラムでの研修内容の満足度について、インターンシップの満足度は図 11 に、インターンシップを後輩に勧めたいかについては図 13 に、そして事前・事後研修の満足度は図 12 に示した。

インターンシップの満足度は「非常に満足」が 33%、「満足」が 61% であり、両項目を加えた満足以上が 94% であった。

インターンシップを後輩に勧めたいかについては、「とても勧めたい」が 41%、「勧めたい」が 54% であり、両項目を加えた勧めたい以上が 95% であった。

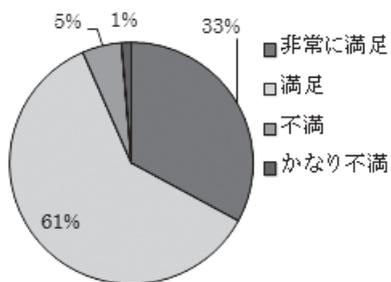


図 11. インターンシップの満足度

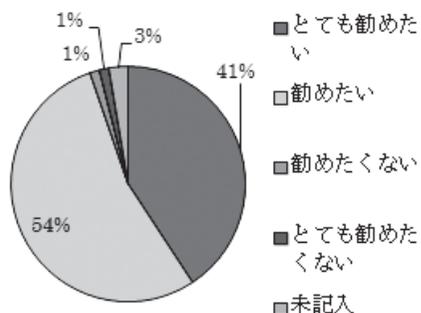


図 12. インターンシップを後輩に勧めたいか

以上の結果から、本プログラムのインターンシップ研修に参加した学生の満足度は概ね比較的高かったものと思われる。なお、この結果については、過去のアンケート結果とほぼ同様である。また、事前事後研修の満足度については、図 13 に示した通りである。事前・事後研修は第 1 講から第 15 講から構成され、その内容については、前述の表 3 に示した。

課題としては、第 2 講のリスクマネジメントの講義で、「大変満足」が 14%、「ほぼ満足」が 29% で満足度が最も低かったことが挙げられる。しかし、リスクマネジメントの講義は、コンプライアンス（企業の法令遵守）や守秘義務に対する事例学習を含め、インターンシップの事前研修として極めて重要であると位置付けているので、今後、講義のなかでグループワークを採用するなどの工夫や改善を加えてゆきたいと考えている。

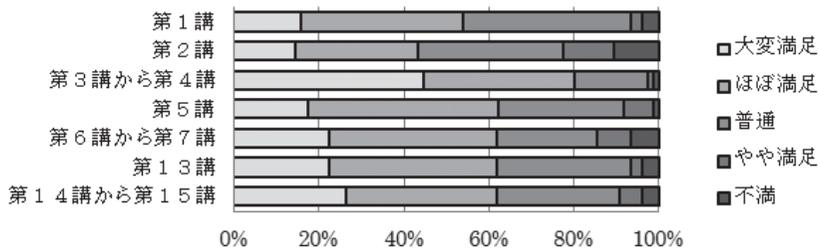


図 13. 事前・事後研修の満足度

6. 総括

近年、インターンシップは、日本の多くの大学で導入され、国内外を含め多様なプログラムが展開されている。しかし、多くの学生がインターンシップに参加し始めた「社会的背景」には、現在、急速に広がるグローバル社会に対応するため、企業が求める大学生の新規採用基準等が、大きく様変わりしていることも関連しているのかもしれない。

一方、インターンシップに学生が参加することによりどのような「気づき」や「学び」が得られるかについて詳細に検証した「実践研究」はあまり多くなく、インターンシップの「教育効果等」についてアンケート結果を詳細に分析することはきわめて意義のあることだと思われる。

本研究では、本学が取り組んでいる全学インターンシップについて、学部を限定せず実施される研修システム（事前学習セミナー、事前・事後研修）を導入した「協定型インターンシップ B」において、事前と事後の研修時に実施した学生アンケート結果を分析し、その効果について検証したものである。

その結果、本プログラムを受講することにより、将来の職業選択の基準、社会で必要とされる能力、今後の大学生活で得たいことおよび進路選択に対する自信などのいくつかの項目で、有意な差が認められた。特に、本プログラムを履修することにより、履修前と比較して大学での専門科目への学習意欲や野外活動への意欲が高まり、対人ネットワーク構築への積極性や、将来の進路選択に対する指針を得ることができるようになった。

全学インターンシップの確立に向けて

また、事前・事後研修後のアンケートのコメントでも、異なる学部で構成されたチームによるグループワーク等により、さまざまな刺激や気づきを得たようであった。

以上の結果より、全学インターンシップ・プログラムにおける研修システムの導入は、大学での学びを深め、キャリア形成を支援する実践的教育プログラムとして機能する可能性が示唆されたので、今後、さらなる研修内容の改善に努力してゆきたい。

注

- 1) 加藤敏明「立命館大学型コーオペ教育の確立に向けて—人文・社会科学系学部に普遍化可能な発展型インターンシップの実践的研究—」『立命館高等教育研究』Vol.5、2005、73-84頁。
- 2) 中山建「産学連携教育としての大学インターンシップ—動向・現状・課題」東京大学大学院教育学研究科紀要 49、2009年、183-190頁。
- 3) 吉本圭一「インターンシップ制度の多様な展開とインターンシップ研究」, 日本インターンシップ学会紀要『インターンシップ研究年報』第9号、2006、17-23頁。
- 4) 『文部科学省および厚生労働省平成23年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査』(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/05/1321137.htm、2011年4月1日)
- 5) 日本私立学校振興・共済事業団の調査、平成23(2011)年度、私立大学・短期大学等 入学志願動向 (http://www.shigaku.go.jp/files/nyuugakushigan_2011.pdf、2011年7月30日)
- 6) Ali A. Houshmand, Constaine Papadakis, One Century of Cooperative Education in United States 1906-2006, Drexel University Office of the President, 2006.
- 7) 廣瀬幸弘「2007年度全学インターンシップにおける学生アンケート分析について」立命館大学共通教育推進機構キャリア教育センター報告書(学内資料)、2008年。

参考文献

- 小方直幸「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『高等教育研究』第4集、2001年、71-91頁
- 小杉礼子、堀有喜衣編『キャリア教育と就業支援』勁草書房、2006年。
- 高良和武監修『インターンシップとキャリア』学文社、2007年。
- 村上龍、はまのゆか編『13歳のハローワーク』幻冬舎、2003年。

Towards the Establishment of a University-wide Internship: Conducting a Trial of Internship System to Support Career Formation

HIROSE Yukihiro (Professor, Career Education Center, Institute for General Education, Ritsumeikan University)

Abstract

It is crucial to develop the effective internship program in order to foster generic skill and competence as a working member of society for supporting the formation of careers in Japanese higher education.

Internships should equip students with the practical skills necessary to resolve issues and problems in the workplace, with the aim of developing their sense of social responsibility and enabling them to become more capable individuals by strengthening their self-reliance and motivation towards improvement. The purpose of the practicum is to validate students' area of study and to improve their practical skills, and to improve their self-directed studying skills and motivation for learning.

Ritsumeikan internship is the program which is composed of pre-internship training program, internship program and post-internship training program with faculties of liberal arts, social science and science and engineering in order to foster generic skill and competence.

In this research, we analyzed the questionnaire of the students who participated in the program after post-internship training program.

In the programs, most ability element which composes the fundamental skills as a working member of society in the students has increased significantly in our statistical analysis.

Our data suggested that the students who participated in the Ritimeikan internship program improved their fundamental skills as a working member of society.

Keywords

Ritsumeikan Internship, pre-internship training program, post-internship training program, the fundamental skills as a working member of society

報告

大学生を対象としたドイツ語授業における データベースソフトウェア活用の考察¹⁾

田原 憲和・池谷 尚美
齊藤 公輔・神谷 健一

要旨

筆者らは、教材提示の円滑化と学生の学ぶ意欲の伸長を図るためにデータベースソフトウェアをドイツ語授業に導入し、活用する試みを行った。実際に4大学5クラスで「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」を用いた授業を展開した。アンケート調査によると、大半の学生がツールを非常に高く評価していることが明らかになった。大学1回生の初修者クラスでは学習意欲に関する利点、大学2回生の既習者クラスでは学習方法に関する利点が多く挙げられた。引き続き、ツールのより効果的あるいは効率的な使用方法についても研究を進めていく必要がある。

キーワード

ドイツ語、教材開発、授業実践、データベースソフトウェア

1. はじめに

外国語授業におけるメディア活用については、かつては視聴覚教室やLL (Language Laboratory) 教室が重要な役割を担ってきた。2000年代以降は情報処理教室やCALL (Computer Assisted Language Learning) 教室を新たに設置する大学が増加し、そこではICT (Information and Communication Technology: 情報通信技術) を活用した外国語授業が展開されている。しかしながら、必ずしも各大学でCALL教室を十分に活用した授業が行われているとはいえない。その背景として考えられるのは、第一にとりわけ英語以外の言語において教材が限定されていることが挙げられる。また、第二に教員のスキル不足という点も無視できない。これは単に教員のICTスキルが不足しているという点だけが問題なのでない。大学における外国語教育の場では非常勤講師に対する依存度が非常に高く、彼らに対するICT環境を活用するための研修や、ネットワークサービスの利用およびICT設備の提供が不十分であるという点も併せて重要な問題なのである。

上記のような諸問題をふまえた上で、外国語教育の場におけるICT活用をより広く、そして

より身近なものとするため、筆者らはデータベースソフトウェアを活用した授業の提案と実践を行っている²⁾。本稿では、ドイツ語教育の場におけるデータベースソフトウェアの活用方法を提案するとともに、2012 年度前期に立命館大学、関西大学、首都大学東京及び横浜市立大学において実践した授業について報告する。また、授業実践を通じて浮上した課題と今後の可能性についても論じていく。

2. データベースソフトウェアについて

外国語授業におけるデータベースソフトウェア活用については、これまでは英語及びロシア語教育の分野で先行して行われており、ソフトウェアの研究・開発と実践が進められてきた³⁾。ドイツ語授業への導入に際しては上記 2 言語用のツールをドイツ語用に一部改変した。なお、現在開発中のツールとしては、「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」「フラッシュ型例文・対訳提示ツール」「短文穴埋め問題作成ツール」がある。本稿は主として「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」実践についての報告であるが、研究・開発の基本理念はすべてに共通している。神谷(2010) および高木・三浦・神谷(2011)でも触れられているが、授業へのデータベースソフトウェアの導入には次のようなメリットがある。

第一に、教室の制限が少ないということである。上記のツール類はいずれも教材作成支援あるいは授業内での演習における補完的な使用を目的としており、教室前方のスクリーンあるいはモニタに提示して使用することを前提としている。従来の CALL 教室のような、各学生に対して 1 台のコンピュータを必要とするものではなく、教員用のコンピュータ及びプロジェクタ、スクリーンあるいはモニタなどの設備さえあれば導入が可能となる。すべての教室にこれらの設備が整っているとはいえないが、それでも教室の制限は大幅に緩和される。

第二に、それぞれの授業に応じた導入ができると言うメリットもある。後述するが、上記ツール類はいずれもツール本体の部分とデータベースの部分が別々になっている。すなわち、データベースの部分は各教員が主体的に作成することができるため、自らの授業に応じて必要な例文あるいは動詞をツール上で提示することが可能となる。ツールを使用するための授業ではなく、授業をより効率的に展開するためにツールを活用することができるのである。

第三に、ツールを使用することで教員の負担が軽減するということが挙げられる。上記ツール類において実際に提示される例文や動詞のデータを他の教員と共有することで、データ作成のための負担を軽減することができる。さらに、従来では配布プリントもしくは板書によって学生に提示していたものが、上記ツール類を使用することでより効率的に提示することができる。そのため、授業をより円滑に展開でき、より活性化することが期待できる。

なお、上記ツール類はすべて FileMaker Advanced で開発したランタイム版であり、FileMaker を所有していなくても利用が可能である。また、Windows XP 以降および Mac OS X 10.4 以降に対応している。

これらの理由から、上記ツール類を授業に導入することは比較的容易であり、授業内において実際にツールを使用する際にも複雑な操作を必要としない。そのため、各大学の専任教員のみならず非常勤講師であっても本ツール導入へのハードルが低いということができる。

2.1 「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」

「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」は、主語の人称に応じて語尾が変化するドイツ語動詞の人称変化形を提示するためのツールである。あらかじめ用意された枠にそれぞれの動詞の不定詞や意味、人称変化形に加え、必要に応じてヒントを提示することができる。ここに提示される動詞は、Excelにて別途作成したデータベースから取り入れる仕組みになっており、教員は自らの授業に応じて適宜データベースを作成あるいは追加・修正を行うことができる。

以下に示した図1は「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」の変化表提示画面である。変化表提示画面で表示されている動詞は、図2で示しているデータベースにて作成している。データベース作成の際には、あらかじめ指定されたフォームに順次入力する必要がある。これは、フォーム内の項目を基にして、ツール上にExcelファイルからデータを読み込むためである。

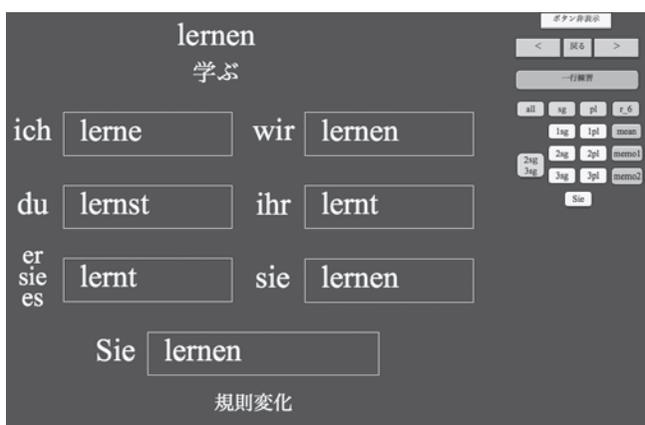


図1：「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」変化表提示画面

不定形	1・単	2・単	3・単	1・複
lernen	lerne	lernst	lernt	lernen
sagen	sage	sagst	sagt	sagen
schlafen	schlafe	schläfst	schläft	schlafen
kommen	komme	kommst	kommt	kommen
gehen	gehe	gehst	geht	gehen
fahren	fahre	fährst	fährt	fahren
tanzen	tanze	tanzt	tanzt	tanzen
arbeiten	arbeite	arbeitest	arbeitet	arbeiten
kaufen	kaufe	kaufst	kauft	kaufen
trinken	trinke	trinkst	trinkt	trinken
wohnen	wohne	wohnst	wohnt	wohnen
besuchen	besuche	besuchst	besucht	besuchen

図2：データベース作成画面

変化表提示画面の右側には多数のボタンが配置されている。各人称のボタンをクリックすることで動詞の人称変化形の「表示／非表示」を操作できる。また、ドイツ語の不規則変化動詞では

主語が親称 2 人称単数の du と 3 人称単数の er/sie/es の場合に不規則であることが大半であるので、これらの「表示／非表示」を一括して操作できるボタンも配置している。他にも動詞人稱変化形が表示される 7 つの枠のうち 6 つをランダムに表示、すなわち、ランダムに 1 つの枠を空欄にするボタンなども配置しており、授業の展開に応じてこれらを適宜操作することで多彩な学習が可能である。

上述したように、「ドイツ語動詞人稱変化形提示ツール」では動詞のデータを Excel ファイルから読み込むのであるが、実際に授業で提示する動詞は個別に指定ができる。図 3 に示している「ドイツ語動詞人稱変化形提示ツール」設定画面で必要な動詞を選択し、抽出して利用することができる。

ドイツ語動詞人稱変化形提示ツール

抽出/条件 リセット ファイル読み込み

敬称Sie あり なし

変化表表示 inf 1pl mean
 1sg 2pl memo1
 2sg 3pl memo2
 3sg Sie

項目一括指定 all 実行

不定形 連結表示 / 意味 / メモ

変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	lernen 学ぶ	lerne / lernst / lernst / lernst / lernst / lernst / lernst	規則変化	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	sagen 言う	sage / sagst / sagt / sagen / sagt / sagen / sagen	規則変化	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	schlafen 眠っている	schlafe / schläfst / schläft / schlafen / schläft / schlafen / schlafen a → ä	不規則変化	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	kommen 来る	komme / kommst / kommt / kommen / kommt / kommen / kommen	規則変化	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	gehen 行く	gehe / gehst / geht / gehen / geht / gehen / gehen	規則変化	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	fahren (乗り物で) 行く	fahre / fährst / fährt / fahren / fährt / fahren / fahren a → ä	不規則変化	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	tanzen 踊る	tanze / tanzst / tanzt / tanzen / tanzt / tanzen / tanzen	規則変化(duに注意)	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	arbeiten 働く	arbeite / arbeitest / arbeitest / arbeiten / arbeitest / arbeiten / arbeiten	規則変化(eの挿入)	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	kaufen 買う	kaufe / kaufst / kauft / kaufen / kauft / kaufen / kaufen	規則変化	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	trinken 飲む	trinke / trinkst / trinkt / trinken / trinkt / trinken / trinken	規則変化	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2
変化表 <input type="checkbox"/> 抽出	wohnen 住む	wohne / wohnst / wohnt / wohnen / wohnt / wohnen / wohnen	規則変化	<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2

図 3: 「ドイツ語動詞人稱変化形提示ツール」設定画面

他にも、変化形提示画面においてどの項目をデフォルト表示するかの指定や、敬称 2 人称である Sie を表示するか否かの指定も設定画面から行うことができる。また、新たな Excel ファイルを読み込む際もこの設定画面から行う。

設定画面で動詞を選択し、画面上部の「抽出／全件」ボタンをクリックすると図4のような画面になる。抽出画面では動詞は自動的に選択された順序に並び替えられる。授業の進捗や指導クラスに応じ、教員が練習する動詞の数や種類、順番を決定できるため、新規学習の際にも復習中心の際にも活用が可能である。

「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」は主として図1に示した変化表提示画面を用いて学習することとなるが、さらに次ページ図5に示している「一行練習」のモードもある。設定画面または変化表提示画面から「一行練習」の画面に移行する事ができる。このモードは、人称代名詞がランダムに表示され、それに対応する動詞の人称変化形を答えるというものである。「代名詞変更」ボタンをクリックすると、現在表示されているものとは異なる人称代名詞が表示される。変化表に基づく練習であれば、他の変化形を参考にして、あるいは全体のリズムで解答する事も可能であるが、一行練習の場合はより確実に覚えていないと正確な解答は困難である。そのため、「一行練習」モードは「変化表提示」画面での練習の後に発展的に行うか、あるいは学習事項が定着した事を確認するために復習として行う場合に適している。

ドイツ語動詞人称変化表提示ツール		抽出/全件	リセット	ファイル読み込み	敬称Sie <input checked="" type="radio"/> あり <input type="radio"/> なし	変化表表示	実行
不定形	連結表示 / 意味 / メモ						
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	schlafen	schlafe / schläfst / schläft / schlafen / schlaft / schlafen / schlafen		<input checked="" type="checkbox"/> inf <input checked="" type="checkbox"/> 1pl <input checked="" type="checkbox"/> mean <input checked="" type="checkbox"/> 1sg <input checked="" type="checkbox"/> 2pl <input checked="" type="checkbox"/> memo1 <input checked="" type="checkbox"/> 2sg <input checked="" type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> memo2 <input type="checkbox"/> all <input checked="" type="checkbox"/> 3sg <input checked="" type="checkbox"/> Sie		
1行	1	眠っている	a → ä		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	fahren	fahre / fährst / fährt / fahren / fahrt / fahren / fahren		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
1行	2	(乗り物で) 行く	a → ä		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	sprechen	spreche / sprichst / spricht / sprechen / sprecht / sprechen / sprechen		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
1行	3	話す	e → i		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	helfen	helfe / hilfst / hilft / helfen / hilft / helfen / helfen		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
1行	4	手伝う、助ける	e → i		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	geben	gebe / gibst / gibst / geben / gebt / geben / geben		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
1行	5	与える	e → i		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	sehen	sehe / siehst / sieht / sehen / seht / sehen / sehen		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
1行	6	見る、見える	e → ie		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	lesen	lese / liest / liest / lesen / lest / lesen / lesen		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
1行	7	読む	e → ie (duに注意)		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	nehmen	nehme / nimmst / nimmt / nehmen / nehmt / nehmen / nehmen		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
1行	8	取る	e → i (特殊)		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	sein	bin / bist / ist / sind / seid / sind / sind		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
1行	9	～である	不規則変化(特殊)		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
変化表	<input checked="" type="checkbox"/> 抽出	haben	habe / hast / hat / haben / habt / haben / haben		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		
1行	10	持っている	不規則変化(特殊)		<input type="checkbox"/> all <input type="checkbox"/> inf <input type="checkbox"/> 1sg <input type="checkbox"/> 2sg <input type="checkbox"/> 3sg <input type="checkbox"/> 1pl <input type="checkbox"/> 2pl <input type="checkbox"/> 3pl <input type="checkbox"/> Sie <input type="checkbox"/> mean <input type="checkbox"/> memo1 <input type="checkbox"/> memo2		

図4: 「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」抽出画面



図 5：「ドイツ語動詞人称変化提示ツール」一行練習画面

2.2 「フラッシュ型例文対訳提示ツール」

次に、例文と対訳を提示することができる「フラッシュ型例文対訳提示ツール」に触れる。このツールを用いることで、あらかじめ用意したドイツ語の短い例文および対訳を提示することが可能になる。図 6 に示しているのは例文と対訳の双方を提示している状態であるが、「例文のみ」あるいは「対訳のみ」をクリックすることで例文と対訳の一方のみを提示できる。また、何を提示した状態を基本とするかは、例文ごとあるいは全文一括して指定する事ができるため、例文から対訳あるいは対訳から例文といった両方向の学習が可能である。

「フラッシュ型例文対訳提示ツール」で提示する例文は、「ドイツ語動詞人称変化提示ツール」の場合と同様に Excel に入力したデータベースから読み込む。授業で使用する際には、登録されている例文の中から必要に応じて抽出する事ができる。また、あらかじめ各例文について「対格」「現在完了形」などのタグを付与しておく、指定したタグが付された例文だけをまとめて抽出することができる。

「フラッシュ型例文対訳提示ツール」導入に際しては、例文データベース作成が最も手間のかかる部分であるが、他の教員と例文データベースを共有することもできる。タグの付け方を教員間で統一しておくことは不可欠であるが、その点に留意しさえすれば膨大な例文データベースを教員間で共有することができるため、非常に有益であるといえる。また、教科書の例文を学習する場合であっても、「フラッシュ型例文対訳提示ツール」により前方に映写することによって学生の視点を前方に集める事ができるため、学生の集中力維持という観点からも一定の効果が見込まれる。



図 6：「フラッシュ型例文対訳提示ツール」例文・対訳提示画面

2.3 「短文穴埋め問題作成ツール」

次に、「短文穴埋め問題作成ツール」についても触れる。これも上述の2つのツールと同様に、Excelで作成したデータベースからデータを読み込んで使用するものである。「短文穴埋め問題作成ツール」には様々な機能があるが、主なものとしては4択問題の提示、穴埋め問題の提示がある。図7は4択問題提示画面である。初期画面では問題文と対訳、そして選択肢のみが提示されている。画面右上にある「解答」ボタンをクリックすることで、正解の選択肢の左側に「○」印が付与される。

「短文穴埋め問題作成ツール」利用にあたっては、問題文と選択肢をあらかじめ入力しておく必要がある。問題を提示する際には選択肢がランダムに並べ替えられる仕様であるため、問題を作成する際には1つの正解と3つの不正解の選択肢を指定された部分に入力しておくだけでよい。

また、単なる穴埋め問題を提示しているのが次ページの図8である。この場合もやはり画面右上の「解答」ボタンをクリックすることで、画面右下に問題の解答が表示されるようになっている。穴埋め問題のデータは4択問題と共通であるため、4択問題のデータがあればそのまま穴埋め問題にも利用が可能である。

この「短文穴埋め問題作成ツール」は単独でも様々な用途で使用が可能であるが、ドイツ語を始めとする初修外国語の授業においては基礎項目の反復練習の割合が高いため、他のツール類と組み合わせて使用するとより効果的である。例えば「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」で学習した後、復習あるいは確認の目的で動詞人称変化形に関する4択問題を行ったり、不規則変化動詞に関しては穴埋め問題にして変化形を確実に覚えているかどうかを確認したりできる。また、「フラッシュ型例文対訳提示ツール」で例文あるいは教科書の長文を学習し、その復習として例えば前置詞の部分を4択問題にすることもできるであろう。

既に述べたが、これらのデータベースソフトウェアの最大の特長は提示する例文などのデータを教員自ら作成・追加・変更できるという点であり、複数のツールを組み合わせることでより効果的あるいは効果的に授業を展開する事ができる。また、データの有効活用という面からも複数のツールを使用するメリットは大きいといえる。



図7：「短文穴埋め問題作成ツール」4択問題提示画面



図 8 : 「短文穴埋め問題作成ツール」穴埋め問題提示画面

3. 各大学におけるツール使用方法

筆者らは 2011 年度後期より既に上記ツール類を試験的に授業に導入してきた。そして 2012 年度前期より本格的に上記ツール類を用いた授業を展開している。2012 年度に関しては、上記ツール類の中でも「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」を中心に授業に取り入れ、学生の反応と授業効果を探っている。また、様々な学習背景を有する学生に対しても上記ツール類は一定の学習効果をもたらすということを示すため、4 つの大学で並行してツールを用いた授業実践を行った。

それぞれのクラスや教員によって多少のばらつきはあるが、使用期間は概ね 4 月下旬から 7 月中旬である。また、使用回数は 4～6 回程度であり、1 回につき 5 分から 15 分程度ツールを使用した。

今回、ツールを用いて授業を行ったのは、立命館大学 2 クラス（1 回生 1 クラス 29 名、2 回生 1 クラス 18 名）、関西大学 1 クラス（2 回生 6 名）、首都大学東京 1 クラス（1 回生 13 名）、横浜市立大学（社会人向けエクステンション講座 15 名）の合計 5 クラスである⁴⁾。これらは初修者クラス（立命館大学 1 回生、首都大学東京 [合計 42 名]）、既習者クラス（立命館大学 2 回生、関西大学 [合計 24 名]）、混在クラス（横浜市立大学エクステンション講座 [15 名]）と分類できる。

初修者クラスでは主に次のような方法で授業を行った。初修者はまずドイツ語の人称変化に慣れることが先決であるため、教科書に掲載されている動詞を中心に繰り返し学習をした。学習方法としては、変化表全体が提示されている状態を基本とし、教員が人称代名詞を読み上げた後に学生が動詞部分をコーラスリーディングする。この方法で 1 人称単数から 3 人称複数までの人称変化形の発音を 2 回程度繰り返したのち、1～2ヶ所を非表示にした状態で再び読み上げ練習をする。学生は次にどの部分が非表示になるか予測がつかないため、変化形を暗記あるいは理解しておく必要がある。最終的にはすべて非表示の状態を読み上げを行う。初修者クラスでは新規学習項目が中心であるが、2 回目以降の使用の際には前回の復習も必ず含める。その際には必ずしもすべての人称変化形が表示された状態を提示する必要はなく、始めからいくつかの部分空欄

になったものを使用して練習を行う。こうすることで、直線的あるいは積み上げ式の学習ではなく、スパイラル方式で新情報の獲得と既習情報の定着を同時に図ることができる。

既習者クラスでは主として復習のためにツールを使用した。不規則変化の代表的な動詞や頻出動詞について、知識を掘り起こしていくことを目標とし、始めに提示する情報を少なめにした。単に暗記したものを反復するのではなく、一度立ち止まって記憶を辿り、そして解答にたどり着くという過程で、より確実に知識を定着させることが可能である。また、「変化表提示」画面で学習した後、さらに一行練習を行うこともあった。これには、呼び覚ました知識をすぐに繰り返して活用するという目的がある。

混在クラスでは、学習者のドイツ語能力にかなりばらつきがあるために苦勞が多い。ツールを用いる際にも同様である。全体では「変化表提示画面」での反復練習を中心にしつつ、初級者に対しては基礎的な動詞の読み上げ練習、中級者に対しては「一行練習」でより高度な練習を行うなどの工夫を行った。ツールを使用するとテンポよく授業を進めることが可能であるため、全員に対してバランスよく対応することができた。

4. 学生からのアンケート結果

「ドイツ語動詞人称変化形提示ツール」を導入したクラスにおいて、学生の率直な感想やツール使用による学習効果の有無などを問うため、6月下旬から7月上旬頃にかけて次のようなアンケート調査を行った。

- 設問1 ツールを使用した場合の分かりやすさについて（5段階選択式）
- 設問2 反復練習の時間や回数について（5段階選択式）
- 設問3 教科書のみを使用した場合と比較して集中できたか（5段階選択式）
- 設問4 教科書のみを使用した場合と比較して効果があったか（5段階選択式）
- 設問5 設問4で「効果的である／ない」と思った理由について（記述式）

以下に、項目ごとのアンケート結果を示す。

設問1「分かりやすさ」

	非常に分かりやすい ⁵⁾	かなり分かりやすい	分かりやすい	あまり分かりやすすくない	分かりにくい
初修者	13	10	18	1	0
既習者	10	9	5	0	0
混在	8	3	2	1	1
合計	31	22	25	2	1

初修者42名、既習者24名、混在15名、合計81名（以下同じ）

全体では65.4%が「非常に分かりやすい」「かなり分かりやすい」と回答しており、「分かりやすい」を加えると97.5%が好意的な回答を寄せている。学習の進行が早いいため、新規に学習する項目の多い初修者クラスでは中程度の評価にとどまった回答も多かったが、復習中心の既習者ク

ラスでは学習がテンポよく進行するのが好評を得た結果、より高い評価を得られたものと推察できる。混在クラスでは学習者個々人の知識量によって回答が分かれた。板書やプリント、教科書での学習に比べ、ツールを使用しての学習では短時間にかなり多くの練習を行うため、ドイツ語に苦手意識を持つ学生にとっては負担であった可能性も否めない。

設問2「時間や回数」

	長過ぎた	やや長過ぎた	ちょうど良かった	やや不足していた	不足していた
初修者	0	1	32	9	0
既習者	0	3	15	6	0
混在	0	0	10	5	0
合計	0	4	57	20	0

設問2「時間や回数」については、70.3%が「ちょうど良かった」と回答した一方で、「やや不足していた」の回答も24.7%と無視できない数値であった。初修者で「やや不足していた」と回答した9名のうち、設問1で「非常に分かりやすい」「かなり分かりやすい」と回答しているのが3名のみであることから、一部の学生にとってはツール使用の時間がやや短く感じられ、それが「分かりやすさ」に影響を及ぼした可能性が高い。一方、既習者クラスで「やや不足していた」を選択した6名のうち4名が設問1で「非常に分かりやすい」と回答していることから、一部の学生にとってはツールに対して高評価ゆえに「時間不足」と感じたものと思われる。

設問3「集中度」

	非常に集中していた	かなり集中していた	集中していた	やや集中していなかった	集中していなかった
初修者	2	31	8	1	0
既習者	8	14	2	0	0
混在	1	13	1	0	0
合計	11	58	11	1	0

設問3では85.2%が「非常に集中していた」「かなり集中していた」という高評価の回答をした。また、「集中していた」も含めれば98.8%が好意的な回答であり、「やや集中していなかった」と回答したのはわずか1名であった。後述する設問5でも集中力に関する記述も多く見られた。当初より、このツールを使用することで学生が普段よりも集中して取り組むことができるであろうという予測は立てていたが、このアンケート結果はその確固たる裏付けになったといえよう。

設問4「教科書との比較」

	非常に効果がある	かなり効果がある	効果がある	あまり効果的でない	全く効果的でない
初修者	7	12	22	1	0
既習者	3	8	13	0	0
混在	2	9	3	1	0
合計	12	29	38	2	0

設問4では、ほぼ半数の50.6%が「非常に効果がある」「かなり効果がある」と回答している。また、「効果がある」の回答も含めると97.5%が好意的な回答をしている。また、これに続く設問5では、設問4の回答の理由を記述するというものである。設問5については10名が未回答であったため、回収率は87.7%であった。

まず、設問4で「あまり効果的でない」と回答した2名については、両者とも設問5が未回答であった。そのため、ツール使用のどの点に改善が必要なのか、教科書での学習と比較して何が不足しているのかという意見をj得ることができなかつたのは非常に残念である。

設問5「効果的である／ないという理由」(抜粋⁶⁾)

初修者	<ul style="list-style-type: none"> ・リズム良く覚えられたし、変化の仕方を視覚的に覚えられたので、記憶に残った。 ・いやでも覚えることができた。 ・答えを隠してあるので、自分で思い出そうと努力するから。そして思い出したこと、覚えたことを口に出すからよく定着する。
既習者	<ul style="list-style-type: none"> ・リズム良く声を出して学習することで、ドイツ語を学ぶことが楽しくなるし、楽しくなった分反復練習の際にどんどん頭に定着するところがとても良いと思った。 ・ゲーム感覚で、尚且つみんなで単語を読むので、テキストをただ読むより楽しく、一年の時からあったら、語彙力が上がったように思う。 ・視覚的に、文献のみの授業よりも短時間の集中力を維持しやすいから。
混在	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚として頭に入るので、記憶として残りやすいと思う。 ・部分的に隠すことができるので、覚えるのには効果的だと思います。時間があれば、自宅でも使ってみたいと思いました。

設問5に回答したのは71名であるが、ここでの記述には、クラス種別ごとに一定の傾向がみられる。初修者クラス(42名)で多数を占めた回答は、「覚えようと努力すること」(12名)⁷⁾、「声に出すこと」(10名)、「視覚的に分かりやすいこと」(9名)であった。それに対して既習者クラスで(24名)は、「覚えようと努力すること」については2名のみであり、半数近い10名が「視覚的に分かりやすい」と回答している。また、初修者クラスには見られなかつた「ゲーム感覚で楽しい」(4名)という回答もあつた。

一方、混在クラス(15名)では、授業が社会人向けということもあつてか、およそ半数が「記憶に残る」(7名)と回答していた。短時間で集中して、かつ記憶に定着しやすいという点がこのクラスには好評だつたとみられる。

5. ツール使用の問題点と今後の課題

授業実践とアンケート調査を通じ、データベースソフトウェアの授業への導入には次のような点で特に効果があるということが確認できた。

- ・教科書による学習を補完し、視覚的効果でより分かりやすい。
- ・集中力をもって学習に取り組み、知識の定着を促進することができる。

しかしながら、今回は最大でも 1 クラス 30 名程度のクラスであったことも高評価を得られた理由の 1 つであろう。教室前方のスクリーンあるいはモニタに教材を映写するため、教室の大きさや形、着席場所等の諸条件によっては画面が見えづらくなる可能性もある。ツールは必ずしも万能ではないため、ツールのみに頼らない授業も視野に入れておく必要がある。

一方で、ほとんどの学生がツールを使用した授業に好意的な感想を持っている。ツールを利用した授業は面白い、気分が変わってやる気が出てくるなど、教員に対して感想を直接伝える学生も多かった。しかし、ただ楽しいだけではなく、より効率的かつ確実に記憶を定着させるような使用方法を確立していくこともまた重要なことである。ツールそのものの改善を図ることはもちろん、今後はより良い使用方法を探るための研究を重ねていく必要がある。

また、筆者らが取り組むプロジェクトでは自習用の教材開発・提供は視野に入っておらず、主たる目的はデータベースソフトウェアを活用して教材提示を円滑化させ、授業を活性化させるということであった。しかしながら、学生からは自習用にツールを使いたい、これを応用して動詞の三基本形を覚えるツールができないか、などといった要望も多かった。今後、引き続きこのプロジェクトを展開していくとともに、デジタルメディアに親しんだ近年の学生に適した自習ツールの開発も視野に入れていく必要がある。

注

- 1) 本研究は 2012～2014 年度科研費基盤研究 (C) (課題研究番号 24520675) の助成によるものである。
- 2) このプロジェクトを GK-FIRES と名付けている。GK-FIRES とは、主に大学で英語・ロシア語・ドイツ語・スペイン語・フランス語・イタリア語・韓国語の授業を担当する計 11 名の教員が関わる共同研究プロジェクトである。なお、神谷がプロジェクトの代表を務めており、田原と池谷がドイツ語担当、齊藤はドイツ語部門における外部からの協力者である。
- 3) 先行研究および報告としては神谷 (2010) および高木・三浦・神谷 (2011) がある。
- 4) 各クラスの気質および様子は以下の通りである (各教員の主観による)。
立命館大学 1 年生・・・まじめでおとなしいクラス。作業は淡々で行う傾向がある。
立命館大学 2 年生・・・活発で仲間意識が強いクラス。作業も積極的に行う。
関西大学・・・明るくまじめなクラス。グループワークなどでは互いに協力しあう。
首都大学東京・・・発言は積極的でないものの、課題にはまじめに取り組む姿勢がある。
横浜市立大学・・・明るく楽しい雰囲気。発言も非常に積極的。課題には意欲的に取り組む。
- 5) 「非常に分かりやすい」と「かなり分かりやすい」はその程度の差が測り難い面もあるため、評定の A+ と A 程度の差で考えるように指示をしている。

- 6) 回答は原文ママである。
- 7) 複数の理由を記述している場合はそれぞれにカウントしている。以下同様。

参考文献

- 神谷健一「データベースソフトウェアを利用した外国語教育のための教材作成支援と教材データの多目的利用」『教育システム情報学会 2010 年度第 4 回研究会報告』第 25 号第 4 巻、2010 年、17-24 頁。
- 高木美菜子・三浦由香利・神谷健一「データベースソフトウェアを利用した教材作成支援ツールの開発とロシア語教育における多面的利用の可能性」『ロシア語教育研究』第 2 号、2011 年、25-36 頁。

Using a Database Software for German Classes

TAHARA Norikazu (Associate Professor, College of Law, Ritsumeikan University)

IKEYA Naomi (Lecturer, Tokyo Metropolitan University)

SAITO Kosuke (Lecturer, Kansai University)

KAMIYA Kenichi (Assistant Professor, Faculty of Intellectual Property, Osaka Institute of Technology)

Abstract

We attempted to use Database Software in German classes to showing materials more easily and to activate learning for undergraduate students. This paper reports the practice cases of using a database software “Inflection Presenter” in four classes of five universities. Because of being motivated to leaning German, it is highly regarded by our students as a practical tool. It remains for us, however, to develop a better and more effective method further.

Keywords

German, Material Development, Teaching Method, Database Software

報告

立命館大学における PFF の取り組み

— 国内外の大学の PFF 調査をもとに —

林 泰子・沖 裕 貴
松 村 初

要 旨

本稿は、立命館大学において開発した、大学教員を目指す大学院生を対象とする大学教員養成（Preparing Future Faculty：PFF）プログラムの成果と課題について報告する。

本プログラムの開発に当たっては、先行研究として国内においていち早く PFF プログラムの開発と実施に取り組んでいる国立大学と、海外において先進的に PFF プログラムを開発・運営している北米の大学の事例を参考にした。また、開発した PFF プログラムは、本学において先行実施している新任教員対象 FD プログラムとその専門性基準枠組を基盤に行い、2012 年 7 月 26 日、27 日に大学教員準備セミナーで実施した。

キーワード

FD、実践的 FD プログラム、大学教員養成（PFF）、教授・学習支援能力、専門性基準枠組

1. はじめに

グローバル化の進展や少子高齢化をはじめとする急激な社会様相の変化が、日本の高等教育に波及する中で、大学への全入学時代の到来、学生の多様化に拍車をかけている。

このような教育環境の中で、学士力の維持・向上はもとより、多様な学生への対応も包括した大学教員の教育力量が必要とされている。2008 年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、学士力の質の保証を目的とする大学教育全体の質保証の確立に向けた方策を明確にし、FD 研修を大学教員の教育力量の向上を目指した職能開発の取り組みとして義務化した。同時に大学院においても研究能力だけでなく、教育能力を兼備した大学教員を養成することを必至とした。その取り組みとして、教育方法などの基礎的な教授技術の修得のほか、教育者としての自覚や意識の涵養を図る人材養成機能の充実が求められ、大学院における大学教員養成機能（ブレ FD）の強化を謳った。

立命館大学が PFF プログラム開発に取り組むにあたって、2011 年 5 月に国内の大学を調査した。その結果、大学教員養成の取り組みを実施している大学は、北海道大学、広島大学、筑波大学、

名古屋大学、京都大学などの博士後期課程の大学院生やポスト・ドクターを多数擁する、主な国立大学（研究大学）が挙げられる程度であった。また、私立大学で PFF プログラムを本格的に実施している大学は見当たらなかった。そこで、2011 年 10 月 31 日～11 月 2 日に、先進的に PFF を実施している北米の 3 大学を訪問調査した。

本稿では、国内の研究大学での先行的な PFF の取り組み、および北米の 3 大学の充実した PFF プログラムについて、調査した結果を報告する。また、そこから得られた知見をもとに、教育の方法や理論、授業設計、評価などの大学教員志望者が準備すべき基本的な能力を養成するプログラムについて考察する。その上で、本学で 2009 年度より実施している新任教員対象の FD プログラムを応用した、立命館大学の PFF プログラムへの取り組みについて、その成果と課題を検討する。

2. 国内における主な PFF の取り組み

(1) 北海道大学

北海道大学は国内でも先駆的に PFF に取り組み、全学教育 TA 研修会¹⁾（1998 年度開始）を全学的 FD として展開している。その主な内容は、①大学教員の基礎、②全学教育の主旨、③専門教育に還元できない基礎的な教育技術・心構え、④担当する科目の教授法の理解、⑤ TA 相互の交流である。このように TA の仕事を一種の教育インターンシップ、または将来の大学教員養成のための FD と捉えている。2008 年度からは「大学院における FD の拡充および北海道地区 FD・SD 推進協議会の活動強化」の取り組みとして大学院教育に最も重点を置いた次世代 FD プログラムの開発を進め、2009 年度より「大学院生のための大学教員養成（PFF）講座」を開講している。2011 年度からは大学院共通講義として、PFF に関する講義が正規科目として開かれている。すなわち、全ての大学院生は、専門分野以外の PFF の講義を、正規科目として受講することができる。2010 年度からは、北米で PFF プログラムの先導的立場にある UC バークレーから講師を招聘し、集中講義²⁾を開催している（表 1）。

2010 年度からは GSI（Graduate Student Instructor）の施行を開始し、理学院物理部門では GSI が 7 科目においてグループ討議中心の演習を担当している。

表 1 2011 年度大学院共通講義

講義内容	開講部局
あなたの研究を伝えよう生物学研究の発表と論文執筆の技術	創成研究機構
理系・科学技術系大学院生のステップアップキャリア形成 I	人材育成本部
情報学教育特論	情報基盤センター
大学院生のための大学教員養成（PFF）講座【集中講義】 （UC バークレー大学の教員による集中講義）	高等教育開発研究部門
教育力養成講座	
大学院生のための研究アウトリーチ法	科学技術コミュニケーション研究部門
大学院生のためのセルフプロモーション I	
大学院生のためのセルフプロモーション II	

さらに2011年度より「教育力養成講座」において、e-ラーニング入門、シラバスの書き方、クリッカー入門、参加型授業入門、実験・モデルの導入、板書方法（パワーポイントの利用法）、申請書の書き方、ポートフォリオ入門、模擬授業の発表、講義に関わるケーススタディの研修を実施している。

(2) 東北大学

2010年度に文部科学省特別経費の支援を受け、5年の期間をもって「国際連携を活用した世界水準の大学教員養成プログラム」³⁾の開発・推進を図っている。プログラムの開発では、大学教員養成プログラムを実践している海外大学と高等教育ネットワーク（東北地域高等教育協議会）との間でプログラム開発協定を結び、海外大学への派遣および国内大学での実習をプログラムに組み込んでいる。教育に関する理論や授業設計、大学教員としての責任、シラバス作成、教育心理学、英語での教育方法などの基本的な知識・技能・態度とともに、海外大学で修得した大学教員準備能力を実践する教育実習の場を確保することができると考えられている。フェーズ1では2日間の大学教員養成セミナーで、前述した基本講座を実施した上で、2011年度にUCバークレー、メルボルン大学へ教員と大学院生を派遣した。2012年度はフェーズ2として、既存のプログラムの改善と新規プログラムの開発が企画されている。最終のフェーズ3では、プログラムの実施・改善を2015年度から開始する予定である。

(3) 筑波大学

筑波大学では、PFFプログラムとして2008年度より大学院共通科目「職業としての大学教育」を開設し、大学院生のための教養科目・教職科目として位置づけている。

UCバークレー校における研修を課し、フィールドワークとしてUCバークレーのTAを中心とする教育文化全体を1週間にわたり体験・分析し、報告書を作成することを求めている。本研修は2010年度より「海外インターンシップ」として単位認定されている。また、研修を積んだTAのレベルを、TA (Teaching Assistant) - TF (Teaching Fellow) - TP (Teaching Professor) の3段階で構成し、2008年より授業を担当できるTF制度を導入している。

(4) 一橋大学

一橋大学では2006年度より、研究者養成と高度職業人養成の双方を支援する「キャリアデザインの間としての大学院」として、大学院修了者に必要な基盤的教育と専門応用的教育に関するプログラムを実施している。なかでも社会学研究科⁴⁾では、大学で講義を行うための教育技能の修得に重点をおいた「TF (Teaching Fellow) トレーニング・コース」を設け、大学院生の教育能力の育成を図っている。このコースは大学院科目の「教育技法の実践」として単位認定される。また、コース修了者は修了証を授与され、各自のティーチング・ポートフォリオの有効なエビデンスとして活用されている。

TFトレーニング・コースはアカデミックコースの就職に対応した、事前講習・授業観察・授業実習・事後講習の4段階から構成されている（表2）。

表 2 TF レーニング・コース

コース内容	コースの概要
1. 事前講習会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業指導案、シラバスの作成、授業設計 ・ 大学教員としての留意点など総括的側面の学習 ・ 講義形式の授業の長所・短所の把握、教材の選択など ・ 授業実践例 (VTR 視聴)
2. 授業観察	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業実習予定の科目以外で、学部での講義形式の授業を 2～3 コマ見学し報告書を作成
3. 授業実習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 事前に担当教員と指導案やレジュメについて相談のうえ授業実習 (2～3 コマ) ・ 実習日誌を院生、教員それぞれが作成する
4. 事後講習会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業観察・授業実習の振り返り (討論) ・ 授業運営をめぐる基礎知識 (授業評価、成績評価などの講義) ・ ケーススタディ (討論)

(5) 名古屋大学

2005 年度から「大学教員準備プログラム」を開発し、大学教員を目指す大学院生を対象に実施している。大学教員準備プログラムの主旨は、「大学教員を志す大学院生を主な対象に、大学教員になるために必要な基礎的な知識・技能の修得を支援することを目的とする取り組み」と規定されている。従来、研究大学では、大学院博士課程の主要目的を研究者養成に定め、研究能力の育成のみに主眼がおかれていた。しかし、大学教員にとって教育を基本的な職務と捉えるならば、大学教員になるための準備としては TA 研修だけでは不十分であり、大学教員養成用のプログラム開発に至ったと言われる。2005 年度から 2010 年度まではマイクロティーチングなどの、より実践的な内容を取り入れたプログラムを実施した。また、教育発達科学研究科においては、2010 年度より大学教員養成プログラムを正規科目として認定し、単位を付与している。授業用のテキストとしては、高等教育研究センターの教員を中心に「大学教員準備講座 (2010)」を開発し使用している。さらに 2012 年度からは、大学院での共通教育科目としても位置付け、運用している。

今後は、教職員や新任教員向けの FD と連動する FD プログラムの体系化が課題である。

(6) 京都大学

京都大学では、PFF に関して年代ごとに 3 つの実践が取り組まれた。

最初は、全学の大学院生を対象とした「大学院生のための教育実践講座」が、FD 研究検討委員会によって 2005 年度から実施されている。受講者は、1 日の講座でミニ講義、ディスカッション、ボディワークを体験する。この受講者からさらに発展的な講座の要望があり、従来型を Basic コースとして、2008 年度から模擬公開授業・検討会、グループ討論を中心とした、より発展的な Advanced コースが開設された。さらに 2009 年度からは、京都大学文学研究科の OD (オーバー・ドクター) を対象とした PFF プログラムが開始された。そのプログラムで特筆すべきことは、参加対象者である OD を非常勤講師として雇用し、学部生の入門科目でリレー式講義を担当させることである。いわゆる実質的な教育実習に相当する授業実践として公開され、毎授業終

了後には授業検討会が開催されるとともに、半期に一度、研修会への参加も求められている。このプログラムの修了者には総長名の修了証が発行されている。また、前回の同プログラムの修了者が次回の活動を支援する体制も生まれ、主体的な PFF 活動の担い手が着実に育成されていると言えよう。

2010 年度以降、「大学院生のための教育実践講座」の参加者によって「若手研究者による講義力向上検討会」(Young-Researchers for Improvements of College Education : Young-RICE) が設立され、さらなる自主的な活動が進んでいる。

(7) 広島大学

2007 年度の大学院 GP に採択された、博士課程後期の大学院生を対象とした「Ed.D 型大学院プログラム」⁵⁾ が教育学研究科において実施されている。TA 業務に加えて、プログラムの進捗段階に応じて広島大学内または学外での「教育実習 (プラクティカム)」が行なわれている。教育実習では、授業実践、事後検討会のほかに、提携大学のメンター教員による授業観察も実施されている。また、学長名で修了書が発行され、プログラムの位置づけも明確になっている。本プログラムを俯瞰すると、教育実習が行われる博士課程後期 2 年次 (D2) の前に教員養成の基礎授業が用意され、実習後は教職教育ポートフォリオの作成が課されるという 3 段構成となっている (表 3)。

表 3 カリキュラムの構成

実施年次	概 要
D1	「教員養成学」と「大学教授学」の 2 つの授業
D2	TA をしながら学内プラクティカム
D3	前期で学外プラクティカム、後期に教職教育ポートフォリオの作成

3. 北米の大学における PFF の取り組み

教育開発推進機構の 2011 年度「FD 活動に関する国内外調査の実施支援」予算の措置を受け、本学の大学院生のアカデミックキャリアを実現する大学教員養成プログラム (Preparing Future Faculty プログラム : PFF) の開発を目的として、博士キャリアパス推進室と共同で海外調査を行った。充実した TA 研修を実施し、最も先進的に大学教員養成プログラムを開発・運営している北米において、大学独自の PFF プログラムを実践している、規模の異なる 3 つの大学を訪問調査した。

(1) ミシガン大学アナーバー校 学習・教育研究センター⁶⁾

(University of Michigan Ann Arbor : Center for Research on Learning and Teaching (CRLT))
(州立大学、学部生 : 約 25,000 名、大学院生 : 約 14,000 名)

1) 大学教員養成プログラム (PFF プログラム)

大学教員養成に関するセミナー (プログラム) は、ラッカム大学院 (Rackham Graduate School: 大学院教育の母体となる組織) と CRLT が共同し、以下に記す 4 つの大学教員養成プログラムが準備されている。さらに、プログラムの一定の修了要件を満たした者は、学部レベルの講師の能力と、教員職の求職活動の準備が整った証となる U_M 教育修了証明書を取得できる。

① Graduate Student/ Post Doctor Intercampus Mentorship Program

本プログラムは、ミシガン大学の大学院生およびポスト・ドクターに提供される近隣の提携大学への短期 (1~3 回) または長期 (3~7 回) の派遣プログラムである。プログラムへの参加審査を通過した者は、提携大学の教員のプロフィールリストから、希望する派遣先大学およびメンター教員を選び、コンタクトを取って承認を得る手順を踏んでいる。メンティーとなった者は、派遣先においてメンターの担当する授業での教育や、シラバスの検討、キャリア開発に関する相談などをメンターとの合意に基づき行っている。

このプログラムの参加者数は、大学院生数約 14,000 名に対して年間 300~400 名程度である。

実施者としてはこの数は少ないと考えており、より一層の利用促進を図る考えである。なお、このプログラムの受入先大学にとってのメリットは、学部教育の充実につながることや院生とのパイプを形成できることがあげられている。

② Postdoctoral Short-Course on College Teaching in Science and Engineering

理工系各分野の優秀なポスト・ドクターを、将来の大学教員として育成することを目的として実施される、3h × 7 回の理工系に特化したプログラムである。理工系だけを対象とした理由は、人文系に比して理工系各分野では GSI が教えるという機会は少なく、大半は教えた経験がないためである。短時間の授業ビデオの内容についてグループディスカッションをする形式を軸に、15 分間の教育実践 (マイクロティーチング)、シラバスの作成や授業計画なども行う。全授業の出席、課題の提出、到達目標の達成により修了書が発行される。

③ Preparing Future Faculty Seminar

初めて教員職を得る大学院生のためのセミナープログラム (4.5h × 10 回) である。授業内容は、講義、グループディスカッション、ワーク、キャンパス訪問、インタビュー等多様なプログラムメニューが用意されている。10 週連続の PFF セミナーに全て出席し、課題の提出を終えた者のみ修了証が発行されるが、学位取得のための単位は与えられていない。参加者は 50 名程度で半数は社会科学、人文・理工が残りの半数ずつである。往々にして、各分野の専門に偏りがちになる教員養成講座を補完する意味でも、高等教育全体に理解が及ぶプログラム設計が行われている。具体的には、各グループ内の学生が、それぞれ規模や校種の違う大学にて授業を体験し、それをグループ内で共有・議論することにより、全員が同様の知見を得る形式を用いている。講義は各分野共通の内容を取り上げ、専門的な内容については、各分野での応用方法について議論させたりしている。とりわけ、このプログラムは教員養成に特化したもので、プロフェッショナルの養成については、各専攻にゆだねられている。

④ Preparing Future Faculty Conference: Getting Ready for an Academic Career

アカデミック職を目指す者を対象に、その意味や戦略や方法などについての入門的なセミナーを開催している。出席者は 300 名程度である。分科会セッションで人気の高いテーマは、アカデ

ミック就職市場の紹介と、個々の教育理念の形成に関するものである。

2) GSI (Graduate Student Instructor)

GSI は、研究者集団の一員としてみなされ、教員のパートナーとして教育活動に携わっている。GSI が将来にアカデミック職に就くか否かに関わらず、その教育経験は他の分野においても価値ある能力⁷⁾になると捉えられている。全キャンパスの新規 GSI を対象に、教育スキルの修得を目的とした研修プログラム (Graduate Student Instructor Teaching Orientation) を年に 2 回 (8 月、1 月) 実施されている。

3) U-M Graduate Teacher Certificate

当センターが特徴としている取り組みの一つである。ミシガン大学の大学院生を対象として、以下の 5 つのプログラムの項目 (表 4) で一定の修了要件を満たした者について、学部 (college) レベルの講師の能力と教員職の求職活動の準備が整った証となる U-M Graduate Teacher Certificate (UM 教育修了証明書) が発行される。

表 4 プログラムの項目と修了要件

プログラムの項目	修了要件
①大学レベルの教育及び学習のオリエンテーション	GSI Teaching Orientation のほか、学部等で行う一定要件を満たす GSI 向けオリエンテーションを受講していること。
②セミナーやコースによる新しい教育方法の指導	Preparing Future Faculty Seminar のほか、CRLT が提供するセミナー群の指定コースの中から 5 つ受講するなどの要件を満たすこと。
③教育相談を含む大学院生指導者 (講師) としての経験	2 タームの間 GSI として活動し、1 回以上の教育相談を受けること。
④大学教員 (及び職員) による教育に関する指導相談	Graduate Student/ Post Doctor Intercampus Mentorship Program のほか、教育に関する Mentorship Program に参加していること。
⑤ティーチング・ポートフォリオに書かれる教育理念の書き方指導	自身の教育理念に関するレポートを 2 ページ作成すること。

この U-M Graduate Teacher Certificate プログラムは、2005 年から開始された。証明書は、専門性の高い高等教育能力を修得したという証明であり、初等中等教育における教員免許状ではない。しかし、取得した者の達成感と、資格という位置づけではないが CV (Curriculum Vitae) などにそれを記載することは、就職活動のうえで有効であると考えられている。プログラム担当者によると、大学教員職に必要な一般的な能力としては、この U-M Graduate Teacher Certificate プログラムの修了要件でカバーできていると考えられているが、それぞれの大学の文脈に沿ったプログラムがありうるという意見である。さらに、現在、他の研究大学も同様の取り組みを始めており、これから広がる可能性はあるが、全米共通の基準を作ることは難しいという見解であった。

(2) ケンタッキー大学 大学院 (University of Kentucky : The Graduate School) ⁸⁾

(州立大学、学部生：約 19,000 名、大学院生数：約 7,000 名)

1) 開催セミナー

Center for the Enhancement of Teaching & Learning (CELT) と The Graduate School が共同で大学院向けのワークショップを開催し、全大学院生に開放されている。その内容は、クリッカーの使い方をはじめ、学生の気質や無礼な学生への対応、リサーチフェローの応募や応募書類の書き方、ループリック評価、ストレス対策、プレゼンテーション技法、試験作成、授業設計、論文作成など多岐にわたっている。体系だって企画しているのではなく、企画者の考えに基づいてテーマ設定をしている。毎年実施しているものは改善点を見直し提供しているが、その内容の充実については検討中である。

2) Graduate Teaching Assistants

TA には以下の 4 つのレベルがある (表 5)。

表 5 TA のタイプ別仕事範囲

TA のタイプ	TA の仕事範囲
Type1	授業を担当し教えることができる
Type2	コーディネータのもとで教えることができる
Type3	教室内のサポートをする
Type4	教室外のサポートをする

授業を担当できる最上位である Type1 の TA は、全学の 1000 人程の TA の 25% ~ 30% である。

毎年 8 月に 400 人の新規 TA が採用され、2 日半のオリエンテーションを実施している。TA はどのタイプであってもオリエンテーションに参加する必要があるとあり、10 分間のマイクロティーチングも実施している。

3) PFF プログラム (The Preparing Future Faculty Program)

新任教員の研修を実施した際に、研究以外の教育に関するトレーニングがなされていないことが判明した。これは研究業績の評価を最重視して採用決定する結果と考えられた。また、基礎レベルの教育経験は TA で有していても、大学教員としての高レベルの教育技術を修得する機会を得ていないことも、理由の一つとして挙げられる。そこで、16 年前に Pew Charitable Trust から補助金を得て、大学院生を対象とした PFF プログラムが開始された。

① GS650 (大学教員養成コース)

GS650 は PFF が始まった 16 年前から継続実施しており、のべ 2000 人が受講した。これまでに修了証を受けた大学院生は 9 年間で 80 人。このうち 80 ~ 85% が大学教員の職に就いている。取得数が少ない理由としては、16 年前にコースが開始されたものの、修了認定の取得が可能になったのは 9 年前からのため、修了証を取得した人数は 80 人程度と少数でしかない。また、このセミナーの期間中には、近隣の様々なタイプの大学からゲストによる講演を開催している。

②修了証取得単位

PFF プログラム修了証を取得するには全 12 単位が必要である。主要コースである GS 650（大学教員養成：2 単位）、EPE672（大学の教育と学習：3 単位）、GS699（教育実習：3 単位）の 3 コースを受講することが必須要件とされている。残りの 4 単位は GS610（大学教育：1 単位）や GS630（教育工学：1 単位）などの選択コースや学部独自の教育コースから自由に選択できる。受講者は 1 年～3 年以内に単位取得している。なお、PFF プログラムで得た単位は、博士課程修了の単位としては認定されず、あくまでも修了証取得の要件として利用できるのみである。

③教育実習

ケンタッキー大学のキャンパス内では教育実習を実施しておらず、PFF プログラムで助成金をもとに連携した近隣の 11 大学と、教育実習の実施体制を構築し実践している。

現在、教育実習には年間 20 人が参加している。受講生は研究中心のサイエンティストやエンジニアが多く、教育に関する教授法などを学ぶ機会がないため、大学教員志望者には非常に有効であると思われる。

現実には、研究大学出身者の多くは研究大学以外の大学に着任する。ゆえに大学のタイプによる違いを知ることは重要である。また、その規模や形態によって教員に求められる役割が違う。それらを鑑み、大学院生は自分に適している大学について考え、自ら他大学の教員にコンタクトを取り、自発的にメンターを見つけるというシステムをとっている。PFF プログラム受講者へのインタビューを表 6 にまとめる。

表 6 PFF プログラを受講している大学院生へのインタビュー

<p>■ TA と PFF の違いについて。</p> <p>⇒ TA では授業方法などの基本的なものを学ぶが、PFF では、教育理念や研究機関の違いなども学ぶ。PFF は TA の業務を補完するものといえる。たとえば評価の方法など PFF で身につけることができる。</p> <p>⇒ PFF では、教員の役割である教育、研究、コミュニティサービスについて学ぶことができる。また、大学教員として働く準備ができる。</p> <p>■すべての希望者が TA になれるわけではない。PFF では大学教員になるのに必要なこと、そして何をすべきかを教えてくれる。</p> <p>■中等教育現場での教育実習は、大学での役割、生徒との関係性のあり方などが違うと考える。(インタビューを受けた学生は、誰も中等教育の教員免許を取得していなかった。)</p>

(3) デラウェア大学ニューアーク校 教育効果向上センター⁹⁾

(University of Delaware Newark : Center for Teaching and Learning <CTL>)

(州立大学、学部生数：約 14,500 名、大学院生数：約 3,600 名)

1) 大学教員養成夏期講習会 (2011 年 8 月 1-5 日)

博士課程の学生およびポスト・ドクターを対象に大学教員職に就くための講習会を実施している。「教員職の就職活動の準備」、「初年次教員職への移行」の 2 つの目標に焦点を置いている。

2) TA 研修について

Graduate TA Conference は、新規採用の TA に対して参加を義務付けている研修である。TA の役割や責任、基礎的な教授法などを説明している。専門分野では分野別に分科会がある。特に専門分野の TA は、担当する授業や研究において効果的な指導をするために、教授責任に関する研修や情報を必要としている。TA 活動の実践は、Ph.D. の修了要件とされている。

3) 高等教育認定プログラム (Higher Education Teaching Certification Program)

高等教育認定プログラムは、大学教員を目指す TA のために、アカデミックキャリアの体系的な準備を提供している。

デラウェア大学では、研究やリーダーシップ向上を目指すため、大学院評議会 CGS (The Council of Graduate Schools) で実施していたプログラムを、独自に実施することとし、2002 年に様々な分野の教員の協力を得て始まった。全ての大学院生を対象に無料開講されているが単位は出ない。プログラムはオンラインで提供され、受講者のニーズやスケジュールに合わせて選択履修できる。5～10 週間の実施期間とし、プログラム修了者には認定証が授与される。このプログラムは、どのセメスターからでも始められる。毎セメスターに 5 人～10 人の新規参加者があるが、1つの授業の受講者は最大 20 人と限定されている。応募するには、1セメスター分の教育経験 (授業設計や討論など)、および小論文と推薦書の提出が必要である。

①プログラムの修了要件 Program Requirements

プログラムの修了要件は、①学習 (UNIV600: 学習プロセスの認知、感情、社会の側面を探る)、②教育学 (UNIV601: 教育原理とその学問に関連する効果的な教育方法論)、③教員の役割 (UNIV602: 教員の役割と教育機関の責任の範囲)、④就職活動の方法 (UNIV603: 履歴書やポートフォリオの作成方法)、⑤教育実習とメンターによる評価、⑥ e-Portfolio の作成、これらの 6 つの要件を満たす必要がある。e-Portfolio に関しては、副センター長が個別に丁寧な指導を行っている。提出されたポートフォリオは、学部と CTL スタッフによって審査されるが、それまでに受講生に対するきめ細かい指導とフォローを実践している。実施者もこのプログラムへの参加者をさらに増加させたいと考えているが、個別指導を行うには人的に厳しく、対応しきれなくなることが課題である。

4) 教育実習

教育実習として、他大学への派遣は行っておらず、大学内で夏季・冬季セミナーを通して実施している。実習では専門分野が異なるなどは問題ではなく、教える経験をすることが重要であり、メンターによる評価などのフィードバックが大切であると考えている。

デラウェア大学では、異なる規模や分野の大学で教えることを受講者が知る機会として、他大学から講師を招聘し講演を依頼している。メンターには、教員の中で教育実習に関心を持っている人が協力・担当している。

5) プログラムと受講者 (修了者) について

プログラムの参加者の 85%～90% がプログラムを修了し、修了者の 80% が教員職に就いてい

る。CTL では、プログラムの修了者が高確率でレベルの高い大学へ就職していることに対し、受講者への丁寧な個別指導の成果であると捉えている。プログラム受講者の意見を表 7 に示す。

表 7 受講者とのディスカッション

■ 高等教育認定プログラムを受講することによって何を修得できるか？

⇒この高等教育認定プログラムを通して、何をすべきかがわかるようになり、激しいポジション争いで戦っていけるようになる。相手が何を求めているのかを理解し、応えられるようになった。

⇒プログラムでは最有力候補 (Best Candidate) になるスキルを学ぶことができる。

⇒教えることを学ぶことはプレゼンスキルにも通じる。研究にもプラスになる。分かっていることをどう伝えるかは大事なことである。

⇒プログラムでは自分の考えを述べるだけでなく、文書化するようになっている。表面的なものだけでなく、深いものにできる。また、e-Portfolio に教育経験に加えてシラバスや PPT など蓄積しているので、このシステムによって自分をアピールできる。自分の教育技術をいかにアピールできるかが大事だと思う。アメリカでは人に認めてもらえなければ、すぐに別の人にチャンスがってしまうので、プログラムを受講・修了することは有効であると思う。

4. 調査結果のまとめ

国内調査では、研究大学における PFF プログラムの取り組みは、先進的に PFF を推進している北海道大学をはじめ、ほとんどの大学は米国の充実した TA 研修を参考として取り入れ、PFF プログラムとして機能させることができる体制を構築している。大学教員を目指す大学院生は、TA を単なる授業支援と捉えず、将来の大学教員職に就くための教育能力を育成するという、目的を持った活動に繋げることが可能となっている。このような体制のもとでの PFF プログラムを実施している大半の大学は、新任教員に必要とされる教育力量の技術・能力の基礎的な内容を提供し、単位化している。さらに学内や提携大学における教育実習を実施し、研究だけでなく教授の能力も備えた教員を、輩出する取り組みが進んでいる。

一方、北米で訪問調査した 3 大学の規模はそれぞれ異なるものの、独自の充実した PFF プログラムを実施し、全体的に、TA 経験で得た教育的能力に、さらに大学教員を目指す大学院生のために必要な能力を補完することを目的として、TA 研修の延長上に PFF プログラムが位置づけられている。多岐にわたる多くのプログラムが準備され、修了要件を満たす単位の取得には選択肢の多い自由度があるが、その反面、修了するためには時間や期間を要する内容である。そのうえで教育実習とポートフォリオの作成をどの調査大学も最終課題としていた。

アメリカでは全ての TA (GSI, TF) が教授可能というわけではないが、一定の要件を満たせば教授することができる。TA には新規採用された時点から、教育方法や教授法の基礎的な研修の受講が必須とされており、マイクロティーチングも実施されている。早くから TA として教授する方法や責任についてのトレーニングを受け、教授能力を育成されている。また、教育実習の

体制づくりに関しても、競争的資金¹⁰⁾を獲得する要件として、他大学と共同で教育実習することが挙げられており、その経緯から、実習生の受け入れ先となる提携大学やメンターとの共同体制が、早期に確立されている。一方、助成金などを持たないデラウェア大学は、教育実習として他大学への派遣は行っていないが、学内で教育実習の指導に関心を持っている教職員が協力し合い体制を作っている。立命館大学での大学院生の教育実習を実施できる体制づくりは、デラウェア大学と同様に、まずは学内での教育実習実現にむけて取り組んでいくことから始まるのではないかと考える。

今回の国内外の調査では、実施されている PFF プログラムの構築基盤となる、専門性基準枠組等に該当するものが見当たらなかった。本学においては、実践的 FD プログラムの開発¹¹⁾で策定した教授・学習支援能力に関する枠組みに準拠した講座を選定・整備し、PFF の実施につなげて取り組んでいく。

5. 立命館大学における PFF プログラム

本学の PFF の構築について、専門性基準枠組に則した新任教員対象「実践的 FD プログラム」を応用した PFF プログラムを設計し、実施する方策を検討する。

(1) 新任教員対象実践的 FD プログラムの概要

新任教員対象実践的 FD プログラムは、オンデマンド講義 (VOD) とワークショップ (WS)、受講者への教育支援として先輩教員による教育コンサルテーションを 3 本柱とし、最終課題にティーチング・ポートフォリオ (TP) の作成を位置づけて構成されている。新任教員に求められる基本的な教育力量と職能の育成のための VOD・WS の講座は、大学教員のアカデミック・プラクティスの「教育」「研究」「社会貢献」「管理運営」と、策定した専門性基準枠組の「教授・学習支援能力」の「1: 学習活動の設計」「2: 教授および学習活動の展開」「3: 授業の質保証」「4: 効果的な学習環境および学習支援環境の開発」「5: 自己の専門性の継続的な発展」「6: 大学特有の必要とされる力」の 6 領域に対応させ、全講座の中から抽出されている。

(2) PFF プログラムの構成

博士課程後期課程の大学院生 (ポスト・ドクターを含む) を対象に、大学教員として修得しておくべき基礎的な知識・技能の育成を目指し、アカデミック・プラクティスの「教育」と、上述した専門性基準枠組のうち 4 領域に対応する講座を、新任教員対象実践的 FD プログラムより選択した。教授法を中心に、大学教員の全体像の理解へ視点を拡張したプログラム内容である (表 8)。PFF プログラム受講の流れは以下のとおりである。

①はじめにオンデマンド講義 (VOD) を受講⇒②オンデマンド講義 (VOD) の課題レポートを提出⇒③教員によるレポート課題のフィードバックを受理⇒④大学教員準備セミナーへの参加 (WS)

表 8 専門性基準枠組に対応した PFF 講座の内容

領域	教授・学習支援能力	講座とテーマ	講座の到達目標
1：学習活動の設計	①教授と学習に関する一般的理論を理解する。 ②学生はいかに学ぶかを理解したコース設計ができる。 ③学習者中心の授業の設計と計画ができる。 ④学習者中心の授業に必要な目標設定とその適切な記述ができる。 ⑤学習者中心の授業において適切な評価観点の設定と評価方法の選択ができる。 ⑥アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の設計と計画ができる。	「授業設計論演習Ⅰ」 (WS) 到達目標の書き方	・シラバスと授業の到達目標を観点別に行動目標で表現できる (技能)
		「授業設計論演習Ⅱ」 (WS) 強制連結法による授業設計	・強制連結法を用いて授業を設計できる (技能)
		「授業設計論演習Ⅲ」 (WS) マイクロ・ティーチング	・強制連結法を用いて設計した授業を実施、相互評価することができる (技能) ・授業評価を行う際に求められる観点を知り、適切な評価を行うことができる (技能、態度)
2：教授および学習活動の展開	①高等教育において学習者中心の授業を実践するための教授・学習方略、方術を理解する。 ②学習を支援する様々なテクノロジーの特徴、利用方法を理解し、授業に用いる。 ③学習展開に応じて柔軟に授業を修正・転換できる。 ④学生と協同して授業を進めることに意欲をもつ。 ⑤専門分野における調査研究や実践のプロセス、成果を積極的に授業に取り込む。 ⑥アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施ができる。	「教育方法論Ⅰ」 (VOD) 教育工学の観点から	・高等教育で用いられる教授方略と方術を説明できる (知識) ・自らの授業の教授方略と方術を分析し説明できる (技能)
		「教育方法論Ⅱ」 (VOD) 高等教育における授業技術	・授業運営に必要な指導技術の留意点を説明できる (知識) ・自らの授業における指導技術を省察できる (態度)
3：授業の質の保証	①教授・学習方略、方術に応じた教育効果の評価方法を理解する。 ②客観的かつ厳格な成績評価ができる。 ③教育効果の評価結果について学生に効果的なフィードバックができる。 ④自らの授業や実践を省察し、改善することができる。 ⑤アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の評価ができる。	「教育評価論演習Ⅰ」 (WS) ルーブリック評価の実際	・客観的かつ厳格な成績評価について説明できる (知識) ・到達目標に則した評価指標と評価基準を設定できる (知識・技能) ・学習成果を公正・厳格・客観的に、作成したルーブリックを用いて評価できる (技能)
5：自己の専門性の継続的な発展	①学生の多様性を認め、尊重する。 ②自らのキャリアの設計との継続的な開発に努める。 ③大学教員集団の一員として働く。 ④常に高等教育や教授法に関する新しい知識を取り入れることに努める。	「高等教育論Ⅲ」 (VOD) 大学改革とFD研究	・日本及び世界の大学改革とFD研究の進展を説明できる (知識)

(3) 大学教員準備セミナーの概要

対象：①博士課程後期博士課程の大学院生、②ポスト・ドクター、③研究生、④研修生

日時：2012年7月26日～27日（1.5日間）

会場：本学の衣笠セミナーハウス

受講者（定員15名）：①5名、②5名、③1名、計11名

（※修了者：①5名、②4名、③1名、計10名）

(4) アンケートの結果

セミナー終了後にアンケートを実施した。セミナーの満足度と役立ち度を問う内容の、「セミナーは全体として満足できるものでしたか?」「セミナーの内容は今後、役立つと思いますか?」では、全員から5件法の5点満点の評価を得た。受講者の意見を表9にまとめる。

表9 大学教員準備セミナー参加者の意見

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 講義は時間・内容・レジュメすべてが分かりやすく勉強になった。・ 講義する教員としてだけでなく、その他の学部に関わる仕事などに取り組むにあたって、到達目標の設定や強制連結法、評価法は役に立つ考え方だと思った。・ 全体として多くのことを学ぶことができたが、マイクロティーチングでは特に自身の教授にあたっての具体的な改善法を知ることができた。今回は2つのグループに分かれての作業だったため、もう一方のグループの感想（得たもの）を聞くことができたなら、より参考にできてよかったように思う。・ 沖先生の講義は大変分かりやすく楽しんで受講できた。ペースにも充分ついていけた。またマイクロティーチングとワークの時間は非常に大事だと感じた。・ 講義内容が大変充実したものであった。今後の授業設計・運営に生かしていきたい。 |
|--|

6. まとめと今後の課題

米国における PFF の大きな特徴は、TA 研修との連続性と他大学との連携による教育実習の実施にある。PFF は TA 研修の一貫として行われ、TF (Teaching Fellow) や GSI (Graduate Student Instructor) と呼ばれる教員と同格に近い資格を持つ、TA の延長線上に PFF が据えられていることが多い。また、TA (TF、GSI) での教育経験や連携大学における教育実習をもとにして書かれた TP (Teaching Portfolio) は、PFF の締めくくりの成果物であると同時に、大学教員としての CV (Curriculum Vitae) として大きな影響力を持っている。

本学の大学教員準備セミナーは、まだ PFF プログラムの一部である。今回は大学教員としての社会的役割・責任の理解、授業設計や教授方法、成績評価などの基礎知識・技術を修得するための、短期セミナー用の集約的な構成である。それでも、シラバスの作成、授業設計、マイクロティーチング、ルーブリック評価という講座内容は、受講者にとって自身の授業に関する PDCA サイクルに必要な基礎的知識であり、それを確実に修得できたと実感していた。受講者の感想やアンケート結果からも、その満足度の高さが示唆されている。

今後は、教授方法やコミュニケーションの向上のための講座の充実、教育実習およびティーチング・ポートフォリオの作成を検討する必要がある。教育実習の体制作りについては、学内での協力体制はもとより、JPF 加盟大学や関西地区 FD 連絡協議会などと連携して他大学との協力体制を推進し、まずは、担当教員の付き添いのもとでの授業担当が可能となるような、体制作りから早急に進めていく必要がある。TP については、昇進や求職などでの組織に対する有効な評価物となるには、まだ時間を要すると思われるが、本学での TP の位置づけを先行的に明確にしていくことは重要であろう。

注

- 1) 2008 年～2010 年度総長室重点配分経費事業「大学院における FD の拡充および北海道地区 FD・SD 推進協議会の活動強化」として、高等教育開発研究部門と教育改革室とが連携した取り組みである。
- 2) 講義内容は教員への FD 研修と同様の、「ティーチングの基礎、授業のシラバスと学習目標の設計、評価基準の作成と活用、大人教授の運営方法、職務規定と教育倫理」に加え、ライティングに特化した「アカデミック・ライティングの基礎、学会発表申し込み、国際学会誌への論文投稿、論文要旨執筆方法、論文の推敲・校閲」である。
- 3) プロジェクトの概要は次のとおりである。第 1 フェーズ：海外で先進的に PFF プログラムを実践している大学にプログラム開発の協力を得て、博士課程後期の大学院生・修士生・教員を派遣し、派遣先で修得した最先端の実践的能力と知見により、PFF プログラムの内容・運営・効果を調査研究する。第 2 フェーズ：日本の大学教育に適した教育力育成プログラムの開発を派遣院生・教員が参加して進める。第 3 フェーズ：東北大学のこれまでの実績を活かした高等教育研究・教育実践・専門研究の三位一体によるプログラムの開発を目指す。
- 4) 現在は、プログラムの全学化にむけ、社会学研究科のキャリアデザイン推進室を廃止している。全学向けのキャリア支援室に大学院担当の特任講師 2 名を配置し、全学的な組織運営体制の構築に向けている。
- 5) GP 終了後は「教職課程担当教員養成プログラム」に改称
- 6) Center for Research on Learning and Teaching (CRLT) は、1962 年に創設され、全米で同様の組織の中では最も古い歴史を持っている。全学の教員や大学院生を対象とした教育改善や教育能力の向上に関するワークショップやコンサルテーションなど、数多くのプログラムを実施している。また、それらの活動に関する資金や資料などの提供で教員や大学院生への支援活動をしている。
・主な対応者：Constance Ewing Cook (Associate Vice Provost for Academic Affairs, Executive Director, CRLT)、Matthew L. Kaplan, Ph.D. (Managing Director, CRLT)
- 7) ミシガン大学や在学学生の特徴、授業での支援・指導方法、成績評価、自身の教育能力の向上についてなど、GSI として学生を指導する立場に必要な事項を GSI Guidebook にまとめ、web 上で公開している。
- 8) ケンタッキー大学の (PFF) プログラムは、1990 年代に始まった国家 PFF の取り組みの一部である。その目的は、高等教育機関の主要なタイプのいずれか (研究大学、地域の総合大学、単科大学 (ロースクールのように少数精鋭の専門課程のみの大学など)、コミュニティカレッジの教員としてのキャリアを探究したいと考える大学院生に、研究、教育、および業務の分野で教員としての能力開発の指針を提供することである。
・主な対応者：Morris A. Grubbs, Ph.D. (Assistant Dean, The Graduate School Co-Director, Preparing Future Faculty Program)
- 9) 大学教員としての、教育学に基づく能力の修得に向けたキャリア教育を、TA に対して行っている。

とくに高等教育証明プログラム (Higher Education Teaching Certification Program) は、大学独自で開発し実施している。

・主な対応者：Gabriele Bauer, Ph.D. (Associate Director CTL)

- 10) ミシガン大学の場合はラッカム大学院 (Rackham Graduate School: ラッカム基金によってミシガン大学に設立された大学院教育の母体となる組織)、ケンタッキー大学の場合は Pew Charitable Trust による助成金などの競争的資金を獲得している
- 11) 立命館大学の「教育の質を保証する教員職能開発と大学連携—大学間連携を通じた実践的 FD プログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の提案—」が、2008 年度の教育 GP に採択された。「実践的 FD プログラム」は、教育 GP をもとに FD 推進に取り組む中規模以上 (学生数 8000 人以上) の大学と連携した「全国私立大学 FD 連携フォーラム—Japan Private Universities FD Coalition Forum—JPF」を通して開発された。

【参考文献】

- ・中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」、中央教育審議会、2008 年
- ・中央教育審議会答申「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—」、中央教育審議会、2005 年
- ・中央教育審議会答申「グローバル化社会の大学院教育～世界の多様な分野で大学院修了者が活躍するために～」、中央教育審議会、2011 年
- ・大学審議会答申要旨「21 世紀の大学像と今後の改革方策について —競争的環境の中で個性が輝く大学—」、大学審議会、1998 年
- ・江原武一『転換期日本の大学改革—アメリカとの比較—』東信堂、2010 年
- ・北海道大学 高等教育推進機構・教育改革室『「次世代 FD の研究」報告書』、2011 年
- ・北海道大学 高等教育推進機構『カリフォルニア大学パークリー校の講師による「大学院生のための大学教員養成 (PFF) 講座 ティーチングとライティングの基礎」(2009、2010、2011 年度) 評価報告書』、2012 年
- ・東北大学大学教員準備プログラム (http://www3.he.tohoku.ac.jp/CPD/pffp/program_2011.html、2013 年 1 月 6 日)
- ・筑波大学共通科目「職業としての大学教育」(http://www.tsukuba.ac.jp/education/g-courses/pdf/h20_kaikou_kyoutsuukamoku/01ZZ022.pdf、2013 年 2 月 3 日)
- ・一橋大学キャリア支援室大学院部門 (<https://sites.google.com/a/r.hit-u.ac.jp/careersupport/toppage>、2013 年 1 月 6 日)
- ・夏目達也・近田政博・中井俊樹・齊藤芳子『大学教員準備講座』玉川大学出版部、2010 年
- ・夏目達也「大学教育の質保証方策としての FD の可能性—FD の新たな展開の諸相—」、『名古屋高等教育研究』第 11 号、2011 年、133-152 頁
- ・田口真奈・出口康夫・赤嶺宏介・半澤礼之・松下佳代「未来のファカルティをどう育てるか—京都大学文学部研究科プレ FD プロジェクトの試みを通じて—」、『京都大学高等教育研究』第 16 号、2010 年、91-111 頁
- ・広島大学大学院教育学研究科 博士課程後期教育人間科学専攻「Ed.D プログラム」(<http://home.hiroshima-u.ac.jp/kyo2/Ed.Dprogram/program/>、2013 年 2 月 3 日)
- ・吉良直・北野秋男「アメリカの若手教育者・研究者養成制度に関する研究—日米比較の視点から—」、『京都大学高等教育研究』第 14 号、2008 年、25-35 頁
- ・吉良直「アメリカの大学における TA 養成制度と大学教員準備プログラムの現状と課題」、『名古屋高等教育研究』第 8 号、2008 年、193-215 頁

立命館大学における PFF の取り組み

- ・吉良直「米国中西部の3大学におけるTA養成制度に関する比較考察」、『平成19～21年度日本学術振興会 科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書(研究課題番号19530729)「米国の大学におけるティーチング・アシスタント制度と養成制度に関する実証的研究」(最終報告書)』、2010年、73-89頁
- ・和賀崇「ナショナルPFFにおけるナショナル・オフィス、学会、財団の取り組みについて」『平成19～21年度日本学術振興会 科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書(研究課題番号19530729)「米国の大学におけるティーチング・アシスタント制度と養成制度に関する実証的研究」(最終報告書)』、2010年、90-106頁
- ・宇田川拓雄「大学教員養成プログラムと教育の質の向上(国際的な通用性と共通性を持つFDプログラムの開発のための調査研究)」、『文部科学省平成20年度大学教育の国際化加速プログラム(海外先進教育研究実践支援 研究実践型)報告書』、2009年(http://www.hokkyodai.ac.jp/pdf/research-kokusaika_p.pdf、2013年1月6日)
- ・東北大学高等教育開発推進センター「ファカルティ・デベロップメントを超えて—日本・アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの国際比較—」『東北大学出版会』、2009年
- ・University of Michigan Ann Arbor: Center for Research on Learning and Teaching (CRLT): PFF Programs (<http://www.crlt.umich.edu/programs/gradstudents-post-docs>、2013年1月6日)
- ・University of Kentucky: The Graduate School: PFF Programs (<http://www.research.uky.edu/gs/StudentDevelopment/PFFhtml>、2013年1月6日)
- ・University of Delaware Newark: Center for Teaching and Learning (CTL): PFF Programs (<http://cte.udel.edu/programs/hetc/higher-education-teaching-certification-program.html>、2013年1月6日)
- ・井上史子・沖裕貴・林徳治・安岡高志・江原武一・金剛理恵・浅野昭人(2009)「全国私立大学FD連携フォーラムを通じた実践的FDプログラムの開発」、『立命館高等教育研究』第9号、pp.159-174
- ・井上史子・沖裕貴・金剛理恵(2010)「実践的FDプログラムにおける大学教員の教授・学習支援能力の検討—オランダにおける「基礎教授資格」(BTQ)を参考として—」、『立命館高等教育研究』第10号、pp.125-140
- ・井上史子・沖裕貴・林徳治(2010)「実践的FDプログラムの開発—大学教員の教授・学習支援能力の提案—」、日本教育情報学会誌『教育情報研究』第26巻第1号、pp.17-28

Development of Preparing Future Faculty Program at Ritsumeikan University:
Based on Surveys of PFF at Japanese and Foreign Universities

HAYASHI Yasuko (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

OKI Hirotaka (Professor, Institute for Teaching and Learning)

MATSUMURA Hajime (Office of Graduate Studies Staff, Doctoral Student Career Path Support Center)

Abstract

This paper attempts to report the results and the assignments of PFF program that was developed for graduate students who wish to be faculty members in the future. Before developing the program we carried out investigation over several national universities in Japan, which had already developed and executed PFF programs, and some universities in US, which had been utilizing standard framework of PFF programs. In addition to that our program was developed on the basis of the Practical FD Program for new faculty, which had been developed and executed in advance at our university, and the Teaching and Study Supporting Competences, which had been established at our university as the Professional Standards Framework for teaching and supporting learning that new faculty should be required of. The program was executed in PFF seminar held on Jul. 26 to 27, 2012 for the first time at Ritsumeikan University.

Key words

Faculty Development, Practical FD programs, Preparing Future Faculty (PFF), Teaching and study supporting competences, Professional Standards Framework for teaching and supporting learning

Diversified Research Considerations of the Project-based English Program:

An Overview from the Viewpoints of Institutional Theory,
Communication Philosophy, and its Evaluation Framework

YAMANAKA Tsukasa

Abstract

This article organizes the future research targets of the Project-based English Program to enhance the program possibilities from broad perspectives. Concretely, the article argues that past studies of the Project-based English Program have room left in the fields of institutional theory, communication philosophy from the viewpoint of students, and the evaluation framework. Based on the notions gained from past research advised by Suzuki and the author's own experiences of program administration support, he proposes his own thoughts in each section. As will be understood, these discussion points do not cover the entire areas, and they could possibly contribute to clarify the focusing points. Forming a research group for the Project-based English Program composed of a wide variety of specialists is highly recommended to achieve further development.

Keywords

Project-based English Program, institutional theory, pragmatism, assistant evaluation

Introduction

More than 20 years have passed since N. Yuji Suzuki first theorized and began to implement the Project-based English Program (Suzuki 1994, 2003, 2012). After much development, the Project-based English Program has been institutionalized as the official, shared English curriculum of the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sport and Health Science, as well as the Graduate School of Life Sciences at Ritsumeikan University. While English education in Japanese universities has not worked well in general, the Project-based English Program has been successful not only in improving students' English competence, but also in realizing communication-oriented English teaching. These achievements increase the possibility that other schools and universities will view the program as a workable model of English education.

The author's unique background first as a student, then as a teaching assistant in Suzuki's classes provides a strong qualification to engage in the methodology of this paper. Finally as a lecturer of that, he has researched and intended to explore its efficacy from both theoretical and practical points of view. Although the research has not yielded enough results so far, it is safe to say that the studies of the Project-based English Program had better not be confined to just a study of English teaching methodology. Rather, they should be regarded as research on educational policy, and the study of project methodology should be expanded as broadly as possible.

Perspective of Institutional Theory

Few studies have investigated English education at universities from the viewpoint of institutional theory. However, having a view of institutional theory is crucial if an English teaching methodology is to be carried out organizationally as a program. Because "practice as a program" requires the same curriculum to be delivered in multiple classrooms by various instructors, it is necessary to standardize the quality of the methodology and ensure its reliability and validity. Adequate program evaluation based on institutional theory should become very important, especially given the current trends demanding accountability and compliance with university administration.

To Institutionalize as a Program

The Project-based English Program has been institutionalized for the first time as a unified curriculum at the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sport and Health Science of Ritsumeikan University. It goes without saying that the program offers courses using the same textbook and syllabus. Crucially, being institutionalized means that the program offers all students who belong to the colleges the same opportunities under the same educational philosophy, approach, and technique¹⁾. That is, the program aims at equal implementation in various places by allowing all the participants to share the fundamental concept of project-based learning. In order to realize this, the Project-based English Program has its own administrative organization, rules, and systems of decision making based on communication theory²⁾.

Formal and Informal Rules

North (1990: 4) conceptualized institutions as the rules of the game in the process of considering institutions through the history of economy and politics. The suggestive indication of this research is he pointed out that institutions have two types of rules: formal (e.g., rules of constitutional property rights and contracts) and informal (e.g., conventions and codes of behavior). This explains that, even though a society forcibly takes in a set of formal rules, substantial institutional change can never happen as long as informal rules, which indwell the people's lifestyle, have cultural inertia conflicting with the formal rules. Therefore, in regard to "institutionalization," it is meaningful to take particular note of the informal rules to which players adhere, not merely to analyze formal rules. An exploration

of this sort will help to elucidate the mechanisms of the Project-based English Program, as these mechanisms currently remain “implicit knowledge”³⁾.

Based on the presupposition that the Project-based English Program has been functioning effectively and has achieved tangible results in improving students' English communication ability, it is assumed that a mechanism to functionalize it institutionally inhered in both formal and informal rules. The author considers that the traits of project methodology have a positive impact on nurturing the informal rules of students, and eventually, they form the driving force of program implementation. The following points are taken into account concretely.

The Significance of Project-based English Pedagogy: The Possibilities of Resolution for Disputation among Pedagogical Approaches of Teaching English

Suzuki (2003, 2009, 2012) declared the policies of the Project-based English Program that open the processes and results of the practice, correct it as needed, and continue reforming to improve practices; this can be interpreted to mean that the Project-based English Program willingly accepts various changes as long as the basic concept and methodology are retained. This guarantees the freedom of incorporating teachers' specialties and strengths into the practice and embraces dynamism positively derived from students' diversity. Needless to say, the circumstances and needs are of endless variety in each field of education, and the students' projects are also widely diversified, because the project that each student conducts is based on his or her own interests and concerns. Conventional approaches of English education unify teaching contents; therefore, instructors can control students' performance and patternize it to some extent. On the other hand, because the contents of projects change in distinctive ways, it is comparatively more difficult to predict students' performance in the practices of the Project-based English Program. Inevitably, instructors must act flexibly with a tolerance for various types of project content.

Also, the learning driven by the Project-based English Program does not deny any sort of studying, as long as it maintains or improves the students' English competence or performative knowledge. In this regard, all teaching methods have an advantage to be adopted. It may also be beneficial for a student to implement learning activities of this kind parallel with project activities. One problem in the conventional studies of the English pedagogical method was that they were inclined to be affected by contemporary trends, and the controversies among them eventually were not helpful at improving English teaching as a whole. This article attempts to argue that the Project-based English Program is not influenced by such trends due to the consistency of its methodology.

The practices of the Project-based English Program are the very activities of natural, everyday human communication, whose abstract pattern has broad utility. It is true that fashionable media and characteristics of communication vary dynamically in accordance with the changes of the times. For instance, linguistically emphasized expressions might be favored in one era, whereas communication using images and sounds would be widely preferred in the next. In addition, logicity, telling style, or even scent may be of the utmost importance in a historical period. However, human communication

and the expression of messages based on people's interests and concerns are primordial, so it seems difficult for them to undergo major changes. Given the problem that traditional English pedagogical research has been affected by the trends of the times, the methodology of the Project-based English program would have a comparative appeal because of less subjectivity to be influenced by the times.

The above discussion of institutional theory remains a problem. A variety of demonstrative data are needed to verify the ideas. To promote effective educational reform in Japanese universities, more researchers should engage in this matter by collaborating with specialists of university administration and educational policy.

Perspective of Communication Theory and Pragmatism in Philosophy

Another proposed research area is focused on the philosophical, communication-theory aspect. While, in classrooms of the Project-based English Program, many students are keen to work hard using their English competence as fully as possible, students in the conventional English classrooms of Japanese universities show their lack of self-affirmation by having a sense of being "insufficient" or "incomplete" in comparison to native speakers of English. The latter also display awkwardness in the classroom since the space of English use is artificial. Supposedly, these differences are triggered by the philosophical dissimilarity between them, and the Project-based English Program will succeed in instilling its concept in students in one way or another. In considering student attitude, this paper attempts to interpret its methodology from the viewpoint of "pragmatism," which has been mainly discussed and constructed in American society.

American Pragmatism

Pragmatism was originally addressed by Peirce ([1878] 1992: 132), and it is defined as one methodology of thought and action by James (1907). Peirce described it as follows: "Consider what effects, which might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then the whole of our conception of those effects is the whole of our conception of the object." Pragmatism formed the backbone of American philosophy in the 20th century, and it later evolved radically into neo-pragmatism, where one can observe a decisive break with the conventional methodology of science.

Pragmatism is a body of thought that has been penetrating American philosophy, which is obviously beyond the scope of this paper. Also, there is no guarantee that American pragmatism is directly meaningful as a theoretical basis of English education in Japan. Rorty (2000), for example, dealt with pragmatism among bourgeoisie in the United States, merely discussing an ideal hope that should be aspired in a liberal democratic society. In contrast, this paper attempts to examine the possibility that the Project-based English Program can conceive and develop its own pragmatism specified in English education, with the characteristics of "useful English education" and "English that students can use in actual communication." This paper provisionally calls this unique pragmatism "project-method

pragmatism” and sketches its particular specialties. Based on Suzuki (2003, 2009, 2012), it describes the concept, especially in regard to nurturing students’ attitude.

Characteristics of Project-method Pragmatism

Communication-oriented principle. In the Project-based English Program, students are expected to be most concerned with students’ carrying out their projects and to work out their communication required in project activities. “Linguistic realization” of their messages takes, as a matter of practice, a second place; therefore, they are liberated from expressions confined to language media.

It is not to be argued that the role language media plays is one of the primary keys in communication, but it is difficult to find human expressions that make use of just one medium in real usage. In contrast, more than one medium can be combined to deliver effective communication as necessary based on the content, situation, or addresser in each case. Students in the Project-based English Program carefully choose which media to use and mix considering their English competence and set priority on developing communication. While past studies of English teaching methodology have been criticized as “linguistic supremacy,” the Project-based English Program is, if I would venture to say, “communication supremacy” in that respect.

Non-rehearsalism. The Project-based English Program requires a student to be autonomous and to carry out his or her project from the very beginning. Put simply, the process is not one of “practicing a project,” but “doing a project.” Students must present the fruit of their project in every certain period, even if it seems unsatisfactory or premature. The only way to make a project complete and satisfactory is to continue doing it until it becomes complete and satisfactory. The unavoidable opportunities of presentations and discussions do not give students a break for lamenting how incomplete the project is. This encourages students to shift their attention to what they are able to do now, which, in turn, promotes the communication ability of students, including English competence, and the students come to take up their own projects with pride. This benevolent cycle seems to function effectively to make students self-sufficient.

Learning in solidarity. Generally speaking, students seem to be stimulated by the other students’ projects. They learn from the projects and tend to evaluate them highly. The reason other students have a strong influence in the practice of the Project-based English Program is thought to be that an environment of solidarity is easily formed because each student shares the situation as a central player of project implementation. Also, the potential for friendly rivalry builds a sense of tension; therefore, it is easy to maintain the motivation to carry on and continue one’s project. This paper regards these traits as “learning in solidarity.”

Whether or not it is stated as such, the Project-based English Program might generate the balanced relationship of “compete but help.” Though many elements are to be considered as explanation factors, this paper takes the following aspect as a critical reason; the content of each project cannot be compared by the same scale. Theoretically, in the Project-based English Program,

every student becomes successful in a broad sense, so students' grades will not necessarily show a normal distribution. Competing in the project class should not entail a sense of trying to "beat" others, nor helping one another if doing so means suffering disadvantages. It is doubtful how much students grasp this point, but this paper emphasizes that the practice of projects is one of the effective pedagogical methodologies to generate a reciprocal relationship between students as well as to evoke a sense of competition.

Pragmatism as an Educational Methodology

As discussed, American pragmatism neither emphasized its educational aspect nor originated from the situation in Japan. Therefore, the philosophy of the Project-based English Program cannot easily be labeled as "pragmatism." However, it would be fair to say that the "two" pragmatisms seem to have much in common, such as "facing the real world," "working with what you can do," and "placing a high value on usefulness." Again, the pragmatism described above is only a part of the larger picture; this paper does not refer to the issue of communication in the global era, attitude of grammaticality, importance of self-esteem, and learning theory, which are left for further discussion.

Perspective of the Evaluation Framework

In previous studies of the Project-based English Program, it is indispensable to develop and practice an adequate assessment model that enables us to evaluate students positively. While there are cumulative studies and their accomplishments in testing research areas, research on evaluation framework in a broad sense, including qualitative factors, is continuously being sought. Many universities in Japan have recently applied portfolio evaluations; however, compared with testing assessment, there is enough room for consideration.

Measurement Evaluation

To clarify the positioning of the evaluation framework for assisting students, this paper proposes three categories: measurement evaluation, qualitative evaluation, assistant evaluation. First, measurement evaluation is defined as an assessment method using a measurable scale of English competence at a certain point. Though it is impossible to guarantee its rigidity, measurement evaluation can be regarded as an "objective" assessment when compared with others, and it contributes to assess the specific English ability of students based on the attainment of testing studies. However, the defects of measurement are that it cannot deal with assessments for subjective and qualitative outcomes, such as communication ability and the project content, which seem to be beyond the compass of measurement evaluation. In fact, current assessments of students' English performance are mainly focused on their measurable English ability; therefore, there is no way that a low-level English student can be assessed highly. It is necessary to compliment that regard by adding other evaluation methods in order to enhance the validity of the evaluation as a whole. This is considered as

a qualitative evaluation.

Qualitative Evaluation

Qualitative evaluation is a way to visualize what is disregarded and seems hard to measure in the quantitative assessment. A typical instance of qualitative evaluation is called “portfolio assessment.” If applied in the project class, portfolio assessment would be able to visualize students growth by accumulating traceable data of images, sounds, and documents of their project, presentation, and discussion. The advantage of this method is that it evaluates a student comprehensively, including factors other than language, maintaining individual diversity. Commonly, qualitative evaluation involves descriptive evaluation or a can-do list that realizes affirmative evaluation. That is to say, qualitative assessment makes it possible to evaluate what a student can do and learn to be able to do, which is useful for nurturing their self-esteem. For the Project-based English Program, which places a high value on students’ autonomy, qualitative evaluation is thought to be of special significance.

However, the technique of qualitative assessment has some defects, which may derive from the insufficient accumulation of studies in this field. As far as English education in Japanese universities is concerned, the criteria of qualitative assessment are still vague, and the validity of the method is doubtful. Portfolio evaluation surely collects many data other than testing scores, but it has a tendency toward “filing.” That is to say, qualitative evaluation succeeds in obtaining data that are ignored in measurement evaluation, but it does not have a clear direction of how to utilize information from these materials.

Furthermore, qualitative evaluation has the problem of its subjectivity, which many researchers have pointed out. Because qualitative evaluation does not usually employ “scores” or “grades,” students find it difficult to understand what they are being assessed on. This does not present an adequate opportunity of assessment because students are not being given needed information. Although there is a radical discussion on the existence of “objective evaluation,” it is essential for an assessment model to have a certain validity, which has suitability for other people to understand its value. To guarantee this, understandable standards must be created.

Assistant Evaluation

On the basis of such problems stated above, this paper proposes a framework of assistant evaluation for future development. Part of qualitative evaluation, assistant evaluation is for empowering students by reporting usable time-series data that can be used to assess them positively. A salient feature of assistant evaluation is to give affirmative evaluation to all students and view each performance of the project as a process. More specifically, while qualitative evaluation is apt to treat the project achievement holistically, assistant evaluation specializes in the students’ points that can be positively assessed.

Due to limitations of space, this paper does not address a concrete model for assistant evaluation; however, the author is currently developing a prototype model suggested by “the mechanism of

enthusiasm” and “realization of positive assessment” in playing games⁴⁾. A more detailed description and further discussion are expected.

Discussion

In closing, let us refer to the Project-based English Program from the viewpoint of a general educational policy. The idea of a “project” is not confined to the field of English education. Although one must be careful to recognize the diversity of understandings and histories of it, as noted in Chapter 1, the methodology of incorporating a project, which creates space for communication that should be natural for human culture, may potentially be a standardized method of learning for all disciplines. Learning driven by project activities can motivate and self-sustain students in addition to inspiring enthusiasm in all educational fields.

In order for the concept of “project” to gain wider acceptance and become established as a major teaching methodology, the existence of a “learning community” seems essential. A learning community requires an environment that is tolerant for fusing, integrating, and transcending disciplines searching for a new sovereign. Once the spirit of a project succeeds in taking root in the environment, it surely exerts a salutary effect over education as a whole as well as Japanese English education. The purpose of this paper is to contribute to collecting discussion points for the future. This topic may also be my long term “research proposal.”

Notes

- 1) Past researches of Japanese English education unfortunately lacked the ideas of institutional and organizational theories. English education reform tends to be regarded as implementing a unified English curriculum, such as the same teaching material under the same syllabus or forming a language center to administer it. There must be an aspect of institutional matter. The problem consciousness of this chapter lies here.
- 2) All particulars are described in Suzuki (2012); therefore no further discussion will be entered into here.
- 3) When the theory is applied, running an organization and creating a system of decision making are classified as formal rules.
- 4) Yamanaka (2011) discussed the concept and structure of the model mainly from a theoretical standpoint. Developing a concrete model and its implementation are being studied.

References

- James, W., *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. New York: Longman Green and Co., 1907.
- North, D., *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Peirce, C.S., “How to Make Our Ideas Clear” (1878) in *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings, Volume 1 (1867-1893)* Ed. by Nathan Houser and Christian Kloesel. Bloomington: Indiana University Press, 1992.
- Rorty, R., *Philosophy and Social Hope*. New York: Penguin, 2000.
- Suzuki, N. Y. et al., *Hashshin suru daigaku eigo* [Activating College English: Introductory Course]. Tokyo: Ikubudo, 1994.

- Suzuki, N. Y., *Gengo to komyunikeishon no shoso* [Various Aspects of Language and Communication]. Tokyo: Soueisha/Sanseido, 2000.
- Suzuki, N. Y., *Eigokyouiku no gurando dezain* [A Grand Design for University English Education]. Tokyo: Keio University Press, 2003.
- Suzuki, N. Y. and T. Yamanaka et al., *Purojekuto hassingataeigo <boryumu 2>* [Do Your Own Project In English Volume 2]. Tokyo: Ikubundo, 2009.
- Suzuki, N. Y., *Guroubarushakai wo ikirutameno eigojugyo* [An English Education to Survive in a Global Society]. Tokyo: Soueisha/Sanseido, 2012.
- Yamanaka, T., "Purojekuto wo shuhoutoshita daigakueigokyouiku no igi ni kansuru ichikousatsu" [A Consideration of the University English Education Introducing Project Methodology] In *Journal of Policy Infomatics*. No.5, Vol. 1, 2011, pp. 87-98.

Project-based English Program に資する研究論点の整理

—制度・政策論、哲学・コミュニケーション論、評価論—

YAMANAKA Tsukasa (Fixed-term Lecturer, College of Life Sciences)

要 旨

「プロジェクト発信型英語プログラム」が鈴木によって考案、実践されて 20 年以上が経つ（鈴木 1994, 2003, 2012）。その間プログラムは進化、発展を続け、今日では、立命館大学生命科学部、薬学部、スポーツ健康科学部、大学院生命科学研究科に於いて学部共通カリキュラムとして制度化され、より多くの学生がプログラムの恩恵に浴することができるようになってきた。国全体としての大学英語教育が停滞する中、コミュニケーションを重視し、確実な英語力の向上を成し遂げてきた本英語プログラムは、「うまくいく」英語教育として今後様々な教育機関で参考とされ、取り入れられていく可能性が高いといえよう。

本論考は筆者がこれまで鈴木のもとで研究指導を受け、また補佐として英語プログラム運営業務に携わる中から、「プロジェクト発信型英語プログラム」が今後充実させていくべき研究内容を幅広い視点から整理し、その各々に筆者の試論を加えたものである。具体的には制度・政策論、哲学・コミュニケーション論、そして評価論の見地から研究の可能性を述べている。当然のことながら、ここでの議論が「プロジェクト発信型英語プログラム」の研究の地平を網羅しているわけではない。しかしここで取り上げる論点ですら、幅広い専門性を持つ集団によるコラボレーションが必要なのであり、本論考は論点の一端を明るみにし、整理することを試みた。これにより、多くの研究者による「プロジェクト発信型英語プログラム」への研究が活性し、プログラムの更なる発展に貢献できれば幸いである。

キーワード

Project-based English Program (プロジェクト発信型英語プログラム)、制度論、プラグマティズム、支援評価