

# RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 14  
CONTENTS

## Collaboration between Academic and Non-academic Staff at Ritsumeikan University

Certain Faculty-Staff Development of Ritsumeikan university:  
From an Experience in the Department of Academic Affairs and Student Affairs  
ISHII Hidenori ( 1 )

Collaborative University Management by Faculty & Administrators:  
A Focus on the Role of the Administrators OSHIMA Hideho ( 15 )

The Origin and Challenges of the Collaboration between Academic and Non-academic Staff  
JIDO Yuji ( 29 )

Establishment, Development and Prospects of Collaboration between  
Academic and Non-academic Staff at Ritsumeikan University:  
For the Purpose of Promoting University Reform NISHIKAWA Yukio ( 39 )

## Articles

Utilization of the Results of Individual Questionnaire about Learning Outcomes  
through the Contribution to Students' own Learning Improvement  
ISHIMOTO Yuma/SANADA Kiyoshi/OZAWA Michinori/ONO Masahiro/  
TATSUNO Yu/KAWANABE Takashi/TORII Tomoko ( 57 )

How to Introduce Rubrics into Japanese Universities:  
Aiming at Fairness, Objectivity and Rigor in Assessment of Performance  
OKI Hirotsuka ( 71 )

Effects of Short-term Study Abroad Programs for Economics Students:  
Based on Analysis of Speaking Tests  
SHIMIZU Yuko/KIRIMURA Ryo/NOZAWA Takeshi ( 91 )

Recently Graduated English Teachers' Views on Teacher Training YUKAWA Emiko (103)

## Methods and Practices

Comprehensible Teaching Method of Korean Pronunciation Change KIM Inhee (117)

Development and Implementation of "English Test in Academic Context" (e-TAC) as a  
Placement Test for "Project-based English Program" in the College of Life Sciences and  
Pharmaceutical Sciences:  
Achievements and Challenges KONDO Yukie/YAMANAKA Tsukasa (131)

## Reports

Utilization of Students' Data for the Quality Assurance in Teaching and  
Learning Management:  
Focusing on LEARN Feedback System of the University of Helsinki TORII Tomoko (147)

The Innovation of University by Student Engagement:  
The Case Study of Sansha FD Discussion YAMAMOTO Ai (161)

MARCH 2014

Institute for Teaching and Learning  
Ritsumeikan University

# RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

# 立命館高等教育研究

第14号

## 特集：「立命館の教職協働」

立命館の教職協働  
— 立命館大学の学部・学生部での経験をもとに — 石井 秀則 ( 1 )

教職協働による大学運営  
— 職員の役割を中心に — 大島 英穂 (15)

教職協働の原点と課題 慈道 裕治 (29)

教職協働の成立・展開・展望  
— 大学改革のエンジンにするために — 西川 幸穂 (39)

## 論文

学生自らの学習改善への貢献からとらえなおした学習成果測定結果の活用  
— 学生個人へのフィードバックの試み —  
石本 雄真/真田 樹義/小沢 道紀/小野 勝大/辰野 有/川那部隆司/鳥居 朋子 (57)

大学におけるルーブリック評価導入の実際  
— 公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して — 沖 裕貴 (71)

経済学部英語圏短期留学プログラムにおけるスピーキング・テストの  
実施とその結果報告 清水 裕子/桐村 亮/野澤 健 (91)

最近卒業した英語教員の教師教育についての省察 湯川 笑子 (103)

## 実践研究

朝鮮語の発音変化を分かりやすく教える方法 金 仁姫 (117)

生命科学部・薬学部「プロジェクト発信型英語プログラム」  
における独自のプレイスメント評価モデル  
"English Test in Academic Context (e-TAC)" の実施について  
— 成果と課題 — 近藤 雪絵/山中 司 (131)

## 報告

質保証に向けた教育・学習マネジメントにおける学生データの活用  
— ヘルシンキ大学の LEARN フィードバック・システムに注目して —  
鳥居 朋子 (147)

学生参画で大学が変わる  
— 産業社会学部学生参画型 FD 懇談会の取組 — 山本 愛 (161)

2014年3月

立命館大学 教育開発推進機構

## 特集

# 立命館の教職協働

— 立命館大学の教学部・学生部での経験をもとに —

石井秀則

### 要旨

立命館大学における教職協働の現状を教学部・学生部役職者としての経験をもとに紹介するとともに、教学分野での教職協働の在り方をさぐる。教職協働はこれまで職員の職能開発の視点から論じたものが多かったが、ここでは、教学分野において、教職協働が如何に機能すべきかを論じる。教員と職員はその資質から役割分担が明確であるが、パートナーとして対等な立場から協力して所属大学の教学発展に寄与する方向性について強調した。

### キーワード

教職協働、全構成員自治、帰属意識、全学協議会、FD、学びのコミュニティー、教学改革ガイドライン

## 1. はじめに

私は教学部で7年、学生部で2年、役職者として、職員の皆さんと協力して業務を遂行してきた。その経験を生かして、教職協働についての記事を書くようにと、特集論文の執筆を依頼された。

教学部では2006年度から3年間教学部副部長、2009年度から4年間教学部長を拝命し、学生部ではもっとさかのぼるが、1999年度から2年間、学生部副部長（BKC学生部長）を務めさせていただいた。1998年に経済学部・経営学部がBKC（びわこ・くさつキャンパス）へ新展開をおこない、1998年度、BKCはそれまでの理工学部単独キャンパスから文理融合キャンパスへ変貌を遂げようとしている時であった。BKCの学生数（院生を含む）も6000名から14000名となり、地域との連携を重視するBKCにおける学生部の役割の一つは学生と草津市や地元諸団体との協力関係を維持・発展することにあった。したがって、対外的な大学の顔としての教員の責務は大きく、たとえば、学生のイベント実施にあたっての、地元との調整も重要であった。地元自治会長・町内会長との懇談においても、教員と職員が一緒に出ることが重要であった。二人の学生部副部長の一人として、全学の学生生活・学生活動の支援も重要な業務であった。特に、1999年度は4年に一度開催される全学協議会の年であったので、学友会とのさまざまな意見交換や学生

の諸要求に対応することも重要であった。

つぎに、教育学部であるが、他大学では教務部という名前が多いが、立命館では教育学部と呼んでいる。教育の最前線は各学部・研究科であり、その教授会の事務局を担っている学部事務室等は教育学部の管轄になっている。事務室の事務責任者である事務長の直接の上司は教育学部次長で、そのラインを通じて、各学部の課題は教育学部幹部に共有される仕組みになっている。学部の副学部長から教育学部長という教員系列のラインも重要であり、課題によっては、学園教学の最高責任者たる総長（学長）・副総長（副学長）、教学担当常務理事の判断を仰ぐ場合もある。その時には教育学部長の出番となる。立命館大学教育学部は今や大組織となった。他大学の方のために、立命館大学教育学部について解説を加えよう。

立命館大学教育学部はこれまでも何度か再編を行い現在の組織となっている。現在は9つの課（学事課、教務課、共通教育課、BKC 教学課、衣笠大学院課、BKC 大学院課、教育開発支援課、言語教育企画課、教職教育課）と14の学部事務室等からなっており、職員数は合計420名である。具体的な事務分掌は学校法人立命館館則施行細則で定められているので、文末に一部を抜粋した。事務組織としてのトップは教育学部事務部長で、教員役職者は教育学部長2名、副部長5名の7名である。部の基幹会議は部会議で課長以上（事務長は除く）の役職者が構成員である。全学の教学に関わる調整決定は教学委員会で行っており、学部等から教学委員会に提出される議題は教学部会議で先議されることになっている。たとえば、ある学部のカリキュラム改革案は教学委員会で審議・決定される事項なので、その前に教育学部部会議で議論される。部会議には12名の職員と7名の教員役職者が出席しているので、それぞれの立場・視点から課題出しをし、解決に向けた方策を議論することが重要である。他学部の立場に配慮した全学的な視点というものも大事である。7名の教員役職者はバランスよくいろんな学部から選出している。各学部教授会にはそれぞれの文化があり、その文化を踏まえた議論が教員役職者によってできていると思う。教育学部長は教学委員会の議長であるから、部会議での議論を踏まえて、議題の取り扱いについて、責任ある判断を行われなければいけない。

さて、文頭で、自己紹介を兼ねて、教員と職員がそれぞれの立場で職務を果たす様について、少しばかり触れさせていただいた。教職協働はFD・SDの視点から論じるべきかと思うが、あいにく、私はその分野の専門的知識を持ち合わせていない。雑文となってしまったことを最初にお詫びしたい。また、本稿で論じていることはあくまでも、私の所属している立命館大学のこと、しかも、私の知っている範囲のことであり、深く理解している学部教学はむしろ少ないので、誤解のないようお願いします。事務組織の在り方、職員の任用・配属の在り方についても若干触れているが、まだまだ、言い足りないところで終わっているのが残念である。身の程をわきまえた結果とご理解いただきたい。

## 2. 教職協働の主体者

教職協働は教員と職員の協働をどう進めていくかというテーマである。つまり、教員と職員が存在する教育現場でのテーマである。特に、教務について、職員がどのようにに参加すべきか、た

例えば、カリキュラム改革や授業改善の議論に職員はどう参加すべきか、考えてみたい。

大学設置基準にあるように、大学はその人材養成目的を実現すべく、適格な教員を配置して、教員組織を編成している。その人材養成目的実現のための教育課程編成に責任を持っているのは、教員であり、教員組織たる教授会である。職員はあくまで補助的な業務に携わるべきと、形式的に決めてしまえば、働く意欲も減退してしまうだろう。大学あるいは学園の人材養成目的は立命館憲章（2006年制定）に『建学の精神と教学理念に基づき、「未来を信じ、未来を生きる」の精神をもって、確かな学力の上に、豊かな個性を花開かせ、正義と倫理をもった地球市民として活躍できる人間の育成に努める』と記されている。この立命館憲章の制定にあたっては、後述の全構成員自治の考え方にもとづいて、職員も含めた全学での活発な議論をおこなった。理念は構成員全員が深く理解していることが大事で、ボトムアップ型議論に全員が参加することで、それがくまなく浸透する。その際に、学園の一員としての帰属意識が深まる。教職員が学園構成員としての「仲間」であるという意識が教職協働の在り方を考察する際に極めて重要となってくる。

### 3. 大学教員とは

大学教員、たとえば、教授の資格は大学設置基準第十四条に定まっており、各大学ともこれをもとに教員選考基準なるものを定めている。さらに、教員任用にあたっては、その教育組織の教員集団としての目指すべき教員像を定めて、個々の教員の任用人事を進めている。採用された教員は自分が果たすべき役割が着任時から定まっている。教育・研究における新たな展開に期待される任用という場合もあるから、その新展開での期待されている役割を果たす。立命館大学では教員組織整備計画を定め、教育の質向上・ST比の改善を主眼として具体的な教員定数を定めている。

教員組織整備計画の目指すところを参考までに参考資料2として、文末に抜粋する。

### 4. 大学職員とは

学校法人立命館の職員は採用の際に大学での業務に従事することは必ずしも決まっていな。学園の職員として、大学の部署や法人部門、附属校など配属先は入職後にきまる。適材適所という考慮はされていると思うが、数年で異動というケースも見かける。いろんな経験を経ることも大事という考えだろう。教務、学生相談、研究支援などどれを取っても経験と専門性は必要と思われる。採用時に期待される役割分担、新卒にあっては、入職10年後に期待される役割分担が定まっているべきかと考える。職員組織整備計画により、職員像の議論もなされているが、たとえば、理工学部事務室職員の資質と経済学部事務室職員の資質をどう差別化するのか精密化が必要である。学部事務室の職員は学部教学について一定の理解をしているが、どうしても体系的な内容に留まっており、さらに、踏み込んだ学びを理解するには至っていない。たとえば、理系学部出身者なら、理系学部の学びについて、学生や高校生にもっと多くのことを語るができるだろう。

## 5. 教職協働に関わる動向

福島一政氏は中央教育審議会大学分科会制度・教育部会の小委員会<sup>1)</sup>で大学職員の問題意識調査結果について述べている。それによると、教職協働を進めるにあたっての課題はという設問に対して、回答（回答者は学長、理事長）は「職員の専門性向上」「危機感の共有」「教職員の帰属意識」の3つが上位となっている。山本眞一氏の調査<sup>2)</sup>によると、職員は教務系に関する教職協働を教員は総務系に関する教職協働を考える割合が多い。さらに、山本眞一氏は2011年に一般教職員をも対象に加えた調査をおこない、その結果について、広島大学高等教育研究<sup>3)</sup>で公表し分析している。これらは大学の管理運営に関わる教職協働についての調査を踏まえた動向についての知見であり、職員の職能開発の必要性について書かれている。

## 6. 立命館大学の全構成員自治

本学の伝統は全構成員自治であり、それは、役員、教員・職員、学生、大学院生も学園運営の担い手であるという考えであるといえる。それぞれの立場の違いはあるが、学園運営のパートナーとして、互いを尊重し、議論をする中で、相互理解を深めてきた伝統がある。その考えに基づいて、開催されているのが全学協議会であり、大学の基本政策について、学生、大学院生、理事会、教職員の4パートの代表が協議する機関である。今回は2011年度に開催され、その確認文書が調印されている。基本的には4年に一度、開催され、学費改定方式についても同時に協議される。高等教育を取り巻く情勢を踏まえて、立命館大学の4年間に取り組み実現してきたことを共有した上で、財政の議論となる。

全学協議会は立命館大学の協議機関であるが、立命館学園としても、全構成員自治の考えは貫かれている。学園の重要政策決定に至る過程において、各教授会のみならず、職員職場においても、議論を重ね、常任理事会で意見集約を行っている。部会義でも議論することがあり、部によっては教員と職員が真摯に意見をぶつけ合うことがある。

2009年～2011年に学園ビジョン R2020 ならびに、立命館学園の基本計画を策定したときも、多岐にわたる委員構成で、その原案策定部会を作り、多くの部局へのヒアリングを経て、全学に提示する原案を確定させている。教員も職員も一緒に委員として構成された部会であったから、非常に時間のかかる作業であったが、教職員の協働作業を通じ、議論を深める中で、相互理解が深まったと確信している。学園ビジョン R2020 ならびに、立命館学園の基本計画が全学討議に付された段階では、全教職員がその内容をすでに理解しているものとなっていた。

## 7. 学生数、教員数、職員数

前節で全構成員自治の具体的な取り組みについて、述べた1990年には立命館学園の構成は立命館大学と立命館中学・高等学校の3校であり、大学も衣笠1キャンパスであった。その後、1994年度にびわこ・くさつキャンパス（BKC）を開学し、2000年度には立命館アジア太平洋大学（APU）を設置、附属校も立命館宇治高等学校の設置（1994年度）を皮切りに、今や、小学

校を含めて、9校となっている。学園の基本方針と大学の基本方針はおのずから、その内容が異なるものとなり、構成員も大きく違うので、同じ土俵での議論は難しくなっている。

立命館大学だけ取り上げても、下表のように、この22年間で、学部学生数1.7倍となると同時に、びわこ・くさつキャンパスや朱雀キャンパス開設により、3キャンパス体制となり、教職員の帰属意識にも大きな変化が生じている。帰属意識は協働で作業を進める際に、重要な要素となる。学校が1つの単位として、事務組織が構成されているが、キャンパス単位とすべきかどうか、今後の議論となろう。

	学部数	学部学生数	大学教員数	職員数
1990年5月	7	19333	444	322
1994年5月	8	23670	580	502
1998年5月	8	26918	792	701
2002年5月	8	31169	825	765
2006年5月	9	32222	1057	863
2010年5月	13	33120	1129	1167
2013年5月	13	32280	1244	1236

注) 2012年大学教員数は立命館大学所属教員。職員数は学園全体の数値

## 8. 立命館大学におけるFDの定義

本学におけるFDの定義とは、「建学の精神と教学理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するために、カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、教員が職員と協働し、学生の参画を得て、組織的な研究・研修を推進するとともに、それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、さらなる改善に活かしていく活動」と確認されている。

FDはFaculty Developmentなので、主体は教員ということになるが、学生によるFDや職員のSDも行われており、今後は多様な形での教育の質向上のための活動が展開すべきであろう。実際に前述の全学協議会や教学部懇談会などは学生や職員も含めたFD活動と言える。また、カリキュラム改革の遂行は教員のみならず、職員の協力なしではできない事項となっている。

## 9. 教職協働の定義

教職協働を論じる際に、その定義を明確にしておくことが先決である。小室昌志氏<sup>4)</sup>は「イコール・パートナーとして、同じ目的のために、対等の立場で協力して共に働くこと」としている。対等というキーワードは重要である。しかし、大学における、教職協働を考察するわけであるから、大学教育の目的である教育の質向上にかかわるテーマに限定した方が、将来に向けての課題抽出と具体的方策の提起に結び付くと考えるので、ここでは以下の定義を採用する。

教職協働とは

大学・学部・研究科が掲げる理念と教育目標を実現するために、教員と職員がその資質を生かして、協力して取り組むこと

## 10. 立命館大学における（学士課程）教学改革ガイドライン策定

教育の質向上を具体的に実現するには、それは各学部のカリキュラム改革のタイミングに合わせて、一定のガイドラインを定めて、改革の方向性を収斂させるべきと考え、（学士課程）教学改革ガイドライン策定し、全学的な合意をみた。一部抜粋であるが、下に参考資料3として、引用するので、参考にしていただきたい。2007年度の全学協議会での論点であった。学習者中心の教育と学びのコミュニティ実現をめざし、教学の3ポリシーの精緻化を進めた上で、それを具体化するためのカリキュラム改革のガイドラインである。カリキュラムの開講方針の変更で実現できる部分もある。カリキュラム改革によって、開講科目数が増加する傾向があった。そこで、カリキュラム・マップにより科目精選を実現し、同時に主要科目のクラス規模を改善する。そのことによって、教育の質向上を実現することが主眼であった。また、立命館大学の教学の特長である基礎演習や専門演習・卒業研究などの小集団教育を4年間（薬学部にあっては6年間）の教学の柱とし、学びのコミュニティ創造を進展させる。教員の負担を軽減させるためにも標準担当時間数も減らした。これらの提案にあたって、教学部長や副部長を中心としつつも、教務課や学事課の職員との協働により、具体化を進めた。各学部における実際のカリキュラムならびに開講状況を綿密に調査して、具体化可能性を分析した。職員の協力なしでは、机上の空論となってしまっていたであろう。

こののち、教学改革ガイドラインにそって、改革を実施する執行基準を定めた。指標を定めた。これは実務的な内容であり、事務部長が中心となって、具体化した。

## 11. 職員とFD

学部事務室など学生窓口をもつ職場として重要な仕事は相談業務である。学生は様々な相談にやってくる。そこで、職員の懇切丁寧な対応が行われている。学生は教員に相談に来ることもあるが、教員の授業態度についての苦情など、教員には言いにくいことは学部事務室に相談にくる。

職員は学生の生の声を知っていると言える。所属学部で副学部長を務めたこともあるが、職員からそのような学生の相談内容が伝わってくるので、解決する役目は副学部長である。これも、教職協働の一例と言える。教員と職員の信頼関係・仲間意識が前提となる。

カリキュラム改革の具体化の議論は専門的知識がないと参加できない。職員はその分野の専門家ではないので、アイデアを出すのは難しいだろう。しかし、上述の教学改革ガイドラインに沿っているかどうかという視点から、また、学生の生の声が反映できているかどうかという具合に参加いただくのが、学部発展に大きく寄与するものと思う。教員も職員も、仲間として、協力すべきところで、大いに協働し、大学の教育質向上に貢献いただきたい。

---

### 【参考資料1】

学校法人立命館館則施行細則

第1章 総則

(目的)

第1条 学校法人立命館館則第31条にもとづき、この学園の組織と業務執行にかかわる詳細を定めるため、この細則を定める。

(定義)

第2条 この細則における用語の定義は、特段の規定を行わない限り、学校法人立命館館則（以下「館則」という。）による。

第2章 事務組織

(事務組織)

第3条 この学園の事務組織は、別表のとおりとする。

(立命館大学の事務組織)

第4条 立命館大学の事務を掌るために各部に次の課を置く。

(中略)

教学部

学事課

(1) 大学協議会の事務

(2) 学部、学科、専攻の設置・増設・廃止の申請

(3) 教員組織整備と教員数計画

(4) 教員の任用事務

(5) 教学に関する規程の制定、改正案の作成

(6) 学事に関する調査・統計

(7) 入学式、卒業式、名誉博士・名誉教授の贈呈式の事務

(8) その他学事に関する式典の事務

(9) 教学関係規程の点検

(10) 他課に属さない教学事項

教務課

- (1) 教務に関する調整と共通の事務
- (2) 教学委員会の事務
- (3) 全学開講方針および学年暦の策定
- (4) 各学部事務室で所管しない生涯学習、社会人学生の履修に関する事務
- (5) 他大学との単位互換制度に関する事項
- (6) 西園寺育英奨学金の運用に関する学部に通ずる事項についての事務
- (7) 教育施設の利用に関する調整
- (8) 全学協議会の事務
- (9) 立命館アジア太平洋大学との履修交流に関する事務

共通教育課

- (1) 共通教育推進機構の事務
- (2) 教養教育に関する事務
- (3) キャリア教育に関する事務
- (4) インターンシップオフィスの事務
- (5) サービスラーニングに関する事務
- (6) 障害学生支援室の事務

BKC 教学課

- (1) 共通教育推進機構の事務
- (2) 教養教育に関する事務
- (3) キャリア教育に関する事務
- (4) インターンシップオフィスの事務
- (5) サービスラーニングに関する事務
- (6) 障害学生支援室の事務
- (7) 教務に関する調整と共通の事務
- (8) 他大学との単位互換制度に関する事項
- (9) 教育施設の利用に関する調整
- (10) 学びステーション (BKC) および BKC 教員ラウンジに関する事務
- (11) 文理総合インスティテュートの開講に関する事務

衣笠大学院課

- (1) 大学院教育に関わる調査・企画
- (2) 研究科、専攻の設置・増設・廃止の申請
- (3) 大学院教務に関する調整
- (4) 各研究科における教育方針の調整
- (5) 大学院学位委員会の事務
- (6) 大学院教学委員会の事務
- (7) 大学院入学試験の企画・調整
- (8) 大学院生の教育奨励奨学金の運用

- (9) 修士、博士、専門職学位の学位授与の事務
- (10) 大学院の教育課程・授業に関する改善・検証の支援
- (11) 大学院生に対する研究助成制度の運営
- (12) 博士キャリアパス推進室の事務

#### BKC 大学院課

- (1) 大学院教育に関わる調査・企画
- (2) 研究科、専攻の設置・増設・廃止の申請
- (3) 大学院教務に関する調整
- (4) 各研究科における教育方針の調整
- (5) 大学院学位委員会の事務
- (6) 大学院教学委員会の事務
- (7) 大学院入学試験の企画・調整
- (8) 大学院生の教育奨励奨学金の運用
- (9) 修士、博士、専門職学位の学位授与の事務
- (10) 大学院の教育課程・授業に関する改善・検証の支援
- (11) 大学院生に対する研究助成制度の運営
- (12) 博士キャリアパス推進室の事務
- (13) テクノロジー・マネジメント研究科の教務
- (14) テクノロジー・マネジメント研究科教授会の事務
- (15) 入学および修了の手續
- (16) 学籍管理と学生証の発行
- (17) 成績の管理と証明
- (18) 大学院生の賞罰
- (19) 学費減免の適用に関する事務
- (20) 教育職員免許状の取得に関する事務
- (21) 科目等履修生、聴講生、特別聴講学生、短期留学生、研修生、研究生、特別研究学生、外国人研究生に関する事務
- (22) 調査実習費の経理

#### 教育開発支援課

- (1) 教育開発推進機構の事務
- (2) 教育の評価基準・検証指標の開発
- (3) 授業法・授業改善の支援
- (4) 高等教育の調査研究
- (5) 学生の学習支援
- (6) ICT を活用した教育の企画・開発・運用
- (7) 学部の教育に関する補助金の企画と申請
- (8) 特別入試合格者対象入学前教育の企画・開発・運用

#### 言語教育企画課

- (1) 言語教育に関する調査・企画・調整
- (2) 言語教育に関する正課外プログラム等の企画・運営
- (3) 言語教育推進機構の事務
- (4) 初修外国語教員および外国語嘱託講師の任用事務
- (5) 日本語教育センターの事務
- (6) 国際インスティテュートの事務

#### 教職教育課

- (1) 教職教育推進機構の事務
- (2) 教職教育に関する企画と調整
- (3) 教育実習、介護等体験実習に関する事務
- (4) 教職全学卒教員、教職教育推進機構所属教員および教職支援センター嘱託講師の任用事務
- (5) 立命館学校教育研究会の事務

#### 【参考資料 2】 教員組織整備計画のめざすもの

- ① R2020 計画は教育の質向上を基本課題としており、その基盤が教員組織整備である。したがって、今次計画においては、1) 人間形成・人材育成の目標を実現するための教員集団を組織すること、2) 三つのポリシー（学位授与方針、教育課程編成方針、入学者受入れ方針）を実現するための教員組織を構築すること、3) 本学の到達点をふまえた全学の共通教育を実現すること、4) 大学院および研究高度化も視野に入れた教員組織とすること、等の課題を担うこととする。さらにすでに提起している奨学金政策や 2011 年度に議論する学費政策とも関連する重要な政策である。このように、教員組織整備計画は教育の質向上のための各施策との相互連関の中に位置づけられ、「改革の仕方の改革」の視点を重視し、「教育・研究の質の向上」を担う計画とする。
- ② 教員組織整備計画は、高い専門性はもとより、学士課程教育に求められる教育力を有した教員を任用するための基礎となる計画である。計画を実行していく過程において、その専門分野にかかわらず、教養教育を担うことのできる幅広い識見、人間の成長と人格形成にかかわる職業であることの使命と倫理性、立命館大学の教学理念や立命館憲章の理解と尊重、等を考慮した教員の資質の確保と向上を重視する。各学部・研究科、教学機関は人間形成・人材育成の目標を実現するにふさわしい教員像を明確にし、任用政策を明示することとする。あわせて、年齢、性別、国籍等を配慮した教授団としての多様性構築にむけた政策をうちたてる。
- ③ 教育の質向上は学部・研究科の人間形成・人材育成の目標を実現する上での最重要課題である。学部教学にあっては「教学改革ガイドライン」の実施、大学院教学にあってはその実質化（課程制に相応しい内容づくり）の観点から教員組織を整備する。「教学改革ガイドライン」で確認された持ちコマ構造は、教養科目、小集団教育科目、専門科目、大学院科目を適切に配置することを基本にしている。教員組織整備と開講科目数の削減・精選により専任担当率の向上を図り、個々の授業内容の充実を図る。
- ④ マルチキャンパス化に対応したキャンパス単位の教員組織編制の可能性、とりわけ共通教育体制の保証を追求する。

⑤質保証の取り組みは、大学全体および各学部・研究科の自主的・自立的な点検評価活動が基礎となる。したがって、学部・研究科は教学改革重点化と教員組織整備計画の実現に対する検証の仕組みや、教員の教育・研究に関する評価の自主的な取り組みを開始する。その際、認証評価における「教員・教員組織」にかかる点検と評価の視点の重視、ピアレビューにもとづく相互評価等、教員の資質向上にむけた取り組みを重視する。教学部が実施している新任教員研修への参加を奨励し、学部・研究科における研修も加味させたプログラムの充実をはかることとする。今次計画の実施期間は、R2020の前半期計画に合わせて2012年度から2015年度の間に着任（2011年度に人事を開始する）する教員の組織整備計画とする。さらに本計画の進捗状況を確認し、実施見通しのない場合は見直し対象とすることも含めた総括を2014年度の次期計画策定論議の際に行う。

### 【参考資料3】

#### 学部（学士課程）教学改革ガイドライン

「学習者が中心となる教育」の実践に向け、これまで各学部・研究科は人材育成目標を明確にし、「学生」を主語とする到達目標を設定し、その達成のためのカリキュラム・ツリー、履修体系の整備を進めてきた。すでに、各学部・研究科の人材育成目標・学位授与の方針、教育課程編成方針・入学者受け入れ方針は整理・確認の上、後期より大学HPへ公開し、学生に周知することが決まっている。

教育課程編成方針策定では、本学が長年にわたり築きあげてきた1回生小集団教育は学びのコミュニティ創造の原点であり、その到達点に立って、また、卒業時の質保証という観点から学士課程教学を構築しなければならない。そのための柱は4年間（薬学部においては6年間）を通じた小集団教育の充実であり、その柱の最終ゴールとして、卒業研究・卒業論文、あるいはそれに代わる検証可能なシステムを厳格に設定することが重要である。その上で、各学年の学びのプロセスをカリキュラム・ツリーやカリキュラム・マップで明示し、学生各自が自らの達成度を自己検証し、次の履修計画に生かせるように、工夫することが求められる。

とくに、初年次における教育は大学におけるスタートラインであり、この時期に学びの主体をしっかりと形成することが、次へのステップアップの鍵となる。したがって、集团的学びと同時に、個々を大事にした手厚い教育が求められる。また、ユニバーサル化時代に相応しい接続教育の充実が求められる。学生はそれぞれ学問に対して、十分な自学自習を行い、自分で考え、自らの意見・結論を見出す姿勢をこの時期に身につけることが必要である。そのためには、受講登録上限を適切に設定し、また、シラバスの充実を含めた双方向授業の実践が肝要となる。同時に、自学自習を支援するために、学習支援センター（ライティングセンター）機能が備わった「学びの居場所」の構築が喫緊の課題となっている。

また、4年間（薬学部においては6年間）の学びにおいて、各学部が目指す人材育成像を実現するためには、カリキュラム・ツリーの明示だけではなく、各科目区分の設置目的を確実に実現するために、登録必修や選択必修、必修科目の設定などおこない、科目の重要度を強調する工夫が必要であり、科目精選が必要である。学生が各自のキャリア・デザインにしたがって、履修計

画を着実に実現するためにも科目精選と受講登録上限の設定は必要であり、受講を希望しても、時間割上受講できないということがないように時間割を設定する必要がある。

一方、幅広い視野・多様な学問体系における価値観を涵養するために、教養科目やキャリア教育科目、サービ斯拉ーニング科目などは、引き続き、全学的な教学責任体制のもとに、各学部・機構が連携・協力をおこない実施することとしたい。

これらの教学改革を実現するために、各学部のカリキュラム改革に際しては以下のガイドラインに沿って改革をすすめていただくこととしたい。

1、1 回生小集団教育から継続した 4 年間（薬学部においては 6 年間）一貫した小集団教育の徹底をはかるため、クラス規模を縮小する。

①初年次教育の軸とし、学びのコミュニティ形成の出発点として、1 回生小集団クラスサイズについては、30 名とする。全学基準を下回る規模で開講する場合は教育的な必要性をあきらかにしたうえで、全学の了解を得るものとする。実験は対象としない（2011 年度より実施可能）。

なお、1 回生小集団授業の獲得目標については、学部内で統一する。30 名規模に相応しい授業計画を確認して、その教学展開に必要な教室整備を順次可能なところから実施する。

②卒業時の質保証を実質化するために、専門演習・卒業研究のクラスサイズについては、20 名を基準とする。ただし、開講クラス数については、「卒業論文」等を必修とする学部にあつては、在学生数を基本に算出し、それ以外の学部においては受講登録実績にもとづいて算出するものとする。（カリキュラム改革に伴い順次実施）。全学基準を下回る規模で開講する場合は教育的な必要性をあきらかにしたうえで、全学の了解を得るものとする。なお、実験をともなう卒業研究のクラスサイズについては、施設条件を考慮した適正規模を追求する。

2、人材育成目標達成に向けたプロセスを明示するため、科目精選をすすめる。冒頭に述べたように、カリキュラム・ツリーを明確にし、各科目分の設置目的を実現するために、科目精選は必要である。また、各授業の充実のために、科目精選と同時に受講登録上限の設定およびクラス規模の改善をおこなう。（下記 3.）

①科目区分ごとの開設科目数は、必要単位数の 2 倍以内を基準とする。

②科目区分ごとの目標を明示することを通じ、必修科目、選択必修科目を設ける。

③学生が年間に登録できる単位数は 40 単位を基準とする。（ただし、卒業研究受講のための必要単位数や進級制度を導入している学部にあつては、別途協議する。）

3、学習の質を保証するために、講義規模の適正化をすすめる。ただし、②以下については施設条件の改善が前提となるため、条件が確保でき次第順次実施とする。

①卒業時の質保証のため「卒業論文」（卒業研究、卒業制作等を含む）の必修化もしくはそれに代わる検証可能なシステムをおく。

②コア科目および基礎的科目は 300 名を標準とする。

③ 2 年連続して 400 名を超えた講義科目は翌年度複数クラス開講とすることを基本とする。

④ 2 年連続して受講登録者が 5 名未満の科目は科目のあり方を見直す（隔年開講、閉講など）。

ただし演習・資格取得に関わる科目については例外を認める。

⑤同一科目の担当者会議などFDを強化する。

4、専任教員の担当授業数の軽減をはかる。

①専任教員の標準担当授業時間は5とする（独立研究科専任教員を除き、学部科目4を含むものとする）。理工系学部については可能な限り基準に近づくように科目精選を進める。なお、契約により担当授業時間数が定まっている教員の場合はこれを適用しない。

②科目精選と開講コマ数の削減とをあわせて実施することにより、専任率を悪化させない。設置基準を遵守して、主要科目は専任が担当することにより、専任率の改善をはかる。

5、教学の国際化をすすめる。

①英語のみで卒業できるコースの1回生小集団クラスサイズは（当面の間）2015年度までは20名を基準とする。

②英語で講義を行う科目の規模は100名を標準とする。コア科目についてはこの限りではない。  
以上

#### 参考文献

- 福島一政、「大学教職員の職能開発」中央教育審議会大学分科会制度・教育部会の第2回学士課程教育の在り方に関する小委員会資料 2007年5月
- 山本真一「大学改革と教職協働：教員はこれにどう関わるべきか」、講演、関西学院大学, 2012
- 山本真一編「教職協働時代の大学経営人材養成方策に関する研究」『高等教育叢書』123巻、2013年
- 小室昌志、「私立大学における職員と教員との関係に関する一考察—「教職協働」という言葉を手がかりに—」『評論・社会科学』No98、同志社大学社会学会、2011年、125頁-142頁

#### Certain Faculty-Staff Development of Ritsumeikan University:

From an Experience in the Department of Academic Affairs and Student Affairs

ISHII, Hidenori (Professor, College of Science and Technology, Ritsumeikan University)



## 特集

# 教職協働による大学運営

— 職員の役割を中心に —

大 島 英 穂

### 要 旨

「協働」は、目標を共有したうえでそれぞれの役割を果たすことだが、知識社会化とグローバル化による大学の機能の拡大やネットワーク組織の発達により、教職協働の領域は大学の活動の全領域に広がっている。また、教職員構成も多様化しており、教職協働は多角的関係の中で実践することが求められる。このような状況の中で、教職協働の当事者である専任職員は、問題設定・課題解決能力、工程管理能力、ネットワーク・コミュニケーション能力を、仕事経験を通じて成長とともに普遍性あるものに高めていく必要があり、それは自律的人材のキャリア・デザインの課題でもある。同時に、組織内、とりわけ職場での内省的な対話や志の育成を通じて目標を共有するとともに、学習する組織になることが求められる。

### キーワード

ネットワーク、大学の機能の拡大、教職員構成の多様化、多様な協働のあり方、自律的人材、経験学習、学習する組織、対話

### はじめに

今日の大学改革は、国の成長戦略の中に位置づけられており、グローバル人材とイノベーション人材の育成がキーワードになっている。大学改革の内容は多岐にわたり提言されているが、大学の機能を再構築するためにガバナンスのあり方も改革の中に含まれている。中央教育審議会の大学分科会のもとに組織運営部会が設置され、早いテンポで検討が進められているのは、ガバナンス課題の重要性を表しているといえる。

大学ガバナンスの充実・強化の内容は、上記部会等で検討されている、いわば何ができるようになるかという「外形」にあたる部分と、それを担う教職員のあり方がかみ合って、十全の機能が発揮されるといえる。教職員のあり方については、第一線で教育・研究を担う教員と、教育・研究に多角的に関わる職員の関係性が影響し、それが「教職協働」がいわれる背景の一つである。大学組織の特徴をふまえたうえで、今日の環境下で求められる教職協働について、特に職員の役割と能力を中心に考えてみたい。大学の構成員がそれぞれの役割を果たし、相互協力のもとに社

会的要請に応える教育・研究を展開することが、大学の使命を果たし、社会の期待に応える大学改革である。

## 1. 教職協働とは何か

### (1) 「協働」の意味

「教職協働」という言葉は多くの場で使われているが、その定義は明確にはなっていないと思われる。「教職」が教員と職員を指すことに異論はないと思うが、「協働」については協力する意味をもつ「きょうどう」の字は次の三つである<sup>1)</sup>。

共同：二人以上の者が力を合わせる事

協同：ともに心と力を合わせ、助け合って仕事をする事

協働：協力（ある目的のために心を合わせて努力すること）して働く事

いずれも、複数の独立した対象が存在すること、その対象がお互いの違いを尊重していることが前提になっているが、「協同」と「協働」は、さらに各対象が分担して事を成し遂げることが含意されている。換言すれば、目標を共有したうえで役割を分担することであるが、「協同」に対して「協働」は、個々の働きに焦点をあてているニュアンスがあると思われる。

### (2) 立命館における教職協働

立命館学園では、1980年代から「教職協働」という表現を使ってきた。しかし、それに至るまでの歴史においても「きょうどう」は使われており、その字も推移してきている。

立命館は、戦後の学園民主化の取り組みを通じて教学優先の原則を確立し、総長公選制や、全学協議会、学部長理事制などの諸制度を確立していた。1960年代の学部構成は、法、経済、経営、産業社会、文、理工の6学部であり、社会科学・人文科学・自然科学を網羅する総合大学であった。当時の教学改革の理念は、「現代化・総合化・共同化」であり、教学分野の細分化を超えて共同して真理を究める教学の体制を築くために「共同化」<sup>2)</sup>、すなわち複数の者が力を合わせる必要があるとしていた。

学園紛争を経て、1970年代に大学の自治に対する見直しが行われた。大学の自治は教学創造の自治であり、それは大学を構成する人が全て自治の担い手になるという考えであり、全構成員自治が確認された。具体的には、教員、職員、学生が自治の担い手であり、あるべき姿として教員像、職員像、学生像が議論された。その議論の中で、学生に対する教育責任については、職員も教員と協同の關係に立つ<sup>3)</sup>とされ、教員と職員の關係について、助け合って仕事をする（協同）ものであると初めて言及された。

自治の担い手のあるべき姿については深められていき、職員像については、1970年代半ば以降、政策立案能力や教員との協力關係の中で政策遂行力量をもつことが強調された。同時に立命館では、大学運営を支える事務体制の再編整備にあたっては、職員像と重ねて、学園の課題とその中での職員の役割についても議論された。1982年の事務体制整備の文書において、その視点として、「職員と教員の協働化を推進すること」<sup>4)</sup>が述べられ、以降は「協働」の字が使われてきた。大学の使命である教育と研究、それを実現するための管理運営は統一的に進める必要があり、そ

の担い手である教員と職員は目標を共有して協力して働くことが求められることから、「協働」が使われるようになったと思われる。

### (3) 協働の必要性

立命館では、大学の自治との関係を出発点にして、「協同」から「協働」へと推移してきたが、現在は、目標を共有して協力し合うことが一層必要になっている。第一に、社会環境の変化である。規模の経済から、多種多様な資源を組み合わせる範囲の経済へシフトしており、範囲の経済に対応するためには、自己変革しやすい組織、すなわち他と関係性をもったり、目的を達成するために柔軟性をもった組織になることが求められる。そして、組織は人で構成されていることから、自己変革しやすい組織では組織活動を促進するために構成員間の信頼関係構築が重要になる。

第二に、教育から学習へのシフトである。教育は、主体的学習を効果的・効率的に実現するための意図的な支援活動であるのに対し、学習は、日常の中で複合的・継続的に進行する組織・個人の行動や考え方が変化するプロセス<sup>5)</sup>である。つまり、主体が学習する側に移っており、目標への接近方法や目標それ自体も個別的になるといえる。

第三に、教員と職員については、その構成が多様化し、また役割の担い方が柔軟になっていることであるが、この点については後述する。

第四に、関係性の中で、人材、資源、情報、ノウハウを最適に結合するネットワーク組織の発達である。情報通信基盤の発達や経営技術の進歩などによりネットワーク組織が発達してきており、形態はチームを組むものや、連携・提携関係をつくるもの、次元は、個人のレベル、チームなどの集団のレベル、組織レベルがあり、その範囲は組織内、組織間、ネットワーク間ネットワークである組織間フィールドなど多様である。ネットワーク組織は緩やかな結合や協働が行われ、外向きであり、変化への対応に強いといわれている<sup>6)</sup>。

以上のように社会環境は協働を一層必要としており、また後述するように大学の機能も拡大している中で、教員と職員の協働の場は大学の活動の全分野に適用されるといえよう。教職協働は、教育、研究、社会貢献とそれを支える大学運営の全てにわたり、その内容は定型・通常の活動から、企画・プロジェクトまで多様にありうるといえる。

### (4) 教職協働の事例：立命館アジア太平洋大学の創設

教職協働の場として、教育、研究、社会貢献、大学運営の全分野を網羅し、また前例のない国際大学の創設というイノベーション型の内容を、ネットワークを活用して実現した具体的事例として、立命館アジア太平洋大学（以下、「APU」という）の創設について紹介したい<sup>7)</sup>。

APUは、立命館学園の創始130年・創立100周年記念事業として、大分県および別府市との公私協力により、2000年4月に大分県別府市に開学した。APUの創設にあたっては、基本的枠組として、完成年度以降は財政的に自立できる学部規模により設置する必要があった。他方、収容定員増に対しては抑制的に対応するという、当時の高等教育政策との関係の中で実現する必要があった<sup>8)</sup>。さらに、大学教育の国際通用性に正面から応えるために、留学生（国際学生）の受け入れを軸として一貫性のある仕組みを具体化する必要があった。

多数の留学生を世界から迎え入れるためには、日本語、住居、経済生活条件の三つの日本留学

の壁を克服しなければならない。APU の特徴である留学生と日本人学生が同数で、日本語・英語の二言語をキャンパスの共通言語としたことと、日本留学の壁を超えることは表裏の関係にあったといえる。

教職協働については、日本語と英語による二言語の教育システムやカリキュラム、入学時から進路を意識したキャリア形成プログラムなどの教育課程の具体化は、教員と職員の双方が知恵を出し合い、教育システムやカリキュラムの枠組の調査は職員、カリキュラムの具体化やその授業を担当する教員の採用は教員が主として担った。留学生への経済的支援となる奨学金については、支援組織としてアドバイザー・コミッティとサポーター・グループに協力をお願いした。また、海外から直接留学生を受け入れるために、まず各国の有名大学と協定を締結し、それを基礎に現地の高校と推薦入学協定を締結することにより、安定的に受け入れる仕組みをつくりあげた。さらに、地域社会との関係は、留学生が日本で充実した生活を送ることに直結することから、大分県内の自治体との協定やホストファミリーの組織化により、地域社会との良好な関係づくりを進めた。以上の取り組みについて、海外の機関との接触は教員の人的ネットワークを出発点にして、関係構築の行動や維持は教員と職員が協働して行った。また、地域社会との関係も教員が顔となり、その後の動きや関係の維持・発展は教員と職員の協働により進めてきた。

教職協働による取り組みは、開学にむけた準備期間から開学後も、内容や形態に変化はあるが継続しており、継続することは APU が社会的な支持のもとに発展していくために必要なことである。

## 2. 教職協働をめぐる状況

### (1) 大学の機能の拡大

大学の活動の全分野で教職協働が求められている背景は、大学の機能そのものが知識社会化やグローバル化の進展に伴い拡大していることである。まず、教育と研究の対象については国際的であることはどの分野にも共通しており、同時にグローバル人材の養成は各国が国家戦略として位置づけている。

教育・研究の内容については、知識が重要な価値をもつ社会の中で高度な専門性が求められている。他方、知識の陳腐化も早く、大学は社会の各層に対して継続して最新の知識を提供する必要がある、継続教育が重要になっている。

さらに、IT 化の進行は時間と空間を超えたり、あるいは消滅することになり、教育・研究内容はその国際通用性が厳しく問われている。同時に、IT 化は対応の速さも求めている。知識社会化とグローバル化は大学の機能を拡大するとともに、それが国境を超えた競争的環境の中で進行しており、教育、研究、社会貢献、大学運営を大学組織として一体的に進めることが求められている環境にあるといえる。

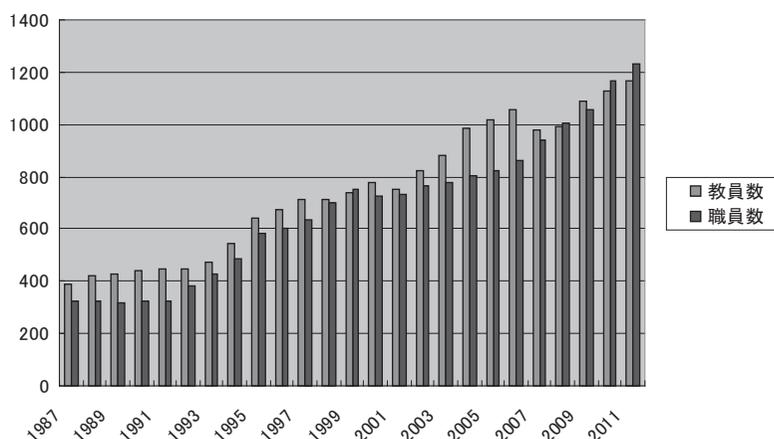
### (2) 教職員構成の多様化

大学は、外部環境とともに、内部環境、とりわけ教職協働を担う教職員の構成についても状況は大きく変わってきている。

上述した大学の機能の拡大に伴い、教員については、教育または研究に専念する形の採用が増加している。特に、研究に専念する教員については有期雇用が多く、また、若手研究者のキャリアパスとなる助教、研究員、ポストドクター（PD）などはその多くが有期雇用で公募されている。職員については、有期雇用の形態自体が多様になっており、図書館など業務委託の形態で大学の運営を支えるスタッフも多い。さらに、新卒一括採用から、職務経験を尊重した中途採用も増加している。

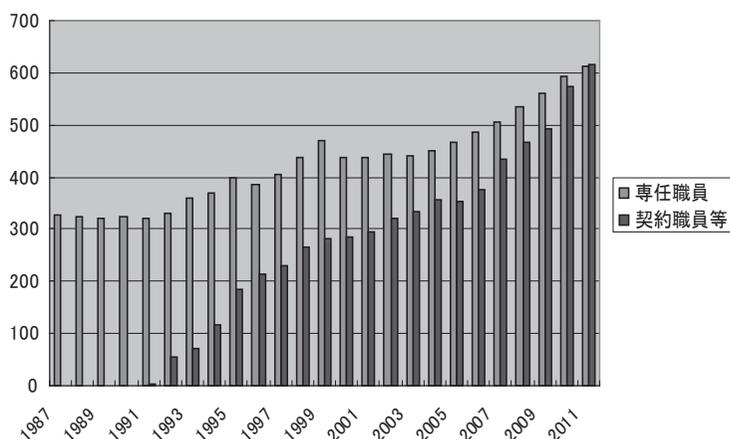
教員と職員のそれぞれの雇用のあり方が多様になることにより、教員と職員、職員については専任職員と有期雇用職員の境界が曖昧になり、相互に重なり合いが生じている。そして、今日では、雇用形態の違いを超えて全ての教員と職員が、教育・研究活動と大学運営には必須の存在となっている。しかし、この現状は、人事マネジメントの面からみれば複雑さを増していることでもある。それは、雇用形態の違いによる条件等の多様さのみではなく、仕事観やキャリア観など価値観の面でも多様になっているからである。

立命館学園の教職員の状況の推移は次のとおりである。【図1】は教職員数の推移である。教員は立命館大学の人数、職員は学園全体（立命館大学、APU、附属校）の人数であり、いずれも有期雇用を含んでいる。



【図1】立命館学園の教職員数

1987年度は立命館大学6学部と立命館中学校・高校のみであったが、2011年度は立命館大学13学部、APU2学部、9つの小学校・中学校・高校で構成される学園になっている。15年間で立命館大学の教員数が390人から1,165人に3倍化し、職員数は326人から1,229人に3.8倍化している。教職員数の拡大により多様性も増している。



【図2】立命館学園の雇用形態別職員数

【図2】は専任職員数と契約職員等有期雇用職員数の推移である。専任職員数は326人から613人へ1.9倍化しているが、1991年度から有期雇用職員の採用を開始し、2011年度は616人で専任職員とほぼ同数になっている。課長が担当する職員数は、1987年度は10人弱ですべて専任職員であったが、2011年度は14人強で、その内訳は専任職員と有期雇用職員が半々ずつである。課長の担当は人数の増加とともに雇用形態も多様になっており、人事マネジメントは複雑化している。

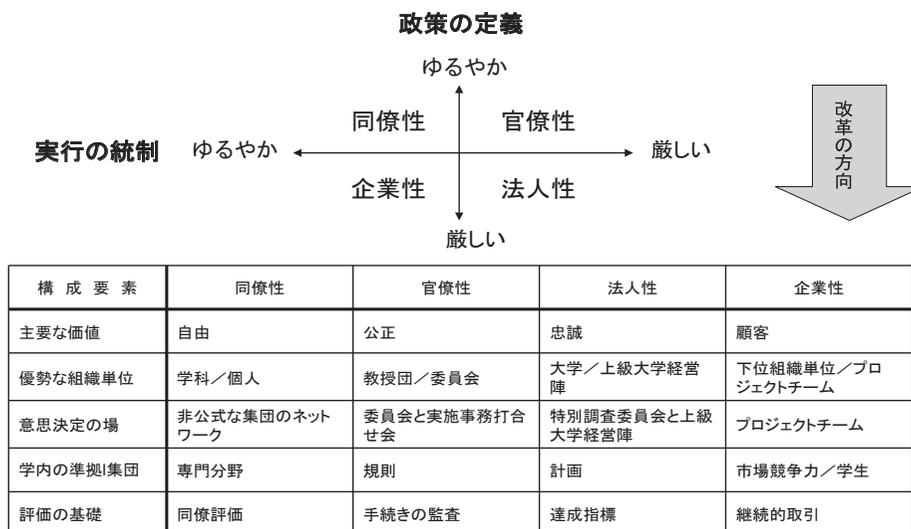
### (3) 大学組織の特性

協働が求められる環境は大学以外の組織にも共通するが、その形態は組織の構成や運営方法等により異なる。教職協働の場となる大学組織の特性は、第一に、知識を対象とし、その発見、保存、伝達、応用をする場であり、教育・研究の自由との関係で、大学の自治が確立してきたことである。第二に、知識は専門分化し、その専門分野が学部や学科、専攻などの基礎単位となる分権的な組織編制がとられていることである。第三に、基礎単位に自律的な運営が委ねられており、意思決定の権限は拡散しているといえる。第四に、基礎単位が自律性をもっていることから、そのレベルでのカリキュラム改革などの革新は行われやすいが、第五に、大学管理者の権限は他の組織と比べて大きくないことである<sup>9)</sup>。

イギリスの高等教育学者であるマクネイは、政策の定義と実行の統制の2軸で、大学の組織モデルを表している。【図3】のように同僚性、官僚性、法人性、企業性の4モデルに区分し、それぞれのモデルの主な構成要素を整理している。上記の大学組織の特性と重ねると、意思決定の場については同僚性の要素が強いのが日本の大学の特徴であるといえる。この間の大学改革は、国立大学における中期計画の策定や、私立大学における事業計画の公表の義務化など、政策の定義を厳しくする方向で諸施策が進められている。

4モデルに対応して職員の役割も変化してくる。例えば、「官僚性」では規則にそって手続きを公正に行うことが求められ、どちらかといえば受動的である。「企業性」では社会的ニーズを把握し、ステークホルダーとの継続的な関係を構築することが必要であり、能動的な役割が求め

られる。大学組織モデルの重心の移動は、職員の役割と求められる能力の変化につながり、教職協働のあり方にも関わってくる。



江原武一『転換期日本の大学改革』東信堂、2010年、194頁を一部修正

【図3】マクネイの大学組織モデル

#### (4) 組織運営課題

すでに述べたように大学の機能の拡大と教職員構成の多様化という環境変化が進行する一方で、組織的特性をもつ大学の運営（ガバナンス）のあり方に関わる政策動向も変化している。このような状況に対して組織的対応が求められており、それは変化する時代への対応であり、教育と研究を使命とする大学が改めて本質的な提供価値を明確にすることであろう。とりわけ教育については、大学に対する社会からの要請と役割をふまえて、各大学の特徴や強みを活かした教育の質向上を進めることであるといえる。

各大学が価値提供するにあたり、同じことでも程度に違いが出るのは組織能力の差により、教職協働のあり方が影響する。内容の違いは、大学の教学理念にもとづきどのような教学の特徴を出すのか、換言すればポジショニングに関わる。前述したAPUは、大学のコンセプト自体が他の大学と大きく異なる内容の違いをつくったものであり、同時に、多数の留学生を受け入れるためにキャンパスの共通言語、奨学金制度、地域との関係づくりなど、政策をつながりあるものとして実行した事例である。

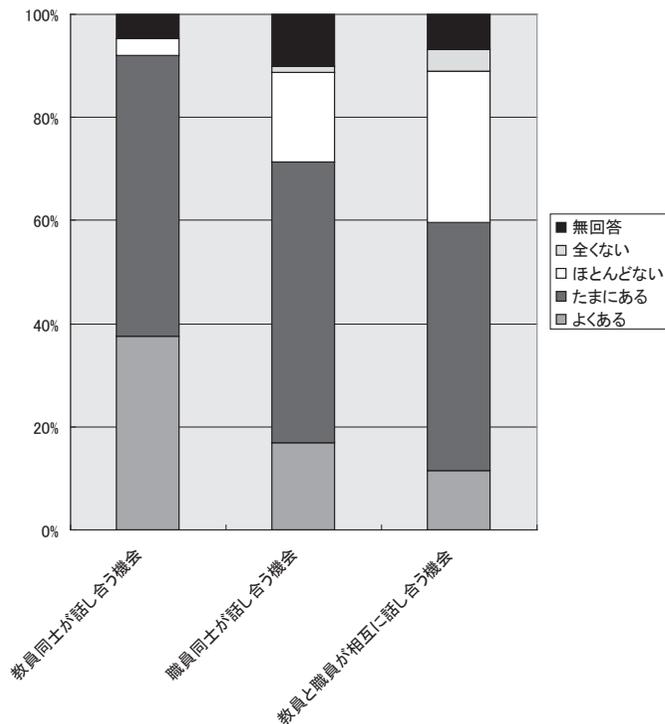
今日、大学を含む各組織は他組織との関係の中で存在し運営されており、その関係の強弱、あるいは境界は流動的である。それは、組織運営が境界線のない水平的関係で展開することを求められていることでもある。組織運営の水平的関係はネットワーク化であり、また同時に速さが求められる中では、これまで以上に個人、集団、組織の各レベルで自律性が求められる。教職員構成が多様化している中で自律的運営を進めるためには、多様な協働者と良好な関係を構築しなければならない。同時に、自律的運営はその主体となる個人のキャリアとも深く関わる課題である。

大学の使命である教育と研究を発展させるためには、多様な協働のあり方を追求することが求められている。

#### (5) 教職協働を進めるための課題

教職協働をめぐる状況とそのあり方について述べてきたが、教職協働を進めるためには課題も存在する。

まず、教職員の意識の問題である。【図4】は、FDやSDを通じて大学教育の質について教職員の間に対話があるかを問うた<sup>10)</sup>状況である。教員と職員が相互に話し合う機会が良くあるのは11.4%、たまにあるが48.2%で、教員同士や職員同士に比して低い。



【図4】教職員の対話の状況

教員と職員の相互の見方では、双方とも教育・研究領域への職員の関わりや、管理運営領域への教員の参画を求めている。大学経営を担う人材については、教員は教員出身の管理職・役員であるのに対し、職員は外部人材の登用も選択肢と考えており、必ずしも一致していない。また、教員の役員は8割、部局長は7割、一般教員は5割の時間を教育・研究活動以外に使っており、役職者は国立大学、一般教員は私立大学において負担が大きいという結果が出ており<sup>11)</sup>、教育、研究、管理運営の各領域への教員・職員の関わりに関する認識と実態には隔たりがあるといえる。

次に、組織のあり方に関する課題である。組織は分業と調整を行う機能であり、分業するためにはインプットやアウトプットの標準化やルール、規則にもとづく運営が必要である。ルールに

もとづいて運営される機械的組織は、環境変化にルールが適合しなくなってもルールを維持するような硬直化する要素を内包している。また、調整に多大な労力を要する場合は組織が「重い」といい、マクネイの大学組織モデルの「同僚性」の特徴である非公式な集団のネットワークは和の志向が強く、重さをつくりやすい。重い組織は調整に労力を費やすので、構成員は達成感が低く、成長機会も少なくなる<sup>12)</sup>。

教育・研究はその成果が出るまで長期間を要することから、一般的に大学組織は教務、総務、財務など機能別に編成されるとともに、教育・研究活動は専門分野を基礎単位として行われるので、学部毎にほぼ同じことが行われる並行分業が共存した形態となる。さらに、組織規模が大きくなると、学生部から就職関係が分離するように機能別分業が促進される。このように、大学は分業を行うための機械的組織の特徴である硬直化しやすい側面と、「同僚性」にみられる重い組織の両面をもっているといえる。大学への社会的要請が高まる中で、大学全体として諸施策を進める必要性が高まっているが、そのためには、学部・研究科等の各教育研究組織と調整すべき課題が多くなっているのが現状である。

これに対する対応方法であるが、重い組織は非公式のネットワークに依存しているので、公式のルートを明確にする必要がある。例えば、大学の計画が常に参照できたり、関係者の参加を得て計画を策定したり、決定に至る会議の階層を少なくすることなどである。つまり、目標を共有するための仕組みを可視化し明確にすることである。また、役職者については、目標の達成にむけて調整が必要な場合も状況に合わせて多様な方法により解決できる能力が求められる。さらに、組織の状況について、教員同士、職員同士、教員・職員間での対話を通じて、意識の差を埋めることも必要である。

### 3. 職員の役割と学習する組織

#### (1) 職員に求められる能力

教職協働を進めるためには、その主体である教員と職員の双方について求められる能力と役割を明らかにする必要があるが、本稿は職員に焦点をあてている。ただし、ここでいう職員は、雇用期間の定めのない職員、いわゆる専任職員を指している。それは、筆者自身が専任職員であり、教職協働による大学運営を主体的に実践したいからである。立命館学園の専任職員は人ベースの組織、すなわち「人」を採用し成長に伴い仕事を広げていく雇用形態であり、業務経験や領域の拡大に伴い責任の範囲と重さも増していく。専任職員が幅広い業務を通じてキャリアを積んでいくことは、経験とともに普遍性をもった能力を高めていくことでもある。同時に、マクネイの大学組織モデルにもとづくと、大学改革の方向性は「同僚性」「官僚性」から「法人性」「企業性」に重心が移動しており、職員の役割と能力も変化している。

このような環境下において、職員に求められる能力の第一は、問題設定・課題解決能力である。事象の中から問題が設定できることが出発点であり、限られた情報の中で解決・対応策を設計できる能力である。解決・対応策をつくるうえで、必要な全ての情報が得られるわけではなく、またIT化の進行により情報量が格段に増加している中で、意味ある情報を選択する推測できる力が求められる。第二は、工程管理能力である。解決・対応策を設定できたら、それを実現しなけ

ればならないが、目標を設定し、進捗を管理し、未来の仮説である解決策を実行しフィードバックすることでその水準を練り上げていく能力である。第三は、ネットワーク・コミュニケーション能力である。組織は複数の人で構成されており、解決策を考え実行するためには他者を巻き込む必要がある。他者と関係をつくり、立案した政策内容について納得を得るためには、自らの考えを正確に伝え理解を得る必要がある。

リーダーシップには、目標を達成する課題軸と、人間関係を良好に構築する人間軸の二つの軸があり、物事を成し遂げるうえで、工程管理能力は課題軸、ネットワーク・コミュニケーション能力は人間軸にあたる能力である。

## (2) 学習する組織

上記は職員個々に求められる能力であるが、組織は複数の人で構成されており、まとまることで発揮される組織力<sup>13)</sup>を高めることが組織としての成果につながる。そのためには、職員組織が学習する組織になることが必要である。

現在は複雑に変化する時代であり、それに対応するためには、しなやかさや多様性を強化し、長期的な視点で効率や最適化を図ることが求められる。そのためには、①環境変化の方向と度合いを事前に見通す能力、②組織活動の方向性を示す意思決定の速さ、③決定されたことの実行の速さが必要で、いずれも生き物が環境変化に適応して生存する能力と同じである。つまり組織も生き物だということである。システム理論では、システムは変化する環境の中にあり、生存条件はシステム内部の多様度が環境の多様度より高くあることが求められ、これを「必要（最小）多様度の法則（Law of Requisite Variety）」という<sup>14)</sup>。システム内部の多様度をつくるためには、組織内で人がヨコにつながる仕組みが必要になる。

ネットワーク組織の発達は、予測困難な時代に柔軟に多様な資源を組み合わせることで最適化を図る必要から生じている。つまり、組織が持続するためには自律性が必要で、自律するためには自ら考える、すなわち学習する組織でなければならない。学習する組織は、目的を達成する能力を効果的に伸ばし続ける組織であり、組織を構成する人々が、内省的な対話により、志を育成し、複雑性の理解の能力と実践をバランスよく伸ばすことができる組織である。また、学習する組織は認識の変容が可能であり、問題を主体的にとらえ、問題の構造に目をむけることができる<sup>15)</sup>。そのためには、教職員の間でビジョンが共有され、対話や討議を通じてチーム学習が行われる必要がある。

学習は、個人の中で行われるものと、他者との関わりの両方が組み合わせられて行われている。個人の中では仕事経験をもとに、経験し、それを内省し、そこから他への応用を可能とする概念化を行い、積極的な実験となる実践というサイクルを通じて、学ぶことと学び方を学ぶことの二つの学びが行われている。この個人の経験学習に対して、他者からの業務支援、内省支援、精神支援があることにより、他者との関わりの中で学習が促進される。これが、組織内での内省的な対話や志の育成、複雑性の理解の能力と実践力の修得につながり、学習する組織になっていくといえよう。

### (3) 教職協働による大学運営のために

「協働」は、相互の立場を尊重したうえで、目標を共有してそれぞれの役割を果たすことであり、教育・研究の高度化のためには、これまで以上に教職協働が求められている。しかし、【図4】にある Benesse の調査では、教員・職員間の対話が少ないという結果が出ていた。協働の前提となる相互の立場を尊重するためには、双方がそれぞれの思いを可能な限り理解し合う必要がある。そのためには「対話」を大切にすることである。情報は受け取る側の意味づけにより価値が変わり、意味づけが行動につながる。個人だけでなく組織に共通する雰囲気は「組織感情」といわれ、他の人に共通の感覚を与えてしまうもの<sup>16)</sup>であり、組織の目的を深いレベルで共有することが、組織の発展にとって極めて重要である。

しかし、コミュニケーションには段階があり、情報を知っておけばよい「報告・連絡・相談」のレベル、提案の内容が理解できるレベル、事象の背景や提案している人の価値観までわかり納得できるレベルがある。<sup>17)</sup> 納得を得るために効率的な方法はなく、特に日本語は文脈の中に様々なことが含まれている高コンテクストの言語であること、また、言語で伝わっていることは極めて少なく、実際は表情や動作、反応なども含めて相手の思いを理解しようと努めていることから、対話は重要である。

同時に、学習する組織となるための組織デザインも必要であり、機械的組織の強みである基準や仕事の標準化は、ルールを可視化することにより調整が少なくなるので、組織の重さを軽減することになる。また、多くの要素や動きの相互関連の中で、全体として方向性のある活動が生まれる自己組織化のためには、目標の共有と動機づけが何よりも必要である。さらに、部門を超えたプロジェクトの設定など、多様な次元と形態でネットワークが形成されることなどを促進することも必要である。以上の状況は、自律的活動が保障されている組織がもつ強みであり、定型化した運営と自律性を尊重する運営の両方をハイブリッド化し適切に組み合わせることで、しなやかさや多様性強化を図ることができると思われる。

## おわりに

本稿では、まず社会環境について、規模の経済から範囲の経済への変化や、大学においては教育から学習への転換など、個別対応の領域が広がっていることを述べた。個別性に対しては、多種多様な資源を組み合わせる必要がある、そのためには自己変革しやすい組織構造でなければならない。自己組織性や学習する組織はその流れの中で出てきており、関係性が重視されることから信頼関係が必要で、コミュニケーションや組織文化の課題につながっていくことを述べてきた。

教育・研究と大学運営を社会の様々な資源を活かし、支持や協力を得て推進していくために、教職協働が一層重要になっている背景は、上記の社会環境の変化に規定されている。他方で、これまで教職協働の対象を専任教員と専任職員の関係を中心に考えてきたが、教職員構成の多様化の現状のもとで、有期雇用の教員や職員を含め多角的関係の中で教職協働を推進する必要がある。そして、教職協働を進めるためには、個人も組織も学習することが求められている。学習は新しい理解と新しい挙動、新しい考えと行動を伴うものであり、知的理解とは挙動や行動を伴う

ことが違いである。本稿のテーマは、実践的課題であると認識しており、個人と組織の学習の成果は大学運営に積極的に活かすことが重要であろう。

## 注

- 1) 『広辞苑』第5版、岩波書店、2004年。
- 2) 『立命館百年史 通史二』立命館、2006年、676頁、870頁。
- 3) 同上1102頁。
- 4) 同上1114頁。
- 5) 中原淳編著『企業内人材育成入門』ダイヤモンド社、2008年、67-68頁。
- 6) 若林直樹『ネットワーク組織』有斐閣、2011年、62-67頁、178-184頁。
- 7) 詳細は『立命館百年史 通史三』第4章「立命館アジア太平洋大学の創設」を参照のこと。
- 8) APUは2学部で構成し、各学部の入学定員400人、2年次編入学定員20人、3年次編入学定員60人、収容定員1,780人、全学では3,560人の規模で認可された。
- 9) 江原武一・杉本均編著『大学の管理運営改革』東信堂、2005年、42-43頁。
- 10) Benesse 教育研究開発センター『大学データブック 2012』第5章「大学教育の内部質保証」の中の「3. 教職員の協働」の項にある質問。
- 11) 山本真一「大学経営人材の現状と課題」、山本真一編『教職協働時代の大学経営人材養成方法に関する研究』広島大学高等教育研究開発センター、2013年、8-13頁。
- 12) 沼上幹・軽部大・加藤俊彦・田中一弘・島本実『組織の<重さ>』日本経済新聞出版社、2008年、27頁、49頁。
- 13) 「オモテ」の組織力といい、一つのまとまりに組織する能力を「ウラ」の組織力という。高橋伸夫『組織力』ちくま新書、2010年、218頁。
- 14) 高木晴夫『組織能力のハイブリッド戦略』ダイヤモンド社、2012年、88頁。
- 15) ピーター・M・センゲ『学習する組織』英治出版、2011年、48頁。
- 16) 高橋克徳『職場は感情で変わる』講談社現代新書、2009年、14頁。
- 17) 清水勝彦『戦略と実行』日経BP社、2011年、146-155頁。

## Collaborative University Management by Faculty & Administrators:

### A Focus on the Role of the Administrators

OSHIMA Hideho (Managing Director, Division of International Affairs, Ritsumeikan University)

#### Abstract

“Collaboration” is when people share an objective and each plays their role in view of fulfilling that objective. As the move toward a knowledge-based society and globalization drives universities to expand and diversify their societal roles as well as the development of network organizations, the extent of collaboration between faculty and administrators is expanding out to encompass all areas of university activity. This is required to occur against a background of multitudinous collaborative relationships of many forms between faculty and administrators, as well as increasing diversity in the faculty and administrator workforce. In this environment, the administrators are expected not only to develop their competences in problem identification and problem solving, process management, and networking and communication, but also to develop the transferability of these competences through their learning from work experiences. This is an issue concerning career design for the administrators as an independent-thinking individual. At the same time it is necessary for administrators to share their objectives through reflective dialogue and by cultivating their vision and sense of purpose. To this end, the administrator workforce is required to become a “Learning Organization”.



## 教職協働の原点と課題

慈道裕治

### 要旨

本稿は、立命館大学における教職協働の原点と1980年代以降の展開を、筆者の教員としてあるいは役職者としての体験を通して得たものを述べたものである。原点では体験的教職協働の原風景を通して学生像や教育改革の位置づけを述べ、情報化や国際化など大学の政策展開に則して、教職協働における教員・職員の役割と両者の関係は変化していることを1980年代以降の筆者の体験を通して述べている。1980年代から1990年代にかけては情報化について職員の専門性と教職協働との関係、1990年代から2000年代にかけては立命館アジア太平洋大学開設などの戦略的改革における教職協働のあり方とそこから展望し得る課題について述べている。さらに発展的課題として、組織の高度化、職員の雇用形態の多様化のものとの課題について試論を述べている。

### キーワード

教職協働、情報化、国際化、学生像、立命館アジア太平洋大学、APU、場の形成、価値の連鎖

### 1. 原風景としての教職協働—1970年代

筆者は、1972年10月に立命館大学経営学部へ赴任し、以後、特命教授として2013年3月に退職するまでの40年と半年を、立命館大学、立命館アジア太平洋大学で教員として過ごした。私が赴任した1970年代は、大学紛争の余韻を残しながらも、私学が抱える教学と規模との矛盾（それは私学における教学で常に葛藤を余儀なくされたのであるが）を巡る基本課題を、教育にあっては小集団教育、管理運営においては、財政公開を柱とする相対的低学費政策による教学と経営の統一を図り、教学改革を推進することで、その解決を展望しようとしていた。その改革の日常的な取り組みを支えていたのが、各学部におかれた調査委員会による議論であった。毎年年度末には調査委員会報告が各学部から出され、同様のことが、一般教育、外国語、体育、教職、二部教学等々の教学部門において行われていた。

筆者の記憶にある原風景としての教職協働は、学部や教学部門で行われる教学改革の議論の場におけるものである。当時の教学改革の議論は、今の言葉でいえば、実に明快な教学理念を持ち、

それにもとづくカリキュラムポリシーが語られ、それにもとづいてカリキュラム設計が行われていた。その際筆者にとって印象的だったのは、職員から出されてくる学生の履修実態や学習を含むキャンパスにおける学生の生活実態に関するデータ、あるいは窓口を通して得られた実感的な学生実態に関する意見であった。それは、窓口で学生に接し、日ごろの職務を通して履修データに接していることから得られたものであり、教員が展開する理念論をあるときは補強し、あるときは現実に引き戻す重要な役割を果たしていた。教員はどうしてもかつて自らが送った大学生活や教員として教壇に立ち学生と向かい合っているその視線で学生を語り教育を語る枠から出られない面がある。その枠には教員ならではの良さがあるのだが、それに固執するあまり改革の先が見えないこともある。そこを職員の目が補い、時には新しい視点を提供してくれることで改革論議が進むことがあった。当時の職員はほぼ全員が立命館大学の卒業生であり、自らの学生生活の体験によって裏打ちされていた面もあるだろう。

学生は、学習する主体として位置づけられていたが、そこには課外活動、アルバイト、就職活動等の多面的な日常を持ち、その中で学んでいるのであり、学生生活の中に多様な学習者像を描くことが必要であった。教員がゼミや講義で見ている学生像、職員が仕事を通して把握しているあるいは把握し得る学生像、それらを合体してこそ、学生の学ぶ姿を再現し、改革を成り遂げることができる。筆者は、経営学部の調査委員会や一般教育センター運営委員会での議論において、それぞれ職員の個性はあるものの、職員の果たしている役割に教職協働の原点を見ていた。立命館大学での40年に及ぶ教員生活において多くの役職や改革を経験してきたが、それぞれの課題に取り組むにあたって、この原点を踏まえて教員、職員のチームワークを組むことが成功の要であると考えてきた。

他大学との交流が増えるにつれて、「立命館は、調査に来る時は、必ず教員、職員がチームで来ますね」とある種の羨望の念をもっていわれる機会が増えていった。職員が教員のカバン持ちにならないというのは当然であるが、それぞれ、「教員」といい、「職員」といい、大学における役割は違うが、ともに大学の広義の「職員」であることに変わりはない。しかし、研究者としての自己研修と研究に励む教員と文字通り大学職員としての職務上割り当てられた仕事に従事する職員とでは、いうほど簡単にチームワークは成り立たない。立命館が、そこにある壁を越え得たのは教学と財政、教育と規模という私学が抱える解決容易ならざる困難さを直視し、学生に視点を置いた改革に取り組んだからであり、その意味で教職協働の原点は「教育」と「学生」にあったといっても過言ではないだろう。

ところで、このような教員と職員のチームワークがあえて教職協働として立命館大学を特色づけるものとなった事情はどこにあるのだろうか。そこには、大学の業務にかかわる特殊事情があると筆者は考えている。古典的な大学像からすると、教育は教員と学生の間で行われ、研究は教員が個別的、組織的に行うもので、職員が協働者として位置づけられることは稀であった。職員業務はもちろん大学のミッションを果たすために不可欠なものであり、部署によっては専門性や高度の習熟性が求められるものであるが、教員・学生の直接的関係からみれば、その役割は間接的であった。単純化して言えば、定型的に進められる職員業務に対して、教員の学生相手のあるいは教員間の職能的業務が並存していた。そこではあえて両者間の協働を語る必要はなかった。その必要性あるいは可能性は、学生を学ぶ主体者として位置づけ、その学生に対して両者が向き

合うところから始まったといえるだろう。つまり、教学改革という共通テーマに関する教員、職員間の協働である。この観点からすれば、それが立命館大学発祥となったのには、やはり全学協議会や学部懇談会などの学生参加のシステムの独自性があるというべきであろう。教員の教育者としての自覚と学生の学習者としての自覚（悩み）が対峙する議論を、職員は大学側の事務局として支えつつ、ある点では母校の卒業生として両者の中間の評価者として参加し、学部や理事会、教学機関における改革に参加していたという面を筆者は実感的に捉えていたこともある。

## 2. 職員の専門性と教職協働—1980年代～1990年代

筆者は1987年に教学部副部長（当時、教学部次長）に就いて以後教学関係の役職や改革チームに所属することが多くなったが、教学部次長に就いた最初のテーマは事務電算化であり、私の経験の中でも教職協働の新たな展開であった。当時外部委託していた教務事務の電算処理を学内実施に切り替ようとしていた。当時の電算処理の状況はカリキュラムが変わると一々プログラムを書き換えて対応していたために、カリキュラム変更が積み重なるにつれて、プログラムはいわば「たこ足配線」化し、改革のネックになりかねない状態にあった。学内システムを構築するに当たっては、その状況を克服することが不可欠であったが、それにしても、システム完成に向けて「3年間カリキュラム改革凍結」が必要かもしれないといわれ、「靴に足を合わせろというのか」といった教授会から厳しい批判が出されるという状況での教務事務電算化であった。

教学部は電算化チームと教授会の間に立ってその調整を迫られたのである。電算化チームは各大学での電算化調査を実施し、カリキュラムや要卒条件等のカリキュラム改革による可変部分をプログラム処理から外し表データとして扱うという新方式の導入を提案した。その方式の採用によって、電算化が教学改革を制約するという事態を回避し、以後重要となる教学改革のための情報化への重要な一歩となった。また電算化のために各学部のカリキュラムの精査を行った結果、表面化しなかった不備の改善を図ることもできた。

電算化、さらには情報化を推進するには、国内外の情報化の進捗状況の評価やそれを支える技術等について習熟する必要がある、担当する職員に専門性が求められるようになる。おのずと習熟性や専門性を保証する組織編成が求められる。他方で、教学改革への深い理解が必要であり、専門性の弊害に陥ることなく情報化を進めるには、教職協働はもはや初期の原風景に留まることはできない。ここで求められるのは、具体的改革における教職協働で編成されたチームと大学内の関連組織との共同的関係の課題へと展開することになる。1990年代後半から、電算化問題は事務システムから教学システムのテーマとなり、情報ツールを活用することで学生の学習スタイルを変える「学びの主体」形成の方法論へと進展していった。改革で求められている教学的課題と技術的課題に関する教員、職員の相互的な理解が必須の条件となった。

1994年に設置された政策科学部は、社会科学系教学において情報化をリードし、知識習得型学習からいわゆる「実践的な学習」への転換を目指すものとして発足したことで、学部教学を支える情報システムの開発と運用は当初よりの重要課題であった。学部発足当初、システムの運用を巡って担当教員職員間のぎくしゃくが結構多かった。そのぎくしゃくの多くは、情報ツール運用への教員の教学的意図や期待と、職員が抱える技術上の課題とのギャップに起因するものであ

る。今から考えれば、ノートパソコンを学習ツールとして、そこから生み出されるであろう新たな学生の学習スタイルを教学的に展望し切れていたかを問う必要があったことも確かである。いずれにしてもそのことについて、担当する教員、職員がそれぞれの立場から真剣に議論するチームワークが必要であるということである。1970年代の組織文化に支えられた教職協働は、1980年代から1990年代にかけて、情報化や国際化など大きく変化する日本社会にあって、改革を展望し、教育・研究者としての教員が展望する改革アイデアと習熟と専門性が強まりつつあった職員との協働という新たな次元に向かいつつあった。時には協働というよりも桎梏を生むような事態も生じていた。

教職協働とは簡単にいえば、共通する目標のもとでの教員と職員とのチームワークをいかにつくるかに尽きる。情報化が当時とは比べ物にならないくらいに学生生活に深い影響を及ぼしつつある現状では、学習主体形成における情報化の位置づけは当時とは一変しているのだが、それだけに教職協働のテーマは深く問われる必要がある。今年度、立命館大学ではコースツールはmanaba+Rへと変わり、多様な使い方ができるようになっている。学生はパソコンよりもスマホへとアクセス手段を替えつつある。新コースツールは学生のどのような学びのスタイルを引き出そうとしているのか。学生の学びのスタイルも多様化しており、また教員の教え方も多様化しているなかで、その潜在的可能性と現場での矛盾など、現状把握を深めつつ、一律には扱えない多様な可能性を引き出すには、教職協働の新たな体制を必要としているように思われる。

### 3. 戦略的改革と教職協働—APUの経験から

取り組むプロジェクトの規模が大きくなるにつれて、企画から実施に至る組織編成とそれぞれの組織におけるチームワークと組織目標実現に向けてのリーダーシップの関係が問われるようになる。私が経験したものでは、立命館アジア太平洋大学（APU）<sup>1)</sup>の開設プロジェクトがそれに該当する。このような大きな改革を進める際に、原点としての教職協働はいかなる位置と意味を持つのだろうか。

APUが目指した「多文化・多言語キャンパスのもとでの国際教育」という理念は、欧米先進諸国がその先進性によって多くの留学生を引きつけた国際化と同列には扱えない。21世紀において日本という国でそれを実現するには、独自のアピール力、独自の戦略的な位置づけを必要とした。それが、「アジア太平洋時代」や「50カ国を越える国・地域からの留学生」、「留学生が半数を占めるキャンパス」像である。戦略的な改革は多くの飛躍を必要とする。同時に飛躍的改革には持続的成長を支える骨格的システムを必要とする。芸術性に富んだ建築物も確実な構造計算に支えられた設計図がなければ成り立たない。また、どんなに強固なものであっても新たな文化的ビジョンによって価値づけられなければ人々をひきつけない。APU改革においてビジョンの面が強調されることは当然であるが、創設後13年間において、様々な障害や波がありつつ社会的評価のうねりが高まってきているのは、ビジョンとそれを支える持続的成長の基本的仕掛けを持っていたからである。それは、「日英二言語教育システム」、「国際学生寮・APハウス」、「奨学金システム」の三本柱である。これらはいずれも、世界各国から国際学生が集い、日本人学生とともに多文化環境下で学ぶというAPUの理念を実現するために、教学条件、生活条件、経済条

件として基本的に必要とされたものである。ここでは教学面における基本課題であった「日英二言語教育システム」を取り上げる。

APUでは、開設準備の時期にAPUへの社会的な期待、関心が高まるにつれて、「APUは当然すべて英語で教育するのでしょうか」という期待感もあり、それに配慮する声が学内になかったわけではない。しかし、現状を考えたとき英語のみの教育は国際学生募集では競争力が高まるだろうが、日本人学生に関してはそうは考えられなかった。国内学生と国際学生が半々の大学においてそのビジョンを成り立たせる上で日本語のみや英語のみの教育は成り立たないという判断のもとに、APUにおける教学と学生生活を持続的かつ安定的に成り立たせる設計思想と具体的な設計図が必要であった。それを実現させたのが教育言語（学内文書上の言語を含む）を日英二言語で構成する「日英二言語教育システム」であり、多言語教育や二言語教育に関する国内外の調査に基づいて設計されたものである。筆者は日英二言語で構成されたカリキュラムを見てこれでAPUは実現可能だと感じたのを覚えている。

ビジョン（あるいは戦略論）と設計論は改革における車の両輪であり、ビジョンが外向きであるのに対して、設計論は土台を重視する。この両者がかみ合うことでビジョンの陥りがちな「軽さ」を設計論が補い、設計論が陥りがちな没価値性・実務性をビジョンが補うことができる。「ビジョン」も「設計論」もともにそれぞれ教職協働を必要とするが、筆者の経験からは職員がその重要性を自覚し「設計論」を担いきることがプロジェクト成功の必須の条件である。APUの場合も全体として両者の融合がうまくいったケースであり、大規模改革における教職協働の具体的な姿を示している。伝統的大学では共同体的組織文化を色濃く持っており、その弱点を批判するのは容易だが、それを崩せば改革が進むというものでもない。むしろ共同体的組織文化の持つ良さを教職協働の新たな展開として位置づけることで、「共同体的」体質が陥りがちな内部指向の弱点を克服することの方が賢明である。それは新しいシステムを開発する思考性、戦略的思考性における教職協働であり、情報化における専門化思考とはまた異なった教職協働のあり方が求められている。この場合も原点は、教育改革にあっては学生の学習と進路、すなわち学生の成長と学生自身が持つ創造性を含めた学生像を共有することである。

APUでは新しい型の教職協働とともに、原点的教職協働ともいべきものも活発に行われた。その一つが国際学生募集のための海外活動である。教員・職員のチーム編成によって地域的分担を行い、広報と学生募集の活動を開始した。それは毎年400名の留学生を受け入れるという質・量ともにまったくの未経験分野の活動であり、教員・職員チームによる試行錯誤の連続であり、それは原風景的教職協働であった。そのなかで、教学機関にふさわしい教育的な国際ネットワークを構築しつつ学生募集を行う方式が編み出され、持続性と展開性のある国際学生募集の仕組み構築へと発展していったが、ここでも個別的試行錯誤から方向性のある組織的活動への展開には、やはり「ビジョン的思考」と「実務的思考」との結合が功を奏していた。設計図の描きにくい領域において経験が経験を生みつつ、展望を開くという活動における要は、突き詰めて言えば、「ビジョンと設計」との関係に行き着くものである。ビジョンがなければ経験は個別経験にとどまる。経験の積み重ねがなければ、広報から学生募集、選抜、入学までのプロセスを具体的かつ実務的に設計することはできない。こうした成果の上に、2000年3月に世界各地から、国内の各地から集ってくる学生たちをAPUキャンパスに迎えることができたのである。その時のある種の不

安と達成の織りなす緊張感を今も思い出すことができる。

立命館大学の第4次長期計画等の1980年代から1990年代にかけての長期計画はよく「転がし計画」であるといわれた。すべてを計画するのではなくて、国際化であれば、国際関係学部を開設し、国際センターを設置することで、それをコアとして国際交流が持続的に発展し、その成果が大学全体の国際化を推進するものであるという位置づけ、これが「転がし計画」の意味である。第5次長期計画のAPUにあってもそうした面はあったが、従来にはない飛躍を要する場合は、飛躍を可能とする仕組みをあらかじめ作りこんでおくことが必要であり、戦略的改革における教職協働の新たな次元を切り開いたことは間違いない。

#### 4. 教職協働の幾つかの要点

大学が学年暦にしたがって十年一日のごとくに淡々と業務をこなしていた時代には職員がルーティン化した実務を支え、教員が教育研究に励み、学生は大学という場を通過していくという「動かざること山の如し」がアカデミズムの理想であったかもしれない。そのような時代には教職協働など言葉としても出ようがない。また国立大学が質の堅持を建前とし私立大学がただただ量を担わされているだけであれば教職協働の理念も生まれなかつただろう。そのなかにあって、いち早く「教学と財政」、「教学と学生規模」という対立項を担わされた私立大学にあって、それから目をそらすことなくむしろその矛盾の打開にミッションを打ち立てた立命館大学において教職協働が現実として始まり理念化されたというのも、立命館大学から見ると自然な流れであった。しかし今、大学改革が国公私立全体のテーマとなっているとき、教職協働の課題はもはや特殊なものではなくなりつつある。教職協働は、教員と職員が協働して仕事をするといった、考えてみれば当たり前のことであるが、あえて、改革が重視される時期にあってその持つ独自の意義はどこにあるのか、それを考えてみたい<sup>2)</sup>。

##### (1) 学生の位置づけ

APUでは創立10周年を記念して2009年に『立命館アジア太平洋大学誕生物語』を出版した。そこには一期生を中心とした学生の活躍が描かれている。2013年には政策科学部創設20周年に当たり記念行事が行われた。多くの一期生、二期生を始め、かつての学生を含めて学部理念のその後について活発な議論が行われた。そこで実感するのが、学生はデスクプランとしての設置構想を超えるということである。設計者たちの期待を超えて活躍し、新大学や新学部が求めていた姿を学生が示してくれるということである。そのことは新設学部や新設大学でよく言われることであるが、つぶさに見ればあらゆる改革において、学生が主体的に把握し得る目標を学生に与える改革である限り、同様なことは必ずあるのであって、教員、職員にそのことが見えているかどうかである。今のように学生の進路問題がかつてない困難さを抱えている時代にあっては、教育上の改革は何らかの意味で進路問題への展望を与えるものでなくてはならないし、そのことを踏み台にして学生が飛躍する要素を含むものを目指す必要がある。協働とは目標に向かった協働であってこそ真に協働になり得るのである。

## (2) 公開性

立命館大学は1970年代には「財政公開」のもとでの相対的低学費政策を実施し、80年代の後半には「入試選抜の公開性」を徹底することで入試改革を推進した。スポーツ選抜を巡る不透明さを、選抜基準を明示し入試方式として確立することによって大学スポーツのあり方に一石を投じた。その後行われた「論文重視入試」などの入試多様化においても今の言葉でいえば、選抜方式を含むアドミッションポリシーを明示することで「偏差値型入試」の弊害に対するアンチテーゼを提示した。1990年代には、産学連携を推進するに当たって、理念や資金受け入れ等に関する規程を明確化することでプロセスを公開し、リエゾンオフィスの開設を通して開かれたシステムを構築した。公開性を重視するという事は単に透明性を高めることではない。改革の持つ意味を学内でだけ通用するものとせず社会的に価値あるものとして提示することであり、ミッションを明示することである。当然そのことで社会的批判も受けることになる。筆者は入試多様化に取り組んでいる頃、高校教員から直接批判的意見を受けることが多かった。むしろそのことで、弱点を克服する道が準備されるのであり、それに関わる教職員の目標の共同性・自覚性を高めるのである。産学連携にあつては職員の活動領域を広げ、狭い学内中心の教職協働には収まらない広がりをもたらした。情報化における専門化とはまた異なる教職協働のあり方が求められるようになってきている。

## (3) 開発性（戦略性）

大学にあつて「開発」とか「戦略」とかいう表現は好まれないかもしれないが、あえて「開発」という意味を述べる。改革には飛躍が伴い、飛躍が現状より高ければ高いほど実現の見通しやその意義を巡って多様な意見が出され学内合意には困難性が伴う。それで見通しを語る必要があるのであるのだが、現状からの延長線上の外挿法を採用する限り大きな改革には消極的ないし否定的にならざるを得ない面がある。しかしAPUの経験で述べたように、国際化したキャンパス像を成り立たせる仕組みは何かについて構想し設計することは、「現状の改革」ではなく「新しい仕組みの開発」であり、現状からの連続性だけでは見通せない要素が多い。ただしそれが現状との間ほどの程度の距離があるかは、資源、力量等を含めて測る必要があり、それにもとづいた戦略思考が求められる。そのときに初めて牧歌的段階の教職協働を超えた協働が求められるのであり、「開発」とか「戦略」として課題を立てることで教職協働のあり方が課題化されるのである。

## (4) 場の形成

近年、大学職員論が活発になっていることは重要なことであると考えられる。現実に職員が果たしている役割及び果たし得る役割に対して、大学の管理運営体制における位置づけが低すぎることは、伝統的私学をとっても役員構成における職員比率の低さなど明らかである。他方で、教員が教育や研究に専念できる条件づくりの一環として、管理運営を職員中心に進めることへの期待感もあるが、その行き過ぎへの警戒感もある<sup>3)</sup>。教員が日常的に行う教育や研究それ自体が大学改革の内容をなすことを考えれば、管理運営と教育・研究を「器と中身」のように切り分けることができると考えることはできない。立命館大学でもかつて管理運営の改革で、意思決定の合理性を軸に議論されたことがある。このテーマはそれ自体としては重要なことであり伝統的しがら

みを見直す重要な作業であるが、同時に、大学が教育・研究、それに社会的貢献を果たすミッション性を持つことを踏まえるなら、それらの活動が行われる「場の形成」としての機構・組織のあり方を独自に構想する必要がある。そのことと意思決定の仕組みとしての機構・組織のあり方を管理運営の両輪として位置づけることで均衡のとれた組織形成が可能となるのではないだろうか。

筆者は 2008 年に教養教育センター長に就任し教養教育の遂行と改革議論にかかわり、教育・学習の実態調査や各大学調査などを教職員のチーム編成で実施した。その経験からいえば、教養教育センター（あるいは立命館大学の場合はそれが所属する共通教育推進機構）は教学的には単位となるべき組織である。対外的には立命館がどのような教養教育を行っているか、その具体的な姿や日常的な努力はセンター活動を通して、単なる文書上の表現ではなくそこでの教員や職員、時には学生が参加するワークショップ等を通して、人々の活動として表現される。またそのことを重視することで教養教育における教職協働の場が形成される。ところが合理的意思決定の効率性からいえばセンター組織は管理運営上の単位とはならない。前者を強調しすぎると管理運営は分散化するが、後者の合理性を偏重すると実質性が薄れ、様々な対外的な情報発信が組織的決定文書を中心とする情報発信となり、形骸化する危険性ははらむ。

#### (5) 教学的価値の連鎖

以下はまったくの試論である。現代の大学改革における教職協働を論じる際に避けて通れないのは、①組織の大規模化・複雑化、それに伴う仕事の細分化、②雇用形態の多様化、③アウトソーシングなど、職員業務環境が大きく変化していることである。このような状況下では冒頭に紹介した教職協働の原風景は成り立ちようがない。たとえば、学生像とか目標の共同性といったことを述べたが、仕事が細分化し定型化した仕事を日々繰り返している場合、目標を自覚しチームワークを自覚することは職員内部にあっても時には困難をきたす場合があるだろう。そこには教職協働以前の問題がある。それをどのように考えるのか。大学が教職協働を標榜しようとする時この問題は避けて通れない。ここでいう「価値の連鎖」とは、多様化した雇用形態、再分化した業務にあって、業務全体を通して貫く大学業務としての価値の流れのことである<sup>4)</sup>。価値の連鎖を仕事につくりこむことは可能か、それを職員が日常業務において自覚することは可能かというテーマであり、それができない領域では共同性は階層化され細分化された組織の仕事の統合的管理の課題となる。

組織の統合的管理も重要なテーマであり、あえて教職協働に対置する必要はない。組織の統合的管理なしに教職協働も成り立たないだろう。その際、大学の仕事にはそれぞれ、教育、研究にかかわるミッションから来る価値性があり、価値の連鎖として仕事が成り立っていることをどのように仕事につくりこむのが問われるところである。学生募集から入試、入学から教育、そして進路・就職、これらの業務には一貫して学生を育て社会に送り出すという目標とそれにかかわる価値があり、再分化された仕事のなかにもその価値は貫いている。その価値の連鎖が切れ目なく続くことによって初めて全体業務は成り立っている。とはいっても、たとえば学生が学び就職していく具体的な姿を目の当たりにせずにパソコンに向き合う日々ではその価値を自覚することはできない。学生の多様な学びの局面にそれにかかわる業務担当者が学生と交流し得る場がある

かどうかは大きいであろう。いわば職員の「教育現場への参加」である。そのことを通して価値の連鎖を自覚する道が開けるであろう。これはあくまでも一つの例であるが、業務を教育価値の連鎖として位置づけ、その視点で業務の品質管理を行う道にも通じるのであり、それが大きくは教職協働の一翼にもなるのである。

これ以上このテーマを論じる準備はないが、おそらくこの論は、ミッション→目標→政策→執行・業務の連鎖的關係の解明とそれの業務的編成との関係づけの検討などの積み重ねを必要とするテーマである。

## 5. おわりに

以上、筆者の立命館大学、立命館アジア太平洋大学での経験をもとに教職協働に関して述べたが、多分に経験談的であり、現在の教職協働論や大学職員論の研究成果を吟味した論述になっていないことをお断りしたい。すでに論じられている点も多々あるかもしれないが、今後の教職協働論や大学職員論へのなにかの資料を提供できれば本稿の目的は達し得たものと考えている。

### 注

- 1) 立命館アジア太平洋大学 (APU) は立命館大学創立 100 周年にあたって 2000 年 4 月に開設された。詳細は下記文献参照。『立命館アジア太平洋大学誕生物語—世界協学の大学づくり—』中央公論新社、2009 年。
- 2) 日本の大学において大学職員論が重視されるようになった経緯については大学論の専門的な研究が進められている。たとえば、IDE 特集「これからの大学職員」『IDE 現代の高等教育』N0.499、2008 年 4 月号。
- 3) 職員の独自の役割を重視する論として、たとえば、日本の大学において教員管理職者の専門化がアメリカ型としては展望し得ない状況下での管理運営における職員論の必要性 (金子元久「大学職員の展望」)、伝統的な教員自治論を克服する視点からの職員論 (山本真一「これからの大学職員」) などが、筆者も日本の大学において職員の役割を高める必要があることについて異論はない。同上「これからの大学職員」所収。
- 4) 「価値連鎖」は、マイケル・ポーターが提唱する「バリュー・チェーン」の考え方を参考にしてている。M.E. ポーター著、土岐坤、中辻萬治、小野寺武夫訳『競争優位の競争戦略』ダイヤモンド社、1985 年。

## The Origin and Challenges of the Collaboration between Academic and Non-academic Staff

JIDO Yuji (Professor emeritus, Ritsumeikan University / Professor emeritus, Ritsumeikan Asia Pacific University)



## 特集

# 教職協働の成立・展開・展望

— 大学改革のエンジンにするために —

西川幸穂

### 要旨

教職協働は、これまでの大学の改革と発展において重要な役割を果たしてきた。その成立から展開について筆者の所属する大学を例にとり、協働の内容と質がどのように変化し、支援的補助的なレベルを超えて、職員が固有の役割を発揮するように高度化してきたかを検証した。しかし、将来の大学の姿を展望した場合、大学を取り巻く環境の変化から、現在の教職協働をいっそう深化・成長させるには、これまで取り組めていない領域への挑戦を含め、飛躍的發展が求められる段階にあることも指摘した。教職協働への新たな取り組みについて事例を挙げて、厳しい環境にあっても、引き続き大学改革のエンジンとして機能し続ける取り組みに職員自身が挑戦していくことの重要性を述べた。

### キーワード

教職協働、共同・協働、大学改革、職員の役割、大学運営・経営

### はじめに

今日の大学・学校法人の運営にあたり、「教職協働」という言葉は一般的に使われている言葉であり、教育研究、学生生活、あるいは管理運営にとって、積極的な意味をもって理解されている。これは、民間企業と異なり、組織のなかに教員と職員という大きく2つの職種が存在するからこそ、「協働」という概念が成立するのである。建学の精神や教育研究の理念を実現するという、教員・職員共通の目標に向かって、それぞれが役割を発揮していく際に、協働は不可欠な営みである。

それでは平素より我々教職員が用いている「協働」とは、具体的にどういうことを指すのかという点では、大学・学校法人それぞれの成り立ち、学部構成や立地などの違いにより、大きな差異がある。また時代の変化のなかで、協働のあり方も大きく変化している。

本稿においては、教職協働がどのようにして成立していったかについて概観したうえで、筆者が勤務する大学・学校法人において、どのような過程を経て教職協働が確立し、またどのように変化してきたかを振り返り、厳しい環境におかれる今日の大学・学校法人においてどのような教職協働を創り上げていけばよいかを、考察してみることにする。なお、以下に述べる教職協働は、

大学を念頭においたものであり、それは、初等中等校においては合致しない点があることを断っておきたい。

## 1. 共同・協同・協働

大学において、教職協働という言葉は一般的に使われているが、社会的に広く浸透している言葉とは言い難い。構成される文字を見る限り、教員と職員が協力しあって働くことであると理解され、これは同一組織のなかで、同一理念を実現するために働いている以上、自明のことであり、疑問を挟む余地はない。

筆者が知る限り、教職協働の「きょうどう」という言葉は、「共同」「協同」という漢字が使われていた時期もあり、「協働」という漢字を主として当てるようになったのは、1990年代以降であると推測され、後述するが教職協働が本格展開する時期と重なる。「協働」とは「協力して働くこと」(『広辞苑 第五版』岩波書店)、「一つの目的を達成するために、各部分やメンバーが補完・協力し合うこと」(『新明解国語辞典 第六版』三省堂)、「一定の目的が共有されたうえで、協力的な作業が行われること」(『現代社会学事典』弘文堂)とされており、一般的な概念ではないが、行政やNPOの現場で、パートナーシップのあり方を表現する概念として少しずつ普及がすすんでいるといわれている。一方、「共同」は「二人以上の者が力を合わせること、二人以上の者が同一の資格でかかわること」(『広辞苑 第五版』岩波書店)、「二人以上の人が仕事を一緒にすること、二人以上の人が同資格・同条件で関係すること」(『新明解国語辞典 第六版』三省堂)である。「協同」は「共同」とはほぼ同義であるが、「力を合わせて」「助け合って」という意味合いが強くなり、例えば通例、「共同研究」とはいうが「協同研究」とは言わないところに、その違いが現れる。また「協同」と「協働」との違いは、そこに「働く」という意味が込められており、大学・学校法人で働く教員と職員との関係を説明するには、「協働」が最適であるということであろう。とりわけNPO法人などを含めて非営利組織が社会から注目される状況にあって、構成員の関係性や他組織とのつながりを示す表現として「協働」という言葉がクローズアップされ、大学・学校法人ともその性格に共通性があることから、「教職協働」が定着したものと見られる。

「協働」を考える場合、教員と職員との間でその役割や位置づけにおいて明確な違いがあるからこそ「協働」の必要性が生まれるが、その両者の違いはどこにあるか、そしてどのようにして「協働」するかが課題となる。大学・学校法人において「協働」の成立から歴史的な経緯・展開についての検証を踏まえて、「教職協働」について論じることとする。

## 2. 教職協働の成立の背景

### (1) 職員業務の成立

教職協働はどのような経緯で成立したのかについての研究例は見当たらないが、基本的には学校運営がどのように行われてきたか、そのなかで学校の主たる担い手としての教員がどのような役割を果たしてきたかを分析することによって、検討してみることとする。

そもそも学校の国語的意味は、教育を行なう場所あるいは環境を指し、そこには最低限の構成要素として「教える人」と「学ぶ人」が存在する。学校の原点はいうまでもなく、教育者（教員）と教育対象者あるいは被教育者（学生・生徒・児童）とによって構成され、教育者が被教育者に対して教育を施す場所であり環境である。このように学校の原点に返れば、教育者は教員のみで足りるのであって、職員という職種は、教育の営みの変化、高度化することによって必要とされ確立してきたものである。学校教育法においては、教員・職員とも置くことが規定されているが、大学においては「重要な事項を審議するため、教授会を置かなければならない」（第93条）としているのは教員の役割を踏まえている。

ではどのような場合に職員が必要とされるのか。学校の発展により、その規模（学生・生徒・児童数）が拡大し、教育内容・水準・方法の多様化が進み、国民の教育に対する関心や社会的な期待が高まるなかで、教育の原型（「狭義の教育」）を超えて、それを円滑かつ充実させるための環境・条件整備などの取り組みが必要となり、「広義の教育」の概念が形成されてきた。その中心的担い手として、大学・学校法人においては職員という職種が確立していったものと見ることができる。一方、初等中等校においては、そうした「広義の教育」についても教員（教諭）が担うことが一般的である。これは「狭義の教育」と「広義の教育」を機能的に区別することが、教育の目的との関係で適切でないことによるものであり、この結果、高等教育校に比して、構成員のうち職員の比率は格段に低い実態となっている。

## （2）教職協働の成立

職員の業務は、その形態から見れば事務職員といわれているとおり、事務室内において事務を遂行する（「事務を執る」）ことが基本であるが、その機能は「広義の教育」業務ということが出来る。もちろん法人業務など教育の現場とは直接的な接点のない領域もあるが、「広義の教育」として「狭義の教育」を支える様々な施策を執行し、条件や環境を保持していくという点では、教育を直接的に担う教員との共通性が見い出せる。すなわち、第一は被教育者の学びの充実や人間的成長に寄与することであり、第二は学校の充実・発展に寄与するということである。立命館大学においては、前者は「学生中心の視点」あるいは「学習者中心の学び」などという形で重視してきており、後者は建学の精神や教育研究の理念の実践を通じて社会に有為な人材を輩出し、社会に必要とされる大学づくりを進めるという取り組みにつながっている。

逆に言えば、教員・職員はそれぞれ業務の形態、果たす役割は異なっているが、共通する上記の組織目標を実現していくうえで協働は重要であり、さらにそのあり方、実践次第では、組織目標の達成のレベルを引き上げる要素になりうるものである。

このように、職員業務と教職協働の成立からみて、教職協働のあり方について、理念的に整理をすることは容易である。しかし、教育の根幹を占める教員のスタイルやアプローチは千差万別であり、学問領域とその特性によっても大きく異なる。また教育の前提となる研究活動に関してはさらに多様であり、それぞれの教員に委ねられている。したがって教育対象である学生に合わせて教員間で教育研究スタイルを自主的に調整されることは、低回生向けの演習など一部の科目を除いて通常あまり行われて来なかった。その背景には、教育研究の自由や大学の自治があり、これらを前提とすることは当然であるとしても、異なる専門分野をもつ教員が相互に調整し合っ

て、教育方針や授業のあり方を考えていくというプロセスが自然発生的に成立することは考えにくい。教育研究の自由を保障することと、学生の成長や学校の充実・発展に寄与することを両立させる方策のひとつとして、教職協働は重要な役割を果たすことが期待されている。「広義の教育」を支えるだけでなく、「狭義の教育」においても職員が果たすべき役割、果たすことが求められる役割があり、職員がその役割を発揮することを通じて成立する協働が期待されている。こうしたことを前提に、教職協働の展開について、ふたつのアプローチから考察してみることとする。

### 3. 教職協働の展開

教職協働が展開することによって、学生の成長や学校の充実・発展に寄与することは、前述したとおり明らかであるが、実際、大学・学校法人運営のなかで教職協働が注目されたのは、一般的には1990年代以降であった。日本の大学においては、戦後の高度経済成長や社会の発展のなかで高等教育進学人口は急速に増え、ユニバーサル化といわれる段階に入っている。高等教育は一握りの人に対するエリート教育ではなく、大衆化された。1960年代には学園紛争の勃発など厳しい局面に対峙することもあったが、全体として順調に発展を遂げてきた。しかし、戦後一貫して日本の高等教育はその約7割を私学に依存しているにも関わらず、私学助成の現状などから、マスプロ教育、ST比など教育研究条件面では厳しい環境に置かれ続けてきた。私立大学では、その中でも国公立大学との格差や学費依存率の高さから、それぞれの魅力を発揮し選ばれる大学となるべく、カリキュラム改革などの教育高度化の取り組みや、その前提となる研究活動の充実・工夫など、不断の取り組みがなされてきた。ただし、18歳人口の動向や社会状況から、大学入学希望者が増加する傾向が続いてきたことを背景に、経営上の特段の工夫や努力の必要性が今日ほど顕在化しないまま、推移してきたといえよう。

1992年に18歳人口はピークを迎え、その後急激な減少期に突入していくことになるが、それでも大学進学率の上昇が大学入学希望者の維持・拡大を支えてきた。しかし2000年代に入り大学進学率上昇の要素は、地方都市を中心に一定の期待は見込まれるものの、これまでの大学をめぐる環境、すなわち拡大基調のもとでの大学改革から、縮小もしくは現状維持基調のもとでの大学改革にステージが移行し、改革の内容だけではなく、改革の仕方を改革することが求められる環境になってきている。改革の仕方を変えるには様々な要素が考えられるが、少なくとも、現状を前提として（整理・縮小せず）改革によって規模や要素を付加（拡大）していく、あるいは社会的要請や学問的な展開があればそれに取り組むことによって財政的な裏づけを担保する、などとしてきたこれまでの改革手法は通用しなくなりつつある。

教職協働のあり方を考える場合には、そうした高等教育がおかれている環境変化のなかで、どういう機能が求められているのかという点に注目しなければならない。すなわち、1990年代から2000年代にかけて各大学・学校法人で進められてきた教職協働の展開を、厳しい環境のなかでも、それが学生の学びや成長、大学の発展に寄与するものにステージアップしていくことが必要であり、これは教職協働の質転換ともいえるものかもしれない。その前提として、この2000年前後までに積み上げられてきた教職協働の蓄積について考察することとしたい。

### (1) 身分論としての教職協働

職員の業務は、すでに述べたようにもともと教育の営み、教員の業務から、分化してきたものと解することができる。すなわち学生の学びや成長、大学の発展に資するためには、元来、教室という空間における教員による授業の実施だけではなく、教育研究を中核にして、入試、就職、図書館、情報システム、研究支援などの教育研究を支える業務、さらには総務、財務、企画、人事などの管理的業務が、総体として機能することが求められる。大学の営為のコアである教育を中心にして、そのまわりに広がる外延的な業務を、職員および職員組織が分担してきた。

ただし2000年前後まではその時代背景から、職員が担ってきた取り組みの充実・発展に対する主体的な改善や努力がなくても、大学入学人口の増加・拡大に後押しされ、受験生が集まり入学定員を確保でき、私立大学として大学運営・経営することができてきた。すなわち「狭義の教育」が機能していれば、大学は財政的な困難に直面することもなく、持続的な運営を可能とする条件を整えることができたのである。教員は教育手法などにおいて特段の制約を受けることもなく自由な教育研究活動を進めることができ、職員は与えられた事務さえ正確に執れば、教職員としての処遇が保証されていたため、民間企業に比して改革意欲が生まれにくい環境下にあった。大学として「平和な時代」であったといえよう。教職協働の意義は理念として理解されていたが、それを推進することを最重要課題のひとつとして位置づけて取り組むことがなくても、社会の右肩上がり環境に後押しされて大学は維持・成長を遂げることができたのである。

これを働きがいという観点からみると、同じ大学という社会的環境のもとにあっても教員と職員とは大きな違いがある。教員は自分の関心を基礎に自由に教育研究に取り組む一方、職員は与えられた業務を日々淡々と消化するという環境におかれ、同じ大学構成員でありながら、その位置づけや身分は大きく異なっていた。過去においては家業との兼業や、プラスアルファの収入源として大学に勤務していた職員もあったようであるが、そうした人たちにとっては職員業務が「定型的で時間の読める仕事」であることは非常にメリットがあった。しかし、教員と同じ大学というフィールドで、定型的かつ受動的な仕事を超えて、組織の目標にコミットしたい、教員と同様に一定の裁量をもって創造的に働きたい、学生や教員あるいは社会発展の役に立つという実感を持ちたいしそうしたことが十分できうる、と考えた意欲の高い職員も多数存在したのも事実であろう。職員が働きがいのある仕事をしたい、教育に直接・間接に接点をもつ業務に就くことにより大学で働くことを実感できる仕事がしたい、という内発的要求があったということである。ただ教員は、特に教育研究を自由に行う環境が保証されていたので、一般的に職員のそうした要求に積極的な関心をもつことはそれほど必要ではなかった。そうした環境のなかで、職員側から「職員のあるべき姿」「職員論」「職員像」などの議論が開始され、その蓄積と時代の変化のなかで徐々に教員にも浸透し理解され、教職協働が成立することにつながっていったと考える。

この特徴点は、教職協働が、①職員業務の働きがいづくりという観点から出発したものであり、教員から要請が高まったことにより動き始めたものではない、②教育の中心は教員であるという学校における宿命的な環境のもとで、職員自身はその存在意義を明らかにし、大学における地位を高めようとしたものである、③こうした動きの中で、教員も職員のそうした意欲を受け止めて、これまで教員が営んできた業務のなかで教員でなくてもよいものについて、職員が教員を支援する形で業務として引き受けたものである、ということに集約される。もちろん個々の教員・職員

の意識は多様であり、一概にそのようにいえない面はあるが、現時点から教職協働の経緯を踏まえて振り返ってみれば、概ねこのように成立したとみることができ、これを本稿では「身分論としての教職協働」と称している。

## (2) 機能論としての教職協働

「身分論としての教職協働」が職員業務の実態から考察したものであるのに対して、職員業務の理念的な観点から教職協働を捉えることもできる。職員業務の成立で述べたように、大学・学校法人の運營業務は、学校という環境下で行われる教育の営みから分化したものである。この分化の過程は、大学教育に対する社会の要請や国民の期待に応える形で、大学に求められるものが飛躍的に拡がり、大学教員に教育研究の自由が保証されていたとしても、それ以外に担わなければならない業務が増え、その担い手が必要とされた。それを教員でない大学構成員としての職員が担うことになったものと考えることができる。

職員業務の成立と並行して、それらの業務が大学や学校法人運営の法律や仕組みに沿って体系化、明確化されるなかで、それぞれの業務における職員の役割が明確にされていった。こうした整理を通じて、教員と職員とが同じ大学構成員としての達成目標を持ちつつ、一方で両者の違いを明確にして、今日の職員業務の骨格が確立した。とりわけ教育研究関連業務に関しては、教員業務と非常に接点が多く、教職協働の実態は多様に展開していくこととなるのである。取り扱う学問特性の違い、歴史的な経緯なども反映して、立命館大学においては、同じように学部事務室業務を担うとしても、学部によって教務事務の進め方は異なり、効率性、合理性、正確性の観点から標準化が課題となっている業務もある。このほか外延的な業務であっても教員とのつながりの濃淡はすべてに存在している。それぞれの業務の性格等によって教職協働のあり方は大きな差が存在する現状にある。

本来、大学としての目標を達成するために、その構成員である教員・職員が協働することは自明のことであるが、ここで重要な点は、教員、職員それぞれの機能や役割が異なるからこそ成立するものであるということである。そしてその成立の特徴は、①教員業務の変化・拡大をベースにして教職協働で担う業務が規定されている、②職員という職種にふさわしい業務であるからではなく、「教員でない大学構成員」としての職員が教員の求めを受けてその業務を担っている、③したがって、必ずしも職員の主体的内発的な取り組みの中から確立したものではない、などを挙げることができる。これは教職協働が大学の機能発揮という点に着目して発展したとする見方であり、本稿においては、前述した「身分論としての教職協働」に対比して「機能論としての教職協働」と称している。

## (3) 教職協働の展開の実際

教職協働を「身分論」「機能論」として説明したが、実際にはこれらが複合的に作用して今日に至ったといえよう。「身分論」では職員の内発的な要求を満たすことはできず、「機能論」として職員業務が分化・確立することと相俟って、教職協働が成立したと見ることができる。その一方、「機能論」では、職員の主体性は育まれず、教育研究機関としてのダイナミズムを生み出す担い手となることはできない。したがって「身分論」がバネになって教職協働が開花したとも見

することもできる。

しかし重要なことは、教育の現場は、「教員が教える」から「学生が学ぶ」へと変化してきたことによって、学生には主体性や内発性、あるいは自律性が強く求められる。つまり教職員は日頃向き合う学生に対して、日常的に自主的な学習態度の涵養を求めてきている。それは社会がどのように変化しても、自ら主体的に関わって解決していく姿勢が強く求めているからである。教育を通じて社会に有為な人材育成を行うことを目標とする大学・学校法人においては、教員・職員を問わず、学生に求める姿勢と同等もしくはそれ以上の主体性や内発性、自律性が求められていることはいうまでもない。この教職協働の成立過程においてもっとも重要なことは、職員自らが業務の改革・改善を通して、教育研究や学生の成長、大学の発展に寄与する主体のひとつとなったことである。後述する立命館大学の教職協働の変化は、大学づくりの「担い手としての職員」として確立していくプロセスであり、それが1980年代以降の大学改革の実際を生み出す力になったと考える。

#### 4. 教職協働の変化

教職協働の成立について外観したが、ここでは現実の教職協働がどのように機能してきたのかについて、1970年代から今日までの変化を考察することとしたい。建学の精神や教育研究の理念がそれぞれの大学によって異なり、歴史的な背景、学部構成などによって教員・職員がそれぞれ果してきた役割が異なるので、後述する立命館大学の事例は一例に過ぎないが、そのプロセスを理解するうえでの助けとなりうるものと考えて提示し論評している。

##### (1) 1970年代までの教職協働

日本の戦後の経済成長は著しく、大学はそれに追いつく形で成長しようとしていた時期である。大学においては1960年代から学園紛争が吹き荒れ、正常な大学運営に困難をきたす時期が続いた。こうした大学の危機ともいえる状態にあって、大学教職員の使命は、教育研究の推進、学生の成長以前に、まず大学を守り、その大学としての営みを維持することであったということがができる。その点では教職「協働」ではなく、教職「共同」の時代であった。

イデオロギー上の対立はともかく、大学が正常に運営できない状況下にあって、教員、職員はその立場に関係なく、どのようにすれば正常な運営が可能かということに知恵を絞り続ける毎日であったといわれている。立命館大学においては大学構成員として重要な役割を果たしてきた生協職員も同様の立場で、学園紛争に対して毅然とした態度で臨んだ。こうした不退転の決意で、大学の営みを破壊する行為に立ち向かい、正常化に向けて取り組んだ経験は、職種を超えて強固な絆で結ばれることとなった。立命館大学における学園紛争の凄まじさは全国有数であったことは様々な文献で紹介されているが、それぞれの所管する業務以前の、まずひとりの大学構成員としての強固な帰属意識と、厳しい環境下で教職員相互の深い人間関係が形成されたといえよう。立命館大学においては、これが1980年代以降の教職協働を進めていくうえでのきわめて大きな基盤になったのではないかと振り返ることができる。ここで学ばなければならないことは、厳しい体験、苦難の事態にどう向き合い、克服し打開するかということが、その回復の道のりに大き

な影響を及ぼすということである。立命館大学にとっては大きな教訓であり、これが皮肉にも教職協働の出発点のひとつとなり、第一の基盤になったのではないかと考える。

## (2) 1980 年代の教職協働

学園紛争を経て、本格的な学園創造期に入ろうとする立命館大学では、職員自身が大学を守るだけでなく、成長・発展させていく原動力になろうという意識が形成されてきていたと見ることができる。1980 年代前半から検討が開始された第三次長期計画策定の過程では、教員のみではなく職員も一構成員として参画したこと、業務会議制度の定着によって政策立案プロセスに組織的にコミットすることができたこと、などを挙げるができる。こうした過程のなかで、職員自身が業務を「事務」という業務形態で見るとはならず、その「機能」に着目して教育研究の前進、学生の学びや成長に関わるという、いわば「教育労働」としての視点が育まれた時期であった。

こうした状況を象徴的に示す特筆すべき取り組みは、立命館大学においては入試改革であった。元来入試は、入学試験委員会の統括のもと、厳正かつ適切に執行することが基本におかれ、多くの志願者から入学者を選抜するためのしくみであった。すなわち入学試験は大学側が受験生を選抜するための機能であった。1980 年代半ばでは 18 歳人口が増加している状況下にあるにも関わらず、残念ながら立命館大学では志願者の減少が進んでいた。これが引き金となり入試改革に取り組みはじめることとなり、象徴的には「大学（選抜する側）中心から受験生（受験する側）中心へ」と大きく舵を切ることとなった。作問や入試執行、採点や合否判定など、教学に直接的に関わる業務には手をつけることなく、①入試広報の抜本的見直し、②多様な入試制度の展開、③全国入試の展開（地方試験場の積極的拡大）などを、次々に開始した。

この取り組みにより、1980 年代後半から受験生は増加に転じ、多くの他私学にも大きなインパクトを与えることとなった。ここで重要なことは、大学が抱える問題点、すなわちこの事例の場合は志願者減という深刻な問題に対して、職員の問題として主体的に捉えて改善できることを思い切って提案するという姿勢が示されたことである。さらに、入試担当部局は業務経験豊富な職員で構成されていたが、当時予備校で勤務経験があった人材を外部から登用することによって、これまでの大学目線とは異なる視点で改革の切り口が提起され、それが職員組織全体に大きな刺激を与えるとともに、学生（受験生）の反応にも手ごたえを感じることができ、大学の発展に寄与できるという自信につながっていった。

この取り組みは、広い意味で教職協働であるが、むしろ教職協働をスムーズに進める契機として第二の基盤であると位置づけることができる。すなわち、教育研究や学生生活の充実、教員が行なう、教授会が考えることではなく、職員がその立場や所管する業務からも十分に考え施策を展開することができるものであることを明らかにした。立命館大学においては、もともと「身分論」で説明した職員の地位向上や働きがいを求める内発的な風土があり、この入試改革はそれを開花・顕在化させる大きな契機となった。そしてこれは、入試改革だけではなく、1990 年代の産学連携拠点としてのリエゾンオフィスの確立（後述）や、学生の就職をキャリア形成のなかで位置づけてキャリアセンターとして改革・再編成したことなど、多くの分野に広がった。こうしたことが、1990 年代から本格展開する教職協働の基盤となったと見ることができる。

### (3) 1990年代の教職協働

立命館大学において教職協働が本格的に社会化したのは、産学連携を推進する「リエゾンオフィス」の発足であった。立命館大学はびわこ・くさつキャンパス（BKC）開設に際し、地元滋賀県および草津市から総額130億円もの助成を得たが、その背景には滋賀県が工業県であり、理工系学部の進出によりその県勢をさらに強めたいとの考えと合致したことによって成立した「大型公私協力」があった。理工学部の拡充移転に際して多大な経費を要することから、当時から企業等の寄付を強かに呼びかけていた。しかし折りしもバブル経済が崩壊し、企業との関係について金銭の寄付によるつながりだけではなく、共同での技術開発、技術者の受け入れや施設装置などの譲り受けなど、多様なネットワークを形成することにより、多様な支援を得られる取り組みを開始することとし、これを「リエゾン活動」と称して積極的に展開してきた。そのために、当時の理工系教員と事務局を務めた職員がペアで地元を中心とした企業300社以上に足を運び、大学として企業に貢献できる提案活動を進めた。これにより、地元企業との多くのつながりが生まれ、共同研究、受託研究などが大きく伸びることとなり、各新聞の経済面、地域面で何度も取り上げられた。

この取り組みについて、教職協働の観点から重要なことは、次の3点である。第一は、教員と職員とがペアで企業訪問し、その結果を受けて共同研究が成立する過程で、契約事務、特許の管理、プレゼンテーションの準備など教員と職員とが協働することの必要性をお互いに実感したことである。産学連携は、全教員が一律に行うことのできるものではないが、教員が職員の役割の重要性を理解し、それを企業訪問を通じて実感として確認でき、また全学で共有できたことは、大きな成果であった。第二は、教員どうしの連携の構築である。同じ学部であっても学科が異なれば共同研究する機会もなかった教員が、産業界のニーズに応えることを通じて新たな研究テーマでの産学連携によって、実は学内連携（学学連携）をも生み出したのである。これを逆から見れば、企業と大学の結びつきについて、一人の学者としての教員個人と企業との関係であったものを、職員がそこに加わることによって、大学（という組織）と企業（という組織）の連携にまで発展させることができ、さらなる連携の可能性を上げた。元来職員業務は、教員の教育研究と異なり、組織（部や課）に所属して、組織としての目標に挑む、という性質を有しているが、その職員組織の特質によって研究の発展に寄与できることが明確になったことは、特筆すべき事柄である。第三に、その産学連携が学内の教育研究の活性化に寄与したことである。教員間の連携や新しい共同研究を引き出し、さらにそこに研究者を目指す大学院生が加わることで研究テーマにも拡がり生まれ、結果として産学連携が大学院教育にも寄与できるという効果を生んだ。

産学連携は、単に教育研究面での産業界との結びつきを強めただけではなく、職員の業務にもインパクトをもたらし、それが教職協働を強めた。このことにより、教員が果たすべき役割、職員が果たすべき役割が明確になり、どちらかという、元来教員の仕事として位置づけられたものを引き受けて支援する、という受身的な教職協働から、教員・職員それぞれが機能を発揮して教育研究を協働して担うという位置づけに変化した。職員のやりがいや内発性を基礎に、職員の教育研究政策への積極的関与の重要性と可能性を拓いたことにもなる。

#### (4) 立命館アジア太平洋大学 (APU) 開学に向けた教職協働

2000 年の APU 開学に際して、留学生確保に向けて大きな全学的取り組みを行った。これが所謂「海外行動」である。APU の留学生として獲得したい国・地域について、その国・地域の専門家教員と課長職以上の職員とがペア（あるいはチーム）を組み、APU に留学生を獲得する方策を検討し、現地に出向いてその折衝に当たるといふ壮大な計画であった。一部を除いて当時の課長職以上が全員ひとつの国・地域を担当し、国・地域ごとの異なる事情を踏まえて、担当となった教員と協議して当該国・地域を訪問し目標を達成する取り組みであった。

この取り組みを通して、教職協働の観点から明らかになったことは、3 点に集約できる。第一は、職員が大学の新しい課題について教員と対等の立場で責任を負うという経験をしたことである。APU 留学生の確保は、日常の教職員の業務とは直接的に関係せず、それとは別に新たに課せられた任務であった。この点では教員・職員ともに同じであって、それぞれのバックグラウンドを有していても、独自の方法を見出すために双方で知恵を出し合い行動することによって成果を獲得しなければならない。教員はその専門に近い国・地域に割り当てられていたが、それを除いては教員・職員それぞれが有する資源を生かしてこの取り組みに参画した。教員・職員それぞれの立場を理解して共通の新たな課題に取り組む経験となったということである。第二は、大学全体の戦略目標という、日常業務とは異なる次元の高い目標に教職員が向かうことによって、小さな違いや差にこだわることなく、双方がどうしたら最高のパフォーマンスを発揮できるかという点で協働して行動することができたことである。教員・職員が相互にその強みや弱みを理解する有意義な契機であったともいえる。第三は、職員は課長以上が参加したことにより、課長補佐以下の職員がその取り組みを意識するしないに関わらず近くで見ることになったということである。部次長や課長の姿勢は部下に大きく影響するものであり、職員組織全体の意識改革にも大きな刺激となった。

この取り組みは、産学連携の取り組みを経験したからこそできたことであるが、原点はほぼ同じ考え方にもとづくものである。より高い共通の目標を提示することによって、協働は大きく前進し高いパフォーマンスを獲得することが確認でき、大きな意義があるといえよう。

#### (5) 2000 年代の教職協働

立命館大学においては、教職協働の基盤は上記の通り 1980 年代から 2000 年前後までに大きく形成された。紹介した取り組み以外にも、課外活動の顧問や副部長を教員とともに職員が担うしくみの構築（1994 年発足）や、学部や国際部が主催する正課・正課外の海外研修やフィールドトリップへの教員と協働しての引率派遣などにも積極的に取り組んできた。また各学部教学改革の検討に際して、事務室職員を委員として検討チームに加える学部も生まれている。各職場において、教職協働は大きく広がっていると見るべきであろう。

さらに 2000 年以降では、社会貢献のひとつとして取り組んできた国際協力事業においても教職協働は進んでいる。独立行政法人国際協力機構（JICA）などが行う世界の大学への支援は、教育研究の内容、進め方だけでなく、日本で培った大学運営、人材育成などにも大きな期待が寄せられており、立命館大学でもいくつかの取り組み事例がある。これは裏を返せば、日本の大学は教育研究の質やカリキュラムの面だけでなく、大学マネジメントにおいても高い評価を得て

おり、職員の果たしている役割を可視化してそれを国際協力事業に生かすことができる。大学のなかで職員の担う役割が非常に重要であることを表しているともいえる。グローバル化が進展するなかで、こうした取り組みを拡大していくことは、教職協働のいっそうの強化にも寄与するであろう。

## 5. 教職協働の質転換

### (1) 教職協働をいかに進めるか

立命館大学を事例に教職協働がどのように発展してきたかを、事例を挙げて現状を俯瞰した。これらの取り組みをいっそう強化、前進させることは、何よりも大学としての目標達成にとって意義がある。時代背景が厳しい環境になればなるほど、教職協働の積み重ねは重要度を増していくことは間違いない。

しかし、本学における教職協働の歴史を見ればその多くは新しい分野、これまで手をつけられておらず、取り組めていなかった分野で大きく寄与している。つまり、現行業務の見直し、圧縮、整理の観点から現行業務に取って代わったものではない。

また元来教員の業務であったものを教育研究の高度化を妨げない、あるいは発展させる観点から取り組んできた支援型ともいえる教職協働についても、結果的に教員が教育研究活動に専念できる条件整備であることから、職員業務としては増加要因になっているという事実は否めない。

さらに、教職協働のこれまでの経験から、それをいっそう高度化させようとするれば、職員の当該分野におけるスキルアップと力量向上は不可欠である。専門性が必要となり、定型的事務処理業務は他の職員（有期雇用職員等が担う場合が多い）に委ねることになり、結果として業務量はトータルに見て増大していることが多い。

今日の大学をめぐる環境は、戦後日本の教育体制が体験したことがない、大きな曲がり角に来ている。右肩上がりの社会モデルから、持続可能な社会モデルへと展開するなかで、大学も同様の環境もしくはそれ以上に難しい環境にある。18歳人口の漸減と進学率上昇の低減、父母の経済負担の限界性、心の面で多様な問題を抱える学生の増加に伴う対応策の必要性、教育研究設備等の更新やアメニティなど学ぶ環境充実の重要性など、どれをとっても、大学にとって負担増となる要素ばかりである。負担が拡大し業務が増加するなかで、人的資源や財政は現行の範囲内（もしくはそれを圧縮して）でやらざるをえない状況にあることを認識しなければならない。この環境で従来型の教職協働を進めると、たちまち業務増にもなりかねないということに留意する必要がある。

こうした時代に対応していくためには、次の三点が重要な要素となる。第一は、職員固有の役割の発揮として「経営」を意識することである。私立大学はもちろんのこと、国公立大学を含めすべての学校法人は経営体であり、経営が成立していなければならない。このことは教員に要請してもストレートに受け止められることが難しく、職員がその意識を徹底し、教職協働の過程に「経営という物差し」を持ち込んで、取り組みに参画していくことが重要となっている。第二は、教育研究の質向上に職員の立場から明確な意思表示をすることである。教員と職員は元来、採用された経緯も異なり、教員は研究業績などが基本であるが、職員は大学・学校法人という組織へ

の就職である。その違いを前提に建学の精神や教育研究の理念、ビジョンやミッションなど共通の目標を実現していくためには、それぞれの役割に徹することが重要である。どういう大学像を描き、どういう大学運営、経営を目指すのかという観点では、教員を超える政策を提示する責務が職員にはある。第三は、教員・職員の前提である大学構成員としての原点に回帰することである。「学生目線」「学習者中心」という視点で、あらためて教員・職員がともにこれまでの取り組みを総括し再構築することが必要であろう。

## (2) 教職協働の一層の高度化

大学の営みは、これまで見てきたように歴史的な積み重ね、深い議論のうえに今日の姿がある。そして教職員の努力の積み重ねのなかで、新しい大学の成長した姿を展望することができる。これはこれまでの組織の延長線上の一層の成長を目指すものであり、ここではこれを「成長モデル」<sup>1)</sup>と呼ぶ。この「成長モデル」は、右肩上がり時代の背景のもと、先行する大学にキャッチアップする環境下においては順当で効果的な取り組みである。

しかしいま大学が置かれているのは、そうした時代状況下ではなく、きわめて厳しい環境にある。その点ではこれまでの大学運営・経営の仕方、すなわち歴史的に積み重ねてきた教職協働の歴史からは見出すことができない、新たなモデルの模索が必要になっているのではないだろうか。すなわち、これまでの取り組みとの連続性にとらわれない非連続の発展が求められるのである。ここではこれを「発展モデル」と呼ぶ。

教育の質向上から質転換へという、昨今の政府や文部科学省の高等教育政策は、いまや「成長モデル」では対応できない課題に、各大学の責任で挑戦するように求めており、まさに「発展モデル」の構築が必要とされている。

日本の高等教育は戦後大きく転換したが、現在大学がおかれている状況は、それに次ぐ、あるいはそれをも凌駕する大きな転換期を迎えていると見なければならぬ。上記に述べた「成長モデル」という大学の運営・経営に大切な着実な積み重ねを重要視しながらも、それだけに縛られることなく、大胆に発想を変えて、教職協働の一層の高度化を目指し、それが大学改革に結実するよう、準備を開始しなければならないのである。

## 6. 教職協働の展望

それでは教職協働は、この先どのように展開することが求められるのであろうか。そもそも教職協働は本質的に学生の学びや成長、大学の発展に寄与するものであることはいままでもない。時代の要請と社会の環境変化にふさわしい機能を果たすことができれば、引き続き大学改革の大きなエンジンとなることができる。

現在までの教職協働を再度振り返ってみたとき、どこに弱みがあるのか。本来取り組むべきであるにも関わらず取り組めていない分野があるのだろうか。あるいは、教職協働の取り組みに二の足を踏んだり避けたりして、それが今日求められる大学改革の足かせにはなっていないだろうか。そういう視点で教職協働を見直し、将来に向けた展望を検討する。

## (1) 教育研究の充実と教職協働

これまでの教職協働について、様々な領域の取り組みを振り返ると、まずもっとも進行している領域は研究支援分野である。研究会の庶務的業務、研究会報等の編集や資料整理など、最も取り組みやすい分野であったといえよう。また入試、就職、学生生活支援などの面においても、数多くの教職協働事例がある。これらは、教育そのものを支える外延的要素として説明してきたものであり、職員の業務として概ね確立しているが、それぞれの領域の部長（執行責任者）は教員役職者が就任し、全体の統括を行っていることが多い。しかしその内実は、教員しかできない分野を除けばほとんどの業務を学部等の担当役職の教員とともに職員（職員組織）が主導で進めている。また教育の分野においては、教授会での審議・決定のもとで、そのシステム、履修登録、時間割編成、成績管理、学籍管理などその多くの業務を職員が担っている。もちろん、カリキュラム編成や教員任用、単位の授与あるいは入試の作問等に関しては、教員が専ら取り組む業務であり、これらは各学部等で定めるアドミッションポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーに基づいて教授会で判断されるものである。

ところで、これまで職員が関与し貢献してこなかった、すなわち全面的に教員が担ってきた業務のなかには、教職協働の対象とする課題は本当にないだろうか。これまでの教員・職員の役割とその分担を前提にした現行の延長線上の「成長モデル」ではなく、連続性にとらわれない「発展モデル」で考えるという視点にたつて、新たな形で教育研究の高度化、充実に寄与するために、一層の職員の関わりはありうるのか、教職協働は成立しないのかについて、考察を試みることにしたい。ただし筆者は教学領域での業務経験がないため、新たな大学改革につながると考える2つの分野・課題にしぼって、新たな教職協働の可能性について検討を試みる。

## (2) カリキュラムと教職協働

第一はカリキュラムと職員の関わりである。カリキュラムとは元来ラテン語に由来し、走るコースや走路を意味し、「教育課程。学校教育の内容・計画を発達段階や学習目的に応じて配列したもの」（『広辞苑 第五版』岩波書店）と定義づけられている。これは教育課程の根幹を成し、教授会で決定する重要事項のひとつである。カリキュラム編成の重要な視点は、学問分野の動向やそれを踏まえた教授すべき内容に加えて、学生がその意図・内容をどれだけ理解し修得できるかであろう。つまり、カリキュラムは学問分野の視点と学生の視点とによって編成されるものである。そもそもカリキュラムとして配置される科目や科目群は、ディプロマポリシーを達成するための要素であり、その科目が開設されることによってカリキュラム目標がどれだけ達成できるのかという視点から考察することがきわめて重要である。このように考えると、カリキュラム改革を検討するために必要な視点は、①学問動向と専門的意味、②受講する学生への相応性、③カリキュラム目標の達成の三点に整理され、これらがバランスよく反映されることであると解することができる。

では、カリキュラム改革の課題に職員はどのようにコミットすることができるのであろうか。確かに学問動向や専門的意味は、その分野の教育研究に直接的に携わるなど造詣の深い教員以外に判断することはできないものであり、職員がコミットすることは一般的には困難である。一方、受講する学生への相応性に関しては二側面があり、教員側から見たときの相応性については専門

の意味と同様、職員としてコミットすることは困難であるが、学生側から見た時の相応性に関しては、アンケート、学生面談などを通して調査・分析したことを反映することが必要であり、すでに職員はこの業務に携わっている。IR (Institutional Research) の取り組みもこれと大きく関連しており、入学から卒業までの学生のキャリア設計と学びの満足度をデータで検証し、フィードバックすることを通じて、カリキュラムの改革や充実に貢献できる。さらにカリキュラム目標の達成については、ひとつひとつの授業がカリキュラム全体のなかでどのような期待と位置づけが与えられているかという俯瞰的な視点から検証することが重要である。この点、教員はそれぞれ専門分野をもち、担当する授業が定められている当事者であることから、俯瞰的な視点で教員が相互にこの確認をシェアすることは、ある意味で宿命的に困難である。つまりカリキュラム全体を俯瞰して、適切なカリキュラムに改革・充実させていくためには、カリキュラム目標、その前提となるディプロマポリシーを深く理解していることを前提として、職員がその担い手となることは可能ではないだろうか。もちろん、この業務を専門職員が担うという考え方もあろう。少なくとも、異なる専門領域を担う教員どうしが、教授会組織のなかでお互いにその検証を行うことは、他の学問分野の否定、科目価値の低減と捉えられることを恐れたり、俯瞰的あるいは客観的に科目の評価をする際に当該教員の専門性に引き摺られたりすることが懸念される。真にカリキュラム目標に応える科目設定となっているかについての検証機能を果たすことに対して、教員とは異なる立脚点に立ち、職員としてコミットする余地があるのではないか。たとえば、カリキュラムのマッピングシートを作成し、それぞれの科目の位置づけのみではなく、カリキュラム全体の目標との関係でどのように説明できるかを示すなど、可能な限り客観化・可視化していくツールを開発すれば、職員が十分担いうるのではないだろうか<sup>2)</sup>。またこのコミットによってなかなか取り組みにくかった、科目精選やカリキュラムの見直しを図ることができれば、前述したこれまでの発想とは異なる「発展モデル」のカリキュラム改革を可能にする。大学をめぐる厳しい環境のなかにあっても、これまで十分に組み立ててこなかった課題についても聖域とせず、職員が関わることにより、的確なカリキュラムにしていく取り組みができれば、未来の大学に新たな展望を拓くことになる。

今回はカリキュラム改革を例にとり説明したが、これまで教員で完結すべきこととしてきたことを要素分解して、客観化・可視化することにより、新たな視点を取り入れた改革ができるという可能性を示唆した。これからの職員組織は、教員組織のみでは改革できなかった課題についても、職員が持ちうるミクロの視点（日常的に細かなデータをとり分析をして実態を理解している）とマクロの視点（ディプロマポリシーを各科目の論理に拘らず俯瞰的に見る）とを生かして、教育研究の深部にまで関わった改革に寄与することができるのではないか。ここに教職協働の新たな可能性があり、こうした取り組みが、合理性や効率性を厳しく求められる時代状況を打開することにもつながると考える。

### (3) グローバル化への展開と教職協働

グローバル化が叫ばれるなか、各大学においても様々な取り組みが行われている。たとえば早稲田大学は2013年度からクォーター制を導入している。これは必ずしもいわゆる秋入学制度の課題として進められたものではなく、グローバル化への対応が主な目的であると説明されている

る<sup>3)</sup>。より具体的には、グローバル化課題を進めるためには、多くの留学生を受け入れ、多くの留学希望者を柔軟に送り出せる仕組みが不可欠であり、特に海外で多く設定されているサマーセッション（6月から8月）の受講は海外留学経験を飛躍的に向上させるために不可欠であるが、日本の通年制、セメスター制度のもとでは授業や定期試験との関係でこのサマーセッションを受講できないという問題がある。また諸外国の大学教員の多くは9月から翌年5月を単位にペイを受け取る仕組みになっており、6月から8月はどこで教育研究活動を行っても差し支えないのが通例といわれている。早稲田大学は学生が海外のサマーセッション参加の条件を保証し、合わせて有力な外国大学の教員を短期に招聘できるしくみとして、クォーター制度を導入したとされている。

この考え方の根底には、教員の授業のやりやすさ、学問的性質の視点からではなく、学生をグローバルに育てたいという教育上の上位目標の視点から制度変更を試みられたものと見ることができる。早稲田大学において今回の提案が教職協働で提案されたものかどうかは不明であるが、少なくともグローバル化という大学教育そのものの目的のひとつをブレイクダウンしたものであり、職員や職員組織からも十分提案できるものである。しかし、これをカリキュラム編成の課題としてとらえると、教員の専決課題であるとの整理になる。そうではなく、社会のニーズに応じていくためには同じ課題に対して全く異なる角度から切り込んでいくことも十分可能であることをこの事例は示している。同時に粘り強くその実現に向けて学内合意をつくり、関係する諸問題を丁寧に解決していくことも、職員の使命である。またこのように学生の学びや成長に関わる根本課題に、教職協働で様々な調査・分析を行うことによってそのアイデアは生まれてくるものであり、いくつかの現実的問題や課題を突破する知恵も同時に生成されるのではないだろうか。これも「発展モデル」の教職協働によって、大学改革のエンジンとなりうるものの事例である。

## おわりに

教職協働の到達点を大切にしながら、その将来展望について考察を試みた。これらは教授会批判や大学の自治否定とは全く次元の異なるものである。大学の自治や学問の自由は保証されるべきものであり、自由闊達な研究があつてこそ、社会に有為な人材を育成する教育が展開できる。またその根底には、教員・職員の相互の信頼関係が不可欠である。これは教職協働が大学改革のエンジンとなるための前提条件である。

この先10年、20年のスパンで大学の将来像を考えた場合、現在の延長線上の取り組みから、新しい大学の姿を描ききることは困難である。少なくとも早晩、困難や機能不全に陥ることは避けられない。だとすれば、大学にとってきわめて厳しい時代を乗り越え、社会のニーズや期待に応え続けていくためには、これまでの取り組みに加えて、新たな発想のもと、大学改革を模索するより道はないのである。

教職協働は、職員にとって大きな希望と働きがいを与えてくれた。同時に多くの大学改革を達成する上でも、大きく寄与したといえる。職員にはもっと大学を充実させたい、学生を支援したい、教育研究の質を高めたいという内発的要求在存在している。これを大切にして、これまで教職協働が可能であるとされてこなかった分野も聖域とせず、大胆に挑戦していくことこそ、大学

発展の道であり、教職協働が大学改革のエンジンとして機能することでもあると考える。

職員が新たな教職協働を担うためには、それにふさわしい力量の涵養が必要であり、場合によっては職員の専門性を高めるための人事制度や専門職導入なども検討課題となろう。しかし、その前提として、職員ひとりひとりが自律性を高め、組織で仕事を進める姿勢を持って取り組んでいくことが、今日の大学で働く職員の責務であると筆者自身も自覚して、稿を終えたい。

(以上)

## 注

- 1) 「成長モデル」と「発展モデル」の整理は、「イノベーションか、インプラメントか～発展と成長に関わる概念の整理～」（妹尾堅一郎著、2007.10.27、研究・技術計画学会年次学術大会講演要旨集）に示されたものを、筆者が大学に引き付けて使用したものである。「技術力で勝る日本が、なぜ事業で負けるのか」（妹尾堅一郎著、2009年、ダイヤモンド社）にも記されている。妹尾堅一郎氏は、日本私立大学連盟主催の研修事業のひとつである「創発思考プログラム」（2009～2013年）の講師として、大学における「成長」と「発展」との違いについて説明され、筆者はそれを聴講して、参考にしてている。
- 2) カリキュラム改革への職員の参画や、マッピングシートの活用に関しては、日本私立看護系大学協会主催の講演会（2013年3月17日、東京（飯田橋）レインボービル・家の光会館）「学士教育の一貫性とそれを実効するための管理者および教員の役割」で、名城大学・池田輝政氏が講演されている。筆者は直接聴講していないが、2013年11月15日に西部地区金曜会講演「今日求められる教学改革の方向性と職員の役割」（講師：池田輝政氏）でその内容を紹介されたものを聴講し、参考にしてている。氏はカリキュラム改革が、大学改革の中心であることを説き、そこでの職員の役割の重要性を強調している。同種の内容は、大学教育学会第33回大会（2011年6月4～5日、桜美林大学）においても、池田氏が「学士課程のカリキュラム設計における教職協働」というテーマで、ラウンドテーブルにおいて報告されており、筆者は出席していないが、関連文献の記述を踏まえて、本稿の参考にしてている。
- 3) 早稲田大学のクォーター制に関しては、各紙が報じている（たとえば、日本経済新聞2012.3.1「早大、13年から4学期制 留学促進へ独自路線」）。その狙いは、「秋入学と国際化の実現にはクォーター制の導入が必須」（早稲田大学理事（教務部門総括）・田中愛治氏のインタビュー、「学研・進学情報」、2012年8月号）に詳しい説明がある。また、2013年11月16日に開催された日本私立大学連盟主催「私立大学フォーラム」（京都産業大学壬生校地「むすびわざ館」）では、「多様化する時代を乗りきるための私立大学から提案」とする「意見発表」のなかで、田中氏が「4学期制（Quarter制）を活用するグローバル教育の推進—早稲田大学の4学期制とGlobal Education Centerの事例—」において報告されており、筆者はこれを聴講して参考とした。

## 参考文献

- IDE 大学協会「特集 プロとしての大学職員」『IDE（現代の高等教育）』Vol.523、2010年8-9月号、2010年、4-57頁。
- IDE 大学協会「特集 これからの大学職員」『IDE（現代の高等教育）』Vol.499、2008年4月号、2008年、4-69頁。
- IDE 大学協会「特集 SD／大学職員の能力開発」『IDE（現代の高等教育）』Vol.469、2005年4月号、2005年、4-64頁。
- 伊藤昇「業務会議の創設—職員像の深化と到達点—」立命館学園広報誌 UNITAS「百年史編纂室だより」

## 教職協働の成立・展開・展望

第 357 号、2003 年 7 月。

立命館百年史編纂委員会編『立命館百年史 通史二』2006 年 3 月「職員の位置づけと『新しい教職員像』」1099-1116 頁。

佐々木一也「カリキュラム・マネジメントにおける教職協働」『大学教育学会誌』第 34 巻第 2 号、2012 年。  
大学基準協会『大学職員論叢』第 1 号、2013 年。

羽田貴史「高等教育研究と大学職員論の課題」『高等教育研究』第 13 集、2010 年、23-41 頁。

広島大学高等教育研究開発センター「これからの大学経営～誰がどのような役割を担うのか～」『高等教育研究叢書 118』、2012 年。

広島大学高等教育研究開発センター「教職協働時代の大学経営人材養成方策に関する研究」『高等教育研究叢書 123』、2013 年。

山本眞一「大学改革と教職協働—教員はこれにどう関わるべきか—」『関西学院大学高等教育研究』第 2 号、2012 年。

## Establishment, Development and Prospects of Collaboration between Academic and Non-academic Staff at Ritsumeikan University:

For the Purpose of Promoting University Reform

NISHIKAWA Yukio (Managing Director, Division of Human Resources, Ritsumeikan University)



## 論文

# 学生自らの学習改善への貢献からとらえなおした 学習成果測定結果の活用

— 学生個人へのフィードバックの試み —

石 本 雄 真・真 田 樹 義  
小 沢 道 紀・小 野 勝 大  
辰 野 有・川那部 隆 司  
鳥 居 朋 子

### 要 旨

本研究では、学習成果測定で得られたデータのフィードバックを学生自らの学習改善といった観点からとらえなおし、データを学生個人に返却するという新たなフィードバックプロセスを構築した上で、構築されたフィードバックプロセスがどのような効果を持つのかについて聞き取り調査の結果を踏まえて検討を行ったものである。本取組の結果、学習成果測定で得られたデータが学生自らの学習改善に結びつく可能性が高まったと考えられた。また聞き取り調査の結果からは、学習成果測定で得られたデータの活用範囲の拡がりがみられた。一方で、学習成果測定で得られたデータを学生自らの学習改善に活かすためには、いくつかの課題も残されていることが明らかになった。

### キーワード

学習成果測定、「学びの実態調査」、「学びのあしあと」、IR

## 1. 問題・目的

近年、大学教育での質保障に資するため、学習成果測定が日本において広く開発・実施されるようになった。そのような学習成果測定は国際的に実施されているものや全国的に実施されているものがある一方で、IR (Institutional Research) のひとつとして、個別大学の、さらには個別学部の実態やニーズに応じたものも、開発・実施されるようになりつつある。

IRの文脈で行われる学習成果測定の結果については、内部質保証に資するため大学および学部の計画立案、政策決定、意思決定に用いられる。このため、学習成果測定で得られたデータの分析およびフィードバックが非常に重要であるといえ、これまでもさまざまな方法でフィードバックが行われている。多くの場合、教学改善に活かされることを期待し、データの集計、分析を行った上で教職員に対してフィードバックが行われる。一方学習成果測定で得られたデータは、

学生にとっては現在の学習の到達点を示すものであり、複数回のデータであれば学習の軌跡を示すものでもあるため、主体的に学生自らが学習改善を行う上でも非常に重要であるといえる。しかしながら、学生自らの学習改善を目的とした学習成果測定結果のフィードバックは、日本国内ではほとんどみられない。

それでは、学生自らの学習改善<sup>1)</sup>といった観点から考えた場合、現在広く行われているフィードバックではどのような点が問題となるのであろうか。この点について、立命館大学における学習成果測定「学びの実態調査」のフィードバックプロセスから見た場合、いくつかの問題点が浮かび上がる。

「学びの実態調査」で得られたデータのフィードバックについては、主に学部教職員に対して行われるフィードバックと広く大学関係者に対して行われるフィードバックに分けられる（図1）。

学部の教職員に対して行われるフィードバックについては、いくつかの階層にわけて行われている（Kawai, Torii, Kawanabe, & Ishimoto, 2013）。第一段階として、速報的な意味合いをもつ単純集計のフィードバックが行われ、第二段階として基本的なフォーマットに従った形での分析結果のフィードバックが行われる。さらに学部からの要望に応じて追加分析のフィードバックが行われる。これらのフィードバックはすべて学部の教職員に対して行われる。学部の教職員はこれらのフィードバックで得た情報をもとに教学改善を行い、結果的に学生の学習改善へ還元される。

広く大学関係者に対して行われるフィードバックについては、定期的な発行物の形で行われている。多くの場合特定学部のデータだけではなく複数学部のデータをまとめた形での分析結果が掲載され、全体の傾向や理系、文系ごとの傾向、キャンパスごとの傾向等が示される。発行物を

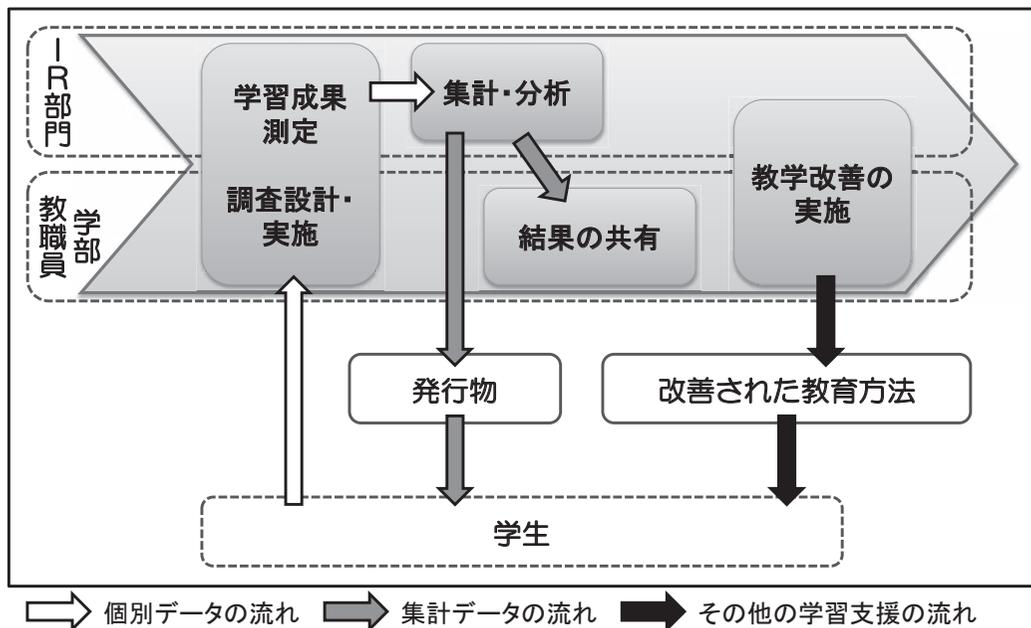


図1 学習成果測定におけるデータの流れ

見た学生は、全体の傾向や所属キャンパスの傾向を知ることで自らの学習改善に結び付けるきっかけを得ることが期待される。

このように複数のルートでフィードバックが行われているものの、現状のフィードバックプロセスについては学生自らの学習改善といった観点から考えた場合には、複数の問題点が考えられる。

#### 1) 学生の立場から学部へのフィードバックを見て

学部の教職員に対するフィードバックでは、教学改善を経て学生の学習改善へと活かされるため、学生の回答が学習改善に活かされるまでに長い時間を要することが多い。場合によっては、回答は回答者の学習改善には直接的にはつながらず、以降の学年の学習改善へと活かされることもある。またこれらは、教学改善の方法によっては学生自らの学習改善へとつながる可能性も考えられるが、多くの場合教職員が学生を促す形での学習改善を目指すものである。

#### 2) 学生の立場から全体へのフィードバックを見て

広く大学関係者に対して行われるフィードバックについては、上述したように複数学部をまとめた形での分析結果が示されることが多い。このため、示された結果を学生が自分の問題として意識することが難しい。また、平均とは大きく離れた値を示している学生にとっては、示された結果が必ずしも自分にあてはまるものとならない場合がある。これらのことから、全体へのフィードバックは学生自らの学習改善にはつながりにくいと考えられる。

#### 3) 教職員の立場から学部へのフィードバックを見て

学部の教職員に対してのフィードバックでは、学部全体の傾向や学部内での属性別の傾向が示されるため、教学改善に対しては重要な資料となり得る。一方で、個別の学生の結果は示されないため、学生個々人の指導に活かし学生自らの学習改善を促すことは困難である。教員にとっては「学びの実態調査」で得られた個別学生のデータがあるにもかかわらず、個々人の指導に活かすことができないというもどかしさを感じることもあるであろう。

#### 4) 教職員の立場から全体へのフィードバックを見て

全体へのフィードバックでは複数学部をまとめた形での分析結果が示されることが多いため、大学全体の傾向やキャンパスごとの傾向を知る上では有用であるものの、必ずしも当該学部の状況を知ることができるわけではない。この場合、学生と同様当事者意識をもって結果を活用することが難しい場合がある。

以上のように、現在のフィードバックのあり方は学生自らの学習改善といった観点から考えるといくつかの不十分な点があるといえる。これらの問題は、大きく現在のフィードバックの2つの特徴が原因であると考えられる。まず1点目として、直接学生に対して行われるフィードバックのルートがないことである。2点目として、フィードバックにおいて集計データのみを扱っていることである。

1 点目に関して、直接学生に対して行われるフィードバックがないことで、学生が「学びの実態調査」に回答してから学生に教学改善の影響が及ぶまでの時間が長くなっているといえる。このため、教学改善の結果、学生自らの学習改善を促す対策が行われたとしても、学生の持つ課題への対策としてはタイミングを逸する可能性があるといえよう。また、間接的に学生へ影響が及ぶため、学生にとっては自らの回答が学習の改善につながっているという感覚を得にくいことや、学習改善の動機づけにつながりにくいといった問題点もあるといえる。

2 点目に関して、集計データのフィードバックでは当事者意識を持つことが難しいということがいえる。学生にとっては、集計データは自分以外の誰かのものであるという感覚になりがちである。また、教員にとっても具体的な学生の姿と結びつきにくいという問題点があるといえ、さらには個別の学生指導に活かすことが難しいという問題点もあげられよう。

以上の問題は、立命館大学における「学びの実態調査」に限らず、広く学習成果測定のプロセスが共有する問題点であると考えられる。これらの問題点に対応し、学習成果測定の結果を学生自らの学習改善に結びつけるためには、現在のフィードバックに併せて学生に対して直接、個別のデータを返却することが必要であるといえよう。実際に保育実習における他者評価と自己評価をレーダーチャートで示し個別指導を行っている事例（中島ら、2012）では、自らの評価が個別に可視化されることによって学生が気づきを得ることが示されており、個別データのフィードバックは学生の学習を支援する上で有効であることが予想される。また、学習成果測定は学生に一定の負担を課すものでもあり、その調査によって得られたデータを学生に還元することは調査に協力した学生への説明責任を果たす上でも有効であるだけでなく、以降の調査に対する協力姿勢を醸成する上でも有効であると考えられる。

以上のことから、本研究では学習成果測定「学びの実態調査」で得られた個人のデータを学生へ直接返却するシステムを IR プロジェクトと学部との連携によって構築し、その経緯と意義について報告する。また、このように、得られたデータを大学や学部の意思決定等に用いるだけでなく、学生自らの学習改善を促すために利用するという試みの効果について検証を行う。

## 2. フィードバックに関するデータの概要

### 1) 対象者

フィードバックの対象となったのは、2010 年に開設された立命館大学スポーツ健康科学部の 1 期生として在籍する 3 回生 230 名であった。立命館大学スポーツ健康科学部は 1 学年 220 名前後であり、全体として 900 名程度の比較的小規模の学部であり、教員と学生との距離が近いことが特徴として挙げられる。

### 2) 返却対象としたデータ

#### (1) 正課での成長感

2011 年および 2012 年に実施された「学びの実態調査」で得られたデータのうち、学生の正課での成長感を測定したものの、10 因子、34 項目。

対象となったスポーツ健康科学部での「学びの実態調査」への回答率は 2011 年に 84.3%、

2012年に91.7%であった。最大2年分のデータを用いた。「学びの実態調査」では、回答の際、学籍番号の記入を求めており、個人の特定期および他のデータとの接続が可能であった。

## (2) GPA

1回生前後期、2回生前後期、3回生前期時点（計5時点）での累積GPAを用いた。上記の通り「学びの実態調査」については回答率が100%ではないため、いずれかの年のデータが欠損している者や全くデータの存在しない学生もいる。「学びの実態調査」のデータのみを返却対象とした場合このような学生には何も返却できないことになるため、GPAについても記載することで学習の振り返りを促すことを目指した。

## 3. フィードバックを実施するに至った他の要因

上述のように、学習成果測定の結果を学生へ直接返却する試みについては、学生自らの学習改善につながることを目的とするものであるが、加えて学部や大学のもつ個別の事情も今回の試みを行う要因として寄与している。

### 1) 対象となった学部の要因

対象となった立命館大学スポーツ健康科学部では学生自身が記入を行うキャリアチャートを用いた全学生対象の個別指導を行っていた。そこでは、これまでの学習の振り返りや今後の学習のあり方、進路等について扱われていた。しかしながら、担当の教員はより客観的に学生の現状を示す資料の必要性を認識しており、学生調査を担当するIRプロジェクトに対し、何らかの資料提供についての要望が出された。

### 2) 立命館大学における学生調査開発の経緯に関わる要因

学生調査の開発のプロセスにおいて、IRプロジェクトでは「どのような情報があれば学習の促進に役立てることができるのか」等について学生からの聞き取りを行っている。立命館大学における学生調査では基本的に学生の学籍番号の記入を前提としているが、聞き取りの際に学生側から「将来的に個人々人への情報のフィードバックがあるのであれば学籍番号の記入を行ってもよい」との意見が示されていた。

## 4. フィードバック方法

### 1) フィードバック資料の様式決定過程

IRプロジェクトにおいて、正課での成長感およびGPAの提示形式（グラフの形式など）について複数の案を作成し、仮のデータを用いてサンプルのシートを作成した。予備調査としてそれらを複数の学生に提示し、好感度および理解のしやすさについて回答を求めた。

また、学部担当教員からは実際にフィードバックの対象となる学生をよく知る立場としての意見が出された。具体的には、グラフの見方の解説を追加すること、キャリアチャートとのつながりを可視化するために自由記述欄を設けること、成長感の各指標について説明を追加すること等

の意見が出され、予備調査の結果と合わせて提示形式の最適化を行った（図2）。

## 2) フィードバック資料の様式

フィードバック資料は一覧性を重視し、A4判用紙1枚両面刷りとした。その中に正課での成長感、GPAのそれぞれのデータを掲載した。また上記の過程を踏まえ、各個人がこれまでの学習や正課外での活動を振り返るための自由記述欄を設けた。フィードバック資料については「学びのあしあと」と称することとした（図3）。

## 3) データ提示形式

予備調査の結果を踏まえ、正課での成長感のデータについてはレーダーチャート形式で提示することとした。各下位尺度の得点が頂点となるレーダーチャート形式で提示し、1つのレーダーチャートの中に最大2年分の線を示した（図4）。なお、視認性を考慮し、下位尺度5つずつのレーダーチャートとした。GPAについては折れ線グラフを用いて推移を示すとともに学部平均についても示し、相対的な自分の位置がわかるようにした。GPAについては具体的な数値も示した（図5）。

## 4) 返却方法

教員ごとに差異はあるが、基本的には教員が担当ゼミ内で個別に返却し、一部の教員はコメントを付した上で返却を行った。

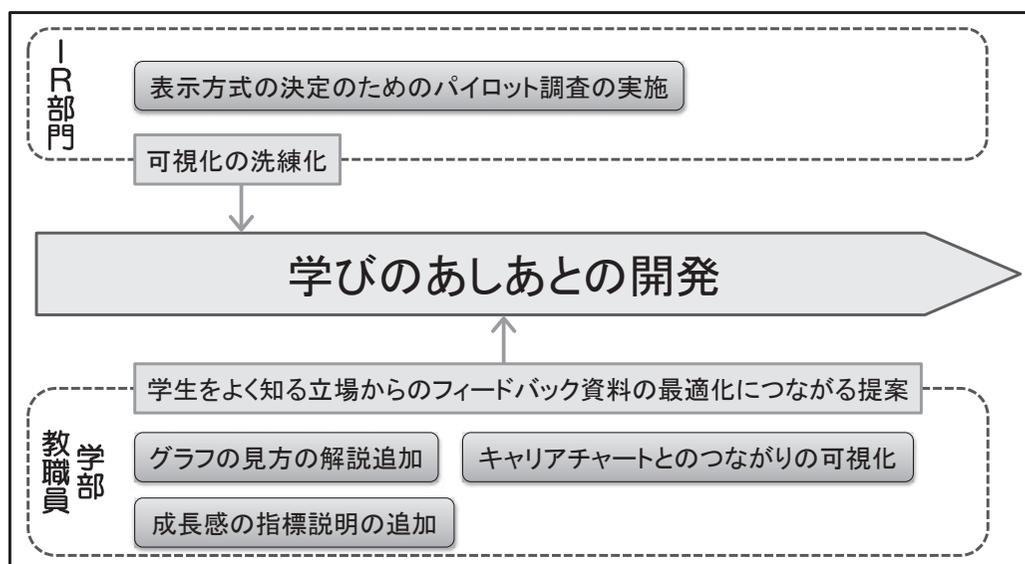


図2 「学びのあしあと」開発に関する連携のあり方

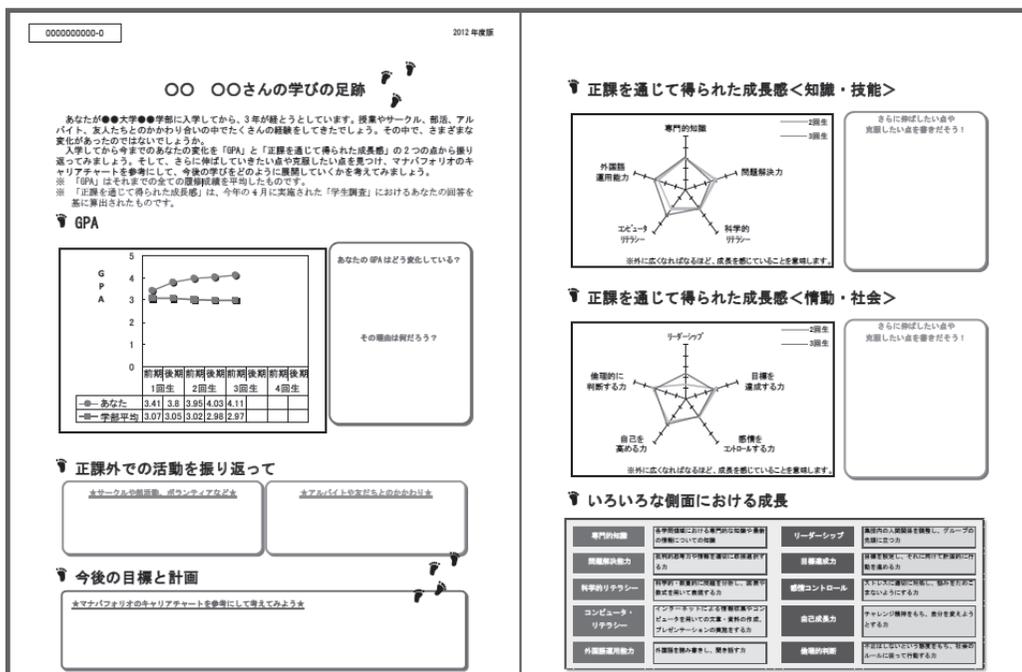


図3 「学びのあしあと」

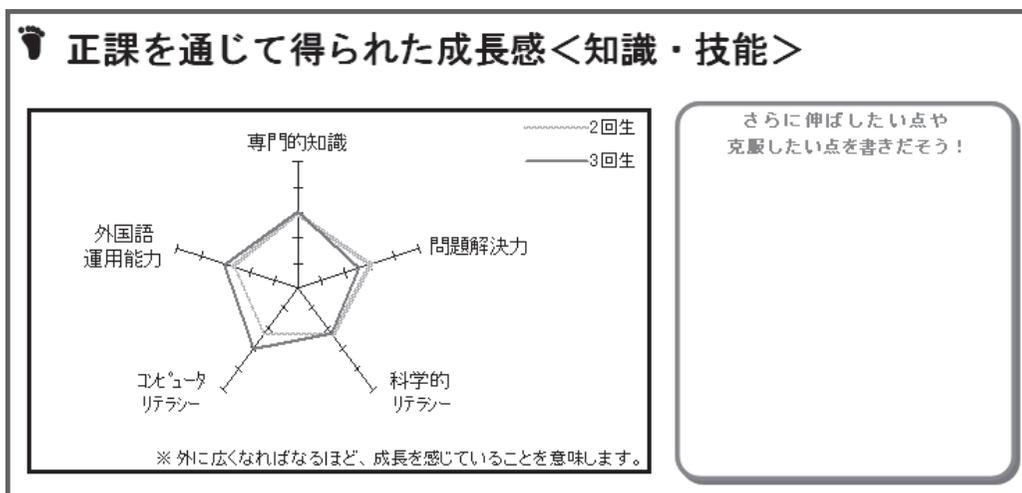


図4 「学びのあしあと」における成長感の提示形式

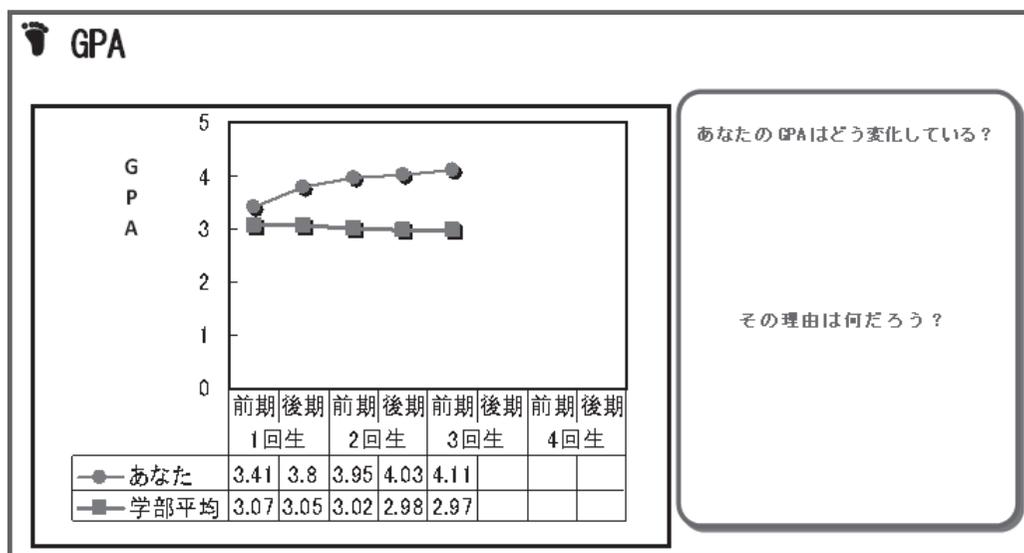


図5 「学びのあしあと」における GPA の提示形式

## 5. 学生および教員の受け止めに関する調査方法

教員および学生が「学びのあしあと」についてどのように受け止めたかを知るため、聞き取り調査を行った。

### 1) 調査対象者

聞き取り調査の対象となったのは学生 14 名、教員 2 名であった。学生は教員 2 名の演習（ゼミ）を受講している者を対象とした。

### 2) 調査時期

2013 年 4～5 月

### 3) 調査方法

教員に対しては 2 名同時に聞き取り調査を行った。学生は受講している演習ごと 10 名弱のグループで聞き取り調査を行った。調査者は 1 名または 2 名で実施した。あらかじめ用意した質問内容に沿って質問をし、回答内容によってはより詳細な回答を求める質問を行った。聞き取り調査の内容は、対象者に許可を得た上で録音を行った。また、フィードバックの実施から聞き取り調査まで数か月の時間が経過していたことから、あらかじめ対象者の「学びの実態調査」を用意し、聞き取り調査の前に配布した。

## 6. 教員および学生の受け止めに関する調査結果

### 1) 学生に対する聞き取り調査の結果

#### (1) 「学びのあしあと」を受け取ったときの印象について

「学びのあしあと」を受け取ったときの印象について尋ねたところ、受け取ったことを覚えていないとの回答が多く示された。調査者は聞き取りの前に「学びのあしあと」に関する聞き取りであることについて説明を行ったが、それが何を指すのかがわからないといった様子の学生も多く、あらためて配布された「学びのあしあと」を見てようやく符合する様子を見せた。

#### (2) 振り返りにつながったかどうかについて

「学びのあしあと」によるフィードバックが自らの学習の振り返りにつながったかどうかについて尋ねたところ、一時的には振り返るが、その振り返りが学習改善の行動につながらないといった意見が示された。また、回答からの時間が経過しているため、現時点での課題としてとらえることが難しいとの意見も示された。結果だけではなく、「こうした方がよい」といったような行動の指針があれば学習改善の行動につながったかもしれないとの意見も示された。

#### (3) レーダーチャートで示された成長感について

レーダーチャートで示された成長感を見た印象や考えたことについて尋ねたところ、示された成長感は正課における成長感だけを示しているの、あまり強く感じることはないとの意見が示された。正課よりも正課外の活動において成長したと感じているとの意見であった。

またレーダーチャートで示された成長感については、自分で回答した結果であり客観的な点数等ではないのでその点数を信用してよいのかどうか疑問があるとの意見も示された。一方、2年間の成長感の変化をみて、成長感の得点が減少していた学生は「去年はあまり授業に出でなかったので成長していないと感じた」との印象をもったことを示しており、実感が点数に反映されていると考える学生もいるようであった。

#### (4) 就職活動との関連性について

就職活動に「学びのあしあと」でのフィードバック結果が活用できるかどうかについて尋ねたところ、レーダーチャートが示している強みの部分については自己アピールに良いとの意見が示された。また、就職活動中に行う自己分析と比較することができるとの意見も示された。

一方で、この観点においても、提示されている成長感は自己評価であるため、あまり参考にすることができないとの意見が示された。提示されている成長感について、指導教員からのコメントがあれば参考にするとといった意見も複数示された。

#### (5) 「学びのあしあと」の様式上の改善点について

現行の「学びのあしあと」の様式について改善するべき点があるとすればどのような点があるかについて尋ねたところ、様式としては特に改善点はみられないとの意見が示された。

#### (6) 自己記入欄について

自己記入欄を活用するかどうかについて尋ねたところ、自己記入欄は記入して提出しなければならない等の強制がなければ記入しないとの意見が示された。

## 2) 教員に対する聞き取り調査の結果

### (1) 返却方法について

どのような返却方法をとったのかについて具体的な方法を尋ねたところ、ひとりひとりにコメントを付して返却した教員やコメントは付さずに返却した教員など、教員によって返し方はさまざまであったとの報告がなされた。コメントを付した教員においては、成長感の一部の下位尺度について、専門家でなければコメントがしづらいとの意見も示された。

### (2) 「学びのあしあと」を用いた学生指導について

「学びのあしあと」のフィードバックを通してどのような指導を行ったのか、また今後行っていきたいのかについて尋ねたところ、どう指導に活かすのかについてのマニュアルやツールがないと指導に活かすことが難しいとの意見が示された。教員によっては「学びのあしあと」に示されているようなデータを扱いなれていないため、結果から指導に結びつけることが難しい場合もあるとの意見も示された。

### (3) キャリアチャートとの違いについて

これまで用いていたキャリアチャートとの違いについてどのように思うかについて尋ねたところ、キャリアチャートは学生が自分で記入するものであるのに対し、「学びのあしあと」はデータが提示されるものであるという点で異なるとの考えが示された。

### (4) 学生の反応について

「学びのあしあと」返却時の学生の反応がどのようなであったかについて尋ねたところ、教員によって異なる報告がなされた。一方の教員からは、学生は受け取ってすぐに他の学生に見られないように隠すような行動をとっていたとの報告がなされた。もう一方の教員からは学生同士で見せ合って互いの結果について盛んに話をしていたとの報告がなされた。一部の学生は成長感のレーダーチャートをよく見ていたとの報告もなされた。

### (5) 「学びのあしあと」で示された結果と実際に学生と接して得ている印象の相違について

「学びのあしあと」で示された結果と、実際に日常の指導で学生と接して得ている印象の相違について尋ねたところ、概ね印象と結果は一致していたとの考えが示された。一方で、一部の学生においては、示された結果から印象よりも真面目な学生であるにとらえなおすことがあったとの意見が示された。

### (6) 「学びのあしあと」の改善点について

「学びのあしあと」を指導に活かす上でより良いものにするための改善点について尋ねたところ、返却時期についての精査が必要であるとの意見が示された。また、成長感について、どのような得点の変化を示した学生がどのようなキャリアに結びついているのかについてのモデルを提示することができれば、学生に対する指導やアドバイスがしやすいとの意見が示された。様式については、レーダーチャートの目盛りが大きく、小さな変化が反映しづらい点に改善点があるとの意見が示された。「学びのあしあと」に掲載している情報の分量については、適切であるとの意見が示された。一方で、「学びのあしあと」そのものの改善点ではないが、調査実施時に「個人に返却されます」と明示することで、学生にとっては何のための回答なのか明瞭になりより正確な回答が得られるのではないかとの意見も示された。

### (7) その他の意見について

その他、返却する教員にとっても、調査がどのように活かされるのかが明確になってよいとの意見や学部へのフィードバックの際にも、「学びのあしあと」のように図表などで視覚化された結果が示されると望ましいとの意見が示された。

以上のように、学生からは「学びのあしあと」は一時的な振り返りにつながり、場合によっては就職活動にも活かすことができるととらえられている一方で、印象の弱さや返却までにかかる時間の長さ、主観的な回答であるがゆえの回答の信頼性の問題が振り返りの妨げとなっている可能性が示された。印象の弱さについては、教員からのコメントがあることで補われる可能性も示された。

教員からは、データの返却自体に、データの活用方法を示すという教員学生双方に対する効果があるのとらえられている一方で、全教員が同じように指導に活かすためには具体的な指導マニュアルが必要であるととらえられていることがわかった。また、学生の受け止め方は、返却が行われた場所の雰囲気や学生の特性によって異なることもうかがわれた。

## 7. 今回の取り組みによるフィードバックプロセスの変化と学生の学習改善に与える影響

今回の取り組みにおける新奇性は2点に集約される。1点は学習成果測定で得られたデータを直接学生にフィードバックするルートを設定したことである。もう1点はフィードバック内容として、学生個々人のデータを扱ったことである。

これまで学習成果測定が学生の学習改善に結びつく過程としては教職員が行う教学改善を通しての過程が主であった。この過程は大学や学部としての教育の質の向上を支える側面として非常に重要である一方で、個別の学生が自ら学習改善を行っていくことの助けとはなりにくいものであった。今回の取り組みでは、新たに学習成果測定の結果を学生に直接フィードバックするというフィードバックのルートを新設することとなった(図6)。このことによって、学習成果測定で得られたデータが将来の学生の学習改善に活かされるだけでなく、実際に回答した学生の学習改善に結びつく可能性が高まったといえる。

また、これまで学習成果測定で得られたデータについては集計、分析の上で一定規模の集団全体の結果がフィードバックされることがほとんどであった。このようなフィードバックは、集団の特徴を知ることや集団としての今後の方針を決めていくためには非常に有効であるといえる。一方で、学生ひとりひとりが「自分の問題」として結果を受け止めにくいといった問題ゆえに、やはり学生が自ら学習改善を行っていくことの助けにはなりにくいものであった。今回の取り組みでは、個別のデータを学生個々に届けるというフィードバックを行った。このことによって学生が、学習成果測定に回答した結果を自らの学習改善に結びつけやすくなったといえる。

これら2点の新奇的な取り組みによって、学習成果測定で得られたデータがこれまで同様大学、学部の教学改善に活かされるのに加えて、学生個々人の学習改善にも活かされる可能性が高まり、データの活用範囲が拡大したと考えられる。

実際に、教員および学生を対象とした聞き取り調査からは、一時的にはとどまるものの学習の

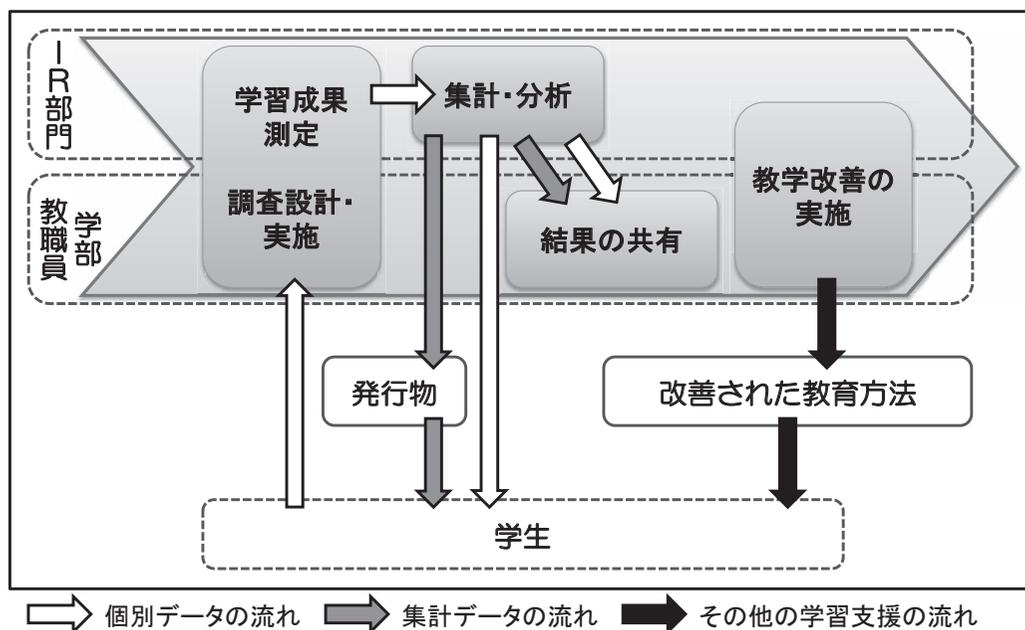


図6 学習成果測定におけるデータの流れ（今回の取り組みの結果）

振り返りにつながるといった意見や就職活動に活かすことができるといった意見が示され、これまでみられなかったデータ活用方法が生じていることがうかがわれた。

しかしながら、聞き取り調査からはフィードバック資料が学生の印象にあまり残っていないことや自らの主観的回答に対する信頼性の疑問、適時性の問題、教員の指導の難しさといった課題が明らかになった。印象にあまり残っていないという問題に対しては資料の様式面における向上とともに、資料返却時の教員からのコメントなど返却方法の精査も必要であると考えられた。一方で、教員からの聞き取り調査からはコメントや指導の難しさが示された。学生の学習改善のあり方については、学生のパーソナリティや生活スタイル、大学や学部、教員の指導方針等によってさまざまに異なるため、学習成果がどのようなようであればどのような行動を行えばよいかという定型化された指導マニュアルの作成は非常に難しいと考えられる。このため教員に対しては、学習成果測定で示された結果と実際に接することで見える学生の状況、大学や学部、教員の指導方針を総合的に勘案し、それぞれの学生に応じた具体的な指導に結びつけるための研修等を提供していく必要も考えられよう。このような研修等を行うことは、調査への理解を高め、協力姿勢を醸成する上でも有効であると考えられ、総合的に学習成果測定の推進に結びつくと考えられる。また、主観的回答に対する信頼性の疑問については、調査結果へのリテラシーを高め、必ずしも主観的回答が信頼性を担保できないわけではないことについて丁寧な説明を行っていくことが求められる。

## 8. まとめ

本研究では、学習成果測定で得られたデータのフィードバックを学生自らの学習改善といった観点からとらえなおし、新たなフィードバックプロセスを構築した上で、構築されたフィードバックプロセスがどのような効果を持つのかについて検討を行った。

新たなフィードバックプロセスの構築においては IR 部門と学部との連携によりフィードバック資料の最適化を図った。新たなフィードバックプロセスはルートの面とフィードバック内容の面において新奇性を持ち、それぞれ学習成果測定で得られたデータが学生自らの学習改善につながる可能性を高めるものであると考えられた。

聞き取り調査による効果の検討では、フィードバック資料の様式、返却方法の面でさらなる改善の必要性が明らかになった。また、学生に対しては結果の読み方に対する丁寧な説明が、教員に対しては具体的な指導に結びつけるための研修等の実施がそれぞれ必要であることもうかがわれた。その一方で、振り返りや就職活動への活用、学習成果測定で得られたデータがどのように利用されているのかについての可視化といった面における効果が示され、学習成果測定で得られたデータの活用方法を広げる意義が確認された。

今後は上記の課題に対応するため、資料の様式の改善、返却方法の改善、研修内容の開発等を進めていくことが求められる。また、今回の取り組みは比較的小規模な学部における実施であったが、今後は規模の異なる他大学や他学部での実施可能性の追求を行い、効果の検証を重ねていくことも必要であるといえる。

### 注

- 1) 本論文では、環境の変化や他者から促される形での学習改善ではなく、学生が外部から得た情報や内面的な気づきによって主体的に学習改善を行うことを「学生自らの学習改善」としている。

### 引用文献

- Kawai, T., Torii, T., Kawanabe, T., & Ishimoto, Y., "The Examination of Institutional Research through the Lens of Action Research - Focusing on the IR Project at the Institute for Teaching and Learning at Ritsumeikan University-", *Advanced Applied Infomatics (IIAIAAI), 2013 IIAI International Conference*, 2013, pp.403-404.
- 中島健一郎, 中嶋一恵, 甲斐晶子, 白石景一, 下釜綾子, 永野 司, 中村浩美 「教育評価システムとその活用に関する研究：学生指導の事例から」 『長崎女子短期大学紀要』、36、2012、45-52 頁。

## Utilization of the Results of Individual Questionnaire about Learning Outcomes through the Contribution to Students' own Learning Improvement

ISHIMOTO Yuma (Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

SANADA Kiyoshi (Professor, Faculty of Sport and Health Science, Ritsumeikan University)

OZAWA Michinori (Associate Professor, Faculty of Sport and Health Science, Ritsumeikan University)

ONO Masahiro (Administrative Staff, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

TATSUNO Yu (Administrative Staff, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

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

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

### Abstract

This study focused on the feedback of individual questionnaire about learning outcomes. We made new feedback process that we provided feedback about the data obtained from the questionnaire to individuals filled out it. And we investigated the effects of the new process on students' learning. The results were as follows. This new feedback process was considered becoming the factor that enhances students' own learning improvement. The data obtained from the questionnaire were utilized more widely than ever before.

### Keywords

Learning Outcomes Assessment, Institutional Reserch, "Manabi no Ashiato"

## 論文

# 大学におけるルーブリック評価導入の実際

— 公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して —

沖 裕 貴

### 要 旨

2012年8月に公表された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～」では、学士課程教育の質的転換を促進・強化するために、学位プログラムで育成する能力の明確化や個々の授業における学修成果の公平で客観的な評価の導入等が喫緊の課題として提示されている。

アメリカにおいて大学教育に広く活用されているルーブリック評価は、科目の成績評価（総括的評価）の公平性、客観性、厳格性を増大させるのみならず、学生への事前提示やフィードバックを通して日常的な形成的評価やライティング・センター等の他機関との協働学習支援にも有効であると言われている。本稿では、日本の初等中等教育やアメリカ大学教育のルーブリック評価の活用事例から、日本の大学教育に導入するために適切と思われる4つの手順を提案し、その課題を議論する。

### キーワード

高等教育、アセスメント・ポリシー、質保証、成績評価、ルーブリック評価

## 1. はじめに

### 1.1. 2013年の中教審答申で求められたこと

2013年8月に公表された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～」では、基本的な視点として学校教育制度全体（各学校段階）をプログラム中心、具体的な学修成果（答申ならびに法令では「学習」を「学修」と表現しているため、それらに関わる部分についてはその表記を踏襲する）中心に見直すことが提言され、とりわけ学士課程教育ではアクティブ・ラーニングの積極的な導入が求められている。とくに学修成果の重視に関する認識の共有について、地域社会、産業界、国際社会にとって「待ったなし」の状態であることが強調され、そのために多少強引な感はぬぐえないが、学修時間を具体的な評価指標として提示し、その実質的增加をもって達成が確認されるものとして、これまで繰り返された抽象的な論調をよりいっそう具体化しているところに特徴がある。

一方、学習成果そのものを適確に把握する取組についてもよりいっそうの努力が求められている。先述の中教審答申では、ディプロマ・ポリシー (Diploma Policy、以下 DP)、カリキュラム・ポリシー (Curriculum Policy、以下 CP) などの plan の明示化とともに、プログラムの効果検証や個々の授業の成績評価に関してアセスメント・ポリシーという言葉を用いて説明されている。たとえば、学修行動調査や学修到達度調査、ルーブリック評価、学修ポートフォリオなどが例として挙げられているが、学修行動調査は立命館大学で取り組まれている「学びの実態調査<sup>1)</sup>」に他ならず、また、学修到達度調査も立命館大学で一部の学部において取り組まれているものである<sup>2)</sup>。これらは卒業時における DP の達成度を含め、学生がどのような知識、技能、態度を身につけたかを明らかにする手段であり、内部質保証システムにおける check として機能することが期待されている。

くわえてルーブリック評価や学修ポートフォリオは、プログラムの効果検証のみならず、個々の授業の総括的評価や形成的評価にも積極的に活用が図られる必要性が指摘され、授業の到達目標の達成度を公平、客観的かつ厳格に評価することが、大学教育の質を担保する要であるとともに、教学内容に関して check から action への展開を可能にする鍵となることが認識されている。

## 1.2. 大学における学習成果の明示化に関する法令の整備

国内においては学習成果の明示化に関する法令の整備も急速に進んでいる。

2011 年 4 月に改正された大学設置基準では、(成績評価基準等の明示等) 第二十五条の二の 2 に「大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする」と明記され、卒業の認定のみならず、通常の授業における成績評価基準等の明示化の必要性が述べられている。また、大学設置基準の改正に伴って 2012 年 3 月に改訂された学校教育法施行規則の第四百七十七条の一にも「大学が、学修の成果に係る評価の基準その他の学校教育法第八十九条に規定する卒業の認定の基準を定め、それを公表していること」が述べられ、通常の学修成果に係る評価基準の明確化と公表、つまりは成績評価基準の明示と公表が義務であることが明言されている。

大学設置基準の改正に伴う学習成果の明示化への道程は、単位制度に基づく卒業認定に留まらず、われわれ大学人が想定していたものをはるかに超えた、通常の授業の成績評価基準の明示化と公表まで含意していることを早急に理解する必要があるだろう。そしてその道程の先に、今回の中教審答申が唱えるアセスメント・ポリシーという言葉が位置し、ルーブリック評価や学修ポートフォリオ評価が求められることになったのである。

かつて東京大学の教育社会学の教授であった荻谷は、英国オックスフォード大学で教鞭を執るようになった際、かの大学で講義やチュートリアルを担当者が必ずしも試験問題の出題者や採点者にならず、多くの場合、他大学の外部試験官が任命され、最終的な成績評価が行われることに驚き、日本の大学の成績評価に対する姿勢との大きな違いを指摘している (荻谷、2012)。本邦においても、いきなりオックスフォード大学の取組を模倣するわけにはいかないが、授業者兼成績評価者の裁量一つに任された基準の見えない成績評価は、GPA の信頼性の議論を待たなくても、もはや学習成果の検証とその妥当性、信頼性を求める世界中の大学の潮流に大きく遅れを取って

いると言わざるを得ない。

### 1.3. ルーブリック評価の定義と利用の観点

そのような文脈の中で中教審答申に登場したルーブリック評価<sup>3)</sup>とは、評価指標(評価規準)<sup>4)</sup> = criteria = 学習活動に応じたより具体的な到達目標)と、評価指標に即した評価基準(standards = scales = description = どの程度達成できればどの評点を与えるかの特徴の記述)のマトリクスで示される配点表を用いた成績評価方法のことである。

達成水準が明確になることにより、テスト法では困難な「思考・判断」や「関心・意欲・態度」、「技能・表現」の評価に向くとされ、フィギュア・スケートや芸術作品の評価などさまざまな分野で用いられているほか、大学では学生の示したパフォーマンス(論文や作品、演出等)をもとにして、レポートの評価、学生の活動や作品・演出・実験の観察評価、面接の評価、プレゼンテーションやグループ活動の自己評価・相互評価、複数の教員で担当する初年次教育、オムニバス授業の評価などに有効であるとされている。

	知識・理解	思考・判断	関心・意欲	態度	技能・表現
テスト法	◎	○			
レポート法	○	◎	○	◎	○
観察法	○	○	◎	○	◎
面接法	◎	◎	◎	○	
質問紙法			◎	○	
自己評価法		○	○	○	○
相互評価法		○	○	○	○
作品法			◎	○	◎
ポートフォリオ法			○	○	○

図1 ルーブリック評価に適した成績評価法と観点  
(参考) 梶田毅一『教育評価』、有斐閣双書、2005

教育評価に詳しい梶田が示した学習成果の評価方法と評価側面(観点別到達目標)に即して言えば(梶田、2005)、ルーブリック評価は図1に示されるように、「知識・理解」を評価する「テスト法」や学習者の感想や意識などを問う「質問紙法」を除いて、「思考・判断」や「関心・意欲・態度」、「技能・表現」を評価するすべての評価方法に適していると言うことができる。とくに大学での試験に多用される「レポート法」やアクティブ・ラーニングで求められるプレゼンテーションやディスカッションの参加度を評価する「自己評価法」、「相互評価法」などは、ルーブリック評価の今後の開発と普及が望まれる分野であると言えよう。

しかしながら国内においては、初等中等教育で1998年の学習指導要領改訂からルーブリック評価が奨励され、学修ポートフォリオと並んで国立教育政策研究所を中心に事例研究や調査研究が進められている<sup>5)</sup>一方、高等教育における活用事例は、いまだ医師薬系の大学における臨地

実習の評価への活用や、関西国際大学や愛媛大学における一部研修への利用に限られているのが現状である<sup>6)</sup>。

DP やシラバスに記載される到達目標の行動目標化とそれらの達成度の挙証に関する要望と対策が急速に進展している現在、DP に対するアセスメント・テストや学生調査による学習成果の検証と同様、各授業における到達目標の公平、客観的かつ厳格な成績評価の手法導入を求める声も次第に高まってくると思われる（沖・宮浦・井上、2010）。またこれらの取組は、「3つのポリシーの明確化」にかかる教育改革の最後の詰めにあたる事業であると言うことができよう。

## 2. 日本の初等中等教育におけるルーブリック評価の活用

### 2.1. 真正の活動、真正の評価と学修ポートフォリオ、ルーブリック

教育の現場でルーブリック評価や学習ポートフォリオが求められるようになった背景には、アメリカにおいて1970年代以降から、学校の説明責任に対する社会的要求が高まり、各種の標準テストをもとに児童・生徒の学習成果を評価しようとする動きが顕著になったことが端緒となっている（高浦、2004）。しかしながら標準テストでは、「テストのためのテスト」と言われるような作弄的な問題を学習者に課すため、本当の学力を測定できず、学校の中でしか役に立たない特殊な能力しか測定していないのではないかという批判が生じてきた（田中、2008）ことを受け、1980年代末頃から学習ポートフォリオ評価が登場し、ポートフォリオに収集する多様な評価資料の得点化ないし評点化の方法について、あらかじめ確立された一セットの評価指標としてのルーブリックが不可欠になったという（高浦、2004）<sup>7)</sup>。

従来の学習成果の評価法は、知識や能力が社会、文化、状況に依存するもの（＝状況的学習）<sup>8)</sup>であるにもかかわらず、分離可能で普遍なものという前提のもとでの知識注入主義が基本となっていた。植野は学習の場で可視化されている能力と、現実社会における実践能力とは異なるものになるがゆえに（植野、2012）、学習成果の評価においては、これまでの「知識・理解」を問うテスト法ではなく、実社会で意味を持つ「真正の（authentic）活動」をもとにした「真正の評価」が求められるという。

真正の評価とは、提唱者のWigginsによると「大人が仕事場・社会生活の場・個人の場で『テストされている』その文脈を再現・模擬すること」と定義され、次のような6つの条件を満たすことが必要だとされている（Wiggins、1998）。

- ①課題が現実的で、知識や能力が実社会の状況でテストされるやり方を再現していること。
- ②課題が体系化されておらず、解決するのに判断と工夫を必要とすること。
- ③課題を探索的に実行させること。
- ④大人が実社会でテストされる文脈を再現すること。
- ⑤知識や技能を総合的に用いる課題を通して能力を評価すること。
- ⑥練習をしたり、下調べする機会を与え、フィードバックを与え、成果をさらに洗練させること。

知識が高度化し複雑化し流動化するポスト産業主義の社会において、学校教育はその役割を、効率的な知識の伝授から「高度の複合的な知識」「創造的思考、問題解決能力やコミュニケーション能力」「多様な人々と共生する個性」「生涯にわたって学び続ける能力」の育成に移行する（佐

藤、2004)。この知識と学びの「量」から「質」への転換が起こったことを受けて、学習方法がそれらの新しい学びに適したアクティブ・ラーニングを重視する方向に進み、その結果として学習成果の評価法もそれに対応したものに転換されてきたと見ていいだろう。

このような背景のもと、日本の初等中等教育では1998年の学習指導要領改訂からルーブリック評価が奨励され、学習ポートフォリオと並んで国立教育政策研究所を中心に事例研究や調査研究が進められてきたのである。

## 2.2. 日本の初等中等教育におけるルーブリック評価の活用と課題

日本の初等中等教育におけるルーブリックの活用は国立教育政策研究所の主導で進み、2004年には中学校の92%、小学校の83%で何らかの規模での活用に至っている。しかしながら、使用している評価指標（＝評価規準）のまとめりは、使用している中学校で84%、小学校で87%が単元ごとあるいは単元より大きなまとめりであり、毎回の授業や授業内の学習活動で効果的に提示あるいはフィードバックされているとは言い難い。その理由は、評価指標（＝評価規準）の作成が困難であり、校内の体制や研修が十分に確保できないなど、少数の科目担当者の力量に負うところが大きいことが挙げられよう（国立教育政策研究所、2004年）。また、高浦らが提案する「指導と評価の一体化」に即したルーブリック活用が、一部に一時間の授業で何度も評価を実施するような、あまりにも詳細な評価計画を強要し<sup>9)</sup>、かつての行動目標全盛期に見られた「目標つぶしの授業」と同様の煩雑さや授業のダイナミックスの損傷を生じているからとも考えられる。

日本の初等中等教育の成績評価が「知識・理解」と「技能・表現」のみならず、見えない学力として「関心・意欲・態度」や「思考・判断」を重視した点と、1998年の学習指導要領の改訂以降「目標に準拠した評価（絶対評価）」に軸足を移したことで、これまでペーパーテストや実技試験だけで測られてきた学力の評価方法についても大きな変革が求められたことは評価できる。しかし、新たな観点の評価方法の開発とその運用については依然改善の途上にあると言わざるを得ない。

一方、ルーブリックに新たな視点を与え、パフォーマンス評価として再構築する取組も進行している。松下らはJELS（Japan Educational longitudinal Study）の研究の中で「ある特定の文脈のもとで、様々な知識や技能などを用いて行われる人のふるまいや作品を、直接的に評価する方法」としてパフォーマンス評価を提唱し、パフォーマンス課題によって学力をパフォーマンスへと可視化し、ルーブリックを使ってパフォーマンスから学力を解釈するとしている。これらの研究は、総括的評価に用いるものではなく、また、一つの授業の中で観点別に詳細な形成的評価を行うものでもない。あるパフォーマンス課題に基づいて、ルーブリックを使用して学力を解釈する手段を提案しているもので、記憶力や計算力を問う単純な試験からは見えないさまざまな子どものつまずきや到達点などを可視化する有力な方法だと言われている（松下、2007）。

パフォーマンス評価では、パフォーマンス課題とルーブリックの設定が必須であり、ルーブリックは学習者にも分かりやすい様式で公開されることが重要である。深見が言うとおり、ルーブリックが公開されることで、「ルーブリックは何よりも学習者にとって学習活動や自己評価の指針としての役割」を果たし、学習者自身が学習における課題を発見し、自ら改善することへつ

ながる（深見、2012）。

しかしながら、この手法も、パフォーマンス課題の作成やルーブリックの評価指標（＝評価規準）・評価基準の作成に多大な時間と労力を要し、教科書、教材が異なる現場で定着し活用されるまでにはまだ多くのハードルが待ち受けていると言えよう。

### 3. アメリカ高等教育におけるルーブリック評価の活用

#### 3.1. AAC&U の提供する VALUE Rubrics

一足先に高等教育でルーブリック評価が活発に利用されているアメリカでは、個別の科目における成績評価で活用されているほか、組織や機関のパフォーマンスを評価する手段としても活用されている。AAC&U（Association of American Colleges & Universities）では複数機関間で共通に活用することが可能なルーブリックの開発と提供が進められている。

AAC&U が提供するルーブリックは VALUE Rubrics と呼ばれ、AAC&U のホームページから誰でも取得することができる<sup>10)</sup>。全部で 15 個のルーブリックから成り、「知識・実践力 (Intellectual and Practical Skills)」の категорияには「探求と分析 (Inquiry and analysis)」「批判的思考 (Critical thinking)」「創造的思考 (Creative thinking)」「文書による伝達 (Written communication)」「口頭による伝達 (Oral communication)」「文書理解 (Reading)」「定量的分析能力 (Quantitative literacy)」「情報リテラシー (Information literacy)」「チームワーク (Teamwork)」「問題解決 (Problem solving)」の 10 個、「個人ならびに社会的責任 (Personal and Social Responsibility)」の categoriaには「地域と世界における市民の知識と関与 (Civic knowledge and engagement - local and global)」「異文化理解・能力 (Intercultural knowledge and competence)」「倫理的推論 (Ethical reasoning)」「生涯学習のための基礎能力 (Foundations and skills for lifelong learning)」の 4 個、「統合的・応用学習 (Integrative and Applied Learning)」の categoriaには「統合的・応用学習 (Integrative and applied learning)」の 1 個のルーブリックが配されている。

試みに日本でも「学士力」に含まれ、アクティブ・ラーニングで評価対象になることが多い「批判的思考 (Critical thinking)」のルーブリックを日本語訳にすると、表 1 のようになる。

表1 批判的思考 (Critical Thinking) の VALUE Rubric

	最高レベル	中間レベル		標準レベル
	4	3	2	1
1. 課題の説明	批判的に考察されるべき論点や問題が明確に記述されているとともに包括的に表現され、十分に理解するために必要なすべての関連情報を伝達している	批判的に考察されるべき論点や問題が記述、表現され、理解が不作為によって損なわれない程度に明らかにされている。	批判的に考察されるべき論点や問題が述べられているが、表現については2、3の未定義の用語や未検討の曖昧な語句、未定の境界、未知の背景が残っている。	批判的に考察されるべき論点や問題が、明快な説明や叙述抜きで述べられている。
2. 根拠資料 一自らの見解 や結論を裏付け るために情報 を調べ用い ているか	情報が包括的な分析や統合に発展させるに十分な解釈/評価を備えた出所から得られている。専門家の見解が徹底的に批判・検証されている。	情報が整合的な分析や統合に発展させるに十分な解釈/評価を備えた出所から得られている。専門家の見解が比較的よく批判検証されている。	情報がある程度解釈/評価できる出所から得られているが、整合的な分析や統合に発展させるには不十分である。専門家の見解がほとんど無批判に受け入れられている。	情報がまったく解釈/評価できない出所から得られている。専門家の見解が無批判に受け入れられている。
3. 文脈の影響 と仮定	整合性、体系性において完璧に自分および他者の推論を分析し、自らの立ち位置 (position) を説明する際、文脈との関連を注意深く評価している。	自らの立ち位置 (position) を説明する際、自分および他者の推論と他のいくつかの関連する文脈を識別している。	2、3の推論に批判的検証を加えている。自らの立ち位置 (position) を述べる際、いくつかの関連する文脈を識別している。自分より他者の推論を優遇したり、またその逆になるところが見られる。	(時として単なる主張を推論として扱うことがある) 新たな推論を提示しようとしている。自らの立ち位置 (position) を述べる際、2、3の文脈を識別しようとしている。
4. 学生の立ち 位置 (展望、 論点/仮説)	具体的な立ち位置 (展望、論点/仮説) が独創的であり、課題の複雑性が十分に説明されている。立ち位置 (展望、論点/仮説) の限界が認識されている。他者の見解が、自らの立ち位置 (展望、論点/仮説) に統合されている。	具体的な立ち位置 (展望、論点/仮説) によって課題の複雑性が十分に説明されている。他者の見解が、自らの立ち位置 (展望、論点/仮説) に包含され認識されている。	具体的な立ち位置 (展望、論点/仮説) によって課題の異なる側面が認識されている。	具体的な立ち位置 (展望、論点/仮説) が述べられてはいるが、単純化されすぎ、自明である。
5. 結論と関連 する成果 (導 き出されたこ とと含意する もの)	結論と関連する成果 (導き出されたことと含意するもの) が論理的であり、学生に周知された評価情報と、根拠を示す能力や、正しい順番で議論を進める展望が反映されている。	結論が対立する見解を含む一連の情報に論理的に結びつけられている。関連する成果 (導き出されたことと含意するもの) が明快に識別されている。	結論が情報に論理的に結びつけられている (なぜならば情報とは直接的な結論に適合するように選択されるため) 2、3の関連する成果 (導き出されたことと含意するもの) は明快に識別されている。	結論が議論されたいくつかの情報にちがはぐに結びつけられ、関連する成果 (導き出されたことと含意するもの) が過度に単純化されている。

### 3.2. PFF (Preparing Future Faculty) プログラムで教えられるルーブリック評価

アメリカの大学院博士課程で学ぶ院生の多くは、将来大学で教える研究者になるために「将来の大学教員養成 (Preparing Future Faculty、以下 PFF) プログラム」と呼ばれるプログラムを履修し、修得することが求められている。そのプログラムには、TA (Teaching Assistant) のための研修と連続して、ルーブリック評価の研修や教育実習の履修、ティーチング・ポートフォリオの作成などを求められることが多い (林・沖・松村、2012)。

ルーブリック評価は、大学教員にとって①評価時間の短縮、②グレーディングの一貫性と公平性の確保、③他者とのコミュニケーションの促進、④自身の教育活動へのフィードバック、⑤授

業改善への貢献、⑥学生の学習状況の把握に有効とされ、全米でルーブリックに関するもっとも有名な本として紹介される "Introduction to Rubrics" の表紙においても「(ルーブリックは) 成績評価の時間を節約し、効果的なフィードバックを行い、学生の学びを促進する評価ツール」だと書かれている。

また、ルーブリックは学生にとっても①どう評価されているかの明確化、②授業への関与（参画）の促進、③公平性に対する認識の促進、④批判的な思考の支援があるとされ、さらにカリキュラム自体にとっても、①プログラムの改善につながり、②非常勤講師やライティング・センター等との協働作業や共通理解を促し、③学部・学科を横断し、一貫性を保ち、大学の教育目標とリンクするために有効だとされている（Dannelle D. Stevens & Antonia J. Levi Dannelle D, 2004, pp.17-28）。

表2 Rubric Template (Huba & Freed, 2000)

	1.Beginning	2.Developing	3.Accomplished	4.Exemplary
1. Stated Objective or Performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting a failure level of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting development and movement toward mastery of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting mastery of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting the highest level of performance
2. Stated Objective or Performance				

表2はアメリカで標準的に用いられるルーブリック・テンプレートであるが、左縦軸に評価指標として「到達目標もしくはパフォーマンス」が書かれ、上横軸には評価基準として「初級 (Beginning)」「発展 (Developing)」「達成 (Accomplished)」「模範 (Exemplary)」と、評価指標を満たした場合の「特徴の記述 (Description of identifiable performance characteristics)」が書かれている。

評価指標には、ある授業の総括的評価に用いる場合には授業の到達目標が書かれるほか、レポートやプレゼンテーションの形成的評価や採点の際にはそのための観点がパフォーマンスとして記述されると考えればよい。

一方、レポートやプレゼンテーションなど授業内における個々のパフォーマンスの形成的評価や採点にルーブリックが活用される場合には、ルーブリックの事前提示や結果のフィードバックがライティング・センター等、他機関との協働学習支援や、学生への振り返りに欠かせない存在となっている。

大学におけるルーブリック評価導入の実践

Rubric for Film Presentation		
Task Description: Working in groups of four or five, students will develop and present to the class an analysis of a Japanese movie about World War II. This analysis should go beyond a simple synopsis of the movie to discuss how well or poorly the film reflects a particular point of view about the war. You are expected to do additional research to develop this presentation and to use visual aids of some sort. All group members are expected to participate in the presentation.		
Exemplary	Competent	Developing
Individual presentation skills 20%	The presenter was intelligible but mumbled or droned, spoke too fast or to slow, whispered or shouted, used inappropriate body language, or failed to maintain eye contact, inappropriate excessive, or too little humor or technical problems detracted from the presentation. The presentation ran <u>over</u> or under the time limit but not dramatically.	The presenter mumbled or droned, spoke too fast or too slow, whispered or shouted used inappropriate body language, or failed to maintain eye contact to the point where intelligibility was compromised. Too much or too little humor or technological problems seriously detracted from the presentation. The presentation ran seriously over or under the time limit.
Group presentation skills 20%	The presentations followed a logical progression but were unbalanced in the way time or content was assigned to members, or the division of labor was fair but impeded the logical progression of the argument. Group members were mostly respectful and helpful toward one another, but there were lapses.	The presentations followed no logical progression, seriously overlapped one another, or allowed one or a few people to dominate. Group members showed little respect or courtesy toward one another and did not assist one another even when it was clear that a group member was in trouble.
Group organization 20%	The thesis, topics to be covered, and the direction the individual presentations will take are clearly stated at the beginning but not carried through in the rest of the presentation, or the thesis, topics to be covered, and direction emerge in the presentation but are not clearly stated in the introduction.	The thesis, topics, and direction are unclear, unstated or not evident in the body of the presentation.

Figure 6.2 Three-level rubric with circled feedback.

図2 学生個人（あるいはグループ）へのフィードバック例1

Exemplary	Competent	Developing
Group organization	<input type="checkbox"/> The group thesis emerges from the presentation but is either unclear, unstated, or not stated directly. <input type="checkbox"/> A clear thesis is stated, but it is not carried through in the presentation. <input checked="" type="checkbox"/> Topics to be covered and the direction the presentation will take are stated, but they are not the topics covered or the direction actually taken.	<input type="checkbox"/> There is no stated group thesis. <input type="checkbox"/> There is no indication of what topics will be covered or what direction that coverage will take. <input type="checkbox"/> No order or focus emerges in the course of the presentation.
Individual organization	<input type="checkbox"/> The individual presentation was mostly well organized, but there were problems with the introduction, body, or conclusion. <input checked="" type="checkbox"/> The presenter used <u>PowerPoints</u> overheads, or handouts, but these were <u>too wordy</u> or too vague to help the audience follow the organization.	<input type="checkbox"/> The presentation rambled with little evidence of the introduction, body, or conclusion. <input type="checkbox"/> PowerPoints, overheads, or handouts either were not used or did not assist the audience in following the organization in any significant way.
Individual content	<input type="checkbox"/> Facts and examples were mostly detailed, accurate, and appropriate, but there were lapses. <input type="checkbox"/> Theories were referenced but they were either not accurately described or not appropriately used. <input checked="" type="checkbox"/> The connection between analyses, discussions, and conclusions is evident or <u>implied</u> , but it is not explicitly linked to examples, facts, and theories.	<input type="checkbox"/> Facts and examples were seriously lacking in detail, inaccurate, or inappropriate. <input type="checkbox"/> Theories referenced were inaccurately described and inappropriately used or not referenced or used at all. <input type="checkbox"/> There is no clear connection between analyses, discussions, and examples, facts, and theories.

図3 学生個人（あるいはグループ）へのフィードバック例2（チェックボックス式）

図2、図3は Film Presentation の活動に関するルーブリックで事後に学生にフィードバックされたものの例である (Dannelle D. Stevens & Antonia J. Levi Dannelle D., 2004, p.80, p.77)。一人一人の学生や一つのグループに対して、評価指標と評価基準に照らした特徴の記述に囲みが記入されたり、チェックボックスにチェックが入れたりして、その個人やグループがどのような点で優れていたか、あるいは問題があったかが一目瞭然となるよう配慮されている。とくに図2において「プレゼンテーションが所定の時間内／外に終わった (The presentation ran over or under time limit)」について、「時間外 (over)」に丸がつけてあるなど、極めて親切なフィードバックが行われている例であろう。

## 4. 日本の高等教育における導入の手順

### 4.1. 日本の高等教育におけるルーブリック評価導入の観点と手順

日本の高等教育にルーブリック評価を導入する際、初等中等教育やアメリカの実践例を参考にすると、最も留意すべき点は、①到達目標ごとの成績評価（総括的評価）がどのように行われるかが学生に見えること、②成績評価（形成的評価や個々の学習活動の採点）が公平で客観的かつ厳格に行われること、③学習成果のフィードバックが行われることの三点であると言える。

日本の高等教育においては、シラバスに到達目標ごとの総括的評価がどのような手段（期末試験、レポート、提出物、発表等）でどの程度の比率で評価されるのか、あらかじめ明示されていることはほとんどない。実際、多くの大学では、シラバスに書かれた到達目標が依然曖昧な表現に留まり、成績評価も到達目標に示された内容とは関係のない手段で行われることが往々にして見受けられる。たとえば、シラバスに「技能・表現」や「関心・意欲・態度」の観点に関わる到達目標が書かれているにもかかわらず、試験は「知識・理解」を評価する穴埋め式の問題のみという事例がどこの大学でも散見されよう。

学生にとって到達目標に箇条書きされた内容は、15週の授業期間が終了する際、最低限身につけていることが期待され、最後にその達成度を測られるパフォーマンスである。またそれらが実際に、最も適切な手段で評価されることが成績評価の本来の主旨であるはずである。しかし往々にしてこの点が忘却され、成績評価が形骸化したり、信頼性を失ったりする例が後を絶たない。授業の到達目標を明確化し、その一つひとつに適切な比率をもって最適の評価手段を選択し、その評価手段の一つとしてルーブリック評価を採用することが、すべての取組の前提になると言えよう。

次に成績評価自体の客観性、厳格性の担保と学習成果のフィードバックであるが、とくに大規模私立大学においては大教室での講義が主流であることから、日本の初等中等教育の実践で求められるような個々の授業の中での評価活動は不可能に近い。あるいはパフォーマンス評価のように、学生一人ひとりの学習状況をモニターし、厳密なパフォーマンス課題の結果に基づき個別対応することも実際的ではない。しかし、レポートやアクティブ・ラーニングで多用されるプレゼンテーション、ディスカッションなどの活動評価は公平かつ客観的に行われる必要があり、また、それらを実行するルーブリックは事前に学生に提示されることが重要である。さらにその学習成果や結果が、学生に何らかの形でフィードバックされることは工夫を伴うが一定可能であり、今後日本の大学でも想定し、準備を開始する必要があるだろう。

これらの三点の条件を踏まえ、米国のルーブリック・テンプレートを参照すると、日本の高等教育におけるルーブリック活用は以下のような手順を踏まえるべきものとする（沖・井上・林、2012）。

#### 【手順1】評価手段、評価比率を決める（シラバスに掲載することが望ましい）

科目の到達目標ごとに①どんな評価手段を用いるか、②その評価比率をどうするかを記載する。

#### 【手順2】第一段階のルーブリックを作る（初年次教育やオムニバス授業など複数の担当者が関与し、科目開発を行う場合に、担当者が協同して開発し、提示する）

表2のように、左縦軸の評価指標に科目の到達目標を書き、上横軸の評価基準にF（不可）か

らS(秀)のように、それぞれの到達目標の達成度に関する特徴を記述したルーブリックを開発する。

**【手順3】第二段階のルーブリックを作る(レポートや学生の活動評価のための評価の観点を明示し、その評価基準を策定する。受講生への事前通知が望ましい)**

レポートやアクティブ・ラーニングで多用されるプレゼンテーション、ディスカッションなどの活動評価を行う際には、その評価の観点を評価指標として示す。また手順1で指定した評価比率に照らして、それぞれの評価指標がどのような評価基準で評価されるのかを記述し、レポート課題を出したり、活動を指示したりする前に学生に事前提示する。なお、そのようなルーブリック評価には加点法と減点法がある。

**【手順4】最終的な成績評価(総括的評価、グレーディング)**

最終的な成績評価の方法は各大学によってまちまちであるが、いずれにしても手順1で示された手段を用い、決められた比率で算出された到達目標ごとの獲得点数を合計して、総合的に「F(不可)」「C(可)」「B(良)」「A(優)」「S(秀)」を判定することになる。なお「C」以上の判定には相対評価の利用も可能である<sup>11)</sup>。

以下、手順1～手順3に関して、具体的な手続きや事例を紹介する。

#### 4.2. ルーブリック評価導入の手順1

成績評価とは、科目や授業の到達目標の達成度で測られるものである。したがって科目や授業の到達目標が示された場合、その到達目標一つひとつに対して、どのような評価手段でどのような評価比率をもって評価を行うかが示される必要がある。また、到達目標は学生を主語に、合格することで示される力を行動目標の形で表現することが重要である。これがいい加減になると、到達目標が立派に示されても評価手段が適切に選ばれなかったり、あるいは到達目標自体が学生に具体的なパフォーマンスを指示できなかったりして、学習の動機付けや学生の授業への関与の促しに失敗することとなる。

山口大学の教養教育で開設されている「芸術論特殊講義」を例に、手順1で示す内容を説明すると表3の通りとなる。

表3 「芸術論特殊講義」の評価手段と評価比率の提示例(手順1)

到達目標	評価手段	評価比率
①基礎的な美術史の用語を理解し、それを用いて作品を説明できる。	定期試験(60%)	20%
②企画展、常設展、公募展、巡回展、回顧展、テーマ展などの展覧会を区別できる。		15%
③展覧会の企画主旨を読み解き、それに対する自らの考えを述べるができる。		25%
④県内・国内で開催されている展覧会情報を集めて、心の琴線に触れた展覧会を見に行き、企画趣旨や作品について批評することができる。	課題レポート(40%)	40%

表3の「芸術論特殊講義」の到達目標は、15回の授業の終わりにできるようにしてもらい

たいパフォーマンスが適切に表現されているばかりか、それぞれの到達目標の表現自体に、それがどのように評価されるかが明白に読み取れる工夫がなされている。たとえば「①基礎的な美術史の用語を理解し、それを用いて作品を説明できる」では、授業内で基礎的な美術史の用語を解説してもらい、それらを用いて作品を説明する方法について講義されることが理解されるが、その当然の帰結として「以下の作品を美術史の用語を用いて説明しなさい」という試験問題が出るのが予想できるわけである。

表3では、4つの到達目標に対して二種類の評価手段が用いられているが、すべてを定期試験で行うことも可能であり、また、到達目標ごとに評価手段を変えることも可能である。到達目標の達成度を何で測るのが最も適切かは、そこに求められているパフォーマンスの種類に依存し、図1で示した学習成果の評価方法と評価側面（観点別到達目標）を参考に決定することが必要である。たとえば数学や物理などの理系の授業では、到達目標が「知識・理解」や「技能・表現（例として計算能力）」に偏っていることが多く、定期試験の計算問題や証明問題で成績評価がなされる場合がほとんどである。その場合、評価手段には「定期試験（100%）」と記入し、あえてルーブリック評価を使う必要はない。要するに手順1は、教員の学生や授業に対する思い入れなど直接成績評価にからまない到達目標を除外することが最大の目的であると言える。

なお、上記到達目標①②③について定期試験で記述式の回答を求める場合には、その採点のためのルーブリックを事前にもしくは試験中に示しておくことが、学生の学習への関与を深めることにつながる。また、言うまでもなく到達目標④は課題レポートの提出を求めていることから、その課題レポートのルーブリックは事前に提示され、できれば事後、学生にフィードバックされることが望ましい。

#### 4.3. ルーブリック評価導入の手順2

手順2は、この科目が複数の教員の担当する科目として開講されている場合、各自の授業概要と到達目標、そして成績評価基準を標準化するための手続きとしての役割を果たす。言わずもがな学生にとって、成績評価に関する最大の苦情は担当教員による成績評価の偏りと採点の不透明性である。学生にとってルーブリックとは、どう評価されているかの明確化や公平性に対する認識の促進を行うものであるがゆえに、学科や学部の教員が総動員される初年次教育の基礎演習や、複数の教員がリレー方式で講義するオムニバス授業などの設計に第一段階のルーブリックを策定することは極めて有効な対策となる。また、同一科目を担当する教員が一堂に会して到達目標の設定や成績評価基準の策定に従事することは、もっとも本質的な意味でのFDと言って良いだろう<sup>12)</sup>。多くの大学でこのような活動が見られることが希望である。

試みに上述の「芸術論特殊講義」の4つの到達目標を例にして、第一段階のルーブリックを示す（表4）。

表4 第一段階のルーブリック例（手順2）

科目の到達目標	F (不可)	C (可)	B (良)	A (優)	S (秀)	評価比率
①基礎的な美術史の用語を理解し、それを用いて作品を説明できる。	(～11点) 美術史の用語を用いて作品を説明できていない。	(12点～13点) いくつかの間違ひもあるが、基礎的な美術史の用語を用いて最低限の説明ができています。	(14点～15点) 大きな間違ひがなく、基礎的な美術史の用語を用いて説明ができています。	(16点～17点) ほぼ完璧に美術史の用語を用いて説明ができています。	(18点～20点) 本作品を美術史的に説明する模範解答である。	20%
②企画展、常設展、公募展、巡回展、回顧展、テーマ展などの展覧会を区別できる。	(～8点) 展覧会が区別できていない。	(9点～10点) いくつかの間違ひもあるが、各展覧会の定義を最低限押さえています。	(11点～12点) 大きな間違ひがなく、各展覧会の定義を踏まえて区別ができています。	(13点～14点) ほぼ完璧に定義を踏まえた区別ができています。	(15点) 展覧会の区別について模範解答である。	15%
③展覧会の企画主旨を読み解き、それに対する自らの考えを述べることができる。	(～14点) 企画趣旨に対する自らの考えを適切に述べていない。	(15点～17点) いくつかの論理的な問題や事実誤認あるいは誤字脱字もあるが、企画趣旨に対する自らの考えを最低限述べています。	(18点～20点) 大きな論理的な問題や事実誤認がなく、企画趣旨に対する自らの考えを述べています。	(21点～23点) ほぼ完璧に企画趣旨に対する自らの考えを述べています。	(24点～25点) 展覧会の企画趣旨に対する自らの考えを述べる模範解答である。	25%
④県内・国内で開催されている展覧会情報を集めて、心の琴線に触れた展覧会を見に行き、企画趣旨や作品について批評することができる。	(～24点) 展覧会を見に行っていない(0点)か、行ってもレポートを提出していない(0点)。あるいは評価できるレベルに達していない。	(25点～27点) 実際に展覧会を見に行き、企画趣旨を読み取り、作品に関する最低限の批評を述べています。	(28点～31点) 実際に展覧会を見に行き、大きな間違ひなく企画趣旨を読み取り、作品に関する批評をまとめている。	(32点～35点) 実際に展覧会を見に行き、ほぼ完璧に企画趣旨を読み取り、作品に関する自らの批評をまとめている。	(36点～40点) 実際に展覧会を見に行き、企画趣旨の読み取りや作品批評に関して模範的なレポートである。	40%

表4に示されるようなルーブリックを共有し、また学生にも提示することにより、成績評価の公明性が増大するとともに、到達目標の達成度を通して授業改善の基礎資料を得ることも可能となる。ただし、一人で担当する科目においては、手順2を省略しても構わない。

#### 4.4. ルーブリック評価導入の手順3

手順3は、レポートやアクティブ・ラーニングで多用されるプレゼンテーション、ディスカッションなどの活動評価を行う際に用いるもので、採点のための観点を評価指標として明示し、それぞれの評価指標がどのような評価基準で評価されるのかを示すものである。そのようなルーブリック評価には加点法と減点法がある。

加点法のルーブリックには、「芸術論特殊講義」の4つめの到達目標に基づいて設定すると表5のような形になる。これは、表4で示した第一段階ルーブリックの4つめの到達目標に関するより詳細な採点基準と考えればよい。

表 5 第二段階のルーブリック例 (手順 3、加点法)

評価指標	0	1	2	3
(課題) 展覧会を見に行き、企画趣旨について自らの考えを述べるとともに、美術史の用語を用いて気に入った作品 5 点について批評しなさい。なお、レポートは 5000 字程度にまとめて、パンフレットとともに提出すること。なお、展覧会を見に行っていない場合やパンフレットが同封されていない場合、あるいはレポートが提出されない場合は 0 点と見なす。				
企画趣旨に対する自らの考えを述べるができる。	企画趣旨に対する自らの考えを適切に述べていない (0 点)。	いくつかの間違いはあるが、企画趣旨に対する自らの考えを最低限述べている (1～5 点)。	大きな勘違いがなく、企画趣旨に対する自らの考えをほぼ適切に述べている (6 点～10 点)。	完璧に企画趣旨を読み取り、それに対する自らの意見を適切に述べている (11 点～15 点)。
正確な美術史の用語を用いることができる。	用語の間違いが 3 つ以上ある (0 点)。	用語の間違いが 2 つある (2 点)。	用語の間違いが 1 つある (4 点)。	用語の間違いが全くない (6 点)。
作品の特徴を適切に指摘することができる。	作品の特徴を指摘できていない (0 点)。	作品 5 点中 1 点ないし 2 点について適切に特徴を指摘できている (2、4 点)。	作品 5 点中 3 点ないし 4 点について適切に特徴を指摘できている (6、8 点)。	作品 5 点とも適切に特徴を指摘できている (10 点)。
論理的な説明ができる。	論理的な文書になっていない (0 点)。	作品 5 点中 1 点ないし 2 点について論理的な文書になっている (1、2 点)。	作品 5 点中 3 点ないし 4 点について論理的な文書になっている (3、4 点)。	作品 5 点とも論理的な文書で説明している (6 点)。
誤字脱字がなく、段落も明確で読みやすい文章を書くことができる。	誤字脱字が 5 カ所以上あるか、段落が不明確な箇所が 5 カ所以上ある (0 点)。	誤字脱字が 3、4 カ所あるか、段落が不明確な箇所が 3、4 カ所ある (1 点)。	誤字脱字が 1、2 カ所あるか、段落が不明確な箇所が 1、2 カ所ある (2 点)。	誤字脱字もなく、段落も明確につけてある (3 点)。

ルーブリック評価を用いることが推奨される到達目標は、繰り返しになるが、学生の示したパフォーマンス (論文や作品、演出等) をもとにして、レポートの評価、学生の活動や作品・演出・実験の観察評価、面接の評価、プレゼンテーションやグループ活動の自己評価・相互評価を行うものである。「知識・理解」や計算などの「技術」を問うものについてはあえてルーブリックを導入する必要はなく、試験問題の片隅に配点を記述するだけで十分であろう。ただしこの点についても厳正にパフォーマンス評価を導入し、学習者のつまづきを分析する意図がある場合はその限りでない。

表 6 は、筆者が担当する教養授業の「現代の教育」の試験レポートのルーブリックである。2012 年度の試験レポートの際に作成し、事前に学生に公表した。採点はルーブリックの必要箇所にチェックを入れ、その点数を合計して求めるため、採点の一貫性と公平性が確保された。また、嬉しい副産物として、レポートの形式 (引用文献等の明示や誤字脱字の注意・段落の確保、文体の統一など) に関する学生のミスが激減し、学習活動への学生の関与を示すルーブリックの効果を再確認できた。

表6 「現代の教育」(教養の授業で筆者が担当、約400名が受講、2012)の第二段階ルーブリック(手順3、加点法)

(課題)「現代の教育の諸相1～14に関して、一つもしくは関連する複数のテーマについて、いくつかの文献に当たり、多角的に考察し、自らの意見を述べなさい。 図表を含めA4二枚以上三枚以内、4,500字～4,800字で44点満点とする。」					
	Poor (F)	Beginning (C)	Developing (B)	Accomplished (A)	Exemplary (A+)
取りあげたテーマに関して自らの考えを述べている(20点満点)。	◆問題意識(仮説)がなく、何を論じたいのか不明確である。 ◆他人の意見ばかりで自らの意見がほとんど述べられていない。 ◆レポート試験課題に沿っていない。(0～4点)	◆問題意識(仮説)が不明確か、ありふれている。 ◆参照した一部の文献に引きずられた形で自らの主張をまとめている。(5～8点)	◆問題意識(仮説)は述べられているが、反証が十分に調べられていない。 ◆自らの主張の正当性を根拠に基づいて説得できていない。 ◆結論がありふれたものになっている。(9～12点)	◆自らの問題意識(仮説)に基づき、賛否両論の文献に当たり、自らの考えをまとめているが、結論の新規性、独自性あるいは説得力にやや難がある。(13～16点)	◆興味深い切り口(仮説)で問題点を指摘し、十分な量の根拠と独自の思索に基づき結論を導いている。(17～20点)
根拠に基づき、論理的な説明ができている(10点満点)。	◆情緒的な文章が続き、まったく論理的な説明ができていない。 ◆引用文献、参考文献がなく、根拠がまったく示されていない。(0点)	◆一部根拠を示しているが、参照したデータや文章の意味を取り違えたり、論理的な説明ができていなかったりする。(1点)	◆根拠を示し、概ね正確に引用しているが、読み手を納得させる書き方や結論となっていない。(2～4点)	◆根拠に基づき、論理的な説明がほほえてできている。(5～7点)	◆根拠と論理的な説明に基づき、正確かつ説得力のある結論を導いている。(8～10点)
引用文献、参考文献を明示し、自らの意見と区別している(8点満点)	◆引用文献、参考文献がまったく明示されておらず、盗用の可能性が高い。(0点)	◆引用文献、参考文献が明示化されているが、どこまで自分の意見かが不明確な箇所が複数箇所見受けられる。(3点)	◆引用した箇所、文献が明示化されているが、章末に文献一覧が明示されていない。(5点)	◆引用文献、参考文献がしっかり明示化されており、自分の意見と他人の意見の区別が明確についている。(8点)	
誤字脱字がなく、段落も明確で、読みやすい文章となっている(3点満点)。 なお、文章量が適切であることが前提である。	◆誤字脱字が3つ以上あるか、段落が区切られていない箇所が3箇所以上ある。 ◆文章量が規定より多い、または少ない。(0点)	◆誤字脱字が1つ以上あるか、段落が区切られていない箇所が1箇所以上ある。(1点)		◆誤字脱字がなく、段落も明確で、読みやすい文章となっている。(3点)	
「だ・である」体で統一して書かれている(3点満点)。	◆「だ・である」体で書かれていない箇所が3カ所以上ある。(0点)	◆「だ・である」体で書かれていない箇所が1カ所以上ある。(1点)		◆「だ・である」体で統一して書かれている。(3点)	

第二段階のルーブリックには、配点の少ない課題に対して簡単な減点法のルーブリックを作ることにも有効である。例として表7は、筆者が「現代の教育」の毎回の授業で課す小レポート課題のルーブリックであるが、4点満点であるため課題用紙に減点法のルーブリックを記載して配布している。

表7 小レポート課題の第二段階ルーブリック（手順3、減点法）

（課題例）あなたは、日本の子どもたちの学力や学習意欲が低下した原因には、学習指導要領を除いてどのようなものがあると考えますか？3つ考えられるものを挙げ、その理由を述べてください。

1. 3つ原因が挙げてあり、その理由が述べられているか	
—1つしか挙げていない	2点減点
—2つしか挙げていない	1点減点
2. 原因について深く考察できているか	
—授業で取り上げたものを反復してあるだけ	1点減点
—理由が正しい加減であったり、一人よがりの見解が書いてある	1点減点
3. 論理構成と書き方が適切か	
—誤字脱字が多い	1点減点
—字が読みづらい	1点減点
—段落がない	1点減点
—論旨が不明確である	1点減点
—だ、である体で書かれていない	1点減点
—QRコードの不添付	1点減点

減点法のルーブリックの場合、ミスの多い学生は減点の結果、小レポートを提出したにもかかわらず0点になることもある。優秀レポートの紹介や各自の得点のフィードバックなどきめ細やかな対応をとることによってミスが激減<sup>13)</sup>、求められる学習活動への学生の関与が強められるようになる。

## 5. まとめにかえて

「成績評価は科目担当教員の専決事項である」と主張する日本の大学教員はずいぶんと減ったように思われる。しかしながら今回の中教審答申に「全学的な教学マネジメントの確立」と謳われ、DPやCPの明示化とともに「プログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うかを担当教員が認識し、他の授業科目と連携し、関連しあいながら組織的な教育を実施すること、すなわち「大学の授業は個々の教員の責任」ではなく「授業内容やその実施に関わる教員の組織的な取組」であると強調されたことから、依然「不可侵の我が授業」という風潮が各大学に残っているのであろう。

到達目標は自分の学問への思い入れに応じて決めるものでも、学生の実態に合わせて決めるものでもない。あくまでもDPを実現するためにプログラムの中でその位置づけが決められ、設定されるものである<sup>14)</sup>。また、到達目標は成績評価を行うものだけに厳選することも、シラバスに記載されるべき「到達目標ごとの評価手段と評価比率の明示化」で述べたとおりである。そしてそのような取組の先に、日本の大学教育の質保証のための仕上げとも言える学習評価に関する提案としてルーブリック評価や学習ポートフォリオ評価が求められることになったのである。

しかしながら、ルーブリック評価を導入し、公平で客観的かつ厳格な成績評価を実施すれば、結局のところ落第する学生が続出したり、楽勝科目に殺到したりする結果になりはしないかというが大方の教職員の心配であらう。2012年度筆者が担当し、ルーブリック評価を導入した科目でも、試験レポートを提出したにもかかわらず単位を落とした学生を含めて、「不可」が履修登

録を行った学生の約四分の一に達した。

しかし、である。これまでどんなに学生の質が変化しようと、どんなに不評の授業を続けてこようと緩い成績評価を行ってきた結果、表に現れる成績評価の分布に変化がないようでは、教育改善（checkの次に行われるaction）を行う機会を自らの手で葬ってきたことになるのではないか。第二クルールの機関別認証評価では内部質保証システムの構築が眼目となっている。それは言い換えれば、PDCAサイクルが回る組織であることを示すことであり、目標設定（plan）はもとより、点検（check）と改善（action）が機能的に回る組織であることを示すことに他ならない。その意味で、ルーブリック評価等の公平で客観的かつ厳格な成績評価は、まさに自らの授業の点検の意味を有し、かつその結果を見て具体的な改善の方策を練るための重要な資料となるべきであろう。またこのような取組は、教員の組織的な取組と強調されたように、一人の教員だけが担うべきものでもない。すべての教員が等しく取組を進めることによって、楽勝科目が減り、点検が有効に機能し始め、教育改善の方策が見つかるのである。その結果が個別の大学のDPの見直しにつながるかもしれないが、国内の大学全体で見ればGPAの信頼性は大きく上がり、大学教育の質転換が大きく前進したと諸外国からも見なされるのではないか。

今回の答申が内部質保証の最後の砦であり、「3つのポリシーの明確化」にかかる教育改革の最後の詰め当たる事業と呼ばれるゆえんであると考える。

## 注

- 1) 「学びの実態調査」は、立命館大学教育開発推進機構の教学IR（Institutional Research）プロジェクトが実施する全学規模の学修行動調査（Student Survey）で、新入生調査（1回生に実施）、在学調査（2、3回生に実施）、卒業時調査、あるいは他部局と協同で開発中のものを含めると「卒業生・修了生アンケート」や「大学院生調査」などがある。ほとんどの学部で学生にIDを記入させることにより、入試形態、学業成績やGPA、就職データなどとリンクさせることが可能で、立命館大学において学生が身につけた知識・技能・態度を正課内外から分析し、その結果を学部の教学改革に反映させている。
- 2) 立命館大学で独自に行われている学修到達度調査としては、理工学部で3回生時に実施される到達度検証試験や経済学部で3回生以降に実施される「経済学部版経済学検定試験（B-ERE）」などがある（立命館高等教育研究、第12号、2012年）。
- 3) 中教審答申の用語集によれば、ルーブリックとは「米国で開発された学修評価の基準の作成方法であり、評価水準である『尺度』と、尺度を満たした場合の『特徴の記述』で構成される」となっている（中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」『用語集』、2012年）。
- 4) 初等中等教育で用いられるルーブリックにおいては、評価指標を評価規準（のりじゅん）、評価基準を評価基準（もとじゅん）と呼び習わされることが多い。
- 5) 国立教育政策研究所「学習評価の工夫改善に関する調査研究」、2004年。あるいは高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004年。
- 6) 医学部保健学科では学生が臨地実習（病院実習）に赴いた際、教員複数名で治療を支援する「技能・技術」やチーム医療への貢献や患者への対応に見られる「態度・倫理観」をルーブリック評価で行っているケースが多い。また、関西国際大学や愛媛大学では、一般向けの研修でルーブリック評価を取りあげ、一定の実績を残している。
- 7) 高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004年、76頁。ただし、原著はD.Hart, op.cit., p.4。

- 8) 状況的学習とは、学習を常に状況に埋め込まれたものとし、その場合の状況とは何らかの社会的実践に役割を持って参加する過程としてとらえる学習論のこと。これは状況的認知論に基づいた学習論であり、レイヴ (J. Lave) とウエンガー (E. Wenger) によって 1991 年の著書で提唱された。協調的な学習、総合的な学習、ものづくりを通じた学習などの理論的根拠を与えるものとなっている (美馬のゆり『教育工学事典』、2000 年、300-301 頁)。
- 9) たとえば、高浦勝義・松生知明・山森光陽編著『ルーブリックを活用した授業づくりと評価』全三巻、教育開発研究所、2006 年には小中学校のルーブリック評価の作成例、実践例が詳しく説明されている。
- 10) [http://www.aacu.org/value/rubrics/index\\_p.cfm?CFID=51459776&CFTOKEN=97943894](http://www.aacu.org/value/rubrics/index_p.cfm?CFID=51459776&CFTOKEN=97943894) (2013/03/13 参照)
- 11) 大学における相対評価は、たとえば各グレードの比率を F:C:B:A:S=30:25:25:15:5 のように「F (不可)」も含めて比率で分配するのではなく、まず到達目標を最低限度達成したと見なせる「C (可)」評価までは目標に準拠した評価 (到達度評価) を行い、「C」以降のグレーディングについては相対評価を導入することが、プログラムの効果検証や DP の達成度を検討する上で肝要である。
- 12) 立命館大学では、2013 年度、教育開発推進機構が開発・開設する「(特殊講義) 日本語の技法」(映像、経済、経営、理工で合計 8 コマ開講) において、科目担当者会議で成績評価のためのルーブリックと、各回のレポート課題の採点のためのルーブリックを共同開発し、TA や日本語ライティング・センターでの添削指導に供している。また同様に、文学部で開講する新入生必修の「リテラシー入門」においてもライティング課題に対して学部共通のルーブリックが活用されている。
- 13) 立命館大学では毎回の授業で課される小レポートについて、学生の添付した QR コードを事務室が読み取り、その採点結果を LMS (Learning Management System) にアップロードするサービスがある。受講生はその結果を見て前回の小レポートの評価を知り、また毎回授業はじめに紹介される優秀レポートの記述内容と比較して反省材料とすることができる。
- 14) 今回の中教審答申では「履修系統図」という言葉を導入し、カリキュラムの整合性、系統性を確保するよう提起している。なお、履修系統図とは、カリキュラム・マップ (整合性) やカリキュラム・ツリー (系統性)、ナンバリングなどの方策や道具を指すものと考えられる。

## 参考文献

- 植野真臣「教育工学における学習評価」長岡慶三・植野真臣・山内祐平編著『教育工学における学習評価』ミネルヴァ書房、2012 年、8 頁。
- 沖裕貴・井上史子・林泰子「日本の大学におけるルーブリック評価導入の方策と課題—客観的、厳格かつ公正な成績評価を目指して—」日本教育情報学会第 28 回年会『年会論文集』、2012 年、166-169 頁。
- 沖裕貴・宮浦崇・井上史子「一貫性構築のための 3 つのポリシー (DP・CP・AP) の策定方法—各大学の事例をもとに—」『教育情報研究』第 26 巻第 3 号、日本教育情報学会、2010 年。
- 梶田徹一『教育評価 (第 2 版補訂版)』有斐閣双書、2005 年、164 頁。
- 荻谷剛彦『イギリスの大学・ニッポンの大学—カレッジ、チュートリアル、エリート教育—』中公新書ラクレ 430、2012 年、61-64 頁。
- 国立教育政策研究所「学習評価の工夫改善に関する調査研究」、2004 年。
- 佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット No.612、2012 年、51 頁。
- 高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004 年、66 頁。
- 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008 年。
- 松下佳代『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』日本標準ブックレット No.7、2007 年。
- 林泰子・沖裕貴・松村初「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—」『立命館高等教育研究』第 13 号、2013 年。169-185 頁。
- 深見俊崇「授業研究と評価」長岡慶三・植野真臣・山内祐平編著『教育工学における学習評価』ミネルヴァ

大学におけるルーブリック評価導入の実際

書房、2012年、175頁。

Dannelle D. S. & Antonia J. L. "*Introduction to Rubrics*", Sterling, Virginia, 2004, pp.17-28, p.80, p.77.

Wiggins, G. "*Educational Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Students Performance*", Jossey-Bass A Wiley Imprint, 1998.

## How to Introduce Rubrics into Japanese Universities: Aiming at Fairness, Objectivity and Rigor in Assessment of Performance

OKI Hirotaka (Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

### Abstract

Central Education Council Report published in August, 2012 showed an urgent issue as to clarifying competence developed in undergraduate programs and introducing fair, objective and rigorous assessment of performance, in order to promote and strengthen the conversion movement in quality assurance of Japanese universities.

Assessment using rubrics that is widely utilized in US higher education, is said to be very efficient not only to increase equity, fairness and rigor in grading (summative evaluation) but also to help reflect students' results (formative evaluation) and collaborate with the other organizations such as an academic writing center, etc, by presenting students a rubric beforehand and giving them sufficient feedback. This paper attempts to propose and discuss 4 steps to introduce rubric assessment into Japanese universities on the basis of the illustrative cases where rubrics are available in Japanese primary, secondary education and US higher education.

### Keywords

Higher Education, Assessment Policy, Quality Assurance, Assessment of Performance, rubrics

## 論文

# 経済学部英語圏短期留学プログラムにおける スピーキング・テストの実施とその結果報告

清水 裕子・桐村 亮  
野 澤 健

## 要 旨

経済学部が実施している短期留学プログラムの英語力向上効果について、事前・事後に実施したスピーキング・テストの結果、および質問紙調査の結果から考察する。テスト結果においては、英語スピーキング能力全般に有意な伸びが観察されたが、特に、下位能力として「文章構文」と「語彙」に顕著な伸びが見られた。一方で、質問紙調査においては、プログラム参加者自身は、文章構造面、語彙面の伸びを実感しておらず、実際のテスト結果と学習者の実感が必ずしも一致しないことが示された。このようなスピーキング・テストの分析は、今後経済学部が技能統合型の英語教育プログラムを設計する上で示唆を与えるものである。

## キーワード

経済学部生、英語圏短期留学プログラム、英語スピーキング・テスト

## 1. はじめに

立命館大学経済学部では、基礎学力を確実に備えた学生を育成すると共に、学びの国際化を柱に、経済学を体系的かつ実践的に学び、将来の経済社会を担う人材の養成を目標にカリキュラムを展開している。その一環として、2006年度の国際経済学科の創設を機に、全学の海外留学プログラムの参加を促すと共に、「事前研修」、「留学先での研修またはフィールドワーク」、「事後研修」から成る経済学部独自の海外教育プログラムを開発・実施している。これにより、多くの学生が海外経験を重ね、国際感覚を磨くための一助としてきている。

現段階では、ホームステイ等を通じて異文化体験をしながら経済学の専門を学ぶ「海外アカデミック・プログラム」と、学部で学んだ知識を海外で実践する「海外フィールドワーク・プログラム」が準備されている（表1参照）。

本稿では、英語圏への短期留学プログラムである3つのプログラム（表1内の\*参照）を取り上げる。これらのプログラムに参加する学生を対象に、短期留学を通じて、産出能力のひとつで

表 1 経済学部海外留学プログラム

	留学機関	期間	定員
海外アカデミック・プログラム	ホーソン-メルボルン英語学校 (オーストラリア) *	5 週間	20
	ブリティッシュコロンビア大学 (カナダ) *	4 週間	20
	マッセイ大学 (ニュージーランド) *	4 週間	20
	大連外国語学院漢学院 (中国)	4 週間	20
	大連外国語学院漢学院 (中国)	半年・1 年	若干名
	ブダペスト商科大学 (ハンガリー)	1 学期間	若干名
海外フィールドワーク・プログラム	タイ国立開発行政研究院 (タイ)	13 日間	15

\* 英語圏への短期留学プログラム

あるスピーキング能力の変化を把握し、次の学習への動機を与えることを目的に、2012 年度から事前・事後研修時に英語スピーキング・テストを導入した。そのテスト結果の分析および事後研修時に実施した留学経験に関する質問紙調査の結果をもとに、短期留学プログラムの効果について報告する。

## 2. 経済学部の英語圏短期留学プログラムとスピーキング・テストの実施

現在、経済学部の英語圏への短期留学プログラムでは、毎年 3 機関へ合計約 60 名を派遣している。参加者の動機としては、専門科目の英語での学びやホームステイおよび現地での様々な活動を通じての異文化体験や英語力の向上があげられる。英語力については、帰国後の事後研修のプレゼンテーション等の様子を観察すると、明らかに発話能力の向上とコミュニケーションを図ろうとする態度に変化が見られるが、参加者自身は、数ヶ月後に TOEIC 等の受験結果を手にして初めてその変化を実感するケースも多い。

留学プログラムを設計する側にとっても、また参加する学生側にとっても、1 カ月前後の海外留学で、実際に英語力にどの程度の変化が現れるかどうかは重要な関心事である。2006 年度に経済学部が開発したブリティッシュコロンビア大学での留学プログラムでは、第 1 回参加者 22 名を対象に事前・事後に英語テスト<sup>1)</sup>を実施し、短期留学の効果を検証したが、そのテストでは音声面についてはリスニング能力のみを測定していた。2012 年度から本学の「教育の質向上予算」を受け、スピーキング・テストを実施することが可能になった。これにより、既存の英語テストでは測定できない能力を測定し、短期留学の効果を数値情報として得ることにより、参加者の帰国後の学習へのモチベーション向上につなげると共に、短期留学の参加を検討する学生への情報としても提供していきたい。

### 2.1 スピーキング・テストについて

2012 年度に開催された日本テスト学会第 10 回大会では、「パフォーマンス評価の未来」というテーマのもとに、面接試験の評価や論文の自動採点、体操競技の採点、看護系の実技評価、医学系の臨床能力評価などについての企画や発表があり、各分野でパフォーマンス・テストが注目

されていることがわかる。言語教育におけるパフォーマンス・テスト、つまり産出能力であるスピーキングやライティングの測定と評価も、近年、その重要性が注目されている。日本で受験可能な英語テストにおいても、その下位テストにスピーキングやライティングの測定が含まれているものが増えてきている。例えば、米国のETSの開発によるTOEIC® Speaking and Writing TestsやTOEFL iBT®、プリティッシュ・カウンシル、IDP社、ケンブリッジ大学ESOLが共同運営するIELTS (the International English Language Testing System)、イギリス・ケンブリッジ大学ESOLと日本英語検定協会が提携して開発したBULATS (Business Language Testing Service : ブラッツ)、国際英検G-TELPスピーキングテスト・ライティングテストなどがある。また、長い歴史をもつ日本英語検定協会の「英検」は、面接試験の形でスピーキング能力の測定を行っている。

教育現場におけるスピーキング・テストの実証研究も増えてきており、コミュニケーション能力を重視する英語教育の展開においては、測定面でもスピーキング・テストは重要視されてきている。その一方で、測定方法や実施環境の問題、妥当性や信頼性に対する懸念、コスト面などを考えると、上述のような既存のテストを使用するにしても、あるいは教師が独自に作成したテストを実施するにしても、英語プログラムの中でスピーキング・テストが導入されていくには、まだまだ時間が必要であろう。しかし、経済学部の今後のカリキュラム展開の方向性を考えると、学習者のスピーキング能力に関する客観的な情報を得ておくことは重要であり、経済学部の一部の学生の情報ではあるが、スピーキング能力に関する情報を累積していくことで、カリキュラム設計にも役立てていきたい。

## 2.2 Versantの導入について

短期留学プログラムに参加した経済学部生のスピーキング能力の検証では、対象となる学生の英語力の測定に適していることはもちろんであるが、実施しやすく、比較的安価(1受験につき2625円)であることから、Pearson社によって開発されたVersant (ヴァーサント)を採用した。また、実行性に加えて、本テストの信頼性についてもいくつかの報告<sup>2)</sup>がされており、テスト導入の判断の情報として活用した。なお、本テストの実施に先立ち、2007年2月のプリティッシュコロビア大学短期留学プログラムに参加した3名の学生に対してパイロット・テストを試みている。少ない受験者ではあったが、受験者側の感想などを聞きとることで、表面的妥当性や内容的妥当性についても検討できたことが、今回のVersantの活用につながったとも言えよう。

## 2.3 テストの構成

Versantの構成概念については、Versant™ English Test: Test Design and Validation Research (2008)において次のように説明されている。

The Versant English Test measures facility in spoken English – that is, the ability to understand spoken English on everyday topics and to respond appropriately at a native-like conversational pace in intelligible English (p7).

本テストの設計に際しては、日常的に使用される英語に対して、流暢さや即時性などを含む受験者のリスニングおよびスピーキング・スキルを測定することに焦点が当てられている (p9)。

なお、下位テストの構成は表 2 に示すとおりである。

本テストはコンピュータを通じて受験するが、受験者毎に Test Identification Number が割り振られ、それぞれに異なったテスト問題 (A4 サイズ 1 枚程度) が発行される。受験者は、その問題を見ながら、ヘッドセットとマイクロフォンを通じて解答していく。受験者の応答時間に差はあるが、15 分前後ですべてのパートを終了することができ、テスト結果は、受験直後に Score Report として提示される。

表 2 Versant のテスト項目

パート	テスト項目		項目数
A	音読	12 個のセンテンスが提示されていて、指示された番号の英文を音読する。	8 問
B	復唱	聞こえてくるセンテンスを復唱する。	16 問
C	質問への応答	聞こえてくる質問に対し、簡潔に答える。	24 問
D	文の構築	ランダムに聞こえてくる語群を適切な順に並べ変えて文章にする。	10 問
E	話の要約	簡単なストーリーを聴き、30 秒以内にストーリーの状況・登場人物・行動・結末を含め、英語で要約する。	3 問
F	自由回答	家族の生活や個人的な選択について、の質問に対して 40 秒以内に英語で回答する。	2 問

#### 2.4 受験者への結果のフィードバック

Versant の Score Report では、表 3 に示すように、「総合」点に加えて「文章構文」「語彙」「流暢さ」「発音」の 4 つの下位項目の得点と説明が表示される。

表 3 Score Report の得点情報 (<http://www.versant.co.jp/kekka/> より抜粋)

スキル	スコア	スコアの判定基準
総合	20-80	総合スコアは 4 つの能力別スコアの加重平均によって判定
文章構文	20-80	構文力や単語、句、節の使用習熟度により判定
語彙	20-80	英単語の形式と意味の理解、関連する発言におけるそれらの用法の熟達度により判定
流暢さ	20-80	文章の組立て、読み、反復の際のリズムのとり方の能力判定
発音	20-80	日常英単語の音韻構造の知識により判定

その他にも言語能力の詳細情報として「リスニング」「発話能力」「対話能力」「言語特性」「方略能力と技能」の分析と、今後の学習方法のアドバイスが記述されている。また、その他の英語テストやレベルとの関係性を示す指標としてヨーロッパ言語共通参照枠組、TOEFL iBT® スピーキングスコアおよび総合点、TOEIC® の総合点の得点範囲も表示される。このように、受験者が自らの英語能力を判断するのに十分な情報が提供されているといえる。なお、Score Report は多くの言語で提示可能で、日本語版も提供されている。

### 3. 2012 年度のスピーキング・テストおよび質問紙調査の実施と分析結果

#### 3.1 テストの実施

経済学部が提供している英語圏への短期留学の3つのプログラムの内、ひとつは夏季休暇中、残りは春季休暇中に実施されるものである。参加者は主に1回生と2回生であるが、プログラムによっては3回生の参加もみられる。2012年度に参加した学生については、2012年度6月のTOEIC®IP 団体受験では平均点が539.25点（標準偏差90.59）で、国際ビジネスコミュニケーション協会が示すProficiency ScaleのCレベル（470点以上）に達している者が大半であった。

2012年度には、立命館大学より「教育の質向上予算」を得ることができ、各プログラムの事前・事後研修の一環としてVersantを実施した。プログラムによって、実施した日時は異なるが、基本的には、出発2週間以内に事前テストを、帰国後2週間以内に事後テストを行った。なお、BKC情報語学演習室のコンピュータを使用し、オンラインによる実施を前提としていたが、2012年夏季実施プログラムの事前テストについては、システム上の対応が間に合わなかったため、携帯電話での実施となり、19名中3名分の音声データが認識できないというトラブルが生じた。その後、2012年11月の段階で、情報基盤課の協力のもとに、情報教室での一斉実施が可能であることを確認し、それ以降のプログラムについては、オンラインによる速やかな実施が可能となった。なお、春季に実施した2つのプログラムでは、事後テストの際に質問紙調査を行い、「英語での生活やコミュニケーションで困難に感じたこと」、「留学中に感じた自分の英語力について」、「留学で得たもの」、および「実感している英語力の変化」について意見を得ている。（資料参照）

#### 3.2 スピーキング・テストの分析結果

事前・事後のVersantの「総合」得点の記述統計を表4に示した。平均点が34.68から38.13に上がっていた。両テストを受験した者のデータ（46名）をもとにt検定を行ったところ、事後の伸びは統計的に有意であることが観察され、短期留学の音声面での学習効果が検証された。（ $t(45) = 6.459, p < .01, d = .72$ ）

表4 Versantの「総合」の基本統計量

	人数	最小値	最大値	平均値	中央値	標準偏差
事前テスト	53	24.00	43.00	34.68	35.00	4.07
事後テスト	52	26.00	51.00	38.13	39.00	5.21

次に、Versantが示すスピーキングの4つの下位能力の結果を分析したところ、表5の平均値からもわかるように、「文章構文」では4.82、「語彙」では4.46、「流暢さ」では2.84、「発音」では.91の伸びが見られ、特に「文章構文」と「語彙」の伸びが顕著だったことがわかる。また、図1が示すように、すべての下位能力で中央値が伸びており、最大値が50点を超える者もでている。

「総合」と同様に、4つの下位能力についてもt検定を行ったところ、「文章構文」「語彙」「流

暢さ」の3つの下位能力について、統計的に有意な伸びが観察された（文章構文： $t(45)=5.393, p<.01, d=.77$ ；語彙： $t(45)=4.548, p<.01, d=.70$ ；流暢さ： $t(45)=3.685, p<.01, d=.42$ ）。また、「発音」については、有意傾向でその伸びが観察された（ $t(45)=1.780, p=.082, d=.20$ ）。

表5 4つの下位能力の基本統計量

		人数	最小値	最大値	平均値	差	中央値	標準偏差
文章構文	事前	53	20	49	37.06		37.00	6.11
	事後	52	24	55	41.88	+4.82	43.00	6.37
語彙	事前	53	21	46	35.66		36.00	5.86
	事後	52	24	56	40.12	+4.46	40.50	6.79
流暢さ	事前	53	21	49	32.26		32.00	6.43
	事後	52	22	50	35.10	+2.84	34.50	6.91
発音	事前	53	28	46	34.09		33.00	4.12
	事後	52	28	52	35.00	+ .91	34.00	4.82

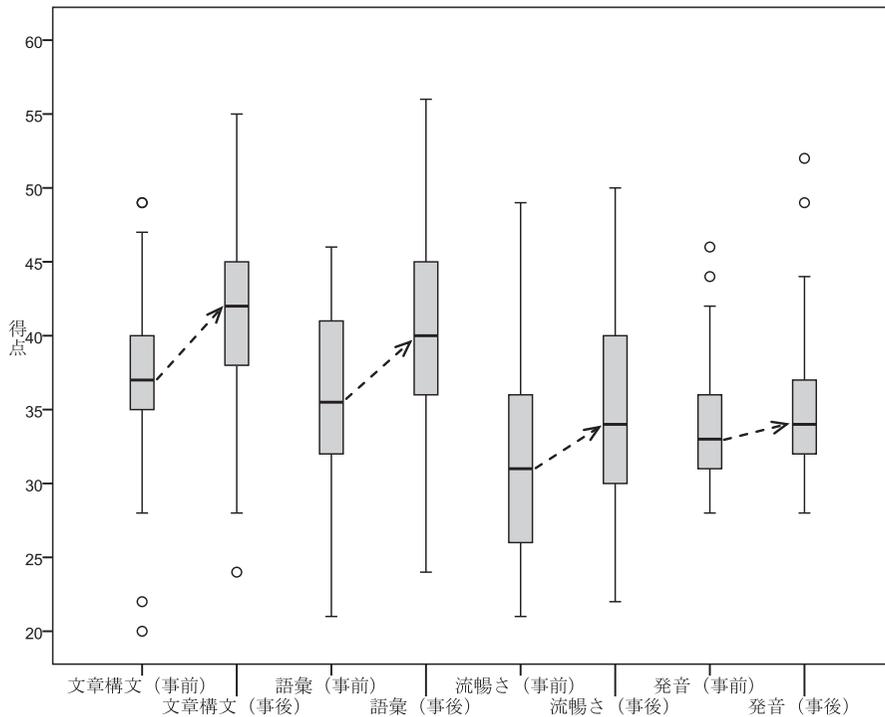


図1 4つの下位能力の事前・事後の比較

### 3.3 スピーキング・テストの分析結果：CEFR との関連から

CEFR（Common European Framework of Reference for Languages：ヨーロッパ言語共通参照枠）が日本の言語教育にも少なからぬ影響を与えてきている。ETS（2010）がTOEIC®とCEFRと

の関連を報告しているので、その指標に則して、留学前（2012年6月）と留学後（2013年6月）の両時期に、学内で実施された TOEIC®IP を受験した 28 名の結果分析を試みた。TOEIC® の合計点（990 点満点）においては 5%水準で、またリスニング・セクション（495 点満点）では 1%水準で有意な伸びを示していた（合計点： $t(27) = 2.54, p < .05, d = .39$ 、リスニング・セクション = 2.76 (27),  $p < .01, d = .32$ ）。留学後の合計点の平均値は 593.93（標準偏差 97.34）であり、ETS（2010）が示す情報を参照する限りでは、B1 レベルに位置することになる。

次に Versant の Score Report で提示された CEFR のレベルの分布を調べてみると、表 6 のようになった。リスニングとリーディングから構成される TOEIC® においては、B1 レベルに達している者が中心といえる結果であったが、Versant の得点では留学後に有意な伸びが観察できたものの、CEFR の指標では 34 名（65%）が A2 レベルであり、B1 レベルに達しているとみなされた者は 3 名のみであった。つまり、TOEIC® で測定しているような受容技能に比べて、産出技能は低いと考えられる。

ただし、事前テストの際には、A1 レベル以下の者が 2 名存在し、A1 レベルが 28 名（52.8%）、A2 レベルが 23 名（43.4%）で、B1 レベルの者はいなかったが、事後には A1 レベル以下の者がなくなり、B1 レベルに達した者が 3 名でてきた。また、事前と事後の結果をウィルコクソンの符号付き順位検定で分析したところ、有意な伸びが観察されたことから（ $z = -3.84, p.01, r = .40$ ）、スピーキング能力の伸長において一定の効果がみられたといえる。

表 6 Versant による CEFR レベル区分と分布

CEFR の Level	Basic User			Independent User		Proficient User	
	<A1	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Versant の 得点範囲	20-25	26-35	36-46	47-57	58-68	69-78	79-80
人数	事前	2	28	23	0	0	0
	事後	0	15	34	3	0	0

### 3.4 質問紙調査の結果

#### 3.4.1 音声面の向上に対する参加者の実感

3.2 に示した分析結果から、短期留学プログラムを通じてのスピーキング能力の向上が観察できたが、参加者自身がその変化を実感しているのであろうか。それを知るために、春季に実施した 2 つのプログラムの事後研修において、Versant を受験する直前に、本テストで測定される 5 つの能力（「総合」と 4 つの下位能力）に対して、「これから Versant で Speaking の変化を測定しますが、その前に、自分で実感している英語力の変化を < -2 >（悪くなったと思う）～ < +2 >（良くなったと思う）で評価してみてください。」という質問を与え、回答してもらった。

その結果をまとめたのが図 2 である。回答した 34 名中、変化を感じていない 3 名を除く 31 名が何らかの向上を感じ取っている。中でも、「流暢さ」や「発音」での伸びを実感している者が圧倒的に多く、「流暢さ」については、「良くなった」4 名、「どちらかと言えば良くなった」23 名、また「発音」については「良くなった」4 名、「どちらかと言えば良くなった」21 名と、スピー

キング能力の向上を感じている者が7割以上となった。一方、Versantの数値の上では効果が出ていた「文章構文」については26名(76%)の者が、また「語彙」については56%の者が「変化なし」と感じており、中には「どちらかと言えば悪くなった」と感じている者もいたが、伸びを自覚していない下位能力が、実際には向上していたことを数値情報として得ることで、さらなる学習の指標となり得る。

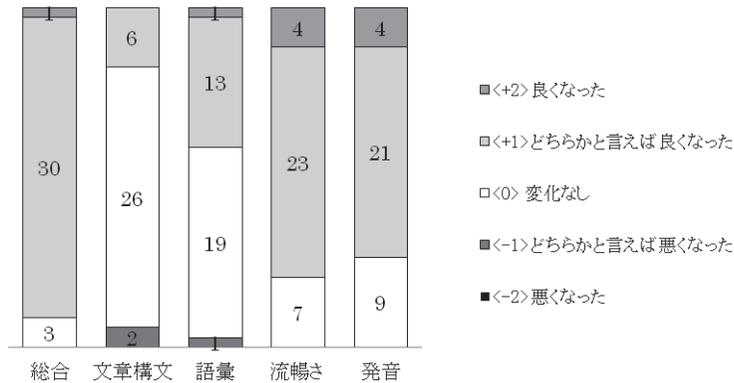


図2 短期留学プログラム参加者のスピーキングの能力の変化に対する実感 (N = 34)  
(グラフ内の数字は人数)

### 3.4.2 自分の英語力等に関する自由記述

質問紙調査の中で「留学中に、英語での生活やコミュニケーションで困難に感じたこと」と「自分の英語力についてどう感じたか」の2点について、自由記述での回答を求めた。多くの参加者は、表現力の乏しさ、言いたいことが伝わらないこと、即座に反応できないこと等、コミュニケーションが思うようにできないもどかしさを痛感していたようである。特に語彙力の不足を実感したという回答が多いが、これは、Versantにおいて「語彙」面での伸びが顕著だった点を考えると興味深い。これまで身につけてきた受動語彙が、話すことを多く求められる留學生活の中で、能動語彙として活性化していく過程とも考えられる。留學によって、必要性や能力不足を強く意識した側面が、結果的に伸びにつながっている点は重要である。また、コミュニケーションに対して自信がない、勇気がないといった情意面での問題や、他国からの留學生とのコミュニケーション力の差に驚くなど、現地で様々な「カルチャー・ショック」を体験しながらも、徐々に、積極性を身につけ、話して通じることの楽しさを知ることができたようである。こうした成果はVersant等で直接的に測ることはできない部分ではあるが、更なる英語学習への動機につながる記述もあり、当該留學プログラムがその目的を果たしているとして評価できる。

### 3.4.3 留學で得たもの

質問紙調査で「留學で得たものは何ですか。当てはまるものすべてに○をつけ、その内、上位3つに◎をつけてください。」という質問を与え<sup>3)</sup>、図3のような結果を得た。

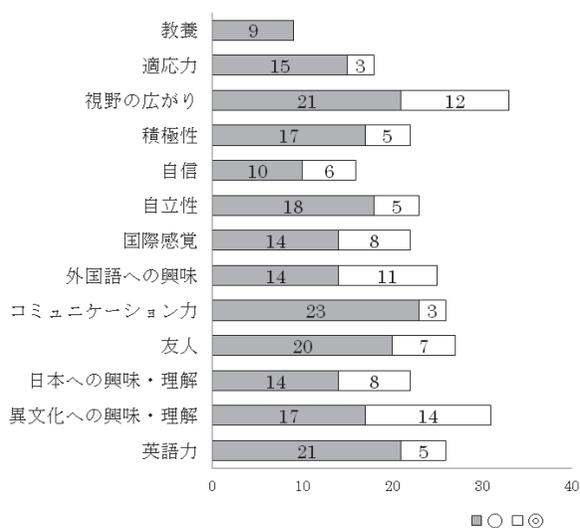


図3 短期留学で得たもの (n = 35) (グラフ内の数字は人数)

経済学部の短期留学プログラムに参加した学生は、限られた時間の中で経済学の専門の講義を受けたり、プレゼンテーションを行ったり、またホームステイを通じて様々な新しい経験を重ねることになる。その経験で得られるものとして、コミュニケーション力や英語力、国際感覚があげられていることも、言語教育に携わる者としては喜ばしいことであるが、それと共に、「視野の広がり」(94.2%)、「異文化への興味・理解」(88.6%)、学年卒を超えた友人の形成(77.1%)などが留学で得られたこととして上位を占めていることは、留学プログラムの目的を達成していると評価できよう。

#### 4. さいごに

本報告は、2012年度に経済学部が実施した留学プログラムに参加した学生を対象に、データを分析したものである。これをもとに、今後実施される英語圏への留学プログラムについても、引き続き調査・分析を行う必要がある。特に、参加学年やプログラム毎の効果の違い、事前の英語力を変数とした分析等、より詳細な分析を行い、質問紙調査による学生の意識調査とともに、留学プログラムの効果を検証していく。今回、スピーキング・テストとして採用した Versant では、一定の効果測定の結果を得たが、他にも現在入手可能なスピーキング関連テストの導入可能性も視野に入れつつ、将来的には、留学プログラム参加者だけでなく、学部の英語プログラム全体を対象として、産出技能向上を測定する手段を検討したい。経済学部では、更なるグローバル化を見据えた、大規模な英語カリキュラム改革を控えているが、産出技能の強化もその課題の一つである。今回、システム上の問題や音声データが認識できないというトラブルが生じたことも考慮すると、スピーキング・テストの本格的導入には、従来のペーパーベースのテスト以上に事前準備・対策が必要である。また、こうしたテストが、カリキュラムの目的、学習者の実態やニーズ、および実際の学習内容とかけ離れた評価手段とならないよう、カリキュラムにおけるテ

ストの位置づけを明確にした上で、引き続き総合的にテスト導入を検討していきたい。

## 謝辞

「教育の質向上予算」を受けることで、今回の調査研究が可能になった。予算支援をいただいた立命館大学教学部に感謝する。また、テスト実施は、情報基盤課の協力なくしては実現できなかった。この場を借りて感謝の意を記したい。

## 注

- 1) 英語テストとして CASEC を使用。CASEC (Computerized Assessment System for English Communication) は、(財) 日本英語検定協会が基礎開発し、現在、(株) 教育測定研究所が開発・運営しているインターネット上で受験できる英語コミュニケーション能力判定テスト。
- 2) Versant™ English Test: Test Design and Validation Research (2008) では、基本情報として、603 名の英語学習者を対象にした調査で、平均点 43 点、標準偏差 13、総合得点の測定誤差は 2.9 と報告されている。また、コンピュータによる採点と人による採点の間には非常に高い相関があることや、TOEFL iBT® などの他のテストとの高い相関も示されている。(pp18-21)。
- 3) 質問項目については日本学生支援機構 (2012) が実施したアンケート調査を参考にした。

## 参考文献

- Educational Testing Service, "Mapping the TOEIC® and TOEIC Bridge™ Tests on the Common European Framework of Reference for Languages", Educational Testing Service, 2010, ([http://www.ets.org/s/toEIC/pdf/toEIC\\_cef\\_mapping\\_flyer.pdf](http://www.ets.org/s/toEIC/pdf/toEIC_cef_mapping_flyer.pdf), 2013 年 8 月 1 日)
- 国際ビジネスコミュニケーション協会『TOEIC® プログラム Data & Analysis 2012』国際ビジネスコミュニケーション協会、2013。
- Pearson Education Inc., "Versant™ English Test: Test Design and Validation Research", Pearson Education Inc., 2008, ([http://www.versant.jp/pdf/versantforenglish\\_technicalmanual\\_v6.pdf](http://www.versant.jp/pdf/versantforenglish_technicalmanual_v6.pdf), 2013 年 8 月 1 日)
- Pearson Education Inc., "Versant™ English Test: Can Do Guide", Pearson Education Inc., 2008, <http://www.versant.jp/pdf/cando-versant2.pdf>, 2013 年 8 月 1 日)
- 日本学生支援機構『平成 23 年度 海外留学経験者追跡調査報告書—海外留学に関するアンケート』日本学生支援機構、2012、参照日：2012 年 12 月 1 日、参照先：[http://www.jasso.go.jp/study\\_a/enquete2012.html](http://www.jasso.go.jp/study_a/enquete2012.html)

資料（留学後に用いた質問紙調査の項目）

1. 留学中に、英語での生活やコミュニケーションで困難に感じたことを列挙してください。

例) 質問したくても、英語でうまく質問できなかった。 / 言っていることを理解してもらえなかった。

2. 留学中に、自分の英語力についてどう感じましたか。

例) 予想以上に通じたので驚いた。 / 簡単なことが表現しにくかった。

3. 留学で得たものは何ですか。当てはまるものすべてに○をつけ、その内、上位3つに◎をつけてください。

- ( ) 英語力      ( ) 異文化に対する理解・興味      ( ) 日本に対する理解・興味  
 ( ) 友人      ( ) コミュニケーション力      ( ) 外国語への興味  
 ( ) 国際感覚      ( ) 自立性・独立心      ( ) 自信  
 ( ) 積極的な態度      ( ) 視野が広がる      ( ) 適応力  
 ( ) 教養      ( ) その他：\_\_\_\_\_

4. これから VERSANT で Speaking の変化を測定しますが、その前に、自分で実感している英語力の変化を < -2 > (悪くなったと思う) ~ < +2 > (良くなったと思う) で評価してみてください。

	どちらかと言えば			どちらかと言えば	
	 悪くなった	悪くなった	変化なし	良くなった	 良くなった
	-2	-1	0	+1	+2
総合 (Overall Score)	-2	-1	0	+1	+2
文章構文 (Sentence Mastery)	-2	-1	0	+1	+2
語彙 (Vocabulary)	-2	-1	0	+1	+2
流暢さ (Fluency)	-2	-1	0	+1	+2
発音 (Pronunciation)	-2	-1	0	+1	+2

## Effects of Short-term Study Abroad Programs for Economics Students: Based on Analysis of Speaking Tests

SHIMIZU Yuko (Professor, College of Economics, Ritsumeikan University)

KIRIMURA Ryo (Associate Professor, College of Economics, Ritsumeikan University)

NOZAWA Takeshi (Professor, College of Economics, Ritsumeikan University)

### **Abstract**

In an attempt to evaluate the effects of the short-term study abroad programs organized by the College of Economics, the present report examines the results of the speaking test the participants took before and after the programs, and also discusses the results of a questionnaire study. The analysis of the test indicated a significant increase in their English speaking abilities, particularly in such sub-categories as sentence construction and vocabulary. The improvements in those categories, however, were not properly recognized by the students themselves, as was shown in the questionnaire study. This report with a preliminary focus on students' speaking abilities provides practical implications in redesigning the College's English program, which aims to integratively address a mix of language and other skills.

### **Keywords**

Economics Students, Short-term Study Abroad Programs, English Speaking Test

# Recently Graduated English Teachers' Views on Teacher Training

YUKAWA Emiko

## Abstract

This paper is a follow-up study of the English teachers who graduated from the author's workplace (R University hereafter). 111 alumni English teachers (both undergraduate and graduate level) who graduated in March 2007 or after were identified and asked in a questionnaire about their thoughts on the teacher training they received at R University as well as what types of support they currently wish the university would provide. 33 responses were appropriate for analysis. Eight extremely able 'model teachers' were also requested for their views about the recent novice English teachers they meet in their workplaces in terms of their readiness for the job. Generally speaking, novice teachers think that they have learned a substantial amount from the pre-service teacher training, with the model teachers partially endorsing this belief. However, the novice teachers were found, in some cases, to lack adaptability, struggle with their duties other than the subject teaching, be simply too busy, and be troubled by the dated teaching methods at their workplaces. They were also found to be wishing for opportunities to reconnect with their former professors and alumni teachers. The paper concludes with a call for the necessity of providing in-service training for at least a few years after graduation so that novice teachers can fully function at their schools.

## Keywords

Teacher training, novice teacher, in-service teacher training, pre-service teacher training, Reality shock

## 1. Introduction

This report is a case study of the university that the present author works for, which is to be called "R University" in this paper. R University is a large-scale private university located in West Japan. It has no college of education but has placed a strong emphasis on teacher training. Every year approximately 100 students obtain English teaching qualifications through the university and roughly

around 20 to 30 among them take up English teaching positions at secondary schools as their profession.

The author has been working at R University since 2005. Having been engaged in pre-service teacher training for almost 10 years at R University, she has had opportunities to visit former students and observe their teaching in various schools including the five R University affiliated schools. When observing these classes taught by recent graduates and talking with them afterwards, it became clear that conducting a follow-up study was necessary in order to reflect upon the effect and limitations of the pre-service training the university provided, both objectively measuring alumni's teaching abilities and subjectively exploring the values of the training, i.e., as seen from the graduates' own perspective. A follow-up study is also needed to identify what type of further care should be provided to the alumni teachers.

It is widely acknowledged that novice teachers need a long time to grow to be able to function as fully capable teachers. Some universities hold regular sessions with experts' talks, presentations of teaching practice by teachers, and workshops, but it is still rare to conduct in-depth analysis of the teaching abilities of alumni teachers who graduated from a specific institution in Japan, analyze the effectiveness of its pre-service training, and identify the necessary training contents of continuing education for its alumni teachers. This paper intends to put the first step forward to fill this gap by investigating R University alumni teachers' views on the teacher training they received while they were in university.

## 2. Curriculum of Teacher Training at R University

In order to obtain English teaching qualifications at R University, students are required to earn 67 credits from among specified courses. This includes a minimum of 20 credits related to the subject, namely, English literature, English language analysis, English communication and cross-cultural understanding. Students need to fulfill the rest of the credit requirements through classes in teaching philosophy, pedagogical principles, educational psychology, educational sociology, education policy, curriculum development, pedagogy in English teaching, moral education, counseling, teaching methodology, student guidance, class and school activities, and practicum.

Teaching skills of English as a subject are developed through two obligatory courses and three elective courses. The two obligatory courses consist of the introduction to English language teaching and a workshop type of training in which students plan a mock lesson, actually conduct a lesson while assuming that their classmates are their future secondary school students, and analyze the activity afterwards in class. The three elective courses consist of (1) one lecture course which introduces more detailed teaching skills and ideas and (2) two practicum types of courses, one focusing on junior high school and the other on senior high school.

### 3. Previous Studies

#### 3.1 Novice teachers' "reality shock"

Novice teachers' state of affairs at their workplaces as well as their pre- and in-service training have attracted many researchers' attention. Some of such studies claim that novice teachers tend to encounter initial shock when they go into the actual teaching site, i.e., "reality shock" (Farrell, 2008). Xu (2012), Kumazawa (2013), and Farrell (2003, 2012) among others say that novice teachers tend to find a gap between their expectations and reality, and this gap is sometimes extremely challenging to them. Xu (2012) investigated four novice English teachers in China, and Kumazawa (2013) researched four English teachers in Japan. Both studies describe how these teachers needed to reshape their imagined selves/identities they had formed prior to teaching. Thus, Farrell (2012, p.446) calls for recognition of the need for "novice-service language teacher development" specifically for those teachers with limited experiences.

Shin (2012), Urmston and Pennington (2008), and Farrell (2008) claim that it is not just novice teachers who need to change. They point out that the macro system (e.g., societal pressure for tests, curriculum, senior teachers' traditional teaching methods) also needs to be changed. Otherwise novice teachers will never be able to use the more current pedagogy they have learned in their pre-service training.

Shin (2012), for example, investigated 16 novice English teachers in Korea who are proficient in English. Although there were various factors influencing novice teachers such as those related to students (their lack of understanding of English and low motivation), some institutional factors also limited their use of English in class such as pressure to use traditional methods of teaching and instruction aiming for tests. Similar limitations are observed in Hong Kong (Urmston & Pennington, 2008) as well as in Singapore (Farrell, 2008).

#### 3.2 Novice teachers' knowledge of the subject and pedagogy

The studies cited in the previous section imply the significance of adaptability of the teachers who apply the sufficient knowledge they have to actual teaching conditions. Some studies, however, stress the importance of the knowledge base itself for teachers' confidence and successful teaching (Zakeri & Alavi, 2011; Chappell & Moore, 2012; Richards, Li, & Tang, 1995). Zakeri and Alavi (2011), for instance, investigated 55 novice English teachers in Tehran. They gave the "Teaching Knowledge Test" to those teachers and asked their knowledge on language, language teaching planning, and teaching management. They also gave the teachers the "Teacher Self-efficacy Scale", which consisted of 12 questions to assess their abilities of student engagement, classroom management, and instructional strategies. Zakeri and Alavi (2011) found that the two scales significantly correlated, which led them to conclude that improving the future teachers' knowledge base is very important.

Richards, Li, and Tang (1995) explored the significance of experience and subject matter knowledge in terms of teachers' pedagogical decision making. They compared experienced teachers

and novice teachers when both groups were given the same material to use for their class lesson. Those two groups of teachers varied greatly because of the difference in their teaching experiences and their subject matter knowledge.

### **3.3 The effectiveness of pre-service and in-service training**

Even though novice teachers' reality shock seems to be unavoidable, this does not mean that pre-service and in-service training is totally powerless (Faez & Valeo, 2013; Kiely & Askham, 2012; Mann & Tang, 2012). Faez and Valeo (2013) investigated 115 accredited ESOL teachers in Canada, who reported that the practicum training they had as part of their pre-service training was very useful. Kiely and Askham (2012) studied the impact of a short (4-5 weeks) TESOL program on teacher trainees. They found that these trainees benefited from the program, both in gaining confidence and a clear understanding of what it is like to be a TESOL teacher. Mann and Tann (2012) investigated four new teachers' initial year in Hong Kong and how their induction period with the support of mentors helped their professional development.

### **3.4 Summary of the literature review**

Teachers' professional development entails both the initial accumulation of the basic, up-to-date knowledge and skills on English teaching pedagogy and more long-term, often autonomously guided development (Richards, 2005). However, the review has focused primarily on the former given the focus of the training target, i.e., the novice teachers. Many studies point out the initial "reality shock" that new teachers tend to face. Furthermore, to alleviate this "reality shock", the knowledge of the subject content, pedagogy, and practicum experiences are reported to be beneficial. The literature also reminds us of the importance of the social context in which the teaching takes place (Urmston & Pennington, 2008). In other words, whether or not novice teachers see their class as ideal is influenced not only by their individual knowledge/skills but also by the social environment in which the novice teachers are embedded. Therefore, with these possible conditions and predicaments that recently graduated alumni teachers may face in mind, the present study addresses the research questions stated in the next section.

## **4. Research Questions**

This is a part of a larger study which investigated other issues involving the same participants. However, due to the limitation of the space, the present paper focuses on the following questions:

- (1) How do they evaluate their pre-service teacher training?
- (2) What further training/service do they wish to have?

## 5. Method

### 5.1 Participants

Two groups of teachers participated in this study, one being alumni teachers. 111 recent graduates (individuals who graduated in March 2007 or after) were identified teaching in secondary schools at the time of the data collection. A questionnaire, which was also used for other issues reported elsewhere (Yukawa, 2013) was sent to their e-mail address, home or work place address during September 2012 to February 2013. Thirty-three responses were appropriate for analysis and were used in this study.

In addition, cooperation from eight experienced teachers was also requested. These are highly skilled teachers chosen by the present author. The judgment was based on their teaching skills known through lesson observation, English knowledge, and understanding of English education observable through their talks and writings in various conferences and reports. The profiles of the participants are summarized in Table 1.

Table1

Profiles of the participants ( $n$ ) = number of teachers)

	Novice Teacher's Profile ( $n = 33$ )	Model Teacher's Profile ( $n = 8$ )
<b>Type of school</b>	junior high school (12) senior high school (7) both (13) 6-year secondary (1)	junior high school (2) senior high school (4) both (2)
<b>Type of school (foundation)</b>	public (18) national (1) private (14)	public schools (2) private schools (6) (3 previously worked for public schools for an extended length of time)
<b>Teaching experience</b>	0-1 year (9), 1-2 years (10) 2-3 years (2), 3-4 years (3) 4-5 years (3), 5-6 years (4) 6-7 years (1) more than 7 years (1)	Average: 20.7 years
<b>Experience of staying overseas</b>	none (4) less than 1 month (6) 1-2 months (6) 2 months-0.5 year (1) 0.5-1 year (12) 1-2 years (1) 2 years or more (4)	1-2 years (2) 0.5-1 year (1)
<b>English proficiency</b>	Difficulty to teach in class (4) Can use English in class but difficulty in various occasions (11) Competent in most occasions (15) No problem in using English (3)	Competent in most occasions (5) No problem in using English (3)

As seen in Table1, both novice teachers and model teachers are not limited to any one level of school; some teach at junior high schools, others teach at senior high schools and still others work in an environment where they teach both levels. Furthermore, both groups' work places are not limited

to private or public school settings. The average number of teaching experience of the model teachers is 20.7 years, while the years of the novice teachers' teaching experiences are described in detail in the table above. As it shows, novice teachers with less than two years of experience outnumber the other experience groups (19 out of 33). Regarding the experience of staying overseas in English speaking countries, model teachers have very limited experience due to the general trends of the generation they belong to. Novice teachers on the other hand, generally have more experience of staying overseas. Novice teachers' English proficiency is overall good except for the four who state that they still have difficulty in using English in class.

## 5.2 Data

The data consist of the answers to one open-ended question (concerning RQ 1 and 2) and one closed-question (concerning RQ 2): Question for RQ1 and 2 asked, "What do you think of the teacher training you received at R University? Write your thoughts, possibly including: ① developing theoretical understanding and practical teaching skills of English, ② developing those of school education in general, and ③ the things you want to say to the university (including your hope)".

Question for RQ 2 asked, "What do you want your university to provide in order to support you? Choose any from (multiple responses possible): (1) program to help improve your English abilities; (2) program to help improve your pedagogical skills; (3) system to share English lesson plans and teaching materials; (4) network and meeting places which stimulate/motivate you for further learning".

## 5.3 Analysis

In order to analyze long texts written as the response to the open-ended question, the following procedure was taken. The present author read the free writings, divided them into independent statement units (even one sentence sometimes included more than one statement and in that case, the sentence was divided into multiple units), then made one card for each unit, categorized and labeled them. Following this, one teacher and two teacher trainees were called in to secure reliability of the analysis and they observed the categories and items for possible changes of categorization. The categories were then finalized and observed within and between the novice and model teachers.

As for RQ 2, novice teachers' responses to the closed question were observed and the comments made on their wishes for the university in the free writing were extracted and were categorized according to their contents.

# 6. Results

## 6.1 Novice Teachers' Reflection on the teacher training they received

There were 126 statement units (called 'comments' hereafter) in total stated by the 33 novice teachers as seen in Table 2.

The most frequent comments from this group of participants were on their English language

teacher training. They made as many as 71 comments, and out of those, 47 comments expressed appreciation of what they learned in university as part of their training. However, eight comments revealed the novice teachers' wishes to have had more training in one area or another. Five comments were neutral comments, saying that certain things were necessary in order to teach the subject very well. 11 Comments were comments written from other angles but related to the subject of language teaching. Likewise, 49 comments were made on training of teaching students in general. 20 were on the appreciation of what they had learned and 14 were things that they wished they had learned more of, and 11 neutral comment and 4 related comments. There were 6 comments that did not belong to either category 1 or category 2.

**Table 2**

Novice teachers' reflection on the teacher training they received (33 teachers, 126 comments in total, ( ) = number of comments)

Category	Things learned in university (72)	Necessary knowledge and skills (17)	Things I wish I had done more in university (22)	Other comments (15)
Training on subject teaching (71)	Theories of English education (9) Overall knowledge of English education (9) Practical English teaching skills (18) Both theory and practical skills (11)	Practical teaching skills (5)	More concrete skills and ideas (3) More mock lessons (3) More observation of real classrooms (2)	Difficulty teaching low proficiency students (3) Difficulty conducting ideal class with dated teaching methods at workplace (8)
Category total	47	5	8	11
Training on teaching in general (49)	Theories and practical skills outside of subject area (6) Deep understanding of what it means to be a teacher (3) All teaching provided at university useful (7) Internships and volunteering (4)	Theories and practical skills out of subject area (4) A strong foundation in English language skills (5) Comprehensive learning outside of teaching (2)	More training about guiding students outside of the subject matter (14)	Inability to spare enough time for subject teaching/preparation due to too many miscellaneous duties (4)
Category total	20	11	14	4
Other (6)	Blessed with good friends and teachers (5)	Higher skills in using Excel (1)	-	-
Category total	5	1	-	-

When the comments on the training of subject matter teaching are examined in more detail, 47 comments were on the things they believe they learned: i.e., learning of theories of English education, overall knowledge of English education, practical English teaching stills, and both theory and practical teaching skills. However, some comments also express that the participating novice teachers wished they had done more mock lessons at the university in addition to learning more through lectures and classroom observation. There were two notable comments that were categorized in the 'other'. One was the fact some struggled in teaching low proficiency students. That is a sign of their lack of ability to adapt what they had learned in the teacher training program/university to the situations that they face in the classroom. As many as eight comments uniformly expressed, "the difficulty in conducting

ideal classes with dated teaching methods at their work place". This fact was mentioned in literature (Shin, 2012; Urmston & Pennington, 2008; and Farrell, 2008), which seems to be prevalent around the world.

Even though the comments expressing that they had learned a lot at the university outnumbered the comments wishing that more had been learned in relation to the subject of English language teaching, when it comes to the training on teaching in the areas other than the subject teaching, they regret not having learned more prior to teaching. Even though they appreciate that they had learned many things, they wish they had had more training about how to guide students (how to deal with disciplinary problems, special needs children and classroom management, etc.,). In addition, they also mentioned the inability of being able to spare enough time for subject teaching preparation due to too many duties at school. This again is also frequently mentioned in literature (Xu, 2012; Kumazawa, 2013; and Farrell, 2008).

There was one comment made on the skill of Excel (software) being necessary in the workplace. In addition, some participants mentioned that they feel very fortunate to have met good friends and teachers at university.

## 6.2 Model Teachers' Views on novice teachers they met

There were 45 statement units in total expressed by the eight model teachers as seen in Table 3. One word of caution is needed here. Since the workplaces of only a few novice teachers overlap with merely three model teachers (who work in different schools), these comments by model teachers are not necessarily made regarding the novice teacher participants in this study but mostly on the novice teachers they met in recent years at their own workplaces.

Just like the novice teachers, the 45 comments were mostly on subject teaching. They made a few comments on the education of other areas (5 comments). When the comments on subject language teaching are examined, they show that the model teachers feel very positively about novice teachers' knowledge and skills (14), and yet about the same number of comments were made in a negative way on the same topics. This contradiction is well summarized by the three comments made in the "Other comments" on the right most column in Table 3 regarding the diversity of knowledge and skills of English teachers depending on the university they graduated from and on the individual.

As for the training on teaching in general, all the seven comments stressed the importance of relating to students as a crucial skill. Furthermore, in the "Other necessary things", five comments were made on the teachers' principles and philosophies, though the actual meaning of these comments is not very clear because the statements were brief and can be interpreted in various ways.

**Table 3**

Model Teachers' Views on novice teachers they have met (8 teachers, 45 comments in total, ( ) = number of comments)

Category	Things learned in university(12)	Necessary knowledge and skills (17)	Things lacking (12)	Other comments (3)
1.Training on subject teaching (33)	Proficient English skills and knowledge (1) Solid foundation of theories of English language education (5) Practical skills of English language education (7)	English skills and knowledge (2) Solid foundation of theories of English language education (1) Practical skills of English language education (4) Understanding what it means to be a teacher (4)	English ability and knowledge (1) Practical skills in English language education (9) Understanding what it means to be a teacher (1)	The diversity of knowledge and skills in teaching English depending on the university graduated from and the individual (3)
Category total	12	7	11	3
2. Training on teaching in general (7)	-	The importance of relating to students(5)	Inability to create positive relationships with classes and coworkers (2)	-
Category total	-	5	2	-
3. Other necessary things (5)	-	A high ability to do paperwork (1) Teachers who have strong principles and accepting capacity are desirable (5)	-	-
Category total	-	5	-	-

### 6.3 Summary of the findings on RQ 3 and discussion

The findings from the analysis above can be summarized into the following:

- (1) Novice teachers think that they had learned a lot especially about subject teaching in their pre-service training. Model teachers also acknowledge this to some extent although there is some variability and their observations include novice teachers other than the ones investigated in this study;
- (2) Novice teachers suffer from the 'reality shock', as was expected from the previous studies, which comes from: (a) too much work outside of subject teaching, (b) inability to teach in the way they learned because of dated methods at school, and (c) their lack of flexibility in adapting their knowledge/skills according to the diversity of students;
- (3) Novice teachers wished they had learned more on how to educate children in the areas other than subject teaching, especially how to guide students.

When these results are juxtaposed with the finding from the same cohort on their self-efficacy scores (reported in detail in Yukawa, 2013), the importance of in-service training is more clearly understood. Yukawa (2013) reported that these teachers showed only around 3.0 in the 1-5 likert scale self-efficacy survey, whereas the model teachers showed almost full score (close to 5.0) on every item. The survey consisted of 16 can-do descriptors, for example, "I can help learners to write cohesive paragraphs and essays", which were based on J-POSTL, a reflective tool for student teachers developed by JACET-SIG on English Education (JACET SIG on English Education, 2010). This low self-

assessment was rather surprising because many of them did very well in their courses at university, (and the present author witnessed them) learning and preparing to become good English teachers at every opportunity they had prior to graduation.

As was summarized before, novice teachers say that they had learned a lot prior to teaching, which is partially acknowledged by model teachers, but their sense of self-efficacy is extremely low. The present author interprets this result as the evidence that sufficient teaching skills may not be attainable with pre-service training alone, especially at the level that dedicated novice teachers envisage to be able to attain.

R University being a university without a teacher training college in it, the results of the present sample cannot be generalizable to all novice English teachers in Japan. Especially the ones who are trained in national teachers colleges, in which the future teachers are sent to affiliated schools and public schools throughout their four years in college, might be better prepared and would suffer from only a minor shock in their first few years of teaching. Although whether there is such a gap or not is an empirical question, the author doubts that the situation is much different based on her, albeit informal and sporadic, observations of some novice teachers who were trained in other institutions of various types.

#### 6.4 Result of RQ 2

The question for RQ 2 addressed: "What do you want your university to provide in order to support you?" The novice teachers wished the following support at the following ratios:

- |   |            |
|---|------------|
| ① Events that contribute to the improvement of English skills (courses or lectures, etc)  | 14 (42.4%) |
| ② Events that relate to English classroom teaching skills in (workshops or lectures)  | 28 (84.8%) |
| ③ A system where practicum or classroom materials can be shared (online site or classroom material bank, etc)                           | 26 (78.8%) |
| ④ A network or meeting place where general improvement as an educator is the incentive (lectures about education, alumni meetings, etc) | 22 (66.7%) |

Furthermore, 16 comments were written in the free-writing space. They consisted of six comments which request face-to-face learning opportunities, three comments which ask for an online archive of teaching materials, current information on useful books and an online conversation site to consult with others on their problems. Finally seven comments which hope for any form of support, especially the support that leads to getting connected to other teachers.

## 7. Conclusion

This paper concludes with the following implications. As for training on English teaching, university teacher trainers need to be aware that pre-service training is not the end of training with novice teachers, no matter how well-prepared the trainees may look; i.e., in-service training is necessary. Further systematic needs-based training should be organized and provided. Constructing a networking system is also desirable to support novice teachers for both technical needs and mental support. Even though nothing can be said until empirical data are collected, it is the present author's surmise that most inexperienced teachers should have the needs stated above regardless of the school they were trained in.

Regarding training on teaching in other areas, more practicum oriented learning is desired by novice teachers. R University's curriculum reform on teacher training started in 2011 and strives to accommodate such needs. Another follow-up study with the graduates who learned the new curriculum will be necessary in a few years.

The in-service training advocated here is to be done as a voluntary service by individuals or groups of teacher training universities. In the current teacher training system in Japan, the first year in-service training is organized by municipal boards of education in relation to all educational activities, but the training suggested here is continuing education focusing specifically on subject knowledge and its teaching. When the knowledge of what a university, for example, R University, provided as pre-service training and findings of novice teachers' needs analysis are combined, that should lead to well-tuned training particularly suitable for its alumni novice teachers, although such training can very well be open to all the novice teachers who are interested in joining.

This study, being a small scale case study conducted by the very teacher of the participating novice teachers, is not at all free from the biases and limitations vulnerable to these characteristics. In addition, the participants were skewed to the most recent (less than two years) graduates, and since the return rate was only one-third, the ones who feel close to the university may tend to have responded. With all these limitations in mind, further research of a wider scope needs to be conducted to improve the pre-service training and to better identify the novice teachers' needs for continuing training.

### References

- Chappell, P. & Moore, S., "Novice teachers and linguistics: Foregrounding the functional", *TESOL Quarterly*, 46 (3), 2012, pp. 589 – 598.
- Faez, F. & Valeo, A., "TESOL teacher education: Novice teacher perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom", *TESOL Quarterly*, 46 (3), 2012, pp. 450 – 471.
- Farrell, T. S. C., "Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges", *Teaching and Teacher Education*, 19 (1), 2003, pp. 95 - 111.
- Farrell, T. S. C., "Learning to teach language in the first year: a Singapore case study", In Farrell, T. S. C. (ed.),

- Novice language teachers: insights and perspectives for the first year*, London: Equinox, 2008, pp.43 – 56.
- Farrell, T. S. C. “Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development”, *TESOL Quarterly*, 46 (3), 2012, pp.435 – 449.
- JACET SIG on English Education, *Developing English teacher competencies: an integrated study of pre-service training, professional development, teacher evaluation, and certification systems*. Research Project, Grant-in-Aid for Scientific Research (19320086), Researcher representative: Jimbo, Hisatake, 2010.
- Kiely, R. & Askham, J., “Furnished imagination: The impact of preservice teacher training on early career work in TESOL”, *TESOL Quarterly*, 46 (3), 2012, pp. 496 – 518.
- Kumazawa, M., “Gaps too large: Four novice EFL teacher’s self-concept and motivation”, *Teaching and Teacher Education*, 33, 2013, pp. 45 – 55.
- Mann, S. & Tang, H.H.E., “The role of mentoring in supporting English language teachers in Hong Kong”, *TESOL Quarterly*, 46 (3), 2012, pp. 472 – 495.
- Richards, J.C., Li, B., & Tang, A., “A comparison of pedagogical reasoning skills in novice and experienced ESL teachers”, *RELC Journal*, 26 (1), 1995, pp. 1 – 24.
- Shin, S. “It cannot be done alone: The socialization of novice English teachers in South Korea”, *TESOL Quarterly*, 46 (3), 2010, pp. 542 – 567.
- Urmston, A. W. & Pennnington, M. C., “The beliefs and practices of novice teachers in Hong Kong: Change and resistance to change in an Asian teaching context”, In Farrell, T. S. C. (ed.), *Novice language teachers: insights and perspectives for the first year*, London: Equinox, 2008, pp.43-56.
- Xu, H, “Imagined communities falling apart: A case study and the transformation of professional identities of novice ESOL teachers in China”, *TESOL Quarterly*, 46 (3), 2010, pp. 568 – 578.
- Zakeri, A. & Alavi, M., “English language teacher’s knowledge and their self efficacy”, *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2), 2011, pp. 413 – 419.
- Yukawa, E. “Novice English teachers’ English proficiency, grades at the university, and teaching abilities. Paper presented at 2013 JALT Teacher Journey Conference, Kanda Gaigo Gakuin. June 16, 2013.

## 最近卒業した英語教員の教師教育についての省察

YUKAWA Emiko (Professor, College of Letters, Ritsumeikan University)

### 要 約

本稿は、著者の勤務校(以後R大学と呼ぶ)を最近卒業した英語教員の追跡調査である。2007年春にR大学もしくは大学院を卒業し、教鞭をとっていることが判明した111名の英語教員に対し質問紙調査を行い、R大学で受けた教師教育についての思いと今後の大学からの支援希望の内容について問うたところ、33名から有効回答が得られた。さらに、8名の非常に力量の高い「モデル」教員に、最近の職場の「若手」教員のレディネスについてどう思うかもたずねた。概して若手教員は大学での教師教育から多くを学んだと考えており、モデル教員も部分的にそれを認めている。他方、多様な生徒への適応性、教科外の指導と多忙さ、就職先での古い教授法に合わせねばならないことに苦慮するケースが見られた。若手教員は母校教授や同窓生教員と繋がる機会を切望していることも分かった。現場で十分に機能する教師を育てるためには、少なくとも数年の新卒用現職教員研修が必要である。

### キーワード

教師教育、新米教員、現職教員研修、就業前教師教育、リアリティー・ショック



## 朝鮮語の発音変化を分かりやすく教える方法

金 仁 姫

### 要 旨

朝鮮語を習う初級課程において、多くの学習者が最も難しいと訴えるところは、発音の習得と発音変化である。発音の多さの故、一個一個の発音の習得にかなりの労力が要る。また発音と発音の接続から起きる発音変化も非常に煩雑である。本稿では日本語話者を対象にして、母音字と子音字の製字原理を明かし、文字の教える順序を変えることによって、発音の習得に役に立てるとともに、日本語でも見られる発音変化の類似性を指摘し、また子音のグループ化を提示して発音変化を簡潔に学習できる教授法を提案する。

### キーワード

朝鮮語、日本人学習者、発音変化の類似性、字母、教える順序、グループ化

### 1. はじめに

外国語を習う目的は学習者によって様々であるが、基本的にはコミュニケーションを取ることをその目的とする。自分の考えを正確に他人に発話・伝達したり、他人の考えを理解したりするためには多様な文型や豊富な語彙の確保が欠かせないが、その前に、学習の最初の時点においては、まず字母を習得し、正確な発音を練習することから始めなければならない。

一般に朝鮮語は日本語話者にとって一番習いやすい外国語といわれる。それは語順や語尾活用などの文法面で類似性が多く見られるだけでなく、日本と韓国・朝鮮は同じ漢字文明圏の中で文化や歴史が形成されてきており、交流も盛んだったことから、語彙や考え方の面でも多くの共通性が見られるからである。朝鮮語は、文法の基本を学ぶ初級段階や語彙を飛躍的に増やしていく中級以降の段階で、他の外国語に比べて、その習得は相対的に容易と考えられる。

しかし、朝鮮語はその学習のまさに最初の段階、つまりハングル文字を書いてみたり発音してみたりする段階で、意外にも難しいという印象を往々にして与える。一つは激音や濃音といった日本語にない子音の存在や母音の多さであり、もう一つは個別音と個別音の接続時に起きる複雑な発音変化の規則を覚えなければならないことである。ハングル文字は表音文字ではあるが、ひらがな、カタカナのように字母をそのまま読んで、日本語の実際の音を構成する文字とは大きな違いがあり<sup>1)</sup>、ここでつまづいて、やる気を失う学習者も稀ではない。

朝鮮語の多くの教科書が発音変化をあまり重要に扱っていないという状況がある<sup>2)</sup>。これは基礎課程の学習者に発音変化を説明しようとする、朝鮮語は難しいという先入観を持たせ、効果的ではないという判断からであるという見解もあるほどで<sup>3)</sup>、発音変化は朝鮮語の学習において障壁として立ちだかっているといえることができる。しかし、だからといって、初級過程で正確な発音を教えないと、どうなるか。発音誤謬として表れる可能性の高いこと、自明ではないだろうか。

求められることは、難しいから先送りするのではなく、分かりやすく教える方法である。本稿では第一に、字母の製字原理を取り入れ、母音字と子音字の教え方を変えることを提案する。第二に、発音法則を含め、教室で簡単に取り入れることのできるいくつかの発音変化の教授法を提案する。

## 2. 字母の製字原理から教える

### 2.1 母音字

母音字の字形は、よく知られているように、中世朝鮮の人たちが宇宙の三元素として考えた「天」「地」「人」の三才を材料にし、さらに陰陽説により、それらを組み合わせで作られた。天は丸いので「●」、地は平らなので「一」、人は立っているで「|」で表現したということである。つぎに、陰陽説とは、色彩のように、音にも音色があると考えたもので、母音には陽性のイメージ（開放的、軽い、明るい）の音と、陰性のイメージ（閉鎖的、重い、暗い）の音があり、陽母音と陰母音と名付け、陽母音は東や日の出のイメージを借用し、天（●）を上や右に、陰母音は西や日没のイメージを借用し、天（●）を下や左にと、三才の配置を決め、母音字を作ったのである。

朝鮮語の母音は単母音 10 個、二重母音 11 個、計 21 個で成り立っている。単母音は、唇や舌が固定され、音をどんなに長く出しても発音する途中で音が変わらないものである。単母音は舌の前後の位置、高低、口を開ける程度、唇をすぼめるのか、すぼめないかによって区別される。字母は「ㅏ」、「ㅑ」、「ㅓ」、「ㅕ」、「ㅗ」、「ㅛ」、「ㅜ」、「ㅠ」、「ㅡ」、「ㅣ」の 10 個である。

二重母音は発音する間、音が変わり、最初の音と最後の音が違うものになるもので、「ㅘ」、「ㅙ」、「ㅚ」、「ㅜ」、「ㅝ」、「ㅞ」、「ㅟ」、「ㅠ」、「ㅡ」、「ㅢ」の 11 個である。

しかし、学習者に教える時は、単母音と二重母音の説明にはあまりこだわらず、基本母音（10 個）（表 1）とその他の母音（11 個）に区分して教えるのが普通である。筆者もこれに異論はない。ただし、日本語の母音に合わせて、朝鮮語の基本母音字を日本語のア行、ヤ行に対応させて教えたほうが効果的であると考え（表 2）。

すなわち、基本母音を「基本の基本母音」（表 2 ア行の 6 個）と「派生基本母音」（表 2 ヤ行の 4 個）とに分けて考えるのである。その理由は、「基本の基本母音」を設定すれば、母音字を日本語のア行、ヤ行、さらにワ行（複母音）に対応するものとして再整理して提示できるようになり、母音の多さから来る当惑感を低減し、逆に日本語との類似性から親近感が湧くだけでなく、母音字の製字原理、つまり陽母音、陰母音といった音色の確認とともに、それによる三才の配置で、母音字が生成されたことを明確に理解できるからである。

基本母音は通常、下記のように、①から⑩の順序で教えることになるが、筆者はそれを、「基本の基本母音」(網がかからない文字の音)と「派生基本母音」(網がかかった文字の音)に分け、(表2)のようにして教えている。日本語のア行とヤ行に対応させたことと発声の方法を明記したことが特徴である。

(表1) 基本母音

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅣ

(表2) 基本の基本母音と派生基本母音

ア行	(口を大きく開けてア)	(口を開けてオ)	(口をすぼめてオ)	(口を突き出してウ)
	① ㅏ	③ ㅓ	⑤ ㅜ	⑦ ㅜ
	(口を横に引いてウ)	(口を少し開けてイ)		
	⑨ ㅡ	⑩ ㅣ		
ヤ行	(口を大きく開けてヤ)	(口を開けてヨ)	(口をすぼめてヨ)	(口を突き出してユ)
	② ㅑ	④ ㅕ	⑥ ㅛ	⑧ ㅠ

(表2)を使って教える際、重要視していることは、陽母音(陰母音)の陽母音(陰母音)たる理由を明確に理解させ、字形がそのようになった理由につなぐことである。

たとえば、①の「ㅏ」と②の「ㅑ」を比較させる。二つの音を表す字形上の共通点はどちらにも「ㅣ」が入っていることであり、相違点は短い横棒、これは15世紀にハングルが創られた当初は天=●であったが、この横棒の向きである。

まず、発音を聞かせて、どちらも口を開ける方法で一致していることを確認する。そこで、口を開ける印として、三才から「ㅣ」(人)が共通として入ることになる。開けた口にチョークを立てて見せると、ピンとくる。つぎに、短い横棒であるが、「ㅏ」は明るく、軽く、高く、開放的な感じの音なので陽母音とし、「ㅓ」は、同じような発声の仕方をするが、どこか暗く、重く、低く、閉鎖的なトーンの音なので陰母音であることを確認する。これは感じ方にも依るので、個人差は避けられないが、大概の学生は納得する。そこで、陽母音の「ㅏ」は、「ㅣ」から短い横棒が右(東=日の出の方位)に伸びて、「ㅏ」の形になる。陰母音の「ㅓ」は、「ㅣ」から西(日没の方位)に伸びて「ㅓ」になると説明する。

つぎに、同じ要領で、⑤の「ㅗ」と、⑦の「ㅜ」を比較させる。字形上の共通点はどちらにも「ㅡ」(地)が入っていることである。これは口を開けないうで、唇をしぼめたりするだけだからである。チョークを横にして唇につけて見せる。短い棒は、今度は縦になっているが、これは水平

の「一」によって上下に伸びることになるからである。「ㄱ」と「ㄷ」を発声させて、「ㄱ」は陽母音、「ㄷ」は陰母音であることを実感させ、陽母音の「ㄱ」は上に伸び、陰母音の「ㄷ」は下向きに伸びたことを理解させる。

初心者から見ると、ハングル母音字の「ㅏ,ㅑ,ㅓ,ㅕ,ㅗ,ㅛ,ㅜ,ㅠ,ㅡ,ㅣ」など、みんな似通った記号に見え、区別がつかないとよくいう。以上のような製字原理を教えると、このような苦情も無くなる。これは文字を教える上でも役に立つが、実はそれよりも母音調和やへヨ体（略待丁寧形）など用言活用の説明において、鍵となるので、きちんと教えたい。

つぎに、母音字を教える時にいくつか注意すべきことを記しておきたい。

日本の学習者が10個の基本母音（表1）の内、発音の間違いを起こしやすいのは、「ㅓ」と「ㅗ」の区別、「ㅕ」と「ㅛ」の区別、「ㄷ」と「ㅡ」の区別にあることは先行研究でもよく言及されている<sup>4)</sup>。

「ㅓ」(③)、「ㅕ」(④)、「ㅡ」(⑨)は日本語に対応する音がなく、教える時に注意が必要である。口を開けることと唇をすぼめないことを教えると、効果がある。

「ㅏ」(①)、「ㅑ」(②)、「ㅓ」(③)、「ㅕ」(④)は口を「ㅏ」(①)のように開けて同じ口の形を保ちながら発音させる。

「ㅓ」(③)、「ㅕ」(④)は、「ㅏ」(①)、「ㅑ」(②)と比べると、口の開け方が少し小さいが、最初は誇張させて言わせた方が口をすぼめて発音する「ㅗ」(⑤)、「ㅛ」(⑥)との差異を認識させる上でよい。また、「ㅡ」(⑨)の発音は口を横に少し引っ張って「ㄷ」(⑦)を発音するようにすると教える。

整理すると、「ㅏ」(①)から「ㅕ」(④)までは、口を「ㅏ」(①)のように開けて発音して、「ㅗ」(⑤)から「ㅠ」(⑧)までは、口を「ㅗ」(⑤)のようにすぼめて発音して、「ㅡ」(⑨)は口を横に引っ張って発音させる。

研究者の中には朝鮮語の「ㄷ」と日本語の「ウ」が同じく「u」として表記されているテキストが多いということを指摘しながら、朝鮮語の「ㄷ」は日本語の「ウ」よりも口をもっとはっきりとすぼめる円唇音であり、日本語の「ウ」に近いものは、舌の後ろで発音する後舌音の「一」であるという<sup>5)</sup>。

たしかに、日本語をハングルで表記する時、「す」、「ず」、「つ」、「づ」をそれぞれ「ㅏ」、「ㅑ」、「ㅓ」、「ㅕ」にするのはあるが、それ以外のほとんどの場合は「ㄷ」を使用している。どの子音に着くかによって、「一」、あるいは、「ㄷ」を使い分けていると考えられる。

基本母音が終わると、その他の11個の母音を母音字の辞書順に沿って、「ㅏ」(①)、「ㅑ」(②)、「ㅓ」(③)、「ㅕ」(④)、「ㅗ」(⑤)、「ㅛ」(⑥)、「ㅜ」(⑦)、「ㅠ」(⑧)、「ㅡ」(⑨)、「ㅣ」(⑩)、「ㅚ」(⑪)の順に教えることになる。この時、基本母音で習った発音を利用して教えたらい。ㅏ,ㅑ,ㅓ,ㅕ,ㅗ,ㅛ,ㅜ,ㅠ,ㅡ,ㅣは最初の音と最後の音を続けて発音すれば良いので、発音と字形が一致しており、教えやすいが、「ㅏ」、「ㅑ」、「ㅓ」、「ㅕ」と「ㅗ」の発音は注意を要する。これらは二つの音を続けて発音するのではなく、最初の音は音を出さずに、その音の意味する口の形だけをして（したまま）、後ろの音を発音するものであるからである。

「ㅏ」(①)と「ㅓ」(③)の場合は、たまに発音の差異があるといつて、「ㅏ」(①)は「ㅓ」(③)より口の形を大きくして発音させる指導をしたりもするが<sup>6)</sup>、朝鮮語母語話者も発音の差異を認

識できない実情なので、指導しなくてもいいと思う。ただ、日本語の「エ」の発音であるということ記憶させる時は、「ㅈ」(㉠)がどうして「エ」の発音になるのか、その理由を明らかにする必要はある。「ㅈ」は字形からも「ㅌ」と「ㅣ」の合成であることが明らかである。すると、「ㅌ」と「ㅣ」を連続して発音すればいいと勘違いしやすいが、「アイ」と発音すると駄目である。「エ」が正しい発音であり、「アイ」をいくら早く発音しても「エ」にはならない。つまり、連続して発音するものではないということである。それは、「ㅌ」の口の形をしながらか「ㅌ」の発音はしない、「ㅣ」を発音させてみる。つまり、「ア」の口の形のまま、発音はしないで、「イ」と発音してみる。すると、「エ」の発音になる。「ㅈ」はそういう音である。

日本語でも、たとえば、「うまい」の「まい」(mai)の、「ai」の部分で「e」と発音して「うめー」と発音する時がある。フランス語の「ai」も「ɛ」の音を表して、「a」と「i」の音が「ɛ」となる現象は特殊なものではないことを示している<sup>7)</sup>。

「ㅉ」(㉡)の場合も同じ方法で、「ㅌ」の口の形をしながらか「ㅣ」の発音をさせる。以前は「ㅈ」と「ㅉ」の二つの音は、明確に区別されたが、現代では母語話者にもその差異がほとんどなくなったと付言すればいい。

また、「ㅊ」(㉢)と「ㅑ」(㉣)の場合は「ㅈ」と「ㅉ」より一画増えた理由は、「y」の音が追加され、「イエ」と発音するからである。

「ㅓ」(㉤)の場合は、字形上、「ㅏ」と「ㅣ」の結合ではあるが、「oi」ではなく、「we」の発音なので、字を見てもすぐには認識することができない。これも「ㅏ」は発音しないで、「ㅓ」の口をただけで、「ㅣ」を発音する音である。すると、多少重い感じの「we」の音になる。字が作られた当時では「oi」だった音が「ø」になり、さらに「we」へと変わってきたこと<sup>8)</sup>を説明してもよいだろう。

最後の「ㅕ」(㉥)の場合は後舌母音「-」と前舌母音の「ㅣ」が組み合った複合母音である。一般的に基本母音や複合母音は前舌から後舌へ発音が移動していく傾向があるが、「ㅕ」(㉥)はその傾向とは逆なので、発音が難しいのである<sup>9)</sup>。また、発音も位置によって以下のように三つあるので注意が必要である。

- 1) 語頭では字形通りに「ㅕ」例) 의자 (椅子)
- 2) 非語頭で、また子音と合体する時は「ㅑ」例) 거의 (ほとんど)、희망 (希望)
- 3) 助詞として使われる時は「ㅑ」か「ㅕ」例) 저의 (私の)、의자의 (椅子の)

この三つのバリエーションを一つの語句の中で練習させたいが、「민주주의의 의의 (民主主義の意義)」には「ㅕ」母音が続けて4回入っており、練習に適している。

なお、「ㅕ」(㉥)を助詞として使う時は、電話番号と歌における時だけ、例外的に「ㅑ」とし、この他においては、すべて「ㅕ」と発音すべきであるという見解もある<sup>10)</sup>。たしかに、「ㅕ」(㉥)を助詞として使う時、「ㅕ」で発音しないと不自然な場合もあるので、一理はあると思うが、実際のこと、ほとんどの場合は、「ㅑ」として発音するのが現状なので、「ㅑ」の発音を基本とし、例外的に「ㅕ」と発音する場合もあるとしたほうがいいだろう。

## 2.2 子音字

子音字には基本子音字 14 個といわれる濃音の 5 個があり、合計 19 個ある。子音字を教える際、

最も多い教え方は、ㄱ、ㄴ、ㄷ、ㄹ、ㅇの順に教える、すなわち、辞書順に沿った方法らしい<sup>11)</sup>。その後、ㄲ、ㄷㅇ、ㄸ、ㅃ、ㅆの濃音字をまとめて教えているようである。

もちろん、それぞれの字形を説明する時、子音字の製字原理、つまり、子音字は、子音を出す時の発音器官の形を模して、まず、ㄱ、ㄴ、ㄷ、ㄹ、ㅇの五つの形を確定し、その上で、加画していったということを説明しているはずである。

辞書順に沿った、このような方法では、製字原理を説明するとしても、「この字はこのようにして創られた」という知識を持つことはできても、子音と子音の接続による発音変化の規則にまで視野に入れた説明にはならない。発音変化の難解さを考慮に入れ、できれば、子音字を習う段階から音を意識した教え方が望ましい。つまり、下記のように、発音器官の違いによる五つの「基本の基本子音」を設定し、それぞれの音の系列に沿って、変化していく音の違いを意識させるのである。

ㄱ→ㅋ→ㄲ  
 ㄴ→ㄷ→ㄸ / ㄹ→ㄺ  
 ㄷ→ㅌ→ㄷㅇ→ㅆ  
 ㄹ→ㄴ→ㄴㅇ→ㄴㅇ / ㄴㅇ  
 ㅇ→ㅇ

しかし本稿では、まず上記のような子音の系列を教えた後は、以下の表2のように、子音を4つのグループに再構成して、1)、2)、3)、4)の順に教えることを提案する。なお、子音のグループ化という発想と、後述する発音変化の教え方については、嚴敏俊(2003)に依るところ大きい。

(表3) 子音を4つのグループ

1) 子音 (平音1) (ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅇ) - 発音しやすいパッチム1 (ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅇ)
2) 子音 (平音2) (ㄱ, ㄷ, ㄹ, ㄴ, ㅇ, ㅇ)
3) 激音 (ㅌ, ㅋ, ㅌ, ㅌ)
4) 濃音 (ㄲ, ㄷㅇ, ㄸ, ㅃ, ㅆ) - 発音しにくいパッチム2 (ㄱ, ㄷ, ㄹ) - パッチム3 (二重パッチム)

子音をグループ化して、1)、2)、3)、4)の順に教える理由は、後に学ぶ発音変化(激音化、濃音化、鼻音化など)で理解力を高めるだけでなく、パッチム(終声)の発音に難しさを感じる日本語母語学習者に分かりやすく教えることができるからである。

まず、グループ1)の子音(ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅇ)を教えて、つぎに、発音しやすいパッチム1(ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅇ)を教える。パッチム1も日本語話者にとってはそれぞれの区別が難しい。すべてが撥音「N」のように聞こえることがある<sup>12)</sup>という。その対策としては、初声と終声(パッチム)に同じ子音を入れて発音の練習をさせる。ㄴなら、たとえば、ㄴ(ㄴ)を発音させる。同じㄴで始まってㄴで終わる。ㄴ=ㄴは、「ナ」を発音すればわかるように、舌を前歯の裏につけることで得られる音なので、ㄴ(ㄴ)は舌を前歯の裏につけた状態から始まって、再び前歯の裏につけることで終わる発音になる。それに比べて、ㅃ(ㅃ)は「マ」を発音すればわかるように、口を閉じることで得られる音なので、口を閉じた状態から始まり、再び口を閉じて終わる音である。このようにして、すべ

てが撥音「N」のように聞こえるという難解さを解決する。

なお、下記の(表4)のように日本語の語彙を取り入れて練習させてもいい。

(表4) パッチム1の発音の説明

パッチム1 (ㄷ, ㄹ, ㅇ) の発音
ㄷ : あ <u>ん</u> ない      ㄹ : あ <u>ん</u> まり      ㅇ : あ <u>ん</u> がい

つぎに、グループ2)の子音2(ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㆁ, ㆁ)の場合は、有声音化(濁音化)についてしっかり教えておくことが大事である。その際、以下の四つのことに留意させる。

1. ㆁは有声音化にならないこと。日本語ではサ行の濁音があるので間違いやすい。
2. ㆁの濁音は「ザ」行にならず、「ジャ」行になること。朝鮮語には「ザ」行の音が存在しないことを教える。
3. ㄱとㅋには有声音化があるものの、語頭では日本語の「ガ」行と「ダ」行の音のように濁ることはない。
4. ㆁの場合、「タ行」のように、「チ」や「ツ」のようにはならない。ㄷとㄷㅎは、それぞれ「ティ」「トゥ」に近い<sup>13)</sup>。

なお、ㅎについては、昔は激音として発音されたが、今は日本語の「ハ」行のように発音すればよいと教える。

グループ3)の激音(ㆁ, ㆁ, ㆁ, ㆁ)の発音は、日本語に対応する音がないので、「h」の発音を入れて、強く息を出してすると教えるほかない。平音と激音の違いに対する研究は音調教育をはじめ、声帯振動の開始時間(VOT)、閉鎖時間、空気学的研究など、様々なものがあるが<sup>14)</sup>、一般教室で活用されるとは思えない。口の前に紙切れを当てて、息を強く出すことで、揺らすように指導する。

最後に、グループ4)の濃音(ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㆁ, ㆁ)の場合は、日本語の促音「ッ」の発音方法を上手に使うと、効果的である。前に「ッ」があるかのようにして、つまり、息を吸い込んで、喉の奥で詰まるようにして発音すると教える。腹筋するように、お腹に力を入れて体をやや後ろに持って行って発音すると教える。発音しにくいパッチム2(ㄱ, ㅋ, ㆁ)を濃音の学習後に持ってくると、そのコツを掴みやすい。その際には表4のように、日本語の単語を使って何度も練習させる。

(表5) パッチム2の発音の説明

パッチム2 (ㄱ, ㅋ, ㆁ) の発音
ㄱ : し <u>っ</u> かり      ㅋ : い <u>っ</u> たい      ㆁ : た <u>っ</u> ぷり

パッチム3(二重パッチム)の場合は、ㄱ, ㅋ, ㆁの場合だけは右にあるパッチムで発音し、それ以外は左のパッチムで発音すると、教えると分かりやすい。ただ、ㄱは例外の場合もあり、읽기のように、ㄱの後にㄱが続くと、左のパッチムで発音するとともに、ㄱの発音も濃音化する。

例) 읽기「일끼」

### 3. 発音変化を教える

#### 3.1 発音変化とは何か

記号のようだったハングル文字の習得が終わって、いざ文章を読もうとすると、多くの学習者は、表記された通りに読まない箇所が多いという事実を知り、戸惑う。ここで、朝鮮語の学習に意欲を喪失してしまう例もある。

このような状況では発音変化をどのように導入するかが重要になる。筆者は、以下の三つの方法を考えたい。

- ①同病相憐
- ②表記通りに読ませる
- ③簡潔な方法

##### 1) 同病相憐

「同病相憐れむ」とは、朝鮮語に見られる発音変化が日本語にも見られるということである。たとえば、「応用」の「応」は「オウ」と読むが、「反応」の中に入ると、「ノウ」のようになる。また、「部屋」もふつうは「ヘヤ」と読むが、博士部屋になると、「ベヤ」になる。このように、日本語でも前後の接続関係によって、(広い意味の)音便現象が多く見られる。日本語を学ぶ外国人学習者にとって、まず漢字を覚えなければならない障壁があるが、それを習得できたとしても、日本語の漢字を読む場合は、人名や地名になるとさらに混乱するが、音便現象によって、語彙一つひとつにおける実際の発音を覚えなければならないという困難がつきまとう。

朝鮮語にも当然、そのような音便が生じるのであって、書かれている通りに読まないことは何も朝鮮語に特有の現象ではない。ただ、違いがあるとすれば、日本語にたとえていえば、「博士部屋」の場合、音便以前の元の読み方、つまり「ハカセヘヤ」とハングルで書き、読む時は「ハカセベヤ」と読むので、書かれている通りに読まないような印象を持つに過ぎないということである。発音法則を理解すれば、どう読むべきかを理解できるようになる。なお、「反応」で見られる「o」が「no」に変わる現象は、朝鮮語(ㄴ添加)でも見られる。

##### 2) 表記通りに読ませる

発音変化に入る前に、次の文章を提示して、わざと表記通りに読ませる。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17  
 집에 가서 밥을 먹고 한국어를 숙제를 합니다.  
 (家に帰って、ご飯を食べて、韓国語の宿題をします)

学習者に1番から17番まで表記通りに読ませて、続けて発音しにくい部分、すなわち、一文字一文字ずつ発音するとき、止めないと次の文字が読みにくい文字の番号を選ばせると、大部分の学習者は2、6、8、11、13、16番を選ぶ。表記通り読めば、何度も止まらなければならないことがよくわかる。表記通りに読む難しさを感じさせることが狙いである。発音変化というのは、難しくするためではなく、逆に発音をしやすくするためであること、自然な音便現象であること



ㄷ、ㅌ」がそれぞれの激音「ㄱ、ㄴ、ㅇ、ㅈ」に変わるということである。発音しにくい子音(ㄱ、ㄴ、ㄷ、ㅌ)が激音に変わるということを説明したらいい。

日本語で、一(イチ)と杯(はい)が合体すると、一杯(イツパイ)になるのも、発音しにくいパッチムとして見ることができる「っ」の後の「は」は発音しにくいので、「ぱ」に発音が変わったものとして見ることができる。

さらに、日本語では「ㅎ」の脱落現象も見られる。たとえば、「私は」「学校へ」「木村といふ人」などである。類似する発音変化を提示することで、複雑な「ㅎ」の説明も容易になる。

### 3.4 鼻音化

発音しにくい子音の後に発音しやすい子音が続くと、発音しにくい子音がそれぞれの発音しやすい子音に変化するということである。以下の表の①、②、③は字画を加えて作った原理として説明が可能である。ㄱ(k)がㅇ(ng)に変化する④の場合は字形が異なるので、疑問を持つだろう。swimming を日本語で読んでみよう。「スウイミング」、swimming-**gu**になる。また、音楽を「ong-gaku」で発音するのを例に挙げて、ng と g, k の関連性を指摘することができる。

① ㄱ → ㄴ
② ㄴ → ㄷ
③ ㄷ → ㄱ
④ ㄱ → ㅇ

### 3.5 濃音化

発音しにくいパッチムの後に発音しにくい子音が来ると、それぞれの濃音に変わって発音されることである。日本語でも、たとえば、1回(いっかい)を「いっがい」と発音すると仮定して、発音させると、発音しにくい発音として見ることができる「っ」の後の「か」は発音しやすいが、「が」として発音するのは難しいということを感じるだろう。有声音化で発音するのが逆に難しいということを理解させることができる。

例外として、濃音化では二重パッチムㄷ의發音は原則的に右の方のㄷを發音するが、ㄷ의後にㄱが来ると、左のㄷを發音するということを説明するのが必要である。また、濃音化では発音しやすいパッチムㄴ、ㄹの後、漢字語のㄷパッチムの後、「ㄱ/ㄷ」の後、合成語の後に、発音しにくい子音が来ると、有声音化が起きず、濃音として発音するものもあるが、これらの例は基礎課程における説明は避けて、ある程度発音変化に慣れた時に教えるほうが効果的である。

### 3.6 口蓋音化

普通の連音化とは違って、ㄴパッチムとㄷパッチム後に母音ㅣが来ると、

ㄴ + ㅣ → 디ではなく 디に

ㄷ + ㅣ → 디ではなく 디に發音される現象である。

それなら、このような現象をどのように説明したらいいだろうか。歯茎硬口蓋音化と説明しても何のことかわからない。Ticket, dramatic, dilemma を日本語で読んでみるようにする。Chiketto,

doramachikku, jiremma のようになる。前述の子音 2 (ㄷ) で説明したように、日本語のタ行には子音の不一致が見られる。本来日本語では「ティ」と「ディ」の発音が存在しない。しかし朝鮮語では「디」も「티」も存在しているが、それにもかかわらず、連音になると、「ジ」と「チ」になるのである。日本人のように、韓国人にも「디」と「티」は発音するのが難しい発音である。このような説明で少しは納得できるようになる。

#### 4. 結論

文法などの類似性が多いということで、朝鮮語を習う日本語話者は少なくない。しかしその多くの学習者が入門段階の発音練習でつまづいて、学習意欲を失うとなればとても残念なことである。そこで、本稿では少しでも発音を分かりやすく理解するように、大学で初級クラスを担当する経験をふまえ、以下のことを提示した。

1. 字母の製字原理による教え
2. 子音のグループ化
3. 日本語にも朝鮮語と類似した発音変化が起きるということを指摘する
4. 説明の簡潔化

2.1 では、日本語の発想に合わせて、基本母音をさらに日本語のア行、ヤ行に分けて教えることを提案した。すなわち、基本母音を「基本の基本母音」と「派生基本母音」として見るのである。さらに、基本母音のうち、日本語話者が発音の間違いを起こしやすい「ㄷ」と「ㄷ」の区別、「ㄷ」と「ㄷ」の区別、「ㄷ」と「ㄷ」の区別を取り上げ、「ㄷ」と「ㄷ」は口を「ㄷ」のように開けて同じ口の形を保ちながら、発音させる方法を、「ㄷ」と「ㄷ」においては合体する子音によって使い分けすることを提案した。複合母音では「ㄷ」と「ㄷ」を、日本語の「エ」として見るものの、「ㄷ」の口の形をしながら「ㄷ」を発音させて確認するようにすることを指摘した。「ㄷ」においては語頭では「ㄷ」、非語頭または子音と合体するときは「ㄷ」、助詞として使われるときは「ㄷ」と発音し、例外として、「ㄷ」で発音することもあるとした。

2.2 では、発音変化（激音化、濃音化、鼻音化など）の時、理解力を高めることと、パッチムの発音を分かりやすく教えるために、子音を 4 グループに分けて教えることを提案した。グループ 1) の発音しやすいパッチム 1(ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅇ) では、すべてが撥音[N]のように聞こえる学習者に日本語を使って説明することを、グループ 2) の子音 2 (ㄱ, ㄷ, ㅁ, ㅂ, ㅅ) では有声音化時に注意することをまとめた。

3 の発音変化では導入部分で、同病相憐方法、表記通り読ませる、簡潔な方法を提案した。連音化、きの発音変化、鼻音化、濃音化、口蓋音化の説明ではそれぞれ日本語にも見られる発音変化の類似性を取り上げた。

## 注

- 1) 朴南圭・田島ますみはハングル文字について、ひらがな、カタカナのように文字が表象する音と実際の音が一致する日本語とは大きな違いがあり、日本語話者にはなかなか習得できない点があり、文字と音の違いに慣れるには多くの時間と訓練が必要であるとする (53 頁)。
- 2) 이선아, 2000, p.43.
- 3) 이윤희によると、韓国で出版される多くの教材が発音変化を扱っていないのが現状で、その理由として韓国における最近の発音指導法は「下向式接近法」が強調される傾向があり、初期学習者に発音変化を説明すると、韓国語は難しいという先入観を持たせ、効果的ではないという判断からであるという (p.2)。
- 4) 金秀炫は、言語圏別にそれぞれの言語圏の学習者が共通して間違った発音をする傾向があると指摘して、日本語圏の学習者の場合は「ㄱ」と「ㄷ」の区別、「ㄷ」と「ㄹ」の区別、「ㄴ」などの発音で苦労しているとしている (p.43)。
- 5) 이윤희, 2002, p.85.
- 6) 金秀炫は、「ㄱ」の発音について、「ㄱ」を発音する時よりもっと口を開けて、上あごの歯と下あごの歯の間に小指が入るくらいの大きさの開け方にして、「ㄷ」のほうは、「ㄱ」を発音するよりもっと口を開けて、上あごの歯と下あごの歯の間に親指が入るくらいの大きさにすることを勧めている (p.46)。
- 7) 田川光昭は、韓国語の綴り字「ㄷ」は「ㄷ」と「ㄱ」が合成されたものであり、アルファベットの ai に相当する。ところで、韓国語の「ㄷ」もフランス語の ai も、ともに「[ɛ]」の音を表していると記している (122 頁)。
- 8) 이윤희, 2002, p.95.
- 9) 金泰虎によると、一般的に単純母音や複合母音は前舌から後舌へ発音が移動していく傾向がある。たとえば、「ㄷ」をゆっくり発音してみると、前舌母音の「ㄱ」から後舌母音「ㄷ」へ発音が移動していくことが分かる。しかし、「ㄴ」はこの傾向とは方向が逆なので、その発音が難しいとしている (65 頁)。
- 10) 金泰虎, 2005, 72 頁。
- 11) 中島仁, 2010, 134 頁。
- 12) 中島仁は、終声の鼻音はㄹ [m]、ㄴ [n]、ㅇ [ŋ] があり、日本語母語話者には全て撥音/N/のように聞こえることがあるとする (136 頁)。
- 13) 中島仁はㅁ/b/はㅂ行の子音、ㅃ/j/はㅈ行の子音、ㅄ/g/はㅌ行の子音というような説明のみで充分と言えるが、ㄷ/d/の場合は「ㄷㄷㄷㄷ」ではなく「ㄷㄷㄷㄷㄷ」となり、日本語のㄷ行とは異なる点をしっかり認識させる必要があるとしている (135 頁)。
- 14) 古閑恭子, 2004, 39 頁。

## 参考文献

(韓国語)

- 권 경애 「일본어 모어화자의 자연스러운 한국어 발음교육을 위한 연구 (초분절적 요소를 중심으로)」, 韓國 外國語大學校外國語教育研究所, 外國語教育研究, 第 25-1, 2011, pp. 1-24.
- 金 秀炫 「한글 자모 발음 교육연구」, 京都女子大學人文論叢, 第 58 号, 2010, pp. 35-52.
- 이 선아 「일본어 화자를 위한 한국어 교재의 분석과 개발 방향」 梨花女子大學校教育大學院碩士論文, 2000.
- 이 윤희 「일본어 모어 화자를 위한 한국어 발음 지도 방안 (자모의 형태와 발음의 접목을 통하여)」, 梨花女子大學校教育大學院碩士論文, 2002. pp. 1-153.
- 이 재강 「한국어 모음에 대한 한국인과 일본인의 대조 연구」, 韓國言語學會, 言語學, 22, 1998, pp. 347-370.
- 하세가와 유키코 「일본 학습자에 대한 한국어 발음 지도법 (입문 단계를 중심으로)」 국제한국어교육학회,

韓国語教育、Vol.8、1997.

——「일본어를 모어로 하는 학습자에 대한 음조 교육의 효과」 국제한국어교육학회, 韓国語教育, 제 16권 3호, 2005.

한 채영 「한국어 발음 교육」 韓国語教育総書 1, 翰林出版社, 2003.

(日本語)

伊東博文「韓国語日本語学習者が発音する日本語のアクセントの傾向（その2）（頭高方アクセントに関連して）」昭和三女子大学、日本文学紀要、No.855、2012、9-15頁。

岡崎志律子「韓国語母語話者による日本語破擦音 [つ] の発音について（調音点分析と音響分析による）」商学部編、東京国際大学論叢、第67号、2003、23-35頁。

——「母語の発音と日本語の発音（上級韓国語母語話者の1例）」商学部編、東京国際大学論叢、第68号、2003、73-80頁。

金 泰虎「韓国語 「의/-이」及び「~의」に関する発音教育（外国語としての韓国語学習者を対象に）」大阪経済法科大学、アジア研究、第43号、2005、61-72頁。

嚴 敏俊「日本語話者に韓国語の用言活用をいかに教えるか」立命館高等教育研究、第2号2002、25-37頁。

——「日本語話者に韓国語の発音変化をいかに教えるか」立命館言語文化研究、14巻4号、2003、197-203頁。

古閑 恭子「日本語を母語とする韓国語学習者による韓国語の平音・濃音・激音の発音と聴き取り（聴き取りテストの結果をもとに）」東京成徳大学研究紀要、第11号、2004、39-50頁。

田川 光照「韓国語における三子音の法則（フランス語を通して見た韓国語）」愛知大学語学教育研究室、言語と文化、No.13、121-128頁。

中島 仁「朝鮮語における発音指導（指導と教材の現状）」外国語教育学会、外国語教育研究、第3号、2010、130-138頁。

朴 南圭・田島ますみ「外国語教育における Speak Everywhere の有効性について（韓国語の文字と発音のずれを中心に）」中央学院大学人間・自然論叢、2013、48-59頁。

梁 炫玉「日本語を母語とする韓国語学習者のための韓国語の発音教育（入門期学習者のための母音・子音の発音教育に関して）」大阪経大論集、第59巻、第2号、2008、45-64頁。

## Comprehensible Teaching Method of Korean Pronunciation Change

KIM, Inhee (Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

### Abstract

Mastering pronunciation and pronunciation change are the most crucial concern widely shared by learners in Korean language beginner's class. Lists of pronunciations require an immense amount of time and effort to learn and the pronunciation change generated by phonetic juncture add additional complexity to the language. In this paper, we propose effective learning method for native speaker of Japanese. The content of the method include revealing principles of how vowels and consonants are generated, making rearrangements in teaching letters for better understanding, indicating similarities found in Japanese pronunciation change, and presenting grouped consonants specially organized for effective learning .

### Keywords

Korean, Japanese Learner, Similarities in pronunciation change, Consonant and Vowel, Teaching order, Grouping

実践研究

# 生命科学部・薬学部「プロジェクト発信型英語プログラム」 における独自のプレイスメント評価モデル “English Test in Academic Context (e-TAC)” の実施について — 成果と課題 —

近 藤 雪 絵・山 中 司

## 要 旨

立命館大学生命科学部・薬学部の英語授業「プロジェクト発信型英語プログラム」ではプレイスメント・テストの一部として English Test in Academic Context (e-TAC) を実施している。同学部では、開講初年である 2008 年は TOEIC Bridge® を用いて習熟度別クラスを編成してきたが、上位層・下位層の編成をより適切に行うため、2009 年より独自テストである e-TAC を導入した。以降、テストの実施方法やクラス編成への反映方法に改善を加えながら、2011 年より e-TAC の本格的な導入を開始した。本稿では e-TAC の実施状況を報告するとともに、2011 年度～2013 年度の結果について古典的項目分析、並びに TOEIC Bridge® との相関分析から、今後の更なる改善に向けた課題を考察する。

## キーワード

プレイスメント・テスト、プログラム評価、プロジェクト発信型英語プログラム、e-TAC

## 1 はじめに

本論文は、鈴木（2003, 2010, 2012）が開発した立命館大学生命科学部・薬学部独自の英語教育である「プロジェクト発信型英語プログラム」の評価実践について、その一部を報告し、議論するものである。以降では、2009 年度より鈴木が開発、導入し、改善を繰り返してきた“English Test in Academic Context (e-TAC)”について取り上げ、成果と今後の課題について検討する。

英語教育を論じる際、避けては通れない点に「評価をどうするのか」という議論がある。確かに昨今の日本の大学英語教育には、コミュニケーション重視の授業を目指し改革に挑む姿を数多く見ることができる。そしてこうした動きは大学以外にも、高等学校や中学校、さらには小学校の英語教育にまで広がり、英語でコミュニケーションすることを授業内で積極的に取り入れ、それを評価していこうとする新たな政策的潮流が生まれていると考えることができる。しかし、学習者が創り出す「コミュニケーション」をどう評価するのかについて、適切なモデルが提示でき

なければ、方法論に対する説得力は著しく低くなる。

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、学習者の確実な英語力の向上を成し遂げてきた「プロジェクト発信型英語プログラム」は、20年以上の進化と発展の歴史（鈴木, 2003, 2012）を経て、「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。本論文で議論する e-TAC は、「プロジェクト発信型英語プログラム」の遂行過程で生み出された評価システムの一つであり、既存の評価システムとは一線を画すものである。本論文では e-TAC の概要についての説明からはじめ、これまでの成果と分析、更なる改善点について検討を行う。新たな潮流に向かって待ったなしの変化に曝されている大学英語教育にとって、本報告は一つの方向性を示し得るものと考えたい。

## 2 e-TAC とは何か

e-TAC については、既に鈴木（2012）に次のとおり言及があり、以降本論文はこの記述を前提として論を進める。

・・・プロトタイプが、筆者（鈴木）が前職で開発して幾つかの授業で実験した English Test in Academic Context (e-TAC) である。(中略) e-TAC は、プロジェクト発信型英語プログラムのリサーチ活動の流れを取り入れて、1. 情報を読んで理解し (reading comprehension/grammar/vocabulary/expressions)、2. 情報に関するレクチャーを聞いて理解し (listening comprehension)、3. 自分の考えについてエッセイを書き (writing)、4. プレゼンテーションをして質問に答える (presentation/discussion/debate) という4つのプロセスから成る。米国の大学や大学院の授業では、1. 授業前に reading assignments を読んでおく、授業では、まず、クイズで内容理解のチェックを受け、そして2. レクチャーを受けて、3. エッセイやペーパーを書く。presentation/discussion/debate はレクチャーに付随する。e-TAC は、米国の大学や大学院のこうした授業活動にどの程度対応できるかを測定するテストとしても用いることができる・・・(pp.218-219)

e-TAC の詳細については後章に譲るとして、ここで強調されるべき論点は、テストそのもののコンセプトが実用的であると共に、受験者にとって、テストの受験が「役に立つ」ものであることが認識され易いことを挙げておきたい。すなわち、e-TAC は英語の授業で必要となる能力を測定する試験であるから、このテストに取り組むこと自体が学習者にとって有益で、良い点数をおさめることは授業での成果に直結する。e-TAC を受験することは、英語で行うプロジェクト活動の実践ともいえるのであり、テストを通して学習者自身の能力を伸張させることができるのである。また e-TAC は学習者の受信能力のみでなく発信能力も評価する。さらにはリサーチ、プレゼンテーション、ディスカッション、ディベート等の、超言語運用スキル (professional skills または supra-skills) (鈴木, 2012, p. 14) をも評価の一部に組み込んでいることから<sup>1)</sup>、学習者にとって、自身の様々な英語能力が多角的に評価されていることが否が応にも分かる。これは学習者にとって表面的妥当性 (face validity) を高め、これが結果的にテストそのものに対する信頼性を高

めることにも繋がる。

現在 e-TAC は、立命館大学生命科学部・薬学部「プロジェクト発信型英語プログラム」における 1 回生入学時のプレイズメント・テストの一部に用いられ、導入前に比較してプログラムにおける運営の効果を大いに高めた経緯がある。本章では、e-TAC 導入の背景から紐解き、その有効性と意義について検討を行う。

## 2.1 習熟度別クラス編成が抱える問題点

「英語が使える日本人」や、「実践的コミュニケーション能力」といった言葉に代表されるように、国の施策として、今後コミュニケーションを重視した英語教育に一層の力点が置かれることは明らかなように思われる。大学をはじめとした各教育機関は、旧来の訳読型や教員による一方的な授業形式からの転換を進めており、コミュニケーションを重視した英語教育についても、現場の教員や大学生からも大卒でコンセンサスが得られていると考えてよい。

大学英語教育にとって、一定の成果が求められる時代となりつつある今日、大学生に適切な英語教育を行うことによって、彼らの能力を伸ばし、社会に必要とされる人材に育て上げることに異論を唱える者はいないであろう。英語教育の観点からこれを実現するのに効率が良いと思われる方法の一つに習熟度別クラス編成がある。「プロジェクト」と「スキル・ワークショップ」の 2 つのモジュールで構成される「プロジェクト発信型英語プログラム」においても、後者で習熟度別クラス編成が採用されている。「プロジェクト」に必要な英語運用スキルと英語能力を学習する「スキル・ワークショップ」(鈴木, 2012, p. 40) では、英語のブラッシュアップを集中して行うため、学習者の英語能力のばらつきは少ないことが望ましい。

様々な利点を持つと思われる習熟度別クラス編成であるが、無論問題点も抱えている。特にここでは授業運営の観点に絞って言及するが、1 回生入学直後の第 1 回英語授業から習熟度別クラス編成で行う場合、何よりもテストそのものの採点に時間がかけられない。すなわち、TOEFL®, TOEIC® に代表されるような大規模テストを実施し、結果を待っている余裕がないのである。やむを得ず立命館大学びわこ・くさつ・キャンパス (BKC) における多くの学部は TOEIC Bridge® を用いることで採点にかかる時間を大幅に短縮させ、極めて限られた時間内にクラス編成を実施し、初回授業に間に合わせている。クラス編成を行うためには、クラス分けテストを実施しさえすればよいというわけではない。テストの結果をもとに、クラス人数、クラスレベル、能力のばらつきや男女比、留学生の有無等に配慮しながら、事務局と情報を共有し、相談しながらクラスを確定し、この後に、事務局は掲示用の一覧の作成、履修システムの学籍情報の登録、名簿の作成と印刷等を行わなければいけない。また、履修する 1 回生に編成したクラスを周知させる期間も必要である。入学式を早めるわけにはいかず、初回授業を遅らすわけにもいれないため、毎年ぎりぎりのスケジュールでクラス編成を行っているのが実情なのである。理想的な状況下でクラス編成を行うことは極めて難しいことを改めて強調したい。

制約の多い状況の中でクラス編成がなされるわけであるが、ここで看過できない問題が発生する。それが、TOEIC Bridge®-IP で発生する、得点の天井効果と床面効果である。これらの発生は TOEIC Bridge®-IP に限ったことではなく、項目応答理論等を用いない「正当数に基づく得点」によって点数化するいかなるテストにおいても理論上必至の現象である。そしてこれは、TOEIC

Bridge® に付随する問題というよりは、そもそも難易度の設定が適切ではない TOEIC Bridge® を大学 1 回生のプレースメントで用いることによって生じる問題である。すなわち、一部の学習者にとっては問題が簡単過ぎるのであり、また一部の学習者にとっては問題が難し過ぎるが、マークシート形式であるため点数がある程度取れてしまうということである。ただし、TOEIC Bridge® を大学英語教育のプレースメントで用いることの不適切さは重々承知しつつも、現実的な採点時間の制約から利用せざるを得ない。また、たとえ天井効果と床面効果を認めたととしても、それ以外の箇所、すなわち中程度のスコア帯に属する学生の英語能力は適切に評価できている可能性が高く、これらを有効に活用する意義は十分にあるといっていよう。

## 2.2 立命館大学 生命科学部・薬学部「プロジェクト発信型英語プログラム」における e-TAC の位置づけと活用

2.1 で議論したとおり、習熟度別クラスで英語プログラムを行うためには、非常に制約の多い中でクラス編成を実施しなければならず、TOEIC Bridge® を使用する限り天井効果と床面効果の問題が避けられない。こうした状況を発展的に解決するために導入されたのが e-TAC であった。2 で述べたとおり、e-TAC のアイデアは鈴木（2012）の中にあり、既に慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス、千葉商科大学等で実践事例があった。生命科学部・薬学部の「プロジェクト発信型英語プログラム」における e-TAC は、当初の目的として、TOEIC Bridge® の天井効果と床面効果を解消することを主眼に据えた。TOEIC Bridge® の補完として活用することで、上位クラスと下位クラスの編成をより適切に行うことを目指したのである。当初は e-TAC を部分的に活用することで、TOEIC Bridge® によるクラス編成を補助する位置づけとしていたが、年を経る毎に e-TAC による評価の有効性を積極的に取り入れる方向に議論が進み、e-TAC による評価割合を拡張した。最終的に、TOEIC Bridge® だけでクラス編成を行っていた頃と比べ、多くの評価データを総合して実施することが可能となり、より妥当性の高い評価とプレースメントが実現できている。以降でその詳細について記載する。

## 3 e-TAC の問題構成

「スキル・ワークショップ」のプレースメント・テストの一部として実施された e-TAC は Part 1 リーディング、Part 2 リスニング、Part 3 ライティングで構成される全 14 問約 45 分 100 点満点のテストである。表 1 にパート毎の問題の種類、問題形式、問題数、配点、解答時間を示した。

表 1 e-TAC の問題構成

パート	問題の種類	問題形式	問題数	配点	解答時間
Part 1	リーディング	4 肢択一 (語句補充、内容把握)	8 問	40 点 (5 点× 8 問)	20 分
Part 2	リスニング	4 肢択一 (内容把握)	5 問	25 点 (5 点× 5 問)	約 10 分
Part 3	ライティング	自由記述 (エッセイ)	1 問	35 点	15 分

Part 1 のリーディングでは約 400 語のサイエンスに関連したショートストーリーを読み、語句補充問題 5 問と、内容把握問題 3 問に答える。Part 2 のリスニングでは、Part 1 で読んだショートストーリーに関するレクチャー動画を見た後、内容把握問題 5 問に答える。レクチャー動画には音声に加え、レクチャーの要点を箇条書きにしたスライドが表示される (図 1)。問題は音声で 2 回読み上げられ、問題用紙には記載されていない。Part 1、Part 2 は全て 4 肢択一形式である。Part 3 のライティングは自由記述形式のエッセイ問題で、これまでに読んだ小説や漫画、鑑賞した映画、テレビ番組等から自分が実現を望むアイデアを選び、200 語程度で作品の紹介をした後、独自のアイデアを記述する。なお、一旦各パートが終了すると、前のパートに戻って解答したり本文を読んだりすることは出来ない。Part 1 から Part 3 までは 1 つのトピックに基づいて作られており、2 で述べた、情報を読んで理解し、情報に関するレクチャーを聞いて理解し、自分の考えについてエッセイを書くという「プロジェクト発信型英語プログラム」におけるリサーチ活動の流れが短時間の中に取り入れられている。このようにして、e-TAC は限られた時間の中で受験者の受信能力のみでなく、発信能力も評価するテストとして構成されている。

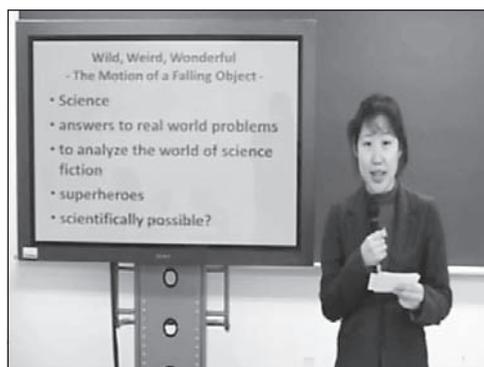


図 1 e-TAC リスニング問題よりレクチャー動画の例

#### 4 e-TAC の実施要領

Part 1 のリーディング、Part 2 のリスニングはマークシート形式、Part 3 のライティングは解答用紙への書き込みによる自由記述形式を採用した。全パートを通じて、テストのインストラクションは音声と文字で動画に収録されている (図 2)。すなわち、e-TAC はテストの説明、問題の解答方法、各パートの説明、テストの開始と終了の合図が 1 つの動画にまとめられているため、試験監督は最初に再生ボタンを押すのみで試験を実施できる。こうすることにより、新任教員が試験監督を担当した場合でも、音声の再生や時間管理等の複雑な手順に伴う混乱を回避しやすくなる。e-TAC と同日に実施される TOEIC Bridge® に際しては、主監督の教員に加え、タイムキーパー等を担当する監督補助者が外部機関より派遣され、各教室に 3 名程度配属される。e-TAC は生命科学部・薬学部担当の英語教員 (主監督) のみで実施する必要があるため、インストラクションを動画に収録したのは運営面で大変効果的であった。

- このTestは約45分で3つのPartから構成されてい  
ます。
- Part I は20分で読解問題です。
- Part II は約10分でPart I で読んだ英文についての聞き取  
り問題です。
- Part III は15分で自由英作文です。テーマはPart I、Part  
IIの内容に関連します。
- Part I、Part IIはマークシートに解答して下さい。
- Part IIIは自由英作文用解答欄に解答して下さい。
- 指示に従って解答して下さい。

図2 e-TAC インストラクション動画の例

## 5 e-TAC の採点

採点は試験監督を担当した英語教員が行った。2013年度は7名で作業を分担し、テスト実施日に Part 1、Part 2 のマークシートの読み込みとデータ入力、並びに Part 3 の自由記述問題の採点とデータ入力を行った。自由記述問題は学生の英文をまず7段階に評価した後、35点満点に調整した。ライティングの評価は英文の語数、文法、語彙、表現を対象とした。全てのパートの得点を合計して100点満点にしたものを、翌日結果が返却された TOEIC Bridge® の得点と合算した。

## 6 e-TAC によるプレイスメント（クラス分けへの反映方法）

2011年度よりプレイスメントはe-TACの得点と同日に実施される TOEIC Bridge® の得点との合計点に基づいて行われている。表2にプレイスメント・テストの全体の構成をまとめた。解答時間は実際に各パートの問題に解答する時間のみを表し、アナウンスの開始から問題用紙の回収までを考慮すると、テスト実施に TOEIC Bridge® は約90分、e-TAC は約60分を要した。

表2 2011年度～2013年度 英語プレイスメント・テストの構成

テスト	パート	問題の種類	問題数	配点		解答時間		テスト時間
TOEIC Bridge®	Part 1	リスニング	15問	90点	180点	25分	60分	90分
	Part 2		20問					
	Part 3		15問					
	Part 4	リーディング	30問	90点		35分		
	Part 5		20問					
e-TAC	Part 1	リーディング	8問	40点	100点	20分	45分	60分
	Part 2	リスニング	5問	25点		10分		
	Part 3	ライティング	1問	35点		15分		
合計			114問	280点		105分		150分

次に、2.2でも述べた現在のプレイスメント方法を採用した経緯を補足する。まず、「プロジェクト発信型英語プログラム」開講初年度に当たる2008年度は、TOEIC Bridge®の得点のみに基づいてプレイスメントを行った。ところが、前期 Semester 開始後からスキル・ワークショップを担当する外部教育機関との会議を重ねる中で、TOEIC Bridge®のみを使用したプレイスメントではスキル・ワークショップの授業に応じた英語力が十分に測れていないことが確認された。特に上位クラスではライティング力が低い学生がいること、下位クラスではリスニング力の差が大きく、講師の英語による説明が理解できない学生がいることが判明した。これを踏まえ、2009年度よりTOEIC Bridge®を補完するテストとしてe-TACの実施を開始した。2009年度、2010年度のプレイスメントでは全学生をまずTOEIC Bridge®の得点に基づいて26クラスに分けた後、上位4クラスと下位4クラス内のみe-TACの得点を加味して再編成した。2年間の実施を経てスキル・ワークショップ運営におけるe-TACの効果を確認した後、2011年度からはe-TACの全面実施を開始した。このような過程を辿り、2011年度からはTOEIC Bridge®とe-TACの合計点に基づいて受験者を26分割することでプレイスメントを行っている。

## 7 e-TAC の得点分布と基礎統計

2011年度から2013年度のe-TACの得点分布を図3に示した。何れの年も正規分布に近い単峰形を取り、やや負に裾を引いたなだらかな分布となっている。分布に関しては、3年を通じて重大な傾向の違いは見られない。

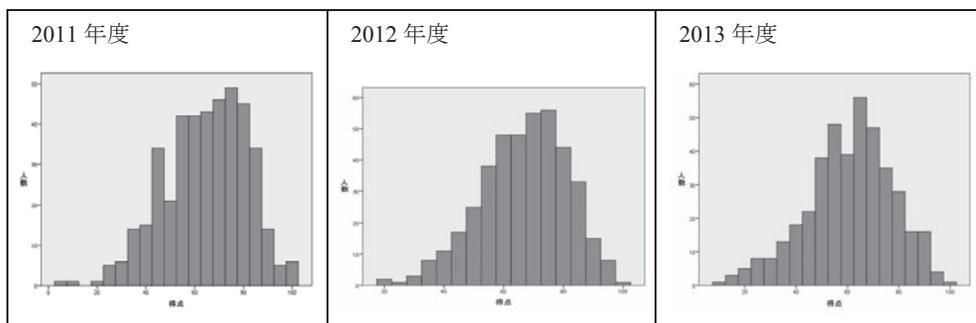


図3 2011年度～2013年度 e-TAC の得点分布

次に、e-TAC 基礎統計量を表3に示した。平均値、並びに中央値から、e-TAC は生命科学部・薬学部の新入生が6割強を取得するレベルの試験であるといえる。また、何れの年も満点取得者がおり、その数は2011年度が6名、2012年度が1名、2013年度が1名であった。平均値は2012年度が最も高く、次に2011年度が続き、2013年度は最も低い結果となった。平均値を比較するため分散分析を行ったところ、2013年度の平均点は0.05%の水準で、他の年に対し有意差が認められた。なお、平均値の差異は同日開催のTOEIC Bridge®の結果にも見られた(表4)。2012年度が最も高く、2011年度、2013年度が続く順番もe-TACと同様であり、分散分析の結果2011年度と2012年度、また2012年度と2013年度の得点に0.05%の水準で有意差が認められた。

e-TAC、TOEIC Bridge® に共通して、2013 年度の入学時点の英語学力は 3 年のうちで最も低いといえる。e-TAC と TOEIC Bridge® の相関については後の章で述べる。

表 3 2011 年度～2013 年度 e-TAC の基礎統計量

年度	受験者数	平均値	最大値	最小値	中央値	標準偏差
2011	424	64.52	100	5	65.00	16.83
2012	413	66.74	100	20	70.00	14.57
2013	406	60.87	100	10	62.50	16.82
合計	1243	64.07	100	5	65.00	16.28

表 4 2011 年度～2013 年度 TOEIC Bridge® の基礎統計量

年度	受験者数	平均値	最大値	最小値	中央値	標準偏差
2011	425	142.12	178	92	144.00	14.98
2012	413	144.72	178	86	146.00	15.14
2013	406	141.00	174	72	144.00	16.70
合計	1244	142.65	178	72	144.00	15.65

## 8 e-TAC の信頼性

e-TAC 全 14 問中、4 肢択一形式のリーディング 8 問とリスニング 5 問について信頼性を測るため、折半法による Spearman Brown の係数、及び Cronbach の  $\alpha$  係数を求めた。なお、ライティング問題は採点方法と配点が異なるため、この分析対象からは除外した。結果は表 5 に示されるように、Spearman Brown の係数が 0.56 ～ 0.68、Cronbach の  $\alpha$  係数が 0.57 ～ 0.65 であった。これらの係数は、いかにテストの各項目に整合性があるかを示すもので、一般的に信頼性が認められるテストと見なすには 0.7 以上が必要とされている (e.g. Morgan, Leech, Gloeckner, & Barrett, 2013)。今回の結果がやや低い数値となったのは、13 問という少ない項目で「プロジェクト発信型英語プログラム」で必要となる能力を多角的に測ろうとしたことが影響したのであろう。池田 (1992) が 4 肢択一形式で項目数が 10 のテストの信頼性係数は 0.37 ～ 0.61 になり、項目数が 20 に増えると 0.54 ～ 0.76 になることが予想されると述べていることから判断すると、表 5 に見られる結果は予想の範囲内であるといえる。信頼性係数はテストの総得点と相関の低い項目を見直

表 5 2011 年度～2013 年度 e-TAC の信頼性統計量

年度	項目数	Spearman Brown の係数 (折半法)	Cronbach の $\alpha$ 係数
2011	13	0.61	0.61
2012	13	0.56	0.57
2013	13	0.68	0.65

す他に、項目数を増やすことで改善できるが（Hatch and Lazaraton,1991; Henning 1987）、プレイスメント・テストとしての e-TAC が単独ではなく、100 問の TOEIC Bridge® との併用を前提としたテストであることから、項目数を極端に増やすことは現実的ではない。

## 9 e-TAC の項目分析

4 肢択一形式問題の項目分析を行うため、項目難易度、項目弁別力指数、点双列相関係数を求め、表 6 に示した。なお、この章でのデータ分析には TDAP Ver. 2（大友、中村、秋山）<sup>2)</sup> を主に使用した。

表 6 2011 年度～2013 年度 e-TAC の項目難易度、項目弁別力指数、点双列相関係数

	年度	リーディング								リスニング				
		Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	Q. 5	Q. 6	Q. 7	Q. 8	Q. 9	Q. 10	Q. 11	Q. 12	Q. 13
項目難易度	2011	0.63	0.77	0.56	0.58	0.86	0.86	0.65	0.67	0.93	0.74	0.75	0.72	0.22
	2012	0.66	0.79	0.60	0.62	0.89	0.89	0.57	0.64	0.91	0.76	0.75	0.75	0.26
	2013	0.69	0.76	0.59	0.56	0.87	0.84	0.57	0.65	0.88	0.75	0.70	0.63	0.15
	全体	0.66	0.77	0.58	0.59	0.87	0.86	0.60	0.65	0.91	0.75	0.73	0.70	0.21
項目弁別力指数	2011	0.61	0.44	0.61	0.52	0.32	0.36	0.39	0.48	0.24	0.50	0.47	0.39	0.42
	2012	0.55	0.36	0.63	0.62	0.26	0.29	0.51	0.21	0.24	0.38	0.46	0.41	0.63
	2013	0.47	0.36	0.65	0.66	0.36	0.41	0.50	0.44	0.36	0.52	0.56	0.45	0.34
	全体	0.54	0.39	0.63	0.60	0.31	0.35	0.47	0.38	0.28	0.47	0.50	0.42	0.46
点双列相関係数	2011	0.47	0.46	0.50	0.43	0.42	0.47	0.35	0.41	0.43	0.44	0.44	0.35	0.39
	2012	0.47	0.37	0.50	0.46	0.33	0.39	0.42	0.24	0.46	0.37	0.47	0.38	0.51
	2013	0.42	0.34	0.49	0.48	0.44	0.51	0.42	0.39	0.55	0.51	0.47	0.41	0.37
	全体	0.45	0.39	0.50	0.46	0.40	0.46	0.40	0.35	0.48	0.44	0.46	0.38	0.42

### 9.1 項目難易度

項目難易度は、言い換えれば正答率のことで、0～1 の値を取る。集団の中での個人の位置を相対的に測る集団規標準化テストでは 0.3～0.7 が許容範囲とされる（Brown, 2005）。この基準と表 6 の結果を照らし合わせると、e-TAC はリーディング・リスニング共にやや易しめの問題が多いと言える。基準を大きく逸脱して易しすぎる項目はリーディング Q.5、Q.6、リスニング Q.9 の 3 問で、項目難易度は 0.84～0.93 であった。反対に、難しすぎる項目はリスニング Q.13 で、項目難易度は 0.15～0.26 であった。

### 9.2 項目弁別力指数

項目弁別力指数は、ある項目がテスト全体の測定する上位群と下位群を弁別する度合いを示すものであり、-1～1 の値を取る。表 6 に示した結果より、一般的に許容の下限とされる 0.2 を下回る項目はなかったものの、3 年を通じて何れの年も良い弁別力を持つ項目とされる 0.4 以上（Brown, 2005）を満たさなかった項目はリーディング Q.5 とリスニング Q.9 の 2 問であった。

この2問は項目難易度においても易しすぎると判断された項目である。難しすぎると判断された Q. 13 に関しては、平均点が低い 2013 年の項目弁別力指数は 0.34 に留まったものの、平均点が高い 2012 年は 0.63 というやや高めめの弁別力指数を示している。

### 9.3 点双列相関係数

点双列相関係数は、ある項目の正誤とテストの総得点との相関から上位群と下位群を弁別する度合いを示すものであり、 $-1 \sim 1$  の値を取る。3 年間全体の数値は、全項目が弁別力の高い項目とされる 0.25 以上 (Henning, 1987) の規準に達しており、全体的に見て点双列相関係数から見た項目弁別に重大な問題は見られなかった。年度別の数値で唯一規準に達していなかったのは 2012 年のリーディング Q. 8 で、0.24 という結果であった。Q. 8 は項目弁別指数、点双列相関係数共に平均点が高かった 2012 年のみ低い弁別力を示している。

### 9.4 錯乱肢の有効性

項目に対して錯乱肢がどの程度有効に機能しているかを分析するために、実質選択肢数、実質選択肢適切度、標準実質選択肢適切度を求め、表 7 に示した。実質選択肢数は選択肢が実質的には何肢分の働きをしたかを検討するもので (中村, 2002)、4 肢択一問題の場合 1～4 の値を取る。実質選択肢適切度は実質選択肢数を 0～1 の値を取るように、その適切さを求めたもので、それをさらに標準化したものが標準実質選択肢適切度 (中村, 2002) である。9.1、9.2 に述べたとおり、難易度、弁別度共に低い数値を取ったリーディング Q. 5、リスニング Q. 9 は実質選択肢数も全体で前者は 1.63、後者は 1.47 と低い数値になった。この 2 問は、錯乱肢を差し替えることで、項目の難易度、弁別力は改善されると思われる。難易度が高かったリスニング Q.13 は、全体の実質選択肢数は 3.40 と高い数字をとっているものの、実質選択肢適切度は 0.60、標準実質選択肢適切度は 0.30 と低い数値になった。

表 7 2011 年度～2013 年度 e-TAC の実質選択肢数、実質選択肢適切度、標準実質選択肢適切度

	年度	リーディング								リスニング				
		Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	Q. 5	Q. 6	Q. 7	Q. 8	Q. 9	Q. 10	Q. 11	Q. 12	Q. 13
実質選択肢数	2011	2.60	2.05	3.12	2.54	1.66	1.68	2.72	2.70	1.37	2.06	2.19	2.39	3.33
	2012	2.56	1.98	3.03	2.40	1.56	1.52	3.06	2.77	1.45	1.92	2.18	2.27	3.36
	2013	2.43	2.15	3.03	2.57	1.66	1.73	3.12	2.77	1.60	2.06	2.41	2.83	3.43
	全体	2.55	2.06	3.07	2.50	1.63	1.65	2.98	2.76	1.47	2.02	2.26	2.49	3.40
実質選択肢適切度	2011	0.71	0.79	0.79	0.60	0.80	0.84	0.82	0.86	0.81	0.68	0.78	0.83	0.58
	2012	0.88	0.89	0.99	0.71	0.91	0.87	0.95	0.95	0.95	0.73	0.89	0.97	0.79
	2013	0.77	0.81	0.82	0.59	0.85	0.78	0.82	0.84	0.83	0.71	0.78	0.83	0.61
	全体	0.75	0.80	0.82	0.60	0.83	0.81	0.82	0.84	0.84	0.68	0.79	0.84	0.60
標準実質選択肢適切度	2011	0.44	0.53	0.54	0.32	0.54	0.59	0.56	0.62	0.56	0.40	0.53	0.58	0.30
	2012	0.49	0.51	0.63	0.30	0.53	0.48	0.58	0.58	0.58	0.32	0.51	0.60	0.39
	2013	0.49	0.55	0.56	0.27	0.59	0.51	0.56	0.59	0.57	0.42	0.51	0.57	0.31
	全体	0.47	0.54	0.56	0.30	0.57	0.55	0.55	0.59	0.59	0.40	0.52	0.58	0.30

表8はQ.13において受験者を上位群、中位群、下位群に分け、各群がどの選択肢を選択したか、その割合を示したものである。上位群は過半数を超える受験者が正答を選択しているが、中位群から正答率は格段に低くなる。また、全体の50.7%、上位群の33.3%が錯乱肢Cを選択していることから、Cは受験者を引き付ける力を持った選択肢であるといえる。逆の見方をすれば、正答Aがより適切であるものの、錯乱肢Cにも正答と同じ方向性を示す表現が用いられていたため、不正解者の過半数がCを選択した可能性もある。錯乱肢C、正答Aに使われている表現や、選択肢と問題文の整合性を再度見直し修正することで、Q.13の弁別力も改善されるだろう。

表8 2011年度～2013年度 e-TAC Q.13 各選択肢の選択割合

受験者の水準	選択肢				
	A (正答)	B	C	D	無回答
上位	51.8%	6.8%	33.3%	8.0%	0.0%
中位	11.9%	17.3%	54.9%	15.9%	0.0%
下位	5.1%	17.9%	61.0%	13.7%	0.3%
全体	20.8%	14.6%	50.7%	13.2%	0.1%

## 10 e-TAC と TOEIC Bridge® の関係

### 10.1 相関係数

2011年から2013年の受験者のデータを合わせてe-TACとTOEIC Bridge®の相関を検証した結果、 $r=.65$ のやや強い相関が見られた。結果を散布図で表し、図4に示した。

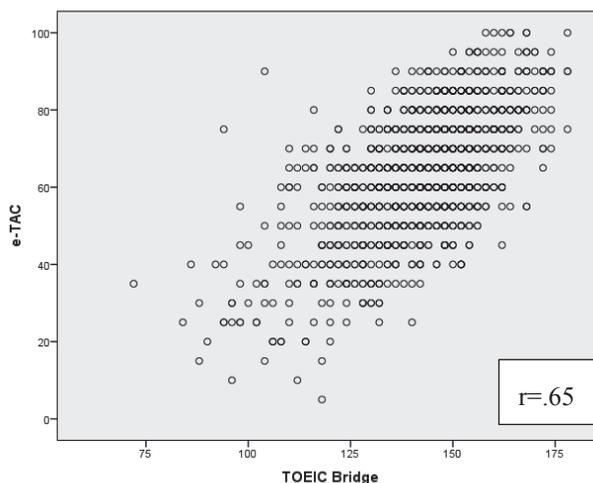


図4 2011年度～2013年度 e-TAC と TOEIC Bridge® の相関 (散布図)

e-TAC、TOEIC Bridge® の各パートの相関係数は表9に示されたとおり、ライティングを除い

た全ての項目に  $r=.40$  を超える中程度の相関が見られた。特に e-TAC リーディングと TOEIC Bridge® リーディング、e-TAC リスニングと TOEIC Bridge® リスニングのように同じスキルを測るパートの相関係数は  $r=.50$  を超え、相関はより強くなる傾向があった。以上のことから、e-TAC と TOEIC Bridge® は総括的には同じ性質の力を測るテストであると言える。e-TAC ライティングについては、TOEIC Bridge® リーディングとは  $r=.30$ 、リスニングとは  $r=.34$  の弱い相関しか見られなかった。e-TAC ライティングの問題は決まった日本語を英語に翻訳するのではなく、自分のアイデアを英語で説明することが求められる。これは唯一、受験者の発信能力が問われる問題であり、リーディング、及びリスニングパートとの方向性の違いは明らかである。得点の傾向に違いが見られるのは当然のことと言えよう。

表 9 2011 年度～2013 年度 e-TAC と TOEIC Bridge® の総得点、及び各パートの相関係数

	TOEIC Bridge® リーディング	TOEIC Bridge® リスニング	TOEIC Bridge® 合計
e-TAC リーディング	0.58	0.40	0.54
e-TAC リスニング	0.49	0.50	0.53
e-TAC ライティング	0.30	0.34	0.35
e-TAC 合計	0.61	0.57	0.65

## 11 TOEIC Bridge® のレベル別に見た e-TAC の得点分散

e-TAC 実施前の 2008 年度は TOEIC Bridge® の総得点に基づいてプレースメントを行っていたことを踏まえ、2011 年度から 2013 年度のプレースメント・テスト受験者を TOEIC Bridge® の総得点に基づいて上位群、中位群、下位群にレベル分けし、各群における e-TAC の得点分布を確認した。その結果は図 5 に示したとおりである。まず、e-TAC 総得点の分布は各レベルとも散らばりが大きく、2011 年度、2012 年度は上位群に下方向の外れ値が見られる。これは、TOEIC Bridge® では上位群に属する学生が、「プロジェクト発信型英語プログラム」の一環として開発された e-TAC では、属する水準から外れた得点を取得していることを示している。下方向の外れ値はパート別に見たリーディングとリスニングの結果にも散見される。e-TAC を用いることで、日常的で比較的平易な内容から出題している TOEIC Bridge® では高得点を取得したものの、サイエンスや大学での授業を想定した英語となると自分が属する集団の水準に達しない学生を、より適切なクラスに配置できる可能性は高まる。ただし、リーディングとリスニングでは下位層ほど散らばりが大きくなっていることには注意すべきであろう。8 で述べたように、各パートの項目数が少ないため、当て推量で高得点を取得した学生が生じ、その結果として下位群の分布が上向きにも広がっていることが示唆される。最後に、ライティングには、10 でも述べた TOEIC Bridge® との傾向の違いがボックスプロットからも確認できる。最も極端な傾向は 2011 年の結果に見られる。中位群と上位群のボックスプロットは全く同じ形をしており、最大値、最小値、中央値の違いが認められない。下位層はボックスが下に伸びるものの、最大値は同じ値（満点）である。

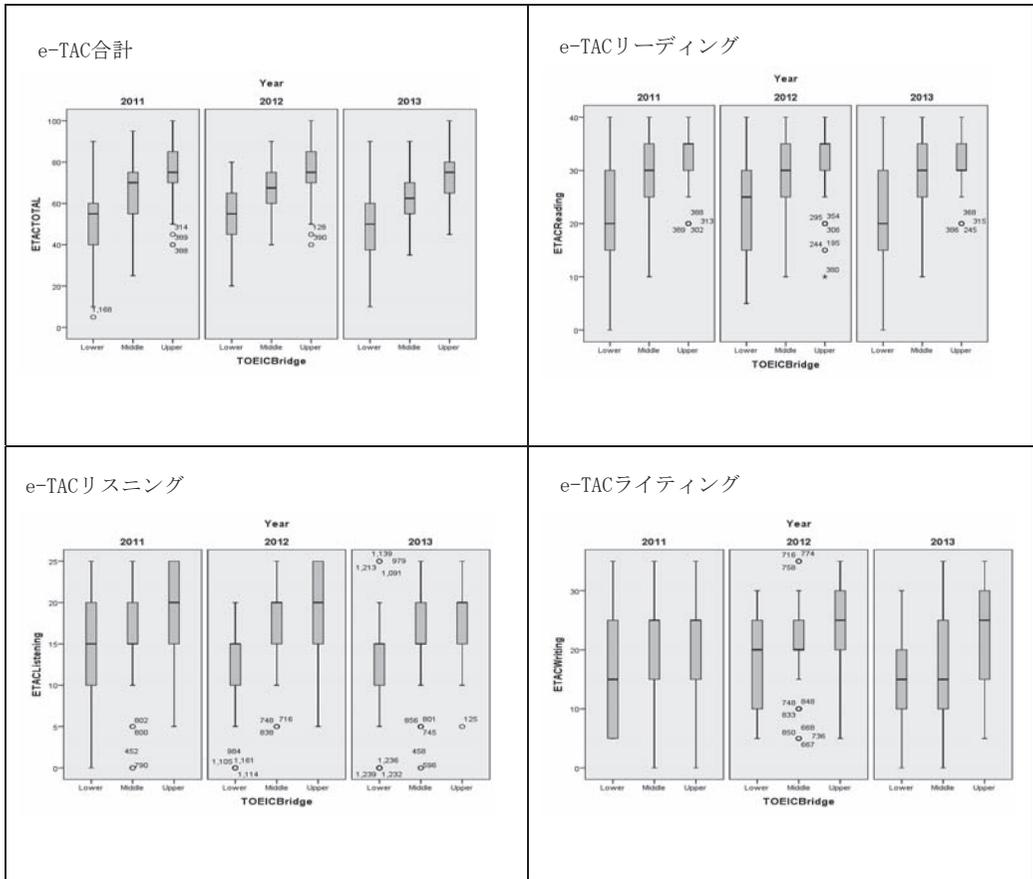


図5 TOEIC Bridge® のレベル別に見た e-TAC の合計、及び各パートのボックスプロット

## 12 e-TAC の改善へ向けた考察

まず、信頼性については項目数を増やすことが肝要であるが、英語のプレイズメント・テストの実施時間が全体で 150 分を要している現状から判断すると、項目増加のために時間を延長するのは避けるべきであろう。しかしながら、4 肢択一問題 1 問に対する e-TAC の解答時間は TOEIC Bridge® の 3 倍以上である。アカデミック・コンテストの問題に取り組む e-TAC では解答により時間が掛かるのは当然のことだが、9 で述べたように e-TAC の項目の大半は易しめであると判断されるため、受験生が同問題をより短い時間で解答できる可能性は十分にある。実施時間は現状を維持し、項目数を増やした新たなバージョンへと改定することが、信頼性を向上させる上での 1 つの解決策である。次に、項目分析を振り返ると、e-TAC が TOEIC Bridge® の天井効果と床面効果を考慮して開発された経緯を踏まえるならば、項目難易度が許容範囲に留まらない項目があるのは必然であると言えよう。しかし、項目難易度と項目弁別力の両者が許容範囲を逸脱していた項目、並びに受験者の水準により弁別力が大きく影響を受けた項目は改善すべきで

ある。具体的には 9.4 で述べたように錯乱肢を見直し、問題文と選択肢の整合性を高めることにより難易度、弁別力共に向上するだろう。最後に、e-TAC は TOEIC Bridge® とやや強めの相関を見せながらも、ライティングに限っては TOEIC Bridge® と関係が浅いことがわかった。つまり、ライティング問題は e-TAC を TOEIC Bridge® とは一線を画すテストにする主要因であると言える。TOEIC Bridge® 下位群の中にも上位群に負けず劣らず評価の高いエッセイを書いた学生がおり、またその逆も同様であった。e-TAC ライティングに関しては、学生の「スキル・ワークショップ」でのテスト結果、及び 2013 年度 9 月に実施される TOEIC SW® の結果と併せて分析することで、改善に向けた新たな発見があるだろう。

### 13 おわりに

英語能力、そして英語コミュニケーション能力をいかにして評価するのか、これは現代の英語教育が直面し、そしてこれからも直面していかなければならない難題である。しかも、いわゆる英語 4 技能の中の「聞く」、「読む」という受信型スキルのテストに比して、「話す」、「書く」という発信型スキルの評価モデルについては、未だ開発・研究の余地が大きいことは、大方異論がないものと思われる。こうした中、e-TAC は「プロジェクト発信型英語プログラム」におけるプレイズメントモデルとして機能し、評価モデルとしての妥当性を備え始めた。今後の課題として、プレイズメント時における e-TAC の信頼性や妥当性を高めることもさることながら、「プロジェクト発信型英語プログラム」における学習者の総合的な能力評価が可能なモデルとして、新たなバージョンを開発していくことが必要となろう。すなわち、入口（＝プレイズメント）だけでなく、出口（＝プログラム受講後の評価）における評価システムとして機能することが目指されるべきである。

大胆に変化する社会の変化を柔軟に取り入れ、現場で役に立ち、学習者を成長させることができるテスト開発として、今後も e-TAC モデルを継続的に深化、発展させていきたい。

#### 注

- 1) 鈴木は 2000 年度～2005 年度にアドバイジングをしていた千葉商科大学制作情報学部用の入学試験（英語）の Part 2、Part 3 で 2 に述べたモデルの問題を作成したが、生命科学部・薬学部のプレイズメント・テストでは時間の制約上 presentation/discussion/debate 能力のテストは実行していない。
- 2) TDAP (Test Data Analysis Program) は『テストで言語能力は測れるか言語テストデータ分析入門』（中村, 2002）に添付されている。

#### 参考文献

- 池田央『テストの科学—試験にかかわるすべての人に』日本文化科学社、1992 年。
- 鈴木佑治『英語教育のグランド・デザイン：慶應義塾大学 SFC の実践と展望』慶應義塾大学出版会、2003 年。
- 鈴木佑治「立命館大学生命科学部・薬学部『プロジェクト発信型英語プログラム—Project-based English Program』の理論的基盤と実践」『立命館高等教育研究』第 10 号、2010 年、43-61 頁。
- 鈴木佑治『グローバル社会を生きるための英語授業：立命館大学 生命科学部・薬学部・生命科学研究科

プロジェクト発信型英語プログラム』創英社／三省堂書店、2012年。

中村洋一『テストで言語能力は測れるか—言語テストデータ入門』桐原書店、2002年。

Brown, J. D., *Testing in Language Programs: A Comprehensive Guide to English Language Assessment*, New York: McGraw-Hill, 2005.

Hatch, E., & Lazaraton, A., *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*, New York: Newbury House, 1991.

Henning, G., *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*, Cambridge, MA: Newbury House, 1987.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C., *IBM SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation (5th ed.)*, New York: Routledge/Taylor and Francis, 2013.

## Development and Implementation of “English Test in Academic Context” (e-TAC) as a Placement Test for “Project-based English Program” in the College of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences:

Achievements and Challenges

KONDO Yukie (Foreign Language Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

YAMANAKA Tsukasa (Associate Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

English Test in Academic Context (e-TAC) is used as a part of the placement test for English classes in the “Project-based English Program” in the College of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences. During the first year of the program, in 2008, TOEIC Bridge® was the only placement test; however, after pursuing better placements for lower and upper level students, e-TAC was developed and started to be used in 2009. Through revisions on the test and its implementation method, e-TAC has been fully established for all the students in the program since 2011 and is now used in conjunction with TOEIC Bridge®. This paper reports on the development and implementation of e-TAC and discusses the improvements from the classical test analysis and a correlation analysis with TOEIC Bridge®.

### Keywords

Placement test, Program assessment, Project-based English Program, e-TAC

## 報告

# 質保証に向けた教育・学習マネジメントにおける 学生データの活用

— ヘルシンキ大学の LEARN フィードバック・システムに注目して —

鳥居 朋子

## 要 旨

本研究は、ヘルシンキ大学の LEARN プロジェクトのアンケートに基づくフィードバック・システムに注目し、その教育・学習マネジメントにおける質保証ツールとしての特質を検討する。フィンランドのヘルシンキ大学は国内随一の国立大学であり、戦略計画にそくして内部質保証システムを構築し、教育・学習の質を向上させるという課題に挑んでいる。IRに基づく教育・学習マネジメントの観点に立てば、電子化された LEARN フィードバック・システムは、学生自身の学習や経験の質を高めるための研究的かつ実践的な品質ツールとしての有効性を備えている。さらに、複数の学部では、カリキュラムの改訂や学生指導等のあり方を追究するためにフィードバック・データを活用している。すなわち、学生にとっては自らの学習マネジメントが、教職員にとっては教育マネジメントが、同一のツールで追求されている点に LEARN フィードバック・システムの大きな特質がある。

## キーワード

内部質保証、ヘルシンキ大学、インスティテューショナル・リサーチ、教育・学習マネジメント、フィードバック・システム、学生調査、学習成果測定、教育改善

## 1. はじめに

### 1-1. 問題の所在

かつて、高等教育はエリートと呼ばれる一部の人がとしか享受できない希少なものであった。高等教育へのアクセスが向上し、社会において普遍的なものになるにつれて、その質的な側面が注目を浴びてきている。高等教育の質保証は、21世紀初頭の国際的な課題の一つであり、高等教育のユニバーサル段階（該当年齢人口に占める大学在学率が50%以上）にある日本も例外ではない。大学教育の質をいかに保証するかが急務の課題となっている。

もとより高等教育の質保証は、外部質保証と内部質保証の対概念で説明される包括的な枠組みである。ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センター（UNESCO-CEPES）による定義を訳出した大場（2009）によれば、外部質保証とは機関（プログラム）の質の審査・維持・向上のための機

関間または機関の上位にある制度を指す。たとえば、日本において 2004 年度に始まった認証評価の制度がこれに相当する。一方、内部質保証とは機関（プログラム）の一連の活動に関する質の監視（monitoring）と向上（improvement）に用いられる大学内部の仕組みを意味する。ここでは、質に関する現状を把握するだけでは十分ではなく、向上にむけたアクションが必要となることが示唆されている。

このうち、内部質保証に関しては、大学の構成員が恒常的なシステム<sup>1)</sup>として主体的に構築することがマネジメントの課題として要請され、とくに学習成果測定の結果を教育の質向上に活用することが重視されている。すなわち、教育の質を論じるにあたって、一連の学修を終えた学生がどのような成果を挙げたのかを可視化することが前提作業になっていると見てよい。たとえば、認証評価機関の一つである大学基準協会は、大学に対してディプロマポリシー等に明示している学習成果を測定するための評価指標の開発を求め、成果の測定はあくまでも大学自身の営為であり、これを内部質保証システムに内包させること、また学習成果の測定結果を教育改善にフィードバックさせていくことが重要だとする立場をとっている（工藤, 2012）。このように、2011 年度から二期目に入った認証評価における強調点に見られるように、今日の日本における大学の内部質保証の眼目のひとつは、学習成果測定に基づいた教育改善の推進であり、それに対して外部質保証のチェックの視点が注がれていると言えるだろう。

こうした問題状況を背景に、大学の内部質保証を支える Institutional Research（機関調査：以下、IR と略記）の機能への注目が集まっている。IR は、「機関の計画策定、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われるリサーチ」（Saupé, 1990, 1）である。ただし、いわゆる学術研究のためのリサーチではなく、あくまでも自機関の意思決定を支える実践志向の強い調査分析活動である。IR の標準的なプロセスには、調査設計、データ収集、分析前準備、分析、情報提供という流れがある（中井ほか, 2013）。1924 年に米国のミネソタ大学でカリキュラム、学生の在籍率、試験の達成度を研究する調査研究部門として設置されたのが、現在の IR のモデルにつながっている（山田, 2013）。その後、IR は 1960 年代以降に高等教育機関において拡大・進展し、欧州、オセアニア、アジア等の国々に伝播しながら、それぞれの大学の組織構造の中に定着してきた。IR の専門職らが組織する学協会（Association for Institutional Research, European Association for Institutional Research 等）も設立され、方法論の高度化・共有やネットワークの構築等、機関を超えた活動を展開している。ここ数年は、とくに学習成果測定をふまえた教育改善に IR が貢献することが推進されている。

日本においても、認証評価への対応や教育情報の公表の法制化という後押しもあり、国公私立の別を問わず大学の IR の機能の開発が進行中である。おりしも大学教育情報誌『Between』（2013 年 10-11 月号）で「IR で教学をマネジメントする」をテーマに特集が組まれていることに象徴されるように、個々の大学レベルでは教員と職員とが協働し、IR の機能の導入・強化や内部質保証システムの構築への模索が始まっている。とくに、退学率や卒業率等の外形的な指標から、学習成果の質を問うような指標への関心の移行に伴い、学生調査をはじめとする学生データの収集・分析も広がってきている。このような根拠に基づくマネジメントの要請は、これまでの経験則に基づいた意思決定や教育改革のあり方にくさびを打つものだと言えよう。たとえば、私学高等教育研究所が学科長を対象に実施した全国調査によれば、全学的に管理されている各種データ

(学籍情報や学生調査の結果等)に基づいた学科の方針決定・運営について、「上手くいっている」と回答した学科が約65%にのぼっていることは注目に値する(私学高等教育研究所, 2011)。欧米の大学に設置されているようなIRの専門部署の有無にかかわらず、日本の大学においても根拠に基づく意思決定が大学の内部(少なくとも、学科レベル)において浸透しつつあることの証左であろう<sup>2)</sup>。さらに、こうした状況や現場のニーズを背景に、IRの実践の手法に関する書籍の翻訳および開発や、研修プログラムの設計・提供も徐々に増えてきている(ハワード, 2012; 中井ほか, 2013)。

あわせて、いくつかの大学において、学生の学習にかかわるデータのフィードバックを推進する実践が萌芽的に見られる。一例として、京都工芸繊維大学では、学生の母集団における個人の成績(GPA等)の相対的な位置を可視化し、個別指導の場面で担当教職員から当該学生へフィードバックすることにより、かれら自身の学習に対する意識向上を図る取り組みが展開されている(内村・山本, 2012)。また、立命館大学では、一部の学部での取り組みではあるものの、大学が独自に開発した学生調査の結果を個人別の票に落とし込み、個々人の学びにかかわる経年変化をレーダーチャートで表示することによって、学生自身の成長に対する気付きを提供する試みが進められている(鳥居・石本, 2013; 鳥居, 2013; 宮浦ほか, 2011)。しかしながら、IRの歴史が長い欧米に比して、日本の大学におけるデータのフィードバック・システムの構築はまだ始まったばかりであり、実践においても研究においても蓄積が十分とは言えない。

## 1-2. 本研究の目的および課題

このような日本の状況に先行するように、欧州では国境を超えた質保証システムの構築が進められている。なかでも、北欧のフィンランドでは高等教育の大衆化の急速な進展を経験し、1980年代に高等教育の質の問題が認識されるようになった(渡邊, 2009)。さらに、同国ではポロニーヤ・プロセスをはじめとする国際化の展開による学生の流動の増大を背景に、学位や資格、単位等の等価性・互換性の向上の必要に迫られ、1990年代に質保証システムの構築が進んだ。欧州の中では必ずしも先駆者ではなかったとされるフィンランドではあるが、オランダ等の先行する国ぐにのモデルを参考にしながら、自国の文脈に適合したモデルを構築し、評価機関を設置してきたという特徴を持つ(渡邊, 2009)。

さらに、機関レベルにおいても内部質保証システムの構築が進められている。なかでも、ヘルシンキ大学(University of Helsinki、フィンランド語表記でHelsinginYliopisto)は、「頂点へ、そして世界へ(Reaching to the top and out to society)」というビジョンの下に立てられた「戦略計画2013-2016年」(2012年1月18日ヘルシンキ大学理事会承認)に基づき、大学の構成員がそれぞれの立場から質保証という目標達成に責任を持ち、各部署および構成員が質管理を機能させることを、質保証システムの目的としている。ヘルシンキ大学のフィードバック・システムは主に9つ(学生、ランキング、教職員、サービス、労働市場、利益団体、学術団体、組織、評価)の領域を対象としている(Forthberget *et al.*, 2013)。このうち、とくに教育・学習の質にかかわる領域は、学生からのフィードバック・データを集積した「The Students' Approaches to Learning and their Experiences of the Teaching-Learning Environment(以下、現地での略称であるLEARNと表記)」のプロジェクトとして推進されている。LEARNは、高等教育機関の質保証を推進す

るための研究・実践ツールであり、同大学の高等教育開発研究センター（Center for Research and Development of Higher Education、以下、CRDHE と略記）と学部との協働によって開発・運用が進められている点が注目される。内部質保証システムの構築と IR の貢献を考える上で、LEARN のフィードバック・システムの活用方法を検討する意義は大きいと考えられる。

すでに、ヘルシンキ大学のフィードバック・システムについては、主に欧州圏における高等教育の質保証の文脈で、システムの開発経緯や概要、学内における教育改善への道筋等が関係者らによって紹介されている（Lindblom-Ylänne & Parpala, 2009；Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012）。しかし、システムの中心的な構成要素となっているアンケートの具体的な項目や学生個人に提供されるフィードバック・コメントの内容等については明らかにされておらず、学生に対する大学組織の教育的な働きかけの全貌は解明されていない。

そこで、本稿では先行研究の成果に立脚しつつ、訪問調査によって新たに入手した資料等に基づきながら、LEARN のフィードバック・システムの特徴を明らかにすることを課題とする。具体的には、ヘルシンキ大学が LEARN を通じていかなる観点から学生の学習の実態を捉え、どのようにそれらの結果を学生個人や教職員へ届けつつ活用しているのか、さらにはそのプロセスがいかに IR の流れと整合しているのかといった点を解明する。これにより、21 世紀初頭における世界同時多発的な取り組みとも見なせる、大学の質保証に向けた学習成果の測定および活用の実践を国際的な比較の視点から捉え、日本における大学の内部質保証システムの高度化への示唆を得ることが期待できる。具体的な分析対象としては、ヘルシンキ大学への訪問調査（2013 年 3 月 4 日実施）において収集した内部資料やインタビュー記録等を用いる<sup>3)</sup>。

## 2. ヘルシンキ大学の戦略と LEARN フィードバック・システムの構築

### 2-1. フィンランドにおける高等教育と質保証

フィンランドの高等教育は、機関の増加といういわゆる量的拡大期を二度経験しながら進展してきている<sup>4)</sup>。一度目はフィンランドがロシアから独立を遂げた 1910-1920 年代であり、二度目は第二次世界大戦後の急速な経済成長や普通後期中等教育修了者の増大、教育水準の高い労働力に対する需要の増加等を背景とする 1960 年代以降である（渡邊・米澤, 2003）。こうした高等教育に対する社会的なニーズの受け皿となっているのが、大学と AMK と呼ばれる高等教育職業機関（ammattikorkeakoulu）である。フィンランドでは、学士課程（3 年）および修士課程（2 年）を学部教育として位置付けていることから 5 年修了が標準的であり、その後博士課程（4 年）が続く（Lindblom-Ylänne, 2006；渡邊, 2009）。

フィンランドにおける高等教育の評価は、研究評価と教育評価（機関別評価）に大別される。前者はフィンランド・アカデミー（Academy of Finland）が、後者は高等教育評価機構（Finnish Higher Education Evaluation Council、以下、FINHEEC と略記）が担っている。FINHEEC は欧州高等教育質保証協会（European Association for Quality Assurance in Higher Education）の正規メンバーの一つである。なおかつ、欧州高等教育質保証登録機構（European Quality Assurance Register in Higher Education）の登録機関となっており、欧州における質保証の展開に足並みを揃えている。

FINHEECによる外部評価はオーディット（監査）の方法が中心であり、2005年から6年周期で実施されている。フィンランドにおける高等教育の質保証の主なアクターとしては、国レベルの高等教育の政策決定を行う教育文化省（Ministry of Education and Culture）、自律的に内部質保証システムを通じて教育の責任を負う個々の高等教育機関、それを評価するFINHEECの三者が関与している。

二期目に入ったFINHEECのオーディットの目的は、①個々の大学の質保証システムが機能していることを保証すること、②大学の質向上に向けた開発努力を支援すること、③大学における諸活動の質の確保・改善を促進すること、④大学の内部質保証システムを評価すること、⑤大学自身が諸活動の質に責任を負うこと、の5つである（堀井・土居, 2013）。なおかつ、監査は教職員、学生、産業界関係者から構成されるチームによって実施され、幅広いステークホルダーの視点が大学の質保証に注がれるような仕組みになっている。

## 2-2. ヘルシンキ大学のプロフィール

こうした質保証の枠組みの下、ヘルシンキ大学は次期のオーディットを2014年秋に控え、内部質保証システムの構築を進めている。ヘルシンキ大学は、その戦略構想にも謳っているように、国内トップの学際的な研究大学を自負している。1640年に旧首都トゥルクに設立されたフィンランド最古の大学を前身とし、1828年にヘルシンキ市に移転した。11学部（Faculty）および複数の研究所を備え、学生約36,600人を擁する。授業等は公用語であるフィンランド語およびスウェーデン語のバイリンガルで行われている。ヘルシンキ市内に所在する4つのキャンパスの他、国内17ヶ所で教育・研究活動を展開しており、教職員約8,590人（うち研究者・教員は約4,820人）を抱える。2011年度の運営資金は€6.48億であり、理事会から選出された学長（Rector）が質保証に向けた大学運営の責任を負っている。大学運営の重要な課題として、ボローニャ・プロセスの遵守、高等教育の国際的通用性が意識されている（Forthberget al., 2013）。

ヘルシンキ大学のミッション・ステートメントは、「フィンランドにおける科学、教育、知的再生の最も多目的な機関となり、未来創造の開拓者となる」であり、ビジョンとして、「世界の学際的な研究大学においてトップの地位を確立する。人間としての幸福や公正な社会のために積極的に活動する」ことが掲げられている<sup>5)</sup>。さらに、大学が重んじる価値は、批判的なものの見方、創造性、真理の探究によって導かれる学術活動である。なおかつ、2020年までの戦略目標として4つが挙げられている。具体的には、①世界の一流大学50位中に入ること、②重要な社会的勢力となること、③コミュニティを活気付け盛況にすること、④持続的な基盤に立脚した財政を維持すること、である。

大学の質保証体制に関しては、学長によって任命・構成された執行部の支援組織である戦略計画・質保証（Strategic Planning and Quality Assurance）<sup>6)</sup>部門が中心的な役割を担っている（堀井・土居, 2013）。同部門の長は副学長が務め、研究者、教員、職員、学生から構成され、質保証プロセスの管理・指導、プロセスに基づく組織ごとのガイドラインの準備、質保証に関する書類のとりまとめ等を通じて、大学全体の質保証システムを統合している。ここでも、FINHEECのオーディットに学生が参画していることと対応する形で、内部質保証システムのアクターとして学生が位置付けられていることが認められる。

### 2-3. ヘルシンキ大学における LEARN プロジェクトの開発と運用

そもそも、こうした全学的なフィードバック・システムの構築がヘルシンキ大学の戦略の中に位置づけられた背景にはどのような出来事があったのだろうか。一つの要因として、FINHEEC による 2008 年のオーディットの結果が挙げられる。そこでは、「学習評価の手順について、学生が高品質の学位を取得するという目的を確認できるよう、さらに開発することが望まれる」、「学生からのフィードバックの取り扱い及び活用についてシステム化すべきである」、「総合大学として、大学全体の質保証を管理・監督する手続きを、さらに開発することが望まれる」等が指摘されていた（堀井・土居, 2013）。こうした改善点の指摘の影響もあり、全学レベルで活用されるような自動化されたフィードバック・システムの構築が課題として認識され、ヘルシンキ大学の中央管理部門からの資金提供によるプロジェクトが始動したと考えられる。体系的かつ自動的なデータ収集や、多様な目的でそれらの活用を可能にするソフトウェアの開発がヘルシンキ大学の CRDHE によって組織された研究に基づいて進められ、LEARN プロジェクトの本格化につながった。

LEARN は、ヘルシンキ大学の質を向上するための研究に基づいて開発されたツールであり、教育方法の批判的な検証や、学生の学習と教育環境における経験との関係についての探究を目的としている（Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012）。開発・運用にかかわった LEARN プロジェクトは、ヘルシンキ大学の中央キャンパスに所在する 5 つの学部（芸術学部、行動科学部、法学部、社会科学部、神学部）の代表教員と CRDHE のスタッフで組織された。とくに、学生個人の電子ポートフォリオにおける学修計画を作成する作業（例えば、獣医学部では第 1 学年と第 3 学年）の一環として LEARN アンケートが組み込まれていることの意義は大きい。こうした仕組みにより、アンケートへの回答は学生にとって必須となることから、分析に十分に耐えうるデータの回収率が見込まれている。なおかつ、学生はアンケートに回答することによって、自らの学習に対するメタ認知および自己管理スキルを開発し得るような項目の設計になっている。さらに、これらの回答データを活用し、学部の教員集団によって教育の質を向上することが促進されている<sup>7)</sup>。つまり、学習者である学生にとっては自らの学習マネジメントが、教育を提供する教職員にとっては自分たちの教育マネジメントが、LEARN という同一のツールで追求されている点に大きな特質がある。

このフィードバック・システムの開発および運用の流れは、概ね IR の標準的なプロセスと重なっている（図 1）。すなわち、調査設計の位相に相当する LEARN アンケートの設計、データ収集の位相に相当する LEARN アンケートの回答データの収集、分析前準備および分析の位相に相当する回答データの調整や他のデータ（例えば、ヘルシンキ大学教務課から提供される GPA や単位数等）とのクロス集計・分析、情報提供の位相に相当する個別およびグループへのフィードバックである。フィードバックを受けた学部では、学生個人の情報をカウンセリングの際に参照したり、グループレベルの情報をカリキュラム改訂等の質向上にむけた取り組みに活用したりする。なおかつ、分析結果は教育・学習の研究に供されるとともに、LEARN そのものの改良に向けて、調査票の見直し等に用いられ、質保証ツールとしてのフィードバック・システムの環が閉じられる。

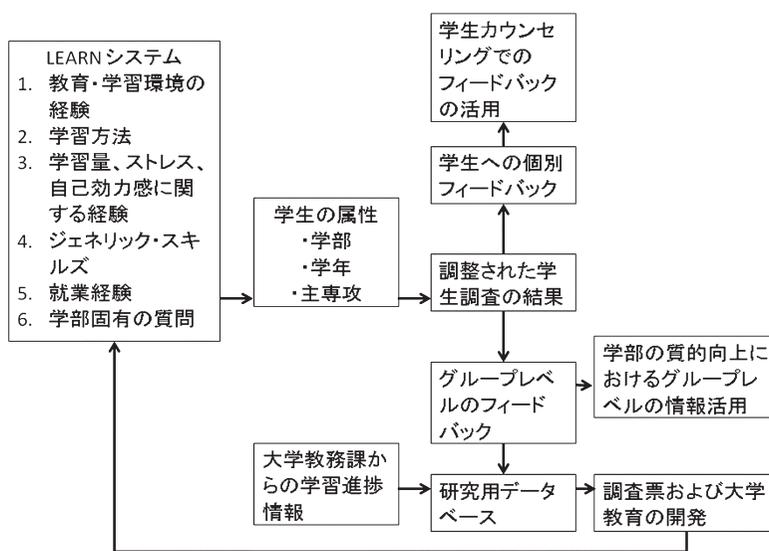


図1 教育・学習の質向上を支えるフィードバック・システム  
Parpala & Lindblom-Ylänne (2012) の Figure1 を基に作成

### 3. フィードバック・データの収集と活用

#### 3-1. アンケートの構成および項目内容

LEARN のアンケートは、学生の個々の授業レベルの経験ではなく、課程レベルの経験に焦点をあてた調査項目になっている。それは、機関の教育の質を向上するためには教育プログラムに焦点を当てるべきだという考えや (Richardson, 2005)、質に対する高等教育機関の責務を考慮した場合、授業レベルの評価と教育プログラムの評価とは弁別されるべきであるとする研究の知見に依拠することによる (Biggs, 2001)。

具体的なアンケートの項目は、英国で開発された教育・学習の経験に関する調査 (Experiences of Teaching & Learning Questionnaire : ETLQ) を基に考案された (Lindblom-Ylänne & Parpala, 2009)。ETLQ のフィンランド国内最初のパイロット調査が 2005 年に実施され、その後改良を重ねる中で、フィンランド固有の要素も加えて LEARN が開発された。評価機関の設置等、質保証の装置の導入過程の特徴と同様に、他国で実績のある先行調査のモデルおよび成果に依拠しつつ自国固有の高等教育の文脈を加味しながら作成された点に柔軟性および合理性があり、開発過程の特質の一つが認められると言える。

LEARN のアンケートは、6 つのパートから構成されている (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012)。Part 1 では教育・学習環境の経験について、Part 2 では研究や学習方法・目的、自己効力感について、Part 3 では学習の量、学習ストレスの経験について、Part 4 では学生のジェネリック・スキルズについて、Part 5 では学生の就業経験について、Part 6 では専門領域に固有な学部レベルの問いが尋ねられている。今回の訪問調査で明らかになった具体的なアンケート項目のうち、ここでは後述するデータの分析および活用に関連する Part2 および Part3 の項目を見ておきたい。

表 1 LEARN アンケートの項目  
(Part2 および Part3 を抜粋したものを筆者が翻訳・整理)

Part	項 目
2 研究と学習	<p>◇あなたの学部ないしは学科での学習全体について考え、次の質問に答えて下さい。 (1= そう思わない、3= どちらでもない、5= そう思う)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・私は記憶しなければならないことを理解するのにたびたび苦労した。</li> <li>・私は自分の学習に一生懸命に取り組んだ (※)。</li> <li>・私が学んだことの多くは、自分の頭の中におけるこまごまとした関係のない寄せ集めに過ぎないように思った。</li> <li>・全体的に見ると、私の学習は体系的で組織的だったと感じる (※)。</li> <li>・読書を通じて浮かんだ考えは、私の一連の思考のきっかけとなった。</li> <li>・私は研究していることについて自分の結論に到達するため証拠を丁寧に調べた。</li> <li>・複雑な方法で提供された話題について、私はたびたびその意味することが捉えられなかった。</li> <li>・私は自分の学習時間を最大限活用するためにそれらを綿密に組み立てた (※)。</li> <li>・私はきちんと理解していないことがらについて何度も繰り返して学習しなければならなかった。</li> <li>・私はすべての学習活動がうまく組み込めることを確認するために自分の時間の優先順位を入念に決めた (※)。</li> <li>・私は新しい教材を学習する際に、その話題について自分が既に知っていることと関係付けようとした。</li> <li>・私はあるコースで自分が学んだことと他のコースで学んだことを関係付けようとした。</li> </ul> <p>◇あなたの自己効力感および信念について考え、次の質問に答えて下さい。 (1= そう思わない、3= どちらでもない、5= そう思う)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・私は自分の学習をうまく行うことができると信じていた。</li> <li>・私は学習において最も難しい教材を理解できると確信していた。</li> <li>・私は自分の専門分野の基本概念について理解できる自信があった。</li> <li>・私は自分の学習をうまく行うことを期待していた。</li> <li>・私は自分の専門分野で必要とされるスキルをうまく学べると確信していた。</li> </ul>
3 学習量とストレス	<p>◇あなたの学習量とストレスについて考え、次の質問に答えて下さい。 (1= そう思わない、3= どちらでもない、5= そう思う)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の学習量は過重であったため、極めて強い学習ストレスに見舞われた。</li> <li>・私は自分の学習に過剰な努力を払わなければいけなかった。</li> </ul> <p>(*ここでのストレスとは、個人が感じる緊張、動揺、イライラや苦痛等の状態や、継続的な不安がもたらす不眠として定義。)</p> <p>◇あなたは現在のストレスのレベルをどのように判断しますか? (1= まったくストレスを感じていない、5= 極めて強いストレスを感じている)</p>

### 3-2. 学生個人への自動化されたフィードバック

さらに、LEARN アンケートに回答した学生は自分の結果を分析するために、インターフェース上の「解釈キー」(自己評価フォーム)を用いて、自身の結果と所属する学部の結果(平均値)を自動的に比較することができる(Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012)。この個人に対するフィードバックの構成は以下の通りである。①学生本人の回答の平均スコア、②グループ全体の回答の平均スコア、③学生本人の学習の特徴についての解説、④学生本人の学習を向上させる指針、⑤カウンセラーや指導教員等の連絡先。

このうち、学生本人の学習の特徴についての解説には、学生の「学習方法」に関する事項と「学習経験」に関する事項が含まれる。前者の学習方法については、①系統的な学習、②深い学

習方法<sup>8)</sup>、③浅い学習方法の3つの観点から分析される。後者の学習経験については、①興味関心と関連性、②ピア・サポート、③教師の熱意と支援、④理解に役立つ授業、⑤構造的な配列、⑥建設的なフィードバックという6つの観点から分析が加えられる。学生個人の学習能力や、所属学部における教育・学習環境の多様な側面における経験に関する回答の分析を通じて、当該学生の学習の特質が可視化される仕組みになっている (CRDHE, 2013a)。こうした仕組みの前提として、ヘルシンキ大学では教育・学習に関する研究に基づき、CRDHE が中心となり学生が深い学習方法を実践することを奨励しており、系統的な学習が深い学習方法と結びついた時、最も高い学習成果が生まれるという認識を共有している (CRDHE, 2013a)。

実際の例として、「学習方法」に関する事項のうちの「系統的な学習」についてのフィードバック・コメントの概要を見てみよう。表1のPart2の項目に※印が付してある設問のスコアの合計値を基に、学生個人の「系統的な学習」の平均値がグループの平均値よりも「高い」、「やや下回る」、「低い」の3つのパターンに対して、それぞれ内容の異なるフィードバック・コメントが自動的に提供される (CRDHE, 2013a)。たとえば、自分のスコアがグループの平均値よりも高い学生に対しては、現状を肯定するコメントや、さらに継続して学習の進捗をモニターすることを推奨するような助言が提供される。以下では、フィードバック・コメントの一例として、とくに学習に困難を抱えていることが想定される「低い」スコアを得た学生への助言に着目する。

「あなたのスコア xx はグループ全体の平均値 XX より低いものでした。これに基づけば、あなたの学習方法にはさらに改善する余地があると言えるでしょう。あなたが自分の学習スキルを改善したければ、実践可能な方法がいくつかあります。もし自分の学習が抱える問題において系統性が欠けていると感じるのであれば、以下のような方法で系統性や計画性を改善することができます。

- ▶ 各コースの最初に、コースの目標と中心的な内容を確認すること。次に、実現可能な学習計画や自分の時間割表を作成すること。
- ▶ 各コースにおいて、自分自身の目標を定め、何を達成したいかを決めること。
- ▶ 学習の計画において最も重要なツールは自分自身のカレンダーである。自習する時、授業に出席する時、学習教材を準備する時、試験準備を始める時等を記入すること。さらに、復習や他の学生たちとともに課題に関連するトピックを議論する時間を確保すること。なおかつ、趣味や友人との交流、休憩やリラックスする時間等を忘れずにとること。自分の学習計画をより具体的で目標志向の強い計画にし、自らが定めた目標への到達に打ち込むことが有効だ。それによって、他の活動に時間を割け、余暇を心から楽しむことができる。
- ▶ ただし、系統性や計画性を欠くことが常に問題だというわけではない。もし自分の学習が順調だと認識し成績に満足しているのであれば、とくに支障はなく、さらに系統化する必要はないだろう」(CRDEH (2013a) を参考に筆者が要約)。

このように、学生の回答時の状況に応じて「系統的な学習」を強化するための具体的な指針が提供される。こうした助言には、単に学生の学習の問題点を指摘し改善の方向性を強制するのではなく、自律的な学習者としての学生の意思を尊重し、主体的な成長を支援するという大学側の

姿勢やメッセージの存在が読み取れる。

CORDHE の LEARN 担当者によれば、解釈キーによって得られるフィードバック・コメントは学生にとって自らの教育・学習の経験について考え始めるきっかけとなり、学生たちからは概ね肯定的な声が寄せられているという。ただし、実際にこれらのフィードバック・コメントが学生の学習行動にどのような影響を及ぼし、さらにかねらの学習方法や学習経験にどのような効果をもたらしたのかについての検証には至っていないとのことであった<sup>9)</sup>。

### 3-3. 学部の教職員による教育改善への活用

こうした LEARN を通じて得られる情報は、学生が学習において苦心する点や就業経験と学習の関係性を可視化し得ることから、学部の教職員によっても教育の質向上に活用されている。Parpala & Lindblom-Ylänne (2012) によれば、複数の学部において、システムを通じた体系的なデータ収集に基づき、カリキュラムの改訂や学生指導等の場面でフィードバック・データが参照されている。さらに、学部の教育の質向上という目的だけに限らず、それらの実践を基礎にした学術研究への展開と国際的に権威のある査読付ジャーナルへの論文投稿への道も拓かれている。こうしたいわゆる SOTL (Scholarship of Teaching and Learning: 教育・学習の学識) の実践によって、学部教職員の研究的関心という点からフィードバック・システムの活用を動機付けることも期待されている。とくに CRDHE が促進役となり、大学教育を専門とする上級講師が貢献することによって、教育・学習に関する研究の知見の提供や学部との連携・調整が進められている。

先行研究では、フィードバック・システムの学部レベルの具体的な活用方法として複数の事例が紹介されている (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012)。それによれば、獣医学部では、学生の学習ストレスについての認識を追跡し、より負荷の少ないカリキュラムへの改革を実行した。その結果、現在は学生の学習ストレスの感覚が軽減され、カリキュラム改革が功を奏していることが確認されたという。また、生物環境科学専攻の学生は、過重な学習量や重複したコース、非系統的な学習等に悩んでいるという状況が明らかにされた。その後、コースの連続性を強化し、かつ重複を減らすことで、現在、学生たちは学習により多くの時間を割けるようになったという。神学部では、従来の学生の学習が十分に系統化されていないという問題を抱えていた。とくに問題が多く認められたコースの合格者を増やすために、当該コースを必修化しカリキュラムの系統性を高めることが実行された。ただし、学生の学習成果にどのような変化が生じたのか等の中期的な視点による効果検証は今後の課題となっている。

## 4. おわりに

以上、本稿ではフィンランド・ヘルシンキ大学の LEARN プロジェクトにおけるフィードバック・システムの運用について、主に学生のフィードバック・データの活用および IR としての機能という側面に焦点を当てて考察してきた。LEARN は、深い学習方法等の学習理論および学習成果に関する先行調査の知見等に基づいて独自に開発され、教育方法の批判的な検証や、学生の学習と教育環境の経験との関係等の探究を目指す質保証ツールとしての機能を有するものであった。その主な特質は三点指摘できる。

第一に、学生の個人がポートフォリオにおける学習計画の一環として LEARN のアンケートに答える仕組みになっており、自らのメタ認知および自己管理スキルを開発し得るような設計になっている点である。調査項目および解釈キーによって提供される助言には、学生に系統的な学習や深い学習方法の主体的な実践を奨励するメッセージが込められている。

第二に、これらのフィードバック・データを活用し、学部の教職員によって教育の質を向上することが目指されている点である。LEARN においては、学習者である学生にとっては自らの学習マネジメントが、教育を提供する教職員にとっては教育マネジメントが、同一のツールで追求されている点が特質的である。こうした特質は、システム開発・運用の合理性や効率性といった観点からも注目される。

第三に、体系的かつ自動化されたデータの収集に支えられたフィードバック・システムは IR の基本的な流れに重なるプロセスとなっている点である。これにより、システムの運用がヘルシンキ大学の質保証に向けた教育・学習マネジメントを支える IR の機能を果たしていると言える。

一方で、2014 年の第二期オーディットを前にいくつかの課題および限界も見えてきている。まず、ヘルシンキ大学の中央キャンパスを超えた他キャンパスへの展開および活用である。中央キャンパスでの実験的な活用の段階を経て、ヘルシンキ大学全体として内部質保証システムの構築を進めていくことが次の課題である。そのためには、質保証の観点から現行システムの効果検証を行うことが前提となるだろう。

さらに、学生個人へのコメントの提供が自動化されているがゆえに孕むフィードバック・システムの限界に視点を投じる必要性が指摘できる。具体的には、そもそもコメントの提供に関心が無く、解釈キーを利用しない学生への教育的な働きかけを教職員はどのように行うのかという問題である。もっとも、この問題は LEARN だけに限らず、電子ポートフォリオというインターフェースが抱える本質的な限界だとも言えるかもしれない。しかし、このことは、大学の内部質保証のアクターとして学生を定位しているヘルシンキ大学にとっては無視できない課題だと考えられる。学生を単に学習成果を生み出す主体にとどめておくのではなく、大学の自律的な営為としての質保証に直接的に関与するアクターとしていかに育成していくかという挑戦的な課題に連なっていると思われる。

本稿では、主に CRDHE へのヒアリング等で得た情報を手がかりに考察してきた。今後は、大学執行部や学部教職員、学生等へのヒアリングを実施することで、学内における LEARN の活用のあり方について多角的に検討することが研究課題として残されている。なおかつ、フィンランドの高等教育セクター全体におけるフィードバック・システムの開発状況および質保証の実態を総合的に捉えながら、ヘルシンキ大学の取り組みの特質を相対的に明らかにすることが課題である。

## 付記

本研究は東北大学高等教育開発支援センター教育関係共同利用拠点教育・学習マネジメントに関する調査研究によるフィンランド調査研究の成果の一部である。資料提供等でご協力いただいたヘルシンキ大学 CRDHE の方々をはじめ、金沢大学大学教育開発・支援センターの堀井祐介教授に御礼申し上げる。

## 注

- 1) 本稿では「システム」について、Kast and Rosenzweig (1973) を参照したバーンバウムの定義に従い、「一つのシステムは、二つあるいはそれ以上の相互に依存する部分（あるいは下位システム）をもち、境界によって環境から区別されるところの組織された全体」（バーンバウム, 1992, 46）という意味で用いる。
- 2) 一方で、そもそもデータに基づく学科の方針決定・運営に「必要性を感じない」と認識している学科が約 9% に及ぶことが、同調査の結果から明らかになっている（私学高等教育研究所, 2011）。この「必要性を感じない」とする理由については、学科の固有性や機関の特性に基づく事情からなのか、他の方法による方針決定・運営を重視しているからなのか等さらに探究する必要があるが、少なくとも、根拠に基づく内部質保証のシステムを整える上で、各大学の取り組みは徐々に進展してきていると言えよう。
- 3) ただし、開発にかかわったソフトウェア会社との守秘義務の関係から、ヘルシンキ大学から許可された範囲において LEARN フィードバック・システムの内容を紹介することとする。
- 4) 文部科学省の「図表でみる教育 (Education at a Glance) OECD インディケータ」2013 年版によれば、フィンランドの高等教育進学率は 68% である。（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/002/index01.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/index01.htm) 2013 年 10 月 30 日）
- 5) ヘルシンキ大学のミッション・ステートメント、ビジョン、戦略目標については以下の URL を参照。（<http://www.helsinki.fi/strategy/index.htm/> 2013 年 10 月 30 日）
- 6) 同部門はヘルシンキ大学中央キャンパスに置かれている。（<http://www.helsinki.fi/suunnitteluyksikko/planningunit/index.html> 2013 年 10 月 31 日）
- 7) Gibbs and Simpson (2004) の研究では、学習アセスメントのフィードバックが学生の学習の促進にもたらすポジティブな効果が指摘されている。学習を支援するためのアセスメントのフィードバックという観点から、LEARN は学習の質保証という点で積極的な意味を持つと言えるだろう。
- 8) 深い学習方法とは、エントウイスル (2010) によれば以下のような深みのあるアプローチの特徴を持った学習のことを指す。それは、意味を追求することによって、主体的にその概念を理解すること、その概念を既存の知識や経験に関連づけること、共通するパターンとその基礎にある原理を探すこと、証拠をチェックし結論と関係づけること、論理と議論を因果的かつ批判的に吟味すること、必要なら暗記学習を用いることである。こうした深い学習方法を実践した結果、学生は理解が深まるにつれて自分自身の理解のレベルを認識し、コースの内容により積極的な関心を持つようになることとされている。
- 9) CRDHE の LEARN 担当者への電子メールによるヒアリングへの回答 (2013 年 6 月 18 日)。

## 参考文献

- Biggs, J., The reflecting institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning, *Higher Education*, 41 (3), 2001, pp. 221-238.
- CRDHE, Example of Feedback, University of Helsinki, 2013a (フィンランド大学高等教育開発研究センター内部資料).
- CRDHE, The LEARN Questionnaire, University of Helsinki, 2013b (フィンランド大学高等教育開発研究センター内部資料).
- Entwistle, N., *Teaching for understanding at University: Deep approached and distinctive ways of thinking*, Palgrave Macmillan, 2009. (エントウイスル, N. 著、山口栄一訳『学生の理解を重視する大学授業』玉川大学出版部、2010 年)
- Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) (<http://www.finheec.fi/en> 2013 年 10 月 26 日)
- Forthberg, U., Virtanen, A., and Immonen, H., University of Helsinki: Points of View about Quality Assurance and Enhancement (Delegation of Japan University Accreditation Association 28.2.2013), (ヘルシンキ大学内報告用資料 パワーポイント)。

- Gibbs, G., and Simpson, C., Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 2004, pp. 3-31.
- Kast, F. E., and Rosenzweig, J.R., *Contingency Views of Organization and Management*. Chicago: Science Research Associates, 1973.
- LEARN Project, University of Helsinki, Finland (<http://www.helsinki.fi/yty/english/learn.htm> 2013年10月26日)
- Lindblom-Ylänne, S., Enhancing the Quality of Teaching in Higher Education in Finland: The Case of the University of Helsinki, *New Directions for Higher Education*, no.133, 2006, pp. 63-72.
- Lindblom-Ylänne, S., and Parpala, A., Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment, 2009 (ヘルシンキ大学内報告用資料).
- Parpala, A., Research instrument as a Quality tool in higher education – what extra value does it give, 2013, (訪問調査時のプレゼンテーション資料).
- Parpala, A., and Lindblom-Ylänne, S., Using a research instrument for developing quality at the university, *Quality in Higher Education*, Vol. 18, No. 3, November, 2012, pp. 313-328.
- Richardson, J. T. E., Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 2005, pp. 386-415.
- Saupe, J. L., *The Functions of Institutional Research, 2nd edition*. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research, 1990.
- 内村浩・山本以和子「京都工芸繊維大学における可視化」京都大学第18回大学教育研究フォーラム・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」報告資料、2012年3月16日。
- 大場淳「フランスにおける高等教育の質保証」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、177-195頁。
- 私学高等教育研究所プロジェクト『第二回学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査報告書』私学高等教育研究所、2011年。
- 鳥居朋子・石本雄真「学習成果測定の結果はだれのもの？—可視化されたデータを学生個人に届ける意義—」『ITL News』第28号、2013年、1-3頁。
- 鳥居朋子「質保証に向けた教学マネジメントにIRはどう貢献できるのか？—立命館大学における教学IRの開発経験から—」『大学マネジメント』9巻3号、2013年、2-7頁。
- 中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百編著『大学のIRQ & A』玉川大学出版部、2013年。
- バーンバウム, R. 著、高橋靖直訳『大学経営とリーダーシップ』玉川大学出版部、1992年。
- ハワード、リチャード編(大学評価・学位授与機構 IR研究会訳)『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。
- 堀井祐介・土居希久「フィンランド国における評価機関・評価受審大学に関する訪問調査報告」大学基準協会「高等教育のあり方研究会」2013年7月31日参考資料。
- 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。
- 山田礼子「IR (Institutional Research) : エビデンスにもとづくマネジメントの手法」濱名篤・川嶋津津夫・山田礼子・小笠原正明編著『大学改革を成功に導くキーワード 30—『大学冬の時代』を生き抜くために—』学事出版、2013年、28-33頁。
- 渡邊あや「フィンランドにおける質保証システムのリージョン化」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、197-223頁。
- 渡邊あや・米澤彰純「フィンランドにおける大学評価と財政配分とのリンク」『大学評価』第3号、2003年、147-166頁。

## Utilization of Students' Data for the Quality Assurance in Teaching and Learning Management:

Focusing on LEARN Feedback System of the University of Helsinki

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

### Abstract

This study examines a student feedback system based on questionnaires in “Learning and their Experiences of the Teaching-Learning Environments (LEARN)” Project at the University of Helsinki, focusing on its characteristics as a quality assurance tool of teaching and learning management. The University of Helsinki is a prestigious state-supported university in Helsinki, Finland. The university has been facing challenges for developing an internal quality assurance system and enhancing the quality of teaching and learning according to the University's strategic plan.

From the perspective of teaching and learning management based on institutional research, the initiative carried out with the computerized feedback system in LEARN at the University of Helsinki has some efficacy as a research instrument and a practical tool for enhancing the quality of students' learning and experiences. Furthermore, several faculties at the University of Helsinki are using the feedback data for research purposes, in their curriculum reform and in student counseling. Thus, it is a distinctive feature that the feedback system in LEARN pursues both learning management by students and teaching management by faculty in a single tool.

### Keywords

Internal Quality Assurance, University of Helsinki, Institutional Research, Learning and Teaching Management, Feedback System, Student Questionnaire, Learning Outcomes Assessment, Educational Improvement

## 報告

# 学生参画で大学が変わる

— 産業社会学部学生参画型 FD 懇談会の取組 —

山 本 愛

### 要 旨

本報告は、産業社会学部 FD 委員会主催で 2011 年より行っている「FD 懇談会」の実践報告である。本学部の「FD 懇談会」は、学生、教職員が一堂に会して意見交流を行う「学生参画型 FD 懇談会」である。本報告を通して、「学生と話す」ことの意義、大学教育改善へのその効果を明らかにしたい。また、「教員：学生：職員」＝「教える人：教えられる人：事務手続きをする人」という従来の枠組みを超えた新たな関係性、それぞれの新たな役割に言及しながら、FD 懇談会を通して確信した、教育現場の当事者同士の共同作業がもたらす新たな大学創りへの展望を述べる。

### キーワード

学生参画型 FD 懇談会、ピア・サポート、FD (Faculty Development)、SD (Staff Development)、SD (Student development)、アクター、プロデューサー

### はじめに

2013 年 7 月 2 日、普段は教職員しか利用することのない学部大会議室に、学生 18 名、教員 22 名、職員 8 名、合計 48 名の本学関係者が集まった。この日は、1 回生全員が履修する授業「基礎演習」について約 2 時間の意見交流が行われた。産業社会学部では、このような学生参画型 FD 懇談会を、2011 年度から現在までに計 4 回実施している。これまでの参加者からは、「先生、職員、学生とまったく立場の違う者同士が目的を同じくして集まり真剣に議論している光景は、これから学びを進めていく上で励みになると思った」（学生）、「明日の授業からも活かすことができるヒントと、今後の学部カリキュラムを考える上でも重要なヒントをもらえた」（教員）などという満足度の高い感想が多く寄せられ、運営側として手ごたえを感じていた。そんな中、2013 年 7 月 22 日、独立行政法人大学評価・学位授与機構の主催による「平成 25 年度大学評価フォーラム 学生からのまなざし—高等教育質保証と学生の役割」の開催を知った。フォーラムの趣旨は、欧州から質保証分野における実務家などを招き、質保証における学生参画の歴史的背景、基本的考え方、その実施の実態を具体的に理解すること、さらに、わが国における学生参画による教育改善の試みの事例報告も交えながら、高等教育質保証の将来のあり方について議論を

深めることとされていた。このフォーラムに参加した筆者は、国内外の考え方や実践を知り、比較することで、この間の本学部での FD 懇談会の意義や位置づけ、その効果がより明確になるのではないかと考えた。実際、このフォーラムでの欧州のゲストによる基調講演から、学生参画を取り入れた大学改善の具体的な効果を理解することができた。また、事例交流の際に本学部の取組みを紹介したところ、FD サミット<sup>1)</sup>に参加したことをきっかけに学生 FD 組織を立ち上げたり、学内教育改善委員会に学生委員を置くなど、すでに積極的に学生参画を取り入れている大学からより詳しい話を聞きたいという要望をいただいた。その際、本学部の取組みが先進的なものであり、積極的に対外に発信する価値があると感じた。

以上のことから、高等教育の発展に寄与すべき新しい学生参画のあり方と、その具体的実践の共有を目的とし、本学部の学生参画型 FD 懇談会の取組みにおける主要な特徴や成果をまとめここに報告するものである。

## 1. 「学生参画型 FD 懇談会」実施の動機、背景

本題に入る前に、産業社会学部の特徴（理念、規模、学生など）を簡単に紹介する。本学部は「現代化・総合化・共同化」を理念に、1965年に開設された。2013年度現在、入学定員約900名、教員数約90名の大規模学部である。「積極的に社会に働きかけて社会問題を解決していく能力を育成すること」を人材育成目的とし、2007年度カリキュラムより1学科（現代社会学科）5専攻（現代社会専攻、メディア社会専攻、スポーツ社会専攻、子ども社会専攻、人間福祉専攻）を設けている。5つの専攻が共存することから学部生の興味関心は多様である。正課では学外の行政・NPO・地域社会などの多様な機関と関係を深め、主体的・能動的な学び＝アクティブ・ラーニングの実践に力を入れている。正課外においても、自分たちで学部イベントを企画・運営するなど、主体的で活発な活動を繰り返し続けている。

さて、この産業社会学部での「学生参画型 FD 懇談会」実施のきっかけとなったのは、2011年度前期五者懇談会であった。五者懇談会は、本学で1957年から現在に至るまで続く、学生の意見を反映したよりよい大学運営のための議論の場である。学部三役（学部長、学生主事、教学担当副学部長）、自治会代表、学友会が参加し、学生側が学部側に対し要求を挙げ、学部側はそれら要求課題を教学や学部運営に反映する。2011年前期五者懇談会で、学生側より「学生の声を授業やカリキュラムに反映させるためのしくみを確立してほしい」という要求が出された。具体的には、授業を担当する教員の裁量が大きいことで、学生・教員、教員同士、教員・学部、教学部の風通しが悪いことが指摘された。そして、学生と教員間の風通しをよくする方法の1つとして、授業懇談会（授業についての教員と学生の意見交換会、以下「学生参画型 FD 懇談会」という）の実施が学生側より提案された。本学には、インタラクティブシートという調査票を使用し、授業に関する学生の意見を反映するしくみがあるが、これは学期末のみ実施され、かつ間接的である。学生の要求は、直接的に授業について意見交換できる機会を設け、寄せられた意見が15回の授業の間に反映されるシステムにしてほしい、というものであった。これに対し学部側は、「教員の目線から見た良い授業が、必ずしも学生にとって良い授業であるとは限らない。学生目線の授業に対する意見が現実的に一番授業を良くする。」と応えている（2011前期五者懇談

会議事録)。そして2011年11月、数ある授業の中でも1回生時に学部生全員が必ず履修する学部のコア科目「基礎演習」を取り上げ、学部として初めて学生参画型FD懇談会「11年度基礎演習担当者会議」が実施されることとなった。第1回目について2012年12月に第2回目「12年度基礎演習FD懇談会」、2013年1月に第3回目「12年度プロジェクト・スタディ<sup>2)</sup>FD懇談会」、同年度7月に第4回目「13年度基礎演習FD懇談会」と、年度毎に1～2回のペースで開催している。なお、2回目以降名称を「FD懇談会」と改めたのは、これらが専任教員全員が担当する可能性を有する科目であることと、学生参画型FD懇談会は学生実態をリアルに把握する上で非常に有意義な機会であり、授業担当者であるなしに関わらず広く参加してもらいたい、と意図したためである。このように、学生の要求から、新しいかたちの学生・学部間意思疎通の場として、産業社会学部学生参画型FD懇談会が実現した。

## 2. 「13年度基礎演習FD懇談会」の概要

ここでは最近実施した「13年度基礎演習FD懇談会」(以下13FD懇)を例に挙げ、実際の学生参加型FD懇談会を紹介する。まず13FD懇の主な参加学生、当日の話題、懇談会実施までの流れを以下に示す。

<主な参加学生>

これまでのFD懇談会に参加した学生のほとんどが、学部教学に関わりを持った活動を行う組織に所属する学生たちである。彼らの組織名称、活動、役割を紹介する。

- ES (Educational Supporter) : 「基礎演習」の後期セメスター期間に入り1回生の学習援助を行う学生スタッフ(1クラスにつき1名のESが付く)。教員が希望する場合にのみ配置される。
- D-Plus : PC施設やデジタル機器管理業務を担う産業社会学部内の学生アルバイトスタッフ。産業社会学部棟のPCルームやデジタル機器の貸出室などを総じて「デジタル公房」と称していることから、スタッフ組織を「D-Plus」と呼んでいる。また最近ではD-Plus独自で本学部の学習支援を企画運営するなど活躍している。
- エンター : 「基礎演習」前期セメスター期間に入る学生スタッフ。1回生の学習・生活・自治の三側面のサポートを行う。学生自治会の内在組織として位置づけられており、全員で約100名程度の学生が所属し、1クラスにつき3～4人のチームに分かれて活動を行う。全クラスに配置される。

<13FD懇当日の話題<sup>3)</sup>>

【テーマ1】ESの役割って何？

【テーマ2】学生の「これを学んでおきたい！」から生まれたD-Plus主催企画「はじめてのレポート作成講座<sup>4)</sup>」

【テーマ3】「サブゼミ<sup>5)</sup>」って必要？—エンターとの意見交流】

&lt;表&gt; FD 懇談会実施までの流れ

日程	事柄	参加学生	参加教員	参加職員	合計
6/17 3 時間	第 1 回 予備懇談	ES 経験者 3 名 エンター 5 名 自治委員 1 名 (計 9 名)	学部教員 (FD 委員長・幹事長) (計 2 名)	学部職員 (FD 委員・学生担当) (計 3 名)	14 名
6/24 3 時間	第 2 回 予備懇談	ES 経験者 4 名 D-Plus3 名 (計 7 名)	学部教員 (FD 委員長・幹事長) (計 2 名)	学部職員 (FD 委員・学生担当) (計 2 名)	11 名
7/2 15:50 ～ 18:00	懇談会 当日	ES 経験者 4 名 D-Plus3 名 エンター 5 名 自治委員 3 名 文学部自治委員 2 名 学生 FD スタッフ 1 名 (計 18 名)	学部教員 20 名 教育開発推進機構教員 2 名 (計 22 名)	学部職員 5 名 教育開発支援課職員 2 名 学生オフィス職員 1 名 (計 8 名)	48 名

## (1) 13FD 懇の特徴—参加者と予備懇談

## ①参加者

## 【参加学生】

13FD 懇に参加した主な学生は、前述した学生組織のメンバーであった。

## 【教職員—学部以外の学内関係者の参加】

<表>の参加教員、参加職員をみると、懇談会当日は学部以外の教職員が参加していることが分かるだろう。これは、懇談会で取り上げる話題について関連する学部以外の方にも参加してもらうことでより充実した情報共有および議論が期待できると考え、声かけしたためである。こうして学部以外の関係者に広く参加してもらったことは、13FD 懇が初めてのことであり、このことがまさに 13FD 懇の意義を深めた。

## ②予備懇談—13FD 懇の特徴

<表>のとおり、13FD 懇談会当日までに事前に 2 回の予備懇談を行った (6/17、6/24)。この事前の予備懇談が、的を得た議題の設定と、ほぼ初対面の参加者たちが懇談会当日限られた時間内で密度の濃い議論を展開するための鍵を握る。予備懇談の際に大事にしていることは、「学生が話しやすい雰囲気を出す」ことである。

五者懇談会も事前事務折衝を行うが、この場合学生が要求書を作成し、それを基に折衝を進める。また立場も、学生は要求する側、学部は回答する側、と明確に分けて行う。一方 FD 懇談会では、学生はその場に来て、教職員に訊かれたことや、普段の授業や学習支援活動等を通して感じていることをそのまま語ってもらう。要するに、学生と教職員で雑談するイメージである。学生たちは、教職員を前に始めは緊張気味でも、ここは自由に話していい場所であるという安心感を得ると、本音を語ってくれる。学生自身は単に思うことを話している程度の感覚かもしれないが、彼らの発言は授業や学部カリキュラムのどこが学生に伝わりにくいかを明快に指摘するなど、大学側への重要なフィードバックの役割を果たす。言葉を変えると「学生の本音が課題を顕在化

させる」ことである。その意味で予備懇談は、今議論すべき話題を掘り起こす重要なプロセスとなっている。

## (2) 13FD 懇談内容

次に、予備懇談から懇談会当日にかけて交わされた議論を紹介する。テーマごとに議論のやりとりを紹介するのがわかりやすいと考え、そうしたかたちで記している。また、記載した発言内容は話し合い中のメモに即し発言者の趣旨を押えた上で再現しているもので、発言そのものを忠実に記すものではないことを予め断っておく。

### 【テーマ1：ESの役割って何？】

13FD 懇の開催にあたり、本学部 FD 委員で今回の懇談会をどうつくるか相談したところ、過年度の基礎演習をテーマとした懇談会ではエンターと意見交流したが、今回は ES として基礎演習に関わった経験のある学生にも話を聞いてみたいということになり、予備懇談を ES 経験者を交えて開始した。

#### ①第1回予備懇談（6/17）より

●**教員1**：自己紹介の後、プレスト的に ES やエンターとしての経験と活動を通じて感じたこと、基礎演習やサブゼミで感じたことを自由に話してください。

●**学生1 (ES)**：ES は、正直入りにくい空気があった。1 回生とエンターの仲が良すぎて、1 回生にとって ES とエンターとのギャップが大きいと感じた。

●**学生2 (ES)**：ES になるときは、先生からとくにこうして、というリクエストはなくて、授業に行っただけでなんとなくできることをしていた。

●**学生3 (ES)**：自分は同じクラスに前期はエンター、後期は ES として入った。エンターの時と ES の時では、自分のクラスとの関わり方が違っていった。例えばサブゼミだと、エンターときは同じクラスに3～4人のチームとして入るのでみんなで協力して有意義な時間を作れるよう考えた。後期はサブゼミがうまく回っていないな、と思っても ES は一人だし、なんかできるかな、と考えながらも何をしたいかよく分からなかったので結局何もしなかった。

#### ②第2回目予備懇談（6/24）より

●**学生3 (ES)**：ES は実は結構手持ち無沙汰なところがあった。基礎演習ではグループワーク中に「どう？順調？」と声をかけるぐらいで、役に立ってる感が薄かった。

●**職員1**：例えば ES 同士で意見交流できる場があればいいのかもしれない。今は担当の先生との関係だけで、ES 同士の横のつながりがゼロの状態。

●**教員1.2**：例えば、ES ルームみたいなものがあって自由に出入りできる部屋があると、交流が生まれやすい。そういった環境が実は大事。

●**教員1**：ES も、担当クラス内だけではないサポートのあり方といった可能性があるかもしれない。例えば教員1人がスーパーバイザーについて下級生への支援を考えるととか。

●**教員2**：ES 活動自体を単位化し授業として研修をやるという考え方もある。

●**職員1**：例えば ES ルームがあって、自由に出入りして交流ができて、1ヶ月に2回ぐらい担当の先生を入れたミーティングがあって、みんなの関わるクラスの報告し合いをしたりして、後

輩への学び企画をする、というのをやるとしたら負担に思う？それとも面白そう？

●ES たち：面白そう。

③懇談会当日（7/2）より

●教員 1：授業中以外に教員との打合せがありましたか？それと、それに対してどの程度前向きに（打合せを）やりたい、やっても構わないと感じているのか聞きたい。

●学生 1（ES）：授業時間外での打合せについて、私自身は前期エンターだったこともあり授業時間以外で打合せするのが普通と思っていた。1 回生に対しても先生に対しても、授業時間外でしゃべれる時間があったらしゃべってどういう授業運営をしたい、ということ話し合っていたし、授業時間内だけで解決しないとイケないとは考えていなかった。

●学生 2（ES）：私も前期はエンター、後期は ES という流れだったので、むしろ授業外でいろいろ聞いてもらった方が授業内で分からなかったことを把握できると思っていた。

●教員 2：ややお互い（ES と教員）遠慮がちなところがあった。授業時間外でどこまで協力をお願いしていいのか分からないまま手探りで最後まで行ってしまったのが反省点だ。

●教員 3：1 点気になるのが、お金の問題。この点私は、非常に困った。ES は授業 1 コマにつきいくら、というふうにお金が発生する。その雇用関係にやりにくさがあると思うので、ES のしくみを検討するのであればお金の面も含めていただきたいと思う。

●司会教員：一応 ES は全学の研修を受けますよね。今日せっかく全学研修を担当する教育開発推進機構の方もおいでなので、予定していた話題ではないが全学研修についても聞いてみたい。

●学生 2（ES）：全学の研修では、ES の歴史やピア・サポートの中での位置づけをメインで話してもらったというのは覚えている。具体的にどういうことをするのかはあまり聞いた記憶はない。それと、ES の雇用制度の 2 つの区別について説明があった。授業内での活動と、授業外での活動の区別があり、支払われる方法が違うということだった。また産社では基本的に授業内の活動に限定されるという説明だった。

●学生 4（ES）：事務室主催の研修で、ES とは何か簡単に書かれたレジュメをいただいたのと、主としてお金の振り込み方を丁寧に説明していただいた。

●司会教員：教育開発推進機構の先生も来て下さっているのです、全学の研修でどういったことをしているのかを、教えて下さいますか。

●教員 4（教育開発推進機構）：全学で行う ES 研修では給料の話は 5 分ぐらいで、メインは本学における ES の歴史や役割の話をする。ES の役割として 3 つの機能の話をしている。1 つは受講生の学修支援、つまり学習内容の理解を助けるということ、2 つ目は教育改善や授業改善に位置するということで、ES の視点から教員にこういうやり方の方がいいですよ、というようなコメントをしてもらい、教員はそれを踏まえて授業を設計していく、ということ、3 つ目は ES 自身の成長、ということ説明する。

●司会教員：2 番目の「授業改善」が ES の役割として入っているのは初めて聞くことだった。もう少し情報共有が必要な、というふう思った。

以上が、ES についての主なやりとりであった。実は ES について本学部ではこの間それほど注目も状況把握もしていなかった。ところが予備懇談での学生たちの話から、ES に関する課題が浮彫りになった。例えば、1) ES 経験者が、エンターとの入替りの際にやりにくさを感じる

場合がある、2) ES としての役割を明確に理解していない状態で活動を行っている学生もいる、3) ES はエンターのような複数名のチーム体制でなく、教員と学生 1 対 1 の関係となっており、ES 同士で情報共有し合う機会がない、などである。一方で、ピア・サポートという視点での本制度の活かし方や可能性についても構想が膨らんだ。さらに、懇談会当日の議論を経て ES 雇用制度や学部と全学機関間の情報共有の欠如など、ES 制度をとりまく「壁」が顕在化し、各関係者全体でそれらを認識できたことがとりわけ大きな成果であったと言える。

【テーマ 2：学生の「これを学んでおきたい！」から生まれた D-Plus 企画「はじめてのレポート作成講座」】

13FD 懇の準備開始当初、D-Plus については全く参加者として想定されていなかったのだが、第 1 回目予備懇談で話題にあがり、彼らの活動が注目されることとなった。

①第 1 回予備懇談（6/17）より

●**学生 4（エンター）**：基礎演習を 3 回見てきた。1 回生の時は受講者として、2、3 回生はエンターとして授業に入り、それぞれのクラスでやるのが違うと感じた。各回生で経験した基礎演習のレジュメを見比べると、1 年目は先生の研究分野に特化した内容（環境系）、2 年目はパワーポイントやプレゼンの仕方を重視した内容、3 回目は、大学生になるとは、をテーマにタイムマネジメントやアカデミックな文章の書き方を徹底的にやる、という具合に全然違う。経験する基礎演習によって、1 回生の時点ですでに差がつくと思った。基礎演習担当者間で「これだけは守りましょう」というルールはあるのか？

●**教員 2**：基礎演習での「5 つの獲得目標」というのがある。それに沿って授業を進める、ということになっているが、そこから明らかに逸脱しているとすればそれは問題があると思う。ちなみに、今の基礎演習で 1 回生に書く力がついている、という効果は感じられる？

●**学生 4**：効果があると感じる。基礎演習の後サブゼミで「いまさっき教えてもらったことをやってみよう」という実践をさせると、1 回生はかなり落とし込んでいる感じだった。そこまでやるクラスと、やっていないクラスでは、やっぱりかなり差がつくと思った。

●**職員 1**：この話題に関わって、最近学生の間で行われている「はじめてのレポート作成講座」について紹介したい。D-Plus が企画した取組みで、1 回生対象にレポートの書き方を親切に教えている。受講生からは「レポートの書き方が不安だったので、とてもためになりました」などという感想が寄せられ、とても人気の講座だった。ある先生とこの講座の話をしていたとき、「自分のクラスはこういう『書くトレーニング』をしているけど、やっていないクラスがあるとすれば、差が付くのは当然。基礎演習のガイドラインに最低これは教える、といったものがないのは問題かもしれない」と話していた。

②第 2 回予備懇談（6/17）より

●**教員 1**：D-Plus から「はじめてのレポート作成講座」企画の経緯と内容紹介をお願いします。

●**学生 1（D-Plus）**：（経緯について）来年度入学してくる新入生向けの企画をしたいと話し出したのがきっかけ。自分たちが 1 回生の時に感じていた不安を出し合うと、一番問題に挙がったのが「レポート」だった。「レポートを書かなければいけないと言われるけど、どう書いていいのが分からない」という私たち 1 回生の声から、では来年度の新入生に向けて「Office 講座」を開

講しようという話になった。

(本番の様子) チラシを配布した当日から申込みに来てくれる人もいた。受講中終始メモを取りながら全員が真剣に耳を傾けてくれた。

(分析) なぜこれだけ多くの人に参加してくれたのかを分析すると、次のことが考えられる。

1) レポートについて教えてもらえる機会が乏しいこと、2) 対象と目的を明確に絞ったこと、3) 1 回生を対象に、「はじめてのレポート」と焦点を絞ったことで、何を学べるのかということが明確であったこと、4) すぐに実践できる技術であったこと、5) お昼休みの時間をつかった短時間の講座であったこと。

(やってみての感想) 企画を実施した D-Plus スタッフからは、次のような感想が挙がった。1) 今回の企画を機に自らもレポートの書き方を学ぶことが出来た、2) 教える立場になって初めて受講生が真剣に耳を傾けて聞いている姿をみてやりがいを感じ、同時に先生が一つの講義にどれだけの準備をされているかを知ることができた。

●**学生 2 (D-Plus)** : 大学生 = レポート、とか、小論文や感想とレポートは違う、と聞くけど、具体的に何が違うのかよく分からず、不安に思っていた。

●**教員 1.2** : 僕らも大学生の頃は同じように思ったのかな。大分前だから忘れてる (笑)。

●**学生 2 (D-Plus)** : 参加者の感想で印象的なのは「ヘッダー、フッターの使い方が分かった」というもの。情理テ<sup>6)</sup> で 1 回は聞くはずのことを「はじめて知った」と言っていた。いろんな授業で何回か聞いていても、レポート作成で使えるものとして繋がっていない。

●**学生 3 (ES)** : 僕もレポートって何? と思っていた。いいレポートの書き方ってどうしたらいいのだろう、という疑問は今もある。こういうのを受講すれば困らないかもと思った。

●**学生 4 (ES)** : 1 回生の時分からなまま書いて、とりあえず書いたらなんか単位もらえたなーと思って、そのままの状態で行ってしまう子は結構いると思う。

●**教員 1** : この取組みは、とりあえず基本は踏まえとこう、というところがいい。「学びの転換」と言われるがなかなか上手く行っていない。そこへの対処が「基礎演習」のはずなのに。学校がすべきことを D-Plus がやってくれた、と言ってもいいぐらいのことを取組んでくれた。

### ③懇談会当日 (7/2) より

●**教員 5** : (「はじめてのレポート作成講座」が) 非常によくできていて感心している。現在カリキュラム改革議論をしているが、その中でも基礎演習は基幹科目なので大切だと考えている。学生実態が変わってきていて、我々の当たり前だと思っていたことが学生には通じないこともある。特にレポートの書き方・大学での学び方を「基礎演習」でしっかりやるべきという意見もたくさんある。この講座のマニュアルは良くできていて、分析もしっかりしている。レポート講座は学生のニーズにあっていた。学生の視点から「どこが分からないのか」を良く感じた人が作ったのだと思う。学生がこれだけできるのだから、当然教員もこれぐらいのことはやらなければならないと思う。

●**教員 6** : このまま授業で使いたい、と思うぐらいいいものだ。今の 1 回生が文章を書くことへの不安を抱えていること、どういうことを必要としているのかが今回よくわかった。教員としてはこういう風にレポートを書いて欲しいと思うことはあるが、その思いと実際のギャップを理解しなければならなかった。

●**学生 6 (エンター)**：3 回生でもレポートの書き方がわからない友達がいる。多くの人が「基礎演習」で学ばなかったらそのまま 3 回、4 回生になってしまう。エンターと D プラスが協力してサブゼミの時間で「はじめてのレポート講座」を実施することもできると思った。

このテーマは、基礎演習の授業内容の差が学生のアカデミックスキルの差に影響を及ぼしていることが学生から具体的に指摘されたことをきっかけに、浮かび上がった。そして「書く」ことへの不安を実感する学生である D-Plus が考案した「はじめてのレポート作成講座」が人気を博したことに、学部が大いに興味を持った。学生目線で作られた学びのサポートは、教員目線では発想されないものであり、衝撃を与えたとともにリアルな学生実態を示したからであろう。この講座が学生間で好評であった意味を学部が学生と議論する作業は、学生実態を的確に理解する上でこれまでにない程の貴重な出来事であったと筆者は考える。さらに学生 6 の発言にもあるように、こうした取組みをエンター（および ES）の活動として広げることでさらに学生同士の学びが拡充する可能性の発見も、このテーマから得た収穫であると考えている。

### 【テーマ 3：「サブゼミ」って必要？—エンターとの意見交流】

「エンター」は、前述のとおり前期「基礎演習」に入り 1 回生のサポートを行う集団である。本学では、全学部において「基礎演習」の次の時限に「サブゼミナール」（以下サブゼミ）と呼ばれる時間が置かれている。これは 1970 年代、学生が主体的に学ぶ時間の保証を学生（自身）が要求したことから制度化された時限である。従ってサブゼミ運営は基本的に学生主体で企画運営する時限とされ、前期はエンターが中心となり 1 回生とともに運営を行う。ただしこの時限は単位認定がされない、学生主体で運営する時間とされるため教員の関わり方が薄いなど様々な要因から、遊び偏重になる、運営自体が困難であるといった状況がある。「サブゼミ」については 2012 年度 FD 懇談会でも取り上げたが、当時の議論を経ての 13 年度のエンター活動の振り返りも含め、引き続き 13FD 懇で話し合うこととなった。また今回は、13FD 懇の 1 か月前に実施した教員への「エンターに関するアンケート」を基に話し合った。

#### ①第 1 回予備懇談（6/17）より

●**学生 1 (エンター)**：エンター活動について僕らが反省しているのは、サブゼミに「必修」なるものをつくれればよかったな、ということ。例えば 1 回目の時間は「サブゼミとは何か」を説明する、2 回目は図書館ツアー、など。今回は各クラスエンターに任せすぎて上手くいかなかったというクラスもあった。それとサブゼミについて 12 年度の FD 懇談で「先生にもアドバイスを求める」ようにして改善していこう、という話をしたけれど、先生たちのアンケート回答をみるとやっぱり「サブゼミはエンターが決定してもらえばいい」という意見もあって、そんなふう考える先生もいるんだな、と戸惑うところがある。

●**教員 1**：短刀直入に聞くけど、サブゼミって必要だと思う？

●**学生 1 (エンター)**：学生が主体性を発揮する場、という意味で担保しておきたい、という思いはある。だけど、今のサブゼミのままでは問題があると思う。サブゼミが有意義に使えていないなら要らないのでは、と言われたら、そこは何もいえない。

●**職員 1**：実は、12 年度の基礎演習 FD 懇談会でも同じ問題について話をした。その話を受けて、「サブゼミ運営モデル」を作成した。これには、サブゼミが学生任せでは立ち行かなくなっている

ることを踏まえた上で、教員もサブゼミ運営に「アドバイスする」ことや「専攻企画の実施」など具体的に取組めることを書いて、13年度の基礎演習担当者会議で配った。ここまでが、昨年度改善策として動いたこと。

●**教員 1**：「サブゼミ運営モデル」にはほぼ集約されたことをどれだけ浸透させるかが課題。

②懇談会当日（7/2）より

●**司会教員**：サブゼミの開講責任は学部にあるというのを頭においてもらって話を進めたい。エンターたちは、自分達に責任があるという重荷を抱えていて、それは過剰な背負い方だと思う。教学責任を誰が負うのかは忘れてはいけないということを頭に入れて考えてもらいたい。

●**教員 1**：私はエンターとの顔合わせを13回やった。毎週1時間半実施して次の週のサブゼミの相談をしている。サブゼミも毎回10分間は出席し、そろそろ退出してもいかなというときに退席する。エンターが、「去年の俺達はこんなこと（ゼミ、授業内容を考えるなど）してなかった。このことで一番成長しているのは自分たちだ」と話していた。そうして彼らが育っていることを嬉しく思う。15回は色々考えると手間はかかり大変だけどやりがいがある。

●**教員 2**：僕は真逆で、エンターに任せており、安心しきっているところもある。もちろん何か困ったことがあるときには連絡してもらっているが。サブゼミはあくまで自習で、基本的には教員がいないのが前提だと思っている。教員がいない授業をどうつくれるかというのも大事。

●**学生 1（エンター）**：クラスの中でもニーズがばらばらで、学びを求める学生と、遊びを求める学生がいて毎回企画に苦労する。例えば、社会学に興味を持ってもらいたいと考え、かっちり勉強する基礎演習とは違い、サブゼミは楽しみながら考えられる企画を立てた。以学館の周辺を散策し、普段当たり前と思っていることを写真に撮り、なぜそう思ったかを話し合った。そんなふうに「楽しんで学ぶ」企画をする努力をしても全員出席はしていない。「学び」と「遊び」のバランスが重要だけど、なかなか難しい。

●**司会教員**：「難しい」という言葉がほそっと出たが、本質を突いている言葉だと思う。

●**職員 1**：今学生さんが話したことでいうと、学生たちは学びのきっかけをつくるアイデアを持っているが、最終的にどう落とし込むかを自分たちだけで考えることは難しい。そこで教員に意見を聞くなどして教員を巻き込めばヒントをくれるのではと思うが、学生はどういう風に先生に相談したらいいかと思いつかず、結局自分たちでやりきって中途半端になる。

●**司会教員**：この2年間FD幹事として関わってきた中でエンターの活動に関して言うと、ピア・サポートというかたちをとった総合的な学生支援のあり方を考えなければならないと思う。この学部に来ている学生の特性、この年代、この発達段階に、どういう支援が可能なのか、ということをこういう会議で少しずつ蓄積していきながら考えていきたい。

サブゼミに関する問題は誰もが認識しているが、具体的かつ効果的な打開策が見えないのが現状である。それでもその時の学生と丁寧な議論を重ねることで大学としてどういった関わり方が今適切かを検討し続けることが重要であり、それが学部の責任であると筆者は考えている。

### (3) 13FD 懇を振り返って

13FD 懇では、学部教職員、学部外関係者、学生にとって、各々の立場での課題発見があったと考える。以下、筆者としての気づきをまとめてみる。

①ピア・サポートという学生支援の可能性

今回、「ES」「D-Plus」「エンター」という3つの学生組織、活動を深く理解することができた。彼らに共通するのは、「学生はやる気がある」「充実した時間を送りたい欲求がある」ということである。それと同時に、彼らの意欲が必ずしも発揮されていないケースや、どう発揮すればよいかを学生の自主性のみで考えるには限界があることが分かった。これは、学生の能力が足りない、という意味でなく、教職員が彼らの活動に教育的に関わることでより学生の力を引き出す可能性が見えた、という意味である。司会教員のまとめにある、「ピアサポートというかたちをとった総合的な学生支援のあり方」に大学として取り組む意義を認識した。

②教員の当たり前＝学生の当たり前ではない。伝わる教育とはそのギャップを理解すること。

例えば「レポートとは何か」「研究とは何か」など、教員が当たり前のように理解しわざわざ言語化しないことが学生には伝わらないままという状態が蔓延している。学生の本音から教員と学生間の理解のギャップを知ることが、今必要な教育を考える有効なヒントとなる。

③学生参画型FD懇談会のFD、SD、SDという側面

・「FD」(= Faculty Development)の側面。13FD懇はFD委員長のこの言葉で締めくくられた。「皆さんの意見をしっかりと受け止め、今後の導入期教育をどう改革していくのかという議論の中で具体的な案として活かしていく。一部には次年度または明日にでも活かせるものがあった。一方で、皆さんの後輩が恩恵を受けるといったかたちで反映されるものもあると思う。こうした長期的視点においても、今回みなさんに協力いただいたことに感謝したい。」この発言から、懇談会をとおして教員が長期的・短期的にFaculty Developmentへ活かすことができる手がかりを得ていることが分かる。

・「SD」(= Staff Development)の側面。【テーマ1】のES課題で話題になったES雇用制度や、学内のピア・サポート組織に関する情報管理や統括については職員を中心に行っている。職員についても見直すべき制度や課題発見に繋がる側面があることから、SD(Staff Development)の役割も果たしていると言える。

・「SD」(= Student Development)の側面。【テーマ2】でのやりとりから、学生同士が互いの活動を知り合うことが刺激となり、自身の活動の振り返りやアイデアに繋がることがみえた。また、13FD懇に参加した学生からは、「先生方がこれほど学生の活動について考え、助言してくれたことに果たして自分たちは応えきれているのか考えさせられた。産社をよりよくする上でも自分たちの活動の根本を見直し、今後活かしたいと思った」という感想が寄せられた。教員が自分たちの活動について真剣に考えていることを知ること自体が学生にとって大きな励ましとなり、彼らの今後の活動への意欲に繋がるのだと感じる。懇談会后、参加した学生から、今度は自分たちが考えるテーマで懇談会をしたい、こういう話もしてみたい、などという要望を伝えてくるようになった。学生たちはFD懇談会を通して、自分たちが議論に参加することの手ごたえや意義を感じ取っている。学生参加型FD懇談会は、学生の「大学を創る当事者」としての存在に、教職員だけでなく、学生自身が気づき、認める場となっている。

ゆえに「FD懇談会」と名称づけているこの学生参画型FD懇談会は、実際にはFaculty Developmentのみならず、Staff Development、Student Developmentにおいても有効であると、筆者は考えるに至っている。

### 3. 見えてきた今後の課題

次に FD 懇談会の実施によって見えてきた課題を挙げておきたい。

(1) より多くの学生や教員にこの取組みを知らせる工夫が必要であるということ。

この間行った懇談会への参加者は、学生はほぼ全員が学部教学と関わる学生組織に所属する学生である。FD 懇談会に関心がある学生には誰でも積極的に参加してもらえればという意図から、掲示やウェブ配信などで懇談会の告知、広報を実施したが、今のところその知らせを見て参加を希望してきた学生はいない。一般の学生にはこういった取組みについてほぼ認知されていないだろう。また、教員についても、参加する教員メンバーはほぼ毎回同じである。いろんな教員に学生との議論を経験していただきたいのだが、なかなか足を運んでもらうのは難しいと感じている。懇談会内容やその成果を報告、発信することで、少しずつ関心を広げていくことが必要だと認識している。

(2) 懇談会で浮かび上がった課題を学生に着実に返していくこと。

懇談会でいくら「気づき」があっても、大学がそれに対して全く動かなければ、逆に学生の信頼を失うことになる。すぐにでも改善できる課題と長期的なものとの区別し、できるところから着実に改善していく努力が必要である。懇談会に参加した学生が、「自分たちの声が届いた」と感じるができるのが、最も良い。そうすることで、彼らが声をあげ、組織の動きに参加することの意義を体感でき、ひいては主体的に社会と関わる人間を育成する＝学生の民主性を育てることに繋がると考えている。

(3) 学生、教職員が常に入れ替わること。

学生組織のメンバー構成は、1年ごとにほぼ入れ替わる。また、本学部 FD 委員会の教員の任期は1年、職員にも異動があるといったふうに、人の入れ替わりが常に発生する。今現在よい懇談会ができていても、メンバーが変わればそのかたちも変化する。こういった状況でいかに継続して議論する機会を持ち、いかに経験と知恵を蓄積していくのか、が常に向き合わなければならない課題である。

(4) 産業社会学部での今後の課題と展望

産業社会学部は、カリキュラム改革を2016年度に見据え、現在ワーキングを立ち上げ検討を進めている。これまでの FD 懇談会で明らかになった課題を次期カリキュラムや授業運営に具体的に反映させることが、学部課された課題であり使命であろう。また、FD 懇談会の経験を生かし、改革の検討過程で学生との意見交換の場を持つことで、学生の参画を得た学部改革を展開できる可能性があると考えている。

### 4. おわりに—学生、教員、職員の役割とその関係性

冒頭に紹介した大学評価フォーラムで欧州の学生参画の考え方を学んだ。欧州では、教員が <teaching (教える) の専門家> であるならば、学生は <learning (学び) の専門家> として、質保証のプロセスへの学生参画を積極的に取り入れている。ここまで紹介してきた懇談会の経験から、わたしは日本の学生においても、単なる「教えられる人」に留まらない役割を見いだして

いる。

例えば教育現場を「舞台」に見立てると、これまでの学生と教員の関係は、教員はその舞台をつくるアクター、学生は観客であると言える。一方、このFD懇談会から見えてきたのは、学生と教員はともにアクターである、ということだ。よりより舞台（＝大学）を創るために、互いの立場から異なる視点で議論を交わすからこそ、今のリアルな課題に目を向け、必要な改善策に近づくことができる。なぜなら、教育に関する学生の視点は教員の意見を補完し、また学生はエネルギーや情熱、創造性をもたらすからだ。学生は、単に舞台を観る「お客さん」でなく、舞台をつくる「アクター（＝当事者）」なのだ。

では、筆者自身の立場である大学職員の役割は何であろうか。わたしはそれを、舞台で言う「演出家」または「プロデューサー」であると考えている。学生というアクター、教員というアクター、それぞれの特性を把握し、役割を引き出す。そして例えばアクター同士を繋ぎ、FD懇談会のような議論の場を設定することが、よりよい舞台を創るためのプロデュースなのである。

「教員：学生：職員」＝「教える人：教えられる人：事務手続きをする人」、という一般的に理解されているであろう関係性を超え、「アクター＜teachingの専門家＞：アクター＜learningの専門家＞：プロデューサー」という関係性をもった教育現場の当事者たちが大学を創造する。この共同作業が今後の日本の高等教育改善および質保証に新たな展開を生み出すことを、FD懇談会を経て確信している。

## 注

- 1) 2009年から立命館で始まった学生FDの全国イベント。毎年参加者は増え、13年度は全国の大学から過去最高の約450名の学生・教職員が参加した。各大学における取組みの紹介や意見交換を通じ、より良い大学のあり方を考える。
- 2) 産業社会学部2回生全員が履修する、定員20名程度の小集団科目。
- 3) 本報告内容が分かりやすいよう話題を表示したものであり、実際の懇談会では以下のとおりの議題で表示された。
  - 【1】ESの役割について（12年度ES体験談から今後のESのあり方について意見交流）
  - 【2】基礎演習で身につけておきたいアカデミックスキルについて  
（D-Plusスタッフより「はじめてのレポート作成講座」について話題提供、その後意見交流）
  - 【3】クラスエンターアンケートを受けて  
（6月に実施した「クラスエンターアンケート」を受けてエンター団と意見交流）
- 4) この講座は新入生を対象とし、中間レポート前（レポート課題が出される5月下旬～6月上旬頃）の昼休みの時間に行われた。講座は「レポートの考え方編」と「レポートの書式設定編」の二部構成のマニュアルを基に、「レポートの考え方編」ではレポートの参考文献の引き方やテーマ設定、アウトラインの構成方法など主に説明し、「レポートの書式設定編」ではWordでレポートの体裁を整える技術を実際にPCを使って受講生に実践してもらうかたちで実施された。以学館（学部棟）内のPCラウンジにある定員6名の小部屋で行われ、実施回数は当初6日を予定されていたが、好評でキャンセル待ちが多数発生したため、2日間追加で実施した程の盛況ぶりであった。
- 5) 2. 「13年度基礎演習FD懇談会」の概要（2）13FD懇談会内容【テーマ3：「サブゼミ」って必要？—エンターとの意見交流】参照。
- 6) 産業社会学部1回生全員が履修する科目「情報リテラシー」を指す。本学部での4年間の学びに必要な

なパソコンの利用法（Windows の操作、ワープロ、表計算）と情報ネットワーク（e-mail、インターネット WWW）の利用法について体系的に実習を行う。

#### 参考文献

- 景井充、山本愛、田中翔「産業社会学部学生参画型 FD 懇談会—ここに全構成員自治あり—」『立命館大学教育開発支援センターニュースレター ITLNews』No.28、2013 年、6 頁。
- 木野茂『大学を変える、学生が変わる—学生 FD ガイドブック』ナカニシヤ出版、2012 年。
- Nygaard, C., Brand, S., Bartholomew, P. and Millard, L., *Student Engagement: Identity, Motivation and Community*, Faringdon, Oxfordshire, UK: Libri Publishing, 2013

## The Innovation of University by Student Engagement: The Case Study of Sansha FD Discussion

YAMAMOTO Ai (Administrative Staff, College of Social Sciences, Ritsumeikan University)

### **Abstract**

This paper reports the practice of “Sansha FD discussion” which the FD committee of the College of Social Sciences has furnished since 2011. “Sansha FD discussion” is the gathering of students, teachers and administrators, which especially encourages students’ engagement. I will elucidate the significance of “discussion with students” and its effect on faculty development. Also I will mention a new idea about the roles of “teachers, students, and administrators”, and its new relations among them which go beyond the ordinary structure, that is, “someone who teaches, someone who is taught, and someone who does office work”. The Sansha FD discussion has given us an expectation that the teamwork by the parties concerned in the field of education will make further innovations in creating a new university.

### **Keywords**

Sansha FD discussion, peer support, FD (Faculty Development), SD (Staff Development), SD (Student Development), an actor, a producer

