ISSN 1348-1193

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 15
CONTENTS

Research and Practice of Insititute for Teaching and Learning at Ritsumeikan University

"The Practical FD Programs":
How they have been Developed and Utilized, and How they should be Promoted
OKI Hirotaka (1)

Until self-assessment of Ritsumeikan University with PDCA cycle is to be implemented
YASUOKA Takashi (17)

Present and Future Development of Institutional Research on Teaching and Learning of Ritsumeikan University:
Through the Progress of Institutional Research Project and Research Questions
TORII Tomoko (37)

The Achievements of the Transitional Education Supporting Center for University Pre-entrance Education
YAMAOKA Kenji (55)

Issues and Perspectives on Support for First Year Experience in Ritsumeikan University:
Efforts of "First Year Experience Project"
KAWANABE Takashi (73)

Methods and Practices

Foreign Language Classes Using the Meyasu Concept
TAHARA Norikazu (85)

A Report on "English for Science & Technology at UC Davis":
The Overseas Program of the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sports and Health Science
YAMANAKA Tsukasa (101)

Reports

Towards English Education for Fostering Global Human Resources:
the New English Curriculum and its Outcomes at the College of Business Administration, Ritsumeikan University
KOSAKA Kyoko (113)

Toward a Systematic Curriculum in Service Learning at Ritsumeikan University
YAMAGUCHI Hironori/KAWAI Toru/KUWANA Megumi/KAWANAKA Daisuke (129)

Change of the Students' Career Awareness through a Practice of Career Education in the High School:
Focusing on "Future Perspective"
SAKAI Junpei/KAWAI Toru (145)

Do academic examination requirements match students' expectations?
SAUZEDDE Bertrand/KISHIMOTO Seiko (161)

The Development of a Web-based Tool to Help Students Understand the Curriculum Policies and the Diploma Policies:
On the Basis of the Case of College of Sport and Health Science
HAYASHI Tatsunori (177)

The role of management for Peer Supporters:
The case study of D-plus, student staff of Digital Lab. of College of Social Sciences
FUKUDA Kyoko/DOKI Chikako (195)

MARCH 2015

Institute for Teaching and Learning
Ritsumeikan University

立命館高等教育研究　第15号

立命館大学　教育開発推進機構

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

立命館高等教育研究

第15号

特集：立命館大学教育開発推進機構の研究と実践

実践的 FD プログラムの開発・活用の経緯と今後の課題　沖　裕貴（ 1 ）

立命館大学の自己点検・評価（PDCA サイクル）が緒につくまで
安岡　高志（17）

立命館大学における教学 IR の開発の現状と展望
― IR プロジェクトの歩みとリサーチ・クエスチョンを通して ―
鳥居　朋子（37）

接続教育支援センターにおける入学前教育の到達点　山岡　憲史（55）

立命館大学における初年次教育支援の課題と展望
― 初年次教育プロジェクトの活動から ―　川那部　隆司（73）

実践研究

ドイツ語授業における「めやす」概念を活用した「つながり」の学習効果の考察　田原　憲和（85）

生命科学部・薬学部・スポーツ健康科学部の独自海外留学プログラム「カリフォルニア大学デービス校（UCD）における English for Science & Technology」の報告
―初年度の実践を振り返って―　山中　　司（101）

報告

グローバル人材を育てる英語教育の取り組み
― 立命館大学経営学部の新英語カリキュラムをめぐって ―　髙坂　京子（113）

地域参加を促す系統的な履修プログラムの体系化の方法
山口　洋典／河井　　亨／桑名　　恵／川中　大輔（129）

高等学校におけるキャリア教育授業の実践による生徒の変容
―「将来の見通し」に注目して ―　酒井　淳平・河井　　亨（145）

大学における試験と学生の期待の最適化の可能性
SAUZEDDE Bertrand ／岸本　聖子（161）

カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーへの理解を深める履修サポートツールの開発について
― スポーツ健康科学部の事例をもとに ―　林　　龍徳（177）

ピア・サポーターの育成・マネジメント
― 産業社会学部デジタル工房学生スタッフ D-plus の事例から ―
福田　今日子／土岐　智賀子（195）

2015 年 3 月

立命館大学　教育開発推進機構

特集

実践的 FD プログラムの開発・活用の経緯と今後の課題

沖　　裕貴

要　旨

2008 年度「質の高い大学教育推進プログラム」に採択されたことを契機に開発・運用されてきた実践的 FD プログラムは、2013 年度末時点でオンデマンド講義 41 本、ワークショップ 12 本を数えるに至った。本プログラムは、学内で新任教員 FD 研修会に利用されるほか、大学院生や若手研究者に対する PFF にも幅広く活用されている。また、学外では全国私立大学 FD 連携フォーラムの会員校を中心に多くの国公私立大学でも FD 研修会に運用されている。

本稿では、本プログラムの開発・活用に係る経緯を総括するとともに今後の活用の課題について指摘したい。

キーワード

教育 GP、実践的 FD プログラム、新任教員研修、PFF（Preparing Future Faculty）プログラム、全国私立大学 FD 連携フォーラム、教授・学習支援能力

1　実践的 FD プログラムの開発・活用の経緯

1.1　教育 GP の採択と JPFF の設立

2008 年、立命館大学教育開発推進機構から提案された「教育の質を保証する教員職能開発と大学連携―大学間連携を通じた実践的 FD プログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の提案―」が文部科学省の「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」に採択された。それに伴い、全国の中規模以上（所属する総学生数が概ね 8,000 名以上）の私立大学が集う大規模 FD ネットワーク「全国私立大学 FD 連携フォーラム（JPFF）」が発足し、2008 年 12 月 6 日立命館大学朱雀キャンパスにおいて設立総会が挙行された（図 1）。設立総会には代表幹事校（立命館大学）、幹事校 9 校（関西大学、関西学院大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、明治大学、立教大学、早稲田大学）の代表者を含む計 56 名が参加した。

JPFF の設立目的は、「全国の中規模以上の私立大学が連携して FD（ファカルティ・ディベロップメント）を推進することにより、日本の新しい『高等教育の質保証』標準を目指す」と定められた。また活動内容として、① FD に関わる取組や研究の共同開発・実施、②全国への情報発信

（ホームページの制作、広報誌の発行など）、③ FD に関わる教材・資料・情報の提供・共有、④その他、前条の目的を達成するために必要な活動が挙げられた。

FD は、2008 年 12 月に公表された中央教育審議会答申「学士課程の構築に向けて」でも触れられているとおり[1)]、FD に関する個別の大学の努力を補完するものとして、大学間の連携や開かれた協同のネットワークの構築がとりわけ重要視される時期にあった。そして特に中規模以上の私立大学にとっては、①クラス規模の大きさ、②教員の持ちコマの多さ、③学生の学力・学習意欲の多様性という共通の課題とともに、学部の壁が厚く、全学的な FD の推進に困難を抱えていたことが、このような私立大学に特化した FD ネットワークに参加することを後押ししたと言えよう。またそれには、国立大学中心の我が国の FD 政策に対する私立大学側の危機感があったとも言えるかもしれない。

JPFF は 2008 年の発足当初の 10 大学から、2014 年 9 月には東北地方から九州地方に至るまでの計 33 大学が加盟する大規模 FD ネットワークに成長した[2)]。現在、会員大学に在籍する学生数約 65 万人は、全国私立大学在籍学生数の約 31％、全国四年制大学在籍学生数の約 23％を占めるに至っている。

図 1　全国私立大学 FD 連携フォーラム設立記念式典の様子

1.2　実践的 FD プログラムの開発

JPFF の設立に伴い、会員大学の FD 専門家の協力のもと、FD マップを用いた FD 講座の開発が始まった。FD マップとは、国立教育政策研究所 FDer 研究会が考案した FD 講座の体系表を意味する。表の上側が個々の教員の主に授業や教授法に関わる「ミクロレベル」、教務委員等のカリキュラムやプログラム開発に関わる「ミドルレベル」、管理職等の組織の教育環境・教育制度に関わる「マクロレベル」に区分され、表の左側が「導入（気づく・わかる）」「基本（実践できる）」「応用（開発・報告できる）」「支援（教えられる）」という 4 つのフェーズに区分けされて、全国の大学で行われている FD 講座全体を俯瞰することができる（国立教育政策研究所、2009 年）。

JPFF ではこれを改編し、FD マップ（創造型）として大学教員の職能開発（後に述べる「教授・学習支援能力」）に必要だと考えられる FD 講座を、JPFF 会員大学の FD 専門家が協調的、創造的に網羅する道具として活用した。FD マップ（創造型）では、大学教員のアカデミック・プラクティスの 4 つのフェーズ（①教育、②研究、③社会貢献、④管理運営）に対し、3 つのレベル

（①導入、②基本、③発展）を対応させ、各講座の到達目標の総和が大学教員の職能に相当することを考えた（沖他、2009 年、pp.159-174）。

作業の結果、FD マップ（創造型）には大学教員の職能開発に必要だと考えられる FD 講座が多数リストアップされ、その中から重要度に応じてビデオ・オン・デマンド（VOD）やワークショップ（WS）が次々と開発されていった。

また、FD マップ（創造型）の利点は、JPFF の会員大学それぞれにとって柔軟性のある講座群を実践的 FD プログラムとして抽出できる点にあった。たとえば新任教員研修は多くの大学で実施されているが、立命館大学のように 15 本の VOD と 10 本の WS を義務づけているところは他に例を見ない。そのため、立命館大学の新任教員研修の内容をそのまま他大学に移植することは不可能であり、各大学の文脈や到達点に応じて臨機応変にプログラムを抽出、利用できることが何よりも重要となる。FD マップ（創造型）には、共同開発という点のみならず、各大学における新任教員研修や FDer 養成プログラム、大学院生向けの PFF（Preparing Future Faculty）や SD プログラムなどさまざまなプログラムのバリエーションを可能にする発想も、もともと備わっていたのである（図 2）。

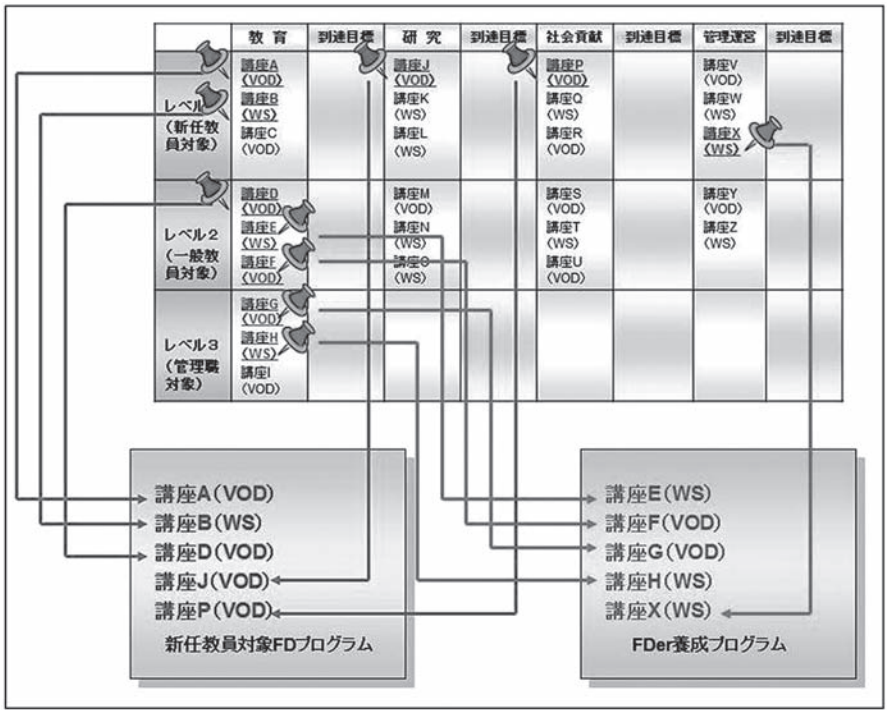


図 2　FD マップからのプログラム抽出の概念

開発された講座は、2013 年末時点で VOD41 本（表 1）、WS12 本にのぼる（表 2）。これらは各大学の特色に応じて実践的 FD プログラムとして抽出され、活用されている。2013 年度において開発された VOD を利用した大学は、立命館大学を除き JPFF 会員大学で 11 大学、合計 567 アカウント、JPFF 非会員大学で 4 大学、合計 66 アカウントにのぼっている [3)]。

表 1　開発された VOD 一覧（2013 年度末時点）

No.	講座名	テーマ	講師 （敬称略）	所属 （※撮影時点）	対応 言語
1	高等教育論Ⅰ	現代の高等教育	金子　元久	東京大学	日・英
2	高等教育論Ⅱ	高等教育研究史	有本　章	比治山大学	日
3	高等教育論Ⅲ	大学改革と FD 研究	江原　武一	立命館大学	日・英
4	高等教育論Ⅳ	大学評価論	安岡　高志	立命館大学	日・英
5	高等教育論Ⅴ	高等教育政策：戦後日本の大学政策（転換期の大学政策、海外との比較）	高野　和子	明治大学	日
6	高等教育論Ⅵ	接続教育Ⅰ：初年次教育の取組	山田　礼子	同志社大学	日
7	高等教育論Ⅶ	大学の国際化	モンテ・カセム	立命館大学	日・英
8	教授学習理論Ⅰ	教授・学習の理論と教育実践（1）	永野　和男	聖心女子大学	日・英
9	教授学習理論Ⅱ	教授・学習の理論と教育実践（2）	永野　和男	聖心女子大学	日・英
10	教授学習理論Ⅲ	アクティブ・ラーニングの理論と実践における課題	三浦　真琴	関西大学	日
11	教育方法論Ⅰ	教育工学の観点から	林　徳治	立命館大学	日・英
12	教育方法論Ⅱ	高等教育における授業技術	木野　茂	立命館大学	日・英
13	教育方法論Ⅳ	学習教材作成における著作権等の理解	坂井　知志	常磐大学	日
14	教育方法論Ⅴ	学生授業評価の読み方と授業への活用	安岡　高志	立命館大学	日
15	教育方法論Ⅵ	情報活用基礎：ICT を活用した学習コミュニティづくり	中島　英博	名城大学	日
16	授業設計論Ⅰ	大学の授業の設計	沖　裕貴	立命館大学	日・英
17	授業設計論Ⅱ	授業設計と授業方法・技術・評価	横田　学	京都市立芸術大学	日
18	教育評価論Ⅰ	成績評価の意味と方法	鳥居　朋子	立命館大学	日・英
19	教育評価論Ⅱ	目標準拠測定に基づく評価	野嶋　栄一郎	早稲田大学	日
20	教育評価論Ⅲ	ティーチング・ポートフォリオとは	栗田　佳代子	大学評価・ 学位授与機構	日
21	心理学Ⅰ	青年期の心理	白井　利明	大阪教育大学	日・英
22	心理学Ⅱ	発達の原理と各段階の特性	西垣　順子	大阪市立大学	日・英
23	心理学Ⅲ	臨床心理学の基礎と応用	串崎　真志	関西大学	日・英
24	心理学Ⅳ	発達障害のある学生の学び ―アスペルガー症候群を中心に―	荒木　穂積	立命館大学	日
25	研究者倫理Ⅰ	教員と学生の教育・研究を促進するツールとしての研究倫理	望月　昭	立命館大学	日
26	研究のアウトリーチ活動Ⅰ	研究者にできる多様なアウトリーチ活動の紹介	半田　利弘	東京大学	日
27	立命館学Ⅰ	学習者が中心となる教育をするために ―立命館大学での教育―	中村　正	立命館大学	日・英
28	立命館学Ⅱ	立命館学園通史　―1900 年～2008 年―	坂本　和一	立命館大学	日
29	立命館学Ⅲ	1980、90 年代の『学園創造』 ―とくに、BKC 開設・理工学部拡充移転、BKC 新展開を中心に―	坂本　和一	立命館大学	日
30	立命館学Ⅳ	立命館アジア太平洋大学（APU）はいかにして創られたか	坂本　和一	立命館大学	日
31	大学管理運営Ⅰ	大学教職員のための大学管理運営基礎	肥塚　浩	立命館大学	日・英
32	大学管理運営Ⅱ	近年の大学改革の進展を踏まえた大学管理運営の新たな発想	山本　眞一	広島大学	日・英
33	大学管理運営Ⅲ	リスクマネジメント：大学教員のためのキャンパスハラスメント	井口　博	東京ゆまにて 法律事務所	日
34	大学管理運営Ⅳ	IR 入門	鳥居　朋子	立命館大学	日
35	大学管理運営Ⅴ	業務改善のための IR	池田　輝政	名城大学	日
36	大学管理運営Ⅵ	ADMINISTRATIVE STAFF DEVELOPMENT 大学管理職の職能開発	ブルース・ ストロナク	テンプル大学 ジャパン	日・英
37	大学管理運営Ⅶ	PDCA サイクルを理解する	安岡　高志	立命館大学	日
38	大学管理運営Ⅷ	教職協働による大学運営	大島　英穂	立命館大学	日
39	FD 概論Ⅰ	大学におけるミクロ・ミドルレベルでの FD 活動	佐藤　浩章	愛媛大学	日
40	FD 概論Ⅱ	大学におけるマクロレベルでの FD 活動	川島　啓二	国立教育政策研究所	日
41	プロジェクト・ マネジメント	FD 活動推進等の大学経営革新に活かすプロジェクト・マネジメント	牧野　光昭	（社）日本能率協会	日

表 2　開発された WS 一覧（2013 年度末時点）

講座名・テーマ	到達目標
「教授学習理論演習Ⅰ」 アクティブ・ラーニングの方法と実践 ～ピア・サポーターの活用を中心に	①ピア・サポーターを活用したアクティブ・ラーニングの方法を修得し、実践することができる（技能） ②各自が実践しているアクティブ・ラーニングの交流を通して、自らの授業を省察できる（態度）
「教授学習理論演習Ⅱ」 アクティブ・ラーニングの方法と実践～ICT の活用を中心に	① ICT を活用したアクティブ・ラーニングの方法を修得し、実践することができる（技能） ②各自が実践しているアクティブ・ラーニングの交流を通して、自らの授業を省察できる（態度）
「教育方法論演習Ⅱ」 良い授業のための留意点―話し言葉に着目して～図形並べ	①自分の指示すべき情報が、どの程度、口頭で的確に伝達されるかを体験する（知識） ②フィードバック（質問、聞き直し）がある場合とない場合で、どの程度口頭による指示の伝達が異なるかを体験する（知識） ③教員が得意とする言語情報（verbal communication）の限界を体験する（知識、技能）
「教育方法論演習Ⅲ」 良い授業のための留意点―非言語・視覚情報の応用～無言面接	①自分の表情、アイコンタクト、態度が他人に与える印象を知る（知識） ②状況に応じて自分が相手に好印象を与える表情、態度、アイコンタクトを演じることができる（技能）
「授業設計論演習Ⅰ」 シラバスと授業の到達目標の書き方	①シラバスと授業の到達目標を観点別に行動目標で表現できる（技能）
「授業設計論演習Ⅱ」 強制連結法による授業設計	①強制連結法を用いて授業を設計することができる（技能）
「授業設計論演習Ⅲ」 マイクロティーチングと評価	①強制連結法を用いて設計した授業を実施、相互評価することができる（技能） ②公開授業等において、授業評価を行う際に求められる観点を知り、適切な評価を行うことができる（技能、態度）
「教育評価論演習Ⅰ」 学習到達度評価～ルーブリック評価の実際	①授業の到達目標に合った試験、課題等が作成できる（技能） ②学生に対し評価の観点や評価方法について適切に説明できる（技能） ③評価結果を学生にフィードバックすることができる（技能）
「心理学演習Ⅰ」 聴き手に求められる力	①聴き手の姿勢や態度が話し手の話す意欲に影響することに気づく（技能） ②話す意欲を高める／損なう要因を知る（技能）
「教育評価論演習Ⅱ」 ～ティーチング・ポートフォリオの作成	①実際のシラバス教材、評価アンケートの結果など、自分の教育活動の根拠となる資料を用いて、ティーチング・ポートフォリオを作成することができる（技能） ②授業改善のためティーチング・ポートフォリオを積極的に活用する（態度）
「心理学演習Ⅱ」 受容的に聴く力～イヌ・バラ法	①イヌ、バラ法を用い、「あいづち」や「相手の言葉を繰り返す」技術を身に付ける（技能） ②相手の話の背景にある意見や気持ちを思い浮かべることができる（技能）
「心理学演習Ⅲ」 アサーション・トレーニング	①自分の指示や指導の仕方の特徴を知る（技能） ②自分の気持ちも相手の気持ちも大切にした指示、指導ができる（技能）

1.3　教授・学習支援能力の定義とカリキュラム・マップ

立命館大学において最初に抽出した実践的 FD プログラムは新任教員対象のものであった。本学においてはこれに先立ち、井上史子講師が諸外国の新任教員を対象とした資格課程を調査し、その中からオランダの基礎教授資格（BTQ:Basic Teaching Qualification）に注目してこれを本学の新任教員対象実践的 FD プログラムに適用することを検討した（井上・沖・林、2010 年、pp.17-28、井上・沖・金剛、2010 年、pp.126-139）。この BTQ はオランダ高等教育における質保証のための方策の一つであり、オランダ質保証協会が推進している。オランダ国内の 14 大学が共同し、大学教員の基礎的な教授能力を判断するための基準として 2008 年に合意したものである。これによりオランダの大学の新任教員はその基準に基づいて教育に関する訓練を受けることができるとともにその教授能力を認証してもらえるというメリットを享受した。

本学においても、FD マップ（創造型）から抽出した実践的 FD プログラムが、その到達目標の総和としてどのような能力を保証するものかを受講生に明らかにする必要があった。加えて国内でもっとも充実した新任教員研修を始めるに当たり、パイロット校としてどのような規模、内容、量が適切か、またどのような職能の育成に貢献するかを教授・学習支援能力として学外に対しても明確にしておく必要があった（表 3）。このような検討のもと 2009 年度より各 FD 講座が教授・学習支援能力のどこに位置付けられるかをカリキュラム・マップで示すことになった（表 4）。

表 3　教授・学習支援能力（立命館大学）

項目	教授・学習支援能力
1. 学習活動の設計	1-1.　教授と学習に関する一般的理論を理解する。 1-2.　学生はいかに学ぶかを理解したコース設計ができる。 1-3.　学習者中心の授業の設計と計画ができる。 1-4.　学習者中心の授業に必要な目標設定とその適切な記述ができる。 1-5.　学習者中心の授業において適切な評価観点の設定と評価方法の選択ができる。 1-6.　アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の設計と計画ができる。
2. 教授および学習活動の展開	2-1.　高等教育において学習者中心の授業を実践するための教授・学習方略、方術を理解する。 2-2.　学習を支援する様々なテクノロジーの特徴、利用方法を理解し、授業に用いる。 2-3.　学習展開に応じて柔軟に授業を修正・転換できる。 2-4.　学生と協同して授業を進めることに意欲をもつ。 2-5.　専門分野における調査研究や実践のプロセス、成果を積極的に授業に取り込む。 2-6.　アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施ができる。
3. 授業の質の保証	3-1.　教授・学習方略、方術に応じた教育効果の評価方法を理解する。 3-2.　客観的かつ厳格な成績評価ができる。 3-3.　教育効果の評価結果について学生に効果的なフィードバックができる。 3-4.　自らの授業や実践を省察し、改善することができる。 3-5.　アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の評価ができる。
4. 効果的な学習環境および学習支援環境の開発	4-1.　学習コミュニティの形成を促進する。 4-2.　様々なメディアやツールを活用し、効果的な学習環境の整備や学習支援ができる。 4-3.　学習支援のためのツールや環境の開発ができる。
5. 自己の専門性の継続的な発展	5-1.　学生の多様性を認め、尊重する。 5-2.　自らのキャリアの設計との継続的な開発に努める。 5-3.　大学教員集団の一員として働く。 5-4.　常に高等教育や教授法に関する新しい知識を取り入れることに努める。
6. 大学特有の必要とされる力	6-1.　立命館大学の教学について理解する。

表 4　教授学習支援能力と各講座とのカリキュラム・マップ（2014 年度版）

教授・学習支援能力	教育	研究	管理運営
1. 学習活動の設計	（VOD）◎授業設計論Ⅰ （VOD）○授業設計論Ⅱ （WS）●授業設計論演習Ⅰ （WS）●授業設計論演習Ⅱ （WS）●授業設計論演習Ⅲ		
2. 教授および学習活動の展開	（VOD）○教授学習理論Ⅰ （VOD）○教授学習理論Ⅱ （VOD）○教授学習理論Ⅲ （VOD）●教育方法論Ⅰ （VOD）●教育方法論Ⅱ （VOD）◎教育方法論Ⅵ （VOD）●心理学Ⅰ （VOD）◎心理学Ⅱ （VOD）◎心理学Ⅲ （WS）◎教授学習理論演習Ⅰ （WS）◎教授学習理論演習Ⅱ （WS）◎教育方法論演習Ⅱ （WS）◎教育方法論演習Ⅲ （WS）◎心理学演習Ⅰ （WS）◎心理学演習Ⅱ （WS）◎心理学演習Ⅲ		（VOD）● FD 概論Ⅰ
3. 授業の質の保証	（VOD）◎教育評価論Ⅰ （VOD）◎教育評価論Ⅱ （VOD）◎教育評価論Ⅲ （VOD）◎教育方法論Ⅳ （VOD）●教育方法論Ⅴ （WS）●教育評価論演習Ⅰ （WS）◎教育評価論演習Ⅱ		
4. 効果的な学習環境および学習支援環境の開発	（VOD）●心理学Ⅳ		（VOD）○大学管理運営Ⅲ （VOD）◎大学管理運営Ⅳ （VOD）○大学管理運営Ⅴ （VOD）○大学管理運営Ⅵ （VOD）◎大学管理運営Ⅶ （VOD）◎ FD 概論Ⅱ （VOD）○プロジェクト・マネジメント
5. 自己の専門性の継続的な発展	（VOD）●高等教育論Ⅰ （VOD）◎高等教育論Ⅱ （VOD）◎高等教育論Ⅲ （VOD）◎高等教育論Ⅳ （VOD）○高等教育論Ⅴ （VOD）◎高等教育論Ⅵ （VOD）○高等教育論Ⅶ	（VOD）○研究のアウトリーチ活動Ⅰ （VOD）◎研究者倫理Ⅰ	（VOD）◎大学管理運営Ⅰ （VOD）○大学管理運営Ⅱ （VOD）○大学管理運営Ⅷ
6. 大学に特有の必要とされる能力	（VOD）●立命館学Ⅰ （VOD）○立命館学Ⅱ （VOD）○立命館学Ⅲ （VOD）○立命館学Ⅳ		

※ VOD ＝オンデマンド講義、WS ＝ワークショップ
※新任教員対象実践的 FD プログラムとして、●＝必修、◎＝選択　○＝オプション（修了要件外）を示す。

本学の新任教員対象実践的 FD プログラムでは、その修了に 15 本の VOD の視聴と 10 本の WS の参加、さらに日常的なコンサルテーションに加えてティーチング・ポートフォリオの提出を求めており（表 4 の●が必修講座、◎が選択講座）、これを修了した者は優秀修了者となる。ミニマムの修了要件は、VOD、WS とも 60％の視聴、参加とし、必修講座を中心に選択講座を数講座を受講すれば修了することが可能となっている（VOD9 講座のうち必修講座は 8 講座、WS6 講座のうち必修講座は 4 講座）。

受講は、他大学、短大、高専等での専任教員歴 3 年未満の教員を必須受講者、それ以外の教員を任意受講者として区別しているが、必須受講者に FD 推進費（年 10 万円）が支給されるものの必ずしもその修了は義務づけられていない。上記プログラムは、当該年度着任の必須受講者に対し 2 年間（最長 4 年間）で修了することを求めているが、これまでの修了状況は、2010 年度末の第 1 期修了生が 11 名、2011 年度末の第 2 期修了生が 16 名、2012 年度末の第 3 期修了生が 10 名、2013 年度末の第 4 期修了生が 10 名（2011 年度以降は、3 もしくは 4 年間の継続受講による修了生を含む）であり、修了率は 2 年間で約 30％、4 年間をかけて約 40％程度に留まっている。より詳しい修了率や効果検証については第 2 章で触れたい。

なお、本節の最後に本学の新任教員対象実践的 FD プログラムと国内外の新任教員研修との比較を見ておきたい。表 5 は 2013 年度から国内でもっとも厳しい新任教員研修を開始した愛媛大学と、欧州の主要な国々の新任教員研修時間をまとめたものである。愛媛大学や欧州の多くの国では本学の教授・学習支援能力に相当する大学教員の専門性基準枠組を整備し、またそれに沿った研修を受講することによってテニュア取得が可能になっていて、またその研修時間も本学と比較して長期に渡っている。

表 5　本学と愛媛大学及び欧州各国の新任教員研修時間の比較 [4)]

国（大学）	研修時間等
イギリス	「高等教育における教授及び学習支援のための専門性基準枠組」（the UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education）に基づいたプログラムを受講させることにより，専門職能認定を実施。
ドイツ	3 年間で 200 単位（1 単位 45 分）の研修プログラム受講で教育能力証明を取得。
フィンランド	60 単位（1 年間のフルタイム学習に相当）の研修を実施。
オランダ	300 時間の訓練を伴う「高等教育国家資格」を取得。ティーチング・ポートフォリオ作成を重視。
スウェーデン	教授法に関する内容を 10 週間で学習。
デンマーク	着任後 3 年以内に 150 時間の大学教員プログラム受講を義務化。
スイス	200 時間程度の研修を伴う資格の取得が義務化。
日本（愛媛大学）	テニュアの条件。必修 80 時間、選択 20 時間の合計 100 時間。
日本（立命館大学）	任意受講。VOD15 本（レポート作成を含む）=3h × 15=45h。WS10 本=2h × 10=20h。TP=10h。合計 75 時間。ただし修了は 49 時間で可能。

本学においては、当初 VOD を視聴した後、当該講座の講師から指定された課題レポートを提

出する必要があったが、講師の多くが外部講師であるためレポートのフィードバックに困難を来たし、2014 年度からは受講アンケートと簡単な感想レポートの提出に代替することになった。

1.4　大学院生を含む若手研究者へのキャリアパス支援

FD マップ（創造型）に配置された FD 講座は、その抽出方法により大学院生を含む若手研究者のキャリアパス支援にも応用が可能であった。

昨今、多くの博士課程修了者やポストドクターを輩出する研究大学では、現職教員を対象とする FD 研修のみならず、大学院生やポストドクターを対象とするプレ FD や PFF（Preparing Future Faculty）と呼ばれるプログラムの開発・実施にも注力しつつある。国内においては北海道大学、東北大学、筑波大学、一橋大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、立命館大学、広島大学などで大学院生対象、ポストドクター対象の研修や大学院授業が開講され、大学教員へのキャリアパスを支援する取り組みが進んでいるほか、大学教員以外の専門職への進路も見据えた支援（PFP: Preparing Future Professoriate）が模索されている（林・沖・松村、2013 年、pp.169-185）。これらの取り組みは自然科学分野のみならず、人文・社会科学分野の大学院生、ポストドクターも対象として進められることが特徴で、立命館大学においても 2013 年度以降、大学院キャリアパス推進室が主管する「大学院キャリアパス支援プログラム」と衣笠総合研究機構が主管する「若手研究者キャリアパス支援プログラム」が、人文・社会科学分野の大学院生を含む若手研究者へのキャリアパス支援の中心的な取組となった。

また、学内で FD や接続教育を担っている教育開発推進機構も豊富なプロフェッショナル・ディベロップメント（Professional Development）の実績を有している。とくに大学教員の教授・学習支援能力の修得のために整備された実践的 FD プログラムは、新任教員のみならず大学院生やポストドクターに対しても活用が期待できる。2013 年度には、新任教員対象実践的 FD プログラムのうち初歩的なものを再抽出して、大学院キャリアパス推進室と衣笠総合研究機構が主催するプログラムに講座を提供した[5)]。提供した講座は、① PFF として 3 本の VOD（「高等教育論Ⅲ」「教育方法論Ⅰ」「教育方法論Ⅱ」の受講とレポートの提出）と一日半のシラバスの到達目標の書き方から授業設計、マイクロティーチングを行う講義・演習（「授業設計論演習Ⅰ」「授業設計論演習Ⅱ」「授業設計論演習Ⅲ」）および機構教員の授業参観（2014 年度から実施）、②「心理学演習Ⅰ（聴き手に求められる力）」「心理学演習Ⅱ（受容的に聴く力）」「心理学演習Ⅲ（アサーション・トレーニング）」「教育方法論演習Ⅱ（良い授業のための留意点―話し言葉に着目して―）」「教育方法論演習Ⅲ（良い授業のための留意点―非言語・資格情報の応用―）」の 5 本の WS、③「高等教育政策概論」の講義の 3 種類であった。

2　実践的 FD プログラムの成果と課題

2.1　新任教員対象実践的 FD プログラムの成果

本学では、開発された VOD と WS に対して、新任教員対象実践的 FD プログラムがもっとも重点的かつ継続的に取り組まれている FD 企画である。新任教員対象実践的 FD プログラムは 2009 年度より開始され、2013 年度末までに 4 期に渡り修了者を輩出した（林・井上・沖、2013 年、

pp25-36、教育開発推進機構・教員 FD プロジェクト、2014 年)。

（1）受講対象者数、WS の延べ参加者数

プログラムの受講対象者は表 6 の通りである。2011 年度を除き、80 名前後で推移している。またそのうち必須受講者は 40 名前後である。

表 6　新任教員対象実践的 FD プログラムの受講対象者

着任年度	必須受講者	任意受講者	合計
2009	39	45	84
2010	49	37	86
2011	26	31	57
2012	45	35	78
2013	35	49	84

※人数はいずれもプログラム受講開始年度の人数であり、退職者、休業者を含む

当該プログラムのうち、WS の延べ参加者数は表 7 の通りである。

表 7　WS 延べ参加者数

実施年度	必須	任意	その他 *	合計	（備考）WS 開催回数
2009	158	22	0	180	5 回
2010	248	12	6	266	10 回
2011	208	14	5	227	11 回
2012	232	60	15	307	13 回（国際教育推進機構との共催 WS1 回を含む）
2013	179	85	22	286	14 回（国際教育推進機構との共催 WS2 回を含む）
合計	966	191	53	1210	

※その他：本学の教員（非常勤講師も含む）、職員の任意参加者

（2）年度別修了者数・修了率

次に新任教員対象実践的 FD プログラムの 2013 年度末時点での修了者数、修了率を年度別に示したものが表 8 である。通常 2 年間のプログラムを 1 年で修了する受講者（2013 年度着任教員）もいれば、最長 4 年間をかけて修了する受講者もいる。これまでの 5 年間の修了者は合計 47 名（教授 7 名、准教授 20 名、講師 3 名、助教 17 名）であり、このうち 100％履修で修了した優秀修了者は 14 名である。

なお、2014 年度以降は、過年度何らかの理由で修了に至らなかった受講者に対しても再履修の機会を与え、修了を推奨する文書を教学部長名で送付している。今後、これらの受講者の中から修了者が輩出され、修了率がさらに向上する可能性があることを付記しておく。

表 8　年度別修了者数・修了率（2014 年 3 月 31 日時点）

着任年度	修了者数（累計）		内訳								修了率（累計）
			2010（第 1 期）		2011（第 2 期）		2012（第 3 期）		2013（第 4 期）		
	必須	任意	必須	任意	必須	任意	必須	任意	必須	任意	
2009	15（4）	1（1）	11（3）	0	2（1）	1（1）	2（0）	0	0	0	39.5%
2010	16（5）	0	-	-	13（4）	0	3（1）	0	0	0	34.8%
2011	5（2）	0	-	-	-	-	5（2）	0	0	0	20.0%
2012	9（3）	0	-	-	-	-	-	-	9（3）	0	19.5%
2013	0	1	-	-	-	-	-	-	0	1	（算出せず）

※カッコ内は 100%履修で修了した優秀修了者数の内数

2013 年度に開催した全 12 回の WS について、毎回終了時に無記名アンケート調査を実施した。アンケートは WS の受講満足度に関する 3 つの質問（No.1～3）を含む 15 個の共通質問項目と個別質問項目（その講座の目標達成度を問う質問 No.16～19）から構成され、各項目について「1：そう思わない～5：そう思う」の 5 件法で評価した。

WS の受講満足度に関する質問は、「1. この研修を受講して良かったか」「2. 他の教職員にもこの研修の受講を勧めたいか」「3. この後もこの研修を継続していくべきか」の 3 項目で、WS の種類により若干の分散が見られるが、12 回開催した WS 全体の 3 項目の平均得点は 4.3 ポイントであり、受講者は概ねワークショップの受講に満足していると考えられる。

なお、2010 年度、2011 年度、2012 年度に開催した WS の受講満足度の 3 項目平均得点はそれぞれ 2010 年度 :4.3 ポイント、2011 年度 :4.3 ポイント、2012 年度 :4.5 ポイントであり、継続的に高い満足度を得ていると言える。

（3）教授・学習支援能力の修得に関する自己評価

2013 年度末の修了者に対して、本プログラムで最終的に育成することを目指している教授・学習支援能力の修得程度に関して無記名アンケート（対象者 10 名・回答数 7 名・回収率 70%）を行った。教授・学習支援能力の 6 つの分類（「1. 学習活動の設計」「2. 教授および学習活動の展開」「3. 授業の質の保証」「4. 効果的な学習環境の開発」「5. 自己の専門性の継続的発展」「6. 大学特有の必要とされる力」）に含まれる計 25 の小項目について「そう思わない」「あまりそう思わない」「まあそう思う」「とてもそう思う」の 4 件法で自己評価を得た。

ほとんどの項目で「とてもそう思う」「まあそう思う」の肯定的評価に集中したが、「2. 教授および学習活動の展開」の「2-2. 学習を支援する様々なテクノロジーの特徴、利用方法を理解し、授業に用いることができる」に関しては「あまりそう思わない」が 2 名、「4. 効果的な学習環境の開発」の「4-3. 学習支援のためのツールや環境の開発ができる」に関して「あまりそう思わな

い」が 3 名となり、ICT をはじめとするテクノロジーの開発、利用に関する研修のあり方に課題が残ったと言える。また、これらの研修についてはこれまでの年度でも否定的な回答が見られることが多く、さらなる改善や追加の研修を検討したい。

また、本アンケートでは、併せて教授・学習支援能力の総合的な達成度と研修の総合評価を 4 件法で問うたが（「とてもそう思う」: 4 点～「そう思わない」: 1 点）、達成度が 3.1 点、総合評価が 3.6 点となり、概ね本プログラムは有効であったことが推察される。

なお、2010 年度末修了者、2011 年度末修了者、2012 年度末修了者に対する達成度および総合評価は、2010 年度末修了者（「達成度：2.8」、「総合：3.4」）、2011 年度末修了者（「達成度：3.1」、「総合：3.3」）、2012 年度末修了者（「達成度：3.3」、「総合：3.5」）と推移していて、概ね高い達成度と総合評価を継続的に得ている。

（4）2013 年度修了者の自由記述から

各年度の修了者には自由記述で本取組を統括してもらっている。2013 年度修了者からは以下のコメントが得られた（表 9）。

表 9　2013 年度修了者の自由記述

コンサルテーション・ランチタイム FD（昼食会）について
・非常に、的を射たアドバイスをいただき、自分のペースを乱さない範囲で研修ができた。 ・昼食会には全出席させていただいた。授業で悩んでいる内容もフランクに相談でき、このような機会を準備していただき大変感謝している。 ・リラックスして意見を交わすことができ、有益であった。 ・もう少し頻繁に昼食会があっても良かった。 ・充実していた。 ・昼食会では他学部の先生方とお話しする機会があり、また共通した悩みをオープンに話し合え、たいへん意義があった。 ・講義や WS に比べれば、必要性が薄いと感じた。
ティーチング・ポートフォリオ（TP）について
・出来が良くないのだが、私の教学における一つの基本となり、何か困難な状況となった場合に、ここで得た考え方に戻れると思う。 ・教育に対する自身の基本理念を宣言することで、今後の教育活動の指針とするものができたと感じる。TP を常に座右において授業の改善を図りたい。 ・時間が余り取れず、深い内容を書くことができなかった。 ・自分の教育を振り返るよい機会だと思った。 ・作成するには一定の時間を要したが、作成することそのものが自己の授業を省察することにつながった。 ・2 年間の自身の授業を省察する貴重な機会であり、今後の授業展開や長期的な展望などを再設定でき、有益であった。 ・作成には多大な時間が必要であり、全ての受講生がその時間を確保できるわけではないと感じた。
プログラム全体について
・今回の研修を通じて、自分中心でなく、学生が何を考えているかをまず考える様になった。 ・50 歳を超えて民間企業社員から大学教員となった人間として、本プログラムは非常に役に立った。 ・有益ではあるが、なかなか時間が取れない（特に VOD）。 ・プログラム自体は満足していますが、実際の研究室配属された学生はプログラムで想定している学生よりかなり問題のある学生が多いように思う。授業中の私語や飲食など低回生の段階からかなり躾ないといけないような印象があった。 ・本プログラムは非常に有用であると思う。もっと多くの方が積極的に参加できるような促しも必要になってくるかもしれない。 ・本プログラムの意義はたいへん重要であると認識しているが、私の周りでは校務や研究を優先している方々が多い。もう少し両者のバランスを取りやすいプログラムであってほしいと感じた。 ・なかなか負担の多いプログラムなので、FD の受講率を上げるためには他の学内業務量の調整などが必要ではないかと思う。

2.2 PFF ならびに「若手研究者キャリアパス支援プログラム」の評価

教育開発推進機構と大学院キャリアパス推進室および衣笠総合研究機構の共催で企画・実施した PFF に関しては、本講座を受講、修了した者に対して、大学教員職への応募の際の CV として大きな影響力を持つと思われる教学部長名の修了証が授与されている。2013 年度は 15 名の応募に対して 13 名が修了証を授与された。

また受講アンケートの結果からは、セミナーの満足度（5 件法で「満足した」「どちらかと言えば満足した」の合計）、役立ち度（同様に「役立つ」「どちらかと言えば役立つ」の合計）ともに 92.3％の肯定的な評価が得られた。さらに非常勤講師として初めての講義を担当する者もいて、自由記述からは「授業設計に大変役立った」や「今後の授業運営に活かせる知識が学べた」など満足度の高い意見を得ることができた（衣笠総合研究機構、2014 年度版）。

次いで衣笠総合研究機構の「若手研究者キャリアパス支援プログラム」については、教育開発推進機構が提供したプログラムのみを抽出して成果を分析することはできないが、2013 年度に衣笠総合研究機構が開催した計 24 回の座学および 3 回のオンデマンド講義の受講者に対するアンケート調査から、アンケート回答者 119 名のうち 87％が講義内容に満足し、83％がプログラムの継続的な受講を希望すると回答した。また、セミナーの内容・レベルの適切さに関しては 78％が適切と回答した。

参加者からは「高等教育情勢の講義に関してはこれまで知る機会がなく大変勉強になった」「分野の異なる若手研究者との接点は通常なく大変関心がある」「ポストドクター OB の経験談は大変刺激になった。限られた時間の中で、時間を使う対象は取捨選択すべきであることを理解できた」など、プログラムに好意的な意見が多数寄せられた。一方で「基礎的な内容が多く新たな知識が得られなかった」といった意見もあり、2014 年度に関しては、事前に各講義の到達目標とカリキュラム・マップを明示し、受講生がプログラムに期待する内容に齟齬がなくなるように改善を図った（衣笠総合研究機構、2014 年度版）。

2.3 今後の課題

実践的 FD プログラムを巡る今後の課題は以下の 3 点に集約される。

1 点目は、FD マップ（創造型）に配される講座の改訂である。本講座のうち VOD に関しては GP 期間終了後、JPFF から切り離して立命館大学が管理し、JPFF 会員校ならびに希望する国公私立大学に事務手数料を徴収して運営しているが、アカウントの管理に手間がかかるため、大幅なアカウント数増加には踏み切れない状況にある。しかし、収録後 5 年を経過した VOD については順次更新が必要となっており、手数料収入と学内の教育力強化予算を用いて VOD の改訂に細々と当たっているのが現状である。今後は国際化の流れのなかで英語版 VOD 開発への要望も強く、緊縮予算のなかで継続的な改訂がいつまでできるかが大きな課題となっている。

2 点目は実践的 FD プログラムからは少し外れるが、JPFF の運営の課題である。JPFF は 2011 年度以降、会費制に移行するとともに、2013 年度以降は代表幹事校、地域担当幹事校、事務局校とも輪番制で運営している。しかしながら高等教育研究センター等のセンターを擁する大学でなければこれらの役割を担うことが難しく、代表幹事校、地域担当幹事校、事務局校の委嘱には毎回大きな難渋が伴うことが予想される。会が大きくなり、大きな期待が寄せられる分、これら

の大学の運営負担が増し、担当する大学を選ぶことが難しくなるためである。ちなみにこれらの役割は 2 年度ごとに交代することが規約に定められているので、2015 年度には新たに代表幹事校、地域担当幹事校、事務局校を選ぶ必要がある。2014 年度後半はこれらの折衝が大きな課題となっている。

最後に 3 点目は、新任教員研修ならびに PFF で前提としている専門性基準枠組の共有化の課題である。本学では教授・学習支援能力を修得するために実践的 FD プログラムを運用しているが、本プログラムを受講し修了した新任教員や、PFF を受講し修了した大学院生もしくは若手研究者が他大学に異動もしくは赴任した際、ここでの研修歴をその大学での研修歴としてカウントしてもらえるかどうかが今後大きな課題となるであろう。前述の通り、愛媛大学では 100 時間研修を実施し、テニュアの条件とすることが始まった。本学で実践的 FD プログラムを受講し、他大学に異動した際、本学での研修歴や受講修了証がその全部もしくは一部として認定されることが、本プログラムの有効性や正当性の大きな試金石となる。

海外の大学で見られるような、専門性基準枠組の共有や研修プログラムの認証などの仕組みが今後日本の大学でも検討されることが必要で、そのためにはパイロット校としてその成果をこれまで以上に積極的に内外で発表するとともに、学協会での検討の基礎資料として活用してもらう努力が求められよう。

本プログラムは私立大学からの提案として、当初よりその点に焦点を当てて取り組んできた経緯があり、今後は愛媛大学などこれらの取組を先導する大学と連携するとともに、広く学協会に働きかけることが必要だと考える。

注

1） 2008 年 12 月 24 日に中央教育審議会から出された答申「学士課程教育の構築に向けて」では、第 4 章「公的及び自主的な質保証の仕組みの強化」の第 5 節に「大学間の連携、開かれた協同のネットワークの構築」という節が設けられ、大学の多様化と規制緩和等による政府の関与の縮減傾向の中で、質保証システムにおいて中間団体としての大学団体等の役割が重みを増していることを指摘している。

2） 2014 年 10 月末までの JPFF 会員大学は、50 音順に愛知大学、青山学院大学、神奈川大学、関西大学、関西学院大学、関東学院大学、北里大学、九州産業大学、京都産業大学、慶應義塾大学、神戸学院大学、甲南大学、國學院大学、国士舘大学、芝浦工業大学、創価大学、中央大学、中部大学、帝京大学、東京農業大学、同志社大学、東北学院大学、東洋大学、日本大学、福岡大学、法政大学、明治大学、名城大学、明星大学、立教大学、立命館大学、龍谷大学、早稲田大学である。なお、JPFF は GP 期間終了後、2011 年度より会費制（50,000 円／年）に移行するとともに、代表幹事校も各大学が輪番で務められるように規約改正を行った。2013 年 4 月～2015 年 3 月までの代表幹事校は法政大学、地域担当幹事校は法政大学と関西大学、事務局校は立命館大学が務めている。

3） 開発された VOD は、GP 期間終了後、JPFF 会員大学に対して事務手数料として利用者数（アカウント数）に応じた利用料を徴収して提供することとなった。現在、利用者数（アカウント数）1～9 名：10,000 円／年、10～29 名：30,000 円／年、30 名以上：50,000 円／年となっている。また、非会員大学に対しても JPFF 会員大学より若干高めの事務手数料を徴収して公開し、その金額は、利用者数 1～9 名：20,000 円／年、10～19 名：40,000 円／年、20～29 名：60,000 円／年である。なお、2013 年度は大阪大学から全専任教員にアカウントを配付したいと申込みがあったが、提供可能アカウント数の上限が 29 であったため、一人一つのアカウントではなく、複数名で共同利用することも認めることになった。

したがって現在ではアカウント数が利用者数に対応していない。

4） 日本高等教育開発協会第 3 回フォーラム（2013 年 9 月 15 日於京都産業大学）での佐藤浩章の講演「大学教員の総合的な能力開発―愛媛大学におけるテニュア・トラック制度と 100 時間研修の試み」で示されたデータをもとに沖が加筆したもの。ただし原著は、加藤かおり「北欧諸国における大学教育のプロフェッショナル認定の仕組みに関する比較研究」『大学教育学会誌』第 35 巻第 2 号、2013 年、112-120 頁、および東北大学高等教育開発推進センター『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査報告書』（文部科学省先導的大学改革推進委託事業）、2011 年による。

5） 大学院キャリアパス推進室と衣笠総合研究機構は、それぞれ主に博士課程院生（大学院キャリアパス支援プログラム）とポストドクター（若手研究者キャリアパス支援プログラム）を対象に講座を企画・実施しているが、この中で PFF に関しては両組織および教育開発推進機構の共催で企画・実施されている。教育開発推進機構が提供した残りの講座はすべて衣笠総合研究機構の若手研究者キャリアパス支援プログラムの講座として登録されている。

参考文献

井上史子・沖裕貴・金剛理恵「実践的 FD プログラムにおける大学教員の教授・学習支援能力の検討―オランダにおける『基礎教授資格』（BTQ）を参考として―」『立命館高等教育研究』第 10 号、2010 年、126-139 頁。

井上史子・沖裕貴・林徳治「実践的 FD プログラムの開発―大学教員の教授・学習支援能力の提案―」『教育情報研究』第 26 巻第 1 号、2010 年、17-28 頁。

沖裕貴、井上史子、林徳治、安岡高志、江原武一、金剛理恵、淺野昭人「全国私立大学 FD 連携フォーラムを通じた実践的 FD プログラムの開発」『立命館高等教育研究』第 9 号、2009 年、159-174 頁。

国立教育政策研究所 FDer 研究会編「大学・短大で FD に携わる人のための FD マップと利用ガイドライン」、2009 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。

林泰子・井上史子・沖裕貴「立命館大学における新任教員対象『実践的 FD プログラム』の成果と課題」『教育情報研究』第 29 巻第 3 号・4 号合併号、2013 年、25-36 頁。

立命館大学教育開発推進機構・教員 FD プロジェクト「新規着任教員を対象とした 2014 年度 FD プログラムの実施ならびに本学教職員への公開について」、2014 年。

立命館大学衣笠総合研究機構「若手研究者キャリアパス支援プログラム（2014 年度版）」、2014 年。

立命館大学教育開発推進機構「教育 GP 成果報告書」、2011 年。

“The Practical FD Programs”:
How they have been Developed and Utilized, and How they should be Promoted

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

Abstract

“The Practical FD Programs”, which have been developed and utilized since the adoption of “Program for Promoting High-Quality University Education” by MEXT in the 2008 fiscal year, have come to 41 videos on demand and 12 workshops in number at the end of the 2013 fiscal year. They are widely used for training of new faculty members as well as graduate students and young researchers in Preparing Future Faculty program within our university. Out of our university, also, they are utilized in FD seminars at many universities of national, municipal and private foundation, especially universities which are members of JPFF（Japan Private Universities FD Coalition Forum）.

This paper attempts to summarise how they have been developed an utilized, and descrive how they should be promoted in future.

Keywords

Program for Promoting High-Quality University Education, Practical FD Programs, new faculty member traning, PFF（Preparing Future Faculty）program, JPFF（Japan Private Universities FD Coalition Forum）, faculty’s competencies in teaching and supporting learning

特集

立命館大学の自己点検・評価（PDCA サイクル）が緒につくまで

安　岡　高　志

要　旨

立命館大学は教学分野の成果を可視化するために 2004 年から PDCA サイクルの導入を試みて、10 年を経過して主に自己点検・評価において PDCA サイクルが回り始めたという状態に達した。この 10 年間における PDCA サイクルが回るための組織の変化を多面的にたどってみた。それは PDCA サイクルを推進する側の人材の面から、PDCA サイクルを営む現場の組織の成熟面から、外圧の面から、連携の面から等である。

キーワード

PDCA サイクル、自己点検・評価、組織の成熟度評価、大学基準協会、学士課程教育の構築に向けて

1. はじめに

中央教育審議会は 2008 年 12 月「学士課程教育の構築に向けて」を公表した（中央教育審議会 2008）。この答申は三つの方針、すなわち学位授与方針、教育課程編成・実施方針、入学者受け入れ方針を明確にすることが重要であり、目的を達成する手段は PDCA サイクルを機能させることであると謳っており、答申の一部を次に示した。

> 第 2 章　学士課程教育における方針の明確化　第 1 節　（4）具体的な改善方策　【大学に期待される取組】
>
> 学位授与の方針の策定に当たって，PDCA サイクルが稼動するようにする。学内の共通理解を確立すること、実践の段階に応じて目標を具体化すること、客観的に測定可能な指標によってあらかじめ目標を設定しておくこと等に留意する。

これを言い直すと次のようになる。PDCA サイクルが稼働し、成果を得るための条件は、「学位授与の方針である教育目標が具体的なものであること、具体的な目標とは成果を客観的な指標によって測定できるものであること、目標を達成するために学内の共通理解を確立すること」と

なる。

これをさらに具体例を用いて説明すると次のようになる。

例えば、学生がコミュニケーション能力を身に付けるという教育目標がある場合、これが具体的な教育目標であるかは、成果を測定する指標として評価指標が設定できるかに依存する。仮に学生のコミュニケーション能力を測定する方法として個々の学生の面接評価が最も良いとした場合でも、その組織がこれを実行できなければ具体的な目標ではなく、実行しうる場合は具体的な目標となりうる。

しかし、面接評価で測定するという決定はまだ評価指標の設定には至っておらず、面接評価における指針にしたがった 5 段階評価の 4 と 5 の合計の割合（%）を学生がコミュニケーション能力を身につけたと見なすとしたとき、初めてこの割合（%）が評価指標となるとともにコミュニケーション能力を身に付けるが具体的な教育目標となる。さらに、評価基準とは、自組織の質保証とは何%の学生がコミュニケーション能力を身に付けるかを示すことである。また、点検・評価とは、目標値を評価 5 として示せば、目標はここであり、現状はこのような状態であることが分かるようにすることである。自己点検・評価であるので、評価基準を低くすれば評価結果を高くすることは簡単であるが目的は組織を変容させることと世間から評価を得ることであるので、両者を考慮して評価基準を設定すべきである。

これは一例であり、直接評価である面接評価が不可能な場合、間接評価ではあるが学生にコミュニケーション能力を身に付けたかを問うてみて、その肯定的な回答を評価指標とすることも可能である。

これに対して、一般的な大学人の PDCA サイクルに対する理解は Plan, Do, Check, Action の頭文字であり、Plan において実行することを決め、それを実行（Do）後、Check において点検・評価し、Action において改善するという流れを頭に描いている程度であると推察される。このような理解のもとに、ことば自体はかなり浸透してきたが、答申が期待する上記の例のように具体的な目標、評価指標、評価基準が設定される PDCA サイクルとは大きなギャップがあると言わざるを得ないのが現状である。

繰り返しになるが、答申が期待する PDCA サイクルとは、Plan において人材育成像のうちのどのような能力を学生が獲得することを期待しているのか、その能力を学生が獲得したことをどのようにすれば測定できるのか。測定結果がどの程度であれば満足すべきか、目標を達成するために組織員はどのような意識でどのように行動すべきかなどを考慮して、Plan において次の 4 項目「1. 具体的目標　2. 行動目標　3. 評価指標　4. 評価基準」を決定し、後は Plan にしたがって行われる改善サイクルである。

しかし、この 4 項目を Plan において決定することは、経験のない者にとっては困難なことであり、これが PDCA サイクルの組織への浸透を妨げている大きな要因である。もう一つの浸透を妨げる要因は、先に述べた一般的な大学人の理解のように、既に行っていることが PDCA サイクルであるという思い込みである。

ここでは、立命館大学の教学分野において、答申が期待するような PDCA サイクルによる自己点検・評価が緒につくまでの取り組みを紹介する。

2. 2000 年までの自己点検・評価に関する取組について

2001 年度自己評価年次報告書によれば、全学自己評価委員会の設立に関して次のように述べられている（立命館大学自己評価委員会 2001）。

> 本学では、学生・院生の参加を含めた「評価作業」の営みは、1950 年代から行われており、またその全学協議会[1)]に向けた教授会・研究科委員会そのほか教学機関やその他の機関による総括は毎年行われていた。しかしながら、これらは教育や財政政策に関わるものであって、研究をも含む自己点検・評価は、法学部が 1970 年代より取り入れていたが、大学全体に関わる自己点検・評価の取り組みは、1992 年度まで待たなければならなかった。さらに、1992 年度の大学設置基準の大綱化に際し、前述の全学協議会制度によって培ってきた英知を結集して、いち早く「立命館大学自己評価委員会に関する規程」を制定し、副学長を委員長とする全学自己評価委員会を発足させた。1993 年度には全学自己評価委員会を中心に、教育、研究、管理運営分野の 3 分野からなる自己評価推進委員会を立ち上げ、全国に先駆けて自己評価の取り組みを開始した。

これらの評価活動はその後も活発に行われ、第三者評価が義務化される以前の 1996 年度には大学基準協会の相互評価を申請する一方、毎年自己評価年次報告書を発行している。この自己評価年次報告書は各学部が教学総括として膨大なものをまとめ、さらに大学の自己評価委員会がまとめるものであり、これが立命館大学の文化となって 2006 年まで続いた。2007 年度からは大学基準協会の項目にしたがうようになり、2011 年度から項目のうち重点行動計画を指定するようになった。

2001 年度自己評価年次報告には 2000 年度の内容が記載されており、拝読すると評価指標や評価基準こそ設けられてはいないが、目標達成に向けて実態、長所、問題点、改善方法が述べられており、目的を達成する手段として極めて有効であることがうかがえる。

この 2001 年度自己評価年次報告に記載の 2000 年度の時点ではまだ評価指標や評価基準を導入した PDCA サイクルという発想は見られない。

3. 2001-2010 年における自己点検・評価に関する取組について

この 10 年間において、基本的には学部が教学総括を年度末に行い、これを基に担当部署がまとめるというスタイルはほぼ踏襲されており、この間、大学基準協会の認証評価を 2004 年度と 2011 年度に 2 回受けている（立命館大学自己評価委員会 2003、2005, 2010、2012）。しかし、この 10 年間における大学の自己点検・評価報告書の教学分野においては PDCA サイクルという言葉は一度も使用されていない。また、2 回の大学基準協会における認証評価において、大学の報告書、大学基準協会の審査結果報告書にも PDCA サイクルという言葉は用いられていない。

しかし、PDCA サイクルという言葉を用いていなくても評価指標と評価基準にしたがって、点検・評価をおこなっていれば、PDCA サイクルを回していると考えられるので、評価指標や評価

基準という用語について検索をおこなってみた。

大学の 2004 年受信の報告書においては、評価指標 0 回、評価基準 7 回、2011 年度では評価指標 1 回、評価基準 19 回であった。また、大学基準協会の審査結果報告書の 2004 年版では評価指標 0 回、評価基準 2 回、2011 年度版も同じであった。

大学の報告書に用いられている 2011 年度の評価指標は成果を測定するという意味での使用ではなく、項目の意味で用いられていた。大学の自己点検・評価報告書および大学基準協会の審査結果報告書に記載されている 30 回の評価基準は何れも成績に関する評価基準を記述したものであり、自己点検・評価の成果を測定する評価基準ではなかった。

以上の事実から、立命館大学の自己点検・評価報告書、大学基準協会の審査結果報告書上では積極的に PDCA サイクルを導入しようとする姿勢を読み取ることはできない。

一方、2010 年度の自己点検・評価報告書について立命館大学の自己評価委員会は他大学・産業界 13 名による外部評価を受けており、ここには 6 回 PDCA サイクルという用語が記載されており、何れも PDCA サイクルの確立が強く求められるというものである（立命館大学大学評価委員会 2010）。評価指標については 2 回記載が見られ、何れも未発達を指摘するものであった。評価基準については成果を測定するという意味での評価基準の記載は見られない。

これに対して、先にも述べたように大学基準協会の審査結果報告書では、PDCA サイクルに関する記載が見られなかったが、導入すべきである、あるいは PDCA サイクルにしたがって点検・評価を行うべきであるという指摘が必要あったのではないかと推察される。何故なら、大学基準協会の発行の「じゅあ」No.41 に 2011 年以降の大学基準協会の大学評価の改革方向と題して、申請大学における PDCA サイクルを十分に機能させるために自己点検・評価を実質化させる大学評価の構築を謳っているからである（大学基準協会 2011）。

本学の PDCA サイクルに対する自主性が不十分であったことは言うまでもないことであるが、この指摘があるか、無いかで本学の PDCA サイクルの導入状況は大きく左右されたものと推察される。

PDCA サイクルに関する指摘がなかった原因は、多数の評価者が必要である大学基準協会の評価活動では PDCA サイクルに基づいて評価を行うことができる評価者を整備できなかったことや大学の現場が PDCA サイクルを回す環境に至っていないとの判断などが推察される。

多少蛇足になるが、2011 年度の大学基準協会の認証評価において本学における PDCA サイクル導入に関して変化があったことを付記しておく。

はじめにおいて述べたように、PDCA サイクルをまわす必要条件は、具体的な目標設定、評価指標と評価基準の設定、学内の共通理解を確立することである。2011 年の大学基準協会の認証評価において本学では記載事項に全てエビデンスを付けることを徹底した。従来書き手の感想や思いが多分に含まれていた自己点検・評価において、決定事項や成果については決定した会議の議事録や成果の記載場所などの明記を義務づけたのである。この活動を通して、共通理解の確立が大いに進んだものと推察される。成果については教育改革総合指標の項目において述べる。

4. 立命館大学における PDCA サイクルの認識の始まり

浅野（2006）により、私立大学連盟の大学時報に、「評価・検証指標に基づく教育力強化予算」と題して、立命館大学が PDCA サイクルを導入しようとした経緯が次のように紹介されている。

> 教員の優れた日常的な教育実践や新しい教育プログラムの開発を支援し、その教育実践の交流，共有化を図ることを目的として、2002 年度から 2004 年度まで「先進的教育実践支援制度（年間予算額 :4,000 万円）」を設けて、教育支援をおこなってきた。大きな成果は認められるものの、「先進的教育実践支援制度」のもとで取り組まれた教育実践が、学部が育成を目指す学生像や教育目標とどのように関係するのか、学部として充分議論されていなかったことや、それらに基づく到達目標や客観的評価指標の設定がおこなわれていなかったことがあげられた。こうした課題を解決するために、「評価・検証指標に基づく教育力強化予算」の導入が検討されることとなった。
>
> 一方、4 年に一度、学費改定方式の見直しと関わって、これまでの教学の成果を総括し、大学の将来構想と政策を策定する議論を、学生，大学院生の代表が理事会などと協議する「全学協議会」を実施している。2003 年度に開催された「全学協議会」では、学生に各学部の教育目標にしたがって「確かな学力」を身に付けさせ、その形成の上に立って「豊かな個性」を涵養することを確認している。
>
> これを実現するために、「教育力強化予算（4 億円）」にどのような成果を生み出したかを可視化できる PDCA マネジメントサイクルが組み込まれたのである。

ここには次のように評価基準が示されている。

> 「評価・検証指標」の設定状況を検証して、定量的な指標が設定されているものは「A 評価」、指標は設定されているが定量的ではないものは「B 評価」、そのいずれも明確ではないものは「C 評価」とした。その上で、予算査定にあたっては「A 評価」の項目は、予算の積算根拠を確認した上で予算配分をおこなった。

この教育力強化予算は現在も継続され、大きな教育効果を上げていることは確かであるが、十分に評価指標と評価基準にしたがって成果が可視化されているかを PDCA サイクルの立場からみると十分であるとは言い難い状況である。

何故 PDCA マネジメントサイクルが浸透しなかったのか。教育力強化予算の管理部である教学部に各学部等から計画と予算書を用いて申請し、ヒアリングを通して採択が決定され、計画を実行後、点検・評価を行い、その成果や改善点と共に次年度の申請をするというシステムは構築されたにも関わらず、評価指標と評価基準にしたがって点検・評価を行うことは十分に浸透しなかった。

PDCA サイクルは何れのステップでも人材が十分でなければ、回らないことは明らかであるが、導入における第一条件は組織として PDCA サイクルを導入するという決定である。この決定が

なされた経緯については、先に述べた通りである。次に必要なことは PDCA サイクルを十分に理解した評価者である。

著者（2005）は大学評価・学位授与機構における国立大学の教養教育に関する審査の経験を基に「自己点検・評価や認証評価に必要な評価者養成」において、評価機関（評価者）が要求すべきことを要求すれば、改善が早急に行われる可能性を指摘した。すなわち、評価者が評価指標と評価基準を組織に要求すれば、組織は早急に改善される可能性を持っているのである。

当時、立命館大学には PDCA サイクルを理解した評価者が十分にいなかったことが、成果を可視化する評価指標と評価基準の導入を曖昧にしてしまった一つの原因と推察される。

当時教育開発推進機構（2008 年発足）は、まだ設置されてはなかったが、前身である大学教育開発・支援センター（1998 年発足）が教学部の一部として支援すべき立場にあったことから、結果論になってしまうが、反省すべき点は次の 2 点である。一点目は先に述べた評価者養成を提案・実現できなかったことである。二点目は、初めて学ぶこと、事例がないことの理解が非常に困難なことについて、支援センター内の PDCA サイクル理解者が充分に認識できていなかったことである。授業の例であるが、カリフォルニア大学バークレー校の優秀教員の言葉を次に紹介する。

初回の困難さを忘れるな

私にとって，コースを初めて受け持ったときのほうが，2 回目のときよりもうまく教えることができました。自分でなぜなのか考えてみると、初めてコースを受け持って準備をしたときには、学生たちに十分に説明できるよう講義資料のある部分をマスターするために，懸命に勉強しなければならなかったことに気付きました。ところが、次の回になると，これらの概念は私にとってはすでにやさしいものとなっていました。残念なことに、この新しい概念が学生たちにとっては相変わらず難しいものだということを私は忘れてしまっていました（香取 1995）。

5. 組織の成熟度を表す教育改革総合指標の導入について

教育力強化予算における PDCA サイクルの活用状況の反省を踏まえて共通の指標として 2007 年度に組織の成熟度を表す教育改革総合指標（通称 TERI、Total Educational Reform Indicator）が導入された。新たに導入された評価基準は PDCA サイクルを回す際の組織の変容を表したものである（詳しくは、沖ほか 2007 を参照）。

実際の TERI システムとは、エクセルにおいて 1、2 列目に大学基準協会の項目が既に記入されており、3 列目がそれぞれの項目について取組の目標、4 列目が目標に対する到達度、5 列目が次年度における改善点を書き込むコンピュータ上のアーカイブシステムである。留意事項として目的・目標、評価・検証指標、目標の達成年度を定め明示すること、PDCA サイクルに則った総括、課題整理、定量的・客観的測定（数値データに基ずく評価）を行うことなどが挙げられている。本システムは PDCA サイクルを十分に理解した者にとっては理にかなった設計となっている。実際著者が幾つかの項目について着任した 2008 年に入力を試み、何ら違和感がなかった

ことを記憶している。したがって、必要なことを書き込んでおけば認証評価において、特別な作業を行う必要がないように設計されたシステムである。

ITL NEWS によれば、このシステムに関する研修会の状況が次のように報告されている（立命館大学教育開発推進機構 2008）。

> 2008 年度では、TERI の入力がより簡易で、定量データとの突合せが可能になるように、Web ベースの入力フォーマットを作成いたしました。関係者を対象として、TERI の新入力フォーマットの説明・研修会を実施し、26 名の方にご参加いただきました。・・・・
>
> 研修会では、「央教育審議会答申をどう読むか～高等教育の動向を探る～」という講演に始まり、TERI の必要性・基本的考え方の説明、TERI の具体的な活用方法と今後の作業内容についての説明などを行い、試用の時間も設けて、実際に Web ベースのフォーマットを操作していただきました。

しかし、このシステムも PDCA サイクルを回すという意味においては十分に活用されなかった。

現場において、TERI システムが活用されなかった学部等からの理由は次のようなものがあげられている（立命館大学教学部 2008）。

> ・TERI についての説明が十分ではなく、TERI の全体像がつかめず、意義が十分に理解できない。・データばかりでは教育はわからない。・TERI にしたら、成果がでるといった明確な成果保証が欲しい。・PDCA 型のマネジメントスタイルは教育分野では難しい、企業等でも上手く行っていない事例が多い。・教学総括は、年度に起こった多くの事案を記録するもので、TERI では集約できない（20 ページでも集約できない）。・入力する際、どれをどこに当てはめるか判らない。

上記のような TERI について意見はあるが、PDCA サイクルとは何かが十分に理解できていなかったことが大きな原因の一つとしてあげられる。何故なら、先の研修の報告にあるように研修の主な目的は TERI の新入力フォーマットの説明であり、PDCA サイクルで重要な評価指標とはどのようなものか、評価基準とはどのようにして決めるのかなど「はじめに」において説明したような具体的なことは当時何も説明をしていなかったのである。先に述べた 2007 年度の教学総括から 2008 年度に TERI に入力する資料を作成するために点検・評価項目を大学基準協会の項目とし、評価指標や評価基準を設け、それを基に学部毎の TERI 入力例を教育開発推進機構が示す予定であった。しかし、教学総括からは評価指標や評価基準になりうる材料を見出すことはできなかったことから、評価指標とは何か、評価基準とは何かが十分に理解されていなかったことが分かる。また、PDCA サイクルは、評価者のみならず、現場が PDCA サイクルを理解していなければ、回らないことも分かる。

以上のように TERI が機能しなかった理由を推察したが、裏を返せば TERI の設計から支援の在り方までが十分でなかったとことを意味するものであり、現時点で反省すれば、次の 2 点が考えられる。

TERI は、取組の目標、目標に対する到達度、次年度における改善枠と説明を設ければ、そこに正しい評価指標や評価基準が入力されることを期待したものであるが、実際には入力されなかった。その理由は 4. 立命館大学における PDCA サイクルの認識の始まりの教育力強化予算の例で述べた初回の困難さを忘れたことである。また、同様に事例がないことに対して、新しいことを創造することの困難さを忘れたためである。このため、十分な支援に至らず、何を入力すればよいか分からないとなったものと推察される。

また、上記の TERI が活用されなかった理由をみると最なものばかりで、TERI の全体像が見えず、従来教育は測れないという概念を払拭するだけの根拠は示されず、企業でもうまくいっているところは少ないのに、本当に TERI は有効かと不安になり、積極的に活用する気になれないと推察することは容易である。

これに対して自己点検プロジェクトは研修の状況で述べたように TERI における Web ベースの新入力フォーマットの説明に関する研修を主体に行っており、これらの不安を払拭する支援をほとんど行っていなかったことを反省すべきである。

本来の TERI 導入の目的は上記のアーカイブシステムよりも、評価指標と評価基準にしたがって表 1 の評価基準の 4 の状態「社会のニーズの変化に対して機敏に対応するための継続的、組織的な体制が整っているレベル」に組織を成熟させることであった（沖ほか 2007）。

これに対して、先に 2011 年度大学基準協会の認証評価を受ける際にエビデンスをつけることを徹底したことはすでに述べた通り成熟度がどのように変わったかの報告が ITL ニュースに次のように述べられている（立命館大学教育開発推進機構 2011）。

> 今回の自己点検・評価報告書では、過去のことについての報告ではデータなどが添付されていることはもちろんであるが、今後の計画においてもどのような会議で誰がどのようにして合意を得たかが示されており、主に教授会の議事録が添付されていた。この状態を表 1 の評価基準にしたがって成熟度を見てみる。今回の自己点検・評価報告書以前は私が見る限り、成熟度 2 の段階であったと思われる。なぜなら、今後の計画などで、十分な合意が得られた結果であるとは思えない記述が多くみられたからである。これに対して、今回の報告書は議事録などがエビデンスとして添付されていることから合意が得られ、周知されているレベルにさしかかったことを意味すると見ることができる。私の感覚では第二レベルに両足で立っていた立命館大学の成熟度が少なくとも第三レベルに向けて片足を第二レベルから離したことは確実であると思われる。この足を第三レベルにかけるか、元の第二レベルに戻すかは、組織の皆さんの自覚次第である。ここで皆さんに皆さんの努力によって皆さんの組織の成熟度が一段上がりかかったことをお伝えできるのは TERI が指標と基準を持っているからである。この指標と基準がなければ、皆さんの努力によって何がどのように

表 1　立命館大学における教育改革総合指標の成熟度評価基準

1．形式的な検討であったり、検討が行われてないレベル
2．具体的な検討が行われたが、学部教員全体の合意が得られていないレベル
3．実効性が検討され、合意が得られ、周知されているレベル
4．社会のニーズの変化に対して機敏に対応するための継続的、組織的な体制が整っているレベル

変わったかをお知らせすることはできない。

ちなみに、2013 年度実施の教育開発推進機構の教員に「あなたは自分の学部・研究科の教学改革について、現時点でどの段階の「成熟度」にあると思いますか。」の質問に対して、平均値は 2.4 であった（教育開発推進機構 2013）。

成熟組織と PDCA サイクルの関係をここで整理しておく。成熟組織の 4 段階は PDCA サイクルの次の五つの条件を満たしている状態である。第一条件は、あまりにも当然過ぎてつい忘れがちになるが、所属する組織の発展、あるいは存在価値の増大を目的に考えられることである。第二条件は、Plan において次の 4 項目を策定できなければならない。1. その組織として何を達成すべきか（学部の場合であれば、人材育成像に対してどのような能力を身に付けさせるか）目標を策定する。2. 目標を達成するために具体的に何をすべきか行動目標を定めるとともに行動する際の心得を策定する。3. 目標の成果を何によって測定するか評価指標を策定する。4. 評価を行う際の基準となる評価基準を決定する。第三条件は、Do において、各自の行動が目標の達成に資することを常に確認、実感することができるように目標に対して共通認識を持ちつつ、計画の遂行にあたることができる。さらに、目標達成のために必要なことがあれば、常に提言が行われる。第 4 条件は、評価が Plan において決定した評価指標と評価基準にしたがって行われる。また、評価のために必要なデータは計画的に収集、整理されるように日常業務の中に組み込まれている。第五条件は、改善が評価結果、前回の目標、社会状況などデータや事実に基づいて、連続性のある次の Plan が立てられることである。

なお、2008 年度から TERI を導入するにあたっての学部等への依頼文の一部を次に示した（立命館大学教学部 2007）。

教育改革総合指標・行動計画（仮称）の特徴

（1）学士課程教育全体を総合的に捉える指標の設定

各学部が、学校教育法や大学設置基準に基づき、育成する学生像や教育目標に従って教育課程を設定することが求められる中で、学士課程教育全体を総合的に捉える指標の設定が求められる。また、7 年に一度の認証評価機関による第三者評価の義務化を踏まえて、大学基準協会の認証評価項目と連動させた指標を設定することで、学士課程全体を組織的に評価する「総合指標」を設計した。これにより、第三者評価への対応を一元的に管理することが可能となり、次年度早々に提出が求められている「中間報告」の作成や、7 年に 1 度の認証評価に向けた作業が簡便におこなえるようになる。

（2）、（3）については省略

（4）PDCA マネジメントサイクルの実施

教学部では、2004 年度より教育力強化に向けた評価・検証指標の設定をおこない、4 年に一度の全学協議会確認事項に合わせて、毎年度および 4 年ごとに PDCA マネジメントサイクルに沿った、教育力強化に向けた自己点検・評価をおこなってきた。

今回の提案では、この PDCA に基づくマネジメントサイクルを踏襲して、各年内においては、各学部における事業計画にあたる開講方針作成（10 月）の際に、総合指標を作成す

ることで翌年度の事業計画を示し、事業報告にあたる教学総括（3 月）においては、総合指標に基づいた評価と検証をおこなう形式を導入することとした（初年度は導入のため、別日程で運用する）。

なお、このマネジメントサイクルは、4 年間継続して取り組むことで、大学基準協会による認証評価、全学協議会に対応する 4 年間の PDCA マネジメントサイクルとも連動させることが出来る。

6. 新 TERI とそれを機能させるための学部等への支援

これまでの取り組みの反省に基づき 2011 年度新 TERI の開発を行っている。新 TERI 活用の考え方は全ての施策を PDCA サイクルで回すのではなく、少数の重要な施策について「重点行動計画」を策定して PDCA サイクルを回し、その成功体験を通して、この手法の有効性を学部・研究科に浸透させてゆこうというものである。システム上変わったことは、評価指標と評価基準を必ず書かなければならないように指標・基準という枠が設けられたことである。

支援の基本的な考え方は新 TERI というアーカイブ機能への書き込み方の修得ではなく、PDCA サイクルとは何か、行動計画を策定する際に、目標はどの程度具体的であればよいか、評価指標は何が適当か、適当な評価基準とは何かなどワークショップを通して体得し、組織が成熟することを期待するものである。

新 TERI を推進するための提案文章の一部抜粋を以下に示した（立命館大学教学部 2011）。なお、立命館大学では、全学部・研究科において毎年度末に「教学総括」を行っているので、それが前提で書かれている。

重点行動計画策定事項の明示

計画概要の項目の中から、2012 年度において「重点行動計画化」する事項を数点抽出し明示する。これらの項目については、新 TERI を用いて、行動計画ごとに詳細な評価基準・評価指標を別途策定し、これにもとづいて実行したうえで、年度末にその結果を指標・基準に当てほめて評価する。これにより、本行動計画に関連する「教育目標」の達成度を学部ごとに測定することとする。

教育改革総合指標・行動計画（TERI）を用いた重点行動計画策定・運用

学部・研究科ごとに定めた「重点行動計画化」事項については、TERI に入力し、指標・基準を定めて進捗管理、達成度評価等を進める。これらの重点行動計画事項は、2012 年度重点行動計画として、学園の事業計画委員会に提出するとともに、2012 年度教学総括の折にも教学総括・計画策定様式とともに教学対策会議[2)]にて、情報共有する。

各学部・研究科等に対する支援について

重点行動計画策定や TERI への具体的な入力・進捗管理に際しては、多数の教学取組のなかから、学部等としての重点課題を選択する必要がある。・・・・・・・・・・・・

重点行動計画策定にあたっては、各学部・研究科等のこれまでの教学総括や計画、全学協議会にむけた学園通信（学部等版）、大学基準協会機関別認証評価における助言等において

明らかになった各種教学事項等をどのように計画化するか、教育開発支援センターが、その手法や策定上の工夫について研修、説明会、ワークショップ等を開催しサポートする。

7. ワークショップおよびその成果

教育開発推進機構・教育開発支援センターでは PDCA サイクルを本学に浸透させることを目的に 2011 年度に学部・研究科執行部対象の Plan の 4 項目を決定するワークショップ（WS）開催を提案したところ、2011 年度 32 学部・研究科中 15 学部・研究科から依頼を受け学部執行部を中心に 18 回の WS を開催したことが報告されている（立命館大学教育開発推進機構 2012a）。

なお、2012 年度において、ほぼ学部・研究科の WS を終了している。

WS の概要はツリー構造図を用いて、学部の人材育成像の中から教育目標を 1 つ選び、その教育目標を達成するための幾つかの施策を考案し、教育目標、各施策の達成状況を測定する評価指標と評価基準を設定するものである。WS は 2 時間で、最初の 30 分間は PDCA サイクルとは何か、達成目標、評価指標、評価基準の設定の仕方などの説明である。次に実際の人材育成像から教育目標を抽出して、施策の設定、評価指標、評価基準の設置に 1 時間、最後に各グループから発表を行い、それについて講評を行うことが基本である。

WS の後に参考になったか、企画内容の今後の活用についてなどアンケート調査を行った結果は ITL NEWS によれば次のようになっている（立命館大学教育開発推進機構 2012a）。

> 大変参考になったが 67%、まあまあ参考になったが 28%であり、95%が参考になったと回答している。活用については学部等の活動に是非活かしたいが 59%、機会があれば活かしたいが 35%であり、94%が生かしたいと回答しており、WS そのものは意義あるものであったと考えている。

自由意見を拾ってみると次のような意見が寄せられており、これらの意見はプロジェクトが意図するものばかりであった。

自由意見

> ・短時間ではあったが、本質に触れることができたと思う。但し、完成度を高めるために相当な負担が見込まれるので、講師のおっしゃった「幸せになれるか」をどの程度共有できるかがキーとなるだろうと思った。・ワークショップ大変参考になった。講師のおっしゃる「みなでやろうと思えるか」、その体制が作れるかの話が参考になった。・学部メンバーの多くが参加し全体のレベルが上がらないと実効が上がりにくい気がする。教員と職員共同のワークショップに意味があると思った。・今回と同じように実践する内容、具体的教育内容にそったワークショップで実践的に学べると嬉しい。・各科目の到達目標や、学部の DP：CP をもっと練らないといけないと感じた。学部の教員全体に対して講演していただきたい。

成果については ITL NEWS によるとつぎのように紹介されている（立命館大学教育開発推進

機構 2012b)。

2012 年 11 月現在の各学部・研究科の新 TERI への入力状況は学部においては、13 学部中 9 学部、研究科においては 19 研究科中 8 研究科が入力済みである。これらの入力状況を次の視点で評価を行ってみた。重点行動計画に対して、評価指標と評価基準が示されていれば、5 点法の評価 3 とし、PDCA サイクルの Plan として妥当な範囲とした。ただし、基準の取り方が大学人の常識からみて、あり得ない場合やそのような状態になることが異常な状態であると見られた場合は、1 点減点とした。したがって、適切な評価指標と評価基準が示されていなければ、評価は 1 か 2 となり、適切な指標と基準が示されていれば評価 3 以上となる。限られた字数の資料で評価 5 に相当するものはない。このような視点で評価を行うと、評価 2 が 6 学部・研究科、評価 3 が 8 学部・研究科、評価 4 が 3 学部・研究科であった。評価 2 の内訳は評価基準に評価指標を示しており、基準が示されていないものが最も多く、次いで形式的には評価 3 であるが基準の取り方が適切でないために減点となったものや基準に数値が入っていないものなどが見られた。

ちなみに、その後もワークショップや研修会を続けており、2004 年度の PDCA サイクル導入に向けた取り組みからトータルすると行った PDCA サイクルに関する研修やワークショップの総数は公式・非公式を含めると約 50 回に達しており、その大部分の講師を教育開発支援センターが担っている。

8. 自己点検プロジェクトの自己点検・評価

教育開発支援センターでは毎年年度初めにプロジェクトの計画が提出され、その計画書には年度計画の成果を見る評価指標と評価基準を記載することになっている。その評価指標と評価基準にしたがって行われた自己点検プロジェクトの自己点検・評価が ITL NEWS に次のように報告されている（立命館大学教育開発推進機構 2012b)。

「2012 年度教育開発推進機構プロジェクト名：教学改善・自己点検プロジェクト、課題・テーマ：自己点検・評価報告書作成支援
評価指標：新 TERI に登録された重点行動計画が PDCA サイクルの Plan として妥当なものの割合
評価基準：評価 4；80％以上、評価 3；65％以上 80％未満、評価 2；50％以上 65％未満、評価 1；50％未満

この評価指標は入力された計画の内の何％が妥当であるかを見るとしているので、これに従うと 65％となるが、目的は高い評価を得ることではなく、目的は組織全体が成熟組織に変わることであるので、全学部・研究科中の割合とすることが妥当であるとの考えの基に評価を行った。すなわち、32 学部・研究科中妥当なものは 11 学部・研究科であるので、妥当な割合は 34％となり、評価は 1 である。

その後も、研修を続けるとともにフィートバックを行うことで、2014 年 10 月 1 日現在、PDCA サイクルの計画として妥当な評価指標と評価基準は入力されている割合が 50％に達し、評価 1 を脱した。

しかし、新 TERI の導入に向けての学部執行部の研修を中心に始めて、評価 1 を脱するまでに約 3 年半を費やしていることから、自己点検プロジェクトは次のように反省している。この研修の大部分は DP から具体的な目標を抽出し、その目標を達成したことを測定する評価指標と評価基準を設定する 2 時間程度のものであった。ワークショップの成果の結果や自由記述から推察すると「分かった」という感覚までは到達したが、それを現場で具体的に活用できるまでには至っていなかったことを自己点検プロジェクトが認識できていなかったためである。

なお、2013 年度後半からは 1 日研修や時間無制限（学部の要望に応じて）の研修に重点を置いている。

9. 答申が期待する PDCA サイクルの理解者

教育開発総合指標で示した評価基準を一段階あげるのに会社において一般的には 2 年が必要であるといわれている。何故そのように時間が必要であるか。それは人が変化しなければならないからである。コンピュータや教育環境はお金をかければ比較的短時間に変えることができるが、人は交代させることができないので、育つのを待たなければならないのである。PDCA サイクルを回して成果を得るためには組織員全員が PDCA サイクルを理解していなければならないことは言うまでもないが、これは一朝一夕にできないことから、一段階上がるのに 2 年が必要であるといわれる所以である。

立命館大学は 2004 年に教育力強化予算を導入する際、PDCA サイクルを意識してから 10 年が経過して、後に述べるように初めて緒についたという状態である。これ以降は推察に過ぎないが、この 10 年間に全学的な PDCA サイクルが緒につくまでの PDCA サイクルの理解者の配置について考察してみる。

教育力強化予算に PDCA サイクルを導入時にははっきりと「確かな学力」を身に付けさせ、その形成の上に立って「豊かな個性」を涵養するために、「教育力強化予算（4 億円）」にどのような成果を生み出したかを可視化できる PDCA マネジメントサイクルが組み込まれたとあり、「評価・検証指標」が必要であると謳われていることから、少なくても理事会メンバーの何名かは PDCA サイクルをかなり正確に把握していたものと見ることができるが、全体から見ればほんの一握りの者に過ぎなかったといえる。現場での PDCA サイクルへの理解は、実行することについて計画を立て、それを実行し、点検・評価を行った後、悪いところがあれば、改善して次の計画をたてることであり、既に自分達が行っていることに他ならないという程度であったと推察される。この時点で次の段階に進むためには少なくても必要な PDCA サイクルの理解者は評価者であることは既に述べた通りであるが十分ではなかったと推察される。

TERI 導入の 2008 年当時は一握りの PDCA サイクル理解者に加えて、TERI のアーカイブシステムを見ると、TERI 設計グループは PDCA サイクルを理解していたと推察される。何故なら、TERI 入力の取組の目標、目標に対する到達度、次年度における改善点などの表現をみると、目

標には具体性が必要であり、到達度を測定するためには評価指標と評価基準がなければならないことが理解者であれば容易に想像できるからである。ただし、その理解者は初めて学ぶことや事例のないことを創造することの難しさの理解には至っていなかったことは先に述べた通りである。

これらの事実から推察すると 2011 年度時点における PDCA サイクルの理解者は 2004 年当時に加えて、TERI 設計者と他にわずかな者と推察される。この状態では PDCA サイクルの波を起こすには理解者が点在するに過ぎず、この点を線に、面へと広げなくてはならない。

PDCA サイクルの理解者とはどの程度の理解者かいうことになるが、Plan において、具体的達成目標を定め、評価指標と評価基準を設定できること、PDCA サイクルに則った報告書が書けること、PDCA サイクルの視点で報告書を評価できることという程度である。これを自学自習で修得することはかなり困難であるが、例えば私立大学連盟が主催しているマネジメントサイクル（PDCA サイクル）修得研修（二泊三日）に参加することにより、これらを修得することが可能である。この研修に参加した者を PDCA サイクルの理解者とみなすと PDCA サイクルの理解者は 2014 年度 PDCA サイクル推進側にも沢山おり、点から線へと連なりつつあることから、PDCA サイクルの推進体制は構築されつつあると見なすことができよう。

10. 現場の成熟度について

はじめにで述べたように、PDCA サイクルが稼働し、成果を得るための条件は、「学位授与の方針である教育目標は具体的なものであること。具体的な目標とは成果を客観的な指標によって測定できるものであること。目標を達成するために学内の共通理解を確立すること。」であった。

立命館大学では全ての学部・研究科で必要十分な教育目標を定めていると保証させるものではないが、かなり具体的な教育目標を定めてホームページや履修要項に公開している。評価指標を設定できるかについては TERI 入力状況から、半数の学部・研究科は評価指標と評価基準の設定のためのスキルを身につけていることが明らかとなった。共通理解の確立は共通認識の確立と見ることができ、2011 年の大学基準協会の認証評価を受ける際の全ての記載事項にエビデンスをつけることを徹底したことで、かなりの学部・研究科が教育改革総合指標の 3 段階である「実効性が検討され、合意が得られ、周知されているレベル」に近づきつつあるものと見ることができる。

11. IR プロジェクトの活動

現場も上記のように PDCA サイクルがまわる状態に成熟しつつあり、PDCA サイクル推進側も線になりつつあることから、一見 PDCA サイクルが回りはじめるように思われるが、もう一つ大切なことは、評価指標と評価基準により、成果を可視化するためのデータの収集方法の確立である。普通であればデータの収集方法の確立に 1-2 年は必要であるが、幸いなことに本学では 2009 年度より、教育開発推進機構の IR プロジェクトが「学生の学びの実態調査」と称して学習成果や学習経験について綿密な調査を行い、6 年間のデータが蓄積されており、全てではないが学習成果のかなりの部分をこれらのデータでカバーすることができる。IR とは Institutional

Research の略で、機関の計画策定、政策決定、意思決定を支援するような情報を提供することが目的であると言われている。今後の学部の計画や意思決定に必要なデータを得るために、学部と教育開発推進機構の IR プロジェクトが共同で調査を行っているのが「学生の学びの実態調査」である。

12. 2014 年度の学部・研究科における自己点検・評価報告書について

2014 年度までの学部・研究科の自己点検・評価報告書は担当副学部長や副研究科長によって書かれた学部や研究科の教学総括を基に大学共通の視点で教学部の職員と学部職員がキャッチボールを行いながら、まとめるという作業を行っていた。しかし、教学総括自体に評価指標と評価基準による点検・評価があまり行われてこなかったことから、自己点検・評価報告書にも評価指標と評価基準にしたがって行われる点検・評価はあまり見られなかった。すなわち、IR プロジェクトが学部・研究科に施策の方向性をデータに基づいて行う材料を提供し続けていたにもかかわらず、そのデータが教学総括に活かされることは少なかったのである。

ところが、2014 年度になって、幾つかの学部・研究科が教学総括や自己点検・評価報告書において積極的に評価指標と評価基準に基づいてデータを点検・評価するように変容した。これは、TERI 入力などを通して学部の PDCA サイクルの理解が深まっていたことと教育開発開発推進機構が項目毎の評価指標と評価基準の事例を示し、各種データの活用例を示したこととの相乗効果であると推察される。

先にも述べたように IR プロジェクトによる学びの実態調査は 2009 年度より行われておりデータは既に存在したので、もっと速い段階において、活用事例を示すべきであったことは教育開発推進機構の自己点検プロジェクトとしては強く反省すべき点である。

実際の「2014 年度自己点検・評価報告書　立命館大学」を見ると 33 学部・研究科の内､7 学部・研究科が「はじめに」において述べた答申が期待する評価指標と評価基準にしたがってデータの点検・評価が行われている（立命館大学自己評価委員会 2014）。

これらの学部・研究科は TERI 入力の評価指標と評価基準や学生実態調査のデータを積極的に活用するばかりでなく、必要なデータについてはアンケートなどを用いて自主的に取り組んでいる。

具体的な変容について述べると「2012 年度自己点検・評価報告書」（2013 年度は教学分野の公表なし）では評価指標の用語は 4 回用いられているが、そこに具体的な評価指標は一つも見られないのに対して（立命館大学自己評価委員会 2012）､「2014 年度自己点検・評価報告書　立命館大学」では 180 回評価指標という用語が用いられており、解説部分に用いられたものを除けば、大部分に具体的な評価指標がそこに示されている。教育理念・教育目標は周知され、公開されているかの項目の周知の部分の事例を一つ次に示した（立命館大学自己評価委員会 2014）。

②－ 1 評価指標

b. 周知について : 教職員（人材育成像（b-1）及び学位授与方針（b-2）

周知について、スポーツ健康科学部では教員が知っているだけでは不十分と考え、学生に説明することを前提として、把握の程度を 2014 年 7 月に実施した「スポーツ健康科学部・研究科教職員アンケート」の「問 2 スポーツ健康科学部の人材育成像は次のように謳われています。これらのことをどの程度把握されていましたか。」、及び、「問 3 スポーツ健康科学部の学位授与の方針（教育目標）は次のよぅに調われています。どの程度把握されていましたか。」の回答における「5・資料がなくても、完全に説明できる程度の把握である。」、及び、「4・資料がなくても、かなりの部分説明できる程度の把握である。」の回答率の和を用いることとした。

c. 周知について：学部生

学部生への周知度については「学びの実態調査」による、「問 7 スポーツ健康科学部の教育理念と教育目標は下記のとおりです。読んだ上で、設問に進んで下さい。」とし、「（1）あなたはスポーツ健康科学部の教学目標を知っていましたか。」と質問した結果の「知っていた」の回答率を、評価指標として用いた。

②－ 2 評価基準

アンケートによる評価の場合、調査対象者の特性（教職員、学生等）を考慮して、評価基準の原則を以下のよぅに設定することとする。

＜アンケートによる評価基準の原則 : 教職員対象＞

アンケートによる調査対象者が教職員である場合、以下の手続きに従って、評価基準を設定した。

第一に、教職員の回答の 90％以上が認めたり、賛同したりしていれば十分と考えた。

第二に、評価 3 の得点範囲が、評価 4 及び評価 2 よりも広いことが適切であると考えた。

第三に、評価 3 の得点範囲は 20％、評価 4 及び評価 2 の得点範囲は 10％が適当であると考えた。評価 2 よりも低い得点を、評価 1 とすることにした。

以上より、アンケートによる調査対象者が教職員である場合の評価基準を、以下のように設定することとした。

評価 5：90％以上、評価 4：80％以上 90％未満、評価 3：60％以上 80％未満、評価 2：50％以上 60％未満、評価 1：50％未満

＜アンケートによる評価基準の原則 : 学生対象＞

アンケートによる調査対象者が学生である場合、教員集団よりも学生は多様性に富んでいると考えられる。その特性を踏まえて、以下の手続きに従って、評価基準を設定した。

第一に、学生の回答の 80％以上が認めたり、賛同したりしていれば十分と考えた。

第二に、以下、20％減じる毎に評価を一段階下げることとした。

以上より、アンケートによる調査対象者が学生である場合の評価基準、以下のように設定することとした。

評価 5 : 80％以上、評価 4 : 60％以上 80％未満、評価 3 : 40％以上 60％未満、評価 2 : 20％上 40％未満、評価 1 : 20％未満

②－ 3 点検・評価

b-1. 周知について

教職員人材育成像アンケートの回答率に関しては、問 2 の「人材育成像の把握」において、「5. 資料がなくても、完全に説明できる程度の把握である：50.0%」、及び、「4. 資料がなくても、かなりの部分説明できる程度の把握である：45.5% J」であり、合計 95.5%であった。

b-2. 周知について : 教職員（学位授与方針）

また、問 3 の「' 学位授与の方針（教育目標）の把握」において、「5. 資料がなくても完全に説明できる程度の把握である：22.7%」、及び、「4・資料がなくても、かなりの部分説明できる程度の把握である：68.2%」であり、合計 90.9%であった。

問 2 及び問 3 の「理念・目標を把握していたか」について基準にしたがって評価を行うと、いずれも評価 5 である。

以上の結果から、スポーツ健康科学部の教育理念・目的は教員に十分に周知されていることが分かる。

c. 周知について：学部生

「学びの実態調査」の「教学目標を知っていたか」との設問に対して、2012 年度は 56.1%の学生が、2013 年度は 65.3%の学生が「知っていた」と回答した。この結果から、評価は、3 から 4 に上昇している。

これらの点検・評価は周知に対して、教員と学生の両者に対して行われていること、評価基準の設定に意味を持たせていること、および、理想に対して現状が示されているところが優れた点である。

以上のように、これらの各部・研究科の取り組みは大部分の項目において評価指標と評価基準が設けられており、立命館大学の PDCA サイクルが回り始める原動力に十分になりうるものである。さらに、学部・研究科の自己点検・評価と IR プロジェクトが提供するデータが結びつくことで、教育開発推進機構の IR プロジェクトと自己点検プロジェクトの連携が必要であることは明らかであり、既に連携に入っている。

以上のような取り組み状況において、立命館大学の PDCA サイクルは 2014 年度に緒についたと言って差し支えないだろう。さらに言えば、緒につくまでに 10 年の月日を要したが、何処かの先例をそのまま導入したものではなく、思考錯誤を繰り返しての到達は立命館大学の足腰の強さを示すものである。

注

1） 全学協議会とは、よりよい教学改革・学生生活支援策の創造をめざして、1948 年に先駆的な学生参加の試みとして常任理事会、学友会、大学院生協議会、教職員組合および生活協同組合（オフザーバー）の代表者で構成する協議の場である。

そこでの議論をふまえてまとめられる「全学協議会確認」は，学生の実態に見合った政策を理事会が決定することに大いに貢献しており、立命館大学の文化となっている。

2） 教学対策会議とは、各学部副学部長（学部教学、大学院担当）および独立研究科副研究科長を構成員として諸課題の調整を行っており、学部・大学院の状況に対する共通の認識を形成すべく組んでいる会議であり、2012 年度より教学委員会と改称。

参考文献

淺野昭人「評価・検証指標に基づく教育力強化予算」『大学時報』309 号、2006 年、100-104 頁

香取草之助監訳『授業をどうする！』東海大学出版会 1995 年 16 頁

沖裕貴, 井口不二男, 新野豊, 淺野昭人, 南浦秀史, 陰山賢博「教育改革総合指標（TERI）の開発―FD の包括的評価を目指して―」『立命館高等教育研究』第 7 号、2007 年、61-74 頁

中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』、2008 年

立命館大学大学評価委員会『2010 年度立命館大学大学評価結果報告書』2010 年（http://www.ritsumei.jp/profile/pdf/houkoku_101222.pdf）

立命館大学自己評価委員会『2001 年度自己点検・評価年次報告書』2001 年　第 16 章 16-3 頁

立命館大学自己評価委員会『2003 年度自己点検・評価報告書』立命館大学　2003 年

立命館大学自己評価委員会『立命館大学に対する相互評価結果ならびに認証評価結果報告書』2005 年（http://www.ritsumei.jp/public-info/pdf/public_03_01_a.pdf）

立命館大学自己評価委員会『2010 年度自己点検・評価報告書』立命館大学　2010 年

立命館大学自己評価委員会『立命館大学に対する大学評価（認証評価）結果』2012 年（http://www.ritsumei.jp/profile/pdf/a10_a2012.pdf）

立命館大学自己評価委員会『2012 年度自己点検・評価報告書』立命館大学 2012 年 http://www.ritsumei.jp/profile/pdf/hyoka_2012.pdf

立命館大学自己評価委員会『2014 年度自己点検・評価報告書』立命館大学 2014 年 http://www.ritsumei.jp/profile/pdf/hyoka_2014.pdf

立命館大学教学部「教育改革総合指標・行動計画」（仮称）に基づいた 2008 年度からの教学改革計画策定・運用方針について（中間報告）」2007 年 8 月 2 日　常任理事会サマーレビュー（中間報告：教学部）

立命館大学教学部「教育改革総合指標・行動計画の今後の進め方と開発経過について（案・報告）」、2008 年 4 月 21 日教学対策会議資料（教学部））

立命館大学教学部「2011 年度教学総括　2012 年度計画概要」策定および 2012 年度からの教育改革総合指標・行動計画（新 TERI）の運用について」教学対策会議資料（起案：教育開発支援課）2011 年 10 月 24 日

立命館大学教育開発推進機構「TERI 研修会報告」ITL NEWS（No.11）、2008 年、8 頁

立命館大学教育開発推進機構「皆さんの努力が組織の成熟度を一段？？？押し上げました―大学基準協会の認証評価を受けて―」ITL NEWS（No.20）、2011 年、5 頁

立命館大学教育開発推進機構「教育の質保証に対する教育開発支援センター自己点検プロジェクトの取組」ITL NEWS（No.22）、2012a 年、10 頁

立命館大学教育開発推進機構「“ 今からでも遅くない！ ” 教育の質保証に向けた取り組み（PDCA サイクル）

の推進―各学部・研究科における重点行動計画の新 TERI（教育改革総合指標）への入力状況―」ITL NEWS、(No.24)、2012b 年、5 頁
立命館大学教育開発推進機構「教育開発推進機構の大学基準協会対応の自己点検・評価用アンケートに実施について」第 13 回　立命館大学教育開発総合センター会議資料 2014 年 1 月 27 日
安岡高志「自己点検・評価や認証評価に必要な評価者養成」『大学教育学会誌』第 27 巻・第 2 号、2005 年、129-134 頁
財団法人大学基準協会　じゅあ　第 41 号　平成 20 年 10 月 1 日
(http://www.juaa.or.jp/images/publication/pdf/juaa41.pdf)

Until self-assessment of Ritsumeikan University with PDCA cycle is to be implemented

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

Abstract

RitsumeikanUniversity has introduced a PDCA cycle for visualizing outcomes of education and learning since 2004. After ten years passed, the PDCA is presently implemented for self-assessment of the university system. This paper then reviewed the progress in the system aiming to establish the PDCA framework during a decade from various aspects such as human resource for promotion, maturity of the operating groups, pressure from outside the system, collaboration with other departments and so on.

Keywords

PDCA cycle, Self-assessment, Evaluation of Maturity of the System, Japan University Accreditation Association, Undergraduate course education

特集

立命館大学における教学 IR の開発の現状と展望

― IR プロジェクトの歩みとリサーチ・クエスチョンを通して ―

鳥　居　朋　子

要　旨

教育開発推進機構におかれた IR プロジェクトは、「教育開発推進機構教育開発支援センターの IR は、全学の学部・研究科・教学機関等と協働し、教学改善の意思決定に資するデータの収集、分析、報告を通じて立命館大学の『学びのコミュニティ』の成長を支援する。」（2009 年 5 月 25 日策定）をミッションとし、立命館大学における教学 IR の開発および学習成果の可視化を進めている。その歩みは、学習・教授にかかわる人びととの対話を重視し、機関の現実的な課題にそくしたリサーチ・クエスチョンに基づきながら、教学 IR の意義やそれにかかわる思考様式の重要性を内部質保証にかかわる人びとと共有していく地道な過程であったと見てよい。本稿ではこうした IR のミッションに照らしながら、6 年間の IR プロジェクトの取り組みの到達点や課題を概観しつつ、教学 IR の開発にかかわる現状および展望を検討する。

キーワード

教学 IR、リサーチ・クエスチョン、内部質保証、学習成果測定

1. はじめに

「アイアール」（Institutional Research：以下、IR と略記）という言葉は、今日、日本の高等教育の質保証をめぐる議論の場で市民権を得ている用語だと言って差し支えないだろう。「機関の計画策定、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われるリサーチ」（Saupe 1990:1）を意味する IR は、現在、数ある日本の高等教育機関で開発の動きが見られる。

その背景には、国境を超えた課題としての高等教育の質保証、学習成果の可視化[1)]、教育に関する情報公開の促進、教学マネジメント[2)]という鍵的概念による管理運営の高度化等の高等教育政策の後押しがある（中井ほか 2013、鳥居 2014）。中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて」（2008 年答申）、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（2012 年答申）、「大学のガバナンス改革の推進について」（2014 年大学分科会審議まとめ）等においても、根拠に基づく改革の必要性が主張されている。

しかし、どのような IR をいかにして開発すれば、当該機関のマネジメントにおいて最大の効果が得られるのかという問いに対して、これまでのところ政策立案側からなんらかの参照可能なモデルが提示されているわけではない。Volkwein（2008）によれば、IR が先駆的に開発され、専門職団体等の基盤を有するまでに進展しているアメリカにおいては、機関によって IR の体制、重点サービス等は一様ではない。むしろ、IR の本質的な機能が機関のマネジメントを下支えする点にあるならば、それぞれの機関が固有の組織文化や組織構造に照らして相応しい体制や合目的的なサービスを追求するというやり方が自然な成り行きであると言えよう。

立命館大学教育開発推進機構教育開発推進センターにおかれた特定プロジェクトである IR プロジェクトは、2009 年 4 月に体制を整え組織的な活動を開始した[3]。IR プロジェクトは、「教育開発推進機構教育開発支援センターの IR は、全学の学部・研究科・教学機関等と協働し、教学改善の意思決定に資するデータの収集、分析、報告を通じて立命館大学の『学びのコミュニティ』の成長を支援する。」（2009 年 5 月 25 日策定）をミッションとし、立命館大学における教学 IR[4] の開発および学習成果の可視化を進めている。結論をやや先取りすれば、これまでの 6 年間の歩みは、学習・教授にかかわる人びととの対話を重視し、組織のミッション、ビジョン、目標・計画にそくしたリサーチ・クエスチョン（Research Question 以下、RQ と略記）に基づきながら、教学 IR の意義やそれにかかわる思考様式の重要性を内部質保証に責任を持つ人びとと共有していく地道な道程であった。その過程では、教学 IR の開発の試行錯誤に基づいた様々な知見も得られてきており、研究論文等として公表されている（石本ほか 2014、岡田ほか 2011、Kawai *et al.* 2013、川那部ほか 2013、鳥居 2013、鳥居ほか 2013、宮浦ほか 2011）。

本稿では、国内外の IR をめぐる状況をふまえ、7 年目を迎える IR プロジェクトの取り組みの到達点や課題について RQ を軸としながら概観し、ミッションに照らしつつ教学 IR の開発にかかわる現状および展望を検討する。なお、本機構への訪問調査の際に比較的多く寄せられる質問等も念頭におき、IR の開発過程に興味を持つ読者の関心にできる限り応え得るような論考を目指す。ただし、本学の実態調査のデータに関するガイドライン[5] に従い、公開可能な情報に限ることを断っておきたい。

2. 大学の IR を取り巻く国内外の状況

2-1. 海外における IR の動向

先に見た IR の本質的な定義は揺るがずとも、IR が提供するサービスの重点や優先事項は必ずしも固定されているわけではない。近年、日本の大学において IR の開発が急速に進められている一方で、北米や豪州では、機関の計画策定、政策形成、意思決定を支える IR の役割に新たな期待が寄せられている（岡田 2012、鳥居 印刷中）。端的に言えば、これまでのところ機関の首脳陣から求められるデータを中立的に報告する色合いがやや強かった「Institutional Research」から、当該機関の活動全体の有効性の挙証に貢献する「Institutional Effectiveness」への比重の移動である。それに伴い、IR に従事する人びとの職務への意識や態度、データを介したコミュニケーション等に、より主体性を強める方向への変化が求められている。

こうした変化の背後には、今日の高等教育機関の責務と呼応するかのような IR の守備範囲の

変更がある。Gonyea and Kuh（2009）は、21 世紀初頭のアメリカにおける IR の動向について三点を指摘している。第一に学生や機関の業績に関するより多くの根拠、説明責任、透明性への飽くなき欲求である。第二に学生や機関の業績に関する客観的かつ信頼に値するデータを大学首脳陣へ提供できる高い技能と力量を備えた専門職が配置された IR 室の認知度と重要性の向上である。第三に学生の関与や、機関の質の代理測定値としても、改善の取り組みを報告するための実用的な情報としても機能するプロセス指標等の優勢である。

これらの大きな潮流は、プログラム・レビューの過程におけるデータ提供、学習成果測定、機関の業績測定、測定のための新たな調査設計といったサービスに具体化され、IR の守備範囲を広げ、なおかつ深める方向へ押し出している。かつて、アメリカでは 1990 年代後半にアセスメントに対する教授陣の無関心が指摘され、アセスメントを高度化し、機関の教育計画につなげていく必要性が主張されていた（Ewell 1997）。約 20 年を経た現在、アセスメントにそくした機関の有効性の向上という意味で、IR のサービスにおいて学習・教授の領域が占める割合の拡大が看て取れる。なおかつ、実践の主体という点に着目すれば、従来、カリキュラム・デザインや授業運営を担当する教授陣を中心に進められてきた学位プログラムのアセスメントという作業に、機関の有効性の挙証という全学的な見地から IR の専門職が関与を強めてきているという見方も可能である [6)]。

2-2. 日本における IR の開発の背景

日本の大学における IR の開発を促した画期は、2004 年の国立大学の法人化と並び、認証評価の制度的な開始にあると見てよいだろう。とりわけ、認証評価の第二周期（2011 年度～ 2017 年度）では、高等教育の質保証の文脈において、機関の内部質保証に対する要請が強調された。認証評価機関のひとつである大学基準協会は、「内部質保証（Internal Quality Assurance）とは、PDCA サイクル等の方法を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育・学習その他のサービスが一定水準にあることを大学自らの責任で説明・証明していく学内の恒常的・継続的プロセス」（工藤 2012）と定義し、内部質保証の動態的な性格を強調している。こうした内部質保証をシステム化するにあたり、機関の計画策定、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する IR の開発は重要な課題だと認識されている。

さらに、教学マネジメントの観点からも、大学教育の効果検証における IR への期待は、学習成果に関する間接指標および直接指標の開発、様々な測定方法によるデータの収集・分析、意思決定の重要人物への効果的な報告といったサービスに寄せられている。とくに、全学的な視野の下での教学マネジメントの実現においては、汎用的技能を含んだディプロマ・ポリシー（学位授与の方針）の達成状況を見据えつつ、体系的な視点から、カリキュラムや教育プログラムのレベルの到達目標および授業のレベルの到達目標に照らした学習成果を測定することが重要となる。

重ねて、これまでの大学教育改革を一層推進するための国の補助事業として、2014 年度の文部科学省「大学教育再生加速プログラム」では、教育再生実行会議等で示された方向性に合致した先進的な取り組みを実施する大学を支援している [7)]。とくに、「アクティブ・ラーニング」、「学修成果の可視化」等を主題とし、各大学において客観的な指標を用いて効果を明確にすることを必須としていることから、効果検証の装置として IR の開発が促されるような仕組みになっている。

このように、政策や制度に押される形で個々の機関は IR の開発を迫られている側面が強いものの、一方で機関の活動に根ざしたローカルな要請に基づく内発的な IR の開発の動きが認められる。例えば、中退者の予防的分析、リメディアル教育の効果検証、入学者の基礎学力の実態把握等々、進学率が 50% を超えたユニバーサル段階にある大学であるがゆえに向き合わざるを得ない問題群とそれへの対応である。本稿が着目する立命館大学も、3 万人を超える学士課程学生を擁する大規模な私立大学であり、これらの問題群を抱える高等教育機関のひとつである。

3. 立命館大学における教学 IR の開発

3-1. IR プロジェクトのアプローチの由来

「はじめに」で述べたように、2009 年に立命館大学の教育開発推進機構に組織された IR プロジェクトの最初のしごとは、ミッション・ステートメントの策定であった。関係者からよく尋ねられる質問のひとつに、どこの IR を参照したのかというものがある。これらの質問への回答として、プロジェクト・チーフである筆者が高等教育マネジメント研究の一環で訪問調査を行った北米・豪州等の大学における IR 室から得た数々の着想がある（鳥居 2005、鳥居 2007、鳥居 2009）。ことに、IR の先進国であるアメリカの大学における IR 室長や専門職らとの対話を通じて得られたさまざまな示唆は、IR プロジェクトの立ち上げに大きな影響を与えた。とくに、IR の機能を発揮する上で、ミッション（使命）、ビジョン（構想）、バリュー（価値）を明確化し、活動のなかみを学内外にわかりやすく示すという姿勢である。IR という用語自体の認知度が現在よりも低かった 2009 年当時、まずは本機構が開発を進める教学 IR の活動領域やサービスの範囲を明確に浮き出させるためのミッション・ステートメントが必要であった。これは、教学 IR の開発に携わるプロジェクトメンバーにとっても、原点に立ち返りつつ新たなしごとを創り上げていくための碇のような役割を果たした。

もうひとつの着想の源は、2000 年代初頭の日本の大学での開発経験に遡る。IR 室の先駆けのひとつと目される名古屋大学評価情報分析室（2001 年 2 月設置。現評価企画室）では、「名古屋大学マネジメント情報」のシステム開発を進めていた（中井ほか 2003）。これは、機関の経営活動のための情報を収集、加工、格納、提供するための全体のシステムとそのネットワークを意味し、名古屋大学の中期目標および中期計画にそくした成果指標を表出する、いわゆる経営情報システムである。当時、筆者はマネジメント情報の内容となるデータ収集を担当していた。評価情報分析室では、室長の主導の下、特徴的な開発の手法が採られた。それは、データの入力部分からではなく、データの出力部分から創りあげていくという方法である。出力部分である指標とその発信方法を決定することを優先し、その後入力データの収集、それに伴うデータ変換プログラムの作成と開発の手順が定められた（中井ほか 2003）。これにより、機関の活動に関する膨大な指標およびデータを手当たり次第に集めるのではなく、真に目標・計画の遂行に資する指標およびデータを精選し、マネジメント情報のシステム運用を効率化することが可能になる。このような表出の側から考える逆向きの設計思想は、立命館大学における教育の質保証を見越した教学改善と IR の結合という考え方や、現実の学習・教授の課題に根ざした RQ に基づく教学 IR の進め方にひとつの範を示している。

これらの設計思想を実際の教育現場に適用した時、立命館大学の教育の質保証に向けた IR プロジェクトの表出の宛先としては主に 3 つあった。第一に、7 年周期の認証評価の受審に向けた自己点検・評価に対する支援という全学レベルの表出、第二に、学生の学びの実状を明らかにする実態調査に基づく学部・教学機関の教育改善への支援という部局レベルの表出、そして第三に、実態調査に基づく学生個人の学びへの支援という学習者レベルの表出である。第一の点についてはすでに宮浦ほか（2011）で考察がなされていることから、以下では主に第二の点に検討を加えながら、第三の点についても言及する。

3-2. 学習成果の可視化と教学改善への結合

3-2-1. 学びの実態調査の開発の基礎と RQ

宮浦・鳥居（2011）が明らかにしているように、立命館大学では、学生一般の実態把握を超えて、学生個人の状況に着目した実態把握が 1980 年前後の「大学の大衆化」が言われた状況のもとで試みられていた。今日の教学 IR につながるような萌芽的な取り組みである。しかし、それらは実施における当時の様々な制約から、あくまで基本的・基礎的と思われる事項に限定されており、全学調査が単体で描出できる学生実態には限界があった。そこで IR プロジェクトでは、こうした過去の取り組みも含め、学内で運用されている学生調査の目的や特徴を精査した結果、2009 年度に「立命館大学学士課程学生学びの実態調査」（以下、学びの実態調査と略記）を開発した。学びの実態調査は原則的に学生証番号を記入し回答する方式であり、この個人番号をキーにして教務関連、学生生活関連、キャリア関連の学生データとクロス集計することが可能な点にひとつの新規性があった（鳥居 2010）。

ただし、個々の学生の学びの実態調査の結果が、他のデータとひもづけられることでより深く分析されるためには、前提として RQ が適切に立てられていることが必要になる。とくに、教学改善と結合した教学 IR を展開するには、何らかの意思決定を念頭にデータや情報に向き合わなければならず、そのためにも当該機関の学習・教授の特性を考慮した RQ の開発は不可欠である。Maki（2010）が提唱するように、学習のアセスメントの文脈においては、大学が学習に対して問いを立てて継続的に向き合っていく文化を育むことが重要である。人びとの関心を学習に凝集するツールとしての RQ の開発を通して、大学全体の学習のアセスメントへの関与を強めていこうとする発想に立つ方策である。

こうした RQ の立て方については、大きく二つの考え方がある。第一に、当該機関の目標・計画に照らした現状把握なのか、第二に、何らかの仮説に基づきすでに実行されている取り組みの結果の検証なのか、である。いずれも、当該機関のミッションや目標と深い関連を有している。例えば、アメリカ・ペンシルベニア州立大学（Pennsylvania State University）は、州内のトップ校として優秀な学生を受け入れている一方で、公的な大学として低い社会経済層の学生の育成も責務としている。同大学の RQ のひとつに、「アクセスおよび学位の取得しやすさ」をテーマとし、「異なった社会経済層の出身の学生たちは、入学から学位取得までの経路において、どれほど違いがあるのか？」というものがある（Dooris 2009）。この RQ に基づき活用されるデータは、世帯所得、第 1 セメスターの GPA、6 年での学位取得率等である。同大学は、脱落の恐れのある学生を特定し、そこに資源を集中的に投入することで、学位取得に至る過程を支援している。また、

同じくアメリカのカリフォルニア州立大学ロングビーチ校（California State University, Long Beach 以下、CSULB と略記）は、学生に対する組織的な学習支援の有効性に関する RQ を立てている。CSULB は、カリフォルニア州の三層構造の高等教育システム（University of California, California State University, Community College）の中間層に位置し、研究だけではなく教育にも重点を置く機関である。大都市ロサンジェルスの近郊で、浜辺に近く気候が温暖であるという立地環境に恵まれた人気校であり、志願者に事欠かない。具体的な RQ のひとつとして、「卒業までの障壁」をテーマに、「不合格率の高いコース等において、卒業率を改善する上での障壁は取り除かれてきているのか？」という問いがある（CSULB 2010）。活用されるデータは、アドバイジング・サービスを受けた学生の追跡データ、編入学生の追跡データ、6 年での卒業率、アドバイジング・サービスに対する学生の満足度調査の結果等である。以上の事例が示すように、当該機関のミッションや目標に応じた RQ が適切に設定されることによって、参照すべきデータが自ずと特定される形になっている。つまり、関連しそうなデータをやみくもに集めるのではなく、教学改善の方途を見据えた RQ にそくし、無駄のないデータ収集を行うという合理的かつ実効性の高い進め方である。このような進め方は、教学 IR の開発にかかる経費や人的な努力の適正化といったマネジメントの観点からも極めて重要である。

3-2-2. 立命館大学の特性と導出される RQ

衣笠、びわこ・くさつ、朱雀の 3 つのキャンパスを有し、13 学部（法、文、産業社会、政策、国際関係、映像、経済、経営、理工、情報理工、生命、薬、スポーツ健康）において学士課程学生 32,449 人（2014.5.1 現在）を擁する立命館大学は、全国から学生が集う私立大学である。2013 年度の学生部データによれば、21,202 人の学生が課外自主活動（非公認団体は含めず）に参加しており、正課以外の様々な場に成長の機会を求めている。また、多様な入試方式－一般、推薦（附属校からの学内推薦、指定校等）、AO、文芸・スポーツ、留学生、英語基準等－を採用しており、入学者の学業成績、学習意欲等の幅が広い。さらに、基本的に学部ごとに設計されているカリキュラムや教育プログラムは種々に展開されており、総合大学でありながらも、学生たちの共通経験としての学びの中核が見えにくい。こうした一機関内の集団の多彩さが強く印象付けられる大学のプロフィールであるため、学生実態について語る際はとかく「多様」というひと言で済まされやすい。

このような特性を持つ立命館大学のミッションとしての「立命館憲章」（2006 年 7 月 21 日制定）には、全学の教育目標に相当する言葉が記されている。

「立命館は、人類の未来を切り拓くために、学問研究の自由に基づき普遍的な価値の創造と人類的諸課題の解明に邁進する。その教育にあたっては、建学の精神と教学理念に基づき、「未来を信じ、未来に生きる」の精神をもって、確かな学力の上に、豊かな個性を花開かせ、正義と倫理をもった地球市民として活躍できる人間の育成に努める。」（第 3 パラグラフより抜粋。下線は筆者）

ここから、確固とした学力のみならず、学生一人ひとりの個性の伸張、およびグローバルな社会における行動力といったことがらが、専門領域を問わない共通の教育目標として目指されていると解釈できる。

なおかつ、大学のビジョンに相当する「学園ビジョン R2020」（2010 年 5 月 28 日策定）には、2020 年における立命館の学園像が示されている。とくに、「“Creating a Future Beyond Borders”（自分を超える、未来をつくる）」をスローガンに、基本目標のひとつとして、正課・課外の枠を超えた多様な「学びのコミュニティ」の形成を掲げている。「学びのコミュニティ」とは、広義には、正課と課外、学内と学外（地域、国内、世界）における学びと諸活動を推進していくためのコミュニティであり、狭義には、正課を中心にして、授業、および授業と連動して発展していく個と集団の学びを、学内外において推進していくためのコミュニティを意味する。

これらのミッション、ビジョン、さらに機関のプロフィールの特性等をふまえて、IR プロジェクトが初期に立てた大きな RQ は以下の 3 つであった。「立命館大学の中における学生の学びは本当に多様なのか？」、「多様であれば、どのように多様なのか？」、「その多様性に現在の学習・教授の文脈は適合しているのか？」である。もとより単年度で容易に解が得られるような RQ ではないが、あえて関係者の肌感覚に疑問をぶつけるような形で教学 IR としての探索がスタートした。

IR プロジェクトのミッションの策定および RQ の設定に続く形で開始されたのが、学びの実態調査の開発と実施である。同調査のコンセプトおよび概要については、すでに鳥居（2010）や宮浦ほか（2011）に詳しく紹介されているため、ここでは基本的な点のみ挙げておく。学びの実態調査は、全学的に同一調査票で同一時期に実施する調査ではなく、あくまで学部の教学改善への支援の一環で行っている。そのため、各学部のカリキュラム改訂のタイミングの違い等を考慮し、実施時期、対象学年、実施方式（質問紙／オンライン）も様々である。

学びの実態調査は、学生に正課における学習成果を自己評価させる間接的な成果測定のツールである。調査票は、共通設問で構成される前半部分と、学部による独自設問で構成される後半部分とに大きく分かれる。共通設問（最新版の第 6 回調査票）では、学部の教学目標の達成度、授業外学習時間、授業経験、授業への取り組み方、成長感等が尋ねられ、個々の学生は学びの状況を自己評価しながら回答する仕組みになっている。とくに、学部の教学目標の達成度については、認証評価における点検・評価項目との整合性を意識しながら、ディプロマ・ポリシーを見据えて各学生がどの程度の達成状況にあると認識しているのかというデータを採っている。後半の独自調査項目は学部の特性を反映しバラエティに富んでおり、入学時の志願理由についての設問、カリキュラムおよび教授法の特質に応じた個別の設問、キャリア形成に関する設問まで多岐にわたる。

3-2-3. 学びの実態調査の活用可能性と実施学部の広がり

学びの実態調査のような、いわゆる学習成果の間接指標としてのデータの収集方法は、それ単独では活用の可能性は限られている。間接指標と直接指標を組み合わせ、学習成果を多角的に測定するためにも、学びの実態調査を記名式にすることが前提であった。学生証番号をキーにして各種データ（入試方式、GPA、取得単位数、各種テスト得点、履修科目、進路決定状況等）とクロス集計することで、学びの実態をより深く掘り下げられるからである。

ただし、記名式の調査に対しては、しばしば関係者から慎重論が出されやすい。とくに、学生のプライバシーに触れることに対する教職員の抵抗感や、個人情報保護・管理の徹底への不安感などが反対の主な理由として示される。IR プロジェクトでは、そうした学内に存在する繊細な

感覚や意見に耳を傾けつつも、回答者自身である学生との対話を進めるために、2009 年度前期に学生自治会（学友会）との調整に入った[8)]。学友会執行部に学びの実態調査の趣旨を説明し、数度の協議を持った結果、学生たちから「調査の結果が自分たちのためになるのであれば、学生証番号を書いてもよい」という趣旨の発言が得られたことは、記名式に対する教職員の賛同を得る上でも、個人情報保護のシステム検討を含めたその後の学びの実態調査の開発・実施の進展を決める上でも大きな出来事であった。

その後、同じく 2009 年度前期に当時の理工学部執行部教員の協力による小規模なパイロット調査を経て、同年度後期に学びの実態調査の企画を全学に向けて提案し、実施希望学部を募るという段階を踏み開発を進めてきた。学びの実態調査は主に、①入学直後のオリエンテーション期間中に実施され、高校までの学びや大学での学びの展望について問われる「新入生調査」、②1 年から 4 年（薬学部は 6 年）の学士課程の間に大学での学びについて問われる「在学生調査」、③卒業論文や卒業研究の時期に大学での学びについて総合的に問われる「卒業生調査」、の 3 種類で構成される。このうち、在学生調査が最も弾力的に運用されており、学部の意向や目的によって、実施時期や実施学年等の組み合わせは自由に選択できる。毎年わずかな変動はあるものの、実施学部数は概ね増加傾向にある（表 1）。

表 1　学びの実態調査の実施概要

回	実施時期	調査種類	実施学部数	備　考
第 1 回	2009 年 11 月～2010 年 7 月	新入生	3	
		在学生	10	調査対象学年ごとの実施学部数は、1 回生（6）、2 回生（5）、3 回生（7）、4 回生以上（2）
		卒業生	0	
第 2 回	2010 年 9 月～2011 年 8 月	新入生	7	
		在学生	8	調査対象学年ごとの実施学部数は、1 回生（7）、2 回生（4）、3 回生（5）、4 回生以上（3）
		卒業生	2	
第 3 回	2011 年 12 月～2012 年 10 月	新入生	7	
		在学生	11	調査対象学年ごとの実施学部数は、1 回生（8）、2 回生（6）、3 回生（9）、4 回生以上（5）
		卒業生	4	
第 4 回	2012 年 11 月～2013 年 10 月	新入生	10	
		在学生	12	調査対象学年ごとの実施学部数は、1 回生（8）、2 回生（7）、3 回生（9）、4 回生以上（5）
		卒業生	4	
第 5 回	2013 年 11 月～2014 年 7 月	新入生	11	
		在学生	10	調査対象学年ごとの実施学部数は、1 回生（6）、2 回生（6）、3 回生（7）、4 回生以上（4）
		卒業生	5	
第 6 回	2014 年 10 月～	新入生	調整中	
		在学生	3（実施予定）	2014 年 9 月現在の申込状況による
		卒業生	調整中	

3-3. RQ の協働的な開発と根拠に基づく教学改善

先述したように、こうした実態調査の結果に基づきながら実効性の高い教学改善をはかるには、いわゆる筋のよい RQ を立てておく必要がある。IR プロジェクトの初期に立てられた RQ との関連においては、立命館大学の中における学生の学びの多様性の実状について、興味深い分析結果が出されている。岡田ほか（2011）によれば、学びの実態調査から得られた複数学部のデータから、クラスター分析によって学生の学習スタイルは 6 つの群に分類された[9)]。この 6 群による学習成果の違いを検討するために分散分析を行ったところ、同じように授業に出席し学習していても、能動的に学習しているかどうかによって成長感は大きく異なることが示されている。また、積極的主張や自発的学習が多くはなくとも、真面目に授業に取り組み計画的に学習している学生は、GPA や成長感が高いことが明らかにされた。

ただし、個々の学部レベルにおける教学改善の支援に際しては、あらかじめ IR プロジェクト側で RQ を準備して調査に臨むのではなく、RQ の作成および学びの実態調査の項目設定を学部と協働で行う方法を採っている（川那部ほか 2013）。このことは、調査票の設計段階から学部の教職員の参画を得ることにより、個々の学部の文脈に沿ったより適切な RQ が反映された項目設定を可能にする点できわめて重要である。とりわけ、学びの実態調査の後半部分を占める独自設問については、学習・教授の現場に存在する切実な課題から生み出されるものが多い。そのため、学部による問題関心や課題設定の差異がかなり鮮明に表れる部分となる。

もっとも、学部における潜在的な RQ の抽出および成形は容易ではない。こうした RQ づくりに向けた学部との協働は、調査票の設計段階に生じることもあれば、各回の学びの実態調査のフィードバックの際の対話の中で生まれることもある。IR プロジェクトでは、学びの実態調査の結果を、原則的に三次にわたって学部執行部（副学部長）へフィードバックしている。フィードバックを含んだ調査設計から教学改善までの具体的な流れは以下の通りである。「調査設計・実施（学部と IR プロジェクトの協働）」⇒「分析（IR プロジェクト）」⇒「一次フィードバック（基礎集計結果の返却）」⇒「二次フィードバック（分析資料の返却と対話①：分析視点は、入試区分、コース・専攻、設問同士のクロス集計。問題関心のヒアリングと意見交換）」⇒「三次フィードバック（分析資料の返却と対話②：分析視点は、二次フィードバック時の対話で提示された問題関心に基づく）」⇒「現行の学習・教授の点検および教学改善（カリキュラム改革等）」

こうした流れは、必ずしも一方向に進行するのではなく、問題関心や分析方針の変更に応じて往復しながら進む。また、とかく学部固有の課題に限定された議論になりがちだが、機関としての教育の質保証を視野に入れた場合、立命館憲章に掲げられた学力・個性・グローバルの観点から学部の状況を検討する必要がある。かかる全学的な視点を据えたフィードバックを通じ、根拠と教学改善の結合のあり方としてどのようなデータの活用方法があり得るのか、複数の事例を見ていきたい。

①スポーツ健康科学部におけるカリキュラムの有効性の検証

立命館大学の全学の教育目標のひとつとして、グローバルな社会における行動力の育成がある。スポーツ健康科学部の人材育成目的である「スポーツ健康科学の教育研究を通じて、グローバルな視野とリーダーシップを備え、スポーツ健康科学分野への理解を持ちつつ、社会の発展に貢献

する人間を育成する」にも、これらが反映されている。カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施方針）においては、学部共通事項のひとつとして、「確実に学びを深める系統的カリキュラム」や「発信を重視した英語教育」を設定している。後者の「発信を重視した英語教育」については、関心のある主題について英語で発表することを通じて、英語運用能力とコミュニケーション能力を高め、国際的に活躍できる力の養成を目指している[10)]。同学部の現行カリキュラムでは、1 ～ 2 回生に外国語科目の英語が、3 回生前期には専門英語科目（スポーツ健康科学Ⅰ、同Ⅱ）が配置され、それぞれの専門分野を深めつつ英語を修得するコースになっている。ただし、専門英語科目は大学院進学者を対象にした選択科目であり、内容的にも高度なものとなっている。

ここで同学部において立てられる RQ の一例として、「英語運用能力という学習成果において、学生の力の養成は実現されているのか？」がある。Okada *et al.*（2011）の研究結果と同様に、学びの実態調査の結果によれば、図 1 の通り、スポーツ健康科学部の学生の外国語運用能力は、4 回生や 3 回生よりも 2 回生の方が成長感は高いことが示された[11)]。

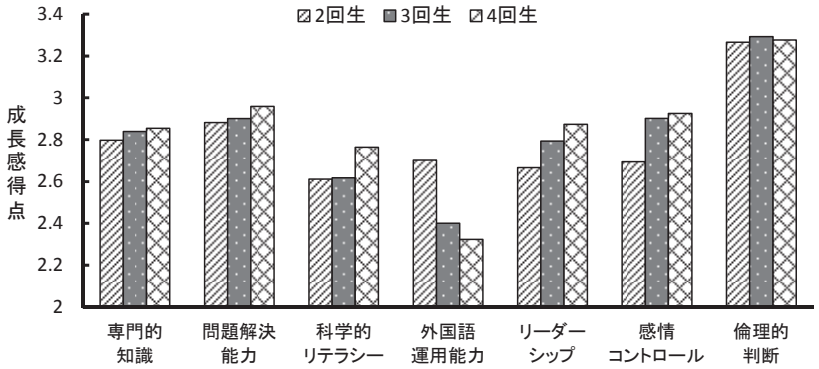


図 1　スポーツ健康科学部における学生の成長感

現状では、上回生の成長感は高くないが、すでに同学部では、2014 年度から英語の成績下位層を対象にしたリメディアル教育（名称は P0）を開始したり、次回のカリキュラム改革に向けて上回生における英語アドバンスト科目の開設の検討を進めている。今後は、発信を重視した系統的な英語教育を期して、これらリメディアル教育を含めたカリキュラムの効果検証や新設科目の設計計画を根拠に基づいて実行するために、外国語運用能力（学びの実態調査の成長感および英語の各種テスト得点等）の多角的な観測が必要である。

②薬学部における初年次科目の開発とモニタリング

また、薬学部においては、学びの実態調査の結果のフィードバックにおける学部教職員との対話の中で、コミュニケーションに関する 1 回生対象の新設科目の共同開発および実施に結びついた実績がある。具体的には、薬局や病院等に勤務する対人援助職としての薬剤師を育成する薬学部における、豊かなヒューマニズムに根ざしたコミュニケーションのあり方を修得する科目「ヒューマニズム・コミュニケーション」（2013 および 2014 年度の前期に開講）の開設である。

かねてから、学びの実態調査の結果のデータを介した対話では、学生の成長指標として学業成績や GPA だけではなく、患者への服薬指導や医療従事者との適切なコミュニケーションといった対人能力の側面を観測する必要が議論されていた。実社会で活躍するためにはもちろんのこと、上回生における実務実習の場面でもこれらの能力は求められる。同科目では、対人コミュニケーションの技能や態度を身につけるための演習（アサーション、傾聴法等）と、筋萎縮性側索硬化症や生殖補助医療等の死生学をテーマとする講義を組み合わせた構成になっており、科目設計の段階では IR プロジェクトのメンバーである教員がインストラクショナル・デザインの専門的な知見を提供した。あわせて、同科目の効果検証も組み込まれた設計になっている。今後は、「対人援助職としての薬剤師に必要なコミュニケーション能力を育成する上で、初年次教育として提供されるヒューマニズムに基づいたコミュニケーション科目は、受講生のその後の成長感にどのような影響を与えるのか？」等の RQ に基づき、学びの実態調査を活用して追跡的に観測する予定である。

以上のように、大掛かりなカリキュラムの再編ではなくとも、学部固有の教育目標および課題に照らしながら学びの文脈の部分的な調整（リデザイン）をしたり、効果検証を行う際にも、学びの実態調査はそれらの意思決定を下支えするデータの提供機能を持っている。ただし、調査結果のデータは、当該学部の文脈（目標、科目配列、教授方略等）にそくして解釈する必要があることから、IR プロジェクトだけではなく、学部教職員の視点と経験が不可欠だ。それらがあって初めて、学びの不振を抱える学生を特定し集中的な支援を提供したり、特定科目や試行的な指導法等の意図的な実践の効果を検証することができる。すなわち、データを意味ある情報として解釈し活かすために（中井ほか 2013）、データが語ることを学部教職員との対話に乗せ、根拠に基づくカリキュラムの改善策等を意思決定につなげるステップを丹念に積み重ねていくことが、IR と教学改善の結合にとって必須である。

3-4. 教学 IR の連携部局の広がりと IR

学びの実態調査は、ともすれば分化しがちな教職員の教育的関心を学生の学びの実態という事実に凝集させ、対話の共通素材を提供する上で有効性を発揮し得る。さらには、学生証番号を

表 2　教学 IR の連携部局と RQ の例

IR プロジェクトとの連携部局	RQ	活用するデータ（一部）
学部・教学機関	学年進行にしたがって GPA が低下している学生は、基礎学力が低く、怠学傾向があるのか？	入試方式、基礎学力診断テスト得点、学力に対する自己評価、基礎 GPA（経年）、授業外学習時間、将来の見通しの有無等
課外自主活動支援部局	アスリート学生において、学生同士の交流の程度は学習成果にどのような影響を与えているのか？	友人（クラブ内外）の数、他者との交流頻度、GPA、取得単位数、成長感等
キャリア形成支援部局	卒業時に自身の進路決定状況に満足している学生は、在学中にどのような学びを展開しているのか？	入試方式、取得単位数、GPA、留学経験の有無、就活開始時期、進路決定先、進路決定に対する満足度等

キーにすることによって、学内のデータベースに蓄積されたデータとのリレーショナルな活用や、既存調査や他の新規調査との接合によって、その活用の可能性は飛躍的に増大する。近年、学内においても、教育開発推進機構以外の部署が実施している入学前調査や、キャリア形成の視点を含む卒業時／卒業後調査等との連携、課外での成長を含む総合的な調査等の広がりが見られる。表 2 に示されている通り、IR プロジェクトの連携部局との対話によって練り上げられた RQ を基に、学生の課外自主活動支援部局や、キャリア担当部局との連携が徐々に構築されてきている。こうした連携の広がりは、正課・課外の枠を超えた「多様な学びのコミュニティ」という本学のビジョンを現実のものにするためにも必然的な動きだと言える。部局を超えた連携は、より包括的な学生支援のあり方を検討する上で、今後ますます重要になると考えられる。

3-5. 学生への表出としての「学びのあしあと」

さらに、学習者である学生への表出の形態として、学生自らの学習改善といった観点から、学びの実態調査で得られたデータを学生個人に返却するというフィードバック・プロセスを構築してきた（石本ほか 2014）。これらのデータは、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、学生自らが主体的に学習改善を行う上でも極めて重要である。なおかつ、学生への個別指導に有効な資料を提供して欲しいという学部の要望や、前述の 2009 年度前期に設けられた学友会執行部との協議の場で出されていた、回答者である自分たちにも調査結果を返して欲しいという希望に応えるという意味もあった。個々の学生へのフィードバック資料は「学びのあしあと」と名付けられ、一覧性を重視して A4 判用紙 1 枚の両面刷りとし、学部の希望を汲み取りながら、個々人の正課での成長感や GPA 等のデータを掲載している [12)]。

この「学びのあしあと」は、「キャンパスアジア・プログラム」でも活用され、立命館大学の学生の成長を国際的な視点から比較検討することに寄与している。同プログラムは、立命館大学、東西大学（韓国）、広東外語外貿大学（中国）の三大学が共同運営し、三大学から選抜された学生が、「移動キャンパス」という仕組みによって 4 年間履修していく [13)]。日中韓の言語に通じ、その文化・文学・歴史等に深い理解力を有するとともに、そこに横たわる諸問題を人文学的知見から洞察・分析して具体的な解決を図り、日中韓を舞台とする企業・公共機関・教育研究機関・NPO 等で実践的に活躍するような「東アジア次世代人文学リーダー」の人材育成を目標に掲げている。このことから、成長の軌跡を可視化し、三キャンパスの移動を考慮した適切なタイミングで学生に返すことに教育的な意味があると言える。

4. おわりに

いま一度、教学 IR のミッションに立ち返れば、過去 6 年間において学びの実態調査を通じたデータの収集は、教学改善に結び付き得る RQ の開発とともに一定程度進んだと見なせる。2009 年度のパイロット調査以降、大きな改訂は施してこなかったが、第 6 回調査（2014 年度後期から実施）では高等教育の政策的課題や全学の学習・教授にかかわる課題等を勘案し、共通設問の一部改訂を行った。とくに重要な変更点は以下の通りである。①授業経験を問う設問で、ICT 等

を用いた双方向型の授業や PBL 型授業の増加による学生の学びの実態にそくした選択肢を追加、②授業への取り組み方を問う設問で、将来のキャリアプランや正課外活動と正課との関連、批判的思考態度を確認できる選択肢を追加、③成長感を問う設問で、R2020 の基本目標となる「自分を超える（Beyond Border）」力を測る選択肢を追加、④学びのコミュニティへの参加度を問う設問で、コミュニティに帰属・参画している感覚を測る設問を追加。このように、日本の大学全体の学習・教授をめぐる新たな動向を視野に収めつつ、より本学のビジョンに合致した設問構成を指向している。

総じて、学びの実態調査は、「多様」のひと言で括られがちな学生実態をデータに基づき把握して困難を抱える学生群を可視化すること、学びにポジティブ／ネガティブな影響を与える要因を可視化して現行の教育プログラム（目標、科目配列、教授方略、学習活動等）を見直すこと、学びの主体としての学生個人の省察の機会を提供すること等、様々な可能性を秘めている。一方で、調査方法が孕む限界もある。そもそも、調査票による一時点調査においては、学生のダイナミックな成長の過程は捨象される。この問題を克服するために、実態調査のデータ分析に関しては、学生へのインタビューによって成長過程を探索する等の質的分析を組み合わせた手法の高度化が図られている（川那部ほか 2013）。

また、分析結果の報告については、学部執行部に対する三次のフィードバックの定型化と安定化が図られた。とりわけ、一次フィードバックについては、原則的に学びの実態調査のデータの回収時から一ヶ月以内に行うことをルールとし速報性を高めている。しかし、学部という学習・教育の改善の一義的な責任主体である、いわゆるミドル・マネジメントのレベルへの支援は構築されつつあるものの、すべての学部が同等の関心および熱意を持って学びの実態調査を活用しているとは言い難い。早ければ一年毎にメンバーが刷新される学部執行部に対して、学びの実態調査の趣旨や活用可能性を一から説明し粘り強く進めなければならないというジレンマもある。引き継ぎ体制の合理化および安定化とともに、学部・教学機関の変動するニーズを柔軟に汲み取りながら、学びの実態調査の有用性の向上に努めていく必要がある。

なおかつ、ミドル・マネジメントのレベルへの支援を厚くするだけでは、学習・教授の部分的な調整にとどまり、全学的な教学課題を議論する上では弱さがある。今後は、内部質保証において重要な鍵を握るトップ・マネジメントのレベルへの報告ルートの強化を追求しながら、各学部のカリキュラムや指導法の特性を勘案しつつ、学びの実態調査のデータを俯瞰できる条件を整えることが必要である。その際、単に学部が序列化されるようなデータの使い方は回避しなければならない。データの取り扱いおよびアクセス権限にかかわっては、本稿では触れられなかった組織的な課題として、データウェアハウスの構築等の情報システム基盤の強化がある。これらの推進は、教学 IR の高度化にとって急務の課題のひとつである。

以上のように、立命館大学における教学 IR の歩みを手がかりに、取り組みの現状および課題を検討してきた。しかしこの検討の作業もまた、単なる回顧ではなく、中長期的な未来を見据えた現在進行中の歩みのひとコマである。根拠に基づく教学改善を組織文化にまで定着させるには、まずは対話を通じてそうした思考様式のすぐれた側面を学習・教授にかかわる人びとが理解し、組織的に応用していくことが基盤となる。データを軽視しない組織文化の醸成にはそれ相応の時間が必要だが、人びととの対話が「個人の肌感覚や想いの語り合い」を超えたものになるように、

RQ に基づいた根拠を媒介していることが必須となる。学生の 4 年ないし 6 年の成長に対する手ごたえや喜びを分かち合うためにも、根拠に基づく教学改善を習慣化し、当該大学にとってより適切で妥当な RQ の開発とデータ収集・分析を行い、継続的な点検を通じて教育の質保証を追求することが、21 世紀初頭のグローバルな環境に置かれた大学に求められるオートノミーのあり様だと考える。

謝辞

本稿の執筆にあたり、学びの実態調査のデータ活用に快諾いただいたスポーツ健康科学部に感謝申し上げる。

注

1） 日本の大学設置基準においては、大学での学びは「学修」とされているが、本稿は国内外の状況を俯瞰しながら検討するため、基本的に「学習」という表記を用いる。

2） 川嶋（2004）によれば、「学習と教育のマネジメントであり、学生の学習成果を最大限生み出すために、大学の有する物的・人的資源を効果的、効率的に配分し、活用すること」（川嶋 2014:9）を指す。

3） 2014 年 9 月現在のプロジェクトの体制は教員 4 名と職員 2 名である。

4） 本稿では「教学 IR」を学習・教授領域を主たる対象とした IR という意味で用いる。

5） 『「学びの実態調査」調査手法や教学改善のための回収データ活用方法について』（2010 年 5 月 24 日承認。2014 年 3 月 3 日一部改正）。

6） 一例として、アメリカ・サンノゼ州立大学（San Jose State University）の工学部における MOOC（Massive Open Online Course：大規模オンライン公開講座）を活用した反転授業（Flipped Classroom）の効果検証に対する IR の協力が挙げられる（2014 年 3 月 4 日訪問調査記録）。詳細は、Ghadiri ほか（2013）を参照のこと。

7）「大学教育再生加速プログラム」のサイトを参照のこと。http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/ap/index.htm　2014.9.10

8）「新入生実態調査企画にかかわる懇談会（学友会との懇談会資料）」（教育開発推進機構教育開発支援センター IR プロジェクト内部資料、2009 年 6 月 17 日）

9） 6 つの学習スタイルは高学習意欲群、受動的学習群、能動的学習群、学習意欲低調群、勤勉的学習群、学習無気力群と命名された。詳細は岡田ほか（2011）を参照。

10）詳細はスポーツ健康科学部のサイトを参照のこと。http://www.ritsumei.ac.jp/shs/introduce/policy.html/ 2014.9.10

11）2012 年 4 月に小集団授業内で実施された学びの実態調査に基づく。なお、Okada *et al.*（2011）では、大規模私立大学における複数学部の学生の外国語運用能力について検討されており、上級生よりも下級生の方が成長感は高いことが示されている。

12）「学びのあしあと」の内容の詳細については、石本ほか（2014）を参照のこと。

13）詳細はキャンパスアジア・プログラムのサイトを参照のこと。http://www.ritsumei.ac.jp/campusasia/ 2014.9.18

参考文献

CSULB. *Educational Effectiveness Review for Reaffirmation of Accreditation: submitted to the Western Association of Schools and Colleges*, 2010.

Dooris, M. J. Student Success -Quality Advocates Panel -Institutional Research Perspectives, Presentation to Quality Advocates session, December 2009. http://www.psu.edu/president/cqi/planning_research/reports/QAStudentSuccess.pdf　2014.9.18

Ewell, P. T. “Strengthening Assessment for Academic Quality Improvement,” Peterson, M. W., Dill, D. D., Mets, L. A., and Associates（Ed）. *Planning and Management for a Changing Environment: a handbook on redesigning postsecondary institutions*, JOSSEY-BASS, 1997, pp.360-381.

Ghadiri, K. Qayoum, M. H., Junn, E., Hus, P., and Sujitparapitaya, S.「ムーク（MOOC）と反転授業がもたらす学びの変革～米国サンノゼ州立大学の挑戦～」『大学教育と情報』2013 年度、No.3（通巻 144 号）、2013 年、2-15 頁。

Gonyea, R.M., Kuh, G. D. “Editor’s notes,”*New Directions for Institutional Research*, No.141, 2009, pp.1-4.

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「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―」『立命館高等教育研究』第 14 号、2014 年、57-70 頁。

Kawai, T., Torii, T., Kawanabe, T., and 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 Informatics（IIAIAAI）*, 2013, pp.403-404.

川那部隆司・笠原健一・鳥居朋子「教学 IR における学生調査の手法開発―量的アプローチと質的アプローチを併用した学業成績変化過程の検討―」『立命館高等教育研究』第 13 号、2013 年、61-74 頁。

川嶋太津夫「教学マネジメントと教育の質保証」『大学評価研究』第 13 号、2014 年、5-18 頁。

工藤潤「学士課程教育と学士力の実質化―認証評価からみた現状と課題―」『大学教育学会誌』第 34 巻第 2 号（通巻第 66 号）、2012 年、17-22 頁。

Maki, P. *Assessing for Learning: Building a Sustainable Commitment Across the Institution*, 2nd edition, Sterling, Stylus, 2010.

宮浦崇・鳥居朋子「立命館大学における学生実態調査の特質に関する歴史的考察―1980 年前後に注目して―」『立命館百年史編纂室紀要』第 19 号、2011 年、19-49 頁。

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。

中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百編著『大学の IR Q&A』玉川大学出版部、2013 年。

中井俊樹・鳥居朋子・酒井正彦・池田輝政「名古屋大学における経営情報システムの構築」『名古屋高等教育研究』第 3 号、2003 年、47-65 頁。

Okada, Y., Torii, T., and Yanagiura, T. “Exploring Determinants of Learning Outcome in a Japanese Private University: Student Engagement and Learning” Association for Institutional Research 51st Forum, scholarly paper, May 23, 2011, Toronto.

岡田有司「AIR2011・AAIR2011 参加報告―北米・豪州の IR の動向と日本の IR における課題―」鳥居朋子『大学マネジメントにおける上級管理職と IR の機能的連携に関する研究』（科学研究費補助金（基盤（C））研究成果最終報告書）、2012 年、115-116 頁。

岡田有司・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世・松村初・中野正也・吉岡路「大学生における学習スタイルの違いと学習成果」『立命館高等教育研究』第 11 号、2011 年、167-182 頁。

Saupe, J. L. *The Functions of Institutional Research*, 2nd edition. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research, 1990.

鳥居朋子「大学におけるインスティチューショナル・リサーチの実効性に関する考察―米国及び豪州の事例を手がかりに―」『名古屋高等教育研究』第 5 号、2005 年、185-203 頁。

鳥居朋子「データ主導による教育改善のシステムに関する考察―米国ニューヨーク州立大学の「アルバ

ニー教育効果測定モデル」を手がかりに―」『名古屋高等教育研究』第 7 号、2007 年、105-124 頁。
鳥居朋子「質保証の枠組みにおける豪州大学のインスティチューショナル・リサーチと教育改善―シドニー大学およびメルボルン大学の事例を通して―」『大学評価・学位研究』第 9 号、2009 年、45–63 頁。
鳥居朋子「どうつくる？大学教育の質保証を支えるしくみ－教学領域の IR コトハジメ－」『教育開発推進機構ニュースレター』No.16、2010 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。
鳥居朋子「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―」『立命館高等教育研究』第 14 号、2014 年、147-160 頁。
鳥居朋子「第 3 章第 2 節内部 質保証システムを支える IR 機能」大学基準協会高等教育のあり方研究会編『大学評価論の体系化に向けて』大学基準協会、印刷中。
鳥居朋子・川那部隆司・石本雄真「教学 IR の可視化（見える化）は何のため？」『教育開発推進機構ニュースレター』No.24、2012 年、1-3 頁。
鳥居朋子・八重樫文・川那部隆司「立命館大学の教学マネジメントにおける IR の開発と可視化のプロセスに関する考察―デザイン研究の知見を分析視角として―」『立命館高等教育研究』第 13 号、2013 年、75-89 頁。
Volkwein, F. “The Foundations and Evolution of Institutional Research,”*New Directions for Higher Education*, No.141, Spring, 2008, pp.5-20.

Present and Future Development of Institutional Research on Teaching and Learning of Ritsumeikan University:

Through the Progress of Institutional Research Project and Research Questions

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

Abstract

The Institutional Research（IR）Project of Institute for Teaching and Learning of Ritsumeikan University is promoting the development of IR for teaching and learning and the visualization of learning outcomes. In particular, IR project is based on its mission statement as follows, “IR conducted by the Institute for Teaching and Learning FD Center will be done in cooperation with all of the university’s Colleges, Graduate Schools and academic bodies. By collecting and analyzing data that contributes to decision-making on academic reforms, we will support the growth of learning communities at Ritsumeikan University（Formulated in 2009.5）. IR’s progress is the steady process of sharing the importance of meaning of the IR for teaching and learning and relevant way of thinking with internal quality assurance actors. Especially, IR emphasizes dialogue with people involved in learning and teaching, and implement on the basis of research questions fitting in with the reality of the institution. In the context of the mission statement, this paper examines the present and future development of IR through the review of accomplishment and challenges of IR Project in its 6th year of operation.

Keywords

IR for teaching and learning, Research Question, Internal Quality Assurance, Learning Outcomes Assessment

特集

接続教育支援センターにおける入学前教育の到達点

山　岡　憲　史

要　旨

1967 年より、大学入試の多様化を目指し、一般入学試験を経ない推薦入学の制度が開始された。その後全国の大学で採用され、指定校推薦入試、AO 入試など様々な形態の入試制度が定着した。しかし、大学教育の大衆化や少子化の影響により大学進学者の学力低下が問題となり、その中でもこれらの特別入学試験（以下、特別入試）合格者にはその傾向が著しく見られるようになった。立命館大学でも、1983 年以来推薦入試を取り入れ、学力・意欲を有し資質や能力に恵まれた学生を確保することに努めてきた。そして、このような合格者に対して、学力の伸長と入学への準備を担保するために 2001 年度より入学前教育を実施してきた。本稿では、特別入試合格者に対する本学の入学前教育の到達点と問題点を考察し、高等学校現場の意識調査をもとに、これからの入学前教育の在り方を論考する。

キーワード

特別入学試験、入学前教育、早期入学、モティベーション、学力、入学準備、高大接続、基礎学力自己診断ツール、入学前学習講座、プレ・エントランス立命館デー

はじめに

特別入試は、一般試験を経ず早期に合格を決定する入学試験形態のことをさす。原則として学力試験を課さず、高等学校からの推薦を得て書類や面接などにより選考し、10 月～ 12 月に合格を決定する。昭和 42 年度文部省大学入学者選抜実施要項[1)] に明記され、その年には国立大学 4 校、公立大学 1 校、私立大学 33 校が推薦入試を実施した[2)]。その後、AO 入試などさまざまな形態の特別入試が導入された。

立命館大学でも、1983 年の推薦入学試験制度の導入以来特別入試を実施してきた。本郷（2013）によれば、その制度の目的は次の通りである。

① 不本意な入学者の減少を図り、本学での積極的な学習意欲を持つ者の増加を図ること
② 入学者の現役・浪人比率で現役の確保に努めること
③ 入学後の伸びは入試成績より高校時代の成績との相関が高いことを考慮し、高校時代の成績

などのついて適正な評価を行う立場を取ること

④ 高校教育の全般的学力の高さ、それを基礎とする視野の広さと学校生活全体のなかでの積極性を大学教育のなかに活かし発展させること

現在では、AO 選抜（各学部による独自方式）、文化・芸術活動に優れた者の特別選抜入学試験、スポーツに優れた者の特別選抜入学試験、指定校推薦入学試験、高大連携特別推薦入学試験、提携校推薦入学試験など、35 種類の特別入学試験が実施されている。これらの試験による合格者は平成 14 年度には 1,410 人であり、全合格者のおよそ 18%にあたる。

特別入験によって早期に合格者を出す制度には、メリットとともに問題点もある。この論考では、現場の高等学校の教員の意識調査をもとに、特別入学試験の意義や課題を明らかにし、これまで接続教育支援センターが行ってきた取り組みを紹介する。併せて、特別入試の合格者に対する入学前教育のあり方を論じたい。

1　入学前教育の実施状況と効果

1-1　全国の実施状況

文部科学省の調査によると 2012 年には国立 76 大学、公立 78 大学、私立 573 大学が推薦入試を実施しており[3)]、推薦入試と AO 入試を合わせた合格者の数は全入学者の 43.3%に当たる[4)]。2011 年度に日本リメディアル教育学会が実施したアンケートによれば、回答した 534 の大学のうち、入学前教育を実施した大学は国立大学 38/55（69%）、公立大学 27/54（47%）、私立大学 253/296（85%）であった（小野他、2012）。また、2013 年 11 月～ 12 月にベネッセ教育総合研究所高等教育研究室が大学関係者 2015 人を対象に実施した調査によると、推薦入試と AO 入試の合格者に対して入学前教育を実施している大学は 73.1%にのぼった。

川西他（2008）は、入学前教育の目的を「入試形態の多様化に伴う大学生の基礎学力の低下」に対し、「苦手な単元や未履修科目における欠落知識の定着」や「入学までの継続的な学習習慣の維持」としているが、その他にも、「大学の学びに向けての動機付け」や「大学での学問への導入」など目的は多岐に亘る。前述の日本リメディアル教育学会のアンケートでは、入学前教育の実施目的の 80%以上が「AO や推薦で入学してくる生徒の学力維持・向上」で、50%弱が「高校生として必要な基礎学力の確認・補習」、50%強が「大学での専門教育の導入準備」であり、「高校からの要請」は 10%弱にとどまったという。ベネッセ教育総合研究所高等教育研究室の調査によると、入学前教育のねらいは、「入学までの学習習慣の維持」が最も多く 76.3%を占め、「高校までの基礎学力の補強・向上」（68.0%）がそれに次いでいる。

表 1　入学前教育のねらい

目的	入学までの学習習慣の維持	高校までの基礎学力の補強・向上	大学での学びへの動機づけ	大学での専門分野への導入	アカデミックスキルの習得	友達作りの機会	その他
%	76.3%	68.0%	60.3%	31.7%	18.3%	16.5%	1.7%

＊複数回答による（ベネッセ教育総合研究所高等教育研究室　高大連携調査 2013）

また、2013年に（株）さんぽうが入学前教育に期待する効果について大学教員584人を対象に調査した結果を見ると、「学習意欲の維持」が最も多く81.65%、次いで「基礎学力の向上」「学習習慣の確立」となっている。

表2　入学前教育・初年次教育に期待する成果

期待する効果	学習習慣の確立	学習意欲の維持	学習形態の変化への対応	基礎学力の向上	生活リズムの継続	スタディスキルの習得	大学理解	コミュニケーション能力の向上
%	53.16%	81.65%	39.87%	68.35%	29.11%	15.19%	41.14%	16.46%

* 複数回答による。（さんぽう教育総合研究センター「アンケート入学前教育・初年次教育に期待する効果」）

以上のデータから、大学教員は入学前教育の大きな目的の一つを「学習意欲と学習習慣を維持して、基礎学力を向上させる」ことと位置づけていることが窺える。また、「大学での学びへの動機づけ」「学習形態の転換への対応」「大学理解」などをそれに次ぐ目的と位置づけている。

1-2　入学前教育の問題点

特別入試で合格を決める高校生に対して教育を行うことには、問題点がいくつか存在する。第一に、入学前教育は本当に必要かという根本的な問題が挙げられる。高等学校に在籍し、少なくとも1月中旬までは学校に通う生徒たちに対して、学校の正課以外の課題を与えることが妥当であるか否かという点である。

第二に、多くの大学が主体となって実施しているのが実情であるが、実施母体は大学だけでいいのかという問題である。渡辺（2013）は、「入学後の円滑な教育につなげようと、大学は必死になって入学前教育や初年次教育に取り組んでいる」のに対し、「高校側の指導はいまだに大学入試に依存した合格指導が中心になっていないだろうか」と述べているが、大学のみが行うことには、直接合格者を指導する機会が限られている点で限界があるのが事実である。

第三に、特別入試で合格する生徒たちには、技能、意欲両面で優れた者が多い一方で、現実的には学力的に不安のある学生が少なくないことである。後述する入学直後の基礎学力診断テストの結果を見ると、2012年度は、一般入試合格者の成績に比べて国語の全学平均は約18%、数学の理系の平均は約10%低くなっている。また、接続教育支援センターが調査したところによると[5)]、2012年度の特別入試合格者の1日の学習時間は30分未満が60%を超えており、学習に充てる時間も極端に少なくなっていることが伺える。このような合格者に対して、基礎学力を伸ばすためにどのような入学前教育を施すかが問われる。

第四に、学力的に課題を抱える特別入学合格者に対して「基礎学力の伸長」は必須としても、それと「大学の学修への準備」のどちらに重点を置くべきかという問題である。

2　入学前教育に対する高校現場の意識

以上は、主として大学側から見た実施目的と問題点であるが、高等学校の教員は入学前教育についてどのように考えているのであろうか。これまで、高校側の意識や要望を問うことなく入学

前教育を推進してきたが、高等学校教員の意識を知るためにアンケートを実施した。

対象としたのは、筆者の知る全国の高校教員 183 名である。内訳は、管理職 3 名、指導主事 5 名、教員 122 名で、年齢は 20 歳台から 50 歳台までのすべての年代に及ぶ。

質問 1「入学前教育」は必要と思うか。「必要」「不要」の選択とその理由（自由記述）

質問 2「入学前教育」を行うとすれば、その主体はどこであるべきと思うか。

「高等学校」「大学」「高等学校と大学の両方」の選択とその理由（自由記述）

質問 3「入学前教育」を行うとすれば、次のどちらに重点を置くべきと考えるか。

「高等学校の学修の復習と基礎学力強化」「大学での学修の準備」の選択とその理由（自由記述）

質問 4「入学前教育」を効果的に行うために大切なことはどんなことと考えるか（自由記述）

2-1　入学前教育は必要か

入学前教育は必要と答えた教員は 164 名、不要　17 名、無答 2

1）「必要」の理由としては、「学力的に心配である」「学習へのモティベーションを下げないため」が圧倒的に多く、95％以上の回答者が少なくともこのどちらかを理由にしている。また、「大学への目的意識を持たせるため」「大学が求める学力がどのようなものかを知ることが必要」などの理由は 42％であった。

特別入試制度で進路が決定した生徒は、その後勉強に対する動機が失われ、気の緩みから授業への集中度や生活態度に影響が出がちであることを懸念する回答者が多かった。その結果、入学後に長時間の講義への集中力に差が出たり、「ひどい場合では、合格決定後の高校での定期考査の答案をほぼ白紙で提出した生徒もいる」「残りの高校生活は遊びほうける、アルバイト、運転免許取得等に走る傾向がある」という実態があるようである。

また、一般入試を受験する生徒が 2 学期から冬休みにかけての受験勉強を乗り越えて学力的にも人間的にも大きく成長するのに対し、特別入試合格者には、大きく学力を伸ばす機会を逸してしまうこと、合格決定から入学までの期間に、それまでに培った自立的な学習の習慣が継続されないことを危惧する回答者が多かった。「苦しみに耐えなんとか入学試験を突破して合格した生徒とは大学生活に対して感じる期待度が違う」という感じ方も多々見られた。その結果、「推薦入試などで合格した生徒たちが大学に入学してから困ることがあるのではないか」という懸念だけでなく、実際に、入学後に「ついていけない」と訴えてくる学生もいるという。

入学前教育の必要性については、「大学側から入学前に提出する課題や独自の試験を課された生徒は、勉学への取り組みをしっかり続け、落ち着いた生活を送れる」という理由と、高校教育と大学教育の相違を知らせ、大学での自主的な学びに生かしていけるようなスキルの強化を求める意見も散見された。

一方、早期に合格した生徒が学習に取り組む姿勢が、一般入試を受ける生徒が多く残っている学級全体の雰囲気作りに役に立つという好影響を述べた回答者もあり、推薦入学等の合格者は、合格後大学からの課題にまじめに取り組もうと考えており、「受験勉強の労を省き、勉強とはまた違った力量を伸ばす機会にしてほしい」という期待も寄せられた。

2）「不要」の理由としては、高校の教育を優先すべきであるとする意見とともに、「立命館大学

に入学できるレベルの生徒であれば、生徒自身が主体的に準備をできるようにさせることのほうが有意義であり、干渉するより自ら何をするべきかを考えて行動させるべき」という声もあった。また、「入学までに十分な指導ができるとは思えない」「大学入学後でも十分に時間があるように思える」という指摘もあった。

また、「特別入試制度で合格した生徒が基礎学力を欠いているなら、入試制度を見直すべきである」「少子化が進み、どこの大学も志願者確保が課題となっているが、今こそ大学教育の質の向上を望みたい」という意見も見られた。

以上のような高校現場の声から、特別入試合格者に対する現場の学力的な不安や、合格決定後の意欲の低下に懸念を覚え、何らかの学習の必要を痛感している高校現場の実情が浮かび上がる。さらに、一般試験を目指す受験生に比べて緊張感を欠き、精神的な成長のないまま安易に入学までの期間を過ごしてしまう生徒たちに、入学前教育を通じて多くを学び、大学の学びへの準備をさせたいと考える教師が多いことにも気づく。高校在学中は高校の学習に専念すべきであると考える教師がいる一方、その特別な才能や技能に期待し、受験のための勉強とは異なる有意義な学習をして、大学での学問を究めることがいかに大変なことかということを知ってほしいと考える教師がいることも事実である。

2-2　入学前教育の実施母体は大学と高校のどちらが主になるべきか

高校が主体となって行うべきと答えた教員は 12 名、大学が主となって行うべきと答えた教員は 102 名、高校と大学の両方がすべきと答えた教員は 68 名であった。

1）「高校が行うべき」の理由には、「高校で学ぶべき基礎学力や大学の授業を受ける準備としてレポートを書いたり、主体的に課題を見つけて調べたりする学習は、本来高校がすべきもので、最後までサポートすべきである」とする、高校側の責任を強調する意見が大半を占めた。実際に、大学入学に向けて、高校で身につけるべき基礎学力補充の授業をしている学校も 5 校あった。一方で、大学が高校の教育に介入するのは問題と考えている教員や、まだ入学していない生徒の学力補充を大学のみが行うことには限界があるという意見を持つ教員もいた。

2）「大学が行うべき」とする意見には、合格させた大学が責任を負うべきという意見が大勢であった。「大学側が生徒に合格を出すということは、その生徒がその大学の学部でやっていけると判断した結果であるので、入学前教育を施すべきかどうかは大学側が決めることだ」「合格させた生徒に大学が最低何を求めるのかを把握し、どのような学生に育てたいかのビジョンは大学にあるはずである」「大学の入学後の学習・学修に支障をきたすという理由で入学前教育が必要であるなら、主体は大学にあるべきである」「入学前教育は大衆化に対する対症療法ではなく、あくまでも大学入学後の教育・研究を円滑に進めるための施策であるべきだから、当事者である大学が行うべき」などという考え方である。中には、「特別入試制度を提供する大学側は、早期に合格が決定した生徒の学力伸長の機会を減少させることに対して責任がある」という厳しい意見もあった。

その他、「高等学校の学習の復習より、自分の進学する大学からの課題のほうが本人のモティベーションも高まる」「大学の緊張感のある学習がさせられる」という考えとともに、「高校はまだ受験をする生徒の指導に追われて余裕がない」「高校教師としては、やはり全生徒が一般入試

まで努力を続け、学力の伸長を体験してほしい」という本音も窺えた。

3）両者が行うべきという理由には、「高校までの基礎学力を身につけさせるのは高校側の責任。大学側からは少しでも早く専門的な分野を学びたいと思わせるような課題を与えるべき」というものが主であった。「基本的には大学が出す課題を高校教員が指導したり提出を促したりしてサポートすることがよい。大学と高校のコミュニケーションが大切」「学部・学科名だけではわからない専門的な学問に少し触れるだけでも、あるいは少し調べさせるだけでも、彼らの向学心を刺激することができると思う。主体を高校におき、大学とコラボできれば理想的である」「双方がプログラムを作成し、両者が合格者にアプローチしていくことにより、当該生徒に欠けている部分や伸ばせる部分の発見にもつながる」という連携を強調する意見もあった。このような連携のために、「各大学が、入学までにつけておくべきと考えられる学力に応じた課題を高校宛に送付し、高校でそれにしっかりと取り組むように指導する。また、何度か大学に生徒を呼んで指導もしてほしい」という要望もあった。

この問については意見が分かれたが、高校現場では特別試験合格者に対する学力補充をする必要を感じている教員がいる一方、合格させた大学にその責任があると考えている教員が多いことが見て取れる。その中で、高校と大学が協調して指導すべきという声は傾聴に値する

2-3　入学前教育を行うとすれば、「高校の学習の復習と基礎学力強化」と「大学の学修の準備」のどちらに重点を置くべきか。

「高校の学習の復習と基礎学力強化」63 名、「大学の学修の準備」99 名、両方 19 名。

この問は、敢えて「高校の学習の復習と基礎学力強化と大学の学修の準備の両方」という選択肢を設けずに考えてもらった（それでも両方と書いた回答者が 19 人いた）。その結果、「大学の学修の準備」の方が上回った。

1）「高校の学習の復習と基礎学力強化」の理由は、「高校で学習すべき部分を十分消化しきれていない生徒が多い」「進学先が決まった生徒にとっても、一番身近に感じられる学習内容は高校での学習であり、昨今の大学生の基礎学力の低下をみても、また高校現場で残念ながらきちんと学力をつけさせてあげられないまま進学していく生徒が多いことを考えても、基礎学力強化は必要」「新学習指導要領の一部の教科（理科など）では、指導内容がこれまでより多く設定されており、一般入試の生徒でも範囲を終わらせるのが大変である。年内に進路が決まる生徒には、しっかりとしたフォローがなければ大学でドロップアウトする危険性がある」「合格が決まった生徒に勉強をさせるには、大学に合格することに匹敵するほどの目標とモチベーションが必要であり、それをやらなければ、大学に入ってから絶対困るというような内容のものの方が引っ張りやすい」というように、やはり基礎学力の不足を補うべきであると考えるものがほぼすべてである。一方で、単に大学に入って困るからという動機付けではなく、「大学での学びはより自律的なものなので、学び方については、受身的なものから能動的なものへの転換が必要」とし、「本を読んで何かを論じたり、何かを調べてレポートを書くなどのような課題が良い」「レポート中心など、大学での学びの要素を入れつつ、基礎学力の定着と確認をはかるべきである」という意見も少なくなかった。「大学が求める学力を具体的に示した上で、必要な学力が身につくような工夫が必要だと考える。その場合に、学力の評価規準・基準も具体的に示しておくべきである」

というように、大学側が求める基礎学力を示す必要を説く声もあった。

2）「大学の学修の準備」の理由は、「復習では、動機が低くなる」「大学における高度な学習内容を提示する方が生徒のやる気が増す」「合格者の目を大学に向けさせ、大学での学修、研究を充実させられるよう、早くから興味関心のある分野について意識を高めるほうが意欲を喚起できる」「個人研究やグループ研究、体験学習、英語プレゼンやディベートなど、学問を追求・応用する楽しさを体験させると意欲が上がる」というモティベーション面でのものと、「大学での授業がどのように進み、これまでの学習方法と異なることや、これから必要なことなどを学ばせるべき」「高等学校での学びの姿勢がどちらかというと受け身である一方、大学での学びに必要な、自ら学ぶ姿勢を身につけさせるような入学前教育であるべき」「入学後は自分の考えを述べられる学生を育てることが、世界で活躍する人材の輩出につながる」という、学びの姿勢の涵養を挙げる意見とに二分された。「入学前教育の旨みは、学生予備軍達にどんな力を入学後に修得すべきかを明確に示し、ワクワク感を醸成するとともにそれに資するだけの『耕し』を自分の力で行える実践力を涵養することではないか」という意見は示唆的である。

2-4「入学前教育」を効果的に行うために大切なこと。

この問に関しては、さまざまな意見や提案が寄せられた。まず、入学前教育に強制力を持たせて成果を上げるべきとする意見として、「特別入試制度で合格した生徒は、仮合格としておき、入学前教育として、大学側が厳しい内容の課題を課し、それを十分にこなせたかどうかで、最終の合否を決定するシステムを構築してみる」「大学内容の準備レベルが課される場合は、単位認定の一部にもなり得る、という明言をすると効果的」などの意見があった。

また、「高校卒業時の調査書を再提出してもらうこと。そして、特別入試で合格した生徒の追跡調査を高校側に通知すること。2つの結果を次年度特別入試の参考資料にもすること」という声もあった。その一方で、合格者の自主性を育むような課題の出し方や取り組ませ方を提案する意見は非常に多く寄せられた。「生徒が受け身ではなく自ら意義を見いだせる取り組みにしなければいけないと思う。最近よく行われている入学前教育で見かける英語の復習教材などは、結局生徒が適当に終わらせたりひどい場合は塾の先生に解いてもらったりして提出するといった無意味なものになってしまう」「生徒自身が充実した大学生活を送り、将来の進路を実現させるにはどういった技能が求められるかを生徒自身に考えさせ、その技能を習得するにはどういった取り組みをする必要があるかについても具体的な計画を立てさせる」「合格者の意識変革を強く促せるような教育プログラムが絶対必要である。生徒と直接対面しての指導は最も効果的。同時に大学が求めていることを具体的に早く体験させることでモティベーションも上がると思う」「知識注入ではなく、自由度の高いプロジェクト的な課題が望ましいと思う」「特別入試合格者は、早期からじっくり大学での学修に移行できる利点を十分活用し、合格者の個性がより発揮できるよう指導することこそ、大学、高等学校双方にとって適切な進路保証となると考える」などがその例である。

具体的な取り組ませ方としては、「入学前に、大学の授業を1日体験させ、ついていけるか、より学びを深めるにはどういったスキルを身につける必要があるかを体感させる」「大学の学部毎に「最低限必要な学力（大学受験で点を取るための学力とは異なる）を身につけさせるととも

に、根気強く一つの事をやり抜く力（英文の長編小説を読ませ、章ごとのサマリーを書かせるとか数か月に亘る天体観測をさせる等）をつけるタスクを課す」「出典を明らかにして、比較検討しながら自分の意見を述べるような学習形態が求められる。課題図書を与えて、とにかく読むこと、書くこと（日本語と英語）の重要性を身につけさせたい」「問題解決型のフィールドワーク型の課題など、答えが一つではなく、その答えを導き出すプロセスとその解答に至った思考の道筋を筋道立てて述べることができるようなものであれば理想的」「学生をキャンパスに呼んで実際の講義形式でレポートを書かせ、評価もしくはコメントを記載したうえで返却すると学生のモティベーションが高まる。また、メール等で質問が可能だと心的ストレスは下がる。学生が高校教員と相談しながら進めることを推奨すると高校側も大学の意図を知ることができたり、課題の進捗具合も把握できるので助かる」「指定校推薦や AO の条件として、合格してから入学するまでに何日かのボランティアの計画書を出させ、実行、レポート提出、というのも面白い」「大学院生や外国人教師等に高等学校を訪問させ、当該生徒との英語でのディスカッション等を通して表現力を測ってポイント化し、入学後のデータとして使うなど、グローバル人材育成に向けて、高大の強力な連携を望みたい」「情報処理のスキルアップ、専門的な内容に入る前の基礎知識になるようなわかりやすい講義と参考文献の紹介、リサーチなどで使える施設の紹介（図書館、展示施設、資料館、その他専門分野の研究に役立つ場所など）、卒業生の体験談や成功例、就職に向けて 4 年間で習得すべき技能や資格を手にするのに役立つ情報提供」「大学生のレポート、プレゼンする姿や学生からのメッセージなど具体的なものを合格者がオンラインコミュニティなどでつながって、そのようなものを見ることができるシステムがあれば良い」「将来の進路実現のための詳細なプランを生徒に立てさせて、それを合格後 1 カ月以内に大学に送付させて、その実現のために取り組んだことを報告書として送付させる」などである。

寄せられた意見に共通に見られることは、目標を明確化し、学習に対する積極的な態度の醸成と自己の学習姿勢や学力を見直し、自分にとって必要なことを自覚させることである。「入学前教育を行うことによって得られるメリットを、実施される側（生徒）がきちんと理解して臨むことだと思う。実施する側（大学）は必要性を感じて行っているわけだが、生徒がしぶしぶ受けていたのでは効果は半減どころか、マイナスにもなりかねない。残念ながら、推薦、AO という入試制度を『設定される最低条件をクリアするどの高校生にも与えられる権利』ととらえている生徒・保護者がなかなか減らない。早く決めてしまいたい、推薦で行けるところに…という観点で自分（わが子）の最終母校選びをしている現状も残念ながら全国では散見される。自分の良さをどう伸ばし、そうして伸ばした自分の良さを社会にどう還元するか、というあたりに関する意識を入学前教育という具体的な指導を通して入学予定者に考えさせたい。」との指摘が熱意ある高校教員の想いであろう。

以上、アンケートにより高校現場の意識調査を行った結果、高校教員は特別入試に対してそのメリットを認識しながらも、合格者の入学後に対して大きな不安を持ち、入学前教育の重要性を多くが感じていることを知ることができた。しかし、高校側としての必要性を感じながらも、実際は大学にその実施を求め、合格者に対して有意義な指導を望んでいる。その内容は、学びの意欲を醸成し、合格者が持つ資質を伸ばすようなものであるべきと考えている教員が多いことを窺

い知ることができた。

3 立命館大学の入学前教育

3-1　2008 年以前

本格的な入学前教育は、2001 年から高大連携課の主管により開始された。2001 年の同課の方針文書[6]より、当初の実施内容を紹介する。

1）WBT を活用した入学前教育

開始当初の取り組みは、Web を活用した入学前教育の導入であった。「早期に合格が決定する者の入学時までの学習の低下や基礎学力の担保への危惧が大学・高校側双方にあることや、大学入学時まで学習習慣を維持し、継続した学習習慣を形成すること」を目的とし、全国の大学に先駆けて WBT（Web-based Training）を取り入れた。学習させる教科・科目は英語（TOEIC）と国語（文章力）で、大学が提携する会社への外部委託という形で導入され、受講期間は 1 月初旬～3 月末とし、受講料（6,000 円）は利用者負担とした。この取り組みは、京都新聞にも「全国初のネットでの入学前講座」として紹介された（2001 年 1 月 10 日）。

2）プレ・エントランスデー立命館デーの実施

「早期に合格が決定した特別入試合格者に対して、具体的な課題を示して入学までの期間を有意義に過ごすよう促すこと、入学後の大学生活をスムーズに開始することができるよう不安や疑問を解消することを目的とした入学前教育の一環として」2001 年 12 月 22 日（土）に衣笠、BKC の 2 キャンパスで初めて実施された。具体的な視点は次のとおりである[7]。

① 大学の教学や課外活動、施設設備等に直接触れさせることにより、大学入学後の学生生活についてイメージを持たせ、モティベーションを高める。
② 高等学校の教育課程が大学入学後にどのように活かされているかを理解させ、残りの期間の学習を進めさせる。
③ 大学入学後に行われる学習につながる課題を提示し、入学までの期間に取り組ませる。
④ 学生生活に対する疑問や不安、特に特別入試合格者特有の疑問や不安について、合格者同士の交流や先輩等からのアドバイスを通じて払拭させる。
⑤ 合格者に同行して参加の父母等保護者に対し、本学の教学システムや諸活動に対して理解を深めてもらうとともに、下宿等の具体的な学生生活に関する準備について説明を行い、不安を解消してもらう。

2001 年のプレ・エントランス立命館デーは自由参加であったが、対象者 1652 名中、74.8％に当たる 1,235 名が出席し、アンケートの結果からも、約 9 割の参加者が肯定的な評価をしている[8]。

3-2　接続教育支援センターに移管してからの取り組み

入学前教育が高大連携課から教育開発推進機構に移管されたのは 2008 年度である。高大連携課の実施成果を継承し、2010 年度までは、入学までの基礎学力の育成と大学での学びの意識の醸成を目的に、主として各学部における入学前課題の提示と「入学前学習講座」の提供を行って

きた。講座の受講を促すべく内容をカスタマイズし、受講者に継続学習を促すために頻繁に通知を出すなど、最後まで受講する仕組みを追求した。また、同教科の中に添削型、Web 学習型、通学型を設けるなどタイプの異なる新規の講座も用意し、「全学共通」と「学部重点選択」に設定した[9)]。

2010 年度には、本学独自のプログラムである「新しい学びに向けて」の開発を行った。これは、特別入試合格者に入学前教育を行うには、まず個々の合格者の基礎学力の自己分析をもとにどの教科のどの力を伸ばさなければならないかを把握させ、これまでの生活態度や学習のしかた、自尊感情やキャリア意識について自己洞察をさせることが必要であるという問題意識に基づいている。同年の内容は、英語、数学の基礎学力調査と「学習意識アンケート」「読書と小論文に関するアンケート」を実施するものであり、プレ・エンドランス立命館デーにおいて時間を取り、その場で解答・回答と自己採点をさせた。その後、学力や意識について説明をし、それぞれに合った入学前学習講座の紹介や、入学までに期間の過ごし方についてのアドバイスを行った。

2011 年度からは、事前に Web 上で解答・回答をさせ、自己採点をさせてからプレ・エントランス立命館デーに参加させるようにし、2012 年度からは国語を加えた。2012 年度には、入学前教育期間の学力の伸びと意識の変化を自覚させ分析をするために、数学と国語および「学びの意欲調査」を入学直前にも実施し、2013 年度はそれらに英語を追加した。

2012 年度には、入学前教育のさらなる充実を図るため目的を見直し、外部教育機関の講座だけに頼るのではなく、接続教育センター独自の学習プログラムを開発することの重要性から、以下のような取り組みを実施した。

1）目的 : 入学前教育の目的であった①基礎学力の定着と維持・向上、②学習講座の維持・継続定着、③入学後の大学・学部教育との接続の実質化に加え、新たに④入学後の正課や課外活動を通じてリーダー的役割を果たし、学びのコミュニティー形成の核となるような意識・動機付けを付け加えた[10)]。これは、特別入試合格者の持つ優れた資質に着目し、入学後それを生かして学びのコミュニティーのリーダーとして力を発揮できるような意識付けをしたいという意図からである。

この一連の取り組みには、合格者の学力と意識、および入学前教育期間中の変化を見るうえで意義深いものがある。合格時調査と入学直前調査に、基礎学力の大切さと積極的な学習意欲を自覚させ、入学前教育期間と入学に向けての計画や準備をさせるのに有効な方法として、一つの大きな到達点と考えている。

2）「入学前学力自己診断ツール」（以下、「ツール」）の開発 : 従来、入学前教育における基礎学力の定着と維持・向上の目的に資するために、種々の入学前学習講座を提供してきたが、さらに 2012 年度には、立命館大学が独自で開発した無償の学習プログラムを提供することとなった。

「ツール」は、WEB ベースで問題を提供して利用者に解答させ、その後に自己採点をしながら解説を読む中で学習を深めさせるという接続教育支援センターの独自開発プログラムである。それぞれの教科で、出題範囲と「大学入試センターレベル」「高校の教科書の章末問題レベル」など問題レベルの提示を行って計画的に学習をさせ、60 分程度で問題に答えさせる。その目的は、「大学で求められる基礎学力の丁寧な説明を行い、計画的な学習を促し、学習のペースメーカーを目指すこと」[11)] にあり、12 月から 3 月の間に 5 回の利用機会がある。各学部に利用の有無を

判断してもらい、2012 年度には 8 学部が、2013 年度には 13 学部が「全員の利用」もしくは「希望者のみ利用」として合格者の活用を図った。

2012 年度には、日本語、数学、社会科の入学前学力自己診断ツールを用意し、2013 年度にはこの 3 教科に加え、英語と物理を追加した。利用率は、教科・科目による違いや、回を追うごとに低下する傾向はあるものの、「全員の利用」とした学部では 2012 年度には 70 ～ 85%の活用があった[12)]。2013 年度には、利用率を上げるために、締切直前にアラートメールを送信し、締切後に利用案内メールを送信することで、前年度よりも利用率が 10%以上向上した。

アンケートに見る利用者の評価は、図 1 の通り 61%の者が「基礎学力の向上につながった」と考えており、33%が取り組んだ結果得られたもので一番当てはまるものを「基礎学力」と答えている。また、最も得られたものとして「学習意欲」「学習習慣」と答えたものを合わせると 43%となる。

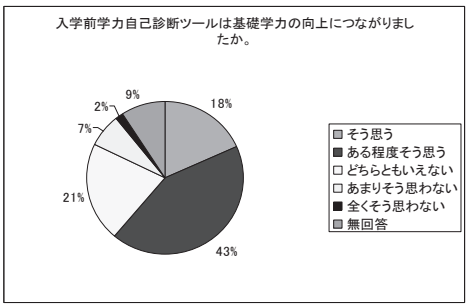


図 1　ツールと学力向上

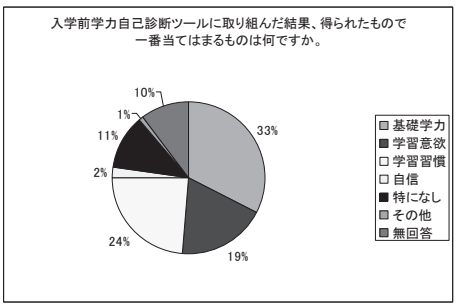


図 2　ツールで得られたもの

（「2013 年度入学直前アンケート集計結果」より執筆者がグラフ化）

本ツールは、無料で基礎学力の増進が望める価値ある資源として、今年度以降も共用をめざして改良を続け、さらに多くの合格者の利活用を図れるような手立てを講じることが求められるだろう。

3）プレ・エントランス立命館デー

2001 年から毎年 12 月に実施しているプレ・エントランス立命館デーは、学部がさまざまなガイダンスを行う「学部企画」と、教育開発推進機構が主催する「全体企画」の 2 部構成で実施してきた。2010 年までは、午前中に全体企画、午後に学部企画を実施していたが、2012 年度からは、その順を変え、午前中に学部企画、午後に全体企画を持ち、学部からの情報がより新鮮に伝わるようにした。また、2013 年度には、全体企画において「ワークショップ」を導入した。これは、後に実施した新入生のフォーカスグループ・インタビュー[13)]などの結果から、入学前の学習計画や課題などに関する多くの説明を一方的に伝えることがかえって必要な事項を十分伝えられないという反省に基づくものである。

ワークショップは、小グループで入学までの計画やそれぞれの抱負などを交換させ、4 ヶ月余にすべきことを自覚させるという目的で実施した。極力同じ学部に入学する合格者同士でグループを作らせ、先輩学生のファシリテーターの力を借りて、入学準備として何を行うべきかをグ

ループのメンバーの計画や考えを聞きながら主体的に考えさせた。このことは、それまでの受動的な参加姿勢から、能動的に参加する姿勢に変化させる効果を生み、アンケート[14]からも「目標を持って計画を立てることの重要性がわかった」、「これからすべきことがわかった」「基礎学力の必要生を感じた」を選択した参加者が 40％を超えた（複数回答による）。また、「自分自身を振り返ってどのような点を伸ばそうと思ったか」という問に、「自主的・積極的な学習態度」と回答した参加者が 41.2％に達し、昨年の 20％を大きく超えたことはこの企画の狙いが奏功したことを物語っている。

特別入試合格者に対して唯一の対面教育が行えるプレ・エントランス立命館デーでは、1 日という時間的な制約の中で、合格時から入学時に至る期間にすべきことを中心に、多くのことを伝えなければならない。しかし、上記のフォーカスグループ・インタビューで多くの学生が述べているように、「あれもこれも伝えたい」という主催側の希望とは裏腹に、短時間で多くの情報を受け取る参加者には情報過多となり、必要な情報が十分に浸透しない懸念が否めない。大切な情報をコンパクトに、かつ優先順位をつけて提供し、合格者の能動的な内省を促す手立てが必要であることを、ワークショップの教訓として受け取っている。

4）入学前学習講座

2001 年に WBT によって始まった入学前学習講座は、年々その数を増やし、添削型、通学型を含め、2013 年度には 5 教科 7 科目、計 22 講座のラインアップとなった。大半の講座の目的は、高等学校までの基礎学力を養成することにある。WBT による e ラーニング講座は、英語、物理、科学、生物の 4 講座で、また通信添削講座は全科目にわたり 14 講座を用意した。通学型は英語の基礎力を養成するための「ブリッジ英語」を 2010 年から開設している。これは、少人数クラスで、英語の文法を中心に読解、語彙、リスニング、英検のための学習など総合的に学習する講座で、3 月上旬に 5 日間、2 ～ 3 キャンパスで実施するものである。学部によっては、スポーツ健康科学部、生命科学部、薬学部の英語学習プログラムのように独自で実施している講座もある。

入学前講座は、各学部との連携が必須であり、大学での学習・学修ために高等学校までの基礎的な学力を担保する必要性から、受講の推奨を依頼している。しかし、学部が独自で出す課題との関連性は薄いのが現状であり、真の連携とは言いがたい側面があった。このような欠陥を補うべく、2012 年度から開設したのが日本語の入学前学習講座である「課題図書論文添削講座」である。この講座は、日本語で論理的な文章を書くためのワークブックに取り組んだ後、学部の課題図書を読み、与えられた論題について文章を書かせて添削をするというもので、接続教育支援センターと 2 つの業者が開発したプログラムである。

しかしながら、入学前学習講座は年々受講する入学生が減少している。2012 年度には減少に歯止めをかけるべく、ポータルサイトで再三の受講促進をし申込期間を延長した。また、2013 年度には業者の力を借りて案内を再度郵送した。にもかかわらず減少は続いている。表 3 は、2010 年から 2013 年までの全合格者に占める 3 教科の受講者の割合を示したものである。

表３　入学前学習講座別受講率推移表

科目	講座名	受講形態	受講率			
			2010	2011	2012	2013
日本語	日本語基礎トレーニング講座（2011年度まで）・課題図書論文添削講座（基礎）（2012年度より）	通信添削	30.8%	10.1%	21.8%	17.2%
英語	ブリッジ英語	通学型	18.1%	17.9%	8.3%	2.2%
	基礎英語講座（旧過程「英語Ⅰ」「新課程「コミュニケーション英語Ⅰ）	通信添削	22.2%	12.9%	8.0%	5.4%
	基礎英語講座（英語Ⅱ）	通信添削	-	-	10.0%	5.2%
	Practical English 6	eラーニング	24.2%	16.9%	17.1%	13.4%
数学	教科学習プログラム（文系数学１）	通信採点	2.9%	2.5%	1.4%	1.5%
	教科学習プログラム（文系数学２）	通信採点	5.7%	4.0%	4.0%	3.8%
	数学添削講座（理系１）	通信添削	9.8%	5.0%	1.0%	1.3%
	数学添削講座（理系２）	通信添削	-	3.1%	3.9%	4.3%

（2013年度入学前教育総括文書より抜粋）

2013年度入学直前アンケートの結果から、受講しない理由は「講座が有料であること」「受講が必須でないことなど」などが主なものであるが、「入学前学力自己診断ツールで十分だと思ったから」と答えた者もあり、出題範囲を学習して定期的にツールを活用することが、入学前学習講座の補完をしたことは事実であろう。

５）入学計画表

合格者が、常に自らの生活や学習を振り返り、計画的に過ごせることが充実した入学前期間を過ごすことにつながる。時間的・精神的な余裕のあるときこそ、計画的な学習が必要であるという考えのもと、2012年度より、12月下旬～１月下旬の間に３回入学計画表を提出させることにした。提出率は回を追うごとに下がるが、図５、図６により、計画を立て真摯に取り組む入学者には、学習のペースメーカーの役割を果たし学習に対する意欲を高めたことがわかる。

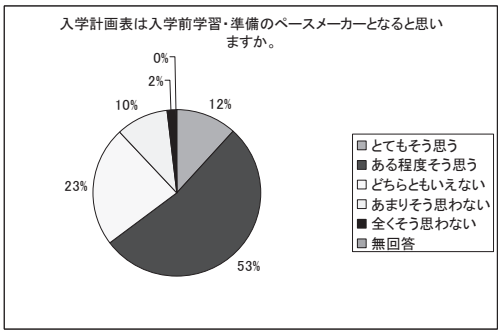


図３　入学計画表の役割

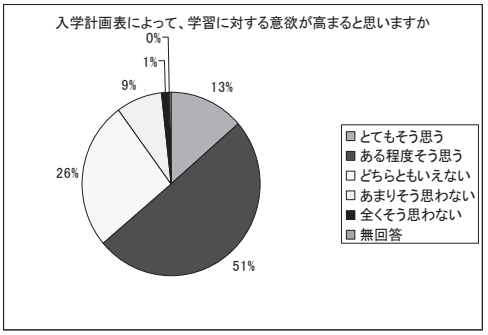


図４　入学計画表と意欲

（「2013年度入学直前アンケート集計結果」より筆者がグラフ化）

6）ポータルサイト「プレスタ！」

特別入学合格者は、プレ・エントランス立命館デー参加者と英語の通学講座を受講する一部の者を除けば、大学に来て直接指導することはできず、郵送とポータルサイトによる情報提供や通知が大きな役割を果たす。特に、ポータルサイトによるサポートは、情報を迅速に届けることができるだけでなく、わかりやすい上、画像や映像を配信することもできる。また、「新しい学びに向けて」「基礎学力自己診断ツール」「入学計画表」の回答や提出をさせる上でも大いに役立つ。

接続教育支援センターでは、年々このポータルサイトの充実に努め、学部と同センターの情報提供をし、入学前学習講座の受講継続喚起なども行ってきた。2013 年度には、「ツール」の提出前にアラートメールを配信することも行った。

図 5）図 6）は「プレスタ！」の利用状況と、メールマガジンやアラートメールの役立ち度のアンケート結果であるが、およそ 75％の合格者が利用し、半数以上が役に立ったと答えている。2013 年からはスマートフォンからのアクセスも可能にしたが、高校生のパソコンへの個人的なアクセスはまだ限定的であり、十分な利用ができない状況があることを考慮に入れる必要がある。

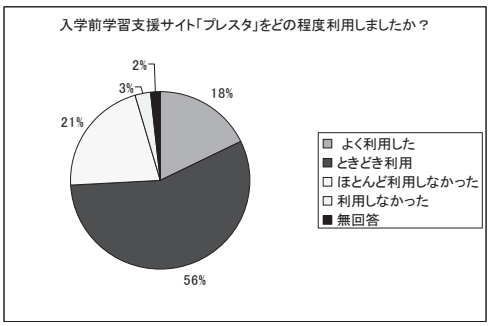


図 5 「プレスタの利用度」

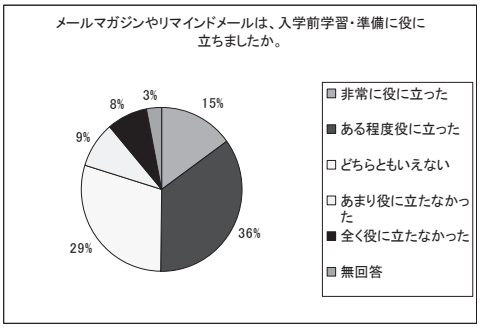


図 6 「メールマガジン」等の役立ち度

（「2013 年度入学直前アンケート集計結果」より執筆者がグラフ化）

4　教育開発推進機構の「入学前教育」の到達点と課題

本学の入学前教育は、早期に合格を決める特別入試合格者に対し、多くの学習機会を提供して、基礎学力の伸長と意識の醸成に努めてきた。「新しい学びに向けて」「基礎学力自己診断ツール」「入学前学習講座」「基礎学力診断テスト」の開発、「入学計画表」による自己管理の仕組みの構築や、入学までに必要な情報の配信等、さまざまなコンテンツを提供して入学前教育の充実を図ってきたことは大きな到達点である。

しかし、前述の如く、多様な合格者に遍く質の高い入学前教育を行うことにはおのずと環境的・人的にも限界がある。基礎学力の担保と大学の学びへの準備のいずれにも意欲的に取り組む姿勢を涵養するには高等学校との連携が欠かせない。今回実施した高等学校教員へのアンケートから高校現場がその必要性を十分感じていることを知ることができたが、ベネッセ教育総合研究所高等教育研究室の調査からは、入学前教育の実施にあたって「高校関係者との意見交換」を

行っている大学は、14.0%、「対象者の高校での履修状況等の把握」は 9.9%にとどまっている。また、「大学入学前にどのような教育が必要か、高校との検討が十分にできていない」という大学は 64.5%におよび、高校との情報交換はあまり行われていないことが明らかになっている。今後は、立命館大学が実施している入学前教育の内容を周知するとともに、特別入試合格者の学力や意識を把握し、それを伸長する手立てを高校現場と協力して講じていくことを目指す必要がある。

学部との緊密な連携も欠かすことはできない。中央教育審議会の審議の中にも「推薦・AO 入試については多様化が進展しており、ある程度の類型ごとの対策が必要」「大学教育への円滑な接続の観点から、推薦・AO 入試における基礎的な学力把握の取組の充実が必要」との意見が出ている[15)]。「基礎学力自己診断ツール」では、理工学部教員に数学・物理の作問に協力を仰ぎ、日本語の入学前学習講座では学部の課題図書の論文添削講座を開発したが、各学部が特別入試合格者に求める学力や学びの姿勢を熟知した上で、それぞれ入学前教育の方針を受けてツールや講座を提供し、可能な支援を行うことが大きな責務であろう。

附属校は、一貫教育課が主幹となって独自の入学前教育を行っている。しかし、2012 年度に、理工学から附属校合格者に「基礎学力自己診断ツール」の数学の利用を求める要望が出され、理工学部進学者は全員がこのツールを利用した。このことは、大学が求める基礎学力を附属校にも提示したものであり、今後のより広い活用を求めて入学前教育の共有化を図ることも、接続教育支援センターの担うべき課題である。

特別入試合格者たちは、合格を決めた時点から入学までの数ヶ月を、解放感を覚え緊張感の欠けた状態で過ごしがちである。しかし、大学進学に向けて自らの欠けている部分を補い、新しい学びに向かう準備ができる期間を空白のものにしてはならない。高等学校現場の指導に期待するとともに、合格を認めた大学側が、学びのコミュニティーの核となる存在を育てることは、合格者のみならず大学自体にとっても有益な投資となる。本学の取り組みや到達点が、今後の入学前教育のあり方を考える契機になれば幸いである。

注

1） 文部省大学学術局長が通知した「昭和 42 年度大学入学者選抜実施要項について」に、「入学者の選抜にあたり、入学定員の一部について学力検査を免除し出身学校長の推薦に基づいて判定する方法いわゆる推薦入学の方法をとり得ることとした」とある。

2） 2012 年 10 月 31 日　文部科学省 中央教育審議会高大接続特別部会第 2 回配付資料（資料 1-3）「大学入学者選抜の変遷について」より。

3） 同上

4） 2012 年 12 月 17 日　文部科学省 中央教育審議会高大接続特別部会第 4 回配付資料（資料 1）「AO 入試等の実施状況について大学入学者選抜の変遷について」より。

5） 2013 年度入学生対象「学びの意欲調査」分析結果より

6） 2001 年 11 月 26 日日　教学対策会議上程文書「WBT を活用した入学前教育の実施について」より。

7） 2002 年 10 月 16 日　常任理事会上程資料「2003 年度プレ・エントランス立命館デーの開催について」より。

8） 2002 年 1 月 23 日　常任理事会上程文書「2001 年度プレ - エントランス立命館デーまとめ」より。
9） 2010 年 7 月 6 日　教学部会議上程文書「2009 年度入学前教育実施状況と 2010 年度入学前教育の基本方針」より。
10）2012 年 10 月 15 日　教学委員会上程文書「2012 年度（2,013 年度入学）特別入試合格者を対象とした入学前教育の実施方針」より。
11）2013 年 7 月 8 日　教学委員会上程文書「2012 年度（2013 年度入学）特別入試合格者を対象とした入学前教育の実施総括」より。
12）同上
13）入学前教育企画の対象であった 1 回生から、大学生活を経験した上での入学前準備・学習についての振り返りを行ってもらい、入学前教育の成果と課題を見いだすために、接続教育支援センターが 2009 年より 5 月～ 6 月に実施している。
14）2014 年 3 月 28 日　教学委員会上程　2013 年「プレ・エントランス立命館デー実施報告」より。
15）2013 年 11 月 29 日　中央教育審議会高大接続特別部会　第 9 回配付資料　参考資料 2「高大接続特別部会の審議状況」より。

引用文献

小野博他『大学における学習支援への挑戦』ナカニシヤ出版、2012 年、3-14 頁
川西雪也、新井野洋一、湯川治 、小松川浩：「e-Learning を活用した入学前教育に関する実証研究」『日本リメディアル教育学会第 4 回全国大会予稿集』日本利メディアル教育学会、2008 年、pp.21-22
さんぽう教育総合研究センター 「アンケート入学前教育・初年次教育に期待する効果」（株）さんぽう 2013 年 （http://times.sanpou-s.net/special/vol9_1/pdf/1-1.pdf　2014 年　参照日 2014 年 12 月 6 日）
中央教育審議会高大接続特別部会第 2 回配付資料 1-3 「大学入学者選抜の変遷について」、2012 年
本郷真紹「立命館大学の入学者選抜」『立命館高等教育研究』第 13 号、2013 年、1–14 頁
文部省大学学術局長通知「昭和 42 年度大学入学者選抜実施要項」1966 年
ベネッセ総合教育研究所　高等教育研究室「高大接続に関する調査」pp.28-32 ベネッセ・コーポレーション　2014 年（http://berd.benesse.jp/up_images/research/2014_koudai_05.pdf 参照日 2014 年 12 月 11 日）
渡辺敦司「次世代の人材育成には高校と大学の連携が必須」『大学 Times』第 9 号　さんぽう　2013 年

The Achievements of the Transitional Education Supporting Center for University Pre-entrance Education

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

特集

立命館大学における初年次教育支援の課題と展望

― 初年次教育プロジェクトの活動から ―

川那部　隆司

要　旨

立命館大学における初年次教育およびその支援の歴史は古く、1960 年代にまで遡る。しかし、グローバル化や教育の情報化等、高等教育をめぐる環境の急激な変化に伴い、そのあり方が問われるようになってきた。これを受けて、立命館大学の教育開発推進機構に初年次教育プロジェクトが 2013 年 4 月に発足した。初年次教育プロジェクトは、同機構の教学 IR や学習支援を担当する他のプロジェクト、学部等教学機関、外部の教育関連企業と連携しながら、幅広い利用が可能な教材の開発およびその運用支援、初年次教育をめぐる課題整理を行ってきた。本稿では、これまでの初年次教育プロジェクトの取り組みの到達点と大学初年次生に対する起点調査の分析結果を踏まえ、初年次教育支援の現状と課題を検討し、展望を述べる。

キーワード

初年次教育、教材開発、学生調査

1　問題と背景

1.1　初年次教育への関心の高まり

近年、日本の高等教育においては急激な社会の変化に伴う多くの課題が生じている。そこには、急速なグローバル化や情報化等、対処すべきさまざまな課題が含まれている。中でも、少子化と高等教育市場の競争激化を受けた入試方式の多様化・複雑化によって生じた進学希望者の多様化は、大学関係者の初年次教育への関心を高めさせたと言える。学生の多様化は、さまざまな興味・関心、知識やスキル、経験を有する学生同士が相互に成長し合う機会が提供できるという点において、各大学にとって非常に有益な変化である。その一方で、質保証という観点から、各大学は従来の教育だけでは対処できないさまざまな課題と直面している。

その一つは、学力や意欲が十分ではない学生の増加である。私立大学情報教育協会が平成 24 年に実施したアンケート[1)]では、「主体性の欠如」、「基礎学力の不足」、「学修意欲の不足」が大学の教育現場における学生の学修に関する問題として、多くの教員に認識されていることが示された。これ以前のアンケートにおいても同様の認識が持たれていることが指摘されている。さら

に、こうした教員の認識に関わって、東京大学大学院教育学研究科の大学経営・政策研究センターが 4 万人以上の大学生に対して 2007 年に実施した『全国学生調査』[2] においては、1 週間の「授業・実験の課題、準備・復習」時間が「0 時間」と回答した学生は 12.8%、「1 から 5 時間」と回答した学生は 51.4%にのぼり、多くの学生が全くあるいはほとんど学習を行っていないことが示されている。

主な課題の二つ目は、将来への見通しが不十分な学生の増加である。前述の『全国学生調査』では、「卒業後にやりたいことは決まっている」という問いに対し、「全くあてはまらない」あるいは「あまりあてはまらない」と回答した学生は合計で 40%を占めている。もちろん授業やその他の大学生活を通じて自らのキャリアを決定していくよう学生を指導している教員がいることや、実際に大学在学中に進路を決定していく学生が多数いることも想定される。しかし、この調査の対象者の内訳として 3 年生が 25.4%、4 年生が 23.2%と半数近くが上級生であることを考えると、かなり多くの学生が、特に下級生のうちは将来の見通しを持てていないと推察される。

こうした課題を背景として、近年では初年次教育への注目が高まっている。初年次教育とは、高校での学びから大学での学びへの円滑な移行を促すための総合的な教育プログラムを指す。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育（リメディアル教育）とは異なっており、大学での学びに必要な基本的な知識や技能等の習得が目的とされている。初年次教育の代表的な内容としては、以下の 6 つが挙げられる（吉岡、2013）。それらは、（1）レポートの書き方、図書館の利用法、プレゼンテーション等を学ぶ「スタディ・スキル系」、（2）学生生活における時間管理や学習習慣、健康、社会生活等を学ぶ「スチューデント・スキル系」、（3）履修方法等大学で学ぶ上で必要な情報を提供する「オリエンテーションやガイダンス」、（4）専門教育の基礎的な事項を学ぶ「専門教育への導入」、（5）自大学の歴史や沿革や社会的役割、卒業生等の実績を知る「自校教育」、（6）将来の職業生活や進路選択への動機づけや自己分析等を行う「キャリアデザイン」、である。初年次教育を実施している大学は年々増加しており、前述の調査が行われた 2007 年時点において、約 25%の学生が「フレッシュマン・セミナー」を、約 40%の学生がスタディ・スキル系の科目を、そして約 50%の学生がキャリアデザインに関わる科目を経験している。

1.2　初年次教育プロジェクトの設置

立命館大学における初年次教育は、全学的には 1964 年の「基礎演習」の導入に始まる。「基礎演習」は、スタディ・スキルの習得や専門教育への導入をねらいとした大学初年次生を対象とした正課の小集団教育科目として位置づけられた。また、この科目を基盤としたピア・エデュケーションにおいて、スチューデント・スキルも取り扱われた。しかしながら、近年の学生の多様化を受け、「基礎演習」のみで初年次教育を行うのではなく、スチューデント・スキルやスタディ・スキル等の要素を取り出し、他の科目の中で扱う学部が出てきている。

こうした中、2013 年度 4 月に立命館大学教育開発推進機構接続教育支援センター内に初年次教育プロジェクトが設置された。同センターではプロジェクト発足以前から、教育開発支援センターと連携して、特別入試合格者を対象とした入学前教育プログラムの提供や入学者の基礎学力調査、特に大学での学びの基礎となるアカデミック・リテラシー教育の支援、授業内外での学習

支援としての学習空間の創造等の取り組みが行われていた。しかしながら、近年の初年次教育への需要の高まりとその幅の広さに対応し、より充実した支援を実現させるためには、さまざまなプロジェクトや各学部との連携を前提とした特定のプロジェクトによる活動が必要であった。たとえば、初年次教育の効果検証を行っていくのであれば、各学部や教学部、IR プロジェクトや自己点検プロジェクトとの連携が必要となる。

初年次教育プロジェクトには、こうした各学部あるいは全学的な実際的なニーズに応じることが求められることから、発足の初年度は、柔軟な活動を可能とするため、ミッション・ステートメントをあえて策定せず、学内の顕在的、潜在的なニーズの把握や、初年次教育をめぐる海外を含めた学外の動向の把握を行ってきた。その一方で、発足の経緯とも関連して、既に把握できているニーズに応じるという点で、以下の２つの目的を設定した。１つ目は、スタディ・スキルやスチューデント・スキルの習得をねらいとした教育やアカデミック・リテラシー教育の支援である。これらの能力や態度は、特定の学問領域に拠らず、大学での学びにおいて共通して求められる。そのため、こうした能力や態度を育成するための教材、科目やモジュール等を開発し、学部あるいは全学に提供していくことがプロジェクトの目的とされた。２つ目は、各学部の、あるいは全学的な初年次教育支援である。具体的には、特に初年次生を対象とした小集団教育における学内外の先進的な実践事例の収集と共有、各学部が抱える課題の抽出とその解決策の検討が挙げられる。

以下では、まず１つ目の目的について、初年次教育プロジェクトのこれまでの取り組みとして、特に全学で利用可能な映像教材の開発について述べる。なお、その他の主な取り組みとして日本語リテラシーの習得を目指す科目開発があるが、それについては、吉岡（2013）を参照されたい。続いて上記２つ目の目的に関連して、教育開発推進機構 IR プロジェクトによる新入生を対象とした「学びの実態調査（新入生調査）」の分析を通じて、立命館大学における初年次生の学びの実態を検証し、初年次教育プロジェクトが取り組むべき立命館大学における初年次教育支援の課題と展望について述べる。

2　初年次教育プロジェクトの取り組み

2.1　教材開発の経緯

高校から大学への円滑な移行を困難にしている原因のひとつは、学びに対する姿勢の違いがある。高校までの学びの多くは、基礎的な知識の定着が目的とされている。それに対し、大学においてはより自主的で自立的な学びが強く求められる。つまり、大学では単に知識が提供されるのを受け身の姿勢で待つのではなく、自ら情報を収集し、理解した上で、批判的に考え、自らの考えを検証し、さらには他者に伝えていくことが重要とされる。この一連の学びのプロセスは、必ずしも特別な工夫がされた授業だけで見られるわけではなく、いわゆる伝統的な講義形式の授業においても見出すことができる。たとえば、授業の中で教員が説明する内容や教科書に書かれている内容を理解し、多角的な分析を加え、自らの考えやその検証結果をレポートや試験において記述することは、これに概ね相当する。しかしながら、学生の学力や意欲の低下が頻繁に指摘されている通り、このプロセスの最初の段階である情報の収集と理解の時点で困難を抱えている学

生が多く存在することが予想される。授業の前に予習を行ったり、授業内で理解できなかった箇所を復習したりすることによって、このつまずきは克服できるはずだが、授業外学習時間はかなり短いことが指摘されており、予習や復習がきちんとなされているとは考えにくい。

この問題に対する解決策の一つとして、ノート・テイキングやノート見直しの重要性を学生に認識させ、各授業でそれぞれに適した方法で実践させるよう促すことが考えられる。ノート・テイキングやノート見直しは、講義を受講したり、試験勉強をしたりする際の有効な学習方略である（小林、1997）。この有効性については多くの学生が認識しているものの、ノート・テイキングやノート見直しの機能についての信念は学生によって異なっている（Hartley & Davies, 1978；Van Meter, 1994；小林、2001）。こうした信念の違いは、ノート・テイキングおよびノート見直しを学生に教授する際に考慮すべきであろう。しかしながら、たとえ小集団クラスにおける指導であっても、個々の学生のノート・テイキングやノート見直しの機能に関する信念を詳細に把握し、それぞれに応じた指導をすることは困難である。さらに、具体的なノート・テイキングの方法については、大学入学までの初等・中等教育の中で、各自が独自に習得してきていると考えられ、授業のような一斉指導においてどの程度指導できるのか、また、ノート・テイキングの方法を変更させることが適切なのかという問題もある。

これらの問題点を踏まえ、初年次教育プロジェクトでは、ノート・テイキングの指導に関わる教材の開発を行った。教材の開発に当たっては、以下の点に特に配慮した。それらは、（1）特定のノート・テイキング、ノート見直しの方法を望ましいものとして伝えないようにすること、（2）ノート・テイキング、ノート見直しについての考え方を伝えること、（3）学生が興味を持てるようにすること、（4）教材使用に際して教授者の負荷が高くないことであった。（3）、（4）に関連して、ノート・テイキングやノート見直しの有効性は、多くの学生がそもそも認識している可能性がある上に、教授者が教壇に立ち、紙資料等の教材を説明する形式は適していないと考えられる。そこで、教材開発に実績のある NHK エデュケーショナルの協力を得て、短時間の映像教材を作成することとなった。これは、映像を用いることによって、学生の興味を引けるだけでなく、教授者にとっても利用が容易になると考えたためである。

映像内容は、NHK エデュケーショナルの担当者との打ち合わせを通じて、在学生がノート・テイキングをどのようなものと捉え、どのように行っているかについて、実際の大学の授業を受けた経験も踏まえて、インタビューに回答する形式を採用することとした。これは、先輩学生の経験を含めることによって、大学での授業経験がまだ少ない初年次生であっても、より具体的なイメージがつきやすいものにするためであった。また、同様の目的で立命館大学のキャンパス内を撮影場所とし、学部教員の協力を得て、実際の授業中の様子も撮影した。また、特定のノート・テイキング、ノート見直しの方法が望ましいものと捉えられてしまわないように、さまざまな方法を採用している先輩学生に登場してもらい、それぞれの特徴やノートおよびノート・テイキングに対する自らの考えを紹介してもらった。映像は 15 分程度のものであり、全体としてノート・テイキングやノート見直しの方法的な側面よりも、ノートを取ることの意味や重要性を強調する内容となっている。

2.2　教材の効果検証

作成した教材について、初年次教育プロジェクトにおいて検証を行った。検証の手続きを図1に示す。まず対象者にノート・テイキング、ノート見直しに対する考え、特にそれぞれが授業の成績や授業内容の記憶、理解等にどの程度影響すると思うかを5段階で評定するよう求めた。さらに、ノート・テイキングやノート見直しに関わる行動を普段どの程度行っているかも5段階で評定するよう求めた。その後、UTokyo OCW[3)]で公開されている映像講義「市場を考える－ミクロ経済学入門：手袋を買いに－市場理論とは？（松井彰彦東京大学教授）」を見せた。対象者には、講義ノートとして同様に公開されているパワーポイントスライドが配布され、映像講義を受けながら、普段行っている通りにノートを取るよう求めた。講義の中でトピックが切り替わる5分ほどが経過した時点で一度映像を止めた。その後、初年次教育プロジェクトで作成した映像教材の視聴を行った。終了後は、再び上記映像講義を受講するよう求めた。事前段階と同様に、トピックが切り替わる5分ほどが経過した時点で映像を止め、ノート・テイキングに対する考えを尋ねた。また、映像教材の内容がどの程度理解できたか（理解度）、同教材がどの程度役に立つ内容であったか（役立ち度）、自分にとって目新しいと感じるものであったか（目新しさ）を5段階で評定するアンケートを実施した。所要時間は、事前の説明等も含め30分程度であった。

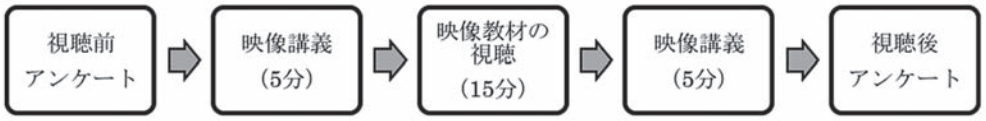


図1　映像教材の効果検証手続き

効果を検証するために、データが得られた71名について、映像教材視聴の前後におけるノート・テイキングについての考えの変化、配布されたパワーポイントスライドへの書き込み内容の変化、アンケートの結果を調べた。まず、ノート・テイキングについての考えの変化に関して、視聴前と視聴後の得点を算出した（図2）。t検定の結果、「授業内容の記憶」以外の4項目で有意な差が見られた（「授業の成績」、$t(70)=8.845, p<.001$;「授業内容の記憶」、$t(70)=1.452, ns$;「授業内容の理解」、$t(70)=4.838, p<.001$;「授業への集中」、$t(70)=4.857, p<.001$;「授業の成績」、$t(70)=5.813, p<.001$;）。このことから、映像教材の視聴を通じて、ノート・テイキングが学習におけるさまざまな側面に影響を及ぼすことの理解が深まったと考えられる。また、「授業内容の記憶」については、視聴前における平均得点が高く、ノートを取ることが授業内容を覚えることに役立つという考えは、ほとんどの対象者が既に有していたと考えられる。

続いて、映像講義受講中の配布資料への書き込み内容の変化について分析を行った。書き込み内容の比較については、（1）配布資料に書かれていない講師による口頭のみでの解説といった補足説明の記載有無、（2）自らの考えや疑問の記載有無、（3）下線による強調表示や矢印等の記号の使用の有無、の3点について調べた（表1）。それぞれについて、映像教材視聴後の方が記載した対象者が多いことを確認するために二項検定を行ったところ、（2）および（3）に有意な偏りが見られた（いずれも$p<.05$）。このことから、映像教材の視聴によって、配布資料への書き込み量が増え、その内容が充実したことが伺える。しかしながら、最も多く見られた（3）

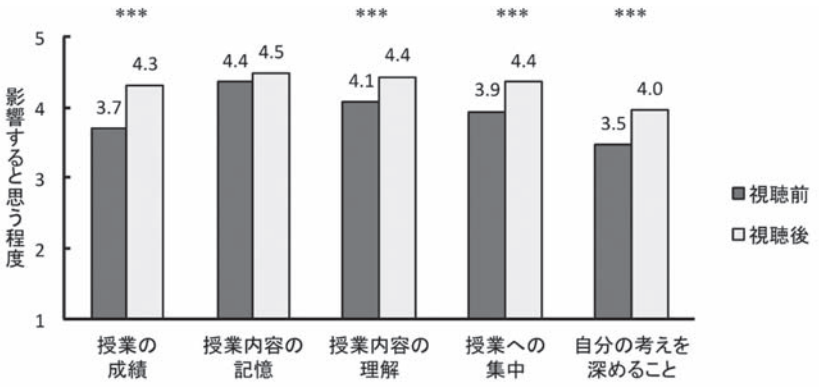


図 2　映像教材の視聴前後におけるノート・テイキングに関する信念得点

表 1　配布資料への記載数

	補足説明	自らの考え***	下線や記号***
視聴前	23	4	11
視聴後	23	13	26

*** p <.001

の下線や記号であっても、71 名中 26 名（36.6%）にしか見られず、特に、自らの考えについては視聴後であっても書き込み数がかなり少なかった。これは検証に用いた映像講義が高校生を対象として設定されていることや、十分に長い実験時間を設定しなかったことに起因しているかもしれない。しかし、わずか 15 分の映像視聴によって、実際の行動を変容させることに成功したことは大きな成果であり、今回作成した教材が、ある程度即時的な効果も有していることが示されたと言えよう。

最後に、映像教材についてのアンケートについて分析を行った。理解度については、「とても理解できた」、「ある程度理解できた」と回答した人数を、役立ち度については、「とても役に立つ」、「ある程度役に立つ」と回答した人数を、目新しさについては「とても目新しかった」、「ある程度目新しかった」と回答した人数をそれぞれ算出した。結果、映像教材について肯定的に評価した人数は、理解度が 64 名（90.1%）、役立ち度が 54 名（76.1%）、目新しさが 39 名（54.2%）であった。各設問について、その他の選択肢を選択した人数との比率を算出し、二項検定を行ったところ、理解度および役立ち度において有意な偏りが見られた（いずれも p <.001）。したがって、作成した映像教材の内容は、学生にとって理解しやすく、また役立つと実感できるようなものになっていたと言える。一方で、特別目新しいものであるという評価は得られなかった。しかし、大学入学までに、ノート・テイキングやノート見直しの方法やその重要性についての話を耳にしたことがない者がほとんどいないであろうことを考えると、目新しくないと感じた学生の割合が決して高くないという結果からは、学生に興味を持たせるという目的は十分達成できていると評価できよう。

2013 年度から 2014 年度にかけて、ノート・テイキングとノート見直しに関わる映像教材の作成およびその効果検証を実施してきた。検証の結果から、映像教材の有効性が示されていること

から、今後は各学部初年次教育での利用を促進するとともに、その他の利用可能な場を模索していく必要がある。

3　起点調査から見る初年次教育のあり方

3.1　起点調査としての IR プロジェクトによる「学びの実態調査（新入生調査）」

立命館大学教育開発推進機構の初年次教育プロジェクトは、同機構内の IR プロジェクトとの連携が前提として発足した。IR プロジェクトの活動は多岐にわたるが、主要なものとして学生調査がある。IR プロジェクトが実施している学生調査は「学びの実態調査」と呼ばれ、2009 年度から継続的に実施されている（宮浦・山田・鳥居・青山、2011；鳥居・八重樫・川那部、2013）。これまでに、学士課程教育における「入口」、「中身」、「出口」の各時点における学生の学びの実態について、新入生調査、在学生調査、卒業時調査の 3 種類の調査が開発・実施され、学部をはじめとする関連部局への報告が随時なされている。

新入生調査は、主に大学入学直後のオリエンテーション期に実施される起点調査である。調査では、進学理由や高校での学習経験、高校までに身につけたと思う力と大学生活を通じて身につけたいと思う力、大学卒業後のキャリアに関する考え等を尋ねている。「起点」を捉えることの最大の目的は、「出口」の結果と比較することによって、学生たちがいかに成長したかを明らかにし、大学としての付加価値を示すことにある。しかし、それ以外にも起点調査を活用することは可能である。初年次教育と関連する内容であれば、第一セメスター終了時点における調査結果と比較することによって、第一セメスターにおける学生の成長やカリキュラム上の問題点を検討する材料を見出すことができる。あるいは、初年次の終了時点における調査結果との比較を行えば、初年次教育全体の効果検証も行える。さらに起点調査の活用範囲は、こうした効果検証のみではない。起点調査によって、大学入学者のそれまでの経験や大学に期待していること等の認識を把握することによって、学生の教育的ニーズに即した初年次教育が展開できる。以下では、その試みの一つとして、2014 年度に実施した「学びの実態調査（新入生調査）」のデータを用いた分析を行う。

3.2　2014 年度「学びの実態調査（新入生調査）」の分析

2014 年度「学びの実態調査（新入生調査）」は、11 学部で実際された。データ入力時期の都合上、ここでは 10 学部から得られた 5936 名（回収率 93.2%）のデータを分析対象とした。本分析で対象とするのは、高校時代の平均的な 1 日あたりの授業外学習時間、高校時代の授業経験、高校時代の授業への取り組み方の 3 点である。

3.2.1　高校時代の平均的な 1 日あたりの授業外学習時間

図 3 は、高校時代の平均的な 1 日あたりの授業外学習時間の結果を示したものである。「2 ～ 3 時間未満」をピークとする分布になっている。どの程度の時間の学習を十分と見なすかは曖昧だが、近年の大学教育における質を伴った授業外学習時間の増加を促そうとする動きを考慮すると、1 日あたりの授業外学習時間が「1 時間未満」という、ほとんどあるいは全く授業外での学

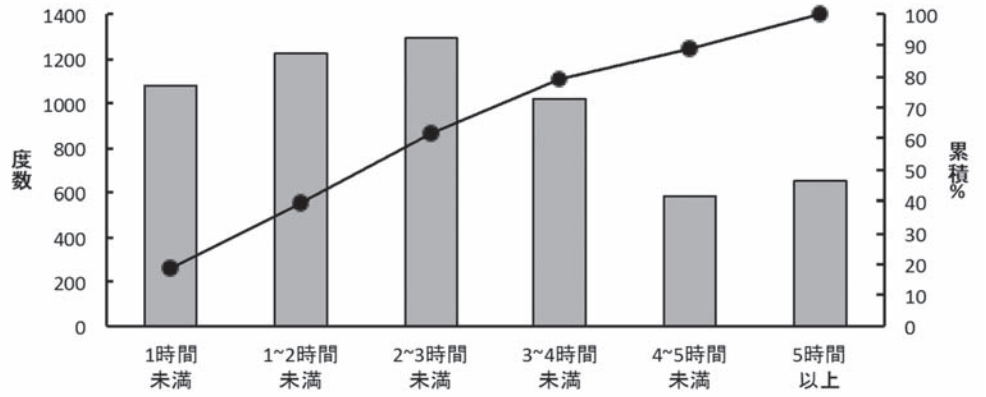


図 3　高校時代の平均的な 1 日あたりの授業外学習時間

習を行っていなかった学生が 2 割程度存在することは無視できない。大学進学という環境の変化も合わせて考えると、こうした学生をはじめとした多くの学生に対し、学習習慣の定着を促すしかけを初年次教育の中で扱っていく必要があると考えられる。

3.2.2　高校時代の授業経験

図 4 は高校時代に経験した授業内容について、「1：ほとんどなかった」から「4：よくあった」までの 4 件法で尋ねた結果である。結果を見ると、「課題提出物の添削と返却」はほとんどの学生が高校時代によく経験していたと回答していることが分かる。また、「予習を前提とする授業」や「復習を前提とする授業」の割合も比較的高い。これらから、高校時代には、予習や復習のための課題が授業で課されることが多く、それらの課題は添削および返却がなされていたと言える。大学においても定期試験以外の時期に、課題としてレポート等が課されることは多いが、それらが授業内容と関連していなかったり、添削・返却されなかったりした場合、学生たちは、それまでの経験との違いを感じることになると予想される。

さらに図 4 からは、初年次教育の、特に小集団授業において求められることが多い「グループ・ディスカッション」や「人前でのプレゼンテーション」の機会が、高校時代にはあまり多く

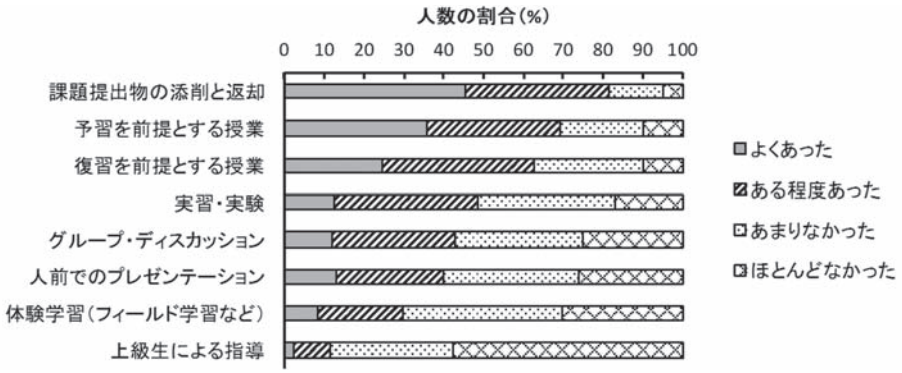


図 4　高校時代の授業経験

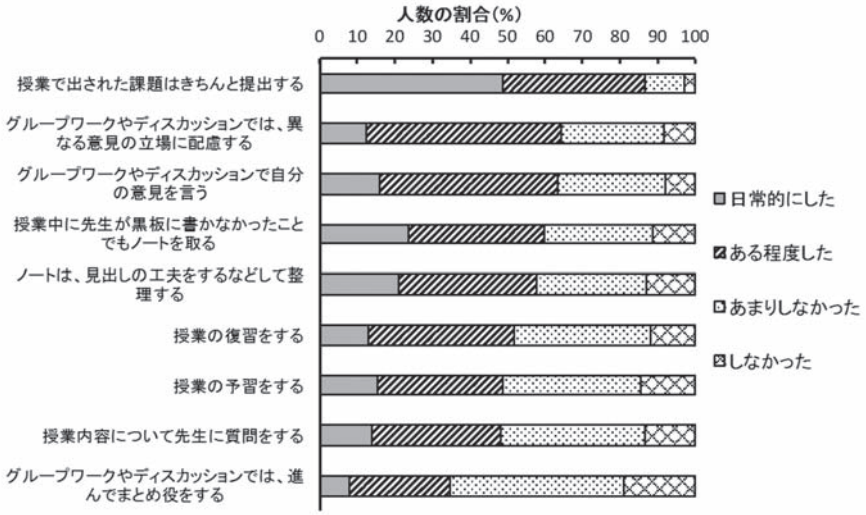


図５　高校時代の授業への取り組み方

なかったことが分かる。これらのことを踏まえると、ディスカッションやプレゼンテーションの内容を深めていくよう働きかけることの他に、そもそものディスカッションの仕方やプレゼンテーションの仕方といったスタディ・スキルの習得を促す必要があると考えられる。

3.2.3　高校時代の授業への取り組み方

図５は、高校時代にどのように授業に取り組んでいたかについて、「1：しなかった」から「4：日常的にした」の４件法で尋ねた結果を示している。高校時代の授業経験で「課題提出物の添削と返却」が多かったことが示されたが、図５からは、課されている課題に対してほとんどの学生がきちんと提出していたことが分かる。一方で、予習や復習を前提とした授業が展開されていたにも関わらず、その予習や復習を日常的に、あるいはある程度の割合で行っていた者は約半数に留まっている。

また、グループワークやディスカッションの機会自体はそれほど多くなくとも、６割程度の学生が「異なる意見の立場に配慮」したり、「自分の意見を言う」ことができていたと評価していた。しかしながら、「進んでまとめ役をする」といったことを行っていた者は４割を下回っていた。高校時代の授業経験に関する結果と合わせて考えると、初年次教育の場においては、「異なる意見の立場に配慮」したり、「自分の意見を言う」ことをしてこなかった学生を、どのようにして他者との協同的な学びに参加させるよう促せば良いかを考える必要がある。また、グループワーク等でまとめ役を行ってきた者が少ないことも考慮すべきであり、特にグループ・ディスカッションの仕方を伝える際には、グループでの意見をどのようにまとめていくかについての指導が欠かせないと考えられる。

また、授業中のノート・テイキングに関して、教員の口頭での説明をノートに取ったり、見出しをつける等の工夫を行っていたと回答した者は約６割に留まっていた。大学の授業では、教科書と板書を用いる以外の形式の授業も少なくなく、上述のノート・テイキングやノート見直しに

関する教材の必要性を裏付ける結果となっている。

4　まとめと今後の課題

ここまで、立命館大学における初年次教育支援について、初年次教育プロジェクトの取り組みを中心に述べてきた。プロジェクトの具体的な活動としては、本稿で取り上げた教材開発以外にも、立命館大学全体で活用することが期待されている教材（『未来を拓く―ようこそ立命館へ―』）の作成とそれに関わるピア・ラーニングのためのコンテンツ開発、日本語のライティング科目の開発やそれに関わる文章診断スタッフの育成、コミュニケーション能力育成のための科目開発、初年次生対象の小集団科目の授業設計に関するコンサルテーションといったものがある。さらに、先輩学生による初年次生支援を行う団体への研修機会の提供等も行っている。

これらは 2013 年 4 月のプロジェクト発足時、あるいはそれ以前からあった学内のニーズに応じて行われてきた。こうしたニーズは、主に教職員や学生の経験に基づいたものである。そのため、それぞれの取り組みの目的に対して高い効果が期待されるが、それをいかに検証していくかという点については適切な方法が構築されているとは言い難い。開発されたコンテンツがどの程度利用されたかや、何名の文章診断スタッフを育成できたかといった数値を測定することは、傍証としての機能はあるものの、それぞれの教育効果の直接的な検証ではない。本稿で示した、ノート・テイキングおよびノート見直しに関する映像教材に対する効果検証のような、研究的な枠組みを用いて、さまざまなコンテンツや教材の教育効果の検証が今後求められる。それと同時に、改善点の抽出を進めつつ、学内での運用について各学部と検討していくことが必要である。

効果検証が不十分である点については、開発された初年次生対象の科目にも当てはまる。しかしながら、科目の開発や改善支援については、何をもって効果があったと見なすのかをあらかじめ明確にする必要がある。そのためには、開発した科目が、各学部の初年次教育の中でどのように位置づけられるのか、さらには初年次教育自体がカリキュラム全体の中でどのように位置づけられるのかを明確にするとともに、大学全体として、あるいは学部として、カリキュラムの検証をどのように行っていくかという議論が欠かせない。

本稿では、これまでの初年次教育プロジェクトの取り組み紹介以外に、新入生を対象として、彼らの高校時代の学習経験を把握する調査の結果が、初年次教育の計画・実施に対して、どのような示唆を持ちうるのかについて試行的な分析を行った。結果からは、新入生の少なくとも 2 割程度は学習習慣を高校時代に身につけていないこと、初年次教育において多くの小集団クラスで行われているグループ・ディスカッションやプレゼンテーションを高校時代に経験していない学生が半数以上存在すること、予習・復習を前提とした高校の授業に対して、それらを行っていない学生が一定数存在することなどが示された。こうした結果は、本学の初年次教育の目標や方法を検討する重要な素材と言える。今後は、全学的な、あるいは各学部における初年次教育の位置づけを確認しながら、初年次教育科目の効果検証の枠組みを検討するとともに、新入生の高校時代の学習経験を含む属性情報を、在学中の学習活動や卒業時や卒業後の学習成果と紐づけて、初年次教育の改善支援の手掛かりを提供していくことが求められる。その際には、学生自身に高校時代の学習経験等を尋ねるだけでなく、高校、特に附属校との連携を密にし、より詳細な情報を

得ていくことが肝要である。

謝辞

ノート・テイキングに関する映像教材の作成にあたり、撮影等にご協力いただいた産業社会学部の黒田学教授、株式会社 NHK エデュケーショナルの足立圭介様、兼平康子様、インタビューに対応して頂いた学生の皆様に深く感謝申し上げます。また、効果検証のための調査にご協力頂きました学生と教職員の皆様に心より御礼申し上げます。

注

1） 私立大学情報教育協会は、2004 年度より「私立大学教員の授業改善に関する調査」を 3 年に 1 度実施している。調査では、教育現場での問題認識や教員が取り組むべき対策、教員の教育力向上のための課題等が尋ねられている。この報告書である「私立大学教員の授業改善白書」では、これらの調査結果に加え、ICT の活用状況や ICT の活用事例等も紹介されており、HP 上で公開されている。第 4 回にあたる 2013 年度の調査結果については、http://www.juce.jp/LINK/report/hakusho2013/hakusho2013.pdf を参照。

2）『全国学生調査』は、東京大学大学院教育学研究科の大学経営・政策研究センターが、平成 17 年度～21 年度文部科学省科学研究費補助金（学術創成研究費）の助成をうけ、平成 19 年 1 月～ 7 月にかけて実施した大規模調査である。この調査では 127 大学 288 学部の協力を得て、5 万人近い学生の大学生活や大学での学習の実態が調べられた。調査の内容や集計結果等は、http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-6.html を参照。

3） OCW（Open CourseWare）とは、大学等で提供された講義およびそれに関わる各種情報をインターネット上で無償で公開する仕組みを指す。大学等の高等教育機関において集積された「知」を社会に公開し、貢献していく取り組みのひとつ。以前よりインターネットを介した教育機会の提供は行われていたが、2012 年に米国において MOOCs（Massive Online Online Courses）が始まったことを受け、近年特に注目が集まっている。

参考文献

Hartley, J. & Davies, I. K. “Note-taking: A critical review.” Innovations in Education and Training International, Vol.15, 1978, pp.207-224.

小林敬一「ノートテイキング研究に対するエスノグラフィックな検討」『九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）』第 42 号、1997 年、21-34 頁。

小林敬一「ノートテイキング・ノート見直しの機能に関する短大生の信念と行動」『日本教育工学雑誌』第 25 号、2001 年、45-48 頁。

宮浦崇・山田勉・鳥居朋子・青山佳代「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。

鳥居朋子・八重樫文・川那部隆司、「立命館大学の教学マネジメントにおける IR の開発と可視化のプロセスに関する考察―デザイン研究の知見を分析視角として―」『立命館高等教育研究』第 13 号、2013 年、75-89 頁。

Van Meter, P., Yokoi, L. & Pressley, M. “College students’ thoery of note-taking derived from their perceptions of note-taking.” Journal of Educational Psychology, Vol.86, 1994, pp.323-338.

吉岡路「学習者を主体とした高大接続教育の課題と展望」『立命館高等教育研究』第 13 号、2013 年、43-60 頁。

Issues and Perspectives on Support for First Year Experience in Ritsumeikan University:

Efforts of “First Year Experience Project”

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

Abstract

Institute for Teaching and Learning in Ritsumeikan University set up “First Year Experience Project” in April 2013, due to rapid changes in Higher Education in Japan. The project has engaged in the support of development and application of teaching materials, with close cooperation with other projects with in the institute, facaluties, and an outside education-oriented company. This paper examines the issues and perspectives on support for first year experience, based on the current situation of efforts of the project and the results of analysis on the survey for first year students in Ritsumeikan University.

Keywords

First Year Experience, Development of Teaching Material, Student Survey

実践研究

ドイツ語授業における「めやす」概念を活用した「つながり」の学習効果の考察[1)]

田　原　憲　和

要　旨

1回生時の初修外国語授業では知識の集積が最重要課題である。しかし、限られた時間や知識量であっても、学習言語の先にある世界を知り、それに触れることは、学習のモチベーションを保つためにも非常に重要である。そこで、つながりの実現を目指した外国語教育を提言している「外国語学習のめやす」[2)]の概念を導入して行ったプロジェクト型授業の実践例から、「つながり」を主眼に置いた授業を提案するとともに、「めやす」の課題も指摘する。

キーワード

初修外国語、ドイツ語教育、「外国語学習のめやす」、プロジェクト型授業

1. はじめに

多くの学習者にとっての初修外国語は大学入学後に初めて学習する言語であるため、とりわけ1回生時の授業においては文法や語彙などの学習が中心になり、学習言語を用いたアクティブな活動は限定的である。また、筆者が担当するドイツ語については、中国語などの近隣諸国の言語と比較すると日常生活からはかけ離れた言語であり、教室外において学習者がドイツ語やドイツ語話者に触れることはほとんどないというのが現状である。

しかしながら、外国語学習は単にその学習言語の知識を蓄積することだけを目指しているのではない。学習を通じてグローバル社会に対応した言語の使い手を生み、社会に貢献し、社会の発展の一翼を担う人材を創りだすこともまた外国語学習の役割の1つである（當作 2013：95）。そのためには、初期段階より学習言語の先にある文化や社会とのつながりを意識して学習することが重要であり、それが学習意欲向上につながっていくのである。

そこで筆者は、2013年度の授業において、ドイツ語話者やドイツ社会とのつながりを目指す目的で「めやす」の概念を導入したプロジェクト型授業を展開した。本稿では、その授業実践の報告を行うとともに、アンケート結果から明らかになった「めやす」概念を導入したことによる効果およびその課題について述べていく。

2.「めやす」とは

2.1 「めやす」の目的と特長

「めやす」は公益財団法人国際文化フォーラムが 16 人の提言者とともに 2012 年 3 月に発表した「外国語学習のめやす 2012」をもとに作成されたものである。元来、「めやす」は高等学校での中国語および韓国語教育の質の向上と促進を図ることを目的にしており、学習の指針を作成することを目指すものであった（「めやす」2003：4）。「めやす」の中で「今後中国語・韓国語以外の外国語教育関係者をはじめ、言語教育、国際理解教育、ひいては教育関係者全体との連携を深めながら、グローバル人材づくりと学習者の人間的成長に貢献する、より普遍性のあるものに成長させていきたい」と述べられているように、現在ではこの理念の浸透を図る活動が積極的に行われている [3)]。

「めやす」は教育理念、教育目標、学習目標の三本柱を掲げ、それを授業づくりや学習目標を達成するための学習内容・学習活動に反映させていくという構成をとっているところにその特長がある。以下では、「めやす」をより深く理解するために教育理念、教育目標、学習目標を順に追っていく。

2.2 「めやす」の教育理念 [4)]

「めやす」は「他者の発見　自己の発見　つながりの実現」をその教育理念として掲げている。すなわち、外国語学習を単に言語学習に限定するのではなく、外国語の学習を通じて自他の理解を深めながら関係性を築き、協働社会を創ることを目指している。

他者は自己を映し出す鏡であり、他言語・他文化との対象により自言語・自文化の再発見や再認識が可能となり、他者との交渉において自己そのものの再認識にもつながるとしている。

しかし、「めやす」の最大の特長ともいえるのが、「つながりの実現」である。外国語の学習を通じて他者と自己を発見し、認識することにとどまらず、自他の理解を深めることで、相互の「わかりあい」と新たな価値の「わかちあい」に発展し、真の意味でのつながりの実現に至るとしている。つまり、表面的な言葉のやりとりによるコミュニケーションの実行ではなく、あるいは学習言語の背景にある文化や社会を無条件に称賛し受け入れるといった片務的な活動でもなく、双方向的な理解と交渉によって摩擦や軋轢を乗り越えていくための能力を養成するという点に主眼を置いているのである。

2.3 「めやす」の教育目標 [5)]

「めやす」の教育目標を簡潔に表現するならば、「ことばと文化を学ぶことを通して、学習者の人間的成長を促し、21 世紀に生きる力を育てる」ということにある（「めやす」2013：5）。具体的には、外国語学習の目標は外国語能力の向上に留まるものではなく、多言語・多文化が共生する 21 世紀のグローバル社会を生き抜くための力として、外国語による対話力、多様な他者と付き合う力、グローバルな視野を持って社会に参画して活動する力を身につけることを目標をしている。そのためには時間をかけて豊かな感性と資質を育まねばならない。とりわけ 2.2 で挙げた教育理念を実現に移すために次のような資質が必要であるとしている。

まず、他者と向き合うためには「寛容性」「共感性」「他者への尊重の念」という資質が、次に自己と向き合うためには「内省力」「自尊感情」「自主性」「自律性」という資質が、最後に自他の関係性の構築や社会づくりのためには「創造性」「柔軟性」「責任感」という資質が必要であるとしている。「めやす」では、外国語教育を通じてこれらの資質を身につけるための活動を行っていくことを目指しており、教育の目標としている。

2.4 「めやす」の学習目標[6)]

「めやす」理念を実現するための学習プランを作成する際に具体的な指針となるのが、この学習目標である。簡潔に表現すると、「めやす」が掲げる学習目標は、総合的コミュニケーション能力を獲得することである。そのキーとなるコンセプトは、3領域×3能力＋3連携である。ここでいう3領域とは「言語領域・文化領域・グローバル社会領域」を、3能力とは「わかる・できる・つながる」を、そして3連携とは「学習者・他教科・教室外」との連携のことである。これらをまとめると、次の表1のようになる。

表1　3領域×3能力＋3連携の内容[7)]

領域＼能力	わかる	できる	つながる
言語	A. 自他の言語がわかる	B. 学習対象言語を運用できる	C. 学習対象言語を使って他者とつながる
文化	D. 自他の文化がわかる	E. 多様な文化を運用できる	F. 多様な文化的背景をもつ人とつながる
グローバル社会	G. グローバル社会の特徴や課題がわかる	H. 21世紀型スキルを運用できる	I. グローバル社会とつながる

＋

連携
関心・意欲・態度／学習スタイルとつながる
既習内容・経験／他教科の内容とつながる
教室の外の人・モノ・情報とつながる

表1からも明らかなように、「めやす」では外国語の授業を単に言語教育に留まるものとは考えられていない。言語教育については3つの領域のうちの1つを占めるに過ぎない。すなわち、グローバル社会に対応する人材を外国語の授業を通じて総合的に育成するということが「めやす」の根幹にある。また、この3領域および3能力については優先順位が設定されていない。一般的に、例えば能力面においては、知識として理解し（わかる）、それを運用し（できる）、他者とのコンタクトをとる（つながる）という流れが想定されるが、「めやす」においては最初歩の段階でも「つながる」活動をすることも可能なのである。

この3×3＋3の表で掲げられている項目は授業設計のための指針となる。同時に、プロジェクト型授業の目標を明示化することができるという利点もある。

3 「めやす」を導入した授業

筆者は、「めやす」の理念を自らの授業に反映させるため、1 つのクラスで実験的にプロジェクト型授業を行った。従来から筆者はプロジェクト型授業を行っているものの、今回の対象クラスが初の「めやす」導入クラスである。

3.1 プロジェクト概要

今回のプロジェクト型授業の対象は、立命館大学法学部 1 回生の「ドイツ語・展開」クラス（2013 年度後期開講）である[8)]。ドイツ語の履修を始めて 2 セメスター目の学生が 31 名の登録があった。「ドイツ語・展開」は週に 2 コマの履修となっており、週 1 コマの「ドイツ語・表現」と合わせて学生は週 3 コマのドイツ語科目を履修していることになる。

このプロジェクトは、「立命館大学の魅力を伝える動画をドイツ語で作成し、YouTube で世界に発信してみよう！」という目標を掲げて実行した。プロジェクトの実施期間は 11 月初旬から下旬で、7 回の授業にまたがるものであった。しかしながら 90 分間全てをこのプロジェクトに費やしたのは撮影日の 1 回だけであり、他の 6 回に関しては授業の一部（10〜30 分程度）をこの作業に充てるに留まった。そして、プロジェクト終了後に授業内で上映会も行った。

プロジェクト実施に当たり、クラスを 8 つのグループに分け、撮影に使用する iPad mini を配布した。撮影後の編集には動画編集アプリの iMovie を使用した。なお、当該クラスでは 2013 年度前期の「ドイツ語・基礎」においても動画を作成するプロジェクト型授業を行っていたため、撮影および編集に関する一定のスキルは習得済みである。

3.2 注意点および成果物

プロジェクト実施に当たり、①「見てもらう」ということ、②「授業の一環である」ということを注意点として特に強調した。

まず①「見てもらう」ということは当然のことのようであるが、ややもすると学生は自分たちの世界に入ってしまいがちであるためにあえてこれを強調した。ここでいう視聴者とは、YouTube にアップロードした後にこれを視聴する可能性があるドイツ語話者を意味するが、同様に意識すべきなのは同じ学習者、すなわちクラスメートである。いずれにせよ視聴者がいるということは、きちんとした発音で、聞き取りやすいドイツ語を話すことができるかということが重要となってくる。特に、同じ学習者がこれを視聴して内容を理解できるかどうかも考えて作成するように強調した。

次に②の「授業の一環である」ということの意味は、「全てが評価対象である」ということである。単語や表現、構文などを教員に質問して解決するのではなく、自分たちで考え、グループのメンバーと協力しあいながら解決していくということである。そのため、教員側からのフォローは限定的なものに留めた。

そして本プロジェクトにおいて最終的に提出をさせた成果物は以下の 3 点である。

1. 動画
2. 単語リスト
3. 台本（日本語、ドイツ語）

まず、1の動画については最も重要な成果物であり、評価の主たる対象となる。2の単語リストについては、作成者の知識の整理という意味合いもあるが、それ以上に他グループの学習に資するものである。どのような点に焦点を当てて動画を作成するかは各グループによってかなり異なっている。しかし、「食」や「図書館」など、各テーマに絞ってまとめた単語リストは学習者にとっても非常に有益なものである。そのため、個別に調べて獲得した語彙知識をできる限りクラス全体でシェアするために単語リストの作成も課した。

台本についてもほぼ同様の意味合いである。日本語版とドイツ語版の台本を作成し、配布することで、様々な表現方法の知識をクラス全体でシェアすることができる。さらに、教員にとってはそれ以上にこの台本を提出させることが重要となる。台本は評価の際にも用いたが、それ以上に学生の理解度を把握するためにも有益なものとなった。

3.3 「めやす」との関連性と評価方法

既に述べたように、当該クラスにおいては2013年度前期にも動画作成を伴うプロジェクト型授業を行っている。しかしながら、本プロジェクトは「めやす」概念を導入したという点が大きく異なっている。

作業の手順としては、いずれの場合もグループでテーマを設定し、動画を撮影するという点は全く同じである。しかし今回に関しては、明確に視聴者像を設定し、その視聴者の立場になって動画の内容そのものを考えていくという段階を経ている。実際に相手（この場合は動画を視聴するであろうドイツ語話者）の存在を想定し、彼らにとって何が興味深いものであるのかを考察することが、つながりを実現するための第一歩である。その上で、自らが持っている情報（この場合は立命館大学に関するもの）をどのように提示するかという、内的な交渉を行うことで、すでに一部においてつながりが実現しているといえる。

中国語や韓国語学習者と異なり、ドイツ語学習者にとって自らの周辺にいるドイツ語話者は大学の教員だけという場合がほとんどである。一般的に決して身近とはいえないドイツ語話者とのつながりを考えていく際、このような内的交渉は非常に有効であるといえる。

では具体的に、本プロジェクトは「めやす」とどのように関わっているのであろうか。本プロジェクトで行う活動内容を「めやす」の教育目標である3×3＋3の表に当てはめると、その対応関係は次ページの表2のようになる。

表2から、本プロジェクトのの学習目標は広い範囲にまたがっていることがわかる。しかし、必ずしもこれら全てを評価の対象とするわけではない。一般的に、プロジェクト型授業についてはどのように評価をするかという基準の設定が困難である。活動そのものを評価するという指標だけでは、学習者にとっては具体的にどの部分がどのように評価されるのかということが明確に伝わらない。そのため、本プロジェクトに際しては表3のようなルーブリックを作成し、プロジェクト開始時に学生に配布をしている。

表 2　本プロジェクトの 3 領域× 3 能力＋ 3 連携 [9)]

	わかる	できる	つながる
言語	1. 大学施設などのドイツ語表現がわかる。 2. 伝えるための発音の重要性が分かる。	1. 大学施設などの一覧表をドイツ語で作成できる。 2. 伝達可能なドイツ語で語ることができる。 3. 日本語訳を添えたドイツ語台本を作成することができる。	
文化	1. 自分の大学のセールスポイントがわかる。	1. 自分の大学の価値や魅力について調べ、魅力を（再）発見できる 2. 外国人にとって自分の大学がどのように見られるかを推測できる。 3. 自分の大学のセールスポイントを外国人の興味・関心を惹くように説明できる。	1. 外国人が自分の大学に対して抱く疑問点を認識し、それを解消できるように説明ができる。
グローバル社会	1. 学生自身による大学の国際発信力強化の重要性がわかる。 2. 大学を構成する一員として、それぞれが大学にとっての外交官であり、魅力を発信する伝道師であるということがわかる。 3. 個人が世界に情報を発信するツールとして動画が有用であり、その作成能力を身につけることの重要性がわかる。	1. 立命館大学の学生として、グループでその魅力を語り合い、ポジティブマインドを持つことができる。 2. 立命館大学の特長や魅力を発信するために情報を分析・吟味し、自らの考えをまとめることができる。 3. 動画を撮影・編集し、ウェブ上にアップロードすることができる。	1.YouTube に動画をアップロードし、公開することで、世界に対して情報を発信することができる。
三連携	連携 1：立命館大学の学生として自分の大学に対する関心、愛校心 連携 2：立命館大学の学生としての自らの経験、「立命館学」 連携 3：立命館大学衣笠キャンパスおよび周辺地域、YouTube を通じて世界中の立命館大学に興味のある人々		

表3　本プロジェクトの評価項目

評価基準	目標以上に達成（4点）	目標を達成（3点）	目標達成まであと少し！（2点）	目標達成まで努力が必要（1点）
台本（ドイツ語）×2	誤り（文法・スペル）がない正確な文章であり、適切な表現を用いた自然な文章で、必要な内容をきちんと伝えることができている。	誤り（文法・スペル）がない正確な文章であり、必要な内容をきちんと伝えることができている。	誤り（文法・スペル）が散見されるものの、必要な内容をある程度伝えることができている。	必要な内容を伝えようとする努力は見られるものの、誤り（文法・スペル）が多く、十分に伝達できていない。
台本（日本語訳）	ドイツ語で伝えたい内容を十分に汲み取り、魅力的な日本語の訳を添えることができている。	ドイツ語に忠実で自然な日本語訳を添えることができている。	ドイツ語に忠実な日本語訳を作成しようとする努力が見られるが、日本語として不自然な点が残っている。	日本語に訳そうとする努力が見られず、ドイツ語と内容が大きく異なってしまっている。
内容の的確さ	伝えたい内容をうまくメリハリを付けてまとめることができている。	伝えたい内容をうまくまとめることができている。	一部に不明確な部分が残るものの、伝えたい内容をある程度うまくまとめることができている。	伝えたい内容をまとめようとする努力は見られるものの、的確にまとめることができていない。
ドイツ語での語り	正確で聞き取りやすい発音だけでなく抑揚にも気を配って発話することができている。	正確で聞き取りやすい発音を心がけ、発話することができている。	正確で聞き取りやすい発音をしようとする努力が見られるものの、言いよどみや言い間違いが散見される。	ドイツ語を発話しようとする努力は見られるものの、相手にうまく伝わるようには発話できていない。
ルール遵守	提出期限より遅れてしまった（−1） 動画が長過ぎた（3分以上）あるいは短すぎた（1分未満）（−1）			

表3のルーブリックからも分かるように、撮影や編集に関する技術的な部分に関しては評価の対象とはなっていない。評価の基本はドイツ語（および日本語訳）に関する部分であり、撮影や編集の技術については評価対象とはしていない。

このように評価ポイントを最初に配布することで、このプロジェクトのねらいが学習者にとっても明確なものとなり、活動を進めていく上での一定の指針となることが期待される。

4　授業アンケートの分析と「めやす」の課題

4.1　授業アンケートの実施と分析

2013年12月初旬、本プロジェクト参加者に対して無記名のアンケートを行い、24名分を回収した[10)]。ここでは、各質問項目に関する統計と分析を試みる。

4.1.1　有益だったかどうか（選択）

まず、動画作成がドイツ語学習にとって有益だったかどうかに関する問 1 では、次のような結果が得られた。

表 4　問 1 集計

	かなり有益だった	それなりに役に立った	普段の学習とあまり変わらなかった	あまり役に立たなかった
文法学習	7 人	12 人	4 人	1 人
語彙学習	10 人	13 人	1 人	0 人
発音・会話練習	15 人	8 人	0 人	1 人
作文練習	14 人	7 人	3 人	0 人
聞き取り練習	6 人	5 人	9 人	4 人

半数以上が「かなり有益だった」を選択したのは「発音・会話練習」「作文練習」の 2 項目だった。台本を作成し、それを実践するという活動については全てのグループで共通であり、本プロジェクトの核を形成する部分であるためにこのような結果になったと考えられる。

次に「文法学習」と「語彙学習」が類似した傾向を示していることがわかる。およそ半数の学生が 2 の「それなりに役に立った」を選択しており、全体としてはこれもかなり効果のあった部分であるといえる。ただし、文法学習および語彙学習は、テーマやストーリーを軸において活動したグループは未習事項についてもかなり調べる必要が出てくるためにこの項目の評価が高くなる一方で、教科書等で学習済みの既存知識を中心に台本を作成したグループにとってはこの項目の評価は低くなるという可能性も考えられる。

最も評価が分かれたのは「聞き取り練習」である。3 の「普段の学習とあまり変わらなかった」を選択した学生が最も多く、それ以外の項目もほぼ同じ数字である。今回のプロジェクトでは、もとより聞き取り練習についてはあまり想定していなかったこともあり、これは予想できた結果である。

4.1.2　自分にとって特に有益だった部分（記述）

問 2 では、自分にとって特に有益だったと思う点についての記述であった。以下に解答例を挙げる [11)]。

① 普段はなかなかやらないドイツ語の作文をやったので勉強になった。
② 使える表現内で作文を作るのが大変だった。
③ よく知らない語彙を身につけられる点。
④ 1 から自分で文章を考えてドイツ語にしたこと。
⑤ 人に見せるということだったので、発音には特に注意をした。
⑥ 実際に自分で文を作って話してみるというのはあまりできないのでよかった。
⑦ 今までにない取り組みだったので、新鮮でとてもおもしろかった。
⑧ 台本を作ることによって、それまでに習った部分を楽しく復習できる点が良かった。

⑨　自分がどれだけドイツ語を理解しているかわかったこと。
⑩　ドイツ語が言葉であることを実感した。

回答の多くは、①～⑤のような問１の５項目のいずれかについて特に有益だったというものだった。その中でもとりわけ台本作成に伴うドイツ語作文についての言及が目立っていた。単に文章として提出するだけであれば教員と学習者の１対１のやり取りでしかない。しかし、本プロジェクトの場合はまず第一にグループ内、そして動画として全世界に発信されるので、よりいっそう作文には気を遣っている様子がうかがえる。

また、⑥～⑩については、広くドイツ語理解にかかわる点、あるいはプロジェクトそのものに関わる点が言及されている。具体的にどの部分が有益だったというよりは、本プロジェクトを通じて楽しくドイツ語を学習することができたという観点からの回答も多かった。ドイツ語学習のモチベーション向上あるいは維持に本プロジェクトは一定の効果があったと考えられる。それは次の問３の結果からも読み取ることができる。

4.1.3　学習意欲について（選択）

問３では、この動画作成を伴うプロジェクトは学習意欲向上に役立ったかどうかを問うた。その結果は次の表５である。

表５　問３集計

かなりやる気が出た	やる気が出てきた	気持ちに変化はなかった	やる気が無くなってきた
４人	16 人	４人	０人

問３で大半の学生は「やる気が出てきた」を選択している。「かなりやる気が出た」および３の「気持ちに変化はなかった」は共に４人ずつの回答だったが、「やる気がなくなってきた」を選択した学生はいなかった。本プロジェクトは回答者 24 名中６分の５にあたる 20 名の学習意欲向上に貢献したということがわかる。

4.1.4　またやってみたいか（選択）

問４ではまたこのような機会があればやってみたいかということを問うた。その結果は表６である。問４は問３と比較すると選択にばらつきがある。最も多かったのは賛成を示す「機会があればやってみたい」であったが、中立を示す「またやってみても構わない」も一定数みられた。各グループあるいはグループ内においても個々人の負担感にばらつきが生じていたこともこの結果につながったものと考えられる。

表６　問４集計

ぜひやってみたい	機会があれば やってみたい	またやってみても 構わない	もうこりごりだ
６人	11 人	６人	１人

4.1.5　プロジェクトの感想（記述）

問 5 では、プロジェクト全体についての感想を問うた。以下に回答例を挙げる[12)]。

① とても楽しかった。文法や単語の勉強にもなり、有益だった。
② 皆でドイツ語を調べて文を作るので、文法を自分たちで考えるなど役立つことが多かった。
③ 難しかったが一度やってみるとなかなかおもしろかった。
④ 少ない人数で大変だったけどなんとかできてよかったです。
⑤ あまり経験することのないことを授業を通してできたのでかなり楽しかった。
⑥ 1 つのものを他の人とともに作り上げるというのは正課の授業と異なり自主性の高いものであったので、大変おもしろかった。
⑦ 撮影によってグループの仲も深まったので、とても楽しかったです。
⑧ 人選がすごい重要かと・・・。グループで作るので集まってくれる人じゃないと何もできないです。もう嫌です。

全般的に好意的な感想であるが、①〜②のように学習そのものについて、③〜⑦活動そのものについてのものに分かれた。否定的な感想は全体を通じて⑧の 1 人だけである。なお、⑧の回答者は、問 4 では 4 の「もうこりごりだ」を選択していた。

4.2　本プロジェクトの振り返り

4.1 のアンケート結果からも分かるように、全般的に見ると本プロジェクトは学習意欲向上に貢献し、大半の学生にとっては好評であったといえる。しかしながら、改めて本プロジェクトを振り返ると、いくつかの問題点もあった。同時に、1 回目の動画作成プロジェクトから改善された点、そして予想以上に成功した点もある。

まず失敗した点が 3 つある。1 点目に動画を YouTube で一般公開できなかったこと、2 点目に発音や表現が正確さに欠けたこと、3 点目に評価ポイントが未浸透であったことである。

1 点目の動画を公開できなかったことについては、当初は想定していなかった著作権や肖像権の問題が生じてきたためである。多くのグループが動画内に音楽を挿入し、いくつかのグループはインタビュー形式の動画を作成したことでこうした問題が生じたのである。ただ、いずれも動画作成にあたってより工夫を使用とした結果であり、否定的に捉える必要はない。当該クラスの学生は法学部所属であるため、本プロジェクトと併せて著作権法などの授業とリンクさせることができれば、他教科との連携という面でよりいっそう「めやす」の理念を実現することにつながるので、これは今後の課題である。

2 点目については、すべてを評価対象としたことに関係する。台本や発音などもすべて評価に含まれるため、この部分については教員からのサポートは限定的なものにせざるを得なかった。しかしながら、最終的に公開するという前提であれば、例えば一次提出のものを評価対象とし、それを添削した上で動画の撮影に臨むといった手順を踏むことで解決できると考えられる。

3 点目については、動画作成にのめり込むあまり評価に対する意識が希薄になったグループもあった。ルーブリックは活動を始める前の段階で配布しているが、1 ヶ月近くに及ぶ活動期間中でそれに再び言及することはあまりなかったことも影響していると考えられる。

また、課題として浮かび上がったのは、グループ作成の困難さである。問4および問5で否定的な回答を寄せた学生は、他のメンバーの欠席などによる負担過多がその根底にあると考えられる。比較的長期間にわたるグループでのプロジェクトにおいては、教員が学習者の特性を認識した上で、グループ間あるいは個人間における負担感のバランスを考慮してグループを作成する必要がある。

一方で、2013年度前期に行った1回目の動画作成プロジェクトの際と比較しての改善点としては、動画作成にあたり具体的な目標を提示したことにより、より深く内容を考えることができたという点が挙げられる。第1回目ではストーリー先行でドイツ語部分がおろそかになったグループもあったが、本プロジェクトではテーマと対象を限定したことで、単に「楽しさ」や「ノリ」を追求するのではなく、内容から出発することができたことが全体的な質向上につながった。また、今回は台本や単語リストも成果物として提出させ、クラス全体でそれをシェアしたことで、他のグループにとっても良い学習素材となった。各グループが調べた語彙や表現のリストを共有することはすなわちクラス全体での協働学習にもつながったと言えるだろう。

また、副専攻ドイツ語コミュニケーションコース選択者の激増という副次的な効果もあった。以下に過去8年間の推移と当該年度の選択者数の表を挙げる。

表7　ドイツ語コミュニケーションコース選択者数の推移（法学部）

年度	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
人数	8人	7人	7人	9人	6人	4人	2人	5人	19人

表7の数字は法学部全体、すなわち5〜6クラスの合計である。副専攻は2回生時より開始のため、当該クラスを含む数字は2014年度の19名となっている。このうち、当該クラスからは10名がこれを選択している。2006年度から2013年度の間で、2009年度の9人が最も多い数字を示しているが、当該クラスのみでそれをさらに上回っていることから、いかにこれが突出した数字かが分かる。このことから、本プロジェクトは学習意欲の向上だけではなく、更なる「つながり」に向けた継続学習を促進する効果もあったと考えることができる。

4.3　3領域×3能力＋3連携の達成度

本プロジェクトには「めやす」の理念を実行に移すという目的もあった。表2で提示した3領域×3能力＋3連携の達成度を示したのが表8である。

全般的に見ると、多くの項目で目標を達成できたことがわかる。しかしながら、つながる×グローバル社会の項目1「YouTubeに動画をアップロードし、公開することで、世界に対して情報を発信することができる」は上述した理由により達成することができなかった。ただ、これをもってこのプロジェクトの根幹の部分が失敗に終わったということにはならない。「動画を公開する」という部分については未達成なことは変えようのない事実であるのだが、つながりを想定し、相手の立場や考え方を念頭に置きつつ活動することは、最終的なつながりを達成できなくとも「めやす」の理念を十分に達成することができたということができる[13)]。

表 8　3 領域× 3 能力＋ 3 連携の達成度 [14)]

	わかる	できる	つながる
言語	1○　2○	1◎　2△　3◎	
文化	1△	1○　2△　3○	1○
グローバル社会	1○　2△　3○	1◎　2◎　3○	1 ×
三連携	連携 1○　連携 2○　連携 3△		

5　まとめ　～「めやす」の可能性と課題～

以上、「めやす」の概念を取り入れた授業の実践例を紹介した。本プロジェクトではとりわけ「つながる」ということを 1 つのキーワードとして取り組んだ。「つながる」という観点はこれまであまり授業で重点を置いてこられなかった部分であり、教員にとっても学習者にとっても新鮮なものとして捉えられた。同時に、「つながる」ことを意識下に置いた上で行った活動は、それをしなかった場合のものと比較しても活動に取り組む姿勢や成果物の差となって現れた。外国語授業において「つながる」という部分は様々な面で有効に作用することから、この形式のプロジェクト授業導入を図ることは有益なものと考えられる。

しかしながら、「めやす」そのものにおいて「つながる」ということは特長の 1 つではあるが、それがすべてではない。「めやす」はあるプロジェクト授業を行う際に一定の指針となる枠組みであり、あるいはプロジェクト授業における行動や学習の成果、あるいは目標とそれを達成するための手段や方法を可視化するものである。3 領域× 3 能力 + 3 連携の表だけを取り出してみても、当該プロジェクトが具体的にどのような学習効果をもたらすものであるかを明確にすることができ、対外的な説明の際やプロジェクト授業の振り返りの際には非常に有用なものとなる。

一方で「めやす」の課題もある。3 領域の「グローバル社会」は、「めやす」の理念においては単に「社会」と置き換えても同義である。しかし、「グローバル」という語が含まれていることが一見すると「外国人を含む社会」あるいは「外国と直接的にリンクした社会」などと誤解されかねない。「めやす」においては、現代社会は既にグローバル化されており、そのグローバル化された社会に生きる若者がこれをどのように理解し、運用し、これとつながっていくかということが想定されている。「グローバル社会」に秘められた意図を読み取ることが困難なことがある種の混乱を招いているといえる。

このような細かな部分についての課題は残されたままであるが、それでも「めやす」は現代社会における外国語授業の場面では有用であり、これを適切に活用していくことで教員にとっても学習者にとってもよりよい授業を組み立てることができるであろうと確信している。

注

1）　本稿は、公益財団法人国際文化フォーラム主催で 2013 年度に開催された「「外国語学習のめやす」マスター研修」で筆者自身が作成した授業プランを元に行った授業に関しての報告とその分析である。

2）　以下「めやす」とする。

3） 筆者自身も参加した2013年度の「「外国語学習のめやす」マスター研修」をはじめ、各地でこれに関する研修会やセミナーが開催されている。
4） 教育理念については、主として「めやす」17ページを参照。
5） 教育目標については、主として「めやす」18ページを参照。
6） 学習目標については、主として「めやす」19-29ページを参照。
7） この表は「めやす」22ページにある表を簡素化したものである。詳細については当該ページを参照。なお、ここでいう「グローバル社会」とは、「多様なことばと文化が共生する社会」のことである。また、「21世紀型スキル」とは、上記のようなグローバル社会を生き抜くために必要とされる協働力、高度思考力、情報活用力（情報・メディア・テクノロジー）のスキルのことを意味している。
8） 科目名や単位は独立しているものの、前期開講の「ドイツ語・基礎」の継続クラスである。
9） 表2および表3は「「外国語学習のめやす」マスター研修」において作成したものを改変したものである。
10）質問紙は添付資料に挙げている。
11）類似の回答は省略した。また、ここで挙げたものは原文ママである。
12）問2と同様、類似の回答は省略しており、ここで挙げたものについては原文ママである。
13）2013年1月12日に開催された「外国語授業実践ワークショップ」における山下誠氏（「めやす」提言者の1人）の解説より。
14）表中の◎は「目標以上に達成」、○は「目標を達成」、△は「目標達成までもう少し」、×は「目標達成できず」を示している。なお、各項目の数字は表2のものと対応している。また、これは実践結果に基づいて行った自己判定である。

参考文献

當作靖彦・中野佳代子 『外国語学習のめやす　高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』 公益財団法人　国際文化フォーラム、2013年。
當作靖彦 『NIPPON 3.0の処方箋』講談社、2013年。

添付資料

動画作成プロジェクトアンケート

1. 動画を作成したことはあなたにとって有益でしたか？以下のポイントについて１～４で回答して下さい。

　１．かなり有益だった　　２．それなりに役に立った　　３．普段の学習とあまり変わらなかった

　４．あまり役に立たなかった

文法学習	【　　】	語彙学習	【　　】
発音・会話練習	【　　】	作文練習	【　　】
聞き取り練習	【　　】		

２．自分にとって特に有益だったと思う点について具体的に記述して下さい

３．動画作成プロジェクトは学習意欲向上に役立ちましたか？

　１．かなりやる気が出た　　２．やる気が出てきた　　３．気持ちに変化は無かった

　４．やる気が無くなってきた

４．またこのような機会があればやってみたいですか？

　１．ぜひやってみたい　　２．機会があればやってみたい　　３．またやってみても構わない

　４．もうこりごりだ

５．動画作成プロジェクトについての感想を簡単に述べて下さい

Foreign Language Classes Using the *Meyasu* Concept

TAHARA Norikazu（Associate Professor, College of Law, Ritsumeikan University）

Abstract

In 2012, the *Meyasu*（Guidlines for Learning Foreign Languages）was first published. It contains many new concepts and therefore is a good guidline for teaching foreign languages. In the winter semester of 2013/14 it was introduced to one German class at Ritsumeikan University.

This style of PBL（Project Based Learning）which aimes to link students to the world yeilded interesting results; namely, the maintenance of high learner motivation and the promotion of continous learning. Some problems of *Meyasu* remain to be resolved, but it offers us new concepts and methods with which teach language.

Keywords

Foreign Language Learning, German Teaching, *Meyasu*, Project Based Leaning

実践研究

A Report on "English for Science & Technology at UC Davis": The Overseas Program of the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sports and Health Science

YAMANAKA Tsukasa

Abstract

This paper marshals an original overseas program called "English for Science & Technology at UC Davis" offered by the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sports and Health Science, referring to its basic practical concepts, methodologies, and achievements of FY 2013, the first year it was implemented. The program was positioned as the extension of the "Project-based English Program (PEP)," which is the required and shared curriculum of English at the three above-mentioned colleges, and was set to depend mostly on students' establishing, organizing, managing, and performing autonomous projects based on their interests and concerns. Although all aspects of the program had to be newly created, the activities based on projects had students redirect their attention from learning English to using English by bringing project experience to the fore, which led the program to succeed in improving many students' English competence. Describing methodologies mainly based on the practice of projects that seems to drive their autonomy, activeness, and positivity, this paper summarizes not only the students' improvement in English proficiency but also the outcomes of the project activities. The report thus describes a successful example of an overseas program for those who are engaged in developing such programs.

Key words

study abroad/overseas program, Project-based English Program, UCD Program, autonomy, project

1. Introduction

This paper discusses an original overseas program called "English for Science & Technology at UC Davis (UCD) (UCD Program)" offered by the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sports and Health Science. Since it was the first year of the program implementation, everything was new. Despite this fact, the students made a spectacular attempt to build the tradition brick by brick. Activities based on projects had them redirect their attention from learning English to using

English. In other words, their active participation with their current and provisional English performance led the program to succeed in improving many students' English competence.

This report is for people who are engaged in overseas programs, as it describes a successful example of one such program. While it of course does not deny that there are many improvements to be made, the students who participated in the program came to exert more activeness compared with the case in the first Pre-lecture, which is eye-opening and widely recognized. They became a well-organized group and saw growth in various abilities, including English proficiency, although the group consisted of more than 40 students, a comparatively large size, and their English level was quite diverse. The program helped to produce many activities, as described later, because it developed and sustained the students' positive attitudes. This paper summarizes the main points, which relate to methodologies to drive the students' autonomy[1], activeness, and positivity, in the form of a practical report. In addition, we acknowledge Dr. Yuji Suzuki, Professor at the College of Life Sciences (currently an Affiliate Professor at Ritsumeikan University), who took charge of a part of the Pre-lectures and offered his guidance to the UCD Program. He advised us on ways of managing the program in detail, and the success of the program owes much to his suggestions.

Before introducing the main body of this article, we present the following fundamental data and information on the UCD Program.

Program name: English for Science & Technology at UC Davis
Inaugural year: 2013
Number of student participants: 42[2] (College of Life Sciences: 35, Pharmaceutical Sciences: 5, Sports and Health Science: 2[3])
TOEIC-IP Score: 613.0 on average[4] (Highest: 850, Lowest: 390)
Type of stay: Homestay[5]
Cost: ￥528,219 per student[6] (Actual fee after scholarships: ￥398,219- ￥528219[7])
Couse title / credit: Study Abroad, Special / 4 credits
Target grades: Freshman, sophomore, and junior
Schedule: Thursday, February 6-Sunday, March 9, 2014 (Pre-lectures were set from 6 months before departure: Beginning in September 2013, participants had to attend them every month. After the training program (English for Science & Technology), they had to present their achievement at the conference.)
Supervising: One faculty member was assigned for the entire period (Tsukasa Yamanaka, the author[8])

2. Methodology of the UCD Program: Concept centering on the "project act"

Originally, the UCD Program was not a fully customized overseas program that Ritsumeikan University developed and signed with UCD. There was a four-week training program called "English

for Science and Technology[9] (EST)” that the UCD Extension offered to international students, and students at three colleges of Ritsumeikan University were supposed to join it. Therefore, there were opportunities for many students from around the world to participate in the same program, and the training program during their stay in the U.S. was already fixed. As it is impossible to require improvements to the EST four-week program from the first year, the UCD Program was differentiated and implemented effectively by dividing the original method into Pre- and Post-lectures and having it outside the EST curriculum, including homestays. The sections below summarize and explain the UCD Program methodology, which focuses on key concepts and curriculum practice. How the mechanism worked and reached fruition is described further in the next chapter.

2-1. The UCD Program as the extension of the designated English program by colleges, and as a real “PLACE” of transmitting messages

The UCD Program is an expanded Project-based English Program (PEP) course that students at the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, and Sports and Health Science must take as the core curriculum of English. The courses that PEP offered were specified as “Recommended Preparatory Study” on the syllabus[10]. The students were told repeatedly by the professors and administrative staff in charge of the preopening information sessions and beginning of Pre-lecture that the UCD program is a continued advanced course strongly linked with the shared English curriculum. This intends to create “space and place” in accordance with the fundamental principles of PEP, which aims to make students capable of planning global projects, sending messages, and communicating utilizing English media from all over the world (Suzuki 2010). Therefore, the program will be an ideal opportunity for students to exercise their English proficiency gained in project activities conducted during classes. Under the present circumstances, the subjects that PEP arranges as part of the school curriculum are not able to realize joint collaborative projects among people in global society and their product-communication sufficiently, as the place of transmission is often confined among teachers in charge and registered students. It is far from satisfactory in terms of surroundings that feedback to the projects based on students’ interests and concerns is exchanged promptly and globally; therefore, it remains a long-held challenge that students find it difficult to hold the notion that they actually use English. In addition, the contents of their individual projects are apt to be sort of static and lack of creativity since the space in which they communicate is artificial. That is why the UCD Program requires students to launch and handle “real projects” within the local community of Davis, including regular and international students at UCD and their homestay families.

2-2. Fostering autonomy: Guidance on the project-based act in Pre-lectures

It is a generalization that Japanese university students who choose to study abroad do not have an autonomous attitude, although they are motivated, which should be considered somewhere else as a theme of cultural studies. In the first Pre-lecture, almost all the participants were bewildered by my saying “It is more important in the UCD Program to have ‘what’ you’d like to do than ‘which’ you’d like

to do." That is to say, although the students were ready to choose and take up activities from the list of what they could do, they were not prepared to create something new, and the opportunity to do so made them perplexed, partly because of their inexperience. The first Pre-lecture was delivered in September 2013, which was six months before the departure. The agenda was how to cultivate students' active aptitude towards the UCD Program by enhancing Pre-lectures; hence, we dared to bring project experience to the fore and not to consider the students' English ability. The Pre-lectures became mainly driven by the autonomous project acts of the students, which had much flexibility.

In the lectures, the participants started, conducted, and managed their projects and asked for poster presentations before leaving for the U.S., as their progress reports. The participants were free to conduct the project as individuals or in groups, and they also could take part in more than one project. Consequently, the following projects were put into action before the students visited the U.S., and all the student participants were involved in at least one project below.

- Project 1: Comparison between pharmacies and pharmacists in Japan and the U.S.
- Project 2: Comparison between science laboratories and their research environments at universities in Japan and the U.S.
- Project 3: Interaction in the Japanese Language & Culture Connection (JLCC) group, which regular students majoring in Japanese at UCD voluntarily set up
- Project 4: Unique sightseeing and exchanging in San Francisco
- Project 5: Exploring Japanese-American society around San Francisco
- Project 6: Collaborative investigative study on the problem of alien fish with Illinois College
- Project 7: Planning and implementation of the welcome party for homestay families
- Project 8: Planning and development of a student website for sending information about the students' activities

While the project details will be shared in the next chapter, the following is mentioned here. Although there was a certain difference among the degree of progress, quality, and commitment depending on the project, the students, who faced the reality that "nothing changes without a change of mind," started to have discussions incrementally, and the number of students who moved into action increased accordingly. As time progressed, groups based on the various projects arose spontaneously, and mainly senior students took on leadership roles. By holding a series of voluntary discussions, all the students met regularly and engaged in project work more than once a week. Although they attended "official" Pre-lectures six times before coming to the U.S., the participants exceeded the initial prediction for time spent on the projects by continuing their project acts informally every week. They had apparently little choice but to use English in their project progression and their reports containing poster presentations. To produce real places in order to use their English language abilities helped the students feel a sense of ownership of their work, and they gained a considerable degree of experience using English in the Pre-lectures.

Moreover, the act of engaging in real projects in the Pre-lectures opened substantial and close communications among the students. Since the students had already built a strong sense of group solidarity by the time they left for the U.S., upon arriving in the U.S., they attempted to expand their networks among local students of UCD, the community in Davis, international students, and Japanese university students from universities other than Ritsumeikan University. There seemed to be an unbridgeable gap between them and the students from other Japanese universities, who first met each other in the U.S. after leaving Japan. Furthermore, for the sake of coping with the cost of the party for homestay families, which was Project 7 mentioned above, the students hosted a stall at the School Festival of Ritsumeikan University in November 2013, and it was reported that the profit had been allocated to the budget of the welcome party. In the meantime, for the purpose of contact with JLCC in Project 3, they went to several places in Kyoto and compiled the data into a movie to introduce Japan. It appeared that they also communicated with JLCC members using Skype and Facebook before setting off to the U.S. In the same fashion, almost all the projects incorporated visits, interviews, questionnaires, negotiations using e-mail, and communications with social networking services in-person, which were not confined to mere investigations. It is not difficult to imagine that these naturally-arising activities planted the seeds for their activeness in America.

2-3. The UCD Program as a never-ending project

One of the important concepts in the UCD Program is that the program in itself should be regarded as an endeavor and a grandiose project. The author, who led the students, strove to lay the groundwork for improvements for the next year by building an extensive network of faculty at UCD, administrative staff, and researchers, etc., in order to explore various possibilities. On the other hand, the student participants had the mission of finding ways to derive the maximum benefits from their short four-week stay in the U.S. In addition, to all who were involved, including me, having the responsibility of creating a history of the UCD Program for ourselves was not a burden but a challenge. The first year of the program, in which much was left to be desired, certainly fomented the anxiousness of the people, but it also stimulated positive attitudes toward involvement in improving the program.

3. The outcome of the UCD Program: Accomplishments during and after staying in the U.S.

Fortunately, EST brought by the UCD Extension was compatible with PEP by three colleges of Ritsumeikan University. The program introduced much about research, discussion, and presentation, which seemed to foster the students’ autonomy and activeness. There were classes on “Listening & Pronunciation,” “Intercultural Research Project,” and “Hot Topics” that EST gave for 50 minutes every day, and classes on “Site Visits,” “Pre-Site Visits,” and “Post-Site Visits” once a week, through all of which they were exposed to English intensively. Since all 50-minute classes were held in the morning, and affiliated classes for Site Visits took place in the afternoon three times a week, the students

basically took classes on Skill Workshops in the context of PEP all morning and then engaged in Project-related activities in the afternoon. Moreover, they could communicate multimodally using English when they went home to their host family. This chapter summarizes the results of efforts in the first year of the UCD Program, focusing on enterprises during and after the stay in the U.S.

3-1. The advancement of English proficiency: Change of TOEIC scores

To demonstrate how the students raised their English competency, it is reasonable to compare their pre- and post-stay TOEIC-IP scores. The scores of 18 students, which consisted of freshmen in FY 2013 and sophomores and juniors who voluntary took it in June 2014, were targeted because not all the students were made to take TOEIC-IP after coming back to Japan in the first year. Table 1 shows the results of comparison.

Table 1. The comparison of students' TOEIC-IP scores between pre- and post-participation in the UCD Program

Student name	Grade	Before the program (maximum TOEIC-IP score)		After the program (TOEIC-IP score of Jun 2014)	Point difference
A	2	615	→	630	Up ↗ 15
B	2	605	→	645	Up ↗ 40
C	2	535	→	550	Up ↗ 15
D	2	475	→	600	Up ↗ 125
E	2	640	→	645	Up ↗ 5
F	3	640	→	450	Down ↘ 190
G	2	625	→	660	Up ↗ 35
H	2	555	→	670	Up ↗ 115
I	2	555	→	615	Up ↗ 60
J	3	575	→	600	Up ↗ 25
K	2	660	→	740	Up ↗ 80
L	2	640	→	650	Up ↗ 10
M	2	575	→	580	Up ↗ 5
N	2	795	→	790	Down ↘ 5
O	4	405	→	435	Up ↗ 30
P	2	730	→	785	Up ↗ 55
Q	3	700	→	735	Up ↗ 35
R	2	590	→	595	Up ↗ 5
Average		606.4	→	631.9	Up ↗ 25.5

Comparatively speaking, the average increase was 25.5 points, and 16 out of 18 students (89%) raised their scores. On the other hand, 2 students (11%) decreased their scores. Although Student F's score dropped drastically and the reason for this should be scrutinized thoroughly[11], it seems safe to conclude that, overall, the participants' English proficiency improved.

Meanwhile, needless to say, communicative competence in English cannot be assessed only by TOEIC. The point that I would like to emphasize as a supervisor was that every student communicated well and with confidence with as much as their English ability as possible. They actually performed their sociolinguistic strategy to a communicative degree; in other words, they succeeded in exerting their English proficiency to work out what is called “mutual intelligibility.” By sharing their interests and concerns with others and expressing messages with multimodal and multimedia, they elegantly compensated for their lack of proficiency in the language. The environment of understanding one another created a positive growth cycle of further communication, allowing them to accumulate language-use experiences.

3-2. Acquiring experiential knowledge through project management

The project activity discussed in the previous chapter continued during the students’ stay in the U.S., which helped them to have more meaningful experiences. Here is a summary of how each project shown in Section 2-2 linked to specific actions and outcomes.

In Project 1, the students visited pharmacies in Davis and the Student Health & Wellness Center[12] at UCD, where they interviewed pharmacists and medical personnel. In Project 2, they visited UCD science laboratories, where they met and exchanged opinions with the professors in charge. In Project 3, they came into frequent contact with JLCC and also became partners to practice Japanese conversation with regular students who were majoring in Japanese, including members in JLCC. In return, JLCC invited all of them to a Valentine’s Movie Night on Friday, February 14, and they watched a Japanese movie together. These relationships continued after the students returned to Japan. In Project 4, they visited San Francisco over the weekend from Saturday, February 15 to Sunday, February 16. They covered some tourist spots in groups guided by each assigned leader, and video-recorded their communications with local people. The whole tour was well planned, with the inclusion of care of safety. In Project 5, they went to Japan town in San Francisco on the weekend of Saturday, February 22 to Sunday, February 23 to perform fieldwork. They observed Japanese-American institutions and interviewed Japanese-American locals. In Project 6, they conducted joint research comparing the problems of ecological destruction by fish of foreign origin in Lake Biwa and the Illinois River. The project leader was sent to an international conference held at Illinois College by Kubo Laboratory of the College of Life Sciences, to which she belongs, after returning to Japan. She gave a joint poster presentation with a student of Illinois College, which should be evaluated highly for the undergraduate level. In Project 7, the students hosted the welcome party for homestay families with full planning and management on Saturday, February 8. They prepared Japanese dishes using foodstuff that they had brought from Japan and ran programs of Japanese plays such as bilboquet and spinning-top, paper folding, calligraphy, a Japanese quiz, etc., so that the invited guests could experience part of Japanese culture. Although it took a few days since they arrived in the U.S., they conducted the event beautifully, and it was well received by all. The event planning included the reservation of space to food shopping on-site; many host families attended with pleasure in spite of the inclement weather. In

Project 8, the students set up and maintained a Facebook group page[13] from before to after staying in the U.S. to share the progress and achievement of each student project. They also built the student website for the UCD Program[14]. They contributed much to maintain participants' motivation and share information by conducting many interviews and data reduction in order to make the website contents.

After returning to Japan, the students participated in a debriefing session at Ritsumeikan Rohm Plaza on Monday, March 31[15]. They reported all the practices from their stay in the U.S., including their project activity. They also fully planned, organized, and managed the session, and they had prepared the conference room on the previous day, Sunday, March 30. Even after the session and into FY 2014, they kept communicating with the people they had met in the U.S. They met UCD students in the spring semester, who came to study Japanese at Kyoto Seika University, exchanging information in advance. They also reported that they never failed to meet up with those who were related to the faculty and students of UCD visiting Japan. Furthermore, some voluntary students established a student association called "Borders" for which they won the scholarship "Manabi no Shudan Keisei Joseikin (a scholarship of forming a community for their own learning) of Ritsumeikan University in FY 2014." The group's purpose is to support the UCD Program by imparting their experience as members of the inaugural group to future students who will join the program individually and by organizing various events for this aim.

Gaining the abilities of autonomy and activeness could be interpreted as acquiring competence of "expressing themselves" in the context of PEP, which means that respective students became aware of their own communication ability, including English competence, and they surely attained their "place" on one level or another. Once they knew that place, they cognized that there was much room for participating actively, and they started with from what they could do-a project in the UCD Program. Driving forward real projects led them to experience real English use, and at the same time, it cultivated their humanity and communication capacity. Also, since the students received enthusiastic responses to their projects, they put greater passion and energy into accomplishing the work. It may be concluded that this benevolent cycle worked well in the UCD Program. The following figure summarizes all activities of the UCD Program.

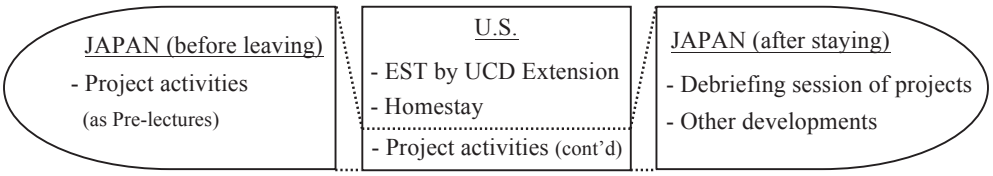


Figure 1. The flowchart of the UCD Program

4. Discussion

Although the UCD Program seemed to pull off many achievements in its initial year, there is much to be improved and developed. It goes without saying that it is important to continue the program and create traditions. Fortunately, 40 students were selected to participate in the UCD Program of FY 2014, which means the program succeeds in maintaining almost the same size as the inaugural year. We have devoted much effort to making the contents of the program more meaningful and beneficial by exchanging visits and holding a series of discussions with Mr. Nariyuki Fujita, who is a representative of EST at UCD, as of the time of writing report (September 2014)[16]. In addition, the faculty and administrate staff are collaboratively engaged in trying to improve the environment and homestay conditions further, and reducing the overall program cost.

There is a model program for the UCD Program, which is called “Keio University, College of William & Mary Cross-cultural Collaboration[17]. ”The program was originally developed in 1990 at Shonan Fujisawa Campus of Keio University (SFC) by Dr. Suzuki, a former professor of the Faculty of Environment and Information Studies of Keio University. Now the program has been organized not by SFC but by Keio University as a whole, and firmly embedded in the education of both universities up to the present date. It was an overseas program for a short period that SFC produced and expanded completely, and the people in the local community accepted students’ homestay voluntarily when SFC alone managed the program. While they stayed in the U.S., the students attended skill workshops and discussion classes in the morning, and they conducted projects as fieldwork in the afternoon. In these projects, they researched issues in American society such as race, religion, housing, music, gender, sports, and pastimes, etc., from an anthropological point of view, and delivered oral and written presentations. A point that should be focused is that these kinds of projects were benignant not only for the Japanese students but also for their American counterparts. Extra credits were offered to graduate students of the College of William & Mary (W&M) who participated as teaching assistants as a part of their research. It is said that since it was also a valuable program for W&M, W&M students could receive credit, and the cost that the students of Keio University covered became suppressed gradually with the lapse of time.

The UCD Program relies on the UCD Extension, so that it is currently unfit to start negotiations for the program cost. However, suppressing its cost is attractive in terms of opening up opportunities for more students to study abroad. Moreover, the merit of development of the original program with the collaboration of Ritsumeikan University and UCD should be considered earnestly, taking into consideration that three colleges offer the original and peculiar English curriculum named PEP. A radical revision or major improvement of the program might be necessary for fostering reciprocal relationships between Ritsumeikan University and UCD. Furthermore, it is crucial that how the program is linked with the research specialties of each student. “Improving the UCD Program” is a project I lead. Through cooperation with the administrative staff, student participants, and past student participants, the program has to be developed with a medium- and long-term perspective.

Notes

1） In the education literature, since many definitions of “autonomy” have been proposed by contemporary theorists, defying it is something that this paper cannot handle. Therefore, it adopts an idea from Benson (2001: 51), which argued collective meaning of autonomy. He described, “In general, we may be able to observe whether learners display a greater degree of control in particular aspects of their learning. For example, we may be able to say that they are more able to self-asses their learning, to reflect on the value of their learning activities, or to design their own learning programs.” Also, this paper uses the terms of “activeness” and “positivity” interchangeable with “autonomy.”

2） The total number of applicants (students who submitted documents for first selection) was 49, and screening was done by examining the applications and interviews. There were 42 final student participants who finished the four-week EST overseas program. Reasons for the decreased in the number of participants included declination due to personal matters.

3） The ratio of male to female students was 19 to 23. There were comparatively more female participants.

4） Scores were gathered from the highest scores that students achieved each June and December on the TOEIC-IP examination at school. Students must take TOEIC-IP examination obligatorily when they are freshmen and sophomores, so junior students should have four scores of it.

5） Regarding homestays, “single placement (one student per family)” was strongly requested of the homestay providers. However, many kinds of overseas programs that the UCD Extension offered overlapped in those days. As a result, single placement, which meant that each student was separated into a different family, was surely guaranteed, and in return, the students had to agree to mix with other overseas students, including ones from Japanese universities.

6） This included the program fee, transportation service (from and to the airport in the U.S.), a round-trip airline ticket (the airport imposed taxes in Japan and the U.S., fuel surcharge, and aviation insurance), fee for a visa application and its agency commission, accommodation fee (homestay with three meals a day), and fee for bicycle rental. It excluded the cost of travelers insurance, passport fee, transportation service (from and to the domestic airport), on-site meal expenses (additional), on-site personal expenses (e.g., telephone bill, medical expenditures, etc.), excess baggage charge and others.

7） A difference of ￥130,000 existed depending on whether they won fellowships or not.

8） The amount of cost for the supervision was implemented by the budget of the College of Life Sciences.

9） http://extension.ucdavis.edu/unit/international_english/science.asp

10）Searchable from Ritsumeikan Online Syllabus: http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/kyomu/gaku/onlinesyllabus.htm

11）According to the interview with F on drastic drop of the score, she confessed that she had not demonstrated an ability because of feeling ill at that time.

12）http://shcs.ucdavis.edu/about/shwc.html

13）https://www.facebook.com/groups/410499435762037/

14）http://stu.pep-rg.jp

15）Ritsumeikan University Official Web Site: Pick Up News 2014 (http://www.ritsumei.jp/pickup/detail_j/topics/12709/date/3/year/2014)

16）By August 2014, Mr. Fujita had visited the College of Life Sciences, Ritsumeikan University twice, in June 2013 and June 2014, to have meetings about the further development of EST. Similarly, persons related to Ritsumeikan University, including me, called in UCD twice, in August 2013 and August 2014, to exchange opinions.

17）http://www.ic.keio.ac.jp/keio_student/short_prog/summer/wm.html (Keio University), http://www.wm.edu/offices/revescenter/globalengagement/programming/keio/index.php (College of William & Mary)

References

BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow, Essex, England, Pearson Education Limited, 2001

SUZUKI, Y. “The Project-based English Program for College of Life Sciences and College of Pharmaceutical Sciences at Ritsumeikan University: Its Theoretical Aspects and Practice”, In *Ritsumeikan Higher Education Studies* (10), Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University, 2010, pp. 43-61

生命科学部・薬学部・スポーツ健康科学部の独自海外留学プログラム「カリフォルニア大学デービス校（UCD）における English for Science & Technology」の報告

―初年度の実践を振り返って―

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

要　旨

本稿は 2013 年度より開始された、生命科学部、薬学部、スポーツ健康科学部独自の海外留学プログラム「カリフォルニア大学デービス校における English for Science & Technology」について、依拠する実践コンセプト、初年度の成果について要点を纏めたものである。本プログラムは上記 3 学部で実施されている共通の英語必修カリキュラム「プロジェクト発信型英語プログラム（Project-based English Program: PEP）」の延長として位置づけており、参加学生の興味・関心に基づいた自律的なプロジェクト群の立ち上げ、組織化、運営、実施にその成果の大部分を負うものとした。全てがゼロからのスタートであったが、プロジェクト活動をあえて全面に押し出すことで、参加学生の意識を英語を学ぶものから使うものへと変え、結果的に英語力の向上を見せる多くの学生を生み出すことに成功した。本稿は参加者の能動性、自律性、積極性を生み出したと思われるプロジェクト活動に基づいた方法論を中心に記述し、英語能力のみならず、プロジェクトによる成果を纏める。本報告は海外留学プログラムに従事されている様々な関係者にとって、特異な「成功」事例として示すことができるだろう。

キーワード

海外留学プログラム、プロジェクト発信型英語プログラム、UCD Program、自律性、プロジェクト

報告

グローバル人材を育てる英語教育の取り組み

― 立命館大学経営学部の新英語カリキュラムをめぐって ―

髙　坂　京　子

要　旨

立命館大学経営学部では2013年度より新英語カリキュラムを施行し、グローバル人材の育成をめざした英語教育を展開している。国際経営学科では全員が英語を集中学習（英語30単位）して高度な英語力の獲得をめざし、経営学科では英語・2言語・初修外国語の3コースからいずれかを選択し、自らの希望にそった外国語学習を進める。両学科とも1回生ではEGPのもとに英語の基礎を固めつつ国際人としての教養を培い、2回生以降はESPに移行してグローバル・アントレプレナーシップを視野に入れた専門教育へつなげていく。この新英語カリキュラムの最大の特徴は、資格試験や選択英語を有効活用して学生に明確なモチベーションを与え続けるカリキュラム構造にある。その結果、国際経営学科ではミニマム設定スコアを1回生終了時に達成する学生数が、2013年度はこれまでの3倍に急上昇した。経営学科英語コースでもスコアの大幅な上昇が見られ、改革の順調なスタートが確認できている。

キーワード

英語、外国語、カリキュラム、EGP（English for General Purposes）、ESP（English for Specific Purposes）、グローバル人材、外部試験

1　はじめに

立命館大学経営学部では、2015年度からの大阪いばらきキャンパス（OIC）での新展開を視野に入れ、グローバル・アントレプレナーシップと確かな外国語コミュニケーション能力を備えた人材の育成を目標として、2013年度より新しい英語カリキュラムをスタートさせた。このカリキュラムでは、経営学科は、英語コース、2言語コース、初修外国語コースの3つのコースのうちの一つを入学時に選択し、自らの希望にそった形で外国語学習を進めていく。国際経営学科では英語を集中的に学習し、高度な英語力の習得をめざすが、入学時に希望すれば初修外国語の履修も可能である。こうした環境を活用し、ビジネス社会で必要とされる国際的コミュニケーション能力と国際人としての豊かな教養を培う外国語教育をめざしている。

本稿の目的は、経営学部のこれまでの英語教育の到達点と課題を振り返りながら、新英語カリ

キュラムの概要と初年度における成果を明らかにし、今後の課題を考察することである。

なお、この新英語カリキュラムは経営学部として行っているものであり、学部英語専任教員全員が責任を担ってはいるが、筆者は 2011 年より経営学部外国語教育改革検討委員会の委員長として実質的なカリキュラムの立案に携わり、2013 年度の新英語カリキュラムスタート時には経営学部英語主任および BKC 英語部会長としてカリキュラムの施行に深く関わってきた関係から、本稿は筆者の文責で行うこととなった[1)]。

2　立命館大学経営学部の英語教育におけるこれまでの到達点と課題

新英語カリキュラムについて論じる前に、そこまでに至った経緯を振り返り、経営学部英語教育におけるこれまでの到達点と課題を述べる。

2.1　経営学部における英語教育の変遷

立命館大学経営学部の英語教育を振り返ると、1992 年度に全学に先がけて英語の習熟度別クラス編成を導入し、とくにネイティブ・スピーカー教員の授業がスムーズに進むように配慮した。1993 年度にはやはり全学に先がけて学部英語副専攻を設置し、それが全学外国語副専攻の創設へとつながっていった。1998 年度にはびわこ・くさつキャンパス（BKC）への学部移転とともに経営学部の英語教育は一変し、経済学部との共通カリキュラムのもと、(i) 英語による授業展開と洋書テキストの使用、(ii) レベルごとの統一シラバスと統一教材、(iii) 日常学習の重視と平常点評価、(iv) CALL 授業の導入、(v) 1 セメ～3 セメまでの英語の集中学習、等々、当時としては斬新な英語教育を推し進めた。

2006 年度には国際経営学科が新設され、経営学科との 2 学科制を採るようになり、それに合わせて、また新たな英語教育が行われるようになった（詳細は 2.2 参照）。その結果、一定の成果が見られ、とくに低学力層に関しては、外部試験を用いた「英語ミニマム基準」を設置して卒業に必要な条件に組み込んだことから、顕著な伸びが認められるようになった。他方、いったんミニマム基準を達成した上位層、中位層では伸び悩みが問題視されるようになり、とりわけ在学期間中の留学を強く奨励している国際経営学科においては、留学に必要な TOEFL® の点数を獲得できない学生の問題も浮上した。

経営学部ではこれまでも毎年、英語教育に改善を重ねてきたが、2013 年度の教育改革においては 2015 年度の大阪いばらきキャンパスでの新展開を視野に入れ、大幅なカリキュラム改編を行った。国際経営学科ではインテンシブな英語教育を通して英語力を集中的に伸ばすことを目標に掲げる一方、経営学科では個人の選択と意欲を重視して学びの幅を広げ、これまでよりも多様化した教育を創意工夫することで、経営学部全体としての英語教育のさらなる充実をめざしている。

2.2　経営学部における英語教育の到達点と課題

2006 年度の教育改革以降の経営学部英語教育における目標は、(1) 専門科目との連携の強化、(2) 読む力と書く力を重視したカリキュラム設計、(3) TOEIC® IP 等を活用した到達度検証試

験の実施、の3点であった[2)]。それぞれの目標に関し、これまでの到達点および課題は次の通りである。

まず、（1）の「専門科目との連携の強化」については、2006年度の国際経営学科の新設以降、経営学部の新カリキュラムの大きな指針となっていた。とくに国際経営学科では必修英語内に「英語経営学入門」というブリッジ科目を設け、専門科目のなかにも多くの専門英語科目を新設して、学部専門科目への橋渡しを行った。また、必修英語の通常科目にも、両学科ともに第2セメスターからビジネス英語を導入し、教育の重点を実用や教養から「専門」へとシフトしてきた。経営学に関連する英語を学ぶことは、学生に一定の満足度を与えることができた点では成果があった。しかし、まだ専門分野の知識も英語の基礎学力も不十分な第2セメスターから専門科目と連携させた英語を導入することは時期尚早であり、語学力の向上の点では思うような結果に結びつかなかった。また、担当体制の面でも、専門科目教員と英語教員との間で責任が曖昧になりがちであった。上記の反省点を踏まえ、2013年度の英語教育改革においては専門英語の新たな導入時期と方法を取り入れることとなった。

次に（2）の「読む力と書く力を重視したカリキュラム設計」について述べると、読む力は学部英語教育がもっとも重要視してきた技能であり、リーディング科目を全科目の要と考えて力を注いできた。TOEIC® IP や TOEFL® ITP のリーディング部門のスコアの伸びを見ると、一定の教育効果が出ていることが認められる。書く力に関しても、ネイティブ・スピーカー教員が担当するコミュニケーション科目ではいずれもライティングに重点を置いたカリキュラムを組んできており、その結果、学生は一定のまとまった文章が書けるようになった。このような成果は認められるものの、本来、ネイティブ・スピーカー教員担当の科目はスピーキングとライティングの双方の技能を高める目的の科目であるのに、2006年度の改革以降、ライティング重視の授業展開を行ってきたため、スピーキング能力を思うように養成できなかった。最近の学生のニーズはむしろスピーキングにあり、「社会で活躍できる実践的な力量の形成」という場合、話すことを最優先に考える学生が多い。また、留学をめざす学生も TOEFL® iBT でスピーキング能力が測定される。したがって、英語力の全体的な底上げをめざすためにも、スピーキングの能力を高める対策を講じる必要があった。

最後に、（3）の「TOEIC® IP 等を活用した到達度検証試験の実施」についてであるが、2006年度より国際経営学科では TOEFL® ITP を、経営学科では TOEIC® IP 等を活用した到達度検証試験を導入し、レベルごとに目標値を設定するとともに、ミニマム基準値を設け、卒業に必要な単位取得の条件としてきた。その結果、とくに下位層においてはスコアに顕著な伸びが見られた。他方、ミニマム基準達成を要卒単位に組み込むことに関しては、さまざまな問題も露見してきた。例えば、(i) ミニマム基準を達成した学生に英語力の伸び悩みが見られる、(ii) TOEFL®/TOEIC®とは関係のない英語科目をミニマム基準達成と連動させるために成績評価に整合性がない、(iii) 専任教員や嘱託講師の注意と労力がミニマム基準達成に注がれ、中位層や上位層の学生への指導が思うようにできない、などである。そこで新カリキュラムにおいては、TOEFL®/TOEIC®を学生の英語習熟度の伸長を測り、モチベーションを維持するための手段として有効に活用はするが、卒業に必要な単位には組み込まず、これまでとは異なるシステムでスコアを運用することとなった。

また、ミニマム基準を達成した学生にはこれまで留学プログラムの周知徹底などを行ってきており、その結果、2006 年度以降、経営学部では毎年 200 名前後の学生が海外派遣プログラムに参加してきた実績がある。こうした事実を踏まえ、今後は留学だけでなく、英語を使用する分野への就職を視野に入れたキャリア形成をめざしていけるよう、中位層と上位層を伸ばすカリキュラムとプログラム内容を開発する必要がある。

3　立命館大学経営学部における新英語カリキュラムの概要

以上のような背景から、これまでの到達点と課題を踏まえて 2013 年度に経営学部新英語カリキュラムはスタートした。ここでは新英語カリキュラムの指針、内容、特徴などを順を追って説明することにより、カリキュラムの全体像を示す。

3.1　新英語カリキュラムの指針

新カリキュラムにおける指針は、（1）国際社会で活躍できる人材を育てる英語教育、（2）多様な学生のニーズに応え、学ぶ意欲を喚起する英語教育、（3）4 年間の継続学習の保証、という 3 点である。以下にその詳細を述べる。

まず、（1）の「国際社会で活躍できる人材を育てる英語教育」に関してであるが、今回の英語教育改革でめざしているのは、英語の 4 技能の基礎的スキルを有し、専門知識だけでなく、国際人としての幅広い教養を身につけた人材を育てる教育である。そのため、国際経営学科、経営学科ともに、1 回生の必修英語科目では EGP（English for General Purposes）に焦点をあて、スキル重視のプログラムで英語力の基礎固めをすると同時に、世界に向けて視野を広げ、英語学習のモチベーションを高めながら、国際人としての教養を培っていくことに主眼を置いている。その基盤の上で、2 回生から ESP（English for Specific Purposes）を導入し、学部専門科目への橋渡しを行う。2 回生以降で学ぶ ESP のカリキュラムには、将来、ビジネスの世界で活躍する際に役立つ EOP（English for Occupational Purposes：職業目的の英語）と、留学や大学院進学を目的とした EAP（English for Academic Purposes：学術目的の英語）が含まれ、各学生の目的やキャリアパスに合わせて選択できるようになっている。このように、「実用」と「教養」と「専門」のバランスがとれた英語教育を行うことにより、「ビジネス社会で必要とされる国際的コミュニケーション能力」（学部のディプロマ・ポリシー）を有するグローバルな人材の養成をめざし、学部の掲げる「グローバル・アントレプレナーシップ教育」へとつなげていく。その概観は図 1 の通りである。

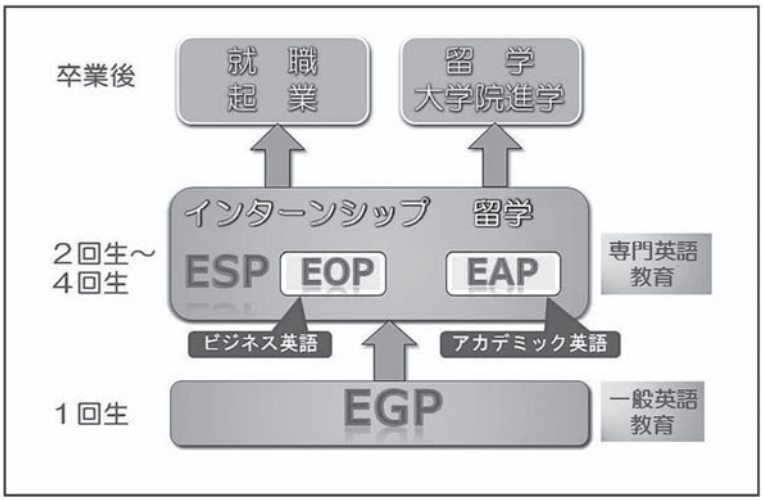


図１　経営学部の英語教育概観

次に（2）の「多様な学生のニーズに応え、学ぶ意欲を喚起する英語教育」について述べよう。経営学部では英語力の高い層から低い層まで多様な学生が混在しており、その学力差はTOEIC®IPやTOEFL®ITPの団体受験結果からも顕著である。ゆえに、個々の学生の英語習熟度や将来の目標よって、授業に求めるものも大きく異なる。こうした多様な学生に対応するため、経営学部では先に述べたように1992年度より英語クラスの習熟度別編成を行ってきた。しかし、社会の変遷にともなってさらに多様化する学生たちのニーズに応え、学びの意欲を喚起する英語教育を行うため、新英語カリキュラムにおいては、2回生以上の学生を対象に「選択英語」として特色あるcontent-basedな科目群を設けて、一定の英語力に達した学生が自らの意思で選べるようにしている。また、英語資格試験のスコアアップを視野に入れた授業を設け、学生たちの留学や就職の夢が実現できるような教育支援も行っている。

（3）の「4年間の継続学習の保証」に関しては、2回生まで集中的に英語を学習しても3回生以降に英語に触れる機会がないため、培ってきた英語力が低下するという現象がこれまで指摘されてきており、学生側からも「上回生でも英語を学習する機会がほしい」という要望が聞かれた。そのため、選択英語やプロジェクト英語（国際経営学科）などを3回生～4回生に配置し、より専門性の高い英語を習得できるようにするとともに、英語で行われる専門科目へと橋渡しをしていくことにより、4年間の継続学習の機会を保証するようにした。それにより、学部がめざすグローバル・アントレプレナーシップと確かな外国語コミュニケーション能力をもった人材の育成につなげていくことをめざしている。

ただし、こうしたプログラムの恩恵をフルに享受するためには、一定の英語力の基準を超えていなければならず、それが新英語カリキュラムの大きな特徴でもある。その「ミニマム基準」として設定されているのが、TOEIC®550点／TOEFL®480点である。とくに国際経営学科ではこの基準を達成しているかどうかでカリキュラム構成が4パターンに分かれる。以下に詳細を見ていこう。

3.2　新英語カリキュラムの構成と特徴

経営学部には国際経営学科と経営学科があるが、新カリキュラムにおける両学科の外国語履修形態は表 1 の通りである。

表 1　経営学部の外国語履修形態

学科	必修	任意
国際経営学科	全員が英語コース（英語 30 単位）	初修外国語（6 単位） （選択英語・・・必修の 8 単位を超えた分）
経営学科	入学時に以下の 3 コースより 1 つを選択 ① 英語コース（英語 12 単位） ② 2 言語コース（英語 6 単位 + 初修外国語 6 単位） ③ 初修外国語コース（初修外国語 12 単位）	選択英語

新英語カリキュラムは必修英語科目の総単位数が多い国際経営学科をベースとしてデザインし、それに準拠する形で経営学科のカリキュラムも作られている。したがって、以下では国際経営学科の新カリキュラムを中心に説明しながら、適宜、経営学科の説明を加えていくことにする。

新英語カリキュラムの特徴を筆者なりにまとめると、（1）読む・聞く・話す・書くの 4 技能のバランスのよい習得、（2）EGP と ESP を織りまぜた教育、（3）学生の動機づけへの外部試験の有効活用、（4）明確な到達目標とそれによって異なる履修パターン、の 4 点に集約できるであろう。

（1）の「読む・聞く・話す・書くの 4 技能のバランスのよい習得」に関しては、例えば、国際経営学科は 1 回生に 4 技能のそれぞれを伸ばすことに特化した「英語 R（Reading）」、「英語 L（Listening）」、「英語 S（Speaking）」、「英語 W（Writing）」というクラスを置いている。「英語 R」と「英語 L」は読む・聞くという受信能力を高め、英語の基礎力を築く目的のクラスである。使用する教材はすべて洋書であり、留学を視野に入れて、海外の大学のレクチャーを聞きとる内容の教材なども取り入れている。「英語 S」と「英語 W」はネイティブ・スピーカー教員担当のハーフサイズのクラスであり、ディスカッション、プレゼンテーション、エッセイなどを通じ、話す・書くという英語の発信能力を高めていく。経営学科においては必修英語科目の単位数の制約から、4 技能すべてのクラスを置くことはできないので、1 回生は英語コース・2 言語コースともに「英語 R（Reading）」と「英語 SW（Speaking + Writing）」を受講することになっている。また、国際経営学科および経営学科英語コースにおいては 1 回生時に「英語 CALL」を設け、オンライン学習を通して 4 技能のさらなる強化をはかるとともに、世界遺産を扱った DVD 教材などを用いて世界への興味・関心を培うことにより、英語学習への動機づけを行っている。

（2）の「EGP と ESP を織りまぜた教育」に関しては、すでに述べたように、新英語カリキュラムにおいては 1 回生時に EGP を集中的に学び、英語の基礎力と一般教養の知識を高めた後、2 回生以降に ESP として経営学に関連した英語を学んでいく。例えば、まず国際経営学科について述べると、2 回生時には全員が「Business English A」、「Business English B」、「英語経営学入門」を履修することになっている。「Business English A」では *The Economist* などを扱った教材を中

心にビジネス関係の基本的な語彙を修得しながら、ビジネスに関連した英語を読んだり聞いたりできるようになることをめざす。「Business English B」では、ネイティブ・スピーカー教員の指導のもと、ビジネス場面に関連するさまざまなトピックについて英語で話し合えるようになるとともに、ビジネス・ライティング、ビジネス・プレゼンテーションなどにかかわる能力を身につける。また、「英語経営学入門」においては、欧米の大学で使用されている経営学の入門書を用いながら、より専門性の高い ESP 教育を行っている。以上 3 つの 2 回生における必修英語科目のうち、経営学科英語コースの学生は「Business English A」と「Business English B」の 2 つを履修し、2 言語コースの学生は「Business English A」のみを履修する。また、こうした科目以外に、先ほど述べたミニマム基準を超えた学生向けの科目として、16 科目から自由に選択ができる「選択英語」科目群や、必修英語の総仕上げとして専門的なプロジェクトに取り組む「プロジェクト英語」（国際経営学科のみ）が ESP の 2 単位科目として設けられている。

次に（3）の「学生の動機づけへの外部試験の有効活用」に関してであるが、本カリキュラムでは、TOEFL®、TOEIC®などの外部の英語資格試験を効果的に利用して学生の動機づけを行う点が大きな特徴となっている。その方法として、(i) 特定の科目の成績評価に外部試験のスコアを反映させる、(ii) スコアのミニマム基準を達成したかどうかで履修パターンを差別化する、という 2 つを採用している。(i) の点に関しては表 2 に、(ii) に関しては表 3 に詳細を記載する。

表 2　外部試験スコアを成績評価に反映させる科目

学科・コース	科目	成績評価へのスコアの反映方法
国際経営学科	留学英語演習	平常点評価 50%、スコア 50%
経営学科・英語コース	資格英語演習 A	平常点評価 50%、スコア 50%
経営学科・2 言語コース	英語 R	レベル別（Upper-Intermediate、Intermediate、Pre-Intermediate）に定めた基準スコアの上限を超えると 5% 加点、下限を下回ると 5% 減点、不受験は 10% 減点。

表 3　ミニマム基準（TOEFL® 480 点、TOEIC® 550 点）達成を必要とする科目

		ミニマム基準達成（2 単位科目）	未達成者の代替科目（1 単位科目）
国際経営学科	2 回生以降	選択英語科目群（4 科目）	Step-up English 1〜4、および資格英語演習 B1〜4（合計 8 科目）
	3 回生	プロジェクト英語（1 科目）	英語実習 A・B（2 科目）
経営学科	2 回生以降	選択英語科目群［任意履修］	

上記の「留学英語演習」（国際経営学科）においては留学を視野に入れて TOEFL®を活用した授業を、「資格英語演習」では将来の就職に備えて TOEIC®を取り入れた授業を展開している。こうした指導を積極的に行うことを通して留学や就職に役立つ英語力の基盤を形成し、国際社会で活躍できる人材を育てる英語教育、そしてグローバル・アントレプレナーを育成する学部教育につなげていく。これらの科目では、ミニマム基準値を超えるか否かではなく、実際に各自が取った TOEFL®／ TOEIC®の得点そのものを成績評価に組み込み、授業と本試験の両方を大切

にしながら、どのレベルの学生も英語力の伸長に向けて真剣に取り組めるような仕組みとしている。ただし、経営学科 2 言語コースでは単位数の関係から「資格英語演習」を置くことができないため、2014 年度からは「英語 R」を活用し、レベル別クラス編成の各レベルに望まれるスコアの上限と下限を設けて、上限を上回ると加点、下限を下回ると減点という形で学生にモチベーションを与える工夫を始めた。こうした資格試験は学生たちにとっても明確な到達目標を示してくれるので、有効に活用することによって学生の集中学習を促すことができ、学生側のニーズにも応えていると言える。

最後の特徴（4）の「明確な到達目標とそれによって異なる履修パターン」[上述の（ii）に相当]については、主に国際経営学科に適用されるものであるが、表 3 に示したように、ミニマム基準を達成しなければ履修できない科目を 2 回生と 3 回生のそれぞれに設け、「選択英語」科目群を履修するには 1 回生時に、「プロジェクト英語」を履修するには 2 回生時にミニマム基準を達成することを履修の条件とした。そして、たとえ 1 回生で一度基準を達成して 2 回生以降に「選択英語」科目群の履修が認められたとしても、2 回生時にもう一度基準を達成しなければ 3 回生時に「プロジェクト英語」の履修が認められないというカリキュラム構造になっている。すなわち、国際経営学科の学生は 2 つのハードルを越えることが求められるわけである（図 2 参照）。このようにハードル（＝ミニマム基準達成）を 2 段階設けることにより、一度ハードルを越えてしまった学生たちの学習意欲を持続させることが可能となるものと考える。

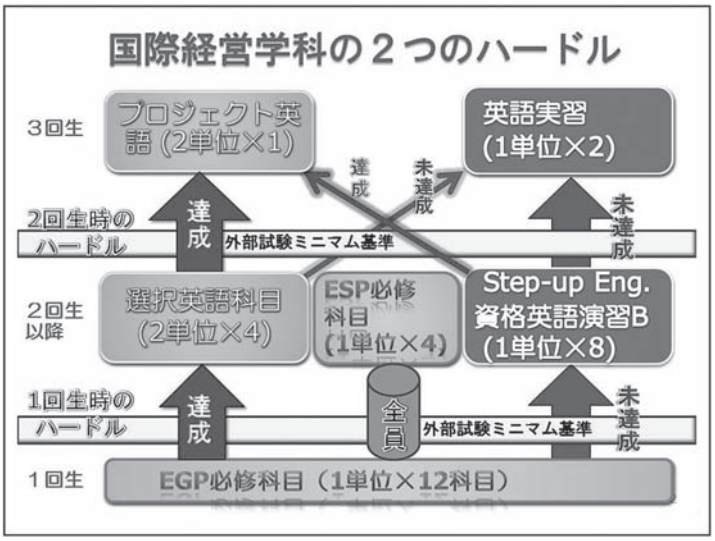
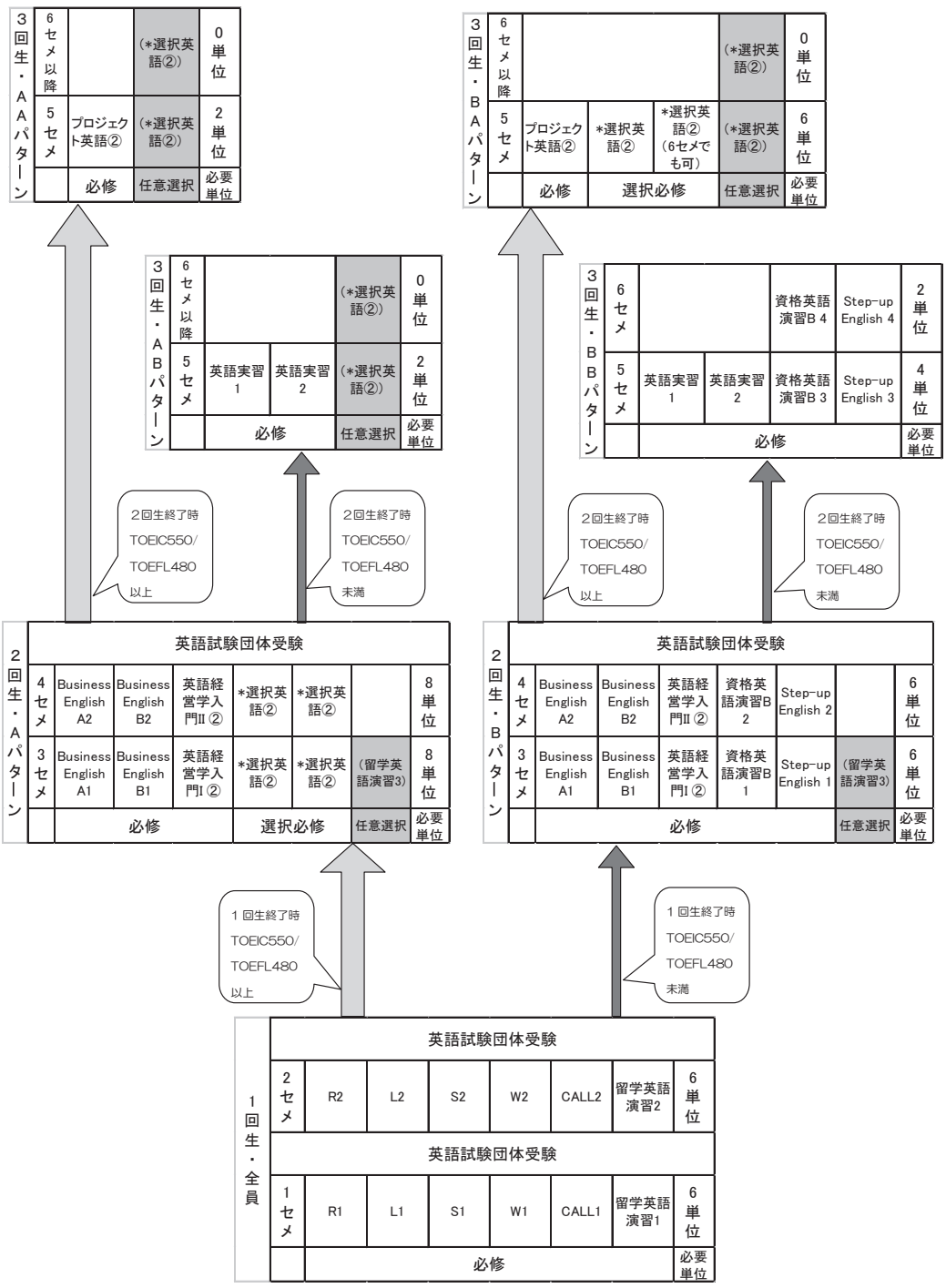


図 2　国際経営学科の履修パターン概観

こうしたカリキュラム構造においては、それぞれの段階でハードルを越えたか否か、つまりミニマム基準を達成したか否かで、「達成→達成」（AA パターン）、「達成→未達成」（AB パターン）、「未達成→達成」（BA パターン）、「未達成→未達成」（BB パターン）という 4 つの履修パターンが存在する。すなわち、国際経営学科では 4 通りの履修パターンを想定したカリキュラムを設け

ることになるわけである。詳細は表４を参照されたい。

表４　国際経営学科の４つの履修パターン（英語 30 単位）



また、経営学科の履修パターンは国際経営学科のように複雑ではないが、参考までに挙げておく。英語コースは表 5、2 言語コースは表 6 の通りである [3)]。

表 5　経営学科 英語コースの履修パターン（英語 12 単位）

1 回生				2 回生				3〜4 回生
1 セメ		2 セメ		対象	3 セメ	4 セメ		5〜8 セメ
R1	英語試験団体受験	R2	英語試験団体受験	全員	Business English A1	Business English A2	英語試験団体受験	
SW1		SW2			Business English B1	Business English B2		
CALL1		CALL2		ミニマム基準達成者［任意］	（選択英語）	（選択英語）		（選択英語）
資格英語演習 A1		資格英語演習 A2						

表 6　経営学科 2 言語コースの履修パターン（英語 6 単位）

1 回生				2 回生				3〜4 回生
1 セメ		2 セメ		対象	3 セメ	4 セメ		5〜8 セメ
R1	英語試験団体受験	R2	英語試験団体受験	全員	Business English A1	Business English A2	英語試験団体受験	
SW1		SW2		ミニマム基準達成者［任意］	（選択英語）	（選択英語）		（選択英語）

4　新英語カリキュラムにおけるこれまでの成果

以上、経営学部の新英語カリキュラムの内容と特徴を述べてきたが、ここで新英語カリキュラムが施行された 2013 年度の外部試験団体受験の結果を中心に、初年度の到達状況を見ていこう。学生の英語学習へのモチベーションを高めるカリキュラム構築を意図し、2013 年度からは、1 回生は従来の 6 月に加えて 11 月・12 月にも全員が外部試験を受けるように設定している。そうした過程における成果を評価すべく、2013 年度の団体受験結果を分析する。なお、分析は詳細なスコアデータに基づいて行っているが、ここで具体的な数字を公表することは差し控えたい。

4.1　国際経営学科の 2013 年における外部試験団体受験の結果

まず国際経営学科の結果から見ていこう。2013 年度の国際経営学科 1 回生は、4 月の入学時にクラス編成のために TOEIC® Bridge を受験し、その後、6 月と 11 月に TOEFL® ITP を団体受験した。TOEFL® ITP の受験者数は 164 名で、受験率 99.4%であった。国際経営学科 1 回生（2013 年度入学生）と 2 回生（2012 年度入学生）の TOEFL® ITP 団体受験における平均点の推移は、次の表 7 の通りである。

表 7　国際経営学科における TOEFL® ITP 団体受験平均点の推移

	1 回生時			2 回生時
	4 月 TOEIC® Bridge	6 月 TOEFL® ITP	11 月 TOEFL® ITP	6 月 TOEFL® ITP
	入学時	入学後 2.5 ヶ月	入学後 7 ヶ月	入学後 14.5 ヶ月
2012 年度入学生	TOEIC® Bridge ⇒ 0 点設定［171 名］	TOEFL® ITP ⇒ 0 点設定［146 名］	N/A（団体受験なし）	TOEFL® ITP ＋6.5 点［112 名］
	TOEIC 換算⇒ 0 点設定	TOEIC 換算－ 15.5 点		TOEIC 換算＋4.1 点
2013 年度入学生	TOEIC® Bridge －1.2 点［176 名］	TOEFL® ITP ＋14.6 点［164 名］	TOEFL® ITP ＋20.5 点［164 名］	N/A（団体受験なし）
	TOEIC 換算±0 点	TOEIC 換算＋27.4 点	TOEIC 換算＋44.4 点	

注：［　］＝受験者数

表 7 は、国際経営学科 2012 年度入学生の入学時における TOEIC® Bridge の平均点とその TOEIC 換算値、および 6 月における TOEFL® ITP 団体受験の平均点をそれぞれ 0 点と設定した場合、同種の試験スコアにおいてどのような点数の増減が見られたかを示したものである。2012 年度入学生と 2013 年度入学生を比較すると、4 月初めの TOEIC® Bridge においてはほとんど有意差が見られなかったにもかかわらず、6 月中旬の TOEFL® ITP では 2013 年度入学生のほうがすでに平均点が 14.6 点高くなっており、11 月下旬には 6 月時より平均点がさらに 5.9 点（TOEIC 換算：16.9 点）上昇した。2013 年度入学生の 1 回生時 11 月の団体受験のスコア（入学後 7 ヶ月）は、2012 年度入学生の 2 回生時 6 月の団体受験験のスコア（入学後 14.5 ヶ月）と比べても、14.0 点（TOEIC 換算：40.3 点）の平均点の上昇が見られる。新英語カリキュラムでは、国際経営学科の 1 回生は週 6 コマの英語授業を受講し、11 月受験時までに 2 セメスターで 12 コマの授業を履修している。他方、旧カリキュラムの 2 回生は 6 月受験までに週 4 コマの授業を 3 セメスター受講しており、やはり合計で 12 コマの授業を履修していることになる。同じコマ数の英語授業を受講したにもかかわらず、これだけの違いが見られるのは、改革後のカリキュラム内容と学生への動機づけが有効に機能していることを示唆していると考えられる。なかでも、新英語カリキュラムにおいて、主として次の 4 点を実施したことの成果であろう。

(i)　1 回生の授業をこれまでの週 4 コマから週 6 コマに増やした。

(ii)「英語 S」・「英語 W」というネイティブ・スピーカー担当のハーフサイズのクラスを設定し、英語力を 4 技能の面から総合的に強化するカリキュラムに改編した。

(iii)「留学英語演習」という必修英語科目を新設し、TOEFL®を視野に入れた指導を行うとともに、評価の 50％にスコアを組み込んだ。

(iv) 2 回生以上で選択必修の「選択英語」科目群（2 単位× 4 科目が必修）を履修するためには、従来の英語ミニマム基準としていた TOEFL®480 点（TOEIC®550 点）を 1 回生時に達成しなければならず、達成できない場合には 1 単位の英語科目を代替受講するシステムを構築した。

次の図 3 は、2013 年度入学生の 1 回生時 6 月と 11 月の団体受験における点数区分ごとの人数と比率を示したものである。TOEFL®480 点未満の層が減少し、480 点以上の層が増加していることが分かる [4)]。

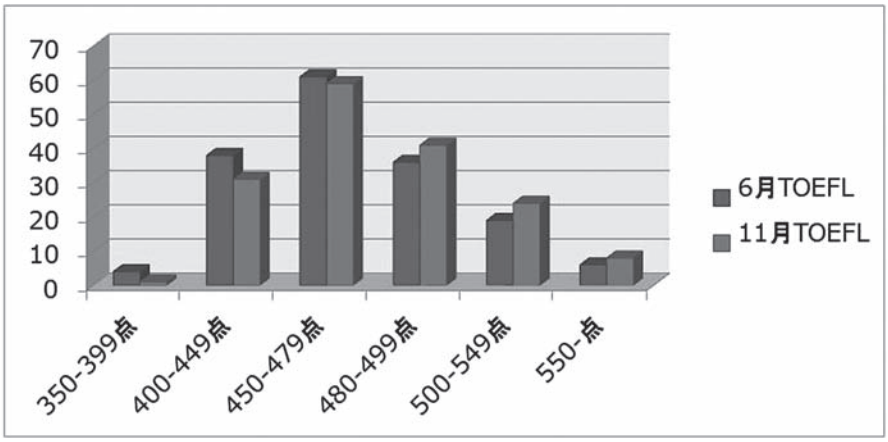


図 3　国際経営学科 2013 年度 1 回生の TOEFL® ITP 点数区分別人数の推移

また、新英語カリキュラムにおいては、すでに述べたように、国際経営学科では TOEFL® 480 点／ TOEIC® 550 点を一つの基準とし、1 回生時にそれを達成するか否かで 2 回生以降の履修科目が異なる。そうした体制づくりがうまく機能し、2013 年度の 1 回生は 2013 年 11 月時点で基準達成者 69.9%、未達成者 30.1%となった。2012 年度の 1 回生はこの時期に基準達成者 23.7%、未達成者 76.3%だったので、2013 年度はその達成率を 3 倍近く（2.9 倍）上回っており、めざましい進歩と言えよう（図 4 参照）。2012 度入学生の 2 回生 11 月時点での基準達成者が 63.9%、未達成者 36.1%なので、2013 年度 1 回生の基準達成率は、2 年間学習を積み重ねてきた 2 回生の達成率をも上回ったことになる。ミニマム基準達成率の低さに悩まされた 2012 年度までの状況が、カリキュラム改革によって予想以上に好転した。

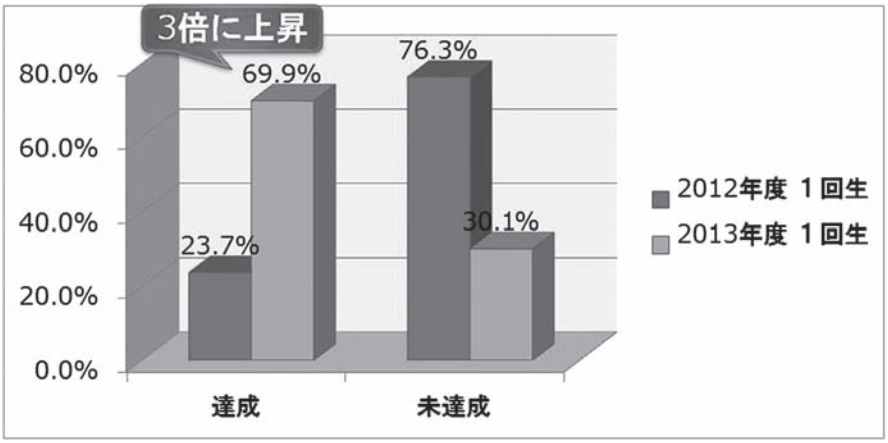


図 4　1 回生終了時における 2012 年度生と 2013 年度生のミニマム基準達成率の推移

4.2　経営学科の 2013 年における外部試験団体受験の結果

次に経営学科を見ていく。2013 年度は、経営学科 1 回生は 4 月の入学時に TOEIC® Bridge を

受験した後、6 月と 12 月の団体受験時には TOEIC® IP を受験した。12 月時の受験者数は 1 回生 547 名で受験率は 94%（英語コース 96.3%、2 言語コース 92.6%）であった。経営学科 1 回生の 2013 年度と 2012 年度の TOEIC® IP 平均点の推移は、表 8 の通りである。

表 8　経営学科における TOEIC® IP 団体受験平均点の推移

		4 月 TOEIC® Bridge	6 月 TOEIC® IP	12 月 TOEIC® IP
2012 年度 1 回生		TOEIC® Bridge ⇒ 0 点設定［590 名］	TOEIC® IP ⇒ 0 点設定［584 名］	N/A（団体受験なし）
2013 年度 1 回生	英語コース	+1.2 点	+27.0 点［215 名］	+54.8 点［211 名］
	2 言語コース	+0.6 点	−24.6 点［348 名］	+7.8 点［336 名］
	計	+0.8 点［607 名］	−4.9 点［563 名］	+25.9 点［547 名］

注：［　］= 受験者数

表 8 では、2012 年度 1 回生における 4 月の TOEIC® Bridge と 6 月の TOEIC® IP の団体受験の平均点を 0 点と設定し、同種類の試験での 2013 年度 1 回生の平均点の増減を数字で表している。TOEIC® Bridge の平均点では有意差が見られないので、入学時にはほぼ同じレベルの学生であったことが分かる。次に 6 月の TOEIC® IP の団体受験結果を見ると、2012 年度 1 回生に比べ、2013 年度 1 回生は、英語コースにおいてはスコアの伸びが顕著であるが、2 言語コースにおいては 2012 年度生をはるかに下回っている。また、同じ 2013 年度 1 回生で比較しても、英語コースと 2 言語コースでは 51.6 点もの平均点の開きができた。これは、主に次の 2 点に起因するものと思われる。

(i)　英語コースを選んだ学生はこれまで通り週 4 コマの英語の授業を受講するが、2 言語コースでは英語の授業が週 2 コマに半減した。

(ii)　英語コースでは「資格英語演習 A」を新設して TOEIC®を視野に入れた指導を行い、評価の 50%にスコアを組み込んだが、2 言語コースではこの科目を受講しない。

しかし、2013 年度 1 回生の 11 月の団体受験では、6 月時と比べ、30.8 点（英語コース 27.8 点、2 言語コース 32.4 点）の平均点上昇が確認でき、いずれのコースも伸びていた。それでも、両コースの平均点の差は、6 月受験時 51.6 点、12 月受験時 47.0 点であり、依然として大きい。4 月にはほぼ同じ平均点だったことを考えると、これは英語コースの学生が 2 倍のコマ数の英語の授業を受け、資格英語演習等でも TOEIC®に向けた実践的な英語学習と動機づけを行っていることの成果と考えられ、ある意味、望むべき結果と言える。しかし、2 言語コースの動機づけを少しでも強化できるよう、2014 年度からは TOEIC® IP 団体受験結果を「英語 R1」・「英語 R2」の成績評価に反映する方策を取り入れるようにしている（上述の表 2 参照）。

次の図 5 は、経営学科 2013 年度 1 回生の 6 月と 11 月の団体受験における点数区分ごとの人数と比率を示している。これを見ると、全体的にスコアアップしている様子が一目瞭然である。また、各点数区分の人数分布が山型ではなく、横広がりであることから、標準偏差が大きく英語力にばらつきがある点が見てとれる。今後は、人数増加の比率が高かった 470 点以上の層をさらに伸ばすように工夫すると同時に、まだ多くいる低得点層への対策も考えていきたい。

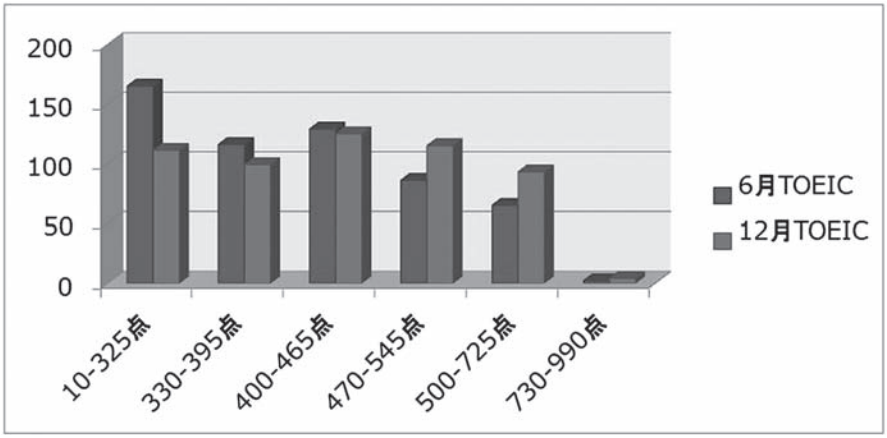


図 5　経営学科 2013 年度 1 回生の TOEIC Ⓡ IP 点数区分別人数の推移

4.3　2013 年度の外部試験団体受験を振り返って

2013 年度の外部試験団体受験を振り返ると、国際経営学科および経営学科両コースのいずれにおいても平均点の顕著な上昇が見られ、改革の順調なスタートを見てとることができた。TOEFL® ITP・TOEIC® IP の団体受験をカリキュラムに効果的に組み込むことが、学生に明確な学習目標を与え、モチベーションを高めるうえできわめて有用であることを確認できたと思う。学生たちのもっているポテンシャルをもっと引き出すことができるよう、今後は団体受験をさらに有効に活用し、詳細な結果分析などを行って、英語教育の一層の充実につなげていきたい。

5　まとめと今後の課題

本稿では、2013 年度にスタートした経営学部新英語カリキュラムについて、その経緯を辿るとともに、カリキュラムの概要と特徴を説明した。また、初年度の外部試験結果を分析することにより、その成果と問題点を明らかにした。なかでも、国際経営学科においてミニマム基準の達成率が一挙に 3 倍近く上昇したことは特筆すべき成果であったと言える [5)]。

新英語カリキュラムは、国際経営学科においては 2 段階のミニマム基準達成というハードルを有する構造になっており、学生の学習意欲を維持するには効果的なプログラムであることを今回の報告で示すことができたが、他方、外部試験の結果に応じてクラス編成を変更するなど、教員側の柔軟な対処が必須である。経営学科においても、入学時に外国語の履修コースを自由に選択するので、英語の履修を希望する学生がどれだけいるかは蓋を開けてみなければ分からない。

しかし、こうした事務的手続きの困難さを差し引いても、カリキュラム構造のなかに学生の自由な選択や明確な目標設定を組み込み、学生の学習意欲を高める仕組みをシステムとして構築することは大変重要であると考える。そうすることにより、教育効果をシステムとして持続可能にすることができるからである。

ただ、いくらシステムが整っても、教える側が不断の熱意を持って学生の意欲を引き出し、鼓舞しなければ、そのシステムはうまく機能しないであろう。また、教員側がどれほど努力しても、

入学してくる学生の英語習熟度が年度によって異なるので、思うような結果に導けない場合があることも想定できる。そうした際の対処法も考えていかなければならない。

経営学部の新英語カリキュラムは2年目に入り、細部を整えていくのはまだまだこれからである。学部教員全員が協力し合って、より柔軟でパワフルなカリキュラムになるよう、力を尽くしていきたい。

注

1） 本稿の一部は、2013年7月27日に立命館大学Rリエゾン高大連携・英語教育研究会において行った発表「グローバル人材を育てる英語教育をめざして～大学における取り組みと高校の授業に望むこと～」に基づいている。貴重な機会を与えてくださった立命館大学教育開発推進機構の山岡憲史教授と、会場でさまざまなコメントをくださった先生方に感謝いたします。

また、経営学部の新英語カリキュラムの詳細については、2014年度大学英語教育学会（JACET）関西支部春季大会（髙坂京子・林正人・塩見佳代子「グローバル人材を育てる英語教育をめざして～立命館大学経営学部の新英語カリキュラムの概要と成果～」口頭発表、2014年6月14日、於大阪薬科大学）、およびThe JACET 53rd（2014）International Convention（髙坂京子・林正人・塩見佳代子・上條武・Richard Silver「立命館大学経営学部の新カリキュラムにおける到達目標とその評価」および「立命館大学経営学部における留学生派遣プログラム」ポスター発表、2014年8月30日、於広島市立大学）においても発表を行い、その内容が本稿の一部にも反映されている。

その他、本稿の一部には、著者が2013年度経営学部英語教育改革のために執筆してきたいくつかの内部資料の内容も反映されている。

2）「経営学部英語教育の中間総括」（立命館大学経営学部、内部資料、2008年）p.1を参照。

3） 表4～6は、筆者が『外国語学習のてびき』（立命館大学経営学部、2014年）のために作成した表をアレンジして掲載している。

4） 図3と図5のグラフの元となるデータの抽出は、立命館大学経営学部上條武准教授の協力を得た。

5） 本稿の校正中に入手した最新のTOEIC® IP団体試験（2014年度12月）の結果においては、2回生となったこの国際経営学科生たちの平均点は600点を超え、2006年度に学科が開設されて以来最も高い点数を記録した。

参考文献

白畑知彦・若林茂則・村野井仁『詳説 第二言語習得研究―理論から研究法まで』研究社、2010年。
白井恭弘『英語教師のための第二言語習得論入門』大修館、2012年。

Towards English Education for Fostering Global Human Resources:

the New English Curriculum and its Outcomes at the College of Business Administration, Ritsumeikan University

KOSAKA Kyoko（Professor, College of Business Administration, Ritsumeikan University）

Abstract

The College of Business Administration started a new English curriculum in April 2013, with the aims of（i）cultivating students' potential so that they will be able to play an active role in the global community,（ii）motivating students by taking their diverse needs into consideration, and（iii）guaranteeing a four-year opportunity for learning English. All the students at the Department of International Business learn English intensively（30 credits）, while those at the Department of Business Administration choose their language course（English, Bilingual or another foreign language course）when they enter the university. Both departments focus on EGP for the first year in order to develop students' English skills and enrich their cultural understanding to help them become global citizens, and then move on to ESP（Business English）from the second year. A striking characteristic of the curriculum is how it aims to give students a constant incentive to learn English, by utilizing external examinations and "Elective English Classes." As a result, the number of the students at the Department of International Business who gained the minimum required scores in external examinations tripled in 2013, and a score rise was also observed in the Department of Business Administration. This suggests that the new English program has had a positive effect on students in the College of Business Administration.

Keywords

English, foreign language, curriculum, EGP（English for general purposes）, ESP（English for specific purposes）, global human resources, external examination

報告

地域参加を促す系統的な履修プログラムの体系化の方途

山口洋典・河井　亨
桑名　恵・川中大輔

要　旨

今日の高等教育では、サービスラーニングを含む参加型学習や経験学習の意義が強調されている。立命館大学では、サービスラーニングの実践を蓄積してきた。本研究では、全般として、立命館大学サービスラーニングセンターの教育改善に向けた試行錯誤の経験を明確に把握することと、具体的なサービスラーニングセンター提供科目である地域参加学習入門を取り上げて、サービスラーニングの授業デザインについて考察することを目的とする。サービスラーニングのカリキュラム構築では、スコープとシークエンスの点で整合的かつ体系的なものになるように改訂が継続されてきた。そして、サービスラーニングの授業デザインでは、1つのシラバスを土台に、地域と授業者ごとに特色が異なる複数の実践が展開され、その上で基準としての到達目標を共有していくという構造――one syllabus, multiple pathways, a shared goal――が有効であることが明らかにされた。

キーワード

サービスラーニング、カリキュラム構築、授業デザイン

1. はじめに

今日の高等教育では、教員のティーチング主体から学生のラーニング主体へと教育の力点の拡張が求められている。学習環境の設計にあたっては教育者（teacher）から学習者（learning）へと中心が移行してきた（Barr & Tagg 1995; Study Group on the Conditions of Excellence in Higher Education 1984）。現代の高等教育においては、一人ひとりの学生の主体性、そして個性化（personalized）された学びの探究が求められている。

こうした状況の中では、参加型学習や経験学習の意義が強調される（井下 2011; 文部科学省答申「学士課程教育の構築に向けて」）。そして、参加型学習や経験学習の方法論の1つとしては、サービスラーニングが挙げられる。実際、世界的に視野を広げてみると、特に北米では、高等教育の理念として研究・教育・サービスが掲げられていることがわかる（Boyer 1987）。1960年代以降、サービスラーニングが実践面でも研究面でも普及発展してきた（Jacoby 1996; 唐木 2010）。

今日では、サービスラーニングを取り入れていない高等教育機関を見つけることの方が難しいほどである。今後、日本の高等教育において、サービスラーニングが果たす役割は高まりこそすれ、低まることはないであろう。

こうした時代社会状況にあって、立命館大学では、2004 年のサービスラーニングセンター設置以来、日本の高等教育におけるサービスラーニングの先駆的実践を展開し、その後も正課・正課外の教育実践を蓄積してきた（津止・桜井 2009）。折しも立命館大学では、2012 年に新たな教養教育の枠組みを確立させている。そこでは建学の精神を根本としつつ、教学理念、立命館憲章、学園ビジョンから 3 つの理念と 11 の到達目標が設定され、A 群から E 群までの 5 群による科目展開がなされることとなった。中でも C 群科目は「社会で学ぶ自己形成科目」と位置づけられ、大学外や大学以外での学びを効果的に組み込んだプログラムの展開が企図されている。これらの協議の中、立命館大学サービスラーニングセンターでは、センターのミッションとポリシーの検討といった機関全体に関わる改善から個別の正課・正課外教育実践のプログラムの質向上（例えば、授業科目の位置づけの整理や教育目標の検討など）まで、マクロレベルからミクロレベルにわたる教育改善に試行錯誤を重ねてきている。

そこで本研究では、全般として、立命館大学サービスラーニングセンターの教育改善に向けた試行錯誤の経験を明らかにすることを目的とする。その上で、具体的なサービスラーニングセンター提供科目である地域参加学習入門を取り上げて、サービスラーニングの授業デザインにおいて重要なことは何かを考察することを目的とする。

次節では、まず立命館大学サービスラーニングセンターが全学的にサービスラーニングを推進することになった背景を整理し、正課外プログラムとの接続を前提にどのような科目構成としたのかをまとめる。それらを踏まえ、第 3 節では、上述のとおり地域参加学習入門に見られる学習環境の特徴を明らかにする。最後に、3 キャンパス体制を控え、全学規模で地域参加を促す履修プログラムはどのように体系化を図るのが適切か、そのためにはどのような課題に対応する必要があるのかをまとめる。なお、本稿は地域参加学習入門（2013 年度、衣笠キャンパスとびわこ・くさつキャンパスを担当）と、第 4 筆者（2012 年度と 2013 年度にびわこ・くさつキャンパスを担当）の内省的な語りを教育開発推進機構に所属する第 2 筆者が教育開発の視点からまとめつつ、2011 年度に教養 C 群におけるサービスラーニング科目の科目構成の検討に携わった第 1 筆者が「再詳述」（無藤, 2005：山口, 2007）したものである [1)]。

2. 立命館サービスラーニングセンターの教育改善に向けた試行錯誤の経験について

2.1. 現代 GP 採択を契機としたサービスラーニングセンターの黎明期

立命館大学サービスラーニングセンターは、2004 年、「教学理念や方針に則った上で、地域性も考慮し、総合私立大学のスケールメリットを発揮したボランティア活動とサービスラーニングを推進する」（津止・桜井 2009, p.195）全学的な推進機関としてスタートした（表 1）[2)]。

表１　サービスラーニングセンター関係年表

年　月	出来事
2004 年 4 月	産業社会学部内に「ボランティアセンター」を設置
2005 年 10 月	文部省現代 GP「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」採択
2006 年 4 月	ボランティアセンターの所管が教学部に移管され全学機関として活動開始
2008 年 4 月	共通教育推進機構の設置に伴い「サービスラーニングセンター」に移行

2005 年度には、「地域活性化ボランティア教育の進化と発展」という題目で現代 GP に採択された。教育システムの全体像は、図１のとおりである。特色としては、学生の学びと成長を正課と課外の相補的な連結と捉えている点と、入門から応用に向けたプログラム展開と講義・演習・フィールドスタディを体系的に配置した点であった。

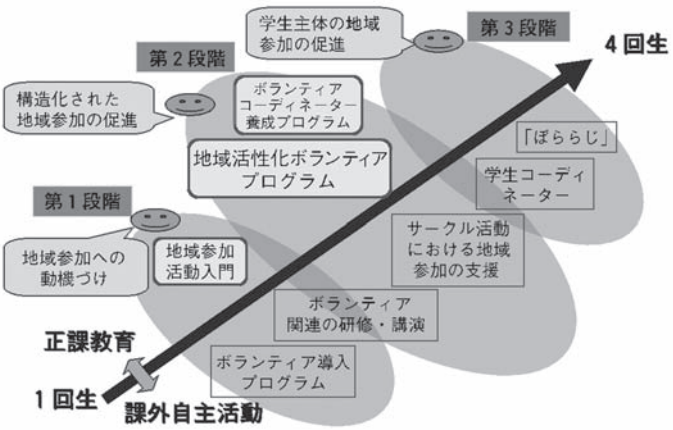


図１「地域活性化ボランティア教育の深化と発展」の体系（桜井 2007）

2.2. ポスト現代 GP におけるサービスラーニングの位置づけ

2004 年の設立以降、サービスラーニングをめぐる全国的動向および本学の教学動向は、大きく展開していった。特に 2005 年の文部科学省中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」においては、大学の社会貢献が教育と研究に次ぐ「第三の使命」として指摘された。2010 年 7 月の日本学術会議による「大学教育の分野別質保証」答申においては、市民的教養の育成を基本とした教養教育が謳われ、その重要な参加型学習の方法としてのサービスラーニングが挙げられている。サービスラーニングは、「かつての『豊かな人生』へのパスポートとしての市民的教養ではなく、自律と連帯によって公共性にコミットする現代的な市民性を培う教養教育」（同答申 p.27）における重要な教授・学習形態と認識されていった。

さらに、2012 年の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」では、用語集において、サービスラーニングが取り上げられている。そこでは、「教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自

分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム」とある。また AAC&U（Association of American Colleges and Universities）が、市民性・シティズンシップの重要性を強調した報告書「A Crucible Moment: College Learning & Democracy's Future」をまとめたことを見ても、サービスラーニングそして市民性をめぐる教育はますます関心を増している。

立命館大学という文脈に目を転じても、サービスラーニングの教授・学習形態としての重要性を確認できる。第 1 に、立命館憲章に掲げられている「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」という公共性の涵養に向けた教育こそが、サービスラーニングによって目指されうる。第 2 に、2020 年までの立命館のビジョンである R2020 に謳われている「社会との連携・ネットワーク」「地域社会創造への貢献」「地域の方々、校友などの関係者の方々に信頼され、共に発展していくこと」（以上、第 3 委員会）そして「多様なコミュニティにおける主体的な学びの展開」（第 1 委員会）という点において、サービスラーニングが役割を果たしていける。

サービスラーニングセンターは、2012 年、こうした時代社会状況および自らが置かれている立命館大学という機関の動きを踏まえて、ミッションとポリシーを再定義した（表 2）。ミッションポリシーの番号は、それぞれ同番号間で対応関係がある。

表 2　立命館大学サービスラーニングセンターのミッションとポリシー

	観点	ミッション	ポリシー
1	設置根拠 （活動の目的）	サービスラーニングの普及により、学生のシチズンシップ（ボランティアマインド等）を涵養する。	広い視野と見識を持つ地球市民を育成するために、変化する地域・社会や地域コミュニティのあり方に常に関心を向ける。
2	活動の意義 （教学機関として）	サービスラーニングに関わる調査、研究を行い、参加型学習プログラムを開発・運営する。	正課・正課外の両方において学生の主体な学びが尊重されるよう、個と集団の両方が成長する適切なプログラムが提供できているか絶えず見直す。
3	組織の特徴 （正課と正課外の接続）	ボランティアなどの社会貢献・連携活動の情報を収集、編集、提供するとともに、相談、調整を行い、課外活動を支援する。	参加型学習によって専門学習やキャリア・パスへの接続がもたらされるよう、サービスラーニングやボランティア活動の機会を拡充する。
4	組織の責任 （社会的責任）	社会貢献・連携活動に関わる地域・市民・団体・機関とのネットワークを構築する。	主体的な学びの成果を全学にフィードバックできるよう、現場の教育力の評価や学習環境の条件整備のための客観的な指標の確立につとめ、積極的に用いていく。
5	組織の役割 （地域貢献）	学生と地域・市民・団体・機関との交流窓口として、両者に必要な活動や資源をコーディネートする。	地域・市民・団体・機関等と学生のニーズのすりあわせは、学生および地域・社会の双方の将来を展望した上で行う。

2.3. 具体的な組織的改善努力としての提供科目の整理

サービスラーニングセンターは、各キャンパスに拠点を置き、全学および各学部に支えられながら、正課・正課外の教育プログラムを開発・提供し、学内外の諸機関との効果的な協働を図りつつ、時代の要請する問題解決に取り組んでいる。正課教育プログラムとしては、教養教育科目群の中の「社会で学ぶ自己形成」科目群にサービスラーニング科目を提供している。2.2. で述べてきた国内外および本学自体の動向を見つつ、サービスラーニングセンター提供の科目群についても不断の検討が進められてきた。その作業は、カリキュラム構築として捉えることができる。

カリキュラム構築には、目的、スコープ、シークエンスの３つの視点がある（沖ほか 2011）。目的と照らして十分であるようにスコープとシークエンスを構築する必要がある。具体的には、スコープとして、目的に対して提供される科目群は十分整合的な広がりであるかどうかが問われる。シークエンスとして、提供される科目群を体系的・系統的に履修することで目的に到達できるかどうかが問われる。

サービスラーニングセンター提供科目を、カリキュラム構築の視点で見ていく。１回生から受講可能な科目として、講義型の地域参加活動入門と活動型の地域活性化ボランティアが配置された。講義型で基礎知識を扱い、活動型で実際の活動を通じて学ぶ経験学習型の学びを展開可能に配置した。そして、２回生以上には、ボランティアコーディネーター養成プログラムとして、地域でのボランティア活動をより高度に実現できるようなプログラムが配置された。当初「体系的」として打ち出された提供科目群は、しかしながら、その整合性と体系性においてさらなる発展の余地が残されていた。

まず、科目の位置づけと目標と名称に見られた改善課題について見ていく。地域参加活動入門は講義型であり、活動というよりはその前の学習という位置づけであることから、地域参加学習入門として再措定された。そして、地域活性化ボランティアは、ボランティア活動と地域活性化というサービス活動に重きを置いていたが、活動に重きを置きすぎて学生の学びを十分に深めていくことができていなかった点が課題として浮き上がってきた。そこで、活動を通じて市民性を涵養するという特徴を名称に活かして、科目名をシチズンシップ・スタディーズとした。

次に、科目間の関係における発展について見ていく。ボランティアコーディネーター養成プログラムへ進むには、学生の経験として飛躍が大きいものであった。言い換えるならば、地域参加活動入門と地域活性化ボランティアの２つの科目で学びの体系性が途絶える点に課題があった。また、学びが途絶えるということは、スコープとしても発展可能性が残されているということであった。

そこで具体的には、シチズンシップ・スタディーズⅠの延長線上に（学生から見ても）系統履修可能なシチズンシップ・スタディーズⅡが配置された。また、アカデミックな探究的な学びを軸にするという点で、地域参加学習入門の延長上にありながら、方法論としてフィールドワークを取り入れた教養科目として、現代社会のフィールドワークを配置した。現代社会のフィールドワークもまた、地域参加学習入門の延長上に系統履修可能なものである。そしてさらに、課題解決志向を強めた演習科目として、社会課題の解決にアカデミックに取り組むソーシャル・コラボレーション演習という科目を系統履修可能な形で配置した。このように、サービスラーニングセンター提供科目群は、スコープとシークエンスの点で整合的かつ体系的なものとなるように改訂が重ねられてきたのである（図２）。図２において、教学上の密度は、左側において教授に重点があり、右側において学習に重点があることを表している。そして、現場への深度は、下方へいくほど、現場へのコミットメントが必要になることを表す。

この改訂の努力をサービスラーニングという学習内容の視点から見るともう１つ新たな示唆を見出すことができる。サービスラーニングには、基本的な４つの類型がある。service-LEARNING（学習ゴールが第１でサービスの成果は二次的）、SERVICE-learning（サービスの成果が第１で学習ゴールは二次的）、service learning（サービスと学習ゴールが分離）、SERVICE-LEARNING（サービスと学習ゴールが等しく重視され、関わる全ての人のために互いに高めあ

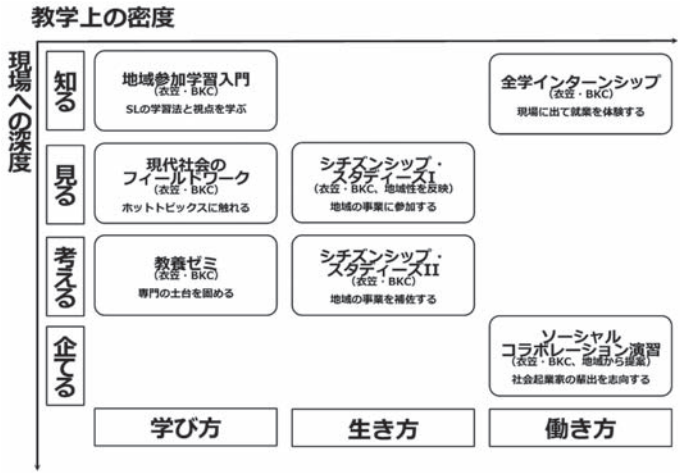


図 2　2012 年度教養 C 群におけるサービスラーニング科目の体系図

う）という 4 つの類型である（Sigmon 1996）。この類型を踏まえるならば、日本の高等教育の現状は、まだ SERVICE-learning の状態にある（Bringle 2013）。その中にあって、サービスラーニングセンター提供科目群の整合性と体系性に向けた組織的努力は、learning を LEARNING にしていく努力と捉えることができるだろう。続く 3 節以降では、より具体的に、立命館大学サービスラーニングセンターによる開講科目の体系の中でも導入科目として位置づけられている「地域参加学習入門」を取り上げ、その授業デザインとそこからの含意について考察していくこととする。

3.「地域参加学習入門」を事例とする授業デザイン研究

3.1. 授業目標・内容・評価

地域参加学習入門は、3 人の担当者によって授業が行われている。その基本構造は、第 1 に、1 つの共通のシラバスを採ることである。第 2 に、共通のシラバスを土台としながらも、授業実践は、開講されるキャンパスとその地域そして授業担当者の人脈や知識によって特色化された複数のあり方で進められることである。その上で、第 3 に、シラバスを共通化したことと同じ基本発想から到達点を共有していくことである。この基本構造を実際に実践者の言葉で標語風に表現すると、「one syllabus, multiple pathways, a shared goal」となる。

ここでまず、このような授業の構造を採るに至った経緯から説明し、この授業構造を成り立たせている要素（シラバス・授業実践・ゴール）に目を向けていく。

そもそも地域参加学習入門は 2011 年まで「特殊講義（近江・草津論）」として開講されてきた講義の恒常科目化を基軸に設計が行われた。第 1 筆者が 2011 年に着任した際、衣笠キャンパスとびわこ・くさつキャンパスの双方でサービスラーニングセンターによって開講される大講義を担当したことが、後の科目設計の上で重要となる経験知を得る端緒となった。「特殊講義（近江・草津論）」は、2003 年度の開講当初から第 1 筆者と交替する 2010 年度まで大規模講義ながら積

極的な改善が重ねられてきた（藤岡・仲野 2009）。具体的には、4回のミニレポートを通じて授業時間以外に地域社会への関心を駆り立てることや、「ボランティアワーク」の名で目安となる時間数と共に開講期間中に地域参加活動を促すことが工夫された。加えて、ゲストスピーカーの積極的な起用と、チームティーチングの実践、さらにはウェブでのコースウェアの活用による受講生間の素材共有といった改善努力が積み重ねられてきていた。

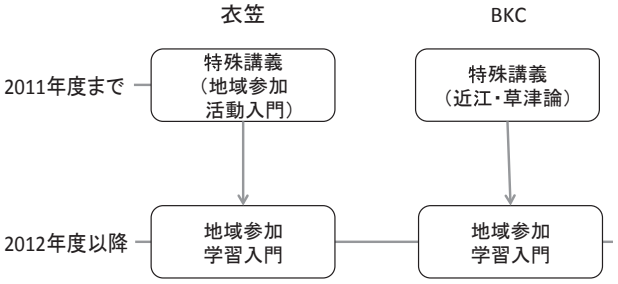


図３　地域参加学習入門としての科目統合の構図

そこで、2011 年度のびわこ・くさつキャンパスでの「特殊講義（近江・草津論）」は、衣笠キャンパスでの「特殊講義（地域参加活動入門）」の講義概要を折り込み、講義の枠組みは「近江・草津論」での展開を踏襲することにした。このことにより、びわこ・くさつキャンパスでの改善や工夫を衣笠キャンパスにも環流させることを企図したのである。あわせて、第１筆者が 2010 年度に当時在職していた嘱託講師から担当者を交替した地域参加活動入門の内容を盛り込んだ。これにより「両キャンパスのシラバス共通化」によるシンメトリーな学びの構図が出来上がった。

地域参加学習入門は、１つの共通シラバスに基づく授業である。大学教育の実践現場では、シラバスの共通化が形の上では進められている。しかしながら、実際には担当する教員の裁量で授業内容も水準もバラバラということが少なくないとされる。地域参加学習入門では、１つの共通シラバスであることを実質化するために、開講年度の前年度に科目担当教員が担当者会議を開き、シラバスにある基本発想を共有する時間を設けた。さらに、過年度の実際の授業資料を共有するようにした。例えば、コミュニケーションカードを出席カードと混同するために授業終了直前に教室に入った学生がコミュニケーションカードをその場で記入し、直ぐに提出して退出する学生がいることや、グループワークを始める瞬間にそそくさと教室を退出し、グループワークの時間が終わると戻ってくるといったことについて、具体的な場面を挙げながら担当者間で課題を共有していった。こういった事態は、共通シラバス、授業スライド、授業評価アンケートを共有したところでなかなか見えてこない学生の実態である。その意味で、こういった実態について科目担当者会議で共有する意義は小さくない。

地域参加学習入門では、キャンパスが異なっていても、到達目標と成績評価方法という授業の基本要素は共通している。到達目標は、学生が「地域参加活動の意義・現状・課題を整理し、方法を学び、活動するための準備」をすることである。また、授業の願いとして、「本講義を終え、地域に参加する受講者が一人でも多く現れてほしいと望んでいる」点が明記されている。キャンパスのある地域を第２のふるさとと感じられるようになってもらいたいということもまた、授業担当者の思いの１つである。

授業内容に関して、まず、授業スケジュールと招聘ゲストスピーカーは、表３の通りである。その地域に関わる地元の NPO や自治会、地域と行政との協働事例として行政関係者、大学側としてサービスラーニングセンターのボランティア主事の専門職員や過年度の授業参加者、さらに

表 3　授業スケジュールと 2013 年度地域参加学習入門

授業回	シリーズ	番号	テーマ	キーワード
1	ゆたかな時代に	1	地域参加学習へのいざない：磨けば光る「私」	石
2		2	若者と地域参加：つながるチカラ・寄り添うチカラ	風
3	課題を探る	1	地域活性化の仕掛け	場
4		2	地域活性化の仕組み	財
5		3	地域活性化の見せ方	伝
6		4	地域活性化の仕込み	知
7	中間まとめ		個人から集団へ	束
8	地域参加学習へのまなざし	1	地域を学ぶ「ツール」	具
9		2	地域で学ぶ「スキル」	力
10		3	地域と学ぶ「ソウル」	魂
11	地域人として生きる	1	多文化共生とソーシャル・インクルージョン	弱
12		2	大学ボランティアセンターとサービスラーニング	接
13		3	ソーシャル・イノベーションと社会的責任（SR）	革
14		4	コミュニケーションデザインとコミュニティ	関
15	まとめ		人は、あなたに出会って、わたしになる	共

表 4　2013 年度地域参加学習入門ゲストスピーカー

クラス	授業回	ゲストスピーカーの所属	内容
GA	11	ecostyle.net	エコツアーを通じた国際ボランティアによる社会変革について
	12	ミラツク	多様な主体を接続した対話の場づくりの相互作用について
	13	立命館大学サービスラーニングセンター	サービスラーニングセンターの活動について
	14	人と防災未来センター	病気や性の悩みを抱える弱者の支援について
G1	3	元・草津未来研究所	立命館大学と草津市との関係構築の過程と現状について
	10	立命館大学経営学部・学生	草津街あかり・夢あかり・華あかりにおける立命館大学生の学びの有り様について
	11	NPO 法人加楽	東近江地域における多文化共生の実践例について
	12	立命館大学サービスラーニングセンター	本学 BKC キャンパスのボランティアコーディネートの実践例について
	13	有限会社ビッグイシュー	ホームレス支援のソーシャルビジネスの実践例について
	14	針江生水の郷委員会	滋賀県高島郡地域での地域貢献活動の実践例について
GB	4	京都市文化市民局地域自治推進室まちづくりアドバイザー	まちづくりの場づくり - 中京のマチビト Cafe や、洛西ニュータウンのシェアオフィスの事例から
	7	人と防災未来センター　主任研究員	災害と社会的脆弱者ー東日本大震災、スマトラ沖地震（インドネシア）の事例から
	11	ベトナムの子ども達を支援する会事務局長	母子手帳からみる地域保健活動ー京都、福島、ベトナム
	9	Meals for Refugees	大学における、食を通じた日本の難民とのつながり
	14	サラヤ株式会社	環境問題（森林保全）と CSR
G2	4	三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティング	ソーシャルビジネスとまちづくり
	5	くさつコミュニティ事業団まちづくり振興課	草津市まちづくりの協働事例
	7	HCC グループ理事長	大津市市街中心地の活性化
	10	立命館大学経営学部・学生	シチズンシップスタディーズを通じた学生による草津のまちづくり
	15	Rafiq	「在日難民の共生ネットワーク」

は地域活性化や社会貢献に関わる企業関係者など地域に参加する多様な道筋に関わる人たちがゲストとして登壇していることがわかる。こうしたゲストスピーカーの存在と話は、「地域参加は自分には無理、難しいと感じていたけど、ちょっとしたことから始められると思うようになった」や「『まちづくり』では、私も『草津市民』であると言われて、大学在学中に何か積極的に関わっていきたい、と思った」（コミュニケーションペーパーより）という学生の思いに応え、また学生を地域に関わる具体的な入り口の機会をつくっていく仕掛けであった。

そして、成績評価方法は､「ゆたかな時代に」「課題を探る」「地域参加型学習へのまなざし」「地域人として生きる」というテーマのまとまりごとに、小レポートを課している。その小レポート（10 点× 4）と最終レポート（60 点）をあわせて総合的に評価する。最終レポートの論題は「あなたは今後どのように「地域人」として生きていくつもりか？」であった。

この科目の授業デザインとして考えねばならなかったのは、抽象的・一般的な地域は存在せず、開講キャンパスごとに異なるそれぞれの具体的地域があり、そこへの参加と学習を扱うということである。そしてまた、担当講師のそれぞれの地域への関わり方、具体的には人的ネットワークや取り組む活動の種類もまた異なる。先に紹介した科目内容の講演会等は、授業ごとにゲストが異なり、演題が異なっている。このように、目標とスケジュールと評価方法を共通化したものの、実質的な教授活動および学習内容の点では、授業ごとに多彩なものとなっていく構造がある。

3.2. 授業アンケート結果に基づく考察

続けて、授業評価アンケートの結果に基づいて考察を行う（図 4)。授業評価アンケートのデータは、学内公開されている結果を基にしている。回収率は、GA クラスでは 213 名中 140 名で 65.7％、GB クラスでは 337 名中 104 名で 30.9％、G1 クラスでは 400 名中 139 名で 34.8％、G2 クラスでは 394 名中 31 名で 7.9％であった。このため、クラス間比較については解釈を限定的にする必要がある。各項目の内容と選択肢を表 4 にまとめる。

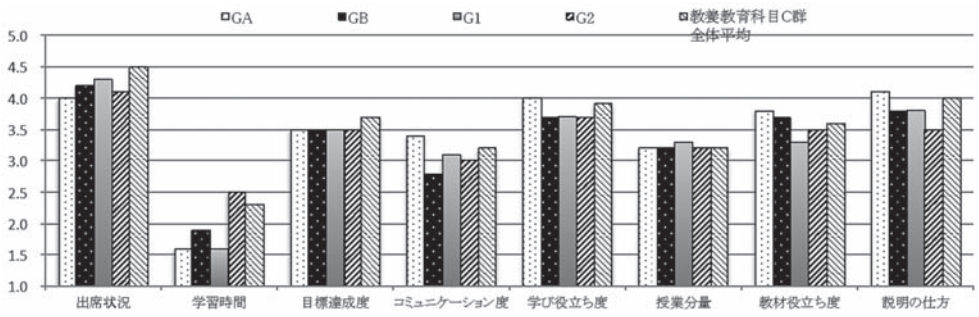


図 4　授業アンケートの結果

表 5　授業アンケートの項目内容と選択肢（平均点算出用の値割付）[3)]

項目内容	選択肢
あなたはこの授業をどの程度欠席しましたか	「5. 無欠席」「4. 1 ～ 3 回欠席」「3. 4 ～ 6 回欠席」「2. 7 ～ 9 回欠席」「1. 10 回以上欠席」
あなたはこの授業の予習復習や準備、課題のために 1 回当たりどの程度時間をかけましたか	「5. 180 分以上」「5. 90 分以上」「4. 60 分以上」「3. 30 分以上」「2. 15 分以上」「1. 15 分未満」
あなたはこの授業の到達目標をどの程度達成しましたか	「5. よくできた」「4. 大体できた」「3. どちらともいえない」「2. あまりできなかった」「1. できなかった」
あなたはこの授業で質問や意見交換など、先生とのコミュニケーションをどの程度とりましたか	「5. よくとった」「4. とった」「3. どちらともいえない」「2. あまりとっていない」「1. とっていない」
この授業はあなたの学びにとって、どの程度役立ちましたか	「5. 十分役立った」「4. 役立った」「3. どちらともいえない」「2. あまり役立たなかった」「1. 役立たなかった」
この授業内容の分量（ボリューム）は適切でしたか	「5. 多かった」「4. やや多かった」「3. 適切」「2. やや少ない」「1. 少ない」
この授業の教材は授業内容の理解を助けるのに役立ちましたか	「5. 役立った」「4. ある程度役立った」「3. どちらとも言えない」「2. あまり役立たなかった」「1. 役立たなかった」
この授業での説明の仕方は分かりやすかったですか	「5. とても分かりやすかった」「4. やや分かりやすかった」「3. どちらともいえない」「2. やや分かりにくかった」「1. とても分かりにくかった」

まず、出席状況は、C 群平均よりは低いものの、いずれのクラスも 4.0 以上であった。学習時間は、いずれも 3.0 以下であった。毎回の授業外学習時間は 30 分未満と長くはなかった。授業目標の達成度は、いずれのクラスも 3.5 程度であり、学生たちはまずまず目標が達成されたと感じている。コミュニケーション度・学び役立ち度・授業分量・教材役立ち度・説明の仕方は、多少のばらつきが見られるものの、平均得点の分布は科目群平均付近にまとまっている。なお、教養科目 C 群は、キャリア教育などの参加型学習や経験学習の授業形態が含まれるため、各項目の全体平均は典型的な授業形態の科目群と比べて高くなっている。以上の結果から、授業目標の達成度や授業の経験の点で、（さらに改善の余地があるとは言え）一定の標準化を果たしつつあると言えるだろう。また、こうした結果から、地域参加学習入門での学生の学習は、ある程度の基準を達成していると見ることができる[4)]。

続けて、授業で提出されたコミュニケーションペーパーから、学生の認識の内容にあたる部分を傍証として補足しておく。先の授業評価アンケートという量的データに対して質的データを補足する。コミュニケーションペーパーは、「地域参加活動の意義・現状・課題を整理し、方法を学び、活動するための準備となる」というこの科目の目標への到達に向けて重要な役割を果たす。

そのため、各クラスにおいてはコミュニケーションカードを感想用紙や出席カードとして用いるのではなく、文字通りコミュニケーションの素材として活用している。直接的には、学生の授業や地域参加へのニーズ（先に示したボランティアやイベントの情報を求めるような声など）を知り、学生にフィードバックしていくという形でのコミュニケーションが行われた。

また、コミュニケーションとは異質性を顕在化させながら共同性に包み込まれる集団的な行動の一様態である（杉万 2006）。そのため、GA クラスでは、大学が標準型として用意しているコミュニケーションペーパーの様式を借りつつ、ワークシートを兼ねたものに毎回改変して配付し

ている。時には名前の横に絵が描かれて自らの個性を主張するものもあれば、当日のものではないシートが使われて「出席代わりに」提出されるものもある。担当教員は特徴的なコミュニケーションペーパーの記述をまとめ、翌週の講義冒頭で画面に投影し、同じ受講生でも内容をどのように受けとめたかが異なっていることを実感してもらえるように工夫をしている。無論、名前の公開・非公開、また積極的な紹介への要望などが尋ねた上での実施である。さらに、質問に対してはレジュメの裏面に集約して個別に回答を掲載し、問いを重ねることへの意味を訴求している。質問の中には、授業内容ばかりでなく人生相談に関わるようなものも多数あるが、それらについてもレジュメ裏に示して全て応えていく。そうすることによって、学生の受け止め方や経験のあり方が異なるという「異質性」を顕在化させながら、授業に関わるもの全員で学びのコミュニティを形成しているという「共同性」に包み込まれることが現実化すると考えられるからである。

実際の学生の声としては、「あなたが地域に参加して変えるとしたら、何？」という問いかけに対し、ある学生は「滋賀の魅力の見せ方」とし、その理由を「過去に戦場になることが多かったので、歴史的建造物があまり残っていない。古典の世界では素晴らしい和歌などがたくさんあるのでそれをもっと知ってほしい」と記している。また、別のクラスの感想でも、「どうせ通って、関わっている市なら、その地域の理想の姿に貢献できるように何かしら役に立ちたいと考えた。南草津のアイデンティティーをどうつくっていくのか、南草津住んでいる私たちが考えていかないといけないなと感じた」というコメントや、「今、私は南草津に住んでいますが、この南草津を『第２のふるさと』と呼べるくらい、好きな街にしたいと思いました。そのためにもっと地元の物や場所に触れる必要があると思いました」というコメントが寄せられている。衣笠では葵祭や祇園祭へのボランティア、地球環境デザイン研究所 ecotone・きょうと NPO センター等が行ったリユース食器への関心、「京都議定書」後の日常の地域づくりに組み込まれた京都での取組への関心などが見られた。そこには、京都発のまちづくりを、他地域や世界へグローバルに広げていく関心も見られた。これらは、具体的な地域に向けて受講生が考え、関心意欲を育んでいった傍証となるだろう。そして、これらのコメントをクラス全体に向けてフィードバックし（コミュニケーション）、さらに受講生自身がどう考えるかを問いかけていく。そうすることで、具体的な地域への関心意欲が受講生全体に共有可能な形で、授業実践が展開された。授業担当者の一人の言葉を引いておく。(この授業の中で一番工夫していることは何かの問いへの応えとして)「キーワードは『ブーメラン』です。教員やゲストの話を聞いて満足するのではなく、そこから自発的に行動してほしい。究極的には「地域参加」を掲げる講義ですから、誰も教室へ来ずに地域にいることが理想かもしれませんが、逆にまちに出てからこそ学びを深めたいと戻って来てもらえればと思っています。そのため、まずはボランティアなどに参加したくなるような仕掛けを埋め込もうと心がけています」（FDS Report 2011）。

このように、地域参加学習入門では、受講生とのコミュニケーションを図りながら、受講生の地域参加活動に関する認識（さらには関心意欲と行動）が基準を超えていけるように展開された。その結果として、授業評価アンケートの結果に見られる、単に数値が同程度となるという意味の標準化よりも一定の基準のクリアという意味での標準化が到達されていったと考えられる。

3.3. 地域参加学習入門の授業デザインに関する考察

最後に、サービスラーニング科目の授業デザインについて考察する。ここでは、授業のデザイン上の工夫やテクニックよりも、特に、授業に枠組みを与える要件に関して考察する。それは、サービスラーニング科目では、他者との出会いと関わりを重視しているためである。

サービスラーニング科目は、フィールドワークやサービス活動を含む場合はもちろんのことながら、講義を中心とする科目においても、その受講生が通い、その授業が行われている地域についての知識を中心的に扱わねばならない。その際に重要なのは学びのプロセスにおいて学生が万能感を棄却できること、そして自らの他者性を自覚することである。まず、万能感の棄却とは「できる」ことに満足しないことを意味する。教育者から学習者を中心に据えた学習環境では、「知っている／知らない」といった知識の量の問題だけでなく、それ踏まえた上での「できる／できない」といった行動や態度の質も重視される。そして、他者性の自覚とは、「自分のことは自分が一番わかっている」という自己肯定感もしくは自己否定感の更新を意味している。「ジョハリの窓」のワークなどが好例であるが、自分が向き合うリアルな他者との関わりにより、学びのコミュニティの一員になっていく過程を通じて、自分の知らない自分（未知なる自分）に向き合うことが、シティズンシップを涵養する好機となるのだ。

このことは、第 1 に、異なるキャンパスで行われるサービスラーニング科目は扱う知識を異にせねばならないという要請を帰結する。それゆえに、地域参加学習入門のように、目標とスケジュールと評価方法といった形式面での標準化は可能であるが、科目の中核である内容においては標準化が困難であることを意味する。

しかしながら、第 2 に、授業アンケートの結果から、目標への達成度や授業の経験の点で一定の基準に到達することができている。したがって、内容において標準化が困難なサービスラーニング科目においても、授業目標の到達度や授業の経験といったアウトカムを一定の基準に到達させることは可能である。

そこで、サービスラーニング科目において求められるのは、到達目標と基準に準拠した評価の考え方である。サービスラーニング科目では、科目の中核である内容を標準化することが困難である故に、同一の科目間においても、アウトカムを標準化されたものとすることは難しい。しかしながら、到達目標に掲げたような基準を超えていくことは可能である。

以上のような到達目標および基準に準拠した評価の考え方に立ってサービスラーニング科目を考えるならば、科目の内容を標準化できないことをより肯定的に捉え直すことができる。すなわち、授業内容はもちろんのこと、授業の行われている文脈（地域とその文化）と授業者一人ひとりに固有の資源（人的ネットワークや対象地域での活動経験）を最大限活かして臨むことによってこそ、授業目標に関する到達すべき基準を乗り越えることが可能になると考えられる。

ここで、「one syllabus, multiple pathways, a shared goal」の順序の持つ意義が強調されて良い。1 つの共通シラバスと共有された目標のもと多様な実践が展開されるということでは、そもそもの同一科目であることの基盤が揺らぐことになるだろう。ここでは、1 つの共通シラバスから発して、授業目標・スケジュール・評価方法などの標準化を踏み台にして、キャンパス地域と授業者の強みに応じて授業内容やアレンジメントなどにおいて標準化を超えた脱標準化へ展開しつつも、基準としての到達地点を共有していく努力で括るという構造を形作る順序であることに大き

な意味があるのである。

4. おわりに

本研究では、立命館大学サービスラーニングセンターの教育改善に向けた試行錯誤を吟味し、地域参加学習入門という科目を取り上げてサービスラーニングの授業デザイン枠組みについて考察してきた。

立命館大学サービスラーニングセンターのカリキュラムの教育改善の経緯から、全国的に見ても本学の状況を見ても、個別バラバラに展開されがちな PBL やインターンシップを含む経験学習型の科目をスコープとシーケンスの点でカリキュラム構築していくことがきわめて重要であることが見出された。学生が授業の学びと授業外での活動の間、さらには複数の授業の中での学びを結びつけて架橋（ブリッジング）していくことができる（河井 2014）と想定されるならば、なおさらのことその学びの土台となる履修体系としての計画されたカリキュラムも授業実践としての実践されたカリキュラムも相互に架橋（ブリッジング）できるものとして実質化される必要がある。なお、現在のところ、カリキュラム構築が計画され実施されているところであり、それが学生にどのように経験され、その効果（特に、一連の科目をまとまりとして系統履修することの効果）を把握していくことが今後必要な実践課題となる。

そして、地域参加学習入門の授業デザイン研究からは、サービスラーニング科目の授業デザインにおいては、「one syllabus, multiple pathways, a shared goal」の構造が重要であることが見出された。具体的には第 1 に、授業目標・スケジュール・評価方法を標準化するために、1 つの共通のシラバスを実質化させることが重要である。そしてそのためにも、授業担当者間で授業資料を共有し、この授業への思いや授業で生じる学生の実態について担当者間で打ち合わせを進めることが効果的である。そして第 2 に、抽象的な地域は存在せず、授業の実践が進められる具体的なキャンパスの地域に即して、また実際に授業を進める授業者の持つ人的ネットワークや対象地域での活動経験に即して、実践形態が特色化していくことを肯定的に捉える必要がある。標準化を推し進めて地域の具体性を消し去るところまで進むのであれば、教育においても学習においても、そこで扱われる知識においても行動においても、意味が希薄化・喪失しかねないのである。そして第 3 に、地域や授業者ごとに脱標準化していく一極では、同一科目で同一の学びをという 1 つの共通のシラバスを実質化させる営みを裏切ることになってしまう。そこで、「one syllabus, multiple pathways」に積み重ねる形で「a shared goal」を据える必要がある。ここでの目標（ゴール）を共通の内容という意味ではなく共通の基準という意味に捉えて、その基準を超えていくことに向けて授業実践の構造を括り上げることが重要である。この構造は、さらには、インターンシップなどのキャリア教育をはじめとする PBL 科目全体に敷衍しうる可能性を持っているとも考えられる。本研究の示唆として明記しておく。

ただし、学生の学習のパフォーマンスや成果が基準を超えているかどうかに関しては、本研究は、部分的にしか検証できていない。今後は、基準に基づく評価活動を行うためにも、本学の中でも教育開発推進機構で取り組まれかつ全国的にも取り組みが進んでいるルーブリックの開発（沖 2014）に取り組む必要がある。そして、そのルーブリックによってミニレポートや最終レ

ポートを形成的かつ総括的に評価していくことが実践上も実践研究上も課題として残る。さらに実践上では、カリキュラム構築において、サービスラーニングという学び方に即しつつ、サービスラーニング全体の目標と各科目の目標の関連性の吟味と、それによる整合性と体系性の評価に続けて取り組んでいく必要がある。今後の課題としたい。

注

1）本研究は JSPS 科研費 26780485 の助成を受けた成果の一部である。

2） なお、表 1 のとおり、サービスラーニングセンターは衣笠キャンパスに設置されたボランティアセンターを母体としている。その際は必ずしも教養教育の推進に力点が置かれたわけではなく、むしろ正課・正課外の効果的な連携が企図されていた。その後、現代 GP の採択もあり、ボランティアセンターの所管が教学部に移管されたことが一つの転機となった。事実、全学規模での地域参加型学習を推進すべく、2007 年にびわこ・くさつキャンパスにもボランティアセンターが設置されることになった。そして、2008 年に新たに学部を横断して教養教育を展開する機構の設置によって、現在のように教学機関としてのサービスラーニングセンターの基本的な枠組みが定まることになった。ただし、サービスラーニングセンターへの改組後も、学生スタッフ（サービスラーニングセンターでは、センターによる企画運営等を担う学生スタッフとして、「学生コーディネーター」が年間 2 回募集され、面接選考を経てセンター長により任命されている）らによって培われた組織文化（1999 年度から 2012 年度まで開講されていた「ボランティアコーディネーター養成プログラム：VCTP」の修了生らによるセンターへの愛称）もあり「ボラセン（ボランティアセンターの略）」と呼ばれてきた。そのため、一部ではボランティアセンターという名前が並存する状態が 2012 年度までは続いていた。

3） 学習時間の選択肢「90 分以上」「180 分以上」ともに 5 を割り当てて平均点が算出されている。

4） なお、個別に得点の違いから取り入れられる工夫などを探るようにした。具体的には、授業の出席と授業への参加が異なることを実感できるよう、複数週にわたるグループワークを導入した。このことにより「その場にいない」場合も、「教室以外のどこか」から、予め自らの関心を同じ受講生に寄せることにより、共に学びを深めるコミュニティの維持・発展に寄与できるのだ。要するに、積極的に自らが課題を仕上げれば、例え授業時間中に教室に不在でも講義には参加できたことになるのである。

参考文献

AAC&U（Association of American Colleges and Universities）*A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. 2012.

Barr, R.B., & Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, 1995 , 27,（6）12-25.

Boyer, E.L. *College: The Undergraduate experience in America*. HarperCollins, New York, 1987.

Bringle, R.D. personal communication, 2013.

FDS Report「授業インタビュー 1：地域人として生きるために～今私たちにできること～」2011 年（http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/itl/itl_fd/interview/2011/interview_2011_activity1.html：2014 年 9 月 17 日アクセス）。

藤岡惇・仲野優子「ボランティアワークのおかげで活気づいた近江草津論」『現代 GP――地域活性化ボランティア教育の深化と発展・報告書』立命館大学ボランティアセンター、2009 年、9-25 頁。

井下理「体験型学習の意義と課題」『IDE 現代の高等教育』530 号、2011 年、6-13 頁。

唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂、2010 年。

河井亨『大学生の学習ダイナミクス―授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂、2014 年。

Jacoby, B.（Ed.）. *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

無藤隆「質的研究の三つのジレンマ：「再詳述法」の提案による質的心理学の可能性」『質的心理学研究』4 号、2005 年、58-64 頁。

沖裕貴「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」『立命館高等教育研究』14 号、2014 年、71-90 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 : 日本教育情報学会学会誌』26 巻 3 号、2011 年、17-30 頁。

桜井政成「地域活性化ボランティア教育の深化と発展―サービス・ラーニングの全学的展開を目指して」『立命館大学高等教育研究』7 号、2007 年、21-40 頁。

桜井政成・津止正敏編『ボランティア教育の新地平――サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房、2009 年。

Sigmon, R. “The Problem of Definition in Service-Learning.” In R. Sigmon and Associates, *The Journey to Service-Learning.* Washington, D.C.: Council of Independent Colleges, 1996.

Study Group on the Conditions of Excellence in Higher Education *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education.* Washington, DC: National Institute of Education, 1984.

杉万俊夫『コミュニティのグループ・ダイナミックス』京都大学学術出版会、2006 年。

山口洋典「ソーシャル・イノベーション研究におけるフィールドワークの視座：グループ・ダイナミックスの観点から」『同志社政策科学研究』9 巻 1 号、2007 年、1-21 頁。

Toward a Systematic Curriculum in Service Learning at Ritsumeikan University

YAMAGUCHI Hironori（Associate Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University）
KAWAI Toru（Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University）
KUWANA Megumi（Associate Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University）
KAWANAKA Daisuke（Ex-Lecturer, Planning Office for Citizenship Co-Learning, Ritsumeikan University）

Abstract

Recently, higher education emphasizes experiential learning including service learning. Ritsumeikan University has been developing service learning practice and a curriculum since 2004. The purpose of this article is to describe the history of improvement in the service learning curriculum at the service learning center and to discuss the course design illustrated by its “Introduction to Service Learning.” The curriculum development at the service learning center has shown the progress toward a scope and sequence of quality. We revealed that an effective course design for service learning is based on the structure of “one syllabus, multiple pathways, a shared goal.”

Keywords

Service Learning, Curriculum Development, Course Design

報告

高等学校におけるキャリア教育授業の実践による生徒の変容

―「将来の見通し」に注目して ―

酒　井　淳　平・河　井　　亨

要　旨

高大連携・高大接続を深く考えていく上で大学教育や入学者選抜のみならず高校教育のあり方を問うことが重要である。特に、生徒の人生の移行という視点からすれば、高校キャリア教育のあり方が問われねばならない。本研究では、高大連携・一貫教育を見通して、立命館宇治高等学校での１年生対象のキャリア教育授業（キャリアサービスラーニング）を対象に、高校生のキャリア意識のあり方――将来の見通し――を考察する。調査から、この授業の目標への達成度はおおむね高く、またこの授業を通して「将来の見通しがない」という生徒が減少したという結果が得られた。将来の見通しの変化した生徒を対象とする追加調査から、高校という新しい環境に入ることで選択肢が増えて将来の見通しが不確実化することがあること、CSL 実践の中で具体的に活動に参加して他者とかかわり、その中で自分と向き合うことで将来の見通しが明確になっていくこともまた明らかになった。

キーワード

高大連携・高大接続、キャリア教育、高校生のキャリア意識、キャリア教育授業の効果測定、将来の見通し

1. はじめに：高等教育研究における高校教育実践研究の位置づけと意義

今日の高等教育研究において、高大接続はきわめて重要な研究テーマの１つである。日本高等教育学会による学会誌『高等教育研究』の 2011 年 14 号や『立命館高等教育研究』2013 年 13 号でも関連する特集が編まれている。高大接続という研究テーマは、図１のように腑分けすることができる。第１に、初年次教育とリメディアル教育といった大学入学後に行われる実践がある。第２に、入学前教育や入試政策のように大学入学前に行われる実践がある。前二者は、大学が主体となって関与する実践である。これに対して、高大接続として高校が行う中核は従来型の正課の教育である。

高等教育研究・高大接続の研究テーマにおいて、主に扱われるのは、大学が関与する領域に限られている。例えば、『高等教育研究』の 2011 年 14 号特集「高大接続の現在」においては、高

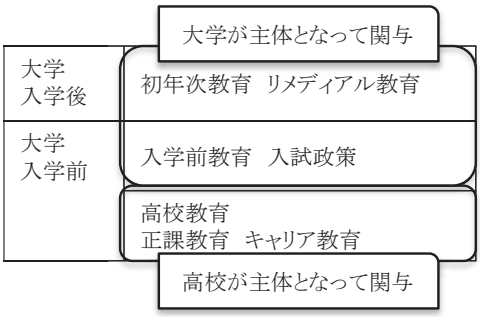


図 1　高大接続に含まれるテーマ

大接続の特徴として、非学力選抜の普及、学生の学力低下傾向、個別学力試験の変化という 3 つの側面が指摘されている（荒井 2011）。「高大接続は従来の選抜機能から教育機能が重視される時代」（荒井 2011, p.7）へと動いている。また、専門教育を担当する機関である大学側が新たに「教育接続」（山田 2011）という視点で教育を提供することが求められている。全体として、広く接続の問題が選抜をこえて後期中等教育と高等教育のそれぞれの教育課程の改革によって取り組まれる必要のあることが強調されている（吉田 2011）。また、『立命館高等教育研究』においては、特集「立命館大学の入学者選考」において、その特集名が示す通り、入学者選抜が中心テーマとなっている。

このように、研究が進められているのは入学者選抜のように大学が主体となって関与する実践であり、高校が主体となって関与する実践は十分に研究されていない。高校が不問のままでは、大学入学時点や選抜終了時点の生徒の学力や態度について、それをどう測るかといった問いは研究されても、それをどう育むかといった問いは十分に深められない。その結果、大学教育にとって大学入学時点や選抜終了時点の生徒の学力や態度は所与の変数として扱われることになり、研究の焦点も高大接続のコミュニケーション・チャンネルも入学者選抜のあり方に収斂することになる。

高大接続の研究において指摘されている教育機能や教育接続について研究するためには、高校教育それ自体についての研究を高大接続の枠組みから進めていく必要がある。高校でどのような教育が行われているのか、そこで生徒がどのように学び成長しているのかといった問いに対して研究がなされる必要がある。高校教育についての研究によって、高大接続の研究と議論の枠組みを高校生の学力や態度をどういった実践によってどう育むかといった問いにまで広げる必要がある。また、高大接続の枠組みから高校の教育実践を研究していくことで、高校として何を目指しどう生徒を育てるのかという問いとあわせて、大学教育の視点から高校の教育として何がどこまで必要になるのかという問いに取り組むことができる。高大接続の研究の進展のためにも、高校の教育実践について研究していくことが必要である。

さらに、高校から大学への移行を含んで、高大接続よりも広く人生の移行という視野から見るならば、大学教育だけではなく高校教育あるいはそれ以前にまで遡って人生の航行を考えていく必要がある（溝上・松下編 2014）。高大接続の枠組みの中でも、人生の移行を考え高校の教育実践を研究することで、高校の教育において社会への移行に向けて何がどこまで必要になるのかという問いに取り組むことができる。こうした視点からすれば、特に高校キャリア教育に着目する必要がある。

2011 年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」においても、高校キャリア教育の重要性が指摘されている。また、高校現場においてもキャリア教育が有益であるとの認識が広まっている。リクルートがキャリア教育実施校を対象に

2012 年に実施した調査によると、キャリア教育が「とても役に立っている」「ある程度役に立っている」と回答した学校が 84%であった（リクルート進学総研 2013）。

確かに、教育課程の中の位置づけ、体験的な学習の機会のデザイン、深く具体的な自己理解と将来設計の達成など、高校キャリア教育の現状には課題が多い。しかしながら、近年では、文部科学省による「高等学校普通科におけるキャリア教育の実践に関する調査研究」の選定など、高校キャリア教育実践の前進を図る努力が集中的に行われている。

そこで本研究では、「高等学校普通科におけるキャリア教育の実践に関する調査研究」に選定された立命館宇治高校のキャリア・サービス・ラーニング（以下、CSL と略記：立命館宇治中学校・高等学校 2014）の教育実践を対象に高校生のキャリア意識を明らかにすることを目的とする。

高校生のキャリア意識という研究テーマでは、進路意識についての研究が 1980 年代から進められている（下山 1984; 浦上 1993）。しかしながら、近年のトランジションとそれにつながる高大接続という問題のあり方からすると、キャリアの範囲を進学・就職・就社から人生の形成または移行へと広げていくことが求められている（溝上・松下編 2014; 中原・溝上編 2014）。そこで本研究では、人生の形成または移行を視野に収めて構成された「将来の見通し」項目を中心に高校生のキャリア意識を明らかにする。

また、これまでの高校生のキャリア意識調査研究においては、高校キャリア教育実践が発展途上であったこともあり、どのような実践でどのように働きかけているのかという、実践に関する要因は研究対象とされてきてはいない。本研究では、CSL という具体的な教育実践をもとに、そこでの高校生のキャリア意識のあり方から、どのように働きかけることが有効かについての示唆を探っていく。

2. 立命館宇治高校のキャリア教育授業（CSL）実践の概要

立命館宇治高校で 2013 年度より実施されているキャリア教育授業 CSL は、「総合的な学習の時間」を活用し、国際コースを除く高校 1 年生全員を対象とする 1 単位（毎週土曜日に 1 時間＝50 分）の授業科目である。この科目は、キャリア教育を実践する時間を確保するため、またキャリア教育を単発のイベント型にしないため、キャリア教育の中核となる時間を教育課程の中に位置づけることが必要だとの認識に基づく。なお、この科目は高校一年生のみの配当であり、二年生以降につないでいくことが展望されている。

CSL の目標は、「①自分の良さ・強み・好みについて気づき、進路選択に活かせる」「②自分をコントロールし、人と上手に関わるスキルを身につける」「③自ら情報をつかみ動ける高校生になる」「④働く魅力に気づき、自分の将来について考える」である。

CSL は、将来を考えるキャリアデザイン（CD）、自分や人との関わり方を知るソーシャルスキル（SS）、自分を社会に活かすサービスラーニング（SL）の 3 分野から構成されている点に最大の特徴がある。通常のキャリア教育においては、自己理解や将来設計のみに焦点を充てることが多い。このことの弊害として、キャリアを非常に狭く捉えたり、抽象的な自分探しに陥ったりして、他者との関係構築や社会との関わりに行動面でも意識面でも広がらない点がある（児美川

2013)。この難点に陥らないように、CSL の実践では、キャリアデザインだけでなく、具体的なスキルとしてソーシャルスキルを、人との関わりを含む社会との関係性を探究する学びとしてサービスラーニングを結びつけて構成されている。

具体的な授業内容は、表1の通りである。キャリアデザイン、ソーシャルスキル、サービスラーニングは入れ子になりながら配置されている。CSLのねらいを伝えることからはじまり、サー

表 1　2013 年度 CSL 授業一覧表

回	月	日	分類	内容	ねらい
1	4	13*	ー	オリエンテーション、 1年間の学びについて	授業のねらい理解
2		20*	CD1	講演(ボランティアとは？)	授業へのモチベーションアップ
3		27	SL1	R-CAP、ボランティア説明	アンケートで現状把握
4	5	11*	SL2	先輩プレゼン	高校生にも出来るボランティアを知る
5		25*	SL3	事前学習	ルール・マナー、好みを知る
6	6	8	SS1	自分を知ろう！	自分のコーピングのくせを知る
7		15	SS2	認知	認知を変えてストレスを小さくできる
8		29	SS3	言葉かけ	あたたかい言葉かけ、アサーションができる
9	7	6	CD2	R-CAP結果	R-CAPの見方を知り、自分への理解深める
10	9	7	SL4	一学期の復習。 ボランティア中間発表	ボランティアの意識を高める、 活動の予定作り
11		14	SS4	ユースACTプレゼン、 謝り方・頼み方・断り方	他者と適切な関わりができるようになる。 ユースACTへの興味。
12		21	SS5	グループワーク	グループでの問題解体感、 ソーシャルスキルを使う
13	10	5	CD3	R-CAP(文理選択ワーク)	進路、特に職業や学問を考える
14		12*	CD4	JICA講演	世界に目を向けて将来を考える。
15		19*	CD5	サモア授業1	サモアに興味を持つ、世界のつながりを実感。
16	11	2*	CD6	サモア授業2	働くことについて考える。 自分なりの働く意味をつかむ。
17		9*	CD7	サモア授業3	働くことで社会問題を解決することを知る。 自分の興味や好みを知る。
18		16*	CD8	サモア授業4	夢への2つのアプローチを知り、将来を考える
19	12	7	CD9	サモア授業ふりかえり (コンセプトマップ)	コンセプトマップ作成法を知る、 サモアの学びを深める
20	1	11	CD10	キャリアアンカー	他者との交流から自分のアンカーに気づく。
21		25	SS6	ソーシャルスキルまとめ	一年の総復習、成長や今後の課題に気づく
22	2	1	CD11	キャリアデザイン1 (プランドハプンスタンス)	プランドハプンスタンスの理解。プランドハプンスタンスを起こす行動をとれる。
23		8	CD12	キャリアデザイン2	自分マニフェスト作成開始。CSLの課題確認
24		15	SL5	ボランティアふりかえり	ボランティアふりかえり、成長の確認
25		22	ー	一年の学びのふりかえり (コンセプトマップ)	1年間に学んだことの整理、成長の確認
	3	17,18	ー	口頭試問	面接試験(自分マニフェスト発表)

＊:2クラス合同で実施
＜分類の「CD」は「キャリアデザイン」、「SL」は「サービスラーニング」、「SS」は「ソーシャルスキル」＞

ビスラーニングの考え方や、ソーシャルスキルを中心に学ぶ。秋の進路選択の時期は自分の将来や働く意味を考えるキャリアデザインが中心になる。その後キャリアの考え方を学び、最後は1年間の学びをまとめて授業は終了する。年度の最終（3月）に自分の将来に対しての約束をまとめる「自分マニフェスト」を作成し、その内容に関する「口頭試問（面接試験）」が実施される。

3. 方法

3.1. 調査概要

授業アンケートは、CSLの最終授業回（2014年2月）にてワークシートに添付する形で配布実施した。質問紙調査は、2013年4月と2014年1月に授業時間内に質問紙を配布して実施した。対象者は、高校一年生270人中欠席者を除く254人（4月）と226人（1月）であった。なお、2013年1月にも、高校一年生の8クラス中2クラス（66人）を対象に、同様の項目を用いた質問紙調査を試行的に行った。2013年1月の調査対象者は、CSL教育実践へ参加していないことから、参考資料として対比を行う。また、4月時点と1月時点で将来の見通しに変化の見られた生徒に対して、終業式の直前に対面配布にて追加調査を行った。

3.2. 調査項目

［授業アンケート］

授業目標の達成度；①自分の良さ・強み・好みについて気づき、進路選択に活かせる（授業全般）。②自分をコントロールし、人と上手に関わるスキルを身につける（ソーシャルスキル）。③自ら情報をつかみ動ける高校生になる（サービスラーニング）。④働く魅力に気づき、自分の将来について考える（キャリアデザイン）。上記の4項目について、「かなり達成」から「ぜんぜん達成していない」の5件法で回答を求めた。

授業に関する自由記述；授業を通じてどんな力がついたと思うか、授業の感想、来年度CSLを学ぶ後輩へのアドバイスの3点について自由記述を求めた。

［質問紙調査］

将来の見通し（溝上2009）「あなたは自分の将来についての見通し（将来こういう風でありたい）を持っていますか」の問いに「持っている」「持っていない」をまず選択させる。そして、見通しを持っていると回答した学生に、さらに「その見通しの中で最も重要なものを1つ思い浮かべて下さい。あなたは、その見通しの実現に向かって、今自分が何をすべきなのかはわかっていますか」という問いを示し、3択（“何をすべきかわかっているし、実行もしている〔理解実行〕”“何をすべきかわかっているが、実行はできていない〔理解不実行〕”“何をすべきかはまだ分からない〔不理解〕”）から選択を求めた。

［追加調査］「将来の見通し」項目で「持っていない」から「持っている」へ変化した生徒および「持っている」から「持っていない」へ変化した生徒を対象とした。

＊前者を対象とする項目

①どういうことがきっかけで将来の見通しを持つようになりましたか？経験や授業、他の人の話などきっかけとなった出来事を教えてください。

②将来の見通しを持つにあたり、CSL が役に立ったことがあれば書いてください。

＊後者を対象とする項目

①なぜ持っていた将来の見通しがなくなったと思いますか？きっかけとなった出来事があればそれも書いてください。

②こんな出来事があれば、こんな授業があれば将来の見通しを持てるかもしれないと思うようなことがあれば書いてください。

4. 結果と考察

4.1. 授業の成果はどのようなものか

まず、授業目標の達成度を見ていく（図 2）。「①自分の良さ・強み・好みについて気づき、進路選択に活かせる」という全体に関わる目標に関しては、8 割の生徒が「まあ達成」「かなり達成」と回答している。この結果から、もっともベースとなる目標についてはおおよそ達成されたと考えられる。次に、個別のソーシャルスキル・サービスラーニング・キャリアデザインの目標については、「②自分をコントロールし、人と上手に関わるスキルを身につける」というソーシャルスキルと「④働く魅力に気づき、自分の将来について考える」というキャリアデザインに関して、8 割以上の生徒が「まあ達成」「かなり達成」と回答している。大部分の生徒がこれらの目標を達成できたと考えている。「③自ら情報をつかみ動ける高校生になる」についても、6 割以上の生徒が「まあ達成」「かなり達成」と回答している。やや割合が下がるものの、過半数の生徒が目標を達成している。他方で、「達成できていない」と回答した生徒はごく少数であった。「どちらともいえない」と回答した生徒は、2 割から 3 割であった。

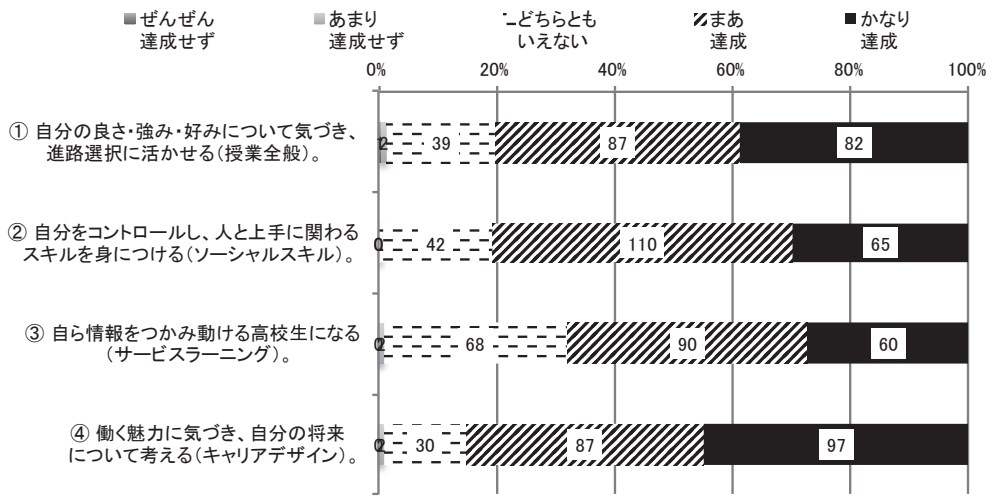


図 2　授業目標の達成度 [1)]

実践としては、目標規定文のあり方、目標の達成のあり方をより具体的かつ詳細に把握すること、目標の達成に影響を与えている要因の把握などが課題として残るものの、ひとまず多くの生徒において授業の目標が達成されていると感じられていることが確認された。

また自由記述で、身についた力と感想と後輩へのアドバイスを尋ねている（表2）。授業で身についた力としては、対人関係上の力、自己理解に関わる力、行動する力、考える力、コミュニケーション力といった汎用的な力が多く見られた。特に、自己理解については、授業の感想においても「自分や自分の将来と向き合う」ことや「自分を発見する」ことができたとの感想が広く見られた。先の授業アンケートにおける目標の達成を部分的に裏づける結果となった。また、授業の感想や後輩へのアドバイスとしては、この授業が他の科目と違って独自の価値を持っている点を強調すると言うことが広く見受けられた。人と関わり、将来を考え、自分と向き合っていくことの大切さが生徒たち自身にとって認識されていると思われる。

表2　自由記述の結果のまとめ

授業で身についた力	授業の感想	後輩へのアドバイス
①人と関わる力（25%）	①自分、自分の将来と向きあえた（33%）	①この授業を大切にしてほしい（30%）
②自分を見つめる力（24%）	②自分を発見した（26%）	②この授業をまじめにうけてほしい（30%）
③将来について考える力（22%）	③他の教科では学べない（10%）	③この授業は生きる上で役に立つ（30%）
④ストレス対応（17%）		
⑤自ら何か行動する力（17%）		
⑥考える力（15%）		
⑦コミュニケーション力（12%）		

＊複数記述が可能であるため合計が100%とならない。生徒の自由記述の内容に基づいて、類似している内容をカテゴリにまとめた。

4.2. 将来の見通しはどうなっているか

以上の検討は、高校生のキャリア意識について、CSL実践が一定の効果を持ったことを示している。他方で、高校生のキャリア意識のあり方については、まだ全般的なこと—CSL実践を通じて、自己理解が進み、将来を考える機会が得られるということ—しか判明していない。キャリア意識に関しては、大学生および卒業後のトランジションにおいて、将来の見通しを作っていくことの意義と重要性が強調されている（溝上 2009,2011; 溝上ほか 2012）。具体的には、将来の見通しを持っている学生が学業パフォーマンスも高いこと、学生の将来の見通しは4年間を通じてそれほど変化しないこと、大学時代の将来の見通しが卒業後の仕事のパフォーマンスに一定の影響を与えることなどが明らかにされている。大学生のキャリア意識の研究成果を視野に収めるのであれば、高校・大学・人生と貫くトランジションにおいて、将来の見通しを作っていくことの意義はどれほど強調されても強調され過ぎではないだろう。そこで、本研究においても、CSL実践の中で高校生の将来の見通しのあり方を検討することとした。なお、先行研究で、「将来の見通し」と一語に集約されているのは、先に方法の項で示した調査項目によって把握されている。「将来の見通し」の調査項目は、「1. 将来の見通し無し（見通し無し）」「2. 将来の見通しはあるが、それに向けて何をしたら良いか分からない（不理解）」「3. 将来の見通しがあり、すべきことを理解しているが実行はしていない（理解不実行）」「4. 将来の見通しがあり、すべきことを理解して実行している（理解実行）」の4つのタイプに回答者を分けることができる項目である。

ここで、実践をほぼ一通りくぐった 1 月時点と実践を未経験の前年度の 1 月時点での結果の比較、実践前の 4 月時点と実践をほぼ一通りくぐった 1 月時点との比較、4 月から 1 月へのタイプの変化の順で検討を進めていく。表 3 が「将来の見通し」の調査結果である。

表 3　将来の見通しの結果

	2013 年 1 月 CSL 経験無し	2013 年 4 月 CSL 経験前	2014 年 1 月 CSL 経験後
理解実行	14 (21.2%)	59 (23.2%)	50 (22.1%)
理解不実行	19 (28.8%)	64 (25.2%)	56 (24.8%)
不理解	11 (16.7%)	66 (26.0%)	71 (31.4%)
見通し無し	22 (33.3%)	65 (25.6%)	49 (21.7%)

第 1 に、2013 年 1 月の結果と 2014 年 1 月の結果を比較することで、CSL 経験の有無の影響を検討する。理解実行タイプと理解不実行タイプの割合はそれほど大きな違いが見られなかったが、CSL 経験のある年度の生徒において見通し無しタイプが少なかった。そして、おそらくその影響もあって、不理解タイプが多かった。厳密には、年度ごとの生徒集団の特性はじめ様々な要因が考えられるが、CSL 経験によって、将来の見通しを持っていないという生徒の割合が一定程度低くなっているものと考えられる。なお見通し無しタイプが少なくなったとはいえ、2 割程度存在しており、今後の実践の課題として残されていると言える。また、今回の結果からは、CSL 実践の結果、理解実行タイプの大幅な増加は見出せなかった。この点も実践の課題であると同時に、今後は生徒の「将来の見通し」についてより正確に把握していくことも必要になる。

第 2 に、2013 年 4 月の結果と 2014 年 1 月の結果を比較することで、同一年度の生徒集団が CSL 経験を経て「将来の見通し」をどのように変化させたかを検討する。はじめに、表 3 より、全体的な割合の変化について確認する。理解実行タイプと理解不実行タイプの割合に変化はほぼ見られないものの、見通し無しタイプの割合が 25.6%から 21.7%へと減少し、おそらくその影響から不理解タイプが 26.0%から 31.4%へと増えている。この結果からも、CSL 実践を経験することで、将来の見通し無しタイプが減少するということが効果として窺える。他方で、先と同様に、理解実行群の増加につながらない点については実践上および調査法上の工夫を要する。

続けて、2013 年 4 月時点の将来の見通しタイプが 2014 年 1 月時点でどうなったのかについて個々の生徒のタイプの変化に分け入って検討する。表 4 より、理解実行タイプ（51.1%）、理解不実行タイプ（31.6%）、不理解タイプ（50.9%）、見通し無しタイプ（48.1%）のいずれにおいても 4 月時点から 1 月時点にかけて変化していない割合が高い。大学生活のみならず、高校生活においても、CSL 実践のようなキャリア教育実践およびサービスラーニング実践を通じてもなお、生徒の将来への見通しは変化しにくいものであることが窺える。

表 4　2013 年 4 月時点と 2014 年 1 月時点での将来の見通しのタイプの変化

		2014 年 1 月時点									
		理解実行		理解不実行		不理解		見通し無し		全体	
2013 年 4 月時点	理解実行	24	(51.1%)	12	(25.5%)	7	(14.9%)	4	(8.5%)	47	(100.0%)
	理解不実行	13	(22.8%)	18	(31.6%)	19	(33.3%)	7	(12.3%)	57	(100.0%)
	不理解	6	(11.3%)	13	(24.5%)	27	(50.9%)	7	(13.2%)	53	(100.0%)
	見通し無し	3	(5.6%)	7	(13.0%)	18	(33.3%)	26	(48.1%)	54	(100.0%)
	全体	46	(21.8%)	50	(23.7%)	71	(33.6%)	44	(20.9%)	211	(100.0%)

しかしながら、教育現場においては、生徒が将来への見通しが持てるようになることおよび将来への見通しが持てない状態から脱することに向けて働きかけていかねばならない。

この二面に着目するならば、将来の見通しタイプの変化に目を向ける必要がある。具体的には、4 月時点では理解不実行タイプ・不理解タイプ・見通し無しタイプであったにもかかわらず、1 月時点では理解実行タイプとなっていた生徒が 22 人（全体の 10.4%）いる。理解実行タイプへの移行は、理解不実行タイプ・不理解タイプ・見通し無しタイプとなるにつれ、割合が低くなるものの（13 人［22.8%］、6 人［11.3%］、3 人［5.6%］）、働きかけによって変化しうる結果は実践にとって勇気づけられる結果である。他方、4 月時点で理解実行タイプ・理解不実行タイプ・不理解タイプであったとしても、見通し無しへと変化してしまう生徒もいる（それぞれ、4 人［8.5%］、7 人［12.3%］、7 人［13.2%］）。

本調査研究では特に、将来の見通しがあるのかないのかという区分に着目して追加調査を行った。具体的には、4 月時点で将来の見通しがなかった生徒が将来の見通しがある状態（理解実行タイプ［3 人］・理解不実行タイプ［7 人］・不理解タイプ［18 人］）へ変化した生徒と、将来の見通しがあった（理解実行タイプ［4 人］・理解不実行タイプ［7 人］・不理解タイプ［7 人］）生徒が将来への見通しがない状態へ変化した生徒を対象とした。回答者は、前者対象 28 人中 18 人、後者で対象 18 人中 13 人であった。

まず、将来の見通しを持てるようになったきっかけに関する記述のまとめから見ていく（表 5；次頁）。

表 5　将来の見通しを持つことができるようになったきっかけ

分類	生徒の記述
A 授業(CSL)と関係すること (10人)	
ボランティア活動(3人)	①CSLでのボランティア ②子どもと出会ってから(ボランティア活動で) ③鳳凰杯のボランティアで人を裏からサポートしたいと思った
R-CAPを活用した授業(3人)	①自分にあった職業を調べる授業(R-CAP) ②自分にあった職業のやつ(R-CAP)が役に立った！ ③R-CAP
CSLの授業内容全体や大学の説明(3人)	①仕事の適性でいろんな職業を知った ②CSL授業と大学の説明など ③大学に話を聞くのが多かったり、将来のことにふれるのが多くて、 考えるようになったから、そのうちこういうふうになりたいなあっていうのが見えてきた
授業で好きなことを考えたとき(1人)	①授業で自分が何を好きかを考えたとき、一番初めに出てきたのが ネット音楽だった。そのネット音楽で使われてる映像がすごくで、 その映像を自分でも作りたいと思うようになって学部を選べた。
B 自分で決めるという経験(3人)	
文理選択をしたこと(2人)	①進路選択をする際に、私は何を学んで何をしたいかをしっかり考えたときに、 こういうことがしたいと思えるようになった。 ②文理選択を決定したこと
行きたい学部が決まったこと(1人)	①行きたい学部が決まった
C 学校生活全般(4人)	①まわりの人が考えているから自分も考えないとと思った ②2学期の成績が思ってたよりよかった ③立宇治に来て入った部活 ④高校生活を送る中で自分には何の力があるのか、何をしたいのかが見つかった
D 偶然の出来事(1人)	①整骨院で治療を受けて寮に帰ったとき心身ともに軽くなっているのを感じ、 こういう仕事につきたいと思った。 また疲れて寮に帰ったとき、真っ先にパソコンでお笑いを見ている自分に気づき、 「自分が本当にすきなのはお笑いかも」と思い、芸人になりたいと思った。

将来の見通しを持てるようになったきっかけは、文理選択や部活のような日常活動から偶然の出来事まで様々である。特に、文理選択のような通過儀礼として全生徒が経験する出来事では、「まわりの人が考えているから自分も考えないと」と思うようである。そうした通過儀礼に直面する際に、「こういうことがしたい」と思えるように、進路に関する意思決定・自己決定のための準備をしていくことが重要であり、高校キャリア教育の役割もこの点に認められる。

そして実際に、将来の見通しを持てるようになったきっかけとして多くの生徒が挙げたのがCSL の経験である。具体的には、R-CAP というアセスメントツールを挙げる生徒がいた。R-CAP は生徒たちが将来の手がかりを得て、目標とするキャリアデザインを考えられるようにまとめられたキャリア教育実践ツールで、質問紙調査で人のパーソナリティーのうち、価値観、志向、興味、関心の部分を測定するものである。自分と向き合う経験が、生徒のキャリア意識形成に貢献している。さらに、単に自分と向き合う経験だけでなく、「ボランティアで子どもと出会った」「ボランティアで人を裏からサポートしたいと思った」とあるように、他者と関わる経験も重要である。

続けて、より特定的に CSL 授業の中で役立ったことを聞いた結果を見ていく（表 6；次頁）。

表６　将来の見通しをもつことができるのに CSL 授業で役立ったこと

分類	生徒の記述
A 授業(CSL)の学習内容(9人)	
R-CAP(7人)	①R-CAPが役に立った
	②自分にあった職業を調べる授業(R－CAP)
	③R-CAP
	④R-CAP？自分にあった職業を探すこと
	⑤自分にあった職業のやつ(R-CAP)が役に立った！
	⑥R-CAPでは、それですべてをきめたわけではないけれど、 こういうことも向いている(満足できる)ということが参考になった。
	⑦R-CAPとかでいろいろな職業を知って、視野が広がった
ボランティア活動(2人)	①ボランティアポイントを集めさせられた。でも楽しかった。
	②ボランティアとか自分にむいている仕事を考えさせられた。
B 自分と向きあう時間の確保(5人)	①CSLで好きなことを考えた。将来について考えられた。
	②将来のことがわかるようになった
	③(授業で)ワークシートを記入するときに、自分をふりかえる機会が多くあり、 自分の現状を把握する手助けになった
	④将来について考えないといけないと思わされた
	⑤自分の将来の人間像を考える授業はよかった
C 出会い、印象に残る教材(3人)	①きっかけとして、人生を築く川端さん型か、夢をはじめからもっているイチロー型か
	②様々な道で働いている人や活動している人を知って視野が広がった
	③レジの女性や駐車場のおじさん(授業の教材)
D 回答なし(1人)	

ここでも R-CAP を挙げた生徒が多かった。「R-CAP では、それですべてを決めたわけではないけれど、こういうことも向いている（満足できる）ということが参考になった」とあるように、適性検査（本校では R-CAP を活用）を実施するだけでなく、自分と向きあう機会として位置づけることが重要である。さらに、「(CSL 授業で）ワークシートを記入するときに、自分をふりかえる機会が多くあり、自分の現状を把握する手助けになった」とあるように、適性検査のみならず、ワークシートのようなツールにおいても、自分と向き合う機会を設けることができる[2)]。自分と向き合う機会は、多層的に生徒に提供されることが重要であると考えられる。さらには、自分だけに閉じて自分と向き合うのではなく、「ボランティア体験で自分に向いている仕事を考えさせられた」とあるように、実際の体験とそこでの他者との関わりの中で自分自身と自分の将来を考えることが重要であると考える。

次に、将来の見通しを持てなくなった理由に関する記述のまとめを見ていく（表７：次頁）。将来の見通しを持てなくなった理由として多いのは、視野が広がることで選択肢が増える、持っていた見通しが不安になるという互いに関連していると考えられる２点である。「高校に入りいろいろなことを知り、選択の視野が広がった」のように、新しい環境で視野が広がるという状態は、肯定的な状態である。他方、新しい環境は、漠然とした不安や自信の喪失にもつながりうる。視野を広げることと選択を具体的に絞り込んでいくこととのバランスが重要になってくる。また、先に指摘した通り、自分と向き合うことが自分だけに閉じてしまうと、「将来のことを考えれば考えるほどわからなく」なることがある。また、実際の具体的な行動や他者との関わりが伴わずに、他の生徒と比較してしまうとその不安は増大する一方になってしまう恐れがある。この点からも、実際の具体的な行動や他者との関わりの中で、自分と向き合うことが重要である。

表 7　将来の見通しをもてなくなった理由

分類	生徒の記述
A　視野の広がり、スタンダードの高まり（6人）	
視野が広がってやりたいことが増えた（5人）	①いろいろな視野が広がって、まだまだしたいことが増えたから ②なくなったというより、この1年でそれ以外にもいろいろな道はあるんだなって思って、固定の夢にとらわれないようになった感じ ③高校に入りいろいろなことを知り、選択の視野が広がった ④高校入学当初は好きな鉄道にこだわっていて、将来は車掌になると固定していたけれど、ボランティアなどをして人と関われる仕事なら何でもいいと範囲が広くなったから ⑤いろんな種類のやりたいことが見えてきた
スタンダードの高まり(1人)	やらなくてはいけないことを具体的にしようとして、4月と1月で意識が変わってハードルが上がったから。
B　不安、自信をなくす（5人）	①中学校からあったものが最近薄れてきた。 ②将来のことを考えれば考えるほどわからなくなった。 ③将来の目標や夢は持っているが、それに向けて何をやればよいのかということがまだ完全にわからず、不安になったから ④持っていた見通しに自信がなくなり、まわりの人たちと比べると考え直すべきかなと思った。 ⑤まわりの人が具体的にしっかりと夢を持っていて、自分が本当に何をやりたいのかわからなくなったから。
C モラトリアム（1人）	①今の人生が楽しいから将来のことを考えるよりも今を精いっぱい生きたい
D その他（1人）	①4月にも見通しはなかったと思う

最後に、将来の見通しを持つ可能性がどこにあるかを生徒自身の記述から見ていく（表 8）。

表 8　将来の見通しをもてる可能性

分類	生徒の記述
A　仕事を知る機会（3人）	
職業紹介	①職業紹介など ②職業別にどんな手順を踏めばその職業につけるかということをもう少し詳し教えてほしい。
仕事体験	①仕事体験ができたら将来なりたいものの範囲を狭めることができて、その範囲を深められると思う。
B　個別相談（3人）	
似たような先輩との話	①もっと自分と同じような経験をした先輩と話をしてみたい。 ②自分と同じような進路を選んでいたり、性格などが同じような人がどんな進路に進み、どんな職業でどんなことをしてるのかが知れたら、（見通しを）もてるかもしれない。
個別相談	①個人的に進路相談とか、もっと学部のことを聞きたい
C　その他（6人）	
特になし、今のままでいい(4人)	①別に今でも持とうと思ったら持てるのかなと思いました。 ②自分は（選択の視野が）増えすぎたので、（CSLは）このままでいいと思いま ③自分の中の問題なので（授業は今のままでいい）。ボランティアについての概念が狭いのかもしれない。 ④（CSLは）今のままで大丈夫
課外での体験授業（1人）	①課外での体験授業
何かを見つける（1人）	①自分が熱中できるものを見つける
D 記述なし（1人）	

生徒たちは「仕事を知る機会」や「個別相談」があれば将来への見通しを持てると考えている。特に、仕事やキャリアについて具体的に知ることの重要性を生徒たち自身が認識している点は注目に値する。仕事やキャリアについて、例えば大学に進学した先輩や大学卒業後働いている先輩の話など一貫校が持っている強みを活かしたプログラム—現在も進めてはいるが、より効果的なあり方の模索を含めて—の開発は今後取り組むべき有望な方途であると考えられる。

5. まとめと今後の課題

最後に本調査研究のまとめを行い、今後の課題を明確にする。本研究では、高大接続・一貫教育を見通して立命館宇治宇治高校キャリアサービスラーニングの教育実践を対象に、高校生のキャリア意識を探ってきた。実践の内容を紹介し、実践を検討するために行った授業アンケート・質問紙調査・追加調査の結果を見てきた。

第1に、生徒の目標達成の度合いや「将来の見通し」に関して見通し無しタイプが減少しているなど、CSL教育実践の効果が一定程度確認された。「他の教科では学べない」や「この授業は生きる上で役に立つ」といった自由記述に見られる生徒の声からもCSL教育実践の効果が見られる。高校においてキャリア教育実践をイベント型で終わらせるのではなく、本CSL実践に見られる要素を正課・正課外に取り入れていくことが重要であると考えられる。また本実践の文脈は、トランジションの視点で捉えることが可能である。生徒・学生は、高校教育・大学教育・仕事へ移行していく中で学び成長していく。生徒・学生の人生全体を見通すならば、大学教育より前の入学者選抜、そしてそれよりもさらに前の高校教育から、キャリア教育を考えていくことが重要である。

しかし第2に、CSL実践後も、目標の達成を実感していない生徒や将来の見通しがない生徒がいるという事実は正視しなくてはならない。実践面で今後必要になることは、生徒実態をより正確に把握するために調査およびアセスメント上の工夫をすることである。例えば、将来の見通しの中身について具体的かつ多面的に把握し、場合によってはルーブリックのような段階評定可能なアセスメントを用いることが考えられる。また実践上の内容や介入の方法を工夫することも必要である。例えば、将来の見通しをもてるようになった生徒の事例を蓄積し、その下の学年の生徒に対して具体的な個別対応を図ることなどが考えられる。

他にも、大学生においてキャリア意識と学業パフォーマンスとの関連が検討されているように（溝上 2011）、高校生のキャリア意識と学業パフォーマンスとの関連を検討すること、具体的にはCSL教育実践での学びと成長が他の授業での学びと成長へとどのように「架橋」（河井 2014）していくかを明らかにする点も課題として挙げられる。これを明らかにする際には、紙と鉛筆式の質問紙調査だけに依るのではなく、インタビュー調査を組み合わせることで、混合研究法として生徒のキャリア意識とその変容の質的な多様性に迫ることが可能になると考えられる（川那部ほか 2013）。また、本研究は、実践研究として取り組まれた。どのような実践であったのかについても言及することで実践研究の要件を追求したものの、どのように働きかけることが効果的であるのかを明らかにするための要因の統制は十分にできなかった。今後は、準実験デザイン（南風原 2001）に基づくアクションリサーチが進められねばならないと考える。

そして、本研究はまた、高大接続の枠組みから取り組まれた。本研究が示した点は、課題は多いものの、高等学校でもキャリア教育において高校生の将来展望を明確化することが可能であるということである。しかし、そこでの将来展望として捉えられていたことが、高大接続とトランジションを十分見通したものとはなっていなかった。この点は教育実践の側の課題として受け止め、今後、実践の目標の再設定を行う必要があると考える。取り組みの枠組みが大きいのに対して、対象となった実践は小さく、明らかになった成果は今はまだ決して大きいとは言えない。しかしながら、本研究は、具体的な生徒の学びの経験と成果という「学びの実態」（川那部・河井 2014）に踏み込んだ研究の端緒と考える。今後は、高校でどのような教育が行われ、そこで生徒がどのように学び成長しているのかという大きな問いのもと高校生の学びの実態を調査していく必要がある。その際、学習の到達度だけでなく学習過程についての問いも探求する必要がある。具体的には、高校でどのような経験をするのか、どのように学習に取り組むのか、どのような知識・技能・態度の点で成長を感じているのかといった問いである。これらの問いは、立命館大学で取り組まれているインスティチューショナル・リサーチにおける問いの一部であり（川那部・河井 2014）、この問いの共有―そして、生徒・卒業生・学生の学びと成長の実態の共有―を進めていくことが今後の高大接続の課題である。

第 3 に、見通しの変化を追う中で、高校キャリア教育である CSL 教育実践の中で自分と向き合うこと、それも具体的な行動や他者とのかかわりの中で自分と向き合うことの意義が確認された。キャリア教育の焦点は、学部選択や職業、就労に留まらない。

> 社会的な存在である人は、人生の履歴において、さまざまな「役割」を引き受けながら生きていく。それは役割を引き受けるという仕方で社会に参加し、貢献していくことでもある。そしてそうした「役割」を担うことができるように成長すること、そのことが自分の「生き方」として、自分の中に統合していけることが「キャリア発達」である。その「キャリア発達」のための力量形成に資するのが、「キャリア教育」なのである。（児美川 2013, p53）

まさにここで述べられている社会という視点の意義が本実践の中からも再確認されたと言える。大学に生徒を送り出す側の高校教員の立場として、生徒たちには大学のいろいろなことに挑戦できる環境を最大限活かせるようになってほしいと切に願う。そのためには生徒が「将来の見通しを持っている」ことは重要である。そしてその鍵はキャリア教育であろう。よりよいキャリア教育の実践を模索し、生徒たちが大学、社会で輝いて生きていける基盤を作りたい。

謝辞

本論文の基となる CSL 授業については、教育課程作成、授業実施など多くの教職員の協力と支援による。また CSL 推進委員会のみなさま、2013 年度高校 1 年生担任の先生方、CSL 共同担当の田内雅人教諭には特に多くの協力と助言をいただいた。また、英文校閲に際して Redmond Kieran 氏に助力いただいた。ここに感謝するものである。

注

1） 授業全般の項目で「あまり達成していない」が2名、「全然達成していない」が1名、サービスラーニングの項目で「あまり達成していない」が2名、キャリアデザインの項目で「あまり達成していない」が2名であった。なお、方法の際に触れたように、授業アンケートでは、生徒のIDを把握できていない。生徒のIDを把握することで、授業アンケートと質問紙調査を結びつけることができ、目標の達成度ごとに将来の見通しに変化があったか等の分析が可能となる。今後の課題となる。

2） ワークシートおよびそれを用いた授業については、『Career Guidance』（2014）Vol.402（pp.13-25）にて公表されている。

参考文献

荒井克弘「高大接続の日本的構造」『高等教育研究』第14集、2011年、7-21頁.

南風原朝和「準実験と単一事例実験」南風原朝和、下山晴彦、市川伸一編『心理学研究法入門―調査・実験から実践まで』東京大学出版会、2001年、123-152頁.

河井亨『大学生の学習ダイナミクス―授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂、2014年

川那部隆司、笠原健一、鳥居朋子「教学IRにおける学生調査の手法開発：量的アプローチと質的アプローチを併用した学業成績変化過程の検討」『立命館高等教育研究』13号、2013年、61-74頁.

川那部隆司、河井亨「学びの実態調査の枠組み～入り口から出口までの学生の学びの可視化を目指して～」ITL NEWS No.32

児美川孝一郎「キャリア教育のウソ」ちくばプリマー新書、2013年

溝上慎一「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討―正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す―.」『京都大学高等教育研究』15巻、2009年、107-118頁.

溝上慎一「高校での将来への見通しが大学での力強い成長を促す」『学研・進学情報』、2011年6月号、2-5頁

溝上慎一、松下佳代編「高校・大学から仕事へのトランジション」ナカニシヤ出版、2014年

溝上慎一、中原淳、舘野泰一、木村充「仕事のパフォーマンスと能力業績に及ぼす学習・生活の影響―学校から仕事へのトランジション研究に向けて―」『大学教育学会誌､』34巻2号、2012年、139-148頁文部科学省「高等学校キャリア教育の手引き」、2011年

中原淳、溝上慎一編「活躍する組織人の探求　大学から企業へのトランジション」東京大学出版会、2014年

リクルート進学総研「2012年高校の進路指導・キャリア教育に関する調査」『リクルートキャリアガイダンス』No45、2013年、6～31頁.

リクルート「『教科学習の意味』を発見する特別授業」『Career Guidance』Vol.402、2014年、13-25頁.

立命館大学高等教育研究開発推進機構「特集立命館大学の入学者選抜」『立命館高等教育研究』2013年、1-60頁.

立命館宇治中学校・高等学校「CSL（キャリア・サービス・ラーニング）実施報告書～高校1年生を対象とした正課でのキャリア教育授業～」（文部科学省「高等学校普通科におけるキャリア教育の実践に関する調査研究」報告書）、2014年。

下山晴彦「ある高校の進路決定過程の縦断的研究」『教育心理学研究』第32巻3号、1984年、206-211頁.

浦上昌則進路選択に対する自己効力と進路成熟の関連、教育心理学研究、41巻3号、1993年、358-364頁.

山田礼子「大学からみた高校との接続」『高等教育研究』第14集、2011年、23-46頁.

吉田文「大学と高校の接続の動向と課題」『高等教育研究』第14集、2011年、169-181頁.

Change of the Students' Career Awareness through a Practice of Career Education in the High School:

Focusing on "Future Perspective"

SAKAI Junpei（Teacher, Ritsumeikan Uji Junior & Senior High School）
KAWAI Toru（Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University）

Abstract

The critical issue of articulation between high school and college in Japan is not only higher education and examination but also high school education itself. The purpose of this article is to investigate high school students' career development. Recent studies showed students' future perspective had important role in student development.

We investigate high school students at Ritsumeikan Uji high school from the perspective of articulation, focusing students' future perspective. This high school developed career service learning educational program. This program was selected as an observational study of the practice of career education and so it is suitable field of survey. 254（April）and 226（January）students participated our questionnaire. The results showed that almost all students achieved educational goal in this program and decrease the rate of students did not have future perspective.

We conclude that the opportunities of self-exploration with the participation in service activities interacting various others are effective for high schoolstudents' career development. The critical issue regarding progression from high schools to university in Japan is not only higher education and examination but also high school education itself.

Keywords

Articulation between High School and College, Career Education, Future Perspective, Effect of Career Education,

報告

Do academic examination requirements match students' expectations?

SAUZEDDE Bertrand / KISHIMOTO Seiko

Abstract

Teachers often have a rather clear idea on the kind of examinations that are most effective to evaluate their students. Nevertheless, from a purely didactical point of view, it is sometimes useful to reverse the roles and to focus on those who are actually involved, the students. Looking into the way they consider exams and what they expect from them may allow us to rethink the role of examinations. We will first introduce the results of a survey conducted on several classes of second and third-year French language students. We will then focus on the students' opinions about the various exams they took and discuss whether it is possible to realign the evaluation process required by academia with French learners' expectations.

Keywords

Evaluation, Examination, Motivation, Learner-centered teaching, Expectation

1 Introduction

1.1 What to evaluate?

Foreign language teachers at the University are often faced with a dilemma. They are dedicated to making their students' progress by using a teaching method that promotes learning strategies. Yet, at the same time, they also have to comply with academic rules and university policies. Learning strategies are a set of operations implemented by learners to acquire, integrate and reuse the target language (Cyr 1998). It has been proven that the multiplication of learning strategies maximizes success in learning a foreign language among students.

Assessment, among other class activities, plays a part in the teaching method. It allows teachers to regulate learning by correcting, redirecting and improving learning conditions (Groupil & Lusignan 1993). However, this definition of evaluation is somewhat utopian in a place – the university – where assessment often amounts to the validation of the minimum level required to obtain a credit.

Thus, formative assessment is often opposed to summative assessment. The former assesses the

progress made by students and involves qualitative feedback to improve both teachers' methods and students' learning process, while the latter evaluates students' achievements by comparing them against predefined standard (Rey 2012). Of course, in an academic environment, summative evaluation is usually preferred at the end of the semester. However, this does not preclude proceeding with some form of formative assessment during classes.

Whatever the type of assessment used, the process of acquiring skills has gained significant importance in French speaking countries over twenty years. However, it is safe to say that the adoption of a standard key-skills framework by the European Union (2006) as well as the implementation of various educational reforms, have helped such a concept of skill acquirement take on a prominent place in the evaluation system. Assuming that the main purpose of any evaluation is to assess skills and competence, how then should a competent student be defined? According to Carette (2009), a competent student is that who is able to solve complex and new tasks requiring the selection and combination of learned procedures.

Concretely, such a process consists of several steps (Rey 2012). The first one consists in having a student face a complex task such as the elaboration of a dialogue corresponding to a given situation. In the second phase, the complex task is decomposed into basic procedures (subtasks) to check the student ability to identify relevant resources. With regard to the elaboration of a dialogue, the student has to identify which register to use, the most preferable speech act, etc.

Finally, the third step aims at verifying the mastery of basic procedures. In other words, the proper use of linguistic knowledge, phonetics, etc. The purpose here is to check when the student encounters difficulties and, as social constructivists have shown, to assist the student in the acquisition of cognitive processes.

As explained earlier, the notion of competence is not necessarily opposed to that of knowledge. Competence can be defined as the ability to use knowledge in various situations (Meuret 2012). Of course, it is always possible to argue that at the university, assessing what is not within the purview of knowledge or objectified knowledge is sometimes difficult. However, current academic criteria already take partially into consideration such elements as academic behavior (attendance, lateness, discipline and attention) or even social behavior (cooperation, initiative). Thus, in the context of a class, learning situations require students to cooperate or to work in groups, making it difficult for the teacher to assess students individually. However, by focusing on skill assessment, it becomes possible to draw a student's skill-learning curve. As explained by Moirand (1982), several types of skills have to be taken into account:

- Language: knowledge and use of different phonetic, lexical, grammatical and textual language structures.
- Discursive: knowledge and use of different types of speech according to a given situation.
- Referential: knowledge of the world and the relationship between space and time.
- Pragmatic: knowledge and appropriation of social conducts and interaction standards.

Such skills can be learned through different methods. It is thus necessary to distinguish four

language skills: reading comprehension, listening comprehension, written production and oral production (Veltcheff & Hilton 2003).

1.2 Learner-Centered Teaching

Recently, teaching has been focusing on a learner-centered approach instead of a teacher-centered approach. Such a focus derives directly from the constructivist movement (80's). Several research evidences are supporting the implementation of a learner-centered approach, stressing out the fact that, involving learners actively, generates more interest. Thomson Kinoshita (2008) elaborates on the learner-centered teaching by quoting Nunan: "The key difference between learner-centered and traditional curriculum development is that, in the former, the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners" (Nunan 1988). The way students are assessed will impact how and what they learn. The assessment process is a part of teaching, and it also concerns learner-centered teaching. Self-assessment is a representative example of different possible approaches, such as peer assessment, or the use of a portfolio. Self-assessment, to some extent, gives learners some autonomy, by letting them set their own goals, identify related contents and choose learning methods. Peer assessment refers to the practice whereby classmates evaluate each other's work. Letting learners take part in the evaluation process is probably a good way to make them feel they have a role to play in class, and motivate them.

1.3 Relations between examinations and motivation

It appears that action occurs in response to an external stimulus (Isoda 2006). Subjects react to a stimulus by cognitive process. This cognitive process is described by Eccles (2005), who established a model based on the dichotomous principle : "expectation(s)/value(s)". Learners establish a cognitive representation of the expectations and values of the task they deal with, and which drive them to act. In this case, the cognitive process corresponds to a cognitive evaluation (appraisal). Expectations refer to the probability of carrying out a given task as well as to the evaluation of its difficulty and the skills it requires. Values are based on various psychological factors and can be divided into 4 points.

- Intrinsic value: it is the value that students find in an activity for itself. It has therefore to do with the pleasure they derive from doing the activity.
- Attainment value: it refers to the importance students attach to the task. It relates to how they conceive of their identity and ideals or their competence in a given domain.
- Utility value: it refers to the future benefit that can be obtained when doing an activity
- Cost: it points out to the stress and efforts required to achieve a task. Cost tends to decrease the perceived values

For Isoda (2006), expectations and values are subjective notions. They vary from one learner to the other, and can also fluctuate according to the language studied. In Japan, French Language is not associated with a very high utility value since it is not very usefull when looking for work. However, attainment value is relatively high because learning French is not very common. A perfect command of

the language is rare so that the speaker enjoys a very positive image within his community. Considering that examination is a task, when learners are taking exams, they unconsciously perform an estimation of the expectations and values.

However, no research has been conducted on the evaluation process from a learner-centered point of view in French language teaching. The situation is very different with English for two distinct reasons: first, most students start to learn French as a new language when they enter the university, so that researchers tend to focus more on the teaching methods rather than the evaluation process. This is also the reason why evaluation is not used as a placement test whereby classes are made up according to language level. Secondly, for most students, the acquisition of French hardly leads to a specific work after graduation, and is therefore not directly linked with the field they will be involved in. Yet, as in English teaching, there is also a noticeable development in French teaching techniques and abundant discussions from various points of view as far as course design and class performance are concerned. Considering that class contents and examination are mutually complementary, and that examination has to appropriately reflect what has been reviewed in class, it needs to be considered in accordance with the development of teaching method. This paper, based on a survey conducted on university students, is therefore a first attempt at looking at the examination process from a learner-centered point of view by looking at what the students feel and think about the exams they are taking.

The survey was conducted on second and third-year students who took French classes as a minor course in Ritsumeikan University. Taking into account that the university was enrolled in the Super Global University programs of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology for the year 2014, and that it offers to the students the opportunity to thoroughly learn a second language through a minor course; conducting our research in Ritsumeikan University should offer a good illustration of the present situation as far as French language teaching in Japan is concerned. It will thus provide an interesting benchmark case against which studies about the situation in other universities could be compared. We have chosen second and third-year students for two reasons. To begin with, first-year students have not taken enough French language exams to look back and comment on them. Secondly, some of the first-year students are not really keen to study French, their goal is only to get the credit, which makes it difficult to obtain valid findings.

2 Method

2.1 Subjects of the investigation

75 students from Ritsumeikan University were involved. They consisted of 33 second-year students and 42 third-year students who had chosen to continue learning French after their freshman year. They were therefore students with high motivation, whose French skills ranged between level A2 and B1 of the DELF examinations.

2.2 Survey content

The survey, written in Japanese, consisted of 8 main questions with sub-questions for a total of 95 questions to answer. It was a multiple choice questionnaire whose objective was to get a clearer understanding of what the students felt about the tests they took during their freshman year in the various French courses they were registered in. In order to increase objectivity and the rates of return, the survey was a multiple choice questionnaire and was anonymous. This allowed a rate of return of 100%.

2.3 Conduct and analysis of the survey

The survey took place during the last class of the second semester (2013) in the various classes involved. The aim of the survey was to get a clearer understanding of the students' opinions about the various French exams they took since their first year. This survey was also intended to measure values and expectations of each examination type, for the purpose of having a better understanding of the cognitive evaluation learners execute when they are faced with a task. To measure expectations, we asked learners to evaluate themselves in various skills. The benefits (values), which are divided into four (as explained above), were measured according to various questions: one about the students' appraisal of examinations (intrinsic value), one question about stress, one about the frequency of examinations, and one about teachers' severity (cost), and finally the question about the progress attained through examination (attainment value). We have purposely left out the utility value because it is difficult to quantify and is not directly related to the issue of evaluation.

3 Results and Discussion

3.1 Result of the survey

3.1.1 Self-assessment of students' personal level (question 1)

The first question concerned the level students thought they had in the four main language skills: written production (WP), oral production (OP), reading comprehension (RC) and listening comprehension (LC) (Figure 1).

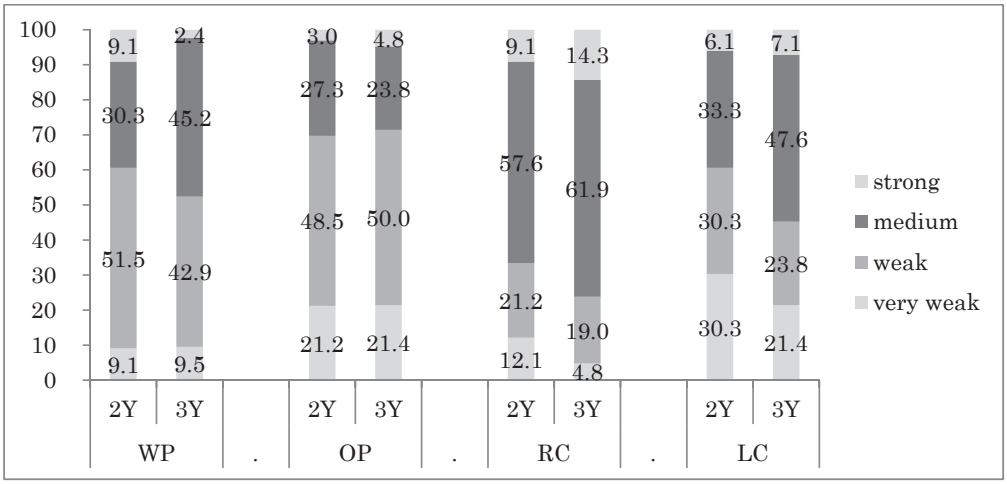


Figure 1 Students' Level according to self-evaluation in four skills: written production (WP), oral production (OP), reading comprehension (RC) and listening comprehension (LC) (School year (2Y: second year, 3Y: third year), percentage of students (%))

This chart offers valuable information. First, if we refer to the percentage of students who evaluate themselves as very weak or weak, reading comprehension seems to be the area they feel better at. Only 33.3 percent of second-year students, and 23.8 percent of third-year students think their level is weak in reading comprehension. However, for the three other skills, a majority of second-year students feel weak or very weak, with respectively 60.6 percent who believe that they have an insufficient level in written production, 69.7 percent in oral production and 60.6 percent in oral comprehension. Except for oral production, the feeling of having an inadequate level disappears among third-year students (52.4 percent for WP, 23.8 percent for EC, and 45.2 percent for LC). Students do feel an improvement between the second and the third year. As far as oral comprehension is concerned, a majority of third-year students feel they have a correct level (medium and strong), which was not the case for second-year students. The graph highlights the fact that it takes more time to get a feeling of improvement in oral comprehension than in reading comprehension, the latter of which students feel they can master in their second year. However, even at the end of the third year, students feel they have insufficient production skills. What reason can the difference between comprehension and production be attributed to? Is it related to class activities? Or to the type of tests implemented by teachers? To better understand these issues, we have analyzed the results of other survey questions that focused on students' feelings about examinations.

3.1.2 Strictness of the examination process (question 2)

The second question aims at understanding how strict the evaluation process was perceived by the students. It appears that 30.3 percent of second-year students judged that evaluation was strict (too strict or quite strict) (Figure 2). This feeling decreases largely among third-year students, with only 9.5 percent of them who thought that their assessments were quite strict.

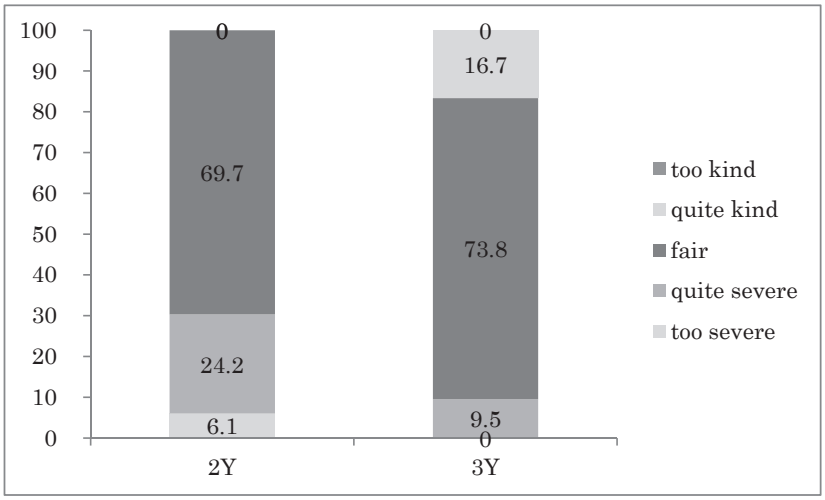


Figure 2 Perception of the teachers' strictness
(School year (2Y: second year, 3Y: third year), percentage of students (%))

This decrease in the perception of the assessment strictness is probably due to the fact that students tend to get used to the evaluation process, which allows teachers to be more demanding, so that the level gap between the third year and the second year is not as important as between the first and the second year. Although examinations for second and third-year students were not standardized to fit a particular level, difficulty is increasing over the different semesters, according to the syllabi. For instance, as far as second-year courses are concerned, the goal is to make the students reach DAPF level 3 or 2 bis. As far as the third-year courses are concerned, students are aiming at DAPF level 2.

3.1.3 The place given to class attendance in the evaluation process (question 3)

In most universities in Japan, class attendance accounts for a large part of the grade. It can become a problem since a number of first-year students think that attending to a class – even in a passive way – is enough to get a credit. Thus, the answers to the third question (Figure 3) show that nearly 70 percent of second-year students would expect attendance to account for between 40 and 75 percent of the points required to obtain a credit. Roughly 60 percent of third-year students answered in the same way, a result that is still very high and reveals how much students are used to being awarded only through attendance. The decrease of 10 percent observed may be explained by several factors. During the third year, students have to start job-hunting and miss a great number of classes. Awarding too many points to attendance is not to their advantage and some students prefer to have more points awarded to exams and homework.

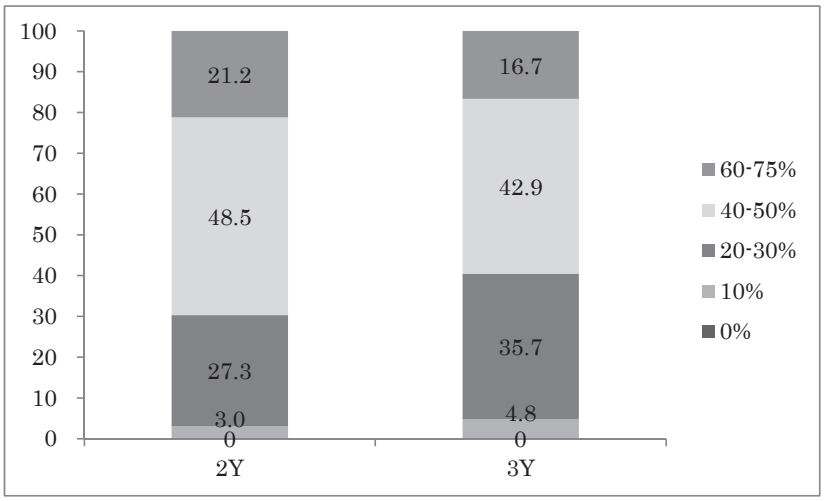


Figure 3 Expected proportion of attendance in the final grade
(School year (2Y: second year, 3Y: third year), percentage of students (%))

Another way of explaining it would be to take into consideration the fact that students acquired self-confidence and want their skills and productions to be taken more into account in the final grade.

3.1.4 Students' feelings about examinations (questions 4-8)

The following 5 questions are the most important part of the investigation. Each of them was divided into 17 sub-questions conforming to the various types of possible exams. Such a list is of course not exhaustive but shows the most commonly performed tests in the university students belong to. Exams were classified according to the 4 language skills (Table 1.f).

The 5 questions aimed at gaining a better understanding of what students thought of the various exams they took. For that purpose, five criteria were taken into account. The first criterion, corresponding to question 5, aimed at determining the extent to which students liked or disliked the exams they had to take. The second criterion chosen pertained to the frequency of examinations, that is, whether the students judged they took many exams. The third criterion was related to the amount of stress felt by students. The fourth criterion aimed at measuring the preparation time required for each exam. The last criterion was designed to assess how much students thought they improved, and if some types of exams helped students improve more than others.

For each question, students had to choose between 6 answers. For instance, with regard to the first criterion that corresponds to the appraisal of exams, students could choose from the following answers: *not at all, not a lot, well, a lot,* or *never took such an exam*. As far as the results are concerned, a value was assigned to each answer. The answer *not at all* corresponded to the value -2, *not a lot* to -1, *medium* to 0, *well* to +1 and *a lot* to +2. By weighting the groups according to their number, different relative rankings could be established for each criterion. Concretely, we divided the score obtained by the number of responses and multiplied it by 100. Doing that, we were able to compare the results

Table 1 Classification of different types of examination in 2 groups according to the chosen criterion

a) Appraisal of exams (from best to least)

Total		2Y		3Y	
Exam	Score	Exam	Score	Exam	Score
7	112.3	7	106.5	7	116.7
2	60.6	11	45.2	2	92.9
11	40.9	16	28.1	9	65.8
9	37.1	5	15.6	1	48.8
16	36.8	6	15.2	5	45.2
5	32.4	2	13.8	16	44.4
6	27.0	15	12.0	11	37.1
10	19.7	10	11.5	6	36.6
15	14.6	4	3.1	10	25.7
4	11.7	9	3.1	14	23.5
1	4.2	13	0.0	4	21.4
14	1.6	8	-17.9	12	19.4
13	-2.2	14	-23.3	15	17.4
12	-9.5	17	-44.0	13	-4.0
3	-26.9	12	-48.1	3	-5.7
17	-30.2	3	-50.0	17	-17.9
8	-35.3	1	-54.8	8	-56.5
average	17	average	1	average	30
σ	35.2	σ	38.9	σ	39.3

b) Amount of exams (from too frequent to not frequent enough)

Total		2Y		3Y	
Exam	Score	Exam	Score	Exam	Score
1	18,1	1	38,7	7	7,1
3	11.1	3	36.7	1	2.4
7	11.0	4	25.8	5	-2.4
4	10.2	2	25.0	2	-2.4
2	8.7	9	21.9	4	-7.1
9	5.7	7	16.1	9	-7.9
5	1.3	6	9.1	3	-12.1
8	-2.1	8	7.7	8	-13.6
11	-4.8	11	6.7	15	-14.3
6	-6.7	5	6.1	14	-14.7
16	-7.9	10	3.8	16	-14.7
12	-11.9	16	0.0	11	-15.6
10	-12.7	12	-4.0	12	-17.6
15	-13.6	17	-5.0	6	-19.0
14	-14.5	13	-6.3	10	-27.6
17	-18.2	15	-13.0	13	-28.6
13	-18.9	14	-14.3	17	-29.2
average	-3	average	9	average	-13
σ	11.3	σ	15.9	σ	10.1

c) Stress felt (from most to least stressful)

Total		2Y		3Y	
Exam	Score	Exam	Score	Exam	Score
3	53.1	12	95.8	3	21.9
8	51.0	3	84.4	12	17.6
12	50.0	8	82.1	8	13.0
4	37.3	1	80.6	4	0.0
11	18.5	4	68.8	11	-5.9
10	12.5	2	60.7	10	-9.7
1	8.5	13	50.0	13	-22.7
13	7.9	11	45.2	5	-24.4
9	1.5	10	40.0	6	-24.4
5	-2.7	14	37.5	9	-27.0
15	-4.5	9	35.5	17	-39.1
6	-6.8	15	31.8	15	-40.9
2	-7.4	5	24.2	14	-42.4
14	-8.8	6	15.2	1	-47.5
17	-26.2	7	-3.2	2	-55.0
7	-43.1	17	-10.5	16	-55.9
16	-45.0	16	-30.8	7	-73.2
average	5.6	average	41.6	average	-24.4
σ	28.9	σ	34.5	σ	26.7

d) Preparation time (min.)

Total		2Y		3Y	
Exam	Score	Exam	Score	Exam	Score
11	85.4	11	91.8	2	93.8
10	85.0	8	90.9	7	81.8
2	83.8	10	90.0	10	80.8
7	81.3	1	81.8	11	80.0
1	78.5	7	80.6	6	78.0
6	76.7	6	75.0	12	78.0
8	76.5	5	74.1	5	77.3
5	75.8	4	72.7	13	77.0
12	71.5	9	72.7	1	75.8
9	69.9	2	71.8	9	67.5
4	69.6	3	71.8	4	66.9
13	69.6	12	63.6	3	66.5
3	69.0	13	60.9	17	64.6
17	60.0	16	56.1	8	63.9
16	59.6	17	54.2	16	62.2
14	57.5	14	53.2	14	60.7
15	54.8	15	51.0	15	57.7
average	72	average	71.3	average	72.5
σ	9.4	σ	12.9	σ	9.3

e) Improvement felt (from best to least)

Total		2Y		3Y	
Exam	Score	Exam	Score	Exam	Score
5	120.3	5	113.3	6	128.2
6	115.9	7	113.3	1	126.3
7	114.5	6	100.0	5	125.6
1	111.8	1	93.3	12	116.1
2	95.6	4	93.3	7	115.4
4	94.7	2	89.7	17	113.0
12	89.1	8	82.1	3	105.9
9	88.2	10	76.9	14	103.2
3	85.9	9	74.2	2	100.0
10	83.6	3	63.3	9	100.0
17	83.3	12	54.2	13	100.0
8	82.7	17	47.4	4	96.3
14	74.5	16	45.8	15	95.2
16	69.6	11	41.4	10	89.7
13	68.6	14	37.5	16	87.5
15	67.5	15	36.8	11	86.7
11	64.4	13	31.3	8	83.3
average	88.8	average	70.2	average	104.3
σ	17.4	σ	26.8	σ	13.9

f)

WP	1	Japanese into French translation
	2	Essay with dictionary
	3	Essay without dictionary
	4	Essay on new topic
	5	Grammar
	6	Vocabulary
RC	7	French into Japanese translation
	8	Summary of French text
	9	Text reading and questions
OP	10	Oral presentation (cultural theme)
	11	Role playing with other students
	12	Oral interview with professor
	13	Memorizing and Reciting
LC	14	Listening and questions
	15	Video watching and questions
	16	Listening and filling in blanks
	17	Dictation

from the second and third-year students. For example, if we look at the results related to stress (Table 1.c), we see that *Essay without dictionary*, the most stressful exam for third-year students, has actually a lower value of stress than for second-year students, even though it is only ranked in second position for the latter.

Looking at the classification of the different exams based on the students' appraisal (Table 1.a), students seem not to have preconceptions about the various language activities. They appreciate both production activities and those based on comprehension, whether written or oral. Some teachers tend to favor certain types of activities, arguing that students like to write more or to speak more, that they prefer active production or that they enjoy comprehension activities more. Such arguments are nothing but misconceptions that we must fight. Japanese students are no more averse to oral than to written activities.

If we now compare the results for exams appraisal by second-year students and third-year students, the most remarkable item, with the points increasing in proportion with the years of study, is *Japanese into French translation* (from -54.8 to 48.8). Next, we find *Essay with dictionary*, *Interview with professor*, *Text reading and questions*. Reversely, the item where a decrease can be noticed is *Summary of French text*. The third-year students seem therefore to enjoy conveying in French what they think and feel in Japanese. Even though *Interview with teacher*, is ranked rather low among third-year students, and is a task that generates a lot of stress, as we will see after, students seem to overcome the difficulties of this type of examination as they learn French.

Moreover, despite the fact that students enjoy being evaluated according to different language skills, they consider written examinations to be too numerous. The results showing the answers of both second and third-year students (Table 1.b) show that the 7 most frequent exams are all related to writing. Conversely, the 7 least frequent exams are exclusively oral examinations. This is clearly an element that teachers should reconsider. Students are not averse to the idea of taking more oral examinations, whether they are related to production or to comprehension. The third-year students seem to feel that, in almost all types of tasks, exams are not frequent enough, only *Listening & questions* and *Video watching & questions* shared the same frequency perception for students of both years. This reflects well the fact that teachers tend to avoid imposing too many exams on third-year students, who are looking for work at that time, and need therefore to focus on their own specialization (major). It seems however, that students might wish for more frequent exams. Moreover, such an observation is corroborated by the fact that students do not consider listening exams as stressful (Table 1.c). Thus, among the 4 least stressful activities, 3 correspond to listening activities if we look at the answers of both second and third-year students. In contrast, oral production represents an expected significant proportion of the exams considered stressful. However, as Table 1.a indicates, students do enjoy some oral activities such as conversations and group presentations. It is rather activities such as interviews where students are confronted to the teacher alone, or recitations that are found most stressful. What bothers students is not the activity in itself, but rather their lack of confidence and certainly their lack of training. We will now look into the scores regarding stress. We see that third-year students tend not to feel the same amount of stress for all types of examinations. They do not feel a lot of stress when it comes to *Japanese into French translation* and *Essay with dictionary*. On the contrary, *Listening and filling in blanks* and *Dictation* did not show any remarkable gap between second and third-year students. Such results illustrate a sharp contrast between tasks involving written material (less stressful) and tasks involving oral material (more stressful).

Regarding students' feeling of improvement (Table 1.e), grammar, vocabulary and translation exercises are activities that are thought to provide the greatest benefits. Such a result is revealing of a very traditional teaching methodology. Second-year students do not think they have reached a sufficient oral level to feel an improvement. This is not surprising because students frequently showed their frustration at not being able to express themselves orally compared to written expression. In third year, they finally consider that interviews with the teacher, listening exercises and dictation may help them improve. This feeling might appear and grow faster if education focused more on oral activities.

However, teachers alone are not to blame for such a lack of confidence in students' oral capabilities. Students acknowledge that they study less for activities related to listening comprehension. The results show that third-year students felt they improved much more than second-year students. In terms of evolution, if we subtract the scores of second-year students from the scores of third-year students, *Reciting* comes first, followed by *Listening and questions*, *Dictation*, *Oral interview with professor*, *Video watching and questions*. As far as these tasks are concerned, second-year

students assessed themselves with the lowest lower rate. On the contrary, the tasks where no big gap in the scores is noticeable are *Summary*, *French into Japanese translation*, *Essay on new topic* etc.

The results show that the exams they least prepare for are always listening exams (Table 1.d). Considering that activities related to oral production or comprehension are often the most neglected in classrooms and textbooks, it is not surprising that students have more difficulty with speech acts and that many of them consider they are weak or very weak in this area.

Analyzing data from the various criteria separately is obviously not satisfactory enough. In order to better grasp the feelings of students and to understand what makes them appreciate an exam or not, we have searched for correlations between the various criteria studied.

3.2 Correlation between factors

We focused on the following 4 criteria: the amount of exams, the stress, the preparation time and the improvement reported by respondents after taking an exam, and correlated them against the results about student's appraisal of exams. Considering the answers of both second and third-year students, we first calculated the Pearson correlation coefficient corresponding to the degree of appraisal of exams according to each criterion.

When applying the Pearson correlation formula (figure 4), it appeared that the correlation was relatively large and negative (Pearson correlation coefficient: $r = -0.60$), meaning that the more stressful an exam was, the less students liked it. It is even more noticeable when looking at the scatter plot and the regression line. The regression line obtained, $y = 0.79x + 14.14$, and the coefficient of determination, $R^2 = 0.36$, indicate that 36% of the total variation in y can be explained by the linear relationship between x and y. In other words, the degree of stress felt during exams has a 36% influence on the appraisal of exams by students. Of course, 36% may seem small, but we must bear in mind that in social sciences, a phenomenon may be explained by multiple factors and therefore a single factor does not explain alone the values of a dependent variable. Stress is thus an important one, but others may have an influence on the level of exams appraisal by students.

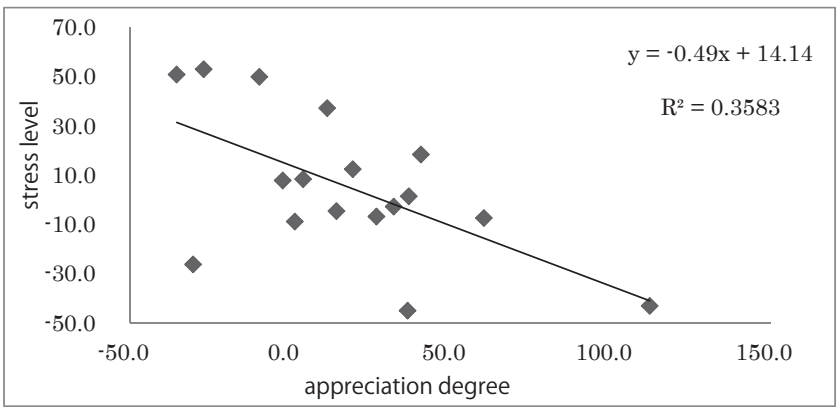


Figure 4 Scatter plot of stress level regression line according to the degree of exams appraisal, and Pearson correlation coefficient equation

We calculated the Pearson correlation coefficient of the level of exams appraisal according to 4 criteria both for second-year and third-year students, as well as for the total group (second-year and third-year students together) (Table 2).

Table 2 Correlation coefficient of the level of exams appraisal according to 4 criteria

	TOTAL	2nd year	3rd year
Frequency	0.34	-0.08	0.65
Stress	-0.60	-0.54	-0.65
Preparation time	0.41	0.26	0.55
Improvement	0.34	0.29	0.29

As shown in the above table, there are a number of correlations between the level of appraisal and the selected criteria. Regarding second-year students, the exams frequency, the preparation time, and the improvement felt after taking an exam do not seem to have a great importance. As far as third-year students are concerned, only the improvement criterion shows a very low correlation coefficient, which means only the other three criteria seem to have an influence on the level of exams appraisal by students. When looking at the answers from all students (total), stress and preparation time seem to have influence on the level of exams appraisal.

Taken independently, such correlations explain to a limited extent the variations in the level of exams appraisal. Actually, no value taken independently exceeds 42% of the explained variation.

To assess the various criteria that influence the level of exams appraisal more accurately, we performed multiple regression tests to identify multiple correlations between the different criteria.

For the group of second-year students, the first multiple regressions test, which checks all predictor variables at the same time, shows that only stress bears a significant influence on the level of exams appraisal. We therefore repeated a single regressions test with the stress criterion only. We obtained the following values: multiple correlation coefficients $R = 0.54$, coefficient of multiple determinations $R^2 = 0.29$. The stress criterion seems to account for a 29% influence on the level of exams appraisal. As the value of probability from the ANOVA table is less than 0.05, there is a statically significant relationship between the variables with a confidence level over 95%. The equation of the model is $y = 26.32 - 0.61$ (stress).

We checked whether there were also four predictor variables influencing the level of exams appraisal within the group of third-year students by using multiple regression tests. The results of the analysis confirmed the hypothesis more extensively than for the group of second-year students. The variable for the frequency criterion was: $\beta 1 = 1.56$, $t = 2.64$, $p = 0.02$, the variable for the stress criterion was: $\beta 2 = -0.69$, $t = -3.2$, $p = 0.008$, the variable for the preparation time was: $\beta 3 = 0.53$, $t = 2.93$, $p = 0.01$, the variable for the improvement criterion was: $\beta 4 = 0.53$, $t = -0.28$, $p = 0.78$, n.s. Three predictors seem to be significant, while only the improvement factor seems not to. New tests for multiple regressions led the following equation: $y = -91.2 + 1.52$ (frequency) $- 0.68$ (stress) $+ 0.51$

(preparation time) with R = 0.88 and R^2 = 0.78. This means that 3 criteria may account for a 78% influence on the level of exams appraisal. This value has a quite significant relationship since F (3, 16) = 15.4, p = 0.0001.

Thanks to multiple regressions, we were able to learn more about the relationship between several independent variables and a dependent variable. Taken together, using multiple regression tests, predictors allowed a better predicting model of the factors that had an influence on whether students liked or disliked an examination. Regarding the second-year students, only one factor (stress) seems to account for the fact that students liked or disliked an examination. However, with third-year students, many more factors come into consideration. Preparation time, the frequency of examinations, are also factors that, on top of stress, influence students' appraisal of examinations.

4 Conclusions

The survey allowed us to better understand the feelings of student towards examinations. It appears that teachers have a misunderstanding of students' expectations towards examinations. Teachers tend to think that students resent being assessed in some language skills – most notably oral skills – whereas, learners are actually open to all kinds of tests, particularly those related to oral skills. Evaluation therefore should not be limited to traditional types of examination such as grammar or translation tests.

This type of survey has also provided a good feedback for teachers. There are many ways to obtain feedback on the progress or on the content of a course, but it is always more difficult to get feedback on examinations. Thanks to the survey, we were able to obtain a better understanding of students expectations and the different factors influencing their vision on assessments. The Learner-centered teaching method aims at actively engaging the student in the evaluation process. Such a focus on the student is fundamental to maintain a good level of motivation. Many researchers have shown that motivation tends to decrease over time (Ohki 2009), but teachers should be able to maintain it to some extent if they inscreased the intrinsic value of the course and of the evaluation process by implementing exams that students enjoy more. Teachers should also reduce cost by doing less stressful tests or by reducting the time needed to prepare examinations.

Doing so, a better task achievement can be expected, thus creating a virtuous circle: better self-esteem from better performance during examinations increases the attainment value. However, increasing the utility value through the use of evalutions only seems to be difficult. It cannot be denied, however, that some official tests like Delf-Dalf or DAPF can be attractive from a professional point of view.

Maximizing the equation "values/expectations", with the purpose to increase student motivation, does not mean that we should let the students choose the exams they are going to take, but this survey provides a clearer picture of the various factors that influence the appraisal of exams by students. Students' feelings evolve with their academic level. That is why second-year and third-year students

do not share the same expectations toward exams. More factors have to be considered for advanced students. To take a croncrete example, it is possible to evaluate a skill in many ways. Thus, if face to face examination with the teacher appears to be inappropriate during the second year, because of the stress it involves, it is possible to do role-playing with other students. The objectives of the course will be preserved and a higher degree of motivation can be maintained. Interviews can be done when students have more self-confidence, during the third year for instance.

Even though studies on students motivation are complex because many factors are involved, it would be interesting to see in future research whether changes of examination types, as hinted in the present study, could have repercussions on learners motivation.

References

Carette, V. "Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du « cadrage instruit", In Mottier Lopez Lucie & Crahay Marcel (eds.). *Évaluations en tension*. Bruxelles: De Boeck, 2009, pp.147-163.

Cyr, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE Internatinal, 1998.

Eccles, J.S. "Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement – Related Choices", in Elliot, A. & Dweck, C. (éd.), *Handbook of Competence and Motivation*, New-York: The Guilford Press, 2005, pp. 105-121.

Goupil, G. & Lusignan, G. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville: Éditions Gaëtan Morin, 1993.

Isoda, T. "Jugyô no naka de toraeru gakushûsha no dôki dzuke: ninchiteki hyôka no purosesu no kenshô", *Daigaku eigo kyôiku gakkai kiyo, vol.* 43, 2006, pp. 15-28.

Rey, O. "Le défi de l'évaluation des compétences." *Dossier d'actualité veille et analyse*, No.76, 2012, pp.1-18.

Meuret, D. "Ne diabolisons pas les « compétences", *Après-demain*, No.21, 2012, pp.8-10.

Moirand, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, Coll. F, 1982.

Nunan, D. *The learner-centered curriculum: A study in second language teaching*. New-York: Cambridge University Press, 1988.

Ohki, M. et al. "Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français", *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, 2009, pp. 71-82.

Thomson Kinoshita, C. Kaigai no nihongo kyôiku no genba niokeru hyôka – jiko hyôka no katsudô to gakushûsha shudôgata hyôka no teian – (tokushû kyôiku genba kara toinaosu "hyôka"). *nihongo kyôiku,* vol 136, 2008, pp.27-37.

Veltcheff, C. & Hilton, S. *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette FLE, 2003.

大学における試験と学生の期待の最適化の可能性

SAUZEDDE Bertrand（Foreign Language Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University）
KISHIMOTO Seiko（Foreign Language Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University）

要　旨

教員は学生の学習内容の到達度を評価するにあたり、特定の方法の有効性を信頼していることから、試験方式についてはかなり限定されたアイデアに留まっていることがよくある。しかしながら、純粋に教授的な観点に立って、学生と教員の役割を反転し、試験の当事者が実感していることを窺い知ることはときに有意であると思われる。つまり、学生たちの試験に対する考え、そして期待は何であろうか。これらを詳細に考察することで、試験の役割に対する我々の概念形成がより深化するかもしれない。本稿では、まず、大学の 2 年生及び 3 年生が対象の複数のフランス語授業で実施したアンケート調査の結果を提示する。次に、これまでに受験を経験したさまざまな種類の試験について、学生側はどのような意見をもっているのか分析し、大学固有の評価にかかわる制約と学び手の期待との間に調和をはかることは可能であるかを考察したい。

キーワード

評価、試験、モチベーション、学習者中心教育、期待

報告

カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーへの理解を深める履修サポートツールの開発について

― スポーツ健康科学部の事例をもとに ―

林　　龍　徳

要　旨

近年、学生がディプロマ・ポリシーを理解し、適切な科目履修を行う重要性が、大学関係者の中では広く浸透しつつあるが、多くの学生は受講した科目を通じて、どのようなディプロマ・ポリシーの力量が身につくかについて、十分に理解ができていない状況である。

立命館大学スポーツ健康科学部では、特色ある教育プログラムに対して予算措置を行う「立命館大学　教育の質向上制度」を活用し、新たに科目履修を進めるためのウェブサポートツールを開発した上で2013年度より運用した。開発したツールを通じて、学生がそれらの理解を深め、円滑な履修計画を策定できること、ひいては将来目指すべき進路のイメージづくりにつなげることを目指している。

本稿の目的は、この履修サポートツールの開発趣旨、経緯、機能等の概要をまとめ、2014年度以降に残された課題を提示することで、今後のサポートツールの改善や運用上の工夫に関する示唆を与えることである。

キーワード

スポーツ健康科学、履修サポートツール、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー、学部教職員

1　はじめに

「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（2008年12月文部科学省中央教育審議会）は、学士課程教育の質の維持・向上に向けた各大学における「実効性ある改革の必要性」を提示し、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを明示することの重要性を指摘している[1)]。さらに、2011年4月の学校教育法施行規則改正により、各大学の教育情報の公表が義務付けられ、「大学は、（中略）教育上の目的に応じ学生が修得すべき知識及び能力に関する情報を積極的に公表するように努めるものとする。」（第172条の2　第2項）が新たに規定された。

このような状況のもと、学内の「立命館大学　教育の質向上制度」[2] の申請にあわせて、2011 年 11 月にスポーツ健康科学部の副学部長を責任者とした学部教職員チームを編成し、上述の 3 つのポリシーについて公開するのみならず、それらを学部学生に浸透させる取り組みを検討することとなった。この検討の結果、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーへの理解を深める履修サポートツールの開発を行うこととなった。

本稿では、その履修サポートツール開発の趣旨、経緯、機能等の概要をまとめ、2014 年度以降に残された課題について整理することにより、さらなる内容上、運用上の工夫改善に向けた手がかりを提供する。そのため、まず「2　取組みの背景」において、上述の学部教職員チームの検討の経緯を説明する。次に「3　スポーツ健康科学部学生の特徴」において履修サポートツールの設計にかかわる学部学生の特徴について触れる。その後、「4　自分創造サポートツール SPO-KEN LEARNING GUIDE」[3] において履修サポートツールの機能等の説明を行い、「5　今後の課題」において課題および展望を整理する。

2　取組みの背景

スポーツ健康科学部では履修指定科目である小集団科目やキャリア形成科目、その他新入生オリエンテーションなど、多様な機会において学部教員から学部の人材育成目的、3 つのポリシーおよび教育目標等 [4] について説明を行っている。そのため、他学部と比べて教育目標を理解している学部学生が多い [5]。ただし、第 1 期生を対象とした学部学生アンケート [6] によると課外活動であるクラブ・サークル活動に比べ、正課における科目の履修が将来の進路に向けた力量につながっている実感が少ない [7] 状況であることがわかった。また、後に示すカリキュラム・ポリシーおよびディプロマ・ポリシーにおいて総合的・学際的教育とその成果を掲げているにもかかわらず、学部学生が関心を示す学問分野や希望進路において偏りが見られた [8]。そのことから、学部の学びを理解した上で、学部学生が履修を予定している科目や既に履修した科目によって身につけることができる知識・能力（以下、「力量」という）が、ディプロマ・ポリシーに掲げる力量にどのようにつながっていくのかを、当事者である学部学生のみならず学部教職員も共通に確認できる機会が重要であるとの認識に至った。同時に入学時のみだけではなく進級・ゼミ選択等のタイミングで継続的に学部学生に学部学修のイメージを定着させることが最優先課題であると確認された。それらを踏まえて、学部学修の概要を理解した上で、4 年間で履修する科目の総体から、ディプロマ・ポリシーで提示している力量がどの程度身につくかをイメージさせることができる新たなツールの開発を 2013 年度開講に向けて進めることとなった。学部学生が在学中の 4 ヵ年間継続してセルフチェックを行い、将来に向けた自己の成長につなげることを目指して、このツールは「自分創造サポートツール SPO-KEN LEARNING GUIDE」（以下、「本ツール」という）と名付けられた。

3　スポーツ健康科学部学生の特徴

ここで本ツール開発にあたって、前提となる対象学生の特徴を整理しておきたい。ツールの検

討を始めた2011年度時点において、2011年4月に実施したスポーツ健康科学部2年次生を対象とした学部学生アンケート[6]を参考にした。その中で、社会人として身につけてほしい9項目の力量に対して4段階の自己評価を求めたところ、以下のような結果が出た（表1）。

①とてもそうである、②そうである、といった肯定的な回答が60%以上のものは、項目1「計画性」: 75.5%、項目3「社交性」: 67.9%、項目4「情報収集力」: 60.4%、項目5「倫理観・マナー」: 87.3%、項目7「探究心」: 70.3%、項目9「学問への関心」: 87.7%であり、肯定的な回答が60%を下回るものとして、項目2「勤勉性」: 41.5%、項目6「科学的な視点」: 50.9%、項目8「英語発信力」: 34.0%であった。加えて、同アンケートにより、クラブ・サークル活動に所属しているものは79.7%（翌年度3年次生72.9%、翌々年度4年次生67.5%）であり、高い割合であることがわかる[9]。アンケートの結果において「計画性」の自己評価が高い理由として試合等に向けて計画的に鍛錬を行っていること、「社交性」「倫理観・マナー」が高い理由として、集団で活動する機会が多いこと、「情報収集力」「探究心」「学問への関心」が高い理由として、自らの活動と学問分野が実践と理論の関係で密接にかかわることが原因であると推測される。このように「計画性」「情報収集力」「探究心」が高いという特徴を踏まえれば、計画的に情報を収集しながら、学部学生自身が積極的に科目履修を考え、自身の探究心を刺激することを通じて主体的にキャリア設計を行うことができる仕組みを構築することが、きわめて有益であるという結論に至った。さらに、学部において既にウェブポートフォリオを活用した学修が定着していることやスマートフォンの普及率も高く、クラブ・サークル活動の合間や合宿時においても、それらを使って即時的かつ手軽に確認ができることを想定し、ウェブツールの開発が有効であると判断された。

表1　2011年度2年次生　学部学生アンケート（n=212）

		①とても そうである	②そうである	③そうでない ときが多い	④全く そうでない	未記入	①・②の総計	③. ④の総計
1、目の前のことばかりとらわれず、 先を見通して計画的に行動できる。	計画性	22	138	48	4	0	160	52
		10.4%	65.1%	22.6%	1.9%	0.0%	75.5%	24.5%
2、授業に単に出席するだけでなく、予復習をするなど、 授業で得た知識を自分で普段から深めようとしている。	勤勉性	5	83	108	16	0	88	124
		2.4%	39.2%	50.9%	7.5%	0.0%	41.5%	58.5%
3、所属しているサークル・部活や自分の学部以外でも 積極的に友人を作ろうとし、また実際に作っている。	社交性	49	95	54	13	1	144	67
		23.1%	44.8%	25.5%	6.1%	0.5%	67.9%	31.6%
4、色々なことを調べる時に、インターネットだけでなく、 文献などを通じて情報を収集できる。	情報収集力	30	98	73	10	1	128	83
		14.2%	46.2%	34.4%	4.7%	0.5%	60.4%	39.2%
5、周囲の状況に合わせて言葉遣いや声の大きさを変える、 座席を空けるなどの行動がいつでもできる。	倫理観・マナー	42	143	25	1	1	185	26
		19.8%	67.5%	11.8%	0.5%	0.5%	87.3%	12.3%
6、基礎数学・基礎理科を含む理系科目を理解し、 スポーツ健康科学に応用して学ぶ準備ができている。	科学的な視点	17	91	80	23	1	108	103
		8.0%	42.9%	37.7%	10.8%	0.5%	50.9%	48.6%
7、普段から興味を持ったことを自分で積極的に調べて、 様々な知識を身につけようと心がけている。	探求心	35	114	54	7	2	149	61
		16.5%	53.8%	25.5%	3.3%	0.9%	70.3%	28.8%
8、英語を使って、自分の表現したいことを 人にうまく伝えることができる。	英語発信力	7	65	117	22	1	72	139
		3.3%	30.7%	55.2%	10.4%	0.5%	34.0%	65.6%
9、スポーツ健康科学で学ぶ内容について入学前よりも 様々な分野について興味関心が拡がり学びたい内容が増えた。	学問への関心	75	111	16	8	2	186	24
		35.4%	52.4%	7.5%	3.8%	0.9%	87.7%	11.3%

4 「自分創造サポートツール SPO-KEN LEARNING GUIDE」

4.1 開発目的およびねらい

「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（2012年8月文部科学省中央教育審議会）ではグローバル化や情報化が進展し、あらゆる側面において社会的課題が発生する予測困難な時代において、課題発見・

解決に結びつける学士力を高等教育段階に身につけるため、学生の主体性を促す教育の質的転換の重要性を述べている。その中で、「はじめに個々の授業科目があるのではなく、まず学位授与の方針の下に学生の力量を育成するプログラムがあり、それぞれの授業科目がそれを支えるという構造にならなければ、個々の教員が授業の改善を図っても、学生全体が明確な目標の下で学修時間をかけて主体的に学ぶことは望めないのである。」[10] と述べられている。学位授与方針のもとに学修構造を整理することはもちろんのこと、学部のカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを理解した上で学部の学びを深めるためには、学部学生がそれらの構造等に継続して触れる必要がでてくる。そのため、既にいくつかの学部学修ツールなどが集約されており、学部学生が頻繁にアクセスする学部ウェブサイト内に本ツールを構築することとなった。

なお、本ツールの開発の基礎となるスポーツ健康科学部の人材育成目的、ディプロマ・ポリシーおよびカリキュラム・ポリシーは表 2 に示すとおりである。ディプロマ・ポリシーに示す力量とセメスターごとに身につけるべき所定の区分ごとの必要単位・条件を満たした 124 単位を修得することで人材育成像を達成したとみなし、学士（スポーツ健康科学）の学位を授与することとしている。また、学部の特色[11] を踏まえて、ディプロマ・ポリシーの達成につながるカリキュラム・ポリシーが設定され、それをもとに具体的なカリキュラム[12] が展開されている。そのカリキュラムをもととした学部学生の学びのイメージは図 1 のとおりである。

表 2　人材育成目的、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー

人材育成目的（学則上に規定）	スポーツ健康科学の教育研究を通じて、グローバルな視野とリーダーシップを備え、 スポーツ健康科学分野への理解を持ちつつ、社会の発展に貢献できる人間を育成すること
ディプロマ・ポリシー	①スポーツ健康に関する科学的視点や、基礎知識・基礎理論を、総合的・学際的に理解することができる。 ②幅広い教養と国際的な感覚を身に付け、グローバルな視野からスポーツ・健康を分析・検討・実践していくことができる。 ③リーダーシップ、コーチング理論への深い理解に基づいた指導を行うことができる。 ④豊かな倫理観および自らのキャリアに関する高い意識を持ち、社会の発展に自らの能力を役立てるという、強い使命感を持つことができる。 ⑤社会貢献、地域貢献等を通じて、スポーツ健康科学を社会に広めて行くことができる。
カリキュラム・ポリシー	①総合的・学際的カリキュラム ②確実に学びを深める系統的カリキュラム ③発信を重視した英語教育 ④地域や企業と連携した実践的カリキュラム ⑤4年間を通じた小集団教育

図１　スポーツ健康科学部の学び

4.2　構成

本ツールは、「学部概要」および「履修シミュレーション」の２つのパートで構成されている。学部概要は図２の本ツールトップページの上から４項目までの「スポーツ健康科学部の特徴」、「カリキュラム」、「学びの内容」、「履修について」、そして履修シミュレーションは最下部の「シミュレーション」をクリックすると内容を確認することができる。それぞれのパートの詳細内容は後述する。

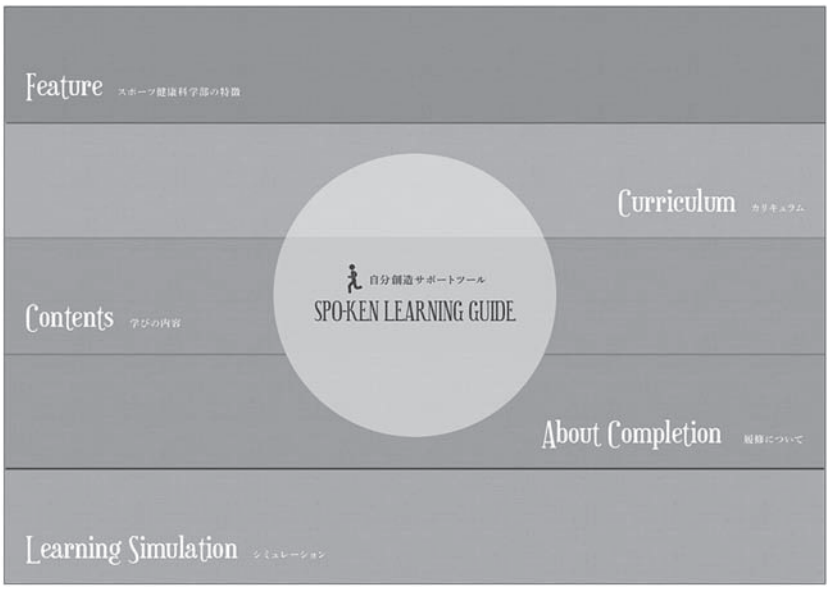


図２　本ツール　ウェブトップ画面

4.3　学部概要

学部概要は、図 3 のような体裁でカテゴリーごとに図等を用いた概要や副学部長による説明ムービーを設け、ビジュアル的に表現することで、スムーズな理解を促し、学部学生の学修イメージ定着化をねらっている。

「スポーツ健康科学部の特徴」は、学部学生に学部教学の理解を深めてもらうことを目的として、教育理念、教育目標、6 つの学びの特色、カリキュラムなどで構成されている。

次の「カリキュラム」では、スポーツ健康科学部のカリキュラムの特徴に加えて、各科目区分でどのような力量を形成するかについて説明されている。

続いて「学びの内容」では、4 年間の学びのモデル、4 つのコースおよび予想される進路と関連する資格についてまとめられている。

最後に「履修について」では、履修計画の必要性、卒業に必要な単位数および履修の流れが説明され、後述の「履修シミュレーション」のパートに誘導するつくりとなっている。

図 3　ウェブ学部概要画面

4.4　履修シミュレーション

履修シミュレーションは、学部学生が学部の科目を履修した場合において、その科目の特性に応じて、ディプロマ・ポリシーをもととした 4 つの観点（「社会の発展への貢献度」、「グローバルな視点度」、「リーダーシップ度」「スポーツ健康科学への理解度」）の達成度が、A ～ D の 4 段階評価（A から D になるに従い、評価は低くなる）で確認できるプログラムである。学部要卒単位である 124 単位を全て修得した状況における、上述 4 観点の到達状況とそのバランスを可視化することが可能となる。さらに、このプログラム結果において各観点に関連の深い進路も掲載し、将来のキャリアに対するイメージを持つことができるようにしている。これらの結果を学部学生自らが確認することで、既修科目や履修予定科目により身につけることができる力量と進路との関

連を理解し、今後の学びや諸活動を計画的に進め、学生生活をさらに充実させていくことを目標としている。

従来から掲載されている履修要項等での履修モデルの提示だけではなく、インタラクティブ性の高い履修シミュレーションができるプログラムを取り入れることで、科目履修のプロセスにおいて学部学生に科目選択に対する親近感を持たせ、自らアプローチをさせることで、主体性を促すことにつながると想定した。

履修シミュレーションのもととなる学部のカリキュラムにおいて、要卒単位124単位のうち「教養科目」および「必修科目・履修指定科目」はその68単位を占める（表3・4）。履修シミュレーションでは、それらの科目はすでに選択しているものとして扱い、表3の科目区分ごとの要卒単位数を踏まえて、残りの56単位分の履修科目を選択できる仕組みとなっている。

表3　科目区分と要卒単位数

科目区分			必修科目単位数	要卒単位数	
基礎科目	教養科目		−	20以上	
	外国語科目		8	8	
基礎専門目	リテラシー科目		2	4以上	32以上
	基盤科目		8	22以上	
専門科目	コース科目（自コース）		−	10以上	50以上
	コース科目（他コース）		−	14以上	
	共通科目（キャリア形成科目等）		−		
	実習科目	コーチング実習	−	2以上	
		身体科学実習	−	2以上	
	小集団科目		4	4以上	
計			22	124	

表4　必修科目・履修指定科目（記載のないものは2単位）

科目区分		科目	配当年次
必修	外国語科目	英語P1〜4（発信型英語）（各1単位）	1・2
		英語S1〜4（スキル）（各1単位）	1・2
	リテラシー科目	日本語表現法	1
	基盤科目	基礎機能解剖論（スポーツ科学）	2
		スポーツ健康科学（健康運動科学）	1
		スポーツマネジメント論（スポーツマネジメント）	1
		コーチング論（スポーツ教育）	2
	小集団科目	卒業論文（4単位）	4
履修指定	リテラシー科目	基礎数学	1
		基礎理科	1
		調査方法論	1
	共通科目（キャリア形成科目）	スポーツ健康科学セミナーⅠ・Ⅱ	1・2
	小集団科目	基礎演習Ⅰ・Ⅱ、研究入門Ⅰ・Ⅱ、専門演習Ⅰ〜Ⅳ	1〜4

続いて、この履修条件を踏まえて作成された履修シミュレーションの特徴を実際のウェブ画面である「科目選択画面（図 4）」「コース選択画面（図 5）」「4 段階評価結果画面（図 6）」に沿って紹介する。

まず、はじめに「科目選択画面（図 4）」は、全体の要卒単位 124 単位（下記 4.4.3）と科目区分ごとの要卒単位（下記 4.4.2）を踏まえながら、科目の選択（下記 4.4.1）を行うものである。以下に詳細を述べることとする。

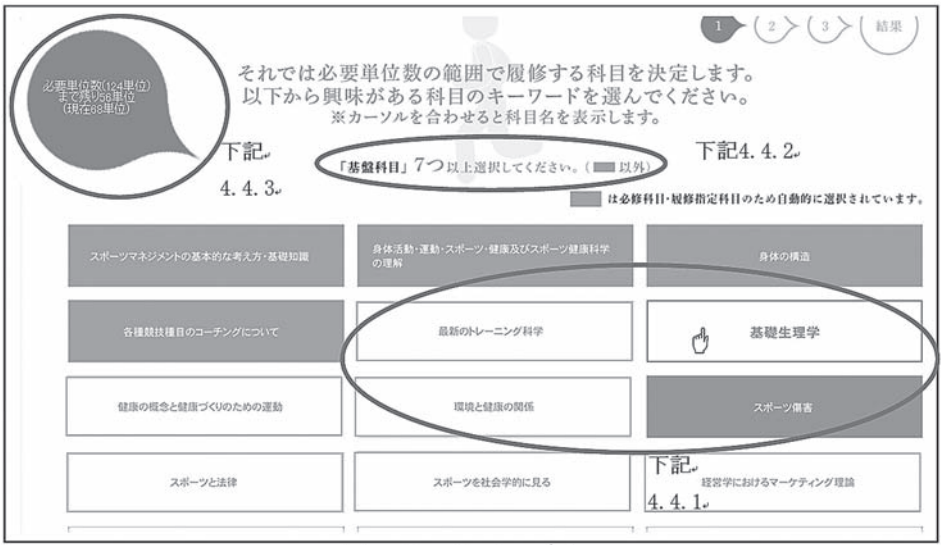


図 4　ウェブ科目選択画面

4.4.1　科目選択

学部学生自身が身につけたいと思う力量を中心に選択できるように、科目の到達目標をもとに作成された身につく力量のキーワード 3 種類が、3 列に並んでいる四角のボックスごとに順次表示されるように設計されている（図 4）。また、そのボックスの上にマウスカーソルをロールオーバーした際に科目名が現れ、選択した科目のボックスについては背景色が白色から有色に変化する。なお、科目区分ごとの必修科目や履修指定科目については当初より選択された状態になっている。

4.4.2　科目区分ごとの要卒単位数

表 3 のとおり、科目区分ごとに要卒単位数が設定されているため、区分ごとの要卒単位に対応した科目数以上を選択する旨が表記されている（図 4）。はじめの科目選択ページでは、1・2 年次に履修する「基盤科目」「リテラシー科目」を選択できるようになっており、選択された科目数が必要科目数に満たない場合は、満たされるまでその旨が表示され、次のコース選択画面等に進むことができない仕組みとなっている。

4.4.3　登録単位数カウンター

左上に 124 単位分の履修に向けた現段階で選択可能な残り単位数および既に選択した単位数が表示されるようになっている。124 単位分の科目を選択すると、124 単位に到達した旨が表示されるようになっている。

4.4.4　各コースにおける専門科目の選択と要卒単位数

学部学生は、2 年次までは教養科目や専門科目につながる基盤科目の履修が中心となり、3 年次の進級時に 4 つのコース（スポーツ科学／健康運動科学／スポーツ教育／スポーツマネジメント）から 1 コースを選択し、コースごとの専門科目やその他の専門科目を中心に履修することとなる。表 3 のとおり、要卒単位数の制限上、表 5 に示した自コースの専門科目 14 単位（7 科目・各 2 単位）の中から 10 単位（5 科目・各 2 単位）以上を履修する必要があるため、図 5 のとおり、本ツールではコースを選択した後に、各コース専門科目を選択する仕組みとなっている。自コース 10 単位（5 科目・各 2 単位）を選択した後、残りの自コース 4 単位（2 科目・各 2 単位）を含むその他の専門科目から残りの科目を選択できるようになっている。

表 5　各コース専門科目

スポーツ科学	エクササイズプログラミング論、スポーツトレーニング論、スポーツバイオメカニクス論、スポーツ情報解析論、スポーツ医工学、スポーツ生化学、スポーツ生理学
健康運動科学	健康増進科学、生活習慣病論、健康施策論、運動生理学、栄養教育論、特定保健指導論、運動処方論
スポーツ教育	スポーツ指導論、スポーツ政策論、スポーツ教育論、インストラクショナルデザイン論、ジュニアコーチング論、スポーツ教授学、学校保健論
スポーツマネジメント	スポーツビジネス論、スポーツマーケティング論、健康医療経済論、スポーツサービス論、スポーツメディア論、スポーツ組織論、プロスポーツマネジメント論

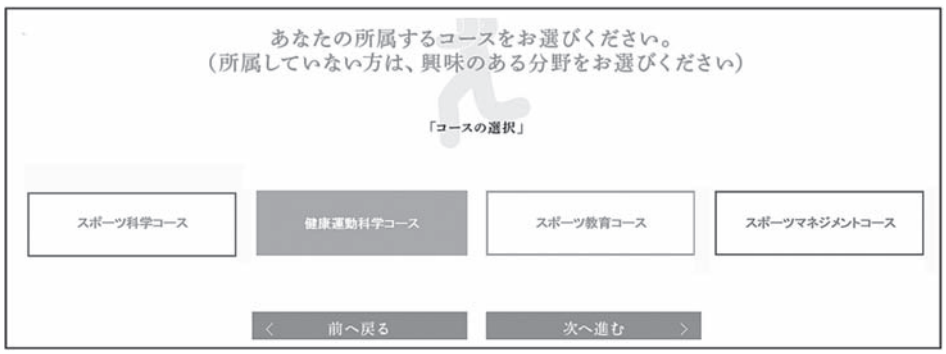


図 5　ウェブコース選択画面

4.4.5　4 段階評価

沖ら（2010）は「適切性」や「有効性」を本質とした 3 つのポリシーの明確化の方策として①ディプロマ・ポリシーの適切かつ具体的な表現の仕方、②シラバスに記載される各授業の到達目標を領域別あるいは観点別に示すこと、③チェック表（カリキュラム・マップ[13]など）によ

るカリキュラム・ポリシーの検証、④教育効果の測定が重要であると述べている[14]。

スポーツ健康科学部は、沖らが提唱するポリシー実質化に向けた考え方を参考にしながら独自にディプロマ・ポリシーにつながる力量を観点、項目、指標別に整理している（表 6）。具体的に「観点」はディプロマ・ポリシーを 4 観点に落とし込んだものであり、その「観点」をもとに力量を整理したものが「項目」となる。また、その「項目」の測定を行うための「指標」を提示している。スポーツ健康科学部では、学部学生がセルフチェックシートという自己評価票を活用し、それらの「項目」における力量の修得状況を各時期に確認できる機会を設定している（表 7）。

表 6　ディプロマ・ポリシーをもととした自己評価項目

<<観点>>	<<項目>>	<<指標>>	<<観点>>	<<項目>>	<<指標>>
【一】社会の発展に貢献する姿勢	A:判断力	友だちや地域・社会で過ごす他の人たちに迷惑をかけないように、適切な行動がとれるようになった。	【三】リーダーシップの発揮	K:牽引力(活動性)	何か小さなことでも、やってみたいことや自分にしかできないことに着手したり、挑戦できるようになった。
	B:キャリア開発力	たとえ途中で思い通りにならないことがあっても、自分の将来は自分で切り拓く自信がもてるようになった。		L:調整力(協調性)	課題やものごとをスムーズに進めるため、周囲からの理解や協力を得られるように調整することができるようになった。
	C:役割認識力	グループ活動などでは、自分の果たすべき役割をよく理解し、ふるまうことができるようになった。		M:人望獲得力(信頼性)	周りの人たちから相談を受けたり、判断を求められたりするようになった。
	D:役割認識力	学んだ内容や自分（たち）の研究が、地域・社会の発展にどう役立つか、具体的に説明できるようになった。		N:高感知力(配慮性)	グループ内でトラブルが起きても、他人の気持ちを配慮してうまく対応できるようになった。
	E:継続・耐(じん)性力	やり通さなければならない課題があるときは、どんな誘惑があっても粘り強く取り組むことができるようになった。		O:伝承力(指導性)	後輩や苦手意識のある人に、自分の知識や技術、経験をうまく伝えることができるようになった。
【二】幅広い教養とグローバルな視点	F:多様性への許容力	自分とは異なる考えの人の話にも耳を傾け、自分の中に取り入れることができるようになった。	【四】スポーツ健康科学に対する学術的な理解	P:分野理解力	スポーツ健康科学の各分野・4領域を学ぶ必要性と、そのおもしろさを感じることができるようになった。
	G:多様性への許容力	1つのテーマについて議論するとき、意見はバラエティに富んでいる方が楽しいと感じるようになった。		Q:分野理解力	スポーツ健康科学の各分野・4領域の基礎知識を理解し、自分のことばで説明することができるようになった。
	H:表現力	国籍などに関係なく、だれとでも自分から進んでコミュニケーションをとることができるようになった。		R:着眼・分析力	スポーツ健康科学で扱う現象の中に、疑問点を見つけ、深く分析することができるようになった。
	I:表現力	国内、国外で起きていることに強い関心をもち、自分なりの考えを言えるようになった。		S:着眼・分析力	問題解決のために適切な方法を選び、それを用いることができるようになった。
	J:造具化力	他の人にはないような自分の強みやすぐれたところを見つけて、それを表現できるようになった。		T:学際・創造力	1つの立場・領域だけではなく、異なる分野の視点が活用できないか考えるようになった。

表 7　セルフチェックシートの実施時期

	回生	時期	実施授業(課題)
①	1	4 月中旬	基礎演習Ⅰ　1〜2 回目
②	1	7 月中旬	基礎演習Ⅰ　14〜15 回目
③	1	1 月上旬〜中旬	基礎演習Ⅱ　14〜15 回目
④	2	1 月上旬〜中旬	研究入門Ⅱ　14 回目
⑤	3	9 月下旬〜10 月上旬	専門演習Ⅱ　初回
⑥	3	1 月上旬〜中旬	専門演習Ⅱ　14〜15 回目
⑦	4	7 月中旬	専門演習Ⅲ　14〜15 回目
⑧	4	1 月上旬	専門演習Ⅳ　14〜15 回目

作成にあたっては、各科目で形成される「項目」の力量について、当てはまるものを「○」、そして大いに当てはまるものを「◎」に分類の上、表 8 のようにカリキュラム・マップ化し、配点として「○」を 1 点、「◎」を 10 点に設定し、「観点」ごとに計測ができるようにした。その後、「観点」ごとに偏りがでないように適当な係数をかけ、その点数に応じて観点ごとの 4 段階評価（A 〜 D）がでるように設計した。また、最終的には、その「観点」を学部学生が理解しやすいように「社会の発展への貢献度」、「グローバルな視点度」、「リーダーシップ度」「スポーツ健康科学への理解度」の表現に置き換え、各々において想定される進路を明示した。また、4 段階評価（A 〜 D）の結果と履修科目名を一覧表示できるようになっており、それらを印刷することも可能となっている（図 6・7）。

表８　カリキュラム・マップ

当てはまるものに○、大いに当てはまるものに◎をお願いします。		【一】社会の発展に貢献する姿勢					【二】幅広い教養とグローバルな視点					【三】リーダーシップの発揮					【四】スポーツ健康科学に対する学術的な理解				
		A：判断力	B：キャリア開発力	C：役割認識力	D：役割認識力	E：継続・朝（じん）性力	F：多様性への許容力	G：多様性への許容力	H：表現力	I：表現力	J：差異化力	K：牽引力（活動性）	L：調整力（協調性）	M：人望獲得力（信頼性）	N：葛藤処理力（配慮性）	O：伝承力（指導性）	P：分野理解力	Q：分野理解力	R：着眼・分析力	S：着眼・分析力	T：学際・創造力
後藤 一成	エクササイズプログラミング論								○			○				◎	◎	◎	◎	◎	◎
後藤 一成	スポーツトレーニング論																◎	◎	○		○
後藤 一成	トレーニング科学																◎	◎	○		○

図６　ディプロマ・ポリシー４観点をもととしたウェブ４段階評価（A ～ D）結果画面

図 7　履修科目 ウェブ印刷画面

5　今後の課題

本ツールの活用は、2013 年度からの試みであった。今後は 2014 年度に行われたカリキュラム改革に対応した展開や以下の課題に対する検討も必要である。

5.1　活用機会の充実

2013 年度においては、学部学生がスポーツ健康科学部の概要を理解するとともに 1 年次においてどの科目を受講するかについて、自ら考えて判断できるように新入生に対して入学後のオリエンテーション時に本ツールの使い方を説明した。しかし、今後は当初の計画通り、初年次生のみならず、それ以外の学部学生においても本ツールを活用することで、既に履修した科目から身につく力量や将来像を考えることにつなげていくことが求められる。また、スポーツ健康科学部においては、先述のセルフチェックシートや自己の成長感を理解するための「学びのあしあと」[15]（教育開発推進機構 IR プロジェクトと連携）を実施するなど学生自らの学びと成長を振り返る機会を各時期に設けており、今後、それらとの連携を果たしていくことも重要となる。その際には 1 年次からの継続的活用の効果とは別に、2 ～ 4 年次生が本ツールを活用する上でのメ

リットを各段階に応じて明確化する必要があるだろう。例えば、2年次であれば、本格的な専門科目中心の履修に入っていくに先立って、ゼミ選択も含めた自らの学習に向けた方向性を検討し、自ら判断することにつなげることができる。さらに3年次であれば、卒業後の進路を見据えた学びの深化をこのツールを通じて意識させること、そして最終年次は4年間の学びのプロセスを俯瞰し、卒業論文執筆へとつなげることができるだろう。

5.2　課外活動での力量形成

沖（2007）によれば、「学生サークル活動やボランティア活動への参加をディプロマポリシー達成の一つの手段としていることについては、アメリカの学士課程教育の典型的な4つの要素（①一般教育、②主専攻・副専攻、③自由選択、④課外活動）の中にもみられるもので、ディプロマポリシーの根拠としては特段奇異なものではない。」[16]としている。そこで、スポーツ健康科学部においても例年正課における科目の履修よりも課外活動のほうが将来の進路に対してためになっているという結果が学部学生アンケートに現れている[7]ことから、ディプロマ・ポリシーに提示されている力量については、正課と課外の双方を通じて達成する考え方を導入している。しかし、あくまで本ツールは、正課面のみからの判断材料になるため、今後は課外活動面も含めた力量形成について学部学生が認識できる機会の提供を検討していくことも課題となる。評価基準等の設定は困難であると想定されるが、スポーツ健康科学部では､1時限目の前に運動・トレーニング等を行う「チーム0」や栄養調理実習室を活用し、環境・エネルギー問題を考える「RecOセミナー」、1年次生の学習面をサポートする先輩学生スタッフである「アカデミックアドバイザー」等といった学部の特色を持った課外活動も数多く提供されている。それらと連携した力量の認識方法についても検討を深めていくことが重要となる。

5.3　個別科目から身につく力量の明示

本ツールは、4年間の科目履修の総体として、ディプロマ・ポリシーにかかわる力量を確認できるようになっている。ただし、現状では、カリキュラム・マップを公表していないため、個別の科目における力量を確認できるものとはなっておらず、それらを把握するためには、シラバスにおける科目の到達目標等を確認するように整理している。今後は、カリキュラム・マップを提示するなど、シラバスを補完する位置づけとして個別の科目ごとに、学部学生が力量を確認できる方策を検討することが課題としてあげられる。

5.4　キャリア形成につながるツール

2014年3月にスポーツ健康科学部の第1期生が卒業したことから、キャリア形成にかかわるコンテンツの検討が可能となった。例えば、卒業生が履修してきた科目から履修シミュレーションの4段階評価を確認し、社会に出た際にディプロマ・ポリシーにかかわる力量が身についている実感があるかどうか、また履修科目が社会に出た際にどのように活きているかなどをヒアリングし、その結果と履修モデルを現役の学部学生に発信することも考えられる。そうすることで、学部学生にとってカリキュラム・ポリシーおよびディプロマ・ポリシーが社会にどのようにつながっているかをイメージできる機会となる。そのようなキャリア形成につながる履修モデル等の

提示についても今後の重要な課題となる。

6　おわりに

本ツールは、学部の教育情報を理解するためのツールの一つとして、学部学修の仕組みを理解した上でディプロマ・ポリシーにかかわる力量や将来のビジョンを深くイメージできることをコンセプトに据え、学部学生自らのアプローチにより履修シミュレーションができるように設計を工夫した。現状において大学でどのような力量を身につけたのかを実感していない学生も多い状況[17]の中、このようなツールを通じて在学生のみならず、学部の卒業生、保護者ならびにその他社会に至るまで幅広くそれらを意識してもらうことができれば意義深い。

また、スポーツ健康科学部は 2010 年度に開設された新しい学部であり、かつ学内でも教職員ならびに学生数が小規模の学部ということもあり、教育開発推進機構の「学びのあしあと」[15]の実施など、FD にかかわる学部外からの提案も積極的に受け入れやすい風土がある。また、学部の教学・学生支援等の改革に資する FD にかかわる会議等を教職員が連携して毎年実施するなど、教職協働を積極的に推進している学部でもある。今後もさらに教職員が連携することで、学生実態にあわせた積極的な活動を展開し、全学および他大学とともに優れた面や情報等を取り入れあうことで、スポーツ健康科学部はもちろん、学内外における多様な FD 活動の拡がりや発展に寄与することにつなげたい。

注

1）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』文部科学省中央教育審議会、2008 年、3 頁。

2）教育の質向上を進める各学部等の取組を財政的に支援する立命館大学内の制度であり、個別取組ごとの申請・採択制度として運用されている。本ツール開発後の 2014 年度本制度の継続申請結果のヒアリング所見において、本制度の主管委員会より「本ツールの取り組みは斬新であり、学生の評判や活用実態について、是非とも紹介していただきたい。」とコメントされている。

3）本ツールは学部ウェブサイトを参照。（http://www.ritsumei.ac.jp/sahs/shs_guide/　2014 年 12 月 10 日）

4）人材育成目的、3 つのポリシーおよび教育目標は、学部ウェブサイト・履修要項を参照。（http://www.ritsumei.ac.jp/shs/introduce/policy.html/　2014 年 12 月 10 日）

5）教育開発推進機構が学内 7 学部の学生を対象に行った学内調査『IR REPORT』No.16 によれば、全体で教育目標を認知している割合が 2 割程度となっている。またスポーツ健康科学部の教育目標を認知している割合は 7 割程度であった。

6）本稿の「学部学生アンケート」はスポーツ健康科学部 1 期生を対象とした 4 年間のアンケートである。その回収率は 2010 年度 1 年次生 100.0％（229 名／ 229 名中）2011 年度 2 年次生 93.8％（212 名／ 226 名中）、2012 年度 3 年次生 99.1％（221 名／ 223 名中）、2013 年度 4 年次生 94.9％（203 名／ 214 名中）である。なお、時期は各年度 4 月に実施し、対象者からアンケート回答段階における休学者・退学者等を除いている。

7）学部学生アンケート（2012 年度 3 年次生・2013 年度 4 年次生）における「将来の進路に向けてためになった正課・課外活動は何ですか。（複数回答可）」という質問に対して、全員が受講する正課の必修・履修指定科目のなかで最も高いものは 3 年次生：英語 P53.4％、4 年次生：英語 P46.3％、最も低いものは 3 年次生：基礎数学 4.5％、4 年次生：基礎演習 7.9％。課外活動では、クラブ・サークルと回答した

ものは3年次生：64.3%、4年次生：68.0%であった。

8）学部学生アンケート（2010年度1年次生）において、「学部の4つのコースの中で一番関心のあるコースはどれですか。」という質問に対して、スポーツ科学28.4%、健康運動科学10.3%、スポーツ教育28.9%、スポーツマネジメント32.3%という結果であった。また、「現時点でイメージしている将来の進路・就職先はどれですか。（複数回答可）」の質問において多い回答3つはスポーツ産業（メーカー・フィットネス）26.8%、保健体育教員17.0%、プロスポーツ組織14.8%であった。

9）佐藤は「立命館大学に学ぶ約3万3千人の学生のうち、大学が把握している課外自主活動団体についてだけみても、約半数の学生が加わって活動しています。」と発表している。（佐藤敬二「正課外活動を通じた学生の成長」『父母教育後援会だより』夏号、2010年、28頁。）
福岡大学入試情報サイトにおいて「福岡大学では学術文化部会（39部1同好会）、体育部会（42部1同好会）、愛好会（95団体）があり、商学部第二部にも学術文化部会（10部）、体育部会（9部1同好会）、愛好会（2団体）が組織されている。課外活動には、全学生の36%にあたる約7,000人が参加している。」と公表している。（http://nyushi.fukuoka-u.ac.jp/campus/club/　2014年12月10日）

10）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』文部科学省中央教育審議会、2012年、18頁。

11）立命館大学スポーツ健康科学部の特色として、文部科学省に申請した学部の設置申請書に「総合的・学際的教育」、「びわこ・くさつキャンパスの特徴を活かした教育・研究の推進」、「連携型教育・研究」、「理論と実践」、「最先端の施設・設備・機器」を記載している。

12）スポーツ健康科学部は文部科学省への設置申請を経て2010年4月に開設されたため、完成年度を迎えるまでの間はカリキュラムの変更を見合わせており、学部設立後4ヵ年間を経過した2014年度にカリキュラム改革を行っている。なお、本稿で述べるカリキュラムは、本ツールを作成した2013年度段階のものである。

13）沖は「カリキュラム・マップは、観点別に示される各学部・学科のディプロマ・ポリシーと、同じく観点別に示される各授業の到達目標との間の整合性を明示するマトリックスである。」と解説している。（沖裕貴「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造―理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において」『立命館高等教育研究』第7号、2007年、69頁。）

14）沖裕貴ほか「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―」日本教育情報学会誌『教育情報研究』第26巻・第3号、2010年、19頁。

15）教育開発推進機構IR（Institutional Research）プロジェクトと連携して実施している学習に対する振り返りを促すツールである。2年次生と3年次生における「正課を通じて得られた成長感」と「GPA」の2つの観点から、1年間の変化をを振り返り、これからの学習を計画するためのヒントとして活用することを目標としている。「正課を通じて得られた成長感」については学生本人が回答した専門的知識、問題解決能力、科学的リテラシー、コンピュータ・リテラシー、外国語運用能力、リーダーシップ、目標達成能力、感情コントロール、自己成長力、倫理的判断の10項目に対し、5段階で自己評価したものである。小集団科目の担当教員が学部学生本人にその結果を返却する際に成長した点等についてコメントをして返却することとしている。

16）沖裕貴「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造―理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において」『立命館高等教育研究』第7号、2007年、72頁。

17）ベネッセ教育総合研究所の調査によると「就職活動を経験した大学4年生に対する調査によると大学生活を振り返って『社会で必要な力』が養われる機会があったと回答している割合は、どの能力・スキルについても低いスコアとなった。」と明らかにしている。具体的には「大学の授業で次の能力・スキルが養われる機会があったか（大学4年生 n=1,731）」の質問に対して、問題解決力36.1%、継続的な学修力30.7%、主体性31.9%、チームワーク力44.1%、自己管理力25.0%、課題設定力33.4%、論理的

思考力 37.6%、という結果になっている。(「学生の実態と社会で求められる力のギャップ」『VIEW21 大学版』2011 特別号 ベネッセ教育総合研究所、2011 年、10 頁。)

参考文献・資料

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

伊坂忠夫「立命館大学スポーツ健康科学部の学位授与方針」『立命館高等教育研究』第 12 号、2012 年、65-75 頁。

沖裕貴「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造―理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において」『立命館高等教育研究』第 7 号、2007 年、61-74 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―」日本教育情報学会誌『教育情報研究』第 26 巻・第 3 号、2010 年、17-30 頁。

『学士課程教育の構築に向けて(答申)』文部科学省中央教育審議会、2008 年。

「学生の実態と社会で求められる力のギャップ」『VIEW21 大学版』2011 特別号 ベネッセ教育総合研究所、2011 年、6-10 頁。

「学生は学部の教育目標を知っているのか？」『IR REPORT』No.16 立命館大学教育開発推進機構、2013 年。

『学校教育法施行規則第 172 条の 2』

佐藤敬二「正課外活動を通じた学生の成長」『父母教育後援会だより』夏号 立命館大学父母教育後援会、2010 年、28-29 頁。

山本美奈「立命館大学における学士学位授与方針の作成・公開過程」『立命館高等教育研究』第 12 号、2012 年、77-87 頁。

The Development of a Web-based Tool to Help Students Understand the Curriculum Policies and the Diploma Policies:

On the Basis of the Case of College of Sport and Health Science

HAYASHI Tatsunori（The Consortium of Universities in Kyoto）

Abstract

Recently, it is emphasized that students'comprehension of diploma policies is necessary for their appropriate course registration at universities. Although the recognition of these issues is becoming widespread among faculties and administrators, quite a few students still have difficulties to understand the relationship between the courses they took and the specific skills expected to acquire.

College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University newly launched a web-based tool to help its students understand the curriculum policies and the diploma policies, titled "Course registration support tool: SPO-KEN LEARNIG GUIDE". Ritsumeikan University has been implementing financial support to unique educational projects for years. It is called "Ritsumeikan educational improvement support system", by which this web-based tool was financially supported.

This tool is expected to promote the students' understanding of what type of skills in the diploma policies are acquired through learning each subject. It aims that students become able to make a plan for appropriate course registration as well as their career by themselves, through usage of it. The objective of this paper is to explain about the purpose, development process and functions of the tool as well as to summarize issues to solve for smoother management as from 2014 school year.

Keywords

Sport and Health Science, Learning Tool, Curriculum Policies, Diploma Policies, Faculty & Administrator

報告

ピア・サポーターの育成・マネジメント

― 産業社会学部デジタル工房学生スタッフ D-plus の事例から ―

福　田　今日子・土　岐　智賀子

要　旨

本稿は、立命館大学産業社会学部デジタル工房学生スタッフ「D-plus」の活動を事例としたピア・サポーターの育成・マネジメントの手法についての実践報告である。デジタル工房とは産業社会学部のマルチメディア施設の総称であり、D-plus は、職員とともに施設の管理運営を担っている有償の学生スタッフである。本報告では、活動記録とその振り返りの資料をもとに、大学教育におけるピア・サポート組織におけるスーパーバイザーである職員のマネジメントとその効果について整理する。また、マネジメントの手法とともに、ピア・サポート組織が発展する鍵としてロールモデルとなる上級生の役割（先輩の力）について注目する。これらの作業を通して整理された知見を、教職員によるピア・サポーターの支援の在り方の一つとして提起したい。

キーワード

ピア・サポート、マネジメント、ロールモデル、先輩の力、恩送り

1　はじめに

近年、学生の成長を促す活動として、大学の正課内外の諸活動におけるピア・サポートに注目が集まっており（川島 2010、山田 2011 など）、各地の高等教育機関において様々なピア・サポートプログラムが展開されている（沖印刷中）。その一方でピア・サポーターの活用に課題を抱えている関係者も多い。ピア・サポート活動は、「同じ学生同士（peer）が、専門性をもつ教職員の指導（スーパービジョン）のもと、仲間同士で援助し、学びあうシステム」（沖 2012）と定義されており、教職員による教育・指導の必要性が指摘されている（佐藤 2005）ものの、ピア・サポート研究においては、いまだ活動内容やその効用、制度の広がりに関するものがほとんどである。そこで、本稿では、大学職員によるピア・サポーターの育成・マネジメントに注目をする。具体的には、産業社会学部のピア・サポーター組織「D-plus」について、成功には至らなかった前組織から、学部を超え大学内外においてもその活動が高く評価されるようになった現組織の歩みについて、担当職員である第一筆者自らが職員ならびにスタッフの振り返りから整理をし、スーパーバイザーである職員が、具体的にどのようなマネジメントを行い、それがどのような効

果をもたらしたのかを明らかにする。また、組織が成長する過程において、大きな役割を担った先輩の力について、スタッフの振り返りをもとにみていくことにする。

2　ピア・サポート組織はなぜ失敗したのか：マネジメントの不在

2.1　デジタル工房と D-plus の特徴

デジタル工房は、産業社会学部に 2008 年に整備された、学生のクリエイティブな力を養成するために整備されたパソコンやオーディオ・ビジュアル（AV）設備を備えた学部独自の施設の総称である。そして、D-plus [1] というのは、産業社会学部に在籍する 1 回生から 4 回生まで総勢 20 人からなる有償の学生スタッフ組織の呼称であり、職員 2 名（契約職員 1 名、事務補助職員 1 名）とともにデジタル工房の管理運営を担っている。

D-plus が学部から託された業務は、デジタル工房の施設管理と利用者のサポートだが、そのほかに学部事務室への業務サポートとして、ポスター・動画・Web サイトなどの広報物の制作や講義の撮影などを請け負っている。さらに学生へのピア・サポートとして、「映像編集講座」や「レポート作成講座」などの講座を自主的に企画・実施している。

2.2　d-staff の解散の経緯

D-plus の前身組織 d-staff は、デジタル工房が整備された 2008 年に、施設の管理運営を担う有償の学生スタッフとして、学部事務室により、新入生の学習ならびに生活支援を行っている学部の自治組織エンター団 [2] の経験者を中心に集められて発足した。d-staff の主な業務はデジタル工房の受付兼スタッフルームで機器の貸出管理を行うことと、学生が自由に利用できるパソコンが 60 台ほど設置された PC ラウンジや、映像編集やポスター・Web サイトの作成などができるように制作ソフトがインストールされたパソコンが 30 台ほど設置された専用室において、巡回、プリンタの備品の補充、利用者からの質問対応を行うなどの施設の管理運営を行なうことであった。これらの施設の管理運営を d-staff が最初のルール作りから自分たちで考えて決め、そのルールを自分たちで実行していくという「学生自治」が行われることが期待されていた。また、業務の合間にはデジタル工房の環境を活用した自主活動も奨励されており、学生スタッフが自治やピア・サポートを発揮することで、スタッフ自身も成長をする教育的効果がみられると期待されていた。ところが、この前組織の活動は結成から 2 年足らずで終了に至った。

その原因となったのは、遅刻・無断欠勤などスタッフの勤務態度の問題や、機器貸出業務における機器の延滞、故障や紛失などのトラブルが多かったことである。機器貸出業務におけるトラブルは、機器貸出しのルールやスタッフの研修を学部が整備しないまま、いわば見切り発車的にスタートさせてしまったことによる混乱という側面も大きく、学生スタッフだけの責に帰すことはできない。しかし、発足から 1 年半が経過した時点においてもそれらの問題を自分たちで主体的に解決できていなかったことは、d-staff への信頼を大きく損なってしまい、「学生に管理を委ねることは問題が多すぎる」と管理運営体制に対する疑問の声が多くあがるようになっていた。その結果、2010 年 1 月末の後期授業終了とともに全員の業務終了という決断がなされ、d-staff は解散した。

2.3　d-staff の問題の所在と対処法

筆者がデジタル工房の常駐スタッフとして着任したのは、d-staff による施設の管理運営体制の見直しが焦眉の問題となっていた時期で、d-staff の解散の半年前にあたる。この状況下において、最初に着手したことは、機器貸出業務に関する問題の解決である。スタッフによる人為的ミスを減らす為、できる限りヒューマンエラーを未然に防ぐシステムを構築し、問題を迅速に発見し対応する運用体制を整えることが必要だと考えた。そこで、各機器ごとに十数冊あった貸出台帳をやめて一冊の貸出台帳に時系列に記入するようにした。これによって、スタッフが台帳を探す手間を省き管理業務の効率があがったうえに、記入漏れなどの人為的ミスはほとんどなくなった。また、合わせて PC ソフト（Accesss）によるデータ管理システムを設計し、機器の返却日や延滞状況を一目で把握できるようにしたことで、貸出者に対して督促業務を遅延なく実行できるようになった。このようなシステムの変更と管理体制の変更が効を奏して、2009 年後期に報告された問題は 1 件（利用者によるビデオカメラの紛失）にとどまった。

もう一つの課題は、d-staff の勤務態度の改善である。遅刻・無断欠勤といった問題のほかに、勤務中の取り組みにおける個人差も大きかった。d-staff の業務は、上述の機器の貸出管理業務以外に、施設の利用者からの相談や技術的なサポートに及んでいた。そのため映像編集やポスター制作を行っている利用者からの相談に応じられるように、業務の中で手の空いた時には PC ソフトの自習が奨励されていた。また、施設の利用者向けに利用ルールや開室状況を知らせる掲示物の作成やデジタル工房の広報誌『d+1』（2009 年度で 4 回発行）や、オープンキャンパスで高校生に配布するステッカーの制作などの企画を通して PC ソフトの操作技術が向上する者がいる一方で、勤務中に何をしていいか分からず、時間を持て余している者もおり、取り組みが全体に共有されていない課題があった。

この課題の原因の一つとしてスタッフの勤務体制ゆえの難しさがあった。d-staff はシフト交替制の勤務であり、同じシフトに入るスタッフ以外は業務上の接点がなかったことや、同じシフト時間中でも離れた場所に座っており、共同作業もなかった。情報共有の手段としてメーリングリスト（以下 ML）を使っていたが、これはもっぱら業務連絡とシフト交替募集のために使われていた。スタッフ全員が集合する全体会議（以下全体会議）は月に一回昼休みに開催されるだけで、そのほとんどの時間は業務上の諸注意と連絡事項の伝達で占められていた。そのため、企画活動を進めて行くために必要な組織としての意識共有や意見交換ができていなかった。そこで、筆者は、まずは情報共有のために Web 上の掲示板である SNS サイトを活用し、スタッフに業務中に行った事や、企画の進捗状況を書いてもらうよう促した。これによって、スタッフ同士が業務の進捗状況を把握できるようになり業務上の連携が図られるようになってきた。また、お互いの業務が「見える化」していくことでスタッフ同士が刺激されて活動が以前より活発になる効果も見られた。

2009 年度後期は、企画活動に進展が見られ、さまざまな取組みが行われた。例をあげると、事務室から依頼された喫煙マナー向上企画（ポスター、CM 制作）や、デジタル工房の学内認知向上と利用促進を目的とした Web サイト「D-portal」の開設や、卒業記念品のタンブラーのラベルのデザイン制作[3)]などがある。また、産業社会学会主催の卒業記念パーティー企画に協力して、広報用のポスターや動画の制作、ステージ壇上の吊り看板のデザインの制作を行った。

2.4 d-staff の活動総括

d-staff は、前出の勤務態度の問題や機器の貸出管理業務のトラブルが多かったため、学部内での評判は悪かった。しかし、機器の貸出管理業務は抜けや漏れのない細かいルール作りと効率的な運用設計が必要であり、このような事務作業は社会人経験のない学生が得意とするものではない。しかも、ルールが一旦整備されれば後は誰がやっても同じマニュアル通りの対応が求められるルーチンワークであり、学生の個性や創造性が発揮される余地はない。逆に、延滞の督促などの業務を責任感を持って遂行することは他の学生にルールの遵守を強く求めることになり、学生の間に分断や軋轢を生む可能性が高いものだ。学生の主体性や能力は、管理業務において発揮されるものではなかったといえる。一方で、スタッフ間の情報共有の仕組みを取り入れるなどの工夫で企画活動において進展が見られたことは、今後スタッフがそのクリエイティブなスキルを磨いて他の学生を支援するピア・サポーターとしての活躍や、学部の広報物制作に貢献する組織へと成長する可能性を十分に感じさせるものであった。

以上のことから、d-staff の 2 年未満の活動を総括すると、スタッフの主体性や能力は、ルーチワークな管理業務では発揮されなかったが、スタッフの個性や創造性が反映されるクリエイティブな制作活動においてはその傾向が見られたこと、またその活動を進展させるために、職員がスタッフを組織として効果的に機能させる仕組みを整えるなどの支援が有効であることが確認されたと言える。

3 D-plus のマネジメント

3.1 D-plus の結成の経緯

d-staff が解散した翌年度の 2010 年 4 月からデジタル工房の体制は一新され、d-staff が担っていた機器の貸出業務は事務補助職員が担うことになった。一方、PC ラウンジの受付業務については引き続き学生アルバイトの仕事として残された。そこで元 d-staff のうちこちらの慰留の要望に応じてくれたスタッフ、ならびに継続を申し出てくれたスタッフの合計 6 人と、前年度に採用が決まっていた新 2 回生の 4 人の合わせて 10 人で d-staff を再結成し、名称を D-plus と改めた。

3.2 マネジメントの手法 : ルールの設定と管理

①勤務態度の変容をもたらしたマネジメント：職員同士の連携による厳格な勤怠管理

D-plus が始動して真っ先に解決しなければならなかったことは、スタッフの遅刻・無断欠勤をなくすことであった。それまで学部事務室の窓口で行っていた出勤簿の記入と管理、ならびに中心スタッフが担当していたシフト組みなどは、デジタル工房の専任として配属された契約職員である筆者が一元的に管理する体制に変更された。そこで、これまで d-staff では自己都合によるシフトの交替が頻繁に行われていた慣習を改め、D-plus においては、実習など正課に関係すること、就活、病気以外の理由では交替を認めないという方針をとり、交替する際は事前に申し出て許可を得る事を義務づけた。寝坊やシフト忘れについては、1 回目は反省文を提出させ、2 回目は反省文を ML で他の学生に回覧し、3 回目は解雇にするといういう方針を打ち出した [4)]。反省文を ML で回覧することに対してスタッフから不満の声も上がったが、遅刻した当人だけで

なく周囲に対する抑止効果も大きく働き、実際に反省文がML上に登場するのは年に1、2件程度になっている。なお、2010年4月から2014年9月現在まで「3回目」が1度だけ発生し、学部事務室の担当職員とともに説教し、当人に猛省を促して解雇を回避したという経緯があるが、実際に解雇になった例はない。学生にとって、時間にルーズであることは就職活動や社会人になった時に苦労することになるので、時間厳守のルールを徹底しておくことは当人のためと思い、この点は妥協せずに厳しい態度で臨んでいる。

②機器貸出管理の強化：利用規定作成によるルーチンワークの明確化

新体制になってからは、機器の貸出管理業務は職員が行う事になったため、この業務に学生スタッフが関与することはなくなった。だが、データ管理の方法などの管理システムの変更によって管理側の問題は解決したものの、利用者（産業社会学部の学生）の延滞を無くすために別途、取組みが必要であった。このため、初回の機器の貸出の際には、利用者に貸出のルールを周知徹底するため、利用規約を記載した「機器貸出利用規定同意書」を読んで一項目づつチェックと署名したうえで提出してもらい、こちらからは利用者にその控えを手渡すことにした。あわせて、利用者が返却日を忘れたり、勘違いすることがないように、貸出日・機器名・返却予定日を記入した「機器貸出カード」を発行し、貸出と返却の際に持ってくるよう義務づけた。それでも機器を延滞した者に対しては、反省文を提出しなければ機器の貸出を停止する措置を取った。これらの新しい貸出方針が利用者に浸透していく中で、延滞問題も治まっていった。また、この方針の徹底において、機器の貸出し利用者が多い授業の担当教員たちとの連携も鍵であったが、教員からは好意的に受け入れられ、協力を得られたことも大きな効果を発揮した。

3.3　マネジメントの手法：チームビルディング

①組織のミッションを明確にする：「顧客を定義する」

上述した経緯を経て誕生したD-plusは、元d-staffの3回生と4回生が合わせて6人と新しく採用された2回生4人の新旧の混成メンバーで構成された。解散の痛手からまだ立ち直っていない元d-staffのメンバーからは、どちらかといえばやる気のない、後ろ向きの雰囲気が漂っていた。

彼ら・彼女らにとってD-plusの業務を担うメリットは、スタッフ曰く「学内でできる楽チンバイト」[5]でしかなかった。一方で、新スタッフの2回生からは新しく始まる活動への期待や前向きな意欲が感じられた。このように、結成当時のD-plusは組織として結束しておらず、全体としてのモチベーションも低い状態にあった。

このような状況のなかで、スタッフを集めて行った最初のD-plusの全体会議に掲げたテーマは、全員で「私達の顧客を定義する」ことだった。P.F. ドラッカーが、「「顧客は誰か」との問いこそ、個々の企業の使命を定義するうえで、第一に重要な問いである。」（ドラッカー 1975, p45）と指摘しているように、企業のみならず、何かしらの成果を出す責任を負った学生組織においても「自分たちは誰のために何をするための組織なのか」という、組織の目的やビジョンをスタッフ全員で共有することは最重要事項であると考えたからである。

それまでに、「勤務態度」や「機器の貸出業務のトラブル」などに関わる「行動」の変容を起こすために、ルールやシステムの変更を行なっており、これによって、スタッフの目に見える問

題行動はなくなった。しかし、新生 D-plus が組織として成長するためには、「学内でできる楽チンバイト」というスタッフの「意識」を変容させることが必要であった。

「私達にとっての顧客とは誰ですか」、「誰のために仕事をしているのですか」と筆者がスタッフに問いかけると、「施設を利用している学生」という答えが返ってきた。他にはいないのかと尋ねると、沈黙したので、「教職員も私達の顧客ではないのですか」とさらに問いかけた。D-plus は、学部の施設の管理運営のサービスを請け負っている、いわば代行業者である。それはすなわち、教職員は D-plus にとっての顧客といえるのではないか。

この、教職員が顧客であるという考えは、学生、とりわけ元 d-staff のメンバーにとっては賛同しがたいものであったが、未だ信頼を得ておらずいつ再び解散の決定が下されるかわからない（当時の）状況を理解し、会議終了時には渋々ながらも全員が同意するに至った。こうして、D-plus のサービスの対象者（顧客）は、学生と教職員であること、すなわち学部全体であることが確認された。これが D-plus の最初の共有認識となった。

②役割と目的別のチーム編成

「顧客を満足させるためには何をしたらよいのか」、それが第 2 回目の全体会議の議題であった。学生と教職員とでは対象が異なるため、どのようなサービスを行うかは分けて考えなければならない。そこで、スタッフの各自の特性と興味関心に応じた仕事を割り振るため、各自の希望をもとに「窓口チーム」と「制作チーム」の 2 つのチームにスタッフを編成した。

「窓口チーム」は、PC ラウンジを利用する学生のために、施設内の飲食マナーなどの諸問題を改善し、より快適な環境を提供するための立案実行することを主な役割とし、事務室や他の学生組織との調整役と会議の進行などスタッフのまとめ役を担当してもらった。一方、「制作チーム」は、ポスターや動画など広報物の制作を主な業務とし、デジタル工房の諸施設の利用促進や D-plus の認知向上のための広報活動と、学部から依頼されるポスターやイベントの広報動画の制作を積極的に請負うことで、学部内の信頼関係の回復に努めてもらうことにした。

なお、このチーム分けにより、「窓口チーム」のスタッフは、次第に自分たちが対内・対外における調整役であり、D-plus の実質的なリーダーであるという積極的な役割を自覚するようになった。そして「窓口チーム」は単なる窓口ではなくて D-plus のマネジメントを担っているという共通認識が生まれたことから、翌年には「マネジメントチーム」と名称を変更し、同時に「制作チーム」は「クリエイティブチーム」と名称を変更した。それ以降、チームの役割と名称は 5 年目の現在の D-plus においてもそのまま引き継がれている。

③情報共有による「見える化」と、「見える化」によるモチベーションの喚起

チームとしての意識共有をはかり、業務上の課題を話し合って解決していくため、d-staff 時代は月に 1 回だった全体会議を週に 1 回、昼休み時間に開催することにした。また、d-staff 時代から導入していた SNS に全員がシフトの終了時に業務日報を記入するほか、進行中のプロジェクトのトピックにおいて業務上の伝達事項や進捗報告を行うよう連携を促した。これによって、他のチームやスタッフが行っている業務内容を共有するだけでなく、お互いの活動を知ることでスタッフ同士が刺激を受けて、モチベーションが向上している様子が見受けられた。

④人材ポートフォリオの活用：ロールモデルの設定

このようにD-plusの誕生期において、職員である筆者のリーダーシップのもと「顧客」の定義、2チーム制による目的と役割を明確化、情報共有のための仕組みの整備といった組織として機能する為の「枠組み」は整えられた。これによって、D-plusの活動は前に動き出していた。しかし、活動を活性化させる為には、個々人の内側から起ってくるモチベーションを喚起することが課題であった。

そこでヒントとなったのは、エンターと呼ばれるピア・サポーターの存在である。エンター団は新入生支援を目的とした学生の自治組織であり、毎年2、3回生から120名で結成される。応募段階ではそれ以上の人数が集り、抽選が行われるほどの人気ぶりである。エンター団は「基礎演習」の授業サポートと「サブゼミアワー」の運営を行っている。これらの時間と準備に費やす時間を考えれば相当な時間を拘束されるが、学生はボランティアでこの活動に従事している。このエンターのモチベーションはどこから来ているのか。2015年度エンター団執行部団長にエンターを志望する学生の入団理由を聞いてみると、「自分がお世話になったエンターさんみたいに自分もなりたいと思ったからという答えにほぼ集約される」という。先輩が後輩の「ロールモデル」となり、モチベーションになっていることから、同年代の仲間（ピア）が与える影響がいかに大きいことがうかがえる。

筆者は、D-plusにおいても、「ロールモデル」となる先輩から後輩へのピア・サポートが行われる仕組みを作ることで、スタッフのモチベーションを喚起したいと考えた。では誰をロールモデルとしたらよいのか。以下は、スタッフを観察し個々の特徴をもとに整理したD-plusの人材ポートフォリオである。その際に用いたのが、人材育成で広く知られる「スキル・ウィルマトリックス（skill ／ will matrix）」（ランズバーグ 2004, p90）である。これは、「スキル（Skill）」と「意欲（Will）」との2軸で人材を4つのタイプに分け、個々の人材の特徴を大雑把に把握する分類方法である。このフレームワークを用いて当時のD-plusの人材ポートフォリオを表すと、大まかに右の図のように分類できた（図1）。

ここでいうスキルとは、ビデオカメラなど撮影機材を扱ったり、制作ソフトを使ってポスターや動画を制作することができるクリエイティブなスキルをさしている。この4つの領域の中で、最も活動の成果をあげるであろうと想定されるのが、スキルと意欲の共に高い第一象限の人材「ハイパフォーマー」であるが、結成当時はここには該当するスタッフはいなかった。第四象限の「職人」には部活動などの課外活動を通じて培った高いスキルを持っているが、D-plusの活動には概して積極的とはいえない4回生が該当した。第二象限の「期待の星」には、意欲は高いがスキルはまだ未開発であったD-plusに入ったばかりの2回生スタッフが該当した。

図1　スキルと意欲からみたD-plus人材ポートフォリオ

この中で、第四象限の 4 回生が最も活動成果を出せる可能性が高く、かつ 2 回生の「ロールモデル」になるであろうこと期待して、4 回生を軸としてプロジェクトを成功させることに注力することにした。では、どのようにして 4 回生のやる気を引き出したのかといえば、筆者と 4 回生との信頼関係の構築である。率直に言えば、業務終了後に度々夕食に誘ってリラックスした雰囲気の中でじっくり話をする機会を設けたのである。このことはお互いの考えを理解するのに大変有効であった。「ご飯コミュニケーション」（21-23 歳のスタッフとの夕飯は時として飲みニケーションであったが）は結果として、職員個人との関係性にとどまらず、D-plus という組織への愛着を形成する効果もあったと思われる。

3.4　プロジェクトの成功がもたらしたもの

2010 年度の D-plus は、4 回生の活躍のおかげで、結成 1 年目から大きな活動成果をあげることができた。それは、D-plus に、組織として大きな「成功体験」をもたらす結果となった。そのうちの 2 つのプロジェクトを紹介する。

一つは、制作チームが学部事務室の依頼で作成した「Open Campus 2010 さんしゃ紹介ムービー」プロジェクトである。これは、学生のインタビューをもとに産業社会学部で学ぶ魅力を紹介する動画である。軽快なオープニングで始まるこの動画は、オープンキャンパス当日に学部棟がある以学館の入り口近くで上映され、オープンキャンパスの盛り上げに一役買っていた。この動画制作の成功は、学部の広報に貢献したと同時に、D-plus がクリエイティブな制作を行う組織へと大きく舵を切るきっかけとなる取組みとなった。なお、この企画はその後発展し、2014 年度においては、入試広報課と学部事務室の依頼によって「学生企画―さんしゃの学びはこんなに楽しい！―」として全学のプログラムの中で実施された。5 つの専攻の紹介と特色のある授業を学生のインタビューで紹介する動画の上映と、D-plus による楽しいキャンパスライフについてのトークの 2 本立ての内容で、2 日間で 4 回の上映は、立ち見が出るほどの盛況で約 200 名の来場者があった。

もう一つは、窓口チームによる「PC ラウンジの新レイアウト提案」プロジェクトである。これは、飲食物を持ち込んだり、紙飛行機を飛ばして騒いだりする光景が見られたことから、当時「動物園」と言われていた PC ラウンジの秩序を改善させるための取組みである。始めにスタッフは「マナー改善キャンペーン」を企画し、ポスターを作成したり、施設巡回時に利用者へ注意喚起を強化したりしたが、効果は見られなかった。そこで次の対策を考えていた際、あるスタッフから利用者のマナーの悪さを誘発するレイアウト構造に問題の要因があるのではないかという意見が出され、それをきっかけに部屋のレイアウト変更を提案しようということになった。学生 630 人からアンケートをとり、その結果から要望の高かった「グループワークしやすい PC ルーム」というコンセプトも盛り込んだ「PC ラウンジレイアウト変更提案書」を作成した。この提案書は、学部事務室に高く評価され、翌年 2011 年 4 月に PC のリニューアルとともに新レイアウトが実現した。その結果、PC ラウンジは学習する学生の姿が見られる秩序ある学びの空間へと生まれ変わった。それから 3 年半が経過した現在、PC ラウンジには静かに課題やレポートを書く学生が多く見られ、かつての「動物園」の面影はみられない。

この時の経験を、当時 2 回生だったスタッフが卒業前に書いてくれた 2012 年度活動総括に次

のように記している。

「PC ラウンジレイアウト変更は D-PLUS にとって大きな転換点であったと思う。PC ラウンジレイアウト変更は事務室、自治会、情報基盤課、クレオテックなどの外部の機関を巻き込んで進めていった。その中で D-PLUS が責任を持って PC ラウンジを管理している者として企画を主導していくことができたことで、D-PLUS への信頼といったものを高めることができたと感じている。そして、この PC ラウンジレイアウト変更の成功は今の D-PLUS の発展の基礎であると思っている。これらの 2 回生時の活動の苦労や成功したときの喜びは、今でも鮮明に覚えている。」（男性　マネジメントチーム　2012 年度卒）

この PC ラウンジレイアウト変更の「成功体験」は、それに関与した当人のモチベーションだけでなく、周囲のスタッフのモチベーションも刺激し、D-plus の中に活気と勢いをもたらした。その結果、活動に意欲的に取り組むスタッフが増え、それが次のプロジェクトの成功をもたらすという好循環が見られた。また、上述の 2 つのプロジェクトの成功は、D-plus という組織に対する学生や事務室からの信頼の獲得と同時に、事務室との新しい協力関係の構築へとつながる出来事となった。

4 「学生の振り返り」からみた組織の成長の要因

4.1 先輩の力：ロールモデル

2010 年度の D-plus の 4 回生は 2 回生にどのような影響を与えたのか、引き続き 2012 年度の活動総括と現役生ならびに元 d-staff と D-plus の卒業生とを対象に行ったアンケート調査[6)] の結果からロールモデルが果たした役割について考察したい。

①成長欲求を喚起する役割

当時の 4 回生の活躍が、第二象限の「期待の星」にいた当時 2 回生スタッフに与えた影響についてうかがえる記載が卒業時に書かれた活動総括に残されているので、以下に紹介する。

「D-PLUS における私の役割を育ててくれた先輩方について述べたい。当時は（中略）全体的に言えたことだが、スタッフ同士の交流が薄かった。そのような中で（自分の）役割をつくることができたのは、機材の使い方やトラブルへの対処方法、映像の楽しさを教えてくださった先輩方のおかげである。私は、2 回生時、先輩方の業務に対する姿勢やユニークな考え方を見ながら学んできた。今でも尊敬している。」（女性　クリエイティブチーム 2012 年度卒）

「D-PLUS に加入した時、私は、自身の成長のためにも D-PLUS で何か技術や知識を身につけたいと考えていました。D-PLUS には、パソコンのハードウェアやネットワーク系の知識・技術全般に詳しい先輩がいたので、その先輩からそれらの知識・技術を習得し、自分がその

先輩の後継者になろうと思いました。先輩から色々と教えてもらえたおかげで、私は当時先輩が担っていた D-PLUS の SNS、Web サイトの管理運営の業務はおおよそ身につけることができました。（中略）先輩からさまざまなことを継承できたおかげで、先輩方が築いたものを次の代によい形で残せたのではと感じています。」（男性　クリエイティブチーム　2012 年度卒）

ここから、D-plus に加入した当時 2 回生だった彼らが、4 回生から D-plus の「原体験」ともいうべき大きな影響を受けたことがうかがえる。アンケート調査で、「大学において、あんな先輩のようになれたらいいなと思うロールモデル（手本）となる先輩はいましたか」という質問に対し、16 人中 14 人が「はい」と回答している。「具体的にどのようなところがいいと思いましたか」という質問に対しては、「自分の理想をひたむきに追いかけ、納得できる物（作品）ができるまで妥協しない姿勢がかっこよかったから。」（男性 クリエイティブチーム 2 回生）、「同期・後輩、両方からの信頼が厚く、マネジメントの能力も高い点」（男性 マネジメントチーム 2 回生）という回答があり、現 2 回生にとって、自分の目指す方向性に合う人や理想の姿を重ねられる身近な先輩が、ロールモデルになっていることがうかがえる。また、マネジメントチームのリーダーを務めた現 4 回生も、自身のロールモデルとなった先輩について、「主観的な憶測ではなく客観的な論理で思考していたところ。（中略）自分の意見を抑えず、かといって過剰に押し出すわけでもない絶妙なバランス感覚を持って僕らに接していたところ。その人のその姿勢のおかげで、議論が円滑に進んでいた」と評している。彼自身もその姿に倣いながら、仲間の意見を引き出し企画が円滑に進行するようチームの裏方役としてのリーダーを目指したという。さらに、このスタッフの言葉を借りれば、D-plus が、「同じような関心や方向性を持った人が集まっていて、なおかつ皆目標を持って活動しているので自分が手本とする人に出会いやすい」ことが、多くのスタッフがロールモデルとなる先輩と出会っている理由であると考えられる。

このように、ロールモデルとなる先輩の存在は、後輩にとって目標や手本であり、成長欲求を喚起する重要な存在であるといえる。若い学生にとって、ピアの影響力がいかに大きいものがあるかは、筆者も職員として日々学生と接する中で実感している。この知見から、現在の D-plus では、新スタッフとして採用した 1 回生への研修をマネジメントチームの 2、3 回生が立案と実施をすべて担い、D-plus の活動の経験や技術、手法、情報（ノウハウ）などを 3 ヶ月にわたって丁寧に教えている。この上級生からの手厚い研修を通して、1 回生スタッフは D-plus として活動するのに必要な知識と技術、そしてが伝えられている。上級生においても 1 回生の見本としてふさわしい存在であろうと自己研磨する。この学生同士の学び合いが、彼らの成長を促進する大きな要因となり、D-plus が学生の成長欲求を満たす学びの場として機能している理由といえよう。

②関係性の欲求を満たす役割

D-plus においては、ピア・サポートは、スタッフ研修やプロジェクトなどの業務の中だけではなく、ゼミ選択や就職活動など学生生活全般で行われている。先輩は、面倒見のよい相談相手であり、同学年の友人関係からはもたらされることのない有益な情報源である。ロールモデルの良いところとして、「親身になって話してくれるところ」や、「身近な存在として色々面倒を見て

くれたところ」を挙げる回答も多い。現3回生のスタッフは次のように述べている。

「自分の足りないところを気づかせてくれたり、自分で周りよりは出来ていると奢っていた部分を、まだまだだと叱ってくれたところ。（中略）口では色々言いながら、面倒みてくれるところ（笑）後輩に興味関心をもって接してくれるところ。」（女性　マネジメントチーム　3回生）

このような先輩と後輩の縦つながりの関係における濃密なコミュニケーションは、D-plusの組織としての結束やメンバーの帰属意識や愛着を強めることにつながり、これはメンバーの関係性への欲求を満たす場となっているといえよう。

4.2　ピア・サポート文化の発生と醸成：「恩送り」

前節において、ロールモデルの影響力とその役割について述べた。ここでは、D-plusがどのようにして活動的なピア・サポート組織へ成長を遂げたのか、前出のスタッフのアンケートならびに卒業生の活動の振り返りからその要因を考察したい。

上述のアンケートの中で、「大学の先輩や年上の人によく面倒をみてもらったり、サポートしてもらった実感はありますか？」の質問に対し、回答者16人のうち「とてもそう思う」が12人、「少しそう思う」が4人と回答者全員が先輩や年長者のサポートを実感しているとの回答を得た。これは、立命館大学ではD-plusに限らず、エンター団による1回生支援や、課外活動など大学生活の様々な状況において下級生は上級生からピア・サポートを受ける機会が多いことを表していると考えられる。また、「在学中に後輩への面倒をみたり、サポートをよくしていたと思いますか？」の質問に対しては、「とてもそう思う」が6人、「少しはそう思う」が7人と合わせて13人が、後輩へのサポートを実施した（している）と回答した。そのサポートの内訳は多岐にわたるが、サポートを行った動機として一番多く挙げられた回答が、「自分もサポートしてもらったのでその恩返し」である。「恩返し」とあるが、自分をサポートをしてくれた先輩に恩を返すのではなく、自分が受けた恩を後輩をサポートすることで返す、作家井上ひさしが講演のなかでふれたような、「恩送り」[7]を意味している。

D-plusで後輩の育成とサポートに特に尽力していた卒業生はどのような想いを持ってピア・サポートを行っていたのだろうか。2013年度に卒業した2人にそれぞれ話を聞いた。

クリエイティブチームのリーダーとして後輩の育成に努め、後輩の手本となる映像作品を多く作った卒業生Aは、次のように話した。

「後輩へのサポートをしていた時に、（自分のロールモデルとなった先輩と自分自身を重ね合わせて）『自分はあの先輩がしてくれたようにできているのだろうか』と自問自答していた。（略）自分にできること（映像編集）で後輩に還元したいという思いがあって、D-plusはそれができる環境でした。」（女性　クリエイティブチーム　2013年度卒）

Aは2回生の前期にエンター活動を経験し、後期にD-plusで初となる自主企画「Adobe講座」

を企画し、映像編集の講師役を務めた。その後、学部の依頼で特殊講義「キャリア探偵団」の授業において映像編集の講師役を 2 年連続で務め、のべ 100 人以上の学部生に映像編集の方法を教えた。その他にも学部の紹介ビデオ[8)]や、教育開発推進機構が主催したフォーラム「Assembly for Peer Supporters」[9)]で用いた映像資料など学部内外の依頼も手がけるなど、卒業までに数多くの映像作品を残した。そのモチベーションになったのは、先輩が自分にしてくれたように、自分ができることで後輩に還元したいという思いだった。このことから、その動機が「恩送り」であったことがわかる。

上述の卒業生と同級生で、D-plus の自主企画の「映像編集講座」や、上述した「新スタッフ研修」を導入するなど、様々な企画を先導し、後輩の育成に最も熱心に取り組んでいた卒業生 B は、次のように述べた。

> 「一つ一つのプロジェクトを乗り越えるたびに逞しくなっていく後輩や、それに刺激され成長を試みる自分自身が壁を乗り越えた瞬間の喜びが、自分のモチベーションの維持につながっていた。」（男性　マネジメントチーム　2013 年度卒）

B のコメントには、学生を惹き付けるピア・サポートの魅力と素晴らしさが表されている。B は、D-plus の活動だけでなく NPO でのインターンシップや京都市の町づくりプロジェクトなどの学外の活動に積極的に参加し、そこで様々な経験をしていた。同時に、PBL に関するゼミを受講し、学内外における PBL の実践事例を知り、理論上の観点からも学習していた。これらから得た知見から、「スタッフ間の対話が生まれ、コミュニケーションの質があがることでプロジェクトの成果が出やすくなることを経験的に実感していた」B は、「D-plus の中に意図的なつながりを作ること」を目標に新スタッフのために歓迎会や飲み会を企画したり、ミーティングの回数を多くしたりすることで、積極的にスタッフ同士のコミュニケーションの場を創出していったという。

B は、マネジメントチームのリーダーとして、メンバーを一つにまとめて目標に向かって引っ張っていくというような、わかりやすくて強いリーダーシップではなく、控えめでスタッフ一人一人に寄り添いみんなが安心して結束できるような求心力を持っていた。B が中心にいることで、スタッフの間に自然に連携が生まれ、次々とプロジェクトは成功していった。それは、D-plus がまるで一つの有機的な生き物のように進化し、成長していくのを見るようであった。

同じ学生という立場で同年代の仲間である学生組織において、強いリーダーシップのもとにメンバーがまとまるという状態はなかなか成立しにくいものだろう。実際に学生の話を聞いていると、組織運営に困難を抱える学生組織は少なくないようだ。そのような中で、D-plus が主体的かつ有機的なピア・サポート組織へと成長していったのは、恩送りにみられるピア・サポート文化がスタッフの間で育まれていったことと、ピアとしての水平な立ち位置でメンバーに寄り添い、その人がいることで周囲が有機的に動く触媒[10)]となるような人材に負うところが大きいと考えられるのである。

4.3　成長するピア・サポート：組織内から組織外への「恩送り」

これまで見てきたとおり、D-plus は、ロールモデルとなる先輩から業務上のスキルや姿勢を学び、大学生活全般において縦つながりの人間関係から多くの恩恵を得ている。このような環境の中で、自身が様々な活動や学習から得た知見をもとに実践し、それらを後輩へ伝える場として機能している。そのなかで、人の成長を支援し、自分自身も成長していくというピア・サポーターの精神や態度（マインド）と文化が D-plus の中で育まれ、下の世代へと継承されていったことは、D-plus が産業社会学部の学生に向けて自主企画を積極的に展開する土壌になっている。

2013 年 5-6 月に開催した「はじめてのレポート作成講座」[11] は、1 回生スタッフの声から立ち上がった企画である。現在マネジメントチーム 3 回生のスタッフは、2 回生時に中心メンバーとして立案実施した「はじめてのレポート作成講座」を立ち上げた経緯について、報告書の中で次のように述べている。

> 「D-plus の 1 回生（当時）が「新スタッフ研修」を受ける中で、来年度入学してくる産業社会学部生のためになる企画をしようという先輩からの提案がありました。そこで自分たちが一回生のときに感じていた不安を出し合ったところ、一番問題に上がったのが「レポート」についてでした。「レポートの書き方がよく分からなくて困った」という 1 回生スタッフの意見から、この企画を立ち上げました。」

D-plus の自主講座は、毎年新しい企画が加わり、2014 年においては、前後期あわせて 4 つのの講座 [12] を実施した。講習内容ならびに配布資料や予行練習では教員の指導も受け、用意周到に準備をした講座の評価は高いものであった。D-plus の活動は講座にとどまらず、学部でピア・サポート活動を行っている団体間で活動の課題を話し合う場として設けた「さんしゃピア・サポート協議会」を開催するなど、産業社会学部の学生のピア・サポート活動の活性化にも貢献している。

5　マネジメントの仕事とは

以上、本稿では、d-staff の解散から、D-plus として再生し、活動を通して自律的なピア・サポーターへと成長していった歩みをたどりながら、ピア・サポート文化が生まれて成熟していった過程において、ロールモデルとなる先輩の力とその役割が大きな要因となっていたことを明らかにした。スーパーバイザーである職員のマネジメント手法としては、スタッフが活動しやすい情報共有の仕組みから、顧客の定義、役割と目的別のチーム編成、ロールモデルの設定といった、組織として機能させるための体制作りを例を示しながらみてきた。職員によるピア・サポーターの育成とマネジメントについて一言でまとめるとすれば、学生同士が学び合うピア・サポートが機能するように基盤をつくり、彼らが自分たちのやりたい活動を通じて成果をあげられる環境を整えること、そして、その中で彼らの主体性が立ち上って織りなす有機的でダイナミックな変化を見守り、その時々で必要な支援の手を差し伸べることだと言えよう。

最後に、D-plus にとって、筆者の存在はどのように映っていたのであろうか。手前味噌では

あるが、最後に再び 2012 年度の活動総括の中からいくつか抜粋して紹介したい。

「言葉で私の背中を押してくださることが多々あった。「やりたいな」と思うことがあってそれを口にすれば「それやってみようよ！」と実現することがあったのは何よりも貴重な経験だった。（中略）一度でも実現しないことにはその喜びがわからず、熱意も生まれなかっただろう。その土台となった数々の経験には感謝している。」（女性 クリエイティブチーム 2012 年度卒）

「ピア・サポートは確かに学生が主体で行われるものですが、それにはしっかりとしたまとめ役がいることが前提になってくると思います。なので、D-plus の成功の要因として、優秀な学生が集まっていたことも理由の一つですが、福田さんの存在がかなり大きいのではないかと私は感じます。学生だけの企画というのは斬新な発想ができる反面、内輪での盛り上がりで話が進んでしまって学生だけの視点に偏りがちです。そういうところを福田さんが社会人の目線でアドバイスをしてくださるので、D-plus の企画は学生だけでなく教職員にも評価いただける企画になっていたのではないかと思います。」（女性 マネジメントチーム 2012 年度卒）

デジタル工房の職員の役割は、学生を励まして背中を押し、学生がいわば「舞台」で輝けるよう、裏で様々な調整を行う、裏方であるといえる。職員として、学生が活躍する姿を舞台袖で見守り、彼ら・彼女らが成長していく姿を間近で見守っていけることは、大きなやり甲斐であり、それ自体が何にも換えがたい報酬でもあった。本稿を通して、ピア・サポートの素晴らしさとピア・サポーターを支援する教職員の輪がさらに広がっていくことを切に願うものである。

6. おわりに：本報告が示唆すること

以上、本稿では産業社会学部におけるピア・サポート組織 D-plus について、その組織が一度は崩壊の危機に瀕した後にスーパーバイザーである職員による適切なマネジメントによって再生したことを見てきた。また、組織の成長の中で、先輩の後輩に対するロールモデルとしての影響の大きさを確認した。その関係性の中で、学生スタッフが自ら主体的に学習し、何かを作り上げることや、誰かに貢献するという文化が、作り上げられていることを見た。さらにその営みは周囲の教職員の支援を受けながら現在進行形の形で続いている。本稿で示した、一時は存続の危機にも立たされた組織が、主体的なピア・サポート組織として成長していくために行った第一筆者の取組みは、課題をかかえるピア・サポート組織に具体的な方法とヒントを与えることができるのではないかというのが本稿を執筆することにした動機でもある。

そのほかに本報告から示唆される点は、学生の成長を促す職員の力に対する再評価であろう。職員との関わりが学生の成長に寄与することはこれまでも指摘されている（河井 2014）。職員の適切な指導と支援が学生の成長に大きく寄与していることを学生スタッフの振り返りの記録が雄弁に物語っていた。高等教育機関に対する社会的な期待の高まりの中で、業務の多岐化にともな

う多忙化がささやかれる現状にあって、職員が学生に深く関わるということは物理的に困難なこともあろうが、学生の成長をもたらし、また筆者の振り返りでも述べたように、関与した職員にとっても大きな手ごたえを感じさせる可能性を秘めている。

また学生スタッフの振り返りとアンケートからは、学部の施設のアルバイトという経験の中で、学生スタッフがピア（同輩、先輩－後輩）同士、また学生－職員という関係性の中で成長している様子も確認された。舘野（2014）は、豊かな人間関係の中で学習することが卒業後の仕事における初期キャリア形成について有効であること、さらに大学教育におけるサービスラーニングや PBL が、立場を超えた他者と出会う契機になりうることを指摘している。本研究で見た大学内のアルバイトという、現在多くの大学で導入されている制度が、それらと並んで、同輩の水平的な関係性から先輩－後輩、学生－職員という垂直・斜めの豊かな人間関係の中での学習機会の場として有効に機能しうることを示唆していよう。

本稿における職員とピア・サポート組織との関わりは、5 年という長期に及ぶもので、立命館大学をはじめとし、多くの大学において担当職員の交代が頻繁に行われることが少なくない実情からすると、職員によるマネジメントや支援の継続性という点では課題を抱える他の組織への寄与は少ないかもしれない。しかし、組織が機能するために要した期間は 1 年間であることから、本稿で整理したマネジメントの手法は、他の機関においても十分に活用できると考えられる。

最後に、大学で勤務する契約職員等が、単に専任職員の補助的な業務にとどまらず、専門や経験を活かして専従的に学生支援をするという業務モデルの有効性についても述べておきたい。近年では企業等大学外で実績のある人材が教員として大学の人材育成に関わることも多く見られるようになったが、さまざまなバックグラウンドをもつ職員もまた大学にとって学生の成長を支援する得がたい人材であることを改めて指摘したい。

付記

文中に登場する学生の発話は、D-plus の年度末に作成した活動総括、「ピア・サポートに関する意識調査」等からの引用である。 本報告の主旨に賛同し、快く協力してくれた D-plus の卒業生と現役スタッフに感謝する。

注

1） 2014 年度よりスタッフが作成した新ロゴのデザインと合わせて、表記を「D-PLUS」から「D-plus」に変更している。
2） エンター団は、1 回生を学習・自治・生活の 3 側面において総合的に支援することを目的とした産業社会学部の自治会内在組織（他学部ではオリター団という呼称である）。エンター団員はエンターと呼ばれている。本文 3.3. ④も参照されたい。
3） 記念品がタンブラーから別の品に変更されたため、実際には採用されなかった。
4） ML には D-plus のメンバー全員とデジタル工房の職員が登録されていた。
5） d-staff 時代からスタッフの弁。
6） 2014 年 9 月 1 日から 17 日オンライン上で実施、16 人から回答を得た。
7） 井上ひさしは、中学時代に半年間過ごした岩手県一関市で文章作成の講座を開催し、講師役としてボランティアで参加した際に、その動機を「恩送り」と表現し次のように説明している。

「わたしは、「恩返し」の代わりに、江戸時代ふつうに使われた「恩送り」という言葉で申し上げたい（中略）。「恩送り」というのは、誰かから受けた恩を、直接その人に返すのではなく、別の人に送る。その送られた人がさらに別の人に渡す。そうして、「恩」が世の中をぐるぐるぐるぐる回っていく。そういうものなのですね。」（井上ひさしほか 2002：270）

8）「Open Campus 2013 さんしゃ紹介ムービー」

9）「Assembly for Peer Supporters」2013 年 12 月 12 日に本学衣笠キャンパスで開催されたピア・サポーターとして活動する学生たちが学生同士の学び合いについて考えるフォーラム。ピア・サポーターの各団体の代表 15 名が集い、本学のピア・サポート活動の現状と課題の把握、ピア・サポーターの成長を支える仕組み等について議論を行った。

10）チームラボ株式会社代表猪子寿之氏は、ある「人」の存在によってチームが有機的に動き出し成果が出ることがあることを指摘している。そしてこのような人を同社では「カタリスト（Catalyst：触媒）」と呼んでいる。「産業社会学部創設 50 周年学術企画 / 産業社会学会学生委員会主催学術講演会」（2014 年 11 月 27 日開催）より。

11）この企画の成功により、産業社会学部の「13 年度基礎演習 FD 懇談会」に同スタッフが招聘され、企画の経緯と内容について報告を行った。詳細は山本愛（2014）「学生参画で大学が変わる―産業社会学部参加型 FD 懇談会の取組―」『立命館高等教育研究』第 14 号を参照されたい。その後、D-plus は学部の学生 FD 活動にも関わるようになり、事務室や自治会と共催で学生参加型 FD 企画「FD 懇談会小企画～産社の学びとは？～」（2014 年 3 月 11 日開催）を行っている。

12）「はじめてのレポート作成講座」、「これで伝わるプレゼン講座」、「デザイン講座～これでアナタもポスター職人！～」、「映像編集講座 Mooovieee」。

参考文献

井上ひさしほか；文学の蔵編『井上ひさしと 141 人の仲間たちの作文教室』新潮社、2002 年。

沖裕貴「「学生スタッフ」の育成の課題：新たな学生参画のカテゴリーを目指して『名古屋高等教育研究』第 15 号（印刷中）。

河井亨『大学生の学習ダイナミクス：授業内外のラーニング・ブリッジ』東信堂、2014 年。

川島啓二「大学教育の革新と FD の新展開」『国立教育政策研究所紀要』第 139 集、2010 年、9-20 頁。

佐藤浩章「学生支援策としてのピア・エデュケーションの可能性」『IDE・現代の高等教育』No.473、27-31 頁。

舘野泰一「入社・初期キャリア形成期の探求：〈大学時代の人間関係〉と〈企業への組織適応〉を中心に」中原淳・溝上慎一編『活躍する組織人の探求』東京大学出版会、2014 年、117-38 頁。

ドラッカー、ピーター・F、上田 惇生訳『マネジメント―課題、責任、実践』ダイヤモンド社、1975 年。

ランズバーグ、マックス、村井章子訳『駆け出しマネージャー アレックス コーチングに燃える』ダイヤモンド社、2004 年。＝ Landsberg, Max. *The Tao of Coaching.2nd ed.* Profile Business, 2003.

山田剛「ピア・サポートによって拓かれる大学教育の新たな可能性」『大学と学生』日本学生支援機構、2011 年、6-14 頁。

The role of management for Peer Supporters:
The case study of D-plus, student staff of Digital Lab. of College of Social Sciences

FUKUDA Kyoko (Contract Administrative Staff, College of Social Sciences, Ritsumeikan University)
DOKI Chikako (Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

The paper reports the practice concerning foresting and management method of peer supporter students based on the activities administered by “D-plus” which are student staff of the Digital Lab of College of Social Sciences. The Digital Lab is the generic name of multi-media facilities in the department and D-plus are student staff working part-time in the Digital Lab and they are in charge of administrative operation together with administrative staff. On this report, I will marshal the management method and it effects on peer supporter organization done by a supervisor based on the activity reports and reflective reports written by D-plus. The peer support defines as the system in which students support and lean from one another under the supervision of faculty members with a specialty. In addition to the management method, I will focus on the role of senior student staff who become a role model for junior student staff as senior student staff play a key role of the development of a peer supporter organization. I will present the new finding gained throughout the marshaling study as one method for teachers and administrative staff to support peer supporter students.

Keywords

Peer support, Management, Role model, Power of senior, “On-okuri: Pay forward”