

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

## 立命館高等教育研究

### 第17号

#### 特集：立命館大学におけるキャリア教育

- 立命館大学におけるキャリア教育の成果と課題 前田 信彦 (1)
- 大学院におけるキャリアパスの現状と今後の課題について  
—第3次大学院教育振興施策要綱を受けて— 原木 万紀子 (19)
- 立命館大学法学部におけるキャリア教育の取り組みと課題 安達 光治 (29)
- 映像学部学修ポートフォリオの作成と活用について  
—プロトタイピングの視点から— 鈴木 岳海 (47)
- 情報理工学部におけるキャリア教育の理念と実践  
丸山 勝久/野間 春生/野口 拓 (61)

#### 論文

- グローバル人材育成におけるホスピタリティの視点と考察  
—キャリア教育の現場を通して— 山路 顕 (79)

#### 実践研究

- 「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト(すきやねんにほんご)」の  
実践による支援者の気づき —参加した多様な院生の成長— 遠山 千佳 (97)
- 社会文化理論にもとづくストラテジーポートフォリオを使った  
L2 学習者による読解ストラテジー使用の分析  
—探索的な実践研究— 上條 武 (115)
- アプリシエイティブ・インクワイアリーによる  
「最高の学習経験」のための授業作り 木村 力央 (131)
- 初年次必修科目の教育効果測定  
—政策科学部の学生は基礎演習で何を学ぶのか?— 桜井 良 (151)

#### 報告

- Project-based English Program における学生による  
相互評価及びその可視化の試み 三木 訓子/笠巻 知子 (165)
- 初修外国語としてのスペイン語教育の意義と展望 横山 友里 (183)
- アカデミック・ライティング教育科目におけるルーブリック使用の成果と課題  
—立命館大学映像学部における事例をもとに— 中島 梓 (199)

#### 実践レポート

- 4年次医療系実習における TDM の取り組み  
蓮元 憲祐/角本 幹夫 (217)
- 職員の関わり方が引き出す英語教育の賦活  
—「プロジェクト発信型英語プログラム」における積極的な  
コミットメントを事例として— 山中 司 (229)
- 学生の授業への主体的参加を促すための  
授業態度評価シートの導入事例 桜井 良 (241)
- 大人数生命・薬学系授業におけるグループディスカッションの実践  
村澤 秀樹/下妻 晃二郎 (249)

2017年3月

立命館大学 教育開発推進機構



## 巻頭言

# 特集「立命館大学におけるキャリア教育」

徳川 信治 教学部長・教育開発推進機構長

本紀要は、高等教育情勢や本学の教学政策をにらみつつ特集を組むことによって、本学における取り組みがどのような位置にあるのか、そして先進面と課題は何であるのかを明らかにし、共有化することを狙いとしてきた。2016年度は、「立命館大学におけるキャリア教育」を特集テーマとした。

学生の進路・就職に関する実績が社会的にも重視されるようになって以降、本学も含め多くの大学が就職部からキャリアセンターへの名称変更が行われ、キャリアを意識した取り組みが大学の中心的位置を占めるよう、各大学において何らかの取り組みが行われている。とりわけ、2010年大学設置基準の改正により、社会的及び職業的自立に関する指導等が義務化されて以降、そのキャリア教育は各大学で様々な取り組みが正課及び正課外において行われている。とはいえ、その取り組みも、社会の変化とともに内容や位置づけを変化せざるを得なくなっており、キャリア教育の中身をいかに充実させていくかは、各大学の大きな悩みの一つでもある。本学のキャリア教育も、全国の大学と同じ悩みを抱えつつ、その克服のために各学部・研究科・各機関が日夜検討し努力をしているところである。

ところで、2015年度から2016年度は、立命館大学において、学生・院生と学費・財政政策を含めた大学政策を議論する年として位置づけられ、そこでは当然大学の教学政策・教育実態についても議論の対象となった。学部学生の代表である学友会は、『立命館学びの森プロジェクト』と題して本学での学生の学び・成長の在り方を分析し、本学の目指すべき学生像として、立命館憲章に謳われている「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」であることを基礎として議論を展開していた。学友会は、学びの質向上に必要な要素として、少人数教育を核とした、進路を見据えた体系的な学びを確立させたカリキュラムの構築が重要であるとし、とりわけ初年次における基礎演習など少人数専門教育の場において、(i)中等教育から高等教育への学びの転換、(ii)目標を見据えた計画的な学びへの動機付けを柱とする学びの展開を重要視した議論を展開していた。

こうした指摘は、キャリア教育を単なる進路・就職決定支援・ガイダンスではなく、学部における学びあるいは大学院における学びをも視野に入れた支援、学びの動機付け及び学びの主体的自立的设计への支援の重要性を物語るものであった。こうして全学協議会では、1回生時からの学びに関するキャリア形成支援が重要であることが改めて確認され、各学部はその教学特性を活かした教育のありようについて考える一つの契機となった。こうした議論は、教育において、何の目的で、いつ、どこで、誰が、何を、どのように実施するかという、5W1Hの視点の重要性を物語るものであったとも言える。無論大学・各学部がそうした視点を欠落させていたわけでは決していないが、具体的実施の段階において充分対応できていたかどうかは、やはり検証されなければならない。

ここに紹介する論文は、本学におけるキャリア教育について、各学部の教学特性を踏まえ、さらに学生実態を踏まえつつ、正課（正課を踏まえた正課外）における支援についての論考である。

まず、前田論文は、全学共通教育の一機関であるキャリア教育センターの立場から、教養教育としてのキャリア教育について、これまでの変遷を踏まえつつ、現状の教育の効果について分析を行っている。残念ながら、著者も認めるように、これまで本学のキャリア教育では、その実態及び効果検証が意識されてきたわけではなかった。そのため十分な効果検証が行われている訳ではない点を認めつつ、現状を分析している。また就職率の問題を離れ、「学びの動機づけ」にかかわる問題意識について考察したものが、以下の論考である。

原木論文は、大学院のキャリア形成に関する取り組みを紹介する。学部学生の大学院離れが進む中、また大学院生の新たな進路就職先の開拓とその支援を念頭に置いた場合、従来の取り組みではなく、時期に応じたまた必要とされる援助を適切に配置することの重要性を語っている。またそれは民間への就職が想定されやすい理工系と、必ずしもそのように把握されてこなかった人文・社会系の大学院の差異を念頭において取り組みの必要性を語る。

安達論文では、法学部の教学改革の中でキャリア教育がどのように位置づけられたかについて論じている。法学部は、この10年の改革議論の中において、教学におけるキャリア教育を目指した取り組みを行ってきた。学部特有の学問的制約がある中、それと調和させながらの取り組みが述べられている。社会との結びつきを1回生時にイメージさせ、その後の各回生の学びに応じた展開について紹介している。

鈴木論文は、映像学部に関する取り組み、その学部教学特性を生かしたポートフォリオの作成に関する取り組みを紹介している。学生の学びに関する興味・関心といった実態を踏まえた、それに寄り添った体裁及び内容を目指したものとしてその作成プロセスは検討に値しよう。またこうした取り組みは、1回生の入学時からの取り組みを行い、4年間の学びの中で、そしてその節目には常に利用できるようにしている点は、キャリア形成支援の考え方とも符合するものであろう。

丸山・野間・野口の共著による論文は、情報理工学部におけるキャリア教育について論じている。情報理工学部は、情報化しかつグローバル化する現代社会において活躍できるIT人材養成を目的とするが、学部の人材育成目的・教育目標に基づいた学びの動機付けと、それをいっそう促進させるアウトプットを意識させる取り組みについて紹介している。各回生における学びの到達目標に応じた取り組みを、学部教学特性を活かして産学連携を用いながら実施されている点は、参考になろう。

いずれの論考においても、大学（大学院）における学びの開始時期に、いかに大学生活全体における学びを学生に意識させるか、そしてそれを自らの成長過程の一部として意識を継続させるかという点に注視した取り組みが行われていることがわかる。取り組みが始まったばかりのものもあり、また効果検証を明確に意識しきれているとはいえないものもあるかも知れない。現在本学では効果的なPDCAサイクルの実現のために各学部・研究科及び各教学機関が検討・実施を行っているところである。こうした取り組みは、改めて特集が組まれたときに紹介をしたい。

## 特集

# 立命館大学におけるキャリア教育の成果と課題

前田 信彦

### 要旨

立命館大学におけるキャリア教育は、各学部や部署が個別に実施していることもあり、これまで包括的な実態把握あるいはエビデンスに基づく効果検証は十分に行われてこなかった。この小論ではキャリア教育センターによるキャリア教育の展開を概観したうえで、本学のキャリア教育が、学生のキャリア意識の醸成や卒業時点での進路就職に及ぼす効果について、いくつかのデータ分析から明らかにする。また分析結果に基づいて、本学におけるキャリア教育の課題を述べる。

### キーワード

キャリア教育センター、キャリア教育の展開、キャリア教育の効果検証

## 1 はじめに

立命館大学におけるキャリア教育は、主に学部が独自に実施する「学部独自型キャリア教育」、キャリア教育センターが実施する「学部横断型の全学キャリア教育」、そして就職支援を行うキャリアセンターが実施する「正課外でのキャリア教育」、の三つに分類されるが、その多くの科目が選択科目であり必修化されていないにもかかわらず、他大学に比しても比較的多くの学生が受講している。しかし大学全体でどの程度の割合の学生がキャリア教育を受講しているのか、そしてその教育効果はどのようなものなのか、こういったキャリア教育の実態把握とエビデンスに基づく効果検証はこれまで十分に行われてこなかった。

高等教育におけるキャリア教育の推進や、実践的能力の育成を念頭に置きつつ実社会の課題や社会問題に触れながら展開する小集団教育が求められる今日、これまで本学が実施してきたキャリア教育を客観的なデータで評価し総括することは、新たなキャリア教育を展開するうえでも重要な作業となろう。

このような問題意識から、本論では本学学生を対象としたキャリア意識に関する時系列データを用いて、大学生の在学中のキャリア意識の醸成や、卒業時点での進路就職の実態（初職達成）に及ぼすキャリア教育の効果について明らかにし、実践に関わるインプリケーションを得る。な

お、諸外国における先進事例や他大学のキャリア教育の動向、また学術的な先行研究のレビューは別の機会に譲り、本論はキャリア教育センターに関わってきた立場からの実践的な報告として位置づけ、今後の新たなキャリア教育展開のための基礎的資料としたい。

## 2 キャリア教育センターの展開

最初に、簡単に本学キャリア教育センターの設立経緯、およびキャリア教育の展開について概観してみよう<sup>1)</sup>。

立命館大学キャリア教育センターの歩みは、1998年の全学インターンシップ教育推進委員会の設置に始まり、1999年10月には学生窓口としてキャリアセンター内にインターンシップオフィスを開設した。その後インターンシップ教学委員会(2003～2006年度)、キャリア教育推進委員会(2007年度)を経て、2008年度に設置された共通教育推進機構の下にキャリア教育センターを置き、全学インターンシップ・プログラムやキャリア形成論を中心とした全学共通のキャリア教育を担ってきた。2012年度教養教育の制度改革により、それまでに開講していた7科目(インターンシップ、インターンシップ入門、キャリア形成論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、コーオプ演習、コーオプ教育概論)が、教養科目(C群)に位置づけられることに伴い、科目の再編、新規科目の開講、一部科目の名称や内容の変更、廃止を行なった。キャリア教育センターが提供するキャリア教育科目として改めて、①教養科目として、どの学部でもベースとなるジェネリックなキャリア教育を展開する、②回生に応じたキャリア教育を展開する、③学部横断型のクラス編成で実施することで高い教育効果を発揮するキャリア教育を展開する、④社会とのつながりを意識した産学連携型のキャリア教育を展開する、といった4つの方針を持って、全学型のキャリア教育科目6科目(学びとキャリア、仕事とキャリア、インターンシップ、コーオプ教育概論、コーオプ演習、社会とキャリア)を全学部・研究科へ配当回生の学年進行に伴い順次開講してきた。

これら全学型のキャリア教育科目6科目は、学部横断型のクラス編成でキャリア教育を実施するというその特徴を活かすため、開講する全ての科目で受講生同士のグループワーク等のアクティブラーニングを実施し、学部横断型の講義により専門領域が異なる学生が集う「多様性」を活かしたキャリア教育を展開し学生の成長に寄与してきた。また、大学と産業界とのネットワークを活かして、大学での学びの意義を社会との関わりの中で考えさせる機会、社会に出るまでに学ぶべきことに気づく機会を学生に提供してきた。

これらのキャリア教育科目の受講生の年次推移を見たのが表1である。これをみると、2012年度以降大幅に受講生が増加していることが分かる。全学型キャリア教育のうち受講生数の多い基幹科目である「学びとキャリア」(旧「キャリア形成論Ⅰ」)および「仕事とキャリア」(旧「キャリア形成論Ⅱ」)の受講生の推移を見ても、2012年度から5年間で受講生数(延べ数)が倍増している。これは開講科目数が増えたことにもよるが、受講を希望したにもかかわらず教室条件等で抽選漏れのため受講できなかった学生数の推移を見ても、2015年度から増加傾向にあり潜在的なキャリア教育へのニーズがこの5年間に大幅に高まっていることが判明する。これをみてもキャリア教育受講希望者は2014年度あたりから大幅に上昇しており、この結果は学生のキャリア教育への関心の高さを示していると同時に、本学におけるキャリア教育が充実してきたことが

伺える。また、インターンシップの推移を見ると、2010年度の協定型A・Bの受講者数が209名であったのに対して、2014年度は256名、2015年度は259名と、近年、参加者数が増加している<sup>2)</sup>。このように近年はキャリア教育の受講生の顕著な増加が観察できるのであり、総じて2012年度以降のキャリア教育プログラムの改革が一定の成果をもたらしていると評価できるだろう。

表1 キャリア教育センター キャリア教育科目受講生数(延べ数)の推移

	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度
学びとキャリア <sup>1)</sup>	226	397	605	538	599
仕事とキャリア <sup>2)</sup>	339	346	588	531	585
社会とキャリア <sup>3)</sup>	-	-	111	180	143
コーオプ教育概論 <sup>4)</sup>	62	47	48	36	61
合計	667	790	1352	1285	1388

注1) 学びとキャリア (2012年度以前はキャリア形成論Ⅰ) 1回生以上 (前期)

注2) 仕事とキャリア (2012年度以前はキャリア形成論Ⅱ) 2回生以上 (前期)

注3) 社会とキャリア (2014年度から新規開講) 3回生以上 (後期)

注4) コーオプ教育概論 3回生以上 (通年)

一方、在学生数に対するキャリア教育の正確な受講比率は把握できていない。表1において、それぞれの科目の受講生を単純に加算しても、延べ数にしかならないため、在学生約32000人の学生のうち何割がキャリア教育科目を受講しているのかどうかは、この表からは読み取ることができない。しかし、延べ受講生数を2016年度の1学年あたりの在学生数(約8500名)を母数として算出すると、インターンシップを含めてもおおよそ15～18%の学生が在学中に何らかのキャリア教育関連科目を受講していることになる。以下の学生データの分析結果をみても同様の傾向であり、インターンシップおよび学部独自のキャリア教育科目を含めても本学学生の正課のキャリア教育の受講率は全体の約15～20%前後であると推測できる<sup>3)</sup>。

### 3 キャリア教育の効果検証

#### 3.1 データと分析モデル

次に本学の学生データを用いて、キャリア教育の効果について分析を行う。ここでの分析のポイントは、大学生3回生時点での「職業キャリアに関する意識」、および「学業成績(GPA)」、「キャリア教育の受講経験」、「小集団授業における学生同士のコミュニケーション頻度」などが、15ヵ月後の4回生(卒業)時点での進路就職決定状況とどのような関連があるかを時系列的に検討する点にある。以下では、図1で示したように3回生までのキャリア教育関連科目の受講が、その後のキャリア不安やキャリアの挑戦性などの意識、あるいは就職決定率、著名249社への就職率に対してどのような効果を持っているかを検討する。

用いるデータを簡単に紹介しよう。T1の調査は、3回生での進路就職ガイダンス(3回生12月時点)で実施したものであり、2010年4月入学者が3回生後期(2012年12月)になった時点でのキャリア志向などの意識調査に基づくデータである。T2の調査は、2014年3月に卒業し

た時点（4 回生卒業時）に実施したもので、T1 調査対象者を追跡して、彼ら／彼女らの進路就職状況（初職達成度）を把握したものである。キャリア教育の受講についてみれば、3 回生 12 月実施のガイダンス時にはキャリア教育科目の受講を終えているため、その後のキャリア意識の醸成や卒業時点での進路就職状況との関連を時系列的に観察することが可能なデータとなっている。

T1 におけるガイダンスへの学部学生参加者は 3197 名であった。ガイダンス時点で 3 回生の在籍者 7343 名のうち、文系学部 43.4%、理工系学部 44.0%、全体で 43.5% の参加率であった。ガイダンス参加の学部学生 3197 名のうち、アンケートの有効回収数は 2283 名、回収率 71.4% であった。3 回生時点でのキャリアガイダンス参加者には、大学院生も含まれているため、ガイダンス時点において学部 3 回生で、さらにここから 15 カ月後の卒業時点で把握できた 2274 名を分析対象とした。卒業時点（T2）においては、ガイダンス時点（T1）の対象者のうち、99.6% が把握できている<sup>4)</sup>。

データの特徴としては、性別で見ると男性が 53.0%（N=1206）、女性が 47.0%（N=1068）、学部（文理別）にみると、文系学部が 76.8%（N=1747）、理工系学部が 23.2%（N=527）である。後述するように、キャリアガイダンス出席者は就職活動に熱心であり、また GPA でみた学業成績も下位層が少ない点で特徴的であるが、属性でみる限りおおよそ本学の在学生の特性を反映したサンプルとみることができる。

以下ではこの 2 時点間の時系列データを用いて、主に三つの分析を行う。第一に、キャリア教育の受講が、就職活動を開始する前のキャリア意識（就職意思決定や就職不安）に及ぼす効果を見る。第二に、キャリア教育の受講が卒業時の就職決定状況（初職達成）に及ぼす影響を見る。第三に、キャリア教育受講と学力の階層性に関する分析を行い、多様な学力をもった学生に対してのキャリア教育について、いくつかの考察を行う。なお、以下の分析では、ガイダンスデータ（N=2274）を主に用いるが、在学生全体の傾向をつかむために、部分的に卒業時の卒業生全体のデータの分析結果を併用しながら、本学のキャリア教育の効果についての全体像をとらえることにする。

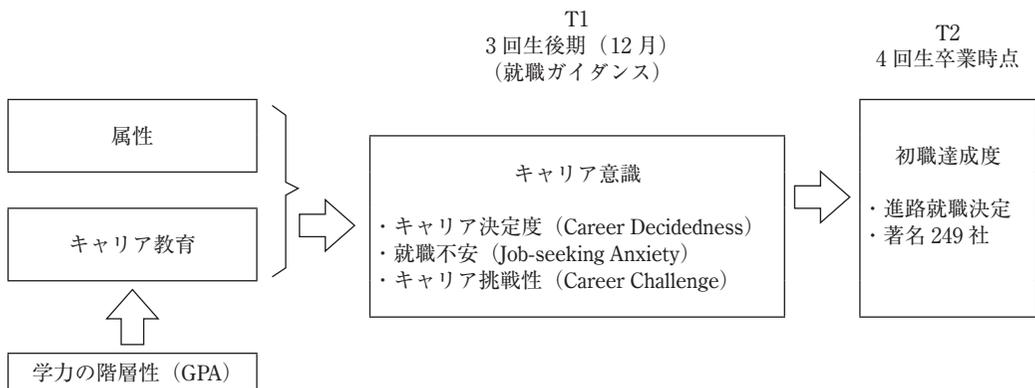


図 1 2 時点 (T1, T2) の時系列データに基づく分析モデル

### 3.2 用いる変数

独立変数（説明変数）として用いる変数群の統計を表2に示した。本稿で着目する「キャリア教育の受講」については、2010年度入学者が受講したキャリア教育センターが展開する全学の学部横断型キャリア教育のうち、基幹科目で受講生の多い「キャリア形成論Ⅰ」、「キャリア教育形成論Ⅱ」、「キャリア形成論Ⅲ」、「コーオプ演習」の4つに加えて、学部独自で設置しているキャリア教育科目のうち、いずれかを3回生9月までに受講し単位を習得した場合を1、いずれのキャリア教育も受講しなかった（F判定=単位取得なしを含む）場合を0として変数を構成した<sup>5) 6)</sup>。

在学中のキャリア意識や卒業後の進路就職の二つに対するキャリア教育の効果をみるのが本稿の目的であるが、同時に「ゼミ・小集団授業での共同作業」、「サークル活動」、「家族・友人とのコミュニケーション」など統制変数を加味しながらキャリア教育の相対的効果を検討する。「ゼミ・小集団等での共同作業」は、「あなたはゼミや小集団で、積極的に議論・共同作業しますか」という問いに対して「積極的でない」（1点）～「積極的」（4点）の4件法で回答を得た。「サークル活動」は「あなたはサークル活動やクラブ活動に積極的に参加していますか」という問いに対して「積極的でない」（1点）～「積極的」（4点）の4件法での回答したものをを用い、サークルやクラブ活動への積極性を測定した。「ボランティア活動」は「あなたはボランティア活動に積極的に参加した経験がありますか」という問いに対して「積極的でない」（1点）～「積極的」（4点）の4件法での回答で測定した。「海外留学経験」は、「あなたは入学後に海外留学の経験がありますか」という問いに対して「経験なし = 1」、「半年未満 = 2」、「半年～1年未満 = 3」、「1年以上 = 4」の4件法での回答で測定した。また家族や友人とのコミュニケーションは、「就職

表2 独立変数群

	平均 (SD)	最小値 - 最大値	N
性別 <sup>1)</sup>	1.47 (.50)	1-2	2274
学部（文理） <sup>2)</sup>	1.23 (.42)	1-2	2274
GPA <sup>3)</sup>	3.01 (.65)	.06-4.73	2272
キャリア教育の受講	.106 (.31)	0-1	2274
ゼミ・小集団授業での共同作業	2.84 (.821)	1-4	2065
サークル活動	2.71 (1.14)	1-4	2035
ボランティア活動	2.01 (1.06)	1-4	2053
海外留学の経験	1.30 (.63)	1-4	2004
父親とのコミュニケーション	2.48 (.95)	1-4	2061
母親とのコミュニケーション	2.87 (.87)	1-4	2066
友人とのコミュニケーション	3.34 (.69)	1-4	2068

注1) 「性別」は男性 = 1、女性 = 2とコード化した。

注2) 「学部（文理）」は文社会科学学部 = 1、理工系学部 = 2とコード化した。

注3) GPAは3年前期までの平均。

活動について話しますか?」という問いに対して、父親、母親、および友人についてそれぞれ「話さない」(1点)～「よく話す」(4点)の4件法での回答で測定した。なお、GPAは3回生前期までの平均値を用いている。

従属変数(被説明変数)の一つである「キャリア意識」については付表1～3にあるように、「キャリア意志決定度(進路就職の意思決定)」、「就職への不安感」および「キャリアへの挑戦性」という三つの意識を検討する。「キャリア意思決定度」は、Lounsbury, J.W., et.al (2005)のキャリア決断尺度(Career decidedness)の6項目を訳出して使用した(付表1)。これは「自分自身の将来の職業キャリアを明確に決めている」、「現時点では、複数の職業キャリアの選択肢を絞り切れていない(reverse code)」といった項目で構成され、3回生時点で学生自身が進路就職の意思が明確化されているかについての変数である。「就職不安感」および「キャリアへの挑戦性」の二つはこの調査で独自に作成した調査項目である。「就職不安感」は「面接でうまくコミュニケーションをとれるかどうか不安である」、「長い就職活動を最後までやりきれぬかどうか不安である」といった9項目で構成している(付表2)。「キャリアへの挑戦性」は「いずれは会社や組織のリーダーになれるよう挑戦したい」、「日本だけでなく世界を舞台にグローバルに働いてみたい」といった3つの項目で構成されている(付表3)。これらのキャリア意識の項目は、すべて「そう思う」～「全くそう思わない」までの4件法で回答する方法をとっている。これらの就職意識に関する変数間の相関係数と信頼係数を見たのが付表4である。

キャリア意識の尺度である「キャリア意思決定度」、「就職不安度」、「キャリア挑戦度」の三つの変数の信頼性係数( $\alpha$ 係数)はおおむね一定の水準をクリアしていると判断し、以下の分析で使用する。

もう一つの被説明変数である「卒業時における初職達成度(以下「初職達成度」と表記)」については付表5に詳細を示した。「進路就職決定度」は、ガイダンス出席して卒業し、進路・就職が決定(民間・公務員・教員・大学院進学)した者が1940名(87.0%)、ガイダンスに出席したが2014年3月は卒業できなかった、もしくはガイダンスに出席し卒業したが、2014年3月進路就職が未決定であった者が289名(13.0%)である。家業4名、各種学校28名、在学中から引き続き1名、進路就職先不明12名は欠損値として扱った。一方、「著名249社決定度」<sup>7)</sup>についてみると、著名249社就職者が393名(22.8%)、著名249社以外就職者が1332名(77.2%)である。

### 3.3 キャリア教育のキャリア意識醸成への効果

キャリア教育が在学中のキャリア意識に及ぼす影響についてみてみよう。

表3は、キャリア教育の受講経験が、3回生後期におけるキャリア意識へどのような影響を与えているかについて分析した結果である。「キャリア教育」は「就職不安感」に対して有意な効果を持っていることがわかる( $\beta = -.068$ )。つまり、キャリア教育は学生の就職不安を下げる効果がある。しかし「キャリア意志決定度」や「キャリア挑戦性」に対しては有意な効果は見られなかった。

キャリア教育の受講以外の変数の中では、「ゼミ・小集団の議論や共同作業」および「ボランティア活動」がどのキャリア意識にも有意な効果を持っていることがわかる。これは、学部での

ゼミや小集団授業に積極的に参加した学生ほど、3回生後期でのキャリア（進路・就職）の方向性がほぼ固まっており（ $\beta = .152$ ）、また就職に対する不安感も低くなり（ $\beta = -.146$ ）、さらに、グローバルに働く・社会でリーダーシップをとりたい、といったキャリアの挑戦性も高いことを示している（ $\beta = .193$ ）。またボランティア活動に熱心に取り組んできた学生ほど、3回生後期でのキャリア（進路・就職）の方向性が定まっており（ $\beta = .054$ ）、また就職に対する不安感も低く（ $\beta = -.078$ ）、キャリアへの挑戦性も高い（ $\beta = .090$ ）ことを示している。「海外留学経験」も、キャリアの挑戦性を有意に高める効果を持っていた（ $\beta = .238$ ）。「サークル活動やクラブ活動」への積極性は、就職不安を低下させる要因であるものの（ $\beta = -.072$ ）、キャリア意志決定度やキャリアの挑戦性には有意な効果は示していない。

一方、インフォーマルな家族や友人とのコミュニケーションは、キャリア意志決定に有意な効果を持っている。特に母親との密なコミュニケーションをとっている学生ほど、キャリア意志決定度が高く（ $\beta = .173$ ）、学生自身が進路や就職を確信することに結びついていることがわかる。また友人とのコミュニケーションも同様の傾向であり、在学中に積極的に友人とコミュニケーションを取ってきた学生ほど、3回生後期のキャリア意志決定の意識が高まるとともに（ $\beta = .085$ ）、就職不安感が軽減する効果がみられた（ $\beta = -.093$ ）。

このように、学生生活において、キャリア教育を受講していることは、就職不安感を軽減させ

表3 キャリア意識に及ぼすキャリア教育の影響（重回帰分析）<sup>1) 2)</sup>

	キャリア意志決定度	就職不安	キャリア挑戦性
	(Career Decidedness)	(Job-seeking Anxiety)	(Career Challenge)
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
性別（女性）	-.127***	.157***	-.242***
学部（理系）	.058*	.026	.061**
GPA	.041+	-.011	-.014
キャリア教育	-.002	-.068**	.028
ゼミ・小集団での議論・共同作業	.152***	-.146***	.193***
サークル・クラブ活動	-.033	-.072**	-.010
ボランティア活動	.054*	-.078**	.090***
海外留学経験	.009	-.026	.238***
父親とのコミュニケーション	.036	-.002	.024
母親とのコミュニケーション	.173***	-.020	-.016
友人とのコミュニケーション	.085***	-.093***	.032
調整済み R <sup>2</sup>	.111	.091	.176
F 値	22.32***	18.47***	38.2***
N	1878	1909	1911

注1) 数字は標準化回帰係数を示す

注2) 有意水準 \*\*\*<.001 \*\*<.01 \*<.05 +<.10

る効果を持つことが確認される。しかし、進路就職の方向性を確実に定めていくこと（進路就職・キャリアの意思決定度）や、「グローバルで働く・社会でリーダーシップをとりたい」といったキャリアの挑戦性に対しては、キャリア教育の直接的効果は見られない。むしろ、正課授業でのゼミや小集団授業において共同作業に積極的にかかわった学生ほど、就職不安感が小さく、キャリア（意識）決定の度合いが高いという結果であり、学部における小集団教育の重要性が浮き彫りになったといえる。講義科目よりも、小集団レベルで作業を経験することを通して、共同作業のスキルが向上し、また対人コミュニケーションも向上すること、さらには実践的な能力を高めていくことによって、社会に出ることへの自信につながり、結果として、就職不安感を軽減し、確実な進路就職に結びつくことが推測できる。

また、友人に相談する学生ほど、キャリア意思決定度は高く、また就職不安感は低いという上記の結果は、あらためて大学生の学習における「ピア・グループ（学習仲間）」の重要性も確認できる。本稿では示さなかったが、これらの変数の進路就職決定率に及ぼす影響を分析した結果では、友人に相談する学生、あるいは、小集団での作業を経験した学生ほど、4 回生卒業時点での就職率は有意に高かった。この点を踏まえると、単に講義を熱心に聞いて GPA を上げる努力のみならず、ピア・グループの中で議論し、仕事の遂行能力にも通底する実践的な能力（汎用的な力）を身につけることが、学生自らのキャリア形成を確実なものしていくといえる。

### 3.4 キャリア教育の卒業時・初職達成度への効果

次に、3 回生前期までのキャリア教育の受講が 15 ヶ月後の卒業時点（4 回生）の進路就職決定に及ぼす効果について分析した結果を提示する。表 4 は、キャリア教育の受講経験がその後の進路就職決定度（初職達成度）に及ぼす影響について分析した結果である。これを見てもわかるように、キャリア教育受講経験がある学生の初職達成率は 95.9% であるのに対して、キャリア教育受講経験のない学生の初職達成率は 86.0% であり、有意な差があった。つまり、3 回生前期までにキャリア教育の受講経験が一度でもある学生は、その後の進路就職がスムーズであることを示している。

表 4 キャリア教育受講が初職達成度に及ぼす影響

	進路就職未決定	進路就職決定	計
キャリア教育受講 なし	14.0 (279)	86.0 (1709)	100.0 (1988)
あり	4.1 (10)	95.9 (231)	100.0 (241)
	(289)	(1940)	(2229)

Chi-Square 18.61 df=1 p=.000

しかし、表4の分析は2変数間の関係を明らかにしたに過ぎず、成績の効果は含まれていない。そのため、「在学中の成績（GPA）」および、「性別」、「学部」を属性変数とし、さらにキャリア意識に関する三つの変数（「キャリア意志決定度」、「就職不安度」、「キャリアへの挑戦性」）をコントロールして分析した結果が表5である。

この表からわかるように、キャリア教育の経験は、「進路就職」に対して有意な影響を与えていた（ $\beta = 1.056$ ）。つまり在学中の成績（GPA）にかかわらず、3回生までのキャリア教育の受講経験は、初職達成が良好であることがわかる。しかし、キャリア教育の受講は「著名249社への就職」に対しては有意な効果はみられていない。本学学生の学力等の中間層へのキャリア教育の効果は検証されるものの、優秀層への直接的効果は見られない結果となった。

さらに、キャリア意識に関する三つの変数の効果を見てみよう。3回生時点で「キャリア意志決定度」の意識が高い学生ほど、15ヵ月後の卒業時点における進路就職決定度が高かった（ $\beta = .047$ ）。逆に「就職不安感」が高い学生は、15ヵ月後の（卒業時）進路就職達成度は低い結果であった（ $\beta = -.049$ ）。「キャリアへの挑戦性」は、「著名249社」への効果が顕著であり（ $\beta = .171$ ）、3回生時点で「グローバルに活躍したい、あるいは社会でリーダーシップを取りたい」という意識を持っていた学生は、卒業時点でも競争の厳しい入社選抜をクリアする可能性が高いという結果である。

以上、3回生前期までのキャリア教育の受講が、卒業時の進路就職決定（初職達成度）に及ぼす効果について分析した結果をみると、総じてその効果が確認できる一方で、より競争の激しいグローバル企業への就職（著名249社への就職率）への直接的な効果が見られず、成績が中上位層の底上げに関しては、本学キャリア教育の課題も見えてくる結果となった。

表5 初職達成度に及ぼすキャリア意識、キャリア教育の受講（ロジスティック回帰分析）<sup>1)</sup>

	初職達成度	
	進路就職 $\beta$ (EXP)	著名249社 $\beta$ (EXP)
性別（女性）	.441** (1.554)	.016 (1.016)
学部（理系）	.665** (1.945)	.030 (1.031)
GPA	1.529*** (4.612)	.069 (1.071)
キャリア意志決定度	.047* (1.048)	-.005 (.995)
就職不安度	-.049** (.953)	-.028+ (.973)
キャリア挑戦度	.055 (1.056)	.171*** (1.186)
キャリア教育の受講	1.056** (2.875)	.267 (1.306)
-2 Log likelihood	1207.11	1547.9
Model Chi-Square	250.50***	41.18***
Cox Snell R <sup>2</sup>	.122	.042
N	1917	1482

注1) 有意水準 \*\*\*<.001 \*\*<.01 \*<.05 +<.10

### 3.5 キャリア教育と学力の階層性

このようにキャリア教育の受講は、進路就職決定（初職達成）に対して有意な効果がみられることを確認したが、しかし、この分析で用いたデータが、3 回生時点での就職ガイダンスに出席した学生を対象としており、このサンプルでキャリア教育を受講した学生は、相対的に成績がよい者が多く、逆に成績下位層は含まれていない可能性がある。そのため、卒業時点での卒業生全員（5 回生以上での卒業者を含む）を対象とした調査データを用いて、キャリア教育受講経験（有無）と学力（GPA）との関係をみたのが、表 6 である<sup>8)</sup>。

これをみると、キャリア教育の受講者は、GPA が高い層に有意に偏っており、低い層での受講率は極めて低いことがわかる。卒業までに 1224 名がキャリア教育を受講して単位修得しているが、そのうち、51.7%（633 名）は GPA 平均が 3.0 以上の成績上位者で占めている。一方、GPA が 2.0 未満の低学力層は 1224 名中 85 名のみ（6.9%）の受講率であった。キャリア教育単位取得者は GPA の高い者が多く、学力が中間層の差はないものの、平均 GPA 2.0 未満の低学力層にキャリア教育を取らない学生が多いという結果が表 6 から読み取れる。

表 6 キャリア教育受講生の GPA（学力）

	GPA（学力）			計
	低（2.0 未満）	中（2.0～3.0 未満）	高（3.0 以上）	
キャリア教育受講 なし	13.6 (819)	48.4 (2920)	38.0 (2292)	100.0 (6031)
あり	6.9 (85)	41.3 (506)	51.7 (633)	100.0 (1224)
	(904)	(3426)	(2925)	(7225)

Chi-Square 29.74 df=3 p=.000

また、卒業生全体をサンプルにした場合の、キャリア教育受講生と非受講生との GPA の差を見たのが表 7 である。これをみると、就職ガイダンス出席者の GPA に大きな差は見られないが、卒業生全体ではキャリア教育受講者と非受講者との間で学力に有意な開きが見られる。つまり、キャリア教育単位取得者は、GPA が有意に高い（2.99 > 2.78）。

このように、成績上位層で、意欲のある学生にキャリア教育の受講生が集中しており、逆に学力の低い学生が自らの職業キャリアを在学中に考える機会は相対的に小さいことが分かる。このことから、キャリア教育の効果については学力の階層性の問題を考慮する必要があるだろう。

表7 キャリア教育の受講生と非受講生の成績 (GPA) <sup>1)</sup>

	就職ガイダンス出席者 GPA (N=2097)	卒業生全体の GPA (N=7255)
キャリア教育受講者	3.05 (241)	2.99 (1224)
キャリア教育非受講者	3.08 (1988)	2.78 (6031)
有意水準	p=.519	p=.000

注1) 卒業生には5回生以上で卒業した者も含む。

#### 4 キャリア教育の到達点

本稿の目的は、立命館大学キャリア教育センターのキャリア教育を概観するとともに、在学中のキャリア意識の醸成や卒業時点での進路就職の実態（初職達成）に及ぼすキャリア教育の効果についてデータ分析から明らかにすることであった。本稿の分析で得られた知見をまとめると以下のとおりである。

- 1) キャリア教育センターの提供する全学型キャリア教育科目を受講する学生は、開講科目数が増えたことにより、2012年度以降大幅に増加している。2012年度と2016年度との比較では約2倍の増加率である。一方、本学のキャリア教育の受講率は1学年あたり、おおよそ15～20%程度と推測される。
- 2) キャリア教育は、学生の就職不安感を下げ、結果として、進路就職率を向上させる効果が見られる（卒後の進路就職未決定率を下げる効果がある）。
- 3) しかしキャリア教育は、キャリアへの挑戦性（リーダーになる意欲や、グローバルに働く意欲など）に直接の有意な効果が見られず、また著名249社（入社選抜の厳しい企業）への就職率へのプラスの効果も観察されなかった。
- 4) 学部が行うゼミ等の小集団教育における共同作業への積極性が、キャリア意識の醸成や卒業時の進路就職決定率（初職達成度）へ与えるプラスの効果が大きい。
- 5) キャリア教育を受講する学生にGPAのばらつきがあり、特に受講者間での学力階層性がみられる。つまりキャリア教育を受講する学生はおおむねGPAが2.0～3.0の成績中間層以上であり、GPAで見た成績下位層（2.0未満）はキャリア教育科目をほとんど受講していないことが判明した。

これらの知見を踏まえて、最後に、今後の本学におけるキャリア教育について若干の考察を述べて結びとしたい。

第一に、キャリア教育の効果についてである。あらためて本稿の分析結果を俯瞰すると、本学のキャリア教育は就職前の不安を軽減させる効果はあり、卒業時点での就職率を高める効果が見られた。しかし、本学のキャリア教育は「リーダーシップを発揮して働きたい」、あるいは「グローバルに働きたい」という学力中間層以上の、意欲のある学生の底上げには十分な効果を持っていないことが明らかになった。この点を踏まえると、本学においては、今後は留学生を含めた

グローバルな枠組みを持ったキャリア教育や、リーダーシップを涵養するプログラムをより積極的に展開する必要がある<sup>9)</sup>。すでに本学においては、キャリアセンターが正課外で実施するPBL授業（グローバル人材育成プログラム）の実績があるが、今後は、上位層の後押しを念頭に置いたキャリア教育が一層拡充されるべきと考える。

第二に、中間層から下位層へのキャリア教育の対応の体制にかかわる課題である。本稿の分析では、キャリア教育は一定の効果があるものの、キャリア教育の受講生は学力（GPA）が高く、学生生活に意欲のある学生に集中する傾向がある。これに対して下位層の学生はそもそもキャリア教育を受講しない傾向があり、成績が良好な学生に比べて、進路就職も芳しくない。このことを踏まえると、多様な学生層を受け入れている本学のような総合大学では、意欲のある学生に対するキャリア教育と同時に、学力水準が中間層以下の学生に対するキャリア教育をどのように展開するかが課題となる。大学入学が容易になる中で、多様な学力水準を念頭においたキャリア教育をどう提供するかも含めて今後検討していく必要がある。

第三に、本稿の分析でも明らかなように、ゼミや小集団への積極的な参加や友人とのインフォーマルなコミュニケーションが、在学中からのキャリア意識の決定度を高め、また就職不安を軽減することから、あらためて学部における小集団教育の重要性が確認された<sup>10)</sup>。本学の強みである「ピア・グループ（学生同士の学びあい）」を活用することによって、キャリア教育受講経験者が低回生のキャリアを支援するような正課の小集団教育を展開することも今後の検討課題となる<sup>11)</sup>。

## 5 キャリア教育の政策的課題

最後に、キャリア教育センターと各学部や、就職支援（キャリアセンター）との連携に関する政策的な課題を述べる。冒頭で述べたように、キャリア教育センターによる学部横断型キャリア教育は、教養科目（C群）に配置されていること、さらに、各キャンパスに1名の教員配置という教学体制を見ても、現状においてはキャリア教育の多様な学びを促進、支援していくことには限界がある。また、協定型インターンシップの派遣者は、大学全体の派遣者数の15%程度であることから明らかなように、残りの学生への教学支援が十分とは言い難い。

近年、大学等の高等教育機関において、産業界と連携した実践的職業能力の育成が求められていることを踏まえると、本学においても就職支援を管轄するキャリアセンターの豊富な産業界とのネットワークや情報資源を、キャリア教育の運用に積極的に活かしていく工夫が必要となる<sup>12)</sup>。具体的には包括的な「産学連携センター」のような（リエゾンとしての）教学機関の設置により、アクティブラーニングを中心とした学部と協同したキャリア教育プログラムを展開していくことが構想され得るだろう。そこでは、学部の展開する正課科目との連携を図りつつ、同時にキャリアセンターが実施している正課外の取り組みへの支援を進めることで、多様な学生のニーズやキャリア形成課題を把握し、実践的な能力育成の教育プログラムにつなげていく取り組みが中心となる。

また、グローバル化が進展する中で、産業界でのイニシアチブを発揮できるような国際的な人材育成プログラム、特にグローバル・リーダーシップの養成などは本学の取り組みは十分とは言

えず、リーダーシップ教育を中心とした産学連携プログラムのイノベーションが強く求められる。

一方、高齢化が進む地方都市の再生を担う地域人材の育成については、サービスマーケティング科目とのコラボレーションにより、地方公共団体や非営利組織等と連携したアクティブ・ラーニングやPBL授業の展開が本学のキャリア教育の大きな柱となる。キャリア教育は単なる就職支援教育にとどまらない。仕事の倫理や労働法の理解、あるいは起業家精神の育成とともに、公共性を意識しながら働く意識の醸成がそのプログラムに含まれるべきであろう。キャリア教育に公共性あるいは社会正義（social justice）の概念<sup>13)</sup>を取り込んだ教育プログラムの開発が今後の重要な課題の一つとなるだろう。

## 注

- 1) 以下、キャリア教育センターによるキャリア教育については、立命館大学共通教育課（2016）、立命館大学キャリア教育センター（2012、2016）を参照した。
- 2) インターンシップ協定型Aとは、学部独自に企業との連携で展開するものであり、協定型Bとは、キャリア教育センターが企業と連携して実施するものである。いずれも正課科目として登録されるため、習得単位として認定される。これに対して学生が自身の意思で自由に企業等が実施するインターンシップに参加する形態は「自由応募型インターンシップ」である。これは大学の正課科目としては登録されないため、単位認定の対象科目とはならない。自由応募型インターンシップは、学生の届け出が不要なために大学はその実態や全体像を把握はできていないのが現状であるため、本稿では協定型Aおよび協定型Bのタイプのみを取り上げる。
- 3) ちなみに、2015年度（2016年3月）卒業生（4年間で卒業した学生のみ）のデータを分析したところ、「学びとキャリア」、「仕事とキャリア」、「社会とキャリア」、「コーオプ教育概論」に「インターンシップ」と「コーオプ演習」を加えた6科目を在学中に受講した学生数は950名であった（延べ数は1190名）。卒業生数約7500名としてみると、卒業までの4年間で少なくとも1科目のキャリア教育を受講する割合は12～13%である。この数字は、本稿で用いる3年生ガイダンスデータにおけるキャリア教育科目の受講率とほぼ同水準であることから、以下の効果検証の分析の結果は一定の信頼性があるとみてよいであろう。
- 4) 2012年のガイダンス時の3年生在籍者数は7343名、最終的な把握者数が2274名で、3年生の在籍者数のうち、30.1%の回収率となる。
- 5) 2012年度の教養改革まであったキャリア教育センターの基幹科目である。「キャリア形成論Ⅰ」は1年生以上受講科目で、主に講義形式で学部教員から人材育成目標を聞く内容である。学部の教育と将来の仕事（能力）がどう関連するのかを講義する講義科目である。また「キャリア形成論Ⅱ」は2年生以上受講科目で、各企業で働くゲストスピーカーから業務内容や社員の自身のキャリア形成の話聞き、学生自らのキャリア展望を描かせる内容である。「キャリア形成論Ⅲ」は、3年生以上受講可能な科目であり、就職活動を目前にした学生が10回のゲストスピーカーの実践的な話を聞く内容である。この科目は2013年8月まで開講された。
- 6) もっとも、ここでは自由登録型インターンシップの受講者数が把握できないために、インターンシップ関連科目は変数から除外している。したがって本学で展開されるインターンシップA（学部型）、インターンシップB（全学型）、自由応募インターンシップのいずれも含まれていない。そのため、キャリア教育センターの実施した科目のすべてを網羅していない点で分析上に一定の限界がある。
- 7) 著名249社は、「キャンパスキャリア」就職クロスランキング 大学通信発行（日経平均採用銘柄225社および人気ランキング企業24社）に掲載されている企業である。

- 8) 全学キャリア教育科目を登録していない者、およびFで不合格だった者と登録していない者を「受講なし」とした。また成績評価がS、A、B、C、Nのいずれかの成績が付いているものを「受講あり」とした。
- 9) 現行の全学横断型キャリア教育においても、企業と連携したPBLプログラムはあるものの、キャリア教育センターの専任教員数は3名体制であり、マンパワーが不十分である。小集団型キャリア教育を拡充する教員体制を整備することも、本学の今後のキャリア教育推進のための大きな課題である。
- 10) 家族（特に母親）とのコミュニケーションが、キャリア決定に大きな影響を与えることが明らかとなったが、広報等での親への働きかけなど、「家庭」というフィルターを通じた間接的なキャリア支援について考えていくことが重要だろう。親子で考えるキャリア支援に、大学がどこまで踏み込むかは大きな検討課題であるが、ピア・グループを活用したキャリア支援に加えて、親への働きかけや啓蒙を通じた間接的キャリア支援などが可能性としてあるだろう。
- 11) キャリア教育へのピアグループへの活用については前田（2016）を参照。
- 12) キャリアセンターにおいては『R2020 後半期に向けての進路・就職支援政策（2016 年度～2020 年度）答申』が出され、本学におけるキャリア教育の一層の充実が中期目標として掲げられている。
- 13) キャリア教育と社会正義（social justice）については、例えば McMahon（2008）を参照。

付表1 キャリア決断 (Career decidedness) 6項目 Lounsbury, J.W et.al (2005)

1) 自分自身の将来の職業キャリアを明確に決めている。
2) 現時点では、複数の職業キャリアの選択肢を絞り切れていない。(Reverse coded)
3) ゆくゆくは生計を維持していく上での仕事を心に決めている。
4) 卒業後に自分がついてみたい職種や仕事内容を理解している。
5) 卒業後はどんな種類の仕事につきたいか、まだ決めている。(Reverse coded)
6) 職業人生観について、一貫性がなく次々に変化していくようだ。(Reverse coded)
1 全くそう思わない    2 あまりそう思わない    3 ある程度そう思う    4 そう思う

付表2 就職不安 (Career anxiety) 9項目

1) 面接でうまくコミュニケーションをとれるかどうか不安である。
2) 長い就職活動を最後までやりきれぬかどうか不安である。
3) 社会に出るのが何となく不安である。
4) エントリーシートの書き方がわからない。
5) 筆記試験が不安である。
6) 就職活動よりもっと学校の勉強に励みたい。
7) 就職活動のことを誰に相談してよいかわからない。
8) 就職活動から出遅れてしまうのではないかとという焦りがある。
9) 会社に入ってから一人前に仕事ができるか不安である。
1 全くそう思わない    2 あまりそう思わない    3 ある程度そう思う    4 そう思う

付表3 挑戦志向 (Challenge) 3項目

1) いずれは会社や組織のリーダーになれるよう挑戦したい。
2) 日本だけでなく世界を舞台にグローバルに働いてみたい。
3) リスクをもって挑戦するよりも安定した仕事を望んでいる。(Reverse coded)
1 全くそう思わない    2 あまりそう思わない    3 ある程度そう思う    4 そう思う

付表4 従属変数 (キャリア意識) の相関係数と信頼性係数 (N=2272) <sup>1) 2)</sup>

	(1)	(2)	(3)
(1) キャリア意志決定度 (Career Decidedness)	( $\alpha = .738$ )	-.365***	.242***
(2) 就職不安度 (Career Anxiety)		( $\alpha = .794$ )	-.268***
(3) キャリア挑戦度 (Career Challenge)			( $\alpha = .606$ )
平均値	14.79	26.49	7.15
(標準偏差)	(3.44)	(4.64)	(1.95)
最小値 - 最大値	6-24	9-36	3-12

注1) カッコ内は信頼性係数 (Cronbach's  $\alpha$ ) を示す

注2) 有意水準 \*\*\*&lt;.001    \*\*&lt;.01    \*&lt;.05    +&lt;.10

## 付表 5 初職達成度

## ①進路就職決定度

<b>1 進路就職決定</b>		
ガイダンス出席して卒業し、進路・就職が決定（民間・公務員・教員） 大学院進学（海外大学 2 名含む）	<b>1940 名</b>	87.0%
<b>2 進路就職未決定<sup>1)</sup></b>		
ガイダンス出席したが 2014 年 3 月は卒業できなかった もしくはガイダンス出席し卒業したが、2014 年 3 月進路就職が未決定	<b>289 名</b>	13.0%
合計	<b>2229 名</b>	100.0%
<b>3 Missing としたケース 45 名</b>		
（家業 4 名、各種学校 28 名、在学中から引き続き 1 名 進路就職先不明 12 名）		
総計	<b>2274 名</b>	

注 1) 進路就職が未決定 289 名には、「アルバイト」を含む。

## ②著名 249 社決定度

1 著名 249 社就職者	<b>393 名</b>	22.8%
2 著名 249 社以外就職者	<b>1332 名</b>	77.2%

### 参考文献

- Lounsbury, J.W Hutchens, T, & Loveland, J, 2005 An investigation of big five personality traits and career decidedness among early and middle adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13, 25-39
- 前田信彦 2016 「キャリア教育とスチューデント・ネットワークー立命館大学の取り組み」『大学時報』第366号 52-57頁
- 立命館大学キャリア教育センター 2012 『2012年度以降の立命館大学における今後のキャリア教育の展開についてーキャリア教育センターのミッションの確認と役割の再設定ー』文書（2012年7月30日）
- 立命館大学キャリア教育センター 2016 『2015年度キャリア教育センター 教学総括・次年度計画概要』文書（2016年2月22日）
- 立命館大学共通教育課 2016 『現行の教養教育カリキュラムの総括：および新たな教養教育改革に向けた検討課題について』文書（2016年8月1日）
- McMahon, M, 2008 Social Justice and Career Development: Views and Experiences of Australian Career Development Practitioners. *Australian Journal of Career Development*, vol 17, 15-25

## Effects of career education to learning outcomes of Ritsumeikan university students

MAEDA Nobuhiko (Professor, College of Social Sciences, Ritsumeikan University)

### Abstract

The aim of this study is to examine the effects of career education of Ritsumeikan university undergraduate students' to their career decidedness, career development anxiety in terms of job-hunting endeavors and their initial job attainment. 2274 undergraduate students in Japanese university were surveyed over two periods. In Time1 that is 15 months before graduation of university, some variables including academic intelligence (GPA), career decidedness scale (CDS), career development anxiety scale (ANX), attending career education (CA) and learning attitude in classes are measured. In Time2, at the time of graduation in the end of March, some dimensions including career status in terms of initial job attainment and satisfaction of job-hunting endeavors were measured. It was found that academic intelligence (GPA) and attending career education (CA) in Time1 have found to have significant effects on the initial job attainment or some successful outcomes in Time2. Following these findings, implications for future research and comprehensive career education efforts are discussed.

### Keywords

Career education, Career center, Ritsumeikan university

特集

# 大学院におけるキャリアパスの現状と 今後の課題について

— 第3次大学院教育振興施策要綱を受けて —

原 木 万 紀 子

## 要 旨

本文は、2016年3月に出された、第3次大学院教育振興施策要綱を受け、大学院におけるキャリアパスの現状と課題について、今後どのような取り組みを行うべきかを考察した。要綱内で主として取り上げられている「知のプロフェッショナル」の育成について明示し、既存のデータや、本学における取り組みを元に、現状の取り組みの問題点と不足点に言及した。言及を行った点は、今後、本学のキャリアパス推進室の指針や活動を考える上での、基本課題として活用されることが望まれる。

## キーワード

キャリアパス、大学院、知のプロフェッショナル、大学院教育振興施策要綱、就職

## 1 はじめに

2016年3月、「新時代の大学院教育」（平成17年9月5日中央教育審議会答申）を踏まえた施策である、大学院教育振興施策要綱の第3次版が策定された。平成18年に第1次、平成23年に第2次と策定されてきたこの要綱には、向こう5カ年の大学院教育施策が明示されている。

今回の要綱では、平成32年までの大学院教育改革の基本的な方向性として「知のプロフェッショナル」の育成に焦点が当たり、要綱策定に際し行われた、「未来を牽引する大学院教育改革～社会と協働した「知のプロフェッショナル」の育成～」審議内では、以下のような点が審議内容として上がっている。

“我が国の発展を担う主役として、高度な専門的知識と倫理観を基礎に自ら考え行動し、新たな知を創り出し、その知から新たな価値を生み出して、既存の様々な枠を超えてグローバルに活躍できる人材、「知のプロフェッショナル」を育成していくことが、我が国社会の喫緊の課題である。

さらに、資源の枯渇、環境破壊、世界金融不安、少子高齢化、地域間格差、多文化共生など

地球規模の課題に知の力を持って挑戦し、人類社会に貢献する「知のプロフェッショナル」を育成することは、我が国の重要な責務である。

特に、博士課程（後期）学生は、高度な「知のプロフェッショナル」として研究やビジネスを含め社会全体の未来を牽引する人材となることが期待される存在であり、将来「社会の宝」として輝くことができるよう育成していく必要がある。”

上記から、「知のプロフェッショナル」を育成することは、国における課題であり責務であること、そしてその役割を期待されているのが、博士課程（後期）の学生であることが明示されている。

しかし、「知のプロフェッショナル」を育成するためには、様々な課題が存在する。本文では、第3次要綱内で「7つの基本的方向性」<sup>1)</sup>の1つに位置づけられている、大学院修了者のキャリアパスについて取り上げる。本学の動向と照らし合わせ、キャリアパスを考える上で大学院生に求められるスキルや能力とはどのようなものなのか、そして今後大学としてどのようなキャリアパス教育を行っていくべきかについて考察する。

なお、本文における「大学院」とは、修士課程（修士課程、区分制博士課程（前期2年課程）及び5年一貫制博士課程（1、2年次）、博士課程（区分制博士課程（後期3年課程）、医・歯・薬学（4年制）、医歯獣医学の博士課程及び5年一貫制博士課程（3～5年次）通信教育を行う課程を除く）及び、専門職学位課程を含んだ総称として用いている。

## 2 大学院修了者のキャリアパスの現状—博士課程修了者に焦点を当てて

第3次要綱において、大学院修了者のキャリアパスは多様に開かれるべきだとしている。とりわけ従来の考え方は、大学院教育は専門分野の優秀な研究者を選別するプロセスであるとの認識が強かったが、今後は文理を超えて産学官が連携し、社会に貢献する人材を育成・輩出していく方向へとシフトしていくべきだと示している。

大学院生のキャリアパスの現状として、修士課程、博士課程における在学者数の推移、および就職率と就職先については以下の様なデータが出されている。

### (1) 大学院在学者の推移

第3次大学院教育振興施策要綱 参考資料集（文部科学省 2016年3月31日）によると、平成23年をピークに、大学院在学者数は減少しているものの、平成26年度には、修士課程、博士課程、専門職大学院の在学者の合計が、平成3年度の2.5倍、251,013名となるなど、過去20年と比較するとその人数は増加している。

「知のプロフェッショナル」となり得る学生数の増加は、望ましい傾向であるが、2010年（平成22年度）時点における人口100万人当たりの修士号・博士号取得者の人数は、英、米、仏、韓と比較した場合5カ国中最も低く（修士号取得者数：615名、博士号取得者数：131名）、国際的にみても大学院修了者の人数が高い水準であるとは言い難い。また、近年の傾向として博士進

学者数は減少傾向にあり<sup>2)</sup>、本学でも同様の状況にあるため、いかにして大学院在学者数を増やし、博士課程修了へと繋げ、プロフェッショナルとなる人材の育成を行うかという課題は今後も検討が必要な点である。

## (2) 大学院修了者の就職先

博士課程進学者数の減少は、要綱においても「博士離れ」として問題視されている。その一因とされているのが、キャリアパスの不安定・不透明さである。

文部科学省 高等教育局大学振興課と三菱東京UFJ リサーチ&コンサルティングが行った、平成 25 年度「先導的・大学改革推進委託事業」博士課程学生の経済的支援状況と進路実態に係る調査研究によると、平成 24 年度博士課程修了者 (n=15,592) の平成 25 年度 11 月時点での就職者は、調査対象の 68.3% (10,656 名) であり、10,656 名の主な就職先は、大学やその他教育機関、公的研究機関への就職が、55.9% (5,951 名)、民間企業、官公庁への就職が 27.7% (2,950 名) という結果であった。この数字からも分かるように、博士課程修了者の半数は、大学や研究機関に就職しており、民間企業、官公庁への就職は全体の 4 分の 1 程度に留まっている。

先の結果を専攻分野別に見ていくと、また違った問題点も露見する。アンケートを実施した全体数 (n=15,592) に対し、最も就職率が高いのは、保健分野で、81.5% (4,872 名) であるが、最も低い分野は、人文科学分野で、36.1% (1,265 名)、次いで芸術分野で、40.6% (170 名)、社会科学分野で 49.4% (1,313 名) と、分野間で差が生じている。

更に、就職者 10,656 名のうち、教育 (63.0% (235 名))、人文科学 (57.3% (573 名)) 等、いわゆる文系の修了者は、5 割近くが大学やその他の研究機関へ就職している。一方で、民間企業、官公庁への就職率が全体の 4 分の 1 を超える専攻 (工学 (44.7% (2,403 名))、農学 (33.8% (627 名))、理学 (31.9% (803 名)) もあり、分野間による、就職率および就職先の隔たりが見受けられた。

更に専攻別に就職者の雇用形態の種別をみると、就職者、10,656 名のうち就職率が高い保健分野 (3,969 名) では、正規の職員でないものが 17.4% であるのに対し、人文科学分野 (457 名) では 42.5% と 2 倍以上の差が生じていた。

上記のデータより、文系における就職は、その多くが、大学やその他の研究機関へ就職するも、就職率は低く、更には正規の職員でない割合が高いということが分かる。就職者全体を見ているだけでは見えてこない、分野による隔たりがあり、学位取得後の雇用が安定しているとは言い難い状況である。特に今後、「知のプロフェッショナル」の活躍が期待される民間企業においては、理系だけではなく、文系分野の人材の登用が課題であるとも言え、そのモデルケースを構築し、キャリアパスモデルを提示する必要があるのではないかと考える。

## 3 キャリアパスの多様性に向けて 一企業側が求める人材とは

「博士離れ」における状況は、要綱内においても本国の知的創造力の低下、国際競争力の地盤沈下をもたらしかねない深刻な事態であると記されている。多様なキャリアパスを開拓し、培った知識や技量を用いて社会に貢献していくためにも、民間企業における学位取得者の活躍が今後

の課題となる。先で示した様に、博士修了者の民間企業および官公庁への就職率は、全体の4分の1程とまだまだ高い水準とは言いがたい。更に、企業の研究者に占める博士号取得者の割合は、他国に比べ低く、また、本国の企業役員のうち大学院修了者は、5.9%に留まっている状況である<sup>3)</sup>。しかし、少しずつではあるが民間企業への就職者も増加しているという報告があるものの<sup>4)</sup>、現状の数値の低さには変わりがない。その要因は、これからの企業や社会で活躍する人材育成の具体論が、産学官で十分な意思疎通が行われてこなかったという経緯と、企業が求める人材像を大学側に明示してこなかった点大きい<sup>5)</sup>とも指摘されている。

では、企業が大学院側に求める“人材育成面の期待”とはどのようなものなのか。近年のデータではないが、日本経団連が行った「企業の求める人材像についてのアンケート結果」(2004年)では、企業側のニーズと、大学院側の取組において、いくつかの点で相違が見られた。人材に対して期待する10項目<sup>6)</sup>のうち、企業側が期待する上位4項目の1つ“理論に加えて、実社会との繋がりを意識した教育を行うこと”という項目が、文系・理系大学院共に、6番目以降に位置しているなど、期待と実際の取組との乖離が見られた。

“実社会との繋がりを意識した教育”を理論ではなく、実学として取り入れ、どのように得た“知識”を“行動”として示し、いかに社会へと還元できるかということが重要になってくると考えられる。第3次要綱内においては、平成23年度より開始した、「博士課程教育リーディングプログラム」<sup>7)</sup>を軸とし、中長期のインターンシップを取り入れ、実社会との繋がりを意識した、体系的・組織的な教育を積極的に進めていくことも目標の一つとして掲げられている。今後、各大学がこれらの取組にいかに関与し、どのように結果を示していくのが重要になってくるだろう。また、実社会との繋がりをいかに構築するかについては、分野や個々の研究テーマによっても異なる点であり、「博士課程教育リーディングプログラム」以外にも、学生一人ひとりが実社会との接点をいかにして見つけ、育んでいくのが課題と言える。

#### 4 本学での大学院におけるキャリアパスの取り組みと今後の課題

本学では、大学院の人材育成目的の達成、キャリアパスの明確化に向けた支援を行うため、2013年度に大学院のキャリアパス支援事業の推進母体となる、立命館大学大学院キャリアパス推進室を設置している。大学院生を対象とし、現在までに行った様々な取り組みを踏まえ、平成29年度以降は、以下の3つのカテゴリーを軸に15の支援・セミナーの実施を予定している(表1)。

- ① 研究者・教育者・高度産業人としての基礎認識と社会環境理解支援
- ② 博士後期課程の基礎認識と社会環境理解支援
- ③ 博士後期課程のキャリア支援

大学院におけるキャリアパスの現状と今後の課題について

表1 平成29年度以降の支援・セミナー案（平成28年9月12日現在）

①研究者・教育者・高度産業人としての基礎認識と社会環境理解の支援  
※（修士・博士前期課程中心）

プログラム・取り組み	概要
M0 セミナー	大学院へ入学を予定している新入生を主な対象として、3月実施。正課・課外における多様な学びの可能性を理解し、積極的な活動の意欲を高める。同期新入生同士の横のネットワークのみならず、教員、現役大学院生・修士生という縦のネットワークも構築する。
M1 セミナー	修士・前期課程1回生が入学から半年経過後に、前期セメスターにおける大学院での学びの振り返りを行い、修士論文作成、就職活動、キャリア形成を見据え大学院での学びに関して新たな知見や気づきの獲得を目指す。
コミュニケーションスキルアップセミナー	外部講師から最低限必要なマナーと、コミュニケーションツールとしてのマナーを学び、学会、研究交流、就職活動など実地で活かせるようになることを目的とする。
就職支援面談	文系の大学院生を対象に、自己分析テストおよび、分析結果に基づいた個別面談を実施する。
「研究者の基礎知識」に関する連続セミナー	「研究」とは何か、「研究者」とは何か、「学会」とは何か、という研究者としての基礎的なテーマについて、基礎概念の共有と多様な教員の経験を共有する。
ポスターデザインセミナー	学会報告のポスターセッションやパネル展示等で参加者が関心を引くデザインにする方法を学ぶセミナーを開催する。
プレゼンテーションデザインセミナー（日本語/英語）	自分の研究内容や考えを相手に分かりやすく伝えるためのプレゼンテーション技術を習得するためのセミナーを開催する。
学術基礎英語（日本語基準対象）	学術英語の基礎となる英語の四技能（読む・書く・聞く・話す）向上のため、英語学習のテーマ・技能ごとに講座を開催する。

②博士後期課程の基礎認識と社会環境理解支援

PF（教員準備セミナー）	大学で授業を行うにあたり必要となる基礎的なスキルを習得するプログラム。教育開発推進機構の実践的FDプログラムと連携して実施する。
研究資金獲得セミナー	学外資金、学内の奨学金・研究助成等をはじめとする研究資金獲得の重要性の理解や研究資金を獲得するためのノウハウを学ぶセミナーを実施する。
研究会活動支援	研究会を企画し、円滑に運営するために方法や、研究会の運営に必要な能力について理解を深めるセミナーを実施する。
学振申請セミナー	学振特別研究員への申請に際して、申請書作成のポイント等についてセミナーを実施する。

③博士後期課程のキャリア開発支援

派遣会社等と連携した大学院生個別支援体制の構築	人材派遣会社等と提携し、博士課程修了者で民間企業への就職を希望するものが出た場合、即座にマンツーマンの対応ができるようにする（例：月1回等のカウンセリングの時間を設け、その後マンツーマンの就職支援に移行できる体制の構築。）。
博士人材リーダー養成プログラム	理工系博士人材を産業界で活躍できる人材に育成するためのプログラムである。分野横断のグループワークを通し、人材育成のみならず、企業の課題解決にも貢献する。このプログラムには、卒業生などの協力も得ることから、「オール立命館」での博士人材の育成プログラムと考えている。
博士人材リーダー養成講座	高度産業人に求められる知識や技能を第一線で活躍してきた実務経験者、企業経営者等から15コマの講義で事例を通して学ぶ。 (講義内容) 企業での事業化、品質とコスト、マーケティング、知財戦略など。

④大学院生全員を対象とした制度

ライスボールセミナー（大学院生版）	ライスボールセミナーの院生版を開催する。 2017年度は衣笠キャンパスで試行する。月2回、年間10回程度の開催を目標とする。本セミナーを実施する目的は、院生が学会発表等を行うに向けてのトレーニングの機会を提供するものとする。
研究倫理セミナー	2016年度から実施している、研究倫理セミナーを2017年度も継続的に開催する。新入生オリエンテーションと、研究倫理に関するワークショップをメインに開催する。
学振チャレンジセミナー	次年度の日本学術振興会申請に向けて、12月、1月、2月、3月の連続セミナーを開催する。この連続セミナーを受講した者については、日本学術振興会への申請前の4月～5月に担当教員の添削をうけられるものとする。
就職関連支援を検討	現在検討中
ドクター支援を検討	現在検討中

実施する内容の中には、「コミュニケーションスキルアップセミナー」など、実地で生かせるスキルに重点を当てたプログラムもある。しかし、参加は自由意志であり、全ての学生が参加しているわけではない。また、現行の支援・セミナーについては、参加した学生から比較的高い評価を得ているが、今後は、実施直後のアンケート調査のみではなく、いかにして得られた知識を個人が消化し、自己の能力へと変えることができたか等を追跡調査するなど、その効果を測定することで、より効果的な支援・セミナーへと繋げていくことが今後の課題である。

特に、文理多彩な研究科がある総合大学においては、分野に特化した支援やセミナーが実施しにくい。それらを踏まえ、文理あるいは修学年別にどのような支援を行うべきか、今後、セミナーを重ね、結果を蓄積する中で、更なる考察が必要となるだろう<sup>8)</sup>。

また、本学においても課題となっているのが、カテゴリ③の博士後期課程のキャリア支援である。特に、修了後、教員としてキャリアを考える場合、教育歴を問われることが必須である。在学中に教育歴を作るのは容易でなく、本学でも博士後期課程在学中にいかに類似の経験をさせるかが目下の検討事項である<sup>9)</sup>。

## 5 まとめ

全体として、大学教員や研究者以外のキャリアパスについては、未だ発展段階であると言えるのではないだろうか。特に、文系の博士課程修了者のキャリアパスはとても安定しているとはいえない。今後多様に開かれたキャリアパスを実現するためにも、学生自身が実社会との繋がりをどのように構築し、大学や研究機関以外での活躍の場を開拓していく事が課題である。

しかしながら、文系に限らず、特に博士修了者本人の希望はどうであるのか、という点も重要な観点であると考え。大学教員や研究者、民間企業のいずれに進んだにせよ、着地した先が自身が望むものであったのかどうか、そして、更に先のキャリアパスを考えていける環境であるのかという点も、より長いスパンで見た“キャリアパス”という意味で重要なのではないだろうか。

長いスパンという点も含め、博士課程修了後に社会で活躍している人材は現在も数多くいるだろう。しかしながら、それらの多くは、個別に大きく異なる事例であるために、詳細がはっきりと見えにくい状況にあるのではないだろうか。実際、第3次要綱でも、「キャリアパスの可視化」について言及されており、課題となっている。修了後のキャリアパスを明確化し、多様なモデルケースを提示していくことは、今後の大学院進学者の確保へと繋がる重要な取り組みになるのではないかと考える。

だが、修了者の追跡調査の実施には様々な問題があり、中でも、どのような項目で、どのように修了者にアプローチするべきか、という点において様々な検討が成されている<sup>10)</sup>。

また、平成26年度より、文部科学省 科学技術・学術政策研究所が「博士人材データベース(JGRAD)」を作成し、博士課程修了後のキャリアパスを把握するための情報基盤プラットフォームの構築を試みている。平成27年度には、26大学の御協力を得て試験的な運用を行っており、今後博士人材のプラットフォームとしてデータの強化が期待され、「知のプロフェッショナル」として活躍している人材を、社会全体に発信していく事が期待されるだろう。

今回、本文で取り上げたキャリアパスの問題はほんの一面でしかない。この他にも、日本へ学

びに来ている外国人留学生のキャリアパスの問題等<sup>11)</sup>、検討事項は山積であるといっても過言ではない。「知のプロフェッショナル」として多方面で活躍する人材が増えるためにも、社会そして能力を持った学生個人との相互理解が必要不可欠であり、それらをサポートする支援やシステムが、安定して稼働していくよう、社会及び大学が連携して、責務として取り組むことが、理想の形なのではないか、と今後の展望を述べ、本文の結語とする。

## 注

- 1) 「7つの基本的方向性」とは、体系的・組織的な大学院教育を推進することを基本に据えた、以下の7つの方向性のことである。1: 体系的・組織的な大学院教育の推進と学生の質の保証、2: 産学官民の連携と社会人学び直しの促進、3: 専門職大学院の質の向上、4: 大学院修了者のキャリアパスの確保と進路の可視化の推進、5: 世界から優秀な高度人材を惹き付けるための環境整備、6: 教育の質を向上するための規模の確保と機能別分化の推進、7: 博士課程（後期）学生の処遇の改善。7つに対する具体的な取組方策については、第3次大学院教育振興施策要綱内に明記されている。
- 2) 第3次大学院教育振興施策要綱 参考資料集（文部科学省 2016年3月31日）より。減少傾向が認められた調査の対象は、研究や高度な人材の育成に重点を置く大学（Research University）による国立私立の設置形態を超えたコンソーシアム R11 に該当する大学（北海道大・東北大・筑波大・東京大・早稲田大・慶應義塾大・東京工業大・名古屋大・京都大・大阪大・九州大）である。
- 3) 文部科学省「第3次大学院教育振興施策要綱 参考資料集」、文部科学省 2016年3月31日。より。
- 4) 文部科学省 科学技術・学術政策研究所 第1 調査研究グループ 篠田裕美、鐘ヶ江靖史、岡本拓也、「民間企業における博士の採用と活用―製造業の研究開発部門を中心とするインタビューからの示唆―」、2014年12月。より。
- 5) 公益社団法人 経済同友会「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待～個人の資質能力を高め、組織を活かした競争力の向上～」、2015年4月2日。より。
- 6) 人材に対して期待する10項目は以下の通りである。1: 専門分野の知識を学生にしっかり身に付けさせること、2: 教養教育（リベラル・アーツ）を通じて学生の知識の世界を広げること、3: 専門分野に関連する他領域の基礎知識も身に付けさせること、4: 知識や情報を集めて自分の考えを導き出す訓練をすること、5: チームを組んで特定の課題に取り組む経験をさせること、6: ディベート、プレゼンテーションの訓練を行うこと、7: 国際コミュニケーション能力、異文化理解能力を高めること、8: 理論に加えて、実社会とのつながりを意識した教育を行うこと、9: 実践重視の実務に役立つ教育を行うこと、10: その他。調査は、企業684社及び、全国の20大学に対し、行われ、16大学（文系の48学部と49研究科、計97学部・研究科。理系の39学部と37研究科、計76学部・研究科。専門職大学院は含まない）から回答を得た。学部生と、修士課程修了後、博士課程に進学せず就職する院生への教育にあたり、特に注力している点について、上記10項目から3つまで選択した結果を提示した。博士課程は含まれていないものの、修士課程が含まれており、博士課程においても同様に重要であると考え引用した。
- 7) 博士課程教育リーディングプログラムとは、日本学術振興会が主導する、博士課程前期・後期の一貫したプログラムであり、優秀な学生を俯瞰力と独創力を備え、広く産学官にわたりグローバルに活躍するリーダーへと導くため、産学官の協力を得て、展開する専門の枠を超えた大学院教育事業である。平成23年度より、平成25年度までに63の採択プログラムがあり、9つのカテゴリーに分類されている（オールラウンド型、複合領域型（環境）、複合領域型（生命健康）、複合領域型（安心安全）、複合領域型（物質）、複合領域型（情報）、複合領域型（多文化共生社会）、複合領域型（横断的テーマ）、オンライン型）。
- 8) 特筆すべき支援例として、北海道大学が中心となり進めている「赤い糸会&緑の会」という取り組み

- があげられる。企業との直接交流の場として開催されており、参加資格のある大学院博士後期課程学生、博士研究員等の若手研究者が自身の研究をポスター発表し、企業との対話・交流を深め、企業と学生のマッチングを実現するものである。企業側のニーズを直接聞ける場として、平成 19 年度から実施されており、実際に企業の人材採用にも繋がっている。また、そのオンライン版として、北海道大学は博士の社会活躍推進を目的に、若手研究者と企業が交流するための登録制 WEB サイト、Hi-System を運営している。研究者はマイページに自らの研究内容等を登録し企業側へ発信、企業は人材のニーズなどを発信し、WEB 上で相互にコミュニケーションをとることが可能となっている。オフラインだけでなく、オンライン上で対話の場所を常に設けている点において、今後の支援のあり方の参考となる事例である。
- 9) 例えば実社会との繋がり、結びつきを強化するためにも、大学を通して大学院生と社会の人々との交流（学術内容の紹介）などを行うことも。研究内容の認知拡大、また、教育歴とまでは言えないが、近い経験ができることは、在学生にとって貴重な機会となる可能性があり、今後大学を主体としてそのような取り組みを実施していくのも一手段として検討するべきなのでは等の提案が上がっている。
- 10) 株式会社 浜銀総合研究所「人文社会系の大学院（修士・博士課程）における教育内容及び修了者のキャリアパスの実態等に関する調査研究 報告書。」、2014 年 3 月。より。
- 11) 留学生及び、外国人高度人材に関する点は、以下の文献が参考となる。
- ・福嶋美佐子「外国人高度人材受け入れの現状と政策的課題—探索的調査研究—」『法政大学大学院 公共政策研究科 公共政策志林』、第 4 号、2016 年、155-173 頁。
  - ・村上壽枝「大学教育のグローバル化を踏まえた進路支援についての一考察—派遣留学の進路支援事例から—」『大学アドミニストレーション研究』、第 1 号、2011 年、95-109 頁。
  - ・藤本昌代、浦坂純子、森山智彦「続・留学生の就職活動におけるソーシャル・サポートと自律性」『評論・社会科学』、第 110 号、2014 年、69-104 頁。

## 参考文献

- 文部科学省「未来を牽引する大学院教育改革～社会と協働した「知のプロフェッショナル」の育成～（審議まとめ）（本文）」、2015 年 9 月 15 日。
- 文部科学省「第 3 次大学院教育振興施策要綱 参考資料集」、2016 年 3 月 31 日。
- 文部科学省 高等教育局大学振興課 三菱東京 UFJ リサーチ & コンサルティング「平成 25 年度「先導的大学院改革推進委託事業」博士課程学生の経済的支援状況と進路実態に係る調査研究」、2014 年 5 月。
- 文部科学省 科学技術・学術政策研究所 第 1 調査研究グループ 篠田裕美・鐘ヶ江靖史・岡本拓也「民間企業における博士の採用と活用—製造業の研究開発部門を中心とするインタビューからの示唆—」、2014 年 12 月。
- 公益社団法人 経済同友会「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待～個人の資質能力を高め、組織を活かした競争力の向上～」、2015 年 4 月 2 日。
- 株式会社 浜銀総合研究所「人文社会系の大学院（修士・博士課程）における教育内容及び修了者のキャリアパスの実態等に関する調査研究 報告書。」、2014 年 3 月。
- 福嶋美佐子「外国人高度人材受け入れの現状と政策的課題—探索的調査研究—」『法政大学大学院 公共政策研究科 公共政策志林』、第 4 号、2016 年、155-173 頁。
- 村上壽枝「大学教育のグローバル化を踏まえた進路支援についての一考察—派遣留学の進路支援事例から—」、『大学アドミニストレーション研究』第 1 号、2011 年、95-109 頁。
- 藤本昌代・浦坂純子・森山智彦「続・留学生の就職活動におけるソーシャル・サポートと自律性」『評論・社会科学』、第 110 号、2014 年、69-104 頁。

The present situation of the career paths and challenges for the future, in a graduate school.:

Following the Policies for development of graduate school education guideline.

HARAGI Makiko (Associate Professor, Institute for General Education Graduate Student Career Path Support Center, Ritsumeikan University)

#### **Abstract**

Following the Policies for development of graduate school education guideline, this paper considered the present situation of the career paths and challenges, and what kind of action should we perform in future. First, I clearly indicated 'professional of intellect', second, mentioned problems and the lack point of the present situations by use of existing data and Activity of this school. It is expected that this paper is utilized to consider about future guidance and activities of career paths in a graduate school.

#### **Keywords**

career paths, graduate school, professional of intellect, policies for development of graduate school education guideline, job, position.



## 特集

# 立命館大学法学部におけるキャリア教育の 取り組みと課題

安 達 光 治

### 要 旨

立命館大学法学部では、2008年度のカリキュラム改革を機に、正課の枠組みにおけるキャリア教育に本格的に取り組んできた。そこでは特に、法律専門職を志望しない法学部の学生に対し、法律を学ぶ意義を進路との関係でどのようにして理解させるかが、重要な課題であった。「社会に生きる法」はそのような課題に対応する科目であり、一般の法学部生のキャリア形成に関し教育上の役割を果たしている。これに対し、法曹や公務員などを志す学生に対しては、模擬裁判による演習や現場での実習を通じて進路イメージを明確化させる取り組みを推進してきた。他方、すべての学生のキャリア形成に対する意識付けと国際化への対応が課題として挙げられる。これについては、2016年度のカリキュラム改革に際し、個々の学生の学びのポートフォリオである『学びマップ』を活用した、1年次の小集団教育での取り組みに着手された。

### キーワード

キャリア形成科目、社会に生きる法、法曹フィールドワーク演習、法務実習、公共政策実習

## 1. はじめに

法学部はかつて、「つぶしの利く学部」と言われていたことがある<sup>1)</sup>。その背景には、法学部出身者は社会の正式なルールである「法律」を知っているという世間の期待があったのかもしれないが、それよりもむしろ、複数の価値観が対立する状況で（その根本には「正義の複数性」がある（渡辺、1998 :12)）、何が妥当かを規範論理に基づいて説得的に説明する力（リーガル・マインド）が、社会の様々な局面で求められてきたことがあると思われる。また、政治学は、法学部の教育の重要な一部分をなすが、国内外の政治史や政治事情に通じた者は、政策形成過程における人間の行動原則を理論的に把握できる有為の人材として、社会において求められてきたといえる（この点も重要であるが、本稿が法学を中心としたキャリア教育を主な課題としている関係で、以下では法学教育を念頭に置くこととする）。いずれにせよ、法学部で学んだ者は、少し理

屈っばいところもあるが、法曹をはじめとする法律専門職としてだけでなく、官公庁や地方自治体、さらには民間企業においてもその素養を生かして活躍してきた。

現在でも、この事情が変わりはないであろう。国の法規や地方公共団体の条例などの法規範に限らず、およそ社会のルールは、適正な解釈・運用がなされなければ意味をなさないのであり、その担い手の育成は時代や社会を超えて要請される。法学の世界では、「社会あるところ、そこに法がある。」(Ubi societas, ibi ius.) という格言があり(団藤、2001:9)、そのような広い意味での「法」の主な担い手が、法学部出身者をはじめとする法医学修者であるという点は、広い意味での社会のルールの解釈・運用が人の手に委ねられている限り、変わることがないであろう(AIによる人の仕事の代替の問題は、ここでは措く)。

かつての学生はこのような事情を漠然と捉え、社会に出てから、法学部で学んだことが役に立つことがなんとなく分かってくるといった感じであった。しかしながら、昨今の学生には、学んだことが直接役に立つという実感がなく不安になる者もあり、そうした学生ほど、特に法律学を学ぶ意義について理解が及ばないまま、難解な法概念や法理論に直面することで、専門科目の学びから逃避する傾向がみられる<sup>2)</sup>。その背景には、法が社会で果たす役割や法を学ぶ意義について初年次の小集団授業等で学ぶ機会が少なくなったこともあるが、こうした本質的課題に対する学生の感受性が弱くなったという事情も考えられる。いずれにせよ、法律を学んだことが社会に出てからどのように活かされるのか理解させることは、昨今の学生実態に鑑みれば、法学教育の成否にかかわる重要課題である。そしてそれは、学生の進路開拓に向けたキャリア教育の側面も持つ。立命館大学法学部が、近年、「教学としてのキャリア教育」に正面から取り組んできた背景には、このような事情がある。以下では、キャリア教育にかかわる科目のカリキュラム全体における位置づけを示すために、立命館大学法学部のカリキュラムを概観した上で(2.)、「教学としてのキャリア教育」がカリキュラム編成上特に推進されてきた2008年度以降の取り組みについて説明し(3.)、最後にまとめと課題を述べる(4.)。

なお、本稿の執筆にあたっては、立命館大学法学部の教員をはじめスタッフの方々に、参照資料の提供等の点において助力を賜った。ここに記して謝意を表したい。しかしながら、本稿のうち、意見にかかわる部分についてはあくまで筆者の私見である。

## 2. 立命館大学法学部のカリキュラム

### 2.1 無個性の中の個性

立命館大学法学部のカリキュラムの大枠は、教養科目(要卒18単位以上)、外国語科目(同12単位以上)、専門科目(同78単位以上)で構成されており、これらの科目群の卒業に必要な科目の中から124単位を修得することが卒業要件となる。これは標準的な学士課程の構造に依拠したものであり、基本的な構造において他の分野の学部と相異ないと思われる。

ところで、法学部の専門科目は、特に実定法科目(憲法、民法、刑法といった個別の法規範について学ぶ科目)の場合、教えるべき法律等の内容があらかじめ決まっていることから、「特色を出しにくい」という「特性」がある。もちろん、他の学問分野の科目においても標準的な教科内容はあろう。しかし、とりわけ実定法科目の場合、憲法、民法、刑法などの基本的な法

律ごとに科目を編成しなければならない。その際、一つの科目を一つの法分野全体で構成するのは、教えるべき条文や判例・学説の膨大さからすると実際上不可能に近いことから、例えば民法であれば、総則（1条～174条の2）、物権（175条～294条）、担保物権（295条～398条の22）…というように、大部の法典については内容に応じていくつかの科目に分けるのが通例である。そこでの学習内容は、基本的には条文、判例、学説に拘束されるので、内容面で特色を出すことは難しい。「特色を出しにくい」というのは、こうした事情による。

これに対し、各科目をどのように教えていくかという点は、一定程度、教員の裁量に委ねられる。実定法科目の場合、論点ごとに様々な学説が主張され、そのうち重要なものはすべて取り上げることが基本的に要請されるが、法学部の実定法教員の多くは（たとえ前職が実務家であったとしても）研究者であるから、研究に基づき自己の支持する学説に重点をおいて解説することは、研究成果の教育への還元という意味において、排除されるべきでない。その結果、同じ科目でも、教える者によって趣が全く異なるということがよくある。例えば、筆者が専攻する刑法学は、この点が顕著に出る分野の一つである。というのも、刑法は国家の刑罰権行使のあり方を問う学問であり、国家と市民との関係につき、これを権威的に捉えるかりべらるに理解するかで考え方の相違が如実に表れるからである。

ともあれ、科目名だけで見ると、法学部のカリキュラム内容は、特に法学の分野に関しては、各大学でそれほど相違があるわけではなく、全体として無個性というほかない。特色を出せるとするならば、たとえば、憲法の統治機構編をどの Semester で教えるかとか、民法で物権と債権総論、債権各論のいずれを先に持ってくるかとか、刑法各論を前半と後半で別の科目として開講するかといった科目の開講順序や同一科目の分割の有無などが主である。こうした中で、特色をどのように出していくか、換言すると「無個性の中の個性」の追求が、法学部教学における最も困難かつ重要な課題である。立命館大学法学部では、以下で取り上げるように、初年次からの「学部基礎科目」から2年次以降の「特修」ないしは「専門化プログラム」への橋渡しを通じた系統的学修の仕掛けによって、この課題に応えてきた。

## 2.2 立命館大学法学部における専門科目のカリキュラムの概要

立命館大学法学部では、学生一人ひとりが各自の問題意識や関心に応じて、進路を意識しながら法学・政治学の学びに取り組める専門科目のカリキュラム構成を目指している。

そのためにまず、法曹や公務員など、進路イメージの明確な学生のためのコースとして「特修」を設けて、固有の小集団授業や特修独自の推奨のキャリア形成科目を開講し、また、特修ごとに設定された科目群からの一定の単位数の修得を卒業要件とすることなどで、各特修の進路イメージに応じた学びができるようにした。現在の仕組みの原型が形成された2008年度から2015年度までの入学生を対象とするカリキュラムでは、一般のコースに加え、司法特修、公務行政特修、国際法務特修の3つが開設され、入学試験の段階でいずれに所属するか選ぶことができ、選抜も特修ごとに行われていた。これに対し、2016年度のカリキュラム改革では、教学の国際化は学部全体で行うものとの見地から国際法務特修を廃止し、また、入学時に卒業後の進路を見通していることを前提に入学者の募集を行うことは、現在の実態に照らすと現実的といえないことから、特修については、希望者に対し2年次進級時に選択させる仕組みに改めた。

また、進路イメージが明確でない学生や、民間企業等を志望するため特修で学ぶことを望まない学生に対しても、後述のように、系統的に学ぶ仕組みは必要である。それゆえ、特修を選択しない一般の法学部学生については、「専門化プログラム」と呼ばれる科目群から、卒業要件として一定の単位数の修得を課すこととした。なお、2016年度入学生を対象とするカリキュラム（以下、「2016年度カリキュラム」と呼ぶ。それ以前のカリキュラムについても、「2008年度カリキュラム」等と呼ぶことがある）からは、特修を選択しないグループを「法政展開」と命名し、専門化プログラムの開始時期についても、従来の2年次後期（第4セメスター）から、特修の選択時期に合わせ2年次前期（第3セメスター）に改めた。

なお、特修や専門化プログラムの科目群に入らない専門科目は、「学部共通科目」とされ、履修上の条件が設定していない限り、原則的に、配当回生を満たすすべての学生が履修できる（基礎演習（基礎演習Ⅰ及び同Ⅱ）や専門演習（ゼミ）などの小集団科目もこれに含まれる）。

ところで、上記のいずれのコースを選択するにしても、法学部での学習においては、法学・政治学のミニマムな学びの基礎は存在する。そのため、学部基礎科目（コア科目とも呼ばれる）として、基本的科目からなる科目群を設定し、すべての学生に対し、一定の単位数の修得を卒業要件として課している。

【表1】立命館大学法学部の専門科目のカリキュラム概要（2016年度カリキュラム）

	1セメ	2セメ	3セメ	4セメ	5・7セメ	6・8セメ
学部基礎科目						
特修						
専門化プログラム						
学部共通科目						

\*セメスターを「セメ」と略記している。

\*この表は、科目配当のイメージを表したものである（塗潰し部分が科目配当のあるセメスターで、講義科目は配当より上の回生でも履修できる）。

\*特修と専門化プログラムはいずれかを選択する。

### 2.3 学部基礎科目（コア科目）

学部基礎科目の設定は、法学部にとっては、「無個性」が幸いしてか、それほど難しいことではない。法学の基礎である憲法、民法、刑法の総論的科目に、法学、政治学の入門等を加えれば、法学部での学びの基礎となる講義科目群が自ずと形成される。立命館大学法学部では、さらに、社会契約を基礎とする近代政治思想を理解することが、法学、政治学の学びの助けとなるという考え方に立ち、「近代政治思想史」を加えている。現在のカリキュラムでは表2の科目群から12単位を修得することが卒業要件となっている。

【表2】立命館大学法学部におけるコア科目（2016年度カリキュラム）

1セメスター	2セメスター	3セメスター
法学入門② 政治学入門② 民法Ⅰα②	憲法Ⅰ④ 民法Ⅰβ② 近代政治思想史②	憲法Ⅱ④ 民法Ⅱ（債権各論）② 刑法Ⅰ（総論）④

\*科目名の横の数字は単位数である。

\*「民法Ⅰα」は、民法の入門および民法総則の意思表示までを扱い、民法総則のその後の部分を「民法Ⅰβ」で取り上げる。

\*「憲法Ⅰ」は憲法総論と人権編を、「憲法Ⅱ」は統治機構編を扱う。

## 2.4 専門化プログラム

専門化プログラムは、基礎科目の履修を経た学生が、卒業を見据えながら自己の進路や関心に応じて一定の専門科目を系統的に学ぶための教学上の仕掛けである。系統的な履修プログラムで特に頭を悩ませるのは、何を学ばよいか分からない学生や明確な進路イメージを持たない学生に対し、どのような科目（群）の履修を促すかである。いずれの学部でもそうだと思うのだが、単位の取りやすい科目だけを闇雲に選んで履修する学生は一定数存在する。そうした学生は何とか卒業まで漕ぎつけたとしても、終わってみれば結局、大学で何を学んだのか自分でもよく分からないという事態になりかねない。ゼミ等で特定のテーマを掘り下げて学んだ学生にとって、それが貴重な財産になることは確かだろうが、法学部の教育の中心をなす実定法学は一定の体系性を有しているので、1つの科目の特定のテーマだけを選択的に学んだとしても、本当の意味で学んだことにはならない（これは、法学部で卒業論文が学士課程の成果物とみなされにくい理由の一つである）。その意味でも、科目群の構成や内部での配置が重要である。

専門化プログラムの構成を考えるにあたっては、学生の志望進路の傾向だけではなく、法の果たす役割や昨今の法学・政治学をめぐる課題を踏まえながら、既存の教学組織の特長を活かす必要がある。2016年度カリキュラムでは、①グローバル・ロー、②ビジネス・金融、③生活・環境、④自由・人権、⑤歴史・文化、⑥政治・市民社会の6つの専門化プログラムを設け、各プログラムについて定められた科目群（32～34単位で構成）から16単位を修得することを卒業要件としている。そこには、各プログラムとも、2回生小集団科目としての「展開演習」が含まれる。必修ではないが、プログラムに入れることで積極的な履修を促している。

学修要覧に記された各プログラムの概要は、表3の通りである<sup>3)</sup>。なお、従前のカリキュラムでは、ビジネス・金融法、環境・生活法、法と人権、法文化、政治と市民社会の5つであった。

【表3】専門化プログラムの概要（2016年度カリキュラム）

専門化プログラム	概要
①グローバル・ロー	国内外の法律を学ぶとともに、実践的な英語運用能力、国際的な企業活動に必要な世界経済や社会システムなどの素養も身につける。
②ビジネス・金融	民間企業一般もしくは銀行・保険・証券等、金融機関において必要とされる法律知識を修得し、応用可能な基本的能力を身につける。
③生活・環境	日常の市民生活において発生する、環境や家族をめぐる法的問題に対処する基本的能力を身につける。
④自由・人権	国家・行政権力との間で発生する市民の人権にかかわる法的問題について理解を深めるとともに、この分野の法の専門的知識を身につける。
⑤歴史・文化	現代の様々な法現象との関連性を意識しつつ、歴史的・理論的視点から法に関する専門的理解を深める。
⑥政治・市民社会	市民社会の立場から、政府や国の活動を学び、選挙や権力の問題を学ぶ。また、これら選挙活動や権力の動向を報道するマスコミや、その政治への影響を学ぶ。

## 2.5 特修

特修に関しては、先述のとおり、2016年度カリキュラムでは、司法特修と公務行政特修の2つとなった。いずれも、「特修独自科目」と呼ばれる科目群（いずれも32単位で構成）から16単位修得することが卒業要件となる。司法特修では憲法、民法、刑法、民事訴訟法、刑事訴訟法

のすべての科目が、また、公務行政特修では、行政法、行政学、自治体法務、政策形成論など、主として公務員として政策立案に携わる場合に必要とされる知識や技能に関する基礎的な科目が配置され、集中的に学べる。両特修とも、独自科目ないしは推奨科目としての小集団授業が展開されるほか、3.4 で取り上げるキャリア形成科目の履修が奨励されている<sup>4)</sup>。

### 3. 立命館大学法学部の正課におけるキャリア教育

#### 3.1 背景的事情

立命館大学法学部では、2008 年度のカリキュラム改革において、「教学としてのキャリア教育」を実践することを決断し、「キャリア形成科目」を正課に設けて多くの学生が受講できる条件を整備した。その背景には、法学部を取り巻く情勢や学生実態の変化がある。

周知のように、法曹となるために必要な教育を担う機関として、2004 年に全国に法科大学院（日本版ロースクール）が設置された。その際、日本の法科大学院は、アメリカのロースクールなどと異なり、いわゆる「既習コース」を主体に考えたので、法学部が法科大学院入学者の主たる輩出元となった。それゆえ、主要な大学の法学部では、法科大学院に相当数の卒業生を入学させる必要に迫られた。他方、法学部卒業生の進路に関しては、従来と変わらず、公務員と民間企業も主要な柱であり続けた。このようにして、法科大学院進学、公務員、民間企業就職が、法学部の主たる進路先として想定されるようになったのである。

この状況に対応すべく、立命館大学法学部では、2004 年度のカリキュラム改革において、学生一人一人が確かな基礎学力を身につけ、それに基づきながら各自の興味関心に応じた進路開拓に取り組める仕組みを模索した。そこでは、やはり法科大学院進学者を多数輩出することが大きな目標となった。そのための仕組みとして「法曹進路プログラム」が設置され、3 年次向けの通常の専門演習（ゼミ）とは別に「プログラム演習」を開講し、法科大学院の教員が兼担として授業を行うことで進学への動機付けを図り、別に開講された「プログラム講義」を通じて入試に耐えうる基礎学力の涵養にも力を注いだ。当時は全国に 70 を超える法科大学院が設置され、新しく始まる司法試験の結果をめぐる厳しい競争環境にあったので、法学部は入学生の輩出の面で下支えしなければならないという事情があり、法学部の教学やそれを通じたキャリア形成が法科大学院への進学に傾斜したことにも致し方ない面があった。

しかしながら、法科大学院に進学する法学部の学生は、実際には、民間企業就職や公務員となる者などと比較するとむしろ少数派である。特に、「法曹になりたい」との希望を抱いて法学部に入学してきた多数の学生が、法律の学習についていけず希望していた進路を諦めてしまうことも多く、これらの学生のためにも法学部独自のキャリア教育の必要性があった。また、社会環境の面でも、「社会人基礎力」が言われるようになり、法学部の教学においても、社会で通用する人材の育成に無関心ではいられなくなった。加えて、学生実態の面でも、法曹などの法律専門職を目指す場合は別として、進路開拓に消極的でいつもまでも自己の進路イメージを明確に描くことができない学生が一定数存在する。法学部では、学んだ内容を直接活かせる職種として、法律専門職のイメージが強すぎるため、特に民間企業等への就職を志望する場合、正課で学んだことが社会に出てからどのように生きてくるのかを理解できないまま、漫然と学んでいる者も見受け

られた。これは、学習への動機づけという意味において、進路・就職政策のみならず、教学上も見過ごすことのできない課題であった。これらが、「教学としてのキャリア教育」に、立命館大学法学部として正面から取り組むに至った背景である。

## 3.2 基本設計

### 3.2.1 概要

立命館大学法学部では、上述のような背景の事情から、すべての所属学生を対象とした教学としてのキャリア教育に取り組んできた。もとより、そのあり方に関しては、法科大学院を取り巻く事情を含む社会情勢や学生実態の変化につき適宜検討を行い、必要に応じて改良していく必要がある。それゆえ、立命館大学法学部でも、4年ごとのカリキュラム改革のテンポに合わせて、キャリア教育についても見直しを行ってきた。2008年度以降に実施された各カリキュラムにおけるキャリア教育の基本設計は、以下のとおりである。

#### 3.2.2 2008年度及び2012年度カリキュラム

2008年度のカリキュラム改革では、上で述べた背景の事情に鑑み、可能な限り多くの学生が教学としてのキャリア教育を受ける機会を保障するために、複数の「キャリア形成科目」を講義科目として設計した。これらの科目の開講時期については、種々の議論があったが、最終的に2年次前期（第3 Semester）に揃えた。これは、専門化プログラムが2年次後期（第4 Semester）から始まることを踏まえ、各自の専門の学びに本格的に臨むにあたり、自己の進路と法学部での学びを結び付け、明確な進路イメージを持ってもらいたいという考え方に基づく。加えて、入学から1年を経て大学生活に慣れ「中だるみ」を起ししやすい時期に今一度進路について考えさせ、ネジを巻きなおすという意味合いもある。

2008年度カリキュラムでは、従来の教育課程を、司法、公務行政、国際法務（国際インスティテュート）の3つの特修と、特修に所属しない学生からなる「法学科一般」に改組した。2012年度カリキュラムについても、国際法務特修のカリキュラムの改編のほかは、基本的な枠組みの変更はないことから、ここでは両者を統合しておく。

特修については、学生の進路イメージが比較的明確であることから、キャリア形成科目についてもそれに合わせて設計することが可能である。それゆえ、各特修の特徴に応じ、司法特修には「法曹入門」、公務行政特修には「公務行政セミナー」、国際法務特修には「入門国際法務」を開講することとした。各科目とも当該特修の固有科目と位置づけ、他の特修や一般の法学科の学生は履修できないこととした。これらの科目では、特修ごとの進路イメージに即したゲスト講師による講義と質疑応答、および授業内容や自己の進路イメージへの影響等に関するコミュニケーション・ペーパーの作成で授業構成されている。なお、これらの科目については、2.2で触れた国際法務特修の廃止や「法曹入門」の閉講に伴い、2016年度カリキュラムでは、公務行政特修に残されるだけなので、詳しい説明は割愛する。

基本設計が困難であるのは、特修に所属しない法学科一般の学生のためのキャリア形成科目である。ここに属する学生は、入学試験の段階で特修を選択しなかったか、あるいはこれに選抜されなかった者であり、幅広い特性・学力層の学生が存在している。そのため、学生のモチベー

ションも進路志望も様々である。ここで共通する課題は、法律を学ぶことが実社会でどのように生かされるのかを、すべての学生に理解してもらう必要があるということである。法律学は実社会との結びつきの強い学問であるが（たとえば、法律学が基本的な題材とする「判例」は、まさに実社会で起こった事件である）、通常の社会生活の中で、法学部の授業で学習するようなハードな法的問題に直面することはあまり多くないし、直面したとしても、それを自らの手で解決することはきわめて困難である。それでは、法律実務家や法律系公務員等を目指さない法学部生にとって、法律を学ぶ意味はどこにあるのか。法学部教学におけるキャリア形成教育において、この問題を避けて通ることはできない。これに答えるためには、実際に法学部を卒業して社会で活躍している人たちから、法学部で学んだことがどのような形で生かされているのかについて学ぶことが、早道である。そのような考え方から、法学科一般の学生に対しては、「社会に生きる法」という科目を特別に開設した。この科目には、立命館大学法学部のキャリア形成教育に対する考え方が端的に表れていることから、詳細に取り上げることとする。そのうえで、各特修の演習科目及び実習科目についてみておく。

### 3.2.3 2016 年度カリキュラム

2016 年度からのカリキュラムでは、2.2 で述べたように、司法、公務行政の各特修と、従来の一般の法学科に対応する法政展開の各プログラムの選択を、2 年次進級時に行うこととなったため、キャリア形成科目の基本設計も変容した。具体的には、上記の特修ないしは法政展開の選択に向けた進路イメージの明確化に資するよう、「社会に生きる法」を 1 回生後期（第 2 セメスター）に開講し、かつすべての在学生在が履修するよう登録必須（予め大学事務において登録しておくこと）とした。これにより、2008 年度カリキュラム以来あった 2 年次前期（第 3 セメスター）配当の「社会に生きる法」は、2016 年度をもって閉講される。なお、演習・実習系の科目については、基本的な変更はない。

## 3.3 社会に生きる法

### 3.3.1 基本的な考え方

この科目は、特修に所属しない一般の法学科所属学生に対するキャリア形成科目として重要な役割を果たしてきた。その目的について、開講初年度にあたる 2009 年度の「教学総括」<sup>5)</sup>では、「学生に社会に生きる『法（リーガル・マインド）』をリアルに理解させ、自己の進路イメージを具体化・明確化させたい。それと法学部における学びとを結びつけることにある」と説明されている。前述したように、法曹やその他の法律専門職を志望しない学生にとって、法律を学ぶことの意義を自己の進路イメージとの結びつきの中で理解することは容易ではない<sup>6)</sup>。法学部生の多くは、「法律を仕事で活かしたい」と考えているが、実際に企業や公務所等の通常の業務において法がどのようにかわるかを知る機会は、通常の法学教育ではあまり多くない。法学教育の題材は、シビアな法的紛争が多く、民間企業などの日常業務で直面する法的問題について授業で取り上げる機会は少ない。そもそも、企業などで日常的にどのような業務がなされているかを知らなければ、そこでどのような法的問題に遭遇するかを理解することは難しい。その点、インターンシップは、実際に仕事の内容を知る貴重な機会であるとしても、その経験は断片的なも

のにとどまる。様々な業種・職種において、実社会で活躍している法学部卒業生が、大学時代に学んだ法的知識にとどまらない、法的なものの考え方をどのような形で活かしているのかを学習する機会を設ける必要がある。したがって、この授業は、卒業生による「就職ガイダンス」や「業界案内」などとは異なる。

### 3.3.2 到達目標

シラバスでは、この科目の到達目標は、「たんなる法的知識の技術的適用を超えた、『ものの見方・考え方』、『効果的かつ公正な問題解決のための判断力・思考力』にかかわるリーガル・マインドとはなにか、それが社会のなかでどのように生きているか、生かすことができるかを理解することによって、今後の法学部での学びの動機づけ・方向づけを行い、自分の進路について真剣に考える」こととされている（一定の知識・技能の習得を目標とするものではないため、「～できる」という記載にはしていない）。

### 3.3.3 授業構成

授業構成は、毎回、様々な業種、職種の一線で活躍している法学部出身者をゲストスピーカーとして招聘し、法学部で学んだことが現在の自分の仕事にどのように活かされているかという観点から講義をしてもらう。その後、受講生による質疑応答を行い、講義の内容とそれに対する自身の考えをコミュニケーション・ペーパーにまとめて翌週の授業時に提出させるという、比較的オーソドックスなスタイルをとっている。

キャリア形成という科目の目的からは、受講生に各自の問題意識をもって授業に臨ませる必要がある。講義スタイルでキャリア教育を行う場合、「いかに受講生に各自の問題意識を醸成するか」という視角で授業を構成することは必須であり、そのための仕掛け作りに工夫を凝らす必要がある。この点は、インターンシップのような実習系の授業にも当てはまると思われるが、インターンシップの場合には、参加する段階で各自がその職場に問題意識や関心を抱いているのが通例であり、一定の動機づけは既に存在するといえる。これに対し、「社会に生きる法」の場合、授業の趣旨に即した問題意識を持たせる必要があることから、初回の授業において、例えば、受講生にまず以下のような設問について自己の意見を書かせることから始めている。

【設問1】 A君は、法科大学院に進学して弁護士になろうと思い、法学部に入学した。しかし、3回生になって、やはり民間企業で働こうと思い、就職活動をした結果、電機メーカーから内定を得た。入社直前、国内の販売企画の部署に配属されることが決まった。このとき、A君は、「販売企画の仕事なら、法学部での勉強は役に立たないな。経営学部でマーケティングの勉強をしておけばよかった」、と思った。このようなA君について、あなたはどのように考えますか。

【設問2】 B子さんは、卒業後は実家に戻り、公務員になろうと思っていたが、公務員試験の受験科目を学ぼうと考え、法学部に入学した。しかし、3回生になって、やはり民間企業で働こうと思い、就職活動を開始した。第1志望の食品メーカーの面接の際、B子さんは、「大学生活で、特に民法と憲法を中心に、一生懸命法律の勉強をしました。就職しても『法を生かす』仕事に就くことを希望します」と明るく述べた。面接担当者は、「『法を生かす』仕事ってどういうことですか」と質問した。あなたがB子さんならば、どのように答えますか。

いずれの設問も架空の事例に関するものではあるが、法学部の学生にとっていかにもありそうなものである。弁護士や検察官に憧れ「大学院」<sup>7)</sup>への進学を志望して入学してくる学生や、特にやりたいことがあるわけではないが、とにかく地元に戻って公務員にでもなろうという学生が、種々の事情から民間企業への就職を志した場合を題材としている。そうしたある意味「普通の法学部生」が直面しそうな問題をあえて突き付け、講義を通じて学び取るべきことをあらかじめ明確化しておく役割が、これらの設問にはある。ゲスト講師には、これらの設問に対する解答を受講生が各自で見出すことができるような講義をするよう依頼しており、専任の担当教員も、コミュニケーション・ペーパーの作成する際などに、これらの設問を意識するように指導する。そのうえで、講義を通じて課題に対する考え方がどのように変化したかを再確認し、自己の成長を実感するために、講義の終盤回等にグループ・ディカッションの機会を設けているが、その際にも、上記の設問への解答について、受講生に討議させ、その成果をクラスで報告させている。最終レポートでは、上記の課題に加え、就職後の出来事を踏まえた設問についても解答を求め、受講生一人ひとりが講義を通じて学び取ったことを文章化させるようにしている。

### 3.3.4 授業計画

開講初年度である 2009 年度の授業計画の概要は、表 4 のとおりであった（ゲスト講師の氏名は割愛している。講師団体名は当時のものであり、一部省略した箇所がある）。

【表 4】2009 年度の「社会に生きる法」の授業計画

授業回	講師の所属 (JA クラス)	講師の所属 (JB クラス)
1	ガイダンス・導入授業	ガイダンス・導入授業
2	住友生命保険	住友生命保険
3	福井県庁	ペイビューアセットマジメント
4	オートボックスセブン	オートボックスセブン
5	文部科学省	環境省
6	大和ハウス工業（総合宣伝部）	大和ハウス工業（技術本部・環境部）
8	NEC	西原環境テクノロジー
9	ソニー	横浜市役所
10	ホスピーラジャパン	ホスピーラジャパン
11	Stanton Chase International	Stanton Chase International
12	NPO 法人 ア・ウンジャ	NPO 法人 ア・ウンジャ
13	グループディスカッション（討議）	グループディスカッション（討議）
14	グループディスカッション（発表）	グループディスカッション（発表）
15	NPO 法人 ア・ウンジャ	NPO 法人 ア・ウンジャ

\* 第 7 回は、新型インフルエンザのため全学一斉休講となった。

立命館大学法学部では、毎年度の「教学総括」を踏まえて、適宜、授業の持ち方を改良している。「社会に生きる法」の授業計画についても、各年度の学生の実態や要望等を踏まえ、講師に法曹関係者を加えたり、複数の講師によるパネル形式の回を設けたり、中間総括の回を入れたりするなどの工夫を行ってきた。表 5 は、2015 年度の授業計画であるが、そこでは上記の工夫の

跡がみられると思う。

【表5】2015年度の「社会に生きる法」の授業計画（JA・JBクラスとも共通）

授業回	講師の所属	授業回	講師の所属
1	ガイダンス・導入授業	9	弁護士法人関西法律特許事務所
2	住友生命保険相互会社	10	キリンビール株式会社
3	大和証券株式会社	11	株式会社読売新聞
4	環境省×横浜市役所	12	ユニ・チャーム株式会社
5	熊本県	13	ボストンサイエンティフィック ジャパン株式会社 × 株式会社 TM Future
6	中間総括		
7	日本電気株式会社	14	グループディスカッション
8	株式会社オートバックスセブン	15	プレゼンテーション

### 3.3.5 受講登録者数の推移

「社会に生きる法」の2015年度までの受講登録者数については、表6のように推移してきた。最初の2か年については、新規の科目であり学生が内容についてイメージしづらい面もあったことから、受講者は100名前後にとどまっているが、その後は伸びを見せており、特に開講5年目にあたる2013年度以降は、200名を超える受講者を集めている。受講の対象となる特修を除く法学科の1学年の学生数は、概ね500名超程度であるから、大雑把にみて、4割程度の学生が受講していることになる。特修に所属しない多くの学生に対してキャリア教育の中で法を学ぶ意義について考える機会を提供するという科目の趣旨からは、十分な実績であると思われる。もっとも、次にみるように、受講生の増加に伴う問題も指摘される。

【表6】「社会に生きる法」の受講登録者数（JA・JBクラス合算）

年度	受講登録者数（人）
2009	94
2010	116
2011	207
2012	167
2013	240
2014	239
2015	224

### 3.3.6 科目の総括と課題

各年度（とりわけ、到達目標を明記するようになった2013年度以降）の「教学総括」によると、毎回のコミュニケーションペーパーの内容、グループ・ディスカッションやプレゼンテーションでの発言内容からみて、3.3.2で示したこの科目の到達目標は、全体的に概ね適切に受け止めら

れているとのことである。すなわち、多くの受講生は、ゲスト講師の話を通じて、法的なものの見方・考え方が社会の中でどのように生かされるのかを理解し、法学部で学ぶことが自己の進路開拓にどのような意味を持つかを各自で考えるようになってきているとよい。実際、グループワークの成果物などをみる限り、多くの受講生は、企業活動に法律がどのように関わっているかが理解できたとか、法律を知っていることが社会に出てからいかに役立つか知ることができた、といった感想を持っているようである。

これについては、ゲスト講師が「到達目標に関して—たとえば『リーガル・マインドとは何か』といった点について—学生に巧みに考えさせる内容の講義を実施されていることが大きい」と評価されている。その意味で、この科目においてゲスト講師の果たす役割は本質的なものであり、ゲスト講師にいかにして最初の設問とシンクロさせつつ到達目標を意識した講義をしてもらうかが、授業の成否を大きく左右する。この点では、所期の目的は概ね達成されてきたと評価してよいであろう。また、先に触れたグループワークの成果物において、学生の中には、社会に出て働くことのイメージが具体化されたとか、コミュニケーション能力が大事だと感じた、語学力の重要性に気付かされたなどといったとの声もあり、キャリア形成に向けた動機付けという点でも有意義な講義となっている。

他方で、毎年の「教学総括」では、授業実施の面に関し、主として以下の2点が指摘されてきた。いずれも、講義形式でのキャリア教育において普遍的なものと思われる。

#### ①ゲスト講師の安定的確保・担当教員との連携

この点は、毎年のように「教学総括」で指摘されている。先にみたような多様な業種・職種からのゲスト講師を確保するためには、組織的な取り組みが必要である。この科目については、すでに一定年数開講してきた実績があることから、担当教員の変遷にかかわらず、既存のゲスト講師の派遣元との関係で問題なく進められているようであるが、新規の取り組みを行う場合には、個人的なつながりに依存せざるを得ない面もある。

「教学総括」では、受講生にとって身近な存在として同窓生をゲスト講師に招聘する取り組みの必要性も提起されているが、その場合には、同窓会等の組織との連携が必要となろう。また、ゲスト講師の属性に関しては、女子学生にとってのイメージ作りも必要であることから、女性のゲスト講師の確保が課題となる。さらに、ゲスト講師の講義内容が授業の成否を大きく左右するという事情からは、担当教員とゲスト講師との適切な連携が課題となる。

#### ②受講生のモチベーションと適正なクラスサイズ

全体として受講生は到達目標を理解し授業に取り組んでいることは、前述したとおりである。他方で、受講生の増加に伴い、一部の学生にモチベーションの低下がみられる。講義中に居眠りや途中退出をしたり、講義後に出席確認のために提出すべきコミュニケーションペーパーの作成に勤しんだりする学生や、コミュニケーションペーパーの記載内容が不十分な学生の存在が指摘され、担当教員は、その都度、必要な対応を行っている。たしかに、この科目では特性上、定期試験を課しておらず、平常点（出席、コミュニケーションペーパー、最終レポート）での評価であることから、単位の修得が容易であると考えて受講している学生もみられる。

この問題に対し、「教学総括」ではクラスサイズの縮小の必要性が再三指摘されている。グループワークを行う関係でも、規模の縮小が求められてきた。もともとこの科目は300名の受講が想定されていたようであるが、実施した経験からは、過大な見積もりであったといわざるをえない。他方で、より多くの学生に、法を学ぶ意味を進路開拓との関係で考える機会を提供するという目的からは、無闇に規模を縮小すべきではない。それゆえ、適正なクラスサイズが追求されねばならない。この点、2016年度カリキュラムからは、4クラス編成として、原則的に在学するすべての1回生が履修するが、その実施状況もウォッチする必要があるだろう。

### 3.4 演習科目・実習科目

#### 3.4.1 演習科目

キャリア形成科目に位置づけられる演習科目として、「法曹フィールドワーク演習」（2年次前期（第3セメスター）のみ配当）がある。科目名称から分かるように、これは司法特修の固有科目であり、他の特修や特修に所属しない学生は履修できない。この科目では、実務の一线で活躍する同窓の弁護士の指導を受けながら、民事・刑事の模擬裁判を通じて、法曹三者である裁判官、検察官、弁護士の役割を学ぶ。教材は、指導にあたる弁護士教員が法曹実務教育を意識しながら作成、アレンジしたものであり、受講生は、民事・刑事の訴訟の進め方だけでなく、通常の授業では学ぶ機会の少ない裁判資料の分析の仕方などについても学習する。ただ、受講生は2回生であり、訴訟法を履修していないことから、弁護士教員はその点に配慮した指導を行っている。模擬裁判では、シナリオを設けず、受講生は弁護士教員の指導の下、自分たちの手で主張・立証を組み立てなければならない。これらの経験を通じて、具体的な訴訟の流れとその担い手（刑事訴訟の被告人、民事訴訟の原告・被告、証人なども含む）の役割やものの見方・考え方について理解を深めることができる<sup>8)</sup>。さらに、最終試験を課すことで、訴訟実務に関する知識の定着を求めている（その内容は、事前講義の内容や模擬裁判の争点が理解できていなければ対応できないものであり、単に模擬裁判の感想等を書かせるものとは異なる）。これにより、この科目が、単なる体験型授業ではなく、法曹を志す学部生が将来の仕事となる訴訟実務の一端を理解するためのものであることが明確に打ち出されている（それゆえ、単に模擬裁判に興味があるというだけの学生の受講は、基本的に想定していない）。

この授業は、法曹を志望する学生によっては進路への強い動機づけとなり、結果的に法曹を目指さない学生にとっても、法学部での学びについて理解を深める上で、貴重な機会となっているようである。なお、模擬裁判の運営の関係上、本稿執筆時点では、定員60名で運用されており、受講希望者が定員を超過した場合には、志望理由書に基づいて選考を行うこととされている。

#### 3.4.2 実習科目

##### 3.4.2.1 授業の目的と性格

キャリア形成科目として位置づけられる実習科目には、「法務実習」と「公共政策実習」がある。いずれも、実務の現場を知ることで、法曹をはじめとする法律専門職や公務員に対する進路イメージを具体化させ、その後の進路開拓に向けた学習への動機づけを図ることを目的とする。同時に、実習先では学生に取り組むべき課題が与えられ、一定の解決ないしは成果が求められるこ

とから、PBL (Problem Based Learning) の側面も有する。これらの科目は、法曹や司法書士などの法律専門職や公務員を志望する学生を対象とするもので、これらの学生にとっては進路イメージの形成と学修そのものが密接な関係を有していることに留意する必要がある。したがって、ここでは、PBL を単に学習の方法としてのみ捉えることには意味がない。以下では、それぞれの実習の概要について簡潔にみる。

### 3.4.2.2 法務実習

「法務実習」は、弁護士事務所で実習を行なうプログラム（以下、法律事務所プログラム）と司法書士事務所で行うプログラム（以下、司法書士事務所プログラム）からなる。法律事務所プログラムは 1997 年、司法書士事務所プログラムはその翌年の開設であり、立命館大学法学部のキャリア教育系の科目としては、最も古くからあるものに属する。2008 年度カリキュラムから、いずれも司法特修のキャリア形成科目に位置付けられたが、もともとは法律実務に関心のある法学部生を対象としていた。受け入れ先は同窓の弁護士ないしは司法書士である。受け入れ先となる事務所の数は年度によって変動があるが、近年では、弁護士事務所については 25 程度、司法書士事務所については 10 程度となっている。実習先の所在地は、京都および大阪がほとんどである。

参加対象となる学生は、弁護士事務所プログラムについては、司法特修のうち、3.4.1 で紹介した「法曹フィールドワーク演習」を履修した 2 年次の学生に限られる（第 4 セメスターのみ配当）。演習を通じ、民事・刑事の訴訟実務の基本を学んだ者が、実際の現場に触れることで理解を深めるための教育的な仕掛けである。司法書士事務所プログラムは、基本的には、司法書士を志望する学生が実務の一端を学ぶためのものである。司法書士志望の学生は、必ずしも司法特修に所属しているとは限らず、また、登記や成年後見など、司法書士の実務について学ぶことは、たとえば金融機関への就職を志望する学生にとっても意義を有することから、このプログラムについては、2 年次以上のすべての法学部の学生に開放している（法学研究科に所属する大学院生も参加対象としている）。

実習に際しては、事前・事後の講義への参加を義務付けている。事前講義では、この科目を担当する専任教員が、受け入れ先となる弁護士・司法書士の協力を得ながら、実習の意義について説明し、マナーや守秘義務に関して指導する。この科目は実務の現場に出るものであり、生半可な気持ちでの参加は許されないことを厳しく伝える（特に、服装面、依頼者への対応、守秘義務に関して）。実習先では、依頼者との打合わせへの同席（依頼者の承諾があることが前提）、実習担当者が行う法廷の傍聴、記録の整理、実務家同士の研究会への参加等を通じて、参加学生は実務の一端を学ぶことになる。また、年度により内容は異なるが、刑務所見学や検察庁への訪問等、実務に対する視野を広げる企画も実施される。事後講義では、担当教員の指導の下、守秘義務に留意しながら、各自の実習の成果を、グループワークを通じて発表・共有する。この授業では、最終レポートを課しており、そこでは実習において取り扱った事件に関する法的問題について考察することを求めている。ここでも、単なる体験型授業にとどまらない、法学部教学としてのこの授業の意義が、明確に打ち出されている。

### 3.4.2.3 公共政策実習

「公共政策実習」は、主として地方自治体の実務について学ぶためのプログラムである。実習参加者は、主として公務行政特修に所属する学生を念頭においているが、2年次以上の法学部学生が履修可能である。この科目が想定する公務員志望の学生は、公務行政特修に限らず、法学部全体にいるからである。もっとも、「公共政策実習」は、2016年度カリキュラムでは、公務行政特修については、16単位の履修が必要な「特修独自科目」の一つに位置付けられ、積極的な履修が奨励されている。

実習先は、京都市を中心とする近畿圏が主であるが、地域は特に限定していない。また、科目の趣旨から地方自治体が大半であるが、年度によって、新聞社等も含まれる。受け入れ先とは、事前に派遣に関する協定を締結しているが、この科目の特徴の一つとして、「自己開拓型」が認められており、学生があらかじめ自分で実習先として開拓してきた自治体等との間で協定を結び、そこで学ぶこともできる。学生の自主的な進路イメージの形成に向けた取り組みを支援する、ユニークな制度といえる。履修者数は、年度によって変動が大きいだが、ここ3年ほどは、50～60名程度で推移しているようである。

この科目においても、「法務実習」と同様、参加に際して、事前・事後の講義への出席が義務付けられる。実習の内容は、受け入れ先ごとにバラエティに富んでいるが、人権啓発、まちづくり、地域住民の参加・参画などを主眼とする企画や、自治体法務に関するものが目立つ。実習先では、受講生に一定の課題が与えられる場合が多い。実習を通じて得るものは様々であろうが、概ね、学生の進路開拓に向けた動機づけの機会になっているようである。

## 4. 結びにかえて

本稿では、立命館大学法学部の正課におけるキャリア形成教育の取り組みについて、背景となる問題意識とともにみてきた。これらの取り組みは、その目的に応じて一定の成果をあげてきたように思われるが、学生実態や社会情勢の変化を踏まえた場合、そこには、一定の課題も存在する。結びにかえて、今後の課題として以下の3点を取り上げる。

第1は、学生一人ひとりがキャリア形成の意義について理解し、進路開拓を意識して積極的に学ぶことを促進する仕掛けの一層の充実である。もとより、本稿でこれまで取り上げてきた正課の授業を通じた取り組みは、一定の成果をあげつつあり、今後も推進していく必要がある。他方で、昨今の学生実態に照らすと、講義だけでこの目的を果たすことは困難である。この点、「社会に生きる法」をはじめとする、立命館大学法学部のキャリア形成科目では、キャリアについて自発的に考える仕掛けが施されているが、「教学総括」からは、必ずしもすべての学生に対しそれが機能しているとはいえないことが窺える。また、そもそもキャリア形成科目を履修しない学生が、相当数存在してきた(2016年度カリキュラムでは登録必須となったが、必修ではないため、やはりドロップアウトの可能性はある)。上級生となり具体的な進路開拓の段階となつてから後悔させないためにも、入学後の早い時期から、卒業後の進路を意識しながら法学・政治学を能動的に学ぶ姿勢を身につけるよう、指導していく必要がある。この点、昨今の新入生には、想定される進路に対して驚くほどステレオタイプなイメージしか有していない者もおり(一例を挙げる

と、「検察官＝正義のヒーロー」「公務員＝デスクワーク」「ビジネスマン＝金儲け」といった具合である）、まずは職業に対する適切なイメージ形成をさせることから始めなければならない。この課題に応えるべく、立命館大学法学部では、2016年度カリキュラムを施行するにあたり、個々の学生の学びのポートフォリオである『学びマップ』を全面的に改訂した。新たな『学びマップ』（『法魂（Hou-Soul）』と命名された）には、法曹、公務員の仕事の在り様や、どのようにすれば仕事に就くことができるのか等について、個人やグループで学ぶためのワークを加えた。さらに、進路開拓に向けたキャリア形成の重要性について学習するワークも組み入れた。これらのワークは、1回生の小集団授業（「基礎演習Ⅰ」「同Ⅱ」）ないしはそのサブゼミにおいて、あらかじめ実施日を決めて全クラスで行うこととした。これにより、原則的にすべての学生が早期にキャリア形成について学ぶ機会を得ることになる。

第2は、国際化ないしはグローバル化への対応である。特に法学は、国際法等の分野を除いて、ドメスティックな性格が強く、学びの中で外国との関係を意識する機会は比較的少ないといえる。学生自身も、国内の企業や自治体等への就職を希望する者が大半であり、法曹志望者も総じて内向きである（たとえば、前出の「法曹フィールドワーク演習」の志望理由を書かせる際に、今後の学びにおいて興味のあることを尋ねているが、「留学」を挙げる学生は毎年数名にとどまる）。しかしながら、卒業後の職業生活等において、グローバル化の影響を避けて通れない部分があることは明らかであり、具体的に長期の留学や海外スタディ等への参加につながるかはともかく、学生の目を海外に向けさせる、ないしは少なくとも海外とのかかわりについて意識させる取り組みの必要はある。ここで、海外で活躍する法学部卒業生の話を聞くことはもちろん有用であり、2016年度カリキュラムから初年次の学生を対象に開講される新たな「社会に生きる法」では、国際化という視点からのゲスト講師の講義も用意されているが、それだけでは十分といえず、むしろ、もっと身近なところで国際化について考えてもらう必要がある（そのことが、多くの者には社会に出てから役立つように思われる）。そうした考え方から、前出の『学びマップ 法魂』では、国際化に関するワークを設けた。そこでは、学生にとって身近な話題として、友人の留学生からアルバイトに関する法律問題について相談を受けたという事例や、就職した会社で外国への出張を命じられたという事例などを通じて、比較的身近なところにある国際化にかかわる問題について考えさせることで、意識づけを試みている。

第3に、本稿で取り上げたキャリア形成科目は、正課の授業として実施されているものであり、その意味で、法学部全体の正課の科目とどのように関連づけていくかが課題となる。この点、「社会に生きる法」では、すでに述べたように、リーガル・マインドを基軸に法学部で学んだことが社会でいかに活かされるかを学び、その点での意識づけがうまく働くことで、後の正課の学びに資するものとなっている。その意味で非常にシステムティックな関係が構築されており、一つのモデルとなる。また、「法曹フィールドワーク演習」や「法務実習」では、訴訟問題や実際の法律実務に触れることで、すでに一定程度学んだ民法、刑法の理解を深め、さらに民事、刑事の訴訟法等の発展的科目へと学習を進めていく動機づけとなる。これは、司法特修の学びのモデルとして確立している。今後の課題は、とりわけ法学部が目立って志望者の多い公務員について、こうしたモデルを一層明確に示すことにあるのではないかと考える。

これらの課題に対応する取り組みは始まったばかりである。今後の実践がもたらす成果と課題

について、立命館大学法学部として多大な関心を払い、本稿で述べてきたこれまでの教学上の取り組みと合わせ、組織的な検証と必要な改善の営為を引き続き進めていかねばならない。

#### 注

- 2) 2008年度立命館大学法学部カリキュラム改革について討議した際の資料では、そうした学生につき、「法律もういいです。」と教員に訴えかける存在として認識されている。
- 3) 立命館大学法学部のウェブサイトには、各プログラムについて、配置科目表とともにより詳細な紹介がある。<http://www.ritsumeai.ac.jp/law/education/curriculum/houseitenkai/>（2016年10月31日最終閲覧）参照。
- 4) 特修についても、立命館大学法学部のウェブサイトに詳細な紹介がある。司法特修については、<http://www.ritsumeai.ac.jp/law/education/curriculum/shihou/> を、公務行政特修については、<http://www.ritsumeai.ac.jp/law/education/curriculum/koumu/> を参照（最終閲覧日は、いずれも2016年10月31日）。
- 5) 立命館大学法学部では、毎年度の教学実践の成果と課題につき、「教学総括」として、詳細かつ大部のまとめ文書を作成している。
- 6) この点、法律専門職や、裁判所事務官等の法律職公務員などに関しては、差し当たり、法科大学院入試、資格試験、採用試験等で出題されるという意味において、法を学ぶ意義（というより必要性）は当然ながら十分に認識されている。しかしながら、これらの職種を志望する学生についても、実際の「仕事」との関係において法がどのように活かされているのかは十分に認識されているとはいえ、その意味でやはりキャリア教育は必要である。これについては、後述する。
- 7) 法学部の学生が「大学院」という場合、それは法科大学院を指すことも多い。筆者が基礎演習を担当した際に、新入生の自己紹介などの場で、「大学院に行って弁護士になりたいです。」などと発言した学生に対し、「法科大学院への進学を希望しているのですね。」とコメントをすると、怪訝な顔をされた経験がある。これは、法学部に進学してくる学生にとって法科大学院が高い認知度を有していることを示唆するエピソードではあるが、半面、「大学院＝法科大学院」という図式は、法学研究科への入学者の確保という課題にとって大変頭の痛いものでもある。
- 8) 2016年度の模擬裁判授業の様子が、動画サイト You Tube (<https://www.youtube.com/watch?v=1ldrikVAUsQ>) で公開されている（2016年10月現在）。

#### 参考文献

- 団藤重光『法学の基礎 [改訂]』有斐閣、2001年  
渡辺洋三『法とは何か [新版]』岩波書店、1998年

## Career Education in the Faculty of Law at Ritsumeikan University

ADACHI, Koji (Professor, College of Law)

### Abstract

This article introduces career education in the Faculty of Law at Ritsumeikan University, which has developed since 2008 curriculum revision. That revision created a career development course entitled “Law’s Function in the Real World,” which focuses on the relevance of law to society and students’ career. In particular, the aim of this course is to reach students who would be not legal professionals after graduation to produce general understanding of law and to facilitate career perspective. For students who aspire to be legal professionals, this revision has provided opportunities such as a mock court and a practicum in order to explore career vision. Going forward, all undergraduate students in our faculty need to undergo career exploration in light of a globalized world. To this effect, the 2016 curriculum revision has started to use the “Map of my learning and development” course materials in first-year small-sized classes.

### Keywords

Subjects for Career Exploration, Law’s Function in the Real World, Legal Fieldwork Seminar, Legal Internship, Public Political Internship

## 特集

# 映像学部学修ポートフォリオの作成と活用について

— プロトタイピングの視点から —

鈴木 岳 海

### 要 旨

映像学部では、2015年度より始まった新カリキュラムにおいて、学修ポートフォリオが運用され始めた。本稿は、学修パスの構築とキャリアパスを見通すツールとして、映像学部で作成した学修ポートフォリオ『勝手にしやがれ』について、作成に至る経緯と活用状況、そして作成時の要点を実践事例として紹介するものである。とくに作成と運用、分析を循環しながら更新していく、プロトタイプとして学修ポートフォリオをデザインすることの重要性に焦点を当てる。

### キーワード

学修ポートフォリオ、キャリアパス、プロトタイピング

## 1 はじめに

映像学部の学修ポートフォリオ『勝手にしやがれ』は映像学部の学生が Semester ごとに自身の学修について振り返ることを中心として、その後の学修とキャリアパスの設定を主体的に促すツールとして、2015年度新カリキュラムに合わせて作成された。2015年度では1回生を対象とした「映像基礎演習Ⅰ・Ⅱ」で活用され、2016年度においては、2回生を対象とした「映像学入門演習」にその活用範囲が広がっている。

近年、2008年の中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」ならびに2012年の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」にて、学生自らが課題を発見し学修パスを設定できることを目的として、学修ポートフォリオの導入と活用が提言された。これを受けて、国内の高等教育機関の導入事例が多数見られるようになった。

こうした高等教育をとりまく状況とは別に、映像学部においては、学生が映像学部において何を学ぶのか、なにをなしてきたのか理解できていない現状が明らかとなった。とくに科目履修の際の決定要因としてキャリアに結びつけている学生が極めて少なく、正課や課外での経験を卒業後にどのように活かすのかキャリアパスを立てていないことがわかった。これにより、学生が自身の学修パスについて意識を高めることを促す対策をたてることが課題となっていた。

そこで、2015年度カリキュラム改革と連動した議論から、学生が関心領域を段階的に選択で

きることを目的として映像学部の学びの体系を可視化し、節目ごとに成長を確認することで、自身の学びの設計と振り返りをおこなうことができる学修ポートフォリオを作成することとなった。映像学部の学修ポートフォリオ『勝手にしやがれ』が作成され、2015年度新カリキュラムにおいて活用されてから、現時点において、いまだ2015年度と2016年度前期の1年半の期間しか活用されておらず、十分な効果検証は難しい。しかしながら、本稿では、企画段階から作成担当であった筆者が、映像学部のキャリア形成を促すための学修ポートフォリオの導入経緯と作成過程について、今後も更新を続けるプロトタイピングの視点から活用実践の事例を紹介する。

## 2 学修ポートフォリオの導入経緯

映像学部は、2007年「映像学を教育研究することにより、映像と人間の関係に対する深い理解を有するとともに、映像コンテンツの可能性を開拓し、映像を通じて広く人類と社会に貢献できる人間」を人材育成像としている。その目的を達するため、映像学を芸術学、経済学、工学の3領域にわたる複合的な分野として、芸術（アート）的、経済（ビジネス）的、工学（テクノロジー）的科目群を基軸においたカリキュラムを設計した。2011年のカリキュラム改革においては、教学理念に基づくカリキュラム編成をより体系化して、芸術（アート）的、経済（ビジネス）的、工学（テクノロジー）の3分野からなる導入的科目であるコア科目を設定した。また分野横断性を確保しながらも専門性を身につける計画的な履修を可能とする学修パスとして「学びのフィールド」を設定した。

しかしながら、学びの実態調査によれば、映像学部生は履修科目の際の決定要因としてキャリアに結びつけている学生が4%しかおらず、映像学部での学問的・社会的な諸経験を社会でどのように活かすのか自身のキャリアについて見通す機会が少なく、自らが学修パスを立てることが難しい状況を改善することが喫緊の課題となっていた。学生視点にたつと、研究対象を明示する枠組みと学修パスが見通しにくい状況があり、学生が映像学部で何を学んだのか学部へのアイデンティティが確立できていない問題が明らかとなった。その要因のひとつには、「アート」、「ビジネス」、「テクノロジー」という3つの視点から研究対象を包括的に捉えられるようになることが映像学部での学びの方向性にあることから、学びを具体化する履修モデルやコースが設定されていなかったことがあげられる。また、幅広く映像諸分野を学ぶことが可能な低回生時の導入教育から高回生時の専門教育へと移行する過程において、そのブリッジとなる学修パスの形成を促す手立てが適切に配置されているとは言い難い状況も問題の要因となっていたと考えられる。さらに作品制作やプロジェクト型学習、座学講義などの多様な学びがあることも、学びの対象を明示する枠組みと、専門的な教育へと移行する学修パスが見通しにくい状況をうんだ要因として認められた。

それを受けて、2015年度の新カリキュラムにおいては、初年次の導入期を映像学において重要な「アート」、「ビジネス」、「テクノロジー」3つの視点を涵養する段階としてコア科目を再編成した（表2）。また、2回生時以降をこれら3つの視点を踏まえたうえで学生自身が選択する専門的な学びを深めていく教学構造をとることとし、4つの学びのゾーン（映像文化、映像マネジメント、リニア映像、インタラクティブ映像）の枠組みを導入し、2回生時以降の科目を再設

計しつつ、科目群における再配置もおこなった（表3）。さらに2回生時には導入教育から専門教育へ橋渡しをすることを目的とする2回生小集団科目である「映像学入門演習」を設置した。これにより、学びのゾーンごとに、3回生以降に履修する映像文化演習Ⅰ・Ⅱ（以下、ゼミ）」選択に資する学びの基盤となる研究や制作の思考や原理を学びながらキャリアを見通すことができるようにした。2回生時に小集団科目を配置することで、入学から卒業・進学にいたる学びのプロセス（図1）において、一貫した学修パスの形成とキャリアパスをたてる見通しを示すことができるようになった。

このようなカリキュラム改革の議論と平行して、カリキュラムの見直しだけではなく、学生の立場に立ち、カリキュラム構造の可視化と、学生が主体的にキャリア・パスを構築する意識を促す取り組みの必要性が検討され、学修ポートフォリオを作成することが決められた。

表1 2015年度新カリキュラム、コア科目群

科目分野		1回生前期	1回生後期
コア科目	アート	映像制作実習Ⅰ	映像制作実習Ⅱ
	ビジネス	コンテンツビジネス概論Ⅰ	コンテンツビジネス概論Ⅱ
	テクノロジー	プログラミング演習Ⅰ	プログラミング演習Ⅱ
	共通	映像基礎演習Ⅰ	映像基礎演習Ⅱ

表2 2015年度新カリキュラム、4つの学びのゾーンとゾーンコンセプト

学びのゾーン	ゾーンコンセプト
映像文化	映像文化の歴史的、芸術的、社会的諸問題に関して総合的な研究と制作を実践するゾーン。映像の生成プロセスや表現手法を理解し、あらたな映像表現の可能性について模索しながら、映像文化に関する総合的な視点と調査手法を習得する。
映像マネジメント	社会還元や国際貢献を視野に入れた営利・非営利を横断する映像メディア産業に関する総合的な研究と制作を実践するゾーン。映像ビジネスに関する総合的な知識と、映像を通じて地域や社会との有機的な関係を創造することを目的とした企画を開発し、実行する力を習得する。
リニア映像	自らの制作意図を適切な表現技法と技術を用いて、実写映像およびCGアニメーションの作品を制作するゾーン。作品制作に必要な表現方法を軸として、機材やソフトウェアの技術と技法、表現主題を見つけ出す感性と知識、ならびに的確な媒体を選びとる能力を習得する。
インタラクティブ映像	インタラクティブ映像やメディアの研究と制作に関わる企画から発信まで実践するゾーン。デジタルとアナログの枠を越えた思考法や技法と、感覚やデザイン、ソフトウェアとハードウェアの総合的な知識と、それらを活用する開発と表現のスキルを習得する。

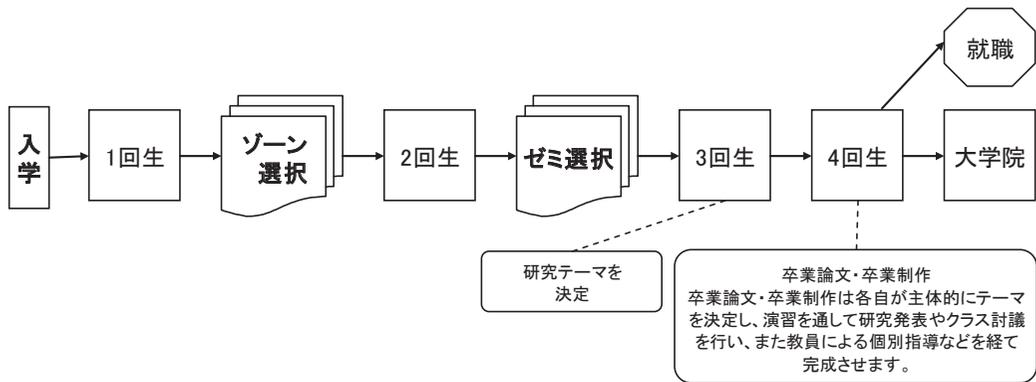


図1 2015年度新カリキュラム、学びのプロセス

### 3 学修ポートフォリオ『勝手にしやがれ』とは

学修ポートフォリオの作成上の要点は、それまでに浮かび上がった課題から、学生が自身の関心領域の見える化と、節目ごとに自分の成長を振り返り、自身の学びの設計を更新しながらキャリア形成を促すことであった。

そのため、映像学部の学修ポートフォリオでは、表紙に続き、映像学部の学びの構造について、その基盤となる3つの視点（アート、ビジネス、テクノロジー）と、専門的な枠組みとなる4つの学びのゾーン（映像文化、映像マネジメント、リニア映像、インタラクティブ映像）について概念図を用いて解説した。また1回生から4回生にいたる学びのプロセスについては、入学式や受講登録、試験、成績発表にくわえて、ゾーンの選択とゼミ選択などの時期がわかるスケジュールを掲載している。とくに科目の履修や習得については、4つのゾーンに体系化された科目群と全ゾーン共通の科目が「Four Learning Zones」として一覧となっており、各科目にチェックを入れることができるようになっている。こうして、学びのプロセスとその結果としての科目履修と自身の学修パスの過程が可視化されることになる。

学修する体系が示された後に、学修の振り返りと今後の目標、目標に向けた具体的な計画を記載できる「Looking Back」が続く。この項目は、1、2回生が前期と後期に分けた2ページ、3、4回生が通年で1ページずつに割り当てられている。また1、2回生の振り返りの後には、「To The Future」として、進路・就職についてマインドマップを作成できる1ページと、マインドマップで現れた言葉をKJ法を用いて分類、整理できるページが設けられ、キャリアパスを具体的に意識できるようになっている。さらに、学生がキャリアパスを見通した学修パス形成の参考とすることを目的に、他の学生の発表を聴講する機会を設けて、その研究発表から自身の関心対象やテーマ、領域について考えさせるページである「Search Your Interests」がある。それをうけて、「映像学入門演習」のゾーン選択と、ゼミの選択の際に提出する「理由書」の模擬ページを設け、自身の関心を具体的な学修パスとキャリアパスへ落とし込む作業ができるページも置かれている(表1)。

表3 学修ポートフォリオ『勝手にしやがれ』の主要構成ページ

<p>p.1 表紙</p>	<p>p.2 カリキュラムと学びのプロセス</p>	<p>p.3 カリキュラムと学びのプロセス</p>	<p>p.4 中扉</p>
<p>p.5 Four Learning Zones</p>	<p>p.6 Looking Back</p>	<p>p.7 Looking Back</p>	<p>p.8 To The Future</p>
<p>p.9 To The Future</p>	<p>p.10 Search Your Interest</p>	<p>p.11 ゾーン選択模擬理由書</p>	<p>裏表紙</p>

## 4 学修ポートフォリオ『勝手にしやがれ』活用の現状

### 4.1 「映像基礎演習Ⅰ・Ⅱ」

映像学部の学修ポートフォリオは、2015年度新カリキュラムに合わせて、1回生を対象とした履修指定科目「映像基礎演習Ⅰ・Ⅱ」から活用された。「映像基礎演習Ⅰ・Ⅱ」は、映像学部での学びの基盤形成を目的に、大学の学びへの転換と後述する2回生以降に設定される学びのゾー

ンへの導入として設置された。具体的には、前期の「映像基礎演習Ⅰ」において、ファーストプロジェクトとしてオープンキャンパスの映像学部企画を立ち上げること通じて、企画立案から実施まで集団で実践できる「グループ・リテラシー」を習得することを目的としている。後期の「映像基礎演習Ⅱ」では、シングル・プレゼンテーションにより「グループ・リテラシー」を向上させるコミュニケーション能力の涵養をはかる。また、映像学部の学びの対象にかかわる研究発表をおこなうことを通じて「アカデミック・リテラシー」を身につけることを目的としている。加えてこうした学習スキルの習得や自己学習のための基礎作りなど、大学での学びの転換をはかりながら、2回生以降に設定される4つの学びのゾーンで展開される映像学部での学びについて理解と、学修パスへの意識を深めることも目指されている。

こうした講義内容の中で、学修ポートフォリオは各セメスターの初回と最終回において、活用される。前期の初回においては、今後進むカリキュラムの構造や科目配置などを説明し、学修パス形成の重要性を理解させる。前期の最終回では、前期の学びの振り返りをおこない、後期に向けた受講生の目標と具体的な行動計画を記載させる。後期の初回では、前期に記載した目標と行動計画を確認し、後期の学修パスの意識づけをおこなう。そして、後期の最終回において、1年間の学びを振り返り、4つの学びのゾーンに構造化された2回生以降の目標と行動計画を策定する。これにより2回生小集団科目「映像学入門演習」の目的やクラス選択に向けた学修パスを立てる意識づけがなされる。

## 4.2 「映像学入門演習」

2015年度に「映像基礎演習Ⅰ・Ⅱ」にて学修ポートフォリオが活用されたのに続き、2016年度においては、2回生を対象とした「映像学入門演習」でも導入された。「映像学入門演習」は、幅広く映像諸分野を学ぶことが可能な導入教育から高回生時の専門教育へと段階的に移行する過程において、そのブリッジとなる学修パスの形成を促すことを目的とする2回生前期に設定された履修指定科目である。受講生は、1回生時につくりあげてきたキャリア・パスを具体的に構築する学修基盤を形成することとなる。とくに4つの学びのゾーンのクラスを選択し、映像学部の学びの総決算として位置づけられている「卒業研究」へ接続するゼミの選択に資する学びの基盤となる研究や制作に関わる思考や原理を学ぶことになる。各クラスで講義内容や講義運営は異なるが、受講生が映像学部における専門分野を演習方式で学びながら、専門分野の更なる絞込みを可能とする研究発表や作品制作発表がおこなわれる。また、受講生が選択したゾーン以外の研究発表を横断的に聴講することで学修パスの更新ができるように4クラス合同の研究発表会を設けている。

初回講義において、受講生は学修ポートフォリオに記載した2回生以降の目標と具体的な行動計画をあらためて確認する。2～11回目におこなわれる各クラスでの研究、制作、クラス内発表を経て、12～14回に開催される全体発表会では、4ゾーンの学びについて知ることを促すため、関心を持った各ゾーンの発表に対する講評を記載する共通ワークシートが配布される。受講生は、全体発表会の各回に4ゾーンの発表を選び、ワークシートを作成し、ポートフォリオに蓄積する。そして最終回における総括では、本科目の振り返りと今後の行動計画をポートフォリオに記載する。その際、全体発表会時に記載した共通ワークシートが参照される。

## 5 学修ポートフォリオ作成のポイント

### 5.1 学修ポートフォリオ作成のポイント

上記のようなカリキュラムの体系化と学修パスの明瞭化をはかったうえで、学生が主体的にみずからの学修パスを構築し、キャリアパスを形成できるツールとして、学修ポートフォリオを作成することとなった。学修ポートフォリオの作成が決まり、先行事例を調べると学修ポートフォリオに必要な構成要素が、土本が紹介するズビザレタの講演内容にあげられている3つの構成要素「リフレクション（省察）」、「ドキュメンテーション（証拠資料）」、「コラボレーション（共同作業）」であることがわかった（土本、2011年、68頁）。これら3つの構成要素のなかでも、ズビザレタが述べているように「なぜ、どうして、どのように学んだか学習過程を省察することで深い学びに繋がる」（前掲書、70頁）ことから、「リフレクション（省察）」が重要視されていた。また実際に学修ポートフォリオの活用が検討される「映像基礎演習Ⅰ・Ⅱ」と「映像学入門演習」の内容に鑑みて、演習の過程において課題の成果物（ドキュメンテーション）と課題にグループで取り組むこと（コラボレーション）が想定されていたため、学修ポートフォリオには、リフレクションの機能を中心とした。そのうえで、「学習哲学」である「どのような学習者であるか、どのようにすれば最善の学びができるか、いつ、どのような学習状況で最善の学びができるか、もっとも重要ななぜ学ぶのか、学んだことをどのように応用するのか、学びの目標は何か」（前掲書、72頁）を学生が意識できるものにする方針をとった。

上記の方針のもと、課題に対する学修ポートフォリオの内容の検討をおこなった結果、当初の項目案は、次のようなものになった。(1) 映像学部の教学理念、(2) 映像学部の学びの特徴（ものづくり）と流れ、(3) 学びのゾーンの紹介、ゾーンごとの推奨科目、(4) 大学入学前、入学時の目標、将来像、(5) 各学期ごとの正課の振り返り、課外の振り返り、自己評価、(6) 何を身につけたか：知識、技能、経験、専門性、汎用性、主体性、協調性、コミュニケーション・スキル、自己管理能力、語学、文章作成力、問題解決能力、感情コントロール、倫理的判断、(7) 各年度ごとのGPA、(8) 履修した科目、他に取得した科目の明示、(9) 次学期の目標、計画、履修計画、(10) シューカツ・ポートフォリオ（仮）：希望進路、職種、業界、会社、地域など、(11) 社会と自身の関心をつなげる、(12) 社会にどのように貢献するのか：何をするのか、どのように働くのか、社会にどのような影響を与えたいのか、(13) 悩んでいること。このような項目案に対して、企画委員会での議論や立命館大学法学部と産業社会学部が先進的に取り組んでいた事例を参考に、映像学部生に向けて、解説を極力少なくし、学生による記述量を低くすることで、視覚的に学生が判断できる特徴的なデザインをとることとした。その結果、次の5つを記載項目としてあげた。①新しいカリキュラム、②科目一覧、③学びのプロセス、④semesterごとの振り返りと計画策定、⑤キャリアパス策定である。

①新しいカリキュラムについては、カリキュラムの詳細を履修要項等で学生への周知を図っているため、むしろカリキュラムの改革の要点のひとつである初年次教育における「アート」、「ビジネス」、「テクノロジー」3つの視点を基盤として、専門教育の枠組みである4つの学びのゾーンへ移行することをイメージとして示すことを優先することとした。その際、見開きにすることで、左から右へ展開することを示すデザインとした。

②科目一覧と③学びのプロセスに関しても、履修要項に回生ごとに開講される科目が一覧表として掲載されており、見せ方を新たにする必要があった。とくに4つの学びのゾーンを強調するために、ゾーンごとに区分けした科目一覧により、学生が自身の関心と履修もしくは習得した科目の適合性を判断できるようにした。また学びのプロセスについては、配置された科目の履修計画を立てさせるのではなく、各セメスターにおける教学スケジュールを載せることで、スケジュールの中で、どのような目標をもって学ぶ必要があるのかを示すこととした。このふたつの項目をクロスさせることで、「学習哲学」にある、どのように、いつ、どのような学習状況で最善の学びができるのか、学生に意識付けることをねらいとした。

科目一覧は「Four Learning Zones」において、ゾーンごとにカリキュラム構造を示す図の色で囲むことにより、カリキュラムとの対称性を確保しながら、専門性を身につけるにはどの科目を履修する必要があるかを学生が判断できるようにしている。また学びのプロセスについては、カリキュラム構造と同じページに示すことで、基盤から専門へ学びが移行することと学びのスケジュールを結びつける役割をもたせた。

④セメスターごとの振り返りと計画策定は、法学部の学びマップを参考にした「Looking Back」として、学生が自身の学びを振り返る中心となる項目である。ここまでの意識付けや記述において、どのような学習者であるか、なぜ学ぶのか、学んだことをどのように応用するのか、学びの目標は何かという「学習哲学」の要素がすべて盛り込まれることになる。ここで検討されたことは、振り返りや計画を立てる対象をどうするかであった。詳細なポートフォリオを作成するとなれば、省察の対象を、ひとつの授業、一連の講義や専攻分野、正課や課外といった大学での学び全体に区分することが必要と考えられる。しかし、記述量の負担を減少させるだけではなく、あえて学生自身が何を振り返るのか選択できるようにすることで、主体性を涵養することを目指すこととした。

⑤キャリアパス策定は、「To The Future」、「Search Your Interest」、「ゾーン（映像文化演習）選択模擬理由書」が連関する形で作成できるようにしている。「To The Future」は、マインドマップとKJ法を用いた思考と記述のスタイルになっている。当初、このページは、大企業と中小企業、グローバルとローカルを軸とした4象限にわけられたページとなっていたが、1回生前期の「映像基礎演習Ⅰ」で身につける技法であることから、ポートフォリオ作成に応用できるような形とした。「Search Your Interest」は1回生後期の「映像基礎演習Ⅱ」と2回生前期の「映像学入門演習」でおこなわれる研究発表を聞くことにより自身の関心を同定し具体的に記述できる。「ゾーン（映像文化演習）選択模擬理由書」は、法学部の学びマップに掲載されていた「学びの選択シート」を参考に、映像学部で使用されていた「映像文化演習選択理由書」と同じ形式をとっている。「Search Your Interest」で自らの研究を振り返りながらその先に研究の萌芽を見つけ、「ゾーン（映像文化演習）選択模擬理由書」で研究の関心をより明確にする。このふたつが連動して学修パスを構築できるようにしている。2回生までのこうした学修パスから、3回生の「To The Future」において、学生が主体的に自らの専門を社会にいかに関与するのか進路や就職に向けたキャリアパスを見通すことができるように作られている。

## 5.2 デザインの視点から

青木によれば、かたちを創ることは、目的達成のための手段ではなく、問題解決の思考そのものであり方法でもある（青木、2014年）としており、モノとしてのポートフォリオをいかにデザインしたか、次に述べる。

先に上げたとおり、ポートフォリオは、学生が記載された内容やイメージを視覚的に判断でき、映像学部ならではの特徴的なデザインであることが求められた。基本的には、事前に記載項目や文言をデザイン会社に提示したうえで、希望する視覚的イメージを共有し、学部で管理されていた映像機材や講義風景を記録した写真や作成する内容と関連付けられた写真を選択するなど、デザインの細部にわたって検討した。

表紙に光が放たれる映写機とその光、その下部に音声の調整をおこなうミキサーの写真を使用したのは、光が未来への明るいイメージを表すと同時に、映像学部で自らがコントロールして未来を切り開くことをデザインしている。また中扉には、多様な研究の様子を記録した写真を背景に映像学部の学部紹介にも使用されたキャッチコピー「プロデュースするのは自分自身。今、新しい未来が動き出す。」を記載することで、次ページから学修パスとキャリアパスの構築へと促す導線となっている。

こうした写真と文字によるイメージ作りにくわえて、学修ポートフォリオ『勝手にしやがれ』は、背景色を黒としている。本来、学修ポートフォリオは、省察を踏まえながらも自身の学びを改善し、前向きな明るいイメージを学生に持てるようにすることがその目的となっている。そのため、背景や基本となる色は明るい色が想定される。しかしながら、大学で配布される資料として多く見られない黒色の特殊性を生かし、表紙にも掲載されている映像用機材などの金属性や映像の持つ光を表すのに適していることから、映像学部においてはそのイメージを伝えるのに有効であった。また、学生が記載する項目や文字などを白くすることで、記載項目に視覚的に集中するようになっている。

『勝手にしやがれ』というタイトルであるが、これは1960年に公開されたジャン＝リュック・ゴダール監督の映画の日本公開版のタイトルがもとになっている。学修ポートフォリオが学生に主体的な学習を促し、キャリアパスを構築できるようにすることを目的としているにもかかわらず、学生を突き放すこのタイトルに込めた理由は次の通りである。ひとつには文字通り学生を突き放すことで、ポートフォリオを活用するのは学生自身であることを示す。ふたつめには、映画史に残る作品タイトルをポートフォリオのタイトルとすることで、映像学部固有のポートフォリオであることを表す。さいごに、映画史においてそれまでの映画の文法を破壊し新しい波（ヌーベルヴァーク）の評価を固めた本作品のように、学生が、映像学部での学びを通して、自らを更新し新しい波を起こすことができるイメージを託している。

ここまで見てきたように、ポートフォリオの特徴は内容面だけではなく、ファイル式となっていることにある。冊子形式のものや、近年ではウェブ上で活用できるものもあるが、あえてファイル式をとっている。その利点としては、4年間にわたって使用するための耐久性、および、記載内容に変更が生じた場合に対応（差替）がし易いことがあげられる。実際に、「映像学入門演習」において、共通ワークシートが作成されたのは、ファイル式をとっているがゆえに可能となったものである。ファイルは、フラットオープンで書き込みしやすく、表紙が見えるクリアタイプの

もので、安価である点も大きな理由となっている。ただし、表紙中央部に重なるように映像学部の英語表記が銀色で印刷されたものとなっており、どこにでもあるクリアファイルではなく、映像学部にしかないものとして、これを持つ学生に映像学部生としてのアイデンティティを持ってもらえることを期待している。

## 6 プロトタイプとしての学修ポートフォリオ

上述のように、映像学部の学修ポートフォリオには、省察を中心とした内容とデザインだけでなく、もうひとつの大きな特徴がある。それはプロトタイピングの中で作成されていることにある。

ここでいうプロトタイピングとは、佐宗が示すように、創造的問題解決の方法として「人の生活に寄り添った商品やサービスを、ゼロベースで発想する」(佐宗、2015年、102頁)ことを目的としたデザイン思考のプロセスのひとつである。このプロセスには、初期の課題設定がなされた上で、リサーチ、分析、統合・課題の再定義、プロトタイピングがある。課題が更新され、それに対する初期アイデアをかたちにしながらか検証をおこない、プロトタイプが作成され、問題を解決するサイクルとなっている。課題を発見し解決策を探るPDCAサイクルと似ているが、PDCAサイクルが管理業務をおこなう際に活用されているのと異なり、モノやアイデアを生み出す際に使われる方法である。

映像学部ではこれまで、学修パスとキャリアパスを学生に構築できる思考を与える学修ポートフォリオがなかった。このようなこれまでにない解決策を探り、実際にモノとして作成され、活用されるには、試行を重ねながら理想的な解に近づいていく以外に方法がない。その点で、上述したデザイン思考、なかでもアイデアをまずはかたちにして試すことが重要になる。この方法をとるためにも、ファイル形式でのポートフォリオとなっている。

教員からすれば、学生の状況を把握しながら修正を重ねることや、想定されていなかったシーターの作成と活用、または想定されていなかった科目での利用が可能となる。ポートフォリオの活用について、2014年度の試行段階で、学生に省察の対象を区分けして書かせてみると、対象によって記述の量と質にばらつきが見られた。これは、学生がすでに省察する対象を選択し、その対象に注意を払ってきたかどうかを示していると考えられる。また学生同士で省察しながら行動計画を立てることもあり、同じ機会に、省察と共同作業がうまく噛み合うことがわかった。その際、紙媒体に記述することで、相互に共有できることの効果も見て取れた。

学生の立場からは、2014年度の試行段階における1回生の評価は次のような意見が上がった。「自分の1回生の振り返りができたことはよかった」、「自分を見直す、振り返るという意味でよい試みだと思います」、「Four Learning Zone」は見やすく、各講義を理解するのに役立った」、「このような機会がなければマインドマップを使って自分の進路を考えることもあまりないと思うのでいいと思う」、「一年間多忙なスケジュールで一気に過ぎ去った印象なので、マインドマップで頭を整理するのは良いことだと思います」、「自分が目指すところややりたいことが何かを見つめなおす良い機会になった」など、作成の目的に概ねかなった評価であった。一方、「突然いわれたので書きにくかった」という評価からは、それまでに考えていないことを記述することの難し

さがあらわれており、講義での活用方法に課題が認められた。

2014年度の試行と課題を受けて、2015年度には、教員から「映像学入門演習」での共通ワークシートの作成と活用が提起され、プロトタイピングの有用性が発揮された一例となった。また1回生から4回生までの演習科目を通じて、学生の成長を把握できる資料ともなり、学生の学修パスとキャリアパスを見通した指導ができることも議論されるようになった。さらに現在活用されている科目はもちろん、それ以外にも広がる可能性も認められるようになった。

2年目となった1回生の「映像基礎演習Ⅰ・Ⅱ」では、活用の試行を重ねた教員による丁寧な指導のもとで、学生の「書きにくい」という課題が解消され、学生から年間を通じた省察をすることが可能であったとの意見がみられるようになった。

## 7 おわりに

ここまで、映像学部学修ポートフォリオ『勝手にしやがれ』の活用状況と作成経緯ならびにプロトタイプとしての有効性について概観してきた。試行版の作成が2014年度であり、実際に新カリキュラムが経過した期間が3セメスターしかない中で、新たなワークシートが作成され、活用されるようになるなど、デザイン思考のプロセスのサイクルが順調に機能していると考えられる。その要因としては、学修ポートフォリオにアイデアが込められ、それを引きだすデザインと活用方法がある。先に上げた青木は次のようにも述べている。技術者にとってのかたちづくりとは、使用者へその役割や機能を的確に伝達することであり、芸術家にとっては、使用者がそれを受けとめようとする力を刺激することがかたちづくりであると（青木、2014年）。学生に主体性をもって臨んでもらうために、学修ポートフォリオには、この両者のかたちづくりをとりこむ必要があるのではないだろうか。そして、その基盤には、新しいアイデアを生み、更新することを考慮に入れたプロトタイプとしての学修ポートフォリオがあるだろう。

一方で、学修ポートフォリオが学生にとって、学修パスとキャリアパスの構築にどれ程の影響があるのか十分に検討できていないことが課題としてあげられる。また、2016年後期に配置されているキャリア形成科目「クリエイティブ・リーダーシップ・セミナー（CLS）」において、学生のキャリアパスを意識化させるために「To The Future」を活用したが、その成果と課題を共有できていない。さらに、近年では、竹内の研究にもある通り、高等教育機関で電子媒体で利用されるポートフォリオの導入が進んでおり（竹内、2016年）、本学で運用されているmanaba+Rなどの電子媒体への移行や接続などの可能性についても、検討する必要があるだろう。

### 参考文献

- 青木史郎『インダストリアルデザイン講義』東京大学出版会、2014年  
佐宗邦威『21世紀のビジネスにデザイン思考が必要な理由』クロスメディア・パブリッシング、2015年  
竹内愛「高等教育におけるeポートフォリオの運用実態と諸課題」『共愛学園前橋国際大学論集』No.16、2016年、31-44頁。  
土本ゲーリー法一『ポートフォリオが日本の大学を変えるーティーチング／ランニング／アカデミック・ポートフォリオの活用』東信堂、2011年

文部科学省「学士課程教育の構築に向けて」2008年、[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)（参照日 2014 年 9 月 5 日）

文部科学省「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」2012年、[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)（参照日 2014 年 9 月 5 日）

吉田壘、栗田佳代子「大学院生版アカデミック・ポートフォリオの開発」『日本教育工学会論文誌』39（1）、2015年、1-11頁。

## How to design for the learning portforio in College of Image Arts and Sciences: Focus on the importance of prototyping

SUZUKI Takami (Associate Professor, College of Image Arts and Sciences, Ritsumeikan University)

### **Abstract**

In College of Image Arts and Sciences, The Learning portforio began operation from 2015 on new curriculum. This paper introduce a background, practices and essential points of devepolment of learning portforio as a tool of construction of students' academic path and career paths. Especially, the importance of prototyping that continuously circulate between a development, practices and a research is focused on.

### **Keywords**

learning portforio, career pass, prototyping



## 特集

# 情報理工学部におけるキャリア教育の理念と実践

丸山 勝久・野間 春生  
野口 拓

### 要旨

情報理工学部にとってキャリア教育とは、めまぐるしく変化する情報化社会や急速にグローバル化する世界の中で活躍できる人材を育成することである。このため、情報技術に関する専門能力の教育に加えて、さまざまな形態での産学連携による教育を積極的に導入し、大学が輩出する人材と産業界が必要とする人材との間のミスマッチの解消を図る試みを行っている。本稿では、情報理工学部が育成する IT 人材を支える能力を示し、それらの能力の獲得を手助けするキャリア教育における特徴的な取り組みを紹介する。

### キーワード

情報化社会、グローバル化、情報技術人材、産学連携、体験活動

## 1 はじめに

21 世紀に入ってから情報通信技術 (ICT) <sup>1)</sup> の発展はめざましく、グローバルかつボーダレス化する社会の中で、エネルギー、環境、福祉、健康・医療などの地球規模でのさまざまな課題を解決するための主要技術のひとつとして認知されるようになってきている。また、スマートフォン、クラウドサービス、ゲームなどを通して情報技術が社会全体に普及してきたことにより、情報技術がますます身近な存在となってきている。同時に、国や企業などをターゲットとしたサイバー攻撃はますます高度化、巧妙化してきており、情報セキュリティに関する社会的関心は非常に高くなっている。さらには、あらゆるモノがネットワークでつながり、リアルタイムに制御が可能となる「モノのインターネット」(IoT: Internet of Things) が本格化してきている。IoT の浸透は、伝統的な情報分野だけでなく、さまざまな分野に多大な影響を与える可能性が高く、分野を超えた新たなサービスの創出が期待されている。

このような状況において社会で活躍できる人材を育成するためには、産業界が必要とする人材を強く意識することが重要である。たとえば、2015 年度版の「IT 人材白書」<sup>2)</sup> は、『新たなステージは見えているか』というメッセージを掲げ、ICT 技術者の活躍の場の広がりに合わせて、社会に求められる IT 人材がますます多様化すると伝えている。また、2016 年度版の「IT 人材白書」

は、『多様な文化へ踏み出す覚悟』というメッセージを掲げ、グローバルかつボーダレスな社会において、ICT 技術者は否応なしに異なる文化や人と交わっていかなければならないことを指摘している。このように、大学には、現在の組織や企業、国の壁や枠組みにとらわれない発想で物事をとらえ、社会を変えていくことができる IT 人材の育成が求められている。情報理工学部では、このような社会の情勢や需要を踏まえた人材の育成を常に心がけ、大学が輩出する人材と産業界が必要とする人材との間のミスマッチの解消を図るための産学連携を積極的に導入している。

このように社会に求められる IT 人材が変化あるいは多様化する一方で、情報科学において核となる理論や技術が急速に陳腐化することはない。それどころか、ICT 技術者の活躍の場が急速に拡大しているからこそ、時代の流れや適用分野に左右されない専門知識とそれを活用できる確かな専門能力を備えた IT 人材を社会は強く求めているという側面も見逃せない。このような人材を育成していくことは、情報理工学部における重要な使命である。そこで、キャリア教育においては、情報理工学部で学ぶ情報技術と社会とのつながりを学生が常に意識するような工夫をしている。たとえば、産学連携で実施する科目やイベント企画では、実際に社会で活躍している技術者や研究者から、社会で実際に発生している課題やその解決策、さらには情報技術の具体的な適用事例に関する生の声を学生が直接聞くことができるようになっている。

また、あらためていうまでもなく、情報分野の技術開発は常にグローバルな舞台で行われている。たとえば、情報システムやソフトウェアの開発業務を海外子会社や海外事業者に委託したり（オフショア開発）、製造業や流通業の海外展開を支えるために海外事業所において情報システムの企画・構築・運用を行ったりすることは当たり前となっている。さらには、情報技術は社会のグローバル化をより促進させる役割を担っており、情報サービス分野において事業をグローバルに展開することはもはや当然である。このような中、グローバル IT 企業は各国に拠点をもち、さまざまな国の ICT 技術者が連携して業務を遂行している。このような状況を踏まえ、情報理工学部では、キャリア教育の一環として、海外 IT 研修プログラムなどの開発を積極的にすすめ、グローバルマインドを持った IT 人材の育成に取り組んでいる。

以上をまとめると、情報理工学部では、産学連携を通じた専門教育とキャリア教育との協調、およびキャリア教育におけるグローバルマインドの醸成を重視しているといえる。本稿の 2 節では、情報理工学部が育成する IT 人材を支える 3 つの力を示し、キャリア教育を実施する上での理念を述べる。次に、3～5 節で、キャリア教育に対する情報理工学部の特徴的な取り組みをそれぞれ紹介する。最後に、6 節でまとめと今後の展開を述べる。

## 2 情報理工学部における IT 人材育成とキャリア教育の理念

情報理工学部では、次に示す人材の育成を共通の目的としている（2017 年度に一部改訂予定）。

- (1) 確固たる専門性と独創性のかね備えた人材
- (2) 国際社会を舞台に活躍できる人材
- (3) 高いキャリア意識をもつ人材
- (4) 高度な情報技術を適切に活かせる人材

このような人材を支える 3 つの力を図 1 に示す。「英語力」と「専門力」については、特に説

明の必要はないであろう。「社会人基礎力」<sup>3)</sup>とは、経済産業省が2006年から提唱している「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」を指し、3つの能力とそれらを構成する12の具体的な能力要素で整理されている（経済産業省2006）。

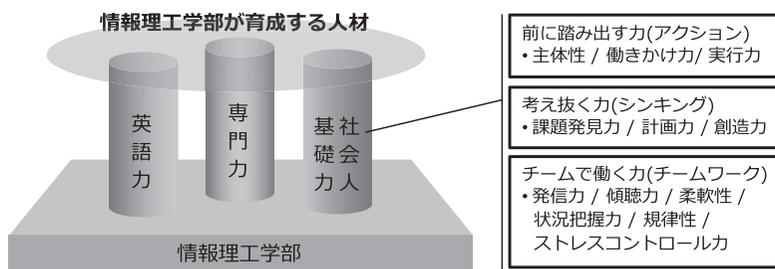


図1 情報理工学部が育成する人材とそれを支える3つの力

「専門力」や「英語力」については、それらを身に付けるための専門科目や英語科目がカリキュラムにおいて提供されているのが一般的である。情報理工学部でも、これらの科目が当然開講されている。一方、「社会人基礎力」については、それを身に付けるための科目を単独で開講するのでは不十分であると考えている。いうまでもなく「社会人基礎力」に関連する書籍は数多く出版されており、それを利用して独立した科目を作ることは可能だろう。しかしながら、情報理工学部で育成する人材はあくまでも技術者や研究者であり、情報技術と切り離れた環境で「社会人基礎力」を身に付けさせることに意味はない。つまり、社会に求められる技術者育成あるいは研究者育成という観点から見ると、「専門力」と「社会人基礎力」を結び付けることは必須である。

情報理工学部のキャリア教育では、このような考え方を重視している。キャリア教育とは、単に学生が将来どのような職業に就きたいのかを考えたり、社会人として必要な総合力を獲得したりする機会を与えるものではない。その本質は、学生自身が、大学時代にどのような専門能力を身に付けておくべきかを主体的に探求し、その専門能力を身に付けることの意義を見だし、さらにその専門能力をどのように身に付けたらよいのかを考える機会を与えることである。このような理念に基づき、情報理工学部では、キャリア教育を正課の科目として積極的に取り入れている。同時に、キャリア教育を実践するイベントとしてICT Challenge+R（あいちゃれ）を毎年開催している。

また、情報化社会が急速にグローバル化しているという現状において、単に英語力の高い人材が求められているという考えは間違いである。真に求められている人材とは、高い専門能力を持ち国際的に活躍できる技術者や研究者である。このような人材を目指すのであれば、「英語力」と「専門力」を切り離さず、英語で専門科目を学んだり、英語を用いて情報技術を実践したりすることが大事であることに疑いの余地はない。このような理念に基づき、情報理工学部では、国際的に活躍できる人材とは何かを常に考え続け、グローバルIT人材育成リーディングプログラム（通称：みらい塾）に取り組んでいる。

以降、3～5節では、情報理工学部における特徴的な取り組みとして、正課に組みこまれたキャリア教育、「みらい塾」におけるキャリア教育、「あいちゃれ」を通じたキャリア教育について詳

しく説明する。

### 3 正課に組み込まれたキャリア教育

情報理工学部では、共通専門科目において、キャリア意識の向上を目指した講義を展開している。ここでは、「情理理工基礎演習」と「特殊講義（共通専門）（問題解決実践）」における取り組みを紹介する。また、多様な学びの要請に応えるとともにキャリアプランニングに応じて履修が可能なキャリア養成科目の中から、「連携講座」と「海外 IT 研修プログラム/海外インターンシップ」における取り組みを紹介する。

#### 3.1 情理理工基礎演習

これは、1 回生前期の学部小集団科目（必須）である。学部一括入試で入学した全学生が、今後大学で学ぶ上で身に付けておくべき基本的な考え方やスキルを学修する。この科目の 14 週目および 15 週目では、キャリア意識の向上を目指した講義を提供している。

具体的には、14 週目にキャリア形成のための講演会を開催している。学生は、ICT 技術者を取り巻く情勢、情報理工学部卒業生の就職先、夢を叶えるために必要な準備や大学生活における姿勢、社会から求められる人材に関する話を聞く。その上で、講演会を聴いて感じたことや今後の大学での学びなどに関する意見をまとめたキャリア形成レポートと、自身のキャリアに関する考えを整理した「私の +R LIFE」(図 2) の第 1 版を独力で作成する。15 週目の講義中には、キャリアオフィスのスタッフの指示に従い、「私の +R LIFE」の第 2 版を完成させる。同じ内容を 2 回記入させることで、自分の考えを振り返る機会を与えている。

**STEP 1 私の +R LIFE** ★★

自分の進路選択について切りよう  
立命館大学 情報理工学部に入學！なぜこの進路を選びましたか

WXY 立命館大学  
WXY 情報理工学部

STEP 2  
7/15 の授業で行います。空白で OK!

**STEP 2** 「学びと成長のセオリー案」を記入しよう

\* 進んだ先業  
学号の先業 P

なぜその先業を記入しようと思ったか？  
理由:

\* 先業の学生生活について、印象に残った言葉を抜き出してみよう

**STEP 3** 学生生活でチャレンジしてみたいことについて考えよう

\* 学生生活でチャレンジしてみたいことは何ですか？その理由についても考えてみよう

1	チャレンジしたいこと	その理由	いつやるの？	どうすればできるか考えてみよう
2				
3				
4				
5				

**STEP 4** どんな人になりたいか考えよう

\* 大学生生活を過ごしてみたい自分像は？

\* 将来の夢・希望(やりたいもの、仕事、進学、資格等)

\* 夢・希望を実現するために取り組むこと

アドバイス欄 友達・先輩・先生・職員など、色々な人からコメントをもらおう！

2016 年 月 日記入  
学生証番号 \_\_\_\_\_  
氏名 \_\_\_\_\_

図 2 情報理工基礎演習において学生が記入する「私の +R LIFE」

### 3.2 特殊講義（共通専門）（問題解決実践）

これは、2015年度から新たに開講されたPBL（Project-Based Learning）形式の科目である。企業2社と連携して実施しており、学生は企業から提示された課題についてグループで討議を進め、その解決策を提示することで講義に参加する。

具体的には、最初の2回の講義でPBLにおける講義の進め方を学ぶ。実際のPBL講義は、1つの課題に対して、以下に示す6回を1セットとして実施する。

- (1) 企業からの課題提示
- (2) 一次発表に向けてのグループ活動
- (3) 企業への一次発表と企業からのコメント
- (4) 最終発表に向けてのグループ活動
- (5) 企業への最終発表と企業からの評価
- (6) PBLの振り返り

学生は、グループ討議の結果として導き出した解決策に関して、1セットの間に2回の発表（プレゼンテーション）を行う。最初の一次発表の後に現場の立場から厳しいコメントをもらい、最終発表で失敗を挽回する機会が与えられる。また、1セット目の終了時に振り返りの時間が設定されており、学生が主体的に反省および改善点を見つけることを促す。同時に、チームにおける各人の役割と達成度を記入することで、学生同士が互いを評価する仕組みも取り入れている。1セット目の終わりにチームを再編することで、一人の学生が複数の役割を体験できるようになっている。

一人の学生に対して2つの課題に取り組ませる理由は、1セット目終了時に実施した振り返りにおける改善点を学生がすぐに次の2セット目で実践できること、さらには、振り返りによって得られた改善点が正しかったかどうかの検証を学生自身が実施できるからである。特に、グループ討論やプレゼンテーションに慣れていない学生にとって、振り返りの後に実施する2セット目の活動は、課題解決に対してより主体的に取り組む良い機会を提供している。

実際のところ、このような講義体系は情報理工学部でゼロから構築したわけではなく、「産学協同就業力育成講座」に参画することで、一般社団法人Future Skills Project研究会（FSP研究会）<sup>4)</sup>から多大なる支援を頂いた。FSP研究会は、社会で活躍できる人材をどのように育成すべきかをテーマに、研究と実践を通じて「産」「学」に共有の課題を議論することを目的とした組織である。主に、大学生が主体性と応用力をもって答えのない問題に答えを見出していく力を初年次から育成することを目的としている。

2015年度は、TIS株式会社と三菱電機株式会社にご協力頂き、以下のような課題を設定し、42名の学生が履修した。

TIS株式会社：立命館大学におけるITシステムの提案

三菱電機株式会社：三菱電機の宇宙技術活用

理工学学部において、このような科目を展開する際に注意すべき点として、課題設定の難しさがあげられる。一般的に、理工系では知識の積み上げを前提にカリキュラムを構築している。このため、学生が初年次に持ち合わせている知識だけで、実際の現場で発生する課題を理解できるのかどうかという点が課題設定において大きな焦点になった。FSP研究会は、学生の主体性の醸

成という観点から、この科目を1回生前期に開講することを強く奨励していた。しかしながら、情報理工学部としては、学生が入学時に持っている情報技術に関する知識に大きな個人差がある点を踏まえ、情報科学や情報技術に関する基礎知識を修得した後の1回生後期科目として開講することにした。また、この科目を実際に運営するに当たっては、大学教員のみならず、企業から派遣される講師の方に高い講義運用スキルを求めることになる。企業からの多大なる貢献が継続的に得られるかどうか、このような科目を開講する際の重要な検討課題のひとつである。さらに、講義の形態を考えると1クラスの受講生の最大人数は50名程度が限界である。受講したい学生数が多くなった場合に、大学教員および企業講師の負担を考えた上で、どのように開講クラスの数を増やすかという点も課題である。

通常の授業と比べて、授業外の作業時間が膨大（週に10～20時間）になり、学生には大きな負担となったが、その見返りとして貴重な経験が得られる場となったと考えている。特に、与えられた課題を解決するためには技術だけでなく、ビジネスモデルまで考えることの重要性を感じる機会は学生にとって貴重である。また、企業が直面している現実の課題に向き合い、グループ討議を通して提示した解決策について、現場の立場から厳しいコメントをもらえるという点も学生の成長にとって意義が大きい。これらは企業連携でなければ得られない利点といえるだろう。この科目の履修を通じて、論理的思考力、コミュニケーション力、チームワークなどの社会人基礎力だけでなく、これからの大学での学修に対して、学生自らが主体的に取り組む姿勢を持つことを期待している。

### 3.3 連携講座（「連携講座1」「連携講座2」）

これは、企業などから講師を招き、開講している科目である。大学で学ぶ学問が社会の中でどのように応用されているかを理解することで情報化社会に対する視野を広げ、キャリア形成への意識を高めることを目的としている。

1回生後期に開講される「連携講座1」では、一般社団法人電子情報技術産業協会（JEITA）との協定に基づき、産業界の第一線で活躍するエンジニア、ベンチャー企業家、企業経験のある教員、キャリア専門家の講師による、ITビジネスに関する最先端の話題の講演を実施している。15回の講義にはグループワークとプレゼンテーションを導入し、情報技術の今後と自分の将来を議論して発表する機会を設定している。

「連携講座1」が初年度科目かつ学部共通であるのに対して、「連携講座2」は情報理工学部の4学科がそれぞれの専門分野の特性にあわせて、より高度な知識を前提として開講している科目である（2回生配当3クラスと3回生配当1クラスが開講されている）。どのクラスでも、講義における講演内容に関するレポートの提出を必須としている。

「連携講座1」「連携講座2」とも、学生にとって、産業界における技術者の生の声を聞く貴重な機会となっている。また、いわゆるICT企業と呼ばれているところからだけでなく、多様な企業から講師を招聘することで、それぞれの学生が将来活躍する場が広いことを認識させるような工夫をしている。この科目の受講を通して、企業へのインターンシップを強く意識し、それを目指す学生が現れることも利点である。

キャリア教育における企業との連携という点では意義ある科目である反面、講師の選定やスケ

ジュールの調整など開講に関する学部や学科の負担は無視できない。また、講義の準備や質問への対応なども含めた講師の負担は大きく、このような負担は企業からの厚意に甘えているのが現状である。大学と企業の両者にとって有益な講義形態の模索が必要であろう。

### 3.4 海外研修プログラムと海外インターンシップ・プログラム

国際社会を舞台に活躍できる人材の育成という観点から、4節で詳しく説明する「みらい塾」での取り組みと連携をとりながら、学部独自の「IT 研修プログラム」と「海外インターンシップ・プログラム」を実施している。それぞれのプログラムに対する参加者数を表1に示す。

表1 「海外 IT 研修プログラム / 海外インターンシップ・プログラム」の参加者数

プログラム名	2013	2014	2015
ワシントン大学海外 IT 研修プログラム	21	22	25
シンビオシス国際大学海外 IT 研修プログラム	17	(中止)	20
クイーンズランド工科大学海外 IT 研修プログラム	9	30	26
東北大学短期海外 IT 研修プログラム	8	4	(中止)
大連交通大学短期海外 IT 研修プログラム	13	8	15
海外インターンシップ・プログラム (アメリカ)	-	5	3
海外インターンシップ・プログラム (インド)	-	2	0
海外インターンシップ・プログラム (中国)	-	8	8
ロサンゼルス&シリコンバレー海外 IT 体感プログラム	41	25	15
バンコクグローバル人材育成プログラム	-	-	-
メルボルングローバル人材育成プログラム	23	10	(中止)
トムスク ICT イノベーションマネジメント研修プログラム	-	6	-
EPITECH グローバル人材育成プログラム	-	6	(中止)
正課プログラム合計	68	79	97
正課外プログラム合計	64	47	15
総合計	132	126	112

情報理工学部における「海外 IT 研修プログラム」の特徴は、一定の英語運用能力を有する学生に対して、より高いレベルの英語運用能力や異文化適用能力の修得だけでなく、情報技術に関する知識や技術の修得も目的としていることである。実際、高い英語運用能力を持ち合わせているだけでは、国際社会で活躍する技術者や研究者になれない。このことを十分認識した上で、グローバルな視点から多面的に物事を捉える能力を身につけることを目指している。

## 4 「みらい塾」におけるキャリア教育

情報理工学部における「みらい塾」<sup>5)</sup>は、2012年度に文部科学省「グローバル人材育成推進事業」(現「スーパーグローバル大学等事業 経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」)に5年間のプログラムとして採択を受けて実施している。本年度(2016年度)で補助事業期間が終了し、補助期間終了後は各大学がプログラムを自立運営し、それぞれの教学に組み込んでい

くことを目指している。

#### 4.1 「みらい塾」の仕組み

「みらい塾」では、図1に示す「専門力」「英語力」「社会人基礎力」の3つの力をバランスよく成長させることを重視し、各学年から募集する受講生（選考により受講を認めた受講生を塾生と呼ぶ）を対象にしたレギュラーコースと、塾生以外も自由に参加できるオープンコースを設け、成果に追加する体制を構築した。各年度ごとの塾生数は、74名（2013年度）、83名（2014年度）、79名（2015年度）である。ただし、2014年度以降は前年からの継続数を含み、2014年度と2015年度の新規入塾者数はそれぞれ41名である。

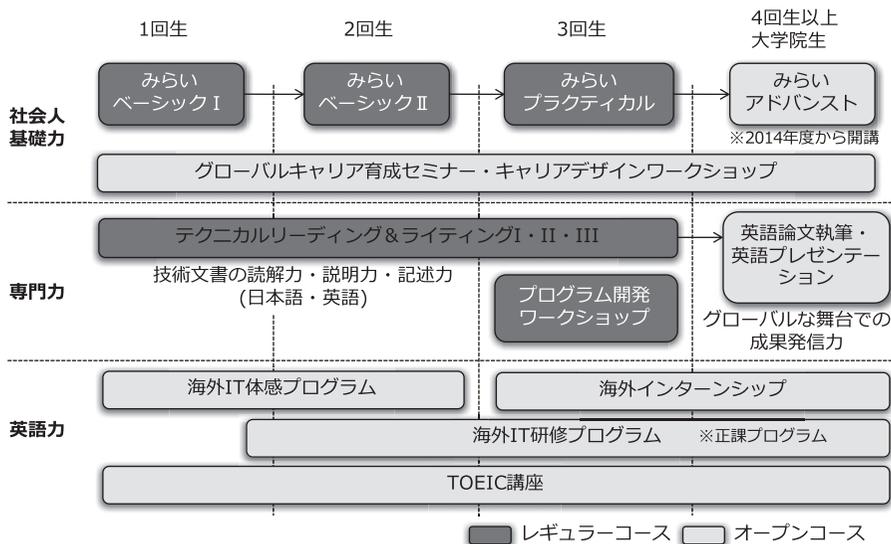


図3 「みらい塾」におけるレギュラーコースとオープンコース

「みらい塾」で提供するレギュラーコースとオープンコースを図3に示す。レギュラーコースでは、コミュニケーション能力、プレゼンテーション能力、チームワーク力などの社会人基礎力養成講座や、英語でのテクニカルリーディング&ライティング講座を配置している。これにより、塾生は、グローバルIT人材に求められる3つの力を段階的に身につけていくために継続的・系統的に履修できるようになっている。さらに、学んだ知識や技能を経験として裏付けて実践するため、3.4章で述べた海外IT研修や海外インターンシップへの参加や、学内外でのプログラミングコンテストへの挑戦など、学生に実践を促す仕組み・仕掛けを用意している。また、これらの講座には本学部の人材育成に協力頂ける企業によるコンソーシアムを組織し、多大な協力を頂いている。

一方、すべての情報理工学部学生が受講可能なオープンコースでは、TOEIC講座や中国語講座、カジュアルな英語体験を目指すEnglish Lounge、著名な企業人による講演会であるグローバルキャリア育成セミナーなどを実施している。

学生が「みらい塾」のプログラムを終了した際には、「専門力」「英語力」「社会人基礎力」の到達度を認定し、学生のみらい塾への応募の動機づけ向上や就職活動時のアピール材料として活用している。具体的には、レギュラーコースの講座を全て受講し、修了要件を満たした塾生に対して「みらい塾」修了証を授与する。さらに、レギュラーコースの全ての講座の修了要件を満たした塾生のなかから、表2の基準を満たす塾生を「グローバル IT 人材」として認定している。2013年度から2015年度におけるプラチナ認定者は2名、ゴールド認定者は8名、シルバー認定者は2名である。

表2 「みらい塾」におけるグローバル IT 人材認定制度

認定項目	プラチナ	ゴールド	シルバー
専門 IT 知識 (A+・A の数)	25 以上 (学部生時の成績)	25 以上	20 以上
TOEIC スコア	650 点以上	600 点以上	470 点以上
海外渡航経験数	3 回以上	2 回以上	2 回以上
社会人基礎力	全実施講座修了	全実施講座修了	全実施講座修了

表3 Mirai Academy Certificate

条件となる力	Mirai Academy Certificate	Mirai Academy Certificate GOLD	Mirai Academy Certificate PLATINUM
専門力	下記の条件をともにクリアすること ・専門科目成績 A・A+の数が 20 科目以上	下記の条件をともにクリアすること ・専門科目成績 A・A+の数が 25 科目以上	下記の条件をともにクリアすること (院生は学部時の実績をカウント) ・専門科目成績 A・A+の数が 25 科目以上
英語力	下記(1)(2)の条件をともにクリアすること (1)TOEIC 650 点相当以上 (2)一定水準以上の英語科目履修 ① 英語 1~10 の単位取得 ② 以下の英語関連科目から 10 単位取得 ・英語開講専門科目、およびキャリア養成科目から 8 単位 Information Science1②・2② ソフトウェア工学 (QR) ② コンピュータネットワーク (QR) ② Topics in ITI ②・II②・III②・IV② ・外国語科目から 2 単位 科学技術英語 1①・2①・3①・4①	下記(1)(2)の条件をともにクリアすること (1)TOEIC 700 点相当以上 (2)一定水準以上の英語科目履修 ① 英語 1~10 の単位取得 ② 以下の英語関連科目から 10 単位取得 ・英語開講専門科目、およびキャリア養成科目から 8 単位 Information Science1②・2② ソフトウェア工学 (QR) ② コンピュータネットワーク (QR) ② Topics in ITI ②・II②・III②・IV② ・外国語科目から 2 単位 科学技術英語 1①・2①・3①・4①	下記(1)(2)の条件をともにクリアすること (1)TOEIC 730 点相当以上 (2)一定水準以上の英語科目履修 ① 英語 1~10 の単位取得 ② 以下の英語関連科目から 10 単位取得 ・英語開講専門科目、およびキャリア養成科目から 8 単位 Information Science1②・2② ソフトウェア工学 (QR) ② コンピュータネットワーク (QR) ② Topics in ITI ②・II②・III②・IV② ・外国語科目から 2 単位 科学技術英語 1①・2①・3①・4① ※院生の場合、上記に加え各コースの英語開講科目も対象とする
実践力	下記(1)(2)の条件のいずれかをクリアすること (1)海外渡航経験 1 回以上 ・海外 IT 研修・全学留学 PG ※海外インターンシップもカウントする ・学外の海外留学・海外インターンシップ ※研修要素のない旅行は対象外 ※休学中の海外経験は修学内容の証明書、または自己申告のエッセイを提出 (2)プログラミングコンテスト等のファイナリスト(*)	下記(1)(2)の条件のいずれかをクリアすること (1)海外渡航経験 2 回以上 ・海外 IT 研修・全学留学 PG ※海外インターンシップもカウントする ・学外の海外留学・海外インターンシップ ※研修要素のない旅行は対象外 ※休学中の海外経験は修学内容の証明書、または自己申告のエッセイを提出 (2)プログラミングコンテスト等の入賞、もしくは IPA「未踏事業」等競争的資金獲得(*)	Grade2 (旧ゴールド) の「実践力」クリア条件に加え、以下の条件をクリアすること ・英語を公用語とする学会での発表を 1 回以上 ※ポスター発表、および学部主催の他大学とのワークショップ参加は 0.5 回カウントとする
基礎力	以下の科目で A と A+の数が 2 科目以上 ・特殊講義 (共通専門) (K4 クラス) ・連携講座 1・2 ・海外インターンシップ ・情報技術実践 1・2・3	以下の科目で A と A+の数が 2 科目以上 ・特殊講義 (共通専門) (K4 クラス) ・連携講座 1・2 ・海外インターンシップ ・情報技術実践 1・2・3	以下の科目で A と A+の数が 3 科目以上 (院生は学部時の成績) ・特殊講義 (共通専門) (K4 クラス) ・連携講座 1・2 ・海外インターンシップ ・情報技術実践 1・2・3

【補足説明】表中(\*)用語の説明 「ファイナリスト」…入賞候補者として残ること。「入賞」も含む。「入賞」…何らかの賞を獲得すること。

## 4.2 これからの「みらい塾」

情報理工学部では、6つの専門コースに加えて、英語だけで情報技術を学べるコースを2017年度に新設する。すべてのコースにおける基礎的な情報科目については、日本語でも英語でも学べるように設計されている。この改革のタイミングで「みらい塾」も補助事業の期間が終了する

こととなるが、終了後も本取組みを自立・継続して進められるよう、本事業で開設している講座の正課科目への転換を進めている。具体的には、「みらい塾」のレギュラーコースに配置されている1回生向け社会人基礎力養成講座の内容や、3回生以上を対象とするテクニカルリーディング&ライティング講座の内容を正課科目に組み込んだ。

また、これまでは選考された一部の学生（塾生）のみにレギュラーコースの受講を認めていたが、正課科目への転換を進めることにより塾生と非塾生を区別する必要がなくなった。このため、2016年度より塾生の募集を取りやめ、情報理工学部に入學する全ての学生が「グローバルIT人材」を目指すことができる仕組みに変更した。さらに、一定のレベルに達した学生のグローバル能力を担保するために、「専門力」「英語力」「社会人基礎力」「実践力」の4つカテゴリーに基準を設け、それをクリアした全ての学生に認定証を授与する「Mirai Academy Certificate」（2016年度新入生用を表3に示す）を新設した。

### 4.3 今後の課題

5年間の「みらい塾」の取り組みを通して、いくつかの課題が見えてきた。まず、学生ならびに、その保護者の「欧米志向」が未だに極めて強い。いくつかの留学プログラムのなかでも、欧米へのプログラム参加者は、アジア方面に比べて、参加費に倍以上の差がありながらも毎年極めて多い。しかしながら、アンケートの結果を見る限り、漠然としたイメージが先行し、欧米への留学に向けて学生に明確な理由や動機は見られない。もっとも強い動機は、依然として「留学といえば英語力向上」の意識が強く、そのためには欧米を選択する傾向が強く見られる。反面、IT分野における中国などアジア圏の重要性に関する理解はまったく進んでおらず、このことが参加者の希望数の少なさに現れている。

次に、一定の英語力を有する学生が留学を希望しない傾向がある。具体的には、TOEICで600点を越える学生層の留学者数が伸びていない。その背景には、社会におけるやや行き過ぎたTOEICへの意識付けがある。学生にとってはスコアを取ること自体が目的化しており、高いスコアを取ること目標が達成されたため、わざわざ海外への留学を希望しない可能性がある。現実には、TOEICは単なる物差しであり、実際には技術用語を使ったコミュニケーションの経験を積み重ねば絵に描いた餅になってしまう恐れがある。

最後に、プログラムの運営にかかる経済的な課題がある。これまでは補助事業の経済的支援を受けており、プログラムを実施する運営側にも参加する学生にとっても大きな支援となっていた。しかしながら、補助期間の完了とともに自立したプログラム運営が求められている。そのためには、まず運営側で「みらい塾」の各プログラムを見直し、全学プログラムとの住み分けを図り、実施の効率を高めることが重要である。具体的には、異文化理解や英語力など学部専門に依らない留学は全学プログラムに集約し、さらに学部間で類似したプログラムを統合することを考える。そのためにも、学内での情報交換をより密にしていく必要がある。学生にとっては、参加費の高騰が最大の課題である。2016年度は、円安の影響とプログラムを継続する中でのスライド値上げにより、一部のプログラムの参加希望者数が大きく減った。参加費を抑えるために、今後、プログラムの見直しや派遣期間を短縮することにより調整を講じること、また学内外の留学奨学金の獲得に向けて、大学・学生ともに努力が必要であろう。

## 5 ICT Challenge+R (「あいちゃれ」) を通したキャリア教育

情報理工学部では、2011年度に高校生を対象にAO(アドミッション・オフィス)入試と連動させたソフトウェアの創作コンテスト「ICT Challenge+R」(アイ・シー・ティー・チャレンジャー、略称「あいちゃれ」)<sup>6)</sup>を始めた。2012年度には、本学の優秀な大学生・大学院生の技術的チャレンジの場、および、産学連携による体験活動の場を提供することを目的として、本学大学生および大学院生を対象とした同様のコンテスト「ICT Challenge+R NEXT 2012」を併催している。さらに、2013年度からは全国の大学生・大学院生を対象を挙げ、コンテスト自体のレベルアップを図るとともに、ICT企業との交流企画を一層充実させて以後毎年開催している。2014年度以降は、コンテスト名として認知度が高まった「あいちゃれ」という略称を、そのまま正式名称として用いている。

### 5.1 「あいちゃれ」の趣旨

多くの成功したベンチャー企業の例に見られるように、個人のアイデアや技術次第で大きな成功を勝ち取ることができる可能性を秘めているのが情報通信分野である。情報理工学部では、個人の資質が大きく問われる情報通信分野において、「ものづくり」に対する高い意欲とチャレンジ精神を持ち、身に付けた専門能力を実際の「ものづくり」に活かす実践力を有する人材の育成を目指している。そこで、このような人材に成長しうる未来のICT技術者の卵を発掘し、その活躍を広く世の中に知らしめたいというのが、ICTに特化したソフトウェアコンテストである「あいちゃれ」を始めた狙いである。

2011年8月に開催した第1回「あいちゃれ」は、本学学生に対するキャリア教育というよりも、高校生の中からとんがった人材を発掘し、学部AO入試と接続することにより情報理工学部への入学を促すことを重視しており、全国の高校生を対象としていた。第1回「あいちゃれ」の成功を受けて、第2回「あいちゃれ」では、チャレンジ精神を持つ優秀な本学大学生・大学院生に産学連携の体験活動の場を提供するためのコンテスト「ICT Challenge+R NEXT 2012(あいちゃれNEXT)」を併催した。そこでは、ICT産業の中核を担う企業やICT技術者との交流を通して、学生自らが、身に付けるべき専門能力を意識し、その探求意欲を高める動機付けを狙いとしていた。第3回以降は、コンテストの作品レベル向上と、より多くのICT企業の参画を促すため、対象を全国の大学生・大学院生に拡げて、高校版「あいちゃれ」、大学版「あいちゃれ」の二本柱で開催している。参加対象者を拡大している現状においても、情報理工学部生(あるいは大学院生)の「あいちゃれ」参加者には、学部の専門科目の学びにおいて学部全体をけん引する役割を期待している。

### 5.2 「あいちゃれ」の開催状況

「あいちゃれ」は、コンテストの趣旨に賛同した企業から協賛・後援を得ており、協賛企業・後援企業の参画のもと、毎年6月頃募集開始、11月下旬に最終選考会を実施している。コンテストでは、自由課題部門とテーマ課題部門を設けており、テーマ課題部門に関しては、自由な発想を妨げないよう、テーマが具体的になりすぎないように注意している。たとえば、2016年度の

テーマは、「社会に役立つ！安全・安心ツール」である。また、幅広く応募してもらえるように、開発に使用するプログラミング言語や機器構成、開発用ツール、利用するライブラリなどは、どのようなものでも利用できる。別のコンテストで既に発表済みの作品でも応募できるが、新たな要素が付加されていることを期待している。

一次審査は書類とデモ動画をもとに、主にアイデアやプログラミング技能、完成度の観点から評価し、高校版、大学版それぞれにおいて上位 10～20 チーム程度に絞り込む。一次審査を通過した作品は、作品の内容や完成度に応じてステージ発表かブース発表に分けられる。最終選考では、ステージ発表はステージ上で、ブース発表はポスター形式でプレゼンテーションと質疑応答を行う。審査は学内の審査員に加え、協賛企業・後援企業からも審査員を出してもらい、最終選考では一次審査の審査項目に加え、プレゼンテーションの内容も加味して審査している。協賛企業・後援企業は、コンテスト各賞とは別にそれぞれの企業賞を設定しており、独自の視点で受賞作品を選考している。

高校版「あいちゃれ」の特徴として、情報理工学部 AO 入試との連携がある。「あいちゃれ」エントリー者のうち、最終選考会出場またはそれに準じるチャレンジ賞を受賞した高校生は、情報理工学部 AO 入試「自作ソフトウェア提出型」においてソフトウェアの提出を免除し、満点相当の評価が与えられる。本人の意欲や資質を丁寧に見るといふ AO 入試の趣旨に沿った方式で、過去 5 年間で、この制度を利用して 13 人が情報理工学部に入學した。

大学版「あいちゃれ」の特徴は、協賛企業・後援企業と連携したキャリア教育である。協賛企業・後援企業は、審査員としての参加にとどまらず、11 月に開催される最終選考会とは別に、CSR (Corporate Social Responsibility; 企業の社会的責任) 活動を兼ねたキャリア教育に関するイベントを開催し、参加学生に対し各業種・職種に関する理解を促す機会を提供している。最終選考会当日は、協賛企業が企業ブースを出展し、本学学生だけでなく、他大学学生を含めた参加者全員と参加企業との交流・対話が行われ、キャリアマッチングの場として役に立っている。また、協賛企業・後援企業のなかには最終選考会で授与する企業賞の副賞として、メンター制度によるサポートを設定する企業もあり、そこでは「あいちゃれ」終了後も継続的に参加者と企業との交流が図られている。協賛企業・後援企業と連携したキャリア教育、交流活動が実際の就職に結びついた事例もあり、過去 4 年間で 11 名 (2017 年 4 月入社 の 3 名を含む) の「あいちゃれ」参加者が協賛企業に就職している。

表 4 に、過去 4 年間の大学版「あいちゃれ」の参加者数を示す。応募作品数は一次審査の対象となった作品数を表しており、エントリー数は「あいちゃれ」応募システム経由での応募人数を表している。個人だけでなくグループでの応募も可能であり、さらに書類不備のため一次審査の対象とならなかった作品もあるため、応募作品数とエントリー人数は一致していない。ファイナリスト人数は、一次審査を通過し最終選考会に残った作品数を表している。

表4 大学版「あいちゃれ」の参加者数

実施年度	2012年度 (学内限定)	2013年度	2014年度	2015年度
応募作品数	12作品	26作品	26作品	33作品
エントリー 人数	-	74名 (本学48名、内2名 他学部)	59名 (本学40名、内6名 他学部・研究科)	96名 (本学43名、内3名 他学部)
ファイナリスト 人数	本学10組	本学4組、他大学4 組本学と他大学の合 同2組	本学12組、他大学 8組、本学と他大学 の合同4組	本学11組、他大学 11組、本学と他大 学の合同3組

大学版「あいちゃれ」の初回となる2012年度は、「あいちゃれ」応募システムが未整備であったため正確なエントリー数は不明であるが、12作品のうち10作品が最終選考会に進み、本学限定でありながらも非常にレベルの高い作品が集まった。2013年度以降は、対象を全国の大学生・大学院生に広げたが、本学からのエントリー人数、ファイナリスト人数ともに全体の50%以上を維持しており、本学学生に対する技術力向上およびチャレンジの場の創造という目的を一定果たしてきたといえる。

表5に、過去3年間で開催した協賛企業との連携による「あいちゃれ」のキャリア教育イベントを示す。協賛企業と連携した「あいちゃれ」のキャリア教育イベントは、実際に現場で活躍されているICT技術者の方を招き、実際のシステム開発で求められるスキルや職業観について深く知る機会を提供することを目的として開催している。ICT企業の第一線で活躍する技術者から、一般的には知られていない開発現場の様子や働き方に関する貴重な話を聞き、直接交流できる機会であるため、参加した学生から有益であったとの声が多数寄せられている。表5に挙げたイベント以外にも、協賛企業・後援企業の業種・企業説明会等を定期的実施しており、学生のキャリア意識の醸成を図っている。

表5 協賛企業によるキャリア教育イベント

イベント名	参加人数	協賛企業	開催日
Googleの中の人と考える、アイデアの出し方講座	55名	Google	2013年7月18日
Microsoft × あいちゃれ 世界に挑戦する開発講座/入門編	53名	Microsoft	2014年6月17日
ワークス流 Enterprise software の作り方	40名	ワークスアプリ ケーションズ	2014年7月17日
クックパッド流 毎日の生活を豊かにするサービスの 創り方	40名	クックパッド	2014年7月17日
セガ×あいちゃれ ゲームにまつわるサービスと進化	72名	セガ	2015年7月16日
セガ×あいちゃれ サービス開発ははじめの一步!～現 役エンジニアが語る、モノづくりの極意～	54名	セガ	2016年6月1日
あいちゃれ×AI テクノロジーで代える、これからの シゴト	35名	ワークスアプリ ケーションズ	2016年7月16日

### 5.3 今後の課題と展望

今後は、「あいちゃれ」の知名度をさらに向上させることにより、他大学からのレベルの高い参加者をさらに増やしたい。これにより、「あいちゃれ」が、本学学生と他大学学生が一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場となることを望む。

キャリア教育という観点からは、「あいちゃれ」の提供しているキャリアマッチングが一定の成果をあげているといえる。このことは、過去4年間で11名の「あいちゃれ」参加者が協賛企業・後援企業に実際に就職していることから明らかである。今後は、「あいちゃれ」参加者と協賛企業・後援企業を直結させる企画だけでなく、情報通信分野への理解を深め、学部での学びに対する動機づけを高めるための取り組みを強化したい。また、「あいちゃれ」への参加経験を、将来の起業に活かすような取り組みも検討していきたい。

## 6 おわりに

本稿では、情報理工学部が育成目的としている人材を示し、中でも特に社会人基礎力を育成するために取り組んでいる正課および正課外の特徴的な活動を紹介した。正課に組みこまれたキャリア教育としては、「情理理工基礎演習」「特殊講義（共通専門）（問題解決実践）」「連携講座」と「海外IT研修プログラム/海外インターンシップ」における講義内容やそれらの進め方を述べた。正課と強く結びついたキャリア教育という観点からは、「みらい塾」における取り組みとその成果、さらに今後の方向と課題を述べた。また、正課外における産学連携の新しい形として、「あいちゃれ」における体験活動の取り組みとその成果、さらに今後の課題と展望を述べた。正課および正課外にかかわらず、情報理工学部におけるキャリア教育が、産学連携とグローバル化を強く意識している点に異論はないであろう。

現在、それぞれの取り組みに関して学生アンケートを別々に実施しているが、アンケート結果に関する分析はまだである。また、学生の意識の変化を把握するためには、統括的ならびに継続的なアンケートの実施が相応しい。結果の分析だけでなく、実施方法を含めて検討が必要であると感じている。一方、キャリア教育に関する成果を測る手段のひとつとして、情報理工学部の全3年生に対して後期にPROGテスト<sup>7)</sup>を実施している。このテストでは、学生が自身の現状を客観的に把握することを目指し、大学での専攻・専門に関わらず社会で求められる汎用的な能力・態度・志向（ジェネリックスキル）を、リテラシーとコンピテンシーの2つの観点から測定する。個々の取り組みの参加状況とPROGテストの測定結果を比較するなどの分析も今後の検討課題である。

最後に今後の展開を述べる。ICTの世界の変化は極めてめまぐるしく、設立から10年以上経過した情報理工学部でも社会のニーズの変化に対応するため、2017年度に学部再編とカリキュラム改革を実施する。そこでは、学部に通ずる人材育成目的は踏襲するものの、4学科を1学科7コースに再編することと、英語開講科目だけの履修で卒業が可能な情報システムグローバルコースを新たに設置することを大きな特徴としている。

1学科に再編した主な理由のひとつに、今後急速に広がっていく情報分野において、情報理工学部の卒業生の進路は今以上に多様になるという予測があげられる。このような状況を見据える

と、学科という強固な区切りのもとで提供されるカリキュラムには限界があり、それぞれの学生にとって学科という枠組みを超えた学修が可能なカリキュラムが求められる。このようなカリキュラムの柔軟化は、それぞれの学生が身につけたい専門能力の多様性を認める一方で、学生が自分自身のキャリアプランを明確にし、それらにあわせた科目履修を主体的に行うことを要求する。これにより、専門能力を強く意識したキャリア教育の必要性はますます高くなるだろう。

また、グローバル化がさらに進む将来の情報化社会を考えると、専門科目の英語開講が増えていくことは必然であり、同じ教育カリキュラムにおいて日本語開講科目と英語開講科目が混在することがあたりまえとなることが予想される。このような将来を見越して、情報理工学部の新しいカリキュラムでは、すべてのコースにおいて基礎的な情報科目は日本語でも英語でも学べるように設計されている。これにより、学生は英語開講科目の履修を自分自身の将来のキャリアにどのように組み入れていくのかという判断に迫られることになる。このような判断に対して、情報理工学部としての指針を示すことが今後強く求められるだろう。

社会を強く意識したキャリア教育に唯一無二の実践方法はない。ICT 技術者に求められる専門能力は何かという点に関して絶えず問いかけ、社会とのつながりを大事にし、社会情勢の変化や社会が求める大学の役割に敏感に対応することを理念とし、キャリア教育を実践していくことが重要である。

## 謝辞

本稿の 3.2 節の執筆に際し、「特殊講義（共通専門）（問題解決実践）」の担当者である小柳滋氏（情報理工学部 特任教授）にご協力を頂きましたことを感謝いたします。また、日頃から本稿の内容に関する議論を頂きました、情報理工学部執行部の皆様に感謝いたします。

## 注

- 1) 情報通信技術 (ICT: Information and Communication Technology) と情報技術 (IT: Information Technology) を区別しないことも多い。本稿では、ICT 技術者と IT 技術者を同じ意味で用いている。
- 2) 「IT 人材白書」とは、情報処理推進機構 (IPA) が、毎年、IT 企業やユーザー企業、大学等教育機関を対象とした IT 人材動向調査、および IT 技術者個人を対象とした意識調査を行い、調査結果を「IT 人材白書」としてまとめ、2009 年から発行している文書 (<https://www.ipa.go.jp/jinzai/jigyuu/about.html> からダウンロード可能) である。2015 年度版では 2014 年度の調査結果、2016 年度版では 2015 年度の調査結果が報告されている。
- 3) 詳細は経済産業省の Web ページ (<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>) を参照のこと
- 4) 詳細は FSP 研究会の Web ページ (<http://www.benesse.co.jp/univ/fsp/>) を参照のこと
- 5) 「みらい塾」Web ページ (<http://www.ritsumei.ac.jp/ise/mirai/index.html>)
- 6) 「あいちゃれ」Web ページ (<http://www.ict-challenger.jp/>)
- 7) PROG テスト (<http://www.kawai-juku.ac.jp/prog/tst/contents.html>)

**参考文献**

経済産業省『社会人基礎力に関する研究会 ―「中間取りまとめ」―（平成 18 年 1 月 20 日）』、2006 年  
経済産業省『社会人基礎力 育成の手引き』、2010 年

## The Concept and Practice of Career Education Programs at the College of Information Science and Engineering

MARUYAMA Katsuhisa (Professor, College of Information Sci. and Eng., Ritsumeikan University)

NOMA Haruo (Professor, College of Information Sci. and Eng., Ritsumeikan University)

NOGUCHI Taku (Associate Professor, College of Information Sci. and Eng., Ritsumeikan University)

### **Abstract**

The purpose of career education at the College of Information Science and Engineering is to foster human resources that can play active roles in an ever-changing information society and/or in a world that is rapidly becoming globalized. For this, our educational policy strives to collaborate with industry in a variety of ways and encourages several trials that could eliminate the mismatch between human resources produced by the college and needed by industry, although our education fundamentally enables students to acquire the professional knowledge and skills of information technology. This paper presents the competencies that highly-qualified IT engineers and researchers should have, and then reports several distinguishing activities of the career education that helps our college students to obtain such competencies.

### **Keywords**

Information Society, Globalization, Human Resources in Information Technology, Industry-University Collaboration, Hands-On Activities



# グローバル人材育成における ホスピタリティの視点と考察

— キャリア教育の現場を通して —

山 路 顕

## 要 旨

「グローバル人材育成」が日本の喫緊の課題となっている。グローバル競争の激化する産業界を睨み、官の指針、政府の成長戦略下で、大学の国際化と併行して課題人材育成が国の支援事業にもなっている。「グローバル人材」については様々な視点で説明されるが、キャリア教育に関わる教育現場から同人材の育成について考察する。学の視点からは、「グローバル人材」は企業人に限らない。では、多様性や寛容性、共生という概念に支えられるグローバル化社会で求められる人材の育成に、大学教育でどのような学修を試みることが出来るのか、産業界の要請も視野に考察する。

立命館大学の「グローバル人材養成プログラム」で担当した『ホスピタリティ特論』の見聞も踏まえ、キャリア教育の現場を通して「グローバル人材」の資質、コンピテンスの涵養にホスピタリティの視点、概念による学修がどの様に有意であるのか検証する。

## キーワード

グローバル人材、ホスピタリティ、キャリア教育、産官学連携、グローバル・アライアンス

## 1 はじめに／研究の背景と仮説

グローバル人材の育成が日本社会の喫緊の課題として産業界からの提言や国の政策に掲げられている（経団連 2011<sup>1)</sup>、グローバル人材育成推進会議 2012<sup>2)</sup>）。産業界からは「学生の職業観・職業意識の不足、内向き志向」（同経団連 4 頁）が指摘される。産業能率大学の「新入社員のグローバル意識調査 2015 年 9 月」（一部上場企業を含む 2015 年度入社 831 人を対象）では、「海外で働きたくない」が毎年増え 63.7%に達し（前回比+ 5.4%）、理由の第一に「語学面の不安」（65.6%）が掲げられ、「生活面の不安」（46.9%）、「仕事面の不安」（31.2%）が続く。又、「外国人上司への抵抗感」を 51.1%の人が示し、「留学経験無し」が 84.4%に上っている。産業界が示す「学生の内向き志向」の懸念は、そのまま新入社員の「内向き志向」でもあるわけである。

一方、若者の「内向き志向」は、自身で作ったわけではない。20 代の若者が育った時代背景

にはバブルの崩壊（90～91年）、ITバブルの崩壊（00～01年）があり、山一証券の破綻（97年）などを経験した世代である親の社会観が、少なからず子育ての中で影響したであろう<sup>3)</sup>。又、ウィンドウズ、iPhoneなどSNSにより自宅で十分な海外情報・画像を得、それまでの世代が海外に憧れた状況とは大きく異なる。日本人の海外留学も2004年の82,945人をピークに2007年には約2割減少し（66,833人）、特に2001年に同時多発テロのあった米国への留学は2009年までの約10年間に中国やインド、韓国の留学生が増加する中で約47%もの減少を示し（24,842人）、留学離れが顕著になっている（「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」2011）。社会が必要とする「グローバル人材」の育成はこの様な事象を背景に、経団連や経済同友会を中心に産業界のグローバル化に向けた人材不足への危機観から「産業界の求めるグローバル人材と、大学側が育成する人材との間に乖離が生じている。そのような乖離を解消し、グローバル人材を育成・活用してゆくことは社会全体の課題であり、企業、大学、政府がそれぞれの役割を果たすとともに、相互に連携して戦略的に取り組んでいくことが求められる」（経団連2011 2頁）との産業人材の育成要請に繋がる。

立命館大学は文部科学省が進める2020年を目途に30万人の留学生の受け入れを目指すグローバル30「国際化拠点整備事業（後に「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」）」の採択13拠点校（2009年度）として留学生の受け入れ、大学の国際化を進めてきた。2011年4月には国際関係学部の中に要卒単位すべてを英語で修得できるグローバルスタディーズ専攻が設けられ、海外の大学との提携を拡げ国際展開を積極的に行っている。2014年9月には我が国の大学の国際化を牽引する「スーパーグローバル創生大学支援」校37大学の一つに選ばれ、日本人学生のグローバル・コンピテンスの強化についても国の支援校に位置付けられた。

本稿では、「グローバル人材育成」の取り組みの経緯を産官学の視点から整理し、「グローバル」人材が求められる背景を検証し、どの様な資質やコンピテンス（能力）が求められているのかを明らかにする。その上で、グローバル・コンピテンスと概念において親和性を持つホスピタリティの視点、概念をディシプリンとして「グローバル人材」の資質、コンピテンスを涵養するキャリア教育の有意性を仮説として検証する。

## 2. 研究の目的、意義と方法

### 2.1 研究の目的、意義

「グローバル人材育成」の取り組みは、3節で検証するが、先ず経済産業省（経産省）が先駆的な取り組みをし、文部科学省（文科省）の推進事業が立ち上がり、政府の「新成長戦略」（2010年6月18日閣議決定）に位置付けられ、その後、経済団体からの提言に繋がる。ここから、その具体的な必要性がグローバル化の競争に晒される経済界のニーズに置かれていることが解かる。本稿では、大学における課題人材育成の取り組みを検証するに当たって、キャリアパスや人事的処遇など「産業界の内なる国際化」も視野に置いた。更に、立命館大学で行った「グローバル人材養成プログラム<sup>4)</sup>」（2010年～2013年）におけるホスピタリティの視点、概念による『ホスピタリティ特論』の知見も踏まえ、産業界のニーズを視野にキャリア教育という視点で「グローバル人材」のコアとなる資質やコンピテンスとその形成プロセスに着目することで「グローバル

人材育成」のより多面的な研究契機の一つとすることを目的とした。

ホスピタリティと教育、人材育成についての研究も進められているが、観光産業を中心とする「ホスピタリティ産業」における人材育成や教育方法についての研究<sup>5)</sup>やホスピタリティ概念を対象とする「ホスピタリティ教育」についての研究等<sup>6)</sup>が多く、「グローバル人材」とホスピタリティに関する研究はまだ進んでいない。本稿が、「グローバル人材育成」教育のディシプリンにホスピタリティの視点、概念を据える考察を通してキャリア教育の多角的な研究の一助となる意義を明確にする。

「グローバル人材育成」課題をキャリア教育の一つのテーマとして位置付けることで、英語など言語力に特化した志向やビジネススキルに突出した人間像から、これからの多文化共生社会に関わり次代の創出に貢献する「人材」として、産業界の「今の求め」に対応しながらも、より広く長いスパンで社会に貢献してゆく「人材育成教育」に位置付けることが出来る。本稿では、ホスピタリティの視点や概念がこのキャリア教育と「グローバル人材」を連結する学びのインキュベータとなる点を考察することで、キャリア教育における「グローバル人材育成」の立体的意義に繋がるものとする。更には「ホスピタリティ論とグローバル人材」(仮称)の様な学部横断型の正課キャリア教育科目の開設にも繋がることも期待したい。

本稿では、「グローバル人材」像を実際のビジネスシーンに訴求する点では、グローバル・アライアンス事業(航空)の立ち上げ、導入(1999年～)の事例<sup>7)</sup>に於ける知見を踏まえた。3節に述べる産業界からの「グローバル人材」の要請を複眼的な視点から検証し、キャリア教育現場の多面的な学修機会に接続することが出来ると思われる。

## 2.2 研究の方法

「グローバル人材」とはどのような人材であり能力なのか、様々な概念づけや定義が試みられてきた。学術論文など先行研究では、課題テーマについての産官学の取り組みや概念づけを踏まえ多角的に研究がおこなわれている。「グローバル人材育成」をキャリア教育の領域で、ホスピタリティの視点、概念を通して考察するに際し、「グローバル人材」の概念や定義を官の取り組み事業、政府の戦略的位置づけ、産業界の提言等を整理し、先行研究の視点を加え検証した。又、「グローバル化」という事象に向き合い次代を担う学生の成長の視点や、産業界の人材要請を教育というディシプリンで検証することを視座においた。

ホスピタリティの視点でキャリア教育における「グローバル人材育成」を位置づける観点では、ホスピタリティの概念を先行研究を踏まえ整理した。又、前出立命館大学の「グローバル人材養成プログラム」における『ホスピタリティ特論』を事例として検証し、ホスピタリティをキーワードとして大学院の商学研究科に「ホスピタリティ・マネジメントコース」を新設した一橋大学の事例を参考に俯瞰した。「グローバル人材育成」をホスピタリティの視点、概念で学修の対象とするに当たっては、グローバルビジネスの実態への訴求として既述グローバル・アライアンス事業(航空)について前掲報告(山路2008)や「ホスピタリティ・マネジメント」における先行研究を検証した。

キャリア教育との関係では、立命館大学で開講している全学横断型のキャリア教育科目を往還し、キャリア教育に関わる先行研究を通して「グローバル人材育成」の位置づけを考察した。

### 3. 産官学の様相と知見及び先行研究のレビュー

#### 3.1 「グローバル人材育成」についての産業界（産）の要請

経団連（2011<sup>8)</sup>）では、「大学での学修内容が、実社会のニーズを反映しておらず、学生の将来のキャリア・パスに繋がっていない」（『グローバル人材育成に向けた提言』6頁）点を指摘する。その上でグローバル人材の育成に向けて大学に期待する取り組みとして「企業の経営幹部・実務者からグローバル・ビジネスの実態を学ぶカリキュラムの実施」が必要だとするアンケート調査（51%の企業が要望）に言及し、実社会のニーズを反映することを求めている。経済同友会（2012<sup>9)</sup>）では、グローバル化の波を、第一の波（1980年代の製造業の海外進出）、第二の波（1990年代の生産拠点の海外化によるコスト削減）、第三の波（2000年代の販売・生産拠点の現地化）に3分類する。その上で、現在を第四の波と捉え「グローバル化を推進する人材の確保・育成」が企業の海外売上高の多寡にかかわらず喫緊の課題だとして「国際的な人材争奪戦（War for Talent）」（『日本企業のグローバル経営における組織・人事マネジメント 報告書』4頁）の時代になっていることを経営者の視点で発信している。

中小企業白書（2014年度）によれば日本の企業総数の0.3%に当たる大企業（1.1万社）が、従業員総数（4,614万人）の30.3%、総売上高（1,374.5兆円）の55.6%を占める。経団連や経済同友会に加盟する企業は大企業の中のそれぞれ1,340社、493社（いずれも2016年時点）であり、これら少数の大企業が日本や世界の経済や社会に大きな発言力を持っていることになる。更に、経産省の「企業規模別のグローバル人材需要調査」（2012<sup>10)</sup>）ではグローバル人材を2017年時点で「全く必要と考えていない」企業は、小規模企業（299人以下）で70.2%、中規模企業（300～1999人）で54.3%、大規模企業（2000人以上）で27.1%で、必要と答えた企業は常用雇用数の1割程度であると報告している。以上から、大学における「グローバル人材育成」の課題は、日本企業全体の求めというよりは少数の大企業から発せられた要請であることが判る。大学教育における「グローバル人材育成」の位置づけや意味・意義についての考え方の整理は、育成人材に優劣を付けず総合的な視野の中で行われなければならない。

「グローバル人材育成」課題は大学教育への期待と同時に、或いはそれ以前に、企業内の社員教育やキャリアパスの問題として重要であるが、上記レビューの如く企業の業態や規模にも関係し、何より個々の企業の経営戦略、海外戦略、人事政策（キャリアパス、昇進・登用政策など）に深く関わる。これら戦略や人事政策の非公開性を鑑みると、産業界からの課題人材育成要請の底辺に未だ不透明な部分があることも否めない。「取り組みを、産業界と大学を始めとする教育界が協働して進めてゆくことが求められる」（前掲経団連20114頁）とする以上、産学の間で「求める側」と「担う側」的な一方通行の関係の払拭は当然として、人事面など企業内部の処遇に関わるシステム等の明確化や改善も喫緊の課題と云わなければならない。「グローバル人材育成」は育成の問題であると同時に企業における処遇の問題とも言える。

#### 3.2 「グローバル人材育成」についての官（国、行政）の政策、事業

課題人材育成の先駆的試みとして掲げられるのは、経産省が主導し文科省が共同する「産学人材育成パートナーシップ」の創設（2007年10月）である。此处では経済のグローバル化と人

人口減少社会という国内市場の縮小化を迎え企業経営のグローバル化が急務とされる中でグローバル環境に対応できる人材の育成・活用を進めることが喫緊の課題だとして産学横断的な取り組みを提起している。2009年には『今後の取り組みの方向性』と題する報告書（8月25日）を作成し「グローバルな視点による人材育成」の項で、英語力の涵養、若者の海外渡航への必要性を指摘する。更に、2010年の報告書『産学官でグローバル人材の育成を』では、「グローバル人材」の定義が試みられている。即ち、①社会人基礎力を備え、②外国語（英語）でコミュニケーション能力を持ち、③異文化理解・活用能力がある人であるとして、「グローバル人材の育成」は日本社会全体で取り組む問題だとして「特に、社会と接続した教育機関である大学での育成を充実させることが重要である」（46頁）と指摘する。

文科省の所管では、海外に開かれた日本の大学として国際競争力を高める観点から留学生の受け入れを促進する「国際化拠点整備事業（グローバル30）」（「留学生30万人計画」）の立ち上げがある（2009年度13校の採択）。採択校における当初の留学生数（23,083人 採択校留学生比率6.8%）は2012年度末には28,636人（同8.4%）に増加し、これは同期間の留学生全体（それぞれ132,720人、137,756人；日本学生支援機構2013より）のそれぞれ17.4%、20.8%を占め文字通り国際化拠点校の成果を示している。これは、日本の1.7%の大学（13校）で留学生全体の5分の1を受け入れているということ意味する。「グローバル30事業」の下で拠点校における「内なる国際化」は進展していることが窺える。

又、文科省は、日本人学生の「グローバル人材育成」に向けて、「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」（2010年12月7日）の下で『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』（2011年4月28日）の「現状と課題」の項（3頁）で「グローバル人材」の定義を示している。即ち「グローバル人材とは、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」と答申している。3.1項で掲げた経団連の『グローバル人材の育成に向けた提言』（同年6月）は、この答申も横睨みに産業界の角度から具体的に産官学の関わり方について提言したものと理解できる。更に文科省は、日本の大学の国際競争力の向上を目的に、海外の卓越した大学との連携や大学改革の徹底した国際化を求め、グローバル社会で活躍できる人材の育成を支援する事業として「スーパーグローバル大学創生支援」（2014年度）を導入し、全国37校を採択した。

最後に、政府の取り組みとして「グローバル人材に対する経済的社会的な需要・期待は、国境を越えた市場の拡大や海外での現地生産の強化等に対応した厚みのある中核的・専門的人材層の需要へと急拡大する様相を呈して<sup>11)</sup>」いるとして「新成長戦略」（2010年6月18日閣議決定）の下に「グローバル人材育成推進会議」を設置する（2011年5月）。その中で「審議まとめ」として「グローバル人材育成戦略」を答申し（2012年6月4日）、「グローバル人材」の概念<sup>12)</sup>を以下の様に整理している。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

この「審議まとめ」の定義は、3.1 項で触れた経産省の「指標調査」では「曖昧」だとされ具体的な項目<sup>13)</sup>に置き換えている。経済同友会からの前出報告書(2012年4月25日)はこの指標を踏まえ、経営者の視点から、人材の獲得、配置、評価・報酬制度、組織・人材マネジメント、グローバル経営を牽引するリーダーの育成などに取り組もうとしていることが分かる。

国の行政機関としての取り組み、政府の政策や戦略、経済団体の「グローバル人材育成」に向けての提言等についての相関を系列的に表1に整理した。「グローバル人材育成」を見据え、日本の経済に直結する産業界の実情に鑑み、高度人材を教育、育成する大学教育に照らし、各省庁の所管という行政機構の中で指針とされ、政府として国の観点から「新成長戦略」の中に位置付けたことが解かる。経産省が逸早く取り組みを示してきたことから、「グローバル人材育成」とはグローバル経済社会で活躍し日本経済に貢献できる日本企業に求められる人材であり、経済・官主導型の人材育成の軸が窺える。流石に文科省の指針では、これら経済面を前面に出すことはないが、教育界への接続を意識して「広い視野に立った教養、異文化・価値への対応能力、価値想像力」など人間面に力点が置かれる。「グローバル化」という多様性を持つ事象に対応しつつこれに向き合い咀嚼する資質やコンピテンスの涵養を、大学教育の取り組みにおいてホスピタリティの視点、概念を導入する学修プログラムを考察するに当たり、「グローバル人材育成」に向けての産官の取り組みをレビューし考察した。

表1. 「グローバル人材育成」に向けた官民の取り組み

「グローバル人材育成」の概念(定義)の構築に向けた官民の取り組みの経緯					
	経産省	文科省	政府	経団連	経済同友会
2007.10	「産学人材育成				
2008.7	パートナーシップ」; グローバル経済社会 に対応できる人材の 育成・活用 ↓	「国際化拠点整備事業 (グローバル30)」策定; 留学生の受け入れ、大 学の国際化 (内なる国際化) ↓			
2009.8	『今後の取り組みの方 向性』; 英語力涵養、 海外渡航促進 ↓				
2010.4	『産学官でグローバル	「産学連携による			
2010.6	人材の育成を』: ①社	グローバル人材育成			
2011.4	会人基礎力、②英語に よるコミュニケーション 能力、③異文化理解、 活用力	推進会議」(2010.12.7) ↓	「新成長戦略」(閣議決定 6.18); グローバル人材育 と高度人材等の受け入れ、 経営層の国際経験促進		
2011.5		『産学官によるグローバル 人材の育成のための戦 略』; 日本人のアイデンティ ティを持ち、広い視野に立 った教養と専門性、異なる 言語、文化、価値を乗り越 え構築するコミュニケー ション能力と協調性、価値 創造力、次代の社会貢献	「グローバル人材育成 推進会議」 ↓		
2011.6				『グローバル人材の育成 に向けた提言』(6.14):	
2012.4				『審議まとめ』(2012.6.4)	『日本企業のグローバル 経営における組織・人事 マネジメント』(報告書):
2012.6			I : 語学力、コミュニケー ションカ II : 主体性、チャレンジ精神 協調性、責任・使命感 III : 異文化理解、日本人の アイデンティティ	日本企業のグローバル・ ビジネスで活躍する日本 人、外国人人材	①グローバル経営を担う ②グローバル環境下で 働く、③グローバル下で ローカル経営を担う、 ④各地域で活躍する

各所発出の資料より筆者作成(各出典は表中「」、『』で表記)

### 3.3 「グローバル人材育成」について先行研究を通し「学」の視点で整理する

吉田（2014<sup>14</sup>）では『「グローバル人材」という言葉は新しく、英語由来の言葉ではない。』としつつ「実態を持たない作られた言葉なのかということ、必ずしもそうではない。労働経済学や経営学の領域においては、日本企業が海外進出する中で雇用した、従来とは異なるタイプの従業員を指す」と指摘する。掲記する論文（『日本労働研究雑誌』2012年6月特集「グローバル経営と人材育成」）では、産業界の示す人材概念に立脚する論考が多い。3.1項、3.2項でレビューした様に、産官における「グローバル人材」の概念や定義は経済活動に従事する人材に傾いている。教育界ではこれを含みつつも、より幅広い教育観に基づく捉え方が求められるだろう。

深川（2013<sup>15</sup>）では、「グローバル競争の中で日本企業の劣後が目立つようになり、その要因としてグローバル人材の量的、質的不足が叫ばれる様になった」と指摘する。その上で、特に韓国企業、中国企業との競争力の低下の理由を、迅速な経営対応力を欠く点や優秀な人材確保の障壁となる不明確なキャリアパスや遅い昇進システムなど日本企業内部に問題があることに言及する。更にこの文脈で『「グローバル人材」とはどのような人材なのかを具体的に自覚できていない大企業はいまだに少なくない』とし、「これでは大学に出来ることはせいぜい、英語や異文化コミュニケーションのカリキュラム充実といったレベルに留まってしまう」と指摘し産学間で課題認識と対処策に埋めるべき溝があることを示す。この指摘は、いみじくも「(人材の) 求め側」と「(育成の) 担う側」といった構造を暗に摘出し、本稿の問題意識にも繋がる。深川では更に、3.1項に示した経団連の「経営幹部・実務者から学ぶカリキュラム」についても「数少ないグローバル・キャリアの成功者は極めて多忙で大学に派遣する余裕が無かったり、また実務は出来ても学生のレベルに合わせて話す技術や訓練を受けていない」（199-200頁）ことなどを掲げ産業界との意識のずれを示す。

角谷（2015<sup>16</sup>）では、国のグローバル人材の育成政策は「これからの日本の教育の在り方に規範的に影響してゆく」（9頁）大きな問題だとしながら、「経済的な面のみに関するものであり、さらに日本政府や日本社会が追究する望ましい将来図が示されているものでもない」（9頁）点を指摘する。更に、教育学の観点から「これからの社会にうまく適合する人材よりも、これからの社会をより良いものにしてゆく人材」（17頁）として教育界の側に社会のこれからのについてのビジョンを求める。大学教育における視点の一つとして本考察の視野に入れておきたい。角谷は同論文中でグローバル人材育成論の先駆けとなるイギリスの「グローバルシチズンシップ」論に触れ、「元々が英語を母国語とするメジャーな国々による秩序や活動の結果として現れた地球規模での問題を反省的・批判的に取り上げるのがグローバルシチズンシップ論」であることに言及し「無批判に英語能力の獲得に血道を上げる方向性には、それ自体にグローバルな意識が欠けている」点を指摘する。前掲経団連（2011）からすれば「大学側が育成する人材との乖離」（同2頁）とされるのであろうか。

七井（2013<sup>17</sup>）は経営学の視点から経済同友会の示した前掲報告書（本稿3.1項）の提示するグローバル経営の要となる『Ⅲ. グローバル経営を加速する組織・人材マネジメント手法』を検証し評価している。同報告書では、グローバル経営に関わる人材を4分類し、①多様な人材を束ね、イノベーションを牽引する「グローバル経営人材（グローバルリーダー）」、②グローバル環境で仕事をする「グローバル人材」、③グローバルで成果を出すことを意識しながらローカル経営

を担う「ローカル経営人材」、④各地域で活躍する「ローカル人材」、これら全体を「グローバル人材」と位置付ける。更に、「全地球的なもの」という本来の「グローバル化」の意味に沿えば、グローバル化を担う人材も企業が国境を越えて広く登用する人材であり、「究極的には企業は国家を超えて無国籍化することも想定される」(97頁)のと同様に「母国を一つの地域としてみならず無国籍型の人材と言える。」(99頁)と説く。即ち、「グローバル人材」という言葉は国際経営論等において、多国籍企業で働く人材として捉えられてきた概念だとした上で、グローバル化の度合いとの関係性の中で「日本人が企業の国籍や働く場所(地域や国)に制限されることなく働いていけるだけのスキルや能力、資質、経験を備えることこそが、真のグローバル人材の育成であるということである。」(101頁)との論旨を導く。3.1項、3.2項で整理した官民の提言、政策にみる、日本人としてのアイデンティティを備えた日本企業の国際競争力を担う人材という視点を更に進め、育成される側からは「日本」という枠が外れることも内包しているとするのである。此处では、産官学での前述「乖離」に繋がるだろう。

「グローバル人材」とキャリア教育との関係では、糸井(2015<sup>18)</sup>)はキャリア教育が意識改革による社会との繋がりから「積極的に社会と関わり、知識や技能を習得して自分の能力を活かして生きてゆく人材の育成へと、その重心が移ってきている」点を指摘する。その上で「グローバル化した多文化共生社会を生きる時代として理解させ意識改革を図るとともに生きる時代に必要な知識と技能、態度を身に付けさせる教育と捉え直すと、今日のキャリア教育は『グローバル人材を育成する教育』である。」(93頁)とする。「グローバル人材育成」をキャリア教育の領域でホスピタリティの視点、概念をディシプリンとする学修を考察する本稿で注目する論考である。キャリア教育の視点で課題人材育成を捉えると、「グローバル人材」はビジネスの領域を超え広く社会に貢献する人材と捉えることである。

以上、「グローバル人材育成」について産官学それぞれの視点から提言や知見、先行研究を整理した。「グローバル人材」は社会共通の求めであるが、産業社会においても企業の規模や経営政策、社内の処遇やキャリアパスの点でばらつきも大きく、国の指針や事業、戦略に社会情勢を反映させ、各連動しながら取り組まれてきたことが判る。これら産官の要請を睨む研究者の先行研究においては幅広く、本質を質す考察も見られる。又、キャリア教育の視点からは、産業界に限らず広く社会や次代に貢献する人材と捉える点を指摘した。

#### 4. ホスピタリティと「グローバル人材育成」についての検証と考察

##### 4.1 ホスピタリティの視点の背景

ホスピタリティという言葉の初出は聞蔵Ⅱ(朝日新聞のデータベース)で検索すると1980年8月10日の朝日新聞の朝刊に登場する。その後1985年2月27日までは使用が無く以降漸増し、カタカナ表記のホスピタリティを「おもてなし」という言葉で括弧くりで置き換えて使用されている。以降ホスピタリティの新聞紙上での使用頻度は「おもてなし」や「サービス」と混交されながら増加してゆく。これは貿易立国を揺るがす2008年の衝撃的な貿易収支の赤字により我が国が観光立国へと大きく舵を切った時期であり、ホスピタリティがツーリズムと歩調を合わせて拮がったとする分析(王2014<sup>19)</sup>)にも繋がる。即ち、ホスピタリティの使用頻度グラフ(図1)

が示すように、1997年のグラフの山は長野冬季オリンピック（1998年）に連動し、2008年の山は政府が外国人観光客の誘致を本格化させ、観光立国推進基本法の施行（2007年）及び観光庁を設置（2008年）した時期に重なる。

国内外の経済環境との関係では、日本側に偏する貿易の黒字に端を発する貿易摩擦を解消すべく日米構造協議が設けられ（89～90）、日本の市場の開放、日本の経済構造の改造が求められた時期である。又、男女雇用機会均等法の施行（1986年）など男女共同参画社会という今日の課題の糸口が緒に就く時期であり、従来の日本人の働き方が大きく見直されてゆく時期でもある。一方では、バブル経済の崩壊（90～91）、ITバブルの崩壊（00～01）、山一証券の破綻（1997年）など従来から基盤としてきたものが大きく揺らぎ新たな社会の基軸が求められた時期であろう。この様な時代に社会の第一線で働く世代である親の社会観、職業観の下で育ち、「チャレンジをしない内向きな若者」と称される世代が現在の「グローバル人材育成」の対象とされていることになる。以上の時代背景の下で、「物」という貿易に支えられた国から、「人」という交流に軸足を置く国へシフトするプロセスの中でホスピタリティという考え方が求められたわけである。「グローバル人材育成」の先駆的な試みとして経産省+文科省で「産学人材パートナーシップ」が立ち上げられたのもこの時期である。

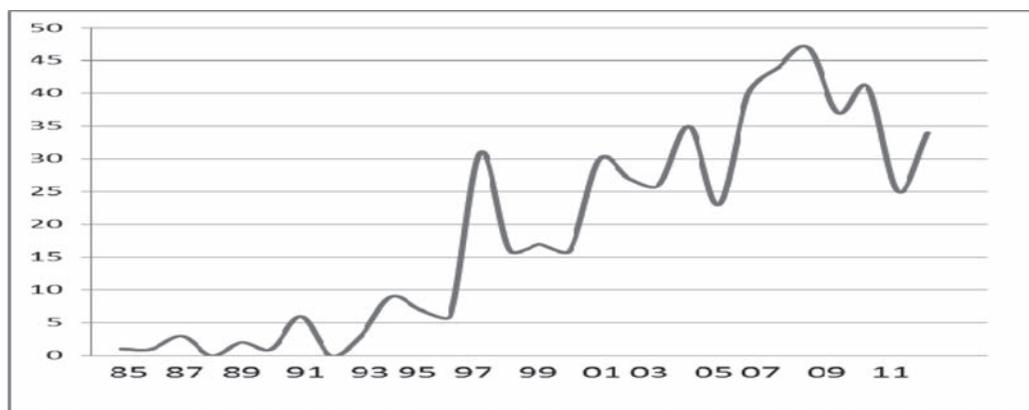


図1. ホスピタリティの言葉の登場と使用動向

王（2014\*）を元に筆者作成 \*脚注17）参照

一方、ホスピタリティが日本で経営学や社会学の視点から研究の対象とされたのは1990年代の初めてで比較的新しい学門領域であるが、「サービス」や「おもてなし」とは異なるものとして概念整理がされている（寺阪・稲葉 2014<sup>20)</sup>）。又、日本の学会では「ホスピタリティ・マネジメント」として企業のマネジメントをホスピタリティの視点で考察する研究も進んでいる（吉原 2012<sup>21)</sup>）。ホテル産業や飲食、観光産業などを「ホスピタリティ産業」としてこれら産業のマネジメントと狭く考える欧米の「ホスピタリティ・マネジメント」の研究動向<sup>22)</sup>に比し、人材育成に関わるディシプリンとしての考察や広く企業の経営戦略に資する研究の立場として支持出来る。「グローバル人材育成」に係る産業界の要請や国の政策や事業で求められる人材（3.1項、3.2項）のコアとなる資質やコンピテンスの形成を掌るホスピタリティの視点、概念の背景について

検証した。

## 4.2 ホスピタリティの視点、概念と「グローバル人材」

ホスピタリティとは印欧祖語に淵源を置き、古フランス語を経て英語の hospitality の語源となったラテン語の「好ましい余所者」(hostis) であり、且つ「余所者を厚遇する主体者」(hospes) を意味する概念を原義とする (佐々木・徳江 2009<sup>23)</sup>)。古代ローマの時代には国や国境は存在しない「グローバルな時代」であっただろう。絶え間なく続く異民族との紛争下で、領土の拡大や維持をする上で「好ましい、自分に危害を加えない余所者 (異文化、他民族)」を戦略的な寛容性の精神で受容する英知がホスピタリティの原義となる概念である。

ホスピタリティの先行研究ではその概念に現代社会を投影する様々な定義づけが試みられているが、いずれの定義においても「人間」や「人間関係」を律するものとしてホスピタリティを捉えている。このホスピタリティが対象とする「人間」、「人間関係」の点から先行研究を2つの視点で整理することが出来るのではないかと考える。一つは「人間」を個としての「ひと」として捉える考え方であり、もう一つは「人間」が構成する「人間社会」という視点から捉える考え方である。前者では、吉原 (2004<sup>24)</sup>) の「他者を受け入れ、他者に対して心を用いて働きかけ信頼関係づくりを行って、おたがいに補完し合い何かを達成してゆく心と頭脳の働き」として人間の精神的な内面に言及する定義があ。又、古閑 (1994<sup>25)</sup>) では、「異種の要素を内包している人間同士の出会いの中で起こる触れあい行動であり、発展的人間関係を創造する行為」としてホスピタリティの行為面に注目して定義づけをしている。佐々木・徳江 (2009<sup>26)</sup>) ではこの双方が必要だとして「人間同士の関係に於いて、より高次元の関係性を築くべく『相互』に持つ『精神』や『心構え』であり、それに伴って応用的に行われる『行為』も含む」として人間の内面と行為の両方の概念を定義に加える。

表 2. グローバル人材とホスピタリティの概念比較 (筆者作成)

グローバル人材の概念	ホスピタリティの概念
日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野で培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を超えて関係構築するコミュニケーション能力と協調性、価値創造する能力、次世代も視野に入れた社会貢献の意識等を持った人間(※ 文科省「産官学によるグローバル人材の育成の為の戦略」2011年4月28日)	I. 人間(「ひと」)を対象と捉える視点 ・他者を受け入れ、他者に対して心を用いて働きかけ信頼関係づくりを行って、お互いに補完し合い何かを達成してゆく心と頭脳の働き (吉原 2004)
日本の企業の事業活動のグローバル化、グローバル・ビジネスで活躍する(本社の)日本人及び外国人人材(※ 経団連「グローバル人材の育成に向けた提言」(2011年6月11日)	・異種の要素を内包している人間同士の出会いの中で起こる触れあい行動であり、発展的人間関係を創造する行為 (古閑 1994)
要素Ⅰ: 語学力・コミュニケーション能力 要素Ⅱ: 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感 要素Ⅲ: 異文化理解と日本人としてのアイデンティティ(※ グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略」2012年6月4日)	・人間同士の関係において、より高次元の関係性を築くべく「相互」にもつ「精神」や「心構え」であり、それに伴って応用的に行われる「行為」も含む (佐々木・徳江 2009)
企業のグローバル経営を加速する①グローバル経営を担う、②グローバル環境下で仕事出来る、③グローバル成果の意識の下でローカル経営を担う、④各地域で活躍する、これら人財の総体 (※ 経済同友会)「日本企業のグローバル経営における組織・人材マネジメント報告書」(2012年4月25日)	II. 広く「人間社会」を対象と捉える視点 ・人類が生命の尊厳を前提とした、個々の共同態若しくは国家の枠を超えた広い社会における、相互性の原理と多元的共創の原理からなる社会倫理 (服部 1995) ・戦略的寛容性の精神として国や地域、共同態等の制約を超え、多元的な共生関係や価値を形成する理念や規範 (山路 2015)

後者の立場では、服部（1995<sup>27)</sup>）は「人類が生命の尊厳を前提とした、個々の共同体若しくは国家の枠を超えた広い社会における、相互性の原理と多元的共創の原理からなる社会倫理」と定義している。拙稿（2015<sup>28)</sup>）では、条約による国籍規制という国際航空の特性をマルチの提携で克服するグローバル・アライアンスを事例に、異なる他者との共生の英知として「戦略的寛容性の精神として国や地域、共同体の制約を超え、多元的な共生関係や価値を形成する理念や規範」と定義づけた。越境するインフラである国際航空の事業には、他社（他者）との連携を通して地球をカバーするグローバル思考を持つ人材はどの産業にも増して不可欠である。

以上、ホスピタリティの概念や視点が、「グローバル人材」のコンピテンスを涵養する適切な教育ディシプリンになることを表2に両者の概念整理の形で示した。

## 5. 大学教育における「グローバル人材育成」についての考察

### 5.1 ホスピタリティの視点と「グローバル人材育成」についての考察

「グローバル人材」の育成は日本社会、経済を支える喫緊の課題であり産官学が連携して取り組む事業として高い注目が向けられていることは新聞紙上での記事の取り扱い件数にも反映している（図2）。これは産官での取り組みの時期（前掲表1）に呼応し、「グローバル人材育成」が官主導の産業経済イシューとしてメディアを通して（日経新聞で扱いが多い）社会の喫緊の課題として国民の間に意識づけられたであろうことが窺える。一方、3節で「グローバル人材育成」に向けての産官の取り組みを整理し、先行研究に敷衍しながら検証したところ、当事者間で必ずしも一枚岩ではない。更に言えば、教育という観点で考える時、学生の成長や発達にこの「グローバル人材育成」がどのように作用し資するのか、育成の対象者となる学生への視点は問義されていない。産業社会や国の政策、研究者の視点でベクトルの重心位置に夫々違いがあることは課題テーマの性格からも容認されるべきだが、然りながら大学教育が実社会での貢献に資する「グローバル人材」の資質やコンピテンスの涵養の取り組みでは、産業人材に限ることなく、学生の成長や意欲を引き出す明確な指針や学修プランがなければならない。

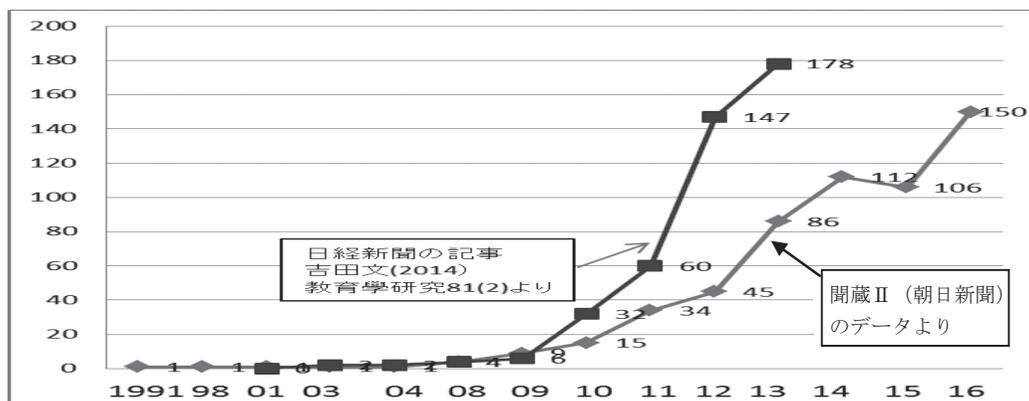


図2. 「グローバル人材」の紙面登場件数の推移

吉田（2014\*）のデータ、聞蔵Ⅱより筆者作成 \* 脚注12）参照

では、大学教育の中で「グローバル人材育成」をどのような学修コンテンツで行うことが出来るのか、ホスピタリティの視点や概念をディシプリンとする学修プログラムの検証に際し、4.2 項でホスピタリティの視点や概念を先行研究を通してレビューした。更に 3 節の検証を通して、官民（国の指針・事業、産業界の提言）で求める「グローバル人材」の概念とホスピタリティの概念にはコアの部分において密接な関係があることが分かる（表 2）。「他者」「異種の要素を内包する人間同士」が、「国や地域、共同態の制約を超え」「他者に対して働きかけ、信頼関係づくりを行って」「より高次元の関係性を築く」「多元的な共生関係や価値を形成する」精神や理念、行為を促すホスピタリティの視点や概念は、「グローバル人材」を形成する、乃至は構成する資質やコンピテンスの根幹に位置づけることが出来るのではないかと考える。産官学の連携における本稿課題についての大学の役割は、求められている「グローバル人材」というアウトプットのコアとなる個人の資質やコンピテンスをインプット（涵養）することにあるだろう。「グローバル人材」という型を教えるものでないことは言うまでもない。学生が「他者」や「異なる考え、価値観」に向き合うことで自律的に資質やコンピテンスを身に付けるホスピタリティの学修プログラムの有意性を提起したい。

以上を所与として、本節では「グローバル人材」に必要とされる資質やコンピテンスを涵養する大学教育の一つとしてホスピタリティの視点や概念に基づく学修プログラムについて考察する。前出グローバル・アライアンス事業（山路 2008）では、バイの枠の外にあるパートナー間の関係やビジネスにもマルチの視点で関わることを求められる。異文化間の人間関係の構築に個人の持つ教養や文化的関心、個性や人生観は仕事のスキル以上に重要な他者との接点である。夫婦同伴での出席や spouse program（夫人プログラム）も欠かせない機会である。又、同事業に合わせて会社の組織や制度を大きく変革した点も指摘しておかねばならない。グローバルビジネスは異文化や異なる価値観への向き合いは当然、時として宗教観も超えながら幅広い教養や人間性を通して営まれる。課題「グローバル人材育成」教育においては、スキルの獲得を超え個人の人間的な魅力の醸成を見据えた学修プログラムでなければならない。既述産官からの要請に鑑みアライアンス事業を通じた知見として学修プログラムへの訴求とした。

## 5.2 「グローバル人材養成プログラム」の検証を通した一考察

### 5.2.1 大学におけるキャリア教育と「グローバル人材育成」

キャリア教育という言葉が登場するのは 1999 年 12 月の中央教育審議会答申（中教審答申）『初等中等教育と高等教育の改善について』の第 6 章の中で、「職業観・勤労観、職業に関する知識や技能を身に付け、自己理解の上で進路を主体的に選択する能力を育む教育」という意味づけをするのに始まる。又「大学教育におけるキャリア教育の在り方」（国立大学協会 2005 年）では、キャリア教育科目は専門科目と一般教育科目をつなぎ、進路、就職指導を交えた総合的な教育科目だと位置付けている。キャリア教育が導入されたこの時期の日本は、バブルが崩壊し、ニートが増え、「就職氷河期」とされ、安定的な就労を目指す意識改革をキャリア教育を通して若者に求めた時期であった。近年は、意識改革を目指した当初のキャリア教育からグローバル化した多文化共生社会に積極的に関わり能力を活かし生きていく「グローバル人材」を育成する教育へと重心が移ってきている（前掲糸井 2015 92-93 頁）。

立命館大学では他の大学に先駆けて、全学横断型のキャリア教育を2008年から実施してきた。キャリア形成を視野に自己実現の舞台となる社会と向き合い自己理解を深め大学での学びを展望する1回生からの配当科目や、仕事をテーマに産業社会で活躍する社会人（大企業の総合職、外資系企業の人事部長、フリーランス、起業家など）を招聘し、仕事観・職業人生を展望する2回生からの配当科目では、各テーマについて文献等で事前学習シートに纏めこれを踏まえたグループ討議の内容をクラス全体に発表し、講師講話を受講し、講話後の授業で振り返りの討議と発表を15回を通して繰り返す。3回生から配当の演習科目では、取材する学外講師からの職業人生の学びをグループ毎に企画し、「大学での学び」と「卒業後の学び」の体系化を検証する。これらの科目では、事前学習を踏まえた各自の知見を学部横断、回生横断のグループ討議の中で異なる考えや価値観に触れることで「互学互習」の効果が高まっている。

本稿では、これらキャリア教育科目の体系の中に、学部・回生横断、留学生との混成クラスで「グローバル人材」をテーマとする低回生（例えば2回生）からの演習形式でホスピタリティの視点、概念をディシプリンとする科目を、正課外の上述「養成プログラム」と併行して設定し、社会、産業界の求めに応える学修プログラムの一科目として提起する。

### 5.2.2 立命館大学「グローバル人材養成プログラム」『ホスピタリティ特論』

ホスピタリティの視点、概念をディシプリンとする「グローバル人材」育成の先駆的な取り組みとして、立命館大学の前出「グローバル人材養成プログラム」を挙げる事が出来る。同プログラムは、国の「グローバル30」事業の一環として2010年度よりスタートした。3回生・修士1回生の留学生、日本人学生を対象に書類選考、面接を経て50人前後が選抜され、グループ編成の下で通年のコースとして開講される正課外のプログラムである。同「養成プログラム」の中核に『ホスピタリティ特論』を位置づけ、グローバル企業の体験とPBL学習、インターンシップ・プログラムを組み込み、獲得したキャリアビジョンを企業出席の発表会で成果発表する。又、開始と修了時の基礎力アセスメントにより、学生の成長や成果を測っている（図3）。

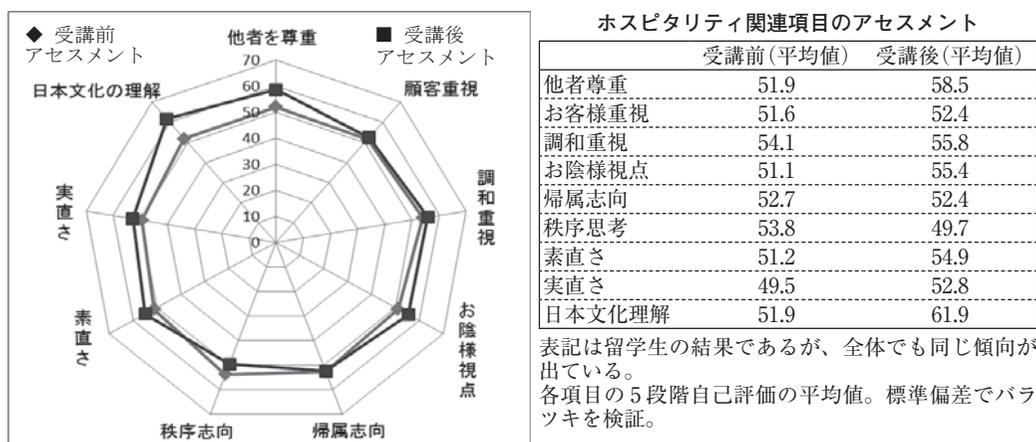


図3. 事前、事後のアセスメント

「グローバル人材養成プログラム評価」（2011.3）より筆者作成

同「養成プログラム」は留学生と日本人学生（3 年生以上）の混成チームで、全学横断の学部生、院生で編成される。筆者が担当した 2012 年までの 3 ヶ年で 140 名が選抜され、内 80 名が留学生、47 名が院生で、44 名が理系の学生である。「ホスピタリティ特論」はカリキュラムに 14 回の講義とグループワーク、フィールドワーク、招聘講師の講話、中間発表、最終発表を組む。留学生や院生、文系・理系混成の多様なクラス環境で、ホスピタリティの概念や現代的意義を事前学習を元にグループ討議を繰り返し、グループ発表では纏めに困難を極め、考えを共有するプロセスで異なる他者や価値観に対する寛容性や柔軟性の獲得を到達目標の一つとして評価する。専攻学門や文化的背景など全く異なるメンバー間での妥協のない議論から新たな考えや価値観を獲得する「互学互習」の学びを通しグローバル・コンピテンスを獲得することがもう一つの到達目標である。2010 年度のホスピタリティ関連項目についての事後アセスメントでは、日本文化理解や他者尊重の関連項目（実直さ、素直さ、お陰様視点など）の伸びが認められる一方、帰属志向、秩序思考は減少値となっている（図 3）。同プログラムのアセスメント（の取り組み）を通して、ホスピタリティの概念を「グローバル人材育成」の学修ディシプリンとして実証することが出来ると考える。

### 5.2.3 参考事例；一橋大学大学院「ホスピタリティ・マネジメント・プログラム」

ホスピタリティの視点、概念をディシプリンとして大学教育の中で人材育成を目的とする科目設置が試みられていることについては 2.1 項で触れ、「グローバル人材」との観点の試みは今後に残されている点に言及した。一橋大学大学院商学研究科の経営学習修士コース「ホスピタリティ・マネジメント・プログラム」（HMBA、2 年間）は、観光・ホスピタリティ産業の分野で産業をリードする経営幹部候補や地域経営を担う地域リーダー候補を対象として設置された（2009 年度開講）。ホスピタリティをキーワードに観光・ホスピタリティ産業の幹部候補の育成を目指して、経産省の「産業連携人材育成事業（サービス人材分野）」として産学が連携し立ち上げている（経産省 2008 年<sup>29)</sup>）。同プログラムは、高等教育のプログラムとして企業幹部候補の人材育成にホスピタリティの視点、概念を導入する点で注目される。

一橋大学 HMBA では 2008 年度に産業界、地方行政から 16 名の受講生を対象に科目開発授業を実施している。同授業は学習内容の定着率を「講義受講（5%）、読書（10%）・・・演習（70%）、他者への教授（80%）、プロジェクト実践（90%）」と 8 段階で分析する「ラーニング・ピラミッド」の授業法に立脚し、「自学自習」を前提にした「互学互習」モデルを軸にプロジェクトメソッドを活用している（『科目開発授業 実施報告書』<sup>30)</sup>）。一方、この『実施報告書』では、「産業界のニーズと大学とのギャップというものがどうしても存在する」としたうえで産学連携の事業では「産言葉だけではない（文字通り）産学の連携というものが制度として組み込まれる」（41 頁）ことに HMBA の意義があるとする。他方、同『実施報告書』23 頁では、「HMBA 後、復職後について、MBA を『キャリアパス』としては捉えていない。MBA を取得したことが有利になるというよりも、復職後にどの様な成果を出せるかが重要と考えている」など企業側のコメントが寄せられている。産業界の求めと大学での教育・育成の連携では、産業界でのキャリアパス等人事制度、処遇面の変革も併せて必要なことを浮き彫りにする。

## 6. まとめと今後の課題

ビジネス社会の域に留まらず「グローバル人材育成」はこれからの社会を支えてゆく日本の喫緊の課題であり、産官学の連携が求められている。課題テーマについては経産省の取り組みが先駆的な役割を果たし、文科省の事業、政府の政策に反映され、その後に産業界からの提言等が出された。前出深川（2013）の「『グローバル人材』とはどのような人材なのかを具体的に自覚できていない大企業はいまだに少なくない」とする指摘は、企業内におけるキャリアパスや人事面での対応の不透明や未整備にも連動し、真の産官学の連携が問われる部分である。然りながら学<sup>ま</sup>の側でも待ちの姿勢に留まることなく、人材輩出の責務を果たさなければならない。

社会が求める「グローバル人材育成」において、コアとなる資質やコンピテンスの涵養は学の知見を動員した学修プログラムに委ねられている。本稿ではその一考察としてホスピタリティの視点、概念をディシプリンとしたキャリア教育における学修プログラムについて考察した。具体的な教育科目やホスピタリティ以外のディシプリンも含めた考察については尚検証が残っていること、正課の科目とする際の留学生配置等に関わる教育保証の点にも検証が必要である。又、ホスピタリティをキーワードにする教育科目の実施による効果測定の指針や方法についても本稿では未だ参考として示したに過ぎない。「グローバル人材育成」において、学の知見とイニシアティブに基づく正課の学修プログラムについて産官学が連携して進める方途（HMBAの参考例）も視野に具体的な科目構成や配置等についても今後の研究課題としたい。

### 注

- 1) (社) 経済団体連合会『グローバル人材の育成に向けた提言』、2011年6月11日。
- 2) グローバル人材育成推進会議『グローバル人材育成推進会議 審議まとめ』、2012年6月4日。
- 3) 日本経済新聞 2011年2月22日「20代が育ってきた日本」では企業や経済の破綻など現代の20歳の親に与えた影響などを纏めている。
- 4) グローバル30支援事業の一環として2010年度から2013年度の間、留学生を中心に海外留学経験のある日本人学生との混成クラス(36～56名)で、ホスピタリティ特論の他、官民からのグローバルリーダーによるリレー講演、産学連携のPBL学習プログラムなど通年で設定する正課外のコース。2014年度以降も内容を改編しながら継続している。
- 5) 辻三千代・齋藤勇二「ホスピタリティ実践教育へのアプローチ」『JIYUGAOKA SANNO College Bulletin』no.42、2009年、61-93頁。
- 6) 石丸淑子「大学生のホスピタリティに関する認識と理解」『Bulletin of Kyoto Koka Women's College』48、2010年12月、93-111頁。
- 7) 山路顕「『スターアライアンス』から見えたこと」『日本の航空百年』(財)日本航空協会、2008年、438-444頁。
- 8) (一社) 日本経済団体連合会『グローバル人材育成に向けた提言』、2011年6月14日、6頁。
- 9) (公社) 経済同友会『日本企業のグローバル経営における組織・人事マネジメント』、2012年4月25日、3-4頁。
- 10) 経済産業省「大学におけるグローバル人材育成のための指標調査」中の『第2章 企業におけるグローバル人材の採用・確保について』経済産業政策局、2012年3月、14-22頁。
- 11) グローバル人材育成推進会議『グローバル人材育成戦略』、2012年6月4日、1頁。

- 12) グローバル人材育成推進会議『グローバル人材育成戦略』、2012年6月4日、8頁。
- 13) 前掲経産省「大学におけるグローバル人材育成のための指標調査」、2012年、6頁。
- 14) 吉田文「グローバル人材の育成と日本の大学教育」『教育學研究』81(2)、2014年、28-29頁。
- 15) 深川由紀子「日本の国際競争力再構築とグローバル人材育成」『国際社会における日本の競争の確保のために必要な政策』、日本国際問題研究所、2013年、194-204頁。
- 16) 角谷昌則(2015)「グローバル人材育成論の教育思想の探求」『広島国際大学 心理学部紀要』第3巻、2015年、9-18頁。
- 17) 七井誠一郎「日本企業におけるグローバル人材の不足と大学教育」『城西国際大学研究論文』、2013年、91-104頁。
- 18) 糸井重夫「グローバル社会における体系的キャリア教育」『松本大学研究紀要』第13号、2015年1月、91-101頁。
- 19) 王文娟「<ホスピタリティ>概念の需要と変容」『広島大学マネジメント研究』15、2014年3月27日、50頁。
- 20) 寺阪今日子・稲葉祐之「<ホスピタリティ>とくおもてなし>サービスの比較研究」『社会科学ジャーナル』78、2014年、86-96頁。
- 21) 吉原敬典「ホスピタリティ・マネジメントの構造に関する一考察」『目白大学経営学研究』第10号、2012年、17-28頁。
- 22) Bob Brotherton and Roy C. Wood "Hospitality and hospitality management: In Search of Hospitality" Reed Educational and Professional Publishing Ltd., 2000, pp.144-145.  
David K. Hayes and Jack D. Ninemeier "Human Resources Management in the Hospitality Industry" John Wiley & Sons, Inc., 2009, pp.4-6
- 23) 佐々木茂・徳江順一郎「ホスピタリティ研究の潮流と今後の課題」『産業研究』第44巻第2号、2009年、2-3頁。
- 24) 吉原敬典「ホスピタリティ・マネジメントの枠組みに関する研究(Ⅰ)」『HOSPITALITY』第11号、2004年、150-153頁。
- 25) 古閑博美「秘書の行動におけるホスピタリティ・マインドの重要性」『嘉悦女子短期大学研究論集』第66号、1994年、18頁。
- 26) 佐々木茂・徳江順一郎「ホスピタリティ研究の潮流と今後の課題」『産業研究』第44巻第2号、2009年、4-5頁。
- 27) 服部勝人「多元的共創とホスピタリティ・マネジメント」『HOSPITALITY』第2号、26-32頁。
- 28) 山路顕「Airline Global Alliance のマネジメントについての一考察」『HOSPITALITY』第25号、2015年、43-44頁。
- 29) 経済産業省「ホスピタリティ・マネジメント高度経営人材育成プログラム開発」『報告書』、2008年3月。
- 30) 経済産業省「ホスピタリティ・マネジメント高度経営人材育成プログラム開発」『科目開発授業 実施報告書』、2008年3月、4-13頁。

## 参考文献

- ・ Alan Burton-Jones, Knowledge Capitalism, Oxford University Press, 1999
- ・ 駒井洋『グローバル人材をめぐる政策と現実』明石書店、2015年
- ・ Conrad Lashley and Alison Morrison, In Search of Hospitality, Butterworth-Heinemann, 2000
- ・ David K. Hayes and Jack D. Ninemeier, Human Resources Management in the Hospitality Industry, John Wiley & Sons Inc., 2009

## グローバル人材育成におけるホスピタリティの視点と考察

- ・服部勝人『ホスピタリティ・マネジメント学原論』丸善、2006
- ・本田由紀『多元化する能力と日本社会』NTT出版、2005年
- ・山路顕編著『航空とホスピタリティ』NTT出版、2013年
- ・山路顕「『スターアライアンス』から見えたこと」『日本の航空百年』（財）日本航空協会、2008年

## Hospitality as discipline for fostering Global Competence in career education at universities:

From career education field and practices

YAMAJI Akira (Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University)

### Abstract

Global competence education at universities is now keen to Japanese societies under globalised competitive environment. Government and industry federations have urged such education and supported various projects for it, showing us an opportunity for clarifying “what is a man of global competence?”. Treatment, evaluation and career-paths system within Japanese companies are also an another pair of wheels for cultivation of subject competence. Also, global competence shall not be confined to industry affairs. This study tries to examine Hospitality as discipline for an education program to foster disposition and competence of human resources who would contribute to global communities and the age to come, through various studies, experiences of career education and expertises including Ritsumeikan “Global Competence foster program”.

### Keywords

global competence, hospitality, career education, industry-academia collaboration, Global Alliance

## 実践研究

# 「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト (すきやねんにほんご)」の実践による支援者の気づき

— 参加した多様な院生の成長 —

遠山千佳

### 要旨

日本語学習者の多様化にともない、学習者のニーズに柔軟に対応できる日本語教育の専門家が求められている。本報告は、立命館大学言語教育情報研究科において2013年度に立ち上げられ、地域に根ざした日本語教育を目的とした「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト(すきやねんにほんご)」で活動する院生の振り返りを分析したものである。分析の結果、本実践が自らによる課題発見、協働による課題解決の連続であると同時に、日本語を教えるとはどういうことか多角的に再考し、専門家として実践と研究をつなぐ機会となっていることが示された。一方で、プロジェクトとしての課題も示され、今後に向けて改善していく必要性も明らかになった。

### キーワード

共生日本語教育、異文化間コミュニケーション、協働、役割、気づき

## 1 はじめに

近年、グローバル化の重要性が唱えられるにつれ、さまざまな分野で、さまざまな形をとりながら、言語や文化の異なる人々同士がどのように共に生きていくかという模索が始まっている。日本国内では、1980年代以降、インドシナ難民や中国帰国者が日本社会の一員となり、入国管理及び難民認定法の改正により日系3世までが就労可能となることで中南米からの日系人が増加し、その家族も増えている(野山2008)。2008年には外国人看護師や介護士の受け入れも始まり、在留外国人の多様化は更に進んでいる。在留外国人数は、平成27年度末現在で約223万人となり、前年から約11万人(5.2%)の増加となった。在留外国人の集住地域を含む地方では、多文化共生政策が広がりを見せているものの、ことばの壁、文化の壁など課題も多い。現在では、外国にルーツをもつ日本生まれの子どもたちも増え、不登校・不就学や学習困難、進路への不安などことばに起因する問題も生じている。

日本における日本語教育は、大学等の高等教育機関で学ぶ留学生やその予備教育を中心に捉えられることが多い。しかしその一方で、このような社会背景の中で増え続ける外国人(ニューカ

マー) と共に、話し合い、相互に理解しようとする時間を共有することも重視してきた。

## 2 「多文化共生をめざした日本語教育」とは

ニューカマーに対することばの支援の多くは、地域に拠点を置く日本語教育のボランティア組織が活動の中心となって行われてきた。しかし、地域の日本語教室ではボランティアをする人によって日本語を教えることの捉え方がさまざまであるため、多様な人々が共生していくためにはどのような教室運営をしていくかが議論され続けている。岡崎 (2008) は、地域の民主主義の基盤となるボランティア活動のキーワードとして、日本人と外国人の双方の対等な関係・協働・振り返り・省察などをキーワードとして挙げている。岡崎は (2008) は、「日本語は日本人が外国人に教えるものではなく、外国人と日本人、双方のやり取りを仲立する手段の一つとして機能させなければならない」(p.21) とし、このような考え方が多文化共生社会に向かうとした上で、「共生日本語教育」を提案している。

岡崎 (2007) は、従来の日本語教育と「共生日本語教育」の特徴を、表 1 のように比較している。

表 1 従来の日本語教育と「共生日本語教育」の特徴の比較  
(岡崎 (2007) 「まえがき」の図 1 を表に編成)

従来の日本語教育	共生日本語教育
外国人だけを学習者とする。 教師が一人で教える分業型授業。 導入・説明・練習を基本形とする。 母語場面の規範的日本語能力の獲得。 応用科学モデルに基づく「トレーニング型」教師養成。	日本人と外国人を共に学び手とする。 チーム・ティーチングによる協働型授業。 接触場面のコミュニケーションタスクが中心。 内省モデルに基づく「教師成長型」教員養成。

表 1 の「共生日本語教育」は、岡崎 (2007) の執筆者らが実践を繰り返してまとめたものである。岡崎 (2007) は「共生日本語教育」を「外国人の言語権を保障し多様な言語文化背景をもつ人々の共生を促進する第二言語教育」(「まえがき」より) としている。岡崎 (2007) が提唱している「共生日本語教育」では、教師も学習者とともに学んでいくことを前提とし、学習者が自分自身を表現できるような内容を問題提起することで、教師もともに問題解決にあたる。そのような場でコミュニケーション能力が養成される。このような授業を可能とするためには、チーム・ティーチングによる協働型授業を行い、振り返りをすることで教師として考える力をつけていく。それを「教師成長型」教員養成の特徴として挙げている。

立命館大学言語教育情報研究科で立ち上げた「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト」<sup>1)</sup> もこの「共生日本語教育」の理念と同様の方向性に根ざしている。本稿では、本プロジェクトに参加した院生の振り返りを対象に、院生がどのようなことを成果として感じているかを分析し、今後の改善につなげていくための示唆を得ることを目的とする。

### 3 「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト（すきやねんにほんご）」の活動概要

「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト」は、多文化共生を追求し、広い視野をもち深く思考する教育現場を体験できるよう、2013年4月に立ち上げられた。プロジェクトのメンバーは、立命館大学言語教育情報研究科の院生を対象に条件を付けずに募り、希望した院生は全て受け入れた。主に日本語教育学プログラム所属の院生がメンバーとなっているが、英語教育学プログラムや研究科修了生も活動している。学科目ではないため、単位認定はなく、院生が中心となり自主的な活動を行っている。

活動は、地域住民を対象とした日本語教室「すきやねんにほんご」、多文化多言語間のコミュニケーション活動「すきやねん 多文化交流」、振り返りや理論面からの考察など研究につなげるための学習会・ワークショップの3本柱で行われている。また、これらの活動をするために、メンバー間のミーティングを日常的に行っている。その他、2016年度からは京都府国際センターとの連携<sup>2)</sup>で、年少者を対象とした外国人住民のための日本語教室で活動を開始した。

#### 3.1 日本語教室「すきやねんにほんご」の特徴

##### 3.1.1 活動の形態

###### ①使用言語

学習者<sup>3)</sup>のアイデンティティを重視し、学習者の母語を生かした活動を行うことを目的として、多言語対応を行っている。

###### ②直接教授法と間接教授法の併用

留学生と日本人がチーム・ティーチングをすることによって、1つの活動内で日本語と学習者にとって理解しやすい言語を用いることを可能にした。1つの授業で直接法か間接法かという二者択一ではなく、学習者のタイプやニーズ、レベル、活動内容などに合わせて、柔軟によりよい方法を探ることができるようにした。

###### ③クラス形態

クラスのサイズは学習者の希望に合わせるが、学習者1人に1名から3名の院生がチーム対応することが多い。2016年度からは、勉強したいときにいつでも来られる常設型の教室も開かれるようになった。教室は基本的に大学キャンパス内の施設を用いている。

###### ④参加者

衣笠キャンパス周辺は、外国人観光客は多いものの、在留外国人の数は比較的少なく点在している。そのためさまざまな生活のための情報が個々の外国人に行き渡りにくいことが危惧されている。初年度は、このようなキャンパス周辺の住民に焦点を置いていたが、活動を進めるにつれて、学内の留学生同士もつながりが希薄であることがわかり、活動する院生の希望も合わせて、2015年度からは主に学内の留学生に焦点を当てている。

活動に参加した周辺住人の学習者は、5年間の日本在留中一度も日本語を勉強する機会がなかった中華料理店の料理人、専門学校への入学を希望しているため会話力を伸ばしたいという日本語学校の学生、日本への定住を決めて文法からしっかり勉強したいという主婦の方、旅行者など、日本語学習の動機も目的もレベルも全く異なる人たちである。2015年度から増えた留学生

参加者は、英語基準の正規留学生、英語基準の大学院生、短期留学生などであり、彼らの目的は会話や作文の上達、就職の準備、日本語能力試験対策などで、一般の学習者同様、動機、目的、レベルはさまざまである。

表2は、プロジェクトに参加した院生数と学習者の数である。

表2 プロジェクトに参加した院生数と学習者数

	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度前期
院生数	5	12	15	9
学習者数	3	13	11	16

### 3.1.2 活動の方針

本プロジェクトでは、主に3つの方針を活動するメンバーに明示している。

#### ① 学び手としての支援者

まず1つめの方針は、「日本語を教える人も、学ぶ人も、共に学び手である」ということである。本プロジェクトでは、日本語を教える側に留学生が入っている。したがって、日本人が教え、外国人が学ぶ人という構造にはなっていない。2014年度の活動メンバーは、自分たちも学びたいという思いから、日本語支援の活動を「仲間活動」と称していた。

#### ② チーム・ティーチング

支援活動は、チーム・ティーチングを基本とした。チームはできる限り日本人と留学生で構成し、学習者のさまざまなニーズに対してどのように日本語を教えていくか、多角的に知恵を出し合い、振り返る機会をもつようにした。また、日本語母語話者と学習者の母語が使える留学生がチームになることで、直接法と媒介語使用の両者を体験できること、日本語を母語としない支援者が自信をもって教えられるようにすることも考慮した。更に、意見のすりあわせや協力が必要な協働活動は、支援者側の院生のコミュニケーション力の促進にも寄与すると考えられる。

#### ③ ニーズに沿ったコミュニケーション能力の養成

支援は、学習者のニーズに沿って行うことが基本である。学習者が日本語能力試験合格を目指したい等の試験対策を希望している場合も、なぜ試験合格が必要なのか本来のニーズを考え、支援の目標は語彙や文法などの知識の理解に留まらず、学習者が実際に使え、応用できるコミュニケーション能力を養うことに主眼をおくこととした。

これまで、自国での外国語の学習が主な学習経験である院生たちにとって、コミュニケーション能力の捉え方や第二言語を教える上での教授観念やビリーフを再考する必要がある。また、本プロジェクトに参加している院生の属性、つまり年齢、社会経験、国籍、これまで受けてきた外国語の授業の経験、日本語を教えた経験などが多様なため、接触場面でのコミュニケーション能力を養うための教え方をチームで決めるためには、どのように意見を述べあい、合意形成をするかという課題にも取り組まなければならないことになる。

以上のような方針で活動を行うこととした。活動方法には唯一の正しいやり方があるわけではなく、チームで話し合っても答えが出ないときがある。そのような場合は、日常行われている

「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト（すきやねんにほんご）」の実践による支援者の気づき

ミーティングで出し合い、全員で解決方法を考えることになっている。それでもよくわからないときはプロジェクト担当教員も交えて考える機会を持っている。最初から「教え方」を教えるトレーニング型の教師養成は行っていない。

### 3.2 「すきやねん多文化交流」

多文化交流を目的とした活動である。2013年度は、お国自慢、中国語講座、異文化交流ゲームを教師主導でメンバーが立案し、全3回実行した。お国自慢では、参加者各自が自分の故郷をポスターセッション形式で紹介した。中国語講座は、普段日本語を教えているメンバーが、学ぶ立場を体験する機会とした。異文化交流ゲームでは、異文化に直面したとき、どのような心境になるかを体験する機会とした。2014年度は課外活動という時間的制約から行うことができず、2015年度以降は「交流」に主眼をおいたものにゆるやかに変化している。

### 3.3 学習会、ワークショップ

2013年度、2014年度は定期的に学習会を行い、多文化社会、地域の日本語教育、年少者教育などの本や論文を輪読し、理解を深めた。2015年度以降は時間の捻出が課題となっている。また、ワークショップは、年に数回、地域の日本語教育、共生日本語教育、年少者教育、協働、教師の成長・振り返りなどをキーワードに専門家を講師として開催している。なお、ワークショップは、学内外にも公開しており、現場と院生の情報交換の場にもなっている。

以上のようなプロジェクトは、2013年度のプロジェクト立ち上げ当時は、研究科教員の指導の下で院生が主体的に活動する形態であったが、2015年度から徐々に院生主導に切り替え、2016年度はほぼ院生が主導して活動できる形態になってきた。今後、本プロジェクトをどう発展させ、方向づけていくか、研究科としてどのようにサポートしていけばよいか考える時期にきている。そこで今後の改善につなげていくための示唆を得るため、参加した院生がどのようなことを成果として捉えているか、本プロジェクトの3つの方針はどのように活動につながっていたか、分析を行った。

## 4. 「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト」参加の成果の分析

### 4.1 分析の目的

本章では、本プロジェクトに参加した院生たちによるプロジェクトの活動報告書3年分を対象に、参加した院生がどのようなことを成果として捉えているかを分析し、今後の活動の改善点や方向性を検討することを目的とする。

### 4.2 分析方法

#### 4.2.1 分析対象

2013年度から2015年度までのプロジェクト報告書を対象とした。報告書は、各年度末の1～2月に書かれたものである。報告書の内容は、活動概要及び活動記録、各院生による活動報告、

学習者からのひとこと、写真、ミーティング議事録、作成資料等で構成されている。各院生による活動報告の内容、及び、ページ数は自由であった。分析対象としたのはこの各院生による活動報告の部分で、2013 年度 5 名分（43 ページ分）、2014 年度 12 名分（17 ページ分）、2015 年度 11 名分（30 ページ分）の合計のべ 28 名分（90 ページ分）である。

院生参加者たちは、研究科修了生 1 名を除き、報告書執筆当时には大学院に在学中であった。参加者たちの属性は、以下のように多様である。

- ・大学院の学年：M1 生 17 名、M2 生 10 名、修了生 1 名
- ・国籍：日本人 13 名、留学生（中国、台湾）15 名
- ・性別：男性 4 名、女性 14 名
- ・年齢：23 歳以上 60 歳代まで
- ・身分：大学卒業直後の大学院生、元会社員、中等教育教員、塾経営者、元小学校教員など
- ・日本語教育歴：正規の機関での経験者 2 名、外部のボランティア経験者 4 名、未経験者 22 名
- ・専門分野：日本語教育学 26 名、英語教育学 2 名
- ・大学院修了後の進路希望：日本語教師、都道府県・市町村の日本語教育関係部署への就職、企業へ就職など

参加院生の報告書以外に、学習者としての参加者からの報告（13 名分）も参考とした。

#### 4.2.2 分析手順

分析の手順は、具体的に書かれた個々の記述を全て抽出し、それらを対象に、KJ 法（川喜田 1986）の手法を参考にし、まずそれぞれにラベルをつけ、それらをグループに分けた。次に、再度記述を読み直し、グループの修正、再編成を行い、グループごとにタイトルをつけた。記述がいくつかのグループに当てはまるものや正反対の意見もあり、それらの関係性を見ながら、さらに上位のグループにまとめた。

## 5. 分析結果

### 5.1 記述内容の分布

報告書から抽出された記述から、プロジェクトでの活動がどのような学び、気づき、評価等につながっているかを分析した。抽出された記述は全部で 129 あり、それらは大きく 7 つのグループに分けられた。記述数の多い内容（グループ）順に表 3 にまとめた。

表 3 活動に対する評価

	タイトル（記述内容）	記述数	割合（%）
①	日本語の支援方法についての気づき	54	42
②	他者への気づき	19	15
③	学び手としての支援者	17	13
④	協働に関する気づき	16	12
⑤	プロジェクトの活動そのものへの評価	11	9
⑥	（多文化共生等に関する）理論の重要性	9	7
⑦	アイデンティティの強化	3	2
	合計	129	100

「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト（すきやねんにほんご）」の実践による支援者の気づき

記述内容の分布の詳細は以下のとおりである。

「日本語の支援方法についての気づき」が42%と記述数として最も多かった。これは日本語支援が日々行われている活動であり、本プロジェクトの中心となっているためであると考えられる。このグループには下位グループとして、「学習者のニーズへの言及」(14)、「教え方の変化、気づき」(12)、「教え方の工夫」(11)、「教えた成果」(9)、学習者とのやりとりなどから得た「自己の省察」(5)、「教育経験として」(3)が含まれている。( )内の数字は記述数を示す。以下同様。)「学習者のニーズに合った指導をすること」、「コミュニケーション能力を養う支援をすること」という本プロジェクトの日本語支援の方針に沿った活動を行った際の気づき、成果、葛藤などが見られた。その他、多文化共生とは関わりなく一般的な教える経験としての記述(2)も見られた。

続いて「他者への気づき」(15%)、「学び手としての支援者」(13%)、「協働に関する気づき」(12%)に関する記述が近い割合で抽出された。「他者への気づき」には、下位グループとして「異文化に接触する人の気持ちへの気づき」(13)、「他者を知ることの大切さ」(5)、「学習者の出身国の人へのイメージ」(1)があった。このグループの19の記述のうち、17の記述は「すきやねん多文化交流」の経験によるものである。「すきやねん多文化交流」を本格的に行ったのは2013年度のみであり、記述も2013年度の活動報告書に集中している。

「学び手としての支援者」の下位グループには、学習者と共に何を学んだかに関する「教える人—教えられる人を越えて」(14)、外国語の学習者になる活動に関する「学ぶ立場に立って」(3)である。また「協働に関する気づき」の下位グループは、日本語を母語としない支援者と日本語を母語とする支援者がそれぞれどのように活動に貢献しているかについてを主に述べた「役割意識」(12)、プロジェクトチーム全体の協働について述べた「協働への評価」(4)である。これら「学び手としての支援者」及びチーム・ティーチングから得られた「協働に関する気づき」は、本プロジェクトの方針に掲げていたものである。

「プロジェクトそのものへの評価」(9%)のグループには、プロジェクトの意義、役割、特徴やプロジェクトの大変さについての記述が見られた。「(多文化共生等に関する)理論の重要性」(7%)では、学習会やワークショップによる理論面での学びも重要であることが述べられている。その他、「アイデンティティの強化」(2%)では、他者への支援が自分のアイデンティティを強化することにつながったという記述が見られた。

以上が下位グループも含めた記述内容の分布である。次節以降、具体的な記述から、本プロジェクトで考えていくべき点を分析する。

## 5.2 「日本語の支援方法についての気づき」

「日本語の支援方法についての気づき」には、「学習者のニーズへの言及」、「教え方の変化、気づき」、「教え方の工夫」、「教えた成果」、「自己の省察」、「教育経験として」の下位グループが含まれる。個々のグループの特徴的な記述は以下の通りであった。

「学習者のニーズへの言及」では、全ての記述が、なぜ担当する学習者がこのプロジェクトで日本語を学びたいと思ったか、学習者一人一人の視点から書かれたものであった。ほとんどの場合が、最初の面談のインタビューでわかったニーズであるが、中には、(1)のように支援を続

けているうちに本当のニーズがわかったものもある。

(1) 当初、Zさんは「お笑い番組が好きなので関西弁が分かるようになりたい」と言っていた。そこで、まずはガイドブックをテキストに関西の観光地などについて、関西弁で話すことから始めていった。ところがサポートを始めて色々話しているうちに、関西弁で講義をされる先生の言っていることが理解できなくて困っていることが分かった。

「教え方の変化、気づき」についての記述には以下のようなものが見られた。

(2) 日本語の外来語や、「～そうだ」「～ようだ」「～らしい」「～みたい」の違い、「～てしまう」を使う意味など、日本語に関する疑問について突然聞かれることがあった。最初はGさんに質問されるたびに「分からないので、次回説明できるようにしておきます。」と答えていた。しかし、何度も質問されるうちに、その場で自分の分析した答えを言うことができるようになった。最終的にはGさんの質問に対し、自分の考えを述べた上で、次回文法書などで調べてGさんに説明するという形で学習を進めることができた。(下線引用者)

(3) 私の経験となったのは如何に準備をしても必ず学習者の疑問というものは尽きないということだ。そしてそれは決して受け売りのみでは答えられなく、授業者自身が核心まで理解して臨まなければあわれ質問の海の藻屑となって沈んでしまう。(中略) 初期は文法項目の解説に終始し、学習者がではそれを実際どうやって使うかまで手が回っていなかったことに気付いた。そこでその文法が日本人のどのような思想のもと使用されるかまで踏まえて実施してみたところ好感触をえた。しかし、また新たな質問は出現し、たじたじとなる。(中略) しかし、その質問がなぜ出現し学習者のどういった思考から為されるのかに着目をし、私自身も成長していくことが求められるということをこの活動から学んだ。(下線引用者)

(4) Rさんを一方的に押し付ける立場になりがちな状況からRさんと共に日本語を向き合う立場に立ちなおした。Rさんの事例から、支援者と学習者の相乗効果の大切さ、ボランティア活動を支援者側である一方、日本語を教えること以外、学習者の気持ちを十分に配慮しながら、学習者と対等な人間関係を築くことの大切さがわかった。(下線引用者)

(1)～(4)は、同じ学習者に定期的に継続して教えることによって得られた変化である。(2)は教師として成長していく方法を自ら獲得しており、専門家になるためのプロ意識も育っていると考えられる。(3)では試行錯誤の様子が記述されている。近年では、日本語教授法や具体的な教え方の本も多々出版されているが、それらの知識を一時的に借りただけでは目の前の学習者に説明しきれず、教師自身がじっくりと考えることが必要であることへの気づきが見られた。また、学習者の言語使用まで至っていなかったことへの気づきも見られた。そのことを突きつめると、日本人の思考から学習者の思考へと、ことばを捉える焦点を移動する変容が見られた。(4)には学習者への一方的な態度を意識化するようになる変化が見られた。その他、「日本語を教えるとは、スキルだけでなく、如何に学習者と接するか、プロジェクトを運営するか、チームティーチングを行う際に何に注意すべきか、というようなことを考えなければならない」という気

「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト（すきやねんにほんご）」の実践による支援者の気づき

づきも見られた。

「教え方の工夫」については、語彙・文法の理解とコミュニケーションを結びつけるための教材作成の工夫、学習者の実際の日常生活に貢献できる日本語支援とするための工夫、媒介語使用の工夫などが見られた。

「教えた成果」は、多くは「会話をしていく中でSさんは自然と語彙力や会話力がぐんぐん伸びた」「レストランでの注文や勘定など（の）言語行動ができるようになった」のような学習者の日本語能力に関する評価記述であった。その他、学習者の成長について、具体的な勉強方法を要求できるようになった、学習者の自信がついた、意欲が湧いてきたようだ、など、学習そのものをサポートする言及も見られた。

その成長は支援者の自己実現として、(5)のように将来へのステップを考えることにもつながっていた。

(5) 元々一言も話せなかったHさんはこのように成長し、日本語力と日本語の学習力両方とも成長した。(中略) 筆者はHさんを真摯にサポートしたことを大切に、将来多くの日本語学習者にサポートを行いたいと思っている。(下線引用者)

しかし、「上手に教えたい」という気持ちが強くなればなるほど、教える人と学ぶ人という対立に気づくことなく「教える人」に傾倒していってしまうというジレンマがある。「教えること」と「共生していくこと」のバランスを振り返る機会を定期的にもつことも重要である。

上記のような成果を感じる記述がある一方で、自己を省察する記述も見られた。

(6) 今年度の「すきやねんにほんご」における活動は私にとって多くのつまずきや悩みを与えてくれました。このような経験やそれを解決する方法を考える機会、そしてそれを振り返ることまで含めて教師の成長における重要なファクターを含有しているものであったと感じております。(下線引用者)

(7) Xさんは日本語ネイティブ話者と会話をするにより自らの話題の展開の仕方、イントネーション、会話文法などに問題がないかのチェックをしていきたいという希望をもって「すきやねんにほんご」に参加をした。しかしその中で実際に会話をしていくと、会話の内容や流れに意識が集中しとても彼女の希望するような高度な指摘をすることは難しいということを痛感した。結果、私たちの活動は学習者と支援者という関係ではなく、異文化間での友人の会話のように落ち着いていきお互いの関係を深める交流となっていた。(下線引用者)

本分析の対象が成果報告書であったため、つまずきや悩みについての記述は少なかったが、実際は、記述された多くの「成果」を支えたのは、(6)のような試行錯誤や(7)のようにつまずき、悩むこと、解決の方法を考えること、そして振り返ることであったと考えられる。

つまずきの期間がどのくらいであったのか、どのように悩み、どのような解決策をはかってきたのかななどをプロジェクト担当教員は把握していない。プロジェクトとして、日々日本語を支援するメンバーへのサポートが十分であったかどうかなども含めて、詳細な聞き取り調査などをし

て、実態を把握する必要性が示唆されている。

また、個々の記述に見られた気づきは、個人の内部あるいはグループ内にとどまり、プロジェクト全体で共有し、更に個々の気づきを深めるところまで十分至っているとはいえない。2014年度、2016年度に学習会として振り返りの時間を設けたが、今後計画的にプロジェクト全体で気づきを共有し、活動の意義を深めていく工夫が必要である。

### 5.3 「他者への気づき」

「他者への気づき」は上述したように、その約 90% (17/19) が、2013 年度に行った異文化間交流を目的とした活動「すきやねん多文化交流」に関する記述である。下位グループには「異文化に接触する人の気持ちへの気づき」、「他者を知ることの大切さ」、「学習者の出身国の人へのイメージ」が含まれた。

「異文化に接触する人の気持ちへの気づき」では、異文化接触に関して、以下のような気づきが見られた。全て異文化交流ゲームの感想である。

- ・異文化に接触する場合、とりあえず何も行動しないで観察したり、慎重に行動することが多いと思う。受け身になり、行動が制限される。(2)

- ・異文化の中では、自分を出さずにその国の人の行動に合わせることで身を守ろうとした。しかし受け身だけではなく、お互いのものの見方、感じ方、行動を自然に表現できる関係を作らなければならない。(2)

- ・異文化の社会に入っていくときの不安感や緊張感を体験した。日本語学習者や定住外国人も同じように体感していると思う。そのような気持ちに配慮し、気遣う姿勢が大切だ。(2)

- ・異なるマナーを持つ人との交流には、何の問題も起こらない場合と、さまざまな葛藤が生じる場合があった。(3)

- ・知らない文化やルールを理解するためには、それに接する時間が必要である。(1)

以上のものは主に、お互い理解し合う必要があるというものである。次の (8) はそこから一歩踏み込んだものであると考えられる。

(8) 違った文化やマナーをもっている人と出会うと、違和感を感じる人が多い。その場合、アイデンティティを持ちながら、お互いが従来の考え方ややり方を多少変えないと、多文化共生が実現できないのではないかと考えられる。(下線引用者)

ゲームのルールでは、自分のマナーを守ることが求められていた。しかし、(8) では自分のマナーを変える必要があることに気づいている。(9) はゲーム中、自分のマナーを守ること、つまりゲームのルールを守ることが重要視していた自分に気づいている。

(9) (マナーが異なる者) 同士の雑談の場合はマナーを守ろうとするのが精一杯で相手のマナーを認める余裕がなかった。(下線引用者)

その他、1つの国の中にも多文化があるという「ステレオタイプ」に関する気づきなども見ら

「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト（すきやねんにほんご）」の実践による支援者の気づき

れた。

「すきやねん多文化交流」は、課外活動としての時間的制約から今後縮小を予定していた。しかし、2013年度のみで一定数の記述があり、メンバー自身が異文化を体験する機会となっていたことがわかった。安易な縮小ではなく、実現可能な範囲で継続していくことも視野に入れる必要がある。

#### 5.4 「学び手としての支援者」

本プロジェクトの方針の1つとして、日本語を教える人も学ぶ人も学び手であることを挙げていた。方針については、活動メンバーを募集する時点から明示的に提示しているため、多くの参加者が活動に参加することが自分にとってどのような学びとなるか意識していたと考えられる。記述の中で最も多かったのは、学習や会話の内容が自分にとって勉強になったという記述であった。その他法律に関する知識、台湾・中国大陸・日本の文化、フランスの気候やワインなどについて学んだという記述が見られた。

また、(10)のように日本語を客観的に見るきっかけとなったという記述も見られた。

(10) 特に話していて感じたのは、自分たちが普段何気なく話していることでも G さんにとっては疑問に感じることもあるということだ。たとえば、オノマトベなどである。オノマトベの意味をいざ聞かれてみると、はっきりとこの意味というものが言えず、日本語母語話者であるわたしたちも辞書を片手に会話をしていた。（下線引用者）

その他、日本語の教え方や日本語学習の実態についての学び、人間としての生き方に刺激を受けたなどの学びも見られた。

また、学習者と支援者の間だけではなく、(11)のように、支援者間の学び、学習者間のつながりに触れているものもあった。

(11) サポーターと学習者の双方が学びあい、またサポーター同士もそれぞれの気付きや学びを共有し、学習者同士も繋がり合える環境であった。「すきやねんにほんご」の活動のあちこちで「学びのスパイラル」が、緩やかに融合しながらゆっくりと上昇していったように思う。（下線引用者）

以上のように、メンバーはさまざまな観点から自らの学びを意識していることが示された。

#### 5.5 「協働に関する気づき」

「協働に関する気づき」には、「役割意識」と「協働への評価」が下位グループとして含まれた。「役割意識」は、主に非母語話者と母語話者の役割について述べられた記述である。

(12) (学習者の) L さんあるいは (支援者の) E さんのどちらかが話についていけないという状況にならないように配慮し、筆者がどんなに小さいことでも通訳し続けたことで、日本語で会話

できない学習者と中国語がわからない NS (日本語母語話者) 教師の距離が減少し、コミュニケーションができた。(下線引用者)

(13) 筆者は学習者と日本語母語話者の間、文化を伝える役割が持っているといえるだろう。(下線引用者)

(14) (学習者の) C さんも L さんも自分の日本語に自信がなかったため、日本人と 1 対 1 で日本語を勉強すると、非常に緊張するようだ。中国語を話せる筆者がいることで、安心して勉強ができたという評価があった。(下線引用者)

(15) (日本語) 母語話者が支援に関わることで、日本語の文法の説明や、互いの意見や気持ちを伝える際の細かいニュアンスを、より正確に伝えることができた。そのことにより、学習者だけでなく支援者も、母語話者がそばにいるという安心感が常にあったと考えられる。筆者にとって、母語話者と協力して日本語を教えるという試みは初めてだったが、多文化共生を目指すこのプロジェクトにおいて母語話者と非母語話者の協働は大変有意義なものであった。(下線引用者)

(16) 彼女 (学習者) がわからないとき、私と L さん (支援者) は英語で説明したり、(日本語) 母語話者の I さんがに日本語のヒントをあげたりすることによって、支障なく交流することができた。(下線引用者)

(17) 日本語母語話者とのペア・ティーチングによって、共生日本語教育における日本語母語話者と非日本語母語話者支援者の役割と働きの違いを確かに実感した。非母語話者支援者は学習者に対して、同じ学習者の立場から、自らの体験を語ったり、発話内容を評価しながら補足したりすることができる。一方、母語話者支援者は日本語の学習を支援し、日本語でより自然な会話の調整を示す役割を担っている。初めての日本語母語話者との協働は私にとって、いろいろな刺激になり、またすごくいい勉強になった。今後、多文化共生日本語教育において、非母語話者と母語話者支援者の協働が、さらに推進されることを願っている。(下線引用者)

(12) ~ (14) のように、留学生の参加者は自分の役割を、日本語母語話者と学習者の間の通訳として双方の関係を近づけること、双方の文化を伝えること、学習者を安心させることのように捉えていることが多く、両者のことばと文化の壁を取り除いてコミュニケーションを成立させることに貢献したいと望んでいるようであった。その一方で (15) のように、日本語母語話者がそばにいるという安心感も感じている。日本語母語話者の支援者と日本語非母語話者の支援者がお互い信頼しあっていること、また不得意な分野を相手に任せっぱなしでなく、何が起きているかをお互いにきちんと見ていることが伺える。(16) は支援者の母語ではなく、得意な言語を使用した場合であるが、この場合も、「支障なく交流すること」というように、コミュニケーションがスムーズにいくことを望んでいることがわかる。(17) のように日本語の非母語話者と母語話者の役割を分析して記述している例も見られた。

また、(18) (19) のように、地域の日本語教育への提言や今後の課題も見られた。

(18) 地域の日本語教室に参加したいと思っても、自分の日本語が「正しい」日本語ではないという思い込みや、活躍できる場が限られているといったことが、日本語非母語話者が支援者として地域日本語教室に参加する壁となっている。地域で支援活動したいと思う日本語非母語話者が

「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト（すきやねんにほんご）」の実践による支援者の気づき

積極的に地域日本語教育に参加できるように、彼らの利点を理解する必要がある。そして、学習者と同じ母語を持っているのが日本語非母語話者の一つの利点として考えられる。（下線引用者）  
(19) どのように日本語母語話者とチーム・ティーチングしたら、教育効果が高くなるかということを探るのが今後の課題である。（下線引用者）

近年地域に広まりつつある「やさしい日本語」も重要であるが、学習者の気持ちや考えと日本語の隙間を少しでも多く埋めるためには、(18)で提言されているような非母語話者の活躍を期待することもできるのではないだろうか。また、それは日本語を教えられるのは日本人だけという思い込みを再考することにもなるだろう。非母語話者が日本語を教える側となることのメリットと役割については、これまでも明らかにされてきているが（阿部・横山 1991, 石井 1996, 野々口 2007, 古市 2007）、実際には、今でも日本語教室では日本人が主な支援者となっている。日本語支援を希望する日本人が多いことも考えられるが、非母語話者の支援者を積極的に採用していくことで、日本社会における日本人と外国人の理解や信頼を市民レベルで更に深めていく可能性が生まれると考えられる。また、(19)のように日本語母語話者と非母語話者の協働の方策を更に探っていく必要があるだろう。

「協働への評価」では、母語話者-非母語話者の協働以外の協働への気づきが分類されている。1つは経験の異なる者同士の協働である。

(20) は、会社で仕事をすることがある留学生と大学卒業後すぐ大学院に進学した日本人がチームティーチングをした際の記述である。学習者は日本の会社に就職が決まった留学生で、日本の会社のマナーについて学びたいというニーズがあった。

(20) マナー本に載っているマナーならば私も知識としては知っているが、実際の対話場面における実践的礼節、とりわけ営業の場面というものはいかんともしがたく悩むことになった。そこで大きな助け舟となったのは過去に日系企業において勤めていた経験を持っていたLさんという共同支援者の存在であった。（下線引用者）

(20) のLさんは留学生である。日本人支援者が、言語面ではなく、経験面で留学生の力を借りることができた場面である。日本文化は日本人だからこそわかると思われがちであるが、参加者たちはそのような思い込みを持つことなく、支援に当たっている。信頼関係のもと、お互いが貢献できる役割を、固定的ではなく柔軟に適用しながら、教室運営をしていたことがうかがえる。

(21) (22) のように役割の担い方を全体的に評価する俯瞰的な記述も見られた。個々人が積極的に役割を担うことが他のメンバーにも正の相乗効果を生み出していることが示されている。また、役割を担うだけでなく、他者が役割を負ってくれたことを認め、感謝する1つの社会が形成されていることが窺える。

(21) 「すきやねんにほんご」は自主的な活動であるため、ともすれば活動がいい加減になってしまうことがあってもおかしくない。しかしながら、「すきやねんにほんご」には上記のように役割を積極的に取る雰囲気があり、それを見て自分も役割を担い成長していきたいという前向き

な気持ちにさせられた。そしてその役割を果たした時に、皆が感謝してくれ、お互いをたたえあっているメッセージが SNS にはあふれていた。(下線引用者)

(22) この活動は一人ないし一部の強力なリーダーたちの元で後の参加者がその指示を聞くだけのものではなく、皆のものだということだ。参加者は、日本人学生と留学生が混じっており、年齢、性別(女性が多いが)、社会経験も様々である。が、一部の人で固まってしまうのではなく、常にオープンというイメージであった。(下線引用者)

協働活動を通して共に学び、共に成長するプロジェクトとなりつつあることが期待できる記述であった。

## 5.6 その他

以上に述べた、「日本語の支援方法についての気づき」、「他者への気づき」、「学び手としての支援者」、「協働に関する気づき」は、記述全体に占める割合が 10% 以上のものである。10% に満たなかったものには、「プロジェクトの活動そのものへの評価」、「(多文化共生等に関する)理論の重要性」、「アイデンティティの強化」があった。このうち、「プロジェクトの活動そのものへの評価」はプロジェクトの意義や特徴を肯定的に記述したものであり、「(多文化共生等に関する)理論の重要性」に関する記述は、学習会やワークショップの重要性を述べるものであった。

「アイデンティティの強化」は、学習者ではなく、支援者自身のアイデンティティに関する記述である。「自分が弱者ではない」という自信ができた(留学生)、見失っていた教師としての「語学を教えること」の楽しさを再び取り戻したなど、自分自身をポジティブに捉えられるようになったという記述が見られた。共生日本語教育の方法をとることで、学習者だけではなく、支援者も支えられていくことが示されている。

## 6. まとめ—現状の課題と今後に向けて

分析の結果から、本プロジェクトの活動を通して、プロジェクトに参加した院生が、日本語支援の方法、異文化接触への気づき、協働に関する気づきなどを得ていることが示された。また、学習者や他のメンバーとのコミュニケーションの中での各自の発見もあった。一方で、多様な属性の院生たちが、多様な学習者に対して、チーム・ティーチングで日本語支援をしていくことには紆余曲折があったと考えられる。その中で、参加者たちは多文化共生をめざした日本語教育、自らの教師としての成長を意識しながら活動に積極的にかかわっていることが示された。

しかし具体的な記述から、以下のような課題も示された。

- ・参加者個々の気づきをプロジェクト全体で共有し、振り返る機会が十分得られていない可能性がある。気づきや振り返りを深めるには、機会を作る必要がある。
- ・活動全体の中で、参加院生が主体となる部分が徐々に増えるにつれ、参加者の悩みをプロジェクト担当教員が十分に把握する機会が減少してきている。
- ・課外活動であるがゆえの時間的制約から、多文化交流等いくつかの活動を評価することなく減らす方向になってきている。

「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト（すきやねんにほんご）」の実践による支援者の気づき

これらの課題の改善策として、振り返り学習会の機会を定期的に設けること、またプロジェクト担当教員と参加者がプロジェクトについて話し合う機会を定期的に設けることなどが挙げられる。多文化交流や学習会等は、関連授業のカリキュラムに組み込んでいくことも考えられる。

本報告は、分析対象が「成果報告書」であり、参加者がどのようなことを成果として感じているかの分析であった。そのため、実際には報告書に書かれていないこと、執筆者が「成果」とみなさなかつたことに、重要な成果が隠れている可能性もある。また、報告書に掲載する報告であるため、参加者には名前を明記してもらった。そのため、参加者がさまざまな配慮をして書いている可能性もあり、参加者の正直な思いを読み取るには十分な資料であったとはいえない。今後は、成果報告書だけでなく、インタビューや無記名の記述などで参加者の思いや問題意識などを詳細に汲み取っていくことが必要であろう。

## 謝辞

本プロジェクトは、学習者の増加に伴い、小教室の手配、報告書の作成等々、雑多な業務が多々生じていますが、独立研究科事務室の職員の方のご尽力に支えられ、自主的な活動が成り立っています。この場を借りてお礼申し上げます。また、教育の質向上予算の採択を受けて活動していることを再度ここに記し、感謝申し上げます。

## 注

- 1) 「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト」は、立命館大学の教育の質向上予算の採択を受け発足させたプロジェクトである。テーマは「多文化共生をめざした日本語教育専門家の養成」である。
- 2) 昨今の社会事情の影響から、子供が大学まで足を運ぶことは安全上の心配がある。京都駅ビルの場所を提供していただけることになり、京都府内の年少者教育に関する情報の提供も受けることができるようになった。年少者教育に関心がある院生にとって活動環境が改善されることになった。
- 3) 「共生日本語教育」では、日本語を教える方も学ぶ方もどちらも「学び手」として捉えており、本プロジェクトでもその方針を採用しているが、論文のわかりやすさを考え、便宜上、日本語を学ぶ人を「学習者」、院生を「支援者」と表記する。活動に参加する院生とも、用語と実際目指すところのずれについては共有しており、常に意識するよう促している。
- 4) 従来の日本における日本語教育では、第1言語がさまざまである学習者を同じ教室で教えることを前提に、教師の教え方は直接法が中心であった。「上手な教え方」とは、教師が直接法でどれだけ正確に、効率よく、学習者を満足させて教えるかということであった。

## 参考文献

- 阿部洋子・横山紀子「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」『日本語国際センター紀要』1、1991年、53-74頁。
- 石井恵理子「非母語話者教師の役割」『日本語学』15（2）、明治書院、87-94頁。
- 岡崎眸「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化—外国人と日本人双方の『自己実現』に向けて—」『日本語教育』138号、2008年、14-23頁。
- 岡崎眸監修『共生日本語教育学』雄松堂、2007年。

川喜田二郎『KJ 法～混沌をして語らしめる』中央公論社、1986 年。

野々口ちとせ「非母語話者実習生の自己受容—内省モデルに基づく共生日本語教育実習の場合—」岡崎眸  
監修『共生日本語教育』雄松堂、2007 年、115-126 頁。

古市由美子「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」岡崎眸監修『共生日  
本語教育』雄松堂、2007 年、127-139 頁。

法務省「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」[http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html)、2016 年 9 月 12 日アクセス

## 資料

『多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト—2013 年度実践成果報告書—』立命館大学、2014 年。

『多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト—2014 年度活動成果報告書—』立命館大学、2015 年。

『多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト—2015 年度活動成果報告書—』立命館大学、2016 年。

「多文化共生をめざした日本語教育プロジェクト（すきやねんにほんご）」の実践による支援者の気づき

## The growth in awareness of multicultural symbiosis seen in diverse graduate student participants during a Japanese language learning project

TOHYAMA Chika (Professor, College of Law/Graduate School of Language Education and Information Science, Ritsumeikan University)

### Abstract

Due to the increasingly diverse backgrounds of Japanese language learners, there is a need for Japanese language teachers who can flexibly respond to this change. In this report, I will describe the reflections of graduate-level student participants in a Japanese-education project, with aim of promoting multicultural symbiosis rooted within a local community. The participants were able to resolve issues autonomously, working in collaboration with student members of the project. Further, they were able to re-examine what it means to teach Japanese from the perspective of human rights, identity, and culture.

### Keywords

Japanese language education for multicultural symbiosis, cross-cultural communication, collaboration, role, awareness,



实践研究

# Analyzing L2 Learners' Reading Strategies through Strategy Portfolios Drawn from Sociocultural Theory: An Exploratory Investigation

KAMIJO Takeshi

## Abstract

Many early L2 reading strategy descriptive studies have classified cognitive reading strategies. Think-aloud methods and questionnaires have been used to characterize individual learners' cognitive strategies. More recently, strategy research has shifted its theme to the investigation of strategy instruction and its effects on learner strategy use. This strand is called strategy intervention studies, applying statistical measurement through pre-and post-tests, and questionnaires before and after instruction. Nevertheless, descriptive and strategy intervention studies cannot fully describe learners' development of cognitive strategies through their learning process. The new strategy assessment should be considered within the framework of communities of practice drawn from sociocultural theory, in which researchers investigate how L2 learners become aware of cognitive reading strategies, understand their efficacy, and develop competency in strategy use. Regarding university English courses for general academic purposes, L2 learners should use combined reading strategies for analytical reading, as they check the thesis, topic sentences, key words, transitions, and examples to understand textual structure and lexical features. The present study uses strategy portfolios based on communities of practice framework in a university reading class for general academic purposes. Data from the selected four successful learners indicated that, over the semester, they similarly reflected on reading strategy performance tasks, assessed the efficacy of the strategies, and developed competence in academic reading strategies.

## Keywords

L2 strategy research, communities of practice, strategy portfolios, academic reading strategies

## 1 Introduction

Reading comprehension is a constructive process, whereby readers actively apply cognitive strategies to understand a text (Allen, 2003; Pressley & Afflerbach, 1995). For this, researchers have developed several reading strategy models in previous studies. Among these, O'Malley and Chamot (1990) defined cognitive comprehension strategies as top-down processing that consists of resourcing, grouping, note taking, elaborating on prior knowledge, summarizing, deduction/induction, imagery, auditory representation, and drawing inferences. For use of an L2 reading strategy based on the top-down processing approach, Singhal (2001) identified six cognitive reading strategies: note taking, the formal practice of reading, summarizing, paraphrasing, predicting, and using contextual cues. For L1 and L2 reading, Allen (2003) categorized cognitive reading strategies in terms of relating the text to the reader's life, determining which facts are important and unimportant, summarizing information, filling in details, drawing inferences, and asking questions. Evans (2008) modified Allen's classification of strategies and applied it to an L2 EAP context at a Japanese university. These strategies, taught in English for academic purposes at universities, are defined as orchestrated and combined cognitive reading strategies in a top-down processing approach to increase understanding of a text. Many early studies assessed cognitive reading strategies for individual L2 learners. More recently, strategy instruction and its effects on how L2 learners use strategies have been evaluated through proficiency tests and questionnaires before and after instruction. These studies have not, however, assessed learners' actual development of reading strategies during their learning process. Therefore, the present study used learner reflections collected in reading strategy portfolios to investigate L2 learners' development and restructuring of academic reading strategies during their learning process.

## 2 Literature review and present study

In early L2 reading strategy studies, researchers applied methods such as think-aloud and surveys to classify learners' strategies—a strand of research called descriptive studies. Hosenfeld (1977) investigated foreign language learners using the think-aloud method, finding that successful readers retained the passage's meaning, read in broad phrases, and skipped unimportant words. Unsuccessful readers, however, could not retain their understanding of sentences. Block (1986) also used the think-aloud method, finding that successful readers integrated information and were aware of textual structure. Unsuccessful readers failed to integrate information. Additional studies found that more proficient learners used top-down processing strategies and monitoring (Lau, 2006; Plakans, 2009; Upton, 1997; Zhang, 2001). Furthermore, some researchers used a reading strategy inventory. Mokhtari and Sheorey (2002) developed the Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARS), and quantitative studies using the MARS have been conducted in various contexts (Alhaqani & Riazi, 2012; Madhumathi & Ghosh, 2012; Martinez, 2008). Descriptive studies investigate learners outside classroom contexts, but cannot grasp how learners become more aware of

reading strategies. Thus, the research focus has shifted to the theme of instruction to develop cognitive reading strategies. As a consequence, this research strand is defined as intervention studies.

Many intervention studies have investigated strategy instruction through pre-and post-research models, using proficiency tests, questionnaires, and think-aloud methods, which have demonstrated the effectiveness of strategy training and student learning. Salataci and Akyel (2002) studied reading strategy instruction for Turkish learners in Turkish and in English and its effects on their learning outcomes. In another study, Fung, Wilkinson, and Moore (2003) applied reading proficiency tests, think-aloud protocols, and interviews for researching three different experimental groups of Chinese ESL students in New Zealand. In both studies, researchers found post-instruction evidence of statistically significant increases in reading proficiency and in the use of reading strategies. However, these studies' results have rarely indicated students' learning experiences, reflections, and development of cognitive strategies used in an L2 classroom.

Therefore, the new L2 research strategy should assess how L2 learners monitor and evaluate their strategy use, increase their awareness, and understand strategies they have applied, as they attempt to improve strategy use in performance tasks. Researchers consider this strand of research assessment studies in the context of communities of practice based on sociocultural theory, in which learners who are not initially aware of the strategies can become competent classroom-community members, as they reflect on and develop new strategies. Regarding university English language courses for general analytical and critical academic reading purposes, L2 learners should use combined reading strategies through pre-reading, while-reading, and post-reading. These L2 learners need to orchestrate top-down reading strategies in terms of written discourse analysis and genre perspectives, as they check the thesis statement, topic sentences, key words, transitions, and examples. Assessment studies drawn from communities of practice framework should evaluate how L2 learners increase awareness through reflection, developing these strategies for general academic purposes. One helpful assessment method for investigating learners' strategy development is strategy portfolios.

Two major studies were conducted investigating L2 learners' strategies through application of strategy portfolios drawn from communities of practice framework. First, Donato and McCormick (1994) applied an unstructured reflections design on students' concrete evidence of learning. In a French language-learning classroom in the United States, Donato and McCormick (1994) studied 40 portfolios submitted by 10 students that could be categorized as successful according to sociocultural theory. They analyzed the learners' development of communication strategy use through their reflections during the learning process because these emphasized "the investigations of learners' growing use of strategies during their language learning experience" (p. 454) throughout the semester.

Their results indicated that learners effectively utilized their reflections in portfolios. These learners' key characteristics included self-awareness of strategy use, goal setting, monitoring, evaluation, and restructuring of language learning strategies. Donato and McCormick explain:

The culture of this class consisted of a mediated, dialogic cycle of self-assessment, goal setting,

and strategy elaboration and restructuring. This process was brought about because students were purposefully socialized into constructing their own strategic learning through dialogue with self and teacher and connections to actual evidence of their growing abilities. From a sociocultural perspective, the classroom culture can, therefore, be designed to move students beyond thoughtful consumption to reflective construction of language learning strategies (p. 463).

Second, Ikeda and Takeuchi (2006) used reading performance tasks and reflective comments in strategy portfolios to assess Japanese university students' reading strategies. The design of the reading performance tasks required participants to provide notes they took next to the text as they read; they used a self-selected text and commented on the benefits of the strategies they described. Cognitive strategies assessed were identifying topic sentences and outlines, predicting the topic from the title, identifying signal words, writing a summary, and guessing the meaning of unknown words. The study analyzed self-observation data from 80 portfolio entries of 10 successful and unsuccessful participants. In the portfolios, learners commented on each strategy they had used for strategy tasks, reflecting their understanding of each strategy's merits and purposes and the specific context for its use.

Despite helpful implications, however, studies by Donato and McCormick (1994), and Ikeda and Takeuchi (2006) did not reveal how learners self-assessed combined use of cognitive strategies developmentally during their learning or how they became aware of the efficacy of using top-down and bottom-up processing cognitive reading strategies. Development of combined strategy use is an essential goal of strategy learning in L2 classrooms for English for general academic purposes. The present study attempts to assess L2 learners' development of academic reading strategies through their strategy portfolios in a Japanese university for English for general academic purposes. The present author uses learner reflections in strategy portfolios as research methodology for collecting and analyzing data on learners' development of combined strategy use. Qualitative data from the reflections of the four selected successful learners were analyzed in depth.

This study poses the following questions:

RQ 1: What does qualitative evidence from selected successful learners' reflections suggest regarding development and restructuring of reading strategies?

RQ2: What are the implications of strategy portfolios' use for classroom-based researchers and teachers who want to assess development of reading strategies?

### 3 Method

#### 3.1 Setting and participants

Advanced and upper-intermediate proficiency students at Ritsumeikan University study English for general, academic, and specific purposes in their first two years. Freshmen study intensively to learn English for academic purposes. Sophomores shift toward English for business and management purposes, while they continue to study academic skills. For 15 weeks during the 2014 spring semester,

the present author taught an advanced and upper-intermediate level reading class for first-year students at Ritsumeikan University. Based on the reading strategy categories for English for academic purposes provided by Evans (2008), reading strategies taught in this course included pre-reading, while-reading, and post-reading objectives. These stages include surveying, analyzing, outlining, and summarizing strategies, all requiring top-down text processing. Surveying means pre-reading, during which learners need to skim through a text. Analysis is conducted while learners read, and learners need to understand the thesis statement, topic sentences, key words, conjunctions, and transition words. Learners must understand each paragraph's content. Outlining is another task of the while-reading stage, whereas learners should summarize at the post-reading phase. These analytical reading strategies formed the basis for class assignments, including reading strategy portfolios.

Study participants were 22 first-year university students studying business administration in an advanced and upper-intermediate reading class at Ritsumeikan University. Of the initial 32 students, 22 agreed to participate in the study; four did not submit a reading strategy portfolio, three did not meet attendance criteria, and three did not consent to the use of their portfolios in the research.

Four of the 22 selected learners were successful learners, and their reflections underwent in-depth qualitative analysis. These four successful learners were selected because their reflections indicated different learning experiences and developments although all four learners' data showed solid strength using academic reading strategies.

### 3.2 Reading strategy portfolios

The present study extended the design of the reading strategy portfolios by Donato and McCormick (1994) and Ikeda and Takeuchi (2006). Revised reading performance tasks and reflections in strategy portfolios were structured according to the following six steps:

- (1) Select a text of your choice. Your text could be about any topic at any reading level.
- (2) Note that there are four primary cognitive strategies for the reading strategy portfolio: (1) reading paragraph by paragraph, (2) understanding key words, (3) identifying transitions, and (4) understanding important specific information.
- (3) Read the chosen text and mark or highlight the thesis statement, topic sentences, key words, transitions, and important examples from the passage.
- (4) Write comments on the paper provided about the merits and purposes of these cognitive reading strategies.
- (5) After reading the text and writing comments about using the strategies, summarize the text. Writing a summary requires careful textual analysis.
- (6) After you finish writing your summary, reflect on your portfolio task and the whole process of reading the text. What did you learn and which strategies were most helpful?

Comments and summaries in the portfolios were written in Japanese, learners' L1.

### 3.3 Data collection and analysis

Reading strategy portfolios were assigned in weeks 3, 7, 11, and 14 of the course, and each assigned portfolio task was due the week following the assignment. Portfolios were analyzed and feedback provided to students. The first part of the portfolios consisted of reading strategy tasks concerning their understanding of each cognitive strategy: reading paragraph by paragraph, understanding key words, identifying transitions, and understanding specific important information. Students were instructed to demonstrate their understanding of these strategies by marking and highlighting appropriate parts in a text and by commenting appropriately on their use of the four strategies. The next part of the reading strategy portfolios consisted of reflections on reading strategy tasks. Students were instructed to refer to the whole task in their reflections, but they were also told to describe any part of their learning. To analyze student reflection data, the analytical framework suggested by Auerbach and Paxton (1997) was applied.

Auerbach and Paxton (1997) provide the following three categories for organizing student reflections of reading strategies:

1. Name of strategy

2. Description of what you did

What was the text you used? What kind of text was it? How did you use this strategy? What did you do?

3. Effect of the strategy

What was your reaction to this strategy? How did it work for you? Did it seem to help you? Why or why not? Describe the effect of using this strategy on your speed and comprehension. How do you feel about this strategy? Would you try it again?

These categories were used in the following manner: The author analyzed learners' performance tasks and assessed whether or not learners demonstrated their understanding of the four key cognitive strategies. Then, the author assessed student reflections, evaluating their descriptions of strategies and the effects of strategy use. The important feature of the data analysis included awareness, understanding, and development of strategy use in student reflections.

### 3.4 Definitions of top-down and bottom-up categories

Appropriate expression of strategies, description of strategy use, and effects of strategy use efficacy were examined in learners' portfolios to evaluate coding categories. The terms *top-down* and *bottom-up* strategies are used in the results and discussion section of the present study to describe student strategy use. These terms are defined below.

#### Top-down strategies

Learners referred to the definition of top-down processing strategies and provided descriptions of

how they used these strategies and evaluated their efficacy. Learners commented on how they checked the thesis statement and topic sentences and whether they understood that the thesis and topic sentences were strongly linked to main themes. Learners could have understood, for instance, that key words were related to the main theme, that examples were located in supporting sentences, and that transitions were helpful for recognizing the logical structure of paragraphs.

#### Bottom-up strategies

Learners referred to the identification of key words or specific examples as important clues for textual comprehension rather than for understanding paragraphs through checking the thesis and topic sentences. Concerning the efficacy of strategy use, less successful learners might refer to the vocabulary's level of difficulty. Successful learners, in contrast, might suggest the need to infer the meaning of important key words and examples, as well as to enable better understanding of paragraph structure for textual comprehension.

## 4 Results and discussion

12 excerpts from the four successful learners' portfolios are described and analyzed. Qualitative evidence consisted of extracts from the first, second, and third entries. The fourth entry was not included, owing to space limitations. Learners' comments were then translated from Japanese into English by the present author. The four successful learners are identified as learners 1, 2, 3, and 4.

### 4.1 Reading strategy portfolios/ Learner 1

Learner 1 wrote how she read a text she had selected using some terms for analytical reading, suggesting some difficulties in understanding the text.

Excerpt 1: Reflections on the strategy task from the week-3 portfolio:

*It was difficult to clarify the difference between key words and important examples when I had to identify these words and phrases. In this respect, it was easier to find transitions, which helped me increase my comprehension (Learner 1, Reading Strategy Portfolio, Week 3).*

Learner 1 referred to strategies used for tasks: identifying key words, examples, and transitions. She did not describe how she used top-down text processing. She monitored her limited strategy use and generally evaluated transitions' usefulness abstractly. Her reflections in week 7, however, showed development of her strategy use.

Excerpt 2: Reflections on the strategy task from the week-7 portfolio:

*The thesis statement was helpful for me to understand the main idea of the text. Also, the topic sentences enabled me to understand the logical structure of the paragraphs in the text. The key words and examples were useful for understanding the theme and content, but I was not able to grasp the sequence easily because of a lack of transitions (Learner 1, Reading Strategy Portfolio, Week 7).*

Learner 1 utilized a top-down processing approach to check the thesis statement, topic sentences, key words, examples, and transitions. The thesis and topic sentences facilitated understanding the main idea and logical structure, while key words and examples facilitated her understanding of the content. She clearly described the use of the thesis statement and topic sentences, and her explanation of key words and examples was refined. She added that transition words' absence made the textual sequence less clear. She then continued to evaluate her strategy use in the following portfolio entry.

Excerpt 3: Reflections on the strategy task from the week-11 portfolio:

*The thesis statement and topic sentences indicate the paragraphs' main ideas appropriately and concisely, so I found this text easy to understand. The key words and examples suggested the influences of the tourist industry on the local residents, and these words were sufficient. The transitions enabled me to understand that the second paragraph includes more specific content (Learner 1, Reading Strategy Portfolio, Week 11).*

In her week-11 portfolio entry, learner 1 referred to the thesis and topic sentences concerned with the main idea of the overall text and individual paragraphs, which led to better understanding of the text. Key words and examples helped her understand the text's content; in this case, the influences of the tourist industry. Transitions allowed her to identify both general and specific textual structures. Through the use of transitions, descriptions of comprehensive top-down strategies became clearer and more elaborate.

Learner 1 used combined top-down reading strategies and developed the ability to critically assess the use of strategy when reading a text. Her first entry showed her uncertainty about strategy use. Her second entry showed that she had become aware of her strategy use through a top-down processing approach. Her third entry showed her assessment of the efficacy of using the top-down processing strategies in combination, including transitions. In other words, she gradually developed her strategy use.

#### 4.2 Reading strategy portfolios/ Learner 2

Learner 2 illustrated her skill in strategy use through her portfolio entries, as she referred to her previous reading habit.

Excerpt 4: Reflections on the strategy task from the week-3 portfolio:

*I usually read through passages without checking from beginning to the end, but I learned how to read a passage fast, as I reread the text and marked it for analysis. When I read long passages in the TOEIC text, I want to analyse them quickly and deepen my understanding (Learner 2, Reading Strategy Portfolio, Week 3).*

Learner 2 did not mention specific strategies. She commented on marking and analyzing a text. Her strategy description was ambiguous, and her evaluation of strategies was general rather than specific. Her comment in the following entry, however, indicated her development and elaboration of strategy use.

Excerpt 5: Reflections on the strategy task from the week-7 portfolio:

*This is the second portfolio, and I used feedback comments and a sample portfolio for this assignment. I learned that in checking a passage, in most cases, topic sentences are at the beginning of paragraphs, so for any passage I can grasp the flow of that passage as I check each one. Using strategies enabled me to understand a text in depth (Learner 2, Reading Strategy Portfolio, Week 7).*

Learner 2 referred to checking topic sentences in her week-7 portfolio entry. She noticed that topic sentences were used at the beginning of each paragraph, which helped her understand a text's main theme. Recognizing the key part of top-down processing strategies more clearly than in her previous entry, she assessed and understood the efficacy of top-down processing strategy. Her third entry showed further development of learning strategy use.

Excerpt 6: Reflections on the strategy task from the week-11 portfolio:

*This is the third portfolio, and I have become more familiar with the procedure. In the portfolio tasks, I think it is most useful to check the thesis statement and topic sentences. Having been aware of these two things, I was able to grasp the main theme of a text as I read only a limited part of a text (Learner 2, Reading Strategy Portfolio, Week 11).*

Learner 2 noted in her week-11 portfolio that checking the thesis statement and topic sentences in combination increased her understanding of a text's main theme. She elaborated her strategy use and regarded strategies as most productive for efficient reading. In this entry, she assessed the efficacy of the top-down processing reading approach and learned developmentally through her own experience.

Learner 2 developed awareness, understanding, and the applicability of top-down processing strategies. She noted her moderate awareness of reading strategies in her first entry, but her second entry showed awareness of the efficacy of checking topic sentences. She assessed her strategy use and

elaborated it by referring to the combined use of thesis and topic sentences for skimming a text in the subsequent entry, which showed that she better understood the usefulness of top-down processing strategies.

#### 4.3 Reading strategy portfolios/ Learner 3

Learner 3 described her strategy use in an interactive approach that differed from strategies used for reading typical textual structure in her portfolio entries.

Excerpt 7: Reflections on the strategy task from the week-3 portfolio:

*The passage I selected this time did not include a conventional text structure, such as proposition of the issue, development and conclusion. So, checking conjunctions and important words in detail was useful. I learned that I should grasp the whole theme and structure of a text (Learner 3, Reading Strategy Portfolio, Week 3).*

Learner 3 noted the passage's unconventional structure. She discovered its structure as she checked the theme as a whole and the text structure through top-down processing. She then decided to focus more on conjunctions and important words, using a bottom-up approach. As she evaluated the efficacy of her interactive strategy use, she realized the benefits of flexible strategies for textual comprehension. Learner 3 was also selective about her strategy use in her second portfolio entry.

Excerpt 8: Reflections on the strategy task from the week-7 portfolio:

*When reading the text I selected this time, checking the topic in each paragraph and conjunctions were helpful. But there were many words enclosed by quotation marks, so checking key words and examples were more helpful. I would like to understand these words, such as pods and gangs, even without quotation marks (Learner 3, Reading Strategy Portfolio, Week 7).*

Learner 3 used top-down processing strategies by checking topic sentences and conjunctions, which facilitated her comprehension. She noted key words' merits and examples in quotation marks, an elaboration of her bottom-up strategy use. In this entry, she assessed the efficacy of bottom-up strategies again according to the text's characteristics. Learner 3 summarized her learning progress in the next entry.

Excerpt 9: Reflections on the strategy task from the week-11 portfolio:

*In the passage I selected this time, strategies were more directly applicable and effective, so I was able to deal with unknown words. For future study, I thought it would be important for me to flexibly apply*

*strategies to even distinct types of reading passages (Learner 3, Reading Strategy Portfolio, Week 11).*

Considering her description from week 11 in light of her previous entries from weeks 3 and 7, learner 3's explanation of flexible strategy use is logical. The usefulness of her interactive text processing, using both top-down and bottom-up strategies, was confirmed at this stage after her self-assessment. Learner 3 noted her approach to unknown words as a new reading strategy.

Learner 3 showed her ability to read a text using an interactive approach flexibly through top-down and bottom-up strategies. In her first and second entries, she used top-down processing strategies to skim the whole text. She checked key words and relevant examples. Through her learning, she assessed the need to focus on these words carefully by using bottom-up processing when the textual structure was more difficult. Her approach to interactive reading strategy was gradually refined through her learning. She summarized the need for a flexible approach to strategy use in her third entry.

#### 4.4 Reading strategy portfolios/ Learner 4

Learner 4 wrote reactions to a text and did not explain how he used strategies, as he seemed to be unfamiliar with portfolio assignment procedures.

Excerpt 10: Reflections on the strategy task from the week-3 portfolio:

*Dance plays a role in art and sports generally, but I found that dance has more complicated social roles. I learned that considering such roles might lead to the discovery of history and values (Learner 4, Reading Strategy Portfolio, Week 3).*

Learner 4's first portfolio entry was his reaction to the text's content, indicating the value of dance as a social role in a wider context. He did not explain his strategies or evaluate his strategy use. But his week-7 portfolio entry showed a change in his commentary.

Excerpt 11: Reflections on the strategy task from the week-7 portfolio:

*By highlighting the thesis statement, I can review the whole image of the text clearly, allowing me to read the text smoothly. Also, topic sentences clarified examples explained in the supporting sentences and helped me understand key words. This time, strategy use was very effective (Learner 4, Reading Strategy Portfolio, Week 7).*

Learner 4 reflected on his strategy use elaborately, including the thesis statement, topic sentences, and examples by using a top-down processing approach. The efficacy of these strategies was explicitly written as the thesis and topic sentences were concerned with the main theme, while

examples were in supporting sentences. From the self-assessment of strategies, he concluded that combined strategy use was very effective.

In his subsequent portfolio from week 11, learner 4 continued to assess his strategy use.

Excerpt 12: Reflections on the strategy task from the week-11 portfolio:

*If I had not checked carefully, I would not have noticed this. I found that the author repeatedly used contrast transitions and comments from pet owners throughout the text body and conclusion, which effectively supported the thesis statement. Thanks to these strategies, this time I learned the necessity of recognizing important parts in the passage (Learner 4, Reading Strategy Portfolio, Week 11).*

Learner 4 described his strategy use by referring to the text in his week-11 entry. The comment indicated that he had taken more elaborate steps when using strategies, as he could check paragraphs and identify the main theme, key words, and detailed examples, leading to better understanding of the writer's intent. Using these top-down processing strategies in his third entry, learner 4 assessed these strategies' efficacy for increasing his reading comprehension.

Learner 4 did not write about strategy use in his first entry. Still, a change in his reflections was observed in his second entry. He described how he checked the thesis and topic sentences, which helped him understand supporting details. He evaluated these strategies as effective. After his assessment of the strategy use's efficacy in his subsequent entry, his realization about top-down processing strategies became more elaborate and led to his understanding of combined strategy use to grasp the writer's intent as well as the text's content.

## 5 Summary and conclusions

In the present study, L2 learners' academic reading cognitive strategy use was assessed by using qualitative data from learner reflections in reading strategy portfolios. Four selected successful learners in a university L2 reading class participated in the study. Reading strategy portfolios consisted of reading strategy tasks and learner reflections on those tasks. Learner reflections were used for data collection and analysis as part of the research methodology. The four learners' data was analyzed through descriptions of cognitive strategies and the effects of using those strategies. These four learners' reflections suggested that they had gradually learned and developed combined strategies in a top-down processing approach to increase their textual comprehension. One had learned to use an interactive approach consisting of both top-down and bottom-up processing strategies. The reflections analysis across three entries demonstrated that all four learners reflected on their strategy use and assessed its efficacy, developing and restructuring their strategies needed for analytical reading in English for general academic purposes.

The present study demonstrated that learner reflections in reading strategy portfolios constitute

an efficient, solid research instrument for assessing second language learners' combined reading strategy use and for identifying successful learners in an L2 class. Future research could investigate how less successful learners might be supported and mediated to develop into more competent, reflective learners in learning communities of English for general academic purposes. Teachers can actively incorporate this method to facilitate increased understanding of strategies among less successful learners so that these learners can self-assess their strategy application and elaborate their strategies as part of their learning process. Examples from portfolio entries written by successful students could be used to help less successful students learn reading strategies more effectively.

Despite the present study's merits, two limitations should be recognized. First, self-revelation, think-aloud methods and retrospective interviews were not included. Researchers should consider using these methods to collect additional evidence of learner strategy use and development. Second, this study's results are not easily generalized to other contexts with learners of different proficiencies. For beginner students, teachers might start by assigning students a selected text with sufficient glossaries and strategy knowledge to facilitate top-down processing descriptions in their reflections. Teachers could introduce thesis and topic sentences to help learners become explicitly aware of strategy use's merits. By recognizing these limitations, teachers and classroom-based researchers may find analysis through strategy portfolios useful; especially for investigating L2 learners' academic reading strategy use and development through university general academic English courses.

## References

- Alhaqbani, A. & Riazi, M. "Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language." *Reading in a Foreign Language*, 24, 2012, pp.231-255.
- Allen, S. "An analytic comparison of three models of reading strategy instruction." *International Review of Applied Linguistics*, 41, 2003, pp.319-338.
- Auerbach, E.R. & Paxton, D. "It's not the English thing: Bringing reading research into the ESL classroom." *TESOL Quarterly*, 31, 1997, pp.237-255.
- Block, E. "The comprehension strategies of second language readers." *TESOL Quarterly*, 20, 1986, pp.463-494.
- Chamot, A.U. "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching." *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1, 2004, pp.14-26.
- Donato, R. and McCormick D. "A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation." *The Modern Language Journal*, 78, 1994, pp.453-464.
- Evans, S. "Reading reaction journals in EAP courses." *ELT Journal*, 62, 2008, pp.240-247.
- Hosenfeld, C. "A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful language learners." *System*, 5, 1977, pp.110-123.
- Ikeda, M. & Takeuchi, O. "Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios." *System*, 34, 2006, pp.384-398.
- Lau, K-L. "Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study." *Journal of Research in Reading*, 29, 2006, pp.383-399.
- Madhumathi, P. & Ghosh, A. "Awareness of reading strategy use of Indian ESL students and the relationship with reading comprehension achievement." *Canadian Center of Science and Education*, 5, 2012, pp.131-140.

- Mokhtari, K. & Sheorey, R. "Measuring ESL students' awareness of reading strategies." *Journal of Developmental Education*, 25, 2002, pp.2-11.
- Martinez, A.C.L. "Analysis of ESP university students' reading strategy awareness." *IBERICA*, 15, 2008, pp.165-176.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, R.L. *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: UK, Pearson Longman, 2011.
- Plakans, L. "The role of reading strategies in integrated L2 writing task." *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 2009, pp.252-266.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. *Verbal protocol of reading: The nature of constructively responsive reading*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1995.
- Singhal, M. "Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness, and L2 readers." *The Reading Matrix*, 1, 2001, pp.1-23.
- Upton, T.A. "First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students." *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 3, 1997, Retrieved from <http://teslej.org/ej09/a3.html>
- Zhang, L.J. "Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment." *Language Awareness*, 10, 2001, pp.268-288.

## 社会文化理論にもとづくストラテジーポートフォリオを使ったL2学習者による 読解ストラテジー使用の分析

—探索的な実践研究—

KAMIJO Takeshi (Associate Professor, College of Business Administration, Ritsumeikan University)

### 要 旨

第二言語ストラテジー研究は、個別の学習者調査である Descriptive studies に始まり、近年は教授法調査である Intervention studies へと焦点が変わっている。しかし、これらは学習者がいかにストラテジーを混合的に使用できるかが調査できない。アカデミックリーディングで使用する認知ストラテジーは、パラグラフのみきわめ、キーワード/接続語の認識、アウトライン/要約作成など混合的に使用される。社会文化理論から成る Communities of practice という枠組みにもとづく分析では、ストラテジーを知らない学習者が能力のある学習者になっていくプロセスをみながら、アカデミックなストラテジーを調査するのに適している。Communities of practice の有効な手法の1つにポートフォリオがある。本研究では立命館大学経営学部リーディングクラスで行ったポートフォリオデータの分析をコーディング行い、成功したポートフォリオデータ事例により、理論的な枠組みとポートフォリオ実践的な使用についての考察を行う。

### キーワード

L2 ストラテジー研究, コミュニティーオブプラクティス (communities of practice), ストラテジーポートフォリオ, アカデミックリーディングストラテジー



## 実践研究

# アプリシエイティブ・インクワイアリーによる 「最高の学習経験」のための授業作り

木村力央

### 要旨

本稿はアプリシエイティブ・インクワイアリー (Appreciative Inquiry: AI) の手法を通して、学びを最大限にする授業を学生とともに作る実践の研究である。この AI による授業を、日本人学生と留学生の比率が約半々である日本の国際大学における日本語開講及び英語開講の科目で行った。本研究は、AI が授業内外・及び将来において能動的・主体的な学習を促進するかを検証した。まず 100 人程度の大規模授業において、AI が能動的・主体的学習を促すことを本研究は示唆した。しかしそのためには、学生が授業を安易にする修正を提案することもよしとする AI の民主主義的プロセスと、最大の学習効果をもたらす経験の実現との間のバランスを取ることが重要である。また教員は、学生との関係性とコミュニケーションを重視する授業改善介入をコンスタントに行う必要がある。一方、自分の強みを認識し活かすという AI の思考法を授業内で繰り返し経験することが、教室外・卒業後の能動的・主体的な学び方及び生き方として学生に影響を与えたことを本研究は示唆した。

### キーワード

アプリシエイティブ・インクワイアリー、アクティブ・ラーニング、能動的・主体的学習、学生とともに作る授業

## 1 はじめに

学生の能動的及び主体的な学習を目指して、高等教育におけるアクティブ・ラーニング (AL) の導入が政府の方針として近年奨励されてきた (木野 2009, 2015)。木野 (2009) と Conklin (2009) はさらに、教室外そして卒業後の能動的・主体的な学びの必要性を言及している。技術革新やグローバル化により必要な知識・技能の変化が益々加速している今日の社会においては、フォーマルな教育後も継続して学習することが求められ、受動的学習そして試験を切り抜けるためのだけの学習では不十分と考えられる。さらに、グローバル化や新自由主義などがもたらす疎外や不当な扱い (例えばブラック企業のような搾取的雇用) へ問題意識を喚起し、その状

況に自覚的・主体的に対抗していくための社会的エンパワーメント（斎藤、2005）のためにも、能動的・主体的な学習と生き方は不可欠と考えられる。

木野（2010, 2015）及びジョンソンほか（2001）は、ALのパラダイムと、講義形式の授業に代表される伝統的なパラダイムの違いを比較している（表1）。そして、能動的・主体的学びのために、前者へのパラダイムシフトを提案している。

表1 大学授業の新旧パラダイム

	古いパラダイム	新しいパラダイム
授業とは	教員から学生に知識を伝える場	教員が学生とともに作る学び場
学生とは	知識を受け取る器	自ら学ぶ主体
授業方法	一方向型、個別的な学習	双方向型、共に学び合う
教員学生	質疑に答えるだけ	常にコミュニケーションを
学生間	とくになし	コミュニケーションを重視
教員とは	専門家であれば十分	転換への理解と準備が必要

出典：木野（2015）

表1にあるように、新しいパラダイムでは授業は学生とともに作る学び場であり、そのために教員の側の意識の転換と準備が必要である。木野（2010）は、このような「学生とともに作る授業」の実践として、テレビ・ドキュメンタリーを教材とし、グループワークや電子掲示板への投稿などの手法を用いて、教員が「講義をしない授業」を実施してきた。また橋本（2009）は「橋本メソッド」と呼ばれる実践において、学生自身の関心を材料とし、グループ発表及びそれに続く質疑応答における競争原理とゲーム感覚を用いて、活発な議論が展開される授業を実施してきた。一方 Conklin（2009）と Conklin & Hartman（2014）は、アプリシエイティブ・インクワイアリー（Appreciative Inquiry: AI）の手法を通して、学生が「最高の学習経験」のための授業の運営方法・内容作りに関わる実践をアメリカの大学で行ってきた。この Conklin らの AI を適用した授業の詳細は後節に譲るとして、簡潔に言えば、学生のこれまでの「最高の学習経験」の基づいて、授業の運営方法・内容作りが学生が参加するというものである。

木野（2010）の「講義をしない授業」、橋本（2009）の「橋本メソッド」、そして Conklin（2009）及び Conklin & Hartman（2014）の AI による授業の相違点を表2にまとめた。

表2 「講義をしない授業」、「橋本メソッド」及び AI による授業の比較

	「講義をしない授業」	「橋本メソッド」	AI による授業
規範・ルール・授業の構造	最初から決まっている	最初から決まっている	修正可能
授業の構造化度	低い	低い	高い
協働的授業構築のための材料	テレビ・ドキュメンタリー	学生が関心のあるテーマ	学生の「最高の学習経験」

「講義をしない授業」及び「橋本メソッド」では規範、ルール、そして授業の構造が最初から決まっている一方、授業の構造化度は低い。つまり講義のように最初から学習する内容が細かく決まっているのではなく、グループによりディスカッションの内容のニュアンス（木野 2010）

や発表と質疑応答のダイナミックス（橋本 2009）は異なってくる。一方 AI による授業は、暫定的な規範・ルール・授業の構造はシラバスには掲載されているが、学生からのフィードバックによりそれらは修正されていく。

本研究は、Conklin（2009）及び Conklin & Hartman（2014）がアメリカの大学の経営学系科目で行った AI による授業を、日本の国際大学である立命館アジア太平洋大学の学際的社会科学系学部におけるコミュニティ開発の科目（3・4 年生向け）という異なる文脈で実施し、その効果を調査したものである。その文脈は、Conklin らの調査文脈とは以下の 3 つの点で異なることから、新たな研究の正当性がある（ベッカー 2012）。第一に、経営学ではなくコミュニティ開発論の科目で実施した。第二に、日本人学生が大多数を占める日本語開講授業（登録学生 134 人中、日本人学生 129 人、留学生 5 人）と、留学生が多くを占める英語開講授業（登録学生 77 人中、留学生 52 人、日本人学生 25 人）という文脈であった。最後に、Conklin & Hartman（2014）の研究対象の 10 の授業は、平均サンプル数 16.7 人という少人数授業であったが、本研究は上述したように登録学生がそれと比較してかなり多く、また後述するように実際の調査サンプル数も多い。本研究のリサーチ・クエスチョンは、（1）AI は能動的・主体的な学習環境を作り出すのに効果的な方法であるか、及び（2）AI は教室外及び卒業後も、学生の能動的・主体的な学び及び生き方を促進するか、である。

以下、AI による授業の概要、調査方法論、結果、考察、そして結論の順で報告する。

## 2 AI を適用した授業

### 2.1 AI

AI は、問題に焦点を当てるこれまでの組織開発手法に代わって、組織の強みやこれまでのベスト・プラクティスに焦点を当てる手法として、アメリカのケース・ウェスタン・リザーブ大学で 1980 年代に考案された。しばしば使われる表現ではあるが、水が半分入っているグラスを用いて比喩的に言うならば、前者は「グラスは半分しか満たされていない」という問題に注目し、後者は「半分も満たされている」と考え、既存の強みや過去の良い経験に注目する（児玉・木村 2008）。AI は、その後コミュニティ開発 (ibid.) や教育（例えば、Conklin 2009, Conklin & Hartman 2014, Assudani & Kilbourne 2014）などの他分野に応用されるようになっていく。人々はすでに強みや最善の経験を有しているという前提に沿って、AI のファシリテーターの役割は、それが組織開発であれ、コミュニティ開発であれ、本研究のような教育における AI の適用であれ、肯定的に励ますことである。肯定的ファシリテーションを通して、人々が自分たちの強みに基づいて会話し、組織、コミュニティ、そして授業の望ましい将来像を構築する。すなわち AI は、会話という相互作用を通して現実が創り上げられる社会構築主義に依拠している（木村・児玉 2008, Conklin 2009）。

AI のプロセスは Discovery（発見）、Dream（夢）、Design（設計）、Delivery（実施）の 4D サイクルとして表される（図 1）。まず「発見」では「何がうまくいったか」を問い、強みやポジティブな経験を振り返り、それらを再評価する。次の「夢」においては、「うまくいったこと」をさらに用いたら「どうなれるか」と問い、望ましい将来像を描く。「設計」では「理想はどうある

べきか」と問い、より明確な将来像やそのための戦略を練る。最後の「実施」では、その戦略のための具体的な行動計画を策定し、それに対する個人や組織のコミットメントを促す。



図1 AIの4Dサイクル

出典：Conklin（2009）を修正

## 2.2 AIワークショップ

### 2.2.1 科目概要

先述したように学際的社会科学系学部のコミュニティ開発の科目（3・4年生向け）においてAIによる授業を行った。この科目の目的はコミュニティ開発の実践と理論に関して学生が理解を深めることであった。到達目標は、学生が「コミュニティ開発ワーカー」としての役割を果たすための実際的な視点、手法、そしてふるまいを経験そして省察することであった。そのため授業形態は、講義と講義で学んだことを模擬的に実践・応用する機会を組み合わせた。

### 2.2.2 AIと学習内容・教授法との親和性

AIと学習内容及び授業全体が依拠している存在論の間には親和性がある。例えば参加型開発、社会関係資本、エンパワーメントなど授業の主要なトピックばかりではなく、授業全体が依拠している解釈主義や社会構築主義とも、AIは共有する部分が多い。つまりAIと授業内容は、相互に補強し合うような関係にある。

Assudani & Kilbourne（2014）は、AIを適用した授業の教授法は、AIとの間に親和性があることが重要であると述べている。よく聞くこと、コントロールを放棄すること、より深く掘り下げる質問をすることはAIの特徴であるが（Conklin & Hartman 2014）、それは当該授業で教授法モードとして採り入れている参加型アプローチと親和性がある。参加型アプローチの例として、毎授業2回ほど入れているグループワークや、1学期中3回から4回程行っている一授業全部を使っているグループによるケース・スタディ分析がある。

### 2.2.3 AIワークショップの目的

AIを適用した本授業の中心は、AIワークショップ（Workshop: WS）である。WSのこの授業における主な目的は二つある。一つはコミュニティ開発に用いられるようになってきたAIを理論として学ぶだけでなく、体験させることである。これは授業の到達目標の一つである「コミュニティ開発の手法そしてふるまいを身につける」ことに貢献する。第二に、「学生とともに作る授業」の一つとして、学生の能動的・主体的学びを促すことである。

## 2.2.4 これまでの経緯と教訓

2014年度から本稿を執筆している2016年度まで、学部・大学院合わせて計6回のコミュニティ開発論の授業においてWSを実施した。その振り返りから、何点が改善を行ってきた。例えば、WSを学期半ばに行ったことがあったが、学生の意欲を喚起するのに、またWSの直接的コミュニケーションという長所を生かして学生とのラポールを形成するには、その時期ではすでに遅いと感じた。従って本研究のWSは、全14回の授業中、比較的早い3回目の授業で実施した。また以前のWSにおいて、これまでの「最高の学習経験」つまり最大の学習効果をもたらした経験に基づいて、WS中継続してポジティブに思考することを十分そして常に指示しなかったことがあった。その結果、学生はネガティブな学習経験或いは問題を前提とする思考方法に陥り、AIに不可欠なポジティブ思考の勢いを作り出せなかった。よって本研究のWSでは、下記にも述べているが、これまでの「最高の学習経験」を常に意識して思考するよう何度もリマインドしながらファシリテートした。

## 2.2.5 AIワークショップの実際

本節ではWSの手順・実際を紹介する。原稿スペースの制約があるので、手順のほとんどはConklin(2009)に依拠していることをここで明言することにより、本節ではそれを引用しない。

この授業では、教員が学生をランダムにグループに分け、そのグループでディスカッションなどの活動、そしてこのWSを行った。リスト上は各グループは約7人で構成されているが、就職活動で不在の学生も毎授業何人かいた。

WSの前の授業において、2.1に記述したようなAIの理論とコミュニティ開発における事例を紹介した。よってWSを始める時点で、学生はAIを頭ではある程度理解していたと考えられる。

さてWSの最初のステップは「発見」であるが、ここでは学生にこれまでの「最高の学習経験」を思い起こし、グループで話し合ってもらった。その経験は、フォーマルな教育環境外の、例えばサークル、アルバイトなどでの経験も含めて考えるよう促し、またその期間が短いものであれ、長いものであれ構わないと指示した。以下の質問により、グループで話し合わせた。

これまでの最高の学習経験を振りかえって、

- ①その学習経験で何が起きましたか？
- ②その学習経験が起こるためにあなたは何をしましたか？
- ③その学習経験が起こるために他の人はどのような貢献をしましたか？
- ④その経験をどう感じましたか？

グループでの話し合いの後、その内容を発表してもらった。発表した経験を黒板に板書した後、それぞれの経験の間に関係性があれば、口頭でのコメント及び黒板に線を引いて示した。その後、まだ発表されていない種類の経験があれば、発表するよう促した。発表された経験の中で、日本語・英語開講授業共通そして代表的なものを以下に要約した。

1. 自主的に取り組む、或いは自由に選択できる機会
2. 新しいことを経験する機会
3. 上記を実現するための周囲からのサポート

次のステップの「夢」では、「発見」で振り返った「最高の学習経験」に基づいて、当該授業

がどうなるかをグループで考えてもらった。その時に、現実的に何が可能かという現実性チェックをせずに、自由に考えるように指示した。また先述したように、前のステップで出た「最高の学習経験」を基に思考するよう促した。グループは以下の質問に関して話し合った。

望ましい授業はどのようなものでしょうか？

- ①すばらしい学習経験をするためには、この授業で何が起る必要がありますか？
- ②この授業で、何を学習することを望みますか？
- ③もしこの授業が素晴らしいものであるならば、それはあなたにどのような経験を作り出しますか？
- ④学習をいつもそのように素晴らしいものとするための三つの望み (wish) 考えてください。

前のステップと同様に、グループで話し合った内容を発表してもらい、それを板書した。そしてまだ出されていない意見があれば、発表するよう促した。

次の「設計」は、発表された意見を一呼吸おいて精査するプロセスである。このステップでは以下の質問を学生に投げかけ、考えてもらった。

黑板に書かれた夢を、さらに明確そして完全にするために、もう一度振り返る。

- ①このリストは、最高の学習経験に貢献する要素すべてを反映していますか？
- ②まだ発表されていない他の考え、希望、望みはありますか？
- ③この場でシェアされるべき、自分の心の中の一人言 (internal monologue) はありますか？

このステップでも、これまでの「最高の学習経験」を基に思考するよう促した。

「夢」及び「設計」で発表され板書された意見は、「学生とともに作る授業」案として捉えることができる。AIの最後のステップである「実施」は、どの案が優先的に実施されるべきかを民主的に決めるプロセスである。各学生は、これらの案から自分にとって望ましいものを選ぶことができる。ここでは、出た案を芸術作品に見立てて、それを検討する「ギャラリー・ウォーク」(画廊散歩)という手法を用いた(写真1)。学生は教室の前に位置する黑板に近づいて、それぞれの案を検討した。学生は自分にとって最も関連性がある案に対して2票投票することができる。1つの案に2票投票することもできるし、2つの別々の案に1票ずつ投票することもできる。案の横に「\*」をチョークで記すことを通して投票を行った。発表された案とそれらが得た票数は、本稿の後半に掲載してある表5及び6に示しておいた。

AIの4Dサイクルには含まれないが、Conlkinが追加したステップの「最後の会話」も実施した。WSで出たこの授業の改善案を実現するために、どのようにコミットするかという質問を投げかけ、グループで話し合ってもらった。この追加



写真1 ギャラリー・ウォーク

のステップの目的は、グループ内でコミットメントを分かち合うことで、それらが実行される可能性を高めることである。その後さらに、クラス全体にコミットメントを表明するよう学生を促した。最後に教員も、WSの時間制限の中で検討した結果、実行可能だと考えらる案に関してコミットメントを表明した。「発見」で発表されたこれまでの「最高の学習経験」と、「夢」・「設計」で出され「実施」でランク付けされた授業

改善案をタイプし印刷したものを、次の授業で配布した。

表3 AIワークショップ（95分）のタイムスケジュール

ステップ	時間（分）
「発見」の説明	3
「発見」のグループ・ディスカッション	15
「発見」の全体発表	10
「夢」の説明	3
「夢」のグループ・ディスカッション	15
「夢」の全体発表	10
「設計」	5
「実施」の説明	3
ギャラリー・ウォーク	10
「実施」の結果の振り返り	5
「最後の会話」	10
「最後の会話」の全体発表	5
合計	94

出典：Conklin（2009）を修正

### 2.2.6 「最高の自分」レポート

AIの強みベースの思考方法を学生個人のレベルでさらに促すために、「最高の自分」レポート（Roberts et al. 2005）を中間レポートとした。この課題を作成するために、学生は自分をよく知っている5人の人物（例えば、親、兄弟姉妹、友人）に対して、「私は、あなたの人生にどのような貢献していますか」と「私の強みは何だと思いますか」という質問のインタビューを行い、その結果を分析した。つまり自分の強みを、インタビューを通して認識させようとする試みである。Conklinはこれを取り入れてなく、当該授業で新規に追加した実践である。

## 3 調査方法論

### 3.1 データ収集方法

データ収集方法は、WSに関する定性的調査票、「最高の自分」レポートに関する定性的調査票、当該授業における「最高の学習経験」の達成度と学習における学生の能動性・主体性を測定する定量的調査票、及び教員兼研究者である筆者の観察である。

WSに関する定性的調査は、WSの次に授業で実施した。日本語・英語開講授業のそれぞれのサンプル数は56と31であった。学生は、Conklin（2009）の研究における調査票を本研究に適合するよう加筆・修正した以下の質問に10分ほどで自由記述回答した。

1. 前回の授業のWSのどのようなところがよかったですか。
2. WSのどのようなところが皆さんに活気を与え、また・或いは皆さんにより自由に考えることを促しましたか。
3. このWSから何を学びましたか。

4. この WS は、教育や人生に対する皆さんの考え方にどのような変化をもたらすと思いますか。
5. AI を、あなたの人生の他の面に適用する可能性はありますか。あるならば、そのような可能性を述べてください。

「最高の自分」レポートに関する定性的調査は、学期半ばのレポート提出日の翌日に行った。日本語・英語開講授業のそれぞれのサンプル数は 56 と 24 であった。学生は、以下の質問からなる調査票に 10 分ほどで自由記述回答した。これらの質問も、Conklin (2009) の研究における調査票を本研究に適合するよう、加筆・修正したものである。

1. 「最高の自分」レポートのどのようなところがよかったですか。
2. このレポートから何を学びましたか。
3. このレポートは、人生に対するあなたの考え方にどのような変化をもたらすと思いますか。
4. レポートの AI に基づく考え方を、あなたの人生に適用する可能性はありますか。あるならば、そのような可能性を述べてください。

定量的調査は、授業最終日に 10 分ほど時間を取り、行った。日本語・英語開講授業のそれぞれのサンプル数は 97 と 44 であった。Conklin & Hartman (2014) と同じ調査方法を使った。すなわち 5 段階のリッカート尺度を用いて、WS で出した「最高の学習経験」のためのそれぞれの案の達成度、及びそれらの経験を作り出すための学生の貢献度を測定した。理解を促すために、表 4 に日本語開講授業用の質問の例を載せた。

表 4 定量的調査の質問形態

1	2	3	4	5
グループワークにおいて、自分の言葉で授業内容などの考えを表現することにより、理解を深め内面化することができた。				
全くそう思わない	あまりそう思わない	どちらとも言えない	ややそう思う	強くそう思う
このことを達成するために、何らかの形で私が貢献したことは				
大変少ない	いくらか	他授業と比べて平均	多い	大変多い

### 3.2 研究倫理

学生が教員の圧力から自由な状態で記述できるように、上述のすべてのデータ収集方法を無記名形式とした。また本研究の目的を、調査票の文面及び口頭で学生に伝えた。さらに学生がこの研究に参加しない権利も有していることも文面及び口頭で伝えた。参加することに同意する場合は、インフォームドコンセントとして調査票のチェック欄にチェックするよう指示した。結果として、調査に参加しなかった学生もいた。

冨永・向後 (2016) は、一つの授業で複数の調査介入を行うことが学生の負担となることを懸念している。一方 Lather (1986) は、調査は被調査者の認知的な意味でのエンパワーメントをもたらす可能性があるとして述べている。本研究の三つの調査の質問内容及び形態は、学生が自分自身の実践を振り返ることにより、認知的エンパワーメントをもたらす性質のものであった。例えば WS に関する定性的調査は、学生が WS での AI の経験を振り返ることを促し、また当該授

業を越えて AI を適用する可能性を探求することを助けた可能性がある。また定量的調査は、学生が当該授業における「最高の学習経験」の達成度を認識し、「最高の学習経験」のための自分の努力を振り返ることを促した可能性がある。このメリットも、調査票の文面及び口頭で学生に伝えた。能動的・主体的な学習や生き方に学生の目を向けさせるというメリットに鑑みれば、調査を通して意識的に自分の実践を振り返らせることによる認知的エンパワーメントは、調査による学生の負担をある程度相殺するものと考えられることができる。

### 3.3 分析方法

本研究の中心的データの一つは、WS の定性的調査のデータである。その分析方法は、自由記述回答の質的データから帰納的に、概念、それを分類したカテゴリー、そしてカテゴリー間のうごきからストーリーを形成する、グラウンデッド・セオリーを用いた（木下 2003）。この分析方法は、本研究の先行研究であると同時に比較の対象とした Conklin（2009）のそれと異なる。彼は研究目標と関連のある代表的な回答を質問票から抽出したに過ぎないが、本研究は上述のグラウンデッド・セオリーのコーディング手法を通して、より精緻な抽象化を図りことにより、本研究が探求しているプロセスのうごきを把握した。よって本研究は、先行研究より手法的厳密性が高く、オリジナリティがある。

細部も重視する分析手法が産出する結果・考察・結論における記述は、「われわれの概念と理論のフィルターにかけられておらず、[既存の]カテゴリーに強引に合わせるのではなく、そうした記述に合致するような新しい観念とカテゴリーを生み出す」（ベッカー 2012: 105、角括弧内コメント追加）。定量的調査の結果も、定性的調査で判明した細部における一見アノマリーと捉えらえる現象を実証主義的に無視或いは上書きするのではなく、定性・定量の両調査結果が細部から全体像に至るまで相互に補強し合うような形で分析した。

データ分析を支援したソフトは以下の2つである。WS に関する定性的調査のデータ分析には、Nvivo10 を利用した。定量的調査のデータ分析は、エクセルで行った。

## 4 結果

本節では、まず WS に関する定性的調査の分析結果を述べる。その後、最終授業日に行った定量的調査の分析結果を示す。

### 4.1 ワークショップに関する定性的調査の結果

図2及び3は、それぞれ日本語開講及び英語開講授業の定性的調査分析結果図である。

まず定性的調査の結果及び教員兼研究者の観察を基に、各授業における WS の状況を簡潔に述べる。日本語開講授業では、全体発表がしづらかったという回答があった。確かに、「発見」においては誰も手を上げなかったので、一人を除いて教員が指名して発表させざるを得なかった。「設計」になって、やっと意見が次々と出た。しかし「最後の会話」で、誰もクラス全体に公にコミットメントを宣言する学生はいなかった。一方英語開講授業では、日本語開講授業と比較して学生は積極的に発言していた。特に、「最後の会話」において3人の学生がコミットメントを

クラス全体に自主的に表明した。

さて、AI は能動的・主体的な学習環境を作り出すのに効果的な方法であるのかの問いに対して、AI を用いた「学生とともに作る授業」のプロセスにより学生の学習に対するモチベーションが向上したことが明らかになった。このカテゴリーの回答者数は日本語開講 23 名、英語開講 7 名であり、またそれは本研究が探求しているうごきの中心的カテゴリーである (図 2・3 参照)。

このことは次の要素により成立した。第一に、AI の双方向的なプロセスによる。特に、教員は学生それぞれの意見を尊重し、自由に意見を考えやすい教室の雰囲気づくりをした。

グループ及び全体でのディスカッションが、二つ目の要素である。自分のついで見つけ直すこと・振り返ることから始まり、グループメンバーと話し合い、それをクラス全体に発表した。グループでは総じて活発な議論をしていた。グループ内で意見を出しやすい雰囲気があった。

成立のための三つ目の要素は、「最高の学習経験」という強みに集中する、或いは自分の経験をポジティブに振り返ることが、学生のディスカッションを活気づけたことである。

最後の要素は、ポジティブな側面を見るという AI 特有の思考方法を使うことにより、考えの幅が広がったことである。また WS のオープン・エンディッドな質問が、多様な意見を促した。

このように、学生の自発的アイデア形成のプロセスが授業内における積極性へつながる。Bandura(1997) は、ある結果を生み出すために必要な行動をうまく行うことができる行為主体性、つまり「自分はやればできる」(青木 2000: 8) という確信を自己効力感と定義している。WS を通して得られた自己効力感が、教室外そして卒業後の能動的・主体的な学び及び生き方につながると回答した学生がいた (回答者数: 日本語開講 9; 英語開講 3)。これと関連して、自分の強みを発見し、それに集中するあるいは伸ばしたいという回答が多く見受けられた (回答者数: 日本語開講 20; 英語開講 6)。また「最高の自分」レポートに関する定性的調査においても、多くの学生が類似した内容の回答をしていた。しかし、WS は教育や人生に対する自分の考え方に変化をもたらさないと回答した学生も少数いた。

さらに将来 AI を直接的に適用できると考える学生もいた (回答者数: 日本語開講 33; 英語開講 15)。特に多かったのが、就職活動あるいは将来の仕事において AI を適用する可能性である。

#### 4.1.1 批判的な回答

英語開講授業の学生の何人かは批判的な回答をしていた。特にメンバーのモチベーションが低いグループがあったことが分かった。その理由の一つとして、英語で行うディスカッションに慣れていない日本人学生が十分参加できていなかったことがある。これは、グループで意見が出しやすい雰囲気があったという日本語・英語開講授業共通の結果とは相容れない。

さらに、今回の WS だけで授業改善がもたらされるわけではないという意見があった。学生が、学びを最大限にする可能性がある案つまり理想よりは、彼らが必要だと感じている案を重視し、「最高の学習経験」のための授業の実現を困難にしたという回答があった。特にそれは「設計」における投票結果に顕著に表れていて、例えば「(95 分授業において) 3-5 分の休憩」(34 票) や、「多くの内容をカバーするより、重要な学習ポイントに絞り込んだ授業」(28 票) は、獲得票数がそれぞれ上位 1 位と 2 位であった。また将来の能動的・主体的な学びの展望においても、回答者数が日本語開講授業のそれより相対的に少なかった (日本語開講 9; 英語開講 3)。つまり、留

学生の多い英語開講授業の方が、より批判的な視点を持っていたと解釈できる。

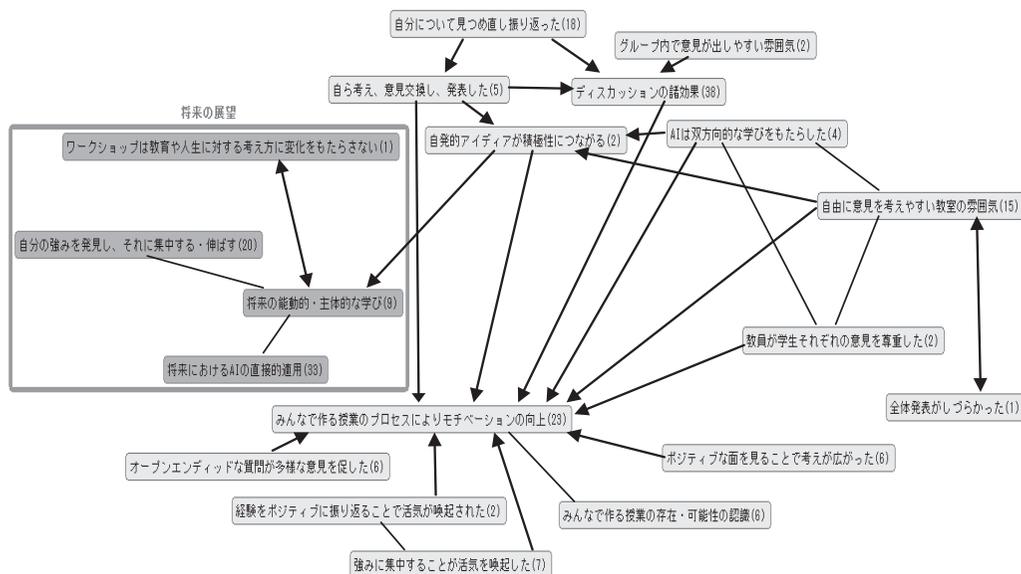


図2 日本語開講授業の定性的調査分析結果図<sup>1)</sup> (n=56)

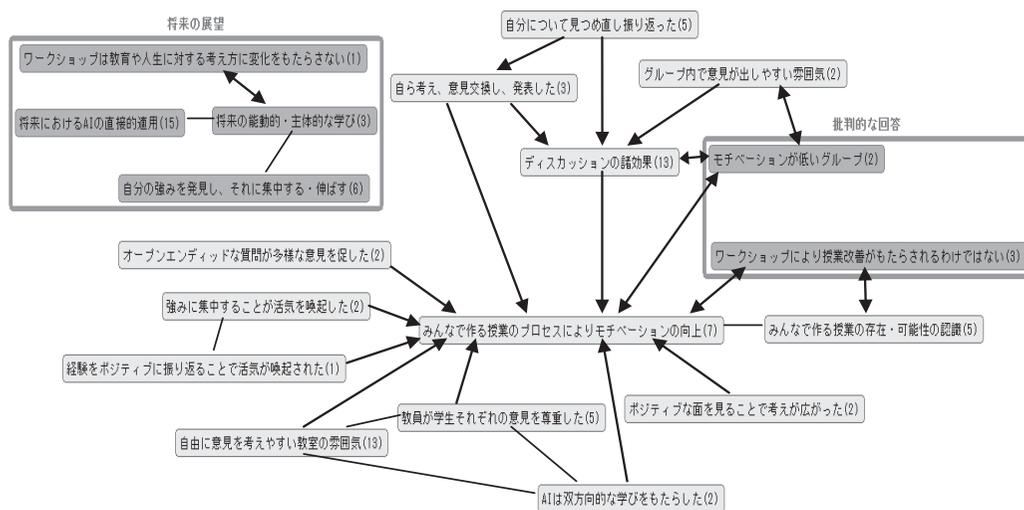


図3 英語開講授業の定性的調査分析結果図 (n=31)

#### 4.2 最終授業日における定量的調査の結果

表5は、日本語開講授業において学生が提案した「最高の学習経験」のための各案の達成度及びそれに対する学生の貢献度の調査結果を表している。表6は、英語開講授業におけるそれらを示している。また表7は、日本語開講授業の調査結果、英語開講授業の調査結果、そして

Conklin & Hartman (2014) がアメリカの大学の 10 の授業で行った同じ手法による調査結果、を比較したものである。

表7が示しているが、日本語開講授業の「最高の学習経験」案の達成度は、5段階のリッカート尺度において最小値は3.59、最大値は4.64、そして平均値は4.25であった。一方「最高の学習経験」を作り出すための学生の貢献度は、最小値が3.03、最大値が3.82、そして平均値は3.45であった。達成度及び貢献度の平均がリッカート尺度の中間の選択肢である3より大幅に大きいことから、学生はこの授業での学習経験に満足し、また学生が「最高の学習経験」を作り出すために努力を払ったことが分かる。後者は、学生がより能動的・主体的に学習したことを示す。なお、達成度の平均値が3.88、そして貢献度のそれが3.49であった Conklin & Hartman (2014) によるアメリカの大学の調査よりも高い数値を示している。また各調査授業のサンプル数平均が16.7人の Conklin & Hartman (2014) と比較して、サンプル数97人の本研究の結果は、規模の大きい授業においてもAIの適用が可能なことを示唆している。

一方、同じ表7が示しているが、英語開講授業の「最高の学習経験」案の達成度は、5段階のリッカート尺度において最小値は3.55、最大値は4.28、そして平均値は3.88であった。平均値がリッカート尺度の中間の選択肢である3より大幅に大きいことから、学生はこの授業での学習経験に満足したことが分かる。この平均値は、アメリカの大学の調査の値と同じ3.88である。一方「最高の学習経験」を作り出すための学生の貢献度は、最小値が2.77、最大値が3.36、そして平均値は3.05であった。貢献度の平均がほぼ3であることから、学生が「最高の学習経験」を作り出すために払った努力は他の授業と変わらないことが判明した。つまり他の授業における学習と比べて、学生は同じレベルの能動性・主体性しか発揮しなかった。この貢献度の平均は、アメリカの大学の調査における3.49よりも大幅に小さい。授業中の学生の態度においても、グループワークへ積極的に参加していなかったなど、モチベーションの低さが見受けられた。

#### 4.2.1 英語開講授業における「最高の学習経験」の達成度と貢献度の低さ

英語開講授業の「最高の学習経験」案の達成度(3.88)は、日本語開講授業のそれ(4.25)より低かった。その原因の一つとして考えられるのは、日本語開講授業で学生が提案した案の性質上、WS後の授業においてより意識的に学生の能動的・主体的関わりを教員がファシリテートをする必要があったことである。特に、常時注意を払ったのは以下の案である。

1. 「遊び心」がある授業。またリラックスでき、そして間違えてもよい、安全な雰囲気の授業
2. 学生の意見に対して、教員ではなく学生が応答できるような授業
3. すべてのグループの意見が聞ける授業

教員の側の意識的なファシリテーションにより、日本語開講授業の方が英語開講授業より達成度・満足度が高くなった可能性が考えられる。

既に述べたように、英語開講授業における貢献度の平均がほぼ3であり、学生が「最高の学習経験」を作り出すために払った努力は他の授業と変わらない結果が出た。その原因は、以下が考えられる。第一に獲得票数が最下位の「学生個人の経験を分かち合う機会」(1票)以外は、教員のみがしなければならぬ授業改善の案であるため(例えば「教員は抽象的な理論や考え方だ

けではなく、具体例も示す」(9票))、学生が授業に能動的・主体的に関わる余地が少なく、低い評価につながったと考えられる(表6参照)。

第二の原因は4.1.1で明らかになったように、学生が、学びを最大限にする可能性がある案よりは、彼らが必要だと感じている案を重視したことと関連があると考えられる。このような易きに流れる案は、能動的・主体的な学習につながるとは考えにくく、学生が自分の貢献度を低く評価したと推測される。

三つ目の原因は、上記の二つの原因と関連するが、授業全体で採り入れている参加型アプローチにより、学生の貢献が高まるような案が少なかったことが考えられる。「学生個人の経験を分かち合う機会」以外で、参加型アプローチが学生の貢献を直接促すような案はなかった(表6参照)。

第四に、先に述べたように、日本語開講授業では学生が提案した案の性質上、WS後の授業において授業改善のための教員の意識的なファシリテーションが必要であり、それが学生の貢献を引き出した可能性が考えられる。一方英語開講授業では意識的なファシリテーションが相対的に少なかったため、学生の貢献が促されず、よって引き出されなかったと推測される。

最後に、4.1.1で見たように、留学生の多い英語開講授業の方がより批判的な視点を持っていた。批判的メンタリティーにより、自己の貢献を低く評価した可能性が考えられる。

表5 日本語開講授業の定量的調査の結果 (n=97)

案	票数	達成度の平均	学生個人の貢献度の平均
-この授業では、理論だけではなく、教員の意見も聞くことができた	48	4.23	3.27
-この授業は、「遊び心」がある授業であった。またリラックスでき、そして間違えてもよい、安全な雰囲気の授業であった	43	4.15	3.41
-いろいろな人と意見交換できるグループワークを通して、意見の多様性に触れることができた	22	4.64	3.74
-グループワークにおいて、自分の言葉で授業内容などの考えを表現することにより、理解を深め内面化することができた	10	4.38	3.82
-学生の意見に対して、教員ではなく他の学生が応答できるような授業であった	9	3.98	3.03
-自分で目標設定をできる授業であった	8	3.59	3.12
-全てのグループの意見が聞ける授業であった	8	4.11	3.15
-全員の提出した課題を(電子掲示板などで)見ることができた	3	4.24	3.49
-グループワークのなかで自信をもって意見を言えるよう、授業の前に(ケース・スタディなどの)課題が出た	2	4.57	3.72
-コミュニティ開発において一般化できる原則を学ぶことができた	2	4.38	3.69
-教員と学生との間において、双方向的な授業であった	0	4.48	3.51

表 6 英語開講授業の定量的調査の結果<sup>2)</sup> (n=44)

案	票数	達成度の平均	学生個人の貢献度の平均
- (95分授業において) 3-5分の休憩があった	34	3.75	3.36
- 多くの内容をカバーするより、重要な学習ポイントに絞り込んだ授業であった	28	3.55	3.07
- 学生が課題と授業内容を理解しているか確認するために、教員は授業中にコンスタントに学生の考えを聞いた	10	3.88	2.77
- 教員は抽象的な理論や考え方だけではなく、具体例も示した	9	3.77	2.95
- 授業の内容が、系統立てて組み立てられていた	4	3.81	3.00
- 教員はディスカッションを活発化させるために、問いを投げかけた	4	4.28	3.17
- 学生個人の経験を分かち合う機会があった	1	4.09	3.05

表 7 定量的調査の比較

	サンプル数	達成度			学生個人の貢献度		
		最小値	最大値	平均	最小値	最大値	平均
日本語開講授業	97	3.59	4.64	4.25	3.03	3.82	3.45
英語開講授業	44	3.55	4.28	3.88	2.77	3.36	3.05
Conklin & Hartman (2014)	16.7 (平均)	2.63	4.58	3.88	2.4	4.01	3.49

出典：Conklin & Hartman (2014) を参照して筆者作成

## 5 考察：AI を適用した授業のジレンマとその対処法

この節では、前節で明らかになった英語開講授業における「最高の学習経験」のための学生の貢献度の低さの要因に着目して、授業におけるAIの適用のジレンマとその対処策を考察する。

まず、学生が学びを最大限にする可能性がある案よりは、彼らが必要だと感じている案を重視したことは、民主主義的要素を持つAIの弱点であろう。過去の授業において、より顕著な形でこの現象が起こった。英語開講授業であったが、「課題の量を減らす」という正しく易きに流れる案が、投票において最も票を獲得した。

このような必要或いは欲求は、理想或いは正当な懸念と何らかの方法で区別される必要がある。まずこの構図は、問題（必要）中心型アプローチ（problem-centered/needs-centered approach）と、理想を基とするアプローチ（ideal-based approach）としてのAIの違い（例えば、児玉・木村2008）と解釈することができる。これから言えるのは、授業を安易にすることもよしとするAIの民主主義的プロセスと、「最高の学習経験」という理想の実現とを、実践においてどのようにバランスを取るかというジレンマの存在である。

さらにこの構図は、条件反射的な欲求を根拠とする行動主義と、権力関係などに起因する不当な扱いからの解放を目指す批判理論（Grant & Humphries 2006）の視座の違いであるとも言える。これから導出される教訓は、欲求を正当な懸念と混同しないことである。一方そのジレンマは、

AI プロセスにより向上した学生のモチベーションを削ぐことなく、どのように教員が欲求と正当な懸念を区別し、またそれを学生に納得させるかである。「課題の量を減らす」など学びと学生の責任の根幹に関わる部分に関しては、教員は意見を主張する権利と責任があると Conklin (2009) は述べている。つまるところ、AI の民主主義的プロセスによって付与された自由は、授業としての規制と学生の責任の枠組みの中で行使される必要がある (ibid.)。Quinn et al. (2014) はより積極的な対処法として、教員が学生に対する高い期待を表明していく、つまり学生に「最高の学習経験」をより積極的にチャレンジしていくことが重要である、と言及している。そうすることにより、AI による「最高の学習経験」のための授業が学生に対する単なるリップサービスではなく、学びの実質的向上を目指すものになりうる。

しかし実際は、「課題の量を減らす」という明らかに欲求と分かる案もある一方、本研究の英語開講授業で提案された「多くの内容をカバーするより、重要な学習ポイントに絞り込んだ授業」のように、その意図が授業内容を減らすという欲求なのか、あるいは95分間の授業に目いっぱい内容を詰め込んだ授業を、教員が一方的に講義し続けることから起こる知識の消化不良という正当な懸念なのか、判断がつきにくい性質の案もある。

さて、先に述べたように、日本語開講授業における授業改善のための教員の意識的なファシリテーションが、「最高の学習経験」の達成度を高め、学生のそれに対する貢献を促した一方、英語開講授業では同様な介入が少なかったため、相対的に達成度が低く、学生の貢献が促されなかった可能性が考えられる。確かに、英語開講授業で出された案の性質上意識的なファシリテーションは不必要・不可能であった。しかしながら、「最高の学習経験」を実現するために、授業改善のためのコンスタントなファシリテーションが重要であることは、このことから見出すことができる。Quinn et al. (2014) の研究は、学習を促進するような教室の組織文化を意識的に形成・維持する必要性を示唆している。Conklin & Hartman (2014) は、教員が学生との関係性を重視することによって、学生の能動的・主体的学習を促す教室環境が形成されると述べている。また能動的・主体的学習への転換は、学生の意識変容と捉えることができる。意識変容を扱った変容的学習理論 (transformative learning theory) からは、教員と学生との関係性の中でも教員からの精神的サポート (例えば、Fetherston & Kelly 2007) や、教員との信頼関係 (例えば、Cranton 2006) が、意識変容を促すことが分かっている。日本語開講授業において獲得票数が2位の案であり、筆者が意識して作ろうとした「『遊び心』がある授業。またリラックスでき、そして間違えてもよい、安全な雰囲気の授業」は、そのよい例であろう。

また木野 (2009) は、学生の能動的・主体的学習を引き出す授業には、教員と学生の双方向的なコミュニケーションと、グループワークによる学生同士の積極的なコミュニケーションが必要であると言及している。さらに、このようなコミュニケーションの機会に学生がどれだけ積極的に参加したか、逆に教員の立ち位置から言えば、コミュニケーションへの学生の積極的な参加をどれだけ引き出したかが、授業効果と正比例する (木野 2009, Quinn et al. 2014)。日本語開講授業において獲得票数が5位の案であり、筆者が意識して構築しようとした「学生の意見に対して、教員ではなく学生が応答できるような授業」は、そのよい例であろう。

しかし、学習を促す教室の組織文化の形成・維持のためのコンスタントな介入は、教員の追加の労力を要する (Quinn et al. 2014)。さらに、授業改善案が授業ごとに異なるという予測不可能

な状況への柔軟な対応が求めら、これも教員の負担そしてストレスになる (Assudani & Kilboun 2014)。これは、密度の高いファシリテーションが要求される WS 後も、教員の意識的な授業改善の介入が学期を通して継続することを意味する。木野 (2014) は「大学授業はもはや研究の片手間ではできない」(47) と述べているが、これまでに 6 回行った AI を用いた授業の実施を振り返ってみて、全く同感である。特に教員の授業コマ数が多く、また各授業の受講生数が多い日本の私立大学の文脈では、AI を用いた授業には相当な労力が必要であり、したがって教員のコミットメントが不可欠であろう。

## 6 結論

AI は能動的・主体的な教育環境を作り出すのに効果的な方法であるかどうかは、シンプルな結論が出なかった。確かに日本語開講授業においては、WS に関する定性的調査と最終授業日の定量的調査の両結果が、AI に基づいたその授業が学生の能動的・主体的学習を促したことを示した。このことから 100 人程度の大規模な授業においても、AI は適用可能であることが明らかになった。しかし英語開講授業に関しては、定性的調査は概ね同様な結果を示唆した一方、WS だけでは「最高の学習経験」はもたらされないという回答もあった。このデータのアンノマリーを決定的にしたのが、定量的調査であった。英語開講授業における「最高の学習経験」をもたらすための学生自身の努力が他の授業と同じレベルにあり、つまり学習における学生の能動性・主体性が向上していなかったことが判明した。その要因として、学びを最大限にする可能性があるチャレンジングな案よりは、必要或いは欲求に基づいた、易きに流れる案を学生が重視したこと、またそうすることをよしとする AI の民主主義的プロセスが考えられる。さらに、学生が提案した「最高の学習経験」案の性質上、関係性とコミュニケーションに重点を置くコンスタントな授業改善介入をしなかったこともその要因として考えられる。

この発見は、能動的・主体的な学習を促進するのに AI は一律に効果的な方法であるという結論を出した Conklin & Hartman (2014) とは異なり、本研究の結論におけるオリジナリティを示す。データのアンノマリーに着目して探求することを通して、新たな知見を生み出した。

一方 WS に関する定性的調査の結果は、AI が、教室外・卒業後の能動的・主体的な学び及び生き方につながることを示唆した。しかしこの結果は WS 後の学生の認識だけに依拠しており、定性及び定量の両側面をカバーし、WS 後及び最終授業日の両方のタイミングをカバーした上記の調査結果と比べると、説得力が弱い。特に英語開講授業は、教室外・卒業後の能動的・主体的な学び及び生き方につながる可能性があると回答した学生が、日本語開講授業のそれより相対的に少なかった。さらに既に述べたように、英語開講授業は学期末においてさえ能動的・主体的学習が維持されていない結果が出ているのに、どうして教室外・卒業後の能動的・主体的な学びを期待できようかというのが論理的な推論であろう。また社会学等における行為主体性と社会構造の視点からは、常に社会構造の影響下にある個人の行為主体性はそれほど簡単には向上させることはできないと考えられる。例えばブルデューのハビトゥスの概念は、従来の一方的で受動的な教育における社会化により、そのような教育の構造が学生の内に堅固に身体化し、それを塗り替えることは困難であると示唆している (Bourdieu 1990)。また現在学生が置かれている高等教育

の文脈においても、他の授業、カリキュラム、課外活動に影響を持つ学校運営等の構造が、学生の能動性・主体性を促す性質のものでないならば、学生の持続的な行為主体性の発揮を期待することは難しい (Assudani & Kilboun 2014)。

しかしながら、自分の強みを発見しそれに集中するあるいは伸ばすことは、WS だけではなく、「最高の自分」レポートによっても促した。WS に関する定性的調査だけではなく、学期半ばに実施した「最高の自分」レポートに関する定性的調査においても、将来そのようにしたいと回答していた学生が多くいた。したがって、自分の強みを認識し活かすという AI の思考法を繰り返して経験することにより、教室外・卒業後も学生がそれを実行する可能性を高めた。

## 注

- 1) 各概念及びカテゴリーの後ろにある括弧内は回答者数を表す。また概念及びカテゴリー間の矢印は因果、両向矢印は矛盾・対立、そして線は関連を表す。
- 2) 「(グループワークを容易にする)机・椅子が可動式の教室への移動」(9票)は配置可能な教室の都合上、実現不可能であった。また「10-15人の少人数の授業」(6票)は、通常授業である当該授業の履修生をそのように制限することは不可能であった。これら最初から達成不可能が明確であった案は、定量的調査から除いた。

## 参考文献

- 青木幹喜「経営におけるエンパワーメント—そのコンセプトと変遷—」『経営情報科学』第12号、2000年、1-20頁。
- Assudani, R. & Kilbourne, L. "Enabling Entrepreneurial Minds: Using Appreciative Inquiry as a Pedagogical Tool for Uncovering Self-awareness and for Generating Constructivist Learning." *Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 18, No. 1, 2014, pp. 65-74.
- Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company, 1997.
- ベッカー、H.S.『社会学の技法』恒星社厚生閣、2012年。
- Bourdieu, P. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity, 1990.
- Conklin, T. A. "Creating Classrooms of Preference: An Exercise in Appreciative Inquiry." *Journal of Management Education*, Vol. 33, No. 6, 2009, pp. 772-792.
- Conklin, T. A. & Hartman, N. S. "Appreciative Inquiry and Autonomy-Supportive Classes in Business Education: A Semilongitudinal Study of AI in the Classroom." *Journal of Experiential Education*, Vol. 37, No. 3, 2014, pp. 285-309.
- Cranton, P. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, 2nd edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.
- Fetherston, B. & Kelly, R. "Conflict Resolution and Transformative Pedagogy." *Journal of Transformative Education*, Vol. 5, No. 3, 2007, pp. 262-85.
- Grant, S & Humphries, M. "Critical Evaluation of Appreciative Inquiry: Bridging an Apparent Paradox." *Action Research*, Vol. 4, No. 4, 2006, pp. 401-418.
- 橋本勝「橋本メソッド—150人ゼミ—」清水亮・橋本勝・松本美奈編著『学生と変える大学教室—FDを楽しむという発想—』ナカニシヤ出版、2009年、109-118頁。
- ジョンソン、D.W., ジョンソン、R.T., スミス、K.A. 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—』玉川大学出版部、2001年。

- 木野茂「教員と学生による双方向型授業—多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて—」『京都大学高等教育研究』第15号、2009年、1-12頁。
- 木野茂「学生とともに作る授業を求めて—『ドキュメンタリー・環境と生命』—」小田隆治・杉原真晃編著『学生主体型授業の冒険—自ら学び、考える大学生を育む—』ナカニシヤ出版、2010年、43-58頁。
- 木野茂「アクティブラーニングと授業のパラダイムシフト」『大学教育年報』第18号、2015年、5-12頁。
- 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』弘文堂、2003年。
- 児玉克哉・木村力央 “Appreciative Inquiry: Its Potential for International Development Collaboration as a New Paradigm.” 『人文論叢：三重大学人文学部文化学科研究紀要』第25号、2008年、101-114頁。
- Lather, P. "Research as Praxis." *Harvard Educational Review*, Vol. 56, No. 3, 1986, pp. 257-277.
- Quinn, R. E. et al. *The Best Teacher in You: How to Accelerate Learning and Change Lives*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 2014.
- Roberts, L. M. et al. "Composing the Reflected Best-self Portrait: Building Pathways for Becoming Extraordinary in Work Organizations." *Academy of Management Review*, Vol. 30, No. 4, 2005, pp.712-736.
- 斎藤文彦『国際開発論』日本評論社、2005年。
- 富永敦子・向後千春「大学の授業設計研究と論文のまとめ方」吉崎静夫・村川雅弘編著『教育実践論文としての教育工学研究のまとめ方』ミネルヴァ書房、2016年、82-100頁。

## Creating Classrooms for ‘the Best Learning Experience’ through Appreciative Inquiry

KIMURA Rikio (Associate Professor, College of Asia Pacific Studies, Ritsumeikan Asia Pacific University)

### Abstract

This paper addresses the practice of involving students in co-constructing classrooms, which maximize their learning, through appreciative inquiry (AI). I have done this AI-based practice for a Japanese-based course as well as an English-based one in an international university in Japan where roughly half of its students are Japanese and the other half are international students. This study examines whether AI promotes active and autonomous learning within and outside the classroom now as well as in the future. This study first reveals that it is feasible for AI to foster active and autonomous learning in a large-sized class with around 100 students. However, in order to do so, it is essential for an instructor to strike a balance between AI’s democratic process—which can allow students to suggest the modification of a course, to make it easier for them—and the achievement of the experience that generates the greatest learning effects. In addition, an instructor needs to constantly engage in class improvement interventions that emphasize his/her relationship and communication with students. On the other hand, this study also suggests that repeatedly experiencing the AI way of thinking, in which students recognize and enhance their strengths, has cultivated their active and autonomous ways of learning and life outside the classroom now and in the future.

### Keywords

appreciative inquiry, active learning, autonomous learning, co-constructing classrooms



## 実践研究

# 初年次必修科目の教育効果測定

— 政策科学部の学生は基礎演習で何を学ぶのか？ —

桜井 良

### 要 旨

本研究では、立命館大学政策科学部における初年次必修科目である基礎演習を履修している学生（n=29）に対して、複数回アンケート調査を行い、学生の学びに関する意識を把握した。結果、学生は授業を通して政策科学に対する理解を深め、プレゼンテーションをすることやグループワークに参加することへの自信を増加させたことが明らかになった。また、自由回答の結果から、学生は政策科学についてより多様な言葉を用い説明できるようになっていたことが示された。本調査より、具体的にどのスキルがどの時期（学期の前半か後半か）に伸びるかが明らかになり、これらは今後授業の改善を図るうえで参考になる。例えば、学生のレポートを執筆することへの自信を学期の後半にも継続して増加させるためには、学期の終盤にもレポート課題を学生に再度提出させるなど、学期を通してライティングの訓練をするインセンティブを与えることが重要かもしれない。

### キーワード

初年次教育、基礎演習、教育効果、スタディスキル、学生生活に対する意識、政策科学

## 1 はじめに

我が国では2009年には大学への進学率が50%を越え、大学の「ユニバーサル化」が進み、また2007年前後から大学の収容力が進学希望者数を上回る「大学全入時代」に実態として移行してきている（濱名ほか2013）。これにより、学生の多様化がより一層進み、これまで以上に学生のニーズに応じた学生支援や教育活動を行うこと、更には教育効果をエビデンスとともに提示しながら、教育の質保証に努めることが大学に求められるようになった（山田2012a、濱名ほか2013）。2008年に文部科学省における中央教育審議会答申において学士力（学生が学士課程に身につけるべき能力）が具体的に提示され、大学は学士過程プログラムを充実させる必要があること、また学生は「21世紀型市民」にふさわしい「学習成果」を達成する必要があることが示された（文部科学省2008）。翌年（2009年）の中央教育審議会大学分科会においては、「大学教育において保障されるべき質」とは「学生の学びの質と水準」であり、「それぞれの大学が責任を

持って取り組むこと」が求められた（濱名ほか 2013）。

学生が大学教育の中で確固たる学びを実現していることを検証し、保証することは、昨今日本だけでなく世界中の大学に求められるようになってきている（山田 2012b）。このためには、日々行われている授業を通じて学生が何を学び、どのような意識の変化があったのかなど、教育の効果測定を随時実施し、成果を可視化する必要がある（松下 2012）。教育評価を行い、質保証を行っていくことは、大学において投資される労力・時間に対する成果を示す「アカウントビリティ」の点からも、更に少子化により大学間の競争が激しくなる中で各大学が特色や存在意義を示すためにも重要である。

しかし、学習成果の評価や質保証への要望が高まりを見せる一方で、我が国の大学の多くはこれまで客観的なデータをもとに学生の学びに関する現状を把握し、教育改善に活かすといった取り組みを実施してこなかった（山田 2012a）。先行研究によれば、日本の大学教員は欧米諸国の教員に比べ、教育よりも自身の研究を重視する傾向が強く（江原 2006）、このことが我が国における大学の教員自身による授業の効果測定や、その成果をもとにした授業改善や学部教育の改善の実践事例の少なさに影響を与えている可能性もある。

本調査を実施した立命館大学政策科学部は、創立から 20 年以上の歴史を持つが、これまで授業や学士プログラムを通しての学生の学びや意識の変化について調査されたことはあまりなく、当学部における学生の学習成果の定量的評価に関する学術論文が発表されたことは著者の知る限り存在しない。立命館大学では、教育開発推進機構が教育効果の把握のために全学共通の学生アンケート調査を実施しているが、主に学期の終了時に行われるもので、学期を通しての学生の学びについて、特に学部の教育の特色を踏まえ、検証することは難しい。

そこで、本研究では、立命館大学政策科学部の初年次教育である基礎演習を通じての学生の学びや意識の変化について明らかにするために、学生に対して学期の前（第 1 回授業時）、途中（第 7 回授業時）、そして後（第 13 回授業時）に、アンケート調査を実施した。基礎演習は、政策科学部に入学した全ての学生が、初年次の最初の学期に受講する授業で、およそ 360 人の 1 回生が 30 人弱のクラスに分けられ、行われる。一回の授業は 105 分で合計 13 回 [13 週]（+オリエンテーション 1 回）行われる。新入生を対象とした高校から大学への学習面・生活面における円滑な移行を目指す初年次教育が、近年多くの大学で定着してきているが（山田 2012a、初年次教育学会 2014）、基礎演習は立命館大学政策科学部における初年次教育として位置付けられている。基礎演習では、政策科学についてその学問領域や内容に関して基礎から学ぶとともに、大学 4 年間の学びに必要なリーディング、ライティング、プレゼンテーション、ディベートなどのスキルをアクティブ・ラーニングを用いながら習得することが目的とされている。これらは、初年次教育プログラムが含むべき内容：スタディスキル（レポートや論文の書き方、プレゼンテーション、ディスカッションなど）の教育、スチューデントスキル（大学生の態度）の教育、専門教育への橋渡しとなる教育など（山田 2012a）と重なるものである。

本研究の一つ目の限界として、学生は基礎演習以外にも複数の授業を同時に履修しているため、政策科学への理解度の増加やスキルの習得が基礎演習のみによる影響と言い切れないことがある。一方で、政策科学そのものについて、様々な分野の政策を例に取り扱い、またグループワーク、レポート、プレゼンテーションなど複数のスキルを学ぶ授業は基礎演習のみである。従って、こ

これらのスキルの習得に基礎演習が大きな影響を与えていると考えるのが妥当であると判断し、本研究を実施した。

本研究の二つ目の限界として、基礎演習が行われた全13クラスの中で著者が担当する1クラスのみで本調査を実施し、結果を基礎演習全体へと一般化できないことがある。立命館大学政策科学部における基礎演習は、共通のシラバスや統一のレポート課題提出日があるものの、基本的には毎回の授業の内容や進め方の詳細は各担当教員に任されていることが特徴である。従って、基礎演習が学生に与える教育効果は各クラスにより異なる可能性があることは注意すべき点である。なお、本研究において教育効果とは授業を通して学生が得る学びや意識の変化であり、また学生生活への適応度や姿勢への影響も含まれるとした。

先行研究では、大学教育に関して特に初年次教育やアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の教育効果について多く行われてきている。初年次教育については、例えば山田（2012a）は、日米の比較や私立大学と国立大学での取り組みの違いについてまとめており、日本の初年次教育における中等教育との接続の少なさを、教育効果に関する精緻な研究の不足などを課題としてあげている。畑野ほか（2015）は、初年次から3年生までの3年間に渡る継続した学生の意識調査より、アクティブ・ラーニングの経験が学修成果に影響を与えていることを明らかにした。また三好（2015）は、全国の15大学の学生（ $n=1,212$ ）に調査を実施し、双方向参加型授業を経験したことがある学生ほど、学習成果が高いことを明らかにした。森・山田（2009）は、初年次教育における協調学習が及ぼす効果とそのプロセスについて研究し、スチューデントスキル及びスタディスキルのレベルが異なる学生と一緒にグループワークさせることで、学生同士の援助行動が促進されることを示した。学習成果と学生の学習スタイルの関係性については、岡田ほか（2011）が立命館大学の学生への調査から、学生間及び教員とのコミュニケーションが学生の学習への取り組み方に影響を与えることを明らかにしている。一方で、初年次教育の効果について、一学期間に同じ学生に対して複数回にわたり調査を行い、また量的及び質的分析の両方を用いて解釈を試みた例は論文などの形で公表されているものは少ない。当該機関の個人情報保護の観点から個々の学生の意識の変化などを調査し、公表することが難しいケースがあること（吉本2007）、また大学評価の文脈における学習成果測定が、一般的にカリキュラムや学士課程全体を通した評価としてとらえられることが多いこと（濱名ほか2013）などが、単一の授業に焦点を当てた効果測定の蓄積の少なさに影響を与えている可能性がある。しかし、大学の質保証の実現のためには、学士課程を通した成果測定やそれらを踏まえた学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受け入れの方針の設定など、トップダウンのアプローチとともに、個々の授業における個々の学生の意識の変化の測定とそれを踏まえた教育環境の整備など、ボトムアップのアプローチも必要である（山田2012a）。こういったことを踏まえ、2012年より質保証の伴った大学教育を実現するための大学教育再生加速プログラム（AP）が開始され、学習成果の可視化もその重要なテーマと位置付けられ、多くの先進的取り組みの蓄積が進んでいることは特筆すべき点である（日本学術振興会2010）。例えば、平成26年度AP事業「学修成果の可視化」に採択された東京女子大学では、授業満足度アンケートを9割以上の授業で実施すること、大学独自の学生の学修行動調査を実施することなどを目標に学修成果の測定に取り組んでいる（東京女子大学2016）。

## 2 講義内容

著者が担当した基礎演習のスケジュールと講義内容を表1に示した。基礎演習のシラバスでは、「政策実践力と政策構想力を身につけるための基礎となる論理的思考力・多角的思考力・表現力・文章力を習得すること」が到達目標として明記されており、学生は学部から提供される基礎演習副読本：PS. Book 入門編（立命館大学政策科学部 2013）などの学修ツールを参考に学習をすることになっている。なお、先述の通り、毎回の授業の内容、進め方、そして評価基準などの詳細は各担当教員に任されている。また、基礎演習では、各クラスにES（Education Supporter：教育サポーター）と呼ばれる高学年（学部3年生または大学院生）の学生が配属され、授業中の机間巡視、授業後の学生からの質問対応、授業中のグループワークに対する助言、また授業時間外の質問対応やレポートの点検などを行うことになっている。著者が担当したクラスには学部3年生が2名配属された。

初年次必修科目の教育効果測定

表1 著者が担当した基礎演習の講義内容 (\* 事前アンケート実施日、\*\* 途中アンケート実施日、\*\*\* 事後アンケート実施日)

	授業内容	宿題
オリエン： 4月4日*	教員、ES、学生がそれぞれ自己紹介	ある「政策」について書いている新聞記事の一つを見つけ、なぜそれが「政策」だと思ったか、更にその政策に関する肯定的論調と否定的論調を考えてくる。
第1回： 4月13日	・ESから「政策とは何か」に関する発表 ・教員による政策に関する講義 ・グループワーク（身近な政策について、その目標や方法の妥当性について考える）	関心のある政策について問題の原因や政策の実施状況についてA4一枚にまとめてくる。
第2回： 4月20日	・ESから「政策立案・実践・評価」に関する発表 ・教員から政策立案と批判的思考について講義 ・グループワーク（身近な政策について、どのように評価できるかを考える）	大学4年間の過ごし方（1.履修する授業、2.勉強する内容、3.学外で体験したい経験、4.卒業論文で行う研究）について、2分間でスピーチできるようにまとめてくる。
第3回： 4月27日	・ESから「政策科学の領域」に関する発表/教員から補足説明 ・ESから、現在研究で取り組んでいることに関する発表 ・各学生から4年間の過ごし方に関するスピーチ	なし
第4回： 5月11日	・ESから「グループワークとは何か」に関する発表/教員から補足説明 ・グループワーク（ゼミ長、副ゼミ長の決め方を話し合い、実際に一人ずつで決定する/政策科学の定義をグループで考える）	政策に関する4つの学術論文の中から、一つ読み、構成、研究目的、手法、結論、意義などをまとめる。
第5回： 5月18日	・ESから「アカデミック・リーディング」に関する発表/教員から論文の読み方等に関して講義 ・グループワーク（読んできた論文について発表） ・グループ内でまとまっていた宿題を発表	・図書館やウェブサイトに関心のあるテーマの論文の一つを見つけ、読んでくる。 ・要約と批判（研究の弱点）をA4一枚にまとめてくる。
第6回： 5月25日	・ESから「アカデミック・ライティング」に関する発表/教員からレポートの書き方や注意点に関して講義 ・宿題でまとめてきた内容を、別の学生が添削（修正や感想を書き込む） ・グループワーク（宿題でまとめてきた内容や他の学生に添削された箇所について共有） ・各グループの代表者が発表	・レポート課題 <sup>a</sup> （6月15日提出締切）で書くテーマを考える。 ・レポート課題の序論、目次、文献をA4一枚にまとめてくる。
第7回： 6月1日**	・教員からレポートの書き方や添削の仕方について講義 ・宿題でまとめてきた内容を別の学生がそれぞれ添削（修正や感想を書き込む） ・グループワーク（宿題でまとめてきた内容や他の学生に添削された箇所について共有） ・各グループの代表者が発表 ・ESから「プレゼンテーションとは何か」に関する発表	・レポート課題で書く内容について、3分間のプレゼンテーション（1.タイトル、2.はじめに、3.本論の流れ、4.結論、5.文献、資料）を作成する
第8回： 6月6日	・教員からレポートを書く上で注意すべき点等について講義 ・プレゼンテーション（執筆するレポート課題の内容について：15名）	なし
第9回： 6月8日	・プレゼンテーション（執筆するレポート課題の内容について：残りの14名）	レポート課題の草案をESに送る
第10回： 6月15日	・ESから「ディベートとは何か」に関する発表 ・教員からディベート、ワークショップ、ファシリテーションに関して講義/ワークショップで扱うテーマである日本の野生動物問題と関連する政策について講義 ・ワークショップ（ロールプレイング）で各学生が担当する役割の決定	・ワークショップで自分が担当する役割に関する文献を探し、読んでくる ・自分がロールプレイングをする人物像をA4一枚にまとめてくる
第11回： 6月22日	・グループワーク（自分が担当する役割について、宿題でまとめてきた内容を共有） ・ESから第13回授業のディベートに関する説明	・ワークショップで自分が主張する内容（ロールプレイング上）をA4一枚にまとめる
第12回： 6月29日	・ワークショップ（里山のサル問題を解決するために、各学生が農家、行政、狩猟者などの役割を演じ、ファシリテーターによる進捗のもと合意形成を図る）	・翌週のディベートに向けて情報を収集し、準備をする
第13回： 7月6日***	・ディベート：3つのテーマ（救急車の有料化、移民政策、小学生の携帯使用）に関して、それぞれ賛成派と反対派に分かれ、議論する	

<sup>a</sup> レポート課題の内容：関心のある社会の問題や政策について、その問題の現状、問題についてなされている研究の状況、今後なされるべき研究上の課題や政策のあり方をA4三枚以上にまとめる

### 3 手法

学生の学習成果に関する測定手法は、正課の教育活動を通して得られる学生の知識やスキルを把握する直接評価と、学習活動に対する学生自身による認知を把握する間接評価の二種類が存在する（松下 2012、川那部ほか 2014）。直接評価には科目試験、レポート、プレゼンテーションなどが、間接評価には学生の自己評価による質問紙調査やインタビューなどが含まれる。直接評価は、授業内容に則して学生のパフォーマンスに応じた評価が可能であるが、学生の学びのプロセスや行動を把握することが難しいという欠点がある（山田 2012a、畑野ほか 2015）。一方で、間接評価は学生の学習行動、生活行動、教育プログラムへの満足度など、成果にいたるプロセスを広く評価することが可能である（山田 2012a）。間接評価には自己申告という限界はあるものの、直接評価の結果とも整合性があることがこれまでの研究で示されている（Anya 1999、山田 2012a）。

なお、学生の学習効果を測定するためには、学生が大学に入学する前の背景（高校での成績、学生のモチベーション）などを把握することも重要と言われている（山田 2012a、三好 2015）。これらを調査の前に明らかにできれば、学生の属性や特性に応じた成長具合が測定できるが、本研究ではこういった事前情報を網羅することができなかつたので、第一回アンケート（事前）を最初の授業の前に実施することで、大学生生活が始まる前の学生の基礎的な意識を把握することを努めた。

本研究では学期を通した学生の意識や学んだ内容に関する自信の変化を明らかにすることを目指し、間接評価により、学期の前（第1回授業時）・途中（第7回授業時）・後（第13回授業時）の3回に分けて、学生の下承を得たうえでアンケート調査を実施した。調査項目は、基礎演習を通して学生が習得することが予測されたスキルをもとに作成した（表2）。それらは、政策科学に対する理解度（シラバスにおける政策実践力と政策構想力に対応）、グループワークやディスカッションに対する理解度と自分の意見を言うことに関する自信（シラバスにおける表現力に対応）、レポートや論文に関する理解度とレポートを執筆することへの自信（シラバスにおける文章力に対応）、プレゼンテーションに関する理解度と自信（シラバスにおける表現力に対応）など7項目である。また、本研究では教育効果は学んだ内容に関する理解度だけでなく、学生の大学生活に対する意識の変化（学生生活への適応度など）も含まれると仮定しており、大学生活に対する不安、期待、また政策科学部で学びたいことがはっきりしているか、という3項目を調べた。更に、学生の意識や理解度の変化を定性的に把握するために、自由回答項目を設け、事前と事後アンケートで、政策科学に関するイメージや自分なりの定義（シラバスの政策実践力に対応）、今後の大学生活の展望など4項目を調べた。なお、アンケート票の項目数が多くなってしまふことを避けるために、本研究では項目数を14項目（表2）に絞っており、シラバスにおける論理的思考力と多角的思考力を調べる項目を設けることはできなかつた。

表2 アンケート項目と回答形式

項目	回答形式
政策科学とは何かよく知っている グループワークやディスカッションとはどのようなものか知っている グループワークやディスカッションで自分の意見を言うことができる レポート・論文とはどのようなものか知っている 自分の主張をしっかりとレポートにまとめる自信がある プレゼンテーションとはどのようなものか知っている 人前でしっかりとプレゼンテーションをする自信がある これからの大学での学生生活に不安を感じている これからの大学での学生生活にわくわくしている これから政策科学部で学びたいことがはっきりしている	7段階： 1. 全く思わない、2. 思わない、 3. あまり思わない、4. どちらとも 言えない、5. 少し思う、6. 思 う、7. 強く思う
政策科学と聞いて何を・どんなことをイメージするか 政策科学をあなたなりに説明しなさい 政策科学部でこれから4年間何を学びたいか これから4年間の大学生活や授業に不安・心配事はあるか	自由回答

## 4 分析

量的に測定した意識に関する10項目については、まず事前・途中・事後の3回それぞれの結果の平均値と標準偏差を示し、更にそれらの平均値間の差を測定するために、一元配置の分散分析を行い、テューキー (Tukey) 法 (多重比較) により、それぞれの値に有意な差があるかを検定した。全ての統計解析はSPSS (IBM社) を用い、有意水準は5%で分析をした。次に、自由回答については、それぞれの項目について、内容ごとに分類し、事前・事後アンケートにおける学生の記述内容の変化を調べた。なお、分類分けする際には政策科学に関する記述については、基礎演習副読本：PS. Book 入門編 (立命館大学政策科学部 2013) に記載されている政策の定義を参考に、「問題」、「問題解決」、「社会」、そして「多角的視点」といったキーワードごとにまとめた。また学生生活に対する不安については、学業に関すること、友人関係に関すること、更に将来のことなどに分類分けした。

## 5 結果

### 5.1 分散分析及びテューキー法による多重比較の結果

授業内容に関する理解度や自信の変化については、7項目全てにおいて、事前アンケートの結果と事後アンケートの結果に有意な差があり、3ヶ月の授業を通して、学生の政策科学に対する理解度、グループワークやディスカッションへの理解度と自信、レポート・論文の理解度やレポートを執筆することへの自信、そしてプレゼンテーションの理解度と自信が増加していた (表3)。政策科学に対する理解度については、事前・途中・事後と全ての値において差があり、授業を重ねるごとに継続して理解度が増加していた。「グループワーク・ディスカッションの理解度」、「レポート・論文の理解度」、「レポートを書くことの自信」の3項目は、事前から途中にかけて有意に増加したものの、途中から事後への有意な変化は見られなかった (学期の前半 [最初

の6週間]のみ増加)。一方、「グループワーク・ディスカッションで自分の意見を言うことへの自信」は、事前と途中の結果に有意な差がなかったものの、途中と事後との間に差が生じた（学期の後半[最後の7週間]で増加）。

表3 学生 (n=29) に対する事前・途中・事後アンケートの結果

項目	平均値* / 標準偏差			多重比較の結果
	事前	途中	事後	
政策科学とは何かよく知っている	3.0 / 1.35	4.1 / 1.13	5.0 / 0.98	事前<途中<事後
グループワークやディスカッションとはどのようなものか知っている	4.1 / 1.47	5.2 <sup>a</sup> / 0.77	5.5 <sup>a</sup> / 0.74	事前<途中・事後
グループワークやディスカッションで自分の意見を言うことができる	4.2 <sup>a</sup> / 1.35	4.9 <sup>a</sup> / 1.27	5.1 / 1.21	事前・途中<事後
レポート・論文とはどのようなものか知っている	3.7 / 1.59	4.6 <sup>a</sup> / 0.99	5.2 <sup>a</sup> / 0.73	事前<途中・事後
自分の主張をしっかりとレポートにまとめる自信がある	3.3 / 1.01	4.1 <sup>a</sup> / 1.22	4.7 <sup>a</sup> / 0.92	事前<途中・事後
プレゼンテーションとはどのようなものか知っている	4.1 <sup>a</sup> / 1.44	4.7 <sup>ab</sup> / 1.00	5.3 <sup>b</sup> / 0.77	事前<事後
人前でしっかりとプレゼンテーションをする自信がある	3.5 <sup>a</sup> / 1.45	3.7 <sup>ab</sup> / 1.44	4.6 <sup>b</sup> / 1.38	事前<事後
これからの大学での学生生活に不安を感じている	5.4 / 1.42	3.7 <sup>a</sup> / 1.40	3.8 <sup>a</sup> / 1.36	事前>途中・事後
これからの大学での学生生活にわくわくしている	5.8 <sup>a</sup> / 0.95	5.8 <sup>a</sup> / 0.98	5.9 <sup>a</sup> / 1.05	事前・途中・事後
これから政策科学部で学びたいことがはっきりしている	3.9 <sup>a</sup> / 1.73	4.1 <sup>a</sup> / 1.45	4.6 <sup>a</sup> / 1.27	事前・途中・事後

\*同じ上付き文字が記されている平均値は、チューキー法による多重比較の結果、有意な差が見られなかった。

大学生活に対する意識については、これからの大学生活への不安は、最初の6週間で有意に減少し、途中と事後との間に差は出なかった。一方で、「これからの大学生活にわくわくしている」と「これから政策科学部で学びたいことがはっきりしている」の2項目については、事前、途中、事後を通して、有意な差は見られなかった。

回答値に関する標準偏差は、10項目中9項目で値が小さくなっており、授業を通して、学生の回答値のばらつきが減っていた。

## 5.2 自由回答の結果

政策科学のイメージについては、事前アンケートでは、最も多くの学生 (n=8) が「問題解決」に関連する記述をしていた (例: 問題解決のために調べたり考えたりする)。次に多くの学生が、「社会」に関連する記述 (例: 社会に貢献できるイメージ) (n=3) を、または「難しい」「大変そう」といった記述 (n=3) をしていた。授業後のアンケートでは、「問題解決」に関連する記述 (例: 問題を様々な視点から解決すること) をした学生が9人いたとともに、「問題を分析する」、「問題と向き合う」など「解決」以外の言葉を用い、政策科学のイメージを記述していた学生が5人いた。また「多角的視点」という記述をしていた学生が3人いた (事前アンケートでは1人のみ)。

政策科学とは何か、という質問に対しては、事前アンケートでは、最も多くの学生 (n=8) が「分からない」、「知らない」と答えていたのに対して、事後アンケートでは、「分からない」と回答した学生はおらず、「問題解決」に関連する記述をした学生が最も多かった (n=18)。また「問題を見つける」、「問題を分析する」といった記述をした学生がその他に8人おり、大半の学生が問題へのアプローチに関する回答をしていた。

大学生活に対する不安については、事前アンケートで最も多かったのが「単位がとれるか」、

「授業にどのように取り組むか」など学業に関することで (n=10)、次に多かったのが「友達ができるか」など友人に関する記述であった (n=5)。事後アンケートでは、「友達」に関する記述をした学生は一人もおらず、一方「単位がとれるか」、「レポートが大変」など学業に関する記述をした学生は14人に増加した。不安なことは「ない」と回答した学生は、事前アンケートでは一人のみだったが、事後アンケートでは7人に増加していた。事後アンケートでは、「今後何をしたいかが分からない」、「卒業後何をするか分からない」といった記述をした学生が4人いた(事前アンケートでは一人もいなかった)。

## 6 考察

### 6.1 学生の意識の変化について

本研究より、立命館大学政策科学部における初年次の必修科目である基礎演習を通じた学生の意識の変化が明らかになった。特に、政策科学に対する学生の理解度は、基礎演習の授業を通して継続的に深まることが実証された。また、学生の回答値に関する標準偏差が減少していることから、授業を通して政策科学の理解度に関する学生間のばらつきが減少していることが分かる。先述の通り、学生は基礎演習以外にも様々な授業を履修しているため、一学期を通じた教育効果が基礎演習のみによるものと言い切れないものの、様々な分野の政策についてグループワーク、ライティング、リーディングなどを用いて学んでいく授業は基礎演習のみで、これらのスキルの習得に基礎演習が大きな影響を及ぼしているという前提で以下の考察を試みる。

グループワークやディスカッションについては、学生の理解度が学期の序盤に増加し、グループ内で自分の意見を述べることに関する自信は学期の終盤に増加した。基礎演習では授業中(第4週)に教員及びESがグループワークに関する説明をしたとともに、合計13回の授業の大半で、特定のテーマについてグループで話し合い、結果をクラスに共有するワークを実施した。学生は学期の序盤にグループワークに関する説明を聞き、また実際に体験し、理解を深め、終盤からはグループワークを行うことにも慣れ、自分の意見を述べることについても自信をつけていったと思われる。

レポートについては、理解度及び執筆することへの自信のいずれにおいても、学期の序盤で増加したものの、終盤での増加は見られなかった。これは、レポートの執筆に関するトレーニング(学術論文の講読、レポートの執筆、そして他人のレポートの添削など)を実施したのが、いずれも学期の前半に集中していたことによると考えられる。つまり、アンケートから明らかになった学生の意識の変化は授業内容と密接に関係していることが分かる。

プレゼンテーションについては、理解度と自信が事前アンケートから事後アンケートにかけて有意に増加していたものの、学期の前半(事前→途中)と後半(途中→事後)それぞれにおいては差が見られなかった。学生が実際にプレゼンテーションを実践したのは、第3週の各学生からの2分間の発表(4年間の大学生活の過ごし方について)と、第7～8週の各学生からの5分間の発表(レポート課題について)のみであり、それ以外にはグループワークやワークショップの後に一部の学生がグループ内で議論された内容などを発表した程度である。基礎演習では、学生一人一人がプレゼンテーションを実践する時間は限られていたため、理解度や自信の増加は他の

項目に比べてゆるやかだったのかもしれない。

学生の意識に関する 10 項目の中で、「これからの学生生活にわくわくしている」と「政策科学部で学びたいことがはっきりしている」の 2 項目のみ、学期を通して有意な差が見られなかった。学生生活に対する期待感（わくわくしている）については、事前アンケートで大半の学生が「そう思う」と回答しており、入学後も当初期待していた学生生活を送ることができ、したがって学期を通して期待感は維持されていたといえる。また、「学部で学びたいことがはっきりしている」という項目が変化しなかったが、基礎演習では学部で学びたいことや深めたいことを、学生それぞれが明確化するトレーニングが不十分であったかもしれない。4 年間の学生生活の過ごし方について各学生に発表させる場や、今後研究したい内容を学生がレポート課題にまとめるワークはあったものの、大学生活で学びたいことを明確化するためには、更に時間をかけて、一人一人の学生が熟考できる時間を設ける必要があるかもしれない。

大学生活に対する不安は、学期の前半で大きく減少したが、学期の後半で有意な差は見られなかった。事後アンケートにおける自由回答の記述では、事前アンケートでは多かった「友達ができるか不安」といった友人に関する回答はなくなったものの、「単位がとれるか不安」といった学業に関する記述が増加しており、また「今後何をやりたいか分からない」という回答も増えていた。学期を通して友人を作ることへの不安は減少するものの、様々な授業を受ける中で、また学期末試験が近づくにつれ、単位に対する不安が増加し、また将来への不安も生まれ、これらが学期の後半において学生の不安が減少しなかった原因かもしれない。先行研究によれば、新入生は大学生活に対して夢見がちで、大学生に要求されている学業（読書や作文など）に関する理解を欠いていることが多く（山田 2007: 36）、本研究結果で明らかになった「学生生活への不安」は、学生の大学生活への期待と経験後のギャップから生じている可能性がある。

自由回答に関するその他の項目については、政策科学へのイメージは事前アンケートでは「問題解決」という特定の回答が多かったが、事後アンケートでは「問題の分析」や「多角的視点」など、回答が多様化していた。また、政策科学とは何かについては、「分からない」という記述が事後アンケートではなくなり、一方「問題解決」、「問題へのアプローチ」という解答が多くなっていった。基礎演習を通して、政策科学へのイメージが明確になり、理解が深まったとともに、それを多様な言葉で説明できるようになったと考えられる。

## 6.2 授業評価の意義

ラーニング・アウトカム（学習成果）の保証を含めた教育の質保証のために、本研究で実施したような教育効果の測定結果は教育改善に活かしていくことが重要である（山田 2007、山田 2012a）。そして、そのために評価は組織が変えることができる要素に着目して行われるべきであるといわれている（濱名・川嶋 2006）。今回、立命館大学政策科学部における基礎演習の定量的かつ学期を通じた継続的な学習効果の測定を行い、具体的にどの項目（プレゼンテーションスキル、ライティングスキルなど）がどの時期（学期の前半か後半か）に伸びるかが明らかになり、これらは今後授業の改善を図る上で参考になる。例えば、レポートを執筆することへの自信は、集中的にレポート執筆のトレーニングをした学期の前半には増加したものの、学期の後半では増加が見られなかった。基礎演習では、学生のライティングスキルの習得が重要な到達目標の一つ

に位置づけられており、当授業の成績評価も学期中盤に全クラス合同の締切日に提出されるレポート課題をもとに行われる。このレポート課題の提出に向け、学生は準備し、授業もこれに沿った内容になっていたが、学生のレポートを執筆することへの自信を学期の後半にも継続して増加させるためには、学期の終盤にもレポート課題を学生に再度提出させるなど（例：中盤で提出したレポートを改善した最終版の提出など）、学生が学期を通してライティングの訓練をするインセンティブを与えることが重要かもしれない。

我が国は、大学のユニバーサル化時代に入り、多様な学生が入学するようになり、バックグラウンドが異なる多様な学生の意識やニーズを反映させた、質の高い教育を行うことがこれまで以上に重要になってきた（山田 2012a）。学生の学習成果を継続的に測定し、教育プログラムの評価を行い、その後の授業の改善に反映させることは、大学のアカウントビリティの視点からも、また教育の質の向上のためにも重要であり、大学の生き残り戦略としても不可欠なことである。

今後、より有効な教育評価を実施するために、教育効果測定で使用する項目を精緻化していくことが重要である。例えば、シラバスの到達目標に明記されている論理的・多角的思考力を測定する質問項目の追加の検討や、学生による意識と実際のパフォーマンス（例：レポートを執筆することへの自信と実際に提出されたレポートの質）との関連性の調査など今後なされるべきである。また、「1 はじめに」において本研究の一つ目の限界として言及した学生の学びが基礎演習のみによるものと言い切れない点については、アンケートにおいて学生に受講している授業を記入してもらい、それぞれの調査項目（例：政策科学の理解度）についてどの授業で習得できたかを聞いてもよいかもしれない。それ以外には、基礎演習を受講している学生と受講していない学生との学びの違いを比較する手法も考えられるが、政策科学部では基礎演習が必修科目で全学生が受講するため、この調査の実施は困難である。本研究の二つ目の限界は1 クラスのみで教育効果測定をした点であった。学部レベルでの教育の質保証を実現するためには、今回行ったような教育評価は一つのクラスだけでなく、全ての基礎演習のクラス（全 13 クラス）で実施することが、当学部における初年次教育の到達点や課題を考えるうえで有効である。一つのクラスの教育効果を見るだけでは、授業者のスキルが特定の影響を学生に与えているとも考えられるからだ。

年を追うごとに、入学する学生の特徴も変化していくことが予想されるからこそ、教育評価の結果をもとに教育プログラムを継続的に改善することは今後も必要である。教育評価に関する研究や理論化が進む米国で開発された新入生調査を参考に、日本版新入生調査 JFS (Japan Freshman Survey) が 2004 年に開発され、2009 年度の調査では、国内の 46 大学の 8,554 人が参加している（山田 2012b）。こういった、すでに確立された評価尺度を参考にしながら、立命館大学政策科学部の特色も反映させた（本調査で実施したような基礎演習独自の項目の使用など）当学部における評価の取り組みをしていく必要がある。

大学基準協会の認証評価基準によれば、内部質保証とは学部や研究科などを包括した総体としての質保証システムが重視されており（大学基準協会 2011）、その達成のためには学位授与や教育課程編成の方針などトップダウンのアプローチとともに、個々の学部、ひいては個々の授業や個々の教員の取り組みなどボトムアップのアプローチが必要である（日本私立大学協会 2014）。しかし、授業単位の学生の教育効果の測定は、個人情報保護の観点からその公表のためには問題点があるなど、またそもそも個々の教員が自身の授業評価をする時間が持てないなど、その実施

は容易ではない。本稿は、こういった実践が難しいボトムアップの取り組みの成果を示したもので、本研究で行ったような学生調査の集積が機関全体の質保証に寄与すると考えられる。そのためには、評価研究は専門分野を超えて共通する学修成果（リーディングスキル、ライティングスキルなど）と、専門分野のみによる学修成果（政策科学に対する理解度など）をバランスよく測定することが重要であり（濱名ほか 2013）、立命館大学政策科学部ならではの教育効果評価ツールを設計し、教育評価を実践し、授業内容自体を改善していくことが、当学部における教育の質保証に、そして立命館大学全体の質保証につながるであろう。

## 謝辞

本研究を実施するうえで多くの有益なご意見を頂いた立命館大学政策科学部学生主事の上原拓郎先生に御礼を申し上げます。また、本論文の改善のために、貴重なご助言を頂いた立命館大学教育開発推進機構の河井亨先生及び土岐智賀子先生に御礼を申し上げます。

## 参考文献

- Any, G. "College impact on student learning: comparing the use of self-reported gains, standardized test scores, and college grades", *Research in Higher Education*, No. 40 (5), 1999, pp.499-526.
- 江原武一「アメリカの学部教育の現状」『立命館高等教育研究』第6号、2006年、59-70頁。
- 大学基準協会「『大学基準』およびその解説」  
[http://www.juaa.or.jp/images/accreditation/pdf/e\\_standard/university/u\\_standard.pdf](http://www.juaa.or.jp/images/accreditation/pdf/e_standard/university/u_standard.pdf) 2016年12月5日アクセス。
- 濱名篤・川嶋太津夫『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向—』丸善株式会社、2006年。
- 濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明『大学改革を成功に導くキーワード30：「大学冬の時代」を生き抜くために』学事出版株式会社、2013年。
- 畑野快・上垣友香里・高橋哲也「アクティブラーニングの経験は学修成果と関連するのか：3年間の学士課程教育における両者の変化に着目して」『大学教育学会誌』第37巻第1号、2015年、86-94頁。
- 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。
- 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』第18号、2012年、75-114頁。
- 三好登「大学生の学習時間・学習意欲と学習成果との関係」『大学教育学会誌』第37巻第1号、2015年、105-113頁。
- 森朋子・山田剛史「初年次教育における協調学習が及ぼす効果とそのプロセス—学生同士のく足場づくり>を中心に—」『京都大学高等教育研究』第15号、2009年、37-46頁。
- 文部科学省「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf)  
2015年9月22日アクセス。
- 日本学術振興会「大学教育再生加速プログラム（AP）」  
<https://www.jsps.go.jp/j-ap/gaiyo.html> 2016年12月5日アクセス。
- 日本私立大学協会「大学の特色に応じた教学マネジメント」  
[https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/result/pdf/2014\\_p04.pdf](https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/result/pdf/2014_p04.pdf) 2016年12月5日アクセス。
- 岡田有司・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世・松村初ほか「大学生における学習スタイルの違いと学習効果」『立

## 初年次必修科目の教育効果測定

- 命館高等教育研究』第11号、2011年、167-182頁。
- 立命館大学政策科学部「P.S. Book 入門編—基礎演習副読本—」  
[http://www.ritsumeai.ac.jp/ps/common/file/education/tool/PS\\_BOOK\\_2013.pdf](http://www.ritsumeai.ac.jp/ps/common/file/education/tool/PS_BOOK_2013.pdf) 2016年1月14日アクセス。
- 初年次教育学会『初年次教育の現状と未来』世界思想社、2014年。
- 東京女子大学「文部科学省 AP 事業『学修成果の可視化』」<http://office.twcu.ac.jp/univ/about/gp/ap/> 2016年12月6日アクセス。
- 山田礼子『初年次教育ハンドブッカー—学生を「成功」に導くために—』丸善株式会社、2007年。
- 山田礼子 a『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年時教育からみえてきたもの』東信堂、2012年。
- 山田礼子 b『学びの質保障戦略』玉川大学出版部、2012年。
- 吉本圭一「卒業生を通じた『教育の成果』の点検・評価方法の研究」『大学評価・学位研究』第5号、2007年、77-107ページ。

## Educational Effects of a Mandatory First Year Experience Course:

What do students at College of Policy Science learn in the Introductory Seminar?

SAKURAI Ryo (Assistant Professor, College of Policy Science, Ritsumeikan University)

### Abstract

In this study, a questionnaire survey was administered to students (n=29) enrolled in the Introductory Seminar for Policy Science, a mandatory First Year Experience course offered at College of Policy Science of Ritsumeikan University to understand their achievement in learning. All first-year students are required to take this course (about 360 students assigned to 13 classes), and are expected to understand the basics of policy science, acquire logical and diversified thinking skills, and improve writing and presentation skills. Results revealed that students deepened their understanding of policy science and increased their confidence in making presentations and getting involved in group works. Comments from students implied that the course had enriched their vocabularies and they were able to explain what policy science was using more diverse words. This study revealed when and which skills students would acquire in the semester, and this information could be utilized to improve the contents of the course. For example, letting students re-submit the report in the end of the course, could work as incentives for them to train writing skills throughout the semester.

### Keywords

First Year Experience, Introductory Seminar for Policy Science, Educational Effects, Students Skills, Perceptions on Student Life, Policy Science

## 報告

# Project-based English Program における 学生による相互評価及びその可視化の試み

三木 訓子・笠巻 知子

### 要 旨

立命館大学生命科学部・薬学部の「Project-based English Program」は、1 回生から 3 回生前期までの必修英語の位置づけにあり、学生は自らの興味・関心に基づいたリサーチを行い、その成果を発表している。また発表時オーディエンスとなる学生は、発表を聞きながら評価シートを用いて評価を行っている。3 回生前期配当の Junior Project 1 ではグループで発表するポスタープレゼンテーションの形式を採り、評価シートに加えて挙手による優秀グループの決定をすることで、オーディエンスという受け身の立場になりがちな学生の積極的な授業への関与を高めてきた。2014 年度ではさらに授業を活性化することを目的として、オーディエンスがよいと判断した発表にはシール台帳にシールを貼る、というゲーム的な感覚の相互評価を試みた。学生への意識調査からは、挙手やシールによって可視化された相互評価方法は学習意欲を高める可能性が期待され、学生主体の授業において採用することの有用性が示唆された。

### キーワード

相互評価、評価の可視化、Project-based English Program、学習意欲、授業参加

## 1 はじめに

近年、教育現場ではアクティブラーニングの重要性が認知され、教員が学生に対して一方的に講義を行う知識伝達型授業から学生中心の授業へと変わってきている。学生が大学での学びを自分のものとして引き付けるには当事者意識が非常に重要な要素であるが、教員が自分の持つ知識をクラス全体に対して教えるという授業形式ではこの意識は獲得されにくい。このような問題点を改善するためのひとつの授業スタイルである学生主体の参加型授業では、学習される内容が教員からの知識にとどまらず多岐にわたるため、教育の生産性が高まることが期待できると言われている（阿部 1998）。これを進めて、学びだけではなく評価をも学生が相互に行うという試みもなされている。学生同士の相互評価についての先行研究では、学生の評価が信頼できること、これにより学習の到達目標が明確になり、動機づけが高まること（Nakamura 2002）が報告され

しており、実際の成績として利用する可能性も検証されている (Fukazawa 2010)。学生の受け取り方も前向きなものが見られる一方で、気まずさや不安を感じたり、評価そのものに不満を持つ学生がいること (Hanarahan & Issacs 2001) や、教員による評価よりも若干甘くなる傾向もみられる (Fukazawa 2010)。

立命館大学生命科学部・薬学部では、英語必修科目において Project-based English Program (プロジェクト発信型英語プログラム、以後 PEP と記す) という学生主体の授業を行っている。このプログラムは、学生自ら興味・関心に基づいたリサーチプロジェクトを行い、その結果を英語で発表するもので、聞き手となる学生は評価シート<sup>1)</sup>を用いて発表の評価をしてきた。3 回生前期の英語 (Junior Project 1、以後 JP1 と記す) では、評価シートに加えて挙手によって優れたグループを選定するという評価方法も行ってきた。さらに 2014 年度最終発表では、よい発表を行ったグループのシール台帳にシールを貼る、というゲーム的な要素を取り込んだ方法も導入した。これらは学習意欲を高めること、発表時においてオーディエンスとなる学生を積極的に授業に関与させることを目的に工夫されてきた評価方法である。

しかしながら、挙手とシールによる学生の相互評価の結果は、明らかに目に見える形でオーディエンス全員に示される。学習動機を高め、授業を活性化するために導入された方策であるが、これらが学習者に与えた心理的な影響が懸念されたため、アンケート調査を行った。

本稿では、1. 学生が評価シートを用いて他学生の発表を評価すること、2. 挙手によって優秀グループを選ぶこと、3. シール台帳にシールを貼ることを優秀グループへの投票とすることの 3 点を「学生による相互評価」とし、挙手及びシール貼りの 2 点を「評価の可視化」とする。そして立命館大学生命科学部・薬学部の PEP における取り組みを概観しつつ、2014 年度における 3 回生前期の必修英語科目 JP1 の相互評価の可視化について詳細を報告する。さらに最終授業で行った学生の相互評価についてのアンケート結果を分析し、相互評価とその可視化の有用性の検証を試みる。

## 2 Project-based English Program

### 2.1 Project-based English Program の特徴

文部科学省が 2003 年に策定した『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』にもあるように、英語でのコミュニケーションは国家的な取り組みとなっている。この構想が発表される以前から、英語教育では「使える英語」のための教授法が模索されており、鈴木ほか (1997) はコミュニケーションをベースにし、リサーチ、プレゼンテーション、ディベートを通した英語による自己表現活動を行ってきた。PEP は、この理念を大学の授業として実践するためのプログラムである。立命館大学生命科学部・薬学部ではこのプログラムを学部開設当初から導入してきた。

ここでは両学部における PEP の特記すべき点について述べる。各学年ごとの授業詳細は「グローバル社会を生きるための英語授業」(鈴木 2012) を参照されたい<sup>2)</sup>。このプログラムの特徴は、英語の習熟度別のクラス分けを採用していないことと、プロジェクトのテーマ選定において一切の規制がないことであろう。習熟度を考慮しないことでクラスは社会の縮図となり、互いの強み

を活かし合うことで不足を補い、多様性が相互に作用し合う活動を展開している。グループでの活動を行う際のモデレーター、時間管理を行うタイムキーパー、発表時の司会進行を行うチェア、学生が持参する多種多様なパソコンについて操作を教える IT アシスタント<sup>3)</sup> など、すべての役割は学生が自ら名乗り出て授業を進めていく。この自主性も PEP が学生中心であることのひとつの証といえよう。

また、テーマ選定において教員からの制約が一切ないということは、興味を持ってないテーマだったという言い訳ができないと同時に、自分のリサーチに責任を持つことであり、自分の本当の興味からそのテーマを追求するリサーチプロジェクトになるということでもある。

## 2.2 発表と相互評価

学生は、毎回の授業でリサーチプロジェクトの進捗状況やグループ内で行ったディスカッション結果などを発表する。また発表の評価が直接成績に関わるものとしては、中間発表と最終発表の場が設けられている。テーマが教員から示され、全員が共通してそのテーマに対してある程度の知識を持てる授業とは異なり、PEP ではプロジェクトの発表内容が千差万別である。そのため予備知識のない聞き手に理解してもらうための工夫が必須である<sup>4)</sup>。

発表においては、1 回生では、日常生活からの自身の興味・関心に基づいたリサーチを行い、8 分間のプレゼンテーションを行う。2 回生では、テーマを社会問題にまで範囲を広げ、3 人から 6 人で構成されたグループで深く掘り下げたリサーチを行い、その成果を約 30 分間のディベートまたはパネルディスカッション形式で発表する。3 回生では、専門分野に関連したテーマに基づき、2 人から 4 人のグループで 15 分間のポスタープレゼンテーションに臨む。このように発表形式の違いが、リサーチのテーマを身近な問題から専門的なものへと自然に促していくくみにもなっている。また、発表形式に応じて相互評価の方法も変化していく。図 1 は実際の発表の様子及び各学年で採り入れられた相互評価方法である。



図 1 発表と相互評価方法

### 2.3 相互評価の目的と位置づけ

相互評価の目的は2点ある。1点目は、他学生の発表を評価することで、よいプレゼンテーションとはどのようなものかを知り、自らにフィードバックすることができる点である (Fukazawa 2010, Luoma 2004)。発表は、多くの要素が作用して初めてわかりやすい発表となり、興味を持って聞いてもらえるものとなるが、評価することで自分自身の発表を客観視し、改善することができる。2点目は、受け身になりがちなオーディエンスの立場の学生を積極的な聞き手にする、ということである (Brown 1998)。評価するという行為には責任が伴い、発表を理解しようとする姿勢が求められる。

相互評価で用いる評価シートはエクセルファイルで作成されており、学生は学習管理システムである manaba+R よりダウンロードする。初回使用時に教員が評価項目と基準について説明する。また、教員も学生と同じ評価シートを用いて評定する。学生が記入した評価シートの一例を図2に示す。学生は発表を聞きながら評価を入力し、そのファイルを manaba+R に提出する。なお、学生が率直な評価とコメントを記入できるようにとの配慮から、評価シートは相互に閲覧できず、教員と本人のみが見ることができる設定になっている。PEP における相互評価の目的が、上述の通り、よいプレゼンテーションとはどのようなものかを知り、自分自身にフィードバックすることと、オーディエンスの立場の学生を積極的な聞き手にすることの2点であることから、学生の評価は被評価者の学生の成績には反映されず、実際の成績には教員の評価だけが用いられる。

A	B	C	D	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	Evaluation Sheet (JP1)				Class: YC		Instructors: 山本 浩一, 佐藤 誠			Evaluator: 山本 浩一		
2	5=excellent		4=good		3=fair		2=poor		1=inadequate			
3	Theme: animal testing for cosmetic											
4	Speakers	Content	Originality	Preparation	Organizator	Delivery	English	Comment				
5	山本 浩一	4	3	4	3	4	3	Eye contact is good. She looks audience respons.				
6	佐藤 誠	3	3	3	3	3	3	No picture and date. She speaks slowly, so easy to listen.				
7	山本 浩一	4	3	4	3	3	4	She moderates smoothly. She answers my question quickly, so she prepares well.				
8												
9												
10												
11	Theme: gio engineering											
12	Speakers	Content	Originality	Preparation	Organizator	Delivery	English	Comment				
13	山本 浩一	3	4	5	4	5	3	This group presents cooperative. Roll style is very interesting.				
14	佐藤 誠	3	4	5	4	5	3	Audience is involved in the their world. Every member asks audiene and answers depends on response. There is one bad point. Poster is complicated, so I feel difficulty.				
15	山本 浩一	3	4	5	4	5	3					
16												
17												
18												
19												

図2 学生が記入した評価シート例

## 3 Junior Project 1 (JP1)

### 3.1 JP1 授業概要

ここでは、挙手とシールという方法で評価の可視化を行った 2014 年度 3 回生 JP1 の授業概要について述べる。履修登録者数は両学部の学生合わせて約 420 名であった。学生は学部や学科を超えて 11 クラスに分けられ、各クラス内でさらに 10 グループに分けられた。15 週間の授業の流れを表 1 にまとめた。

JP1 は生命科学部・薬学部の専門英語の位置づけとなっており、専門教員との連携が欠かせない。そのため Week 1 のオリエンテーションや Week 7 のコンサルテーションにおいて、専門教

員より助言や講評をいただいた。また Week 13 と 14 のファイナルプレゼンテーションでは評価シートによる評価に加え、Week 15 のグランドファイナル出場グループの選出にも関わっていただいた。専門教員が内容を、英語教員が英語を見ることで、1、2 年生時よりも格段に内容が充実したりサーチや発表となった。

Week 2 から 6 と Week 8 から 12 では、学生の発表と教科書<sup>5)</sup>のユニットから内容理解や単語、英語表現に関する小テストが実施された。Week 13、14 のファイナルプレゼンテーションでは、全グループがポスタープレゼンテーションを行い、Week 15 のグランドファイナルへの出場グループを選出した。

Week 15 の発表会場は、教室ではなく大学構内のホールで行われた。この発表はグランドファイナルと銘打ち、選ばれることが名誉なことであるという特別感を意識させることで、学生の意欲をかき立てる工夫を凝らした。オーディエンスは発表を聞いたグループのポスターの写真をとり、コメントを添えて JP1 の Facebook のページに投稿した。さらに、学生はサーチの結果をまとめた 1000 words 以上の期末レポートを最終週において提出するよう義務づけられており、プロジェクトを進めながら期末レポートを執筆した。

表 1 授業の流れ

Week 1	オリエンテーション
Week 2-6	プレゼンテーション（スライドでのプレゼンテーション）＋小テスト 各週 2 グループが担当ユニットのサマリーと自分たちのプロジェクト概要について発表
Week 7	コンサルテーション
Week 8-12	プレゼンバトル（ポスタープレゼンテーション）＋小テスト 各週 2 グループが自分たちのプロジェクト内容について発表 オーディエンスの挙手投票による優秀グループ決定
Week 13/14	ファイナルプレゼンテーション（ポスタープレゼンテーション） 各週 5 グループが自分たちのプロジェクト内容について発表 評価シートによる相互評価及びシールによるグランドファイナル出場グループ選抜投票
Week 15	グランドファイナル（ポスタープレゼンテーション） Week 13 と 14 で選抜された優秀グループによる発表 期末レポートの提出

### 3.2 JP1 における相互評価及び挙手とシールによる評価の可視化

JP1 では、各自が選ぶ専門分野のテーマを基にプロジェクトを行い、その成果を英語で発信することを目指すことと、専門分野に必要な文法・語彙・表現を学び、アカデミック・ライティング、アカデミック・プレゼンテーションの向上を目指すことを到達目標としている<sup>6)</sup>。相互評価で使用する評価シートは、シラバスの到達目標を鑑みて評価項目が設定されており、Week 13 及び 14 で使用された。JP1 では Content（内容）/ Originality（独創性）/ Preparation（準備）/ Organization（構成）/ Delivery（発表の仕方）/ English（英語）の 5 項目について、それぞれ 5 段階評価（5=excellent、4=good、3=fair、2=poor、1=inadequate）で採点された。

Week 8 から 12 の 5 週間では、各週 2 グループずつが発表した。このときの発表は「プレゼンバトル」と名付けられ、オーディエンスは 2 つのグループのどちらがよいと判断したかを挙手によって意思表示した。発表担当のグループは、1 つのグループが教室内前方に、もう 1 つのグループが教室内後方にポスターを貼って発表を行った。残りの 8 グループはオーディエンスとなり、二手に分かれてそれぞれのグループの 1 回目の発表を聞いた。発表時間は 15 分で、引き続き質疑応答が行われた。その後オーディエンスのグループが入れ替えられ、発表グループは 2 回目の発表を異なるオーディエンスの前で行った。これでオーディエンスが両方の発表を聞いたことになる。司会者は、もう一度聞きたい発表はどちらのグループであるかを挙手で表明するようオーディエンスに求めた。より多くの挙手を得たグループは、プレゼンバトルの勝者として全てのオーディエンスの前で 3 回目となる発表を行い、選ばれなかったグループはオーディエンスとなって参加し、メンバー全員が質問するルールとした。プレゼンバトルの流れを図 3 に示す。

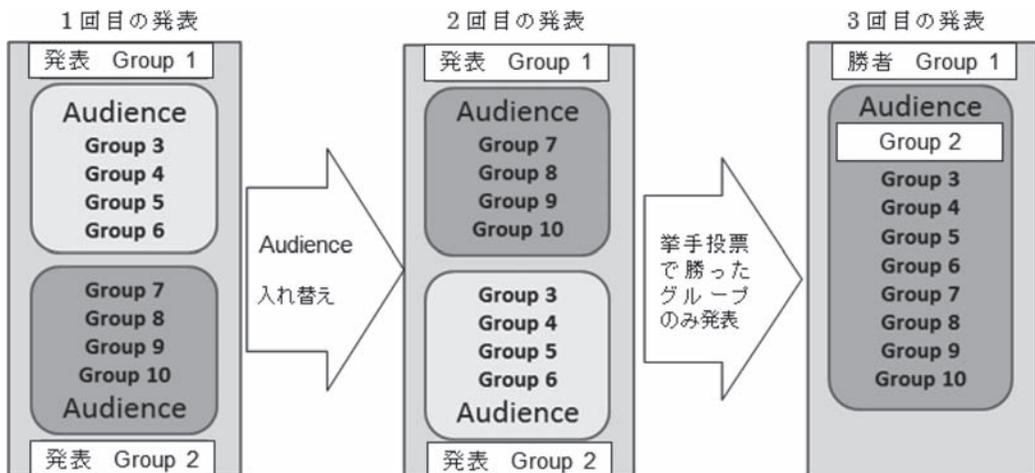


図 3 プレゼンバトルの流れ

Week 13 と 14 ではシールを用いた相互評価が行われた。この 2 週間はファイナルプレゼンテーションと呼ばれ、各週 5 グループが発表した。発表グループは教室内と廊下にポスターを貼り、90 分の授業内に 5 回の発表を行った (図 4)。ファイナルプレゼンテーションでは、オーディエンスとなる学生はパソコンを持ち、自分たちのクラスの発表だけでなく、興味や関心を持ったテーマの発表を聞いてまわりながら、前述の評価シートに入力した。それとは別に、オーディエンスはシールによる優秀グループの選出も行った。彼らは一人当たり 5 枚のシールを与えられており、発表終了後、そのグループの発表がよいと判断した場合には、Week 15 の「グランドファイナルへ出場するに値する優秀なグループである」という評価の表明として、ポスター脇に貼られたシール台帳にシールを貼った (図 5)。シールの導入は、学生が自由に建物内を行き来するため、発表終了後直ちに出場推薦をすることを容易にし、多少のゲーム的な感覚を持たせることで、授業が活発な場になるよう期待したものである。

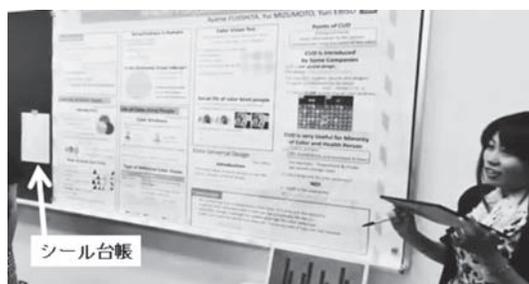


図4 ファイナルプレゼンテーションの様子



図5 台帳へのシール貼りによる評価

### 3.3 相互評価の可視化についての懸念

相互評価による教育的効果はいくつか報告されている (Nakamura 2002, Fukazawa 2010) が、教員と本人しか見ることができない評価シートとは異なり、挙手とシールという可視化された相互評価では、不安や気まずさ (Hanarahan & Issacs 2001) を考慮する必要がある。

挙手による優秀グループの決定を行った Week 8 から 12 のプレゼンバトルでは、発表した 2 グループの目前で結果が即座に示される。発表グループにとって挙手投票は、ある程度の緊張や不安を感じる瞬間であろう。さらにこれで授業は終わりではなく、負けた後も授業は続き、オーディエンスとして勝ったもう一方のグループの発表を聞き、メンバー全員が必ず質問をすることが課された。負けたグループにとって、このような状況が居心地のよいものとは想像しがたい。

Week 13 と 14 では、シールによって自分たちの発表がよかったかどうかを評価されたわけであるが、シールが貼られたシール台帳は、授業終了後に回収されるまで他のオーディエンスにずっと見られることになる。もしも僅かな枚数のシールしか貼ってもらえなかったらと思うと、発表前においてすでに意欲がそがれる学生がいるかもしれず、シール台帳が人目にさらされ続けることで発表中においても投げやりになるおそれもあると危惧された。

このような、授業を活性化させ学生のやる気を高めたい、という教員の期待とは相反する学習意欲へのネガティブな影響が、とりわけ選出されなかったグループの学生に対して懸念されたことから、Week 15 のグランドファイナル終了後にアンケートによる意識調査を行った。アンケート調査では、プレゼンバトルで 3 回目の発表に選出された学生 (以後勝った学生と記す) と選出されなかった学生 (以後負けた学生と記す) が、プレゼンバトルでの挙手判定をどう感じたか、シール貼りで評価されることをどう感じたか、それぞれの可視化された相互評価が学習意欲を高めたかについてたずねた。

## 4 アンケート調査

### 4.1 目的

アンケートの目的は、JP1 における学生による挙手投票とシール貼りという相互評価の可視化の試みが、プレゼンバトルに勝った学生と負けた学生とでは、学習意欲に及ぼす影響において違いがあるかを調べることである。

## 4.2 対象者

立命館大学生命科学部・薬学部の JP1 クラスを受講する 3 回生のうち、筆者ら担当 2 クラスの合計 136 名を対象とした。回収数は 105 名だったが、Q1 において無回答の学生が 7 名いたため、分析の対象にしたのは 98 名であった。

## 4.3 材料

質問紙に選択肢式の項目を 4 つ作成し、対象者に最終授業でアンケート調査を行った。各設問には回答の理由を書くための自由記述欄を設けた。以下が選択肢式の項目内容と選択肢である(表 2)。

表 2 アンケートの項目内容及び選択肢

項目内容	選択肢
Q1. あなたのグループは Week 8 から Week 12 のプレゼンバトルで 3 回目の発表をするグループに選ばれましたか？	はい いいえ
Q2. Week 8 から Week 12 のポスタープレゼンテーションで発表したとき、教室内でオーディエンスが勝ち負けを決めることについてどう思いましたか。あなたの気持ちに一番近いものを一つ選んでください。	勝ち負けに関わりなく頑張った 勝ち負けが決まるから頑張った 勝ち負けに関わりなくやる気がでなかった 勝ち負けが決まるからやる気がでなかった 上記のどれにも当てはまらない
Q3. Week 13 と Week 14 のファイナルプレゼンテーションで、オーディエンスがよいと思ったグループのポスター発表にシールを貼ることにどう思いましたか。あなたの気持ちに一番近いものを一つ選んでください。	シールの数に関わりなく頑張った シールの数が気になるので頑張った シールの数に関わりなくやる気がでなかった シールの数が気になるのでやる気がでなかった 上記のどれにも当てはまらない
Q4. 上記二つの学生による相互評価は、あなたの学習意欲を高めましたか。	はい いいえ どちらでもない

## 4.4 結果

### 4.4.1 挙手判定への反応

プレゼンバトルの勝ち負けによって、Q2. 挙手判定への反応が異なるかを検証した(表 3)。

$\chi^2$  検定を行ったところ統計的な有意差は認められず、プレゼンバトルに勝ったグループと負けたグループの間には挙手判定への反応の関連がなかった ( $\chi^2(4)=3.455$  n.s.)。このことは、勝ち負けによって挙手判定への反応は影響されないことを示している。しかし、各グループ内の反応の違いを調べたところ有意な差が見られ、「勝ち負けに関わりなく頑張った」と答えた学生が、勝ったグループでは 49 名中 42 名 ( $\chi^2(3)=96.714$   $p<.05$ )、負けたグループでは 49 名中 35 名 ( $\chi^2(3)=59.833$   $p<.05$ ) と圧倒的に多かった。このことから、オーディエンスの挙手による判定に対して心理的な影響を受けることなく、むしろ自主的に取り組んでいたと言える。

表3 プレゼンバトルの勝敗別に見た挙手判定への反応

(人数)

	勝ち負けに関わ りなく頑張った	勝ち負けが決ま るから頑張った	勝ち負けに関わ りなくやる気が でなかった	勝ち負けが決ま るからやる気が でなかった	上記のどれにも 当てはまらない	計
プレゼンバトル に勝った学生	42	1	4	2	0	49
プレゼンバトル に負けた学生	35	2	7	4	1	49
計	77	3	11	6	1	98

「勝ち負けに関わらず頑張った」と答えた理由として、一生懸命やるのが大切だからといった学習意欲に関するものが一番多いことがわかった。次いで同じチームの人に迷惑をかけたくないといった仲間意識があったから、はずかしい発表はできないなど体裁が悪いといった理由が見受けられた(附録1)。これは、PEPでは普段から相互評価を行っているため、オーディエンスに評価されることによって極度に緊張することなく、よい発表をすることに専念していたためであると思われる。

#### 4.4.2 シール数による選出への反応

プレゼンバトルの勝ち負けによって、Q3. シール数による選出への反応が異なるかを検証した(表4)。 $\chi^2$ 検定を行ったところ統計的な有意差は認められず、プレゼンバトルに勝ったグループと負けたグループとの間にはシール数による選出への反応の関連がなかった( $\chi^2(4)=.421$  n.s.)。このことは、勝ち負けによってシール数による選出への反応は影響されないことを示している。しかし、各グループ内の反応の違いを調べたところ有意な差が見られ、「シールの数に関わりなく頑張った」と答えた学生が、勝ったグループでは49名中36名( $\chi^2(4)=91.583$   $p<.05$ )、負けたグループでは49名中39名( $\chi^2(3)=109.265$   $p<.05$ )と一番多かった。シール数による選出に対しても心理的な影響を受けることなく、むしろ自主的に取り組んでいたと言える。

表4 プレゼンバトルの勝敗別に見たシール数による選出への反応

(人数)

	シールの数に 関わりなく頑 張った	シールの数が 気になるので 頑張った	シールの数に 関わりなくや る気がでな かった	シールの数が 気になるので やる気がでな かった	上記のどれに も当てはまら ない	無回答	計
プレゼンバトル に勝った学生	36	1	5	3	3	1	49
プレゼンバトル に負けた学生	39	1	4	2	3	0	49
計	75	2	9	5	6	1	98

「シールの数に関わらず頑張った」と答えた理由として、挙手判定の反応と同じく学習意欲に関するものが一番多いことがわかった。その他に、オーディエンスが真剣に聞いてくれるから、聞いてくれると貼ってもらえるのでシールより聞いてくれる人の数のほうが気になった、シール制がおもしろかったなどの理由があった（附録2）。このことから、貼られるシール数に抵抗を示すことなく、むしろこのある意味ゲーム的な要素を持った評価方法を好意的にとらえていると言える。実際にクラスでも、貼られたシール数を誇って友達に見せたりする場面も見受けられた。

#### 4.4.3 学習意欲への反応

プレゼンバトルの勝ち負けによって、Q4. 学習意欲への反応が異なるかを検証した（表5）。 $\chi^2$ 検定を行ったところ統計的な有意差は認められず、プレゼンバトルに勝ったグループと負けたグループとの間には学習意欲への反応の関連がなかった（ $\chi^2(2)=2.209$  n.s.）。このことは、勝ち負けによって学習意欲への反応は影響されないことを示している。しかし、各グループ内の反応の違いを調べたところ、勝ったグループでは（ $\chi^2(2)=14.245$   $p<.05$ ）、負けたグループでは（ $\chi^2(2)=8.857$   $p<.05$ ）と、有意な差が見られた。ライアンの多重比較を行ったところ、勝ったグループでは「意欲を高めた」と「どちらでもない」の間には有意な差は見られず（n.s.）、「意欲を高めた」と「意欲を高めなかった」の間、「どちらでもない」と「意欲を高めなかった」の間に有意な差が見られた（ $p<.05$ ）。このことから、相互評価及びその可視化によって学習意欲が高まる学生と特に影響を受けなかった学生が同程度存在し、その割合は学習意欲が高まらなかった学生よりも高かったといえる。

一方負けたグループでは「意欲を高めた」と「意欲を高めなかった」の間にのみ有意な差が見られ（ $p<.05$ ）、「意欲を高めた」と「どちらでもない」の間及び「意欲を高めなかった学生」と「どちらでもない」の間に有意な差が見られなかった（n.s.）。このことから、勝ったグループと比べると、相互評価の結果が可視化されたことによる学習意欲向上の効果がより期待できると考えられる。

表5 プレゼンバトルの勝敗別に見た学習意欲への反応

				(人数)
	相互評価が学習意欲を高めた	相互評価は学習意欲を高めなかった	どちらでもない	計
プレゼンバトルに勝った学生	24	4	21	49
プレゼンバトルに負けた学生	25	8	16	49
計	49	12	37	98

「相互評価が学習意欲を高めた」と答えた理由として、やる気につながる、同じ仲間に評価されるのがよい、評価が目に見える、よい所が学べたなどの理由があった（附録3）。このように相互評価の結果が可視化されたことに対して概して好意的な反応が多く見受けられたのは、PEPでは相互評価がすでに定着しており、可視化するという形式をとっても学生はそれをよい刺激として捉え、自らの学習意欲を高めたのではないと思われる。

#### 4.5 考察

これらの結果から、学生による相互評価の結果を挙手判定やシール貼りという方法によって可視化した試みは、学習や発表に対する意欲を失わせることなく、むしろ負けたグループにおいて学習意欲を高める効果が期待できる可能性を示した。通常、プレゼンバトルに勝った学生は学習意欲を高めると予想できるが、負けた学生は少なからず学習意欲をなくすことが危惧される。しかし負けた学生が「学習意欲を高めなかった」と答えた人数は心配したほどではなく、我々が懸念した動機の低下や不安などの心理的影響は予想より少なかったと言える。

また、自由記述に無回答であった学生は、必修科目のために取り組まざるを得なかったと感じていたとも推測されるが、今回のアンケート結果からはそのような記述はほとんど見られなかった。また学生から、同じ仲間にも評価されるのがよい、評価が目に見えるといった好意的な反応が得られたことから、リサーチプロジェクトの成果を発表する形態においては、授業に積極的に取り組ませる一つの方法として採用できる可能性を示したのではないかと考える。

### 5 おわりに

本報告では、立命館大学生命科学部・薬学部の必修英語科目で導入している Project-based English Program（プロジェクト発信型英語プログラム：PEP）で実践してきた授業内容と、授業で行われた学生の発表時における相互評価を紹介した。また、3 回生配当の Junior Project 1（JP1）における相互評価を挙手やシール貼りという方法で可視化した場合における学生の反応を、アンケートの調査結果に基づき考察した。

アンケート結果からは、これらの方法によりプレゼンバトルに勝った学生も負けた学生も学習意欲を失うことはなく、むしろ負けた学生においては学習意欲を高める効果が期待される可能性を示した。このことは、学生が評価が可視化されることに関わらず、よりよい発表がしたいと積極的に発表に臨んでおり、必修科目だから、成績に関わるから、といった外的な動機よりも、自分が伝えたい内容やメッセージをオーディエンスに向かって発信したい、といった内的な動機から発表に取り組んだといえよう。

可視化に対する抵抗が危惧していたほど見られなかった要因として、一つには 1 回生時から評価シートを使用して互いの発表を評価してきたため相互評価がすでに定着しており、可視化するという形式をとっても、学生はそれをよい刺激として捉えたことが考えられる。また、テーマ選定が果たした役割も大きいだろう。PEP の特徴の一つとして、リサーチプロジェクトのテーマは自らが一番興味を持って関心を寄せ深く追求したいもの、すなわち授業のためにテーマが与えられたりリサーチではないことを第 2 章で述べたが、このテーマ選定は、プロジェクトを遂行していくにあたって最初に、そして必ず要求されるものである。これにより学生がリサーチを自らのものとして取り組み、評価が可視化されることへの不安や心配を超えて、強く当事者意識を持って発表に臨んでいたためとも考えられる。

それらに加え、学生の自律的な態度も可視化の影響を限定的なものに抑えた要因であろう。入学後間もないころは教室の前に出て英語で話すことにとまどいを見せていた学生たちも、中間発表を迎える頃にはモデレーターを始め、チェア、タイムキーパー、IT アシスタントといった役

割を自ら進んで担当する姿が見られるようになる。とりわけ JP1 では、学部、学科をまたがってグループが構成されており、時間割に共通点が少ないにも関わらず、リサーチ、ポスター作成、発表練習など、多くの課題が授業時間外に課された。そのような条件下で、彼らがスケジュールを調整し、協力しあいながら最終発表までこぎつけるために、多くの困難を自分たちの力で乗り越えてきたことは想像に難くない。これらが他者からの評価以上に、自分の学びとその結果に責任をもつ自律した学習者にならしめているのではないだろうか。

今回の実践結果から、Project-based English Program における相互評価とその可視化の試みは、積極的に授業に取り組みせる一つの方法として採用できる可能性を示したのではないかと考える。しかし今回は、調査対象の学生数が全体の約 4 分の 1 にすぎず、プログラム的一端を垣間見たものに過ぎない。今後対象を広げ、1 回生時から相互評価の可視化を導入するならば、発表形式の違いに対応する可視化方法を探り、到達目標をより明確にするために相互評価にルーブリックを採り入れることも検討し、継続的に検証していくことが必要であろう。

## 注

- 1) 発表時、評価のために用いるエクセルファイルで作成されたシート。
- 2) Project-based English Program (プロジェクト発信型プログラム) の取り組みについては、<http://pep-rg.jp> のサイトにも情報があるので参考にされたい。
- 3) 授業ではリサーチやプレゼンテーションのためにパソコンの使用が必要不可欠で、学生には授業に自分のノートパソコンを持参することを推奨している。パソコンの必要性は学生の間で理解され浸透して、2014 年度ではほぼ全員が持参した。
- 4) 内容を伝えるために、英語力を伸ばす努力だけでなく、スライドやポスターなどの見やすさ、わかりやすさ、アイコンタクトやジェスチャー、寸劇、自作ビデオ、実物や模型の持参などあらゆる方法を用いて発信することが求められる。
- 5) 教科書は学生の専門と密接な関連がある学術誌『Nature』の論文から題材をとった、次の教科書が使用された。Cleary, K., Suzuki, Y., (eds.). *Science Reader II in association with Nature*, Tokyo, MACMILLAN LANGUAGEHOUSE, 2013.
- 6) JP1 シラバス <https://campusweb.ritsumei.ac.jp/syllabus/kokai/KJgSearchKensaku.do>

## 参考文献

- 阿部和厚「教育の生産性とその評価—学生の参加型授業から見て」『高等教育ジャーナル (北海道大学)』第 3 号、1998 年、138-142 頁。
- Brown, J.D. (ed.). *New ways of classroom assessment*. Alexandria, VA :Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 1998.
- Fukazawa, M. "Validity of Peer Assessment of Speech Performance" *Annual review of English language education in Japan*, No. 21, 2010, pp.181-190.
- Hanarahan, J., S. & Issacs, G. "Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views" *Higher Education Research & Development*, No.20 (1), 2001, pp.53-70.
- Luoma, S. *Assessing speaking*, Cambridge University Press, 2004.
- 文部科学省「「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想の策定について」、文部科学省、参照日：2015 年 9 月 1 日、参照先：[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm)、2003 年。

Nakamura, Y. "Teacher assessment and peer assessment in practice" *Educational studies*, No.44, 2002, pp.203-215.

鈴木佑治『グローバル社会を生きるための英語授業：立命館大学 生命科学部・薬学部・生命科学研究科プロジェクト発信型英語プログラム』、創英社／三省堂書店、2012年。

鈴木佑治・吉田研作・霜崎 實・田中成範『コミュニケーションとしての英語教育論：英語教育パラダイム改革を目指して』、アルク、1997年。

## 附録 1 「勝ち負けに関わりなく頑張った」と答えた学生の理由

(件数)

学習意欲	英語が好き	仲間意識	体裁が悪い	その他	計
17	3	5	2	5	32

## [学習意欲]

- 一生懸命やるのが大切だと思うから。
- 自分のすべきことをするだけだから。勝ち負けはその次。
- 頑張ってやりきることがもともと目標だから。
- 勝ち負けがあってもなくても、やるべきことは一緒だから。
- 頑張らないといけないから。
- ベストをつくすことが大事だから。
- なかなか経験できることじゃないから。
- オーディエンスが何を基準に決めているかわからないし、どう評価されても頑張ろうと思った。
- 自分のベストパフォーマンスができるよう頑張った。
- 頑張るのが当たり前だから。
- 英語力向上のため。
- 勝ち負けにそこまで気にせずできる限りのことをした。ただ、3回発表はしんどいとは思った。
- 最後の英語発表だったから。
- とにかくやるしかなかったから。
- 間に合うかどうか心配だったから。いいプレゼンを作りたかったから。
- 良い発表をすることが大切だから。
- 準備を頑張ったから。

## [英語が好き]

- 英語が好きだから。(2件)
- 英語を使う授業が好きなのでできる限り努力しました。

## [仲間意識]

- 同じチームの人に迷惑をかけたくなかったから。
- グループでがんばろうと言っていたから。
- 相手に迷惑をかけないようにした。
- 皆で作ったものなので頑張った！
- グループメンバーの足を引っ張りたくないから。

## [体裁が悪い]

- クラスのみんなの前でやるので、あまり恥ずかしい発表はできないと思ったので。
- ぐだぐだの発表はしたくないと考えたから。

## [その他]

- 勝ち負けは特に重要ではないと感じるから。
- 非常に緊張した。
- 授業はがんばります。
- 勝負はいいが、相手のプレゼンが聞けないのは少し残念だった。
- プレゼンをするだけで手一杯だった。

附録2 「シールの数に関わりなく頑張った」と答えた学生の理由

(件数)

学習意欲	英語が好き	仲間意識	体裁が悪い	その他	計
10	1	1	2	13	27

[学習意欲]

- 一生懸命やるのが大切だと思うから。
- シールは少し気になるが、やってきたことを出すだけだと思うから。
- シールの数が絶対的に良い悪いを表すものでなかったから。
- エポックで発表したいから。
- 頑張るのが当たり前だから
- 最後の英語発表だったから。
- 分かるプレゼンをしたいと思ったため。
- 間に合うかどうか心配だったから。いいプレゼンを作りたかったから。
- 自分の目標達成を目標にしたから。
- プレゼンをうまくする方に重点を置いていたから。

[英語が好き]

- 英語が好きだから。

[仲間意識]

- 同じチームの人に迷惑をかけたくなかったから。

[体裁が悪い]

- クラスのみんなの前でやるので、あまり恥ずかしい発表はできないと思ったので。
- いろんな人に見られるので、頑張りました。

[その他]

- シールの数は気になりはする。
- 目に見えて評価がわかるので良い。
- オーディエンスが真剣に聞いてくれるから。
- 気になるポスターがいくつもあった。
- 正直シールの数はあてにならないと思う。友達票がほとんどだから。
- 最初は今日も発表かとげんなりしたが、やっていくうちに自分の雰囲気に入っていくことができた。
- シール制、おもしろかったです。
- 授業は頑張ります。
- 聞いてくれると貼ってもらえるので、シールより聞いてくれる人の数の方が気になりました。
- シールを気にしている余裕がなかったため。
- 同じ班員とのやる気の温度差を感じた。
- シール枚数が多い。発表を聞く回数が少ないので、その中で1位、2位にシールを貼るような感じでいいと思う。オーディエンスがかたまってしまうのもあった。
- 成績に関わるし。。。。

## 附録 3 「学習意欲を高めた」と答えた学生の理由

(件数)

学習意欲	評価に関する反応	その他	計
7	8	2	18

## [学習意欲]

- やる気にはつながるから。
- それなりに刺激になったと思う。
- やる気がでる。
- ほめてもらえるとうれしい。
- 燃えるから。
- 良いところが学べたため。
- 少しは勝ちたいと思って頑張ったから。

## [評価に関する反応]

- 同じ学年の評価の方がよりリアルに感じることができるから。
- いいと思います。同じ仲間に評価されるっていうのがいい。
- 多くの人に評価される方が様々な意見があってよい。
- 人の評価が目に見えるから。
- 楽しくできた。
- シールがはられるとうれしかった！
- 学生にちゃんと聞いてもらえるから。
- 同じ学生目線で理解できたかどうか分かるから。
- 評価が見えるから。

## [その他]

- 特になし。
- グループワークかつ学部違いの人との構成なので予定を合わせるのがむずかしかったです。

(注) 記述回答の表現は、学生の回答のままである。

## Visualizing Peer-assessment in Project-based English Program

MIKI Noriko (Foreign Language Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

KASAMAKI Tomoko (Foreign Language Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

### Abstract

The Project-based English Program is the required curriculum of English in the Colleges of Life Sciences and Pharmaceutical Sciences at Ritsumeikan University. The students conduct their research based on their interests and concerns. They then present the results of their research in English. During the presentation, the audience (other students) evaluates the students' performance using the same evaluation sheet as the teachers'. In Junior Project 1, the students conduct their research projects and give a poster presentation in groups. In this session, the audience chooses the best group by show of hands in addition to filling in the evaluation sheets. In 2014, a new way of peer-assessment was introduced in order to get the students more involved in the class. The students were required to put stickers on the sticker sheets to show their approval for "good presenters". In order to examine the students' attitude toward visualizing peer-assessment, a questionnaire was conducted. The students' reactions to peer-assessment and its visualization were analyzed quantitatively and qualitatively. The results showed that this peer-assessment had the possibility of enhancing students' motivation.

### Keywords

Peer-assessment, Visualizing, Project-based English Program, Motivation, Involvement



## 報告

# 初修外国語としてのスペイン語教育の意義と展望

横山友里

### 要旨

本稿は、異文化間コミュニケーションやマルチコンピテンスという異文化理解教育の観点から大学における初修外国語としてのスペイン語教育の実態と意義を考察、将来への展望を目的としている。

分析対象としたのは、①各大学のスペイン語教育目標、②使用教科書、③スペイン語学習理由である。

その結果、「外国語教育」よりも「外国語学習」に力点が置かれ、母語話者を正解として知識のみが教えられる傾向、異文化理解教育も知識として文化を教えるのみであること、異文化理解に意義の力点が置かれるが、実際には文法重視の教育であるというねじれが明らかになった。

今後の展望として、1) スペイン語自身が持つ多様性と、スペイン語を学ぶ行為そのものが持つ多様性という利点を活かし、異文化理解を自分の中に取り組み、2) 自律した学習者として、異なる文化と出会う中で自分の文化を問い直し、柔軟かつ客観的な視点を持ってコミュニケーションすることの重要性が示唆された。

### キーワード

スペイン語教育、異文化間コミュニケーション、マルチコンピテンス、自律学習

## 1 はじめに

外国語を学習する、それは私たちの生活の中で、もはや珍しいことでもなく日常的に行われていることだといえるだろう。しかし、日本の大学において初修外国語としてスペイン語を履修することは当たり前のこととしては認識されていない。2013年度の文部科学省による「大学における教育内容等の改革状況について」調査<sup>1)</sup>では、「カリキュラムの多様性：外国語」の項で、スペイン語を設置している大学数は国立43大学、公立25大学、私立162大学であり、調査対象となった国公立738大学のうち31.2%である。

また、Ugarte (2012)によると、2012年の時点でスペイン語・スペイン語圏文化などを専攻とする学部・学科を持つ大学の数は17大学、初修外国語科目（一般教養科目）としてスベ

ン語を開講している大学は 240 大学である。文部科学省の 2012 年のデータ<sup>2)</sup>では、日本における総大学数は 783 大学で、Ugarte のデータと比較するとスペイン語・スペイン語圏文化などを主専攻とする学部・学科を持つ大学は全体の約 2%、初修外国語科目として開講しているのは全体の約 30%であり、これらの数字からもスペイン語学習・スペイン語教育というものが、大学教育において多数派を占めているとは言い難い。

外国語教育において一番の主流である英語教育の意義は、国際語であること、また将来のためなど、あらためて意義を問う必要がないほど明らかである。鳥飼（2014: 110）では政府の考える「グローバル人材育成」とはスペイン語でも、他の諸外国語でもなく、英語能力・英語コミュニケーション能力や育成や英米理解であることが述べられている。

主流ではないスペイン語教育においては、なぜスペイン語を教えるのかという意義はまだ明確でない。バイラム（2015: 4-5）では、外国語を教える教師とは、教える言語がどのように新しい観点・視点を与えることができるか、学習者のアイデンティティである母語への疑問や今まで当たり前と思ってきた自分たちの文化とは異なる見方をどのように教えるかということを考えなければならないとしている。

本稿ではなぜスペイン語を教えるのか、スペイン語を学習する意義は何かという問いに答えるため、日本のスペイン語教育において大半を占める初修外国語としてのスペイン語教育に焦点をあて、異文化間コミュニケーションや多様性、自律学習やマルチコンピテンスの視点からその意義と展望を明らかにしたい。

## 2 大学における初修外国語教育の意義

外国語教育の意義というものは、時代の変遷によって常に変化してきた。また、大学における外国語教育を取り巻く一般教育、教養教育の制度も時代とともに変化してきた。

2002 年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」の中の「我が国の大学における教養教育について<sup>3)</sup>」によると、日本における教養教育は、戦後アメリカの大学のリベラルアーツを基にして、一般教育として導入された。当初の理念は、様々な分野にわたる教養と幅広い見識を身につけることであった。しかし、この答申の資料によると、①それぞれの大学において、条件や整備が伴わず実際の授業がこれらの理念からかけ離れたものになってしまっていたこと、②実際に一般教育を担当する教師側にその理念が伝わっておらず、また専門教育との連携も十分にとれていなかったため、学生、教師両方にとって一般教育の意義や目的などが不明瞭であったこと、③授業科目の区分や履修する単位などが固定化されていたため、大学の多様化に対応できなかったなどの問題が生じ、改革を余儀なくされた。

1991 年に大学設置基準が大綱化され、授業科目の区分や履修単位数などを各大学が自主的に定めることができるようになった。しかし、実際にはこの大綱化により、教養教育は軽視化され、縮小されていった。スペイン語を含むその他の諸外国語も、その科目数が減少した。吉田（2012: 232）は、大綱化以降、教養教育として開講される科目がスキル化していることを指摘、外国語に関しては、英語を必修、選択必修として開講する大学は 80%を超えるが、英語以外の外国語に関しては、必修は 20%、選択必修を含めても 60%ほどであり、第二外国語を教養教育

として開講する大学は、急速に減少していると述べている。

泉水（2009: 44-45）は、日本の大学における初修外国語教育に対して支持する派と不支持派があり、不支持派の理由の一つとして、英語の汎用性と実用性の理由から英語さえできればよいという英語偏重の風潮があることを指摘、初修外国語を教える立場の教師たちが、その必要性を十分納得させられる意義や理由を提示する必要性を述べている。

このように、スペイン語を含む初修外国語は、初修外国語の意義のみでなく、この科目が位置する一般教育、教養教育という区分でさえも長年存在意義が問われてきた。よって、教養教育という枠組みからのトップダウン式で存在意義を考えるのではなく、上記のように現場に関わる教師たちからのボトムアップ式での存在意義を、スペイン語教育の現在の実態を考慮しつつ考えることは重要である。

幸いなことに、そのような状況を経ながらもスペイン語教育は現在段々と発展を遂げており、日本におけるスペイン語教育の実態についても、様々な研究が報告されつつある（Grupo de Investigación de la Didáctica del Español 2015；日本イスパニヤ学会 2012年シンポジウムなど）。また、スペイン語教育の研究会も定期的に開催され<sup>4)</sup>、大学におけるスペイン語教育の制度についての再考や、学習のめやす作成など、スペイン語教育の実態が段々と明らかにされてきている。

その中でも特筆すべきは、従来の文法重視のスペイン語教育にとどまらず、コミュニケーション能力や文化への理解といった潮流が見られることである。例えば、前述の Grupo de Investigación de la Didáctica del Español（2015: 88）では、日本の大学のスペイン語授業の学習内容と教育方法について以下のような指摘をしている。まず学習内容については、日本において従来の文法中心の授業が依然として行われていること、次に教育方法については、これらの授業が、教師側が一方的に伝えるという教育方法で行われていることである。この状況を踏まえ、今後目指すべき言語教育とは、学習内容に関しては学習者を学習プロセスの中心と考えて学習者の責任感や自律性を高め、教育方法においては動機づけを高め、ニーズや興味に答えるための新しい教授法とその指針という新しい視点を提案している。

また、先にあげた日本イスパニヤ学会では、2012年に「日本のスペイン語教育の課題と展望—今、教師としてできることは何か—」というシンポジウム<sup>5)</sup>が開催され、スペイン語教育の意義は、自分と異なる多様性を知って人間の幅を広げることや、文化を知り、コミュニケーション能力を身につけるといった点であることなどが話し合われた。

実際にこれらの考えは、スペイン語教育のみではなく、外国語教育全般に見られる傾向である。田中（2012: 114）によると、英語以外の外国語教育の意義は異文化理解教育にあるとして、ドイツ語教育を例に「英語：コミュニケーション教育、英語以外の外国語：異文化理解教育」という図式を提示している。また Bassetti and Cook（2011）は、外国語を学ぶことによって生じる物事の認知や見方に与える影響を、それぞれの言語の話者や学習者のモノの色・味・名詞・動詞などの認識の違いなどを比較することで論じ、外国語学習において、自分や他の文化の理解や多様なモノの見方を認めて理解することの重要性を説いている。田中の述べる「異文化理解」とは「自分たちとは異なるものごとの見方、世界のとらえ方の存在を認め、それを理解すること」であり、Bassetti and Cook の考えと一致する。次節で、これらの潮流について、その詳細を述べる。

## 2.1 異文化間コミュニケーションとマルチコンピテンス

先で述べたように、昨今では外国語教育に異文化理解教育を求める傾向がある。バイラム (2015) では異文化理解を「相互文化的能力」と定義し、学習者が、外国語学習を通じて新しい価値観・信条・行動様式を学び、それらを自らのものと比較して、当たり前とされてきたことに疑問を持つ新しい概念を習得し、外国の人々との社会的関係を柔軟かつ適切に維持する能力のことであると述べている。

この「相互文化的能力」とは、「異文化間コミュニケーション」とほぼ同義で使用されることが多い。異文化間コミュニケーションとは、異なる文化と出会う中で、自分の文化を問い直し、柔軟かつ客観的な視点を持ってコミュニケーションをとることである。一般的には、「異文化間コミュニケーション」の用語の方がよく使用されるようだが、バイラムが「相互文化的能力」と名付けたのは、欧州評議会 (Council of Europe) の複言語主義やヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR: Common European Framework of Reference for Languages) にみられるような政治教育の局面を、異文化理解教育に対して相互作用的に期待する意図があるからである。ヨーロッパでは、EUの拡大に伴い多文化共生の必要性が生じた。また国境を越えた人・モノの流通により、自分の文化だけでなく、他者の文化をも理解することが重要になってきた。欧州評議会は、複言語主義を推進し、その影響は大きなものであった。大木 (2011: 6) は、欧州評議会の言語政策について、ことばを学ぶ目的を「相互理解」、「民主的市民性」、「社会的結束」の促進のためとし、その方法として「複言語主義」と「言語的多様性」が促進されてきたと述べている。バイラムの「相互文化的能力」とは、このような社会情勢が背景にある。

異文化理解教育の中で学習者の言語能力を新しく捉えなおす概念として、Cook が 1991 年に提案をし、現在でも多様に進化し続けている「マルチコンピテンス (複合的言語能力)」(Cook 1991) がある。これは、学習者の言語能力を、母語話者の言語能力と比較してどれだけ足りないかというマイナス面から見るのではなく、学習者の母語に加えて、学習言語を話すことができるというプラスの面を捉える発想である。つまり、知識一辺倒で母語話者の言語能力に達することが唯一の正しい正解であるとされてきた従来の言語教育からの脱却の発想である。

個人個人の中に存在する外国語の能力とは、独立してばらばらに存在するのではなく、一体となって個人の認知活動に様々な影響を及ぼし、ひいては自らの母語にも影響を与えている。この点において外国語学習者は、ユニークで独立した存在であり、母語話者よりも劣った言語を話す学習者ではなく「第 2 言語ユーザー」として存在すべきであるとされる (村端・村端 2016: 24-25)。つまり、外国語を学習することで、新しい視点を手に入れ、それを自分の中に取り入れることで認知活動に影響を及ぼし、他者の視点に立つコミュニケーション能力を持つことが可能になる。バイラムも、母語話者は言語能力のモデルや刺激を与えてくれる存在ではあっても、目標として少しでも近づくことを教師が要求する存在ではないと述べている (バイラム 2015: 215)。

これら 2 つの外国語学習における潮流は、求められる言語能力のレベル、個人という概念をどのように捉えるかという点で異なっている。バイラムや欧州評議会の考えでは、学習者は社会の中の言語使用者として認識され、国境を越えたヨーロッパ共同体、もしくはそれ以外の国々という社会の中で、文化の力により相互コミュニケーションを取ることが期待される。実際に、複言語主義では、ヨーロッパ言語共通参照枠において言語熟達度が明確に示され、それらのレベルに

学習者は振り分けられる。学習者は、共同体、もしくはそれぞれの社会において、アイデンティティを持った社会の一員として社会的結束性を期待される。バイラムや欧州評議会の考えは、個人と社会という関係が強く結びついているのである。

一方、マルチコンピテンスとは、人の言語能力をどのように規定するかという学術的な視点からはじまっており、言語能力をレベルによって測るのではなく、各学習者の今までの言語学習歴なども統合して、「第2言語ユーザー」として認識される。また、このようなユニークな存在として自信をもって、「第2言語ユーザー」として言語を使用するべきであると述べられている（村端・村端 2016: 26-27）。スペイン語の場合で考えれば、学習者（第2言語ユーザー）は、日本語母語話者としてのアイデンティティと、スペイン語学習者（第2言語ユーザー）としてのアイデンティティ、もしくは個々人がこれまでに学習してきた他の外国語ユーザーとしてのアイデンティティをも持つユニークな存在なのであり、個人の中の言語を学習してきた歴史との関係が重視される。また、2012年にマルチコンピテンスの定義は、各個人のみではなく、「一個人あるいは一地域社会に存在する二つ以上の言語の知識」と発展した（村端・村端 2016: 8）が、マルチコンピテンスは社会と個人の関わりというよりは、個人の内面に焦点が当てられている。

### 3 スペイン語教育の意義のねじれ

#### 3.1 各大学が定めるスペイン語教育の意義

本節では、日本の大学におけるスペイン語教育が前章で考察した潮流と同様の意義のもと行われているのかどうかを考察する。そのため、各大学が公式 HP に掲げているスペイン語教育・学習の紹介文、教育目標を分析した。大学の公式 HP は、大学の見解を伝える場であり、それぞれの大学がどのように外国語教育というものを捉え、認識しているかが表れていると考えたからである。

分析対象大学は、前述の Ugarte（2012）の日本におけるスペイン語専攻学部・学科のリスト 17 校のうち、HP 上で明確にスペイン語教育について触れられていたもの 14 大学に加え、リストにはないが、専攻の学科・コースをもつ大学 2 大学を加えた計 16 大学<sup>6)</sup>を対象とした。

日本における専攻学部・学科を持つ大学のみを対象とすると必然的に分析対象が少なくなるため、「初修外国語としての」スペイン語の紹介文、教育目標を分析するのが適切であるが、大学新設時と学部学科改組時に文部科学省に提出する「設置の趣旨等を記載した書類」は閲覧可能なものが最近のものに限られ全ての資料の入手が困難である。加えて、吉田（2013: 229）は、大綱化以降の教養教育は「専門教育に対置される教育要素の理念や目的は抽象的に論じられるようになり、専門教育との間の境界は不分明になっていった」と述べており、「副専攻」や「インテンシブコース」などの名前でも異なる分野を主専攻とする学生がスペイン語を通常の初修外国語の授業よりも多く履修する形態も存在し<sup>7)</sup>、専攻、非専攻の区別はこのような多様化の中小さくなっているともいえる。そのため、専攻学部・学科としてのスペイン語教育の紹介文も、日本におけるスペイン語教育の意義を反映しており、上記の事情から初修外国語科目としてのスペイン語にも通じる部分があると判断して、本稿では主専攻としてのスペイン語教育の HP を分析した。

分析対象としたのは、スペイン語を主専攻とする学部・学科の紹介、教育目標（教育方針）の2点である。分析方法は、質的分析ソフト MAXQDA を使用、佐藤（2008）に従って、各文を概念ごとにセグメント切断化してコードを付与、その後各コードをグループ化してカテゴリーを作成した。出現カテゴリー件数は、9 件であった。結果を表 1 に示す。

表 1 大学 HP におけるスペイン語学習・教育の目的・意義

カテゴリー	件数
スペイン語の重要性・汎用性	28
スペイン語圏の多様な文化・社会・歴史	25
将来のキャリア形成	18
語学力の育成	7
スペイン語圏諸国の重要性	5
異文化間コミュニケーション	5
複言語(英語+スペイン語)	2
スペイン語学習面の利点	2
コミュニケーション能力	2

一番件数の多かったのは、「スペイン語の重要性・汎用性」で、スペイン語話者の多さ、国連公用語であること、国際語としてのスペイン語などの概念が抽出された。2 番目の「スペイン語圏の多様な文化・社会・歴史」は、スペイン語圏の様々な文化などの多様性について、3 番目の「将来のキャリア形成」は、大学卒業後に必要な能力を身に付ける必要性、4 番目の「語学力の育成」はスペイン語能力の習得、5 番目の「スペイン語圏諸国の重要性」は、スペイン語が話されている地域の国際的な重要性を述べたもの、6 番目の「異文化間コミュニケーション」とは相互文化的能力に通ずる、多様性と他者を認める視点、7 番目の「複言語（英語＋スペイン語）」とは、英語以外にも他言語を習得することが重要であるという概念、8 番目の「スペイン語学習面の利点」とは、日本人にとってスペイン語は学習しやすい言語であるという視点、最後の「コミュニケーション能力」とは、スペイン語を学習することによってコミュニケーション能力が高まるという概念である。

以上の結果から、以下の 4 点が明らかになった。第 1 に、各大学がスペイン語教育に期待しているのは、多くの地域で話されているそれ自体が多様性を持つスペイン語の学習を通じて多様な文化や社会、歴史などに触れ、多様な視点を身に付けて欲しいということである。第 2 に、多様な視点が、将来のキャリア形成や、国際人としての能力につながると考えているといえる。第 3 に、語学力の育成への期待が少ない。スペイン語には、語学力を高めてそれを生かすというよりも、スペイン語を学習することによって身につく多様な視点やコミュニケーション能力の育成が期待されているといえる。しかし第 4 として、多様な視点やコミュニケーション能力を自分の中に取り入れて異文化間コミュニケーション能力に変えていくという点についての記載は 5 件と少なかった。

よって、現在の大学が考えるスペイン語教育の意義は、多様な視点を「知識」として身につけてほしい、それを異文化理解だとみなすということにとどまっているということが分かる。初修外国語と専門科目としての外国語は、近年差がなくなってきているとはいえ、初修外国語が一般

教養として知識を育てるものであったということから考えても、初修スペイン語における知識への偏重は現実として存在しているといえるだろう。

ここで注目したいのが、「スペイン語話者の多さ」が、スペイン語を使ったコミュニケーション機会の多さよりも、2番目に多様な文化・社会・歴史が意義として挙げられていることから分かるように、話者が多いことから生じるスペイン語やスペイン文化の知識面での多様性を利点として打ち出す傾向に繋がっていることである。ここでもやはり「知識」が重要視されていることが分かる。

### 3.2 スペイン語教育の現状

先節で、現在の大学におけるスペイン語教育では、多様な文化を知識として教えたいと考えているのみに留まっていることが明らかになった。実際のスペイン語教育においては、多様な文化や、ひいては異文化間コミュニケーション能力を育成することに実際に力が注がれる傾向は見られるのだろうか。

横山（2013）では、日本の大学で使用されている初修スペイン語の教科書を分析、実際に起こりやすい異文化間コミュニケーション齟齬をあげ、それらに関連する文法事項や挨拶文がどのように説明されているかを考察した。分析対象としたのは、2013年に主に大学向けに出版された教科書の中から、現在日本で行われているスペイン語教育で最も多く、スペイン語教育の実態を反映している初修レベルのもの合計11冊である。具体的な分析項目は以下のとおりである。1) 自己紹介の場面の内容、2) 自己紹介の場面で使われる主格人称代名詞、3) スペイン語における主格人称代名詞の *tú* と *usted* の教え方、4) 異文化間コミュニケーションの記載の有無。

その結果、自己紹介の場面における、齟齬の起こりやすい異文化間コミュニケーションに関する記述はほとんど見られず、挨拶文なども、日本人同士の挨拶をそのままスペイン語に訳したようなパターンが多かった。自己紹介の場面で使われる主格人称代名詞も、スペインでの主格人称代名詞の使用判断基準である信頼関係を基にした選択とは異なり、学習者が日本人の君/あなたという上下関係の対比をそのまま使用してしまう可能性が見受けられた。また、ほとんどの教科書は主として文法事項の説明がされており、文化はコラムという知識の提供という形で数箇所紹介されるのみで、知識として教えるという観点だけであった。

よって、前節で見た各大学が掲げるスペイン語教育の目的や意義と実態は、①文法のみを教えているということ、②HPで前面に押し出されている「多様な文化」よりは文法項目に重点が置かれているという点で、未だねじれが起こっている状態であるといえる<sup>8)</sup>。

注意しておくといけないのは、異文化間コミュニケーションとは、ただ単に「異なる文化を知る」ということではない。この概念を、多様な考えを知るという理解で終わってしまうと、文化の情報を教えることで終わってしまう。異文化間コミュニケーションの本当の意義とすべき点は、その考えを自分の中に取り入れて活かしていくという点にある。情報を自分の中で咀嚼し、新しい自分なりのコミュニケーションの方法を見つける手順を踏まないと、今までのような知識をただ教師側が伝えることと変わりがなくなってしまうのである。

### 3.3 学習者がスペイン語教育に期待すること

大学側がスペイン語教育に求める目的や意義と、実際に学習者がスペイン語学習に求めるものは合致しているのだろうか、もしくはねじれが起きているのだろうか。平井・塚原（2014）では、「あなたはなぜスペイン語を勉強しているのですか」という質問紙の自由記述の回答を分析している。その結果、スペイン語学習の理由として、次の14の回答が代表的なものとしてあげられている。それらの記述を列挙する。スペイン語圏の文化に関心がある、スペイン語圏に興味がある、スペイン語圏に行きたい、スペイン語圏の人とコミュニケーションを取りたい、スペイン語圏の国に関心がある、スペインに興味がある、スペインに行きたい、スペインが好き、スペインサッカーに関心がある、スペイン文化に関心がある、将来役立つと思う（南米）、選択必修科目だから、卒業に必要な単位が必要、（どうせやらされるのであれば）発音が簡単なスペイン語を選んだ。これらの回答を見ると、一見スペイン語圏の文化などに興味を持って、楽しく学習をしているという図が浮かび上がってくる。しかし、平井・塚原（2014）では、自己決定理論による演繹的な分析も行っており、それによると、取り入乐的調整の段階に位置する回答が一番多かった。取り入乐的調整とは、自我拡張や他者比較による自己価値の維持、罪や恥の感覚の回避などに基づく動機づけで、「やらなければならないから」、「恥をかきたくないから」、「馬鹿にされたくないから」（鹿毛 2012: 58）という理由からの動機づけである。よって、これらの回答が多いということは、スペイン語を学習するのは、単位を取得しなければならないからという大学教育の枠組みの中での理由であるということも可能である。つまり、単位を取らなければいけないからという理由ありきの、文化やスペインへの関心などであるといえる。

別のスペイン語学習者のニーズ調査に、Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (2012)がある。この結果によれば、「なぜスペイン語を選びましたか」という問いに対して一番多かったのが、選択回答式で、「スペイン語は世界でもっとも話されている言語の一つだから」、2番目が「スペイン語圏の文化に興味があるから」である<sup>9)</sup>。この結果は、専攻としてのスペイン語、非専攻（初修外国語）としてのスペイン語両方に共通する結果であり、専攻、非専攻に関わらず、スペイン語の汎用性や多様なスペイン語圏の文化が、スペイン語を学習する理由となっていることが分かる。これらのスペイン語を学ぶ理由は、3.1のHPに掲載の大学側の意図するスペイン語学習・教育の意義と似通っている。しかし、専攻と非専攻の結果の順位を比較すると、非専攻では「将来的に仕事上で有利だと思うから」が低く、また「スペイン語は日本人にとって学習しやすいと聞いたから」、「ほかに選択したい外国語がなかったから」というような消極的な動機づけの項目の順位が非専攻では高い結果になっている。

また、この調査結果を日本語でまとめた、Lagoほか（2012: 26）においても、「先生、友人、両親などに薦められたから」、「スペイン語は日本人にとって学習しやすいと聞いたから」といった「動機付けが弱い」項目は、スペイン語を主専攻とせずに学習している学生の回答率が高かったという考察が示されている。よって、上述の平井・塚原（2014）同様、ここでも、大学教育という枠組みの中という条件付きのスペイン語やスペイン文化への関心という可能性は否定できない。

これら2つのニーズ調査結果を統合すると、学習者が期待していることは、多くの話者を持つスペイン語を学習することで、コミュニケーションを取りたいと期待していることだと分かる。

話者数の多さが、大学にとっては知識の多様性の意義に結びついたことと比較すると、違いが見られる部分である。

#### 4 自律したマルチコンピテンスを兼ね備えたスペイン語学習者

前章まで、日本の大学におけるスペイン語教育の意義のねじれを考察してきた。前章までに明らかになったことは以下の点である。まず、日本における外国語教育での異文化理解教育には、2つの局面が存在している。異文化理解を「知識」として学習するのか、学習者の行動やアイデンティティを変容させる段階にまで落とし入れるものであるのかという2つの局面である。

日本においては、「知識」のみとして異文化理解が捉えられる局面が際立っている。その理由は、正確な使用にのみ焦点が当てられた外国語教育が今まで行われてきたからであるといえる。正確な使用とは、外国語学習が、学習言語を正確に使用することが出来るということを唯一の目標としてきたことである。それにより、文法重視の教育方法傾向が生じ、学習者は試験に正しく解答するために、母語話者の話す正しい外国語を目指して学習し続けてきた。

しかし、最近では、言語能力だけではなくそれに付随する能力を身に付けることを目的とした教育が行われてきている。これがマルチコンピテンスの概念であり、またバイラム（2015: 9）はこれを、「外国語教育」と「外国語学習」の区別の必要性として説いている。すなわち、「外国語学習」とは、実用性、つまりその言語を母語話者のように使用することを目指すことであり、一方「外国語教育」とは、異文化間コミュニケーション能力などを、学習を通じて学習者に身に付けて欲しいと教師が願う教育のことである。日本においては、この「外国語学習」が「外国語教育」よりも重要視されてきたのである。

知識のみに重点が置かれる方法は、常に「正解」が存在しているため、使うことよりは、正解か否かという2項対立で考えられてしまう。コミュニケーションとは、本来正解がないものであり、相手との関わり合いの中で、自己認識や認知を変容させていくものである。

大学が掲げるスペイン語学習の意義にも、数は少ないが異文化理解の重要性が見られ、それを今後のスペイン語教育においては、さらに進める必要がある。先章で考察した、多様な視点の育成や異文化間コミュニケーション能力の育成を掲げながらも実態が追いついていないというねじれ、そして、スペイン語学習者である学生の動機が、大学側の考えるスペイン語学習の意義と沿う部分もあるが、単位を取得しなくてはならないからという目的の中での動機づけになってしまっている可能性があるというねじれを解消しないといけない。知識重視型の教育では、単位を取得することが主な学習動機となるのも無理はない。はじめはスペイン語を話せるようになりたいと意気込んでいた学習者が、知識詰め込みによりやる気を失っていくという可能性も大いに考えられる。そこには学習者は独自の今まで学習してきた言語能力を内在する存在であるというマルチコンピテンスの視点はなく、ネイティブスピーカーなみの言語能力を習得することが目的とされがちで、目標も高いため、その分挫折も容易である。よって、まず、マルチコンピテンスの視点を取り入れる必要がある。

そして次の段階として、本当の意味での異文化間コミュニケーションを身につけるには、知識として学習した後に、自分自身の中にその知識を取り入れていく必要がある。知識として教える

のみでは、異文化間コミュニケーション能力として身につくことは難しいだろう。そこで必要になるのが、教師の手助けである。教師は、スペイン語学習者がそれらの知識を取り入れて、異文化間コミュニケーション能力を身に付けることができ、マルチコンピテンスの概念による第2言語ユーザーとなるために「自律したマルチコンピテンス」へと導く必要がある。現在の日本の大学では、マルチコンピテンスという概念すら遠くに感じてしまう学習者が少なくない。単位として必要だからスペイン語を学習するという姿勢は、スペイン語学習を自分の中に取り入れていないことであり、マルチコンピテンスではなく、知識が自分の外に存在しているだけなのである。

よって、このような学生たちに知識を教えるだけでなく、意欲を高めるための動機づけを与えることも、教師の役割である（鳥飼 2014: 182）。さらに鳥飼は、学習を意欲を持って行うことで、自分の学習方法を振り返ることができ、外国語が自分の中に取り込まれていき、「自らのアイデンティティに根ざしつつ、異質な言語や文化を学ぶことで開かれた思考を手に入れ」、外国語を自分なりに使うことができるようになる」と述べている。また、大学教育のみでこれらの能力を身に付けることを目標とするのではなく、今後の生涯にわたってこれらの能力を身に付ける方法を教えることの重要性を述べている。言語を学習するということは、母語の言語能力以外にも、考え方やコミュニケーションの取り方にも影響を及ぼしているはずである。実際に、村端・村端（2016: 9）は、マルチコンピテンスの背景として、言語の使用には、人間の認知活動（知覚・注意・分類・推測・記憶など）が関わっていることがあると述べている。これらに着目して、「自律したマルチコンピテンス」を大学教育では目指していく必要があると考える。

これらの能力がついた時点で、はじめて実際に使えるスペイン語として、2.1 で述べた「相互理解」、「民主的市民性」、「社会的結束」としての社会におけるスペイン語使用が行われるのではないだろうか。在日外国人の増加やインターネットの普及により、国際化社会が進んでいるとはいえ、現在の日本では、まだまだスペイン語という言語を日常で使用しない現実も確かに存在しており（Grupo de Investigación de la Didáctica del Español 2015: 87）、マルチコンピテンスの視点を取り入れ、次に異文化間コミュニケーション能力を備えた自律したマルチコンピテンスから相互理解に進んでいくという一連の流れを経ることは重要である。

## 5 おわりに

本稿では、なぜスペイン語を教えるのかという問い、またスペイン語を学習する意義を、初修外国語としてのスペイン語教育や、異文化間コミュニケーション、マルチコンピテンスの視点から述べてきた。そこで明らかになったのは、以下の点である。

- 日本の大学におけるスペイン語教育の実態は、知識を教えることが重視され、ネイティブに近づくための正しい文法知識が教えられている傾向にある。
- 「外国語教育」と「外国語学習」という枠組みで考えると、日本では「外国語学習」のみに重点がおかれてきた。
- 異文化理解教育も、知識として異文化を教えることにとどまっている。
- 意義として異文化間コミュニケーションを掲げながらも、実態は、文法や異文化を知識としてのみ教えるというねじれが生じている。

○学習者がスペイン語学習に求めるものと、スペイン語学習の実態にもねじれが生じており、このことが動機付けを低下させる可能性がある。

○今後のスペイン語教育を考える際には、学習者の動機を高める努力をしながら、①マルチコンピテンスの視点を取り入れる、②自律したマルチコンピテンスへ導く、③相互文化理解能力という社会的視点を取り入れるという段階を経て教育を行う必要性がある。

これらを踏まえ、今後のスペイン語教育をどのように展開していけばよいのかという一提案を述べてまとめとしたい。今後の教育方法で考えられるのは、①知識が唯一の目標ではなく、コミュニケーションを取るための必要な要素として知識を学ぶ教育方法、②学習を通じて自然に異文化間コミュニケーションに気づくことができる教育方法、③自分の中で気づきが生じ、それを自らの行動に反映させることができるようになる教育方法である。これらを全て完全に満たした教育方法は難しいが、最近研究が盛んに行われている英語教育分野を参考にすると、タスク・ベースの言語指導 (Task-based Language Teaching) (松村 2012) や、語用論的指導 (石原 2015) などと親和性がよいだろう。これらの教育方法をスペイン語にも応用した実践研究が今後望まれる。

スペイン語という言語の性質も、マルチコンピテンスや異文化間コミュニケーション能力をつけるには、とても適した言語である。なぜならば、スペイン語は、その言語内で多様性が見られるからである。スペイン語は、スペイン、ラテンアメリカなど話される地域が多様で、言語自体も地域により変化している。つまり、母語とスペイン語という2項対立ではなく、外国語という異文化理解の対象が、さらに多様性を自らに含んでいるという、複雑項対立を容易に生じさせることができる。また、冒頭で述べた、スペイン語がまだまだマイナーな存在であるという現実も、学習する学習者本人が、外国語教育、外国語学習という世界では多様性を生じさせる一因として存在するという性質を持つ。マイナーであるが故に多様性にはいつも敏感であることができる利点もある。

スペイン語をなぜ教えるのかという問いの答えは、どのような能力を身につけてほしいのかという問いと表裏一体である。教師としては、「生涯にわたり学び続けることができるような自律性を身につけること」(鳥飼 2014: 182) つまり、スペイン語を学習することによって、多様な文化や考えに接して、自分の見方が変化し、他の文化や人、考えを柔軟に取り入れる能力を身につけてほしい、国際社会において相互理解を深めてほしい、「自律したマルチコンピテンス」を身につけてほしいと願いスペイン語を教えるその姿勢こそが、スペイン語をなぜ教えるのかという問いの答えにつながっていくであろう。

## 注

- 1) 平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要) (2016 年 9 月 9 日参照)  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1361916_1.pdf)
- 2) 平成 24 年度学校基本調査 (確定値) の公表について (2016 年 8 月 26 日参照)  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/21/1329238\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2012/12/21/1329238_1_1.pdf)
- 3) 中央教育審議会 (第 15 回) 配付資料新しい時代における教養教育の在り方について (答申) 【参考】我が国の大学における教養教育について [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gjiroku/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gjiroku/)

attach/1343946.htm (2016年8月25日参照)

- 4) 現在スペイン語教育に関する研究会が関東 (Grupo de Investigación de la Didáctica del Español : スペイン語教育研究会) と関西に2つ (Taller de Didáctica de Español de Kansai : 関西スペイン語教授法ワークショップ、スペイン語教授法研究会) あり、定期的に例会を行って精力的に活動している。
- 5) 日本イスパニヤ学会 第58回大会シンポジウム「日本のスペイン語教育の課題と展望—今、教師としてできることは何か—」2012年10月13日(土) 愛知県立大学長久手キャンパスにて開催、報告書は『イスパニカ』57、2003年もしくは Web 上で参照可能 ([https://www.jstage.jst.go.jp/article/hispanica/2013/57/2013\\_1/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/hispanica/2013/57/2013_1/_pdf))
- 6) 参照した各大学名、HP は以下のとおりである。(50音順、2016年8月28日参照) 在籍者数、入学定員は2016年現在、各大学 HP で公表の数字である。
  - 愛知県立大学 (<http://www.for.aichi-pu.ac.jp/es/>)
    - 大学全体在籍者数：3318名、外国語学部ヨーロッパ学科スペイン語圏専攻入学定員：45名
  - 大阪大学 ([http://www.sfs.osaka-u.ac.jp/about\\_fs/edu\\_fl\\_spa.html](http://www.sfs.osaka-u.ac.jp/about_fs/edu_fl_spa.html))
    - 大学全体在籍者数：15479名、外国語学部外国語学科スペイン語専攻入学定員：35名
  - 神奈川大学 ([http://www.ffl.kanagawa-u.ac.jp/sp\\_index.html](http://www.ffl.kanagawa-u.ac.jp/sp_index.html); [http://www.ffl.kanagawa-u.ac.jp/sp\\_feature.html](http://www.ffl.kanagawa-u.ac.jp/sp_feature.html))
    - 大学全体在籍者数：17929名、外国語学部スペイン語学科入学定員：90名
  - 関西外国語大学 (<http://www.kansaiidai.ac.jp/academics/foreign/vision/>)
    - 大学全体在籍者数：11058名、外国語学部スペイン語学科入学定員：250名
  - 神田外語大学 (<http://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/subject/department/ibero/spanish/>)
    - 大学全体在籍者数：3886名、外国語学部イベロアメリカ言語学科スペイン語専攻入学定員：84人
  - 京都外国語大学 ([https://www.kufs.ac.jp/faculties/unv\\_spanish.html](https://www.kufs.ac.jp/faculties/unv_spanish.html))
    - 大学全体在籍者数：4246名、外国語学部スペイン語学科入学定員：262名
  - 京都産業大学 (<http://www.kyoto-su.ac.jp/department/ls/senshu/index.html>)
    - 大学全体在籍者数：12806名、外国語学部ヨーロッパ言語学科(全体)入学定員：175名
  - 神戸市外国語大学 (<http://www.kobe-cufs.ac.jp/department/hispania.html>)
    - 大学全体在籍者数：2168名、外国語学部イスパニア学科入学定員：40名
  - 上智大学 ([http://www.sophia.ac.jp/jpn/program/UG/UG\\_FS/UG\\_FS\\_Hispanic](http://www.sophia.ac.jp/jpn/program/UG/UG_FS/UG_FS_Hispanic))
    - 大学全体在籍者数：12634名、外国語学部イスパニア語学科入学定員：280名
  - 清泉女子大学 (<http://www.seisen-u.ac.jp/department/undergraduate/espanol/point.php#tokutyou>)
    - 大学全体在籍者数：1914名、文学部スペイン語スペイン文学科入学定員：50名
  - 拓殖大学 (<http://fl.takushoku-u.ac.jp/spanish/greeting.html>)
    - 大学全体在籍者数：9387名、外国語学部スペイン語学科入学定員：50名
  - 帝京大学 ([https://www.teikyo-u.ac.jp/faculties/undergraduate/f\\_language\\_d/spanish\\_course/](https://www.teikyo-u.ac.jp/faculties/undergraduate/f_language_d/spanish_course/))
    - 大学全体在籍者数：22727名、外国語学部外国語学科(全体)入学定員：300名
  - 天理大学 (<http://www.tenri-u.ac.jp/ins/spbr/index.html>)
    - 大学全体在籍者数：3075名、国際学部外国語学科スペイン語ブラジル語専攻入学定員：35名
  - 東京外国語大学 ([http://www.tufs.ac.jp/education/lc/school/lc\\_spanish.html](http://www.tufs.ac.jp/education/lc/school/lc_spanish.html))
    - 大学全体在籍者数：3858名、言語文化学部言語文化学科スペイン語入学定員：30名
  - 長崎外国語大学 ([http://www.nagasaki-gaigo.ac.jp/c\\_spanish/cat561/](http://www.nagasaki-gaigo.ac.jp/c_spanish/cat561/))
    - 大学全体在籍者数：680名、外国語学部国際コミュニケーション学科(全体)入学定員：85名
  - 南山大学 (<http://www.nanzan-u.ac.jp/Dept/fs/top.html>)
    - 大学全体在籍者数：9727名、外国語学部スペイン・ラテンアメリカ学科入学定員：60名
- 7) スペイン語の副専攻コースは、立命館大学、立教大学、東京外国語大学など、インテンシブコースは

慶應大学、フェリス学院大学などが開講している。

- 8) 現在ではこのような状況をふまえ、文化の違いに焦点をあてた教科書が刊行され、今後はこのねじれが解消される期待が見込まれる。例えば、Lagoほか『*iNOS GUSTA!* 発見!大好き!!スペイン語!!!』朝日出版社、2016年では「文法項目の習得のみにとどまらず、学生の視野が身の回りからスペイン語圏へ広がっていくように異文化学習の視点を取り入れています。」と「はじめに」に記載されている。また、四宮・落合『*iAcción! Versión renovada* アクシオン!改訂版』白水社、2015年では、「文法学習、語彙習得、コミュニケーション活動といった外国語学習の基本的要素をしっかり押さえながら、社会文化的な事柄への関心を高め、自他の文化に対する気づきを重ねていく、そんな授業を実践したいというのが私たちの願いでした。」と「はじめに」に記載がある。
- 9) 日本語訳は付録のアンケート日本語版による。

## 参考文献

- Bassetti, B. and Cook, V. "Language and cognition: The second language user." In Cook, V. & Bassetti, B. (eds.) *Language and Bilingual Cognition*. Oxford, UK: Psychology Press, 2011.
- バイラム、マイケル『相互文化的能力を育む外国語教育：グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店、2015年。
- Cook, V. "The Poverty-of-the-stimulus Argument and Multicompetence", *Second Language Research*, 7, 103-117, 1991.
- Grupo de Investigación de la Didáctica del Español. *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español-Informe-*. Grupo de Investigación de la Didáctica del Español, 2012. (<http://gdetokio.curhost.com/publicacionesCuest.html>、2016年8月26日参照)
- Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (スペイン語教育研究会)「「スペイン語学習のめやす」の理論的基盤」『言語運用を重視した参照基準「スペイン語学習のめやす」』"*Un Modelo de Contenidos para un Modelo de Actuación: Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*", Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (スペイン語教育研究会) 2015年、85-101頁。
- 平井素子、塚原信行「大学におけるスペイン語学習動機に関する記述分析報告」文部省科学研究費補助金研究成果報告書「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」(代表：西山教行、研究課題番号:23242030) 2014年、20-28頁。
- 石原紀子『多文化理解の語学教育』研究社、2015年。
- 鹿毛雅治『モチベーションをまなぶ12の理論』金剛出版、2012年。
- Lagoほか「「スペイン語教育改善のためのアンケート調査」結果報告」『スペイン語学研究』第27号、2012年、23-41頁。
- 松村昌紀『タスクを活用した英語授業のデザイン』大修館書店、2012年。
- 村端五郎、村端佳子『第2言語ユーザーのことばと心：マルチコンピテンスからの提言』開拓社、2016年。
- 大木充「『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR)に学ぶ外国語学習の意義」大木充、西山教行編『マルチ言語宣言 なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』京都大学学術出版会、2011年、3-19頁。
- 佐藤郁哉『実践 質的データ分析入門—QDAソフトを活用する』新曜社、2008年。
- 泉水浩隆「日本(の大学)における第2外国語教育をめぐる現状と課題—スペイン語教育を中心に—」『学苑』第821号、2009年、43-52頁。
- 田中一嘉「言語教育と異文化理解教育のインターフェース—大学教養教育における初級ドイツ語教育の場合—」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第61巻、2012年、111-121頁。
- 鳥飼玖美子『英語教育論争から考える』みすず書房、2014年。
- Ugarte, V. "El español en Japón", *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*, Centro Virtual

Cervantes, 2012. ([http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario\\_12/ugarte/p02.htm](http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p02.htm), 2016 年 8 月 26 日参照)。  
横山友里「異文化間コミュニケーション理解の観点を取り入れた日本語話者のためのスペイン語教育」愛  
知県立大学大学院国際文化研究科国際文化専攻博士前期課程修士論文、2013 年。  
吉田文『大学と教養教育 戦後日本における模索』岩波書店、2013 年。

## The significance and prospects of Spanish Language Teaching in Japan

YOKOYAMA Yuri (Lecturer, Language Education Center, Ritsumeikan University)

### Abstract

The purpose of this paper is to examine the actual conditions and significance of Spanish language teaching as primary foreign language education for undergraduates in universities from the perspectives of multicultural understanding, intercultural communication, multi-competence, and future prospects.

For this purpose, we analyzed 1) Spanish language education objectives of each university, 2) the textbooks used, and 3) the reasons given by students for learning Spanish.

The results revealed that emphasis was more on foreign language “learning” than foreign language “education,” and the tendency in classes was to consider knowledge of native speakers as being the only correct form of Spanish. The results also showed that learning about culture was considered equivalent to learning the knowledge. Therefore, although the focus was on the significance of multicultural understanding, the actual teaching was more grammar-focused, revealing conflicting priorities in education.

Regarding future prospects of learning Spanish, the study highlighted 1) the importance of learners striving by themselves to develop multicultural understanding by taking advantage of the cultural diversity associated with Spanish language itself and the act of learning Spanish and 2) the importance of communicating with flexibility and objectivity by reflecting on one’s own culture when encountering cultures different from one’s own.

### Keywords

Spanish Language Teaching, Intercultural competence, Multi-competence, Learning Autonomy



## 報告

# アカデミック・ライティング教育科目における ルーブリック使用の成果と課題

— 立命館大学映像学部における事例をもとに —

中 島 梓

### 要 旨

立命館大学映像学部開講科目「特殊講義（専門 X）論文作成の技法」は、映像学部初年次生の大半が受講する、講義形式のアカデミック・ライティング教育科目である。1 クラス約 70 名規模で行われる本講義では、学生の課題レポートに対するフィードバックにルーブリックを活用している。本稿では、本講義におけるルーブリックの活用事例を報告し、その成果及び今後の課題を明らかにする。

### キーワード

初年次教育、アカデミック・ライティング、ルーブリック評価

## 1 はじめに

ルーブリックとは、論文やレポート、プロジェクト、フィールド経験、演技その他を評価や採点する際に適用する基準を明記した、リストまたは図表である。科目の成績評価の公平性や客観性、厳格性を増大させるとともに、学生への事前提示やフィードバックを通して日常的な形成的評価をする際にも有効とされており、近年、教育現場でのルーブリックの導入が進められている。

しかし、沖（2014）が指摘したように、初等教育や中等教育現場におけるルーブリックの活用事例についてはすでに多くの報告がなされているものの、高等教育現場におけるルーブリックの活用事例報告は、未だ数が限られている。確かにその活用方法によって、得られる成果や課題は異なるだろう。とはいえ何かしらの報告がなされなければ、高等教育現場へのより良いルーブリックの導入や活用にはつなげにくい。そこで本稿では、立命館大学映像学部開講科目、「特殊講義（専門 X）【論文作成の技法】」（以下、「論文作成の技法」）の 2016 年度講義におけるルーブリックの活用事例を報告する。

立命館大学映像学部では、立命館大学教育開発推進機構が開発し、2012 年度より運用を始めたアカデミック・ライティング教育科目、「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」（以下、「日本語の技法」）を踏襲し、2015 年度より「論文作成の技法」という学部管轄の講義科目を開講している<sup>1)</sup>。本講義はレポートや論文を日本語で書く力、とりわけパラグラフ・

ライティングの技法を学生に修得させることをめざす、映像学部初年次生のみを対象とする講義科目である。受講者数は1クラスあたり約70名程度、同時間帯に2名の担当教員が、それぞれのクラスの受講者に対し同内容の講義を行っている。

2012年の「日本語の技法」開講以来、当該講義ではループリックを活用している。以下に示す表1及び表2は、2016年度の講義で実際に使用したループリックの一部である。

表1 2016年度ループリック1

評価基準	A (すばらしい)	B (できている)	C (改善の余地あり)	F (もっと頑張ろう)
①文章表記 (顔字・脱字・語・語句)	表記ミスが全くなく、正しく表記できている。	表記上のケアレミスが1、2カ所ある。	表記上のミスが3～5カ所ある。	表記上のミスが6カ所以上ある。
②文章表現 (文体不統一・話し言葉)	文体が統一されている。また、適切に書き言葉が用いられているため読み取りやすい。	文体が統一されている。また、書き言葉を用いて書こうとしている。ただし、表現上のミスが1～3カ所残っている。	文体が統一されている。ただし、話し言葉を用いるなど、表現上のミスが4カ所以上あり、読み取りづらい。	文体が統一できていない。
③全体から部分の説明へ	はじめに全体のイメージを明瞭に提示し、徐々に部分的な情報を説明できている。	はじめに全体のイメージが明瞭に提示できている。しかし、部分的な情報の提示の仕方におお改良の余地がある。	はじめに全体のイメージが提示できてはいるものの明瞭ではない。また、部分的な情報の提示の仕方にも不備が多い。	はじめに全体のイメージを示すことができていない。
④情報の選択	必要な情報を適切に選び出せている。	必要な情報を選び出せてはいるものの、提示の仕方におお改良の余地がある。	必要な情報を選び出そうとはしているが、 unnecessary 情報が多くてわかりづらい。	必要な情報をうまく選び出せていない。
⑤読み手に配慮した説明	読み手の思考や気持ちを想定し、手順を意識しながら具体的に説明している。	読み手の思考や気持ちを想定して具体的に説明しているが、なお改良の余地がある。	読み手の思考や気持ちを想定しようとはしているが、具体性に欠けるなど説明の仕方におお改良の余地が多い。	読み手の思考や気持ちを考えず、独りよがりな説明をしている。
[TA ]				

表2 2016年度ループリック5 (最終課題診断及び期末レポート採点用)

評価基準	A (すばらしい)	B (できている)	C (改善の余地あり)	F (もっと頑張ろう)	
書式	書式が守られている	—	—	書式が守られていない	
体裁・型	①文章表記	表記ミスが全くない。	表記ミスが1～3カ所ある。	表記ミスが4～6カ所ある。	表記ミスが7カ所以上ある。
	②文章表現	文体が統一され、適切な書き言葉が用いられている。また、一文一義の読み取りやすい文章である。	文体が統一され、書き言葉を用いて一文一義で書こうという意識がみられる。ただし、1～3カ所ミスがある。	文体は統一されている。ただし、話し言葉や一文多義の箇所が4カ所以上ある。	レポートで求められる文章表現が身についていない。
	③文と文のつながり	接続語の用い方が適切で、文と文の関係が明確である。	接続語の用い方に1、2カ所の不備がある。	接続語の用い方に3～5カ所の不備がある。	文と文のつながりが意識されていない。
	④文章構造 (3部構造)	文章全体が明瞭に3部で構造化されている。	文章全体が3部で構造化されている。ただし、バランス面や構造化の仕方におお改良の余地がある。	3部構造の意識はある。しかし、ただ3つのパートに分けているだけで、うまく構造化できていない。	3部構造の意識がない。
内容	⑤主張・根拠・論拠	冒頭で主張を明確に述べ、その主張を適切な根拠と論拠で支えている。	冒頭で主張を述べ、根拠を適切に示している。ただし、論拠におお改良の余地が残る。	冒頭で主張を述べ、根拠も示している。ただし根拠と論拠が主張を十分に支えきれていない。	論全体で何を主張したいのかよくわからない。
	⑥資料の読み取り	主張を裏付ける根拠として、資料から適切な情報を引き出せている。	主張を裏付ける根拠として、資料から適切な情報を引き出せている。ただし、その中に不必要な情報や誤った情報も含まれている。	主張を裏付ける根拠として、資料から情報を引き出すとする意識はみられる。ただし、その大半が不必要あるいは不適切な情報である。	主張を裏付ける根拠として資料を扱うことができていない。
	⑦パラグラフ相互の関係	パラグラフ相互がすべて論理的にリンクしている。	パラグラフ相互が論理的にうまくリンクできていない箇所が1、2カ所ある。	パラグラフ相互がうまくリンクできていない箇所が3カ所以上ある。(1つのパラグラフが400字を超えるものや、パラグラフを分ける工夫がほとんど見られないものはここに含む)	パラグラフ相互のつながりが意識されていない。
出典	引用の仕方や参考文献の挙げ方を正しく理解している。ケアレミス等も全くない。	ケアレミスは1～3カ所あるものの、引用の仕方や参考文献の挙げ方をおおむね理解している。	引用の仕方や参考文献の挙げ方の理解が不十分であり、誤りが4カ所以上ある。	出典を示そうとする姿勢が認められない。あるいは、その理解の仕方を大きく誤っている。	

本稿では、本講義におけるこれらルーブリックの活用方法を紹介するとともに、その成果や課題を検討する。それにより、今後の本講義や類似講義科目の運営を考えるための一助とする。

## 1 ルーブリックの使用場面とその流れ

2016年度「論文作成の技法」では、1) 学生の課題レポート評価、2) 講義中の演習課題評価、3) 期末レポート採点、以上三つの場面でルーブリックを使用した。

学生の「書く力」を養成するためには、学生に繰り返し文章を書かせ、まずは書くことに慣れさせる必要がある。しかし、1クラス約70名規模の講義ともなれば、各学生のレポートに対するフィードバックは容易ではない。そこで多少なりとも容易かつ円滑にフィードバックを行う手段のひとつとして、本講義ではルーブリックを使用している。ルーブリックを使えば、評価者は評価観点に照らしてレポートを読み、当てはまる評価項目にチェックを入れればよい。一方で評価済みのルーブリックを受け取る学生は、自分のレポートがどのレベルに達しており、どこがよくてどこが不十分だったのかを一目で把握できる。

表3は、2016年度「論文作成の技法」におけるルーブリックの活用場面を、開講前、第1回講義時、開講時の講義中及び講義外、最終講義後に分けて示したものである。教員はルーブリックの準備や期末レポートの採点時以外の場面でルーブリックを用いることはなく、むしろ評価者と学生との間のコーディネートに徹していた。では本講義運営において、学生にルーブリックを有効活用してもらうために教員は何をしていたのか。次章以降、2016年度「論文作成の技法」を、ルーブリック活用場面に焦点を当てて振り返ってゆく。

表3 2016年度「論文作成の技法」におけるルーブリック使用場面とその流れ

主な使用目的	1クラス70名規模のアカデミック・ライティング教育科目における、学生の成果物（主に課題レポート）に対するフィードバックのため。	
使用対象	学生及びTA	
<b>開講前：</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルーブリック1からルーブリック5の改訂作業を、教員がTA経験者とともに行う。</li> <li>・教員が新TAを対象に、事前研修する。</li> </ul>	
<b>第1回講義：</b>	講義で使用するルーブリックについて、受講生に説明する。（期末レポートの採点に至るまで、当該講義ではルーブリックに基づいて評価することを学生に告知する）	
	<b>講義時</b>	<b>講義外</b>
1) 演習の評価に使用するルーブリックをスクリーンに映写し、評価観点ごとの到達目標を確認させる。	2) 課題レポートに向けての演習に取り組ませる。学生間で、互いの文章をルーブリック（課題レポートの評価に用いるものと同じものにする）を使って評価させ合う。	3) 「manaba+R」上に課題レポートのテーマや提出書式、提出期限情報等を掲載する。その際、評価に使用するルーブリックも示し、レポート作成時の指針や提出前の自己点検に活用するよう指示する。
4) 「文章診断」結果をもとにコミュニケーション・ペーパーに報告文を書かせる。※		学生がレポートを作成 期限までに提出 ↓ <b>「文章診断」</b> TAがルーブリックで評価 期限までに返却
<b>最終講義後：</b>	ルーブリックに基づいて期末レポートを採点する。	

※開講期間中、1) から4) を幾度も繰り返す。

## 2 TA による「文章診断」について

「論文作成の技法」において最もループリックを活用する場面、それは院生 TA が行う「文章診断」の場面である。先にも述べたとおり、学生の「書く力」を養成するためには、学生に幾度も文章を書かせ、書くという行為自体に慣れさせる必要がある。そのため「論文作成の技法」では、学生に対して複数の課題レポートを課している。たとえば2016年度は、課題レポートと期末レポート、計10本のレポートを書くよう学生に求めた。表4はその一覧である。

表4 2016年度課題レポート一覧及び使用ループリック一覧

	課題内容	使用ループリック
課題1	ある図形について1パラグラフで説明(200字以内)	コメント + ループリック1
課題2	ある絵画について1パラグラフで論証(400字以内)	コメント + ループリック2
課題3	「最高の○○」について1パラグラフで説明(400字以内)	コメント + ループリック3
課題3+	課題3のリライト ⇒中間成果物として冊子化	診断なし
課題4	図表を読み取り2パラグラフで論証(600字以内)	コメント + ループリック4
課題5	課題4のリライト	コメント + ループリック4
課題6	期末レポートの序論(400字程度)	コメント + ループリック2
課題7	参考文献リスト作成	コメントのみ
課題8	期末レポート第1稿(1600字以内)	ループリック5
	期末レポート完成稿(1600字以内)	(ループリック5・返却なし)

※ 課題3以降は、リライト課題を中心にしている。

計10本のレポート中、課題1から課題8(課題3+も含む)の提出や返却には、すべて立命館大学のe-learningコースツール、「manaba+R」を使用している。70名規模の講義において、回収ならまだしも、レポートの返却を行うには相当な時間を要する。その点、「manaba+R」を使えばスムーズに回収・返却が行える。なお、回収・返却のやりとりは主に学生とTAの間で行われる。各TAが10～20名程度の学生を担当し、学生が「manaba+R」に提出したレポートに対してループリック評価を行い、ループリック評価に沿ったコメントを付けて、1週間以内に学生に返却しているのである。この一連の作業を「文章診断」と呼んでいる<sup>2)</sup>。

「manaba+R」上で行われるTAによる「文章診断」は、2012年度の「日本語の技法」開講以来、継続して行われてきた。教員のみの方では、1クラスあたり約70名規模の受講生の課題レポートに対するフィードバックを繰り返し行うことなど不可能に近い。しかし、提出されたレポートに対する何らかのフィードバックがなければ学生は手ごたえを掴みにくく、学生の主体的学びの成長にもつながりにくい。また、講義中に教員が「レポートは不特定の他者に読まれることを想定して書く必要がある。だからこそ客観的根拠を示すことが重要だ」などといくら口頭で説明したところで、結局は担当教員しかレポートを読まないという状況では、学生には「不特定の他者」を想定してレポートを書く意欲も意識も生まれにくい。その点、「文章診断」を通じて「顔の見えない」、自分たちの「先輩」にあたるTAにレポートが読まれ、その反応が返されることは、学生にとって「不特定の他者」を意識し、緊張感を持ってレポートを作成する鍛錬になっている。

したがって、TAによる「文章診断」は学生の「書く力」の成長過程を支援するうえで、なくてはならない重要なものだとはいえる。

表5 TAによる「文章診断」一例

ルーブリック2 (課題2)

学籍番号: ××-○○○○ 氏名: △△

評価基準	A (すばらしい)	B (できている)	C (改善の余地あり)	F (もっと頑張ろう)
①文章表記 (誤字・脱字・語・語句)	表記ミスが全くなく、適切な言葉が使われている。	表記ミスが1、2カ所ある。	表記ミスが3～5カ所ある。	表記ミスが6カ所以上ある。
②文章表現 (文体不統一・話し言葉)	文体が統一できている。適切な表現を用いている。	文体が統一できている。また、書き言葉を用いて書こうとする意識もある。ただし、表現上のミスが1～3カ所ある。	文体が統一できている。ただし、話し言葉の使用など表現上のミスが4カ所以上あり、読み取りづらい。	そもそも文体が統一できていない。
③文と文のつながり	接続語の用い方が適切で、文と文の関係が明確である。	接続語の用い方に1、2カ所の不備がある。	接続語の用い方に3～5カ所以上の不備がある。(接続語の用いすぎも含む。)	文と文のつながりが意識されていない。
④全体から部分の説明へ	はじめに全体のイメージを明確に提示しており、その後の部分的な情報提示の仕方も適切である。	はじめに全体のイメージが明確に提示できている。しかし、部分的な情報の提示の仕方におお改良の余地がある。	はじめに全体のイメージが提示できているものの明瞭ではない。部分的な情報の提示の仕方にも不備が多い。	はじめに全体のイメージを提示することができていない。
⑤情報の選択	必要な情報をうまく選び出し、過不足なく説明している。	必要な情報を選び出せてはいるものの、説明の仕方におお改良の余地がある。	必要な情報を選び出そうとはしているが、不要な情報が多く、わかりづらい。	不要な情報ばかりを挙げている。
⑥読み手に配慮した説明	読み手の思考を想定し、手順を意識しながら具体的に説明することができている。申し分ない。	読み手の思考を想定して具体的に説明できている。概ね内容が伝わる。とはいえ、なお改良の余地がある。	読み手の思考や気持ちを想定しようとはしているのだが、説明の仕方に不備が目立ち、わかりづらい。	読み手の思考や気持ちをまったく無視し、独りよがりな説明をしている。

コメント: [TA: ○○] 提出締切日や書式など提出の大前提となるルールをきちんと守ることができていました。表記に関して目立ったミスがありませんでした。頑張りましたね。ただし表現面については、今後は文章がより正確に読み手に伝わるように読点の打ち方を意識したり、同じ文末表現を多用しないように意識したりできるとさらによいでしょう。また、課題に取り組み前に、まずは問いをきちんと把握するようにしましょう。また、TS→SS→CSの意識がまだ少し弱いようですので、テキスト第8回の内容をよく復習しておきましょう。少しずつ頑張ってみようね。

※左端の評価観点に照らして、該当する評価規準部分を塗りつぶすという評価方法。

論文作成の技法 W1 中島梓

××-○○○○ △△△

(示された絵の場面について自分の考えを述べる。) この絵に描かれている家は、Eの家でEの子供達がB、D、F、Gだと考える。そして、Aは、この家を訪れる来客でありCはこの家の召使いだと考える。まず、Eがこの家の長だと考える理由はEが手前にある椅子に座って立ち上がったという風に捉えることができる。そうすると、家でくつろいでいるという背景が想像でき椅子に座っていた中の人たちが1番年齢が高そうなのが白髪であるEだと考えた。それと同じく椅子に座ってくつろいでいるD、F、Gもこの家のもので顔が幼く描かれているように見えるためEの子供と考えた。Cはエプロンをしているので家事を普段していて扉を開けていることから召使いだと考えた。Aは、コートを着ているため外から入ってきたと考えそのAに子供達が怯えている様子から身内ではなく来客だと考えた。Bは来客と思われるAと一緒に入ってこないことから来客ではなくこの家のもので容姿も幼く見えるのでこの家の子供と考えた。

(367文字)

コメント [A1]: TSの内容としては、「この絵は～の場面を描いた絵である」が相当します。

コメント [A2]: この絵は、あなたが家主だと考えるEと、その子供たちだと考えるBDFGたちのどのような場面を描いている絵だと考えるのかをまずは考えましょう。そのうえで、「こんな場面を描いているのでは？」という考えが浮かんだら、それを仮説(=TS)として冒頭に示しましょう。

コメント [A3]: この2文は適切な場所に読点をつけて、読み手に文意が正確に伝わるよう工夫しましょう。また、パラグラフ・ライティングを意識し、CS(TSの再提示)で論全体を締めくくきましょう。

※ルーブリック評価に沿って部分的にコメントを添える。なお、教員からは、書き言葉で、前向きな表現を用いてコメントすること、コメント数は3～6程度とすること、誤字・脱字がないか返却前によく確認し、返却期限を遵守するようTAに忠告している。

### 3 事前準備及び講義外の準備

#### 3.1 ルーブリック改訂作業

なお、ルーブリック評価を中心になって行う役割を TA が担う場合、教員は TA にとって使いやすいルーブリックを予め用意しておく必要がある。TA にとって使いづらいルーブリックは、TA の作業効率を下げるばかりか、評価される側の学生にとってもわかりづらいルーブリックの可能性もある。

実は 2012 年の「日本語の技法」開講以来 2015 年度まで、「論文作成の技法」では本稿冒頭に示したルーブリックとは別のルーブリックを使用していた。しかし、4 年間同じルーブリックを使用し続けるなかで、いくつか修正が必要な箇所が見つかった。たとえば、ルーブリックの評価項目のなかに、「数カ所」や「いくつか」、「ほぼ」、「若干」などといった曖昧な言葉が含まれており、それらの言葉がいったいどの程度を指しているのか、評価を行う TA にとって悩ましい部分があった。また、授業進度と、授業進度に合わせて出題する課題レポート用のルーブリックの内容が、いまひとつうまくかみ合っていない部分もあった。たとえば「一文一義」ということについて講義のなかで触れ、その演習を行う前段階で用いるルーブリックのなかに、すでに「一文一義」という言葉が用いられていたりなどしたのである。

そこで 2016 年度の講義運営にあたっては、これまでに TA として「文章診断」業務を経験したことのある院生や研究生から成る「立命館大学ライティング・リテラシー研究会」の協力を仰ぎつつ、事前にルーブリックの改訂作業に取り組んだ。教員のみで作成していた旧ルーブリックに、さらに TA 経験者の声を反映させて、よりわかりやすく、TA にとって使いやすいルーブリックに改訂することを目指したのである。

改訂作業にあたっては、ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ『大学教員のためのルーブリック評価入門』（玉川大学出版、2015）を主に参考にした。本書籍は、ルーブリックの開発が進むアメリカにおいて最も参考にされているという、ルーブリックの作成法や使用法を簡潔に説明している書籍の日本語版である。そのなかで指摘されている注意点を適宜参考にしながら、1) 評価観点を講義進度や課題レベルに適合させること、2) 学生の学習意欲を高められるよう、なるべく肯定的かつ具体的な語句・表現を用いること、3) 学生にとって一目見て到達度がわかりやすいものにする（A4 用紙 1 枚に収め、評価基準は 4 段階とする）、以上三点にとくに留意しつつ、レベル別に 5 パターンのルーブリックを用意した。形式面には大幅な変更を試みたとはいえ、一から新たに作成したわけではなく、旧ルーブリックを修正するという作業であったことから、ひとつのルーブリックの改訂に要した時間は 1 時間程度であった（表 6、表 7）。

表6 改訂前のルーブリック3

評価基準	0	1	2	3
①誤字・脱字がなく、語・語句が適切に使われており、表記の形式的ルールが守られている。	誤りや無駄がかなり目立つ。	数カ所の誤りや無駄がある。	一、二カ所のケアレスミスはあるが、ほぼ間違いない。	一カ所も誤りがなく、的確で魅力的な言葉が使われている。
②文体が統一されており、一文一義のわかりやすい文で書かれている。	誤りやわかりにくい文がかなり目につく。	数カ所の誤りがあり、わかりにくい文がいくつかある	一、二カ所のケアレスミスはあるが、ほぼわかりやすい文になっている	一カ所も誤りがなく、わかりやすい文になっている
③接続語を適切に用い、文相互の論理関係が明確である。	論理関係がわかりにくい。	数カ所の接続語の用い方に不備があり、論理関係にあいまいさがある。	一、二カ所の接続語の用い方に不備はあるが、ほぼ論理関係にあいまいさがない。	接続語の用い方も適切で、文相互の論理関係が明確である。
④主張が明確であり、根拠（経験的事実）と論拠によって支持されている。	論証構造の認識にかなり弱さがあり、根拠・主張・論拠のいずれも弱さがある。	論証構造の認識はあるが、根拠・主張・論拠のいずれも弱さがある。	論証構造の認識はあるが、根拠・主張・論拠のいずれも弱さがある。	主張が明確であり、文章全体が説得力のある論証構造（根拠・主張・論拠）をもっている。
⑤読む人が必要とする情報を整理して、適切な情報を選び出している。	読む人が必要とする情報が未整理で、情報の適切さにまったく欠けている。	読む人が必要とする情報の整理がうまくできていないため、選び出した情報の適切さに不備がある。	読む人が必要とする情報を整理して、適切な情報をほぼ選び出している。	読む人が必要とする情報を整理して、きわめて適切な情報を選び出している。
⑥読む人の思考や気持ち・行動を想定して、具体的にわかりやすく説明している。	読む人の思考や気持ち・行動をまったく無視して、独りよがりな説明になっている。	読む人の思考や気持ち・行動の想定に不十分さがあり、具体的にわかりやすい説明に欠ける部分がある。	読む人の思考や気持ち・行動を想定して、ほぼ具体的にわかりやすく説明している。	読む人の思考や気持ち・行動を想定し、手順を意識して具体的にわかりやすく説明している。

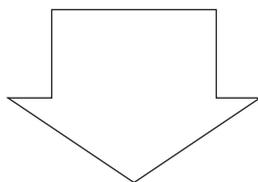


表7 改訂後のルーブリック3

評価基準	A (すばらしい)	B (できている)	C (改善の余地あり)	F (もっと頑張ろう)
①文章表記 (誤字・脱字など)	表記ミスが1カ所もなく、的確な言葉が使われている。	表記上のケアレスミスが1、2カ所ある。	表記上のミスが3～5カ所ある。	表記上のミスが6カ所以上ある。
②文章表現 (文体不統一・話し言葉・一文多義)	文体を統一し、適切な表現を用いて、一文一義の文章を書いている。	文体を統一して、書き言葉を用いて一文一義で書こうとはしている。ただし、1～3カ所表現上のミスがある。	文体が統一して、書き言葉を用いて一文一義で書こうとはしている。ただし、ミスが4カ所以上ある。	文体が統一できていない。また、話し言葉と書き言葉の区別や一文一義の認識が弱い。
③文と文のつながり	接続語の用い方が適切で、文と文の関係が明確である。	接続語の用い方に1、2カ所の不備がある。	接続語の用い方に3～5カ所以上の不備がある。(接続語の用いすぎも含む。)	文と文のつながりが意識されていない。
④主張と根拠	冒頭で主張を明確に述べ、その主張を適切な根拠によって支えている。	冒頭で主張を述べ、その主張を根拠によって支えようとしている。ただし、根拠の選定に改良の余地がある。	主張が冒頭で述べられている。ただし、根拠が不適切あるいは不十分であり、主張を支えることができていない。	主張が読み手に伝わりにくい。(冒頭で述べられていない)。また、根拠が不適切あるいは不十分である。
⑤情報の選択	読み手が必要とする情報を適切に選び出している。	読み手が必要とする情報を選び出している。ただし、なお改良の余地がある。(余計な情報が多い。)	読み手が必要とする情報を選び出そうとはしているが、選び出した情報のなかに不必要なものが多すぎる。	読み手が必要とする情報を選び出せていない。
⑥読み手に配慮した説明	読み手に配慮して、手順を意識しながら具体的に説明できており、大変わかりやすい。	読み手に配慮して具体的な説明ができており、何が言いたいかわかる。とはいえ、なお改良の余地がある。	読み手に配慮しようとはしているが、説明の仕方が不十分で、わかりづらさが残る。	読み手への配慮が無く、独りよがりな説明をしている。
コメント[TA: ]				

※旧ルーブリック(1～5)から2016年度版ルーブリック(1～5)への最も大きな変更点は、かつて左端にあった評価観点と最高評価(=到達すべき目標ライン)を接近させておくと、ルーブリックをスクリーンに映写しながら各観点の到達目標を同時に示すことができ、学生に説明する際に役立つ。

## 3.2 TA のスキル養成

学生のレポートに対するフィードバックを TA に行ってもらう場合、教員が TA の評価スキルを養成することも重要である。とくにひとつの講義科目に複数名の TA が携わる場合、そして、スキルや経験にはとくにこだわらずに積極的に TA として採用しているという場合<sup>3)</sup>、TA 間の採用時の能力差は顕著となる。ループリックに評価観点や評価基準が示してあるとはいえ、TA 間の評価能力差があまりにも大きければ、公平・厳正な評価は実現困難になる。

2016 年度「論文作成の技法」の場合、立命館大学大学院博士課程後期課程に所属する院生 4 名（先端総合学術研究科 3 名、社会学研究科 1 名、文学研究科 2 名）、立命館大学大学院博士課程前期課程に所属する院生 2 名（映像研究科 2 名）、計 8 名の院生を TA として採用していた。そのうち、すでに 2 年以上「文章診断」の経験があり、自身も何本も論文執筆経験があるという院生は 2 名、「文章診断」未経験者が 6 名いた。また未経験者 6 名のなかには、論文の執筆経験がほとんどなく、レポートや論文の書き方に関する指導をほとんど受けた記憶がないという院生もいた<sup>4)</sup>。したがって、採用時の TA 間の能力差はかなり大きかったといえる。

8 名の TA の評価スキルを養成するために教員が行っていたこととしては、5 時間の事前研修、及び各 1 時間全 7 回の定例研修が挙げられる。事前研修では、1) 講義で使用するテキスト、2) 『文章診断 TA 用プレ課題・課題集』、3) 『文章診断マニュアル』<sup>5)</sup> を予め用意し、TA 全員に配布したうえで、講義の主旨や課題レポートの概要、各課題の評価のポイント、ループリックに関する説明を行った。さらに「文章診断」の演習、具体的にはループリックを使って評価を行う演習やコメントを付ける演習を、グループ・ワーク形式で行った。

なお、「文章診断」演習の際、教員から TA へは、診断手順の順守、返却前の TA 自身の誤字の点検、返却期限の遵守という点について、とくに注意した。また、診断手順としては、レポートを読む前にループリックを確認し、ループリック評価を行ってからコメントを付けるよう伝えていた。この手順を逆にし、先に学生のレポートを読み、コメントを付けたあとでループリック評価を行うことは、TA の作業効率を下げるばかりか、コメント内容とループリック評価との間に齟齬が生まれることになり、学生に混乱をきたしかねないからである。あくまでもループリックを評価の指針とし、それに基づいてコメントをつけることを TA には徹底させる必要がある。

一方、定例研修も、2、3 週間に 1 度のペースで行った。講義開始後、実際に「文章診断」TA として業務に携わってみることで初めて体感することになる難しさがあるからである。実際、初回「文章診断」業務では、事前研修時に「文章診断」演習を行っていたとはいえ、TA 未経験者の大半が予想以上の診断時間を要していたようだった。

定例研修では、TA が診断時に抱えた疑問や質問への対応、教員側で気になった TA の診断内容への注意、次回「文章診断」にむけてのポイントの確認、より有効なコメントの付け方やループリック評価にむけての演習を主に行っていた。

なかでも、定例研修で教員がとくに心掛けていたことは、「文章診断」を受けた学生の反応をなるべく TA に伝えることであった。「文章診断」は、「manaba+R」を使った顔の見えないやりとりである。そのため、TA は自分が下したループリック評価やコメントが学生にどのように受け止められているのかを知ることができない。かりに課題がどんどん先へと進んでいくにもかかわらず学生が同じ誤りを繰り返している場合、TA には「文章診断」の結果を学生がきちんと確

認しているものの、なお改善へと向かわないのか、それとも「文章診断」の結果をそもそも学生がきちんと確認していないために同じ誤りを繰り返しているのか、その判断がつかない。そこで2016年度「論文作成の技法」では、学生に対して「文章診断」結果の確認を講義中に行わせることとし、一方で定例研修の際は、教員からTAに学生の反応を極力伝えるよう努めた。

しかしながら、都合がつけられずに定例研修に参加できないTAが多く、研修参加者は8名のTAのうち毎回2、3名という状況であった。そのため、別途「manaba+R」上にTAと教員のみ閲覧できるページを開設し、「文章診断」業務のなかでTAが抱えた疑問や質問に応じられるような体制にした。また、経験豊富なTAの「文章診断」内容を他のTAが参照できるような体制も整え、TAが学生の課題レポートを迷いながら診断しなくてはならない状況を少しでも軽減できるよう努めた。

#### 4 講義時のルーブリック活用

続いて講義時の取り組みを紹介する。ルーブリックは高等教育の現場よりも、初等教育や中等教育の現場での導入が進んでいる。とはいえ、2016年度「論文作成の技法」第1回講義の際、その日の出席者計136名（W1クラス71名、W2クラス65名）に対して「ルーブリック」を知っているかどうか尋ねたところ、「知っている」と答えた学生は両クラス合わせて13名、割合にして全受講生中の10%程度に過ぎなかった。

そこで第1回講義の際に演習問題に取り組み、それを「ルーブリック1」を使って学生同士に評価させ、ルーブリックとは何か、どのように使うものかを体験させた。その後も開講期間中、課題レポートのプレ演習を講義内で行うたびにルーブリックを用い、学生同士に互いの文章を評価させた。的確な評価が可能か否かに関わらず、互いに評価しあうという営みを通して「読み手」の視点を学生に養わせることや、課題レポートの評価に用いるルーブリックを学生に予め使用しておくことで、課題の評価観点や到達目標を事前に学生に把握させること、また、TAが行っている評価という行為がいかに難しいものであるかを学生自身に理解させることがその狙いであった。なお、「manaba+R」上に課題レポートのテーマや提出書式について記載する際にも使用するルーブリックを学生に示し、自己点検用ツールとして活用するよう毎回指示した。

さらに、講義時に配布するコミュニケーション・ペーパー（200字原稿用紙付き）の使用方も工夫した。コミュニケーション・ペーパーを授業への質問や感想を学生に記入してもらうための用紙としてのみ使用するのではなく、本講義目標のひとつでもあるパラグラフ・ライティングを意識して文章を作成する機会のひとつとして捉え、「文章診断」返却期限直後の講義において、「文章診断」結果に関連するテーマの報告文を学生に書かせることにしたのである<sup>6)</sup>。そのため、学生は「文章診断」結果をプリントアウトしたうえで講義に参加するか、あるいは講義中にスマートフォンを使って「manaba+R」にアクセスして診断結果を確認し、報告文を書いていた。このコミュニケーション・ペーパーを利用して行う学生から教員への報告文は、結果的には学生に「文章診断」結果を意識的に確認させ、パラグラフ・ライティングで文章を書かせることに役立っていたのみならず、学生の学習理解度を教員が把握することや、教員からTAに「文章診断」結果を受け取った学生の反応を伝えることにも役立っていたといえる（表8）。

表 8 教員に向けての報告文テーマ（「文章診断」に関わる部分のみ抜粋）

講義	テーマ
第 3 回	「第 1 回文章診断」を受けて——その成果と課題（200 字・10 分）
第 5 回	「第 2 回文章診断」を受けて——その成果と課題（200 字・10 分）
第 6 回	「第 1 回～第 3 回ループリック」を比較して——その成果と課題（200 字・10 分）
第 8 回	「第 4 回文章診断」を受けて——リライトに向けての課題（200 字・7 分）
第 11 回	「第 5 回文章診断」を受けて——「第 4 回文章診断」との比較（200 字・7 分）
第 13 回	「第 6、7 回文章診断」を受けて——期末レポート完成稿に向けての課題（200 字・6 分）
第 14 回	「第 1 回～第 8 回」文章診断を振り返って（400 字・20 分）

## 5 ループリックを用いて行う期末レポートの採点作業

TA が評価を行う課題レポートとは別に、「論文作成の技法」では期末レポート（1600 字以内）も学生に課している。これについては当然、教員が評価・採点作業を行う。その際にもループリックを使用した。

2016 年度「論文作成の技法」では、期末レポートの第 1 稿を課題レポートとして予め設定していた。それに対しては TA によるループリック評価が行われ、学生に返却されていた<sup>7)</sup>。学生は TA のループリック評価をもとに、その後の講義中に教員や他学生に質問や相談を行い、幾度も推敲を重ねた。そして、より完成度を高めたうえで、それを期末レポートとして提出したのである。

期末レポートの評価・採点に教員が用いるのは、TA が第 1 稿の評価に用いた「ループリック 5」である（表 2）。「ループリック 5」の評価観点ごとに、たとえば A 評価に当てはまるならば 5 点、B 評価であれば 3 点、C 評価であれば 1 点、F 評価であれば 0 点などと予め担当教員間で点数を設定しておき、ループリックに照らしてレポートをチェックした。なお、期末レポートの採点に「ループリック 5」を使用すること、各評価観点ごとの獲得点数を期末レポートの点数とすること、ただし書式が守られていない場合に限り、総得点を 2 分の 1 換算にするとということについては、初回講義時はもちろん、講義中も折に触れて学生に告知していた。

このようにループリックを用いて行うレポートの採点は評価項目・評価基準が明確であるため、ループリックを使わずに行う採点作業よりもはるかに作業時間を短縮できる。また、学生に対してより公平で厳格な評価を実現できることから、教員にとっても学生にとってもループリックを使用する効果は大きいといえる。

## 6 ループリック活用による成果と課題

開講期間中に複数のレポート課題を課し、その都度ループリックを用いて TA による評価をフィードバックしていた結果、期末レポートでは提出者の 9 割以上が提出書式をきちんと守り、適切な表記表現を用い、パラグラフ・ライティングを意識した文章を書き上げられるようになっていた。レポートの優劣が、あくまでもテーマ設定や資料の選択及びその解釈といった内容面で

決まる状態になっており、レポートの基本の型はきちんとおさえられていた。

なお、2016年度「論文作成の技法」最終講義の際、出席者計116名（W1クラス63名、W2クラス53名）を対象に、本講義におけるルーブリックの使用に関する無記名方式・任意回答のアンケートを行った。質問内容は、1）課題レポート作成時にルーブリックを役立てたか、2）ルーブリックを自身のレポートの到達点や弱点の把握につなげたか、3）ルーブリックが学習意欲の向上につながったと考えるか、4）ルーブリックのよくない部分・改善すべき部分はどこにあるか、以上4つである。質問1), 2), 3) に関しては、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で、質問4に関しては自由記述で回答させた。以下の表9～表11は、質問1), 2), 3) に関するアンケート集計結果である。なおデータの本誌への記載に関しては、各関係者からの許諾を得ている。

表9 質問1の結果

課題作成時にルーブリックを役立てた	回答人数	割合 (%)
あてはまる	33	28.4%
ある程度あてはまる	51	44.0%
どちらともいえない	17	14.7%
あまりあてはまらない	8	6.9%
あてはまらない	7	6.0%
計	116	100.0%

表10 質問2の結果

ルーブリック評価を到達点や弱点の把握につなげた	回答人数	割合 (%)
あてはまる	65	56.0%
ある程度あてはまる	39	33.6%
どちらともいえない	10	8.6%
あまりあてはまらない	1	0.9%
あてはまらない	1	0.9%
計	116	100.0%

表11 質問3の結果

ルーブリック評価が学習意欲の向上につながった	回答人数	割合 (%)
あてはまる	39	33.6%
ある程度あてはまる	50	43.1%
どちらともいえない	21	18.1%
あまりあてはまらない	5	4.3%
あてはまらない	1	0.9%
計	116	100.0%

すべての質問項目で、「あてはまる」あるいは「ある程度あてはまる」と回答した割合が70%を超えていた。とくにルーブリックを自身のレポートの到達点や弱点の把握に役立てていたと答えた割合は、89.6%に上っていた。このことから、A4用紙1枚に収まる程度の表1・表2に示し

たようなシンプルなループリックを用いた評価であっても、TA による「文章診断」は学生のレポートに対するフィードバックの役割を果たしていること、また、それが学生の学習意欲の向上にも一定程度寄与していることがわかる。なお、学習意欲の向上に関しては、図 1 に示す課題レポート提出率の高さにも表れていたといえる。複数回レポート課題を課していたが、終始 8 割程度の提出率を保っていた。さらに、表 12 に示すとおり、大学が行った「授業評価アンケート」でも、本講義はアンケートに設定されていた 6 つの質問項目すべてにおいて、分野平均と同じか、あるいはそれ以上の高評価を得ていた<sup>8)</sup>。なかでも授業外学習時間にいたっては、0.7 ポイントの差が確認できた。

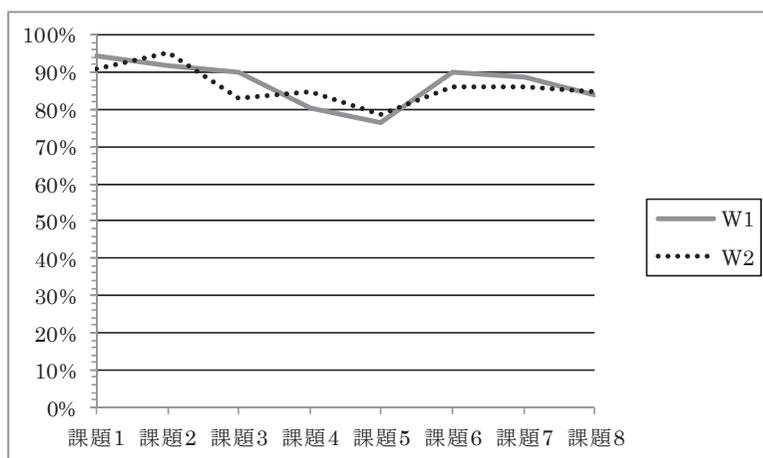


図 1 2016 年度「論文作成の技法」課題レポート提出率

※提出点の算出を行った課題のみ掲載。

表 12 2016 年度授業評価アンケートの結果

質問	内容	クラス平均	分野平均	2016 年度前期 全学講義科目平均
Q1	シラバス遵守度	4.6	4.5	4.35
Q2	授業外学習時間	2.9	2.2	1.73
Q3	学習意欲の促進	4.0	3.9	3.82
Q4	能動的学習態度	4.1	4.1	3.93
Q5	到達目標達成度	4.0	3.9	3.72
Q6	学び役立ち度	4.4	4.4	4.1

通常、アカデミック・ライティング教育科目は 2、30 人規模の小集団クラスで運営されることが多い。少集団の方が、より丁寧に学生のレポートに対するフィードバックを行えるためである。したがって、それが可能であるならば小集団が望ましい。1 クラス 70 名規模で、1 セメスター中に計 10 本に及ぶレポート作成を学生に要求し、それに対するフィードバックを毎回行うなど、一見無謀ともとれるだろう。しかしながら、e-learning システム上で、複数の TA を採用し、ループリックを使うなどの工夫をすれば、学生が作成したレポートに対するフィードバックは一定程

度は実現する。そして、度重なるフィードバックのなかで、学生の学びに対する能動性や学習意欲を徐々に高めてゆくことは可能であり、最終的には「履修してよかった」と学生に思ってもらえるような講義につながる事がわかる。

ただし、2016年度「論文作成の技法」で使用したルーブリックやその使用方法等に問題がなかったわけではない。最後にその点について、先に取り上げた2016年度「論文作成の技法」最終講義におけるアンケート調査の際の質問4、すなわち、「ルーブリックのよくない部分・改善すべき部分はどこにあると思うか」に関する学生の意見をもとに検討したい。

自由記述欄には、「なし」や「特になし」も含めて、アンケート対象者116名中71名の回答があった。それらをすべてデータ化し、「KH Corder (ver.2.b.32c)」を利用して形態素解析<sup>9)</sup>を施し、その共起関係を分析した(図2)<sup>10)</sup>。すると、1) TAによって評価基準が曖昧、2) 返却が遅い、3) TAの指摘やコメントがなければ、ルーブリックだけでは具体的な間違い部分や改善方法がわからない、以上3点に関する意見が特に多く寄せられていたことが判明した。

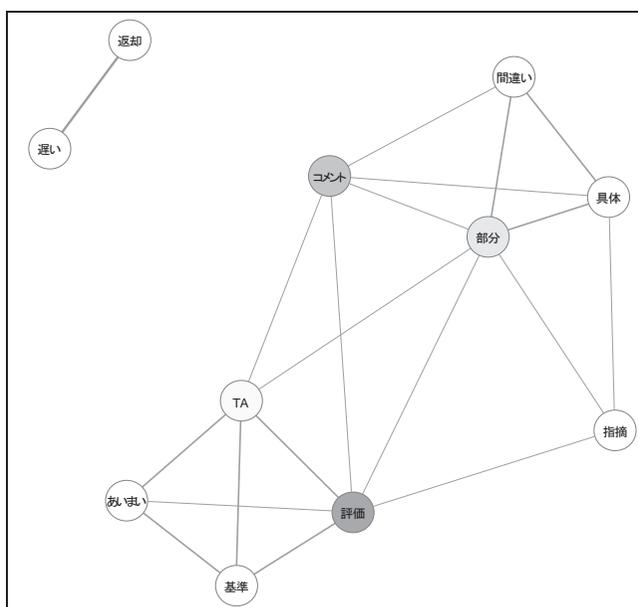


図2 質問4に対する共起ネットワーク

ルーブリックは評価観点ごとの達成度や不十分な点を、あくまでも端的に示すものである。そのため、具体性に欠ける面があるという三つ目の指摘はある意味当然だろう。とはいえ、評価項目の内容を、主な評価者たるTAの負担になりすぎない範囲でさらに具体化するなど<sup>11)</sup>、ルーブリック自体の改良は今後も必要だといえる。しかしながら、TAによって評価基準が曖昧と捉えている学生が多いことや、そもそも返却が遅いと感じている学生が多いことに鑑みれば、むしろより重要な課題としては、TAの評価スキル養成や、返却期限の設定の問題が挙げられる。

TAのスキル養成に関しては、本来であれば研修への参加をTA採用の必須条件としたいところではある。だが、そのような条件下では必要十分なTA数をとてでもではないが確保できないと

いう厳しい状況にある。そのため、まずは研修に足を運ばない TA に対してどのようなフォローが可能かを考える方がよい。

2016 年度は、「manaba+R」上に、TA 間あるいは TA と教員との間で質問や相談ができる仕組みを整えた。とはいえ、積極的に質問や相談をしてくるのはむしろ経験豊富な TA や比較的評価力のある TA であり、経験の未熟な TA は、「manaba+R」上でのやりとりほとんど参加しなかった。また、研修参加者以外の TA には学生の反応を十分に伝えることができなかったことにも問題があったといえる。「文章診断」という一定のスキルを要求する業務に携わる者に対し、たんに教員の肩代わりをさせるばかりで業務にやりがいをもってもらえるような仕組みを整えられなければ、なかなか次の成り手は育たない。今後は「manaba+R」上に TA が診断演習できるような素材を用意するとともに、TA による診断結果を学生が受け取った際の反応について、より効率よく TA に伝える仕組みを充実させるなど、多少なりとも状況の改善を図る必要がある。

また、返却期限を過ぎて学生に課題返却をしていた TA はひとりもいなかったにも拘らず、学生からは「返却が遅い」という声が多々寄せられていたことから、提出期限から一週間以内という返却期限の設定自体にも問題があったといえる。学生の声には、「講義前夜に返却されてもプリント・アウトする時間がなく、それでは十分な確認ができない」というものや、TA 間で返却のタイミングにばらつきがあることを指摘するものがあった。これらに関しては、オンデマンド型のアカデミック・ライティング授業を展開しており、院生によるフィードバックシステムをすでに十分に構築している早稲田大学でも同様のケースが確認されている（武谷・渡 2015）。現状の「論文作成の技法」に携わる TA の数、業務の負担、それぞれのスキルなどを考えると、返却のタイミングを早めることは難しい。できたととしても、せいぜい半日か 1 日程度のことだろう。しかし、返却のタイミングを今よりある程度統一させることは実現可能と考えられる。

いずれにせよ、アカデミック・ライティング講義科目に対する学生の需要は大きく、本講義に対する学生の満足度も高い。社会人基礎力のひとつとして「書く力」が求められている昨今、本講義のようなライティング教育系科目は今後ますます重要になってゆくだらう。それにもかかわらず、ライティング教育の円滑な講義運営にとって必要不可欠ともいえる、「文章診断」能力を有する人材を確保・養成する仕組みが組織として十分には整っていないことこそが、「論文作成の技法」が現状抱えている最大の問題だといえる。人材養成は早急にできることではないとはいえ、その仕組み自体がそもそもなければ、今後も状況は変わらない。早稲田大学をはじめ他大学には成功事例もある。それらを参考に、他の組織との連携も密にしながら、この問題に早急に対処してゆく必要がある。

## 7. おわりに

以上、本稿では立命館大学映像学部開講科目「論文作成の技法」における、2016 年度のループリック活用事例を報告した。本講義は 1 クラス 70 名規模であるため、学生のレポートに対するフィードバックには TA の協力が欠かせない。その際、ループリックは学生にも TA にも効果を発揮する。学生にとっては課題の達成度や不十分な点を把握するためのツールになる。一方、TA にとっては評価の指針及びコメントを付ける作業負担の軽減化に役立つ。実際、本講義では

TAの活用とルーブリックの使用によって、学生の課題レポートに対するフィードバックが実現している。そして、それが学生の「書く力」や学習意欲の向上に寄与している。ただし、ルーブリックを使用すること自体を目的化してしまうと、ルーブリック返却後の学生への働きかけがおざなりになったり、ルーブリックと課題内容がそぐわなくなったりする事態が生じる。それではわざわざTAを採用し、ルーブリックを使って課題の評価を学生にフィードバックする意味はない。したがって、常によりよいルーブリックを開発する努力や、その効果的運用方法を教員が模索することは重要である。また、「論文作成の技法」の講義運営についていえば、何よりもルーブリック評価を行うことにより学生の学習過程を支援する重要な役割を担うTAの確保や評価能力養成の問題が、今後に向けての最重要課題として挙げられる。

## 注

- 1) 「論文作成の技法」の講義モデルである、教育開発推進機構が開発した「日本語の技法」講義科目の内容及びその教育効果に関しては、薄井（2015）を参照のこと。
- 2) 「論文作成の技法」では、TAが課題レポートの「文章診断」を行っているとはいえ、それは成績には影響しない。成績に影響するのは、期限までに課題レポートが提出されたか否かであり、その管理は教員が行っている。
- 3) そもそも「文章診断」TAになりたいと希望する院生自体が少ないため、TAの確保には例年苦労している。一方で、TA経験者のなかには「大変だったが自分の勉強になった」と感じ、継続してTAになる者もいる。
- 4) このような院生が「文章診断」TAになることを希望するケースはしばしば見られる。アカデミック・ライティング教育が多くの場合、初年次生のみを対象としており、その機会を逃した場合、その後学べる機会がほとんどないためである。「論文作成の技法」ではこのような院生もTAとして採用し、TA業務を通じて学び直す機会に役立ててもらっている。
- 5) これは2013年度「日本語の技法」TAの中心メンバーが作成したものである。
- 6) あくまでもTAによる「文章診断」結果を学生に確認させることと、パラグラフ・ライティングさせる訓練のひとつであったため、この報告文の出来栄や内容に関する採点や評価は行っていない。制限された時間のなかで書ける範囲で書いたらよいと指示している。なお、コミュニケーション・ペーパーには、原稿用紙仕様の箇所とは別に、講義内容に関する質問や感想を記入する欄も設けている。毎回、原稿用紙仕様の箇所を書くべきテーマを設定して文章を書かせることが影響したのか、質問欄や感想欄への記述も多く見られた。何もテーマを与えなければコミュニケーション・ペーパーを使ってみようとする学生数は限られる。しかし、なにかテーマを与えてコミュニケーション・ペーパーに文章を書かせると、そのついでに講義に関する意見や感想、質問を書く学生が一定数いた。
- 7) 期末レポート第1原稿にあたる課題8に対してTAにコメントを付けてもらわない理由は、TAのアドバイスが期末レポートの成績に影響しすぎないようにするためである。
- 8) ここでいう分野平均は、映像学部キャリア形成科目、クラス平均は筆者が担当した「論文作成の技法」W1クラスを指す。
- 9) 抽出語は539語であった。なお、主観を極力排除するため類義語の処理は行っていない。
- 10) 最低登場回数を5回に設定して共起ネットワーク分析を行った。
- 11) あまり細かく基準や観点を分けすぎると、評価にかかる時間をかえって要してしまうことになる。

**参考文献**

- 薄井道正「初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果——パラグラフ・ライティングと論証を柱に」『京都大学高等教育研究』第 21 号、2015 年、15-25 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評価をめざして」『立命館高等教育研究』第 14 号、2014 年、71-90 頁。
- 沖武谷慧悟・渡寛法「オンデマンド型ライティング授業の改善に向けた授業評価分析——顧客満足分析によるテキスト・マイニング」『京都大学高等教育研究』第 21 号、2015 年、1-14 頁。
- ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ『大学教員のためのルーブリック評価入門』佐藤浩章監訳、多摩川大学出版部、2015 年。

## Achievements and Issues in the Application of Rubrics in Academic Writing: A Case Study of the College of Images Arts and Sciences

NAKAJIMA Azusa (Lecturer, College of Image Arts and Sciences, Ritsumeikan University)

### **Abstract**

This paper describes the usefulness of rubrics as a tool for evaluation. It is based upon data collected in Academic Writing classes aimed at first year students from the College of Image Arts and Sciences at Ritsumeikan University. These classes have been conducted every year since 2012 and assemble about 70 students at a time. The implementation of rubrics-based assessment in the arsenal of teaching assistants has proven effective in order to communicate feedback to students on their performance, as well as facilitating and harmonizing the evaluation process. This report describes the objectives and results of the application of rubrics in this class and discusses future challenges.

### **Keywords**

First-Year Experience, Academic Writing, Rubric



## 実践レポート

# 4年次医療系実習における TDM の取り組み

蓮 元 憲 祐・角 本 幹 夫

### 要 旨

薬剤師の役割は、薬物療法の有効性と安全性を確保することであり、そのためには薬物の体内動態を把握する必要がある。医薬品の体内動態を推論するスキルのひとつが TDM (Therapeutic Drug Monitoring) である。立命館大学薬学部の4年次実習で TDM が扱われており、著者は、低回生の座学と臨床をつなげるような症例(ケーススタディ)を作成し学生を指導した。また近年、患者のゲノム情報が簡単に入手可能になってきたことから、それに基づく薬物療法の提供が求められている。そのため、これに関する課題を学生に課して、理解を深めさせた。実習後のアンケートでは、この実習が「非常に役に立つ」と答えた学生が68.9% (「やや役に立つ」をあわせると100%)であった。今後、低回生での座学と連携して、より臨床現場を意識した課題を作成し指導を行い、適正な処方設計を行える薬剤師の輩出に貢献したいと考えている。

### キーワード

事前学習、ケーススタディ、TDM (Therapeutic Drug Monitoring)、テイラーメイド医療

## 1 実践の概要と文脈

### 1.1 はじめに

2006年に臨床に強い薬剤師を輩出することを目的に新しい6年制薬学教育がスタートした。臨床現場で薬剤師に要求されるスキルのひとつに「チーム医療の実践」がある。これは医療の高度化、専門化に従い、医師を中心として看護師や薬剤師など多職種が連携して、患者の治療を行うといったものである。この多職種連携 (Interprofessional Work) の中で薬剤師は、患者の安全で有効な薬物治療の実践において活躍することが期待されている。多くの薬物は投与されて血中に入ってから効果をあらわす。したがって、血中濃度がわかるとその薬物の体内での動きを推理できる。体内の薬物の動きが推理できるとその薬物の患者での効果や副作用が推理できることになる。患者といっても、性別や年齢、病態など様々で同じ薬物を飲んでも、そのからだの中での薬物の動きは異なり、その結果、効果や副作用が違ってくる。

本実践レポートでは、こうした状況の中で重要度が増している TDM (Therapeutic Drug Monitoring: 治療薬物モニタリング) について取り上げる。TDM は患者の血液を採取し、その薬物の濃度を個々の患者で測定して、その患者にあった最適の飲み方 (薬物の量とか飲み方など) を医師に情報提供する実践である。このような TDM を通じた薬剤師の活動は、新しく 6 年制薬学教育がスタートし、患者志向の薬剤師業務の実践が声高に叫ばれている中でとても重要であると考えられる。

## 1.2 コースの概要

「医療薬学実習 1」科目 (薬学部 4 回生対象専門科目) では、主に薬剤師の基本業務である調剤を中心に、関連した薬剤師実務全般を実習する。また、多職種連携のようなチーム医療における薬剤師の役割について学習し、薬剤師の臨床業務について理解することを目標としている。成績評価は、実習中の取り組みや実習後の課題によって行う。「医療薬学実習 1」は複数担当者制で、15 回の実習 (前期: 月曜日、3-5 限) のうち 2 回を「TDM 実習」としている。受講生 (薬学部 4 回生 111 名) を 12 グループに分けてセクション毎にローテーションしていき、「TDM 実習」は一度に 2 グループがあたる。

この「医療薬学実習 1」の中で薬剤師業務のひとつとして実習する「治療薬物モニタリング (TDM)」のパートでは、薬物血中濃度測定や処方設計提案、TDM 解析ソフトを用いた投与計画の作成など TDM の実践について実習する。そこでの受講生の到達目標は、以下の 3 点である。

- ・ TDM の意義と測定方法について説明できる。
- ・ 患者から対象薬物に応じて、適切に採血 (この時に採血した血液を「検体」と呼ぶ) を行って、この検体中に薬物濃度を測定し、これを基に投与設計 (対象薬物をいつ、どのくらいの薬物量を患者に投与すればいいのか) をシミュレーションすることができる。
- ・ 薬物動態に影響する代表的な遺伝的素因 (薬物代謝酵素・トランスポーターの遺伝子変異など) について、例を挙げて説明できる。

TDM のパートは 2 日間で、その内容とスケジュールは表 1 の通りである。

表 1 授業デザイン

1 日目	
(1) 「TDM」ってなんだろう? 「TDM」概説	13:00-13:20
(2) ケーススタディ #1 「タミフルの服用タイミングと血中濃度」	13:20-14:00
(3) ケーススタディ #2 「クレメジンを服用しているインフルエンザ患者」	14:00-14:25
(4) PC ソフトを使って投与設計してみよう (抗 MRSA 薬: バンコマイシンを例に)	
(5) PGx 解析とテイラーメイド医療	14:40-16:00
(6) 第 1 日目課題	16:00-16:25 16:25-17:00
2 日目	
(1) 第 1 日目課題の解説	13:00-13:20
(2) ケーススタディ #3 「ジゴキシン」	13:20-13:50
(3) ケーススタディ #4 「フェニトイン」	13:50-14:30
(4) ケーススタディ #5、6 「免疫抑制剤の TDM (シクロスポリン、タクロリムス)」	14:40-16:10
(5) TDM に関する国家試験問題ってどんな感じだろう?	上記の時間帯 に随時行った
(6) 第 2 日目課題	16:10-17:00

### 1.3 「PGx 解析とテイラーメイド医療」に焦点をおいての実践

ここで、1 日目 (5) 「PGx 解析とテイラーメイド医療」に焦点を絞って、実践を紹介していく。まず、PGx 解析 (ゲノム薬理学解析) とは、薬物とそれを代謝する酵素 (薬物代謝酵素) の変異の相関を調べる解析を意味する。薬物代謝酵素に遺伝子上の変異があると、薬物代謝酵素の活性 (働き) が (強弱) 変化し、その結果、薬物の動態が変わり、その結果として薬物の血中濃度に影響を与え、ひいては薬の効き目も変わることになる。そこで、PGx 解析によって、薬物代謝酵素の遺伝子変異を調べて患者への適切な薬物療法を実践することが重要になる。このような患者一人ひとりの個性に合わせて薬物療法を実践することを「テイラーメイド医療」という。ヒトのゲノム情報が 21 世紀初頭に明らかになり、また実験機器の改良のため患者の遺伝子情報を入手することが可能になってきており、これからの薬剤師は、患者の遺伝子情報を基に適切な薬物療法を実践することが求められている。以上のような背景から、この TDM 実習の中でも一つの単元として、「PGx 解析とテイラーメイド医療」を取り上げている。

#### 1.3.1 「PGx 解析とテイラーメイド医療」(導入講義①、②)

新しい知識を扱う部分では導入講義①を行った。まず、よく知られている変異を解説した。よく知られている変異 (遺伝子多型) には、一塩基多型 (SNP) と繰り返しの回数の変異 (マイクロサテライト多型) が知られている (図 1)。これを具体的に抗がん剤のイリノテカン塩酸塩を例として、重要になる遺伝子多型 (UGT1A1) について例示した (図 2: 第一三共, 2013)

また実際、PGx 解析においてどのようにして遺伝子上の変異を測定・判断するのかを、スライドで解析風景を映写して、学生に疑似体験してもらった (図 3)。PGx 解析の様子を映写して理由は、患者のゲノム情報を基にして最適な薬物療法を行っていくという将来求められる薬剤師像をより具体的にイメージしてもらうためである。

導入講義②として、実臨床において良く遭遇する例として、プラビックス錠と遺伝子多型を取り上げた。プラビックス錠 (一般名「クロピドグレル硫酸塩」) は体内に入って、肝臓において薬物代謝酵素のひとつである、CYP2C19 により代謝されて初めて薬効を発揮する。この薬物を分解する酵素 (薬物代謝酵素) の一群は CYP (シップ: Cytochrome P450) と呼ばれており、CYP2C19 はそのうちのひとつになる。また、プラビックス錠の薬効として抗血小板作用が知られており、これは血液の中の血を止める成分である血小板

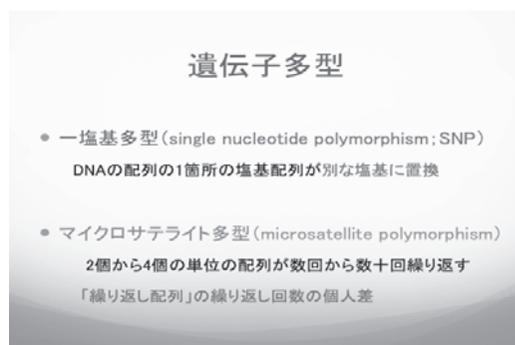


図 1 遺伝子多型の種類

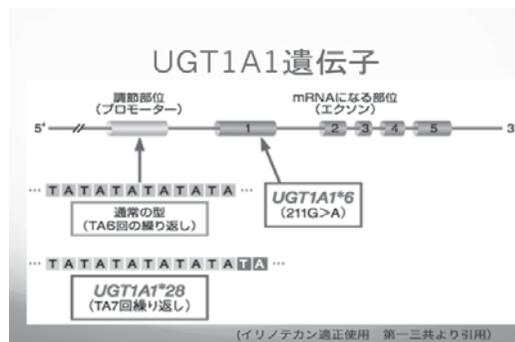


図 2 UGT1A1 遺伝子構造と関連する遺伝子多型

の働きを抑えて血を固まりにくくする作用である。代謝を行う酵素の CYP2C19 は遺伝子上の変異（遺伝子多型：CYP2C19 の遺伝子上の変異には、一塩基多型（SNP）が知られていて、主に \*1、\*2、\*3、\*17 の 4 つの種類（多型）が存在する）により酵素活性が変化を起こすことが知られており、プラビックス錠を処方する時は患者の CYP2C19 の遺伝子型を調べておく必要がある。実際、CYP2C19 の酵素活性が



図 3 PGx 解析様子

低い場合は、通常の活性を持つ場合と比べて、心血管イベントの発症のリスクが高いことが報告されている（Simon, 2009）ことも示した。また、日本人の 5 人にひとりの割合で CYP2C19 の働きが遺伝的に弱くなったおり（Ozawa, 2004）、そのような患者ではプラビックス錠の効果が期待できないため、実臨床の場において大切な薬学的問題であることを伝えた。

### 1.3.2 「PGx 解析とテイラーメイド医療」（第 1 日目課題）

導入講義後に学生に課題（TDM 実習第 1 日目課題）を与えた（図 4）。各学生が、自分一人で課題に向き合うようになるよう課題を設計した。具体的には、まず、Rp.1 の 2 番目の PPI（PPI:Proton Pump Inhibitor: プロトンポンプ阻害薬 / 胃酸の分泌を抑制する薬物）については、オメプラール錠 10mg（一般名：オメプラゾール）だけでなく、タケプロン OD 錠 15mg（一般名：ランソプラゾール）やパリエット錠 5mg（一般名：ラベプラゾール）のものも用意した。そして、患者 A さんの CYP2C19 の解析結果については複数の結果（\*1/\*3、\*2/\*3 など）を用意し、課題に CYP2C19 の解析結果のタグをのり付けして、学生に配布した。これにより PPI3 種類と CYP2C19 の解析結果の組み合わせで、各学生は違った課題となり、自分一人で課題に向き合うことになる。このように自分一人で課題に向き合うことにした意図は、間違ってもいいので自分一人の力で課題に対して取り組み、将来遭遇するであろう、臨床現場で患者の抱える薬学的問題に対してアプローチをできる能力を養って欲しかったという意図があった。さらに、なぜそのような意図したかと言えば、安易に学生同士で回答を

医療薬学実習 1 (TDM・1 日目)	氏名 _____																																																																																																				
	実習実施日: 2016 年 ___ 月 ___ 日																																																																																																				
課題																																																																																																					
43 歳、男性の患者さん A さんが入院して来られ下記の処方せんを受け付けた。担当の薬剤師が CYP2C19 の PGx 解析の必要性を感じ、医師へ検査の依頼を行った。今日、検査結果が分かったので医師へ下記の処方に関してレポートを書くことになった。																																																																																																					
Rp.1) プラビックス錠 75mg	1 回 1 錠 (1 日 1 錠)																																																																																																				
オメプラール錠 10mg	1 回 1 錠 (1 日 1 錠)																																																																																																				
バイアスピリン錠 100mg	1 回 1 錠 (1 日 1 錠)																																																																																																				
	1 日 1 回 朝食後 14 日分																																																																																																				
今日の实習を受けての感想を書いてください (120 字以上)。																																																																																																					
<table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																																																																																					

図 4 第 1 日目課題

教えてしまったでは深い理解に到達できないと考えたからである。課題を学生に配布する時に、学生には、ひとりひとり課題が違うことを伝え、自ら一人で課題に対して考察を行い、患者 A さんのゲノム情報を基にして医師へ情報提供（必要なら医師へ処方提案を行う）するように事前に学生に説明した。

## 2 リフレクション

ここで、「PGx 解析とテイラーメイド医療」のパートについて、課題でのパフォーマンスと授業アンケートから省察する。その上で、TDM 全体についての授業アンケートから省察を行う。

### 2.1. 「PGx 解析とテイラーメイド医療」（第 1 日目課題でのパフォーマンスと学生によく見かけられたつまずき）

学生は課題の中にある 3 つの薬剤の薬理作用は理解しているが、3 つの薬剤を全体として捉えて処方解析することが出来なかった。一番、よく見かけられたつまずきとして、プラビックス錠（一般名：クロピドグレル硫酸塩）とバイアスピリン錠（一般名：低用量アスピリン）の 2 種類の抗血小板剤が併用されているが、その併用の意味が分からない学生が多かった。学生は、プラビックス錠とバイアスピリン錠がそれぞれ、抗血小板剤であることは、それまでの先行授業で聞いており、理解していた。しかし、実際の臨床現場においては、狭心症や心筋梗塞などの冠動脈が詰まっている場合に行われる経皮的冠動脈形成術（PCI: Percutaneous Coronary Intervention）時において、ステント血栓症の予防として抗血小板剤をあえて 2 種類併用することを行うことがある。今回はその併用の意義まで理解していなかったため、処方全体として捉えきれなかった。そのため、学生は医師の処方意図が理解出来ず、2 種類も抗血小板剤が処方されているのは、出血リスクが高くなってしまい危険なので、どちらかを中止すべきとレポートに書く学生が多かった。この授業では、特定の知識として①プラビックス錠とバイアスピリン錠がそれぞれ抗血小板剤であること。②プラビックス錠がプロドラッグであり、その作用の発揮のためには、肝臓において CYP2C19 で代謝を受けることが必要であること。③ CYP2C19 には遺伝子多型が存在しており、日本人の 5 人に一人は、遺伝子多型が PM（Poor Metabolizer:）であり、CYP2C19 の酵素活性が弱いことの 3 点を理解するところまで到達することが目標となる。しかし、実際には、他の様々なケースで今回見られたような実践的な理解をしていく必要がある。そこで、今後の授業では、「全体として捉えて処方解析することができない」他の事例も収集して、それもあわせて学生をつまずきへのフィードバックを行うこととする。それにより、実習での実践的理解へのマインドセットを構築することにつなげられるようにしたい。さらに、そのマインドセットの構築が不十分であるとすれば、この授業の構成自体を再検討することとしたい。今回の授業では、学生の課題でのつまずきを補うため、第 2 日目の課題解説の冒頭で処方解析を行い、患者 A さんの状態を推測してみせた。

患者 A さんの処方解析（図 5）：患者 A さんは、狭心症または心筋梗塞が疑われ、その処置として狭くなっている心臓の冠状動脈に、ステントと呼ばれる金属製の筒を腕あるいは足の付け根

の血管からカテーテルを使って運んで留置して、狭くなっている血管を広げて血流を良くするという、経皮的冠動脈形成術(PCI)を行っていることが分かる。今回の処方箋は PCI 後のステント血栓症の予防のために出されていることが推定される。ステント血栓症の予防薬剤として、プラビックス錠とバイアスピリン錠の併用処方(この併用療法のことを「DAPT」:Dual Antiplatelet Therapy と呼ぶ) されている。

またオメプラール錠のような PPI (プロトンポンプ阻害薬) は、バイアスピリン錠 (NSAIDs: 低用量アスピリン) による胃・十二指腸潰瘍の予防のために処方されていることが推測される。

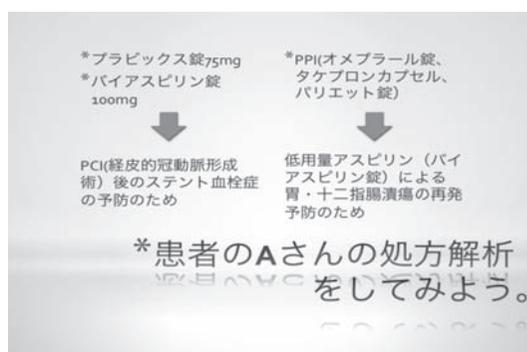


図5 患者Aさんの処方解析

患者Aさんの CYP2C19 の遺伝子型に応じて、どのように薬学的にアセスメントを行い、医師へ適切な処方提案をするのかをアメリカのガイドラインを引用して(図6:Scott, 2013) 学生に解説、説明を行った。また、その処方提案の際に重要になってくる、最近発売された新薬についても取り上げた。

学生は、今回与えた課題のような患者の個人情報(薬物動態に影響する代表的な遺伝的素因(薬物代謝酵素・トランスポーターの遺伝子変異など))に基づいた、適切な薬物療法を提供することが初めてであったため、どのように薬学的にアセスメントを行い、アプローチしていけばいいのか分からなかったようであった。それでも参考図書(「治療薬マニュアル」(医学書院))や自分のスマートフォンなどから必要な情報を検索して、考察を始めた。しかしながら普段の講義などの座学では、疑義照会などの対応において、薬剤の用法・用量の間違い探しになる傾向が多いため、処方全体を大きく捉えるといった、十分な処方解析が行えなかった学生が多かった。課題の採点では A+ はとても少ない結果になった。

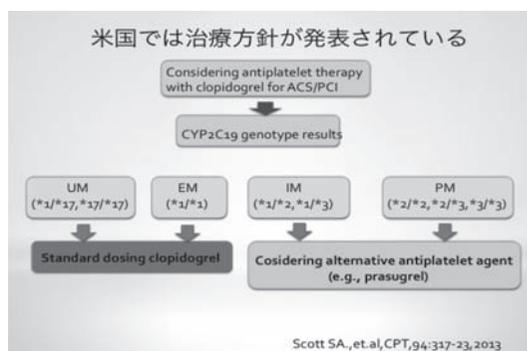


図6 アメリカのガイドラインによる CYP2C19 の遺伝子多型に応じた薬物治療

## 2.2. 学生の反応、行動や意識(授業アンケートより抜粋)

今回、「PGx 解析とテーラーメイド医療」について取り組んでみて、学生は授業アンケートで「TDM 実習を受けてみての意見: 2日間での TDM 実習を通じて興味深かった内容や、また物足りなかった内容は何ですか? 以下に自由に記入してください。」といったかたちで自由記述を求めたところ、次の様な記述があった。

- ・新しい知識が増えた（投与設計をする）のでよかったです。
- ・処方せんから情報を読み取る力をもっとつけたいと思った。
- ・この 1 日目の課題のように、薬学的な根拠をもって答える課題は、非常に有意義でした。
- ・薬物代謝酵素 CYP について、とても興味深いと思いました。
- ・第 1 日目の課題である遺伝子型によって、個々の投与量や薬剤の選択が変化することが非常に興味深かった。
- ・ゲノム解析をしてみないとわからないような薬があることを知り、そこを医師に指摘するのがとても重要なことだと分かった。
- ・薬しか見ない狭い視野でなく、広い視野でみることの大切さ。

上記の様な、「もっと処方せんから患者情報を読み取ること、すなわち処方解析ができるようになりたい。」や「患者のゲノム情報を基にした、患者にとって最適な薬物治療に貢献したい。」などの自由記述文が多かった。薬剤師は、患者に対して適正な薬物療法（薬物を患者に対して有効的にかつ安全に使用していただくこと）を実践するための人材である。そのためには、患者情報（場合によっては患者のゲノム情報も含めて）を患者だけからではなく、処方箋または多職種（医師や看護師など）から収集する必要がある。そのように収集した患者情報を基に、薬学的にアセスメントを行い、処方の妥当性を考える（場合によっては医師へ適切な処方提案することこそがこれから求められる薬剤師のあり方である。今回、「PGx 解析とテーラーメイド医療」について学生に指導してみて、その学生の課題などに対する、反応や行動または意識は、当初考えていた狙い（受講生の到達目標：「薬物動態に影響する代表的な遺伝的素因（薬物代謝酵素・トランスポーターの遺伝子変異など）について、例を挙げて説明できる。」）には近づけたと考えている。

### 2.3 「PGx 解析とテーラーメイド医療」を振り返ってみて、うまくいった点、うまくいかなかった点

#### うまくいった点

今回の実習での取り組みで、薬物代謝酵素 CYP に興味を持ってくれた学生が多かったということはこちらの狙い通りで良かった。また、学生にとって医師へ処方提案をすることは初めてであったと思うが、この第 1 日目の課題のように、1 つの薬剤を変更すると、また別な薬剤と不具合（飲み合わせが悪くなる）が出るといった難しさを体感してもらえた。今回は医師への処方提案において、薬物代謝酵素の遺伝子多型を基に考えてもらったが、これは将来の薬剤師業務において重要な業務であると考えられるので、学生にその意識を持ってもらえた。薬物代謝酵素の遺伝子多型は、患者の遺伝子情報（ゲノム情報）に基づくもので、このゲノム情報が近年、比較的容易に手に入るようになってきている。このゲノム情報の取得が、どのようなプロセスを介して出来るかを、学生にスライドで解析風景を映写して、学生に疑似体験してもらったところ、実際の臨床現場の様子が分かり、その必要性が理解できてよかったという感想もあった。今後の 5 回生での病院・薬局実務実習に臨むにあたり、患者に使用する薬物によっては、患者のゲノム情報も注意して、薬物療法の実践にあたらなければいけないことが分かったものと考えている。

今回、「PGx 解析とテーラーメイド医療」の課題（第 1 日目課題）を工夫して、学生ひとりひ

とりが違う課題になるようにした。そのねらいとして、自分一人の力で課題に対して取り組み、将来遭遇するであろう、臨床現場で患者の抱える薬学的問題に対してアプローチできる能力を養って欲しかったという意図があった。結果として、この狙いは成功し、学生はそれぞれ一人で課題に向き合い、考えを巡らせていた。課題の採点結果としてはあまり振るわなかったが、きっとこの課題に対して自分なりの薬学的アセスメントをしたことは、将来、薬剤師になった時に遭遇する薬学的問題に際して、適切なアプローチが出来るものと期待している。

また、どのようにして医薬品情報を手に入れるかについても、実際に手を動かしながら体感してもらえた。立命館大学薬学部の4年次医療系実習では、「治療薬マニュアル（医学書院）」を参考書にしている。この書籍には、すべての薬物の添付文書情報が記載されているが、情報量が膨大で、単に目次を探して該当する薬物の箇所を見つけ出すだけでは必要な情報が手に入らない。どこに必要な情報が記載されているのかを読み込んで理解する必要がある。この点でも今回の実習が、どのようにして医薬品情報を手に入れたらいいのかを理解するきっかけになったと考えている。

そして、このような実習の取り組みについて、2日間の「TDM 実習」を終えた後、学生に私が作成した授業アンケートに回答してもらった。その結果、TDM 実習を受けてみての感想として、この2日間の TDM 実習が役立ったかどうか尋ねたところ、「非常に役に立つと思う」と「やや役に立つと思う」を合わせると 100%の回答が得られ、「TDM 実習」に対する学生の学習満足度は非常に高い結果が得られた。また、TDM の知識とその解析に関する実習は、薬剤師にとって必要かどうか尋ねたところ、「とても必要である」あるいは「必要である」と答えた学生がほぼ 100%であった。今回の実習を通して、患者の安全で有効な薬物療法の実践という薬剤師の使命において、TDM という手技がいかに大切なスキルであるかを理解してくれたものと推察される。

#### うまくいかなかった点

今回の第1日目の課題にある処方意図がうまく捉えきれない学生が多かった。これは、今まで薬学部で学んできた座学（薬理学、薬物治療学など）がひとつひとつの薬剤の薬理作用や作用機序などに偏っているせいか、処方全体としてどのような患者への薬物治療なのか、なぜ同じような薬剤（同種同効薬）の中でこの薬剤を医師が選んで処方しているにかというこの理解が出来ていないと推察される。そのため、課題に対してうまく薬学的アプローチが出来ていない学生が散見された。この TDM 実習が、薬学部で学んだ座学と実臨床の場との橋渡しがある程度は出来たのではないかと思うが、5回生時の病院・薬局実務実習に行く前に、今回の実習のような実際の現場との連携を図ることが大切になると考えられる。

今後、本実習科目だけでなく、すべての臨床科目の実践において、常に臨床現場を意識し、その臨床実践への応用を目指した学習カリキュラム作りが求められる。そのためにも立命館大学薬学部として、どのような医療人を養成することを目標として掲げていくかなど、学部全体とした、学習プログラムの再編を含めた取り組みも必要になっていくのではないかと考えられる。その結果として、6年制課程を終えて薬剤師となった際に、「チーム医療の実践」という専門性の高い真の医療人になれるものと期待しており、薬剤師を供給する大学としても重要な責務であると思う。

### 3 リフレクションを受けた展望

#### 3.1 今後の授業でのさらなる工夫

##### 3.1.1 コース中に取り組んだこと

最初、授業アンケートを行い、学生の TDM 実習に対する満足度を調査していたが、一部の学生において授業内についてこれない箇所があったという声があった。そのため、4 グループ（学生 37 名）について、授業のリフレクションシート（振り返りシート）を作成し、これに回答してもらい（回答率：81.1%）、TDM 実習内のつまずきとその原因を調べた。このリフレクションシートから得られた TDM 実習における「PGx 解析とテイラーメイド医療」に関するつまずきとその原因について、学生に多かったものは次のようなものであった。

（つまずいた点）

- ・ CYP の話が難しかった→（要因）まだきちんと CYP のことを理解・暗記できていない。
- ・ 第 1 日目の課題→（要因） 遺伝子多型についてあまり分かっていなかった。  
どの薬がどの CYP で代謝されるのかをあまり覚えていなかった。  
遺伝子多型による薬の選択が難しかった。
- ・ 投与設計→（要因）薬物動態学・臨床薬剤学の知識不足。薬物動態の基礎がまだ不十分。

これらの収集した、つまずいた点とその要因の中で、「PGx 解析とテイラーメイド医療」に関する課題（第 1 日目の課題）においてコース中で学生の理解を助けるために工夫を行った。それは、第 1 日目課題の処方の中でカギを握る薬剤（PPI: プロトンポンプ阻害薬/胃酸の分泌を抑制する薬物）の代謝（どの CYP で代謝（薬物がどの薬物代謝酵素で分解されるか？）について、コース途中より学生にヒントを与えた。

ヒント：オメプラール錠の代謝酵素（CYP）は、主に CYP2C19 である。

タケプロン OD 錠の代謝酵素は、CYP2C19 と CYP3A4 であり、その寄与は 50:50 である。

バリエット錠の代謝は、非酵素的に行われ、CYP の関与は少ない。

- \* 導入講義でも説明したが、プラビックス錠は、プロドラッグであり、肝臓において CYP2C19 で代謝を受けて初めて薬効（抗血小板作用）を発揮する。

課題に対して学生にこのヒントを与えることで、課題の本質（遺伝子多型と薬物の相互作用）について、遺伝子多型を考慮に入れて、どの薬物とどの薬物の相互作用に注意を払わなければいけないかなど考えることが比較的容易になり、これまでより、より深く考察できるようになった。

### 3.1.2 コース終了後にやりたいこと（やったこと）

上記の学生をつまずきとその原因についてよく分析し、来年度の TDM 実習へ反映していきたいと思う。CYP の話が難しかったとの学生をつまずきがあった。もちろんすべての薬物についてその代謝経路（特にその薬物を分解している薬物代謝酵素 CYP について）を理解・暗記することは無理である。しかし、医師の出した処方箋を受け取り、処方監査する時に気を付けなければいけない、CYP の相互作用（相互作用：いわゆる飲み合わせの悪さ）はある程度限られている。そのような限られた CYP の相互作用の中で、ぜひ病院・薬局実務実習に行く前の 4 回生次で知っていて欲しいものに関してピックアップして、実習の中で取り上げていきたいと考えている。そのようにすればきっと将来の臨床現場でもその知識が活かされ、患者にとって安全で有効な薬物療法の実践に繋がると期待される。

また、第 1 日目の課題のような、患者の遺伝子情報を利用したテーラーメイド医療については、今回、一番力を入れている分野なので、第 1 日目の課題の採点と解説だけで終わるのではなく、今後下記のように工夫したい。

- ・学生の事前理解の程度をより詳しく把握するため、この TDM 実習の冒頭で、実習で取り上げる薬物についての薬理作用・作用機序、またどのような代謝酵素（CYP）で代謝（分解）されるのかを学生にテストし、その答え合わせ・解説を行う。
- ・上記の実習で取り上げる薬物の中で、第 1 日目の課題に出てくる「抗血小板剤」に焦点をあて、抗血小板剤が使用される、病態を詳しく症例をあげて実習講義する。これによって実臨床ではどのように抗血小板剤が使用されるのかについて理解が深まり、処方全体として監査できる能力が養われると期待される。
- ・すでに患者の遺伝子情報を利用したテーラーメイド医療についての第 1 日目の課題の解説は実行しているが、本当にそのことを理解できたかどうかを実習 2 日目に新たな課題を課して、判定する。

以上の工夫を本実習科目にさらに加えていくことにより、学生は本実習科目で目指している到達目標（受講生の到達目標：「薬物動態に影響する代表的な遺伝的素因（薬物代謝酵素・トランスポーターの遺伝子変異など）について、例を挙げて説明できる。」）により近づくものと考えている。

### 3.2 他の実践での応用可能性

今回の授業では、薬学部低回生での座学と臨床現場をつなぐ架け橋として、ケーススタディを作成して、それを基に学生に指導を行った。学生の感想でも、実際の薬剤師の業務として、どのような知識が必要とされるのかが分かり、勉強に対するモチベーションがあがったなど、好評であった。このようなケーススタディの活用は、薬学だけではなく、他の医療系の分野においても応用が可能であり、これによって実臨床における理解が深まることが期待される。

謝辞：本稿を執筆するにあたり、終始有益なご指導またご助言を下さいました立命館大学教育開発推進機構、河井亨講師へ深く感謝を申し上げます。

#### 参考文献

第一三共株式会社「イリノテカン適正使用ガイド」2013年

Ozawa.S., et.al. "Ethnic Differences in Genetic Polymorphisms of CYP2D6, CYP2C19, CYP3A and MDR1/ ABCB1", *Drug Metab.Pharmacokin*, **19**, 2004, pp83-95.

Scott.SA., et.al. "Clinical Pharmacogenetics Implementation Consortium Guidelines for CYP2C19 Genotype and Clopidogrel Therapy:2013 Update", *Clinical Pharmacolpgy and Therapeutics*, **94**, 2013, pp317-323.

Simon.T., et.al. "Genetic Determinants of Response to Clopidogrel and Cardiovascular Events", *N.Engl.J.Med.* **360** (4), 2009, pp363-375.

## Attempt to Educate the 4th-Grade Student in the Medical Exercise about TDM (Therapeutic Drug Monitoring).

HASUMOTO Ken-yuh (Associate Professor, Faculty of Pharmaceutical Sciences, Ritsumeikan University)

KAKUMOTO Mikio (Associate Professor, Faculty of Pharmaceutical Sciences, Ritsumeikan University)

### Abstract

The role of the pharmacist is ensured to the efficiency and safety of the drug therapy. For this purpose, it is necessary to know *in vivo* pharmacokinetics of the drug. TDM (Therapeutic Drug Monitoring) is one of the skill to estimate *in vivo* pharmacokinetics of the medicine. The 4th-grade student study TDM in the medical exercise of the faculty of pharmaceutical sciences in Ritsumeikan university. The author prepared the “case study” to link the study of the lower student of the faculty of pharmaceutical sciences with the clinical site and educate the 4th-grade student in the medical exercise according to this “case study”. In recent years, it is easy to get the genome information of the patient and on this genome information, the proposal of the drug therapy is required for the pharmacist. Therefore, the exercise on this genome information is given to the 4th-grade student and deepened their understanding of the proposal of the drug therapy on the genome information. On questionnaire after the medical exercise, the percentage of the reply of “This exercise was very useful” was 68.9% (Taken together, the percentage of the reply of “This exercise was to some extent useful”, it was 100%). From now on, this medical exercise will be linked to the study of the lower student of the faculty of pharmaceutical sciences and prepared the “case study” for more conscious of clinical site. I think to contribute to supply of the pharmacist who conduct the adequate formulation.

### Keywords

prior learning, case study, TDM (Therapeutic Drug Monitoring), personalized medicine

## 実践レポート

# 職員の関わり方が引き出す英語教育の賦活 —「プロジェクト発信型英語プログラム」における積極的な コミットメントを事例として—

山 中 司

### 要 旨

本実践レポートは、現在生命科学部、薬学部、スポーツ健康科学部、総合心理学部で展開されている「プロジェクト発信型英語プログラム」における職員の英語教育への関わり方について述べるものである。「プロジェクト発信型英語プログラム」は職員の積極的な貢献とコミットメントによって大いに活性し、発展と改善を続けてきた。本レポートでは過去の具体的な事例を通し、「プロジェクト発信型英語プログラム」が備える特有の条件もあって、職員の積極的な関与が期待され、それが推奨される雰囲気が醸成されたこと、それ故に職員が独自のマインドを持ち、それを発揮することで英語教育が大きく改善されてきたことを述べる。英語教育へ自律的に貢献することは、職員にとっても充実感をもたらすものであった。種々存在する制約に立ち向かいながらも、学生のためにプラグマティックに取り組むことは、職員の働き甲斐となって跳ね返ってくる可能性がある。

### キーワード

大学英語教育、職員、プロジェクト発信型英語プログラム、マインド、貢献

## 1 実践の概要

本実践レポートでは、「プロジェクト発信型英語プログラム」における職員の積極的コミットメントについて報告する。実践の場となったのは、「プロジェクト発信型英語プログラム」である。2008年度の生命科学部・薬学部の開設と同時に、本学は英語教育の新しい手法として「プロジェクト発信型英語プログラム (Project-based English Program: PEP)」を導入した。現在当プログラムは、スポーツ健康科学部、総合心理学部にも拡がり、本学の特徴的な英語教育の一翼を担いつつある。本英語教育は、教員と職員が共に模索しながら作り上げてきたプログラムであり、職員の熱心かつ前向きな協力と貢献がなければ今日の姿は存在しない。具体的な職員によるコミットメントについて議論する前にまずは本プログラムの目標・内容・方法・成果の概要について以下の通り整理しておく(表1)。

表 1 「プロジェクト発信型英語プログラム」の概要

方向目標	学問分野の先端的研究をプロジェクトテーマとし、世界中から情報を集め、議論し、その成果を英語で発信する能力の基礎を養成する。 <sup>1)</sup>
到達目標	(1) 英語を使って共同で研究プロジェクトを組み、実行できる。 (2) 英語を使ってリサーチ、プレゼンテーション、ディスカッションができる。 (3) アカデミック・ライティングの形式で英語のペーパーが書ける。 (4) 英語を使って学会形式のポスター発表並びに口頭発表ができる。 (5) 英語で行う専門分野の研究に必要な基礎的なリーディングができる。 (6) 英語で行う専門分野の研究に必要な基礎的なリスニングができる。 (7) 英語で行う専門分野の研究に必要な基礎的なスピーキングができる。 (8) 英語で行う専門分野の研究に必要な基礎的なライティングができる。
内容・方法	各学生の興味・関心事に基づいたプロジェクトを立ち上げ、リサーチ、ディスカッション、プレゼンテーション等を英語で行う。プロジェクトに必要な英語能力はスキルワークショップにてブラッシュアップする。
成果	参加学生全員が英語のレベルを問わずプレゼンテーションができる。TOEIC-IP スコアの継続的な上昇が経年的に見られる。

## 2 実践の背景

プロジェクト発信型英語プログラムにおいて、職員のコミットメントがなぜ必要であったのか、これを述べると、生命科学部・薬学部という特異な環境がもたらした職員が積極的に関与できる「余地」と、職員にとっての「メリット」があったものと思われる。以下順を追って記述する。

まず大前提として、生命科学部・薬学部が、その開設を契機として、英語教育に一つの指針を導入したことが大きい。それは英語教育を英語教員に任せてしまうのではなく、あくまで学部が主体となり、英語教育の成果も問題も責任を持つ体制を敷いたことである。これは英語「英語教育運営・連絡委員会」として具現しており、正式な形で職員の関与を求めたのである。以下文書を引用する。

### 2. 生命科学部・薬学部の英語プログラムにおいて特筆すべき事項について

#### 1) 英語プログラム運営体制について

生命科学部・薬学部の英語教育は、学生が卒業後に、自らの専門分野で英語能力を駆使して活躍できることを目指している。1～2 回生での英語運用能力のブラッシュアップから、3 回生以上の専門英語までをシームレスにつなぐため、学部専門科目教員と英語教員の連携を推進するシステムを構築する。学部が英語教育に全責任を持ち、専門教育と英語教育の効果的な連携の仕組みを構築するため、以下の通り、コミッティー（アドバイザリーボード）である「英語教育運営・連絡委員会」（仮称）をおく。

「英語教育運営・連絡委員会」（仮称）構成メンバー

学部長、教学担当副学部長、学科長、学科代表者（もしくは学系代表者）\*、英語教員\*、担当職員\*（\*は幹事会メンバー）

「生命科学部・薬学部における英語教育（案） 2008 年 3 月 12 日 常任理事会」より  
下線は筆者

「英語教育運営・連絡委員会」は年に 2 回開催しており、これは 2008 年度以降途切れていない。またこれとは別に「拡大英語プログラム部会」を月例で開催した時期もあり、こうした機会には

必ず職員に参加してもらい、事務局の視点からの発言を求めてきた。

また職員のコミットがしやすかった理由として、「英語教育」というある種特異なコンテンツに由来することが考えられる。すなわち、英語教育とは職員であっても、英語教育を専門としない教員であっても、そして保護者であっても何よりも自身の成功／失敗の経験があり、少なからぬ関心を持ちうるコンテンツだということである。無論、過度に個人の経験が一般化されることに対しては十分注意しなければならないが、それでも多くの職員が英語教育に興味・関心を持ち、その改革や良い英語教育の提供について、他の分野に比較して「貢献したいと思われやすい」ことは、特に生命科学部、薬学部における「プロジェクト発信型英語プログラム」にとって好都合であった。なぜなら、学部執行部、専門分野担当教員、そして職員と、英語教育がより多くのステークホルダーを「巻き込む」ことで、学部の英語教育について各々が主体的に関与する雰囲気徐々に醸成できたからである。これが結果的に、単なる「サポート」や「協力」を超えた、職員の積極的な改善への介入を促すことに繋がるのである。

また本学は、いわゆる新卒採用で職員となる者が必ずしも多くなく、中途採用が一定の割合を占める。すなわち、大学内部では経験しえない企業での実体験を持つ職員が多く、こうした職員が自身のキャリアを通して痛感した「英語」に対する社会的要求は、むしろリアリティに富んだものであろう。実際の企業でどんな英語能力が求められるのか、やはり TOEIC の点数なのか、それとも TOEFL や IELTS のようなより国際標準に近いスコアなのか、もしくはテストスコア等ではなく、英語能力とは直接関係しない、グローバルな世界へ億劫なく飛び込む「態度」なのか。現行の大学教育と、企業が求め、期待する大学教育とは往々にして乖離現象が見られることが多く、それは大学英語教育についても当てはまる。こうした中、社会経験を持つ中途採用の事務職員が、英語教育の改善について積極的に発言し、意義のある提案をして実行に移すことの意義は大きい。これは職員が英語教育について関与できる「余地」を示すものであり、その余地は英語教育の改善にとって好ましい場合が多いのである。

次に職員にとっての「メリット」について述べる。生命科学部、薬学部に限らず、英語教育は各学部で必修科目として開講されている場合がほとんどである。すなわち、学部全体の様々な学生実態を言わば最も効率的に理解できるできる科目が英語科目なのであり、職員が英語教育に対する関与の度合いを高めることは、職員がより多くの学生実態に体系的に接することができることを意味する。例えば生命科学部は応用化学科、生物工学科、生命情報学科、生命医科学科と4つの学科を持つが、各学科で共通に受講する科目はあっても、4学科揃って、しかも必修として複数学期を跨いで受講する科目は英語を除いて他にない。時として事務局は、学生の出席状況の確認、急な連絡、「見守り」対象となっている学生に対する丁寧な状況把握等が必要となる。職員が体系的に学部英語教育を把握できる体制やシステムを構築し、積極的に改善策として組み入れることがあれば、それは副産物的にアドミニストレーションの効率化に繋がるのである。

最後に「プロジェクト発信型英語プログラム」の「プロジェクト性」を挙げておきたい。「プロジェクト発信型英語プログラム」はそれ自体がプロジェクトであり、現時点で完成しているわけでもなければ、改善点は山のようにあるとの前提で、筆者らはこれまで取り組んできた。現在、日本の英語教育は一般的に多くの問題がある。なかなか使えるようにならない英語教育を批判する論調は多く、専門家である筆者らも明確な回答を持ち合わせているわけではない。もはや英語

教育とは、国民的なトピックであり、素人や玄人の区別なく、皆が問題意識を共有し、解決のために知恵を絞って善処すべきであると考えている。こうしたスタンスに立つ「プロジェクト発信型英語プログラム」にとって、専門外からの意見や提案は斬新で有難いものが多い。少しでも良い英語教育を生命科学部・薬学部の学生に施し、卒業後の可能性を拓けてもらいたい、こうした考えは教職員一同が持ち合わせているに違はなく、この点において、職員からのコメントを聴き、良い提案は積極的に実現に結びつけるよう努力することは自明となっていたのである。

以上、職員が生命科学部、薬学部の「プロジェクト発信型英語プログラム」に積極的にコミットしたと思われる誘因について挙げた。ただしこれらは、職員にとっての直接的な動機付けであるとは限らず、また無意識的に行っていることもあるだろう。いずれにせよ強調したいことは、英語教育は、確かに高度に専門化された応用言語学の一学問分野であり、「誰でもできる」類の教育ではない。しかしその一方、これだけグローバル化が叫ばれ、「何年やっても使い物にならない英語教育」が方々で批判されている今日、もはや英語教育は英語教員を中心とする「専門家」のみがコミットするべきものではない。レイマanship・コントロールという考え方があるが、英語教育については、各々が自身の個人的な経験を例外なく持っており、方法論についても意見や考えを持っている場合が多い。一方、時として英語教員は、現実的な社会的ニーズと乖離した、機能的とは必ずしも言えない伝統的な英語教授法に盲従することもある。未だ英語教員の一部には、「インターネットを介した自動翻訳の使用」や「不正確な英語の使用」を極端に否定する動きがあり、それは実社会の英語の使用実態とは異なることは明らかである。このような意味からも英語教員自身が、様々な専門外の意見に耳を傾けるべきなのであり、むしろそうしたレイマン(素人)の考えの方が、現実のニーズを的確に捉え、「うまくいく」可能性さえあると考えている。「プロジェクト発信型英語プログラム」の基本的スタンスとして、こうした専門外のステークホルダーからの意見を、真摯に、そして謙虚に聞くべきであることを前提としている。

### 3 実践の内容

プログラムの改善と発展に貢献した具体的な事例を数え上げればきりが無いが、「プロジェクト発信型英語プログラム」に対する職員のコミットメントがなぜ成功したのか、教員の視点から考察するに、以下の3つの「マインド」を職員が持っていたからだを考察する。

1. 建設的な情報の取り扱い方: 教員への適切な情報の共有と探索
2. 昨年よりも何かを改善しようとする行動力: 自律的な課題設定と遂行
3. 「できない学生は一人もいない」という信念: 所属する学生への誇りと熱意

以下 1. ~ 3. について説明する。

1. は、教員と職員が持つ情報の非対称性に由来する。教員は大学の持つ情報へのアクセスが職員に比べて明らかに制限されている。例えば学生の成績データはもちろん、過去の細かな行政文

書まで辿る権限は持っていない。多くの教員は、教授会で多くの情報に接するが、しかしそれとて限定的であることは否めない。しかし職員は異なる。業務の中で、他学部を含む、多くの大学全体に関係する情報にアクセスし、また必要に応じて特定の過去の取り組むの経緯を文書から追跡することもできる。

英語教育を含め、種々の新たな取り組みを推進する際、過去の経緯から示唆される注意点、類似の取り組みの情報、そして取り組みに対する様々な財政的補助等の情報は決定的に重要である。これらの情報を適切に教員に提供し、取り組みを実現するための手続きを示すことができるのは職員が果たす極めて重要な役割である。「プロジェクト発信型英語プログラム」を推進したこれまでの職員は、「圧倒的な量の行政／教学情報を持ち」、「適切なタイミングで適切な情報を教員に提供できる」、そうした情報の取捨選別能力があった。そして情報が不足した場合、課員自らが様々な情報にアクセスし、自ら「調べる（リサーチする）」能力が備わっていた。情報に精通することは、新たな建設的提案の「あらを探す」ことではない。取り組みの弱点を事前に理解させ、課題となる箇所を突破するための知恵を与える。職員のマインドは、こうした情報への「リテラシー」の獲得と活用を促した。

2. は職員の目的意識に対するマインドである。経験の少ない職員にとって、ルーティーン業務を卒なくこなすことは、それ自体が難題であり、最優先に取り組むべき事項である。しかしながら「プロジェクト英語発信型プログラム」の場合、それだけでは不十分であると言わざるを得ない。「プロジェクト発信型英語プログラム」には、現状維持は退歩であるとの認識があり、先述の通り、文字通りの教職協働でプログラムそのものを進歩・発展させることが自分たちの「プロジェクト」であるとの考えがある。大学職員は、大学の教学の課題について現実的に解決する道を追求しており、いわばこの点のスペシャリストであるといつて良い。重要なことは、教員も職員も、プログラムの発展のため、不断に新たな挑戦をし続けるマインドを持つことであり、教員目線によるプログラムの改善のみでなく、職員目線、もしくは職員の業務範疇における改善点を自律的に発掘し、その実行を教員と共に行う行動力を持つことである。こうしたマインドを持つ職員と共に仕事をすることによって、教員にとっても、職員にとっても、「プロジェクト発信型英語プログラム」が「自分たちのもの」という意識が醸成され、思い入れを持つと共に誇りや愛着を持ち、やり甲斐も生まれる。まさに好循環が築かれる所以である。

3. 「プロジェクト発信型英語プログラム」が2008年以降示し続けてきた重要な点は、いかなる学生であっても、例えば英語が苦手とされる理系学生であっても、英語にコンプレックスを持ったり人前で話すことを得意としない学生であっても、全員が「自分の英語（My English）」を使って堂々と世界に発信することができることであった。「落ちこぼれ」を作ってきたのは教育機関であり、むしろ「落ちこぼし」を作ってきたのである。未だ「英語能力の低い学生は英語では何もできない」と豪語する教員も少なくないのは残念であるが、英語のできない学生はできない学生なりに、できる学生は青天井で能力が伸ばせるよう、英語教育の環境を最大限に整えるのが教員の役割であり、それに対し職員はどんなサポートができるのかを自律的に考え実行できることが望ましい。これまで「プロジェクト発信型英語プログラム」に関わる職員の多くは授業を見学

し、成果発表の場に同席してきた。これは、TOEFL や TOEIC の結果だけでは決して見えてこない、数々の学生たちの心打つ発信の成果を、職員が目当たりしてきたことを意味する。これは職員としての取り組み方に、間違いなく好影響を与え続けているものと確信する。

以下に、職員が主導し「プロジェクト発信型英語プログラム」の展開、発展に貢献した具体例を挙げる。ここで強調したいことは、例外的な「カリスマ職員」によって「プロジェクト発信型英語プログラム」が支えられているわけではないということである。先述したマインドを持つ、自律的に動けるそれ以外の多くの職員によってこそ、「プロジェクト発信型英語プログラム」が今や 4 学部を展開し、発展し続けている。

### 事例 1

外部評価テストの積極的導入と活用方法の改善 (TOEFL-ITP による 1 回生 /3 回生全員の検証)

A 課員より、自身のこれまでの社会経験を踏まえても、「TOEIC を導入する企業が増える一方で、TOEIC はテクニク的な側面が強く、英語運用能力は測れないことを認識する企業も増えており、また、大学院進学や研究者の世界も含めて世界的な基準は TOEFL であることを考えると、本学の学生が TOEIC だけで卒業するのは不利なのではないか?」という問題提起が発端で、英語教員と協働し、生命科学部・薬学部の外部試験実施における TOEFL-ITP テストの新たな導入を含む、外部試験の受験方針について整理・発展させた (学部からの一部費用補助についても了承を得た)。これにより学生が TOEFL と TOEIC の双方のプレ及びポストスコアを持てるようになった。生命科学部・薬学部の学生にとって、グローバルに通用する TOEFL、就職で役立つ TOEIC の双方を、これだけ多くの回数、学内で無料で受けられるのは、当該学部において他にない。無論、平均点の推移等の成果は客観的数値として Web ページ (<http://pep-rg.jp/>) を通して公開している。

	<u>学部開設当初 (2008 年度)</u>	<u>2016 年度以降</u>
1 回生 4 月	TOEIC-Bridge	TOEFL-ITP [1]
1 回生 6 月	TOEIC-IP (1)	TOEIC-IP (1)
1 回生 12 月	TOEIC-IP (2)	TOEIC-IP (2)
2 回生 6 月	TOEIC-IP (3)	TOEIC-IP (3)
2 回生 12 月	TOEIC-IP (4)	TOEIC-IP (4)
3 回生 6 月	実施せず	TOEFL-ITP [2]
3 回生 12 月	実施せず	TOEIC-SW

### 事例 2

「プロジェクト発信型英語プログラム」学部パンフレットの作成

入試広報で高校訪問をする際、入試担当の副学部長が必ずしも「プロジェクト発信型英語プログラム」を熟知し、説明できるわけではない。また英語プログラムの取り組みや成果について、英語教員であっても短時間で全体像を説明しきることは難しい。B 課員ほかによるこうした問題意識を発端に、生命科学部・薬学部における英語教育を説明するパンフレットを、学部パンフ

レットとは別途、独自に作成した。なお作成は事務職員がリードする形で文言を選んだり取材（教員、学生インタビュー）を行ったりし、高校生や保護者にとって分かりやすいものにこだわった。現在では、スポーツ健康科学部、総合心理学部でもそれぞれ独自に英語教育を紹介するパンフレットが作られ、プロジェクト発信型英語プログラムを行う事務局では、こうした英語教育のパンフレット作成において、事務局が積極的に貢献している。

### 事例3

#### 独自入学前教育（英語）の導入と整理・発展

いわゆる一般入試を経ずに入学する学生の英語力の問題は生命科学部、薬学部にも当然存在する。高大連携事業におけるスクーリングや入学前教育として、生命科学部、薬学部では2008年の学部開設当初から英語企画を導入しており、入試担当の課員と英語教員で取り組みの改善を重ねている。特にプレエントランスデーにおいて、入学予定者が任意（有料）で受講する英語教材が、生命科学部、薬学部入学予定者の英語レベルに必ずしもマッチしていないと判断し、B課員ほかのリードで学部独自の英語入学前教育の取り組みを2009年度より開始した。その結果、独自英語入学前教育の受講者において、入学後の英語授業態度及び成績に良い影響が出たことが確認されている。

2014年度以降、C課員ほかのリードで、指定校を中心としたプレエントランスデーにおける入学前教育を附属校の入学予定者にも拡張する試みがなされ、現在では、生命科学部、薬学部、スポーツ健康科学部、総合心理学部に推薦等で入学予定の高校生の大部分に対し、同じ内容の独自入学前教育を提供できるよう整理されている。

### 事例4

#### 特別支援に該当する学生対応

「プロジェクト発信型英語プログラム」はコミュニケーションを重視した英語プログラムである。一方向的な講義とは異なり、学生同士のインタラクションを最大限に促し、ディスカッションを重視する。これにより、コミュニケーションに関する様々な障害と思われるもの、具体的には難聴、学習障害、高機能自閉症等と診断される学生が持つ症状が先鋭化することになる。これまでも対象となる学生は複数存在し、その都度、職員が主導して対応、環境実現のための調整にあたってきた。職員も教員も、障がいを持つ学生に対する対応の専門家ではない。したがって、D課員と継続的にミーティングを持ち、専門的助言を受けながらも、教学的に判断し、種々の最終的な意思決定を行うのは学部である。一貫して学生に寄り添いながらも、授業運営における特別配慮の度合い、進級を実現するための支援をきめ細かく実施したのは職員である。かつてE課員が担当した高機能自閉症の学生や、F課員が担当した鬱病を患った学生への対応はその最たる事例である。

その他の主な事例については、紙面の都合もあり箇条書きで記す。

- ・ 専門英語（Junior Project）1及び2、薬学専門英語演習における最終発表会場の手配と設営
- ・ 附属校への独自訪問による英語プログラムの連携

- ・外部教育機関に対するワンストップ対応
- ・2008 年度（開設初年度）における貸出用 PC の貸与（15 台）と購入（42 台）
- ・3 回生用科目 Junior Project 1, 2 において履修学生が活用出来る A0 プリンターの購入と運用
- ・父母教育懇談会の補助による 1 回生の最終成果物（冊子）の作成
- ・英語プログラム用備品購入の経常予算化
- ・独自海外留学プログラムの開発（UC Davis）と展開、JASSO への申請と採択（2 年連続）
- ・キャリアオフィスとの合同企画で、Junior Project 2 最終発表を有名企業の人事担当者へ披露
- ・カラーニング III C901 ～ C906 の教室環境の改善と実験的試み（OIC 教室環境の礎を築く）
- ・Web CT, manaba+R の改善に向けた継続的取り組み
- ・学園広報室（広報課）との連携

#### 4 結果と省察

職員の積極的な英語教育への関与によって、どのような結果をもたらされたか、それは「英語教育の活性化」という言葉に凝集できると思われる。活性化とは、それに参加する多くのアクターにとってである。まずは主たる関与者としての履修学生であるが、職員が関与する場合としない場合とで対照研究をしたわけではないため、直接的な評価は得にくい。ただし職員であっても、学生のために英語教育を良くしているわけであり、正の影響が出ている可能性は高い。そこで以下では、関与した職員にとって、どのような意味で英語教育が活性化されたのかについて言及したい。

先述の通り、「プロジェクト発信型英語プログラム」には、職員も含めた英語教員「外」のステークホルダーによる、積極的な関与が期待されていた。筆者を含む英語教員はこの動きを歓迎し、職員目線による考察や評価を求め、提案や要求を可能な限り実現した。

例を挙げると、

- ・学部独自の海外留学プログラムでは、事務局の提案で、それまで留学説明会直後の 6 月下旬に行っていた本申請を、後期授業開始直後の 10 月初旬とした。「説明会直後で盛り上がっている間に学生に申し込んでもらいたいというのも分かるのですが、1 回生にも平等に正式な応募の機会を与えることにした方が良くと思います」とのことである。事実 6 月末の 1 回生では、TOEIC の団体受験のスコアは未だ返ってきておらず、また 1 回生前期の成績も確定していないため、GPA が必要となる JASSO の奨学金申請に応募することができない。見切り発車で応募しても、後に取り下げることになるリスクを考えると、応募時期の変更は合理的な変更であったと思う。
- ・スキルワークショップの欠席、遅刻の事務局への報告では、「せっかく毎週アップデートされる情報なので、フォーマットを統一しませんか」との提案を受け、そのように変更した。
- ・3 回生の専門英語（Junior Project）で、共通カリキュラムの関係でクラス間をまたいで学生に連絡等をしたい旨を事務局に相談したところ、manaba+R の合同クラスを別途立ち上げる提案をしてもらい、3 年以上にわたって運用を行なっている。

- ・学生が英語でペーパーやポスターのアブストラクトが書けるよう、英語ライティング・サービスを立ち上げようと企画した際、当初は外部業者にツール開発を委託する形で検討が進んだが、「生命研（生命科学研究科）の院生も一部に入れた方が、学びの循環という意味で有意義ではないでしょうか」との助言をいただき、施策を変更の上、実現に向けて協議を進めている。

このような事例を積み重ねた結果、職員は、自らの意思で英語教育の改善にコミットし、事務職員だからこそ持ちうる視点、情報、ネットワークを駆使して、担当する学部の可能な限りの全学生に貢献ができるわけであり、本稿に挙げる課員各々より聞き取りをした限りにおいて、その充実感は大きなものがあつたとのことである。

なお、あえて誤解を恐れず記載するが、職員はその職務内容として、特定の学生の利益と直結することを進められない場合がある。これはある職員とこの点に関して議論した際、筆者に苦しい胸の内を明かしてくれたことから初めて気付かされた点である。職員には、教員には知りえない様々な「ポイント」があり、それ故、案件によっては積極的なコミットメントがしにくい状況がある。これは筆者にとって率直な驚きであり、衝撃ですらあつた。短絡的に学生のためを思い、良かれて思つて行つて行くことに、結果的に事務局が「待った」をかけた経験を、筆者を含め多くの教員が持ちあわせているのではなからうか。しかしこれらは、職員が個人の感情まで含めて「待った」をかけているわけでは決してなく、全体のバランスを斟酌し、配慮すべきことがあることを示唆する助言と受け取るべきなのである。

しかしながら、こうした制約を理解しつつも、究極的な理想からしたらたとえ妥協と思われる帰着点であっても、職員ができるギリギリのところで、学生のためのプラグマティックな（現実的な意味で役に立つ）貢献<sup>2)</sup>が考えられるかどうか、その違いは決して小さくないと断言したい。多くの状況に板挟みにならうとも、制約に苦しみ、多くの時間かけてルールを変更する手間がかかろうとも、あくまで目の前の学生にとって良いと思われることを部分的にでも実現するというポリシーを貫き通せるかどうか、その姿勢と実行力は、大きな働き甲斐となつて、各職員個人に跳ね返るものであろうと思うのである。

## 謝辞

本稿の執筆にあたっては、立命館大学教育開発推進機構・河井亨先生のご協力を得ました。この場をお借りし、深く御礼申し上げます。

## 注

- 1) 立命館大学生命科学部 Web ページ「プロジェクト発信型英語プログラム：外国語科目の教育理念と目標」より一部本文に即して改変して引用 (<http://www.ritsumei.ac.jp/ls/education/international/project.html/>)
- 2) プラグマティックな、すなわち哲学としてのプラグマティズムに基づく思考や発想に関しては、本実践レポートの性格からして立ち入った論考は避けたい。ただし、ここでいうプラグマティズムとは、かつて Peirce ([1878] 1992: 132) によってその原型が示され、James (1907) によって一つの方法論として定義されたものであり、有用性に重きを置いた実践哲学を意味する。プラグマティズムが現実世界や

実践にその意義を認めようとする理由として、それが実践に活かされることこそ意味があると考えられるからに他ならず、Dewey (1916=1944) にせよ James にせよ、彼らの問題意識の根底には従来の科学が持つ認識論的な狭さがあった。現実世界によりよく対処するためには、模索的な実践を継続しようとする態度こそが何よりも重要であり、正否の裁定を待つことではない。絶対的なもの、科学的なものによる一見動かしがたく思える真理はむしろ私たちの自由な考えや行動を妨げ、窮屈にさせてしまうのである (James 1956: 509)。

#### 参考文献

- Dewey, J. *Democracy and Education*, New York: The Free Press, 1916 (1944).
- James, W. *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*, New York: Longman Green and Co, 1907.
- James, W. *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy: Human Immortality*, Dover Pubns, 1956.
- Peirce, C.S. "How to Make Our Ideas Clear," 1878, in *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings*, Volume 1 (1867-1893). Ed. by Nathan Houser and Christian Kloesel, Bloomington: Indiana University Press, 1992.

Active Collaboration in English Education Engendered by the Involvement of Staff:  
A Case Study in Professional Commitment towards “Project-based English Program”

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

**Abstract**

This report discusses staff involvement in Project-based English Program which has been run in the Colleges of Life Sciences, Pharmaceutical Sciences, Sports and Health Science and Comprehensive Psychology. The program has been initiated, developed and improved gratefully by the positive contribution and commitment by staff so far. Through past examples, this paper examines in what way the participating staff members are motivated to positively commit to the program and how an atmosphere is forged. In this research, the subjects indicated they had their specific, personal motivations for agreeing to contribute to the program. Further, their contribution proved to be highly constructive. Since their participation brought a sense of fulfillment to the staff through having contributed to English education through their own volition, staff members were able to obtain worthwhile experiences by setting and seeing through educational goals pragmatically despite other work-related demands.

**Keywords**

English education at university level, Staff, Project-based English Program, Policy, Contribution



## 実践レポート

# 学生の授業への主体的参加を促すための 授業態度評価シートの導入事例

桜井 良

### 要 旨

本実践レポートでは、学生の授業への主体的・能動的参加を促すために、学生同士がお互いの授業態度を観察し、評価しあう「授業態度評価シート」を取り入れた事例について報告する。実践の場となったのは、立命館大学政策科学部のコア科目である「プロジェクト入門」(1回生後期配当、受講生30名弱の小集団科目)である。結果、授業態度評価シートを取り入れたクラスでは、それまでのクラスよりも学生がグループワークに積極的に参加するようになり、授業態度が良くなり、本シートを導入した効果が示された。

### キーワード

授業態度評価シート、主体的参加、1回生、小集団科目、学生同士の評価

## 1 実践の概要と文脈

本実践レポートでは、小集団の授業で、学生同士がお互いの授業態度を観察し、評価しあう「授業態度評価シート」を取り入れた実践について報告する<sup>1)</sup>。実践の場となったのは、立命館大学政策科学部のコア科目である「プロジェクト入門」(1回生後期配当、受講生30名弱の小集団科目)である。科目の到達目標は、「政策実践研究プロジェクト・フォロワー(2回生配当科目)に関する準備として、グループワークを成功させるための条件を理解するとともに、グループワークを通じて個々人の研究能力を向上させるなかで、政策課題より研究テーマを抽出し、リサーチ・プロポーザル作成の要件にしたがって、自らの研究計画書を作成できるようになる」ことである。本授業では、基礎演習(1回生前期配当)で修得した政策実践力・政策構想力科目の基礎をもとに、グループワークの経験を通じて、個々人の研究能力を向上させ、質の高いリサーチ・プロポーザルを作成することを目指している。また、クラス担任以外の教員が各クラスに輪番で、自らの専門分野を中心とした題材を取り上げて授業運営をするローテーション授業(各教員が同じクラスを2回ずつ担当)を実施し、学生が政策科学に関わる様々な学問分野に親しむことで、グループワークと個々人の研究能力に磨きをかけることを目指している。

著者(桜井良)が担当したローテーション授業のテーマは社会心理学で、到達目標は学生が社

会心理学の重要な概念や要素を理解し、人々の行動や意識について社会心理学のアプローチで説明できるようになることであった。授業中に特定の状況・場面において人々がどのように考え、行動するかをグループで推測し、意見をまとめるグループワークを複数回実施した。

プロジェクト入門は小集団の授業ではあるが、ローテーション授業の際に、積極的な参加が見られない学生が散見されることがあった。それは、授業者（教員）が2週間ごとに代わっていくため、授業態度に関する規範ルールを確立することが難しいこと（授業者が学生に求める姿勢や授業スタイルを共有し、徹底させる時間が限られているなど）が要因であると考えられた。

そこで、学生の授業への主体的・能動的参加を促すために、学生同士がお互いの授業態度を観察し、評価しあう手法が有効であると考え、授業態度評価シートを作成し、実験的に授業に導入した。

## 2 実践の具体的内容

授業では、最初に学生を4、5人一組のグループに分け、授業態度評価シート（図1）を各グループに1枚ずつ配布した。各グループは、授業の最後に、グループメンバー全員のグループワークへの貢献度（50点満点）を採点する。次に、シートを隣のグループに渡し、それぞれのグループが隣のグループの各メンバーの講義への姿勢（50点満点）を採点する（図2）。同じグループのメンバーが採点したグループワークへの貢献度と隣のグループが採点した講義への姿勢の合計点はその学生の授業態度の評価点（100点満点）となる。最後に、グループが隣のグループの総合評価（グループメンバー全員が積極的に授業に取り組んでいたかなど）を100点満点で採点し、グループの各メンバーの点数とグループ全体の点数を記入したシートを教員に提出する。（表1）

授業態度評価シートの一つ目のポイントは、グループごとに、グループ内の各学生のグループワークへの貢献度の評価を行うことである。各学生はグループ内の他の学生から授業態度を終始観察され、評価されることにより、積極的に授業に参加するためのインセンティブが働くことが期待される。

二つ目のポイントは、グループ間の評価も行うことである。グループ内のみで評価をすると、一緒にグループワークをしてきた相手に気を遣い、実際の授業態度よりも良い評価をする学生がいることが想定される。そこで、授業中に一切交流がない隣グループの評価であれば、気を遣う必要がないので、また評価対象者が自分の点数を見ることがないので、正直な採点ができると思われる。

三つ目のポイントは、シートに具体的な授業態度と対応する点数が表記されていることである。「集中が途切れているように見えた（例：携帯をいじっていた）＝20点」「講義への姿勢」、「寝ていた＝0点」「講義への姿勢」、「途中集中が途切れているメンバーもいたが、寝ているメンバーを起こすなど、努力はしていた＝60点」「グループの総合評価」など、評価者が具体的にイメージしながら採点しやすいようにし、また推奨される授業態度を明記した。

授業態度評価シートを導入することで、学生はグループ内のメンバーから、隣のグループから、さらに教員から、3方向から評価されることになる。また、グループごとに総合評価が採点され

学生の授業への主体的参加を促すための授業態度評価シートの導入事例

そのため、チームプレイの要素も加わり、同じグループのメンバーに迷惑をかけないようなインセンティブが働くことが期待される。

授業態度評価シート

授業の最後に、授業態度を採点してください。

グループワークへの貢献度（50点満点）はグループ内で採点し、講義への姿勢（50点満点）は隣のグループのメンバーが採点します。

氏名：

本日の授業態度は\_\_\_\_点（隣のグループが採点）

合計 100 点				
グループワークへの 貢献度 50 点中____点 自分のグループが採点	やる気が感じられなかった (例：途中で興味を失っていた) 0 点	質問されれば自分の意見を言う程度 20 点	ある程度積極的にディスカッションに参加していた 40 点	素晴らしい活躍ぶりであった(例：積極的に質問を投げかけ、発表も率先してやっていた) 50 点
講義への姿勢 50 点中____点 隣のグループが採点	寝ていた 0 点	途中集中が途切れているように見えた (例：携帯をいじっていた) 20 点	大半は集中して聞いていた 40 点	最後まで完璧に集中して講義を聞いていた 50 点

氏名：

本日の授業態度は\_\_\_\_点（隣のグループが採点）

合計 100 点				
グループワークへの 貢献度 50 点中____点 自分のグループが採点	やる気が感じられなかった (例：途中で興味を失っていた) 0 点	質問されれば自分の意見を言う程度 20 点	ある程度積極的にディスカッションに参加していた 40 点	素晴らしい活躍ぶりであった(例：積極的に質問を投げかけ、発表も率先してやっていた) 50 点
講義への姿勢 50 点中____点 隣のグループが採点	寝ていた 0 点	途中集中が途切れているように見えた (例：携帯をいじっていた) 20 点	大半は集中して聞いていた 40 点	最後まで完璧に集中して講義を聞いていた 50 点

グループの総合評価（隣のグループが採点）

グループ\_\_\_\_：\_\_\_\_点

合計 100 点				
複数人寝ており、全体的にやる気を感じなかった：0 点	携帯をいじっているメンバーや寝ているメンバーがいた：20 点	途中集中が途切れているメンバーもいたが、寝ているメンバーを起こすなど、努力はしていた：60 点	メンバーの大半が積極的に授業に取り組んでいた：80 点	最後までグループメンバー全員が積極的に授業に取り組んでいた：100 点

図 1 授業態度評価シート<sup>2)</sup>

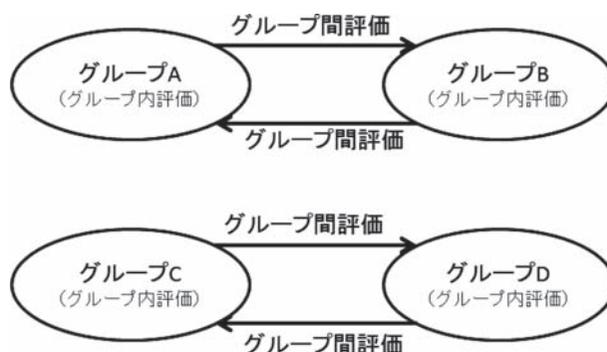
図2 グループ内評価及びグループ間評価の手順<sup>3)</sup>

表1. 当日の流れ (105分授業: 2015年度の場合 [2016年度は90分授業であった])

1.	出欠: 授業態度評価シートの配布と説明	5分
2.	授業: 講義と複数回のグループワーク (この間に学生はグループ内及び隣のグループのメンバーの授業態度を観察)	90分
3.	グループ内評価: グループ内の各メンバーの「グループワークへの貢献度」を評価/記入が済んだシートを隣のグループに渡す	5分
4.	グループ間評価: 隣のグループのメンバーの「講義への姿勢」を採点し、すでに記入されている「グループワークへの貢献度」と合計した点数をその学生の「授業態度」得点として記入する/さらに、「グループの総合評価」を採点する/記入が済んだシートを教員に提出する	5分

授業当日は本授業態度評価シートを配布した際に、教員が評価の仕方を学生に説明したが、学生から「どこまでを自分のグループが、どこから隣のグループが評価するのか？」などといった質問が出た。教員はその都度丁寧に解説することを心掛けた。なお、本シートを導入した理由は、あくまで学生の授業態度を改善し、主体的・能動的な参加を促すことであり、他の学生が採点した各学生の評価(授業態度評価シートの点数)は学生の成績には反映されない。授業態度評価シートの使用方法を説明した際に、この点を学生に伝えた。

### 3 結果と省察

授業態度評価シートは著者が担当したクラス(2015年度は1クラス、2016年度は3クラス)において実験的に導入したが、本シートを導入したクラスでは学生はグループワークに積極的に参加するようになり、また携帯をいじるなど授業に関係のないことをする学生が減った印象を受けた。どの学生も真剣に他の学生の評価・採点をしている様子で、授業の最後には全てのグループが採点をした授業態度評価シートを提出した。

2015年度は、授業後に一部の学生に本シートを用いて学生を評価した感想など聞き取りをしたが、「授業態度評価シートがあることで、少し意識が変わった」と話した学生が複数名いた。一方で、「授業に集中しているので、隣のグループの学生の授業態度を見る余裕はない」と話していた学生もいた。2016年度は各グループに自由回答のアンケートを配布し、「授業態度評価シート」を使用した感想や意識の変化の有無を尋ねた。結果、「連帯責任が生まれ、真剣に受けるよ

うになった」、「他人に見られているので、気になり、変化があった」、「人に見られていると思うことによって正される」、「携帯電話を触ろうとしなくなった」、「周りの目を気にして良く聞こうと思った。発言意欲がわいた」など、回答した15グループ全てから授業態度が変化したことを示すコメントが寄せられた。

今回、試験的に授業態度評価シートを導入し、当シートは学生の授業への主体的・能動的参加を促進するための重要なツールになりうると感じた。しかし、あくまで4つのクラスで実験的に導入した結果なので、他の学生、クラスにおいても、同様の効果が表れるのかは不明である。授業態度評価シートを導入することで、具体的に学生の授業への姿勢がどのように、そしてなぜ変わるのか（あるいは変わらないのか）など、継続して調査していく必要がある。他のクラスや授業においても、授業態度評価シートを導入することによる一定の効果が認められた際には、大規模クラスにおいても同様の効果が表れるかなど、引き続き検討することが重要である。

同時に、本シートの評価項目や配点について、より分かりやすい方法や提示の仕方がないかなど工夫の余地がある。例えば、今回使用した授業態度評価シートでは、グループワークの貢献度はグループ内のメンバーが、講義への姿勢は隣のグループのメンバーが採点することになっていた。しかし、これら二つの項目はいずれもグループ内のメンバーが採点し、グループの総合評価のみ隣のグループのメンバーが採点すれば、採点方法がよりシンプルになり、学生にとっても分かりやすい。また、授業態度評価シートの内容は、授業内容や到達目標に応じて教員が調整するのがよいと思われる。授業のテーマによっては、授業態度評価シートの実践自体を学習内容に連結させることもできる。例えば、今回は社会心理学をテーマとした授業で授業態度評価シートを導入したが、学習内容の一つである規範（人間社会集団におけるルール）の意味を学ぶためのトレーニングとして、授業態度評価シートの実践を位置づけることが可能である。

最後に、授業態度評価シートの導入について、同政策科学部の教員及び同大学教育開発推進機構の教員からのコメントや感想を紹介する。

#### 政策科学部 上原拓郎准教授（学生主事）

「ローテーション授業で、教員側が一貫性のある指導をし、規範ルールを確立することが難しいことから、移動のない学生同士が評価するという発想は興味深いと感じます。授業への負担を避ける、またお互いを監視するような雰囲気にならないように評価項目・方法の工夫をしながら、引き続き、検討を続けると良いと思います。」

#### 教育開発推進機構 河井亨講師（高等教育論専門）

「本実践は、授業態度に関する規範ルールを確立することが難しいという問題意識を端緒として、学生が互いに授業態度を評価する授業態度評価シートを導入するというものでした。授業の雰囲気を作ることが難しいという状況を課題として捉えた点、そこから授業評価シートを用いるという着想に至った点、実際に実施した結果を自己省察して次の展開を構想している点、その際に実際の学生の声を聞いておられる点が、日常的な授業改善のしかたとして参考になります。実践レポートを読むと、実際に、授業評価シートをさらに簡素化して用いる、あるいは manaba+R にセットするといった応用を思いつくことができました。桜井先生がさらなる工夫やその他の工

夫に取り組まれること、そして本実践レポートが共有されて新しい工夫が生まれていくことを願っております。」

#### 注

- 1) 本実践レポートは立命館大学政策科学部執行部会議（2016年11月22日）で内容の了承・確認を頂いたうえで掲載している。
- 2) 太字の項目〔講義への姿勢 <50点満点>、授業態度 <100点満点>、グループの総合評価 <100点満点>〕は隣のグループが採点し、それ以外の項目〔氏名、グループワークへの貢献度 <50点満点>〕は同じグループのメンバーが採点する。本シートは2名分の採点票のみ表示しているが、実際はグループメンバーの人数分〔4, 5名〕の氏名〔及び授業態度得点〕を示した授業態度評価シートを各グループに配布した。
- 3) 例えばグループAはグループ内評価の後、シートを隣のグループ(B)に渡し、グループBがグループAの評価(グループ間評価)をする。同様にグループAがグループBの評価をする。

## Introducing “Participation Evaluation Sheet” for fostering students` active involvement in classes

SAKURAI Ryo (Assistant Professor, College of Policy Science, Ritsumeikan University)

### Abstract

In this report, a case study of introducing the “Participation Evaluation Sheets” to foster students’ active involvement in classes is presented. By utilizing this sheet, students monitored their peer’s attitudes toward classes and evaluated them. The “Participation Evaluation Sheets” were introduced in a mandatory course of College of Policy Science at Ritsumeikan University; Introduction to Project-based Learning (about 30 students are allocated in each class) offered to freshman in fall semester. Results revealed that students in classes, in which “Participation Evaluation Sheets” were introduced, more actively participated in group-work and their attitudes toward classes improved. This implied the positive effects of utilizing these sheets in classes.

### Keywords

Participation Evaluation Sheet, Active Involvement in Classes, Freshman, Small Class, Evaluation by Peers



## 実践レポート

# 大人数生命・薬学系授業における グループディスカッションの実践

村澤 秀樹・下妻 晃二郎

### 要旨

生命・薬学系科目の大人数（100名以上）授業において、学生同士によるグループディスカッションを取り入れた実践について報告する。当該授業は、立命館大学生命科学部と薬学部の所属学生が対象の選択科目である。これらの学部の教育目標にある、「生命科学の影響とその結果についての社会的責任の理解」や「健康と幸福に貢献できる人材の育成」のため、自分の考えを整理して他者に伝えることの経験を与え、かつ、理解を深めることを目的として、授業内でのグループディスカッションを試みた。授業の最後に行った小テストに、任意で授業の感想を書かせ、学生の反応を調べた。この結果、グループディスカッションを取り入れた授業について、「新鮮に感じた」「興味を持てた」との好意的な感想が得られた一方、「グループは2、3人が良い」「議論が難しい」との感想が若干見られた。今後も改善工夫を行いながら、教員側のスキルを向上させていく必要がある。

### キーワード

学生参加型授業、アクティブラーニング、グループディスカッション、大人数授業、生命・薬学系

## 1 はじめに

本実践レポートでは、100名以上の大人数（阿部ほか1998）理系講義において、学生同士によるグループディスカッションを取り入れた実践について報告する。

実践の場としたのは、学部横断アドバンスト科目（立命館大学生命科学部・薬学部）の「医療システム論」（3回生前期配当、受講登録者190名の大人数科目）である。本科目は、①日本や海外の国々の様々な医療システムについて理解し、わかりやすく説明ができる。②主な医療資源と、それを適切に配分・提供するためのシステムについてわかりやすく説明ができることを、到達目標としている。個人や社会が「納得」し「安心」して受けられるような医療システムを確立するためには、どのようなシステム（仕組み）が必要か、現状はどうなっているのか、課題は何か、について、さまざまな視点から学び、考えることが求められる。科目のカリキュラム上の位

置づけは、生命科学部および薬学部の教育目標（「生命科学がヒトや環境に及ぼす影響やその結果についての社会的責任を理解」する（生命科学部）、「医薬品等を通じて人類の健康と幸福に貢献できる人材」を育成する（薬学部））を踏まえ、生命科学部では4回生からの卒業研究の社会的応用可能性を考える力を養い、薬学部では4回生から病院・薬局実務実習として社会と実際に関わるための知識や考え方を身につけることをねらいとして開講されている。

本稿で報告する授業は、上記の科目の到達目標と学部の教育目標やねらいを踏まえ、授業担当である下妻の指導のもと、筆頭著者の村澤が学生参加型授業（アクティブラーニング）の一つであるグループディスカッション（阿部ほか 1998、木野 2009）の実践を行ったものである。

## 2 実践を行った背景と理由

### 2.1 アクティブラーニングとファカルティ・デベロップメントの推進

大学が狭き門であった時代から、大衆化されるとともに、学生の質も変化した。この変化に伴い、一方的な講義型の授業では、学生は受動的にならざるを得ず、意欲や積極性が見られることがなくなってきた（阿部ほか 1998）。更には、企業からも、大学に求める教育として、コミュニケーション能力や主体性のような基礎的な人間力養成が挙げられてきた（駿台教育研究所ほか 2012）ことから、アクティブラーニングが注目されるようになった（杉山ほか 2014）。2012年に文部科学省中央教育審議会から答申された「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～」においても、学生が主体的に学び、社会で通用する問題解決などの力を身に付ける教育として、主体的・能動的な授業への転換が必要であると指摘されている（上門ら 2014）。

立命館大学では、学園の理念・使命を謳った「立命館憲章」にもとづき、2020年にめざす学園像としての学園ビジョンの策定とともに、その学園ビジョンを実現するまでの中長期の計画を策定している（学校法人立命館 2011）。この計画の中では、立命館で学ぶ全ての学生・生徒・児童が、正課・課外の枠を超えて、学ぶことの喜びを実感し、主体的・能動的に学ぶ力を身につけ、高い志やチャレンジ精神を持ち、将来「多様な人々と協働しながら、解のない問題を主体的、創造的に解決することのできる」人間として成長していくための学びを構築することが謳われており（立命館大学高等教育推進機構 2016）、立命館大学の新任教員に対するファカルティ・デベロップメント（Faculty Development（以下、FD））<sup>1)</sup>プログラムでも重点的にアクティブラーニングの授業への導入について研修が行われており、筆頭著者も現在受講中である。

### 2.2 グループディスカッションの効果と導入のねらい

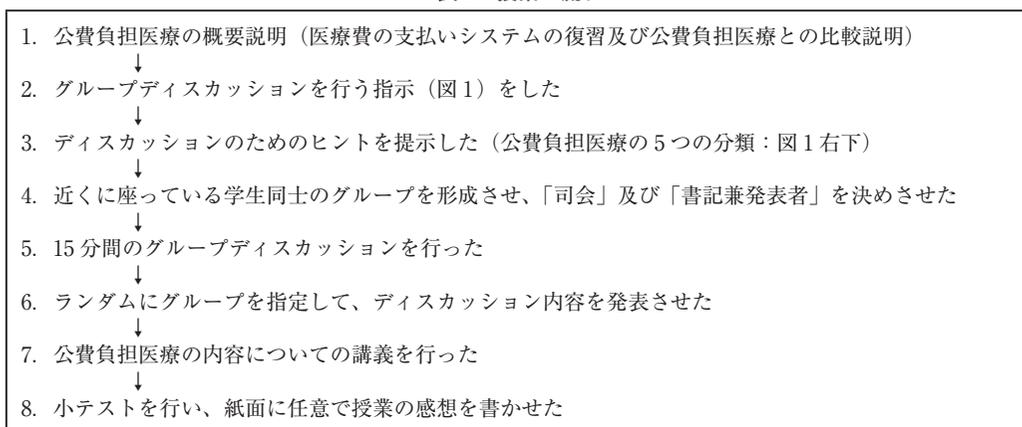
アクティブラーニング、特にグループディスカッションを導入した授業の効果について、杉山ら（2014）の論文では、アメリカの National Training Laboratories による学習定着率調査において、講義形式で5%の内容記憶の定着であったのに対し、グループディスカッションでは50%に達したとの紹介がある。更に、同論文の杉山ら自身の調査結果からは、アクティブラーニングを導入したクラスとそうでないクラスの学生の比較で、穴埋め問題では有意差が見られなかったものの、知識活用に焦点をあてた論述問題において、アクティブラーニングを導入したクラスで有意に高

い得点を示した。今回、我々がグループディスカッションを行った授業は、生命科学部と薬学部の所属学生が対象の選択科目であり、記憶力が求められる一方で、両学部の教育目標である「社会的責任を理解」することや、「健康と幸福に貢献できる人材」の育成が求められる。そのためには、単に知識の記憶のみでなく、社会医療のシステムについて理解し、自分なりの考えを整理し、他者に伝えることの経験が重要である。本授業の学生は2学部にまたがるため、授業選択の動機は幅広いものと思われるが、自分の考えを整理して他者に伝えることの経験を与えることが大切と考えてグループディスカッションを試みた。また、座学の講義では、15回の講義にメリハリがなく、学生の印象に残らないものとなる可能性が考えられたため、新任教員が授業をする回として、学生にもできるだけ記憶が残る授業としたかったことも、今回の実践の理由として挙げられる。

### 3 実践の方法

授業は「公費負担医療」をテーマに行った。科目名は「医療システム論」で、生命科学部69名、薬学部121名の計190名が受講登録している。実践した授業では、学生が「公費負担医療の仕組みを理解し、その種類を知り、更に、この制度に税金が投入されていることに対して、自分の意見を持てる」ことを到達目標として授業を設計した。

表1 授業の流れ



実践の流れを表1に示した。まず、わが国の医療費（保険医療）の支払システムの概略を15分程度説明した。この概略説明では、前回までの授業で既に講義している一般の保険医療の支払いシステム（通常、医療費の7割を保険者が負担し、3割を自己負担する）について図を用いて説明し、学生の「思い出し」を促した。その後、公費負担医療の基本的な仕組みについて、同じ図を用いて説明した（3割の自己負担分もしくは、制度によっては、7割の保険者負担相当分を国や地方自治体が負担する）。これによって学生は、公費負担医療が普段の医療費の支払いシステムと全く違うシステムではなく、自己負担分や保険者が通常負担する部分を、制度によって国

や地方自治体が支払うことを理解できるように配慮した。

次に、『「公費負担医療制度」には、どのようなものがある／あったらいいか』について、グループディスカッションを行う旨を学生に伝達した。同時に、公費負担医療が目的別に5種類（①社会的弱者の援助・救済、②障害者の福祉、③健康被害に対する補償、④公衆衛生の向上、⑤難病・慢性疾患の治療研究と助成）に分けられること（医療情報科学研究所 2016）を、ディスカッションのヒントとしてスクリーンに映写して示した（映写したスライドを図1に示した）。なお、ディスカッションで議論させるために、5種類の具体的内容の例示や、授業レジュメの配布は、この時点では行っていない。

大人数の授業のため、①座っている席が近い約10人ずつのグループを作る。②「司会」と「書記兼発表者」を決める（5分間）。③「公費負担医療」の説明から、どのようなものが該当するか／あったらいいかについてのグループディスカッションを行う（15分間）。④発表者は、2分程度で簡潔にディスカッションした結果を発表する。旨を、口頭およびスライドで指示・案内した後、教員は教室内を巡回した。また、全グループのディスカッションを促すため及び、大人数教室で全ての意見を聴取できないため、グループをランダムに選んで話し合った結果を発表させることを、学生に伝えた。記録用紙が必要であると申告のあったグループには、ティーチングアシスタント（TA）がA4版の白紙を配布した。

指示した時間が経過した後、教員がマイクを持って教室内を回りながら、ランダムにグループを選び、話し合った結果を「書記兼発表者」に発表させた。学生からの発表の後、今回の授業のスライドのレジュメを配布し、目的別の5種類の主な公費負担医療についてどのようなものがあるかを、学生の発表で出たものを強調しつつまとめて紹介した後に、個々の公費負担制度について説明する授業を行った。授業時間の最後の15分に小テスト用紙を配布し、問題への回答及び、任意（小テスト評価には反映しない旨を告知）で授業の感想を書くように指示し、授業終了時にTAが回収を行った。

小テストは、①原子爆弾被爆者に対する援護に関する法律に定められている定義に関して記述させる問題。②被爆者が医療の給付を受けた場合の自己負担の発生について記述した文章が正しいか否かを○×で回答させる問題。の2問を、各5点（合計10点満点）として採点を行った。授業の感想は、内容を分類して集計を行った。

●ワーク

社会福祉や公衆衛生の向上発展を期することを目的に、国と地方公共団体がその一般財源を基礎として、医療に関する給付を行う制度。

「公費負担医療制度」には、どのようなものがある／あったらいい？

1. 座っている席が近い約10人ずつのグループを作る。
2. 「司会」と「書記兼発表者」を決める。＜5分間！＞
3. 「公費負担制度」の説明から、どんなものが該当するか（あったらいいか）、グループディスカッションを行う。＜15分間！＞
4. 発表者は、2分程度で簡潔にディスカッションした結果を発表する。

●ワーク

1. 座っている席が近い約10人ずつのグループを作る。
2. 「司会」と「書記兼発表者」を決める。＜5分間！＞
3. 「公費負担制度」の説明から、どんなものが該当するか（あったらいいか）、グループディスカッションを行う。＜15分間！＞
4. 発表者は、2分程度で簡潔にディスカッションした結果を発表する。

ヒント（公費負担医療は、5種類に分類できる）

1. 社会的弱者の援助・救済
2. 障害者の福祉
3. 健康被害に対する補償
4. 公衆衛生の向上
5. 難病・慢性疾患の治療研究と助成

図1 グループディスカッションの流れと課題のヒントを示したスライド

## 4 実践の結果

### 4.1 グループディスカッション中の学生の態度

授業の出席者数は、生命科学部 54 名（受講登録者数の 78%）、薬学部 108 名（同 89%）の計 162 名（同 85%）であった。学部及び回生別の数とパーセンテージを表 2 に示した。実践方法について、学生からの質問はなかった。ディスカッションの手順やヒントとして公費負担医療の分類を、常に教室に映写しておくことで、学生にとってやる事が明確であったためと考える。

実践中、真面目にディスカッションに取り組んでいるグループがあった一方で、明らかに課題に取り組まずに私語をしている学生、ディスカッションに加わらない学生や、他の授業のレポート課題等を続けている学生が見られた。教員が巡回しながらディスカッションへの参加を促したが、これらの学生の参加態度の改善はあまり見られなかった。特に、他の授業のレポート課題等を続けている学生は、授業の開始から終わりまで、教員が注意しても殆ど改善が見られなかった。また、ディスカッション中にスマートホンで検索をしている学生が多数みられた。

ディスカッションの結果は、教員がマイクを持って教室を巡回しながら、机の配置や、学生のまとまり具合を考慮しつつ、ランダムにグループをピックアップして発表を聞いた。意見がまとまらなかったか、そもそもディスカッションできずに発表が不能なグループや、明らかにスマートホンで検索した結果を坦々と発表するグループがあった一方で、現在社会的に問題となっている少子高齢化や財政問題と絡めた意見を発表するグループもあったことから、今回の実践では、効果が両極に分かれたものとなった。

表 2 出席者の学部別、回生別の人数とパーセント

学部	学年	n	%
生命科学部	3回生	43	27%
	4回生以上	11	7%
薬学部	3回生	83	51%
	4回生以上	25	15%
計		162	100%

### 4.2 授業の感想結果

小テスト用紙に任意で授業の感想を記述した学生は、生命科学部 33 名（出席者 54 名の 61%）、薬学部 45 名（同 108 名の 42%）の計 78 名（全出席者の 48%）であった。このうち、グループディスカッションについて記した学生は 34 名（感想記述者の 44%）であった。記述された内容別に分類したところ、グループディスカッションについての記述が 41 件、講義全般についての記述が 54 件であった。この割合のグラフを図 2 に示した。1 人の感想に複数の内容の記述があった場合は、それぞれの内容で分けてカウントしたため、件数の合計は回答者数と一致しない。

グループディスカッションと講義全般の感想の内容を更に分類した結果を、それぞれ表 3 と表 4 に示した。グループディスカッションについての感想で一番多かったものは、「興味を持てた」「新鮮だった」「理解が深まった」そして「印象に残った」の記述であり、感想を記した学生の中では、グループディスカッションを取り入れた講義の満足度は高かったと考えられる（表 3）。講義全般についての感想では、講義の内容およびトピック（公費負担医療）についての考察が多

く、次いで、「講義の内容について知れて良かった」との感想が多かった。両者を合わせると、講義全般についての感想を書いた学生の 89% (表 4) を占めており、感想を記した学生の大部分で、興味の増加や学びにおける気付きがあったと考えられる。

感想の中には、授業の後半の講義部分で紹介した、原爆被爆者医療に関する感想が多く見られた。これは、筆頭著者自身が、教員として立命館大学に着任する以前に、厚生労働省で事務官として業務を行っていた (原爆被爆者医療行政に 1 年間従事していた) 経験を基に、授業の後半で具体的な説明を行ったほか、立命館大学の学生に広島県出身者が多く、自分に身近な話題に対する反応が高かったのではないかとと思われる。

その他、グループディスカッションへの改善提案の記述が 2 件あり、「事前説明を更に深く行うことで、もっと意見を活発に出来たのではないか」「10 人単位でのディスカッションは困難であるため、2、3 人での意見交換に抑えるべき」との内容であった。また、「グループディスカッションは独りにはづらい」という意見が 1 件あった。

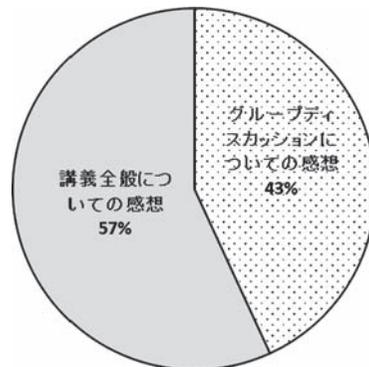


図 2 任意記述の感想におけるグループディスカッションと講義全般についての感想の割合 (n=78)

表 3 グループディスカッションの内容についての感想 (複数回答)

	n	%
・興味を持た、新鮮だった、理解が深まった、印象に残った	31	76%
・他者の意見が聞けてよかった	6	15%
・グループディスカッションの改善提案	2	5%
・グループディスカッションは独りにはづらい	1	2%
・考えるのが難しかった	1	2%
計	41	100%

表 4 講義全般についての感想 (複数回答)

	n	%
・講義の内容・トピックについての考察	29	54%
・講義の内容について知れて良かった	19	35%
・もっと知りたいと思った	3	6%
・講義をゆっくり聞きたかった、難しかった	2	4%
・レジュメの配布が良かった	1	2%
計	54	100%

### 4.3 小テストの結果

小テストの結果は 10 点満点で、平均点が 4.7 (標準偏差  $\pm 2.8$ ) 点であった。任意の感想の記述有無での学生間の平均点の差はほとんど見られず (記述ありの学生の平均 4.9 ( $\pm 2.5$ ) 点、

無しの学生の平均4.6(±3.1)点)、両学生群間での統計学的有意差も見られなかった( $p=0.60$ )<sup>2)</sup>。この小テストの問題は、筆者らの授業で今回初めて出題したものであり、グループディスカッションの導入による点数の比較評価は出来ない。

## 5 実践の省察と課題

### 5.1 実践の方法及び工夫点の省察と課題

本実践は、筆頭著者が初めて、自身が行った授業にグループディスカッションの導入を試みたものである。筆頭著者は大学の新任FDプログラムにおけるアクティブラーニングの学びの段階であり、授業設計や実践方法を十分に検討しての実践ではないが、有益な経験と今後の課題を得ることができた。

今回の実践は表1の流れで行った。概略の説明は、医療費支払いシステムの復習と、新たな知識の位置づけを印象づけることをねらいとした。学生に行わせるグループディスカッションの手順については、箇条書きで教室のモニターに映写することで、いつでも確認が出来るように配慮した。これにより、説明を聞き漏らした学生からグループディスカッションの手順についての質問を受けることなく、スムーズにグループディスカッションを行えた。

次に、ディスカッションのヒントとして、公費負担医療の分類を示した。医療福祉政策の範囲は広範にわたり、公費負担医療も同様に、多くの事象に該当する者を対象としている。学生にとってつかみどころがなく、イメージしにくいものとなっている可能性が考えられたため、今回の実践では、公費負担医療の分類(①社会的弱者の援助・救済、②障害者の福祉、③健康被害に対する補償、④公衆衛生の向上、⑤難病・慢性疾患の治療研究と助成)を提示し、それに対応する個々の制度を学生にディスカッションさせる設定とした。今回行ったヒントの設定だけでなく、学生が関心を持ちそうな題材(今回であれば、原爆被爆者医療など)を先にヒントとして説明し、その後にディスカッションをする手順も、学生の学びを活発にする方法として考えられる。

更に、実践の工夫点として、「司会」と「書記兼発表者」を先に決めさせてディスカッションを行わせた。今回の実践でも、全てのグループでちゃんとディスカッションが行われたとは言えないものの、グループの発表者をあらかじめ決めさせることで、その学生に一定の責任を負わせ、短い時間の中での議論をグループ内で促進させることが可能であったと考える。一方で、グループで議論が行われなくても、発表者が自分の意見のみを言うことで済んでしまう可能性もあるため、配布した用紙に、誰がどんな意見を言ったかがわかるようにし、その紙を回収して、評価点に加味するなどの改善方法も今後検討していきたい。

### 5.2 授業中の学生の態度と感想からの省察と課題

実践を行った授業では、ディスカッションに加わらない学生や、他の授業のレポート課題等が続いている学生が見られ、授業中の学生同士のグループディスカッション参加が完全に上手く行われたとは言い難いものであった。一方で、「興味を持てた」、「新鮮だった」、「理解が深まった」そして「印象に残った」という感想が多く、当初の目的達成に近づくためには、不断の工夫と改善を繰り返し行っていくことが必要であると感じた。

アクティブラーニングを導入した授業に対する学生の意見を調査した研究に、近田ら（2015）の報告がある。彼らの調査では、アクティブラーニング型授業が学生の学びに与える影響について、「積極的にさせる影響がある」と回答した学生が半数弱であったのに対し、「関係がない」・「消極的にさせる影響がある」と回答した学生が全体の約半数に上っていた。これは、対人コミュニケーションへの苦手意識、恥ずかしさ、負担感や抵抗感によるものと考察されており、今回の我々の実践でも「10人単位でのディスカッションは困難であるため、2～3人での意見交換に抑えるべき」、「グループディスカッションは独りにはつらい」との意見があり、一連の講義の中にアクティブラーニングを取入れていくためには、少人数から開始し、発言や意見交換が不得意な学生や、そもそも双方向型の授業に興味を持っていない学生の参加を自然に促す方が必要である。教員自身の経験、学生自身の身近な問題など、学生がイメージしやすい話題をディスカッション前に行い、学生に関心を持たせる方法も有効ではないかと考えられ、更に実践を行ってみたい。

今回、グループディスカッションを取入れた授業が「新鮮だった」と回答した学生が多く見られたことから、アクティブラーニングを積極的にFDで推奨している本大学でも、理系学部の講義科目においてはまだ導入が十分には進んでいないと思われた。私語をしている学生、ディスカッションに加わらない学生や、他の授業のレポート課題等を続けている学生が見られた結果、意見がまとまらなかったか、そもそもディスカッションができずに発表が不能なグループが見受けられた。「アクティブラーニング失敗事例ハンドブック」（文部科学省 平成26年度東海A（教育力）チーム成果物2014）では、グループ活動を先導するリーダーが不在の学生グループでワークが成り立たない事例について、「アクティブラーニング実施の初期の段階では、（中略）講座の設計が必要である。まずは、自己紹介や簡単な内容でのディスカッションから始める」対策を挙げている。今回、ディスカッションの前に「司会」と「書記兼発表者」を決めさせたが、2つの学部が混じった講義であったこともあり、そもそもこれらの役割を決める前段階であるグループの形成段階でつまづいている可能性が高い。発表者が決まっておらず、譲り合いをしているグループがあった。アクティブラーニングを学生が進めやすいように慣れさせる手順を、初年次教育の授業や一連の授業スケジュールの設計を通して導入していくなど、学生の抵抗感を小さくする必要はある（近田ほか2015）。また、コミュニケーションの第一歩として、アクティブラーニングを行う授業の事前に、木野（2009）が提案しているような、ITを活用した電子掲示板（BBS）での自己紹介を行わせるなどの必要性が感じられた。更には、今回の学生の感想にあったように、2、3人の少人数のグループからディスカッションを始めて慣れさせる方策も考えられる。

### 5.3 小テストの結果についての省察と課題

授業の最後に、理解確認の小テストを行ったが、感想の記述は任意であり、記述の有無と理解度は関連付けられなかった。実際に、回答有無で分けた群間での点数の差はほとんど見られなかった。また、今回行った小テストは、筆者らの授業で初めて出題した問題であるため、グループディスカッション導入の点数への影響を検討することは出来ない。アクティブラーニングによる知識の定着の成果を検証する場合には、杉山ら（2014）の調査のように、アクティブラーニング導入有無のクラス分けを行い、質問項目を十分に検討したアンケート調査を実施する必要が

ある。今回出題した問題は、初めて公費負担医療を知る学生にとっては、難しい問題であったと思われる。更に付記すれば、グループディスカッションを行うことによって、適切に解答することができるようなテスト問題ではなかった。グループディスカッションは、「自分の考えを整理」して「他者に伝える」ことや、「記憶に残る授業」にすることを目的に行ったものであり、小テストは公費負担医療の法的構成と基本的構造の理解を確認する内容であった。今後の改善案として、小テスト内容を示した後に、もう一度グループディスカッションの時間を取り、①学生同士で考えさせることで知識の理解を共有させ、②スマートホンなどで検索して回答が可能な設問の場合でも、調べたサイトをグループ内で共有させ、どのような情報ソースを使用・選択することが適切かも論じさせるなど、一歩踏み込んだ検討を行わせて、その結果をレポートさせることで、小テストとグループディスカッションの相乗効果を図ることができると思う。勿論、次回授業で小テスト内容を詳しく解説し、学生にフィードバックを行う等だけでも、効果的であろう。今回の小テストの平均点は伸びしろのある点数であったと筆者らは考えており、今回の小テストをベースに、更に見直しを行っていき、学生の学びを深め、かつ、理解を評価する手段として用いていきたいと考える。

#### 5.4 実践全体を通じた省察と課題の総括

本授業では、公費負担医療の一例として原爆被爆者医療を取り上げて、後半で解説し、小テストを行った。しかし、あくまで一例としてピックアップした制度であり、総論のための動機付けである最初のディスカッションの問いかけから各論まで、学生の関心を一貫して保つためには、後半で具体的に解説する制度を教員が決めずに、グループディスカッションで学生自身が挙げた制度について調べさせて発表させることで、その興味を分断せずに授業を進められると考える。講義全体の流れの検討から、学生の関心を想定して授業を組み上げていく重要性を体験した。

また、「講義でアクティブラーニングする難しさ」として、亀倉（2016）は、「科目の学習目的を全てアクティブラーニングという授業ツールで達成できるものなのかどうかは未だ定かではないと見ている。（中略）必ずしもアクティブラーニングだけが科目の学習目標に到達するための唯一の方法であるとは限らないことを考慮してもよいのではないだろうか」と論じている。今回の実践は、あくまで大人数の生命・薬学系授業へのグループディスカッションの導入の「試み」であった。今後も学生自身の感想や、他大学の事例、FD教育を通じた学びを通して、従来の座学の授業形態も含めた柔軟な実践を引き続き行っていくことにより、効果的な学生の「実践知」「活用知」の獲得（杉山ほか 2014）を図り、各学部の教育目標の達成のための授業に活かしていきたいと考える。

## 6 謝辞

本稿の執筆にあたっては、河井亨先生他、立命館大学教育開発推進機構の先生方に多大なご指導を頂きました。この場をお借りして、感謝申し上げます。

## 注

- 1) 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」答申(2005年1月)では、FDの定義・内容について、「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。」としている。  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/006/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/006/003.htm))  
(2016.7.21 アクセス)
- 2) 両群間の比較は Mann-Whitney's U 検定を行い、 $p < 0.05$  で有意差ありとした。

## 参考文献

- 阿部和厚・小笠原正明・西森敏之・細川敏幸・高橋伸幸・高橋宣勝・大雄二・小林由子・山舗直子・大滝純司・和田大輔・佐藤公治・佐々木市夫・寺沢浩一「大学における学生参加型授業の開発」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』第4号、1998年、45-65項。
- 近田正弘・杉野竜美「アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識—神戸大学での調査結果から—」『大學教育研究』第23号、2015年、1-19項。
- 学校法人立命館『未来をつくる R2020—立命館学園の基本計画—前半期(2011年度から2015年度)の計画要綱』2011年。([http://www.ritsumei.ac.jp/mng/gl/so-ki/vision\\_r2020/pdf/r2020-keikakuyoukou.pdf](http://www.ritsumei.ac.jp/mng/gl/so-ki/vision_r2020/pdf/r2020-keikakuyoukou.pdf))  
(2016.7.21 アクセス)
- 医療情報科学研究所編『公衆衛生がみえる 2016-2017』(株)メディックメディア、2016年。
- 亀倉正彦『溝上慎一監修アクティブラーニング・シリーズ第7巻「失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング」』東信堂、2016年、66項。
- 木野茂「教員と学生による双方向型授業—多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて—」『京都大学高等教育研究』第15号、2009年、1-13項。
- 文部科学省中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像(答申)』2005年。  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/006/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/006/003.htm))  
(2016.7.21 アクセス)
- 文部科学省中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～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。  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)) (2016.7.21 アクセス)
- 文部科学省「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」中部圏の地域・産業界との連携を促した教育改革の強化 平成26年度 東海A(教育力)チーム『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～』一粒書房、2014年。
- 沖裕貴「授業アンケート結果にみる manaba+R 利用の効果」『立命館大学高等教育推進機構 iTL NEWS』第35号、2016年。(<http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/itl/outline/nl/vol35.pdf>) (2016.7.21 アクセス)
- 杉山成・辻 義人「アクティブラーニングの学習効果に関する検証—グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による」『小樽商科大学人文研究』第127巻、2014年、61-73項。
- 駿台教育研究所・産経新聞社『「時代が求める人材像」に関する調査結果』2012年。(<https://www.sundai-kyouken.jp/pdf/research2012.pdf>) (2016.7.21 アクセス)
- 上門要・大城真理子・木村堅「診療情報管理系基礎演習におけるグループワーク及びLTD話し合い学習法の導入—求められる診療情報管理士育成を目指して 第一報—」『名桜大学紀要』第19号、2014年、133-142項。

## Practicing the Group Discussion in a Large-Scale Life and Pharmaceutical Class

MURASAWA Hideki (Assistant Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

SHIMUZUMA Kojiro (Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

### Abstract

This report is about practice of group discussion among students in a large-scale life sciences and pharmaceutical class (of more than 100 students). This class is an elective subject for the students at the College of Life Sciences and College of Pharmaceutical Sciences of Ritsumeikan University. The educational goals of these departments are “Understanding of the social responsibility in relation to the impact of bioscience and its outcomes.” and “For fostering human resources who can contribute to health and well-being.” The authors held the group discussion in the class, aiming at giving students a hands-on opportunity to practice the educational goals and deepen their understanding about them. Then, the authors had students write their impressions about the class on a voluntary basis at the end of the class to investigate their responses to the class. As a result, whereas favorable impressions were obtained, such as “I felt freshness.” and “I became interested in the class.”, there were also some impressions that “One group should be composed of 2-3 people.” and “The discussion was difficult.” It is necessary to continue to improve skills of the teachers while making efforts toward further improvement.

### Keywords

student-centered class, active learning, group discussion, large-scale class, life and pharmaceutical class



## 執筆要領

1. 原稿は原則として Microsoft Word による横書きとする。
2. 原稿が、投稿規程にある当紀要の目的・位置づけ・区分に当てはまらない内容であると紀要編集委員会で判断される場合は、不採録とすることがある。
3. 原稿の文章の種類  
和文または英文とする。本文の言語に関わらず、論題・執筆者名・執筆者所属部署名・要旨・キーワードは日本語と英語の二言語で書くこと。
4. 投稿時の一原稿あたりの分量は、タイトル・要旨（冒頭・末尾）・本文・注・図表・参考文献・添付資料などを含めて上限を以下のとおりとし、上限を超えている場合は、採録不可とする。また、指定のテンプレート（一頁：42字・39行）を用いること。和文・英文ともに、指定のテンプレートを用いない場合は、不採録とする。  
○和文：  
特集・論文・実践研究・報告・実践レポート：16頁以内 資料紹介：5頁以内 書評：3頁以内  
○英文：  
特集・論文・実践研究・報告：(16頁以内)  
図表は、手書きしたものは不可。  
なお、査読後の修正指示に伴って頁数が規定を超過する場合、原則、規定数プラス1頁までとする。
5. 注記は本文の最後に一括し、本文中の該当箇所の右肩に1)、2)のように示す。
6. 本文中で文献を示す場合は、以下の通りとする。  
例：  
…が明らかにされている（江原 1994:165）。  
…が明らかにされている（沖 2013, 鳥居ほか 2013）。  
江原（2005）によれば、……  
…が明らかにされている（Saupe 1990, Trow & Clark 1994）。  
…が明らかにされている（Kuh et al. 2009）。  
…と論じている（Boyer 1990 = 1991:51-64）。  
「大学職員が教員と協働して活躍することがいっそう要請されるようになってきている」（江原 2015:114）ことが指摘されている。
7. 文献は、注の後にまとめて記載する。和文・欧文を含めて著者の姓のアルファベット順、年代の古い順に西暦で記し、同一著者の同一年の文献は、引用順に a, b, c ……を付す。文献は注記の後ろに一括し、記載は次のとおりとする。  
(1) 日本語の場合  
a. 図書  
著者名『図書名』出版社、刊行年。  
例：江原武一『大学のアメリカ・モデル—アメリカの経験と日本』玉川大学出版部、1994年。

b. 論文（図書掲載）

著者名「論文名」編著者名『図書名』出版社、刊行年、xx-yy 頁。

例：江原武一「大学の管理運営改革の世界的動向」江原武一・杉本均編著『大学の管理運営改革—日本の行方と諸外国の動向—』東信堂、2005 年、3-45 頁。

c. 論文（雑誌掲載）

著者名「論文名」『雑誌名』巻数・号数、刊行年、xx-yy 頁。

例：江原武一「高等教育におけるグローバル化と市場化—アメリカを中心として」『比較教育学研究』第 32 号、2006 年、111-124 頁。

(2) 外国語の場合

a. 図書

著者名, 図書名, 出版地, 出版社, 刊行年.

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

b. 論文（図書掲載）

著者名, “論文名”, In 編著者名 (ed.), 図書名, 出版地, 出版社, 刊行年, pp.xx-yy.

・編著者名が複数人いる時は (eds.)

例：Dill, D.D. “The Regulation of Academic Quality: An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States.” In National Institute for Educational Policy Research of Japan (ed.). *University Evaluation for the Future: International Trends in Higher Education Reform*. Tokyo: National Institute for Educational Policy Research of Japan, 2003, pp.27–37.

c. 論文（雑誌掲載）

著者名, “論文名”, 雑誌名, 巻数・号数, 刊行年, pp.xx-yy.

例：Rice, R.E. “Enhancing the Quality of Teaching and Learning: The U.S. Experience.” *New Directions for Higher Education*, No.133, 2006, pp.13–22.

8. 投稿原稿が論文・実践研究・報告・実践レポートの場合、8 項目以内のキーワードと約 400 字以内の要旨を和文および英文で付ける。
9. 投稿原稿を英文で執筆する場合は、提出までに事前にネイティブチェックを受けておくこと。
10. 採用原稿の執筆者校正は初校、再校とし、校正時の大幅な原稿改訂は原則として認めない。
11. 投稿原稿等は返却しない。
12. 原稿は、毎年 9 月第 3 週の金曜日（必着）までに提出するものとする。
13. 投稿先は教育開発推進機構の事務局である教務課とする。

投稿先：立命館大学 教務課

〒 603-8577 京都市北区等持院北町 56-1

TEL：075-465-8304、FAX：075-465-8318

e-mail: fd7lcer@st.ritsumei.ac.jp

## 投稿規程

### 0. 紀要の目的と位置づけ

#### ・目的

学園内の組織ならびに個々の教職員の教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的なFD活動、SD活動の進展に寄与することを目指す。

#### ・位置づけ

- ① 学術研究誌と報告書の両方の役割を担う。
- ② 学園内の教育に関する論文等の収集・蓄積・発信を行う。
- ③ 正式な刊行物として、信頼性の高い情報を掲載する。
- ④ 学園内の組織的なFD活動、SD活動の進展に寄与する。
- ⑤ 本機構のアカウンタビリティを果たす。
- ⑥ 教育に関する研究活動に利用可能な資料を提供する。

1. 立命館大学教育開発推進機構紀要『立命館高等教育研究』（以下『立命館高等教育研究』と称す。）は、立命館大学および立命館学園をはじめとした大学や教育機関の教育や教育実践に関係する論文および報告などを掲載する。

2. 掲載内容の区分は、特集、論文、実践研究、報告、実践レポート、資料紹介、書評、その他とする。

特 集：本学独自の取り組みや課題を集約し原稿として議論するもので、立命館大学教育開発推進機構紀要編集委員会（以下「編集委員会」と称す。）が執筆を依頼するもの。

論 文：教育に関する研究、調査で、教育開発推進機構の活動に関連する内容を含むもの。（査読有）

実践研究：授業研究や教育に関する実践記録・事例研究、教材開発などに関するもので、教育開発推進機構の活動に関連する内容を含むもの。（査読有）

報 告：教育に関する講演記録、授業紹介などで、教育開発推進機構の活動に関連する内容を含むもの。（査読有）

実践レポート：教育実践における優れた組織的な取組みを教育開発推進機構と協働して文章化して公表していくもの。（査読無）

資料紹介：教育および教育実践分野に関する研究・実践で、教育開発推進機構の活動にとって有益な資料となるもの。（査読無）

書 評：教育開発推進機構の活動分野に関連する研究・実践をまとめた原著で評論する意義のあるもの。（査読無）

3. 紀要の目次および掲載論文等は、原則として教育開発推進機構のホームページ並びに立命館大学機関リポジトリ「R<sup>2</sup>」で公開する。ただし、執筆者の許諾がない場合または編集委員会が特別の事情を認めた場合は、公開しないことがある。

4. 立命館大学教育・学修支援センター会議のもとに、編集委員会を設置する。編集委員会は以下に定めるとおり、原稿公募や掲載可否の権限および編集責任をもつ。

投稿者は、原則として立命館大学および立命館学園の教職員とする。ただし、編集委員会

が投稿を認めた場合は、この限りではない。

投稿原稿の採否は、編集委員会が委嘱する査読者の審査に基づき、編集委員会が決定する。

5. 掲載順序および体裁の指定などについては、編集委員会で行い、投稿者に連絡する。
6. 規程の改廃は、教育・学修支援センター会議が行う。
7. 原稿は未発表のものに限る。ただし、口頭発表及びその配布資料はその限りではない。
8. 第1執筆者となる論文・実践研究・報告の応募は、1原稿のみとする。
9. 原稿は、編集委員会が別に定める執筆要領に従って記述する。
10. 原稿は、本学の研究倫理に則っていること（学部および学生に関わるデータを扱う場合、利害関係者にデータ使用許可を得て、その旨を本文中に記載する）。

立命館大学研究倫理指針：

<http://www.ritsumei.ac.jp/research/file/common/ethics/mankind/id41364.pdf>

附則

本規程は2008年6月23日から施行し、4月1日から適用する。

附則（2011年5月30日文言・表現の修正に伴う一部改正）

本規程は2011年5月30日から施行する。

附則（2013年2月18日文言の修正に伴う一部改正）

本規程は2012年4月1日から施行する。

附則（2013年6月3日文言の追加に伴う一部改正）

本規程は2013年4月1日から施行する。

附則（2014年2月24日文言の追加に伴う一部改正）

本規程は2014年4月1日から施行する。

附則（2015年5月18日文言の追加・修正に伴う一部改正）

本規程は2015年5月18日から施行し、4月1日から適用する。

附則（2016年10月24日文言の追加・修正に伴う一部改正）

本規程は2016年10月24日から施行し、4月1日から適用する。

\*投稿の際には、当機構 HP <http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/itl/index.html> 内『立命館高等教育研究』の募集要項で最新の執筆要領ならびに投稿規程を確認してください。

## 執筆者紹介

前田信彦	立命館大学産業社会学部教授
原木万紀子	立命館大学共通教育推進機構特別招聘准教授
安達光治	立命館大学法学部教授
鈴木岳海	立命館大学映像学部准教授
丸山勝久	立命館大学情報理工学部教授
野間春生	立命館大学情報理工学部教授
野口拓	立命館大学情報理工学部准教授
山路顕	立命館大学共通教育推進機構教授
遠山千佳	立命館大学法学部教授
上條武	立命館大学経営学部准教授
木村力央	立命館大学アジア太平洋大学アジア太平洋学部准教授
桜井良	立命館大学政策科学部助教
三木訓子	立命館大学言語教育センター嘱託講師
三笠卷知子	立命館大学言語教育センター嘱託講師
横山友里	立命館大学言語教育センター嘱託講師
中島梓	立命館大学経済学部非常勤講師
蓮元憲祐	立命館大学薬学部准教授
角本幹夫	立命館大学薬学部准教授
山中司	立命館大学生命科学部准教授
村澤秀樹	立命館大学生命科学部助教
下妻晃二郎	立命館大学生命科学部教授

(執筆順)

編集委員会 委員長 林 徳治  
山下 洋一  
藤田 智弘  
桜井 政成  
河井 亨

---

## 立命館高等教育研究

第 17 号

2017 年 3 月 31 日発行

編集発行 立命館大学教育開発推進機構  
京都市北区等持院北町 56-1  
(〒 603-8577)  
TEL : (075) 465-8304

印刷 株式会社 田中プリント  
京都市下京区松原通麩屋町東入  
(〒 600-8047)  
TEL : (075) 343-0006

---



# RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

## No. 17 CONTENTS

### **Career Education at Ritsumeikan University**

---

- Effects of career education to learning outcomes of Ritsumeikan university students  
MAEDA Nobuhiko ( 1 )
- The present situation of the career paths and challenges for the future, in a graduate school:  
Following the Policies for development of graduate school education guideline.  
HARAGI Makiko ( 19 )
- Career Education in the Faculty of Law at Ritsumeikan University  
ADACHI Koji ( 29 )
- How to design for the learning portfolio in College of Image Arts and Sciences:  
Focus on the importance of prototyping  
SUZUKI Takami ( 47 )
- The Concept and Practice of Career Education Programs at the College of Information  
Science and Engineering  
MARUYAMA Katsuhisa/NOMA Haruo/NOGUCHI Taku ( 61 )

### **Articles**

---

- Hospitality as discipline for fostering Global Competence in career education at universities:  
From career education field and practices  
YAMAJI Akira ( 79 )

### **Methods and Practices**

---

- The growth in awareness of multicultural symbiosis seen in diverse graduate student  
participants during a Japanese language learning project  
TOHYAMA Chika ( 97 )
- Analyzing L2 Learners' Reading Strategies through Strategy Portfolios Drawn from  
Sociocultural Theory: An Exploratory Investigation  
KAMIJO Takeshi (115)
- Creating Classrooms for 'the Best Learning Experience' through Appreciative Inquiry  
KIMURA Rikio (131)
- Educational Effects of a Mandatory First Year Experience Course:  
What do students at College of Policy Science learn in the Introductory Seminar?  
SAKURAI Ryo (151)

### **Reports**

---

- Visualizing Peer-assessment in Project-based English Program  
MIKI Noriko/KASAMAKI Tomoko (165)
- The significance and prospects of Spanish Language Teaching in Japan  
YOKOYAMA Yuri (183)
- Achievements and Issues in the Application of Rubrics in Academic Writing:  
A Case Study of the College of Images Arts and Sciences  
NAKAJIMA Azusa (199)

### **Practice Report**

---

- Attempt to Educate the 4th-Grade Student in the Medical Exercise  
about TDM (Therapeutic Drug Monitoring).  
HASUMOTO Ken-yuh/KAKUMOTO Mikio (217)
- Active collaboration in English Education Engendered by the Involvement of Staff:  
A Case Study in Professional Commitment towards "Project-based English Program"  
YAMANAKA Tsukasa (229)
- Introducing "Participation Evaluation Sheet" for fostering students' active involvement in  
classes  
SAKURAI Ryo (241)
- Practicing the Group Discussion in a Large-Scale Life and Pharmaceutical Class  
MURASAWA Hideki/SHIMOZUMA Kojiro (249)

**MARCH 2017**

Institute for Teaching and Learning  
Ritsumeikan University