

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

立命館高等教育研究

第18号

特集：立命館大学／立命館アジア太平洋大学におけるグローバル化 推進に関する取り組み

- “Beyond Borders”と大学における教育の国際化
 ー立命館大学の取り組みー 山井 敏章（1）
-
- 立命館アジア太平洋大学の「グローバル・ラーニング」 近藤 祐一（17）
-
- 国際関係学部への過去・現在・未来
 ー立命館大学におけるグローバル化＝越境の最前線ー 君島 東彦（31）
-
- 東アジア共同運営高等教育プログラム構築の試み
 ー立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムの事例ー 庵谷 由香（43）
-
- Global-ready Graduate Program
 ー国際的に活躍する人材をめざす理工系大学院生のためのプログラムー 浅井 静代（59）

論文

- 日本語母語話者における「은/는(eun/neun)」と「이/가(i/ga)」の習得
 ー文法的根拠に基づいた体系的な学習のためにー 金 智英（79）
-
- 日本の大学における英語開講科目に対する現地学生の見方
 湯川 笑子／堀江 未来（93）

実践研究

- 統計教育の設計における「数学信念」の応用に関する一考察
 ー立命館大学政策科学部での実践を通してー 小野 聡（111）

報告

- キャリア教育科目におけるグループワークの展開方法の検討
 ー学習科学に基づくジグソー法実践を手がかりとしてー 長田 尚子（127）

実践レポート

- サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入
 ージャーナルの厚い記述につなぐためにー
 山口 洋典／秋吉 恵／宮下 聖史／木村 充／河井 亨（147）
-
- 留学による成長をいかに可視化し評価として担保するか
 ー留学プログラム「グローバル・フィールドワーク・プロジェクト」の
 到達目標デザインに着目してー 山中 司／河井 亨（163）

2018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／立命館アジア太平洋大学における グローバル化推進に関する取り組み」の趣旨

紀要編集委員会

「立命館高等教育研究」は、その目的を「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」(投稿規定第1条)ものとしています。また、第7号以来、巻頭に「特集」を設け、「本学独自の取り組みや課題を集約し原稿として議論するもので、立命館大学教育開発推進機構紀要編集委員会が執筆を依頼する」ものと位置づけてきました。

これまでの特集テーマは、第7号／第8号「立命館大学におけるGPの取組」(2007年/2008年)を皮切りに、第17号「立命館大学におけるキャリア教育」(2017年)まで、本学園における時宜になかった特徴的な組織的实践や取り組み、あるいは教育改革を取り上げ、議論してきました。そして、本号では「立命館大学／立命館アジア太平洋大学におけるグローバル化推進に関する取り組み」に焦点を当て、2014年に文部科学省の「スーパーグローバル大学(SGU)創成支援」事業に採択された立命館大学／立命館アジア太平洋大学(APU)におけるグローバル化の取り組みの歴史と枠組み、成果を上げつつある具体的な実践、今後の発展戦略や展望を中心に編集いたしました。

キャンパスのグローバル化は言うまでもなく、海外からの留学生を増やしたり、本学から海外に留学する学生を増やしたりするだけではありません。また、本学生の英語運用能力を高めるだけの目的で実施されるものでもありません。本学のR2020に掲げられる「Creating a Future Beyond Borders」の理念に沿って、あるいは立命館アジア太平洋大学の2030ビジョンに謳われる「世界市民」育成の理念に沿って、キャンパスに集う学生、教職員全体を対象とした、高い異文化理解力や異文化調整力、異文化感受性を醸成する取り組みに他なりません。

本特集では、それらの理念を体現すべく実施されている諸取り組みについて、本学のグローバル化の中心的な役割を担う国際部の取り組みを筆頭に、それらを立ち上げ、育て上げてこられた各氏に執筆をお願いしたものです。

冒頭の国際部の取り組みでは、「“Beyond Borders”と大学における教育の国際化—立命館大学の取り組み—」と題して、SGU事業との関わりで国際部を中心とする諸部課によって進められてきた教育の国際化推進に向けた取り組みが紹介されています。次のキャンパスアジア・プログラムの論考では、「東アジア共同運営高等教育プログラム構築の試み—立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムの事例—」と題して、日中韓三カ国共同運営の国際教育プログラムとして注目を集めている本プログラムについて、どのように三カ国の大学から同時に同数の学生集団の送り出し・受け入れを行い、集団留学の制度化とコミュニティ形成を実現し、成果が得られたかが詳しく述べられています。また、国際関係学部の取り組みでは、「国際関係学部の過去・現

在・未来—立命館大学におけるグローバル化＝越境の最前線—」と題して、西日本初の国際系学部としてスタートした本学の国際関係学部の起源、理念、カリキュラム等が熱く語られるとともに、アメリカン大学・立命館大学国際連携学科の意義を含めて国際関係学という学問の特徴、学生や教育プログラムの越境性について述べられています。四番目の「Global-ready Graduate Program—国際的に活躍する人材をめざす理工系大学院生のためのプログラム—」では、立命館大学理工学研究科が提供している情報理工学研究科、生命科学研究科の理工系3研究科大学院前期課程対象の、将来国境、文化、言語の枠を超えて国際的に働き、活躍する人材になりたい学生を支援するプログラムについて解説され、その到達点や課題について語られています。最後の「立命館アジア太平洋大学の『グローバル・ラーニング』」では、これまでの教室の中での「学問的な学び」に加え、学生活動や寮生活をも教育の一環と捉え、その学びを担保することをAPUの特異性と使命と考え、それらを一貫して多文化学習環境で行い、教職員と学生の多様性を学びの素材とし、また学びの触媒として取り組んでいる様子が熱い口調で語られています。

編集委員一同、本特集が、学園のグローバル化のこれまでの成果と課題、そしてこれからの展望を浮き彫りにする論考として、学生、保護者、学園関係者のみならず、全国の大学教育に携わる方々、グローバル化推進に関心をお持ちの方々に広く読まれ、今後の議論の参考文献として活用されることを祈ってやみません。

特集

“Beyond Borders”と大学における教育の国際化

— 立命館大学の取り組み —

山 井 敏 章

要 旨

立命館学園の将来ビジョン「R2020」（2009年策定）には、“Creating a Future Beyond Borders”がモットーとして掲げられている。それは、さまざまな境界を超えて「人と人、人と自然が調和的につながる未来」を築こうという学園の意志を示すものである。立命館大学における国際化の取り組みも、こうした理念を基礎にして進められている。本稿では、私が2015年に国際部長に着任して以降、とくにSGU事業との関わりで、国際部を中心とする諸部課によって進められてきた教育の国際化推進に向けた取り組みを紹介する。“Beyond Borders”の理念を生かしつつこの課題にどう取り組んできたか、その試行錯誤のプロセスが描かれる。

キーワード

Beyond Borders、SGU（Top Global University Project）、英語教育改革、留学プログラム、Beyond Borders Plaza

はじめに

立命館大学における国際化推進の取り組みの全体像を示してほしい、というのが本誌の編集委員会からの依頼である¹⁾。私は2015年4月から現在²⁾まで国際部長の職にあり、本学の国際化戦略の中核組織であるグローバル・イニシアティブ推進本部の事務局長ともなっているので、役職上はまさに適任ということになるだろう。それに、本年度実施されるSGU（スーパーグローバル大学創成支援）事業の中間評価のための報告書（「中間評価調書」）を作成する過程で、本学でどのような取り組みがなされているか、一応のことはつかむことができたように思う。しかし、だからといって「全体像」を語ることが私にどこまで可能かという、本当のところそう自信はない。

上の中間評価調書は、所定の各項目についての原案を担当部課が作成し、それに私が手を加えてまとめた。その作業を進めるなかで思ったのは、私の知らない細かい努力が多方面でどれほどなされているか、ということである。アメリカン大学とのジョイント・ディグリーやオーストラリア国立大学とのデュアル・ディグリーなど、本学の国際化の「目玉」となるようなプロジェク

トの実現にはもちろんたいへんな労力が注がれているが、それだけでなく、もっとはるかに目立たず、しかしこれらに劣らぬ困難を抱えた無数の仕事は大学の国際化を支えている。そのすべてはおろか、およそのところでさえ自分が把握し理解しえているとは到底思えない。

中間評価調書をまとめながら思ったことのもう一つは、国際化推進のための取り組みの多く、あるいはほとんどすべてが試行錯誤と模索のなかで進められていることである。さまざまな制約条件が壁のように立ちはだかっている。そのなかですっきりした「正解」が見つかることなどほとんどない。問題は、つぎからつぎへと押し寄せてくる。戦略を立て、それに従って行動しようとはするものの、手探りになるのは初めから承知のこと。少なくとも私自身のスタンスはそういうものだった。そもそも、初めから正解の見えているような事業などこの世界にほとんどないし、あったとしても、そんな取り組みはあまり面白くはないだろう。むしろ、手探りのなかからこそ新しい可能性が生まれるのではあるまいか。

以下では、国際部長の職に就いてから2年半ほどの間に考えてきたこと、試行錯誤を重ねながら取り組んできたことを記そうと思う。国際部長という立場から、国際部の取り組みが中心になる。もとより国際部は大学全体の国際化を支える部局であり、また、SGU 事業の目標達成を念頭にいた全学的な取り組みにおいても、グローバル・イニシアティブ推進本部事務局長である私のいわば中核的実戦部隊として働いてきた。したがって、国際部の取り組みの検討を通じて本学の国際化推進のための取り組みのかなりの部分を示すことができると思うが、ただし抜け落ちるものも大きい。たとえば、上にもふれたアメリカン大学とのジョイント・ディグリーやオーストラリア国立大学とのデュアル・ディグリー、あるいはキャンパス・アジアや AIMS プログラム (ASEAN International Mobility for Students Programme)、RiSE I≡J Project (Ritsumeikan University Science and Engineering India-Japan Project) のような、海外の諸大学と連携したアクティブラーニング・プログラムなど、上の中間評価調書に「特筆すべき成果」としてあげた諸々の取り組みは、本稿の記述には含まれない。それらのひとつひとつにはそれぞれのストーリーがあり、そのすべてを描き出すことは私の能力を超える。また、研究の領域での国際化の取り組みも本稿の対象から外されている³⁾。以下で描くのは、こうした大きな限定付きの「全体像」である。

1. 国際化のビジョンと“Beyond Borders”

国際化推進の取り組みを進める上で、まず全体の方向性を示すビジョンを明確に定め、それに即して重点課題を設定し、その上で具体的な取り組みに進むべきだ、という意見が国際部を含む全学のあちこちの議論の場で聞かれた。正論と思うし、私自身もそうしたことを一応は意識しつつ作業を進めてきたつもりではある。しかし、実のところを言えば私は、そうしたことをあらためてしようとはあまり思わなかったし、今も思っていない。何より「ビジョン」については、本学は過去に十分議論を重ねてきている。

2009 年 5 月、立命館大学を含む立命館学園全体の将来構想を定めるための議論が始まった。中期計画「R2020」(2011—2020 年度)」として結実することになる議論である。この議論は、まさに学園がめざすべき方向性を示すビジョンの検討から始まった。

ビジョン策定のために設置された委員会には、学園の各構成パートから送られた20名ほどの代表が集まった。私もその一人だった。学園と言っても大学と附属校、そして複数ある附属校の間、そして立命館大学と立命館アジア太平洋大学との間でもそれぞれに状況が違い、それに応じて思うところも異なる。そういう人間がこれだけの数集まって意見を述べ合い、そのなかから統一的な方向性を見いだすというのは、至難の業でしかありえない。議論は錯綜し、膠着した。学園全体が進むべき方向を端的に示すような「言葉」がほしい、という流れになったが、その言葉が見つからない。10月になり、最後は私を含む数人の委員が茨木駅近くのホテルに泊まり込んで議論した（立命館大学がこの茨木にキャンパスを開くことになろうとは、当時の私には思いもよらなかった）。その夜に生まれたのが“Beyond Borders”である。合宿後に開かれた委員会でこの言葉が紹介されたとき、これなら行ける、という空気が場に流れた感覚を覚えている。“Beyond Borders”を全体の方向性を示すモットーとした上で、学園が取り組むべき主要な課題をその下に並べたビジョンが策定された。

“Beyond Borders”（その後の議論のなかで、最終的には“Creating a Future Beyond Borders”となった）という言葉に託したメッセージはつぎのようなものであった。出発点は、第二次大戦後の立命館大学の再興を担った末川博総長による「未来を信じ、未来に生きる」という言葉にある（私はこの言葉を、立命館がもつ最大の財産だと常々思っている）。それなら、どんな「未来」に生きたいとわれわれは思うのか。「人と人、人と自然が調和的につながる未来」。委員会での議論を重ねるなかで浮かんできた答えはこういうものだった。国や地域、キャンパスの壁を越え、宗教や文化の壁を越え、そして何より自分自身のうちにある壁を越えてそうした未来を築く。これが“Beyond Borders”に託されたメッセージである。

“Beyond Borders”に「自分を超える、未来をつくる」という日本語が付され、学園内、そして学園の外にも向けられた立命館のキャッチフレーズとして多用され、その際「を超える」という要素ばかりが強調されるように思えたとき、私は幾ばくかの懸念を覚えた。Borderを越えるだけなら「侵略」もまた“Beyond Borders”である。どんな「未来」に生きたいのか、という出発点の問いを忘れてはならない。

ところで、上にも記したように、を超えるべきBorderは国境ばかりではない。国内のどこかの地域に出て行って何か活動をする、あるいはキャンパス内でも、さまざまな壁を越えて活動することはできるだろう。そもそも大学の核心におかれるべき学問に意味があるとすれば、それは学ぶ者の内奥に「変革」をもたらすことによるしかありえず——中世史家・阿部謹也氏が師である上原専祿氏の言として紹介する言葉、「解るということはそれによって自分が変わることでしょう」（阿部1988: 17）という言葉は私は想起する——、だからそれは「壁を超える」行為である。「職業に貴賤はない」という言葉にかけて言えば、「を超えるべきBorderに貴賤はない」。だから、「国際化」ばかりに改革の方向を集中するべきではない、と私は思う。

ただし、さまざまなBordersのうち、国の壁を超えることが、とくに日本人にとってはとりわけ重要な意味をもつとも私は思う。国連高等難民弁務官を務めた緒方貞子氏は、「学生に限らず、日本社会全体が、亀が甲羅に引っ込むように、居心地のいい同質的な場に閉じこもっていたいと思っているように見受けられる」、と日本社会の現状に対する危惧を表明している。そして、「創造性とか社会革新の力はいずれも多様性の中からは生まれようがない」のだ、とも（野林・納

家 2015: 297, 299)。国際化の推進はやはり重要な課題である。それに、学生を海外に連れて行ったとき、多くの学生が明らかに変わるという実感を多くの教職員は持っている。単なる理屈や外からの要請ではなく、そうした実感があるから、教育の国際化推進に力を注ごうと思うのである。

2. “Beyond Borders” と SGU 構想

現在の立命館大学による国際化推進の取り組みが、SGU 事業への申請書（「構想調書」）に掲げた諸目標の達成を中心的な課題として進められていることは否定すべくもない。私自身は構想調書の策定には関わっておらず、正直なところ、その内容を自分のものとするのにためらいを覚えるところも少なくない。ただし、そのこととは別に、構想調書で打ち出している全体的方向性は、前節で述べた“Beyond Borders”と矛盾せず、そこに込められたメッセージのうちに位置づけようと私は思っている。

本学の SGU 構想のキーワードは「アジア」であり、構想調書には、「グローバル・アジア・コミュニティに貢献する多文化協働人材の育成」、「アジア・リテラシー概念の探求」などの言葉が並んでいる。ヨーロッパを中心に築かれてきた近代文明が限界を迎え、それに代わりそれを乗り越えるアジアの価値が重要だというような、一時よく聞かれた認識に私は容易に同意することはできないのだが——自由主義や民主主義のような「西洋産」の価値が今のアジア諸国でどれほど脅かされているかを考えてみるとよい——、アジアと呼ばれる地域に生きる人間として、アジアを自己の思考の重要な一部に据えることは自然であり、重要であるとも思う。

SGU の中間評価調書で私は、本学の構想全体のメッセージをつぎのように書き換えてみた。すなわち、「アジア・コミュニティの一員として、持続可能な世界の構築に貢献しうる人間を育てるための教学システムの構築と実践、同じく持続可能な世界の構築に貢献しうる知の拠点の形成」。また、「アジア・リテラシー」なる——学内でも批判的な声がしばしば聞かれた——概念については、「アジア社会の一員としてものを考え、アジアの文化的多様性を意識しつつ、アジア、そして世界が抱えるさまざまな問題を的確に捉え、その解決に向けて行動するための素養、力」という定義を私なりに与えておいた⁴⁾。こういうものであれば、本学が進むべき方向性を示すものとして大方の同意を得られるのではあるまいか。

中間評価調書で私はまた、“Beyond Borders”に託した「人と人、人と自然が調和的につながる未来を築く」という思いが、「アジア・コミュニティの一員として、持続可能な世界の構築に貢献する」という SGU 構想の根底の目標に連なっている、と記し、さらに、「この思い・根底の目標を土台にしてたくさんの枝葉が生い繁る樹木が成長する、というのが本構想全体のイメージである」と述べておいた。SGU 事業申請時の構想調書には、緑の葉の生い繁った巨木の図が示されているが、これにこと寄せて私自身の考えを入れ込んだものである。枝葉が繁れば繁るほど全体は見えにくくなる。剪定も必要だろう。しかし、むやみに剪定して樹木の自然な成長を損ねてはいけない。上の文に記した根となる「土台」を折々に確認しつつ、しかし枝葉の繁る力を損なわず、それを生かすことこそが大切だと思う。手探りの中からこそ新しい可能性が生まれる、という本稿の「はじめに」に記した言葉をここで繰り返しておきたい。

3. 学生海外派遣・留学生獲得のトライアングル

私自身の「手探り」は、取り組むべき課題を見えるようにすることから始まった。SGU 構想調書は 80 ページに種々の内容がびっしりと書き込まれたもので、正直なところ、全体を読み通すだけでも容易でない。目標とされる課題がたくさんつめこまれており、どこから手をつければよいのか分からない。2015 年 4 月に国際部長の任に就いてから 2 ヶ月余りが経ち、6 月に入ってようやく、構想調書の内容を自分なりに咀嚼して見取り図にまとめることができた。それが、図 1、2 の「トライアングル」図である。ただし、たんに構想調書の内容を見取り図化しただけでなく、国際部をはじめとする関連部課の教職員との議論・対話のなかで生まれたアイデアがいくつも、そこに組み込まれている。だから、この図は私を含む何人もの教職員の合作である。

それぞれの図は、日本人学生の海外派遣増（1,555 人→3,200 人）と受け入れ留学生数増（2,242 人→4,200 人）という SGU 構想の二つの目標に即してつくられている。この二つをとりあげたのは、それが社会的に最も注目される（見えやすい）数値であることに加え、この目標を軸に据えると、国際化推進に向けた他の様々な取り組みがつながりをもって見えて来るという感触による。

図が示す内容を簡単に説明しておこう。各図には、それぞれの目標の実現にとってとりわけ重要と思われる方策を三つの円に分けて示してある。たとえば日本人学生の海外派遣増については、学生の英語力向上に向けた方策として「英語授業改革」と「英語による授業」があげてある。前者は語学授業の改革であり、後者は、英語で実施される専門科目等の授業である。「英語授業改革」の円に向かう矢印で示してある「プロジェクト発信型英語プログラム」とは、英語教育の新たな手法であり、元慶應義塾大学教授で、その後本学生命科学部教授となった鈴木佑治氏の考案によるものである。本学では、2008 年に開設された生命科学部・薬学部を皮切りに、2010 年開設のスポーツ健康科学部、そして、2016 年開設の総合心理学部で導入されている。学生が自身で選んだテーマについて発表、ディベート、パネル・ディスカッション、ポスターセッションなどを行う“Projects”と、英語の基礎的スキルを習得する“Skill Workshops”の 2 本の柱からなり、後者は学外の語学教育機関と連携して実施している。図の当該箇所の円内に「スキルベース科目の全学共通化」と記されているのは、この“Skill Workshops”のような形態を全学的に導入しては、という問題提起を含んでいる。

プロジェクト発信型英語は、「古典的」な英語教育のみを受けてきた私などにはたいへん魅力的に映るが、ただし、学生の英語力向上にとっての効果については、学内でもなお意見が分かれるようである。英語に限らず、いかなる教育方法にも問題はあり、これがベストというものはないというのが、いつの間にか長くなった私自身の教育経験からする実感なのだが、ただし、絶えず改善を追求しなければ良いものも悪くなるというのも、同じく私自身の経験からする実感である。英語教育についてはこの間、教学部主導で各学部の英語教育の改革に向けた議論が進められ、一応の総括もなされたところであるが、正直なところ、未だ道半ばとの感を私は持っている。

さて、「派遣」トライアングル図には、上の「英語授業改革」と並んで「英語による授業」が左上の円にあげられ、さらにその隣の最後の円＝「Beyond Borders Plaza/Square」についても、「近大英語村」（近畿大学の国際交流施設）が矢印でつながられている。「留学生獲得」のトライ

アングルでも、右上の円には「英語コース拡充」（英語のみで学位取得が可能なプログラムの増設）があげられており、英語力の向上が要を成す問題として意識されているのが分かる。好むと好まざるとにかかわらず英語が今や世界の共通語化しており、国際化の推進にとり、学生の（教職員も）英語力向上が決定的に重要であることは否定すべくもない。にもかかわらず、この課題を前面に立てることについて、どうもおかしい、という感覚が、国際部の議論の中で強まっていった。

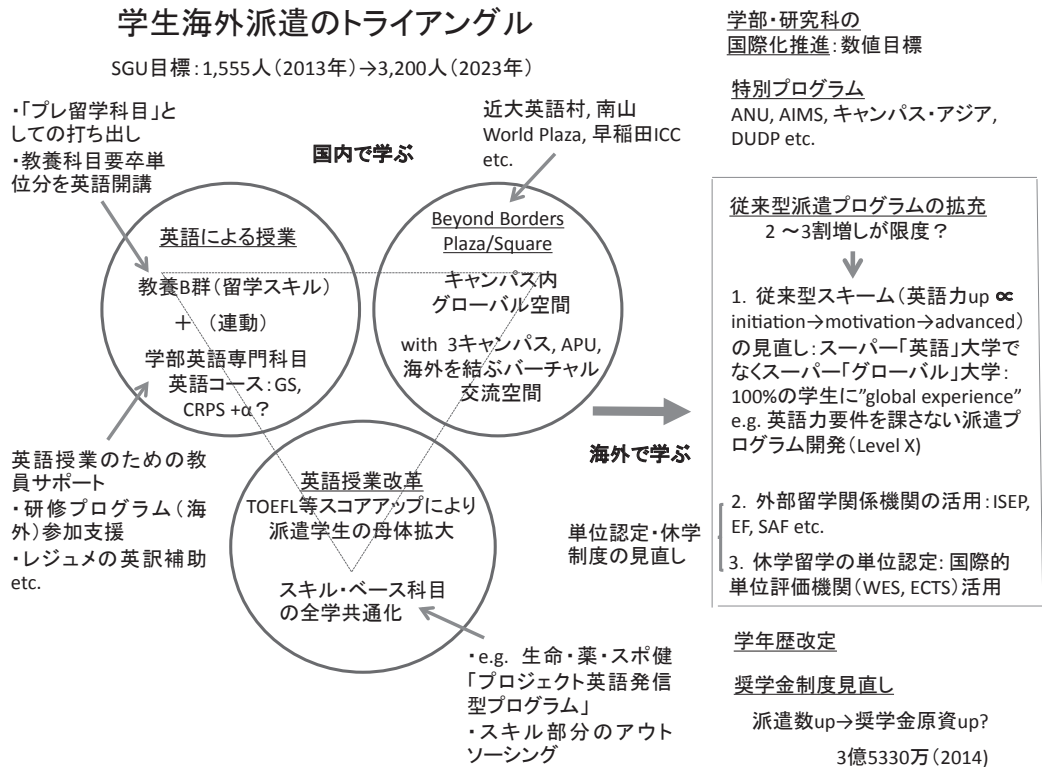


図1 学生海外派遣のトライアングル

留学生獲得のトライアングル

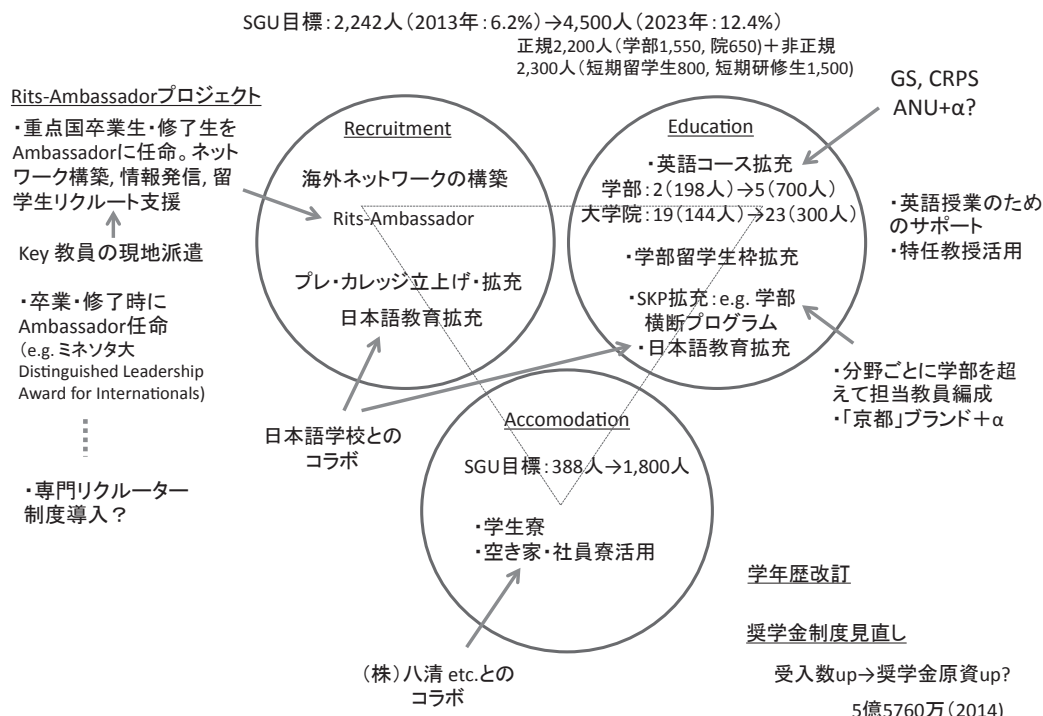


図2 留学生獲得のトライアングル

4. 「英語」と国際化：Global Fieldwork Project

「派遣」トライアングルの右横には、いくつかの項目が箇条書きで列挙してある。三つの円にまとめた方策は国内での学びに関わるもので、そこで力を高めた学生が海外に飛び出していくための方策を並べたものである。そのなかにある「スーパー『英語』大学でなくスーパー『グローバル』大学」という言葉に注目されたい。「スーパースーパーグローバル大学」というのはもちろん、文科省によるSGU事業の名称である(“Super Global University”という英語は奇妙なので、同事業の英語による公式名称は“Top Global University Project”となっている)。このSGU事業では、指定されたさまざまな項目の数値目標を各大学が申請時に示すことになっているが、そのうち学生の語学レベルの向上、端的に言えば英語力の向上は——日本人学生の海外派遣数や受け入れ留学生数とならび——最も注目度の高いものと言ってよいだろう。立命館大学では、SGU事業終了時の2023年度に、全学部学生の5割、大学院生の8割がヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)のB1レベル(TOEFL-ITPでは487点以上)に到達していることを目標数値として掲げている。SGUに限らず、社会の多方面で英語力向上の必要性が叫ばれていることはあらためて指摘するまでもない。しかし、「英語ができなきゃ国際化しちゃいけないのか」。

ベストセラーとなった2013年の書物、『里山資本主義』には、つぎのようなエピソードが紹介

されている。岡山市内から車で1時間半ほど、中国山地の山あいにある真庭町で、ある製材所が製材の過程で出る木屑を利用した発電施設をつくった。「木質バイオマス発電」という発電方式で、2,000世帯分の発電量をもつ。さらにこの木屑を直径6～8ミリ、長さ2センチほどに固めた木質ペレットをつくり、これを燃料とするごく簡単な構造の「エコストーブ」を開発した。加えてこの製材所は、新たな手法——板を縦横に貼り合わせる——による集成材を開発し、高層木造建築さえ可能な建材を生み出そうとしている。こうした試みは過疎の地に雇用機会を生み、外から人を引き寄せる力となっている。すでに30年以上積み重ねられてきたこうした取り組みを学ぼうと、欧米からも多数の人々が視察に訪れている（藻谷他 2013: 42-63, 103-106）。「英語」とは基本的に関わりのない、こうした形の「グローバル化」は本当に面白いし、大きな意義があると私は思う。「英語ができなくても国際化はできる」。

「スーパー『英語』大学でなくスーパー『グローバル』大学」という図内の言葉の下にある「英語力要件を課さない派遣プログラム」の開発は、こうした問題意識の下で提起されたアイディアである。英語力の如何を問わず、とにかく学生に海外を体験させよう。立命館アジア太平洋大学（APU）には FIRST（Freshman Intercultural Study Trip）という1回生向けのプログラムがある。春には国内学生（日本人学生）を韓国等に、秋には国際学生（留学生）を日本国内のどこかに3泊4日の日程で派遣する⁵⁾。学生は少人数のグループに分かれ、現地に到着後、くじ引きで決まるそれぞれの目的地をめざし、アンケートなど調査活動を行いながら移動する。こうした企画を立命館大学でも実現しようと考えた。

結果としてできあがったのが Global Fieldwork Project（GFP）と名づけた短期プログラムで、今年度（2017年度）からスタートする⁶⁾。夏期休暇中の短期間（5日ほど）、ベトナム・ホーチミン市とマレーシア・ペナン市にそれぞれ30名ずつ学生を派遣する。前期中に行われる事前研修で学生はグループに分かれ、現地で実施するフィールドワークのテーマ設定、予備調査を行う。幸運にも、このプログラムを支援して下さる現地の大学が見つかり、先方の学生がパディとして各グループのフィールドワークに付き添ってくれることになった。また、立命館大学の校友会がこの企画に強い関心を示し、プログラムに参加する学生に対して校友会から特別の奨学金が支給されることになった。

上に記したように、当初は「とにかく海外を経験させる」ことを主眼にしていたのだが、グループ別のフィールドワーク（簡単なものではあるが）を実施するという、思いのほか内容の濃いプログラムになった。ただし、このプログラムはいわば留学入門編であり、これへの参加をきっかけに、今後さらに長期の留学にステップアップしてもらうことをわれわれは期待している。もっとも、そう書きつつも私自身は、誰もがそうなる必要はないだろうとも思っている。上に述べたように、「超えるべき Border に貴賤はない」。このプログラムで刺激を受けた学生が、国内のどこかの地域に出て行って何かしてもいい。キャンパスの中にも、Border を超えてできることはいろいろあるだろう。そして、勉学への関心の眼が開かれるきっかけをこのプログラムを通じて学生が得ることがあれば、これも Border を超える行為であり、学問に携わる身にとって、それはやはり大きな喜びである。

GFP に結実する構想を考え始めた当初、私たちは、原則として1回生全員が参加するようなプログラムをつくらうと考えていた。その思いを捨てたわけではないが、とりあえずは計60人

でのスタートとなった。幸い、初年度である今年は両派遣先とも2～3倍の応募があった。今年度の様子を見ながら、次年度以降参加枠を大きく拡大していきたいと考えている。

5. 「英語版ぴあら」から“Beyond Borders Plaza”へ

「英語ができなきゃ国際化しちゃいけないのか」という発想は、「派遣」トライアングルの右上の円内に記された“Beyond Borders Plaza/Square”の名称に関わっても表れている（“Square”の語はその後の検討の中で消えた）。

“Beyond Borders Plaza”（BBP）というのは、日本人学生と留学生との交流を主眼とするキャンパス内の施設だが、トライアングル図の私の最初の案では、「英語版ぴあら」という名称をこれにあてていた。「ぴあら」というのは、本学の図書館内におかれたいわゆるラーニング・コモンズであり、“Peer Learning Room”から作られた造語である。「英語版ぴあら」という名称は、このラーニング・コモンズでの学生同士の議論・交流を、英語（外国語）を媒体とする国際交流に拡張しようという発想によるものだった。しかし、それはおかしい、という違和感が、トライアングル図にこの名を書き込んだ当初から私自身の内にあった。

自分自身の経験を振り返れば、もうずっと以前、初めてドイツに留学したとき、ドイツ語で現地の学生と交流するのは当然であり、実際それはドイツ語を学ぶ格好の機会だった。ドイツ人とだけではない。世界のさまざまな国から来た学生たちとの会話も、当然ながらドイツ語によっていた。それならば、日本（立命館大学）で学ぶ留学生はどうだろう。彼らと日本人が日本語で交流することができれば、それは彼らにとって好ましいことではあるまいか。「英語版ぴあら」という名称には、日本人学生の英語力引き上げのために留学生を利用するという「打算」が透けて見える。しかも、立命館で学ぶ留学生の大半は中国人と韓国人である。「英語版」という名称には、欧米圏からの留学生を念頭においた偏った見方がこれまた透けて見える。

誤解を避けるために一言しておけば、英語力の強化という課題を私が軽視しているわけではない。これについてはすでに述べておいた。また、BBPには、正課外の英語（外国語）学習を支援するスペース（SALSA）が組み込まれることになっている。言語教育センター・言語教育企画課を中心に、日本人学生と留学生との1対1の言語学習パートナー探しを支援するプログラムが数年前から実施されており、これは、BBPで期待される交流活動をいわば先取りするものである。ちなみに、BBPの原案づくりは、言語教育企画課（教学部）と国際部、さらに学生部という関連諸部課の教職員が一緒に議論して進めた。立命館は部課間の壁が比較的低い大学と自認しているが、それでも、部課の壁を越えて自由に意見を出しあったBBPづくりのための議論は、それに参加した職員にとっても新鮮だったようである。BBPは、その構想づくりの段階から“Beyond Borders”だったのである。

BBPにおける学生交流の話に戻ろう。すでに述べたように、留学生と日本人学生の交流の場というのがBBPの基本的位置づけである。さらに、上にふれた語学の正課外学習の他、留学に関する種々の情報提供の場として機能することも期待されている。そうしたものが、2018年度から本学の三つのキャンパスすべてに開設される予定である（大阪いばらきキャンパスは2017年度から先行実施）。しかし、それだけでいいのだろうか。すでに述べたように、超えるべき

Borders は国境に限らず、「Border に貴賤はない」。だとすれば、たとえば国内の諸地域に出向いて行うボランティア活動が BBP の機能に入ってよいのではないか。現状では日本人学生が担い手の圧倒的部分を占めるボランティア活動に留学生が加わるようになれば、それは留学生にとってかけがえのない経験になるだろう。留学生と日本人学生というように国籍による区別を前提とし、両者の交流をいわば特権化して BBP の中心機能とするのは不十分である。BBP が留学生同士、日本人同士の交流の場となっても一向に構わないではないか。キャンパス周辺（に限らなくてもいいが）の地域の方々が加わればもっといい。

BBP の構想づくりの議論のなかで出されたこうしたアイディアは、BBP の具体的設計に議論が移るなかで、残念ながら後景に退いていった。何でもありでは BBP の性格が曖昧になる恐れがあるのも確かだから、こうした「純化」には十分理由があるとは思いが、しかし、上に記したような発想を消え去らせてはならない。BBP が「国際交流」にとどまらない活動の場になったとき、それは初めて、他大学とは異なる立命独自の施設となるだろう。

6. 「外部評価」と SGU 中間評価

2015 年 6 月に作成した上のトライアングル図は、国際化推進のための全学会議体であるグローバル・イニシアティブ推進本部会議（本部長は学長。学部長・部次長など、大学の中核メンバーによって構成される）に提出し、ここでいわば全学のお墨付きを得た。その上で、同年の夏期休暇中に、ほぼすべての学部・研究科の執行部を国際部の部長（つまり私）ないし副部長と職員と一緒に訪ね、国際化の取り組みについての懇談を行った。事前に思っていたより学部・研究科は国際化推進に真剣にとりくんでいる（あるいは取り組もうとしている）、というのが、懇談を通じて得た私の感想である。これなら行けるかもしれない。

後期に入り、学生の海外派遣増・留学生増の二つの課題を中心に、取り組むべき課題をあらためてブレークダウンして明確化し、それぞれにタスクフォース（国際部を中心とする教職員から成る少人数のチーム）を設定する「学生海外派遣・国際学生獲得増のための行動計画」を策定した。さらに 11 月下旬には、国際化推進のためのプレスト・ミーティングを大阪いばらきキャンパスで、午後の数時間をかけて実施した。このミーティングには、国際部の他、教務課、言語教育企画課、学生オフィス、総合企画部などの教職員あわせて 25 人が参加した。議論はなごやか、かつきわめて活発で、部課の壁を越えた、まさに Beyond Borders なミーティングだった。

このような議論、そしてタスクフォースによる検討のなかから、たとえば先にふれた Global Fieldwork Project が生まれた。BBP の構想も、こうした議論・検討の産物である。国際部を中心とする取り組みの成果として、たとえば、主として夏期・冬期休暇中に海外から学生を受け入れて実施する短期プログラム（RSJP/RWJP: Ritsumeikan Summer/Winter Japanese Program）では、さまざまな工夫を重ね、受け入れ学生数の大幅増に成功した（2015 年度 = 350 名 → 2016 年度 = 574 名）。他にも、学生向け留学案内パンフレットの改訂、新規交換留学先の開拓、新規海外派遣プログラムの開発など、国際部を中心とする多くの教職員が、実に意欲的にそれぞれの「タスク」に取り組んだ。

もとより、こうした取り組みは、国際化推進に向けた全学の取り組みの一部でしかない。教学

部が主導した英語教育改革の議論については先にふれた。同じく教学部が主導した学年暦改革をめぐる議論では、クォーター制の導入——諸外国の大学との開講時期のズレが学生の海外派遣・留学生受け入れの大きなバリアとなっており、クォーター制への移行によりこの問題に対処することが企図された——も検討課題とされてはいたものの、結局踏み込んだ議論には至らぬままになっている。さらに、国際関係学部におけるアメリカン大学とのジョイント・ディグリー・プログラム（国際連携学科）、オーストラリア国立大学とのデュアル・ディグリー・プログラム（グローバル教養学部）の開設は、本学の国際化の最先鋒を成すものであり、こちらは実現に向けて急ピッチの作業が進められている。

すでに述べたように、これらを含め、本学の国際化推進に関わるすべての取り組みを俯瞰する作業は本稿の課題からはずしている。ただ、SGU 事業の中間評価に関わって実施した外部評価、そして中間評価のための報告書（中間評価調査）にのみ最後にふれておきたい。

2014 年度にスタートした SGU 事業では、3 年ごとに日本学術振興会による中間評価が実施される。2017 年度の第 1 回目の中間評価に備え、その前年に、本学の国際化の取り組みに関する外部評価を実施した。評価委員は学外の有識者 4 人（実業界から 2 名、他大学教員 2 名）にお願いした。評価の素材として作成した報告書（「立命館大学グローバル・イニシアティブ自己点検報告書」）は 160 ページ近い分厚なもので、その内容にここで立ち入ることはできない。評価委員からいただいた多岐にわたるコメントの詳細に立ち入ることも控えておく。ただ一点、本学の取り組み全体に対するつぎのようなコメントにはふれておきたい。「大学全体と学部・研究科単位におけるゴールとビジョンの共有が見えづらい」。2016 年 10 月初め、4 人の評価委員の来訪を得て実施した評価会議の締めくくりになされた吉田美喜夫本学学長の言葉を借りれば、「本気度が見えない」という厳しい評価である。

グローバル・イニシアティブ推進本部をはじめ、本学の各部署がそれぞれに真摯な議論と取り組みを進めていることは評価委員の方々にもご理解いただいたと思う。実際、評価は全体としては好意的なものであった。にもかかわらず、大学全体がいわば一丸となって動いているかと問われれば、そうは言えない、とやはり認めざるをえない。

そもそも本学の SGU 構想調書の内容を、教職員のうちのどれほどが、概要だけでも認識しているだろうか。この種の事業へのアプライにおいてはしばしば見られることであるが、SGU の場合も、公募から申請締め切りまでの短い時間のうちに、限られた数の教職員によって構想調書をまとめねばならなかった。申請を通すために、実現の見通しが不確かと言わざるをえない提案もあえて行っている。そうしたこともあり、本学の SGU 構想に批判的な教職員が少なくないことも確かである。無関心層（ないしはほぼ無関心層）となれば、2,500 人近くにおよぶ教職員（とくに教員）のかかなりの部分を占めるのではないか。学生については言わずもがなである。

外部評価のために作成した上の「自己点検報告書」にしても、担当部課（職員）から送られてきた関連項目の原稿の少なからぬ部分は内容が不十分で、書き直しを求めねばならなかった。文章による報告に加え、学部・研究科および諸部課それぞれの取り組みを示すために、「全学の国際化の取組と課題（SGU 目標との関連性）」という一覧表を作成したが、それも、今となっては厳しさに欠けていたように思う。この一覧表は、SGU 事業の所定の目標として掲げられている 40 の項目（外国人留学生の割合、日本人学生の留学経験者数、外国語による授業科目数など）

を横軸、各学部・研究科および諸部課による国際化推進のための主要な取り組みを縦軸に列挙したマトリクスで、これらの取り組みのそれぞれが上の 40 の項目に関連すると思われる場合、縦横の交差する該当欄に○（とくに関連が深いものには●）をつけたものである。縦の項目の記載ならびに○つけは、学部・研究科等の判断に任せた。残念ながら、項目のあげかた、○のつけ方が学部・研究科および部課によってばらばらで、結果として、全学の取り組みの真剣度が伝わりにくいものになってしまったように思う。こうなった理由の一つは、私を含む事務局の指示に厳密さ・厳格さが不足していたことにあるが、○をつける側の真剣度にも——ひとしなみに言うことは避けねばならないが——問題があったように思う。

「大学全体と学部・研究科単位におけるゴールとビジョンの共有が見えづらい」という外部評価委員のコメントは、だから私自身のものでもあり、実はそうしたコメントを得ることを私は外部評価から期待してもいた。国際化推進に向けた全学の取り組みを高めるためのいわば踏切板になれば、と。

2017 年のゴールデンウィーク前から取り組んだ SGU 中間評価調書の作成には、かなりの時間と労力を注ぎ込んだ。外部評価の際の「自己点検報告書」作成に際して経験した問題を、今回はくりかえさぬよう心がけた。各部課にそれぞれの担当項目についての報告原案作成を依頼した際、たとえば実現時期ないし実現までのプロセスが明確でない限り、「検討する」という表記は避けるよう指示した。できないことを何となくごまかして書き込むような「美化」は避けてほしいという趣旨である。送られてきた原稿には私がすべて目を通し、分からない部分、分かりにくい部分は執筆者等に確認しつつ、かなりの書き直しを行った。結果として、先の「自己点検報告書」と比べ、本学の国際化推進に向けての取り組みの内容を——問題点・課題も含め——より正確に映し出す報告書ができあがったと思う。

中間評価調書それ自体とは別に、各学部・研究科の取り組みをまとめた報告書を、参考資料として別途作成した。書式を統一し、それに従った記載を各学部・研究科に求めた。記載項目としてあげたのは、1. 学生の海外派遣、2. 留学生の受け入れおよび学習支援策、3. 外国語能力の向上、4. 過去 5 年程度の間の実施したその他の特筆すべき取り組み、そして、5. 国際化推進に向けての中期的展望、の五つで、1～3 については、「2016 年度の取り組み」と「2017 年度の計画」をそれぞれ記すよう求めた。また、記載の仕方は箇条書きとし、全体の分量は 4 ページ以内に抑え、外部の方にも分かりやすい表記を心がけるよう求めた。先の SGU 中間評価調書同様、「検討する」という表記は極力避け、また、記載すべき特段の内容がない場合は「特になし」と書くなど、こまかい指示を行った。

この時期、各学部・研究科に対して種々の報告書等の提出要請が重なっており、執行部にさらに負担をかけるのがはばかれる状況だったが、にもかかわらず——精粗の差はやはりあるものの——おおむねきちんとした回答が送られてきた。それに目を通し、いくつもの質問や書き直しの要求を添えて送り返し、修正を加えて再度送られてきた回答を報告書にまとめた。

前に進むには、まず現状の認識を確かなものにせねばならない。SGU 中間評価調書と各学部・研究科の取り組みに関する上の報告書により、現状を知るための、かなりすぐれた基礎資料が得られたように思う。では、それをどう活かして前に進むのか。

SGU 中間評価調書の一節に私は、「国際化の推進が全学をあげての大きなうねりとなるレベル

には至っていない」と記した。教職員だけでほぼ2,500人を数えるこの巨大な組織の全体が一丸となって国際化の推進に取り組む、というのは正直なところ無理だろう。しかし、「動いてるじゃないか」と2,500人のすべて（35,000人の学生も加えておこう）が実感できるレベルまで取り組みを高めることであれば、なんとかできるかもしれない。そのための試行錯誤がこの先に待ち構えている。

おわりに：「300年後に戦争のない世界をつくる」

SGUの構想調書作成に関わったある職員が、そこに示した諸目標の実現を通じて「大学の顔」を変えようと考えたのだ、と話していた。実際、国際化の推進は、それ自体としては目的になりえない。むしろ、それを通じて大学教育の全体を変える可能性を追求することが課題なのだと思う。しかし、何のために「大学教育の全体を変える」必要があるのか。日本の高等教育が多くの問題を抱えている、という昨今の指摘には私自身も実感として同意しうる。しかし、その問題が、グローバル化した世界に対応して活躍できる「グローバル人材」の育成ができていない、というような内容であるなら、そしてそれが、かつての「企業戦士」のグローバル版を作るという意味になりかねないとすれば、少なくとも私自身は、そうした問題の解決に力を注ごうという熱意をあまり強くはかきたてられない。先にもふれた緒方貞子氏が、「そもそも、グローバル人材という言葉が氾濫している昨今の風潮自体がおかしいのです」（野林・納家 2015: 301）と語っているその言葉を、私はまっとうだと思う。

それでは何のために国際化を進めるのか。何のために「大学の顔」を変えるのか。“Beyond Borders”という言葉に「人と人、人と自然が調和的につながる未来」をつくるという思いがあることはすでに記しておいた。もう一つ、別の言葉を紹介して本稿を閉じることにしたい。私が国際部長に着任した当時の国際課の課長が言った言葉である。「300年後に戦争のない世界をつくる。そのためなら苦労してもいい」。きれいごとではない。今の世界を思えば、きわめて切迫した課題だと思う。「300年後に戦争のない世界をつくる」。それにつながることであれば、国際化の推進には意味があると思う。

註

- 1) 「グローバル化」は、人・モノ・カネ・情報が、歴史上かつてない規模とスピードで国境を越えて移動するという現実に行進する事態を表す概念であり、大学が主体的に進めるのは「グローバル化」でなく「国際化」である、という太田浩氏の理解に従い、本稿では「国際化」という言葉を用いて本学の取り組みについて語ることにする（太田 2011: 1）。実際、ウェブで検索すると、諸外国の大学の同様の取り組みには、通常“internationalization”の語が用いられているようである。
- 2) 本稿は2017年8月に脱稿したものであり、以下の内容はこの時点に即した記述となっている。
- 3) 本稿で除外した部分を含む「全体像」について、さしあたり、SGU中間評価調書の「概要」部分を本稿の末尾に参考資料としてあげておく。
- 4) この程度の定義以上に「アジア・リテラシー概念の探求」をするのは無益だと私自身は思っている。
- 5) 「国内学生」には日本国籍をもたない学生も含まれており、したがって「日本人学生」より「国内学生（domestic student）」——そしてそれに対応する「国際学生（international student）」——の語を使う

のが正確と思うが、本稿では簡便のため「日本人学生」「留学生」の語を用いておく。

- 6) プログラムの策定から実施すべてにわたり、国際部副部長・山中司准教授のイニシアティブによるところが大きい。感謝の意を込めてここにお名前を記しておく。

参考文献

阿部謹也『自分のなかに歴史をよむ』筑摩書房、1988 年。

太田浩「大学国際化の動向及び日本の現状と課題：東アジアとの比較から」『メディア教育研究』第 8 巻 第 1 号、2011 年、1-12 頁。

野林健・納家政嗣編『聞き書き 緒方貞子回顧録』岩波書店、2015 年。

藻谷浩介・NHK 広島取材班『里山資本主義——日本経済は「安心の原理」で動く』角川書店、2013 年。

参考資料（註3）：SGU 中間評価調書（抜粋）

【公表】

進捗状況の概要【1 ページ】

平成 23（2011）年に策定した立命館学園の中期計画「未来をつくる R2020」は、学園の将来ビジョンの核を成すモットーとして“**Creating a Future Beyond Borders**”の語を掲げた。さらに、上記計画の後半期（2016～2020 年度）計画では、「グローバル・イニシアティブの推進」を、取り組むべき主要諸課題の全体を貫く軸と位置づけた。立命館大学における SGU 事業はその最も重要な部分を成す。構想調書で掲げた諸目標の達成に向けたこれまでの取り組みの概要は下記の通りである。

1. 全学的な推進体制の整備及び事業の自立化に向けた予算措置

○平成 26（2014）年 10 月に、学長（総長）を本部長とし、理事長を含む法人役員、全学部の学部長ならびに諸部局の部長など、大学の中核メンバーすべてから成る「立命館大学グローバル・イニシアティブ推進本部」を設置した。これまでに 10 回の推進本部会議を開催し、さらに幹事会での議論、そして SGU 担当事務局の日常的な業務を支柱として、SGU 構想調書で掲げた諸目標の達成に向けた取り組みを進めてきた。

○学外の有識者 4 人から成るグローバル・イニシアティブ外部評価委員会を立ち上げ、平成 28（2016）年 10 月に評価を受けた。SGU 中間評価にあわせて、平成 29（2017）年に再度、外部評価を受ける。

○上記「R2020」の後半期計画において、グローバル・イニシアティブ推進のための政策予算枠の措置を決定した。

2. 海外諸大学との共同・連携による学士課程設置構想の具体化

- ①大連理工大学－立命館大学国際情報ソフトウェア学部：両大学の共同運営学部
- ②国際関係学部国際連携学科：アメリカン大学との共同学位（ジョイント・ディグリー）プログラム
- ③食マネジメント学部：イタリア食科学大学やル・コルドン・ブルーと連携する「食」の総合学部
- ④グローバル教養学部：オーストラリア国立大学との共同学士課程（ダブル・ディグリー）プログラム

3. 国際連携の上に立つアクティブ・ラーニングの実践

- ①キャンパス・アジア・プログラム：日中韓 3 大学の共同プログラム。
- ②AIMS プログラム（国際 PBL によるイノベーション育成）：インドネシア 3 大学、タイ 3 大学との共同事業
- ③RISE I=J Project（産学国際協働 PBL による南アジアの異文化・多様性社会の中で活躍できる高度理工系人材の育成）：インド工科大学ハイデラバード校等との共同事業
- ④EDGE+R（イノベーション・アーキテクト養成プログラム）：グローバル・アントレプレナー育成をめざす文理融合型プログラム。
- ⑤「みらい塾」：グローバル IT 人材育成リーディングプログラム。
- ⑥Asian Community Leadership Program：日韓台 3 大学の共同プログラム。

4. 立命館大学アジア・日本研究所の設置

○アジア研究・日本研究の拠点として、標記研究所を平成 27（2015）年 12 月に設置した。

5. 新規の海外拠点（中国、ベトナム）の開設、国際協力事業を通じた新たな展開

○カナダ、英国、インドに加え、中国・北京、ベトナム・ハノイに海外事務所を開設。平成 29（2017）年中に事務所を整備し、職員を派遣する。

○エジプト日本科学技術大学（E-JUST）の事務業務支援の受託決定に伴い、エジプトへの職員常駐を決定。

6. SGU 目標の進捗（平成 25 年度⇒平成 28 年度）

○外国人留学生の受入（通年）	【H25】 2,242 人 ⇒ 【H28】 3,297 人	(147%)
○協定に基づく派遣日本人学生数（通年）	【H25】 1,244 人 ⇒ 【H28】 1,856 人	(149%)
○外国語による授業科目数（通年）	【H25】 580 科目 ⇒ 【H28】 855 科目	(147%)
○外国語のみで卒業できるコース在籍者数	【H25】 342 人 ⇒ 【H28】 537 人	(157%)
○学生の語学レベル（CEFR B1/学部生）	【H25】 7,607 人 ⇒ 【H28】 8,178 人	(108%)

“Beyond Borders” and the Internationalization of Higher-Education at Ritsumeikan University

YAMAI Toshiaki (Professor, Executive Director, Division of International Affairs, Ritsumeikan University)

Abstract

In 2009 the Ritsumeikan Academy drew up its future vision “R2020” and adopted “Creating a Future Beyond Borders” as the motto of the vision. This motto shows the Academy’s will to contribute to establishing a future in which people, as well as people and nature, harmoniously coexist. The efforts of Ritsumeikan University to promote the internationalization of its education and research activities have been carried out in the spirit of this “Beyond Borders”. In this paper I present and examine some of these efforts related to the Japanese government’s “Top Global University Project”, especially after my arrival as executive director of the division of international affairs in 2015: A trial-and-error process for enhancing the internationalization of education with some positive outcomes and many unresolved problems.

Keywords

Beyond Borders, SGU (Top Global University Project), reform of English education, study abroad programs, Beyond Borders Plaza

特集

立命館アジア太平洋大学の「グローバル・ラーニング」

近 藤 祐 一

要 旨

本稿では立命館アジア太平洋大学におけるグローバル教育開発の軌跡を辿るとともに、APU2030 ビジョンによって明示されたグローバル・ラーニングによる「世界市民」育成とについて考察したものである。現在政府をも含んだステークホルダーから大学教育に対するパラダイムシフトへの要請が多く出ている。また、APU においては 2030 ビジョンの達成のため、既存の大学教育のパラダイムの再考が求められ、教育内容と教育方法について変更が必要である。さらに、これまでの教室の中での「学問的な学び」に加え、学生生活や寮生活をも教育の一環として捉え、その学びの担保をすることが必要であると考えられる。APU の特異性と使命はこれらを一貫して多文化学習環境で行い、教職員と学生の多様性を学びの素材とし、また学びの触媒とし、学生に比類ない新しい教育を与えることである。

キーワード

グローバル・ラーニング、APU2030 ビジョン、世界市民教育

1 立命館アジア太平洋大学の概観

立命館アジア太平洋大学（以下 APU）は 2000 年に立命館学園によって大分県別府市に設立された。開学の目的は「アジア太平洋の未来創造に貢献する有為の人材の養成と新たな学問の創造」であり、その基本的な理念は「自由・平和・ヒューマニズム」（2015 年策定の APU ビジョン 2030 からは「自由・平和・ヒューマニティ」と用語の変更が行われた）、「国際相互理解」、「アジア太平洋の未来創造」とされ、大学の活動はこれを達成するために行われると規定されている。そのために APU は「3つの 50」の達成を目的とした。これは 50%の学生が 50 カ国・地域出身の国際生で占められ、かつ教員の 50%を国際教員で構成するとし、当時の日本ではこれまでの常識を越えた新大学構想であった。この国際生が集まる APU は「世界各国・地域から未来を担う若者が集い、ともに学び、生活し、相互の文化や習慣を理解し合い、人類共通の目標を目指す知的創造の場」であり、上記の基本的な理念を達成するための方法論を実践する場である。

2018 年 11 月 1 日現在、学部・大学院を合わせ国際生が 51%（89 カ国・地域）となっており、

教員についても 50% 強（22 カ国・地域）が国際教員となっている。このような構成の学生・教員が学び合うキャンパスは国内外の大学にほとんど例が見られない。日本語による学修トラックと英語によるトラックの二本立てのカリキュラム、大規模な日本語・英語の集中語学学修プログラムなどを取り入れ、また当時としてはまだ新しいシステムであった春秋二度の入学時期の設定など教学面の制度整備が行われた。また生活面でも国際生の日本での留学生活の導入補助としての住居である AP ハウスの建築などが行われ、現在オンキャンパスの AP ハウスが 2 棟（1310 室）、オフキャンパスで 2 棟が整備されている。

2 「アクティブ・ラーニング」の開発と拡充

このように APU は開学当初から「グローバル教育」を目的としたものであった。しかしながら本格的な教育的な介入については開学当初から十分に行われてきたとは言えない。この章ではある程度時系列に沿って歴史的にどのように APU の「グローバル教育」が整備されてきたかを述べていきたい。次の章では「グローバル教育」から「グローバル・ラーニング」への変化についてさらに述べていく。

2.1 初期のグローバル教育整備

2003 年度より特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）「多言語環境における日英 2 言語教育システム」に採択、また 2004 年度より現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代 GP）「Student Mobility の推進」に APU が採択された。これらの GP により、APU のグローバル教育の萌芽が育まれた。モンテ・カセム第 2 代学長のイニシアティブによって海外学修プログラムの充実から制度拡充が始められたのが 2004 年から 2005 年である。当時はこれらのプログラムは現在教育界で頻繁に使われている「アクティブ・ラーニング」と称されるものであり、本学でのその意味は自ら海外に赴いて、現地を体験することによって学びを修めるものであるとの意味づけが行われてきた。現在は用語の混乱を避けるために Off-campus Study Programs と称されているが、ここでは当時のプログラムを説明する場合にはアクティブ・ラーニングの呼称を用いたい。

2006 年度に開始されたニューチャレンジ構想¹⁾の中でアクティブ・ラーニングは新しく設置された Cross-over Advanced Program (CAP)²⁾と共に大きな柱であり、前述の現代 GP の中、初歩的なアクティブ・ラーニングプログラムから段階的に語学や学びのレベルの高いものに移行できるようなモデルが 2005 年度末には策定されていた。2006 年度時点で特に注意が払われたのがこれらアクティブ・ラーニングプログラムと既存の学部カリキュラムとの関係性の強化であった。例としては、実現はされなかったものの、この構想で設置されたすべての CAP の 5 分野で特別ゼミと共にアクティブ・ラーニングプログラムを提供し、学生は教室内での学びと共に国内外のフィールドで学びを深めることが望まれた。2007 年度には国内外で 23 プログラムを提供し、約 300 名が参加した。この時期には同時に交換留学制度の拡充も積極的に行われたが、特記すべきはアクティブ・ラーニングに学生が参加するきっかけを作るプログラムの開発が行われたことである。

2.2 初期の代表的な教育モデル

第1のプログラムはスーパー留学コース（SRC）である。交換留学協定校の数は増加し続けたものの、要求される TOEFL スコアの基準を下回る学生（主に日本語基準の国内生）が多く存在した。正課の英語集中授業のみでは交換留学選考時までにスコアを十分に向上させることは難しく、多くの学生が英語力の不足により交換留学の応募を断念していた。そこで有料の特別コース（SRC）を設定し、留学への熱意は十分にあるが英語力が低い学生へ提供した。定員は25名程度で、毎週の特別授業（英語や留学を活用したキャリア設計）、夏期休暇中の国内合宿、海外での英語・異文化研修、個別アドバイジングなどを盛り込み、教員と職員でチームによる対応をした。現在でもBASEという名称に変更し、内容を微調整して提供をしている。このプログラム開始から数年で学んだことは、ピア・ラーニング・グループ³⁾の形成と留学達成率、およびキャリアの成功に正の相関があることである。この後のピア・ラーニング・グループの他のアクティブ・ラーニングプログラムでの利用はSRCで得られた経験によるところが多い。

第2のプログラムは、2007年度に開始された初年次向け異文化体験プログラムのための Freshman Intercultural Relation Study Trip（FIRST）である。当初は韓国、台湾、香港の3ヶ国・地域へ学生を派遣（2007年度は総計53名）してきたが近年は150名規模のグループを韓国へ派遣している。また国際生用のプログラムとして九州でのプログラムを展開している。この両プログラムは2つの特徴を持っている。第1にこのプログラムは経験学習方式という理論を用いて設計されている点である。次にこのプログラムは1年次生用という設定であるため、特にこの学年の学生の学びが最大になるような学びの目標を設定して設計されている点である。後者については後に2008年度から助成を受けた質の高い大学教育推進プログラム「初年次教育の新モデル構築」において初年次教育の見直しをする段階で本学の初年次教育科目として再定義されることになり、2011年カリキュラムからは正式な学則科目として位置づけがなされている。

経験学習方式はKolb（1984）などにより体系化された考え方であり、具体的な経験から学び取り、またその経験の理論化を行い、さらに次の学びにつなげていくという考え方である。Kolbの学びのサイクルである Concrete Experience（具体的経験⁴⁾）、Reflective Observation（内省的観察）、Abstract Conceptualization（抽象的概念化）、Active Experimentation（能動的実験）の4つの学びのコンポーネントは、このFIRSTプログラムの中に落とし込まれ、学生が各自で得る現地での経験を教員や先輩TAのファシリテーションにより他の学生と共に内省し、そこに意味やモデルを見いだし、次の学びのステップにつなげられるように設計されている。さらに異文化に関わる学びを異文化で行う教育方法であることから、学生の認知的な不確実性と心理的な不安の度合いを適度に調節し、最大の学びが起こる条件をそろえることが必要（Gudykunst 2005）となり、これについても2007年以来プログラムの内容の調整をしながら催行している。2017年度のFIRSTは最大の申込者になり200名超の学生（日本語基準国際生の約1/3）が応募した。

FIRSTでは事前授業―授業―事後授業とセットとなっており、これにより学びのサイクルを大きく一巡するだけでなく、学生は実習中に毎晩内省的観察をし、抽象的概念化を行い、能動的実験への準備をするような話し合いをし、日々学びのサイクルが完成するように、ディスカッションテンプレートを元にディスカッションができる計画されている。近年は「学びの保証」の概念を導入しているが、この詳細については後述する。FIRSTは初年次生が入学して2ヶ月目

で初めて参加する海外学修プログラムである。異文化という場、そしてそれが引き起こす問題に向き合い、APU での大学生生活を学びが最大になり、有意義に過ごすことができるようにするための準備プログラムとなっており、端的に表せば小グループによる異文化オリエンテーリングである。6 人グループ（主に国内生）に調査課題を与え 200 から 250 枚のアンケートを現地の住民から得るというプロセスを入れ、異文化コミュニケーションを意図的に集中的に引き起こすこと、また危機管理上のサポートは現地出身または現地の言語の上級履修者の学生が行うが、彼らの介助をゼロに近づけることによって不確実性と不安を異文化で学びが起こる最大値まで引き上げている。また事前授業に含まれている現地言語学修においても、必要だと思われる語彙や文を多く教え込むのではなく、学生が十分に不確実性と不安を覚えることができるポイントまでで留めるという調整を行っている。事後授業は調査結果の発表をするが、それとは別に教員のファシリテーションにより 3 時間の振り返りディスカッションを行う。2017 年度の FIRST の学びの目標は以下の通りである。

学修目標：

- (1) グループ学修の方法を身につける
- (2) 異文化に対する自分なりの対応方法を考えることができるようになる
- (3) 海外学修プログラムにおいて、学びの目標や自己成長の目標を立て、それを貫徹できるようになる
- (4) APU での 4 年間の学びについて計画を立案し、それを実行するための手だてを考えることができる

2017 年度よりは FIRST に続くプログラムとして第 1～3 セメスター生のために SECOND を開講した。2017 年度カリキュラムでは FIRST と SECOND を異文化フィールドワーク I、II と位置づけ、海外学修を始めるに当たっての段階的なプログラムとして定義し直している。下の表はこの 2 つのプログラムの比較表である。

表 1 FIRST および SECOND の特徴 (APU アカデミックオフィス資料より)

	FIRST	SECOND
プログラムの目的	・異文化体験 ・異文化理解 ・現地の人々との交流	・東南アジアにまたがる多様な宗教文化の理解、フィールドにおける越境的な文化の理解 ・訪問国の政治・社会・経済システムの総合的な理解 ・グループ作業を通じた、日英両言語でのコミュニケーション深化
実習時期	・春クォーターブレイク（6 月 1 日～4 日）	・夏期休暇中（7 月 30 日～8 月 11 日）
お勧めしたい学生	・海外での学習経験がない（少ない） ・多文化適応の基礎能力を実践的に身につけたい ・言語の壁を越えたコミュニケーション能力を身につけたい ・韓国に興味を持っている	・海外で大学レベルの学習に挑戦したい ・専門科目に繋がる、調査・研究の基礎能力を身につけたい ・在学中に反対言語⁵⁾を上級レベルまで高めたい ・東南アジアに興味を持っている
グループワークの形態	・おもに日本語基準学生・1 グループ 4～6 名	・日本語基準学生と英語基準学生合同グループ・1 グループ 4 名～6 名
開講言語	・日本語	・日本語および英語
実習先	・韓国（2017 年度は台湾）	・東南アジア（シンガポール、マレーシア、タイ、ラオス）

この表のように、SECOND は国際生と国内生の合同チームとなっており、日英両語開講、第三国での異文化グループ学修、2 週間というストレスがかかる時間、4 カ国での実習というさらにハードルの高いものになっている。2017 年度は 63 名の学生が参加した（応募は 130 名程）。SECOND の学修モデルについては後述する平成 23 年度大学の世界展開力強化事業に採択された米国セント・エドワーズ大学との共同取組の一部である South East Asian Studies プログラムを設計し、運営したことから得た知見が活かされている。学修者が多文化グループのダイナミクスのなかから学び得ること、また、このようなプログラムをどの学修者の出身文化でもない異文化からのストレスがかかる場所で協働学修することによって、プロセス自体は非常に難易度が高いが、多くの学びがあることが事後のアンケートや最終レポートから見て取れる。

3 グローバル・ラーニングの段階へ

3.1 大きな変化への胎動

2011 年から文部科学省の助成を受けて始まった大学の世界展開力強化事業「APU-SEU グローバル協働教育プログラム—入学前教育から大学教養・専門教育まで—」は、これまで行ってきた国際生の学部教育への受け入れと国内生の短期送り出しというグローバル教育のモデルから別な次元へのシフトがおこなわれたプロジェクトであった。またこの頃、本学の国際経営学部は AACSB⁶⁾ の認証に向けた作業を行っている時期で、近年のアメリカの高等教育機関の動きや、大学教育の新しい考え方を間近に見ることができる機会であった。これは初年次教育科目についての GP に併せてアメリカの初年次教育学会等に参加した当初から目についてきた流れでもあり、新しい大学教育の変化を前にして、本学のグローバル教育はこれまでの個々のプログラムを羅列するのではなく、大学全体としてどのように本学の多文化環境を学びの資源として最大限に活用するのが求められた。またそれは本学を世界基準に沿って作り替えるという作業でもあった。世界基準をどこに求めるのかという議論はあるが、シンガポールなど一部を除きそれは日本をはじめとしたアジア諸国ではなく、北米を中心とした高等教育機関に求めるべきであろう。大学における教育法に関して積極的に研究が進められているだけではなく、大学の経営面から見て本学の国際生リクルート活動時の最大のライバルはこれら積極的な教育改革を行っている北米の大学だからである。

筆者はこれまで日本の大学の国際化を「整形手術」(Kondo 2014)と形容し、多くの場合大学本体の経営・ガバナンス、教育、生活サポートシステムに根本的な変化を求めるのではなく、国際部門という「出島」である特別部門の設置や、英語で教育をすることによって国際性を担保するという表面的な変更によってでは日本の大学の真の国際化は達成できないと論じてきた。翻って本学はどうであるか。2000 年開学時の大胆な制度設計により「整形手術」の段階ではないが、先述の認証プロセスや GP を活用した積極的なベンチマーク活動から、本学は「先進大学」と比較した場合、開学時の先達が構築した制度の活用程度、さらにそれを次のレベルに昇華するための理念整理と、制度設計に遅れが見て取れた。

3.2 SGU への応募と APU2030 ビジョン

2014 年に APU が採択された「スーパーグローバル大学創成支援」事業に対する構想調書⁷⁾の作成時には「グローバル・ラーニング」による「世界市民」育成というビジョンを中心とした。これは後の「APU2030 ビジョン⁸⁾」により、学内外に示されることになった。小論ではこの本学の方性の転換についてさらに述べていきたい。ここからの部分は一般的な「整形手術」的なグローバル化についての議論とはかけ離れるが、APU が目指す教育のグローバルスタンダード化とグローバル・ラーニング構想の基本となる部分であるので、ここに紹介する。

現在、大学教育においては人材養成目標、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシー等の明示化が求められている。2016 年に公表された中央教育審議会大学分科会の文書においても、大学の理念の元にこれらのポリシーが策定されるべきであるとなっている。これはこれまでの大学教育に関する考え方とは大きく異なるパラダイムである。社会（大学の教職員を含む）の予定調和的な大学の一般像や伝統的な大学パラダイムではなく、各大学のビジョンやミッションにより、大学での学びをそれぞれの大学が規定していくという考え方である。APU については開学宣言に基づいて策定した APU ビジョン 2030 が大学運営の基本方針となる。各学部や各部署のプログラムはこのビジョンに基づいて作成・運営なされなければならないし、かつこのゴールに向かって学生が学びを進めているのかどうかについて常にモニタリング・アセスメントをする必要がある。たとえば、APU で育成する「世界を変える」人材は、以下の能力を身につけなければならない。(1) 他者と協働し、対話を軸に対立を乗り越え、社会に影響を与えることができる。(2) 異なる文化との衝突や遭遇したことのない困難への耐性がある。(3) 多様な視点やアイデアから、新しい価値を創造することができる。(4) 自分自身のゴールを描き、生涯学び成長し続けることができる。つまり APU はその 4 年間のカリキュラムを通してこれまでの大学教育で行われてきた知識習得のみならず、これら 4 つができるようになる知識・スキル・態度を身につけさせなければならない。

上記のような大学教育のパラダイムシフトには教育の内容（コンテンツ）と教育の方法（ペダゴジー）の再検討・改革が必然となる。まず教育内容であるが、大学全体のカリキュラム、学部のカリキュラム、個々の授業までが APU のビジョンに述べられた人材を作り上げることに即している必要がある。これまで教員に多くの場合任されてきたそれぞれの授業内容は一度棚卸しが必要になる。現実的にこれが可能かどうかについては議論があると思うが、理念的にはカリキュラムマップやカリキュラムツリーといった形ですべての授業を「管理」する必要が出てくる。別な用語で表現すると、これは「学びの保証（Assurance of Learning=AoL）」のためであり、ビジョンに即した学びの目標を大学全体として立て、それに基づいてすべての授業もまたそれぞれに学びの目標を立てることになる。ここで注目しなければならないのが、大学の人材養成目標をそのまま大学の学びの目標とした場合、これまでの専門科目を深く学ぶという伝統的な大学教育のとらえ方では人材養成目標で求められている学びは十分に保証されないことである。全部の科目でこのすべての 4 個の目標について取り扱わなくてはならないということではないが、どの科目もどのようにこの 4 個の目標の到達に対して直接的・間接的に寄与できるのかが問われる。ビジョンによって大学の学びを統括するということは当然のことであるが、特に APU のような教育型の大学の場合はそれによって教育の特異性を際立たせるということであり、大学間の競争で

優位に立つためには必須である。

次にどのような事柄が学びの内容になるのかということについても検討の必要がある。これまでの大学教育モデルでは知識をマスターすることが学びの目標になっていた。端的にはどの程度知識を記憶したかによって学生を評価することが目標達成の目安となっていた。つまり到達度試験などはこの例となる。しかしながら大学教育は「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、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を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」（中央教育審議会 2012: 9）とされている。このアクティブ・ラーニングの基本的な学びとは、ある程度の知識の投入を行いながらさらにそれについて「深く学ぶ」または「重要な学び（significant learning）」を起こすことである。この「重要な学び」はテキストや講義からの情報に関する単なる記憶・理解にとどまらず、それを自分の生活や社会生活に結びつける作業を中心に置くことに特徴がある。これにより大学の授業は学生の人生に長期的な変化を与えることができる（Fink 2013）。教員にはこれまでの「教える」ことから学生の学びを促進させるという役割の変更が強く求められている（Barr & Tagg 1995）。この動きは1990年代から北米で起き始めており、グローバル基準を求められるAPUがかなり遅れていることがわかる。

しかしながら、APUの教員は大学教育における教育法や教育理論については多くの知識を持つに至っていなかった。各自が学生からのフィードバックや研究会などでの手法を身につけてきてはいたが、組織的なFD活動としての教育法の学びについては2012年を待つことになった。APUにおけるファカルティ・デベロプメント（FD）については2009年に大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラムで「学生を成長させる『教職協働シナジーモデル』の開発」により本格的な調査・研究が始まった。この助成金にもとづく国内外の先進校へのベンチマークにより、大学教育の方法に関する知見を蓄積し、2012年度グローバル人材育成推進事業タイプA「全学推進型」に採択され、新しいFDプログラムを開始するに至った。続いて2014年度に採択されたスーパーグローバル大学創成支援事業においてもこのプログラムを拡充している。このFDプログラムの目的はAPUの教員に新しい授業の考え方を学んでもらい、教授方式の多様化を図ることであった。つまり前述した、「教える」から「学びの介助を行う」という方法を身につけることであったし、またそれによってそれぞれの授業で各受講生に重要な学びを引き起こさせられるような授業への変化を生み出すことであった。当時APUには語学教育以外の教育法の専門家はおらず、ミネソタ大学のCenter for Educational Innovationの協力を得て、APUでの通称「ミネソタプログラム」が開始された。毎年メンバーを5名程度選出し、1年間のサイクルでFDを行うという長期的なプログラムである。初期にはAPUで初めて教員職に就くという若手教員や、教育年数が比較的浅い教員に対してプログラムを提供した。近年においては中堅の教員も参加しており、これまでの教育方法の振り返りと向上が図られている。このプログラムでは基本的には北米で主に用いられている手法を1つの教授方法として学ぶことになり、APUのビジョンにあった教育を模索する手がかりをつかむこととなる⁹⁾。また、プログラムでは学修理論や近年の教授法の動向を学ぶと共に実践を通して、受講者自身が新しい学びの仕方も体験していく。また、初めの設計段階では折り込んではいなかったが、国内・国際教員が共に1年とい

う長期にわたり、プログラムで指定するワークショップやミネソタ大学での研修などを行っていることと、また1年あたりの参加人数が少人数に限られていることから、多文化教員間に「学びのコミュニティー」が作り出されている。このシナジー効果はAPUの求めるグローバル・ラーニングの効果そのものである。まさに教員の学びの体験自体がAPUの学びの具体的な一例となる。このプログラムについては開始当初よりAPUの教育開発・学修支援センターが運営を行ってきたが、今後は後述する2017年度に開設されるグローバル教職員開発インスティテュート(IPG)が展開するFD/SDプログラムの一部として運営される予定である。

3.3 APUのグローバル・ラーニングへの模索

このような形で何をどのように教授するのかという課題に対してようやく大学として取組ができるようになったが、ミネソタプログラムの参加者からさらにAPUではもう一段階必要な教育方法があるとの指摘が上がり始めた。それはAPUの学修環境が特異であることに起因する。教室の中にある多文化性や多様性からどのような学びに資するダイナミックスを引き起こし、それを重要な学びとして与えられるのかは、これまでどの大学も向き合うことがなかった課題である。APUはそれに挑戦することが開学宣言で謳われており、またAPU2030ビジョンでもそれが課題としてあげられている。ただ世界各国から集まった学生が伝統的な一方向の講義で机を並べ、ノートを取るだけであれば、APUの教育的な存在価値はない。教育型大学として、また他大学にはモデルのないグローバル・ラーニングをいっそう推進するためにはさらなるFD/SDが必要となる。このような課題に向き合うべく、前述したIPGはグローバル・ラーニングを進化させるために設立された。この組織のミッションは、以下の通りである。

- ・APUは、真のGlobal Learningの創造において、先進性を保ち、他大学の国際化を牽引する大学として、成長し続ける。本センターは、教員・職員がAPUという特殊な教育環境・大学において、そのGlobal Learningの柱にあたる教育・研究・行政業務の質を高め且つ効果的に提供・実施するために、構成員が共同で学ぶ長期的なキャリア開発プログラムを提供する。
- ・APUのGlobal Learningを確立するために目指す教員像・職員像（コンピテンス）を明確化にし、それぞれの役割におけるLearning Goalを設定、カリキュラムの成果測定を行い、構成員の実質的な成長につなげる。

また、この組織の活動を高め、多文化FD/SDのアジアのハブ教育機関としてAPUをブランド化することも目的とされ、ミッションの中に、以下のものが含まれている。

- ・将来的には一部のプログラムやカリキュラムについては他大学教職員に開放し、アジア太平洋地域に貢献する多文化FD/SDとする。

カリキュラムは現在のところ策定中であるが、大まかなカテゴリーとしては、APUビジョンの共有、対人間コミュニケーション、異文化間コミュニケーション、調査・研究スキル、学生心理・学習心理、アドバイジング、教授法、役職者研修、また将来的にこのようなプログラムのトレーナーとして活躍できる教職員を育成するプログラムなど多岐にわたっている。このプログラムを日英語で運営し、また教職協働で行うことが予定されている。IPGの基本的な考え方はでき

るだけ教員と職員の壁を低くし、例えば職員も最新の教育法の理論や実践を知り、また教員も大学の財政や組織について知るといった方針でカリキュラムが作られている。これは学生の大学での学びは我々の持つ教員と職員のカテゴリーを超えたところで起こるという考えに基づき、さらに APU には大きく 4 個の文化（国内職員、国際職員、国内教員、国際職員）があり、互いの文化・制度を理解し、考えを共有することは APU のような規模の国際大学では最重要課題と考えるからである。

これとは別に教学部により、グローバル・ラーニングを推進するためにグローバル・ラーニング指定授業が 16 年度より開始され、教員有志により授業の改善に向けた方策が具体的に開始されている。この実践例を基に 2017 年 4 月には Practical Guide for Multicultural Collaborative Learning (MCL 実践ハンドブック) が発行され、グローバル・ラーニングを積極的に授業の設計や運営に統合する試みが発表されている。このハンドブックの著者はミネソタプログラムの修了者が多く、8 クラスの実践例が掲載されている。SGU においてはグローバル・ラーニングをすべての授業で行うことが大きな目標として掲げられており、このような先進的な授業を早急に全学のすべての授業に応用・展開することが求められている。繰り返しになるが、APU にとってグローバル化は留学生をただ増やしたり、英語で授業をすることではなく、多文化教育環境を最大限に活用した「重要な学び」を提供することである。

3.4 新しい大学での教育とはなにか

これまで APU の教学の部分に多く言及してきたが、APU の開学宣言や 2030 ビジョンにもう一度立ち戻った場合、一般的な大学教育以外の学生生活の部分も APU としては学びの一部として位置づける必要がある。「共に学び、生活」することによって「アジア太平洋の未来創造に貢献する有為の人材の養成と新たな学問の創造ができる人材を育成」する責務がある APU は、どのように学生が正規科目以外の活動から学ぶのか、また何を目標に学びを起こさせるのかを検討する必要がある。「課外」活動という名称は、あくまでも中心が授業を中心とする課程であるという意味合いがあり、APU の理念からすれば、これは正規科目と同等に扱うべき重要な学びの活動である。ただ、日本語では定訳がなく、小論では co-curricular (CC) と呼ぶ。APU の CC は大部分において異文化環境の中で活動が行われ、ここには APU が育成しようとしている世界市民になるための教材がふんだんに見いだされる。これをどのように学びに転化するのか。一つの方法は、「正課科目」のなかでケーススタディー、PBL、または Lewin (1946) が提唱したアクションリサーチとしてこの「現場」を利用することである。つまり一つのミニグローバル社会を研究・学修対象とする方法である。ここに APU での「正課」と「課外」の壁はなくなり、学内のすべてが学びの場となる。

第 2 の方法は CC を学びと正式に位置づけ、学びの目標を提示し、そのアセスメントツールとしてのルーブリックの開発（一例として後述する APU Rubric）、CC での学び方のワークショップ、ピアリーダーの育成により、学生の CC を学生による学生のための学びの場として設定することである。APU では教育開発・学修支援センターの教員グループが米国の Association of American Colleges and Universities (AAC & U) が策定した VALUE Rubric を元に APU Rubric の作成を推進している。前述した大学の展開力強化事業でパートナー校であるセント・エドワーズ大学の教員

と本学の教職員が協働で AAC&U's Global Learning Rubric: Practical Application and Assessment of Results と題し、すでに AAC&U の大会で発表¹⁰⁾を行っており、グローバル基準のルーブリック開発を開始していると言えるだろう。

開発中の APU Rubric は現在のところ 5 つの観点 (Self, Interpersonal, Change Agent, Virtue, Global) を設定しており、それぞれに能力に下位項目をつけ 5 レベルのルーブリックとなっている。参考として暫定版を文末の別表で掲載したい。APU の求める資質・能力が凝集されていると思われ、最終版については早期の完成が望まれる。このルーブリックはアセスメントという目的を持つ。これについては 2016 年度に導入した manaba に e-portfolio システムが実装されており、これをアセスメントにどのように活用するのかが鍵となる。国内大学でもこのシステムは導入されているが、学びのサイクルへどのようにこのシステムが統合していくのかに多くの問題があるように見うけられる。先述の AAC&U での発表などはピアラーニングメソッドを活用し、オンライン上での学びのコミュニティを形成するというものである。ポートフォリオには学びの軌跡の蓄積を保存でき、大学での成長を記録できることだけでなく、時期ごとに到達点が確認でき、継続的な学びの資料となり、それがキャリア教育・就職活動に繋がる活動でもあるためこの整備は APU にとって火急の課題である。

次に CC において必要なのは学生同士での学び合いの保証である。ピアラーニングシステムやピアリーダー (他の学生の学びを介助できる学生) の育成は開学時よりレジデンスアシスタントやティーチングアシスタントの導入により行ってきたが、育成のための系統だったプログラムは存在しなかった。しかし、2011 年カリキュラムから正式科目として共通教育科目の中に、ピアリーダートレーニング I および II が設置され、17 年カリキュラムでは、さらにピアリーダートレーニング入門が追加され、系統的にピアリーダーの育成が正課科目として行われるようになった。APU でのピアラーニングは 2 言語で行われ、かつ多文化環境で行われるため、それに対応するためにピアリーダートレーニング II の大半は日本語開講と英語開講のセクションの合同授業として 2 言語・多文化環境で実習を含めて行われている。これに加え、2016 年秋学期より、SGU 事業の一環として APU のコア学生の育成を目的にオナーズプログラム (Honors Program for Global Citizenship) が開始された。毎学期国内・国際生合わせて 36 名程度が選出され、APU ハウスでの 2 年間のレジデンス・プログラムと 2 年間のコミュニティン・プログラムを展開する。このオナーズプログラムは伝統的なアカデミックな面を前面に押し出すものではなく、世界市民性の育成に重きを置いたものであり、世界にも類を見ないプログラムである¹¹⁾。2017 年秋には第三期生を受け入れることになり、完成時には約 140 名の規模を持ち、大学の各部署に大きなインパクトを持つことが期待されている。

以上のような CC の展開と APU ビジョン 2030 で謳われている世界市民性の育成が持つ APU での重要性を鑑みたとき、APU の卒業の要件がただ授業要件を満たす、または学びの指標として GPA だけで評価をするのは理論的な不整合性がある。例えば、すでにいくつかの高校や山口県立大学などで始められているように国際教育活動といった CC 活動をポイント化 (山口県立大学では IPD ポイント¹²⁾) し、それを卒業の要件に含めたり、優秀者表彰、メリットベースの奨学金制度運用に含めたりすることは早急に整備しなければならない。つまり卒業の要件として、124 単位を GPA1.75 以上で履修し、すべての言語要件、必須科目を履修しなければならないが、

さらに世界市民性を高めるために APU キャンパス内外で提供されるプログラムに参加することによって蓄えられる（私案であるが）Global Learning Point において一定の点数を取得することによって初めてすべての卒業の要件を満たすと規定する。それぞれの CC プログラムにおける学びの質の担保も必要であるが、それだけでなく学生が多様な CC を取捨選択しながら参加することを必須にする制度も必要であると考えられる。

ここまで述べてきた論では、「正課教育」対「CC」による世界市民教育と 2 項対立のように取られやすい展開をしてきたが、実は正課教育のなかでも世界市民教育が取り入れ始められている。APU の国際経営学部と経営学研究科が AACSB の認証を受けたときに 4 つのラーニングゴールを設定した。(1) ビジネス倫理を理解する、(2) 基礎的な専門知識を取得する、(3) 異文化コミュニケーション能力について学ぶ、そして (4) グローバルな視点を身に付ける、である。後半の二つは世界市民教育としても異論はないだろう。いまグローバル・スタンダードの大学の授業は単なる知識を学ぶだけではない、ということの一例であり、APU が大きくこの方向に舵を切るのは世界の大学として当然のことである。再度 APU ビジョン 2030 に戻ると APU では「世界を変える」人を育成しようとしており、そのためにはこれまでの伝統的な大学教育や、狭義の国際教育では APU が求める知識・スキル・態度は育成できない。

4 最後に

APU は数年で開学 20 周年を迎えるに当たって、SGU での目標としてあげた「Global Learning: 大学教育の新しい地平を目指す」を実質化していく必要がある。「新しい地平を目指す」とは、これまでの大学教育ではない新しい大学教育のパラダイムを求め、その新しいパラダイムの発信地として APU を位置づけるという意欲的かつ冒険的な方向性である。2000 年に立命館学園の新しい教育モデル大学として誕生した APU は、その短いが高濃度が高い歴史の中で多くの学生が学び、彼らがさらに新しい教育モデルの種を母校に植え付け続けてきた。既存のパラダイムで構築されている大学評価軸で APU が高く評価を受けることを卒業生を含むステークホルダーは望んではいるが、同時に APU が日本だけではなく世界に誇れるグローバルな学びを提供する教育機関に成長することへの期待も APU ビジョン 2030 の作成時に多くの学生や校友から寄せられ、それがビジョンとして APU の進む方向として明示されるに至った。APU の開学時に尽力なされた先達たちが前例のない大学を設立するのに苦闘があったと思われるが、また APU2030 ビジョンの実現には新しい大学教育のパラダイムを示すというさらなる難題が待ち受けている。しかしながら、基本は世界市民として歩み出す準備をする学修者の学びの担保である。学びとはなにか、21 世紀社会の「市民」として何が必要なのかを常時内省し、それによって大学のシステムにイノベーションを引き起こし続けなければならない。20 世紀モデルの大学教育では 21 世紀の学生を育成することができないからである。

参考資料 APU Rubric 暫定版

クラスター	コンピテンシー	定義
Self	自分らしさの発揮	自らの強みを伸ばし、弱みを克服しながら、その個性や特徴を際立たせていく
	自己管理	自らを客観的に捉え、厳しく律しながら、向上心を持って高めようとする
	何事も学ぼうとする姿勢	自己の選択や知識、経験に価値を見出し、より豊かな未来を生きたために活用することができる
	主体性	当事者意識を持ちながら、自ら進んで物事に取り組み、期待される成果を出す
Interpersonal	共感	関わっている相手の感情起伏、文化的背景を理解し、受け止める
	コミュニケーション	相手が伝えたいと思う意図を的確に理解しながら、自らの思いや考えを効果的に伝え、ディスカッションを促進する
	チームワーク	問と協力・協調しながら、目的やゴールに向けて上手く進むよう働きかけ、チームに貢献する
	エンパワーメント	自ら保有する知識・スキル・経験を生かし、関わっている相手の能力やスキルを向上させようとする
Change Agent	問題発見	問題を自ら発見し、本質的な原因や課題を見極めながら、問題を解決に向かわせる
	変革力	物事の構成や流れを論理的に捉えつつ、その概念を批判的に見る目を持つ
	挑戦意欲	困難な状況にも物怖じせず、目的やゴールに向かって絶えず果敢に立ち向かい、挑戦し続ける
	独創性	既存の概念に捉われず、独自の発想や着眼点で物事を捉え、新たな価値を創り出す
Virtue	熱意	自己の持つ情熱や価値観を意識した行動を取ることができ、熱意を持って何かに打ち込んでいる
	博愛	自らの周囲だけではなく世界に対して強い関心があり、他者に対し愛と優しさをもって接しようとする
	感謝心	人や環境に支えられていることに素直な喜びを感じ、その良さや価値を受け入れて、自分の生きる力とする
	謙虚さ	自分の力を過信せず、様々なことから学ぼうとし、周りに対する感謝の念を忘れない態度
Global	多様性理解	物事に対する拘りや固定観念を持たず、周囲の状況や環境に応じて適応し、順応する
	柔軟性	物事に対する拘りや固定観念を持たず、周囲の状況や環境に応じて適応し、順応する
	グローバルネットワーク	様々なバックグラウンドを持った人たちと信頼関係を築き、その関係性によって自分や他人の活動の質を高める
	積極的な他言語活用	母語だけではなく、自己と他者の相互理解や問題解決のために多言語運用能力を身につけ活用する

別表 暫定版 APU Rubric。教育開発・学修支援センターの有志により作成中である。最後の「積極的な他言語活用」の定義については、まだ記述がなかったため全体のイメージを提示するために筆者が加筆補完をした。

注

- 1) 2006 年度から一層の大学教育の進化と運営の安定化のために多くの改革に取り組んだ。学部のカリキュラム改革だけでなく、約 1.5 倍の収容定員増を行った。
- 2) Cross-over Advanced Program は 5 つの学部横断型のインスティテュートから成り立っており、少人数教育やフィールドスタディを組み合わせた特別プログラムであった。2011 年カリキュラムにおいてはこのプログラムは廃止されている。
- 3) 学生が授業やプログラムで設定されたグループで単に便宜的に一緒に学ぶのではなく、彼らが属するグループを学びの集団としてとらえ直し、その力学（グループダイナミックス）を活用し、学生同士の協働学習と相互サポートを活性化することによって高い教育成果を得る方法。
- 4) 訳は中原（2013）より
- 5) APU での用語で日本語基準で入学した学生は英語を反対言語と呼び、英語基準学生の場合は日本語が反対言語になる
- 6) AACSB (The Association of Advance Collegiate Schools of Business) は代表的なマネジメント教育の国際認証評価機関であり、海外の著名なビジネススクールもこの認証を受けている。これにより APU のマネジメント教育の教育・研究の質の高さが認められたことになる。
- 7) 平成 26 年度スーパーグローバル大学等事業「スーパーグローバル大学創成支援」構想調査 https://www.jps.go.jp/j-sgu/data/shinsa/h26/sgu_chousho_b24.pdf（閲覧日：2018 年 1 月 4 日）
- 8) APU2030 ビジョン <http://www.apu.ac.jp/home/about/content7/?&version=>（閲覧日：2018 年 1 月 4 日）
- 9) 詳細については以下の URL を参照。より質の高い教育を目指して - ミネソタ大学と APU との連携 FD プログラム <http://www.apu.ac.jp/home/gallery/article/?storyid=196>（閲覧日：2018 年 1 月 4 日）
- 10) Blair, D., Myhr, M., Sample-Wilson, C., Cutting, M., & Noda, K. *AAC&U's Global Learning Rubric: Practical Application and Assessment of Results*. GLOBAL LEARNING IN COLLEGE: CROSS-CUTTING CAPACITIES FOR 21 CENTURY COLLEGE STUDENTS Minneapolis, MN October 16, 2014.
- 11) オナーズプログラムについては以下の URL を参照。Honors Program for Global Citizenship <http://www.apu.ac.jp/home/life/content51/>（閲覧日：2018 年 1 月 4 日）
- 12) 山口県立大学 IPD ポイントについては以下の URL を参照。グローバル人材育成推進事業 <http://www.yamaguchi-pu.ac.jp/sinka/global-program.html>（閲覧日：2018 年 1 月 4 日）

参考文献

- Barr, R.B. & Tagg, J. "From Teaching to Learning -A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, November/December, 1995, pp. 13-25.
- 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～」2014 年。
- Fink, L.D. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, 2nd ed. San Francisco, Jossey-Bass, 2013.
- Gudykunst, W. B. "An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of stranger's intercultural adjustment." In W. B. Gudykunst (ed.), *Theorizing about Intercultural Communication*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
- Kolb, D. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- Kondo, Y. *Japanese Universities and their Internationalization: Is paradigm shift feasible?* 61-73, RIHE International Seminar Reports, No. 21, 2014, pp. 61-73.
- Lewin, K. *Action research and minority problems*. Social Issues. Vol. 2, 1946, pp. 34-46.
- 中原淳 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』55（10）、2013 年、4-14 頁。

“Global Learning” at Ritsumeikan Asia Pacific University

KONDO Yuichi (Professor, College of Asia Pacific Studies, Ritsumeikan Asia Pacific University)

Abstract

This paper discussed the “global citizenship” education by the idea of Global Learning declared in the APU 2030 Vision with a short review of the development of global education programs at Ritsumeikan Asia Pacific University. At present, higher education’s stakeholders, including the government, are making strong requests to make a paradigm shift with university education. APU, in a similar manner, needs to re-think its education paradigm and to reconstruct or to transform its education content and pedagogy in order to meet the goals of APU 2030 Vision. Additionally, APU may need to include the student activities and dormitory experiences to its formal education along with the “academic learning” in a classroom. This non-traditional education will also require the assurance of learning. APU’s uniqueness and mission is to provide the incomparable and innovative education to the students by offering traditional and non-traditional education in the multicultural learning environment. Students will then be able to make use of the socio-cultural diversity among the students, faculty and administrative staffs as a learning material as well as a catalysis for further and deeper learning.

Keywords

Global Learning The APU 2030 Vision “global citizenship” education

特集

国際関係学部の過去・現在・未来

— 立命館大学におけるグローバル化＝越境の最前線 —

君 島 東 彦

要 旨

1988年、日本で4番目、西日本初の国際系学部としてスタートした立命館大学国際関係学部の起源、理念、カリキュラム、展開、到達点について概観する。国際関係学という学問の特徴、国際関係学部の学生の越境性、教育プログラムの越境性等々について説明する。とりわけ、世界の国際関係学教育の最先端というべきアメリカン大学・立命館大学国際連携学科（American University-Ritsumeikan University Joint Degree Program in Global International Relations）の意義について述べる。

キーワード

学際性、越境、アメリカン大学、ジョイント・ディグリー、グローバル国際関係学

1 国際関係学部の創設——はじめに

立命館大学国際関係学部は1988年4月1日に開設された。現在衣笠セミナーハウスとなっている西園寺記念館が国際関係学部の最初の学舎である。国際関係学部を創設するときに、立命館は、学祖・西園寺公望の国際協調主義を呼び起こしたのである。

国際関係学部の創設は1980年代の立命館大学が直面していた財政と教学の課題に対するひとつの解答であった。その起源は1979年全学協議会にさかのぼる。79年全学協において立命館大学の学園規模問題（財政）と社会的要請に応える立命館大学の教学展開の方向性——国際化と情報化——が議論され、それは社会的要請に応える新学部・新学科の設置という方向に向かった。その後数年間、どのような新学部・新学科を設置するか、議論・模索がなされたのちに、理工学部情報工学科と国際関係学部の設置という選択がなされた。あとから振り返ってみるならば、79年全学協の議論の中に、その後の立命館の学園創造の展開の方向性——理工学部情報工学科設置、国際関係学部設置、BKC展開、APU開設等——が胚胎していたといえる。

新学部として国際関係学部設置をめざすという方向性が打ち出されたのは1984年12月であり、1985年2月、国際関係学部設置準備委員会、同年6月、国際関係学部設置委員会が組織された。その後、全学の支援のもとに、数多くの困難を乗り越えて、1988年4月の学部開設を迎えた。1965年に創設された産業社会学部以来、23年ぶりの学部新設であり、立命館大学の7番目の学

部として、国際関係学部はスタートしたのである。1980年代、とりわけ1980年代後半、日本社会は急速に国際化した。1988年に創設された立命館大学国際関係学部は、日本大学国際関係学部（1979年創設）、大東文化大学国際関係学部（1986年創設）、明治学院大学国際学部（1986年創設）に続く、日本で4番目の、西日本初の国際系学部である。文部省から国際関係学部の設置認可が下りたのは1987年12月で、入試広報は12月末から1988年1月にかけての非常に短い期間であったが、160名の入学定員に、6597名の志願者があった。入学定員と志願者数の割合でいえば、41.2倍という驚異的な倍率であった。この倍率は、日本の社会、産業が急速に国際化しようとしていた時期の社会動向、エネルギーを示していたといえよう。

2 国際関係学（International Relations）という学問

2.1 世界と日本の国際関係学

国際関係学（International Relations）という学問分野は、第一次世界大戦、第二次世界大戦後の英米で始まったものである。それはある意味ではパックス・ブリタニカ、パックス・アメリカナを「経営」していくための学問であるともいえる。それでは、日本における国際関係学はどうか。日本における国際関係学の系譜をたどる場合、戦前の東京帝国大学の南原繁と矢内原忠雄の2人——ともに戦後東大総長をつとめた——の学問が日本の国際関係学の起源であると言われることが多い。南原が担当した「国際政治学」と矢内原が担当した「植民政策学」が、戦後の国際関係学につながっていく。南原と矢内原の学問は、南原の孫弟子、坂本義和の国際政治学、矢内原忠雄の弟子、川田侃の国際政治経済学に受け継がれた。さらに付け加えれば、坂本も川田も日本の平和研究をリードした最も重要な研究者であった。日本における国際関係学の系譜を見る場合、このような見方はオーソドックスな見方であるが、それとは別に、猪口孝（元東京大学）によるユニークかつ新鮮なとらえ方がある。猪口は、日本独自の国際関係学の先駆者として、構成主義者としての西田幾多郎、個人の自由を前提とする国際法学者としての田畑茂二郎、国家主権より地域統合を高く評価する経済学者としての平野義太郎の3人を挙げている。これについては本稿の最後で再説する。

制度的に言えば、東京大学教養学部の国際関係論コースが日本の大学で最初に国際関係学教育を始めたところであり、現在でも充実した内容を持っている。ここで教えていた江口朴郎が移った津田塾大学学芸学部国際関係学科、川田侃が移った上智大学外国語学部においても、国際関係学教育が充実した。また、東大法学部の坂本義和、福田歓一らが移り、武者小路公秀らが加わってつくった明治学院大学国際学部も国際関係学教育の重要な拠点である。

2.2 立命館大学における国際関係学部

立命館大学が国際関係学部を創設するときに初代学部長として招聘したのは、東京大学東洋文化研究所教授であった関寛治である。関は東京大学法学部出身で、東洋文化研究所に所属していた。彼の研究の出発点は東アジア国際政治史であるが、関は国際政治学に行動科学の方法、ゲーム理論、シミュレーション研究等を導入する問題提起を積極的に行った。また、いち早く近代主権国家システムを相対化して、国際政治学ではなく地球政治学というとらえ方を提示した。北米

において、ゲーム理論を国際政治学に導入した先駆者の1人、アナトール・ラポポート（Anatol Rapoport）は、ゲーム理論を使って米国の軍事戦略を批判し、平和研究を開拓したが、関は、ラポポートらの影響も受けつつ、日本において平和研究を確立するために尽力した。関、川田、坂本らが中心となって、1973年に日本平和学会が設立され、関は初代会長をとつとめた。関は、学際性に埋没しないこと、科学性・実証性を重視すること、平和という価値・規範へのコミットメントを持ちつつ平和研究の「独立性・自立性」を維持すること等々を主張した。これらの点は我々にとっても依然として課題であろう。

立命館大学国際関係学部の開講科目「グローバル・シミュレーション・ゲーミング」は学部開設以来、その時々、さまざまな形態で開講されてきたものであり、看板科目の1つであるが、これはまさに関の問題意識が国際関係学教育に反映したものである。

立命館大学は、戦前戦中の軍国主義的教育、学徒出陣の経験を反省して、戦後、「平和と民主主義」という教学理念を掲げた。日本の平和研究を切り拓いた関寛治を初代学部長として国際関係学部をつくったことは、「平和と民主主義」という教学理念の具体化でもあったといえよう。そして、1992年に国際関係学部客員教授であった加藤周一を初代館長として、国際平和ミュージアムをつくったことも、国際関係学部創設に続く展開である。国際関係学部教授の安斎育郎が第2代館長を長くつとめて、国際平和ミュージアムを充実させた。また、1990年代末には、平和学の世界的な権威、ヨハン・ガルトゥング（Johan Galtung）を国際関係学部客員教授として招聘している。

3 国際関係学部のカリキュラム

国際関係学（International Relations）は、狭義においては国際政治学（International Politics）に近く、英米の大学の国際系学部においては国際政治学の占める比重が圧倒的に大きい。それに対して、立命館大学国際関係学部においては、国際法、歴史学（政治史）、経済学、開発研究、地域研究、ジェンダー研究、平和研究等の多様な学問分野の教員が多様な科目を開講している。実際、学部創設時に、法学部、経済学部、経営学部、産業社会学部、文学部から合計14名の教員が移籍して、彼らを中心に合計42名の教員体制をつくったことも、国際関係学部の総合性・学際性を示している。

国際関係学部は1988年に3つの教育目標を掲げて出発した。すなわち、「総合的で学際的な研究と教育の推進」、「日本を基点としてグローバルな視点をもった地域研究の展開」、「国際社会で役立つ実践的な語学力の涵養」、これら3つである。これらの目標に沿って、外国語に堪能で、豊かな国際感覚を身につけ、国際社会の現実をリアルに把握できる人材、そして国際間の協調と相互理解の増進に寄与できる高い見識を備えた人材の育成をめざした。国際関係学の領域を図示すると図1（初瀬ほか編『国際関係論の生成と展開』30頁から引用）のようになるであろう。また、学部創設時のカリキュラムを図2に示した。1988年の学部創設時に掲げた3つの教育目標は、29年たった現在も基本的に変わっていないというべきであろう。我々は、いまそれを「言語×理論×地域」と表現している。つまり、「道具としての外国語教育（現在、国連公用語+ドイツ語、朝鮮語、国際学生用の日本語の合計9言語を教えている）」「政治学・経済学等の理論の

重要性」そして「世界全域をカバーする地域研究」の3つが国際関係学部教育のコアである。他大学の国際系学部のカリキュラムと比較したとき、立命館大学国際関係学部の学問的基盤の強固さ、包括性ははっきりする。

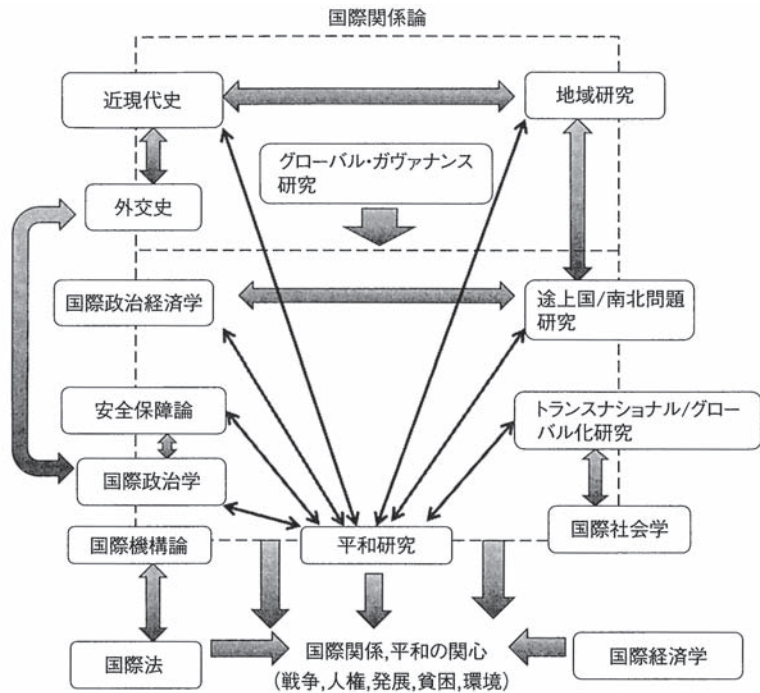


図1 国際関係学の領域

国際関係学部の過去・現在・未来

		1 回生	2 回生	3・4 回生		
専門基礎		国際関係論 4 国際社会学 4 法文化論 4 日本文化論 4 外国政治事情 2 外国経済事情 2 外国文化事情 2 特殊講義(2または4)	国際政治論 4 国際経済学 4 比較地理学 4 地域研究論 4		16単位選択必修	
専門外国語			専門英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ 各4 専門仏語Ⅰ・Ⅱ 各4 専門独語Ⅰ・Ⅱ 各4 専門中国語Ⅰ・Ⅱ 各4 専門西語Ⅰ・Ⅱ 各4 専門露語Ⅰ・Ⅱ 各4 アラビア語Ⅰ・Ⅱ 各4 朝鮮語Ⅰ・Ⅱ 各4 英語文献講読 4 仏語文献講読 4 独語文献講読 4 中国語文献講読 4 西語文献講読 4 露語文献講読 4		12単位選択必修	
固有専門	A 群 政治・法律 部門		現代政治論 4 西洋政治史 4 財産法 4 国際法Ⅰ 4	日本政治外交史 4 比較政治論 2 国際政治史 4 第二世界政治論 4 国際機構論 4 国際平和学 2 会社法 4	英米法 4 国際法Ⅱ 4 国際私法 4 国際取引法 4 保険海空法 4 国際経済法 4	88単位 自他 コース 部門の の科目 16各 単8 単位 単位 選択 必修 (計 32 単位)
	B 群 経済・経営 部門		経済理論 4 現代経済論 4 比較経済政策 4 統計学 4 会計学 4	国際貿易論 4 国際金融論 4 国際経済開発論 4 多国籍企業論 4 国際交通論 4 貿易商社論 2 世界経済論 4	比較経済体制論 4 発展途上国経済論 4 国際比較経営論 4 国際労働関係論 4 資源論 4 国際マーケティング論 2	
	C 群 文化・社会 部門		文化社会学 4 社会心理学 4 技術文化論 4 国際コミュニケーション論 2 国際交流論 2 民族問題 2 現代芸術 4	社会言語学 4 文化交流史Ⅰ 4 文化交流史Ⅱ 4 現代思想 2 現代メディア論 4 現代文学論 4 比較社会学 4	比較宗教論 4 比較家族論 4 比較文化論 4 比較文学 4 比較社会史 4	
		特殊講義(2または4)				
共通専門 (地域研究)			アメリカ研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ・Ⅴ 各4 アジア研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ・Ⅴ 各4 西ヨーロッパ研究Ⅰ・Ⅱ 各4 東ヨーロッパ研究Ⅰ・Ⅱ 各4 アフリカ・中東研究Ⅰ・Ⅱ 各4 特殊講義(2または4)			8単位選択必修
演習			基礎演習 4	演習 8		12単位必修
一般教育	人文科学 分野	哲学 4 歴史 4 文学 4 地理学 4 心理学 4 言語学 4 文化人類学 4	特殊講義(2または4)			8単位選択必修
	社会科学 分野	法学(含む憲法) 4 政治学 4 経済学 4 経営学 4 社会学 4	特殊講義(2または4)			8単位選択必修
	自然科学 分野	数学 4 情報科学 4 地学 4 生物学 4 自然科学概論 4	特殊講義(2または4)			8単位選択必修
	全分野	総合科目(2または4)				
外国語	第1外国語	英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ 各2	英語Ⅳ 2			8単位必修
	第2外国語	仏・独・中国・西・露Ⅰ・Ⅱ 各2	仏・独・中国・西・露Ⅲ・Ⅳ 各2			8単位必修
保健体育	講義					4単位必修
	実技					2単位必修
						卒業に必要な単位数
						134単位

出典：1988年度「学修要項」(国際関係学部)

図2 1988年度カリキュラム

4 国際関係学における総合性・学際性と専門性

法学、経済学等の確立した学問分野と比べると、国際関係学の学問としての歴史、国際系学部
の歴史はまだ浅く、発展途上にある。立命館大学の国際関係学部は、日本における国際関係学部
のパラダイムである。

国際関係学、国際系学部における1つの問題は、「総合性・学際性」と「専門性」の緊張関係
である。国際関係学部では、さまざまな学問分野の方法でアプローチして国際社会をできるだけ
トータルにとらえようとする。とはいえ、社会を分析・考察するときの切り口は、やはり政治・
法、経済・経営、文化・社会の3つに大別されるであろう。開講科目群がこれら3つの分野に分
かれるのは、学部創設以来、大筋で変わっていない。学生はこれら3つのいずれかの分野にアク
セントを置いて学ぶことになる。

他学部と比べると、国際関係学部の学生は専門性が弱いと言われることがある。これは国際関
係学部の「総合性・学際性」に由来するもので、それは同時に、国際関係学部が教養学部（リベ
ラル・アーツ・カレッジ）的だということでもある。それは、専門性は大学院で深めるものだ、
学部卒業段階では専門性よりも視野の広さ、知的スキル、学習能力、コミュニケーション能力が
重要だという考え方と響きあうであろう。それに対して、「国際関係学としての専門性」を追求
すべきだという安藤次男（第7代学部長）の考え方がある。安藤のこの主張は傾聴すべきもの
がある。1回生担当の「国際関係学」および「基礎演習」の内容をいかに学生に定着させるか、わ
れわれの課題である。

5 国際関係学部と卒業生の進路

国際関係学という学問の歴史、国際系学部の歴史の短さゆえに、卒業生の進路開拓は課題で
あった。国際関係学部創設時に、全学は国際関係学部の卒業生が外交官、国際公務員等の進路に
進むことを期待した。これはもちろん容易なことではない。また、国際関係学部の卒業生を有力
企業に就職させるために、草創期の教員は企業回りをし、学生を売り込む努力をした。2000
年から始まったオープンゼミナール大会も、国際関係学部の学生を企業の人事担当者に見てもら
うための企画であった。国際関係学部の学生は、就職活動のとき、企業の人事担当者に大学で何
を学んだのか説明するのに苦労するようであるが、やがて他学部に劣らない就職状況を示すよう
になっていった。

1997年のカリキュラム改革によって、国際秩序平和コース、国際協力開発コース、国際文化
理解コースという学問分野にもとづく3つのコースに加えて、国際行政コースというキャリアを
意識するコースがつくられた。これは外交官試験や公務員試験等の受験準備を意識したコースで、
受験科目である憲法、国際法、経済学を学ぶことを重視したものであった。国際関係学部にはや
はり外交官等の進路に進む人材育成に期待があり、学部としてもそれを意識し続けている。2018
年カリキュラムにおいては、国際関係学専攻（日本語ベースの専攻）に、国際秩序平和プログラ
ム、国際協力開発プログラム、国際文化理解プログラムに加えて、外交官等のキャリアを意識す
る国際公務プログラムをつくる。

6 学生の越境、学部の越境

6.1 学生の越境

国際関係学とは国際社会をトータルにとらえようとする知的営為であるから、国際関係学部の学生にとっては日本の大学を越境して他国の大学で学ぼうとするのは自然なことである。国際関係学部にとって留学は不可欠の要素となる。また、ジャン＝ジャック・ルソー（1712-78）が『エミール』（1762）の最後の部分「旅について」で述べているように、外国旅行＝留学は同国人以外の人間一般を知り、観察するために必要不可欠なプロセスであり、教育の総仕上げといえるのである。学部創設の数年後に、カナダのブリティッシュ・コロンビア大学（University of British Columbia, UBC）へ1年間留学するプログラムがスタートし、それは現在に至るまで続いている。また、ワシントン DC のアメリカン大学（American University）と立命館大学とのデュアル・ディグリー・プログラム（DUDP）が1994年に始まり、これも現在まで続いている。DUDPは、立命館大学で2年、アメリカン大学で2年学んで、両大学からそれぞれ学士号を取得するというプログラムである。いまでは日本中の大学がDUDPの制度をつくっているが、1994年の時点では立命館とアメリカンのDUDPが日本初のプログラムであった。アメリカン大学とのDUDPをつくるにあたっては、初代学部長の関寛治の人脈は大きかった。もちろんUBC、アメリカン大学以外にも、世界各地の100以上の大学と交換留学制度があり（2017年9月現在で141大学）、それを活用して1年間の交換留学に出かける国際関係学部学生が多い。過去においては、米国シアトルのワシントン大学に、平和学に重点を置いて2回生秋セメスターに1セメスターだけ留学するプログラムがあり、このプログラムを有効に活用した国際関係学部学生も多かった。

6.2 学部の越境

6.2.1 衣笠キャンパスにおける越境——国際インスティテュート

国際関係学部は1988年4月に創設されてから2000年8月まできぬかけの道の北にある西園寺記念館を学舎としていたが、2000年9月に現在の恒心館に移転した。そして、衣笠キャンパスの他の学部、法学部、文学部、産業社会学部、政策科学部（当時）とともに、国際インスティテュート（以下、国際インスと略す）という学部横断的な国際教育プログラムを立ち上げた。この国際インスは、各学部の卒業要件の中に国際インスの開講科目（語学としての英語科目、国際社会でのキャリアを意識する英語による専門科目等）の受講を組み込むものであった。入試においても独自の入学定員を設定して、国際社会に関心を持つ意欲的な受験生を引きつける効果を持った。だいたい2011年から数年間のうちに国際インス・プログラムは終了したが、約10年間続いた国際インスは、この時期の立命館大学のグローバル教学の質と量を飛躍的に高める重要な役割を果たした。

6.2.2 国際関係学の英語プログラム——グローバル・スタディーズ（GS）専攻

グローバル化＝越境を追求すると、国際関係学部の学生が越境して外国の大学へ留学する方向性と同時に、国際関係学部へ外国から入学者を受け入れるという方向性も必要となる。国際関係学部は、立命館大学が獲得した文科省の補助金「グローバル30」を活用して、2011年4月に、

日本語能力を必要とせずにすべての授業を英語で行うグローバル・スタディーズ（GS）専攻を開設した。これによって、国際関係学部は国際関係学を日本語ベースで学ぶ国際関係学（IR）専攻と英語ベースで学ぶグローバル・スタディーズ専攻の2専攻体制になった。2011年カリキュラムにおいては、非常に完成度の高い既存のカリキュラムを尊重してIR専攻とGS専攻のカリキュラムは基本的に平行構造とし、IR専攻の学生とGS専攻の学生が相互に他専攻の科目を自由に受講できるクロス履修というスタイルでカリキュラムをつくった。学生定員においてIR専攻245名、GS専攻60名という規模の違いがあり、それに対応して、GS専攻における開講科目数はIR専攻の開講科目数に比べて圧倒的に少なく、そこに課題があった。

GS専攻開設と同時に、国際関係学部の教員集団、学生集団の多国籍化は急速に進んだ。教員の出身国は11カ国、学生の出身国は27カ国となっている。

6.2.3 アメリカン大学・立命館大学国際連携学科（ジョイント・ディグリー・プログラム、JDP）——グローバル国際関係学の提唱

学部の越境のさらなる形態として、ジョイント・ディグリー・プログラムがある。2014年に文部科学省が大学設置基準を改正したことで、日本の大学でジョイント・ディグリー・プログラムをつくれるようになった。立命館大学は1994年以来、アメリカン大学とのデュアル・ディグリー・プログラム（DUDP）を運営して、200人以上の卒業生を出してきたが、その経験にもとづいて、また2011年に開設したGS専攻の英語による開講科目を土台として、2018年4月に、アメリカン大学とのジョイント・ディグリー・プログラム（JDP）を開設する。

これは、立命館大学国際関係学部とアメリカン大学国際関係学部（American University School of International Service）とが共同で、BA in Global International Relations（学士（グローバル国際関係学））というジョイント・ディグリーを授与するプログラム（JDP）をスタートさせるというものである。立命館大学側においては、国際関係学部アメリカン大学・立命館大学国際連携学科という新しい学科の設置というかたちをとる。これは、立命館大学が採択された文部科学省「スーパーグローバル大学創成支援事業（SGU）」の重要な一部である。

学生にとってはDUDPとJDPの違いはわかりにくい、制度設計をする大学側にとってはその違いは歴然としている。DUDPの場合、立命館大学とアメリカン大学はそれぞれ独自に学位を出すのであり、入学者選抜も単位認定も卒業認定もすべて独自に行う。2つの大学が並存していて、学生がその間を往還する。それに対して、JDPにおいては、立命館大学とアメリカン大学が相互に入り込んできて、融合する。アメリカン大学・立命館大学国際連携学科は日本の大学であると同時に米国の大学でもある。この学科の学生は入学と同時にアメリカン大学の学生でもあるのである（二重学籍）。

DUDPにおいては、学生は2つの大学の2つのカリキュラムの間を往還して、2つの大学を卒業する。JDPにおいては、学生は1つの統合された体系的なカリキュラムのもとで2つの大学のキャンパスで2年ずつ学び卒業する。われわれは、アメリカン大学・立命館大学国際連携学科（JDP）を、米国の大学の強みと日本の大学の強みを併せ持ったハイブリッドとして設計している。DUDPの場合、立命館大学からアメリカン大学へ行く学生の数に比べて、アメリカン大学から立命館大学へ来る学生の数少なさは顕著であり、DUDPは事実上「一方向的」なものであっ

だが、JDP の場合、アメリカン大学側からも多くの学生が入学してくる「双方向的」なものになる。開設初年度の 2018 年度は、立命館大学側の入学者が 5 名、アメリカン大学側の入学者が 20 名、合計 25 名という構成になる可能性がある。

アメリカン大学・立命館大学国際連携学科のもうひとつの特徴は、グローバル国際関係学というコンセプトを打ち出していることである。BA in Global International Relations という学士号を授与するプログラムはおそらく世界初であると思われる。それでは、グローバル国際関係学とは何か。先述したように、国際関係学という学問は、ボックス・ブリタニカ、ボックス・アメリカナを経営するための学問という性格を持っていて、英国、そして米国という覇権国中心、西洋中心の国際社会観が前提になっていたといえよう。それに対して、いまの世界において、「非西洋」の覚醒・台頭という方向性は明確に存在しており、国際関係学の研究者の間でも、「非西洋の国際関係学 (Non-Western International Relations)」という主張が存在している。アメリカン大学の Amitav Acharya (アミタフ・アチャリア) は、これまでの西洋中心的な国際関係学と非西洋の視点からの国際関係学を総合して、グローバル国際関係学というコンセプトを提唱している。われわれは、この考え方に共鳴して、アメリカン大学との JDP を構想したのである。

7 国際関係学部のパラダイム——むすびにかえて

立命館大学国際関係学部は 2018 年 4 月に創設 30 周年を迎える。ちょうど 2018 年 4 月、新しい教育体制、新しいカリキュラムをスタートさせる。学部全体の入学定員 360 名、国際関係学科国際関係学 (IR) 専攻 235 名、グローバル・スタディーズ (GS) 専攻 100 名、アメリカン大学・立命館大学国際連携学科 (JD 学科) 25 名という構成となる。JD 学科の開講科目の多くは、GS 専攻の開講科目と合同となる。2018 年度カリキュラムを図 3 に示した。

創設 30 周年にあたり、改めて「日本の国際関係学部」としての我々のアイデンティティが問われていると感じる。それは 2 つの方向で問われている。第一に、他国との比較において「日本の国際関係学」とは何か、ということである。この問いには、2.1 のところで触れた。東京大学の南原繁、矢内原忠雄、川田侃、坂本義和らが日本の国際関係学の先駆者であるが、国際関係学は欧米起源の学問であるため、彼らの学問にも欧米の国際関係学の影響が強い。それに対して、アメリカン大学の Amitav Acharya の提唱になるグローバル国際関係学は欧米中心の学問を超えようとする志向性を持っており、我々が「日本の国際関係学」をつくろうとするときに示唆を与えてくれる。猪口孝が日本の国際関係学の先駆者として、西田幾多郎、田畑茂二郎、平野義太郎の 3 名を挙げているのも参考になる。

第二に、我々は教養学部ではなくて国際関係学部だということである。国際関係学はさまざまな学問分野の共同作業という側面があるので、国際関係学部は一見したところリベラル・アーツ・カレッジに似ているが、地球社会をトータルに理論的にとらえようとする学問である国際関係学の背骨が通っている点で、国際関係学部は教養学部 (リベラル・アーツ・カレッジ) と区別される。

立命館大学国際関係学部・大学院国際関係研究科は、2016 年度、初瀬龍平 (神戸大学名誉教授)、戸田真紀子 (京都女子大学教授)、奥和義 (関西大学副学長)、伊藤公雄 (京都大学教授) の専門

[illegible]

図3 2018年度カリキュラム

家諸氏を委員とする外部評価委員会の外部評価を受けた。この外部評価委員会には、国際系学部の基準を設定するという観点で、本学部を丁寧に吟味していただいた。我々は、立命館大学国際関係学部は日本の国際関係学部のパラダイムであると考えている。

国際系学部・大学院の国際組織として、Association of Professional Schools of International Affairs (APSIA) という組織がある。立命館大学国際関係学部・大学院国際関係研究科は、APSIA 創設以来の正会員（日本で唯一の正会員）として、国際系学部・大学院の国際的な広がりの中で、自己を認識し、自己変革を追求している。我々は日本の国際関係学教育の最先端を走り続けたいと思う。

参考文献

- 猪口孝（2007）『国際関係論の系譜 シリーズ国際関係論 5』東京大学出版会
- 初瀬龍平・戸田真紀子・松田哲・市川ひろみ編（2017）『国際関係論の生成と展開——日本の先達との対話』ナカニシヤ出版
- 立命館大学国際関係学部・大学院国際関係研究科（2017）『2016 年度 自己評価・外部評価結果報告書』
- Acharya, Amitav and Barry Buzan (eds) (2010), *Non-Western International Relations Theory: Perspectives on and beyond Asia*, Routledge, 2010
- Acharya, Amitav (2014), Global International Relations (IR) and Regional Worlds: A New Agenda for International Studies, *International Studies Quarterly* vol. 58, pp. 647-659.

Past, Present, and Future of the College of International Relations:
The Forefront of Globalization at Ritsumeikan University

KIMIJIMA Akihiko (Professor and Dean, College of International Relations, Ritsumeikan University)

Abstract

This article surveys the origin, missions, curriculum, development, and achievements of the College of International Relations, Ritsumeikan University, which started in 1988 as the forth-oldest international affairs school in Japan and the oldest one in western Japan. It explains the nature of the discipline of international relations, the cross-borderiness of students and educational programs of the College of International Relations. Particularly it talks about the significance of the American University-Ritsumeikan University Joint Degree Program in Global International Relations which is the cutting edge of international relations education in the world.

Keywords

interdisciplinary, cross-border, American University, joint degree, global international relations

特集

東アジア共同運営高等教育プログラム構築の試み

— 立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムの事例 —

庵 途 由 香

要 旨

立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムは、日中韓三カ国の学生が2年間かけて相手二カ国のキャンパス双方を移動しながら現地で共修するという新しいしくみで運営される、日中韓三カ国共同運営の国際教育プログラムである。本プログラムは、コミュニケーション手段として英語ではなく現地語（中国語・朝鮮語）の習得を重視している点、2カ国ともに留学する点、「交換留学」ではなく三カ国学生の共修を制度化した点など、多くの新しい試みを実践している。三カ国の大学から同数の学生集団の送り出し・受け入れを同時に行い、相当規模の集団留学の制度化とコミュニティの形成を実現した。パイロットプログラム参加学生に対する調査分析を通じて、本プログラム参加学生は、二カ国の外国語能力を高度なレベルまで習得しただけでなく、高い異文化理解力や異文化間調整能力、高い異文化感受性を身につけた。さらには他者と交流し、積極的に対話をして関係を作る能力など、実際に多言語を使ってコミュニケーションができる高い言語使用能力を習得したことがわかった。

キーワード

キャンパスアジア、国際理解教育、東アジア共同運営、日中韓教育、人文学教育

1 はじめに

立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムは、日本・中国・韓国の三カ国の大学が共同運営する国際教育プログラムである。日中韓三カ国の学生が、2年間かけて相手二カ国のキャンパスを移動しながら現地で共修するという新しいしくみで運営され、計4年間の教育課程から成る。本プログラムに参加する立命館大学の学生は、1回生から中国語・朝鮮語の二カ国語を学び、2回生・3回生時に半年ずつ両国を順番に回りながら、中国・韓国に1年ずつ計2年間留学する。参加学生は、東アジア三カ国語（日本語・中国語・朝鮮語）によるコミュニケーションや知識習得が可能となり、東アジアの人文的専門知識を身につけていく。本プログラムはこれらを通じ、「東アジア人文学リーダー」を養成することを目的としている。2012年度から15年度まで実施されたパイロット・プログラムを経て、2016年度から常設化された。

本プログラムは、文部科学省の「平成 23 年度大学の世界展開力強化事業」タイプ A- I（キャンパス・アジア中核拠点形成支援のうち、日中韓の三カ国における大学間で実施する事業）に平成 23 年度から平成 27 年度まで採択され、高い評価を得た¹⁾。他の採択事業の中でも本プログラムは、コミュニケーション手段として英語ではなく現地語（中国語・朝鮮語）の習得を重視している点、2 カ国ともに留学する点、「交換留学」ではなく三カ国学生の「共修」を制度化した点など、多くの独創的な試みを実践している。パイロット・プログラムに参加した三カ国の各国学生 10 人ずつ計 30 人は、現地学習を通じて人文的知識を身につけ、三カ国語によるコミュニケーション能力のみならず、高い異文化理解能力と多文化間調整能力を身につけた。現在、「平成 28 年度大学の世界展開力強化事業」タイプ A- I に採択され、今年度で常設化 2 年目を迎える²⁾。パイロット・プログラムでは事業期間が限定されるため、参加学生は 2012 年度入学者のみ（中国の場合は 9 月入学のため 2011 年度）が三カ国計 30 人だったのに対し、常設化では各国 20 名ずつが毎年度選抜されることになり、参加学生は 8 倍となった。大学ではほぼ初修となる中国語・朝鮮語の二カ国語を習得し、二カ国ともに現地留学するという、学生にとってはかなり負荷の大きいプログラムでもあり、現在でも試行錯誤を続けながら教育プログラムの安定化、モデル化を図っている。筆者は 2011 年のパイロット・プログラム開始から常設化された現在まで本プログラムに関わってきた立場から、こうした試行錯誤を含め、本プログラムの国際教育のしくみや実践、運営について紹介したい。

2 プログラムのしくみ

2.1 プログラムの理念

日本・中国・韓国の東アジア三カ国は、近年ますます経済的・人的往来が増加し緊密になっていく一方、歴史認識問題や領土問題など多くの課題を抱えている。東アジア地域がより平和で安定的な国際秩序を維持していくために、三カ国間の相互理解に基づく信頼関係の構築が、何よりも求められている。本プログラムの目標は、このような東アジア国際関係の構築に貢献しようとする「東アジア人文学リーダー」の育成である。

本プログラムで人材目標として掲げる「東アジア人文学リーダー」とは、具体的には、中国語・朝鮮語の実践的な運用能力を基盤として、東アジアの言語・文化・歴史といった深い人文的知識を身につけ、東アジアに横たわる諸問題の解決に積極的に取り組む意欲と能力を持つ人材をさす。東アジア三カ国は長い交流の歴史を有し、文化的にも相対的に類似しているため、各国独自の文化や歴史を理解しその違いを尊重できるようになる上で、人文的知識は大きな役割を果たす。

特に、各国の文化や歴史を深く知り相手国の人びとと相互理解を試みるのであれば、現地の言語によるコミュニケーション能力は非常に重要である。英語は確かに世界中の多くの人びととのコミュニケーションが可能なグローバル言語であるが、英語圏以外の国々、特に東アジアでは、すべての階層の人びとと英語で十分なコミュニケーションを取ることが可能なわけではない。本プログラムにおいては、中国語および朝鮮語を、現地の人びとと直接コミュニケーションが取れることはもちろん、専門知識を収集・分析できるレベルまで習得することを目標としている。さ

らには、このような東アジア三カ国語の習得により、東アジアを二カ国間の比較や個別国家の集合体としてではなく、一つの地域として眺望することが可能となる。このように東アジア三カ国の多様な層の人々と直接コミュニケーションし、かつその国の言語を通じてより正確な知識を収集・分析することができる人材は、東アジア地域の相互理解を促進する上で今後より一層求められるようになるであろう。

文学部の中でも 2012 年に新設された東アジア研究学域および現代東アジア言語・文化専攻では、中国語や朝鮮語の実践的コミュニケーション能力や東アジア地域の文化・社会・歴史に対する深い理解を身につけ、21 世紀のアジア新時代を担い、国際的な舞台で活躍できる人材の育成を目標としており、キャンパスアジア・プログラムの人材育成目標とも重なる部分が大い。そのため本専攻は、プログラム参加学生の多くが所属しており、教員ともに実質的に本プログラムの母体となっている。

2.2 プログラムの枠組み

本プログラムは、韓国・釜山の東西大学校³⁾、中国・広州の広東外語外貿大学⁴⁾（以下広東外大）、日本・京都の立命館大学の三大学により共同運営されている⁵⁾。立命館大と東西大は、遠隔システムを利用した共同講義を 2003 年度から運営しており、これに 2006 年度から広東外大が加わり、十数年間にわたって日中韓連携遠隔講義を開講してきた。この遠隔講義運営において、日本と韓国・中国の開講時期および時間割の違いや講義運営方式の違いなどを調整する中で、互いの大学システムの相違を認識できたことが、本プログラム共同運営の基盤となっている。

本プログラムの参加学生の選抜は、各大学それぞれの方式で行われる。立命館大学の場合、文学部の各種入試合格者を対象にした入学前募集を行い、毎年度の参加学生を選抜している。入学前に選抜を行うのは、参加学生が文学部生の必修である第一外国語・第二外国語として中国語・朝鮮語の双方を選択する必要があるためである。また、本プログラムと連動した AO 入試（国際方式：中国語・朝鮮語／キャンパスアジア）では、中国語・朝鮮語いずれかの既習者を対象に選抜を行っているが、本 AO 入試合格者も入学前選抜の応募対象となっている。入学前募集で定員に満たない場合は、入学後に追加募集を行う。

本プログラムの基本的な枠組みは、三大学で共通するよう設計されている。プログラムは 4 年間（中国の場合は 4 年半から 5 年間）とし、これを 3 つの段階に分けている。第一段階が派遣前教育（1 年間～1 年半）、第二段階が「移動キャンパス」（2 年間）、第三段階が卒業準備過程（1 年間～1 年半）である⁶⁾。第一段階、第三段階では自国のキャンパスで学び、第二段階の移動キャンパスでは、自国以外の二カ国に半年ずつ交互に留学し、計 2 年間で海外で学ぶ。各大学 1 学年の定員は 20 人とし、移動キャンパスでは、学期ごとに相手国二カ国にそれぞれ 10 人の学生を送り出し、同時に二カ国から 10 人ずつの学生を受け入れる（図 1 参照）。移動キャンパスは 2 年間であるため、送り出しと受け入れは常に 2 学年ずつとなる。前期・後期に同数の学生を 3 大学が同時に送り出し受け入れるこの仕組みにより、各大学には学期ごとに、相手国二カ国の学生 40 人（各国 2 学年 20 人ずつ）が在籍することになる。すなわち、常に一定数の留学生集団が各大学において形成されるのである。また自国学生を含め、年間で 120 人の学生が移動キャンパスに参加し、三カ国間を留学して回ることになる。

課程	学年	中国・広東外大キャンパス		韓国・東西大キャンパス		日本・立命館キャンパス	
<1段階> 派遣前教育	1年次 春/秋学期	中A 10名	中B 10名	韓A 10名	韓B 10名	日A 10名	日B 10名
	2年次 春学期	日A 10名	韓A 10名	中B 10名	日B 10名	中A 10名	韓B 10名
	2年次 秋学期	韓B 10名	日B 10名	日A 10名	中A 10名	韓A 10名	中B 10名
	3年次 春学期	日A 10名	韓A 10名	中B 10名	日B 10名	中A 10名	韓B 10名
	3年次 秋学期	韓B 10名	日B 10名	日A 10名	中A 10名	韓A 10名	中B 10名
<2段階> 移動キャンパス	4年次 春/秋学期	中A 10名	中B 10名	韓A 10名	韓B 10名	日A 10名	日B 10名
<3段階> 卒業準備課程							

図 1 参加学生の移動と各国キャンパスにおける各国学生の在籍分布

また各大学は、第一段階では自大学の学生を対象に、留学派遣準備のためのカリキュラムを実施する。第二段階の移動キャンパスでは、相手国二カ国の受け入れ学生を対象とし、外国語としての自国言語科目や、文化、歴史などに関する科目を提供する。移動キャンパスのカリキュラムは、1年目は言語学習を中心とし、1年目に提供される専門科目（各国の文化・歴史など）は受講学生の言語能力が十分でない点を考慮して行われる。さらに異文化理解や異文化コミュニケーション実践の場として、各国で小集団演習科目を提供することになっている。移動キャンパス2年目は、言語科目とともに、他の一般学生と同じ科目も履修することを可能としている。

これを参加学生の側から整理すると、例えば立命館大の学生は、1回生では自国で、留学を前提とした中国語・朝鮮語および各国に関する基礎知識や異文化コミュニケーションについて学ぶ。2回生では10人ずつに分かれ、1つのグループは前期に中国、後期に韓国、3回生でも同様に前期に中国、後期に韓国に留学する。別のグループは、回る順番が前期韓国、後期中国、となる。立命館大の学生は、韓国学期では中国の学生と共修し、中国学期では韓国の学生と共修することになる。滞在国では、1年目には滞在国の言語を中心とし、滞在国の文化、歴史、社会などについて学ぶ。2年目には、より高度なレベルの滞在国言語および、留学先大学の一般講義も学生の関心に応じて受講することができる。4回生では自国に戻り、それぞれの進路に合わせた就職活動および卒業準備を行うことになる。なお、中国・韓国との学年暦の違いにより、各年度の留学は12月ないし1月には終了して日本に帰国するため、立命館大の学生は帰国後すぐに就職活動開始が可能である（図2参照）。

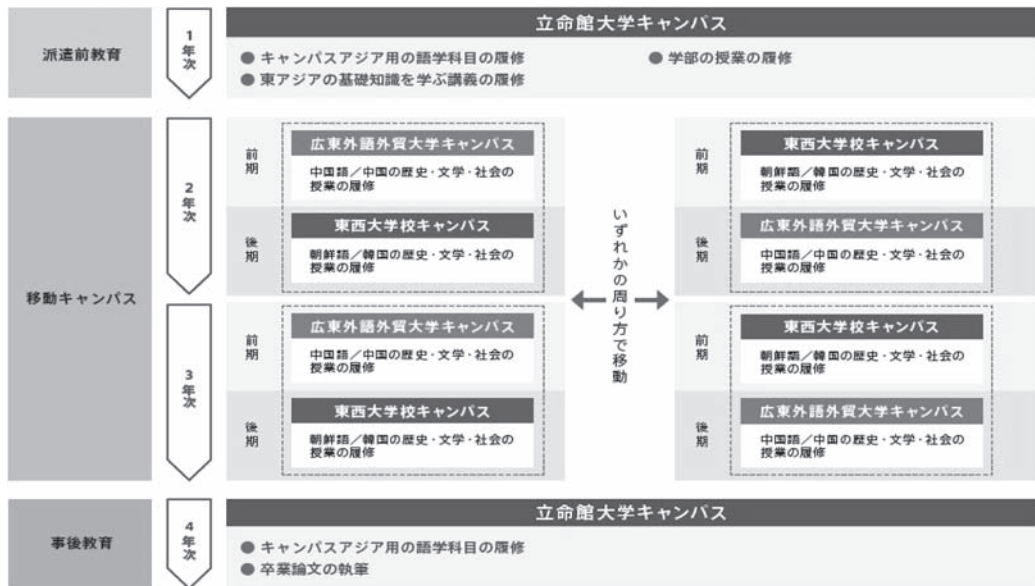


図2 キャンパスアジア・プログラム4年間の学び（立命館大学学生の場合）

また、三大学が共通して相互に提供しているものとしては、毎学期40人ずつ年間80人分の留学中の宿泊施設（寄宿舍など）、キャンパスアジア・プログラム参加学生専用の共同研究室、受け入れ学生を対象とした海外インターンシップ、奨学金などがある。

なお、各大学では学生が本プログラムに参加した上でもそれぞれの卒業要件を満たせるよう、履修指導や単位読み替えのシステム化などを通じて対応している。例えば立命館大文学部の場合、入学時に配布する「プログラムの手引き」に必修単位の読み替え一覧表を掲載し学生に事前に周知し、自大学で履修する1回生時や4回生時に必要に応じて履修指導を個別に行っている。

2.3 プログラムの運営

本プログラムでは、プログラム全体に関わる案件については、三大学の教職員が一堂に会する三大学合同教職員会議を年に1回開き、三大学で話し合いを行なっている。使用言語は、三大学中に日本語可能な教職員が多いことから日本語が使用されることが多いが、中国語・韓国語の通訳が必要な場合は通訳を配置している。この三大学合同教職員会議には、各大学から事業責任者をはじめ担当教員、担当職員がほぼ全員出席しており、本プログラムの最高意思決定機関であると言える。また各大学のプログラム参加学生の選抜や派遣前教育の状況、受け入れ学生の状況などを報告しあうなど、重要な情報共有の場ともなっている。パイロット・プログラム実施期間中の4年間は常設化準備過程でもあったため、三大学合同教職員会議を1年に3回、持ち回りで開催していた。特に、常設化プログラムの枠組みについては相当な議論を重ね、現在の形に落ち着くまでに2年間に要した。これらの会議を通じて、三大学の間で率直な議論の場を形成することができたと言える。また会議参加により担当教員と担当職員が日中韓の相手大学を毎年訪問して各大学の教育現場を直接確認することができたことは、三カ国の教員・職員間の意思疎通と連携の重要な土台となった。

三大学合同教職員会議の他に、より実務的な事項について三大学で話し合うために、実務者会議も開催している。実務者会議は、より効率的な会議運営のために、各大学からプログラム運営の要となっている教員 2 名、職員 1 ～ 2 名ずつと少人数が参加するようにしている。実務者会議は、三大学合同教職員会議の前後に開催されることが多いが、必要に応じて遠隔システムを利用した遠隔会議も開催される。パイロット・プログラム期間中は合同教職員会議の前後 2 回で年間 6 回、さらに遠隔会議は年に 3 回以上開催されていた。通常の事務手続きその他の日常的な連絡は、三大学教職員全員が登録されたメーリングリストを通じて行っている。メーリングリストでは多い月には数十通のメールがやり取りされており、これにより三大学間の連絡事項を教職員が日常的に共有することが可能となった。これ以外でも、事務局員の間で別途に日常的なメールのやり取りが行われている。

各大学でのプログラム運営の方法は、大学によって多少異なってくる。立命館大学の場合、実務的な企画・運営は、本プログラム専属教員を含め教員 4 人、事務局員 3 人で担当し、定期的に事務局会議を開催している。本プログラムの場合、プログラム連動型の AO 入試の実施、プログラム参加学生の募集と選抜、関連講義の企画や講師斡旋、移動キャンパス参加に関わる参加学生の指導（各種オリエンテーション、面談など）、毎学期 20 人分の中国・韓国への留学手続きおよび 40 人分の受け入れ手続き、教育プログラムの開発、その他関連行事の企画・開催・参加、プログラム広報（入試広報、HP 更新、報告書作成など）、各種会議の準備と参加など、多様で煩雑な業務をこれらの教職員が中心となって担当している。さらに本プログラムの母体である文学部の学部長が事業責任者となり、文学部教授会の傘下にキャンパスアジア・プログラム運営委員会を組織して、学部全体と本プログラムとの連携を図っている。なお運営委員会は、本プログラム担当教員に加えて、教学内容上で関連性の高い東アジア研究学域の各専攻主任及び日本語教育など関連教員により構成されている。

3 カリキュラム

3.1 派遣前教育

本プログラムに参加する立命館学生の派遣前教育（1 回生時実施）では、学部における通常のカリキュラムに加えて本プログラム参加学生専用の各種講義や研修を行っている。中国語と朝鮮語は大学で初習となる学生が大多数を占めるため、2 年目からの移動キャンパスに備え最も重視しているのはこの二カ国語の外国語教育である。文学部の場合、一回生で第一外国語、第二外国語の履修が必要であるが、入学前選抜でキャンパスアジア生（以下 CAP 生とする）に選ばれた学生は、第一、第二外国語は中国語および朝鮮語を必修としている。CAP 生は、文学部での 1 回生時必修である各言語 3 コマずつに加え、各学期で中国語と朝鮮語のキャンパスアジア専用講義を 1 コマずつ履修している。

ほぼ初習の外国語を二カ国語ともに、留学が可能な同じレベルまで習得するという事は、学生にとっても大変な負担である。そのため、CAP 生の外国語学習に関して本プログラムでは様々な試みを行っている。まず、本プログラムと連動した AO 入試の実施である。文学部の AO 入試（国際方式：中国語・朝鮮語／キャンパスアジア）では、高校在学中に中国語または朝鮮語の語学

検定に合格するなど一定の資格を有する生徒を対象に選抜を行なっている。どちらかの言語を入学前にある程度習得していることで、入学後に本プログラムに参加した場合の二カ国語学習の負担が少しでも軽減されることを狙っている。また、1回生の夏期休暇中に、希望者を対象に中国、韓国の双方でそれぞれ2週間の現地語学研修も実施している。さらに、CAP生専用の中国語・朝鮮語授業（1コマずつ）は、既習者と初習者に分けたレベル別クラスを編成し、受講学生の学習レベルに合わせた学習と指導を可能にした。その他、中国人・韓国人留学生とのランゲージ・エクスチェンジや、共同研究室に語学学習用ブースを設置するなど、語学学習環境の整備も行なっている。

CAP生用の専門科目としてはもう一つ、小集団演習講義（キャンパスアジア演習Ⅰ・Ⅱ）を前期後期に1コマずつ開設している。この演習科目では、中国・韓国に関する基礎知識や、異文化理解および異文化コミュニケーションの理論やスキル、プレゼンテーションなど、留学に必要と思われる基礎知識の習得やリーダーシップ養成を目的としてシラバスが組まれている。

上記の科目のほか、プログラムに関わる事項を説明するオリエンテーションも開催している。CAP生は2年間の留学期間には基本的に立命館大学の講義を履修できないため、卒業要件を満たすためには、4年間の履修計画を綿密に行い、特に1回生時にできる限り卒業に必要な科目を履修しておく必要がある。また中国、韓国に合計4回の留学を行う毎に、それぞれ複雑な留学手続きが必要となるため、4年間全体の事務手続きの流れも把握しなければならない。そのため本プログラムでは、「プログラムの手引き」を作成し、立命館大、広東外大、東西大それぞれの履修科目一覧や単位互換科目一覧、4年間の手続きのスケジュールや必要書類、手続きをわかりやすくまとめて配布し、これらの周知を試みている。ラーニング・アグリーメントの観点からも、この「プログラムの手引き」は有用である。

3.2 移動キャンパス

移動キャンパス期間の科目構成は、語学科目と専門科目のバランスや専門科目の内容などについて、三大学で合意を行い、基本的に同じになるよう調整を行っている。対象は各大学の受け入れ学生（外国人学生）であるが、基本的な構成は、1年目は各国言語の語学講義を中心に各国研究（文化、社会、歴史など）、および小集団演習講義である。例えば、立命館大は外国人対象の日本語、日本研究、演習講義を提供し、広東外大では中国語、中国研究、演習、東西大では韓国語、韓国研究、演習を提供する。2年目は語学講義、小集団演習に加え、各大学で一般学生対象に開講されている講義も受講が可能のようにしている。

本プログラムで移動キャンパス中に開講される語学、各国研究、小集団演習講義は、基本的に各大学で受け入れる本プログラム参加学生のみを対象とした内容となっている。特に、移動キャンパス1年目は最初の留学となり、CAP生は現地言語の修得レベルがそれほど高くない状態で受講するため、受講生の言語レベルに即して、各大学で工夫した講義設計を行っている。例えば、立命館大ではテキストや図解を多用し、ゆっくりとやさしい日本語で授業を行ったり、東西大では日本語・中国語による解説を加えたりしている。こうした講義は、本プログラムでは毎学期必ず一定数の学生の受け入れが行われるため、開講が可能であると言える。

立命館大学の例をとり、具体的なカリキュラムを紹介すると、以下のようになる。まず日本語

科目は、留学生用日本語科目が提供されるが、毎学期中国・韓国の CAP 生らは日本語レベルに合わせて 2 つのグループに分かれ、それぞれのレベルの日本語科目を受講する。演習講義では、日中韓の学生による共修の場としてシラバスが設計されている。この演習は中韓 CAP 生の必修科目となっており、立命館大学文学部の CAP 生以外の学生たち 10 人とともに受講する。主には日中韓混合のグループに分かれ、東アジアに関わる様々なテーマを調査し、日本語で発表・討論などを行う。日本研究は毎学期 2 科目が提供され、文化、社会、歴史などバランスよく配置し、日本語で講義が行われる。座学だけでなく、グループ発表など、一部演習形式で行う場合もある。

なお、移動キャンパス中のすべての科目は、前期・後期と異なる受け入れ学生が受講するため、基本的には同じ内容の講義を毎学期行っている。また、3 回生時の移動キャンパス中には、各大学で受け入れ学生を対象とした「海外インターンシップ」を実施する予定である。海外インターンシップ・プログラムはパイロット・プログラム期間にすでに実施しており、立命館大学では、ホテル、京都市役所、新聞社、企業など、5 日～2 週間のインターンシップを中韓の CAP 生のために準備した。希望者を対象に、インターンシップ・オリエンテーションや簡単なビジネス日本語講習をセットにして実施したが、常設化プログラムでは第一期生が 3 回生となる 2018 年度から実施する予定である。広東外大、東西大でも受け入れ学生用のインターンシップが企画されており、立命館大の学生は希望すれば中国・韓国でのインターンシップに参加可能である。

さて、上記の本プログラム専用科目以外に、立命館大学では、夏季休暇・冬期休暇を利用して、立命館大学文学部の二回生、三回生の CAP 生のみを対象とした集中講義（人文学演習 I～IV）を開講している。本学文学部では卒業論文提出を必修とし、2 回生から段階的に小集団講義でそのための指導を行っている。しかし CAP 生は 2 回生、3 回生と移動キャンパスに参加し、主に 2 カ国の外国語を中心とした講義を受講、その間は専門講義も外国語で受講しなければならないため、専門講義の履修が不足しがちな点が懸念される。これを補うために、中国学期・韓国学期が終了した後の 7 月、1 月に、本来文学部生が 2 回生・3 回生で受講すべき小集団演習講義を想定した集中講義を演習形式で開講している。

4 プログラムの特徴と課題

4.1 集団留学・2 カ国留学・2 周留学による学びの特徴

本プログラムのしくみで特徴的なことは、まず三カ国の一定数の学生が同時に留学するという点、二カ国に留学するという点、そして二カ国とも 2 回ずつ留学するという点である。

まず第一に、本プログラムは長期留学であるにもかかわらず、各大学から 1 学年 10 人ずつの集団で留学する。各国から毎学期 10 人ずつが三カ国それぞれに集団で留学するしくみにより、留学先で同じ留学生どうしの一定数の集団が常に形成されることになる。2018 年度以降は、2 回生、3 回生の 2 学年が同時に留学するため、各国 1 学年 10 人としても、日中韓各国で、毎学期 40 人が共に留学する。完成年度の 2019 年度以降には、プログラムに参加している在学生在が、1 回生から 4 回生まで合わせて 240 人になる。また、毎年 60 人の日中韓学生が、本プログラムから卒業していくことになるのである。このように、相当規模の集団留学の制度化とコミュニティの形成が、本プログラムの大きな特徴であるといえよう。

このような集団での留学は、留学先でも同国学生や同じレベルの留学生の集団がシェルターの役割を果たすという点で、海外留学による学生の精神的な負担を軽減することができる。さらには制度的に日本で一緒に学んで来た同級生とともに集団で留学生活が送れることから、三カ国の中でも特に「内向き志向」が強いとされる日本の学生にとっては、留学に対する不安を解消し、長期留学を決心する動機付けになるのではないかと期待している。また本プログラムでは2年間留学するため、2回生、3回生と一緒に留学することになる。初めて海外留学を経験する2回生は、すでにその国に半年間の留学を終えた先輩集団と一緒に留学することになるのである。参加学生にとっては、外国での生活・学びに関する経験に基づいた詳細な情報や「お手本」の存在は、留学先での学びをより安全かつ効率的なものにしてくれると期待される。

このような留学生生活を共にした近しい「友人」たちの国を超えたネットワークを卒業後も継続させるために、本プログラムでは「キャンパスアジア同窓会」を発足させた。2017年現在、構成員はまだパイロット・プログラムの卒業生のみであるが、常設化プログラムの完成年度（2019年度）以降は毎年OB・OGが増えて行き、いずれは東アジアに本プログラムのネットワークが広がって行くものと期待している。

2点目の学びの特徴である二カ国に留学するという本プログラムのしくみは、二カ国語の高度なレベルでの同時習得や留学の長期化など、参加学生の負担が大きいことは否めない。しかし一方で二カ国留学は、異文化体験としても一カ国のみの留学に比べ、留学先の生活や体験をより相対化して見つめなおすことができるという利点がある。学生は、自国の文化や生活を基準に優劣で相手国を評価してしまいがちであるが、留学先としての三カ国目の存在は、そのような比較の視点を相対化する契機を与えてくれる。その結果、CAP生らは、出身国に関わりなく、異文化理解力が高いだけでなく、異文化摩擦を積極的に仲介しようとする異文化間調整能力も高いことがわかった（金善珠・田才恩・柳銀志 2016、堀江 2015）。堀江は、パイロット・プログラムの参加学生へのインタビューを通じて、彼らが他の1カ国への留学経験者に比べ、非常に高い異文化感受性を持っている、と評価している。すなわち、否定・二極化・相対化・受容・適用という5段階の「異文化感受性の発達モデル」において、交換留学でも3段階目の「相対化」に留まるケースも見られるのに対し、本プログラム参加学生たちは、最も高い「適応」段階または4段階目の「受容」段階にまで達しているとする（堀江 2015）⁷⁾。

さらに3つ目の学びの特徴は、本プログラムでは2カ国に1年ずつの留学を2回に分け、1学期ずつ2周回ることになっている点である。このしくみでは、2周目の留学を前に、必然的に1周目の留学の経験を振り返り、反省し、2周目の留学に生かす機会が与えられる。参加学生は、1周目の1学期間の留学終了後に自国に帰り、次の学期に2カ国目を経験することで、1学期目の経験を相対化し、より冷静に留学経験を見直す余裕を持つようになる。パイロット・プログラムの事例ではほとんどの参加学生が、あっという間に過ぎてしまった1周目の経験を反省し、2周目の学期が始まった直後から生活・学習ともに活発な活動を開始した。

堀江は、これらの本プログラムの国際教育事例としての特殊性を以下の3点に簡潔にまとめている。すなわち、①参加学生たちの対等な立場、②安全な環境、③経験を振り返り成長の自覚を促すしくみ、である（堀江 2015）。①対等な立場とは、通常の交換留学では、留学生がマイノリティとして相手国学生のマジョリティ集団の中で学ぶという環境が一般的であるが、本プログラ

ムの場合、三カ国の学生人数、言語、場所をすべて対等にできるという点で、国際教育事例としてもまれであるとしている。②は、①のような環境の中で学生は、例えば歴史問題のような微妙な問題についても議論できるような感受性と信頼関係が生まれた結果、共修のコミュニティ自体が「安全な場所」となるという指摘である。③は、本プログラムが2カ国を1学期ずつ2周回るため、1周目の終了時点での振り返りや反省を、2周目で生かせるというしくみを指す。

4.2 3カ国学生の共修の場の創設

2013年度と2014年度に実施されたパイロット・プログラムの移動キャンパスでは、現在の常設化とは異なる移動キャンパスの仕組みが実施されていた。すなわち、年度を3学期に分け、1学期目は中国、2学期目は日本、3学期目は韓国のキャンパスを、各大学10人ずつ計30人が一緒に同時に移動する形である。この場合、日中韓三カ国の学生が常に一緒に三カ国を回るため、同じような言語学習レベルと異文化体験を共有する文化的・言語的に平等な集団が形成され、その中で三カ国学生が共修することになる。誰もが自国に滞在する時には他国学生の生活・学習を助け、また他国に滞在する時には助けをもらうという、三カ国学生が完全に平等なピア・ラーニングが行われ、大変ユニークな学びの空間として評価された (Horie 2014: 20)。しかし、三学期制の実施は、各大学の学年歴とは著しく異なるため、本プログラム専用の学年歴を組まなければならないなど運営上の負荷も大きいため、常設化では各大学の学年歴に合わせることとなった。

常設化では、移動キャンパスの2年間は自国には戻らないため、三カ国のCAP生が一同に会して学ぶことはないが、留学先で二カ国の学生と一緒に移動し、現地のCAP生以外の学生たちとともに共修する。例えば、立命館大学では中国、韓国のCAP生10人ずつが毎学期ともに学ぶが、同時に文学部学生から20人あまりを「キャンパスアジア・サポーター」として選拔し、グループワークを中心とする演習講義とともに受講したり彼らの生活を支援するなど、新しい共修の場を形成している。パイロット・プログラムでは、三カ国学生が移動キャンパスで常に一緒に学ぶため、結びつきの強い共修集団が形成されたが、一方では各大学のCAP生以外の現地学生と交流する機会が極端に限定されがちになるため、CAP生内や運営側でもこのような閉鎖性の改善が提起されていた。常設化プログラムではより開かれたプログラムとするために、CAP生以外の本学学生たちと本プログラムとをいかに繋げていくのかを課題にしている。その最初の試みが「キャンパスアジア・サポーター」制度である。キャンパスアジア・サポーターは毎年一般学生から選拔され、今後は共同研究室を拠点とし、演習講義のみならず生活や課外活動など、中韓のCAP生たちを様々な面からサポートしていくことになる。

このような「日中韓三カ国の学生の共修の場」は、国内の学生に中国学生、韓国学生との自然な交流の場を提供し、学生たちのアジアに対する関心惹起に一役買っている。中韓学生との学内での交流をきっかけに、中韓での海外研修や長期留学参加を決めた学生も散見される。また、日中韓共修の場は、立命館大学内では多くの学部ですでに部分的に実現している面もある。2016年度の本学在籍の留学生の国籍は、中国(640人)と韓国(357人)が全留学生数1141人のうち87%と大多数を占めている。学部によっては留学生入試や海外高校との推薦入学協定を推進しており、上記の留学生は、本学での学位取得を目的に4年間本学で学ぶ学生たちである。ただ

し、こうした共修は学生から見ると可視化されにくく、すでに日常化していることを意識していない学生も多いであろう。少子化対策として今後ますます中国・韓国からの留学生の増加が見込まれる中、本プログラムの「日中韓学生の共修の場づくり」の経験が、今後は日本社会の中の異文化共生の場を形成して行く一助になればと願う。

4.3 ニヶ国語学習による言語使用能力の向上

英語を含まない3言語による高等教育の試みは、日本では大変稀有であると言われる（清田・湯川・庵澄 2016）。「大学から初習の外国語として中国語や韓国語を学ぶ日本人学生が、大学の授業についていけるような語学力を本当に獲得できるのだろうか」、「母語が異なる3カ国の学生が共に学ぶ授業では、授業の中身について議論する時にどんな言語が飛び交っているのだろうか」と言った疑問（清田ほか 2016）は、本プログラムに対して誰もが感じる疑問ではないだろうか。

パイロット・プログラムに参加した10人の学生の中国語・朝鮮語能力の習得は、全員が2年間で相当な成長を見せた。パイロット・プログラム参加学生のうち7人が中国語・朝鮮語ともに大学入学まで学習歴がなかった。まず言語習得の成長を中国語・韓国語の検定合格級で見てみよう。1年間の自国での派遣前教育を受けた直後は、中国語の検定試験結果は8人がHKS3級／中国語検定4級、朝鮮語も8人がTOPIK2級／ハングル検定4級であった。どれも6段階のうち、下から2～3段階目の初級レベルである。それが2年間の移動キャンパスを終えて語学検定を受験した結果、中国語はほぼ最高段階であるHKS6級／中国語検定準1級が3人、上から2番目の段階であるHKS5級／中国語検定2級が6人、朝鮮語は最高級であるTOPIK6級／ハングル検定1級が6人、上から2番目であるTOPIK5級／ハングル検定2級が3人であった。この中国語検定と韓国語検定の合格者は、同じ10人の中の学生である。結果として、9割の学生が両言語ともに最高級またはその次の級に合格したことになる。パイロット・プログラム終了後に筆者が参加学生全員に尋ねた所では、全員が大体において1周目の初期は日常会話の聞き取りも難しかったが、2周目に入ると講義内容がほぼ理解でき、授業内で言いたいことが発言できるようになった、と言う。2周目の学期に入ってからすぐにそうなる学生と、もう少し時間がかかる学生とがあり、学生によって慣れる時期に個人差はあった。

また清田ほか論文では、本プログラム参加者が、このような言語力の伸長だけでなく、他者と交流し、積極的に対話をして関係を作る能力など、実際に言語を使ってコミュニケーションができる高い言語使用能力を習得している点に注目している。清田ほかは、パイロット・プログラムに参加した日中韓三カ国の学生の日本語・中国語・韓国語の能力と言語使用の状況を、「トランス・ランゲージ」と言う概念をもとに、学生による自己評価とインタビューをもとに分析した結果、以下のように評価した。すなわち、「参加学生は『キャンパスアジア・プログラム』を通して、単一言語毎のモノリンガルの言語能力とは別に、多言語話者どうしが生活の中で交流する時にこそ出現する『バイリンガル力』、つまり、L2〔二つ目の言語〕を通してL3〔3つ目の言語〕を学んでいくスキルやL3でL2をとらえ直す力、相手の状況に応じて言語を選び使用していく選択力、非母語話者とのコミュニケーションを維持し展開する『共生言語力』、そして外国語教育分野で使用されている、非母語話者にもわかりやすいように話し方に調整を加える『フォリナー・トー

ク』の向上など、参加学生は多様な力を伸ばしていた」とする（清田ほか 2016：38）。

こうした三カ国語併用の言語状況を、パイロット・プログラムに参加した三カ国の学生たち自身は、「キャンパスアジア語」と命名している。三カ国の学生全員が三カ国語が話せるという環境の中で、どの言語がどれだけ得意かは個人差があるため、相手の状況を判断しつつ使用言語を選択すると同時に、自分の言語能力に応じて解る言語の表現や単語で対処するのである。学生たちの間では自然に、日中韓 3 言語がセンテンスの中でミックスされて使用される。韓国語で分からない単語だけを中国語で言ってみたり、翻訳しにくい表現の部分のみを原語で話したりする。また、言語選択の判断基準は、清田によれば、学習場面と生活場面では多少異なるが、概して相手がどの言語を欲しているのかによって選択する場合がよく見られる。例えば、相手が中国人であっても韓国語を学びたいと考えている場合は韓国語で話す、などである。言語、文化が異なる相手が何を望んでいるのかを察し、状況に応じて日中韓の言語を使い分けているのである。

中国語・朝鮮語の言語能力を駆使するだけでなく、複数の言語を多文化状況の中で状況判断して選択しながら、非母語話者とコミュニケーションを取ることができるようになる。本プログラムでは参加学生たちが、設立当初に構想者たちが予測しえなかったような多文化コミュニケーション能力を身につける結果となったのである。

4.5 プログラムの課題

前項までで見てきたように、本プログラムではこれまでプログラムのしくみや運営上の様々な課題に対して対策を取り、少しずつ改善を試みてきている。しかし一方で、本プログラムは 2017 年 9 月現在、常設化から 1 年半しか経ておらず、今後プログラムが展開していくとともに様々な課題が新たに出てくると思われる。以下では、とりあえず現段階における課題について、簡単にまとめておきたい。

常設化プログラム運営上、最も大きな課題とならざるをえないのが、参加学生人数の恒常的な維持である。二カ国語の習得と二カ国への留学という、学生にとってハードルの高いプログラム内容であるため、日本の学生を毎年 20 名ずつ充足し続けていくために困難が伴うことが予想される。現在は高校生を対象とした入試広報や、プログラム連携型 AO 入試の実施により参加学生の確保に努めているが、今後も動向を注視しつつ対策を立てていく必要がある。

二つ目の課題として、参加学生はプログラム参加中に要卒単位の取得や就職活動に不安を持つようになり、海外における長期の学習・生活の負担から、プログラムを途中で辞退する学生も存在することが挙げられる。これは 2 年間という長期留学プログラムで学生の負担も大きいため、避けて通れない問題でもある。現在は、プログラム 4 年間の全過程を「プログラムの手引き」にまとめて学生に配布したり、派遣前教育の中で単位取得や海外生活、就職活動など必要と思われる情報を提供するようにしているが、実際に留学する前の段階では、学生の側でこれらの情報の必要性をさほど感じない場合が多い。学生にとってこれらの情報が必要となるタイミングで提供できるようしくみも作っていく必要があると考える。参加学生にとって、どのような情報がどのようなタイミングで必要となるのかについては、学生面談を複数の教員がこまめに行ったり、学生が定期的に提出する留学報告書などを通じて、その分析を行っていく予定である。

本プログラムが高校生にとってより魅力的になるよう、カリキュラムやしくみの改善を続けて

いく必要があることはもちろんである。同時に、プログラム参加に対して学生が感じる様々なりスクや不安（語学など留学に必要な準備の不足、現地生活での不適應、事件・事故発生時の対応の遅れ、異文化ストレス、目標達成へのプレッシャー、友人間の人間関係のトラブルなど）に、本プログラムが組織的に対応しうる体制を、学生に対して明確に提示することも必要だと思われる。

三つ目の課題として、本プログラムの参加学生の到達度検証方法の開発がある。本プログラムは留学のしくみが他の類例を見ないため、どのような形で客観的かつ具体的な参加学生の到達度を測れるのかは現在手探りの状況であり、今後様々な角度から開発していく必要がある。現在、言語文化教育学および比較言語教育学の分野の二つの分野で、本プログラムの学生の到達度検証を共同研究として行っているが、東アジアの他の類似教育プログラムだけでなく、他のアジア諸国や欧米諸国との比較も含め、今後検証していく予定である。

5. おわりに

国を越えて東アジア三カ国の学生が共に学ぶ空間を、三カ国の大学が共同で運営する、それが本学キャンパスアジア・プログラムである。近年の東アジア国際関係は、国際情勢や外交関係の変化に大きく左右され、未だに不安定要素を抱え続けている。パイロットプログラムが本格始動した2012年以降、日中韓の外交関係が停滞し始める中、本プログラムは日中韓の持続的な交流の事例として、将来の三カ国関係における希望的取り組みとして、マスコミでも注目され、高く評価された⁸⁾。

日本の今後のグローバル教育展開においても、中国、台湾、韓国を中心とする東アジア地域は、歴史的にも地理的にも非常に重要なパートナーであると言える。近年の東アジア地域間での経済的・人的交流の増大と、日本国内での「韓流」「華流」「K-ポップ」「C-ポップ」を代表とする東アジア大衆文化の流行と定着を背景に、特に10代から20代の若い世代の東アジアに対する関心は、前世代に比べても急激に高まっている。立命館大学においても、2016年度学部学生の留学派遣先は1位アメリカ合衆国（110人）、2位カナダ（94人）に続いて3位が韓国（34人）、4位が中国（29人）である⁹⁾。一方、本学在籍の留学生の国籍は、前述のように中国と韓国が全体の87%と大多数を占めている。東アジアの大衆文化が日本国内で定着しつつある現在、今後とも高等教育機関における東アジアでの学びを志向する一定層の存在は続くと思われる。

「東アジアの平和に貢献しうる人材育成」と並んで、本プログラムのもう1つの目的は、持続的な常設プログラムとして、そのしくみや運営体制をモデル化することである。現在、言語文化教育学および比較言語教育学の分野で、本プログラムの教育効果を分析する二つの共同研究プロジェクトが進行中である。またプログラムの内実及び運営の質的保証を目的として、学生アンケートや学生面談による定期的なプログラム検証、定期的な職員FDや教職員協働体制の構築、報告書の定期刊行やホームページ¹⁰⁾を通じての学生による学びの紹介など、様々な形で本プログラムの検証を試みている。東アジア共同運営の高等教育プログラムの「立命館モデル」として、他学部、他大学、他地域でも援用が可能となるよう、今後も検討、改善を続けて行く予定である。

注

- 1) 本プログラムの採択時の事業名は、「東アジア次世代人文文学リーダー養成のための、日中韓共同運営トライアングルキャンパス」である。本事業に対する評価については、日本学術振興会ホームページ (http://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/kekka/h23/H23_jigo_al10.pdf、最終閲覧日 2017 年 8 月 31 日) を参照。また、事業の採択大学と事業概要については、同ホームページの以下の url を参照のこと。http://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/h23_kekka_saitakua.html (最終閲覧日 2017 年 8 月 31 日)。なお、正式にはキャンパスアジアは CAMPUS Asia と表記され、「Collective Action for Mobility Program of University Students in Asia」を意味する。
- 2) 採択時の事業名は、「東アジア人文文学リーダー養成のための、日中韓共同運営移動キャンパス」である。
- 3) アジアのハブ港として知られる釜山にある東西大学校は、1970 年設立の慶南専門学校から東西工科大学、東西工科大学校を経て、1996 年に東西大学校に改編された。学術の深い理論と応用方法を研究・教授し、産学協同で国家産業の発展を図り、全人教育を通じて創造的な人材を養成し、社会発展に寄与することを教学理念としている。韓国では国際教育に熱心な大学として知られ、多くの国際的人材を送り出してきた。またキャンパス全体をユビキタス化するなど、韓国でも有数の IT キャンパスを誇る。
- 4) 広東外語外貿大学は中国南部の経済的中枢都市・広州に位置し、1995 年に広州外国語学院 (1964 年設立) と広州対外貿易学院 (1980 年設立) の合併によって設立された。高潔なモラル、傑出した実績、多文化的な教育をモットーに、幅広く世界的な視野、革新的な意識を持った人材を育成することを目的としており、数多くの研究者・教員・通訳・日系企業社員を輩出してきた。
- 5) 参考のために、三大学の基本情報は以下の通りである。

大学名	立命館大学	広東外語外貿大学	東西大学校
国	日本	中華民国	大韓民国
設置形態	私立大学	国立大学	私立大学
設置年	1913 年	1965 年 (1995 年)	1991 年
学部等の構成	文学部、法学部、産業社会学部、国際関係学部、映像学部、経済学部、スポーツ健康科学部、理工学部、情報理工学部、生命科学部、薬学部、経営学部、政策科学部、総合心理学部	英語言語文化学院、国際経済貿易学院、国際ビジネス英語学院、国際工商管理學院、財政と経済学院、西方言語文化学院、情報科学技術学院、政治と公共管理学院、思想政治学院、新聞メディア学院、芸術学院、MBA 教育センター、継続教育学院、国際学院、留学生教育学院など。	林權澤映画芸術大学、経営学部、外国語学部、国際学部、映像マスコミ学部、社会福祉学部、観光学部、保健医療学部、情報システム工学部、コンピュータ情報工学部、建築土木工学部、エネルギー／生命工学部、デジタルコンテンツ学部、デザイン学部、スポーツ学部など
学生総数	約 33000 名	約 20,000 名	約 11,000 名

- 6) 日本、韓国が春学期に学年歴が始まるのに対し、中国は秋学期に始まるため、派遣前教育を 3 学期分実施して、中国学生の移動キャンパス開始を日韓学生に合わせている。
- 7) 堀江によると、最も高い「適応 (adaption)」の段階は、「状況を多面的に理解しながら、文化的に合った行動をとることができる。共感力をもって様々な立場を理解しようとする。複数文化の架け橋として行動しようとする」段階で、「受容 (acceptance)」は、「見えない違いも含め、異文化に興味を持ち、異なる基準や価値観を理解しようとする。違いから学ぼうとする」段階である。ちなみに、第 3 段階の「相対化」は「違いよりも共通点を重視する。『人間はみな同じ』」、第 2 段階の「二極化」は、「違いに対して『良い・悪い』『正しい・誤り』と言った優劣の判断をする」段階、第 1 段階の「否定」は「違いを否定する、気が付かない」段階である。「否定」「二極化」は「自文化中心主義」の段階で、「受容」「適

- 応」は「文化的相対主義」の段階である。なお堀江はこの発達モデルを、Bennet, M.J, (1993), "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of intercultural Sensitivity", in R.M. Paige (ed), *Education for the Intercultural Experiences* (pp21-71), Yanmouth, ME: Intercultural Press,などを参考に作成した。
- 8) なお、中国語・朝鮮語それぞれ、4年目に検定を未受験の学生が1名ずついる。また、パイロットプログラムでは2012年に参加者8人でスタートし、2013年度から2人が追加で参加しているため、スタート時と終了時の検定受験者数は異なる。
- 9) 「政治的な緊張は続くが……互いの歴史や文化を学び合うことを通じて信頼関係を築きつつある」(『読売新聞』2014年6月29日)、「生の異文化体験、政治対立にも冷静、自分の目で見て考える」(『日本経済新聞』2014年6月19日)、「日中韓巡り 学び 成長」「多様な価値観 議論で実感」(『朝日新聞』2016年5月31日)、など。
- 10) 2016年度は常設化プログラムの開始年度で、参加学生は派遣前教育中の1回生のみ、さらに移動キャンパスへの参加は2017年度から開始するため、この人数には本プログラム参加学生20人はまだ含まれていない。ちなみに、2012年度から開始したパイロット・プログラム参加学生は、2012年度入学学生10名のみが対象であり、2015年度には全員が卒業している。
- 11) 参加学生たちのプログラム参加の様子や感想などは、本学キャンパスアジア・プログラムのホームページで逐次公開している(<http://www.ritsumeai.ac.jp/campusasia/>、最終閲覧日2017年9月1日)。通常の授業や様々な行事について、定期的に立命館大、広東外大、東西大の参加学生たちがブログ記事に報告を書いている。また主だった行事を5分ほどに編集した動画も公開している。一回生から4回生まで各学年の学びが学生たちの声により紹介されている。

参考文献

- Horie, Miki "Internationalization of Japanese Universities: Learning from the CAMPUS Asia Experience", *International Higher Education*, Number 78, 2014, pp19-21.
- 堀江未来「日中韓キャンパスアジアでの学びとその可能性：国際教育学の視点から」(報告レジュメ)、立命館大学文学部キャンパスアジア・プログラムリーダーズフォーラム「日中韓キャンパスアジアでの学びとその可能性」2015年10月28日、於立命館大学。
- 金善珠・田才恩・柳銀志「東西大キャンパスアジアプログラム参加学生の経験に対する理解：共同生活と共同教育課程を中心に」『アジア教育研究』17巻2号、2016年6月、337-366頁。(原文は韓国語)
- 清田淳子・湯川笑子・庵途由香「『キャンパスアジア・プログラム』に参加した日中韓3カ国学生の3言語能力と使用状況」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』12、23-39頁、2016年3月。

Attempt to Construct East Asian Cooperative Higher Education Program: A Case of Ritsumeikan CAMPUS Asia Program

ANZAKO Yuka (College of Letters East Asian Studies Program)

Abstract

Ritsumeikan CAMPUS Asia Program is a international higher education program which is operated by three East Asian countries, Japan, China, and South Korea. It has quite unique system called 'Triangle Campus'. In Triangle Campus, Students from three countries keep moving two countries in turn in every semester for two years. In each semester, they study with students from other country. This program is practicing new attempts such as followings; it emphasizes to learn and use local language (Chinese and Korean) other than English for communication skill, to study in both two countries (China and Korea), students from three countries learn together in each country and do not 'exchange', and so on. Every three University send 20 students and accept 20 students at once. Therefore a certain number of foreign students study together in each country, and it produced community of students from three countries. We analyzed the result from Pilot Program and found this program foster students who mastered two foreign languages, high level of intercultural understanding, intercultural adjustment ability, and ability of cross-cultural receptivity. Furthermore, they also have ability to make active dialogue and relationships with others from abroad. They also learned skills to communicate using multiple languages.

Keywords

CAMPUS Asia, Education for International Understanding, East Asia joint program, Japan-China-Korea education, Humanities education

特集

Global-ready Graduate Program

— 国際的に活躍する人材をめざす理工系大学院生のためのプログラム —

浅井 静代

要 旨

Global-ready Graduate Program (GRGP) は、立命館大学理工学研究科が提供している学生支援プログラムである。前述理工学研究科に情報理工学研究科、生命科学研究科を加えた理工系 3 研究科大学院前期課程を対象とし、将来国境・文化・言語の枠を超えて国際的に働き、活躍する人材になりたい学生を支援することを目的としている。3 つの柱から構成されており、わけでも中核は自立型の研究留学にある。

本稿では、まずこのプログラムの現在の内容を紹介し、次に 2007 年度に始まって以来 2 度行われた小規模な改変をふりかえり、さらに本稿執筆中も進行中である直近の修了生を対象とした追跡調査の一部を紹介することで成果を共有し、今後の課題を述べる。

キーワード

大学院改革支援プログラム、理工系大学院生、自立型留学、GRGP

1 はじめに

Global-ready Graduate Program (GRGP) は、立命館大学において実施されている「国際的に活躍する人材になりたい理工系大学院生のためのプログラム」である。2007 年度から 3 年間、文部科学省大学院改革支援プログラム（大学院 GP と略称）として実行され、2010 年度、2015 年度の 2 度の小規模の改変を経て、本年度で 11 年目をむかえている。

受講対象は理工学研究科、情報理工学研究科、生命科学研究科の理工系 3 研究科前期課程の、主に修士 1 回生で、毎年前期に開講され平均して 40 数名が受講する。

表 1 はこの 10 年間¹⁾の受講生数とそのうちの海外留学状況を、表 2 は留学渡航先を示している。第 1 期は受講人数を原則 3 クラス 30 人に絞込む選抜制をとり、募集時に小論文、面接を課した。第 2 期も同じ規模の選抜制でスタートを切ったが、期の途中で選抜方法から面接を除外した。第 3 期からは、希望者増加に伴い、学ぶ意志がある者から機会を奪うべきではないとして、ひとクラス増設し定員を 4 クラス 40 名としたが、近年は表内の数字のとおり、希望者数が増加してもクラス増設をせずに定員を超えて開設している。

表 1 過去 10 年間の受講生数と海外留学状況（理工学部事務局資料転載）

	第 1 期			第 2 期		
年 度	2007	2008	2009	2010	2011	2012
受講生数（人）	30	40	30	29	31	35
留学者数（人）	29	39	29	22	26	26
留学率（％）	96.7	97.5	96.7	75.9	83.9	74.3
	第 2 期		第 3 期			
年 度	2013	2014	2015	2016	2017	計
受講生数（人）	47	40	45	47		374
留学者数（人）	32	27	37	38		305
留学率（％）	68.1	67.5	82.2	80.8		81.5

表 2 過去 10 年間の留学渡航先（理工学部事務局資料転載）

米国	カナダ	中国台湾	韓国	中韓を除くアジア	欧州	その他	合計
54	12	18	4	89	98	30	305

第 1 期の大学院 GP では、文部科学省の補助のもと、留学補助金の支給、100 時間を超す集中的な英語授業、終日専属に対応する留学事務スタッフの支援を潤沢に組み合わせたことによってプログラムの基盤を形成することができた。この時期の最大の成果は、学生が留学への抵抗感を減らしたことだといえる。海外へ出た者の体験談が派遣報告会を経て後輩へ伝わると、募集ガイダンス参加者数が募集枠 30 名に対して 100 名近くへと増え、海外留学への関心は高まっていった。

第 2 期 2010 年度からは文部科学省の大学院改革プログラムとしての資金助成はなくなったが、国際的に活躍する人材を育てるという主旨はそのままに、理工学研究科で独自の学内予算を組み、組織的にも研究科長、国際担当副学部長を中心とした運営体制を継続し、研究留学を中心としたプログラムの続行を決めた。その際、独立した学内資金運営によるプログラムと言うこともあり、心機一転名称を Global-ready Graduate Program (GRGP) とし、プログラムの再構成が行われた²⁾。

第 1 期開始以前は、各研究室の教員が持つ個人的な海外とのつながりだけで、共同研究や研究室交流がおこなわれていた。またプログラム開始当初は、研究がおろそかになる・海外に行く前に国内でなすべきことがある等の声が多く聞かれ、学生にとっても教員にとっても海外留学はそれほど身近にあるとは言えなかった。これは、修士課程に入ったばかりの学生で、中には語学に課題を抱える者もいるのに、武者修行に海外へと送り出すプログラムの効果がはたしてどの程度あるのかを疑問視したという点で、無理からぬ声であったともいえよう。

第 1 期の効果検証の結果、量的指標のひとつであった派遣前後の TOEIC スコア比較で大きな伸びがみられた。質的な変化としても、帰国後に研究室内での行動が主体的になったり、リーダーシップを示すようになったりする傾向がみられた。また、留学体験者から意識面での海外への抵抗感が消え、外資系企業への就職を目指したり就職後の海外勤務を希望する者が出てきた。そのような変化を見て、送り出した研究指導教員が実感として成果をとらえたことが、プログラムを第 2 期続行へと後押しした。³⁾

プログラムの到達目標自体には変更はなかったものの、第2期以降、もっとも大きく変えざるを得なかった点は、事務支援体制に依存せずに自立型留学を支援する体制へのシフトであった。その背景にあったのは、体制の基盤であった専属の担当者を一定数確保・常駐させるための予算の規模と枠組みが消え、システム全体が見直しを迫られたことである。そこで、学生が将来的にグローバルな活躍を目指すために必須といえる「受講生による、より主体的な行動」をプログラムの最重要目標のひとつとして共有し、留学におけるプロセス全体を受講生のプロジェクト化することとした。専属事務支援体制にかわり、研究指導教員とプログラム担当教員による留学支援を、学生主体でプロジェクトとして実行させるのである。

第1期までは、受講生はほぼ何もしなくてもどこかへ受け入れてもらえた。送り出し先に困窮した場合は、他学部教員のつてを頼った。留学を希望する旨のメールは、教員や派遣担当事務支援員が代筆・代行した。振り返ると、理工系大学院生が留学をする環境を当然のものとして確立するためには、まずは送り出しの成功事例を積み重ねることが先決であり、このような手厚い支援による留学先確保は初期段階として極めて妥当な対応であったと考えられる。しかし、このプログラムから社会に送り出す人材には、主体的に考え、計画し、行動し、周りとの協力して問題を乗り越えてほしい。その意味で、留学いっさいを（陰で支援することは言うまでも無いが）学生主体で取り仕切るスタイルへの変更は大きな意味をもった。

やがて第3期と位置づけられる2015年度からは、GRGPの下位プログラムである「特殊講義大学院進学準備講座（2017年度名称）」が後期に並行して始まる。これは、留学を取り巻く環境の変化に対応して、より早くから留学準備に着手するためのプログラム設置である。募集対象は理工学部4年生10名で、立命館大学大学院理工学研究科への進学が確定しており、修士課程でGRGPの受講及び海外研究留学を希望する者である。このプログラムでは、学部での研究を継続して海外短期留学を目指すために、研究内容の英文要旨・留学申込みレター・英文履歴書等の書き方を学んだり、海外留学先を早めに探し始めたり、英語での研究発表の練習をおこなう。また海外の提携大学へ全員で赴き、研究ワークショップで英語プレゼンテーションをおこなう。

本プログラムは以上のように始まり、変遷を経て今日の形態になっているのであるが、本稿においては実行途中の段階にある第3期（及び第3期に含まれる学部生向け大学院準備講座）については一旦脇へ置き、主に、学部と大学院が接続される以前の第1期と第2期について述べていく。まず第2節で、6つの到達目標を踏まえて現在までGRGPがどのように実施されてきているかを紹介する。続く第3節ではプログラム志望理由書と参加後の学生への聞き取りに関する最新データをもとに、プログラム主旨の達成度合いを振り返り、また今後の課題について報告する。最後にまとめとして、同時期に始まった他の類似プログラムを参照しつつ、本プログラムのこれまでの歩みにおいて、教員のチャンネル依存による個人留学、組織的な国際化の進展、プログラムの副産物の3点を比較考察する。

2 GRGP の現状

2.1 GRGP の到達目標

このプログラムは受講生に獲得してほしい能力として、以下の 6 項目を掲げている。

- 1) 自らの専門領域に関する高度な理論と技術に加え、理工学全般に対する深い造詣について、英語でも表現し伝えられる。
- 2) 自らの持つ知識を統合して、問題発見、課題設定を行い、対処方法を考え、解決を目指す。
- 3) 異なる考えを持つ仲間の、多様な背景に則った考え方に深い理解を寄せ、協働により目的達成を目指す。
- 4) 何事に於いても、主体的に行動する。
- 5) 技術が社会にどのように役立つかというユーザー視点を持つ。実社会における規範意識を共有する。
- 6) 海外派遣、海外との交流、国際シンポジウムを通して多言語・多文化に接し、国際力を身につける。

こうした到達目標を達成するために、GRGP プログラムの中心には「自立型留学」があり、それを前後から補完する形で「実践英語プレゼンテーション授業」「英語コミュニケーション授業」「各種フォローアッププログラム」が配置されている。プログラムの特性上、受講生は、単位付与を伴う正課授業・自らの意思でプロジェクト化した短期海外留学・フォローアップのすべてにおいて計画的に強い意志を持って参加し続けることが必要となる。幸いにもこれまでの 10 年間で、プログラム外の理由により参加困難になった事例を除き、途中離脱は発生していない。考えられる理由は、募集時に「課程途中で短期留学をすることで指導計画に支障が無いか研究指導教員に相談すること」「志望動機についての小論文に動機のあいまいさが見てとれる場合本人へ聞き取りをすること」を必須要件としていることである。また英語運用力に大きな課題を抱える学生には、留学に伴い語学力が原因で起こりうる危険について伝え、それでも留学したいという意思が強い場合、いかに語学力を高める努力ができるかを話しあって本人のスキルアップを促した上で、研究指導教員の親しいチャンネルを通じて受け入れ先からの支援を積極的に確保してもらったりしている。

2.2 GRGP の 3 つの柱

プログラムの中心に位置する「自立型留学」に備え、同時に国際学会参加に必要な発表スキルも身につける、「実践英語プレゼンテーション授業」(90 分 15 週)、「英語コミュニケーション授業」(90 分 15 週)、「フォローアッププログラム」についてそれぞれ概説する。

2.2.1 実践英語プレゼンテーション授業と英語コミュニケーション授業

「実践英語プレゼンテーション授業」は、短期留学や国際学会参加に臨むための実際的なスキルの獲得・向上という目的を持つ参加型授業である。授業では、受講生と教員とのテーマディスカッション、グループワークによる問題解決、プレゼンテーション・質疑応答練習とピアフィードバック、留学や国際学会を想定したネットワーキング練習、留学希望先へ送付する英文履歴書・カバーレターライティングなどを扱う。

プレゼンテーション訓練は、ひとクラス10名～13名の少人数運営のおかげで、通常ほぼ毎週ひとり一本の発表が可能である。加えて英文履歴書・カバーレターライティングでは、課題として出されたものを授業内で全員で検討し、目を引くことのできる留学申し込みの分析、強い希望を伝える熱意がどのような現れ方をするかの考察、大変失礼にあたると思われる事例の指摘と修正、などを議論していく。

テーマ討論では、例えば与えられた一覧から任意の動画課題を選択し、要旨とそれに対する意見をスライドにまとめる課題を課し、授業内での意見発表後、討議ポイントについて意見交換をおこなう。よい議論のトピックを見つけるためには、意識的に視聴すること、動画の主張の周辺事象にも考えを及ぼせたり調べたりすることが求められるため、批判的に物事を考察し、自分の主張をまとめて、英語で分かり易く聴衆に伝える訓練を充分にすることになる。

研究発表と質疑応答練習における狙いは逆説的で、発言者として無反応にさらされる体験からの気づきを意図している。受講生の研究内容は多岐にわたり、分野が異なれば皆目内容がわからないこともあるため、英語で過度に専門的な表現を用いれば聴衆からは全く質問が出ない。このように、異分野の聴衆に対しては発表内容やスタイルを変えていかなければコミュニケーションが成立しないこともあると自身で気付くことで、自発的な工夫が繰り返されていく。

「英語コミュニケーション授業」は、ネイティブ講師が担当するスピーキングスキル訓練のための授業である。ひとクラスの構成人数は5人～7人であり、授業時間内に誰もが十分な発言や質問の時間を確保できる。クラス規模が小さいため、理解の不十分な状況があれば、互いにそれを補い合いながら授業に参加することができる。課題は「プレゼンテーション」とは別に出され、意見を述べたり、やりとりを発展させたりするために必要な表現を自宅で準備してから臨むことが求められる。

2.2.2 自立型留学

このプログラムで扱う短期留学の特徴は、「自立型」という点である。そもそも留学に行くかどうか、どこに何を目的としてどの程度の期間行きたいのか、もし留学先が見つけられなかったらどうするのか。以上のみならず各留学準備段階に於いて生じるあらゆる事柄について、すべて自分で意思決定し、自主的な決断と行動を貫くことで、自信と達成感の獲得をめざす。

プログラムに申し込む受講生のほとんどが短期の研究留学を希望する。ごく一部には短期インターンシップ⁴⁾として就労体験のようなことをする場合もあるが、ほとんどの場合目的は研究留学⁵⁾であり、語学留学を目指す受講生はほとんど見られない⁶⁾。実際の留学プロジェクトの平均的な年間スケジュールは、おおよそ表3のとおりである。

表3 留学プロジェクト年間スケジュール

時 期	平均的な学生の動き
4 月	・ GRGP 受講開始。留学を思い立ち、指導教員に行き先について相談する。GRGP 担当教員と面談する。 ・ 早い者は、研究指導教員から可能な行き先の候補をもらい、相手先と接触開始する。 ・ 単独で行き先を探す学生は、論文から行き先候補を探し、研究指導教員やプログラム担当教員へ相談する。 ・ 英文履歴書、修士課程での研究内容要旨をまとめ、カバーレターを書く。
5 月	・ 過年度生による海外派遣報告会で、過年度の体験を聞く。 ・ 情報を得るためのネットワーキング BBQ に参加する。 ・ 留学に必要な情報が manaba+R にアップロードされ、内容を確認する。 ・ manaba+R から、必要提出書類のテンプレートをダウンロードして準備を始める。
4～7 月	・ 留学受け入れ先探し、住居探し、ビザ取得、航空券手配、各学内提出書類作成提出、保険加入手続き、予防接種、虫歯治療。
6 月	・ 大学保健センターによる危機管理セミナーに参加する。 ・ 旅行代理店によるトラベルガイダンス。航空券手配の仕方、一般的な海外旅行についての質疑応答セッションに参加する。
7 月下旬	・ Joint Workshop for Global Engineers in Asia (フォローアッププログラム)
8 月～	・ 留学へ出発する。 ・ 留学中は、「留学ライフログ」を書く。 ・ 帰国後は、海外派遣報告書（英文）ほか各種提出書類を作成提出する。
12 月	・ TOEIC IP 受験（GRGP からの受験料補助）、就職活動準備にはいる。
1 月	・ 次年度 GRGP 募集ガイダンスで体験談を紹介する。
5 月	・ 海外派遣報告会に参加発表して後輩に留学で学んだことを伝える。
6～7 月	・ 就職活動が終わり始める。
7 月～	・ インタビュー調査が始まり、時間的ゆとりができれば協力する。

まず、留学前準備の最初の段階として研究留学先探しを始める。研究留学先を探すにあたっては、大きく2通りの経路をたどる。ひとつは、指導教員が海外に共同研究ネットワークを持っている場合である。この場合、当該学生の研究内容とのマッチングがうまくいくと判断すると、研究指導教員自身が紹介メールを送って留学の仲立ちを行う。このケースでは、ほぼ間違いなく受け入れてもらえるため、留学先探しはここで達成される。

もうひとつは、完全に学生自身の力で留学先を探す経路であるが、大きな困難を伴う。まず受講生は自分の修士課程における研究テーマを指導教員とよく相談し決定する。その後、自分の研究内容に関する論文やジャーナルを読み、著者である研究者を検索して、所属先のウェブサイトや記載されているコンタクトアドレスを探す。次に、自身と先方の研究内容の合致度、その教員の指導を受ける機関の所在地（国や地域）までのアクセス情報、現地の治安などを調べつつ、自分が見つけた情報と希望内容について、研究指導教員に相談する。これは、研究内容のミスマッチを避け、その希望留学先の選択が適切かどうかの助言を求めるためである。そして方向性がずれていなければ、それまでに並行して準備を進めておいた英文履歴書やカバーレターを留学希望先に送ることになる。

2つの研究留学先探しの方法を比べると、指導教員のチャンネルを活用する方が楽であり、渡航準備もゆとりをもって始められる。一方で自分で探す場合は、先方からの返事が全くこなかったり、受け入れてもらえる希望が見えたとしても、ビザ手続きを初めとする諸手続に手間取った

りと、準備が完了するまで辛抱を強いられる時期が続くことがある。

受け入れ先が確定した次の段階としては、現地での環境を確保することと、各種事務手続きがある。環境確保とは、宿舍の手配、期間の設定、活動内容などについて決めていくことである。たとえば希望する滞在場所が学内の宿舍か、学外のアパートか、居住条件や値段はどうするのかなども、受け入れ先に助言を求めながら受講生自身がやりとりをして決める。活動内容は、研究指導教員と受け入れ先の指導教員と受講生との3者で決める。

事務手続きのうち、奨学金申請、実習単位申請などの提出書類は、あらかじめセットされたテンプレートを指定ウェブサイトからダウンロードして記入、提出する。研究指導教員・プログラム担当教員、事務室は、ほとんどの場合学生が何度も問い合わせるため個別の計画詳細を把握してはいるが、基本的な共通了解として、計画管理は受講生自身の自主性と責任においておこなう。留学受け入れ先とのやりとりについても自分で主体的におこなわれなければならない。やり取りは英語でのEメールが中心となるが、(研究指導教員とプログラム担当教員にもCCで同報され、折りにつけそれぞれの立場から助言を行うとはいえ)基本的には自分の自主性と計画を管理して留学を成功させたいという強い意志が必要となる。

以上で述べてきた準備作業の数々は、パッケージ化された留学に比して一見非効率にも見える。しかしプログラムの主旨から、自主的に行動し、自主的に情報を集めて問題解決を試みるためには、自ら研究留学の一連のプロセスを踏むという体験は意義があると考ええる。プログラム担当教員は、随所で面談をしたり、学生からの質問に回答したり、留学予定先とのメールを追跡して陰からの支援にまわる。あくまでも受講生の主体性が中心である。

留学中は、記録と定期報告書を求める。2016年度までは、研究留学を行い実験実習補助金という名称の奨学金を申請した受講生は、留学期間中における活動日と活動時間、活動内容を記録した定期報告書の提出を義務としていた。今年度からはさらに、毎日のライフログを取ることを受講生とプログラム担当教員の間で申し合わせた。記録する内容は、活動場所、出会った人、健康状態、外国語でのコミュニケーションや異文化に接する中で新たに発見したこと、遭遇したトラブル、食事の内容など、可能な範囲で広くログを取っていくものである。強い強制でもないし、書けない日はそれでもよい。成績にも無関係であり、他者への開示もないと約束している。担当教員にとっては、折に触れて感想や自分の経験などをコメントし合うことで、昨今の厳しさを増す国際情勢の中、目の届きにくい海外で奮闘する受講生たちを、遠巻きにでも少しでも見守る効果があると判断しての追加課題である。無論ログを書く受講生にとっても、おそらくはまたたく間に過ぎ行くように感じるだろう留学生生活を追って振り返るための貴重な材料となると考えている。あらゆる物事が慣れない環境と言葉の中でめまぐるしく発生し、乗り切るだけでも必死の思いをする留学生活であろうが、帰国後にログを見ながら一日一日をどう過ごしていたかとあらためて振り返ることは、その後の学生生活、ひいては就職活動や先の人生にも、何らかの反省なり指針を与えるものと考ええる。

2.2.3 フォローアップ

留学した受講生は、帰国して2週間以内に報告書の提出が義務付けられている。実習日誌と併せての報告書の提出は奨学金受給の要件ともなっている。留学中の研究やインターンシップ等に

おける行動と、その経験をどのように活かそうと考えるかについて、英文での報告書執筆が求められる。記載内容は実験詳報や、異文化に触れて得た考察など多岐にわたるが、ひとつ過年度の報告書の中で筆者が印象に残った内容を例に挙げると、自分の留学先の環境が、基礎研究よりも利益に結びつきやすい研究を重視する傾向があったことについて述べ、自分が意味があると思って取り組んでいる基礎研究に日々邁進出来る環境の重要性を改めて知り感謝していたというものがある。日々の環境を改めて外から見ることが学びにつながる好例であろう。

次に、翌年度5月の連休明け頃には、海外派遣報告会に出席してプレゼンテーションを行ってもらう。この会の実施目的は、次年度の後輩受講生と体験・情報を直接的に共有することと、持続的ネットワークをつくり閉会後も後輩への良きアドバイザーとして経験を活かしてもらうことである。例年報告会のセッションのあとには、BBQ 懇親会が催され、学生同士で連絡先を交換したり、一層詳細な留学情報を収集したり、他学科・他研究室の学生との交流をするよい機会となっている。

留学プロジェクトや授業と並行して Joint Workshop for Global Engineers in Asia（以後 JWGEA）という機会も用意されている。GRGP を受講する大学院生は、そのほとんどが将来はエンジニアや企業の研究職へと職を求める。そして彼らの希望する海外勤務の赴任先はアジアである場合が多い。この状況をふまえて、行動しつつ実体験による学びができる環境整備に尽力してきた。自立型留学の推進はその主軸にして一端であるが、それとは別に、様々な事情によりまとまった期間の海外留学が難しい場合でも、海外で実際に研究発表交流をし、それを契機に共同研究などの可能性を得られるような場が体験できる機会を作ること、必要なことであった。2013 年、単に協定大学数を増やしても実質的な中身が伴わなければ意味が無いという考えを筆者と共有していた、マレーシア工科大学（UTM）、スラバヤ工科大学（ITS）、キングモンクット王工科大学（KMUTT）の教員たちと一緒に立ち上げた、教育・研究交流のためのワークショップがそれである。以来毎年持ち回りで主催し、今年も7月最終週に第4回を成功裏に終えることができた。参加受講生とその指導教員と一緒に参加することで、教員にも新たな研究パートナーとの出会いがあったり、参加後の学生留学交流へと結びついたりしており、研究交流を体験させるという初期目的以上の成果もみられている。

3 成果と課題

第2節の年間スケジュールに記載したとおり、就職活動を終えた学生が増える頃合いを見計らって、7月から順次聞き取り調査を始めており、過年度留学した者38名のうちこれまでに16名へのインタビューを終えている。それをもとに、学生による自己評価と目標達成度の振り返りを検証していく。

3.1 志望理由と受講後の自己評価

受講生がどのような志望理由で参加を決め、プログラム終了後就職活動をも終えた時点でプログラム参加をどう振り返るのかについて考察することは、受講希望者のニーズとプログラムの目標が合致しているかを知るために必要であり、ギャップがあれば次の改変を模索する材料として有

効になる。

1) 志望理由

志望理由書からキーワードを取り出すと、全員が「英語力アップ」を掲げ、4割が異文化への関心を述べ、その他としては、「他の研究室の学生との交流機会」、「視野の拡大」、「語学留学ではなく研究留学がしたいから」、「単独留学で、一人で生きていく力を養う」などが挙げられた。

2) 将来のキャリアにプログラム受講をどう活かしたいか

全員が、「海外勤務希望」、「海外とのビジネスに参画したい」、「自分で海外プロジェクトを企画したい」などと表現しており、国外で（と）仕事をすることを志望時から既に強く意識している。

3) プログラム目標のどの項目に関心があって申し込んだのか

最も関心が高かったのが、「1）自らの専門領域（中略）について、英語でも表現し伝えられる。」という項目であり、英語プレゼンテーションスキルアップへの関心が高い。2番目は、「6）海外派遣、海外との交流、国際シンポジウムを通して多言語・多文化に接し、国際力を身につける。」の項目で、異文化体験への関心がうかがえる。3番目は、「4）何事に於いても、主体的に行動する。」ことであり、積極性を身につけより自立したいと考えていたようだ。一方で、「5）技術が社会にどのように役立つかというユーザー視点を持つ。（後略）」項目に関心を示した者は皆無であった。志望時点では、前出のとおり将来のキャリアと留学を結びつけて考えてはいるものの、自分の研究と実社会を結びつける自覚や展望を持っている様子はいくつか見られなかった。

4) 受講後の学生による自己評価と聞き取りの結果

プログラム目標については、どの程度達成したと感じるかを各人に自己評価してもらった。アンケートで、「4点 達成された」「3点 やや達成された」「2点 あまり達成されていない」「1点 達成されていない」を選択してもらい、その後対面調査を行って、どのようなメッセージがあるかを聴き取った。発話は、回答者の了解を得て録音し、同時に回答者の目の前で、聞き取り項目への回答を「聞き書き」していった。以下に記載する内容は、インタビュー発話はフィラー、繰り返し、言いよどみ、言い直しが起きた際の言い直す前部分を著者の判断で取り除いた以外はそのまま記載した。

まず、目標達成度自己評価平均点は表4のとおりである。

表 4 目標達成度自己評価
(2016 年度に海外留学をした 16 名の、2017 年 8 月 10 日時点の回収結果より)

目 標 項 目	自己評価平均点 (4 点満点)
1) 専門領域について、英語でも表現し伝えられる。	3.13
2) 知識を統合して、問題解決を目指す。	3.44
3) 異なる考えや背景を持つ仲間との協働により目的達成を目指す。	3.75
4) 主体的に行動する。	3.63
5) 自分の研究や技術が社会にどのように役立つかというユーザー視点を持つ。	3.00
6) 多言語・多文化に接し、国際力を身につける。	3.67

次に、その点数を選んだ理由について受講生に聞き取りをおこなった結果を紹介する。

目標項目 1) 専門領域について、英語でも表現し伝えられる。

この項目について、受講生は研究プレゼンテーションや質疑応答対応、ディスカッションが英語で十分にできるかを考えている。回答は 4 点から 2 点とばらついたが、その理由は場数を踏むことにより人前で話せる自信をつけた一方で、流暢さや正確さに関しての課題を残しており、その意味では自信がついたとは言いきれないようである。以下のコメントは、この項目について触れている発言部分である。

- ・満足がいきませんから 2 点をつけました。自分に厳しいかもしれません。普段は、発表する機会がないから、GRGP で恥ずかしいのを耐性がつきました。英語はまだまだです。研究や留学のレベルでは 50%位の達成です。会話のアドリブレベルではある程度いけます。70%から 80%です。
- ・留学行ってるときなんですけど、そのまま流暢には自分がこうしたいってことは伝えられないんで、こういう風にしたいっていったら、むこうも一応中身のことはわかってるんで、それで通じちゃってるっていうのがあったんで、そういうんじゃないくて、できればもうほんとはこういうふうにしたいんだよってのがその場でばって言えたらいいなって思ったんですけど。
- ・準備してやるとできるんですけど、ディスカッションとかになって、Q&A とかになって、とっさに英語が専門的なやつが出るかなって。ちょっとどうだろうって思って 3 点です。
- ・目標にしてた自分の考えてることが英語で伝わらないっていうことですね。やっぱり専攻してる分野が違うので、テクニカルワードってのが微妙にずれがあって、同じことでも違う表現してたりとか。なので、結局のところ英語っていうよりは、ずっと数式を使って、これだよってノートに書いて出して、詰めてくというかたちをとりました。

目標項目 2) 知識を統合して、問題解決を目指す。

特別な補足コメントは聞けなかった。殊更に留学をしたりプログラムを受けて到達するための目標というよりは、普段から意識して取り組んでいるため、コメントはないということだった。

- ・特にこのプログラムというよりは、学部からの積み上げでほぼ達成してたと思います。

目標項目 3) 異なる考えや背景を持つ仲間との協働により目的達成を目指す。

以下のようなコメントが聞かれた。授業では「異なる研究分野の受講生と交流できたこと」が、海外留学では「異なる言語・文化背景からの同輩や先輩と交流できたこと」が大きな収穫だととらえている。

- ・単純に自分の専門分野だけでなく、知らない分野のことも知りたかったです。知らない分野のことがらに関心があったのですが、結果的には知らない分野のひとたちとも仲良くなりできたので。いろんなものって絶対ひとつの分野でできないんで、他の研究所、日本の研究所とかでもいろんな分野の人が集まってやったりするんでやっぱりそういうのが大事なんだなって。
- ・GRGPの授業中とかもやっぱり分野が違うと思うんですけど、あの人たちと話して、自分の研究を紹介するみたいな授業がありましたけど、そういうところで話したら、全然考えないところから質問が飛んでくる、っていうので、なるほどって思ったり。やっぱり一直線でこればかりやってるってところから、見たこともない角度から見ると、そういうところで新しい発見っていうか。

目標項目 4) 主体的に行動する。

主体的な行動については、おしなべて高い点数で達成度を評価している。以下の3つのコメントは、アメリカ研究留学に赴いた学生が日本の研究室での過ごし方との違いについて述べている例、単独留学を経験して自分で生活環境を整えたり周りに積極的に働きかけたことを自己評価している例である。

- ・特にアメリカですよねえ、結構もう放ったらかしの中自分からアピールしていかないと何も生まれないんで、自分がこの研究をしてて、ゼミに入っていたんで、向こうの、こういうことを今度発表したいんですとかどどん言ったんです。そしたら、聞いてくれますねえ。意見は出してくれます。でもおまえは今これ足りてないからこれやったほうがいいよとか。そういうのを言ってくれてたんで。そういうのを言わないと相手にしてもらえないですよ。日本と違いますねえ。日本は先生から発表をいいます。向こうは言わないと。むしろあててくださいと。日本の研究もそうなんですけど、教授に言われたことを僕やってたんですけど、向こうは教授に提案するスタイルなんで、そういった面でもすごい刺激的で。僕はそれがすごい重要だなあと思いました。そっちのほうが、やる気も当然出ます

し、やらされてるというよりも、何かやってやろうみたいな感じになるんで。

・いままでもいろいろ（他のプログラムに）参加させてもらってたんですけど、ああいうのって日本人と団体で行くじゃないですか。だから結果的に絶対最後には助けてくれる友達とかっているじゃないですか。それで助かってきてたんですけど、今回はまた一人で行ったんで、基本いままですごいサポートがあったから行けたんですよ。行ったらもうひとりになっちゃうんでどうしても自分でやるしかなかったんで。そういったところで苦労できたのは結構勉強になったかなって思ってます。

・それこそ僕は留学が、初独り暮らし、まあ寮ではあるんですけど、それは若干のチャレンジだった気がします。

目標項目 5) 自分の研究や技術が社会にどのように役立つかというユーザー視点を持つ。

自分の研究分野と社会とのかかわりについては、基礎研究に取り組む学生は直接研究が目に見えるものではないのでわからないとのコメントがあった。ある学生は、就職面接試験の場での企業側面接官の反応を以下のように引き合いに出して語っている。

・正直言いますとないです。僕の研究に興味を持ってくれたのは JAXA だけで、そのときはすごく話してたんですけど、企業さんへ行くとそれ何の役にたつっていう質問攻めが何回もきたんで。結構基礎的なことをやってるんで。めっちゃくちゃ聞かれました。でも JAXA はちょっと時間がかかるけど君が考えてるところまでいったら、すごい面白いことになるねって言われました。

・あります。（自分の分野は）土木ですので災害は頻繁に起きていますから防災面で研究が適用できたらと思います。

項目 6) 多言語・多文化に接し、国際力を身につける。

ほぼ全員が 4 点をつけて、言語面よりも慣習の違いへの気づきを多く指摘していた。下記のコメントは、英語圏以外に留学した学生からのものである。

・結構研究ばかりしてたんで。正直な話中国語は僕しゃべれないんで、周りが結構中国語を学びにきてる留学生が多いんですけど、英語圏の人がそもそも少なくて、でも最終的にはコミュニティをみつけたんですけど、それでも一ヶ月はかかったんで。なので（自己評価が）1 点ではないけど 2 点かなって感じです。英語圏のひとつはしゃべりましたけど、小さいコミュニティなんで。日本人とアメリカ人が混ざったようなコミュニティで。（中国）

・特にヨーロッパとか（研究は）分業制みたいな感じがあるので、顕微鏡で観察をする人、

実験とかこういう試験をする人とか、解析屋さん、試験屋さんみたいなひとがいるんで、この試験をしたいってなったら、そのひとのところに行って、こういう試験をしたいんやけどって相談して、じゃあこういう試験をやるかっていうみたいな。で、いついつは予定があるからじゃあ明後日の午前中なら空いてるから資料をそれまでに作って持ってきてくれたらやるよって。まあ、僕一人でやったわけじゃないんですけど、ついてくださった向こうの研究員のかたと、橋渡しとかいうかやってくださって。(中略)

オンオフが、メリハリがしっかりしてるっていう、それこそ5時になったらきりあげて、飲みに行くぞってのもそうだし、で、行ったらみんないるんですよね。大学の中にあるバーに行ったら、みんないる。そこで、他の分野の人たちとの交流の場になってたりとか、ご飯の後もコーヒープレイクみたいなのがしっかりとって、休憩所みたいなとこにみんなで行って、コーヒードrinkしながらみたいな、いろんな人と話すのを大事にしてるんやなて。コミユ力のかたまりみたいな人たちがばかりなんで。めっちゃよくしゃべりますねえ。だから日本人と違うところとしては、ようしゃべるなあって。フランス人めっちゃしゃべるっていうのがわかりました。(フランス)

- ・基本的に壊れたら買うんじゃないくて、直す。これ圧倒的でしたね。(日本では)先生とかに壊れたんですけどっていったら、じゃもうすぐ買ってって感じなんですけど、向こうではよしじゃあ直そうって。え？これ直すの？って。で、直しました。直るんですねたぶん。得るものありましたね。基本的にモーターの中身とか開けて直すってことは、こっちではほとんどないですよ。向こうは、高価なものだしやっぱり大事に扱い続けるって点で、もう確実に開けて直す。で、直すとき中の構造とかを中学生ぶりとかに見るんで、ああ面白い。こんなになってんだって感じで。おお、動いた！って感じで。で、そこからわりとなんでこうなってんのかなって意識するようになりました。自分の扱ってるものとかどう動いてるのか再認識してなんでそうなるのか考えるようになりました。(インド)

5) GRGP の到達点についてのまとめ

受講生による自己評価とその理由や、留学当時から就職活動までを広く振り返って聞き取っていくと、彼らがとても饒舌になることに驚く。次から次へと堰を切ったように自分の考えや留学時の逸話を語る。まだ全員の聞き取りを終えていないものの、到達目標をどのように評価しているかについてこれまでに明らかになった点をまとめておく。

目標項目の3) 4) 6) については達成できていると考える。特に主体的な行動を実践できたことが最大の収穫であろう。1) は、主観により自分を過小評価したり目標を高めに掲げている学生もいるが、人前で英語で話すことへの抵抗感が減ったり、独力でコミュニケーションをとれる自信がついたことがうかがえた。2) は、学生視点ではほぼ達成しているという回答が出るが、留学で遭遇した困難をどう対処して乗り越えたかというエピソードを集めてみると、目標自体の文言「自らの知識を統合して」から想起されるような単独の方策ではなく、周りの協力ありきで問題を解決していることがわかった。とは言えその場合も、自分から援助を求めたことが解決を導いたのであり成長と捉えることができる。5) の成果については点数には反映されなかったが、

それは基盤研究分野の性質上目に見える結果が提示されづらいため、自らの研究と社会との接点も意識することがないという回答が多かったためである。

3.2 課題

プログラム開始以来途中で幾度も改善を重ねてきたものの、課題は常に存在している。近年の課題について5点ほど挙げて今後への糧としたい。

1) 渡航先探し

プログラムが始まって以来絶えず抱えている課題である。パッケージ化された留学をプログラム運営側があてがうのではなく、留学をいわば自己プロデュースするとなると、困難の程度は一層増大する。立命館大学は現在450を超える世界中の大学機関と協定を結んでいるが、留学は受け入れ教員と本人だけで行うものではなく、本学研究室の指導教員、プログラム担当教員、事務室の職員など様々な支援者が関与している。大学間あるいは学部間での協力協定が結ばれていることが即ち単純に学生の受け入れにつながるわけでもない。特に研究にからめた留学を望む場合、例えば分野が同じであったとしても、時期、期間、実習内容など、こちらの要望と受け入れ側の事情が都合よくぴたりと合うことは稀である。

近年だんだんと教員の紹介による短期留学が増えてきているのは、そういった背景による。喜ばしいことに、この10年間で、海外留学に送り出すことへの研究科教員の理解は深まり、同時に彼らの中でも国際的なネットワークを維持拡大して自分の指導する学生を送り出すノウハウが蓄積されてきている。教員自身はそもそも在外研究や国際学会参加を経て積極的に研究を国際展開させているので、今後も自身のネットワークを活用しての留学支援はますます進められると期待できる。

その一方で、受講生が完全に自分で行き先を探そうとする場合が重大な課題として残る。受講生に「研究指導教員からの紹介がなくても、自分で行き先探しの一歩から挑戦したい」とする強い意志があるならば、支援者としてはネットワークの引き出しからマッチングを試みる、他の研究室の教員から助言を得る、行き先探しの初動をこれまで以上に早めるなど、今後もしのける限りの対応を続けていかねばならない。

2) 留学期間

留学期間については、短期では得るものがないのではないかという声もあるが、短期留学もそれなりの役割を持つ。「一定程度の研究成果を得るためにはもっと長期の留学を希望するが、就職活動や学業との兼ね合いがあり、実現できない」と嘆く学生がいる一方で、「長期に渡ると心もとないが、短期なら可能だ」と制度的に長期留学が困難であることを幸いに思う学生も存在する。後者の声を更にズームすると、「留学挑戦には意欲的だが、いざ長期となると語学力不足からくるストレス、生活環境の違いや経済的負担への不安がある」という。彼・彼女らにとっては、短期の留学しか選択されない状況がいわば心理的セーフティーネットとして働いていると考えられる。

この課題は一概に結論付けられる種のものではない。今回は現行制度と噛み合っている学生に

焦点を当てたが、言うまでもなく前者、後者の留学姿勢に優劣は無く、研究成果を期待し、異文化で暮らす体験をして何かを得たければ、ある程度まとまった期間を費やすことが必要というのもまた真実である。本学が今後、全ての希望に対して過不足ない環境を提供することが可能か否かについては、議論の余地が残されている。

3) 危機管理

世界的なテロの脅威の高まり、政情不安の広がりを受けて、危機管理の重要性もいっそう増している。プログラムの仕組みとしては、疫病、事故、犯罪に対する予防、回避、対応について可能な限りの対策につとめてはいる。保健センターの危機管理ガイダンス、プログラム内の危機管理対策緊急時連絡経路、manaba+Rを活用した到着・帰国連絡、一時帰国連絡、外務省旅レジ登録、外務省海外安全情報取得登録、クレオテック海外渡航保険加入、安否確認システムなどである。しかし、緊急時連絡網が実際に機能するかどうか、いざというときに学生が本当に咄嗟の対応を行えるかなどについて、教職員学生それぞれが既存の体制のもとでシミュレーションしてみ等、追加の対策が必要ではないかと考える。

また、危機管理はプログラム運営側が与えておこなうだけのものではない。受講生もより自発的に、危機意識を持って渡航前の情報収集をおこなうべきである。各種ガイダンス受講にせよ、情報サイトへの登録にせよ、支援する側は、型どおりのシステムとして行うのではなく、学生みずから高い危機管理意識を持って確実に出来うる限りの準備をするように促し続けなければならない。仕組みを作っただけで満足することなく、それが機能しているかを、絶えず見直し続けていくべきであるといえよう。

4) 事務支援

日本以外の9月に新学年度を迎える機関では、5月末以降教職員が夏期休暇や学外研究に出してしまうため、その時期になると前置き無く連絡が途絶えることがある。そうなるを受け入れ手続きや査証に関する事務的やり取りが頓挫してしまうので、受講者の渡航が確定するまでは緊張状態が続く。支援する側は、学年度の違いや、査証の要・不要などをガイダンス時から学生に意識させて、早めの行動を促していくことがいっそう重要になる。

事務手続きにからむ課題は学内にもある。立命館大学は盆前後の10日間、全学事務室が一斉閉室となり、その前後の個別の休暇週間を加えると、事務担当者が対応不可能な時期が2週間程度は想定される。留学先が決まる時期が後ろにずれ込むと、受講生は各種書類を期限内に提出完了できなかったり、受け入れ先宛ての証明書類作成・提出が遅れる恐れがあるが、この点については対応策はまだ講じられておらず、課題を残している。

5) 国内インターンシップか海外短期留学か

近年、国内インターンシップ参加を理由に授業を欠席したり、留学をやめて国内インターンシップに参加する事例が頻繁に見られるようになった。その背景には、インターンシップ参加が就職内定に結びつきやすい傾向がある。文部科学省が出した資料⁷⁾によると、インターンシップ先でプレエントリーを勧められた実態が49.9%、インターン先への就職内定取得の実態が

22.2%と見られている。GRGP は、ひと頃言われた内向き思考とは無縁のプログラムであったが、去年と今年は「何も海外に行かなくてもすんなり就職できるなら、国内インターンシップ参加が安易で安価で安全だ」との声も聞かれている。

プログラム応募時の志望理由である海外留学の準備も、外国語の運用スキル獲得も、成功させるにはある程度集中的に時間と努力を注ぐ必要があることはいうまでもない。せっかくの機会だからと、海外留学も国内インターンシップも同時に挑戦したいという気持ちは理解できるものの、多方面に手を出したあげく虻蜂取らずの結果になることはたいへん残念なことである。

4 おわりに

本稿では、まずこのプログラムの現在の内容を紹介し、開設事情からその後の2度の小規模な変更をふりかえり、さらに直近の修了生を対象とした追跡調査の一部を紹介し、今後の課題を述べた。

本プログラムと同じ時に始まった大阪大学基礎工学研究科物質創成専攻による組織的大学院教育改革推進プログラム「継続的交換留学制度の構築に基づく人材育成」も留学制度や英語プレゼンテーションをコンテンツとして実施している。このプログラムが最も意識しており、成功した点は、教育面での国際化推進を「組織内に共通目標として浸透させ、定着させた」ことといえよう。彼等のプログラムに共通する出発点は2点ある。ひとつ目は、過去に数多く作られてきた教育研究プログラムが教員の個人チャンネル依存型であり、「たこつぽ型研究室制」⁸⁾によって組織内での経験値や情報が共有されてこなかった実情の改善だ。ふたつ目は、研究の緒に就いたばかりの大学院生を積極的に海外へ派遣することに力点を置き、長期的な教育効果を上げようとしていたことである。その後この大阪大学のプログラムは、JSPS 組織的な若手研究者等海外派遣プログラム、「複合学際領域開拓を担う若手人材育成のための国際ネットワーク形成」へと継承され、さらに2013年度からは、グローバル人材育成事業「エンジニアリング・サイエンス国際コンソーシアムの創設」を実施している。

以上を参照しつつ、同じ問題意識、同じ出発点から GRGP がどこへ至ったかを振り返ると、3つの点が考察できる。第1に、個人留学が主に教員のチャンネルに依存している点はプログラム実施後も変化していない。しかし、それは以前の「たこつぽ型」として閉じている状態とは違い、研究留学のためのマッチングの正確さを得ようという模索が自然選択した進歩的状态である。その証左に、学系の中では、近隣の研究室同士で交流がみられ、同じ派遣先へ年度を変えて留学している事例もある。第2に、組織内の経験値及び情報の共有について見ると、理工学部・理工学研究科内では、国際担当副学部長を軸に「国際委員会」が組織され、各学系の代表者が集まり、事務室とも連携される仕組みが整備された。それは、GRGP を含め、その他の多種多様な留学プログラムに関する情報を共有し、新しい企画についての議論、周知、必要な協力依頼をする場となっている。この開かれた協力関係は、とりもなおさず、組織全体の国際化・連携強化が大きく推進され定着した成果を表している。第3に、フォローアッププログラムとして始まった JWGEA が、アジアを中心とした複数の理工系大学を結び、国内外での組織的な研究・教育交流促進の場として定着してきていることは、このプログラムの重要な副産物といえよう。2018年

度からは、参加大学数を増やしての取組が計画されている。このことは、今後更なる発展が見込める、注視すべき潮流である。

最後になるが、本プログラムについて記すに当たり、絶対に欠かすことのできないファクターがある。それは、理工学研究科の GRGP の成功は、教職員の尽力のみに依拠するものではなく、むしろ主として受講生たちの強い意志と努力があってこそ得られたものであるということだ。冒頭述べた通り、GRGP の要旨は単純にグローバル人材育成とまとめるだけでは不十分であり、学生自身の学ぶ意志、意欲を育てる「支援」であるという側面が強い。「自立型」というキーワードが留学にのみかかるものではなく、プログラム全体を貫く屋台骨であることも既に言及するに及ぶまい。本プログラムの受講学生は、特徴として、応募時にはすでに職業意識を持っており、留学と卒業後のキャリアを結びつけて考えている。また事前の語学力不足は、志望理由書から、モチベーションを向上させこそすれ、留学の阻害要因にはあたらないとわかる。海外の未知の環境に対する不安については多少あるものの、それ以上に好奇心が勝っているようだ。しかしこのように自発性や熱意を持ち合わせて尚、2 年間の修士前期課程中、研究活動と並行して留学プログラムをも完走することは多忙という言葉ではすまない労苦を伴うのである。走り終えるまでのすべてのプロセスは、これまでにやったことのない取組みで成り立っているし、走り終えてからも、成功か失敗かは感覚でしか見えてこない。ある卒業生の言を借りると、「留学を終えたら達成だと思っていましたが、そこからが始まりだと気づきました。海外での経験を活かして自分が何をやれるかが今後の課題です。」（2015 年度受講生による派遣報告より）ということなのだ。

筆者は、毎年夏には、そのとき都合が合う卒業生たちと社会に出てからの互いの近況を交換する機会を持つ。何年も経た元受講生たちの中には、会社の事情から思いがけない状況を経験する者もいるが、学生時代の体験で得た気づきや学びは、確かに自信の源となり、困難に遭った時の支えとなって、次のステップへ進む力を与えてくれているようである。生き生きと話す彼・彼女らの姿からは、プログラムから得た形の無い成果を着実に我がものとしている確かな成長が見て取れる。それは筆者を嬉しくさせると同時に、本 GRGP の持つ可能性を今後も期待させてやまないのである。

謝辞

立命館大学教育・学習支援センターの河井亨先生には、ご多忙の中時間を割いていただき、多大なるご協力ならびにご支援を頂戴いたしました。ここに厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 2017 年度については、留学者数は確定していないため、記載していない。受講生数は 50 名。合計数にも、混乱をさけるため、2017 年度受講生数を入れていない。
- 2) 学生の資金負担については、第 1 期は往復旅費全額補助がされていたが、第 2 期以降留学費用は基本的には自費となった。それでも現在も適用されているとおり、地域と活動期間で給付額が設定されるタイプの「大学院博士前期課程研究実践活動補助金（海外）」という立命館大学による奨学金と、日本学生支援機構による奨学金制度はいずれも返還不要であり、志を掲げて果敢に挑戦しようとする受講生を一定程度支援する制度は保たれている。

- 3) 飴山恵編著、立命館大学・大学院 GP「国際力を備えた技術系大学院学生の育成プログラム」、最終報告書、2010
- 4) インターンシップという表現については、1ヶ月～2ヶ月程度、自分のスキルを活かした就労体験をするもので、対価を得て労働を提供するものではない。プログラム初期の2007～2009年度までは大学がつながりを持つ海外の日本企業いくつかにおいてインターンシップ生として受け入れてもらっていたが、その後手続きの煩雑さ、受け入れてからの世話、その後の就労に結びつかないことなどから、現在は継続して受け入れをしてもらえているのは、本学教員とつながりのある企業に限られており、それ以外に海外での就労体験を希望する場合、自分で条件の合う受け入れ先を探すことになる。しかし、海外では超短期の受け入れについては、煩雑な手続き、受け入れ先の希望する実践的で高度なスキルの有無、周囲とコミュニケーションをとりながら円滑に業務遂行ができる程の高い語学力などの要求水準が壁となっており、実際の派遣には到らない。
- 5) 研究留学という表現については、世間一般に言われるような、博士課程後期の時点で1、2年を要して自分の研究について、何らかの具体的な結果を出すことを目指すものとは趣が異なる。この場合の受講生の言う研究留学とは、①海外の研究機関か大学の研究室で、②最短1ヶ月から最長で4～5ヶ月程度の期間滞在して、③自分の研究あるいはそれに関連した分野の研究について、④実験をしたり、データをとったり、とったデータを解析したり、フィールドワークに同行したりしながら、⑤自宅とは異なる環境に身を置いて、多くの人やモノや、価値観や、言語に接して生活する体験をする、ことを意味している。多くの指導教員が述べているが、大学院前期課程の修士1回生の時点で、それほど深い研究には臨めないことが多いし、また短期間で成果といえるものを持ち帰ることはほぼ不可能である。それでも指導教員が留学を支援する背景には、時間と費用をかけて行くだけの成長が期待されるからと思われる。彼らの見いだした成果については、第3節において事例をあげて述べたい。
- 6) いわゆるパンフレットに概要が書かれていて、総費用を払えば航空券手配から場合に依じてビザ取得まですべてやってくれ、ときには集団での留学形態で仲間や引率者がいるという、ある種の安心感がある留学ではない。また、研究をしてみたくて留学を志すため、受講生にとっての語学力とは主に研究に関連したコミュニケーションの手段としてのものを指すのであって、それを身につけるための語学留学とは異なる。
- 7) インターンシップの推進等に関する調査研究協力者会議：文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/076/gijiroku/1385991.htm (2017/8/24 アクセス)
- 8) 組織的な大学院教育改革推進プログラム 平成19年度採択プログラム事業結果報告書
大阪大学 https://www.jsps.go.jp/j-daigakuin/10_jigohyouka/h19/B031.pdf (2017/08/24 アクセス)

参考文献

- 飴山恵編著、立命館大学・大学院 GP「国際力を備えた技術系大学院学生の育成プログラム」、最終報告書、2010。
- 大阪大学 組織的な大学院教育改革推進プログラム 平成19年度採択プログラム事業結果報告書 https://www.jsps.go.jp/j-daigakuin/10_jigohyouka/h19/B031.pdf 2010
- 文部科学省 インターンシップの推進等に関する調査研究協力者会議 2017 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/076/gijiroku/1385991.htm
- 文部科学省 独立行政法人学術振興会「組織的な大学院教育改革推進プログラム—成果と展開—」、2013

Global-ready Graduate Program:

The program for those who want to be globally competitive

ASAI Shizuyo (Professor, College of Science and Engineering, Ritsumeikan University)

Abstract

Global-ready Graduate Program (GRGP) has been opened to the three graduate courses including Graduate School of Science and Engineering, Information Science and Engineering, and Life Sciences with its aim to foster and support the future global human resources who are eager to go beyond national, cultural, and even language borders and work internationally. The main of its three pillars of GRGP is its unique style of so-called self-made overseas research study planned and carried out by the graduate students. The author introduces current content of the program, tries to look back the two minor changes in the past, shares some of the outcomes from the still ongoing interview results, and discusses the future challenges.

Keywords

Support program for university education reform, graduate students in the courses of science and engineering, selfmade overseas research study, GRGP

論文

日本語母語話者における 「은 / 는 (eun/neun)」と「이 / 가 (i/ga)」の習得 — 文法的根拠に基づいた体系的な学習のために —

金 智 英

要 旨

本稿は、日本語母語話者が韓国語¹⁾の助詞を習得する際に起きる問題のなかで、特に主格²⁾を表す助詞「이 / 가 (i/ga)³⁾」や主題を表す⁴⁾助詞「은 / 는 (eun/neun)」⁵⁾を取り上げて考察を行ったものである。「이 / 가 (i/ga)」は日本語の助詞「が」に、「은 / 는 (eun/neun)」は「は」に該当し、意味機能面において互いに類似している。その運用をめぐって、日韓対照研究を行った先行研究を参考に考察を行った。その結果、当該助詞の運用における違いが生じる場合を次の二つにまとめることができた。詳しくはまず、疑問詞（疑問表現）を述語に持つ疑問文の場合、そして、未知の対象／概念の捉え直しの文脈の場合について述べた。それぞれ、日韓の助詞の基本的な対応関係の中で説明できるもの（前者）と、助詞の範疇とは別の新たな表現の導入が適切であるもの（後者）があると考えられる。本稿では、その対応関係や導入の方法について考察するとともに、実際の学習の現場で如何に活用できるかという導入の方法についても提案することにする。

キーワード

韓国語学習、助詞習得、新情報／旧情報⁶⁾、疑問詞疑問文、「って」

1. はじめに

本稿は、日本語母語話者の韓国語の助詞習得において、主題や主格を表す韓国語の助詞「은 / 는 (eun/neun)」と「이 / 가 (i/ga)」、それぞれに対応する日本語の「は」と「が」の関係⁷⁾について考察し、体系的な学習に役立てることを目的とする。

まず、次の例を見られたい。

(1) 취미가 뭐예요? 趣味が (は) 何ですか⁸⁾

chwi-mi-ga mwo-ye-yo?

上の例は韓国語学習の初期段階で学ぶ構文である。文字の学習が終了するとすぐ、このような

「A は B である」という主題を持つ名詞述語文から始まり、続いて名詞述語の疑問文を学習することになる。注目したいのは、例（1）で分かるように、日本語では「趣味は何ですか」のように「は」の使用が一般的であるのに対し、韓国語では日本語の「が」に該当する「이/가 (i/ga)」が使用されている点である。

この問題に関して、具体的にその理由などの説明が施されている韓国語のテキストはあまりないように見受けられる⁹⁾。もっとも、助詞は日本語母語話者にとってそれほど難解な文法項目ではなく、既存の母語の知識を活用して学習することが可能である。そのため、その対応関係以外の付加的な説明を必要としない場合が多い。実際に学習の場においては、例（1）のような表現は韓国語母語話者の傾向、或いは特殊な表現として扱われることが一般的である。但し、そのような現象はいつ起きるのか、日本語と同じ助詞「은/는 (eun/neun)」を使用すると間違った文になるのか、それとも何らかの意味の差が生じるのか等の疑問を抱く学習者も少なくない。

本稿では例（1）のような助詞の非対称はどのような場合に見られるのかについて、3.1 節で先行研究を参考に考察を行い、4.1 節では考察の結果を実際の学習にどのように反映できるのかについて考えていく。

さらに今回、先行研究の結果を考察するなかで、例（1）のような場合の他にも、日韓の助詞を互いに置き換えて訳すだけでは、正確な意味理解には不十分と思われる文脈があることが分かった。特に助詞「이/가 (i/ga)」の使用によるものが多く、詳しくは 3.2 節で考察を行い、その文脈的意味の理解に適切な文法項目（表現）は何かを探っていく。特に、話の流れや話し手の心情などといった文脈への深い理解を必要とすることから、中級レベル以上での学習が適当であると思われる。その導入方法に関しては 4.2 節で考えていくことにする。

2. 先行研究と本稿の目的

本稿は、日韓の助詞の対照研究そのものに焦点を置くものではなく、教育の現場で活用できる理論的な基盤を作ることを目的としている。まず、対照言語学の視点から行われている先行研究を参考に、助詞の非対称という現象は何に起因するのかについて考察を行い、その結果を教育の現場でどのように活用できるのか、大まかな枠組みを提案していきたい。

日本語の助詞「は」と「が」、それに対応する韓国語の「은/는 (eun/neun)」と「이/가 (i/ga)」については、対照言語学の視点から多くの研究がなされている。

金善美（2008）は日本語と韓国語の助詞の運用に見られる共通点と相違点についてまとめている。本稿と関連するものとして、新情報は「は」（韓国語では「은/는 (eun/neun)」）、旧情報は「が」（韓国語では「이/가 (i/ga)」）で表されること、「は」は主題を表示する以外に＜対比＞の意味を、「が」は主格を表示する以外に＜排他＞の意味を表すことがあり、それは韓国語においても概ね当てはまる¹⁰⁾ということが確認されている。

その他、尹・Choi（2015）は日本語の助詞「は」と韓国語の助詞「이/가 (i/ga)」の非対称の問題について、特に疑問詞疑問文や疑問の表現が使用されている文脈を提示し、日韓の母語話者における助詞選択の傾向を調べている。また、北村（2016）は疑問文だけでなく、平叙文に見られる助詞の非対称の問題も考察の対象に取り上げている。本稿では、以上の先行研究の結果と、

そこに用いられている例文を取り上げながら考察を行っていく。

日韓の助詞体系は互いにほぼ対応しており、習得の初期段階では、あえて相違点を顕在化するより、その対応関係を提示して正の転移を促す方が有効である場合が多い。その一方で、冒頭で紹介した例(1)のような変則的ともいべき現象に関して学習者が疑問を持った際、文法的な理解に基づいた説明がなされているのかという点は疑問に思われる。まさに「何とかその場しのぎの理屈をひねり出して相手を納得させたものの、後で考えるとつじつまが合わない、といったことは、現場の教師がもつ共通の苦い思い出」¹¹⁾なのである。やはり、個々の疑問に対しては可能な限り文法的に整理された説明が必要であると思われる。

3. 助詞の非対称をめぐって

3.1 疑問文

日本語母語話者が韓国語を目標言語とする場合、両言語間が持つ統語論的な類似性によって文法学習が円滑になることが多い¹²⁾。しかし同時に、その類似性によって過剰に単純化された体系は、度々学習の妨げとなる。韓国語学習の初期、名詞述語文を導入する際に学習する助詞「은/는 (eun/neun)」と「이/가 (i/ga)」においても同様のことがいえる。学習者の多くが、日韓の助詞の単純な対応関係では理解できない、次のような疑問文について違和感を抱くことになる。

(2) 이것^이 무엇입니까? これ^가 (は) 何ですか

i-geos-i mu-eos-ib-ni-kka?

(3) 생일^이 언제입니까? 誕生日^가 (は) いつですか。

saeng-il-i eon-je-ib-ni-kka?

例(2)、(3)は、述部名詞に疑問詞を取るいわゆる疑問詞疑問文と称されるものである。このような助詞の使用の違いに関して、これまで様々な解釈がなされてきた。例えば、油谷(2005)には、韓国語の助詞「이/가 (i/ga)」について、初出の体言を「가」で指示する範囲が日本語よりも広いとしたうえで、「新しい情報」と「古い情報」の扱いの相違について触れている。

朴(2001)は日本語でも韓国語でも疑問詞は主題になれないとしたうえで、新出／既出という用語を用いて考察している。金善美(前掲)でも、韓国語では、話し手と聞き手の両方が認識可能な直示空間にあるものを指す場合でも、談話という単位から見て、新出の対象には「이/가 (i/ga)」を使うことが多いが、日本語では「は」が使用されるとしている¹³⁾。いずれも、新情報と旧情報という条件が助詞の使用に影響していることを確認している。

一方、北村(前掲)は疑問詞疑問文における日韓の相違について、日本語の助詞とは違って韓国語の「이/가 (i/ga)」は主題と主格を同時に表すことができることが関係していると結論付けている。助詞の標識機能に関する言及で、疑問詞は主題になれないので疑問詞疑問文では主語が主題となるが、その場合、日本語では主題表示の「は」のみがその使用を許されるということである。

一方、金智賢(2016)では「이/가 (i/ga)」と「가」が持つ<排他>の意味と、「은/는 (eun/neun)」

と「は」が持つ＜対比＞という意味の強弱が、疑問詞疑問文の助詞使用に影響を及ぼす可能性について指摘している。韓国語の疑問詞疑問文における「이/가 (i/ga)」は単純なく指定＞の用法で、同様の文脈に「은/는 (eun/neun)」が使用されると特殊なく対比＞の意味が前面に出ることになる。一方、日本語の場合、同様の文脈で「が」が使えないのは＜排他＞の意味が強く保たれるためであるとしている。

これまで分かった内容をまとめると次のようになる¹⁴⁾。

表1 「이/가 (i/ga)」と「가」・「은/는 (eun/neun)」と「は」の対照

	共通	意味保持の強弱とその例	機能	
			談話	統語
「이/가 (i/ga)」	排他	→意味弱化「이것은 무엇입니까? (これが(は)何ですか)」 (一般的使用) i-geos-i mu-eos-ib-ni-kka?	新情報	主題表示 ／主格
「가」		→意味保持「これが何ですか」 ；他のものについては聞いておらず「これ」、の意		主格
「은/는 (eun/neun)」	対比	→意味保持「이것은 무엇입니까? (これハ何ですか)」 i-geos-eun mu-eos-ib-ni-kka? ；特定のあれ(それ)ではなく「これ」、の意	旧情報	主題表示
「は」		→意味弱化「これは何ですか」 (一般的使用)		

上の表でも分かるように、いずれも一般的な使用（助詞固有の意味が弱化）の他にも、具体的文脈の提示によって認められる特殊な使用（助詞固有の意味の保持）も存在する。さらに、韓国語では文脈的状况が不十分でも「이것은 무엇입니까? i-geos-eun mu-eos-ib-ni-kka? (これハ何ですか)」のような使用を＜対比＞として理解するか否か、その意味判断については母語話者の中にもゆれがあることも断っておきたい¹⁵⁾。

以上から、先行研究の考察を通して、日韓の助詞の非対称という問題が生じるのは疑問詞疑問文の場合であることが確認できた。さらに、疑問詞疑問文の場合においても、その助詞の使用は固定的なものというより、特殊な文脈の意味に従って選択可能であることが分かる。

ここで確認すべきこととして、助詞の非対称は疑問詞疑問文の場合にのみ生じるのか、その特殊な文脈と助詞使用は具体的にどのような様相なのか、ということが考えられる。

まず、次に述語に名詞を持つ疑問詞疑問文ではなく、疑問の意味を持つ形容詞述語文の例を挙げることにする。以下、先行研究に取り上げられている例である。

- (4) 맛이 어때요? (尹・Choi 2015: 69) 味가 (は) どうですか
mas-i eo-ttae-yo?
- (5) A: 친구에게 줄 선물을 사야하는데, A: 友達にあげるプレゼントを買わないとい
어떤 것이 좋을까요? けませんが、何がいいでしょう。
B: 글쎄요. 인삼차가 어떨까요? B: そうだね、人參茶가 (は) どうでしょ
in-sam-cha-ga eo-tteol-kka-yo? うか。
(朴 2001: 266)

上の例を見ると、日本語ではそれぞれ「味は～」、「人参茶は～」のように「は」で表示されるのが自然であるのに対し、韓国語では「이/가 (i/ga)」が使用されていることが確認できる。すなわち、疑問詞疑問文のみならず、疑問の意味を持つ述語の疑問文においても、日本語では「は」が、韓国語では「이/가 (i/ga)」が適切であることが分かる。そこから、日韓の助詞使用の違いには、統語論的な条件の他に、ある対象を既知の情報として捉えるか否かといった意味論的な条件が影響しているのではないかと推測できる。この意味論的な条件と助詞の使用について、以降の例（6）～（9）を通して確認していくことにする。

例（6）は主語が一般名詞で述語に疑問詞を持つ疑問文、例（7）は主語が指示詞で述部に疑問詞を持つ疑問文、例（8）は主語が指示詞で述語に疑問詞を持たない疑問文、例（9）は主語も述語も一般名詞の疑問文である。

（6）名前は何ですか

助詞対称 이름은 뭐예요? 【名前は何ですか】→「学年などではなく名前は」等の＜対比＞として解釈可
i-leum-eun mwo-ye-yo?

助詞非対称 이름이 뭐예요? 【?名前が（は）何ですか¹⁶⁾】→一般的使用
i-leum-i mwo-ye-yo?

（7）これは何ですか

助詞対称 이것은 뭐예요? 【これは何ですか】→「あれではなくこれは」等の＜対比＞として解釈可
i-geos-eun mwo-ye-yo?

助詞非対称 이것이 뭐예요? 【これが何ですか】→一般的使用
i-geos-i mwo-ye-yo?

（8）これはノートですか

助詞対称 이것은 노트예요? 【これはノートですか】→使用可、対比の意味も可
i-geos-eun no-teu-ye-yo?

助詞非対称 이것이 노트예요? 【これがノートですか】→使用可、排他の意味も可
i-geos-i no-teu-ye-yo?

（9）お姉さんは先生ですか

助詞対称 언니는 선생님이예요? 【お姉さんは先生ですか】→使用可、対比の意味も可
eon-ni-neun seon-saeng-nim-i-e-yo?

助詞非対称 언니가 선생님이예요? 【お姉さんが先生ですか】→使用可、排他の意味も可
eon-ni-ga seon-saeng-nim-i-e-yo?

日本語では、上の例（6）～（9）の場合一般的にはいずれも「は」の使用が自然と判断されるが、例（8）と例（9）においては排他的な意味合いを持つ文脈が与えられると「が」の使用も可能となる（「他のものではなくこれがノートですか」、「他の人ではなくお姉さんが先生ですか」等）。

韓国語でも、日本語の場合と同様で、特に＜排他＞や＜対比＞などといった文脈的な情報が付与されると「이/가 (i/ga)」と「은/는 (eun/neun)」の両方が使用可能である。但し、日本語との違いは、

それが上に挙げているすべての例に当てはまるということである。許容度においては、例 (6) から例 (9) に進むに従って両方の助詞の使用が可能となりやすく、話し手の持つ情報によると見られる。(6) に比べて (7) は「これ」という直示可能なものを、(8) では直示可能な「これ」に加えて具体名詞の「ノート」を取り上げている。さらに、(9) ではあなた(聞き手)の「お姉さん」に関して何らかの情報を知っていて「先生ですか」と尋ねる場面を浮かべることもできる。以上から、話し手が<旧情報>として認識するほど、助詞「은/는 (eun/neun)」も使用されやすくなることが分かる。新情報には「が」、旧情報には「は」といった日韓の共通点が垣間見られるなか、依然として (6) と (7) においては「이/가 (i/ga)」の使用が一般的であることから、ある対象を既知の情報として捉えるか否かといった意味論的な影響を受けながらも、韓国語の疑問詞疑問文においては助詞「이/가 (i/ga)」が優先的に使用されと考えられる。

以上で確認できたことをまとめると、次のようになる。

- ・疑問詞疑問文の場合、助詞の逐語訳による不自然さのため、日韓の助詞は非対称となる
- ・疑問詞を持たない疑問文の場合、助詞使用は固定的ではなく、文脈の解釈に影響される

3.2 平叙文

これまで助詞「이/가 (i/ga)」と「가」、「은/는 (eun/neun)」と「は」の非対称は、主に疑問詞(疑問の表現)の疑問文で顕在化することが分かった。本節では、平叙文の場合にも助詞の非対称といった現象は見られるのかどうかについてまとめることにする。先行研究の中から、平叙文における助詞の非対称に関して言及しているものを取り上げ、考察を行っていく。

油谷(前掲)には、次のような用例が取り上げられている(下線は筆者による)。

- (10) 저 산의 나무가 많다 あの山が木が多い
 jeo san-i na-mu-ga manh-da
 (11) 토끼가 앞발이 짧다 兎が前足が短い
 to-kki-ga ap-bal-i jjalb-da

上の例については「いわゆる二重主語文であり、日本語では「～は…が」の構文をとるのが普通」と説明されているが、野田(1996)には例(12)のような「…が…が」文とされる文があげられている。

- (12) 象のほうが鼻が長い

例(12)は主各成分の連体修飾節が「～が」になった例で、前に来る「～が」は排他的の意味を表すとされる。先に挙げた例の中で例(10)については、例(12)と同様の意味構造を持つものとしても解釈可能と思われるため(他の山ではなくあの山が、という排他的の意味)、助詞の非対称の例としては取り上げないことにする。

一方、同じく二重主格文とされる例(11)は、北村(前掲)から取り上げた例(13)とあわせて考えてみたい。

- (13) 인생이 짧아요 人生가 (は) 短いです
in-saeng-i jjalb-a-yo

例(13)の日本語の逐語訳は「人生が短い」となり、不自然な印象を与える。その理由はよく知られている抽象名詞「人生」は＜旧情報＞として捉えられやすく、「は」が相応しいと判断されるためであろう。北村（前掲）でも、例(13)は日本語では「人生は短い」になるとしている。しかし、これは「人生は短い」という判断を表すというより、「人生が短いこと」について改めて語るといった文脈であると考えられる。韓国語でも例(13)のように、「이/가 (i/ga)」と「은/는 (eun/neun)」の両方が使用可能であり、両者の間には話し手の心情の違いが存在するのである。

- (14) 인생은 짧아요 人生은 短いです 【AはBである、という叙述・判断】
in-saeng-eun jjalb-a-yo

- (15) 인생이 짧아요 人生가 (は) 短いです 【AがBであることを話し手が改めて認識】
in-saeng-i jjalb-a-yo = 例(13)

ここで、佐藤（2011:9）から例、「이/가 (i/ga)」に対応する表現として「って」を取り上げて比較してみることにする。

- (16) 人生って不思議だね

例(16)は、例えば「人生は不思議です」とい語り口とは確かに異なる印象を与えている。様々な経験をし、人生の不思議さをしみじみと感じている様子が「って」によって前面に出るのである。佐藤（前掲）は、このような類の文に使用される「って」について、田窪（1989）などによる「再定義」、「捉え直し」を基に次のようにまとめている（下線は筆者による）¹⁷⁾。

「って」の主題表示には名詞を記号形式としか知らない要素として提示する用法と概念化して提示する用法の2種類がある。前者は名詞を、意味とは結びついていない形式だけの言葉として提示しているのに対し、後者は概念化されているものの、なんらかの意味（指示内容）と結び付いた記号として提示している点が異なる。そして、記号形式しか知らない要素として提示されたものに対して、述部ではその記号内容（意味）が述べられることになり、概念化して提示されたものに対しては、属性や存否について述べられることになるのである。

下線部の中で前者の＜名詞を記号形式としか知らない要素として提示する用法＞は、例えば油谷（前掲）に挙げられている次のような文脈をいう。

- (17) 아이엠에프가 무엇입니까? IMF って何ですか。
a-i-em-e-peu-ga mu-eos-ib-ni-kka

初めて聞く「IMF」という名詞についてその説明を問うものであるが、韓国語においては「이/가 (i/ga)」が、日本語では「って」が使用されている。

以上の考察の結果を例 (11)、(13)、(16)、(17) に照らし合わせて、次にまとめる。

表 2 主題表示の「이/가 (i/ga)」と「って」

主語	助詞	述部
【既知の概念】	日本語「って」	【再認識】
【未知の記号】	韓国語「이/가 (i/ga)」	【定義・説明】

「って」には特定の対象の属性を述べる際に使用される主題表示の機能と、新情報の導入に使用される側面の両方が備わっているように見受けられる。そのような「って」の機能は、3.1 節の表 1 にある韓国語の助詞「이/가 (i/ga)」の機能と文法的に類似しているのも、その対応関係を定型化することも可能であると思われる。なお、「って」は話し言葉であり、書き言葉では「って」に縮約される前段階の「というのは」、「ということは」、「というひとは」などと文脈に合わせて使用することも可能であろう。当該表現が自然な談話という文脈で多く使用されるという側面と、助詞との対応関係を簡易にするために、本稿では話し言葉の「って」形式に限定して考察を進めていく。

表 2 に従って例 (11) と (13) の日本語訳に「が」や「は」ではない第 3 の選択肢として「って」を当てはめると、その意味が明確に伝わってくる。すなわち、話し手の知る既知の対象が持つ属性を、個人的な経験などで再認識しているといった印象が浮き彫りになるのである。

- (18) 토끼가 앞발이 짧아요¹⁸⁾ ⇒ 兎って前足が短いですね
 to-kki-ga ap-bal-i jjalb-a-yo
- (19) 인생이 짧아요 ⇒ 人生って短い (もの) ですね
 in-saeng-i jjalb-a-yo = 例 (13)

ちなみに、自然談話の文頭の名詞句に使用される助詞類について調査した金智賢 (前掲) によると、そこに見られる主な助詞としては日韓に共通して「が」が一番多く、続いて「無助詞」、「は」が確認された¹⁹⁾ としている。その中から、日本語においては特に「って」が高い頻度で使用されていることに注目したい。実際の談話展開に活用される助詞として、助詞「이/가 (i/ga)」の日本語訳に対応させる選択肢の一つに「って」を設定することは妥当であると考えられる。

4. 学習段階と「은/는 (eun/neun)」と「이/가 (i/ga)」の導入

4.1 初級レベル

日本語母語話者に向けて作られた韓国語テキストの多くは、最初に「私は学生です」といった単純な「主題－述語」文とともに「은/는 (eun/neun)」を、名詞述語文の否定形とともに「이/가 (i/ga)」を学習していく。その際、名詞述語の疑問文を並行して学習することになり、早い段階で疑問詞疑問文を扱うことになる。

3.1 節では<述部に疑問詞や疑問の表現を持つ場合、助詞の逐語訳による意味の差が生じる>ことが確認できたが、本節では韓国語学習の初級レベルで最初に問題となる疑問詞疑問文を学習にどのように導入できるかについて考えていくことにする。

一つ目に、助詞の非対称が生じる環境が疑問視疑問文であることを明確にする。

二つ目に、その際、助詞はどのように適用されていき、意味の差はあるのかななどを簡略化して提示する。

以下、学習の場において導入可能な説明のプロセスを提案してみる。

- 一、日本語と韓国語の助詞の非対称という現象は<疑問詞疑問文>において生じる。
一般的に日本語には「は」、韓国語には「이/가 (i/ga)」の使用が適切とされる。

二、逐語訳も可能であり（「は」→「은/는 (eun/neun)」, 「이/가 (i/ga)」→「が」）、特に前者は<対比>、後者は<排他>の意味が顕著になりやすい。

以上の説明は、学習者に二つの側面を同時に提示することを目的としている。助詞の非対称が生じる条件を<疑問詞疑問文>と明示することと、一つの選択だけが正解ではないという、助詞のふるまいについてその全体像を示すことに焦点を置いている。前者は基本的な説明として位置づけられ、当該現象が起きる環境を限定して提示することで理解と記憶にかかる負担を軽減する。後者は補足的な説明と位置付けできるが、将来的にさらなるレベルの向上を目指す際、文法事項を日本語と韓国語の対照の中で柔軟に考える機会を確保するためのものである。

次に、具体的な説明の展開について想定してみる。

基本説明 「취미가 뭐예요?」の日本語訳は「趣味は何ですか」となる

or chwi-mi-ga mwo-ye-yo ?

基本説明 「趣味は何ですか」の韓国語訳は「취미가 뭐예요?」となる

chwi-mi-ga mwo-ye-yo ?

↓

※補足 「趣味は何ですか」の韓国語訳は「취미는 뭐예요?」とすることもできる

chwi-mi-neun mwo-ye-yo ?

※注意：その場合、韓国語では例えば「仕事は先生、では趣味は?」のような対比の意味になりやすいので、元となる日本語の文脈を確認する必要がある

補足説明よりも優先して一般的な基本説明だけを行うことも可能である。なお、学習者の状況に応じて補足説明を行うことにより、他方が決して間違い（非文）でないことを明らかにすることも重要である。当該現象は正誤を問う文法項目ではなく、一つの傾向として説明することが適切であると考えられるためである。

川瀬（2002）には、入門期から初級前半までの学習者を対象とする簡易日本語に関する記述がなされている。その中で、簡易日本語をく開かれた体系の中の限定的枠組みに基づく教材＞と断っているが、まさにその開かれた体系として上記のような説明を位置付けしたい。

4.3 中級・上級レベル

韓国語テキストにおける中級とは、一般的に述部の用言の基本活用をすでに習得し、何種類かの複文を作文できる段階である²⁰⁾。中級からは、用言の活用を応用した慣用表現を中心として、日本語訳や韓国語の作文に期待される能力も、逐語的なものから徐々に文脈的な意味を重視したものへと発展していくことになる。

3.2 節では平叙文に見られる助詞「이/가 (i/ga)」の特徴的な適用例を確認した。ここで改めてまとめると次のようになる。

- ・平叙文でも韓国語の助詞「이/가 (i/ga)」と日本語の助詞の非対称が見られる
- ・＜既知の概念に対する再認識＞、＜未知の記号に対する定義＞であることが多く、その場合日本語の「って」が適用可能となる。

上のような助詞の使用をめぐっては、談話全体の意味合いを理解する力が必要であり、中級以上の学習レベルに役に立つ題材になると思われる。

実際の学習場面では、読解や作文への応用も可能であると考えられる。例えば、次の例（20）は「もう～だなんて」、「本当に」など、話し手の心情を捉えるためのヒントとなる表現を入れて提示している。説明しようとする＜既知の概念（＝人生）＞の＜捉え直し（＝短い）＞という文脈への理解を助けるためである。

(20) A : 벌써 내가 60 이란니...

B : 그렇죠. 인생이 참 짧아요
in-saeng-i cham jjalb-a-yo

A : 私がもう 60 才だなんて...

B : そうね、人生って 本当に短いですね

次の例（21）は、発見という捉え直しの意味を浮き彫りにするため、「今まで気づかなかった」などといった前置きを用いて文脈理解を誘導している。

(21) 지금까지 몰랐는데 지나 씨가 참 착하네요 今まで気づかなかったけど、チナさんって本当に優しいね

ji-geum-kka-ji mol-lass-neun-de ji-na ssi-ga cham chag-ha-ne-yo

他に、未知の記号という文脈でも次のような様々な工夫が可能である。次の例(22)のように、特定の韓国文化に関連する語彙などを取り上げて説明する際、その導入部分に当該表現を活用する、といった方法も有意義である。

(22) A : 내일 엠티가요

A : 明日 MT²¹⁾ 行きます。

B : 엠티? 엠티가 뭐예요?

B : MT ? MT って何ですか。

em-ti-ga mwo-ye-yo?

ここで、一つ確認しておきたい点がある。例(22)は3.1節では疑問詞疑問文として取り上げられたはずの用例であり、初級レベルでは助詞「は」に対応させている点である。助詞の理解は、学習者のレベルに応じて発展させていくことが可能であることが確認できる。すなわち、上の例(22)は初級レベルではひとまず学習した知識に相応しい「MTは何ですか」と訳す段階にとどまることになる。そして、中級以上ではさらに発展し、文脈的な意味合いが反映された「MTって何ですか」と表現する力を養うことになるのである。

日本語と韓国語は類型論的に似ているだけでなく、特定の概念を表現・理解する発想においても似通っているところがある。学習者は<概念の捕らえ直し>とは何かを母語の文脈で理解し、同様の概念が韓国語においても助詞の「이/가(i/ga)」によって表わされることを学習するのである。

5. まとめと今後の課題

これまで、日韓の助詞「は」と「が」、「은/는(eun/neun)」と「이/가(i/ga)」の非対称の問題について考察し、学習への導入方法を提案した。

最初に、初級レベルで扱われるべき項目として疑問詞疑問文における助詞の非対応を、次に中級以上で文脈理解とともに活用できる項目として「이/가(i/ga)」と「って」の対応をそれぞれ検討した。いずれも正誤を問うのではなく、助詞の適用に伴う文脈的意味の変化を理解することの重要性にも言及している。

実際の学習の場に導入するためには簡略化された枠が必要であるということから、初級レベルにおいては一般的な対応関係を優先して提示し、学習者の状況に合わせて簡易に扱えることを明示している。中級レベルの場合、<捉え直し>といった特殊な文脈に見られる「이/가(i/ga)」に対して「って」の適用を提案した。先行研究を通して検証を行い、「って」の適用は臨時的な対処ではなく、文法的な対応関係に基づいていることを確認している。

なお、本稿で行った考察や提案を実際の学習の場に適用した際、有効に働く部分と問題となる部分は何かについては、改めて調査し、改善を施す必要がある。それについては今後の課題としたい。

注

- 1) 「朝鮮語」が地域を代表する言語ではなく国家語として捉えられる場合、「韓国語」が意味する言語の文法現象とは異なる部分を持つ。先行研究の多くが「韓国語」と日本語の対照研究であることから、文法的な現象の同一性を確保するために、本稿でも「韓国語」という用語を用いることにする。
- 2) 名詞の表す人やものが、動詞の表す動作の主体であるのか、対象であるのかといった関係を「格」というが、「が」や「を」は、このような格を表す助詞である（野田 1996：2）。例えば、その名詞が動詞の表す動作の主体となる場合、それを「主格」という。日本語では「が」、韓国語では「이/가 (i/ga)」で主格を表す。
- 3) 本稿における韓国語のローマ字表記は、韓国の「文化観光部告示第 2000-8 号（2000/7/7）」式を学術応用した「ローマ字変換機」（<http://roman.cs.pusan.ac.kr/>）による。
- 4) 文の主題は聞き手に伝えたい情報あるいは対象であり、特定の格に制限されることはない。日本語では「は」、韓国語では「은/는 (eun/neun)」で主題を表す。
- 5) 「은/는 (eun/neun)」は日本語の「は」に、「이/가 (i/ga)」は助詞「が」に相当する。前接する名詞の最終音節によって、次のように使い分けられる。

前節する名詞 \ 助詞	「は」	「が」
	는 neun	가 ga
開音節（母音で終わる）		
閉音節（子音で終わる）	은 eun	이 i

- 6) 「新情報と旧情報の原理」：主格名詞がまだ知られていない新情報のときはその主格に「が」がつき、主格名詞がすでに知られている旧情報のときはその主格に「は」がつくという原理（野田、前掲：109）
- 7) 日本語と韓国語の助詞体系はその意味機能においてほぼ対応しているといえる。主な助詞の対応関係を次に示す。

	は	が	を	と	も	に	で
開音節	는 neun	가 ga	를 leul	와 wa			
閉音節	은 eun	이 i	을 eul	과 gwa	도 do	에 e	에서 eseo

- 8) 韓国語の助詞をそのまま日本語に逐語訳したものをカタカナで表記し、逐語訳より自然と思われる他の助詞がある場合（ ）の中にひらがなで表示し、両者を並行して示す。以降同様。
- 9) 尹 & Choi（2015）でも、同様の事情について日本とアメリカで使用されている韓国語のテキストについて言及している。
- 10) 例えば、「（あれではなく）これは何ですか」は＜対比＞を、「私が学生です（他の人はみんな学生ではない）」は＜排他＞を意味することがある。
- 11) 庵他（2000）に、日本語教師として経験した出来事が述べられているが、同様の感想は教育現場に携わる多くの者が経験するものと思われる。
- 12) 例えば、多くの大学の初級韓国語などの授業では、文字の読み書きからスタートして、約 10～15 コマの学習で名詞述語文を、30～45 コマの学習で用言の基本的活用を、60～90 コマで熟語や慣用表現の入った作文を可能とする授業を行っている。
- 13) ただ、母語話者によっては旧情報として認識することもあり得るので断定はせず、傾向としてとらえている。
- 14) 金智賢（前掲：217）の表 7-1 を参考に作成したものである。
- 15) この傾向は尹・Choi（前掲）の母語話者の内省による助詞適用の判断からも確認できる。
- 16) 非文とは断言できないが、不自然なニュアンスを与える文について、前に「？」を付けて区別する。
- 17) 話し言葉の「って」は歴史的には「と（いひ）て」の口語的表現として生じたもので（佐藤、前掲：4）、

本稿の考察項目である主題表示の「って」は「というのは」、「ということは」に言い換えることが可能とされる（佐藤、前掲：8）。

- 18) 概念を捉えなおす主体となる話し手のニュアンスを想起しやすくするため、文末語尾を会話場面で使用される丁寧語に変えている。

19) 表4 韓国語と日本語の文頭名詞句における助詞類 金智賢（前掲：238）から一部抜粋引用

韓国語	頻度	(%)	日本語	頻度	(%)
i/ga	480	(35.7)	ガ	215	(15.9)
無助詞	397	(29.5)	無助詞	467	(34.5)
eun/neun	313	(23.3)	ハ	368	(27.2)
do	118	(8.8)	ッテ	100	(7.4)
			モ		(7.2)

- 20) 立命館大学の場合、第二言語として朝鮮語を履修している学生で、最初の1年間の履修が終了した段階に当たる（一週間に2～3コマ、年間30週学習とした場合）。

- 21) MT: Membership Training の略。大学の合宿旅行。

参考文献

- 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘 著、松岡弘 監修『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク 2000
- 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘 著、白川博之 監修『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク 2001
- 川瀬生朗「外国人のための日本語文法」飛田良文他編『現代日本語講座 第5巻 文法』明治書院 2002
- 北村 唯司「助詞「-が」と「-가/이」[ga/i]の日韓対照研究」『専修大学外国語教育論集』44 専修大学外国語教育研究室、2016
- 金智賢『日韓対照研究によるハとガと無助詞』ひつじ書房、2016
- 金善美「韓国語と日本語の主題標識—「은/는」と「は」も関する対照研究」『言語文化』10-4 同志社大学言語文化学会、2008
- 佐藤 雄一「引用形式「って」における主題提示用法」共立女子大学国際学部紀要 28、1-20 頁 2011
- 田窪 行則「名詞句のモダリティ」仁田義雄、益岡隆志（編）『日本語のモダリティ』くろしお出版 211-233 頁、1989
- 野田尚史『「は」と「が」』くろしお出版 1996
- 朴序敬「疑問文における「は」と「が」及び「nun」と「ga」:「우체국이 어디입니까?」「郵便局はどこですか?」をめぐって」『ことばの科学』14 名古屋大学言語文化部言語文化研究会、2001
- 油谷幸利『日韓対照言語学入門』白帝社 2005
- 尹亨仁・Seungja Kim Choi「疑問詞疑問文に見られる助詞ハと「는/은」の非対応をめぐって—用例分析から見てきた傾向を中心に—」神奈川大学言語研究 37、2015

Learning of the Korean language by native speakers of Japanese and “은 / 는 (eun/neun)” and “이 / 가 (i/ga)”:

Grammatical considerations for systematic learning

KIM Jeeyoung (contract full-time lecturer, Ritsumeikan Univ.)

Abstract

This paper studies the learning of the particles *이 / 가* (equivalent to *ga* in Japanese) and *은 / 는* (equivalent to *wa* in Japanese), which present problems for native speakers of Japanese when they learn Korean particles. These particles are similar in their meaning and use between Japanese and Korean, but they also have several differences. Based on previous studies comparing Japanese and Korean, this paper examined the differences between the two languages from the aspect of differences in information recognition, and confirmed that the differences seen in the uses of the particles were particularly notable in interrogative sentences in which an interrogative (interrogative expression) is used as a predicate. As these differences were seen in elementary-level sentences, we suggest introducing them to learners in elementary learning settings. In addition, there were uses of *이 / 가* with particular meanings, specifically contexts where unknown objects or concepts are reinterpreted. As many of these sentences require a deep understanding of the context, such as the flow of conversation or feelings of the speaker, it is deemed appropriate to introduce them in advanced learning settings.

Keywords

Korean language learning, learning of particles, new information/old information, interrogative sentence with an interrogative, “tte,”

Local Students' Views of English-Medium Courses in a Japanese Context¹⁾

YUKAWA Emiko / HORIE Miki

Abstract

The Japanese government encourages universities to internationalize, and one means to that end is to offer courses with English as the medium of instruction (EMI). This is a small-scale study of the EMI practice conducted in a private university located in the western region of Japan. The study investigated the local (i.e., Japanese) students' views of the EMI courses they were taking. The participants consist of 147 undergraduate students (70 small-group seminar course students and 77 lecture course students). A questionnaire survey was conducted in January and June of 2016. The questions asked their background, degree of comprehension of the course, and other views regarding the course. The results show that their overall perception of the EMI courses was favorable, and there was a difference between the two course types (seminars versus lectures). Their degree of EMI preference was related not only to their comprehension but also other psychological states such as confidence and motivation for learning more English. The results imply that we should further explore the benefits related to the seminar type of courses in EMI and how to take care of students' psychological states. More studies, both quantitative and qualitative, including not only local but also foreign students and their professors are needed.

Keywords

English-medium instruction, internationalization, Japanese higher education, L1 use

1 Introduction

English-medium instruction (EMI) is being widely practiced all over the world (Chang 2010, Cho 2012, Dimova, Hultgre, & Jensen 2015, Doiz, Lasagabaster & Sierra 2013, Hu, Li, & Lei 2014, Huang 2012, Kim 2015, Vila & Bretxa 2015).

EMI is defined here as instruction of non-English language courses with English as the official medium of instruction²⁾ in a social context where English is not used as the local language. So far EMI

has been discussed at the tertiary education level, although EMI is not necessarily limited to it.

Each country/area has different goals for and varied views of EMI, depending on its contextual situation, such as the degree of multilingualism of the community, English use/proficiency level, scale of EMI practice, etc. (Brown & Iyobe 2014, Cho 2012, Kim 2015, Vila & Bretxa 2015, Vu & Burns 2014). Therefore, this paper focuses on one type of EMI implementation commonly found in the Japanese context. More specifically, it focuses on the practice of EMI characterized by the fact that EMI courses do not yet form a full-fledged degree program operated only in English and thus are often accompanied by a few other traits. We feel that shedding light on this type of educational practices in discussing EMI has a great relevance to the needs of many universities which are at the exploratory stage of implementing EMI.

This study is to find local Japanese-speaking students' views of the transitional type of EMI in Japan. It investigates a sample of undergraduate students in one private university located in the western region of Japan. Through this exploration we hope to find relevant research and pedagogical foci in thinking about the potential of EMI in Japan.

2 Literature Review

2.1 EMI and Its Diverse Environmental Contexts

EMI is a fairly recent educational innovation. The post-colonial countries, in which English has been used intra-nationally by citizens whose first language differs from English, have operated at least part of their education using EMI for a long time. However, even those countries which have a strong local language and have no problem using that language in the academic domain have recently started to use English as a medium of education, especially at the tertiary level.

Despite such a short history, a large number of studies on EMI have been published recently. These studies describe the general characteristics of EMI practice in one region or country; detect its merits (e.g., motivation to conduct academic work in English, cross-cultural interaction); identify its challenges (e.g., a lack of English proficiency among students and professors, a lack of active participation in class, a decrease in the quantity of course content, a lack of content comprehension, an increase in work load and stress); suggest solutions to the problems (e.g., use of the local language, use of on-line materials to study before and/or after class); analyze sociolinguistic issues such as the relationship between EMI and the local language; and report faculty development activities to make better EMI instructors. Due to limitations of space it is not possible to do full justice to all the previous work nor the issues mentioned above in this review.³⁾ This section therefore will review previous studies focusing on the variability of EMI practice in relation to the environmental context of each region/country, so that the EMI situation in Japan can be understood in a larger picture.

First of all, in small or medium-sized European countries, EMI seems to be relatively easily accepted out of necessity.⁴⁾ In these countries, in addition to most of the issues mentioned above, loss of the academic domain of local languages is feared more than in larger countries. To cope with the

shrinkage of the functions/domains of the local language(s), Parallel Language Use policies, i.e., one program in English and the other in the local language(s) to teach the same content, are reported to be taking place in Scandinavian countries (Pulcini and Campagna 2015: 84).

Hultgren, Jensen and Dimova (2015) point out in their overview of EMI in Europe that disciplines and education levels show some differential preference for EMI and the local language. The fields of business and economics, engineering and technology, social sciences, humanities and arts seem to prefer EMI in this order, and EMI is used more at the master's level than at the undergraduate level (pp.3-4), which implies that other fields and levels prefer the local language.

East Asian countries have a much shorter history of EMI practices, but some have recently launched new EMI schemes of different scales. Kim (2015) and Cho (2012) report on the current situation of the mandatory EMI practices in two prestigious schools of science and technology. Based on their questionnaire survey and interview data, both authors claim that the programs suffer from the insufficient English proficiency levels of both students and faculty. Cho (2012) says that during the time of previous EMI practice, in which EMI was optional and thus both professors and students were able to make more autonomous decisions, participants' satisfaction levels were higher (p.140, p.158). At the time of mandatory EMI in 2010, both students and professors viewed EMI as being less effective for content learning than instruction in Korean. The students who participated in Cho's study expressed the view that the implementation of EMI was mostly for securing "a high rank in university rankings" or "to promote the brand name of the school" rather than "to improve delivery of course content" (Cho 2012: 158).

A campus-wide EMI program was launched in 2005 in a private Taiwanese university, and Huang (2012) reports the views of administrators, professors, and students of this university. Strict implementation of EMI (by even inspecting the use of English in class) was viewed negatively by professors because it restricts instructors' flexibility in using pedagogical strategies, such as code switching (pp.24-26). (Code switching refers to the use of more than one language within an utterance, or between utterances, in discourse.) Decreasing the amount of instructional content (p.30) and lower year students' lack of class participation (p.31) are among other problems. In summary, Huang (2012) says students' satisfaction was strongest with the "sociocultural learning", followed by "enhanced English abilities", but "academic abilities" came only third (p.38).

A smaller-scale and prudently paced EMI practice results in more favorable reflections from stakeholders. Inbar-Lourie and Donitsa-Schemidt (2013) report that the Israeli teacher candidates took two elective EMI courses voluntarily and showed no particular difficulty in understanding the content and viewed them very positively (p.186). Margić and Vodopija-Krstanović (2015) asked professors' opinions regarding the Englishization of courses in their Croatian university via an online survey. The opinions of 73 respondents (out of 250) in the survey were that "EMI could and should be introduced" but on the condition that certain prerequisites have been met (i.e., language assistance, financial support, reduced work load, synchronization of the programs with other European institutions, etc., pp.54-55). Manakul (2007) reports how the EMI graduate programs in the university in Japan in which

he works gradually expanded. Manakul (2007) says that the implementation of EMI enabled a number of positive changes, such as an increase in the diversity of the student bodies, an increase in the students' and the teachers' international mobility, and more publications in English.

2.2 EMI in the Japanese context

EMI has only recently started to be implemented in the modern Japanese higher education system, with a strong initiative from the government.⁵⁾ In 2009 the Japanese government initiated a project to promote the internationalization of higher education called "Global 30", which recruited universities which were willing to create full-fledged EMI programs (i.e., all the courses needed for obtaining a degree in such programs were to be offered in English) for the internationalization of higher education in Japan. Thirteen universities were selected and awarded a substantial fund for five years, and within this term (i.e., by 2014), these universities created 33 undergraduate and 124 graduate courses (the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology, MEXT hereafter, n.d.). To the best of our knowledge based on online sites for prospective foreign students, at least 12 other universities have full-fledged undergraduate programs in the academic year of 2016, which is a rapid increase from only five in 2006 (MEXT 2008).

Since then, MEXT has continued launching a series of policy initiatives to further promote the internationalization of higher education systems, such as (1) the Re-Inventing Japan Project (*Sekai Tenkai Ryoku Kyooka Jigyoo*) and (2) the Top Global University Project (*Suupaa Groobaru Daigaku Jigyoo*) and to develop university students' foreign language and communication abilities by (3) Project for Promotion of Global Human Resource Development (*Groobaru Jinzai Ikusei Suishin Jigyoo*). (See a summary of these projects in Japan Society for Promotion of Science (JSPS hereafter, 2013). These three projects, among others, are especially intended to encourage each designated university to establish and operate EMI courses which target both international and local students. The rationales for promoting EMI in these contexts were as follows: to provide non-Japanese speaking students with easier access to Japanese higher education, to encourage non-English speaking students with practical opportunities to use English in academic settings, and to promote intercultural learning among students of various cultural backgrounds (Horie 2015, 2017).

In addition to the programs mentioned above, many EMI courses are offered to form only a part or no part of the curriculum of each student's specialized field (i.e., additional or optional courses). When these EMI courses are taken into consideration as part of EMI practice, the number of universities which implement EMI looks quite large; Shima et al. (2014) says in year 2012, 241 undergraduate universities (approximately 32%) and 187 graduate schools (approximately 31%) offered some EMI courses. There are 780 universities in Japan as of 2017 (eStat n.d.); thus, approximately one-third of all universities implement EMI in one manner or another.

Obviously EMI in a full degree program and EMI offered as a portion of the curriculum are different in their goals, operational sizes, student bodies, and outcome. Brown and Iyobe (2014) tackle this issue and disentangle the complexity by categorizing undergraduate EMI into six patterns: "1. Ad

hoc", "2. Semi-structured", "3. Integrated", "4. +αProgram", "5. English-taught Program", and "6. Campus-wide" (See Brown and Iyobe 2014: 13). EMI for full degree programs are included in Categories 5 and 6 above. Category 4 refers to a "(p)ossibly formalized program" "(o)ften run parallel to program for incoming exchange students" (p.13). The others, namely Categories 1, 2, and 3, can be differentiated depending on the degree of integration of these courses with the curriculum content of each specialized degree program. According to the analysis of Brown and Iyobe (2014), the majority of the participants in EMI courses in Japan consist of Japanese students except for Categories 4 and full degree-programs (p.16). This analysis provides us with a useful tool when we think of relevant pedagogical strategies and necessary adjustment for operating various types of EMI in Japanese higher education.

2.3 EMI in K University

K University is a large-scale private university located in the western region of Japan. It has about 35,000 students in 13 colleges. As of November 2017, it has three full-fledged undergraduate EMI programs (one major within each of three different colleges) and six graduate schools have EMI programs (based on admission information in < <http://en.ritsumei.ac.jp/admissions/>>). Moreover, it has a group of EMI courses called International Liberal Arts courses which offer extra English/CLIL courses as well as EMI content courses open to all students on campus regardless of their majors. Furthermore, each college offers EMI courses, but the number changes each year and the details are not accessible.

Assuming that EMI practices in other Japanese universities would have optional courses similar to the ones described above, this study focuses on these "transitional EMI" courses. We loosely define transitional EMI as a type of EMI characterized by one or more of the following features: those not forming a full EMI degree program, those consisting of only or mostly local students, and those in which professors are trying to make some linguistic and content adjustment (including possible use of non-English language(s) because of their students' insufficient English abilities). We exclude language courses and content-language integrated courses from our categorization of transitional EMI in the sense that English improvement is not a part of the assessment targets of EMI courses.

Through this literature review, we hope to have clarified the state of Japanese EMI practice within a larger context of EMI in the world. The focused courses in the present study differ from the ones that are held in the most advanced type of EMI settings. However, this type comprises the majority of the EMI practices in the Japanese context. In addition, this can be viewed as a small but significant step of bilingual and multilingual education at the tertiary education level in Japan. Furthermore, because of the language problem and the participation of foreign students (in some classes at least), EMI courses have become a meeting place in which a more effective pedagogical practice is sought at multiple levels, too. For all these reasons we decided to conduct this study.

In the investigation of the current states of EMI, analysis of multiple perspectives should be taken into consideration. Such analyses should include Japanese students' views, foreign students'

perceptions, professors' opinions, students' grades, analysis of classroom atmosphere, students' class participation, etc. and various combinations of these perspectives. However, the current study is an initial step and first focuses on the Japanese students' views as the starting point of the investigation of these transitional EMI practices.

2.4 Research questions

The present study addresses the following research questions. Each research question has one additional subsidiary question. The term, "seminar (*enshuu* in Japanese)" used below means a small-sized, interactive, and student-centered course.

Research Question 1: What are the students' views of the EMI courses they take?

Research Question 2: What is the relationship between their self-perceived content comprehension on one hand and their English proficiency, degree to which they do their homework, and first language use related attitudes on the other?

Research Question 3: What is the relationship between their preference for EMI courses and the other attitudinal and linguistic factors related to EMI?

For each of the questions above, the following subsidiary question was also asked:

Is there any difference depending on the type of course (i.e., seminar courses versus lecture courses)?

3 Method

3.1 Data

The data of the present study consist of one questionnaire survey conducted in January (2 courses from the 2015 Fall semester courses) and June of 2016 (4 courses from the 2016 Spring semester courses). The courses were chosen based on the availability of transitional EMI on campus. The authors directly asked professors who they found to be teaching EMI courses, for their cooperation. These professors gave the questionnaire to their students immediately after lessons for four of the classes. In two of the classes the first author of this paper went to distribute the questionnaire to the students after their lessons. In both cases, the responses were written down and returned to the professor or the author in the classroom. Participation in these questionnaires was voluntary, and the data collection was conducted based on the students' informed consent. In order for professors to gain valuable information on specific students' views, the questionnaire asked the students' identities and the results were shared with the professors. The questions asked in the questionnaire were the following (original in Japanese; the original questionnaire is available upon request):

1. Name 2. Student Number 3. Major 4. Year
5. Current English proficiency (Circle the number of the item which applies to your case)
 - ① Can understand basic information regarding myself, family, and daily matters

- (Roughly around the level of STEP Pre-Second Grade)
- ② Can understand the daily topics we encounter at work, school, and leisure
(Roughly around the level of STEP Second Grade)
- ③ Can understand the main points of complicated sentences regarding abstract or concrete topics
(Roughly around the level of STEP Pre-First Grade)
- ④ Can understand long sentences and their implicature in various types of text with advanced content (Roughly around the level of STEP First Grade)
6. Write your most recent score in TOEIC (or TOEFL).
7. Is this course obligatory?
8. Do you have study abroad experience in an English-speaking country for 6 months or longer?

Q9~Q17 provided a 6-point Likert scale (6 being the most positive) as below, and the respondents were supposed to circle the appropriate number:

1-----2-----3-----4-----5-----6

9. Did you study as you were recommended by the professor (e.g., preview, review, study for tests) every time?
10. To what degree can you understand the class content?
11. Do you think your English is improving through this course?
12. Do you think your motivation to learn English is getting stronger through this course?
13. Do you think your confidence in taking English-medium courses is increasing through this course?
14. Do you find your professor's use of Japanese (e.g., in talking, in handouts and/or power point slides) helps your understanding of the class content?
15. Do you think if your professor uses Japanese (e.g., in talking, in handouts and/or power point slides) that would be preferable to using English only?
16. Did you use Japanese in class to check what was going on in class with your neighbor, looking up in a dictionary, or for other purposes?
17. Would you prefer this English-medium course to a corresponding Japanese-medium course to learn the same content?

3.2 Participants

Table 1 shows the background information of the participants and the courses they took: the course type, course content, instructors' first language and the number of participants in each course.

Table 1 Background Information on the participants (N=147, 70 in Seminars and 77 in Lectures)

Course	Type	Number of Participated Ss (Number of Enrolled Japanese Ss)	% of Survey Participation	Instructor's L1 ^a	Course Content
1	Seminar	30 (30)	100.0	Japanese	Intercultural Communication
2	Seminar	13 (13)	100.0	Japanese	Psychology
3	Lecture	61 (87)	70.1	Japanese	Bilingualism
4	Seminar	26 (29)	89.7	Japanese	English Education
5	Seminar	8 (10)	80.0	Japanese	English Education
6	Lecture	9 (25)	36.0	English	Ecology
	Total	147 (194)	75.8		

^aL1 means the first language

Only the Japanese students taking these courses were asked to complete the questionnaire, since courses 3,4,5 consisted of only Japanese students, which would cause an imbalance in the number of Japanese and foreign participants. After all the main focus of this study was the local students' views. The present data include the responses of the students from four seminars (77 students) and two lecture courses (70 students), in total 147, which forms 75.8 % of all the enrolled Japanese students. The students who were enrolled on the course but did not participate in the study were either absent on the day or were present but decided not to complete the survey. Table 2 shows the distribution of the years of the participants. In Japanese universities, students tend to take most of the required courses in the initial three years; hence, the number of seniors is small in the data. Table 3 shows the majors of the participants. Their majors are mostly social sciences and humanities.

Table 2 Participants' Years in University

Type	Number of Ss
Freshman	53
Sophomore	41
Junior	40
Senior	10
Master's 1st	1
Unknown	2
Total	147

Table 3 Participants' Majors

Major	n	%
Unspecified ^a (Communication)	45	30.6
International Studies and English communication	45	30.6
International Management	19	12.9
International Relations	8	5.4
Unspecified as yet (International Cultures)	8	5.4
Asian Studies	3	2.0
Others	10	6.8
Unknown	9	6.1
Total	147	100

^a In the system of this college, the freshmen have not specified their majors yet. They belong to a larger, more general division for a year from which they choose one as their major at the end of the first year. This particular division of the students will choose either "Language Communication" or "International Studies and English Communication".

As for the experience of studying abroad, 30 out of the 147 students said they had such an experience for six months or longer. Seventy-eight said that the course was obligatory for them. The

idea of an “obligatory” course turned out to be rather vague in the participants’ minds. In this college, absolute obligatory courses are very limited. Most courses are not obligatory in the absolute sense, but they seemed necessary to the students as far as they were part of the credits these students planned to obtain in order to graduate. The obligatory courses reported here, therefore, should be interpreted as the courses that the participants thought that they wanted to successfully pass.

Table 4 shows the participants’ TOEIC scores in each course⁶⁾.

Table 4 Mean TOEIC Scores of the Participants in Each Course

Course	Type	<i>n</i>	<i>Minimum Score</i>	<i>Maximum Score</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
1	Seminar	19	330	910	713.42	129.22
2	Seminar	8	450	870	677.50	153.66
3	Lecture	42	450	935	663.31	110.49
4	Seminar	20	500	945	734.50	137.72
5	Seminar	7	560	850	691.43	114.99
6	Lecture	8	550	855	673.13	103.54
total		104	330	945	689.89	123.25

4 Results

4.1 Research Question (RQ) 1

RQ 1 asked: What are the students’ views of the EMI courses they take? Its subsidiary question was: Is there any difference depending on the type of course (i.e., seminar courses versus lecture courses)? Table 5 shows the results of the first question. The questionnaire used a 6-point Likert scale, 6 being the most positive. Therefore 3.5 is the middle; i.e., the neutral point. As Table 5 shows, the answers of these participants are mostly on the positive side.

The participants’ views indicated by each variable can be summarized as follows. Around half of them do not think they did their homework on the regular basis (*Mean*=3.57, *SD*=1.27). Their comprehension is moderately good (*Mean*=4.22, *SD*=.82). They feel modest improvement in English (*Mean*=3.92, *SD*=1.08), but they feel considerably motivated to improve their English owing to this EMI experience (*Mean*=4.90, *SD*=1.12). Their confidence in taking EMI courses is moderate (*Mean*=3.98, *SD*=1.23). They appreciate their professors’ L1 use very much when they do use it (*Mean*=5.06, *SD*=1.11), and they evaluate L1 use in class positively (*Mean*=4.40, *SD*=1.47). They actually use L1 themselves (*Mean*=4.79, *SD*=1.11). They would prefer to take the course they were taking as an EMI course rather than a course conducted in their L1, the local language (*Mean*=4.62, *SD*=1.36).

Table 5 Participants' Views of EMI

Variable	<i>n</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
1. How much <u>homework</u> the participants do	146	1	6	3.57	1.27
2. How much they <u>understand</u> the class	147	2	6	4.22	.82
3. Whether <u>English</u> has <u>improved</u> owing to this EMI course	147	1	6	3.92	1.08
4. Whether they became <u>motivated</u> to <u>improve English</u> owing to this EMI course	147	1	6	4.90	1.12
5. Whether they feel <u>confidence</u> in taking EMI courses	147	1	6	3.98	1.23
6. Whether the <u>professor's L1 use in class was helpful</u> or not	126	1	6	5.06	1.11
7. How they <u>evaluate L1 use</u> in EMI	135	1	6	4.40	1.47
8. Whether <u>they use L1</u> on their own	146	2	6	4.79	1.11
9. Whether they prefer to <u>take</u> the course they are taking as an <u>EMI course</u> or a regular L1 medium course	144	1	6	4.62	1.36

Table 6 shows the difference in their views between the seminar course students and the lecture course students. Because Sapiro-Wilk Tests demonstrated that none of the data listed in Table 6 showed normal distributions, further analyses were conducted using non-parametric tests. In Table 6 the variables which showed a statistical difference (U-test, two-tailed, $\alpha = .05$) and the ones which showed a middle volume of effect size ($r > .03$) are marked with a shadow. Therefore, the results show that there were statistically significant and middle-sized differences between the two types of the courses in the participants' comprehension, confidence, and EMI preference. In all these variables, the seminar course students showed more positive responses than the lecture course students.

Table 6 Participants' Views of EMI in the Seminars Courses and Lectures Courses (Mann-Whitney's U-test)

Variable	Course Type	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
1. Homework	Seminar	76	3.78	1.20	2.21	.03	.18
	Lecture	70	3.34	1.31			
2. Comprehension	Seminar	77	4.56	.73	5.39	.00	.45
	Lecture	70	3.84	.75			
3. Self-perceived English improvement	Seminar	77	4.21	1.05	3.37	.00	.28
	Lecture	70	3.60	1.02			
4. Motivation to improve English	Seminar	77	5.09	.97	1.84	.07	.15
	Lecture	70	4.70	1.24			
5. Confidence	Seminar	77	4.32	1.17	3.73	.00	.31
	Lecture	70	3.60	1.19			
6. Professor's L1 use helpful	Seminar	66	4.91	1.11	1.75	.08	.16
	Lecture	60	5.23	1.04			
7. L1 use Evaluation	Seminar	66	4.26	1.43	1.35	.18	.12
	Lecture	69	4.54	1.50			
8. Own L1 use	Seminar	77	4.79	1.15	.52	.24	.02
	Lecture	69	4.78	1.08			
9. Preference for EMI	Seminar	75	5.16	1.07	5.10	.00	.42
	Lecture	69	4.03	1.40			

Notes: two-tailed, $\alpha = .05$,

4.2 Research Question 2

RQ 2 asked: What is the relationship between their self-perceived content comprehension on one hand and their English proficiency, degree to which they do their homework, and first language use related views on the other? Is there any difference depending on the type of course (i.e., seminar courses versus lecture courses)?

Table 7 shows the correlation coefficients (Spearman's ρ) between the participants' comprehension levels and the possibly contributing variables, namely, TOEIC scores, the degree to which they think they did their homework for the course on the regular basis, and the three L1 related variables (to what degree they felt their professor's L1 use helpful, how they evaluate L1 use in the classroom, and to what extent they used L1 Japanese on their own in class). The results showed that the first two variables correlated with comprehension ($\rho = .35 \sim .48$) when analyzed as the whole, as the seminar course takers only, and as the lecture course takers only. However, the strength of the correlation was stronger with homework ($\rho = .48$) among the seminar course takers than with TOEIC ($\rho = .37$), and it was stronger with TOEIC ($\rho = .43$) among lecture course takers than with homework ($\rho = .35$).

Table 7 Correlation Between Course Comprehension and the Three Possible Contributing Variables

		Comprehension All ($N=147$)	Comprehension Seminar ($n=77$)	Comprehension Lecture ($n=70$)
TOEIC	Spearman's ρ	.48	.37	.43
	P (two-tailed)	.00	.01	.00
	N	104	54	50
Homework	Spearman's ρ	.45	.48	.35
	P (two-tailed)	.00	.00	.00
	N	146	76	70
L1 support	Spearman's ρ	.00	.12	.04
	P (two-tailed)	1.00	.35	.74
	N	126	66	60
L1 evaluation	Spearman's ρ	-.11	-.13	-.06
	P (two-tailed)	.20	.32	.64
	N	135	66	69
Own L1 use	Spearman's ρ	-.07	-.08	-.04
	P (two-tailed)	.42	.48	.72
	N	146	77	69

Notes: Alpha = .05

4.3 Research Question 3

RQ 3 asked: What is the relationship between their preference for EMI courses and the other attitudinal and linguistic factors related to EMI? Is there any difference depending on the course type (i.e., seminar courses versus lecture courses)? Table 8 shows the correlation between EMI preference

and other possibly related variables.

When all of the participants were analyzed (Table 8, Spearman's ρ), preference for EMI over Japanese-medium instruction (JMI, hereafter) courses showed a statistically significant, medium-size correlation ($r > .40$) with content comprehension ($\rho = .46, p = .00$). Five other weak correlations were found between preference for EMI and homework ($\rho = .19, p = .01$), self-perceived English improvement ($\rho = .28, p = .00$), motivation for English improvement ($\rho = .21, p = .01$), confidence in taking EMI courses ($\rho = .36, p = .00$), and TOEIC scores ($\rho = .34, p = .00$).

When the participants of the two course types were separately analyzed, seminar course takers showed a weak correlation only with comprehension ($\rho = .26, p = .03$) but not with any other variable. This is mostly due to the high EMI preference of the seminar takers (mean = 5.16, $SD = 1.07$, see Table 6). The lecture course takers showed a statistically significant, medium-size correlation between the EMI preference and comprehension ($\rho = .41, p = .00$) as well as TOEIC scores ($\rho = .48, p = .00$). They showed a weak correlation between EMI preference and confidence ($\rho = .39, p = .00$) as well as self-perceived English improvement ($\rho = .29, p = .02$).

All the variables mentioned above are darkened in Table 8.

Table 8 Relationship Between Preference for EMI Courses and the Other Attitudinal Factors (Spearman's ρ)

	Preference for EMI All ($N = 147$)			Preference for EMI Seminar ($n = 77$)			Preference for EMI Lecture ($n = 70$)		
	ρ	N	p	ρ	n	p	ρ	n	p
1. Homework	.19	143	.03	-.03	74	.82	.23	69	.06
2. Comprehension	.46	144	.00	.26	75	.03	.41	69	.00
3. Self-perceived English improvement	.28	144	.00	.10	75	.39	.29	69	.02
4. Motivation to improve English	.21	144	.01	.16	75	.19	.17	69	.15
5. Confidence	.36	144	.00	.21	75	.07	.39	69	.00
6. Professor's L1 use helpful	-.13	124	.14	-.05	64	.68	-.11	60	.41
7. L1 Use Evaluation	-.04	133	.67	-.10	64	.44	-.04	69	.75
8. Own L1 Use	-.05	144	.53	-.11	75	.36	-.02	69	.90
9. TOEIC Scores	.34	103	.00	.02	53	.91	.48	50	.00

Notes: Alpha = .05

5 Discussion

In this section, the important points of the findings of the present study will be discussed referring to the previous studies on EMI when relevant. Further studies will be suggested based on the findings as well as the limitations of the present study.

First, the results of the present study show that the general tendency of the course takers' views of EMI (RQ 1) was positive, which was in accordance with the studies cited in the last part of Section 2.2 of this paper (Inbar-Lourie and Donitsa-Schemidt 2013, Margić and Vodopija-Krstanović 2015,

Manakul, 2007). The participants regarded EMI as more preferable than the hypothetical mirror course to be taught with Japanese as the medium of instruction. The present participants also said that their motivation for learning more English increased, although their English itself did not improve as much (Chang 2010, Kang and Park 2005). The participants' appreciation of the professors' L1 use (where it existed) is shared with the participants in Lee's study, too (Lee 2010).

Second, one interesting phenomenon that the present exploratory survey found is the difference between the two types of courses; that is, the seminar course takers showed significantly more positive views than the lecture course takers in five of the nine questions. Since the number of the courses surveyed this time is limited, it is too early to make any definite claim. Possible reasons for this observation, however, include the following: (1) Small class size (up to 30 students); (2) More opportunities for multiple levels of interaction with peer students and/or instructors for students to check their understanding of course contents in a safer and easier small group setting; (3) More systematic encouragement for students to complete their homework, which help their learning and interactions in the classrooms in turn, and (4) the tendency that the seminar type courses are offered in higher level courses and are thus taken by more advanced and mature students.

Third, the results of RQ2 indicated that not only English proficiency but also much homework they think they did on the regular basis was related to course content comprehension. This result is plausible because both students and professors try to bring into class the students' previous knowledge, their learning before and after class through whatever language they gained/will gain. Assigning homework and incorporating it skillfully (as hinted in the result of the seminar type courses) has the potential to facilitate the success of EMI courses.

Fourth, it was suggestive to find in these data that EMI preference was (statistically) related, not only to comprehension, TOEIC scores, and homework but also to psychological variables such as confidence, self-perceived improvement of their English, and motivation for learning more English due to the current EMI experience. This suggests that taking care of those psychological factors is important when we teach EMI courses. Even though correlation does not show causal relationship, at least those factors are related. The English proficiency levels cannot be changed within one semester, but the students' motivational state might be changed, for example, by skillful educational interventions such as acknowledging their fear, bringing in former course takers and letting them share their learning strategies for the course, introducing some learning materials written not only in English and in the students' L1 so that the students could use those materials outside the class, etc.

Fifth, it was interesting to observe that the students did not necessarily view the use of L1 as positive ($M = 4.40$, $SD = 1.47$) as they felt grateful for their professors' L1 use ($M = 5.06$, $SD = 1.11$), when they are asked if that is a desirable strategy for class. The result showed a gap of .66 and a slight difference in variability. It seems that using or not using L1 in class was viewed with a wide variety of opinions by the students at least at the time when this survey was conducted. We need to investigate qualitatively how the ideas differ and why.

Generally speaking, it is worth exploring how to incorporate multiple language resources (i.e.,

translanguaging) in any bi- and multilingual learning contexts (García & Wei, 2014). The possibility has been suggested in previous literature on EMI (Toth & Paulsrud, 2016). One study is reported on translanguaging and EMI (Yukawa, 2016). Many constraints are expected, but in the modern age of multilingualism, especially in the context of transitional EMI, there should be some room for skillful and beneficial translanguaging.

Lastly, the limitations of the present study need to be stressed, and further studies based on such limitations are needed. One of the limitations is the study's sample size. Even though the number of EMI courses itself is still small, the sample size of the present study was modest, which requires caution in interpreting the results. Another limitation is the fact that the survey this time did not collect the voice of foreign students or professors. The last limitation was that the survey is in its nature a quantitative study, and has limitations in uncovering complications of the phenomena. As was observed already, one such limitation was felt in interpreting the students' rather contradictory views of L1 use in class. Many of them appreciated when their professors used L1 to aid their comprehension and yet they did not evaluate it as highly when they were asked to evaluate translanguaging in class as a pedagogical policy. Surveys do not uncover what complications lie underneath this gap. We need qualitative investigation of the details.

6 Conclusion

The present study focused on EMI in a Japanese context, motivated by the fact that EMI practices differ depending on the context in which they take place. It is undeniable that the English proficiency of Japanese students is still limited, which suggests that many EMI courses offered, especially as optional courses outside of full-fledged English-medium curricula, may have traits typically found in EMI at the transitional stage. Specifically focusing on such transitional EMI courses, the present study conducted a survey on EMI course takers' views of EMI.

The findings of the general picture endorsed what previous studies elsewhere presented. In addition, the study implied the existence of different views among students due to the different course types, i.e., seminar and lecture courses. It also hinted that students' EMI comprehension is not necessarily all due to their English levels; their active learning for the course seems to have an influence. Furthermore, the study pointed out the importance of the students' psychological state in determining their preference for EMI. Since all courses and all learning opportunities should be formative and linked to further learning, it is important to take care of their feeling of confidence and other psychological states, which in turn motivate them for their future learning.

Being well aware of the limitations of this exploratory small scale study, further research on foreign students' and professors' views on top of Japanese students' views were suggested. Further studies are needed using quantitative methods which have sufficiently large data sizes for disentangling relevant variables through statistical analysis. Further research should also be conducted using qualitative studies which reveal task or context specific details of course takers' behaviors and feelings.

Notes

- 1) This study is supported by Grant-in-Aid for Scientific Research, Kiban (C) Project No.16K02863 The current use and possible practice of translanguaging in college English-Medium courses and a Campus Asia program.
- 2) In some institutions, the use of English only is strictly implemented and even inspection takes place whether instructors are abiding by this rule or not (Huang, 2012, p.24), but in others, a mixture of the use of English and the local language seems to be accepted (Lee, 2010).
- 3) The readers are advised to refer to the following book form of compilations of studies: Dimova, Hultgren, & Jensen 2015, Doiz, Lasagabaster & Sierra 2013, Vila & Bretxa 2015.
- 4) As for the heterogeneity within Europe, Pulcini and Campagna (2015) claim that north-south differences exist; the countries in northern Europe tend to have longer EMI tradition and higher English abilities (p.64).
- 5) There are at least two universities which were established prior to 2009 with a full EMI in their programs: Asia Pacific University from 2000 and Akita International University from 2004.
- 6) Self-perceived English proficiency was asked in addition to TOEIC scores just in case when many participants did not have or remember their TOEIC scores. Luckily however, two-thirds of the participants (104 out of 147) had one, and so only the TOEIC scores were used in the analysis.

References

- Brown, H., & Iyobe, B. "The growth of English-medium instruction in Japan." In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT 2013 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 2014, pp. 9-19
- Chang, Y-Y. English-medium instruction for subject courses in tertiary education: Reflections from Taiwanese undergraduate students. *Taiwan International ESP Journal*, 2, (1), 2010, pp. 55-84.
- Cho, D. W. "English-medium Instruction in the university context of Korea: Tradeoff between teaching outcomes and media-initiated university ranking." *The Journal of Asia TEFL*, 9(4), 2012, pp. 135-163.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Declaration, B. The European higher education area. *Joint declaration of the European Ministers of Education*, 19. 1999. Retrieved from <https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/> on August 16, 2017.
- Dimova, S., Hultgren, A. K., & Jensen, C. (eds.). *English-medium Instruction in European Higher Education: English in Europe* (Vol. 3). Boston: Walter de Gruyter, 2015.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (eds.). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristle, U.K.: Multilingual matters, 2012.
- eStat. "Gakkoo kihon choosa nenji tookei. [Annual Statistics of Basic School Data]." n.d. Retrieved from <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001093058&cycode=0>> on August 16, 2017.
- García, O., & Wei, L. *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot, 2014.
- Horie, M. "17 Japan". In H. De Wit, F. Hunter, L. Howard, & E. Egron-Polak. (eds.), *Internationalisation of Higher Education*. Brussels : European Parliament, 2015. pp.229-240
- Horie, M. "Faculty Training for Non-Speakers of English at Japanese Universities: Effective EMI Teaching for a Culturally Diversified Student Population". In A. Bradford & H. Brown (eds.) *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017, pp.207-221.
- Hu, G., Li, L., & Lei, J. "English-medium instruction at a Chinese University: rhetoric and reality". *Language*

- Policy*, 13(1), 2014, pp.21-40.
- Huang, Y., P. "Design and implementation of English-medium courses in higher education in Taiwan: A qualitative study." *English Teaching & Learning*, 36, 1, 2012, pp.1-51.
- Im, J. H., & Kim, J. X. "Use of Blended Learning for Effective Implementation of English-Medium Instruction in a Non-English Higher Education Context." *International Education Studies*, 8(11), 2012, pp.1-15.
- Inbar-Lourie, O. & Donitsa-Schmidt, S. "Englishization in an Israeli teacher education college: Taking the first steps." In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013, pp. 151-173
- JSPS. "Mirai e hiyakusuru guroobaru jinnzai no ikusei. [A presentation slide made by Japan Society for Promotion of Science]." 2013. Retrieved from <https://www.jps.go.jp/j-tenkairyoku/data/renrakukai/h25/06_h26gaisan.pdf> on Augst 16, 2017.
- Kang, S., & Park, H. (2005). "English as the medium of instruction in Korean engineering education." *Korean Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 155-174.
- Kim, J-Y. "Nonnative English-speaking Professors' Experiences of English-medium Instruction and their Perceived Roles of the Local Language." Asia TEFL Conference Nanjing, China, November 7-9, 2015.
- Lee, B. "A study on the teaching method for an efficient EMI education of engineering major students." *Studies on Engineering Education*, 13(6), 2010. pp.188-194.
- Manakul, W. "Role of English in internationalization of higher education: The case of the Graduate School of Engineering, Hokkaido University." *Higher Education and Lifelong Learning*, 15, 2007, pp.155-162.
- Margić, B., D., & Vodopija-Krstanović, I. "English as threat or opportunity in European higher education." In S. Dimova, A. K. Hultgren, & C. Jensen (eds.), *English-medium instruction in European higher education*. Berlin: Walter de Gruyter, 2015, pp.19-42.
- MEXT. "*Daigaku ni okeru kyooiku kaikaku no naiyoo nado no kaikaku jyookyoo ni tsuite*. [About the reform progress of university education and others]." 2008. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/06/08061617.htm> on Augst 16, 2017.
- MEXT. "Global 30 Project-Establishing University Network for Internationalization-." n.d. Retrieved from <<http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/sdetail02/1373894.htm>> on March 1, 2018.
- Pulcini, V., & Campagna, S. "Introducing EMI at a Croatian university: can we bridge the gap between global emerging trends and local challenges?" In S. Dimova, A. K. Hultgren, & C. Jensen (eds.), *English-medium instruction in European higher education*. Berlin: Walter de Gruyter, 2015, pp.43-64.
- Shima et al. "*Daigaku kyooiku kaikaku no jittai no haaku oyobi bunnseki ni kannsuru choosa kenkyuu. Jigyoo hookusho*. [A research study on the understanding and analysis of the state of university education reform: The project report]." 2014. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2015/01/22/1347633_01_1.pdf> on Augst 16, 2017.
- Toth, J. & Paulsrud, B. "Translanguaging practices and perspectives: Case studies from English-medium instruction in Swedish schools." Paper presented at American Association for Applied Linguistics 2016 Annual Conference, April 9-12, Hilton Orlando, Orlando, Florida, U.S.A., 2016.
- Vila, F. X., & Bretxa, V. *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages* (Vol. 158). Bristol, UK: Multilingual Matters, 2014.
- Vu, N. T., & Burns, A. "English as a medium of instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers." *The Journal of Asia TEFL*, 11(3), 2014, pp. 1-31.
- Yukawa, E. "Use of the first language in an undergraduate English-medium seminar course: An EMI case in a Japanese context." *Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education*, 12, 2016. pp.40-76.

日本の大学における英語開講科目に対する現地学生の見方

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

HORIE Miki (Professor, International Education, Ritsumeikan University)

要 旨

日本の大学では、政府主導の国際化政策の一環として、英語での科目開講（EMI）を推進している。本稿は関西の私立大学での EMI 実践に関する小規模な研究である。本研究は EMI 科目を履修している地元（日本人）学生の、EMI の見方について調べた。147 名の学部生（70 名の小集団演習クラスの履修者と 77 名の講義クラスの履修者）が参加した。2016 年の 1 月と 6 月に行った質問紙調査では、学生の背景情報の他、授業の理解度など受講に関する学生自身の見方について尋ねた。分析の結果、学生の EMI 科目についての見方はおおむね好意的で、クラス形態（演習と講義）によって差があることが分かった。EMI 科目を履修したいという気持ちは科目の理解だけでなく、自信やさらに英語学習をしたいという動機などの心理的要因の状況と関係があることも分かった。こうした結果から、小集団演習クラスという形態で英語開講科目を提供することの利点や、どのように学生の心理的要因に配慮すべきかを今後さらに検討することが示唆される。また、今後、現地在住学生のみでなく、外国人学生、その教員を含む、さらなる量的質的研究が必要である。

キーワード

英語科目開講、国際化、日本の高等教育、L1 使用、

実践研究

統計教育の設計における「数学信念」の 応用に関する一考察

— 立命館大学政策科学部での実践を通して —

小 野 聡

要 旨

この論文では、我が国の政策系学部において、今後さらに重要性が高まっていくと考えられる統計教育について、「数学信念」の応用の観点からカリキュラム設計についての試論を行う。本研究では著者が担当した統計学科目を分析対象として、第一に「数学信念」に関する先行調査を元にして履修者の数学に対する認識を把握し、その傾向をクラスター分析を通じて要約した。第二に、数学信念の傾向から課題を整理し、授業設計上必要となる取り組みを検討した。そして第三に、履修者に対する意識調査や統計学の応用に向けての行動意図モデルを通じて、授業設計の到達点と課題を検討した。その結果、数学信念に基づいて履修者の全体像が見える化することの、授業設計面での意義が確認された上で、具体事例、演示実験、簡易レポートの具体的な三点の取り組みについての到達点と課題が明らかとなった。

キーワード

統計教育、政策系学部、数学信念、授業設計

1 はじめに

昨今の行政や NGO、民間企業における政策決定でのビッグデータの活用を鑑みるに、研究開発部門の人材のみならず、組織の経営や戦略立案に携わる多くの人材にデータ分析の技術が求められるようになってきているといえる。自動化が進む時代にあって人間の労働そのものも漸進的に機械による代替が進んでいくことが考えられているが、Davenport（2015）が“Augmentation”の概念を用いて指摘するように、大局的判断や新たなシステムの創造は人間による仕事が必要不可欠であると考えられており、こうした能力を涵養することは今後も高等教育の中で求められていくことである¹⁾。むろんデータを解釈したり物事を決定する際の基盤となる、人文科学・自然科学などの豊かな教養を身につけることの必要性は決して否定されないが、社会における意思形成・意思決定に携わる人材を育成する使命を有する政策系学部においてはとりわけ、学生のデータ分析の能力を発達させることも求められているといえる。

一方で、政策系学部を始めとする社会科学を軸に据えた諸学部は、入学者選抜の際にはいわゆる「文系」の選抜方式で募集されることが多い。犬塚（2016）は大学初年次学生を対象に、数学という学問分野に対する認識（数学信念）を質問紙調査したが、その際、文系学部か理系学部かによって、得意さと思考プロセスの重視度などに有意な差が見られたことを報告している。データ分析は決して数理的処理のみによって行われるものではないが、数学を用いることが求められる統計処理教育においては、履修者の到達度に多様性があることが推察されるため、履修者の構成に応じて授業を設計することが求められると考えられる。

そこで本研究では、履修者の数学信念の把握とそれに即した授業の設計方法を提案する。そのうえで、履修者に対するアンケート調査に基づいてその到達点と課題について検討し、政策系学部における統計教育の設計のための知見を得る。

2 研究の方法

2.1 統計学・数理学教育の現状と課題

統計関連学会の連合が2014年に発表した『統計学の各分野における教育課程編成上の参照基準』では、12の学部・課程における統計教育のあり方について統計関連学協会の意見が述べられている。この参照基準においては、学部教養レベルでも統計学の役割を理解した上で、記述統計、推測統計、および解析スキルを身につけるべきこと、および事例学習を通して正規分布、 t 分布、およびカイ二乗分布の理論的理解および活用を促すべき旨が示されている（当該書籍の「大学基礎科目」「政治学」「社会学」「経済学」「経営学」および「品質管理」分野の項目を参照した）。このように、政策系学部における統計学科目（とりわけ入門レベル）の役割は大きくなってきていると言え、特に実践に根ざした教育が求められていると言える。

一方で、学生の理科離れ、数学離れが依然として継続する中、統計学教育においてもその課題に対応する必要がある。橋本（2011）は、日本の当時の初等・中等教育における統計学教育の遅れを指摘しながら、大学における教育の課題として、学生としては不確実な事象の起こりやすさを表現する技法、適切なデータ収集の方法や観察に関する知識、およびデータに基づく分析と判断を行う能力を身につけることを目標とすべきと指摘している。このことは、教員としては、まず社会で観測される様々な物事は不確実な事象を含んでいるという旨、理解を促すことが前提となるといえる。また、前掲橋本は同時に大学教員の教育的目標として、実践的な人材の育成を掲げ、より具体的な方法として統計学の各手法が「何に役立つのか、何ができるようになるのか知らせ」、「興味をもたせる」ことが重要であると述べている。

これと似た論点で、犬塚（2016）は数学の学習における一つの問題として、学習者が数学に対してどのような理解をしているのか（数学信念）が、学習への興味を規定するものであるとして問題意識を掲げている。犬塚はSchoenfield（1983）やSchommer（1990）などの認識論的信念研究から、数学教育研究への統合を検討した上で25の質問項目を用いて数学信念に関わる4つの因子「有用性」「思考プロセス（論理プロセスを重視）」「固定性（プロセスが画一的）」「難しさ」を抽出している。このように、前掲橋本の「興味をもたせる」教育をいかに構築するかについても、教室で受講する学習者がどのような認知構造であるかによって、戦略が変化すると考

えられる。

2.2 高等教育における意図・行動研究

上記のように政策系学部における統計教育は、実践を志向した学習が求められている。このことは、統計学の一連の学習をととして「統計学を研究や生活に応用する、もしくは応用したいと思う」といったような、行動および行動意図を促すことの重要性を導く。

学習と行動に関する研究については従来の合理的行動モデルを元にしたものだけでなく、Ajzen（1985, 1991）にて提唱された「計画的行動理論（The Theory of Planned Behavior）」を応用した研究が多くみられる。計画的行動理論においては、個人がある「行動（Behavior）」を実行する要因として、最も直接的なものとしてその行動に対する「実行意図（Intention）」があると捉える。また、実行意図は「行動に対する態度（Attitude toward the behavior）」、「主観的な規範（Subjective norm）」、および「認識された行動統制（Perceived behavioral control）」によって規定される。これらの因子の意味は、それぞれその行動が好ましく意義深いものと考えてるか、その行動がやるべき（ではない）こととして捉えられているか、そしてその行動を継続できるものとして捉えられているかと説明できる。

計画的行動理論を用いた教育研究においては、ある種の価値観の葛藤を伴う行動に関する教育への分析報告が多く見られる。Leeuw, et al.（2015）は、環境保護行動の規定因を計画的行動理論によって仮定し、各要因に対する背景因子も踏まえながら仮説を立てた上で、高校生に対するアンケート調査によって行動の構造化を試みている。また、Karimy, et. al.（2013）はイランにおける喫煙の広がりやを高校時代の関係性を軸に分析を進めるために、計画的行動理論を適用して分析項目を構築している。また、学生にある一定の技術を導入する教育について研究したものとしては、e-learningの導入における学生の技術習得過程に着目したChu, et al.（2016）がある。この研究においては、計画的行動理論の分析枠組みを一部改変しつつ、e-learningの導入意図と実際の導入の構造をアンケート調査によって示している。

このように、中等・高等教育における意図・行動研究においては、禁煙、環境保護、ボランティアといったある価値に沿った行動を促すものと、ある特定の技術の習得および応用を促す場面のものがある。本研究は、政策研究・政策提案のツールとしての統計学の学習、および実践を志向した教育のあり方を考えるものであるから、既存研究の趨勢の中では後者に該当する。

2.3 研究の方法と研究対象の概要

そこで本研究は以下の三段階の分析を行う。

第一に先掲の犬塚による研究の方法論に則り、講義受講に先立って受講生の数学信念の構造化を行う。これによって、受講生の数学ないし数理科学に対する態度を明確にすることができ、授業設計における留意事項を判断する材料とすることができる（3.1～3.2）。第二に、履修者の数学信念に基づいて、授業設計を検討する。基本的な授業設計は後述のとおりであるが、教材設計や課題の出題について、追加的に検討するのがこの部分である（3.3）。その上で第三に、履修者らの統計分析の実践に関する意図と行動について計画的行動理論を用いて評価し、数学信念のデータに基づいた授業設計の到達点と課題について検討する（4章）。

研究対象は 2017 年度前期に著者が政策科学部で実施した「統計学」の講義、およびその履修者（149 名）とする。本講義は情報処理科目として学部が配当する科目であるが、「政策情報処理」など多くの調査実習科目が用意されている中での講義科目の一つである。それゆえに、講義中に調査分析の実践までをカバーすることはできていないが、一回生から受講可能であるため、統計学によってどのようなことが分析できるようになるのか、何故そのようなことが可能なのか、といった根本的な興味関心を喚起する上で重要な位置づけとなっている。

「統計学」の講義（以下、本講義）は、「記述統計学」「確率分布・標本分布」、「推測統計学」大きく 3 つのテーマに分けて運営された。これは単なる単元の切れ目としてきりが良いというだけでなく、統計学の関心が、観測されたデータの要約と、データと確率分布の理論から導き出される母集団特性の推測にあるという一連の論理の流れを示すことも目的となっている。本稿で分析するアンケート調査は「記述統計学の初回」「確率分布・標本分布学習後」、および「推測統計学の学習後」に実施した。各アンケートにおける具体的な設問は、実施結果を記述する次章以降に譲ることとしたい。アンケートは本学が朝日ネット社の支援のもとで提供している、学習支援システム manaba+R 上でオンラインで行われた。

3 学習開始時点での履修者の「数学信念」の把握と授業の設計

3.1 調査概要と結果

前掲犬塚で用いられている数学信念に関する調査票を元に、アンケート調査を実施した（第 1 回アンケート：2017/4/12-2017/4/26）。その結果、120 名の回答を得ることができた。まず、数学信念に関する質問項目 25 問について 5 件法（1: 全くそう思わない～5: かなりそう思う）で問うた結果を表したものが表 1 の左側である。ここに示される通り、「数学は役に立つ（平均 3.95、SD0.96）」、「数学が必要な仕事はたくさんある（平均 3.90、SD0.95）」とあるように、数学に対して有用性を高く認識していることがわかる一方で、「数学は難しい（平均 4.04、SD1.04）」、「数学は複雑だ（平均 4.35、SD0.81）」と、全体的に数学は複雑で取り組みづらいと認識されている傾向も読み取ることができる。一方で、「数学は役に立つ」と「数学は難しい」の相関係数は -0.17 と小さく、難易度の認識と有用性の認識の間に相関関係は検出されていない。加えて、「数学で大切なのは論理性だ（平均 4.10、SD0.92）」に見られる通り、全体として数学を論理性の高い学問として認識していることがわかる。こちらについても、「数学は役に立つ」と「数学は難しい」との間の相関係数がそれぞれ 0.03、0.14 となっており、同様に強い相関関係は検出されなかった。

3.2 因子分析とクラスタ分析による受講者特性の把握

3.1 でまとめたアンケート結果から、受講者における数学信念がどのような傾向となっているのかを把握するために、これら 25 問の結果を用いた因子分析をおこなった（表 1 右側）。因子分析はバリマックス回転によって行い、累積寄与率が最大となる因子の数 = 6 を採用した（ $\alpha = .76$ ）。

【Factor1:「有用性」】「役に立つ」「必要だ(でない)」といった設問の因子負荷量が大きく検出されている。これは前掲犬塚の示すところの「有用性」を表す因子であることを示す。

【Factor2:「難しさ」】「難しい」「複雑だ」といった難易度に関する設問の因子負荷量が大きく検出されている。また、「勉強すれば誰でも数学ができるようになる(マイナス因子)」「数学ができるかどうかはセンスで決まる」といった、数学に対する乗り越えがたい敷居を表す設問も負荷量が大きい。このような敷居感を含む「難しさ」を表す因子であると言える。

【Factor3:「固定性」】「答えがあっていること」「何が正しいかはっきりしている」といった、犬塚の「固定性」に対応する因子である。Factor6と同様に筋道を立てて考えることも重視する因子であるが、重きをおいているのは「答え」であることが、この因子の特徴である。

【Factor4:「論理性」】「一般化」「抽象化」といったような、数学の「論理的」な学問の側面に関する因子である。筋道を立てた考え方の想起が強く負荷量として現れている反面、具体的な物事の測定については負の因子負荷量が現れている。

【Factor5:「知識量」】「決められた手順を覚える」「暗記」といった「知識量」を重視する因子として捉えることが出来る。ゆえに覚えれば誰でも数学はできるようになると考えている。どこかでその知識は使えると考えているが、仕事など具体的な場面で使えるかどうかは思い至っ

表1 数学信念に関するアンケート結果と因子分析の結果

設問	平均	SD*	因子負荷量**					
			Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6
(寄与率)	-	-	0.108	0.079	0.074	0.073	0.06	0.059
(累積寄与率)	-	-	0.108	0.187	0.261	0.333	0.394	0.452
数学的な能力や考え方は生きて行く上で役に立つ	3.88	1.03	0.78	0.135	-0.21		0.362	
数学が必要な仕事がたくさんある	3.90	0.95	0.728	0.158		-0.101	-0.118	
数学は役に立つ	3.95	0.96	0.691	-0.193		-0.103		0.147
生活の中で数学が必要になることはほとんどない	2.95	1.22	-0.645				0.18	
仕事をする上で数学的な考え方は必要だ	3.99	0.93	0.43		0.299	0.11	-0.267	
数学ができなくても生きていける	3.17	1.13	-0.419		0.155			
数学を学ぶことで自分を高めることができる	3.55	1.09	0.337			0.384	0.306	
数学は難しい	4.04	1.04		0.751	0.189			
数学は複雑だ	4.35	0.81		0.729			0.103	0.14
勉強すれば誰でも数学ができるようになる	3.28	1.20		-0.657		-0.159	0.351	0.123
数学が苦手な人は多い	3.69	1.10	0.149	0.31	0.359	-0.312	0.167	
数学ができるかどうかはセンスで決まる	3.35	1.12	-0.168	0.246	0.222			
数学では答えがあっていることが一番大切だ	3.36	1.15			0.624	0.134	0.113	-0.415
数学では何が正しいのかがはっきりしている	3.93	1.01			0.514	0.11	0.148	
数学では答えが一つに決まる	3.43	1.36	-0.156		0.513		0.172	
数学では矛盾なく答えを組み立てることが大切だ	3.94	0.87			0.339	0.157	0.127	0.278
数学は具体的なものを測ったり計算したりするものだ	3.60	0.99			0.342	-0.225	-0.105	0.226
数学を使うと実際にあり得ない抽象的な世界について考えることができる	3.40	1.10	-0.179			0.742	-0.165	
数学を使うことで物事をうまく一般化して捉えられる	3.48	0.90	0.109		0.311	0.619	-0.142	-0.24
数学で大切なのは論理性だ。	4.10	0.92		0.292		0.504		0.279
数学では色々な考え方ができることが大切だ	3.92	0.94	0.194			0.341	0.19	
数学では決められた手順を覚えることが大切だ	3.38	1.03		0.143	0.232		0.659	-0.221
解き方を暗記すれば数学はできるようになる	2.76	1.18		-0.21	0.224	-0.144	0.563	
数学では答えを導き出すまでのプロセスが重要だ。	4.38	0.73			-0.119		-0.208	0.878
数学では筋道立てた考え方が大切だ	4.43	0.68		-0.149	0.306	0.231		0.354

*SD: 標準偏差 (Standard Deviation) を表す。

** 因子分析は統計ソフト R を用いておこなった。
調査結果を元に筆者作成。

ていない、知識の詰め込みの学問として捉えている因子と言える。

【Factor6:「思考プロセス」】プロセスを重視する点は「固定性」因子に似るが、学びとして手順を覚えることや、結果として答えがまっていることには重きをおかず、目的に合わせて「思考プロセス」を組み立てることを志向した因子であるといえる。

これら6つの因子を用いて、120人の回答者を四つのグループに分けた。グループ分けはWard法によるクラスター分析によっておこない、各クラスターに18名、23名、55名、24名が分類された。表2は各クラスターの特徴を表すために、因子分析によって抽出された因子得点の平均と、それらが他のクラスターと比べて差があるか否かをt検定と一元配置分散分析の結果を用いて示したものである。

この結果から各クラスターの特徴を以下のように記述することが出来る。第一にクラスターAは「論理性」と「固定性」が高い。数学を論理的で画一的なものとして受け止めており、それゆえに、難しいものではないが有用性が低いと認識しているグループと言える。第二にクラスターBは相対的にプロセスを重視せず暗記を重視するグループである。それゆえに数学の論理性に対する認識も低い。一方で、有用性については認識が高い傾向にあり、「覚えれば役に立つ」という資格試験的な認識を持っているグループである。第三にクラスターCは、プロセス的なものであると思っていない。数学における発想の自由さを認識しているグループであると言えるが、有用性を高く認識していないのも特徴的である。最後にクラスターDは、プロセスを強く重視するが一方で暗記も重視するグループである。それゆえに画一的なプロセスを覚えることが重要であると認識しており、プロセスと論理は別のところにあると考えているグループであるといえる。

3.3 受講者特性を踏まえた授業の設計

前節までで見たとおり、本講義の受講者における数学信念から、四つのクラスターを抽出でき

表2 因子得点からみる4つのクラスターの特徴

クラスター	有用性				難しさ				固定性				論理的				知識量				思考プロセス			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
A (18)	-1.34				-0.81				0.46				0.32				-0.29				0.22			
	-	*	*	*	-	*	*	*	-		*		-	*		*	-				-	*		
B (23)	0.46				0.29				0.15				-0.41				0.42				-1.04			
	*	-	*	*	*	-				-	*		*	-	*		-	*			*	-	*	*
C (55)	-0.16				0.00				-0.30				0.37				-0.24				0.08			
	*	*	-	*	*		-		*	*	-	*	*	-	*		*	-	*		*	-	*	
D (24)	0.94				0.33				0.20				-0.69				0.37				0.66			
	*	*	*	-	*			-			*	-	*		*	-		*	-		*	*	*	-
ANOVA	$p < .001$				$p < .001$				$p < .01$				$p < .001$				$p < .01$				$p < .001$			

*t検定(両側)によって5%水準で有意差が検出されたことを示す。t検定は統計ソフトRを用いておこなった。
ANOVAは一元配置分散分析の結果を表す。統計ソフトRを用いて行った。
調査結果をもとに筆者作成。

た。これらクラスターの特徴と、前述した政策系学部における統計教育の目標を見据えたとき、大きく二点の課題が抽出される。

第一に、クラスター A とクラスター C が比較的数学に対する難しさを感じていない傾向にあることがわかるが、その一方で相対的に有用性に対する認識が低くなっていることがわかる。このことは単に統計学の数理的な処理の方法を教えるのみでは、その応用に関する関心を引き出すことが難しいことを意味する。

第二に、クラスター B とクラスター D は、数学を画一的な方法・知識を暗記して、それに基づいて処理をする学問として捉えている傾向にある。一方で統計処理は目的に応じて様々な手法があり、背景となる理論との関連で体系的に理解することが求められる。体系的に、着実に理解を深めていく工夫が授業設計上求められると考えられる。

上記二点の課題を克服するため、以下の三点を授業内外にて実施することとした。

具体的な例題) 課題の第一に関連して、とりわけ記述統計と推測統計では実在データを含む具体的な例題を出題して、各種統計処理の方法と目的がわかりやすくなるようにした。図 1 は本講義で用いた例題の一つであるが、このスライドでは「母比率の区間推定」について練習をするだけでなく、どのような場面で応用されるのかについても解説している。

実験の実演) 課題の第二に関連して、講義中に実験を実演することとした。本講義の後半で学習する、統計分析の実践につながる「推測統計学」の分野は、「大数の法則」「中心極限定理」と呼ばれる理論を基礎とする²⁾。一方で抽象性の高い理論であるため、履修生の直感的な理解を促すために極力具体的な例を用いた。また、推定・検定を学習するにあたって、「信頼度」や「有意水準」といった抽象的な確率を用いるため、その直感的な理解のために実験を導入した。図 2 は「大数の法則」を説明する際に行った演示実験のスライドである。実験は予め入力したプログラミングによって PC で行ったが、どのような実験か、何を測定したのか、その結

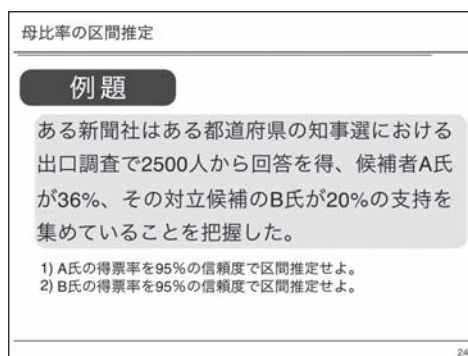


図 1 本講義で示した例題の例

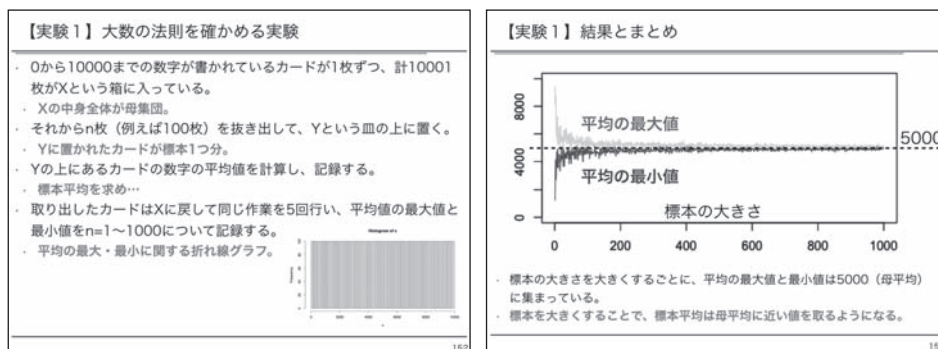


図 2 本講義で行った演示実験の例

問 1：正規分布を用いた母平均の区間推定について、下記空欄に関する問いに答えよ。

- (1) まず、母集団から抽出した標本の大きさ、標本平均、および標本標準偏差を把握する。
- (2) 標本の大きさが十分に大きい場合、母集団の標準偏差と標本標準偏差は等しいと近似できる。
- (3) 【 1 】より、母集団から抽出された同じ大きさの標本の平均値に関する標本分布は正規分布となる。
- (4) その正規分布の平均は【 2 】に近くなり、標準偏差は【 3 】を【 4 】の平方根で割ったものに近くなることが知られている。
- (5) (2)より、標本分布の標準偏差は【 5 】を【4】の平方根で割ったものに近くなる。
- (6) 標本分布上に、平均を中心として【 6 】区間を設定する。例えば 95%【6】区間とは、全標本の 95%がその区間内に標本平均が当てはまる区間を意味する。
- (7) その区間内に標本平均が当てはまる場合に成り立つ母平均に関する不等式が、【6】度 95%における母平均の区間推定結果である。

図 3 本講義における簡易レポートの出題例

果から何が言えるのかについてスライドで解説をした。

簡易レポートの出題) 課題の第二に関連して、着実な学習と基礎理論からの理解の蓄積を促すために、インターネット上で回答するレポート課題を、小テストの回を除いて毎回出題した。レポートは授業後 4 日程度で提出するように締め切りを設定することで、毎回の着実な学習を促した。また、内容は煩雑な計算よりも体系的な理解を促すために、語句の理解を促すことを重視した(図 3)。

4 学習効果および授業設計の到達点と課題の検討

4.1 調査概要

前章で抽出した授業設計上の課題と、実際の設計について履修者の認識を問うアンケート調査を 2 回(第 2 回アンケート:2017/5/11 ~ 5/25、および第 3 回アンケート:2017/7/11 ~ 7/25)行った。また、第 3 回アンケートにおいては、統計学の応用に関する実践状況や実践意図についての質問も行った。回答数は第 2 回は 102、第 3 回は 103 であった。各アンケートにおける設問は後の結果の記述にて説明することとする。

以下の節ではまず、統計学の応用に関する実践状況や実践意図について結果を説明した上で、授業設計についての履修者の認識について記述することとする。

4.2 統計学の応用に関する実践意図

前掲 Ajzen (1991) および Chu, et al. (2016) を参考にして、統計学の応用に関する実践意図についての設問を、表 3 のように作成した。これらの設問は全て回答を 5 件法(1: 全くそう思わない~ 5: かなりそう思う)で問うたものであり、その回答者全体の平均と標準偏差(SD; Standard Deviation)を横に付している。

また、前章で数学信念のデータに基づいて分類したクラスターごとに平均点を求めたものが、表 3 の右 4 列である。この部分に示される通り、統計学の応用に関する「行動統制」を表す二つの設問(Q8 および Q9)については、クラスター間に有意な差が検出された(5%有意水準)。また、一元配置分散分析の結果は右 5 列目に示した。クラスター B は数学を難しいものとして

表3 統計学の実践意図に関するアンケート結果とクラスター間の比較

設問（設問番号は本稿における説明のために付した もの）	全体 平均	SD*	ANOVA	クラスター平均*			
				A	B	C	D
Q1 学習内容を自分の仕事や生活、研究に活かしている。	2.97	0.96	$p > .05$	2.62	2.94	3.02	3.06
Q2 学習内容をこれからの自分の仕事や生活、研究に活かす予定だ。	3.71	0.92	$p > .05$	3.62	3.53	3.80	3.78
Q3 学習内容は自分の仕事や生活、研究に役立つと思う。	4.07	0.79	$p > .05$	3.84	4.12	3.97	4.22
Q4 何らかの形で自分の人生の役に立つと思う。	4.09	0.75	$p > .05$	4.00	4.06	4.05	4.22
Q5 学んだことを活用することは、必要なことだ。	4.03	0.86	$p > .05$	4.08	3.94	3.95	4.11
Q6 学んだことを活用することは、意味あることだ。	4.09	0.79	$p > .05$	4.00	4.00	4.14	4.11
Q7 学んだことを活用することは、社会的に求められている。	3.68	0.96	$p > .05$	3.34	3.47	3.77	3.83
Q8 学んだことを活用することは、周囲から求められるかもしれない。	3.76	0.95	$p > .05$	3.54	3.47	3.91	3.72
Q9 学んだことは今後無理なく活用できると思う。	3.13	1.00	$p > .05$	3.00	2.65 ^(C,D)	3.30 ^(B)	3.17 ^(B)
Q10 活用することは、難しいことではないと思う。	2.79	1.18	$p < .05$	3.08 ^(B)	2.17 ^(A,C)	3.05 ^(B)	2.61

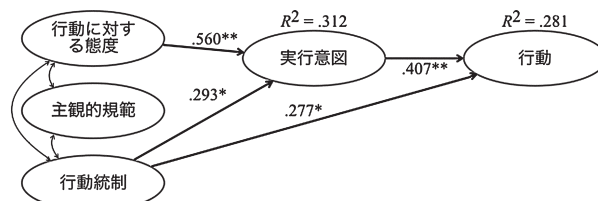
*X) はクラスター X との間に 5% 水準で有意差が検出されたことを示す (t 検定 (両側) による)。ANOVA と t 検定は統計ソフト R を用いた。

** 全体平均は三回目アンケート回答者 $n=103$ から、クラスター平均は一回目と三回目両方を回答した $n_A+n_B+n_C+n_D=13+17+44+18=92$ から算出した。調査結果をもとに筆者作成。

捉える傾向の強いグループで、比較的プロセスを重視せず暗記を重視するグループであったが、他のグループよりも統計学の応用を難しいものとして捉える傾向が強く見られた。

加えて、このアンケート結果から計画的行動理論に基づいて統計学の応用に関するパス解析を行った結果が図4～6である。これは「行動」(Q1, Q2)、「実行意図」(Q3, Q4)、「行動に対する態度」(Q5, Q6)、「主観的規範」(Q7, Q8)、および「行動統制」(Q9, Q10)について共分散構造分析を行ったものであり、片側矢印は有意なパス、両側矢印は共分散を表す。

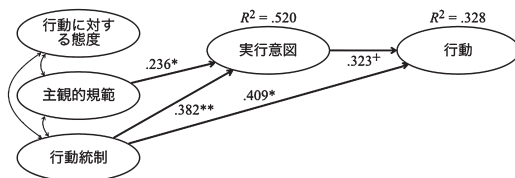
回答者全員の傾向を表す図4をみると、決定係数 (R^2) が低い水準となっているが、「主観的規範」からのパスを除くすべてにおいて有意性が検出された。また、他のクラスターと大きく傾向の異なるクラスター C のみに着目したところ (図5)、「行動に対する態度」からのパスを除く全てに有意さが認められた。一方でクラスター C 以外に着目すると (図6)、「行動に対する態度」以外からの有意なパスが検出されなかった。



○ $p < .05$ / ** $p < .01$ ○ CFI = 0.993, RMSEA = 0.011

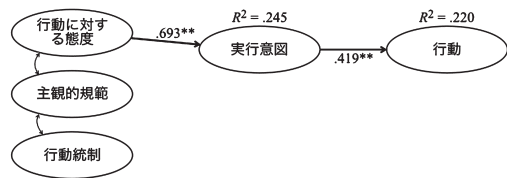
○ χ^2 検定 (適合度検定) : $p = .658$ より、モデルが有意でないとは言えない。

図4 回答者全体の共分散構造分析の結果



○ $+p < .10$ / $*p < .05$ / $**p < .01$ ○ CFI = 0.989, RMSEA = 0.058
 ○ χ^2 検定 (適合度検定) : $p = .326$ より、モデルが有意でないとは言えない。

図5 クラスターCの共分散構造分析の結果



○ $**p < .01$ ○ CFI = 0.998, RMSEA = 0.000
 ○ χ^2 検定 (適合度検定) : $p = .586$ より、モデルが有意でないとは言えない。

図6 クラスターC以外の共分散構造分析の結果

表4 授業設計についての履修者の認識に関するアンケート結果とクラスター間の比較

設問 (番号は本稿における説明のために付したもの)	調査 時期	回答数	全体 平均	SD	ANOVA	クラスター平均			
						A	B	C	D
Q11 例題は具体的だった。	第3回	103	4.01	0.93	$p > .05$	3.99	3.97	4.09	4.00
Q12 例題は統計学の理解のために役に立った。	第3回	103	3.89	1.00	$p > .05$	3.87	3.91	3.89	3.91
Q13 演示実験の意味を理解できた。	第2回	102	3.67	1.09	$p < .05$	3.69 ^{B,D)}	3.45 ^{A,C)}	3.77 ^{B,D)}	3.51 ^{A,C)}
Q14 演示実験は統計学の理解のために役に立った。	第2回	102	3.22	1.21	$p < .05$	3.19	3.10 ^{C)}	3.48 ^{B,D)}	3.07 ^{C)}
Q15 簡易レポートは取り組みやすいものであった。	第3回	103	4.43	0.74	$p > .05$	4.42	4.46	4.39	4.45
Q16 簡易レポートは統計学の理解のために役に立った。	第3回	103	4.19	0.67	$p > .05$	4.16	4.22	4.17	4.20

*X) はクラスター X との間に5%水準で有意差が検出されたことを示す (t 検定 (両側) による)。ANOVA, t 検定は統計ソフト R を用いた。

* 全体平均および標準偏差は各回アンケート回答数から算出した。調査結果をもとに筆者作成。

4.3 授業設計についての履修者の認識

授業設計に関する履修者の認識を問うたアンケートの設問と結果を表4に示す。設問は全て回答を5件法 (1: 全くそう思わない～5: かなりそう思う) で問うたものであり、その回答者全体の平均と標準偏差を横に付している。この表に示されるように、例題の具体性や簡易レポートの取り組みやすさ、およびそれらによる統計学の理解への効果についての主観評価は概ね肯定的な回答が得られている一方で、演示実験に関する履修者の認識は肯定的なものと否定的なものが混在する結果となった。表4の右側に前章で類別したクラスター別の平均点を記載したが、クラスターAとCといった論理的な学問としての数学信念を持つ傾向のあるグループが、比較的肯定的な回答をする傾向があることがわかる。

また、表5は「授業中の例題」「演示実験」および「Weekly Report A」(本稿における簡易レポートに相当) に関する感想を自由回答・自由記述で問うた設問への回答を、肯定的な意見と否定的な意見で分けてまとめたものである。この設問は第3回の調査において回答を求め、表内に記載しただけの回答者から回答を得ることができた。なお、回答一つにつき複数の内容を含むものもあるため、表に記載されている回答数の合計は回答者の全数と等しくならない。回答数が少ないため全体の傾向を考察することはできないが、この表に示されているとおり、授業中の例題と演

表5 授業設計についての履修者の認識に関する自由記述回答

	肯定的回答	否定的回答
授業中の例題 ($n = 10$)	● 社会の中でどのように役に立つのかが分かりやすかった。(8) ● テスト勉強に役に立った。(5)	● 誘導を付けて簡単にしてほしい。(2) ● 教科書の問題を解説してほしい。(1)
演示実験 ($n = 13$)	● 本当に理論通りになるのかという疑問が解決できた。(4) ● 計算ばかりだったので新鮮だった。(2)	● 何をやっているのか理解が難しかった。(5) ● 授業後に見返したら理解できたが、授業中は理解できなかった。(4)
Weekly Report A ($n = 15$)	● 復習の役に立った。(9) ● 数学が苦手なので助かった。(4)	● 毎週やらなければならないのは苦痛だった。(2)

* 括弧内の数字は同様意見の数を表す。
調査結果をもとに筆者作成。

示実験によって、有用性や理論的な理解が促されたという認識を持った回答者が一定数いることがわかる。また、簡易レポートの出題による理解の蓄積については把握できないが、着実な学習が促されていたことは認められる。簡易レポートは全12回出題したが、149名の履修のうち平均で97.4名（標準偏差：11.9、最大値：124、最小値：78）提出しており、全ての簡易レポートを提出した履修者は33名であった。

一方で、先述の定量分析でも見たとおり、演示実験の実施には否定的な回答も確認された。実験を解説したことによって理解の混乱や誤解を招くことはデータとして確認されなかったが、自由記述においては少なくとも授業中にその意図を理解することができなかった旨の回答があった。否定的な回答の半数は、事後学習によって理解することができた旨の回答はあったが、定量分析の結果における否定的な回答の割合と合わせて、演示実験の方法に関する問題を提起していると考えることができる。

4.4 授業設計に関する到達点と課題

授業中の例題について具体的であると肯定的な回答が多かったことから、学習内容と具体的な分析のイメージをつなぎ合わせる媒体として、授業中の例題は機能できていたと考えられる。また、具体的な例題を授業設計に導入したのは3.3で議論したとおり、数学の応用性に対する認識の弱いクラスター（AとC）が存在していたことであるが、表3のQ5, Q6でのクラスター平均が4つとも有意な差がなく概ね肯定的であることから、当該クラスターに対して統計学の応用に関する理解を促す作用があったことが示唆される。また、図4～6に見られるように表3のQ5, Q6に該当する「行動（統計学の応用）に対する態度」は「行動（統計学の応用）」に向けて、クラスターCを除いて有意なパスを検出しており、統計学の応用に関する行動意図を向上するための授業中の例題の効果が示唆される。ただし、その他の要因による影響を否定することはできないため、その検証は今後の課題となる。

第二に演示実験については、前節で触れられたとおりわかりづらさが課題となったといえる。一方で、表3のQ9, Q10（統計学の応用に関する「行動統制」）と表4のQ13（演示実験の意味理解）の間にはそれぞれ $r = 0.69$ と $r = 0.82$ と、比較的強い正の相関が認められた。このことから、因果構造については現状では特定することはできないが、演示実験によって統計学の応用に

対する十分な理解が促されることが示唆される。このことから政策系学部における統計教育での演示実験の実施については、そのわかりづらさから否定されるには早計であろうと考えることができる。本講義では全く予告なしに演示実験を行ったが、リーディングアサインメント等として事前に実験の内容を履修者に読み込んでもらい、結果を予想してきてもらうなどの工夫が今後の授業設計として考えられるのではなかろうか。

第三に簡易レポートについては、学生の認識としては概ね肯定的な反応が得られた。本レポートの提出を学期成績の採点に組み入れていたことによる影響は否定することはできないが、取り組みやすい設計にしたことによって着実な学習を促すことができたと考えられる。一方で、とくに簡易レポートの出題は理論的からの体系的な理解を促すため、前章でのクラスター B および D に見られた課題を克服するためのものであった。しかしクラスター B と D の回答者の中で、簡易レポートに対する認識 (Q15, 16) と、統計学の応用に関する「行動統制」の得点の相関を調べたところ、それぞれ $r = -0.13$ 、 $r = 0.29$ と検出された相関は弱かった。簡易レポートによって統計学の応用を喚起する効果は、今回の調査では検出することができなかったといえる。

5 結論

本研究では犬塚 (2016) などでは報告されている「数学信念」に基づいて、政策系学部における統計教育の設計を試論した。本研究では数学信念から履修者の傾向をクラスター分析し、問題を把握して必要と考えられる設計をしたが、その成果は以下の四点にまとめられると考えられる。第一に、数学に対する「難しさ」を感じていないグループは一定規模で存在しうが、こういったグループが必ずしも数学を「有用である」と考えているとは限らない。その逆も然りである。比較的統計学の応用を志向する政策系学部において、その有用性に対する認識を高めるための授業設計は必要であり、そのための具体例を交えた例題の解説はデータ分析の具体的な姿を想起しやすくするために有効である。

第二に、数学を「知識」が重要であるがゆえに断片的な学習を志向するグループが、本研究対象では観察された。統計教育では各種分析手法の定着のため、基礎理論から応用への体系的な理解を促すことが重要となる。そのために、難しさは認められる一方で基礎理論の理解のための演示実験の有用性が示された。

第三に、結論の第二と関連するが、基礎理論の体系的な理解のためにネットワークシステムを用いた簡易レポートは、とりわけネガティブな「数学信念」をもつグループの学習の入り口として有効である。ただし、この設計によって統計学への理解や応用への行動意図に、どのような効果が得られるかについては、今後の課題となる。

そして第四に、数学信念のデータに基づいてクラスター分析を行う有効性について、数学に対する習熟度のみならず数学観や思考の癖の観点で履修者の全体像を「見える化」することによって、授業の戦略が立てやすくなったと評価できる。この取り組みは統計教育のみならず、経済数学やゲーム理論などの社会科学系学部の数理科目においても導入可能であると考えられる。また、時間や資源が許されれば、少人数クラスに分割して指導する際の有力な情報になるのではなかろうか。

本研究では、「数学信念」に基づくグループ分けおよび課題の発見、課題解決のための授業設計、そしてその効果の評価を、履修者への意識調査とモデル分析を用いて行った。とりわけモデル分析の部分については、詳細の因果モデルに対する検討は本研究では行われていない。具体的な授業設計と、履修者の行動をつなぐ因果関係を考察することについては今後の課題となるであろう。

謝辞

本研究を推進するにあたっては、立命館大学政策科学部 2017 年度前期開講科目「統計学 (P)」の履修者全 149 名の協力を得ました。また、授業設計においてはティーチング・アシスタントの清水泰有氏（同大学大学院政策科学研究科）に多くのサポートをいただきました。さらに、授業環境の整備やネットワークシステムの整備をとおして支援を下さった諸氏に、この場を借りて御礼申し上げます。

注

- 1) Davenport は自動化が進む社会における、人間や組織の能力開発の戦略として、“Augmentation”（拡張・増強）戦略の重要性を説いている。Augmentation は、大局的な判断力の向上（Step up）、言語化不可能な技術の習得・伝承（Step aside）、機械による分析結果やプロセスの監視・パフォーマンスの向上（Step in）、機械化にコストがかかるニッチ分野の研究（Step narrowly）、および新しい機械やシステムの社会実装に向けての提言（Step forward）の 5 つの具体戦略に分けられる。
- 2) 本講義で学習する推測統計学は、正規分布に従う「パラメトリック手法」を中心としたものであるため、「標本平均の標本分布は大標本であるほど正規分布に近づく」という中心極限定理が基礎となる。正規分布に従わない「ノンパラメトリック手法」や、カテゴリーデータの推測統計についても本講義では触れている。

参考文献

- 犬塚美輪「大学初年次生の数学信念の構造 ―関連要因の探索的検討―」『教育心理学研究』第 64 号、2016 年、13-25 頁。
- 統計関連学会連合 理事会・統計教育推進委員会、統計教育大学関連系ネットワーク質保証委員会「統計学の各分野における教育課程編成上の参照基準」、2014 年 8 月 1 日。
- 橋本紀子「統計学のススメ ―大学の間に学んでおくべきこと―」『関西大学経済論集』第 60 巻第 4 号、2011 年、47-65 頁。
- Ajzen, I. “From intentions to actions: a theory of planned behavior” *Action-control: From cognition to behavior*, 1985, pp. 11-39.
- Ajzen, I. “The Theory of Planned Behavior” *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, No. 50, 1991, pp. 179-211.
- De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., Schmidt, P., “Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implication for educational interventions” *Journal of Environmental Psychology*, No. 42, 2015, pp. 128-138.
- Davenport, T. H., Kirby, J., “Beyond Automation”, *Harvard Business Review*, JUNE 2015, 2015, online
- Karimy, M., Niknami, S., Heidermia, A. R., Hajizadeh, I., Montazen, A. “Prevalence and Determinants of Male Adolescents’ Smoking in Iran: An explanation on the Theory of Planned Behavior” *Iranian Red Crescent*

- Medical Journal, No. 15 (3), 2013, pp. 187-193.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., Warshaw, P. R. (1989) "User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models" *Management Science*, No. 35, 1989, pp. 982-1003.
- Mathieson, K. "Predicting user intentions: comparing the technology acceptance model with the theory of planned behavior" *Information Systems Research*, No. 2 (3), 1991, pp. 173-191.
- Chu, T., Chen, Y., "With Good We Become Good: Understanding e-learning adoption by theory of planned behavior and group influences" *Computers & Education*, No. 92-93, 2016, pp. 37-52.

An Application of “Math Beliefs” to Statistics Education Design:

A case study in “Statistics (P)” course, Ritsumeikan University

ONO Satoru (Assistant Prof., College of Policy Science, Ritsumeikan University)

Abstract

This paper aims to develop a methodology of statistics education design for Japanese university students majoring policy and decision science. Especially, this research focuses “Math Belief” as an indicator for course design framework. To achieve the goal, three step analysis have been conducted which consists; 1) cluster analysis to categorize the students in the research case to clarify the problem to achieve the course goal; 2) making the course design by considering three detailed solutions to overcome the problem clarified in the previous step; and 3) evaluate the fruits of the solutions developed in step 2. Through these analysis, the importance to clarify the characteristics of students in the course by using “Math Belief” indicator was proved and achievement/problem in three detailed solutions were clarified.

Keywords

Statistics Education, Policy School, Math Beliefs, Course Design

報告

キャリア教育科目における グループワークの展開方法の検討

— 学習科学に基づくジグソー法実践を手がかりとして —

長 田 尚 子

要 旨

立命館大学の全学型キャリア教育科目は、学生のキャリア発達に応じた段階的な到達目標に基づき、共通教育科目として学部横断的に各キャンパスで開講されている。カリキュラムの発展に向け、キャリア教育の効果検証やカリキュラム改革という大局的な課題の検討を支えるためには、個別科目における授業デザインや授業方法の可視化と継続的な改善活動も必要となる。本研究では、大阪いばらきキャンパスで開講されている全学型キャリア教育科目「仕事とキャリア」を対象として、ジグソー法を応用した授業をデザインし、継続的な改善を行いながら、グループワークの展開方法のモデル化を試みた。結果として、学生によるグループワークでの検討内容に変化が見られ、授業アンケートにおいても能動的学習に関して前向きな効果があることが示唆された。

キーワード

キャリア教育、授業研究、グループワーク、ジグソー法、学習科学

1 はじめに

キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（中央教育審議会 2011）として、各大学においてカリキュラムが具現化され、様々な形で実践が進んでいる。立命館大学の全学型キャリア教育科目は、学生のキャリア発達に応じた段階的な到達目標に沿って設計され、キャリア教育センターに所属する教員を担当者として、各キャンパスで開講されている¹⁾。本研究では、この全学型キャリア教育科目の講義科目で行われているグループワークについて、授業デザインの観点から検討を行う。

全学型キャリア教育科目の講義科目では、多様なゲストスピーカーが登壇する。ゲストの講演をより深く理解するために、事前学習課題とグループワークが配置され、担当教員が各キャンパスの特性にあわせた授業展開を行っている。履修する学生数が年々増加し、2012年度以降重ねられてきたキャリア教育プログラムの改革の一定の成果と考えられている。その一方で、キャリ

ア教育の効果検証、今後のカリキュラム改革に向けた方針の検討など、政策的な観点からの課題も指摘されている（前田 2017）。一般にキャリア教育科目は、個人の行動や内的な変化に着目した受講生アンケートに基づいて評価が行われるが、これは授業デザインの妥当性の検討や質保証をしたことにはならない。高等教育におけるキャリア教育の方法論確立の必要性が長く指摘されているように（吉本 2012）、大局的な課題に対応するためには、個別科目における授業デザインや授業方法の可視化と継続的な改善活動の積み重ねも不可欠である。

本研究では以上の問題意識に基づき、全学型キャリア教育科目の中核的な学習活動であるグループワークに着目し、協調学習の観点からグループワークに関する実践研究が進んでいる学習科学のジグソー法実践を手がかりに、授業デザインの検討を試みる。学習科学の実践研究は、多様な要因が複雑に絡み合う教室環境や学習実践を対象とし、継続的な実践の検討を通じて、よりよい学びを生み出す変数や、次の実践に向けての改善点を抽出することを目指している。そして、この評価と改善を繰り返すことで、質の高い学びにつながるデザイン原則を導き出す。この方法はデザイン研究と呼ばれ（Brown 1992）、認知科学の思考や協同問題解決に関する基礎的知見に基づき、知識構成の深まりを可視化しやすい科学教育を核として発展し、実践的知見を蓄積してきている。その中でジグソー法は、異なる考えを持つ学習者が相互作用を通じて、自らの考えを吟味し深化させるという観点で活用が進んでおり、グループワークを通じて参加者各自が気づきを持ち考察を深めることを目指すキャリア教育科目に応用できるものと考えた。

大学を取り巻く環境が変化する中、キャリア教育科目の実践研究を積み重ねていくことで、実践間の知見の共有、実践の継続性の担保、組織を越えた実践の発展が可能となる。学習科学におけるデザイン研究を提唱した Brown（1992）が述べているように、その授業が良いとする場合、どうすれば実践者の誰でもが自分の授業で効果のある授業を展開できるのか、その方法を示すための研究分野が学習科学である（三宅・白水 2003）。講義系のキャリア教育科目の授業改善を、学習科学の先行実践を手掛かりに検討するという本研究での取り組みは、初期的な試みとなる。本稿では、著者が担当する大阪いばらきキャンパスでのクラスを事例に、第 2 章でジグソー法実践のキャリア教育科目への応用可能性の検討、第 3 章で対象授業における授業デザインの検討、第 4 章でキャリア教育科目の実践者の立場からのまとめと問題提起というステップで議論を進め、キャリア教育科目の教育方法論的考察への端緒となることを目指す。

2 学習科学におけるジグソー法の実践とその応用

2.1 学習科学におけるジグソー法実践の概要

社会心理学者の Aronson らによって開発されたジグソー法は、異なる民族の生徒間の溝を埋め、お互いに協力し合う学級を作ることを目指していた（Aronson et al. 1978）。今日ジグソー法は、Aronson らが提示した学習活動の基本形を生かしつつ、導入する学習環境の目的に従って様々な応用が進んでいる。ここで、ジグソー法による学習活動の概要を示しておきたい。まず、学習目標となる全体テーマをいくつか分割し、学習者は分割されたサブテーマのいずれかを担当して他者に説明できるよう学習する。その後、同じ部分を担当した学習者らが集ってエキスパート活動を行う。次に、異なる部分を担当した学習者からなるジグソーグループを構成し、担当した部

分を説明し合うジグソー活動を行う。ジグソーグループのメンバーをジグソーパズルの個々のピースと捉え、互いが大切な存在として確実に説明し合うことで、テーマ全体の学習が可能になる。

認知科学の応用分野としての学習科学にジグソー法を紹介した Brown らは、専門知識を持った学習者が教室の中で自律的に学習を進め、新たな知識を創造していく環境を志向し、そのようなコミュニティのデザインのためにジグソー法を応用した (Brown & Campione 1994, Brown & Campione 1996)。ジグソー活動の後の全体テーマの統合的理解についても考慮して、最後に「統合的な活動 (consequential task)」を組み込むことで、テーマ全体の理解につながることを示した。また、全体テーマを分割する方法に2つのタイプがあることを示し、「機能による分割 (mechanism as topic)」と「機能を折りたたんだ分割 (mechanism folded in)」と呼称した。たとえば、全体テーマが食物連鎖の場合、それを実現する機能である光合成、エネルギー交換、競合関係、消費、分解をサブテーマにする場合が、機能による分割である。同じ食物連鎖を全体テーマとしても、機能を折りたたんだ分割では、世の中に自律的に存在している生態系である雨林、草地、海洋、淡水、砂漠等がサブテーマとなりうる。

2つの分割方法を比較して Brown らは、機能による分割を正統的なジグソー法であるとしている。これは、ジグソーパズルのピースとしてのサブテーマが1つでも欠けるとジグソーパズルが完成しないという状況を、全体テーマとサブテーマの関係から明確に生み出せることを意味し、Aronson ら (1978) が目指していたお互いに協力しあう学級作りにつなげやすいということになる。しかし、必ずしもすべての全体テーマがうまく分けられるとは限らず、その大きさや難しさが異なることも考えられる。一方、機能を折りたたんだ分割は、目的志向のジグソー法であるとし、サブテーマの設定や選択に学習者の希望を反映しやすいこと、その分野の初学者であっても参加しやすいこと、サブテーマの比較を通じて横断的な見方あるいは切り口 (cross-cutting theme) ができること等のメリットが指摘されている (Brown & Campione 1994)。Brown らの後継者による小学校5年生の絶滅危惧種に関する授業では、「動物はどのように生き残るか」を全体テーマにし、学習者の希望に従ってクジラ、マナティなどがサブテーマとして割り振られる。そこに折りたたまれている機能は、各動物を横断的に見ていくトピックとして体の特徴、生殖、食物などが相当する。各機能への深い理解は最初から要求されず、そのトピックを切り口として多様な動物を比較検討し、機能そのものへの興味や深い理解につながる事が報告されている (Engle & Conant 2002)。

日本における学習科学の第一人者である三宅は、ジグソー活動時の学習者間の相互作用を通じた知識構成や理解深化に着目した (三宅・白水 2003)。認知科学を学ぶ学部生の授業にジグソー法を取り入れた実践では、認知科学の研究事例をまとめた数多くの文献資料を準備し、学生がそこから興味のあるものを学習して相互に説明しあう活動を繰り返し、自らの認知科学に関する理解を深めていくダイナミックジグソー法という活動を行った (白水・三宅 2009)。その後この実践は知識構成型ジグソー法として発展し、小学校から高等学校まで各教科での積極的な活用が進んでいる (三宅ほか 2011)。

大学における実践は、授業の目的や形式に従って柔軟な応用が進みつつある (村中・白水 2014、武田ほか 2017)。長田らは、教育学科におけるレポートの書き方の授業で、学力低下問題

に関する論述型のレポート執筆のための支援としてジグソー法を応用した（長田ほか 2005）。学力低下問題に関して主張が異なる論者の文献を複数用意し、学生がそれらを事前に分担・学習してブログにまとめ、後続の授業でジグソー活動を行う。ジグソー活動の中では異なる主張の論者の意見に触れ、それらを相互に比較検討することで、各自がレポートで扱うべき問題への気づきにつながる。大学の授業にジグソー法を導入することを考える場合、エキスパート活動とジグソー活動を含めて 1 コマの授業時間内に収まりづらいこと、授業の欠席者が出ると運営が煩雑になることなどが想定される。長田らの実践では、学力低下問題を全体テーマ、それに関する各論者をサブテーマとして、機能を折りたたんだ分割によってジグソー活動を構成し、事前学習としてブログにまとめる活動をエキスパート活動の代替としていた。機能を折りたたんだ分割では、欠席者が出ても、グループのサブテーマの多様性が 1 つ減ってしまうこと以外は、ジグソー活動の実施に支障は出ない。ジグソー活動を通じて、各論者の主張を構成する特徴や要素に気づき、その領域の幅広い文献に触れ、興味を持つことが目指された。Brown らは理科の授業を中心的な題材にしていたため、サブテーマの中に折りたたまれるものを機能と呼んでいたが、多様な科目を考えると、機能だけでなく、特徴や要素という捉え方も必要になってくる。長田らの実践で行ったジグソー活動では、「学力の捉え方」ということに気づく談話が紹介されているが、多様な背景を持つ学習者が領域の多様性に触れ、その中に隠れている様々な機能、特徴、要素に気づくことの支援に有効であることが示唆される。

2.2 全学型キャリア教育科目への応用可能性の検討

学習科学の実践研究で導かれた授業デザインに関する知見を、新しく開発する授業や実施中の授業の改善に応用することにより、質の高い授業の実現を期待できる。しかし、この点については学習科学研究者からも考慮点が指摘されている。Collins ら（1994）は、授業のデザインはその授業が行われる環境によって異なることを強調している。応用にあたっては、授業デザインの主要要素を見定め、それらが授業の目標に向けてどのように関わり合っているのかを詳細に分析する必要があるとしている。益川（2006）は、元となる授業実践を他機関で効果的に転用するためには、学習者の活動のレベルで授業の成立要件を抽出する必要があるとする。本研究ではこれらの指摘に留意し、全学型キャリア教育科目の授業デザインにジグソー法実践を応用することに関して、第一に Collins らが指摘した授業の主要要素であるグループワークと到達目標との関係および授業が行われる環境について、第二に益川が指摘した学習者の活動レベルで成立要件を検討するということについて考察しておきたい。

第一に、授業の主要要素としてのグループワークと到達目標との関係についてである。学習科学における知識構成を念頭においたジグソー法実践では、ジグソー活動を通じて多様な考えに触れ、対象とする領域に関する学習者各自の理解や考察を深めることを目指している。全学型キャリア教育科目が目指すところも、ゲスト講演とグループワークを通じキャリアに関する多様な考え方に触れることで、各自の視野を拡げ考察を深めることにある。ジグソー法は、多様な学習者が相互に協力し合える学習活動として実績があり、多様な学生が実施するグループワークを構成する方法としても適している。対象とする科目は 200 名の大教室で行われる共通教育科目の選択科目である。授業運営を考えた場合、6 名程度の人数でグループを構成して、エキスパート活動

を行った後、グループを組み替えてジグソー活動を行うことは難しい。エキスパート活動部分を反転学習的に宿題とし、十分検討した上で授業に出席してもらうことで、ジグソー活動およびそれに続く統合的な活動に時間をとることができる。

第二に、学習者の活動レベルで検討することについてである。益川の指摘は、特定の実践を新しい環境に転用する場合の考察だが、その根幹は、転用する教育方法を詳細に確認し、そこで展開される学習活動のレベルで検討することの必要性を説いている。ジグソー法の導入を検討する本実践では、その中で展開される学習者の活動ステップを詳細に確認することで効果的な応用へつなげる。次章において「仕事とキャリア」で考える学習ステップとジグソー法における学習活動を結びつけながら検討を進める。また、その過程で、「仕事とキャリア」の到達目標に合致しない考え方があれば、それを乗り越える方法を考える。ジグソー法は分担の仕組みを使って学習者の能動性を引き出しているとされる。松下（2015）は「能動的学習をめざす授業のもたらす受動性」を問題提起しているが、ジグソー法の場合、分担資料が用意されているという点で、キャリア教育科目が本来目指すべき能動性とは異なる受動性をもたらししている。全体テーマに対するサブテーマの設定と準備を、学生に委ねることも考えられるはずである。

次章ではこれらの考慮点を念頭に、授業の詳細とジグソー法を応用したグループワークの展開について、学習活動のステップを追いながら学習サイクルを詳述する。

3 「仕事とキャリア」における授業デザインとグループワークの展開

3.1 大阪いばらきキャンパスでの「仕事とキャリア」の概要

全学型キャリア教育科目の「仕事とキャリア」は2回生以上を対象に、共通シラバスに基づいて各キャンパスで行われてきた。2015年度の大阪いばらきキャンパス開設に伴い新しいクラスが開講された。それに伴って履修する学生の学部構成や担当教員が変化する機会に、大阪いばらきキャンパスのクラスを対象に2015年度前期の授業からジグソー法を応用した活動を取り入れる試みを開始した。その後2016年度前期、2017年度前期と授業改善を継続し、2017年度前期の授業における学習活動を本研究における最終型とすることを目指した²⁾。

「仕事とキャリア」の到達目標は、①外的キャリア（業種・職種・地位）と内的キャリア（その仕事を個人がどのように捉えているか）の両面から他者のキャリアを理解できること、②他者のキャリアに関する多様な価値観（職業観、労働価値観、人生観、学習観など）を理解できること、③他者理解の上で自分のキャリアパスを明確化できることの3点としてシラバスに示されている。これら到達目標に記載されている様々な概念は、クラスが終了した時点でその意味や自分のキャリアと関係が見えてくるものである。そこで、対象クラスでは、クラスにおける具体的な学習活動の指針として、「キャリア発達理論に基づいて、自己と仕事（働くこと）の関係を考察する」ことを大きな目標として運営している。そして、学生各自が考察を深めるための他者としての存在がゲストスピーカーということになる。多様なキャリアを持つ4名のゲストによる講演を有機的に比較検討し、各自の考察につなげていくことが、学習活動のデザイン上、重要なポイントとなる。

15コマの授業のスケジュールについては、毎年各キャンパスでほぼ共通となっている。表1

に示した内容は大阪いばらきキャンパスの 2017 年度前期の対象クラスのスケジュールである³⁾。4 回のゲスト講演の前の回において、その内容の事前学習となるグループワークが設定されている。また、そのグループワークに参加するための事前学習課題として、さらにその前の回までにレポート課題が提示される。この活動を核として、2 回目にグループワークの導入として進め方を説明する回、そして 13 回目にゲスト講演を総括する回が設定され、最後に各自が総括レポートを執筆するという流れとなる。次に、表 1 に示した講義概要を踏まえて、大阪いばらきキャンパスの対象クラスで実施する場合の課題を、履修する学生のプロフィール、講義のスケジュールの観点から考察する。

まず学生のプロフィールについてである。学部構成は、2015 年度前期、2016 年度前期は経営学部のみ、2017 年度前期から総合心理学部が加わる。経営学部が大半であるため顔見知り同士のグループワークとなった場合に一定の緊張感を保つこと、また、2 回生や初対面の学生にとっては安心して参加できる雰囲気を保つことの両面性が求められる。履修者は 150 名前後で対象回生は 2 回生以上ではあるが、3 回生・4 回生の履修も多く、入れ替わり欠席者が出ることなどが想定されることから、欠席者が出ても有意義なグループワークにする必要もある。そこで、グループワークに適度な緊張感と安心感を持って参加する環境をつくること、各自のレポートを共有して考察する意義を感じることができることを目指し、ジグソー法の応用につながった。

スケジュールの観点からは、講演と講演の間の回が 1 コマのみのため、その 1 コマの時間を有効に使うこと、4 つの講演を聴いたあとの各自の振り返りの仕組みを作り、ゲスト講演の総括の回や総括レポートにつなげていくことも重要であると考えた。とりわけグループワークについては、授業冒頭で行うグループワークの進め方の回における効果的な導入と、初回のグループワークとなる事前学習①でのスムーズな実施が必要となる。

本研究では、以上を念頭にデザイン研究を通じて学習活動を継続的に改善していった。3.2 に

表 1 2017 年度の講義概要（大阪いばらきキャンパスの対象クラス）

回	内容
1	オリエンテーション
2	グループワークの進め方
3	特別講演：労働関係法規の理解
4	キャリア発達理論の紹介
5	事前学習①：女性活躍推進と企業の取組
6	講演①：「男女共同参画とワークライフバランス」
7	事前学習②：B to B 企業でのキャリア
8	講演②：「企業活動の理解とキャリアデザイン」
9	事前学習③：顧客満足度への貢献とキャリア
10	講演③：「行動観察のビジネスへの応用」
11	事前学習④：グローバルに働くとは
12	講演④：「ビジネスモデルとキャリア」
13	ゲスト講演の総括
14	就活経験者の 4 回生を招いて
15	総括：大学の学びと職業人生

において、2017 年度前期の最終型に従い各年度での状況にも触れながら説明する。また、3.3 において、改善の経過を形式的に評価するためのデータを示す。

3.2 ゲストスピーカーの講演に向けた活動の展開

「仕事とキャリア」においてゲストスピーカーによる講演を行い、学生の思考を深めるためにはどのような学習活動が考えられるのかを次の 8 ステップに整理し、それをジグソー法の活動と関係づけた。それらは、1. 全体テーマを理解する、2. 各自がサブテーマを設定し考えをまとめる、3. 各自がまとめた内容を説明する、4. 全体テーマに関してグループで議論する、5. グループでの議論を相互発表する、6. 自らの考えを振り返る、7. ゲストの講演を聴く、8. 講演を通じて考察を深め、探究したいテーマを見つける、である。

このように学習活動のステップを詳細に考えていく目的は大きく 2 つある。それらは、成果を出している先行実践を効果的に導入するためと (Collins et al. 1994, 益川 2006)、教員と学生の間で学習活動サイクルを共有し (松下 2015)、授業における活動の中で意識化していくためである。表 2 には、2017 年度前期の授業回と学習活動の関係をまとめている。表 1 ではシラバスに記載している各回の大きなテーマをまとめているが、表 2 は学生の活動レベルまで詳細に記述している。そのため、表 1 ではゲスト講演の前の週が事前学習となっているが、学生の活動としてはさらにその前の週に、教員が提示する事前学習の小レポート課題を受けて、サブテーマを設定しレポートをまとめる活動を始めている。

これ以降、表 2 に示した順番に各ステップの詳細を述べていく。

3.2.1 全体テーマを理解する

ステップ 1 は全体テーマを理解するとして、仕事とキャリアを考える上で必要となる全体テーマを教員が設定している。たとえば、講演①のテーマは、2016 年度前期から「男女共同参画とワークライフバランス」であり、それに呼応して事前学習としてクラスで行うグループワークの全体テーマを「女性活躍推進と企業の取組」としている。参照データは 3.3 において示すが、2015 年度はグループワークの全体テーマがやや抽象的で、グループワークに試行錯誤がみられていた。そのため、学生が各自でサブテーマとしての事例を設定しやすいものになるよう配慮している。

3.2.2 各自がサブテーマを設定し考えをまとめる

ステップ 2 はサブテーマの設定と各自の考えのまとめである。講演の 2 週間前の授業の最後に、グループワークテーマを掘り下げるための事前学習課題を小レポートの形式で提示する。「女性活躍推進と企業の取組」の全体テーマに向けては、「各自任意の 1 社を選び、その企業の女性活躍推進に向けた取り組みを検討し、概要をまとめる。さらに、その取り組みが日本の企業人の働き方の変革につながるかどうかを考察する」という課題を提示している。学生は検討内容を A4 用紙 1 枚のレポートにまとめ、ファイルを manaba+R⁽¹⁾ に提出する。全体テーマからサブテーマへの分割方法については、機能を折りたたんだ分割となる。各社の取組を調べてきた学生が自分のグループでその内容を発表し、できるだけ創造的な視点を見つけて相互比較して欲しいと考え

ているため、各社の取組の中にどのような機能が折りたたまれているのかは、この時点では示していない。

この活動はジグソー法の中のサブテーマの提示と分担およびエキスパート活動に相当するが、各自1社選んで検討するというレポート課題にしたことで、各自が興味を持つ事例について専門家として調査し発表準備を行うという意識づけができ、従来のジグソーでは実現できていなかった側面で、学生の能動性を尊重することが可能になった。また、事前にレポートとして提出するところまでを求めるため、教室でのエキスパート活動はできないものの、事前に十分な考察を経ることができるだけでなく、時間配分的にもジグソー活動の時間を増やすことができる。ジグソー法では、学習者が分担部分のエキスパートあるいは専門家として責任をもって準備し説明することを想定している。本実践では、学生の自律的な学びに期待し詳しい指導は行っていないが、レポートを準備する中で発生した質問は、manaba+Rの掲示板に投稿するよう案内し、投稿があった場合は教員が回答している。2017年は1つのレポートにつき1～2件の質問が投稿されている。

表2 ゲストスピーカーの講演を中心とした学習活動サイクル

授業回		学習活動サイクル	ジグソー法との関係
2回目		グループワークの進め方を理解する	ジグソー法の説明
講演ごとに繰り返す	前々週	ステップ1: 全体テーマを理解する	テーマの提示
	時間外学習	ステップ2: 各自がサブテーマを設定し考えをまとめる	サブテーマの提示と分担エキスパート活動
	前週	ステップ3: 各自がまとめた内容を説明する	ジグソー活動
		ステップ4: 全体テーマに関してグループで議論する	統合的な活動
		ステップ5: グループでの議論を相互発表する	クロストーク
		ステップ6: 自らの考えを振り返る	一人になる
	講演当日	ステップ7: ゲストの講演を聴く	一人になる
	時間外学習	ステップ8: 講演を通じて考察を深め、探究したいテーマを見つける	一人になる
13回目		ゲスト講演の総括	統合的な活動
最終課題		総括レポートをまとめる	統合的な活動（個人）

3.2.3 各自がまとめた内容を説明する

ステップ3は、各自がまとめた内容の説明となる。講演の前週の授業において、各自が執筆したレポートを持ち寄り、所属グループで自らの考えをメンバーに説明し、議論するグループワークを行う。所属グループは学生に同意を得た上で教員がランダムに決定し、授業の中盤に一度変更する形で運営している。1グループは5～6名を基本としている。このステップは、ジグソー活動に相当し、各自の検討内容の共有、相互比較等の考察の時間を含めて約30分をとっている。当日のグループワークは、それに続く議論に約20分、相互共有に約10分をかけ、合計60分のグループワークとなり、当日はその進め方を授業の冒頭で案内してから活動に入る。

「女性活躍推進と企業の取組」の全体テーマに対しては、機能を折りたたんだ分割の形式で各

自が1社調査してエキスパートとしての内容を持参してくるため、突然の欠席があっても、共有できる会社数が1社少なくなるという範囲の変更で、ジグソー活動を行うことができています。いずれの学生も企業や職業人の事例を調査することには興味を持っているため、ジグソー活動への参加は積極的で、レポートを忘れる学生も少なく、運営は当初から概ねうまくできています。レポートそのものを忘れた学生から申告があった場合は、テーマの範囲で自分の関心ある事例を思い出し発表することで、所属グループに貢献するよう指導している。

一方で、授業の最初のグループワークに対して学生がどのような感想を持ってくれたかということが、その後の学習意欲に関係してくると考えているため、講演①に向けた事前学習①に相当するグループワークのコメントに慎重に対応している。たとえば、2015年度はグループワークに関する試行錯誤があったというコメント、2016年度は相互発表の後に何を比較検討すればよいのかという質問が散見された。これらに対しては、教室で配布している「グループワークの進め方」の説明を次回に向けて分かりやすくすることで対応している。2016年度からは、機能を折りたたんだ分割で各自が説明した内容を相互比較するための基本的な視点のいくつかを「グループワークの進め方」の資料の中で紹介するようにしている。女性活躍推進の各社の取組については、対象層、目的、内容、期待される効果、実施上の課題などがそれぞれの取組の中に含まれていることを示した。これらが折りたたまれている機能の一部に相当する。「グループワークの進め方」の内容は次の年度にも引き継ぎ、継続的な改善が行われている。さらに2017年度には、第2回目の授業で行う「グループワークの進め方」の中で、互いに共有し比較検討することで自らの考えが深まることを実際に体験できるように、短い文章をグループの人数分用意して、実際のジグソー活動を体験してメリットを理解できるように改善を行った。

3.2.4 全体テーマに関してグループで議論する

ステップ4は、全体テーマに関してグループで議論する、である。ジグソー活動の後は、お互いが準備してきた内容の共有と考察に基づき、全体テーマを考えるための教員からの論点提示に基づいてグループで議論を行う。この活動はBrownらが行った「統合的な活動」と同等のものであり、全員の発表を理解して効果的に活用しながら議論を進める機会となる。「女性活躍推進と企業の取組」の全体テーマでは、各グループで整理した結果に基づき、それぞれの取組が本当に「働き方の変革」につながるのか、課題はないのか、女性活躍推進の取り組みが企業において前向きな成果を出すためにはどうすればよいのか、という論点で約20分の議論を行っている。

ステップ3とステップ4の学習活動を通じてグループが話し合った内容は、グループにA3サイズ用の紙と付箋を配布し、記録してもらっている。その記録は後続の相互発表に用いるとともに、教員が当日の議論の内容を把握してその後の授業の展開の参考としている。その中で、全体テーマの設定、レポート課題の内容、統合的な活動での論点提示に関する教員の検討が甘い場合には話し合いが深まらない状況もあると考えられる。一方で効果的な相互比較を通じて、新しい切り口(cross-cutting theme)が見え、議論を通じて各自の考察が深まる様子も見受けられる。大まかな把握ではあるが、田口・松下(2015)を参考に、A3用紙に各グループがまとめた内容を質的に分類して、グループワークのデザインの改善指標の1つにした。

3.2.5 グループでの議論を相互発表する

ステップ5は、グループで議論した内容を相互に発表する時間となる。この活動は2016年まで代表チームによる教室発表という形式で行っていたが、発表チーム以外の思考が深まらないだけでなく、発表チームであっても発表者にまかせがちであるという課題があった。そこで2016年の後半に試行した上で、グループ間での相互発表の形式をとることとした。知識構成型ジグソー法（白水ほか 2017）ではクロスワークと名付けて、グループのアウトプットを歩き回って相互参照する時間が設けられている。

具体的には、グループの半分のメンバーを隣のグループと入れ替え、2グループが混ざり合って、その日の活動内容を約10分で発表し合うという形式とした。2～3人でその日の内容を発表するため、ほぼ全員が発表者になるつもりで各自の参画が高まることが期待できる。相互発表の相手先グループは毎回変えるため、A3用紙に表現された話し合いの内容の構造的な表現方法などを、参考にし合う方向に発展する可能性も想定している。

3.2.6 自らの考えを振り返る

ステップ6は、グループワークを通じて自らの考えを振り返る活動となる。グループ相互発表のあとは、当初の座席に戻り、自分のレポートの余白に、その日の気づきや考察を自分用にまとめる時間としている。さらに、授業のコミュニケーションペーパーに当日のグループワークの様子や感想を記述してもらっている。このステップに相当するものとして、知識構成型ジグソー法（白水ほか 2017）では「一人になる」と名付けて、再度自分の考えに戻り、振り返る時間が設けられている。当初この活動はすべて混在した形でコミュニケーションペーパーに記入してもらっていたが、2017年度前期からは、グループワークで自分の発表用に1枚だけ印刷して持参することを求めている用紙に、当日の気づきを書き込み、さらに講演での気づきも書き込み、総括レポート作成につなげていくよう方向づけを行った。

3.2.7 ゲストの講演を聴く

ステップ7は、ゲストの講演を聴くことである。ゲストスピーカーの講演を聴くことで終わるのではなく、事前学習を行った上でゲストの講演を聴き、その内容に関する振り返りを重ねていき、最後の総括レポートで統合的に振り返り、考えを深めるという連続的な活動となる。このような意味から、講演を聴くということは、一人で考えを深める活動でもある。

3.2.8 講演を通じて考察を深め、探究したいテーマを見つける

最後のステップ8は、講演を通じて考察を深め、探究したいテーマを見つけるステップである。4回の講演の都度、各自が講演を振り返り、13回目の授業で行う「ゲスト講演の総括」のグループワークに向けて考察を深めるよう案内している。本稿では詳細に紹介しなかったが、第4回目にこの考察を深めていくための基礎となるキャリア発達理論の考え方を紹介し、その後もグループワークの状況を確認しながら随時補足的な講義を加えている。

以上 3.2.1 から 3.2.8 にわたって、ゲストスピーカーの講演を中心とした学習活動サイクルを 8

つのステップで示してきた。4名のゲストの講演それぞれにこのサイクルを回し、13回目の授業では4名のゲスト講演をグループで統合的に理解する。さらに総括レポートでは、4名のゲスト講演を個人で統合的に理解し考察する。これらの活動はジグソー活動の後の統合的な活動に相当する学習活動であり、それぞれの講演の理解とともに様々な観点からの相互比較ができるよう、補完的にワークシートを利用しながら進めていく。

3.3 グループワークの展開に着目した授業改善の成果

3.3.1 形成的評価のためのデータ

本研究では、協同学習の技法であるジグソー法を応用して、全学型キャリア教育科目におけるゲスト講演を中心とする学習活動サイクルを検討してきた。今回の授業改善の評価として、授業全体の到達目標に関する総括的な評価を行うことは難しいが、改善の経過を形成的な観点から評価することを行う。グループワーク中の話し合いの記録、グループワークに関する感想コメント、グループワークに関する教員独自のアンケートへの回答結果、そして全体的な観点から、大学で実施している授業アンケートの結果を参照する。

グループワーク中の話し合いの記録については、A3用紙をホワイトボードに見立て、付箋を使って発言内容を記録したり、整理統合したりする目的で用いた。グループワーク終了時に表現されていた内容は、そのグループの当日の議論の様子と捉えることができる。田口・松下(2015)は、哲学の授業でのリレー講義の後にグループでコンセプトマップを作成する活動を行い、その内容を評価することで学習の深さを確認できること、そしてコンセプトマップで表すという活動がディープ・アクティブラーニングにつながることを提案している。田口らによれば、コンセプトマップとは概念地図とも呼ばれるもので、中心テーマをめぐる概念間のつながりを図式化したものである。本研究ではコンセプトマップの書き方の指導は行っていないが、各自のレポート内容を共有し相互比較していく段階で、グループの考えが構造化され、グループ独自のまとめや新たな考え方の表現につながってくることから、形成的評価の指標に用いることができると考えた。今回の評価用のカテゴリーとして、話し合い内容がリストされただけ(L1)、内容が構造化されている(L2)、内容が構造化され考察がまとめられている(L3)の3レベルを設定した。図1は実際の記録用紙で、話し合いの内容が構造化されていて考察がまとめられているためL3と判断した事例である。2017年度の事前学習①のグループワークとして、各自選んだ企業における女性活躍推進の取組をジグソー活動で相互共有し、議論の内容を再構成して図式的にまとめたものである。各社の取組には対象や目的があることは「グループワークの進め方」の資料の中で示していたが、このグループでは目的の部分をさらに深掘りして、目的は女性だけのためではなく、「男性にも子供と過ごせる時間を！年次有給休暇の取得促進」「長時間労働の削減」「働きやすい環境づくり」「生産性の向上、新商品の開発」など多様なことに気づいている。その他、メンタルヘルス、勤務時間、人材育成などの視点が出ているグループもあり、機能を折りたたんだ形式で分割したものを共有することにより、各社を横断する形で、働くことへの理解を深めるキーワードへの気づきにつながることが示唆される。

その他、グループワークについての感想コメントについては、グループワークを行った授業のコミュニケーションペーパーに、当日のグループワークの様子や感想を書いてもらったものを対

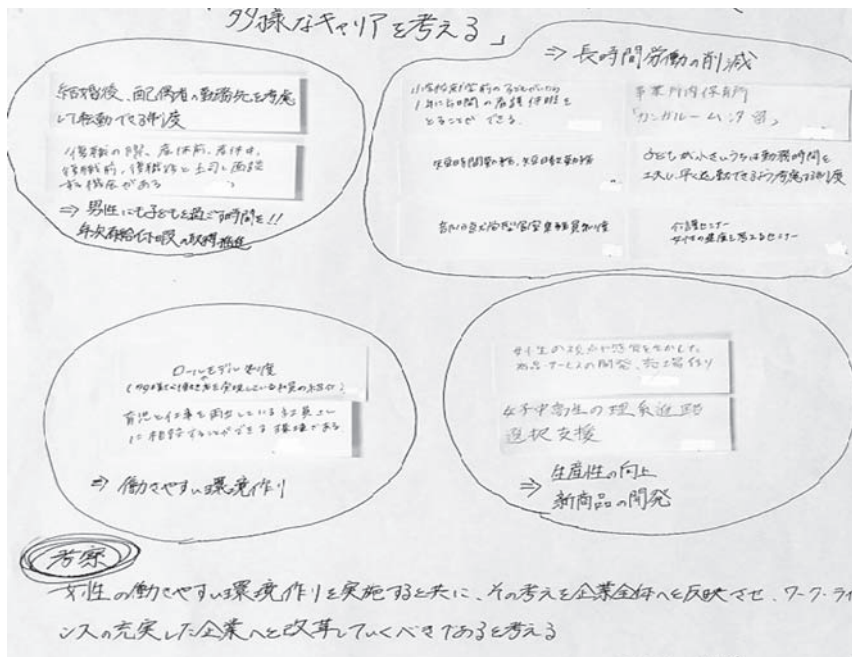


図1 グループワークの話し合い内容の記録用紙の事例

象として、グループワークに関する試行錯誤のコメントを書いた学生の数を検討する。試行錯誤のコメントの例としては、指示が抽象的でわかりづらい、進め方がよくわからない、テーマが難しくてうまく話せなかった等のコメントが該当する。グループワークに関する独自アンケート項目は「1. グループワークでの意見交換が自分と仕事との関係を考察するために役に立ちましたか」「2. グループワークの事前学習課題では、各自が選んだ企業やキャリアモデルについて検討する課題を実施しました。他のメンバーが選んだ企業やキャリアモデルとの比較検討は、自分と仕事との関係を考察するために役に立ちましたか」の2項目で、それぞれ「とても役に立った」「役に立った」「どちらともいえない」「あまり役に立たなかった」「役に立たなかった」の5段階で回答を得た。2017年度前期については、自由記入欄において授業への全般的なコメントとともに授業運営の方法について改善点を記述するよう依頼した。

全体的な観点では、大学で実施する授業アンケートの項目で、今回の改善に多少なりとも関係することが想定される、「あなたはこの授業で、自主的な学習への意欲を促されましたか（学習意欲）」、「あなたは能動的にこの授業に取り組みましたか（能動的学習）」、「この授業はあなたの学びにとってどの程度役立ちましたか（学び役立ち度）」の3点に関する項目を確認した。それぞれ5段階の選択方式で5点～1点の点数配分で平均点が算出されている。それぞれの数値にはその科目が含まれる教養科目群の分野平均の数値が提供されている。「仕事とキャリア」は社会で学ぶ自己形成科目としてC群に含まれるため、その数値との比較も行う。また、少し配点が異なるが「授業外学習時間」についても数値の変化を確認する⁵⁾。

各年度の履修者数等の基礎データ、各年度に実施した主な改善項目、そして以上に示してきた評価指標をまとめたものが表3である。

表3 形成的評価のためのデータの一覧

		2015 年度前期	2016 年度前期	2017 年度前期
授業デザイン上の変更点		ジグソー法の応用開始 1 グループ 4 名とする	事前学習テーマ具体化 グループワーク進め方 の資料改訂 1 グループ 6 名へ	ジグソー法の説明改善 グループ相互発表開始 コミュニケーション ペーパー記入内容整理
履修者数 2 回生の割合		131 名 28.24%	191 名 41.36%	166 名 48.19%
グループ数		32 グループ	32 グループ	28 グループ
事前学習	グループワーク A3 記録用紙 内容の構造化	5 月 8 日実施	4 月 28 日実施	5 月 11 日実施
	事前学習①当日提出数	30	32	28
	事前学習①での L3 の割合	16.67%	25.00%	60.71%
	コミュニケーションペーパー 試行錯誤コメント 事前学習①当日提出枚数 試行錯誤コメント枚数割合	113 29.20%	167 1.20%	126 0.00%
教員 独自	アンケート項目 1 回答数	68	152	124
	とても役に立った	42.17%	43.42%	30.65%
	役に立った	40.96%	50.00%	64.52%
	どちらともいえない	9.64%	4.60%	5.03%
	あまり役に立たなかった	6.02%	2.00%	0.81%
	役に立たなかった	1.20%	0.00%	0.00%
	アンケート項目 2 回答数	68	152	124
	とても役に立った	31.33%	36.84%	32.26%
	役に立った	50.60%	53.95%	56.54%
	どちらともいえない	8.40%	7.24%	8.87%
	あまり役に立たなかった	9.64%	0.66%	0.81%
	役に立たなかった	0.00%	1.32%	1.61%
大学	授業アンケート 提出数	() は分野平均 51	() は分野平均 88	() は分野平均 47
	学習意欲	4.1 (3.9)	4.3 (4.0)	4.4 (4.0)
	能動的学習	4.3 (4.1)	4.4 (4.2)	4.5 (4.2)
	学び役立ち度	4.5 (4.2)	4.5 (4.2)	4.4 (4.1)
	授業外学習時間	1.9 (1.8)	1.7 (1.6)	2.0 (1.6)

続いて、表3を用いて、2015年度前期のクラスから2017年度前期のクラスに向けての変化を確認しながら、今回のグループワークに関する学習活動デザインの評価を行う。まず履修者数等の基礎データであるが、「仕事とキャリア」は2回生のキャリア発達段階を想定して設計された科目であるため、2回生の参加割合に注目しておく必要がある。表3でもわかるように、年々その割合が増えている。

次に授業デザインに関する各年度の主な変更点である。当初から考えていたように、授業での最初の講演となる講演①に向けた事前学習①のグループワークに関して、多様な学生が緊張感と安心感を持って参加して意見交換を行い、肯定的な印象を持つことが、その後の取り組み姿勢を形成するために重要となる。そこで、2015年度前期の事前学習①のグループワークにおける記録内容や、コミュニケーションペーパーの感想コメントを参考に、それ以降の授業および次年度

に向けた学習活動の改善を開始した。2015 年度前期の事前学習①では L3 レベルの構造化が行われたグループは 16.67%で、感想コメントの中に各自のレポートを報告し合ったあと何をしたらいいのかよくわからないというコメントをはじめとして、指示が抽象的でわかりづらい、進め方がよくわからない、テーマが難しくてうまく話せなかった等、グループワークの進め方についての試行錯誤のコメントが 29.20%みられた。これについて 2015 年度前期中に、様々な意見を構造化するための図解の方法を説明するなどの工夫を試み、2016 年度前期からは、全体テーマの具体化と、それに対応して事前学習の回に行うグループワークの進め方の資料の具体化を行った。さらに、2017 年度前期には、ジグソー活動を通じて共有し議論する活動の意義を理解するための活動の改善を行った。内容的には様々な職種の若手職業人の「仕事のやりがい」について記載した短時間で読める文章を教員が複数用意し、グループ内で各自が好きなものを選んでエキスパートとなり、それを用いてジグソー活動を行った。実施前に「仕事のやりがい」についての自分の理解を書き出しておき、ジグソー活動実施後に再度書き出してみると理解の広がりや深まりがよく理解できる。また、それぞれが担当した職業人の事例を横断的に比較することで、様々な切り口（cross-cutting theme）が見えてくることも実感できる。

以上を念頭に事前学習①のグループワークでの検討内容の構造化の割合を見ていくと 2017 年度前期には L3 レベルの記録用紙が 60.71%となり、試行錯誤のコメントも見られなくなった。表 3 には紙幅の関係上示せていないが、2017 年度前期はその後、事前学習②で 60.71%（試行錯誤コメント 0 件）、事前学習④で 57.14%（試行錯誤コメント 10 件）と推移している。なお、事前学習③は土曜日の授業となり、欠席者が多かったため、授業運営を変更する必要が生じたため、比較に含めていない。また、事前学習④については当日グループ替えをおこなったことに起因するチームビルディング的な試行錯誤コメントであった。

教員の独自アンケートの結果については、項目 1 がグループワークの活動そのものについて、項目 2 が異なるものを持ち寄りあってグループワークを行いそこから考えを深めていくという活動について、それぞれ自分の考察を深めるために役立ったかという問いである。提出数が年によって異なるため、比較は難しいが、各年度とも学生自身による一定の評価を得ることができたと考えられる。一方で、ゲスト講演が終了した後から総括レポートを書くまでの思考の深め方については、持参したレポート用紙に振り返りを書き留める活動以外の改善ができていないため、この点をさらに深めて、最終的に各自の考察の深まりに繋がるような方法の模索を続けたい。

大学で実施している授業アンケートについては、各年度で回収率が一定しないので、詳細な比較検討は難しいが、一連の改善の結果は、学習意欲や能動的学習の面では前向きな方向に進んでいると考えてもよいだろう。各数値ともに分野平均の値よりも高く、ジグソー法の導入に関しても一定の効果があることが示唆される。2017 年度については、表 3 上段に示している記録用紙の L3 の割合が増えているが、授業アンケートの学び役立ち度は若干低下している。これは、授業の最終的な目的が学生各自が自己と働くことに関する深い考察を得ることであるため、グループワークで行ったことが、各自の総括に十分に生かされていないことを示しているのではないかと考えている。表 3 の最後の行に、時間外学習時間についての数字を含めている。この項目の平均点の算出方法は他の項目と異なるため、詳細については注釈を確認していただきたいが⁵⁾、

2017年度は2.0となり分野平均の1.6に対して、大きく上回った数字となっている。これを、上述の学び役立ち度の若干の低下およびジグソー法の特徴と併せて考察してみると、2015年度から取り組んできたジグソー法の応用は、学習者の自律的な学習態度の改善に一定の効果をあげてきたが、上位層の学生の学びに関する満足度という観点で、継続的な工夫が必要であるのではないかと考えらえる。一般的にジグソー法の導入は、学力が上位層の学生よりも下位層の学生の効果があるとされている（蘭 1983）。独自アンケートの項目2の数値が項目1に比べての伸びが悪いのもその点からくるものかもしれない。今後は参考にする指標を増やしつつ、実践を重ねる必要がある。

3.3.2 授業実践としての成果

全学型キャリア教育科目では、4名のゲストスピーカーを招聘しているが、各年度によってゲストのスケジュール調整の関係上、ゲストの顔ぶれや登壇の順番は一定ではない。これは社会に近い授業の醍醐味であるが、運営の難しさにもなる。そのような中、今回行ったグループワークを中心とした授業改善を通じて、ゲストの講演テーマに対して特に考察を深めたいキーワードは何かを提示すること、クラスの状況も踏まえて事前学習におけるグループワークの様子を想定しながら講演の目的を具体的にすること、それに基づいて事前学習課題のレポート課題と翌週のグループワークでの検討内容をリンクしながら提示することが可能になった。

図2に示したものは、2017年度前期の講演②の事例である。「BtoB」と「キャリアパス」というキーワードを念頭において、ゲストによる講演テーマ「企業活動の理解とキャリアデザイン」を少し具体化して、「BtoB 企業でのキャリア」という事前学習用の全体テーマを設定した。事前学習課題のレポートでは、機能を折りたたんだ分割を念頭において、文系出身者の活躍事例を1人選び、企業のホームページから考察するという課題を提示した。ジグソー活動では、各自がま

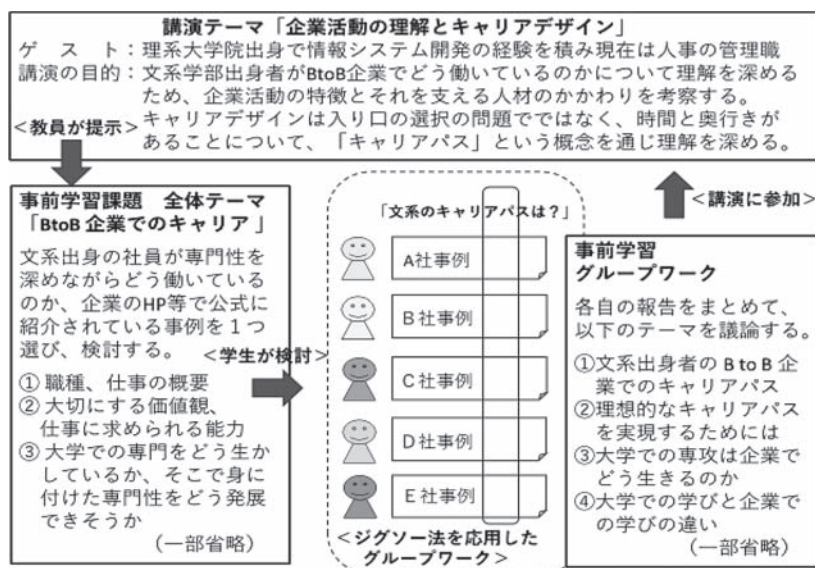


図2 講演テーマを中心とした活動の流れの明確化（2017年度前期講演②の事例）

とめてきた企業人の複数の事例を横断的に考察する切り口として、価値観、求められる能力、専門性、キャリアパスといった概念を紹介した。これらが、折りたたまれていた機能、言い換えれば企業人のキャリアを語るための特徴や要素ということになる。全学型キャリア教育科目で概念の深い理解を求めることは難しいが、働くことを考察する場合に知っておいて欲しいキーワードを機能として、つまり複数事例の比較検討の切り口として設定することで、学生の事前学習の内容を、講演内容と有機的につなぐことができると考えている。

次に、授業の最終回に実施した独自アンケートの自由記述における指摘をいくつか紹介しておきたい。まず、2017 年度前期から正式に取り入れたグループをペアにして実施する相互発表についてである。これについて消極的なコメントは皆無であったが、時間不足で実施できなかった回があったことに対して、「必ず時間をとって毎回実施してもらいたい（2 回生）」というコメントが複数あった。この活動により、最後には全員が発表するつもりでグループワークに参加でき、お互いの記録用紙を見せ合うことで、考えを整理する方法を参考にすることもできる。相互発表の活動以外にも、「グループワークの機会に自分の考えを言葉にすることができて、その後のレポートにも落とし込みやすかった（3 回生）」というコメントのように、グループワークを自分の考えを深める機会にすべく取り組んでいる様子がみられた。

全体的には、ジグソー法を応用したグループワークのデザインを試みたことで、日頃の人間関係を超えて学生が能動的に参加し、学び合う環境が具現化できた。ジグソー法は、個人による思考の内化とジグソー活動を通じた思考の外化をもともと兼ね備えた構造であり、大教室でも工夫次第では運用可能で、アクティブラーニングの意義を理解しやすい。グループ活動を行う前にジグソー法でそのメリットを理解しておくことで、スムーズに PBL (Problem Based Learning) に移行できたという報告もあり (武田ほか 2017)、全学型キャリア教育科目の学習活動サイクルの基本としてジグソー法の応用を試みたことは、大きな成果であると考えている。

4 まとめと今後の課題

本研究では、大阪いばらきキャンパスで開講されている「仕事とキャリア」を対象として、ジグソー法を応用した授業デザインと継続的な改善を行い、グループワークの展開方法のモデル化を試みた。学習科学におけるジグソー法実践の応用に当たっては、他実践へ転用する場合の考慮点も踏まえ、デザイン研究として 3 年度にわたって改善を継続した。結果として、ゲスト講演を中心とした学習活動サイクルの 8 つのステップが明確になり、それぞれのステップでの具体的な学習活動が可視化されたと考えている。3 年間を通じて学生によるグループワークでの検討内容に変化が見られ、授業アンケートにおいても能動的学習に関して前向きな変化につながる可能性があることが示唆された。松下 (2015) は、学習活動サイクルを効果的に設定し学生と共有していくことが、ディープ・アクティブラーニングに繋げるために肝要であると述べている。それに加えて、本研究を通じて試みたように、学習活動サイクルを意識することによって、様々な改善を丁寧に積み重ねていくデザイン研究も可能となる。

大学におけるキャリア教育科目の実践では教育方法的な議論が活発であるとはいえないが、その一方で、各々の授業がアクティブラーニング型であることを志向し、授業の質を高める工夫

をしてきたはずである。溝上（2014）は、アクティブラーニング型の授業の質を高める工夫として、学習内容の深い理解を徹底的に目指すことを第一番にあげている。キャリア教育科目における教育方法を考えていく上で、そのキャリア教育科目における学習内容とは何か、深い理解とは何かを追究していく必要がある。

本研究が対象とした講義系の全学型キャリア教育科目は、各自のキャリアに関する理解を深め、将来に向けて継続的に考察するべきテーマを見つけるといった意味合いが強いと考えている。求めるものは異なるが、人間の学習や思考に関する認知科学の知見を基にした学習科学実践は十分応用できるはずであるし、応用する勇気を持たねばならいと考えている。キャリア教育科目への期待が高まる中、本研究のような実践研究を継続することで、教育の質保証はもとより、実践間の知見の共有、実践の継続性の担保、組織を越えた実践の継続的な発展が可能となる。渡辺（2009）は、キャリア教育で重要なことは、「望ましい意味や価値を教えることではなく、体験の種類や内容でもない。自分が関与する体験の中に、意味と価値を見出す能力と態度を一人一人が獲得する」ことであるとしている。「仕事とキャリア」という科目を通じて、働くことの意味や価値を深く考える機会が増えることを期待している。

謝辞

「仕事とキャリア」の新クラスの開講にあたっては、キャリア教育センターの教職員の皆様からのご指導をいただきました。本研究の一部は、JSPS 科研費 24530981 および JSPS 科研費 17K04588 の助成を受けたものです。

注

- 1) 立命館大学におけるキャリア教育およびキャリア教育センターで開講される科目の詳細や実施状況については、前田（2017）に詳しい。
- 2) 大阪いばらきキャンパスでの「仕事とキャリア」は2015年度のキャンパスの開設とともに開講され、著者が教員として担当している。授業において論文への引用も含めて研究利用への説明を行い、記名式の独自アンケートの中で参加学生の承諾を得ている。
- 3) 2015年度から開講した大阪いばらきキャンパスの「仕事とキャリア」は、2014年度までびわこ・くさつキャンパスで実施されていたシラバスをもとにしている。表1に示した各回の構成は、2015年から2017年に向けてゲストの顔ぶれや順番がその年によって若干変化するが、大きくは変わっていない。
- 4) manaba+Rは、予習・復習や講義の補足など、授業を支援するe-learningシステムとして、立命館大学において運用されている。
- 5) 授業外学習時間の配点は他の項目と異なり、5点：180分以上、4.375点：150分以上180分未満、3.75点：120分以上150分未満、3.125点：90分以上120分未満、2.5点：60分以上90分未満、1.875点：30分以上60分未満、1.25点：30分未満、0.625点：しなかった、となっている。

参考文献

- 蘭千壽「児童の学業成績および学習態度に及ぼす Jigsaw 学習方式の効果」『教育心理学研究』第 31 巻 2 号、1983 年、102-112 頁。
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA; Sage Publishing Company, 1978.

- Brown, A. L. "Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings." *The Journal of the Learning Sciences*. 2 (2), 1992, pp.141-178.
- Brown, A. L. & Campione, J.C. "Guided discovery in a community of learners." In K. McGilly (ed.). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA; MIT Press, 1994, pp.229-270.
- Brown, A. L. & Campione, J.C. "Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems." In L. Schauble & R. Glaser (eds.). *Innovations in learning: New environments for education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996, pp. 289-325.
- 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」2011 年。
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. "Design Research: Theoretical and Methodological Issues." *The Journal of the Learning Sciences*. 13 (1), 1994, pp.15-42.
- Engle, R. A. & Conant, F. C. "Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom." *Cognition and Instruction*. 20 (4), 2002, pp. 399-483.
- 前田信彦「立命館大学におけるキャリア教育の成果と課題」『立命館大学高等教育研究』第 17 号、2017 年、1-18 頁。
- 益川弘如「適応的に転用可能な授業における学習者の活動原則の抽出—他機関授業への適応的転用と実践の評価—」『日本認知科学会第 23 回大会発表論文集』日本認知科学会、2006 年、64-65 頁。
- 松下佳代「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』勁草書房、2015 年、1-27 頁。
- 三宅なほみ・白水始『学習科学とテクノロジー』放送大学教育振興会、2003 年。
- 三宅なほみ・齊藤萌木・飯窪真也・利根川太郎（2011）「学習者中心型授業へのアプローチ—知識構成型ジグソー法を軸に—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 51 巻、2011 年、441-458 頁。
- 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014 年。
- 村中崇信・白水始「宇宙教育プログラムへの知識構成型ジグソー法の導入」『京都大学高等教育研究』第 20 号、2014 年、39-48 頁。
- 長田尚子・鈴木宏昭・三宅なほみ「大学の導入教育における blog を活用した協調学習の設計とその評価」『知能と情報』第 17 巻 5 号、2005 年、525-535 頁。
- 白水始・三宅なほみ「認知科学的視点に基づく認知科学教育カリキュラム—「スキーマ」の学習を例に—」『認知科学』第 16 巻 3 号、2009 年、348-376 頁。
- 白水始・飯窪真也・齊藤萌木・三宅なほみ編著『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト 協調学習 授業デザイン ハンドブック 第 2 版 —知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり—』東京大学高大接続研究開発センター・高大連携推進部門・大学発教育支援コンソーシアム推進機構、2017 年。
- 田口真奈・松下佳代「コンセプトマップを使った深い学習—哲学系入門科目での試み」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』勁草書房、2015 年、165-187 頁。
- 武田香陽子・高橋淳・益川弘如・島森美光「ジグソー学習法でグループ学習の意義を実感してから PBL に取り組む効果」『薬学雑誌』第 137 巻 6 号、2017 年、659-664 頁。
- 渡辺三枝子「キャリア教育とは」渡辺三枝子（監修）・神戸大学附属明石中学校『教科のできるキャリア教育』図書文化社、2009 年、13-28 頁。
- 吉本圭一「課題の設定—高等教育段階におけるキャリア教育・職業教育—」吉本圭一編『インターンシップと体系的なキャリア教育・職業教育（高等教育研究叢書 117）』広島大学高等教育研究開発センター、2012 年、1-17 頁。

Design of the Group Activities in the Career Development Course of General Education:

Focusing on Lesson Studies of the Jigsaw Method based on Learning Sciences

OSADA Naoko (Associate Professor, Institute for General Education, Ritsumeikan University)

Abstract

The general education curriculum has a series of career education courses which were designed based on the objectives of career developmental points of view. To cope with comprehensive issues like the systemic evaluation of the curriculum or reinvention of the curriculum of career education, it is also important to continue designing and evaluating the individual courses. In this research, the design of group activities was investigated based on prior research of the jigsaw method in learning sciences. The model activities were designed for the class named "Work and Career Based Learning" at the Osaka Ibaraki Campus. The results showed an improvement in the output of the group activities and the students' evaluation.

Keywords

career education, lesson study, group work, jigsaw method, learning sciences

実践レポート

サービス・ラーニングにおける 「メモの書き方ガイド」の導入

— ジャーナルの厚い記述につなぐために —

山 口 洋 典・秋 吉 恵
宮 下 聖 史・木 村 充
河 井 亨

要 旨

本実践レポートでは、サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入について報告する。ジャーナルでの厚い記述をするためには、活動現場および活動後のメモを書く活動が重要になる。そこで学生がメモを書く活動の枠組をもたらしべく「メモの書き方ガイド」を開発した。この「メモの書き方ガイド」の活用によって、状況別に具体的に示すこと、ツールとしてメモをとる活動が埋め込まれることで習慣化されること、メモが活用される機会があることで、循環的にメモを書く習慣が促進されるといったことが観察された。質の高いメモとその先のジャーナルにどうつながかが今後の実践課題となる。

キーワード

サービス・ラーニング、ジャーナル、メモの書き方、DEAL モデル、原則呈示、実例呈示

1 実践の概要と文脈

本実践レポートでは、学内と学外とを頻繁に往復して学ぶ体験学習が導入された小集団の授業で課している活動日誌の記録に対して、より学生が自己の成長と現場への貢献の両面を促す「書き方ガイド」を取り入れた実践について報告する。立命館大学では現代 GP の採択により、サービスラーニング科目が積極的に展開されてきたが、本実践は 2012 年度に行った活動日誌の書式改定に次いで、教育実践の上での最大規模の改善である。

実践の場となったのは、立命館大学サービスラーニングセンター（以下 SLC）により共通教育課が開講する教養 C 群「シチズンシップ・スタディーズ I」（1 回生以上、1 クラス受講生 15 名弱の小集団科目、1 クラスあたり 1 ないし 2 のプロジェクトが展開される、以下 CS1）である。科目の到達目標は（1）「場」の運営に携わることを通じて、社会問題の認識が深まる、（2）地域参加を通してシチズンシップ向上の自覚を得る、（3）「問いを探す」「深く考える」習慣がつく、

(4) 社会で学ぶ自己形成に関する継続学習への意欲を持つ、の4点である。科目のカリキュラム上の位置づけは、SLCにおける「学びのモデル」では、教養C群におけるサービslラーニング科目の中核として位置づけられている。地域におけるイベントやプロジェクトに参加し、単なる「お手伝い」から活動の「担い手」となることで、問題解決力よりも問題発見力に力点が置かれたものである。1回生から開講され、大学内外において醸成される多様な学びのコミュニティを通して多様な学び方・生き方・働き方に触れることで、幅広い教養を身に付ける意味と自らの専門性への関心が抱かれることが期待されている。

2 実践を行う理由：「メモの書き方ガイド」導入までの経緯

「メモの書き方ガイド」を導入しようと思いついたのは、省察と互惠を鍵概念とするサービス・ラーニングという教育法において、ジャーナルの執筆が重要であるにもかかわらず、書くことへの関心を生成・維持・発展することが困難であることが調査結果からも明らかとなったためである。SLCでは2011年度から当該科目の受講生を対象に、プレサーベイとポストサーベイを行なってきた。その結果は、通常は公開で行っているボランティア・サービslラーニング研究会を学内構成員に限定して行って共有するとともに、学びの質保証について授業改善の契機としてきた。また、結果の一部は木村・河井（2012）をはじめ、Kawai et al.（2015）、またYamaguchi & Kawai（2016）及びYamaguchi et al.（2017）などにより、国内外で発表してきている。Kawai et al.（2015）では、CS1の受講生の人間的発達について、事後学習におけるループリックの活用を取り上げ、DEALモデル（Ash & Clayton 2004）を参照しつつ、学生によるピアレビューに関心を向けた。そして、山口・河井（2016）では、ピアレビューの場において重ねられる相互コメントにおいて（1）あいづち型、（2）疑問型、（3）つつこみ型、（4）ずらし型といったパターンが見られることが明らかとなった。その一方で、事後学習のループリック活用のピアレビューという1時点の活動だけでなく、日常的な現場での活動のあり方にも課題意識を持っている。サービスラーニング科目としてのCS1では、日常での現場での実践をふりかえることができるようにジャーナル（日誌）作成活動を取り入れてきた。

2012年度には、以前から用いられてきたジャーナルの書式を大幅に改定した。契機となったのは前掲の木村・河井（2012）の研究の結果、サービス・ラーニングでの学習成果は、教員やコーディネーターの支援によって継続的な学習につながり、「大学での今後の学習生活に重要な影響を及ぼしうる」（p. 236）と確認できたことによる。この結果は、2012年4月23日に行われた非公開でのボランティア・サービslラーニング研究会（以下、VSL研究会）において、発表前にSLC関係者に共有された。そして、学術的な探求への意欲を喚起するためには、それまで用いられてきたジャーナルの書式を大幅に改定することが適切であるという結論となり、同年度の科目展開において次のように改定されることになった（図1）。

サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入

2011年度「地域活性化ボランティア」ジャーナル

ジャーナル（活動日誌）は、単独部活・成績評価にかかわる大切な資料です。
ジャーナルは、必ず活動日ごとに作成してください。書き進めたジャーナルはレポート作成に役立ちます。また、活動終了後、レポートなどと一緒にファイルに綴じて、担当教員へ提出してください。

活動日： 月 日（ ）	
今日の達成目標：	
今日の活動内容・起こった出来事など	発見・気づき 「ほっ!」「おやっ?」「そうなんだ!」 思ったこと・感じたこと など ←左と対応させて記入してください→
(1)	(2)
次回への課題：	
(3)	

◀立命館大学サービスラーニングセンター▶

2012年度「シテズンシップ・スタディーズ1」ジャーナル

ジャーナル（活動日誌）は、単位認定・成績評価にかかわる大切な資料です。
ジャーナルは、必ず活動日ごとに作成してください。書き進めたジャーナルはレポート作成に役立ちます。また、活動終了後、レポートなどと一緒にファイルに綴じて、担当教員へ提出してください。

学部 国生 氏名：		プロジェクト名：	
活動日： 月 日（ ）		今日の達成目標：	
今日の活動内容・起こった出来事など	発見・気づき「ほっ!」「おやっ?」「そうなんだ!」 思ったこと・感じたこと など ←左と対応させて記入してください→	そのように思ったり、感じたりしたのは どうしてか?	
(A)	(B)	(C)	
次回への課題		「次回への課題」を達成するためにどのような準備をしますか?	
(D)		(E)	

◀立命館大学サービスラーニングセンター▶

図1 2011年度版・2012年度版ジャーナル

（本文の内容との対応関係を明確にするため1～3およびA～Eの記号を付与した）

それまでのジャーナルでは、文字通り活動の記録として（1）今日の活動内容・起こった出来事など、（2）発見・気づき、これら2項目を相互に対応するように記述し、それらをもって（3）次回への課題を記すことを促していた。しかし、この書式では、アクティブに学習していることを「装う」ことができってしまうのではないかとの指摘が重ねられた。つまり、当日の活動に関する事実を記述し、その後の活動において意味づけられた内容を記述し、後々に課題となったことを回顧的に記すことができってしまうことに警鐘が鳴らされた。研究会後に出てきた指摘を引用すれば、「日常の（記録の）積み重ねがないとアクションもラーニングも貧弱なままになってしまう」のである。

そこで、2012年度の改定では、「発見・気づき」の項目を拡張し「そのように思ったり、感じたのはどうしてか?」、「次回への課題」には「達成するためにどのような準備をしますか?」という項目を追加し、用紙も縦使いから横使いへと変更した。これにより、上段には（A）客観的事実、（B）客観的事実への感想、（C）主観的な感想に対する客観的意見が記されることとなり、Whitney & Clayton（2011）の言う「クリティカル・リフレクション」が実現できると捉えた。こうして上段での「クリティカル・リフレクション」が、活動の現場に対する過去への眼差しであるとするれば、下段では（D）自分たちが置かれた現在の状態への眼差しとして課題を整理し、（E）整理した課題の中から具体的に取り組むべき行動を抽出し、活動現場の人々とともに学びのコミュニティへの「ベターメント」（例えば、杉万, 2006）への関心を促すことができると判断した。当時は中央教育審議会による「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の発表前ということもあり、それほどアクティブ・ラーニングに注目される情勢にはなかったものの、むしろ、サービス・ラーニングに関する理論の一つとして知られている「レンズモデル」（Cone & Harris, 1996）などを参考し、体験に関する批判的考察を通し、概念と知見の統合を促すことに力点が置かれた。

ところが、書くことへの苦手意識を持ち、書くことの習慣が低い学生たちからは、2012 年度版のジャーナルは、活用するには要求水準が高いツールとして受けとめられるという意図せざる結果に直面した。つまりジャーナルは、学びと成長のツールではなく、単位取得のためのツールとして形骸化する傾向が顕著となったのである。例えば、中間ふりかえりや事後学習ではジャーナルを持参するという前提に対し、「忘れた」という理由で片付けられてしまうという具合である。この場合、書き忘れであっても、持ち忘れであっても、学びと成長への意欲が低いと判断せざるを得ない。また、単位取得を断念する学生も目立つようになってきた。本科目は P/F 科目ゆえに、所定の要件を満たせば P の成績評価となり、2 単位が付与されるものの、2016 年度は 52 人の受講に対して、単位取得は 43 人に留まっている。その中には最終報告会に参加し、「活動には満足した」ものの「単位取得には興味がない」という学生や、「ジャーナルや活動時間記録シートが全く記入できていないために提出物が用意できない」という学生もいた。

書くことへの苦手意識に関しては、2016 年度 CS1 のプレサーベイにおいて、「私は、文章を書くことが苦手」に「とてもそう思う」「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生が 52.6%であることが明らかになった。授業担当者としての見立てでは、CS1 受講者のうち、現場で気づいたことを的確にメモすることができる学生は、7 人に 1 人程度、つまり 1 プロジェクトに 2、3 人いるかないかというのが近年の傾向である。

そこで、2015 年度・2016 年度に、リフレクティブ・ライティングの方法に触れられるようなワークショップを実施し、参加した学生に「なぜ書くことが苦手なのか」を付箋に書き出してもらった。そのワークショップを通じて明らかになったことは、表 1 のように示される。

表 1 書くことが苦手な 7 つの理由

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

なぜ書くことが難しいのかという点については、書くことの意義が分かりにくい、どう書いていいかわからない、実際に書く時間の確保が難しいといった点が挙げられている。したがって、現場からの学びの習慣として書くことを埋め込んだデザインにする必要があることがわかった。そのデザインの際には、学生がどう書けばいいかわかるよう示すことが必要である。さらに、それを示すことを通じて書くことの意義が伝わるようなデザインが求められる。

3 「メモの書き方ガイド」実践の具体的内容

(1) 手書きのメモを重視する上での 3 つの工夫

そこで、改めて日常的な学びの習慣づけを促すため、現場で気づいたことをメモにとるという

活動に焦点を当てることとした。そうしたメモをもとに活動の節目ごとにジャーナルをまとめ、さらにはレポートが執筆されるという課題の構成となる。

手書きでメモをすることへの習慣化を促すための実践として、大きく3点の工夫をした。第1に履修開始時にSLCが提供する用具の変更、第2に形成的評価のための観点の変更、第3に総合的評価に向けた使用方法の変更である。その結果、記録のための書式から判型まで抜本的に見直し、最終的にはA5サイズのノートを受講生に用意するよう求めることにした。ただし、合意に至るまでには一定の議論が重ねられた。具体的には、2017年3月6日、通常は公開で行われるVSL研究会をSLC関係者のみを対象とした非公開にて行い、その後、メールにて議論を重ね、開講前の3月28日に2017年度の方針が決定した。

(2) 学生自身による学修のツールの選択（第一の工夫）

前述のとおり、SLCでは2012年度にジャーナルの書式について再考したものの、サービス・ラーニングという教育法においてはジャーナルの執筆が必須であるという前提のもと、ジャーナル執筆のための用具には大きな工夫をせずに開講してきた。そのため、A4版で印刷されることを想定してMicrosoft Wordで作成された書式をA4版のフラットファイル（紙表紙）に収めてSLC事務局から受講生に渡してきた。しかし、改めてDEALモデルの援用など、サービス・ラーニングに対する教育法としての理解を深める中で、そもそもジャーナルで厚い記述がなされない理由として、日常的にメモをとる習慣がないことを問題とすることが適切であると捉えることにした。立ち止まって考えてみれば、もはやメモをとるよりもスマートフォンでスナップショットを撮る方に大学生には馴染みがあるだろうし、以前は手帳を持ち歩いていた人もインターネット上の予定表でスケジュール管理をする人も多い時代である。ましてや、初めて持った携帯電話がスマートフォンである場合が多い学生たちにとっては、授業に手書きのノートを持って学ぶ姿も稀に映る場合がある。また、授業の資料がコースツールで提供されることも増えてきたことを考えれば、むしろノートパソコンやタブレットの持ち込みを抑える方がナンセンスな指示として受け止められるだろう。

そこで、まずは日常的にメモをとる媒体をいかに持参してもらえるかを議論の焦点とした。深澤（2004）の着想を借りるなら、メモをとるという「行為に相即するデザイン」の追求である。そこで、A4版のフラットファイルでのジャーナルが活用されてこなかったのは、A4版という判型が学生たちの学習と活動の環境から遠いものにあるのではないかと捉えることにした。そのため、3月6日のVSL研究会では、参加者がそれぞれにとってメモをする場面を想像し、自らにとって馴染みのある行為はどのような状況にあるか紹介しあうことになった。例えば「A4版で配布されるレジュメを持ち帰るためにA4版のリングノートにしている」、「後でファイリングして整理しやすいように昔からルーズリーフ派だが、サイズは時としてまちまち」、「電話のメモは裏紙を使っている」、「いつからかはわからなけいど、スマホのメモアプリに打っている」、「Evernoteというアプリを使っている」、「自分宛にメールを打って送っている」などである。その上で、改めて学生たちがメモをとることを習慣とするには、どのような用具を準備することが適切かについて意見交換がなされた。判型といった表面積の大きさはもとより、背表紙の厚みや硬さ、紙面の罫線のタイプまで、学生たちが身を置く場面を想定しながら、現場で座っている場

合、立っている場合、現場に持ち運ぶ場合、移動中に記入する場合など、メモをとる行為に対して求められる用具のデザインを検討したのである。

最終的に A5 版とされるにあたっては、立命館大学では学生オフィスにより「キャンパスダイアリー」という A5 版の手帳方式の学生ガイドが配布されていることも考慮した。こうしたデザインに関する議論では個人にとっての馴染みの深さを反映しつつ、好き嫌いの価値観が前面に出やすい。しかし学生たちにとって「あれ」と示した際に共通のイメージを思い浮かべることができれば、「それ」をどのように活かすかについて、むしろ他者との相互比較の中で自らの好みを追求することができる。そこで、SLC では自分が好きな A5 版のノートを各自が用意することを共通の指示とし、そうして自らが選んだものを自らの学びと成長のツールとして活用されることを求めた。こうした促しは、ちょうど LINE のアプリで「着せかえ」機能を使い自分の好きな背景やアイコンに替え、スタンプを購入するなどして、コミュニケーションのツールを自分用にカスタマイズしていくことと重なるだろう。

(3) 逐次見せ合い（第二の工夫）言語化を重ねる（第三の工夫）というルールの浸透

こうして、共通の用具を提供せず、判型のみを制約条件として学習と実践のために自らがツールを選ぶようにした上で、行ったのが使用のルールの変更である。それがジャーナルの書き方ではなくメモのとり方のガイドを配布するという第 2 の工夫である。2 月 4 日、インディアナ大学 - パデュー校大学インディアナポリス校 (IUPUI) のロバート・ブリングル教授を招いた公開シンポジウムでも、言わば「残念な学生のジャーナル」が紹介されたことを受け、どうすればいいか、ではなく、どういうものは不適切に関心が向くようにした。そのため、2012 年度から導入した毎週 1 回集まることを前提とする「コアタイム」において、集団的な活動を通して学ぶサービス・ラーニングによる受講生どうしが、同じ場面に身を置く中で何を感じ、何にひっかかりを覚えてメモを残したのかについて意見交換ができるよう、担当教員らは議論を進行、促進するように心がけていくことにした。

それにより、これまでは逐次まとめていたジャーナルを、自らの学びと成長を月報としてまとめるが如く、月刊ジャーナルとして執筆するよう求めることとした。よって、「コアタイム」等の場面で相互に共有、指摘されるそれぞれのメモの内容は個人のものであるが、メモをとるという行為は個人にとどまらず他者に対しても影響をもたらしうることとなる。その結果、最終的に成績評価を行う教員はもとより、受講生どうしによるピアレビューの契機が逐次生まれることになる。

(4) 書くことの習慣化への授業運営

これらの工夫のもとで進められているサービス・ラーニングは 2017 年度が初年度であるため、果たしてこれらの工夫が奏功するかは未だ確証は得られてはいない。しかし、ツールの工夫とルールの工夫により、集団的な学びの環境に携わる者の役割の再考、すなわちロールの工夫もまた必然とされる。立命館大学には教職協働という概念が浸透して久しい。ところが、当然なことではあるが、特に授業の運営においては教育職員としての教員に重い責任が置かれる。その一方で、SLC では教員と専任職員と専門職員、さらには TA や ES といった学習支援者が関与して学

びと成長の機会が創出・維持・発展している。言うまでもなく成績評価は教員の責任であるが、実践的活動の到達度の設定、また達成度の評価について、さらには人間的発達における習熟度や成長度については、必ずしも教員だけが評価者とはならない。それぞれが他者の学びと成長を承認する重要な担い手となる。こうした脈絡のもと、以下のように授業の場面でメモをとることの習慣化を促していった。

まず、学生に対しては、ボランティア活動開始直前の事前授業において、メモのとり方を説明した。最初にメモのとり方ガイドを配布し、学生たちにメモのとり方の三原則を読み上げてもらった。次に、活動の現場を想定しながら、現場で何が起こるか、メモをとりたくなるかを想像して発言してもらい、それをもとに黒板にメモを書いて見せた。現場でノートや筆記用具を持つ姿勢や、活動先の方々とのやりとりを想定し、どの程度の文字数を書くことが可能か、事実・感情・気づき・考察のどこまで思考を巡らせる余裕があるか、想像することを教員が促したのである。さらに、メモをとることができる状況と、とることができない状況を想像し、メモをとることができない状況下では、活動直後にノートに書けるよう記憶に残す必要があることを実感できるようにした。加えてメモのとり方に関するレクチャーでは、実際に起こった出来事や聞いた話と、それに対して学生自身が感じたことや疑問を区分して書き込み、後者のメモ書きが次の質問やコミュニケーションに活用されることを学んだ。こうしてメモをとることを常に意識することで、活動中に起こった出来事や耳にした話、疑問点などへの感度が磨かれることを期待したのである。

(5) 授業の内容を現場に活かすための4つの工夫

学生たちの現場でメモをとろうとする意欲は高かったが、フィールドワークの経験を持つ学生は全体の1割程度で、多くがメモに対して授業でのノートテイクと同様のイメージを持っていることが伺えた。そのため、現場で活動しながらメモをとるという状況を想像しながら、ガイドを理解していく説明を心がけた。学生たちは、オリエンテーションや事前授業での調査で得た知識を元に、自分たちが出向く活動現場の様子と、その中でメモをとる動作や、その動作が相手に与える印象を想像した。この過程を踏むことで、不安定な姿勢でノートに記入しなければならないために記入できる文字数に制限が生まれること、観察や対話の流れの中でとるメモには事実を記載する余裕しかないこと、その場の気づきや感情は活動が一段落した際に記入しなければ忘れてしまうかもしれないこと、対話の内容によっては相手の前ではノートを出さない方が良い場合があることを発見していった。

こうした進行の上では、実際に学生が取り組む作業の形で課題が具体化されるよう工夫した。抽象的に「メモすることが大事」と強調することも重要ではあるが、実際に学生が行う作業のレベルに具体化した指摘によって、学生にとって、実現に向けた実質的な学習の方向づけとなる。

工夫した点の2点目として、それまでのワークショップの結果を踏まえ、「なぜ書くのか分からない」という声に応えるべく、メモをとることの意義を簡潔にまとめて原則として受講生に示した。そのノートの最初の1ページ目には、以下のメモの三原則と自分へ期待することを貼付けてもらった。冒頭には、「ノートの活用：メモする」と題して、「現場での活動を通じて学ぶために、ノートを活用してメモしてください。メモすることについての原則は3つあります」という

教示とともに、以下の原則を示した。

1. とにかくメモする

最初は、何をメモして良いのか分からないと思います。何でもかんでもメモしながら、「何をメモすれば良いのか」を学んでいくという姿勢が大事です。試行錯誤を経て何をメモするかが分かってきます。メモすることで学びを深めてください。

2. すぐにメモする

その場でメモをとることが難しい場合もあるでしょう。その場でメモをとれる場合は、すぐにメモをとってください。その場でメモすることが難しい場合は、メモできるようになったらすぐにメモをとってください。

3. メモをとることをつづける

メモすることを習慣にしてください。続けていくことで、メモする力も、何をメモするかを見極める目も養われます。そうしてはじめて、現場で起きていることの意味を深くつかめるようになっていくことでしょう。

図 2 メモの三原則

工夫したことの 3 点目として、「どう書けば良いのか分からない」という声に応えるべく、実際に書いたものにコメントを入れる形で、どう書けば良いのかの基本的視点を示した。まず、上記の原則で示した、「とにかくメモする」という〈基本原則〉を再度示している。「現場で何が起きたか、誰が何をしたのか、いつどこでのことか、そこで自分が何を考えたのか・感じたのかといったことについてメモしましょう」という〈基本的なポイント〉を示している。その上で、「帰宅後や教室などでちょっとだけでも加筆する」「何気なく思ったことやふと気づいたこともメモする」といった〈実践的な工夫〉を示している。学生の記述に合わせて、「何を書けばいいか分かるのは、とにかくメモをする経験を積んだ人だけ、自分流のメモの仕方をマスターしよう」といった〈激励や期待〉も示している。さらに、実際の手書きのメモ、それへの〈フィードバック〉のコメント、その加筆修正版メモを示している（図 3）。

3 点目の工夫を整理すると、単に「残念な学生のジャーナル」を提示するのではなく、基本原則、基本的ポイント、実践的工夫、学生への期待の提示を重ねて一覽性を担保して提示したということである。さらに、予想される学生のパフォーマンスに対するフィードバックを事前に提示することで、学生が実際にどうすればいいかについて具体的に理解できるようにした。

サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入

Q どんなふうにメモすればいいのか？

大原則は、「とにかくメモする」です。

現場・フィールドでは、その場で目に見えたものや場所の名称、出会った人々の名前、その人が言ったこと（印象に残ったこと）といったことをまずは、とにかくメモしましょう。

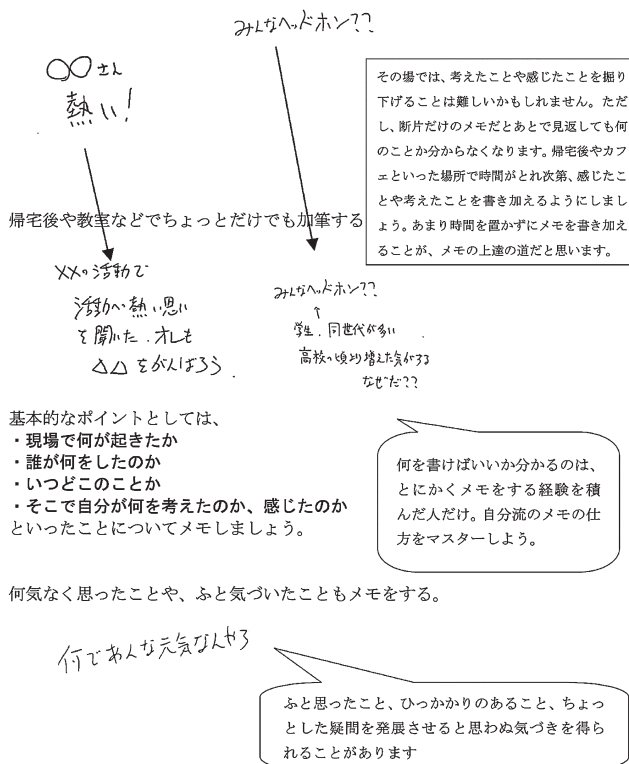


図3 メモの書き方ガイド (A5版で配付)

工夫したことの4点目として、「なぜ書けば良いのかわからない」「どう書けば良いのか分からない」とあわせて「書く時間がとれない」という姿勢に対し、「メモを書く」ことが必然となるよう、コアタイムでの話し合いと月刊ジャーナル作成におけるメモの活用を試みた。コアタイムでは、活動内容やその際に感じたことを受講生どうしで話し合い共有する時には、メモを参照するよう声がけした。またコアタイムなどで話し合った内容についても、メモに残すことを示唆した。その上でメモをもとにしてしか書けない、メモをもとにしてこそ意味のあるものになるようなジャーナル（日誌）型レポート——おおよそ月刊で書くことを求めるので、「月刊ジャーナル」と我々のあいだでは呼んでいる——という課題を設定した。1～2ヶ月に1度、学びをレポートにまとめる際にも、活動中やコアタイムなどで記載したメモを参照しながら、印象的な体験を一つないしは二つを選び、考察を深めるようにアドバイスした。

4 結果と省察

4.1. 結果

活動開始から2ヶ月を経て、活動中にメモをとること、そのメモをコアタイムでの話し合い時に活用することがプロジェクトごとに多少の差異はあるものの実現できつつある。ただし実際のメモは、活動の状況や学生個人の力量に応じて多様であった。

例えば、地域を歩いている間、多くの学生のノートには、目に見えるもの、新しい知識、お会いした方々の名前などがページに散在していた。また、草刈りなど農作業を行った際には、作業中にメモをとることは不可能なため、作業後の休憩時間に、作業内容や時間、新たに得た知識や印象的な出来事を、ノートいっぱいに記載していた(図4)。さらに、地域の集会に参加している間のメモには、参加者の名前と印象的な発言内容、グループワークでの発言が、整理されて記録されていた。集落の皆さんと学生たちとで行ったグループワークの成果である模造紙は写真に撮って、共有のデータストレージに保管するなど、メモしきれないが、今後の活動に必要と考えた情報を積極的に記録し、メンバーで共有する姿勢も作られていった。一方で、メモの記入内容が少なかったり、一部の活動のみに偏っている学生も見受けられた。

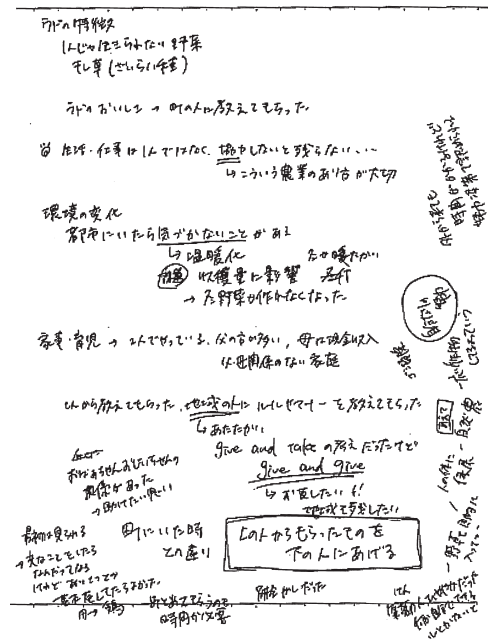


図4 活動中のメモ(5月中旬)

図3で示した「書き方ガイド」では明示していないが、受講生たちは現場での活動(in services)だけではなく、現場での活動について(about services)もメモする。これはあらゆる体験学習に通じる点でもある。例えばインターンシップにおいて、会議用の資料のコピーが頼まれた場合に、ただコピーするという行為をするだけの場合と、その資料が何に用いられるのかについて把握した上で行動する場合とでは、組織内の業務フローや各種事業を通じてもたらされる社会的な成果への理解や関心の深度が異なる。そのため、SLCにおけるCS1では、大学での事前学習2と事前学習3の間に、プロジェクトごとに受け入れ団体の現場に往訪し、受講生らが活動の前提として踏まえるべき基本的な事柄について説明を受ける機会を設けている。

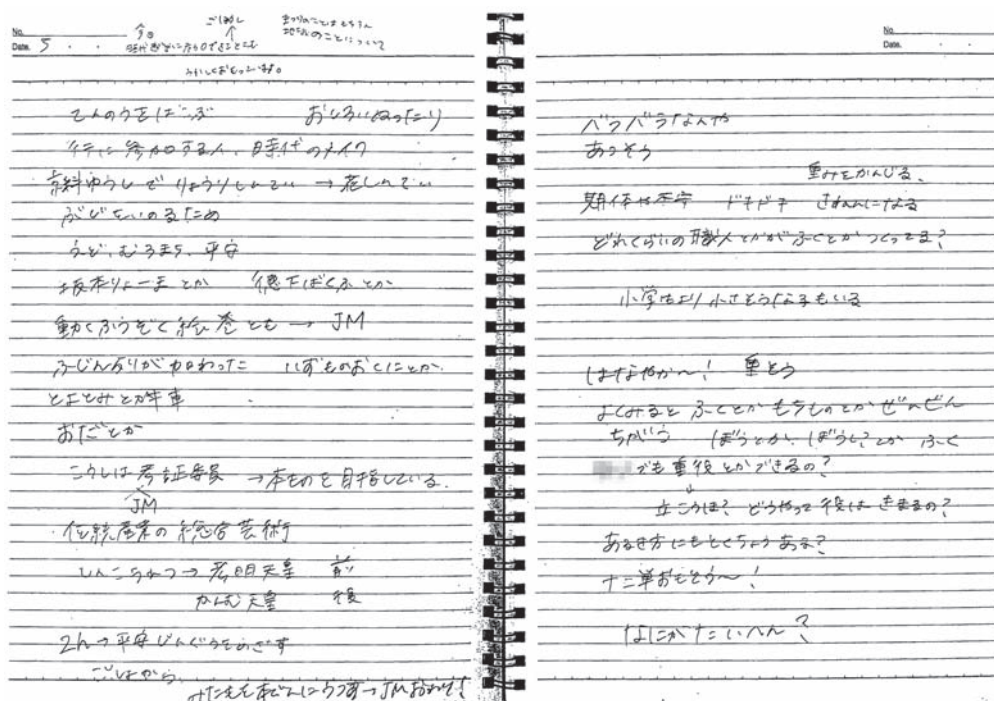


図5 活動中のメモ（5月下旬、一部、固有名等の表現について画像処理を施している）

このメモは、5月下旬に開催された現場でのオリエンテーションでとられたものである。左側のページには、関係者からの説明をありのままに書き記している。他方で右側のページには、「期待や不安 ドキドキ」「十二単おもそう～！」といった学生の主観的な印象や感想、また「どれぐらいの職人とかがふくとかつくってる？」といった説明に対する疑問点が記されている。こうしたメモにもとづいて、関係者に質問をし、それがひとつの事実として、次の左側ページに書き込まれることになる。加えて、時代祭をJMと記号化するなど、素早くメモをとることの工夫もなされている。

このように、主観を排した事実や聞き取り内容を記した部分と学生の主観的な記録を区分し、これを時系列的に書き溜めることによって、活動と学びのプロセスが整理される。また活動への意欲が高い学生ほど、メモをとることに熱心であることも実際に観察された。メモをとることに自覚になることと、活動への主体的な関わりが意識化されていくこととは、深い関連があり、活動と学びとの相乗効果が生み出される基盤をもたらずと捉えられる。

ここで図4と図5はいずれも活動初期のメモであることに注意を向けおきたい。つまり、この時点で確認すべきは、図2で示した三原則がどこまで反映されているか、という点である。今一度、三原則を見直せば、1番目の「とにかくメモする」がまかなわれなければ、2番目も3番目の原則も徹底されないことがわかる。

図4と図5について俯瞰してみれば、現場に身を置いた受講生が現場で現場をメモしていることを窺うことができる。確かに、語用や表記に対して指摘の余地が十二分にある。しかし、活動初期から現場で（in）現場について（about）メモする習慣づけを行う目的は、どれだけ書きと

るかの量（コンテンツ）だけでなく、何をどう捉えるか（コンテキスト）、そして現場への関わりの質を高めることにあった。それが結果として、メモが省察の素材として用いられ、現場のために（for）活かされることにもなる。

あるプロジェクトでは、農村部までの交通費などで高む活動費用の負担を軽減するための外部助成金を獲得するための申請書類作成においても、メモが活用された。事業の実施場所に関わる詳細な情報や、活動受け入れ先の現状などは、現場での活動中に聞いたり観察したメモ（図6）を参照しながら、記載することができた。また、受け入れ先が目指す今後の方向性についての議論に関わるメモを参照しながら、事業内容や事業効果、今後の展開を構築していくことができた。メモを基に作成された申請書類に描かれた事業内容は、受け入れ先に受け入れられ、現場での活動に活かされるとともに、外部助成金の獲得にも結びついた。

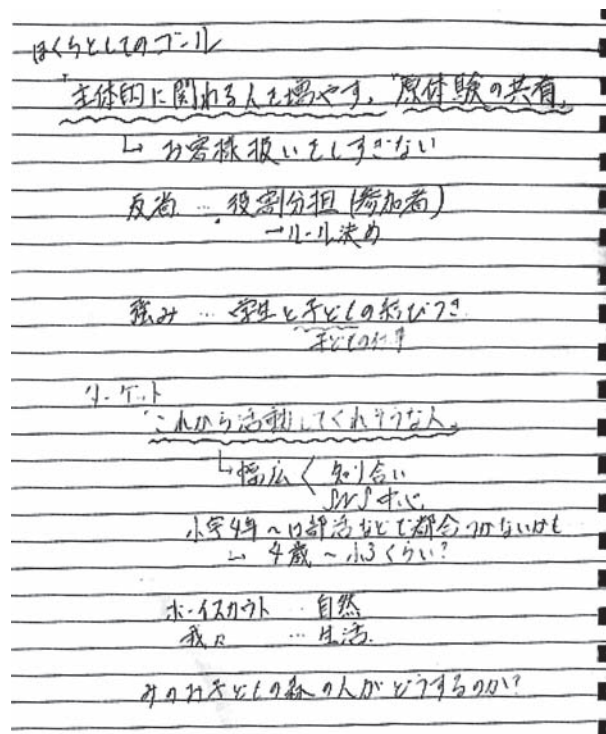


図6 活動中のメモ（6月中旬）

ここまで見てきたように、1～2ヶ月に1度のジャーナル作成時には、複数の学生がメモを見ながらその間行った活動内容を振り返り、ジャーナルで取り上げる印象的だった出来事を選択していることが確認された。フィールドノートに時間経過に沿って記載されたメモを見ることで、学生同士、学生と地域との関係性の変化や、自分自身の感情の変化を思い出すこともできる。

活動中にメモをとること、そしてそのメモをコアタイムでの話し合いに活用することは、活動についての曖昧な記憶や思い込みではなく、現場で見て聞いた事実と、そこで想起された感情をもとにした振り返りを促すことにつながる。メモをもとに、現場で起きた事実を確認し合う作業

を通して、学生たちに、現場で起きていたことについての共通の理解が生まれた。また、メモされた内容がそれぞれ異なっていることから、学生たちは各々がそれぞれ違う視点を持って現場に入っていることに気がついた。さらに、支援する教員は同行していない活動現場のリアルを想像することができた。

4.2. 省察

多くの学生が活動中にメモをとることができたのは、ガイドをもとに、メモのとり方を状況別に伝えたことで、実際の現場での使い方をイメージできたためと考えられる。事前学習の授業において、活動の現場を想定した学生との対話を教員が黒板にメモを書いて見せる際には、学生たちが活動現場でどう振る舞うか、活動開始後に受講生に必要とされるリフレクション・プロセスを意識して教示することで、学生の想像を広げるのに有用であった。例えば、秋吉・河井は、学生がボランティア活動の現場の状況やそこにいる人々の会話や態度に強い印象を受けた時、そのリフレクション・プロセスは、【経験】【感情】【気づき】【考察】と進むことを示唆している（秋吉・河井 2016）。このリフレクション・プロセスに沿って、現場では【経験】した事実を記録する余裕しかないこと、可能であれば、その日のうちに記録を眺めながら【経験】した事実によって想起された【感情】を追記することを、各プロジェクトの現場に応じた例をあげて説明することで、学生のメモへの理解が進んだと考えられる。

さらに、毎週のコアタイムでメモを参照しながら話し合うことによってメモをとる意義を確認できたことが、次の活動でのメモ記入のモチベーションに繋がったと考えられる。コアタイムでの話し合い時には、メモを参照し、また話し合った内容についてもメモに残すことを示唆した。これを毎週積み重ねることで、活動中にメモをとることとメモをもとに活動をふりかえる習慣が根付いていった。コアタイムでそれぞれが記録してきたメモをもとに、活動に関わる事実やそこで想起された感情を共有することで、学生は、同じ現場で同様の活動をしていても、メモにとる内容はそれぞれ異なることを実感する。このことが現場でメモをとる意義を感じさせるとともに、コアタイムでの議論を活発にさせたと考えられる。

1～2ヶ月に1度、学びを月刊ジャーナルにまとめる際には、活動現場とコアタイムに記録したメモを見ながら、各自2ヶ月の活動を俯瞰する行動が促された。フィールドノートにメモをとることで、複数回実施した活動を時間経過に沿って振り返ることが容易となる。活動中に感じた達成感や自らの活動の意味が問いかけられることにより、自らが現場に向き合ってきた姿勢とその経緯や、受け入れ先の反応、自らの変化などが可視化され、学生自身が改めてそれらを自覚する契機となったと考えられる。また、その内容をジャーナルに記述することで、学生の活動に関わる疑問が教職員と共有され、教職員が、学生が提示した問いを理解し、考察を深めるための促しが可能となった。

メモの内容が少ない、もしくは一部の活動のみに偏ってしまった学生の傾向として、以下の2つが考えられる。一つには、学校外で社会と関わる活動の経験がほとんどない学生である場合、二つには、現場での活動ともにする人々の影響である。前者は、活動現場から得られる情報量に圧倒されてメモに残せなかったり、詳細に記載しすぎて現場の進展に追いつけなくなるために起こると考えられる。後者は、受け入れ団体の他のボランティアとともに行動する際に、メモをと

る習慣や義務のない彼らのペースに引きずられて、自分たちのペースを守れず、メモを残せない状況に陥ると想像された。時には活動自体に受け身であり、主体的にメモをとる意欲や必要性を実感できていないと見受けられる学生も存在する。

対処法としては、前者については、メモに残す範囲や時間帯を絞るなどしてバランスをとりながら経験を積み重ねることが最も有効だろう。他の学生がメモを有効活用している様子を見ることで、メモをとることへのインセンティブを維持できる状況が、彼らの能力強化のためには欠かせない。

後者については、メモをとることの必要性を受け入れ団体や他のボランティアに説明しつつ、コアタイムにおいて教員がメモを活用する指導を受講生に重ねることで対処できるのではないだろうか。これらにより、言語化することの意味の言語化が促され、メモをとることは現場での活動のため（for services）だけでなく、活動を通した学び（learning through services）を充実させていく上での基本的な素養であることを、受講生は再確認できるだろう。何より、この実践が表 1 に示した 7 つの理由を背景に始められた点を踏まえ、年間を通した学びと成長にメモをとることがどのように影響したか、実践的研究を重ねていくこととする。

参考文献

- 秋吉恵・河井亨「大学生のリフレクション・プロセスの探求—サービス・ラーニング科目における検討—」『名古屋大学高等教育研究』第 16 号、2016 年、86-117 頁。
- Ash, S.L. & Clayton, P. H. "The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment". *Innovative Higher Education*, No.29 (2), 2004, pp.137-154.
- Cone, D., & Harris, S. "Service-Learning Practice: Developing a theoretical framework". *Michigan Journal of Community Service Learning*, No.3, 1996, pp.31-43.
- 深澤直人「多様性のデザインとアフォーダンス：リアリティを再定義する」後藤武・佐々木正人・深澤直人編『デザインの生態学：新しいデザインの教科書』東京書籍、2004 年、79-168 頁。
- Kawai, T., Yamaguchi, H., & Kimura, M., "Investigating the Meaning of Student Perception: An Assessment of Student Development in a Service Learning Course". *IARSLCE2015*, 2015, Boston, 17/11/2015.
- 木村充・河井亨「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果」『日本教育工学会論文誌』第 36 巻 3 号、2012 年、227-238 頁。
- 杉万俊夫『コミュニティのグループ・ダイナミックス』京都大学学術出版会、2006 年。
- Whitney B.C. & Clayton P.H. "Research on and through Reflection in International Service Learning". In Bringle, R.G., Hatcher, J.A. & Jones, S.G. (eds.) *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research*. Virginia: Stylus Publishing, 2011, pp.145-187.
- 山口洋典・河井亨「サービス・ラーニングによる集团的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方」『京都大学高等教育研究』第 22 号、2016 年、43-54 頁。
- Yamaguchi, H. & Kawai, T. "Unlearn the Systematic Curriculum in Service Learning: beyond Counterproductivity through Longterm Collaboration in the Community". *IARSLCE2016*, 2016, New Orleans, 27/9/2016
- Yamaguchi, H., Kimura, T. & Kawai, T. "Transcend counter-productivity in Japanese students' reflection through description workshop: how to cultivate the habit of articulated Learning". *IARSLCE2017*, 2017, Galway, Ireland, 15/9/2017.

“How to take notes” at service learning sites Toward Thick description and learning in the journal report

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

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

MIYASHITA Seishi (Lecturer, Institute of General Education, Ritsumeikan University)

KIMURA Mitsuru (Adviser, Service Learning Center, Ritsumeikan University)

KAWAI Toru (Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

This report describes to introduce how to take notes at service learning sites for students. To realize thick description in journal reports, it is essential to accumulate notes taken in a field or at desk. “How to take notes” provides frameworks for students’ activities. The effective conditions for facilitating taking notes as a habits of learning are to provides examples in different contexts and treat taking notes as tool. Further issue is to create high-quality notes and contribute journal, thus learning and development.

Keywords

Service Learning, Journal, Take Notes, DEAL Model, Principles, Demonstrations

実践レポート

留学による成長をいかに可視化し評価として担保するか

— 留学プログラム「グローバル・フィールドワーク・プロジェクト」の
到達目標デザインに着目して —

山 中 司・河 井 亨

要 旨

2017年度から新たに開発された、全学対象の超短期留学プログラム「グローバル・フィールドワーク・プロジェクト」では、参加学生が自身の興味・関心に基づいたプロジェクトをグループ単位で立ち上げ、マレーシアもしくはベトナムを舞台にフィールドワークを計画し、実践する。本実践レポートでは、評価の枠組と活動を洗練させていくというねらいのもとで取り組まれた、到達目標デザインについて報告する。

キーワード

目標設定プロセス、グローバル、フィールドワーク、到達目標、方向目標

1 目標設定の実践とグローバル・フィールドワーク・プロジェクトの概要

本実践レポートでは、グローバル・フィールドワーク・プロジェクト（以下、GFP と表記する）における目標デザインの取り組みのプロセスについて報告する。まず本節において、GFP の概要を説明する。

GFP は、文部科学省による「スーパーグローバル大学創生支援事業」における立命館大学の新たな取り組みとして、そのコンセプトから全てをテラーメードに立ち上げた取り組みであった。本取り組みは国際部を主体とし、関連部署の支援を受けて進めてきたが、キーワードが「レベル X」であったことをはじめに記しておきたい。「レベル X」の「レベル」とは英語の熟達度、すなわち “proficiency level” のことを指し、「X」とは、A でも B でもない、すなわち「一切問わない」という意味で「X」と名付けた。これには語学教育に長年従事してきた筆者が持つ問題意識に端を発する。それは一言でいうならば、「英語ができることがそんなにすごいことなのか、それに尽きる。

「間違ってもいいから英語を話そう」、「通じればそれで OK」、「コミュニケーション重視」と一方で言っておきながら、結局のところほとんどの大学英語授業は、「プレイメントテスト」と呼ばれる各種英語能力試験によって弁別された習熟度別クラス編成が一般的である。そしてこうした能力別クラス編成で英語プログラムを運営する場合、多くの場合、「傾斜配点」といって、

英語レベルが上のクラスに所属すれば所属するほど、良い成績が取りやすい構造となっている。こうした構造は意識的な優越感と劣等感をそれぞれの学生に抱かせる。すなわち「英語ができる」イコール「すごい」のである。しかもこうした意識付けは英語教育のみにとどまらない。留学プログラムがその最たる例である。英語のレベルが高ければ高いほど、学生にはより多くの選択肢が与えられる仕組みで、期間、場所、内容等、多くの提供されたメニューから学生は自分の好きなものを「選ぶ」ことができる。その一方、英語ができない学生は、選択できるプログラムがはじめから少ない。その理由は明らかで、多くの留学プログラムが、「このプログラムは TOEIC ○○点以上から参加可能」というように、英語能力で参加の「足切り」をしているからである。英語能力が低い場合、基本的には「語学集中型」の留学プログラムしか参加できず、コンテンツを徹底的に追求できるような留学は原則的に不可能である。つまり「もっともっと英語を勉強してから交換留学等に参加しなさい」と言われるのが関の山である。

無論、筆者自身語学教育に携わっている身でもあり、習熟度別クラスの「効率さ」であったり、留学等の海外派遣に一定の語学要件を課す「意義」を頭ごなしに否定するつもりはない。しかしながら、殊に昨今の「グローバル化」の重要性が叫ばれる教育において、言語能力の有無に比重を置き過ぎることは、社会に要請される人材育成期待と乖離することに強く懸念を覚える。グローバルの時代において、高度な語学能力は十分条件ではあったとしても果たして必要条件なのか。グローバルで活躍する人材の全てが、例えば高度に洗練された英語ライティング能力を持ち、母語話者と見間違えるほどの発音や語彙の能力を身につけていなければならないのか。答えは「否」である。「英語なんてどうでもいい」とまでは言わないが、本来、外国語運用能力はコミュニケーションを通じた実際の「使用」を通して自然に獲得されることが理想であり、コミュニケーションの副産物として生じることが望ましい。すなわち、英語ができるようになってからグローバル人材になるのではなく、グローバル人材になっていればおそらくその頃には十分英語もできるようになっているのである。順序を間違えるべきではない。

また、英語能力が高いことに過剰な期待を持つことは幻想であることはどれだけ強調してもし過ぎることはないだろう。つまり言語的な運用能力が高度であることは、それによってもたらされる「内容」が高度だということを決して意味しない。確かに日本の大学生の多くは英語が話せない。しかしながら「話せない」ということは、決してイコールで「何も考えていない」ことを意味しない。筆者らが従事する「プロジェクト発信型英語プログラム (PEP)」¹⁾ では、英語能力に関係なくプロジェクトを発信する活動を学生にさせることで、たとえ TOEIC のスコアが低くとも、内容が豊かで聞く者を惹きつけるプレゼンテーションを数多く見てきた。

立命館大学が採択されたプログラムは「スーパーグローバル大学」であって、「スーパー英語大学」ではない。筆者のこれまでの研究成果等 (山中ほか 2007, 山中 2015) から、意味の言語的実現に拘り過ぎることはコミュニケーション論的に見ても極めて不健全である。だからこそ、一切の語学能力を問わない留学プログラムを作り、しかもそれは言語能力に関係なく、本格的に「内容 (コンテンツ)」そのものを追及できるものを目指した。これが「レベル X」のコンセプトであり、その産物の第一弾が GFP である。

GFP は科目の副題を「世界に TOUCH! 世界に直に触れ、自分の可能性を上げよう」とし、シラバスに以下の通り「授業の概要と方法」と「到達目標」を各々記載した。

この科目では、自身の興味・関心に基づいたプロジェクトをグループ単位で立ち上げ、マレーシアもしくはベトナムを舞台にフィールドワークを計画し、実践する。熱帯に位置する東南アジア諸国の放つエネルギーと問題に直に接し、グローバルな感覚を磨くことが本科目の重要な目的である。フィールドワーク／プロジェクト型の「学び」を通して自律性を得ると共に、数多くのプレゼンテーションやディスカッションの機会を通して、英語をその一部に含むコミュニケーション能力も涵養する。

- ・ 様々な分野に興味・関心を持つ者同士が学部を超えてプロジェクトを行うことで、自律的な学びの態度を身につけることができる。
- ・ 熱帯地域を対象にフィールドワークを行うことで、現代的諸課題の多面的・複合的性格を理解し、グローバルな視座を身につけることができる。
- ・ 自律的なフィールドワークを計画し、自身の関心に基づいた問題発見と解決に向けた取り組みを提示することができる。

授業のスケジュール及びおおまかな活動の流れは次の通りである。事前講義は2017年6月24日（土）～25日（日）の2日間、OICに集合し合宿形式で行った。2017年度はマレーシアコースとベトナムコースの2コースを開講したが、前者の現地講義及びフィールドワークは9月3日（日）～9日（土）のおよそ7日間、後者は9月10日（日）～16日（土）のおよそ7日間実施した。事後講義も同様に合宿形式でBKCで実施した。なお事前・事後講義を合宿形式で実施した理由は、本科目に参加する学生は全キャンパスほぼ全ての学部からの参加であるためである。

幸いなことに、2017年度はマレーシアコースは定員30名のところ88名が、ベトナムコースは定員30名のところ57名が応募する人気コースとなり、「レベルX」として打ち出した新規科目が学生側に一定程度受け入れられたようである。

さて、本実践を推進するにあたり、どのように評価するのかという点が重要な課題とされた。評価のあり方については、図1に示すようにまずは目指すべき方針を設定し、新規のアカウントビリティを伴う評価活動として、国際部をあげて野心的に取り組むこととした。

グローバル・フィールドワーク・プロジェクトの評価について

《本取組の趣旨》

1. 「測れるものは測る」「測れないものは工夫して測る」ことを方針とし真正面から学生成長の評価の可視化に挑戦する
2. 本学における海外留学の責任ある取り組みのモデルケースとして、留学プログラムの評価スタンダードの確立を目指す
3. 部署を超えた全学的な取り組みとし、校友会等にも支援いただくことで本学ならではの新規取り組みとして定着させる

《概念図》トライアングレーションによる説明的・説得的評価

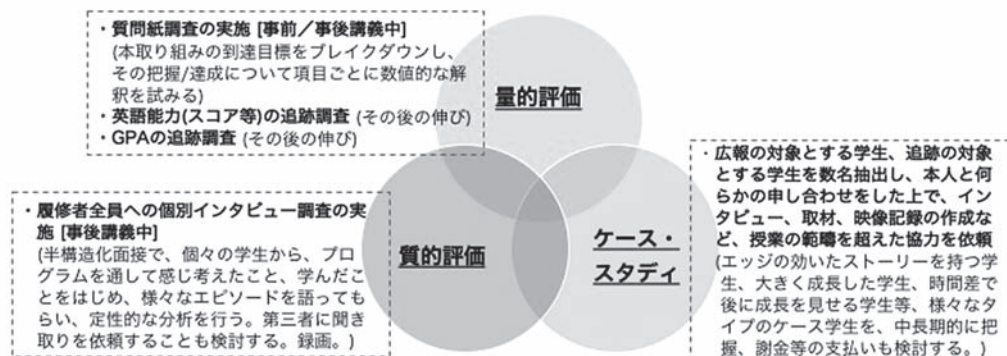


図 1. グローバル・フィールドワーク・プロジェクトの評価について (概念図)

学生の学習成果のアセスメントとしては、層状にアプローチするという考え方をとっている。すなわち、アンケート結果、ワークシートのアセスメント、インタビューや参与観察を層状に組み合わせて学生の学びと成長を捉えようとするのが本プロジェクトの評価の枠組である。

ここまでが国際部が単独で議論し、下地として準備した GFP の取り組みである。以降、より専門的な評価活動が必要となることを踏まえ、教育・学修支援センターへ協働を依頼した。副総長以下が参加した「拡大国際教育センター合同会議」(2017 年 6 月 13 日)に於いて、「グローバル・フィールドワーク・プロジェクト」の効果検証(評価)における教育・学修支援センターへの協力依頼と共同研究の立ち上げについて」と称する文書を提起して承認を受け、次に示す各項目について協働活動を開始することとなった。以降は国際部と教育・学修支援センターの協働活動の報告である。

- ・事前／事後講義における質問紙調査、ワークシート等の開発
- ・質問紙調査の分析と考察
- ・評価ルーブリックの作成とその検討
- ・事例や物語を通したエスノグラフィックな質的評価
- ・その他

2 目標デザインの経緯とプロセス

本節において、本実践レポートの対象となる目標(再)デザインを行うようになった理由・経緯と実際にどのように目標(再)デザインを進めたかについて示していく。「どのように評価するか」については、これまでの知見の蓄積に立って、一定の枠組を築くことができていた。また、シラバスにおいて、到達目標は、おおまかに設定されていた。その上で到達目標の再デザインに

立ち帰る契機となったのは、アンケート、事前と事後のワークシート、インタビューといった道具立てによって「何を評価するのか」という点を突き詰めて考える必要性に直面したことである。「どのようなアンケート、どのようなワークシートをつくるか」ということを考える上では、到達目標が指針となる。実践における評価のありようは、「目標次第」である。こうして、GFPで追求される学生の学びと成長はどのようなものであるか、が課題としてまずは問われることとなった。設定された目標の意味内容が問い直され、目標のデザインが焦点となり、あらためて目標設定に立ち帰り、そこへエネルギーを差し向けることとなった。

実際には、「この教育プログラムを通じて、あるいはこのプログラムを経た結果、学生はどのような到達状態となるか」という問いが立てられた。そして、「期待する最大値から最低限でもここまでは到達させる」といった幅を意識しながら、それを3レベルで区切るというループリッスを意識した方向性が共有された（Stevens & Levi, 2013=2014）。

立てられた問いに対する「回答の第一段階」が、以下の8項目の目標であった。

表1. GFPの目標の第1段階

-
- | |
|---|
| 1. グローバル世界の渦中に身を置き、世界の躍動を肌で感じる体験 |
| 2. グローバル世界で使われる英語への理解と発信することの重要性の認識 |
| 3. 異なる国の価値に基づいたコミュニケーションの難しさと楽しさの実感 |
| 4. 学内のダイバーシティ（他学部、他学年）から学び、協働して成長する経験 |
| 5. 自律的・能動的にフィールドワークを行い、Beyond Borders を実践する経験 |
| 6. レジリエンス（困難に果敢に立ち向かい、打ち克つ態度）の獲得 |
| 7. 帰国後の学びのモチベーションの獲得（専門科目、長期留学、自主活動など） |
| 8. それぞれ独自の分野や視点からグローバル人材を目指す意識の涵養 |
-

この第一段階の目標を前に、目標の区別を梃子に目標を整理・明確化する作業に取り組んだ。具体的には、そのプログラムで体験することとしての体験目標、その体験を通じて到達することとしての到達目標、その到達を経て向かっていく方向目標という3つ目標の区別にたって目標を捉え直した。今回の目標設定プロセスでは、目標の中でも、到達目標の設定・洗練に注力することを確認した。なお、この区別は硬直的なものではなく、実際には途中で体験される事柄であっても、プログラムとして重視することから到達目標として捉えるといった柔軟さを排除しないこともまた確認された。そうした整理から、表1の目標1～5が体験目標、目標6・7が到達目標、目標8が方向目標と見えることが確認された。

ここで、到達目標へ焦点化しつつも、本来の「この教育プログラムを通じて、あるいはこのプログラムを経た結果、学生はどのような到達状態となるか」という問い、そしてまた「この教育プログラムを通じて、あるいはこのプログラムを経た結果、学生はどのような到達状態となることを期待しているか」という期待に立ち帰って目標の内容が再考された。その結果、表2のように整理がなされた。

表 2. GFP の目標の第 2 段階

【知識】

「グローバル」について独自の認識が形成でき、その特長の一つであるダイバーシティーの力強さと可能性を知識として把握することができる。

【技能】

「使用」のための機能的な英語運用ができる。

【態度】

予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさにも果敢に挑み、自律的・能動的に物事に取り組む態度を身につけることができる。

ここで重要なことは、到達目標へ焦点化するからといって、一見体験目標や方向目標と捉えられる内容を闇雲に排除するのではなく、そこにある目標の内容を到達目標へと表現を鍛え直した点である。到達目標の設定は、機械的に行われるのではなく、本来、目標として期待されることの表現として創造的に行われるものであると考えられる。

目標の第二段階を前にして、目標の内容がさらに問い直された。目標に書かれている以下の語句の 1 つ 1 つについて、「～とはこのプログラムの場合どういうことか?」「学生は何をするのか?」「学生はどうなるのか?」を問うという作業を行った。

- ・ グローバル
- ・ 独自の認識
- ・ ダイバーシティー（の力強さと可能性）
- ・ その知識
- ・ グローバルについて・・・把握する
- ・ <機能的>な英語運用ができる
- ・（言語の）使用
- ・ 予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさ
- ・ 果敢に挑み
- ・ 自律的・能動的に物事に取り組む

例えばこの問いの中に、グローバルという用語がある。いうまでもないことであるが、グローバルに答えはない。明確な定義も存在しなければ、現在進行形でその様態も変化している。「世界を股にかける」といっても、全ての学生が国連で働くわけではないし、多国籍企業や商社に就職するわけでもない。しかしながら確実に「グローバル」は現代社会に浸透し始めており、個々人の生活に纏わりつつある。そうであるならば、これからの未来を生きる学生にとって重要なことは、グローバルについて自分の言葉で「語れる」ことである。グローバルを自分の文脈に結びつけ、洞察やウィットも交えながら、自分なりの考えを構築し、それを説得的に他者に語ることで他者との「会話」を発生させることである。ナラティブや会話の重要性については Rorty (1979) が哲学的見地から考察している通りであるが、とりわけ「グローバル」のような、得体が知れず、捉えどころのない抽象概念について、強調したい点は、学生たちが権威による定義や過去の説明を蒐集して満足した気にさせないことである。なぜなら、繰り返しになるがグローバ

ルには回答がないからであり、Sassure（1993）の用語を用いるならば、未だ parole（パロール）レベルでしかない「グローバル」は、社会に langue（ラング）として沈殿するには決して至っていないからである。従って学生にはグローバルについて自由に語る「余地」が多分に残されており、むしろ彼らには自分の語り方（ナラティブ）で、自分の物語を紡ぐことが期待されている。一人一人がグローバルについて語れる限りにおいて、そこに優劣は生じず、誰もが参加し、傾聴するに値するコミュニケーションが生まれる。これは教育の機会として、目指されるべき一つの理想的な状態である。

次に＜機能的＞な英語運用や、(言語の)「使用」についても若干の言及を付記しておく。「中学、高校、大学と英語をずっとやっているのにも関わらず、日本の若者は少しも英語が話せない」とはよく耳にする言葉である。しかしながら筆者自身、大学で教壇に立つ身として、日本の若者が英語が全くできないとは思えない。しかも昨今では小学校から英語教育も始まり、中学、高校でもコミュニケーションや発信の側面を重視した教育に数多くの時間が割かれていることも作用して、明らかに現代の日本の若者達は英語が話せるようになってきている。しかしその一方で他国の若者と比較すると、一般論として、日本の若者の英語を使ったコミュニケーション能力が低いとする「印象」も否めないようにも思われる。その理由は、Chomsky（1965）の「linguistic competence（言語知識）」と「linguistic performance（言語運用）」の区別を待つまでもなく、知識としての英語を相当量保持していても、それが運用面、すなわち実際のコミュニケーションにおいて、それらが機能的に表出されないためであることに他ならない。つまり、日本の若者は、英語を「使う」というスキルの鍛錬が極端に不足しており、せっかく英語を苦勞して勉強して身につけたはずの多くの知識が有効に活かされていないのである。いわば「宝の持ち腐れ」状態であるといえよう。

それでは「使う」というスキルはどうしたら身につくのか。いうまでもなく、「使う」しかない。すなわち「場馴れ」が必要なのである。多くの実戦経験を積み、それが経験知となり、静的な言語知識が、動的な言語運用能力に変化する。その典型的な側面の一つが、言語の「自動化（automaticity）」である。現実社会の言語コミュニケーションでは、ある程度即座に言語の表出や相手の言語に対する理解が達成されなければ、「会話のキャッチボール」は続かない。言語の自動化を「効率的に」達成するために様々な教授法の工夫も存在するのだろうが、肝心な点は、とにかく学習者がターゲットとする言語を使い続けなければ、機能的な言語能力は一切身につかないことである。筆者らが GFP という機会に期待した位置付けの一つが、こうした機能的な英語使用の鍛錬／実践／表出の「場」としての設定であった。

さて、目標の内容の問い直しと合わせて、このプログラムの担う範囲の定義を考える必要があった。すなわち、発展プログラムのように上下の関係、また同じ水準で展開されるプログラムとの横の関係を見据え、このプログラムで担う到達目標と担う必要の無い到達目標を峻別していくことの必要性が認識として共有された。そうした認識に立ち、到達目標を設定・整理していくと、複数のプログラムの間で協業することや新たに必要なプログラムを構想することに道が開かれる。さらに、複数のプログラム全体を通じ、それぞれの到達目標に到達していきながら、成長していくという成長の図あるいは成長のビジョンが描けることが確認された。

目標の内容が何を意味するかを十分に吟味することを経て、到達目標に関わる水準を区分けしていく作業に取り組んだ。実際には、表3のように、ループリックを試作した。このループリックは、プロトタイプ（試作品）であり、最終成果物ではない。デザイン思考に依って立ち（ブラウン, 2010; Doorley & Witthoft, 2011=2012）、考えて考えて作るよりも、作って考える、作りながら考えることにした。

表3. 試作版ループリック

【内容】 現地に行くまでもない表面的な調査結果となっている。	現地でしか得られない情報・データ・ファクトを調べているが、あまり価値のない調査結果に留まっている。	現地でしか得られない情報・データ・ファクトを調べ、十分に価値ある調査結果をまとめている。	現地でしか得られない情報・データ・ファクトを調べ、卓越した調査結果をまとめている。
【表現】 伝えたい内容と思いが弱く、不十分である。	内容を伝える意思はあるものの、十分に伝わらなかった。	伝えたい内容が伝わるプレゼンテーションである。	伝えたい内容が伝わる素晴らしいプレゼンテーションである。
「グローバル」「協働」「多様性」「アジア」といったことに関して、自分なりの考えを有していない。	「グローバル」「協働」「多様性」「アジア」といったことに関して、自分の具体的な経験に基づく考えを有していない。	「グローバル」「協働」「多様性」「アジア」といったことに関して、自分の具体的な経験に基づく考えを有しているものの、効果的に示すことまではできていない。	「グローバル」「協働」「多様性」「アジア」といったことに関して、自分の具体的な経験に基づく考えを有し、その考えを語りで示すことができる。
外国の聴衆を前に自分の調査結果を英語で何ら話すことができなかった。	外国の聴衆を前に自分の調査結果を英語で話すことができた。しかし、内容が全く伝わらなかった。	外国の聴衆を前に、自分の調査結果を、伝える意志を持って、英語で話すことができた。ある程度内容を伝えることができた。	外国の聴衆を前に、自分の調査結果を、伝える意志を持って、英語で話すことができた。十分に内容を伝えることができた。
予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさを経験していない。	予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさに立ち向かうことができなかった。	予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさに、粘り強く立ち向かったが、うまくいかなかった。 ：不完全燃焼 予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさに、サポートの力を借りながら、果敢に挑めた。 ＝課題に自律的・能動的に物事に取り組む態度を身につけている。 ：成功体験	卓越している。

実際のプロトタイプを素材に、その批評・批判、実際に目標としたい期待への立ち帰りといったことを通じて、ループリックを洗練させていった。その結果、目標の構成自体が更新され、表4のような目標となった。また、全ての目標を機械的に分解すると却って意味価が薄くなる場合があるとの考えから、文章の途中で二分していた目標1と目標6は1文で1つの目標へとまとめ、優れた実践の7つの原則の1つに数えられる「学生への高い期待を伝える」（Chickering & Gamson, 1987; 中井・中島, 2005）ことをねらいとした。

表 4. GFP の目標の整理

この授業では、グローバル世界の渦中に身を置き、多様な他者と協働し、世界の躍動を肌で感じる体験を通じて、以下の目標に到達することを目指します。

【知識面】

[@現地] ①現地でしか得られない情報や体験に触れることができ、それらに基づく調査結果をまとめることができる。

[@事後講義] ②「グローバル」「協働」「多様性」「アジア」といったキーワードをもとに、自分なりの認識／価値／考えを形成することができる。また③現地でのフィールドワークを通して、自身がどういう省察に導かれたか、あるいはどういった成長を遂げたかに関し、具体的事例に基づいて「語る」ことができる。

【技能面】「使用」のための機能的な英語運用ができる。→

[@現地] ④パディーや現地の人と「理解できる」英語を使って、ある程度のコミュニケーションが達成できる。

[@事後講義] ⑤言語以外の表現メディアもフル活用しながら、「理解できる」英語で自分自身を「語る」ことができる。

【態度面】

⑥予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさにも果敢に挑み、自律的・能動的に物事に取り組む態度を身につけることができる。

そして、目標は、実際に取り組む活動とその真正な文脈と結びついて考えるという真正の評価論の洞察（Wiggins & McTight, 2005=2012）を引き受け、目標表現と活動を結びつけ、実際の活動との結びつきを図示した（図2）。

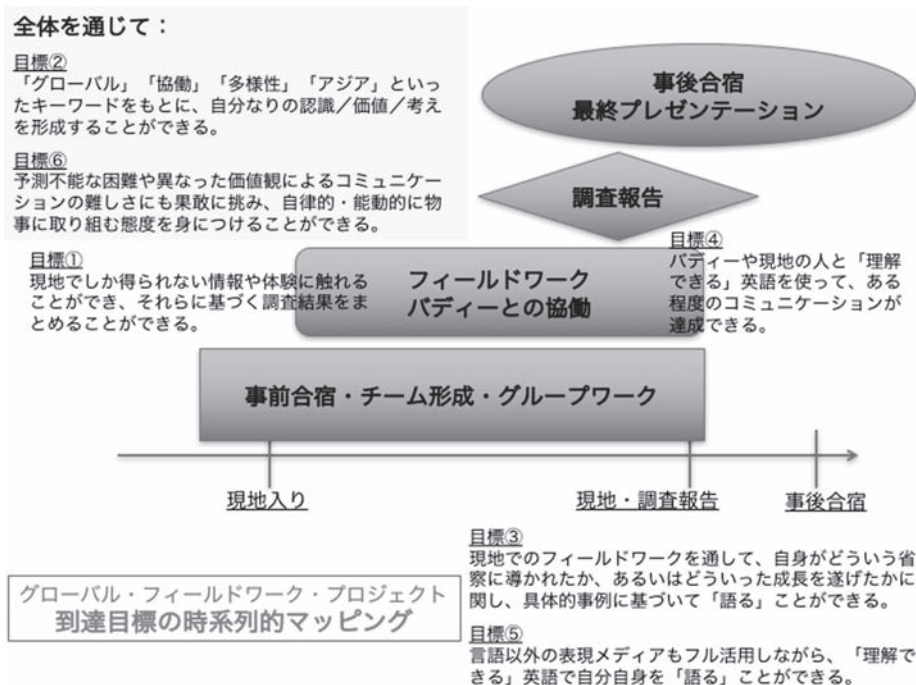


図 2. 目標－活動の連関

さらに、ループリックも実際の評価可能性を意識しながら洗練されていった。

表 5. GFP の目標 (学生公開用)

		1	2	3	4
①	調査活動について	現地に行くまでもない情報しかない。	現地でしか得られない情報や体験があっても、それがあまり価値のないものに留まっている。	現地でしか得られない情報や体験があり、それが十分に価値あるものとなっている。	現地でしか得られない情報や体験があり、それが卓越した価値あるものとなっている。
	調査報告について	表面的な調査、内容であり、伝えたい意思もなく不十分である。	調査内容が不十分であり、伝えたい意思はあるものの、伝わっていない。	価値ある内容をメッセージとし、それが伝わるプレゼンテーションができる。	価値ある内容をメッセージとし、それが群を抜いて伝わる魅力的なプレゼンテーションができる。
②		「グローバル」「協働」「多様性」「アジア」といったことに関して、自分なりの考えを有していない。	「グローバル」「協働」「多様性」「アジア」といったことに関して、自分なりの考えを有していない。	「グローバル」「協働」「多様性」「アジア」といったことに関して、自分なりの考えをある程度有し、「語り」を通して表現することができる。	「グローバル」「協働」「多様性」「アジア」といったことに関して、自分なりの考えを有し、その考えを「語り」を通して効果的に示すことができる。
③		自身の省察や成長に関して、全く語れていない。	自身の省察や成長に関して、自分の具体的な経験に基づく考えを有していない。	自身の省察や成長に関して、自分の具体的な経験に基づく考えを有し、「語り」を通してある程度表現することができる。	自身の省察や成長に関して、自分の具体的な経験に基づく考えを有し、「語り」を通して効果的に示すことができる。
④		バディーや現地の人と全く英語を使ったコミュニケーションを取ることができない。	バディーや現地の人と英語を使ったやり取りを試みるが、コミュニケーションとしてはほぼ成立していない。	バディーや現地の人と英語を使ったやり取りを試み、大部分のコミュニケーションをほぼ問題なく成り立たせることができる。	バディーや現地の人と英語を使ったやり取りを試み、コミュニケーションとして全く問題なく成り立たせることができる。
⑤		「理解できる」英語で自分自身を「語る」ことができていない。	英語によるメッセージがほぼ伝わっており、結果として自分自身を「語る」ことに失敗している。	「理解できる」英語をかなりの程度活用でき、自分自身を「語る」ことにある程度成功している。	「理解できる」英語を完全に活用して自分自身を「語る」ことに成功しており、その水準は卓越している。
⑥	予測不能な事態への対応	予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさを経験していない。	予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさに立ち向かうことすらできない。	(a) 予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさに粘り強く立ち向かうが、うまくいかない。 (b) 予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさに、支援の力を借りながら果敢に挑み、成功体験を持つことができる。	予測不能な困難や異なった価値観によるコミュニケーションの難しさを物ともせず、卓越した取り組みを敢行することができる。
	自律的・能動的態度	自律的・能動的に物事に取り組もうとむつもりが無い。	自律的・能動的に物事に取り組もうと思っはいるが、結果的に全く取り組めていない。	自律的・能動的に物事に取り組もうとしており、それが実際の活動にも一定程度反映されている。	自律的・能動的に物事に取り組む態度が完全に備わっており、リーダーシップの発揮や、責任ある行動等、卓越した側面が散見される。

こうした目標は、学生への期待のメッセージとして伝えられる。当ループリックは事前講義後～出発直前までの期間に、担当教員から学内 LMS (manaba+R) を通して学生に示され、参加学生に現地での取り組みをどう組み立てることが望ましいのか、考えさせる機会とした。こうしたループリックの提示は、単に学生が「評価の裁き」を受けるための基準を示すものではなく、その代わりにこうしたループリックを読み込み、自分の中で消化する作業を通して、改めて GFP をメタ認知的に理解させたのであり、多くの側面から「学ぶ」機会があることを明示したといえる。評価とは本来、このように誰にとっても「成長できる」機会となる貴重な「情報提供」の機能を持つべきであり、学習者（参加学生）自身も気づかないような見地からの指摘があることで、より学びの好循環を促すことが目指されて然るべきである。本取り組みは部分的ではあっても、こうした意義ある評価の実践が実現できているという自負がある。また、こうした目標の（再）デザインの取り組みを通して、担当教員自身も多くを学び、またプログラムを支援する事務局や関係協力者も明らかに多くを学んだことを付記しておきたい²⁾。

3 おわりに

本報告は、2017 年 8 月末の時点での記載である。GFP の海外フィールドワークは 9 月初旬に実施され、事後講義を兼ねた合宿は 9 月末に予定している。したがってこの時点では、作成した評価モデルがいかに機能し、参加学生の学びの道標となったのかについては報告できない。こうした点については紙面を改めて記載したいと考えている。

本稿を閉じるにあたり、本プログラムを遂行する過程を通して、改めて筆者が学生から気付かされた点についてあえて記載しておきたい。GFP は本学にとって、これまでにない形の新しい試みであり、行政的にも新規科目として立ち上げる必要があったため、国際部内のみならず、学内の多くの会議体にも諮り、承認を得る必要があった。関係部署の多くの教員や事務局が本取り組みを好意的に評価し、積極的な後押しを拒まなかった一方、いくつかの懸念が示された。「3 キャンパスに散らばる本学の学生が、1 つのキャンパスにわざわざ集まり、合宿に参加するのか、来ないんじゃないのか?」、「事前、事後では英語で発表を実施するとあるが、英語レベルを問わないで集めた学生たちが、果たして英語で発表なんかできるのか?」といった懸念である。

しかし、こうした懸念は現実のものとはならなかった。全ての学生が OIC で実施した合宿形式の事前講義に参加し³⁾、そして発表は間違いなく全員英語で行った。すなわち、学生にとって有意義なプログラムを大学側が提供し、彼らがそれを理解する限りにおいて、学生はこちらの想像をはるかに上回るコミットメントを必ずや見せてくれるのであり、どんな学生でも懸命に参加し、英語でやり切るのである。教える側が有意義と考えることを突き詰め、その過程で目標の（再）デザインを含め、学生への期待のメッセージを練っていくことが重要である。受講生がそうした期待に実際に応え、1 つ 1 つの活動を実現「できる」ことに対しては、見ていて感動すら覚える。評価活動とは、こうした素晴らしい学生の取り組みを、正当に保証し実現をサポートすること以外の何物でもない。しかし、現場で触れた学生たちの熱意、熱気、意気込み、成果を、本ループリックやワークシートが漏れなくすくい切れているとまでは言えない。さらに突き詰める余地があるという事実のみならず、学生の学びと成長はまた、常に教える側の期待を超えるこ

とができるし、実際に超えていくものでもある。課題は山積の状態であるものの、しかし、だからこそ「取り組み甲斐」があると考えている。以降も学生たちの「頑張り」を少しでも可視化し、同時に後押しできる評価のあり方を目指し、妥協せず取り組んでいく所存である。

注

1) <http://pep-rg.jp/>

2) 具体的に何を学んだかという点については、別途紙面を改めて論じたいと考えており、従って以下にはその概要のみを記載する。

中島みゆきの「瞬きもせず」の歌詞に「僕は誉める 君の知らぬ君についていくつでも」という件がある。筆者は自分たちが行っている一連の評価活動が、まさにこの言葉を地で行く実践であると考えており、これは教員をはじめとするステークホルダー達による、参加学生に対する「利他」の活動であると捉えている。利他については、稲盛（2004）をはじめとしてその重要性に多くの指摘があるが、利他の教育現場での「効果」については Hirano & Yamanaka（2017）等の一部言及があるものの、これまでほとんど論じられていない。先の歌詞の意味するところは、当事者（参加学生）ですら気づかない長所を、当事者ではない「他人」が見つめ、積極的に評価することであり、それは「他人」からしてみたら相当の認知的負担を喚起するものである。しかしこれこそが、教育の一つの理想形であり、目指されるべき教職員による学生への支援のあり方ではなかろうか。自分のことならば誰でも懸命になれるが、「利他」的な活動は、それと同等か、それ以上に他人に対して懸命になることを求める。例えば教員が、このように学生に対して利他的になるよう仕向けられることで、彼らはもはや高所から裁定する権威者の地位を剥奪される。むしろ血眼になって学生と一緒に「共同プロジェクト」に取り組むのであり、ここに教員の当事者性は一気に高まる。まさにサルトル（1996）のいう、実存的なコミットメントが誘発されるのであり、プロジェクトによる参加（アンガージュマン）がここにある。教員自身の関与が高まることで、結果的に取り組み自体も大いに活性化する好循環が生じる。

3) この「全ての学生」という意味は、身内の冠婚葬祭でどうしても出席が叶わなかった2名を除いている。なおこれらの学生からは担当教員が事前に連絡を受けた上で別途指導が施されており、事前講義の内容については十分カバーしている。

参考文献

- ティム・ブラウン『デザイン思考が世界を変えるーイノベーションを導く新しい考え方』（千葉敏生訳）早川書房、2010年。
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education, *The Wingspread Journal*, Johnson Foundation. And *AAHE Bulletin* 39, 1987, 3-7.
- Chomsky *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.
- de Saussure, F. *Saussure's Third Course of Lectures on General Linguistics (1910-1911) From the notebooks of Emile Constantin*. French text edited by Eisuke Komatsu, English translation by Roy Harris. Pergamon Press. 1993.
- Doorley, S., & Witthoft, S. *Make space: How to set the stage for creative collaboration*. John Wiley & Sons. 2011（藤原朝子訳『メイク・スペース：スタンフォード大学スクールが実践する創造性を最大化する「場」のつくり方』阪急コミュニケーションズ、2012年。）
- Hirano, A., & Yamanaka, T. Autonomous Learning Derived from Learners' "RITA" (i.e., Sense of Communicative Supportiveness), *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 12, 2017, 1-11.
- サルトル, J-P.『実存主義とは何か』（伊吹武彦訳）人文書院、1996年。

稲盛和夫『生き方—人間として一番大切なこと』サンマーク出版、2004 年。

中井俊樹・中島英博「優れた授業実践のための 7 つの原則とその実践手法」『名古屋高等教育研究』5 号、2005 年、283-299 頁。

Rorty, R. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1979.

Stevens, D. D., & Levi, A. J. *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus Publishing, LLC. 2013 (佐藤浩章監訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2014 年)

山中司・鈴木佑治「コミュニケーション重視の英語教育における言語の役割とは: 「言語の限界」に対する理論的考察」『KEIO SFC JOURNAL』6 巻 1 号、2007 年、168-185 頁。

山中司「大学英語教育における評価の「無力化」と「実用化」に関する一考察: 論文 "A Nice Derangement of Epitaphs" を問題提起として」『立命館言語文化研究』26 巻 4 号、2015 年、331-344 頁。

Wiggins, G., & McTighe, J. *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2005 (西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—』日本標準、2012 年。)

How Can We Visualize Students' Growth from Studying Abroad Program and Guarantee it as "Evaluation"?:

A Case Report of Newly Developed Overseas Program, "Global Fieldwork Project"

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

KAWAI Toru (Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Abstract

In the newly developed short-term overseas program, "Global Fieldwork Project", student participants launch a research project based on their interests or concerns, and carry it out through fieldwork in Malaysia/Vietnam. This paper reports on the design of its target setting, which aims to sophisticate both the framework of the assessment and the activity in itself.

Keywords

Target setting process, Global, Fieldwork, Achieving target, General target

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.

(3) ウェブサイトの場合

可能な限り上記の引用文献の提示方法にしたがい、URL と最終アクセス日を（ ）内に記載する。

例：Smith, Wilkinson, 2003, “Research on Attitude among Japanese Youth”, *American Psychologist*, 50: 153-79. (<http://www.apa.org/journals/smith.html>, 10 December 2010)

例：高岳太郎、2003、「調査の指針」『社会学の方法』名古屋出版。

(<http://www.tokyo.co.jp/shakaigaku/takaoka.html>, 2004.12.10.)

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.ritsume.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「R³」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

山 井 敏 章	立命館大学国際部部長
近 藤 祐 一	立命館大学入学部部長
君 島 東 彦	立命館大学国際関係学部教授
庵 迩 由 香	立命館大学文学部教授
浅 井 静 代	立命館大学理工学部教授
金 川 智 英	立命館大学言語教育センター外国語嘱託講師
湯 川 笑 子	立命館大学文学部教授
堀 江 未 来	立命館大学国際教育推進機構教授
小 野 聡 子	立命館大学政策科学部助教
長 田 尚 子	立命館大学共通教育推進機構准教授
山 田 洋 典	立命館大学共通教育推進機構准教授
秋 口 恵 史	立命館大学共通教育推進機構准教授
宮 吉 下 聖	立命館大学共通教育推進機構講師
木 村 充	立命館大学サービスラーニングセンターアドバイザー
河 井 亨	立命館大学教育開発推進機構嘱託講師
山 中 司	立命館大学生命科学部准教授

(執筆順)

編集委員会 委員長 沖 裕貴
山下 洋一
河村 律子
浅野 真司
鳥居 朋子
山岡 憲史

立命館高等教育研究

第 18 号

2018 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麴屋町東入
(〒 600-8047)
TEL : (075) 343-0006

RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

No. 18 CONTENTS

What have we grappled to promote globalization at Ritsumeikan University/ Ritsumeikan Asia Pacific University?

- “Beyond Borders” and the Internationalization of Higher Education at Ritsumeikan University
YAMAI Toshiaki (1)
- “Global Learning” at Ritsumeikan Asia Pacific University
KONDO Yuichi (17)
- Past, Present, and Future of the College of International Relations:
The Forefront of Globalization at Ritsumeikan University
KIMIJIMA Akihiko (31)
- Attempt to Construct East Asian Cooperative Higher Education Program:
A Case of Ritsumeikan CAMPUS Asia Program
ANZAKO Yuka (43)
- Global-ready Graduate Program:
The program for those who want to be globally competitive
ASAI Shizuyo (59)

Articles

- Learning of the Korean language by native speakers of Japanese and “은/는 (eun/neun)” and
“이/가 (i/ga)”:
Grammatical considerations for systematic learning
KIM Jeeyoung (79)
- Local Students’ Views of English-Medium Courses in a Japanese Context
YUKAWA Emiko/HORIE Miki (93)

Method and Practice

- An Application of “Math Beliefs” to Statistics Education Design:
A case study in “Statistics (P)” course, Ritsumeikan University
ONO Satoru (111)

Report

- Design of the Group Activities in the Career Development Course of General Education:
Focusing on Lesson Studies of the Jigsaw Method based on Learning Sciences
OSADA Naoko (127)

Practice Reports

- “How to take notes” at service learning sites Toward Thick description and learning
in the journal report
YAMAGUCHI Hironori/AKIYOSHI Megumi/MIYASHITA Seishi/KIMURA Mitsuru/KAWAI Toru (147)
- How Can We Visualize Students’ Growth from Studying Abroad Program and Guarantee
it as “Evaluation”?:
A Case Report of Newly Developed Overseas Program, “Global Fieldwork Project”
YAMANAKA Tsukasa/KAWAI Toru (163)

MARCH 2018

Institute for Teaching and Learning
Ritsumeikan University