

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

立命館高等教育研究

第23号

特集：立命館大学のアカデミック・ライティング

立命館大学における日本語ライティング教育

―“これまで”と“これから”についての覚書―

薄井 道正（1）

立命館大学 全学共通ライティング・サポート構想の具体化

―ライティング・サポート室の設立経緯を中心に―

大田桂一郎（19）

事例研究

自発性創出と学外連携

―経営学部専門演習でのキャリア支援の事例―

片岡 達彦／小林 大輔／小島 愛（29）

報告

プロジェクト発信型英語におけるオンデマンド型

クラス間合同発表会の試み

阪上 潤（47）

実践レポート

学生を主体とする初級中国語教育の実践

―産出活動と相互行為活動を通じて―

望月 雄介（59）

参加型で学ぶ開発教育・実践レポート

―「ふりかえり」で学びを深める―

小林香保里（75）

2023 年 3 月

立命館大学 教育開発推進機構

巻頭言

特集「立命館大学のアカデミック・ライティング」の趣旨

紀要編集委員会

「立命館高等教育研究」の目的は、「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」（投稿規程第0条）ことです。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」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)、第9号「立命館大学の教養教育」(2009年)、第10号「立命館大学の言語教育改革」(2010年)、第11号「立命館の大学院教育」(2011年)、第12号「立命館の学位授与方針」(2012年)、第13号「立命館大学の入学者選考」(2013年)、第14号「立命館の教職協働」(2014年)、第15号「立命館大学教育開発推進機構の研究と実践」(2015年)、第16号「立命館大学におけるピア・サポートの取組」(2016年)、第17号「立命館大学におけるキャリア教育」(2017年)、第18号「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組」(2018年)、第19号「立命館の包括的学習者支援の取組」(2019年)、第20号「立命館大学の内部質保証の取り組み」(2020年)、第21号「立命館大学の一貫教育」、第22号「立命館大学のコロナ禍における組織的対応と教訓」と、本学並びに本学園における時宜にかなった特徴的な組織の実践や取組を取り上げ、成果や課題を議論するとともに、その活動を包括的に記録してきました。

そして、本号では「立命館大学のアカデミック・ライティング」に焦点を当てました。立命館大学では、ラーニングコモンズ「ぴあら」におけるライティング・サポート・デスクの取り組み、「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」の開講など、アカデミック・ライティングに関する先進的かつ全学的な取り組みを行ってきました。その後、個々の学部主体の取り組みへ転換しましたが、2019年の全学協議会にて「卒業論文・卒業研究執筆の土台となる文章作成能力向上」が論点に挙げられ、さらなる議論を全学的に重ねました。こうした取り組みが、2021年4月より新たなライティング支援「ライティング・サポート室」のスタートに結び付きました。

本特集は、立命館大学のライティング教育における展開や、新たなライティング支援の取り組みに関する論考を収めています。とくに、これまで立命館大学のライティング教学を支えて来られた薄井道正教授のご退職を記念し、薄井道正教授をはじめ、新たなライティング支援の実践に邁進した教職員に執筆をお願いしました。

本特集が、立命館大学の新しいライティング支援の記録として残ること、そしてこれからのライティング支援の展望を浮き彫りにする論考として学内外で活用されることを願ってやみません。

立命館大学における日本語ライティング教育

— “これまで”と“これから”についての覚書—

薄 井 道 正

要 旨

本稿では、立命館大学における全学的な日本語ライティング教育の取り組み—その経緯と成果—について、2010年度から今日までを4期の分け、当事者の視点で整理することを試みている。第1期（先行期：2010-2011）から第4期（変革期：2021-）まで、本学の教育開発推進機構の教員と教育開発支援課・教務課の職員が、協働して日本語ライティング科目の開発に取り組んできた。開発したテキストや教材、モデル化した指導方法や授業は、本学のすぐれた教育財産であり、変革期にある本学の日本語ライティング教育の進展に大いに資するものがある。

キーワード

初年次教育、高大接続教育、日本語ライティング教育、日本語運用能力、文章診断

1 はじめに

筆者は、立命館大学における全学的な日本語ライティング教育に、2009年度から2021年度まで13年間かかわってきた。はじめは2009年度に「日本語リテラシー共同プログラム開発検討ワーキンググループ」からの招聘を受けて、同「小委員会」に参加したことである。その後、2010～2011年度に非常勤講師として「特殊講義 学びのとびら〈入門〉」の授業を担当し、2012年度から3年間は教育開発推進機構の教員として「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」の授業を担当することとなった。後者の科目は、3年間という期限付きではあったが、教育開発推進機構の教員と教育開発支援課の職員でプロジェクトチームを組み、モデル授業の開発に取り組むこととなった。このとき、筆者は、プロジェクトチームのチーフとしてテキストや指導案等の作成および授業を担ってきた。2015年以降は各学部の日本語ライティング教育の支援に携わり、2021年度には日本語ライティングのパイロット授業ともいえる「日本語文章作成の技法」（教養ゼミナール科目）のテキストや教材の作成、および授業を担当することとなった。

大学のライティング教育について、井下（2022）は、「2020年代以降を2030年に向けた大学のライティング教育の未来を描く変革期として位置づけ」（5頁）、大学教育学会では「変革期の

ライティング教育のテーマを『ディシプリンに根差した教養ある自律した書き手の育成』とした」(5頁)と述べている。本学の13年間の取り組みの中には、全学的な教育資源として継承・発展させ得るものが数多くあり、本学がライティング教育の「変革期」にふさわしい実践を展開させていくことは十分に可能であると考えられる。本稿では、このような立命館大学における全学的な日本語ライティング教育の13年間の取り組みを、当事者の視点から時系列で整理するとともに、今後の課題と展望について考察していきたい。

2 立命館大学における「日本語ライティング」科目の設置経緯と授業内容

2.1 初年次教育とライティング教育

全国大学生活協同組合連合会が2021年に実施した「第57回学生生活実態調査」¹⁾によれば、1日の読書時間が0分という大学生が50.5%であった。2000年代は30%台であったが(30%の学生が本を読んでいないという実態も深刻であるが)、2013年に40%を、2017年には50%を超えて、「ほぼ半数の学生が本を読んでいない」という状況が近年つづいている。こうした2000年代ころからはじまる読書量の減少は、当然ながら学生の読み・書きの力や考える力の低下とも連動しており、これも大学の大衆化現象の一つと考えられてきた。

このようなユニバーサル化した大学の実態を背景に、中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて(2008年12月)」(以下、答申)が文部科学省から公表された。答申は、「人生の新たな段階、未知の世界への『移行』を支援する取組として」、初年次教育の充実や高大連携の推進を提言した。また、初年次教育とは「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」である、と答申は説明している。

一方、立命館大学では、すでに1960年代から初年次小集団科目である「基礎演習」を全学部で開講し、初年次教育としてのアカデミック・リテラシー教育と学部専門への導入教育が実施されてきた。しかし、大学のユニバーサル化に伴って新入生の実態(能力・適性・意欲・関心など)が多様化するなかで、学生の学びと成長に向けた「教育の質的な転換・革新」(答申)が本学においても求められた。それに呼応して、本学の各学部や教学機関は、学部の専門分野に応じて必要とされる基礎的な学力の確保に取り組むとともに、複数学部において初年次生を対象とした日本語リテラシーの育成を柱とする授業や講座が開講された。そして、その取り組みは大学での学びを保障する汎用的なアカデミック・スキルの形成に資するところが大きい、という認識が学部や専門分野の垣根を越えて共有されていった。

2010年ころ、初年次教育における日本語リテラシー教育(とりわけ日本語ライティングを中心にした教育)は、本学だけではなく急速に全国的な広がりをもっていった。文部科学省(2010)は、「レポート・論文の書き方等の文章作法」を初年次教育として実施している大学は621校(84%)であるという調査結果を公表している。そして、その10年後には、初年次教育の普及率は721校(97%)となり、そのうち「レポート・論文の書き方等の文章作法」に取り組んでいる大学は679校(92%)となった(文部科学省、2020年)。

井上（2022）によれば、2000年代は初年次教育が普及した時期で、ライティングも初年次に集中させた指導がおこなわれていたという。しかし、教養科目や専門科目におけるライティングの重要性については、2010年の段階でも「理念としては受け入れられたものの、教育現場には浸透しなかった」（4頁）とも述べている。

2.2 「日本語リテラシー共同プログラム開発検討ワーキンググループ」と第1期（先行期）

2.1 で述べてきた状況を背景に、2009年4月に本学の教育開発推進機構接続教育支援センターを主幹とする「日本語リテラシー共同プログラム開発検討ワーキンググループ」（以下、ワーキング）およびワーキング内「小委員会」が設置され、全学共通で標準的に保証すべき日本語教育の具体的な内容が検討された。これが本学における全学的な日本語ライティング教育の本格的な始動の契機といってよい。ワーキングのメンバーには、日本語リテラシー科目を開講する複数の学部教員に加えて、高大接続教育の観点から附属校教員と京都市の高等学校教員が小委員会のメンバーに加えられた。

小委員会では、初年次生対象の日本語リテラシー共同プログラムの開発と担当体制の確保が検討された。同プログラムの開発においては、学部横断的な講座として全初年次生に大学の学びにふさわしい日本語運用能力を標準的に保証するとともに、学部ごとの専門分野に則した学修も視野に入れた教学実践の推進に資する取り組みをおこなった。また、本学において既に開講されている学部ごとの日本語リテラシーの科目とも実践や課題を共有し、他大学の日本語ライティング教育の実践に学ぶこと、特別入試合格者対象の入学前教育とも紐づけていくことなどが検討された。

そして、ワーキングにおける合意を踏まえて、2010年度に「読む力」「書く力」「考える力」を一体的に育てる科目として「特殊講義 学びのとびら〈入門〉」を開講し、3クラスで学部横断型授業としてパイロット的に実施することとなった。開講した学部（クラス）は、経営学部（1クラス）、理工学部・情報理工学部（1クラス）、政策科学部（1クラス）で、これが全学的な取り組みの第1期（先行期）といえる。科目名を「学びのとびら〈入門〉」としたのは、「書く力」を柱に据えながらも、各学部の学びの基礎となる総合的な力（アカデミック・リテラシー）の育成をめざし、下記のような目標を設定したからである。

- (1) 「知の共同体」としての大学で学ぶ意味を理解する
- (2) 「知の共同体」にふさわしい倫理を身体化する
- (3) ノートテキングやなど、大学で学ぶための基礎的技法を身につける
- (4) 「他者とコラボレーションする（協働する）能力」を身につける
- (5) クリティカル・リーディング、クリティカル・シンキング、クリティカル・リーズニング、議論の技法などの「知の技法」を獲得する
- (6) アカデミック・ライティング、パラグラフ・ライティング、文献検索法など、「書くための技法」を習得する
- (7) 実践知・活用知を身につけ、イノベーションを生む思考法とツールを獲得する

なお、科目を担当したのは、小委委員会のメンバーであった付属校教員と京都市の高等学校教員、および教育開発推進機構の教員の3名であった。

2.3 第2期（試行期：2012～2014年度）の取り組み

2010～2011年度の第1期（先行期）の成果を踏まえ、新たに教育開発推進機構の教員および教育開発支援課の職員でプロジェクトチームを組み、2012年度から第2期（試行期）に入った。科目名を「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」とし、テキストや教材の作成、指導方法の開発をおこなうとともに、アンケートや課題レポートの分析を通して授業の効果検証を実施していった。開講したのは5学部8クラスで、定員は1クラス100人とした。これは、同科目で開発したコンテンツや指導方法を、将来的には約8000名の本学初年次生全員に還元する（初年次生全員が受講できることを保障する）ことが本プロジェクトの課題となっていたからである。講座を担当した教員は各分野から5名（専門分野：日本語、英語、数学、心理学、社会科学）で、この5名と事務局の2名が毎週ミーティングをおこない、指導案や授業の改善策を確認・検討しながら講座の運営をおこなっていった。

この科目の特徴は、以下の5点にまとめることができる。

- ① 学部の専門分野にかかわらず必要となる「問いの立て方」や「論理・論証能力」、「パラグラフ・ライティング」といったレポートや論文の書き手となるための基礎的能力を涵養すること。
- ② 大学教員であれば誰でも指導・担当できる内容で、かつ利用しやすいモジュールとして開発すること。
- ③ 授業で使用する種々のコンテンツについては、開発の責任を担うチーフ教員が「共通のシラバス」「テキスト」「授業教材」「演習教材（ワークシート）」「レポート課題」「ループブリック」等を準備し、これを担当者間で協議して受講生や担当教員の扱いやすいトピックや資料にカスタマイズできるように提供すること。
- ④ 15回の授業を通して課題レポート（8回分）と最終レポートを提出させ、合計6,000字の文章を書かせること。
- ⑤ レポートは研修を受けた大学院生（TA）が文章診断をおこない、コメントを付したレポートと評価点を記したループブリックを受講生に返却すること。

授業内容としては、単なる「リメディアル教育」ではなく、「大学の学びにふさわしい日本語運用能力」の育成を主眼においたものとし、次のような到達目標を掲げた。

- (1) 基本的な議論（論証）とパラグラフ・ライティングの知識について理解し、それを用いて議論（論証）とパラグラフの構造を論理的に把握することができる。（知識・理解）
- (2) 基本的な日本語と論文のルールについて理解し、論文の構造やアウトラインを論理的に把握することができる。（知識・理解）
- (3) 議論（論証）とパラグラフ・ライティングについての知識を活用して、ものごとを論理

的に説明することができる。(思考・判断)

- (4) 学問的・研究的な興味関心を持ち、自ら調べ、意欲的に考える(疑問を抱き、問い立てようとする)態度をもつ。(関心・意欲)
- (5) ツールミンの議論モデルを踏まえて論文のアウトラインが設計でき、1600字の論文を書くことができる。(技能・表現)

大学に入学した初年次生には、自ら新しい「問い」を提起し、新しい「答え」(世界の見方や捉え方)を発見し、それを「論証」していくという研究的な学びへと、学びのスタイルを転換していくことがまずもって求められる。したがって、「大学での学びにふさわしい日本語運用能力」も、そうした要件を備えた論文と呼ばれているものが「書ける力」にほかならないと考えた。そこで「問題提起」「仮説(主張)」「論証」という論文の3つの要素を授業設計の柱に据え、全15回の授業を「論文へのアプローチ」「論理と論証」「パラグラフ・ライティング」「アウトラインの展開」の4つのカテゴリーに分けてモジュール化した。本授業を構成するいくつかモジュールに焦点をあてた実践内容については、その一端を2.4～2.7で詳述する。

2.4 入学前教育と日本語ライティング

2015年に、「高校3年間の授業で、主にどのような指導を受けたと実感しているか」ということを、筆者が担当したクラスで調査したことがある²⁾。そのとき、「高校で〈読む〉指導を受けた」という実感をもっている学生は73%であったが、「高校で〈書く〉指導を受けた」という実感をもっている学生は26%にすぎなかった。前学習指導要領が設けていた共通必履修科目「国語総合」や選択科目「現代文B」にも「表現する能力」をつけることに関する指導事項がある。しかし、両科目とも現場での指導の中心は「読む力」をつけることにあるというのが実態のようであった。(もちろん、その原因の一端は「読解」の問題に偏りがちな大学入試「国語」にもある。)

その結果、大学に入学して、レポートや論文の書き方に戸惑いや困難・苦労を感じたことのある学生も多く、大学の「学び」に必要な思考力や表現力を身につけることもきわめて困難になっていた。高校時代、まとまった文章を書く機会や、書いた文章を診断してもらう機会も予想以上に少ないという状況も調査から明らかとなった。私が担当したライティングの授業の受講生のなかには、高校時代に文章を書くことも多く、書くことに自信をもっている学生も少なからずいた。しかし、そんな学生でも、大学で必要なアカデミック・ライティングのスキルをまったく身につけていなかったことに、ライティングの授業を通してはじめて気づき、愕然とするケースも多々あった。「ほんらい一連・一体のものであるべきライティングの学習や指導が、高校と大学の双方でそれぞれ独立かつ自己完結的に、しかも、いくらか断絶や重複を露呈しながら行われている」(渡辺・島田、2017年、2頁)といった状況が本学でも見られたのである。

そこで、第2期のスタートを契機として、特別入試合格者を対象とした入学前教育³⁾においても日本語ライティング教育を本格的に導入することになった。そして、高大接続の観点から大学の学びにソフト・ランディングできるための三つのコンテンツを、教育開発推進機構の教員の手で開発した。

一つめのコンテンツが「日本語基礎トレーニング」と、その後継である「日本語論述・読解ト

レーニング」である。文・芸選抜入試合格者・スポーツ選抜入試合格者を対象に、8週間にわたって土日を除く毎日、「書く」トレーニングを課した。また、書いたものについては毎週提出させ、診断して返却するということを、院生の協力を得ておこなっていった。受講生のアンケート結果からは、文章リテラシーの向上や学習意欲の向上、学習習慣の定着といった点で、かなりの成果が確認できた。

二つめのコンテンツが「課題図書論文添削講座」である。各学部で課題図書が提示され、課題図書を読んで論文を書くことが入学前の必須課題となっていたが、書き方もわからない合格者にとっては、ただ書いて提出するだけのものになっていた。そこで、課題図書論文への取り組みを通して、「学術的な文章」を書くための基礎的な型とスキルが着実に身についていくようなテキストと教材を独自につくり、添削のみ業者に委託するかたちで、この講座を企画した。希望者に有償で提供するものではあったが、学部の強い推奨もあって、毎回 200 ～ 300 名が受講した。

同講座は、2つのステップから構成されており、第1ステップでは、自分の意見・主張を整理し、適切な根拠をもって相手にわかりやすく伝えるためのトレーニングをおこなった。この第1ステップでは、レポートを2回提出させたが、その2回については、いくつかのレポートをサンプルとしてとりあげ、講評をWebにアップした。第1ステップは、何よりも「書くことに対する苦手意識をなくす」とことと「論理的に思考し、文章にまとめるスキルを鍛える」ことを目的とした。

そして、第2ステップでは、第1ステップで身につけたスキルを活用して課題図書論文に取り組ませた。ここでは、提出した論文についてアドバイスや添削指導を一度受け、改善しリライトした論文をもう一度提出して、再度アドバイスや添削指導を受けることになっていた。リライトすることで、書く力が上達したことを実感できる仕組みにしていた。

受講生に対する入学後のポスト調査では、「文章・論文の書き方がわかった」「文を書くことに抵抗がなくなった」「説明がわかりやすかった」「課題図書を読み込むことができた」「ステップを順にふんでくれてわかりやすかった」という感想が多かったのはもちろん、「大学の授業でレポートを書くときにすごく役立っている」という感想もみられ、ねらいは達成できていると思われる。

三つめのコンテンツである「学力自己診断ツール『日本語』」（語彙力を中心とした日本語の基礎力育成を目的として開発）は、2週間に1度、全5回のテストで自分の学力の伸びを確認し、学習習慣を身につけることをねらいとしてつくったものである。入学前教育専用ポータルサイト「プレスタ！」で解答を入力し、自己診断するという自学自習ツールとして無償で提供した。

2.5 課題レポートと文章診断⁴⁾

第2期では「書ける力」を実践的に身につけさせるために、課題レポートを8回提出させた。課題の作成にあたっては、ヴィジュアルを読み解いて「説明する」文章（200字）から「論証する」文章（800字）へと、スモール・ステップでレベルと量を上げていくことに留意した。たとえば、課題1・課題2では図を第三者に説明する、あるいは絵画を分析して「わかりやすく説明する」といった課題を設定した。それは、文章を書くときにもっとも大切なことは「読み手に伝わる文章（達意の文章）」が書けることである、と考えたからである。

また、課題の設定にあたっては、ループリックを課題ごとに作成し、そのつど学生に提示してきた。このループリック（学習到達度状況を評価するための基準表）によって、教員や文章チューター（TA）は「学生がどのレベルまで到達しているかを測れる客観的な尺度」を共有することができ、ゆれ幅をおさえた一貫性のある評価をおこなうことができた。また同時に、学生に対しても明確なアドバイスや的確な支援をおこなうことができた。とくに評価レベルの低い学生に対しては、まず何を改善していけばよいかというポイントを具体的に明示することができた。

さらに、何よりもこのループリックが効果的であったのは、学生自身が自分の位置を客観的に把握でき、より高いレベルを目指そうとする「書くこと」へのモチベーションや「どのような問題をどのようにクリアすればよいのか」といった目標意識を高められたことである。一方、課題の内容についても、ループリックをもとに授業全体の中でのねらい（位置づけ）と評価ポイントが明確になるようにした。そのことで、授業内容の最適化を図ることも可能となった。

提出されたレポートは25名の院生が文章チューター（TA）として文章診断をおこなっていった。この25名には、開講前に論証構造やパラグラフ・ライティングについての集中講座の受講を課すとともに、診断前には毎回必ず研修を実施してきた。研修では、課題のねらいや評価ポイントの共有化を図るとともに、学生が実際に書いたレポートを用いて診断見本を作成し、診断上の留意点について具体的に指導してきた。また、診断スキルの向上めざした文章チューター（TA）相互の経験交流や意見交換の機会も設定した。

2012年度から授業外学習支援の場として、図書館内の「びあら」にライティング・サポートデスクを設置し、授業内での疑問や課題レポートに関する質問を受け付けた。対応は文章チューター（TA）がおこなった。2014年度からは、文章診断のカルテ化やアーカイブ化にも取り組みはじめたが、「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」の閉講に伴って、ライティング・サポートデスクも閉室となった。

2.6 「論証」の技法

第2期の授業を設計するにあたっては、「論証」の技法と「パラグラフ・ライティング」の技法を身につけさせることに多くの時間を割り振った。それはこの2つが「論文が書ける」ためのもっとも基礎的な技法であり、訓練によって誰もが習得可能な技法であると考えたからである。「論証」については、根拠・主張・論拠・反論・反駁を基本要素とするツールミンの議論モデルを参考にし、演習問題に個人やグループでとりくませることをとおして、その技法を身につけていった。

ただし、学生にとって、論拠という考え方はかなりわかりにくかったようである。しかし、批判的思考力を育てる観点からも、論拠についての理解は不可欠であり、下記のような例を用いて繰り返し説明をおこなった。論証例Aのように経験的事実を根拠として記述的主張（「どうであるか」という記述的・説明的な主張）をおこなっている場合には、「認知件数と実際の件数は一致している」といった記述的論拠が仮定されている。また、論証例Bのように経験的事実を根拠として価値的主張（「どうであるべきか」という価値的・規範的な主張）をおこなっている場合には、「個人の権利より社会の安全を優先すべきである」といった価値的論拠が仮定されている。したがって、もし仮定されている論拠が認められないなら（「認知件数と実際の件数は一致しな

い」「社会の安全より個人の権利を優先すべきである」といった対立的な論拠を採用するなら)、この主張は受け入れられないことになる。あるいは、反対の主張が導きだされることになる。

論証例 A

〔根拠〕 街頭防犯カメラを設置した地区で刑法犯の認知件数が1年間で25%減少した。
(経験的事実)



〔主張〕 街頭防犯カメラは刑法犯の抑止に有効である。(記述的主張)

論証例 B

〔根拠〕 街頭防犯カメラは刑法犯の抑止に有効である。(経験的事実)



〔主張〕 全ての地区で街頭防犯カメラを設置すべきである。(価値的主張)

このように論証の評価は根拠の確かさとともに論拠の妥当性にかかっているということを、具体例をとおして理解させていった。

2.7 「パラグラフ・ライティング」の技法

「論証」と「パラグラフ・ライティング」はセットであると考えた。それは、論証を文章に落とし込むときに、「トピック・センテンスで主張を明示し、その根拠をサポートセンテンスで列挙し、コンクルーディング・センテンスで主張を再確認する」というパラグラフの構造がきわめて有効だからである。さらには、パラグラフ内の文のつながり方やパラグラフとパラグラフのつながり方についても、チェーン型・フォーク型・串刺し型といったようにパターン化することで、技術的に修得できる指導をおこなっていった。

ただ、米国式の作文技法であるパラグラフ・ライティングを、そのまま日本語の作文技法として持ち込むことには無理なところもあった。10年以上「綴り方」式の作文を書くことに馴れてきた初年次生が、いきなりパラグラフ・ライティングで文章をつくると、型が先行して機械的でギクシャクした文章になってしまうという傾向も見られた。そのため第3期では、(あえて「パラグラフ」という言葉を使わず)「段落」という言葉を用い、「小主題文を柱にして段落内部を構造化すること」と「段落を基本単位として文章全体を構造化すること」を意識させる指導をおこなった。なお、パラグラフ・ライティングを日本語の文章で貫徹しようとするとき、どのような問題に直面するかについては、渡辺・島田(2017:187-193)が具体的に解明している。

2.8 ロジカル・フラワー・チャートと1600字の論文作成

第2期の授業では、各自でテーマを見つけ、各自で問題提起をおこなって1600字の論文を書き上げることを最終目標とした。そこで、新しい「答え」を発見していくためには、新しい「問い」が必要であり、「問題提起」を含む序論が論文全体の価値や方向性を決定するということを、『右利きのヘビ仮説』(畑将貴、東海大学出版会、2012年)など、知的好奇心を掻きたてる論考

を使って説明していった。

さらには、論証構図や論文フォーマットによる論文分析をとおして、「型にはめて書く」というトレーニングを繰り返した。そして、そのトレーニングのために筆者が開発したツールがロジカル・フラワー・チャート⁵⁾（以下、Fチャート）であった。探究のFチャートは、考えるべき問題を見つけ、その問題がなぜ起きているのか（どうすれば解決できるのか）について仮説を立て、その仮説が正しいかどうか、誰もが納得できる方法で論証・検証し、結論を導くという、言い換えれば〈自分なりの問いを立て、自分なりの方法で、自分なりの答えにたどり着く〉という探究のプロセスを、わかりやすく構造化（モデル化）するために考案したものである。一方、議論のFチャートは、探究の結果を踏まえて、他者を納得させる議論を組み立て、論文・レポートの作成へとつなげていくツールとして考案したものである。（もちろん、このFチャートは他者の探究や議論の分析ツールとしても活用できる。）

Fチャートを活用すれば、どこに探究や議論の不十分さがあるかを吟味することができるとともに、他者の探究や議論のどこで一致（合意・納得）でき、どこで一致（合意・納得）できないかをクリアにすることもできる。このことは、探究や議論の目的である「他者との合意形成」や「共通理解の獲得」の出発点になるはずだと考えている。探究や議論をこのような「植物」をモデルにチャート化したのは、種が葉や土から養分を得て花を咲かせ、やがて実となって新たな種を生むというプロセスが、探究の手順や議論の構造のアナロジーとして、学生には理解しやすく活用もしやすいと考えられたからである。

2.9 第2期の成果と課題

第2期における授業の効果については、いくつかの検証結果を得た⁶⁾。

1つめは「到達目標における高い達成度」である。最終授業アンケートで、「知識・理解」「思考・判断」「関心・意欲」の各質問項目に、いずれも3/4以上の受講生が「達成できた」と回答した。また、到達目標の達成のために、「講義」「添削指導を伴う課題レポート」「授業中の演習・ワーク」が役立ったという回答を得た。

2つめは「学力伸長への正の効果」である。入学時に実施する「基礎学力診断テスト」では初年次生の学力にほとんど差は見られないが、本授業終了時点では受講生が非受講生よりも成績が高くなる傾向が認められた。

3つめは「授業外学習時間の増加」である。授業アンケートによると、受講生の4割の学生が60分以上、2割の学生が90分以上、授業外で学習しており、これは本学における教養科目全般の平均を大きく上回った。また、授業で興味・関心を喚起され、主体的に自学する学生も多く見られ、大学の「学び」に移行させる授業として、きわめて効果が高いという結果も得られた。

このような成果を達成した本授業については、開講学部からも高い評価を得た⁷⁾。さらに、開発した教材については、テーマ別に再編集したリーフレット（4種類）を作成し、図書館内の「びあら」に置いたところ、想定以上の評価を多くの学生から得た。

ただ、いくつかの課題も確認された。文章チューター（TA）に対する研修プログラムの開発やサポーター育成の充実、指導方法の改善やより汎用性のある教材・テキストの開発、日常的な支援をおこなうためのライティング・サポート・ルームの設置など、これらの課題は第3期以降

(とりわけ第4期)に引き継がれていった。

3 第3期(移行期:2015～2020年度)以降の取り組みと今後の展望

3.1 第3期(移行期:2015～2020年度)の取り組み

2015年度からは「日本語の技法」が学部移管となり、教育開発推進機構は教材開発や指導方法について各学部を個別に支援をしていく立場へと移行し、次のような展開をめざした。

- ① 文章作成能力を育成するための共同研究・共同研修の場を全学的に組織する。
- ② 文章チューター(院生)を全学的に育成していくシステムを構築する。
- ③ 「日本語の技法」で蓄積してきた教材や指導方法で、汎用性の高いものから全学的に共有してもらえるようにする。

経済学部や映像学部においては、学部教員と文章チューター(TA)経験者である非常勤講師が、第2期で開発したテキストやコンテンツおよび指導マニュアルを活用し、共同で授業をつくっていく体制がとられていった。また、学部のライティング授業の担当者との懇談や教育開発推進機構主催の教学実践フォーラム⁸⁾などを通して、全学的なライティング教育の底上げと課題や実践の共有化をすすめていった。

一方、本学の常任理事会に提出された文書「立命館大学の R2020～R2030 を架橋する学部段階を中心とした教学改善(協創)施策の具体化について—ラーニング・イノベーションの推進—」(2018年5月16日)でも、「初年次教育における教学支援の充実」の取り組み課題の1つとして「アカデミック・リテラシー／ライティング・サポートによる調べる力・書く力の育成」があらためて取り上げられた。また、本学の協創施策推進本部会議においても、「2019年度全学協議会に向けて」という文書の「(2)協創施策の後半期(2021-2022年度)に向けた方向性について」の中で、「卒業論文・卒業研究執筆の土台となる文章作成能力を育てるための全学的な日英両言語でのライティングサポートのあり方(オンラインあるいは対面の正課授業、共通教材の作成、正課外のチュートリアルなど)について、検討を行います」と、本学のライティング教育の課題を提示した。

そうした議論を踏まえて、2020年度に全学ライティング・サポート具体化検討ワーキングが設置され、2021年度の教学委員会(2021年2月15日)に同ワーキングから「全学共通ライティング・サポート構想の具体化について(意見集約を踏まえて)」という報告がなされた。同報告では、各学部のライティング・サポートの運営体制や支援内容などについての意見集約をもとに、次の5点について具体的なプランが提案された。

- ① 専門分野の共通項の組織的な支援窓口「ライティング・サポート室」の開設
- ② 「日本語文章作成の技法(仮称)」の開設
- ③ サポートするチューターの雇用
- ④ 英語ライティングについて

⑤ 大学院生に向けた支援について

この提案は教学委員会です承され、2021 年 4 月よりパイロット授業としての教養ゼミ「日本語文章作成の技法」が開講され、筆者がテキストや教材の作成および授業を担当することとなった。クラスは 35 人定員で春学期 1 クラス（衣笠キャンパス）・秋学期 1 クラス（びわこ・くさつキャンパス）での開講となった。同時に、「ライティング・サポート室」（対面・Web）も、衣笠キャンパスの一室をベースに全学的なライティング支援を開始した⁹⁾。

3.2 第 4 期（変革期：2021 年度～）

前掲文書では、本学のライティング・サポートを 4 つのフェーズ¹⁰⁾で捉え、そのフェーズ 1 を教養ゼミ「日本語文章作成の技法」が担うこととなった。同文書では、「日本語の文法や文の性格、構造（組み立て）、語彙力の向上、文体のかき分けなど、フェーズ 1（ライティング導入段階）を踏まえた『読み／書き』を鍛える科目として」同科目を開講する、と述べられている。この開講の趣旨を踏まえ、本科目の目的を学生には次のように説明した。

本科目では、日本語で文章を作成するために必要な基礎的な能力（語彙力や端的な文がつかれる力、接続表現を適切に使える力等）を基盤として、自分と相手との関係や日本語の性質などを客観的に捉え、最適な言語表現を選び出すことのできる日本語運用能力を育てることを目指している。ことばは、その使い方に意識的になることで、偏りのない判断や批判的な思考もできるようになる。そのため、本科目では、ことばを自覚的に運用できる力（メタ言語能力）の育成を目指す。徹底的に鍛えられた日本語で読み・書きできる能力こそが学問の基礎であり、深みがあり独創的な思考を担保するものでもある。

表 1 は、上記の目的を達成するために構想した全 15 回の授業の組み立て（2021 年度春学期・秋学期のシラバス）である。毎回、ペアワークやグループワークを取り入れながら、問題演習を中心に授業をおこなった。演習のときには、文章チューター（TA）とライティング・サポート室のスタッフが机間巡視し、ファシリテートや質問の受け答えなどをおこなった。

また、本授業では 8 つの課題レポートを課し、Web で提出させた。そして、提出されたレポートは文章チューター（TA）が診断し、コメントとループリックを添付して返却した。さらに、提出されたレポートを毎回「レポート集」として冊子にまとめて受講生に配布し、受講生相互に批評させることもおこなっていった。また、受講生による批評・コメントを「批評・コメント集」（冊子）として配布することもあった。

課題レポートの字数は 300 字から段階的に字数を増やしていき、第 8 回（最終）課題レポートでは自分でテーマを決めて 1500 字のレポートを作成させた。一方、課題レポートを書くことが困難な受講生には、ライティング・サポート室の利用を促し、授業外での個別の支援もおこなっていった。

なお、このような授業の基本的なデザインや方法は、第 2 期でつくりあげたコンテンツを引き継ぎ発展させたものである。第 2 期における実践的な蓄積がなければ、第 4 期のスタートはもっ

表 1 2021 年度教養ゼミナール「日本語文章作成の技法」シラバス

第 1 回	オリエンテーション「良い文章」とは何か 文体を書き分ける ブレ調査 達意の文章 「読み／書き」の鍛え方 書き言葉と話し言葉 文末表現
第 2 回	語彙力を身につける 辞書の活用 手持ちの語を生かす 語彙を増やす
第 3 回	あいまい表現を避ける あいまい表現の種類 あいまい表現の形 読み手の立場に
第 4 回	文の構造をつかむ 名詞文・動詞文・形容詞文 主述の呼応 単文・重文・複文 ねじれ文 一文一義
第 5 回	段落をつくる① 段落を作成する手順 段落の構造 段落とパラグラフ
第 6 回	段落をつくる② 小主題を深める 5 つの方法 論証型の段落
第 7 回	接続表現を使う① 接続表現の役割 接続表現の分類
第 8 回	接続表現を使う② 文章の構造化・スルーリー化 「ABT テンプレート」 接続表現を使った「型」作文
第 9 回	事実と推測と意見 根拠を問う 記述的主張と規範的主張 論拠（フレーミング前提）
第 10 回	論証する 根拠・結論・推論 根拠の吟味 演繹的推論 非演繹的推論 因果推論の吟味
第 11 回	要約する 文章の骨格（柱） 「柱」と「柱以外」の関係 抽象と具体の往還 要約の手順
第 12 回	説明する 説明する文章のタイプ 「手順・過程」「分類・列挙」「例示・引用」「比較・対照」「定義・喩え」「原因・理由」
第 13 回	「コピペ」と言われぬ（引用の作法） 剽窃・パラフレーズ・引用 参考文献の記載法 引用の作法 参考文献表（引用文献表）の作り方
第 14 回	パラフレーズする パラフレーズのルール パラフレーズの手順
第 15 回	クリティカル・リーディングの技法 クリティカル・リーディングの手順 「問い（質問）」の技法 反論の技法 ポスト調査

と困難なものになっていたと推測される。

2021 年度春学期の授業の効果については、ライティング・サポート室のスタッフが第 1 回と第 15 回の授業でプレ調査とポスト調査を実施し、自己評価ではあるが本科目受講による文章作成スキルの向上度を検証した。表 2 は、調査結果を集計したものである（表 2 は肯定比を集計し比較したものとなっている）。

ほぼすべての項目において、受講生の文章作成スキルの自己評価は向上している。特に初年次生においては、文についての項目「一文一義で文章を書くことができる」「悪文・ねじれの文について説明することができる」や、「ブレインストーミング」や「コンセプトマップ」といった問を立てるための手法、「剽窃」や「引用」といった学術的文章を書く上での基礎的なスキルに関する自己評価が有意に向上している。さらに、ライティング・サポート室のスタッフが、論証型のレポートが書けている比率を課題 5 のレポートと最終レポートで比較検証したところ、論証型のレポートが書けている比率が増えていることが明らかとなった。（以上の検証結果は「2021 年度 教育開発推進機構 教学総括・次年度計画概要」に依る。）

表2 2021年度春学期「日本語文章作成の技法」ブレ調査・ポスト調査の集計結果

	1年生			それ以外（2回生以上）		
	第1回	第15回	差	第1回	第15回	差
設問/回生	肯定比	肯定比	15回-1回	肯定比	肯定比	15回-1回
学術的文章と作文の違いについて説明することができる	41.7%	80.0%	38.3%	86.7%	88.9%	2.2%
書く目的に応じて日本語の表記を使い分けができる	50.0%	90.0%	40.0%	66.7%	100.0%	33.3%
学術的文章を書くための形式ルールを説明することができる	58.3%	80.0%	21.7%	66.7%	100.0%	33.3%
学術的文章にふさわしい表現を使用することができる	33.3%	90.0%	56.7%	86.7%	100.0%	13.3%
学術的文章にふさわしい接続表現を使用することができる	50.0%	90.0%	40.0%	73.3%	100.0%	26.7%
一文一義で文章を書くことができる	33.3%	80.0%	46.7%	26.7%	100.0%	73.3%
悪文・ねじれの文について説明することができる	16.7%	90.0%	73.3%	33.3%	100.0%	66.7%
執筆する学術的文章の構成（全体像）を理解した上で作成できる	54.5%	80.0%	25.5%	53.3%	100.0%	46.7%
パラグラフ（段落）ライティングができる	63.6%	80.0%	16.4%	53.3%	100.0%	46.7%
与えられた論題やテーマから問題/課題を設定することができる	58.3%	70.0%	11.7%	78.6%	100.0%	21.4%
問題や課題を設定した理由や背景について説明することができる	66.7%	70.0%	3.3%	76.9%	77.8%	0.9%
KJ法などのブレインストーミング手法を用いて論題やテーマを立てることができる	8.3%	60.0%	51.7%	21.4%	66.7%	45.2%
コンセプトマップなどのマッピング法を用いて論題やテーマを立てることができる	16.7%	60.0%	43.3%	14.3%	77.8%	63.5%
学術的文章を作成する際、先行研究について調査する	50.0%	80.0%	30.0%	71.4%	100.0%	28.6%
インターネットより信用性の高い情報を収集することができる	41.7%	80.0%	38.3%	78.6%	88.9%	10.3%
学術的文章に必要な蔵書（本や雑誌）について検索することができる	75.0%	80.0%	5.0%	92.9%	100.0%	7.1%
学術的文章に必要な文献（論文や記事）について検索することができる	50.0%	70.0%	20.0%	71.4%	100.0%	28.6%
収集した情報を整理することができる	75.0%	90.0%	15.0%	85.7%	100.0%	14.3%
収集した本、文献などから情報を読み解くことができる	72.7%	60.0%	-12.7%	85.7%	100.0%	14.3%
収集した図表や数値データから情報を読み解くことができる	41.7%	80.0%	38.3%	78.6%	88.9%	10.3%
収集した本、文献などから情報を要約することができる	66.7%	70.0%	3.3%	80.0%	100.0%	20.0%
収集した図表や数値データから情報を要約することができる	50.0%	70.0%	20.0%	73.3%	88.9%	15.6%
引用とは何かについて説明することができる	33.3%	90.0%	56.7%	100.0%	100.0%	0.0%
学術的文章を書く際、適切に引用を行うことができる	16.7%	70.0%	53.3%	80.0%	100.0%	20.0%
学術的文章を書く際、適切に参考（引用）文献を列挙することができる	33.3%	70.0%	36.7%	93.3%	100.0%	6.7%
演繹的推論について具体例を挙げながら説明することができる	33.3%	70.0%	36.7%	20.0%	44.4%	24.4%
帰納的推論について具体例を挙げながら説明することができる	33.3%	80.0%	46.7%	26.7%	44.4%	17.8%
自身の主張に対する論拠を述べることができる	66.7%	80.0%	13.3%	73.3%	100.0%	26.7%
自身の主張と対立する意見を取り上げ、論駁を行うことができる	58.3%	80.0%	21.7%	33.3%	77.8%	44.4%
論題/テーマの設定から結論に至る過程を論理的に組み立てることができる	58.3%	90.0%	31.7%	46.7%	100.0%	53.3%

4. おわりに

第1期から第4期まで、日本語ライティングの授業を構築していく上で、一貫して追求してきたことが5つある。

1つめは、どのような専門分野の教員であっても平準化・標準化された授業のできるテキストや指導方法などを、パイロット的な授業実践を通して開発していくことである。少なくとも1つの大学内においては、共通した日本語ライティングの指導内容や評価指標が必要である。たしかに、学問分野によって論文作成の作法にちがいはある。しかし、学術的文章作成のベースとなる一般的な文章作成の技法には一定の共通性があるはずである。したがって、それを全教職員が共有し、回生ごと（とくに1、2回生の段階で）に共通した指導をおこなうことができれば、学生の「読み・書きの力」や「考える力」を確実に高めていくことができるはずである。教育開発推進機構で開発してきた多くのコンテンツは、そうしたことに資するものであり、これからも継続的に改良・開発をつづけていくことのできる組織的な体制が確保されるべきである。

2つめは、ライティング・サポート室を安定的に運営することで、日本語ライティングの教材や資料、診断カルテなどをアーカイブ化し、個々の学生に応じた最適な指導ができるようにすることである。ライティング・サポート室については、相談者数の観点から費用対効果が問題視されることがある。確かに相談者数の比率は全学生数の数%にすぎないかもしれない。しかし、ライティング・サポート室において蓄積される文章チュータリング（個別対面による文章指導）から得られた知見と、その分析から導き出される指導方法の定式は、全教職員によって全学生に還

元されることになる。したがって、本学におけるライティング教育の充実と継承・発展のためには、ライティング・サポート室を安定的に運営できる体制が不可欠である。

3つめは、文章チューターを育成することである。課題レポートの文章診断においても、ライティング・サポート室での文章チュータリングにおいても、文章チューターの役割はきわめて大きい。そこで第2期と第4期では、OJT (On-the-Job Training)¹¹⁾方式で文章チューターの研修・育成をおこなってきた。しかし、指導するスタッフの人員や時間にも限りがあり、十分なことができてきたとはいえない。そのため、院生および学部の上回生を対象とした文章チューター育成のための研修講座や正課の授業（文章作成と文章チュータリングに関する専門的な知識とスキル、およびファシリテーションやカウンセリンに関する知識とスキルを体系的に修得することのできる授業）を恒常的に開講することを提案し続けてきた。文章チューターのスタッフルーム（実践の交流や自主的な研修のできる部屋）の設置とともに、上記の講座・授業が開設できるための予算等の措置が、早急に講じられることが必要である。

4つめは、高校までの学校作文や小論文中心の文章作成から大学における学術的文章作成（アカデミック・ライティング）へと、できるかぎり緩やかに連続的に移行できるような指導を、高大接続の観点に立っておこなうことである。リメディアルではない学術的なレベルの教育内容を担保しつつ、高等学校までの学びとつながるような授業の工夫やテキスト・教材の開発をおこなっていった。一方、高等学校の現場に赴き、教員や生徒を対象とした論文・レポート作成の研修や特別講義も頻繁におこない、情報交換と相互理解に努めてきた。今後は、大学が個人的にも組織的にも高等学校の現場との連携をより一層強め、文章作成の力をシームレスに育成していくことのできる指導内容と指導方法を、高大双方の協働によって共同開発していくことが求められる。

5つめは、日本語ライティング教育と英語ライティング教育とが連携していくことである。日本語と英語を対照させ（複眼的に捉え）、日本語の読み・書きと英語の読み・書きの両者を、「ことばの力」を育成するという観点から積極的に連携させていくことが必要であると考えてきた。英語の文章作成のスタンダード本ともいえる『OXFORD GUIDE TO PLAIN ENGLISH』には、「25 easy-to-follow guidelines（わかりやすい25の指針）」が挙げられているが、それらの多くは日本語の文章作成と共通している。一方、文法や語彙の構造が異なることに起因する相違点（受動態と能動態についての捉え方等）ももちろんある。そうした共通点と相違点を踏まえて文章作成の指導をおこなうことで、学生の言語能力そのものをより効果的に育成していくこともできるであろう¹²⁾。

これら5つのことは、本学の日本語ライティング教育の発展のために組織的・継続的に追求していくべき課題であると考えられる。そして、そのときに欠かせないのが教職協働による取り組みである。これまで述べてきた本学の全学的な日本語ライティング教育の成果は、まぎれもなく教員と職員の協働によって作りだされたものである。今後も、そうした教職協働の取り組み、さらには文章チューターをも含めた協働の取り組みを充実させていけるかどうか、本学の日本語ライティング教育の未来がかかっているといっても過言ではないだろう。

謝辞

第1期から今日まで、教育開発推進機構の先生方や教育開発支援課・教務課の職員の方々、各学部のライティング支援担当の教職員のみならず、文章チューターのみなさんには、密接な連携のもとに協働した取り組みをすすめていただきました。あらためて、ここに感謝申し上げます。また、本稿の執筆にあたっては、資料提供や原稿内容の精査をはじめ、教務課の大田桂一郎氏と森若菜氏には多大なご助力をいただきました。重ねて感謝申し上げます。ありがとうございます。

注

- 1) 調査実施時期は2021年10～11月（1963年より毎年秋に実施 ※未実施年あり）で、全国の国公立および私立大学の学部学生を対象に実施された。回答人数は10,813人（30大学 回収率31.4%）。
- 2) 2年生（人文系92名）を対象として、「高校3年間に受けた『国語』の授業では、主にどのような指導を受けたと感じますか？」と質問し、20項目について5件法で回答を求めた。調査は島田（2014）に紹介されている「大学初年次生が受けた高校『国語』の学習内容に関する調査の項目」（11頁）に5項目を追加して2015年1月5日に実施した。
- 3) 早期に合格を決める特別入試合格者に対して、入学までの約4ヶ月をどのように過ごさせ入学への準備をさせるかは、大学教学の可能性を広げる契機の一つでもある。特に、特別入試合格者が全入学生の約4分の1を占める本学では、多様化する合格者の学力や意欲に対し、有意義な入学期間を過ごさせることがきわめて重要な責務であるという認識のもと、教育開発推進機構と各学部が連携を取りながら、さまざまな入学前教育を提供してきた。
- 4) 本授業では、「文章添削」ではなく「文章診断」という言い方をしている。それは、「書き手のオーナーシップを護る」という文章チュータリングの理念にもとづくものである。佐渡島（2013）は、『「書き手のオーナーシップを護る」姿勢とは、書き手が自ら書いた文章について責任を持つことを支援するという構えです。指導にあたる人が文章の修正箇所を提案し修正方法を特定するのではなく、書き手が自分で文章の修正箇所を提案し修正方法を特定できるように支援することです。つまり、指導にあたる人が、独りで文章を読んで問題点を特定し修正するということを決してしません。要するに、『添削』を行わないのです。』（2頁）と述べている。このような姿勢を大切にするのは、「自立した書き手」を育てることをライティング指導の目的としているからである。そして、添削するのではなく、診断し修正する観点を指摘しながら、学生自身の力で文章を改善させるためには、「(1)書き手の意図を尊重する、(2)対話を重視する」（佐渡島、2013、2頁）姿勢が、ライティング・サポート室におけるチュータリングはもちろん、文章診断でも重要であると考えてきた。
- 5) 第2期の実践総括と効果検証については、2014年4月28日付の教学委員会報告『「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】（2010-2014）』実施総括 その成果と課題』に詳しく記されている。また、薄井（2015）においても実践内容を含めて効果検証の詳細を報告している。
- 6) Fチャートについては、筆者が作成した『「探究」と「議論（論述）」の技法—Fチャートを活用するために—』（私家版）というハンドブックに詳しく解説しているので参照されたい。
- 7) 開講学部からは、「受講生一人ひとりに対して、細かな指導を行うことが困難であることが現状であるため、個別指導を行いながらアカデミック・リテラシーを学ぶ『日本語の技法』の意義は大きい」「学生自身が多様な学問領域に対応できる学びの基礎的素養を備えている必要があり、初年次の段階で本科

目のような取り組みを行う必要がある」といった評価を得た。詳しくは、2014 年 4 月 28 日付の教学委員会報告「『特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】（2010-2014）』実施総括 その成果と課題」を参照されたい。

- 8) 2019 年度第 1 回教学実践フォーラム（2019 年 8 月 5 日 9 日）では、「『論理的思考力・探究心』を育てるアカデミック・ライティング—言語の枠を超えた『書く』指導のありかた—」と題して、全学的なライティング指導の可能性と課題が議論された。本フォーラムでは、英語ライティングの授業担当者と日本語ライティングの授業担当者が発表をおこない、3 つの学部 of ライティング支援担当者が学部の取り組みを報告した。106 名の参加者があり、学内外におけるライティング教育への関心・意識の高さがあらためて確認されるとともに、今後のライティング教育のあり方についても課題が共有された。本フォーラムの詳細については、『ITL NEWS』No.43（2019 年 10 月）を参照された。
- 9) ライティング・サポート室の取り組みとその成果については、本紀要の別稿で詳述されているので参照されたい。
- 10) ライティング指導を フェーズ 1（導入段階の支援）→フェーズ 2（基礎的レベル）→フェーズ 3（学部研究レベル）→フェーズ 4（学術論文レベル）という 4 つのフェーズで捉え、「ライティング・サポート 1 とは、全ての専門分野（学士課程）に共通となる土台部分（リーディング、一文一義、構造的な文章の理解など）をターゲットとし」、「立命館大学の学生が共有しておくべきリテラシーとして涵養をすることを旨とする」提案としている。
- 11) OJT（On-the-Job Training）とは、現場で業務を進めながら実務を学んでいく研修方法で、実践的な知識やスキルを蓄えることができるという特徴がある。早期に効率的に育成できるというメリットはあるが、体系的に学ぶことができないというデメリットがある。「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」では、授業（毎時間）への参加あるいは授業を録画した DVD の視聴も研修のプログラムに入れた。また、個々の診断やルーブリックの事例を点検し、個別に指導することもおこなった。
- 12) 中教審教育課程部会の「言語能力に関する特別チームにおける審議の取りまとめ」（2016 年 8 月）は、「日本語と外国語を相対的に捉えることによって、その構造や語彙などの仕組み、それらが有機的に結び付いているシステム、その背景となる文化など、日本語と外国語の違いに気付き、それぞれの理解を深めることができる。また、言語、文化、習慣、時代が違っていても、表面的な違いを超えた深いところでの共通性があるということを理解できる」と述べ、「言語活動で扱う種類における連携」の一例として「文章表現（短文づくり、パラグラフ・ライティング、小論文等）」を挙げ、「両教科等において同じ種類の言語活動を扱うことで、共通する資質・能力を育成すること」と述べている。

参考文献

- 井上千以子「思考を鍛えるライティング教育とは」井上千以子編著『思考を鍛えるライティング教育』慶應義塾大学出版会、2022 年、1-12 頁。
- 薄井道正「初年次アカデミック・リテラシー科目『日本語の技法』関西地区 FD 連絡協議会 京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し表現する学生を育てる』ミネルヴァ書房、2013 年、78-94 頁。
- 薄井道正「初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果」『京都大学高等教育研究』第 21 号、2015 年、15-25 頁。
- 佐渡島紗織「チュータリングの理念」佐渡島紗織・太田裕子『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み—』、2013 年、2-10 頁。
- 島田康行「高校・大学の双方で育てたい『書く力』」東北大学高等教育開発推進センター『『書く力』を伸ばす—高大接続における取り組みと課題』東北大学出版会、2014 年、7-35 頁。
- 全国大学生協連「第 57 回学生生活実態調査 概要報告」（2022 年 3 月 1 日）。<https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>（参照日：2022 年 9 月 1 日）

文部科学省高等教育局「大学における教育内容等の改革状況について（平成 20 年度）」、2010 年。

文部科学省高等教育局「平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」、2020 年。

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.19（2011 年 10 月）

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.21（2012 年 3 月）

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.25（2013 年 3 月）

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.43（2019 年 10 月）

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.51（2021 年 7 月）

渡辺哲司・島田康行『ライティングの高大接続』ひつじ書房、2017 年。

※筆者が開発したテキストや教材、授業映像等はアーカイブ化され、本学のライティング・サポート室に保管されている。

Japanese Writing Education at Ritsumeikan University Memorandum on “Past” and “Future”

USUI Michimasa

Abstract

In this report, we attempt to summarize the university-wide efforts of Japanese-language writing education at Ritsumeikan University -- its history and results-- from the perspective of the parties concerned, dividing the period from 2010 to present into four phases. From the first phase (the preceding period: 2010-2011) to the fourth phase (the period of change: 2021-), faculty and staff members of Institute for Teaching and Learning have collaborated in the development of Japanese writing courses. The textbooks and teaching materials developed, as well as the teaching methods and lessons we modeled, are excellent educational assets of the university. They will greatly contribute to the advancement of Japanese writing education at the university, which is undergoing a period of change.

Keywords

first-year education, transitional education of freshmen students to colleg-level education, japanese writing education, Japanese proficiency, sentence diagnosis

立命館大学

全学共通ライティング・サポート構想の具体化

ー ライティング・サポート室の設立経緯を中心に ー

大 田 桂一郎

要 旨

本稿は、2021年4月から設置された立命館大学のライティングを対象とした学修支援窓口「ライティング・サポート室」の設置経緯をまとめるものである。過去に設置されたライティング・サポート・デスクの取り組みから教学政策である「協創施策（後半期）」、2019年度全学協議会での議論、そして「全学的ライティング・サポート具体化WG」を踏まえ、どのようにライティング・サポート構想が再燃し、新しい全学共通ライティング・サポート構想を推進したのか、担当した専任職員の立場からその記録を編纂することを目的としている。

キーワード

ライティング、全学協議会、協創施策、全学的ライティング・サポート具体化WG、ライティング・サポート室

はじめに

近年、多くの大学において、学生のレポート執筆を支援するためライティング・センターが設立されている。本学の所在地である京都、滋賀や大阪近辺においても、関西大学ライティングラボ¹⁾、関西学院大学ライティングセンター²⁾、龍谷大学ライティングサポートセンター³⁾などが、本学の姉妹大学である立命館アジア太平洋大学においてもライティングセンター⁴⁾が展開されている。一方で立命館大学においては2000年代後半期より、ライティング教学の充実を図られている（表1）。

表 1 立命館大学における「ライティング・サポート」の到達点

年度	内容
2009	教育開発推進機構接続教育支援センターを主幹とする「日本語リテラシー共同プログラム開発検討ワーキング」および同ワーキングの小委員会において、全学共通で標準的に保証すべき日本語教育の具体的な内容が検討された。
2010	「読む力」「書く力」「考える力」を一体的に育てる科目として「日本語の技法」を開発し、学部横断型授業としてパイロット的に3クラス開講された。
2012～2015	5学部8クラスで実施し、毎年約400～500名が受講した。図書館に「ライティング・サポート・デスク」が開設された。
2015～2020	学部が主体となって独自に取り組むために、教育開発推進機構が各学部の支援（教材開発や指導方法）を行う体制となった。各学部において、卒業論文の必須化に伴い学部毎に初年次科目「基礎演習」などを開講している。

2008年度に教育開発推進機構が発足し、その中の1組織として接続教育支援センターが設置された。接続教育センターを主幹とし、2009年度に「日本語リテラシー共同プログラム開発検討ワーキング」および同ワーキングの小委員会において、全学共通で標準的に保証すべき日本語教育の具体的な内容が検討された。経緯についての詳細は本紀要の特集前稿を参照されたい。

特筆すべきは、2012～2015年度、立命館大学の図書館内に設置されているラーニング・コモンズ「びあら」に「ライティング・サポート・デスク」が開設されたことである。この取り組みは「ライティング・サポート室」の前身施策にあたる。その成果と課題については当時チューターを担っていた中島ら(2016)にて詳細に述べられている。「ライティング・サポート・デスク」の成果としては、デスクを訪れた学生は「書く力」「読む力」の成長実感があったこと、チューターとして業務に携わった大学院生も学生に「気づき」を与えようとする中で自身も「気づき」を得、より深く学んでいた点である。一方、問題点として、5つ挙げられている。①チューターの確保と養成、②デスク認知度、③ニーズの不一致、④サポートを担う院生の負担、⑤チューター間の仕事量に大きな差である。

2015年度に教育開発推進機構の目的が見直され、ライティング・サポート・デスクを担当していた接続教育センターが教育開発支援センターと統合、教育・学修支援センターが立ち上がった⁵⁾。それに伴い施策転換の1つとして、ライティング・サポート・デスクは終了し、ライティング教学は、学部が主体となって独自に取り組むこととなった。支援の在り方も、統合された教育・学修支援センターが各学部の教材開発や指導方法を支えるという体制となった。当該体制は、2020年度まで継続され、現在も特筆すべき取り組みを行っている学部・研究科が存在する⁶⁾。

ここまでは立命館大学における「ライティング・サポート」の到達点をたどってきた。本稿の目的は次の1点である。それは、2015年度以降学部が主体となってライティング教学に取り組む最中、全学共通ライティング・サポートの議論が再燃し、新たなライティング支援、学修支援窓口「ライティング・サポート室」が立ち上がるまでの経緯を編纂し、発信することである。

本稿は次のように構成される。まず第1節では、全学共通ライティング・サポートの議論が再燃する過程である、2019年度の全学協議会と立命館大学の中期ビジョン R2020 と R2030 を架橋する施策（協創施策）についての経過をたどる。この節は、どのような契機で全学共通ライティング・サポートの議論が再燃したのかという点にあたる。次に第2節では、全学的ライティン

グ・サポートWGの設置を中心にどのような考えのもと、サポートを開始したか、どのような支援層を想定したかも含め述べる。第3節では「ライティング・サポート室」の設置にあたって、第4節は今後に向けて方向性を示唆する。

1 協創施策推進本部会議と全学協議会

1.1 協創施策推進本部会議の設置と議論

立命館大学では、2020年度までの中期ビジョンであるR2020から2030年度までの中期ビジョンであるR2030へ架橋するための施策を「協創施策」と位置づけた。協創施策の検討と具体化については、教学部・国際部・学生部の3部が部を超えて連携することが必要不可欠であり、具体化の推進においても、正課・課外を通じた学生の学びと成長、グローバル化の推進、多様な学生に対する学修・学生支援など、横断的課題を効果的に推進するため、同3部による連携の下で行っていくことが必要であるとされた。そして、3部の執行部等からなる「協創施策推進本部」が設置された。

「全学共通ライティング・サポート推進」については、協創施策の1つとして位置づけられ、協創施策後半期（2021年以降に実施する施策）として、2019年4月3日の協創施策推進本部会議で提起がなされた。提起にあたっての具体的な理由は次の通りである。1つ目は、2018年度全学協議会⁷⁾での議論を踏まえた、卒業論文・卒業研究執筆の土台となる文章作成能力を育て高めるための、「全学的ライティング・サポート」のあり方についての検討である。全学協議会は、学生と大学が協議を行う立命館の特色とも言える取り組みである。2018年度の学生からの論点として、大学での学び、特に授業外学習時間が相対的に少ないという実態を受け、学生の知的好奇心を喚起し、興味関心を高める授業の実践や教育の質向上や学生の満足度、成長実感に関して客観的な評価指標を設定・検証をすることも求められていた。2つ目は、学生部が取り組みを推進しているSSP（Student Success Program）⁸⁾へ、レポート執筆等の支援ニーズが多く寄せられているという実態である。SSPは、スチューデントスキルの支援を主とし、①自らの強み・弱みを理解する自己理解力、②スケジュール管理やタスク管理などの自己管理能力、③優先順位をつけ、選択する自己決定力を養うことを目指し支援を行っている。2018年度においては、各学部が独自でライティング教学を推進してはいたものの、学生主観では、統一的かつ一元的なアカデミックスキルの相談窓口がなく、SSPへレポート執筆や卒業論文の構成などのアカデミックな相談内容が寄せられている状態であった。以上を踏まえて、「協創施策推進本部」において、「全学共通ライティング・サポート推進」の議論を始めたわけである。

1.2 2019年度全学協議会における学生からの問題提起

前項で記載の通り、立命館大学には全学協議会がある。この節では「全学共通ライティング・サポート推進」について、契機となった2019年度全学協議会について触れておきたい。

2018年度に開催された全学協議会確認事項を踏まえ、2019年度全学協議会でも引き続き「正課における教育の質向上」や「留学生支援を含む国際化、包括的学生支援とダイバーシティ&インクルージョンの推進」が争点となっていた。大学から学生への説明では、先に列挙した学生か

らの論点提起への回答とともに、協創施策の進捗状況についても言及された。特に、ライティング・サポートに関わる協創施策後半期（2021 年以降）についての進捗状況は『学園通信 2019（2019.6.21）』の中で次のように述べられている。

卒業論文・卒業研究執筆の土台となる文章作成能力を育て高めるための全学的な日英両言語でのライティングサポートのあり方（オンラインあるいは対面の正課授業、共通教材の作成、正課外のチュートリアルなど）について、検討を行います。

立命館大学では、「教学ガイドライン」を定め、学位授与方針および教育目標を踏まえた、卒業時の質保証を行う手立て（卒業論文、卒業研究、卒業制作等を含む）の必修化もしくはそれに代わる検証可能なシステムを明確にするとともに、節目毎の成果を検証する科目を明確にし、到達度を検証する（必修科目の明確化等）としている。2022 年 12 月現在では 16 学部の内、15 学部が原則卒業論文が必修化されている。卒業論文必修化や卒業時の質保証の波を受け、段階的な文章作成能力の支援・サポートについてが論点となり、上述のように、協創施策後半期（2021 年以降）の施策としてライティング・サポートに関する支援を実施することを学生に約束したのである。

2 全学的ライティングサポート具体化 WG と支援レベル層

2.1 全学的ライティングサポート具体化 WG

『学園通信 2019（2019.6.21）』にて、「全学共通ライティング・サポート推進」を学生へ周知することを受け、2019 年 6 月 19 日に実施された協創施策推進本部会議において、「全学的ライティング・サポート具体化 WG」を設置することが議決された。同 WG では、全学協議会での意見等を受け、どのように「全学共通ライティング・サポート推進」を行っていくか、集中的に議論を行うこととした。メンバーは、ライティング・サポートを中心的に担う教学部副部長、学生部（SSP（Student Success Program））へも議論参画をお願いし、下表の点を検討事項として進めることが確認された。

表 2 「全学的ライティング・サポート具体化 WG」での検討事項

No	検討事項
1	全学共通の「ライティング・サポート」講義（学部・大学院）の設計
2	各学部で現在行われているライティング・サポートとの代替あるいは補完関係の整理
3	ライティング・サポート講義の課題に対してコメントを行うチューターの確保と育成
4	サポートデスクにおいて対面で相談に応じるチューターの確保と育成
5	カテゴリー別の方針（JJ: 日本語の文章を日本語で指導、JE、EJ、EE）
6	2021 年度開講・開設に向けた作業工程の具体化

「全学的ライティングサポート具体化 WG」で実施された詳細かつメタ的な議論は割愛するものの、2019 年 7 月 29 日、2020 年 1 月 24 日、2020 年 11 月 11 日の計 3 回、集中的に実施された。

WGを進める中で、ライティング・サポートにおいて特質すべき取り組みを行っている学部へのヒアリングを実施した。ヒアリング結果を踏まえて、最終的には、①教学部として全学的なライティング・サポートの在り方を提起する、②中長期的にはライティング・サポートに関わる科目を設計する、③支援のレベル層を「ライティング導入段階」にフォーカスすることとした。

2.2 確認されてきたニーズ

ライティング・サポートに関わるニーズは、特質すべき取り組みを行っている学部へのヒアリングや各学部が毎年度自己点検評価書として作成している「教学総括・次年度計画概要」から次の点が確認された。1つ目は、レポートや論文を「書く」こと以前に、文献が「読む」、与えられた情報から「問いを立てる」「必要な資料を適切に収集する」「図書館で図書を探す適切な方法」など、アカデミック・ライティングを行う上での「導入段階」の支援ニーズである。2つ目は、ライティング支援には、学部として一定の取り組み成果は上がっているものの、個別に支援を行うことや教材を作成していくことの人的リソース（教員体制・職員体制）の限界である。3つ目は、ライティング個別支援（学部独自のサポートデスクやTAによる添削支援）などは継続して実施しているものの、学生の利用率が低いことである。

これらのニーズは、冒頭述べた前身のライティング・サポート・デスクで確認されたものとは別のニーズであった。つまり、各学部が専門性を踏まえたライティング支援を行うにあたり、全ての専門分野（学士課程）に共通となる土台部分（文章を書く上で必要なリーディング、一文一義で書く、構造的な文章の理解、問いを立てることなど）である。全学へ提起するにあたり、「全学的ライティングサポート具体化WG」では、その支援段階・レベルを図1として整理し、2020年11月30日の教学委員会へ提起を行い、各学部の意見を求めた。

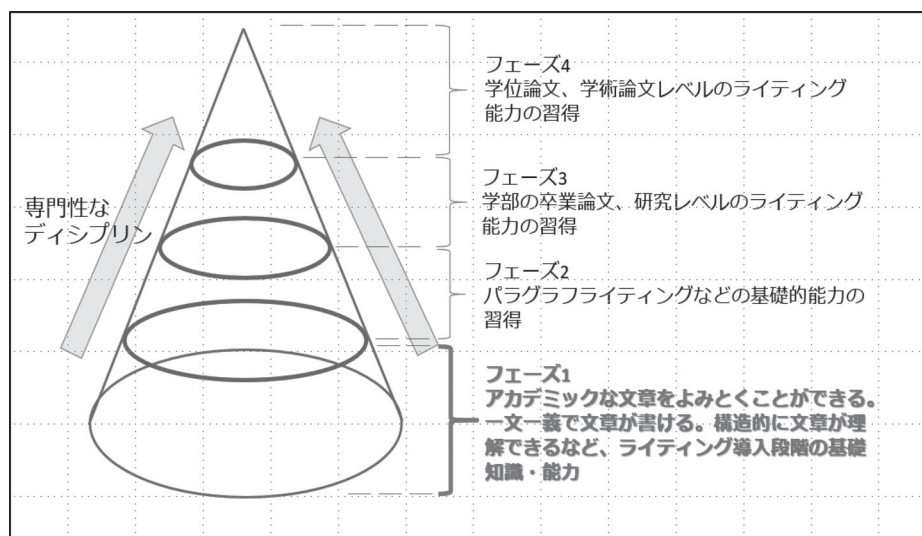


図1 ライティング・サポート 支援レベル層

2.3 各学部の専門性との関係性

各学部からは貴重な意見を頂戴することができた。学内情報のため、ここでは紹介することはできないが、主には学部の専門性や学内の他機関との連携、支援層と支援内容の更なる具体化、リメディアル教育との差別化などである。図1の通り、その支援段階・レベルを整理したものの、立命館大学には16学部21研究科（2022年12月現在）と多様な学部があり、それぞれの専門分野がある。当然のことながら、各学部の専門的なディシプリンは、学部の教育目標やカリキュラムポリシーによって規定され、学生はカリキュラムを体系的に進めることによって、ディプロマポリシーに定められた能力を獲得していく。専門的なディシプリンを学んでいく中で、ライティングのレベルが上がっていく構造にあった。そのため、専門分野との関係性を図2の通り整理しなおし、新たな全学共通ライティング・サポートは、この共通となる土台部分について、立命館大学の学生が共有しておくべきリテラシーとして涵養することを目指すとした。途中新型コロナウイルス感染拡大の影響で議論がままならない状態が続いたものの2021年2月15日に教学委員会へ提起の上、政策の実施が決まった。

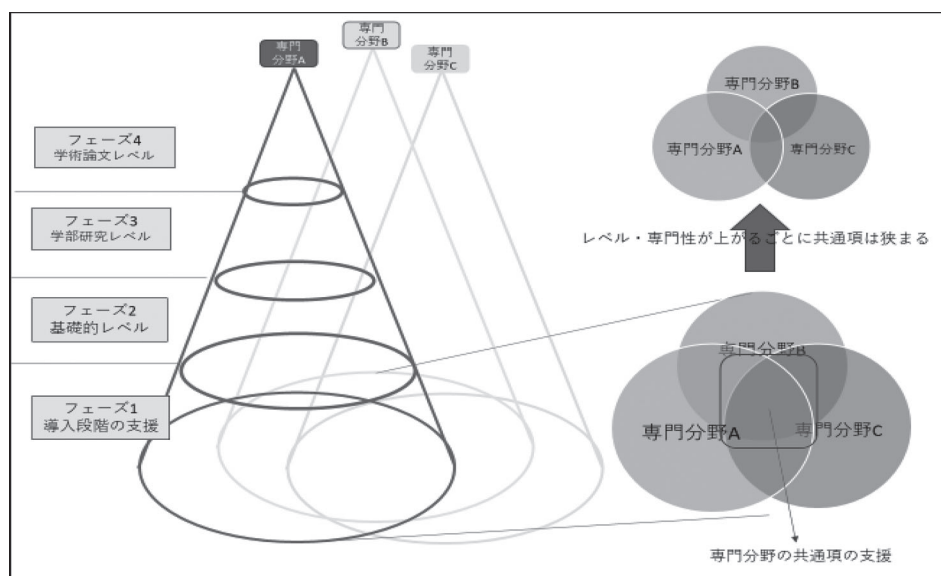


図2 支援レベル層／専門分野との関係性

3 「ライティング・サポート室」の開設にあたって

3.1 学修支援を行う理念・方針

2021年2月15日に教学委員会の「全学共通のライティング・サポート」実施決定を受けて、学修支援窓口である「ライティング・サポート室」の具体化を進めることとなった。2021年4月からのスタートであったため、短期間で①ライティング・サポートを担う専門人材の確保、②支援を行う理念・方針の策定、③チューターの雇用、④運営体制の検討、それら具体化する必要

があった。

特に支援を行う理念・方針については、「全学的ライティング・サポート具体化 WG」や教学委員会での議論を踏まえ、「相談学生が自分自身の力でレポートが書けるよう、専門分野や多様性、学生の主体的な考えを尊重し、成長や発見を育む支援を行う」とし、「ライティング・サポート室 学習支援ガイドライン」としてまとめた。下記はガイドラインの一部抜粋である。

立命館大学には、16学部・21研究科が存在し、それぞれ専門分野も多様に存在します。当然のことながら、学術的文章（論文やレポート）の書き方はその専門分野によって規定されている書式、方式、形式が異なります。分野の共通項となる導入段階のライティング・サポートの支援を行い、「自律的な書き手」の育成を目指すのがライティング・サポート室の学生相談・学修支援です。

- ・ライティング・サポート室では、学生の成長と主体的な学びを促す支援を行います。
- ・「自律的な書き手」を育てるという目的に基づき、学生自ら考え、理解を促すための手助けを行います。
- ・「自律的な書き手」を育てるという目的にも基づき、学術的文章の診断、リーディングの相談、問いや論題の立て方などのアカデミックスキルの相談・支援を行います。
- ・学生のバックグラウンドにある学部教学・専門分野を尊重します。

急募であったものの、専門人材を確保することができ、かつ関係教職員に尽力いただき、初代チューター TA として2名の大学院生を迎え入れ（辻俊成氏（文学研究科）、北和樹氏（国際関係研究科））、2021年4月よりスモールスタートにて開室するに至った。

3.2 2021年4月時の開室状況

2021年4月からのスモールスタートは、専門契約職員1名の相談体制とし、スモールスタートを始めることとした。迎え入れた大学院生2名は非常に優秀であったものの、研修なしに相談を受けることは避け、薄井道正教授が担当する教養ゼミナールをファシリテートしてもらいながら、スキルを磨いてもらった。そのため2021年度春学期は、相談枠自体は1日5名上限、週3日間、衣笠キャンパスのみの開室とした。相談時間は他大学の先例を参考に「40分」とし、下記の時間割にて相談受付を開始した。

表3 2021年度発足時の開室状況

時限 曜日	3限 10:45～11:30	4限 11:30～12:15	5限 12:55～13:40	6限 13:40～14:25	7限 14:40～15:25	8限 15:25～16:10	9限 16:20～17:05
月			●	●	●	●	●
火							
水							
木			●	●	●	●	●
金	教養ゼミナール		●	●	●	●	●

※●が相談対応枠。春学期は各枠1予約、時限は理系時間表記。

結果的に 2021 年春学期は 149 名（延べ）の相談学生が訪れた。これは予約受付を実施した予約スロット 225 枠（1 日 5 名×週 3 日×授業開講期間 15 週）の 66.2%が埋まったこととなる。2021 年度秋学期からはびわこ・くさつキャンパス、大阪いばらきキャンパスへの Zoom を用いたオンライン相談を開放し、全キャンパスでの相談受付を開始した。

4 おわりに

本稿は、2015 年度以降学部が主体となってライティング教学に取り組む最中、全学共通ライティング・サポートの議論が再燃し、新たなライティング支援、学修支援窓口「ライティング・サポート室」が立ち上がるまでの経緯を編纂、記録したものである。2021 年 4 月、立命館大学におけるライティング・サポートはリスタートを切った。本稿が公開される 2023 年 3 月には、2 年が経過し、相談学生も着実に増えていることであろう。今後「ライティング・サポート室」の更なる充実には、現在センター内で総括されている課題（学部教学との更なる連携、多言語化、学内の学習支援とよりシームレスな連携）に加え、教職員の理解や専門人材の育成、更にはチューター組織の一層の結束が必要である。また、筆者は本ライティング・サポート構想の立ち上げより担当した専任職員であるが、「ライティング・サポート室」が自走化していくためには、職員の専門力量向上という点も重要な論点である。末筆ながら、今後の「ライティング・サポート室」を発展を願いたい。

謝辞

これまで立命館大学のアカデミックライティング推進に尽力されてきた薄井道正教授が 2022 年 3 月にご退職されました。本稿で紹介した全学共通ライティング・サポート構想にも貴重なご意見を頂きました。また、ライティング・サポート室設置にあたり奔走頂きました、森岡真史教授（国際関係学部／前教学部部長）、吉田誠教授（産業社会学部／前教学部副部長）、仲田晋教授（情報理工学部／前教学部副部長）、ライティング・チューターの皆さんへ多大なる感謝を申し上げます。

注

- 1) <https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/>（2022.12.14 最終閲覧）
- 2) https://www.kwansei.ac.jp/education/writing_skill/center/（2022.12.14 最終閲覧）
- 3) <https://www.ryukoku.ac.jp/writingsupport/>（2022.12.14 最終閲覧）
- 4) <https://www.apu.ac.jp/academic/page/content0075.html?c=17>（2022.12.14 最終閲覧）
- 5) ITLNews34 号 <http://www.ritsumei.ac.jp/itl/assets/file/publication/nl/vol34.pdf>（2022.12.14 最終閲覧）
- 6) ITLNews38 号 <https://www.ritsumei.ac.jp/itl/assets/file/publication/nl/vol38.pdf>（2022.12.14 最終閲覧）
- 7) <https://www.ritsumei.ac.jp/features/zengakkyo/>（2022.12.14 最終閲覧）
- 8) <https://www.ritsumei.ac.jp/ssp/>（2022.12.14 最終閲覧）

参考文献

中島梓・鹿島萌子「立命館大学におけるライティング・サポート・デスクの理念と実践—チューターの立場から振り返って—」『立命館高等教育研究』16号、2016、pp101-116

立命館大学「学園通信 2019」2019年6月21日発刊 (<https://www.ritsumei.ac.jp/features/zengakkyo/assets/file/council/zengakukkyo2019-booklet.pdf> 2022.12.14 最終閲覧)

本稿の執筆に当たり、「協創施策推進本部会議」「教学委員会」の資料等を引用（参考）とした。用いた資料は次の通りである。

【協創施策推進本部会議】

協創施策（後半期計画）における「全学的ライティング・サポート」の具体化検討ワーキングの設置について（2019年6月19日）

【教学委員会】

協創施策の推進体制—協創施策推進本部の設置について（2019年01月07日）

全学共通ライティング・サポート構想の具体化について—意見集約を踏まえて—（2021年2月15日）

【全学的ライティング・サポート具体化検討ワーキング】

第1回全学的ライティング・サポート具体化検討ワーキング資料（2019年7月29日）

第2回全学的ライティング・サポート具体化検討ワーキング資料（2020年1月24日）

第3回全学的ライティング・サポート具体化検討ワーキング資料（2020年11月11日）

Development of Writing Support Education: History of the writing support center at Ritsumeikan University

OTA Keiichiro (Administrator, Office of Academic Affairs Ritsumeikan University)

Abstract

The Writing support center at Ritsumeikan University was established in April 2021. The purpose of this report is to summarize the history of its establishment and discuss the following three points from the standpoint of those in charge of the project: Learning Innovation (2nd term), the discussion at The Plenary Council of the University, and How the Writing Support Initiative was rekindled to promote the brand new writing support initiative.

Keywords

Academic Writing, The Plenary Council of the University, Learning Innovations, Writing Support Working Group, Writing Support Center

事例研究

自発性創出と学外連携

— 経営学部専門演習でのキャリア支援の事例 —

片岡達彦・小林大輔
小島愛

要 旨

本論文では、今日の大学生に求められる自発性を、推進力を発揮するリーダーシップ、多様性を持つ仲間との協働、社会的な好奇心（モチベーション）という3種類であると定義し、自発性を創出するための工夫としての学外連携がそれぞれの自発性をどのように創出するかを、経営学部専門演習でのキャリア支援企画を通じて検証した。正課授業での学習到達後に学期末総括の一環として、行政支援型と企業支援型のキャリア支援企画を設定した。検証の結果、学外連携による推進力を発揮するリーダーシップの創出、および多様性を持つ仲間との協働の創出に関する仮説が支持され、学外連携による社会的な好奇心（モチベーション）の創出に関する仮説も一部支持された。授業担当者は、学生達がこれからの不確実な社会を生き抜くために、自身が取り組みやすい方法で、幅広く外部専門家を招聘し授業に取り入れることにより、学生の自発性をより高められる可能性が示された。

キーワード

自発性、学外連携、専門演習、キャリア支援、キャリアセンター

1 はじめに

日本型雇用システムの転換により、終身雇用の減少、早期退職制度の導入（濱秋・堀・前田他、2011）、従業員への教育訓練投資の減少傾向（樋口・戸田、2005; 黒澤・大竹・有賀、2007; 厚生労働省、2018）、非正規雇用の拡大による若年層の訓練機会の減少（久本、2008）が顕著になっている。2022年に閣議決定された政府の骨太の方針¹⁾では働く人の能力開発として企業による「人への投資²⁾」が掲示された。たしかに、「人への投資」はダイバーシティ、育児休暇、福利厚生、兼業・副業など従業員の就業環境の整備につながる。他方で、議論の出発点は、国内外の投資家から見た企業価値の向上である点を考えると、同じ従業員を継続的に育成し社内で人的資本を蓄積するという意味ではないことに注意が必要である。

今日の大学生にとって、新卒一括採用の維持³⁾および大卒求人倍率の上昇⁴⁾は、一度により多くの企業に応募する機会を与える意味で新卒求職者の安心材料になっている。しかしながら、

大学生は就職活動時点のみならず、近年特に増している将来の就業環境の不確実性を予め見据え、たうで自身のキャリアを築くことが求められている。その意味で新卒求職者の主要な供給源である大学は、中長期的な視点に立って学生自身がキャリア構築を自発的・能動的に考えられるような支援を行う必要がある。

本研究は、正課授業内でのキャリア支援企画の実施を通じて、学外連携が受講生の自発性にどのような成長を促したのかを明らかにし、日本の大学に求められるキャリア支援の在り方を考えることを目的とする。具体的に第2章では、日本の大学生に求められる自発性を定義づけ、および大学教育で自発性を創出・促進するための工夫を考察する。第3章では、仮説を導出し、実施企画の概要を示す。第4章では、実施企画の体制を説明した後、仮説を検証するためにどのような当日の運営を行ったかを紹介する。第5章では、仮説検証の結果と考察を説明する。第6章では、まとめと今後の課題を述べる。

2 リサーチクエスションと先行研究

2.1 自発性の定義

政府・企業は、大学生を中心とした若者に、いかなる環境下でも自らの推進力を発揮できるような人材の必要性を強調するようになってきている。たとえば経済産業省は、次の社会を形づくる若い世代に求められることを、「前提や前提にとらわれず、ゼロからイチを生み出す能力」、「夢中を手放さず一つのことを掘り下げていく姿勢」、「グローバルな社会課題を解決する意欲」、「多様性を受容し他者と協働する能力」であると提言している（未来人材会議, 2022）。また、日本経済団体連合会（以下、「経団連」という）が取りまとめたアンケートによると、日本企業は、採用の観点から大卒者に特に期待する資質として「主体性」、「チームワーク・リーダーシップ・協調性」、「実効力」、特に期待する能力として「課題設定・課題解決」、「論理的思考力」、「創造力」、特に期待する知識として「文系・理系の枠を超えた知識・教養」、「専攻分野における基礎知識」、「専攻分野における専門知識」を求めている（経団連, 2022）。

企業現場の現象を経営学的な視点で捉えた研究では、リーダーシップの概念の変容が確認されている。具体的には、上司と部下という垂直関係に基づいたリーダーシップよりも、特定のメンバーが指揮をとるのではなく全メンバーが水平関係のリーダーシップを執る方がチームのパフォーマンスが高く、その傾向は複雑なタスクを要する仕事において顕著になる（Wang et al., 2014）。また、著名コンサルティング・ファームでの雇用方針に関する言及においても、知識社会では、ビジョンを持ち部下を率いるトランスフォーメーション・リーダーシップと一人一人がチームを牽引するシェアードリーダーシップの掛け合わせが求められると指摘されている（入山, 2019）。他にも、コラボレーションのオンライン化が進む医学教育の場では、メンターの役割が重要視されており、メンターはメンバーを知ることに関心をかけ、メンバーとの意見交換がしやすい水平型のチーム作りをすることが求められている（Aquino, Riss, Multerer, et al., 2022）。さらに、チーム全員が持つべき精神として、リーダーシップのみならず、内発的で他者視点のモチベーションを持ち合わせることの必要性も説かれている（Grant, 2012; 入山, 2019）。

このように、政府と企業が若者に求めている不確実な環境下で発揮していく推進力はリーダー

シップと言い換えられるものであり、その際に、周りの個性を認め合い協働すること、およびリーダーシップを支える内発的な好奇心（モチベーション）の起点を社会に置くことが期待されている。そこで本研究における自発性を以下の3要素から定義する。

- ① 周囲に働きかけ、推進力を発揮するリーダーシップ
- ② 自分の役割を見つけ、多様性を持つ仲間と協働しながらチームに貢献する
- ③ 社会的な好奇心（モチベーション）

2.2 自発性創出・促進するための工夫

①の要素に対する取り組みとしては、混合型学習法（Blended learning）と反復練習が考えられる。混合型学習法では、共同学習（博物館訪問）後に、教室内的グループ・ディスカッションが深まるという効果が確認された（Holley & Dobsom, 2008）。グループワークとクリッカーでの質問もアクティブラーニングとして効果的であった（Deslauriers, Schelew & Wieman, 2011）。反復練習においては、恵まれない教育的背景を持つ学生の生物学入門授業での学力格差が解消された（Haak, HilleRisLambers, Pitre, et al. 2011）。要するに、学びのスタイルに学生が積極的に関与できる要素を含めることが肝要であると理解できる。

②の要素に対する取り組みとしては、小グループのディスカッションとステレオタイプ以外を取り上げる授業設計がある。小グループのディスカッションセッションなどアクティブラーニングでは、少数民族と非少数民族間の学習成果の差を縮め、全ての学生の科学に対する自己効力感を増加させた（Ballen, Wieman, & Salehi, 2017）。つづいて、Team-based learning がとり上げられる。たとえば、モチベーションの高さと受容度の大きさと有意に相関している（Rezende, Oliveira, Vale, et al. 2020）。さらに、コンテンツや事例紹介の際にステレオタイプをとりあげることを控える授業設計では、学生の授業への帰属意識を高め、教室の多様性を高めることができる（Al-Bahrani, 2022）。要するに、日常的に教室で他者と交わる機会を持つことが大事であると理解することができる。

③の要素に対する取り組みとしては、Problem-based Learning と産学連携がある。Problem-based Learning では小グループで行う実社会の問題解決を通じた知識の構築では、医学生が、患者の立場になることにより、医学現場における会話スキルなどを上げた（Hmelo-Silver, Cindy E, 2004）。また、産学連携では、工学での Industry-Partnered Active Learning（学生、教員、産業界が体験型学習）としての The Learning Factory（1994 年設立）内のペンシルベニア州立大学では、21 世紀の問題解決をするための社会的・組織的・技術的・ビジネス的な現実を、プロジェクトショーケースなどを通じて認識させた。（Lamancusa, Zayas, Soyster, et al. 2008）。エンジニア分野での産学連携による授業では、産業界の日常的活動と内部構造を理解し、実践的なエンジニアの役割を理解するためのカリキュラムを組み、学生が CSR と専門的な工学実践の社会技術的性質についてより全体的な視点を身につけるのに役立った（Smith, Smith, & B attalora et al. 2018）。サステナビリティとデザインの融合を目指す大学と産業界との連携では、アクティブな学習環境と産業界との連携が、学生のサステナブルデザインに対する意識にプラスの影響を与え、サステナビリティの知識をデザインスタジオプロジェクトに統合する能力を高め、学業成果を向上させ

た (Afcan, 2014)。要するに、関連業界の外部専門家のスキル、ノウハウを取り入れることが肝要である。

3 仮説の導出

3.1 仮説と予想される結果のレビュー

自発性の 3 要素は、それぞれどのようなアプローチを採るかによって学生に与える影響が変わると明らかになった。以上により本研究の仮説を示す。

仮説 1 授業内での学外連携企画は、学生に周囲に働きかけ、推進力を発揮するリーダーシップを促す。

仮説 2 授業内での学外連携企画は、学生が自分の役割を見つけ、多様性を持つ仲間と協働しながらチームに貢献することを促す。

仮説 3 授業内での学外連携企画は、学生の社会的な好奇心（モチベーション）を高める。

仮説 1 に関わる学外連携に関しては、下記のような先例があった。既存の保健プログラムが限られている地域社会との長期的なパートナーシップに基づく混合型学習法が看護学生へ及ぼす効果に関して、ワシントン大学ボセル校の看護学部では、学生の学習効果を高めるために、対面式の交流、サービス学習、オンライン活動を組み合わせた混合型学習法が活用された。教室でのセッションに続き、学生は包括的な健康ニーズの評価、疾病予防と健康増進のための活動の計画・実施を通じて、地域社会に根ざした教育プロセスに積極的に参加した。このように、十分なサービスを受けていない地域社会に積極的に関わることで、地域保健の実践の基本に対する学生の認識が深まった。学生は、保健医療サービスを受けていない人々に対する健康の社会的決定要因の影響を分析しながら、より広い視野で公衆衛生を見ることに挑戦した (Ezeonwu, Berkowitz, Vlasev, 2014)。つづいて、Practice-based learning の公衆衛生大学院生への長期的効果に関して、ボストン大学の公衆衛生大学院 (SPH) で、実社会の状況、つまり仮想の共同作業を含む複数の配信モードを通じて、学生を訓練する機会を設定した。学生は、コンピテンシーの習得、フォローアップでの活用、労働力の準備 (91.0%) を報告し、3 年後には 78.6% がより高く評価された (Greece, Bangham & Wolff, 2022)。さらに、サービスラーニングが学生の意識に与えた影響に関して、Undel-PbU-afterschool は、公立大学とアフタースクール・プログラムの間のパートナーシップにおいて、参加した学生達は、応用力を身につけ、自分達が学んでいる特定の分野の若手専門家としてのセルフイメージを向上させることができた (Dorado, Giles & Welch, 2009)。

仮説 2 に関わる学外連携に関しては、下記のような先例があった。Team-based learning の効果に関して、アラバマ大学 - バーミンガムの Biomedical Engineering 学部における、UAB Collat School of Business とイノベーション・アントレセンター (Institute for Innovation and Entrepreneurship) 教授陣および地元の起業家によるゲスト講義は、規制問題やビジネスモデルなど、実社会の製品開発に関するトピックに学生が触れる機会を増やすことにつながった。ピアアセスメントによると、大半のチームがチーム内の交流に満足しており、追加講義は問題行動の特定と是正に有益である

ことが示された (Eberhardt, William, Kirkland, Moradi, 2016)。つづいて、体験型チームビルディング体験のキャリア適応力への効果に関して、香港の大学の人的資源管理学部の学部生が教室を飛び出して、キャリア適応力や自尊心を高め、人生の意義を強化するための3ヶ月間のアクティブラーニングプログラムを実施した。アドベンチャープログラムの経験豊富なプロのトレーナーをコーチに任命した。プログラム参加後の学生のキャリア適応力は、対照群と比較して有意に向上していることが示唆された。この結果は、変化しつつも持続可能な雇用の世界において、学生のキャリア適応力を高める戦略として、アクティブラーニングの貴重な役割を支持することを表す (Hui, Lau, Yuen, 2021)。

仮説3に関わる学外連携に関しては、下記のような先例があった。Work-Integrated Learningの学生の認知度に与える効果に関して、オーストラリアのグリフィス大学1回生対象をした二重盲検で、会計事務所またはファイナンシャル・プランニング会社でのWILにより、学生の満足度、自己効力感、一般的なスキルが向上し、そのスキルが従来の学位の学生よりも高い割合で発達していることが示された (Freudenberg, Brimble & Cameron, 2010)。つづいて、産学官連携の経験が学生のキャリア選択に与える効果に関して、ケベック州の理工系大学院生を対象とした調査データを用いて、産学官連携に参加することが彼らの職業選択に与える影響について検討した。非学術的なパートナーと密接な関係を持つ学生は、当初は非学術的なキャリアパスに関心が高いかもしれないが、時間の経過とともにすべてのカテゴリーの学生が学術的なキャリアに魅力を感じるようになる (Gemme & Gingras, 2012)。さらに、産学連携でのPBLが学生の職場への意向に与える影響に関して、産学連携で実施されるリーニンシックスシグマ (LSS) プロジェクトの実行を通じた問題解決型の学習である。このアプローチの最終的な目標は、理論的な知識の統合と応用を促進する一方で、企業組織が求める学部生の専門的なスキルの開発を促進することである。LSS キャップストーン・コースを受講した学生は、プロジェクトを通じて、理論を実際の状況に適用する方法について理解を深めることができたと感じるとともに、実社会で問題に取り組み、解決するための準備を内密にしていることがわかった。LSS グリーンベルト資格は、新卒者がより簡単に職場に移行し、同僚や上司の間でより多くの信用を得て、他の新入社員よりも早く貢献し、より早く希望の仕事に就き、全体的にキャリアを向上させるのに役立つことも見出した (Leon, 2019)。

次章では、3種類の仮説を同時に検証することを日本の大学を事例として行う。

3.2 実施企画の概要

企画実施にあたり、研究協力者の選定を行った。京都市わかもの就職支援センター（以下、「わかせん」と呼ぶ）は、2016年より京都市の企業の採用支援活動（企業の魅力発信など）を行う機関として関西の多くの大学生の成長を観察しており仮説1に合致し、グループディスカッション企画を通じて学生の様々な個性を熟知している点が仮説2に合致している。株式会社イシダは、計量機器分野での世界のリーディングカンパニーであることゆえ仮説1に合致し、同社が掲げる、社会貢献度が高いミッションの「世の適社・適者（世界の人々に喜ばれ、世の中に必要とされる存在）」が仮説3に合致している。これらの二者を、行政および企業から招聘する外部専門家とした。

対象とするクラスは、2022 年度春学期開講の専門演習Ⅰの小島が担当するクラスの 14 人であり、日頃は非営利・公的セクターにおけるマネジメントを研究している。春学期は、いくつかの非営利・公的セクターのテキストを用いながら当該分野の基礎知識を身に付け、2 回にわたるグループ発表を通じて、当該分野の社会事象に対する学びを深めることを目的としている。その学習は、秋学期のグループ論文の執筆、および 4 回生の卒業論文の執筆を達成するためのファーストステップとなる。就職先の希望としては、企業就職希望をしながらも、公務員志望、プロスポーツ志望など多様である。授業担当者は、日頃の学習を活かし、将来の進路・就職に向かうための支援の必要性を感じていた。例年は、経営学部での「正課授業における特別講師（ゲストスピーカー）招聘支援制度」およびキャリアセンターから配分される「キャリア形成支援充実費」を活用している。

表 1 は、本研究の実施期間とプロセスを表している。2022 年 7 月 4 日（月）の 2 限に、春学期ゼミの総括の一環として、第 1 弾の行政支援型企画（グループディスカッション）を行った。2022 年 7 月 11 日（月）には、第 2 弾の企業支援型企画（卒業生をロールモデルとして 20 代の働き方を考える特別授業）を実施した。授業担当者は OIC キャリアオフィスに授業カリキュラムの達成を前提とした年間のゲストスピーカー企画を相談し、2 種類の企画の計画が決まった。

表 1 本研究実施期間とプロセス

	グループディスカッション企画	20代の働き方を考える企画
準備期間	2022年3月 授業担当者がOICキャリアオフィスに、授業カリキュラム内容の達成を前提とした年間ゲストスピーカー招聘計画の熟考と相談	
招聘した外部専門家	2022年5月-7月 京都市わかもの就職支援センター 林由起氏 古川友美氏	2022年4月-7月 株式会社イシダ 慶野朱音氏
企画立案・実施	片岡(OICキャリアオフィス) 小林(OICキャリアオフィス) 小島(経営学部)	片岡(OICキャリアオフィス) 小林(OICキャリアオフィス) 小島(経営学部)
企画実施	2022年7月4日(月)2限	2022年7月11日(月) 2限
企画後外部専門家へのインタビュー	2022年8月27日 メール回答	2022年8月26日 メール回答

(出所) 筆者作成

4 自発性創出のための学外連携による専門演習でのキャリア支援の実施

4.1 (行政支援型) グループディスカッションによる能動的インプット/アウトプットの促進企画

図 1 は、行政支援型企画の体制を表している。授業担当者は、企画実施にあたり OIC キャリアオフィスに相談した。その際、学生の理解を得ながら学生の属性の概要と雰囲気 OIC キャリアオフィスに伝えるとともに、「学生とのインタラクションを意識した時間」になるようお願いした。話し合いの結果、学生の能動的インプットとアウトプットを促進するためのグループディスカッション企画を行うこととなった。その後、他学部での同企画を見学し、自らのゼミで

行う場合のイメージを固めた。さらに、ゼミ生に向けて、①企画を学生に説明する、②企画と学業との関連を学生に説明する、③学生に成績について説明する、④課題の調整を行った。

企画当日は、登壇者で外部専門家のわかせんが、経営学部属するゼミ生のために予め選定された2種類の問い（「第1テーマ：就活でグループディスカッションに替わる選考方法を考える」および「第2テーマ：働く際に重要なのは、自己実現か、社会貢献か、利益追求か」）を用いて、学生にレクチャーした。

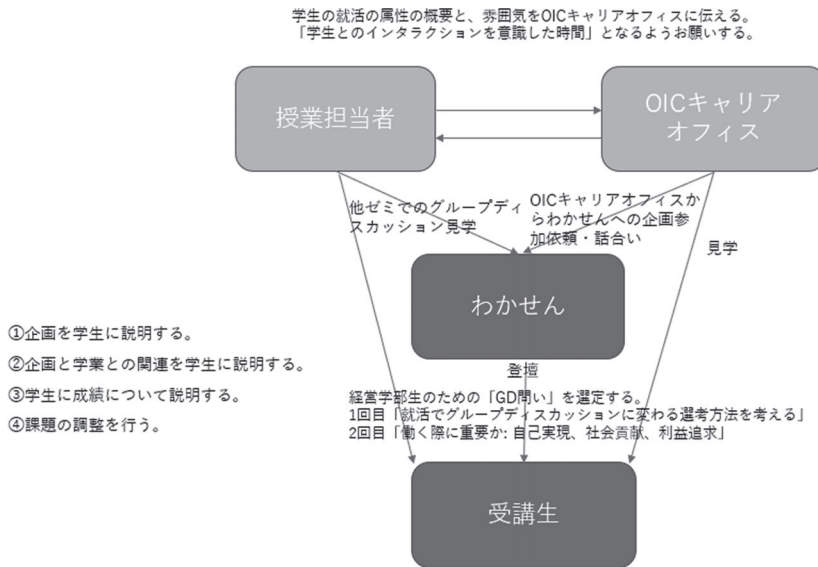


図1 行政支援型企画の体制

（出所）筆者作成

図2は、行政支援型企画の当日の進行を表している。外部専門家のわかせんから第1テーマの提示がなされたあと、学生達はグループディスカッションに取り組み、班でのまとめを発表した。多くの学生にとって、自らの就職活動について心配することはあったものの、就職活動の選考方法を考えるのは初めてであった。次に、外部専門家のわかせんから第2テーマの提示がなされたあと、学生達は新しいグループでグループディスカッションに取り組み、班でのまとめを発表した。全ての学生達は、会社の成り立ち、従業員の働き方、企業と社会の関係など、経営学部で学んだ知識を活かしていた。最後に、外部専門家のわかせんから学生個別に、グループディスカッションでの相互理解、自らの個性と長所の再発見につながるフィードバックがなされた。企画全体を通じて仮説1の検証となり、2回にわたるグループディスカッション時間を仮説2の検証を行う時間と設定した。

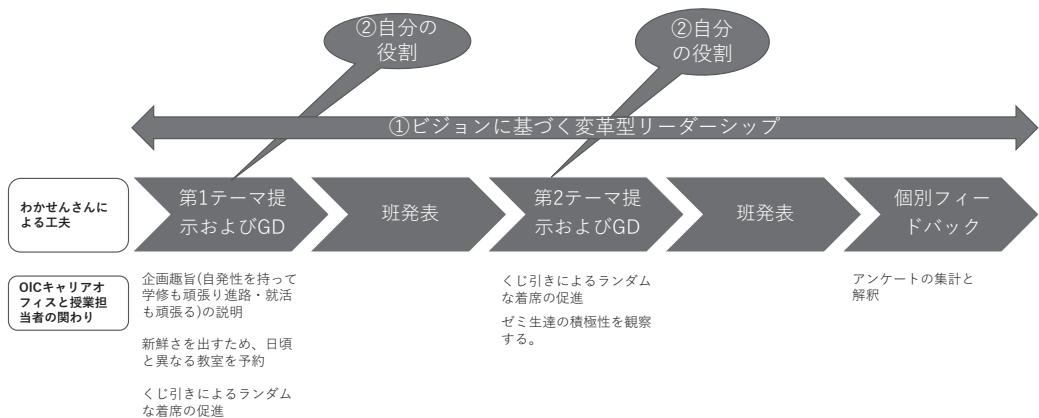


図2 行政支援企画の当日の進行

(出所) 筆者作成

4.2 (企業支援型) 卒業生をロールモデルに20代の働き方を考える企画

図3は、企業支援型企画の体制を表している。授業担当者は、企画実施にあたり OIC キャリアオフィスに相談した。その際、上述の行政支援企画時と同様に、学生を理解を得ながら学生の属性の概要と雰囲気を OIC キャリアオフィスに伝えるとともに、「学生とのインタラクションを意識した時間」になるようお願いした。話し合いの結果、成長企業で働く卒業生を招聘し、20代の働き方を考える企画を行うこととなった。その後、授業担当者は、招聘企業および OIC キャリアオフィスと企画内容について話し合い、当日に向けた互いの役割分担を決めた。授業担当者はゼミ生に向けて、①企画を学生に説明する、②企画と学業との関連を学生に説明する、③学生に成績について説明する、④課題の調整を行った。

企画当日は、登壇者の株式会社イシダおよび OIC キャリアオフィスが登壇し、学生とのインタラクションを含めながら、卒業生が学生時代のどのような経験を活かし現在所属する会社への入社を決る至ったか、現在の所属会社の事業が社会に果たす役割などについて紹介した。OIC キャリアオフィスは、卒業生のキャリア観や人生観に触れたり、卒業生勤務先の事業の強みを紹介するなど、受講生の興味を掻き立てる役割を担った。

自発性創出と学外連携

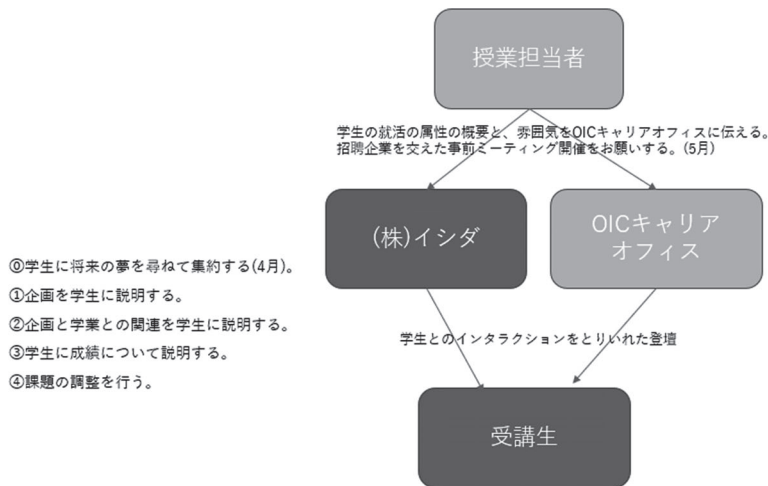


図3 企業支援型企画の体制

(出所) 筆者作成

図4は、企業支援型企画の当日の進行を表している。株式会社イシダとOICキャリアオフィスの自己紹介および就活体験が語られた、学生達の予習が株式会社イシダとOICキャリアオフィスとのコミュニケーションにより確かめられた。次に、株式会社イシダから成長企業で働くことの醍醐味と自身の高揚感、日々の研鑽などについてお話しいただいたあと、学生達が成長企業およびOGの意見に対して質問ができる時間を用意した。学生達は、年齢の近いOGから学生目線での就職活動体験やアドバイスなどをもらうことができたため、リラックスして拝聴することができ、会社選びやOGの夢などを尋ねていた。OICキャリアオフィスが、株式会社イシダと学生との間に入り、株式会社イシダがお話しになられる内容を深掘したり、話の整理を行ったり、話の意義を学生達に伝えた。企画全体を通じて仮説1の検証となり、中盤に設定した、成長企業で働くことを学ぶ時間を仮説3の検証を行う時間と設定した。

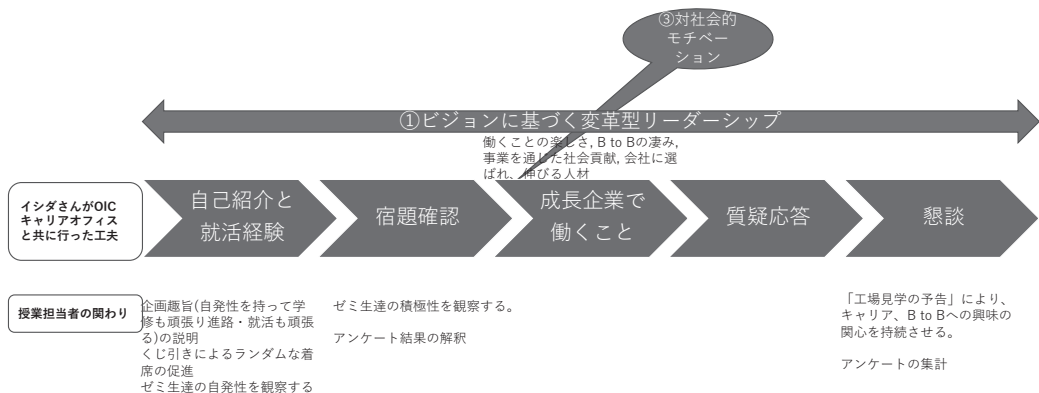


図 4 企業支援企画の当日の進行

(出所) 筆者作成

5 結果と考察

5.1 行政支援型企画における研究協力者の自発性創出に関する手ごたえ

行政支援型企画後にアンケート⁵⁾を取った(授業終了後アンケート 4.92 点/5 点満点)。一例としては、「とても楽しく貴重な経験をさせていただきました。」「自分の強み弱みを知ることができ、自信に繋がった。」「丁寧なフィードバックをいただき、自分では気づいていなかった部分までグループディスカッションの評価を聞くことができたことが良かったです。」「しっかり発言しつつ、話し合いを進行する人のアシストがうまくできるようになりたいです。」といった感想が集まった。

行政支援型企画後に外部専門家のわかせんに対してヒアリング⁶⁾を行った。仮説 1 (周囲に働きかけ、推進力を発揮するリーダーシップ) に関しては下記のような成長が見られたことに手ごたえを感じていた。

“第 1 回目は、本番の選考と違い、ゼミの仲間同士での実施だったので、いつもリーダーシップを取っている学生とそうでない学生の役割が、自然に決まっていました。リーダーシップという点で言うと立ち振る舞いは上手でしたが、時間配分の意識がなく、また進め方がロジカルでなかったため、A、B 両チームとも時間内に結論に達することができませんでした。”

“第 2 回目は、A、B 両チームとも時間内に必ず結論を出すため、時間配分を意識して積極的に発言できるようになりました。全員がテーマに対する結論を自分なりに考え、理由付けをしたうえで、しっかりとメンバーにも共有できていました。ディスカッションを前へ進めようという意識が見えました。”

“チームごとに言えば、第 2 回目は、リーダーシップを取っていた学生が A チームに集まったた

め、リーダーがいなくなったBチームを当初は心配していましたが、これまで遠慮がちだった学生が全員平均的に話し始めるようになり、何とか進めようという積極性が出てきました。リーダーが集まったAチームについては、全員の意見がバラバラだったため、進め方に迷いつつも何とか結論を出したという感じでした。”

仮説2（多様性を持つ仲間と協働）に関しては下記のような成長が見られたことに手ごたえを感じていた。

“第1回目は、A、B両チームともに、協調する力は全員非常に高かったと思います。自然と全体の中での役割が決まっていることもあり、いつもリーダーシップを取る学生へのフォローや反応はとても良く、チームとしてまとまっていました。逆に、リーダーシップを取る学生に流れを委ねてしまう学生については、自分事としての意識が低いかもしれません。”

“第2回目は、リーダーシップを取る学生が集まったAチームについては結論としてまとまったものの、リーダーシップを取る学生に遠慮をして、結論に納得していないように見える学生が数名いました。リーダーシップを取る学生がいなくなったBチームは、上記の通り全員が平均的に話すようになりましたが、結論を早く出すことに重きを置いていたため、反対意見が出て意見がすぐに翻ってしまい、あまり深掘することなく結論が決まってしまいました。”

以上のように、仮説1と2は支持された。今後の課題としては、学生間の関係性が構築されていない早めの時期に実施することを検討したり、および授業担当者から外部専門家のわかせんへの学生の様子を可能な範囲で予め伝達することにより普段とは異なる役割をしたりすることなどの指摘があった。

5.2 企業支援型企画における研究協力者の自発性創出に関する手ごたえ

企業支援型企画後にもアンケート⁷⁾をとった（授業終了後アンケート5点/5点満点）。一例としては、「実際に数年前に就活を経験した方のお話をこんなに詳しく聞ける機会はなかなかないのでとてもためになりました。」「自分も慶野さんと同じでB to B企業を中心に就職活動を始めていたのでとても参考になりました。また就活を進める上での心持ちや実際の心境なども聞けたので少し見通しが着いたのもあって少し不安要素が減って良かったです。普段聞きたくても聞けない話をたくさん話していただけてとても面白かったです。」「就活での気持ちの持ち方や、人事がどのようなことを考えながら学生を見ているのかを知ることが出来てとても良かったと思います。」「就職活動をする上で、自分が何をしたいのか、自分の軸を持つことが大切だと気づけました。視野を広げて色々な企業を見て、自分の興味や知れば知るほど良いと思えるような企業を探したいと思いました。」といった感想があった。”

企業支援型企画後に株式会社イシダに対してヒアリング⁸⁾を行った。仮説1（周囲に働きかけ、推進力を発揮するリーダーシップ）に関しては下記のような成長が見られ手ごたえを感じていた。

“拙い質問でも何か発信しようと自ら手を挙げる学生が複数いて、やりがいを感じました。”

“弊社での長期インターンおよび短期インターンへの参加を検討する学生が複数でできました。”

“授業後に長期インターンを体験している学生の活躍が著しい。自身の意見や質問を前向きに述べてくださっており、他の学生様にも良い刺激を与えてくださっています。不意に意見を求めても自身の考えをしっかりと発信できるため、運営者目線でも大変有難く感じている所存です。”

“授業後にも、自分の学生時代の経験をどのように会社選びにつなげたか等を深掘する質問をいただいている。”

仮説3（社会的な好奇心（モチベーション））に関しては下記のような成長が見られたことに手ごたえを感じていた。

“お笑い芸人さんが弊社を紹介する YouTube を通じて、組み合わせ計量器の設計がどのように精緻で素晴らしいのか、また組み合わせ計量器を通じて日本だけでなく世界の食品業界の会社さんの悩み解決につながっている点を興味深く聞いてもらえた。”

“チームで団結し、世界のナンバーワンを目指すというフロンティアスピリットが、世の中の貢献につながる点を理解してもらえて光栄です。”

“細かくメモをして下さっている学生が複数いた。その場において話を垂れ流しにするのではなく、何か自身の為になると思って話を聴く姿勢を持つことで、普段の生活から情報キャッチ量が変わり、他者との関わり方に深みが増す学生だと考えます。”

企業支援型企画は OIC キャリアオフィスとのコラボレーションによる登壇スタイルであったため、仮説1, 3 に関して OIC キャリアオフィスに対してもヒアリングを結果を補った。企画後にはキャリアオフィスでの個別相談に来る学生が増えただけでなく、学生の日常生活に身近な B to C 企業だけでなく、B to B 企業におけるダイナミックな事業展開、社会貢献の大きさ、文系人材の活躍などに関心をもっている点が確認できた。このため、本キャリア支援企画を通じて得られる気づき、力量形成は学生の担当者を促すことができたと言える。したがって、仮説1 は支持され、仮説3 は一部支持された。仮説3 については、クラス全員の社会的モチベーション向上に結び付いたことがはっきりと確認するのが難しかったが、社会的モチベーションを持った学生から他の学生達への波及ができる内容であったため、一部支持という結果と判断した。

授業担当者としては、様々な収穫があった。これまでの取り組みでは、自分だけでゲストスピーカーを招聘していた時は運営の準備以外に手が回らなかったが、OIC キャリアオフィスからの支援を得て、バラエティに富んだゲストスピーカーを招聘することができ、さらに、自分が担当する専門演習の運営に関わって、学生の個性の引き出し方、企業が求める人材、最低限守るべきビジネスマナーなどに客観的な指摘、アドバイスも頂戴することができ、非常に有意義であった。そのうえで、今回の取り組みでどのような結果が得られたかを検討するならば、まず、正課の中で正課外活動も経験することができた。日頃は研究内容を軸とした指導を中心に行うが、今回は学生達のバックグラウンド、モチベーションと将来のビジョンを確認することができた。加えて、授業で学んだボランティアのモチベーションに関する理論を企画で活かしているのを確認することもできた。さらに、行政支援型企画では個別学生へのフィードバックの仕方が勉強になり、企業支援企画ではゼミ生同士が将来を語り合うほほえましい姿が見られた。他方で、仮説3に関わって、より多くの学生が社会的な好奇心（モチベーション）を持つことができるようにするためには、授業担当者がよりキャリアセンターとの連携を強め、情報を共有しておくことの重要性を課題として持った。

5.3 将来の学外連携に関する考察

上記により、正課授業内での外部連携によるキャリア支援の重要性が明らかになった。仮説1に関して受講生は、Greece, Bangham & Wolff（2022）で述べられたような実社会で働くための経験値を上げた。仮説2に関して受講生は、Eberhardt, William, Kirkland, Moradi（2016）の事例と同様にチーム内の交流に満足し、Hui, Lau, Yuen（2021）で証明されたキャリア適応力、自尊心を高めた。仮説3に関して受講生は、外部招聘者からの新しい知識と既存知識の活用により、Leon（2019）が述べたような理論を実践に活かすモチベーションを高めたためである。これらを達成するには準備の面で、授業担当者、OIC キャリアオフィス、外部専門家のわかせん or 株式会社イシダの三者間で半年近く準備を重ねた点、および授業担当者が4月以降にゼミの目標とスケジュールを学生に伝え、スムーズに企画実施することが肝要であると考えている。他方で授業担当者にとって上記のような企画は行政、企業とのネットワークが十分になれば実施が難しいこともあり、またネットワークを持っていたとしても授業進行上希望通りにご協力要請をするのが難しいこともある。大学生のためにどのようなキャリア支援の在り方を考えるために、大国の中で労働生産性が一位であり、自発性の1つと言える起業が浸透しており⁹⁾、アメリカ¹⁰⁾を取り上げて、3校での正課授業内キャリア支援の特徴から、考察を重ねたい。

正課授業に組み込まれたキャリア支援としては下記がある。激化する就職・転職市場下での薬剤師の輩出をするミシガン大学では、早期のネットワーキングとインターンシップ探しを促進するため、1回生時に、Professional networking, Elevator Speech, Network Strategies への出席が義務付けられている。LLL（Life Long Learning）と呼ばれる4年間を通して組み込まれる共同カリキュラムがある（Ives, Klein, Mason, 2020: 1112）。

テキサス大学オースティン校では、学生に大学および薬学という職業を理解させる3年間のプロフェッショナル・ディベロップメント・コンボケーションコースの準備がある。学生の専門的能力の開発、リーダーシップの育成、キャリアパスや意思決定を縦断的に扱うユニークな機会、

全国的に有名な講演者が現代の問題を取り上げるのを聞く機会の提供も存在する (Ridings-Myhara, Roberts & Ginsburg et al., 2013)。

小規模私立大学であるワイドナー大学経営学部は、4 年間を通じたキャリア支援を含むユニークなカリキュラムを作っている。教授陣が承認したキャリア準備活動を、カリキュラムの評価項目として複数のコースに組み込み、学生の成績の 10% に相当するようにした。たとえば、2 回生時には「ネットワーキング」や「エレベーターピッチ」、4 回生時の「パーソナル・ブランディング」がある (Crowne, Brown & Durant. et al, 2020: 3)。

しかしながら、アメリカの大学は授業料¹¹⁾も高く授業評価レーティング¹²⁾もあるため、学生サービスへの意識が高い傾向にある。その上で、本学に求められるキャリア支援を検討するならば、現状のリソースで現状よりもより社会で活躍できるような自発性ある学生を輩出しようとする場合、指導教員だけでなく学内外のネットワークを活用することにより、学生に新たな刺激や気づきを与え、そのことによりさらに学生の自発性・社交性を促し、また自身の可能性を拓げていくことにつながると考える。それに際して教員は、アカデミックに獲得した知識をどう実社会に活かすかという糊の役割ができるキャリアセンターに状況が許す範囲で助言を仰ぐという案もあるかもしれない。また日常的には、担当する学生達と密にコミュニケーションを取ることで学生達がどのような将来のビジョンを持っているかを理解したり、自発性の 3 要素を高めた学生の卒業後の活躍をロールモデルとして把握することで将来行う授業内でのキャリア支援に対するノウハウ、柔軟性を高めたりすることができるだろう。

6 おわりに

本論文では、今日の大学生に求められる自発性を創出するための工夫としての学外連携が推進力を発揮するリーダーシップ、多様性を持つ仲間との協働、社会的な好奇心 (モチベーション) といった 3 種類の自発性をどのように創出するのかを、経営学部専門演習でのキャリア支援企画を通じて検証した。仮説検証の結果、2 種類の学外連携企画により、仮説 1, 2 は支持され、仮説 3 も一部支持された。これからの社会を生き抜く自発性を身に付けてもらうためには、大学がより様々な学外連携企画を設定することが有用である。授業担当者は、自身が取り組みやすい方法で、複数の外部専門家を招聘したら、学生の自発性がより高まるだろう。

本論文での限界は以下の通りである。まず、今回は主に企画作りと手ごたえに焦点を当てたが、今後は学生の反応を中長期的に観察することも必要となってくる。続いて、今回はコロナ禍でオンライン授業がメインの学生を対象として観察したが、今後コロナ後の対面 native な学生の反応との比較も必要となるだろう。加えて、今回の企画は文系学部の学生を対象したが、講座制があり、学外連携なども盛んな理系学部では当てはまらない可能性があるため、本論文内容を一般化していくには注意が必要である。最後に、キャリア関連活動による学習時間の減少に関する懸念 (公益社団法人全国求人情報協会・日本私立大学団体連合会・一般社団法人国立大学協会他, 2020; 児美川, 2020: 97; Bridgstock, 2009: 39) が指摘されている通り、正課授業内での学業とのバランスにも十分な注意を払った授業運営が望ましいと言える。

謝辞

立命館大学キャリアセンター部長の紀國洋教授（経済学部）からは終始温かいご指導を賜ることができました。京都市わかもの就職支援センターの林由起様、古川友美様、株式会社インダの慶野朱音様には、授業企画にご賛同、ご参加いただきました。深謝の微意を表します。レフリーの先生方からも貴重なお教えを頂戴しました。本稿における誤りの責は、全て著者に帰します。

注

- 1) 2022年6月に閣議決定し、令和5年の予算案に盛り込まれた。新しい資本主義を目指す一環で、人的投資への取り組みが進む。
- 2) 基本方針は、内閣官房（2022）を参照のこと、閣議決定後の傾向としては、投資家の企業の非財務情報への関心（日本経済新聞6月18日、8月7日付）、主要企業によるリスクミングの連携（日本経済新聞7月25日付）、企業の職場内訓練の減少（日本経済新聞7月25日付）がある。
- 3) 約9割の企業が新卒一括採用スタイルを維持している。5年後にも、約8割の企業が新卒一括採用を維持する見込みである。他方、採用方法の硬直性が指摘されたり（岩脇, 2016; 経団連, 2022; 中島・堀, 2017）、実質の選考の早期化がみられたりしている（株式会社ディスコ キャリタスリサーチ, 2022）。
- 4) 2023年3月卒業予定の大学生・大学院生対象の大卒求人倍率は1.58倍である。企業の採用意欲は新型コロナウイルスの感染拡大前ほどではないが、回復傾向にある（リクルートワークス研究所, 2022）
- 5) 当該アンケートは受講生が3分程度で応えられるよう、学籍番号と氏名のほか、「本日参加した満足度（5段階評価）」と「本日の感想、気づき、御礼など」という2項目を設定した。当日の参加者全員に当たる13人が回答した。アンケート集計後に、匿名化された状態の学生のメッセージをわかせるの林様と古川様にフィードバックした。
- 6) 当該ヒアリングでは、林様と古川様に当日の感想を伺った後、第1回と第2回テーマそれぞれに対し「リーダーシップという意味で、ご担当されたグループに対して、どのような印象をお持ちになりましたか。」と「周りとの協力するという意味で、ご担当されたグループに対して、どのような印象をお持ちになりましたか。」を尋ね、同一グループの授業内の変化を比べた。
- 7) 当該アンケートは受講生が3分程度で応えられるよう、学籍番号と氏名のほか、「今後の就活や進路を考える上で、参考になりましたか（5段階評価）」と「本日の感想、気づき、御礼など」という2項目を設定した。当日の参加者全員に当たる13人が回答した。アンケート集計後に、匿名化された状態の学生のメッセージを慶野様にフィードバックした。
- 8) 当該ヒアリングでは、慶野様に当日の感想を伺った後、「私のゼミ生達には、いずれ社会に貢献できるようなモチベーションを持つことができるような反応が見られましたでしょうか」と「講義前後の学生の姿勢、積極性につままして、お気づきになられた点をお聞かせください」との質問をした。
- 9) 中小企業庁編（2022）によれば、日本は起業環境、スタートアップ投資など起業のための整備が不十分である。それに対し、アメリカはベンチャーキャピタル投資が世界一であるだけでなく実際の中小企業の起業率も高い。
- 10) 日本の労働生産性（時間あたりのGDP）の対前年上昇率は、1985年の5.3%から2018年の0.4%へと徐々に下降している。2019年の時間あたりの労働生産性は、OECD諸国間で42カ国中23位である。アメリカは、2019年の時間あたりの労働生産性はOECD諸国間で42カ国中8位であり、就業者一人当たりの労働生産性は3位である（OECD, 2021）。
- 11) 各校の授業料は、NCES（National Center for Education Statistics）を参照のこと。
- 12) アメリカの授業評価については、Rate my professor（<https://www.ratemyprofessors.com/>）を参照のこと。

参考文献

- Al-Bahrani, A. "Classroom management and student interventions: Fostering diversity, inclusion, and belonging in the undergraduate economics classroom", *Journal of Economic Education*, 53 (3), 2022, pp. 259-272.
- Aquino, JF, Riss, RR & Multerer, SM et al. "A step-by-step guide for mentors to facilitate team building and communication in virtual teams", *Medical Education Online*, Vol. 27, 2022, pp. 1-6.
- Ballen, CJ, Wieman, C & Salehi, S. et al. "Enhancing Diversity in Undergraduate Science: Self-Efficacy Drives Performance Gains with Active Learning", *CBE-Life Sciences Education*, 16 (4), 2017, pp. 1-6.
- Bridgstock, R. "The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills", *Higher Education Research & Development*, 28 (1), 2009, pp. 31-44.
- 中小企業庁編『2022年版「中小企業白書」第1部 令和3年度(2021年度)の中小企業の動向』(https://www.chusho.meti.go.jp/pamflet/hakusyo/2022/PDF/chusho/03Hakusyo_part1_chap1_web.pdf 2022年8月31日)
- 内閣官房「新しい資本主義のグランドデザインおよび実行計画」(https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/atarashii_sihonsyugi/pdf/ap2022.pdf, 2022.8.29)
- Crowne, Brown & Durant. et al. "A program for embedding career activities in multiple core business courses", *The International Journal of Management Education*, 18 (3), 2020, pp. 1-9.
- Dorado, S, Giles, DE & Welch, TC, "Delegation of Coordination and Outcomes in Cross-Sector Partnerships: The Case of Service Learning Partnerships", *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38 (3), 2009, pp. 368-391.
- Eberhardt, AW, William B, Kirkland, J, & Moradi, LG, "Team-Based Development of Medical Devices: An Engineering-Business Collaborative", *Journal of Biomechanical Engineering*, 138 (7), 2016, 070803.
- Freudenberg, B, Brimble, M & Cameron, C. "Where there is a WIL there is a way", *Higher Education Research & Development*, 29 (5), 2010, pp. 575-588.
- Gemme, B & Gingras, Y. "Academic careers for graduate students: a strong attractor in a changed environment", *Higher Education*, 2012, pp. 667-683.
- Grant, A. M. "Leading with meaning: Beneficiary Contact, Prosocial Impact, and the Performance Effects of Transformational Leadership", *Academy of Management Journal*, Vol. 55, 2012, pp. 458-476.
- Greece, JA, Bangham, C & Wolff, J. "The Effectiveness and Flexibility of Practice-Based Teaching: A Long-Term, Cross-disciplinary Evaluation", *Public Health Reports*, 2022.
- Haak, DC, HilleRisLambers, J & Pitre, E et al. "Increased Structure and Active Learning Reduce the Achievement Gap in Introductory Biology", *Science*, 2011, pp. 1213-1216.
- Hmelo-Silver, CE. "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?", *Educational Psychology Review*, Vol. 16 No. 3, 2004, pp. 235-266.
- Holley, D & Dobson, C. "Encouraging student engagement in a blended learning environment: the use of contemporary learning spaces", *Learning, Media and Technology*, 21, 2008, pp. 139-150.
- Hui, T, Lau, SSS, Yuen, M, "Active Learning as a Beyond-the-Classroom Strategy to Improve University Students' Career Adaptability", *Sustainability*, 13 (11), 2021, 6246. DOI:10.3390/su13116246
- 入山章栄『世界標準の経営理論』ダイヤモンド社、2019年。
- 岩脇千裕「若年者雇用対策における中小企業の位置づけー「新卒一括採用システム」の見直しと既卒者支援を中心にー」『日本労務学会誌』日本労務学会第45回全国大会統一論題報告, Vol. 17 No. 2、2016年、77-79頁。
- Ives, RC, Klein, KC & Mason, NA. "Career and professional development services for pharmacy students", *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12, 2020, pp. 1110-1115.
- 株式会社ディスコ キャリタスリサーチ『2023年卒・新卒採用に関する企業調査ー中間調査』(<https://www>

- disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2022/07/2023_chukanchosa_k.pdf 2022 年 8 月 31 日)
- 公益社団法人全国求人情報協会・日本私立大学団体連合会・一般社団法人国立大学協会他『共同声明 学修経験時間の尊重に向けたインターンシップの取り組みについて—学生の学修経験時間を担保し、豊かな学びを生かした社会へ—』
(<https://www.zenkyukyo.or.jp/20200319-2/>, 2022.8.31)
- 経済産業省未来人材会議『未来人材ビジョン』
(<https://www.meti.go.jp/press/2022/05/20220531001/20220531001-1.pdf>, 2022.8.18).
- 児美川孝一郎「大学におけるキャリア支援・教育の現在地—ビジネスによる侵蝕,あるいは大学教育の新しいかたち?」『日本労働研究雑誌』独立行政法人労働政策研究・研修機構、No. 716、2020 年、89-100 頁。
- Leon, HCM, “Bridging theory and practice with Lean Six Sigma capstone design projects”, *Quality Assurance in Education*, 27 (1), 2019, pp. 41-55.
- OECD “OECD Productivity Statistics”
(<https://www.oecd.org/sdd/productivity-stats/>, 2022.8.22).
- 中島ゆり・堀有喜衣「大学生の就職活動の変化—「JILPT2005 年調査」と「内閣府 2016 年調査」との比較から」『日本労働研究雑誌』独立行政法人労働政策研究・研修機構、No. 687、2017 年、58-67 頁。
- 濱秋純哉・堀雅博・前田啓子他「低成長と日本的雇用慣行—年功賃金と終身雇用の補完性を巡って」『日本労働研究雑誌』独立行政法人労働政策研究・研修機構、No. 611、2011 年、26-37 頁。
- National Center for Education Statistics. “College Navigator” (<https://nces.ed.gov/collegenavigator/>, 2022.8.22)
- 日本経済団体連合会『採用と大学改革への期待に関するアンケート調査』
(https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/004_kekka.pdf, 2022.8.22).
- Ridings-Myhara, JL, Roberts, RM, Ginsburg, DB et al., “From Idea to Implementation: The Professional Development Convocation Series”, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (5), June 2013, p.109.
- Rezende, AB, de Oliveira, AGF, Vale, TC, et al. “Comparison of Team-Based Learning versus Traditional Lectures in Neuroanatomy: Medical Student Knowledge and Satisfaction”, *Anatomical Sciences Education*, 13, 2020, pp. 591-601.
- リクルートワークス研究所『第 39 回ワークス大卒求人倍率調査 (2013 年卒)』(https://www.works-i.com/research/works-report/item/220426_kyujin.pdf, 2022.8.18)
- Wang, D. et al. “A Meta-Analysis of Shared Leadership and Team Effectiveness”, *Journal of Applied Psychology*, 99 (2), 2014, pp. 181-198.

Spontaneity Creation and Extramural Collaboration:

A Case Study of Career Support in a Seminar Class at the College of Business Administration

KATAOKA Tatsuhiko (Administrative Manager, Division of Career Services, Ritsumeikan University)

KOBAYASHI Daisuke (Assistant Administrative Manager, Division of Career Services, Ritsumeikan University)

KOJIMA Megumi (Professor, College of Business Administration, Ritsumeikan University)

Abstract

In this paper, we define the spontaneity required of today's university students as three types of spontaneity: leadership that demonstrates driving power, collaboration with diverse peers, and social curiosity (motivation) and examine how extramural collaboration as a way to create spontaneity can create each type of spontaneity through a career support project in a specialized seminar at the College of Business Administration. As career support projects in the specialized seminar, two types of projects were set up as part of the end-of-semester summary after the completion of regular coursework: one was a government support type project and the other was an industry support type project. The results supported the hypotheses about the creation of leadership skills and collaboration with diverse peers through extramural collaboration and partially supported the hypothesis about the creation of social curiosity (motivation) through extramural collaboration. This shows the possibility that instructors can increase students' motivation by inviting a wide range of outside experts and incorporating them into their classes in a way that is easy for them to work on in order to assist them in their survival in the unforeseeable future.

Keywords

Spontaneity, Extramural Collaboration, Seminar, Career Support, Division of Career Services

報告

プロジェクト発信型英語における オンデマンド型クラス間合同発表会の試み

阪 上 潤

要 旨

コロナ禍で授業の形態は大きく変化した。立命館大学生命科学部・薬学部のプロジェクト発信型英語では、2008年度からオーディエンス入れ替えという活動を行ってきた。その目的は、他クラスの学生の発表へオーディエンスとして参加し、また、他クラスのオーディエンスへ発表することで、新しい視点を得ることである。しかし、このオーディエンス入れ替えの活動も、2020年度は中止となった。本報告は、2教師間でオンデマンド型クラス間合同発表会を行うことで、普段のクラスとは違う状況を作り出し、学生の学びをより活性化させようというオーディエンス入れ替え活動の維持・発展を目指した取り組みの成果である。

キーワード

プロジェクト発信型英語、交流、オンデマンド、クラス間合同発表会

1 はじめに

立命館大学のプロジェクト発信型英語¹⁾は、現在、4学部で展開されており、学生はそれぞれの興味・関心に基づいたプロジェクトを実施し、その成果をプレゼンテーションとペーパーの形で発表する。その特徴は、学生自らがリサーチに基づき、まだ明らかになっていないことを見つけ、それに対して実験などを行い検証し、明らかになった新発見を報告することである（山中・木村・山下・近藤、2021）。筆者が担当した生命科学部と薬学部では、1回生前期の Project 1 から2回生後期の Project 4 までアカデミック度を増しながら進む。そして、3回生前期の Junior Project 1 では、専門の先生にも意見をもらいながら、学部の専門分野に関するプロジェクトを行い、ポスター発表で成果を示す。

その中で、最終プレゼンテーションを他クラスの学生が聞きに来る、また他クラスの学生の発表を聞きに行くという、オーディエンス入れ替えの活動を2008年度から行ってきた。いつもとは違うクラスの学生の発表を見ることで、新しい視点や考えを得る機会を作り、学び合いを生むことが活動の趣旨である。実際に落合・大賀（2021）ではクラス合同の優秀者発表会でクラス

代表となった 12 名中 9 名が、他の発表者と比較して、次回以降の参考になったと述べている。また、プロジェクトデザインの科目で 2 クラス間の合同中間ポスター発表会を実施した秋山他 (2020) では、発表会の実施に対して肯定的な学生が多かった。また、参加者はさらに肯定的になったとしており、プレゼンテーション科目における、他クラスの学生との交流の効果が示されている。

しかしながら、コロナ禍の影響でオンライン授業となった 2020 年度は、プロジェクト発信型英語におけるオーディエンス入れ替えの活動は中止となっていた。そのような状況下でも、普段のクラスとは違う状況を作り出し、学生の学びをより活性化させるという、オーディエンス入れ替え活動の目的を果たせる活動は無いか考え、2020 年度、2 回生後期の Project 4 の中間報告会という形で、2 教員間、8 クラスのオンデマンド式クラス間交流を行った。その成果を、学生へのアンケート、動画の視聴回数や発表に対する学生間のコメントから分析する。なお、学生には個人名がわからない形でデータを使用することに対して許諾を得ている。

2 具体的な取り組み

2.1 対象者

今回の取り組みは、生命科学部 2 回生後期配当の英語科目である Project 4 (P4) を受講した、火曜日 4 クラス、金曜日 4 クラスの、8 クラス計 126 名を対象とする。1 クラス分、オンライン上のコメントが消えてしまったため、そのクラスは視聴回数などの分析からは除き、アンケート結果のみ分析対象とする。

P4 では、他の科目と同様に、学生は自分の興味関心に基づき、独自のプロジェクトを立ち上げ、その成果をプレゼンテーションとペーパーの形で報告する。ただし、他の科目との違いは、1,500-2,000 語程度の本格的なペーパーの執筆が第一の目標となり、ペーパーの執筆が活動の中心となることである。そのため、他の科目で正式に設定されている中間発表も、P4 では定められておらず、実施は各教師に任されている。2020 年度後期の活動のため、1 回生後期の Project 2 (P2) でも可能であったが、プロジェクト英語とオンライン発表に慣れている最中の P2 では、それまで同様、オンラインのライブ形式での実施が望ましいと考えたため、P4 を今回の取り組みの対象とした。

2.2 取り組みの流れ

今回の合同発表会は、学期の真ん中の第 8 週目に、中間報告会という形でおこなわれた。学生は、合同発表会実施の 2 日前の 23 時を締切として、制限時間 5 分の発表動画の作成に加え、名前と発表の題名、そして自身の発表のアピールポイントを提出した。発表動画は大学で契約しており無償で利用できる OneDrive²⁾ に提出し、名前・題名・アピールポイントは Google Forms から入力する形式をとった。動画の撮影に加えて、準備の負担が大きくなり過ぎないように、アピールポイントは日本語で書いてよいこととした。表 1 は学生のアピールポイントの一例である。次に、教員は提出されたアピールポイントなどを、授業曜日ごとにまとめ、合同発表会前日に該当曜日の学生に LMS 上で配布した³⁾。発表会当日、学生は配布されたアピールポイントを基に自

分が興味のあるタイトルを OneDrive 上で視聴し、その動画に OneDrive 上でコメントを書きこんだ。授業当日に視聴すべき回数と、合計で視聴する回数を設定し、当日分以外は、次回授業までのいつに視聴・コメントしてもよいという形をとった。なお、設定した視聴回数を上回っての視聴は自由で、実際に課題以上の数を視聴し、コメントを書いた学生もいた。今回の取り組みは2教師間でおこなったが、合同発表会の週の課題は異なる。1名の教師は、8名以上の動画にコメントすることに加え、ペーパーの次の章を書くことを課題とした。もう1名は、17名以上の動画を視聴しコメントを書き、ペーパー執筆に関しては通常よりも少ない分量を課題とした。

表1 アピールポイント集の一例

Learn more about the different culture !	アジア諸国に焦点を当てた異文化理解を軸に、来年開催の東京オリンピックで日本は外国のお客様にどのようなおもてなしが出来るのかを考えます！
How to teach more effectively ?	時間の効率の良い使い方を身に着ける方法を探るテーマです。
Is curiosity needed for human development	人間の持つ好奇心が人類の発展にどのような役割を果たしてきたかを調べて発表します。
What does Kanji we write show?	同じように漢字を習って書いても、誰一人として完全に同じ漢字を書く人はおらず、個性がでる。そこで、以前私は、漢字にはその人の性格が表れるということを聞いた。その曖昧な事柄を明確にするために今回調査を進めている。また、性格以外にも漢字に表れている要素はあるのかという事柄も調査を進めている。今回の中間発表ではまだ完全でないため、得られた結果・考察を述べることはできないが、最終発表でこれらを述べるつもりである。
How do we throw faster ball?	実験（分析と実験結果）が結構凝っています。中間発表は実験結果はありませんが。
Best beef bowl restaurant	あえて、牛丼という身近なものに焦点を当てました。すき家、吉野家、松屋のどの牛丼屋が優れているのか検証します。
Make your body changing!	2か月に渡るチャレンジ企画！短期間で体は変わるのか、人が気になっているけど自分ではやろうとは思わないところに挑戦すること
New format of high school soccer player training	高校サッカー育成の新しい形式を考えた
Learn from garbled	文字化けって本当に悪いことだけなのかというところに注目しました。うまく文字化けを使えば個人情報とか守れるんじゃないかな？っておもいました。
The way to find a sweet orange	これからの季節にぴったりのテーマです。コロナの第3波が不安ですが、楽しみを増やす1つのテーマとして聞いていただけたらと思います。

2.3 分析方法と目的

本報告では、動画の再生回数、動画へのコメント、ベストプレゼンターがどのクラスにいたか、そして学生へのアンケート結果を分析の対象とする。

2.3.1 動画の再生回数

学生がどの程度積極的に視聴したかを測るため、動画の再生回数を分析項目とした。OneDrive 上には YouTube などと同様に、各動画の再生回数が表示されるため、その数値をデータとして採用した。ただし、提示される数値は再生回数のみで、最後まで視聴されたかや、動画の再生時

間はわからない。動画のどの部分が視聴されたかという、閲覧者のリテンション期間⁴⁾は確認できるが、分析が複雑となるため、今回は再生回数のみを分析の対象とした。なお、動画を再生しながらコメントを付けられ、また再生しなくとも自分に届いたコメントを確認できるため、これらにより必然的に再生回数が増えていくという訳ではない。

2.3.2 動画へのコメント

他クラスとの交流が出来ていたかを測るため、他クラスの学生へ宛てたコメントの割合、そして他クラスの学生からももらったコメントの割合を分析する。学生がコメントを投稿する際には、コメントの内容は質問でも感想でもいいが、「面白かった」など一言ではなく、出来るだけ具体的にどこが面白い、もしくはわかりにくかったかなどを書くように指導した。P4は英語科目の為、コメントは英語で投稿することとした。

2.3.3 ベストプレゼンター

今回の取り組み後、見た動画の中で一番良かったものはどのクラスの学生のものだったかをアンケートで尋ねた。他クラスにベストプレゼンターがいたとすると、それは今回の取り組みを行わなければ見られなかったものである。一番良いと思うものは参考になる可能性が高いと考えられるため、分析対象の一つとした。

2.3.4 アンケート結果

学生がどのような感想を持ったか知るため、合同発表会の後、参加した学生に対して、匿名でアンケートをおこなった。そこで得られた自由記述と5段階評価の回答を分析する。

3 結果

本章では、合同発表会を行った結果を、参加した学生へのアンケート、動画の視聴回数、コメントの分析から示す。便宜上、火曜日の4クラスをT1～T4、金曜日の4クラスをF1～F4とする。なお、前述の通り、OneDrive上にあった1クラス分のコメントと視聴回数のデータが消えてしまい、修復を試みたができなかったため、T4クラスに関しては提示できないデータがある。

3.1 動画の再生回数

はじめに、クラス毎の動画の再生回数を示す(表2)。クラス動画再生回数は、そのクラスの学生が投稿した動画が実際に視聴された回数を指す。クラス人数と動画投稿数に違いがあるのは、ペアで1つのプロジェクトを作成している学生もあり、その場合は動画も2人で1つになったからである。想定再生回数は、仮に各クラスが個別に発表会を行い、通常の発表のように、全員が他の全員分を視聴したと仮定したときの値であり、「人数×(動画数-1)」で計算される。実際の再生回数との比較のために、この想定再生回数を示している。

表2 クラス毎の動画視聴回数

	クラス人数	動画投稿数	クラス動画再生回数	想定再生回数
T1	17	16	502	255
T2	14	14	330	182
T3	22	21	1155	440
F1	15	15	512	210
F2	13	13	328	156
F3	15	15	433	210
F4	16	13	449	192
総計	112	107	3709	1645

各クラスとも、想定再生回数、つまり自分たちのクラスメートの分すべてを見るよりも2倍程度視聴されていた。また全体として課題として設定された数よりも多く視聴されていた。

3.2 動画へのコメント

次に、学生が投稿したコメントの分析を行う。表3は自分たちがもらったコメントのうち、どれぐらいが他クラスの学生から投稿されたものをクラス毎に示している。また、表4は自分たちが投稿したコメントのうち、どれぐらいが他クラスの学生へのものだったかをクラス毎に示している。自分たちは積極的に他クラスの動画にコメントするが、自分達の動画に対して、他クラスの学生からのコメントが少ないなどの特徴を明らかにするため、両方のデータを提示した。表中の他比率は、表3では自分たちがもらったコメントの総計のうち他クラスからのコメントの割合、表4では各クラスの学生が投稿したコメント総計のうち、他クラスの学生にあてたものの割合を指す。

表3 もらったコメント数に占める自クラスと他クラスからの数

	総コメント数	自クラスから	他クラスから	他比率(%)
T1	177	133	44	24.9
T2	97	57	40	41.2
T3	211	131	80	37.9
F1	168	95	73	43.5
F2	101	39	62	61.4
F3	179	88	91	50.8
F4	188	147	41	21.8%
総計	1121	690	431	38.5%

表 4 投稿コメントにおける自クラスと他クラスへのコメント数

	総コメント	自クラス内へ	他クラスへ	他比率 (%)
T1	189	133	56	29.6
T2	89	57	32	36.0
T3	149	131	18	12.1
F1	167	95	72	43.1
F2	82	39	43	52.4
F3	123	88	35	28.5
F4	245	147	98	40.0
総計	1044	690	354	33.9

自分達がもらったコメントのうち、少ないクラスで 21.8%、多いクラスで 61.4%、平均で 38.5%が他クラスの学生からのものであることが明らかになった（表 3）。また、投稿したコメントのうち、少ないクラスで 12.1%、多いクラスで 52.4%、全体では 33.9%が他クラスの学生へのコメントであった（表 4）。表 3 と表 4 の総コメント数などに違いがあるのは、T4 クラスのデータが無いからだが、明らかになったデータから計算すると、T4 の学生は積極的に他クラスの学生へコメントしていたことがわかった。

また、今回見た中で一番良かった、ベストプレゼンターは誰かと聞いた結果を表 5 に示す。

表 5 ベストプレゼンターはどのクラスにいたか

	自クラス学生への投票数	他クラス学生への投票数	他クラスへの投票の比率 (%)
T1	9	4	30.8
T2	9	3	25.0
T3	11	2	15.4
T4	8	6	42.9
F1	4	1	20.0
F2	6	7	53.8
F3	11	5	31.3
F4	7	0	0.0
総計	65	28	30.1

全員が自クラスにベストプレゼンターがいたとする F4 クラスから、50%以上の学生が他クラスにベストプレゼンターがいたと回答した F2 クラスまであり、クラス毎に大きなばらつきがみられた。合計すると、自クラス：65（69.9%）、他クラス：28（30.1%）となった。

3.3 アンケート結果

合同発表会終了後、参加した学生に対して、匿名でアンケートをおこない、96 名から回答を得た。そのうち、満足度、自身の発表への評価、今後への役立ち度の結果を示す（表 6）。

表 6 合同発表会に対するアンケート結果

合同発表会に対する満足度

	大変良かった	まあまあ良かった	どちらとも言えない	あまり良くなかった	全く良くなかった
件数	13	65	16	1	2
割合 (%)	13.4	67.0	16.5	1.0	2.1

自身の発表への評価

	大変良かった	まあまあ良かった	どちらとも言えない	あまり良くなかった	全く良くなかった
件数	3	19	44	29	2
割合 (%)	3.1	19.6	45.4	29.9	2.1

今後の発表への役立ち度

	大いに役立った	ある程度役立った	どちらとも言えない	あまり役立たなかった	全く役立たなかった
件数	23	62	11	1	0
割合 (%)	23.7	63.9	11.3	1.0	0.0

まず、今回のオンデマンド中間発表の実施についてどう思われましたか？と合同発表会に対する感想を聞いた結果、「大変良かった」と「まあまあ良かった」の合計が80%を超えた。「大変良かった」、「まあまあ良かった」回答の理由として、「学部学科を超えて周りの人たちがどのような研究をしたいのかを知ることが出来てとても興味深かった。」など、他のクラスの人の発表が見られて良かったと回答した学生が34名で最も多く、他の人の動画を見ることが参考になった(12名)、何回も見ることが出来た(9名)、自分のタイミングで見ることが出来た(7名)、フィードバックをもらえたことが参考になった(5名)と続いた。一方、「全く良くなかった」、「良くなかった」理由としては、他のクラスとのクオリティの差があったこと(2名)、時間の余裕が無く、満足いくクオリティのものができなかったこと(2名)が挙げられた。

次に、自身の発表はどうだったかを聞いたところ、合同発表会の満足度より、良かったという意見が大幅に減った。その理由としては、「聞きやすさと分かりやすさを優先しすぎてグラフや表の少ない、あまり学術的ではない発表動画になってしまったと思います」や「話し方もスライドもあまり工夫がなかった」など、自分の動画を見て改善点があった(21名)ことが最も多く、準備不足(8名)やフィードバックにより不十分な点が見つかった(3名)がその他の理由として挙げられた。

そして、今回の合同中間発表会が、最終発表に向けて自身の発表を改善するのに役立ったかという問いに対しては、「ある程度役立った」、「大いに役立った」が87%以上を占め、「あまり役立たなかった」、「全く役立たなかった」が1人のみであった。どのような点が役に立ったかについては、次のような点が理由として挙げられた。箇条書きの個所は、実際のコメント例を原文のまま載せている。

他の人の発表から気付き・学びがあった（34 名）

- ほかの人の発表を見ることで、自分の立ち位置を知ることができ、もっとアカデミックな発表ができると感じたこと
- 聞きやすさが声の大きさにかなり左右されるということ
- クラス内の生徒だけではなく、他のクラスの生徒の発表を聴けたことでどのように検証を行っているのか等がよく分かった点

コメント（フィードバック）から気付きがあった（11 名）

- コメントがたくさん来て直すべき点がよく分かった。
- 他のクラスのコメントをもらえることで見ず知らずの人の意見を反映することが可能になること
- 自分がわかっているから説明を省略してしまっていて、初めて見る人にはわかりづらいということがあった

自分のプロジェクトを見つめ直すきっかけとなった（7 名）

- 発表するにあたって自分の考えを簡潔にまとめることが必要だったので、さらにテーマへの理解が深まった点良かった。
- 一度中間発表として自分のプロジェクトをまとめることができたので、最終発表までに何を補足していく必要があるか考えることができた。

リサーチの仕方からスライドの作り方や話し方で、他の人の発表を見ることや、得られたフィードバックから大きな学びがあったことが明らかになった。

最後に、今後に向けての改善点を聞いたところ、時間が足りないので課題を減らす（13 名）、もっと早めにアナウンスを（4 名）、発表動画で顔出しをした方がいい（3 名）、発表時期をずらした方がいい（2 名）、実施するクラスとそうでないクラスがあるのは良くない。統一するべき（1 名）、発表者の原稿が見れると良いと思う（1 名）、コメントを非公開にしたほうがいい（1 名）のような回答が得られた。様々な意見があるが、課題が多く準備にとれる時間が足りない、関連して実施のアナウンスが遅いことが大きな部分を占めた。

4 考察

4.1 動画視聴回数について

今回、課題を行うのに必要な数を上回る視聴回数が計測された。学生はある程度興味を持って動画を視聴したと考えられる一方、最初の数分だけを見た、1つの動画を2回に分けて視聴した、などの理由で再生回数が多くなっている可能性もある。そのため、正確な数字で証明できたと言うには不十分であるが、前述の通り、コメントを投稿するのに2回再生する必要はなく、また、自分へのコメントを確認するのに再生する必要もないため、ある程度興味を持って、色々な学生の動画を視聴したと考えられる。

4.2 コメントについて

全体として見ると、総コメント数の33.9%が他クラスの学生に向けたものであったことから、積極的に他クラスの興味のある動画に対して意見を言っていたことがわかる。ただし、クラス毎に見ると、T3クラスのように、自分達はほとんど他クラスへのコメントをしないが、他クラスからのコメントはもらうクラスがある。逆にF4クラスのように、他クラスへ積極的にコメントをするが、あまり他クラスからのコメントはもらえないクラス、そして数値にばらつきはあるがF2クラスのようにバランスの取れたクラスが出ることがわかった。今回は、制限なく興味のある発表を見て学んでほしいという意図から、他のクラスの学生へのコメント数は設定しなかった。しかし、普段と異なる学生の発表を見ると同時に、普段とは違う学生からコメントをもらうことも重要な学びとなる。動画を見ること、フィードバックを得ること、両方の学びを各クラスに確保するため、より積極的な他クラスへのコメントを促したり、2つ以上は他クラスの学生の動画にコメントすること、などの指示をすることも考えていきたい。

4.3 ベストプレゼンターについて

クラス毎に大きなばらつきがみられたが、合計すると約30%の学生が自クラス以外にベストプレゼンターがいたと回答した。この3割の学生にとっては、この活動を通してより大きな学びがあったと考えられる。

4.4 アンケートについて

全体的に肯定的な意見が多かったことから、学生にとって今後の役に立つ活動だったと捉えていることがわかる。いつもは見られない他のクラスの学生の発表を見たり、他クラスの学生からフィードバックをもらえたことや、自分のタイミングで何回も見れたことを評価する意見が多かった一方、時間が無いために満足いくものが作れなかった、他クラスとのクオリティの差から学ぶものが少なかったと感じた学生の満足度は低い結果となった。

対して、自らのプレゼンに対する満足度は低くなった。理由として、準備不足という意見が多かったが、今回の取り組みは学期前から実施を予定していたわけではなく、学期途中に話し合いの中で実施を決めた。1か月前頃に実施を伝え、少しずつ準備をし、課題も調整してきたが、学生にとっては、通常の課題をこなす中で準備が難しい面があり、このことは大きな反省点である。この点に関しては、学期の初めにはアナウンスしておくこと、また、より詳細な計画を練り、課題を分散させることで、中間発表の週はそれだけに集中できるようにすることが解決策となり得る。動画内での顔出しについては、今回は強制はしなかったが、ほとんどが顔を出さない発表であった。出来るだけ顔出しを促すなど、この点に関しても改善策を考えていきたい。他には、自分の発表の振り返りや、フィードバックから改善点が見つかったことが、自身のプレゼンテーションに満足できなかった理由として挙げられた。しかし、これらは自分の発表の改善点を知るという点では、中間発表の段階で明らかになって良かったこととしても捉えられる。

以上のことより、改善点はあるが、普段のクラスとは違う状況を作り出すことにより、学生の学びをより活性化させるという目的はある程度果たせたと考えられる。

4.5 オンデマンド型の利点と課題

今回は、ライブ形式ではなく、オンデマンド型を採用し、合同発表会をおこなった。その結果、利点と課題が見えてきた。

利点として挙げられるのは、制限なく自分の興味のある動画を視聴できることである。アンケートにも、色々なクラスの学生の発表を見られて良かった、というコメントが見られた。対面やオンラインのライブ形式で行った場合、一つの固定されたクラスに行くか、移動できる場合も同時刻には一つの発表しか見ることができない。そのため、全体から興味のあるトピックの発表を自由に選ぶことができることは、オンデマンド型の利点である。

また、聞き逃した箇所をもう一度聞くことができることもオンデマンド型の利点と考えられる。実際のコメントとして、「リアルタイムでの発表だと聞き逃しが多くて深い理解ができないことが多かったが、何度も動画を見返せるので内容を理解しやすく質問も考えやすかった」など、一度では理解できなかった箇所をもう一度聞くことで理解できたという声も多かった。関連して、好きなところで動画を止めてスライドを確認したりすることができて良かった、という回答もあった。これらのことから、より深い内容理解を促せた点もオンデマンド型の利点の一つである。

一方で、利点として挙げたものは課題にもなり得ることが明らかとなった。動画を何度も見返すことができるということは、一つの動画の視聴にかかる時間が長くなる可能性があるということである。実際に「発表を動画でいつでも視聴できるのは良かったけど、評価やコメントに時間がかかりすぎて授業時間内に全く終わらなかった。」という意見があった。その週の活動内容の決定は、5分間のプレゼンテーション動画を視聴してコメントをすることを前提に行った。しかし実際には、一つの動画の視聴に何倍かの時間をかけている学生も多くおり、このことが負担を増やしてしまう結果に繋がったと考えられる。このことは大きな課題の一つであり、今後の活動内容の決定に活かしていきたい。

また、自分の興味のある動画のみを見られることは、可能性を狭めてしまうことも考えられる。合同発表会の趣旨である、いつもと違う環境を作り出す、ということを考慮すると、自分のトピックと関連性が低い発表から何かを学び、またコメントできることは大事な要素である。今後は、一つは関連性が低い動画を見るように指示するなど、より幅広い活動を目指していきたい。

5 おわりに

普段とは違う学び合いを求めて、プロジェクト発信型英語において、オンデマンド式合同発表会をおこなったところ、他クラスの学生へのコメントが3割を超え、積極的に他クラスの動画を視聴したことがわかった。また、事後アンケートには、この取り組みが、「大変良かった」、「まあまあ良かった」、という回答が多かったことから、学生の視点からも有意義であったことがうかがえる。その一方で、負担が大きかった、という回答も多く、学生の負担を軽減する必要があるという、大きな課題が残った。また動画の視聴回数については、実際にどれぐらいきちんと見られたのか、再生時間などの指標も追加する必要がある。今後は、これらの点を解消しながら、コロナ禍であっても、また、コロナ禍が終わった後でも行うことができる、より効率的な学び合いの場を作れるようにしていきたい。

6 謝辞

今回の活動は、延田リサ先生（立命館大学言語教育センター）と計画から実施まで行った。一人ではできない活動をさせていただいたことに感謝申し上げます。一方で、私の確認不足により、本報告が単著となってしまったことをお詫びいたします。

注

- 1) プロジェクト発信型英語プログラム <http://pep-rg.jp/>（2022年8月31日最終閲覧）
- 2) 立命館大学における OneDrive の利用などは「Ritsumeikan IT Support」を参照。<https://it.support.ritsumeikan.ac.jp/hc/ja>（2022年8月31日最終閲覧）
- 3) 立命館大学は manaba+R を LMS（Learning Management System）として使用している。<https://www.ritsumeikan.ac.jp/ct/>（2022年8月31日最終閲覧）
- 4) 閲覧者のリテンション期間などは Microsoft を参照。<https://learn.microsoft.com/ja-jp/stream/streamnew/video-analytics-viewership-retention>（2022年8月31日最終閲覧）

参考文献

- 秋山綱紀・堀晴菜・渡辺秀治・館宜伸・坂本香織・松本重男. (2020). 「プロジェクトデザイン I におけるポスター形式による 2 クラス合同成果発表会の実施とその効果 ; Effects of Joint Poster Sessions among 2 Classes in "Project Design I"」『工学教育研究 ; *KIT progress*,』、第 28 号、2020 年、86-95 頁。
- 落合淑美・大賀まゆみ. (2021). 「必修授業でのクラス合同発表会イベント実施の試み : 発表者は何を学ぶのか」『JACET 関西紀要 = JACET Kansai journal』、第 23 号、2021 年、177-182 頁。
- 山中司・木村修平・山下美朋・近藤雪絵『プロジェクト発信型英語プログラム : 自分軸を鍛える「教えない」教育』北大路書房、2021 年。

On-demand Joint Classroom Presentations in Project-based English Classes

SAKAUE Jun (Syokutaku teacher, Ritsumeikan University)

Abstract

The format of classes has changed significantly due to the Corona Disaster. With the introduction of online classes in project-based English in College of Life Sciences and College of Pharmaceutical Sciences, the activity of audience switching, in which students participate as audience members in the presentations of other classes and also present to the audience of other classes, which had been conducted since FY2008, was discontinued in the FY2020. This report shows the result of efforts to maintain and develop the audience-switching activity, which aims to stimulate student learning by creating a situation different from that of a regular class through on-demand joint presentations between two teachers.

Keywords

project-based English learning, exchange, on-demand, joint class presentations

実践レポート

学生を主体とする初級中国語教育の実践

— 産出活動と相互行為活動を通じて —

望 月 雄 介

要 旨

本稿では、初級者を対象とする「中国語・基礎」の授業内で行った実践について報告する。初級中国語教育では一般的に文法シラバスによる教材が使用され、文法中心の学習になるが、本実践では、このような文法を中心とする授業の中で、話す、読むといった産出活動及び会話といった相互行為活動を取り入れながら「学生を主体とする中国語教育」を試みた。その結果、これらの活動が学生の中国語の習得や達成感に繋がっていることが客観データならびに主観データから明らかになった。また、初級者に対する相互行為活動の必要性について、実際のコミュニケーションの状況及び文法シラバスという観点から論じた。

キーワード

初級中国語、産出活動、相互行為活動、文法シラバス

1 はじめに

立命館大学の初修外国語科目として1回生¹⁾が履修する「中国語・基礎」の授業で使用されている教材は、文法シラバスによって構成されている。授業の中で、文法学習中心の教材を使用しながらやりとりをする活動、すなわち学生たちが授業で学んだ語句や文法事項を用いて、「口頭によるやりとり」、「対面によるやりとり」をするといった相互行為活動（Interactive activities）ができないかと考えたことが本実践の出発点である。現在の中国語教育については、「文法訳読法（文法と語彙学習）、オーディオ・リンガル教授法（Audio-Lingual Method. 反復練習、構造中心の文型練習、機械的やりとり、暗唱）が席卷している」（西 2021:224）と述べられている。このような現状ではあるが、限られた期間²⁾の中で学生に中国語を身に付けてもらうためには、文法中心の授業だけではなく、インタラクティブな授業も必要である。本稿では、1回生を対象とした初級中国語の授業で実施した「学生を主体とする授業」への取り組みについて、実践方法及びその効果を報告する。次節では実践の場となった授業の概要及び実践の目的を示す。

2 実践の概要

2.1 授業の概要

「中国語・基礎」は初級中国語の授業であり、1 回生の学生を対象として開講されている。実践の場となったのは、立命館大学の法学部 1 回生の 2 クラス（法① 35 名と法② 36 名）と産業社会学部 1 回生の 2 クラス（産業社会① 30 名と産業社会② 29 名）であり、クラスの中には中国語学習経験者もいるが、原則ゼロレベルから始めるクラスとなっている³⁾。これらのクラスでは、中国語の発音とその発音表記であるピンイン⁴⁾から学ぶ。この授業は 1 週間に 2 回あり、発音、リスニング、文法、表現を中心に学習する。授業到達目標（シラバスから抜粋）は表 1 のとおりである。

表 1 「中国語・基礎」の到達目標

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ピンインのつづり方の約束に従ってこれを読むことができる。 2. 4 つの声調を区別できる。 3. 中国語の基本的な文法、表現を身に付ける。 4. 中国語検定試験「準 4 級」程度を目指す。 |
|--|

授業では、初級者用の教材である丸尾誠著『体系的に学ぼう 初級中国語』を使用している。この教材は発音と文法部分に分かれており、文法部分は 20 課で構成されている⁵⁾。また、教材は文法シラバスによるものであり、1 つの課は会話文、文法の解説、練習問題で構成され、授業内容は 2 回の授業で 1 課が終わるように進められる。

2.2 実践の目的

春semester 30 回の限られた時間の中で、学生に中国語を身に付けてほしいという願いが根底にある。その上で、学生に達成感を実感してもらうことを目的とする。学生が「できる」と感じられるならば、ただ覚えるだけの語学学習からの脱却が可能となり、能動的な学習態度が生まれるかもしれない。達成感は語学学習のモチベーションにも影響することから、達成感を与えられるような言語活動を構築することを目的とする。また、学生は授業を通じて中国語を学ぶことで、教師や仲間の中国語を聞く、教科書の例文や会話文を読解するといった受容活動（Receptive activities）ができ、それに伴って学生は自身の聴解能力、読解能力、文法力を向上させる。しかし学生にコミュニケーション能力を確実に身に付けてもらうためには、受容活動以外にも、学生たちが中国語を話す、読むといった産出活動（Productive activities）及び相互行為活動を実施した方が良くと考え、この 2 つの活動を実践した。実践目的は次の表 2 で示す。

表 2 実践目的

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 限られた時間の中で、学生が中国語を身に付ける。 2. 授業を通じて学生が「できる」を実感する。 3. 授業者として初級者を対象にインタラクティブな授業を実施する。 |
|--|

学生に「できる」を実感してもらうためにはどのような活動をすればよいか、またそのためにはどのようにインタラクティブな授業ができるのかを考えた結果、「伝わる」が鍵となると考えた。学生が達成感を得られるように、以上の実践目的を持ちながら教材の内容を基に授業を構成していった。

2.3 実践の方法

教師は表2の実践目的を達成するために、文法を解説する際は、教材とパワーポイント資料を使用しながら詳しく説明するだけに留めた。活動では、学生が中国語を話して、それが相手に伝わるという活動、すなわち産出活動と相互行為活動に重点を置いて実践した。このように、教師が学生に対して一方的に伝えるスタイルにならないように、教師はファシリテーターになることに徹した。次に、具体的な実践方法について記述する。

2.3.1 産出活動

産出活動には話す活動と書く活動があるが、今回はその中でも話す活動、とりわけ音読活動に着目した。具体的な実践とその手順は以下のとおりである。

- I. 教科書の文法説明部分では、教師が用法や意味を説明した後、学生に挙手してもらい、1人1文ずつ読んで訳してもらう。
- II. 会話文の学習では、グループで会話文の読み方と日本語訳を確認し、会話文が正しく読めているか教師が各グループをチェックする。その後、挙手してもらい、1人1文ずつ読んで訳してもらう。さらに、全員の前で会話文を音読する。

以上のI及びIIについて、初級者の学生にとって1人ずつ挙手してから全員の前で例文を読むことは、正しい読みができていないという不安や全員の前で恥ずかしいという感情などから、ある程度の負荷がかかる活動である。しかし、学生に中国語を多く話してもらうためにこれらの活動を選択した。これらの活動に入る前に、まず新出単語を説明し、教師に続いて学生に発音してもらう。その後、文法指導に入り、そこからIとIIの実践に入った。各課においてただ産出活動を実施するだけでは、学生が機械的な作業だと感じてしまい、授業中の集中力や中国語学習に対するモチベーションが下がってしまう可能性があると考えたため、今回の実践では以下で示すようないくつかの工夫を凝らした。

- a) 学生が発言しやすい雰囲気を作る。併せて「授業への参加度」は挙手の回数でも評価すると伝える。

学生に中国語を身に付けてもらうためには授業の雰囲気が最重要だと認識し、学生が発言しやすい雰囲気を作ることを試みた。挙手の回数も評価に含むという点については、授業のガイダンス時に伝えた。学生が発言しやすい雰囲気を作る上で特に気にかけた点は、①学生全員が挙手できるように工夫した点、②間違えることが当然であると伝えた点、③良かったことについては褒めたという点である。①に関しては、分からなくて手を挙げられないという状況になるべく無く

すように努めた。そのために、グループで発音と日本語訳を確認し合うようなピア活動ができる時間を設けた。それにより、学生同士で互いに相談しつつ、正しい答えを導き出すことができ、発言しやすい雰囲気を作り出すことができた。その結果、ピア活動中は、学生の笑い声が多々起こっていた。

②について、教師は自身の失敗談などを交えながら、外国語学習では間違えることが当然で、恥ずかしく思わないことが大切だと常に伝えた。具体的には、「外国語は間違っても当然だから、常に正しく話そうと思わなくて良い」、「教師でも間違えることがあるから、みなさんは間違えても恥ずかしくない」、「みんなのためにもなるから、間違えてくれてありがとうって思っている」と伝えた。③については、適宜学生にコメントを入れるよう心がけた。実際に学生に対して伝えた具体的な発言は、「以前より発音が良くなった」、「ネイティブと変わらない」、「発音がきれい」、「訳し方が素晴らしい」などであり、このような内容で褒めることで、学生のモチベーションを維持するように努めた。

- b) 学生が発音で間違えしまった際に、教師がすぐに修正するのではなく、学生自身で気付けるようにする。

学生が自分自身で間違いに気付き、自分自身で修正する能力を身に付けてもらうために、学生が間違えたところで「ん？⁶⁾」、「あれ？」と教師が発話した。そうすると、学生はその箇所に注意を払い、正しくなるまで発音していた。中には「やっとできた」、「この発音分かったような気がする」と言う学生もいて、達成感を得ているようであった。

- c) 会話文の発音チェックでは、各グループで間違いを3回まで許し、4回目の間違いが出てしまった時点でやり直しとした。課が終わるごとに会話文の発音チェックを実施した。

この活動では、会話文の音源を多く聞いてもらった。グループ活動で間違えないように全員で協力しながら音読をすることで、遊び感覚で活動ができた。教師がグループを回りながら発音チェックをしていくが、各グループの中で読む順番を指定することで、学生は自分の担当部分だけではなく会話文全体を練習しなければならないという良い緊張感も出た。会話文の音読活動では、学生たちがグループで正しく読むという課題を乗り越え、仲間と共に達成感を得られるように繋げることが重要である。なぜなら、学生がグループで達成感を味わうことによって、授業の雰囲気も良くなり、その雰囲気が挙手の促進にも影響し、さらに、学生は達成感を得ることにより、語学学習のモチベーションを維持できるからである。実際に、学生同士で間違った発音を修正し合い、発音チェックに合格した時にはハイタッチをしていたグループや歓喜の声を上げているグループもあった。

- d) 会話文はペアを変えて全員の前で発表してもらい、実際に音読できたという達成感を得るように導いた。

各グループの発音チェックが終わった後、挙手してもらい、教師がペアを指名して会話文を読んでもらった。発表する際は棒読みを禁止し、自然な会話となるように指導した。ここでは、ペアを指定する際に普段話していない人同士で組ませることも重要である。この活動では、全員の

前で会話することを習慣化させ、学生から恥ずかしいという感情を取り除くことを目的とした。全員の前で学生が発表した際に、自然な会話ができたとペアに対して、自然と拍手が起きるようになった。教師が意識して拍手を促したわけではないが、学生同士で自然と認め合う行為が行われていた。

音読活動においては、上述したⅠからⅡという流れを構築し、授業を進めていった。グループ活動においてはクラス全体で沈黙が生じた場面もなく授業が展開された。次にやりとりを中心とした相互行為活動の実践について述べる。

2.3.2 相互行為活動

相互行為活動には、ロールプレイ、自由会話、討論などの様々な活動がある。教師は、今回の授業のような入門段階から学習する学生に対して、「質問—応答」という簡潔な活動を選択した。このやりとりを最終的な課題であると学生に意識させることが大切である。その中でも、最終的に他の人とやりとりができることを目標として設定し、授業で得た文法知識、読みの練習がこの目標に繋がっていると道筋を示すことが重要である。以上のことを踏まえると、この活動では学生の知識が活性化され、それが課題解決に直結し、学生が達成感を得られることに繋がる。相互行為活動の具体的な実践とその手順は以下のとおりである。

- I. 教師による会話文の発音チェック終了後、教師はその課で学んだ文法事項を使って会話例を示す。その後、数分間の時間を取り、教科書を参考にしながら相手にする質問及び相手からの質問に対する応答を学生に考えてもらい、グループ活動を実施する。
- II. 全体を見渡してグループ活動が一段落つきそうと判断したところで、教師自らが各グループのところへ行き、1人ずつと簡単な会話をしていく。

学生には、教師が全員と会話をするから、質問を予測して練習するように伝える。そのため、学生は教師に質問されそうな内容を考えながらグループ活動に反映させる。相互行為活動では、以下で示すようないくつかの工夫を凝らした。

- a) グループ活動で学生同士が同じ質問、応答をしないように、会話例を提示する段階で、語彙の選択肢を提示した。

教師はグループ活動に入る前に、学生には会話の到達目標を示し、その後会話例と使用できる語彙を提示する。

実践例1 第2課

目標：“是 A⁷⁾ 还是 B？”[A ですか、それとも B ですか] を使用して会話する。

(1) 你是中国人还是韩国人？[あなたは中国人ですか、それとも韓国人ですか。]

— 我是中国人。[私は中国人です。]

提示語彙

日本人 [日本人]、美国人 [アメリカ人]、法国人 [フランス人]、德国人 [ドイツ人]、京都人 [京都の人]、大阪人 [大阪の人]、东京人 [東京の人]

会話例 1

S₁: 学生① S₂: 学生②

S₁: 你是日本人还是美国人? [あなたは日本人ですか、それともアメリカ人ですか。]

S₂: 我是日本人。你是法国人还是日本人?

[日本人です。あなたはフランス人ですか、それとも日本人ですか。]

S₁: 我是日本人。[日本人です。]

目標: “喜欢 + V + Q” [好き] を使用して会話する。

(2) 你喜欢吃拉面吗? [ラーメンは好きですか。]

— 我喜欢吃拉面。[ラーメンは好きです。]

— 我不太喜欢吃拉面。[ラーメンはあまり好きではありません。]

— 我不喜欢吃拉面。[ラーメンは好きではありません。]

提示語彙

饺子 [餃子]、小笼包 [小籠包]、喝 [飲む]、红茶 [紅茶]、乌龙茶 [烏龍茶]、绿茶 [緑茶]、看 [見る／観る]、电影 [映画]、打 [打つ]、棒球 [野球]、排球 [バレーボール]、篮球 [バスケットボール]、网球 [テニス]、踢 [蹴る]、足球 [サッカー]

会話例 2

S₁: 你喜欢踢足球吗? [あなたはサッカーが好きですか。]

S₂: 不喜欢。你喜欢打棒球吗? [好きではありません。あなたは野球が好きですか。]

S₁: 喜欢。[好きです。]

実践例 2 第 8 課

目標: “V 过／没 V 过” [～したことがある／～したことがない] を使用して会話する。

(1) 你去过北京吗? [北京に行ったことがありますか。]

— 去过。／没去过。[あります。／ないです。]

提示語彙

吃 [食べる]、北京烤鸭 [北京ダック]、青椒肉丝 [青椒肉絲]、麻婆豆腐 [麻婆豆腐]、喝 [飲む]、珍珠奶茶 [タピオカミルクティー]、花茶 [ジャスミン茶]、看 [見る／観る]、中国电影 [中国映画]、美国电影 [アメリカ映画]、日本电影 [日本映画]

会話例 3

S₁: 你看过中国电影吗? [あなたは中国映画を観たことがありますか。]

S₂: 没看过。你看过美国电影吗?

[ありません。あなたはアメリカ映画を観たことがありますか。]

S₁: 看过。[あります。]

この活動では、学習した文法事項が正しく表現できるように指導し、次の活動である教師との会話に繋がられるような基礎練習をした。この基礎練習では、国際交流基金（2007:28）が述べているような「正しい文が作れるようにする」、「情報差がある」点を重視して、活動を行った。

学生に例文と語彙を提示するだけであれば、これは教師を主体とする授業になってしまう。そこで、教師が留学中に食べたことのある中華料理や中国のコンビニ事情などについて情報を与えた結果、「先生、〇〇は中国語でどのように言うの」などの質問が生まれた。それ以外では、自主的にインターネット上の辞書で語彙を調べた学生もいた。

b) 教師との会話活動では、学生が必ず答えられるような質問から入り、さらにもう一つ知識を活性化させる質問を加えた。

ここでは、学生による会話練習と教師との会話練習に差を出す必要があるため、質問文を加えて、学生の知識の活性化を試みた。具体的な実践方法は以下のとおりである。具体性を示すために、上述した実践例と関連させる。

実践例3 第2課

目標：“是 A 还是 B？”[A ですか、それとも B ですか] を使用して会話する。

T: 教師 S₁: 学生① S₂: 学生② S₃: 学生③

会話例4

T: 你好。你是日本人还是中国人？

[こんにちは。あなたは日本人ですか、それとも中国人ですか。]

S₁: 我是日本人。[私は日本人です。]

T: 哦，你是日本人。你是中国人吗？（S₂ に顔を向けて）

[あー、日本人ですか。あなたは中国人ですか。]

S₂: 不是，我是日本人。[いいえ、私は日本人です。]

T: 嗯？我是日本人，S₁ 也是日本人。[ん？私は日本人で、S₁ も日本人です。]

S₂: 啊，我也是日本人。[あ、私も日本人です。]

T: 对对对。你呢？（S₃ に顔を向けて）[そうですそうです。あなたは。]

S₃: 我也是日本人。[私も日本人です。]

T: 很好。（学生たちに向かって）[よくできました。]

3行目では、第1課ですでに学習した疑問を表す語気詞“吗”（～か）を使用し、学生の知識を活性化した。さらに5行目では、第1課ですでに学習した“也”（～も）を使用してもらうため、あえてここで“也”を使っている。

目標：“喜欢 + V + O”[好き] を使用して会話する。

会話例 5

- T: 你好。你喜欢喝乌龙茶吗?
[こんにちは。烏龍茶は好きですか。]
S₁: 喜欢。我喜欢喝乌龙茶。[はい。烏龍茶好きです。]
T: 我也喜欢。你也喜欢吗? (S₂ に顔を向けて)
[私も好きです。あなたも好きですか。]
S₂: 我也喜欢。[私も好きです。]
T: 你喜欢乌龙茶还是喜欢绿茶? (S₃ に顔を向けて)
[烏龍茶が好きですか、それとも緑茶が好きですか。]
S₃: 我喜欢绿茶。[私は緑茶が好きです。]
T: 很好。(学生たちに向かって) [よくできました。]

3 行目では、第 1 課ですでに学習した疑問を表す語気詞“吗”と“也”を同時に使用し、学生の知識の活性化を図った。

この相互行為活動は第 2 課の 2 回目の授業（文法学習第 4 回目）で実施したもので、学生たちがまだ中国語に慣れていない中での実践である。ここでは徐々に質問文が難しくなっていくという意識を学生に持たせることを心がけた。学生 1 人ずつと会話するにあたって達成感を得てもらうために、何度も繰り返して話すことが重要である。会話例には会話の流れしか記載されていないが、実際には学生が戸惑わないように同じことを何度も繰り返した。また、2 人目以降は文法形式や語句を換えていき、学生が既習文法事項を考えることを通じて、教師は学生の中国語知識の活性化に繋げていった。

実践例 4 第 8 課

目標：“V 过／没 V 过”[～したことがある／～したことがない] を使用して会話する。

会話例 6

- T: 你好。你吃过北京烤鸭吗? [こんにちは。北京ダックを食べたことがありますか。]
S₁: 不吃过⁸⁾。[ありません。]
T: 嗯?“不”? [ん? 「不」?]
S₁: 没吃过。[食べたことはありません。]
T: 你想吃北京烤鸭吗? [北京ダックを食べたいですか。]
S₁: 我想吃北京烤鸭。[食べたいです。]
T: 你吃过北京烤鸭吗? (S₂ に顔を向けて) [北京ダックを食べたことがありますか。]
S₂: 吃过。[あります。]
T: 北京烤鸭怎么样? 好吃吗? [北京ダックはどうですか。おいしいですか。]
S₂: 好吃。[おいしいです。]
T: 你喜欢吃什么中国菜? (S₃ に顔を向けて) [どんな中華料理が好きですか。]
S₃: 我喜欢吃小笼包。[私は小籠包が好きです。]
T: 我也喜欢。[私も好きです。]

この相互行為活動は第8課の2回目の授業で実施したもので、実践例3とは異なり、学生たちはすでに中国語に慣れた状態での実践である。ここでは、学生が新たに学んだ文法事項と既習の文法事項を使用して会話できるように工夫した。会話例6は、既習文法項目である疑問詞“怎么样”（どうですか），“什么”（どんな）を使用したものである。

学生が中国語にある程度慣れた状況においての活動では以下の2点を重視した。1点目は、実践例3と同様に、中国語の知識の活性化である。教師が既習の文法事項をあえて使用することにより、学生は既習の文法事項を使用できるようになり、さらにそこから達成感へと繋げていった。2点目は、「取り上げる言語活動の素材や活動そのものが、どのくらい現実や本物に近いのか」（国際交流基金 2011:28）という真正性（authenticity）であり、教師は会話の流れや内容を考慮しながら会話を構築していった。

ここまでは春semesterで実際に実施した実践内容に関して具体的に示したが、次節では単位取得状況、挙手状況といった客観データ及び授業内で実施したアンケート結果を用いた主観データから実践の効果を探る。

3 実践結果と省察

3.1 客観データの分析

3.1.1 単位の取得状況

法学部71名と産業社会学部59名、合わせて130名の履修者のうち、授業に3分の2以上出席し、かつ小テスト及び授業の中で実施した到達度検証テストを2回受けた学生124名は全員単位を取得した。単位取得率は95.4%であった。

1週間に2回受講する中国語の授業だが、学生はモチベーションを高く持ち、授業に出席してくれた。その理由としては、学生の積極的な参加を促す授業を運営したことで、単調な授業ではなく、毎回活動のある授業になっていたからだと推察できる。次に挙手状況を分析する。

3.1.2 挙手状況

グループ活動などを通して、学生が理解できなくて手を挙げないという状況を減らしたと、また、積極的な挙手を促していたことは2.3.1ですでに述べた。春semesterの授業30回のうち、学生1人が挙手した平均値を求め、以下表3で示す。挙手数については、教師がどの学生が何回手を挙げたかをチェックしていた。

表3 各クラスにおける挙手状況

	平均回数
法①（35名）	15.8
法②（36名）	13.7
産業社会①（30名）	16.9
産業社会②（29名）	19.3
全クラス	16.4

4 クラス全体でみれば、春セメスター 30 回の授業において、1 名あたりの挙手の平均回数は 16.4 回であり、学生 1 名が 1 週間（授業 2 回）に 1 回は挙手をして発言していたことになる。入学してから初めて学ぶ中国語について自ら挙手して発言することは、学生にとって容易なことではないが、最終的に全クラスの平均値が 16.4 回と出たことは、本実践で行った授業の運営方法や授業の雰囲気、さらには学生が達成感を得て自信に繋がったことが影響していると考えられる。

春セメスターにおいて 1 人あたりの挙手数が最も多かったのは産業社会②の 19.3 回で最も少なかったのは法②の 13.7 回であった。産業社会②では、学生が春セメスター 30 回授業があるうちの 3 分の 2 は手を挙げていたことになる。実際、産業社会②の授業では、授業の雰囲気も良く、間違えても恥ずかしいと思わせない空気が存在していた。また、授業中に沈黙もあまりなく、学生全員の手が一気に上がった時もあった。

表 3 で示したような挙手回数が維持できたことは、学生が積極的に授業に参加していたからである。これに関してはすでに本実践における工夫を述べたが、中国語文の日本語訳や教科書にある会話文の音読を学生に発表してもらう前に、グループ活動を通して分からないことを無くしたことが要因だと言える。

これらのデータは実践目的にもあるような限られた時間の中で中国語を身に付けられたかどうか、学生が達成感を実感できたかという点については重要な指標となる。この客観データに加えて、アンケートなどの主観データも同様に重要である。次に、主観データの分析を通して、学生がどのように感じたのかについて探る。

3.2 主観データの分析

ここでは、授業内に実施したアンケート結果を分析する。このアンケートには 130 名中 124 名（回答率 95%）が回答した。実際に実施したアンケートの内容は表 4 のとおりである。さらにこのアンケートでは、「はい」か「いいえ」かによる二者択一の質問に加え、学生には感想や感じたことなどを自由に記述してもらった。自由記述欄に書いてもらったコメントについては、代表的なものを選び、そのまま掲載する。

表 4 アンケートの内容

- | |
|--------------------------------------|
| 1. 中国語の読みを多くやったことに対して、満足していますか。 |
| 2. グループで中国語会話をした時、どうでしたか。感想を書いてください。 |
| 3. 教師も会話に加わりました。どのように感じましたか。 |

質問 1 は産出活動に関する質問で、それ以外は相互行為活動に関する質問である。まず質問 1 の結果から見ていく。質問 1 に対する回答は表 5 で示す。

表 5 音読活動に対するアンケートの回答

質問 1	法①		法②		産業社会①		産業社会②	
中国語の読みを多くやったことに対して、満足していますか。	はい	いいえ	はい	いいえ	はい	いいえ	はい	いいえ
	30	1	35	0	26	3	29	0

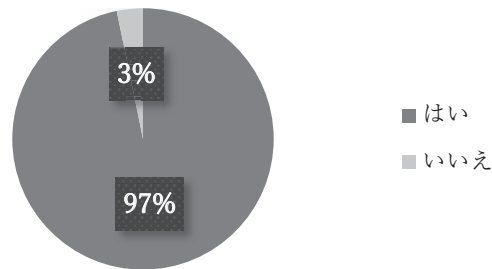


図1 質問1における回答の割合

今回実施した音読活動に対する評価としては、97%の学生（120名）が満足したと回答した。具体的なコメントは表6で示す。

表6 質問1に関する学生のコメント

回答	コメントの内容
はい	・中国語の発音は細かく難しかったので、何回も先生の発音を聞きながらできたのでよかったです。また、全体の場で上手く発音できると少しずつ自信が持てました。【産業社会②】 ・聞いているだけの講義形式だと、<u>受動的な学びに過ぎず、出来た気になってしまいがちだと思うし、興味を持ちにくいと思うけど、読みや発言を多く取り入れているお陰で能動的に楽しく学ぶことが出来た</u>と思います。【法①】 ・中国語に触れることで、<u>今まで興味のなかった中国系の映画や音楽に関心を持つようになった</u>。【法②】 ・何度もやるうちに覚えていくことができたと感じるから。【産業社会①】
いいえ	・<u>口が疲れるからです</u>。【産業社会①】 ・<u>いまいち、理解できていないから</u>。【産業社会①】 ・役にはたつと思うが、<u>間違えたときにどう直せば良いのか全く分からず仕舞いだったから</u>。【法①】 ・発表するのが怖かったから。【産業社会①】

アンケートの回答には、「少しずつ自信が持てました」、「能動的に楽しく学ぶことが出来た」、「中国系の映画や音楽に関心を持つようになった」、「できたと感じるから」などのコメントがあった。産出活動を通して、学生は中国語を身に付けることができ、それに加えて「できる」という達成感を得たと言える。また、中国語の学習を通じて中国文化に興味を持った旨のコメントもあったことから、興味・関心を引き出す上でも効果があったと示された。

反対に「いいえ」と回答した学生からは「口が疲れる」、「理解できていない」、「間違えたときにどう直せば良いか分からず仕舞いだった」、「怖かった」というコメントがあった。

「口が疲れる」ということは、学生が主体となって音読をしていた証拠となるため、本実践の狙い通りである。また、実際に理解できていない学生や修正方法が分からない学生、さらには発表に対して抵抗感を持つ学生がいる中で、教師がどのように気付き、どのようにアプローチしていくかは、再度検討が必要だろう。

次に、質問2のグループ活動に関するコメントを分析する。学生からは表7のような回答が得られた。

表 7 グループでの会話練習に対する学生のコメント

・友達と互いに教え合いながら会話をしたので楽しく学べた。【産業社会①】 ・自分が話す中国語が通じたりすると、とても達成感があって楽しかったです。【法②】 ・まだ拙い中国語だが、少しずつ話せるようになっていと感じた。【産業社会②】 ・自分や相手の発音を共有することによって新たに気付けた部分が多かった。【法②】 ・お互いに発音を教えあって、自分の間違いに気づくことができてよかったと思います。【法①】 ・最初は中国語の発音に恥ずかしさを感じていたが、中国語で話すことが楽しくなってきた。友達の発音も参考にするので、より発音の精度を高めることができた。授業がおわって友達と離れるときはザイジェン！と言ったり、何気ない中国語での会話がとても楽しかった。【法①】 ・時々会話が脱線してしまった。同じ日本人とずっと中国語で会話を続けるのは、困難だと感じた。【産業社会①】 ・難しかった。間違った知識を共有してしまったことがあった。(発音、意味など)【産業社会②】

グループ活動に関してはまず「教え合いながら」、「支え合いながら」といったコメントだけでなく、「楽しく学べた」といったコメントが多数あった。これは、グループで助け合うことを通じて中国語の知識が共有され、理解できたということが中国語学習の楽しさに繋がったと分析できる。また、ここでは気づき（noticing）に関するコメントもあったことから、グループでの会話練習は有益だったと言える。そのほかに、授業終了後、授業以外で中国語を話したというコメントやグループ活動で理解できなかったから復習したといった学習意欲に関するコメントもあった。

しかし、ポジティブなコメントだけではなく、ネガティブなものもあった。実際に話せる中国語が限られている中で、会話を継続させる困難さや修正する人がいないということは、学習者のモチベーションにマイナスにはたらいってしまうかもしれない。この点に関しては、改善していく余地がある。これまでの会話練習では、教師は練習方法に細かな説明を加えず、学生に会話例を見せてから、その課で学習した語句や文法を使用しながら練習をしてもらっていた。しかし、これらのコメントを参考にすると、会話練習に入る前に「会話」について説明した方が良いかもしれない。ここでは、「ずっと中国語で会話を続けるのは、困難だと感じた」というコメントから、学生たちが自然な会話をずっとしなければいけないと考えていた可能性がある。今後の解決策として、教師が「語句を少しずつ変えて、質問—応答を繰り返すだけでも会話練習として良い」と会話練習で求めるレベルを明確に伝え、時間も短くするといったようなコントロールをしながら改善していきたい。

最後に、質問 3 への回答を見ていく。教師が学生 1 人ずつと会話した活動に対するコメントは表 8 のとおりである。

表8 教師が会話に加わることにに対する学生のコメント

・難しかったけど、楽しかったです。友達との会話の中だけでは出てこない質問が飛んでくるので、面白かったし、<u>答えられたら嬉しかった</u>です。【法①】 ・聞きとるので精一杯でした。でも、後からなんて言ってたか<u>頑張って調べたり</u>して、それがいい復習になってたと思いました。【法②】 ・先生が話す中国語を理解するのが難しく、まだまだ耳が慣れてないと感じる反面、<u>理解できた時は嬉しくなりました</u>。【産業社会②】 ・質問されるとその場で直ぐに答えなければならないため、<u>中国語を聞く力がついたと感じた</u>。【産業社会①】 ・質問を聞いてすぐに意味を理解できなかったのが悔しかった。【法②】 ・実際にネイティブのようなスピードで会話されたとき、会話中に出てくる全ての単語の発音を完璧に把握していないと何を言っているのか全く分からなかったです。授業より話すのが早いので、<u>一方的に圧を感じました</u>。【法①】 ・言うのが早くてほとんどわからなかった。【産業社会②】
--

教師が学生に質問する時、学生はどのような内容を質問されるか分からず、ある程度の緊張感がある中で、その質問に答えられた時の達成感は確実に得られていただろう。達成感に関する回答は表8で書かれている以外にも見受けられた。また、学生がその達成感を実感したことから、語学を学ぶ楽しさが生まれたと言える。教師からは学生に語彙の意味を調べるように要求していないが、コメントにあるように自主的に辞書を引いた学生もいた。これらのコメントから、教師がこれまでに学習した文法知識や語彙を活性化させ、学生に会話を通じたという達成感を与えることで、学生は中国語を身に付けた感覚を実感でき、それが学生の学習意欲や自信に繋がったことが汲み取れる。したがって、これらの相互行為活動は、実践目標に対して効果があったと判断できる。

しかし、中国語が苦手な学生からすれば、相互行為活動そのものが負担になってしまう。「一方的に圧を感じました」、「ほとんどわからなかった」というコメントからも、相互行為活動はその学生たちにとって、中国語を身に付けてもらうための活動や達成感を実感してもらうための活動にはなっていなかったと言える。次節では、ここまで論じたことを踏まえ、最後に今後の展開について述べたい。

4 今後の展開と課題

これまで産出活動と相互行為活動を通じた実践内容、学生からのフィードバック、実践効果に関して述べてきた。ここでは、文法シラバスで構成された教科書と相互行為活動を関連させてインタラクティブな授業について論じる。

小山(2008:186-187)は、文法シラバスによる教授法では学習者の思考の流れに沿っていないことを指摘している。実際に外国語を話す時は、まず伝えたい内容があり、そこから文法や語彙の使い方を考えるため、「伝達内容から表現形式へ」と思考するが、文法重視の積み上げ式の教授法では、授業が常に「ボトム・アップ式」に行われるため、思考の流れは「表現形式から伝達内容へ」となる。すなわち、教室活動と実際のコミュニケーションで求められる思考の流れが逆になっているという。この理由から、本実践では、学生が各課で学習した文法項目を使って会話をした際に、実際のコミュニケーションでは不自然な表現が出ていた。つまり、会話に真正性が

担保されないことがあった。文法シラバスの教材を使用して相互行為活動を行う場合、話題や場面も含めて真正性を担保した活動のデザインが求められる。

また、相互行為活動を実践していて、学生の記憶に既習の文法項目が残っていないことにも気が付いた。毎回復習している学生については別だが、学生は授業内容が終結すると新たな文法項目を学ぶことになり、それによってこれまでの知識が活性化されことなく、学生の記憶から消えてしまっていた。相互行為活動において、すでに学んだ文法や語彙を繰り返して会話に取り入れるような継続的な活動を重視しなければならない。今後は、この春semesterで行った実践から学んだことを生かし、限られた時間の中で学生がより中国語を身に付けられるようなインタラクティブな授業を構築できるように取り組む。

注

- 1) 「中国語・基礎」は法学部、文学部、産業社会学部、国際関係学部に所属する1回生が履修する。
- 2) 立命館大学では1週間に中国語の授業が3コマあり、それが2semester続く。「中国語・基礎」の他に、「中国語・表現」の授業がある。
- 3) 大学に入学する以前に中国語の基礎を身に付けた学生に対しては、別で既修者向けの授業が開講されている。
- 4) ピンインとは中国語（普通話）の音声表記のことを指す。ピンインはローマ字と声調符号から成り立つ。
- 5) 春semesterは発音と教材の前半10課まで進め、秋semesterで後半の10課を進める。
- 6) 本稿において、「？」は上昇イントネーションを指す。
- 7) 教員から提示された、または学習した語句を下線部に入れると文が完成される。
- 8) これは非文である。

付記

立命館大学教育開発推進機構の蒲生諒太先生には、本実践レポートを執筆する過程で貴重なご意見を賜り、ご支援を頂戴致しました。心より感謝申し上げます。

参考文献

- 国際交流基金『国際交流基金 日本語教授法シリーズ第9巻 「初級を教える」』ひつじ書房、2007年。
- 国際交流基金『国際交流基金 日本語教授法シリーズ第10巻 「中・上級を教える」』ひつじ書房、2011年。
- 小山悟「プロフィシェンシー重視の教材開発—トピック・ベースのシラバス・デザイン—」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子編『真の日本語能力をめざして プロフィシェンシーを育てる』凡人社、2008年、184-207頁。
- 西香織「大学中国語教育の現状と実践、そして課題」立教大学外国語教育センター『外国語教育研究ジャーナル』第2巻、2021年、224-229頁。
- 丸尾誠『体系的に学ぼう 初級中国語』金星堂、2006年。

**Student Based Practical Chinese Education:
Effective Learning Through Productive and Interactive Activities**

MOCHIZUKI Yusuke (Chinese instructor, Language Education Center, Ritsumeikan University)

Abstract

This study focuses on the practical aspects of teaching “Basic Chinese” which focuses on beginner’s level students. Generally in this course, students use the beginner’s textbook, however this attempts to make Chinese education focused mainly on students through productive activities such as speaking and interactive activities such as conversation in class focus on grammar between students. The results show that doing these activities are related to Chinese learning and academic achievements of students based on the objective and subjective data. Regarding the necessity of interactive activities for beginner learners, discussed from perspective of actual communication and grammatical syllabus.

Keywords

Beginner Level Chinese, Productive Activities, Interactive Activities, Grammatical Syllabus

実践レポート

参加型で学ぶ開発教育・実践レポート

—「ふりかえり」で学びを深める—

小 林 香保里

要 旨

本稿は、授業のふりかえり作業を通して、授業改善（教授法、動機づけ、ラーニングコミュニティの構築）のための学びや気づきをまとめた実践レポートである。実践コースは全 学 生 対 象 の Liberal Arts Seminar の 1 つ で「Development Education through Active Learning - 参加型で学ぶ開発教育」（英語で実施）である。社会状況の変化により、Web 授業が導入された 2020 年度、Web と対面授業が交錯した 2021 年度のいずれも秋学期に取り組んだ。「レポートや Web 上の授業アンケート」による学生のふりかえり活動の内容と「授業ふりかえり項目」や「授業ノート」による教師自身の授業ふりかえりとを合わせて記した。本コースの受講生の到達目標の達成度の評価や多様な授業形態への対応策など、ふりかえり作業を通して気づいた授業改善の方向性を議論する。

キーワード

ふりかえり、動機づけ、ラーニングコミュニティ、アクティブ・ラーニング、協同学習

1 はじめに

2020 年度に新任教員対象 FD セミナーを受講後、授業の「ふりかえり」の大切さを再認識した。これまでも授業をふりかえる試みは行ってきたが、セメスターが進むにつれ、忙しさを理由におろそかになったり、担当授業の初年度は実践しても、次年度以降はふりかえる頻度も減少していった。FD セミナーで、実際に「ふりかえり」に本格的に取り組む機会を得、今まで何気なくふりかえていたのとは異なり、項目や方法についてしっかりと着目することを学んだ。また自主的に各種セミナー（開発教育協会、参加型評価センター）を受講し、自身の「ふりかえり」への意識が高まった。折しも 2020 年度は社会状況の変化により、Web 授業が導入された。毎回手探りで授業を実施していた私にとって、ふりかえらざるを得ない事態でもあった。授業の「ふりかえり」があったからこそ、この変化に対応できたと言っても過言ではないだろう。加えて 2021 年度は、Web から対面授業への切替えや Web と対面授業の混合など、更に新しい授業形態が求められ「ふりかえり」の実践を継続することとなった。本稿は、2020 年度、2021 年度の「ふ

りかえり」を通して、授業改善（教授法、動機づけ、ラーニングコミュニティの構築）のための学びや気づきをまとめた実践レポートである。まさに「ふりかえり」をふりかえり、今後にどう活かしていけるかを議論したい。

2 実践の概要

2.1 コースの概要

本コースは教養教育センターにより開講されている全学生（グローバル教養学部を除く）を対象に配当された教養科目 B 群に属する Liberal Arts Seminar である。教養教育センターの開講方針の下、各教員の専門分野を日本語以外の言語で学ぶ。教養教育センターによって示された開講方針と本コースのシラバスの概要を下記に示す。

教養教育センター開講方針より

科目概要：この科目は担当教員が持つ専門分野を trigger に、履修者の関心や専攻の文脈でリサーチ、ディスカッション、プレゼンテーションをする小集団授業である。こうした内容を日本語以外のターゲット言語（本コースは英語）で実施する。単に知識を深めるだけでなく、多様な背景を持った学生同士の交流からも多くを学ぶ。

到達目標：

1. 自分の領域や専門を超え、複眼的な視点で物事を母語以外の言語である程度理解し、さらにその言語を用いて自信を持って発信することができる。
2. 母語以外の言語で、主体的に学ぶ経験をすると共に、主体的に学ぶ方法を身につける。

本コースシラバスより

コース概要：実践の場となったのは上記科目、Liberal Arts Seminar の 1 つで、「Development Education through Active Learning - 参加型で学ぶ開発教育」である。2020 年度、2021 年度に渡り取り組んだ。このコースでは、導入レベルの開発教育の内容を参加型で、学部の垣根を越えた多様な集団で学習する形態を取る。開発教育は、世界のさまざまな問題の解決に向けて、それらが起きる社会構造を理解し、自分とのつながりを考えながら、一人ひとりが参加し、地球市民として協力し行動する態度を養うことを目的としている。開発教育の参加型の授業では、単なる知識の注入ではなく、シミュレーション、ロールプレイ、フォトランゲージ、ディスカッション、プレゼンテーションなどの活動を中心とした協同作業を通じて、学習者自身が能動的に問題の本質に気づき、考えを深めていくことを目指す。このコースでは、多文化理解、環境、教育、フェアトレードの 4 つのトピックを主に扱い、学びを通して世界と日常を結びつけて考え意見交換し、地球市民としての第一歩を踏み出すことを目標とする。

本コースでは、コミュニケーションを重視している。コミュニケーションによって知識を得、理解や考えを深めることが可能である。また議論することで、自分取るべき行動について、より実効性の高いものにできる。更に、Liberal Arts Seminar の要である外国語（本コースは英語）での発信や主体的に学ぶ力を身につけるということを目指し、次のように受講生の到達目標を設定した。

受講生の到達目標

(2020 年度) 1. (技能) クリティカルリテラシー(相手の主張を理解し、それに対する自分の意見を持ち、意思伝達できる)を獲得する。2. (思考・判断) 持続可能な社会のためにグローバルな視野を持つことができる。3. (意欲・態度) 持続可能な社会のために自分が取るべき行動について議論できる。
(2021 年度) 1. (技能) クリティカルリテラシー(相手の主張を理解し、それに対する自分の意見を持ち、意思伝達できる力)を獲得する。2. (思考・判断) 持続可能な社会のために授業で紹介する事象や関連事項について調査し、まとめ、自分の意見を交えて発表することができる。(2020 年度新任教員対象 FD セミナー受講後、2021 年度では改訂。詳細については後述する。) 3. (意欲・態度) 持続可能な社会のために自分が取るべき行動について議論できる。

コースの基本情報

開講時期：秋学期で週 1 回（水曜日・5 時限目）、計 15 回の授業

教材： 自作の配布資料や NGO による教材を使用

受講生： (2020 年度) 受講者数 7 名で、1 回生：4 名、2 回生：1 名、4 回生：2 名
専攻は国際関係学部：4 名、文学部：1 名、経済学部：1 名、情報理工学部：1 名
全員国内学生

(2021 年度) 受講者数 9 名で、1 回生：5 名、2 回生：3 名、3 回生：1 名 専攻は国際関係学部：4 名、文学部：4 名、情報理工学部：1 名 国内学生 8 名、国際学生 1 名

授業形態：(2020 年度) 全回 Web 授業（Zoom によるライブ配信）

(2021 年度) 2 回 Web 授業（Zoom によるライブ配信）、13 回対面授業

成績評価方法：平常点評価 100%

(内訳) 授業参加 - 30%、プレゼンテーション - 20%、レポート（英語） - 50%（10% x 5）

2.2 受講生に求める課外学習活動

2 週間一度、主に扱う大きなトピック（多文化理解、環境、教育、フェアトレード）の学習後に英語でレポートを書くことを課した。内容は 2 つで、1 つ目は、授業をふりかえり、内容理解の確認やそれについての意見を求めた。そして、それを 2 つ目の項目である自分の興味関心につなげるように促した。2 つ目は、授業で学んだトピックや関連事項について更に調査してまとめるといったものであった。次回の授業で共有することを前提に書くように指示した。興味関心は学生によって異なるので、レポートを共有することにより、知識の幅、量ともに増やす機会を与えた。また、事前にレポートにまとめておくことで、英語での発信の準備をし、トピック関連事項に関する話合いをスムーズに行えるよう指導した。

3 実践とふりかえり

3.1 コース全体のふりかえり

3.1.1 コース全体を通じて工夫していること

毎授業後に学生にふりかえり作業（レポートもしくは manaba+R でのアンケート）を課し、セメスターを通して学生の学習に対する自律性を育て学びを積み重ねていくことを促した。

このコースでは概要にもあるようにアクティブ・ラーニングを推進し、教師は基本的な知識を提供するが学習者とともに学びを深めるファシリテーターに徹した。学生の自発的で積極的な参加態度や発言を引き出すように、ペア、グループ活動をふんだんに取り入れた協同学習およびそれをもとにしたクラス全体での意見交換や発表が中心で、自主的な課外学習（リサーチ、アクション）へとつなげた。

学習者の自主性を軸にしたコースにおいて、多様な学習集団が専門的な内容を学び、かつ英語でのコミュニケーションスキルも高めるには、動機づけとラーニングコミュニティの形成が必要である。これらの要素は、学生が授業内外で能動的な学びを継続させコースの目標を達成するために不可欠だ。

そこで、学生が授業での参加や学びをふりかえり、学習動機やラーニングコミュニティに意識を向けられるように、授業後にレポートや manaba+R のアンケート機能で「ふりかえり」作業を課すこととした。また、学生のふりかえり活動の内容と教師自身の授業後のふりかえりとを合わせて、授業改善の指針とした。ふりかえり活動の詳細については後に示す。

3.1.2 授業スタイル：

ワークショップ、レポートの共有、ディスカッション、プレゼンテーションを多く取り入れた。下記に毎回の授業予定を示す。

Week 1	Introduction: course description, grading policy, etc.	
Week 2	Sustainable Development Goals (SDGs)	
Week 3	Multi Cultures: Getting to know the people and cultures in the world	
	Activity: Photo language, "If the world were a village of 100 people"	
Week 4	Multi Cultures: SDGs & Discussion	paper (1) due
Week 5	Environment: Rainforests and our life	Activity: Photo language, etc.
Week 6	Environment: SDGs & Discussion	paper (2) due
Week 7	Education: Quality education for all	Activity: The Biggest Lesson in the World 2019
Week 8	Education: SDGs & Discussion	paper (4) due
Week 9	Fair trade/ Chocolate (Cacao) Industry	Activity: Photo language, etc.
Week 10	Fair Trade: SDGs & Discussion	paper (5) due
Week 11	Group Presentation (Workshop) Preparation/ Explaining the procedure of group presentation (workshop)	paper (3): special HW (Interview to companies about palm oil) due
Week 12	Group Presentation (Workshop) Preparation	
Week 13	Special talk by a guest speaker from Rwanda	
Week 14	Workshops by student groups (1)	
Week 15	Workshops by student groups (2)	

図1 毎回の授業予定（コースシラバスより）

1. (1週目) 主に4つの大きなトピック（多文化理解、環境、教育、フェアトレード）を扱い、2週に渡って各トピックに取り組んだ。1週目はワークショップ形式の参加型の授業で、社会問題を紹介する際、クイズ、フォトランゲージ（写真についての話し合い）、シミュレーション（疑似体験）を使ったペアもしくはグループ活動を課した。協同学習を通じて、学習者自身が能動的に問題の本質に気づき、考えを深めていくことを目指した。またこれらにより言語活動を促した。以下にクイズとフォトランゲージに使用した写真の例を示す。

Palm Oil Quiz

Q1. Which oil is most commonly used in the world? In Japan?

1. rapeseed oil 2. soybean oil 3. coconut oil 4. palm oil

Q2. From which country does Japan import palm oil the most?

1. Indonesia 2. the Philippines 3. Taiwan 4. Malaysia

Q3. Which is the most common use of palm oil imported to Japan?

1. margarine, shortening and other processed oils
2. deep frying oil for potato chips, etc.
3. lipstick and other cosmetics
4. soap and detergents
5. plastics and other industrial uses

Q4. Why is palm oil used in so many different types of products?

1. Because oil palms can be harvested all year around for about 24 years after planting.
2. Because the amount of oil harvested per acre is greater than soybean oil or rapeseed oil.
3. Because it has no taste or smell, making it easy to use in processed foods.
4. Because palm oil is cheaper than other vegetable oils.

図2 パーム油クイズ（開発教育協会作成教材を著者が英訳）



図3 皆伐された森（サラワク）出所：(C) 峠隆一／開発教育協会

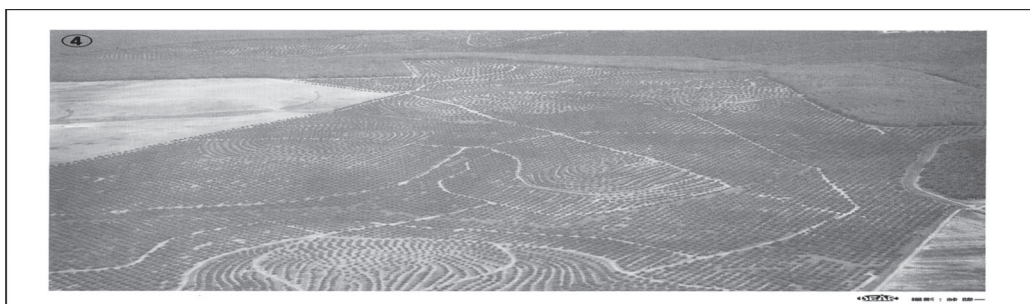


図4 プランテーション開発（サラワク）出所：(C) 峠隆一／開発教育協会

2.（宿題）1週目の授業後、宿題として、授業のふりかえりや各自の興味に応じてトピック関連事項について調べて英語で書くレポートを課した。次週の授業での意見交換などに役立てるよう促した（2.3「受講生に求める課外学習活動」を参照）。

3.（2週目）2週目は、レポートの共有やディスカッションを中心としたペアやグループ活動を

進めた。まず、学生は宿題として課されたレポートをペアで共有し、次にパートナーのレポート（要約）をクラス全体に向けて発表した。そして、グループでトピックに関する問題の解決策について SDGs（持続可能な開発目標）をもとにディスカッションし、SDGs のロゴと意見・提案・質問などを組み合わせたポスターを作成した。最後にクラス全体でポスターを共有しながら、グループの代表がまとめで発表した。

SDGs は議論を深めるきっかけとなり、学生はさまざまな要因が互いに関連し合っていることにも自然に気づけたようだ。また、作成したポスターは学生の考えを視覚化し、整理するのに役立った。発表の際、視覚補助にもなり、発表者、聴衆ともに助けられていた。以下は学生が作成した SDGs ポスターの一例である。

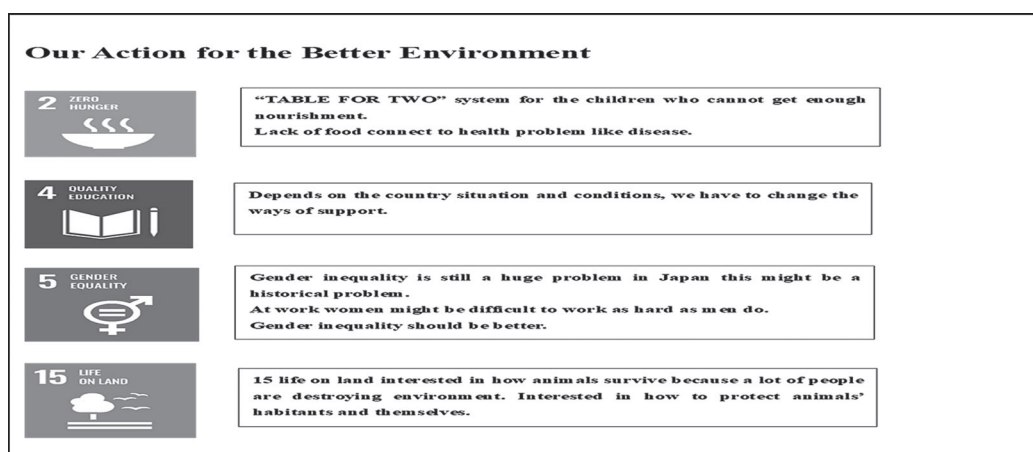


図5 SDGs ポスター（2020 年度 Web 授業版）（SDGs ロゴ 出所：UN HP）



図6 SDGs ポスター（2021 年度対面授業版）（SDGs ロゴ 出所：UN HP）

4. グループプレゼンテーション

学期末に、各グループでトピック（社会問題）を決め、これまでの授業の進行形態と同様の

ワークショップ形式プレゼンテーションを課した。プレゼンテーションは5つのパート〔1)アイスブレイキングアクティビティの実施、2)クイズ形式で社会問題を提示、3)原因をまとめて発表、4)プレゼンターと聴衆も含めてグループを再編し、それぞれの話し合いのグループに割り当てられたプレゼンターがリードしながら、解決策に向け意見交換し、SDGsポスターを作成、5)各グループにいるプレゼンターが、SDGsポスターをクラス全体で共有しながら、解決策などのまとめを発表〕で構成された。このプレゼンテーションにより、学生は独自のリサーチ結果を参加型の活動にのせて発信し、聴衆であるクラスメートとともに議論し、これからの方向性について考えを深めていくという本コースの総まとめを体験したこととなった。

3.1.3 ふりかえり

セメスターを通じ、レポートやmanaba+Rのアンケート機能を利用してふりかえり作業を課した(2020年度計9回、2021年度計9回)。

「授業スタイル」でも示したように、各トピックに2週の授業時間を費やした。まず、1週目の授業終了後のレポート課題の前半部分に授業の内容をふりかえって感じたことを書くことを求めた。次に2週目の授業時にレポートの内容をペアやグループ内で発表し合い、学びを共有する機会を作った。2週目授業終了後に、manaba+Rを利用し、「授業ふりかえり」アンケートを以下の6項目〔1. 授業内容をよく理解できた、2. 英語でたくさん発信できた、3. 相手の話を能動的に聞くことができた(傾聴)、4. トピックについてもっと知りたくなった、5. トピックと自分自身を関連づけることができた、6. 英語の技能を改善しようと思った〕について実施した。4段階のスケール〔4(たいへんそう思う)、3(そう思う)、2(あまりそう思わない)、1(全くそう思わない)]から選択し、その理由について記入するよう指示した。

また、特別課題、ゲストスピーカー、グループプレゼンテーションのふりかえり作業を適宜指示し、学期末には「コースふりかえり」アンケートを以下の4項目〔1. 授業への参加度、2. 好きだった点、3. 難しかった点、4. 自分自身の変化について〕について実施した。ふりかえりアンケート項目作成に関しては、「3.1.1 コース全体を通じて工夫していること」でも述べたように授業内容の理解の確認に加えて、受講生の到達目標達成のため、学生が授業内外で継続的に学べるように、内容関連事項や英語技能の学習への動機づけ、ラーニングコミュニティの形成、アクティブ・ラーニングの推進を図ることなどを勘案した。以下は「授業ふりかえり」アンケート及び「コースふりかえり」アンケートである。

Let's reflect on the classes in week 5 & 6
 Topic: Environment: Food Packages (Checking Ingredients)/ Palm Oil Quiz/ Photo Language (Rainforests and Palm Oil)/ Sharing a Paper/ SDGs & Discussion

1. I was able to understand the content very well.
 4 Strongly agree 3 Agree 2 Disagree 1 Strongly disagree
 Reasons:

2. I was able to speak up in English very much.
 4 Strongly agree 3 Agree 2 Disagree 1 Strongly disagree
 Reasons:

3. I was able to listen to my classmates actively (with respectful attitude by showing interest, nodding, making gestures, etc.).
 4 Strongly agree 3 Agree 2 Disagree 1 Strongly disagree
 Reasons:

4. I was motivated to learn more about the topic.
 4 Strongly agree 3 Agree 2 Disagree 1 Strongly disagree
 Reasons:

5. I was able to connect the issue with my daily life through the classes.
 4 Strongly agree 3 Agree 2 Disagree 1 Strongly disagree
 Reasons:

6. I was motivated to improve English skills more.
 4 Strongly agree 3 Agree 2 Disagree 1 Strongly disagree
 Reasons:

図 7 授業ふりかえりアンケート (学生用)

1. The style of this class is active learning which means you learn by doing something actively.
 Overall, were you able to participate in the class activities enough? Please rate your participation in the following scale.
 (most) 4 3 2 1 (least)

(Comment)

2. What did you like about the course? You could mention specific activities/assignments or the way class was taught. (コース全体を振り返って、好きだった点は何ですか。具体的なアクティビティ・課題、授業の進め方など)

3. What was difficult about the course? (難しいと感じた事は何ですか。)
 (a) During the class (except presentation) (授業中に限って—プレゼンテーション以外で) :
 (b) Homework (except presentation) (課題に関して—プレゼンテーション以外で) :

4. What is the most significant change about your way of thinking, life style, communication skills or anything through learning in this course? Please write about it. [あなたの考え方、生活習慣、コミュニケーションスキルなど何についてもよいので、このコースでの学習(内容・スタイル)を通してもたらされた最も意義深い変化は何ですか。その変化について具体的に書いて下さい。]

図 8 コースふりかえりアンケート (学生用)

3.1.4 ふりかえりアンケート結果

1. 「授業ふりかえり」アンケートまとめ (学生)

コースの趣旨をよく理解した上で受講を選択した学生集団であるせい、学年や専攻の違いによるアンケート結果の差異は特に認められなかった。以下に各項目に対する4段階のスケール[4(たいへんそう思う)、3(そう思う)、2(あまりそう思わない)、1(全くそう思わない)]の平均とその理由を示す。

Web 授業 (2020)

項目1「授業の内容をよく理解できた」に対する4段階のスケールでの回答は4と3が多数で、「毎週の授業内容はとてもわかりやすく理解できている」という意見が多かった。項目2「英語でたくさん発信できた」に対する回答は3が多数で、主な理由は「英語での発話は難しいが自分の意見は言える」だった。項目3「相手の話を能動的に聞くことができた(傾聴)」に対する回答は4が多数で「うなずいたり、相づちを打って、積極的に聞いた」という意見があった。一方で、「リスニングのスキルが弱いので、相手の言うことをあまり理解できなかった」(4段階スケール)

ルの回答は2)という意見もあった。この回答から能動的に聞くことすなわち傾聴の意図が十分に伝わっていなかったと推察される。項目4「トピックについてもっと知りたくなった」に対する回答は4が多数で、主な理由は「トピックについてよく知らなかったが、授業を受けて興味が沸いた」、項目5「トピックと自分自身を関連づけることができた」に対する回答は3が多数で、「機会があればフェアトレード製品を購入したい」といった理由が多かった。項目6「英語の技能を改善しようと思った」に対する回答は4と3が多数で、その理由として「英語でもっと活発に議論できるように語彙力を高めたい」をあげる学生が多く、強い学習意欲がうかがわれた。一方で、レポート等で準備することにより発言はできるが、活発な議論のための語彙力の不足が明らかになった。

ほぼ対面授業（2021）

項目1「授業の内容をよく理解できた」に対する回答は4が多数で、理由は「授業内容はよく理解できている」、項目2「英語でたくさん発信できた」に対する回答は4と3が多数で、「クラスメートと意見交換するのは、とても楽しい」という意見があった。一方で、「ディスカッションの時に単語がわからず、質問に答えることができなかった」（4段階スケールの回答は2）という意見もあった。項目3「相手の話を能動的に聞くことができた（傾聴）」に対する回答は4が多く、「相手の話を一生懸命聞いた」という理由が多かった。傾聴がしっかりと理解されていたようだ。項目4「トピックについてもっと知りたくなった」に対する回答も4が多数で、「自分の知らないことが、たくさん世の中で起きていることが、この授業でわかったので、もっと調べて学びたい」という積極的な意見が多かった。項目5「トピックと自分自身を関連づけることができた」に対する回答は3が多数で、「今まで自分とは関係ないと思っていたことも実は関係があるということがわかって驚いた」という意見があった。関連の可能性について初めて気づいた学生が多かったようだ。項目6「英語の技能を改善しようと思った」に対する回答は4と3が多数で、「発表の時少し手間取ったが、クラスメートが助けてくれてなんとかできた」という意見があった。ラーニングコミュニティが着実に形成されている様子がうかがえた。また、「レポートを何度も時間をかけて書き直したおかげか、自分の意見をスムーズに言えた」というように準備の大切さを認識した意見もあった。そして、2020年度と同様に「今後は、準備がしっかりできるよう語彙を増やしたい」という声もあり、やはり語彙力のサポートが必要であることがわかった。

2. 「コースふりかえり」アンケートまとめ（学生）

Web 授業（2020）

肯定的な意見が多数であったが、発信が思うようにいかず、もどかしく感じていた学生もいたようだ。学生の主な意見は以下の通りである。

（肯定的な意見）自分なりに考えたりして、たくさんの事を学ぶことが出来た / 異なる学部や学年の人たち、特に先輩の熱意に触れ、学習動機が高まった / 特に話し合いに積極的に参加した / ディスカッションでは最低自分の意見を言うことができた / 発言をがんばったと同時に傾聴もがんばった / 宿題のレポートの難易度や量も適当だった / ペーパーへのコメントがう

れしかった

(否定的な意見) もっと活発に話したかった / 積極的な発言が難しかった

ほぼ対面授業 (2021)

クラスメートとの協同学習を肯定的にとらえ、ラーニングコミュニティがもたらす学習効果を反映した意見があった。同時に、英語力について意見の発信のみならず、次のステップを目指す声も多く聞かれた。

(肯定的な意見) 概ね活発に授業に参加することができた / トピックやフォトランゲージが好きだった / リサーチ、グループワーク、SDGs ポスター作りはすべて楽しくアクティブに学ぶことができた / 積極的に授業に参加することで、SDGs への理解や英語力が改善された / クラスメートは皆な親切でなんとか英語でコミュニケーションを取ることができた / ディスカッションや SDGs ポスター作りは、クラスメートと意見を共有できてよかった / クラスメートと協力して助け合って学んだ / ペーパーはディスカッションに役立った / ペーパーは難しかったが、毎回フィードバックがあって、励みになった

(否定的な意見) 英語でコミュニケーションを取るのが難しかった / リサーチしてレポートを書くのがたいへんだった / 自分の意見を話すことはなんとかできたが、話し合いを進行したり、まとめたりすることはできなかった

Most Significant Change (MSC) (このコースを通して自分に起きた最も意義深い変化) (2021 年度のみ) 2020 年度に「ふりかえり」の重要性を認識してから、個人的に各種セミナーも受講し、さまざまな方法を学んだ。そのうちのひとつである MSC の用法 (一定の期間の出来事を通して自分に起きた最も意義深い変化を思い出しふりかえる方法) を活用した (参加型評価センター)。学生の主な意見は以下の通りである。授業を通して学んで欲しいことが多少なりとも伝わったようだ。

特に、アクティブ・リスニングスキル (傾聴) は大事だと思うようになった / クラスメートとのディスカッションは、シリアスな問題や解決策について楽しく考えることができる方法だと気づいた / SDGs に関してアクションを取りたくなった / このコースで学んだ事柄と自分の日常生活の関連性について考えるようになった / 買い物時、食品表示を見るようになった / 社会問題の記事を読んだり、活動家のスピーチを聞くようになった / 環境問題を気にするようになった

3. 授業およびコースふりかえり (教師)

教師も Educational Supporter (ES) の学生と毎授業後、ふりかえり (観察と検討) を「授業ノート」に記入した。「授業案」をあらかじめ書いたノートに「教師によるふりかえり」「学生によるふりかえり (レポート編とアンケート編)」のまとめを書いた。後から読み返すことができ、リアルタイムの記憶が蘇ってくる。時間が経過後、同じコースの授業準備と授業改善をする際にとっても役に立つ。以下に「授業ノート」の一部を示す。

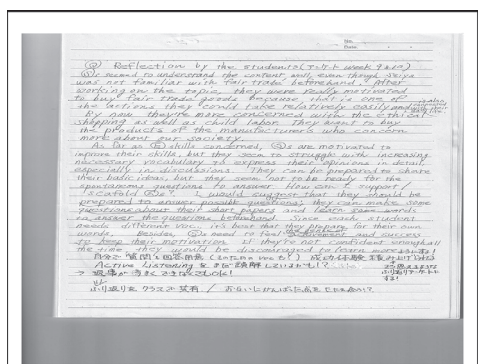


図 10 授業ノート（教師用—2）

2020 年度は、「到達目標：1. クリティカルリテラシー（相手の主張を理解し、それに対する自分の意見を持ち、意思伝達できる力）を獲得することができる」は、概ね達成できたようだ。学期末の「コースふりかえり」アンケートによると相対的に授業中のさまざまな活動への参加度が高く、活発に討論を楽しんでいた学生が多かった。一方で、「もっと活発に話したかった」「積極的な発言が難しかった」という声もあり、特に改善の必要性があると感じたのは、「到達目標：3 持続可能な社会のために自分が取るべき行動について議論できる」についてである。まず、英語が苦手な（苦手意識が強い）学生にもっと自信を持たせる必要があると痛感した。2021 年度は、積極的にほめることや各学生への声かけ、レポートに励ましのコメントを書くこと、ES と受講生とのかかわり方の再検討を改善目標とした。更に傾聴もりっぱなコミュニケーションの手段であると認識させることも重要だ。発話のみならず、相手を尊重した能動的な態度で聞くことにより意思伝達は促進され、相手に自信を持たせることもできる。レポート共有や討論の際、傾聴をもっと強調したい。最後に、世界で起きている問題が自分とつながっていることをもっと強く認識させ、国際協力で自分にできることをより深く考えさせたい。机上論に終始せず、身近な事に着目させ、消費者として責任ある行動を促すなど予想以上にできることはあると考える。海外で実際に国際協力に携わっている方をオンラインでゲストに招き、学んだ事柄が現実とつながっていると実感させることも有益であると思う。

ポートから評価判断することは可能である。しかし、定義も曖昧な「グローバルな視野」を学生がどのように養っていくかを評価して数値化するのはとても難しい。よって、より具体的でわかりやすく評価にも直結するように 2021 年度は到達目標 2 を「持続可能な社会のために授業で紹介する事象や関連事項について調査し、まとめ、自分の意見を交えて発表することができる」に変更することにした。変更後は目標や評価基準が明確になり、学生の学びを具体的に後押しできるようになった。

さらに到達目標の達成サポートも踏まえて自分の授業をふりかえる際、「授業ノート」の活用とともに「ふりかえり項目」（ふりかえりカード、開発教育協会）に着目することにした。2020 年度秋学期に本コースを教えながら自身の「授業ふりかえり項目」を作成し、2021 年度に本格的に活用した。

授業ふりかえり項目

1. 学生に問題点と自身を結びつけられるような問いかけができたか。
2. 議論を深める問いかけができたか。質問を喚起できたか。
3. 問いかけの意味は明確だったか。
4. 問題に取り組むアクションについて考えるきっかけを与えたか。
5. 傾聴を促したか。
6. すべての学生に注意を払えたか。
7. 学生の発言の機会が均等になるように努力したか。
8. 参加が少ない学生に参加を促す行動がとれたか。
(声かけをする。緊張をほぐす言葉をかける。安心して発言できる雰囲気を作る。)

2020 年度の反省を受け、2021 年度では「授業ふりかえり項目」に着目して授業進行を心がけた。特に「傾聴」を促すことを心がけ、そのかいがあつたか、素晴らしいラーニングコミュニティが形成され、クラスメートと助け合いながら努力する様子が授業中やコースふりかえりアンケートよりうかがわれた。また、社会問題と自分の日常生活を関連づけられるようになったというコメントもあった（到達目標 3）。発信を助けるツールとして宿題として課したレポートを積極的に活用するように示唆したところ、前もって発言内容を準備する学生が増え、発信がよりスムーズになった場面が見られた（到達目標 2）。しかし、「自分の意見を話すことはなんとかできたが、話し合いを進行したり、まとめたりすることはできなかった」というコメントもあり、ディスカッションを包括的に進行するためのスキル指導も必要で今後の授業に取り入れたい。

3.2. 焦点を絞り込んだふりかえり

2020 年度は Web 授業、2021 年度はほぼ対面授業と 2 つの授業形態を経験した。ここで授業形態の違いに焦点をあてて授業をふりかえる。

3.2.1 Web と対面の 2 つの授業形態の比較（2021 年度の学生の声）

対面授業でのリアルな交流を望む声が多数であった。学生の主な意見は以下の通りである。

対面の授業では、リアルな交流でコミュニケーションがより活発になる /Active Listening（傾聴）を実行しやすい /グループ活動で、誰が発言したがつているか察することができるばかりか、発言時に困っていたら、助け舟を出すことも可能（空気感） /授業の前後に雑談できる /クラスメートとより仲良くなれる（仲間意識が強くなる） /Web 授業では、PC 操作でロスタイムが生じる

3.2.2 Web と対面の 2 つの授業形態の比較（教師の立場から）

Web 授業となり、当初は戸惑いや困難な事も多々あったが、よかった点もある。社会情勢にかかわらず、さまざまな授業形態や方法を活用することは、授業の幅や可能性を広げる。気づいた主な点は以下の通りである。

・Web 授業で困難だった点

1. 学生をモニターするのが困難：各学生の細かい様子を把握できないので、臨機応変に個別に学習サポートができなかった。
2. 進行に時間がかかる：手順の説明をより丁寧にかつ詳細に指示しないとわかりにくいので、事前準備や授業中にもより多くの時間がかかった。その結果、実施する活動を変更した。
3. 活動内容の制限を余儀なくされる：SDGs ポスターの形式を変更したり、高度なコンピュータースキルを要求されるので、結果として教師の介入が増加した。
4. ディスカッションの時間増加：英語の習熟度が低い学生にとっては負担増となったようだ。

・Web 授業で取り入れてよかった点

1. ペアでのレポート共有時間の増加：周囲を気にせず、じっくりと話合えたようだ。
2. Active Listening（傾聴）の強化：学生の自信や学習の動機づけにつながった。
3. 海外からゲストスピーカー招聘：Web だからこそ実現した。

3.2.3 Web（2020）から対面授業（2021）を経ての教師の気づき：対面に Web で工夫したことを取り入れる

Web 授業で求められた新たな授業運営で好評だったものは、対面授業に戻っても取り入れた。以下に主な 2 点について述べる。まず、Web 授業では、対面授業時より丁寧にかつ詳細に指示を出すことが求められた。対面に戻ってもそれを実行したところ、指示や内容が伝わりやすくなり、授業の進行がよりスムーズになった。次に、Web 授業では、活動内容に制限があり、対面時よりディスカッションが増加傾向にあった。そのことは、英語の習熟度が低い学生には負担増ではあったが、好評でもあった。傾聴を促したことが功を奏して、習熟度にかかわらず会話を楽しんだようだ。よって、対面に戻ってもディスカッションの機会を多くしたところ、インタラクションが増え、益々学生同士の仲がよくなり居心地のよいラーニングコミュニティ形成に役立った。このように Web 授業を経験しなければ気づかなかったこともある。先にも述べたが、授業の幅や可能性を広げるために今後も多様な授業形態や方法に取り組んでいきたい。

4 今後の展望

4.1 今後の授業でのさらなる工夫

2020 年度、2021 年度の取り組みをふりかえって、授業形態にかかわらず、内容理解と言語活動促進のために今後は以下のことを心がけて授業を行いたい。これらの事項は基本的なことばか

りであるが、置き去りにされがちである。初心にかえて実践したい。

1. アクティビティを **step by step** で丁寧に説明する (段階的な指導)
2. 易しい質問をたくさんする -> **学生は自分のレベルで返答**
3. ペア及びグループ活動と傾聴を推奨 -> **affective filter** を下げる (不安要素を軽減)
4. すべての学生が発表する場面を作る -> **accountability** (各学習者に責任を与える)
5. 発表の際、十分な準備時間を与える
6. 注意深くモニターし、適宜サポートする
7. 活動をパターン化する -> **routine**
8. **学習者の自律性を高める** -> **learner autonomy** (教師はファシリテーター)
9. じっくり取り組めるので、ふりかえりは Web で実施する (但し、共有する工夫要)

4.2 他の実践での応用可能性

本コースは多様な背景の学生が主体となって能動的に小集団で専門知識を外国語で学ぶという特性を持っているが、ふりかえり作業はどのようなクラスでも応用可能だと考える。特に「授業ふりかえり項目」は、授業者自身の状況に応じて考案し、即実施することができる。項目を整理しておく、無計画にふりかえるよりも焦点が絞れ、省察がしやすく続けやすい。また、一旦作成しても、いつでも追加変更が可能だ。項目をしばって学生への授業アンケートに活用することもできる。

「授業ノート」も大いに役立つ。形式は、自由形式でよいのでとにかく書きとめておくことが肝要かと経験から痛感している。頭では記憶しているつもりでも、残念ながらやはり時間の経過とともに特に細かいことは忘れていく。実践レポートでふりかえりをまとめたこのコースは、実は 2017 年度開始ですでに 5 年が経過した。初年度は授業ノートにいろいろと書きとめていたが、2 年目以降はおろそかになってしまった。当初は、そのうちにまとめて書きとめようと考えていたが、結局できなかった。こうであらねばならないと固く考えるのではなく、メモ程度でもよいのでとにかく書きとめるということが重要だ。

4.3 課題の残った点

「ふりかえり作業」は今後も継続していく予定だが、やはり個人で活動していると限界を感じることがある。学生への授業アンケート内容や自身の授業ふりかえり項目を更新する際に、もっと他にも勘案事項があるのではと常に自問自答している。もし可能であれば、FD セミナー等で、各教員のふりかえり項目を作成の過程も含めて共有することを提案したい。さまざまな場面でのふりかえり項目の学び合いは固定概念を取り除き、授業者としての視野を広めるばかりでなく、多様な学生を理解しサポートすることにもつながると考える。

また、「ふりかえり作業」を学生同士で共有する機会をもっと増やす必要があると考えている。manaba+R のアンケート機能の活用は、時間の制約を受けず、じっくりとふりかえりに取り組むことができる利点がある。しかし、個人作業となるため、より深く内省することは難しい。加えて、アンケート方式にありがちな一方通行となり、ふりかえり項目内容の趣旨を誤解するケースもある。できれば授業中に時間を取り共有させたい。その際、受講生同士でがんばりを讃え合うような機会も提供できるように授業運営を改善したい。

4.4 おわりに

ふりかえり作業により、自身の授業について深く省察し、多くのことに気づくことができた。2020年度新任教員対象FDセミナーでご指導いただき、初心にかえる機会に恵まれたことを本当に幸運に思う。2年間のしかもWebと対面授業というこれまでに経験したことのない取り組みをふりかえり書き記したノートは、生涯の宝物となることは間違いない。今後もこの取り組みを続け、「ふりかえり」をふりかえりながら、教育活動に励みたい。

謝辞

2020年度新任教員対象FDセミナーでご指導いただいた先生方、またこの実践レポートを執筆するにあたり、心温まるアドバイスを下さった教育開発推進機構の鳥居朋子先生はじめ諸先生方にこの場をお借りして深く感謝申し上げます。

参考文献

開発教育協会 『パーム油のはなし～「地球にやさしい」ってなんだろう?』 開発教育協会、2018年

Development Education through Active Learning: Learning by Reflection

KOBAYASHI, Kahori (Institute for Language Education and Research, Lecturer)

Abstract

This is a practical report concerning how reflections on the classes would help improve teaching methodology, learner motivation and a community building in the classroom. The course, “Development Education through Active Learning” is one of Liberal Arts Seminars taught entirely in English open to all the students at Ritsumeikan University. The report is based on the reflections on the two classes conducted online in 2020 and both online and in person in 2021. The students reflected on the classes in their papers and at questionnaires on manaba+R. The teacher made reflection cards and wrote down her thoughts and ideas in her class notebook. The report describes the summary of the reflections to evaluate students’ achievement of the course objectives and discusses the variety of teaching styles to better support the students.

Keywords

Reflection, Motivation, Learning Community, Active Learning, Collaborative Learning

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（日本語：約 400 字以内、英語：約 400 語以内）・キーワード（8 項目以内）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。日本語・外国語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。
ケルズ, H.R. 喜多村和之・館昭・坂本辰朗訳『大学評価の理論と実際—自己点検・評価
ハンドブック』東信堂、1998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（出版都市名, 州名, 国名等）, 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

電子出版のみの文献・資料やウェブサイトから引用した雑誌・新聞等の記事等については、
下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：厚生労働省「人口動態職業・産業別統計」(<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/135-1.html>,
2019.6.3)

例：College of William and Mary “St Andrews William & Mary Joint Degree Programme”.
(<https://www.wm.edu/as/undergraduate/more-pathways/standrews/index.php>, 2018.8.13)

(4) 会議資料、提案文書、職務著作物等の内部資料の場合

外部から参照不可能なもの（大学の内部リンク）で、公表の許可を得た会議資料、提案
文書、職務著作物等の内部資料を引用、参考にする場合は、本文に「注番号」を付し、論
文等の最後に「[資料名]（会議名、開催年月日）」を記載するか、もしくは複数の資料を引用、
参考にした場合には、論文等の最後にまとめて「本稿の執筆に当たり、「会議名」の資料等
を引用（参考）にした。用いた資料は次の通りである。「資料名」(会議名、開催年月日)、…。」
のように記載する。

なお、外部に公開されていない内部資料のうち執筆者の署名付きのレポート等について

は、論文等の最後に「謝辞」として「本稿の執筆に当たり、著者名「資料名」発行先もしくは会議名、発行年＜月日＞を参考にし、多くの引用を行った。」を記載する。

8. 実践レポートの執筆要領は別に定める実践レポート作成の手引きに従って記述する。
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 8 月末日（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: fd71cer@st.ritsumei.ac.jp

投稿規程

0、紀要の目的と位置づけ

・目的

学園内の組織ならびに個々の教職員の教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的なFD活動、SD活動の進展に寄与することを目指す。

・位置づけ

- ① 学術研究誌と報告書の両方の役割を担う。
- ② 学園内の教育に関する論文等の収集・蓄積・発信を行う。
- ③ 正式な刊行物として、信頼性の高い情報を掲載する。
- ④ 学園内の組織的なFD活動、SD活動の進展に寄与する。
- ⑤ 本機構のアカウンタビリティを果たす。
- ⑥ 教育に関する研究活動に利用可能な資料を提供する。

1、立命館大学教育開発推進機構紀要『立命館高等教育研究』（以下『立命館高等教育研究』と称す。）は、立命館大学および立命館学園をはじめとした大学や教育機関の教育や教育実践に関係する論文および報告などを掲載する。

2、掲載内容の区分は、特集、論文、事例研究、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）。

事例研究：大学教育を対象として、事例の調査分析などを通じて、大学教育の改善に有益である新たな視点の提示や具体的な提言を行ったもの（査読有）。

実践研究：授業研究や教育実践、教材開発に関しての効果検証を含む内容で、教育開発推進機構の活動に関連するもの（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よ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「R²」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・事例研究・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）。

【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。

附則（2021年04月12日投稿区分の整理に伴う一部改正）

本規程は2021年4月1日から適用する。

*【参考】立命館大学研究倫理指針：

<http://www.ritsumei.ac.jp/file.jsp?id=230387&f=.pdf>

- *投稿の際には、当機構 HP <http://www.ritsumei.ac.jp/itl/> 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

薄	井	道	正	立命館大学教育開発推進機構教授（2022 年 3 月退職）
大	田	桂	一郎	立命館大学教務課課員
片	岡	達	彦	立命館大学キャリアセンター OIC キャリアオフィス課長
小	林	大	輔	立命館大学キャリアセンター OIC キャリアオフィス課長補佐
小	島		愛	立命館大学経営学部教授／キャリアセンター OIC 副部長
阪	上		潤	立命館大学言語教育センター外国語嘱託講師
望	月	雄	介	立命館大学言語教育センター外国語嘱託講師
小	林	香	保里	立命館大学言語教育推進機構外国語専任講師

（執筆順）

編集委員会 委員長 鳥居 朋子
古川 耕平
石田 雅芳
木村 修平
藤本 学

立命館高等教育研究

第 23 号

2023 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. 23 CONTENTS

Brand-new Writing Education at Ritsumeikan University

Japanese Writing Education at Ritsumeikan University
Memorandum on “Past” and “Future” USUI Michimasa (1)

Development of Writing Support Education:
History of the writing support center at Ritsumeikan University OTA Keiichiro (19)

Case study

Spontaneity Creation and Extramural Collaboration:
A Case Study of Career Support in a Seminar Class at the College of Business
Administration KATAOKA Tatsuhiko/KOBAYASHI Daisuke/KOJIMA Megumi (29)

Report

On-demand Joint Classroom Presentations in Project-based English Classes
SAKAUE Jun (47)

Practice Reports

Student Based Practical Chinese Education:
Effective Learning Through Productive and Interactive Activities MOCHIZUKI Yusuke (59)

Development Education through Active Learning:
Learning by Reflection KOBAYASHI Kahori (75)

MARCH 2023
Institute for Teaching and Learning
Ritsumeikan University