

R I T S U M E I K A N  
H I G H E R E D U C A T I O N A L S T U D I E S

## 立命館高等教育研究

## 第26号

## 特集：次世代研究大学へ向けた教育

次世代研究大学における研究・教育エコシステム：  
大型プロジェクトにおける大学院生の成長とキャリア形成

伊坂 忠夫（1）

地域食文化の継承と PBL の深化に資する On/Off-line

ハイブリッド型フィールドワークプログラムの実践と評価

吉積 巳貴／阿良田 麻里子／高田 剛司／マリア ヨトヴァ（17）

## 報告

Community of Advising Practice (CAP) の活動報告

—APU と RU における教職員の連携構築とアドバイジングに関する

専門的学びの創出—

サンダーズ 美里／山下 美朋／パク ウギョン／板橋 民子

糸井 貴夕／衛藤 智子／シュエアー 華子（35）

## 実践レポート

教養ゼミナール “Kyoto on My Mind（私の心の京都）” における

地域文化の再発見と発信力の育成

—映像制作を通じた実践報告—

近藤 雪絵（51）

正課外活動を中心に育む大学生の自律性

カンダボダ パラバート ブッディカ／庄子 萌

糸井 貴夕／柳 そらや（65）

大学教員が担う海外引率業務の在り方

カンダボダ パラバード ブッディカ（83）

2026年3月

立命館大学 教育開発推進機構

## 巻頭言

# 特集「次世代研究大学へ向けた教育」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旨とする」（投稿規程第2条）ことです。また、第8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。これまでに教養教育、言語教育改革、大学院教育、キャリア教育、グローバル化推進など、幅広い特集テーマを設定しながら、特色ある組織的实践や取り組みを取り上げ、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「次世代研究大学へ向けた教育」に焦点を当てました。

立命館大学が掲げるR2030チャレンジ・デザインでは、「次世代研究大学」の実現に向け、社会課題の発見・解決に資する人材の育成として「創発性人材の育成」を軸とした教育改革の方向性が示されています。具体的には以下の3点から教育改革を推進しています。

第1に、従来の知識詰め込み型の教育から脱却し、多様な能力や価値観を持つ学生の成長を促す教育改革を進めています。第2に、大学院教育の拡充を図り、博士課程の充実や社会と連携した研究プロジェクトの強化を進め、創発的な思考を持つ人材の育成を目指しています。第3に、研究成果を社会へ還元し、社会共創価値を創造することを重視しています。教育・研究の枠組みを超えた取り組みを推進し、社会課題解決型のオープン・イノベーションの推進を通じて、研究成果の社会実装を進め、地域社会や産業界と連携しながら新たな知識の生産を促進します。

本特集では、立命館大学の各キャンパスで展開されている、次世代研究大学へ向けた教育や社会共創価値の取り組みを明らかにします。第1論文「次世代研究大学における研究・教育エコシステム：大型プロジェクトにおける大学院生の成長とキャリア形成」では、大学院生が大型の研究プロジェクトに参加し、研究推進の主体を担うことで、高度な研究の経験に加え、研究成果の社会還元や現場指導の経験を得る姿が示されます。多様な関係者と協働する姿として、次世代研究大学における新たな院生像を提示しました。第2論文「地域食文化の継承とPBLの深化に資するOn/Offlineハイブリッド型フィールドワークプログラムの実践と評価」では、ICTを活用して国境やコロナ禍という制約を超え、自律的な研究チームのメンバーとして院生が現場で成長する姿を提示しています。どちらの論文でも、研究論文を仕上げるという従来型の大学院生像を拡張し、自律的な実践者として活躍する姿や成果の社会還元に取り組む姿を、新たな研究大学の院生像として論じた点が特色と言えます。本特集が、学内外の関係者の間で研究大学の具体像や大学院生の学習成果に関する議論の喚起につながることを願います。



# 次世代研究大学における研究・教育エコシステム：

## 大型プロジェクトにおける大学院生の成長とキャリア形成

伊 坂 忠 夫

### 要 旨

本稿は、VUCA時代において、社会から要請された大型研究プロジェクトに、大学院生が研究参画することでもたらされる研究成果と成長、キャリア形成についての意義を、筆者が関わってきた複数の大型研究プロジェクトの実践を通じて考察するものである。COIプログラム、スポーツ庁委託事業、J-PEAKSによる身体圏研究などを通じて、大学院生は研究補助者、研究分担者あるいは専門的知識の提供者として実践的に参画し、専門性・実践力・社会実装力を兼ね備えた人材へと成長していた。また、研究と教育の統合的設計に基づくカリキュラムや国際的な研究ネットワークの構築により、博士アントレプレナー人材の育成が進められていた。本稿は、大学院生の成長と研究の発展が相互に循環する構造が、次世代研究大学におけるイノベーション・創発性人材の育成の一つのモデルとなり、博士人材の価値を高め、その育成の重要性を示し、今後の次世代研究大学に向けた博士人材育成の展開について提言するものである。

### キーワード

次世代研究大学、大学院教育、身体圏研究、博士人材育成、研究・教育エコシステム、学際共創、社会実装

## 1 はじめに

現代社会は、急速な技術革新、地政学的リスク、気候変動、経済変動など予測困難な要因が複雑に絡み合うVUCA（Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity）時代に突入している。このような不確実性の高い社会・経済環境において、大学はこれまで以上に、産業界、自治体などと緊密に連携することで新たな価値を創造し、社会課題の解決に貢献する知の拠点としての役割を果たすことが強く求められている。特に、AIやデータサイエンスを含めて、テクノロジーの急速な進展は、大学における研究の方法論や教育の在り方のみならず、産学官地の連携のあり方も根本から変革しつつある。これらの課題認識を踏まえて、VUCA時代における未来を先導する研究の推進が大学に求められているといえる。

立命館大学は「学園ビジョン R2030」において、「挑戦をもっと自由に」を掲げ、2030年に向けた中長期計画「チャレンジ・デザイン」を策定した。その中で、立命館大学の目指す姿として

「新たな価値を創造する次世代研究大学」と「イノベーション・創発性人材を生み出す大学」を二つの柱に掲げた。この基本目標は、研究と教育とが密接に連携し、かつ相乗効果を生み出すことで拡大的に再結合することを基盤とし、世界水準の研究を推進するとともに、大学院教育を抜本的に拡充することを目指している。さらに、Ritsumeikan Knowledge Nodes 構想を通じて、国内外の研究機関や産業界との連携を深化させ、グローバルな知のネットワークを形成することも強調している。

こうしたビジョンの実現において、大学院生は単なる学修者としてではなく、研究の主体者、共創者として位置づけられ、研究所・研究センターでの研究プロジェクトへの参加、国際共同研究などにより、幅広くかつ高度な研究実践を経験することができるようになってきている。このような研究の場、機会の創出により、大学院生にとっては新たな技能・力量を獲得する機会となり、高度な専門性と実践的スキルを獲得している。同時に研究活動による新しい視点や柔軟性を得ることによりキャリアを進展させていることを、筆者が関わったこれまでの研究プロジェクトで実感している。研究プロジェクトの推進と大学院生の成長の双方向の循環的な展開こそが、次世代研究大学の核心的価値の一つといえる。

本稿では、大学院生が研究所や大規模プロジェクトに参画することによって、どのように成長し、また研究がどのように発展するのかを、これまで携わってきた大型研究プロジェクトの実践事例を交えて考察する。さらに、今、進行中の「身体圏研究」における研究推進、博士力向上、社会実装のエコシステムの循環と知の拠点としての大学の発展についての提言を試みる。

## 2 スポーツ健康科学総合研究所と大型研究プロジェクト

理工学部の拡充移転に伴い立命館大学びわこ・くさつキャンパスが開学したのが1994年である。リエゾンオフィスが1995年に開設され、企業からの連携相談のワンストップ窓口ができたことにより、産学連携がより一層強化され、受託研究、共同研究、研究指導などを通じた大学の知、研究成果による社会貢献とともに研究、教育への還元のスキームが構築された。その後、1996年に理工学部にロボティクス学科が設置され、既に産業で活用されていたロボット技術をさらに発展させるとともに、ロボット技術を各方面へ応用することも含んだ最先端のロボット研究、人材育成の拠点として設置された。このときに集まった人間計測、スポーツ用具・装具の開発、センサー技術を扱う研究者などが中心となり、スポーツ産業研究センターが2001年に立ち上がった。さらに、2010年にはスポーツ健康科学部・大学院同研究科が同じキャンパスに設置され、スポーツ健康科学分野における優れた研究者が一層集積・充実した。その結果、スポーツ産業研究センターからスポーツ健康科学研究センターへと改組（2012年）され、翌年の2013年には「文部科学省 革新的イノベーション創出（Center of Innovation、COI）プログラム」の中核拠点に採択されるに至った。

2つの研究センターでの20年間、ならびにCOIプログラムでの実績、成果により、2022年4月に常置研究機関「スポーツ健康科学総合研究所」が設置された。現在では、スポーツ健康科学、脳神経科学、理工学、情報科学、薬学、生命科学、社会学、心理学、人間科学、経済学、経営学、食科学など、幅広い分野の研究者130名以上が所属している。この研究所に所属する研究

者と連携、共同している若手研究者、大学院生がこの研究所のミッション達成に向けて、様々なプロジェクト、研究活動を行っている。研究所のミッションは、あらゆる人の身体的・精神的・社会的健康の実現に主体的に取り組み、多様性と包摂性に優れ、誰もが健康的な生活を送ることのできる社会を実現することである。そのために、3つの研究ターゲット「健康・長寿の実現」、「スポーツを通じたQOLの向上」、「まち・社会の健康の実現」を設定し、あらゆる分野の研究者を連携・糾合し、産学官地の多様なステークホルダーとの学際共創研究により、基礎研究から、開発・実証、社会実装のイノベーションサイクルを一気通貫で推進している（伊坂、2023）。

## 2.1 COIプログラム（Active for All）

スポーツ健康科学総合研究所の開設前の2013年から2022年の9年間、COIプログラムにおいて、新しいスポーツ健康技術（スマートウェア技術、空間シェアリング技術、運動誘導/継続技術）による、健康・幸福寿命の延伸、寝たきりゼロを目指す「Active for All」（活力ある社会の実現）に取り組んだ。このプロジェクトでは、10年後の目指すべき社会像を見据えたビジョンをたて、バックキャストによる研究開発を行い、社会実装につなげることが求められた。「今の夢、10年後の常識」というビジョンワードのもと、研究・開発にとどまらず、そこでの製品・サービス、システムなどを社会へ実装させることがミッションとなっていたため、プロジェクトリーダーは企業の方に限定されていた（図1）。一方で、プロジェクトリーダー（企業出身）のR&Dのノウハウ、企業間ネットワークを活用することで、革新的イノベーションを社会実装につなげることがプロジェクト全体として明確となった。また、中核拠点（立命館大学）とサテライト拠点（順天堂大学）とは緊密に連携を進め、それぞれの拠点の企業連携も促進しながら、この大型プロジェクトには、目指すビジョンを継続的に実現するため、新たなイノベーション人材の育成に向け若手研究者や学生・大学院生、大学職員やURA（University Research Administrator）など、多様な人材の登用・育成・活躍促進を積極的に進めてきた。

加えて、COIプログラムには、COIプログラム採択拠点全体に対して独自の若手連携研究ファンドの募集があり、本COI拠点内にとどまらず、他のCOI拠点と若手研究者が連携して積極的に応募し、多数採択された。もちろん、それらの採択プロジェクトでは大学院生も研究分担者もしくは研究補助者（リサーチ・アシスタント）として参画し、他の拠点との連携、共同研究の深め方、進め方について、実践的に学ぶ機会を得ていた。大学院生にとってみれば、多方面でかつ多様な人材と交流し、活動を深め、研究教育活動の活性化を図る機会になったといえる。

また、この時期に、学内では若手人材育成の枠組みとして研究成果の事業化を見据えたアントレプレナーシップを学ぶプログラムである「EDGE + R」および「RIMIX」が整備された。COIプログラム参加の若手研究者、大学院生が積極的にこれらのプログラムにも参加して、イベントなどでコアメンバーとして活動していた。さらには、大学院への進学促進および若手研究者の育成を目的としたセミナー「ライスボールセミナー」の講師として発表することで、自身の研究内容を分かりやすく伝える力を養う機会にもなっており、学内制度との相乗効果を得られたといえる。

立命館大学拠点の研究補助者、研究分担者としてCOIプログラムに参加した若手研究人材の数（最終年度のみ）をみると、学部生22名、博士課程前期課程45名、博士課程後期課程

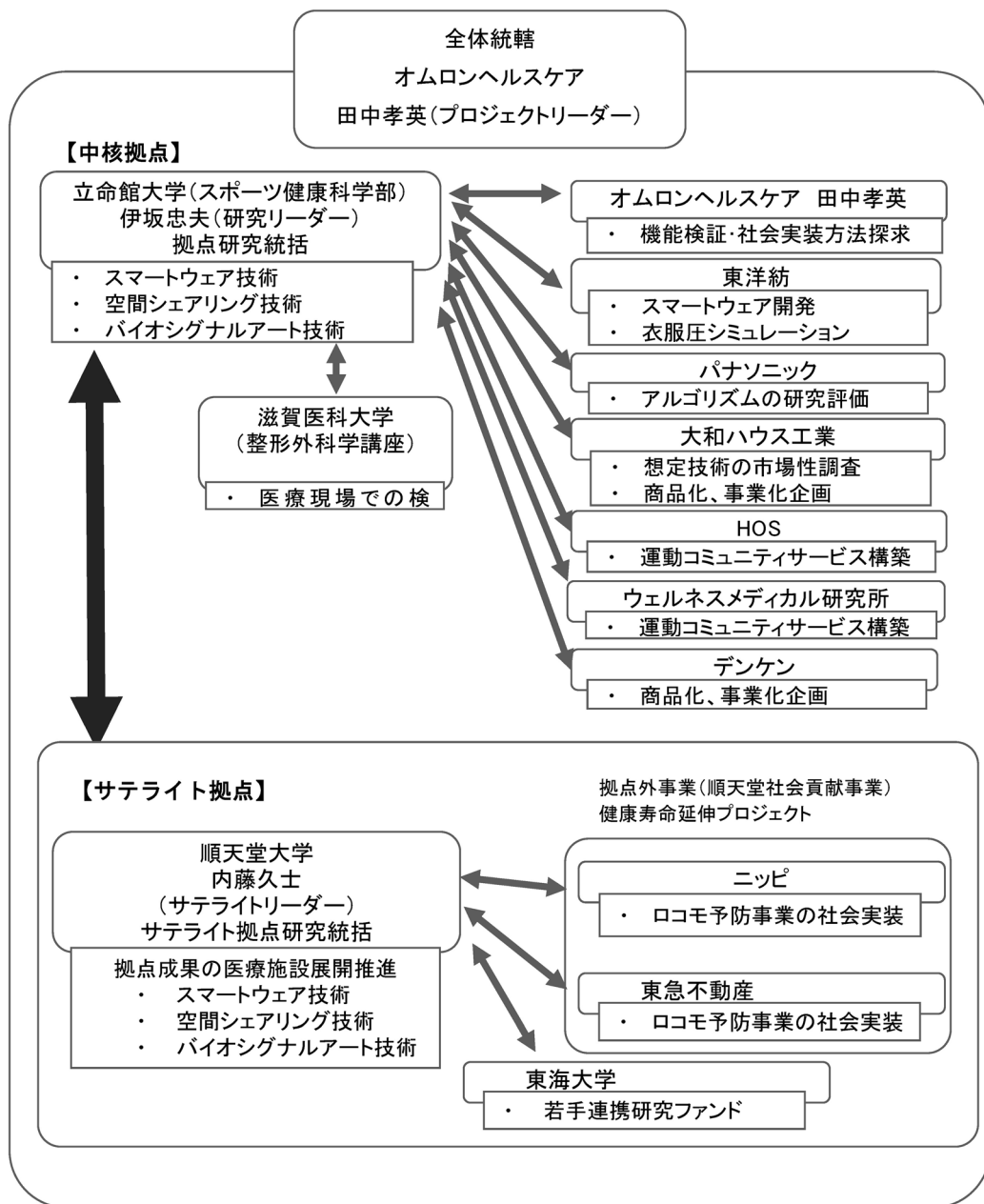


図1 COIプログラム「運動の生活カルチャー化により活力ある未来をつくるアクティブ・フォー・オール拠点」の体制図 (COIプログラム2021年度(最終年度)報告書より筆者作成)

15名、専門研究員4名、助教6名であった。学部、研究科を横断した若手研究人材が、これだけの規模で参加するプロジェクトは他に例を見ないことであり、大型研究プロジェクトを通じて学内での学際的な連携に加えて、他大学、企業との共同研究も活発に展開されたと評価できる。また大学院生を含む若手研究者は、大学で研究開発された研究シーズを、連携する企業を通じて事業化、社会実装するという全体を俯瞰する現場に触れることができた。このことは若手研究人

材ならびに大学院生の俯瞰力を養い、総合的に判断する力を高める観点からも大きな成果であった。

## 2.2 スポーツ庁委託事業

### 2.2.1 女性アスリート支援事業

スポーツ庁の公募事業である「女性アスリートの育成・支援プロジェクト」に、2018-2019年度、2020-2021年度、2022-2023年度の3期、6年間にわたって採択され、関連する研究センター、スポーツ健康科学総合研究所として受託した（図2）。1期目は、傷害予防プログラムに関する知識や対処法についての調査を実施することに加え、多角的かつ包括的な全身性機能評価（身体特性、運動機能、感覚機能、呼吸機能、視覚機能、遺伝子）、スポーツ傷害既往歴の調査、主観的身体機能および栄養調査を選手に実施し、最終的には個別特性に基づいたテーラーメイド型プレジジョン傷害予防プログラムを提供した。2期目は、傷害予防プログラムの効果を高めるためには、プログラムを提供するだけでなく、指導する人材の育成が不可欠であると考え、オンライントレーニング指導システムを構築し、現場へのトレーニング指導や情報共有と、指導員養成の両方ができるシステムを実装した。3期目では、中学・高等学校の部活動生であるジュニア期の女性アスリート本人はもちろん、その指導者や保護者が自主的・自立的に学びを深める必要性ならびに重要性から、自主的な学びのサイクルを促進するオンラインによる学びシステムを構築した。指導者や保護者はもちろん、ジュニアから大学生世代の女性アスリートが直面する健康課題に、実践レベルで対処できるように、情報の一元化と一覧化、自主的な学びを深めるポータルサイトの構築と自立的に学び続けられるシステム（LINE ボット）を構築し運用した（杉山ら、2024）。

これらのプロジェクトでは、スポーツ健康科学分野で蓄積されてきた研究成果を活用しながらスポーツ現場へ適切に実装し、利用しやすい形態を意図して運営した。研究成果の適切な活用に

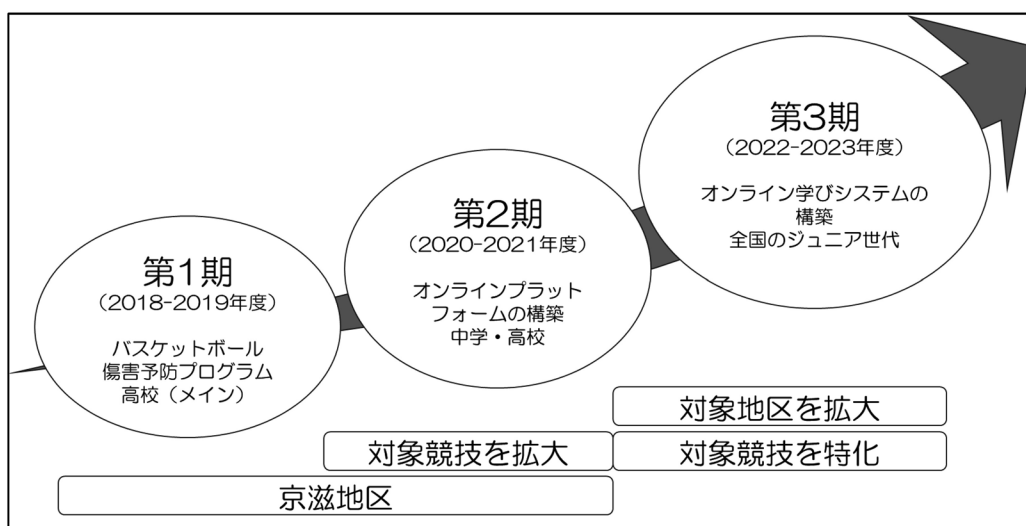


図2 女性アスリート支援プロジェクトの6年間（杉山ら、2024より筆者一部改変）

あたってはスポーツ健康科学分野の研究者、大学院生が担い、実装のためのシステム構築、ソフトウェア開発は、情報理工学分野の専門家、大学院生が担い、相互に積極的に連携させた。同時に、実装先である中学、高等学校の指導者（附属校教員も含む）にも研究参加してもらった。

このようなプロジェクトの中、現場実装に派遣する指導員育成のためのオンライン講座を開設した。上級の派遣指導員として、スポーツ健康科学研究科博士課程後期課程在籍者から4名、派遣指導員として同前期課程在籍者から27名を養成した。これらの指導員は、中学・高校の現場指導ならびに、Zoomなどのオンラインツールを活用した指導に携わり、専門的な知識をもって、適切な指導を行う経験を積み、研究成果の社会実装を実践的に学ぶ機会を得た。

### 2.2.2 先端的スポーツ医科学事業

スポーツ庁の公募事業である「先端的スポーツ医・科学研究推進事業」（2022-2026年度）の採択を受けて、「ハイパフォーマンス・アスリート極限支援研究拠点」として、最先端の研究推進と人材育成を日本スポーツ振興センターのハイパフォーマンススポーツセンター（HPSC）・国立スポーツ科学センター（JISS）と協力しながら現在も進めている。その意義は、ハイパフォーマンス・アスリートたちが人類の限界に挑戦し、「記録・パフォーマンスの極限」を拡張していくことがアスリートのみならず、人類にとっての大きな進歩を示すものであり、人々の活力増進にも大きく寄与する点にあると考える。アスリートが身体能力、技術、心理を極限まで磨き上げる過程において、最先端のスポーツ科学が活用されている。本事業は、ハイパフォーマンス・アスリートたちが活用するそれら最先端のスポーツ科学をさらに進展させるとともに、それを担う人材育成に取り組むものである（図3）。

具体的には、ハイパフォーマンス・アスリートの競技力向上へつなげる最先端研究テーマに対



図3 HPSC との連携による「ハイパフォーマンス・アスリート極限支援研究拠点」の構想図（申請提案書より抜粋）

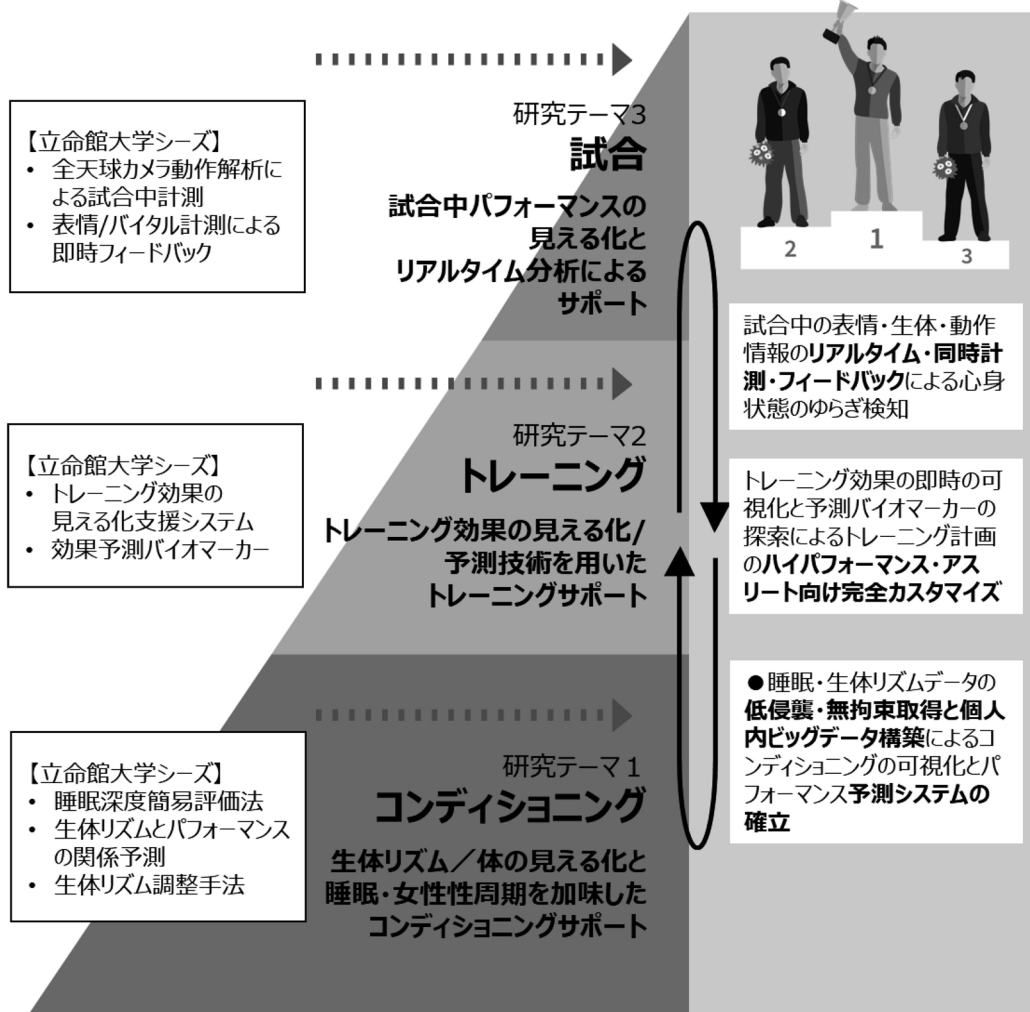


図4 最先端研究のテーマ： 1. コンディショニング、2. トレーニング、3. 試合（申請提案書より抜粋）

応した3つの部会を置き、最終的に一貫通貫して3つのテーマがひとつのシステムとして連動するように設定した（図4）。

1) 研究テーマ1：コンディショニング

「生体リズム／身体の見える化と睡眠・月経周期を加味したコンディショニングサポート」

生体リズムとコンディショニングは関係が深く、とりわけ睡眠はコンディショニングに直接関係するともいえる。そのため簡易に睡眠深度ならびに生体情報を無拘束、または低拘束で計測するシステムを構築したうえで、月経周期を含む生体リズム、トレーニング、日常活動なども含めた個人内ビッグデータとして蓄積し、AI解析によるコンディショニングサポートシステムにつくりあげていくことを目指している。本システムは選手個人ごとにカスタマイズできるという点で革新的であり、有用性が極めて高いものである。理工学部の岡田志麻教授、スポーツ健康科学部の塩澤成弘教授を中心に、若手研究者5名ならびに大学院生21名が参加し、国際学会・国内

学会での多数の発表、国際誌 11 編、国内誌 1 編、書籍 2 冊の研究成果をこれまでにあげている。

## 2) 研究テーマ 2：トレーニング

「トレーニング効果の見える化／予測技術を用いたトレーニングサポート」

トレーニング効果を予測するには、現場レベルではコントロールテスト、体力測定などの効果検証が実施されるが、このような計測を頻繁に行うことそのものがアスリートへの負担をかけることになる。従来の研究では、微量の血液あるいは非侵襲的な評価方法を用いて、筋力、持久力などの基礎体力を向上させるトレーニングによって強化された筋、心臓、血管などの機能や形態、代謝の変化を評価できる生体バイオマーカーが探索されてきた。このような研究成果をベースとして、より非侵襲、低侵襲なアスリートに特化したバイオマーカーを探索している。スポーツ健康科学部の家光素行教授を中心に、HPSC の研究者と連携し、若手研究者 5 名ならびに大学院生 16 名が参加し、国際学会・国内学会での多数の発表、国際誌 4 編の研究成果をこれまでにあげている。

## 3) 研究テーマ 3：試合

「試合中パフォーマンスの見える化とリアルタイム分析によるサポート」

この研究テーマは情報科学、バイオメカニクス、画像処理の融合により、少数のカメラで試合中に広範囲を撮影できる次世代モーションキャプチャーの高精度化を実現するものである。全天球型カメラシステムを用いて、マーカーレスモーションキャプチャー技術を開発し、高精度な動作解析を実現させている。また試合映像・データの 3 次元 VR を用いたフィードバックを可能にしている。スポーツ健康科学部の長野明紀教授を中心に、若手研究者 3 名ならびに大学院生 12 名が参加し、国際学会・国内学会での多数の発表、国際誌 3 編、国内誌 1 編、特許出願 1 件の研究成果をこれまでにあげている。

## 4) 人材育成プログラム

「ハイパフォーマンス・コア・サイエンティスト育成プログラム」

若手研究者育成については、図 5 に示すように、HPSC との連携にもとづいて 5 つの段階（図 5 の縦軸）で進めている。目指す人材パスウェイの最終目標の一つは、博士号を取得し HPSC あるいは研究機関、大学、企業の研究者として、スポーツ科学の先端的研究者として中核を担う、ハイパフォーマンス・コア・サイエンティスト（以下、HP コア・サイエンティスト）の育成である。その育成に向かって、アスリートパスウェイと同様に、高校生あるいは大学生でこの分野への興味・関心を喚起し、次に学部、博士課程前期課程でスポーツ科学の理解、実践を行い、その上で先端的なスポーツ科学研究における博士号取得を目指す博士人材を育成する。さらには博士号取得後、主体的・自立的研究者として、極限まで突き詰めた実践的・先端的アスリート支援研究を実施する HP コア・サイエンティストとして活躍できる人材へと段階的に育成していくプログラムである。

この分野への関心と HP コア・サイエンティストを目指す人材の確保のため、スポーツ健康科学部 2 年生対象の科目（特殊講義）にて、HPSC との連携による講義を開始した。この科目を通じて、広く競技力向上へのスポーツ科学の貢献とそこで得られた知見・シーズが世の中にどのように実装されているかを理解できるようにしている。この間、年度による違いはあるが約 20 ～ 50 名が受講している。大学院博士課程前期課程では新しいカリキュラムとして、エグゼクティ

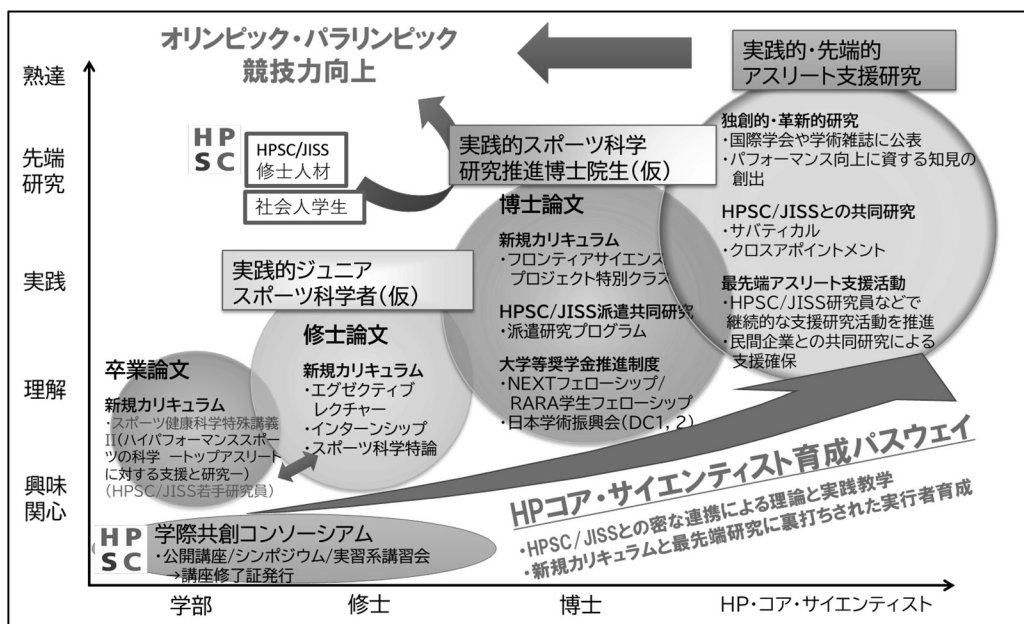


図5 ハイパフォーマンス・コア・サイエンティスト (HP コア・サイエンティスト) 育成プログラム (申請提案書より抜粋)

プレクチャーを開講している。この科目はHPSCからスペシャリストを招聘し、講義・ディスカッションを通して、ハイパフォーマンス・アスリートを極限支援するスポーツ科学・トレーニング科学の役割を最前線にいる研究者から学ぶというものである。選手目線でのように現場に還元するか、新たな視点に気付くとともに、そのような仕事のやりがいと責任感について、多くの学びを得ている。このエグゼクティブプレクチャーには、20名程度が受講している。加えて、HPSCでのインターンシップにより現場実習を実施している。本年度は、定員3名を上回る4名を受け入れてもらい、受講生ならびに受け入れ側のHPSCの双方から高い評価を得ている。

博士課程後期課程では、「フロンティアサイエンスプロジェクト」にて、HPSCの研究者から実践的に学び、さらには研究テーマが合致する場合にはHPSCとの連携での共同研究が進められるようにしている。HPSCの研究者(研究テーマ)、博士課程後期課程院生の研究分野・テーマとのマッチングは、研究科担当副学部長、指導教員、プロジェクトを推進している教員、そしてHPSCの研究者が綿密に連携・相談して決めている。このようにHPSCと立命館大学とが共同で実施する、トップアスリートを対象とした最先端研究と支援活動といった機関の特長を活かした独創的なスポーツ科学研究を進める中で、博士課程後期課程院生は、指導教員のみならずHPコア・サイエンティストを含む体制のもと、これまで以上に広範なネットワークを通じて研究を充実・深化させることができる。このことは、スポーツ医・科学分野の研究者のレベルアップにつながるものである。この人材育成プログラムは大学院スポーツ健康科学研究科のカリキュラムと密接につながるため、研究科担当の副学部長(橋本健志教授/村上晴香教授)が総括し、研究と教学ならびにHPSCとの連携促進を担っている。

### 3 これまでの研究所・研究センターによる大型研究プロジェクトによる人材育成の成果

前の章で述べたように、大型研究プロジェクトへの参加は、単なる研究成果の創出にとどまらず、大学院生を含む若手研究者の育成においても大きな役割を果たしてきた。特に、スポーツ健康科学総合研究所を中心とした複数のプロジェクトでは、研究と教育の統合的な設計がなされ、大学院生が研究の実践を通じて多様な技能・力量を獲得する機会が提供されている。

#### 3.1 実践的研究参加による技能・力量の獲得

COI プログラム（2013-2022 年度）ならびに先端的スポーツ医科学事業（2022-2026 年度）では、大学院生は研究補助者や研究分担者として、実験設計、データ取得、分析、論文化までの一連のプロセスに関与した。特に、異分野の研究者や企業との協働を通じて、学際的な視点とプロジェクトマネジメント能力を身につけることができた。さらに、他大学や企業との連携による共同研究の場において、研究成果の社会実装に至るまでのプロセスを実地で学ぶことができた点は、従来の大学院教育では得がたい実践的な取り組みである。

また、スポーツ庁委託事業「女性アスリート支援事業」においては、博士課程後期課程の院生が「上級派遣指導員」として、前期課程の院生が「派遣指導員」として現場に赴き、研究成果を活用した指導を実践した。これにより、研究成果の社会実装に必要な「翻訳力」や「現場適応力」が育成された。

#### 3.2 キャリア形成と多様な進路への接続

これらのプロジェクトを通じて、大学院生は学会発表や論文執筆、特許出願などの研究成果を積み上げると同時に、大学・研究機関研究者、企業研究者、URA、起業家など多様なキャリアパスへの接続を実現している。特に、HPSC との連携による「ハイパフォーマンス・コア・サイエンティスト育成プログラム」では、大学院生が研究と教育の両面で高度な実践を積み、修了後のキャリア形成に直結する支援が行われている。このようなキャリア支援は、単なる就職支援にとどまらず、研究者としての自立性や社会的役割を意識した「キャリア・リテラシー」の涵養にもつながっている。

#### 3.3 大型研究プロジェクトと大学院教育との連携・接続

大型研究プロジェクトと大学院教育との連携・接続は、スポーツ健康科学研究科のカリキュラム設計にも反映されている。例えば、HPSC との連携による「エグゼクティブレクチャー」や「フロンティアサイエンスプロジェクト」では、現場の第一線で活躍する研究者との対話を通じて、理論と実践を往還する学びが実現されている。

## 4 身体圏研究の推進と博士人材の育成

立命館大学では、2023 年度文部科学省「地域中核・特色ある研究大学の連携による産学官連

携・共同研究の施設整備事業」の採択を受けて、立命館先端クロスバースイノベーションcommonsの施設（CVIC）を整備した。さらに、2024年度「地域中核・特色ある研究大学強化促進事業（J-PEAKS）」の採択を受けて、CVICに設置する設備、機器を整備することで、研究高度化の基盤整備をさらに進めるとともに研究力—博士力—社会実装力—財政力のそれぞれの改革と好循環を生み出すことで、大学全体の改革、発展を目指す事業を開始した（図6）。とりわけ博士号の取得を目指し、研究を推進する博士人材の育成にも大きく貢献するとともに、これまでに述べた研究所・研究センターでの若手研究者や大学院生をはじめとした人材育成につながる成果をさらに発展させることを意図している。

#### 4.1 身体圏研究

このJ-PEAKSで展開される研究は「身体圏研究」である。人類は約20万年前あたりの狩猟・採集生活から、約1万年前に農耕・牧畜による定住生活に入った後、約250年前から工業化の時代を迎えた。この間はリアルな世界に暮らし人間関係を構築し、社会生活を営む中で、心身の成長と進化を遂げてきた。その後、約50年前の情報化の時代に突入して以降、リアルな空間に加えて仮想空間を構築する状況が生み出されてきた。さらに今日、私たちは現実世界（ユニバース）と仮想世界（メタバース）が高度に融合した多重環境化社会を迎え、この社会がさらに急進展していくという人類史的な転換期を目の当たりにしている。これは、仕事、コミュニケーション、食事、運動などの日常・社会生活を大きく変容させるものである。その急激な変化の中で人類がいかに身体的・精神的・社会的健康を向上させ、ウェルビーイングを実現するかが大きな課題であり、この課題をあらゆる研究分野を総合、融合させて解明するのが身体圏研究である（定藤ら、2025）。

この身体圏研究は、スポーツ健康科学総合研究所を推進拠点に、本学園の人文社会科学および

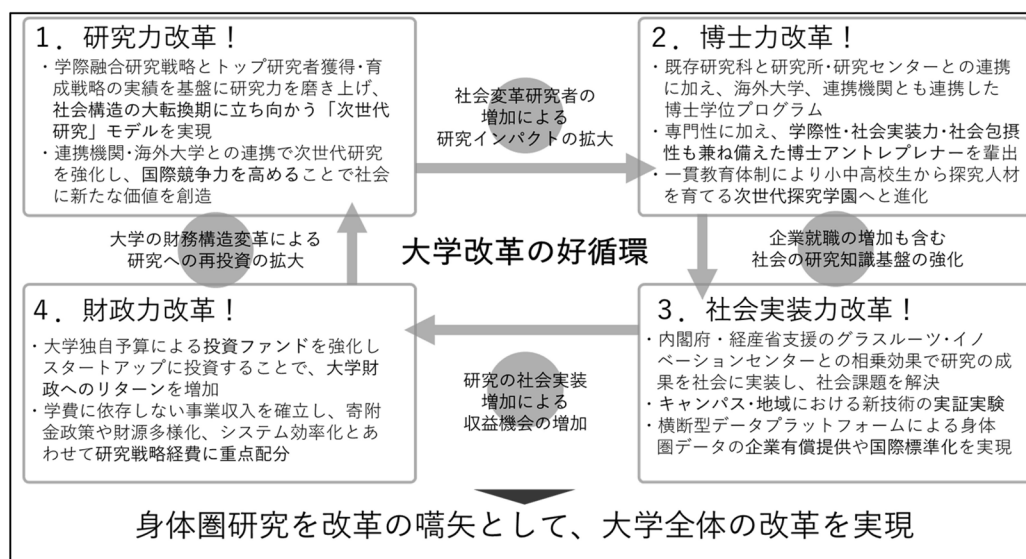


図6 J-PEAKS 推進は4つの改革・向上を図り、さらに4つを好循環させることにより大学の改革・発展を目指す（申請提案書より抜粋）

自然科学の研究教育組織（生存学研究所、認知科学研究センター、ロボティクス研究センター、インクルーシブ・リーダーシップセンターなど）を糾合して全学園の学際融合戦略を展開し、さらには連携する他の機関とともに、1) VR/MR 技術により多重環境の自在制御および身体拡張技術開発（産業技術総合研究所、奈良先端大と連携）、2) 健康行動と多重環境の関係性解明と動機づけ・習慣化による予防医療技術革新（滋賀医大、大阪体育大、順天堂大、長寿研、滋賀大と連携）、3) 多重環境下における人間関係理解およびその神経基盤解明と最適化（生理学研究所、東京大と連携）、4) 多重環境化社会におけるウェルビーイングのあり方と新テクノロジーの導入に係る ELSI 課題の解決（APU、東京大と連携）を中核テーマとして取り組むことになる。

これらのテーマに関わり博士人材である大学院生は、それぞれのプロジェクトの研究者として参画し、主体的に研究を推進することになる。同時に、各テーマごとのグループならびに全体の研究部会にも参画し、全体の進捗を俯瞰的に知るとともに、大型プロジェクトのマネジメントの現場に直接的に触れて実践的な経験を積むことができる。

#### 4.2 身体圏研究の学際融合性を高める研究施設の整備

身体と多重環境の相互作用を学際融合により解明するための研究設備を CVIC に整備する。先述のテーマ 1) および 2) に関しては、複数人が VR/MR 環境下で同時に身体活動やコミュニケーションをとることができる国内最大（約 420m<sup>2</sup>）の XV（クロスバース）アリーナにて圧倒的没入感を生む VR 環境などを導入し、個人または集団の身体活動・感情と多重環境の相互作用および介入によるそれらの変化に関する心理的・生理的データが取得できる。テーマ 3) および 4) に関しては、2 者間同時計測可能な fMRI/MEG 装置を導入し、対人関係を含む環境との相互作用の調節機能を担うヒト脳機能を解析することができる。例えば VR/MR による 2 者コミュニケーション時の脳計測による快・不快の理解や、VR 空間でのプロテウス効果<sup>1)</sup>を活用した高齢者の運動機能回復、バーチャルツーリズムなどの研究開発が可能となる。環境制御と生体計測を同時にできる施設は世界に類を見ず、身体と多重環境との間の関係性の解析という身体圏研究に必須の技術課題を一拠点で解決し、世界中から研究者、企業を惹きつける中核施設といえる。同時に共同利用研究の運営ノウハウを CVIC に導入し、研究テーマの設定から募集、実施までをワンストップで遂行する仕組みを構築し、大学・研究機関、企業との学際融合を促進する。

#### 4.3 国際ネットワークの拡大

身体圏研究に関わって、ラフバラ大学およびノッティンガム大学との連携協議を進めており、骨格筋組織の代謝調節機構研究でトップ研究成果を持つ Philip Atherton 教授（ノッティンガム大学）については、2024 年 4 月から RARA フェロー（立命館先進研究アカデミー（RARA）で本学の研究活動を牽引する研究者の総称）として本学へ招聘している。また睡眠時の身体拡張介入技術の開発に関しては、スタンフォード大学睡眠研究所との連携を進めている。また、脳科学分野で認知症疫学の専門家 Hiroko Hayama Dodge 教授（ハーバード大学）には、既にセミナーを実施してもらっており、今後の共同研究についても計画が進んでいる。また、共同研究・社会実装に加えて、若手研究者・大学院生の相互派遣については、既に交流を始めているテーマもあり、今後さらに多くのテーマで国際共同研究を推進する計画である。

#### 4.4 研究・イノベーション人材の育成

R2030のチャレンジ・デザインはイノベーション・創発性人材を生み出す次世代研究大学の実現である。高い研究力をもって、VUCAの時代を切り開くイノベーション人材がこれから益々求められる。今後、立命館大学では、身体圏研究の卓越した研究力を継続的に高め、成果を社会実装することで社会貢献へとつなげるため、現在、構想が進められている研究科等連係課程実施基本組織を活用した博士課程後期課程の学位プログラム「社会共創学環（仮称）」を連携機関と協力して推進できる体制を構築中である。具体的には身体圏研究に関連する本学の研究科（スポーツ健康科学研究科、理工学研究科、情報理工学研究科、生命科学研究科、人間科学研究科など）、研究所・研究センター（スポーツ健康科学総合研究所、生存学研究所、認知科学研究センター、ロボティクス研究センター、インクルーシブ・リーダーシップセンターなど）と、本拠点に集積する国内外の連携機関のトップ研究者による共同研究指導体制を構築する。

ここでの研究を通じて卓越した研究力と企業の経営者やCTOとしても活躍できる社会実装力に加えて、困難な課題に対して多様な人材の力を包摂的に結集できるリーダーシップをも兼ね備えた「博士アントレプレナー人材」を育成していく。在籍中には博士課程後期課程院生をリサーチ・アシスタント（RA）として雇用し、学際共創研究に参画する体制を整えることで、研究の卓越性とイノベーション創出力を兼ね備えた人材へと育成することを構想している。

加えて、CVICに隣接するGIC（グラスルーツイノベーションセンター）は、学生・大学院生・研究者・企業・地域が協働し、大学発スタートアップの創出や、社会課題の解決に挑む実践の場であり、社会実装や起業に向けた伴走支援により、自身の持つ研究シーズをもとに在籍しながら事業化を実践できる環境を提供する。さらに、ダイバーシティ環境が強みのAPUと連携し、インクルーシブリーダーシップを修得するプログラムを構築し、多様性を前提に人々の能力を発揮させることのできる多重環境化時代のリーダーを育成する展開も計画している。

### 5 次世代研究大学における大学院生の研究参画と人材育成にむけて

本稿では、VUCA時代において大学院生が研究プロジェクトに参画することでもたらされる研究成果と成長、キャリア形成についての意義を、筆者が関わった複数の大型研究プロジェクトの実践事例を通じて検討してきた。とりわけ、スポーツ健康科学総合研究所を中核とするCOIプログラム、スポーツ庁委託事業、ならびにJ-PEAKSによる身体圏研究は、大学院生に対して高度な研究実践の場を提供し、専門性・実践力・社会実装力を兼ね備えた研究・イノベーション人材の育成に資する枠組みとして機能している。

これらのプロジェクトにおいては、大学院生が研究補助者、研究分担者、あるいは専門的知識の提供者として実践的に参画することにより、研究成果の社会実装に必要な「翻訳的研究能力」や「現場適応力」、さらには「学際的協働力」が涵養されている。加えて、学内外の研究機関・企業との連携を通じて、大学院生は多様な研究環境に触れ、キャリア形成における選択肢を拡張する機会を得ている。これらの経験は、従来の大学院教育では得がたい実践知の獲得を可能にし、研究者としての自立性と社会的役割意識の醸成にも寄与している。

さらに、研究と教育の統合的設計に基づくカリキュラム構築は、理論と実践の往還を可能にす

る学修環境を形成しており、大学院教育の質的転換を促進している。特に、HPSC との連携による「エグゼクティブレクチャー」や「フロンティアサイエンスプロジェクト」などの取り組みは、現場の第一線で活躍する研究者との対話を通じて、研究の社会的意義と実装可能性を体感的に理解する機会を提供している。

今後、身体圏研究の推進により、リアル環境と仮想環境が高度に融合する多重環境化社会において、人間の身体的・精神的・社会的健康の向上とウェルビーイングの実現に向けた新たな知の創出が期待される。この研究推進に伴い博士アントレプレナー人材の育成、国際的な研究ネットワークの拡充、そして学際共創型の研究エコシステムの構築が求められる。

以上述べてきたように、大学院生の成長と研究の発展が相互に循環する構造は、次世代研究大学の本質的価値のひとつであるイノベーション・創発性人材を生み出すことにもつながるものである。これからの時代、大学は研究・教育の拡大的再結合を通じて、社会課題の解決に資する知の創造・発信拠点となり、それを担える人材を育成していくことが益々求められる。これら社会の要請に応える意味でもチャレンジ・デザインで掲げた次世代研究大学の実現は極めて重要で大きな意義がある。

## 謝辞

本稿で述べたプロジェクトに参加、ご協力頂きました全ての方に感謝申し上げます。ならびにこれらのプロジェクトの研究推進には本学関係者ならびに企業、自治体など多くの方にサポートを頂きましたことを記してお礼申し上げます。

## 注

- 1) プロテウス効果とは、仮想空間において自分自身が纏うアバターの外見がユーザーの行動や認知に影響を及ぼす心理効果を意味する（岩崎ら、2023）

## 参考文献

学校法人立命館 学園ビジョン R2030

(<https://www.ritsumei.ac.jp/features/r2030/vision/>、2025.08.18)

伊坂忠夫「「身体圏研究領域の創成」とイノベーション創発」『繊維機械学会誌』76巻7号、2023年、31-35頁。

岩崎正紘、横田悠右、成瀬 康「仮想空間におけるプロテウス効果は初期の脳活動を変調させる」『ヒューマンインタフェース学会論文誌』25巻3号、2023年、273-282頁。

西山昭彦『立命館がすごい』PHP 新書、2024年

定藤規弘、中原康行、廣瀬充重、伊坂忠夫「多重環境化社会の「私」：身体圏という新学術領域の創生」『立命館大学スポーツ健康科学総合研究所紀要』2巻、2025年、59-67頁。

shiRUto「大学は研究で生き残る時代へ——世界と戦う日本の研究拠点」

(<https://shiruto.jp/global/6136/>、2025.08.16)

杉山 敬、寺田昌史、下澤結花、栗原俊之、上田憲嗣、草川祐生、堀 美幸、田中貴大、松村耕平、西原陽子、野間春生、伊坂忠夫「女性アスリートの Well-being に資するシステム開発事例：6カ年の取り組み」

『立命館大学スポーツ健康科学総合研究所紀要』1巻、2024年、75-82頁。  
立命館大学「第4期研究高度化中期計画（2021～2025年度）」  
(<https://www.ritsumei.ac.jp/research/approach/vision/plan/>、2025.08.16)

## Establishing a Research-Education Ecosystem in Next-Generation Research University: Graduate Student Development and Career Formation through Large-Scale Projects

ISAKA Tadao (Director, Institute of Advanced Research for Sport and Health Science  
Professor, Faculty of Sport and Health Science, Ritsumeikan University)

### Abstract

This paper examines the significance of graduate students participating in large-scale research projects demanded by society in the VUCA era, focusing on the resulting research outcomes, personal growth, and career development. This analysis is based on the author's involvement in multiple such projects. Through programs such as the COI Program, projects commissioned by the Japan Sports Agency, and body sphere research funded by J-PEAKS, graduate students participated actively as research assistants, co-researchers, or providers of specialized knowledge, developing into professionals equipped with expertise, practical skills, and the ability to implement research in society. Furthermore, the cultivation of doctoral entrepreneur talent has been advanced through curricula based on the integrated design of education and research, and the establishment of international research networks. This paper demonstrates that the mutually reinforcing structure between graduate student development and research advancement serves as a model for cultivating innovative and emergent talent within next-generation research universities, thereby enhancing the value of doctoral education. It proposes future directions for doctoral talent development in the next-generation research university.

### Key words

Next-Generation Research University, Graduate Education, Body Sphere Research, Doctoral Human Resource Development, Research-Education Ecosystem, Interdisciplinary Co-Creation, Social Implementation

# 地域食文化の継承と PBL の深化に資する On/Off-line ハイブリッド型フィールドワークプログラムの 実践と評価

吉 積 巳 貴・阿良田 麻里子<sup>1</sup>  
高 田 剛 司・マリア ヨトヴァ

## 要 旨

本研究は、立命館大学食マネジメント学部において開発・実践された「On/Off-line ハイブリッド型フィールドワークプログラム」の教育的効果を検証するものである。食科学教育における人材育成や学生の主体的な学びに資するものとして、コロナ禍の影響や食ビジネスにおける衛生配慮のために制約された現地体験学習を、ICT（Zoom、アバターロボット、映像教材等）を活用して補完することで、On/Off-line の活動を融合し、従来の対面型フィールドワークを超えたハイブリッド型フィールドワークプログラム（FWP）という教育モデルを開発した。シンガポール、ブルガリア、ベトナムでの海外プログラムおよび国内でのアバターロボット活用実証実験を通じて、学生の主体的参加、異文化理解、非認知能力の向上が確認された。

## キーワード

ICT、教育の DX、ハイブリッド型フィールドワークプログラム、アバターロボット、PBL

## 1 はじめに

### 1.1 背景

食マネジメント学部では、食に関わる課題解決能力を涵養するため、国内外で「ガストロノミック・スタディ・プロジェクト（GSP）」を中心に PBL（Project Based Learning）を実践してきた。しかし、コロナ禍の影響はフィールドワーク（以下、FW）型教育に顕著であり、現地体験や地域住民との交流を通じた学びの機会が制限され、多くの教育機会が失われた。また、食品製造現場など安全・衛生上の理由から大人数の受け入れが困難な場所は、コロナ禍以前から学生に開かれていない領域であった。そこで、2022 年度から 2023 年度にかけて、「アフターコロナを見据えた教学高度化予算」を用い、ICT 技術を活用しつつ現地体験に匹敵する学びを保障する

<sup>1</sup> 責任著者

という課題に応じて、「地域の食文化・食産業の持続性に資する On/Off-line ハイブリッド型フィールドワークプログラム（以下、ハイブリッド型 FWP）」の開発を行った。

食マネジメント学部で開発されたハイブリッド型 FWP は、①少人数による対面型調査、② Zoom やアバターロボットを活用したオンライン調査、③事前撮影映像を利用したオフライン教材学習、の三要素を組み合わせることで構成される。これにより、従来の現地訪問型 FWP がもつ「移動制約」「安全・衛生上の制約」「時間的制約」などを克服し、柔軟かつ持続可能な教育実践を可能にしている。現地体験と遠隔体験を組み合わせながら学びを深めることができるハイブリッド型 FWP は、従来型 FWP の代替手段にとどまらず、教育を拡張する新しい学習モデルとして位置づけられる。

2022 年度は、コロナによる渡航制限のため、GSP 海外プログラム（ブルガリア、ベトナム、イタリア、アメリカ、韓国）は、国内では対面で集まりつつ、Zoom や LINE などのオンライン接続を用いて現地の学生やコーディネーターと協働し、調査や議論を遠隔で行った。またシンガポールでは有志によるリモート調査を実施した。これにより、渡航制限下にあっても現地との相互交流を確保し、異文化理解や主体的な学習態度の育成を試みた。

2023 年度には海外渡航が再開され、現地プログラムが実施された。事前にオンラインでの交流や調査を行い、その成果を現地での活動につなげることで、オンラインと対面の双方を組み合わせた構成となっている。

さらに国内 GSP の一つとして、2022 年度はシーフードマーケットや魚の加工販売所、2023 年度は企業のセントラルキッチンを対象にアバターロボットを活用した実証実験を行った。学生はキャンパスから遠隔でロボットを操作し、現地の製造工程や販売の様子を観察し、リアルタイムで質疑応答を行った。これにより、従来のオンライン会議システムでは得にくい「自らの意思で現地を探索する体験」や「主体的な参加感覚」を促す設計となっている。

## 1.2 目的

本研究の目的は、食マネジメント学部で開発したハイブリッド型 FWP の実施概要を紹介し、その教育的効果を検証することにある。本プログラムは、①少人数による対面授業や FW、② Zoom やアバターロボットを活用したオンライン FW、③事前撮影映像等を活用したオフライン学習を統合することにより、従来型 FW の制約を克服し、柔軟かつ持続可能な教育を実現することを目指している。本論文では、オンラインと学内研修のハイブリッドを中心に実施された国内外の研修事例と、現地での対面研修が再開されたのちに ICT を活用しながら実施したハイブリッド研修の事例を紹介し、ハイブリッド型 FWP が学生の主体的参加、異文化理解、非認知能力の変容がどのように捉えられたかを考察する。

## 1.3 意義と研究の位置づけ・研究課題

本研究の意義は以下の三点に整理できる。第一に、コロナ禍で失われた学びの機会を補完し、移動や渡航の制約下でも教育を継続可能にした点である。これは将来の感染症流行や自然災害など不測の事態に備える「危機対応型教育モデル」としての価値を持つ。第二に、Zoom による聞き取り調査やアバターロボット、VR/AR といった ICT 技術を教育に導入することで、従来のオ

オンライン授業では得られにくかった主体的体験や没入感を実現し、学びの質的向上を図った点である。第三に、教育成果や教材を体系的に共有・発信するプラットフォームを構築することで、学内外の教育研究の発展や産官学連携、国際的な教育拠点形成に寄与し得る点である。

本研究の位置づけとしては、食マネジメント学部 GSP の延長線上にあり、従来の PBL 教育に ICT を融合させることで進化した実践的研究である。単なる緊急時の代替措置ではなく、アフターコロナ時代の高等教育における新しい常態（new normal）を提示する試みと位置づけられる。

研究課題としては、①ハイブリッド型 FWP が学生の非認知能力や主体的参加に与える影響の解明、②アバターロボットが FW の代替・補完としてどの程度有効かの検証、③国内外プログラムの比較による教育効果の共通性と多様性の分析、④教育成果を共有する情報プラットフォームの活用と課題の明確化、の四点を掲げる。

#### 1.4 研究方法

本研究では、国内外の PBL において On/Off-line ハイブリッド FWP を実施し、①海外プログラムの分析比較を通じた教育効果の多角的検討、②アバターロボットを用いた実証実験による新技術導入の教育的有効性の検証、③学生の記録や自由記述をもとにした質的分析、④ HEMA (Hedonic and Eudaimonic Motives for Activities)、GRIT (やり抜く力)、R2030 人間像尺度を用いた統計分析による研修実施の前後の差の検証を行い、これにより、ハイブリッド型 FWP が食科学教育における PBL をいかに深化させるかを明らかにした。ただし本稿では、紙面の都合によりおもに①～③の分析結果を示し、④については別稿にゆずる。

## 2 各プログラムの実践と学習成果

本章では、ハイブリッド型 FWP の事例として、海外プログラムからシンガポール、ブルガリア、ベトナムの例を、国内プログラムの事例としてアバターロボットの活用例を紹介する。

### 2.1 シンガポール・リモート調査および GSP シンガポール短期留学プログラム

#### 1. 背景と目的

多民族国家シンガポールは海上交通の要衝として発展した交易都市国家であり、経済大国でもある。世界各地からフードビジネスが参入・進出する一方で、計画的な都市開発政策により衛生的なインフラを整えた市場や屋台施設を発達させ、多様な文化的背景をもつ人々が気軽に外食・中食を楽しめる土壌を育んできた。そのホーカー文化は、多文化都市環境におけるコミュニティ・ダイニングと食の実践としてユネスコ無形文化遺産にも登録されている。本プログラムでは、シンガポールの特徴的なフードビジネスの在り方とそれを支えるシステムや社会文化的背景、多文化共生社会の消費者の食の在り方等について、複合的な学びを得ることを目指した。

#### 2. プログラムの構成と実施内容

2022 年度は GSP が成立しなかったため、これに代えて、有志学部生 13 名、大学院生 2 名に

よりリモート調査を実施した。日本人、中国人、韓国人の混成である。前年に実施した家電の使用に関する国際比較研究（阿良田 2021）をふまえ、当時のカウンターパートであったシンガポール在住日本人 K 氏が代表を務める語学学校 A Little Learning School（以下 ALLS）を現地パートナーとして、業務を委託した。委託内容は、Slack および Zoom の運営、シンガポール人学生の手配、調査対象先の調整、機材設定と立ち合い、現地映像の撮影、全般的なアドバイスがある。

リモート調査は以下の 4 段階に分けて実施した。

第一段階（4 月）は、シンガポール事情に関する講義形式の事前学習である。

第二段階（5～6 月）は、グループワークによるリモート調査の実施である。シンガポールの特徴的なフードビジネスを選定し、「ウェットマーケット」、「ホーカーセンター」、「コーヒーショップ」、「進出日系企業 Ganko」の 4 班に分けた。班ごとに文献やネットで情報を収集するとともに、カウンターパートとして各班に一人シンガポール人学生をオンラインで迎え、調査票を作成した。聞き出したいことを整理し、質問者の先入観を超えた回答が得られるよう幅広い質問文を作り、会話が自然に流れるように質問の順序を工夫するよう指導した。調査の主要言語は英語および日本語であったが、インフォーマントが中国系の場合を鑑み、各班に 1 人中国人学生を配置した。各班 1～2 回、行ったリモート調査では、Zoom で現地と日本をつないで半構造化インタビューを行い、同時に別カメラで現場の様子を動画撮影してもらった（図 1）。K 氏と筆者もできる限り同席し、回答が学生の想像を超えたシンガポール独特の事情に基づいているために誤解が生じていると判断した場合は、補足的な質問や解説を加えた。

第三段階（6～7 月）は、調査結果のまとめとフィードバックである。経過報告会を 2 回ハイブリッドで実施し、シンガポール側からコメントをいただいた。また不足情報を補うため Slack 上で質疑を行うとともに、一部の班は追加でリモート調査を行った。

第四段階（8 月～翌年 1 月）は、調査報告の作成である。調査結果をそれぞれまとめて持ち寄り、班ごとで調査報告書を作成するとともに、内容をまとめた動画コンテンツを作成した。

2023 年度は、南洋理工学院アジア食研究所（ACI）および ALLS をパートナーとして GSP として現地に渡航し対面プログラムを実施した。事前学習時には前年度作成の映像資料を使用した。

現地でのおもな活動は以下の通りである。①食文化学習と調理実習（ACI）、②シンガポール人学生とのグループワークとホームビジット（ALLS 手配）、③シンガポール GANKO 訪問である。ACI ではシンガポールの民族を代表する料理として、中華、インド、マレー、プラナカンの料理について学び、調理実習を実施した。土日にはシンガポール人学生とともにグループ別に



図 1 2022 年度 シンガポール・リモート調査の様子  
（左 コーヒーショップ店主聞き取り、中央 消費者聞き取り、右 Ganko 聞き取り）

ホーカーセンターと「コーヒーショップ」を訪れ、ともに食事をしつつ意見交換を行った。また家庭訪問をして、シンガポール人の飲食事情に迫った。日本から進出したレストラン GANKO を訪問し、企業の海外進出について聞き取り調査を行った。

### 3. 教育的工夫と特徴

2022 年は、以下の通り多様な ICT を場面ごとに使い分けた。現地経験者によるサポートを手厚く行うため、K 氏と筆者は E メール、LINE、Zoom により緊密に連絡をとって指導にあたり、Slack の全チャンネルで進捗を見守り、必要があればアドバイスを与えた。

- ・ LINE グループ：立命館メンバー（教員および学生）間の日常的な連絡に使用。
- ・ OneDrive: 立命館メンバー間のファイル共有に使用。
- ・ Slack：関係者全員が加入。ALLS からの情報提供、QA、各班の連絡やファイル共有に使用。
- ・ Zoom：現地リモート調査のほか、K 氏と筆者の事前打ち合わせ、報告会等に使用。
- ・ WhatsApp：班活動で日本側学生とシンガポール人学生との日常連絡のため補助的に使用。
- ・ E メール：K 氏と筆者の事務的連絡に使用。
- ・ Giga ファイル便：シンガポールで撮影した動画ファイルの共有に使用。

2023 年は、現地訪問ならではの体験を重視し、学生自身が主体的に行動しつつ、観察や聞き取りをし、そこから学びとる姿勢を育むことを目指した。これに伴い、あえて ACI から離れた中心街のホテルで朝食抜きプランで宿泊することで、各自公共交通で通学をし、24 時間活動するシンガポールの外食産業の実態を体感できるようにした。また、自由行動時間を確保し、自分で選んだテーマに沿って調査を実施できるようにした。利用した主な ICT は以下の通りである。

- ・ LINE グループ：立命館メンバー（教員および学生）間の日常的な連絡に使用。
- ・ OneDrive：立命館メンバー間のファイル共有に使用。
- ・ Slack：8 月～10 月に開設し K 氏に相談できる体制を整えた。
- ・ Zoom：渡航前授業・帰国後の報告会等で K 氏よりコメント。研修半ばの経過報告会でも学生指導と引率時の体調不良学生のケアとを両立させるため Zoom を活用した。

### 4. 学習成果と学生の変容

2022 年度は、リモート調査の実施によりシンガポール独自のフードビジネスの営業形態や、日本企業の海外進出について理解を深め、これを報告書や動画にまとめることで調査技術を実践的に身に付けることができた。学生は自らデザインした国際的な調査を成し遂げ、成果をまとめて発表するという一連の研究体験を自律的に成し遂げたことで大きく成長した。

2023 年度からの ACI の研修では、中華、インド、マレー、プラナカンといった料理体系の特徴や中華料理にも福建・潮州・海南・広東・客家等そのルーツによって違いがあることを学び、調理実習によって、プロのシェフの技術を身近で見つつ、日本にはないスパイスやハーブの数々に親しみ、中華料理やエスニック系の調理技術の基礎を身に付けることができた。がんこ訪問では、現地消費者の嗜好とローカル化の在り方、経営の問題点や解決方法、日本人シェフの体験談等、日本企業の海外進出について多くを学んだ。グループ学習でも、事前に学習した内容に基づいて何を調べるかを考えたうえで現地へ赴き、研修中・帰国後に報告の場面を設けたことで、学

んだことや観察結果をまとめて、報告する技術も身に着いた。

2023 年度の研修終了後のアンケートでは、自分たちで事前に調べたことでシンガポールの民族性などを理解した上で行けた、自由時間の食事の調達等によりさまざまな気づきがあった、ローカルな雰囲気味わえた、ホームビジットでは暖かく迎えてくださったため楽しく視察が出来た、プレゼンの際はテーマがしっかり設定されていたので、話し合いがしやすくてよかった、現地の方との交流がよかった、地元の人の案内で聞いた解説が学びになった、現地の学生も日本との違いで驚いていることもあり、互いにより学びになったなどの感想が寄せられた。

また、上記の活動を通して、英語で講義を受け、シンガポール人教員やインフォーマントと交流するなかで、積極的に英語でコミュニケーションをとろうとする姿勢が生まれ、英語や異文化間コミュニケーションへの学習意欲が大きく向上した。

## 5. 教育的意義と課題

シンガポール・プログラムの教育的意義は、第一に、学生の主体的な学びを重視した点である。第二に、シンガポール人や在住日本人から様々な話を直接聞くことができ、また英語を用いて異文化間コミュニケーションを試みることで、今後の学習や将来の国際的な活躍への高い動機付けができたことである。第三に、2023 年度からは、プロの料理人を養成する専門的な研修施設において調理実習を受けることができたため、和・洋・中華・エスニックといったカテゴリーにとどまらない多様な料理体系への理解を深めることができ、調理技能が向上した。

課題としては次のようなことが挙げられる。全員参加の対面調査の場合、平等にインフォーマントの声が届くように工夫する必要がある。対面研修にあたっては事前学習にあまり時間を割くことができず学生間の交流も少ない状態で現地に出たため、今後はグループによる時間外学習として事前調査等の作業を確保することが望ましい。

## 2.2 GSP ブルガリア短期留学プログラム

### 1. 背景と目的

ブルガリアは東欧と西欧、バルカン半島と黒海を結ぶ地理的位置にあり、古代から多様な文化交流の十字路として発展してきた。社会主義体制の下で近代化を経験し、その後の民主化と市場経済化、さらに 2007 年の EU 加盟を経て、食文化もまた大きく変化を遂げている。乳製品や発酵食品を基盤にした伝統的食文化は今なお継承されている一方、グローバル化や観光産業の発展によって新しい食のスタイルや価値観が生まれている。

現在、ブルガリアでは「食」を地域資源として活用する動きが広がっており、ガストロノミー・ツーリズムやスローフード協会の活動はその代表例である。郷土料理や保存食の継承、地元の人びとが主導する食祭りやコミュニティ活動は、食文化が観光振興や地域アイデンティティの再生に直結していることを示している。学生はこうした現場に参加することで、食文化と観光の連関を体験的に学ぶことができる。

本プログラムでは、ブルガリア・パティシエアカデミーやスローフード協会での講義や調理実習を通じ、伝統料理の継承とシェフたちの革新的アプローチの双方に触れる学びを提供する。また、地域の生産者や食関連の専門家、ソフィア大学の学生との交流を通じて、食を社会的・文化

的文脈の中でとらえる視点を養い、地域に根ざした食の多様性とグローバル化の影響を複眼的に理解することを重視している。このように、本プログラムは「Beyond Yogurt, Beyond Tradition」をコンセプトに掲げ、伝統と革新が交錯する食文化体験を通じて学際的・実践的な学びを提供する教育プログラムとして展開されている。

## 2. プログラムの構成と実施内容

ブルガリアプログラムは、2022 年度にはオンラインを中心としたハイブリッド型で実施され、2023 年度には現地ブルガリアでの対面型プログラムを中心とし補足的に ICT を用いるハイブリッド型へと発展した。実施形態は年度によって異なるが、いずれも食文化を多角的に捉え、学生が主体的に学びに関わることを重視する設計となっている。

2022 年度は、ブルガリアのパティシエアカデミーやスローフード協会、ソフィア大学の協力を得てオンライン研修が実施された（図 2）。学生は「郷土料理とクラフトチーズ」「羊飼いの暮らしと文化遺産としての食」「美食外交」「ガストロノミー・ツーリズム」などをテーマとした専門講義を受講した。また、バラの谷のバーチャルツアーや保存食まつりの現地中継を通じて、地域振興の背景や伝統的食文化の継承について学ぶ機会が提供された。

さらに、ソフィア大学日本語学科の学生やスローフード協会の活動家や生産者、パティシエアカデミーのシェフたちと Zoom を介して交流し、グループワークや調理実習を通して臨場感をもって学ぶことができた。調理実習では、ヨーグルトの冷製スープ「タラトル」、伝統的なチーズパイ「バニツァ」、発酵を活かしたクラフトチーズなどを作り、ブルガリアの食文化を具体的に体験・理解する機会となった。最終日には、事前学習で設定した研究テーマに基づく成果発表を行い、ソフィア大学の学生との討論や交流を通して学びを深めた。

2023 年度は現地へ渡航した。ブルガリア・パティシエアカデミーでは、一流シェフの指導のもと、伝統料理の調理実習に加えて「チョコレート寿司」や「クレープのタリアテッレ」といった革新的スイーツ作りなどに挑戦し、「美食外交」「チョコレートブランディング」「料理とイノベーション」などをテーマとする専門講義を受講した。さらに、ブルガリアの人気料理番組の撮影に参加し、日本の家庭料理や和菓子を紹介する機会も得た。

スローフード協会での研修では、ガストロノミー・ツーリズムを通じた地域活性化の取り組みを学び、クルトヴォ・コナレ村を訪問して保存食まつりに参加した。この村は、トマトとパプリカを主な材料とする伝統的保存食「リュテニツァ」で知られており、毎年、最もおいしいリュテニツァを選ぶコンテストが祭りの目玉イベントとして開催されている。事前学習では、生産者と



図 2 2022 年度 GSP ブルガリア（左：ブルガリア人学生とオンラインで交流しながらの調理実習  
中央：オンライン講義 右：動画撮影協力者、スローフード協会の活動家と現地女性たち）

のオンライン交流を通じて在来種トマトの特徴や祭りの歴史的背景を学び、現地では地元の女性たちとともにリュテニツァやピクルス作りを体験した。さらに学生は審査員としてコンテストにも参加し、ヨーグルトの冷製スープ「タラトル」やチーズパイ「バニツァ」、ハーブ塩などの調理体験を通じて、地域特有の食文化に直接触れた。また、ソフィア大学の学生との交流では、行事食や若者の食スタイル、ポップカルチャーをテーマに議論を行い、食をめぐる価値観やライフスタイルの違いについて意見を交わした。こうした交流を通じて、文化的背景の異なる学生同士が互いの食文化への理解を深めることができた。

帰国後には、各グループが事前に設定した研究テーマに基づいて研修成果を整理し、プレゼンテーションを通じて他の学部生と学びを共有した。さらに、ソフィア大学の学生が Zoom を介して授業に参加する機会も設けられ、SNS を通じて食レポートや流行の食文化、ゼミ活動の様子などを互いに発信・共有した。こうした取り組みにより、オンラインと現地体験を融合させた学びの循環が形成され、プログラムは一過的な研修にとどまらず、持続的な国際的学習ネットワークへと発展している。

### 3. 教育的工夫と特徴

GSP ブルガリアは、学生が一方的に知識を受け取るのではなく、食文化を体験し、創造的に表現しながら理解を深めることを重視して設計されている。

2022 年度は、オンライン交流と体験型学習を融合させたハイブリッド構成が導入されパティシエアカデミーやスローフード協会、ソフィア大学の協力のもと多くのオンライン講義が行われた。学生は現地のシェフと Zoom をつないだ調理実習やグループワークを通じて主体的に学び、保存食祭りのライブ映像を交えたバーチャル体験や、ブルガリア人学生とのオンライン調理実習・意見交換を通して、遠隔環境下でも双方向かつ多感覚的な学びを実現した。

2023 年度の現地プログラムでは、体験・交流・発信を一体的に組み合わせた学びが展開された。学生は一流シェフの指導のもとで伝統料理や革新的スイーツづくりに取り組み、ブルガリア料理の技法や新たなトレンドを体験的に理解した。さらに、スローフード協会の活動家とともに保存食まつりに参加し、地域の女性たちと保存食や郷土料理を作ることで、食を「地域社会の文化的営み」として捉える視点を養った。また、ブルガリアの人気料理番組に出演し、現地食材を用いて日本の家庭料理や和菓子を紹介する機会も得た。自国の食文化を紹介する過程で、学生は「教える側」としての立場を経験し、自文化の価値や表現方法を再考する実践的学びにつなげた。加えて、ソフィア大学の学生との協働や SNS を通じた交流が、異文化理解を単なる比較から「共創」へと深化させた。両大学の学生は共同で自らの学びを紹介する動画を制作し、体験を発信するアウトプット活動にも取り組んだ。この取り組みは学習成果を共有するだけでなく、プログラム後も交流を継続させるきっかけとなった。

帰国後はグループごとに研修成果を整理し、発表を通じて学びを振り返りながら理解を深める機会を得た。このようにオンラインと現地体験を相補的に結びつけた学びの循環が形成され、体験・表現・共有を一体化させた実践的教育プログラムとして発展した GSP ブルガリアは、学生が食文化を「学ぶ」だけでなく「伝える」「共に創る」経験を通して、グローバルな視野と実践的能力を育む教育的特徴を備えたプログラムとなっている。

#### 4. 学習成果と学生の変容

本プログラムは、参加学生に多角的な学びと顕著な意識変化をもたらした。学術的側面では、ブルガリアの食文化の多様性と、その背後にある人々の価値観や社会的背景への理解が深まった。学生たちは幅広い食体験を通じて、「食」が家族や地域の絆を育む文化的営みであることを実感した。また、ブルガリアの乳製品や発酵食品などと日本の食事・発酵文化を比較する中で、両国に共通する「保存と健康の知恵」への理解が促進された。

さらに、食のエンターテインメント性やサステナビリティの観点からも多くの学びが得られた。液体窒素を用いたアイスクリームづくりなど、視覚的に楽しませる料理体験を通して、学生は「食を魅せる」ことの重要性を実感し、食の価値を多面的に捉える視点を養った。また、スローフード協会の活動家や生産者との交流を通じて、環境に配慮した持続可能な生産方法や、伝統と革新を共存させる地域の取り組みについて理解を深めた。特に「変化を受け入れながら伝統を守る」という考え方は、学生に強い印象を与えた。

個人的な変容としては、異文化環境下での主体的な行動力とコミュニケーション能力の向上が顕著に見られた。言語が十分に通じない中でも、ジェスチャーや笑顔を通じて交流することで、「言葉を越えた理解とつながり」を体感した学生が多く、異文化理解への関心が高まった。また、「英語でうまく話せない不安」から「積極的に伝えようとする姿勢」へと変化が生まれ、国際的な視野の拡大と自己表現への自信が育まれた。

さらに、現地の人々の温かさやおもてなしの精神に触れた経験は、学生の人間の成長にもつながった。ウェルカムブレッドや家庭料理を通じて感じた「食を介した心の交流」は、多くの学生にとって忘れがたい経験となり、「食は人をつなぐ力である」という実感をもたらした。帰国後には、「日本の食文化を見つめ直し、地域の良さを世界に発信したい」「持続可能な食や農業に貢献したい」といった新たな関心や目標が芽生えている。

総じて、本プログラムは、食文化を通じた国際理解・地域理解を深めるとともに、学生の学問的探究心と社会的感受性を育む重要な機会となったといえる。

#### 5. 教育的意義と課題

本プログラムの教育的意義は多方面にわたる。第一に、食を通じた異文化理解と、自文化への再発見を促す学びを実現した点である。学生は、参加前には「ブルガリア＝ヨーグルト」という単一のイメージを持っていたが、実際に現地で体験した食文化は、ハーブを多用した料理や発酵食品、そして来客をパンとハーブ塩で迎える「ウェルカムブレッド」、保存食など、豊かな地域性に満ちていた。これらの体験を通じて、学生はブルガリアの食文化の奥行きを知ると同時に、「食を通じて人を歓迎する」という普遍的な価値を実感した。こうした経験は、他国の文化を学ぶことで自国の文化にも新たな視点を獲得「往復的学び」を促すものであった。

第二に、「食の美味しさ」を単なる味覚的体験としてではなく、作り手の思いや背景を含む「関係性の体験」として理解する契機となった点である。学生は、家庭で受け継がれてきた味や、シェフによる創意的な一皿に触れるなかで、人と人が食を介してつながる瞬間に立ち会い、「共に食べること」の意味や「一期一会の食卓」の尊さに気づいた。こうした体験は、食文化を知識として学ぶよりも、人間関係や感情を伴う「暮らしの中に根ざした文化」として理解する感性教

育の効果をもたらした。

第三に、ブルガリアの人々や社会への認識が大きく変化した点も重要である。学生は、事前学習でブルガリアの社会や経済が抱える課題について学んでいたが、現地での交流を通じて、人々の温かさ、食を通じたもてなしの精神、家族や地域のつながりを重んじる価値観に触れた。これにより、学生は「文化的なちがいがい」よりも「人間として共通する感性や価値観」に気づき、ブルガリアへの親近感を深めることができた。食文化を通して国や人への親近感を得たことは、異文化理解を感情的・人間的次元で深化させる教育的成果といえる。

一方で課題も明らかとなった。プログラム中にはハーブやひまわり油など現地で一般的な食材にアレルギー反応を示す学生が見られた。これは食文化のちがいが身体的な側面にも影響を及ぼすことを示す貴重な経験であり、今後は事前の体質確認や食材情報の共有などを通じて体調管理を丁寧に支援する体制が必要である。また現地学生との事前のオンライン交流など現地環境への円滑な適応を促す仕組みづくりや、ゆとりあるスケジュールで自由行動や振り返りの時間を確保することで、経験をより深く内省化する仕組みを整えることも今後の課題である。

こうした成果と課題を踏まえ、事前学習・事後学習・現地体験をより一貫して結びつけた教育プロセスを発展させることで、食を軸とした国際理解教育を一層持続的かつ深化した形で展開していくことが期待される。

## 2.3 GSP ベトナム短期留学プログラム

### 1. 背景と目的

ベトナムは、豊かな食文化の多様性を有すると同時に、急速な経済発展に伴い外食産業が大きく変容している地域でもある。とりわけフエやダナンなど中部地域は、歴史的王朝文化や宮廷料理を基盤としつつ、グローバル観光地として新たな食産業の形態が生まれている。

本プログラムは、こうした地域的特性を背景に、学生が「食」を多面的に探究する機会を提供することを目的として設計された。具体的には、伝統料理の調理実習や市場調査を通じて地域の食習慣や食材利用の特徴を理解するとともに、養殖業や農業の現場視察を通じて生産から消費に至る一連の食の循環を把握する。また、観光開発やレストランマネジメントの調査により、食産業が地域社会や国際市場とどのように結びついているかを学ぶことができる。さらに、フエ農林大学やダナン大学の学生との共同学習や交流は、文化的背景の異なる学習者同士が対話し、知識や経験を比較・共有する機会を生み出す。これにより学生は知識の獲得にとどまらず、異文化理解、協働性、課題解決能力といった実践的スキルを養うことができる。

以上のように、本プログラムは、地域固有の食文化と現代的産業の両面を対象とすることにより、学際的かつ実践的な学びを実現する教育プログラムとして位置づけられる。

### 2. プログラムの構成と実施内容

GSP ベトナムは、2022 年度には国内で、2023 年度には現地ベトナムで実施した。いずれも「食文化を多面的に理解し、学生の主体的学習を促進する」という理念に基づいて構成されている。

2022 年度は、京都を拠点とした国内プログラムとして実施し、国内のレストランでの料理実

習を通じてベトナムの食文化を迫体験し、在日ベトナム人コミュニティとの交流や、中秋節に関連する文化活動を国内で再現する試みにより、学生はベトナム文化の一端に触れることができた。さらに、ベトナム在住経験を有する講師によるオンライン講義や、Zoom を用いた現地学生とのバーチャル交流、映像資料を活用した学習が組み込まれ、直接渡航ができない中でも双方向的な学びが確保された。このような代替的取り組みは、対面での制約を補うと同時に、オンライン技術を活用したハイブリッド型教育の有効性を検証する機会となった。

2023 年度には現地型プログラムが再開され、ダナン大学やフエ農林大学において食文化・農業・観光に関する講義を受講し、現地学生とのディスカッションを通じて学術的・文化的交流を深めた。また、ローカル市場やスーパーマーケットでの調査、養殖場や農村でのフィールド実習、観光開発地域の視察、レストラン経営の現地調査など、多様な学習活動が展開された。さらに、少数民族の村での生活体験や伝統料理の調理実習、中秋節に関連した文化行事への参加も組み込まれ、食文化を社会的・歴史的な文脈と結びつけて理解する実践的学びが実現した。

このように、2022 年度と 2023 年度の実施形態は対照的であるが、両者は連続性を持って位置づけられる。すなわち、2022 年度に培われたオンライン交流や教材化のノウハウが、2023 年度の現地学習の設計・運営を補完し、より深い学びを志向するプログラムへと展開された。

### 3. 教育的工夫と特徴

プログラム設計では、学生が主体的に関与し、多角的に食文化を理解できるよう多様な学習要素を組み込んだ。2022 年度は現地訪問に代えて国内での講義に在日ベトナム人コミュニティや専門家を招き、異文化理解を補完した。また、Zoom を通じた現地学生との交流により双方向的な学習環境を維持し、料理実習や中秋節に関する文化活動を取り入れ、知識に偏らない体験的学びを可能にした(図3左および中央)。

一方、2023 年度は現地での対面型フィールドワークを中心に構成した。学生は大学での講義・討論に加え、ローカル市場、養殖場、観光開発地域など多様な場を訪問し、理論と実践を結びつけて理解を深めた。また、現地学生との協働調理や少数民族地域での生活体験を通じ、異文化交流を「共に体験し、行動する」学習へと拡張した(図3右)。さらに、観光資源や飲食店経営の調査を取り入れることで、食文化を地域資源・産業・社会的実践という多層的文脈から捉える構成となっている。

加えて 2023 年度には、学生を「カフェ文化」「農業」「米」「観光」の四テーマに分け、現地調査を基盤に動画教材を制作する形式を導入した。映像化の過程は知識の整理・批判的理解を促し、制作物は未訪問の学生への教材として共有されることで、学びの社会的還元にもつながった。

以上のように、2022 年度は ICT を活用して制約下でも文化的没入感を高める構成とし、2023 年度は現地体験と映像制作を通じて学習を可視化・継承する仕組みを整えた。これら二つの実践により、GSP ベトナムは「制約下の学び」と「対面の学び」を補完的に位置づけ、学生の主体性と学際的視野を育成する特徴的なプログラムとして展開された。



図3 GSP ベトナム 左2枚：2022年度京都で中秋節を実施 右：2023年度汽水湖の養殖見学

#### 4. 学習成果と学生の変容

本研修は、学生に対し多角的な学習成果と顕著な個人的変容をもたらした。学術的側面においては、ベトナムの食文化に対する深い理解が促進された点が挙げられる。具体的には、料理における「調和」の重視、風味を和らげるソースの多用、地域ごとの味覚の違い（北部、中部、南部）、共同で料理を分け合う食習慣、さらには日本の「おもてなし」とは異なるホスピタリティの概念や「多くの店が早朝から深夜まで開いている」ベトナムのカフェ文化の奥深さに触れ、さらなる理解を深めたいという意欲を示している。また、ベトナムの農業および食品産業の現状と課題についても考察が深まり、農業の経済的重要性、気候変動や環境汚染といったインフラ問題、SDGsを19目標に拡張する農業計画、食品産業が2030年までに世界でベスト10に入る消費者市場となる可能性など、具体的な知識が獲得された。観光分野では、お土産店における外国語話者の雇用戦略、商品組み合わせの選択肢提供、写真スポットの設置など、観光誘致のための経営戦略が実践を通じて学習された。

個人的変容としては、英語によるコミュニケーションへの意欲が大幅に向上したことが特筆される。研修初期の「英語でうまくコミュニケーションが取れるか不安だった」という状況から一転し、「臆することなく積極的に英語を使おうとする姿勢」を身につけた。学生からは「もっと英語を勉強して、もっと話せるようになりたい」という具体的な学習意欲が表明された。また、ベトナムの人々の「親切さや温かさ」に触れることで、「他者を思いやる心を持つことの重要性」を学び、人間的な成長を実感している。この経験により、多くの学生が「ベトナムにまた行きたい」と強く希望するに至り、将来的な国際的視点および学習意欲に多大な影響を与えたことがうかがえる。

#### 5. 教育的意義と課題

本研修プログラムは、以下の点から高い教育的意義を有している。第一に、座学のみならず、現地でのフィールドワークや実践的な交流を重視した点である。学生は研修後のレポートで「ベトナムに関する知識を多く得ることができた」と述べるように、食文化、農業、食品産業、観光といった専門分野におけるベトナムの具体的な状況を五感で捉え、日本の現状との比較考察を行うことで、より実践的かつ深い知識を獲得した。これにより、単なる知識の習得に留まらない、

応用力と問題解決能力の育成が図られた。学生は、「今回の研修で、ベトナムの食文化について深く理解することができた」と述べ、自らの視野が広がったことを実感している。

第二に、多文化共生社会におけるコミュニケーション能力および人間関係構築能力の育成に貢献した点である。学生は英語でのコミュニケーションに当初「不安」を抱えながらも、ベトナムの学生や教員との直接的な交流を通じて、「積極的に英語を使用する姿勢」を身につけた。この経験は、将来グローバルに活躍するための基盤となるだけでなく、現地の人々との「温かい交流」は、学生の国際的な友人関係の構築、ひいては相互理解に基づく持続的な国際連携の足がかりとなる可能性を有している。学生は、「皆さんと会えたことは、私にとって非常に特別で貴重な経験だった」と述べ、この経験が「私の人生を豊かにし、視野を広げてくれた」と認識している。

一方で、いくつかの課題も浮上した。最も顕著なのは、研修初期における学生の英語コミュニケーション能力に対する不安や障壁である。複数の学生が「英語があまり得意ではない」と述べ、今後の「英語学習の強化」を目標として掲げており、事前の語学準備支援や、現地でのより体系的な語学サポートが、学習効果をさらに高める上で有効であると考えられる。

また、研修期間が「短い時間だった」と感じられたり、「まだ全てを学びきれていない」と述べられたりしていることから、限られた期間内で最大の学習効果を得るためのプログラム設計の最適化、あるいは継続的な学習機会の提供が今後の検討課題として挙げられる。

## 2.4 国内アバターロボット活用プログラム

### 1. 背景と目的

コロナ禍において現地を訪れるフィールドワークの授業は、学生と訪問先双方の感染を防ぐために大きな制約を受けた。2020年4月に初めて発令された緊急事態宣言以降、新型コロナウイルスの感染症法上の位置づけが5類に移行された2023年5月までの約3年間、緊急事態宣言やまん延防止等重点措置が繰り返され、そのたびに現地訪問が中止または延期となった。その代替として教育現場に急速に普及したのが Zoom などのオンライン会議システムである。このシステムは移動時間と費用面の節約になり、コロナ収束後も活用が定着している。しかし、画面越しでの受身のコミュニケーションでは体験や没入感に限界があり、現地を訪問する本来のフィールドワークで得られる体験とは大きく異なる。一方、コロナとは関係なく安全面や衛生面などから、大勢の学生見学の受入れが難しいのが食品製造現場である。きっかけはコロナ禍であったが、いずれもフィールドワーク上の制約を解消する手段として、新たな ICT 技術の活用を模索することが必要である。

そこで、本研究はフィールドワークへの主体的な参加や現地とのコミュニケーションに関する満足度、学びの理解度などから、遠隔存在ロボット（以下、アバターロボットという。）を活用したフィールドワークの有効性を明らかにすることを目的として2種類の実証実験に取り組んだ（表1）。本稿は、『立命館食科学研究』vol.9 および vol.10 に掲載した研究ノート（高田 2024; 2025）を再編集し、2つの実証実験の比較結果を基に論じたものである。なお、実証実験では、avatarin 社が開発したアバターロボットを使用した。

## 2. プログラムの構成と実施内容

アバターロボットを活用した実証実験は、研究目的に照らして2つの場面を設定した。現地ではアバターロボットを1台配置し、立命館大学びわこくさつキャンパス（以下、BKCという。）の教室内で学生がパソコンから交代で遠隔操作を行った（図4）。なお、2つの実証実験における参加学生は重複していない。アバターロボットで見学先の施設内を移動しながら、商品や製造プロセスの説明を受け、ロボットの「顔」に相当する画面を通じて現地との質疑応答によりコミュニケーションを図った。また、アバターロボットから見る現地の映像を教室内のモニターにつなぎ、すべての参加学生が視聴できるように環境を設定した。

## 3. 教育的工夫と特徴

本研究の最大の特徴は、フィールドワークにアバターロボットを活用した点である。パソコン操作を通して自らの意思で現地のアバターロボットを見たい場所へ移動することが可能であり、ズームインやズームアウトの操作によって、見たいものを自分で見ることができる。また、訪問先の協力により、現地での移動の誘導や丁寧でわかりやすい説明を受けることができた。オンライン会議システムの場合、複数の人が参加すると発言のタイミングが難しい面があるが、アバターロボットでは操作する学生側と訪問先の案内側との1対1のコミュニケーションがとりやすいため、参加学生アンケート調査の結果から、学生の満足度が高かった（表2）。

実証実験2では、実証実験1の教訓を踏まえ、アバターロボットで体験することのできない嗅覚や触覚などを現地でサポートする学生を配置するとともに、教室側では通信が途切れた場合に補足説明する学生を配置した。この2名の学生は事前に現地を見学することによって、外食産業に関する知識だけでなく、他の学生への伝え方を考える学びの機会となった。

## 4. 学習成果と学生の変容

アバターロボットによる体験後、参加学生に実施したアンケート結果より、実証実験1では「漁業の6次産業化への理解」について、実証実験2では「外食産業の取組みへの理解」について、いずれも全員から「理解が深まった」との回答を得ることができた。

実証実験1のシーフードマーケットでは、「水槽から新鮮な魚を網ですくって見せてくれる様

表1 アバターロボットを活用したフィールドワーク実証実験の概要

	実証実験1	実証実験2
設定場面	コロナ禍により現地訪問できない場合の代替手段	食品製造現場を見学できない場合の訪問手段
実証実験場所（訪問先）	シーフードマーケット「UMIKARA」はもと加工販売所（福井県高浜町）	ロイヤル（株）東京食品工場（千葉県船橋市）
操作場所	立命館大学BKC	立命館大学BKC
実施時期	2023年1月19日	2023年10月26日
参加学生数	学部3回生11人（一人7分程度）	学部3回生17人（一人5分程度）事前練習あり、解説サポート学生1名
現地案内	あり	あり、現地解説サポート学生1名

出所：筆者作成



図4 実証実験の様子（セントラルキッチンの場合）  
出所：食マネジメント学部公式 YouTube チャンネル動画より引用。左は現地、右は BKC。

表2 コミュニケーションにおいて満足な点（自由意見、一部抜粋）

実証実験1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 質問に対してすぐに答えてくれたところがとても満足だった。</li> <li>・ 一方的に聞くだけでなく、その時その時で聞きたいことを聞いたこと。</li> <li>・ 自由なタイミングで意思疎通を図ることができたため満足だった。</li> </ul>
実証実験2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 現地で説明してくれる方が大変親切かつ、分かりやすかったため満足であった。また、上手く動かせたときは上手ですと褒めてくれることで、コミュニケーションが取れていると感じた。</li> <li>・ 質問や疑問に対して、リアルタイムで返事が返ってくる点良かった。</li> </ul>

出所：参加学生アンケート結果

子が画面越しでもわかる迫力のある映像であった」という感想や「未利用魚を様々な加工品にして商品化している」という説明に高い関心が寄せられた。

実証実験2のセントラルキッチンでは、「徹底した衛生管理について興味を持った」という意見が目立った。また、食品工場とはいえ、「多くの工程で人の手が入り、調理がされていること」に新たな気づきや興味があったという意見が複数みられた。このようにアバターロボットによるフィールドワークが、食の現場における学生の学習意欲を高める点でも効果的であることを検証することができた。

## 5. 教育的意義と課題

アバターロボットによるフィールドワークの教育的意義について、参加学生アンケートの「主体的参加の達成度」から検証する。実証実験1では11人全員が、実証実験2では4分の3にあたる13人が「主体的に参加できた」と回答した。主体的に参加できた主な理由は「自分の意思で操作することができる」ことや「自分の視点で興味のあるところを見られる」こと、「現地への質問がリアルタイムでできる」ことなどが挙げられている。

一方、通信環境が悪くなると、アバターロボットの動作や音声、そして映像がたびたび途切れてしまったことから、その影響を多く受けた学生にとっては満足度が低い結果となってしまった。アバターロボットの操作性については、実証実験1で「やや難しかった」という回答が7割を占めていたことから、その反省を踏まえ、実証実験2では一週間前に操作練習の時間を取って本番に臨み、大きく改善することができた（表3）。

学生へのアンケート結果からは、フィールドワークへの主体的な参加や、現地とのコミュニ

表 3 アバターロボットの操作性に関する評価

	実証実験1 (n=11)		実証実験2 (n=17)	
とても簡単だった	1	9.1%	8	47.1%
まあまあ簡単だった	2	18.2%	5	29.4%
やや難しかった	8	72.7%	3	17.6%
とても難しかった	0	0.0%	1	5.9%

出所：参加学生アンケート結果

ケーションに関する満足度、学びの理解度において高い評価を得ることができ、その有効性を検証することができた。また、実証実験1で得られた教訓を実証実験2で活かし、担当学生による現地と教室でのサポートを組み合わせたり、事前の操作練習を取り入れることによって、アバターロボットによる没入感の継続と訪問先の理解向上に効果があることが明らかになった。

### 3 結論と今後の展望

本論では、海外・国内の複数事例をもとに、ハイブリッド型FWPがPBLにどのような新しい学習体験をもたらしたかを検討した。2022年度のオンライン中心の構成では、現地との接続性や双方向性をICTで補完し、文化理解・主体的参加・協働性を育成する基盤が形成された。2023年度の対面中心の構成では、実地体験や現地学生との協働を通じて、学習内容の深まりと経験の広がりが確認され、オンラインで蓄積された知識・交流が対面学習をさらに促進する循環が生まれた。これら二つのアプローチは、制約下の学びと現地での学びを相補的に組み合わせることで、学生の主体性、協働性、実践的理解を強化する教育モデルとして機能していた。

国内でのアバターロボット実証では、学生自身が操作しながら現地を探索できるという学習構造により、オンラインでは得がたい能動性が付与され、食品製造現場など従来アクセスが困難な領域において教育的機会を拡張できる可能性が示された。これらの成果は、ハイブリッド型FWPが単なる代替手段ではなく、対面型FWとは異なる学習価値を創出していることを示している。

今後の課題としては、①ICTを活用した事前・事後学習を体系化し、学習の循環性をさらに高めること、②オンライン・対面・ロボット操作といった複数の学習モードをどのように組み合わせれば最大の教育効果を生むかの設計原理を精緻化すること、③プログラム成果を教材化・共有する仕組みを強化し、学内外で持続的に活用できる教育資源として発展させることが挙げられる。また、産官学連携や地域資源との協働を進展させることで、ハイブリッド型FWPを食科学教育の新しい基盤として位置づける可能性も開ける。

総じて、ハイブリッド型FWPは、アフターコロナ期の新しい高等教育モデルとして、対面学習を補完し、学習者の主体的・協働的・探究的学びを促進する教育的価値を有している。今後は、これらの知見をもとに、より持続的で多様な学習環境を整備し、食科学教育におけるフィールドワークの可能性を一層拡張していく必要がある。

## 謝辞

このプログラムは、「アフターコロナを見据えた教学高度化予算」（2022 年度～ 2023 年度）の採択・支援を受け、国内外の各プロジェクトのパートナー機関および国内での映像制作をご担当・ご指導いただいた株式会社 COMARS の皆さまをはじめ、さまざまな協力者の皆さまとの共創により実現しました。ここに深く感謝申し上げます。また参加学生とプログラム運営に協力してくださった教職員のみなさまにも心より深謝いたします。

## 参考文献

阿良田麻里子「with コロナ時代の食文化フィールドワークの試み：Zoom 等の ICT を利用した共食実践とオンライン調査」『立命館食科学研究』4、2021 年、77-93 頁。

高田剛司「アバターロボットを活用したフィールドワークの主体的参加に関する研究：福井県高浜町 UMIKARA・はもと加工販売所を訪問先として」『立命館食科学研究』9、2024 年、131-139 頁。

高田剛司「アバターロボットによるセントラルキッチン見学の教育的効果に関する研究」『立命館食科学研究』10、2025 年、89-96 頁。

Thomas, J. W., A Review of Research on Project-Based Learning, San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.

## Implementing and Evaluating a Hybrid On/Off-line Fieldwork-Based Educational Program for the Inheritance of Local Food Culture and the Advancement of PBL

YOSHIZUMI Miki (Professor, College of Gastronomy Management, Ritsumeikan University)

ARATA Mariko\* (Professor, College of Gastronomy Management, Ritsumeikan University)

TAKADA Takeshi (Professor, College of Gastronomy Management, Ritsumeikan University)

YOTOVA Maria (Associate Professor, College of Gastronomy Management, Ritsumeikan University)

\* corresponding author

### Abstract

This study examines the structure and educational impact of a Hybrid On/Off-line Fieldwork Program (Hybrid FWP) developed and implemented at the College of Gastronomy Management, Ritsumeikan University. Designed to contribute to the inheritance of local food culture and the deepening of project-based learning (PBL), the program responds to limitations on international travel during the COVID-19 pandemic and growing hygiene concerns in the food business. By integrating ICT tools such as Zoom, avatar robots, and video-based learning materials with in-person activities, the program offers an innovative hybrid approach that transcends traditional face-to-face fieldwork. Through overseas programs in Singapore, Bulgaria, and Vietnam, as well as domestic pilot tests utilizing avatar robots, the study confirmed improvements in student active participation, cross-cultural understanding, and non-cognitive skills.

### Key words

ICT, DX in education, hybrid field-based learning, avatar robot, PBL

## 報告

# Community of Advising Practice (CAP) の活動報告

— APU と RU における教職員の連携構築と  
アドバイジングに関する専門的学びの創出—

サンダーズ 美里・山下 美 朋  
パク ウギョン・板 橋 民 子  
糸 井 貴 夕・衛 藤 智 子  
シュエアー 華子

### 要 旨

本稿は、立命館アジア太平洋大学（以降、APU）と立命館大学（以降、RU）の教職員による「Community of Advising Practice（以降、CAP）」の2024年度の活動報告である。CAPとは、学生の自律性を育むアドバイジングスキルを学ぶ共同体であり、2024年度に発足し、2025年度も活動が継続されている。またAPUの言語学習アドバイザー（以降、LA）が運営を担い、参加者はAPUとRUの両教職員で構成される。活動としては、(1)月例会、(2)リトリート、(3)神田外語大学アドバイザー養成プログラムの受講料支援を実施した。アンケート調査およびコメントから得られた成果を報告する。CAPは、学生サポートの専門性の向上に加え、教職員間の相互理解と信頼関係を育む場として機能し、私生活においても有用性を発揮する取り組みであることがわかった。この活動は、アドバイジングの価値を高め、教育支援体制の強化にも寄与している。今後は学内外へのさらなる発信と展開が期待される。

### キーワード

学習者オートノミー育成、言語学習アドバイジング、リフレクティブ・ダイアログ、実践共同体、教職員の専門性の向上

## 1 はじめに

立命館学園の高等教育においては、R2020で提示された「学びの立命館モデル」に基づき、大学入学後の学修支援体制や、学習者が能動的に学ぶ姿勢、すなわち自律的な学習者の育成が重要視されてきた。この理念は、現在のR2030ビジョンにも継承されており、立命館アジア太平洋大学（以降、APU）ならびに立命館大学（以降、RU）においても、学生を支援するアカデミック・アドバイジングやキャリア・アドバイジングといった体制が整備されている。中でも言語教育に

においては、学習者が自律的に学ぶことが、言語学習を促進するとされており (Benson 2011)、体系的な言語学習アドバイジングの実践と、その効果に関する研究が蓄積されてきた。

実際、2000 年以降、日本の多くの大学に、学生が自律的に言語を学習していく能力 (学習者オートノミー) を育成するために、言語自習学習センター: Self-Access Learning Center (以降、SALC) が設立されてきた。RU には Beyond Borders Plaza (以降、BBP)、APU には SALC といったセルフ・アクセス・センターが存在し、そこでは、言語学習アドバイザー (以降、LA) が学生の言語学習の相談に対応している。LA の役割は、言語学習に対する学習者の内省 (振り返り) を対話を通して行うこと (Mynard & Carson 2012) とされており、特有の対話スキルを有している必要がある。このアドバイジングスキルは、臨床心理やコーチングに根差し、学習者との親密性を構築する能力や、共感性などよりよい人間関係を築く対話方法であることから、SALC だけに留まらない教育現場への応用が期待されている。APU では、2024 年度から SALC に所属する LA が中心となり、様々な経歴を持つ教職員とともにアドバイジングスキルを学び合う Community of Advising Practice (以降、CAP) という活動を行っている。CAP の概要に関しては 2 章を参照。

### 1.1 言語アドバイジングと学習者オートノミー

言語学習におけるアドバイジングとは、学習者がより効果的で自律的な言語学習者になるために、自らの学習の方向性を見つけ、主体的に取り組めるよう支援するプロセスである (Mynard & Carson 2012)。この支援は、助言ではなくリフレクティブ・ダイアログと呼ばれる内省的対話を通して行われ、学習者自身が自らの学習を多様な視点から見つめ直し、学習プロセスへの気づきと自己決定、行動を促すことに重点を置いている。ここで言う学習者の自律性 (学習者オートノミー) とは、「自分自身の学習をコントロールする能力」(Holec 1981) 「社会的、そして責任ある人として、他者と協働しながら自律して学ぶ用意と意思」(Dam et al 1990, cited by ワトキンス・林 2024:42) など様々な定義があるが、言語学習においては「学習者が自らの学習におけるニーズを分析し、計画を立て、実行し、それを自己評価するという一連のプロセスを、自ら管理できる能力と責任意識」である (加藤 2020) とされる。自律的な学習者は、メタ認知能力、つまり自分が認知していることを客観的に把握し、俯瞰して、コントロールする能力をもった学習者とも言え、学習を通じてメタ認知能力を高めることが欠かせない (尾関 2010, Benson 2011)。

言語学習アドバイジングは、このような学習者のメタ認知能力を高め、学習者オートノミーを育成する専門家である LA によって行われる (Mynard & Carson 2012)。LA の役割は、「一対一の対話を通じて、学習者の内省を活性化させること」(加藤・マイナード 2022) であり、以下のようにまとめることができる。

- 指導ではなく支援 (Advising is not giving advice)
- 答えを与えるのではなく、問いかける (例: 「なぜできないと感じるの?」)
- 学習者の信念に気づきを促し、行動変容を導く (Transformational Advising)

つまり、一方的な助言ではなく、学習者に自身の学習経験を内省させ、不整合を特定し、自ら

行動を調整、決定する支援である。このような意図的な対話（リフレクティブ・ダイアローグ）を行うためには、LAは特有の対話スキルを体得している必要があり、これをアドバイジングスキルと呼ぶ。神田外語大学は言語学習アドバイジングの先駆的教育および研究機関であり、加藤（2020）によれば、同大学の学習アドバイザー養成プログラムでは、アドバイジングの基本スキルとして「繰り返し」「言い換え」「要約」「共感」「称賛」「俯瞰」「比喩」「直感」「パワフル・クエスト」「挑戦」「経験の共有」「責任意識の促進」から成る12のスキルの習得が重視されている。また、LAに必要とされる能力として、青木・中田（2011）は、学習者との親密性を作る能力、ポジティブ思考の能力、判断を保留する能力、観察力、想像力と共感性、役に立ちたいという気持ち、適度なリーダーシップ、学習者の話を聞く能力、質問する能力、選択肢を提供する能力、問題の原因を説明できる能力を挙げている。

近年、あらゆる視点から言語学習アドバイジングを探究する研究が行われており、その成果は言語学習支援を行う現場へ還元されている。最も顕著な研究は、アドバイジングにおける対話の談話的特徴を分析し、理解しようと試みたものである（McCarthy 2010, Mynard 2010, Mynard & Thornton 2012, Shibata 2012）。談話の特徴を分類することで、LAの行動を理解し、効果的な対話を意識しコントロールを行うことができる。また、LAの役割に関する研究もある（Aoki 2012, Morrison & Navarro 2012）。さらには、アドバイジング実践の特徴を理解しようとする研究（Hobbs & Dofs 2015）特にアドバイジングを授業内に統合できるかに焦点を当てた研究（Mynard, Kato & Yamamoto 2018）がある。このようにアドバイジングに関する知識の蓄積は進んでいる一方で、LA自身の専門的成長に関するケーススタディはまだ少ない。

## 1.2 自主学习センター

このように、言語アドバイジングは学習者の自律性を高める上で不可欠な支援であり、アドバイザーは高度な対話スキルと専門的知見を備える必要がある。これらの実践が具体的に展開される場の一つが、大学に設置された自主学习センターである。

APUのSALCは2008年度から英語学習者と日本語学習者が利用できる施設として開設され、自律学習を助けるLA、会話練習をサポートする学部生のピア・アドバイザー（PA）、音声や映像、書籍などの言語や文化を学ぶための学習リソース、言語エクステンジのパートナーを探すイベント開催や掲示板の設置など、言語学習の促進および交流の場として機能してきた（片山 2012, 寺嶋 2013, Ohara & Ishimura 2020）。現在は、英語と日本語だけではなくAPUで開講している中国語・韓国語・スペイン語・インドネシア/マレー語・タイ語・ベトナム語が学べる教材や各言語のPAの配置へと拡大しつつある。

RUのBBPは、言語学習や国際交流を通して共に学ぶことをねらいとした空間として2018年度から立命館大学の3つのキャンパスすべてに設置された。BBPには、コミュニケーションルーム、リーディングエリア、イベントスペースなどが併設されており、BBPの原案づくりは、言語教育企画課（教学部）と国際部、さらに学生部という関連諸部課の教職員が一緒に議論して進められた（山井 2018）。現在、外国語教員や学生同士の交流を通じた言語学習ができるコミュニケーションルームは、7つの言語（英語、ドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語、朝鮮語、イタリア語）で開催されている。なお、留学生向けに「日本語学習相談」も実施している。また、

自律学習サポートデスクでは、英語教員によるライティングサポート、英語全般に関する相談に対応している。

しかしながら、瀬井 (2020) は、ヨーロッパで転換期を迎えた SALC に対する批判的な議論を検討したうえで、SALC は、「教材や場所の提供だけでなく、専門家のサポートや催しなどを取り入れた多角的な設備的・制度的デザインをすることが必要」であると指摘する。Mynard (2012) は、「神田外語大学の SALC は学生の大学生活において重要な位置を占めており、入学希望者が同大学を選ぶ理由の一つとなっている」としたうえで、SALC が正しく運営されるための原則をまとめているが、特に「教職員の継続的な専門能力開発へのアクセスが必要である (Access to ongoing staff professional development is needed)」とし、教職員の専門性向上が重要であることを指摘した。一方、大学における学習支援組織は、より高い教育効果や学習成果のために大学の正課教育との連携が重要であるという指摘もある (佐々木・岩崎 2017, 鈴木ほか 2016)。つまり、自主学習センターおよび大学における課題は、教職員の専門性向上や全学横断的な連携であると言える。

### 1.3 実践共同体

大学における学習支援の質を高めるためには、教職員の専門性向上と全学横断的な連携が不可欠である。こうした課題を解決する有効な枠組みの一つとして、高等教育機関では Faculty Development (以降、FD) が実施されている。高等教育機関における教育改善の一環として導入された FD は、2006 年に大学院段階で、2008 年には学部段階でも義務化された。文部科学省は大学院設置基準第 9 条の 3 および大学設置基準第 11 条において、授業および研究指導の内容・方法の改善を目的とする組織的な研修・研究の実施を規定している。しかし、FD 活動の実施形態や内容は大学の設置形態や規模、専門分野によって多様であり、専門分野に応じたカスタマイズ型の研修が求められることが指摘されている (城間ほか 2013, 張ほか 2015, 夏目 2011)。文部科学省 (2023) の報告によれば、FD の実施状況は、平成 29 年度調査では講演会やシンポジウム等の形式が最も多かったものの、令和 3 年度の調査では教育方法改善のためのワークショップや授業検討会の割合が増加している。

ワークショップ型 FD は、教員同士の対話や協働を通じて授業改善のアイデアを共有し、実践的な学びを促進する参加型の学習形態である。このような参加型学習を単発のイベントにとどめず、継続的かつ組織横断的に発展させた形態の一つが、実践共同体 (Communities of Practice) である。実践共同体は、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(ウェンガーほか, 2002:33) と定義されている。松本 (2013) は、組織における学びのミスマッチ (内容・関心・指導・仲間) を克服する方法として、関心を共有する仲間と共に学ぶ実践共同体の有効性を論じている。また、南浦ほか (2021) は、実践共同体における活動を「物語化」により可視化することが、学習者や教員のエンパワメントを促し、社会関係資本の構築と共同体の拡張につながると指摘している。

これらの先行研究から、高等教育機関における実践共同体は教育改善と教職員の成長において重要な役割を果たすことが社会的にも認識されつつあるものの、その具体的な運営方法や評価手法については依然として十分に明らかにされていない。

以上のように、APU および RU では、言語学習アドバイジングを中核とした学習者支援体制が整備され、自主学習センターを通して学生の自律学習を促す環境が提供されてきた。しかし、こうした取り組みを持続的かつ効果的に機能させるためには、アドバイザーや教職員が専門的知見を共有・深化させるための場が必要である。実践共同体は、そのための有効な枠組みとして位置づけられる。本稿で扱う CAP は、この実践共同体の概念を基盤に、APU と RU の教職員がアドバイジングスキルを学び合い、学生支援の質を高めることを目的として 2024 年度に始動した活動である。以下では、CAP の具体的な活動内容とその成果・課題について報告する。

## 2 CAP の目的と概要

第 2 章では、CAP がどのように始まったかを振り返ることでその目的を示し、構成メンバーと活動の概要を述べる。

### 2.1 CAP の目的

CAP は、2023 年度の立命館学園のグラスルーツ実践支援制度<sup>1)</sup> に採択されたプロジェクトにそのルーツを持つ。このプロジェクトは、SALC の言語学習アドバイジングの質の安定および向上のために LA がアドバイジングについての理解を深めるだけでなく、学生主体の言語教育実現のために、教室での言語教育を担う教員にもその知識やスキルの重要性がより広く認知されることを目指して行われた。プロジェクトの一環として、この分野の第一人者である神田外語大学の加藤聡子氏を招聘して講演とワークショップが APU で開催され、35 名の言語教員が参加した。参加者は、言語学習アドバイジングに関する講義を受けたのち、基本的なスキルを使ってペアでの対話を行った。その際に、短時間でお互いの価値観に触れるような対話が生まれる効果があることを実感したことから、恒常的にこのような場があれば、言語学習アドバイジングのスキルアップだけではなく、職場のコミュニケーションも深まると考えた。第 1 章で述べた通り、言語学習アドバイジングには、特有の対話スキルが必要であるが、これらはよりよい人間関係を築く対話方法であるため、汎用性がある。そこで、SALC の言語学習アドバイジングの質の向上と教室での主体的な言語学習をサポートするための言語学習アドバイジングの応用を主目的に、キャンパスや組織を超えた相互理解の深まりやそこから生まれるより良い職場環境の実現を副次的な目的として、2024 年度に言語学習アドバイジングを学び、実践するコミュニティ作りとして新たなプロジェクトである CAP を開始した。

### 2.2 CAP の活動内容と参加者の概要

以上のような経緯を経て、2024 年に立ち上げられた CAP は、RU と APU の教職員が参加可能で、以下の三つの活動を主軸として展開している：(1) 月例会、(2) リトリート、(3) 神田外語大学アドバイザー養成プログラムの受講料支援である。以下に、それぞれの活動の概要と目的を示す。

(1) 月例のオンラインワークショップは、学生への対応力向上にとどまらず、職場での人材育成に資するアドバイジングスキルの習得を目的としている。目標設定の支援や信頼関係の構築といった実践的スキルを取り上げ、より良い人間関係を育む力の向上を図る。神田外語大学で実施

されているアドバイザー養成講座を参考に、毎回、特定のアドバイジングスキルに焦点を当てた活動を行い、参加者同士の対話や相互理解を深める場ともなっている。

(2) 年度末の対面リトリートは、参加者が直接交流し、アドバイジングや学生の言語学習支援に関する課題やその解決策をともに探るとともに、一年の活動を振り返り、次年度以降のプログラム改善に向けた意見交換を行う場である。また、RU および APU の教職員が所属の垣根を越えて集い、アドバイジングスキルを通じて対話と学びを深めることで、相互に支え合うコミュニティの形成も目指している。

(3) 神田外語大学で実施されているアドバイザー養成講座の受講料支援は、主に言語教員が学習アドバイジングに関する専門的な知見を深め、その知見を他の教職員や学生に共有・還元することを目的としている。実際に、2024 年度の CAP に参加した教員の中には、同講座の支援を受けて修了証を取得し、現在は CAP の運営側としてアドバイジングスキルを他の参加者に伝える役割を担うようになった者もいる。各活動の詳細については、セクション 3 を参照。

### 3 2024 年度の CAP の実施状況

第 3 章では、2024 年度に実施した APU と RU の教職員による学びの共同体である CAP の実践について報告する。

CAP では、対話を通じて気づきと自己理解を深めるためのアドバイジング・スキルである「リフレクティブ・ダイアログ」(加藤・マイナード 2022) を、教職員が集い、ともに学ぶことで、言語学習アドバイジングの質向上と普及、対話スキルの活用による職場環境の改善、組織・キャンパスを超えたつながりの促進を目的とした。CAP は、(1) 月例会、(2) リトリート、(3) 神田外語大学アドバイザー養成プログラムの受講料支援を 3 つの活動の柱とした。以下にそれぞれの実施状況について記す。

#### 3.1 月例会

2024 年 5 月～2025 年 1 月まで (8,9 月を除く) 合計 7 回、毎月第 2 火曜日の 20:30～21:30 に Zoom 上で月例オンラインワークショップを開催した。年度初めに登録した参加希望者は 29 名おり、毎月 15 名～18 名が参加した。毎回、CAP 運営メンバーがリフレクティブ・ダイアログを促すアドバイジング・スキル (表 1) を紹介し、参加者は知識を得た上で、2～3 人の少人数グループでそのスキルを使ったアドバイジングを実践した。

毎月 1 回 (60 分) 開催された月例会では、SALC に所属する LA がファシリテーターを務め、毎回 APU と RU から 15 名～18 名の教職員が参加した。参加者の言語背景は多様であり、日本語または英語やその他の言語を主言語とする者も含まれていた。このため、会の進行には日本語および英語の二言語を併用し、ペアワーク等の活動時には、参加者間で使用言語を選択し対話を行うことを CAP の基本方針とした。各月例会は、ファシリテーターによる前回内容の要点の振り返りで始まり、その後、加藤・マイナード (2022) で示されている主要な 12 のアドバイジング・スキルのうち 1～2 項目をターゲット・スキルとして取り上げた。これらのスキルについては、その目的や効果、実際の活用場面における具体例を紹介することで参加者の理解促進に努め

表1 月例会の開催日とターゲット・アドバイジング・スキル

開催日	スキル名	スキルの説明 (加藤・マイナード 2022)
2024年 5月14日	非言語的スキル 繰り返し	「あいづち」「ミラーリング」などで、学習者の話に深く関心を持っていることを示し、安心感を与える 学習者の言葉をそのまま繰り返す
6月11日	共感	学習者の内的な状況を理解する、学習者がどのように考えているかを想像する
7月9日	言い換え	学習者が言ったキーフレーズを別の言葉で言い換える
10月8日	要約 パワフル クエスチョン	学習者が伝えたいことを的確に把握し、要点をまとめる 学習者の思考を刺激し、より深い考察、自己発見、行動を促すための効果的な問いかけを行う
11月12日	褒め	相談者に関係した重要なことに気づき、それについて彼らの気持ちが高揚することを言う
12月10日	俯瞰	学習者により俯瞰的な観点からの見通しを得るように促す
2025年 1月14日	挑戦 説明責任	学習者の提案に意義を唱えることで、より現実的な目標設定を促す 学習者が自分で決めた行動を実行できるよう、行動の期限や報告のタイミングを明確にする

た。また、オンライン環境では、参加者同士の直接的な意見交換の機会が制限されるという課題があったため、その制約を補うための工夫としてオンライン上のチャットボックスが活用された。例えば、「言い換え」のスキルを学ぶセッションでは、ファシリテーターが半分ほど水が入ったグラスのイラストを提示し、「グラスの中の水の量をどう描写しますか?」という問いかけを行った(図1参照)。これに対し、参加者は「グラスには半分も水がある」「グラスに半分水がたまった」など、チャットボックスを通じて多様な表現を共有した。このような活動を通じて、参加者は互いの視点や表現方法に触れ、言語学習アドバイジングにおける「言い換え」の重要性を実感する機会を得た。さらに、各スキルの解説の合間に、参加者がペアまたは小グループに分かれ、約10分間のロールプレイを通じて当該スキルの実践を試みる時間を設けた(図2参照)。ロールプレイでは、「今、熱中していることや興味のあること」「最近の悩み事やうまくいかないこと」というような参加者の身近な関心や体験に根ざしたテーマを題材とすることで、自然な共感や相互理解が参加者同士の間で育まれることを意図した。月例会の終盤では、時間の許す限り、ターゲット・スキルへの理解を深めるために参加者間でのセッションの振り返りの時間を設けた。また、月に一度のCAPでの学びやネットワークが参加者の日常生活と継続的に結びつくことを目的とし、学習したスキルを日常生活や業務の中で意識的に使用し、その感想や気づき、疑問等をオンラインボード Padlet(図3参照)に投稿・共有することを推奨した。しかしながら、参加者による Padlet の利用は限定的であり、主催者が意図した運用には至らなかった。

### 3.2 リトリート

2025年2月8日～9日にかけて、APU キャンパスおよび別府市内の宿泊施設にて対面形式のリトリート研修を実施した。APU より教職員13名、RU より教職員6名が参加した。オンライ

ン以外で初めて対面するメンバーも多く、新鮮な雰囲気の中で交流が進んだ。1日目の第1部では、加藤・マイナード（2022）で示されている6つの非言語スキルおよび、CAP月例会で取り上げられた12のアドバイジング・スキルのうち9つのスキルについてロールプレイを行い、参加者は互いに建設的なフィードバックを交わしながら、個人のスキル向上を目指した。第2部では、言語学習アドバイジングの「言い換え」スキルの実践的理解を深めるため、現実に行き得る相談場면을題材としたグループ対抗型のゲーム活動が実施された。参加者は、学生や同僚からの相談に対して、どのように効果的なりアクションを行うかをグループで検討し、発表を行った。たとえば、「飽きっぽい」という学生の自己認識や、「他人の仕事までやる羽目に」という同僚の不満に対して、「言い換え」のスキルを使って、建設的な対話を促す工夫が求められた。各グループで活発な議論が展開され、多様な視点や表現が共有された。2日目は、APUとRUの各キャンパスにおける言語学習支援体制の現状や課題について意見交換を行い、全学的な視野を育む機会となった。また、部門間の連携強化や、気軽に対話できる「場」の必要性についても認識が共有された。

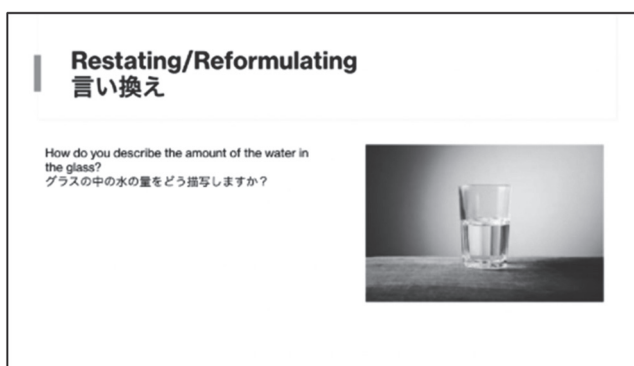


図1 スキル理解のための質問例、CAP月例会資料より



図2 CAPでのロールプレイの指示スライド例、月例会資料より



図3 Padlet への投稿、月例会資料より

### 3.3 神田外語大学アドバイザー養成プログラム受講料支援

CAP 参加者の専門知識と実践力の向上を目的として、神田外語大学学習者オートノミー教育研究所 (RILAE) が提供している「学習アドバイザー養成プログラム」の受講に対し、1人あたり 33,000 円の受講料を補助した。2024 年 10 月には 2 名、2025 年 2 月には 7 名が本プログラムを受講した。本プログラムはオンライン形式で実施され、3 回の講義を通して学習アドバイジングに必要な基本的なスキルやテクニックを学ぶ内容となっている。研修は英語で提供されている 5 コースをもとに構成されており、日本語によるプログラムは、英語で実施されている 5 コースの内容が凝縮されたもので、3 コースが提供されている。3 コースすべてを修了すると、「RILAE 認定アドバイザー (日本語版・基礎編)」の資格が付与される (受講者の感想や効果の詳細は、第 4 章を参照)。

## 4 成果報告

第 4 章では、2024 年度の Community of Advising Practice (CAP) の主な活動である (1) 月例会、(2) リトリート、(3) 神田外語大学アドバイザー養成講座の受講料支援の 3 つの活動を通して得た成果について、それぞれまとめて報告する。本報告にあたっては、該当する回答者に対して、所属大学における倫理審査の承認<sup>2)</sup>を得ていることを伝えた上で、回答は匿名で掲載・引用されること、自分のコメントが掲載された場合は、確認の希望があれば確認できることを伝え、回答掲載への同意を得た。

### 4.1 月例会に関する報告

まず、開催された月例会に関するアンケート調査結果を報告する。この調査は、2025 年の最後の月例会終了後に実施されたもので、1 月 14 日から 1 月 30 日までの期間、Microsoft Forms

を使用してオンラインで回答を募った。回答者数は合計 16 名で、APU からは 11 名の教員と 1 名の職員、RU より教員 3 名と職員 1 名の回答を得た。これらの回答をもとに、集計と分析を行った。

アンケート調査では、「毎月第 2 火曜日の 20:30 から 21:30 までの開催日程は参加しやすいか」を尋ねたところ、16 名中 11 名 (68.75%) が「参加しやすい」と回答した。多くの参加者がこの日程を支持しているため、2025 年度も同じ日程で継続しており、現在も約 20 名が引き続き参加している。また、リマインダーを徹底し、参加を確実に促す取り組みも行っている。

また、回答者には、2024 年度に学んだアドバイジングスキルの一覧を提示し、その中から「もう一度学びたい」と感じるスキルを尋ね、2025 年度の CAP 月例会で実践するスキル項目の選定に活用した。表 2 がそのデータである。

表 2 2024 年度に扱ったスキル項目でもう一度学びたいスキル

スキル名	回答者数
俯瞰 (Metaview)	12 名
説明責任 (Accountability)	12 名
パワフルクエスチョン (Powerful Question)	11 名
挑戦 (Challenge)	10 名
要約 (Summarizing)	5 名
共感 (Empathy)	5 名
非言語テクニック (Non-verbal techniques)	5 名
言い換え (Restating)	3 名
繰り返し (Repeating)	2 名
褒め (Complimenting)	2 名

各スキルの詳細に関しては、第 3 章の表 1 を参照のこと。集計結果からは、特に「俯瞰」「説明責任」「パワフルクエスチョン」「挑戦」などのスキルをもう一度学習したいと感じている参加者が多いことがわかる。これらのスキルは、相談者との面談の中盤から終盤にかけて使用されることが多く、状況設定が適切でないと、活用が難しいという特徴がある。そのため、2025 年度は、新たに参加するメンバーへの配慮として、「繰り返し」「言い換え」「非言語テクニック」といった基礎的なスキルにも取り組みつつ、練習を求める声が多かったスキルに焦点を当て、より適切な場面設定を通して、練習の機会を提供する必要があることが示唆された。次に、表 2 に示されたスキルの中から、参加者自身の業務で役に立ったと感じたスキルを聞いた。その結果が表 3 である。

回答者のほぼ全員が「褒め」や「共感」のスキルが業務で役に立ったと答えた。これらのスキルは、学習者の情意面のサポートにおいて必要であり (加藤・マイナード 2022)、多くの参加者が積極的に活用していたことが伺える。また、「言い換え」「要約」「繰り返し」などの基礎的なスキルも、傾聴の姿勢を示し、信頼関係の醸成に役立っていると捉えられる。一方で、「もう一度学びたい」とされたスキル (例: 「俯瞰」「説明責任」「挑戦」など) は、業務での活用度という点では、比較的下位に位置しており、使いづらかった、理解しづらかったスキル (表 4 参照) では、上位に位置している。これは、そうしたスキルを使う場面やタイミングを選ぶ難しさがあることを反映

していると考えられる。今後は、これらのスキルを有効活用できる場面を具体的に提示し、実践練習の中で体験的に習得していく機会を設けることが課題だと言える。

表3 役に立ったと感じたスキル

スキル名	回答者数
褒め (Complimenting)	15名
共感 (Empathy)	13名
言い換え (Restating)	12名
要約 (Summarizing)	10名
繰り返し (Repeating)	9名
パワフルクエスチョン (Powerful Question)	5名
説明責任 (Accountability)	5名
非言語テクニック (Non-verbal techniques)	4名
挑戦 (Challenge)	3名
俯瞰 (Metaview)	3名

表4 使いづらかった、もしくは理解しづらかったスキル

スキル名	回答者数
俯瞰 (Metaview)	10名
説明責任 (Accountability)	4名
挑戦 (Challenge)	4名
パワフルクエスチョン (Powerful Question)	4名
共感 (Empathy)	2名
要約 (Summarizing)	1名

\*「褒め」「繰り返し」「言い換え」「非言語テクニック」の回答者数は0であった。

最後に、CAPで学び実践したスキルが実際にどのような場面で使用されどのような影響があったのか、その際に用いられた具体的なスキルについて、自由記述形式で回答を求めた。得られたコメントをコメント数の多い場面順に整理し、詳しい使用状況やスキルを表5にまとめた。

表5からわかることは、多くの教員は授業やオフィスアワーで、また職員が業務などで、「繰り返し」「要約」「共感」「褒め」といったスキルを頻繁に活用していたことである。一方で、中には、比較的使い方が難しいとされる「説明責任」を積極的に使用している参加者も見られた。例えば、参加者Aは、学生と対話する際に「非言語テクニック」を用いたり、「褒める」ことや、彼らの意見に対して「共感」を示したりしている。学生より相談を受ける際には、「説明責任」に気を遣っていると述べた。また、参加者Bはオフィスアワーの中で、「褒め」「繰り返し」「言い換え」のスキルで学生との関係づくりができたと述べた。

また、参加者間でのセッションで実際にパートナーがスキルを用いた際に、参加者Cは、「しっかり傾聴してもらっていると感じた。スキルの活用が広がれば、職場の人間関係も良くなるのではないか」と述べている。

表 5 スキルが使用された場面と使用されたスキル

使用された 主な場面	コメント数	詳しい使用状況と使用されたスキル
SALC・学生相談 (オフィスア ワー)・留学相談	5名	学生の悩みに「共感」しながら聞き、「説明責任」や「非言語テクニック」も意識した。
授業内	5名	学生のグループワーク中やフィードバック時に、「繰り返し」「要約」「共感」「褒め」などを活用。
教員間の対話・職場 の人間関係	4名	CAPに参加している教員同士の会話でも傾聴が意識されていた。職場の人たちが使えば、職場の雰囲気はより良くなるのではという意見。
家庭・私生活	3名	子どもや家族との対話の中で、「共感」や「要約」を意識することで、信頼関係が深まった。

さらに、家庭で自分の子どもに対してスキルを活用している参加者も複数おり、私生活でも有用であることがうかがえた。その他、ライティングセンターの学生スタッフのトレーニングでの導入や、自己の振り返りにも役に立つ可能性を示唆する声もあった。

#### 4.2 リトリートの実施に関する報告

CAPでは月例会に加え、グラスルーツプロジェクトの助成も受けて、対面でのリトリートを実施した。リトリートの詳細は、第3章を参照のこと。参加者からは、セッション中に以下のようなコメントが寄せられた。

「実際にアドバイジングを観察し、他の人のやり方を見習うことで自分にもできそうだと感じた」という声や、「紙ベースのシートを使いながらだと、スキルを使ったかどうかわかってよかった」「限られた時間でのアドバイジングを行うことで、意識的にスキルを活用できた」といったコメントが寄せられた。主催者側も、対話に取り組む参加者の笑顔や真剣な眼差しから、対話の持つ力を強く実感した。またセッション終了後も、対話が続き、参加者同士がより深い絆を築くことにつながった。今回のリトリートは、改めて対面での交流の意義を再認識する機会となった。

#### 4.3 神田外語大学学習アドバイザー養成プログラムの受講料支援に関する報告

最後に、神田外語大学の学習アドバイザー養成講座への受講料支援を受けた言語教員9名を対象に実施した。アンケート調査から得られたコメントを報告する。補助金受給者は、CAPメンバーまたはSALCのIAを対象とした。Microsoft Formsを使用してオンラインアンケートを行い、8名より回答を得た。

この講座は、参加者にとって単にアドバイジングのスキルを学ぶ場というだけではなく、自分の教育観や、人との関わり方、日々の姿勢にも変容をもたらす学びの機会となったことがうかがえた。例えば、自己啓発的な効果を感じ、「教える」というスタンスから「支える」というスタンスへと教育観の転換が起こっていた。あるいは同じ「アドバイジング・マインド」を持つ仲間との繋がりに安心を得た、やる気になった、といった声が寄せられた。さらに、アドバイジングが言語学習にとどまらず、他分野に応用できるのは、学習を振り返り、学習と向き合うことであ

るからだという気づきが見られた。

以上の結果から、CAPの月例会では、「俯瞰」や「挑戦」といった難易度の高いスキルを活用できるような足場かけを今後の実践練習の中で行う必要性が感じられた一方で、実際の授業や学生対応、業務あるいは家庭内等で、スキルが活用されており、CAPで学んだスキルが、学生のオートノミー育成という枠組みに限らず、教職員自身の教育観の変化や、職場での良好な雰囲気づくりにも寄与していることが示された。また、リトリートによる対面でのアドバイジングのやり取りなどを通し、教職員同士の交流がさらに深まり、CAPという共同体における絆の強化につながった。これはCAPが、ウェンガーほか（2002）の提唱する実践共同体の形態であったことが、効果的な学びを促したということが言える。さらには、神田外語大学が実施する学習アドバイザー養成プログラムを受講して、理論的背景や枠組みを体系的に学び、CAPでの月例会で繰り返し実践を重ねるといった流れが形成されており、相乗効果も見られるなど、参加した教職員の専門性向上にも大きく貢献していると考えられる。また、グラスルーツを通じた実践により、学習アドバイジングの重要性や有効性が徐々に広く認識されつつある。今後、さらに実践を継続し、より広く教職員全体に普及することが自律的な学習者の育成と教職員の専門性向上につながると期待できる。

## 5 まとめ

本稿では、CAPの活動がRUとAPUの教職員にどのような影響や変容をもたらしたのかを、(1)月例会、(2)リトリート、(3)神田外語大学の学習アドバイザー養成プログラムの受講料支援の実施後に行ったアンケート調査結果をもとに報告した。CAPは、学生の自律的学習（オートノミー）の育成と教育支援を目指し、教室内外での学習を支えるための対話の知識とスキルを教職員に広く共有することを目的に発足した。その結果、参加者からは、ウェンガーほか（2002）の実践共同体に通じる相互学習の場として機能し、専門分野やキャンパスを超えた教職員同士の関係構築にもつながったとの声が多く寄せられた。また、アドバイジングスキルを共有・練習する過程で、授業や職場、日常生活など幅広い場面で活用でき、学生への授業内外でのサポート、人間関係の構築、家庭でのコミュニケーションに活用できたという知見が得られ、「教える」から「支える」へと教育観が変容した参加者も見られた。この変化は、学生の主体性を育む教育実践につながることを期待され、R2030に掲げられている自律的な学習者の育成とも親和性を有している。一方、限界としては、CAP外での交流促進を目的に導入したPadletが十分に機能せず、運用方法の再検討が必要であったこと、また一部のスキルは短期的実践では習得が難しく、継続的な支援や適切な場面設定が必要であるとわかった。しかし、リフレクティブ・ダイアログの対話スキルが、学生支援にとどまらず、職場や家庭など多様な場面での人間関係構築、教職員自身の専門意識の向上にも寄与しているという発見は大きな成果の1つであると言えよう。今後は、CAPが教職員の関係性向上やwell-beingの促進にもつながる可能性を探求しつつ、立命館学園内外への対話スキル普及や教職員研修への応用を進め、R2030の達成に向けて学生支援と教職員の双方に資する活動を継続したい。

## 注

- 1) R2030 グラスルーツ実践支援制度とは、R2030 推進のために立命館学園の教職員が職種を横断し、現場での実践の共創を後押しするための助成サポート制度のことである。
- 2) 立命館アジア太平洋大学倫理審査委員会により承認された（承認番号：2025-18）。

## 参考文献

- 青木直子・中田賀之「学習者オートノミー はじめての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之（編）『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために—』ひつじ書房、2011年、1-22頁。
- ウェンガー、E・マクダーモット、R・スナイダー、W.M.（野村恭彦監修、櫻井祐子訳）『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社、2002年。
- 尾関直子「学習ストラテジーとメタ認知」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人（編）『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習—』大修館書店、2010年、75-103頁。
- 加藤聡子「学習アドバイジングにおける学習者オートノミーの育成：脳メカニズムへの影響に関する一考察」『神田外語大学大学院紀要 言語科学研究』第26号、2020年、1-12頁。
- 加藤聡子・J. マイナード著（義永美央子・加藤聡子監訳、安部麻矢ほか訳）『リフレクティブ・ダイアローグ—学習者オートノミーを育む言語学習アドバイジング』大阪大学出版会、2022年。
- 片山智子「日本人学生による学習自習室での日本語会話サポートの試み」『Polyglossia』第22号、2012年、185-195頁。
- 佐々木知彦・岩崎千晶「ラーニング・コモンズでの学習支援の取り組みとその評価—ラーニング Café を事例に」『関西大学高等教育研究』第8号、2017年、59-67頁。
- 城間祥子・大竹奈津子・佐藤浩章・山田剛史・吉田博・侯野秀典「大学・短大・高専教員の研修ニーズとFDの課題」『大学教育研究ジャーナル』第10号、2013年、67-79頁。
- 鈴木夕佳・岡部晋典・浜島幸司「学習支援と学部教育はいかに連携できるのか—良心館ラーニング・コモンズでのセミナー実践をもとにして」『同志社大学学習支援・教育開発センター年報』第7巻、2016年、42-62頁。
- 瀬井陽子「これからの SALC (Self-Access Learning Center) の意義と課題」『多文化社会と留学生交流 大阪大学国際教育交流センター研究論集』第24号、2020年、19-25頁。
- 張揚・下田誠・三石初雄「教員養成系大学・学部におけるFDの実施組織と取組みの実態に関する研究—国立大学を対象としたアンケート調査結果に基づいて」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第66巻第2号、2015年、563-584頁。
- 寺嶋弘道「Self-Access Learning Center による日本語学習促進の仕掛け—言語パートナーを見つけるアクティビティの実践とその考察」『大学教育研究ジャーナル』第10号、2013年、99-107頁。
- 夏目達也「大学教育の質保証方策としてのFDの可能性」『名古屋高等教育研究』第11号、2011年、133-152頁。
- 南浦涼介・石井英真・三代純平・中川祐治「実践の可視化と価値の物語化から見る『評価』 概念の問い直し—日本語教育実践における実践共同体構築にもとづいて」『教育方法学研究』第46号、2021年、85-95頁。
- 松本雄一「実践共同体における学習と熟達化」『日本労働研究雑誌』第639号、2013年、15-26頁。
- 文部科学省「令和3年度国公私立大学のFD等の実施状況について」2023年、[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336\\_00010.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00010.htm), 2025.8.11)
- 山井敏章「“Beyond Borders” と大学における教育の国際化—立命館大学の取り組み」『立命館高等教育研究』第18号、2018年、1-16頁。

- ワトキンス聡子・林千絢「SDG Awareness Week—SALC のプロソーシャルなコミュニティの育成と自律的かつ協働的な学びの支援—」『グローバル・コミュニケーション研究』第13号、2024年、39-49頁。
- Aoki, N. "Can Do Statements for Advisors." In C. Ludwig & J. Mynard (eds.). *Autonomy in Language Learning: Advising in Action*. Canterbury, UK: IATEFL, 2012, pp. 27-37.
- Benson, P. *Teaching and Researching Autonomy, 2nd edition*. Harlow, UK: Longman Pearson, 2011.
- Dam, L., Eriksson, R., Little, D., Miliander, J., & Trebbi, T. "Towards a Definition of Autonomy." In T. Trebbi (ed.), *Third Normadic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen: University of Bergen, 1990, pp. 102-114.
- Hobbs, M., & Dofs, K. "Essential Advising to Underpin Effective Language Learning and Teaching." *Studies in Self-Access Learning Journal*, Vol.6, No.1, 2015, pp. 13-32.
- Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- McCarthy, T. "Breaking Down the Dialogue: Building a Framework of Advising Discourse." *Studies in Linguistics and Language Teaching*, Vol. 21, 2010, pp. 39-79.
- Morrison, B. R., & Navarro, D. "Shifting Roles: From Language Teachers to Learning Advisors." *System*, Vol. 40, 2012, pp. 349-359.
- Mynard, J. "Promoting Cognitive and Metacognitive Awareness through Self-Study Modules: An Investigation into Advisor Comments." In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Chin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (eds.), *Proceedings of the Fourth Centre for Language Studies International Conference*. Singapore: National University of Singapore, 2010, pp. 610-627.
- Mynard, J. "Does 'Self-Access' Still Have Life in It? A Response to Reinders (2012)." *ELT-World Online.com (ELTWO)*, Vol. 4, 2012.
- Mynard, J., & Carson, L. *Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context*. Harlow, UK: Pearson Education, 2012.
- Mynard, J., & Thornton, K. "The Degree of Directiveness in Written Advising: A Preliminary Investigation." *Studies in Self-Access Learning Journal*, Vol. 3, No. 1, 2012, pp. 41-58.
- Mynard, J., Kato, S., & Yamamoto, K. "Reflective Practice in Advising: Introduction to the Column." *Relay Journal*, Vol. 1, No. 1, 2018, pp. 55-64.
- Ohara, T., & Ishimura, F. "Emergency Remote Support at the Self-Access Learning Center: Successes and Limitations." *Studies in Self-Access Learning Journal*, Vol. 11, No. 3, 2020.
- Shibata, S. "The Macro- and Micro-Language Learning Counseling: An Autoethnographic Account." *Studies in Self-Access Learning Journal*, Vol. 3, No. 1, 2012, pp. 108-121.

**Activity Report of the Community of Advising Practice (CAP):  
Building Collaboration among Faculty at APU and RU and Creating Professional Learning  
Opportunities in Advising**

SAUNDERS Misato (Lecturer, Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University)

YAMASHITA Miho (Professor, College of Life Sciences, Ritsumeikan University)

PARK Woo kyoung (Lecturer, Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University)

ITABASHI Tamiko (Senior Lecturer, Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University)

ITOI Kiyu (Associate Professor, College of Global Liberal Arts, Ritsumeikan University)

ETO Tomoko (Senior Lecturer, Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University)

SCHWEHR Hanako (Lecturer, Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University)

**Abstract**

This paper reports on the 2024 activities of the Community of Advising Practice (CAP), a collaborative initiative involving faculty and staff members from Ritsumeikan Asia Pacific University (APU) and Ritsumeikan University (RU). CAP, launched in 2024 and continuing into 2025, is a learning community where participants develop and share advising skills aimed at fostering student autonomy. The program is coordinated by APU's language learning advisors (LAs) and includes members from both APU and RU. Its main activities consisted of (1) monthly meetings, (2) retreats, and (3) financial support for participation in the Advisor Training Program at Kanda University of International Studies. This report presents outcomes derived from surveys and participant comments, showing that CAP not only enhanced the professional expertise of those engaged in student support but also fostered mutual understanding and trust among faculty and staff, with positive effects extending to participants' personal lives. These activities have strengthened the perceived value of advising and contributed to improving institutional support structures. CAP is expected to further expand and disseminate its impact within and beyond the universities in the future.

**Key words**

Fostering Learner Autonomy, Language Learning Advising, Reflective Dialogue, Community of Practice, Faculty and Staff Professional Development

## 実践レポート

# 教養ゼミナール“Kyoto on My Mind (私の心の京都)” における地域文化の再発見と発信力の育成

—映像制作を通じた実践報告—

近 藤 雪 絵

### 要 旨

本稿は、立命館大学で開講された「教養ゼミナール Kyoto on My Mind (私の心の京都)」における、映像制作を通じた地域文化の再発見と発信力育成の教育実践を報告するものである。本実践では、プロジェクト発信型英語プログラム (PEP) の「I, Me, Connection」を理論的視座とし、授業アンケートと最終成果物である映像作品を分析した。結果、学生が京都を客観的な知識ではなく「自分事」として捉え直すプロセスが確認された。映像制作は、主観的自己 (I) から客観的自己 (Me) を経て社会 (Connection) へ至る省察的成長を促し、専門家との対話が学びを深める上で重要な役割を果たしていた。本実践は、地域文化を題材とした PBL とマルチモーダルな表現活動を組み合わせる教育的有効性を示唆するものであった。

### キーワード

教養教育、発信力、京都、映像制作、PBL

## 1 はじめに

近年、大学教育においては専門教育に加えて、学生の主体的な学びを支える教養教育の重要性が強調されている。その中でも、地域文化を題材とした学びは、学生が自らの生活や社会と結びつけながら知を再構築する契機となる。特にグローバル化が進む現代社会においては、自らが持つ知識や価値観を、背景の異なる他者に向けて効果的に伝え、深めていく能力、すなわち「発信力」の育成が重要な課題となっている。

このような背景のもと、多くの大学で地域社会と連携したプロジェクト型学習 (PBL: Project-Based Learning) が導入され、学生が実社会の課題に向き合う機会が提供されている。京都でも大学が地域社会と連携した多様な教育プログラムが展開されており、大学コンソーシアム京都による、大学と地域が協働で人材を育成する「学まち連携大学」などの例がある<sup>1)</sup>。また、大学コンソーシアム京都では、「学びの経験をもとに卒業後も京都のファンとなることを目指す」こと、「多様性の理解や学びを通じて世界で活躍できる人材を輩出すること」をコンセプトに、「京都世

界遺産 PBL」を実施している<sup>2)</sup>。このプログラムでは、学生が主体的なフィールドワークを通して課題を発見し、インタビューやアンケート等の調査や現地でのシミュレーションを通じて、寺社仏閣などの文化遺産の価値を未来へ継承するための解決策を提示している。地域文化を題材とした学びは、学生が自らの経験と学びを結びつけ、身近な課題に取り組みながら価値観を再構築する上で有効なアプローチであるといえる。このような「経験」を通じた学びは、Kolb (1984) が提唱した体験・省察・概念化・実践というプロセスの中で学習が深化することを示す経験学習理論とも合致する。

グローバル化が進展する現代においては、地域文化の価値を理解するだけでなく、それを異文化の他者へ発信し、グローバル社会で共有する「発信力」の育成もまた、大学教育における重要な課題である。「観光英語」等の授業では、文化の差異に着目し、独自性を尊重しながら伝えることや(金川 2008)、訪日旅行者の対応(渡辺 2025)が中心となり、コミュニケーションが主眼に置かれた事例が報告されている。一方で、SNSが発達し、動画による発信が一般的になりつつある現代においては、発信力の育成は言語に基づくコミュニケーション力だけではなく、テキスト、映像、音、デザインといった複数のモード(表現様式)を組み合わせる意味を構築する「マルチモーダル」なスキルの育成と深く関わっている。特に、個人の経験や物語を映像メディアで表現するデジタル・ストーリーテリングにおいては、デジタルとストーリーテリングの両面で、リテラシーや発信型の能力が学習者に求められることが指摘されている(須曾野 2020)。

本稿で対象とする「Kyoto on My Mind (私の心の京都)」は、学生が京都という地域文化を素材として、五感を通じた体験と映像制作を組み合わせながら学びを深めることを目指した科目である。授業の最終成果として制作される映像作品は、学生が自分の視点から「京都」を捉え直し、それをマルチモーダル表現を駆使して、グローバルなオーディエンスに向けて発信することを目的としている。

本稿では、この実践をより深く理解し、位置づけるために、立命館大学で実践されている「プロジェクト発信型英語プログラム(PEP)」(山中ほか 2021)を援用する。PEPは、従来の「教える」教育から脱却し、学生が自ら深く関わる興味・関心を「自分事」として捉え、プロジェクトを主体的に立ち上げ、その成果を発信することを通じて自己成長を促す教育モデルである。中でも、PEPの「I, Me, Connection」の視点は、社会の中で他者との関係を通じて自身の視点を明確にするという点で適合性が高い(山中ほか 2021:88-89)。

本稿の目的は、この教育実践を通して、1. 学生が映像制作を通じてどのように「自分の京都」を再発見したのか、2. どのようにマルチモーダル表現を用いて背景知識を持たない視聴者に「自分の京都」を伝えようとしたのか、3. そのプロセスが地域文化の理解およびグローバルな発信力の育成にどのようにつながったのか、を「I, Me, Connection」の視点で整理し、検討することである。

## 2 「発信力」育成の教育モデル：PEP と Kyoto on My Mind の関わり

### 2.1 自分事としての学び

PEPの教育モデルの哲学的な根幹をなすのが、「自分事」という考え方である。PEPにおけるプロジェクトは、教員から与えられたテーマのリストから選ばれるものではなく、学生が「自ら

が人生をかけて遂行したいと思えるもの」であり、生活や人生の一部となるような、個人的な関心から生まれるものである（山中ほか 2021:78-79）。

このアプローチは、Alderfer（1969）のERG理論によって解釈できる。ERG理論では、人間は1. 存在（existence）、2. 関係（relatedness）、3. 成長（growth）の3つの欲求を持つ（Alderfer 1969:148）。PEPでは、学生が「自分事」のプロジェクトを他者と共有し、相互にフィードバックを行う過程で「関係欲求」と「成長欲求」が相互に作用し合い、学びが成長へとつながる。

## 2.2 学習者の成長を捉える枠組み：「I, Me, Connection」

PEPは、学生のプロジェクトの発展と自己の成長を評価・分析するための独自の枠組みとして、「I, Me, Connection」という三つの視点を提示している（山中ほか 2021:88-89）。この枠組みは、James（1892）やMead（1934）らが展開した（社会的）自己（The self）の理論に着想を得ている。社会的自己とは、自己が孤立して存在するのではなく、他者とのコミュニケーションを通じて形成されるという考え方である。この理論に基づき、「PEP-R（Project-based English Program References）」と名付けられた評価モデルでは、以下の3つの要素が定義されている（山中ほか 2021:93-95）。

「I」（主体としての自己）：James（1892）が「知る側としての自己」と定義した、主観的で創造的な自己の側面を指す。これは、プロジェクトの核となる学生自身のユニークな視点、個人的な情熱、そして「自分事」そのものである。学生が「何を伝えたいのか」という根源的な問いに対応する。

「Me」（客体としての自己）：James（1892）の「知られる側としての自己」、あるいはCooley（1902）の「鏡に映った自己（looking-glass self）」に相当する。これは、他者（視聴者、クラスメート、社会）の視点を通して自分自身や自分のプロジェクトを客観的に捉える側面である。背景知識のない視聴者を想定し、メッセージをいかに分かりやすく、説得的に構成するかという問いに関わり、リサーチを行い、客観的なデータを集め、他者からのフィードバックを受け自分のものにしていくプロセスがこれにあたる。

「Connection」（社会との関わり）：個人的なプロジェクト（「Me」の視点によって「I」が洗練されたもの）を、より広い文脈、すなわち他者、社会、あるいは学問分野へと繋ぐプロセスである。自分の発見や意見が、他者や社会にとってどのような意義や影響を持ちうるのかを考え、共有し、新たな価値を創造することを指す。

この「I, Me, Connection」の枠組みは、学生が「自分事」のプロジェクトを発展させる中で経験する、主観と客観、個人的な世界と社会的な世界を行き来する、動的で省察的な学習プロセスを捉えるものである。本稿では、この枠組みを用いて、「Kyoto on My Mind（私の心の京都）」を受講した学生たちが、映像制作を通じていかにして自己を成長させ、発信力を培っていったのかを探求する。

## 3 実践報告：「Kyoto on My Mind（私の心の京都）」の授業デザインと実施

本報告の対象は、立命館大学の「教養ゼミナール」科目群の一つとして2025年度春学期に開

講された「Kyoto on My Mind (私の心の京都)」である。教養ゼミナールは、担当教員が自身の専門をもとにテーマを設定し、調査・研究・発表・討議などを通じて学生が主体的に学ぶ小集団科目であり、学部や学年を異にする学生同士の交流を通じて、専門外からの知的刺激を受け、複眼的にものごとを捉える力を育むことを目的としている<sup>3)</sup>。その到達目標は、1. 自分の専門を超えて多面的に理解・思考すること、2. 異なる専門を持つ学生と協働することで自らの専門への自覚と他分野理解を深めること、3. 主体的に学び、共に学ぶ意義と方法を身につけること、である。

### 3.1 「Kyoto on My Mind (私の心の京都)」の到達目標

「Kyoto on My Mind (私の心の京都)」は、京都という地域文化をテーマに、学生が自らの視点から京都を再発見し、グローバルに発信することを目指した科目である。2025年度の受講生は20名であり、学年や学部の枠を越えた多様な構成であった。授業の概要とレポートは「Kyoto on My Mind (私の心の京都)」のウェブサイト<sup>4)</sup>を参照されたい。シラバスに記載された到達目標は以下の通りである。

1. 背景知識のないオーディエンスに対して、日本の宗教や文化について英語で説明できるようになること。
2. 自分が伝えたいことを明確にし、宗教・文化・言語等の背景知識のないオーディエンスに向けて発信すること。
3. 動画コンテンツを制作するために必要なステップや要素を理解すること。動画を通じてアイデアを伝えることができるようになること。
4. フィードバックを交換し、自らの作品を独自に改善できるようになること。

英語による発信を求めたのは、英語を単なる翻訳手段ではなく、日本の文化や宗教の背景にある意味を自分の言葉で再構築し、グローバル社会で伝えるための表現手段として位置づけたためである。この過程を経て、最終映像作品ではグローバルな視聴者に伝わることを目指し、英語を使うかどうかは学生自身の判断に委ねた。

### 3.2 「Kyoto on My Mind (私の心の京都)」の授業概要

授業は全14回で構成され、フィールドワーク、専門家(僧侶)によるレクチャー、映像制作、学生によるディスカッションやフィードバックの交換を中心に展開された。表1に授業計画と主な活動を示す。Practiceとは授業内外で学生が行う中心的な活動である。

例として第5回目の授業進行を示す。前週の課題として「今年の自分の一年を表す漢字」とそれを象徴するショート動画の制作が課されていた。この課題では、撮影・編集技術ではなく、表現の発想や工夫、メッセージ性に焦点が置かれていた。授業冒頭で、学生が互いの動画を鑑賞し、「その言葉・漢字についてどのように理解が深まったか」「ハッとさせられた瞬間はあったか」などについて意見交換を行った。次に、教員がさまざまな動画形式(モノログ、ドラマ等)について講義を行い、学生が提出した動画を分類しながら解説した。その後、学生はグループでの映像制作に向けて、YouTube上の京都に関する動画を視聴し、構成や表現方法について意見を交換した。最後に、ES(Educational Supporter)<sup>5)</sup>として参加している学生が前年に制作した動画について解説し、制作の体験を共有した。第5回目の課題として、「漢字+自分の決意」を表す

表1 授業計画と主な活動 (2025年度シラバスと授業スライドを元に作成)

回	テーマ / 到達目標	主な活動
1	オリエンテーション	授業の概要と目標の理解 Practice 1: “Ritsumei on My Mind”
2	「Kyoto on My Mind (私の心の京都)」とは?	様々な切り口の検討 直訳では伝わらない日本の概念を、英語でどのように伝えるか Practice 1+: 写真の裏に隠れるストーリーを考えてみよう Practice 1+: 歌詞の裏に隠れるストーリーを考えてみよう Practice 2: How do you introduce “音羽の瀧 <i>Otowa no taki</i> ” ?
3	セルフプロモーション	自分自身と他者の紹介 Practice 3: Learn about MORI Seigen san. Practice 4: Express your goal for the year in one <i>kanji</i> .
4-5	動画を撮影してみよう	自分の視点を他者に共有 グループでの動画制作 Practice 4+: Express your goal for the year in one <i>kanji</i> with others. Practice 5: Find a “Kyoto on My Mind” video by others.
6-7	清水寺 講義とフィールドワーク	清水寺フィールドワーク 清水寺執事による解説と質疑応答 Practice 6: Explore Kyoto from the inside.
8	振り返り 映像制作の基礎	映像作品の分析 映像制作の基礎 (撮影・編集・字幕・ナレーション・絵コンテ等) Practice 7: Analyze videos with the key elements. Practice 8: 「はんなり」「まったり」「ほっこり」を動画で表現するなら?
9-10	日本の文化、宗教 祇園フィールドワーク	祇園フィールドワーク ES (Educational Supporter) による解説と質疑応答 Practice 9: Your Kyoto: Past and Beyond
10-12	映像制作	現在の京都から過去に思いを馳せ、未来にどうつながるかを考える 映像の撮影・編集の進捗報告、ピアフィードバック Practice 10: Create your “Kyoto on My Mind” video with a title.
13	映像作品上映会	映像作品の上映と相互評価 清水寺執事と教員からのフィードバック
14	まとめと振り返り	学びのふりかえりと授業の総括

短い動画をグループで作成することが課された。表2に第5回目のタイムテーブルを示す。

清水寺でのフィールドワークは第7回に実施された。清水寺での現地学習に先立ち、第6回には僧侶が授業に参加した。学生は事前に、信仰・文化・観光の視点から京都または仏教・寺に関する質問を準備し、当日の授業で僧侶が回答した。教員は、信仰の場である寺での振る舞いや撮影のマナーについて指導した。

表 2 第 5 回目の授業のタイムテーブル

時間	活動
5分	前週の復習
20分	課題の発表とディスカッション
20分	動画に関するレクチャー
20分	京都に関する動画の視聴とディスカッション
20分	グループワーク
10分	まとめ

当日のフィールドワークでは、教員が引率して安全管理を行った。僧侶は境内を案内しながら、清水寺の歴史や観音信仰、建築様式、文化財保護の取り組みなどについて説明した。学生はメモ、写真、動画などで体験を記録した。また、現地で得た知見により、自らの京都への理解がどう深まったかについて意見交換を行った。

### 3.3 映像制作のプロセス

本授業は、映像制作の技術習得を主な目的とするものではなく、学生が京都を自分なりの視点で捉え、その想いを他者に伝えること、そして五感に訴えかける表現を追求することを重視していた。映像制作は段階的に進行し、最初の段階では、編集を行わない短い動画クリップを個人で撮影し、自分が現場で得た感覚や印象を、動画という形式でどのように他者に伝えられるかを共有した。その後、メッセージ性のあるショート動画を制作し、語りや音、映像の組み合わせによる表現の広がりを探究した。次に、少人数グループでテーマを設定し、撮影・編集・ナレーションなどの役割分担を行いながらショート動画を制作した。その過程で、他者の作品を分析し、効果的な構成や表現方法を学んだ。

最終課題では、各自が「私の京都」をテーマに1～3分程度の映像作品を制作した。撮影・編集については基本的に学生の自主性に委ねたが、立命館大学では Adobe 関連サービス<sup>6)</sup>が利用できることを案内し、より手軽に使用できるツールとして Canva<sup>7)</sup>を紹介し、教員が授業内で編集の実演を行った。制作過程では、映像技術よりも、伝えたいメッセージを自分の感性で表現する姿勢を重視した。

## 4 方法

本研究では、授業の学びの特徴を把握するために、授業終了後に実施したアンケート調査、学生の最終成果である映像作品 8 本を分析対象とした。

### 4.1 アンケート調査

アンケートは授業参加者に 14 回目の授業後に Google フォームで実施した。その際、回答が成績や学生生活に影響を及ぼさないこと、また結果が個人を特定できない形で学会発表や論文に使用される可能性があることを説明し、研究への参加の同意を得た 19 名の回答を分析の対象とした。設問は四件法による選択式質問と自由記述質問から成り、学習体験や意識を収集した。選択式質問は授業の目標に基づいて作成され、授業改善を主な目的として実施した。四件法とした

のは、中立的な選択肢を設けず、学生に自身の意識を（やや）肯定・（やや）否定のいずれかに位置づけてもらうことで、授業に対する意識の傾向をより明確に把握することを意図したためであった。選択式回答は集計して全体的な傾向を把握し、自由記述は内容ごとに分類して、学びの特徴を抽出した。

## 4.2 映像作品の分析

各学生が個人で制作した1～3分前後の短編映像作品を記述的に観察した。対象としたのは、2025年8月時点で学生より同意を得てYouTube<sup>8)</sup>に公開されている8本である。なお、動画の公開にあたっては、学生に対し、一般公開（誰でも視聴可能）と限定公開（リンクを知っている人のみ視聴可能）のいずれかを選択できるようにし、本稿では一般公開された作品のみを分析対象とした。題材は京菓子、のれん、日常の小さな美、孤独や出会いの体験など多様であった。本稿では、1. 独自の視点、2. 背景を持たない視聴者へ伝える工夫、3. 五感に訴えるマルチモーダル表現を基準に、各映像を複数回視聴し、語り・映像構成・音・字幕などの要素を比較しながら、作品がどのように「自分の京都」を表現しているかを検討した。

## 5 結果

### 5.1 アンケート調査の結果

アンケートの選択式問題「1. 動画を作成し、自分なりの京都への理解が深まりましたか?」「2. クラスメートの動画を見て、他者の視点での京都への理解が深まりましたか?」「3. このクラスを受講し、他の物事に対する視点が深まりましたか?」の結果を図1に示す。四段階の回答（「とても」「やや」「少し」「変わっていない」）を求めたところ、大多数が「とても」と回答し、「少し/変わっていない」と回答した学生はいなかった。これにより、本授業が学生にとって京都理解の深化だけでなく、多様な視野からの学びや、自分の視野の拡大につながったことがわかった。

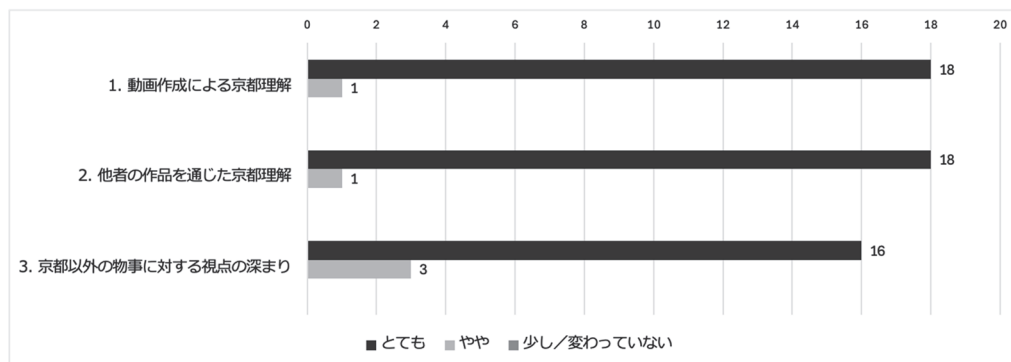


図1 京都理解や視点の深まりに関する質問のアンケート結果 (N=19)

次に、「最も学びが多かった Practice はどれですか?」とそれに対する理由の自由記述の結果を表3に示す。最終課題の映像作品の制作は、多くの学生にとって本授業の集大成となった。単

に知識をまとめるのではなく、自ら「創造」する能動的な活動を通じて、自分自身の京都を再定義するプロセスとなったこの活動を、多くの学生が最も学びが多い Practice と捉えた。そして、このプロセスの中で中心的活動となったのが、科目の中盤に配置されたフィールドワークであり、現地での実体験が学生に強いインパクトを与え、独自の視点を育んだことがわかった。

表3 「最も学びが多かった Practice はどれですか？」のアンケート結果 (N=19)

Practice	人数	理由 (抜粋)
動画作成 (Practice 10)	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 唯一無二の京都を自分のやり方、言葉で表現できた</li> <li>● リサーチ、撮影、編集の際のキャプションなどにおいて京都への理解が必要となった</li> <li>● 他人のビデオを評価する際に感受性を豊かに、さまざまな考察をめぐらせる必要があった</li> <li>● 京都を観察し、自分自身の言葉や感性から自分なりの表現を抽出する作業がとても楽しかった</li> <li>● 最近まで気づかなかった自分が好きな場所や、好きな理由を再認識することができた</li> <li>● 自分にとっての京都が分かった</li> </ul>
祇園フィールドワーク *現地参加者10名 (Practice 9)	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 祇園という京都を感じられる場所に行くことによってリアルな魅力に触れることができた</li> <li>● 歴史的観点からも祇園という街の造形物に触れ学ぶことができた</li> <li>● 観光地としてしか見ていなかった祇園に対して、説明をしてもらいながら回ったことで、普通にいるだけでは知り得ないことを教えてもらえた</li> <li>● 舞妓さん・芸子さん、八坂の塔、祇園の小路など少しは自分からも他の人に説明できるようになり、実際にやってみた</li> </ul>
清水寺フィールドワー ク *現地参加者13名 (Practice 6)	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 「祈りの身近さ」を体感した</li> <li>● 公式の(僧侶による)専門的な解説を聞いたことで、自分の中の仏教、神道への見解が変わった</li> <li>● 普段入れないところに入れたことが貴重であった</li> <li>● 僧侶から直接清水寺の歴史や大切にしている考えを聞くことで、「京都」「清水寺」「日本」についてより深く知ることができた</li> </ul>
音羽の滝 (Practice 2)	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 日本の仏教と中国の仏教の違いを実感した</li> <li>● あまり気にしていなかった観光名所に書かれている英語表記が、よく見ると実際の意味が伝わっていないことが多いという事実気づくことができた</li> </ul>
グループでの動画制作 (Practice 5)	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● グループメンバーの感性を合わせて動画を制作できたので、新しい視点を沢山見つけることができた</li> </ul>

## 5.2 清水寺の僧侶との対話からの学び

本授業では、清水寺の執事である森清顕師をゲスト講師として3回(講義2回、清水寺フィールドワーク1回)招聘した。これらのセッションは、学生が清水寺を通じて、京都を観光的視点を超えた文化的・宗教的理解を深める機会であった。

アンケートの「森清顕さんから学んだことで、最も印象に残ったことは何ですか?」という自

由記述の回答を分析した結果、学生の学びが単なる知識の獲得に留まらず、1. 外の世界を捉え直す視点、2. 自らの内面と向き合う視点、そして3. 専門家や場所とのつながりの構築という、3つの側面に及んでいたことが明らかになった。結果を表4に示す。

表4 「森清顕さんから学んだことで、最も印象に残ったことは何ですか？」のアンケート結果（N=19）

回答の分類	回答の抜粋
外の世界（＝京都、日本、仏教）への視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 観音様からみたこの世界は一元の世界だということ</li> <li>● 観音様にとっては今生きている私たちも、過去生きていた人たちも、鳥も虫も木々も全て平等である</li> <li>● 極楽浄土についてのお話</li> <li>● 「寄り添うこと」についての考え方</li> <li>● 後ろを振り返って仏様が見ている景色と同じ景色を見た</li> <li>● 清水寺という日本において比類するものがほとんどない規模の寺院関係者から話を直接聞いた</li> <li>● 寺の中にたくさんの塔頭があって、清顕さんはその一つに住んでいること</li> </ul>
自分の内面（＝価値観、生き方）への視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 視点を少し変えれば世界の見え方が大きく変わることを実体験した</li> <li>● 情報で溢れかえり、何が正解か不正解がわからない中で、自分の観点から物事を見る力を鍛えることが重要であること</li> <li>● お辞儀をする（しない）など、形式化されたお参りの仕方が大切なのではなく、仏様への心が大切だという話</li> <li>● これから先も強い宗教心を持つことはないだろうが、何か悩んだとき、そのヒントをくれる存在として仏教、神道を意識するきっかけとなった</li> </ul>
自分と寺・僧侶とのつながり	<ul style="list-style-type: none"> <li>● また京都に戻ってきた時に、気軽に清水寺に立ち寄って欲しい。お寺は簡単に無くならないから、みんなのことを受け入れてくれるという言葉が印象的だった</li> <li>● 優しいコメントをいただいて、とても感動した。私の拙い作品を真剣に見てくださった</li> </ul>

「一元／二元」の世界観に代表される仏教思想は、学生が物事を多角的に見る「外の世界への視点」を学ぶヒントとなった。同時に、「形式より心」を重視する教えや、情報社会における自己で物事を見極める力を問う話は、自らの価値観を省みる「内面への視点」を育んだと言える。また、知識や視点以外に、僧侶との個人的な交流や、自らを受け入れてくれる「帰る場所」としての寺との関係構築が学生に強い印象を残したことも注目すべき点である。

### 5.3 映像作品に見られる学習成果

最終課題として制作された8本の映像作品に対して、1. 独自の視点・切り口、2. 視聴者への配慮、3. 五感を活用したマルチモーダル表現、という3つの基準に基づき記述的な観察および整理を行った。

### 1. 独自の視点・切り口

多くの作品が、著名な観光地を単に紹介するのではなく、学生自身の個人的な関心や体験に基づいたユニークな視点から京都を捉え直していた。例えば、ある学生は、観光地ではない日常の道に見られる光や影に「ささやかな美」を見出した。また、京菓子やのれんといった日常的なアイテムを文化的な象徴として再解釈する作品や、都市空間がもたらす孤独感の癒しという心理的効用に焦点を当てた作品も見られた。さらに、「一期一会」のような日本の茶道に由来する文化的概念を自身の日常と重ね合わせ、京都を表現する試みもあり、それぞれが多様なアプローチで「自分だけの京都」を定義していた。

### 2. 視聴者への配慮

多くの作品において、文化的背景の異なる観客を意識したコミュニケーション上の工夫が見られた。多くの学生は、専門的な知識がなくても理解できるよう、平易な英語で解説を加えていた。また、「美しさ」、「孤独」、「出会い」といった普遍的なテーマを設定することで、文化的な差異を超えて多くの人が共感できる作品を目指す姿勢が共通していた。ある作品では街に見つかる宗教的な印を「安心感」や「孤独の癒やし」として映像化し、宗教を個人の心象に結びつけてグローバルな視聴者が理解しやすい形で提示していた。

### 3. 五感を活用したマルチモーダル表現

映像が本質的に複数のモード（言語・視覚・聴覚など）から成る表現媒体であることを踏まえ、本稿では、学生が字幕、ナレーション、音楽、構図、構成といった要素をどのように選び、組み合わせるかに注目した。特に、京都の文化や宗教について背景知識を持たない視聴者に伝えるための多様な工夫が見られた。例えば、和菓子や暖簾を扱った作品では、映像と簡潔な英語字幕を組み合わせる文化資源の意味をわかりやすく伝えていた。また、宗教空間を「個人の感情に寄り添う場」として表現する作品もあった。こうした方法は、宗教的背景を知らない観客にも共感的に理解されやすく、体験や感情を媒介にしたグローバルな発信の一例といえる。

さらに、京都の文化や宗教をグローバルに伝えるための工夫が複数の作品で確認された。例えば、京菓子を紹介する作品では、京菓子と抹茶の色彩や質感をクローズアップで強調し、視覚的な「味わい」を表現した。のれんを取り上げた作品では、長い京都の歴史の中で、変わらないものの象徴としてののれんを、変わりゆくものの象徴としての街と対比させ、「変わらないとは止まることなのか？ 静かに生き続けることなのか？」という問いを視聴者に提示した。

「一期一会」をテーマにした作品では、日本独自の概念をそのまま示すだけでなく、「once in a lifetime」といったシンプルな英語表現を選び、グローバルな視聴者に伝わるよう工夫していた。また、茶を点てる姿を映し、「一期一会」の由来を示そうとした。「孤独」と「寂しくない街、京都」を表現した作品では、街で発見した祠や鍾馗の映像を見せながら、あえて宗教的な説明を排除し、「この街ではいつも何かが見守ってくれる」というメッセージを示すことで、他宗教の視聴者にも受け入れやすくなるように工夫した。

## 6 考察

### 6.1 「自分事」としての京都の再発見と主体的学び

本授業実践の成果を分析する上で最も重要な点は、学生が京都という対象を、客観的な知識としてではなく、自分自身の物語と深く結びつく「自分事」として再発見したことである。これは、PEPが提唱する教育モデルとも一致する。授業の冒頭で「私の心の京都」を問うことから始まり、最終的に個人の映像作品を制作するに至る一連のプロセスで、学生は京都というテーマの中に、自身の経験や興味・関心を投影し、自分だけの切り口を見出そうとした。アンケートで学生が「自分にとっての京都が分かった」「自分が好きな場所や好きな理由を再認識することができた」と回答していることは、この「自分事」にしていくプロセスの成果であるといえる。すなわち、学生は京都の文化や宗教を学ぶことを通じて、実は自分自身について学んでいたともいえる。

### 6.2 「I, Me, Connection」の視点から見る学習者の省察的成長

学生の学習プロセスと最終成果物である映像作品は、PEPの「I, Me, Connection」の枠組みを用いることで、構造的に理解することができる。映像制作の過程は、学生がこれら3つの視点を行き来する、省察的な成長のプロセスであった。

#### 「I」（主体としての自己）の現れ

学生が選んだ独自のテーマは、学生の「I」の現れである。「のれん」の変わらない美しさに心惹かれる学生、「一期一会」という概念を自らの出会いに重ね合わせる学生、小道の片隅の花や光に「ささやかな美」を見出す学生がみられた。これらはすべて、京都という公的な文化資源を、個人的な感性で切り取り、「自分事」として意味づけた結果である。

#### 「Me」（客体としての自己）への移行

学生は、個人的な「I」を他者に伝えるために、「Me」の視点、すなわち他者の目から自らの表現を客観視するプロセスを経た。映像作品に見られる数々の工夫、例えば、概念的な意味を映像と平易な英語で説明したり、宗教の心を宗教的説明を排除して普遍的な感情に訴えかけることは、背景知識のないグローバルなオーディエンスという「他者」を強く意識した結果である。また、授業での相互フィードバックのセッションや、教員や先輩学生、僧侶との対話は、この「Me」の視点を具体的に獲得するための重要な場であった。

#### 「Connection」（社会との関わり）の構築

単に分かりやすいだけでなく、個人的な発見を社会的な価値へとつなげる「Connection」の構築は、映像を作品にする最終プロセスであった。例えば、清水寺という特定の宗教空間でのフィールドワークの体験を、癒しや安心といった感覚として作品で表現したことは、文化的に特殊な場所を、誰もが理解しうる人間の感情と結びつけたといえる。

また、僧侶との協働も学生の学びを大きく高めた要素であった。学生は、僧侶から得た深い洞

察（「Me」の視点を豊かにするインプット）を、教員や先輩学生の支援のもとで自らの感性（「I」）と融合させ、独自の映像作品（「Connection」）として表現した。アンケート結果が示すように、学生が僧侶から学んだことは、単なる知識ではなく、世界観や生き方に関わる視点であり、さらには僧侶個人や清水寺という場所との人格的な「つながり」であった。これは、専門家との協働が、学生の知的好奇心だけでなく、情意的な側面にも深く働きかけ、学びを「自分事」とする役割を果たしたことを示している。

## 7 結論

本稿では、立命館大学の教養ゼミナール「Kyoto on My Mind（私の心の京都）」における教育実践を報告し、アンケート調査と学生の映像作品の記述的観察を通して、学びの特徴を整理した。考察の結果、次の三点が明らかになった。

まず、本実践の根幹には、学生が京都を、客観的な知識対象ではなく、自らの経験や感情と結びつく「自分事」として捉え直す学習プロセスがあった。フィールドワークや専門家との対話を通じて得られたリアルな体験は、学生が主体的な問いを立てるための基盤となり、さらなる学びへとつながった。

次に、映像制作というマルチモーダルな表現活動は、学生の省察的な成長と多角的な「発信力」の育成に貢献した。学生は映像制作の過程で、自らの伝えたいこと（「I」）を、他者に伝わる形（「Me」）へと洗練させ、さらには普遍的な価値（「Connection」）へとつなげた。

最後に、僧侶との対話は、単なる知識伝達ではなく、学生の視点を豊かにし、宗教や文化を自らの価値観と結びつけて再解釈する機会となった。

以上の成果は、教養教育において地域文化を基盤としたPBL型の学習と、マルチモーダル表現を通じたプロジェクト発信型学習を組み合わせることの教育的有効性を示唆するものである。

しかし、本研究は1科目の実践事例に基づくものであり、課題は残されている。まず、映像制作を通じた学習成果をどのように客観的に評価するかという課題である。この点については、PEPが開発を進める評価モデル「PEP-R」の発展を並行して考慮すべきである。「I, Me, Connection」の3つの基準を評価の主軸に据えたルーブリックを開発し、自己評価、相互評価、教員評価に導入することが今後の課題となる。また、本実践で育成された発信力が、実際にはグローバルなオーディエンスにどのように受け止められるのかを検証する必要がある。最後に、本稿では、清水寺僧侶との協働を含む特定の事例を中心に記述したが、今後は京都の多様な文化的・社会的側面を十分に反映するため、より多様な分野での協働事例を取り入れ、学びの広がりを検討していく必要がある。

本実践報告は、教養教育における地域文化の再発見と発信力の育成の一例を提示した。学生が京都という具体的な地域文化との対話を通じて自己の視点を見出し、それを多様なオーディエンスに伝える力を培ったということは、現代の大学が目指すべき主体的で創造的な学びの姿に位置づけられるであろう。

## 謝辞

本実践の遂行にあたり、多大なるご協力をいただきました清水寺執事の森清顕師に深く感謝いたします。師の講義と現地でのご指導は、学生の学びに不可欠な要素となりました。

## 注

- 1) 大学コンソーシアム京都により、2016年から2020年にかけて、ゼミ単位や学生グループの活動を支援する「学まちコラボ事業」に加え、地域連携の取組を大学・短期大学の組織的な取組にへとつなげていく「学まち連携大学」促進事業が行われた。(https://www.gakumachi.jp/program/gakumachi-sokushin, 2025.8.31)
- 2) 大学コンソーシアム京都「京都世界遺産 PBL 科目について」(https://www.consortium.or.jp/special/wch\_PBL/pbl, 2025.8.31)
- 3) 立命館大学 教養ゼミナール (https://www.ritsumei.ac.jp/liberalarts/course/course-e.html, 2025.8.31)
- 4) 「Kyoto on My Mind（私の心の京都）」(https://kyoto.pep-rg.jp, 2025.8.31)
- 5) この授業には過年度に同授業を受講した先輩学生が Educational Supporter (ES) として参加し、学生にアドバイスやフィードバックを行った。
- 6) 立命館大学 NEWS & TOPICS「アドビ株式会社と新たな価値創出を担う人材育成を共同で推進 AI・デジタル技術を活かしたオリジナル教育プログラムを共同で開発」(https://www.ritsumei.ac.jp/news/detail/?id=3352, 2026.1.27)
- 7) Canva https://www.canva.com
- 8) 動画は「プロジェクト発信型英語プログラム」の YouTube チャンネル (https://www.youtube.com/user/ProjectBasedEnglish, 2025.8.31) にて公開後、「Kyoto on My Mind（私の心の京都）」のウェブサイトに掲載されている。

## 参考文献

- Alderfer, C. P. "An empirical test of a new theory of human needs." *Organizational Behavior and Human Performance*, Volume 4, Issue 2, 1969, pp.142-175.
- Cooley, C. H. *Human Nature and the Social Order*. New York, NY: C. Scribner's Sons, 1902.
- James, W. *Psychology, Briefer Course*. New York, NY: Henry Holt and Company, 1892.
- 金川由紀「観光英語についての一考察：観光英語とは」『平安女学院大学研究年報』8、2008年、37-44頁。
- Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Mead, G. H. *Mind, Self and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1934.
- 須曾野仁志・大野恵理「世界におけるデジタルストーリーテリングの実践動向と課題」『三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践』71、2020年、347-353頁。
- 渡辺幸倫「訪日旅行者接遇のための英語教育の研究」北海道大学大学院 国際広報メディア・観光学院 博士学位論文、2025年。
- 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。

## Fostering Cultural Rediscovery and Global Communication Skills Through Video Production:

A Case Study of the “Kyoto on My Mind” Liberal Arts Seminar

KONDO Yukie (College of Pharmaceutical Sciences, Ritsumeikan University)

### Abstract

This paper reports on an educational practice in a Liberal Arts Seminar, “Kyoto on My Mind,” which aims to foster students’ rediscovery of local culture and develop their global communication skills through video production. Drawing on the “I, Me, Connection” framework from the Project-based English Program (PEP) model, this study analyzes student surveys and their final video projects. The findings reveal that students engaged with Kyoto’s culture as a personal endeavor (“jibungoto”) rather than as objective knowledge. The process of video production facilitated a reflective learning journey from a subjective “I” to an objective “Me” perspective, ultimately fostering a “Connection” with a broader audience. Furthermore, dialogues with local experts proved crucial in deepening their learning and perspectives. This study suggests the pedagogical potential of combining project-based learning (PBL) rooted in local culture with multimodal expressive activities.

### Key words

Liberal Arts, Global Communication Skills, Kyoto, Video Production, Project-Based Learning (PBL)

実践レポート

## Guiding Students to Autonomy through Extra-curricular Facilitation

KANDUBODA Prabath, B./SHOJI Moe  
ITOI Kiyu/LIU Soraya

### Abstract

This report examines university academic staff activities designed to foster student autonomy through self-access learning center (SALC) initiatives. The focus is on a SALC called the Beyond Borders Plaza (BBP), which is in simultaneous progress on three campuses (Kyoto-Kinugasa, Biwako-Kusatsu, and Osaka-Ibaraki) in Ritsumeikan University that has been in action about seven years. BBP initiatives on each campus have gradually evolved through trial-and-error processes, showing tremendous development in numerous areas over the years. Present activities involve BBP users, student staff, and university academic staff and administrative staff. This report focuses on the role of university academic staff. As they play a crucial role in shaping the overall environment. However, these academic staff members do not always possess specialized knowledge in research and teaching, or have experience with SALC facilitations before the BBP engagement. Thus, the applications of academic and non-academic guidance with relation to BBP matters are diverse. Staff members must be aware of the provisions of SALC support. Hence, this report examines the engagement of university academic staff in fostering student autonomy through extracurricular activities. The case studies presented on each campus are based on lecturers' reflection notes, which include self-assessments of the pedagogical achievements, challenges, and prospects in BBP management. We hope that the present study provides valuable information to help the readers understand how SALC guides students in contributing to their global leadership through autonomy building and socialization based on university education.

### Keywords

Student autonomy, student guidance, BBP, extra-curricular learning, academic staff role

## 1 Introduction

Recent higher education emphasizes the importance of students' extra-curricular activity development in fostering globally oriented students. The university has taken multiple initiatives to address the proposals suggested by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). For example, the SGU project (Super Global University) is an initiative that provided substantial funding for local Japanese universities to enhance their international competitiveness in higher education, running from 2018 to 2023 (MEXT, n.d.). These initiatives were not limited to curricular class settings but also extended to extra-curricular activities; for example, promoting study-abroad programs, developing in-school cultural and academic exchanges, and so on. This paper addresses one of the activities made possible by MEXT initiatives.

This report examines students' extra-curricular activities. Over the years, university extra-curricular activities have played a crucial role in filling the gaps in the learning process within university education. Although university curricular classes provide theoretical knowledge and skills necessary for academic success, the proper application of these skills cannot be fully acquired due to time constraints, financial limitations, personal reasons, and other factors. This is where the role of extra-curricular activities becomes essential in supporting students in filling in gaps with real-life experiences. For example, some studies suggest that universities encourage students to participate in extra-curricular activities, such as clubs, to develop community skills (King et al., 2021). This report, in particular, focuses on the academic staff's duties and role in relation to SALC promotion and student development.

### 1.1 University SALC and BBP

Among the many extra-curricular activities, the university SALC plays an important and unique role in students' self-development as global citizens. Conventional SALC offers more language-oriented instruction, mainly as a second or foreign language learning process. However, recent SALC activities have become more vibrant, providing multiple opportunities for all stakeholders to engage, learn, and improve through hands-on activities.

Many recent studies have provided information on how successful a SALC can be in providing students with a better university life that correlates with curricular learning, particularly regular courses. For example, some scholars argue that university lifetime student success and degree completion can be primarily supported by engagement in university SALC activities (King et al., 2021). Many SALCs have recently provided numerous student-centered activities to boost intensive active learning among students (Kanduboda, 2020). The SALC is a great place to apply and check the feasibility of what students have learned in regular classrooms. Because regular courses are usually constrained in terms of time (as the periods are fixed), there is always a gap between learning the theories and applying them in practice. Participating in extra-curricular activities

offers an excellent opportunity for students to bridge the gap between theory and practice, while enhancing their skills (De Sisto et al., 2022; Jamalis & Fauzee, 2007).

Ritsumeikan University initiated its own SALC program in 2018. The SALC is named Beyond Borders Plaza (BBP)<sup>1)</sup>. Its vision is to have the students, academic, and administrative faculty go beyond their limits for future development. Since 2018, BBP initiatives have been implemented across all three campuses, successfully incorporating the unique characteristics of each campus-affiliated department. However, it should be emphasized that the central concept of BBP has remained unchanged on all three campuses (Kanduboda, 2020; Kanduboda et al., 2020).

The BBP mainly operates with the support of four stakeholders, and the success of these activities depends on them: BBP users, administrative university staff, administrative student staff, and in-charge academic staff. Not to mention, users play a central role in participating in activities and self-learning, providing reflection on these activities, and sometimes engaging in participant-initiated activities within the BBP premises. Second, the BBP administrative staff primarily support the operation of the facility, both on and off-site, covering almost all areas to ensure a suitable environment for the BBP overall. The third is the BBP administrative student staff, namely management staff (MS), who are responsible for maintaining the facility and are paid for their work. It should be noted that among the student staff, there is another group of students who work voluntarily on implementing activities and supporting their operation, namely the project team (PT). Finally, the center also has BBP in charge academic staff who provide support to all sides to maintain the facility and environment, run activities, and so on.

Academic staff involved in student support offer guidance from an educational perspective, but this is not limited to academic content. It has been reported that student staff engagement can be in the form of a six-staged development of students when engaging in BBP activities: Propose → Plan → Prepare → Execute → Report → Reflection (Kanduboda & Liu, 2021).

However, engagement in these stages varies among academic staff, depending on their personal experience and expertise, as well as the center's status on each campus. It should be emphasized that these academic staff do not necessarily possess experience or expertise in the field of extra-curricular university SALC activities. However, they are directed to the job and are requested to carry on the prompted work. Therefore, it is crucial to assess the effectiveness of these centers in supporting academic staff with diverse levels of expertise. Knowledge gained from these activities will provide significant insights for future implementations of such activities to boost student self-activation in many other areas.

One of the current academic staff's (the teachers') responsibilities is to integrate curricular and SALC activities as extra-curricular to enhance in-school internationalization. Thus, sharing precedent cases can provide valuable knowledge to those who lack experience in the activities and the shared information will benefit future developments. Although the BBP shares its core values among three campuses, each campus represents uniqueness in many perspectives. These can be visitor support, SALC staff rapport (e.g., among students-administrative staff-academic

staff), activity contents, and so on. Next, Section 2 will elaborate on these aspects in relation to the 3-campus situation.

## 2 Case studies from the three campuses

This section provides information on how the academic staff at the three campuses have been conducting their duties and roles on each campus. This section provides an overall idea of how each center is organized, peculiar to campus-oriented schemes from KIC (Kinugasa Campus), BKC (Biwako Kusatsu Campus), and OIC (Osaka Ibaraki Campus).

### 2.1 KIC BBP

The BBP on Kinugasa campus, Kyoto, is distinctive from BBPs on other campuses in that it occupies a detached two-story building. This embodies the philosophy of Kinugasa BBP: a student space run by students for students. The first floor is designed as a place for communication and exchange, equipped with a relaxing sofa area and a tatami zone that enables international students to experience a Japanese-style room on campus. The second floor is dedicated to language learning, with a self-study area and two Communication Rooms (drop-in language practice classes). All student staff at Kinugasa BBP belong to the Project Team (PT), a cohort of volunteers who organize events and other activities to promote exchanges among both domestic and international students. Students selected among PT members also serve as Management Staff (MS) who work in shifts during opening hours between 2nd and 5th period (10:40-17:50), to support student users. The first floor often functions as a hub for students to meet, have lunch, and stop between classes, while it is also the main space for events organized by PT members. The faculty and administrative team that oversees student activities at Kinugasa involves three International Center staff members and one faculty member, and we value constant communication and shared decision-making processes, despite the different roles and responsibilities between the academic staff and administrative staff.

Students involved in the day-to-day running of the Kinugasa BBP are recruited twice a year, in each semester. As of Spring 2024, the PT consists of 36 students, 14 of whom also serve as MS. The demographics of student staff represent the diversity on campus, involving freshmen, senior students, international students, and postgraduates. In Spring 2024, PT members were divided further into seven teams (four to six members each): culture, exchange, language, outreach, regular events, international bonding, and PT support. The theme given to each team was merely to assemble like-minded people, and the activities they proposed were not limited to those labels. Students are encouraged to pursue their own interests and passions within the mission of the BBP Project Team, and some students seek opportunities to plan events with their peers across the Project Team.

“Being student-centered” is at the core of Kinugasa BBP’s philosophy, and one way it is expressed is through the tradition of student-led training sessions for PT. A group of continuing members

forms a committee and delivers PT training sessions infused with the learning they had acquired in the previous semester, with the support of the faculty and administrative team. This helps to communicate the student-centered nature of PT activities to newcomers, creating a role model that they can aspire to follow. Another key element of the Kinugasa BBP's philosophy set by the students is that no one is designated as a leader. Students at Kinugasa prefer to maintain an equal, "horizontal" relationship with peers, all equally being proactive in making things happen and taking up the initiative to support one another.

Since its establishment in 2018, the Kinugasa BBP has seen three faculty members lead the student staff. Owing to the smooth transition between faculty members and the continuing presence of the International Student Support Senior Coordinator as part of the team, core values have been handed down over the years. Kinugasa BBP initially started out with a small group of MS and soon expanded to have voluntary staff of the Project Team, primarily to involve exchange students who cannot take up a paid job. The introduction of the PT dramatically enhanced the range of activities held at the BBP. During the pandemic, all PT activities were transitioned online due to the closure of physical space. This shift had mixed effects: it enabled BBP on all three campuses to collaborate, while BBP, as a physical space, necessarily lost its user base due to this hiatus. It reopened in 2022, and since 2023, when all preventive measures (partitions, event capacity limit, and no food/drink policy) were removed, the user population has been growing as ever.

Upon reopening in 2022, the team experienced an expansion to accommodate the urgent desire and willingness of students to be involved in face-to-face international exchanges. With the introduction of a rigorous selection process, this number has been maintained at approximately 35 students since 2023. The team structure and activities are modified every semester by the training session committee. The major change the Kinugasa BBP saw in Spring 2024 was the introduction of an Outreach Team that promoted the presence of the BBP on campus through collaboration with other clubs and societies. Another unique feature of Kinugasa is the presence of a PT Support Team—an internal team that offers support for fellow PT members' activities and bonding. The assistance they provide may vary each semester but may include one-on-one meetings with new members to ease their way into the PT and regular recreational events for the members. Kinugasa BBP PT members also regularly apply for the university's Financial Aid for Intercultural Exchange, and students successfully implement large-scale events such as bringing therapy dogs on campus, exploring Nishijin-ori textiles, and experiencing world culture by cooking unique dishes (a sample of staff-led activities are given in appendix 1).

BBP faculty members in each campus work closely with student staff to provide the necessary educational support in their own ways. At Kinugasa, the primary focus is on encouraging students to further their thought processes based on their ideas and implementations. This is realized through a variety of channels: engaging in daily communication with students both face-to-face and on LMS, providing detailed feedback on Event Idea Sheets and promotional materials, and organizing the biweekly Communication Hour where students from each team share their progress and concerns.

Kinugasa BBP has placed a great emphasis on the faculty's physical presence at the BBP to enhance communication with both student staff and student users. In addition to the BBP hours when BBP faculty conducts the Intercultural Advising Desk, BBP faculty at Kinugasa regularly visits the space to casually communicate with students and offer informal support. Another key function of BBP faculty is to bridge the regular classes with the extracurricular activities at the BBP. This is achieved through incorporating the use of the BBP as a venue for workshops and presentations and encouraging students to make the most of the initiatives and events at the BBP.

## 2.2 BKC BBP<sup>2)</sup>

The BBP in the BKC has a huge space, occupying the whole of the 2nd floor of the Central Arc building. It has various regions such as communication rooms (where language teachers hold sessions and students are welcome to join without reservation), self-study areas, event areas, and prayer rooms for Muslim students to use upon registration. Student staff include PT members and MS. PT are student volunteers who plan and carry out activities related to cultural exchange. Such activities include (but are not limited to) sports-related events, food-related events, Japanese cultural events (e.g., wearing kimono, making wagashi, pottery, and origami, joining a tea ceremony, etc.), language exchange events, and events introducing different cultures (e.g., Africa, Korea, China, etc.). They also plan seasonal events such as Halloween and open a stand at the School Festival. On the other hand, the MS are students working part-time at the space based on shifts (from 10:30 to 17:00). They sit at the reception desk, count the number of users, advertise BBP events, answer questions, plan for events, and complete reports of usage.

From 2018 to 2020, the BKC BBP has started holding regular Friday Cafés with students, where international students, Japanese students, and even teachers and administrative staff could join casual chitchat over cafés and snacks. However, owing to the COVID-19 outbreak, BBP activities were conducted online from 2020 to 2022. During this time, PT struggled to plan events online, and there were few students participating despite promotions on Manaba and Instagram; therefore, students often needed to invite their friends to join the events. Faculty and office staff helped by creating a mailing list and the faculty regularly sent out emails that included all BBP events to registered students, so that they could conveniently access zoom links of each event. During this time, no MS were hired because the BBP space was not open to students. From 2022, face-to-face activities were resumed, but no food or drink was allowed in the BBP. MS started working shifts, and PT held different events, mainly based on language exchange, sports culture experience, and the School Festival. As the restrictions on food consumption were gradually lifted in the BBP area, an increasing number of students came to have lunch in the BBP, and PT events involving food (e.g., Pizza Party, Coffee Event) also saw an increase in the number of participants (a sample of staff-led activities are given in appendix 2).

Students at the BKC are very autonomous when it comes to BBP event planning, such that the faculty does not need to worry. They are split into groups during a half-day training session at the

beginning of the semester, and each group comes up with their own activities once or twice each semester. They send their event proposals to the office, and once approved, they post flyers on Manaba, Instagram, and the BBP homepage. After each event, participants submit a brief report.

In the past, the events that included most students were: 1) Every Tuesday Language Exchange and Talk (ETLET); 2) The Halloween event; and 3) Culture-experience outside campus (Odekake) events. ETLET was similar to the Friday Café that happened weekly starting in Fall 2022, but no food or drinks were allowed due to restrictions. Students gather at the BBP every Tuesday from 4:20-5pm, chat with each other in English or Japanese, and the session finishes with a quiz on Kahoot prepared by the organizing student. The event has remained popular throughout the semester with 30-40 students joining each week. The Halloween event involves a costume contest and piñata filled with candies, thus attracting more than 70 students and making it the largest event of the BBP every year. Odekake events are planned by students who applied for grants that sponsored cross-cultural events, so they had a budget to pay for experiences such as wearing kimono/yukata and making Japanese sweets (wagashi) or pottery (togetei). These events have a limited number of participants (around 30 students maximum), but each time they attract more than 100 applicants, and so they need to conduct a lottery to decide which participants can join.

Since the PT students work autonomously and have a well-established senpai-kohai system where experienced students teach new students, my role as a faculty member is to 1) support new PTs during the training session, especially those who do not speak Japanese; 2) communicate with MS during their shifts to improve the BBP space; and 3) help non-PT students (especially international students) who would like to create events in BBP by connecting them with MS.. Since there are around 35 PTs each semester, I also hold mid-term interviews with each PT in small groups of two to five, so that they have a chance to get in touch with those who are not in their team. This helps to get the non-active students more involved.

### 2.3 OIC BBP

At the OIC BBP, a collaborative team consisting of one faculty member, two staff members from the International Office, and one staff member from the Language Education Center work together with approximately 17 student staff members to plan and implement initiatives aimed at internationalizing the OIC. The student staff, comprising both international and Japanese students, from freshmen to seniors, organizes various on- and off-campus events. The administrative staff from the Language Education Center handled language-related checks (e.g., posters and SNS posts), while the administrative staff from the International Office managed to support student staff on their routines and other event related matters (a sample of staff-led activities are given in appendix 3).

In Fall 2023, OIC BBP implemented a system in which leaders were proposed based on document screening and interview results, with students agreeing to the appointments. This led to better event planning and management by student teams, although event scheduling and diversity have

become important issues. Despite this, we supported the students by ensuring that they could manage their projects independently.

Events organized by the student staff were quite diverse, including Korean language sessions, seasonal celebrations such as Thanksgiving, Halloween, and Christmas, as well as a walking tour of Ibaraki. For the walking tour, students collaborated with another student organization to plan and host the event together, which was joined by both Japanese students from various departments and international students. Another collaborative event was held with a coffee group, where participants enjoyed different kinds of coffee while chatting. In this way, students organized a variety of events throughout the year, though the number of events varied—some months were very active, while others had fewer activities.

The introduction of structured events initiated by faculty changed significantly from 2023 to 2024. For instance, we started the “Beyond Borders Week” (name chosen by students), a bi-weekly event series introducing different world cultures. The semester included weeks focused on South Asia, Europe, Africa, and South America. Students from my class worked with guest speakers to plan events introducing countries from each region during class time, while BBP students organized related cultural activities, such as cooking events, on other days. This framework has led to regular and diverse events.

### 3 Discussion

It has been about 7 years since the BBP started operating on three campuses. The BBP evolved in numerous areas, not only among student activities but also among academic and administrative staff. The six-year achievements will undoubtedly foster a strong connection with future BBP activities that are to come. However, it is essential to maintain an activity record for future stakeholders to reference, as the in-charge students, staff, academic, and administrative staff, along with the chief coordinators, will be replaced by new personnel. Thus, this section aims to share information on each campus engagement from an academic staff perspective that would serve as a starting point for repositioning BBP activities within the university. Based on the practices at each campus, this paper summarizes how faculty members have guided students through extra-curricular activities in BBP over the past six years up to the 2024 academic year.

#### 3.1 Experiences of KIC BBP

One of the major challenges for BBP faculty is promoting student autonomy while providing the necessary support to enhance effective learning experiences for student staff. While the BBP Project Team is a student-led community, it is a selected cohort supported by the faculty and administrative team and funded by the university; thus, the experience as student staff must be educational in nature, and what they provide to fellow students must be equipped with clear objectives and potentially allow students to go beyond the limits of their comfort zone to develop

more holistically. Offering instructions and a template or explicitly asking students to perform certain tasks would be an easy and quick solution; however, this would risk removing the precious opportunity for student staff to learn by exploring the issues themselves. With a strong belief in the value of close guidance readily available to achieve student autonomy, the academic staff maintained constant communication, asking questions and providing timely feedback with each student's skills and experience in mind. This does not mean in any way being overly controlling; rather, it assured the students that there is an academic staff to support student staff at each step, from developing the purpose of an event idea and boiling down the target audience they would like to cater to, to how they can advertise their event through promotional materials to attract the student demographic they are targeting. It should be emphasized that KIC academic staff continued to provide constant presence, close communication, and asking good (and sometimes difficult) questions as major strategies for supporting student development.

The strategies also helped implement different avenues of communication with the administration team. This includes a bi-weekly Communication Hour for PT and a mid-semester Catch-up Meeting with MS, both of which offer time and space for student staff to raise their concerns in a casual setting. This, according to the lecturer in-charge, has led to students' development in their awareness and perspective of how they can realize truly inclusive and international communities within the BBP. For example, some student staff, a mixture of long-standing contributors and international students, raised an important issue during a Communication Hour in Spring 2024 about inclusivity, questioning the attitude of blindly seeking to involve more international students as event participants. These students problematized the fact that international students are sometimes objectified and merely seen as those who bring diversity to events for the benefit of domestic students. This was an important perspective for all BBP staff to explore, and thanks to their suggestions, the Project Team held an in-depth and meaningful discussion during the end-of-semester reflective meeting. This, along with the recent trend of events based on academic topics taking place, prompted the continuing student staff expressing their interest in reintroducing the Learning Team to explore more academically minded events and create opportunities to discuss difficult yet important issues. The training session committee, which was formed shortly thereafter, decided that these suggestions should be incorporated into the next training session. As seen in this example, to develop a team that welcomes change and growth, it is key to offer students time and space to discuss and an ambience in which they can feel free to express their opinions.

Another focused aspect is expanding the perspectives of students beyond the campus they are on, and ultimately beyond Ritsumeikan University. Learning that student staff at Kinugasa campus had participated in the Japan Association for Self-Access Learning (JASAL) Student Conference in 2018 and 2019, by collaborating with another faculty member in the Language Education Center to reintroduce this tradition in Fall 2022. Three PT members from Kinugasa discussed their activities and daily challenges at this online conference, and exchanged opinions with student staff from other universities. It was a great opportunity to witness firsthand that this experience empowered

the participating students; not only did they feel a sense of achievement from presenting in English, but they also confirmed that their work was both important and unique. It also fueled students' curiosity about learning more about initiatives at other universities. This led me to co-organize exchanges with other universities, including the Kyoto University of Foreign Studies, Kobe Shoin Women's University, and Konan Women's University. Students who participated in mutual visits and exchanges enjoyed rare encounters with students from other institutions and appreciated the opportunities to exchange ideas with them. Cross-campus exchange also took place in this academic year, and despite its small scale, it stimulated further appetite among student staff to hold similar opportunities, prompting ideas such as cross-campus sports events and symposium-like events to share good practices on each campus. These are the initiatives should continue so that more student staff can benefit from these opportunities and expand their horizons.

### 3.2 Experiences of BKC BBP

BKC's BBP students are independent and run PT similar to a student club. Each team has leaders and subleaders, and each member is responsible for drafting proposals, creating flyers, budgeting, and carrying out events to write reports with minimum support from the faculty and international office. This has been their largest achievement to date. However, challenges remain, such as having inactive members in the group (some students simply do not attend or disappear after the training session, despite being in the Line messaging group) and language barriers between English-speaking international students and Japanese students. We became aware of these challenges in Spring 2023, when I started conducting mid-term group interviews to touch base with each PT. The interviews lasted 20-30 minutes per group of 3-4 students (the duration of the interview can vary for up to an hour, and some students can be interviewed separately if no other students share the same schedule). It was especially difficult for English-based international students to be involved, because most of the announcements and discussions in the Line group were in Japanese. As a solution, a suggestion was made to include a translation app in the Line group that automatically translates Japanese into English, and vice versa. For inactive members, we will start by making the training session compulsory for all PT members in Fall 2024.

The BBP reopened in BKC in 2022, but it was also the year the war between Russia and Ukraine started. In Spring 2022, a Ukrainian student contacted me to ask whether he could propose any events in the BBP to help support his country. The MS (Japanese student) who was there joined our conversation. The two students became best friends, and in the Fall semester, the Ukrainian student also became a member of the PT and MS. Throughout the year, they came up with ideas such as playing Ukrainian movies (which was rejected by the office due to copyright issues), inviting President Zelensky to talk to students (which was accepted by the Ukrainian consulate but refused by the university for political reasons), making a board for students to find language exchange partners (which was established in BBP and later led to ETLET), and holding events to make bracelets and dolls for Ukraine (which managed to collect donations of up to more than 10

thousand yen each time). Even after both the students left, their influence was so strong that many international students applied to become PT. This student movement greatly shows that language barriers disappear as students stepped beyond their limits to collaborate and support each other.

### 3.3 Experiences of OIC BBP

It is worth noting some challenges while working as a BBP instructor. For instance, the sporadic nature of events and conflicts among students can be pointed out. Regarding the first issue of sporadic events, as mentioned in the previous section, it was difficult to maintain consistent event management because students organized and planned events based on their own interests. For example, there were weeks with several events and weeks with none at all. Additionally, international events were skewed; there were plenty of events related to Korea because of the high number of Korean staff and students interested in Korea, but there were fewer events for other countries.

To address this issue, the administration proposed the Beyond Borders Week (BBW) event, which mentioned earlier. This event initiated in light of another multicultural week held in APU (Ritsumeikan Asia Pacific University). Some APU academic staff collaborated with their students from APU. To ensure sustained events, the organizers set up a system in which different regional events were held every other week in collaboration with the BBP and the classes taught by the academic staff of BBP. Since this was the first attempt in this semester, the format involved students and BBP staff holding different events during the same week, leading to a lack of smooth collaboration. However, participants reported positive feedback, stating that they learned about new cultures and literature they had never heard of before, that they were proud to introduce themselves to their own country, and that organizing students improved their leadership and problem-solving skills. Additionally, the event inspired many students to become BBP staff; therefore, it can be considered a moderate success.

As for the second issue, conflicts among students, starting from Fall 2023, we decided to recommend electing a leader after evaluating the performances of selected student staff who were chosen through a screening process and interviews conducted by the faculty. The university side also recommend a vice-leader from among the new members. At that time, the faculty and staff believed that implementing a more structured system would have helped to create a more organized and efficient groupwork environment. However, the leader and vice-leader started to have conflicts due to differing goals, leading to rivalry and poor communication between them, which negatively affected their relationships with other student staff members. This resulted in dissatisfaction among student staff, with some feeling confused about whom to support, and the situation worsened. Despite various efforts, such as faculty stepping in to listen, joining student-led meetings when requested, and talking individually with students, the situation seemed to improve only temporarily, and eventually ended with the vice-leader stepping down.

Reflecting on this incident, the university side let students to decide the details on the selection

of leaders and vice-leaders and setting the organizational management policy. Although the system worked well when things were going smoothly, the vice-leader later claimed that she only took on the role because she was asked by the faculty (which was not true) despite repeated discussions clarifying that she could step down if she wished. This further complicated the situation. Therefore, while the faculty will continue to lead the overall direction of the organization, the internal affairs among student staff let entirely to the students to be handled. After conveying this decision, students began to voluntarily step up as candidates for the next vice-leader role and consulted with the faculty about the next semester, suggesting that the organization could be managed by relying on students' initiatives. The university staff decided to observe how this approach unfolds.

In summary, although the BBP initiatives share common framework among three campuses, the campus specialty demonstrates uniqueness in different stages suggested in the previous accounts (e.g., in Propose → Plan → Prepare → Execute → Report → Reflection as suggests in Kanduboda & Liu, 2021). This is mainly due to the personal experience and expertise of the teachers (and administrative staff) of the centers on each campus. Regardless, it is also important to note that each campus demonstrates a distinctive performances where students are proactively involved in the given stages.

#### 4 Conclusion

The BBP offers a unique experience for all students on each campus. This report explored how in-charge BBP teachers guide students in event planning and facility maintenance. In particular, the information provided based on the three campuses shows how teachers guide BBP student staff to manage the facilities and event execution in different stages. To share campus knowledge and personal insights with others, academic, administrative, and student staff meetings have been held in a timely manner. These meetings take place on each campus individually and sometimes collaboratively with other campuses. These meetings help all individuals share, learn, apply, and improve from one another in visitor support, SALC staff rapport, activity content, and so on.

However, these centers also face numerous challenges that must be addressed in future activities related to student support. For instance, student recruitment and training is one of the items that school staff have reconsidered because of time constraints, limited administrative staff, and the academic staff in charge. Another important aspect is the handling of an increasing number of events. As student involvement increased, the number of activities also gradually increased. Therefore, university staff must increase the human power and time spent on each activity. In addition, maintaining good rapport among students and university staff plays a crucial role in the success of BBP's overall development. Finally, academic staff must consistently maintain good rapport with administrative staff. Although campus-uniqueness may produce hurdles to copy similar activities on other campuses, it may still yield different initiatives from students and university staff to boost the centers. In addition, as mentioned earlier, the BBP is planned and prepared to produce

“Student-Success-Stories” (SSS) in numerous areas. However, this does not mean that the BBP is limited to SSS. BBP needs academic pedagogy, administrative support, and user involvement. With this knowledge sharing, we hope that future BBP endeavors will gradually support each center in solving possible troublesome situations and develop the centers.

### Notes

- 1) A detailed explanation of the three campus centers can be found at <https://www.ritsumei.ac.jp/bbp/>
- 2) It should be noted that the fourth author (Ms. Liu Soraya) was the teacher in charge at BKC BBP from April 2020 to March 2025. However, she currently affiliates with another institution.

### Acknowledgements

We want to take this opportunity to thank Associate Professor Toru Kawai (College of Sport and Health Science) for his generous advice in writing this paper. Thank you very much.

### References

- De Sisto, M., Huq, A., & Dickinson, G.. “Sense of Belonging in Second-year Undergraduate Students: The Value of Extra-curricular Activities.” *Higher Education Research & Development*, Vol.41, No.5, 2022, pp. 1727-1742.
- Jamalis, M., & Fauzee, M. S. O. “Developing Human Value through Extra-curricular Activities.” *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, Vol.3, No.1, 2007, pp. 53-60.
- Kanduboda, P. B. From Active Learning to Deep Learning: Supporting Socialization and Autonomous Engagement via SAC Staff Duties. *JASAL Journal*, Vol.1, No.2, 2020, pp. 129-138.
- Kanduboda P.B., Ishikawa R., Murayama K., & Hagai S. “Support Systems and Issues for Extra-curricular Activities for Students at Universities: Based on Practices at BBP.” *Ritsumeikan Higher Educational Studies*, No.20, 2020, pp. 115-135.
- Kanduboda, P. B., & Liu, S. “Prospects for future development of online SAC activities”, *JASAL Journal*, 2021, pp. 91-99.
- King, A. E., McQuarrie, F. A., & Brigham, S. M. “Exploring the Relationship Between Student Success and Participation in Extra-curricular Activities.” *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, Vol.36, No.1-2, 2021, pp. 42-58.
- MEXT. Top Global University Project, n.d. <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/sdetail02/1395420.htm>
- 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.

## APPENDIX 1. A sample of activities conducted by the KIC BBP student staff during AY2023

No.	Event name	Venue	In-charge	participants
1	Welcome Week(Board Game)	衣笠BBP 1F	衣笠BBPプロジェクトチーム	13
2	ふらっとBBP	衣笠BBP 1F	BBPプロジェクトチーム 定期イベントチーム(歓歓)	25
3	ふらっとBBP	衣笠BBP 1F	BBPプロジェクトチーム 定期イベントチーム(歓歓)	65
4	3か国のゲームを一緒に楽しもう！	衣笠BBP 1F	BBPプロジェクトチーム 海外留学支援系チーム(KIX)	19
5	BBPfy	BBP1F	BBPプロジェクトチーム 文化・学びチーム(N&W)	26
6	京都の神社を巡ろう！	下賀茂神社、河合神社、上賀茂神社	BBPプロジェクトチーム 定期イベントチーム(新FUNFARE)	15
7	ふらっとBBP	BBP1F	BBPプロジェクトチーム 定期イベントチーム(歓歓)	40
8	ウクライナへの支援 ウクライナの伝統的な人形を作ろう！	BBP1F	BKC-BBPプロジェクトチーム	12
9	ふらっとBBP	BBP1F	衣笠BBPプロジェクトチーム 定期イベントチーム(歓歓)	24
10	Job fair	BBP1F	衣笠BBPプロジェクトチーム	10
11	PT交流会@BBP	衣笠体育館	BBPプロジェクトチーム PTサポートチーム	14
12	【異文化】 わんこ王国in BBP	BBP1F	衣笠BBPプロジェクトチーム	15
13	【異文化】 Enjoy making pottery and going to Kodaiji	瑞光窯、高台寺	衣笠BBPプロジェクトチーム	36
14	夏のミニドッジボール大会	衣笠体育館	衣笠BBPプロジェクトチーム	15
15	BBPで夏祭り！	BBP1F	衣笠BBPプロジェクトチーム 留学生支援(新FUNFARE)	28
16	ふらっとBBP	BBP1F	衣笠BBPプロジェクトチーム 定期イベントチーム(歓歓)	17
17	低回生、留学?!何か質問ある?	BBP1F	衣笠BBPプロジェクトチーム 留学支援チーム(KIX)	14
18	Badminton, yuk! バドミントンしよう!	BBP1F	衣笠BBPプロジェクトチーム 定期イベントチーム(歓歓)	18
19	【異文化】 わんこ王国in BBP	BBP1F	衣笠BBPプロジェクトチーム	16
20	みんなで楽しむ友達と和菓子	七條甘春堂	BBPプロジェクトチーム 交流チーム(Compartir)	20

Guiding Students to Autonomy through Extra-curricular Facilitation

APPENDIX2. A sample of activities conducted by the BKCBBP during Academic year 2023

No.	Event name	Venue	In-charge	participants
1	Every Tuesday Language Exchange & Talk	BKC-BBP	BBPスタッフ	180
2	ウクライナ支援イベント at BKC	BKC-BBP	BBPスタッフ	20
3	ウクライナ支援イベント at KIC	KIC-BBP	BBPスタッフ	15
4	コーヒーパーティー	BKC-BBP	BBPスタッフ	30
5	ウクライナ支援イベント at OIC	OIC-BBP	BBPスタッフ	5
6	中国文化イベント	BKC-BBP	BBPスタッフ	20
7	浴衣イベント	京都	BBPスタッフ	33
8	サッカーイベント	第一グラウンド	BBPスタッフ	17
9	八つ橋・末茶体験イベント	京都	BBPスタッフ	33
10	カードゲームイベント	BKC-BBP	BBPスタッフ	15
11	ピザ交流会	EPOCH 21 1階	BBPスタッフ	35
12	韓国文化体験イベント	BKC-BBP	BBPスタッフ	15
13	立命頭脳王決定戦	BKC-BBP	BBPスタッフ	5
14	BBPスポーツ交流会	スポーツ健康コモンズ	BBPスタッフ	17
15	2023スポーツイベント	スポーツ健康コモンズ	BBPスタッフ	19
16	アフリカンデイ	BKC-BBP	BBPスタッフ	15
17	オープンキャンパスBBP周知イベント	カラーニングII C305	BBPスタッフ	5
18	皆のピアノ	EPOCH 21 1階ホール	そらや先生	12
19	皆のピアノ	EPOCH 21 1階ホール	そらや先生	24
20	Every Monday Language Exchange & Talk	BKC-BBP	BBPスタッフ	90

## APPENDIX3. A sample of activities conducted by the OICBBP during Academic year 2023

No.	Event name	Venue	In-charge	participants
1	welcome party	BBP	BBPマネジメントスタッフ	40
2	Coffee and ice breaking time	BBP	BBPマネジメントスタッフ	28
3	BBP×学生コーディネーターコラボ企画 グローバルクリーンアップ作戦	茨木市 内・BBP	BBPマネジメントスタッフ・学生 コーディネーター	15
4	BKC BBP主催「ウクライナ支援企画」 ウクライナの伝統的な人形を作ろう！	BBP	BKC BBPマネジメントスタッフ	3
5	Japanese Kitchen	G棟1F	BBPマネジメントスタッフ	15
6	外国語コミュニケーション交流会	BBP	BBPマネジメントスタッフ	20
7	(BBP week) 国立中山大学説明会	BBP/zoom	BBPマネジメントスタッフ	9
8	伝統的なゲームを一緒にやろう！	BBP	BBPマネジメントスタッフ	6
9	七夕WEEK	BBP	BBPマネジメントスタッフ	110
10	<異文化交流助成金>浴衣で京都一嵐山ー	学外	BBPマネジメントスタッフ	10
11	(BBP×学生Co. コラボイベント) 国際交流まち歩きイベント	茨木市 内・BBP	BBPマネジメントスタッフ	21
12	しゅわたん (手話の探検)	BBP	衣笠BBPマネスタ	12
13	Welcome Party①	BBP	BBPマネジメントスタッフ	65
14	スポーツイベント1 (バレーボール)	BBP	BBPマネジメントスタッフ	24
15	Japanese Board game event	BBP	BBPマネジメントスタッフ	16
16	Welcome Party②	BBP	BBPマネジメントスタッフ	30
17	Welcome Party③	BBP	BBPマネジメントスタッフ	40
18	スポーツイベント2 (バレーボール)	BBP	BBPマネジメントスタッフ	28
19	ASIA Week	OIC	BBPマネジメントスタッフ	169
20	スポーツイベント3 (バレーボール)	BBP	BBPマネジメントスタッフ	26

## 正課外活動を中心に育む大学生の自律性

カンダボダ パラバート ブッディカ (准教授、国際教育推進機構)

庄子 萌 (准教授、国際教育推進機構)

糸井 貴 夕 (准教授、グローバル教養学部)

柳 そらや (特別任用准教授 関西大学教育推進部)

### 要 旨

本稿は、本学での自律学習支援センターを基に、学生の自律性を育む大学教員の活動について検討した。具体的には、立命館大学の3つのキャンパスで同時進行している Beyond Borders Plaza (BBP) に焦点を当てた。BBP は2018年の設立から7年が経過し、学生ユーザー、活動内容、学生スタッフ、大学の教職員の関与等は多様性を増している。しかし、BBPを担当する教員は必ずしも自立支援センター (SALC) に関する研究や教育の専門知識を有しておらず、BBPに関与する以前にSALCを担当したことがない場合もある。また、キャンパス毎の担当の教員、学生、職員も異なり、参加者支援・活動内容なども特徴的である。そのノウハウを共有することで今後の発展の題材となる知見の共有ができる。そこで、本レポートでは、BBPを通じて学生の自律性を育むための大学教員の取り組みについて実践報告する。今回の情報は、3キャンパスの担当教員の振り返りノートをもとに集約した。今後のSALCの活性化に繋がることを願っている。

### キーワード

大学生の自律性、学生指導と活動支援、BBP、正課外活動の学びと課題、教員の役割と責任



## 実践レポート

# 大学教員が担う海外引率業務の在り方

カンダボダ パラバード ブッディカ

### 要 旨

本稿は、大学生の海外留学引率にかかわる教員の業務について検討するものである。一方では、海外研修や留学プログラムにおける教員引率は一概にマニュアル化することはできない。しかし他方では、引率業務の複数のケースを取り上げ、そのノウハウを共有することは今後の引率業務の知見になり、特に初めての方においては、だれが・いつ・何を・どのように・取り組むかを把握することができる。結果的に学生の学びへの支障が少なくよい海外留学経験が得ることになる。本稿は、大学関連の海外引率の先行事例を踏まえながら、取り組み内容を紹介し、実際の業務内容を省察した。そのうえで、引率業務における渡航前・引率中・帰国後における取り組み方のノウハウをその課題と成果と共有した。結果として、大学生の海外留学における引率業務内容を少しでもみえる化することで今後の教員が担う海外留学引率業務における改正に繋げたい。

### キーワード

大学生の海外留学、教員引率、超短期留学プログラム、SSFD (Student-Staff-Faculty Development)

## 1 はじめに

昨今の日本の高等教育におけるグローバル人材育成が様々な側面から構成されており、なかでも国際教育促進は一つの目玉商品として取り上げることができる。大学教育における国際教育促進は正課内の授業に限らず正課外の活動にまで瞬く間に広がりつつある(林他 2025)。とりわけ、大学における国際化は多様性や国際性など多数の重要項目から構成されており、近年社会で求められているグローバル人材育成においても重要な役割を果たし得る(太田 2011)。その中、多くの大学は、教育と研究の多様性に並行して取り組んでいるのは、正課内外における留学の派遣(国内学生)と受け入れ(海外の学生)の促進である。これらは、個々のプログラムによって特徴的ではあるが、概ね派遣も受け入れも5つのカテゴリーに含まれる：①超短期プログラム(数日から1, 2週間程度のもの)、②短期プログラム(数週間から数か月のもの、半年以下)、③ワンセメのもの(大体6ヶ月間)、④交換プログラム(1年間又は2年間)と⑤オンラインプログラム。

これらのプログラムのうち②、③、④に関しては、基本的に引率を伴わない。また、⑤に関しては基本的にオンラインで行うため、指導のために教員が常駐又は待機することはある。しかし、

①の超短期留学プログラムに関しては、教員が引率業務を担うケースが多い。その最大の理由は、①における海外での活動は直接評価対象となるものがおおいからである。超短期留学プログラムは、他②から⑤までの留学プログラムと対照的に大きく異なる数点がある。第一に、大学生の海外留学の大きな障害として挙げられる時間的制約と経済的負担の課題が大幅に減少されている一方、プログラム内容は、学生に実践的な力を育むためにカスタマイズされている。第二に、プログラム運営においては、職員と教員が協働しており、教育面からみて教員の参加が重要である（カンダボダほか 2021）。超短期留学プログラムは、プログラムの性質上、学生に渡航前に必要とされる準備は少なく、現地での滞在期間も多くは1週間程度で全体的に少ない。そのため、運用する側として現地でのサポート体制を徹底する必要がある。特に、安全と安心を確保しながら現地での学びを充実させるためには、背景で管理と運用を担う担当者が必要となる。そこで、役割を果たすのは、引率を担当する職員又は教員である。超短期留学プログラムの引率は大学職員や専門業務としている一般法人の専門員が行うケースもある。しかし、そこに、教育的な支援を加えることが必要となるときに必ず教員が引率を担当することになる。

大学生の海外留学プログラム引率を担う業務は教員の従来の仕事ではないうえ、十分に注目されていない。しかし、近年の大学業務で求められている重要な役割でもある。そこで本稿は、大学生の海外留学に焦点を当て、その引率にかかわる教職員の業務内容について取り上げ、その成果と課題について検討する。次節 1.1 では、先行事例から見た海外引率業務にはどのような内容が含まれているかを概観する。次に、筆者の大学教員としての取り組みをケーススタディとして取り上げ、今までの引率経験を踏まえながら、大学生の海外留学における引率前・引率中・帰国後における取り組み方のノウハウをその課題や成果と共有する。

### 1.1 海外留学引率を担う教員に求められる総合的な役割

一般的には、大学教員の多くの役割は個々の所属機関において、授業を提供し、自身の専門領域の研究を実施しながら次世代の研究者を育成することである。しかし近年は、大学で教員になる者は大学の組織としての運営や管理にかかわる職務を担うことが多々ある。特に、近年のグローバル人材育成における教員のかかわりが多く、その一環として業務に組み込まれているのは大学生の海外留学プログラムの引率を担当することである。

大学生の海外留学プログラムを教員が引率することの意義は、学術的な指導が要することに限定されるものではない。先行研究によると教員は引率するプログラムによって非学術的なものにも関与し、管理運用側としての業務も担うことになる。学生の海外研修における大学教員の業務に関する報告によると、海外研修における教員の業務は、最初に海外の大学とプログラムを構成する段階から始まるもので、留学を経て帰国後の振り返りを行うまでが担当することが必要となる（カンダボダほか 2020、熊井・松田 2022、山口ほか 2016）

例えば、海外留学前段階では、研修実施の判断、海外大学とのプログラム内容の交渉、学生の海外研修支援事業への応募、旅行の手配、学生オリエンテーションの実施、学生の事前学習の支援、海外滞在中における危機管理の確認などを行う必要が挙げられている。特に、留学前は、留学にあたっての計画や準備の指導が求められる。学術的な側面においては、まず海外でのコミュニケーションがスムーズにもらうために言語能力アップすることと、調査（又は研修）に必

要な項目の準備をさせる必要がある。非学術的な側面においては、海外現地の宿泊や生活の仕方・天候・社会情勢・生活パターンに関して調べさせることが求められる。これら、両側面における計画と準備においては、渡航前に行う事前研修は重要な役割を果たし、海外渡航における不可欠な項目として位置付けることができる。特に、海外渡航前における対面活動が限られている場合は最重要ともいえる。

次に、海外留学中においては、スケジュール管理、代表者としての対外的な対応、学生の研修サポート、滞在中の生活および健康管理などが提示されている。学術的な側面においては、主に現地での活動(フィールドプロジェクトまたは研修)を滞りなく執り行うために個別指導とグループ指導が併せて実施する必要がある。また、非学術的な側面においては、日常生活における危機管理と調査執行における注意事項などのアドバイスが求められる。

最後に、留学から帰国後に、振り返りを行うためのサポートを行う必要がある。教員は、学生に海外で得た経験をもとにした報告の仕方を学習させる必要がある。加えて、海外留学を支援してくれている団体や関係者にも海外留学での知見を共有する機会を設けることで、学内はもちろんのこと、併せて一般社会へ還元する機会も提供することが今後の海外留学者数増加にもつながる。留学した学生には、事後研修を実施することで、留学先での知見を学びとして気づき、将来へどのように結ぶかを考えるきっかけとなる。

以上のように、海外留学を担う大学教員は総合的な役割を求められる。次の2節では、大学教員の引率についてその経験値・成果・課題等を紹介する。

## 2 海外留学引率業務の在り方

### 2.1 引率業務の育成と学生活動からの繋がり

大学教員が担う海外引率業務は、不慣れの方が多く直面する課題も多い。しかし、今までの実践のノウハウを共有することで今後への取り組みの題材になると考えられる。そこで、ここでは、一つのケーススタディとして、筆者が今まで行ってきた引率業務を概観する。

本論の執筆にあたってまずは今までの自身の引率活動の履歴を示す。引率は、けしてきまったパターンがあるわけでもない。個々の機会における状況判断と要請によってだれがだれを引率するかが決められる。例えば、筆者が中高生の時に(スリランカにて)部活動でほかの部員25名を10日間の国内キャンプに引率したことがある。また、日本の大学生の時では、40名近くの多国籍の大学生が参加する日本の小学生100人を対象とした英語のサマーキャンプにおいて、参加者・スタッフを含む150名程度を協働で引率した経験もある。そして、大学院生時には、数名の担当者と共同して院生のアカデミック・ライティング サマーキャンプにおいて60人程度の引率を行ったことがある。

これらはどれもその時のプログラムの性質・参加側と管理運営側の必要に応じて対応したものである。しかし、これらはどれもその時在住していた国の国内における引率であり、海外引率とまた体制が大きく異なる。一方で、中高生の時から院生終了するまでに取り組んだ初期的な取り組みの学びが引率のノウハウを多側面より学ぶきっかけとなったに違いない。特に、引率でのグループわけ・指導の出し方やタイミングの計り方、トラブルシューティング等多く学ぶことがで

きた。結果的には、高校生の時からの様々な活動が間接的に今の引率業務に繋がっているとみえる。

## 2.2 大学教員としての引率業務

筆者は、大学教員になった翌年から国内引率を伴う取り組みに参加していた。これらは、大学生海外留学用のスキルアップするためのサマーキャンプ・学会報告と参加・学生団体の研修会等学術的な側面におけるいわゆる教員としてのものが多い。しかし、今回の焦点となるのは海外留学における教員の引率であるため、ここで海外引率に限定して活動を紹介する。まずは、下記表1の引率歴を参照されたい。表1には、筆者が今まで引率を担当したすべてのプログラムを羅列した。表1の「内と外」は、学生の海外留学が、正課内授業の評価対象となったものは「内」、正課内授業ではあるが海外留学は直接評価対象となっていないものは「外」、正課外で海外留学を促進した取り組みは「外\*」で提示した。多くの正課内の授業に関連したプログラム(Advanced &) Global Fieldwork Project<sup>1)</sup>は国際部が主幹する超短期留学プログラムの一つである。特殊

表1 大学教員としての海外引率歴

順	実施時期	正課内外	プログラム名	渡航先	渡航期間	学生数
1	2018年8月	内	Global Field-work Project	ベトナム・ホーチミン	1週間	55
2	2018年9月	内	Global Field-work Project	マレーシア・ペナン	1週間	29
3	2019年9月	内	Global Field-work Project	マレーシア・ペナン	1週間	38
4	2019年9月	内	Global Field-work Project	ベトナム・ホーチミン	1週間	39
5	2020年2月	外	特殊講義32 Exploring Asian Culture via Project-based Learning (PBL) in Sri Lanka	スリランカ・コロンボ	1週間	7
6	2023年3月	外*	日台フィールドプロジェクト	台湾・高雄	1週間	7
7	2023年9月	内	Global Field-work Project	ベトナム・ホーチミン	1週間	27
8	2023年9月	内	Global Field-work Project	ベトナム・ハノイ	1週間	14
9	2023年12月	外*	Asian Student Exchange Program	台湾・高雄	4日間	6
10	2024年2月	内	Global Field-work Project	インドネシア・ジョグジャカルタ	1週間	20
11	2024年3月	内	Global Field-work Project	ベトナム・ハノイ	1週間	23
12	2024年8月	外*	Liberal Arts Seminar 01 Exploring SDGs via COIL in Project-based Learning (PBL)	インド・ケーララ	1週間	3
13	2024年12月	外*	Asian Student Exchange Program	台湾・高雄	4日間	10
14	2025年2月	内	Advanced Global Field-work Project	ベトナム・ハノイ	11日間	22
15	2025年9月	内	Advanced Global Field-work Project	タイ・チェンマイ	12日間	10

注: 1)は、引率教員2名体制。3)、4)の引率は、教員と職員の2名体制。

講義や Liberal Arts Seminar は、教養教育センターが提供している授業で、筆者の場合は責任コマ以外で担当したものとなる。また、その他の正課外の取り組みは、研究活動の一環として実施したもの、CHIL（ハイブリッド型国際共修）を基にした英語でプロジェクト成果を報告する発表大会といったものがある。

表1で確認できるように、筆者の大学教員としての引率は、正課内授業と関連したものと、正課外活動の一環として取り組んだものが多い。プログラムによって参加された学生も少ない場合は3名、多いときは55名等ばらつきがある。一方で、どのプログラムにおいても基本的な段取りは変更していない。正課内と正課外にかかわらず引率前・引率中・帰国後の取り組みを反映して実施している。

加えて、すべてのプログラムにおいて統一している点がある。それは、海外引率を担当する教員の関わりは、プログラム全体において教育的な観点に限っていないことである。海外留学プログラムは、教育的な側面（例えば、学術的な指導）社会文化的な側面（滞在する国の社会的な様子や文化的な様子への気づきを促すこと）、事務的な側面（各種手続き作業の補助的担当）という3つの側面がある。これら3側面において試行錯誤しながら参加することが求められる。

海外引率業務が正課内評価に直接的に対象となっている場合は、管轄の事務局が多くの事務処理を担うことになる。事務局と連携して引率を行う場合は、事務局・参加学生・引率教員・渡航先窓口における情報交換がうまくできるように意識することで情報伝達が充実させることができる。一方で引率業務は、独自での取り組みだったり、正課内授業の直接評価対象とならなかったりする場合は、多くの業務は引率教員自らが行うことが必要になる点、なるべく業務内容に大きな違いが発生する。

### 2.3 学生の声とトラブルシューティング

「海外引率業務」と聞くと多くは、海外での責務が重要視されがちだが、実際のところはその前後がより重要な役割を果たしている。その大きな二つの柱は事前研修と事後研修である<sup>2)</sup>。先行事例（カンダボダほか2021、山口ほか2016等）でも報告されているように大学生の海外留学の成功の度合いは事前研修と事後研修の内容によって決められるともいえる。

例えば、以下は、2023年に実施したGlobal Fieldwork Projectの事前講義後の感想アンケート結果の抜き粋である（2023.12.10実施 Global Fieldwork Project事前講義・研修振り返りアンケートより）。多くの参加者が事前研修によって多側面からの学びを得ていることがうかがえる（内容は変更せず記載してある）。

#### 1) アカデミックな学び

●一日がかりで大変だった。一方で午後のグループワークではほかの人の発表を聞いて、調査方法やテーマ内容など参考になることを聞いて非常に良かった。

●簡単なプレゼンを作ることによって相互の理解を深められ、計画についての大きな進展になった。

## 2) モチベーションアップ

- より台湾への留学が楽しみになって来ました。
- 初めての対面ではあったが、みんな同じ目的を持っている人の集まりなので興味関心もさらに高まった。出発まであと二か月あるが、とても待ち遠しくなった。
- 楽しかったし、重要点が分かったので良かった。
- たくさんフィードバックがもらえてよかった。

## 3) グループワーク

- 私のグループは私以外欠席だったので調査について進めることができませんでした。マナバなどでコミュニケーションをとりながら事前研修を進めていきたいと思います。
- 実際にグループのメンバーと会って話し合うことで、具体的にこの GFP へのイメージができました。ありがとうございました。
- グループ内で沢山話せて、課題についても深まったので楽しかったです。
- グループメンバーに会えて、相手のことが知れて良かったです。

## 4) 生活パターン確認

- ベトナムへは、クレジットカードなど必要なものとかはありますか？
- フィールドワークで集めた情報の正確性などを考えるの難しいと思った。もっと考えていきたい。

## 5) 改善点提言

- 学年が違うとなると気をつけていると感じるので今後は同じ学年で組んだほうが良いとおもう・特になし・グループ発表の途中に休憩が欲しかった。
- 特にないです・BKC 祭典の日とかぶせないで欲しかったです・無断欠席者へのペナルティーをもっと重くして欲しい。
- アイスブレイキングの時間をもう少し設けてほしい。
- もう少し GFP において取り組む課題の事例を知りたかった。

学生の感想データから読み取れるように、事前研修は、アカデミックな学びに加えて、グループワークスキルアップ・モチベーションアップへの繋がり・生活パターンの情報共有等様々で学生は多方面から学びを得ている。

さらに、事後に研修を行うことで、なぜ特定の国や地域あるいは大学を留学先として選んだか、自身の能力アップ（たとえば、語学力・コミュニケーション能力・積極性・自己管理能力・自信・異文化理解力・思考力・チームワーク力・目標達成力等）に関する確認ができる。超短期留学プログラムは短い期間でありながら学生自身に学べる機会が多く、研修などを通してそれらを理解してもらうことで今後への成長に大きく繋がられると考えられる。例えば、学生が思う自身の中では留学経験で高まったと考えるチカラを考えさせたり、自身が設定した参加目標の達成度を確認させたりすることで、学生自身が気づいていなかった学びに注目してもらうことができる。そして、何よりも、直面した課題や問題点を各自で整理し、今後どのようなことに学びをつなげ

るかなど考えさせられる貴重な機会となる。

しかし、当然ながら事前研修を実施したからとはいえ、問題がおこらないと限らない。例えば、筆者が引率を担当したあるプログラムの最中におきた事案を紹介する。このプログラムは学生20数名が参加したもので、日本出発時からほぼ毎日のように様々な事案がおきた。当然のことながら引率教員として基本的に予定している活動を執り行いながら個々の事案に対応した。しかし、最も難しいのは複数の事案が同時に発生した場合の対応である。例えば、図1を参照されたい。ある日は午前から、①コロナ感染者が発生したことで当該学生の対応とその同居者の対応しながら、②学生のホテルチェックアウトサポートをし、③その間に一人がどうしても「途中帰国したい」といだし、その学生の精神的な状況を鑑みながら話を聞く必要があり、④には、計画していたプログラムにおける先方大学との確認を行う必要があった。また、ホテルチェックアウトの際に必要な荷物置き場の確保・学生の代金未払いの対応なども発生している。図1で示した通り、これらの出来事はすべて同時並行しているが、引率した学生・ホテルスタッフ・現地大学スタッフと学生・日本の大学スタッフ・一時帰国した学生の家族等に連続して対応する必要があった。これらは、毎度のことではないが、筆者の引率業務歴の中でも初めてのケースだった。この際にはプログラム遂行に支障がでないように一つ一つの事案を丁寧に整理しながら対応することは重要であり、同時に引率教員自身にも精神的に負荷がかからず健康維持ができる状況を確保することが重要である。

筆者の経験では、このようなときに慌てずに対応できるようにするためには、渡航前からの準備と事務局との連携が重要なカギを握る。特に、事前準備においてプログラムの各活動においてだれが・いつ・何を・どのようにするかをある程度に手分けし、みえる化することでトラブルシューティングが柔軟にできるようになる。

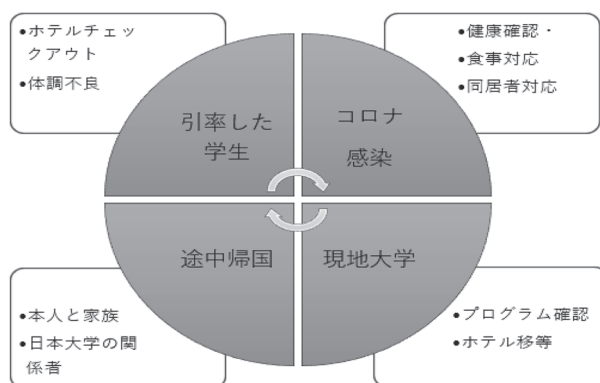


図1 同時対応の事例

### 3 海外引率業務の在り方

#### 3.1 だれが・いつ・何を・どのように取り組むか

今までの内容では、筆者がかかわってきた引率業務と関連した内容を述べた。しかし、表1.

で示したように引率業務を伴うプログラムはその性質（プログラムの活動・参加者・引率先等）が異なると引率業務の詳細も変更が伴う。一方、基本的な枠組みから遠くへ離脱することは少ないともいえる。例えば、付録 1 で示した引率マニュアルを参照されたい。このマニュアルは基本的な重要事項が記載されている一方、参考となるほかの資料へ誘導し、情報確認に関して注意喚起している。

しかし、先述したように海外留学プログラムの最も難しいのは、教員自らが単独である特定のプログラムを開設した場合である。例えば、表 2 で示したプログラムのうち 5 番、6 番、12 番、16 番などである。中でも、6 番は職員の関わりが少ないことから引率業務の難易度が高い。具体的には、だれが・いつ・何を・どのように取り組むかをしっかり考える必要がある。

ここでいう「だれ」とは必ずしも引率を担当する教員とは限らない。場合によって、職員だったり、外部に委託している場合の業者さんだったり、渡航先大学の担当だったり、海外留学する学生だったりする。渡航前からの担当者わけが重要な役割を果たす。次に、「いつ」とは、渡航前か、渡航中か、帰国後かということである。内容によって順番を決めて取り組むのは重要で段取りが悪いと色々なトラブルに繋がったりする。例えば、引率業務の最も大事な点の一つとして留学参加者への情報提供が挙げられる。しかし、情報を提供するタイミングが悪いと期待している活動ができなくなったり、支障が多かったりする。そして、「何を」するかを明確にする必要がある。留学プログラムの関係者の中には同時に複数のことを並行して執り行える人もいれば、一つ一つ順番に取り組む人もいる。それぞれの能力とその時の必要性を視野に与えるタスクの容量を考える必要がある。例えば、引率教員がいるから引率に関するすべての業務は引率教員が執り行う必要はない。内容によって、学生リーダー、渡航先大学の担当者または学生、あるいは現地の業者さん等担当者が変わることは一人への負担削減に大きくつながる。最後に、「どのように」というのは、個々のプログラムと活動の到達目標にあったかたちで業務を担当してもらう必要がある。特に留学先で突然発生する事案に関しては、その場での対応に柔軟性をもたらすことでスムーズなプログラム運営ができる。例えば、図 1 で挙げたように渡航先でプログラム最中にコロナ感染者がでた場合は、引率担当者が病院にいったりすることができないときもある。その際には、現地の担当者や学生を頼りにすることでプログラム進捗に大きな支障が生じず緊急対応もできる点は効果的である。

### 3.2 海外留学引率業務のみえる化とマニュアル化の可能性と危険性

海外留学引率業務のマニュアル化は、引率の可能性を広げるとともに危険性があることは否定できない。一方では、マニュアルがあることでいつ・だれが・どこで・何をすればよいかを整理することはできる。他方では、マニュアルに頼りすぎると個々の活動に支障が出たり臨機応変に緊急事案に対応できなくなる危険性もある。従って、ここでまず注意しておきたいのは、マニュアルに頼りすぎないことである。そのうえで、引率業務の把握している範囲での内容全般のみえる化することである。ここでは、Project-based Learning (PBL) を基に実施する約 1 週間程度の直接評価対象になる超短期留学に焦点を当てて数点の提言を試みる。

超短期留学プログラムの特徴として、現地での滞在期間が短く学術的な学びに加えた社会文化的な学び（非学術的な側面）も含まれる。そのため、これら両立できるような計画と準備が求め

られる。例えば、一つの実践例として、海外研修における最大の学術的な学びとして、現地での研修や調査が挙げられる。まず、学術的な調査のノウハウを導入し、海外でどのようなことが可能かどうかを検索させる必要がある。次に、非学術的な側面における社会文化的な学びへの気付きを促せるためには、一緒に行動する際には例えば「交通の文化は日本と何が違う」、「朝食の文化はどうちがう」、「ホームステイ先における生活様子がどうだったか」等について適度に意見交換することによって参加学生が普段では気づかないことに注意を払いことになる。

### 3.2.1 留学前の計画と準備

渡航先での活動が評価の直接対象になることから学術面での計画と準備が綿密に行う必要がある。事前研修は大体1、2か月前が良い。その理由は、研修のあとの準備にかかる時間が確保できるからである。例えば、個人又はグループで題をみつけてフィールド調査を行い、その内容をスライドを使った発表又はポスターを使って発表し、短いプロジェクトレポートで完成させる場合は、渡航する前に何をどこまで準備させるかの指導を行う必要がある。参加者の調査準備について知ってもらうために、出発前に現地調査を実施してもらうことで調査実施におけるトラブルシューティングが学べるよい機会となる。さらに、渡航先での調査を実施する前に自国について知ることで、対照的にどのようなことをするべきかが把握することができる。加えて、渡航先でのコミュニケーションに必要な語学力のスキルアップも重要である。語学力は、長年の積み重ねがスキルアップに重要であることから事前研修から渡航するまでは簡単にはスキルアップしない。しかし、渡航するまではコミュニケーション不足をどのように補うかを考えるよいきっかけとなる。

さらに、非学術面ではグループワークのノウハウや生活パターンに必要な情報を提供する必要がある。まず、人数が10名以下の場合、一人一人の名前を憶えてどのようなプロジェクトを実施するかは把握しやすく、対応も難しくはない。しかし、参加者が10名を超える場合は引率者として全体を把握することに様々なトラブルが生じる。グループワークに関して断言できるのは限られているが、人数は4人がベスト(最大5人)。渡航する全員のグループリーダーとサブリーダーを決めることと、各グループ(班)のリーダーを決めておくことでハンドリングがしやすくなる。特に、渡航先で団体遠征の際の人数確認や情報共有がやりやすい。

次に、渡航先でのコミュニケーションを円滑に進むために全員で何らかの携帯電話のアプリのグループを作成することと、通信環境を確保することが重要である。学生はもちろんのこと、引率教員の通信環境が常に滞りなく保つことが非常に重要である。宿泊に関しても、学生は個人部屋か共同部屋かによって現地でトラブルが発生した場合への対応が異なる。

### 3.2.2 留学中の対応

留学中には、グループまたは学生個人のプロジェクト遂行について毎日のように何らかの形で確認することが重要である。渡航先でよく起こることとしてあげられるのは、新しい環境や食べ物にとられてプロジェクト実施がうまくできなくなることである。例えば、渡航先で食べ過ぎたり、色々な飲みものをとりすぎたりして体調を崩すケースが多々ある。そのために、引率教員は可能な範囲で個別に(体調管理について)確認すると参加学生も留学に参加した最大の目的であるプ

プロジェクト実施が忘れなく取り組んでくれる。

渡航先では学術面より非学術面での学生対応が充実した留学プログラム実施の鍵となる。引率教員や国によってホテル宿泊であっても門限を設ける必要もでてくる。さらに、日々の健康チェックを行うことで学生の健康状況を把握しやすくなる。加えて、グループワークの様子を定期的にチェックすることでメンバー間でのトラブルシューティングに繋がる。しかし、学生同士のトラブルはグループ内、グループ間、現地大学のバディー<sup>3)</sup>、買い物先やタクシー等で多様である。

グループワークに関しては、メンバー間でコミュニケーションはできているか、個人でやりたい内容とグループでやりたい内容はうまく調整できているかなどを確認することができる。また、食事に関しては、参加学生によって食事が合わない場合がある一方、意欲がおおい学生で食べ過ぎて体調を崩す参加者もいる。これら为了避免するためには、活動の合間に食事に関して問題ないかを確認するのはよい。特に体調管理に関しては今まで最も多いのは、水分補給と十分な睡眠がとれず体調を崩すことであった。一日に一度ぐらいはこれらを注意喚起としてグループチャットで流すのはとても効果的である。さらに、個々の学びを今後どのような場面で活用できるかをアドバイスすると学生に今後の取り組み方について考えられるよい機会となる。例えば、先方の大学生の授業のとり方や課題への取り組み方を観察させ、日本の大学生とどういった点が違うかなどを考えさせると効果的である。

引率を担当する教員にとっては、自身の大学スタッフとの連絡や同僚の教員とのコミュニケーションは重要ではあるが、現地大学スタッフやバディーとの日々のコミュニケーションも併せて充実させることでより多くのサポートが得られる。また、宿泊ホテルとのコミュニケーションも不可欠になる。特に、ホテル周辺施設（病院や警察署や買い物できる場所など）の情報が速やかに得ることで学生対応に役立てられる。

### 3.2.3 帰国後の振り返り

帰国後にはプロジェクト報告を兼ねた振り返り会を実施することで、参加した学生の学びが深まり、将来的に学生自身のキャリア形成に繋がる。プロジェクトを報告することで学術面での学びや課題に関する気づきを得られる。一方で、非学術面の気づきを促せるためには、グループワーク、食事、買い物などについて具体的に聞く出さようなアンケート実施や振り返り感想を聞いてもらうことでより多くの点に注意を光らせることができる。また、当該留学に参加できなかったほかの学生や留学プログラムを支援しているスタッフや校友会等への留学経験報告に学生を誘導し、指導することで海外留学について広く知ってもらう貴重な機会となる。

総じて、海外引率全体（留学が決まってから帰国後の振り返り完了するまで）の内容の一定をまとめたものは以下の表2になる。表2.の中で最も気を付けていることとして2点あげられる。1点は、留学プログラム全体において参加者は学術的な学びと非学術的な学びができるような工夫をすること。2点、参加者は自らが体験することで実践を通した学びが最大限に確保すること。

1点で目指しているのは、将来的な社会で活躍できるグローバル人材育成である。AI (Artificial Intelligence) やオンラインツールが大活躍するこれからのキャリア形成においては、学術的な学びだけでは通用しない。非学術的な面において、異文化的な状況において臨機応変に対応ができることやグループワーク等を通して課題発見・調査実行・状況やデータの報告等をスムーズに

表2 海外引率の3段階における役割

		学術的な側面	非学術的な側面	
段階①	留学前	計画	言語・プロジェクトの指導	生活仕方の指導
		準備	事前研修実施（プロジェクト準備と確認・コミュニティ作り支援）	
段階②	留学中	実行	プロジェクト実施指導	日頃の生活支援
		確認	プロジェクトフィードバック	体調管理・安全確認
段階③	留学後	報告	口頭・書面報告指導	他者への報告指導
		振り返り	事後研修実施（学びと課題確認、キャリア形成アドバイジング）	

実施できることが求められる。留学プログラムでこのようなスキルを学び、磨くことによって一人としての成長するとともにコミュニティでの活躍も学べるようにさせたい。

2点目で目指しているのは、参加者の実体験を増やすことで得られる学びの増加で、いかに学生の自律性を育成できるかである。つまり、プロジェクト管理運営側として準備はする一方、極力参加者自身で考えて行動するような活動をプログラム全体に組み込むことである。例えば、グループ全体で文化や社会状況を視察する目的に実施する全体ツアー的な研修は、運営側で決めるのは研修や視察先・チャーターバスの手配・一定の食事プラン・大まかな時間配布などである。これは、プログラム運営管理上における参加者の学びの確保と安全・安心を視野に用意するもの。一方、この際における各所での具体的な行動は多様性をくわえることでより楽しくなる。例えば、研修先で一旦解散し、小グループ活動に転換させ、決まった時間に照合させることで参加者自身で考えて行動することの学びが得られる。また、プログラム全体において、全体のグループで行動する活動もあれば、小グループでの活動と個人で活動できる内容も挿入することで、学生自身が自律的に考え、行動できる訓練になる。

加えて、筆者はフィロソフィーとして大学の学習環境は学生だけに限定されるものではないという考え方を念頭に置いている。筆者にとっての大学は、学生・職員・教員のすべての人にとっての継続的に学習ができて、それぞれが育成され、成長し続けられるものである。このことは、学生の海外留学においても適用できるものと考えている。

### 3.3 SSFD と引率業務の関連

海外留学の引率は、学生・職員・教員のスキルアップに繋がる貴重な機会として位置付けることができる（Student-Staff-Faculty Development）。海外留学に参加する学生はいうまでもなく多くの学びを得ている。しかし、単に留学プログラムに参加側としての挑むことに限定せず、運営側にもかかわってもらうことによって学びに多様性を加えることができる。リーダーシップを担える学生にグループワークのリーダーシップしたり、引率業務の一部を担当してもらうことは一例としてあげられる。例えば、表1（の5）のプログラムの引率は教員と授業の補助に採用された博士後期課程の大学院生のTA（Teaching Assistant）が行った（留学生）。当該TAは卒業後に自身の国の大学に教員として就職し、所属している大学から大学生を2024年より日本でプログラムの引率しており、学生の引率を斡旋することによってグローバル人材育成に繋がったよい

事例ともいえる。

また、ここでいう Staff とは、大学の事務スタッフのことである。海外引率業務はけして教員ばかりが行うものではない。例えば、表 1 の 3 番と 4 番のプログラムは教員と職員で引率したものになる。また、他のプログラムでは諸事情による大学職員が引率したケースもある。大学職員は普段は事務側での学生サポートが多いため直接学生とかかわることが少ないときもある。海外留学の引率業務を直接担当することで、学生の学びや活動の姿を目の前で確認できることは貴重な機会となる。また、海外の大学と交流しながらプログラム実施することで現地大学事情や社会文化的な学びに繋がり、今後のキャリアアップにつながると考えられる。しかし、事務職員が引率することは、評価対象となる活動の有無について調整して取り組むことでプログラム実施への課題も減少されると考えられる。

教員が海外留学引率業務を担当することの最大の理由は、教育的に学術を含めた学びの確保とアドバイス、そして評価を行うためである。しかし、引率業務を担うことで教員にとっても普段からない社会文化的な知見が得られたり、事務的な業務にかかわることで大学運営側の事情が把握できたりする点では教員のスキルアップにもつながる。一方で、過剰に事務作業が増えると教員が本来担当するべく教育的な側面での業務が全うすることが難しくなるため事務側と調整することが重要である。例えば、事前・事後講義における学習指導・評価対象物の提出や課題の進み方については教育的に考えて引率を担当する教員が行うものとして挙げられる。一方、留学に必要な事務的な書類提出・生活面での準備する物などに関しては事務局が対応することで事務局側と引率教員側の業務分担ができてプログラム運営もしやすくなる。また、引率を担当する教員においても、海外引率中における兼業、例えばオンラインミーティング等は極力重複しないようにすることを勧められる。海外引率の在り方は、多様な社会的な状況の変化や参加される学生の様態の変化によって大きく変動される。引率教員はどの状況においても臨機応変に速やかに対応できる余裕を持つことがとても重要であると考えられる。

#### 4 まとめ

ここまでは、大学教員が担う海外留学引率業務について省察してきた。大学生のグローバル人材育成における海外留学プログラムが重要な役割を持つ。様々な留学プログラムに教員がかかわることが多くなってきているが、引率を伴う超短期留学プログラムの引率業務は、参加する学生における教育的側面でのサポートはもちろんのこと、教員自身の成長にも繋がる。例えば筆者は、今までの引率業務で最も成長できたものとして、異なる社会文化的な様子において臨機応変に対応するスキルアップになったことが挙げられる。教員にとっての引率業務は、普段から見慣れている環境から離れることに負荷はかかるものの、普段の業務の中では出会うことのない経験と体験を得るための貴重な機会でもある。その一方で、海外留学プログラムの運営管理側では、引率業務を伴うことの必要性を整理し、引率する者の負担軽減も視野にプログラム全体のあり方について検討することが重要である。それより、大学生において、大学在学中に海外留学経験が得ることによって大学生生活を充実し、将来のキャリア形成において役立てられることも大いに期待できる。

## 謝辞

本論作成において、河井亨先生（准教授、スポーツ健康科学部）にたくさんのアドバイスをいただきました。また、本学の国際部と留学サポートデスクよりデータを提供していただいた。この場を借りて御礼を申し上げます。

## 注

- 1) 当該プログラムの詳細は下記で確認できる。<https://www.ritsumei.ac.jp/studyabroad/program/univ/initiation/program01.html/>
- 2) ここでいう「事前研修と事後研修」は、書類関係の手続きを伴う「事務的な研修」ではなく、留学先での学びをより高い基準に到達するために行う学習的な内容が含まれる「教育的な研修」のことを意味する。
- 3) ここでいう「バディー」とは、渡航先大学で手伝いしてくれる大学生のことである。現地大学のバディーは、渡航する学生のプログラム実施を全面的にサポートしたり、ホームステイ先になったり多側面で手助けになる。

## 参考文献

- 太田 浩「大学国際化の動向及び日本の現状と課題：東アジアとの比較から」『メディア教育研究』放送大学 ICT 活用・遠隔教育センター、8 巻・1 号、2011 年、S1-S12 頁、[https://www.code.ouj.ac.jp/media/pdf/vol8no1\\_shotai\\_1.pdf](https://www.code.ouj.ac.jp/media/pdf/vol8no1_shotai_1.pdf)
- カンダボダ B. パラバート、小 材彩、季越 智朋美「教職員による海外留学引率の実際―立命館大学の超短期留学プログラム GFP (Global Fieldwork Project) をもとに」『立命館高等教育研究』立命館大学、21 号、2021 年、245-260 頁。
- 熊井浩子、松田紀子「海外学生派遣」『国際連携推進機構紀要』静岡大学、2 号、2022 年、16-21 頁。
- 林 南々子、山本 美奈、カンダボダ P.B 「SALC 機能の拡がりを踏まえた大学職員の役割と責任のあり方」Edsall D., and Thornton K.(ed.). JASAL Journal, 2025 年、58-70 頁、<https://jasalorg.com/wp-content/uploads/2025/07/jasal-6-1-combined-2.pdf>
- 山口さおり、稲留直子、八代利香、新地洋之「学生海外研修における大学教員の役割と今後の課題」『医学部保健学科紀要』鹿児島大学、26 巻・1 号、2016 年、73-81 頁。

付録 1

Global Fieldwork Project ・ Advanced Global Fieldwork Project 引率マニュアル

2024/09/12

留学サポートデスク

1. マニュアルの目的

このマニュアルは、Global Fieldwork Project ・ Advanced Global Fieldwork Project の引率を行う教員のために、危機管理を主眼として作成しています。「2. 出発前をお願いしたいこと」以降をご確認いただき、クレオヒューマンよりお渡ししております、海外旅行保険の利用案内ガイドブックとともに、ご携帯をお願いします。また、海外で何等かの非常な状況に遭遇された際には、日本アイラック株式会社の「安心サポートデスク」にご連絡をお願いします。

2. 出発前をお願いしたいこと

- 海外旅行保険、日本アイラック株式会社危機管理サービスへのご加入
- 事前講義にて、学生への現地スケジュールの案内、フィールドトリップの進め方等、学生へのアドバイス
- 現地でご利用いただくレンタル携帯電話、旅のしおり他、必要書類のお受け取り  
(事前にご希望のキャンパスをご確認させていただきます)
- 緊急時一覧表(旅のしおりに記載)のご確認
- 参加学生との LINE グループの作成

3. プログラム中をお願いしたいこと

- 出発空港での出席確認、LINE グループでの連絡方法の確認
- 到着空港での、協定校担当者との合流、国際課への報告
- 協定校担当者とのプログラムスケジュールの確認
- 初日宿泊施設での安全確認
- 団体行動時における集合状況の確認、スケジュールの案内、終了時のフィードバック
- フィールドワーク時における LINE グループでの報告内容の確認とフォロー
- グループプレゼンテーションに向けてのフォロー
- 行程変更時の協定校との確認、参加学生への案内と承諾・代案希望の意思表示
- 帰国日前日の集合時間、フライトスケジュールの確認
- 空港に向けて出発前の学生への確認(荷物、パスポート、チェックアウトの完了)
- 空港出発前の、国際課への報告

4. プログラム参加後をお願いしたいこと

- 関西空港到着時の安全確認、国際課への報告
- 事後研修に向けてのアドバイスと、事後研修の実施
- 参加学生への広報活動への協力のお願い(お声がけ)

5. 非常時の対応について

留学サポートデスク・アイラック安心サポートデスクへの連絡をお願いいたします。

状況に応じて、留学サポートデスクより、現地旅行社等にアシスタントサービスの追加手配を依頼します。

## 大学教員が担う海外引率業務の在り方

### 付録 1 (続き)

対応にあたって必要となる追加費用については、必ず領収証を保管いただくようお願いします。

- ① 体調不良・ケガ  
「アイラック安心サポートデスク」へ連絡をし、必要に応じて医療機関への同行をお願いします。
- ② 宿泊施設（ホームステイ先）でのトラブル：現地協定校担当者との連絡をとり、状況説明のサポートならびに、改善に向けてのアドバイスをお願いします。
- ③ パスポートの紛失・盗難  
「アイラック安心サポートデスク」へ連絡をし、必要に応じて、現地警察（紛失・盗難届）や現地日本公館（紛失・盗難パスポートの失効手続と、新規取得または帰国のための渡航書の取得）への同行をお願いします。
- ④ 貴重品の紛失・盗難  
「アイラック安心サポートデスク」へ連絡をし、必要に応じて、現地警察（紛失・盗難届）への同行や、カード会社への連絡等のアドバイスをお願いします。
- ⑤ 授業・プログラムへの欠席  
体調不良が理由の場合は、上記①と同じ。  
精神的な理由などの場合は、学生へのヒアリングを通して、現地協定校担当者との連絡をとり、ご対応ください。フィールドワークのチーム学生とのコミュニケーションの難しさが原因の場合は、学生ならびにグループからのヒアリングの上で、個別の課題を提供するなどして、該当学生ならびにチームにとって一番よい解決選択と指示をお願いします。
- ⑥ 利用交通機関の遅延・運休  
A：往路航空機  
出発前に状況の判断が可能な場合は、旅行会社からの指示に従って、集合・行動をしてください。  
出発（集合）間際（目安として、出発の前日、授業時間以降）に、遅延・欠航が生じた場合は、特段の案内がない限り、当初予定していた集合時間・集合場所に集まるようにしてください。  
(搭乗予定の航空機の遅延情報が発信された後に、フライトの変更による搭乗時間の前倒しやチェックインの締め切り時間を早めに設定するなど、空港でしか対応できない事情が発生することが多くあります。)  
B：現地プログラム参加中  
協定校の担当者の指示に従ってください。  
現地プログラム参加中の交通機関のスケジュール変更等により、復路航空機への搭乗に影響が発生する場合には、旅行会社にも情報共有が必要です。  
C：復路航空機  
出発前に状況の判断が可能な場合は、旅行会社からの指示に従って、集合・行動をしてください。  
多くの場合、旅行会社への状況通達にはタイムラグが発生します。  
協定校担当者との連携の上、航空会社、出発地の空港係員の指示に従って行動をしてください。  
一定の搭乗予定が判明した時点で、国際課に共有をお願いします。  
いかなる場合も、基本は団体行動を基本とし、自由行動を設ける場合は、常に LINE メッセージを確認するよう、再集合場所の設定とあわせて案内をお願いします。  
また、交通機関の都合によりスケジュール変更が発生した場合は、一定の条件のもので、海外旅行保険の補償対象となる可能性がありますので、代替交通費、宿泊費、待機中の食費他、追加で支払いをしたものに対しては、領収証を保管するよう学生にも案内をお願いします。  
保険関連の対応は、帰国後、変更内容と照合して保険会社が判断しますので、クレオヒューマン、または留学サポートデスクまでご連絡をお願いします。

## University Lecturer Role in Facilitating Study Abroad Programs

KANDUBODA Prabath, B. (Associate Professor, Ritsumeikan International, Ritsumeikan University)

### Abstract

This study reports on the role of university lecturers in facilitating university students' study abroad programs (SAPs). SAPs facilitation involves three main stages, notably pre-departure (planning & preparing), during the overseas supervision (executing & confirming), and after returning (reporting & reflecting). SAPs' facilitation varies significantly across different programs, countries, and student groups. While it is challenging to create a comprehensive manual that addresses the needs of many SAPs, sharing information about previous attempts to identify potential applications, highlighting difficulties, and considering improvements is crucial. Therefore, this study reviewed some of the earlier reports regarding university teachers' SAPs facilitation and similar topics. Then, the study took one lecturer's experience as a case study and reviewed the successful attempts and confirmed the difficulties. Overall, it is assumed that this study will provide valuable insights for future SAPs-related facilitation activities concerning university lecturers.

### Key words

University students' study abroad programs, university lecturer role, super-short term programs, Student-Staff-Faculty development

## 執筆要領

1. この要領は、教育開発推進機構立命館高等教育研究紀要投稿規程第10条により、「立命館高等教育研究紀要」（以下、紀要という）への原稿の執筆等に関し、必要な事項を定める。
2. 論文の執筆者は、以下のものを、投稿フォームを通して提出する。  
論文原稿  
論文要旨
3. 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。
4. 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。
5. 原稿は、編集委員会が指定する投稿用テンプレート（Microsoft Wordによる横書き、一頁：42字・39行）を使用し、次の点に厳守して作成する。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。
  - (1) 投稿用テンプレートにおいて、文字数の制限は次の通り。上限を超えている場合は、不採録とする。ただし、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。
    - 和文：  
特集・論文・事例研究・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・事例研究・実践研究・報告・実践レポート：（16頁以内）
  - (2) 文字数は、タイトル・要旨（冒頭・末尾）・本文・注・図表・参考文献・添付資料などを含む。
  - (3) タイトルは副題を含め78文字以内。
  - (4) 句読点は、和文には全角の「。」、「、」を英文及び引用等で用いる。欧文には半角の「.」、「,」を使用する。
  - (5) 図（写真）及び表には通し番号を付し、表の表題は表の上部に、図（写真）の表題は図（写真）の下部に記し、頁の行内に貼り付ける。なお、図（写真）及び表が一つの場合にも、図1または表1と記す。図（写真）及び表の出所は必ず明示すること。孫引きの場合は「原資料」と「出所」の双方を明記すること。
  - (6) 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。
  - (7) 文中では投稿者や連名者が特定される情報や表現は避ける。ただし本文の説明や図（写真）及び表の提示の都合上、これらの情報を記述する必要がある場合は表現を工夫すること。
  - (8) 投稿時にタイトル部分に氏名、所属は入れず、そのスペースは確保しておくこと。謝辞（研究補助金番号等）、も投稿時には記述せず、原稿の最後にそのスペース

を確保しておくこと。採録決定後に、表題の下に氏名と所属、謝辞等を挿入する。文字を伏せる際には、「○」等の文字に置き換えること。文字色を白にしたり、背景色を黒にしたりすることは不可とする。

- (9) 上記に含まれない事項は、著者が編集委員会事務局へ申し出、編集委員会の指示に従う。

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つ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。

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、以後は編集委員会の責任で行う。なお、校正作業においては、印刷上の誤りや不備を訂正することを主眼とし、原稿を改訂すること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学推進課（教学マネジメントグループ）とする。  
投稿先：立命館大学 教学推進課（教学マネジメントグループ）  
〒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

14. 本誌に掲載された論文等の著作権については、本学に帰属する。また、著作者自身が自己の著作物を利用する場合には、本学に申し出ること。掲載された論文等は本学が認めた ネットワーク媒体に公開される。
15. 研究にあたって、個人あるいは組織等から非公開の資料、情報、データ等の収集を行った場合は、その研究成果の発表方法について、データの提供元から明確な同意を得た上で、そのことを投稿原稿の本文中に明記しなければならない。また、研究のために収集、作成した資料、情報、データ等で、個人を特定できるものは、当該者の同意なしにこれを他に洩らしてはならない。なお、本学に所属する執筆者の場合は、本学の研究倫理指針に則り、必要に応じて倫理審査委員会に申請を行い、承認を得ておくこと。執筆者が他大学・機関等に所属する場合は、所属先に倫理審査に関する委員会がある場合は、その承認を得ておくことが望ましい。
16. 本規程の改廃は、教育・学修支援センター会議が行う。

#### 附 則

(2024年4月8日文言の追加・修正に伴う一部改正)

本規程は2024年5月1日から適用する。

(2025年3月17日文言の追加・修正に伴う一部改正)

本規程は2025年4月1日から適用する。

## 投稿規程

1、この規程は、立命館大学教育開発推進機構が編集・発刊する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。）に関する事項を定める。

### 2、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。

#### ・名称

和名：立命館高等教育研究 英語名：Ritsumeikan Higher Educational Studies とする。

3、『立命館高等教育研究』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する論文および報告などを掲載する

4、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り組みを教育開発推進機構と協働して文章化して公表していくもの（査読無）。

**資 料 紹 介**：教育および教育実践分野に関する研究・実践で、教育開発推進機構の活動にとって

有益な資料となるもの（査読無）。

書 評：教育開発推進機構の活動分野に関連する研究・実践をまとめた原著で評論する意義のあるもの（査読無）。

②投稿時は投稿者で判断した投稿区分で決定し、投稿受理後、投稿者の都合による区分の変更は認めない。ただし、査読の結果、編集委員会が認める場合は、投稿区分が変更することができる。

- 5、 紀要の目次および掲載論文等は、原則として教育開発推進機構のホームページ並びに立命館大学機関リポジトリ「**R<sup>3</sup>**」で公開する。ただし、執筆者の許諾がない場合または編集委員会が特別の事情を認めた場合は、公開しないことがある。
- 6、 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、共著者に立命館大学および立命館学園の教職員以外の者を含めることはできるが、第1執筆者を務められるのは立命館の教職員とする。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。
- 7、 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。
- 8、 原稿は和文または英文の未発表論文であるものに限る。ただし、口頭発表及びその配布資料はその限りではない。
- 9、 本誌に掲載された論文等の著作権については、本学に帰属する。また、著作者自身が自己の著作物を利用する場合には、本学に申し出ること。掲載された論文等は本学が認めたネットワーク媒体に公開される。『立命館高等教育研究』に掲載された著作に関しては、編集委員会の判断により立命館大学教育開発推進機構が認めるホームページ等のメディアにおいて公開することができる。
- 10、 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。
- 11、 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。
- 12、 研究にあたって、個人あるいは組織等から非公開の資料、情報、データ等の収集を行った場合は、その研究成果の発表方法について、データの提供元から明確な同意を得た上で、そのことを投稿原稿の本文中に明記しなければならない。また、研究のために収集、作成した資料、情報、データ等で、個人を特定できるものは、当該者の同意なしにこれを他に洩らしてはならない。なお、本学に所属する執筆者の場合は、本学の研究倫理指針に則り、必要に応じて倫理審査委員会に申請を行い、承認を得ておくこと。執筆者が他大学・機関等に所属する場合は、

所属先に倫理審査に関する委員会がある場合は、その承認を得ておくことが望ましい。

13、本規程の改廃は、教育・学修支援センター会議が行う。

**【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。

附則（2024年4月8日文言の追加・修正に伴う一部改正）

本規程は2024年5月1日から適用する。

附則（2025年3月17日文言の追加・修正に伴う一部改正）

本規程は2025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/it/> 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

伊 坂 忠 夫	立命館大学副学長 スポーツ健康科学総合研究所 所長 スポーツ健康科学部教授
吉 積 巳 貴	立命館大学食マネジメント学部教授
阿良田 麻里子	立命館大学食マネジメント学部教授
高 田 剛 司	立命館大学食マネジメント学部教授
マリア ヨトヴァ	立命館大学食マネジメント学部准教授
サンダーズ 美里	立命館アジア太平洋大学言語教育センター嘱託講師
山 下 美 朋	立命館大学生命科学部教授
パク ウギョン	立命館アジア太平洋大学言語教育センター嘱託講師
板 橋 民 子	立命館アジア太平洋大学言語教育センター特任講師
糸 井 貴 夕	立命館大学グローバル教養学部准教授
衛 藤 智 子	立命館アジア太平洋大学言語教育センター特任講師
シュエアー 華子	立命館アジア太平洋大学言語教育センター嘱託講師
近 藤 雪 絵	立命館大学薬学部教授
カンダボダ P.B.	立命館大学国際教育推進機構准教授
庄 子 萌	立命館大学国際教育推進機構准教授
柳 そらや	関西大学教育推進部特別任用准教授

(執筆順)

## 特集テーマ一覧

『立命館高等教育研究』では、第8号より巻頭に「特集」を設け、多様なテーマのもとで、本学における特色ある実践を取り上げ、その成果や課題を記録してきました。

バックナンバーは、立命館大学 教育開発推進機構 教育・学修支援センターのウェブサイトにて公開しております。

号	発行	テーマ
第8号	2008年	立命館大学における GP の取組 - 現状と課題 -
第9号	2009年	立命館大学の教養教育
第10号	2010年	立命館大学の言語教育改革
第11号	2011年	立命館の大学院教育
第12号	2012年	立命館の学位授与方針
第13号	2013年	立命館大学の入学者選考
第14号	2014年	立命館の教職協働
第15号	2015年	立命館大学教育開発推進機構の研究と実践
第16号	2016年	立命館大学におけるピア・サポートの取組み
第17号	2017年	立命館大学におけるキャリア教育
第18号	2018年	立命館大学／ 立命館アジア太平洋大学におけるグローバル化推進に関する取り組み
第19号	2019年	立命館の包括的学習者支援の取組
第20号	2020年	立命館大学の内部質保証の取り組み
第21号	2021年	立命館大学の一貫教育
第22号	2022年	立命館大学のコロナ禍における組織的対応と教訓
第23号	2023年	立命館大学のアカデミック・ライティング
第24号	2024年	立命館大学の学習・教育と AI ツールの趣旨
第25号	2025年	立命館大学の社会・地域連携と学習・教育

※第8号より特集の掲載を開始

編集委員会 委員長 中島 英博  
南野 泰義  
塩澤 成弘  
沖 裕貴  
藤本 学

---

## 立命館高等教育研究

第26号

2026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 ソウブン・ドットコム  
東京都荒川区西尾久7-12-16  
(〒116-0011)  
TEL: (03) 3898-3692

---

# RITSUMEIKAN HIGHER EDUCATIONAL STUDIES

## No. 26 CONTENTS

### Education for a Next-Generation Research University

---

- Establishing a Research-Education Ecosystem in Next-Generation Research University:  
Graduate Student Development and Career Formation through Large-Scale Projects  
ISAKA Tadao ( 1 )
- Implementing and Evaluating a Hybrid On/Off-line Fieldwork-Based Educational Program for  
the Inheritance of Local Food Culture and the Advancement of PBL  
YOSHIZUMI Miki/ARATA Mariko/TAKADA Takeshi/YOTOVA Maria ( 17 )

### Report

---

- Activity Report of the Community of Advising Practice (CAP):  
Building Collaboration among Faculty at APU and RU and Creating Professional Learning  
Opportunities in Advising  
SAUNDERS Misato/YAMASHITA Miho/PARK Woo kyoung/ITABASHI Tamiko  
ITOI Kiyu/ETO Tomoko/SCHWEHR Hanako ( 35 )

### Practice Reports

---

- Fostering Cultural Rediscovery and Global Communication Skills Through Video Production:  
A Case Study of the "Kyoto on My Mind" Seminar  
KONDO Yukie ( 51 )
- Guiding Students to Autonomy through Extra-curricular Facilitation  
KANDUBODA Prabath, B./SHOJI Moe/ITOI Kiyu/LIU Soraya ( 65 )
- University Lecturer Role in Facilitating Study Abroad Programs  
KANDUBODA Prabath, B. ( 83 )

**MARCH 2026**

Institute for Teaching and Learning  
Ritsumeikan University

---