
國學院大學

教育開発推進機構紀要

第 8 号

平成29年（2017）3月

<目 次>

○論文

- 「学生の社会性向上」の観点から見るSAによる「教員補助」の意義と可能性
 —國學院大學におけるスチューデント・アシスタント制度の取組から—
 新井 大祐・小濱 歩・中條 豊 (1)
- フランス語初級クラスにおける行動主義的コミュニケーション・アプローチ
 の実践と分析
 荒原 邦博 (32)
- 『「保健体育科目指導法」に関する科目』への模擬授業導入による効果
 川田 裕樹・伊藤 英之・村上 佳司 (48)
- 学士課程教育の質保証を目指したカリキュラムマップ検証の試み
 —教学 IR の視点から—
 戸村 理 (59)

○研究ノート

- 国内高等教育機関の自律言語学習環境における使用言語方針… フォール 小館 梓 (75)

○取り組みレポート

- 大学英語教育における学生のモチベーション向上に対する取り組み…… 小野 雅子 (92)
- 経済学部基礎演習の成果と課題…… 経済学部教務委員会 (110)
- スタディツアーを通じた学生の成長の可能性
 —東北再生「私大ネット36」を例として—…… 鈴木 崇義 (117)
- フェロー制度の運用と成果について—アンケート調査の結果から—…… 高橋 信行 (130)
- TOEIC IP 促進における課外英語学修支援の取り組み …… 松岡 弥生子 (140)

○英文要旨 …… (157)

○編集後記 …… (168)

もっと日本を。もっと世界へ。

「学生の社会性向上」の観点から見るSAによる「教員補助」の意義と可能性 — 國學院大學におけるスチューデント・アシスタント制度の取組から —

新井 大祐 ・ 小濱 歩 ・ 中條 豊

【要 旨】

國學院大學においてスチューデント・アシスタント (SA) 制度が導入されたのは平成21年のことであり、それからおよそ8年が過ぎようとしている。この間、他の大学では「SA」として学生による教育・授業改善 (学生FD) に携わったり、学生間での学修や学生生活に対する補助 (ピア・サポート) などの活動が展開されているが、國學院大學のSA制度は施行以来、一貫して「大人数授業を担当する教員の補助」に特化する形で運営してきた。

そもそも、「SA」の端緒となった「廣中レポート」における構想では、学生の「責任感」「主体性」といった学生自身の社会性等の向上が期待されたところであるが、「学生FD」「ピア・サポート」という形の「SA」に比して、「教員補助」を旨とする「SA」は、ややもすると「雑用係」に終始し、その結果、学生の資質向上に資し難い、と見る向きもあるが、果たしてそうであろうか。

そこで、本稿では、國學院大學におけるSA制度の歩みを振り返りつつ、その運営の中で得られた学生や教員の意見等を元に、「教員補助」としての「SA」における、学生自身にもたらす効果や影響について考察を加えることとした。

その結果、SAに携わる学生においても、自発的な業務改善やその共有、組織への帰属意識、卒業後の社会を見据えた自己省察などといった、成長の過程のあることを見出した。

【キーワード】

スチューデント・アシスタント (SA) 教員補助としての「SA」 学生の社会性向上、学内ワークスタディ

はじめに

國學院大學では、平成21年、大人数授業を担当する教員の教育効果向上を指向し、スチューデント・アシスタント (SA) 制度を試験的に導入した。その後、修正等を加えつつ継続し、既に約8年が経過している。また、同年は教育開発推進機構 (以下、機構) の発足年でもあった。従って同制度は、本機構、とりわけ教育開発センターとともに歩み、定着した、重要な教育力向上施策の一つと言える。制度の「定着」は、安定的かつ持続的な取り組みの実現を意味する点で喜ばしい。しかし同時に、所期の意義や目的、それに係る様々な議論や経緯

が見失われ、良くない意味で“ルーティン化”してしまう場合もある。

そこで、本稿では、まず、今後の制度の持続と展開を検討する材料として、この8年間のSA事業の経緯を総括するとともに、機構・教員・SAの各視点から同制度の達成と課題を捉え直すこととする。そして、これらの分析・省察を踏まえつつ、本制度が、その本来の目的たる「教員補助」の達成にとどまらず、「学生の社会性向上」をもたらす「学びの場」を提供するという点でも、大きな可能性を有することを明らかにしたい。

昨今、各大学において学生スタッフの取り組み・活動が盛んとなり、多種多様な形

で運営されている。本稿は、本学の事例に基づきつつ、これらの取り組みをさらに発展させる様々な可能性の一例を提示する試みである。

1. 我が国における「SA」概観

本学のSA導入の経緯と展開について述べる前に、それらと関わることでもあるので、我が国におけるSA導入の流れについて概観しておきたい。ただ、それについては、近年、立山博邦氏や竹中喜一氏が簡潔かつ的確にまとめているところでもあるので（立山2013、竹中2015）、ここでは「SA」という語に着目し、その展開をめぐる流れのみを粗々追うこととする。

まず、その考え方自体は、早く平成12年に報告がなされた「大学における学生生活の充実方策について（報告）」（以下、「廣中レポート」と称す）を端緒とする見方が一般的である（立山2013、竹中2015）。

すなわち、それ以前より推進されていた大学院学生に研究・教育の補助業務を担当させるTA等に併せて、「大学院学生だけでなく学部の上級生についても、このような（＝教育の補助業務を担当させる一筆者註一）機会を積極的に与えていくことが望まれる」のであり、さらに「授業の補助を行うだけではなく、下級生の学生生活全般にわたる指導や相談に上級生を当たらせたり、学生を学内における様々な業務にたずさわらせる」ことを通じて、「学生が自立した人間として成長するための訓練として、学生に一定の責任を持たせることが重要」との提案であった。この段階では未だ「SA」という語は用いられていないが、

その骨子は、後のSA制度に通じるものであったことが伺えよう。

その後、やや時を置き、平成20年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」においては、大学に期待される取組として、「授業における指導（例えば、ディスカッション、討論など）への参画、授業外の学習支援など、TAの役割を一層拡大する。優秀な学部学生をSA（スチューデント・アシスタント）として活用することも検討する」とある（下線、筆者。以下同じ）。さらに「貢献に見合った経済的支援が提供されたりするような手立て」の検討を掲げ、国として「学部学生を含めてTA等の活用に対する支援を充実させる」ことなどを進めるべきとの提言がなされている。

以上より、平成20年段階においては、「TA」に準ずる制度として「SA」を位置づけようとしていたこと、さらに、優秀学生への経済支援の一環としても期待されるものであったことが理解されよう。

他方、同年には日本学生支援機構によって「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」が実施され、翌平成21年に報告がなされているが、その内容は当時及びその後のSAの流れを考える上で重要である。

同調査は学生支援に関するニーズ把握のために、全国の国公私立の大学・短期大学・高等専門学校1217校を対象に行われた大規模なもので、「学生支援組織」「就職支援」など8つの項目立てで実施されたものであるが、そのうちの 하나가「スチューデント・アシスタント（SA）について」という内容となっている。

同調査においてはSAという用語につい

て「学内における呼称に関わらず、学士課程の学生を教育の補助業務や学生支援に携わらせるものを想定」と定義し、その実施状況、従事内容、規程等の整備、従事時間の上限設定、手当支給の各項目について問うている。そして、この段階でのSA実施状況としては、大学全体（短大・高専を除く）としては47.4%が実施との回答であり、ほぼ半数の大学で取組がなされていたことが知られる。

さらに注目すべきは、その従事内容の問いである。内容としては、

- ①修学上の諸手続き等の業務補助（学生の視点に立ったサービスの提供）（19.2%）
- ②授業等におけるパソコンやインターネット等の利用補助（65.8%）
- ③採点、レジュメ・資料作成、補習指導等の業務補助（29.1%）
- ④新生の学修相談（22.4%）
- ⑤障害のある学生への支援（23.6%）
- ⑥留学生の日本語学習支援、生活相談（29.1%）
- ⑦その他（21.5%）

※（ ）は「大学全体」の実施率（複数回答）。

であり、また「その他」については「入学式・卒業式・オープンキャンパス等の学内業務補助」、「図書館業務補助」「大学のサテライト施設の管理・運営」等の回答が寄せられていたことが掲げられている。

また、「学士課程答申」において期待された経済支援という面においては、89.8%の大学が時給800～1,000円の手当等を支給しているとの回答であった。

ところで、前掲の業務内容の内訳を見る

と、「教員補助」としてのSAは厳密に言えば③のみであり、それ以外はすべて対学生の業務である（ただし、最も数値の高い②については、「教員が授業でパソコン等を利用する際の補助」であるのか、「学生が利用する上での補助」なのか対象が不明瞭であり、位置づけが難しい）。

ここから、同機構における「SA」への視点は、「教育の補助業務や学生支援」と定義しつつも、実際には——機関の性質もあろうが——後者の「学生支援」という、言わば「ピア・サポート」としての役割が大きいものとして想定していたことが推察される（現に、本調査に次ぐ、平成22、25、27年度の同趣の調査においては、「SA」について問う設問は消え、ピア・サポート等についての調査となっている）。

以上より、SAの模索期とも言える当該期の方向性としては、「教員サービス」と「学生サービス（ピア・サポート）」の2つの可能性が指向されていたことが理解される。

さらに平成21年にはベネッセ教育総合研究所の『Between』2009冬号において、SAを取り上げた「SA（スチューデント・アシスタント）登板—教育効果向上のために—」なる企画が組まれており、SA制度への当時の注目を物語る動きとして注意される。その中では、前年に出された前掲「学士課程答申」を受けて、学生をSAとして活用する大学が現れているとし、岡山大ほか4校の取組をレポートしている。この4校の取組の詳細は割愛するが、それらレポートから、この当時、各大学においてはSA制度が多種多様な形で展開されていた制度であったことが理解される。

さらにその後、24年8月には中教審答申

「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」が公表されている。答申本文中には「SA」という語は見られないものの、付編『用語集』の「ティーチング・アシスタント (TA)」項に、

(前略) 大学院でなく、学士課程の学生を教育の補助業務に携わらせる場合、TAとは区別してスチューデント・アシスタント (SA) と称することが多い。

と見えており、平成20年の「学士課程答申」より4年を経て、大学におけるSAが一般化しつつあった状況を示している。

さらに、同年には日本私立大学連盟『大学時報』において、「スチューデントアシスタントのさらなる活用」という小特集が企画され、立命館大ほか4校のレポートが掲載された。「質的転換」答申と併せ、そのタイトルからも、当時においてはすでにSA自体がある程度の認知度を持ち、様々な大学で展開されていたことが理解される。

以上、SAに関する時流を概観してきたが、以下のことが理解される。

すなわち、「SA」というものがTAに準じるものとして認識され、「学士課程」答申とも相俟って平成20年前後より注目を浴び、各大学で運用が活発になっていった⁽¹⁾。ただし、TAが「技能修得・研究者育成」「奨学制度」という明確なビジョンを有する制度であるのに対し、SAは些か漠然とした文脈の中で構想されていったものである。その名称をとってもTAが「教授・教育のアシスト」という明確な目的を冠したものであるのに対し、SAは明確な目的が示されているわけではなく、“学生スタッ

フ”という極めて広範に亘る制度として認識されていた。その結果、各大学のニーズや状況に即して導入・運用され、その名称も直接的に「SA」とはせず、独自の名称を使用している大学も少なくないという状況に至ったのであった。

その一方で、これまで種々報告がなされてきた各大学の取組を概観すれば、実際にはその方向性は概ね「ピア・サポート」「教員補助」「学生FD」という3つのあり方のいずれか、あるいはその複合型に収斂されよう。ただし、実際には、教員の効率的な授業運営のための出欠確認やプリント配布、宿題回収といった「教員補助」の「雑用」に従事させる大学が多く、その出発点であった「廣中レポート」における構想とかけ離れている、との指摘もなされている点(立山2013)は注意されよう。

2. 國學院大學におけるSA制度導入の経緯

2.1 國學院大學SAの出発—第1期トライアル—

それでは、國學院大學におけるSA導入の経緯と展開について述べてみたい。

本学におけるSAの導入は平成21年からであり、その際は、後の本格導入を検討するための試験的導入(トライアル)として実施されている⁽²⁾。そもそも、同年は4月に本機構が発足した年であり、従って、SA制度の導入検討は、発足に際しての教育力向上の“目玉施策”として模索されたものであった。

「SA」はその従事する内容が広範に亘り、各大学の置かれた状況等に即した形で導入

されていることは前述の通りである。この平成21年度段階において本学は（それ以前からのことではあるが）毎年一定数出来してしまう「大人数授業」（本学においては「履修者が300名を超える授業」）をいかにするか、という問題に直面していた。受講者数が多ければ多いほど授業における教育効果が減退していくことはすでに言い古されたことではあるが、5つの学部、1万人超の学生を抱える本学において如何ともし難い「大人数授業」の教育の質の保証をいかに進めていくかという課題を抱えていた。こうした問題を受けて本機構が案出したのが、学生による「教員補助」システムとしてのSAであり、FD・授業改善を担う教育開発センターを中心にSA制度の導入についての議論を進めることとなった。その際、当然ながら「大人数授業」における問題点の精査と同時に、履修者が何人であろうと教員自らが行うべき責務といった観点からの議論が進められた。

こうした中、大人数授業において教員が負担を感じているものとして、1) 資料の配布・印刷だけで多大な時間を要すること、2) 出席カード等の回収に時間を要すること、3) 出席カード等の整理に手間と時間がかかること、4) 大教室で行うためプロジェクターなどを用いて授業を進める必要があること、などが挙げられた。中でも、配布・回収や機器のセッティングは授業時間中に行わざるを得ないために、実際に授業を行う時間が大幅に減少してしまい、「授業時間の確保」といった観点においてもその対応が重要であることが再認識された。

反面、試験監督や採点など、学生の成績や評価に関する事項は、やはり厳密さを伴

う業務であり、学生が着手すべきではないこと、学生への注意といった授業中の良好な学修環境の確保も教員の重要な責務の一つであり、それをSAに行わせると学生間のトラブルが想定されること、さらに大前提として、SA学生自身の学業に支障のないような制度とすること、などの点についても意見が呈された。

以上の議論を経て、試験的に導入するという方針の下に、第1期トライアルとして、SAが従事する業務等を以下の通り設定した。

【業務内容】

- (1) 教材・資料の準備補助（印刷・運搬のみ）
- (2) 授業時の教材・資料の配布
- (3) 出席カードの配布・回収・整理
※整理は授業中に限る
- (4) 通常授業時のコメント・ペーパー等の配布・回収
- (5) AV機器等の運搬・設定準備や操作
- (6) 授業アンケートの配布・回収・整理
※整理は授業中に限る
※以上の業務以外は教室内で待機し、教員の指示や不測の事態等に備える。

【禁止事項】

- (1) 成績評価に関すること（採点関係業務・コメント執筆・評価決定など）
- (2) 試験監督業務（授業内で行う中間試験・学年試験等には一切不関与）
- (3) 受講生の受講態度等に対する注意等
- (4) 受講生の個人情報を知りうること（例：出席カードの出席簿への

転記など)

(5)教材の作成作業(印刷・運搬以外)

なお、この第1期において定めた従事事項等については、現在に至るまで大きな変更はなく踏襲されている。

以上の制度設計を終え、次いで具体的な運営準備の着手へと進んだ。

まず最も重要となるSA学生の確保については、試験運用という点に鑑み、すでに教務部に設置されていた「エルダーサポーター」⁽³⁾の採用学生に対して参加・協力を要請し、7名の学生の協力を得ることとなった。

また、対象授業についても、やはり試験運用であることから、「履修学生200名を超える授業を担当する専任教員」という点に絞り、その中で、10名(延べ14コマ)の教員に対して試用協力を依頼した。

さらに、手当(給与)を支給すること、SAは定められた教員に固定的に支援をすること、基本的に従事時間中は担当授業の教室において待機すること、などを定めて運用を開始した。

以上のような形で半年間試験運用を行い、終了後にSA学生にレポート提出を課し、また参加教員に対してアンケート調査を行った。

その内容については後述するが、この教員に対するアンケートの中でその後の制度設計上特に注目したのが、「SAが授業時間を通じて教室にいる必要はあったか」という点である。すなわち、前掲の通り、従事時間中は教室内において待機することとして運用を開始したが、アンケート結果を見ると、半数以上が「待機は不要」、「時に応じて必要」と回答した。すなわち、SAに期待する業務としては、授業冒頭の資料配

布、終了前の回収作業の必要性が最も多いため、結果「それ以外は不要」という意見であった。

さらに運用中に見えてきた問題として、学生を固定的に教員へ一対一で担当として“貼り付ける”という様態について、当該学生に対しては自身の履修授業を勘案してコマを割り当てたが、実際には当然ながら授業以外にも所用は出来るし、体調を崩すこともある。そのような場合のリスク・ヘッジをいかに解決するかということも課題となった⁽⁴⁾。

さらに、最初期の試行ということから既存の学生スタッフを充てたが、今後の人員確保についても模索が行われた。

2.2 現行制度の端緒—第2期トライアル—

以上の第1期において浮上した課題を受けて、22年度前期に第2期のトライアルを実施することとし、課題の解決を図るとともに、新たに試行的取組を行うこととなった⁽⁵⁾。

課題の克服や改善については、本格運用を行う際、「人数確保が適切に行えるか」という点を把握するために、採用期間を半期とする公募(2年生～4年生。留年者等は対象外)を実施することとし、審査の結果、27名のSA参加者を確保するに至った。

また、採用者に対しては、業務上必要となるAV機器や印刷機の取り扱い説明、従事事項等の周知徹底などを行うための事前研修会への参加を義務づけることとした。さらに、その従業形態について、第1期における担当授業の固定という方法を廃し、授業時限構成に合わせたシフト制(1シフ

ト＝授業開始20分前～授業終了後10分の2時間)を採用することとした。

さらに、授業時間中の教室内待機の必要の有無については、トライアル参加教員(原則として履修者250名以上の授業を担当する専任教員)に対して事前に確認を行い、その結果、多くの教員から「冒頭の機器セッティングや資料配付、終了前の記入物の回収のみで良い」という回答を得た。

このような結果を受けて教職員の調整の元でシフト表を作成し、各シフトコマに授業規模に応じた数のSAを配置した。さらに、メーリングリストを立ち上げ、担当学生がやむなく従事できない場合は、職員が他のSAにメールで呼びかけを行い、代替者を確保する仕組みを構築した。また、待機不要という教員の授業においては、授業冒頭の配布作業等が終了した時点でSAを作業スペース(機構内に設置)へ戻らせ、その間、翌日以降の授業資料の印刷や、他の授業で回収した出席カード等のソート作業などに従事させることとした。

こうした第2期における「事前研修会」「公募制」「シフト制」「予備要員の登録」「メーリングリスト活用」「授業中の別作業への従事」という施策は、「資料印刷や回収物整理に従事させる時間の確保」、「非常時の代替要員の確保」などといったそれまでの課題に対し、効果的に機能した。

これらの仕組みは、その後も現在に至るまで踏襲されており、概ねこの第2期において、現在の本学SA制度の骨格が定まったと言えよう。また、この第2期においては、期中に開催する「中間報告会」と期末に行う「最終報告会」を設けて、各SAが日々業務に従事する中で直面した問題や、

業務の改善案などをSA及び担当教職員間で共有する取組も開始し、これもその後のSA制度に受け継がれている。

ところで、この「中間報告会」「最終報告会」、あるいは日々の業務においても、SA達が非常に活発に議論や意見交換を行ったり、経験に基づく自分なりの業務改善案を提示したりした。SA制度というものに誇りを持ち、自分たちでより良いものとしていこうとする姿勢を見せる学生が多数に亘り、日々の業務の中で、学生に「帰属意識」や「責任感」、「自主性」というものが芽生えていることに教職員が気付かされることも多かった。ここから、SA制度が単なる「教員補助」ではなく、参加学生に対しては、社会的成長に資する可能性を有した制度であることも認識されたのであった。

2.3 本格導入への最終調整—第3期トライアル—

前節の通り、第1期において浮上した種々の課題は第2期において概ね改善されたことが確認されたことを受け、正式導入に向けた最終調整として、第2期の運用方法をほぼ踏襲した形で第3期トライアルを平成22年度後期に実施した。

なお、この第3期においては、その後の正式導入を見据えて、その際の想定条件と同様の「履修者300名以上の授業(専任、兼任(非常勤)教員を問わない)」という形を取った。この結果、SA配置授業はこれまでを大幅に上回る25コマとなったが、他方、公募によるSA採用者は35名となり、1授業に2名以上の学生を配置しうる十全な支援体制を構築することができた。

ところで、この第3期において特筆すべきは、本来業務とは異なる、SA学生達の自発性を根底とした制度の広報活動である。具体的には、本機構において発行する『教育開発ニュース』において「SA企画」のページを設け、SA学生が企画する記事を掲載するという試みであった。そこで、SA学生にその趣旨を伝えて有志を募ったところ11名の学生が応え、教職員と相談をしながら企画を進め、その結果、SA学生が自身の経験をもとに、良い授業・悪い授業の事例、教員の工夫や授業改善案などについて語り合う座談会を実施し、その内容を「学生視点で大学授業を考える」という記事として掲載する運びとなった。

このニューズレターの「SA企画」は、その後も毎年度冬号の企画として継続し、計5年に亘ってシリーズ化された⁽⁶⁾。とくに、Vol.5の「ハッピースクールライフ」は、学生（とくに新入学生）に対して、SA学生達が自らの経験をもとに、大学における基礎的な学修方法をレクチャーする内容であり、vol.7掲載「図書館なんてコワくない！」も、学生が図書館に取材をしながら、その利用方法を学生目線で紹介した内容となっている。

これらは本学SAが「教員補助」のみならず、「学生FD」や「ピア・サポート」という面においても、その可能性を有した存在であることを物語る事例と言えよう。

2.4 正式運用の開始

以上、計3回、一年半に亘る試行期間を経た後、その間の制度利用教員や参加学生のアンケート、各種事例をもとに、その効果検証を行い、その結果、「教員補助」に

特化した制度として、対象とする授業や業務内容、SA学生の選定や待遇を規定した「SA（スチューデント・アシスタント）制度運用に関する内規」を作成した。内規は平成23年3月に教育開発推進機構運営委員会において承認を受け、同4月より、内規に基づいてSA制度を正式に運用するに至った。そして、これ以降、軽微な修正等を行いながらも、SA制度は平成28年度の現在まで教育開発センターにおける重要な授業支援事業として推進されている。

こうした中、とくに注目すべき点として、(トライアル期からのことではあるが) SA業務を通じて参加する学生自身の責任感や自主性などといった社会性の向上、すなわち「学生の成長」が顕著に見られたことが掲げられる。これは、当初「教員補助により大人数授業の教育効果を向上させる」という点のみに目を向けていた我々教職員にとっては歓迎すべき成果であった。そして、この「学生の成長」をめぐる重要な動向として、平成26年度に全学的に「学内ワークスタディ」を定めることとなった点には言及しておきたい。

本学内には、すでに各部局において、大学の各種活動をサポートするための学生チームを設置していた⁽⁷⁾。しかし、それらは各部局が独自に運営し、統一的な目的を標榜したものではなかったというのが実態であった。そこで平成26年に「学内ワークスタディ」を定めて内規を制定し、「学生が学内における教育支援活動や学生自身の社会性向上に資する活動」で、かつ「経済支援」も目的とするものと定義し、従来の学内における各種学生スタッフをこれに位置づけた。その中においては、SAも他の組織と同様に位置づけられ、その運営の

中で芽生え、培われてきた「学生の社会性向上に資する」という点が、制度上も明確化されることとなったのである。

2.5 運営側(機構)から見た今後の課題

以上、本学におけるSA制度の試行的導入から正式運用までの流れを概観してきた。

本節の締めくくりとして、平成28年度現在、制度の運営側(機構)から見た課題として2点を挙げる。

第1に、SA配置の要望が増える一方で、SA志望者(特に2年次生)のエントリーが伸び悩んでいる。幸い、人員不足が原因で支援を断る事態はいまだ出来していないが、学生に向けてSAの魅力を発信し、志望者を増加させることが求められる。

第2に、スキル習得やノウハウの共有・継承について、SA同士の日頃の教え合いや、報告会で進められてはいるものの、次のような問題も浮上している。①毎回の報告内容がマンネリ化する傾向がある、②報告会の参加者が少ない回がある、③新規採用SAに情報が十分共有されない場合がある、④業務の推進やチームワークの形成について中核となって牽引するメンバーが減少しつつある、⑤業務マニュアルの改訂の必要がある、等である。

もっとも、これらはSA達自身にも十分自覚されており、28年度前期は、3・4年次生中心に、①報告会の進行や報告内容の見直し、②新規採用者への参加の積極的呼び掛け、③新規採用者への引き継ぎをスムーズにするための作業マニュアルの充実等、自主的に改善を進めようとする動きが出て来た。教職員としてはこれらの動きを歓迎するとともに、適切な支援を行ってゆ

きたいと考えている。

ここからは、本学SA制度の効果・意義と、今後の展望について、より具体的に省察を進めて行くこととする。

まず制度を活用する教員側の視点から、次いで補助を提供する学生側の視点から、それぞれ制度の利点・意義と課題とがどのように捉えられているかを、アンケート調査の結果等に基づいて具体的に検討する。その上で、運営側(機構)・活用側(教員)・提供側(SA)それぞれの視点を総覧する中から見出せる、本学SA制度の意義と、今後の展望をまとめてみたい。

3. 活用側(教員)の反応 —トライアル期・平成28年度のアンケート調査から—

SA制度は、平成21年度後期・22年度前期・22年度後期の3期にわたりトライアル運用を行う中で、教員対象にアンケートを実施してきた(資料1参照)。以下、その結果に基づき、活用側(教員)がSA制度について高く評価した事項と、課題として指摘された事項を概観する。なお、平成28年度後期にも、SA制度の現状と課題を把握するため、継続的にSAを利用してきた教員を対象にアンケートを実施し、9名から回答を得ている(資料4参照)。件数は少ないが、直近の状況を示す資料として、適宜参照したい。

3.1 教員によって指摘されたSA制度の効果・長所

まず、教員から高い評価が得られた事項として、以下3点が挙げられる。

①作業負担の大幅な軽減効果

トライアル1期に協力を依頼した教員10名中9名が「授業負担が軽減された」と回答し、特に授業準備の時間確保、資料配付の時間的・労力的負担の削減を評価する声が多数を占めた。負担軽減に伴い、教材の追加や、視聴覚教材等の使用が容易になったとの回答もあり、SA制度それ自体の必要性については、ほぼ全教員が肯定的であった。この点は平成28年度アンケートでも、回答した9名全員が「負担が軽減された」としており、SAによる作業補助の効果は一貫して高い評価を得ている。

2期アンケート（大教室系授業）においても同様であり、AV機器の準備や操作代行、教材印刷作業の請負、配布物の回収とソート等の業務による負担軽減効果に加えて、授業準備・片付けや、出欠の厳格なチェック、机間巡視の時間を確保できたという声があった。

②教育効果向上のための取り組みを促進する効果

2期アンケートには、SA制度に大規模教室における教育効果向上のための多様な取り組みを促進する面があることを示す回答が多数見られる。たとえば、作業負担の軽減に伴い、これまで断念していたレポート課題の出題に踏み切ったところ、250名以上の授業であるにも関わらず、50名規模のクラスと同程度の理解度が実現できたとの報告がある。他に、視聴覚教材の積極的利用、配付資料の増加、コメントペーパーの活用、授業時の小試験の実施等の事例がある。小試験については、大規模授業では困難な複

数回の実施や、双方向授業の試みへの応用が可能ではないかとの指摘もなされた。

平成28年度アンケートにおいても同様に、「躊躇なく課題を課することができる」「授業運営に専念することができる」「授業計画通りに進行できる」「出席確認の確実性が増した」「コメントペーパーの整理が楽になった」「授業時間の確保ができた」等の回答が寄せられた。

③作業に従事するSAの業務に対する真摯さ・丁寧さ・積極的態

3期アンケートでは、SAの業務に対する態度や作業の質等について意見を求めた。教員からは、礼儀・身だしなみ等が他の学生の模範になるものであった、てきぱきと業務を進めてくれたため気持ちよく授業が行えた、AV機器に不具合が生じたときに臨機応変に対応してくれた等の声が寄せられ、全般的に極めて好意的な評価であった。この傾向は平成28年度も変わらず、「非常に真面目な学生が配備され、業務を遅滞なく進めてくれた」「真摯かつ丁寧な態度であり、全く問題点を感じさせない」「前回の授業で依頼した事柄を次回以降も継続して行うなど、業務に対する意欲と応用力がある」「出席カードに関わる不正防止の方法を発案・実行するなど積極的な態度が大変好ましい」等、真摯さ・丁寧さ・積極性の面が高く評価されている。

3.2 教員によって指摘された問題点・課題

一方、課題としては主として以下の3点を挙げることができる。

①対応する業務の範囲・禁止事項の明確化と、その周知徹底の必要

2期アンケートで、回収した小テストの答案ソート作業を依頼したところ、引き受けるかどうかの判断がSAによって異なり当惑したとの声があった。これは、機構で、SAは成績評価に直接関与する業務は行わないとの方針をとったものの、当該依頼を評価と無関係な作業として捉えるか、それとも評価対象となる答案に直接接触れること自体避けるべきと捉えるか、SAによって判断に相違があったことから生じた混乱である。業務の取り扱い範囲と禁止事項を明確化する必要が認識された⁽⁸⁾。

②SA間の作業に対する能力・習熟度の差の解消

1期アンケートで、教材配布等についてより効率的な方法を検討すべきとの指摘があった他、2期では教材やアンケート用紙の配布のタイミングについて、教員の指示を守らなかったため意図に反する結果になったことが1件報告されている。また、作業の質が、配置されたSA個人の質（経験や資質）に依存するとの指摘も1件あった。3期においても、SAによってAV機器操作等に不慣れな場合が見受けられるとの指摘があり、ノウハウの共有・継承を強化する必要が認識された。

③担当教員とSAとのコミュニケーション・連携の強化

3期アンケートでは、教員側の指導・指示の在りようによってSAの勤務態度や作業内容は変化するとして、教員とSAとのコミュニケーションをより密にする必要が

指摘されている。

以上の指摘を受け、機構では、既に述べたように、内規策定や説明会・報告会による業務内容と禁止事項の周知徹底、および作業補助に関するノウハウの共有に努めることで対応を行った。この試みは相当の効果を上げたが、今後もその努力を継続・強化して行く必要があることは言うまでもない⁽⁹⁾。

成果③に顕著なように、SA個々人の業務に対する責任感や主体的・積極的な姿勢が、授業補助の質を大きく向上せしめる要素となっており、かつ、教員のSA制度全体に対する評価を大きく左右するポイントでもあることに気づかされる。学内ワークスタディとしての本制度の意義を考える上で、この事実は重要である。

4. 提供側(SA)の自覚 —トライアル期レポート・平成28年度のアンケート調査より—

続いて、SA業務に従事する学生自身が、どのような意義や課題を感じているかを検討する。機構は平成22年度後期（トライアル3期）と23年度前期（正式運用開始後1期目）に、当時の全SAを対象に「SAをやってみての感想と気づき」というテーマで簡易レポートを提出させており、以下これに基づいて述べる（22年度後期32名、23年度前期24名）。詳細な結果は末尾掲載の一覧表を参照されたい（資料2、3）。

また、平成28年度後期に、複数学期にわたり業務を継続しているSAを対象として任意でアンケート（記述式）を実施し、11名から回答を得た。直近の状況を示す資料

として補助的に考察に加えたい（資料5）。

4.1 SA側から見た制度の意義・成果

①教員・職員・学生間の交流

SAとして働く中で最も意義を感じたこととして、他学部・学科の学生や、教職員との交流を挙げる回答が最多であった（平成22年度46.9%・23年度33.3%）。交流は単に業務上の連携にとどまらず、大学生生活全般にわたる。たとえば学生同士の場合、3・4年次生が2年次生に対して学業や学生生活上のアドバイスをしたり、他学部・学科の学生と互いの専門分野の内容について語り合ったりするなど、大学での人間関係が広がったとの報告が見られる。また、業務の中での教職員との対話や協働自体が刺激になったという趣旨の回答も多かった。

②大学の教育改善の取り組みへの参加

トライアル期の総括となる22年度後期レポートで顕著であったが（19.4%）、大学の教育活動・授業改善に参加する経験を挙げる学生が多く見られた。殊に、ニューズレター上でSAと教職員が集って行われた、授業改善やSA業務に関する座談会等の企画に参加したり、SA制度の運用方針策定を教職員と相談して進めたりすることを通して、「制度を共に作り上げて行く」充実感が得られたことを重視する回答が多かった。

③大学の教育・授業に対する視野の拡大

業務や教職員との交流を通して、大学の授業に対する見方、自身の学ぶ態度に変化があったと回答したSAも少なくない（22年度15.6%・23年度8.3%）。授業補助は、教職員と連携しつつ進める言わば「裏方」的

業務と言えるが、そうした「裏方」から教員の事前準備の様子や、教材・教授法に工夫を凝らす姿を目にすることで、「授業を受けるだけの学生目線」を脱した、あるいは自分が履修している授業への受講態度が変わった（コメントペーパーに、より丁寧に回答するようになった等）との回答が見られた。

④作業補助を通じての達成感・貢献感

補助業務それ自体の意義として、補助を通じて教員の負担を軽減し、授業の充実度を高めることで、他の学生に対しても貢献できたという達成感があるとの回答も見られた（22年度12.5%）。他に、出席カードの配布方法など細々した作業の効率化や、新たな工夫について教員に提言を行い、授業運営の役に立てた体験を報告する者や、受講していた友人や他の学生から感謝されたり、協力が得られたりしたことを報告する者もあった。

⑤事務作業に関するスキルの習得・向上

印刷機の操作、紙の裁断、資料の配付回収と整理、教職員や学生相互の連携に伴う「報・連・相」、報告会等の運営、情報共有のための資料の作成や口頭報告等を通じて、事務的なスキルを習得できたとの回答が複数見られた（22年度6.3%・23年度8.3%）。また、こうしたスキルが就職活動を進める上で有益と感じたとの声もあった。

⑥社会性の向上・大学への帰属意識の伸長

件数自体は少ないが、特に平成22年度のレポートに「業務に対する責任感の向上」「教員に授業運営についての提言を行った」

「学内での『居場所』ができた」等、SA自身の責任感や積極性の向上を示唆する回答や、単に授業を受けに来る場所としてではない「自分の居場所としての大学」という帰属意識の伸長を窺わせる回答が見られた。平成26年度の学内ワークスタディとしての位置づけに先立つ段階で、既にこうした実感がSAの間で語られていることは注目すべきであろう。

平成26年度以降は、公募の際にワークスタディの趣旨を告知するとともに、志望者に対して説明・確認を行っていることから、こうした意識は更に高まりを見せつつある。たとえば、平成28年度アンケートの志望理由を問う欄への回答では、通常のアルバイトと異なる、大学教育の支援活動としての面を念頭に置きつつ「教員志望なので、より近くで教育という現場に携わりたい」「先生方の授業補助をする経験が自己の成長につながると思ったから」「コミュニケーション能力を高めるため」「学生として大学教授や講師の方の補佐ができるという点に興味を持った」等、学校の教育活動に関わりたい、あるいはそうした活動を通じて自己の能力を高めたいという志向性が一層強く感じられる傾向となっている。

また、同アンケートの「SAになってよかったと感じること」や「業務の中で工夫していること」を問う設問への回答を見ても、「物事に対する責任感」を感じるようになったことや、教職員との交流の中で「言葉遣いを意識」し「社会に出る上でも大切なこと」と自覚するようになった、などの回答が見られる。

業務の中で様々な教職員と関わり、その要望に対応する中で、コミュニケーション

能力を高めることの重要性を認識する者や、「担当する教員や学生などの他者の気持ちを考え行動するように心掛けている」との声も寄せられており、他の学生や教職員との関わりの中での社会性の向上を見て取ることができよう。

4.2 SAが挙げる課題・反省点

①業務で得られたノウハウや情報の蓄積・共有・継承

課題として圧倒的に多くを占めたのが、業務上のノウハウをどのように共有・蓄積・継承するかという問題である（平成22年度43.8%・23年度58.3%）。SAは種々の業務を経験し、時に備品不足や機器トラブル等に対処する。従って、業務内容・対象授業の特色・担当教員の授業の進め方・過去に直面したトラブルの事例とその対応例などを共有し、交替する際は引き継ぎ事項の伝達も必須となる。トライアル期にはその方策が十分固まっておらず、教員からもSAによる作業効率の差や引き継ぎ事項の伝達漏れなどが指摘された例もあった。

SA間でも早い時期から対応の必要が自覚され、対面で引き継ぐだけでなく、「業務ノート」を作成して本部ロッカーに保管し、これに各授業の業務内容やトラブル対応事例等を記入し、全SAが参照できるように工夫がなされた。また、掲示板・黒板を使って引き継ぎ・注意事項・予定変更等を共有する手立ても取られた。

情報共有や引き継ぎは、単なる伝言では不十分であり、その正確性や確実性を担保するために一定のノウハウが必要とされるものである。しかし、特にトライアル期にはその自覚がまだ十分でなく、試行錯誤の

状態であったことが、SAの危機感となってレポートの内容に強く現れたと考えられる。

平成28年度現在は、業務ノートの作成・共有、黒板や掲示板の使用、期中期末の報告会等、諸々の方法が確立・定着し、事態はトライアル期に比して大きく改善されている。とはいえ、28年度アンケートでも、個々の作業を手がける中で、段取りやタイミング等で困ったこと・失敗したことがあったとの報告は少なくなく、こうした個別事案への対応を協議し、共有して行く方策として、業務ノートや報告会の重要性は今後も変わらないであろう。

②授業担当教員とSAとの間のコミュニケーション・連携の緊密化

続いて多く挙げられた課題は、支援対象授業の担当教員とSAとの間のコミュニケーション・連携の強化である（平成22年度21.9%・23年度20.8%）。SAが担当教員の指示を十分理解しなければ、当然授業運営に支障を来す。また、突然の休講や教材変更等が生じた際に、情報が速やかにSAに伝達される必要があるし、配置シフト変更や欠勤者の代行業務の際には、改めて教員との打ち合わせが必要となる。

この点についてSAからは、SA同士の情報共有に加えて、特に担当教員と授業前に事前打ち合わせを行うことを心がけることでミスやトラブルを極力回避すべきとの意見が寄せられた。また、教員とSAの信頼関係を形成するため、初回業務時に丁寧な自己紹介するなど、個々のSAが教員にとって「顔が見える」存在となる必要があることを指摘する声もあった。

なお、平成28年度アンケートで事例とし

て最も多く寄せられたのが、この「担当教員とのコミュニケーション」である。指示を誤解なく実行することの大切さもさることながら、特に多かったのが「SAの業務内容を越えた要望をされた場合の対応」に関わる事例であったことは、運営側としても、SA配置の際に担当教員に説明を徹底すべきところと反省させられた。教員側のSAに対する期待の大きさの裏返しとも言えるが、今後の課題である。

③SA同士の業務に関する相互連絡の緊密化

業務の中でSA同士が緊密に連絡を取り合うことの重要性も指摘されている（平成22年度9.4%・23年度20.8%）。特に、担当SAの体調不良等で代行が必要となった場合、機構の教職員への報告をいち早く行うと共に、SA同士が緊急で連絡を取り合うための手段が必須であった。この点は平成22年度前期より、SAと担当職員が共同でメーリングリストに加入して連絡を取り合う方策が採られ、現在も踏襲されている。

ただし、トライアル期には時折、連絡漏れや、不明瞭な文言で送信したため意図が十分伝わらない事態が生じたことから、ここで課題として挙げられたものと考えられる。現在は、メーリングリストの利用方法を選考時の説明会で配布して説明を行っており、あらかじめ想定される事態に応じた文例と、送信時の書式を示すことで、明確な意思疎通に努める方策が採られている。SA同士の連絡における問題は平成28年度時点ではほとんど指摘されていないことを見ても、効果があったと言える。

④シフトの配置や時間の調整

人員の配置方針はトライアル期の試行錯誤の中で徐々に固まってきたものであり、そのため授業によっては業務内容に対してSAの人数が多すぎて手持ちぶさたな者が出るなどの事態が生ずることもあった。トライアル期のレポートで、SAから人員の配置や時間の調整が課題とされているのは、そうした事態を受けてのことである(平成22年度21.9%・23年度16.7%)。平成28年度現在は、おおむね300名～400名程度の授業に対しては経験者1名と新人1名の計2名配置を原則とし、履修者数の増加や作業量の多さに応じて適宜増員を行っている。本学の大教室の定員からして、最大規模の授業は通常600名程度となるが、4～5名が適宜業務を分担して従事している。

⑤教員・学生に対する広報活動の必要性

トライアル期はSA制度自体の認知度が低かったため、SAの業務内容や利用方法について教員に一層周知が必要と指摘されていた(平成22年度15.6%・23年度4.2%)。また、一般学生からも授業の作業補助を行うスタッフとして認識されていない状況があったため、作業スタッフとしてのSAの存在を視認しやすくするため、ブレザーや帽子などの制服を定めてはどうかとの提案もSA側から寄せられている。これを受けて、現在は専用のジャンパーを全員が着用して従事しており、制度の周知に一定の効果を上げている。

ただし、SAの存在は認知されても、その役割について教員や学生から十分な理解が得られているかはまた別の問題である。平成28年度アンケートにおけるSAの報告では、一般学生から見ると、SAは〈TA

や職員のようなもの〉という認識であり、授業内容について説明を求められたり、学内の諸手続きや評価方法について質問されたりすることが多いとのことであり、一般学生向けの広報という点が課題である。

⑥SA同士の交流・懇親

シフトによっては互いに顔を合わせる機会がない場合もあるため、懇親会等を通して交流・親睦を深めたいとの要望も複数寄せられた(平成22年度6.3%・23年度4.2%)。SA制度の利点として、他の学生や教職員との交流を挙げた学生が多いことと表裏をなす傾向であり、SAの自発的交流の後押しを含め、今後注力すべきであろう。

⑦授業運営上の問題点の気づき、指摘・提言を行いたいという要望

SAが業務に従事する中で、支援対象授業の授業運営や作業効率の問題点に気付くこともある。SAの業務内容には、授業改善に関する提言を行うことは含まれていないが、担当教員との信頼関係の中でSAが個人的に改善策の提言を行い、教員がそれを採用して実際に作業効率等に良い影響を与えた事例もあった。

実際、SAの中には、補助作業を通して気付いた問題点について教員に意見を具申したり、改善策を提言したりしたいと思いつつも、業務の権限を作業補助に限る現行制度との兼ね合いで、発言する機会がなかなかないことにある種のもどかしさを感じると回答した者もいる。今後の制度の展開を考える上で一つのテーマを提供していると言えよう。

⑧業務内容・禁止事項・注意事項等の明

確化とその周知徹底

業務の範囲や禁止事項を明確化し、周知徹底する必要性が教員から指摘されていたが、SA側にも同様の指摘がある（平成22年度9.4%）。SAの場合は特に、現場で教員から「このような業務をして欲しい」と言われた際に、自身の権限で可能かどうか迷う場合がたびたびあることが、その背景にある。内規を策定して業務内容と禁止事項を明記し、説明会や報告会で周知・共有を行うようになってから事態は改善されているが、グレーゾーンは依然残る。平成28年度アンケートでも同様の指摘が見られ、報告会の充実等が課題として挙げられている。

⑨勤務態度の改善

勤務態度についての反省や、業務に対するSA自身の積極性・主体性の大切さを指摘する声も寄せられている。トライアル期には「業務に慣れてくると私語が多くなってしまった」「欠勤の際の連絡で、理由を明示しないで代行を依頼する人が時折いる」「教職員からの指示を待つのではなく、SAから指示を求めるべき」「毎回同じお手伝いの方法ではなく、どうやったら円滑に気持ちよく講義のスタートが切れるだろうかということを考え、行動に移してみるのが大切」等の意見が見られた。

平成28年度アンケートでも、「教職員との報・連・相を心掛ける」「補佐役であることを常に念頭に置いて業務にあたる」「忘れっぽい場合指示の内容をすぐにメモする」「業務の引き継ぎをしなければならないときは、業務ノートに曖昧な書き方をせず、なるべく具体的に記述し、必要に応じてメモや付箋を使用する」「同じシフト

のSAに積極的に意見を出して、効率よく業務が行えるようにする」など、具体的な作業を行う中で、SA個人が自ら考えて、質の高い補助を提供するよう工夫し続けている姿を窺うことができる。

これらの認識が、教職員からの指導や、課題に対する回答として述べられたものではなく、自身の日頃の「気づき」や「工夫」を自由に筆記するように求めた自由記述のレポート・アンケートの中で記述されている事実は、学生自身が内省しつつ、業務の中で自己改善を進めて行こうとする主体的意欲を示すものとして重要であろう。

結び —— 「学びの場」としての充実を図るために——

第2節で制度構築の過程と、運営側（機構）からみた課題を、第3・4節で活用側（教員）と提供側（SA）から見たSA制度の利点・意義と課題を概観した。最後に、それらの中から見出すことのできる、本学におけるSA制度の意義について、（1）授業負担の軽減と授業改善への寄与、（2）学生の社会性の向上、（3）学生の帰属意識・連帯感の向上、という三点に集約してまとめた上で、それぞれ今後の課題・展望を述べて結びとしたい。

（1）授業負担の軽減と、それによる授業改善への寄与

先に述べた通り、学生スタッフによる取り組みの方向性は、主として「ピア・サポート」「教員補助」「学生FD」の三つが考えられるが、本学のSA制度にあっては、トライアル期に「学生FD」「ピア・サポート」

の可能性を探りつつも、大規模授業担当教員の負担軽減を目的とする「教員補助」に収斂・特化する方向を選択した。

活用側（教員）に対する調査の結果を見れば、SA制度は、こうした「教員補助」の点については、当初運営側が意図した水準に十分見合った成果を上げていると言える。また、負担軽減に伴い、授業準備や教室運営などに注力する時間的・労力的余裕が確保され、それによって教材の充実を図り、新たな工夫を取り入れるなど、授業の質向上にも一定の役割を果たしていることも確かめられていることから、ミクロレベルでのFDを下支えする制度としての意義も併せて認められよう。

また、提供側（SA）のレポート等においても、業務を単に教員の荷物運びといった次元で捉えるのではなく、教職員と学生が協力して大学の教育活動を改善して行く取り組みであるとの意識が見られる。結果として、運営側・活用側・提供側の三者において、制度の意義に対する認識がしっかりと共有されているという意味で、SA制度は順調に成果を上げていると評価できよう。

一方、今後の課題としては、運営側としては人員確保、また第4節でSAから指摘された諸々の反省点・問題点が挙げられる。これらは集約すれば、補助の質をいかに向上するかという問題であり、我々運営側と、SAとが協働しつつ、具体的改善策を互いに出し合って解決して行くべきことであろう。

（2）学生の主体性・積極性・社会性の向上

2.4で述べた通り、SA制度は平成26年度以降「学内ワークスタディ」の一環として位置づけられ、当初の教育活動支援に加

えて、学生の社会性向上に資する役割をも担うものとして位置づけ直された。「社会性向上に資する」の意味については様々な理解があり得るが、ここでは、責任感・主体性・積極性の育成といった学生の内的成長を促進すること、社会で生きて行くための自主的思考・判断能力を培うこと、他者とのコミュニケーション能力を育むことを、大きく包括して指すものと理解しておきたい。

第1節で述べたように、本学のSA制度のような作業補助的業務は、時に「雑用」と呼ばれる種類のものとして考えられることが多く、それは「廣中レポート」が提起するような「学生が自立した人間として成長するための訓練として、学生に一定の責任を持たせる」といった発想とは距離があると捉えられがちである。殊に、「ピア・サポート」「学生FD」のような取り組みこそ、学生スタッフが本来目指すべき在りようであると見なす立場に身を置いてしまうと、作業補助的な業務形態は（いみじくも「雑用」という語が示すように）学生の社会性向上を育む上で不十分であると受け止められてしまうかも知れない。

しかし、教員・SAから寄せられたアンケート・レポートを検討する限り、そうした見方は必ずしも妥当とは言えない。教員側のSAに対する評価や、問題点の指摘から見えて来たように、質の良い作業補助は、当該業務に従事するSA自身の責任感や、主体性・積極性といった内的成長に支えられて初めて提供し得る。教員の指示・要望を理解して柔軟に対応する能力、不測の事態に迅速かつ適切に対応する能力、担当業務をより効率的に遂行する方法を自ら案

出する能力は、学生の社会性向上という面から見ても、大いにプラスとなることは言を俟たない。教職員や多様な学生との交流に加えて、業務を通じて情報の伝達・共有を正確かつ効率的に行ってゆくことも、社会で生きて行く上で必要とされるコミュニケーション能力を培う素地を提供する。更に、SAの中には、教員の授業準備に協力することを通して、大学の授業に対する見方や自分自身の学ぶ姿勢に変化があったと回答した者もいたように、大学の授業に複数の立場から関与するという経験自体が、学生の視野を広げることに繋がっていることも注目されよう。

(3) 大学に対する帰属意識の高まり

SAのリポートやアンケートでは、自大学への帰属意識について、直接明確に語る記述は決して多くはない。しかし第4節で検討した通り、大学を単に授業を受けに来る場所としてのみ捉える考え方や、SAについて単なるアルバイトと捉える意識からは明らかな変化が見られ、「大学の教育活動に参加・貢献する」ことの意義を認め、自らがその一員として活動することで成長できたとの認識を有する学生は多い。

これらの体験を共有することは、SA同士の仲間意識や、共に活動する教職員との連帯感にも繋がり、「國學院大學という共同体の一員として、その活動に参加する自分」という帰属意識を形成する面がある。その意識は卒業後も持続する例が少なくなく、SAに従事した経験を持つOB・OGの中には、卒業後も折りに触れて来校し、後輩のSAや教職員と交流する者がいる。また、大学が年1回開催するホームカミング

デーにおいて、SAが自主的に開催する同窓会に参加する者も多い。

SAの活動の中で、このような帰属意識・連帯感を育んで行くことは、言うまでもなく業務に対する意欲的・能動的な姿勢を引き出すこととなろう。また、SAという立場を離れて後も、共同体の一員としてその活動に参加・貢献する経験を持ったということ自体が、遠からず社会に出て働く個々の学生にとって大きな意義をもつはずである。運営側としては、こうした帰属意識・連帯感の伸長を、制度のもたらした良き結果として単に喜ぶだけであってはならない。むしろ、それらの意識を積極的に育み、活かして行くことがSA制度の持つ「学びの場」としての可能性を一層広げるものと捉え直した上で、そのための具体的施策を考えていくべきであろう。

以上述べて来たように、学生スタッフによる「教員補助」の取り組みとしての本学SA制度は、教員からも高い評価を得、運営方針や作業の効率化等に課題を有しつつも、教職員と意欲ある学生たちとの協働の中で今後も継続・発展して行くことが期待される。特に、当面は解消することが困難な大規模講義系授業において、なお授業改善・教育力向上を図って行かねばならない今日の本学の状況において、そうしたミクロレベルでのFDの取り組みを下支えする効果を発揮する制度として、SA制度の意義は大きい。

他方で、単なる「教員のお手伝い」にとどまらない、学生自身の社会性向上に資する「学びの場」を提供する取り組みとしても、SA制度は十分なポテンシャルを有し

ていると考えられる。一般に「雑用」と呼ばれるような業務も、従事する学生が意欲的・能動的にその質向上を追求して行く限り、豊かな学びを提供する場として成り立ち得るのであって、他の様々な取り組みと同様、学生に大きな成長をもたらし得るはずである。本学のSA制度が「学内ワークスタディ」として目指すべき方向性は、そこにあると言えよう。

引用・参考文献

- 遠海友紀ほか(2009)「大学の授業支援に参加するスチューデントアシスタントの研修デザイン」,第15回大学教育研究フォーラム発表論文集,74-75
- 伊藤 琴音, 吉永 一行(2013)「法学部「プレップセミナー」におけるスチューデント・アシスタント(SA)の試み」,『高等教育フォーラム』3, 39-43
- 岩崎千晶ほか(2009)「大規模私立大学におけるスチューデント制度の評価」,第15回大学教育研究フォーラム発表論文集,62-63
- 岩崎千晶ほか(2015)「関西大学における教育補助者を活用した活動、授業実践の動向分析—学部生・院生の教育力活用制度の全学展開に向けて」,(『関西大学高等教育研究』6, 53-67
- 北野秋男(2006)『日本のティーチング・アシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用—』,東信堂
- 毛利康俊(2006)「Student Assistant制度の創設について」,『西南学院大学法学論集』38-34,161-167
- 野波 侑里ほか(2003)「大手前学園伊丹キャンパスにおける情報教育関係スチューデント・アシスタントの実態調査報告」,『大手前大学社会学部論集』4, 163-185
- 大江淳子(2013)「留学生の日本語学習をサポートするSAに関する実践報告」,『言語文化社会』11,131-145
- 竹中喜一(2015)「学生による教育・学修支援制度の設計・運用における課題—関西大学の事例を中心に」,『大学教育研究』23, 55-74
- 立山博邦(2013)「大学におけるスチューデント・

- アシスタント(SA)制度の考察—日米比較の視点から」,『社会システム研究』26, 137-150
- 「SA(スチューデント・アシスタント)登板」(2009),『Between』2009冬号
- 「小特集 スチューデント・アシスタントのさらなる活用」(2012),『大学時報』356
- 『高等教育に関する質保証関係用語集』第4版(大学改革支援・学位授与機構, 2016)
- 文部科学省「大学における学生生活の充実方策について(報告)—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」(2000)
- 日本学生支援機構「大学、短期大学、高等専門学校における学生支援の取組状況に関する調査」2008
- (http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/_icsFiles/afiedfile/2015/10/09/sa.pdf 2016年10月31日確認)
- 文部科学省中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」(2009)
- 文部科学省中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」(2012)

注

- (1) 無論、それ以前よりSA制度を指向・導入した大学も存在する(野波 侑里ほか2003, 毛利康俊2006)
- (2) 本学においては、すでに平成17年には受験生向けの入試広報活動のサポートを行う「学生アドバイザー」、19年には各期における履修登録時期に上級学生が新入生の履修登録の相談に乗りアドバイスを行う「エルダーサポーター」等の学生によるサポートチームを設置している。
- (3) 註2参照。
- (4) 國學院大學教育開発推進機構編・刊『教育開発ニュース』Vol. 2、「平成21年度SA(スチューデント・アシスタント)第1期担当者ヒアリング会」(<http://www.kokugakuin.ac.jp/content/000040165.pdf>)参照。
- (5) この第2期においては、「大人数授業への補助」以外に、実技・実習系(パソコンのスキルを修得する授業)に対して、習熟の遅い学生に対して上級生が個別に指導を

行うことで、教員が授業運営自体に注力することを目的にSAを配置した。このため、本授業に限り、資料の印刷や配布・回収等の通常業務に加え、「机間巡視と未習熟学生への技術面に関するサポート」という業務を追加することとし、その性質上、過去に当該授業を履修し、十分な成績を修めた学生をSAとして配置することとした。しかし、この「実技・実習系」におけるSAの役割は、どちらかというところ「ピア・サポート」という面が色濃く、本学が指向した本来的なSA制度の理念である大人数授業を担当する「教員補助」というあり方とは合致しないものであることから、第2期トライアルをもって実技・実習系へのSA配置は除外した。なお、その後、この第2期の経験を活かし、平成25年度よりパソコンのスキルを修得する授業への補助に特化した「CA（コンピュータ・アシスタント）」制度を導入した。

(6) 『教育開発ニュース』の記事は本機構 Web

サイト (<http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/edu0200102.html>) より閲覧が可能。

(7) 註2参照。

(8) 評価に関わる業務としては、他に試験の採点補助、成績表への転記を行って欲しいとの要望もあったが、機構で検討の結果、成績評価の作業に学生が直接参加することは望ましくないとして対応を見送った。

(9) 平成28年度のアンケートでは、SAの習熟度や勤務態度に関する問題点の指摘や、教員とのコミュニケーション不足に関する指摘はほとんど無く、トライアル期に較べてSAの勤務体制が成熟しつつあることが窺われた。他方、制度自体の改定に関する要望は少なからずなされており、①対象授業の拡大（300名以上から200名以上への引き下げ）、②業務範囲の拡大（出席カードの転記や成績記録の補助等）、③配置人数や配置時間帯をより弾力的にすべき、等の内容であった。

【資料】

1 トライアル運用期に実施した教員向けアンケートの設問項目

◆第1期 SA トライアル参加教員へのアンケート

- 設問1 SAが授業に配置されたことにより、授業準備等における負担は軽減されましたか。
(軽減された/軽減されなかった)
- 設問2 負担が軽減されたとお答えの方に質問します。具体的にどのような負担が軽減されましたか。また、負担が軽減されたことにより授業に対して工夫や改善ができたことがあればお書きください。(記述式)
- 設問3 今回のトライアルでは、教材印刷資料の受け渡しは学修支援センター相談室を介して行いましたが、これについてご意見等ありましたらお書きください。(記述式)
- 設問4 今回のトライアルでは、授業時間中はSAを教室内に待機させましたが、教材配布やコメントペーパー回収、AV機器設置等の時間以外にも、SAが授業時間を通じて教室にいる必要はありましたか。理由も含めてお書きください。(必要あり/なし/どちらとも言えない)
- 設問5 先生の授業に配置したSAの人数は適切でしたか。適切でなかった場合、適切と考えられる人数と、その理由をお書きください。(適切であった/適切ではなかった/どちらとも言えない)
- 設問7 今回、トライアルを通じてSA制度は必要と感じましたか。理由も含めてお答えください。
(必要と感じた/必要と感じなかった)
- 設問8 今後、SAにどのような授業支援を期待しますか。自由にお書きください。(記述式)

◆第2期 SA トライアル参加教員へのアンケート

【実技系】

- 設問1 SAの補助がある場合と無い場合とでは、授業運営にどのような違いが出ましたか?
- 設問2 SAが授業補助をすることにより、どのような授業運営が可能でしたか?
- 設問3 今回の業務内容は以下の6つでしたが、(a)特に役立った業務、また、(b)さほど必要性を感じなかった業務を、理由も含めてお書きください。(複数回答可・ただし(7)はPC実習系授業のみ)

【業務内容】

- (1) 教材・資料の準備補助(印刷・運搬など)
- (2) 授業時の教材・資料の配布
- (3) 出席カードの配布・回収・整理
- (4) 通常授業時のコメントペーパー等の配布・回収
- (5) AV機器等の運搬・設定準備や操作
- (6) 授業アンケートの配布・回収・整理
- (7) 机間巡視と未習熟学生への技術面に関するサポート

- 設問4 今回行った業務内容以外に、必要だと思われる補助業務がありましたらお書きください。
- 設問5 後期実施に向けて、制度上見直しをすべき点がありましたら、忌憚の無いご意見をお寄せください。

【大教室系】

- 設問1 SAの補助がある場合と無い場合とでは、授業運営にどのような違いが出ましたか?
- 設問2 SAが授業補助をすることにより、どのような授業運営が可能でしたか?
- 設問3 今回の業務内容は以下の6つでしたが、(a)特に役立った業務、また、(b)さほど必要性を感じなかった業務を、理由も含めてお書きください。(複数回答可・ただし(7)はPC実習系授業のみ)

【業務内容】

- (1) 教材・資料の準備補助(印刷・運搬など)
- (2) 授業時の教材・資料の配布
- (3) 出席カードの配布・回収・整理
- (4) 通常授業時のコメントペーパー等の配布・回収

- (5) AV 機器等の運搬・設定準備や操作 (6) 授業アンケートの配布・回収・整理
 (7) 机間巡視と未習熟学生への技術面に関するサポート

- 設問4 今回行った業務内容以外に、必要だと思われる補助業務がありましたらお書きください。
- 設問5 後期実施に向けて、制度上見直しをすべき点がありましたら、忌憚の無いご意見をお寄せください。
- 設問6 第Ⅰ期トライアルにもご参加いただいた先生方へ質問します。第Ⅰ期と第Ⅱ期ではどちらがより充実した授業補助を受けられましたか？ 理由も含めてお答えください。

◆第3期 SA トライアル参加教員へのアンケート

- 設問1 SAが授業補助をすることにより、どのような授業運営が可能でしたか？
- 設問2 SA 自体の働き（業務に対する態度や作業の質等）について、ご意見をお寄せください。
- 設問3 今回行った業務内容以外に、必要だと思われる補助業務がありましたらお書きください。
- 設問4 平成23年度実施に向けて制度上見直しをすべき点がありましたら、忌憚の無いご意見をお寄せください。

2 平成22年度後期（トライアル3期）SA レポートより（回答者数32名・複数回答可）

[A] 成果・長所

No.	項目	件数	件数/ 回答者数
1	・ 普段あまり接点のない他の学部・学科・学年の学生や教職員との交流が得られた	15件	46.9%
2	・ 大学の教育活動や、教育改善の活動に参加する貴重な経験を通して、授業を教職員とともに作り上げているという充実感が得られた	6件	19.4%
3	・ 教職員からの授業や学生に対する見方や、教員の準備の大変さを知ることで、大学や教育に対する視野が広がった・授業に臨む態度が変化した	5件	15.6%
4	・ 授業の補助作業を通じて自分が役に立っているという充実感があつた	4件	12.5%
5	・ 事務作業に関するスキルの習得・向上	2件	6.3%
6	・ 自分の役割を果たすことについての責任感が高まった ・ 他のSAと相談しつつ教員に提案を行い、授業運営に良い影響を与えられた ・ 大学での空き時間を有意義に（教育活動に貢献して）過ごすことができた ・ 友人からSAの活動に対する感謝の声を聴くことができた ・ 教職課程のインターンの際に経験を活かせると感じた ・ 学内での「居場所」ができた	各1件	各3.1%

[B] 改善点・課題

No.	項目	件数	件数/ 回答者数
1	・ 業務で得られたスキルやノウハウ、課題とそれに対する対応方針の蓄積・共有・継承 (例) 備品の不足や機器トラブルなど不測の事態が生じた際の対応、AV機器の使用法や資料配付等のスキルの共有、報告会の開催による情報交換、作業マニュアルや業務ノートの作成と改善、掲示板の設置など	14件	43.8%
2	・ 支援対象授業の担当教員とSAとの間のコミュニケーション・連携の緊密化	7件	21.9%

	(例) 作業内容の事前指示、教員との事前打ち合わせ、休講時の連絡、SAの顔が見えるよう、業務の際に教員に自己紹介する、等		
3	・ シフトの配置や時間を、作業の量や内容に即して調整する必要がある (例) 業務時間によって仕事量のムラがある、人数が少なすぎる/多すぎるシフトが存在する、手が空いたら教室の清掃など別の作業はできないか、等	7件	21.9%
4	・ SAの活動を、教員や学生によりアピールし、理解してもらう必要がある (例) 学生や教員に対するSA活動の広報。また、PRや、スタッフとしての存在をアピールするため、専用のブレザーや帽子の導入を提案する者2名	5件	15.6%
5	・ 教室環境、学生の授業態度、授業運営上の問題点などに気づくことがあった	4件	12.5%
6	・ 授業を受講している学生に対する接し方の検討と、その方針の共有 (例) 出席カードを何枚も取りに来る学生への対応、所属等について記入ミスがある学生に対する助言は可能か、等	3件	9.4%
7	・ 仕事場が学修支援スペースに隣接しているため、学修支援に携わっている教職員や、相談者の学生の邪魔にならないよう、間に仕切りやカーテンが必要	3件	9.4%
8	・ SA間の業務に関する相互連絡の緊密化 (例) 欠勤による代行依頼の徹底、業務開始前の事前打ち合わせ時間の確保等	3件	9.4%
9	・ 規約・マニュアル等の作成による、業務内容・禁止事項の明確化や、勤務の際の注意事項、責任範囲の明確化を行い、周知徹底することが必要	3件	9.4%
10	・ SA同士の交流・懇親の機会を増やすべき(シフトが異なるなどの理由で、顔を合わせる機会がないSAもいるため)。	2件	6.3%
11	・ 教職員からSAに指示するのではなく、SAから教職員に指示を求める積極性 ・ 制度が長期にわたるとノウハウの継承が必要になるが、メンバー間でシフトごとにリーダーを設けるなど、責任・立場に強弱を設ける必要が出てくる可能性もある。それが適切かどうかも含めて検討すべき ・ 出席カード等の様式の共通化(独自仕様の場合、ソートが難しい) ・ 教材運搬のための台車など、備品の充実が必要 ・ 教材印刷作業で、印刷機などを一時的にSAが占有してしまうことがある。他の教員に結果として迷惑をかけては申し訳ないので配慮が必要。教員側からも、必要なとき・急いでいるときは気軽にSAに声がけをしてもらいたい ・ 欠勤が多いと迷惑がかかるため、体調管理に注意すべき ・ 業務に慣れると、業務中の私語が少し多すぎると感じることもあった ・ 業務をいかにスムーズに進めるか、自主的に考え、行動に移す姿勢が必要 ・ 業務の中で個人情報などを目にしてしまう場合があり、注意が必要と感じた ・ 出席カードの取扱は、紛失すると当該学生の評価に関わるので注意すべき ・ 「大学の核となる学生集団」として、他の学生組織や教職員との連携を強めてゆくことで、大学にとってなくてはならない組織として成長してほしい	各1件	各3.1%

3 平成23年度前期（本格稼働第1期）SA レポートより（回答者数24名・複数回答可）

[A] 成果・長所

No.	項目	件数	件数/ 回答者数
1	・ 普段あまり接点のない他の学部・学科・学年の学生や教職員との交流が得られた	8件	33.3%
2	・ 事務作業に関するスキルの習得・向上（就職活動の自信になった、等）	2件	8.3%
3	・ 教職員からの授業や学生に対する見方や、教員の準備の大変さを知ること、大学や教育に対する視野が広がった・授業に臨む態度が変化した	2件	8.3%
4	・ 業務の中で、様々な授業を垣間見られるのが楽しかった ・ 一般学生のSAに対する認知が高まったと感じる。作業時に協力が得られた	各1件	各4.2%

[B] 改善点・課題

No.	項目	件数	件数/ 回答者数
1	・ 業務の中で蓄積されたスキルやノウハウ、課題等の蓄積・共有・継承 （例）AV機器の使用法、報告会の回数を増やす、作業マニュアル・業務ノート・掲示板の作成・改善等	14件	58.3%
2	・ SA間の業務に関する相互連絡の緊密化が必要 （例）欠勤による代行の連絡、連絡用黒板の書き方の改善、SA間の情報の引き継ぎをスムーズにする方策の検討等	5件	20.8%
3	・ 支援対象授業の担当教員とSAとの間のコミュニケーション・連携の緊密化 （例）作業の指示や事前打ち合わせ・休講の際の連絡等	5件	20.8%
4	・ 業務直前の欠席連絡や、「私用」「私事」など不明瞭な欠席理由がみられる。業務に対する意識を高め、マナーや言葉遣い等にも注意する必要がある	4件	16.7%
5	・ シフト配置や業務時間を、作業の量や内容に即して調整する必要がある （例）シフト内でも業務のローテーションを組んではどうか、就職活動や教職課程を取っているSAは欠席がちとなる時期があるのでフォローが必要、等	4件	16.7%
6	・ 教室環境、学生の授業態度、授業運営上の問題点などに気づくことがあった（対策や改善方法の提案にSAが関与できないことへのもどかしさ・悩みがある）	2件	8.3%
7	・ 教員との接し方について、ある程度指針のようなものがあつたほうがよい （例）お礼にお茶をごちそうして下さる先生もいるが、受けても良いか等 ・ SA同士の交流・懇親の機会を増やしてほしい ・ 作業スペースをもう少し広くしてほしい ・ 業務の効率について、学生から意見をもらったことがあつた ・ 配布教材の日程等で確認ミスがあつたので、今後改めたい ・ 新規学生の継続的な確保 ・ SAの活動を教員や学生にアピールするため、ブレザー等制服を導入したい ・ 教材運搬のための台車など、備品を充実したい	各1件	各4.2%

4 平成28年度後期はじめに行った教員向けアンケートの設問項目

[1]	SA が授業に配置されたことにより、授業準備・授業運営等における作業負担は軽減されたと感じますか。どちらかをご選択ください。(軽減された/軽減されなかった)
[2]	1で「軽減された」と回答された方に質問します。①具体的にどのような負担が軽減されましたか。②負担が軽減されたことにより、当該授業で工夫・改善できたことがあればお書きください。
[3]	1で「軽減されなかった」と回答された方に質問します。軽減されなかった理由として、考えられることがあればお書きください。
[4]	人員配置の手配や、教材・印刷資料等のやりとりは、教育開発推進機構事務課を介して行っていますが、その中で改善が必要と感じられたことがあればお書きください。
[5]	先生の授業に配置したSAの人数は適切でしたか。いずれかをご選択ください。(適切であった/適切ではなかった/どちらとも言えない)
[6]	5で「適切でなかった」と回答された方に質問します。その理由について、お書きください。
[7]	SAの内規に定められた業務内容の中で、①特に役立つ業務、②さほど必要性を感じなかった業務を、その理由を含めてお答えください。(複数回答可) (参考;業務内容) (1) 教材・資料の準備(印刷・運搬のみ)及び配布、(2) 出席カード、コメントペーパー等の配布・回収・整理、(3) 授業評価アンケートの配布・回収、(4) AV機器等の運搬・設定準備及び操作、(5) 小テスト・レポートの配布・回収
[8]	SAとして配置された学生の勤務の様子(業務に対する態度や作業の質等)をご覧になって、①長所と感じられた点、②改善が必要と感じられた点があれば、自由にお書きください。
[9]	現在のようなSA制度は今後も必要だと感じますか。その理由も含めてお答えください。(必要と感じる/必要とは感じない)
[10]	現行のSA制度で行っております業務内容以外に、必要だと思われる補助業務があればお書きください。
[11]	現行のSA制度全般について、お気づきの点や等ございましたら、ご意見をお寄せください。

5 平成28年度後期はじめに行ったSA向けアンケートの設問項目・回答一覧(回答者数11名)

[備考] 寄せられた回答中、設問ごとに代表的なものを引用し、類似内容の回答を含めた合計件数を並記した(一人の学生が複数の事項を挙げた場合は、それぞれ1件とカウントした)。明らかな誤字・脱字や、文意が通らない箇所などは検討の上、原文の主旨を損なわない限りにおいて修正を加えた。SA業務と無関係な記述や、私的な内容を含んだ箇所は除外した。

[1] SAに志望した理由について

○あなたがSAを志望した理由について、簡単に書いてください。

項目	代表的な回答例	回答数
大学の教育活動に貢献したい	<ul style="list-style-type: none"> 学内ワークスタディの一環ということで、学生として大学教授や講師の方の補佐が出来るという点に興味を持って志願しました。 一年生の時に受けた授業で、SAが迅速に業務を行っている姿を見してきました。SAの業務が、授業を早く始められることに繋がっていることを感じ、私もSAになって同じように貢献したいと思い、志望しました。 	4件
他の学生スタッフにすすめられて	<ul style="list-style-type: none"> 同じ学内ワークスタディのエルダーサポーターをやっていて、エルダーサポーターの先輩方から勧められたからです。学内では特にサークル等には所属していません。 	3件

	<p>たので、違う学科の人たちと仕事をするという SA の仕事内容に魅力を感じました。人の役に立つのが好きで、エルダーもやっていたので、SA でも先生方や学生など誰かの役に立てたら良いなとも感じていました。</p>	
将来の進路(教育関係)を意識して	<ul style="list-style-type: none"> ● 将来、教職に就きたいと考えており、受講生とは違う目線で授業運営に関わることで、多面的に授業作りを学ぶことができるのではないかと考えたためです。 	2 件
自己の成長につながると考えたため	<ul style="list-style-type: none"> ● 先生方の授業補助をするという経験が、自己の成長につながると考えたため。 	2 件

○ SA になったことで「よかった」「役立った」「成長できた」と感じたことがあれば書いてください。

項目	代表的な回答例	回答数
他学部・学科の学生や、教職員との交流	<ul style="list-style-type: none"> ● 今まで所属する学科内でしか大学のことを考えていなかったのですが、SA になったことで、他学科の学生や、教職員の方々と交流することが増えて、同時に大学の様々な側面を知ることができました。 ● 普段は、同じ学部の似たような価値観や雰囲気の友人といるため、付き合いやすさはあるものの、考えに偏りが生じやすく、様々な面で多様な方面からの意見交換がしづらい環境だった。SA では勉学に対する興味関心も向き合い方も異なる人同士が集まるため、思いもよらない意見を聞くことができ、新鮮だと感じるが多い。特に就職活動やゼミに関する情報交換を、学科を問わず行えるのが嬉しい。 	4 件
主体性・社会性の向上や視野の拡大など、精神的成長	<ul style="list-style-type: none"> ● SA になったことで「物事に対する責任感」について成長できたと感じています。一見単純な仕事のように思えたとしても、それを疎かにしてしまえば、後々多くの方々に迷惑をかける可能性があるのだと認識できたことが、その要因になっているのだと思います。 ● 普段関わることのない他学年・他学科の人たちとの交流や、学生スタッフという立場を意識しつつ業務を行うことで、自分自身成長できたと思う部分がありました。また、先輩方や教職員の方々とも関わることで、言葉遣いを意識するようになりました。これから社会に出る上でも大切なことなので、良かったです。 ● 報告・連絡・相談などの社会人として基礎的なことを、実践を通して身につけることができました。仕事に従事する際にも、また今後の就職活動にもよい影響があったと思います。 	4 件
自分自身が授業を受ける態度が変わった	<ul style="list-style-type: none"> ● 先生方の授業時の光景を目にしたこと、また授業をされる前後の事についても少し知ることができたことから、学生としてもっと真面目にならなければならぬと感じさせられるきっかけになった。 	2 件
事務作業スキルの習得・向上	<ul style="list-style-type: none"> ● AV 機器設置などの方法を学べたこと。 	2 件

[2] SA 業務について

○ 業務上工夫していること、心がけていることがあれば書いてください。

項目	代表的な回答例	回答数
迅速に手際よく仕事を進めるため、工夫・改善を行う	<ul style="list-style-type: none"> ● 忘れっぽいため、指示の内容をすぐにメモをとっている。また、他の人と比べて耳から入ってくる情報が記憶に残りづらいため、口頭のみ指示の場合には、不安があればすぐに確認をとるよう心掛けている。 ● 業務を行う上で気になったことに関しては、積極的に同じシフトの人に意見を出して、効率よく業務が行えるように心掛けています。 	4件
担当教員とのコミュニケーション・連携を意識する	<ul style="list-style-type: none"> ● 職員の方々との「ほうれんそう」（報告・連絡・相談）。ただし、業務の時に、直接先生方とやりとりするのは我々学生なので、伝達事項に行き違いないように気をつけています。先生方との業務の確認についても同様に、漏れないよう、きちんと確認するようにしています。 	3件
SA 同士のコミュニケーション・連携・協働を意識する	<ul style="list-style-type: none"> ● 自身一人で全ての業務をこなすのではなく、全体がレベルアップできるように仕事を割り振ること。 ● 業務の引き継ぎをしなければならない時は、業務ノートに曖昧な書き方をせず、なるべく具体的に記録するように心掛けています。また、業務ノートだけでは他のシフトの方が分かり難いと判断した場合は、些細な内容だとしても、適宜メモや付箋を残しておくように工夫しています。 	2件
その他	<ul style="list-style-type: none"> ● 授業はあくまで先生が行うものなので、補佐役であるということを常に念頭に置いて業務にあたっています。 ● 自分が、学生の前に立って作業しているのだということを意識すること。 ● 業務の規定上可能な範囲で、最大限の力を尽くすようにすること。 ● 担当教員や学生など、他者の気持ちを考えて行動するように心掛けている。 	4件

○ 業務上、苦勞していること、難しいと感じていることがあれば書いてください。

項目	代表的な回答例	回答数
担当教員との連携・コミュニケーション・多様な要望への対応	<ul style="list-style-type: none"> ● 業務の範囲として、どこまで SA が関わって良いのか判断に迷い、困ることが稀にあります。私を含めて、SA は全員、先生方の期待をより上回るような仕事をしたいと願っていると思います。(少なくとも私はそう思っています)。しかし、先生方からの期待値が上がり続けると、こちらとしても、その要望にどこまで応えればいいのか悩むこともあります。 ● 先生方の期待値が大きいため、業務の規定上できないことなどを時折お願いされる場合があること。また、先生からのご要望で行っている業務に対して、受講している学生の理解が得られないこともあり、難しいと感じます。 	4件
具体的な業務上の課題・臨機応変な対応	<ul style="list-style-type: none"> ● 授業内での資料配布のタイミングがむづかしいと感じます。早めに配り始めると遅く来た学生への対応が行き届かず、遅く配り始めると授業の開始時間を過ぎてしまう可能性があります。そのため、資料配布をする時ほどのような工夫をすれば良いのか悩んでしまいます。 ● 時折、臨時に代行でシフトに入ると、いつもと違う仕事をするため、AV 機器の取り扱いやプリント配布のしかたで戸惑うことがあります。 	4件

経験やスキルの不足による不安・失敗	<ul style="list-style-type: none"> ● パソコンの設定など、前期のシフトではあまり必要とされなかったため十分経験していなかった業務が、後期になって別の授業で必要となった時にうまく対応できず、申し訳ないと感じたことがあった。 	2件
SA 同士の連携と協働	<ul style="list-style-type: none"> ● 後期になると、毎年仕事が少ないため、いかに SA 全体に仕事が行き渡るかを考えること 	1件

[3] 教員との関係について

- 授業の担当教員とはうまく連携が取れていると感じますか。連携がうまくゆかない、あるいはコミュニケーションが難しいと感じる時があれば、どのような場合にそう感じたか書いてください。また、できれば、その時にあなたがどのように対応・対処したかについても書いてください。

項目	代表的な回答例	回答数
事前打ち合わせ・業務内容確認の必要を感じられたとき	<ul style="list-style-type: none"> ● ゲスト講師にお話していただく授業の補助を行った際、その講師の方が視覚障害者の方であったことを知らずに機材の説明をしてしまったことがあります。その時以来、ゲスト講師の方をお招きする場合は、授業の前に、その講師の方がどんな方なのか、必ず事前にかかっておくようにしています。 ● 授業によっては、コメントペーパーの配布や、出席カードの回収を行うタイミングが毎回違う場合があります。そのため、毎回、どのような対応を希望されるか伺うのですが、少し面倒な様子をされることがあります。しかし、業務で失敗するほうが先生にご迷惑をおかけするので、必ず確認は欠かさないようにしています。 	4件
SA が現行規程上できない業務を要望されたとき(教員との間で業務に対する認識の齟齬があるとき)	<ul style="list-style-type: none"> ● 先生から、SA の規約上できないことをお願いされた場合等に難しいと感じる。その場合は規約上出来ないことを伝え、先生に理由を説明するが、ご理解が得られない場合は職員の方から改めて説明してもらうようにしている。 ● 時々、SA の業務可能な範囲を超えた内容の仕事をお願いされる先生がいらっしゃるので、その際は早めに機構の職員の方に伝えるようにしています。 	2件

- 授業の担当教員から、SA による補助について感想や意見をもらったことはありますか。あればいくつもの良いので書いてください。また、担当教員でなくても、教職員から感想や意見を言われたことがあれば、それについても書いてください。

項目	代表的な回答例	回答数
作業補助に対する評価・感謝	<ul style="list-style-type: none"> ● 大教室での資料配布は一人では対応しきれないので、SA の制度があつてよかったという感想はうかがったことがある。 ● 担当教員の方から「助かります。ありがとうございます。来週もよろしくお願ひします」といった感謝のお言葉をいただいたことがあります。また、コメントペーパーを印刷する際に、教職員の方から「ありがとうございます」とお言葉をいただいたことがあります。 ● 長時間勤務している授業の担当の先生に名前を覚えていただき、「君なら任せられる」というお言葉を賜りました。 	6件
業務の進め方についての意見・指摘	<ul style="list-style-type: none"> ● コメントペーパーの配布方法やソートの方法について、改善点を指摘していただいている。また、兼任講師の先生からは、他の大学と比較して國學院は SA のおかげ 	1件

	で授業がやりやすいという感想をいただいたことがある。	
補助業務の内容に対する意見・要望	<ul style="list-style-type: none"> ● ほとんどの先生が SA に好意的であり、補助のおかげで助かっていると仰います。一方で、要望として「出席簿を渡すからこの順番に並べてほしい」「出欠表に○をつけてほしい」などはよく言われます。 	1 件

〔4〕 学生との関係について

- 授業を受けている学生との間で、困ったこと、対応を検討する必要があると感じたこと、コミュニケーションが難しいと感じられたことがあれば書いてください。また、できれば、その時にあなたがどのように対応・対処したかについても書いてください。

項目	代表的な回答例	回答数
配付資料・コメントペーパー等の配布方針	<ul style="list-style-type: none"> ● 出欠確認のためコメントペーパーを配る授業では、後になって学生がやってきて「コメントペーパーがほしい」と言われることがあり、そういう場合は「渡すか、渡さないか」の判断が難しいです。僕の場合、先生から強く「1人1枚」との指示があった場合、あるいは、配布した時点で（遅刻など）明らかに教室にいなかった学生には渡さない、それ以外の時には原則改めて配るという方針を取っています。 ● 先生から1人1枚との指示があるにも関わらず、コメントペーパーや出席カードを追加で要求されることや、遅れて提出したものを受理してほしいという希望を言われることが、たびたびあります。その場合には、私どもに裁量権がないことを伝え、先生に直接伺ってほしい旨を伝えました。 	6 件
学生からの質問・問い合わせに対する対応方針	<ul style="list-style-type: none"> ● 「SA」についてよく知らない学生が、授業の内容に関することを聞いてくるのが時々あります。その際は、基本的に担当教員の所へ行くよう促しています。 ● 以前、学生証を忘れてしまった学生から、「学生証を忘れてしまって、出欠記録用のカードリーダーに通せなかったため、その旨を担当教員に伝えておいてもらえないか」という依頼をされたことがあります。その時は、SA から先生へお伝えするのは不相当だと判断し、当該学生には所属と氏名を記載したメモを持って直接先生へ報告して欲しいと伝えました。 	2 件
SA 制度に対する一般学生の認知の低さ	<ul style="list-style-type: none"> ● 困っているというほどではないが、学生が SA のことを、補助のアルバイトではなく、職員の人と勘違いしているように思えるシーンが多々見受けられる。たとえば、その授業の評価方法について尋ねられたり、先生個人に対する連絡・取り次ぎを依頼されたりすることがある。これは学生が SA という制度を知らない、もしくはどんなことをやっているのか十分認知されていないからではないかと思う。実際、私の周りの友人に「SAに興味がないか」と誘いをかけた際には、SA という単語自体初耳で、何をしているのかわからないと言われたことがある。上記のことは SA という制度自体また認知度が低いから起こることだと思われる（ちなみに、上のような学生には、その都度説明すれば納得してくれるため、無茶なことを言われて困っているというわけではない）。 	1 件
受講態度の悪い学生への対応方針	<ul style="list-style-type: none"> ● SA は学生に対して、受講態度などについて直接注意することはできないが、あまりにも目に余る学生がいた場合、どう対応したらよいかかわからず、授業後に教員に報告するという対応で後手になってしまう。 	1 件

[5] SA 中間報告会・最終報告会について

○ あなたにとって、報告会はどのような役に立っていますか。

項目	代表的な回答例	回答数
業務内容・業務手順・トラブル対応策等の共有ができる	<ul style="list-style-type: none"> ● 他のシフトの動きを知ることで代行をスムーズに行えるようにする他、自身の担当シフト以外の教職員の方からの意見・指摘を知ることができる点で役に立っている。 ● 担当していないシフトにおけるトラブルや、SA 全体に関わる事項を再確認するのに役立つ。また、他の人がどのようにトラブルや変更に対処したか聞ける機会であるため、非常に参考になる。 ● いつ、誰が他のシフトに入っても大丈夫なように備えておくのは大切であり、また他の人が行っている工夫について知ることができるので、とても役に立っています。とくに新規の方には重要だと思います。 	9 件
SA 全体で、課題に対する解決策や、業務の質向上について検討できる	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分が入っているシフトの授業で問題が生じ、そのシフトを担当する SA だけでは解決が難しい場合に、その問題を SA 全体で共有して対応策を練ることができるという点で役に立っています。 ● 業務の振り返りや、問題のあった出来事を共有することで、今後の業務の質を向上させることに役立っていると思います。 	2 件

○ 報告会について、改善を要すると感じる点や、要望はありますか。

項目	代表的な回答例	回答数
会議進行方針の改善・毎回の協議内容の検討	<ul style="list-style-type: none"> ● (平成 28 年度) 前期で行った「各シフトの振り返り」をグループワークで整理した上で共有する試みは、またやっても良いかなと思いました (もちろん、報告会以前の段階で事前に相談・整理しておくことができるのならそれに越したことはありませんが)。発表前に、そもそもどのような情報を共有すべきかについて話し合うことのできる時間は、必要だと感じるからです。 ● 前期に試験的に取り入れられたグループワーク式の会議進行は大変良かったと思います。以後、進行のタイムスケジュールや、その他の細かな規則を設けて、より有意義な会にしたいです。 	4 件
参加率の向上	<ul style="list-style-type: none"> ● いつも同じメンバーが揃うことが多いので、参加を義務化し、特に新規の方に参加してもらいたい。 	2 件
作業スキル共有の強化	<ul style="list-style-type: none"> ● AV 機器設定の技術向上なども重視して欲しい。 	1 件

[6] SA 制度全般について

○ 現行の業務内容以外に、「このような補助もあってよいのではないか」「こういうこともやってみたい」と思うことがあれば、自由に書いてください。

項目	代表的な回答例	回答数
支援対象授業の拡大・調整	<ul style="list-style-type: none"> ● 300名以上の授業は数が限られてくる他、せっかく結構な人数がSAとして勤務しているのにそれが活かされていないとも感じるので、200名くらいの中規模の授業でも担当できるようにして欲しい。また、それができない場合でも、印刷業務の肩代わりなどを行うことで少しでも教員、職員の負担を軽減できるようにしたい。 ● 支援対象を大規模授業に限定せず、教員の希望があれば配置できる仕組みもいいのではないかと思います。制度の大幅な見直しも必要になり、人間的にも厳しい面があると感じました。そこで、まずは100人以上入る教室にSAをつけてみてはどうかと思いました。 	2件
補助作業の増加・補助内容の検討	<ul style="list-style-type: none"> ● SAが“授業の準備及び補助を目的としている”のならば、AV機器の設定などに限らず、黒板消しや、チョーク等の清掃や補充をすることも、臨機応変にするべきかな、と少し思います。 ● 現在の規定でSAの業務に含まれているかはわかりませんが、業務が少ない時などは、各教室の教卓の下などに常備されているコメントペーパー類の補充などを行っても良いのではないのでしょうか。授業を受けていると、教卓のコメントペーパーが切れていてお困りの先生をたまにお見かけするので。 	2件
報告会での検討	<ul style="list-style-type: none"> ● 経験年数が半年ということもあり、まだ提案は難しいです。ただ、報告会などで、今後のSAのあり方について意見交換できる機会があれば良いと思います（議題にあがるのは個別の授業に関することが多いので）。 	1件

○ SAの活動や業務全般について、今後見直し・改善を要すると思うことがあれば自由に書いてください。

項目	代表的な回答例	回答数
学内におけるSA制度の認知を強化	<ul style="list-style-type: none"> ● 先生方だけでなく、学生にも、SAとはどのような業務をするものなのかということを知ってもらう必要があると思います。業務規定上、できないこともあるのだと理解してもらうことで、受講生に「なぜSAなのにそんなこともできないの？」と思われてしまうことも減るのではないのでしょうか。その方法としては、たとえばSNSの活用なども挙げられると考えます。 ● SAという制度が学生にあまり認知されていないことに問題があると思います。名称の改定を検討するか、あるいは業務の際につける名札を、今のように「SA」とあるだけではなく、学生であり、かつ「授業補助員」であることを明記してもよいのではないかと思います。 	3件
業務の配分・シフト配置などの検討	<ul style="list-style-type: none"> ● 毎年後期が（前期に比べて配置授業数が少ないことが多く）手すきになる傾向があるため、来年度以降は改善策を考えて欲しい。 	1件
支援対象授業の拡大	<ul style="list-style-type: none"> ● 今後必要なこととしては、対象となる授業や、仕事の範囲を増やすことだと思っています。 	1件

以上

フランス語初級クラスにおける 行動主義的コミュニケーション・アプローチの実践と分析

荒原 邦博

【要 旨】

自らが受けた教育の延長線上で、構造シラバスによるフランス語文法の教授こそが語学教育であり、日本人教員担当の授業における「コミュニケーション」の要素とは書かれたディアログの音読であると筆者は長年考えていたが、近年多量の会話素材を含む教科書の登場を受けて授業形態を再考する必要性に迫られた。機能主義シラバスによる教科書を統御しているのが「行動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」であることを理解した筆者は、この発見を早速授業に活かすため、この方法論の核心にあると思われる「口頭表現」能力の養成という要素を2015年度の文法の授業に導入することにした。本論はその実践を客観的に記述し分析することを目的とするものである。新たな試みの効果を測定するために3つの大学の4クラスで異なる要素を導入することにしたが、学生の授業アンケート回答から見れば、『ヨーロッパ言語共通参照枠』の推奨する方法論を日本的な「教育文化」という環境に上手く適合させることによって、「文法」の理解と「話す」能力の養成との両立はひとまず可能であったと言える。教科書に挙げられた会話要素から出発して、日本人教員が学生とフランス語で発展的な会話を行うことは奇異なことではないし、それによって学生の「口頭表現」能力の開発が実際に行われ、共同学習を最も推し進めた授業形態を選択すればクラスのはほぼ全員が同様の能力を身につけられることが確認できた。この経験から、筆者自身が日本の伝統的な「教育文化」に特有の先入観に浸っていたことが逆に炙り出されたのだが、今後はこの自覚の上に、「文法」クラスにおいて「口頭表現」能力をさらに効果的に開発する試みを継続することが必要となるだろう。

【キーワード】

コミュニケーション・アプローチ 口頭表現 教育文化 文法教育 ヨーロッパ言語共通参照枠

（序）

首都圏の大学でフランス語初習者（主に1年生）を対象にした「基礎フランス語」の授業を担当して10年以上になる。これまで筆者のそのクラスでの授業内容は、おそらくわが国のほとんどの大学で行われている第二外国語の初級クラスと同様に、次のような特徴を持っていた。①教科書の「文法」を解説することによって、原文の仕組みを理解させる。②原文を母語に訳すことによって、その意味を理解させる。③発音練習を行うが、それは「話す」ためというよりも、教科書の文章をきちんと音読でき

るようになることを主な目標とする。

筆者は自分自身が受けた語学教育から、授業を通して学生に「文法」の基礎を最も効率的に習得してもらう以外に日本人教員としてできることがあるとは考えていなかった。しかし、2012年に『スピラル (Spirale)』を、また2014年には『カフェ・フランセ (Café Français)』を教科書として使用することになり、無秩序な配列に見える「文法」要素と多量の会話素材の扱いに非常な困難を覚えた。そこでその理由を探るべく2015年の春に「フランス語教育国内スタージュ」に参加し、また夏から冬にかけてメーヌ大学の「外国語としてのフラ

ンス語教授法 (DUFLE)」の学士課程に登録しそれを修了することで、これらの教材を統御しているのが「行動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」であることに気づいた。この発見を早速授業に活かすため、この方法論の核心にあると思われる「話す」能力の養成という要素を2015年度の授業に導入することにした。本論はその試みを客観的に検討することを目的とするものである。

まず第1章では2015年度の授業について紹介する。「文法」を教育するクラスに「話す」要素を取り入れることはどのようにして可能となるのか。新たな試みの効果を測定するためにクラスごとに異なる要素を導入することにしたが、その結果、学生は「話す」能力の養成に対してどのような印象を抱いたのか。それを見るのが第2章であり、授業アンケートの結果を報告する。続く第3章では、得られた結果を通して、「文法」の理解と「話す」能力の養成を両立させることはできたのかどうか、筆者の2015年度の授業の評価点と問題点を検討する。最後に第4章では、「文法」教育と「話す」能力の養成を目指す語学の授業を外部から規定している第3項としての「文化」的な要素についての分析を行う。

(1) 「文法」クラスと「口頭表現」: 2015年度の授業における新たな試み

2015年度は3つの大学で、4つの「初級フランス語」のクラスを受け持っていた。最初の2つは東京女子大学の「初級フランス語」クラス(以後クラスAとクラスB)で、生徒数は25名ずつである。学部1年生か2年生のうちに1度履修する必要のある全学

部学生向けの必修授業である。別のもう一人の教員とペアを組んで授業をする形になっており、週に1回ずつそれぞれのクラスが行われるが、授業内容は継続的になっており、各担当者の授業内容に目立った相違はなかった。3つめのクラスは明治学院大学の「初級フランス語」のクラス(以後クラスC)で、生徒数は30名である。学部1年生の心理学科生の必修授業である。この授業は「会話」的要素が全く欠如した伝統的な文法訳読法にもとづく「文法」クラスとペアになっており、週に1回ずつそれぞれのクラスが行われる。筆者が担当するのは文法の補足説明と練習に加えて簡単な会話練習を内容とするクラスである。4つめは國學院大学の「初級フランス語」クラス(以後クラスD)で、生徒数は15名である。学部1年生から4年生までの全学部学生に開かれた選択授業である。1人の教員によって週に1度だけ授業が行われる。学習者のレベルは当然ながらすべてのクラスでA1である。

ここで筆者がこれまでに行っていた「初級フランス語」の授業内容を確認しておくならば、それは次のようなものであった。構造シラバスによる文法学習を中心としたDVD付の教材を選択し、週当たりの授業時間に応じて、1年を通してアルファベから複合過去まで、あるいは接続法までを学習する。教科書の各課の構成は、ディアログ(dialogue)、文法事項の提示、文法の練習問題、簡単な聞き取りとなっている。まずはディアログの映像を見せ、ネイティブの発音を聞かせ、教科書に載っている台詞を反復練習する。学生の能力に応じて台詞を翻訳させるか、こちらで日本語

訳を与えるかする。次に文法の解説を行う。そして文法事項の定着を目的とした問題演習を行う。最後にまとめとして簡単な聞き取りをさせる。要するに、「読解 (Compréhension écrite)」が中心で、わずかに「文書作成 (Production écrite)」と「聴解 (Compréhension orale)」の要素が認められるというものである。

当然ながら、この授業内容は伝統的な「文法訳読法」によるものよりは一步進んでおり、「会話」的な要素も含まれているため、場合によっては「コミュニケーション」を目的とする授業にも適用可能であると、筆者も他の多くの日本人教員同様に考えていた。だが、この授業スタイルにまったく適合しない教科書の代表が「コミュニケーション・アプローチ」を採用している『スピラル』であり、『カフェ・フランセ』であった。例えば後者では、各課はディアローグ (1頁)、その基礎を構成する、あるいは発展させる様々な会話練習 (2頁)、そして文法のまとめと練習問題 (1頁) から構成されている。これまでの筆者の授業のやり方では最初と最後の1頁ずつの計2頁しか取り上げることができず、内容の半分だけしか消化したことになる。ディアローグの頁を扱えば授業で「コミュニケーション」を行っていることになると考えていた筆者は、「コミュニケーション・アプローチ」を知ることによって、「コミュニケーション」の語が意味するところが自分の理解とは全く別物であることに気づいたのである。

「行動主義的パースペクティブ」において学習者は「課題を遂行すべき社会的行為者」であると考えられており、発話行為が他者との間にインタラクティブな作用を

もたらすものとみなされている (CECR、2001: 15)。こうした観点から筆者の授業に一番欠けているのが学習者を「口頭表現 (Production orale)」に導くという方向性であることは間違いない。実際、ディアローグの台詞や文法の基本的例文を反復する以外に、学生が授業中にフランス語を話すことはほとんどない。教員は説明や指示を日本語で行っており、学生は練習問題の際も選択式問題の回答を番号などの日本語で言って終わりということは珍しくない。したがって、授業中の日本語の使用量を減らし、学習者をフランス語の「口頭表現」へと誘うことが何よりも重要となるだろう。

こうした観点から、3つの大学でそれぞれ授業中に新たな試みを行うことにした。効果を的確に測定するために、クラスごとに導入する要素に変化を持たせることにした。クラスAとBでは、『東京一パリ、初飛行 (Mon premier vol, Tokyo-Paris)』を使用した。この教科書は筆者がこれまで通常行ってきた授業スタイルに最も合致している4つの要素から構成された教材であるが、2015年度にはそれをいかに「コミュニケーション・アプローチ」の観点から利用できるかを考えた。文法内容の提示の仕方は構造シラバスによるもので、演繹タイプの文法説明⁽¹⁾と練習問題に取り組む時間を多少節約し、浮いた15分程度をフランス語を用いて会話練習を行う時間にした。まずディアローグを教員と学生全員との間で練習し、もう一人の教員が次のクラスで学生同士のペアで練習させる。翌週の自分のクラスで今度は、会話の台詞の語彙をわずかに変化させた表現でまずは学生全員に質問し、学生が (自己紹介や週末の出来事を

語るなど)個別に自分自身について話せるようにすることを行った。指示や内容が理解できない場合には英語で言い換えた⁽²⁾。

次にクラスCでは、これまでは教科書のディアローグの発音練習と文法の解説・練習に多くの時間を割いていたが、2015年度は『君と話したい (Parlons et lisons le français)』を教科書として採用し、「文法」クラスを補足するための文法解説と練習問題に費やす時間を縮小して、会話表現の習得により多くの時間を向けるようにした。文法内容の提示の仕方は構造シラバスによるものであるが、会話に関してはディアローグから基本的なフレーズを取り出し、それを言い換える形でさらに会話の練習をするという流れで作られている。一連の会話を教員と学生全員との間で、あるいは教員と学生1人1人との間で練習した。会話練習の間指示はフランス語で(場合によっては英語で言い換えて)行い、15分程度フランス語だけを話すことにした。翌週の授業で前週に学んだ会話が成立するかを確認した。

最後に、クラスDでは、『カフェ・フランセ』を使用した。文法内容の提示の仕方は機能シラバスで、かつ会話表現からの帰納タイプであることを見極めた上で⁽¹⁾、ディアローグからすぐに文法解説、そして練習問題へという2014年度に行っていた流れを改めた。まずディアローグを教員と学生全員との間で練習し、次に学生同士のペアで練習させる。続いて、ディアローグの台詞を発展させた各種の会話、まとめの「口頭表現」に取り組む。それぞれの練習の指示が日仏両言語で教科書に書かれているので、基本的にはフランス語だけを用いて進

めても問題は起こらない。短い会話の例をまず教員と学生全員との間で練習した後、学生を2人あるいは3人のグループに分けて会話練習を行わせ、ヴァリエーションを習得させる。練習の間、教員はグループ間を回り、会話が成立するように助ける。最後にそれぞれのグループが他の生徒全員に対して会話を発表する。したがってこのクラスでは20分以上フランス語を話す練習が続けられることも珍しくなかった。

(2) 新たな試みの成果：「文法」クラスにおける「口頭表現」に関する学生へのアンケート

「口頭表現」を導入するいくつかの新しい試みの効果を測定するために、3つの大学における4クラスで「口頭表現」に対するアンケートを実施した。このアンケートのために筆者が準備した質問表はひじょうに簡単なものである。質問表は6つの質問から構成されているが、クラスDには2人または3人のグループに分かれて会話を練習し、さらに他の生徒に対して発表するという、他のクラスにはない活動が入っているので、クラスABCに対する質問(付録1)とクラスDに対する質問(付録2)とは内容と順序がわずかに異なっている。したがって以下では、最初にクラスABCの結果を、続いてクラスDの結果を示す。統計結果についてはひとまず簡単なコメントを加えるだけに止め、全体的な分析は次章で改めて提出することにしよう。

Q1 あなたはフランス語での質問に対して回答しました(回答しようと思いました)か?

(つねに回答 どちらかといえば回答 ほ

とんど回答せず 一度も回答せず)

クラスAでは「つねに回答」が24人中5名、「どちらかといえば回答」が9名であった。クラスBでは23人中「つねに回答」が1名、「どちらかといえば回答」が14名であった。クラスCでは27人中「つねに回答」が4名、「どちらかといえば回答」が20名であった。クラスCではほとんどの学生が回答しているという意識を持っているが、その意識はクラスAとBでは6割程度に止まる。これはクラスCでの会話は様々なヴァリエーションを持って練習されているためすぐに口にできる簡単なものとして学生に認識されているが、クラスAとBでの会話には教科書に発展的な練習ページが用意されていないため、語彙レベルの入れ替えといった応用を加えるだけでも、学生にとっては難しく感じられるからであろう。

Q2 あなたが回答したのはなぜですか？あるいは回答しなかったのはなぜですか？理由を具体的に述べてください。

3つのクラスの回答から無作為に理由を挙げる。回答した理由としては、「フランス語の発音は難しいのでその練習がしたかったから」「フランス語を話せるようになりたいから」「話すことで（話すことのない授業の場合よりも）覚えられ、文法の知識が定着するから」「眠くならないから」というのがアンケートの大部分に共通した意見である。さらにクラスAでは「コミュニケーションツールとしての外国語の授業だから」「会話が成立すると達成感があるから」、クラスCでは「クラスの雰囲気が積極的だから」というのが僅かにあった。その一方で、回答しなかった理由としては、

「質問が理解できなかったから」「答えようとしても他の学生が先に答えてしまうから」「言いたいことを文章にできないから」というのが大勢を占めており、わずかに「声を出す、間違えるのが恥ずかしかったから」という理由が認められた⁽³⁾。なお、「言いたいことを文章にできないから」という理由はクラスCには見られず、クラスAとBで多かったのは、質問に使われる表現がすでに知っている表現と文の構造が同じでも、一部の語彙が変わるだけで「文章にしよう」という意識が余計に働き、難しく感じるようになってしまうからだろう⁽⁴⁾。

Q3 あなたはフランス語でのやり取りを行うことによって、「話す」要素がない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか？
(ある どちらかと言えばある
ない わからない)

クラスAでは7名が「ある」、7名が「どちらかと言えばある」と回答、またクラスBでは7名が「ある」、9名が「どちらかと言えばある」と回答している。クラスCでは15名が「ある」、11名が「どちらかと言えばある」と回答している。クラスCでは「話す」行為がほぼ全員に共有されているのでクラス全体が充実感を感じているが、クラスAとBでは当然ながらその感覚は質問に回答した学生だけに限られている。

Q4 授業中にこれまで以上に「フランス語で話す」練習をすることに興味がありますか？
(ある どちらかと言えばある
ない)

興味深いことに、クラスAでは11名が

「ある」、7名が「どちらかと言えばある」と回答、またクラスBでは4名が「ある」、13名が「どちらかと言えばある」と回答している。クラスCでは5名が「ある」、13名が「どちらかと言えばある」と回答しているが、「ない」も10名いる。すでに話せたという実感のあるクラスCでさらに発展した「口頭表現」を望んでいるのは学生の3分の2であるのに対して、クラスAとBでは実際に質問に回答できた人数よりも多い、クラスの4分の3程度の学生が他の練習がしたいと思っていることが分かる。

Q5 Q4であると回答した人にお聞きします。それはどんなやり方での練習ですか？

ここでも3つのクラスの回答から無作為に理由を挙げる。「ペアでの練習」が圧倒的に多かった。英語の授業で普通ペアでの練習が行われているので、フランス語でもそうしたという理由であった。「ペアでの練習」はクラスAとBではもう1人の教員が行っているはずだが、筆者のクラスとの連繋が十分ではなかったということだろう。また、この2クラスでは教員が生徒一人一人と会話する機会を増やす、1人または2人以上のグループで発表する、質問で使われる会話表現をまとめて配布するという要望があった。クラスCでは教員と生徒全員との会話練習の回数を増やすという提言が多かった。

Q6 授業中に「フランス語で話す」時間は必要だと思いますか？
(思う どちらかと言えば思う
思わない わからない)

クラスAでは15名が「思う」、5名が「どちらかと言えば思う」と回答、クラスBでは16名が「思う」、7名が「どちらかと言

えば思う」と回答している。クラスCでは20名が「思う」、6名が「どちらかと言えば思う」と回答している。3つのクラスで「思わない」と回答した学生はいなかったことから、ほぼ全員が「話す」要素は授業に必要であると結論的に考えていることが分かる。

続いてクラスDの結果である。

Q1 あなたは教員によるフランス語での質問に対して回答しました(回答しようと思いました)か？
(積極的に回答 どちらかといえば回答 ほとんど回答せず 一度も回答せず)

13人中2人が「積極的に回答」、10人が「どちらかといえば回答」としている。

Q2 あなたはフランス語で回答を行うことによって、「話す」要素がない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか？
(ある どちらかと言えばある
ない わからない)

6名が「ある」、7名が「どちらかと言えばある」と回答している。

Q3 あなたはペアになってやり取りを練習し、その成果を他の学生に対して発表することに積極的に取り組みましたか？
(積極的に取り組んだ どちらかと言えば積極的 取り組んだが消極的だった)

6名が「積極的に取り組んだ」、3名が「どちらかと言えば積極的」と回答している。

Q4 あなたはフランス語でのやり取りと発表を行うことによって、ペア

で会話練習することのない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか？
(ある どちらかと言えばある
ない わからない)

2名が「ある」、10名が「どちらかと言えばある」と回答している。

Q5 あなたは授業中に「フランス語で話す」時間は必要だと思いますか？
(思う どちらかと言えば思う
思わない わからない)

12名が「思う」、1名が「どちらかと言えば思う」と回答している。

Q6 あなたがQ5の質問にそう回答したのはなぜですか？理由を具体的に述べて下さい。

回答した理由としては、前の質問表におけるQ2の4つの理由とまったく同様であった。また他の3つのクラスよりも「口頭表現」を推し進めた授業スタイルを選択したので、学生は全員必然的に話すことを要求され、その結果ほぼ全員が話すことによりフランス語の運用能力が上がったことを実感していると言える。

(3) アンケート結果の分析：評価点と反省点

これまで筆者は「文法」クラス(時には「会話」クラス)で各課の最初に置かれたディアログを学生の「コミュニケーション」への欲求を満たす唯一の要素と見なしてきた。しかし、日本の大学では語学の授業でコミュニケーション能力の養成を目指すことが目標として語られてはいても、大抵の場合それは「会話」を声に出して反復する、文章を読み上げることに止まっており、「行

動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」の観点からすれば、きわめて不十分なものであることは疑いを容れない。では、そうした「会話」の枠を超えて、学生に「パロール行為」を委ね、インタラクティブな活動を成立させるにはどうしたらよいのだろうか。そうした観点から2015年度の授業ではいくつかの新たな試みをおこなってきたのだが、アンケート結果を踏まえて、そこには少なくとも4つの重要な特徴があることを指摘しておきたい。

日本はヨーロッパ地域に属する国ではないし、単一言語の環境における外国語学習という条件を必然的に課されているので、『ヨーロッパ言語共通参照枠(CECR)』の構想の基盤となったヨーロッパの複言語社会というモデルがそもそも有効ではない。したがって、日本人学生にとってはDVDでネイティブの会話を聞いている時間だけがフランス語に触れる時間であるというのでは明らかに不十分である。そこでまずはフランス語しか使用しない時間を授業中に設定して学生をフランス語漬けにするのが一番であると考えた。日本人教員がフランス語だけを話していると学生が奇異の念を抱くのではないか、そのように実践する前には自分自身反応を読めずに不安であったが、実際に行ってみると予想に反して、学生はごく普通にフランス語で会話を行ってくれた。考えてみれば日本人学習者の目指すべき目標は決して母語話者ではないはずで、同じ日本語を母語としながら、フランス語で意思疎通できる日本人教師こそが、学習者にとっての本当の目標であるということなのだろう⁽⁵⁾。

また、筆者がこれまで行っていた授業では1年間フランス語を勉強しても学習者は2年生の始めにはフランス語で質問を行ってもほとんど回答することができなかった。それに対して、2015年度はフランス語で質問し回答する形式のやり取りを授業中に毎週必ず行い、前の週の表現の復習をしながら新たな表現を言えるようにしていった。すると、夏休み明けの授業で前期に学習したフランス語で学生に話しかけると、多少の間違ひはありながらもほぼ全員が挨拶、自己紹介ができ、好きなことを答えられたのである（クラスAとBでのアンケート結果では4割程度の学生がフランス語を話したという実感が希薄になっているが、それは両クラスでは1年間で接続法まで行うため、後期の会話内容が複雑になり、会話表現の浸透が難しくなったからである）。文法の学習とは別にインタラクティブな会話練習を行うことによって、神経言語学の用語を借りるならばフランス語が「手続き記憶」として学習者の脳に刻み込まれていたのだといえるだろう⁽⁶⁾。

3つ目はクラスのほぼ全員（クラスCとD）が一定レベル以上のフランス語を身につけられたということだ。そもそも授業が退屈な説明で眠くなるということがないし、いわゆる「学校の筆記試験」で点数を取るための勉強が得意かどうかに関係なく、フランス語を話すということについては誰もができるようになる。特にクラスDのように他の学生を前に発表まで行う場合、全員が理解・習得したのを確認しながら進んでいくので、きちんと出席している限り授業についていけないということはおよそ考えられない。また、時間の管理とい

う観点からすると、クラスDでは確かにフランス語を話す時間が増えたことで文法の日本語での説明と練習に費やす時間は必然的に減った。しかし、様々な会話の文章から文法的なトピックが引き出されるようになっていたため、学習者は内容をすでに半ば理解できているので、簡単にまとめ直すだけで頭に入れるのに十分であった。同時に、練習問題をやる時間も短くて済んだため、文法に割く時間の全体的な減少が大きな問題となることはなかった⁽⁷⁾。

最後に共同学習の有効性である。日本語で文法の説明を行うことを授業の核心であるとみなしていた筆者は、授業において学生がグループでの活動に取り組むことについて懐疑的だった。しかし、ネイティブの行う英語の授業でペアでの練習に慣れている学習者は、指示を出しただけで、さっさと後ろを向いたり、違う席に移動したりして2人あるいは3人のグループを作り練習を始めた。これには筆者はかなり驚いた。教員と学生との練習では、教員はモデルとして認識されるため、学生は自分が「劣った」位置にいると考えるが、学生同士で行われる活動は、立場の平等性の上に立って教え合ったり、一緒に考えたりすることによって、よりインタラクティブなコミュニケーションが成立しやすくなっており、学生も充実感を得やすいのであるという（Courtillon, 2006:23）。外国語の使用という、母語から離れて自己表現を行う困難の中で見失われている学習者の自信と学習への自律性を獲得するという観点から、共同学習は極めて有効であることが確認できた⁽⁸⁾。

その一方で、もちろんいくつかの問題点も見つかった。まずクラスAとBのように

他のクラスよりも文法的な学習内容が倍近くになる場合、履修者の学力が優れているとしても話せる状態を維持するためにはかなりの「投資」、すなわち授業外での努力が要求されるという点である (Pugnier、2006: 86)。次に、会話要素を重視した教科書でも、文法事項の提示が構造シラバスによる場合、会話表現の習得の進展が途中であまり見られなくなることである。連続して登場する表現の「関係性」を認識するのが困難になるからであろう (Spaeth、2007: 42)。さらに、クラスDを除いて、学生が発話の機会を平等に持てるようにする配慮が足りなかった。もちろん実験的にそうした選択をしたのだが、機会の不平等は学習者のやる気を殺ぐことは明らかである。そして最大の問題点は、授業中にコミュニケーション能力の養成を目指す時間を設けておきながら、それを評価する具体的な試みを提示しなかったことである。授業中の会話練習への参加の度合いを評価することは行ったが、期末テストは従来の文法内容の習得度合いの確認という形に止まってしまった。したがって、これらの点を解決することが2016年度以降の課題となるだろう⁽⁹⁾。

(4) 新たな試みと「文化」との関係

最後により大きな枠組みから2015年度の試みを反省しておきたい。『ヨーロッパ言語共通参照枠』におけるインタラクティブな能力の養成の重要性はもちろん複言語社会におけるインターカルチュラルな能力の養成の重要性と関係している。したがって「語学教育」と「文化教育」の接続が問題となるはずである。「インターカルチュラル」の意識化は極めて大きな役割を果た

すが、それは「人がそこからやってきた世界と対象となるコミュニティの世界との間にある諸関係 (類似とはっきりした差異) の知識、意識、理解がインターカルチュラルな意識化の起源にある」(CECR、2001: 83) からなのだ。クラスにおけるインターカルチュラルな能力の養成は、まずは学習者が文化表象体系の見えない主体性を意識化するために、教員が対象言語と母語の社会文化的コードに関する基礎知識をもたらすことによって行われる。学習者を社会規範に応じた言語の適正な使用に敏感にする必要があるのだ。そこで今回、もう一つ「フランス文化」に対するアンケートも行ったのだが、その目的は学生がフランスに関して抱いている文化ステレオタイプが授業を通してどのように変化したのかを把握することであった⁽¹⁰⁾。紙面の都合でここでは質問表の全体と結果を詳細に見ることはできないが (付録3)、要点のみ紹介すると、全クラスの9割以上の学生が当初フランスを「パリの美しい街並み」、「ファッション」、「美味しい食べ物」という観光的側面に集約される文化ステレオタイプで捉えていたのに対して、カフェでの注文の仕方や移民の存在を知ることによって現代のフランス社会の実態に対して目を開かれたことが分かる。

とはいえ、これは筆者の2014年度までの授業でもありえた結果であり、2015年度については「口頭表現」の練習を通して学生のインターカルチュラルな能力の養成は行われたのだろうか、と問うことが必要である。そこでは「会話の文化」(Escoute、2011: 100-113) と呼ばれるものに対して学生が敏感になったのかどうかを測ること

が重要になるだろう。というのも最も本質的な「文化的ショック」を構成するのは言語の社会言語的な側面であるからだ。フランス人の会話においては自己主張が強いこと（moiの多用）、男女を問わず自分の意見をはっきりと言うこと、非常に早口であることなど、日本語の社会言語的なコードと比較してフランス語の特徴を捉えていた学生は全体の約4分の1（クラスA1名、B6名、C11名、D4名）であった。文化の領域において社会言語的側面は最も意識化することが難しいと言われており、実際にそれを裏付ける結果となったが、「社会的行為者」は「複合文化的な2つのものごとの間の中に介入できる媒介者」として規定されているのだから（Zarate, 2006: 43）、この側面に対する学生の意識化に関してはクラスでの「口頭表現」の方向づけをさらに検討する必要があるだろう。

また他方で、授業の内容を外部から規定している、ベアコの表現を借りるならば「教育文化」（Beacco, 2008: 6-18）の側面を認識することが大事だろう。『ヨーロッパ言語共通参照枠』は不変の規範なのではなく、それが出会う社会文化的状況においてそのつど必要な変更、適応が加えられるべきものである。それは『ヨーロッパ言語共通参照枠』に萌芽的な形で含まれている方向性である。日本において伝統的な「文法訳読法」はもはや少数の高齢の教員だけが実践しているに過ぎないのだとしても、「文法」「会話」と名付けられたいずれの授業においても、日本人教員が担当している場合にはその多くで実際にはいまだに書かれた「会話」の音読のみが行われているだけで、依然として「文法」と「訳読」が中心

となっているのはなぜなのだろうか。それは日本的な「教育文化」が、突き詰めれば明治以来の抽象的な思考の訓練という目標に行き着くからであるという（Chevalier, 2008: 81）。日本の外国語教育が国際化という政治的スローガンにもかかわらず「コミュニケーション」にならないのは、『ヨーロッパ言語共通参照枠』に依拠した教員の養成が行われていないという理由にも増して、「単一言語的環境に帰属しているというアイデンティティ感情」（同: 82）を保つためであるという。つまり、外国語は「道具」なのだが、それは文法という学習するのに困難の伴う「抽象性」を備えた体系を思考するための「道具」なのであって、コミュニケーションの「道具」ではないのである。筆者自身、コミュニケーション能力の習得は文法を起点とした体系への抽象的思考を学ぶ作業よりも劣っていると感じていたことは確かで、そのせいで自分の授業の中で「パロール行為」としてのフランス語という側面をなるべく意識化しないようにしていたことは間違いない。

とはいえ、『ヨーロッパ言語共通参照枠』が生み出されたヨーロッパの諸言語とは異なり、日本語はフランス語とは構造的に大きくかけ離れており、その点で文法的な側面への注意の喚起はより頻繁に行われなくてはならないこともまた事実である。2015年度に使用していた『カフェ・フランセ』では基本的には機能シラバスによる文法の提示が行われているが、文法事項のまとめ方をよく見ると構造シラバスに由来する幾つかの要素も決して排除していないことが分かる。そのため2014年度には、筆者はそれをあたかも「文法」の教科書であるかの

ように使うこともできたのである。だが考えてみれば、コミュニケーションの練習に十分な配慮を示しながら、同時に日本的な従来の文法学習に必要な構造的要素も盛り込んでいるという折衷的な解決策こそ、日本的な「教育文化」に移入された「行動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」の理想的な実例と言えるのではないか。

(結)

本論は2015年の春に「フランス語教育国内スタージュ」に参加し、また夏から冬にかけてメヌ大学の「外国語としてのフランス語教授法 (DUFLE)」の学士課程に登録しそれを修了することによって「行動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」に関する知見を得た筆者が、その発見を自分の授業に早速活用した成果の報告であり、またその新たな試みに対する考察であった。構造シラバスによる文法を教えることが語学教育であり、日本人教員が担当する授業における「コミュニケーション」の要素とは書かれたディアログの音読であると考えていた筆者にとって、「話す」能力それ自体の養成を授業に盛り込むことはかなりの冒険であった。

ヨーロッパの諸言語とは構造的に大きくかけ離れている日本語を母語とする学生を対象とした授業において、これまでの授業時間でフランス語の「文法」を教えることと「口頭表現」の能力の養成は両立するのだろうか。学生のアンケートの回答から見れば、『ヨーロッパ言語共通参照枠』の推

奨する方法論を日本的な「教育文化」という環境に上手く適合させることによって、それはひとまず可能であったと言えるだろう。教科書に書かれた会話の音読から出発して、日本人教員が学生とフランス語で発展的な会話を行うことは奇異なことではないし、それによって学生の「話す」能力の開発が実際に行われ、共同学習を最も推し進めた授業形態を選択すればクラスのほぼ全員が同様の能力を身につけられることが確認できた。すると、筆者は今日の若い学生よりもはるかに深く、日本の伝統的な「教育文化」の中に無自覚に浸っていたということになる。

だが、こうした環境を意識化した上で、この成功例も再検討しなくてはならないだろう。というのも、『ヨーロッパ言語共通参照枠』は決して変更不可能な教義ではないのだし、そもそもそれは具体的な授業のやり方を一切提示してはくれていないからだ。クラスの学生数が変わるだけでも、学生が「話す」時間を平等に確保できるかどうかは分からない。したがって、教員は異なる条件においてそのつどやり方を調整しなくてはならない。だがそれも当然だろう。なぜなら教育者である彼もまた、様々な「2つのものごとの間」、文法とコミュニケーションの間、構造と機能の間、さらには自らと学習者の間を媒介する「社会的行為者」であるからなのだ。

註

- (1) 文法訳読法に見られるような最初から規則を教える「演繹法」に対して、会話などにおける具体例を通して学習者自身に規則性を発見させるやり方は「帰納法」と呼ばれる。後者には、学習者をより能動的に学習

- に参加させ、自分で考えて理解・発見する喜びを味わわせ、言葉に対する興味を喚起するといった利点がある。
- (2) フランス語以外の英語の予備知識を活用するというやり方には、異論があるかもしれない。しかしフランス語と様々なレベルで共通項の多いヨーロッパ諸語を母語とする人たちにとっては、日本語を母語とする我々よりも、フランス語の習得がはるかに容易だというのは否定しようのない事実である。そのことを考慮に入れると、我々の持っている限られた英語の知識を、それがフランス語ではないというだけの理由で一切活用しないというのはあまりにも実際の効用を無視した選択だということになるだろう。
- (3) 文法訳読法でフランス語を学習するものと思っている学生にフランス語で話しかけると、その学生は体が凍りついたように硬直して全く反応できないということがしばしば起こる。様々な要因が考えられるだろうが、そもそも自分のアイデンティティの中に「フランス語を話す私」という項目が最初から欠如しているということが、大きく作用しているのではないだろうか。フランス語の勉強をしながらも、自分は常にフランス語環境の外側に留まっているために、自分がフランス語を話すことなどとても無理だと思っているのではないだろうか。「フランス語を話す」ということを異常な事態ではなく、日常的で自然な行為として受け入れられるようにするためにも、「口頭表現」の導入は必要だろう。
- (4) ここで問題になるのはFLEで「曖昧さの許容」と呼ばれている能力だが、日本ではその重要性が一般に十分理解されているとは言いがたい。真面目な日本人学習者によく見られるように、すべてをはっきりと「理解」できなければ先に進めないという態度に固執している以上、外国語は決して使えるようにならないだろう。どこまで行っても「学習者の各レベルに最適になるように人工的に調整された安全な学習空間」に閉じこもったままで、実際に外国語が使われている現実の世界に足を踏み出すことができないのだ。「口頭表現」の導入には最初から分からなさや曖昧さを受け入れ、間違いを恐れずに発話する能力を自然に養うという利点もある。
- (5) 教員が完全なバイリンガルでなくても、事前にきちんと準備さえすれば学生を「口頭表現」に導くことは十分可能である。それに、本気で使うつもりで外国語を学ぶとすれば、日本人学習者の目指すべき目標は決して母語話者ではないはずである。もちろん教員は非母語話者として常に目標言語の能力を磨き続ける努力をしなければならぬのだが、しかし現時点で「完璧」ではないからと言って、教員が学生の前でフランス語が話せないということにはならないのである。
- (6) 人間の長期記憶には「宣言的記憶」と「手続き記憶」の2種類がある。外国語習得に関して言えば、文法訳読法によって獲得された明示的知識は「宣言的記憶」に蓄積される。それらはじっくり筆記試験の問題を解いたり、時間をかけて辞書を引ながら文章を読解したりするのには役立つ。一方、外国語が自然なスピードで自由に話せるという能力は「手続き記憶」に属している。しかしこの宣言的記憶と手続き記憶はそれぞれ完全に独立して機能しており、前者の知識をいくら増やそうとも後者には直接影響を及ぼさない。つまり、人間の脳と記憶のメカニズムをめぐる解析が明らかにするところによれば、文法訳読法でいくら勉強しても、外国語は決して話せるようにはならないということがはっきりしてきたのである。詳しくは、神経言語学的アプローチに関するジェルマンとネッテンの論文(Germain et Netten, 2013)を参照のこと。
- (7) 教育における「効率」の問題を考える際には、慎重であるべきことがこの例からも明らかである。一般論として、短期的に見ると明らかに効率的だと思われることが、長期的な視点から見つめ直すと必ずしもそうだとは限らないということは決して珍しくない。外国語に関しては「帰納的な」教授法は確かに「演繹的な」学習の仕方よりも時間はかかるのだが、それは学習時間だけを取って比較すればそうであるだけであって、学習したことを再処理するスピードに

- 注目してみれば「手続き記憶」のほうが「宣言的記憶」よりも早いことが分かるのである。
- (8) 教える側と学ぶ側の人間関係のあり方が教育においていかに重要であるかは今さら言うまでもないが、教員が教室において「教育補助者」へと立ち位置を変更した瞬間から、両者の関係は劇的に変化していることを見逃してはならないだろう。授業の主体を教員から学習者一人一人へと変化させること、すなわち学習者が言われたことをノートに書いて暗記するという受動的態度から、一人一人が自分で考えて能動的に学び取る主体へと変身することが重要なのである。
- (9) 2016年度はこの点を改善し、前期授業最終日に「2人または3人でフランス語の自由な会話を7分程度続ける」という実技試験を行った。規定の時間に満たない場合には「不合格」になるとしていたが、実際に行ってみると皆話することがたくさんあって「不合格」になるような学生は一人もいなかっただけでなく、独自に楽しいシチュエーションを考え出してすらすらと会話している学生が大多数であったのにはこちらが驚かされた。
- (10) フランス文化に関するアンケートの作成にあたっては、文化的なステレオタイプの影響を考察する論考(Gras et Corbeil, 2008)を主に参考にした。

参考文献

Beacco, Jean-Claude (2008), « Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.3, n°1, p.6-18.

Besse, Henri (2009), « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.4, n°1, p.9-25.

Chevalier, Laurence (2008), « Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*,

vol.3, n°1, p.67-83.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.

Courtillon, Janine (2006), « Les conditions d'application de l'Approche communicative », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.1, n°1, p.12-32.

Crépieux, Gaël, Callens, Philippe (2006), *Spirale. Méthode de français pour débutants*, Hachette Livre-Pearson Education Japan.

Escoute, Jean (2011), « L'étude contrastive de la culture de communication : comment la comparaison des cultures française et japonaise peut faciliter l'apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.6, n°1, p.100-113.

Fujita, Yuji, Fujita, Tomoko, Gillet, Sylvie (2004, 2011), *Mon premier vol, Tokyo-Paris*, Surugadai-Shuppansha.

Gaillard, Nicolas, et al. (2010), *Café Français*, Éditions Asahi.

Germain, Claude, Netten, Joan (2013), « Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langue. Grammaire et approche neurolinguistique (ANL) », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.8, n°1, p.172-187.

Gras, Alexandre, Corbeil, Steve (2008), « Paris sera toujours Paris ! L'influence des représentations et des stéréotypes sur l'enseignement du français langue étrangère au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.3, n°2, p.60-74.

Okubo, Masanori (2015), *Parlons et lisons le français*, Éditions Asahi.

Pungier, Marie-Françoise (2006), « Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.1, n°1, p.78-95.

Spaëth, Valérie (2007), « Identifier et articuler

les compétences dans l'enseignement/ apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.2, n°1, p.37-52.

Zarate, Geneviève (2006), « La place de la « cultural literacy » dans le débat européen sur l'évaluation des compétences culturelles », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.1, n°1, p.33-47.

付録1：口頭表現に関するアンケート (ABCクラス用)

今年度のフランス語の授業では、文法的な事柄の理解に加えて、「フランス語で話す」ことにも重点を置いています。そのため、教員によるフランス語での質問にフランス語で回答してもらいやり取りを重視しています。以下ではその点について回答して下さい。

1) あなたはフランス語での質問に対して回答しました(回答しようとした)か?

つねに回答 どちらかといえば回答
ほとんど回答せず 一度も回答せず

2) あなたが回答したのはなぜですか?

あるいは回答しなかったのはなぜですか?
理由を具体的に述べて下さい。

例えば、①回答したことがある場合には、「話すのが好きだから」「フランス人と話せるようになりたいから」「話すことは外国語学習の不可欠な要素だから」など、②回答しなかった場合には、「話すのが面倒だから」「話す能力は自分にとって必要ではないから」「文法を理解し、練習問題に解答できればそれでよいから」「日本人教員とフランス語で話しても無意味だから」な

ど、理由を思いつくままに幾つか挙げて下さい。

3) 回答をした人にお聞きします。あなたはフランス語でのやり取りを行うことによって、「話す」要素がない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか?

ある どちらかといえばある
ない わからない

4) 授業中にこれまで以上に「フランス語で話す」練習をすることに興味がありますか?

ある どちらかといえばある
ない

5) あると回答した人にお聞きします。それはどんなやり方での練習ですか? 例えば、ペアになっての会話練習、1人ずつフランス語で発表するなど、具体的に書いて下さい。

6) 授業中に「フランス語で話す」時間は必要だと思いますか。

思う どちらかといえば思う
思わない わからない

付録2：口頭表現に関するアンケート (Dクラス用)

今年度のフランス語の授業では、文法的な事柄の理解に加えて、「フランス語で話す」ことにも重点を置いています。そのため、①教員によるフランス語での質問にフランス語で回答してもらいやり取り、およ

び②ペアになってやり取りを練習し、その成果を他の学生に対して発表すること、を重視しています。以下ではその点について回答して下さい。

1) あなたは教員によるフランス語での質問に対して回答しました(回答しようとしていました)か?

積極的に回答 どちらかといえば回答
ほとんど回答せず 一度も回答せず

2) あなたはフランス語で回答を行うことによって、「話す」要素がない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか?

ある どちらかといえばある
ない わからない

3) あなたはペアになってやり取りを練習し、その成果を他の学生に対して発表することに積極的に取り組みましたか。

積極的に取り組んだ
どちらかといえば積極的
取り組んだが消極的だった

4) あなたはフランス語でのやり取りと発表を行うことによって、ペアで会話練習することのない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか?

ある どちらかといえばある
ない わからない

5) あなたは授業中に「フランス語で話す」時間は必要だと思いますか。

思う どちらかといえば思う

思わない わからない

6) あなたが5)の質問にそう回答したのはなぜですか?理由を具体的に述べて下さい。

例えば、必要だと思うと回答した場合には、「話すのが好きだから」「フランス人と話せるようになりたいから」「話すことは外国語学習の不可欠な要素だから」など、②思わないと回答した場合には、「話すのが面倒だから」「話す能力は自分にとって必要ではないから」「文法を理解し、練習問題に解答できればそれでよいから」「日本人教員とフランス語で話しても無意味だから」など、理由を思いつくままに幾つか挙げて下さい。

付録3：フランス文化に関するアンケート

1) あなたは「フランス文化」を知るためにフランス語を学ぶことを選択しましたか?

はい いいえ 学び始めてから文化にも興味を持ち始めた

2) あなたは学んだことを活かしてフランスを旅行したり、フランスに滞在したりすることを望んでいますか?

はい いいえ まだ分からない

3) あなたがフランスについて抱いているイメージを3つの言葉で表してください。例えば、カフェ、グルメ、恋愛、ファッション、自由、個人主義など。

4) 「フランス文化」のうち、あなたはど

のテーマに関心がありますか？（複数回答可）

- a) 芸術（文学、美術、建築、音楽、映画、演劇、ファッションなど）
- b) 食文化（フランス料理、地方料理、レストランの種類、食事の仕方など）
- c) 日常生活（家族、恋愛、結婚、子供、仕事、趣味や余暇、バカンスなど）
- d) コミュニケーションのあり方（挨拶、職業関係・友人関係、SNS、インターネットなど）

- e) パリとそれ以外の地域（ブルゴーニュ、プロヴァンス、アルザス、コルシカ島など）
- f) 時事問題（政治、経済、産業、スポーツ、社会問題、危機など）
- g) 価値観（宗教、道徳、個人主義、哲学、自由、平等、愛国心など）

5) 授業を通じて、あなたがフランスについて抱いているイメージは変化しましたか？変化したことがあるとすればそれはどんな点ですか？具体的に挙げてください。

6) その変化は授業中のどんな要素によってもたらされましたか？教科書、映像教材、プリント、教員の話や説明など、思い出すままに具体的に書いて下さい。

『保健体育科目指導法』に関する科目』への 模擬授業導入による効果

川田 裕樹・伊藤 英之・村上 佳司

【要 旨】

本研究はFD活動の一環として「保健体育科目指導法」に関する科目において模擬授業を導入した授業の効果を検証する目的で、模擬授業を行った年度の学生と、模擬授業を行わなかった年度の学生の双方に対し、「大学の授業で十分指導されていたことおよび、もっと指導しておいてほしかったと思うこと」についてのアンケート調査（自由記述）を教育実習実施後に行った。調査結果をKJ法にて分類した結果、模擬授業導入前の学生が「指導不十分だった点」と回答したのが最も多かったのは、「授業に関する指導」であった。一方、模擬授業導入後では、学生が「指導十分だった点」と回答したのが最も多かったのは「生徒の管理方法・テクニック」であったのに対し、「指導不十分だった点」として最も多くの学生が挙げたのは「授業の中身・内容」についてであった。以上の結果より、模擬授業を実施したことによる一定の効果は認められたものの、授業の構想力や省察力、授業研究・教材研究の能力などを養うには至らなかったことが推察された。いくつかの先行研究では、模擬授業によって授業への省察力や授業計画力が養成されたことが報告されていることから、これらの能力を養成するために、いかにして「学生の思考を深めること」ができるか、学生の学びの実態と照らし合わせつつ他教科とも連携しながらカリキュラムや授業内容を更に検討し続けていくことが重要だと考えられた。

【キーワード】

模擬授業 FD活動 教員養成 学生の要望 省察力

I. はじめに

平成18年7月に示された中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」にて、大学における教職課程に「教職実践演習」が必修科目として加わった。教職実践演習の位置付けや設置主旨は、『教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、

自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される』と述べられている⁽¹⁾。このことより、教職課程をより一層厳格なものとし、即戦力の教員の養成が望まれていることが推察される。

教職課程の多くの科目の中で、先に挙げた教職実践演習の目的を達成するためのポイントとなるものが教育実習ではないかと思われる。教育実習は、それまでの教職課程科目やその他の関連科目で培った知識を基に教育現場にて実習を行い、自身の教員としての能力の現状を確認するためのものである。学生にとって教育実習が自身の能力を試す場になるためには、教育実習前に

履修する科目において多くの知識を獲得するとともに、教育観や思考力、問題解決能力などの諸能力を形成し、ある程度の専門的力量を身につけておくことが必要となる。

一方、國學院大學人間開発学部（以下、本学部と示す）では、大学教員のFD（Faculty Development）活動の一環として、現職の中学・高等学校教員や学生を対象とした様々な調査を子ども支援学科、初等教育学科、健康体育学科の3学科それぞれで実施するとともに⁽²⁾、それらによって得られた知見を授業内容やカリキュラムに反映させる試みを行っている。今回、國學院大學人間開発学部健康体育学科（以下、本学科と示す）では、教育実習に向かう学生がより充実し、学び多き教育実習を行うためのカリキュラムおよび教育内容改善のための基礎資料を得るために、平成26年度に教育実習を終えた学生を対象に、本学部における教員養成にあたっての満足度、すなわち、「大学の授業で十分指導されていたこと」および「もっと指導しておいてほしかったと思うこと」について調査を行った。そして、その調査結果をもとに本学科の教員で改善策を検討し、指導案作成のための指導をより重点的にすすめるとともに、学生が教師役と生徒役になって授業を進める、いわゆる「模擬授業」形式の授業をより多く導入するように改変した。そこで本研究では、今回の改変による効果、その中でもとりわけ模擬授業を導入したことによる効果を検証することを目的に、模擬授業導入前の平成26年度に教育実習を終えた学生と、導入後の平成27年度に教育実習を終えた学生に対するアンケート調査の内

容にどのような違いがみられるかを比較するとともに、中学・高等学校の教員養成のために今後どのような教育内容やカリキュラムの改善が必要なのかを検討することとした。

Ⅱ. 方法

A. 研究のデザインと概要

國學院大學で中学・高等学校教員免許状（保健体育）取得にあたって定められている教育実習に関する科目と保健体育科目指導法に関する科目の、履修のおおまかな流れは次のとおりである。まず「教育実習ⅠA（事前指導）」「体育科教育法Ⅰ」「保健科教育法Ⅰ」「体育科教育法Ⅱ」「保健科教育法Ⅱ」を履修し、その後、中学・高等学校での「教育実習Ⅱ（参観実習）（中・高）」「教育実習Ⅲ（教壇実習）（中・高）」（以下、教育実習とする）に挑み、そして「教育実習ⅠB（事後指導）」を履修することとなっている。今回、平成26年度に教育実習を終え、「教育実習ⅠB（事後指導）」を受講した学生に対し、教育実習において体育授業を担当するにあたり、大学の授業で十分指導されていたことおよび、もっと指導しておいてほしかったと思うことを調査する目的で、後に述べるアンケート調査を実施した。アンケートを回収後、その結果を踏まえてFD活動の一環として調査結果について本学部および本学科内で議論し、カリキュラムや授業内容の改善を図った。そして翌年、平成27年度に教育実習を終え、「教育実習事後指導（ⅠB）」を受講した学生に対して同様のアンケート調査を実施し、カリキュラムや授業内容の改善を図る前の

平成26年度調査（以下、H26調査）と、カリキュラムや授業内容の改善を図った後の平成27年度調査（以下、H27調査）とで、学生の回答にどのような違いがみられるかを分析した。

B. 調査の実施・分析方法

対象は、平成26年度に「教育実習1B（事後指導）」を受講した健康体育学科4年生、45名および、平成27年度に「教育実習1B（事後指導）」を受講した健康体育学科4年生、41名であった（以下、対象学生とする）。対象学生に対し『教育実習で体育の授業をするにあたって、大学の授業で十分指導されて実習にいきいた点は？』および『教育実習で体育の授業をするにあたって、大学の授業でもっと指導してほしい内容とは？』という2つの設問について、アンケート用紙にて自由記述で記載させた。

その後、H26調査とH27調査それぞれのアンケートに記載されていた内容について、『教育実習で体育の授業をするにあたって、大学の授業で十分指導されて実習にいきいた点は？』は「指導十分だった点」として、『教育実習で体育の授業をするにあたって、大学の授業でもっと指導してほしい内容は？』は「指導不十分だった点」として文章で抽出し、それを内容整理（KJ法⁽³⁾）によるグループ分けとタイトル付け）した。さらに、内容整理することによって分類できた項目（グループ）について、①H26調査およびH27調査それぞれにおいて抽出された「指導十分だった点」と「指導不十分だった点」を比較するとともに、②H26調査とH27調査で、「指導十分だった点」と「指導不十分だった点」がどのように変化した

かについて分析を行った。

Ⅲ. 結果および考察

A-1. H26調査の結果

大学の授業で十分指導されていたと思うこと、および、もっと指導してほしい内容があったと思うことについての結果を表1に示す。

表1 平成26年度調査（模擬授業導入前）における学生の「指導十分だった点」および「指導不十分だった点」

指導十分だった点 31(100)	指導不十分だった点 61(100)
1. 指導案作成の指導 12(38.7)	1. 授業に関する指導 18(29.5)
2. 授業に関する指導 9(29.0)	2. 指導案作成の指導 15(24.6)
3. 模擬授業での経験 4(12.9)	3. 模擬授業の回数 11(18.0)
4. 実技系授業 3(9.7)	4. 授業構成の指導 6(9.8)
4. 教育実習1A（事前指導） 3(9.7)	5. 自身の運動技能向上のための指導 5(8.2)
	6. 学科のカリキュラム 3(4.9)
	6. 教材研究の方法 3(4.9)
n=45	個数(%)

大学の授業で十分指導されていたと思うこととして、対象学生が「指導十分だった点」と挙げた項目は合計31項目であった。最も多かった項目は、「指導案作成の指導」に関する内容で、指導案を作成できたことや、指導案の書き方を学べたことなど、計12個抽出された。次に多かった項目は「授業に関する指導」についての内容で、挨拶や出欠の取り方を学べたことや、集合のさせ方についてなど、計9個抽出された。3番目に多かった項目は「模擬授業での経験」に関する内容で、模擬授業を行えたことや、模擬授業を経験したおかげでイメージをつかめるようになったことなど、計4個抽出された。4番目は「実技系授業」についての内容、および「教育実習1A（事前指導）」についての内容で、ど

ちらも計3個ずつ抽出された。「実技系授業」についての内容では、様々なスポーツを履修できたことで授業に幅を持たせることかできたこと、「教育実習1A（事前指導）」についての内容では、教育実習1Aでの実践的指導が現場で役立ったことなどが挙げられていた。

次に、対象学生が「指導不十分だった点」として挙げた項目は合計61項目であった。その中で最も多かった項目は「授業に関する指導」についての内容で、もっと多くの実技指導法を学びたかったことや、指示の仕方、声の掛け方についてなど、計18個抽出された。次に多かったのは「指導案作成の指導」に関する内容で、もっと詳しい指導案の指導をしてもらいたかったことや、指導案を作成する練習をしたかったことなど、計15個抽出された。3番目に多かった項目は「模擬授業の回数」についての内容で、模擬授業の機会を全員に与えてほしいといったことや、模擬授業の回数を増加してほしいといったことなど、計11個抽出された。4番目は「授業構成の指導」に関する内容で、授業の組み立て方や授業構成の仕方など、計6個抽出された。以下、5番目は「自身の運動技能向上のための指導」に関する内容で、スポーツ実技の授業において技術的な面をもっと指導してほしいといったことや、もっと専門性が高まるような実技指導をしてほしいといったことなど、計5個抽出された。6番目は「学科の授業カリキュラム」に関する内容および「教材研究の方法」に関する内容で、「学科の授業カリキュラム」に関する内容では、本学科で開講されていないスポーツ種目について開講してほしいといったこと、また、

「教材研究の方法」に関する内容では、教材研究の仕方に関する内容など、どちらも計3個抽出された。

A-2. H26調査の考察および授業内容の改変

「指導案作成の指導」については、指導十分だったとの回答が12個抽出されたものの、指導不十分との回答も11個認められた。また、「授業に関する指導」については、指導十分だったとの回答が9個だったのに対し、指導不十分だったとの回答が6個、さらに、「授業に関する指導」については指導十分だったとの回答が9個だったのに対し、指導不十分との回答が18個にもなったことから、これらについての授業改善が急務であると考えられた。

そこで、これらへの対応として、「教育実習1A（事前指導）」および、「体育科教育法Ⅱ」「保健科教育法Ⅱ」（以下、教科教育法Ⅱとする）にて、受講生全員が指導案作成および模擬授業を行うよう改変した。具体的には、「教育実習1A（事前指導）」において、特に『導入』を意識させた模擬授業（一人当たり5～10分程度）を実施させた。また、「教科教育法Ⅱ」では、『導入～展開～まとめ』の流れを意識させた模擬授業（一人あたり15～20分程度）を実施させた。

B-1. H27調査の結果

大学の授業で十分指導されていたと思うこと、および、もっと指導しておいてほしかったと思うことについての結果を表2に示す。「大学の授業で十分指導されていたと思うこと」として、学生から「指導十分

表2 平成27年度調査（模擬授業導入後）における学生の「指導十分だった点」および「指導不十分だった点」

指導十分だった点 52(100)	指導不十分だった点 47(100)
1. 生徒の管理方法・テクニック 21(40.4)	1. 授業の内容・中身 15(31.9)
2. 模擬授業 12(23.1)	2. 生徒の管理方法・テクニック 11(23.4)
3. 指導案作成 8(15.4)	3. 指導案作成 10(21.3)
4. 授業の内容・中身 4(7.7)	4. 模擬授業 5(10.6)
4. 教師の服装・態度 4(7.7)	5. 用具の使い方・準備 3(6.4)
6. 用具の使い方・準備 3(5.8)	6. 学科の授業カリキュラム 1(2.1)
n=41	個数(%)

だった点」として挙げられた項目は合計52項目であった。最も多かった項目は、「生徒の管理方法・テクニック」に関する内容で、整列させる時の掛け声や、私語や列の乱れなどの注意の仕方、笛の使い方など、計21個抽出された。次に多かった項目は「模擬授業」に関する内容で、模擬授業を複数回行えたことや、それによって授業の流れをつかめるようになったことなど、計12個抽出された。3番目に多かった項目は「指導案作成」についての内容で、細かな指導案の書き方を理解できるようになったことや、指導案の工夫の仕方など、計8個抽出された。4番目は「授業の中身・内容」に関する内容、および「教師の服装・態度」に関する内容で、どちらも計4個ずつ抽出された。「授業の中身・内容」に関する内容では、スポーツ実技の授業などで様々な種目をおこなうことができたことなど、また、「教師の服装・態度」に関する内容では、教育実習生としての礼儀、服装、態度、心構えなどが挙げられていた。そして6番目は「用具の使い方・準備」についての内容で、用具の準備や確認の仕方を学べたことなど、計3個抽出された。

次に、学生から「指導不十分だった点」

として挙げられた項目は合計47項目であった。その中で最も多かった項目は「授業の内容・中身」に関する内容で、種目ごとの特性や、各学年の特徴について、あるいは授業構成の仕方など、計15個抽出された。次に多かったのが「生徒の管理方法・テクニック」についての内容で、生徒の目線の集め方や、授業内の話し方、授業を展開する時のコツ、笛の吹き方、準備運動の仕方など、計11個抽出された。3番目に多かった項目は「指導案作成」についての内容で、指導案の具体的な書き方全般についてや、指導案の細部の書き方についてなど、計10個抽出された。4番目は「模擬授業」に関する内容で、もっと模擬授業の時間を長くして欲しいといったことや、模擬授業の回数を増やして欲しいといったことなど、計5個抽出された。以下、5番目は「用具の使い方・準備」に関する内容で、グラウンドでのトラックの作り方やラインカーでの線の引き方に関する事など、計3個抽出された。6番目は「学科の授業カリキュラム」に関する内容で、本学で開講されていないスポーツ種目について開講してほしいといったことが1個抽出された。

B-2. H27調査の考察

「模擬授業」に関する内容は、指導不十分との回答が5個みられたものの、指導十分だったとの回答は12個にのぼり、2倍以上の高い出現率であった。また、「生徒の管理方法・テクニック」に関する項目でも、指導不十分との回答が11個であったのに対し、指導十分だったとの回答が21個にものぼったことから、「教育実習1A（事前指導）」および、「教科教育法Ⅱ」にて受講生

全員に模擬授業を行わせたこと、また、模擬授業の中で生徒の管理方法や、笛の使い方、号令の掛け方などを指導したことが効果としてあらわれたものと考えられた。一方で「指導案作成の指導」については、指導十分との回答が8個みられたものの、指導不十分との回答も10個あり、「教育実習1A（事前指導）」や「教科教育法Ⅱ」にて指導案作成の指導を増やすようにしたものの、指導案作成に関してさらに指導してもらいたいという要望があることがうかがえた。さらに、「授業の内容・中身」については、指導十分との回答が4個であるのに対し、指導不十分との回答が15個にもものぼったことから、模擬授業の回数を増やしたことによって「模擬授業」そのものの経験や、「生徒の管理方法・テクニック」に関してはその効果が認められたものの、実際の「授業の内容・中身」に対してまでの効果には至らなかったことが推察された。

C. H26調査とH27調査の結果の比較と考察

H26調査において学生が「指導不十分だった点」と回答したものが多かったのは、1番目が「授業に関する指導」、2番目が「指導案作成の指導」、3番目が「模擬授業の回数」であった。一方、H27調査において、学生が「指導十分だった点」として回答したのは、1番目が「生徒の管理方法・テクニック」、2番目が「模擬授業」、3番目が「指導案作成の指導」であった。これらの結果より、H26調査とH27調査とでは研究対象となった学生が異なるため一概にいけない部分もあるものの、H26調査において抽出された「指導案作成の指導」「模擬授

業の回数」といった指導不十分な点が、教育実習1A（事前指導）や教科教育法Ⅱにおいて模擬授業や指導案作成を重視した内容に改めたことで、H27調査では「模擬授業」「指導案作成の指導」が指導十分な点として挙げられるに至ったと推察された。また、H26調査において指導不十分な点として挙げられた「授業に関する指導」についても、H27調査では「生徒の管理方法・テクニック」が指導十分な点として挙げられたことから、「教育実習1A（事前指導）」や「教科教育法Ⅱ」において指導案や模擬授業を重視したことについては、一定の効果があつたものと思われた。

一方、H27調査においても「指導不十分だった点」として挙げられたのは、1番目が「授業の中身・内容」、2番目が「生徒の管理・テクニック」、3番目が「指導案作成」であった。このうち、「生徒の管理・テクニック」および「指導案作成」については、H27調査において「指導十分だった点」との回答もほぼ同数であったことから、「教育実習1A（事前指導）」や「教科教育法Ⅱ」における模擬授業や指導案に関する授業改変について、有効であるものの、いくら行えどもさらにたくさん指導してもらいたいと感じている学生も一定数存在していることが示唆された。次に、H27調査の「指導不十分だった点」において最も多かった「授業の中身・内容」について考えてみたい。この項目は「指導十分だった点」における回答者が4名のみであったことから、指導不十分と感じている者が多かったことが推察され、さらに、H26調査において「指導不十分だった点」との回答が最も多かったのが「授業に関する指導」であつ

たこと、また、H27調査において「指導十分だった点」での第1位が「生徒の管理方法・テクニック」であったことを考え合わせると、「教育実習ⅠA（事前指導）」や「教科教育法Ⅱ」において模擬授業を重視し、学生に模擬授業を行う機会を多く与えたことが、教育実習において教壇に立つといった「場慣れ」や「号令の掛け方」「集合のさせ方」など、「生徒の管理方法・テクニック」においては有効であったものの、「授業の中身・内容」、すなわち、授業の構想力や省察力、授業研究・教材研究の能力を養うには至らなかったものと考えられた。

IV. 総合考察

教員養成に関わる授業において「模擬授業」は多くの大学で導入されており、小学校や中学・高等学校の体育、あるいは保健に関わる教科教育において、その効果が多数報告されている⁽⁴⁻¹²⁾。一方、大学における教員養成系科目の模擬授業を充実させることによる変化について、教育実習を終えた後の学生を対象に模擬授業を実施しなかった場合と比較し、教員養成にあたっての満足度の視点から検討した報告は見られない。今回、我々はFD活動の一環として行った、カリキュラムおよび教育内容改変による効果、特に模擬授業を導入したことによる効果を検証することを目的に教育実習後の学生を対象に、模擬授業や指導案作成を重点的に組み込まなかった学年と組み込んだ学年とで学生が感じる「指導十分だった点」や「指導不十分だった点」に違いが見られるかを検証し、授業内容改変の効果検証を試みた。

大学の教員養成に関わる科目における模擬授業の効果について検証したいくつかの先行研究^(9,10)によると、模擬授業を実施することで学生が「省察」する能力が高まったとの報告が複数みられる。藤田ら⁽⁹⁾は、「体育授業理論・実習Ⅱ」の授業の中で全6回の模擬授業を実施し、模擬授業についての振り返りのために、課題としてリフレクションシートを記入させている。このリフレクションシートは「授業展開」「教師行動」「教材・学習課題」「教具」の4項目について、それぞれ「事実」欄、「評価」欄、「理由・原因」欄、「発展・改善案」欄を各列に設け、「省察」を促すというものである。このリフレクションシートを、模擬授業における教師役経験前後で比較したところ、教師役を経験することによって「教師行動」から「教材・教具・学習課題」へ、授業を「省察」する視点の転換が見られたことを報告している。一方、宮尾ら⁽¹²⁾は「学校スポーツ専門実習Ⅰ」において、模擬授業や授業後のリフレクション、リフレクションシートの記入などを行う授業を実施し、この科目を受講する前（2014年1月）と受講後（2014年7月）とで質問紙（自由記述）にて「授業・授業づくりにおいて大切だと考えていること」を回答させた。そして、その内容を①授業計画、②授業実施、③省察、④授業改善、の4カテゴリーに分類したところ、③「省察」や④「授業改善」に関する記述は模擬授業前後ともほとんどみられなかったものの、模擬授業前には②「授業実施」に関する記述（「メリハリ大事」といった教師の指導力・指導計画などに関する内容）が最も多かったのに対し、模擬授業後は①「授業計画」に関する記述（「目標と

内容を明確にする」といった授業目標との対応などに関する内容)が最も多くなったことを報告している。また、宮坂ら⁽¹¹⁾は、保健体育教員免許に関する授業「保健体育科教育法B」において保健の模擬授業の時間を3回取り、学生の授業観察における視点の変化を検討したところ、授業観察を通して学生が振り返る視点は、初期段階では先生の振る舞いや板書といった「教授行為」すなわち「(実際に)見える部分」が中心であったものが、授業参観を重ねることで「授業の目標と学習成果」や「授業計画・運営」といった「見えづらい部分」への気づきが振り返りの視点として形成されていくこと、また、「教授行為」そのものに関する記述においても、「単なる教師の振る舞い」から「その教師がいかに生徒の学習と関連しているかを合わせて考え、教授行為の意図や効果を振り返る視点」が形成されていく傾向にあったことを報告している。今回の我々の報告では模擬授業を通してどのような能力が高まったのかは調査していないので明らかではないが、H26調査からH27調査にかけて模擬授業を重視した授業内容に改めてもなお、「授業の中身・内容」が指導不十分だと多くの学生が感じていることを踏まえると、藤田ら⁽⁹⁾が模擬授業で身についたとする「省察」する能力や、宮尾ら⁽¹²⁾が模擬授業で身についたとする「授業計画」に関する能力などをいかにして育成するか、検討する必要があるだろう。藤田らや宮尾らが実施している授業内容に共通するのはリフレクション(およびリフレクションシートの記入)ということを見ると、本学の学生が「授業の中身・内容」が指導十分と感じるような授業

を展開していくには、リフレクションさせるための時間の確保や、リフレクションのさせ方、あるいはリフレクションシートの内容の工夫などが有効なのかもしれない。また、教育実習を経験する前の模擬授業と教育実習経験後の模擬授業とでの学生の着目点の違いについての調査⁽⁵⁾によると、教育実習を経験する前の模擬授業では、授業の進め方や子どもへの対応の仕方など授業運営(マネジメント)に焦点が当てられていたのに対して、教育実習を経験した後では、指導した内容についての具体的な反省点や改善のためのポイントが、授業運営、教育内容、教材、学習者のレディネスなどにかかわって述べられるとともに、「良い授業をするためには今の自分に何か足りないか」「自分は何を学ぶべきか」といった「学修の必要性」にまで評価の視点が広がったことが報告されていることから、模擬授業をいつ、どのタイミングで実施するのが適切なのかも検討が必要であろう。

近年、大学教育においてもアクティブ・ラーニングが導入されるようになり、初年次教育や一般教養系、教員養成課程など様々な科目で、また、手法はワークシート、クリッカーを用いたもの、反転授業、協同学習、ディベートなど、さらに、人数も受講者が10名程度の少人数のものから200名の大人数を対象としたものまで、多種多様な対象、内容、形式のアクティブ・ラーニングが行われている⁽¹³⁻¹⁷⁾。アクティブ・ラーニングの定義が『教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい、

あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等を行うことでも取り入れられる』である⁽¹⁸⁾とするならば、大学において学生に教師役と生徒役を担わせて模擬授業をすすめる形式の授業はまさに「アクティブ・ラーニング」といえる。一方で、アクティブ・ラーニングは体育学習においても大学教育においても、学習者側の学びや思考の点(学習論)から考慮すべきことや問題点などについて、数多くの指摘がされている^(16,19-21)。河野⁽¹⁹⁾は、アクティブラーニングを用いることの意義や教育目標の観点から十分吟味することなく、学習者が話し合っている様子や座学に比すれば圧倒的に活発に動き回る様子を学習者の光景として外側から見ていることに満足し、それを「主体的」とみなすアクティブラーニングへの不十分な理解による授業設計と評価の視点を問題点として挙げている。そして、溝上のアクティブラーニングの定義⁽²²⁾にある「認知プロセスの外化」の点から、教員養成のカリキュラムにおいてはアクティブラーニングを自身の活動プロセスの記述などだけにとどめるのではなく、授業デザインにまで転換していくことを求めることが必要であると述べている。また、岡野⁽²⁰⁾は、アクティブ・ラーニングに関連する中央教育審議会答申や文部科学大臣による諮問において散見される「主体的」「能動的」「協働的」の3つのキーワードに着目しながら、学校現場で陥りがちな3つのシナリオを挙げている。すなわち、①「アクティブに(主体的)に

学ぶ」体育～「活動あって学習なし」の再現、②「アクティブに(能動的に)学ぶ」体育～「学習者の意欲喚起型の学習」の再現、③「アクティブに(協働的に)学ぶ」体育～「話し合い学習」の再現、といった問題点、および、一方で現存する「いまだ軍隊と工場の労働者としての身体イメージから成立する体育」の問題から、新しい身体イメージを存立基盤とする21世紀型の体育の学びを構想することの必要性を指摘している。これは小・中・高等学校の体育のみならず、大学において実施される模擬授業等のアクティブ・ラーニングにも共通する「陥りがちなシナリオ」ではないかとも考えられ、「一方向的な講義形式から能動的な学習への転換を図った際に『何』のために(何を目標に)学ばせようとしているのか」「活動がアクティブになることと思考がアクティブになることのどちらが重要なのか」「一部の科目がアクティブであれば他の科目は旧態依然のままよいのか」という大学教育の問題として考えるべきことと思われる。我々が「教育実習ⅠA(事前指導)」や「教科教育法Ⅱ」といった教員養成系科目について、今回行った模擬授業の導入をFDの視点で再考してみると、「生徒の管理方法・テクニック」に加えて、授業の構想力や授業研究・教材研究の能力といった「授業の中身・内容」にまで学生が「指導十分だった点」と感じさせられるようにするためには、模擬授業が学生たちにとって、単なる「準備してきたことの発表の場」や「教壇に立つ経験・場慣れの場」「教育実習のための予行演習の場」に終わらないよう、先に述べた「リフレクションさせるための時間の確保」や「リフレクション

のさせ方」「あるいはリフレクションシートの内容の工夫」などを我々授業運営側の教員がこれまで以上に考慮し、河野⁽¹⁹⁾が言うような「授業デザインにまで転換していくこと」や、あるいは「授業の構想力や授業研究・教材研究の能力」などを養成していくこと、そしてそのために、いかにして「学生の思考を深めること」ができるか、学生がリフレクションを行うための「観点の持たせ方」を再検討する必要があるものと考えられた。

一方で、「学生の思考を深めること」「授業の構想力や授業研究・教材研究の能力」「観点の持たせ方」は1つの授業のみで教えられるわけではなく、他の授業での学びとの兼ね合いも大きい。我々のカリキュラムでは「体育科教育法Ⅰ」「保健科教育法Ⅰ」において基礎理論や観点、問題意識などを学修させた後、「体育科教育法Ⅱ」「保健科教育法Ⅱ」において模擬授業を実施させるという流れになっている。よって、今回取りあげた問題点は、模擬授業を実施する「体育科教育法Ⅱ」「保健科教育法Ⅱ」だけの問題ではなく、その前段階の「体育科教育法Ⅰ」「保健科教育法Ⅰ」において、いかにして学生の思考を深めたり観点を持たせたりできるかということや、他教科、特にスポーツ実技系科目においては「指導法実習」（本学ではスポーツ実技系科目は「基礎実習」を履修したのち、「指導法実習」を受講できる）との連携も重要になってくるであろう。今回の結果を受けて、学科内でも、教育内容やカリキュラム改善のための議論を進めている。具体的には「単元〇〇についての指導案の書き方」「スポーツ種目〇〇の指導の仕方」といったような

学生の全ての要望に対して全ての用意をすることで応えるのは不可能であることから、学生の「授業の中身・内容」に対して『「How toを真似る」から「How toを自身で構築する』への転換を進めようとしている。「how-to(どのように)」は、「what(何を)」と「why(なぜ)」によって導き出されるものであることから⁽²³⁾、「How toを自身で構築する」ための能力を学生に身に付けさせるためには、我々大学教員が「何を学ぶのか」「なぜ学ぶのか」という原点に立ち戻る必要がある。そしてそのことが、学生に対し、「反省的实践家」としての教師の専門性⁽²⁴⁾の構築へと繋がっていくのではないかと思われる。今、FDとして学科で進めようとしている『教育実習までに「どのような」能力を「どこまで」身に付けさせておくべきか』ということを、教育実習後、そして教職実践演習を履修した後の「卒業時の姿（卒業時に教員免許状取得者として身につけている能力）」について、学生の学びの実態と照らし合わせつつ、他教科とも連携しながらカリキュラムや授業内容を更に省察・検討し続けていくことが重要だと考えられた。

謝辞

本研究の調査にご協力いただいた本学科の学生および、学部FD推進事業研修会・協議会にてご協力やアドバイスをいただきました人間開発学部の先生方および、ゲスト講師としてご講演いただきました他大学の先生方に感謝申し上げます。

なお、本研究は平成26年度および平成27年度國學院大學学部FD推進事業の助成を受けて実施したものである。ここに記して感謝の意を表す。

注

(1) 文部科学省 <http://www.mext.go.jp/> b

- _menu/shingi/chukyo/chukyo 0 /toushin/
attach/1337016.htm (2016/11/1 アクセス)
- (2) 結城孝治 (2016) 「保育実習指導における学びの質と実習後の評価及び保育者効力感との関係」『國學院大學人間開発学研究』7, 87-107
- (3) 川喜田二郎 (1967) 『発想法 - 創造性開発のために -』中央公論社
- (4) 岸本肇 (1995) 「マイクロティーチングによる体育授業の体験学習の効果に関する研究」『神戸大学発達科学部研究紀要』2, 195-202
- (5) 糟谷英勝 (2006) 「教科専門科目と教育実習を往還する教科教育カリキュラムの工夫 - 「体育科指導法演習」を事例として -」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』』7, 91-100
- (6) 福ヶ迫善彦, 坂田利弘 (2007) 「授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法的検討」『愛知教育大学保健体育講座研究紀要』32, 33-42
- (7) 木原成一郎, 村井潤, 坂田行平, 松田泰定 (2007) 「教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域』56, 85-91
- (8) 木原成一郎, 日野克博, 米村耕平, 徳永隆治, 松田恵示, 岩田昌太郎 (2008) 「教員養成段階で行う体育の模擬授業の効果に関する事例研究 - テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素 -」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域』57, 69-76
- (9) 藤田育郎, 岡出美則, 長谷川悦示, 三木ひろみ (2011) 「教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討 - 授業の「省察」に着目して -」『体育科教育学研究』27, 19-30
- (10) 岸一弘 (2013) 「小学校教員養成課程の体育科目における模擬授業の検討 - 受講生の「授業省察力」の変容に関して -」『共愛学園前橋国際大学論集』13, 39-49
- (11) 宮坂雄悟, 中川麻衣子 (2015) 「教員養成段階における保健体育科「保健分野」の授業力の形成に関する一考察 - 授業観察における視点の変化に着目して -」『川崎医療福祉学会誌』25, 159-164
- (12) 宮尾夏姫, 三木ひろみ, 柴田俊和 (2015) 「体育科模擬授業における学習成果 - 授業・授業づくりの要点の理解と学習を促す授業体験の事例的検討 -」『びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要』12, 93-104
- (13) 中西裕 (2013) 「ピアレビューを活用した授業レポートの「二回提出」方式の効果 - アクティブラーニングの試みとして -」『就実論叢』43, 247-261
- (14) 中山郁 (2015) 「導入教育とアクティブラーニング - 「教える」から「主体的・能動的学習者」の育成へ -」『國學院大學教育開発推進機構紀要』6, 27-45
- (15) 和井田節子, 小泉晋一, 田中卓也 (2016) 「教員養成課程におけるディベート学習の教育的効果 - 思考力と社会的能力に着目して -」『共栄大学研究論集』14, 193-216
- (16) 岩崎千晶 (2016) 「高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計」『関西大学高等教育研究』7, 39-48
- (17) 積田淳史 (2016) 「大人数授業におけるアクティブラーニングの試み」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』6, 21-38
- (18) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/05/11/1320901_11.pdf (2016/11/1 アクセス)
- (19) 河野麻沙美 (2016) 「教員養成課程におけるアクティブラーニングの課題と展望 - 21世紀型の学びを創出する教師の育成に向けて -」『上越教育大学研究紀要』35, 43-55
- (20) 岡野昇 (2015) 「アクティブ・ラーニングは体育の学びをどう変えようとしているのか」『体育科教育』7, 16-19
- (21) 鈴木秀人 (2015) 「教育現場に見られる矛盾」『体育科教育』7, 24-25
- (22) 溝上真一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- (23) 岡野昇, 佐藤学 (2015) 『体育における「学びの共同体」の実践と探究』大修館書店
- (24) ドナルド・ショーン (佐藤学, 秋田喜代美訳) (2001) 『専門家の知恵 - 反省的実践家は行為しながら考える -』ゆみる出版

学士課程教育の質保証を目指したカリキュラムマップ検証の試み —教学IRの視点から—

戸村 理

【要 旨】

本稿の目的は、学士課程教育の質保証を目指す取り組みの一つとして、カリキュラムマップの検証を行うことである。國學院大學ではすでにカリキュラムマップを各学部学科で作成しているが、それが順序性・体系性・整合性を満たしたものであるかを、第三者の視点から検証する必要がある。カリキュラムマップの作成目的・方法を扱った研究は、複数みられるが、批判的検証を行った研究は、管見では少ない。

そこで本稿では、学内第三者の視点から、教学IRのフィードバック機能の一環として検証を行った。教育指標と達成項目の観点から検証を行った結果、教育指標が統一されている学部とそうでない学部とがあること、達成項目の項目数も学部間で異なること、重視する達成項目の分布が、均一の学部、偏りが緩やかな学部学科から、大きい学部学科までさまざまであることが示された。以上の分析結果より、本学のカリキュラムは、順序性・体系性・整合性を今一度再考する必要があるとの見解に至った。その上で教学IRの今後の課題を考慮した形で、カリキュラムマップ改定に向けた試案を「構造的」の観点から提示した。

【キーワード】

3つのポリシー カリキュラムマップ 教学IR

1. はじめに

我が国では、1990年代以降、大学教育の質的転換が、社会的にも経済的にも強く求められてきた。それは国公私立の設置形態を問わず国内のすべての大学に向けられたものであり、各大学では現在もなお不断の教育改革を進めている。とりわけ国内大学進学者の多くを収容する首都圏私立大学では、18歳人口の減少に加えて、2016（平成28）年度からは大学定員超過率の基準厳格化の影響もあり、教育の質保証は大学経営の存続をかけた最重要課題とされている。こうした大学教育の質的転換、大学教育のアウトカム重視の趨勢は、高等教育のユニバーサル化、経済社会のグローバル化という中で、先進諸国共通の趨勢であるという（金子，2014）。

ここで大学教育の質的転換という観点から、近年の高等教育政策（中央教育審議会答申）を顧みる。すると以下3つの答申、『我が国の高等教育の将来像』（以下、将来像答申，2005年）、『学士課程教育の構築に向けて』（学士課程答申，2008年）、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』（質的転換答申，2012年）に注目が及ぶところである。これらの答申に一貫する方向性は、学部・学科・研究科といった伝統的縦割組織による教学体制を脱して、学位プログラムを前提に、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」を重視した、学士課程教育という概念で大学教育の質的向上を目指す方向性である（中央教育審議会，2008）。そしてその学士課程教育の質保証を担保する機関レベルでの取り組みとして、将来像答申で初めて言及され

した後⁽¹⁾、学士課程答申で教学経営上、明確に示すべきとされ⁽²⁾、続く質的転換答申で学位プログラムの改革サイクルの指針として提言されたのが⁽³⁾、いわゆる3つのポリシーであった。改めて言うまでもないが、3つのポリシーとは、「卒業認定・学位授与の方針」であるディプロマ・ポリシー（以下、DP）、「教育課程編成・実施の方針」であるカリキュラム・ポリシー（CP）、「入学者受入れの方針」であるアドミッション・ポリシー（AP）のことである。3つのポリシーは、入口の観点ではいわゆる『高大接続答申』（中央教育審議会、2014）や『高大接続システム改革会議「最終報告」』（文部科学省、2016）、また「学力の3要素」の観点からは、『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて』（文部科学省、2016）とも系を為すものでもある。したがって3つのポリシーは、我が国の今後の教育体系を見透す上で、考慮すべき指針の1つである。さらにファンディングによる政策的誘導もなされた結果⁽⁴⁾、学校教育法施行規則の一部を改正する形式で、2017年4月1日から、その策定及び公表が、国内すべての大学の義務となったのであった。

この策定及び公表の義務化と相まって、現在、各大学では既存の3つのポリシーの見直し、または新規策定が行われていると推察される⁽⁵⁾。中でもCPに関しては、当然ながら各大学のカリキュラム・開講授業科目との整合性が取れていなければならない。ゆえにポリシーの策定と合わせてカリキュラムマップやリスト、ツリー等の各種ツールの策定・改定も事実上、必須であるといえる。

以上のような高等教育環境をふまえ、本

稿では、CP見直しの前提となるカリキュラムマップの検証を行いたいと考える。とくに各学部が策定したカリキュラムマップを、全学レベルでの教育力向上を目的に非学部組織として設置され、学内第三者の立場での実態調査機能を有した、教学IRの機能から検証を行うことを目的とする。各学部学科では、学生に修得を期待する教育目標を掲げているが、その教育目標が個々の開講授業科目、さらには開講授業科目全体を通して、どのように配分されているかを、既存のカリキュラムマップから検証する。

ここでカリキュラムマップを検証する理由を確認しておく。第一にカリキュラムマップは、カリキュラム構築のチェックリストの機能を有すからである。カリキュラムマップは領域あるいは観点別に記述されたDPと、個々の開講授業科目の到達目標との対応表である。したがって沖（2011, p.22）が指摘するように、現況の各学部学科のカリキュラムにおける順序性・体系性・整合性を検証する上で可視性に富み、教職員間での共有を行う上で最適な検証作業であるといえる。

第二に3つのポリシー及びカリキュラムマップの検証、さらにはその検証結果から具体的な改善案を明らかにした論稿は、筆者の知る限り、僅少という現状があるからである。今、CiNiiやGoogle Scholar等の論文検索エンジンで、「カリキュラムマップ」と入力する。そして将来像答申が出された2005年以降を対象に、国内日本語論文に限定して検索結果をみる。すると各大学のGood Practiceや、それに基づく作成目的・方法を提示した研究は散見される。だ

が学部学科の教育目標と個々の開講授業科目との整合性を検証したもの、さらには検証結果から新たなカリキュラムマップの提示にまで及んだ研究は極めて少ない⁽⁶⁾。3つの方針・教育目標・到達目標との整合性や一貫性を検証した論稿に、那須・佐東・曾根他（2013）が、検証結果に加え教育課題改善の「プログラムFD」にまで言及した論稿に澤邊・後藤・並川・生田他（2012）がある程度である。

こうした研究動向を考慮し、本稿では学士課程教育の実質化を目指す一つの試みとしてカリキュラムマップの検証を行うわけだが、すべての大学のそれを検証することは、当然ながら筆者の能力を超えている。そこで本稿では、筆者が所属する國學院大學を事例に、カリキュラムマップの検証を行う。國學院大學は複数学部を有し、学生数が1万人を超える大規模私立大学である。また現在カリキュラム改革が進められており、カリキュラムマップの改定も求められている。本稿は一大学の事例研究に過ぎない。だが前述のとおり3つのポリシーの策定と公表が義務化される政策的背景、また大学という機関が個々に独自性を持ち、固有の文化を有するという性質、さらにはそこから導出される事例研究の重要性を考慮すれば、学部学科間の差異を可視化し、それを共有して新たなカリキュラムマップの策定を学内の教学IRの観点から模索する試みである本稿には、一定の意義があると考えられる。

以下、本稿の構成を述べておく。第2節ではまず検証の経緯及び検証体制を概述し、続いて既存のカリキュラムマップの構造と検証方法について説明する。これを踏

まえて第3節では、学部学科の開講授業科目ごとに、達成すべき教育目標がどのように分布しているかについて検証を行う。第4節では今後の方向性を述べることを目的に、前節の検証結果を踏まえ、3つのポリシーとの関係性を斟酌したカリキュラムマップ改定にあたって考慮すべき構造的な点について、試論的考察を行うこととする。

2. 検証の経緯と方法

検証に先立ち本節では、まず検証に至るまでの学内における経緯を、教学IRの観点から述べる。続いて検証対象となった本学カリキュラムマップの特徴を概述した上で、具体的な検証手順の説明を行う。

2.1 経緯

分析対象である國學院大學は、2016年現在、文学部・経済学部・法学部・神道化学部・人間開発学部の5学部からなり、10,582名の学士課程学生を有している。各学部学科で特徴的なカリキュラムが展開されているが、開講授業科目は大別して、教養総合科目と専門教育科目とに分けられる。近年、学士課程教育のさらなる実質化を目指して、カリキュラム改革が進められており、取り急ぎ2017（平成29）年度からは、従来の教養総合科目がリニューアルされ、新たな共通教育（課程）が開始される予定である。こうした一連のカリキュラム改革において、全学で共有すべき基礎的検証作業として、カリキュラムマップの検証が行われた。

本学のカリキュラムマップは2013（平成25）年に策定されたものである。沖（2011）

によれば、一般にカリキュラムマップの策定方法には2つのケースがあるという。一つは観点別に示されたDPに対し、各授業科目担当教員が、自身の科目の到達目標がDPのどの観点に該当するかを判断してマッピングするケースであり、もう一つは執行部や各学部学科代表者等の一部の教員が集約して策定するケースである。2つのケースのメリット及びデメリットは、裏表の関係にある。例えば順序性・体系的・整合性の点では、前者のケースで作成した場合は、不十分になる傾向があるが、後者は少なくとも「見かけ上」は、十分となる傾向にある。他方で教員負担の点では、前者は教員間で均等だが、後者は一部教員に集中するきらいがある。もちろん検証作業に際して、教員の作業負担を無制限とすれば、このデメリットを限りなくゼロにするまで是正することは可能である。だがそれは非現実的であり、大学経営の観点から、教育、研究、財務、時間負担といった各種の要因の最適化を考慮しても得策ではない。そこで今回の検証作業にあたっては、以下のような体制が取られた。

図1は本学のカリキュラムマネジメント体制である。國學院大學では、学長及び副学長を主たる構成員とする執行部のリーダーシップの下、教務部長（副学長を兼務）と各学部及び教育開発推進機構（以下、教育機構）から選出された教員、教学事務部職員の数名とで構成される教務部委員会によって、学士課程教育の制度設計が行われている。そして同委員会での審議内容は、最終的には学部長会の審議を経て、各学部・全学教授会で決定される。今回、既存のカリキュラムマップを検証するにあたり、教

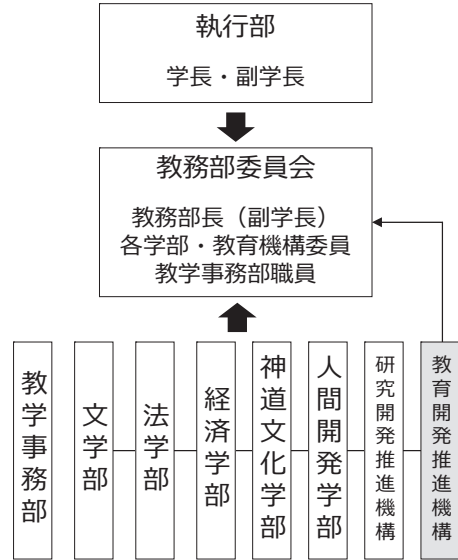


図1 國學院大學のカリキュラムマネジメント体制

務部委員会の座長である教務部長（副学長）より依頼を受けて、教学IRとしての役割を有す教育機構が担当することとなった。これは教育機構が学部と異なり、自らのカリキュラムマップを有しておらず、学内第三者の視点から、各学部学科のそれを建設的に批判し、検証することが可能であるとみなされたためである⁽⁷⁾。教育機構は2016（平成28）年10月現在、5つのセンターを有す組織であるが⁽⁸⁾、教務部長の依頼により、検証作業は主としてその中の教育開発センター教員（非教務部委員会委員）が担当した⁽⁹⁾。教育機構内での検証作業は、2015（平成27）年前期にかけて実施し、同年9月に開催された教務部委員会集中審議にて、検証結果の報告と共有が行われた。

2.2 方法

現在、各大学ではカリキュラムマップ、リスト、ツリー等を公表しているが、その

形式はさまざまである。また同一の形式でもA大学ではカリキュラムマップ、B大学ではカリキュラムリストと称するなど、名称にも統一性はない。そのような中、検証対象となった本学のカリキュラムマップは、表1のような形式である。これは学部又は学科ごとに作成され、左列に開講授業科目の名称を、先頭行には学部又は学科がそれぞれ設定した教育指標（A～C）と、その教育指標を学生が修得すべき教育目標という形式で文章化した達成項目（A-1～C-3）を記した形式となっている（ただし教育指標と、達成項目の内容及びその項目数は、学部学科で異なる）。そして開講授業

科目ごとに、特に育成・重視する達成項目については「◎」を、次点には「○」を付す形式となっている。今回の検証作業にあたっては、学部学科間で教育指標と達成項目に共通性や差異を見いだすこと、そしてそれを学部（学科）教育という縦割概念でなく、学士課程教育という横断的統一概念によって共有することを最も重視した。そこで各学部学科のカリキュラムマップにある達成項目について、「◎」や「○」がどのように付されているかを、「◎」や「○」を数え上げ、一つに教育指標という大きな枠組み、もう一つに達成項目という小さい枠組みとで、「◎」と「○」の割合を算出

表1 検証した國學院大學のカリキュラムマップの例

授業科目(例)	A 知識・理解			B 思考・判断			C 関心・意欲			←教育指標 ←達成項目
	A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	B-3	C-1	C-2	C-3	
○○学入門	○			◎		◎		○	○	
コンピュータ演習		◎	◎		○		◎		○	
English (1)				○		○		◎	◎	
基礎演習A	◎	○			○	◎	○	○	◎	
基礎演習B	○		○		○	○			◎	
○○概論		○		○	○		○		○	
○○の歴史と文化		○		◎	○				◎	
○○実習・ゼミ	◎		○	○	○			◎	◎	
卒業論文			◎	○		○	◎			
◎の数	2	1	2	2	0	2	2	2	5	18
教育指標でみた割合	27.8%			22.2%			50.0%			100%
達成項目でみた割合	11.1%	5.6%	11.1%	11.1%	0.0%	11.1%	11.1%	11.1%	27.8%	100%
○の数	2	3	2	4	6	3	2	2	3	27
教育指標でみた割合	25.9%			48.1%			25.9%			100%
達成項目でみた割合	7.4%	11.1%	7.4%	14.8%	22.2%	11.1%	7.4%	7.4%	11.1%	100%

注 著者作成

した。表1に例として、表中の「◎」と「○」のそれぞれについて「教育指標でみた割合」と「達成項目でみた割合」でその集計を示した。次節からの分析ではさらにその結果をわかりやすく図示することで、共有を目指すものとした。単純な方法ではあるが、このように記号による定性的な情報を、定量的な情報に置き換え図示することで、当該学部学科で重視する達成項目のバランスやばらつきの実態を明らかにしようとした。教育開発センターでは、学士課程教育の実質化に求められるカリキュラム設計には、現状分析とその認識、共有が重要であるとして、このような方法を採用した。

3. 検証

文学部

それでは検証結果をみていこう。まずは文学部である。文学部は日本文学科、中国文学科、外国語文化学科、史学科、哲学科の5学科で構成されているが、5学科の教育指標及び達成項目は表2のようになっている⁽¹⁰⁾。これより同一学部内においても、教育指標と達成項目とが、それぞれ大きく異なっていることがわかる。つまり学生に修得を期待する能力に大きな差異があることが理解できるのである。ここで教育指標と達成項目それぞれの枠組みで、「◎」や「○」を数え上げた結果を確認する。

まずは日本文学科(図2)である。日本文学科の教育指標では、「○」に対し、「◎」が調査・探求力に殆ど分布していないことがわかる。達成項目では「◎」が、「A-1:日本文学・日本語・伝承文化の基礎的な資料などを読み解き、理解する」及び「A-2:

日本文学・日本語・伝承文化の専門的な資料などを読み解き、理解する」と、「C-2:日本文化の多様な表現を読解し自らの意見を発表する」に集中する傾向がある一方、「○」は、3つの教育指標に比較的広く分布していた。

次に中国文学科(図3)をみると、教育指標では、「◎」が分野別知識を、「○」が古典読解と分野別知識に集中していた。そこで達成目標をみると、「◎」と「○」ともに、いくつかの達成項目に偏って分布していた。「◎」は、分野別知識の中でも「D-1:テーマに関する基礎的な知識を得る」および「D-2:テーマに関する専門・発展的な知識を得る」に分布し、基礎と専門・発展的な知識の両方を重視していた。他方で「○」は、「A-3:文献の特徴を踏まえ、応用・総合的に読解する力を養う」と「D-3:関連する複数の分野から総合的な知識を得る」に多く分布していた。したがって中国文学科では、全体的に基礎よりも高次の知識の修得を目指すものと理解できた。

3番目は図4の外国語文化学科である。教育指標では、「◎」は、外国語の理解が45.6%と約5割を占め、「○」は学修の技能に39.5%分布していた。外国語の理解と学修の技能について、それぞれ達成項目から詳細にみると、外国語の理解の「◎」は、基礎知識(B-1)が7.4%、読解(基礎)(B-2)が5.1%、読解(応用・実践)(B-3)が14.4%、聴解(基礎)(B-4)が5.6%、聴解(応用・実践)(B-5)が5.6%、高度な言語的知識(B-6)が7.4%であった。学修の技能の「○」は、基礎的な理解(A-1)が19.6%、表現(A-2)が4.2%、

表2 文学部各学科の教育指標と達成項目

学科名	教育指標	達成項目
日本文学科	A：知識・理解 B：調査・探求力 C：表現力	A：4項目 BとC：3項目
中国文学科	A：古典読解 B：中国語 C：情報処理 D：分野別知識	A～D：それぞれ4項目
外国語文化学科	A：学修の技能 B：外国語の理解 C：外国語の表現 D：文化	AとC：4項目、B：6項目、 D：5項目
史学科	A：読解力 B：調査・探求力 C：表現力	A～C：それぞれ3項目
哲学科	A：読解力 B：論理の構築力 C：思考の表現力	A～C：それぞれ3項目

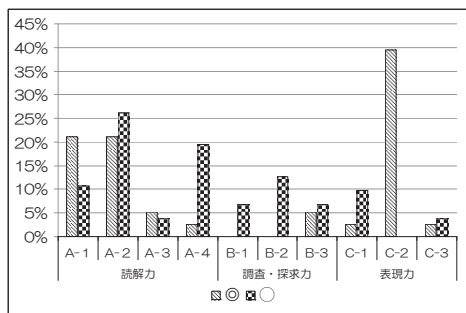
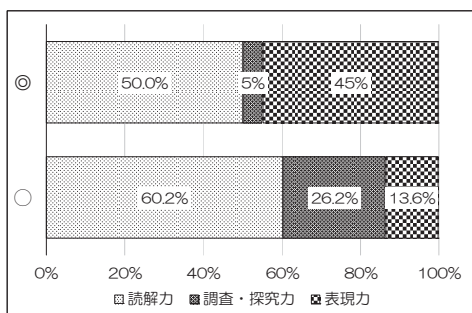


図2 文学部日本文学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

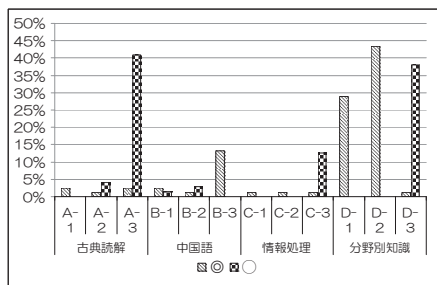
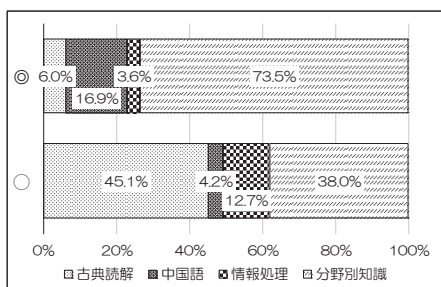


図3 文学部中国文学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

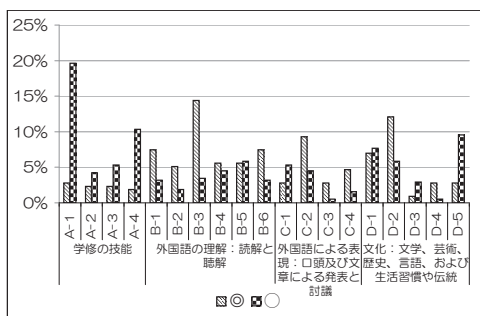
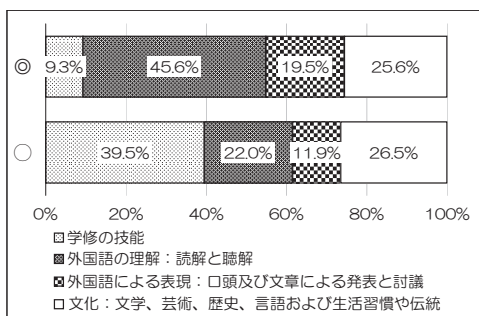


図4 文学部外国語文化学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

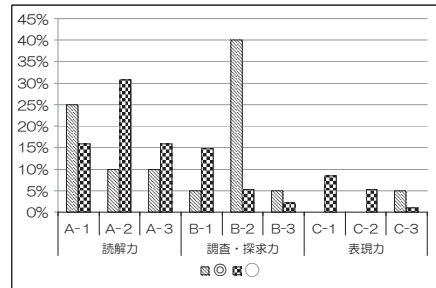
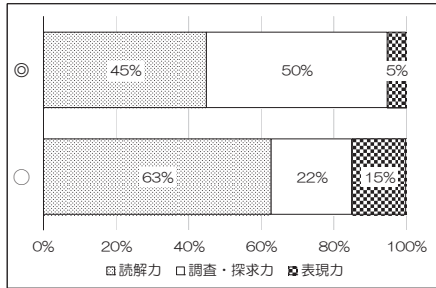


図5 文学部史学科の検証結果 (左：教育指標・右：達成項目)

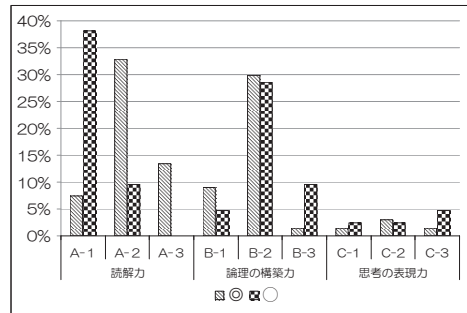
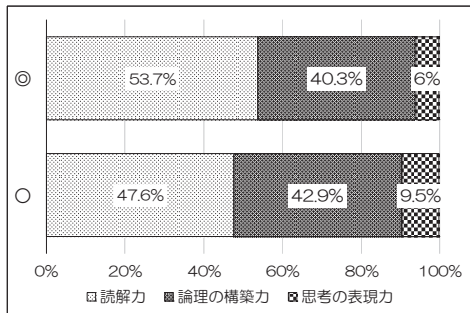


図6 文学部哲学学科の検証結果 (左：教育指標・右：達成項目)

調査 (A-3) が5.3%、探求 (A-4) が10.3%と分布していた。全体的に広く分布している感があるが、例えば外国語の理解において、読解では、基礎よりも応用・実践にウェイトが大きいこと、一方で聴解では、基礎と応用・実践とのウェイトが同じであるといった点について、カリキュラム構成上、必然なのか偶然なのか、意図的なか無意図的なのかといった点を確認する必要があるといえる。

4番目は図5の史学科だが、教育指標では「◎」と「○」ともに、表現力よりも、読解力や調査・探求力に多く分布していた。そして達成項目を見ると、「◎」は、「A-1：日本史学・外国史学・考古学・地域文化と景観の基礎的な資料などを読み解き、理解する」(以下、傍点は筆者) ことと、「B-2：日本史学・外国史学・考古学・地域文化と

景観の専門的事例について調査し、知識を吸収する」ことにウェイトが置かれていた。「○」は、「A-2：日本史学・外国史学・考古学・地域文化と景観の専門的な資料などを読み解き、理解すること」と、「B-1：日本史学・外国史学・考古学・地域文化と景観の基礎的事例について調査し、知識を吸収する」ことにウェイトが置かれていた。つまり形式上は、「基礎的資料かつ基礎的事例」ではなく、「基礎的資料と専門的事例」、「専門的資料と基礎的事例」というように、異なるレベルの資料と事例とで、学科が求める能力を学生に学修させる構造となっていた。

最後は図6の哲学学科だが、教育指標では史学科と同様「◎」と「○」ともに、思考の表現力よりも、読解力と論理の構築力に多く分布していた。だが達成項目をみる

と、「◎」は、「A-2：哲学・倫理学及び美学・芸術学についての専門的な資料などを読み解き、理解すること」と、「B-2：哲学・倫理学及び美学・芸術学についての専門的な知識に基づいて、論理を構築すること」に多く分布していた。つまり先の史学科と異なり、「専門的な資料と専門的な知識」というように同一レベルの資料と知識とで、学科が求める能力を学生に習熟させる構造になっていたのである。

以上が文学部各学科のカリキュラムマップの検証である。文学部では学問領域の特性とも相まって、教育指標が各学科で大きく異なっていた。また達成項目の分布もばらつきがみられる状況であったことが確認された。

経済学部

第二は経済学部である。経済学部は経済学科、経済ネットワーク学科、経営学科の3学科で構成されているが、文学部と異なり、3学科とも共通の教育指標・達成項目が設定されていた。ここで教育指標とそれに対応する達成項目数を「教育指標」（達成項目の項目数）という表記の形式で示すと、「知識・理解」（7項目）、「思考・判断」（4項目）、「関心・意欲」（3項目）、

「技能・表現」（4項目）となり、4指標18項目であった。またカリキュラムマップ上に「◎」はなく、「○」のみとなっていた。そこで3学科を比較する形式で図7に示した。これによると3学科で、求める4つの教育指標の割合が、ほぼ同一であった。また同一学科内においても、25%前後でほぼ等分されており、当然ながら達成項目を見ても、その分布は、ほとんど同じであった。これについて検証結果報告の場で、経済学部選出の委員に尋ねた所、「開講授業科目を決定する際に教育指標や達成項目を考慮しているため、この結果は必然であり、意図的なものである」との回答があった。

法学部

第三は法学部である。法学部は法律専攻、法律専門職専攻、政治専攻の3専攻に分かれて構成されているが、教育指標は経済学部と同様で、「知識・理解」、「思考・判断」、「関心・意欲」、「技能・表現」の4指標になっている。だが達成項目は、項目数は同じだが、その文言は、法律及び法律専門職専攻が同一で、政治専攻では、別途、策定している。また経済学部とは反対で、カリキュラムマップ上に「○」はなく、「◎」のみとなっている。教育指標が同一であり、達

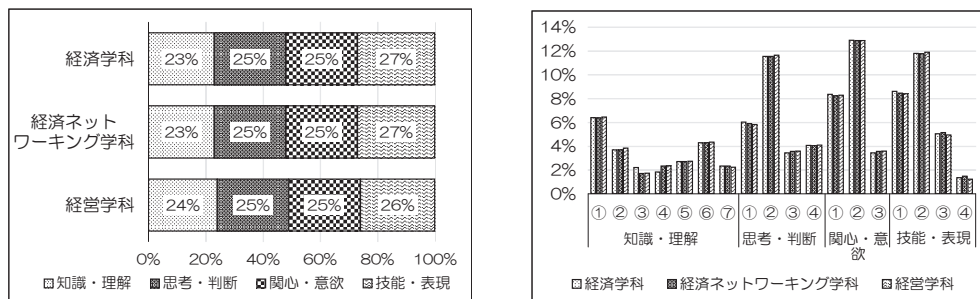


図7 経済学部の検証結果 (左：教育指標・右：達成項目)

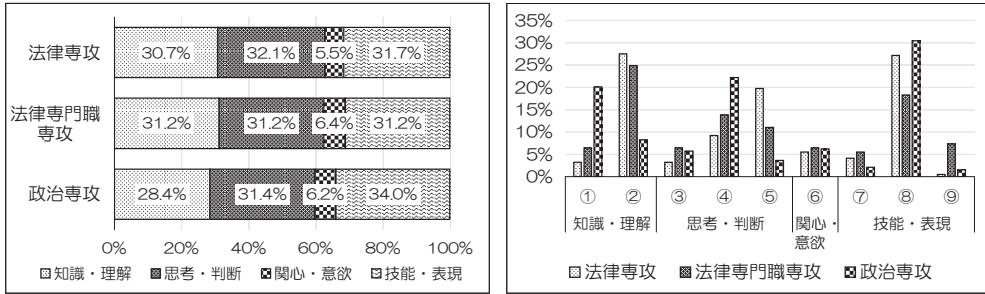


図8 法学部の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

成項目も同じ項目数であることから、先の経済学部と同様に3専攻を比較する形式で図8に示した。これによると教育指標は3専攻でほぼ同じように分布していた。他方で達成項目は、同一の達成項目を設定している法律専攻と法律専門職専攻の分布が近似していること、また3専攻とも「技能・表現」においては、「⑨：思考の過程・結果を、口頭での確に表現し、考えの異なる他者と意見交換できる」よりも、「⑧：思考の過程・結果を、文書での確に表現することができる」を重視していた。この点についてカリキュラム上、個々の授業科目でどのように育成するよう設定されているのか、関心が及ぶところである。

神道文化学部

第四は神道文化学部である。神道文化学部では、教育指標を「知識・理解」、「思考・判断」、「関心・意欲」、「技能・表現」の4指標で設定している。一方、達成項目は、各指標に1項目を設定しているに過ぎない。したがって教育指標がそのまま達成項目を意味しており、これまでと同様に作成した教育指標の図が、そのまま達成項目の分布を示していることにもなる⁽¹¹⁾。

図9をみると、「◎」は専門領域の基礎

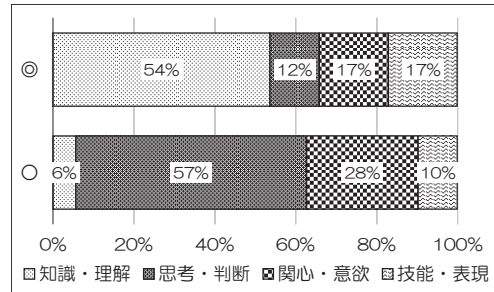


図9 神道文化学部の検証結果

を身につけることに主眼をおいた「知識・理解」に半分以上の54%が分布し、「○」は身についた「知識・理解」に基づき、批判的に「思考・判断」する能力を養成することに、ウェイトを置いていた。つまり知識・理解を最重要視した上で、それを土台に思考・判断できる学生を育てることを、目標にしていると考えられるのである。

人間開発学部

最後は人間開発学部である。人間開発学部は初等教育学科、健康体育学科、子ども支援学科の3学科で構成されているが、教育指標は共通して「知識・理解」、「思考・判断」、「関心・意欲」、「技能・表現」の4指標である。達成項目はそれぞれ異なるものの、各教育指標それぞれ2項目ずつとなっている。

まずは初等教育学科の検証結果を確認する。図10によると教育指標は、「◎」・「○」ともにバランス良く分布していた。細かく見ると、「◎」は「技能・表現」に、「○」は「思考・判断」に多く分布していた。達成項目では、「◎」は「3：各教科内容に合わせた指導技能の習得」が多くを占めて、「○」は「7：教育に関する基礎的な知識や技術をもとに、より発展的な内容について自ら学ぶことができる」に、20%弱分布していた。

次に健康体育学科をみると（図11）、同じく「◎」・「○」とも全体的にバランス良く分布しているものの、「◎」は「知識・理解」に41%と多く分布していた。この理由を明らかにするため達成項目の分布をみると、「◎」は「2：教育の意義や理念、

健康・運動スポーツ及び安全に関する幅広い知識を修得し理解できる」に約35%分布しているのが確認された。他方で「○」は、8つの達成項目にすべてに均等に分布していたわけではないが、4つの教育指標のうち、それぞれどちらかの達成項目にほぼ均等に分布していた。

最後に子ども支援学科をみると（図12）、教育指標は「◎」・「○」ともにバランスよく分布していた。そこで達成項目によってその分布を細かくみると、「◎」は「2：教育・保育の意義や理念、教育・保育についての幅広い知識を習得し理解する」に占めていた割合が突出していたものの、「○」とあわせて総体的に均等に分布していた感があった。このように人間開発学部では全体的に教育指標・達成項目ともに若干のば

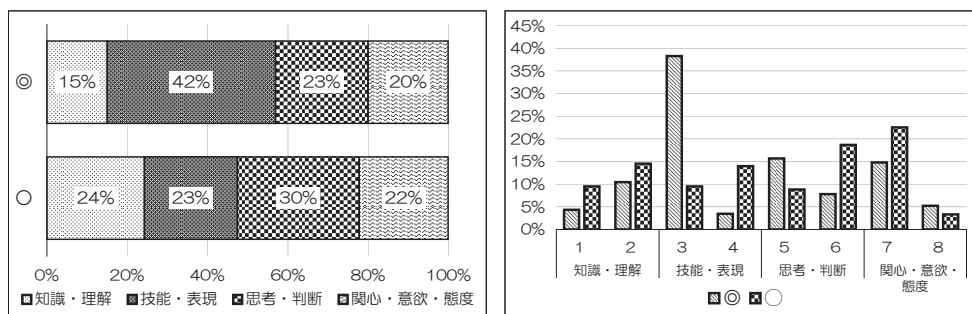


図10 人間開発学部初等教育学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

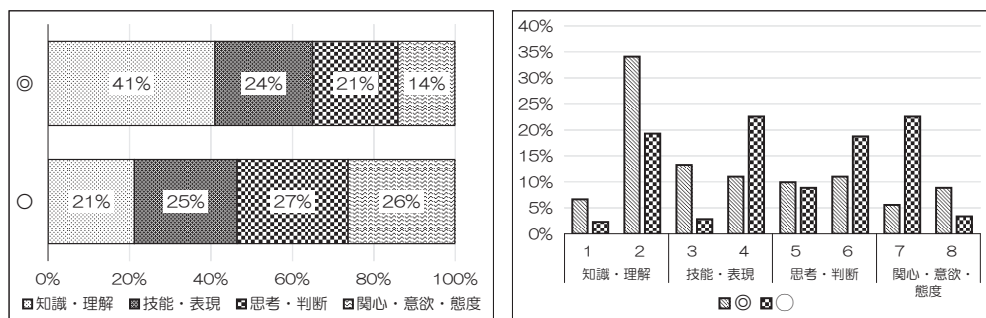


図11 人間開発学部健康体育学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

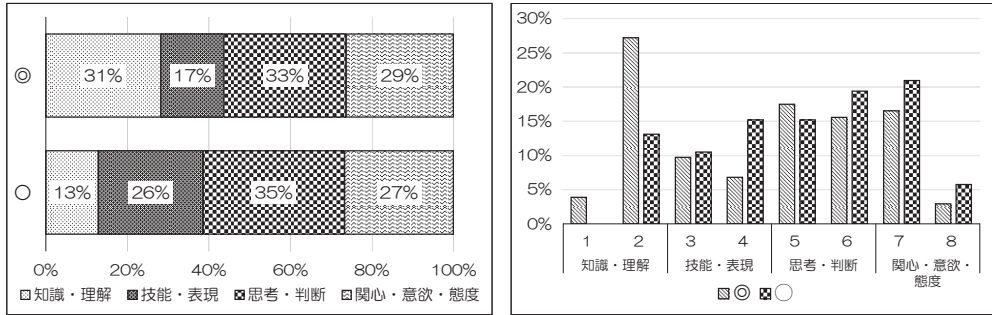


図12 人間開発学部子ども支援学科の検証結果（左：教育指標・右：達成項目）

らつきがみられたものの、比較的バランスよく分布していたことが明らかになった。

以上、本節では既存のカリキュラムマップについて、教育指標と達成項目の観点から検証を行った。ここまでの知見を整理すれば、第一に教育指標が統一されている学部と、そうでない学部とが見受けられること、第二に達成項目の項目数も学部や、同一学部の学科間で異なること、第三に育成・重視する達成項目には、「◎」や「○」の記号が付されるが、学部学科によっては、どちらかにしか付されていないことが確認できた。そして何より分析から明らかになったのは、第四にその記号は、そもそも一つの開講授業科目あたりにいくつまで付してよいのかのルールがないこと、その結果、第五として、分布も均一であるものや、ばらつきが緩やかな学部学科から大きい学部学科までさまざまであることがわかったことである。もちろん均一であれば適正であり、ばらつきは不適正という解釈は当てはまらない。問題はカリキュラムマップ作成時に意図されていたか否か、さらにはカリキュラムマップの作成以前の問題として、そもそも当該学部学科のカリキュラム

策定時に個々の授業科目の達成目標が、学部学科で掲げた教育指標や達成項目の何を育成することを目的としていたかという根本的な問題がある。本稿の調査結果は、カリキュラム改革の最中にある國學院大學において、学士課程教育カリキュラムを順序性・体系性・整合性の観点から今一度議論し、再考する必要があることを、浮かび上がらせたといつて良いだろう。

4. おわりに

本稿ではCP見直しの前提として、カリキュラム構築の際に、チェックリストの機能を有すカリキュラムマップの検証を、筆者が所属する國學院大學を事例に、学内第三者の立場から教学IRの機能として取り組んできた。前節の最後では検証結果から、順序性・体系性・整合性を今一度再考する必要があると述べた。今回の検証作業を通して強調されるべき点は、検証結果から現行のカリキュラムマップの優劣や是非を決めることではない。そうではなくて、少なくとも本学のカリキュラムマップがこうした現状であることを、各学部学科教員はもちろん、執行部、職員といった國學院大學

の構成員すべてで、認識することが重要であるということである。学部・学科・研究科という縦割組織の教育組織でなく、学士課程教育という全学レベルでの教学マネジメントが必須である今、こうした認識は、改善の第一歩となる。授業改善と同様、カリキュラム改善にも終わりはない。したがって今回の検証は、國學院大學を事例とした一つの試験的試みにすぎないが、今後もより精緻な検証を絶えず実施し、常に自らの立ち位置・定点を把握する必要がある、教学マネジメントとして必須であろう。その一つ一つを積み重ね、絶えず検証して改善方策を練り、その結果を公開することは、学術的にも実務的にも、一大学の事例研究の域を超えて、有益であるものと思われる。

他方で教学IRとしては、率先してデータを集積し、分析を行って、可能であれば

改善に資する試案までを提示することが望まれる。そうでなければ山田（2011）が指摘するような、教学IRを大学内部で教育の質保証システムの一部として機能させることはできないと推察されるからである。金子（2016, pp-13-14）によれば、IRの評価・統制メカニズムには3つの過程があり、その過程の1つはフィードバック機能であるとしている⁽¹²⁾。そこで最後に教学IRのフィードバック機能として、今後の課題を含む形でカリキュラムマップ改定に向けて考慮すべき点を、3ポリシーを考慮した「構造的」の観点から3点ほど提示し、結びとしたい。なおここで筆者が言う「構造的」とは、カリキュラムマップを改定する上で考慮すべき複数項目の関係性のことであり、それを図13に示した。

ここで方向性の提示に先立ち、図13の説

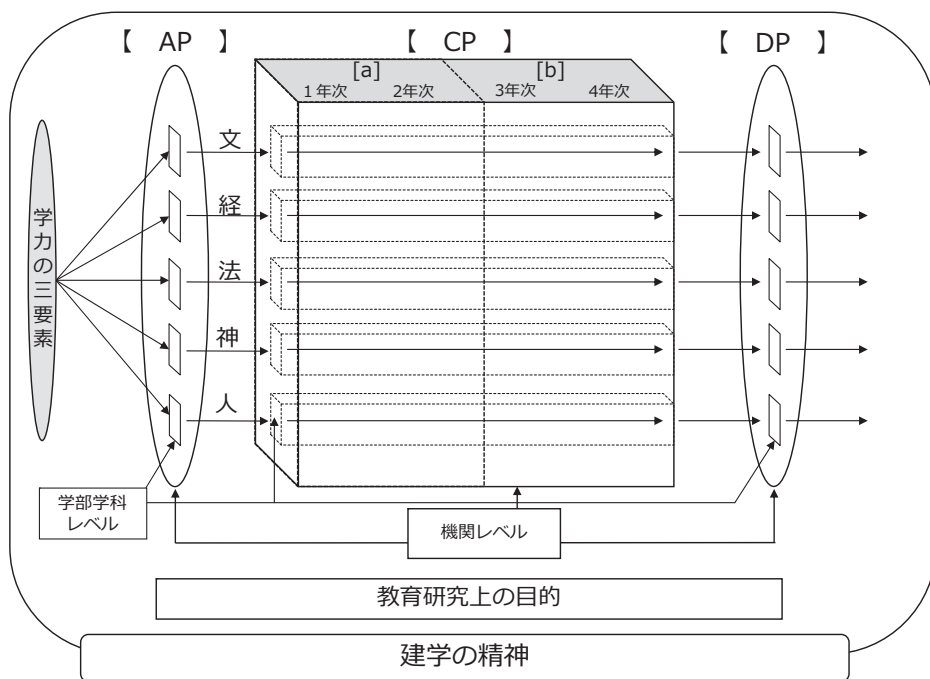


図13 3つのポリシーとの関係性を考慮したカリキュラムマップ改定時に考慮すべき構造的

明を行っておく。図中左端の「文」「経」「法」「神」「人」とは、それぞれ文学部、経済学部、法学部、神道文化学部、人間開発学部の学部名称を示している。そしてその各学部に付された左から右に流れていく矢印は、学生の入学から卒業の流れを示す。次にAP-CP-DPとある楕円と縦長に伸びた直方体は（CPのみ点線で2年次と3年次との間で二分割されている点は後述）、機関（全学）レベルのAP-CP-DPを示しており、その中にある四角形（APとDP）及び横長（点線）の直方体（CP）は、学部レベルのAP-CP-DPを示している。学部レベルのAP-CP-DPは、学科レベルのそれも作成した場合、さらにその内部で細分化・多層化される。

以上を踏まえた上で、順序性・体系性・整合性が担保されたカリキュラムマップ策定の上で考慮すべき点を示すと、第1点は、教育研究上の目的との関連性を考慮することである。教育研究上の目的はカリキュラムマップ策定の際にしばしば見過ごされてしまう感がある。だがこれらは大学設置基準等の一部を改正する省令により、公表が義務付けられている⁽¹³⁾。この教育研究上の目的は、教育研究機関としての大学の根本を示したものであり、これと3つのポリシー、そしてCPと関連して作成されるカリキュラムマップおよび個々の開講授業科目の達成目標との間に乖離が生じることは、望ましいことではない。

第2点は、上記の教育研究上の目的を考慮して作成された機関レベルのAP-CP-DPと、各学部のAP-CP-DPとの整合性である。図13でいえば、機関レベルの3つのポリシーに、学部学科レベルのそれは含まれていなければならない。確かにそれは厳

密に言えば、難しいかもしれない。だが学士課程教育の質保証を担保するには、両者の関係性が十分に考慮されている必要がある。詳細にみれば、各学部のAP-CP-DP策定に際しては、他にも考慮すべき点が多い。例えばAP策定に際しては高等学校の学習内容との接続、現状で言えば「学力の3要素」との関係性を考慮する必要がある。図13に示したように、学生は「学力の3要素」という枠組みによる高等学校での学びを経て大学に入学するため、APは「学力の3要素」と、これからの4年間の学士課程教育（CP）とを円滑に接続するものであることが理想である。さらにCPに関しては[a]及び[b]と付したが、学士課程教育ではしばしば前半2年（[a]）と後半2年（[b]）とで、厳密に分離されていなくても、事実上、前半に共通教育や教養教育に該当する内容を、後半に専門教育を履修するケースが一般的である。本稿の事例対象である國學院大學でも、開講授業科目は教養総合科目と専門教育科目とに大別して管理されており、1、2年次には教養総合科目を多く履修する。この共通教育や教養科目に該当する[a]の部分は、しばしば軽視されがちである。だが、これらに相当する開講科目群が、個別にまたは全体として、どのような学修成果を保証するものであるのか、その点をきちんと整理し、共通教育としてのCP、共通教育の達成度基準などといった何らかの形式で明示する必要がある。さらにはその[a]と、専門教育を示す[b]の部分との関係性も、十分に考慮されている必要がある。

最後に第3点は、建学の精神をいかにして3つのポリシー並びにカリキュラムリス

トに反映させるかである。建学の精神は、私立大学の独立性・独自性の根幹であり、政策的な枠組みに包摂されているだけでは、私立大学の存在価値は半減してしまうとも言える。ゆえに3つのポリシーやカリキュラムマップを策定する際には、建学の精神を歴史的・当時のに解釈し、それをどのように現状の学士課程教育に落とし込むのか、直接的ではなく間接的な形式であるにせよ、それが反映されていることが求められる。以上の3点を考慮し、包含する形で、適切なカリキュラムマップを作成することが期待されている。

注

- (1) 文部科学省中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像』2005年, p.17.
- (2) 文部科学省中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて』2008年, p.7.
- (3) 文部科学省中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教員の質的転換に向けて』2012年.
- (4) 高等学校や社会との円滑な接続のもと、入口から出口までの質保証を伴う大学教育の実現を目指し、先導的取組を行う大学等を支援することを目的として、2013（平成26）年度から「大学教育再生加速プログラム」（通称AP）事業が展開された。そのAP事業の公募要領には、申請対象となる事業計画に、「3つのポリシーに基づく教育活動の実施」と明記されている。AP事業は2,000～5,000万円／年の大規模な補助金事業であり、学士課程教育の質保証に対するファンディングを通じた政策的誘導と解することもできる。
- (5) 文部科学省の調査によれば、2013（平成25）年度時点で、DPとCPはともに684大学（93大学）、APは709大学（96%）が策定済みである（文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 2016, p.1）。
- (6) CiNiiで「カリキュラム（・）ポリシー」と入力すると44件の検索結果を、「3つの

ポリシー」と入力すると27件の検索結果が得られる。だが検索結果の多くは、3つのポリシーの作成報告や高大接続との関係、また部分的に言及されているだけであり、本稿で取り組むような「批判的な検証」を行ったものは、本文中に挙げられたいくつかの論稿にとどまる傾向があると考えられる。

- (7) 國學院大學教育開発推進機構が担う教学IRとしての機能に関して、その対象はいくつかに類型化される。その対象は集合関係を示すベン図を書けば明らかで、仮に集合をA～Cで表せば、Aは執行部、Bは学部・学科、Cは個別教員である。このA～Cの集合はその重なり具合によって類型化されるが、今回の本稿の内容は、執行部の依頼と学部の実態調査に該当する「 $A \cap B$ 」の部分を取ったことになる。なお同機構では、教学IRの立場から個別教員にアプライし、その調査結果から個別授業のGood Practiceに始まり各学部のカリキュラムについても議論する機会を設けた（先の記号で示せば、「 $B \cap C$ 」に該当する）。この取組については、別稿に期したい。
- (8) 教育開発推進機構は、建学の精神を具現化した教育体制を確立させ、教育力向上と教養教育に関する調査・研究と、全学及び各学部における人材育成の支援を行うことを目的に、2009（平成21）年に設置された。2016年10月現在、教育開発センター、共通教育センター、学修支援センター、ランゲージ・ラーニング・センター、教職課程・教職センターの5センターで構成されている。
- (9) カリキュラムマップの検証作業以外にも、教務部長から本学学士課程の総合的検証が求められた。項目を順に列記すれば、1.学修管理制度の点検と検証、1-1. GPAの実質化に向けた課題の摘出、1-2. キャップ制と学修成果の相関、1-3. カリキュラムマップの点検、2.國學院大學の学士課程教育内部質保証をめぐる課題、3.高大接続プラン、次期認証評価を見据えたDP-CP-AP体系について、であった。
- (10) 達成項目は文学部だけでなく各学部学科とも文章形式であるため、紙幅の都合から本

- 文中で言及する箇所を除き、割愛した。
- (11) 神道文化学部の達成項目は、以下のとおりである。「知識・理解：神道学・宗教学分野の基礎を身につけ、国内外の宗教・文化を理解することができる」、「思考・判断：古典や資料等を読解し、批判力を身につけることができる」、「関心・意欲：神道学や宗教学に関心を持ち、自ら課題を設定して、遂行・解決することができる」、「技能・表現：神職に必要な技能や、社会人として必要なコミュニケーション力を身につけることができる」
- (12) 金子 (2016, pp.13-14) はそのフィードバック機能を、①教育の当事者である大学教員に対するミクロ・レベルのもの、②教育課程全体を管理する大学の組織、経営管理者に対するメゾ・レベルのもの、③一般社会、大学進学希望者、政府あるいは適格認定団体に対するマクロ・レベルのものという三段階に分けて説明している。
- (13) 大学設置基準等の一部を改正する省令（平成19年文部科学省令第22号）による。

参考文献

- 一般社団法人日本私立大学連盟教育研究委員会 (2016) 『3つのポリシーの一体的策定・公表に向けて－指針と事例－』
- 神裕貴・宮浦崇・井上史子 (2011) 「一貫性構築のための3つのポリシー (DP・CP・AP) の策定方法－各大学の事例をもとに－」『教育情報研究』(26) 3, pp.17-30.
- 金子元久 (2014) 「大学教育のアウトカム」『IDE 現代の高等教育』No.560, pp.4-10.
- 金子元久 (2016) 「大学教育改革のダイナミクスとIR」『高等教育研究』第19集, 玉川大学出版部, pp.9-24.
- 佐東治・曾根章友・永盛善博 [他] (2013) 「教育の質保証に向けた3つの方針等の見直し (その2) カリキュラムの可視化に関するこれまでの取り組み」『東北文教大学東北文教大学短期大学部教育研究』(4), pp.105-114.
- 澤邊潤・後藤康志・並川努・生田孝至 (2012) 「新

- 潟大学における学士課程教育の実質化に向けた「プログラムFD」の実践」『日本教育工学会論文誌』36 (2), pp.147-157.
- 曾根章友・永盛善博・那須一彦 [他] (2013) 「教育の質保証に向けた3つの方針等の見直し (その3) カリキュラム・マップによるディプロマ・ポリシーと科目の到達目標との整合性の検証」『東北文教大学東北文教大学短期大学部教育研究』(4), pp.115-123.
- 鳥居朋子 (2015) 「立命館大学における教学IRの開発の現状と展望：IRプロジェクトの歩みとリサーチ・クエスチョンを通して (特集 立命館大学教育開発推進機構の研究と実践)」『立命館高等教育研究』(15) 立命館大学大学教育開発・支援センター, pp.37-53.
- 那須一彦・佐東治・曾根章友 [他] (2013) 「教育の質保証に向けた3つの方針等の見直し (その1) 学科の目的と教育目標および3つの方針に関する整合性と一貫性の検討」『東北文教大学東北文教大学短期大学部教育研究』(4), pp.85-104.
- 松下佳代 (2016) 「「育成すべき資質・能力」と「アクティブ・ラーニング」をめぐって－次期学習指導要領改訂に向けて－」日本教育学会第75回大会公開シンポジウム (2016年8月24日)。
- 文部科学省高大接続システム改革会議 (2016) 『高大接続システム改革会議「最終報告」』
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2016) 『「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン』
- 文部科学省中央教育審議会 (2005) 『我が国の高等教育の将来像』
- (2008) 『学士課程教育の構築に向けて』
- (2012) 『新たな未来を築くための大学教員の質的転換に向けて』
- (2016) 『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について』
- 山田礼子 (2011) 「学生調査とIR」『IDE 現代の高等教育』No.560, pp.30-35.

国内高等教育機関の自律言語学習環境における使用言語方針

フォール 小館 梓

【要旨】

自律言語学習環境における使用言語の方針は、その空間にいる学習者、スタッフの行動及び振る舞い、空間内の雰囲気、学習者らが空間に対して抱く印象やイメージ、教育の提供に従事する人材の雇用など、様々な側面に影響を与える可能性のある重要な要素である。しかしながらこれまで、使用言語の方針について体系的な実態調査は行われてこなかった。本研究の第一段階であるこの調査では、日本国内の大学に所属する自律言語学習センターをはじめ、学習者が自発的にアクセスする会話ラウンジ、外国語学習スペース等目的を絞り、その中で使用言語の実態を調査すべくアンケートを実施した。アンケート結果からは、各センターの存在意義や役割は概ね共通してはいるものの、言語方針やその導入方法に加え、日頃の言語方針に沿って学習者に対応している教員からは、各方針の課題や有効点が挙げられ、自律言語学習環境における言語使用の方針は、様々な要素が絡み合いながら形成されている傾向があることが明らかになった。本稿では、自律言語学習、モチベーション、インフォーマティブ評価などを含めた第二言語習得の関連領域の理論と、アンケートのデータから得た各センターにおける実態を分析した結果を報告する。

【キーワード】

自律学習 自律言語学習センター 言語方針 モチベーション インフォーマティブフィードバックと評価

1. はじめに

自律言語学習環境における使用言語の方針は、その空間にいる学習者やスタッフの行動及び振る舞い、空間内の雰囲気、学習者らが空間に対して抱く印象やイメージ、教育の提供に従事する人材の雇用など、様々な側面に影響を与える可能性を持つ重要な要素である。外国語学習のための自律言語学習施設の新設や、教育方針を定める際、使用言語の考慮は必要不可欠と言っても過言ではないだろう。そのような背景から、本調査においては、使用言語方針の実態と設定要因に関して、国内の複数の高等教育機関を対象にした調査を実施するに至った。本稿ではまず、理論的観点からこの領域を考察する。続いて、実際には各センターによってどのような方針が採用されているか、また何を基として方針が採択されているのかについて実態調査をした結果を述べる。異なる使用言語方針に関するメリットやデメリットについても触れ、使用言語方針の今後の考え方について示唆をする。

まず、用語について事前に説明を加えたい。本稿においては、「自律言語学習センター」という呼び名を、「学習者が言語学習のために自発的に利用する空間」の総称として用いる。よって、その展開規模の大小や形態（建物、部屋、教室、ラウンジ、空間の一角等）に縛られない。また、大学英語教育学会が用いる用語に倣い、「自律学習」とし、「学修」とはしない。シラバスやカリキュラムに捉われずに行われる「学び」は、有機的な学びの性質

がより濃いものであることから、前者の採択がより適していると考える。また、本稿においては、方針、政策、ポリシー、ルール、決まりなどの表現の総称として、「使用言語方針」を一貫した表記として用いる。

2. 文献レビュー

以下で、いくつかの主要概念についての本稿における定義付けと解釈をしたい。

2.1 自律言語学習環境の定義

前述したように、本稿においては便宜上の理由から、異なる運営形態を取る自律言語学習環境を総称して、自律言語学習センターと呼ぶことにする。従って、本研究においては、調査対象を設定する上で、物理的枠組みに捉われず、概念的な在り方を優先させた。この理由は主に2つある。1つは、目的や教育理念は概ね同様であっても、センターという運営形態をとらずに、ラウンジやコーナーといったネーミングを用いたり、経営上や運営上の様々な理由から、ある空間の中の一角を使用して展開をしているケースも少なくないという実態を考慮したからである。またそれらも、常設のものやそうでないものもあるため、厳密な意味での物理的センターに限定をすると、規模が大きいセンターを必要とするような大学だけにデータが偏ってしまう可能性もあったため、そのような枠組みに限定して調査することを避けた。Gardner & Miller (1997) も言うように、自律言語学習は、自律学習センター (self-access centre) という空間の中だけで起こるものではなく、あらゆるガイダンスを通し、学習者の自律的学習スキル、思考、態度の習得を目指すことを目的とする。Sturtridge (1997) も言うように、自律言語学習センターの、教育機関内における大きなその役割は、学習者に学習の環境を提供する、ということが大前提であり、その多くの場合は、授業の外において、関連領域の理解や実践的スキルを更に補いながら形成していくための機会の提供を目的にしている。こういった解釈からも、本研究においては、授業の外で自主的に言語を学ぶために環境や機会を提供しているセンターを対象に、広義での自律言語学習センターを対象とすることとした。

2.2 自律言語学習環境における使用言語方針についてのこれまでの議論

自律言語学習環境整備に関連し、その空間、教材、機材、人材などを含めた広義の学習資源の在り方、教室内学習環境と比較をした教員と学習者間の役割の違いなどについての指摘が多くされてきた (Gardner & Miller 1999, Sheerin 1989, Ryan 1997, Serra 2000, Mozzon-McPherson 2001, Cooker 2010)。それらの中では、教室外の学習環境において、個々の学習者の言語能力レベル、適した学習方法、また目標などの違いに対応し得る環境と体制の整備の重要性が共通して唱えられている。

自律言語学習環境における使用言語に関しては、特に Gardner & Miller (1999) は明

確なアプローチを示唆しており、学習者による事務的な手続きなど全てを含めて、target language（ターゲット言語、以降TLと表記）によるコミュニケーションが理想であるとしている（p.15）。また、学習者が実践的なニーズを感じながらTLを使用することのできる環境作りについても言及されており、ネイティブ及びノンネイティブ話者に関わらずTL話者を常駐させ、学習者との交流を可能にすること、言語学習カウンセリングも可能な場合はTLで実施することなどが挙げられている。また、Gardner and Miller（1999）は、自律言語学習センターにおけるTLが、そのセンターが置かれている国において第一言語なのか否かでも、使用言語方針を考えるべきとしている。特に自律言語学習センターで扱うTLが、教育機関やセンター外で普段使用されないような環境である場合（例 EFL（English as a foreign language）などの環境）、センターにおいては実践的な言語使用を伴うコミュニケーションの機会を提供することができるようにするべきだとしている（p.19）。もちろん、Gardner & Miller（1999）は手放してTLの使用を推奨しているわけではない。彼らは、自律言語学習環境における使用言語を、「Native speaker environments（ネイティブスピーカー環境）」と「Non-native speaker environments（ノンネイティブスピーカー環境）」に分類し、環境内の様々な観点（オーセンティックなTL、カウンセラー、コミュニケーション媒体、実世界、学習者参加、教材、文化、モチベーション）から、メリットとデメリットの両点を述べている。前述した通り、本稿においては、「学習者のTLを用いた環境」は、「TLのネイティブ話者がいる環境」と限定しない。しかしながら、Gardner & Miller（1999:21-23）の表は、議論を深めるためにも参考になる点が多いため、本稿の主旨と関連性の強い箇所を抜粋した内容を表1（付録1参照）に紹介したい。この表では、学習者がTLを使用しなくてはならない環境を作り出すことの重要さや、TL使用によって、センター内に異なる環境を作り出し、学習者のモチベーションを上げることなどのメリットについて挙げられている。また、自律言語学習センターを通じた実社会*（*TLが実際に話されている、という意味合いでの）への準備として、段階的な言語使用環境を提供することができる役割について述べられている。冒頭でも定義付けをしたように、自律言語学習センターの教育機関内における大きな役割が、「学習者に学習の環境を提供する」、ということが大前提であり、「授業外で関連領域の理解や実践的スキルを更に補いながら形成していくための機会の提供をすること」（Sturtridge 1997）なのであれば、これらの要素は優先的に受け止め、何らかの形でTLを用いる環境を提供することは、自律言語学習センターにとって必須事項になり得ると理論上は言える。

その他にも、実践報告の中で使用言語方針に触れたケースを紹介する。Cooker（2010）は、日本国内の大学における自律言語学習センター設置プロジェクトについて述べる中で、センター内使用言語をTLにしたことは大きな成功要因であったことを報告している。但し、この中でCookerは、対象となる学習者層について言及していないため、その大学に存在する学部学科や、学習者の全体的な英語能力等も明らかにされていない。言語能力の高い学習者と低い学習者を比較した場合、能力の高い学習者層を対象にしている方が、

TLのみの環境運営は上手くいくであろうと想像するのが自然ではあるが、Rose (2010)が行った調査では興味深い結果が報告されている。同じく国内大学の自律言語学習センター内に設置された、使用言語がTLのみに限られた会話エリアについて、エリア利用者全員と、利用者と非利用者を含めた全一年生を対象にした調査を行った報告によると、アンケートに回答した概ね8割の学生が授業の課題等のためだけでなく、それ以外でも利用したいという意思表示をした (p.41)。また同調査の結果からは、Rose (2007、2010)自身が予測した、言語能力の低い学習者は、緊張や、自信の欠如、また恥ずかしさと言った要因から、能力の高い学習者に比べ、使用言語がTLのみのエリアを利用したいと思う割合は低くなるのではないかと、という仮説は覆された (学年が上がるにつれてTL運用能力は高くなるという仮説の基行われた)。興味深いことに、調査対象の学習者らは、言語運用能力の高低に関わらず、非常に高い緊張感や不安こそあるものの、実践的コミュニケーションを通して言語運用能力を高めていくことの価値について理解やモチベーションを示したという報告がされている。

2.3 モチベーションと実践的コミュニケーションが学習者に与える影響

自律言語学習の領域では、それ自体の到達目標や学習目標達成のための鍵として、学習者のモチベーションがしばしば取り上げられる。Deci & Ryan (1985)、Ellis (1985)、Skehan (1989)らによると、内的モチベーションはより効果的な学習に結び付くとされている。更に、内的モチベーションを生み出すためには、特定領域における行動を強制的に起こさせることも有効だとしている。Dörnyei (1990:62)は、中級レベルまでの学習者にとっては、様々な外的要因によって生み出される外的モチベーションや道具的モチベーションは、EFL環境では大きな効果を発揮すると述べている (但し、中級レベル以上を目指す上では、内的モチベーションの存在が必要になるとも述べている)。Ellis (1994:516)も、内的モチベーションの促進について、コミュニケーションの機会を与えることをその手段の1つに挙げている。ネイティブ話者環境がモチベーションに及ぼすメリットについて触れる中で、「learners have an immediate need for the target language」(学習者はTL使用の差し当たりの必要がある)とあるのは、これに直結すると考えて良いだろう。これに関連し、内的モチベーションが低い学習者であっても、外的モチベーションを生み出すような要素を付加したアクティビティやタスクを与えることにより、モチベーションを高め、内的モチベーションを形成することに働きかけることができるとしているDeci & Ryan(1985)。また、上記著者らは、内的モチベーションを高めるために有効な手段として、学習の改善に役立つ評価及びフィードバックの提供と、学習上の自己裁量感を与えることを唱えている。

まず1点目の、有効な評価とフィードバックの提供について触れる。学習目標到達の度合いを測る「学習の評価 (assessment of learning)」ではなく、行動(本稿の場合は言語運用)をより良いものへ修正していくために必要な情報が学習のプロセスの中で与えられる「学習の中での評価 (assessment as learning)」の概念に沿ったフィードバックの提供である

(Earl 2003) の有効性は、第二言語習得理論の領域でも重要視されており、いわゆる数値や成績等の評価とは異なる。それは、各学習者の学習過程と生産された言語に寄り添いながら、詳細且つタイムリーに学習者へ与えられるものである。従って、各学習者が生み出す言語運用上のエラーや学習目標との関連性が非常に高いため、学習者は理解を深め、学習を改善し、より良い学習成果を導く機会を見出すことが可能となり、学習者のモチベーションにもプラスに働くとされている。評価が行われる時間と目的はしばしば別物として捉えられがちだが (Graue 1993)、「学習のための評価 (assessment for learning)」として評価を意義あるものにするためには、時間 (従来は学習の後) と目的 (従来は学習到達度測定) に限られない評価も重要である、というわけである。

2点目の自己裁量説 (self-determination theory) に関しては、Deci & Ryan (1985) や Noelsら (1999) によって、学習における自己裁量の度合いが小さい場合と大きい場合が比較研究された。その分析からは、教師の裁量が大きく、またフィードバックを与えられない状況下では、学習者の内的モチベーションはより低くなるという結果となった。内的モチベーションが低くなれば、言語学習に対する意欲も自ずと低下し、よって言語習得達成度も低くなるという。しかしながら、自己裁量が内的モチベーションを高めるという説に関しては、文化的背景も影響を及ぼすという Iyengar & Lepper (1999) をはじめとした事例も多くあり、一般化した見方をすることはできないだろう。また、異なる学習内容や状況における、個々の学習者の自律性の程度の観点 (Grow 1991) から考えても、自己裁量を与えることによるモチベーションの促進は慎重な判断の下取り入れる必要があるようだ。

2.4 その他の関連理論と仮説

他にも、第二言語習得に有効とされる理論や実証データは多く存在する。

社会言語的能力 (Canale 1983)、つまり、状況による、社会的に受け入れられる適切な言語運用能力 (例 言語の意味合いが異なる場面や地域でどう変化するかや、フォーマルさの加減など、辞書には必ずしも掲載されていないニュアンスや運用方法) は、TLの文化や社会的要素に触れながら身に付けることが必要とされる。更に、Swain (1985) の comprehensible output や Krashen (1985) の comprehensible input の仮説では、学習者はコミュニケーションの中で、教師や同胞の学習者らから得た反応やフィードバックを元に試行錯誤を繰り返しながら、言語構造の知識を意識的に更新していくため、TLを使用しなくてはならない状況を作り出すことは有効であり、その中で起こり得るコミュニケーションの問題は、減速した発話、繰り返し、またパラフレーズ等によって解決をすれば良いとしている。これらの仮説を実験した複数の研究によっても、教員との自然なインタラクションや、インプット及びアウトプットを通してTLを学んだ学習者たちは、そうでない者よりも習得がよりスムーズであったという結果が報告されている (Ellis 1994:280-281)。

以上述べたことを、自律言語学習環境における使用言語の観点から要点にまとめると、

以下の通りである。

- 自律言語学習センターにおける使用言語は、TLにすることが望ましいとしている。(ただし、メリット・デメリットも挙げられている)
- Cooker (2010) は、実際に自律言語学習センターを設立し、センター内使用言語方針をTLのみに設定、運営をした経験からも、その言語方針の成功について報告している。
- Rose (2007、2010) が実施した、自律言語学習センター内の会話エリアの言語方針に関する調査結果によると、TLの運用能力の高低に関わらず、学習者はオーセンティックなコミュニケーションの機会を求めており、そのような機会の価値は、緊張や不安と言った心理的負担に打ち勝つと言う。よって、言語運用能力の高低に関わらず、TLのみの学習環境は、TL習得に有効であるということになる。
- 外的モチベーションの方が高い学習者であっても、コミュニケーションの機会を与えることにより、内的モチベーションの育成や促進が期待できる。よって、あえてTLを使わなくてはならない環境を作り出すことは有効であるということになる。
- アセスメントは、個々の学習者に向けられタイムリーなフィードバックの方が、言語習得はより効果的であるとされる。人数の多い授業と比べ、個々の学習者に対応できるような自律言語学習センターにおいては実践的な言語使用の、教員からのパーソナライズされたフィードバックが受けやすくなるため、センター内のインタラクションにおけるTL使用は、この効果を生み出すことができると考えられる。
- 言語習得には実際のインタラクションを通じた包括的なインプット及びアウトプットを通じたTLの使用は、社会言語的能力や言語構造の形成にも有効であると考えられる。

以上のことを全て踏まえ自律言語学習センターの定義を考慮すると、センターにおける使用言語はTLとすることが理論上は最適ということになる。しかしながら、果たして理論と現実は合致しているのか。これまで体系的に複数の自律言語学習センター内使用言語方針に関する調査を実施した事例はないため、本研究では以下の3点を明らかにするために調査を行うこととした。

- 日本国内の大学における自律言語学習センターでは、どのような使用言語方針を用いているか。
- 自律言語学習センターにおける使用言語方針の設定要因には、実際にはどのようなものがあるか。
- 自律言語学習センターの実態に即した使用言語方針とはどのようなものか。

これら3点の研究課題を基に実施した調査の手段と結果を以後報告する。

3. 調査方法と参加者

3.1 概要

この調査は、オンラインアンケートを使用して実施した。Creswell (2012) によると、教育分野におけるアンケートを用いた調査は、コミュニティの傾向等を調査するために有効である。本研究の目的である、自律言語学習センターというコミュニティにおける実態や傾向を把握するべく、アンケートを用いた。オンライン媒体を用いた理由は、日本国内各地の様々なセンターを調査する必要があったため、物理的移動や郵便物のやり取りなどの煩雑なプロセスを伴わずに実施できる手段を選ぶ必要があったからである。また、使用言語については、できる限り回答者の枠を広く保つため、英日両言語の使用ができるようにした。

アンケート質問事項の確定の前に、パイロット版を4名の協力者に対して実施した。この4名は、同じく自律言語学習センターにて教育に携わる教員（全員異なる大学におけるセンター勤務）で、本アンケートの対象から外した。

アンケートへの協力は、JASAL (Japan Association of Self-Access Learning 日本自律学習学会) のLLS (Language Learning Spaces) Registry (<https://jasalorg.com/lls-registry/>) に登録されているセンターの代表者や、また代表者が回答不可能であった場合には、同センターの他の教員へ依頼した。その他にも、セルフアクセスセンター、イングリッシュセンター、イングリッシュラウンジ、言語学習センターといったキーワードを基に、国内大学に属するセンターに依頼のメールを送信した。今回のアンケートでは、参加者の詳細な制限は特に設けなかった。従って、自律言語学習センターにおける経験年数、ポジション（あくまでもセンターの教育に従事している教員である限り）、センターにおけるフルタイム、パートタイム等の勤務形態、また回答者の母語（以降L1と表記）等に関わらず、アンケートを実施した。

LLSリストに掲載されている代表者の情報が更新されていない等の理由で連絡の取れなかったセンターもいくつかあったが、最終的に計34センターにアンケート回答を依頼し、計24センターのデータを収集することができた。従って、回答率は7割以上であった。

3.2 アンケートの質問事項

以下に、アンケートの主要部分の質問を挙げる。

本調査は、研究の第一段階ということもあり、まず始めに言語使用の方針の傾向を見出し、傾向毎に背景理由や理論を探るための質問構成とした。また、今後更に掘り下げた調査を実施するためにも、各回答者から言語方針に関する意見を募った。

Q 1. Which statement best describes the policy for language use in your centre?

(以下のどの選択肢が、あなたのセンターにおける言語使用の方針を最も良く説明していますか?)

Students must use their target language only at all times.

(学生は、常にTLのみを使用すべき)

Students must use the target language during certain times.

(学生は、ある一定の区切られた時間内においては、TLのみを使用すべき)

Students must use the target language only in certain area(s) .

(学生は、ある一定の区切られた空間内においては、TLのみを使用すべき)

Students may use any language other than Japanese.

(学生は、日本語以外であればどの言語を使用しても構わない)

We don't have any specific requirement for language use at our centre.

(センターにおいて、言語使用に特別な条件は設けていない)

Other (その他)

Q 2. What is the rationale behind the language use policy adopted at your centre? Please explain. (あなたのセンターにおいて、そのような言語使用の方針を採用した理論的根拠や理由は何ですか?説明して下さい。)

Q 3. Please share any further comments you may have concerning language use policies in self-access centres. (セルフアクセスセンターにおける言語使用の方針に関し、他にもコメントがあれば自由に記述して下さい。)

アンケートの質問事項詳細は付録2を参照されたい。

4. 調査結果

4.1 自律言語学習環境における使用言語方針

まず、設問1として、使用言語の方針を示す選択肢を用意し、そこから回答者各自が従事するセンターに最適なものを選んでもらった。コメント欄に挙げられた詳細な説明も考察すると、概ね以下のように集約することができた。

表2 各センターの使用言語方針

方針	回答センター数
Target language only at all times (TLのみ)	6
Target language first (TL優先)	4
Target language only in certain area (s) (特定エリアではTLのみ)	3
Target language only during certain time (s) (特定の時間帯はTLのみ)	3
Target language encouraged (TL奨励)	4
No policy, rule, or encouragement(使用言語に関する方針、ルール、奨励などはない)	4

各方針の概要は、以下の通りである。

- Target language only at all times (TLのみ)：一步センターに足を踏み入れた時点で、学習者はL1である日本語の使用を許されず、常にTLを用いなくてはならない。このルールは、学習者同士で会話する際、学習者が教員やその他センタースタッフに質問などをする際にも一律である。
- Target language only in certain area(s) (特定エリアではTLのみ)：センターの特定のエリア内においては、学習者はL1である日本語の使用を許されず、TLのみを用いなくてはならない。このエリア外では、日本語を用いても構わない。
- Target language only during certain time(s) (特定の時間帯はTLのみ)：センター内において、特定の時間帯は、学習者はL1である日本語の使用を許されず、TLのみを用いなくてはならない。
- Target language first (TL優先)：センターにおける第一言語はTLであり、学習者は極力TLを用いるよう奨励されている。しかし、コミュニケーションが難しい場合や、L1である日本語を用いることが学習に役立つような場合は、日本語を用いて構わない。
- Target language encouraged (TL奨励)：特に表立ってルールは設定していないが、可能な場合はTLを用いてみるように奨めている。
- No policy, rule, or encouragement (使用言語に関する方針、ルール、奨励などはない)：センター内で使用する言語は、学習者に完全に任せている。また、学習者に対し、特定の言語を使用するように促すといった取り組みもしていない。

最も多かった回答は、6センターが回答した「TLのみ」であった。また、空間や時間で区切った使用環境を設定するなど、何らかの形でTL使用の機会を積極的に設けているセンターは、「TLのみ」のセンターを含め、全体の6割強の(24センター中15センター)という結果となった。また、TLの使用を推奨のレベルに留めているセンターも含めると、何らかの形でTLの使用を奨めているセンターは、全体の8割を超える20センターとなった。

4.2 言語使用の方針を採用した背景

次に、言語方針毎にまとめた結果を紹介する。

まず、TLのみの方針を採用している6センターあったが、そのうち半数が、方針の採択理由を「TLをどうしても話さなくてはならない環境を作るため」、「オーセンティックなコミュニケーションの機会を提供するため」という回答をした。中には、キャンパスの他の場所ではTLを話すことはないので、センターを異なる環境として位置づけ、TLを安心して使えるような環境を提供することの必要性を述べた者もいた。この、「安心して」というのは、今回の回答の中では、キャンパスの日本語の環境の中でTLで会話をしたり

していると、他の学生から偏見の目で見られたり、語学力を誇示していると勘違いをされたりすることがあり、そういった意味での「L1を使うことを許可すれば、会話ラウンジの意味がなくなってしまう」という声もあった。その反面、今後は空間を上手く作り直し、TLのみという方針からL1使用も受け入れるような方針へ転換をしていきたい意向を明示したセンターも1件あった。また、その他3センターからも、L1の使用について全体的に前向きな見解が示された。つまり、言語方針はTLのみ、と設定してはいるものの、6センター中4センターが、必ずしもそれが絶対的な制度であるべきだとしているわけではないということが明らかになった。

TLのみの方針を採択しているセンターと同様、特定の空間や時間内のTL使用を方針としているセンターからも、「TLを用いなくてはならない状況を作り出すこと」の必要性が挙げられた。また、TLのネイティブ教員と日本人教員の両方がセンターにいるため、ネイティブ教員に対しては、学習者はTLのみを用いる方針を設定しているというセンターもあった（つまり、日本人教員に対しては、日本語で言語学習に関する質問をしたり相談をしたりして良いということ）。特定の空間や時間内のTL使用を方針として採用しているセンターに概ね共通していることは、TLを用いる状況を作り出すことの重要性を訴える一方、より多くの学習者にセンターを利用して欲しく、できるだけ扉を広く開いておきたいと考えていることだった。つまりこれは、使用言語方針を常にTLのみに限定することは、学習者がアプローチしにくい雰囲気を作り出してしまう恐れがあると考えられているということだ。こう言った危機感は、実際採用している使用言語方針に関わらず、多くのセンター間でも共有されていることが分った。24センター中、9センターが、TL環境導入によるセンターへのアプローチのしやすさの低下や、センター利用者が限定されることの危惧について言及した。また、これら9センターのうち4センターが、不安(anxiety)や恐れ(fear)といった学習者がセンターに対して抱く心理的なハードルについて言及した。不安な気持ちは、学習者の言語習得に必ずしも否定的な影響を及ぼす訳ではない(Ellis 1994:482)が、こういった感情が、学習者のセンターへの入室を阻み、学習の機会を提供するという使命をセンターとして果たすことができているとすれば、検討をする必要は大いにあるだろう。

次に、TL優先の方針をとる4センターは、全センターに共通して、TLのみの方針の非生産性を強調した。また、うち2センターについては、センター設立当初はTLのみの厳格な方針を採用していたが、より多くの学習者のニーズに応え、より多くの学習者にセンターを利用してもらうため、言語方針の転換を図り今日に至るといふ。

最後に、使用言語に関する方針、ルール、奨励などはないと回答した4センター中1つのセンターについては、センターで取り扱うTLが40以上に及ぶため、特定の言語を使用言語と定めることの難しさがあることを主な理由とし、明確な根拠を挙げた。また、もう1つのセンターについては、空間や必要人員の欠如、組織的な理解の不足などを理由として挙げた。残りの2センターからは、根拠たる明確な理由は挙げられなかった。これについても、今後の調査において出来る限り具体的な情報を得る必要がある。

4.3 L1の役割

ある回答者より、TL習得のプロセスでL1が果たす役割について触れるコメントがあった。具体的なコメントではなかったのですが、どのような側面を意図したのかは今後詳しいフォローアップ調査が必要となるが、本稿でも自律言語学習の観点からこれに少し触れておく。Wenden (1999)によると、言語学習の中で自らの作り出す言語や学習プロセスについて意識的に観察し、改善へつなげようとする行為に必要とされている「メタ認知」(Flavell 1976)は、言語習得を促進すると言う。分かりやすい例を挙げると、自らのエラーを自覚すること、またそれをどのように改善するかといった思考活動は、メタ認知活動に当たる。Carson (2012)は、日本人の大学生が言語学習の中でどのような思考と認知活動をしているかについての研究を実施した。この中でCarsonは、学習者一人ひとりが自律言語学習環境の中で英語学習に取り組む行動を、ビデオ、音声、フォローアップインタビュー等を通して詳細に分析を行った。その結果からはメタ認知活動無しに自律学習は起こり得ないという結論を述べている。また、Carson (2012)はこの研究の中で、メタ認知活動は高度な思考活動であるため、学習の自然な発生を妨げないように、被験者が自律学習の中で使用する言語の指定をしなかった。すると、ほぼ全ての認知・メタ認知活動の中でL1が使用されたと言う (p.12)。実験の結果から、自律言語学習に介入する教育者は、メタ認知活動についての直接的な言及と支援をしていく必要があるとした。例えば、学習者とTLでインタラクションをしている中で、エラーについて指摘し、それをどのように改善することができるか、具体的なアドバイスをすることは、直接的な支援と言えらう。これは、前述したインフォーマティブフィードバックの提供にも関わることであるが、これら一連の学習プロセスの中での思考活動を円滑且つ学習者の言語運用能力レベルに関わらず実施するためには、L1の使用が重要な役割を果たすと言える。

アンケートのデータからは、2センターにおいて、組織的な言語方針が未定であることが判明した。この場合、単純に考えてTLでコミュニケーションを取りたい学習者は自己の裁量と判断でL1から使用言語を切り替えたり、自らL1使用の機会を作り出す努力が必要である。不安や恐れといった感情やエラーリスクを伴う (Scovel 1978) 第二言語習得の中で、少しでもその負荷を軽減し学習が起こりやすい環境を整え、また学習を上手くコントロールすることができない学習者らを支えるためにも (Grow 1999)、使用言語の選択を個々の学習者や教育従事者の裁量とするのでは不十分と言えるのではないだろうか。よって、組織レベルでの方針の設定はそういった体制を整えるための一つ的手段としても有効であると言える。

4.4 備考

今回のアンケートは、研究の第一段階として、各センターにおける使用言語方針の実態について調査したものである。自由記述欄に見解を述べたセンターもいくつかあったものの、踏み込んだ調査は現時点では実施できていない。今後、回答に協力のあったセンターを含め、より多くのセンターとその関係者を対象にした、詳細な調査が必要である。また、

各センターにおいて教育に従事する人員が、言語方針についてどのような考えを抱いているか、学習者は使用言語方針について実際のところどのように感じており、理論と実態との距離はどの程度あるのかなどの調査も今後更に踏み込んで実施する必要があるだろう。

5. まとめ

今回の初期段階の調査からは、これまで自律言語学習センターにおける理論として挙げられ、目指すべきとされてきた「TLのみの環境」は、アンケートに参加したセンターの実情に沿ったものとは言い切ることができないということが浮き彫りになった。特に自律言語学習に特化して考えた場合、教室内の言語学習に当てはめられる第二言語習得理論は、異なる角度から注意深く再考されなくてはならないことが色濃く現れたことは、疑いの余地はない。アンケート回答結果にも表れたように、学習者が抱く心理的プレッシャーや不安、モチベーション、センターへのアクセシビリティなどの観点からも総合的に見て、自律言語学習センターにおける使用言語方針は、教室内のそれよりも複雑な要素が絡み合っていると言って良いだろう。本稿では触れなかったが、これに加え、経営の観点から見た「利用者確保」も決して無視することのできない要素である。当然、各センターの教育理念や教育方針、与えられた空間の大小やレイアウト、センター教育に従事する人材を含めた運営実態などによっても、より適した言語方針が異なることは言うまでもない。冒頭でも述べた通り、学習の環境と機会を提供し、個々の学習者の違いを支えることが自律言語学習センターの重要な役割の内の1つなのだとすれば、TLを使用してコミュニケーションを取る心理的または能力的準備がある学習者にはTLのみの環境を、またそうでない者には、L1に自由にアクセスできる環境を提供できなくてはならない、ということになる。理論と実際のアンケート結果から踏まえても、各センターにおける使用言語方針には、①TLのみを用いなければならない環境と、②L1を用いても良い環境の2点の組織的な導入の必要性は高いと言えるのではないだろうか。センターとして様々な学習教材や機器を揃え、様々な学習者の違いやニーズに対応することが重要なことであると唱えられ久しいが、使用言語方針についても同様のことが言えるのではないだろうか。今後も調査を実施していく必要があると言える。

付録

1. 表1

表1 (Gardner and Miller (1999:21-23) Table 1.4. A comparison of SACs in native speaker and non-native speaker environmentsより抜粋)

	Native speaker environments		Non-native speaker environments	
	Advantages	Disadvantages	Advantages	Disadvantages
Authentic target language	<ul style="list-style-type: none"> students will have greater access to native speakers of the language authentic target language materials will be readily available 	<ul style="list-style-type: none"> dealing with native speakers may be intimidating especially for lower level learners authentic materials are unlikely to have bilingual support 	where native speakers and authentic materials are scarce they will probably be supported to ensure maximum benefit	students may not have such access to native speakers of authentic materials
Consultors	students may have more confidence (highly or strongly) in taking advice from a native speaker of their target language	consultors probably will not be able to speak students' native language. This is a particular problem for beginner students.	consultors who work in the SAC may be able to speak the mother tongue and so appear more approachable to weak students	consultors may not be native speakers of the target language. This may reduce students' motivation to use them.
Language of communication	the SAC environment is usually monolingual, therefore, students have to use the target language with other students	students may have difficulties and feel frustration when working with other learners who have different pronunciation accents	lower level students could choose to communicate with their peers in their own language to solve learning problems	students may not use the target language much as they will feel more comfortable speaking with the consultor and classmates in their mother tongue
The real world	<ul style="list-style-type: none"> the SAC may act as a bridge to the outside, unstructured environment learners can build up their confidence in the SAC before trying the real world it is possible to blur the line between a SAC and the real world by moving the learners out and sending the learners out the SAC can protect lower level students from the real world until they are ready for it 	students may continue to use the SAC instead of the real world, i.e. they may spend all their time in a SAC practicing the language and rarely take advantage of the English-speaking environment around them	where access to a target language real world is impossible a SAC can provide a simulation	a simulation is never as good as the real thing
Motivation	learners have an immediate need for the target language	the 'protected' world of the SAC may seem less attractive than the real world	opportunities to interact with the target language and culture demonstrate the utility of language learning	if it is difficult to obtain authentic materials, or if the range of materials is restricted, the SAC may appear boring and students may prefer not to go there

2. アンケートの詳細内容

(English description)

This survey is about language policies in self-access centres in Japanese universities.

The time required to complete this survey will vary but it should take approximately 10 to 15 minutes. You CANNOT edit your answers once the form is submitted.

The survey can be answered in English or Japanese. All data collected from the survey will only be used for research purposes. Please complete the survey by 23:59 Friday September 9 (Japan time).

If you have any questions concerning the research project, please feel free to contact me at any time via email: ...@kokugakuin.ac.jp

Thank you very much for your time and cooperation.

Azusa Foale

(和文説明)

このアンケートは、日本国内の大学に所属するセルフアクセスセンターにおける言語方針に関するものです。アンケートの回答時間には個人差がありますが、およそ10~15分程度です。一度回答を送信した後に、再度回答を編集することはできません。

回答には、日本語又は英語の言語を用いることができます。回答のデータは研究の目的以外に用いられることはありません。アンケートの回答期限は以下の通りです、

9月9日（金）23:59（日本時間）

この研究プロジェクトに関する質問は、お気軽にこちらのemailアドレスまでお送り下さい：

○○○@kokugakuin.ac.jp

貴重なお時間とご協力、誠にありがとうございます。

フォール 梓

I agree to participate in the survey. (アンケートに参加します。)

Yes/No (はい・いいえ)

Background (背景)

1. Are you currently working in a Japanese university? (あなたは現在、日本の大学で働いていますか?)

Yes/No (はい・いいえ)

2. In your university, are you involved in a language learning centre or self-access language learning centre? (現在働いている大学において、語学センター又は自律言語学習センターのようなセンターに携わっていますか?)

Yes/No (はい・いいえ)

3. Which statement best describes the policy for language use in your centre? (以下のどの選択肢が、あなたのセンターにおける言語使用の方針を最も良く説明していますか?)

- Students must use their target language only at all times.
(学生は、常にターゲット言語のみを使用すべき)
- Students must use the target language during certain times.
(学生は、ある一定の区切られた時間内においては、ターゲット言語のみを使用すべき)
- Students must use the target language only in certain area(s).

(学生は、ある一定の区切られた空間内においては、ターゲット言語のみを使用すべき)

- Students may use any language other than Japanese.
(学生は、日本語以外であればどの言語を使用しても構わない)
- We don't have any specific requirement for language use at our centre.
(センターにおいて、言語使用に特別な条件は設けていない)
- Other (その他)

3.2 If you chose "Other" in Question 1, please describe the policy for language use in your centre. (設問3で“その他”を選んだ場合は、あなたのセンターにおける言語使用の方針を下欄で説明して下さい。)

4. What is the rationale behind the language use policy adopted at your centre? Please explain. (あなたのセンターにおいて、そのような言語使用の方針を採用した理論的根拠や理由は何ですか?説明して下さい。)

5. Please share any further comments you may have concerning language use policies in self-access centres. (セルフアクセスセンターにおける言語使用の方針に関し、他にもコメントがあれば自由に記述して下さい。)

Consent and Agreement (承諾と許可)

6. Please provide the name of your centre and university. *The information will be treated confidentially and used to identify participating institutions only. (センター名及び大学名を記入して下さい。*この情報が公開されることはありません。特定・識別の目的のみに用いられます。)

7. I am willing to participate further in this research and give my permission to be contacted for this purpose. (この研究における今後の更なる参加に同意し、その目的で連絡を受け取ることを許可します。)

8. If you answered "yes" for further participation, please provide your name and email address here. (今後の参加に「はい」と回答された方は、あなたの氏名とemailアドレスを下欄にご記入下さい。)

参考文献

- Carson, L. (2012). Developing a deeper understanding of learning processing during unguided complex learning tasks: Implications for language advising. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (1), 6-23.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards. and R. W. Schmidt. (Eds.), *Language and Communication*. New York: Longman. (pp.2-27)
- Cooker, L. (2010). Some self-access principles. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1 (1), 5-9.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (Fourth edition). Boston: Pearson.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40 (1), 45-78.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. New Jersey: Erlbaum. (pp. 231-236.)
- Gardner, D., & Miller, L. (1997). *A study of tertiary level self-access facilities in Hong Kong*. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graue, E. (1993). Integrating theory and practice through instructional assessment. *Educational Assessment*, 1, 293-309.
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Iyengar, S. and Lepper, R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76, 349-366.
- Mozzon-McPherson, M. (2001). *Beyond Language Teaching towards Language Advising*. London: CILT.
- NCTE. (2013). *Position statement: Formative assessment that truly informs instruction*. The National Council of Teachers of English. Retrieved on October 27, 2016 from http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Positions/formative-assessment_single.pdf
- Noele, A., Clémente, R. and Pelletier, G. (1999). Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*. 83, 23-34.
- Rose, H. (2007). Jump-starting student motivation to use self-access learning facilities in high-anxiety learning environments. *Kanda Journal*, 19, 171-188.
- Rose, H., and Elliot, R. (2010). An investigation of students use of a self-access English-only speaking area. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1 (1), 32-46.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.
- Ryan, S. M. (1997). Preparing learners for independence: resources beyond the classroom. In P. Benson. And P. Voller. (Eds). *Autonomy and independence in language learning*. pp. 215-224. London: Pearson Education.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect in foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28. (pp.129-142)

- Serra, O. (2000). Integrating a self-access system in a language learning institution: a model for implementation. In Victori, M. (ed)., *Links and letters 7: autonomy in L2 learning*, pp.95-109. Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona.
- Sheerin, S. (1989). *Self-access*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1989). Individual differences in second language learning.
- Sturtridge, G. (1997). Teaching and learning in self-access centres: changing roles?. In P. Benson. and P. Voller. (1997). *Autonomy and independence in language learning*, pp. 66-78. London: Pearson Education.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M., Gass. and Madden. (Eds.), *Input in second language acquisition*. Cambridge:Newbury House Publishers.
- Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27, 435-441.

大学英語教育における学生のモチベーション向上に対する 取り組み

小野 雅子

【要 旨】

大学の英語教育について、今後一層、グローバルに活躍できる人材を生み出してほしいという社会の要請があると思われる。

だが、あらゆる「学び」において、本人がそれをしたいという思いがないと、なかなか上達しないという部分がある。そこで私が行っているのは、学生に、自分で学ぼう、という気持ちを持ってもらうために、英語を学ぶ目的、目標、を持たせ、自分自身にとって英語がどういう意味を持つのか、英語は自分にとっては何なのかを整理させ、確認させることである。

その方法として、二つの作業をオリエンテーションで学生にさせている。その一つが、「英語と私」というテーマで、絵でも文章でも、文章だったら何語でも良いので、自由に書いて（描いて）下さい、と指示し、英語について振り返り、英語についての自分の気持ちを整理してもらう作業Aである。これは、50～60分ほどの時間をかけて、ゆっくりとやってもらう。そのあと、自分の英語力について客観的・論理的に自己分析をしてもらい、さらに英語を学ぶ目的を考え、目標設定をもらう。この作業Bは、Aが終わったあとの残りの時間を当てて、30～40分ほどかけて行う。その一つが、自己分析シートで、英語を学ぶ目的やこれからの目標を明らかにしてもらうために、まず、客観的・論理的に自分の英語力を分析してもらうもの。もう一つは、目標設定シートである。自己分析シートで、自分ができること、得意なこと、できないことを自己分析したら、今度は、それに基づき、半年間、更にその先の目標を立ててもらう。

これに加えて、学期の後半では、Aと、自己分析シート確認版（授業内容に関わるもの）B' を学生にやってもらう。さらに、ここで行ったA、B' とオリエンテーションで行ったA、Bとの比較分析をもらう。

【キーワード】

ツール 画用紙 自己分析シート 目標設定シート 比較・分析

世界がグローバル化する中、世界で活躍できるような日本人を育てることが急務という認識の中で、政府は、小学校から英語を教科として学ぶようにしていく方針を打ち出してきている。同時に、国を挙げて観光立国化を目指している中、2020年の東京オリンピック・パラリンピック開催に向けて外国人観光客が増えている中、英語を話すことへの一般市民の関心も高まっている。このことは、今後、一層、大学の英語教育についても、グローバル化に対応できる、また英語に堪能な人材を生み出してほしいという社会の要請につながってくることだろう。

私自身、本校以外の大学でも一般教育の英語を教えてきたが、その経験を通じて感じるのは、あらゆる「学び」において、本人がそれをしたいという思いがないと、なかなか上達しないということである。よって、英語が好きで、得意な学生にとっては、本人が英語を勉強するモチベーションを自ら高めることが出来る。しかし、嫌いだったり、苦手な学生にとっては、英語は必修科目であり、単位を取らないといけないからやっている、とい

う状態にある。まずは、英語を学びたいというモチベーションを高めるのが、一番大切である。

そこで私がまず行ったのは、学生に、自分で学ぼう、という気持ちを持ってもらうために、英語を学ぶ目的、目標、を持たせ、自分自身にとって英語がどういう意味を持つのか、英語は自分にとっては何なのかを整理させ、確認させることである。

そうした試みの一端を、取り組みレポートとして、拙論でまとめていく。

1. 目的、目標を持たせることの重要性について

「グローバル化していく世の中で、世界に通用する人間を育てる」というのは、確かに目標としては素晴らしいが、やや抽象的で、具体的にはわかりにくいように思う。

恐らく、ビジネスや芸術、色々な分野で、進出していくことのできる人材を育てるということだと思われる。しかし、教えている学生で、他の科目は出来て、英語だけが苦手という学生にとっては、英語で書かれているものや話される事柄が、日本語であれば簡単なのに、英語だから、その内容までも難しく見えるという状況に陥っている。そうすると、英語が出来たら良いのに、とか、英語が出来ないとこれからの世界では駄目だとわかっていても、苦手意識や難しさの気持ちが邪魔をして、英語を学ぼうというモチベーションがなかなか上がらない。この負の連鎖の中、英語の苦手な学生たちは、袋小路に陥って、時に諦めてしまい、時にもがいているように見える。

この壁を突破するためには、どうしたらよいのか。そこで至った結論が、彼らに、独自の目標、目的を設定させることである。たとえば、自分たちが学ぶ学問と関わる英文を「読む」、その学問について文章を「書く」、それについての話を英語で「聞く」、自分の意見を「話す」ということでも良い。学問だけではなく、自分の趣味（たとえば、サッカーのようなスポーツ等）や好きなことについて「読む、書く、話す、聞く」でも良い。さらに、2020年の東京オリンピック・パラリンピックに際してのボランティア活動での「聞く、話す」でも良い。いずれにせよ、「英語の基礎力を身につけて、何をするのか」という目標、目的の設定を自分自身でさせていくことが、モチベーションを上げる最大のポイントである。授業は、そこに始まり、そしてその目標に向けて、授業の終わったあとも、学び続けてもらうことが、一般教養英語を教える教員の役割ではないかと考えている。

2. 目標設定のためにオリエンテーションでしていること

授業のためのオリエンテーションは、半年または1年間でどのような授業を行うのかという教員の学生に対する授業内容説明の場である。だが、私の場合は、むしろ、学生が半年または1年間、どのように英語に取り組んでいくのかを問い、確認してもらう場と考えている。具体的に言うと、そこでは、前述のように、英語を学ぶ意味と目的について、学

生に考えてもらうことである。

現在、國學院大學では、大学2年生、他校では、大学1年生も教えている。今の学生たちは、小学校高学年時代から英語に触れている。小学校時代には、歌を歌ったり、ゲームをしたりと遊びながら英語を学ぶという形式の授業である。そして、中学、高校と6年間、英語を学ぶ。大学1年生、2年生とも、英語に触れ始めてから、大学に入ってまた英語を学ぶわけだから、大体10年ほど英語に接していることになる。中には、幼稚園の時から英語の塾に通っていたような学生もいるので、10年以上の英語歴がある学生もいることになる。

英語に長い間触れていることは、英語が身近であるというメリットもある。しかし、人間、何かに触れている期間があまりに長いことでの弊害もある。

① 惰性に陥る可能性

小学校から英語を学んでいることで、逆に、英語が新鮮なものではなくなっている学生が多い。英語は、「話せるようになりたい」または「これからの時代には必要なもの」という意識はあるが、「勉強しなければならない科目」になってしまっている。そして、好きであろうとなかろうと、必修科目で、単位を取らないと大学を卒業できないから、やらなければならないもの、という義務的な気持ちがあり、楽しむものではなくなっている。楽しくないという気持ちで取り組んで上達するものは、恐らく、ほとんどない。

② 英語について考えなくなっている

英語は学ばなければならない科目であるがために、英語について自分がどう感じているのか、英語を使って、どうしたいのか、といったことを考えることができなくなっている。英語が得意な学生は、英語が好きなので、それでも構わないが、英語が苦手な学生は、英語は好きではない、という感覚を持ったまま、「好きじゃないけれども、仕方ない、やらなきゃ。」という状態にある。英語を好きな学生も、嫌いな学生も、英語に対する好き、嫌いの感情が、麻痺した状態である。

a. 英語と向き合うことを忘れている

英語を好きな学生も、嫌いな学生も、自分が、どのくらい英語を好きか、嫌いか、また何故英語を好きになったのか、嫌いになったのかを分析することはない。その結果、これまでと変わらず、大学でも、英語を惰性で学んでいく。好きな学生の場合、それでも「好き」なので、自ら、色々取り組んでいくが、嫌いな学生の場合、「面白くない」と思いながら、単位を取れなかったらどうしよう、と、一般教養科目の英語については、単位を取ることが最大の目的になっているところがある。

b. 英語のイメージの固定化

自分にとっての英語とは？と考えることがないので、英語が好きな学生も、何がきっかけで好きになったとか、逆に嫌いな学生は、何がきっかけで嫌いになったといったことを考えてみることがない。そのため、特に、英語を嫌いな学生は、最初から英語が嫌

이었다のような気持ちで、英語を好きだった時期があったとしても、それを忘れている。

学生たちは、以上のような状態にあるので、大学での英語の授業の初日にも、彼らは、ただ受け身的に座っている。そこで、オリエンテーションに、私が行うのは、学生たちに、自分自身と英語との関わりを見つめ直してもらうことである。

そのツール及びそれを使ってやってもらう作業内容は、以下の通りである。

A. 学生に画用紙を配る。自分で描いても良いし、隣に座っている友人に描いてもらっても良いのだが、画用紙に枠を作り、額縁のようにしてもらう。画用紙の使い方は、縦でも、横でも、斜めでも良いと、まず教示する。そして、「英語と私」(仮題)で、文章(日本語でも英語でもよい)でも絵でも、何でも良いので、消しゴムで消すことができるように、鉛筆で、自由に書いて(描いて)もらう。英語について振り返り、英語についての自分の気持ちを整理してもらうこの作業は、50~60分ほどの時間をかけて、ゆっくりとやってもらう。書き(描き)終えたら、裏に、年月日、名前、そしてこの作業をやってみての感想を書いてもらう。

この作業の目的：英語と最初に触れた時点までさかのぼり、これまでの自分と英語との関わり、或いは、自分にとって英語とは何かを考えてもらう作業である。この作業に関しては、学生に、「～しなさい」と言うのではなく、絵でも文章でも自由に書いて(描いて)もらう。このテストは、私が学んでいる臨床心理学の心理テストであるバウム・テストやSWT、風景構成法にヒントを得て、始めたものである。

バウム・テスト、SWT、風景構成法同様に、じっくり時間をかけて、リラックスして行ってもらおう。所要時間は、学生たちによって差があり、早く終えてしまう学生もいれば、時間をかけて行う学生もいる。終わってしまった学生には、好きなことをしてよいと言って、学生たちをせきたてることなく、すべての学生が書き(描き)終えるのを待つ。

[作業を行った結果]

この作業を通じて、学生たちは、自分が英語を好きになった或いは嫌いになったきっかけに気がつく。嫌いになった学生は、どこの時点で英語を嫌いになったのか、また最初から英語を嫌いだったのかを自由に書いて(描いて)いる。

この作業をすることで、英語を好きな学生は、自分の人生において英語が大切なものであることに気がつき、これからさらに英語を勉強していこうという思いを新たにし、英語を学ぶモチベーションの上昇につながる。

他方、英語を嫌いな学生の場合にも、大きな意識の変化をもたらす。英語を好きでなかった学生も、最初から英語が嫌いだったわけではないことに気がつき、本当は英語を使った仕事をしてみたかったとか、英語を使うことができることに夢を抱いた時期もあることに気がつく場合もある。また、逆に、英語を自分が本当に嫌いなのだなと気がつく場合もある。

小学校時代、遊びながら英語を学んでいる間は楽しかったけれども、中学校に入り、英文法を学んだり、単語を多く覚えたりしなければならなくなり、英語が遊びではなく、「勉強」になった段階で、英語が苦手になったという学生も多い。また高校に入り、急に英語が難しくなり、ついていけなくなったという学生もいる。しかし、英語をどう捉えていたのかということがわかることで、さらに頑張ろうと考えたり、もう一度、ゼロから英語を勉強してみようと考えたり、前向きな気持ちになる学生たちが多くなる。

以下、2016年9月26日に、英語を教えている学生のうち、オリエンテーションに出席した56名の学生に作業Aを行ってもらい、それについて感想を書いてもらった。その感想の一部である。

- ・自分が普段英語についてどう思うかということを考えることがなかったので、新鮮に感じた。(史学科男子)
- ・改めて英語について書くことで、今英語に関して目標としていることについて、やる気を起こさせてくれた。英語だけでなく、あることについて考えることは大切だと思う。(哲学科女子)
- ・改めて英語と自分について考えることができたので良かったと感じている。(経済学科男子)
- ・英語に対して改めて考えることで、また英語を頑張っていこうという気持ちが芽生えた。(外国語文化学科男子)
- ・英語に対しての自分が持つ感覚を確認する事が出来て良かった。これからはしっかりと頑張りたいと思う。(法律学科男子)
- ・今の自分がどんな風になりたくて英語とどう向き合えばいいのか、整理することができました。(日本文学科女子)
- ・英語力をもっと身につけたいと思います。(外国語文化学科男子)
- ・もっと英語を好きになりたくなった。(史学科女子)
- ・前期の時は英語に対する過去の思い出を書きましたが、今回は英語を学んで将来やってみたいこと、自分の夢を書きました。英語は苦手ですが、いつかは書いたようなことを実現したいです。(法律学科男子。この学生は、前期にも私の授業を取り、後期にも受講している。後期の授業を一度も休まず出席して、熱心に勉強している。後期には、前向きに英語の勉強に取り組むことができるようになったことだけでも、英語への苦手意識を克服し、英語の勉強へのモチベーションがアップした、ということになるのではないだろうか。)
- ・改めて自分が何故学習するのかを意識し、やる気を引き出す良い時間でした。(日本文学科女子)
- ・今まで漠然としていた目標ですが、具体的に計画を立てて、目標への一歩を踏み出そうと思いました。(法律学科女子)

- ・改めて考えてみて、自分にとって英語はすごく大切で、一部みたいなものなのかなと思うことができました。(外国語文化学科女子)
- ・改めて自分があまり英語が得意でないのがわかった。(神道文化学科男子。このように書いているが、授業が終わったあとに、「外国人旅行者が多く来たりする今の時代、自分のように日本文化を学んでいる人間が、英語を話せたら、外国人に日本文化を伝えられるから、英語を話せるようになりたい。」と言ったような話をしに私のもとに来ていて、モチベーションは高い。)

学生のこうした感想を読むと、その潜在的な能力を改めて感じ、教員として、彼らの能力を上げることに貢献しなければならないという責任感で身の引き締まる思いがする。

B. 自分の英語力について客観的・論理的に自己分析をしてもらい、さらに英語を学ぶ目的を考え、目標設定をしてもらう。この作業Bは、Aが終わったあとの残りの時間を当てて行う。所要時間は、学生たちによって差があり、早く終えてしまう学生もいれば、時間をかけて行う学生もいる。終わってしまった学生には、好きなことをしていてよいと言って、学生たちをせきたてることなく、すべての学生が書き(描き)終えるのを待つ。

目安は、30～40分ほどである。

資料1が、このBの自己分析シート、目標設定シートの具体例である。目標の部分のデータは、2016年9月26日実施時に法律学科女子によって書かれた回答を打ち込んだものである。

① 自己分析シート

英語についての自分の気持ちを知ったあと、今度は、英語を学ぶ目的やこれからの目標を明らかにしてもらうために、まず、客観的・論理的に自分の英語力を分析してもらう。現在、自分は何が出来て、何が出来ないのかを自己分析することで、今の段階でできることは何か、これから何をしなければならないかを自己認識してもらう。

② 目標設定シート

自分ができること、得意なこと、できないことを自己分析したら、今度は、それに基づき、まず半年間の目標を立ててもらおう。特に、2020年には東京オリンピック・パラリンピックが開催されるので、それに向けての目標を書いてもらう。もちろん、先のことはわからないが、漠然とでも、先のことを考え、目標を考えることによって、英語を苦手とする学生も、まずは半年、英語を学び直してみようという気持ちになり、モチベーションが向上する。

ただ、半年と言っても、15回の授業しかないことを前もって言うておく。というのは、半年、朝から晩まで英語に触れるわけではないので、そんなに長い時間学ぶわけではないからである。そうでないと、「半年」もあるのだからと、角形レーダーチャートの折れ線を極端に大きくする学生がいるからである。

以下、2016年9月26日に、英語を教えている学生のうち、オリエンテーションに出席した56名の学生に作業Bを行ってもらい、それについて感想を書いてもらった。その感想の一部である。

[Bをやってみての学生の感想の具体例]

- ・英語に対して不安があるが、まずは半期頑張りたいと思う。(法律学科男子)
- ・かなり細かい質問だったが、自分のことがよくわかった。(法律学科女子)
- ・英語に対する思いについて考えることができた。(史学科女子)
- ・英語を苦手意識で見ていることが今やってみて改めて思う。でもそれ以上に英語が話せるようになりたいと思う憧れもあると分かった。(法律学科女子)
- ・自分の得手、不得手ははっきり分かってよかったです。(日本文学科女子)
- ・目標をあまり立てたことがないので、自分がどのようになりたいのかあまり分からなかったが、書き出してみると「やりたいこと・やるべきこと」がたくさんあってびっくりした。(法律学科女子)
- ・英語は大事。努力します。(法律学科女子)
- ・英語をもっと身に付けたいと思った。(経済ネットワークキング学科)
- ・文法嫌いが治って、素直に英語の勉強ができるようになりたいと思った。(経済学科男子)
- ・1つ1つ明確な目標を立てることで、無理なく1つ1つやっていこうと思えるようになった。(外国語文化学科)
- ・やることがたくさんあると思うので、着実に英語力をつけていきたいと思った。(史学科女子)
- ・英語をいかに勉強してこなかったのか分かった。自分自身、英語力をのばしていきたいので、ちゃんと有言実行できるようにしていきたいです。(哲学科女子)
- ・単語力に帰結する問題が多いのではと思った。(神道学科男子)
- ・自分の単語力を上げて英語力を上げたいと思った。(経済ネットワークキング学科)
- ・私には単語力が圧倒的に不足していると感じた。計画的にコツコツと勉強すれば英語ができるようになる気がしてきた。(日本文学科女子)
- ・少しずつでも英語に触れる機会を増やしてみたいと思いました。(史学科女子)
- ・半年間の間に英語力をもっとつけていく必要があると思い、その中でTOEIC等も受けていければ良いと思った。(史学科男子)
- ・ずっとやってきた分これから達したいレベルの理想もずいぶんと高いんだと知った。TOEICをたくさん受けて英語のレベルを上げたいとより強く思った。(外国語文化学科)

[作業結果の活用]

Bを行った結果が教員にとってどのように役立つのかについては、以下の点である。すなわち、学生は何が出来て、何が出来ないのかということ、はっきりと確認出来るということである。もちろん、学生を見ていれば、大体何が出来て、何が出来ないかはわかるが、こうしたデータを見ることで、よりはっきりと認識できる。そして、シラバスで書いたことを授業で行っていくが、その過程で、少しずつ学生が苦手としていたり、学ぶ必要

を感じているものを取り上げながら、授業を進めていくことができる。

学生から集めたアンケートを読むと、自分自身が中学・高校の時点で出来ていたことを学生が出来ていないことが、はっきりとわかる。この作業をするまで、学生たちが、「どうもこういうことができないらしい」と思っていたことが、やはりできないのだと確認することが出来た。たとえば、筆記体を書いたり、読んだりすること、発音記号を読むことができるか、できないか、またそれらを書くことが出来るか、出来ないか、ということである。それによって、中にはちゃんと学んでいる学生もいるということも、確認出来た。

そこで、筆記体練習用紙を授業で配布し、出席を取ったり、参考資料を配ったりしている間、学生たちには、強制ではなく、自由に練習をしてもらっている。すでに筆記体を書くことが出来る学生たちは、練習をしないが、筆記体を書くことができないので筆記体を書くことが出来るようになりたいと思う学生たちは、各自練習をしている。

単語力の不足を自覚する学生も多いので、単語力増強のために、語源、単語の発音記号、その発音の仕方も教えている。

また、学生の書くチャートを見ると、学生自身の認識でも、文法力が弱いという結果が出ており、また、半年後に文法力が向上した状態を望んでいるので、授業でも、英文法を教えている。

[ツール及びそれを使ってやってもらう作業の有効性を証明するために]

上記2つのツールを作成し、それを使って学生に作業をやってもらうことを思いついて以来、少しずつ改良を重ねながら、現在の姿に至っている。

今、國學院大學では2年生を2クラス、60余名受け持っているが、A、Bのツール及びそれを使ってやってもらう作業の有効性を証明するには、心理学の実験のように、以下のように、条件を変えて調査してみることが必要であると思っている。それには、私の教えている学生だけでは、難しい。その理由は、対象となる学生数が少ないこと、月曜日の3限と4限というように条件が異なっていることがある。

そこで、

- a. より多くの学生に作業を行ってもらう。
- b. 同じ条件下で、この作業を行ってもらうクラスと、この作業を行わないクラスに分けて、この作業を行った学生たちと、そうでない学生たちとの差を確認する。
- c. 毎年のごとなのだが、お昼のあとの3限とそのあとの4限とでは、同じ作業を行っても、学生の授業に対する熱心さが異なってしまう。それは、3限は、どうしても眠くなるからで、仕方ないことと思う。条件を一定にする、という意味で、4限の学生のみ、といった形での比較が必要だと思う。
- d. たとえば、A、Bをやったクラスとそうでないクラスで、授業の過程で試験問題をやってもらい、その成績を比較する等の方法もあると思う。
- e. もともと、それぞれのクラスの学生たちの間の能力差があり、能力が高い学生の多い

クラスと、そうでないクラスがある可能性があるので、クラス間での比較は難しいかもしれない。ただし、個々の学生が能力を向上させたかどうかの比較は、可能であると思う。
f. 出てきた結果を数値として、きちんとした統計にしていく。

以上のことを行ってみることに興味を持っている。ただ、aからeまでは、多くの先生方のご協力が必要な部分であると思う。また、ほぼ全般に、心理学及び統計の方のご専門の先生方のご協力が必要な部分であると思う。

3. オリエンテーション以外でのツールAとB活用の試み

一旦集めたAとBの資料は、これまで学生に返却して来た。人間は、3、4ヶ月前に書いた(描いた)ことは、案外忘れていたものである。そこで、学期末に、学生にそれらを返却し、それぞれの学生に、最初の授業ではこんなことを書いて(描いて)いたなと思い出してもらおう。それによって、半年の目標設定で書いた目標までは到達しなかったが、最初、出来ない事柄だったものが出来るようになっていて、自らの進歩を実感する学生も多かった。

しかし、学期末に返却されて、それを確認するだけだと、それ以上の進展がない。また、人間は、目標や抱負を書いた時点では、勉強に対する意欲が高まっていますが、時間を経ると、忘れがちになるものである。そこで、オリエンテーションで新たに英語の勉強に取り組む気持ちを奮い立たせた時点の気持ちに戻ってもらう「原点回帰」の必要性も感じていた。

AとBを回収し、特に、Bを分析し、授業で重点的に取りあげた項目について尋ねる「自己分析シート確認版」を作成した。そして、15回の授業の後半で、学生にAとこの確認版をやってもらった。

その際、これを行う目的は、自分が今置かれている状況を認識し、英語を学ぶモチベーションをアップしてもらおうことなので、オリエンテーション時のA、Bと、今回行ったAと確認版B'を比較し、自己分析をしてもうら形を取った。さらに、教える教員側が、学生のニーズを把握できるように、学生の希望も書いてもらった。

この結果、多くの学生が、初心に帰って、再び英語を学ぶ意味と価値の確認を行うようになった。

資料2が、このB'の自己分析シート確認版の具体例、資料3が比較コメントの具体例である。自己分析チャートのデータは、2016年12月12日実施時に法律学科女子によって書かれた回答を打ち込んだものである。なお、9月26日行った自己分析シート、目標設定シートを作成した学生と同じ女子学生による回答である。

[作業を行った結果]

以下、2016年12月12日に、授業に出席していた学生46名にAを行ってもらい、それについて書いてもらったコメントの一例である。

- ・改めて今の自分が英語に対して抱いている気持ちを整理することができました。9月時点より、少し英語力や英語へのイメージが向上していて嬉しいです。(日本文学科女子)
- ・ここ何年かの中で一番英語に関心を持っているのが今なので、改めて英語と私について書くことは、自分自身のやる気に繋がると思いました。書いたことは、本当になってみたい「英語と私」であり、有言実行するように、そして後悔しないように頑張っていきたいです。(哲学科女子)
- ・英語は大好きな面とあまり得意ではない面の2つがあるので、大好きになれるようにできることを少しずつ増やしていきたいです。(神道文化学科女子)
- ・少し照れ臭いようなことも書きましたが、更なる目標を立ててがんばりたいです。((日本文学科女子)
- ・少し英語が近くなった気がする今日この頃です。(日本文学科女子)

以下、2016年12月12日に、授業に出席していた学生46名に9月26日作成のAと12月12日作成のAの比較・分析、また9月26日に書いたBと12月12日に書いたB'の比較・分析を行ってもらい、それについて書いてもらったコメントの一例である。

- ・前に書いた絵と比較してみて、前は英語がもっとわかるようになりたいという願望でしたが、それが授業をとおして、その願いがかなってきているというのが、自分の描いた絵からわかります。少しずつですが、英語力がついてきていると思っています。(法律学科男子)
- ・英語を学んできて新しい疑問が多くなったと思いました。(法律学科男子)
- ・語源について学んでみたい。また英語の歌なんかを聞いて、聞く力をつけていきたい。(法律学科男子)
- ・英語をより身近に感じられるようになったかなと思いました。だからこそ、楽しいとか難しいとかをより感じられるようになったのかなと思いました。(法律学科女子)
- ・英語そのものを少しずつ楽しめるようになっていく感じがしました。(法律学科女子)
- ・一授業一授業丁寧にうけること。(法律学科女子)
- ・英語に対する学習意欲が上がり、苦手意識が薄れてきた。(日本文学科女子)
- ・英文和訳と和文英訳のときに困ることが前回からさほど変わっていませんでしたので、しっかり復習していきたいです。ただ、全体的に見て苦手意識は減ったように思います。(日本文学科女子)
- ・期末試験まで頑張ります。もうそろそろTOEICなどを受けていこうと思うので、そうした試験で役立つような知識があれば、どんなものでも良いので、是非教えていただけたら...と思います。(日本文学科女子)
- ・少しずつ前進できているのではないかと思います。大きな変化は見られませんが、少しずつ英語を好きになっているかと思います。(日本文学科女子)

- ・グラフが少し大きくなったな、と感じます。何も分からない！という状態から、ここができない！と、自分のことが少し見えてきたと感じました。(日本文学科女子)
- ・前回よりも、全ての項目で少し、あるいは大はばに成長できていました。「今の自分」というグラフも少し大きくなっていたので、成長できていて嬉しいです。(日本文学科女子)
- ・これまでの内容を定着させていきたいです。可能なら、僧復習という感じで、授業でさらっとおさらいしてもらえたら、と思います。(日本文学科女子)
- ・筆記体のレベルが上がったと思います。(経済ネットワークキング学科男子)
- ・日本語を英語に直すことが9月と変わらず苦手だと思ったが、他のことができるようになったと思う。(経済ネットワークキング学科男子)
- ・日本語を英語になおすという苦手を克服したいと思った。(経済ネットワークキング学科)
- ・アルバイト先に外国人のお客さんがきても、あまり話すことなく英語が話せる先輩にお願いしていましたが、今は積極的に自分から話すようにしようと思っています。少し英語に対する意識が変わったのかなと思います。(法律学科女子)
- ・筆記体が全然読めなかったけれど、後期の授業の間に少しずつ読めるようになったのだと思いました。(法律学科女子)
- ・一回一回の授業を大切に、一語でも一句でも多く学べるようにしたいと思います。(法律学科女子)
- ・英語の授業が苦手になったと書いてあったが自分で考えられる所が多くなって少しその意識は薄くなってきた。(神道文化学科男子)
- ・分からないことをそのままにしないこと。1つでも多くのことを学んで帰ること。(史学科女子)
- ・初期の授業よりも、英語に対する興味が増えました。授業ではない時も、たとえば映画を見るときや、英語に触れる機会があるときに、積極的に吸収しようと思うようになりました。(日本文学科女子)
- ・前から筆記体を習いたいと思っていたので、楽しくできました。書くことまではできないけど、読むことはできるようになりました。(日本文学科女子)
- ・残りの授業も全力で頑張ります。(外国語文化学科女子)

[Aと自己分析シート確認版B'の有効性]

オリエンテーション時の作業とは異なり、授業も後半における作業によって、学生自身が自分の目標や課題を再認識し、自分にとって今、何をしなければならないかの確認となっている。9月26日作成のA,Bと12月12日作成のAと確認版B'をきちんと比較分析し、新たな方向性を自ら見いだしている学生の向上心と、高い能力に感銘を受けた。仮に、9月26日の時点よりも、モチベーションが下がっていたとしても、この「原点回帰」により、英語を学ぶモチベーションは、再び活性化させられたのではないかと考える。

中には、9月26日のAと今回のAを比較して、「前は、英語が出来たら自分はどうし

たいかといものだったので、イメージしやすかった。今回は、英語と自分の繋がりを考えてみると、自分は英語をよく分からないものだと考えているので、それを絵や言葉で表現するのは難しかった。」(神道文化学科男子)というコメントもあった。だが、これはこれで、英語と自分について、漠然としたイメージではなく、より深く考えるようになった結果起きていることだと思われる。英語を「分かるもの」にする道のりの第一歩となっているように思う。

前述したように、Aと自己分析シートまた目標設定シートBの有効性の確認も必要ではあるが、同時に、Aと自己分析シートまた目標設定シートBや自己分析シート確認版B'を半期の授業の中で、何度か行うことにより、学生のモチベーション向上を維持し続けることができる可能性を示しているように思う。また、私の授業を、前期・後期受講する学生の場合は、何度も確認作業を行うことになれば、一年で、トータルに英語力向上の変化を見ていくことができると感じている。

4. 今後の課題

以上、現時点で、画用紙を使ったAと自己分析シートと目標設定シートB、また自己分析シート確認版B'を組み合わせて、学生の英語学習のモチベーション向上を行っていき、さらに、その両者をいかに有効なものにしていくかが一つの課題である。

多くの方々からご助言をいただき、ツールA、B、B'を、より良いものへと改良し、またそのやり方も効果的なやり方へと進化させて、学生のための英語教育に役立て、学生の能力向上にさらに寄与するようなものへと進化させていくことができれば幸いです。

ただ、ツールの精度を高めるのは、学生のモチベーション向上の一部でしかない。実際の授業内容において、学生に、より良い目標設定をしてもらうことがあってこそ、車の両輪のように、機能していくのである。

2020年の東京オリンピック・パラリンピックの頃までには、スマートフォンなどを使って、翻訳が瞬時にできるような状況になっているということも言われている。恐らく、ただ会話をするだけなら、人間が話をしなくても、翻訳機が上手にやってくれる時代になっているということだろう。そうしたことも踏まえ、ただ英会話をする、というのではない英語力が今後一層求められてくると思う。それは、きちんと文章を書いたり、相手を説得したりできるようなより高度な英語力だと思う。機械を通しての間接的な対応では物足りなさを感じ、直接的な心からの「おもてなし」と言えるような対応力が必要とされる場面が出てくることだろうと思う。東京オリンピック・パラリンピックの時に英語でコミュニケーションをとる、という部分を超えたものに目を向けてもらえるようにすることが、広い意味でのグローバルな人材の養成につながっていくのではないか。こうした広い視野を持って、今後英語教育に携わっていく中で、学生たちに英語を学ぶより高い目標設定をしてもらうことが、自分に課された課題のひとつだと考えている。

私は、ただ英語を話すことができればよいというのではなく、英語で情報発信できる能力が重要な要素の一つだと考えている。通訳ガイドのボランティア団体でのwebsite原稿英訳、Facebookページの英語での発信、神奈川県立歴史博物館の展覧会のチラシの英訳（ボランティア）、「PADDC うつ病と抑うつ傾向の投影法心理アセスメント」（一般社団法人日本創作療法学会 推薦）の英訳、日本のポップスの英訳等、自分の関わっていることについて学生と情報共有をすることで、情報発信の楽しみを伝えたいと思う。それによって、学生が、自分は外に向けて何を発信していけば良いかといったことを考えるヒントになればよいと思う。外国語学科学生の言葉にあるように、「1つ1つ明確な目標を立てることで、無理なく1つ1つやっっていこうと思えるようになった」時、学生たちもまた、新たな一歩を踏み出し始めているのではないだろうか。

資料1

2016年 9月 26日
No. 氏名

1. 発音記号を読むことができますか？書くことができますか？
2. 筆記体を読むことができますか？書くことができますか？
3. 語源（語根）について知っていますか？
4. 英語の「読む、書く、話す、聞く」という作業のうち、何が一番好きですか？何が少し不得意ですか？
5. その理由は？
6. 英語の文法について、どういうイメージがありますか？得意でしょうか、不得意でしょうか？
7. 英語の単語についてどういうイメージがありますか？覚えるのが得意？それとも不得意でしょうか？
スペリングと意味と、どちらが覚えやすいですか？
8. 英語の文章を声に出して読む際に、何か困ることがありますか？
9. 英語の文章を日本語に直す際に、何か困ることがありますか？
10. 日本語の文章を英語に直す際に、何か困ることがありますか？
11. 英語の文章を聞く際に、何か困ることがありますか？

12. 英語で話す際に、何か困ることがありますか？

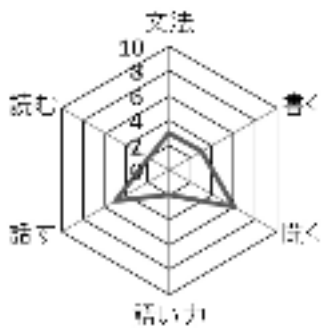
現在の英語力を数値化する・この半年間の目標を立てる。

目標：

1. 今の自分

英語力の自己分析チャート:

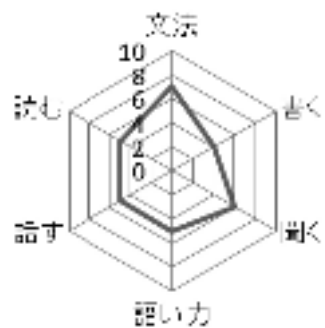
今の自分



2. 半年後の自分

英語力の自己分析チャート:

半年後の自分



2020年までの目標を立ててみましょう。その頃には、自分がどういう風になりたいと思いますか？

2016年4月から2017年3月まで：

2018年4月から2019年3月まで：

2019年4月から2020年3月まで：

2020年4月から2020年7月まで：

2020年7月、8月、9月

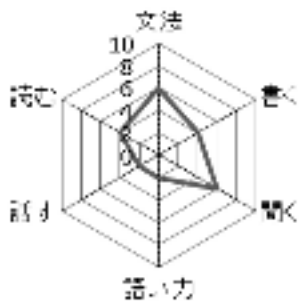
以上の作業をやってみての感想：

資料2

2016年 12月 12日
No. 氏名

1. 筆記体を読むことができますか？書くことができますか？
2. 語源（語根）について知っていますか？
3. 英語の文法について、どういうイメージがありますか？得意でしょうか、不得意でしょうか？
4. 英語の文章を日本語に直す際に、何か困ることがありますか？
10. 日本語の文章を英語に直す際に、何か困ることがありますか？

英語力の自己分析チャート：
今の自分



資料3

2016年 12月12日

- ① 今回行ったAの作業と9月26日のAの作業を比べて、何か変化がありましたか？自己分析をしてみましょう。

- ② 今回行った英語力分析アンケートと9月26日のアンケートを比べて、何か変化がありましたか？自己分析してみましょう。

- ③ 残りの授業で伸ばしたいことは何でしょうか。また授業で取り上げてほしいこと等、希望を書いて下さい。

経済学部基礎演習の成果と課題

経済学部教務委員会

【要旨】

経済学部が平成27年度に行ったグループワーク型PBL形式の基礎演習は、学生に「自ら発言し他人の意見を聞く」、「大学への帰属意識を高める」という意識をもたらしている。しかし、教員の意思統一やファシリテーション能力、FAの能力差、受講生のフリーライター問題などの課題も明らかになってきており、その改善が必要である。

【キーワード】

初年次教育 アクティブ・ラーニング PBL

はじめに

- 1 グループワーク型基礎演習の紹介
- 2 グループワーク型基礎演習の成果
- 3 グループワーク型基礎演習の課題

むすび

はじめに

経済学部では1年次に配当されている「基礎演習A（前期、必修科目）」ならびに「基礎演習B（後期、義務履修科目）」において、平成27年度から一部クラスで受講生同士のグループワークによるPBLを中心とした形態を取り入れ、FA（Facilitator and Adviser）と呼ばれる上級生を各クラスに配置し、学生同士のピア・サポートを行っている。後述するように、学生への教育効果が高かったため、平成28年度からは全クラスで同形態の授業が展開されることになった。本稿では経済学部における初年時教育としての「基礎演習」の成果と課題について、FA制度にも触れつつ、その取り組みを紹介していきたい。

1 グループワーク型基礎演習の紹介

従来、「基礎演習A」、「基礎演習B」においては、学生が身につけるべき一定の項目（レポートを書く、レジュメを作成し報告する等）について共通認識を担当教員全員がもっていることを前提に、その授業内容は完全に各教員の裁量に任されていた。あくまでも各教

員個人の「やり方」が優先され、その結果として担当者間での「ばらつき」が目立ってきており、その点について学生からの意見も散見されるようになった。

そうした点を受け、平成26年度の基礎演習では試験的に数クラスが企業からの課題提供を受けてその解決に取り組むPBL形式に取り組み、平成27年度開講の基礎演習では全24クラスのうち15クラスで、統一シラバスに基づいたグループワークによるPBL形式の基礎演習を行うことになった。15名の教員は、平成26年度の取り組みに賛同した教員となっている。そして後述するように学生への教育効果が高かったため、全クラスで同形態の授業を展開することが教授会で承認され、平成28年度からは全23クラスで導入されている。

「基礎演習A」では大学生に求められる基本的なスキルについてグループワークを通じて学ぶことを目的としている。身につけるべき基本的な学修スキルとしてはノートの取り方、資料・文献の探し方、レポートの書き方等を挙げており、文献資料を正確に読み取り、自分の意見をもち他者に伝える（発表する）ことができるようになることが目標とされている。そうした学修スキルについてグループワークを通じ、毎回課される課題作成とあわせて学んでいく。学期中に「小プロジェクト」、「中プロジェクト」と呼ばれるPBLを行い、数クラスがまとまって合同発表会を行う例もあった。とりわけ「中プロジェクト」は後期に実施される企業からの与えられる課題解決授業の「予行練習」的な性格をもち、平成28年度の例では国学院大学生協の改善策提案と、経済学部が実施したビジネス・プラン・コンテストのテーマであった渋谷の観光について取り組ませるクラスとに大別された。

後期の「基礎演習B」は、企業から与えられた課題に対して解決策を立案する本格的なPBLとなっている。平成28年度はポッカサッポロの協力を得て、同社から提供された課題について取り組んでいる。10回程度、各クラスにおいてグループワークを行い、最終的に11月下旬ないしは12月上旬に、実際に企業の担当者を前にしてプレゼンを行う「プレゼン大会（PBLトップランナー國學院という名称を用いている）」を実施する。

「基礎演習A」・「基礎演習B」いずれにおいても、自己の「振り返り」を行うことにしており、自らの改善点を自己・他者評価を通じてブラッシュアップしていくことも大きな狙いとなっている。また、グループワークを通じてクラスメイトと交流し、授業についての満足感から國學院大學や経済学部に対する帰属意識も高めていく狙いもある。

平成27年度開講の基礎演習15クラス、そして平成28年度開講の全クラスにFAが導入されていることも大きな特徴のひとつである。基礎演習に配置されるFAは基本的に前年度に基礎演習A・Bを修得し、さらに1年後期に「経営学特論（リーダーシップ）」も修得した2年生の希望者から構成され、2月から3月にかけて2回の研修を受けている。FAは、ひとつ上の学年の身近な学生としての存在であり「クラスの雰囲気作り」に大いに役立っているとともに、各回のグループワーク時にはクラスのファシリテーションを行い、議論が停滞しているグループに適切な助言を与えるなどアドバイザーとしての役割を担っている。FAの存在は受講生にとって概ね好評を得ている。

2 グループワーク型基礎演習の成果

ここでは経済学部教務委員会が平成27年7月に実施した基礎演習A受講生に対するアンケート調査の結果から、グループワーク型基礎演習の成果をまとめてみたい。

表1および表2はそれぞれグループワーク型と非グループワーク型の基礎演習Aについての感想である。グループワーク型と非グループワーク型との間で顕著な差となっているのは「クラスの他の人の前で発言できるようになった」、「クラスの他の人の発表や意見が参考になった」という項目である。グループワーク型の肯定回答が非グループワーク型に比べて10%前後の開きが見られる。「大学が好きになった」、「経済学部が好きになった」、「物事に対する積極性が増した」という項目も肯定回答に5%前後の開きが出ている。毎回の授業でグループワークを行い、グループメンバーと意見を交わし報告を行うことで、「自ら発言し他者の意見を聞く」という能力が身につけていることを示している。さらに「物事に対する積極性が増した」という積極性もグループワーク型では大きな差となってあらわれている。また、「大学が好きになった」、「経済学部が好きになった」という肯定回答の差から、グループワーク型基礎演習は自分が所属する大学・学部への帰属意識を高めることにつながっていることと受け取れよう。経済学部という必ずしも積極的理由で進学されることが少ない学部にとって、この点は意義のあることであろう。

基礎演習で満足できた点を聞いたものが表3である。ここでは満足できた点として「チー

表1 基礎演習Aについての感想（グループワーク型）

	とても そう思う	やや そう 思う	あまり そう 思わない	ま った く そ う 思 わ な い
クラスの友達ができた	63.6%	25.0%	5.5%	0.6%
クラスの雰囲気がよかった	52.3%	34.4%	7.1%	0.6%
大学が好きになった	22.7%	50.6%	21.4%	1.6%
経済学部が好きになった	19.5%	49.0%	21.4%	3.6%
クラスの他の人の前で発言できるようになった	30.2%	46.8%	14.6%	1.6%
経済や経営に関するメディア報道を意識するようになった	21.4%	45.8%	25.3%	2.6%
クラスの他の人の発表や意見が参考になった	45.8%	41.9%	4.2%	1.3%
勉強する意欲がわいた	16.9%	42.5%	28.2%	4.9%
物事に対する積極性が増した	20.5%	46.4%	22.1%	2.9%
自分の能力について考えるようになった	30.2%	40.6%	18.8%	2.3%
1年生後期の「基礎演習B」の勉強が楽しみになった	18.2%	39.9%	24.0%	7.5%
2年生の「専門演習（ゼミ）」に応募してみたくなった	38.3%	29.9%	18.5%	3.2%

表2 基礎演習Aについての感想（非グループワーク型）

	とてもそ う思う	ややそ う思う	あまりそ う思わ ない	ま っ た く そ う 思 わ な い
クラスの友達ができた	54.9%	30.8%	5.1%	0.5%
クラスの雰囲気がよかった	42.6%	39.0%	7.7%	1.0%
大学が好きになった	19.0%	48.2%	16.9%	6.7%
経済学部が好きになった	17.4%	43.6%	24.1%	6.2%
クラスの他の人の前で発言できるようになった	22.6%	44.1%	19.5%	4.6%
経済や経営に関するメディア報道を意識するようになった	20.5%	48.7%	16.4%	5.1%
クラスの他の人の発表や意見が参考になった	30.3%	48.7%	10.8%	1.5%
勉強する意欲がわいた	15.4%	43.1%	27.7%	5.6%
物事に対する積極性が増した	15.9%	45.1%	25.6%	5.1%
自分の能力について考えるようになった	27.7%	44.1%	17.9%	2.6%
1年生後期の「基礎演習B」の勉強が楽しみになった	18.5%	37.9%	25.1%	8.2%
2年生の「専門演習（ゼミ）」に応募してみたくなった	29.2%	39.0%	15.9%	5.1%

ムワーク」という項目の差が群を抜いている。これもまた、グループワークを日常的に行っていることから「チームワーク」に対する満足感が高まるものであることは明白であろう。その他、「授業の内容」や「授業の進め方」の項目も満足感が高い。なお、本稿では紙幅の関係上扱っていないが、後期開講の基礎演習Bでのアンケート調査の結果でもこの「チームワーク」は顕著な差としてあらわれている。

表4は基礎演習Aの授業準備に費やす平均時間である。グループワーク型の学生の方が非グループワーク型の学生に比べ

表3 基礎演習Aに満足できた点（複数回答）

	グ ル ー プ ワ ー ク 型	非グループワ ーク型
授業の内容	39.0%	32.3%
授業の進め方	29.9%	21.0%
チームワーク	42.5%	20.5%
授業に必要な準備時間	8.4%	8.2%
クラスの学生	53.9%	47.7%
教員	42.9%	33.3%
時間帯	14.6%	21.0%
教室	19.5%	17.4%

表4 基礎演習Aの授業準備に費やす平均時間

	グループワーク型	非グループワーク型
0分	8.8%	36.2%
1～29分	28.2%	20.9%
30～59分	39.0%	27.6%
1時間以上	7.5%	7.1%

て準備時間が長い（＝勉強時間が長い）傾向がある。グループワーク型では次回に作業に向け毎回の課題作成（レジュメ作成）が要求され、「0分」という学習時間はあり得ないはずの数字である。学生に自主的な勉強を促すという観点でもグループワーク型の効果が出ている。

表5は経済産業省が平成18（2006）年に提唱した「社会人基礎力」の項目を挙げ、基礎演習の授業と関係すると感じたものを選択してもらった結果である。全ての項目において、グループワーク型が非グループワーク型を上回る結果となっている。あくまでも、学生が身についたということではなく、学生が関係すると感じたまでであることに注意しなければならないが、グループワーク型基礎演習をうまく運営していくことは産業界が求める「社会人基礎力」を高め、卒業後をも見据えた有益な教育手法であろうことが推測されよう。

以上のように、グループワーク型基礎演習は従来型のものよりも高い教育効果が見込まれることが分かり、経済学部は平成28年度からの全クラス導入という方針を打ち出すにいたった。

3 グループワーク型基礎演習の課題

学生に対して従来型に比べて教育効果が高いことは分かったが、運営をしていく過程でいくつかの問題点も露呈してきた。代表的なものをまとめてみよう。

まず、統一授業を行うにあたり、経済学部教務委員会が各回のモデル授業案を作成し、各担当者はその案に従い、各自が内容をカスタマイズしていくことになる。それに際し、前期に行う「小プロジェクト」・「中プロジェクト」、後期に行う企業からの課題である「大プロジェクト」のテーマを巡って意思統一が難しいという問題が生じている。従来は各教員が得意な分野で授業を設計していたのだが、全クラス導入により得意ではない分野・手法で授業を行わなければいけなくなってしまった。また、「企業」からの課題提供そのも

表5 次の能力の中で授業内容と関係すると感じたもの
（基礎演習A、複数回答可）

	グループワーク型	非グループワーク型
「主体性」	66.2%	42.1%
「働きかけ力」	45.8%	19.0%
「実行力」	51.9%	29.2%
「課題発見力」	45.5%	21.0%
「計画力」	46.4%	32.8%
「創造力」	32.1%	14.4%
「発信力」	55.2%	34.9%
「傾聴力」	55.2%	35.4%
「柔軟性」	45.5%	25.1%
「状況把握力」	36.0%	12.3%
「規律性」	33.8%	17.4%
「ストレスコントロール力」	13.6%	9.2%

のにも疑問の声が出た。教務委員会ではこうした疑念を払拭するためにも丁寧な説明を心がけたが、担当する全教員が一丸となって取り組む段階にまでは残念ながらいたっていない。今後の大きな課題である。

教員側の問題としてもうひとつ挙げられるのが、学生に対するファシリテーション能力の差である。ファシリテーション能力の有無によって円滑な授業運営が左右され、学生への対応に差が出てきてしまう。教員は必ずしもファシリテーション能力を身につけているわけではなく、こうしたグループワーク型基礎演習を新たに行う場合も一朝一夕にその能力を習得することは不可能である。次年度に向けて年度末の2・3月に研修会を2回開催しているが、全ての担当教員が最低限のファシリテーション能力を身につけて授業に臨んでいるとは言い難い。配置するFAによって補うと同時に、大学教育を取り巻く環境が変化してきていることを自覚し、自らが研鑽していく必要性に迫られている。

次にFAについての課題である。FAは新生にとって目指すべき上級生の「お手本」としての振る舞いが求められ、採用時にも留意して見極めを行っているが、やはり20名以上にもなると、その能力や意欲に差が出てきてしまう。定期的な研修会に加え、FAの自発的な勉強会等も行われているが、参加度合いにムラが生じてくるのは仕方がない。現在、より効果的な制度にすべくFAの組織化を目指しており、早急に実現しなくてはならない。

最後に受講生についての課題を挙げたい。グループワークを行っているが、そうすると「フリーライダー」の問題が出てくる。個人プレーであれば、明らかにやる気がない、できない学生でそれなりの評価にしかならなかったものが、チームプレーになると全体としては目立たなくなってしまうとともに、他のやる気がある学生に悪影響を与える存在になってしまうのである。教員・FAがフリーライダー学生に対しどのように効果的に指導ができるのか、上述のファシリテーション能力の向上とも関わり、早急に対応していかねばならない課題であろう。

むすび

平成28年度より基礎演習の全クラスでグループワークを中心としたPBLが取り入れられ、さらに全クラスにFAが配置された。この効果については改めて詳細に調査・分析を行わなければならないが、受講生や担当教員からは（あくまでも肌感覚に過ぎないが）従来よりも概ね好評との感触を得ている。しかしながら、解決すべき課題も多く、学生のアンケートからは効果が上がっていると分析できるが、客観的な観点から本当に効果があるのかとはまだはっきりとした答えが出せていない現状がある。

教務委員会としては従来に比べて非常に大きな労力をかけて基礎演習の運営にあたり、様々な課題の解決にも迫られている。優先順位を付けてこれらの対応にあたりいかねばならない。

経済学部における初年時教育の改革は緒に付いたばかりである。この基礎演習の取り組

みが学生に成長を促し2年次以降の学びにつながり、大学教育を取り巻く環境変化にも対応できるよう不断の改善を行っていきたいと考えている。

基礎演習A・Bにおいて重要な役割を果たしているFA制度は「学部学修支援事業」によるものである。記して感謝申し上げる。

〈参考〉



グループワークに取り組む学生



授業中のFAの様子

スタディツアーを通じた学生の成長の可能性 —東北再生「私大ネット36」を例として—

鈴木 崇義

【要旨】

本稿は、筆者が実際に引率に携わった東日本大震災復興支援プロジェクトである東北再生「私大ネット36」の活動を通じて得た知見を、学生の成長という視点から述べたものである。この取組は、Actと呼ばれる3泊4日の南三陸町での合宿を実施し、被災地支援を通じてそれぞれのActを貫くテーマに沿って被災地に学ぶというものである。筆者は、平成27年9月に南三陸町に学生を引率し、そこで学生が4日間のActでそれぞれに考え、様々な意見を交換して自分たちなりの答えを出そうとする姿を目の当たりにした。復興支援はとても大きな事業であり、学生ができることは実に小さい。しかしながら、学生にしかできない取組も存在するはずであり、それを通じて学生が成長できるという実感を得た。よって、本稿では実際のActの事例を紹介し、そこから何を学生が学び得たのか、また、どのような成長の可能性があるのかについての報告である。

【キーワード】

スタディツアー 学生ボランティア活動 東日本大震災 復興支援 東北再生「私大ネット36」

1. はじめに

平成23年3月11日、東日本大震災という未曾有の大災害が日本を襲った。そのあまりにも大きな地震のために、都心の交通網は麻痺し多くの帰宅困難者が出た。また、地震によって発生した津波により、東北地方を中心とする太平洋沿岸では多くの人や町が被害を受けた。さらに、この津波の被害により福島第一原発事故が起これ、日本は核の恐怖にさらされた。

この東日本大震災は、かつてない規模の地震が起こったこと、被災地域が広範囲であったことから、復興に至る道りは険しいものとなった。震災から5年が過ぎようとしているが、未だに多くの被災者が仮設住宅等に住居し、不自由な生活を強いられている。また、震災直後から多くの有名無名の支援者がボランティア活動を行い、様々な形で支援がなされてきた。しかし、瓦礫が撤去され、支援物資が十分に届いても、そこに住む人々の暮らしは元には戻らない。さらに加えて、被災した人々の心のケアや、新たな生き甲斐の獲得といった、人に対する支援が求められるようになってきている。現在、被災地には大がかりな支援が終結していく中で、継続的な支援が求められているのである。

震災直後より、都心の私立大学を中心に大学間で連携して支援を行おうという企画が持ち上がり、それが「東北再生『私大ネット36』」として立ち上がった。

この、東北再生「私大ネット36」は、その会則「東北再生『私大ネット36』会則」の第

3条（目的）に、「本会は、東日本大震災後の東北地方（主に三陸沿岸地域）の復興にあたり、教育・研究領域が異なる加盟校が、それぞれの特徴を活かしながらゆるやかに連携し、自由で独自性のある活動を円滑に実施できる環境創出のために組織化するとともに、今後10年間の継続的な支援活動を教育的視点から実施することを目的とする。」とあるように、東日本大震災をきっかけに私立大学が集まり、東北の被災地支援と学生の教育とを目的に、平成24年春に設立したネットワークである。このネットワークは、東北再生「私大ネット36」発足当初、学生ボランティアの受け入れ先である宮城県南三陸町と大学とで協議した際、町から「学生が来てくれる以上は、ただボランティアに来るだけではなく、南三陸に学んで欲しい。」との意向が示されたことにより、復興支援ボランティアに学修の要素を取り入れた。これが、結果的に復興支援に幅広い活動の可能性を与えたと考えられる。

主な活動は、Actと称される春と夏にそれぞれ4回ずつ宮城県南三陸町で行われる3泊4日のスタディツアーである。これは、引率教員それぞれが設定する学修プログラムに沿って、復興支援のボランティア活動や学修活動を行うものである。

筆者は、平成26年3月に実施された、本学神道文化学部の黒崎浩行准教授（当時）が引率したAct3に随伴し、被災地を訪問する機会を得た。さらに平成27年9月には自身が引率者を務め、学生たちが3泊4日の間に被災者と話し災害の爪痕に触れることにより、何かを感じ、学びゆく姿を目の当たりにした。本稿は、この時の体験に基づき、学生が被災地を訪れたときの状況を報告するものである。を通して、彼らが何を学び得ることができるか、その可能性について考えるための一助としたい。

以下、平成26年3月のActおよび平成27年9月のActの概要を示すことにより、現地がどのように学生への学修プログラムを用意したのか、また、学生が被災地にいかにして学んだのかを紹介してゆく。

2. Act3「祈りの形を探る旅」（平成26年3月4日～7日）について

筆者は、このActにて黒崎准教授の設定したテーマに基づき、学生たちに交じって活動し、学生とともに考える機会を得た。以下、筆者が知り得た南三陸の課題について述べる。

(1) 現在直面している問題

震災から3年目を迎え、大きな瓦礫撤去等の支援はほぼ完了した。ところが、今度は人口の流出という新たな問題が発生した。街を離れる原因としては、震災後の高台移転が進まないことや、津波被害により学校が無くなり、子供の教育の場を求めて移転する家族が増えていることが挙げられる。一方で、現地に残った人々には南三陸町を見捨てられないという気持ちやこの場所を次世代に託したいという思いがある。こういったことから、人口減少への対策として、雇用のための会社を現地に設立し、地域に働く場所を提供している。また、今までは個人経営だった漁業も、漁師同士が協同して仕事をするようになった。

今後、南三陸町に住民を戻すためには、南三陸町をより住みよい場所としてゆく努力が必要である。

(2) 減災、そして地域の伝統と自然との共生

南三陸町には、現代的なインフラを使用しないで生活する基盤があり、行政と連絡がとれなくなっても生活できる土壌とノウハウを有している。例えば、震災直後の音信不通状態であっても、薪ストーブや井戸水を用いて生き延びたのである。こういった知恵は、子供の頃に自然の中で遊んだ経験が活かされているのである。この地域の人々は、自然の中で生きてゆくための力が元々培われてきたと考えられる。現在の課題としては、被災者が自分たちが生き延びた経験をどのように活かし、次世代に伝えていくかという課題がある。

以上の二点を考察することが、自身の引率に大いに裨益することとなり、次に述べるようなActを設定するに至ったのである。

3, Act4「復興支援の変遷をめぐって—今できること、これからやるべきことを考える—」(平成27年9月)について

続けて、筆者が引率を務めた平成27年9月のAct4について報告をしたい。本Actには、5つの大学から合計31名の学生が参加した。ここでは、学生がどのように活動し、どのように学んでいったかを引率者の視点から述べていくことにする。

【Actスケジュール】

9月1日

- 8:00 大正大学出発
- 15:00 いりやど到着
- 15:30 DVD視聴、町内視察
- 19:30 語り部講話

9月2日

- 9:00 南三陸ボランティアセンター講話
- 13:00 椿プロジェクト講話、ボランティア体験
- 19:30 まとめ

9月3日

- 9:00 復興応援団講話
- 12:00 さんさん商店街
- 13:00 ボランティア受入団体訪問、ボランティア体験
- 19:30 まとめ

9月4日

9:00 地元の方とワークショップ

13:30 いりやど出発

14:58 くりこま高原発

(1) グループワーク・ボランティア体験

本Actのテーマは、現在進行形で復興が進んでいる南三陸町に、学生や大学がどのように関わることができるのかを知りたいという思いから設定した。しかし、このテーマは、今までの復興支援の在り方について学びつつ、これからやるべき支援を考えるという、特に初めて参加する学生にとっては、難しいテーマでもあった。しかし、南三陸の将来を見据えた、さらに学生だからこそできるボランティアについて学生の視点で考えることができるため、ここに学生が食いついてくれれば、興味深い考察も生まれるのではないかと期待もあった。

南三陸町に到着して最初のグループワークは、南三陸ボランティアセンター事務局長の猪俣隆弘氏による、震災の概要や、被災したことから学んだ防災対策に関する講義を受けてのものであった。学生は、南三陸の震災直後の状況から現在に至るまで、どのような支援が求められ、また行われていたのかを知り、事前に考えてきた「これからの復興支援」との齟齬を感じていたようである。しかし、現地でボランティア活動をしていた方から直接話を聞いたインパクトは大きかったようで、そこからアイデアを出そうとしても、現在求められていることや、学生は南三陸でどのように携わることができるのかについて、なかなか具体的なイメージをつかめずにもがいていた。

その後、南三陸応援団の星野奈々氏より、これからなされるべき新しい復興支援のあり方についての活動について講義を受けた。この、南三陸応援団とは「交流」を中心とした、南三陸の魅力のPRとボランティアをセットで行う活動をしている団体である。ここでグループワークでは、前日までの緊張もほぐれ、幾分活発に意見が飛び交ったように思う。そしてその日の午後、上山八幡宮では、宮司の工藤真弓氏より、将来また襲ってくるだろう震災に備え、被災した教訓を受け継ぐための「椿プロジェクト」の話の伺い、避難経路整備のための草刈りを行った。こういった活動は、後に実施したアンケートを見ると、「当初はなぜ復興支援のためにやってきて草刈りをしなければならないのか不満であった」との意見もあり、どのような活動が復興支援に繋がるのか、また、復興支援の実感を得られるのかは、活動中は見えなかったようである。しかし、学生達は、少しずつ自分たちなりの復興支援のあり方について、輪郭を見いだしつつあった。

(2) 平成の森仮設住宅でのお茶会

東北再生「私大ネット36」では、以前よりお茶会を企画したことはあったが、当時の様子を聞くために企画されたものばかりで、地元の方々との交流そのものを目的として聞いたのは、本Actが初めてであったとのことである。

お茶会開始直後は、地元の方々と打ち解けられるのか、被災地外からやってきた学生である自分たちが受け入れられるのか、といった不安もあったようである。しかし、その不安は杞憂に終わり、学生達はめいめい肩もみをしたり、南三陸町に伝わる踊りを教えて頂くなど、積極的に住民の方々と交流をしていった。中には、一緒に近郊を散歩したり仮設住宅の中を見せていただくといった、貴重な経験をした学生もいた。

学生達はここに至って、初めて被災地にやってきて活動をしているのだという実感を得たようである。「このお茶会が、私たちの中で一番印象に残る活動だった」と多くの学生が話してくれた。

このお茶会を通して、学生達は現在の南三陸町にはコミュニティの形成とその維持が必要であると考えようになった。なぜなら、この仮設住宅というコミュニティも、やがて完成する公営住宅への引っ越しにより崩れてしまうことを知らされたからである。公営住宅は、住居としては立派であるが、現在、仮設住宅に住んでいる方は、その大半が高齢者である。こういった方々は、公営住宅にて新たにコミュニティを形成するのが難しく、孤立する高齢者が増えている事が、新たな問題となっているのである。

学生達は、このお茶会を通じて「心の拠り所となる、コミュニティの大切さ」がいかに重要であるか、という課題を見いだしたようである。平成の森仮設住宅にお住いの方からは、「支援は足りていないのは事実だが、今は人と話す機会がほしい。」「今まであった人とのつながりが、震災によって壊されてしまった。」というような話を数多く聞いていた。その他、学生一人一人がそっと胸にしまった話もあったことだろう。中には、話を聞いて住民の方のつらい思いに共感して涙を流した学生もいた。

(3) 学生からの様々な提案

ここで、学生達がグループワークで考え出した、復興支援のアイデアを紹介しよう。実現可能であるか、また、魅力的であるかの判断は置くが、これらは学生達が3泊4日の現地での体験で学んだ成果である。

ー1、ウォークラリーin入谷地区

地元の子供たちとお年寄りが1泊2日で交流を深めながら、入谷地区に関するクイズを作成し、地元の方たち主体の企画や運営がスムーズに進むよう学生がサポートをしつつ、外部の方を対象に開催する。このウォークラリーに参加することによって、参加者は入谷地区について実際に歩きながら知ることができるレクリエーションである。

ー2、私大ネット36 スタディツアーwith留学生

現在の「東北再生」私大ネット36で実施している、既存のスタディツアーを基礎として、「自然災害・防災」をテーマに掲げ、新たに留学生を加えたツアーを行うというもの。南三陸の現状を外国人にも知って頂きたい、そして外国人の視点から、復興に向けて新たな

アイデアを得ることを期待しての取り組みである。

ー3、体験活動&お茶会 ～和（なごみ）の場～

これは、学生の手で運営する体験活動や、お茶会を開くという企画である。お茶会会場の近隣に住むお年寄りの方と、運営側の学生を対象に、世代を超えた交流と、震災についての学びの場を形成することを目的としている。

ー4、南三陸町内小中学校 文化・伝統継承交流会

南三陸町内にある各小中学校に地元のお年寄りを招いて、南三陸町の昔話・歴史についての話を聞いたり、切子を始めとする伝統工芸を教わることにより、伝統の継承の場を作る交流会である。これは、お茶会で聞き得た「人と話す機会がほしい」という声に耳を傾けつつ、「伝統の継承」と「新たなコミュニティ形成」について重点を置いた企画である。

この各企画の意図をまとめると、1つ目は、外部主体ではなく、地域の方々と協働での企画運営を目指しているという点。2つ目は、現在求められている、「心の拠り所となるコミュニティ維持の必要性」「人とのふれあいの大切さ」というニーズに応えた新しい支援の形を構築にしようとしている点。3つ目は、震災の記憶の風化を防ぐための、語りの場を形成使用としている点。4つ目は、元気になりつつある南三陸の現状を多くの人に知ってもらうための企画という点が、学生ならではの支援の形ということができよう。言うまでも無いことだが、これは継続性がある初めて成立するものである。

以上は、筆者が引率者として復興支援に関するテーマを設定し、学生たちを南三陸まで引率したActの内容と、引率者側からみた学生たちの南三陸（被災地）に対する目差しである。では、果たして学生たちはこのActで成長をしたのであろうか。

4、アンケートや事後レポートから見える学生の成長の可能性

仮に、引率者の印象のみから発言することが許されるなら、学生は東北再生「私大ネット36」のActに参加することによって成長することができる、と言えよう。被災した方の生の声を聞くことにより見聞を広め、グループワークによって意見交換を行い、さらに3泊4日の集団生活をすれば、多少なりとも変化が現れてくるものである。また、文部科学省も学生が被災地ボランティアに参加することが社会の担い手になる自覚を促すと考え、平成23年4月1日付で「東北地方太平洋沖地震に伴う学生のボランティア活動について」（23文科高第7号）とする通知を各国公私立大学長、各公私立短期大学長、各国公私立高等専門学校長に対して送付した。そこには、「学生が、大学等の内外において、学修成果等を活かしたボランティア活動を行うことは、将来の社会の担い手となる学生の円滑な社会への移行促進の観点から意義があるものであることから、被災地等でボランティア活動

を希望する学生が、安心してボランティア活動に参加できるよう、下記の諸点にも配慮して、引き続き学生への指導等をよろしくお願い申し上げます。」とあり、学生が被災地ボランティアに積極的に参加できるよう求めている。こういった点からも、被災地ボランティアの学修効果に対する期待は高い。

しかし、こういった取り組みが学生の成長を促進するであろう事は期待されるものの、彼らの成長を測定する明確な基準を見出すことは難しい。ここでは、学生たち自身が今回のスタディツアーを経験して成長したと実感できているか、また、いかなることを考えたかを見ることにより、「成長の可能性」について検討してみたい。以下、Act終了後に東北再生「私大ネット36」としてとったアンケート結果と、筆者が課したレポートから引用して述べてゆくことにする。

アンケートでは、問1にて「このプログラムであなたは成長できたと思いますか。理由もお聞かせ下さい。」という、学生自身に成長を感じられたかを問う項目を設けていた。この回答結果は以下の通りである。

- ①とてもそう思う → 14名
- ②まあまあ思う → 16名
- ③あまり思わない → 1名
- ④思わない → 0名

結果からは、ほとんどの学生が自分が成長できた実感を持っていることが読み取れる。そして、その理由は自由記述覧に次のように述べられている。

- ・自分の目でしっかり被災地について考えることができたことが一番大きい。他大学の人と交流を交えた中でしっかり自分の意見が言えたり、発表できたことはいい経験となった。感じる事、吸収できることが多く、参加できてよかった。
- ・普段グループワークをこの短いスパンでやることがないので、自分の意見や感じたことをグループ内や全体と共有することができたため。
- ・被災地の実情などを直接目で見て、話を聞くことが出来たため、これまで他の地域の出来事であった東日本大震災の復興について、自分にできることは何かという視点から考えることができたため。
- ・3回目の参加であったが今回は初めて自分たちがどういう支援ができるのかというものをメインに考えるプログラムであった。いろんな人たちと話をしたり聞いたりするうちに漠然としたものではなく、より現実味を帯びたものにできたと思う。

成長を実感できた理由としては、被災地に実際に赴いたという実体験と、それに基づいて復興支援について考え、議論する機会があったことを挙げている。確かに、その場所に

行って自分の目や耳で直接見聞きしたことは深く印象に残るだろうし、その場所で実際に体を動かすことにより、実感として記憶に残るのであろう。では、Act終了後に課したレポートでは、彼らはどのように述べているのであろうか。レポートの執筆要領は以下の通りである。

- ・文字数は1600字程度とし、最大で2000字までとする。
- ・内容は、今回のActに関することなら何でも良いが、たとえば仮設住宅でのお茶会でのことや、東京等の他の地域で行える支援の可能性、自分が今後いかに南三陸町と関わっていけるか等のテーマを明確に絞って述べること。
- ・内容に沿ったタイトルをつけること。タイトルは内容との齟齬がないかを重視する。

Actのテーマに沿って、もう一度自分たちが南三陸町で学んだことを振り返って欲しいという思いを込めた課題であった。以下、学生たちがそれぞれ感じ取ったこと、考えたことを学生のレポートから引用し紹介したい。

学生A

被災地の人達は「覚えている」というただそれだけのことに感謝をしてくれた。もしかしたら、その裏には震災が人々の中から薄れていくことへの不安があるのかもしれないと考えた。私達が考える支援と被災地の人達が求めている支援に少しのズレがあり、忘れないでいることこそが求められているのだと実感した。サポートをすることが良いと思っていて被災地に対して何をすれば良いのか難しいと感じていたが、「被災地の様子を見て感じる」という出来ることから始めれば良いと気付くことができた。

学生B

講話でみなさんが共通で言っていたことは、「また南三陸に来てほしい」ということだった。この言葉を、4日間の中で何度も耳にした。私は半年前にも南三陸町を訪れているのだが、その時出会った方が言っていた言葉が印象に残っている。「来てくれるだけでボランティアです」という言葉だ。震災から4年が経った。震災直後は人が多く訪れるが、段々と客足は鈍くなっていく。今後の課題として、交流人口をどう保つかが挙げられる。南三陸応援団の開設も、リピーターを増やすことが目的だったという。一度だけではなく、何度も足を運ぶこと、継続が重要なのである。

学生C

今回の活動全体を通して、話を聞いたり、グループワークをしたり、各地を見て回ったりしました。しかし、本当に南三陸のために何かできているのかということはわかりませんでした。事前研修、またその前の説明会で先生が若い人が来るだけで活気づ

くといっていたものにも本当にそうわかりませんでした。しかし終わってみて、誰かのために何かできたと思えたのは、平成の森仮設住宅でお茶会を開き、おじいちゃんやおばあちゃんたちだけでなく、私たちも全員が笑顔になっていた時でした。その時、こういうことだったのかと思い、復興支援もただ街を復興するだけでなく、人も復興していく必要があると思いました。

学生D

はじめは「ボランティアなのになんでこんなに講話が多いんだ」と思ったのが本音だが、今できるボランティアは限られていて、講話も大切なボランティアの一環だと思う。講話を学生ボランティアが聞きそれを自分の地に帰った時に周りの人に伝える。それだけでもボランティアが出来ているではないか。学生にできるボランティアは限られているというが、実際には考えれば考えるほどたくさんのボランティアが出来るのだと感じた。

学生E

講話のなかのにも出たが、「伝える」という役目も今後必要な支援である。4年が経ちまだまだ落ち着きがあるわけではないが、後世に今回の震災を伝えようとする人々を4日間それぞれの立場で進めていることが見えた。私たち学生が4日間で学んだ、見たことを友達や家族に伝えていくことも風化防止につながり、南三陸のためになる。学生の立場であるとお金のかかることはなかなかできることが少ないが「伝える」ことであつたらできる。

これらは、今回のテーマであった「復興支援」について考えた内容である。震災直後の、所謂「わかりやすい」支援の時期が過ぎた今、どのような支援が被災地に求められているのか、また被災地を離れてできる支援とは何か、ということについても考えを及ぼしている。彼らは、被災地の人との交流を継続的に行うこと、被災地から戻って自分の周りの人に被災地の状況を伝えること、可能であれば何度でも被災地を訪問することが支援になることを知り、自分たちにもできるという実感を得たようである。

学生F

「防災への準備」に関して、関東に住む学生には難しい話なのかもしれないと感じた。関東で直近の震災といえば今から90年以上前の1923年に発生した関東大震災であり、当時から今でも生きている人はごく僅かだろう。対して関西では阪神淡路大震災が20年前の1995年に発生している。京都から参加していた岩井くんは関西出身ということで、自身が生まれる前に発生した阪神淡路大震災から防災の意識や震災への考え方を得て学んでいると言っていた。では関東の学生はどうだろうか。せいぜい9月1

日の防災の日に避難訓練をするくらいであり、関西の人より震災を知り、意識を高める環境が少ないだろう。このように関東と関西の間では「防災への準備」という点、震災への意識のスタート地点に差がある。

学生G

大きな自然災害が起きた際は自分と関係があるという感覚を失わない、失わせないということが大切だと感じました。

そのために私たち市民は、椿物語プロジェクトの工藤さんもおっしゃっていましたが、日頃の生活のなかで自分の地域の地形や過去にあった災害についての理解を深めていくことが必要です。

自治体としては、東日本大震災のような複合型の災害について被害規模の予測を入念に行い、マップや通達を通して住民全体の意識を維持向上させていくべきです。といってもこれでは従来と変わらない部分が多く、認識不足である現状の打破にはつながりません。

南三陸町では、町民同士の付き合いや長年の津波への警戒心の強さによって多くの命が救われました。都心部に住む私たちはこれらの代わりとして、日頃の防災対策での企業と自治体の協力関係を強めるべきだと思います。訓練日や防災講習を行う際は協力を要請し、開催されているだけで中身のない対策となることを防ぐことで、災害時の人的被害を抑えることができると考えます。

この二人の学生は、被災地で学んだ防災や減災の対策から、自分の住む町での防災について考えている。さらに、学生Fは、阪神淡路大震災を経験した関西に住む学生の意識と、東日本大震災でさほど被害を受けなかった自分とを比較して、災害の記憶の風化を実感したことを述べている学生もいた。また、学生Gは、災害対策を現在自分が学んでいる専門領域に落とし込み、自治体がどういった施策をすべきなのかについて考察をめぐらせている。

学生H

みなさん（筆者注：平成の森仮設住宅でのお茶会に参加して下さった住民の方々を指す。）に共通して感じたのがみなさんどんな震災の話でも明るくお話して下さり自分はこんな明るく話すようなことなのかととても驚きました。そして、今は南三陸の未来に向けて何ができるかと一生懸命考え前向きであることに刺激を受けました。

学生I

私が、「ここに住まわられていて、これがあったら便利だな、と思うものを、小さなことでもいいので教えて頂きたい。」とお願いをしたところ、「車」という言葉が返ってきた。「今は車がないため、この仮設にとどまるしかない。自宅があった時は、息

子たちが何かあればいろいろと車を出してくれた。そして…」といった後、「遠く離れた息子たちに会いたい、孫の成長がみたい。大好きだったあの街を返してほしい…」と涙ながらに、声を絞り出すかのように仰っていた。一瞬で自分たちの生活が一変し、会いたい人を失ったり、遠く離れてしまったりと、自分と重ね合わせて考えれば、本当に残酷で、想像遙かに超える出来事が、5年前に起こったことを、改めて確認することが出来た。涙が止まらないお話であった。

学生J

今回のお茶会を通して自分自身の無知無力が顕著に現れた。そんな自分が情けなく正直つらかった。そこで今後カウンセリングの行い方を学び再チャレンジをしたいとこの時強く感じた。正直な話今の自分には、被災地に対して行えることはないと思う。だが、この悔しい体験をもとにカウンセリングのできる宗教者になりたいと思えるきっかけになった。その夢が叶えられた時今後南三陸に対して関わっていけることなのではないかと考えている。

学生が、「被災地にやってきたのだ」、「復興支援の実感をつかめた」と意識したのは、平成の森仮設住宅での住民の皆さんとお茶会であった。これは、多くの学生が話してくれ、また提出された全てのレポートに触れていた。多くは学生Hのように、被災者がつらい思いをしているだろう、不便で困っているだろうと思っていたが、実際に被災者の方に出会うと、とても明るく元気であったことに驚いていた。そういった我々外部からやってきた人間を快く受け容れてくださる態勢もあって、お茶会は非常に和やかなものとなったが、中には学生Iのように被災者の方の悲しい思いに寄り添った学生もいた。また、学生Jはこのお茶会の経験が自分の将来を考えるきっかけとなったようである。

学生K

それでも今回のツアーで町を復興させようと奮闘する人々の姿を見て、困難であっても不可能ではない、必ず良くなる、ともひそかに思った。それは町全体を形作ろうとしている行政側はもちろんだが、私が何よりも希望を感じたのは住民自らが率先して動く姿だった。遠藤さんも仰っていたが、行政ではできない部分の担い手が必要である。その一人が樁の避難路を発案した工藤さんである。樁という着眼点は南三陸町に住んでいた住民であるからこそのもので、外部の人間には決してないものだ。私ならば、津波で流された町にどんな新しいものを持ち込もうかと考える。しかし、工藤さんはあえて昔からあって、津波にも負けなかった樁で町おこしを始めている。町の自然、歴史、文化を残したいと話の所々で言っていた工藤さんの熱い思いが込められているのだろう。おこがましい考えであるとは分かっているが、南三陸町を作るのは南三陸町の人々だと思わざるを得なかった。

学生L

自分の街や大事な人たちが、同じ境遇になってしまったらと思うと恐怖してしまう中、対照的に「少し先の未来」について語る南三陸の人々の姿勢に気づいた。「命をあきらめないでほしい」「(福祉モールができるから) 2年後、来てごらん」「人が好きになると愛着がわいてきて、そして南三陸が好きになっていった」など、自身の経験を語った後には必ず「少し先の未来」について語っていたのだ。

この二人は、南三陸町の人々の復興に対する力強さに希望を見出したようである。学生Kは、震災で崩壊してしまった町を、住民が率先して復興に当たる姿勢に強い印象を受けている。また、これまで南三陸町にあった自然や歴史、文化を残したいという町の人々の思いを強く受け止めている。学生Lは、自分の住む町と南三陸町とを直線で結び、被災した地域が自分の町であったら、と想像する。しかし同時に、南三陸町の人々の未来を語る姿勢、その力強さに着目している。

5. おわりに

震災直後は、瓦礫撤去など、目に見える問題が山積みとなっていたため、必要とされる支援が明確であった。しかし、時間の経過とともに、そのような課題は少なくなってきている。ところが、実際に現地へ行き、地元の方の生の声に接したことで、コミュニティ維持の必要性など、目に見えない問題、必要とされる支援がまだまだたくさん複雑に絡み合っており存在していることに気づくことができた。こういったことから、学生達は被災地にはまだまだ支援が必要であるが、現地が何を求めているのかを知るためには、自分たちの足で現地へ行き、探し出す活動が何よりも大切だと考えるに至ったのである。

以上のように見てみると、復興支援はその段階によって様々な形で支援がなされるべきであるということを学生は知ったようである。さらに、南三陸町に関しては震災以前より過疎化の進んでいた地域であったため、今回の震災により人口の減少が加速してしまった。そのため、地域支援と位置づけた場合、そもそもどこまでが復興支援でどこからが地域創成なのか明確に区分しにくいということも知り得たようである。このような結果からも、こういった地方に生きる方々に直接触れることは学生にとって非常に大きな学びの機会となっているといえよう。

被災地ボランティアは、必ずしも学生の学修機会としてのみあるわけではないが、少なくとも活動後のアンケートやレポートからは、学生が活動に意義を感じていることが明らかになった。こういった活動は、今後の大学における新しい学修機会として企画・運営されていくことになるだろう。今後も、より多くの学生にこういった企画に参加し、成長して欲しいと願ってやまない。

※筆者の引率したActの参考図書として、磯田道史『天災から日本史を読み直す－先人に学ぶ防災－』（中公新書、2014年）を挙げた。

フェロー制度の運用と成果について

—アンケート調査の結果から—

高橋 信行

【要 旨】

國學院大學法学部では、教育開発推進機構からの予算措置を受けて、専門型TAである「フェロー」を用いた個別学修支援を実施している。このフェロー制度は、教育開発推進機構の学部学修支援事業の一環として予算措置を受けたものであり、今年で都合3年目を迎える。また、来年度（平成29年度）も、引き続きフェロー制度を運用することが予定されている。本稿では、このフェロー制度を学生がどのように利用しているのか、また、実際にどれだけの成果を上げているのか、といった点を、2015年度の利用者アンケート集計結果を基に分析する。

分析結果としては、現実の利用状況を見る限り、学生が自主的にフェローを訪れることはあまり期待できないようである。しかし、授業の課題と絡めて、教員からの強い推奨や指示があると、学生も重い腰を上げてフェロー室を訪ねるようである。

他方で、学生たちも、フェローによる指導の有益性を実感できていないわけではない。実際にフェローに相談した学生の多くが①「大変良い指導であった」を選んでいるように、消極的ながらも一度フェロー室を訪れば、指導の効果を感じることができているからである。

以上のように、教員による強い奨励がない限りは、フェローによる個別学修支援は低調なものにとどまってしまうことから、今後、フェロー制度を定着させるためには、教員の助力が必要になってくると考えられる。

【キーワード】

フェロー アンケート 法学部 専門型TA 個別学修支援

1. はじめに

國學院大學法学部では、教育開発推進機構からの予算措置を受けて、専門型TAである「フェロー」を用いた個別学修支援を実施している。このフェロー制度は、教育開発推進機構の学部学修支援事業の一環として予算措置を受けたものであり、今年で都合3年目を迎える。また、来年度（平成29年度）も、引き続きフェロー制度を運用することが予定されている。

本稿では、このフェロー制度を学生がどのように利用しているのか、また、実際にどれだけの成果を上げているのか、といった点を、2015年度の利用者アンケート集計結果を基に分析する。（なお、2016年度の利用者アンケートについては、2017年2月にアンケートが出揃った後に集計と分析を行う予定である）。

予め断っておくと、今回のアンケート集計結果は、レポート添削や小テスト採点等、フェローの多様な業務のうち「学生に対する個別学修支援」という一側面のみを捉えたものである。そのため、フェロー制度全般に対する評価には必ずしも結びつかない。また、2015

年度のアンケートについては、既に簡易な分析を行っており、そこで得られた教訓をもとに2016年度のフェロー制度の運営を一部改善している。

今後は、今回の分析結果と2016年度の利用者アンケートの分析結果を踏まえた上で、2017年度以降のフェロー制度の運営をさらに改善することを計画している。

2. フェロー制度の概要

アンケート集計結果の分析に移る前に、まずはフェロー制度の概要について簡単に説明しておこう。

本学の法律専攻においては、他の多くの法学部と同様に、100人以上の学生を対象にした教員の一方向型講義（いわゆる「マスプロ型」）が主流となっているために、その限界が多くの教員によって感じられていた。とりわけ、学生の個々の状況に合わせた丁寧な指導を行うことが現実的に不可能であるなど、教員一人一人の努力だけでは解決できない問題が認識されていたところである。

そこで、一方向型の講義とは別に、専門家教員による少人数指導を併せて提供し、講義と少人数指導が合わさることにより、教育効果を高めることが計画された。本フェロー制度はこのような問題意識から実施されたものである。

具体的には、多様なレベルの学生に対応できる知見を有するドクター又はポスト・ドクターの者をフェローとして採用し、学生が随時専門的な指導を受けることができる体制を整えることとした。また、フェローと教員とが連携して、フェローに課題の添削等を行わせ、その結果を講義にフィードバックできるようにもした。

2015年度・2016年度におけるフェローは5名体制であり、原則として授業期間中と試験期間中の平日（月-金）11時から19時まで、若木タワー5階の0510演習室で業務に従事している（休憩時間の1時間を除く）。0510演習室を「フェロー室」として整備し、パソコンやプリンター、ホワイトボード、教室机、各種参考書・基本書を置いて指導に必要な環境を整えている。

フェローは、それぞれ民法や憲法といった専門分野を担当するが、自らの専門以外の分野についても学生からの相談に対応することが求められている。また、その業務内容は、主として①「学生の質問への対応（個別学修支援）」、②「レポートや課題の指導」、③「講義補助」・「小テストの採点」であり、これまでの傾向では、量的には①が業務の多くを占めている。

①については、学生がフェロー室を訪れ、質問等ができるようにしている。質問内容には特に限定がないため、講義内容に関する質問や期末試験に向けた対策の他、留学や進学（法科大学院進学）に関する相談等も行っている。質問に際しては予約の必要はないが、来談者が多い時には予約制を一部採用している。

個別学修支援を受けた学生には、アンケート（文末に掲載）への回答を求めている。提

出は任意だが、2015年度では、フェロー利用者の延べ人数308名のうち、291枚の提出があり、かなり高い回収率を誇っている。但し、アンケートは無記名式のものであり、同一学生が複数回アンケートを提出している場合もあるために、フェローを利用した学生の実人数は把握できていない。

このアンケートは、フェロー制度の利用状況や利用者の満足度を調べることで今後の改善を図ることを目的としており、フェロー制度のPDCAサイクルを回すためにアンケートが重要な役割を果たしている。

また、アンケートとは別に、指導に際して気づいた点や問題点、改善案をフェローから直接ヒアリングしている。その際に得られたフェローからのコメントも制度の改善のための重要な基礎データとなっている。

次に、②・③については、成績評価はあくまで教員の責任において行うべきという観点から、成績評価に関わるレポートの採点や講義補助は行わないこと、採点者の裁量の入る余地のない機械的・客観的な採点のみを行うこと、といったルールがある。このルールの下でも、教員の指示に即してフェローがレポートを添削した上で、その結果を学生に返却し指導を行うことも、当該レポートの評価を成績に反映させない限りで認めている。

フェローの業務内容は以上のとおりであるが、実際には、予算の不足もあって、現状では2000名を超える法律専攻の全学生に十分な指導を行うだけのマンパワーが得られていない。そこで、制度の立ち上げに当たっては、法律専攻の全体に指導を行き渡らせるのではなく、まずは一部の専任教員を対象としてフェローの利用を促すなどして、暫定的かつ試験的な運用を試みることにした。

他方で、法律専攻の全学生に向けて広報を実施しているものの、フェロー制度の内容やその意義が学生に十分に伝わらなかったためか、フェローの利用が低調なときも見受けられた。この点は反省すべきところであろう。

しかしながら、まずは制度を立ち上げて、走りながら制度を改善することが肝要であろう。その意味では、教育開発推進機構等の関係部署の協力を得てフェロー制度の運用が定着しつつあることは、法学部の将来にとって大きな進展であると言えるだろう。

3. アンケートの集計結果

2で述べたように、フェロー制度の利用状況と成果については、アンケートによる測定を試みている。以下では、このアンケートの集計結果について紹介する。

(1) 利用状況

まず、表1は2015年度1年間の利用状況である。フェローによる個別学修支援の利用状況は「来談数」の「人数」から読み取ることができる。表から分かるように、前期(4-7月)は比較的に利用者が多くて、特に期末試験前の7月には83名の来談者がいたことが分かる。

表1

	4月				5月				6月				7月			
	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数
		件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数	
計	19	23	28	4	16	23	31	9	22	62	67	9	20	73	83	7

回数	9月			回数	10月			回数	11月			回数	12月			回数	1月			回数	1年計					
	来談数		依頼業務数		来談数		依頼業務数		来談数		依頼業務数		来談数		依頼業務数		来談数		依頼業務数		来談数		依頼業務数	来談数		依頼業務数
	件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数		件数	人数	
7	12	12	0	22	21	22	0	17	11	15	0	16	8	9	3	15	37	41	4	154	270	308	36			

他方で、後期になると来談数は低調なものとなり、期末試験前の1月でも来談者40名程度にとどまっている。

アンケートの内容からその原因を読み取ると、後述するように、前期には、門広乃里子教授による「(専) 民法総則」(専門職専攻の学生用の授業)が開講されており、その中で、受講生に課題を提示し、フェローによる指導を受けた後で提出するという方法が採られていた。このため、民法総則の受講者が多数来談したことから、全体の来談者数を押し上げたと考えられる。

他方で、後期になると、「(専) 民法総則」のようにフェロー制度を利用した課題を実施する講義がなかったために、全体の来談者数が伸びなかったものと推測される。また、2015年度の特殊事情として、9月からフェロー室が1503教室から0510演習室へと移ったために、学生が新フェロー室に慣れるまでに時間がかかったことも理由として考えられるだろう。

(2) 利用者の内訳

表2

利用者学年別	1年	2年	3年	4年
	140	70	41	32

表3

利用者学部専攻別	政治	専門職	法律	他学部
	16	147	110	15

* 無回答の者を除く

表2と表3は、利用者の内訳である。学年別では、1年生が半数ちかくに上っており、3年生・4年生になると利用者はかなり少ないと言える。今回のアンケート結果からは判明しなかったが、フェローからのヒアリングによれば、4年生の中には、要卒業単位を揃えるためにフェローによる指導を受けに来る者も少なくないようである。卒業が危うい4

年生にとって、フェローがある種の「駆け込み寺」として機能しているとも言えるだろう。

次に、学部専攻別については、専門職専攻の学生が多かったのが特徴である。フェロー制度は本来、マスプロ型講義の多い法律専攻の学生向けに導入されたものであるが、実際の利用者には特に制限を設けていないために（法学部以外の学生の利用も現状では拒んでいない）、専門職専攻の学生も制度の恩恵を受けることができている。

なお、1年生と専門職専攻の利用者が多かったことについては、前述したように、門広教授の「(専)民法総則」が専門職専攻の1年生を対象とした講義であったことが原因であると考えられる。

また、僅かであるが、政治専攻の学生や他学部の学生もフェローの指導を受けている。これは、藤嶋亮准教授による「教養総合演習一中・東欧の歴史と社会」の中で、受講生に課題を提示し、フェローによる指導を受けた後で提出するという方法がとられたことが理由であると考えられる。(教養総合演習は法学部以外の学生も多く受講するため。)

(3) 利用目的

表4

利用目的	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	127	103	29	39	13	1	14

* 複数回答
* 無回答の者を除く

表4の利用目的に関しては、①「講義内容についての質問があった」と②「講義の課題についての質問があった」の二つで大半を占めていることが見て取れる。また、③「講義課題等について、担当教員からフェローの指導を受けるよう指示があった」も少なくないことから、①から③を合わせると、講義の内容や課題についての相談が極めて多いと言える。

逆に言えば、④「法律学の学習法について、フェローにアドバイスをもらいに来た」や⑤「自分の弱点等、講義とは直接関係しないが、法律学に関する学習内容について、フェローのアドバイスをもらいに来た」の数からみると、法律の勉強方法等について自主的にフェローを訪ねる学生はまだ少ないことが分かる。現状を見る限り、自分で弱点を自覚して、自主的にフェローを利用して弱点克服を目指すといった能動的な活用は広まっていないようである。

ただ、4年生の一部には、公務員試験対策や法科大学院入試対策、大学院進学等について相談する者もいた。このことから、単に講義の内容に関する質問だけでなく、就職先・進学先に関する相談もフェローの重要な仕事であることが分かる。

この点、フェローによるヒアリングによれば、本学法学部の教員には聞きにくい質問であっても（例えば、他大学の大学院進学に関する相談）、フェローであれば気兼ねなく質問できるのではないか、という意見をいただいた。確かに、より中立的・客観的な立場か

らの「セカンド・オピニオン」をフェローが提供できると考えられるので、このような活用方法も今後広めていきたいところである。

(4) 指導の内容

表5は、利用目的に記載された科目名のうち、特に多かったものを集計したものである。やはり、「(専)民法総則」や「中・東欧の歴史と社会」のように、フェローによる指導を受けることを教員から推奨された科目が多くなっていることが分かる。また、筆者の「行政法1」の授業でも、繰り返しフェローの指導を受けることを勧めていたことから、行政法の相談件数も比較的多くなっている。

表5

利用目的①②③の内容 (主なもの)	民法	刑法	行政法	中・東欧の歴史と社会 (教養総合科目)
	89	23	27	27

*「民法物権」・「民法総則」等の民法関連科目をまとめて「民法」として集計。刑法・行政法についても同様。

(5) 指導時間

表6

指導時間	20分以下	21-40分	41-60分	61分以上		平均
	83	84	82	23		40.6分

*未回答の者を除く。

表6は、相談1回当たりの指導時間を集計したものである。全利用者の平均はおおよそ40分となっており、「41-60分」や「61分以上」といった長時間にわたる指導を受けた学生も数多い。各フェローが熱心に指導していただいていることが読み取れるだろう。

もちろん、指導時間は長い方が望ましいことから、今後もフェローによる手厚い指導を続けていきたいところである。しかし、逆説的ではあるが、2016年度には、フェロー室への来談者が増えたことから、曜日や時間帯によっては、長時間の指導を実施できないことも間々あるようである。(その場合には、1件当たり20分と時間を区切って対応している。)

フェローの利用が広まるにつれて、学生一人当たりの指導時間はどうしても少なくなってしまうことから、グループに対する指導(友人3-4名のグループを対象として指導)やミニ講義(10-15名の学生を対象として答案執筆を指導)といった工夫を取り入れることも検討したい。

(6) 感想（満足度）

表7

満足度	①	②	③	④	⑤
	263	18	3	0	0

* 未回答の者を除く。

表7は、フェローによる指導を受けた後の「感想（満足度）」を集計したものである。あくまで来談者が主観的に判断したものであるため、客観的な指標とは言えないが、それでも、フェローによる指導の成果を測る上で重要な指標であると考えられる。

集計結果を見る限り、①「大変良い指導であった」がほとんどであり、フェローによる指導に概ね満足していることが見て取れる。フェロー制度が学生に高い満足を与えている証左であると言えるだろう。これは偏にフェローの手厚い指導のおかげであると言える。

逆に、少数ながら②「良い指導であった」と③「普通」を選んだ利用者もいるために、その原因がどこにあるのか、アンケート票を基に分析すると、以下の点が仮説として提示できるだろう。

(ア) ②・③を選んだ者の利用目的を見ると、「行政法」に関する相談が多かった。しかし、予算の不足から、2015年度・2016年度には行政法を専門とするフェローを採用できなかったために、必ずしも十分に専門的な指導をできなかったおそれがある。このことが満足度の低下につながっていると推測される。

(イ) 同様に、「中・東欧の歴史と社会」に関する相談も多かったが、これも現行のフェローでは、必ずしも十分に専門的な指導をできなかったおそれがある。

ただ、「行政法」に関する相談者にしろ、「中・東欧の歴史と社会」に関する相談者にしろ、割合としては①を選んだ利用者が圧倒的に多かったことから、フェローが自分の専門分野以外の分野について指導することについては、参考文献や模範解答につき教員から適切な指示がある限りは、特に大きな問題にはなっていないことも付言しておく。

その他については、特に目立った傾向が認められなかったことから、現時点では、フェローの増員の他には、特に改善は必要ないと考えられるだろう。

4. 今回の分析結果から

3でも部分的に述べたところではあるが、今回の分析結果から得られた傾向について、若干の私見を述べておこう。

まず、現実の利用状況を見る限り、学生が自主的にフェローを訪れることはあまり期待できないようである。メールやHPでフェロー制度を紹介して、その理由を促したとしても、ほとんどの学生にとっては「自分事」と捉えられていないようである。

逆に言えば、授業の課題と絡めて、教員からの強い推奨や指示があって初めてフェロー

室を訪ねるというケースが大多数を占めている。教員からの具体的な指示があつて初めて、学生も重い腰を上げるようである。

その理由は必ずしも定かではないが、推測を交えるならば、昨今の学生気質として、講義で理解できなかつたことや疑問に思ったことを先輩やフェロー、教員に質問して解決するといった習慣を持っていないと思われる。おそらく、そのような経験を今までしたことになかつたことから、フェローの利用を促されても、その必要性を実感できなかつたり、面倒くさいという思いが優ったりするのであろう。また、筆者が個人的に行つたアンケート調査によれば「フェローの指導を受けるのが怖い」という回答もあつた。これは、勉強不足であることをフェローに知られると、フェローから叱責を受けるのではないか、いうおそれを一部の学生が抱えていることを意味する。しかし、フェローは本来初学者に対する指導を役目としているので常に親身に優しく対応することに務めている。それゆえこのような不安は杞憂にすぎないことを広く宣伝するようにしている。

しかしながら、学生たちも、フェローによる指導の有益性を実感できていないわけではない。実際にフェローに相談した学生の多くが①「大変良い指導であつた」を選んでいるように、消極的ながらも一度フェロー室を訪れば、指導の効果を感じることができているからである。

ただ、残念なことに、「(専) 民法総則」の受講者のように、前期にフェローによる指導を受けた者が、引き続き後期にも指導を受け続けることは必ずしも多くないようである。もちろん、リピーターとなつてフェローの指導を継続的に受ける者も見受けられるが、その割合は一部にとどまるようである。

しかしながら、フェローによる指導の成果を定着させるためには、定期的な指導が有益であることは言うまでもない。今後は、このような継続的指導を促すような制度的工夫も考えていかなければならないだろう。

上で述べたように、教員による強い奨励がない限りは、フェローによる個別学修支援は低調なものにとどまってしまうことから、今後、フェロー制度を定着させるためには、教員の助力が必要になってくると考えられる。

もっとも、フェローによる指導を効果的なものとするためには、フェローと教員が密接に連携する必要があるが、制度の歴史が浅いこともあつて、フェローにどのような業務を依頼すればよいのか、教員側にも戸惑いがあると推測される。また、実際にフェローに指導を依頼する場合には、最初にスキームを綿密に組み立てる必要があるが、それは教員にとって小さくない負担となる。

具体的には、事例式問題を受講生に提示した上で、解答を提出する前にフェローの指導を受けることを義務付けるといった方法が考えられるが、その場合には、フェロー全員が均質かつ良質な指導をできるように、指導に際しての留意事項や模範解答を予めフェローに示しておくことが必要となる。また、フェローが実際に指導に当たつた際の感想を適宜

教員にフィードバックすることも重要であろう。

以上のように、フェローによる個別学修支援を定着させるためには、教員の側もフェローの有益性を理解した上で、相応の努力を続けていかなければならないだろう。そこで、平成28年度では、宮内靖彦教授の国際法の講義と筆者の行政法の授業では、フェローによる指導を積極的に取り込むこととしたが、その成果と問題点については、年度末のアンケート結果を踏まえて分析する予定である。

ただ、皮肉なことであるが、法律専攻の講義を担当する専任教員全員がこのような試みを始めると、マンパワーの不足で制度がたちまち機能しなくなってしまうと予想される(平成29年度には、予算を拡充し、フェローの人員を増やすことが予定されているが、それでもマンパワーの不足は直ちには解消しないだろう)。そこで平成29年度では、フェロー制度の更なる活用に協力的な教員数名に依頼して、講義におけるフェローの活用により一層取り組んでいきたいと考えている。

TOEIC IP 促進における課外英語学修支援の取り組み

松岡 弥生子

【要 旨】

本稿は、國學院大學のTOEIC IPの推進における教育開発推進機構ランゲージ・ラーニング・センター（LLC）による英語学習の支援の取り組みを報告する。試験の準備講座の運営や英語学習素材の提供など全体または個人としての学習者への支援の仕組みを紹介し、前年度のTOEIC IP受験者数の推移やスコアの状況についても検証する。また後段では他大学におけるTOEICの導入事例を取り上げ、大学英語教育における英語能力検定試験の今後の活用を考察する。

【キーワード】

TOEIC TOEIC IP 英語学習支援 英語カリキュラム プレイスメント・テスト スコア分析

1. はじめに

Test of English for International Communication (TOEIC)⁽¹⁾は、米国ETS⁽²⁾によって開発され1979年の開始以来、英語によるコミュニケーション能力を評価する共通テストとして、日本の社会で広く利用されている。国内でTOEICの運営・配信を行う国際ビジネスコミュニケーション協会（IIBC）⁽³⁾の調査によると、2014年度の日本におけるTOEIC受験者数は約240万人にのぼり、個人による受験のほかに約3,400の企業・団体・学校等で採用されており、我が国の上場企業の実に約6割以上が入社試験でTOEICスコアを参考にするという。また、これらの企業が新入社員に求めるTOEICスコアは一般的に600点と言われ、海外との交渉を担当する部署の人材であれば730点程度を取得していることが望ましいとも言われる。TOEICは、企業では自己啓発や英語研修の効果測定、新入社員の英語能力測定、海外出張や駐在の基準、昇進・昇格の要件などとして利用される。こうした社会における普及率の高さが、TOEICが英語学習の一部として多くの高等教育機関で取り上げられる要因になっていると考えられる。教育機関では、TOEICは、レベルチェック、授業の効果測定、入試や英語課程の単位認定の要件として活用されている。実際、2015年にはIIBCが調査対象とした751の4年制大学のうち約半数の380大学でTOEICを入学試験に活用しており、367大学で単位認定に活用していることが報告されている。國學院大學では、1998年10月よりTOEICのInstitutional Program (IP)⁽⁴⁾試験を実施しており、その歴史は約18年に上る。開始当初から2014年度までは本学総合企画部エクステンション事業課が試験の実施を執り行って来たが、2014年度半ばより課外英語教育全般が教育開発推進機構ランゲージラーニング・センター（LLC）に一元化して移行された。

翌2015年度に教育開発推進機構事務課が新たに発足したことを機に、その年から同センターが試験実施業務を負うこととなった。同時に、同センターは、本学の英語教育を課外から支援することを目的とする教育組織という位置付けであるため、英語教育の一環としてTOEICの学習面の様々なサポートも行なう事となった。尚、TOEICは28年5月より出題形式が変更され、公式受験ではすでに新方式のテストが実施されているが、IPテストにおいては移行期間である28年度は既存の旧方式のテストを実施することができるため、本國學院大學でも年度いっぱい旧方式のTOEIC IPを実施する。そのため、LLCが提供するTOEIC学習支援も28年度中は旧方式を対象としている。グローバルな人材育成が高等教育機関の急務とされ、一定の英語力を持つ事がビジネス・スタンダード⁽⁵⁾として求められる今日の日本社会に在って、大学としてTOEIC受験を推進することは、1人でも多くの学生に公式評価のスコアを持たせ、その評価点を1点でも高いものにして実社会に送り出す結果に繋がることが期待できるため、多くの学生の将来に資すると考えられる。

本稿では、國學院大學教育開発推進機構ランゲージ・ラーニング・センターによるTOEIC IPの推進における、試験の準備講座の運営や英語学習素材の提供などTOEIC英語学習の支援の取り組みを報告し、昨年度の本学TOEIC IPに関する受験者数の推移やスコアの状況についても検証する。また他大学におけるTOEICの導入事例や取り組みを取り上げ、大学英語教育における英語能力検定試験の今後の活用を考察する。

2. LLCにおけるTOEIC学習の支援

本章では、LLCが平成27年度より28年度10月現在まで、TOEIC IPの受験推進と共に取り組んできたTOEIC準備学習の支援について報告する。図1は、28年度現在のLLCにおけるTOEIC学習支援の取り組みの概要を示している。その学習支援の方法は、①TOEIC学習講座、ワークショップ、模試など集団を対象とした活動の実施と、②学習者に適切な学習法や教材を提案する学習アドバイジング、学習の進捗や試験結果の自己管理のための補助素材の提供といった個別対応の活動という2つに大別される。集団的支援は主に、施設を持たない渋谷校舎で一般教室を使用して行なわれており、個別の支援は両キャンパスで行なわれている。前者は一定の期間だけ提供される期間限定的な学習の支援であり、後者は学習者が望めばほぼいつでも受けることの出来る恒常的な学習の支援である。LLCでは、この両方を組み合わせることによって、きめ細かく一人ひとりの学習者に寄り添うサポートを目指してきた。本章では、それらの具体的な取り組みを概説する。また、学習自体に対するこうした支援の他に、学習環境やプログラムの運営を支えるシステムの枠組みとして行なわれた様々な取り組みも短く紹介する。

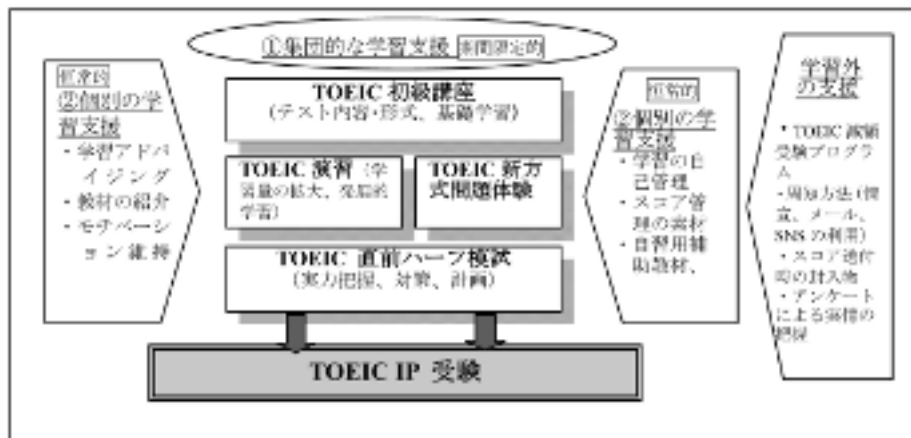


図1 LLCにおけるTOEIC学習支援の仕組み（平成28年度後期現在）

2.1 集団を対象とするTOEIC学習の支援

学習者への集団的な学習支援として、LLCでは、TOEIC初級講座、TOEIC演習、TOEIC新方式問題体験会、TOEIC直前ハーフ模試などを実施している。表1は、27年度から28年度にかけてLLCが実施した集団に向けた活動の概要である。尚、講座や模試等の集団的な活動は、LLCが学習スペースを持たない渋谷キャンパスをベースとする学部生への措置として、渋谷校舎でのみ開催されてきたが、28年度後期より、横浜たまプラザ校舎でも一部の講座を試験的に実施することとなった。

TOEIC初級講座

TOEIC初級講座は、TOEICの初級学習者およびテスト未経験者を対象としてTOEICの内容を分かりやすく説明し、比較的難易度の低い問題を抜粋して体験させ、自主的なテスト準備学習をスタートさせることを目的として27年度前期に開設された。当初は、大学に入学して初めてTOEICの学習を開始する1年生を主なターゲットとしていたが、その後、実際には、中級レベル以上の学生の参加も見られた。これは、日程・時限の都合、他の履修科目との関係、抽選に漏れた等の理由からアドバンスド・イングリッシュやその他の正課TOEICコースを履修できなかった学生、英語の単位取得を終了したため英語に触れる機会が希少になった学生、自分一人での英語学習のモチベーションの維持が困難になった学生などが含まれていた（学習相談データベースより）。新設時の27年度前期には、オンライン語学学習プログラムNetAcademy2を教材として利用する方式であったが、コンピューター室を利用した学習への馴染みの薄さや周知方法の問題などから参加者は限定的であった。27年後期からは、場所を一般教室に移し、教材も紙媒体に代えるなど受講のし易さの向上に努め、リスニング・セクションとリーディング・セクションに分けて毎回のクラス構成をおこなった。28年度に入り、リスニングとリーディングの各セクションを更に7つのパート別に分けた「パート別学習」として構成を見直し、パートごとの問題傾向などのより詳細な情報提供、学習ストラテジーの提案、それらを反映した問題

の提示などを含めた方法を導入した結果、学生への周知徹底に関する事務サイドの功績に後押しされたこともあり、受講者数は格段に増加した。28年度後期では、これに引き続き、受講者がより正確にTOEICの出題構成を理解し、其々のパートの問題に合った勉強法を修得することを目指した。課題としては、講座実施における時間数の確保、場所の問題などが挙げられる。

TOEIC直前ハーフ模試

TOEICのような検定テストの準備学習では、実際のテストの疑似体験をして本番に備えることが有効である。「TOEIC直前ハーフ模試」と名付けた本講座は、TOEICの本試験では200問を約2時間かけて解答するところを、半分量の100問に縮小したテストを約1時間で解答させるものである。60分でテストをおこない、残りの30分で解答を提示し、答え合わせは各自がおこなう。テスト問題は公式問題集からの抜粋を使用し、マークシート用紙も使って、本番さながらの状況で行なう。それにより、実際の問題を体験する事に加えて、時間配分の仕方、自己の精神状態のコントロールの仕方など、本番に向けた心構えをすることが可能になる。実際、講座後に記入して貰ったコメント・ペーパーでは、「この講座を受けたお陰で、本番でそれほど緊張せずに受験できた」という内容の記述が多数みられた。また、この講座では、その場で自己採点をすることから、学習者は、自分の弱点や間違い易い項目を認識し、おおよその得点を予測することも出来る。「TOEIC直前ハーフ模試」は、27年度後期に新設され、本テストの1、2週間前にほぼ毎回、実施された。「TOEIC初級講座」と併用することを奨励しているが、「TOEIC直前ハーフ模試」はより幅広い学力層の参加を促す為、学力レベルは設定していない。その結果、参加者には、次回の本試験の受験申し込み者と、現時点で受験予定のない者とが混在している。本講座は、28年度後期より、横浜たまプラーザキャンパスでも試験的に実施することとなった。

TOEIC演習

28年度に入って実施したアンケートで、TOEICの中級程度の学力の学習者に対応した講座を望む声があったことから、同年度後期より設置された。しかし、時間帯の都合により、ハーフ模試の行なわれない日程を利用し、学内行事等を避けた結果、年度内は2回の実施を余儀なくされた。「TOEIC初級講座」が出題傾向の説明を伴ったパート別学習であるのに対し、本演習講座は、主にテスト経験者を対象として各パートの説明を省き出来るだけ多くの問題に当たることを目的としている。

TOEIC新方式問題体験会

TOEICはETSにより、28年からその出題形式が大きく変更された。個人申し込みの公開テストでは本年5月よりすでに新方式のみが行なわれており、学内IPでも29年度より全面的に新方式に移行する事が決定されている。それを鑑みて、LLCでは、一連のTOEIC講座の最終日に新方式問題の説明を行い、実際に問題を解く体験会を実施してきた。

新方式の最も大きな変更点としては、リスニング・セクションのパート3に3名の登場人物

による会話やチャットが出題されることである。2名のやり取りが3名になることで会話はより複雑となる。更に、話し手の意図を問う問題、言い換えや言い淀みなど自然の会話コンテキストを反映した出題が増加するため、聞く一方の練習でなく声に出したリーディングやスピーキングなどを取り入れたより総合的な学習が必要になって来る。問題数も改定され、リスニング・セクションのパート1(写真描写)とパート2(応答問題)、リーディング・セクションのパート5(短文穴埋め)などの、初心者が比較的点数を稼ぎ易いとされた問題の数が減少し、反対に、

表1 LLCにおける平成27年および28年のTOEIC学習講座等の概要

	活動名	対象者	目的	内容	前学期からの改善等
27年度前期	TOEIC初級講座	TOEIC未受験	テスト構成を理解し問題を体験する。	コンピューター教室にて、オンライン教材NetAcademy2を使用し、問題を解き、答え合わせ、解説を実施。NetAcademy2学習登録を義務付ける。	新設
27年度後期	TOEIC初級講座	TOEIC未受験者とTOEIC初級学習者	テスト構成を理解し問題を体験する。	リスニング、リーディングのセクションごとの学習をおこなう。	普通教室で紙ベースの教材にて実施することで受講し易さの向上を図った。
	TOEIC直前ハーフ模試	参加レベル設定なし	本試験への準備をする	約半分量の問題を解き、答合わせを行なう。自身の現状や弱点を把握しおよそのスコアを予測する。時間の都合により解説は無い。	新設
28年度前期	TOEIC初級講座	TOEIC未受験者とTOEIC初級学習者	テスト構成を理解し問題を体験する。	7つのパート別に問題を学習し、ストラテジーを学ぶ。解答、答え合わせ、解説を実施。	パート毎に分け問題傾向把握と対策に焦点を当てた。頻出動詞リスト、自習用の追加教材を毎回、配布した。
	TOEIC新方式体験	参加レベル設定なし	TOEIC新方式テストを体験する	29年度学内IPからの主な変更点やパートを解説し問題を学習。	新設：29年度からの学内IPの新方式問題テスト移行に対応して新設した。
	TOEIC直前ハーフ模試	参加レベル設定なし	本試験への準備をする	約半分量の問題を解き、答合わせを行なう。自身の現状や弱点を把握しおよそのスコアを予測する。短い解説を含む。	限定的ながら短い解説を含むこととした。
28年度後期	TOEIC初級講座	TOEIC未受験者とTOEIC初級学習者	テスト構成を理解し問題を体験する。	7つのパート別に問題を学習し、ストラテジーを学ぶ。解答、答え合わせ、解説を実施。	前学期に引き続く。
	TOEIC演習	TOEIC初級・中級学習者	多くの問題に触れる。	リスニング、リーディング各セクションから抜粋した中程度の難易度の問題。解答、答え合わせ、解説を実施。	新設：学習者ニーズに対応し、多くの問題を解く機会を提供した。
	TOEIC新方式体験	参加レベル設定なし	TOEIC新方式テストを体験する	29年度学内IPからの主な変更点やパートを解説し問題を学習。	前学期に引き続く。
	TOEIC直前ハーフ模試	参加レベル設定なし	本試験への準備をする	約半分量の問題を解き、答合わせを行なう。自身の現状や弱点を把握しおよそのスコアを予測する。限定的ながら短い解説を含む。	前学期に引き続く。

リスニングのパート3（会話）やリーディングパート7（長文読解）など難易度の高い問題の数が増加した。29年度からは、新方式に留意した講座内容の見直しが必要である。

2.2 個別対応によるTOEIC学習支援

TOEICに取り組む学習者への個別サポートとして、LLCは学習アドバイジングの実施、学習履歴とスコアの自己管理のための“モチベーション・シート”の配布、学習方法ガイドラインの作成などを、渋谷とたまプラーザの両キャンパスで行なってきた。

学習アドバイジング

学習相談または学習アドバイジングと呼ばれるセッションは“教員が学生1人に対して個別に行なう人と人との相互行為に基づいた教育の手段であり、学修の結果よりも課程に重きを置く”（Gremmo, 2011, p.151: 池田智子訳）と定義されるように、個別学習支援の中核を成す取り組みである。LLCでは、26年度10月の創設当時から「外国語学修相談」という名称で予約システムに基づいて様々な問題に個別に対応してきた。そこで取り上げられる相談のトピックの中、TOEICに関するものは27年度には渋谷とたまプラーザの両校地合わせて全体の約22パーセントであった。しかし、28年度からは「アドバイジング」としてその範囲を広げ、教員と学生間の短いやり取りや予約無しの質問なども含めて記録してみると、28年度前期では、約290件のアドバイジングのうち、第一義的にTOEICに関するものが67件、二義的にTOEICに関わるものが14件、合わせて81件（全体の28パーセント）あった。TOEICに関する相談は、本人の現在のスコアや勉強法などの情報に基づき、次で述べるモチベーション・シートや学習ガイドラインを活用してアドバイスを行っている。又、TOEIC未受験者や自分の問題点が把握できていない相談者には、実際に問題を解いて貰いそれを添削してから再度セッションをおこなうなどの措置を実施している。

モチベーション・シート

LLCのようなセルフ・アクセス型の学習施設・組織の存在目的は、自立した学習者の育成である。単位や卒業要件を満たすことを目的にTOEICを一度は受験したものの、その後は放置したままという事態を防ぎ、学習のモチベーションを維持するために、学習自己管理ツールとして開発したのがモチベーション・シートである。シートは記入式で、①TOEICセルフチェック（TOEICへの自分の理解度を記入）、②TOEIC受験計画と履歴（L:リスニング/R:リーディング別のスコア）、③TOEICの学習に関する短期の記録（学修相談でのアドバイスや講座への参加履歴、使用中や購入予定の教材、月別や週別の自分のプランなど）、そして④年間の学習予定表（学内IPの日程、年度内の目標スコア、一定時期までにやり遂げたい事柄など）という4項目で構成される。学生はここに自分で必要事項を記入をすることで、自らの学習を管理し、次のステップへの足掛かりとする。シートは、TOEIC講座やハーフ模試の現場で配られ、LLC YOKOHAMA OFFICEのフロン

トデスクにも置かれている。他の課題シート等と大きく違う点は、学習者本人の自己管理を目的とするため、特に提出は義務付けられておらず、学習相談等で利用する他は、本人の保管とする点である。

TOEIC 学習ガイドライン、頻出語句一覧表、その他の教材

TOEIC 講座や学修相談では「TOEIC の勉強の仕方がわからない」「何から手をつけたらよいのか教えて欲しい」という質問をよく耳にする。このような学習者に対応して、LLC では TOEIC 学習方法の手引きとなる印刷物を用意している。内容は、①ボキャブラリ・ビルディング（TOEIC のどのレベルの学習者にとってもスコア・アップのキーアイテムとなる語彙の学習についてのまとめ）、②リスニング・ストラテジー（リスニング力の向上に向けた方略）、③リーディング・ストラテジー（基本的な読み方やリーディング・セクションの攻略法について）、④LLC で受けられるサポート情報（TOEIC 講座や TOEIC アドバイジングなど）の 4 つの項目で構成されており、TOEIC 学修相談の折などに配布している。市販の TOEIC 教材や書籍も渋谷とたまプラーザ両キャンパスで、公式問題集を中心に基本的なものを揃えているほか、TOEIC の頻出動詞を一覧表にして自習が出来るようにした手作りのプリントを講座で配布している。

2.3 学習以外の支援の取り組み

以上、本章では、TOEIC の学習支援に関して LLC が実施してきた様々な学習の取り組みを報告したが、その他に、そうした学習を支える“外側の枠組み”とでも言うべき支援の取り組みがある。この学習外の支援では、28年度半ばの TOEIC 減額受験プログラムが最も大きい取り組みである。大学の助成による減額受験のプログラムは 2 種類から成る。それらの一つ「TOEIC スコア・アップ支援」では、5 月または 7 月の TOEIC IP 受験者が再度 29 年 2 月のテストを受験する場合に受験料を 1,000 円に減額する（通常は 3,500 円）。もう一つの「TOEIC 初回受験支援」では、初めて TOEIC を受験する学生を対象に 9 月の TOEIC IP 受験料を 1,000 円（通常は 3,500 円）に減額することで 1 人でも多くの学生に受験を促すというものであった。本稿は「学習そのものに関する取り組み」を取り上げる事を目的とする為、これについては概要説明に留めることにする。そのほか、スコア送付時にモチベーション・シートや学習ガイド等を封入することで受験者に学習の継続を促す、TOEIC 関連の講座やその他の有益な情報を E メールや SNS 等を利用して学習者にタイムリーに配信する、国際交流課や広報課をはじめ他部署との連携、連絡など、事務サイドのきめ細かく地道な努力が TOEIC 学習支援の枠組みを支えてくれている事を付け加えておく。

3. 國學院大學 TOEIC IP における最近の受験者数、スコアの変化等

ここまで LLC による TOEIC 推進の様々な取り組みを述べたが、実際にはどのくらいの

数の学生がTOEIC IPを受験し、どのような成績を取めたのであろうか。本章では、國學院大學においてLLCが初めてTOEIC IPの受験と教育を担当する事となった平成27年度について、1年間の受験者数の推移、スコアの変化や分布の状況を検証する。

3.1 受験者数と平均スコア

平成27年度内には、5月から翌年の平成28年2月まで、計6回のTOEIC IP試験が実施された。表2は、國學院大學27年度のTOEIC IPにおける毎回の受験者数、スコアの平均値、最小値と最大値、最頻値、標準偏差など基本的な情報のまとめである。まず、受験者数の推移を見てみる。図2は27年度TOEIC IPにおける受験者の延べ人数を示す。これによると、年間合計延べ受験者数は1,238人であった。毎回の受験者数は最低175人から最高250人の間で増減しており、平均して各回約206人が受験したことになる。年度の初回と比べると最終の第6回では41人の増加が見られることから、TOEIC IP受験に対する関心は上向いてきたと思える。第2回には平均値を下回る178人、第5回には年度最低となる175人の受験者数しか得られていないが、毎回の受験者数は、学内行事、休暇、試験、受験者本人の都合など様々な要因の影響が想定されるため、回によって受験者数が増減することは避けられないと考える。図3は27年度TOEIC IPにおける毎回のテストのスコア平均値の推移を示す。これによると、この1年間、毎回のスコア平均値は最低448点から最高475点の間で推移しており、そこから割り出した年間の平均値は約462点であった。全体を通しての最低値は180点で第2回と第4回に、最高値は870点で最終の第6回に観測されている。第5回と第6回の平均値は同じ471であるが、第6回では最高値と最低値との間に大きな開きが見られる。一方、第5回では、最高値と最低値の差は第6回よりも小さいが、標準偏差が131と一番高いことからスコアのばらつきが大きかったことが伺え、グラフからもやや正規性が低いことがわかる。

これら受験者数と平均値の2つのグラフを見比べると、受験者数が比較的に高い第1回(208人)、第3回(209人)、第4回(218人)、第6回(250人)ではスコア平均値も其々、475、457、452、471とやや高めとなっている一方、第2回と第5回では受験者数は同数に近いにも関わらず平均スコアには約23の開きがある。受験者数と平均スコアの関係ピアソン相関係数により求めると $r=0.242$ 、 $(0 < r < 1.0)$ となり正の相関がみられるものの、非常に弱いことが分かる。つまり、受験者数と点数は多少は関係するかもしれないが、当然ながら、受験者数を増やすだけではスコア平均値の伸びを期待することはできない。一人でも多くの学生にスコアを持たせる事と、そのスコアをアップさせることはどちらも重要であり、別個に取り組んで行く必要がある。

3.2 スコアの分布

次に、各回のテストにおける点数の分布状況を見る。表3は、國學院大學における平成27年度TOEIC IPの毎回のスコアの分布状況を、点数区間100ごとに表したものである。また、

それをヒストグラムで表したものが図4である。図4-1から4-6のグラフの形状を見ると、全てが中央付近の高い山形を示している。またこれらのデータを元に6回のIPテストのスコアの相対累積度数を折れ線グラフで表して重ねてみると、図5のように6本のローレンツ曲線がほぼ重なって緩やかなS字を描く。これらの事から、どの回もスコアは、中間層が多数を占め両極が少ない正規分布に近い形で散らばっていると言える。点数区間について見ると、人数のピークが300点台に来る第5回を除いた全ての回で点数区間4（スコア401-500）に一番多くのスコアが集中していることが分る。其々の回の平均値もこの範囲に在る。次いで、2番目に多くのスコアが、近接する区間3（301-400）に、3番目に多くのスコアが区間5（501-600）に集まっている。また図4の其々のグラフの近似曲線を見ると、やや左側が高くなっており、中央より低い点数区間により多くのスコアが集中し、高い点数区間にあるスコア件数の方が少ない状況を示している。ここから、いくつかの課題が浮かび上がる。まず、区間3、4、5のいわゆる中間層の受験者については、300点台のものを400点台に、400点台のものを500点台に引き上げる方策が必要である。600点以上の言わば上位層の割合は、全体の中で10から18パーセントを占めているが、この部分の学習者数を更に増やすことが望まれる。特に、全体のスコア・レベルを引き上げるための牽引役ともなる800点以上のスコア層が非常に少なく、900点以上が年間を通して皆無である点も、早急に対応していく必用がある。反対に、300点に届かない区間1と2の学習者は英語の学習方法や動機付けに大きな問題を抱えている可能性が高いので、個別アドバイジングなどのサポートが必要であろう。

表2 國學院大學における27年度TOEIC IPの毎回のテストの基本情報

	第1回 (5月)	第2回 (7月)	第3回 (10月)	第4回 (12月)	第5回 (1月)	第6回 (2月)
受験者数	208	178	209	218	175	250
平均値	475	448	457	452	471	471
最小値	220	180	225	180	215	190
最大値	840	810	815	825	835	870
標準偏差	121	117	110	117	131	127

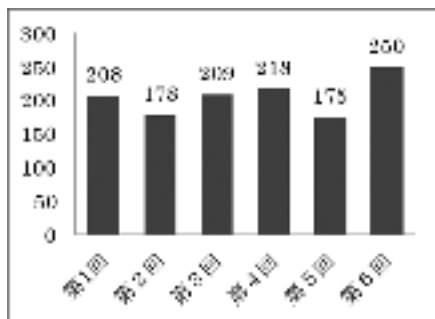


図2 國學院大學27年度TOEIC IPにおける受験者数の推移

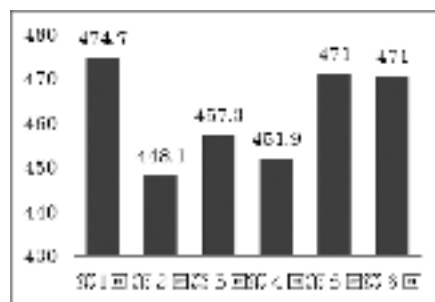
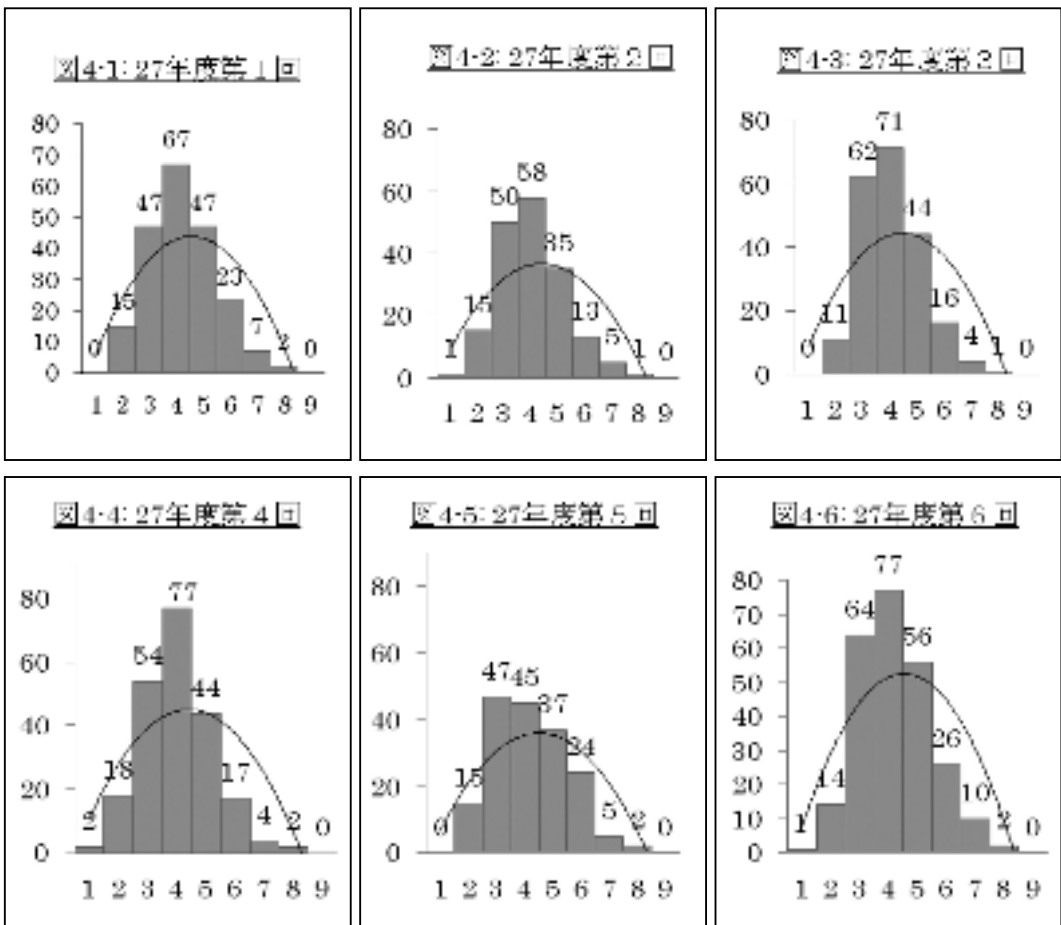


図3 國學院大學27年度TOEIC IPにおけるスコア平均値の推移

表3 國學院大學における平成27年度TOEIC IP各回のスコア分布状況

	点数区間	人数					
		第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回
1	101-200	0	1	0	2	0	1
2	201-300	15	15	11	18	15	14
3	301-400	47	50	62	54	47	64
4	401-500	67	58	71	77	45	77
5	501-600	47	35	44	44	37	56
6	601-700	23	13	16	17	24	26
7	701-800	7	5	4	4	5	10
8	801-900	2	1	1	2	2	2
9	901-990	0	0	0	0	0	0



縦軸[人数] 横軸[点数区間 1:101-200, 2:201-300, 3:301-400, 4:401-500, 5:501-600, 6:601-700, 7:701-800, 8:801-900, 9:901-990]

図4 國學院大學における平成27年度TOEIC IP各回のスコアの度数分布(人数)

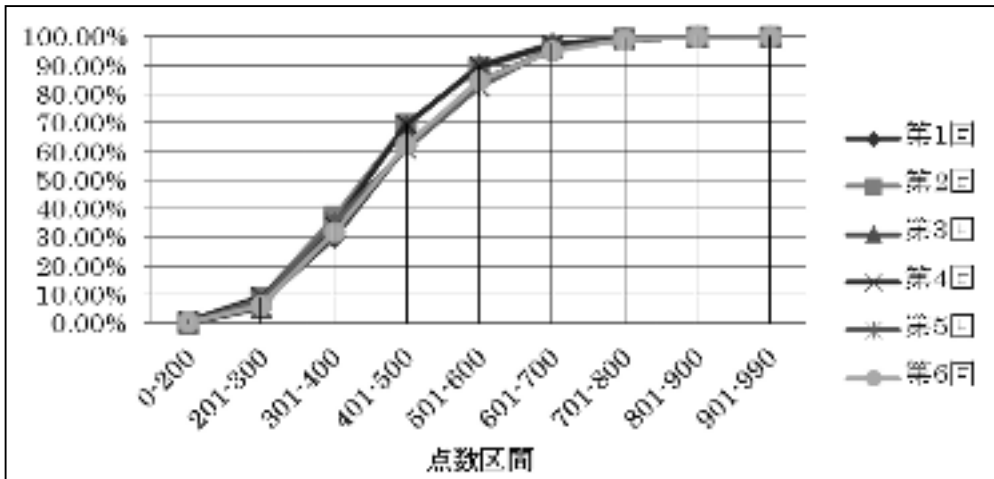


図5 6回のTOEIC IPにおけるスコアの相対累積度数曲線

3.3 個人のスコア変化の状況

次に、学生個人レベルのスコアの伸びはどの様であったかを検証する。表4および図6は、当該期間における総受験者実数（個人数）とその受験回数の内訳である。これによると、期間内のTOEIC IPの総受験者の実数は863名であったが、その約67パーセントに当たる577人が1回のみしか受験をしておらず、期間内に2回以上受験した「複数回受験者」は残りの33パーセント（286人）であった。この286人を対象とし、各受験者の初回受験時のスコアと2回目以降の期間内のベストスコアとの関係を調べた。図7はその結果をまとめたものである。それによると、初回受験時のスコアと比べて期間内にスコア上昇が認められたものは約62パーセント（177人）、期間内に初回と比べてスコアが下降してしまったものが約36パーセント（102人）、スコアに変化が無かったものが2パーセント（7人）という結果であった。更に、この複数回受験者286人中のうち、22名がLLCのTOEIC関連講座等に参加していた事が分かった（表5参照）。分析の結果、そのうち15人が平均で62.8点ほどスコアを上昇させており、6人が平均32.5点ほどスコアを下げ、1名がスコア変化無しという結果であった。しかし、これだけのデータではLLCのTOEIC講座が点数の上がり下がりに関係していたとは言えず、今後も引き続き調査が必要である。

表4 27年度TOEIC IP受験者実数と受験回数

1回のみ受験者の数	577		
複数回受験者の数	286	スコア上昇	177
		スコア下降	102
		スコア変化なし	7
受験者実数の計	863		

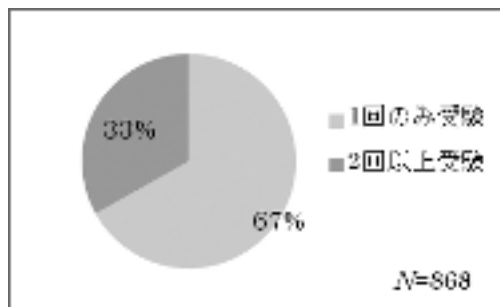


図6 国学院大学における平成27年5月から28年2月までのTOEIC IPの受験者数と受験回数の割合

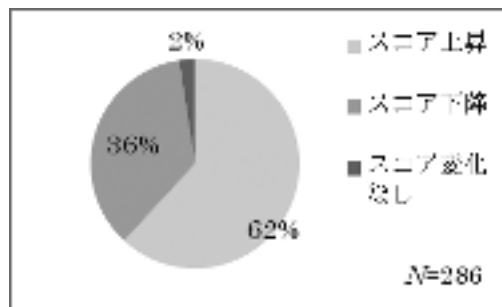


図7 国学院大学TOEIC IPにおける平成27年5月から28年2月までの複数回受験者のスコア変化

表5 複数回受験者中のLLC TOEIC講座等の参加者数とスコアの変化

変化	LLC 講座等参加者数 (人)	スコア変化の平均
スコア上昇	15	+62.8
スコア下降	6	-32.5
スコア変化なし	1	0
計	22	

4. 他大学におけるTOEICの活用事例

ここまで国学院大学の中のTOEICの状況やスコアの変化を述べてきたが、最後に、今後の参考とするため、他大学におけるTOEICの英語学習への活用の取り組みにも目を向ける。ここで取り上げるのは、早稲田大学商学部および群馬県立女子大学国際コミュニケーション学部の事例⁽⁶⁾である。

4.1 早稲田大学商学部におけるTOEICの活用

早稲田大学商学部における2014年度の商学部英語カリキュラムでは、新入生はまず入学前学力判断試験としてのWeTEC 7受験を完了した後、1年次では習熟度別の総合英語I(必修)および選択英語、2年次で習熟度別の英語IIライティング(必修)および習熟度別の選択英語科目、そして3年次以降では各種選択英語科目(四技能別および、コンポジション、プレゼンテーション、ニゴシエーション等)を履修できる。その間、1年次から毎年TOEIC IPを受験することになっており、一部の科目ではTOEIC IP受験が単位取得の一要件となっている。このように早稲田大学商学部ではTOEIC受験が強く推奨されているのだが、注目すべきは、TOEICの“対策ではなくその活用”に既に焦点が当てられているという点である。このために当学部は①テスト本来の目的とその活用、②学生の気付きと自主性を促す仕掛け、③使う場の創出と必要性、という3つのキーワードを用い

て方策を打ち出している。

①テスト本来の目的とその活用

テスト本来の目的に立ち戻ってその活用を行なうという方針に則し、TOEIC L & R IP テストは、英語学習の成果の測定および英語の総合力の測定という目的のための英語統一試験という位置づけとされている。本来、テストは学習効果の測定ツールであるのだが、それ自体を目的として限定的な知識やスキルの修得を目指した場合、無意味な学習になってしまったり、授業で必要な学習との間に矛盾が生じたり、という事態もあり得る。“テスト対策自体を目的としない”ことでカリキュラムへのマイナスのウォッシュバック効果⁽⁸⁾ (Bachman & Palmer, 1996) を排除しようという狙いであろう。また、TOEICは習熟度別英語クラスのプレイズメント・テストとして使用されており、習熟度によるクラス編成への信頼性を高めることを目的としている。TOEICは、「常に1番と1000番がいる」テストであるから、そうしたスコアの並びの中で各受験者が具体的な順位を確認し自身の伸びを実感するのに適した測定媒体といえる。

②学生の気付きと自主性を促す仕掛け

教える側としては、TOEICの使用によって学生の“気付きとやる気”を引き出すことを期待している。しかし、テストだけ、あるいは授業だけでは“気付き”には至りにくく、学生の気付きと自主性を促すための仕掛けが必要になってくる。大学英語教育の方向性として、当学部では学生の“受動的学習”をいかに“能動的学習”に移行させるかという事に着目している。学生が自らの課題と方向性に気付く事がなければ、英語力の伸びは期待出来ないため、自主性を持たせ、より主体的な学習を可能にするため、Active Learningの取り組みが行なわれている。例えば必修のActive Readingのコースでは、予習・授業内作業・復習に分けてタスクやモデル文をLMS⁽⁹⁾上に投稿するAutonomous Learning in Process Writingという授業で練習エッセイを書かせるなど多様な取り組みがなされている。更に、TOEIC S & W (speaking & writing) テストも積極的に導入されており、将来の自分の仕事において何らかの英語使用を意識している多くの商学部の学生にとっては、英語学習の良い動機付けとなっているようである。

③使う場の創出と必要性

TOEIC S & Wが測定対象とする、話す・書くという能動的な英語力を伸ばすため、当学部では英語を使う場の創出にも留意している。学ぶ場と使う場をバランスよく配備することを念頭に、学内の国際コミュニティ・センター (ICC) では留学生との交流や学外でのキャンプ等を通じて英会話力を磨く事が出来る。早稲田大学では、英語によって多くの授業が提供されているため留学生数の大きな増加が見られるが、それに伴って、日本人学生の英語使用の機会も増すことになる。

4.2 群馬県立女子大学国際コミュニケーション学部における主体的学びを引き出すためのTOEICプログラムの活用

群馬県立女子大学国際コミュニケーション学部は、高度な英語教育、盛んな海外留学プログラム、学生の英語学習への高いモチベーション等を背景とする。2005年に開設された当学部は「実践的な英語力、高度なコミュニケーション力、国際社会で自立して活躍するための知識とリーダーシップを備えた人材の育成」を目標に掲げ、1学年定員60名という選りすぐった少人数制教育を実施している。TOEIC受験も当然ながら推進されている。2006年からは学部学生全員が卒業時まで730点以上を取得する事を目指しており、2014年には学年平均値800点を目指すことが示された。2013年から2015年まで過去3年間の当学部の「卒業生のTOEICベストスコアの平均点の変遷」⁽¹⁰⁾を見ると、入学時に既に平均値478.3であったものが、4年後期には更に734.6まで押し上げられている。これは、4年間の大学教育で学生のTOEIC平均値を約256ポイント向上させたことになる。因みに、学年ごとのスコア平均目標は、1年で660点、2年で730点、3年で790点、4年で800点である。

当学部の1年次・2年次の英語カリキュラムは、文法や発音の教育も重視されており、英語の話す・聴く・読む・書く、を其々単独で学べるコア・コース群をバランスよく設置している。またメタ言語知識として言葉を分析的に見る科目「英語のしくみ」や、高度なリーディング、ビジネス英語といった上級英語や実務英語も選抜式でこの時期に修得できることは、学力上位者層の育成に大きく資すると見られる。3年次以降では、上級コア・コース群の中でも言語産出力の向上に重きが置かれ、上級ディベート、ディスカッション、プレゼンテーション、上級ライティングなどを学ぶ事ができる。更に、「上級スキル」群として、フォーマルな英語（ニュースなど）、会話体の英語（ドラマなど）、観光英語やビジネスコミュニケーション、翻訳など様々な実践的プログラムが3,4年次に提供される。

こうした充実した英語カリキュラムの中で、TOEICプログラムは1年次から用意され、学生にとっては英語学習の動機付け、学生自身の英語力のモニターや目標管理という役割を果たしている。TOEICはプレイスメントとして活用され、TOEICプログラムの成績に基いた習熟度別のクラス編成が施行されている。この群馬県立女子大学国際コミュニケーション学部のように、その専門分野の学習と英語学習のモチベーションが合致する状況においては、成績の伸びを反映したクラスレベルで学ぶことが、学生のやる気を引き出していると考えられる。TOEICスコア・アップのための授業も用意され、CALL教室でリスニングを含めた自習ができるなど、手厚いTOEIC学習が用意されている。

一方、学部側にとっては、TOEICは学部としての学生の英語力のモニターやカリキュラム見直しに活用されている。例えば、3年生、4年生でTOEIC L & Rのスコアの伸びが小さくなる事や、リスニングのスコアに比べてリーディングのスコアが低いことなどがモニタリングから判明したため、2016年の現3年生より、英字新聞で英語を学ぶCurrent News Issuesのコースを3年生の必修科目として開設するなどの、見直しが行なわれた。

TOEIC S & Wについても、前述の早稲田大学商学部と同様、当該学部でも導入が進ん

でいる。目標スコアも明示されており、卒業までに、学年平均をスピーキング150点、ライティング170点、更に学生全員がスピーキング130点、ライティング150点の取得を目指している（各セクションの満点は200点）。また、TOEIC スコア・ポートフォリオおよびTOEIC S & Wスコア・ポートフォリオの二つを使用してスコアの記録を残し、学生が自分自身の英語力をいつでもモニターしたり、自分で目標管理を行なったり出来るように支援している。S & Wの準備コースも2016年後半から開始され、授業科目での学習とその結果指標としてのTOEICの活用が、入念に組み合わされている。

5. まとめと今後の課題

これまで述べたように、TOEICは英語学修プロセスにおける学習成果の確認ツールとして意義のあるテストである。しかし、前述の2大学の事例からも学び取れるように、こうした言語能力測定テストは、外国語学習の“目的”とは成りえず、数値によって学習効果の視覚化を実現することで学習者の勉強への動機付けに繋げていくような、効果的な“活用”の仕方を考えることが重要である（e.g., Bingham, 2016）。TOEIC L & R はあくまでも英語の読む・聴くという受動的技能（perceptive/passive skill）のみに特化した試験であることを忘れてはならない。言語の習得には読む・聴く・話す・書くという四技能すべてが関係するがTOEIC L & Rはそのごく一部を測定しているに過ぎず、総合的な英語習得を叶える為には残り二つの「話す・書く」スキル獲得への取り組みが必要となる。

今後の課題としては、学習者の英語運用における能動的技能（productive/active skill）を向上させる方策とその指標としてのTOEIC S & W（Speaking & Writing）テストの導入も検討が望まれる。S & Wのテストは、L & Rと比べて学習方法や教材が未だ十分に普及しておらず、費用も高額であることから、受験へのハードルは高い。しかし、真に英語コミュニケーション力を育成しようとするなら、能動的な英語の運用能力を高める必要があり、その評価テストの受験機会も必用になる。また留学の促進も視野に入れると、TOEFLなど、より世界基準レベルのテストの情報や受験機会の提供、関連した講座やワークショップの設置なども合わせて推進していくことが学習者の利益に資する。外国語の習得には、教授方法を始めとして、学習者の個人的要因（素質、嗜好、自信、動機付けなど）、学習のメカニズム（学習スタイル、方略、学習時期など）、言語学的要因（言語習得の理論、言語自体の問題など）、社会文化的要因（文化、風習、国や社会の言語政策）など実に様々な要因が関係しており（e.g., Acton, 1979; Bachman, 1990; Bandura & Walters, 1963; Brown, 2007; O' Malley & Chamot, 1990）、高等教育において英語の学習を提供する側はこれらを十分に理解した上で制度や仕組みを設計しなければならない。また外国語の能力は知識の投入と試用の機会とが揃う事で初めて習得されるが（松岡、2015）、その両方を提供できるLLCの様な自主参加型の学習施設では、学習者が英語を、教室内だけで学ぶ“外国語”を越えて実際に使用できる“第二言語”として効果的に修得するための

方策が必要であり、英語力検定試験もそうした広い視野のもとで促進していくことが望まれる。

注

- (1) 英語のコミュニケーション能力を聴く・読むという両面から測定するための外国語能力検定テストである。テストはTOEIC L & R (リスニング&リーディング)とTOEIC S & W (スピーキング&ライティング)の2種類に大別され、単にTOEICと言えば通常は前者を指す。TOEICの結果は合格・不合格ではなく、リスニングセクション5点~495点、リーディングセクション5点~495点、トータル10点から990点のスコアで評価される。評価の基準は常に一定に保たれる。TOEIC S & Wは、英語の話す・書く能力を測るテストで、専用パソコンを使用して受験し、スコア範囲は0点から400点(スピーキング200点・ライティング200点)である。TOEIC L & R、TOEIC S & Wに難易度の低いTOEIC Bridgeを加え、総称してTOEIC Programと呼ぶ。(出典：IIBC TOEIC <http://www.toeic.or.jp/>)
- (2) Educational Testing Service 180か国以上に展開する世界最大の教育テスト開発の機関。TOEFL,TOEICを始めとするアセスメント試験の開発、実施、評点、教育面での研究・分析・方針の研究、教員の認定などを幅広く行う。(出典：ETS: https://www.ets.org/jp/about/fast_facts)
- (3) The Institute for International Business Communication (一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会) TOEICに関する事業、出版・教育、調査・研究、情報提供、人材開発等を行なう。(出典：IIBC TOEIC <http://www.toeic.or.jp/>)
- (4) TOEICの団体特別受験制度。IPテストは企業では英語研修の効果測定や新入社員の英語能力測定、海外出張や駐在の基準、昇進昇格の要件など、学校では単位認定、プレイスメント、留学前後の測定などに幅広く活用される。(出典：IIBC TOEIC <http://www.toeic.or.jp/>)
- (5) 日本社会や関連アジア諸国のグローバル化と国際的言語としての英語の使用、教育についての参考文献：Chun, P.H. & Koon, T.S., 2014；小坂, 2011；Nakayama et al., 2013
- (6) 本章の内容は、2016年8月に開催されたIIBC主催のTOEICセミナーにおける森田彰教授と鈴木利彦教授(早稲田大学商学部)および細井洋伸教授(群馬県立女子大学)のプレゼンテーション、本著者との談話、大学ホームページを参考にしている。
- (7) Web-based Test for English Communication インターネット利用の英語コミュニケーション能力判定テスト。個人の能力に合わせて出題が変化する適応型システムを採用し、60分という短時間で終了した後は即結果も表示されるため、手軽に実力のチェックが可能である。(出典：WeTEC受験ガイド <http://www.dept.edu.waseda.ac.jp/eng/2014%20WeTEC%20guide.pdf#search='WeTEC'>)
- (8) washback effect (backwash) 英語教授法において、テストの内容や準備学習などがその後の学習に与える良い又は悪い影響や効果を指す。
- (9) Learning Management System 学習管理システム。授業や学習を総合的に管理するためのオンライン学習プラットフォーム。ウェブ上での出席管理、課題提出、タスクの保存、学生ポートフォリオ作成などを可能にし、資料の事前・事後アップロードにより反転授業のツール、掲示板機能を用いて双方向コミュニケーションなどに利用されている。
- (10) 2013年度卒業生、2014年度卒業生、2015年度卒業生 それぞれの入学時と卒業時のベストスコア平均値の変化から、3年間の平均を求めたもの。

参考文献

- Acton, W. (1979). *Second language learning and perception of difference in attitude*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford

- University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). *Social learning and personal development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bingham, S. E. (2016). Development, implementation, and assessment of a TOEIC preparation course. *Bulletin of Miyazaki Municipal University Faculty of Humanities* 23 (1), 79-95.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Chun, P.H. & Koon, T.S. (2014). Globalization and the teaching and learning of English in Malaysia. *Developmental Education*, 9 (1), 21-29.
- グレンモ、M. J. (2011). 「言語学習のためのアドバイジング (学習者オートミー、第5章)」
青木直子、中田賀之編：ひつじ書房.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 (2016) TOEICテスト2015：入学試験・単位認定における活用状況。一般財団法人iIBC.
- 小坂 貴志 (2011). 「英語ビジネスコミュニケーションの新パラダイム：グローバル日本企業の社内英語化方針に関する論議の分析と一考察」国際社会研究 2, 15-39.
- 松岡 弥生子 (2015). 「大学の英語教育における課外学修活動の意義と展望」(大久保佳子・松岡 弥生子・佐川繭子 (2015) 「ランゲージ・ラーニング・センター開設のコンセプト」第二章) 國學院大學教育開発推進機構紀要第6号、p.5-9.
- Nakayama, T., Pek, H.C., Tan, S.K., Taguchi, S. & Fukushima, K. (2013). English as an international language: Study abroad in a multilingual society. *Josai International Review*, 18, 62-85
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Significance and Potential of "Teacher Assistance" by SA, from the Viewpoint of "Improvement of Sociality of Students": An Analysis of the Student Assistant System at Kokugakuin University

ARAI Daisuke, KOHAMA Ayumu, CHUJO Yutaka

Abstract : The Student Assistant System (SA) was introduced to the educational structure at Kokugakuin University in 2009. Whereas in other universities, student staff often participate in activities helping faculty staff improve the quality of education and providing peer-support in learning, the system at Kokugakuin University has been limited to the provision of assistance for teachers in large-scale classes. The "SA" system has been adopted across Japanese universities after the release of "Hironaka Report" in which student-orientedness through their increasing participation, responsibility, independence and sociality was emphasized. Having this as a background, there is a sceptical view that the "SA" system being "faculty assistance" in which the students basically deal with chores in class, as oppose to the roles in assisting FD or providing peer-support, is not adding valuable skill-set to the students. In this paper, significance of the system at Kokugakuin University is discussed. It first explores the history of the system. Subsequently, the opinions on the influence of the system collected from both the students and teachers will be analyzed. The results demonstrate growing initiatives, responsibilities, sense of belonging, and reflective skills which can be potentially applied to a variety of situations both within and beyond one's campus life.

Keywords : Student Assistant (SA) ; SA system as teacher assistance ; Improvement of social skills ; On-campus internship programs

Practice and Analysis of Communicative Approach in the Action-Oriented Perspective in French Beginner Class

ARAHARA Kunihiro

Abstract : Although grammar instruction and reading aloud have long been regarded as the integral part of language teaching, the advent of French textbooks based on abundant conversational resources led French teachers to reconsider appropriate teaching methodologies. This study describes the effects of applying the oral production (OP) enhancement, based on the communication approach of the functional syllabus from the behaviorist perspective, to the four French grammar courses in three universities in 2015. Results of the student questionnaire show that careful application of CEFR to Japan's language education made both instructions of grammar and oral production feasible and to some extent successful. It is not uncommon for French classes to start by simple French conversation and then move to more advanced language communication. Furthermore, it was found frequent group works improved students' speaking and most of the students were able to attain language competence of similar levels. This new attempt has suggested the need to get rid of Japan's preconception derived from its conservative view on language education and the importance to develop students' oral production skills effectively in French grammar courses.

Keywords : communicative approach ; CEFR ; oral production ; grammar ; educational culture

En participant aux stages de FLE de 2015, j'ai pris connaissance de « l'approche communicative dans la perspective actionnelle ». Ce travail était un rapport des résultats de la mise en œuvre de cette découverte pour mes cours. Dans les cours pour les apprenants japonais, l'explication de la « grammaire » et les activités de la « PO » sont-elles compatibles ? Cela est réalisable, si l'on ajuste habilement la méthode préconisée par le *CECR* à l'environnement de « la culture éducative » du Japon. Il n'est pas étrange qu'un enseignant japonais, en commençant par faire lire à haute voix

le texte du dialogue des manuels, fasse par la suite en français des mini-conversations plus développées avec les apprenants, et j'ai pu constater que ce procédé a en effet permis aux étudiants de développer la compétence de parler et de parvenir ensemble à un même niveau si l'on adopte un travail en groupe plus poussé. L'enseignant, lui aussi, est « un acteur social » qui peut être considéré comme « un médiateur apte à intervenir dans des entre-deux », entre la communication et la grammaire, entre la fonction et la structure, voire entre les apprenants et lui-même.

The Effects of Applying Students' Trial Lessons to the Teacher Certification Program of Health and Physical Education

KAWATA Yuki, ITO Hideyuki, MURAKAMI Keishi

Abstract : The purpose of this study was to examine the effects of trial lessons of students in the teacher certification program of Health and Physical Education. We carried out a survey on the adequacy and deficiency of university classes to the student groups with and without teaching practicum experiences. Before applying the trial lessons to the course, the most of the students answered that what was insufficient in the course was 'instruction about teaching'. On the other hand, after carrying out the trial lessons, they answered that 'content of the course' was the least adequate, while, they responded that 'methods and techniques of student management' were taught the most sufficiently. These results suggest that although the application of trial lessons to the teacher certification course was effective in managing and controlling students, it was not enough for the students to improve their skills of planning, organizing, and reflecting the lessons and developing teaching materials. As much previous research shows, it seems important for us to consider the ways to cultivate students' abilities and help them think more deeply, taking their learning attitude into account and collaborating with experts of different subject areas.

Keywords : Trial lesson ; Faculty development ; Teacher training course ; Demands of students ; Reflection

A Critical Analysis of the Curriculum Map to Assure the Quality of Undergraduate Education

TOMURA Osamu

Abstract : Kokugakuin University is currently advancing the undergraduate curriculum reform, based on the revision and reconstruction of three policies : admission policy, diploma policy, and curriculum policy (CP). The purpose of this paper is to examine an existing curriculum map as the preposition of CP from the institutional research (IR) perspective, aiming at assuring the quality of undergraduate education. Although every department in this university has already organized its own curriculum maps differently, it is questionable whether or not they are satisfactory. This study is significant in that it conducted a critical analysis of the curriculum map, a relatively unexplored area of educational research, applying the approach of objective feedback of IR and examining the educational goals and achievement indexes. The findings indicate that not all the departments have consistent educational goals and the number of achievement indexes varies depending on the departments and faculties. According to the results of assessment of the achievement indexes, equally distributed patterns are shown in some departments, while the assessment results range from moderate to quite extreme in other departments. The integrated results of the analysis suggest the importance for faculty members to reconsider orderliness, systematicness, and consistency of the curriculum of Kokugakuin University. The paper finally proposes a feasible plan to organise a new curriculum map based on the framework of structurization, taking the possibilities and future problems of IR into consideration. (227 words)

Keywords : Curriculum map ; Three educational policies ; Institutional research (IR)

Language Policies in Self-Access Language Learning Environments in Japanese Tertiary Education

FOALE KODATE Azusa

Abstract : The effects of language policies in self-access language learning environments can be wide ranging. They have the potential to impact learner and staff perceptions and behaviors, affect the atmosphere within centres and may sometimes even influence staff hiring decisions. In spite of this, to date, there has not been a close examination of language policies in the area of self-access learning. Because SACs are diverse and are used to support learners and learning in unique contexts, standardised policies and practices can hardly be said to exist.

This study investigates language use policies in SACs in Japanese universities, and explores the contextual backgrounds behind decisions to adopt certain policies over others. Survey results highlighted a great range of tolerance towards L1 use in SACs but, overall, revealed diverse approaches to language policies in centres. Advantages to and concerns over different types of language policy were reported, indicating a multiplicity of conflicting factors influencing policy formation. This preliminary report analysed survey results based on relevant theories from the fields of Second Language Acquisition, self-access learning, motivation and informative assessment.

Keywords : Self-access learning ; Self-access learning centre ; Language policy ; Motivation ; Informative feedback and assessment

An Essay on How I Try to Motivate my Students to Learn English in my Class

ONO Masako

Abstract : In learning or studying something, the most important thing is to have enough motivation to do that. In order to get my students to have such kind of motivation to learn English, I always get my students to think about the purpose or aim to learn English in the first class. During the time, I get my students to think about why they learn English, how they have learned English, and what they would like to do by learning English. I use a drawing paper and two questionnaires for this work. I have my students write down or draw what they think about English on a drawing paper. In two questionnaires, I also have my students check their English ability and write down their wishes and aim especially about studying English until the Olympic Games and the Paralympic Games which will be held in 2020.

Keywords : Tool ; Drawing paper ; questionnaire on the analysis of one's English ability ; Questionnaire on the aim of studying English ; Comparison and analysis

Achievements and Problems of Freshmen's Seminar (*Kisoenshu*)

Academic Affair Committee, Faculty of Economics

Abstract : Faculty of Economics conducted a course called Freshmen's Seminar, employing the Project Based Learning (PBL) approach in 2015 academic year. The course led students to improve their attitudes to presenting themselves and listening to others, and the sense of belonging to the university where they were studying. There emerged some problems from the research, however, such as the teachers' varying abilities to consolidate their own purposes and facilitate their teaching, differences in the skills of facilitators and advisors (FA), and the problems of freshmen's attitudes towards their writing. It seems to be of importance for the faculty members to cope with these problems to make the target course more effective and meaningful.

Keywords : First year education ; Active learning ; Project based learning (PBL)

The Growth Potential of the Student through the Study Tour —In Case of Tohoku Area Reproduction " Network of the Private University 36"—

SUZUKI Takayoshi

Abstract : This paper describes Tohoku Area Reproduction “Network of the Private Universities 36” , a project aiming to support and revitalize East Japan after a great earthquake, focusing on the growth of the students who participated in it. The project enabled students to learn the current situation of the disaster-stricken area based on the theme of ‘Act’ , a four day field trip to Minami-Sanriku in Tohoku. In September 2015, the present author led students to Minami-Sanriku, where they earnestly tried to think in depth, exchanged opinions with each other, and drew conclusions by themselves during the four days of ‘Act’ . Although supporting the reconstruction of Tohoku is a big attempt and students can do only a little for it, the author has come to recognize in this trip that there might be some support activities only students can do, through which they can improve further. To sum up, reporting on the case of ‘Act’ , this paper examines what lessons the students have actually learnt from the project and how much potential they have had to develop as a person.

Keywords : Study tour Student volunteer activity ; East Japan great earthquake disaster ; Reconstruction aid Tohoku area reproduction "Network of the private university 36"

Report About Teaching Fellow System of Faculty of Law

TAKAHASHI Nobuyuki

Abstract : The faculty of law is organizing a system of Teaching Fellow since 2014. This report is an analysis of questionnaires answered by students who are taught by fellows. It becomes obvious that the great majority of users were satisfied at the work done by them.

Keywords : teaching fellow ; analysis ; questionnaire ; faculty of law ; students

Developing Extracurricular English Learning Projects for the TOEIC IP Program

MATSUOKA Yaoko

Abstract : This paper reports on an extracurricular English learning project for TOEIC Institutional Program (IP) implemented at Language Learning Center (LLC) of the Institute for the Advancement of Teaching and Learning (IATL), Kokugakuin University. The report first introduces a variety of activities aiming to support the study of TOEIC English at LLC. These activities include group-based projects such as TOEIC preparatory courses and individual-focused support such as student advising. The paper then analyses the score results of TOEIC IP conducted at LLC in 2015 academic year, and examines other institutions' attempts of applying TOEIC IP in department-wide English curricula effectively. The conclusion discusses further improvement and effective application of proficiency tests in English education at higher educational institutions.

Keywords : TOEIC ; TOEIC IP ; English study support ; English curriculum ; placement test ; score analysis

《編集後記》

『國學院大學教育開発推進機構紀要』第8号をお届けする。今号より募集要項を改定し、研究論文と研究ノートのみが査読対象となった。取り組みレポートは査読の対象ではないが、修正を依頼したものもある。査読対象原稿は計6本であったが、そのうち研究論文4本、研究ノート1本が掲載されることとなった。

川田・伊藤・村上論文は本機構の学部FD推進支援事業の成果によるものであり、経済学部レポートと高橋レポートは本機構の学部学修支援推進事業の成果報告である。なお、学部学修支援推進事業については、本紀要への報告掲載が義務付けられている。これらの事業は学部ごとの取り組みであるが、本機構では本学の教育力向上のために様々な事業・活動を行っており、今回掲載された論考の多くは機構の活動に関わるものである。

新井・小濱・中條論文は8年を経過した本学のSA制度を論じたものであり、戸村論文は、教学IRの視点からカリキュラムマップを論じる。鈴木レポートはスタディツアーを対象とし、松岡レポートは課外英語学修を対象としている。また、フォール小館ノートは自律言語学習環境の条件を扱っており、本学の課外外国語学修環境構築の前提と位置付けられよう。教員個人の取り組みに基づくのは、荒原論文と小野レポートであり、いずれも外国語科目を対象としている。このように、機構として、学部として、教員個人としての多種多様な取り組みや研究の成果が今号に掲載されることになった。勿論、この他にも様々な取り組みや事業、研究が存在するのであり、今後も多くのご投稿をお待ちしている。(佐川)

〈執筆者一覧〉※掲載順

新井 大祐	本機構准教授
小濱 歩	本機構准教授
中條 豊	本機構事務課主幹
荒原 邦博	本学文学部兼任講師
川田 裕樹	本学人間開発学部准教授
伊藤 英之	本学人間開発学部助教
村上 佳司	本学人間開発学部教授
戸村 理	本機構助教
フォール小館梓	本機構助教
小野 雅子	本学文学部兼任講師
経済学部教務委員会	本学経済学部
鈴木 崇義	本機構准教授
高橋 信行	本学法学部教授 (学部FD委員)
松岡弥生子	本機構准教授

國學院大學 教育開発推進機構紀要 第8号

平成29年3月1日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構
〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号
TEL：03-5466-0523/FAX：03-5466-6742
URL：http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html
印刷：(株)丸井工文社

The Bulletin
of
Institute for the Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol.8
March 2017
CONTENTS

Articles:

- Significance and Potential of "Teacher Assistance" by SA, from the Viewpoint of "Improvement of Sociality of Students": An Analysis of the Student Assistant System at Kokugakuin University
..... ARAI Daisuke, KOHAMA Ayumu, CHUJO Yutaka (1)
- Practice and Analysis of Communicative Approach in the Action-Oriented Perspective
in French Beginner Class ARAHARA Kunihiko (32)
- The Effects of Applying Students' Trial Lessons to the Teacher Certification Program of Health and
Physical Education KAWATA Yuki, ITO Hideyuki, MURAKAMI Keishi (48)
- A Critical Analysis of the Curriculum Map to Assure the Quality of Undergraduate Education
..... TOMURA Osamu (59)

Research Note:

- Language Policies in Self-Access Language Learning Environments in Japanese Tertiary Education
..... FOALE KODATE Azusa (75)

Reports:

- An Essay on How I Try to Motivate my Students to Learn English in my Class ONO Masako (92)
- Achievements and Problems of Freshmen's Seminar (Kisoenshu)
..... Academic Affair Committee, Faculty of Economics (110)
- The Growth Potential of the Student through the Study Tour: In Case of Tohoku Area Reproduction
"Network of the Private University 36" SUZUKI Takayoshi (117)
- Report about Teaching Fellow System of Faculty of Law TAKAHASHI Nobuyuki (130)
- Developing Extracurricular English Learning Projects for the TOEIC IP Program MATSUOKA Yaoko (140)

Abstracts (157)

Editor's Note (168)