

# 國學院大學

## 教育開発推進機構紀要

### 第9号

平成30年（2018）3月

#### <目次>

#### ○研究論文

- イタリア・トレント市の小学校CLILの取り組みと教師の抱える問題  
 ..... 長田 恵理, 柏木 賀津子, 山口 高領 (1)
- 授業評価アンケートから見た授業外学修時間に関する基礎的考察  
 ..... 戸村 理 (17)
- すべてクラウドによる授業の作品化と教育のメディア授業を協働制作過程として  
 可視化する技法 ..... 野村 一夫 (31)

#### ○研究ノート

- 東京都内の大学における「FDハンドブック」の傾向分析 ..... 小濱 歩 (50)
- 高等教育機関のセルフ・アクセス外国語センターにおける学習者の自律性  
 : 自己効力感の調査から ..... 松岡 弥生子 (59)

#### ○取り組みレポート

- 英語のListening力向上のための授業における取り組み：テレビニュースを聞き取る  
 ..... 小野 雅子 (76)
- 法学部フェロー制度を利用したレポート課題について ..... 高橋 信行 (89)
- 学生ファシリテーター配置によるグループワーク形式授業の学習支援効果  
 ..... 星野 広和 (96)

#### ○講演録

- 平成28年度 教育開発シンポジウム  
 学士課程教育における共通教育一次なるステージへー  
 開会の挨拶 ..... (106)
- 基調講演「学士課程教育における共通教育の質保証：  
 カリキュラムの方向性と成果アセスメント」 ..... 山田 礼子 (110)
- 報告「RIKKYO Learning Style における全学共通科目」 ..... 佐々木 一也 (130)
- 報告「基盤教育の改革と東洋大学スタンダード」 ..... 神田 雄一 (143)
- 報告「國學院大學の共通教育改革—課題と展望—」 ..... 大久保 桂子 (151)
- 総括討論 ..... (161)

#### ○英文要旨 ..... (177)

#### ○編集後記・執筆者一覧 ..... (188)

もっと日本を。もっと世界へ。

# イタリア・トレント市の小学校CLILの取り組みと教師の抱える問題

長田 恵理, 柏木 賀津子, 山口 高領

## 【要旨】

CLIL（内容言語統合型学習）に取り組んで10年になるイタリア・トレント市のS小学校での授業の様子を報告し、授業観察とインタビューからみられた教師の抱える問題について検討した。この小学校では、イタリア人担任教師または（ニア）ネイティブの英語講師によって、ほぼ英語のみで指導される「音楽」「算数」「英語文化」など週7～9時間のCLILに加えて、「英語」の時間にはフォニックスも指導されている。CLIL授業では教師が子供に対して言語への気づきを促すなど teacher talk や活動形態に言語習得理論に基づいた工夫が見られ、子どもたちも積極的に授業に参加していたが、イタリアの教員免許を持たない外国人講師の授業のなかには初等教育の観点から見た課題がある場合もあり、イタリア人コーディネータや担任教師が協力して外国人講師の指導力向上を図っていることがわかった。一方、CLIL授業指導のために必要とされるCEFR（ヨーロッパ共通参照枠）B2レベルの英語力があるにもかかわらず自分は指導ができるレベルに達していないと考えるイタリア人教師もおり、CLIL指導に関しては「初等教育の専門性」と「英語力」をどう補完するのがカギであることが浮かび上がった。

## 【キーワード】

CLIL、小学校英語、イタリアの教師教育、教員の資質と評価

### 1. はじめに

CLIL（内容言語統合型学習）は外国語学習にContent（内容）、Cognition（思考）、Communication（言語）、Community（協学）の4つのC（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）を有機的に結び付け、パッケージングした（渡部・池田・和泉, 2011: 4-5）学習方法である。内容を重視しながら言語を指導する方法として、CLT（Communicative Language Teaching）の指導法のひとつであるCBI（Content-Based Instruction）がすでに1980年代に体系化されており、CBIとCLILは原理や技法で多くを共有しているが、渡部他（2011）は、CBIはアメリカのESL（English as a Second Language、第二言語としての英語）環境下にある学習者を英語母語話者が指導するために確立された第二言語習得理論に基づく指導法であるのに対し、CLILはEFL（English as a Foreign Language）環境下において非ネイティブが指導することがほとんどであるという背景の違いがあるほか、実用性において「4つのC」を核にしたフレームワークが用意されているCLILのほうが使い勝手がよいと述べている。また、CLILはBloomにより考案されAnderson & Krathwohlによって修正された思考の分類を援用し、6つの思考を低次の思考（記憶、理解、応用）と高次の思考（分析、評価、創造）に分けて活動の認知的負荷を確認しながら、最終的に高次の思考を促すような活動へと導く（渡部他, 2011）。

一方、日本においては新しい学習指導要領（文部科学省, 2017）で「対話的・主体的で

深い学び」を目標に据えていることから、CLILのフレームワークである「思考」「協学」と通じるものがある。また、新しい教育課程では5、6年生が教科として外国語（主に英語）を、3、4年生は外国語活動の授業を受けることになり、以前より教科間連携を視野に入れることが求められていたこともあって（文部科学省，2008）、小学校の英語指導においてもCLILが注目されてきている。外国語科・外国語活動を担当することになる小学校の担任教師は子供の実態を知り、教科指導に長けていることから、このような形の外国語指導は現場に適しているといえよう。

しかしながら、CLILの指導に際しては教科内容の指導力に加えて、学習対象となる言語に関して高い運用能力も求められ、その二つを兼ね備えた教師が必要となる。Mehisto（2008）はCLIL教師が求めているものは研修の機会・行政からのサポート・教材だと述べており、Banegas（2012）もCLIL導入はまず教師教育からと述べている。日本ではまだ本格的にCLILを実践している学校は多くはない。そこで、本研究では先進的にCLILに取り組んで10年になるイタリア・トレント市のS小学校での授業観察とCLILに関わる教員へのインタビューからみられた教師の抱える問題について、日本への応用を視野に入れて論じる。

## 2. 研究の背景

イタリアでは2014年より高校の授業の一部をCLILで行うことが義務付けられた（中村，2015）が、その指導は英語教師ではなく、それぞれの教科担当者が行うこととなっている。当初、その資質としてヨーロッパ共通参照枠（CEFR）のC1レベルを求めていたが、教科担当者のだれもがそのような高い英語力を持っているわけではないため、現職教員に限ってB2レベルで良しとしたり、英語教師が他教科の免許を取って資格を得たのち、CLILクラスを指導したりしている。一方、クラス担任制を採用している小学校でも任意でCLILを取り入れる学校があるが、その指導者は英語専科教員であったり担任教師であったりと各学校の判断に委ねられているようである。

CLILには様々な形態があり、渡部他（2011）は以下のように図示している（図1）。

現在、CLILは包括的な用語とみなされ、例えば目的に関して言えば、soft CLILには従来のCBI（Content-Based Instruction）或いはCBLT（Content-Based Language Teaching）が含まれ、Hard CLILにはイマージョンプログラムが含まれると解釈される。一方、Dalton-Puffer et al.（2014）は「CLILは言語教育の代わりとしておかれるものではなく、言語教育と並行して行われるものである」とし、したがって「CLILは教科内容の時間として時間割に存在する。つまり、それらは教科内容を指導する教師によって指導され、『教科内容』を評価されるものである」点がCBIとの大きな違いだと述べている。イタリアの小学校の場合、CLILの時間とは別に学習言語である「英語」の時間があることから、Dalton-Puffer et al.（2014）の定義にあるCLIL授業を展開していると言える。



図1 CLILの形態（渡部他, 2011）

トレント市はトレンティーノアルトアディジェ州トレント自治県の県都である。統治は古くは北にあるドイツとの関係が深く、州の北に位置するボルツァーノ地域ではドイツ語を母語とする住民もおり、イタリア語を母語とする者にとっても外国語といえまらずドイツ語という地域であった。しかし昨今、英語教育の需要は高まり、イタリアが国を挙げて英語教育に力を入れると、トレントはドイツ語とともに英語も含めてTrentino trilingue（トレント3言語教育）政策を採るようになった。このような状況下、トレント自治県の県都であるトレント市の中心部にあるS小学校が複言語教育のプロジェクト指定校となり、英語を母語とするかまたはニアネイティブレベルにある教員（イタリア人ではない教員でも免許を持ち、イタリア人と同様の立場で指導している教員もいるため、本論文ではこのプロジェクトのために特別に雇用されている教員をCLIL教員と呼ぶことにする）を別途採用し、2005/6年度より独自のカリキュラムで教育課程を作ることになった。以上のことから、以下の三項目を研究課題とする。

1. 先進的にCLILに取り組んでいるトレント市S小学校の授業内容はどのようなものか。
2. すでにCLILで指導している教師は何が課題であると考えているか。
3. 日本の小学校外国語科にCLILを導入する場合の課題はなにか。

### 3. 研究

#### (1) 研究対象

対象校はトレント自治県トレント市の中心部にあるS小学校である。各学年3クラスのうち、2クラスがInglese Diffuso（英語普及クラス）で週7～9時間がCLILの授業である。イタリア人教員が「イタリア語（国語にあたる）」「歴史」「地理」「理科」「算数」を教える一方、CLIL教員或いはB2レベル以上の英語力のあるイタリア人教員が英語で「体育」

「音楽」「図工」「地理」「英語文化」を教えることに加えて、児童の希望により、週2時間の「宗教」の時間がある。これに3年生からはドイツ語の授業が2時間加わる。残りの1クラスはClasse Bilingue（バイリンガルクラス）で、週18時間が英語での指導に当てられる。こちらのクラスではイタリア人教員が「イタリア語」「歴史」を教え、英語母語話者（以下ネイティブ教員と表記）或いはバイリンガル教員（イタリア語以外が母語で、英語はニアネイティブレベル）とイタリア人教員とのTTで「算数」を、そのほかの科目はすべてCLIL教員が単独で英語による指導をすることになっている。これら3クラスを総称して「Veicolare教育」（伝達手段として身につける外国語教育）と呼び（Scuola Sanzio Istituto Comprensivo di Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado "Trento 5", 2014）、以下の3点をこのプロジェクトの目的としている。

- 知識としてだけでなく異文化間コミュニケーションツールとして他言語を操る子供を育て、複言語の学校としての取り組みを促進する。
- 教材や文書の交換によりヨーロッパの他の教育機関との「文化的な橋渡し」を構築する基礎を築く。
- 外国語としてではなく、母語の代わりの手段として、異言語によるコミュニケーションスキルの獲得を促す。

週1～2時間ある「英語」の時間にはフォニックスもとりいれ、読み書きの指導がされている。1クラスの子供数は28人以下である。

## （2）研究方法

「音楽」、「美術」、「英語文化」の3つの英語普及クラスの授業観察（各2時間）を行いながらフィールドノートを作成するとともに、ビデオで授業を録画した。授業後、イタリア人のEnglishコーディネータE先生とベテラン担任教師T先生にインタビューを行い、さらに「英語文化」を担当したCLIL教師A先生に追加インタビューを行った。

## （3）授業観察

### 2年生の音楽

C先生はドイツ人であるが、イタリアに長く住み、イタリアの教員免許を取って、イタリア人教師と同様の立場で指導している。

まず初めにC先生は、熊のぬいぐるみを出して「リボンを結んでくれるかな」と問いかけた。子供がひとり出てきてリボンを丁寧に結んでいるあいだに、先生は熊狩りに出かけた話を英語でしながら、膝をぼんぼんたたいてリズムをとり、“We’re going on a bear hunt”を歌い、次第に子供たちも参加しだした。子供たちはこれまでもずっと歌っていたのだろう、様々なジェスチャーが入り、即席オペレッタのようであった。子供たち

のジェスチャーは強勢に併せてあり、英語のプロソディを意識させるという指導の意図が見られた。次にC先生は、黒板に丸を描いて“Hole”と言った。そして木が育つ順にGRASS、BRANCH、NESTを描き、さらに「これはだれの家？ 鳥？」と問いかけながらBIRD、WINGと詩を謳うかのように絵を描いた。子供たちはそのたびに、思い思いのジェスチャーをした。例えば、NESTのときにはまるで壊れ物に触るかのように大事に扱う様子を表すのである。これは言葉の表象とL2の言語形式を音声面から結びつけるform-meaning connectionsと考えられる。子供たちからたくさんの手が挙がり（図2）、入れ替わり立ち替わり前に出てきて、「木」を動作で表現する。こうやって学んだ木と四季のことを、今度はワークシートに、大文字で写し書いたり、楽しそうに絵に色付けをしたりして、意味のある文脈の中で文字に触れさせている。国語である「イタリア語」の授業でもそうであったが、最初に触れるアルファベットとして大文字に統一している（the sequence of teaching literacy）。C先生がこのお話にぴったりな音楽をCDプレーヤーでかけ、音楽の歌詞のなかにTREEやBRANCHという言葉が出てくると、鉛筆でその文字にチェックマークを付けるように指示をした（図4）。その音楽にはワークシート内にあるセンテンスも入っていて、何度も聞くなかで子供はワークシートにあるセンテンスを見て、音楽には出てこない単語を塗りつぶしていく。この「音と意味と文字」を合わせる活動は、小学2年生にとってはなかなか大変なことのようにであったが、教室が知的な興味で沸いていた。たとえば、歌を聴くと「tree/nest」の二つのうち、treeはない。音と文字を一致させるだけではなく、歌の意味が分かっていると意味と文字も繋がる。また、On the nest, there is a bird/hole. ならば、CLILで重要となる、ひとまとまりのある表現（チャンク。ここでは”there is a X”）を文脈から切り出して、birdとholeに焦点化し、「あ、birdのほうだ」と推測ができるといった具合である。ある男子は、このタスクの最中に立ち上がって、「分かったぞ」と言わんばかりに嬉しそうに周りを見回していた。2年生にとってこのような活動が「i + 1」（Krashen, 1982）の活動として大切であるとC先



図2 板書の様子と手を挙げる子供



図3 前時に学んだ四季のようす



図4 チェックマークを付ける子供

生は意識している。

次に、C先生は「木を創ってみよう」と、型紙を渡した。これはCLILにおいてCreation(創造)にあたるものである。子供たちが切り抜いているあいだも、公園や山での木登りのことや季節について、豊かなインプットを動作や意味に結ぶように英語で語りかけ、意味交渉(Negotiation of meaning)を行っていた。この活動は、はさみで切って貼り合わせ、葉をつけて、四季を考えて表現することのできる工作になっている(図5、6)。子供たちのノートを見ると前の時間に季節のことを学んだ絵があり(図3)、今日学んだ木の話を考え合わせて完成させる。これをノートに貼ると飛び出す絵本のようになって、子供たちはこの手作りの「木」を見せて友達に紹介するそうだ。最初はインプットを十分に与えて、発話を急がせるようなことはなく、とても自然である。これまでのノートの状況から、どの活動でも切り抜いたり自由に絵を描いたり、考えて学んだ足跡が残るようになってだけでなく、壁も黒板もその作品であふれている。C先生は、「子供は決して全員がちゃんと聞くわけではないが、『今日がんばって聞こう』といった自立性が大事だ」と考えている。その表れが前に貼られた赤と黄色と緑のプレートである。それぞれの洗濯バサミには名前が書かれてあり、黄色のところ自分の名前が書かれた洗濯挟みが挟まれると、「ふり返って自立性を持つように」という警告だそうである。タスクをする際には「はさみマーク」が出るなど、視覚情報を用いている。ベテランであるC先生は、子供がすこし疲れてきたときには“I am a music man.”を歌いながら、グループごとに前回習った楽器の演奏のまねをしたりして気持ちを切り替えさせていた。この授業の前に見学したバイリンガルクラスでは算数の授業をとにかく見事な英語で進めていたが、このクラスは英語普及クラスのCLIL授業であり、丁寧な梯子かけ(scaffolding)が必要である。1コマ120分の授業で子供の集中は大変かもしれないが、五感を使い、友だちと関わって考えて創っており、子供が教室の秩序のなかでどう学ぶかということを知っている先生であった。おそらくC先生はCLILが導入される前からすでに指導スタイルが「4つのC」であったに違いない。イタリアに長年住み、ドイツ生まれでイギリスに住んでいたこともあるため、

英語に不自由のないニアネイティブであるが、ニアネイティブであるからこそ見落としがちな細部を知っている。三つの国を渡りながら我が子をトリリングルに育てたという自身の人生そのものが授業になっている様子が見られ、子供の毎日の生活と学びが連続して深まるように立体的に作られた授業であった。



図5 型紙



図6 出来上がった木

### 1年生のアート

紙芝居を鑑賞する授業である。英語母語話者N先生とイタリア人担任教師のTTであった。前半の1時間は主にN先生が英語だけで指導していたが、子供が確実に理解できるような工夫がなされていた。まず、野菜のおもちゃを示しつつ、英語で野菜の単語を覚えさせた後、スープを作る物語を紙芝居を使って語った。この間、イタリア人担任教師のM先生は極力英語だけで子供とともに反応することで子供たちにInputとInteractionに触れる機会を与えていた。抜粋1は、授業中のN先生、M先生そして子供のやり取りの様子である。黑板には、物語に関わる紙芝居の絵5枚が貼られている（図7）。

N先生はまず、石を出して、“I have a stone.” というと、子供たちは“I have a”をチャックとしてとらえ、“Stone”だけをリピートした。そこでN先生は“A stone.”と改めて言っ



図7 紙芝居の絵



《抜粋1》(N : N先生, M : 担任のM先生, Ss : 複数の子供, S : 1名の子供)

N:	I have a stone.	1
Ss:	Stone.	2
N:	A stone.	3
[ Ss:	Stone.	4
Ss:	A stone.	5
	(同時にA stone.という子供とStone.という子供が混じっている)	
N:	Now, this is a magic stone. Children, a magic stone, OK?	6
Ss:	Ohh! Ooo!	7
N:	This is a magic stone. By now, just a minute, ...	8
N:	(青くて小さな鍋を持ってきた)In this bag, there is a pot. (Potをたたく) A pot.	9
[ Ss:	Pot.	10
Ss:	A pot.	11
	(A pot.とリピートする子供とPot.のみをリピートする子供がいる)	
N:	An orange pot.	12
Ss:	Nooooo!	13
Ss:	Blue----!	14
Ss:	A blue--- pot! A blue pot!(口々に言っている)	15
N:	M, is this a red pot?	16
M:	Eh! No---. XXXXX(Not audible) It isn't a red pot.	17
Ss:	Blue!!!!(口々に言っている)	18
M:	I agree with the children.	19
N:	Wait for a minute. A blue pot! You are correct.	20
S:	Yes.	21
N:	A blue pot.	22
Ss:	A blue pot.	23
N:	A magic stone.	24
Ss:	A magic stone.	25

たが、この時点では子供たちは“A stone.”とリピートしたり、“Stone.”だけをリピートしたりしていた。同様のことはLines 9～11にも見られる。この授業は冠詞を教え込むことが目的ではないため、正しいインプットを与えながらもことさらに取り上げることはしていない。子供たちの方は“Repeat after me.”と言われたわけでもないのにキーワードであろう言葉を繰り返そうとしている。そこで、N先生は意味理解の確認(Comprehension check)にもなる、事実とは異なることを子供たちに言う (Line 12)。子供たちは“No.”と言ったあと、実際の鍋の色を口々に言う。この時点でも“A blue pot.”という子供もいれば色だけを言っている子供もいる。さらにN先生はとぼけてM先生にも“No”とかわせる質問をして、そのやり取りを聞かせた後、やっと、“A blue pot.”と言った。さらにもう一度N先生が“A blue pot.”という子供たちは“A blue pot.”、次に“A stone.”とN先生が言うと“A stone.”と全員が冠詞付きのチャンクとして繰り返した。次に、麻袋からN先生がニンジンの実物を取り出すと、“Carrot”と子供たちは口々に言う。今度はpotatoを取り出したN先生は、その形が先ほどのMagic stoneに似ていることから“A magic stone.”と再びとぼけて見せたが、“Potato!” “A potato!”と子供たちから声が上がる

た。N先生は普段とぼけることなどない、まじめな印象の先生であるが、授業の中では子どもが「興味を持って聞き、それについてなにか言ってみようとする」ような発話の仕掛け（Elicitation）を創り出していた。N先生はイタリア語を解するが、授業中は英語のみで授業をする。以下は、再びクラス担任とのやり取りを交えながら、子供たちに注目させている場面である。

### 《抜粋2》

N:	(セロリを出す)	
Ss:	(英語での言い方がわからず、躊躇している)	26
N:	In Italian?	27
Ss:	<i>Sedano!</i>	28
N:	Is that right, M?	29
M:	Yes. In Italian it's <i>sedano</i> .	30
N:	In English, (セロリを耳に持って行って) it's a telephone.	31
M:	(大笑いする)	32
Ss:	Nooo!	33
N:	(涼しい顔をして) It's <i>celery</i> .	34

英語母語話者のN先生は、自分のような英語母語話者と英語を使ってコミュニケーションをとることが子供のためになると言っていた。後半の1時間では、担任教師が主役が変わり、イタリア語で先ほどの物語が語られた。この間、英語母語話者は、最近米国からイタリアに移住してきた子供のサポートに回っていた。この学校では、週7～9時間の教科時間をCLILで指導することから、Bentley (2010) や渡部他 (2011) が言うところのHard CLILに近いpartial immersionである。このCLIL指導モデルにおいては、教科内容は母語（ここではイタリア語）のカリキュラムで教えられる内容を反映したもの、或いは場合によっては新出の内容となる（Bentley, 2010）が、本授業は学習初年度の1年生であるにもかかわらず後者の「先に英語で教えてしまう」方式であった。しかし、上記のやり取りの例からもわかるように、英語母語話者であるN先生とイタリア人担任教師のM先生とのTTがうまく機能し、必要に応じてイタリア語を介しながら、子供たちは安心して授業を受けられる環境に置かれ、無理なく学習を進めていた。

### 3年生の、アートの要素を入れた英語文化

担当のA先生はルーマニア出身であるが、イギリスで高等教育を受けたニアネイティブで、CLIL教員である。イギリスでは幼児教育関係の仕事に就いていたことがあり、母国での教員免許も取得している。イタリア語も話すことができる。

授業のはじめに、本時の授業過程について子供たちとやりとりしながら、

① Game

② Independent work

- ③ Photos
- ④ Story time
- ⑤ Art project

と板書した後、Good listeningやCollaborationといった授業を受ける際のきまりを子供たちとともに確認した。1つめのGameではHangman（綴りを当てていくゲーム）で“Adventure in British Museum”を綴らせた。これは先週クラス全員で見た映画のタイトルで、映画の内容についての振り返り（復習）につなげていた。その後、映画館のチケットを渡し、ノートに貼らせた。時折、わからない様子を見せる子供がいると、わかっている子供に挙手をさせ、イタリア語で説明させる場面もあった。A先生自身も英語だけで授業をするのではなく、必要に応じてわずかではあったがイタリア語を使っていた。Photosの活動では、British Museumの正面を写した雨の日の画像などBritish Museumに関する写真を数枚スクリーンに映し、状況について子供たちとやり取りをした。子供たちは英語やイタリア語で口々に答えていた。次に、白黒で印刷したBritish Museumの写真を子供に一枚ずつ渡し、ノートに貼らせてから、“This is the British Museum in London.”と板書して、写真の下に写し書くように指示をした。

Story timeでは、古代エジプトに少年がタイムスリップする絵本をスクリーンに映し出しながら読み聞かせした。お話の内容を確認しながら読み聞かせをしていたが、途中、一旦読み聞かせを止めると子供たちに、ノートに“This is my time machine.”と書くように指示し、実際にそれぞれ好きな形のタイムマシンを10分間で描く活動になった（図8）。子供たちは自由自在にタイムマシンを描いていたが、時間が来るとA先生は子供たちに“I am ready to go to Egypt.”と書くよう指示を出した。そして、タイムマシンに乗りこんだつもりで、“Put on a helmet.”“Seatbelt.”“Side belt.”などの語彙を聞かせながらTPR（Total Physical Response：全身反応法）でジェスチャーをしたのち（図9）、Storyの続きを再び読み始めた。A先生はほぼナチュラルスピードで話していたが、子供たちとのや



図8 タイムマシンの絵を描いて見てもらおうとしている子供



図9 タイムマシンに乗って移動している様子を体現

り取りの中で、Yes/No Questionを多用して、子供たちが答えやすく、訊かれていることを推測しやすくなるように意識していた。また、A先生は2時間の授業で行われる様々な活動の繋がり・流れを大切にしており、子供の過去の経験をつなぎ合わせながら異なる文脈で英語に出会わせるよう心掛けているとのことであった。

#### (4) インタビュー

授業観察後、S小学校のプロジェクト開始時より英語指導に関わっている英語コーディネータE先生とベテラン教師T先生にインタビューを行った。二人はともにイタリア人で、イタリアの小学校教員免許を持つフルタイムの教員である。さらに、「英語文化」の授業者A先生にも別途インタビューを行った。

前述したように、S小学校は市の委託により特別なプロジェクトを行っているため、英語母語話者或いはバイリンガルの人材を講師として雇用する予算がついている。これらネイティブ教員或いはバイリンガル教員は学校長の裁量で採用され、1年契約で、バイリンガルクラス或いは英語普及クラスのCLIL授業を担当している。母国その他での教員免許の有無は採用時には問われない。イタリア人の正規教員もCLIL指導の基準であるCEFRのB2以上の英語力があれば指導ができる。市はVoucher（クーポン）を発行して教員の英語力強化のための留学や研修参加を支援しているが、CEFRのC1レベルにあるE先生はCLILで「体育」を指導している一方、B2レベルのT先生は自分の英語力はまだ十分でないと考え、CLIL指導はしていない。これは「CLILの指導には従来の（外国語）指導法に必要である以上の英語力が必要」だと考えているからである。C1レベルにあるE先生も英語表現について不安を感じており、表現の確認のためにもネイティブ教員の存在はありがたいと考えている。しかし、期間契約教員であるCLIL教員はイタリアの教員免許を持っていないため、イタリアの初等教育に関する知識・技能不足が否めない。授業観察で見た1年生の授業のようにイタリア人教員とのTTで授業が行われることはまれで、原則それぞれが単独授業であるため、主にベテランのイタリア人教師が研修・指導し、指導力向上を目指しているとのことであった。

しかし、このことをもってイタリア人教員とCLIL教員が連携を取り、イタリア語での授業と英語による授業がスムーズに関連付けられているとは言えないようである。A先生はCLIL教員が授業を行う場合、イタリア語でその教科を指導する担任と打ち合わせをするとより子供の学びが深まるのではないかと考えているが、情動的、或いは時間的な問題で打ち合わせはできないと言う。例えば「地理」は1コマがA先生、もう1コマはイタリア人教員が指導しているが、お互いの授業に関する詳細を知ることはほぼなく、連携ができていない現状があるとのことであった。

このほか、CLIL教員は一年契約の特別予算で雇われている者であり、次年度もいるとは限らない不安定さも心配の種のようにであった。

#### 4. 考察

授業観察から、CLIL 指導教師の資質としていくつかの点が考えられる。第一に、教科内容を取り入れた言語活動を支える英語力である。教師は子供の表情などのサインを読み取り、適宜イタリア語を活用しながら子供に適した指導を行っていたが、イタリア人教師はCLIL 指導には通常の英語の授業よりも高度な英語運用能力が必要だと考えており、CEFRのB 2以上の判定を受けていてもなお英語力における不安を抱える教員もいて、英語力に関してネイティブ或いはニアネイティブであるCLIL教員の存在をありがたく感じていた。イタリアの初等教育でCLIL 指導をする場合の英語力の基準はB 2であるが、人材不足から当初B 1でもやむを得ないという状況があった。しかし、2010年より大学卒業生にはB 2が求められることになったため（中村，2011）、それ以後大学の教員養成課程を修了して教師になったものは必然的にB 2レベルに達していると想定される。一方、日本の大学生の状況はと言えば、例えば長田（2016）が外国語活動に関する必修科目の受講生123名に対して行った調査で実用英語検定の資格を持っているものは2級（CEFRのB 1下位～A 2上位レベル相当）6名、準2級（CEFRのA 2レベル）33名という結果であったことからほとんどがA 2レベル以下であると推測されるため、英語力の向上は課題だと考えられる。

第二に、母語および第二言語習得に関する知識である。2年生の音楽を担当していたC先生の授業には、「英語のプロソディを意識させる」「言葉の表象とL 2言語形式を結びつけたり、意味のある内容の中で文字に触れさせたりするform-meaning connections」「最初に触れるアルファベットを大文字に統一するなどのsequence of teaching literacy」「豊かなインプットを動作や意味に結ぶnegotiation of meaning」「まずインプットを十分に与えるcomprehension approach」といった言語習得において重要な要素がふんだんに取り込まれており、C先生自身が「i + 1」つまり理解可能なインプットが子供たちにとって大切だと述べている。また、1年生のアートの授業では担任教師のM先生が極力英語で子供とともに反応していたことからインプットに加えてインタラクションを見せることも大切だと考えていることがわかる。一方、N先生は授業の中で子どもが話したいと思うような発話の仕掛け（Elicitation）を創り出していたほか、セロリを持って“It's a telephone.”というような冗談を言って場を和ませ、情意フィルター（Krashen, 1982）を下げていた。また、自分自身は正確に冠詞を使いながら、子供たちが冠詞を落としてもコミュニケーションが成立している限りにおいて否定はせず、正しい形を繰り返していた。CLILはCLTの考え方に基づいておりlearning by doingである。誤り指摘による学習者の萎縮が起きないように、正しい言語表現を提示しながらもコミュニケーションを続けていくことの重要性を示すものであった。さらに、A先生はcomprehension-based approachの典型的な指導法のひとつであるTPRを活用している。日本の小学校教員は国語（日本語）という言語を指導する立場にあり、言語習得の知識だとは意識せずにこれらのテクニック

を用いている可能性はあるが、外国語を学ぶ場合は特に意識して活用する必要があるということを知っているべきであろう。

三点目はCLIL指導の技術である。A先生は「子供の過去の経験をつなぎ合わせながら異なる文脈で英語に出会わせるよう心掛けている」と述べているが、過去の既存知識と新しいものを繋ぐことは高次の、すなわち深い思考を促すために大切なことである。子どもの背景知識より低いところから始めると低次の思考にばかり時間をかけてしまい、限られた時間の中で高次の思考にまでたどり着けない可能性が生まれてしまう。C先生は、これまで学んできた季節についての総まとめとして四季を表すことのできる立体的な木を子供たちに作らせていたが、これは前述したように高次の思考の中でも一番高いところにあるCreation（創造）にあたる。また、2時間という長い授業時間のなかで、ふんだんに視覚的な補助を用いてCLIL指導には欠かせないscaffolding（足場掛け）を行っている。加えて、言葉は子供の生活の中にあることをふまえ、生活の中で子供が母語で持っている背景知識と教科内容、そして英語という母語以外の言語を自然に結びつけて深い学びへと意識しているところは、A先生と同様である。C先生はまた、CLIL授業の言語面での学習で重要とされるチャンクを文脈から切り出させ、子供の気づきを促してもいた。上記以外のテクニックとしてtranslanguagingがある。これは語学教育における母語と外国語の積極的活用のことである。母語と第二言語の両方を発話に取り入れることを従来codeswitchingと呼んでいるが、こちらは否定的な意味合いで用いられることが多いため、CLILではtranslanguagingという用語を用いている。1年生のアートの授業では、子供たちがセロリを見て何も言えないでいた際、ネイティブのN先生がイタリア語で言うように促す場面があった。これは「セロリ自体がわからないのか、英語での言い方がわからないのか」を確認するために有効な手段である。イタリア語を解すが、子供たちの前では英語しか話さないN先生はイタリア人のM先生に子供たちが言ったことがあるか確認している。これはイタリア語が肯定的に使用されるよい例である。また、A先生は、よく理解できていないと思われる子供のためにすでに理解している別の子供にイタリア語で説明させていたが、これもtranslanguagingの方法の一つである。このようなテクニックは、子供が正確に説明できているか教える側が確認する必要があるため、子供たちの母語を理解する力も資質の一つになると考えられる。

四点目は初等教育における専門的指導力である。イタリア人担任教師と同等の立場で働いているC先生は壁面掲示で学びをシェアする環境作りをしたり、教室内で学ぶ秩序をつくって学習習慣の形成を促したり、子供たちの自立性を重んじたり、発達段階を理解して一人ひとりへの注意を視覚で促すなど、初等教育教員としての知識と指導力を十分に發揮してCLILの授業を成立させていた。筆者らのうちの二名は小学校の外国語活動を参観し指導講評をする立場にあるが、事後検討会でよく聞かれ、また筆者ら自身も感じるのは、外国語活動ほど学級経営が透けて見えるものはないということである。外国語を通じて学ぶという、情意フィルターが上がりやすい状況では何より、クラスルームコントロールは

授業成功のカギを握る。他の二人の授業もよく工夫されており、それぞれの個性を生かした指導であったが、1年契約の外国人CLIL教員の中には教育を専門にしていない者もあり、指導力に課題がある場合もある。このことに関して、イタリア人の英語コーディネータやベテラン教師も、CLILの指導には高い英語力だけでなく初等教育における専門的指導力も大切だと考えていることがインタビューから分かった。これは、それぞれの教科の時間に英語を媒介として教科内容を学んでいるのだという事実とともに、CLIL指導の本質である内容と言語の両面を育てること、そのためには初等教育においては発達段階を考慮し、様々な手立てをする必要があるという意識がイタリア人担任教員のなかに明確にあるからだと考えられる。

以上のことから、イタリア・トレント市での授業観察とインタビュー調査を通して、日本でCLILの授業を行うために必要とされる資質は以下のとおりである。

- 教科内容を取り入れた言語活動を支える英語力
- 言語習得に関する知識
- CLIL指導に関わる技術
- 初等教育において主体的・対話的な学びを導く指導技術

CLILが目指す教育の目的は、新しい学習指導要領で示された「育成すべき資質・能力」（文部科学省、2017）の3本柱に呼応するものであり、今後、日本でも本物の「言語使用場面」として、また、子供が外国語を通して思考し、協力して創造する場として、CLILが取り入れられる可能性がある。その場合、他教科の時間にその教科を英語で教えるような体制ではなく、外国語科或いは外国語活動の時間の一部で、担任教師が教科内容を取り込むような形で指導するSoft CLILのような形になると考えられる。また、「初等教育の専門性」と「英語力」を相互補完するためには初等教育の専門家である担任教師と英語が堪能なALTのTTが望ましいであろう。

## 5. 結論

本研究は、ヨーロッパで先進的に実践されているCLILを、新学習指導要領が目標としている「主体的・対話的な深い学び」をおこすことができる外国語学習法のひとつととらえ、小学校で10年の実践を重ねてきたイタリアのS小学校を訪問、授業観察と教員へのインタビューを行い、実践の様子と教員が抱える問題について考察したうえで、日本の初等教育への応用可能性について検討した。

日本でCLILを取り入れる場合、「教科の知識・指導力」以外に、指導教員には子供の学びの様子を見取り、子供が主体的・対話的な学びを得られるよう適切な指導を行う「初等教育に必要な指導技術」、教科内容を取り込んで言語活動を行うための「英語力」が求

められる。さらには、C先生の例で見られたように言語習得の過程が見据えられる力も子供の学びを促進するのに必要であることから、インプットの量と質、語彙・表現の提示の仕方、指導法などの「言語習得を促進するための知識」も必要であろう。CLILは第二言語習得研究から生まれたCLTの一方法であることから言語習得に関する知識と重なるところはあるが、母語の効果的な使用や足場掛けなどCLILの指導技術も身に付けておきたい。

教室環境や指導形態を整えることも大切である。S小学校では、多くの教室にプロジェクターとスクリーンがあった。例えば絵本が小さなものしかなくても全員が見られるようにプロジェクターに映し出すことができればビッグブックを用意する必要がなくなる。また、イタリアの小学校の1クラスのサイズは最大でも28人であり、日本の40人クラスとは比べ物にならない。日本人外国人を問わず英語が堪能な人材とのTTで行えば、担任教師の言語面での負担が減るだけでなく、目が届くという意味でもより効果的だと考えられるが、その場合は担任と協力して日本の子供に合う指導ができるようなチームでの指導力向上研修が必要である。これらを実現するためには、教室環境や指導体制を整える予算をつけたり、或いはまた就業時間内で教員が研修を受けられるようなシステムを作ったりといった行政のサポートが不可欠である。

## 6. 参考文献

- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5 (1), 46-56. doi:10.5294/lacil.2012.5.1.4 ISSN 2011-6721
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). You can stand under my umbrella: Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter. *Applied Linguistics*, 35, 213-218.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.  
[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) (2017年9月5日閲覧)
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 93-119.
- 文部科学省 (2008). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 東洋館出版社
- 文部科学省 (2016). 「資料2-2 アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力に関する参考資料」 中央教育審議会教育課程部会 総則・強化特別部会 (第5回)
- 文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領』  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf) (2017年9月3日閲覧)
- 中村秩祥子 (2011). 「イタリアの初等教育教員向けオンライン英語研修制度」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』 No. 61, 49-61.
- 中村秩祥子 (2015). 「イタリア」大谷泰照, 杉谷眞佐子, 橋内武, 林桂子編『国際的にみた外国語教員の養成』



297-309. 東信堂

長田恵理 (2016). 「小学校教員を目指す大学生の異文化に対する態度に関する調査」『國學院大學人間開発学研究』第七号, 1-13.

Scuola Sanzio Istituto Comprensivo di Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado "Trento 5" (2014). Scuola Sanzio: lingue comunitarie,

<https://www.istitutotrento5.it/scuole-ictn5/scuola-sanzio/lingue-comunitarie-sanzio.html#diffuso> (2017年5月12日閲覧)

渡部良典, 池田真, 和泉伸一 (2011). 『CLIL 内容言語統合型学習』上智大学出版

# 授業評価アンケートから見た授業外学修時間に関する基礎的考察

戸村 理

## 【要 旨】

本稿の目的は、國學院大學における授業外学修時間について、その現状と規定要因を明らかにすることである。分析には、平成28年度前期学生による授業評価アンケートの結果を利用した。分析の結果得られた知見は、第一に本学の授業外学修時間が、教養や専門を問わず、学修なし、30分以内と回答した割合がほとんどを占めたことである。第二に学士課程教育4年間の中で、授業外学修時間が最も多かったのは1年次であることである。なお学部間で異なるが、以降、3年次まで授業外学修時間が減少し続ける実態も確認できた。そして第三に教員による授業外学修の具体的指示は、学生の予習・復習に対する姿勢（かまえ）と関係があり、授業外学修時間の増加に資することである。以上の知見は、授業外学修時間と学修成果に関する先行研究の知見が、本学でも適合することを示している。なお今後の課題としては、教学IRの機能を向上させることで、授業外学修時間をより正確に把握すること、そしてエンrollment・マネジメントの充実に向けた、学内データによる横断的かつ時系列での分析が求められると結論づけた。

## 【キーワード】

授業評価アンケート、授業外学修時間、IR、エンrollment・マネジメント

## 1. はじめに

本稿では、國學院大學の学士課程教育における授業外学修時間について、授業科目の管理組織に着目して現状を明らかにする<sup>(1)</sup>。その上で教員の授業実践の観点から、授業外学修時間の規定要因について検討する。

周知の通り、1990年以降、日本の高等教育進学率は、再拡大の様相を見せた。これにより我が国高等教育は、大衆化の段階からユニバーサル化の段階へと移行した。そしてこの移行は、日本の大学の研究重視の姿勢を改めて問う機会を提供した<sup>(2)</sup>。1991年の大学審議会答申「大学教育の改善について」や大学設置基準の大綱化が示すように、大学の教育機能の改善や充実が、研究機能の充実以上に求められるようになったのである。2000年代以降、教育機能の充実は高等教育政策の中心的テーマとなり、より具体的に大学生の「学修面」が強くフォーカスされるようになった。こうした近年の動向については、吉田（2017）に詳しい。吉田は、高等教育政策が求める学修面、とくに学修成果の可視化への要請について、2008年の「学士課程答申」や2012年の「質的転換答申」、そして「大学教育再生加速プログラム（AP）」の実施、さらには教育の内部質保証に影響力を持つ認証評価制度を引き合いに出し、「一方では競争的資金による誘導、他方では省令改正による強制、この2つでもって、学修成果の可視化は日本の大学がとるべき道となった」と述べている（吉田 2017, p.16）。

その学修成果の可視化については、何をもちて学修成果となすのか、学修成果の評価の

指標・レベルの妥当性や信頼性をめぐって多くの議論がなされている（松下 2017）。他大学同様、國學院大學でもさまざまな試みがなされているが、そうした中で本稿では、学生の授業外学修時間に着目する。一般に学修時間は、授業内時間と授業外時間とに分けられる。前者は、通常の授業・講義・演習・実験等に参加している時間である。他方で後者は、学修の内容でさらに2つに分けられ、授業外で授業等に関連する学修を行っている時間と、授業等に関連無く行われている自主学修の時間とに区別される。学修時間は間接指標ではあるが、量的指標であって、谷村（2011, p.71）が言うように、「ある程度客観的に学習行動の量を示す指標であり、個々の大学で教育を見直すための糸口を提供する変数」とみなすことができる。また学修時間に関する研究蓄積は近年多く、最近刊行された『大学教育学会誌』だけ見ても、串本（2016）、谷村（2009, 2010, 2013）、三好（2011, 2015）、溝上（2009）などが挙げられる。それらは学生調査（個人・コンソーシアム）等によって対象を個別大学に限定しないものから、個別大学に特化したものまで多様であり、それぞれから明らかになった知見、例えば「授業と関連づけられた授業外学習、ひいてはバランスのとれた授業・授業外学習の重要性」（溝上 2009, p.117）や、入学した学部が提供する授業の如何による相互作用型授業の学修時間に対する有為な影響力（谷村 2009）といった知見については、学士課程教育の質保証の観点から、本学でも該当するか否か検証されるべき知見であるといえてよい。そういう意味でも、学修時間は分析に資する指標であると考えられる。

ただし本学での学修時間に対する試みは、まだ始まったばかりである。そこで本稿では上述の関心を持ちつつも、今後そうした知見を検証するための端緒として、本学学士課程教育における学修時間、とくに授業外学修時間について、上記の先行研究の分析枠組みを適宜援用する形式で、基礎的な考察を行うことにする。分析には、授業外学修時間を尋ねた「学生による授業評価アンケート」を用いることとし、授業科目の管理組織（学部）を単位に分析を行う。ここで回答学生の所属ではなく、授業科目の管理組織（学部）に着目する理由は、「学習実態の規定要因の一つと考えられる教員の意識・行動の実態はいまだ見えづらい」（谷村 2010, p.88）という指摘を考慮したためである。授業を管理（マネジメント）する側から考察するのであり、それもあって本稿では、専任教員が担当した授業科目に限定して分析を行う。

以下、本稿の構成である。第2節では、データと方法について確認を行う。それを踏まえて第3節では、授業科目の管理区分を単位に、授業外学修時間の現状について探索的な分析を試みる。そして第4節では、授業外学習時間の規定要因について検討し、第5節では、本稿で明らかになった知見についてまとめ、本学のIR機能やエンrollment・マネジメントの点から、今後の課題を述べる。

## 2. データ

### (1) 調査の概要

本稿で使用するデータは、2016（平成28）年度前期「学生による授業評価アンケート」（以下、アンケート）である。ここではその概要を確認しておく。

國學院大學では、学士課程教育の質保証を検証する基礎的データの収集を目的に、毎年前期と後期に1回ずつ、学生に対してアンケートの回答を求めている。アンケートの実施主体は、國學院大學教育開発推進機構にある教育開発センターであり、全15回の授業のうち、第13回から第15回の時期に2週間から1ヶ月程度の期間を設けて、授業中に実施している。なお2015（平成27）年度後期からは、それまでの質問紙配布による紙媒体での実施から、学内教学システムを利用したウェブサイトでの実施へと移行した。アンケートの対象科目は、卒業論文等の一部科目を除いて、原則、すべての開講科目を対象としている。回答は、授業科目を担当する教員の責任の下、回収率向上の点から授業中に行われ（授業時間外でも回答可）、学生はスマートフォンやタブレット、PC等からウェブサイトアクセスして回答する。アンケートは、2016（平成28）年7月7日から7月20日にかけて実施され、回答件数は32,225件、回答率は31.9%であった。

### (2) 使用する変数

まずはアンケートの設問項目について、形式から確認する。本学のアンケートの設問は全部で17の設問からなっている。形式は3つに分かれており、選択形式の設問（Q1からQ14）、実数値を入力する形式の設問（Q15）、自由記述形式の設問（Q16とQ17）である。選択形式の設問はすべて4件法（1. そう思わない、2. あまりそう思わない、3. そう思う、4. かなりそう思う）であり、自由記述形式の設問を除き、必須回答である。

次に設問項目の内容を確認する。表1は、自由記述設問を除いた設問項目の一覧である。Q1～Q3は教員の授業スキル、Q4とQ10は学生の授業に対するかまえ、Q5、Q8、Q9は教員の授業運営、Q6は授業外学修の具体的指示、Q7は教員の学修環境づくり、Q11は難易度、Q12は展開性、Q13は達成感、Q14は満足感を示す変数とみなす。またQ15は、設問にあるとおりの予習復習や課題等を含めた当該授業科目の授業外学修時間を尋ねた設問であり、数値は0分から300分の値をとる。

以上に加えて、本稿では、アンケートから入手できる情報である授業規模（履修者数）も、変数として利用する。

表1 学生による授業評価アンケートの設問項目

Q1	教員の説明や指示は明確で聞き取りやすかったですか。【教員の授業スキル】
Q2	教員は授業中、学生に対して積極的な発言や参加を促していましたか。【教員の授業スキル】
Q3	教員の板書や教材（配布資料や映像・情報機器等）の利用は、授業内容の理解に役立ちましたか。【教員の授業スキル】
Q4	あなたはシラバスを読んだ上で授業に臨みましたか。【学生の授業に対するかまえ】
Q5	教員はシラバスに基づいて、授業を進めていましたか。【教員の授業運営】
Q6	教員は予習・復習に関する指示を出していましたか。【授業外学修の具体的指示】
Q7	あなたから見て、他の履修学生はこの授業に真剣に取り組んでいましたか。【教員の学修環境づくり】
Q8	1回1回の授業ごとに学ぶべき内容（単元）が整理されていましたか。【教員の授業運営】
Q9	毎回の授業内容が関連付けられて授業が進められていましたか。【教員の授業運営】
Q10	あなたは予習・復習をするなどこの授業に意欲的に取り組みましたか。【学生の授業に対するかまえ】
Q11	あなたにとってこの授業の難易度・レベルは適切でしたか。【難易度】
Q12	この授業のテーマや、関連するテーマへの関心が高まりましたか。【展開性】
Q13	あなたはこの授業の到達目標を達成できたと思いますか。【達成感】
Q14	あなたはこの授業を履修して良かったですか。【満足感】
Q15	あなたはこの授業1回あたり、平均して何分の授業外学修（予習復習課題等）時間をとりましたか。【授業外学修時間】

### (3) ケース数

表2は、アンケートの結果を、本稿の分析対象である専任教員と、そうでない兼任教員とで併記したものである。教養総合科目では、兼任教員の回答数が全体回答数のかなりの割合を占めたことが分かる（78.1%）。一方で専門教育科目では、A学部とB学部がほぼ同割合であり、その他はC学部→D学部→E学部の順で専任教員の回答の割合が多くを占めていた。本稿で注目する専任教員の回答結果を確認する。すると教養総合科目が3,156件、専門教育科目が10,933件であり、合計14,089件が取り扱うケース数となる<sup>(3)</sup>。専門教育科目について管理組織ごとに見ると、A学部3,279件、B学部1,038件、C学部2,157件、D学部985件、E学部3,474件であった。なお回答学生の学年は、1年生が13,435件（41.9%）、2年生が9,133件（28.5%）、3年生が6,949件（21.7%）、4年生が2,555件（8.0%）であり、性別は女性15,236件（47.5%）、男性16,836件（52.5%）であった。

表2 対象となるケース数

区分	専任教員		兼任教員		合計
	回答数	%	回答数	%	
教養総合科目	3,156	21.9%	11,260	78.1%	14,416
専門教育科目	10,933	61.9%	6,723	38.1%	17,656
A学部	3,279	50.6%	3,201	49.4%	6,480
B学部	1,038	48.1%	1,118	51.9%	2,156
C学部	2,157	63.5%	1,241	36.5%	3,398
D学部	985	74.3%	341	25.7%	1,326
E学部	3,474	80.9%	822	19.1%	4,296
合計	14,089	43.9%	17,983	56.1%	32,072

### 3. 授業外学修時間の現状

#### (1) 授業外学修時間の分布

表3は、専任教員が担当する授業科目における授業1回あたりの授業外学修時間の分布を示したものである。まずは教養総合科目から見てみたい。最も多く分布していたのは15-30分以内と回答したもので、31.7%であった。次に多いのが、0分、すなわち「学修なし」を意味するもので、22.2%であった。0-15分以内と回答したのが18.5%であるので、30分以内と回答した合計は72.4%となる。一方で30分を超過したと回答した合計は27.6%となり、60分を超過した合計に限ると、9.0%であることがわかった。

次に専門教育科目を見てみよう。学部ごとに差があるが、E学部を除き共通することは、15-30分以内と回答した割合が最多であったことである。A～D学部では30.1%から35.6%の範囲で分布しており、E学部のみ30%台を下回って26.9%となっている。そして0分の割合をみると、B学部は12.2%と少なく、E学部は33.9%と多い。0-15分以内と回答したのも同じくB学部では少なく14.8%であったが、他の学部は19.8%から20.7%と20%前後で分布にほとんど差がない状況が明らかとなった。これに対応して30-60分以内

表3 授業外学修時間の分布

区分	教養総合科目	専門教育科目					
		全体	A学部	B学部	C学部	D学部	E学部
0分	22.2%	24.3%	23.2%	12.2%	19.7%	16.6%	33.9%
0-15分以内	18.5%	19.8%	20.1%	14.8%	20.2%	19.8%	20.7%
15-30分以内	31.7%	30.3%	30.1%	35.6%	31.6%	34.5%	26.9%
30-60分以内	18.6%	16.9%	16.5%	26.6%	19.2%	19.1%	12.5%
60-120分以内	7.0%	6.3%	7.1%	8.1%	7.0%	7.4%	4.1%
120-300分以内	2.0%	2.5%	3.0%	2.7%	2.3%	2.6%	2.0%
合計	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

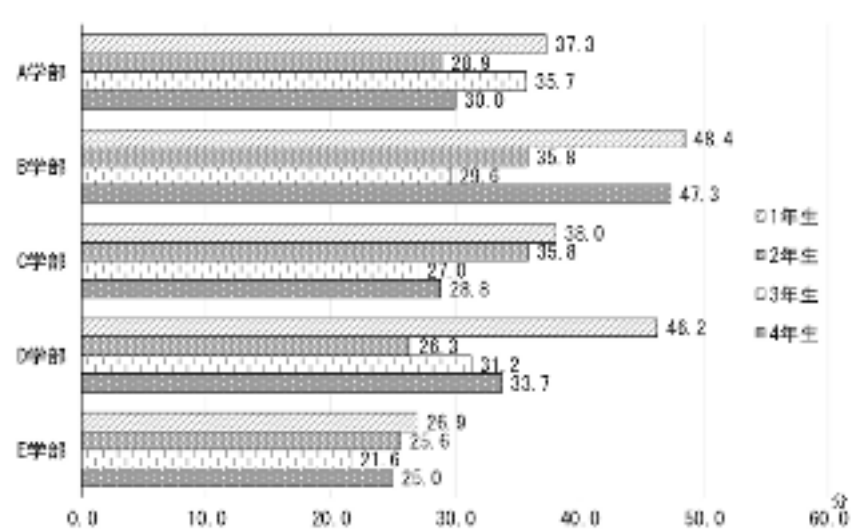
と回答した割合も、B学部が26.6%と唯一20%台であり、他の学部より大きな割合を示していることがわかった。教養総合科目と同様に30分以内と回答した合計を見ていくと、A学部で73.4%、B学部で62.6%、C学部で71.5%、D学部で70.9%、E学部で81.4%であった。一方で30分を超過したと回答した合計は、順に26.6%、37.4%、28.5%、29.1%、18.6%となった。これより専門教育科目における授業外学修時間に関しては、学部間で少なくない差が存在しているということができよう。

専門教育科目の授業外学修時間には学部間でばらつきがあったわけだが、授業外学修時間の平均値は、A学部が33.5分、B学部が39.8分、C学部が33.6分、D学部が35.1分、E学部が25.4分であった。ここで詳細に検討すべく、回答した学生の学年に注目して集計した(図1)。図1によると、第一に、どの学部も1年次より2年次のほうが、授業外学修時間の平均値が減少していた。1年次と2年次との差分を求めると、A学部が-8.4分、B学部が-12.6分、C学部が-2.2分、D学部が-19.9分、E学部が-1.3分となっていた。

第二に、3年次で持ち直す、すなわち授業外学修時間が増加する学部とそうでない学部とがあった。A、D学部は3年次に授業外学修時間が増加したが、B、C、E学部は2年次よりさらに授業外学修時間が減少していた。一般に3年次は、就職活動、サークル活動等で、授業に関する授業外学修時間を十分に確保できない可能性が高い。これについては、今回のアンケート結果が前期実施分であることを考慮し、後期実施分とあわせて比較する必要がある。

第三に、4年生の授業外学修時間が学部間で大きく異なっていた。B学部では3年生から4年生に授業外学修時間が大きく伸び(+17.7分)、C、D、E学部では微増し(+1.8~+3.4分)、A学部では減少した(-5.7分)。本学においては卒業論文の作成の有無は学部学科で異なるが、一般的に卒業論文や卒業に関する演習授業等は、授業外学修時間に大きく影響すると想定される<sup>(4)</sup>。卒業論文の取り組みはもちろん、卒業論文以外の学修経験

図1 学部及び学年別に見た専門教育科目の授業外学修時間の平均値



も学生が認識する成長感に大きく寄与するため（谷村 2013, p.142）、これについても後期実施分を加えて考察することが求められよう。

## （2）教員と学生の授業に対する姿勢と授業外学修時間

これまでは授業科目の管理組織や回答学年に注目して検討してきたが、ここでは他の変数も加えて授業外学修時間を検討する。

先に引用した溝上（2009）が言うように、授業外学修時間の確保には、教員による具体的指示（働きかけ）が肝要である。つまり教員が授業の理解を深める具体的かつ適切な授業外学修課題を提示することで、学生は授業外学修の必要性を認識する。そしてそれに能動的に取り組むことで授業内容の理解が深まり、各授業が定める到達目標の達成が実現するというモデルが成立すると考えられる。表4はアンケートのうち、「授業外学修の具体的指示（Q6）」と「学生の授業に対するかまえ（Q10）」の回答について、「かなりそう思う」と「そう思う」の肯定回答と、「あまりそう思わない」と「そう思わない」の否定回答をそれぞれ集約して2×2のクロス表にしたものである。ここから授業外学修を促すような具体的な予習・復習の指示があったと認識した場合には、学生の83.1%が予習・復習に意欲的に取り組んでいた。一方で認識していない場合は、意欲的に取り組んだ学生は32.5%にとどまり、残りの67.5%が意欲的に取り組まなかった。この知見と「（到達目標の）達成感（Q13）」とを考慮して回答を類型化し（表5）、その類型ごとに授業外学修時間の平均値を示したのが表6である。

第一に類型の割合を見ると、積極達成型が最も多くを占め（例として教養総合科目で57.9%と8.4%）、以降は消極達成型、消極未達成型、積極未達成型という順序になっていた。ただし積極達成型に関しては、教員の指示の有無を考慮すると、教員の支持ありと回答した割合の方がほとんどを占めていた。

第二に教員の指示がある場合とない場合とでは、授業外学修時間に大きな差があった。教員の指示の有無を基準に同一類型間で授業外学修時間の平均値を比較すると、どの類型でも教員の指示ありと回答した場合の方が、授業外学修時間の平均値が大きかった。教養総合科目、専門教育科目の順に平均値の差を見ると、積極達成型で+8.9分と+11.2分、積極未達成型で+20.5分と+12.7分、消極達成型で+9.8分と+8.0分、消極未達成型で+8.7分と+7.7分であった。このことより教員の授業外学修に関する具体的な指示の有無が、学生の授業外学修時間の確保に影響を与えていると推察される。

第三に積極達成型と積極未達成型とでは、積極未達成型の方が授業外学修時間の平均値が大きい場合がほとんどであった。教員の指示がある場合ではD学部を除き、また教員の指示がない場合は教養総合科目とD学部を除き、積極未達成型のほうが積極達成型よりも、授業外学修時間の平均値が大きい。積極未達成型は、積極達成型と比較して全類型に占める割合が小さく、これはアンケートに回答した学生が厳しい自己評価をした結果であるとも考えられる。



表4 教員の授業外学修に関する具体的指示と学生の授業に対するかまえ

		学生の授業に対するかまえ		合計
		あり	なし	
教員の授業外学修に対する具体的指示	あり (10,276)	83.1%	16.9%	100%
	なし (3,813)	32.5%	67.5%	100%

\* (括弧内) はケース数。p<.01

表5 類型化の手続き

Q6：授業外学修時間の具体的指示	Q10：学生の授業に対するかまえ	Q13：達成感	類 型
あり	あり	あり	指示有積極達成型
		なし	指示有積極未達成型
	なし	あり	指示有消極到達型
		なし	指示有消極未到達型
なし	あり	あり	指示無積極達成型
		なし	指示無積極未達成型
	なし	あり	指示無消極到達型
		なし	指示無消極未到達型

表6 類型別に見た科目別授業外学修時間の分布と平均値

類型	教養総合科目		専門教育科目		A学部		B学部		C学部		D学部		E学部		
	割合 (%)	平均値 (分)	割合 (%)	平均値 (分)	割合 (%)	平均値 (分)	割合 (%)	平均値 (分)	割合 (%)	平均値 (分)	割合 (%)	平均値 (分)	割合 (%)	平均値 (分)	
教員の指示あり	積極達成型	57.9%	37.1	56.6%	39.4	55.0%	41.7	58.1%	46.4	55.5%	41.6	56.5%	44.9	58.2%	32.4
	積極未達成型	3.3%	46.3	3.9%	50.3	4.2%	62.1	6.2%	57.4	5.7%	43.0	4.6%	35.4	1.5%	41.3
	消極達成型	7.7%	21.8	7.7%	20.0	6.3%	18.7	6.9%	22.6	8.2%	22.9	8.2%	21.2	8.8%	18.1
	消極未達成型	4.3%	25.8	4.7%	21.6	3.8%	19.7	9.4%	26.8	6.2%	22.5	6.7%	27.3	2.7%	13.2
教員の指示なし	積極達成型	8.4%	28.2	7.3%	28.2	9.6%	28.9	4.6%	45.4	6.1%	30.2	5.0%	33.7	7.3%	22.0
	積極未達成型	1.2%	25.8	1.3%	37.7	1.5%	38.6	1.7%	52.5	1.5%	35.6	0.7%	27.1	1.0%	32.6
	消極達成型	10.3%	12.0	10.5%	12.0	12.1%	12.5	4.1%	17.3	7.9%	12.9	7.4%	14.2	13.4%	10.3
	消極未達成型	6.9%	17.1	8.1%	13.8	7.5%	16.2	8.9%	16.5	8.8%	15.2	10.9%	14.6	7.2%	9.1
全 体	100%	30.9	100%	31.7	100%	33.5	100%	39.8	100%	33.6	100%	35.1	100%	25.4	

第四に学部別に見ると、B学部の積極達成型と積極未達成型の平均値は他学部に比べて突出していた。B学部は教員の指示がない場合でも、授業外学修時間の平均値が積極達成型で45.4分、積極未達成型で52.5分であり、教員の指示がある場合のそれと比べて、順に-1.0分、-4.9分の差でしかない。これは前述の「教員の授業外学修に関する具体的な指示の有無が、学生の授業外学修時間の確保に影響を与えている」という考え方、とくにそ

れがあてはまる他の学科とは異なる結果である。B学部の専門分野ゆえの要因であるのか、B学部の教員または学生に特有の要因であるのか、それともその他の要因も含めた複合的な要因の結果であるのか、検討の必要がある。

以上、本節では授業外学修時間の授業科目の管理区分を単位に、授業外学修時間の現状について、教員の授業外学修に対する具体的指示の有無や、学生の授業に対する構えを考慮した類型を用いて、探索的な検討を行ってきた。総じて言えば本学では、教養総合科目と専門教育科目、また専門教育科目でも学部間でその分布に違いはあるが、アンケート回答学生の約70%～80%が、授業1科目あたりの授業外学修時間が30分以内としており、1年次の授業外学修時間が最も長かった。ただしそれは教員の授業外学修に対する具体的指示とも概ね関係しており、学生の特性のみを要因とするものでもない。こうした知見は授業外学修時間の現状を把握する試みをはじめた本学にとっては重要な知見ではあるが、授業外学修時間の規定要因を明らかにするには不十分である。そこで次節では、アンケートから得られる情報に限った限定的な分析にはなるが、本学学士課程教育における授業外学修時間の規定要因について検討する。

#### 4. 授業外学修時間の規定要因

##### (1) 合成変数の作成

本稿ではアンケートの回答のうち、授業外学修時間を従属変数、他のいくつかの設問項目を独立変数に設定し、重回帰分析を行うことで授業外学修時間の規定要因を検討する。表1より独立変数は、「教員の授業スキル (Q1～Q3)」、「教員の授業運営 (Q5, Q8, Q9)」、「教員による授業外学修の具体的指示 (Q6)」(以下、教員の具体的指示と略記)、「学生の授業に対するかまえ (Q4, Q10)」(以下、学生のかまえと略記)、「教員の学修環境づくり (Q7)」を用いることとし、複数の設問項目があるものについては、「1 = そう思わない」「2 = あまりそう思わない」「3 = そう思う」「4 = かなりそう思う」として各設問項目を合成した<sup>(5)</sup>。したがって例えば3つの設問項目を合成した場合は、最小値が3、最大値が12となる。表7には、重回帰分析に用いた各変数の基本統計量を示した。

表7 変数の基本統計量

変数	N	平均値	標準偏差	最大値	最小値
教員の授業スキル	14,089	9.56	1.95	12	3
教員の授業運営	14,089	9.77	1.71	12	3
教員の具体的指示	14,089	2.94	0.83	4	1
学生のかまえ	14,089	5.89	1.41	8	2
教員の学修環境づくり	14,089	3.05	0.77	4	1
授業外学修時間	14,089	31.5	41.5	300	0

## (2) 結果

表8には教養総合科目と専門教育科目に関する重回帰分析の結果を示した。影響が確認できた独立変数は、教養総合科目・専門教育科目ともに「教員の授業運営」、「教員の具体的指示」、「学生のかまえ」であった。本分析のモデルでは、教員の授業スキル（「教員の説明や指示が明確であること（Q1）」、「教員が授業中、学生に積極的な参加や発言を促すこと（Q2）」、「内容理解のために教員が板書や教材を効果的に用いること（Q3）」）や、教員の学修環境づくり（「他の履修学生が真剣に取り組んでいること（Q7）」）は、授業外学修時間に影響を及ぼすことは確認できなかったということになる。ただし影響を確認できた変数においても、教員の授業運営は、教養総合科目・専門教育科目ともに係数の符号がマイナスであった。また前節で詳細に検討した「教員の具体的指示（Q6）」や「学生のかまえ（Q4・Q10）」については、プラスの影響が確認できた。なお調整済みR2値はそれぞれ.067、.079となり、本分析のモデルは、専門教育科目の方で若干ではあるが、説明力が大きいことがわかる。

次に同様のモデルで学部別に検討した結果を見る（表9）。どの学部でも分析モデルは有意であったが、R2値は、A学部の.092、D学部の.092で他の3学部より大きいものの、総じて説明力は小さかった。したがってモデルの適合度は、それほど高くないと言わざるをえない。ただしそうした中であって、各学部で規定要因となる変数に、差異性と共通性が確認できた。差異性を確認すると、教員の授業スキルは、C学部のみ有意であり、教員の授業運営は、A学部、D学部、E学部で有意であり、教員の学修環境づくりは、A学部のみ有意であった。一方で共通性を確認すると、教員の具体的指示と学生のかまえは、全ての学部でプラスに有意であった。モデルそのものの説明力が低いいため、モデルの再考も含めて解釈には一定の考慮が必要となるが、本結果からは、教員が授業外学修に関して適切な指示や助言を行い、それを受けて学生が成果を期待できる予習や復習等に励むことで、

表8 教養総合科目と専門教育科目における授業外学修時間の規定要因

	教養総合科目		専門教育科目	
	B	$\beta$	B	$\beta$
(定数)	5.780		-5.330	
教員の授業スキル	-0.506	-0.025	-0.322	-0.015
教員の授業運営	-2.260	-0.099 **	-2.611	-0.105 **
教員の具体的指示	9.053	0.201 **	9.219	0.179 **
学生のかまえ	4.520	0.166 **	5.846	0.195 **
教員の学修環境づくり	-0.408	-0.008	1.344	0.025
調整済みR2値	0.067		0.079	
F値	234.2**		188.9**	

注) \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

表9 各学部専門教育科目における授業外学修時間の規定要因

	A学部		B学部		C学部		D学部		E学部	
	B	$\beta$	B	$\beta$	B	$\beta$	B	$\beta$	B	$\beta$
(定数)	-6.439		-8.156		-1.058		-10.61		-7.906	
教員の授業スキル	0.474	0.020	-0.219	-0.011	-1.906	-0.095 **	1.03	0.05	0.505	0.024
教員の授業運営	-4.502	-0.164 **	-1.786	-0.075	-1.488	-0.063	-3.28	-0.13 **	-2.083	-0.090 **
教員の具体的指示	10.102	0.188 **	7.426	0.138 **	10.167	0.201 **	8.79	0.17 **	7.257	0.149 **
学生のかまえ	6.627	0.197 **	7.260	0.211 **	5.629	0.191 **	5.47	0.19 **	3.917	0.148 **
教員の学修環境づくり	3.410	0.054 *	0.243	0.004	1.127	0.024	3.18	0.06	1.681	0.032
調整済みR2値	0.092		0.065		0.077		0.094		0.062	
F値	67.5**		15.4**		36.1**		21.4**		46.8**	

注) \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

一定の授業外学修時間が確保できるものと考えられる。溝上（2009）は日本の大学教員が授業内容の理解を、授業外学修時間を含めたトータルなものとしてデザインする意識に欠けており、その必要性を主張している。本稿で得られた知見は、説明力は低いものの、本学においてもその必要性があることを示唆しているものと考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本稿ではアンケートデータを用いて、本学における授業外学修時間の現状とその規定要因について、専任教員が担当した授業科目に限定して分析を行ってきた。以下では本研究で得た知見を簡潔に整理した上で、本学におけるIR機能及びエンロールメント・マネジメントの点から今後の課題を述べる。

第一に本学における授業外学修時間は、教養や専門を問わず、総じて1つの授業科目1回あたり30分以内に約70%程度が分布する結果となった。学修なしが占めた割合も、学部別に見ると12.2%～33.9%と、少なくない範囲で広範に分布していた。

第二に専門教育科目において学年を考慮した結果、全学部で1年次が授業外学修時間のピークであり、1年次から2年次において授業外学修時間は減少していた。3年次で持ち直した学部がある一方で、3年次も減少した学部も存在しており、4年次の授業外学修時間の増減も含め、学部・学年によって授業外学修時間が様々であることがわかった。

第三に設問項目によって回答を類型化した結果、どの類型においても、教員が授業外学修時間に関して具体的指示を与えた場合のほうが、学部間によって平均値の大小は見られたものの、授業外学修時間が確保される傾向にあることが示された。授業外学修時間の規定要因分析においても、教員の具体的指示は授業外学修時間をプラスにする影響が確認でき、学生のかまえ（予習や復習を積極的に行う学生）も同じくプラスに影響した。

以上の結果は、探索的な分析によるものであり、加えて第4節でも言及したように、モデルの説明力も十分でなく、分析に再考が求められることは否めない。しかしながら本稿で明らかになった授業外学修時間に関する知見は、単位制度の実質化という観点に立てば、

早急に検討すべき課題であると言わざるをえない。周知のことだが、大学設置基準は「一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもつて構成することを標準」としている。慣例により1時間=45分とみなしても、授業時間を差し引いて1つの授業科目(2単位)あたり、毎回の授業で3時間ほどの授業外学修時間が必要となる。授業外学修時間で30分を超えたと回答した割合は、教養総合科目で27.6%、専門教育科目で25.7%であった。教員の授業外学修に対する具体的な指示によって、学生は授業外学修時間を一定程度確保する傾向にある。したがって適切な予習・復習課題を設定し、それと授業及び授業内協同学習等によって学士課程教育の質保証を達成する授業設計が、本学では求められていると行うことができよう。

最後に今後の課題について言及しておく。第一に規定要因分析で明らかになったように、授業外学修時間の規定要因に関するモデルの再考が求められる。説明力を向上させる一つの方策としては、さまざまな属性(出身高校、入試区分、GPA・成績、出席率等)を加味した分析モデルを設定することが求められる。アンケートのような間接指標は、実際の成績等の直接指標と結びつけることで、より構造的な分析が可能となる。本学における授業評価アンケートは、学内教学システムを介して実施されており、上記の所属性を入手することは、少なくともシステム上は可能である。しかしながら本学のIR機能、とりわけ教学IRに関しては、その目的や機能をめぐって議論が行われている最中であり、体制の構築がなされている過程にある。授業外学修時間の確保は、本学学士課程教育における質保証を検討する上で必要な要因であることは疑いようもなく、早急な整備を行う必要がある。

第二に学生の4年間の学修行動を、追跡的に調査すること(いわゆるパネル調査)が求められる。そもそもアンケートのウェブサイト上での実施は、学生の入学から卒業までの経過を丁寧に観察し、その上で不断の学士課程教育改革を行うことを目的としていた。こうした取り組みは、Kuh(2003)が言う“Student Engagement”の観点からも重要であり、より広義には大学経営の観点から重要であることは言うまでもない。これについてもそれを実施し得る条件は満たしているのだから、エンrollment・マネジメントを実質化するためにも、そのための指針を教職協働で構築していく必要があるといえる。

第三に指標そのものの再検討とそれに関する学内での議論が求められる。本稿では学修時間に関して、授業外学修時間のみを分析の対象としたが、第1節で述べたように学修時間には授業時間や、授業に関連しない学修時間がある<sup>(6)</sup>。こうした点についても前述の谷村(2009, 2010, 2013)、三好(2011, 2015)、溝上(2009)による示唆に富む先行研究があるが、本学ではこれらについて、現状では分析を行いうる手段を欠く。したがって分析指標の信頼性や妥当性、さらには80年代の米国高等教育におけるカレッジ・インパクト研究の知見、例えば“Student Involvement”(Astin, 1984)等も考慮した調査枠組みの検討と実施を行うことが求められる。

## 参考文献

- Astin, A. W. (1984) Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, pp.297-308.
- Kuh, G. D. (2003) What we're learning about student engagement form NSSE. *Change*, 35-2, pp.24-32.
- 天野郁夫 (2001) 『大学改革のゆくえ—模倣から創造へ』 玉川大学出版部。
- 石黒格・小林哲郎・相田真彦『改訂 Stataによる社会調査データの分析—入門から応用まで—』北大路書房。
- 串本剛 (2016) 「学士課程教育における形式的評価と学修成果の関係—国立研究総合大学を事例とした分析」『大学教育学会誌』第38巻第1号, pp.137-143.
- 國學院大學教育開発推進機構 (2017) 「特集 國學院大學における「理想」の授業とは？」『教育開発ニュース』Vol.1, pp.8-14.
- 國學院大學教育開発推進機構教育開発センター (2016) 『平成28 (2016) 年度前期学生による授業評価アンケート分析報告書』
- 谷村英洋 (2009) 「大学生の学習時間分析—授業と学習時間の関連性」『大学教育学会誌』第31巻第1号, pp.128-135.
- (2010) 「大学の教員が想定している授業外学習の時間」『大学教育学会誌』第32巻第2号, pp.87-94.
- (2011) 「大学生の学習時間と学習成果」『大学経営政策研究』第1巻, pp.69-84.
- (2013) 「文学部での学びと成長—卒業論文に着目して—」『大学教育学会誌』第35巻第1号, pp.135-143.
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて』(答申)。
- (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』(答申)。
- 中井俊樹・中島英博 (2005) 「優れた授業実践のための7つの原則とその実践手法」『名古屋高等教育研究』第5号, pp.283-299.
- 松下佳代 (2017) 「学習成果とその可視化」『高等教育研究』第20集。
- 溝上慎一・中間玲子・山田剛史・森朋子 (2009) 「学習タイプ(授業・授業外学習)による知識・技能の獲得差異」『大学教育学会誌』第31巻第1号, pp.112-119.
- 三好登 (2011) 「短大生の授業外学習時間」『大学教育学会誌』第33巻第1号, pp.114-121.
- (2015) 「大学生の学習時間・学習意欲と学習成果との関係」『大学教育学会誌』第37巻第1号, pp.105-113.
- 吉田文 2017 「学修成果の可視化に関する政策動向」『IDE現代の高等教育』No.590、2017年5月号。

## 注

- (1) 本稿では「学修」・「学習」という用語に関して、「学修」で統一する。詳細は本文で後述するが、分析で利用したデータにおいて「学修」という表現を利用しているからである。ただし他の著者を引用している箇所は、その限りではない。
- (2) 天野(2001)は国際調査結果にもとづき、「日本の大学が戦後、一貫して教育を軽視してきたという事実がある」としている。
- (3) 専任教員と兼任教員とを合計した回答数が、アンケートの回答件数32,225件を下回るのは、Q15の授業外学修時間の回答に無効回答があったことと、性別無記載の回答があり、それを除外したためである。
- (4) 第2節の(1)調査の概要で言及したように、本学の学生による授業評価アンケートでは、卒業論文を対象としていない。したがって卒業論文に直結するゼミ・演習等の授業科目に限定して授業外学修時間の実態を調査することが求められる。しかしながらゼミ・演習等の授業科目に対す

る回答率は十分でないことから、本論文では今後の検討課題として言及するにとどめておく。なおこの点に関しては査読者より助言を頂いており、深く感謝する。

- (5) 合成変数の作成にあたり、Cronbachの $\alpha$ 係数を求めた。3変数を合成した教員の授業スキル、教員の授業運営、学生のかまえについて求めた結果、A学部が0.76, 0.83、B学部が0.79, 0.88、C学部が0.80, 0.85、D学部が0.80, 0.84、E学部が0.82, 0.86であった。一部満たないものもあるが、概ね $\alpha$ 係数は0.8程度を確保しており合成尺度として適正であると判断した(石黒他 2014, p.152)。
- (6) 國學院大學教育開発推進機構では、広報誌『ニューズレター』を年2回刊行している。同誌Vol.15では、2015年度後期学生による授業評価アンケート結果を用いて、各学部教員の授業改善取り組みについて話し合った座談会の様子を掲載しているが、そこで学部教員より以下のような意見が寄せられた。「学修時間の計測の際に、学生は読書時間などをカウントしていないと思うんです。人文学などは本を読んでいる時間と、授業準備の時間とかが曖昧な領域なので目安としては現状で良い(現在の集計方法で良いということ。執筆者注)のですが、細かい点で学修時間の計測が成立しているのかな、というのはあります。あとは授業外学修時間の基本は、課題を具体的にどういう形で出しているのかによると思うので、ある程度大勢の先生の課題の出し方を寄せていただいて、質的な面を把握することも大事な」(國學院大學教育開発推進機構 2017, p.14)。

# すべてクラウドによる授業の作品化と教育のメディア

## 授業を協働制作過程として可視化する技法

野村 一夫

### 【要 旨】

本稿は「平成28年度國學院大學特色ある教育研究」に採択された「すべてクラウドによる授業の作品化：メゾメディア活用実践研究」で得られた知見をもとに「大学教育のメディア」の要件について総論的に考察をする。その上で「授業の作品化」の意義と問題について議論する。基本的な考え方は、学生とともに授業を協働制作するプロセスを可視化することで、授業そのものを毎年アップデートできるのではないかとというものである。巨人の肩の上で模倣を繰り返しながら学ぶ。その足跡をドキュメントとして記録して共有する。授業経験から一歩進めて、そのプロセスで共有できた知識を可視化する。そういう教育のメディアが大学には必要である。

### 【キーワード】

大学のメディア、教育のメディア、授業の作品化、授業の可視化、クラウド

## 1. 扇型教授モデルからメディア制作の実践的共同体での学びへの転回

本稿では、平成28年度「特色ある教育研究」に採択された「すべてクラウドによる授業の作品化：メゾメディア活用実践研究」プロジェクト（研究代表者・野村一夫）に基づいて「大学教育のメディア」について考察したい。このプロジェクトは数量的なデータを獲得するものではなく、特定の理論的作業仮説に基づいて実践的解決を試行したものである。本稿では、その両者の接続点を中心に総論的な議論を組み立てていきたい。高等教育において20世紀的な自明性が次々に崩れる時代、何にしても総論が必要な時代だという認識からである。

まず経緯をかたんに振り返る。じつは、およそ20年前に「インターネットと大学教育のクロスロードで」という短い論文を月刊誌『現代の高等教育』のインターネット特集に書いたことがある。当時の私の考えは「インターネットと大学教育は必ずしも親和的ではなく、インターネットはむしろ生涯学習に向いている」というものだった（野村 1997）。やがてインターネット導入局面ののちにダークサイドが目されたころ『インフォアーツ論：ネットワーク的知性とは何か』という新書を書き下ろして「ネットのこちら側こそが重要であり、情報教育においては苗床集団の育成をミッションとすべきだ」と論じた（野村 2003）。そののち、向かうべき人間像について『未熟者の天下：大人はどこに消えた？』を書いて「ネットのこちら側」にいる大人のあり方を論じた（野村 2005）。大きく変容する情報圏における成人性の問題について考えた。

2004年から演習（以下「ゼミ」）を担当することになって私は「苗床集団の育成」を具



体的に始めた。当時のゼミでは基礎的なメディア論を学ぶとともに、コンテンツ制作者の視点を獲得してもらうためにウェブサイトやブログを制作させた。しかし、それが定着することはなく卒論も低調であった。ゼミ生と相談した結果、雑誌制作がよいとのことで試作をしてみたところ成果物としてそれなりの手応えが得られた。そこで当時の「特色ある教育研究」に応募して編集環境を整備し、毎年1 Semesterを使ってコンセプト雑誌を作ることにした。これは10年続いた。コンセプトは毎年変わり出来映えも毎年異なるものであった。チームとしてのゼミは雑誌制作を中心にまとめ、その後は個別テーマ研究に移行してゼミ論・卒論へ向かうという基本線ができた。

ゼミには協働しての手仕事が必要である。よくある輪読形式はほとんど効果がないので放棄し、各自が拾ってきたテーマ素材（課題図書も含む）を見ながら議論する方向に寄せてきた。しかし10年もやっていると限界も見えてくる。第1にデザイン能力の限界。プロ仕様の Adobe InDesign を基本ツールに編集をしてきたが、やはりデザインの基本を勉強していないので「いかにも同人誌」になってしまう。私としては美術的なデザインではなく「情報デザイン」（ワーマン 2001=2001, 情報デザインアソシエイツ 2002, 情報デザインフォーラム編 2010）に集中してほしいのだが、なかなかそうはならない。

第2に基礎演習でのアクティブラーニングの採用をきっかけにして2つの決断をしたこと。教員を要にして学生たちが学ぶ「扇型教授モデル」を廃棄する。替わって、学生チーム単位での発信作業を軸に授業を構築すること。この決断の背景には、学部内での教務活動および自己点検活動の文脈で演習系授業について共同研究をしたことがある。その自分なりの結論であった。直接的なきっかけは、1学年のゼミ生を20人以上にしたことである。経済学部では毎年百人前後の2年生希望者がゼミに入れない。選抜が厳しいのである。その結果、きわめて多くのゼミが少人数ゼミ（10人未満）になっている。この現実が明らかになった時点での私の主張は「学部生のゼミでの学びの機会を限界ぎりぎりまで増やすべきだ」というものであった。まずは自分から始めようと覚悟を決めて、20人、25人と選抜して今年度は34人をゼミ生に選抜してきている。もう従来型の扇形教授モデルはまったく使えない。そこで、ゼミの全過程をアクティブラーニング形式にしてチームによるメディア制作として、その中で「状況に埋め込まれた学習」「正統的周辺参加」の学びに転換することを決意した。たとえばレイブとウエンガーは次のように述べている。

「要するに、他者のパフォーマンスを複製して学習するとか、あるいは教授（instruction）で伝達される知識を獲得するとかで学習するというよりも、学習は取り巻く共同体のカリキュラムでの求心的（centripetal）参加を通じて生じるということである。知識の在処は実践共同体内であるから、学習の問題はその共同体の発達のサイクル内に向けられるべきである」（Lave and Wenger 1991=1993: 83 ただし centripetal を「求心的」に改めた）。メディア形式だけを決めておいて企画から完成までゼミ生で協働する PBL。これを既存の研究（野村ゼミで「メガ読み」と呼んできた事例研究）と統合できないかというのが今回の課題となっていた。さらにメディア論を対象としない他のゼミや授業に応用できない

かということも強く意識していたポイントである。教員がゼミ生の人数を絞りたがるのは、たとえば25人のゼミをどのように運営していけばいいかについて新たな勉強コストを必要とすることがわかっているからである。しかし実際にはすべての1年生のための基礎演習が10年以上継続しており、ほとんどの教員がクラス担当として張り付いている。おそらく教員に負担感があるのは共通してこの授業である（しかも1限目と決まっている）。というわけで、とくにアクティブラーニングを導入した経済学部1年生の基礎演習への導入を挑戦的課題とした。

今回のプロジェクトで新たに採用したメディア形式は、次のものである。

- ①トッパン・エディトリアル・ナビとオンデマンド印刷を組み合わせた新書本
- ②Facebookページを利用したラジオトーク
- ③LINEグループをイントラネットとして活用したワークフロー

じつはそれぞれ前史（試行的実験）があって、それを本プロジェクトでは本格的に導入した。プロジェクト名に「すべてクラウドによる」と銘打ってはいるが、それぞれあえてアナログ感のあるメディア形式であることに留意されたい。とくに①は画期的なクラウドサービスで、日本語の冊子体がブラウザ上のみで編集できる。とりわけ縦書きがかんたんにできる点で貴重である。現時点での判型は文庫と新書のみであるが、もともと出版社仕様として開発されたクラウドサービスである。これだとレイアウトデザインを1からやらずに済む。ほぼアウトラインプロセッサあるいはWordPress並である。主として電子書籍編集に使用されていたが、これとオンデマンド印刷をワンセットにしてもらって少部数印刷のフローを作ってもらった。高度なデザイン機能はないものの、テキストに集中したコンテンツを編集するのに向いている。USBメモリのようなリスクなデバイスは編集行程においていっさい使用しないことにした。また、本プロジェクトでは1冊1冊作るたびに新しい挑戦をした。まず縦書きにするというのが編集上とても難しい。苦労があったとしたら、ほとんどが縦書きにするための編集上のノウハウに関するものであった。横書きであれば、数日で版下はできあがることも検証した。トッパンエディナビは学生でも操作できることもわかった。2016年初頭から2017年5月までに、このサービスによって制作した作品は以下の10冊である。教員名が書いていないのは、すべて野村の担当授業の受講者によるものである。著者（受講生）の名前は煩瑣なため省略する（写真1, 2）。

- ①『女子経済学入門：ガーリーカルチャー研究レポート』私費による基礎演習Aの書評レポート集
- ②『渋谷物語』就職活動中の4年ゼミ生の自己分析からのスピノフ
- ③『キャッチコピー越しの世界』3年ゼミ生のコンセプト企画
- ④『ベトナムの今を訪ねて』古沢広祐教授担当のフィールドワーク報告書
- ⑤『国学院物語計画』経済学部企画OBOGインタビューとそれを含む提案
- ⑥『基礎演習Aを全員で振り返ってみた』基礎演習Aの授業を新書に再現



写真1



写真2

- ⑦『渋谷において本はいかに扱われているか』基礎演習Bの企画リポート集
- ⑧『菅井益郎先生の8つの物語』3年ゼミ生によるロングインタビュー
- ⑨『地域おこし協力隊の課題と解決策』田原裕子教授担当のフィールドワーク報告書
- ⑩『すべてクラウドによる授業の作品化：メソメディア活用実践研究最終報告書』野村が担当授業の新書のために書いた解説や中間考察などをまとめて時系列で収録したもの。

費用の組み立て方もこちらから提案して、ページ単価と総ページ数の積を決めて契約した。今回は総ページ数12万ページで見積もりを出してもらい、学内担当部署との交渉のちに決定した。私たちは総ページ数を目標に新書制作に入った。つまり、年度初めにすべての計画をがちり決めないようにしたのである。そうすれば学生たちや先生方が多少書きすぎても、発行部数で微調整できる。学生が書くものだから必ずしも完成するとは限らない。その分を他の授業の企画に回すこともできる。教育のメディアにはこういう内部的な融通性が必要である。

第2に「ノムラゼミラジオ計画」があるが、技術的にはほとんど苦勞しなかった。機材はiPhoneアプリ、公開はFacebookページ（企業や組織の公開用で広告も打てる）で済んでしまったからである。問題はどのようなコンテンツに学生を巻き込んでいくか、それが学生にとってどのようなトレーニングになるかということである。学生の発信意欲はきわめて低く、自発的に何かを発信するということはない。それゆえ、それを引き出すメディア仕掛けが必要である。本プロジェクトでは試行的段階にとどまる。

第3のLINEによる進行はきわめてスムーズであった。過去3年間、ゼミとクラスの学生との連絡はLINEに集約させてきたが、学生のアクセシビリティが高い。クラスであれ

ば入学式直後から連絡体制が組めて、きめ細かく指導ができる。「授業の作品化」もLINEの連絡体制が日常的に作動していたから可能であったとも言える。LINEグループのタイムラインの一部は上記新書シリーズの中でも引用している。

メディア制作とかクラウド技術と言っても、内容は言語表現そのものである。このことは強調しておきたい。新しい技術を前面に出してはいても、やっていることは人文学的な言語表現スキルなのである。それを記録して一定の範囲において非同期で共有することがポイントである。つまり教室でのアクティブラーニング体験だけで終わらず「授業の作品化」までを目標に設定することに意義がある。文章表現まで一気に持っていくのである。これは大学においてどういう位置価値をもつのか。次章では、その意味について大学全体のメディア・プラットフォームの問題から考えてみたい。

## 2. 大学における5つのメディア

今回のプロジェクトは、高等教育における「教育のメディア」について実地に検証をおこなうものであり、私が強い関心を持つのは「教育のメディア」だけである。ところが、じっさいには「教育のメディア」は教室と教学システムの整備をして終わりというものではない。

そもそも大学は知識と情報のプラットフォームである。このことは、しばしば勘違いされているように大学が「発信者になる」ことではない。大学が「中継ぎに徹する」という意味で「プラットフォーム」であり、より正確には「メディア・プラットフォーム」なのである。これをどのように整備していくかという問題がある。というのは、どこの大学でもこの点では混濁した認識が見られるからである。本章では、あえて大局的な見地から考えてみたい。

総じて、大学のメディア・プラットフォームはどうあるべきか。本稿では、これを理念によって5つに分割すべきであると考え。

- ① 広報のメディア
- ② 研究のメディア
- ③ 教育のメディア
- ④ 入試のメディア
- ⑤ 事務のメディア

これらを分割して考える理由を明確にしておこう。

広報のメディアは、大学のプレゼンスを広く知ってもらうためのものである。これは大学なり法人の立場から発信されるものである。ジャーナリズム論研究者の原寿雄は「発表ジャーナリズム」に関して「なんらかの意図を持たない発表ものはない。とすれば発表それ自体が情報操作の基本型なのである」つまり、発表側の官庁や警察にとって不利な情報はつねにかくされ「良いニュース」だけが選択されて発表される「グッド・ニュース・オ

ンリー・システム」が発表の原則であると述べている（原寿雄 1987：37-38『新聞記者の処世術』）。これは今日ではすでに常識であろう。ネット上では公式組織の発表に少しでも操作の形跡があると炎上する。他方、大学ブランディングの柱として激しい広報競争の中にあって今後強化が求められている分野である。

研究のメディアは、研究内容と成果物を広く公開するものである。理念的に言えば、リポジトリのようにオンラインで世界中からアクセス可能でなければならない。完全な公開性をめざすなら多言語対応である必要もある。Googleなどの翻訳サービスは約100カ国語に対応しているが、これを活用すれば、ほんとうの世界への発信になる。せめて論文のスタイルを世界標準に揃えておくことが前提であろう。私が編集長をしていた『國學院経済学』では『シカゴ・スタイル』（トゥラビアン 2007=2012）に準拠するように変更したばかりである。スタイルが世界標準であれば、機械翻訳であっても、ある程度のことは伝わる。これに対して、教育のメディアについては、これまで十分に議論されてきたとは言えない。教育学系のメディア実践の論文はたくさん生産されているが、高等教育レベルのものでヒントになるものがない。なぜこんな乱暴な言い方ができるのかというと、たいていそれは教室内でのコミュニケーションにとどまって、しかも、あとに何も残らないからである。なぜなにも残らないかについては明確な理由がある。

教育のメディアの特徴は「教育現場を安全に公開すること」と「学生の成果物を安全に公開すること」の2つである。なぜ公開が必要なのかというと、関係者における成果物の共有が必要だからである。たとえば学生が提出したレポートを読むのは担当教員だけである。学生の友だちが何を書いたかも共有されない。情報共有のスタイルとしては、教員を中心とする扇型になる。全体を掌握しているのは教員のみとなる。これだと学生間でレポートについて語り合うチャンスはほとんどない。だから口頭発表が必須である。しかし、次の年にはつながらないから、また1からやり直しになる。それでは授業としての成長がない。じっさいに「これしとけば、いいんじゃない」みたいな先輩の言葉を鵜呑みにして縮小再生産になることが多い。研究と同様、年々、学生たちの成果物がレベルアップしていかないと高等教育とは言えない。先輩たちを乗り越えていく仕掛けが必要だ。そのためには継承することが必要なのである。

入試のメディアは、厳格に運用されなければならない。入試情報とウェブ出願のメディアとして別個に運用されるべきである。センター試験が終了することが決まって、これからAO入試が多角的に分岐していく。そのさいに情報端末でデータベースを活用して小論文を書くといったものも出てくるはずである。そのときに使うセキュアなシステムが必要である。つまり入試のメディアの仕事は「入試広報」だけではないのである。すでにウェブ出願は当たり前のことになっている。次は入試そのものに使用できるメディアが必要になる。その準備はできているだろうか。

事務のメディアは、基本的に厳格に管理されている。問題なのは、情報共有の仕方である。エクセルやワードで文書作成して、それをメールに添付して共有するというやり方は

安全ではない。ファイルをアップロードしたりダウンロードしたりする方法はレガシーなものである。転送に転送をされた場合、ファイルの行方がわからなくなる。だれがそのファイルを共有しているのか、改訂したのか、最終バージョンはどれなのか、といったことが誰にもわからない。これは「情報のガバナンスができていない」ということである。職員のシステムは教員の心配することではないと考えられているが、じっさいには教員も膨大な事務作業をおこなっている。教務・入試・自己点検などはセキュアな情報システムが必要になるはずだが、基本的に使えるのはメールと授業用のシステムだけである。だから頻繁に会議をしなければならなくなる。

大学のメディアは、このような5つの理念と活動によってそれぞれ独立かつ自律的に運用されるべきである。混在させたシステムは邪悪になりがちである。なぜ邪悪になるかという、一般的に情報システムとメディアの管理者は、ユーザーと内容に関するヘゲモニーを持つからである。管理者権限は、ふつう人が漠然と想像しているものよりも、はるかに強力である。職位は高くなくても事実上の最高権力をこっそりと行使できる。しかし、それにもかかわらず5つのメディア領域の原理とルールはまるで異なるのである。教育のメディアを広報のメディアの原理で運用されたら、万事ことなかれになるにちがいない。何もできないように設定するのが無難ということになる。それでは教育のメディアとして機能しない。

組織のガバナンスとしては、メディア・プラットフォーム担当理事を置くべきであろう。情報メディアの管理を課レベルに任せるべきではない。みずほ銀行の大規模なシステムトラブルでは、現場のことが上層部に伝わらず見切り発車をしてしまったことが構造的な要因であった。対策としてなされたのは情報システム担当取締役を設置することだった。たんに実務に長けた人ではなく、情報メディアに関する技術・法務・理論・政治に見識のある人とチームを組んで効果的に制御できる態勢を整えることが重要である。

あと重要なのは、5つのメディアごとに編集長をおくことである。内部限定公開であれ一般公開であれ、公開されるコンテンツについて編集長を置くのは常識である。印刷だけでなく、あらゆるメディア・コンテンツには編集者と編集長の役割が必須である。そうでないと、管理権限を担っている部署の専横か、あるいは誰も管理していない無政府状態になる。メディア・コンテンツには、見識のあるコントロール（制限をかけるだけでなく促進が重要）が必要であることを強調しておきたい。

以上概観したように、大学における情報のガバナンスは明確に切り分ける必要がある。そして、これらの影響を受けて最も萎縮しているが「教育のメディア」なのである。

### 3. 教育のメディアの要件

中教審大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ（第2回）配付資料「情報公開及び学修成果の可視化に関する取組について」（平成29年8月9日）によると、学修成果の

可視化が求められている。大学の内部質保証とアカウントビリティが要請されているのは理解できるにしても、では、どのように大学での学びの状況を把握するのかに関しては、総じて大学側に投げられている。ミクロ・メゾ・マクロの各水準で考えなければならない。では、そもそも誰にとっての可視化なのか？ 誰が見えるようになることが「よい」ことなのか？ 可視化によってどんな可能性が生まれるのか？

もしマクロ水準で考えると、可視化によって政府が特定大学の学修成果が見えるようになることで助成金の適正さを判断したり、政治的リスクを評価できたりするかもしれない。メゾ水準であれば、大学が特定の学部や特定教員の評価ができるようになるのかもしれない。いずれにしても、そういうしくみが「忖度の論理」(加藤秀俊 1990)を構築し、可視化の結果、見えてしまう人たちの行動を予期的にコントロールするということはあるであろう。それを「邪悪への一步」と見るか「公正への一步」と見るかはよくよく吟味してみなければならない。本プロジェクトはあくまでミクロ水準(自分の特定の授業)の可視化に議論を限定する。

私にとって重要なのは、授業における可視化の主体の問題である。従来的には教員だけが全体を見る立ち位置にあり、提出された試験やレポートは担当教員以外のだれも(学生相互も他の同僚教員も大学執行部も文科省も、学生の授業料負担者も)見ることはなかった。大学の授業は不可視領域なのである。このことは「教員の専横を助長するからいけない」というよりも「教員を孤独な責任者にしてしまう」作用の方を強調したい。「やれやれ、またこの授業を担当しなければならないのか」と思案するとき教員を孤独に陥れるのは、じつは担当教員のみがすべてを掌握しているからにすぎない。そして学生たちを不安に陥れ「無難だがいい加減な履修選択」を導くのも、かれらが当てにできる情報が先輩たちの自慢話や風評しかないからである。

教育情報の秘匿に何か根拠があるのだろうか。受講生の個人情報と評価については注意を要するにしても、それ以外のすべてを秘匿する(不可視化)根拠はあるのだろうか。ないのに秘匿しているから中教審は「学修成果の可視化」を求めているのではないか。私の基本的な考え方は「学生の利益になるよう安全に可視化すべし」というものである。「教育のメディア」はこの原則で活用されるべきだと考える。

教育のメディアとして確保しなければならない要件は安全性である。では、安全とは何か。メディアは何がいいのか。どのように運用するか。教員の資質をどのようにアップデートするか。今回は小さなプロジェクトであったが、確認できたいくつかの論点を列挙しておきたい。

①学生のコンテンツをむやみに公開することはリスクである。学生は「学びのプロセスにある人」であるから、既成の知識に学ぶのは当然のことである。だから無編集でレポートとして提出されたものには公開にふさわしくないものがある。引用や出典を明確にさせれば解決するから、そう指導するにしても、個人情報を含めて全面公開というわけにはいかない。したがって、一般公開用のブログやサイトでは難しい。

②印刷媒体は有効である。手触りのある本にすると、書類とともに破棄されることなく本棚に残る。授業の経験そのものに価値があるのと同時に、授業の作品化とくに印刷媒体にすることの価値は大きい。ただしワードで作成したA4の簡易製本は残らないし、手に取られない。手渡したその場でのみ見られることで、かろうじて安全であるにすぎない。品質がとても重要である。

③ソリューションとして本プロジェクトで実地検証したのが、クラウドによる編集システムとオンデマンド印刷の組み合わせであった。「トッパン・エディトリアル・ナビ」はクラウド上でページものを編集できる国内ではほとんど唯一のシステムである。縦書きとなると、ここの独擅場ではないかと思う。もともと出版社向けのクラウドサービスであったものの、電子書籍用に使われることがほとんどで、私たちの『女子経済学入門』が最初の印刷本だったとのことである。現時点では判型が文庫と新書に限定されているのは、そういうものを大量に出す出版社を想定して作られているからである。これをオンデマンド印刷と組み合わせてみたのが本プロジェクトの創案である。

④予算の問題については、あれこれ工夫した。トッパンとしてはエディナビについて大学と契約するのは初めてで、最初は従来出版社用の見積もりであった。しかし、大学はベストセラーを狙っているわけではないので、それだと割高になってしまう。全学的対応であれば、それでもかなり安く済むが、一研究プロジェクトとしては荷が重い。そこでページ単価で契約することを提案し、研究開発機構もトッパンも合意してもらえた。本プロジェクトは全部で12万ページとして契約した。これだと予定通りに行かなくても、他の本の部数を増やして調整すればいい。授業は「なまもの」なので、予定通りに行くとは限らないから。

⑤コンテンツの配付範囲をコントロールしながら関係者のあいだにコンテンツ共有する仕組みを本プロジェクトでは「メゾメディア」と名づけた。メゾメディアの有力候補がトッパン・エディトリアル・ナビによる編集とオンデマンド印刷の組み合わせであった。では、それだけでいいのか。ネットでメゾメディアはできないのか。と考えて、計画にはなかったネット活用を始めた。それがネットラジオである。これは「渋谷のラジオ」にゼミ生がレギュラー出演していて話を聴いて気づいた。ラジオだと顔が見えない。それだと身内以外にも公開できる。ファイルの流出を防げるサービスを探したところ、Facebookページが最適だと判断して「ノムラゼミラジオ計画」を制作した (<https://www.facebook.com/shibuyaeast/>)。

本プロジェクトで「授業の作品化」というのは、換言すれば「教育のメディア」に載せるということである。学生の作品を安全に可視化するメリットは、さしあたり以下の点にある。

- ①当該授業受講者が相互に作品を読んで話し合える。
- ②翌年以降の当該授業受講者の到達目標になる。
- ③当該授業を受講していない友人・先輩・後輩が参照できる。



- ④就職活動やインターンシップなど対企業活動で「勉強の成果」として提示できる。
- ⑤家族が大学での学びについて知るきっかけになる。
- ⑥総じて大学の学びを蓄積できる。

授業体験とともに作品を残していくという二重の作業を学生がおこなうことは、現代の職業生活のありようにマッチしている。タスクを遂行しながら記録を欠かさない。これが習慣として定着することができれば立派なスキルである。

#### 4. 学生が書くということ、その著者は誰か

「教育のメディア」について本プロジェクトで試行した基本的な考え方のひとつは、学生の作品は必ずしも「創作物」でなくてもいいのではないかと、むしろ「編集物」でいいのではないかとということである。この点については誤解が生じやすい。というか、事なかれ主義が蔓延していて結局何もしないことになりがちである。これが不可視化の推進力になってきた。

「編集物でよい」というのには複数の条件がつく。

- ①信頼できる情報源に到達しているか。
- ②それなりの分量の情報・知識を収集しているか。
- ③自分なりの基準をもってセレクトしているか。
- ④素材からの的確な論点を引き出しているか。
- ⑤チームでの議論に耐えうるかを検証しているか。
- ⑥自分なりの工夫をして表現しているか。

原稿としては、この6点を満たすのが理想である。企画編集執筆の各段階で何度も確認してきたことだが、本ができたのちに全ページを読んだ上でゼミとして振り返りができればいいと思う。つまり、授業の「成果」であるとともに「プロセス」を表示するドキュメントとして扱えば良いのである。

学部授業において成果物が「編集物」でよいという論点について、背景となる考え方を補足しておこう。

一般に人文社会系の勉強をまとめるさいには次の点が充足していなければならない。

- ①先行研究をフォローすること。
- ②オリジナルな論点があること。
- ③妥当な手続きを取っていること。
- ④形式的要件を満たすスタイルで表現されていること。

もし学生の作品が一般公開されるとなると、この4点を満たす必要がある。しかし、そうでない場合は①を満たすことが重要である。天才かカリスマであれば②だけで他の条件は支持者や追随者によって整備されるからであるが、こういう人は、それほど世の中にいるものではない。そう、学生にも教員にも。そもそも、天才にしてもカリスマにしても日

本の大学制度にはなじまないであろう。

経済やその隣接領域について、学生はほとんど白紙状態で大学に来る。高校の「政治経済」の教科書のうち経済を扱っているのは、わずか百ページである。しかも受験は経済の授業より早く来る。だから経済学部生であっても「政治経済」で受験した経験のあるものはごく少数である。

この領域は年ごとに大きく変化する。たとえば1年生の基礎演習Aでこの春に検索の実習として扱ったテーマは「パナマ文書」である。これは春までだれも知らなかった情報である。その背景には「タックスヘイブン」「オフショア経済」などがある。グローバル経済が直面する「闇の経済、裏の経済」について「パナマ文書」から系統的に説明できる人はまだまだ少ないはずだ。しかし、かれらが就職したとたんに、この種の問題は無関係ではなくなるのである。だからこそ、ニュースの背景にある事柄についての先行研究を読む必要があり、何を重点的にセレクトするかなど、それはそれで重労働なのである。学生は先行研究にキャッチアップできれば十分だと思う。とくに新しいテーマだとアカデミズム的には「また色物」「たんなる趣味」「おたく」「まがいもの」といった視線を浴びるのが常である。私に言わせれば「ラブライブ!」も「パナマ文書」も「樺坂」も「ドラグネット」も問題として同値である。新しいから扱いが難しいのは当然である。学生の側も指導する側もともに猛勉強しないと、たんなる趣味に墮してしまふ。とくに指導する教員が「手ぶら」ではいけない。方法論と理論がないと指導はムリである。

この点で教員が指導の支点として利用しやすいのは「新しいどんな現象であっても、まったく新しい現象とは言えない。たいてい新しい表層の下に古い構造や文化を前提にしているものである」ということである。たとえば、ジョージ・ルーカスはジョーゼフ・キャンベルの『千の顔をもつ英雄』をスペースオペラに転用することで壮大な物語構造を引き継いだのである (Campbell & Moyers 1988)。

学生が興味を持った新しい文化現象には、こうした表層の新しさと深層の古さがある。そこを見分けると、その現象単体では見えない膨大な文化的文脈が見えてくる。そこに注目すれば、そのテーマは豊作である。

私は「パチンコ玉理論」と呼んでいるが「シャボン玉理論」と呼び変えてもいい。パチンコ玉もシャボン玉もその周りのすべての風景を表面に映し出している。だから小さなパチンコ玉であってもシャボン玉であっても、その表層を慎重に見ていけば、それが拠って立つ背景世界を描くことになるのである。もちろん球面という形式にデフォルトされているのだから、そこは補正して見ていけばいい。テーマは狭くても、それを通して世界を俯瞰できるのである。この方法論はどこにでも「転用」できる。学生としてオリジナリティやイノベーションを獲得する最短の道は、このような「転用」である。転用をひとつの評価ポイントにすれば、空疎なオリジナリティ信仰に対しても距離を取る必要があるだろう。安全性に関して、もっとも気にかかるのは対外的な著作権の問題である。これはすべてのメディア・コンテンツが考慮しなければならない問題である。しかし教育関係者はいささ

か過剰に怯えているのではないかと思う。たしかに日本では法的にフェアユースが全面的に承認されているわけではないが、2003年の著作権法改正法によって、教育分野に関しては事実上広く公認されるようになった。教員による教材のコピーも試験問題も事実上公認されている。ガイドラインに沿っていれば、とくに事故になることはない（著作権法第35条ガイドライン協議会 2003）。最近の著作権の議論においては、知識が置かれる文脈の大変化にともなって根本的な考え方の転換が提案されている（長尾真 2015）。要するに、正しく授業の範囲内であれば基本的に複製は許される。しかし、こちらは教員サイドの話である。

おそらく問題なのは、本プロジェクトのような学生による文章に剽窃や盗用がないとは限らないことである。その可能性のある学生の作品を複製することには「百害あって一利なし」である。教員や大学サイドの損得勘定をすれば、そうであろう。痕跡なく何も残さない不可視化こそ無敵の戦略。しかし高等教育論的見地から、その戦略は妥当だろうか。私には知識理論が明確でないがゆえの不安による思考停止にしか思えないのである。

## 5. 授業の作品化とは何か、あるいは巨人の肩の上で

学生が作品執筆にさいして不正行為をすることがあったとしても、それは学生サイドの問題ではない。指導する側の問題である。だから問題化することを直視するしかない。つまり無為無策によって事態は改善しない。

本プロジェクトで私が周囲の抵抗を感じたのは2点である。第1に「学生が書いたものを本にして何がいいの?」というもの。第2に「学生はコピペする」という疑いの眼。前章で述べたように、学生も教員も「巨人の肩の上で」書くのであって、先行研究を参照するのは当然のことである。文化も社会も「模倣」からすべて始まるのであり、模倣されるからこそオリジナルは価値があるのである。この点については、ラウスティアラ&C・スプリグマン（2012=2015）が雄弁に論じている。

学生がグーグルで検索した最初の1ページに出てくるサイトからコピペしてくるのは、与えた課題がおおなりで適切でないからである。この点については近年、研究が進みつつある。たとえば成瀬（2016）などは注目すべきだと考えるが、本プロジェクトにあたっては、課題を出されて途方に暮れる学生の立場から考える方が近道と判断して、本プロジェクトを進めながら、私は小論文の参考書をありったけ読んで自分なりの工夫を考えた。

- ①課題を疑問文にして、その意図を明確にすること。
- ②評価ポイントを明確にしておくこと。
- ③アプローチの仕方を指定しておくこと。
- ④それに即してアウトラインを提示しておくこと。
- ⑤文体についてテンプレートを提示すること。
- ⑥「私」を主語にして書くことを推奨する。

- ⑦ありうる邪悪なアプローチを事前に提示して警告すること。
- ⑧個人的な問い合わせの回路を開いておくこと。現時点ではLINEだと学生は手軽に質問できる。
- ⑨チェックシートをいったん提出させてから執筆に入るように2段階にすること。
- ⑩参照すべき書籍・サイト・データベースをあらかじめ指定しておく。
- ⑪課題を統一しないで、ヴァリエーションを作って学生に選択させ、1人ひとりが個別の課題と向き合うようにする。

一見自明な項目に見えるが、全部をセットにして実行する教員は稀だと思う。⑥とか⑧などは論争的でさえある。もっと論争してもよいと思う。あとの項目も手間ひまを要するので敬遠しがちである。しかし、全部をセットすることで学生は一発で完成稿を提出できる。その方が作品化しやすいのである。いちいち教員が原稿に手を入れたら、学生にとって責任を持って書いた「自分の作品」にはならない。通常とは順序を逆転させるのである。『女子経済学入門』の場合、1年生の基礎演習Bの期末レポートとしてガーリーカルチャーに関する本40冊の中から1人1冊選んでもらって書評を書くことにした。基本的には「紹介文を書きなさい」と指示した。12月18日の年末最後の授業でそれをして1月10日締切にした。その間授業はないのでLINEで相談を受け付けることにした。全員が異なる課題になるので相談は個別指導になる。年末の相談で見本の必要性を感じ、正月に長めの「ガーリー総論」を書いて共有し、その上で個別に指導をした。その結果、クラス全員が締切に間に合い、すぐにエディナビで編集して年明け1回目の授業で校正してもらい、その翌週に本を配付した。

『キャッチコピー越しの世界』の場合、ゼミ3年前期のPBLということで企画から発刊まで3ヶ月で実施した。アクティブラーニング形式でチーム単位で作業を進め、ゼミ生25人全員が書いた。

『渋谷において本はいかに扱われているか』の場合は、1年生後期の基礎演習Bの「オクトーバー・プロジェクト」と称して4回分で実地見学のレポートを執筆させた。課題は次のようなものである。

「気がつけば渋谷の本屋さんは多彩です。こだわりもいろいろ。おそらくこれからの本と書店のあり方の未来形は広域渋谷圏にあります。「本はコンテンツ・メディア」「書店は文化メディア」として見てみると、今後さまざまな分野で展開するメディアのスタイルが見えてきます。この授業では「情報デザイン」という観点から、渋谷の書店のメディア・スタイルを考えてみたいと思います。」

このときのテーマは「街の中に情報デザインを読み取る」ことを意図している。まず授業中に渋谷近辺で本のあるところを探してLINEに集約させた。この60前後の対象を全員に振り分けた。1個所あたり2人まではよしとした。最初に「ヒントとアプローチの仕方」に基づいたチェックリストを提出させた。それは以下のようなものである。

- ①ミクロレベル

商品

パッケージ

ポップ

ジャンル

文脈棚

店内の配置構造

②メゾレベル

店内の順路・ナビゲーション

迷路化

空間メディアとしての演出（BGM、吹き抜け）

居心地

③マクロレベル

立地条件

それをチェックしたのちに文体のテンプレートを書いて共有した。それはこういうものである。即興でLINEに書いたので代入箇所を顔文字にしていたのを一括して□に変換してある。

「まとめの仕方についてヒントを書きます。私を主語にして書く。基礎演習Bで□をやることになった。私は□をやってみようと思った。というのは□だからだ。ほんとは□もやりたかったが、□なのでこっちにした。

まずはともあれ行ってみようと思って、□に行ってみた。ここは□な場所にあって、周りは□だった。すぐそばには□があって□な感じだった。ここでマクロ目線。

迷いつつもなんとかたどり着いた。入口は□な感じで地味ガラス張りオシャレー見さんお断り、な印象だ。

入ってみると、天井が□で陰気な音楽がかかっていた。ここからメゾレベルの話。店員さん、香り、本棚の配置、

□このショップらしいのが□で、その周りには□が置かれている。そこを中心に本棚を眺めていると、□とか□とか□とかの本があり、どうやら□当たりをクローズアップしているようだ。これはナイス。ぐるっと回ってみたら、□がたくさん積んである。これって□のこと？ ミクロ視点のあれこれ。

というわけで、このショップにおいて本はこのように置かれているのだ。ポイントを並べてみよう。

中でも注目すべきだと思ったのは□である。これは他にはないと思う。店主のセンス好みこだわり□が明確に表現されている。

みたいな感じ。」

要するに手順を書いてある。このあと文体はどうにでもなる。いったん書き上げることが重要である。最初から文体に拘泥するのはやめたほうがいい。書店だけではなくブック

カフェや展示施設も入っているので、提出されたレポートは多彩である。足を運び、自分事として書いて、人に読んでもらえるのがポイントである。ジェネラルスキルもここから始まる。

たとえ、これらのプロセスをスキップしてレポートを提出した場合でも、季節が変わり学生が周囲に自慢話をしたときに、じつはこのプロセスをひと通り話す必要がある。そうでないと「テキストに書いた」だけでは自分の才覚を自慢できないからである。つまり、手続き的知識が残る。教育的には、それでいいのである。

『菅井益郎教授の8つの物語』の場合、ゼミ3年生で特別チームを作り、8時間のロングインタビューをしたもの。事前に菅井教授と打ち合わせをして「8つの物語」として整理しておいて臨んだ。それをテキストに起こして、教授にチェックを入れてもらい、本にした。学生によると、この一連の作業はたいへん勉強になったようだ。私は「賢人シリーズ」と呼んでいるが、多様な展開が可能である。

ここで論点をまとめておこう。

- ①エーコが言うように「作品」とは開かれたものでなければならない (Eco 1967=2002)。限定的であれ注意深く公開されること。
- ②成果ではなくプロセス。論文ではなくドキュメント。メイキング映像にあたる。
- ③評価には動的な理解が必要である。

この3点に関しては4年ゼミの書いた『渋谷物語』の解説に記しておいた。小見出しになっている「原宿ナウマン象」は、渋谷キャンパスの1つおいた隣にある白根記念渋谷区郷土博物館・文学館に発掘された骨が展示されている。代々木公園から原宿あたりにはナウマン象が生息していたのである。

\*

### 原宿ナウマン象のように

「ここにいた」ことを記録する。それをアナログで残す。残像を形にする。教育のプロセスにおいてなされるものごとはすべて未熟であるに決まっている。だから、足跡も痕跡も残さないようにする方が安全だという考えはまちがっている。生きて学んで感じたことをそのつど形にしていくことで、それは共有され、あとから来る人たちに踏み石として活用されれば、十分意味がある。自分たちの足跡も形になれば、それを読んで「ああ、こんな時期もあったね」と感じることで吹っ切って、自然に次のステップに進めるものである。国学院大学におけるそうした痕跡の集積が「渋谷物語」という群像劇を形成していくことになるのではないか。百年続くといいね。本書はその第一歩である。原宿ナウマン象の新しい第一歩である。(野村 2016: 234-5)

\*

私は本プロジェクトに並行して、これを推薦系特選系入試に導入した。大学や学部にとって最大のメッセージは入試問題である。推薦系特選系の場合、従来は面接中心であったが、面接こそテンプレ依存になっていて、しかも面接者しか評価できず、あとで確認ができない。だから小論文に転換しようと提案したさいに、この方式を取り入れた。詳しくは、國學院大學経済学部入試委員会編「平成30年度入試 國學院大學経済学部 課題レポート テーマと解説」という小冊子を参照してほしい。

なお、評価方法の問題については紙幅の関係で別稿を期したい。かんたんに論点を示しておく。

巨人の肩の上で書かれたものをどう評価すべきか。とくにアクティブラーニングを導入すると評価がやっかいである。ループリックなどさまざまな工夫がされているが、これまで述べてきたような「授業の作品化」に徹すると、比較的容易になる。ただし、ここで改めて「作品」にどのようなものがありうるかを考えなくてはならない。

サスキー（2009=2015：160）には「エッセイ、学期末レポート、リサーチレポートを超えたアサインメントの例」として42の形式が列挙されている。これらの中にはパンフレットや物語やビデオまたは音声録音が含まれている。多様な「授業の作品化」スタイルがあるということである。

そのさい評価する側が心得ておかなければならないことは質的研究に関するものである。フリック（2007=2011）が雄弁に論じているように、質的研究の評価はとても難しいし、なにより多様である。そのためいわゆるサイエンスウォーズのようなことが生じるし、論文審査においても物議を醸し出すことになる。このあたりは学生のレポートから博士論文や査読審査に一貫して見られるジェネラルな問題である。ここをきちんと詰めていかないと一貫した指導ができなくなる。

学生の場合には「作品」として位置づけること、その作品は完成品ではなく学びのドキュメントであるということ、それゆえ作品制作のシークエンス自体をタイムラインで評価することが重要である。

## 6. 知識のセカンダリーな生産、それを可視化する教育のメディア

詰めなければならない論点は多く残っており、この教育研究は今年度の「特別推進研究助成金」に採択されて、執筆時点で進行中である。そこでは本プロジェクトで得られた知見を総動員して実行している。

- ①クラウドによる徹底的な情報共有が必要である。これはメールでもLINEでも間に合わないことがわかったので業務用のWorkplace by FacebookとStockを徹底的に活用している。おそらくこのやり取りの総量は読者の想像をはるかに超えているはずである。

- ②リバーエンジニアリングの発想が効果的である。これは模倣行為の再評価と独創性の再定義に関連する。授業課題そのものがリバーエンジニアリングになるようにした。完成品を解体して、そのしくみを調べ、自分たちなりに組み立て直す授業課題である。これは教育を「知識の伝達」と考えるのをやめて「知識の再演と再創造」と考えることにしたからである。学生が「知識のデコーディングとエンコーディングの循環過程に参加すること」こそが高等教育の眼目であると考え。このさい「エンコーディング／デコーディング」についてはシュアート・ホールの概念を想定している(Procter 2004)。
- ③編集オフィスが必要である。ラーニングコモンズがあれば、その片隅に設置できる。2017年4月に同志社大学を訪問して詳しく見学してきた。大学としてのトータルデザインがないとラーニングコモンズはできないので私には荷が重い。そのかわり小さな工房があればいいと考え、研究室を大改造してMesoMediaFabとした。Fabについては田中浩也・門田和雄(2013)参照。アクティブラーニング自体がラーニングコモンズを前提にしているように、授業の作品化は制作工房を前提とする。週1の授業時間内ではまったく収まらないからである。
- ④チームとしての集会的知性を信頼する。信頼するが放置したままでは集会的知性は生じない。学生は機械ではないので指示すればすぐ動くというわけでもないし、個人として独立して動くわけでもない。教育学系の本は最新のものでも古色蒼然としていて話にならない。直近のビジネススキルの翻訳本がとても役立つことを発見したので集中的に読書している。スタンフォードなどのビジネススクールの教員が旺盛に出版している。日本版はとくに2015年以降、ラッシュアワー状態である。以前の経営書やビジネス書から一気に水準が上がっている。
- ⑤記録するというのは振り返ることである。そしてそれを共有することである。仲間と、そして未来の自分と共有することである。そのさい重要なことは、情報の発生する現場に立ち会った人が自発的に記録し共有していかないと組織や共同体における情報の透明性は確保できないということである。記録と共有、つまり自発的な発信がないと公共性は成立しない。じつはこのプロジェクトのはるかな先には公共世界の担い手育成という目標がある。
- ⑥学生が知識のデコーディングとエンコーディングの循環過程に参加することが高等教育の眼目であるとするれば、知識のセカンダリーな制作こそが高等教育のエンジンであり、それを可視化するのが「教育のメディア」であるはずである。ライティングスペース、表現空間、討議空間といった場所が必要である。このような学びの場においてこそ自律的な学習者が育つ(Ambrose et al. 2014)。これについては知識理論の検討が必要なので別の機会に議論したい。

大学での授業のありようも根本的な転換と変換が必要になっている。授業の管理強化だけが質保証ではない。私自身が本プロジェクト内で自覚的におこなおうとしているものだ



けでも、以下のような変換があり、これらについて集中的に議論すべき段階に来ていると思う。

- ①教授から学習へ（主体に関する視点の変換）
- ②相互作用のプロセスとして教育を考える（認知科学の変換）
- ③オーケストラ型からコンボ型へ（規模の変換）
- ④パッケージからライブへ（様式の変換）
- ⑤シナリオ上演から即興演奏へ（計画性の変換）
- ⑥聴衆から表現者へ（学生像の変換）

これらを系統的におこなう戦略的な一手は「教育のメディア」を自覚的に整備することである。そこから始めればディシプリンやパラダイムの競合に巻き込まれないで議論が超党派でできるのではないか。はっきり言って「どうせYouTubeで動画見ているんだろう」といった程度の見識で学内LANのポートを絞ったりする一方「タブレットを与えればオーライ」といった安直なメディア仕掛けが横行する現代の大学の情報環境には、教育的理念も理想も理論もない。どんなに大きな平皿が用意されてもスープを注ぐことはできない。メディアはそういう器のことである。大学には大学特有の「教育のメディア」が必要だ。そろそろ高等教育の理論と具体的実践のクロスロードがどこにあるのかを見定める必要があるのではないか。おそらく、それは「大学が社会を変える新しいルートの探索」につながるはずである。もちろん社会が大学を変えるのではなく、大学が社会を変えるのである。

## 参考文献

- Ambrose, Susan, et al., (2010=2014) *How Learning Works : 7 Research-Based Principles for Smart Teaching*, John Wiley & Sons. (スーザン・A. アンブローズ他『大学における「学びの場」づくり：よりよいティーチングのための7つの原理』栗田佳代子訳、玉川大学出版部)。
- Cambell, Joseph & Bill Moyers(1988=2010), *The Power of Myth*, Apostrophs S Production. (ジョーゼフ・キャンベル、ビル・モイヤーズ『神話の力』飛田茂雄訳、早川書房)。
- Eco, Umberto (1967=2002) 『開かれた作品』(篠原資明・和田忠彦訳) 青土社。
- Flick, Uwe (2009=2011) *An Introduction to Qualitative Research*, Sage. (ウヴェ・フリック『新版 質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論』小田博志監訳、春秋社)。
- 原寿雄 (1987) 『新聞記者の処世術』晩聲社。
- 情報デザインアソシエイツ (2002) 『情報デザイン：分かりやすさの設計』グラフィック社。
- 情報デザインフォーラム (2010) 『情報デザインの教室：仕事を変える、社会を変える、これからのデザインアプローチと手法』丸善出版。
- 加藤秀俊 (1990) 『人生にとって組織とはなにか』中央公論社。
- Lave, Jean and Etienne Wenger (1991=1993) *Situated Learning : Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge Press. (ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』佐伯胖訳、産業図書)。
- 長尾真 (2015) 『デジタル時代の知識創造：変容する著作権』角川学芸出版。
- 成瀬尚志 (2016) 『学生を思考にいざなうレポート課題』ひつじ書房。
- 野村一夫 (1997) 「インターネットと大学教育のクロスロードで」『IDE・現代の高等教育』平成9年8月号。
- 野村一夫 (2003) 『インフォアーツ論：ネットワーク的知性とは何か』洋泉社。
- 野村一夫 (2005) 『未熟者の天下：大人はどこに消えた?』青春出版社。

- 野村一夫 (2016) 『渋谷物語』 本プロジェクト作品。
- James Proctor (2004=2006), *Stuart Hall*, Routledge. (ジェームス・プロクター 『スチュアート・ホール』 小笠原博毅訳、青土社)。
- Raustiala, Kal & Christopher Springman (2012=2015) *The Knockoff Economy: How Imitation Sparks Innovation*, Oxford University Press. (K・ラウスティアラ&C・スプリグマン 『パクリ経済：コピーはイノベーションを刺激する』 山形浩生・森本正史訳、みすず書房)。
- Suskie, Linda (2009=2015) *Assessing Student Learning: a Common Sense Guide, 2nd ed.*, John Wiley & Sons. (リンダ・サスキー 『学生の学びを測る：アセスメント・ガイドブック』 玉川大学出版部)。
- 田中浩也・門田和雄 (2013) 『FABに何が可能か：「つくりながら生きる」21世紀の野生の思考』 フィルムアート社。
- 著作権法第35条ガイドライン協議会 (2003) 「学校その他の教育機関における著作物の複製に関する著作権法第35条ガイドライン」  
[http://www.jbpa.or.jp/pdf/guideline/act\\_article35\\_guideline.pdf](http://www.jbpa.or.jp/pdf/guideline/act_article35_guideline.pdf) (2017年12月11日確認)
- Turabian, Kate Larimore (2007=2012) *A Manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations: Chicago Style for Students and Researchers*, 7th Edition. (ケイト・L・トゥラビアン 『シカゴ・スタイル：研究論文執筆マニュアル』 沼口隆・沼口好雄訳、慶應義塾大学出版会)。
- Wurman, Richard Saul (2000=2001), *Information Anxiety 2*. (リチャード・S・ワーマン 『それは情報ではない：無情報爆発時代を生き抜くためのコミュニケーション・デザイン』 金子哲夫訳、エムディエムコーポレーション)。

# 東京都内の大学における「FDハンドブック」の傾向分析

小濱 歩

## 【要 旨】

國學院大學では平成17年度に『FDハンドブック』を作成し、同26年度には現行の改訂版ハンドブックを刊行した。29年度現在は刊行形態や執筆項目の再検討を行いつつ、新改訂版の作成に向けた調査を行っている。本稿では、その一環として、収集した東京都内大学の「FDハンドブック」12例と本学の現行版ハンドブックを対象に、その全体的な傾向分析を行った。執筆項目ごとの配分頁数をもとに各ハンドブックが重点的に取り扱っている事項を析出した上で、編集スタイル（解説主体型・事例主体型）と執筆項目の選択（バランス型・テーマ特化型）の視点に基づく4タイプに分類し、それぞれの特徴を通覧した。その上で、「FDハンドブック」作成に際しては、いかなる情報を盛り込むかという内容面での課題もさることながら、どのような刊行形態・編集スタイルを選択するかという形態面での検討が重要であり、そのためにハンドブックの具体的な「活用イメージ」をあらかじめ明確化することが必要であるとの指摘を行った。

## 【キーワード】

FDハンドブック、東京都内の大学、傾向分析、刊行形態、活用イメージ

## 1. 本稿のねらい

國學院大學では、平成17年度にFDハンドブック編集委員会が主体となって最初の『FDハンドブック』を作成した。平成23年度には教育開発推進機構のもとで改訂を行い、平成26年4月に機構教員が中心となって執筆した『教員力ステップアップ講座』を刊行した。以後3年を経て、機構では、本学の教学面での諸々の変更を加味した新たな改訂版の作成を計画している。本稿では、その内容・刊行形態等の検討に先立つ調査研究の一環として、東京都内の大学における「FDハンドブック」の傾向分析を行う。

如上の目的のため、本稿で扱う「FDハンドブック」は、「教員個人の教育力向上、および学部・学科単位でのFD活動を支援する目的で、学部学科・大学附置機関もしくは学内委員会において作成された、教授法・授業運営の手法・授業改善の方法について冊子体でとりまとめた資料」に限定し、たとえば教務課等で作成された「シラバス作成要領」「成績評価方法」等の実施要領類、あるいは初任者向けの研修等で配布するような、学内の制度・手続き等に関する案内資料等は除外する。

## 2. 調査方針

東京都内に本部を有する私立大学・国公立大学を対象としてウェブサイトを精査し、Web上で「FDハンドブック」の公開を行っている場合は分析対象に含めた。公開されていない大学については、ハンドブック作成の有無について直接電話・メールで問い合わせ

表1 調査結果

	作成している	作成していない	回答なし・不明	計
私立大学	16	43	11	70校
国公立大学	2	2	1	5校
計	18校 (24%)	45校 (60%)	12校 (16%)	75校

を行った。ただし、本学の「FDハンドブック」改訂に資することを目的とする調査のため、人文・教育・情報・社会科学系の学部を有する大学を対象とし、医薬・工学・服飾・神学・芸術・看護福祉系の単科大学は除外した。調査対象とした大学は75校、結果は表1の通りである。問い合わせに回答がなかった場合、担当部署不明等の理由で明確な回答が得られなかった場合は、「回答なし・不明」にカウントした。

作成を確認した18校中、Web上から取得したものも含めて、15校からサンプルを提供していただいた。その中から、教務事項をまとめたガイドブックや、大学内のFD関連事業等の資料集として作成されたもの（授業方法や授業改善に関する具体的な解説や事例紹介をほとんど含まないもの）を除き、12校（私立11校・国公立1校）のハンドブックを、本稿における分析の対象とした。また、比較の対象として本学の現行版ハンドブックも加えている（表2）。なお、ほとんどのサンプルはあくまで本学の「FDハンドブック」改訂のための検討材料として取り扱う限りにおいて活用許可をいただいたものであるため、

表2 「FDハンドブック」作成状況

大学	学部数	学生数 (学部)	総頁数	刊行主体	刊行形態	刊行年月 (最新版)	改訂
私立A	10	17,934	45	委員会・ワーキンググループ	ハンドブック	2017.3	毎年度
私立B	5	6,780	36	委員会・ワーキンググループ	事例集	2014.3	不明
私立C	4	5,842	32	センター・機構等	ハンドブック	2017.1	毎年度
私立D	7	15,358	123	委員会・ワーキンググループ	ハンドブック	2014.12	不定期
私立E	10	18,990	121	委員会・ワーキンググループ	ハンドブック	2017.3	不定期
私立F	8	6,590	63	委員会・ワーキンググループ	事例集	2017.3	不明
私立G	18	30,510	75	センター・機構等	ハンドブック	2011.12	不定期
私立H	17	67,933	59	センター・機構等	ハンドブック	2017.4	不定期
私立I	15	29,494	84	センター・機構等	ハンドブック	2007.3	不定期
私立J	10	31,004	47	センター・機構等	事例集	2017.1	毎年度
私立K	10	19,521	12	センター・機構等	ハンドブック	2006.3	不明
国公立A	4	6,910	16	委員会・ワーキンググループ	ハンドブック	2015.12	不定期
國學院	5	10,389	87	センター・機構等	ハンドブック	2014.4	不定期

本稿では直接大学名を明示することは避け、全体的な傾向分析を行うにとどめたこととお断りしておく。

### 3. 調査結果

#### 3-1. 作成状況

規模別に見た場合、学生数5,000～7,000名が4校、10,000名以上が9校で（2017年現在）、主として中・大規模校で作成されている。総頁数・刊行主体はまちまちだが、刊行形態は授業方法・授業改善・FD活動についての体系的な解説を主体とするガイドブックと、教員へのインタビューや授業の紹介をまとめた事例集とに大別される。全ての大学において詳細な出版経緯・改訂方針を聴取することはできなかったが、毎年度情報を更新して刊行・配布するケース（予定含む）と、改訂を行ってはいないが、そのペースは不定期であるケースとに分かれた。なお、「不明」とあるものは単体の刊行物や、FD関連事業の報告書（具体的な事例紹介を主体とするもの）として発行されているため、改訂の予定が不明なものである。

#### 3-2. 執筆項目

続いて、提供されたサンプルの検討に基づき、「FDハンドブック」が取り扱う事項を以下13件の執筆項目に分類する。これらの各項目に即して、各大学のハンドブックの傾向を把握したい。

(1) 授業設計 主として、シラバスについての解説と具体的作成方法（大学におけるシラバスの項目・テンプレート・記載方針等）。また、カリキュラム全体の中での授業の位置づけや、受講者の特性を理解することの重要性等を解説する、授業設計全般に関する記事も含む。

(2) 授業実践 初回授業時の心構えや伝達事項、教材の選択・作成・活用、授業方法や授業形態の種別、授業運営（教室運営）、学生とのインタラクション・質問等への対応、講義・演習を行う際の基礎的な心得や、ティップスについての解説等。「FDハンドブック」の中心を成す項目である。

(3) 事例紹介 事例集形式のハンドブックは本項目が中心を成すが、ハンドブック形式でも、少なからぬ頁数を割いて、授業の紹介や教員へのインタビューをケーススタディとして提供している場合がある。

(4) 成績評価 試験の実施方法、成績評価方法等。ルーブリック評価についての解説や、そのテンプレート・サンプルを掲載するケースもある。

(5) 授業改善 (3)の事例紹介で教員個々人の改善の取組みを紹介するケースもあるが、本項目はそれ以外に、授業実践の省察と改善の方法について解説した記事を念頭においている。主として授業評価アンケートの実施方法・活用についての記述が多くを占める。

- (6) サービス等 教育活動を支援するサービスやツールの紹介等。具体的には、TA（ティーチング・アシスタント）、SA（スチューデント・アシスタント）、ICTツールの提供、教学に係るオンラインシステムの説明など。
- (7) 学生支援 学生への対応の仕方、障がいをもつ学生への対応・支援のあり方、ハラスメントに関する説明と防止策、留学生への対応・支援のあり方等。
- (8) 基礎知識 単位制度、カリキュラムの特徴、GPA制度やCAP制度等、教員が所属大学において授業を実施する上で必須となる、高等教育関連の知識に関する基礎的解説。
- (9) 制度・設備 休講の届け出方法や担当事務局の連絡先、図書館・LL教室・教室ごとのプロジェクト等の設置状況など、教育活動上利用する学内諸手続・制度・設備に関する解説。
- (10) FD活動等 大学が行っているFDに関する取組み・事業・研修等に関する説明・案内。
- (11) 危機管理 災害時の対応等、危機管理に関わる記述。
- (12) 用語・文献 高等教育政策やFD活動に関する用語・概念の解説、参考文献の紹介。
- (13) ミッション等 大学のミッション・教育方針に係る憲章、ポリシー等についての記述。

### 3-3. 傾向分析

#### 3-3-1. 執筆項目ごとの分量と分類基準の設定

3-2で提示した執筆項目に即して、各大学の「FDハンドブック」がそれぞれどの程度の分量を割いているかを、総頁数に対する該当頁数の割合（％）で示したものが表3-1・3-2である（「その他」は資料以外の写真・挿絵等）。これに基づいて13校のハンドブックのタイプ分けを行う。

タイプ分けに際しては、編集スタイルと執筆項目の選択のしかたという2つの観点から検討を行う。

まず編集スタイルについては、解説主体型と事例主体型を両極とみなすことができる。解説主体型は、授業方法・授業改善・FD活動等に関する体系的説明を行う、ガイドブックやマニュアルとしての性格が強いスタイルであり、3-2の執筆項目で言えば授業設計や成績評価等、全学的な統一基準を有する事柄を対象とする記述と親和性が高い。また、授業実践に関する記述では、教授法に関するティップスや授業運営に際して心がけるべき基礎的な事項を提示する傾向が強い。特に授業実践に関する経験の浅い新任教員を対象とするガイドブックとしての活用方法を想定することができる。

これに対して事例主体型は、講義・演習等の取組み事例や、担当教員へのインタビューを主体とするスタイルである。このスタイルは、授業方法や授業改善に対してある特定のモデルや方法論を提示するよりも、多様な授業実践の存在を前提とした上で、ピックアップした様々な事例をケーススタディとして提供することに重点を置いていると言えよう。教員が自身の担当分野や授業形態を念頭に置きつつ参照し、必要に応じて取り入れる活用方法を想定していると言える。従って、ある程度授業経験を積んだ教員がスキルアップの

表3-1 執筆項目ごとの分量 (%) ①

	授業設計	授業実践	事例紹介	成績評価	授業改善	サービス等	学生支援
私立A	6.7	40.0	0.0	2.2	4.4	2.2	0.0
私立B	0.0	0.0	100	0.0	0.0	0.0	0.0
私立C	28.1	21.9	0.0	0.0	6.3	3.1	0.0
私立D	4.9	1.6	42.3	6.5	9.8	4.1	11.4
私立E	1.7	1.7	25.6	2.5	0.0	5.0	38.8
私立F	0.0	0.0	68.3	0.0	0.0	0.0	0.0
私立G	4.0	18.7	26.7	1.3	2.7	2.7	20.0
私立H	6.8	25.4	6.8	5.1	6.8	0.0	3.4
私立I	4.8	14.3	52.4	2.4	2.4	2.4	4.8
私立J	0.0	0.0	100	0.0	0.0	0.0	0.0
私立K	0.0	100	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
国公立A	0.0	25.0	56.3	0.0	0.0	0.0	0.0
國學院	8.0	36.8	0.0	10.3	4.6	4.6	8.0

表3-2 執筆項目ごとの分量 (%) ②

	基礎知識	制度・設備	FD活動等	危機管理	用語・文献	ミッション等	その他
私立A	8.9	24.4	4.4	0.0	0.0	4.4	2.2
私立B	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
私立C	6.3	0.0	9.4	0.0	9.4	9.4	6.3
私立D	0.0	3.3	3.3	0.0	1.6	0.0	11.4
私立E	6.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8	17.4
私立F	0.0	0.0	22.2	0.0	0.0	0.0	9.5
私立G	2.7	1.3	1.3	0.0	12.0	0.0	6.7
私立H	10.2	0.0	11.9	0.0	0.0	20.3	3.4
私立I	2.4	0.0	4.8	0.0	1.2	0.0	8.3
私立J	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
私立K	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
国公立A	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	18.8

ために、あるいは新たな教育実践のヒントを得るために用いるのに比較的適しており、授業実践に重点を置く、あるいは特化するタイプのハンドブックに多い形態と言えよう。

一方、執筆項目の選択という面から見ると、執筆項目全般にわたって一定量の記述を行うバランス型と、特定テーマに特化、もしくは重点を置くテーマ特化型を両極とすることが見て取れる。バランス型は、「FDハンドブック」の性格上、授業実践・事例紹介・学生支援の項目に頁数が多く配分される一方、サービス等・基礎知識・大学のミッションや用語集等をも含めた、全体的・網羅的な記述を目指している。必要なときに折に触れて参

照できる、文字通りのハンドブックとしての活用方法を念頭に置いて作成されていると言える。

これに対してテーマ特化型は、より限定された目的のために作成されており、たとえば授業評価アンケートの分析に基づく授業改善の提言集、学生の私語に対する有効な対応方針の検討結果、アクティブ・ラーニング形式の授業運営の実践事例の収集等を取りまとめた例がこれにあたる。「FDハンドブック」として冊子化され、学内で配布される場合も、如上の課題に対して、FD委員会・ワーキンググループ・FDセンター等が一定期間取り組んだ成果を集成した報告書としての性格を併せ持っていると言える。

### 3-3-2. 4象限図によるタイプ分けとその特徴

以上の観点に基づき4象限図を作成し、13校のハンドブックを分類すると図1の通りとなる。

#### (1) タイプA

タイプAは、執筆項目を広くカバーするバランス型を採りつつ、その中で特に事例紹介に多くの頁を割り当てる点に特色を有しており、13校の中では私立D・E・Iが相当する。

まず、私立Dは冒頭で大学のFD活動全般に関する記述を行った上で、全体を「基本編」と「実践編」に二分し、前者で執筆項目をかなり広くカバーした解説を行っている。一方、後者は全24件から成る事例集となっており、他の執筆項目に対して42.3%とかなり多くの分量を割いている。各学部学科から2～3名の教員が、1人あたり2～3頁で取り組み紹介を行う内容である。

私立Eは学生支援に対する解説が全体の38.8%と、突出して詳細かつ手厚くなっており、これは平成28年4月の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行を契機として、障がいをもつ学生への合理的配慮を求める社会的要請に応えることを念頭に置いた改訂を行ったことによる。この項目以外では、授業設計・授業実践・成績評価等についてそれぞれ解説されているが、特に一章を割いて授業の実践事例6件を紹介しており、その割合が他の執筆項目に対して25.6%と大きくなっていることから、比較的事例紹介に重点を置いたものと見てタイプAに分類した。なお、6件の内3件がアクティブ・ラーニングの実践事例、残り3件はそれぞれシラバスと成績評価・オンライン学修支援システムの活用・ルーブリックの活用となっている。

私立Iもバランス型に属しているが、前半では主として解説的記述がなされる一方、後半の事例紹介が52.4%と過半を占めることから、タイプAに分類した。26件の事例が、ゼミ・大教室・講義・語学・フィールドワーク・実技科目・授業外の対応・留学生の8種別に分類されている。事例集としても授業形態や分野を広くカバーした網羅的な体裁となっている点が特色であり、前半の授業実践に関する解説が基礎的な事項を簡潔に押さえたものとなっている一方、網羅的な事例紹介をコンテンツに加えることで、初任者から一定の教育歴を有する教員まで、広くかつ柔軟に活用できるハンドブックを目指す意図が見てとれる。



(2) タイプB

タイプBは執筆項目の選択においてバランス型、編集スタイルとしては解説主体型を併せたもので、13校の中で最多の5校がこのタイプを採用しており、「FDハンドブック」としてはオーソドックスなタイプと考えられる（本学のFDハンドブックもこのタイプに属する）。いずれも執筆項目の大半を網羅的に取り上げて解説しているが、授業実践や授業設計の部分に比較的重点を置きつつ、他の項目についても一定の分量を割いており、全体的にバランス重視の構成と言える。なお、私立Gは高等教育・FD関連の用語集と文献紹介に12.0%を、私立Cは9.4%を割いており、その他のハンドブックが0～1.2%となっているのに対して注目すべき特色となっている。

また、このタイプに特徴的なこととして、私立A・C・Hが大学のミッションと教育方針・ポリシー等に関する章を特に設けていることも指摘したい。殊に私立Hは全体の20.3%を充当しており、全学的な教育力向上に向けて、大学のミッション・ポリシーの共有の必要性を強く意識していることを窺わせる。

私立Aは授業実践に40.0%、制度・設備に24.4%を充てており、この両者に重点を置いた構成となっているが、特に授業実践については、大学で実施している授業評価アンケートの設問項目と、教育方法・教育改善に関わる各トピックとを対応させて記述する方針をとっている点がユニークである。授業評価アンケートを授業実践の省察と改善に積極的に結びつけ、活用することを促す興味深い試みとして注目される。

(3) タイプC

執筆項目の選択に際しては特定テーマに特化集中し、かつ解説主体型の編集スタイルを取るタイプである。私立Kは12頁の小冊子であるが、テーマとしては授業運営の改善に特化しており、学生の授業参加の促し、コミュニケーションの活性化、授業外学修の促進、教室管理等について6つのトピックを設定し、それぞれについて、大学の授業評価アンケートの分析結果に基づく改善案の提言を行っている。授業評価アンケートの教育改善への活用事例として興味深い内容となっている。なお、この小冊子は、高等教育やFDに関連する様々なテーマを取り扱ったブックレットシリーズの1冊として刊行されており、その意味ではテーマ特化型を意識的に選択して作成された事例と言える。

(4) タイプD

執筆項目の選択に際しては特定テーマに特化集中し、編集スタイルとしては事例主体型を取るタイプである。事例集の形式で発行されており、また、学内におけるFDプロジェ

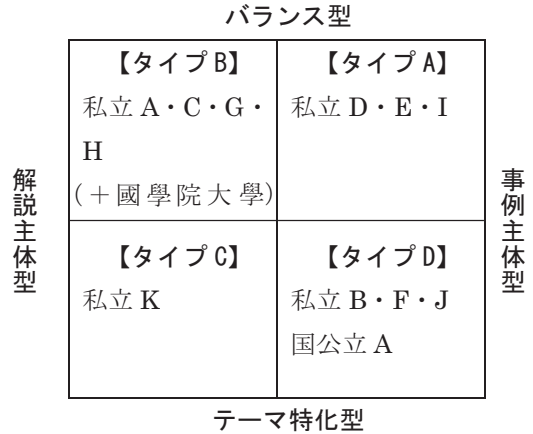


図1 「FDハンドブック」の4タイプ

クトや文部科学省のAP事業等で推進したFD関連事業の報告書的性格を併せ持っている点が特色と言える。たとえば私立Bは学内のワーキンググループによる調査の成果として作成された、教室運営における学生の私語の抑制方策に特化した事例集となっており、私立F・Jはアクティブ・ラーニングの活性化による教育力向上をテーマとして、様々なタイプの実践事例を集成している。それぞれのテーマに関する限り、教員が「FDハンドブック」としても活用できる形態である。

なお、13校中、唯一国公立大学の事例として取り上げた国公立Aのハンドブックは、能動的学修の促しをテーマとして作成されており、手法編として総論を解説した後、テーマの参考となる事例7件を各学部の共通科目・専門科目からピックアップし、紹介している。また、2017年に、アクティブ・ラーニングの評価手法をテーマとする続編が、同様の形式で作成されている。

#### 4. 総括と課題

以上、各大学の「FDハンドブック」を4タイプに分類し、その特徴を概観したが、無論、望ましい「FDハンドブック」のありようについて検討して行くのであれば、それぞれのハンドブックを対象として、執筆項目ごとのより詳細な傾向把握や、記述内容の質的分析を行ってゆく必要がある。その意味で、本稿の分析は極めて表層的なレベルに留まる一試論に過ぎない。しかし、タイプ分けの過程と、各タイプに属するハンドブックの特徴を通覧することを通して、ひとつの問題意識を示すことは可能だと思われる。

本稿冒頭において、筆者は「FDハンドブック」を「教員個人の教育力向上、および学部・学科単位でのFD活動を支援する目的で、学部学科・大学附置機関もしくは学内委員会において作成された、教授法・授業運営の手法・授業改善の方法について冊子体でとりまとめた資料」と定義した。しかし、このような視点に立った場合、「FDハンドブック」の作成を進めるに際しては、FD活動を促進・活性化するために、いかなる情報を選択し、取りまとめて提供するかという、コンテンツ面の課題に視野が限定されてしまう嫌いがある。

そこで、本稿の傾向分析では、各大学の「FDハンドブック」を、編集スタイルや執筆項目の選択方針を基準として、解説主体型／事例主体型・バランス型／テーマ特化型という軸を用いつつ4タイプに分類した。言わば形態的な面に注目して分析を行ったわけである。その結果、タイプごとの特徴の違いをある程度浮かび上がらせることができたが、これらの特徴は、「FDハンドブック」を、どのような局面で、どういう教員を対象として、いかなる使い方を想定して作成するかという問題、すなわち想定される「活用イメージ」をどのように定めるかという問題と密接に関わって来ると考えられる。この視点は、「FDハンドブック」の作成・改善を行うに際して多分に示唆的であると言えよう。

たとえば、「FDハンドブック」を、新任教員を対象とする研修用の資料として作成す

る場合、編集スタイルとしては事例集よりも、基礎的な事項を体系的かつ網羅的に解説した解説主体型かつバランス型（タイプB）の作成方針を取ることが望ましいと考えることができる。その上で、大学の方針によっては、ミッション・教育理念の執筆項目に多くの分量を割くか、学内制度・手続き面の記述を強化してマニュアルとしての利便性を高めるか、あるいは高等教育政策やFDに関する基礎知識の紹介に重点を置くか等、編纂側の活用イメージに即して様々な選択肢が存在し得る。

一方で、中堅・ベテランの教員にとっても有益な視点を提供できる内容を盛り込みたいと考える場合は、たとえばアクティブ・ラーニングや反転授業等、特に注目される取り組みに即したテーマ特化型のハンドブック、あるいは、先進的かつ実践的な事例の紹介に重点を置く事例主体型のハンドブック（タイプD）を作成するという方向性が考えられよう。

また、より汎用性を高めたいと考える場合は、前半で基本的にバランス型・解説主体型の網羅的記述を行いつつ、後半では事例主体型の編集スタイルを取り入れて、多様な分野・授業形態の実践事例を紹介することで、様々な教員の異なる関心・要請に応え得るハンドブックを目指す選択もあり得る（タイプA・私立Iのハンドブックはこのタイプと見なすことができよう）。

以上の如く、「FDハンドブック」の作成に際しては、どのような情報を盛り込むかという内容面の検討だけでなく、どのような編集スタイルを選択するかという形態面の検討を重視する必要がある。

本学では現行版「FDハンドブック」の改訂を進めているが、より望ましい形へと進化させてゆくためには、目的・用途・対象等を考慮した「活用イメージ」を具体的に定め、編纂チーム内で共有した上で、その実現に向けて、どのような刊行形態・編集スタイル・執筆項目を選択すべきか、慎重に検討を進めて行く必要がある。

#### 【謝辞】

本稿の執筆に際しては、当方からの問い合わせに対して都内の諸大学よりお送りいただいた「FDハンドブック」類を多数参照させていただいた。これらの冊子類の大半は、あくまで、本学教育開発センター内部で「FDハンドブック」の改訂方針を検討するに際しての参考資料・検討材料として利用を許可いただいたものであることに鑑み、ここに大学名・冊子名をリストアップして掲げることは控えるが、問い合わせに対応してくださった大学、また冊子類を提供してくださった大学に対して、この場を借りて深く感謝申し上げる次第である。

# 高等教育機関のセルフ・アクセス外国語センターにおける 学習者の自律性：自己効力感の調査から

松岡 弥生子

## 【要 旨】

我が国の高等教育機関では、昨今、学生の英語力向上と自律性の育成を目的にSALCと呼ばれるセルフ・アクセス型外国語学習センターの整備が盛んである。しかし、その評価や研究に関しては、施設や設備、人員配置といった運営面に偏りがちで、SALCにおける学習者の発達や外国語習得に関する研究は未発達の間がある。本研究はその不足を補うべく、モチベーション理論の一つとして学習者の自律性育成に大きく関わる自己効力感（セルフ・エフィカシー）に焦点を当てる。調査は、國學院大學ランゲージ・ラーニング・センター（LLC）において、供出する検定試験講座の自主的参加者を対象に、セルフ・エフィカシー度の実態把握、その変化、そして検定試験の模試スコアとの相関という3段階でおこなった。本稿ではその調査結果を報告すると共に、自律学習支援への活用を考察する。

## 【キーワード】

高等教育、自己効力感、SALC、自律性、TOEIC

## 1. はじめに

昨今、我が国の多くの大学では、学生の外国語（殆どは英語である）の学力向上と自律性の育成を目的にセルフ・アクセス型の外国語学習センター（Self-Access Language Learning Center: SAC/SALC）を設置している。その流れは西暦2000年前後からの「教育から学習へ」という教育観の転換を反映して高等教育の現場に定着しつつある。伝統的な大学教育においては“専門家である教員が、大人数の学生たちに対して自らの専門的な知識を体系的に陳述することこそが教育であり、学生にはその陳述を聴き、書き留めるといった受動的な学習態度が求められてきた”（奥田、2012、pp.91；寺崎、1999；中村と内田、2009）。しかし、近年、学習者中心の教授法や協働学習の普及、社会のニーズなどによって、“学生自らが主体的・能動的に学ぶという学習態度”（奥田、Ibid.）が求められるようになってきた。即ち、学生の側にとっても、静かに教室に座って教授される内容を咀嚼するだけでなく、自ら考えて積極的に学ぶことが求められるようになったのである。とりわけ、外国語の習得は知識の吸収だけでなく得た知識の試用と練習が無ければ成り立たない（松岡2015）ため、学習者が自分に必要な資料、学習、アドバイスなどを求めて自発的に足を運ぶ、というのがSALCの本来の利用形態である。また、会話やスピーキングのセッション、検定試験や英語スキル習得の講座、学生中心のプロジェクト・ベースのワークショップなど、正課授業の枠に入りきれない内容を指導する講座やコースも多くのSALCで実施されている。

SALCの研究、特に評価に関する研究の数は少ない。まず、大学および高等教育機関におけるSALCの数自体がまだ少ないことが大きな理由の一つである (Ota, 2014)。本来、SALCの評価をするならば (1) 施設や設備、(2) 運営状況や人員、そして (3) 学習者の発達や言語習得に関する問題という3つの側面からの検証が必要であるが、通常その評価は (1) と (2) に偏りがちであり、(3) の学習者に関する評価研究は極めて希少である。これには、投入した資金との費用対効果検証の必要性や運営する側の視点が優先される一方で、学習者の発達は可視化しにくいこと、SALC研究において“自律性 (autonomy)” 以外の理論的枠組みや隣接分野の学説などを取り上げた研究が不足していること、などが関係していると考えられる。

本稿では、この不足を埋めるため、自律学習と密接な関係にあるセルフ・エフィカシー (自己効力感・SE) (Bandura, 1977, 1997) に着目し、SALCにおける学習者の自己効力感とその変化をアンケート形式の質問表によって検証し、得られた結果をもとに日本の大学のセルフ・アクセス外国語センターにおける英語学習者の自律性の育成を考察する。

## 2. 学習者の自律性とセルフ・エフィカシー理論

学習者の自律性 (learner autonomy)<sup>(1)</sup>については、個人の学習に責任を持つことのできる能力 (Holec, 1981; Lee, I. 1998) あるいは「自分の問題を管理する自由や能力、又それらを決定する権利」<sup>(2)</sup> (Scharle & Szabo, 2000, p.4) といった定義が一般的に周知されている。SALCをめぐる研究の多くはこの概念に基づいており、ほんの一例を挙げると、利用者の目的意識に関する事例研究 (Ota, 2014)、自律性理論および施設設立の実際 (尾関、2010)、インターネット環境を利用した自律学習の促進 (Sung, 2000)、自律性向上のための語学学習スペースの効果的な利用法 (Thornton, 2016)、SALCでの自律性育成のための活動とカリキュラム (Mynard & Stevenson, 2017) などがある。このように、学習者の自律性を高めることは、セルフ・アクセス型語学センターの設立趣旨から活動内容や学習者分析に至るまでその理論的枠組みの基礎となっており、またSALCは教育機関の中で学生の語学学習の自律性を最も育成することの出来る場所として認識されていると言える。

この「学習者の自律性」と並んで語学学習の成功につながる最も大きな予測因子と言われるものに自己効力感 (セルフ・エフィカシー: self-efficacy) がある (Yalcin & Ciftci, 2011)。セルフ・エフィカシーとは、社会的学習理論<sup>(3)</sup>の中でBanduraにより提唱された概念であり「一定の学習成果を得るために必要な一連の行動を実行し達成する能力が自分にあると信じる、学習者の信念」<sup>(4)</sup> (Bandura, 1997, p.3) と定義される。彼によると、セルフ・エフィカシーは、人が自分の置かれた状況をどの様に受けとめ、その状況に対して如何に対応するかということに深く関わるため、学習者の発達にも重要な役割を果たす。学習者のセルフ・エフィカシーの度合いが高くなったり低くなったりする変化は、自

身の直接的体験、他者の体験の観察や模倣といった代理体験、言葉による激励や称賛、そして精神的・心理的状态などに大きく影響される (Bandura, 1977)。セルフ・エフィカシー理論において期待の概念は、結果期待 (outcome expectation) と効果期待 (efficacy expectation) とに分けて考えられる。結果期待とは、ある行動がある一定の結果を生むだろうという期待、効果期待とは、人が人生や生活においてある行動をする時にその行動を効果的にやり遂げられると信じる期待のことを指す。この効果期待がセルフ・エフィカシーであり、自分の能力や価値を信じる一般的な感情としてのいわゆる自信 (self-esteem, self-confidence) とは異なる概念である。

言語学習の動機付けの研究で知られる Dörnyei (2001) によると、セルフ・エフィカシーは学習を促進させる為の主要なモチベーション理論の一つであり、学習者自身の感知する効力感というものが動機付けの主要素となる。これまでの研究により、自己効力感の強い学生は、言語学習においてより多くの学習方略を用いて学ぶことができる傾向にあることが確認されており、森 (2004) は、モチベーション理論を基盤とする MSLQ<sup>(5)</sup> と呼ばれる質問表から抽出した自己効力感測定項目を調査した結果、自己効力感が、中学時期から大学時期にかけての学習者の英語学習方略の使用の促進に重要な役割を果たすことを明らかにしている。Zimmerman and Martinez-Ponds (1990) は、学年、性別、成績による自己効力感と学習方略使用との関連について検討した結果、成績がよい生徒は、自己効力感が高く、さらに自己制御学習方略の使用度も高いことを示している。しかし、学年と自己制御学習方略使用との関係については一定でなく、学習方略の使用頻度の上昇や下降は学年が上がることと直接関係がある訳ではない点にも言及している。楠奥と中野 (2015) は、大学での学業に関するセルフ・エフィカシーは進路選択に関するセルフ・エフィカシーとの間に正の相関があり、学業への取り組みがうまくいけばそれに伴って仕事等の進路エフィカシーの向上も望めるため、昨今の大学生の職業未決定の問題解決の一助になると示唆する。

セルフ・エフィカシーの度合という点については、多読をさせた学生たちが高いセルフ・エフィカシー度となった (Burrows, 2012) 報告もある。セルフ・エフィカシーは自然発生的ではなく何らかの介入によって形成されるとしながら、佐々木 (2013) は、学生メンターを養成するコーチング研修を実施した後の参加者アンケートの記述から、彼らの自己効力感が向上したような印象を得た、と報告している。

セルフ・エフィカシーの度合を測る物差しとしては General Self Efficacy Scale (GSE) (Schwarzer, 1993) が日本語を含む32か国語に翻訳され、教育、心理学、医療、社会学などの研究におけるツールとして各国で広く使用されてきた。本研究では、この10項目から成る GSE 質問表の日本語版 (Ito, Schwarzer, & Jerusalem, 2005) を学生アンケートとして適用した。GSE 測定表の項目の総合点で GSE レベルを数値的に測定することはよく見られる手法であり、そうした研究の最近のものとしては、Paige (2017) が、米国の大学のバイオメディカル工学部で PBL 授業を受講している学生 283 人をサンプルとして、各質

問の回答の総合値から見たGSEレベル、男女差によるGSEレベルの違い、GSEレベルと性別との相関性を調査している。その結果、被験者グループ全体の約7割が高いGSE度であることが分かったが、性別による統計的な差異は検出できず、他のプログラム、教授法、学習ストラテジーなどとGSEとの関係の解明は今後の課題である、としている。Wargo (2017) も、顕著な有意性を示すには至っていないが、やはりGSE測定表を使用してアメリカの高校卒業試験時における生徒のセルフ・エフィカシー度と年齢、性別、GPA値、卒業試験スコアによる語学能力レベルなどとの関係を調査した。また、GSEを基に独自の測定表を作成した研究も見られる。例えば、Yaman et al. (2013) は、トルコ国内の小中学校教員を対象に、自国語版GSEに加えて英語教員用に独自開発したEnglish Language Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale (ELTSES) を用いて大規模な調査をおこない、どちらの測定法においても、語学教員の様々な要素との間に有意な相関関係があることを証明している。

### 3. セルフ・エフィカシーの調査

本章では29年度前期に國學院大學のランゲージ・ラーニング・センター (LLC) で行ったセルフ・エフィカシーの調査について述べる。調査は、当センターが実施した約2か月半のTOEIC準備講座の初日と最終日とに同じアンケートを用いて行なわれた。調査の主な目的は、ランゲージ・ラーニング・センターの講座を受講する学習者のセルフ・エフィカシー・レベルの現状の検証、学習者のセルフ・エフィカシー・レベルの変化の検証、そして学習成果との関係の検証である。それに基づき以下の研究課題を設定した。

- (1) セルフ・アクセス型のランゲージ・ラーニング・センターの講座を受講する学習者のセルフ・エフィカシー・レベルはどのようなものか。
- (2) 学習者のセルフ・エフィカシー・レベルはどのように変化するのか。
- (3) 学習者のセルフ・エフィカシー・レベルと外習成果との間には相関関係があるか。

#### 被験者

被験者は37人、男子17名、女子21名、年齢は19～22歳の大学生である。当講座は同じ内容を渋谷と横浜の両キャンパスで各10週に渡って実施され、それぞれ8回ずつのセッションと2週の「自主学習課題の週」(対面講義は無し)が含まれた。講座では、学生は単にTOEIC試験に関連した問題を解き説明を聞くだけでなく、リスニング・ストラテジーの一環としてペアによる口頭練習やロールプレイを行い、リーディング・セクションの理解と興味を深めるために小グループによるジグソー・リーディング<sup>(6)</sup>やピア・ティーチング<sup>(7)</sup>などをおこなった。講座内容は各回完結型となるため、学生はウェブエントリーにより可能な日に参加する。両キャンパス合わせて約100名の登録者があったが、次の5つの条件をすべて満たすことを考慮した結果、有効な回答数は37となった：

- ・ 講座初回のアンケート実施時に出席していること
- ・ 本人の英語熟達度レベル等の確認が出来ること（最近2年以内のTOEIC、英検等のスコアを取得している事）
- ・ 講座全体への出席率が半分以上あること
- ・ 講座受講時に、30分を超えての遅刻・途中退席がないこと
- ・ アンケートへの回答の仕方に問題がないこと（未記入、誤記入などがないこと）

更に、初回と最終回の両方を含めてすべての回に参加し、プレテストとポストテストとしての2回の質問表に答えた学習者の中から抽出した有効な回答者数は7名であった。これは本講座が非単位付与の自由参加であるため、他の講座や説明会との重複などから初回または最終回を欠席した学生が多かった事が主な原因である。被験者の英語能力レベルは、基本的にはTOEICスコア範囲が440～550程度または英検レベルが準2級から2級の範囲に入り、2名がTOEICスコア600と650という状況であった。

### データ収集方法と手順

データ収集の手段としては、日本語版のGeneral Self Efficacy Scale (GSE) により作成した紙媒体のアンケート形式の“セルフ・エフィカシー質問表”を用い、講座の初回と最終回に同一のものを配布して実施した。そのデータは数値的分析を目的としていたが、補足的な情報収集のため、講座終了後に聞き取りインタビューをおこなった。

### セルフ・エフィカシー質問表

本研究で学生アンケートとして適用したGSE質問表の日本語版 (Ito, Schwarzer, & Jerusalem, 2005) は以下の10個の質問で構成されている。

1. 私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる
2. 私は、誰かが私に反対しても、自分が欲しいものを手にするための手段や道を探すことができる
3. 目的を見失わず、ゴールを達成することは私にとって難しいことではない
4. 予期せぬ出来事に遭遇しても、私は効率よく対処できる自信がある
5. 私は色々な才略に長けているので、思いがけない場面に出くわしても、どうやって切りぬければよいのか分かる
6. 必要な努力さえ惜しまなければ、私は大体の問題を解決することができる
7. 自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かっても取り乱したりしない
8. 問題に直面しても、いつも、いくつかの解決策を見つけることができる
9. 苦境に陥っても、いつも解決策を考えつく
10. どんなことが起ころうとも、私はいつもその事に対処することができる。



日本語版GSE測定表 (Ito, K., Schwarzer, R., & Jerusalem, M., 2005)

被験者は、各質問に以下の4段階のリカート・スケールで回答する形となっており、それぞれ1から4までのポイントを回答欄に記入することとした。

- ・ そう思う (4ポイント)、
- ・ ややそう思う (3ポイント)・
- ・ あまりそう思わない (2ポイント)、
- ・ そう思わない (1ポイント)

上記10個の質問で選択したスケール・ポイントの合計値を、回答者のセルフ・エフィカシー度 (Total SE) とみなし<sup>(9)</sup>、その合計数値を比較することで研究課題の検証を行った。無記入は0ポイントとし、無記入項目のある回答者は今回の分析からは除外した。セルフ・エフィカシー質問表を使用して、初回の講座の初めに1回目の調査を、最終日に2回目の調査をおこなった。初回に調査を行う際に、このアンケート形式の調査の目的はセルフ・エフィカシーの度合いの調査であること、分析の対象は数値データであり、氏名などの個人情報を除いた数値が研究に使用される場合があることを説明した上で、回答させた。研究課題(1)では初回の質問表を用いて、SE値の分布状況、質問の選択肢ごとの平均ポイントと回答の割合、そして質問項目間の相関を検証した。研究課題(2)では初回と最終回に実施した2つの質問表を比較し、SEの変化を検証した。研究課題(3)では、課題(2)で得られたSE値の変化の値とTOEIC模試の得点との相関を検証した。

聞き取りインタビュー

この他に、量的データを補完する目的で、聞き取りインタビューをおこなった。聞き取りインタビューは、半構造化面接<sup>(10)</sup>の形式とし、ランゲージ・ラーニング・センターにて本研究者が任意で個別におこない、参加者の回答はフィールド・ノートに書き留めた。質問内容については、大まかな内容を次の様に4つ設定した。

- (1) 講座における自主学習課題の取り組み状況
- (2) 講座を通じて有用な知識や学習法を習得できたか。それはどのようなものか。
- (3) 講座に参加したことによって、自分の意識や自信(英語学習のストラテジーやモチベーションを含む)などに変化があったと思うか。もしあるとすれば、それはどのようなものか。
- (4) ランゲージ・ラーニング・センターを利用した英語学習に関する意見等

## 4. 結果と考察

### 研究課題（1）の検証結果

ここでは、「ランゲージ・ラーニング・センターの講座を受講する学習者のセルフ・エフィカシー・レベルはどのようなものか。」という問いに答えるため、SE値の分布、質問の選択肢ごとの平均ポイントと回答の割合、そして質問項目間の相関を検証する。

#### SE値の現状

研究課題（1）に応えるため、まず37名の被験者のセルフ・エフィカシー質問表の回答を検証した。これによると学生のTotal SEの最低値は14、最高値は34、と開きが見られ、平均値は25.5であった。図1は、学生の総合セルフ・エフィカシー度（Total SE）の値の分布を示したものである。人数の分布では26～30ポイントの範囲に掛けて最も数値が集中していることがグラフから分かる。今回の質問表で10問すべての質問にスケール4を選択した場合、SE度は満点の40となる。この満点40を100%とすると平均SE度25.5は63.75%（25.5/40から算出）となる。従って、今回の調査に参加した学生のSE度の現状は約64%程度に当ると言える。

またTotal SE値の平均が25.5であることから、SE値25以上を「SE上位群」（ $n = 25$ ）、25未満を「SE下位群」（ $n = 13$ ）というように、全体を2つに分けて検証を試みた。表1.1は、上位群と下位群の回答の選択肢の1から4までのポイントの割合である。これを見ると、上位群では10%近くの被験者が選択肢4“そう思う”を選択しており、1“そう思わない”を選んだのはゼロであるのに対し、下位群では、4“そう思う”が1.5%と少なく、反対に1“そう思わない”が約19%もある。このことから、SE値が高いグループはセルフ・エフィカシーの質問項目に対して自信を持って肯定的な回答をする者がいるのに対し、低SE群では多くの項目に自信がない対応が見て取れる。表1.2はSE上位群とSE下位群の回答における質問項目ごとのSE平均値とその差を表している。この二つのグループ間の差を見ると、当然ながら全てにおいてSE上位群の方が高い平均値を示している。中でも、質問7「自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かってでも取り乱したりしない」の両グループ間の差は1.1と最も顕著である。続いて差が大きいのは質問2「私は誰かが私に反対しても、自分が欲しいものを手にするための手段や道を探すことができる」および質問9「苦境に陥っても、いつも解決策を考えつく」の1.0である。これらは、自分の才覚や能力への信頼や、困難に立ち向かう意志など、自分に対する強い自信に基づく文言のため、SEの低いグループと高いグループでの差異が顕著になったとみられる。他方で、質問1「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」と質問3「目的を見失わず、ゴールを達成することは私にとって難しいことではない」は、2グループ間の平均値の差が最も小さく、どちらも0.5である。おそらく、「(今は出来なくても) がんばれば何とかなる」という希望的予測は、SEレベルに関係な

図1 学生のセルフ・エフィカシー度 (Total SE) の値の分布

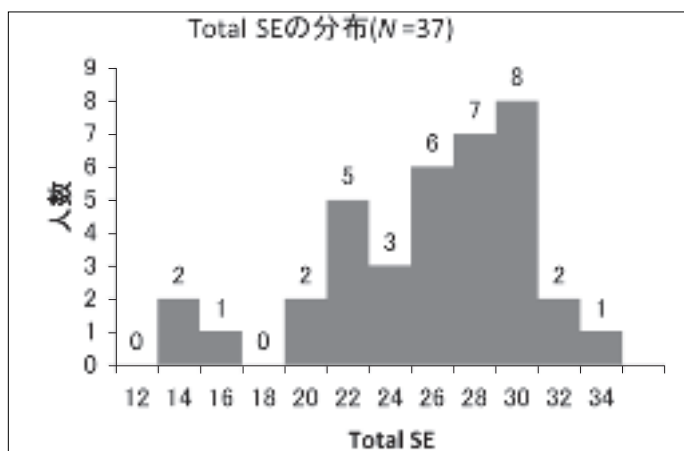


表1.1 SE上位群とSE下位群の回答における選択肢の割合

	1 そう思わない	2 あまりそう思わない	3 ややそう思う	4 そう思う
SE上位群	0.0%	26.7%	63.8%	9.6%
SE下位群	18.5%	60.8%	19.2%	1.5%

表1.2 SE上位群とSE下位群の回答における質問項目ごとのSE平均値とその差

	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9	質問10
SE上位群	2.9	3.0	2.8	2.7	2.3	3.1	2.8	3.0	2.9	2.8
SE下位群	2.4	2.0	2.3	1.9	1.6	2.5	1.7	2.2	1.9	1.9
差	0.5	1.0	0.5	0.7	0.7	0.6	1.1	0.8	1.0	0.9

く誰でも出来るからであろう。目的を見失わない、ゴールを達成するなども、低SEであっても努力すれば出来るかも知れないという気持ちが働いた可能性がある。

#### 質問の選択肢ごとの平均ポイントと回答の割合

表2は、セルフ・エフィカシー質問表の各質問の選択肢ごとの平均ポイントと回答の割合である。これを見ると、回答の平均値が最も高いものは、質問6。「必要な努力さえ惜しまなければ、私は大体の問題を解決することができる」の2.9である。質問6では、選択肢の中で“そう思う”が14%、“ややそう思う”が59%であり、統合すると73%と全体で最も高い割合になり、“あまりそう思わない”が27%、“そう思わない”を選択した者は無かった。つまり、学生の多くがこの項目については自信を持っていることが分かる。次に平均値が高いのは、質問1。「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」、質問2。「私は、誰かが私に反対しても、自分が欲しいものを手にするための手段や道を探すことができる」、質問8。「問題に直面しても、いつも、いくつかの解決策を見つけることができる」の3つの2.7ポイントである。これらについて“そう思う”と“や

やそう思う”を合わせた値はそれぞれ、質問1が67%、質問2が60%、質問8が57%というようにSE値が比較的に高い結果となった。

反対に平均ポイントが最も低かったのは、質問5。「私は色々な才略に長けているので、思いがけない場面に出くわしても、どうやって切りぬければよいのか分かる」の2.1ポイントである。ここでは“そう思う”を選択した被験者はゼロ、“ややそう思う”も22%のみであったのに対し、“あまりそう思わない”が65%、“そう思わない”が全質問中で最高

表2 セルフ・エフィカシー質問表の各質問の選択肢の回答の割合と平均ポイント

質問	回答数	平均値	そう 思わない	あまりそう 思わない	やや そう思う	そう思う
質問1. 私は、一生懸命がんばれば、 困難な問題でもいつも解決すること ができる	37	2.7	0%	32%	62%	5%
質問2. 私は、誰かが私に反対し ても、自分が欲しいものを手にす る為の手段や道を探すことができ る	37	2.7	5%	35%	46%	14%
質問3. 目的を見失わず、ゴール を達成することは私にとって難し いことではない	37	2.6	5%	27%	65%	3%
質問4. 予期せぬ出来事に遭遇し ても、私は効率よく対処できる自 信がある	37	2.4	8%	54%	27%	11%
質問5. 私は色々な才略に長けて いるので、思いがけない場面に出 くわしても、どうやって切りぬけ ればよいのか分かる	37	2.1	14%	65%	22%	0%
質問6. 必要な努力さえ惜しまな ければ、私は大体の問題を解決す ることができる	37	2.9	0%	27%	59%	14%
質問7. 自分の物事に対処する能 力を信じているので、困難なこと に立ち向かっても取り乱したりし ない	37	2.4	11%	41%	49%	0%
質問8. 問題に直面しても、いつも、 いくつかの解決策を見つけること ができる	37	2.7	3%	41%	43%	14%
質問9. 苦境に陥っても、いつも 解決策を考えつく	37	2.5	8%	35%	51%	5%
質問10. どんなことが起ころうと も、私はいつもその事に対処する ことができる	37	2.5	11%	30%	57%	3%

となる14%となり、この質問に対するSE値は最も低いことがわかった。

### 質問項目間の相関

質問表の10個の質問項目の回答間での相関を調べるため、表3に示すようにPearson相関係数により算出した結果、各質問項目の間に多くの有意な相関が見出された。中でも、質問7「自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かってでも取り乱したりしない」は、他のすべての項目との間に有意な相関が認められた。反対に、質問2「私は、誰かが私に反対しても、自分が欲しいものを手にする為の手段や道を探ることができる」は、他の質問との相関性が最も低く、質問1「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」および質問7以外の質問の回答との間で有意な相関は全く見られなかった。質問8「問題に直面しても、いつもいくつかの解決策を見つけることができる」と質問9「苦境に陥っても、いつも解決策を考えつく」には、相関係数 $r=0.737$  ( $p<.01$ )という非常に強い相関があることが分った。質問9は又、質問10「どんなことが起ころうとも私はいつもその事に対処することができる」とも強い相関を持つことが示された ( $r=0.662$ ,  $p<.01$ )。これは、この3つの質問が共に、困難な状況下でも自分は解決策を見いだせるという内容を意味しているからであると思われる。一方、質問3「目的を見失わず、ゴールを達成することは私にとって難しいことではない」と質問6「必要な努力さえ惜しまなければ、私は大体の問題を解決することができる」には殆ど相関は見られず、相関係数は0.086であった。

表3 セルフ・エフィカシー質問表の回答における質問項目間の相関 (n=37)

	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9	質問10
質問1	1.000									
質問2	0.301	1.000								
質問3	.351*	0.324	1.000							
質問4	0.19	0.127	0.29	1.000						
質問5	0.234	0.177	0.225	.631**	1.000					
質問6	.523**	0.19	0.086	.388*	.400*	1.000				
質問7	.494**	.392*	.510**	.528**	.539**	.446**	1.000			
質問8	0.183	.385*	0.105	.506**	.498**	.376*	.357*	1.000		
質問9	0.299	.412*	0.302	.615**	.599**	.344*	.527**	.737**	1.000	
質問10	0.28	.493**	0.281	.443**	.540**	.396*	.547**	.517**	.662**	1.000

\*. 相関係数は5%水準で有意 (両側)。\*\*. 相関係数は1%水準で有意 (両側)

## 研究課題（2）の検証結果

「学習者のセルフ・エフィカシー・レベルはどのように変化するのか。」という問いは、プレテストとポストテストとしてTOEIC 課外講座の前後で行った2回の質問表の比較によって検証した。前段で述べたように、初回と最終回の両方に出席した学生が少なかったことがあり、そこから無回答項目のあるものを除外すると、有効回答数は7名のみ（男子4名、女子3名）であった。

表4は講座の前後に2回実施した質問表における7名の各被験者の項目ごとのSE値と総合SEの増減結果を表したものである。表4によると、Total SEの値は、講座開始前の第一回目の質問表の結果に比べ、最終日の第2回目では、1名は変化無しであったものの、7名中6名が上昇したという結果だった。SE値の上昇率は2名が+1、3名が+2であったが、1名（仮にAと呼ぶ）は実に+9の上昇を見せた。

表5は質問項目ごとのSE値が増加した被験者の人数を示す。それによると、質問2（反対されても自分が欲しいものを手にする為の手段・道を探せる）と質問8（問題に直面しても解決策を見つけられる）においてはSEレベルが上昇した人数が3名と最も多い。これはおそらく、持続的な学習の完了によって自分の欲するものを得る手段や問題の解決策を手に入れる可能性を実感でき、自信がついたのではないかとと思われる。その一方で、質問7「自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かってでも取り乱したりしない」のSE値に変化が見られなかったことは、困難な物事に立ち向かって対処する能力はそう簡単には身に付かないと考えたのかもしれない。

こうした量的データ結果の分析を補足する為、7名の被験者に任意の個人インタビューを試みたが、時間の都合から講座終了後のコンタクトとなったため、回答を得られたのは5名のみであった。表6はそのインタビュー結果の筆記記録をまとめたものである。大枠の質問内容1（自主学習課題の達成度）では5名中3名が「半分くらいやった」、残り2名が「かなりやった」、又は「毎回やった」と答えている。大枠の質問2（有益な知識や学習法の習得）では、講座に参加することによって学習の仕方を学べたこと、問題構成や内容の理解が深まったこと、音読や協働作業に興味を持ったことが読み取れる。大枠の質問3では、学習の動機付けが上がったと考えている者もいる一方、分からないという答もあった。自主学習用資料を含めて勉強量が多かったがそれが達成感につながった、といったコメントや、リスニングの学習法がわかった、という意見もあった。前述の学習者Aについては、自主学習課題をきちんとこなすことで達成感を得たこと、今回のSE質問表によって自分が物事を行う時の態度や心構えについて初めて考えるに至ったこと、ランゲージ・ラーニング・センターへの来室も併用して学習に取り組んだことなどが総合して本人の意識変化に良い影響を与えたことが、SE値の大きな上昇につながったと考えられる。大枠質問4のランゲージ・ラーニング・センターでの英語学習については、積極的な利用への前向きなコメントが見られた。

表4 2回の質問表における被験者ごとの各項目のSE値と総合SE値の増減

質問項目 被験者	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9	質問10	総合SE
St.1	0	0	0	+1	0	0	0	+1	0	0	+2
St.2	0	+1	0	0	0	0	0	0	0	0	+1
St.3	0	0	0	0	0	0	0	+1	+1	0	+2
St.4	+2	+3	+1	0	+1	0	0	+1	0	+1	+9
St.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
St.6	0	+1	0	0	0	0	0	0	0	0	+1
St.7	0	0	+1	0	0	+1	0	0	0	0	+2

表5 各項目におけるSE値が上昇した被験者の数

質問項目	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9	質問10
SE値が増加した被験者の人数	1	3	2	1	1	1	0	3	1	1

表6 事後インタビューにおける学生コメントの概要

	大卒の質問	St.1	St.2	St.3	St.4	St.7
1	講座における自主学習課題の取り組み状況	半分くらいやった	半分くらいやった	毎回やった	かなりやった	半分くらいやった
2	講座を通じて有用な知識や学習法を習得できたか。それはどのようなものか。	TOEICの内容がよくわかった。リーディングが不得意だが、勉強の方法が掴めた。	問題の構成が理解できた。	ペアでのパート3の会話練習が有益だと思う。音読は自分も受験時代からやっていたが間違っていなかった。	リーディングやリスニングの音読が楽しかった。こういうアンケートは初めてだが何かをする時の心構えについて考える機会になった。	各パートの学習の仕方がわかった。TOEICだけでなく英語全体をがんばりたい。TOEFLを知りたい。
3	講座に参加したことによって、自分の意識や自信（英語学習のストラテジーやモチベーションを含む）などに変化があったと思うか。もしあるとすれば、それはどのようなものか。	モチベーションは今上がったと思う。英語はあまり勉強していないが、がんばろうと思う。	わからない。英語の学習法がはっきりした気がする。	問題数が多く、たくさん学べた。宿題も多かったので充実して達成感があった。	英語は自分は出来ないと思っていたがリスニングの勉強の仕方もわかった。スライドが分かり易くよかった。がんばりたいと思う。	留学を考えているのでもっと英語をやりたい。スピーキングが上手になりたいがこのコースでは無かった。
4	ランゲージ・ラーニング・センター(LLC)を利用した英語学習に関する意見等	これから利用したい。	問題集を見たりしている。これからもっと利用したい。	LLC講座を利用したことはない。時間が合えば色々利用したい	LLCがあつてよかった。利用している。	会話その他の活動で参加した事があるがTOEICは初めてだったので又やりたい

### 研究課題（3）の検証結果

最後の「学習者のセルフ・エフィカシー・レベルと学習成果との間には相関関係があるか。」という問いに対する答えは、2回目のSE質問表（ポストテスト）の回答と、最終日に行なったTOEICハーフ模試（実際のTOEIC試験の約半分量の問題で構成される）のスコアとの相関の調査により検証した（表4参照）。TOEICハーフ模試の受験者のうち、研究課題（1）で設定した条件を満たす20人を被験者とし、研究課題（2）でSEの変化の検証に参加した7名も含まれた。検証の結果は、表7に示すように、ピアソン相関係数は  $r = .02$ , (n.s.) となり、学習者のセルフ・エフィカシー度 ( $M = 22.5$ ,  $SD = 4.2$ ) と TOEIC 模試スコア ( $M = 501.0$ ,  $SD = 117.9$ ) との間に有意な相関は見られなかった。TOEIC 模試については最終日に1回のみの実施であったことから、テストスコアの伸び率による検証が出来なかったことは省察すべき点である。

表7 学生のセルフ・エフィカシー度とTOEIC模試スコアとの相関

	セルフ・エフィカシー度	TOEICハーフ模試スコア	<i>M</i>	<i>SD</i>
セルフ・エフィカシー度	1.0		25.5	4.2
TOEICハーフ模試スコア	-.02	1.0	501.0	117.9

度数：20、有意確率（両側）：.92

### 全体の考察

これらの結果から、今回の被験者は全体として、それほど高くはないものの、ある程度の自己効力感 ( $M = 25.5$ ) を持っていること、その一部には極めてSEの高い又は低い者も含まれていることが分かった。複数国の学生のSEの10項目の総合値を調べた研究 (Luszczynska et al., 2005) によると、コスタリカの男子学生のSEは大変高く34.4、女子は33.1である。アメリカの男子学生が31.5、女子が30.6、更に最も低いポーランドでも男子学生が29.71、女子学生が27.60であることから見ても、今回の男女混合のSE平均値25.5（男子26.41；女子24.75）<sup>(11)</sup> はやや低いといえる。質問項目で見ると、質問6.「必要な努力さえ惜しまなければ、私は大体の問題を解決することができる」のSE平均値が最も高かったこと、また質問1.「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」のSE度が2番目に高かったことなどから、多くの学生が、問題解決や学業の達成のためには「努力」や「がんばること」が必要であり、また「努力」や「頑張り」によってそれらを遂行できると認識していると思われる。一方で、質問5.「私は色々な才略に長けているので、思いがけない場面に出くわしても、どうやって切りぬければよいのか分かる」や、質問7.「自分の物事に対処する能力を信じているので、困難なことに立ち向かってでも取り乱したりしない」の平均SE値が低いことから、自分の才知や方略にはそれほど



自信がない様子が伺える。つまり、自分の才略には自信が持てないので突然の事態に対処できるかどうかは不明だが、努力や頑張り次第では色々な事が出来るだろう、と考えているのではないかと推測できる。このことは、被験者をSE上位群と下位群に分けておこなった分析や、質問項目同士の相関の検証からも同様の結果が得られた。

全体を通してTotal SEの高い学生は色々な質問に、選択肢から“そう思う”を多く選択しており、一方、Total SEの低い者は“そう思わない”を多く選択する傾向が見られた。つまり、セルフ・エフィカシー度の高い学生は質問表のどの項目も“自分はそうだ、そう出来る”と感じているのに対し、低SEの場合はどの問いに対しても自信がない様子が伺える。

Total SEの変化に関しては、2, 3か月という短い期間でも、学習者によっては向上することが研究課題(2)を通して明らかになった。被験者数が少ないため、この結果から一般化した結論を引き出すことは尚早かもしれないが、事後インタビューの結果と合わせると、学習活動への定期的な参加、学習の完了、達成感の認識等が関係したと思われる。特に、協働学習の体験や、自発的に参加した講座であるため「やらされている」という感覚が低いことも要因の一つであると考えられる。いずれにせよ、これらの結果は、成功体験や作業の遂行がSEを高めるという先行研究の所見(e.g., Bandura, 1997; Burrows, 2012, 佐々木, 2013)とも一致する。

残念ながら、セルフ・エフィカシー度とTOEIC模試スコアとの間に有意な相関は見いだせなかった。個々のデータを詳しく見ると、例えば、SE度が平均値25.5よりも低い22であるのにTOEIC模試スコアは最高点の720を取得した学生がいる一方、SEは31と比較的に高いのに模試スコアが最低の280という者もいる。もちろん、SE値もスコアも同様に高い・低い・又は中程度であるといった結果も見られた。この結果が直ちに、セルフ・エフィカシー度の高さと学業成績は直接的関係があるとする研究結果(Alderman, M., 2008; Featonby, 2014;)を否定するものではないが、学習成果を2つのテスト間の点の伸び率ではなく1本のTOEIC模試スコアだけで測定を試みた事の問題点、教師介入(intervention)の内容や方法、被験者数が少ないためのマイナス面など、今後への課題が残った。

## 5. まとめと今後の展望

去る2017年10月7日に國學院大學で行われた英語教育と大学生の自律性育成をテーマとする講演会において、講演者の鳥飼玖美子氏<sup>(8)</sup>は、自律性を育成することは大学教育にとって非常に重要だが、その検証は難しく、これからはセルフ・エフィカシーの様な(学習者に焦点を当てた)研究が増えることが望まれる、と語った。大学は、現代の学校制度の中で公式の教育を行う最終段階の場所であると言える。特に、大学院課程に進学しない場合、一般学生にとって学士課程教育の期間は、社会に出る一歩前にある非常に重要な時間であ

る。この期間に外国語を身に着け、また一生“教師に依存する学生”でいることの無いように、自律した学習者 (autonomous learner) となって旅立つ準備をすることも大切である。外国語の学習は知識のインプットの後にその知識を試用する場や時間が必要なことから、そうした活動を支援するSALCのような施設や授業外の講座といったものは今後さらに必要性が増すと考えられる。その場合、教育者・研究者としては、施設や運営についての必要な事項を前向きに検討し進めて行くのは勿論、大切であるが、同時に、言語習得のプロセス、学習者要因、言語交渉の分析といった学習者や言語学習そのものに関する諸問題についても十分な研究や議論を尽くすことを忘れてはならない。そのためには、たとえば心理言語学、社会言語学、語用論などの認知言語学の分野が言語教育に大きな助けとなること (塩屋、2006) に鑑みて、それらを有機的に活用しながら、SALC学習者に関する研究がより学際的に、また活発に進められることが望まれる。

## 注

- (1) learner autonomyの詳細に関しては更に以下を推奨する。  
青木直子、中田賀之 (編) (2011) 「学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために」ひつじ書房。Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (2) “the freedom and ability to manage one’s own affairs, which entails the right to make decisions as well” (Scharle & Szabo, 2000, p.4). (本文中の和訳は本研究者による)
- (3) 社会的学習理論：Social Learning Theory: 人が他者の影響を受けて、社会的習慣、態度、価値観、行動などを習得していくとする学習の理論。学習は、自らの直接体験だけでなく他人の行動の観察や模倣 (モデリング)、言語による称賛などを通して成立すると説明する。  
参考：Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- (4) “the beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, p. 3) (本文中の和訳は本研究者による)
- (5) MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Dörnyei, 2001)
- (6) jigsaw reading 言語 (英語) 教育で使われる information gap を利用した協働学習の指導法。グループごとや、グループ内の学生ごとにリーディング素材の異なる部分を学習し、それを持ち寄って互いに説明・解説することで全体内容の共有や再構築、ディスカッションなどに発展させる。
- (7) peer teaching やはり協働学習のアクティビティの一つ。不足部分をお互いに補うことで学習を促進させる。TOEIC 講座では、答え合わせ時におこなった。
- (8) 鳥飼玖美子 (2017年10月7日)。「グローバル市民になるために：大学の外国語教育における自律性の育成」國學院大學教育開発推進機構ランゲージ・ラーニング・センター講演会における講演
- (9) 各質問項目に対する回答を統合してGSEと見なす手法は、第2章の文献レビューの最後に一例を示したが、よく用いられる。
- (10) semi-structured interview: 面接手法の一つ。大まかに質問項目の構成を用意するが、参加者やその反応によって質問順序の変更や質問内容の発展が可能となる。出典：Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London, UK: Bloomsbury Academic.
- (11) 今回の研究では男女差による分析をおこなわないため本文に含めず追加情報とする。SE 平均値は男子26.41 (M = 28, SD = 4.99, n = 17), 女子24.75 (M = 25.5, SD = 43.8, n = 20)

## 参考文献

- Alderman, M. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. New York: Routledge.
- 青木直子、中田賀之（編）（2011）「学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために」ひつじ書房.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman Times Books, Henry Holt & Co., New York, NY. Retrieved from <https://search-proquest-com>. 619147930.
- Burrows, L. (2012). *The effects of extensive reading and reading strategies on reading self-efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses A&I (Order No. 1019055686).
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Featonoby, A. (2012). The use of the 'Teaching as Inquiry Model' to develop students' self-efficacy in literature response essay writing. *Kairaranga*, 13 (1), 24-35.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Ito, K., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2005). *Japanese Adaptation of the General Self Efficacy Scale*. Retrieved from <http://userpage.fu-berlin.de/~health/japan.htm>. (16 December 2016) .
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52 (4) , 282-291.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.
- 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』. 大久保圭子、松岡弥生子、佐川繭子「LLC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、5-9.
- 森陽子 (2004) .「大学生の自己効力感と英語学習方略の関係」. 日本教育工学会論文誌28 (1) , 45-48.
- Mynard, J., & Stevenson, R. (2017). Promoting learner autonomy and self-directed learning: The evolution of a SALC curriculum. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8 (2), 169-182.
- 中村博幸、内田和夫 (2009) .ゼミを中心としたカリキュラムの連続性—学生が育つ授業、学生を育てる授業：教員と学生が授業を作る. 嘉悦大学研究論集51, 1-13.
- 奥田雄一郎 (2012). 「心理学からみた我国のラーニング・コモンズにおける学びの動向と今後の課題」 共愛学園前橋国際大学論集12、91-103.
- Ota, Y. (2014). Fostering and monitoring learner autonomy in a self-access centre. *Research Bulletin of Seitoku University*, 25, 153-161.
- 尾関直子 (2010). 自律した学習者を育てるセルフ・アクセス・センターを活用した英語教育モデルの構築. 明治大学人文科学研究所紀要67, 155-176.
- 佐々木宏 (2013). 「高等教育におけるコーチング研修の課題と展望：学生の『目的意識』と『自己効力感』を育む研修設計の考察」首都大学東京リポジトリ、1 -18. (確認日2017年11月19日)
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy: Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- 塩屋英一郎 (2006) 「意味論・認知言語学と言語教育」帝京大学文学部紀要 米英言語文化 第38号 37-86.
- Sung, K. (2000). The Internet as a Tool for Supporting Learner Autonomy. *Bulletin of Osaka Jogakuin College*, 30, 265-273,

- 楠奥繁則、中野謙 (2015). 「セルフエフィカシー理論から見た大学生の学業意欲の研究—A大学の『六次産業担い手プログラム』での事例—」大学教育研究ジャーナル第12号、8-20.
- 寺崎昌男 (1999). 「大学教育の創造—歴史・システム・カリキュラム」東信堂.
- Thornton, K. (2016). Learning spaces and curricula: models for enhancing LLS usage and learner autonomy development through integration. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7 (2), 193-196.
- Yalcin, F. & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms: *A case study. Theory and Practice in Language Studies*, 1 (10), 1284-1294.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Ponds, M. (1990). Student Differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

# 英語のListening力向上のための授業における取り組み： テレビニュースを聞き取る

小野 雅子

## 【要 旨】

ネイティブ・イングリッシュ・スピーカーの話す英語は速くて聞き取れないと学生たちが言う。

CNNニュースでは、多様な英語を聞き取ることができるので、授業では、『CNN Student News』または『CNN ビデオで見る世界のニュース』を使っている。副教材として、英語の歌やアメリカのドラマ『奥様は魔女』を使っている。

授業で、「聞く力」とは何かを学生に考えさせることがもっとも重要だと考えている。英語を聞く際に、言語だけではなく、非言語の部分からも情報を得ることが重要である。「聞く力」には、理解力、分析力、想像力等の能力を含む。

CNNニュースを理解するために、映像からの情報を得るように学生に教示している。たとえば、アナウンサー、レポーター、インタビューをされる人物の表情、仕草などから、推測して内容について考えるように言う。映像から内容を推測させ、音声に慣れたあと、学生たちは、日本語訳で内容の確認をすることになる。それから、単語を確認し、最後に英文のスクリプトを読む。このような段階的なステップを踏んで、学生たちは、CNNのネイティブ・イングリッシュ・スピーカーが話す英語を聞き取ることができるようになる。

## 【キーワード】

聞く力、非言語での情報、CNNニュース、ネイティブ・イングリッシュ・スピーカーによって話される英語に慣れること、様々な種類の英語に慣れること

「読む、書く、聞く、話す」の4技能は、多くの言語における基本技能である。

4技能は、グローバル化の進んでいる世界で、コミュニケーションをとる際に、必要なものなので、総合的に上げていく必要がある。そこで、國學院大學で、2年生のReading & Writingの授業でも、Listeningとスピーチをさせる形でSpeakingを取り入れた授業を行ってきたが、今年、2年生のListening & Speakingという半期科目を受け持ち、ListeningとSpeakingに焦点を当てる授業を行う機会を得た。その結果、Listening力向上のメリットや、その重要性について再認識した。「聞き取ることができない」ことが最大のネックになって、英語全体に対する苦手意識と学習意欲の低下につながっているが、逆に、「聞く力」が向上すると、学生たちの英語への関心や学習意欲が高まることを、授業を通してわかってきたからである。

筆者は、英語教員として、「外国人の話す英語が聞き取れた」という喜びを持ち、「英語を聞くのが楽しい」と思ってもらいたいと考え、授業で、Listening力向上のために試行錯誤してきた。拙論は、今も進行中のその試行錯誤について記述したものである。

## 1. 学生の現状

TOEIC等資格試験の点数向上が叫ばれている中、筆者も、以前、他校で、TOEICのListening試験対策のテキストを使ったことがある。だが、思うように、学生のListening力は伸びなかった。

TOEICは資格試験である以上、試験の信頼性と妥当性から、米語、英語等の違いはあるものの、問題を読む人たちの声のトーンや速さは類似し、極端な訛りや癖はない。そのため、テキストによって、学生も、問題に慣れる面はある。しかし、Part 1の写真を見て答える問題はできるようになっても、会話文の内容を問うPart 3や、長い文章が読まれるPart 4の問題は、なかなかできるようにはならなかった。やってもできるようにならないので、嫌気がさし、飽きたり、自信を喪失する学生の姿を見てきた。資格試験は、ただ就職に有利ということから、英語が好きではないものの、仕方なく受ける学生もいるのが現状だろう。

そこで、筆者は、TOEICのListening対策のテキストを使うことをやめ、資格試験を念頭に置きながら、まずは、英語を楽しく聞いてもらうことから始めることにした。学生たちも、英語を聞くことが楽しくなれば、TOEICに限らず、自分の英語力を客観的に図る物差しであるTOEFL、英検、ケンブリッジ英検等資格試験に挑戦しようとする可能性も出てくるのではないかと考えたからである。

学習においても、達成感、あるいは成功体験が得られることで、脳は報酬を予測できるようになる。報酬の予測ができると、また次にも新しいことに挑戦する勇気が湧いてくる。学習には、このようにマイナスではなく、プラスの感情がどうしても必要になる。(甘利、p.233)

このような説を踏まえ、英語を聞き取ることができるという喜びと達成感、成功体験を持ち、Listeningは楽しいと思ってもらえるようにしてから、TOEICのような試験に触れさせることにしたのである。

## 2. Listeningの授業における基本方針

Listening力向上について、英語教育法から音声学に至るまで、様々な教授法が提言され、筆者も、色々試みたが、なかなか成果がでなかった。

Listening力は、日本語では、「聞く力」とか「聞き取りの能力」という言い方になるだろうか。言語における「聞く力」とは何なのだろうか。その問いをきっかけに、筆者は、英語だけではなく、日本語における自身の「聞く力」を検証し、「聞く」ことの本質について考えるようになった。そして、英語に限らない「聞く力」の捉え方を学生に示唆し、

学生にも考えさせるというやり方を授業の基本方針とするようになったのである。

### 3. 「聞く力」の考察

授業でListeningについて教え、また臨床心理学における「傾聴」を学んだりする中で、「聞く力」は、言語以外の多くの側面と関わりと考えるようになった。

ルービンは、外国語を学ぶ際、言語以外の知識として、話を理解するのに、「場所に関する知識を利用する」、「ジェスチャーや顔の表情を利用する」、「動作や会話の当事者に関する情報を利用する」ことが有益であると書いている（ルービン、pp.124-25）。筆者は、この指摘は、外国語に限らず、母国語でも同じで、すべての言語で、「聞く」ことについて、あてはまるものであると思う。

Listeningを、非言語という側面から考えるヒントを与えてくれるのが、臨床心理学のアセスメント面接である。馬場（2007）は次のように述べている。

話の内容ばかりでなく、その話し方や態度外見などにも、その人を理解するための情報が多く含まれている。態度（表情や口調も含む）には、不安、緊張、高揚、抑うつといった、そのときの情緒の状態が反映されている。また話の仕方（観念的、感情的、自罰的、他罰的、冗漫、簡潔など）には、自己表現と自己抑制の仕方（防衛・適応様式）が反映されている。話し方から知的機能の障害や低下が示唆されることもある。外見、服装などは、本人の好み（文化）や自己意識を反映するばかりでなく、特異な服装や服装の乱れは、身じまいへの関心を失っている閉じこもった状態を疑わせるものである。このように、話している人全体から伝わってくるものも、査定者に多くの情報をもたらすものである。（馬場、p.58）

コミュニケーションとは、言語と非言語の両方によるものであることが、このような心理カウンセリングにおける見識からも見えてくる。

能動性もキーワードである。Listeningは、「受信」であっても、ただ漠然と受動的に聞いているのではない。聞く側には、理解力、分析力、判断力、推測する力、想像力、共感力、話されている内容についての知識や情報が必要であるが、さらに、話す内容を理解し推測しようとする能動的姿勢が必要である。

話を聞き続けようとするとき、次の段階では、その話の内容から、聞き手は何がしかの「発見」を求めようとします。新しい情報や知識、思想など、聞き手の「選択」の心になかった「発見」のあるなしでその話の価値が決まるのです。私たちは話を聞きながら、無意識のうちに、絶えず頭のなかでこの「予測」と「選択」と発見のスイッチ作用を反復させながら、相手の話と自分の考えの間を行ったり来たりしているのです。（加瀬、

p.122)

こうした能動的な意識は、聞き方の違いとなってくる。

日本語でも英語でも、耳に入ってくるという意味合いの「聞く」と注意をして「聞く」ことに違いがある。加瀬（2001）は次のように述べている。

「聞く」と「聴く」、「hear」と“listen”はどう違うのでしょうか。辞書によれば、次のように説明されています。

「聞く」：音や声などを耳で感じ取る

「聴く」：聞いた内容を理解してそれに応じる。意識を集中して聞き取る。

「訊く」：尋ねる、問う。

英語では、

“hear”：聞く、聞こえる、耳にする

“listen”：聴く、傾聴する、とあります。

（中略）

「聴く」ということは意識を集中して聞き取る、聞いた内容を理解して、それに応じるという能動的な行為です。意識を集中して人の話を聞くためには、やはりそれなりの努力と忍耐とエネルギーを必要とします。話が10分、20分と長くなればなるほど、集中して聞くことが難しくなってきます。本当に意識して聞くことができるのはせいぜい1時間くらいのものであります。聴くことの訓練を受けた人とそうでない人とでは、その聴き取りに大きな差が出てきます。

（中略）

このように「きく」ことの意味と働きを考えてきますと、コミュニケーションのために必要な「きき方」は何かといえば、それは、「聴く」ことであるということになります。

（加瀬、pp.119-120）

教員として、授業を行っていて感じるのだが、同じ内容でも、学生の聞き方次第で、授業のしやすさが異なったり、さらには、授業がうまく運んだりする。実は、円滑なコミュニケーションの主導権を、聞き手が握る場面も多いのではないか。

こうした考察を経て、筆者は、英語のListeningの授業で、ただ英語の音を聞くのではなく、「聞く力」を磨きながら、英語を聞くようにさせている。

#### 4. 教材の活用法

現在、Listening力向上のために多くのテキストが出版されている。その中で、筆者は、CDだけでなく、DVDで映像を使うテキストであればよいと思っているので、既存のテキ



ストを自分なりのやり方で活用している。

#### 4.1 既存のテキストを用いた授業実践

主たるテキストは、テレビニュース原稿を集めたテキストである。筆者は、CNN Student NewやCNNのニュースを扱ったテキストを使っているが、テレビニュースのテキストであれば、どれでも良いと思っている。

筆者がニュース英語を選んだ理由は、いくつかある。ニュース英語は、時事問題で、内容が興味深く、場合によっては、学生が知っている話題も登場する。1課完結型で、ニュースの時間は5分程度で飽きもこない。会話文ばかりでなく、長文もあり、TOEICやTOEFLのListeningの長文問題対策にもなる。アナウンサーによる読み上げ式の文章もあれば、レポーターとインタビューを受けた人との普通の会話文もあり、文章も変化に富む。登場するのは、アメリカ人、イギリス人、オーストラリア人、カナダ人、香港等アジアの国々に住む英語を話す人々等、多岐にわたる、また、登場する人種も性別世代も様々で、多様な英語を聞くことができる。

訛りのある英語、早口の英語、モゴモゴと話す男性の英語等、聞き取るのは難しい。教材用ではないので、話されるスピードも速く、学生たちは、初めて聞いて、これを聞き取ることができるのだろうかという不安を抱く。たとえば、次のような学生の声がある。

「たまに聞き取れる単語はあったけれども、大半の部分は聞き取れなかった。もう少しゆっくりだったらもう少しは聞けたかなとは思う。」(日本文学科女子)

しかし、この速度に慣れるという壁を越えると、学生にとって、自信となる。

テキストの英文スクリプトには、学生に穴埋めさせるための空欄がある。『CNN Student News (5)』のp.48の一部を具体例としてあげる。

Narrator: When it comes to oil, it used to be all about the Middle East. Today, the Persian Gulf still has (1) of crude, but the boom is global. We produce a surplus of 2 to 3 million barrels per day. Oil buried deep beneath the Earth's (2) in shale rock can now be accessed with new technologies like fracking and horizontal drilling. (関戸、p.48)

授業では、大抵、本文に出てくる重要単語を、まず学生に覚えさせて、それからニュースをDVDで見せ、その後、DVDもしくはCDを学生に聞かせて空欄を埋めさせるという流れで授業が行われるのが通例だろう。教科書は、ユニットが15ほどあるので、2日で1課といった割合でユニットを終えていく形が想定されているのではないだろうか。

だが、筆者は、1つの課に何時間もかけ、段階的に教えている。Readingには多読と精

読があるが、筆者は、「精聴」というようなやり方を行っている。具体的には、以下のよ  
うな流れである。

1. 何度もDVDで映像と音声を流し、内容を推測させ、同時に、音やスピードに慣れ  
させる。
2. その後、日本語訳を配布し、内容を確認。
3. 単語を確認させる。
4. 最後に英文スクリプトで確認させる。この段階で、文法や訳など、英文の理解に必  
要なことをすべて教える。
5. 単語の穴埋め問題を作成して、学生に解かせる。

以下、授業で、具体的に学生に教示している内容を記述する。

a. 授業全体のコンセプト

次のようなコンセプトに基づいて授業を行っている。

学生には、アメリカで、ひとりテレビニュースを見ている状況を想定させる。英語や日  
本語の字幕スーパーもなく、英語のニュースを理解しないといけない状況にある。映像と  
英語の音声で、何の話かを想像し、理解するしかない状況を疑似体験させるのである。

五感を用いて得る情報の中で、視覚による情報の占める割合は非常に高い。映像を見  
ることから、実は、完全なListeningではない。そこには、一部分、キーワードなどが写  
される場合もある。映像という視覚による情報が十分あるので、話の流れはある程度つか  
めるはずと考えている。

アナウンサーやレポーター、インタビューに答える人はどのような表情か、深刻そうか、  
楽しそうか、声の調子はどうか。着ている服装から、どこの国の人かわかるだろうか。そ  
の国について、或いは、その国の現状について、自分は、何か知っていることはないだろ  
うか。新たな登場人物が出てきた時、その人は、どのような役割を担っているように感じ  
られるだろうか。このように、非言語の情報を見て、色々分析をしていく。学生には、こ  
のように、様々なものを含む「聞く力」を活用して、内容を理解するよう促している。

b. 映像と音声を聞かせる際の注意事項

英語でも日本語でも、「聞く」行為は、一言一句漏らさず音を捨てるのではなく、おお  
まかに表現されている内容を捉えること、情報を取ることであることを教えている。だが、  
國學院大學の学生に限らず、日本人の学生は、聞き取ることでできない部分に意識が向く  
傾向がある。

学生は、「英語を聞き取る」というのは、「話されているすべての語と音を、きちんと聞  
き取ること」と思っているフシがある。母国語の日本語で話を聞く時も、一言一句、聞き

漏らさずにいるわけではないのに、英語になると、一言一句、聞き漏らすまいと一生懸命である。そのため、彼らは、「大体何を言っているのかをつかむ」のではなく、「きちんと日本語に訳そう」とする傾向がある。そして、聞き取れない語があると、話の内容がわからないような気持ちになってしまう。

「どうしても日本語に訳してしまい、長くなると追いつけなかった」(史学科男子)

一方で、「聞く力」が向上したという自覚がでてきた学生は、以下のようなコメントを書くようになった。

「聞こえないtoやit、theなどをもう聴こうとしないで、話し手が少しでも強めに発した語を追うだけで内容が理解できてしまうのではないかと考えます。100%でなくとも自信がついてきました。」(史学科男子)

このように、すべての単語を聞き取ることができなくてもよいこと、大事な単語だけわかればよいこと、むしろ話し手の伝えようとする情報を取るという意識で聞くことを教示している。

#### c. 日本語訳での内容把握の意味

話される内容に馴染みがないと、母国語であっても、話の内容がよく分からない場合が多々ある。それは、専門的な知識や専門用語がわからなかったり、話の展開が読めないからである。逆に、知識があり、用語がわかり、話の展開の想像ができると、まったく新しい話が多少入っても、内容を理解することができる。

こうした観点から、英語のスク립トを見せる前に、テキスト付随の日本語試訳を配布し、内容把握をさせる。この結果、学生からは次のような感想が寄せられた。

「日本語訳を見てから映像を見るとほぼ理解できました！」(経営学科女子)

「映像を見てたのでなんとなくは内容を推そくしてましたが、日本語を見て、何を言っているか理解ができつつあると感じた。」(法律学科女子)

「リスニングは全部聞かないと分からなくなると思っていたが、途中分からなくなっても推測して埋めて理解するのが重要だと分かった。」(史学科男子)

また、日本語試訳を見たことで、聞いていた単語が自分の知っている単語だったことに気がつくようである。

「テキストの内容は日本語を見てからだを知ってる単語がけっこうきこえました。」(法

律学科女子)

「訳がわかったことで単語がつながった。パンケーキすらも聞きとれなかったことに驚いた。」(史学科男子)

d. 単語のチェック

この時点までに、何度も映像を見ながらニュースを聞いているので、速さや音にも慣れてきている。また、キーワードを確認し、音声を聞かせると、キーワードも聞き取れるようになり、その結果、内容もだいぶ理解できるようになる。

「単語1つ1つを聞き取れるようになってきた。また、完全ではないが、だいたい音の速さにも慣れてきた。」(史学科男子)

「単語が分かると映像の意味も分かりました。」(史学科女子)

e. 英文スクリプトによる文章確認

英文スクリプトを配布する。

日本語試訳を配布し、単語の確認をした後に英文スクリプトを配布する理由は、英文スクリプトを先に見せると、学生は、内容を理解したいので、文字情報に頼り、ListeningがReadingになってしまうからである。しかも、彼らのReadingのスピードは遅いので、文字を読むスピードが遅く、Listeningの音についていけなくなる。その結果、テキストのどこの部分が話されているのかがわからなくなってしまう。もともと、話されるスピードが速くて理解できないと思ったものが、文字を見失うことで、さらに速さへの苦手意識が増幅する可能性があることから、それを避けるため、どういう文章なのかを確認するだけにする。

配布した英文スクリプトについては、一文ずつ、きちんと内容確認、文法確認を行う。その後、シャドウイング、音読等を行う。

f. 穴埋め問題を解かせる

テキストには、穴埋め問題があるが、英文スクリプトを最初に見せる時点では、穴埋め問題を解かせず、最後の段階で、テキストの穴埋め問題以外に空欄を作った問題を筆者が作成し、学生に配布し、解答させる。

テキストの穴埋め問題に最初から解答させない理由は、Listeningに苦手意識があり、スペリングを覚えるのがあまり得意ではない学生の場合、穴埋めをさせると、かえって、「聞き取れない」というマイナスの意識を持つ可能性があるからである。とりわけ、スペリングを覚えるのが好きではなく、簡単な単語でもスペリング・ミスをする可能性のある学生の場合、音としては聞き取れていても、スペリングが間違っていると、聞き取りができなかったような気持ちになる可能性があり、その後の授業へのモチベーション低下を避けるため

ある。

g. スペリングを覚えて、試験に備える。

穴埋め問題を解答させると、学生の多くが、聞き取れているつもりでも、案外聞き取れていなかったり、聞き取ることができて、意味がわかっているにもかかわらず、スペリングを書くことができなかつたり、スペリング・ミスを多くしてしまうことに気がつく。

CNNニュースを初めて聞いて、聞き取れないと感じた「第一のショック」に引き続いて起こるこの状況を、筆者は、「第二のショック」と呼んでいる。自信がついてきた頃に、こうした細かい作業をすることで、細かいところの聞き取りがまだまだであることに気づく。

しかし、この段階では、内容も理解し、ある程度は聞き取れるようになっているので、試験に備えて、スペリングを覚える等、やることは少なくなっている。

「ほとんど単語をききとることができた。自分ではききとれているつもりだったがディクテーションがあまりよくできなかった。」(外国語文化学科女子)

「書いてみると、スペリングをよくまちがえていた。」(日本文学科女子)

「第二のショック」で不安になるものの、段階を踏んで、徐々にできることを増やしてきているので、学生たちは、そのショックを乗り越え、試験の準備に取り組むことができる。

## 4.2 補助教材

授業では、上記のようにCNNニュースを主教材としているが、補助教材も使っている。それについて、簡単に言及したい。

a. 英語の歌

英語の歌を、授業のウォーミング・アップとして活用している。

CDに入っている歌詞カード(英語・日本語訳)をコピーして配り、歌も、2、3回聞くだけである。歌は、メロディに歌詞をのせるために、通常の会話で話される言葉とは異なり、長く発音されたり、逆に、短くなる場合もある。歌手の声質や歌い方によっても、聞き取りやすさが異なる。よって、学生に穴埋め問題を解かせることはない。

学生たちが授業で聞いた曲を気に入った場合、YouTube等でたやすくアクセスすることができるように、有名な曲を選んでいる。

b. ドラマの視聴

90分授業という時間枠には、映画は長すぎるので、一話完結25分程度のアメリカのドラマ『奥さまは魔女』を、1、2回見せている。CNNのテキスト同様、まず日本語字幕で

内容を理解させ、そのあと、英語字幕を見せる。日本語版字幕でも英語を聞き取ることができることを嬉しく感じたり、日本語版字幕で聞き取っていた単語や表現を、英語版字幕で確認したり、色々な発見があるようである。

「先に日本語で話の内容を頭に入れてから英語で映画を観ると、あの英単語は和訳すると、こうなるんだ、あの文はだいぶいやくされているんだな、等の発見がありました。」  
(経営学科女子)

#### c. 公式 TOEIC Listening 問題集

半期の授業15回の終わり頃に、TOEICのListening問題を何題か解かせる。

CNNニュースに慣れたあと、TOEICの英語を聞かせると、耳が、より速く、より多様な英語に触れたので、一定のスピードで話されるTOEICのスピードや話し方に抵抗感がなくなるようである。

「TOEICの音声を高校のときにきいたことがありましたが、そのときはすごく速くて、ひとつもききとれなかったと思います。CNNの方が、まくしたてるような速さなので、丁寧でゆっくりだと感じました。」(日本文学科女子)

### 4.3 学生による授業参加

Listeningも、何となくするだけでは、力がつかない。最初の頃はどの位できて、今はどの位できるのかという変化と成長を実感させなければ、できるようになったという気持ちは持たせにくい。意識できる(目に見える)変化がなければ、成功体験の喜びは持ちにくい。

よって、学生にコメント用紙を配り、Listeningをするたびに、どの位聞き取れたのかをパーセント(割合)で評価させている。学生それぞれの感覚なので、低めに評価する学生もいれば、高めに評価する学生もいるだろう。自分の感覚で評価させるだけだが、毎回行うたびに、評価することに慣れ、自分なりの評価基準を持てるようになる。自分自身の基準であるが故に、逆にブレない。このコメント用紙を一旦回収した後、返却している。実際に、どの程度聞き取れているのかは不明である。ある学生の80パーセントの聞き取りより、慎重で低めに採点する他の学生の60パーセントの方が、聞き取れているのかもしれない。聞き取れているかどうかの明確な基準を示し、数値化しないと意味がないというご意見もあるかもしれない。本年度は、國學院大學でListeningだけの授業を行った初めての年で、客観的数値は、試験での評価で学生に還元させるだけに止めた。

しかし、学生自身の感覚によるListening力の向上を、授業内で客観的に実感してもらうことも必要であると考えている。そのために、最初の授業で、学生にTOEICのListening問題を解答させ、最後の授業でTOEICの問題をもう一度解答させるというよう

に、資格試験問題を、この場面で使うことが一つの客観的数値となりうるだろう。

大切なのは自己分析をさせ、成長しているか、進歩したか、それとも変わらないかを確認させることである。自己分析をするためには、授業に積極的にコミットメントせざるを得ない。変化や成長を感じてくると、自己分析に慣れ、筆者が言わなくても、コメント用紙にコメントを書いたり、自己分析のパーセントを書き入れるようになる。

## 5. 半年間の授業の成果

前期の最後の授業時に、自己分析シート確認版（『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第8号の拙稿、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」参照）を行い、学生に、「4月と比べて、リスニングやリスニング力について、どう思いますか？何か変化はありますか？」と質問を行った。33名中31名がListening力が向上したと述べ、あまり変わらないは2名で、そのうちの1人は、子供の頃アメリカに住んでいて英語の発音も native English speaker のように発音をすることのできる学生だった。33名の学生が書いたコメントの中から、いくつかを引用する。

「速い口調でも知っている単語を拾い上げて内容を理解しようという意識ができるようになった。スペリングや文法はまだまだあいまいな部分が多いが、十分に分からなくても、伝えようとしたり、内容を読み取ろうとしたりするようになった。何回も聞くことによって、徐々にわかるようになった。息つきや、言い方から、伝えたいことを読み取る能力が少しずつ身についてきたような気がする。」（日本文学科女子）

「リスニングは苦手、という怖さが少なくなったように思います。ただ聞きとれないのではなく、なんで聞きとれないのか考えるようになり、その時に、発音記号を学んだことがとても役にたつのだと分かりました。」（日本文学科女子）

「まだ十分に聞き取れているとは思えないが、以前よりは上達したと思う。4月当時は英会話を聞いた瞬間、頭の中で日本語に訳さなければと考えていた。しかし、この授業で英語を聞く時の心がまえが変わり、自然と聞きとれるようになった。」（神道文化学科男子）

「リスニング力は4月の時と比べてついたと思う。この授業で、リスニング力を向上させるためには具体的に何をすればよいのかを学んだ。難しいものを広く浅く聞くのではなく、中級の短い英文を何度も深く聞き、読み、シャドーイングする。授業が進むにつれて、聞き取れる単語や英文が徐々に増えていき、リスニング力が着実に付いていると実感し、それまで苦手と嫌だったリスニングの勉強が楽しいと思えるようになった。夏休み明けにTOEICを受けるので、その対策として、夏休みはこの授業で実践した方法を利用して、同じテキストの他の英文を用いてリスニングの勉強をしようと考えている。また、息抜きに英語の歌も聞きたい。」（史学科女子）（注：CNNのStudent Newsの文章なので、短い文章であっても、スピードは速い。）

「パーフェクトな聞きとりではなく、だいたいなかんじでいいと思えた」(経済ネットワーク学科男子)

「英語に関しては苦手意識もあり、リスニングの力も全然なかった。しかし、今回の講義を通して今までよりは確実に聞き取れるようになったと思います。これからは英語のリスニングがもっとできて、TOEICで良い点数がとれるように頑張りたいと思います。」(史学科男子)

「リスニング力は、半年前と比べて伸びたと思っています。この授業で速いものを聞くことによって、その速さになれていき、速いものが普通になることで自分の耳が英語に抵抗がなくなっていました。これからは、英語で映画などを見て、英語が好きになりたいと思いました。」(経営学科男子)

「4月はリスニング力にあまり自信がなかったですが、この授業を受けて少し自信がいたので良かったです。自分でも成長できたと感じることができてうれしかったです。」(法律学科女子)

## 6. 結論

國學院大學で教えている学生たちの英語力は様々である。英語が得意で、TOEICで良い点を取りたいと考える学生もいる。他方で、英語が苦手な学生もいる。しかし、苦手でListening力がないとは言っても、6年間英語を学んできて、所々知っている単語を聞き取ることができる能力は持っている。そんな学生が、native English speakerの速いスピードの英語を「理解できる」と思えるようになった時、「できない」ところから、「何が足りないのか」を考えることができるようになる。

現時点で英語力が不十分でも、國學院大學には、前向きに物事を考えることのできる学生が多い。以下、後期、初めて私の授業を受講した学生のコメントを引用する。

「イギリス系とアメリカ系はまた全然ちがうとおもった。ききとれないものがほとんどだったが、知っている単語や映像から想像してききとるのが楽しかったです。これからどんどん英語になれてききとれるようになりたい。また英語力を上げてTOEICの点数も上げたいです。今日、久しぶりにネイティブの発音をたくさんきけて、とても役に立ったなと思いました。」(法律学科女子)

「今回の授業の感想として、難しかった。普段の生活において英語を聞く機会がない為とてもついていけなかった。しかし、内容理解としては30%できたと思う。その理由として、聞き取れた知っている単語やビデオ前の先生の説明で推測できたからである。しかし、誤解があると思うので、これからの授業で理解できるようにしたい。授業を通して苦手なリスニングを少しでも良くしたいと思う。」(史学科男子)



こうした学生たちの後期末の姿が楽しみである。

できないと思ったことができるようになって自信を持ち、嬉しそうな表情になったり、喜びのコメントを書く学生の姿に励まされ、支えられ、授業を行っている。拙稿は、洞察力や分析力を持ち、頑張っている学生たちのおかげで完成をみたのであり、学生たちとの共同（協働）作業であったとも言える。この場を借りて、学生たちに感謝したい。

筆者は、「聞く力」とは何かを考え続け、授業においても、その問いを投げかけてきた。その試行錯誤へのエールにも思える一学生のコメントを引用して、拙論を締めくくりたいと思う。

「映像からわかったこともあったので、耳だけでなく全ての感覚から英語を理解できるようになりたい。」（経営学科男子）

#### 参考文献

- 甘利俊一監修、岡本仁編 『シリーズ脳科学4 脳の発生と発達』 東京、東京大学出版会、2008年。  
関西大学 CNN英語研究会 『CNN ビデオで見る世界のニュース (18)』 東京、朝日出版社、2017年。  
加瀬次男著 『日本語教育のための音声表現』 東京、学文社、2001年。  
ジョン・ルービン、アイリーン・トンプソン著、西嶋久雄訳 『外国語の効果的な学び方』 東京、大修館、1998年。  
関戸冬彦、小暮正人、Jake Arnold、Ken Ikeda、長和重著 『CNN Students News (5)』 東京、朝日出版社、2017年。  
馬場禮子編著、『臨床心理学概説』 東京、放送大学教育振興会、2007年。  
ラリー・スワンソン著 石川裕二訳 『ブレイン・アーキテクチャ：進化・回路・行動からの理解』 東京、東京大学出版会、2010年。

# 法学部フェロー制度を利用したレポート課題について

高橋 信行

## 【要 旨】

法学部フェロー制度を活用したレポート課題の実施について、その手法と効果について分析する。

## 【キーワード】

フェロー、レポート課題、行政法、個別指導、アンケート

### 1. フェロー制度を利用したレポート課題について

法学部では、教育開発推進機構の「学部学修支援推進事業」による予算措置を受けて、「フェロー（専門型TA）を用いた法学部学生に対する個別的学修支援」を2014年度から実施している。その活用方法については模索が続いているところであるが、2016年度の「行政法1」（通年4単位・高橋信行担当・履修者290名）では、レポート課題とフェローの指導を組み合わせることで、より高い学修効果が得られるかを分析することにした。この取り組みレポートでは、受講生に対して実施したアンケートを基に、フェロー制度の活用の効果と今後の課題について紹介する。

### 2. 「行政法1」レポート課題について

「行政法1」で実施したレポート課題では、単にレポートを執筆するのではなく、フェローの指導を受けることを推奨したところ、約半数近くの受講生がフェローの指導を受けて、一定の教育的効果が認められた。

具体的には、事例式のレポート課題を出題し、レポートを提出する前にフェローの指導を受けることを推奨した。フェローの指導を受けることは必須ではないが、レポートの内容が不十分である場合にはレポート点（10点）を付与しないと伝えることで、間接的に指導を受けることを勧めたのである。

このレポートでは、行政法総論の主要テーマである「裁量の逸脱・濫用」に関する事例問題を出題した。同様の事例問題は期末試験でも出題するので、期末試験に向けた練習としての側面も有する。行政法1のような大講義（履修者200名以上）では、どうしても個別に受講生を指導することは難しいので、フェローを活用することが必要となる。

### 3. フェローによる指導体制について

法学部のフェロー制度では、5名のフェローが交代で勤務しており、専門も区々である上に行政法を専攻している者がいなかったことから、均一的で確かな指導を実施することに困難が予想された。そのため、フェローによる指導を標準化するために、レポートの「解説」（指導に際して留意すべきポイント）を予め作成した。フェローには、受講生が持参したレポートを読んだ上で、この解説に即して指導を行うことを求めた。この「解説」には指導の際のポイントの他、模範解答や良い例・悪い例なども挙げている。学生が陥りやすいミスを挙げることで、効率的で効果的な指導を行えるように工夫した。

### 4. アンケート結果について

授業時間中にレポート課題に関するアンケート調査をK-SMAPY上で実施した。そのデータと集計・分析した結果については【資料】にまとめてある。以下、特に注目すべき点について説明する。

(1) 「行政法1」（火2）の履修者290名中、アンケートに回答した者は224名であった。アンケート回答者のうち、レポートを提出した者は180名、フェローの指導を受けた者は105名であった（設問1・設問3）。フェローの利用者は履修者の3分の1にとどまったが、それでも、締め切り間際にはフェロー室が非常に混雑したことから、現実には290名の学生全員がフェローを利用するとなると、さらに混雑がひどくなると予想される。

(2) フェローの指導を受けなかった者にその理由を聞いたところ、「フェロー室が混んでいた」「指導を受ける時間がなかった」との回答が合わせて67人に上った（設問4）。アルバイトやサークル活動、他の授業との兼ね合いで、学生がフェロー室を訪ねることができる時間帯が限られていると思われる。結果的に、特定の曜日や時間帯に利用者が集中してしまい、混雑の原因になっていると考えられる。抜本的な解決策としては、フェローを増やしたり、開室時間を延ばしたりするといった対策が必要であろう。なお、2017年度からは、予算が増額されたこともあって、フェローは10人体制（1日2人×5日間）となったので、混雑緩和が期待できるところである。

(3) 興味深いのは、「フェローの指導を受けるのが怖い」と回答した者が25人いたことである（設問4）。その理由を自由回答欄から推測すると、「3年生にもなったりレポートの書き方がわからず、だからこそフェローに行って指導を受けるべきなのだとは思っていても、見放されるのではと怖くてフェローに行けませんでした」という意見が参考になると思われる。すなわち、フェローにあまりに基礎的な質問をすると、自分の不出来ゆえに、逆に

怒られるのではないか、という不安を一部の学生は感じているようである。

しかし、どのような質問であっても親切丁寧に対応するようにフェローに指示しているし、実際にも、フェローの指導は学生たちに好意的に受け止められているので、このような不安を感じる必要はないことは言うまでもない。また、フェロー制度は元々、大教室での講義についていけない受講生（比較的学力の劣る者）の学修を支援するために設けられたのであるから、これらの学生がフェロー室を訪れてくれないと、制度の存在意義が失われてしまうだろう。それゆえ、学生が抱く不安感を払拭できるように、繰り返しフェローの利点を説明することが重要となる。

(4) フェローの指導を受けた回数・指導時間については、それぞれ「1回」「20-40分」と回答した層が最多であった（設問8）。比較的簡単な内容のレポートであったため、指導時間も短くて済んだと思われるが、やはり締め切り間際にはフェロー室が混雑していたため、十分な指導を受けられない者もいたようである。

現実問題としては、現在のフェローの人員を踏まえると、あまり複雑でかつ量の多いレポート課題を出題するのは難しいと思われる。レポートの文字数を600字-1000字程度に抑えて、比較的執筆と添削が容易な範囲での出題が望ましいだろう。

(5) フェローの指導を受けた効果については、レポートの内容が「とても良くなった」「少し良くなった」と回答した者が合わせて81名に上った（設問9）。また、フェローの指導について「とても満足した」「満足した」と回答した者が合わせて90名であった（設問10）。フェローの指導を受けた者の8-9割が高い評価を与えていることが分かるだろう。

実際に提出されたレポート内容をチェックすると、十分な質が確保されていることが確認できた。例年、明らかにポイントを外したレポートや文法・語彙の誤りの多いレポートが散見されていたが、今回は、フェローによる指導を経た後に提出されたので、このようなレポートは皆無であった。

(6) 他の講義でもフェローを利用したいか否かを質問したところ、「頻繁に受けたい」「受けたい」と回答した者が合わせて170名に上った（設問11）。フェローの利用が法学部全体にはまだ広がっていないが、一部の講義で先行的にフェロー制度を活用することにより、他の講義にも波及効果が及ぶと考えられるだろう。

## 5. 今後のフェロー活用策について

(1) 受講生が100名を超えるような大教室での講義では、レポート等の課題についてフェローの指導を受けるように求めると、フェロー室が非常に混雑してしまうおそれがある（特に課題提出の締め切り間際）。

このような混雑を避けるためには、複数のフェローが分担して指導を担うことが望ましいが、その場合には、フェロー毎に指導内容・方針が異なってしまうといった問題も起きる。そこで、指導内容を均一化するために、また、専門外の事項についても指導できるように、この「行政法1」のレポート課題で実施したように、具体的な指導指針（指導に際してのポイント）を作成する必要があると考える。

また、同一講義内でも、課題の締め切りを別々に設定する（例えば、2年生については5月末締め切り、3年生については6月末締め切りとする）といった工夫をすることで、フェロー室の混雑を回避できると考えられる。このような工夫も今後は実施していきたい。

(2)フェロー制度は、多くの学生にとって「敷居の高いもの」と捉えられているようである。自由回答欄には「フェローは、ある程度出来の良い人が行くイメージがあって、自分の学力に自信がないのでフェローを尋ねにくい」とか「フェローさんに見せる自信が無かったため、躊躇していたら行けなかったため、今後はできない点を整理した上で、利用してみようと反省した」といった意見が寄せられていたが、特に学力の劣る学生ほど、自分に自信が持てず、あるいは怒られることを恐れて、フェローの指導を受けることを躊躇してしまうようである。

しかし、実際にフェローの指導を受けた学生の回答を見ると、満足度が非常に高いことから、一度フェロー室を訪れるとその効果に気づいてくれるようである。そのため、フェローの利用を促すためには、最初のうちは、半ば強制的にフェローの指導を受けなければならないような仕組みにすることも考えられるだろう（例えば、レポートの提出に際しては、フェローの指導を受けることを必須要件とするなど）。

(3)フェロー制度を活用する際には、教員側も相当の努力をする必要があると考えられる。特に指導指針の作成にはかなりの時間がかかる上に、教員とフェローが密に連絡を取る必要もあることから、フェローの活用は必ずしも容易ではない。しかし、今回のアンケート結果から分かるように、フェローの指導を受けた学生はより一層勉学に励むきっかけを得ていると考えられることから、コストに見合ったメリットは十分享受できると言えるだろう。

これからの法学部の教育では全体の底上げを図ることが不可欠となるが、そのためにはフェローによる個別指導が極めて効果的であると考えられる。この分析結果を参考にして、法学部の教員間でフェローの活用がさらに広まることを期待したい。

【資料】

設問1 行政法1のレポート課題（墓地埋葬法の事例問題）を提出した？

提出した	提出しなかった
180	44

設問2 問1で「提出しなかった」を選んだ人だけ回答してください。レポート課題を提出しなかった理由を教えてください。

レポート課題の存在を知らなかった	レポートを書く時間がなかった	レポートを提出しなくても単位を得る自信があった	レポート課題が難しく手がつけられなかった	行政法1の単位を諦めている	その他
1	10	0	25	0	8

設問3 レポート執筆に際してフェローの指導を受けた？

受けた	受けなかった
105	119

設問4 問3で「受けなかった」を選んだ人だけ回答してください。フェローの指導を受けなかった理由を教えてください

フェローの存在を知らなかった	フェロー室が混んでいた	指導を受ける時間がなかった	指導を受ける必要がなかった	指導を受けるのが怖かった	その他
0	22	45	4	25	18

設問5 フェローの指導を受けた理由を教えてください。（複数回答可）

教員の強い勧めがあったから	フェローに前々から興味があったから	より良いレポートを書きたかったから	友人からフェローの評判を聞いたから	その他
51	15	76	5	2

設問6 問5で「その他」を選んだ人は具体的に理由を書いてください。

\*回答なし

設問7 フェローの指導を受けた回数を教えてください。

1回	2回	3回	4回以上
62	27	7	6

設問8 フェローの指導を受けた時間を教えてください。(複数回指導を受けた場合には指導時間の合計を回答してください)

10分未満	10-20分	20-40分	40-60分	60-90分	90分以上
5	25	49	16	6	5

設問9 フェローの指導を受けた前後で、レポートの出来は良くなったか?

とても良くなった	良くなった	少し良くなった	変わらなかった
35	46	22	3

設問10 フェローの指導を受けて満足したか?

とても満足した	満足した	普通	不満であった	とても不満
43	47	13	1	1

設問11 今後、他の講義での課題や試験について、フェローの指導を受けたいと思うか?

頻繁に受けたい	受けたい	どちらともいえない	受けたくない
47	123	50	4

設問12 フェローに関する不満があれば回答してください(複数選択可)

フェロー室が混んでいる	指導時間が短すぎる	指導内容が分かりにくい	質問に的確に答えてくれない	開室時間が短すぎる	その他
35	8	4	3	21	9

設問13 問12で「その他」を選んだ人は具体的に書いてください。(主な意見のみ掲載)

- \*先生によって意見が分かれているのが困った。
- \*行政法専門のフェローがいて欲しい
- \*予約した時間に正確に始まらず、次の授業に遅れそうになった。
- \*フェローの質にばらつきがあると思う

設問14 フェローに関する感想や改善意見等、自由に記述してください。

(主な意見のみ掲載)

- \*とてもフレンドリーに接してくれて良かったです。
- \*一般論とあてはめの区別のように初歩的な事から躓いてしまっていたのですが、最後まで丁寧に見て頂き、非常に参考になりました。初めに大まかな流れを教えて頂いて、細かい所は自分でしっかりと勉強を書き上げたので、授業の復習にもなり理解が深まりました。

- \*少し褒めてもらえたことで自信がついた。
- \*これからは頑張っって勇気を出していきたいと思います。
- \*フェローさんに見せる自信が無かったため、躊躇していたら行けなかったため、今後はできない点を整理した上で、利用してみようと反省した。
- \*基礎的なことも良く分かっていないまま指導を受けに行ったのに丁寧に教えてくれてかなり助かった。
- \*レポートで聞かれていることを的確、かつ、具体的に教えてくださり、レポートの構成がかなりイメージしやすくなった。また、質問にも丁寧に答えてくださり、更に深い考えを持てるようになりました。
- \*どうしても空いている時間が少ないので、確実に受けられるように複数人が受けられるような体制にしてほしいです。
- \*今回の課題レポートは書き方がそもそもわからなかったのでフェローで指導していただき、提出できるだけのものにできたと思っているので大変ありがたかった。
- \*具体的にどこを修正したほうが良いか教えてもらいレポートをしっかりと修正することができた。また仕組みや根本的なことを教わることができたのはよかった。
- \*フェローは、ある程度出来の良い人が行くイメージがあって、自分の学力に自信がないのでフェローを尋ねにくい。
- \*フェローによって、言っていることに矛盾が見えた。
- \*フェローによって質問の答えが違う事があって、混乱したことがありました。
- \*締め切り間際に行ったため、非常に混雑していました。もっと早くフェローを訪ねるべきであったと反省しています。
- \*授業前後やオフィスアワーは時間が限られているが、フェローがいるとそういうことに左右されずに質問をすることができてとてもいい。
- \*3年生にもなってレポートの書き方がわからず、だからこそフェローに行って指導を受けるべきなのだとは思っていても、見放されるのではと怖くてフェローに行けませんでした。



# 学生ファシリテーター配置によるグループワーク形式授業の学習支援効果

星野 広和

## 【要 旨】

本稿は、國學院大學経済学部ของกลุ่มワーク形式授業である基礎演習Bにおいて、学生ファシリテーター（以下、FAと略記）の学習支援行動が受講生に対してどのような影響を及ぼしているかを検証したものである。本稿では、FAの学習支援行動を表す因子として「リフレクション・サポート」と「ストレッチ・サポート」を抽出し、受講生が基礎演習Bから得るものとして、「大学生の学習基盤」「能動的な学習態度」「学術への興味関心」を抽出した。FAの学習支援行動を独立変数、受講生が得るものを従属変数として回帰分析を行った結果、FAの学習支援行動が受講生に影響を及ぼしていることが確認された。また、FAの学習支援行動の加算平均における上位クラスと下位クラスとでは、有意に上位クラスの方が受講生が得るものの平均値が高いことが分かった。

## 【キーワード】

グループワーク形式授業、学生ファシリテーターの学習支援行動、リフレクション・サポート、ストレッチ・サポート

## 1. はじめに

本稿の目的は、平成28年度の「学部学修支援事業」の目的である、学生ファシリテーター（以下、FAと略記）配置によるグループワーク形式授業の学習支援の概要を説明し、客観的な分析をもとにその効果を検証することである。結論を先取りすれば、FAの学習支援行動は受講生が得るもの、特に大学生の学習基盤、能動的な学習態度、学術への興味関心、に対して影響を及ぼすことが確認された。

## 2. 学生ファシリテーター配置によるグループワーク形式授業について

### (1) 学生ファシリテーター配置授業

平成28年度「学部学修支援事業」の目的は、経済学部のグループワーク形式授業実施に際し、履修している学生の支援を行う学生ファシリテーターを配置することであった。一般的に課題解決型授業（PBL）といわれるグループワーク形式の授業を実践する際にFAを1クラスに1名ずつ配置し、学生の議論の活性化を促すとともに、学習の支援も行うことを目的としていた。対象となる授業科目は「基礎演習A」（1年前期）、「基礎演習B」（1年後期）、「経営学特論（リーダーシップ）」（1年後期）、「経営学特論（ビジネスデザイン

1)」（2年前期）である。なお、平成28年度より「基礎演習A・B」において全クラスでグループワーク形式を取り入れ、FAを配置することになった。

## （2）基礎演習Bの講義目標・計画

平成28年の基礎演習Bでは、専門教育への導入・問題意識の養成をテーマとし、グループワーク形式によって外部組織から与えられた課題解決を図ることを目的とした。その際、基礎演習Aにおいて学修した基本的スキルを前提にして、「答え」がない課題に取り組むことになり、自ら積極的に調べ、考え、他者との議論を通じて精緻化していかなければ解決策は立案できない。平成28年度は、ポッカサッポロフード&ビバレッジ株式会社に協力をお願いし、『『レモン』（または商品名で「ポッカレモン100」）を食卓（日本市場）で今よりも多く使ってもらえるようにするにはどうしたらいいのか具体的に考える」という課題を提供していただいた。

## （3）FA業務

この目的を達成するためのFAの業務内容として、授業時には、①グループワークをサポートするファシリテーター、②グループワークの時間を管理するタイムキーパー、③授業前の機材の準備などを担う。授業時間外には、①学生の授業準備のサポート役、②大学生活の相談にもものるピア・サポーター、③クラス担当者会議に参加し教員と共に授業改善に取り組む役割、④先輩FAが後輩FAを指導することによりFA同士での経験を共有し育成を図る、ことがある。この内容をもとに、当該授業のすべての時間にFAを配置し、さらには公式・非公式を含め複数回の研修を行っている。

## 3. アンケート調査について

### （1）調査目的

調査は國學院大學経済学部基礎演習の科目改善とFA制度化に向けた検討材料を提供してもらうため、株式会社イノベストに調査を依頼し、平成28年度後期の基礎演習Bの受講生に対するアンケート調査結果（基礎演習Bの最後の授業で実施）と授業見学結果をもとに、どのようなFAのいるクラスが高い学習効果を生んでいるかについての報告を受けた。

### （2）調査の概要

イノベスト社は、基礎演習Bを受講した学生に対し、FAの学習支援行動と基礎演習Bから得たものに関して、アンケートをもとに調査を行った。アンケートは、各クラスの任意で実施し、全351名（男子252名、女子99名）から回答を得た（図表1参照）。以下、イノベスト社によるアンケート調査（「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」）をもとに、調査概要および調査結果を記述する。

学科別の回答者内訳				
性別	経営	経済ネットワーク	経済	合計
女性	35	21	43	99
男性	56	52	144	252
合計	91	73	187	351

(出所) イノベスト(2017)「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」,p.2

図表 1 アンケート回答者の学科別内訳

この調査では、FAの学習支援行動を測定する調査項目として、松尾睦（2014）の「職場のリフレクションを促すリーダーシップ」を参考にしている<sup>(1)</sup>。質問紙には「受講生への個別配慮・自由な発言の奨励・問題分析と解決策立案・目標ベースの内省・解決策の実行支援」の5項目からなる23設問を使用した。その他、「FAのリーダーシップ」や「ロールモデル」などイノベスト社が独自に採用している調査項目を追加している。

受講生が基礎演習Bから得たものに関しては、基礎演習Bが明確な学習目標を整備中<sup>(2)</sup>であるため、イノベスト社が他大学のリーダーシップ開発プログラムで使用している調査項目、具体的には「学習姿勢」「学習効果」「帰属意識」3項目からなる12設問を使用した。また、「FA志望」や「FAの満足度」「教員の満足度」に関する設問も加えた。回答の際には、「5 とても当てはまる」「4 当てはまる」「3 ほぼ当てはまる」「2 あまり当てはまらない」「1 当てはまらない」から、1つ選ぶ単一選択方式で回答するようにした。

## 4. アンケート調査の結果と分析

### (1) 各設問への回答

各設問への回答スコアの加算平均を調査項目ごとにまとめたものが以下の図表である(図表2、3参照)。クラスによって回答者数にバラツキがあるため、分析の限界があることは留意すべきであるが、次のような傾向は見て取れる。なお、「経営A」は「経営学科」の「A組」を表すが、クラスが特定できないように、ランダム化した上で各クラスにラベルをつけている。

- 1) 学年全体の平均値とクラス別の平均値を比較した結果、学年全体の平均値を超えた調査項目数において「経営D」「経営F」「経ネA」「経済A」「経済C」が上位クラスであったこと。
- 2) 一方、十分なサンプル数をもつクラスの中で「経営B」「経済E」「経済G」「経済H」「経済I」が下位クラスであったこと。

項目	座数	受講生への個別指導	自由な発言の奨励	課題分析と前伏筆立案	目標ベースの内省	解決策の実行支援	FAのリーダーシップ	学習姿勢	学習効果	理解度	ロールモデル	FA意識	FA満足度	教員満足度	全体平均以上の項目数
全体	351	4.51	4.47	4.40	4.32	4.35	4.37	4.00	3.94	3.98	3.76	2.94	4.48	4.30	/
総合A	5	4.44	4.27	4.34	4.20	4.07	3.93	3.93	3.91	3.80	4.10	3.40	4.60	4.00	3
総合B	10	4.16	4.50	4.19	4.00	4.13	4.26	3.86	3.02	3.94	3.47	2.83	4.08	4.17	1
総合C	19	4.63	4.54	4.38	4.37	4.30	4.46	4.04	3.97	3.88	3.79	2.74	4.53	4.47	8
総合D	10	4.53	4.54	4.40	4.41	4.39	4.39	4.00	4.02	4.03	4.03	3.81	4.61	4.39	12
総合E	9	4.51	4.41	4.33	4.15	4.37	4.37	3.89	3.84	4.06	3.89	3.33	4.56	4.56	8
総合F	16	4.70	4.69	4.81	4.89	4.75	4.77	4.33	4.31	4.47	4.13	3.38	4.69	4.31	13
総合G	6	4.27	4.39	4.31	4.33	4.58	4.50	4.00	4.05	4.17	3.87	3.17	4.67	4.17	7
総合A	24	4.60	4.51	4.52	4.54	4.53	4.50	4.43	4.32	4.25	4.08	3.58	4.71	4.54	13
総合B	23	4.71	4.68	4.60	4.45	4.48	4.59	3.99	4.02	3.89	3.76	3.28	4.52	4.26	10
総合C	2	4.50	4.05	4.50	4.00	4.00	4.00	3.33	2.93	2.50	2.50	1.00	3.00	3.00	0
総合D	17	4.73	4.61	4.53	4.29	4.33	4.29	4.16	4.05	4.03	3.97	2.53	4.82	4.35	9
総合E	6	4.43	4.50	4.14	4.22	4.28	4.11	3.83	3.48	3.92	3.00	2.33	4.50	4.33	3
総合F	1	4.20	4.00	4.14	4.00	4.67	4.67	5.00	4.00	4.50	3.00	4.00	5.00	4.00	7
総合A	25	4.45	4.48	4.47	4.37	4.53	4.47	4.12	4.08	4.10	3.96	3.00	4.64	4.80	12
総合B	19	4.26	4.18	4.14	4.11	4.23	4.26	3.85	3.90	3.97	3.79	3.21	4.18	4.32	4
総合C	24	4.86	4.82	4.66	4.67	4.69	4.81	4.36	4.16	4.25	4.08	3.00	4.79	4.92	13
総合D	16	4.71	4.56	4.54	4.52	4.40	4.44	3.58	3.82	3.72	3.94	2.60	4.81	4.31	9
総合E	21	4.42	4.33	4.54	4.41	4.39	4.11	3.70	3.61	3.89	3.87	2.48	4.39	3.81	9
総合F	23	4.59	4.52	4.41	4.14	4.36	4.41	3.86	3.77	3.93	3.57	2.17	4.52	4.65	7
総合G	23	4.14	4.20	4.18	4.08	4.12	4.15	4.02	4.01	3.88	3.86	3.09	4.09	4.05	4
総合H	18	4.14	4.19	3.96	4.00	3.94	3.94	3.44	3.48	3.78	2.86	2.50	3.94	3.22	0
総合I	18	4.33	4.30	4.16	4.17	3.96	4.11	3.86	3.84	3.61	3.33	3.00	4.28	4.22	1

(出所) イノベスト(2017)「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」、p.3.

図表2 アンケート結果 (加算平均一覧表)

要請生への個別対応	<p>私のクラスのFAは、受講生一人ひとりに、よく声をかけている</p> <p>私のクラスのFAは、受講生の視察に来るまでのサポートをしている</p> <p>私のクラスのFAは、受講生の進路希望を把握するように努めている</p> <p>私のクラスのFAは、受講生の悩みや不安を察知する役割を担っている</p> <p>私のクラスのFAは、受講生の自主的な学習を促している</p>
自由な発言の促進	<p>私のクラスのFAは、全体的なグループワークの進行の助け、受講生全員がしっかりと発言できるように配慮している</p> <p>私のクラスのFAは、タイミングよく発言を促す役割を、積極的な意見を引き出している</p> <p>私のクラスのFAは、受講生に積極的に声をかけている</p>
質疑分析と解決策立案	<p>私のクラスのFAは、グループワークの停滞など、気づいてくれるのが良かったと考えている</p> <p>私のクラスのFAは、フィードバックを積極的に行いながら、丁寧に聞いてくれるのが良かったと考えている</p> <p>私のクラスのFAは、グループが向き合っている課題を察知する役割を担っている</p> <p>私のクラスのFAは、受講生の課題について気づかせている</p> <p>私のクラスのFAは、気づきにくい点や盲点の提示、受講生の自主的な学習を促している</p> <p>私のクラスのFAは、気づきにくい点の提示、受講生の課題を察知している</p> <p>私のクラスのFAは、学びを促したり、気づかせるために、積極的に声をかけている</p>
目標ベースの内省	<p>私のクラスのFAは、受講生が目標設定の重要性を認識している</p> <p>私のクラスのFAは、受講生が目標設定の重要性を認識する機会を、授業で提供している</p> <p>私のクラスのFAは、受講生が目標設定の重要性を認識し、実践する機会を、授業で提供している</p>
解決策の実行支援	<p>私のクラスのFAは、受講生の課題や問題点を把握し、受講生一人ひとりの課題が把握されるようにサポートしている</p> <p>私のクラスのFAは、受講生の視察に来るまでのサポートを、積極的に提供している</p> <p>私のクラスのFAは、受講生の学習状況を把握し、サポートしている</p>
FAのリーダーシップ	<p>私のクラスのFAは、授業の進行をサポートし、受講生の学習を促している</p> <p>私のクラスのFAは、受講生に積極的に声をかけている</p> <p>私のクラスのFAは、気づいたことで自分の意見を積極的に発言している</p>
学習姿勢	<p>私は、FAが提供する授業に、積極的に参加している</p> <p>私は、FAが提供する授業に参加することによって、大卒者の授業で学ぶことが出来るようになった</p> <p>私は、基礎演習を履修し、大学で学ぶ機会がより広くなった</p>
学習効果	<p>私は、FAが提供する授業で、多くのことを学んだ</p> <p>私は、自分のクラスのFAの役割を、自分の授業がわかるようになった</p> <p>私は、自分のクラスのFAのおかげで、自分の学習のペースを調整することができた</p> <p>私は、基礎演習を履修し、自分の学習のペースを調整することができた</p> <p>私は、基礎演習を履修し、自分の学習のペースを調整することができた</p> <p>私は、基礎演習を履修し、自分の学習のペースを調整することができた</p>
履修意欲	<p>私は、基礎演習を履修し、自分の学習のペースを調整することができた</p> <p>私は、基礎演習を履修し、自分の学習のペースを調整することができた</p>
ロールモデル	<p>私は、FAが提供する授業で、多くのことを学んだ</p> <p>私は、自分のクラスのFAの役割を、自分の授業がわかるようになった</p>
FA志望	<p>私は、自分のクラスのFAになりたいと考えている</p>
FA満足度	<p>私は、自分のクラスのFAに満足している</p>
教員満足度	<p>私は、自分のクラスのFAに満足している</p>

(出所) イノベスト(2017)「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」、p.4

図表3 アンケートの設問(一覧表)

(2) アンケート調査結果の分析

加算平均の上位クラスと下位クラスでは、FAの学習支援行動にどのような違いがあるかを検討するため、追加分析を行った。具体的には、探索的因子分析を行い、FAの学習支援行動と受講生が得たものに関する因子を抽出した(図表4参照)。その後、抽出した因子を用いて回帰分析を行い、FAの学習支援行動と受講生が得たものにどの程度の影響が与えられているかについて分析を行っている。最後に、因子を元に、再び上位クラスと下位クラスを設定し「受講生が得たもの」を従属変数、「FAの学習支援行動」を独立変数として一元配置分散分析を行った。

まず、FAの学習支援行動に関する因子分析だが、抽出には最尤法、回転方法にはプロマックス法を用いた。なお、因子決定数の決定には固有値1以上を基準として、スクリープロットの検証もあわせて2因子を仮定した。因子負荷量が.400以上を示す項目を各因子の解釈に用いたところ、十分な適合度を得ることができなかった。そこで、パターン行列を検証した上で、回答者の反応を混乱させるとされる項目と十分な因子負荷量を示さなかった項目(.400以下)を分析から除外し、再分析した。その結果、十分な適合度が得られたため(カイ2乗=19.472、p値=.10)、2因子が妥当であると判断した。

第1因子には、「目標ベースの内省」と「問題分析と解決策の立案」に関する4設問が十分な因子負荷量を示した。受講生が学習目標を意識しながら経験から学びを得ることを

パターン行列 (FAの学習支援行動)			
設問 (上位クラスのFA組)	第1因子 リフレクション・サポート ( $\alpha = .81$ )	第2因子 ストレッチ・サポート ( $\alpha = .80$ )	共通性
授業で学んだ知識の応用を 実践している	0.84	-0.07	0.77
再び説明したり、復習しなおすために、 何度も先生と質問応答を 繰り返している	0.76	0.10	0.71
授業で学んだ知識のことに慣らし、 一般的で、どこでもい 用できる知識を身につけて、 実践への応用を助けている	0.73	0.13	0.71
私のクラスの授業は、 受講生の意見に基づいて 変更されている	0.61	0.26	0.69
受講生の疑問や質問が 決める要素となっている	-0.11	0.98	0.81
受講生の自律的な学習が促されている	0.16	0.68	0.66
タイミングよく助けを助けてくださ り、率直な意見を引出している	0.21	0.67	0.72
公開の考えや知識を 知るよう努めている	0.30	0.58	0.70

(出所) イノベスト(2017)「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」、p.5.

図表4 FAの学習支援行動

支援する行動と考えられることから「リフレクション・サポート」と名付けた。第2因子には、「受講生への個別的配慮」と「自由な発言の奨励」に関する4設問が十分な因子負荷量を示した。受講生個々の違いを観察しながら学習に必要な行動を促す支援と捉えられることから「ストレッチ・サポート」と名付けた。各因子のアルファ係数は十分高く（リフレクション・サポート＝.91、ストレッチ・サポート＝.90）、信頼性も確認された。

次に、受講生が得たものに関する因子分析だが、FAの学習支援行動に関する因子分析と同様の方法を用いた。その結果、3因子で十分な適合度が得られた（カイ2乗＝3.078、p値＝.38）（図表5参照）。すべての因子が「学習効果」と「学習姿勢」に関する設問から構成されていたが、第1因子は、自分の強みや弱み、自分への自信、大学で学ぶ意欲の高まりを表す因子であることから「大学生の学習基盤」と名付けている。第2因子は、FAの有無にかかわらず授業へ意欲的に参加しているかどうかを表す因子であることから「能動的な学習態度」と名付けている。第3因子は、ゼミ活動の理解や専門科目への興味の高まりを表す因子であることから「学術への興味関心」と名付けている。アルファ係数は、FAの経験学習支援行動と同様に十分高く（学習基盤＝.88、学習姿勢＝.82、波及効果＝.87）、信頼性が確認された。

FAの学習支援行動に関する因子として抽出された「リフレクション・サポート」と「ストレッチ・サポート」が受講生が得るもの、つまり「大学生の学習基盤」「能動的な学習態度」「学術への興味関心」にどの程度影響を及ぼしているかを分析するため、ステップワイズ法による回帰分析を行った（図表6、7、8参照）。その結果、リフレクション・サポートとストレッチ・サポートの両方が5%水準で有意であった。ただ、R2乗が約15～20%と、

パターン行列（受講生が得るもの）				
設問 (出所、基礎演習Bより)	第1因子 大学生の学習基盤 ( $\alpha = .88$ )	第2因子 能動的な学習態度 ( $\alpha = .82$ )	第3因子 学術への興味関心 ( $\alpha = .87$ )	共通性
得意な授業や 苦手な授業を区別した	0.87	0.04	-0.05	0.72
自分に自信がついた	0.63	-0.09	0.28	0.66
大学で学ぶ意欲が 高まった	0.56	0.19	0.22	0.61
大学のどの授業でも 意欲的に参加している	0.00	0.88	0.04	0.82
FAが活躍する授業に、 意欲的に参加している	0.01	0.77	-0.02	0.59
自分が何より どんな活動をしたいか 理解するきっかけを得た	0.01	0.00	0.94	0.90
学生生活の専門科目に 興味が生まれた	0.21	0.09	0.59	0.70

(出所) イノベスト(2017)「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」、p.6.

図表5 受講生が得るもの

ステップワイズ法による回帰分析の結果 (大学生の学習基盤)							
	B	SE B	$\beta$	t	p	R2値	調整R2値
<b>step1</b>						0.220	0.228
リフレクション・サポート	0.55	0.07	0.38	7.80	0.00		
<b>step2</b>						0.230	0.234
リフレクション・サポート	0.38	0.11	0.25	3.06	0.00		
ストレッチ・サポート	0.25	0.12	0.16	2.00	0.04		

(出所) イノベスト(2017)「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」、p.6.

図表6 大学生の学習基盤

ステップワイズ法による回帰分析の結果 (能動的な学習態度)							
	B	SE B	$\beta$	t	p	R2値	調整R2値
<b>step1</b>						0.268	0.268
リフレクション・サポート	0.68	0.06	0.51	11.3	0.00		
<b>step2</b>						0.284	0.280
リフレクション・サポート	0.45	0.10	0.34	4.57	0.00		
ストレッチ・サポート	0.30	0.10	0.21	2.78	0.06		

(出所) イノベスト(2017)「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」、p.7.

図表7 能動的な学習態度

ステップワイズ法による回帰分析の結果 (学術への興味関心)							
	B	SE B	$\beta$	t	p	R2値	調整R2値
<b>step1</b>						0.148	0.148
リフレクション・サポート	0.55	0.07	0.38	7.80	0.00		
<b>step2</b>						0.158	0.154
リフレクション・サポート	0.38	0.11	0.25	3.06	0.00		
ストレッチ・サポート	0.25	0.12	0.16	2.00	0.04		

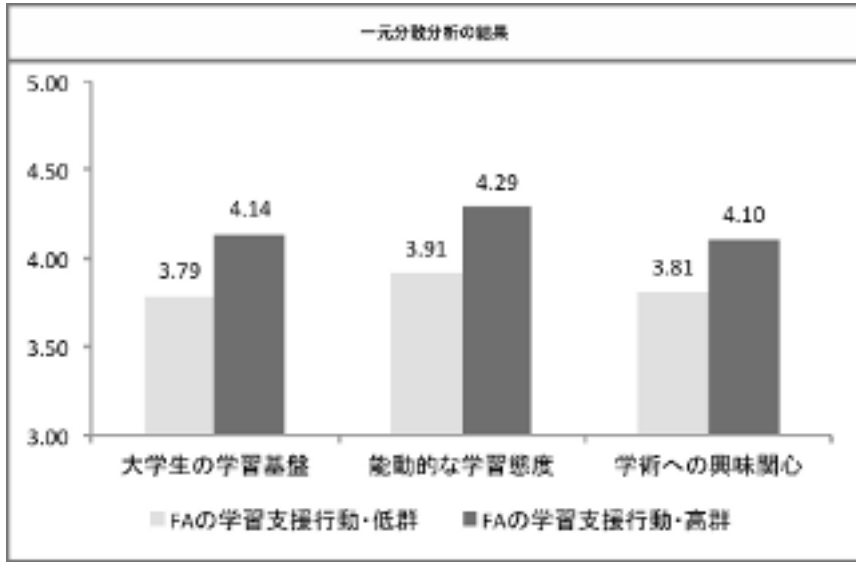
(出所) イノベスト(2017)「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」、p.7.

図表8 学術への興味関心

やや予測率が低い結果となった(学習基盤 = .23、学習態度 = .28、興味関心 = .15)。この結果となった理由として、教材や教員による介入、因子として抽出された行動以外のFAの学習支援行動(授業外での行動も含む)などその他の要因も大きく影響を及ぼしていることが考えられるが、リフレクション・サポートとストレッチ・サポートにあたるFAの行動が受講生が基礎演習Bから得るものに、少なからず影響を及ぼしていることが伺えた。

最後に、因子分析と回帰分析の結果を元に、FAの学習支援行動に関する設問の加算平





(出所) イノベスト(2017)「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B科目改善とFA制度化 総括レポート」,p.7.

図表9 FAの学習支援行動が受講生に与える影響

均における上位クラス、中位クラス、下位クラスの受講生が得たものを対応なしの1元配置分散分析で比較した。その結果、上位クラスが5%水準で「大学生の学習基盤」「能動的な学習態度」「学術への興味関心」の項目に置いて下位クラスよりも有意に高かった(図表9参照)。この結果から、上位クラスにおけるFAの学習支援行動によって、受講生が得るものに差が生まれていることが伺えた。

## 5. おわりに

本稿では、FAの学習支援行動が受講生に対してどのような影響を及ぼしているかについて検証した。結果として、FAの学習支援行動を表す因子として「リフレクション・サポート」と「ストレッチ・サポート」を抽出した。また、基礎演習Bから受講生が得るものとして「大学生の学習基盤」「能動的な学習態度」「学術への興味関心」の3つの要因を抽出した。FAの学習支援行動を独立変数、受講生が得るものを従属変数として回帰分析を行った結果、FAの学習支援行動が受講生が得るものに対して影響を及ぼしていることが確認された。また、FAの学習支援行動の加算平均における上位クラスと下位クラスとでは、有意に上位クラスの方が受講生が得るものの平均値が高いことが分かった。

今回の調査結果より、FAの学習支援行動のなかでも、受講生が授業で経験したことを継続的に振り返られるように支援する行動を表す「リフレクション・サポート」と、授業のなかで振り返りの素材となるようなストレッチ経験を積むことを支援する「ストレッチ・サポート」がより受講生に対して強い影響を与えることが判明した。もちろん、この2つ

のサポートをFAだけでなく教員も全クラスにおいて意識しながら行動することが基礎演習の授業改善につながるといえよう。

最後に、アンケート調査からも理解できるように、全クラスに配置されるFAの能力や意欲などのバラツキをいかに低減させるかが今後の課題ともいえる。そのためには、FAに対する研修会やワークショップを通じてスキルや知識の定着を図ることは重要かもしれない。しかしながら、基礎演習Bをはじめグループワーク形式授業を指揮・展開するのはあくまでも教員であることから、教員のFAに対する理解を高め、FAとの相乗効果により教育効果を高めていく努力が必要であることはいうまでもない。

### <謝辞>

本稿を作成するにあたり、株式会社イノベストのレポート（アンケート調査結果報告）を大いに利用させていただいた。この場を借りて、衷心より感謝の念を表す次第である。もちろん、用語使用や表現上の誤り等があれば、すべてそれは筆者の責任に帰す。

### 注

- (1) この測定尺度は、企業マネージャーが会議等で「社員の育成・業務改善・業務遂行」を促すために実践している行動と、部下の視点から見た優れたマネージャーの内省支援行動を調査した結果をもとに作成されている。
- (2) 2017年度のシラバスでは、「アカデミックスキル」の定着と「社会人基礎力」（ジェネリックスキル）の醸成が講義目標として設定された。

### 参考文献

- イノベスト (2017) 「2016年度 國學院大學経済学部基礎演習B 科目改善とFA制度化 総括レポート」。
- 松尾陸 (2014) 「職場のリフレクションを促すリーダーシップ」『経営行動科学学会年次大会:発表論文集』(17)、187-192。

平成28年度教育開発シンポジウム  
学士課程教育における共通教育  
一次なるステージへー

【日時】平成29年2月18日（土） 13：00～17：00

【会場】國學院大學渋谷キャンパス 常磐松ホール

【主催】國學院大學教育開発推進機構

【次第】

第1部 基調講演 13：10～14：10

「学士課程教育における共通教育の質保証：カリキュラムの方向性と成果アセスメント」

山田礼子氏（同志社大学高等教育・学生研究センター長、社会学部教授）

第2部 シンポジウム 14：25～17：00

【各大学からの報告】

「RIKKYO Learning Style における全学共通科目」

佐々木一也氏（立教大学全学共通カリキュラム運営センター部長、文学部教授）

「基盤教育の改革と東洋大学スタンダード」

神田雄一氏（東洋大学副学長、教務部長、理工学部教授）

「國學院大學の共通教育改革：課題と展望」

大久保桂子氏（國學院大學副学長、教務部長、共通教育センター長、文学部教授）

【総括討論】

司会 柴崎和夫氏（國學院大學教育開発推進機構長、人間開発学部教授）

※所属・職名等は開催当時のもの

## 開会の挨拶

（司会）お待たせいたしました。ただいまから、國學院大學教育開発推進機構、平成28年度教育開発シンポジウム、「学士課程教育における共通教育一次なるステージへー」を開催させていただきます。本日の全体進行は、私、教育開発推進機構の中山が務めさせていただきます。どうぞよろしく願いいたします。それでは、開催に先立ちまして、本学学長、赤井益久よりご挨拶を申し上げます。

## ■赤井益久（國學院大學学長）

（赤井）皆様、こんにちは。國學院大學学長の赤井でございます。本日は、本学の教育開発推進機構開催のシンポジウムに多数お越しくださいませ、誠にありがとうございます。皆様がいらっしゃいますこの國學院大學は、再開発を19年ぐらいかけて行いまして、一番新しい建物が平成27年5月に完成しております。まだ一部、若干再開発を残しているところはございますけれども、ほぼ完成したと申し上げてよろしいかと思います。

そういう意味では、入れ物は新しくなりました。これからはその入れ物、器に入れる中身、教育の中身、つまりは質というものが問われていくかと思います。実は國學院には機構がふたつございまして、ひとつは研究開発推進機構と申します。この建物にその組織が入っております。この建物自体は、AMC棟、アカデミック・メディア・センターと申します。それを平成19年に研究部門の機構として立ち上げました。

教育の方は、実はそれから2年遅れまして、平成21年に教育開発推進機構として立ち上げました。そのときの教育開発推進機構にはセンターが3つございまして、教育開発センター、学修支援センター、そして本日、テーマになります共通教育センターという3センターで出発したわけです。その後、LLC（ランゲージ・ラーニング・センター）ですとか、教職センターを包含して、少し組織が大きくなりました。設置基準の大綱化以降、多くの大学が教養教育を、どちらかというと専門教育の方に吸収してきたと捉えて間違いがないと思います。國學院大學は平成5、6年に2年間議論を重ね、教養教育が重要であると考え、平成7年に「教養総合」という教養教育のプログラムを出発させました。

それから十数年経過して、制度疲労・組織疲労というのを起こしまして、早くに見直さなければならないということでありました。そして2年間ほど議論していただきまして、平成29年のこの4月から、共通教育プログラムを新たに出発させるということになりました。

そういう意味では一貫して、教養教育、共通教育を重視して参りました。今、世の中はどうなっているかという、大学教育は専門教育ではない、ジェネリックスキル、汎用的能力の涵養にあるのだというふうになっていまして、我々の考え、あながち間違っていなかったのではないかというふうに思っております。ぜひ本日は高等教育の分野で、我が国のリーダーと言ってもよろしいと思いますが、山田礼子先生に基調講演をしていただき、立教大学からは佐々木先生、東洋大学からは神田先生、そして本学からは大久保先生に発題していただきまして、これからの共通教育がどうあるべきなのかということ、皆様とご一緒に考えていきたいと思っております。どうぞよろしく願いいたします。

（中山）赤井学長、ありがとうございました。続きまして、本シンポジウムを主催する國學院大學教育開発推進機構長、柴崎和夫よりご挨拶、並びに本企画の趣旨をご説明申し上

げます。

## ■柴崎和夫（國學院大學教育開発推進機構長）

（柴崎）今ご紹介にあずかりました、教育開発推進機構の機構長を務めている柴崎と申します。今、赤井学長からお話がありましたように、本機構は設立されて8年目になりますが、この間、今回を含めて4回、教育開発シンポジウムを開催しております。前回までの一貫したテーマは建学の精神ということでありました。私立大学はそれぞれいろいろありますけれども、國學院のようにいわゆる創立者がいない大学もございますが、個々の大学は独自に建学の精神に基づいて、当初の建学の精神を現代にどう生かすか、教育をどのように人材育成に生かすかという観点で、各大学が努力してきているところであると考えます。

今、学長の話にもございましたが、教育開発推進機構というのは、國學院大學の教育力の向上というところを支援する組織として設置されています。しかしその大きな要素のひとつは、やはり学士課程教育において専門教育につなげる部分の教養教育といえますか、来年度から國學院大学では共通教育と申しますけれども、その部分をどのように構築していくのか、そこに建学の精神をどのように生かしていくかということを考える組織として位置付けられているのだと考えます。

先ほど申し上げましたように、今回4回目になるこのシンポジウムの底流となるキーワードは建学の精神でございます。大学教育というのは、皆さんご存じのようにこの約20年で、大きく変わってきました。今でも変わり続けてきております。どの大学も少子化の中で、生き残りをかけて努力しておりますけれども、今のキーワードは教育力となっております。かつて大学というのは研究と教育との両輪と言われてきましたが、実際的には研究のところに目が行くことが多かったと思います。今般はどの大学もやはり教育力、どのような人材を送り出すかということに力を注いできております。

そこで、私立大学でキーワードになるのは建学の精神、どのような精神を持って学生を教育していくかということでございます。これまでも3回、建学の精神と教育という点でシンポジウムを開催してきましたが、世の中の動きはますます急でありまして、学士課程教育という言葉も、一般的な用語として定着いたしました。来年度から、大学のいわゆる3ポリシーというものを明示することが義務化されるような形になってきておりますし、教育そのものも、その3ポリシーとの関係を明示するということが当たり前のものとして、求められる時代となりました。

そういう中で、各大学が学士課程における教養、いわゆる共通教育の部分と専門とをどう結びつけるか。しかも、専門教育というのはある意味で結果が見えておりますので、その成果を示しやすいところもあるのですが、そのもとになっている共通教育と言われている部分というのは、どうやってそれがちゃんとなされているか、あるいはその大学らしさ

がそこに込められているかというのを示すのはなかなか難しいのが実情です。

今回ご登壇なされる先生方、山田礼子先生には基調講演をお願いしますけれども、佐々木先生にご発表いただく立教大学さんは20年来さまざまな取り組みをなされていますし、神田先生にご発表いただく東洋大学さんは今年度から、そして國學院大學は来年度から、新たな共通教育が開始されます。

前回のシンポジウムから2年経ちまして、今回のシンポジウムでは新たな視点で教養教育、建学の精神、それから学士課程の意味、そしてまた社会に成果を示すということはどういうことかということについて考える機会を、皆さんに提供することが出来たらと思っています。シンポジウムの後には情報交換会もごございます。今回、お忙しい中、参加してくださった皆さんにとって、よきシンポジウムであることを祈念しておりますので、しばしの時間、楽しんでいただければと思います。本日はどうも、ご参加ありがとうございます。

## 第1部 《基調講演》

### 「学士課程教育における共通教育の質保証： カリキュラムの方向性と成果アセスメント」

山田 礼子氏（同志社大学社会学部長／大学院社会学研究科長・教授）

（中山） それでは早速、第一部の基調講演に入りたいと思います。講演に先立ち、基調講演の講師を務めていただきます山田礼子先生をご紹介します。皆様すでにご承知のことと思われますので、改めてお知らせすることもございませんが、山田礼子先生は国内外の高等教育制度・政策、大学教育、大学経営に大変精通しておられ、大学教育学会副会長、日本高等教育学会理事（当時）など、数多くの役職を歴任されております。高等教育に関するご著書も数多く、昨年だけでも4月には、東京大学教授で奨学金研究で著名な小林教授と共著、『大学のIR：意思決定支援のための情報収集と分析』を慶應義塾大学出版会から、10月には『高等教育の質とその評価－日本と世界』を東信堂から出版されております。

そうしたご著書及び大学教育学会での課題研究から、我々は日々勉強させていただいており、本日の講演を大変心待ちにしておりました。

それでは山田先生、よろしく願い申し上げます。

（山田） 皆さんこんにちは。ただいまご紹介いただきました山田でございます。

本日は「学士課程教育における共通教育の質保証：カリキュラムの方向性と成果アセスメント」ということでお話をさせていただきます。アウトラインはこのようになっております。今日、立教大学様、東洋大学様、そしてホスト大学である國學院大學様の共通教育のお話を聞かせていただくことを楽しみにしております。

と申しますのも、実は大学基準協会の中に、昨年度、2016年度から発足いたしました「学習成果に関する調査研究部会」という部会がございます。その中で私が座長となって、多分こちらに出席されている先生方のところにも調査の質問紙が届いたのではないかなと思っておりますが、いわゆる学習成果の実態が、今どうなっているのかということ調べている最中でございます。

そこの中から出てくる知見というのが大変おもしろうございまして、全学でいろいろ学習成果を設定している大学などいろいろございますが、その中で共通教育・教養教育部分が見えてこないところがございます。そういうところがいかに、例えばセンターでつくられた科目が、大学全体、あるいは学部・学科といった単位とどのように重なって



くのか、ぜひ知りたいところがございます。

本日のアウトラインはこのようになっております。まず共通・教養教育の改革、それこそいろいろな大学で、共通・教養教育の改革が行われてきています。これは若干、例えば国立大学法人と私立大学とでは、方向性であるとか、スピードというものが違っております。とりわけ共通・教養教育という形のセンターが多く設置されているのは、どちらかというとな国立大学のほうが多いのではないかなと思います。

そういう中で、実際になぜ改革が必要になってきたのか。そこに影響を与えている政策はどんなものなのかということを検討しますと、日本だけではなく、実は海外のいろいろな地域も同じような動きをしているところが多くございます。そういうところを視野に入れて、日本の総体的なところも見てみたいなというところがございます。

まず世界の共通背景として、これは本当に言わずもがなでございますが、グローバル化が進展しているということでもあります。その中で、21世紀知識基盤社会においてより優秀な人材を、どう国として育成していくか。強いて言えば、それが個々の大学の中でどうやって人材を育成していくかということが大切になってきております。

その中で、STEMといった分野、サイエンス、テクノロジー、エンジニアリング、マシマティクスという分野、こういうところにいろいろな国々が政策的にも重点を置いてきているわけですが、そういう中で科学競争にどのように対処していくかということが、近年の高等教育の課題になってきております。

そうやってまいりますと、例えば研究推進もしていかなければいけない。研究推進も共通・教養教育というものと関連していかなければならないということになってまいりますので、そういう意味で知識というものをどう構造化していくかということも必要になってまいります。

また、学力の標準化・平準化といったものが国際的規模で議論的になってまいりました。ご存じのように、これはあまりうまくいかなかったと聞いておりますけれども、例えば世界の中でどういうように、この標準化・平準化というものを見ていこうかということで、パイロットスタディとして行われたのが、AHELOと呼ばれるプロジェクトでございました。これは、比較的標準化・平準化しやすい分野に限って、例えば生物学であるとか、経済学であるとか、理工系の中の土木といったところが参加して、いろいろな国々の先生方が集まって、共通試験を作成して試してみたというところがございます。

それがある意味、日本で進んできた中には、専門分野でいうと、学術会議などは専門分野別の到達目標などを設定してきて、随分領域が広がってきているなというところがございます。これは、例えば共通・教養教育というものに絞って見てみたときに、こういうモデルができます。

まず、先ほども申し上げたようなグローバル化の進展は、各国の政策に影響を与えてまいります。教育政策、科学技術政策といったところがございますか。それが個々の大学にも影響を及ぼすわけで、個々の大学はそうした、日本でいえば文科省のガイドライン、



あるいは答申などに基づきまして整理していくということになります。そうすると昨今の3つのポリシーというのはまさにそうした象徴ともいえるのではないのでしょうか。

もう少し詳しく見ると、理念・ミッション、本日は建学の精神という言葉を使っておられますが、まさに理念・ミッションといったものが建学の精神に基づいて、各大学の理念やミッションをどう立てられるか、どのようになっていくかということがあると思います。

それに基づきまして育成する人材像というものもはっきりしてくる。もちろん、それと関連してくるのは、卒業時に身につけるべき知識や能力、これはディプロマポリシーという形で文章としてあらわされるようになってきております。実際の共通・教養教育でいえば、どのような知識や能力を学生に定着させ、サイクルとして回していくのかといった体制、そして知識の教授方法が課題となってきています。

この教授方法というのは後でお話しさせていただきますが、非常に昨今の改革の中で焦点が当てられている分野でございます。共通・教養教育の傾向、もちろん先ほどご尊顔を拝見いたしました、絹川先生がそちらにお座りでございますので、私などがこんなことをお話しするのはちょっとお恥ずかしいのでございますが、簡単な意味で復習をさせていただきますと思います。

共通・教養教育は、1991年の大綱化以降に日本において誕生し、使用されてきた用語です。ですから大綱化以前は、実はこれは一般教育であるとか、あるいは概念としての教養教育として日本の中では浸透してきたという経緯がございます。このあたりを、例えば今、早稲田大学におられる吉田文先生などが大著の中で提示されておりますけれども、共通・教養教育に係る概念としてリベラルエデュケーションがございますが、リベラルエデュケーションというのは、これは17世紀に誕生した植民地カレッジにおける教育であって、人格を陶冶するという目的を論じて、コアカリキュラムというものができ上がった。そこに特徴があったというようなことがございます。

ですからアメリカなどでは共通・教養教育という言葉は全く使われなくて、全てジェネラルエデュケーションという言い方でくくっています。総合大学などの1、2年生の課程の中では、それは理念的哲学であるリベラルエデュケーションをカリキュラムとして具現化したものです。

リベラルアーツは学問領域として認識され、対置されているものでございますので、その対置関係にあるものが専門職領域となります。リベラルアーツは自由七科、教養教育という訳語になるわけでございますが、教養を涵養する教育、高度な幅広い知識や高潔な品格を身につけることを目的とした教育を意味する。これがリベラルアーツという大きなくくりでくくられているものの定義になるものでございます。

それは、大綱化以前の一般教育というのはどんなものだったのかということを考えてみると、人文科学、社会科学、自然科学の領域に属する科目群から必修単位を履修するということではございました。大学設置基準で省令化されていたことで、硬直化していたということがありましたが、一方で、米国のジェネラルエデュケーションは、市民のための教育

という理念が現在でも続いております。

ジェネラルエデュケーションの目的は、やはり能動的で見識の高い市民の育成にあるということでありまして、この理念は、現在でも踏襲されているという特徴があります。例えば大学教育学会が連携しているAAC&U、Association of American Colleges and Universities（全米大学・カレッジ協会）では、共通・教養教育のリーダーシップをとり、全米の大学にガイドラインなどを提供しています。ここでは米国のジェネラルエデュケーションの目的、すなわちActive Citizenを育成するということをはっきりと明示しております。

しかし日本の場合は、こうした理念といったものが実は理解されないまま、何となく人文、社会、自然科学の科目の履修が必修化されてきたという歴史的経緯がありました。今の学生さんはあまり使いませんが、「パンキョー」という言葉を使って、「パンキョーはあまり面白くない」とか、「パンキョーが何だかんだ」とか言う学生さんがいたのは、この名残なのです。

そういう意味で言うと、現在の共通・教養教育というのはActive Citizenを育成するかどうかは別としても、いろいろな大学で明確な目標などを立ててきているわけですから、そことの違いというのは随分整理されてきたのではないかなという感じがいたします。

さて臨教審以降、あるいは中教審、かつては大学審とか言っておりましたけれども、答申の中でさまざまな能力・スキルといったものを育成することが試行されてきました。

例えば臨教審答申で能力育成が登場しましたが、2007年の答申、「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」では、ここにある5つ（の能力）が挙げられていました。そして2008年には有名な学士課程答申ですね。これには初めて「学士力」というような能力、あるいは身につけるべきスキル・力といったものが提示されました。非常に長いものですから、端折っておりますし、皆さん方はほとんどご存じだと思いますので提示しておりません。

そうするとこういう参照基準として挙げてきた学士力にしても、実は先ほど申し上げたジェネラルエデュケーション、一般教育のActive Citizenという命題は別にしても、そこでの成果との共通点が非常に多いことに気づきます。それが、現在では共通・教養教育のさまざまな大学が構築してきた、あるいは再構築してきたカリキュラムに反映されているのではないかなというように、私は考えております。

それではほかの国で出されている学習成果の目標には、どのようなものがあるのか。参考までにスライドに挙げました。例えばAAC&Uの2007年では、Knowledge of Human Cultures and the Physical and Natural World、それからIntellectual and Practical Skills、Personal and Social Responsibility、Integrative and Applied Learningというような、4つの大きな項目が立てられています。これも、おそらくいろいろな日本の大学の共通・教養教育の中にも、こういう柱というものに重なる部分があるのかなと思います。

ハーバード大学、ここはずっとジェネラルエデュケーションという言葉しか使ってきて

いない大学でございませう。そこの成果として、はっきりと出されているのは、市民としての責務を果たすこと、文化的な伝統（芸術・考え、理念、価値観）を理解すること。変化に対して批判的、かつ建設的に対応できること、4番目に論理的に志向することといったものが、GEの目的と成果として挙げられております。

こちらはメルボルン大学であります。メルボルン大学では、卒業生に身につけるべきアトリビュートという形で提示していますが、目標は国際社会でも通用する卒業生の育成のために学部教育を充実化するということになっております。ここに挙げている点ですが、日本の学士力、あるいはハーバード大学のジェネラルエデュケーションの成果といったものと共通点があるようなところに線を引きました。

最初に倫理観、そしてProblem solving skill、問題解決の技能、自立した批判的思考やCritical Thinking、自己学習、Self Study、Independent Studyの探求ができるといったものが入っております。新しい考えを受け入れるオープンな姿勢を持ち、また批判ができる、Opennessということが入っております。それから学んできた分野について深い知識を持つこと。このあたりは専門教育との橋渡し、あるいは専門教育との重複する部分というのが非常に大きいところであります。

情報コミュニケーションの技術や国際性、かつ世界観を備え、社会的、文化的多様性の理解といった点。これは日本の中では異文化理解あるいは多文化と共生、多文化を身につけ、理解するためにも行動をしていくというようなことがいろいろ指摘されておりますけれども、それと重なるところがあります。それから、リーダーシップを發揮して社会的、市民的な責任を果たすこと、これはCitizenshipといったところになりますし、チームワーク、仕事の計画を立て、かつタイムマネジメントを行うといったようなところで、非常になじみがある文言が並んでいるのではないのでしょうか。

もうひとつは、この共通・教養教育のことで忘れてはならないのは、いわゆる共通・教養教育の研究者の中で発展してきた方法論の観点です。Scholarship of Teaching and Learning、SoTLという言葉があります。これはいわゆるFDに近いところですが、教授法の研究や教員による教室内のアクションリサーチ、このSoTLという分野が新しく登場して活発になってきております。

これを主に担ってきた先生方は、アメリカではいわゆるジェネラルエデュケーション、日本で言う共通・教養教育を担っている方々がこの分野を発展させてきています。ハッチングス（Hutchings）という研究者が言っておりますけれども、一般教育及び専門教育に関わる教員が、教授法の研究を通じて学生の成長に関わるということで、このSoTLという分野が非常に進展してきて、今の日本の教授法に大きな影響を与えているといえるでしょう。

SoTLの中で特に充実してきたのは、アクティブラーニングでございませう。分野や専門教育、共通・教養教育を問わず、アクティブラーニングが導入されてきていますが、元々はこのところから出発してきておりまして、Leeという研究者が整理している中では、

アクティブラーニングというのは非常に大きな概念になります。

この中に例えば学習方法なども入ってきますし、学士課程の中でのリサーチも入ってきます。アメリカなどでは、リサーチを学生にさせるということが流行っているのですが、それから問題解決型学習であるとか、Inquiry-guided learningなども入って、それを包含したものがアクティブラーニングということでございます。

SoTLの視点から見ると、教室内を中心とする教授法としてアクティブラーニングの手法が重要になってきました。現在の共通・教養教育科目、これは日本の状況ですが、これを見ると、多様性や創造性、チャレンジ性、個別性、能動性、リーダーシップ育成といったものが学習成果として提示されていることが多いと思われます。

そうすると、これはどちらかという、実践知とか応用知に入る部分であると考えられます。そういう実践知や応用知には、従来型の知識を受け取るバンキング型と申しますけれども、バンキング型の教授法よりは、アクティブラーニングが非常に効果的、不可欠であるという先行のいろいろな研究がございます。そこで、討論、プレゼンテーション、協同学習、PBLなどがいろいろ取り入れられてきていますし、またそういう方法の例示というもので、いろいろなところでお互いが学び合うということが、このSoTLのひとつの成果であったということでもあります。

それゆえ共通・教養教育科目は、一方で、カリキュラムの内容を精査して構築してきていますが、もうひとつは、やはりその中にアクティブラーニングといった手法が入って、それが融合されてきているというのが現在の特徴ではないかなと、私は見ております。

例えば私どもの大学では、PBLが共通・教養教育の中で独立して立っているわけですが、それはまさにこのアクティブラーニングの教授法を視野に入れたものであります。またサービスマーケティングを取り入れていらっしゃる大学などでも、やはりこのアクティブラーニングという要素を教授法として、あるいは手法として立てて、構築しているということになるのではないかとございます。

そしてアクティブラーニングといった教授法でもうひとつ大切なのは、やはり施設の問題です。先ほど学長先生とお話しして、「随分昔に私が國學院大學に来た際は、このキャンパスではなかったような気がします」と申し上げましたところ、建替え前であったということだったようです。もちろんこんなきれいなキャンパスになられて、いろいろと新しい施設ができたのだと思います。今日は、残念ながら見せていただく時間がないのですが。

そうした中でいろいろな大学が現在、力を入れていらっしゃるの、コモンズという要素ではないかと思うんです。私どもの大学などでもラーニングコモンズを創ってきて、これがいわゆる学生のアクティブラーニングを授業外で実際に行う施設として機能していますし、教員もそうするように連携してきたという経過がございます。これはまさに留学生とともに学び合うという要素でありまして、それこそアクティブラーニングそのものだと思います。

実体験知にもなるということでもありますけれども、こういうところがオープンスペース



でできるようになっています。これはある英語科目の授業をワークショップ型で行っている様子です。ここで申し上げたいのは、オープンスペースですから、いろいろな人を見ることができるといことです。閉じられた空間の中で学ぶということではなく、オープンにすることで、教えられるものが公開性を持ちます。

当然ながらたまたま通りかかった人でも、参加できないにしろ、それを見ることもできるというような意味を持つ場となります。ですからラーニングコモンズというのは、授業として使う場合も、ひとつはオープンということが鍵ではないかなというところでありま。スライドに挙がっているものは、アクティブラーニングを進めるためのいろいろな支援です。

もうひとつは、共通・教養教育も含めて、今のアクティブラーニングを進めていく上でのひとつの方向性としては、施設を使うということもひとつですが、チームティーチングで行うということも、新しい方向性であるかなというところでもあります。これはTAなどを使うということもひとつでありましようし、あるいはいろいろな学習支援に関わる人たちと連携して進めていくというのも、ひとつの新しい方法であるということでもあります。

これはインストラクターへの相談内容です。ここから何を申し上げたいかと言いますと、さきほど申し上げたチームティーチングを進めていく上で、スタッフが充実していること、専門分野を持つ院生や教員を配置することが、やはり学生のアクティブラーニングの授業外での学び、そしてそれが授業に帰ってくるといった点で意味があるというように考えられるのではないかということです。

これは施設を使うことで、学生にどのような効果があったのか、効果検証を絶対に行っていかなければならないところです。本日の私の話のメインの部分、学習成果の可視化をどうするかです。特に共通・教養教育の学習成果といったものをどうやって可視化するかということをお話しさせていただきたいと思ひます。これはそれに関連して、そういった効果を検証したものであります。

そうすると、基本的にラーニングコモンズを使ったこと、またその使用頻度によって、例えば履修科目についての授業外での学習時間が増加したとするグループと増加していないと回答したグループとにどのような影響が見られたか、あるいは自主的・自発的に学習する機会や時間が増加したとするグループと増加していないとするグループとにどのような影響が見られたか、さらにはグループで学習する時間が増加したまたは増加していないとするグループ、大学内外で活用できる学習資源について情報を得る機会が増加したとするグループと増加していないとするグループとの間に影響が見られかどうかを検討しました。すると明らかにこういう施設を利用した学生の方が、効果があるということでした。つまり利用頻度が高いほど、主体的な学びのエンゲージメント、関わっていく度合いというのが増加していくということになります。次のスライドは相談と利用後の学びの変化として、学習支援の教員がいたり、あるいは学習支援の院生がいた場合でして、そういう方たちを利用することでどういう意味があったかを見たのですが、インストラクターへの相

談を通じて主体的な学びへのかかわりというものが増加しています。情報の収集と利用の方法や知識・実践は、最も飛躍的に増加するということが明らかになっています。グループ同士での話し合いの機会が増加するというような結果が得られています。

このスライドはシラバスとの対応性を見たものですが、ラーニングコモンズの専任の教員が求めたものを、ここで引用しております。ひとつは共通・教養教育、専門教育を含めてシラバスに言えることは、学年が上がるほど協調的な学習カリキュラムというものがどんどん増えていくということになります。もうひとつは新しい学部になればなるほど、そういう取り組みを入れたものが増えてくるということになりますので、共通・教養教育に絞って言えば、新しく組みかえていくと、こういうアクティブラーニング型の科目というものが増えていく傾向があるのではないかなと考えられるのではないのでしょうか。

ここからは学習成果の可視化、とくに直接評価と間接評価の併用という点をお話したいと思います。これは共通・教養教育の成果をどう見るかということで、大学教育学会の中で3年間かけて取り組みました課題研究の内容です。4つのグループに分かれて活動してきました。

ひとつは京都大学の松下先生のグループで、いわゆるルーブリックなどを含んだ直接評価について、教室単位で成果を見ていくというプロジェクトです。もうひとつは共通・教養教育として理数科目の成果をどのように測っていくかということで、大阪府立大学の高橋先生のグループです。松下先生は直接評価ですが、我々のグループはどちらかというと学生調査を中心に間接評価で成果を測定するというをずっと研究してまいりました。

しかしながら松下先生のグループも、教室単位の中で直接評価であるルーブリックや成績、それから授業評価や学生調査といった間接評価を使って統合をしておられます。私もより大きな単位で、共通・教養教育の成果を直接評価と間接評価とで統合してみようということをして3年間続けてやってきました。

最後のもうひとつのグループは、今日の最後のパネルに入れておりますけれども、こういう共通・教養教育のマネジメントのチップスをつくるということで、立命館大学の鳥居先生が中心になって行ってきたものであります。その中で私どもの3つのグループが取り組んできて、どういうものが見えてきたかということをご紹介したいと思います。

ご存知のように評価方法と、対象とする規模とで、ラーニングアウトカムいわゆる学習成果を評価するというを多元的に見ようとしています。例えば大学全体で見るとか、学部全体で見るとか、プログラム全体で見るという大きな単位がある一方で、教室や授業といったミクロな単位でみる見方があります。もっとミクロに見ようと思えば、ゼミ単位という見方もできるかもしれません。

そうすると直接評価で代表的なものには外部テストである標準テストがあります。おそらくTOEICなどはお使いになっているでしょうし、英語であればGTECであるとか、CASECとか、そういうものも入ってまいります。これは専門分野でいえば、医学部やそ

ういう分野での適性試験なども入ってくると思います。それからルーブリックも入ります。

間接評価はいわゆる学生調査、学修行動調査です。ミクロな方ですが、直接評価はルーブリック、ポートフォリオ、レポート、テスト。それからここには入れておりませんが、レポートの一種としていえば、卒業研究などもまさにここに入ります。間接評価の代表的なものは授業評価です。ですから、授業評価も多くは分析まで行かないのですけれども、例えばそれを記名式にするとかそういうものにすると、いかにこの授業を通じて学生がどのように学んだということも分析できるような構造になります。

このスライドに示したモデルで私どもはデータを統合しました。学習過程に関する間接アセスメントである全国型の学生調査データと、直接評価として標準テスト（クイズ）を作成して連結させてみました。そしてそこから標準型教育アセスメントが開発できないかということも考察してきました。大学間を超えた標準型アセスメントとして使った場合、教学マネジメントのひとつの支援になるのではないかという目標を持って行ってきました。このスライドはそのモデルを示したものです。

これは間接評価によって、モデルでいうところの学習過程というものを検証していくので、例えば大学という環境の中で、学生が教育内容や方法、教員との相互作用や関わり、あるいは学生同士の関わりとか、先輩や後輩との関係といったものやいろいろな経験、そういうものを通じて学習の量や質に影響を及ぼすのではないかと。ただしIRの中の大事なポイントとして、絶対に忘れてはならないのは、やはり学生が過去にどのように学んできたか、学び方あるいは家庭の中での学び方という学びの行動です。そういったものが実は教員との関わり方や、あるいは学生同士の関わり方にも影響を及ぼしていますし、量や質にも影響を及ぼしています。さらには認知面の成果に影響を及ぼす場合もあります。後ほど申し上げますけれども、今回のテストやクイズを行っても、学習時間との関係はあまり見られませんでした。

ここに関してはいろいろな先行研究があります。日本でも最近増えてきておりますけれども、この分野で定評があるのは、アメリカでした。直接評価の結果と間接評価である学生が自己評価した学習成果の結果は、やはり整合的であるという研究もございます。

GPAとかGRE（大学院入学適性試験）と、学生の自己評価による成長度合いが整合的であるという研究があります。学生の態度と達成との相関に関する研究もあります。例えば、学生の関与の度合いと、6年以内の卒業率や卒業時のGPAは相関しないという、相反する研究などもたくさんあります。したがって何が言えるかというと、これが絶対と言える知見はまだ十分でなく、さまざまな実態があるということで、それをやはり認識しておかなければいけません。

NSSEはアメリカで一番よく利用されている学修行動調査ですけれども、ポーター氏という研究者は、批判的な研究成果を出されていて、回答が大学における学生のエンゲージメントのレベルを真に反映していないということをおっしゃっています。この方が言いたいことは、NSSE等の学修行動調査単体でなく、CAAPやMAPP等の標準試験との併

用が望ましいと提言しておられるわけです。

だから現在、アメリカの学生調査は、単体で利用される教育評価というよりは、直接評価と組み合わせて利用される評価としての合意が形成されるようになってきています。これを参考に我々が行ったのが、次からのクイズです。例えばこの日本語の客観テストです。専門分野に全く関係しない簡単な日本語の論理問題です。「文章を読んで適切なものを、この1から5まで丸をつけてください」という問題をつくってみました。あるいは簡単な数理の問題です。これはジェネリックなスキルを見るために、作成いたしました。これは、英語の問題ですが、この英語の問題の中には、時事問題が入っていき、いわゆる社会との関連性というものを、英語の用語の中に入れ込む形で作られたクイズです。

それでは直接評価と間接評価の相関関係について、調査の概要と調査分析結果を見てみたいと思います。例えば、こういう問題を設定してみました。客観テスト問題の正解数という直接評価による評価結果と、間接的な評価との相関関係はどうか。そして直接評価による評価結果と、学習時間とに相関はあるのかないのかといった、ふたつの問題を設定いたしました。

調査の概要ですが、これは先ほど申し上げたようにどの大学でも使えるようにというのが、我々のグループの課題でもありました。ですから2015年4月から7月にかけて5大学で、主に1、2年生を中心に行いました。共通・教養教育を受けている学生たちを中心に行いました。

直接評価の部分には13の設問がありましたが、英語では読解力が5問、時事知識が1問でした。正答率は読解力を尋ねた設問のうちQ1が41.5%、Q2が21.6%、Q3が44.1%、Q4が52.5%、Q5が49.2%、時事知識に関しては36.0%でした。思ったほど高くないですね。

論理的思考力は数理問題で、これは55%と57.8%でした。もうひとつは数学の先生につくっていただいた問題です。高校までに修得していると仮定した数理問題です。これは高橋先生が大阪府大の数学の先生でして、あと大阪大学の数学の先生と、もうひとつの大学の数学の先生に作成していただいた問題で、人口密度を計算する問題です。これでも50%以下というような回答率になってしまっています。

一方で、日本語で論理的な思考力と読解力を問う問題は正答率が高くなります。英語の読解力とか、時事問題、数理問題よりも、日本語による論理的思考力、読解力を問うている客観テスト問題の正答率は、5大学の1、2年生では高いという結果が得られました。

これは、ルーブリック型英語に関する質問から見る自己評価であります。例えば「英語を読む力についてどの程度自信がありますか。ひとつ丸をつけてください。」という質問があります。レベルの段階は、第1段階から第6段階まであります。この第5段階や第6段階ぐらいになってきますと、非常に高いレベルを設定していて、CEFRのレベル5、レベル6と非常に互換性のある部分でして、企業で海外勤務するようなレベルを設定しています。



スライドの右側のグラフは、レベルごとに、自信があるというグループと、自信がないグループの比率を見たものであります。当然ながら、レベルが容易であるほど、とても自信があると回答する比率が高く、高度になるほど全く自信がないと答えた比率が高いということが、ここから理解できます。

今度は、その英語の自信の程度と正答数との関係を見たものです。全正解数は6です。そうするとレベル2は、比較的簡単なレベルです。レベル5は、比較的高いレベルです。これで見ると、全く自信がないと答えている学生ほど正答率が低くて、とても自信があると答えている学生ほど正答数が多くなるという、大まかな傾向が見られます。

なぜこういう結果をお示ししたかという、今はそこまでないのかもしれませんが、やはり議論の際に間接評価である学修行動調査・学生調査は、学生の自己評価だから、信頼性が低いという議論が絶対出てきます。それがどの程度学生の実際の正答数とか、そういうものと関係しているのかというのが意外に調べられてきませんでした。それを我々のグループは見たいなということで、検証を試みました。

ただしこのレベル5とか6という段階で、とても自信があると回答している学生は非常に少ないです。したがって日本の1、2年生の英語の適切なレベルはどこにあるのか、どこに置くべきかというのはまだわかりませんが、そのまま即戦力として企業で働けるかどうかというのは難しいといえるかもしれません。

ただしここは考えなければいけないところです。私どもは8大学連携で行ってきたIRネットワークがございまして、一昨日、最終のシンポジウムも行いました。そのうちの参加校のひとつに北海道大学さんがいらっしゃいまして、北海道大学さんでもこれとは違うIRデータを使って分析されていました。北大の学生さんは英語の能力というものが、1年生、2年生というか、入学次から卒業次にほとんど上がっていないというようなデータが得られました。

それはどうしてかということ进行分析してカリキュラムなどを見ていくと、1、2年で英語教育が終わってしまうんです。3、4年で教育がない。だから伸びないということで、レベル5、6にしようと思うと、1、2年でするよりも、1、2年を通じて教育を行うのはもちろん、それから3、4年で共通・教養教育となるのか専門教育になるのかはわかりませんが、やはり連携しながら伸ばしていかなければ難しいという、ひとつの示唆にもなっているところであります。

正答率と英語の自信の自己評価との関係を見ると、レベル4、これは日本の学生さんでは1、2年生だったらこのぐらいがそこそこのレベルなのだろうと思うのですが、ニュース報道などの現代の問題についての記事や報告が読めるといったレベルです。これと英語の時事問題との正答率の関係を見ると、「まったく自信がない」と回答した学生の正答率は27.8%、「自信がない」と回答した学生の正答率は36.6%、「自信がある」と回答した学生の正答率は42%、「とても自信がある」と回答した学生の正答率は38.1%でした。とても自信があるはちょっと低くなっておりませんが、相関係数を見るとそこまで高くありません

が、英語の自信の程度と、英語の正答状況との間には、一定の相関傾向というものが見えてきました。

正答率と理解度の自己評価との関係を見ると、これは英語の時事問題の正答率とグローバルな問題の理解の習得度（自己評価）の増減の関係を見たものですが、理解の程度が増えるほど、正答率が上昇する傾向が見られました。学修行動調査、自己評価に関していつもよく言われ、指摘されてきた点ですが、ここからも主観的な評価は一定の信頼性を伴う評価手法として、ある程度利用可能であるというようなことが言えるという感じでありましょうか。

これはGPAです。先ほどの回答者ですが、すべての回答者の学籍番号が明らかというわけではございません。ですので追跡できるクラスは限られています。これはGPAと客観テスト問題正答数との関係について、その相関係数を見たものです。英語の正解数の平均と、論理の正解数の平均で、GPAの高いグループと低いグループとに分けたものです。そうすると直接評価結果としてのGPAと、客観テスト問題との正解というのは、これを見ても一定の相関があることがわかります。ただしこれは限られた人数での結果です。またこういったものは、やはり大学が組織として行っていくべきもので、我々は研究として検証しただけです。組織として学生の成長、あるいは学修成果の可視化というものを行っているわけではないので、それこそIRセクションが、教学IRとして行うべきだと思います。

これは、ジェネリックスキルの習得度の自己評価と正解数との関係です。日本語の問題のところで、分析および問題解決力や、批判的思考力について、それぞれ増加度から2つのグループに分けて見たものです。これから言えることは、分析及び問題解決力・批判的思考力の習得度が高いと自己評価した学生は、論理問題正解数が高い傾向があることです。

数理的な能力の習得度と論理問題正解数の関係には、統計的有意差はございませんでした。それから外国語能力の習得度と英語問題正解数の関係にも統計的な有意差が実はそれほどなかったという結果が得られています。やはり問題のつくり方、作問も関係してくるのでしょうが、日本の学生さんのこういうクイズと自己評価との部分は、一定程度、英語との相関関係があると申し上げましたけれども、日本語による論理的な問題の方がしっかり測れるかなという感じであります。

こちらは、学習時間との関係です。週当たりの読書以外の授業の準備などにかけた時間で、宿題時間と論理問題（日本語）正答数を見たものです。これをスライド右側の英語問題の正解数の低グループと高グループとで見ても、ほとんど相関が見られず、授業外学習時間は客観テスト問題の正答数とは関係がほとんどない。これが1、2年生を対象に行ったクイズのひとつの結果でございました。

そうすると何が見えてくるのかということですが、まさに共通・教養教育の学習成果の可視化というのをどの段階に持ってくるかということにも関係してくるのかもしれませんが、学習時間は授業内、授業外の時間とも、ジェネリックな客観テストについても

相関がないわけです。1、2年生が主体でありますから、高校までの勉強の影響というのも、かなり影響している可能性があります。間接評価の意義に対する批判に対する回答としての意味を持つ調査結果というのは上の部分です。学生のできる、できないという自信は、正しく自己評価できているなというところはひとつの知見になります。英語の自信の程度が、正答状況と一定の相関傾向があるというのもひとつの知見です。学習時間とジェネリックな客観テストの結果には、それほど相関がないですね。このあたりは、日本で大学に入学するまでの受験勉強との関係性で、ある程度測れる可能性もあるのかなという感じもいたします。

課題はこれをどうやってもっと精緻なものにしていくかです。私自身の考え方ですが、外部テストというのは一定の意味があると思っております。例えばいろいろな、ベネッセさんや、リアセックさんのPROGなんかは今使っているところが多いと思うんです。それからTOEICであるとか、TOEFLであるとか、そういう外部テストというものがあるかと思えます。それと学修行動調査を併用して、ばらばらにするのではなくて、分析するということがひとつ、大事かなとは思いますが、高学年をカバーする共通・教養教育の成果というのは何なのかということは、実は全くわからない。

これは専門分野とどう連携してくるのかということも実はわかっていないところで、この我々のテストの中からは、高学年は対象としなかったということもあるのですけれども、高学年から見たときの共通・教養教育を測るというのはどういうようにしていったらいいのかというのは、まだわかっていないところであります。ジェネリックな客観テストとは異なる性格を持つものなのか。それこそベネッセさんのテストであるとか、リアセックさんのPROGとか、そういうものとかいった教員が作成するクイズというものは、全く違うものかもしれません。仮に違っているとしたら、そういったものをどうやって作っていくのかということが、やはり大事になってまいります。こういった点は、今日の発表内容の中に全く入っておりません。

これは私が従来から、声を大にして言ってきたことです。アメリカでMAPPとかETSが使っているテストは、大学教員と一緒にあってETSやカレッジボードといったところで作っているテストです。そこには、認知科学の専門家であるとか、学習心理であるとか、教育心理学の分野の研究者と一緒にあってテストを作っておられるわけですね。

しかし日本では発展していないので、テストは作らない。私も、これを作ったものの、私たちは認知テストの専門家ではありませんし、知能分野の専門家でもないので、蓄積していく数は限られてきます。その蓄積していく数が常に一定水準でなければ、こういうテストは使えないわけです。そういったあたりの課題というのが、実際日本の中では全く議論されておられません。そういうことをしなければいけませんよというのを、いろいろところで言っておりますけれども、なかなかできないまま現在まで来ていると思います。客観テストの開発というのが次の研究課題であるということでもあります。

今申し上げたのは途上です。それから米国の標準テストというのは参考になるのかとい

うと、参考になるんだろうと思います。もしかすると、この中に来られている先生方の中で、CLA (Collegiate Learning Assessment) と呼ばれる標準テストがアメリカで開発されておりますけれども、それを何らかの形で使われた大学さんはあるでしょうか。初めてこの名前を聞くという方、手を挙げていただけますか。

ああ、ほとんどそうですね。CLAは、実はいわゆる Collegiate Learning Assessment で、どちらかというところ、Critical Thinking であるとか、Problem Discovering、Problem Solving というものを意識して作られてきた内容であります。だから記述式問題が入ってくるんです。それ以外の標準テストは、どちらかというところマークシート形式なのですが、CLAは文章で答えなければいけないというような、Critical Thinkingタイプのテストです。これをある日本の大学さんが、4年間の成果として測るものとして導入されたことがパイロットテストとしてあったのですが、やはり（学生は）出来ませんでした。

もちろん日本語訳にして使用したのですが、出来ないというのは、日本型の教育と随分違っているというところがあります。今、Critical Thinkingであるとか、論理的思考、Problem Solving、あるいはDiscoveringということが日本の大学でも言われておりますけれども、思考に至る過程のやり方が、初等、中等で始めて、高等につながっていなければ難しいわけで、そこが出来ていなかったということにもなります。

一方で、マークシート式は、日本の学生さんは慣れていきますから非常にやりやすいのではないかなと思いますけれども、そういうCLAみたいなタイプもこれからは開発していかねばならないのかなとは思ったりするところがあります。

最後、時間が参りましたので、共通教育のマネジメントに向けてということですが。これは、私どもの大学の共通・教養教育のセンターで行っているような科目群をご紹介します。これなどはこの後、立教大学様、東洋大学様、それから國學院大學様の共通・教養教育の科目、そういうものをしっかりとご説明されるので、ただ単に同志社の例をお見せただけであります。

これは共通教育の運営体制です。責任を持って運営する体制、全学的な方策の実施、教員の所属を超えた全学的な協力的運営というポイントを入れておりますけれども、こういうものは、どこの大学でも共通・教養教育を進めていく上では基本となるべき点ではないかなと思います。

これは、先ほどお話致しました4チームの中のティップスを作られた鳥居チームが出されたものですが、共通教育をマネジメントしていくには5つのポイントがあると。共通教育の目標の明確な設定と共有、共通教育の目標に即した科目の配置や実践、実施の成果をはかる評価ツールの開発と導入。この3番目というのが、私どものグループが行ったことになるだろうと思います。それからエビデンスと実践の可視化による共通教育の改善。当然、改善に結びつけていくサイクルを確立して、PDCAを回していかなければならないということになります。それが5番目のマネジメントサイクルを組織的に回すということです。

そこで組織として、全学として、どうやって回していくか、この5つがひとつのマネジメント体制の根本にあるということを提示いたしました。

以上、どうもご清聴ありがとうございました。

(中山) 山田先生、ありがとうございました。以上で第一部の基調講演を終了いたします。ここで10分間の休憩をとります。第二部は14時25分からの開催となりますので、それまでにお戻りの上、席におつきください。なお基調講演並びに休憩後に行われます各大学からの報告に対するご質問がございましたら、お手元の質問用紙にご記入ください。次の二回目の休憩時に回収させていただきます。ただし時間の都合上、全ての質問をご紹介できないこともありますので、あらかじめご了承くださいませ。それでは、しばしご休憩ください。



### 1 学士課程教育における共通教育の質保証 ：カリキュラムの方向性と成果アセスメント

国学院大学教育開発推進機構  
平成28年度「教育開発シンポジウム」  
学士課程教育における共通教育：次なるステップへ  
2017年10月3日  
山岡光子  
国学院大学 高等教育・学生開発センター長、社会学部長

1

### 2 アウトライン

1. 共通・教養教育の改革の背景と政策動向は？  
日本と他国との共通・教養教育の方向性の共通性は？
2. アクティブラーニングとラーニング・コメンズ
3. 学習成果の可視化：直接評価と間接評価の併用
4. 直接評価と間接評価の相関関係は？調査の概要と調査分析結果
5. 共通教育のマニフェストに向けて

2

### 3 共通・教養教育の改革の背景と政策動向は？ 日本と他国との共通・教養教育の方向性の共通性は？

3

### 4 世界の共通背景 グローバル化の進展

↓

「21世紀知識基盤社会」において、より優秀な人材をどう養成するか、  
我が国等にどのように対応していくかが近年の高等教育の課題に

↓

- 研究推進に促進した知識の横断化
- 学力の標準化と平等化が国際的規模で議論的的に OECD 諸国に  
おける A-ELO

4



5

### 6 共通・教養教育の系譜

- ・ 共通・教養教育は1991年の大綱化以降に日本において誕生し、活用されてきた用語
- ・ 大綱化以前は一般教育あるいは教養としての教養教育として流通

実証研究(資料：2012)による実情

- ・ リベラル・エデュケーション  
17世紀に誕生した精英階級向けに施される教育  
人権という目的を以て、コア・カリキュラムが特徴

6

### 7 続き

- ・ 一般教育(GBE)  
理念的哲学であるしゆをカリキュラムとして具現化
- ・ リベラルアーツ  
学業領域として認識 対象されるのが専門知識領域  
自由七芸 教養教育という状態  
教養を寛容する教育、高度な幅広い知識や高度な気持を身につける  
ことを目的とした教育を意味

7

### 8 大綱化以前の一般教育

- ・ 人文科学、社会科学、自然科学の領域に属する科目群から必経履修も保証
- ・ 大学設置基準で定められたことにより標準化
- ・ 単位の一般教育(GBE)  
本来の目的は教育という理念  
GGの目的 学業的に必要な高いレベルの習得  
規定でもこの理念は明確 (資料：2012)

ANGU 定義 従来のGGの目的は Native Cultureの育成  
日本ではこの理念が明確に示されず人文、社会、自然科学の科目の習得が必要化

8

### 9 高教審臨時の試案に見られる他力・スタンダード化動向

- 国教審部会における他力導入の意向
- 2007 年教育「グローバル化の進展」に由来する教育改革の方向性について  
「高い学業性」と共に「国際化」を促進する行動で能力を  
「自らの文化と世界の多様性」に対する理解の促進  
「外国語によるコミュニケーション能力」  
「情報リテラシーの向上」  
「科学リテラシーの向上」
- 2012年「学士課程」... 国教審 学士力が基礎基盤として提示
- 2015年「学士課程」... 国教審 学士力が基礎基盤として提示

↓

共通・教養教育の「カリキュラム」構築に活用

9

### 10 参考：グローバル社会での学習成果

- ・ Knowledge of Human Culture and the Physical and Natural World
- ・ Intellectual and Practical Skills
- ・ Personal and Social Responsibility
- ・ Integrative and Applied Learning  
AACSB 2007

ハーバード大学の2008年の目的と成果  
① 学業としての資格を多量に身に付けること  
② 文化的な知識(芸術・音楽、歴史、言語等)を習得すること  
③ 変化に対応して異文化かつ建設的に対応できること  
④ 倫理的に志向すること

10

### 参考：メルボルン大学卒業生のアトリビュート

【目標：国際社会でも活躍する卒業生の育成のために学部教育を充実化】

- 実践への教育と研究の統合と世界への価値観の付与
- 基礎に即ち応用、応用に即ち基礎の両立を卒業生に求めること
- 英語上・英語的表現、自己表現的表現が得意なこと
- 他国と異なり人種・文化・価値観の異なる国で生活すること
- 学芸・文化活動に高い関心・参加姿勢、海外での活動で高いレベルで経験を積むこと
- 学業・文化活動の両立を促すサポート体制、そうした活動を奨励できること
- 国際化を推進し、社会的、文化的多様性を理解を十分にできること
- リーダーシップを発揮し、社会的責任の意識と主体的で、倫理的態度に優れた人材の育成を促すこと
- チームワークで問題を解決することができること
- 卒業後の行動に高い責任感を持って行動することができること

↓

ジュネリックスキルを育成

11

### 共通・総合教育分野とSoTL

・SoTL=Scholarship of Teaching & Learningの略語

- ・学習成果志向の高等教育政策のなかで、The Scholarship of Teaching and Learningが研究および実践として定着
- ・SoTLの定義により、米国では大学内に教授センター
- （日本でのFD部門）が設置され、教授法の研究や教員による教室内でのアクション・リサーチが進展
- ・一般教育および専門教育に関わる教員が教授法の研究を通じて学生の成長に関わる(Shanklin P-2010)

12

### SoTLとアクティブ・ラーニング

- ・SoTLの核となるのは、教室内を中心とした教授法としてのアクティブ・ラーニング手法が重要
- ・演習の再編・教員研修・多様な評価、フィードバック、選抜、奨励、リーダーシップ育成が卒業成果として期待
- ・SoTLの実践例、民間系大学等にはアクティブ・ラーニングが中心
- ・評価、プレゼンテーション、協同学習、FD等

↓

共通・総合教育科目ではアクティブ・ラーニング手法が中心

13

### アクティブ・ラーニングとラーニング・コミュニティ

14

### アクティブ・ラーニングを支える組織、ラーニング・コミュニティ

- ・国策支援（日本国政府）
- ・国産企業（株式会社・教育者）(KOBUN)
- ・自治体（奈良県教育委員会、中央大学）
- ・企業は工業的かつ学術の進展、教育の発展に貢献
- ・FDコアで推進（各々のアカデミック領域）
- ・FDコアはアクティブ・ラーニング、FDコアを推進する
- ・「学習支援センター」の設置
- ・FDコアはアクティブ・ラーニング、アカデミックスキル、卒業論文
- ・FDコアはアクティブ・ラーニング、卒業論文、卒業論文支援センター
- ・国産企業等の協力（国産企業支援センター・FDコア）
- ・FDコアはアクティブ・ラーニング、卒業論文支援センター

15



16



17

### 学習支援のための人的支援の配置

- ・アカデミック・インストラクター（専任1名）
- ・学習支援コーディネーター（職員1名）
- ・ラーニング・アシスタント（学部毎14名）
- ・情報技術アシスタント（図書館から1名）
- ・医学コーディネーター（図書館から1名）
- ・医学アシスタント（図書館から数名）
- ・FDサポートスタッフ（ITサポートオフィスから数名）
- ・プリントサービススタッフ（事務室から数名）

18

### アカデミックサポートエリアのスタッフ

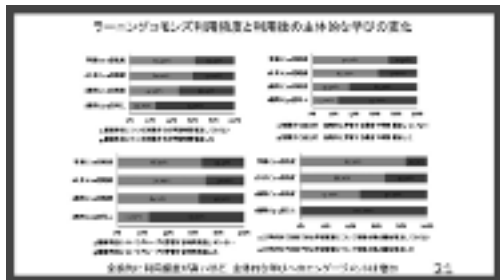
チームティーチング

19

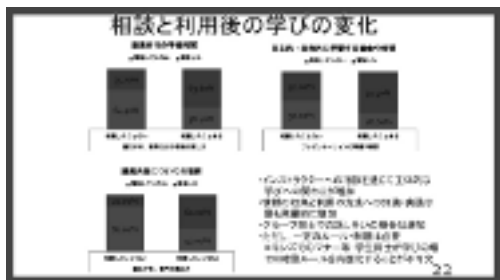
### インストラクター等への相談内容

20

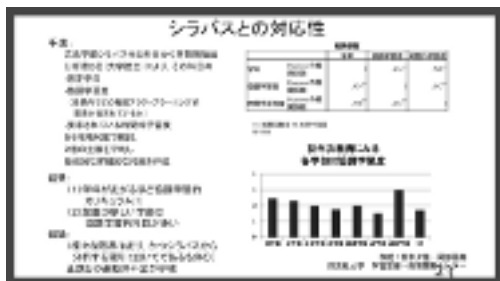
20



21



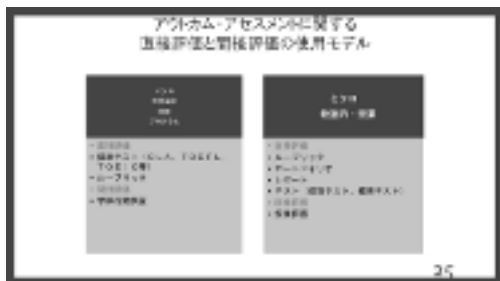
22



23



24



25



26



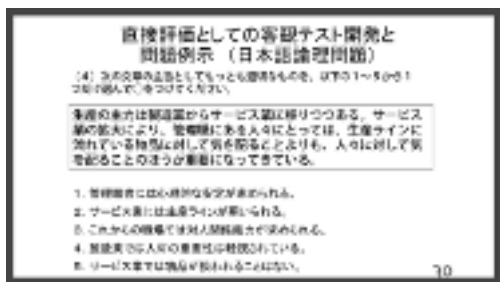
27



28



29



30



### 直接評価としての客観テスト開発と問題例示（論理的思考力(数理)問題）

(1) 1人の作業員が3個の製品を作るのに3時間かかるとき、30個の製品を4時間で作るには作業員が何人必要ですか。1~5から1つだけを選んで○をつけてください。

1. 3人 2. 4人 3. 6人 4. 9人 5. これ以外

31

31

### 直接評価としての客観テスト開発と問題例示（英語）

2) This country was once a Jewish land based on the idea that the Jewish people must have a country of their own as a "promised land." Its population is around 8 million. It faces the Mediterranean Sea.

To which of the following countries does this description best apply?

Circle the most appropriate number

1. Italy 2. Israel 3. Palestine 4. South Africa 5. None of the above

32

32

### 直接評価と間接評価の相関関係は？

調査の概要と調査分析結果

33

33

### 問題の設定

1. 客観テスト問題の正解数という直接評価による評定結果と間接的な評価との相関関係は？
2. 直接評価による評価結果と学習時間の相関は？

34

34

### 調査の概要

- 実施時期 2015年4~7月の大学
- 最終調査数 331 男性(189名) 女性(142名) 無回答(0名)
- 1学年(201名) 2学年(200名) 3学年(112名) 4年生(17名)(15名を転入生として) 留年生7名(1名)
- 試験正答率 英語(読解力) 時事知識(国) 読解力=Q1: 41.5% Q2: 27.8% Q3: 44.7% Q4: 30.8% Q5: 30.2% 時事知識=2: Q1: 38.8%
- 読解的読解力(数値)=問題3, C1: 31% C2: 37.8%
- 高校までに習得していると想定した読解問題(国語): 49.8%
- 日本語で読解力と思考力と、読解力を要する問題=C1: 41.2% C2: 34.3% C3: 28.7%
- 英語の読解力、時事問題、読解問題より日本語による読解的読解力、読解力を用いたもの多岐なテスト問題の正答率が高い

35

35

### ルーブリック型英語に関する質問から見る自己評価

1) 英語読解力について自信がある程度あるか? (1=自信なし 2=自信あり)

36

36

### 英語の自信の程度x正答数(全正解数6)

レベル4(正答数 4)

レベル5(正答数 5)

「まったく自信がない」と答えている学生ほど正答数が高い。」「とても自信があると答えている学生ほど正答数が多い」というおぼろげな傾向

「ただし、レベルも6で、とても自信があると回答している学生数は非常に少ない」

37

37

### 正答率と英語の自信の自己評価の関係

「レベル4(ニュース報道などの読者の問題)についての記事や報告が読める」と英語での時事問題の問題2)の正答率との関係は?

- 「まったく自信がない」学生の正答率は27.8%
- 「自信がない」学生の正答率は38.9%
- 「自信がある」学生の正答率は42%
- 「とても自信がある」学生の正答率は38.3%
- 相関係数は0.164 (p<0.001)

英語の自信の程度と英語の正答状況との間には相関傾向が存在

38

38

### 正答率と理解度の自己評価の関係

- 理解の程度が増えるほど、正答率も上昇する傾向
- 正確性の評価も一定の信頼性を伴う評価指標として有効可能
- 注 「大きく増えた」と回答しているグループについては標準的な正答率の値も高め

39

39

### GPAと客観テスト問題正答数との関係

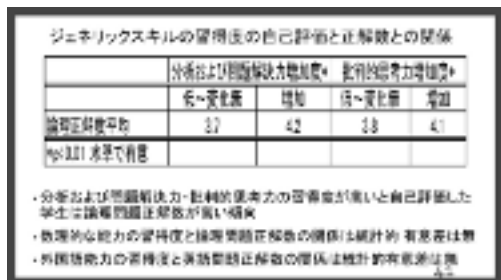
英語正答率平均 \*

読解正答率平均 \*

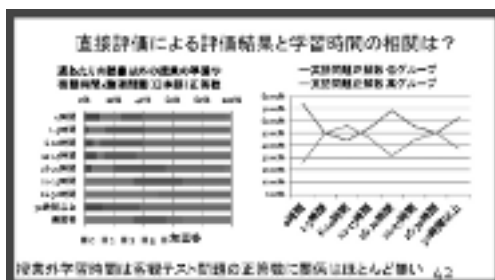
- 直接評価結果としてのGPAと客観テスト問題との正答数には一定の相関が見られる
- ただし、今回は過半数である学生数が設定されているため、大規模人数での検証が不可欠

40

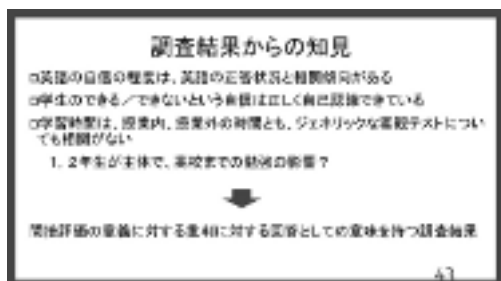
40



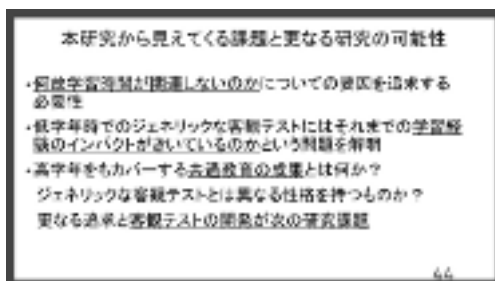
41



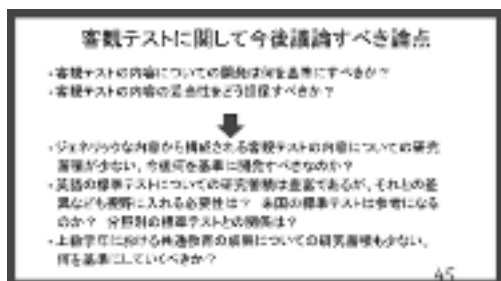
42



43



44



45



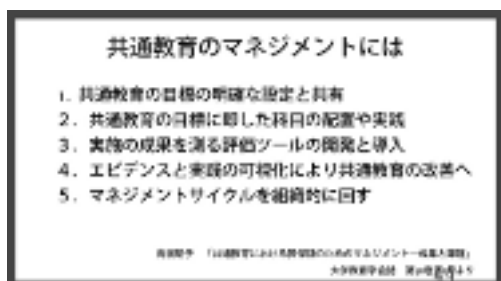
46



47



48



49

## 第2部 《報告1》

### RIKKYO Learning Style における全学共通科目

佐々木 一也氏（立教大学文学部教授）

（中山）お待たせいたしました。ただいまから、第2部を開始いたします。第2部におきましては、2016年及び2017年より共通教育、または教養教育の大規模な変更を行いました立教大学、東洋大学、そして本学、國學院大學からの報告をもとに議論を進めていきたいと存じます。

初めに、立教大学全学共通カリキュラム運営センター部長、文学部教授の佐々木一也先生より、「RIKKYO Learning Styleにおける全学共通科目」と題するご報告をいただきます。

それでは、佐々木先生、よろしく願いいたします。（拍手）

（佐々木）皆様、こんにちは。ただいまご紹介にあずかりました立教大学全学共通カリキュラム運営センター、長いので「全カリ」と言っておりますが、全カリ部長の佐々木と申します。

本日は、昨年の4月から始まりました立教大学の新しい教育プログラムのお話をさせていただきます。それは「RIKKYO Learning Style」と公式に言いますが、その内容は、立教大学学士課程統合カリキュラムです。準備段階では「学士課程統合カリキュラム」という名称でやってきたのですが、外向けに格好いい名前で宣伝しようというので横文字にしてみた、こういうことでございます。立教風の学びの形というのは、全学共通科目と専門科目を統合的に学習すること、そういう趣旨でございます。

最初に、立教大学の教育理念、建学の精神と教育目的からお話をさせていただきます。立教大学は、まず1874年にアメリカ人の宣教師、チャニング・ムーア・ウィリアムズという方によって、英国国教会系、聖公会と申しておりますが、キリスト教ミッションスクールでございます。この創立者のモットーが「道を伝えて己を伝えず」という、大変奥ゆかしい考え方でございます。それが現在の立教大学の奥ゆかしき、かつ潔癖なスタイルのもとになっているかなというように思います。

キリスト教の精神に基づいて、「人を大事にする」「愛の魂と正義の心」「自由の尊重」、校歌に出てくる文言であります。こういったものを趣旨としております。建学の当初から、リベラルアーツ教育重視の、いわゆる実学でない、非実学系の学校として始まっております。戦後、新制大学になった際に、新制大学の中では比較的早く、一般教育部という

国立大学の教養部のような組織を、特に新たにつくった大学のひとつでございませう。

現在は10学部、3独立大学院研究科で構成されています。それと、もう一つ、今私が所属している「全学共通カリキュラム運営センター（全カリセンター）」が1994年12月から走っております。

教育目的でございませうけれども、「Pro Deo et Patria（神と国のために）」がひとつのキーワードです。「国」というのは、近代国家という意味ではなくて、「社会」とか「隣人」とかという意味で我々は受けとめておりますが、このために働ける、「専門性に立つ教養人の育成」ということになってございませう。もともと1995年まで一般教育部という組織が運営していた一般教育課程、いわゆる教養教育でございませうが、その時代には、大学全体として「教養ある専門人の育成」というものを掲げておりました。リベラルアーツを重視しますが、もちろん専門の学部がありますので、教養がある専門人材育成ということになっておりました。

これが、全カリセンターを立ち上げるときに、新たな理念を構築してひっくり返ったのが、「専門性に立つ教養人の育成」でございませう。これは、学部の意欲に基づく教養教育の再編という機運の中で、1995年の、当時はまだ文、経、理、社会、法という5学部でしたが、それらの学部の教授会の議論・合意によって認められます。

そういうことをやり遂げるときには、中心となる人物が必要だったりすることが多いと思ひますが、そのとき本学には寺崎昌男という立派な先生がいらっしゃいまして、大学教育学会会長や日本教育学会会長等を歴任された先生でいらっしゃいませう。寺崎先生は研究者、教育者としてのメインの時期は東京大学で過ごされたのでありますが、駆け出しは立教大学、また東京大学を定年で退職された後も立教大学、その後、よその私立大学で教職大学院の立ち上げ等にかかわられて5年おられましたけれども、その後、また立教大学という形で、いろいろな形で立教大学に長く勤めて、名誉教授となられておられる方です。こういう方がおられたのが、今、立教大学は全カリを維持できている大きな理由のひとつであろうと思ひます。

基本は「全学が主体となって支える教養教育カリキュラム」ということとございませう。

それでは、全カリセンターとは何ものなのかということの経緯と、その組織の実態について簡単にご紹介をいたします。

全カリセンターは、従来の一般教育課程の運営組織、すなわち一般教育部に対する学部からのもろもろの不満の上に成立をしたという事情がございませう。1991年に『大学設置基準』大綱化が起こるわけですが、実はそれ以前から不満はふつふつと学部の中からはわき起こっておりました。それは学部との連絡の欠如、低学年学生への教育権移譲あるいは委託という問題、有機的統合性に欠けるカリキュラムと大学運営、そして、何よりも一般教育部が1・2年生の教育を完全に独立し自立した請負組織のようになつておられ、手が出せなかったということが、学部からするとあったからです。

それが、大綱化を受けまして、5学部の議論が活発になつた。この学部代表者の合議に

よって教養教育専任担当組織（一般教育部）の解体、つまり「教養教育科目だけを持つ教員の組織をつくらない。そういう教員は本学には置かない。教養教育は5学部が協力して、全学が主体となって行う」ということを決定いたしました。そして、新しい組織をつくり、カリキュラムをつくるということ、5学部の合意で行いました。それが現在に至るまで、全カリセンターが20年続いているということの根拠であろうと思われます。

1995年3月に一般教育部そのものは解体されてなくなるわけですが、それを待たず、その前年の冬、1994年12月に、新カリキュラム構想組織としての全カリセンターが設立されております。つまり、二重の体制にこの期間はなっていたということです。もうちょっとはっきり言ってしまいますと、一般教育部は存在はしていますけれども、教養教育に係るカリキュラムを考えたり担当者を決めたりという権限を剥奪してしまった、と言ったほうがわかりやすいかもしれません。全カリセンターが一般教育部にかわってそれを行う、断行する、そういう体制が5学部の合意によってつくられたということでございます。

さて、組織ですが、どういう形になっているかといいますと、別紙の資料がございます。青いカラー刷りのものです。そちらをご覧くださいと思います。これが現在の全カリセンターの組織図ということになります。一番上に総長がおりまして、総長というのはいわゆる学長です。その下に「部長会」という、全学の全ての案件を扱い、そこで決定したものが大学の方針として実行されるという、非常に長い会議がございます。午後1時に始まって、終了は遅いときには8時ぐらいまで、そういう会議を毎週やっているという凄いものでありますが、そういう会議体がございます。

この会議には私も出ております。その下に「全カリ委員会」というものがございます。これは「全学共通カリキュラム運営委員会」というのが正式な名称でございますけれども、これが部長会の会議と重ねて行われております。つまり、メンバーは同じということですね。全学部長と事務系の部長、それに副総長の何人かが毎回出ております。正式メンバーは全カリ部長と副部長、「言語系科目構想・運営チーム」「総合系科目構想・運営チーム」のそれぞれのチームリーダー、それに、各学部の学部長、それと教務部長です。多くの部長たちがいる中で、そのまま席を動かさず行われます。ほかのメンバーは総長を含めて陪席者として出席します。陪席ですが、自由に意見を言えるというのが我が大学の陪席のルールでありまして、そういうところで会議を行います。

司会は私が行い、全学共通カリキュラムの運営、具体的に個々の科目の担当者の決定も含めて、全部そこにかかけます。「皆さん、よろしいですね？はい、決まりました」という形で進めてまいりますので、細かいところまで全部全学の合意をもとにできているという仕組みになっております。これが組織です。

それぞれの囲みのチームの下に、言語のほうですと、「教育研究室」というのがございますし、総合のほうも「サポートグループ」というのがございますが、これは関係する学部から選出されて出てきている教員たちです。こういう教員たちが実際に全学共通カリ



キュラムを考え、実行する中心のメンバーとして動いております。

さらにその下、「サポーター」というグループが総合チームの下についてございますね。これは、学部と全カリとを結ぶ役割をしてくださる方々です。「サポートグループ」とか「教育研究室」のメンバーは、全カリの内部の人間として活動しています。それに対して、「サポーター」は学部と全カリのつなぎ役ということで、どちらかという学部の方の立場で動いていると、そういう役割を持っております。

こういうたくさんの教員がかかわって、全カリセンターは運営されて、動いているということです。文字どおり全学が支えるという形になっております。

さて、それでは、全カリの特徴と課題、学生から、教員から、それぞれ見えるものをご紹介します。

まず、学生から見た特徴と課題です。従来、2016年4月以前なのですが、4年間にわたる2本立てのカリキュラムになっていました。専門と全カリということです。学生は専門、全カリという言い方をして“パンキョウ”とは言いません。うちでは“ゼンカリ”という言い方をしていたのですが、それぞれ膨大な科目数、カリキュラムを持っています。立教大学は全体で8,000以上の授業コマを展開しています。全カリは3,700コマぐらいあります。立教では全体の半分近くが全カリセンターで運営しているコマ数なのです。ですので、相当分厚い履修要項になります。従って、学生は専門学部の自分の所属している履修要項、シラバス——別冊のかなり分厚い全カリの履修要項をシラバスと呼ぶのですが、それをもろうことになっていました。

ですから、4年間、常に2冊の履修要項、シラバスを見ながら生活をするという形になります。そうすると、意識からして、「4年間一貫して立教は専門性に立つ教養人を育成するんだよ」と言っても、専門は専門、全カリは全カリというふうに学生はなってしまう。教員は、後で紹介しますが、全教員が全カリの科目を担当しなければいけないというルールになっているのです。担当しなくてもいいという先生は一人もいない、これが立教の専任教員のルールであります。従って、学生は他学部の教員の授業にたくさん出るとい形になります。ということで、結構全学融合的にやっているのですが、学生の意識としては、全カリは全カリ、専門は専門と、こういうふうになっておりました。

また言語は2言語必修が全学部共通なのですが、必修は1年次のみなど、いろいろ問題はございます。そこで、特に、パワーポイント資料の下から3番目ですけれども、言語学習意欲の二極化が生じてしまいます。意味づけが曖昧な言語学習は専門とつながっていないので、「俺、何のためにやっているのかな」という意識ですね。それと、総合科目のほうも、「安易で無秩序な」と書いてしまいましたが、総合科目とはいえ、みずから統合しないばらばらの知識になってしまうといううらみはあります。結局、専門の学修と全カリ学修がうまく結びつかず離れてしまっているということになりがちでした。もちろん、全カリの科目選択の幅が非常に広いことは、学生にとっても評判がよいのですが。

一方、教員の側で見ても特徴と課題がありました。他学部生との他流試合で「結構ほか

の学部の学生を教えてみると、おもしろいよ」という先生もいたり、「自分の専門を見直すきっかけになった」とか「非常に鋭い質問が専門外の学生からあった」など、全カリ科目担当に積極的意味を見出す例もあるのですが、一方では、「専門性の不足する学生をどうやって教えたらいいのだろう」、という不安と難しさがありました。あるいは、言語科目を担当している先生方の苦悩としては、「英語は当然勉強するとはいえ専門性とどうつながっているのかわからない」、反対に学部の方の教員は「全カリで教えられている英語では一体何をやっているか、どういうふうに教えられているのか、ほとんど分からない」というようなこともありました。

特に、「言語B」と言っている第二外国語について言えば、学生は期待して入学してきます。しかし、実際に習ってみるとついていけないとか、「これをやって何になるのだろう」とかということがあって、理想と現実には大きな落差がある、ということで、教員の方から見ても、全カリ教育と学部教育、両方やりながらも、何かつながらないなという実感が出てきております。

そこで、統合カリキュラムを考えなければいけないという機運になってまいりました。学生のほうから見ますと、1つのカリキュラムというわかりやすい学習課程になってくれるとありがたい。言語を勉強しながら専門をやって、全カリの他学部の先生が担当する総合系の科目を学習すると、専門科目や他の科目にどういうふうにつながって、自分の中で一つになってくるのか、ということが統合的に見えるような、そういうカリキュラムになったほうがありがたい、ということがあります。所属学部と立教大学全体の両方の科目群を自然に学べるようにということです。

それと、特に入学生、1年生にとっては、何の前触れもなく、いきなり大学に入ってきて自分の学びとそのための科目を「選択しなさい」というふうにされるわけですね。大学の授業というのはどういうものであって、どういうふうに勉強しながら、どんなふうにレポートを書いて、どんなふうに試験をやって、評価されるということを、1つの授業で懇切丁寧にやって見せてくれる授業はなかったのです。従って、そういうものを導入する。

あるいは、主体的な学修意欲をどうやって身につけるかとか、あるいは「専門で学んだけれども、一体これは世の中に出てどういうふうに生きるのだろうか？」という意味で、自分の学びの成果を確かめてみたという学生もいます。意外に全カリでは4年生の履修が総合系の科目では多いのです。これは、もちろん単位が足りなくてという学生もいますが、そういうネガティブな動機だけではありません。4年生で熱心に出てきている学生の成績は非常によいです。これは、1年生や2年生の比ではありません。答案も、レポートも非常にしっかりとしたものを書いてきます。4年生になって改めて、自分の勉強してきた分野の知識を、他の分野と照らし合わせて確認したいという学生は少なからずいるのです。それはこれまでの全カリ運営の経験からわかっております。

さて、今度は視点を変えて大学運営の観点から見ますと、一貫した学士課程教育の構築という課題は、文部科学省をはじめ外から降ってきたようなものですがけれども、自分の学

部の学士課程教育の内容を知らないでは済まされません。また「学生を社会人として育成する」という意識は「学力というものに質的保証を与える責任が教員にあるのだ」という意識に変わらなければなりません。

それから、グローバル化を控えて、言語能力向上は、学部の学科教育にどうつながっていくのだろうかということもきちんと自覚して、学生をトータルに伸ばしてやらなければならない、と、いろいろなことがございます。

うちの大学——どこの大学もそうだと思うのですが、学生は放っておくと遊んでしまいますけれども、きちっと学ばせるとそれなりに伸びていくということは、ちょっと調べるとわかることです。「もうちょっと何かやらせれば、何とかなる」と、いう認識が教員の側にありました。そこで、総長のリーダーシップがあって、全学的検討を時間をかけてやりましたけれども、それで2016年4月から実施ということになりました。

では、どのような組織でそれを実現するのかということが次に検討されました。当初、統合管理は、全カリと専門を融合するのだから、両者の上につくるべきだという考え方になりました。責任者は総長の意を受けた副総長がやるという考え方もありました。しかし、全カリから対案を提出しました。この全カリ対案は私が出したのですが、全カリセンター部長は学部長と同等であり、統合カリキュラムの運営でもその対等な関係が重要だと強調しました。そして、全カリ部長が座長となって、専門カリキュラムと全学共通カリキュラムの融合と統合のための協議の場を主催し、こういう場からこそカリキュラムの統合はできてゆく、と申しました。上からの命令で学部を動かすのは、立教大学の風習に合わないですから、「20年協力してやってきたのだから、これからもみんなでやろうじゃないか」ということです。

結局それが採用されて、現在そういう形で動かしております。統合カリキュラムは全カリの進化形であり、全学部が主体なのだという趣旨になっております。

そこで、「RIKKYO Learning Style」の特徴になります。まず、学部と全カリの2冊の履修要項をやめました。履修要項は学部の学生は1冊しかもらえません。それが自分の学部にかかわるすべてを含んだ履修要項です。自分の履修要項の卒業要件単位表のところは、必修科目、選択科目、自由科目という単純な分け方になっておりまして、それぞれに全学共通科目と専門科目が、必須科目にはどれどれ、選択科目にはどれどれ、自由科目にはどれどれという感じに入っている形になっています。卒業要件単位表は一本化されているということですね。

それから、学生のほうから見て「全カリ」という名称はなくなりました。それは残念だという声も一部ありましたが、「いや、全カリというのはなくなったほうがいい。自分の大学での勉強、それだけでいい」というふうになりまして、見えなくなりました。

それから、2年次以上の言語学習の動機づけを強化するというのが特徴です。これは学部専門科目と連動させる言語教育であり、現在も全学部で実現を目指して準備中です。

さらに、使用言語としての英語の強化。つまり、英語による開講科目を増やそうという



ことも「RIKKYO Learning Style」の特徴です。これは共通科目についても、専門科目についても、いずれの側からも行われて、いずれ2年次以上の言語というところでも共通科目と専門科目のつながりを実現する計画です。これは現在進行形で、鋭意検討が行われています。

専門性を軸とした柔軟な知的適応力としての教養という考え方も、そこに加味されてきました。教育目標である「専門性に立つ教養」なのですけれども、専門性を軸とした柔軟な知的適応力ということで、専門だけきちっと勉強するのではなくて、それから離れていくような分野も、つながりの中で身につけていくという発想です。

さて、カリキュラムの構造としてはどうなっているか。かいつまんで言いますと、「導入期」、「形成期」、「完成期」という3期に4年間の学修全体を分けました。

導入期は1年の春、半年です。形成期は1年の秋から3年春、または3年の秋です。完成期は3年の秋学期、3年の後半から卒業まで、または4年だけという学部もあります。

そして、もうひとつの特徴として多彩な学び、第6カテゴリーの新設があります。総合系の科目に「学びの精神」と「多彩な学び」という2つのジャンルがあるのですけれども、「多彩な学び」が総合系の主力科目群になります。「学びの精神」は導入期に特化した科目で、後でご説明します。「多彩な学び」に「グローバル・リーダーシップ科目」「サービスマーケティング科目」というのがありまして、こういうものを増強しております。これはアクティブラーニング系の科目で、大学の外に出て、実際に何か体を動かして学んでいくという、そういう科目を新設して集めてあります。身体を動かして社会に寄り添える人を育てたい立教の重要科目になると期待されています。

次に、「学びの精神」が一体どういうものかご説明いたします。別紙の先ほどの組織表の裏をごらんください。

「学びの精神」は2科目4単位必修です。これは1年次春学期推奨ですが、推奨というのは、他のものを取れないので、取らざるを得ないようになっているということです。そして、これは全学部だけではなくて、部局（研究所や図書館、学生部、キャリアセンター、資料室等）がアイデアを出し合って、1年生に入った立教の学生に大学生として最低限身につけてほしいもの、しきたり、エチケット、そういうものを教えようとする科目です。

学生には、自学部提供以外の科目の履修を推奨しておりますけれども、立教を理解するための自校教育的なものも入れております。高校生にもわかるようなレベルで、講義を聞いてノートにとり、グループワークも経験し、リアクションペーパーを書き、フィードバックも受け、複数の中間レポートを提出して、返却もされて、最後に持ち込み不可の試験を受けると、この形を義務化しているのです。講義に導入する手法は何を採用してもいいのですけれども、最後の「持ち込み不可の試験」だけは一律にすべての科目で行うことに決めました。

これらの科目を運営するためには、それなりの制度的な裏づけが必要です。学部教員数に応じて学部責任科目数を割り振っています。「専任担当ルール」と言っています。「何学

部は何コマ出してください」というように部長会で決めるので強制力があります。内容や担当者の決定は学部の責任です。それから、ペーパーのやりとりの多さ。つまりリアクションペーパーを書かせてそれを評価するとか、中間レポートを出してそれが返ってくるとかということなので、それらを専門に読むTA制度を導入しました。これは大学院生が担当しますが、それでは足りないので、学外者もこういう仕事をしていただこうと、「教育コーチ」という制度を全カリセンター専用で導入したりしました。これは、普通のTAより報酬が高くコストもかかるのですが、この科目の実効性を増すために敢えて導入しました。

共通科目の普通の科目では、授業規模を抽選で300人上限としていますが、「学びの精神」ではこれを上限200人で切って、平均120人程度を想定し、実際には50人、60人でやっている授業が結構多いのが実情です。その他、準備のための費用も考えております。授業ごとに図書資料費が使えます。

もう一点、「RIKKYO Learning Style」では「グローバル教養副専攻」という副専攻コースが、今回新たに導入されました。この趣旨は、別紙がありますので、後でご覧いただければと思います。概要だけ言いますと、全学的規模で、卒業要件以内で修了可能な副専攻コースです。これは総長名の修了証書がもらえます。「卒業証書と並んで重要である」というふうに、立教では位置づけたいと考えています「日本発信科目」、「基幹科目」、「言語力科目」の3系列から、コーステーマごとに所定の単位を合計26単位修得します。海外体験を必ず行わなければなりません。これは、単位を前提にしないでいいのですけれども、海外へ必ず行くということです。「日本発信科目」は、外国に行くのだから、日本のことを外国へ行って伝えられる科目、「基幹科目」はコースのテーマに沿った科目。そして、「言語力科目」といまして、外国に行くのだから、言語力を強化する科目を必ず何単位かとらなければいけないということで、2年次以降の英語以外も含めた言語の学習を促そうという仕組みになっています。

グローバル教養副専攻の運営は、全カリの中の組織で運営します。

「Language & Culture Course」と「Arts & Science Course」がありますが、全カリ副部長が責任者となって運営します。

以上のような手法で学生の主体性を引き出そうというのが「RIKKYO Learning Style」の狙いなのです。

学生の主体性を引き出す「学びの精神」の趣旨としては、私語のない講義などの授業環境をみずからつくり出すとか、多様な仕方で積んだ知的経験をまとめて、論述試験で評価されることの意味を知るとかということです。もうひとつ言うならば、正課授業の中に居場所を見つけるとかということです。それから、もうひとつ、第一志望でない入学者はどこの私立大学も多いわけですが、早く自信を回復し、帰属意識を持つ、大学で学ぶ意義を自覚し、4年間を積極的に過ごせるようになる、こういうことが狙いです。

「グローバル教養副専攻」の狙いはどういうことかといいますと、学部の壁を超えて、よその学部の先生の意見を学んだりしながら、おもしろいことを知り、学ぶ。日本以外の

ところへ行きますので、言語、外国語を学ぶということの重要性を認識してもらう。あるいは、具体的な問題解決のために未知な領域への挑戦も必要ということ、いろいろな体験から気づいてもらう。「ただ、なんとなく大学で過ごしてもだめなんだ」ということに早く気づいて、それで、卒業するとき、「ああ、もっと勉強しておけばよかった」と思うのではなく、「今、学びたい」というようになるような仕組みであるつもりでございます。ポートフォリオについては、どこの大学でもあると思いますので、ご覧ください。

大急ぎになりましたけれども、以上です。まとめますと以下の通りです。「RIKKYO Learning Style」は、リベラルアーツ尊重に基づく全カリセンター20年の活動があって、初めて可能になった。鍛えればできるようになる学生・全ては学生のためという校風があった。10学部の主体性と全カリセンターとのほどよい緊張関係。両者間には常に緊張関係があるのですが、維持されている。あるいは、職員と教員が非常に協働しやすい雰囲気がある。歴代総長が支持してくれて、その維持発展のために指導力を発揮してくれた。「多大な時間と労力をかける常に現在進行形の多様性の相互融合」と資料にありますが、これは立教大学のあらゆるところに行き渡っている運営スタイルなのです。そして、立教の正課と正課外の全てを投入した総がかりの体制ができていくということです。

大変駆け足で、しかも時間をオーバーして、大変申しわけございません。簡単でございますが、立教大学の様子をご紹介させていただきました。どうもありがとうございました。

(拍手)

<h2>RIKKYO Learning Style における 全学共通科目</h2> <p>—カリキュラムの有機的統合への挑戦—</p> <p>立教大学 全学共通カリキュラム運営センター部長 文学的統括 <b>佐々木一也</b></p>	1
--	---

<h2>目次</h2> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 立教大学の教育理念</li> <li>・ 立教大学全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)</li> <li>・ 全カリの特格と課題</li> <li>・ RIKKYO Learning Styleへの道</li> <li>・ RIKKYO Learning Styleの特徴</li> <li>・ 「学びの精神」</li> <li>・ グローバル教養副専攻</li> <li>・ 学生の主体性を引き出す</li> <li>・ まとめ</li> </ul>	2
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 立教大学の教育理念 建学の精神 教育目的</li> <li>・ 立教大学全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)</li> <li>・ 全カリの特格と課題</li> <li>・ RIKKYO Learning Styleへの道</li> <li>・ RIKKYO Learning Styleの特徴</li> <li>・ 「学びの精神」</li> <li>・ グローバル教養副専攻</li> <li>・ 学生の主体性を引き出す</li> <li>・ まとめ</li> </ul>	3
---	---

<h2>立教大学の教育理念 建学の精神</h2> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 1874年、アメリカ人宣教師のM.ウリアムにより創設、英国国教会系学校(聖公会)のミッションスクール。「道を広げて己を拓かず」</li> <li>・ キリスト教精神に基づき人を大切にし、愛の情と正義の心、自由の尊重</li> <li>・ 当初からリベラル・アーツ教育重視の大学(詳実学典)</li> <li>・ 一般教育部の設置(1925年4月～1925年3月)</li> <li>・ 現在10学部・3独立大学院研究科で構成             <ul style="list-style-type: none"> <li>文、経済、理、社会、法、観光、コミュニケーション福祉、経営、現代の理、異文化コミュニケーション</li> <li>21世紀社会デザイン、ビジネスデザイン、医療</li> </ul> </li> <li>・ 全学共通カリキュラム運営センター(1994年12月～)</li> </ul>	4
---	---

<h2>立教大学の教育理念 教育目的</h2> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ “Pro deo et patria” 神と國(社会・個人)のために働く。</li> <li>・ 「専門性に立つ教養人の育成」</li> <li>・ 一般教育部時代(～1995)の理念「教養ある専門人の育成」</li> <li>・ 全カリセンター立ち上げ時に新たな理念の構築</li> <li>・ 1995年当時「学修の意思による</li> <li>・ 学部の意欲に基づく教養教育の再編</li> <li>・ 初代全カリセンター部長・寺崎昌男名誉教授の主導</li> <li>・ 全学部が主体的に支える教養教育カリキュラム</li> </ul>	5
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 立教大学の教育理念</li> <li>・ 全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)経緯 組織</li> <li>・ 全カリの特格と課題</li> <li>・ RIKKYO Learning Styleへの道</li> <li>・ RIKKYO Learning Styleの特徴</li> <li>・ 「学びの精神」</li> <li>・ グローバル教養副専攻</li> <li>・ 学生の主体性を引き出す</li> <li>・ まとめ</li> </ul>	6
---	---

<h2>全学共通カリキュラム運営センター 経緯</h2> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 従前の一般教育課程運営組織(一般教育部)への不満             <ul style="list-style-type: none"> <li>学修との連絡の欠如、若学年学生の教育権委託、有機的統合性に欠けるカリキュラムと大学運営、独立した職員組織に</li> </ul> </li> <li>・ 大学設置基準大綱化(1991年)を受けて</li> <li>・ 全学5学部(的陽館、学部代表者の会議)により教養教育専任担当種別解体および学部主導の教養教育組織およびカリキュラム構築を決定 ⇒ 全カリセンターの不甘心</li> <li>・ 一般教育部解体(1995年3月)を機に、旧一般教育部課長補佐として全カリセンター設置(1994年12月)、新カリキュラム構想開始</li> <li>・ 全学共通カリキュラム(全カリ)実施(1997年4月)</li> </ul>	7
--	---

<h2>全学共通カリキュラム運営センター 組織別経緯資料</h2> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 5学部と一般教育部の精鋭部隊で発足⇒現在は10学部で構成</li> <li>・ 総長の一言した支援</li> <li>・ リベラル・アーツ教育を重視する伝統、「全学で支える全カリ」の誓い</li> <li>・ 教員の二重派遣→学部+全カリ、「専任教員担当ルール」</li> <li>・ 運動体、教員相互切磋の場、永続的FD、</li> <li>・ 文→法→社会→理→文→経営→文→文、部長の全学的継承</li> <li>・ 全カリ運営委員会は10学部長が委員で、全カリ部長が委員長</li> <li>・ 立教精神と全カリの意味を体現した活動の源である職員の方             <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒10学部が支え、運営者を提供して、全学の立場で活動する組織</li> </ul> </li> </ul>	8
---	---

・立教大学の教育理念  
 ・立教大学全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)  
 ・全カリの特徴と課題 学生 教員  
 ・RIKKYO Learning Styleへの道  
 ・RIKKYO Learning Styleの特徴  
 ・「学びの精神」  
 ・グローバル教養副専攻  
 ・学生の主体性を引き出す  
 ・まとめ

9

9

全カリの特徴と課題 学生

・4年の二本立てカリキュラム＝専門＋全カリ  
 ・1年次で終わる二語言語科目の必修＝2年次以降アラカルトへ  
 ・4年次まで9科目必須の多様な総合科目660コマを自由に選択  
 ・全学部全学年対象、他学部他学年生との交流機会  
 ・他学部専任教員に触れる機会  
 ・言語学習意欲の二極化＝意味づけの曖昧な言語学習  
 ・容易で無秩序な総合科目選択＝自ら統合できないレベルの知識  
 ・＝専門学修と全カリ学修の専横

10

10

全カリの特徴と課題 教員

・他学部生との他業状況  
 ・教育力向上とカリキュラム開発の意識喚起  
 ・全カリ制度への意欲の二極化  
 初年部学生との交流を有意義かつ面白いと感じる教員  
 専門性の不足する学生への教育に戸惑う教員  
 ・言語科目担当教員の苦悩  
 専門性への精通しのない英語科目への学修の無関心  
 期待と現実の落差の大きな言語科目(第2外国語)  
 ・全カリ教育と学部教育が専横しがち

11

11

・立教大学の教育理念  
 ・立教大学全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)  
 ・全カリの特徴と課題  
 ・RIKKYO Learning Styleへの道 学生 教員 運営組織  
 ・RIKKYO Learning Styleの特徴  
 ・「学びの精神」  
 ・グローバル教養副専攻  
 ・学生の主体性を引き出す  
 ・まとめ

12

12

RIKKYO Learning Styleへの道 学生

・ひとつの学部正課カリキュラムというわかりやすい学習過程へ  
 ・所属学部と立教大学全体の両方を自然に学べるように  
 ・立教および大学文化へのソフトランディング⇒導入期  
 ・卒業後の学主力全面につながる自覚的、主体的学修⇒形成期  
 意義と動機付けの明確で効果のみえる言語学習  
 固有の学主力につながる一貫性のある共通科目履修  
 ・専門学修の有効性を試すための他語試合の必要⇒完成期  
 高学年対象の学際的テーマをもつ演習  
 ・グローバル生に対応する自覚の喚起⇒グローバル教養副専攻

13

13

RIKKYO Learning Styleへの道 教員

・4年制の一貫した学士課程教育の構築という課題  
 ・専門外分野教育を含めた学生⇒社会人育成という意識  
 ・卒業時の学主力に質的保証を与える責任の自覚  
 ・言語能力向上の学部学科教育目標における明確な位置づけ  
 ・学生のライフキャリアに資する専門性、教養という観点からの反省  
 ・「きちんと勉強させれば伸びる学生たち」という認識  
 ・教員のリーダーシップと全学的検討(2010年10月～2014年3月)  
 ・2014年4月実施具体案検討開始 ⇒ 2016年4月実施

14

14

RIKKYO Learning Styleへの道 運営組織

・10学部と全カリセンターが協力的に連携する運営の場  
 ・最初案＝独立した統合カリキュラム運営組織・責任者は副総長  
 ・全カリ対策＝全カリセンターと全カリ運営委員会が担う  
 ⇒全カリ案採用  
 ・全カリセンター部長は学部長と同等  
 ・委員長である全カリセンター部長が専門カリキュラムと全学共通カリキュラムの融合と統合のための協議の場を主催する。  
 ・統合カリキュラムは学修を前提した上位組織からの統制によらず、10学部自らが相互交流の場を持ち構想・運営を行うべき  
 ・統合カリキュラムは全カリ運動の進化形＝全学部が主体

15

15

・立教大学の教育理念  
 ・立教大学全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)  
 ・全カリの特徴と課題  
 ・RIKKYO Learning Styleへの道  
 ・RIKKYO Learning Styleの特徴 全体 カリキュラム構造  
 ・「学びの精神」  
 ・グローバル教養副専攻  
 ・学生の主体性を引き出す  
 ・まとめ

16

16



<p><b>RIKKYO Learning Styleの特徴 全体</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学部と全カリの2層の履修表項 ⇒ 学部の履修表項1層のみ</li> <li>・科目区分「必修科目」「選択科目」「自由科目」</li> <li>・それぞれに「全学共通科目」と「専門科目」が分類される。</li> <li>・一体化した卒業要件単位置</li> <li>・学生から見て「全カリ」名称の非可視化</li> <li>・2年次以上への言語学習動機づけの強化</li> <li>・使用言語としての英語強化(英語による履修科目増加努力)</li> <li>・「専門性を軸とした柔軟な知的適応力としての教養」という考え方</li> </ul> <p style="text-align: right;">17</p>	<p><b>RIKKYO Learning Styleの特徴 カリキュラム横断</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・3層区分、正課外・学外への広がり、一貫した国際意識と海外体験</li> <li>・導入期(1年春学期)</li> <li>「学びの精神」「言語」「スポーツ」「学びの技法」+専門入門的科目</li> <li>・形成期(1年秋季学期～3年春学期または秋学期)</li> <li>「多様な学び」「言語」「スポーツ」+専門主要科目</li> <li>・完成期(3年秋季学期または4年春学期～卒業)</li> <li>「立教ゼミナール(必修)」「専門上級科目(1～2ゼミ、卒業など)</li> <li>・「多様な学び」第2カテゴリー「私達の現場」(PBL、AL、体験型)</li> <li>グローバル・リーダーシップ科目、サービス・ラーニング科目</li> <li>・グローバル教養副専攻(2年次から)</li> </ul> <p style="text-align: right;">18</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・立教大学の教育理念</li> <li>・立教大学全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)</li> <li>・全カリの特徴と課題</li> <li>・RIKKYO Learning Styleへの道</li> <li>・RIKKYO Learning Styleの特徴</li> <li>・「学びの精神」 教養 支える仕組み</li> <li>・グローバル教養副専攻</li> <li>・学生の主体性を引き出す</li> <li>・まとめ</li> </ul> <p style="text-align: right;">19</p>	<p><b>学びの精神 組別別級科目名資料</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・2科目4単位の必修・1年次春学期履修</li> <li>・全学部および教職(研究科)や図書館、学生部、キャリアセンター、立教大学運営資料室などがアイデアを出して立教大学の学生として真剣に取り組むというテーマをそれぞれが設定(37科目120コマ)</li> <li>・学生には前学期提供以外の科目の履修を推奨</li> <li>・立教を理解するための自教教育的要素の強い科目も設定</li> <li>・高校生にもわかるようなレベルで、講義を聞いてノートを取り、グループワークも経験し、毎回リアクションペーパーを書き、そのフィードバックも受け、授業の中間レポートを提出して英語も受け、最後に誇ら込み不可の試験を受けて単位認定を受ける</li> </ul> <p style="text-align: right;">20</p>
<p><b>学びの精神 支える仕組み</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学部教員数に応じて学部責任科目数を割り振り</li> <li>・内容・担当者決定は学部の責任で</li> <li>・ペーパーのやり取りの多さから、レポートの下読み、リアクションペーパーの下書きができるように ⇒ シニア1A組互導人</li> <li>・学科者も履修可能な教育コーチ制度(全カリセンター専用)導入</li> <li>・「多様な学び」300上版定員に対して200上版、平均120程度を想定</li> <li>・授業単価の固定額入費など卒業費の予算化(80万円)</li> <li>・全科目に最終筆記試験を義務化</li> </ul> <p style="text-align: right;">21</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・立教大学の教育理念</li> <li>・立教大学全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)</li> <li>・全カリの特徴と課題</li> <li>・RIKKYO Learning Styleへの道</li> <li>・RIKKYO Learning Styleの特徴</li> <li>・「学びの精神」</li> <li>・グローバル教養副専攻 全体的特徴 L&amp;C Course A&amp;S Course</li> <li>・学生の主体性を引き出す</li> <li>・まとめ</li> </ul> <p style="text-align: right;">22</p>
<p><b>グローバル教養副専攻 全体的特徴別級資料</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全学的規模で卒業要件内で修了可能⇒根長名の修了証書</li> <li>・3系列からコーステーマごとに所定の単位修得・総計26単位</li> <li>・海外体験必須・4年間で一度は日本を出る経験を認定</li> <li>・日本英語科目(第1系列)・日本からグローバルに英語でできる教養</li> <li>・基幹科目(第2系列)・学部横断的で決まったテーマを持った履修</li> <li>・言語力科目(第3系列)・異文化強化科目・英語学内学力伸び度測定テスト(TOEIC)的受取促進・言語&amp;縦断学習動機づけ</li> <li>・Language &amp; Culture Course、Arts &amp; Science Course、Discipline Course</li> <li>・全カリ内「グローバル教養副専攻構想-運営サブチーム」が運営</li> </ul> <p style="text-align: right;">23</p>	<p><b>グローバル教養副専攻 Language &amp; Culture Course</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全カリ言語チーム提供</li> <li>・言語継続学習・全カリ言語系内制度 ⇒ 全学的制度</li> <li>・言語関連地域での海外体験必須化</li> <li>・全学共通科目言語系を中心に構成</li> <li>・英語・Academic Studies in English、World Issues in English、Communication in English</li> <li>・言語&amp; German Language &amp; Cultureなど、他・仏・西・中・韓の5言語</li> <li>・言語学習の学修科目との融合方針については現在さらに検討中</li> <li>・言語力科目系列を中心に履修</li> <li>・海外体験は海外留学・海外留学研修を認定</li> </ul> <p style="text-align: right;">24</p>

### グローバル教養副専攻 Arts & Science Course

- ・全カリ総合チーム提供
- ・総合系科目のランダム履修からテーマのある一貫的履修へ
- ・テーマ Global Art Experience, Global Studies of Nature & Environment, Global Citizenship, Global Sports, Global Humanity, Global Social Experience, Global Mind, Global Studies of Region
- ・日本発信科目系列に英語による日本研究科目＝F科目増設
- ・通称科目系列は総合系「多様な学び」の科目群から
- ・言語力科目系列は全学共通言語自由科目や海外処遇留学などから
- ・海外体験は自主企画を含めて、要件を満たす自由な活動を認定

25

25

- ・立教大学の教育理念
- ・立教大学全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)
- ・全カリの特徴と課題
- ・RKKYO Learning Styleへの道
- ・RKKYO Learning Styleの特徴
- ・「学びの精神」
- ・グローバル教養副専攻
- ・学生の主体性を引き出す 学びの精神 グローバル教養副専攻 e-ポートフォリオ「立教時間」
- ・まとめ

26

26

### 学生の主体性を引き出す 学びの精神

- ・大学講義スタイルへ適応しアクティブラーニングに主体的に対応する
- ・事前事後課題により目標を持って出席し、授業から考えることを学ぶ
- ・礼儀のない講義に慣れ、授業環境を自ら作る
- ・様々な仕方で様々な知識的経験を取りまとめ、論議試験で評価されることの意味を知る
- ・大学という空間に慣れ、正課活動に友人や居場所を確保する
- ・第一志望でない入学者も、大学組織や教員から暖かくかつ厳しい支援を受けることによって、自信を回復し、早く専攻履修を持つ
- ・大学で学ぶ意義を自覚し、4年間を積極的に過ごす

27

27

### 学生の主体性を引き出す グローバル教養副専攻

- ・学部の壁を越えて面白いことを知り、学べるがわかる
- ・日本語以外の言語の必要性を思い知り、積極的に英語や初習言語の学習を継続できる
- ・高次元の刺激を受け、自分の将来に危機感を持って進むべき方向を選択することができる
- ・目前の問題解決のために未知な領域への挑戦が必要であることを悟る
- ・テーマの関連性から専門学修を具体的場面でより深く活かせる学生力に変換できる
- ・自力で生きることの実質的な意味を体得する  
⇒ 大学でもっと学びたい

28

28

### 学生の主体性を引き出す e-ポートフォリオ「立教時間」

- ・2017年4月一部運用開始、2018年4月完全運用開始予定(準備中)
- ・蓄積されるRKKYO Learning Styleで学修したすべての成果情報を随時確認して、自らの学修の検証とより効果的な次の学修につなげる
- ・大学との双方の適宜に参加して、大学からの情報開示を受けると同時に、大学からの調査依頼に応えたり、授業担当者への積極的接触を図ることができる
- ・「導入期」科目などでの積極的な活用を通じて、自分の学修結果を直視し、それを次の選択行動につなげる行動を繰り返すようになることから、4年間の一貫した自己形成、「学生力」構築に貢献する学生生活を送ることができる

29

29

- ・立教大学の教育理念
- ・立教大学全学共通カリキュラム運営センター(全カリセンター)
- ・全カリの特徴と課題
- ・RKKYO Learning Styleへの道
- ・RKKYO Learning Styleの特徴
- ・「学びの精神」
- ・グローバル教養副専攻
- ・学生の主体性を引き出す
- ・まとめ

30

30

### まとめ

RKKYO Learning Styleは

- ・リベラルアーツ専攻に基づく全カリセンター20年の活動
- ・「認めればできるようになる学生」「すべては学生のために」の校風
- ・10学部での主体性と全カリセンターとの程よい関係関係
- ・教員と職員との協働のしやすい雰囲気
- ・学長部長の支持と指導力
- ・多大な時間と労力をかける素に現在進行形の多様性の相互融合
- ・立教の正課と正課外のすべてを投入した総力がかり体制の上で初めて可能になった

31

31

### ご清聴ありがとうございました

立教大学  
全学共通カリキュラム運営センター部長  
文学部教授  
佐々木一也

32

32

## 第2部 《報告2》

### 基盤教育の改革と東洋大学スタンダード

神田 雄一氏（東洋大学副学長）

（中山）佐々木先生、どうもありがとうございます。

続きまして、東洋大学副学長、教務部長、理工学部教授の神田雄一先生から「基盤教育の改革と東洋大学スタンダード」と題するご報告をいただきます。

それでは、神田先生、よろしく願いいたします。（拍手）

（神田）皆様、こんにちは。ご紹介いただきました東洋大学の神田でございます。今日は國學院大學のシンポジウム、非常に時宜を得た、重要な教育のシンポジウム、こういうところで私どもの今やっております共通教育科目についてお話しできるのを大変楽しみにして参ったところでございます。

それでは、本学の教育に関する概要について少しお話しさせていただきたいと思えます。東洋大学でございますが、明治20年、哲学者の井上円了という人がいわゆる学祖でございます。今年で創立130周年を迎えております。学生数も今3万を超すというような、非常に大きな総合大学になってきたわけでございます。来年度からは新しい学部もつくるということでございます。

そういう中で、私どもの教育理念でございますが、これはやはり先ほども立教大学の先生、それから山田先生からのお話にもございましたように、特に私立大学におきましては、教育理念、教育目標は、カリキュラムを考える上でも、教育方針を立てる上でも、非常に重要なベースとなるものでございますから、若干ご紹介させていただきます。

先ほど学祖は井上円了、哲学者と申しました。そういう意味では、「諸学の基礎は哲学にあり」という大きな理念、それから「独立自活」、あるいは「知徳兼全」という言葉であらわしている教育理念がございますが、学生諸君には、ある種砕いた形で紹介をしております。それぞれによって「自分の哲学を持つ」とか、あるいは「本質に迫って深く考える」、あるいは「主体的に社会の課題に取り組む」というような形で、具体的に示しているわけでございます。

さらに、先ほど今年度、130周年を迎えるとお話し申し上げましたが、実は125年の周年行事をやりまして、そのときに、私ども東洋大学といたしましては、新たな3つの柱を立てて教育というものを考えていこうではないかという議論をいたしました。

1つは、やはり本学のベースとなっております「哲学教育」というもの。さらにこれか



らのグローバル化に向かった「国際化」の問題、さらに出口であります「キャリア教育」、すなわち1年から4年次まで継続的なキャリア教育をしていかなければならないであろうということ。これらの上で、重点的に「グローバル人財（人という財産）の育成」を進めていこうと考えたわけでございます。若干詳しくご紹介させていただきます。

まず、「哲学教育」でございしますが、これは基盤教育科目において「哲学・思想」の科目というのを、後でご紹介いたしますが、つくりました。そこで、各学部・学科で独自の哲学科目を設定するようということで、カリキュラムに反映させてございます。例えば法学ですと「法哲学」、経済であれば「経済哲学」。私は理工学部でございしますが、そこでは「エンジニアのための哲学」というものを新たにつくりまして、それを基盤教育、共通科目の中に加えるということをしたわけでございます。

なるべく対話型、あるいはオープンな授業を実施してほしいとお願いしております。これは、もともと学祖が言っている、「哲学は思想の錬磨である」ということ、頭の中でより深く考えるということを学生たちにも日々実践してもらいたいという意図から、こういう科目を設置したわけです。

また、先ほど立教大学さんのご報告にもございましたように、自校教育ということも中に入れております。

次に、「国際化・グローバル教育」です。昨今の時代に即した人材を育てるという意味で、特に語学教育が中心になるわけでございますが、さらに英語トラックで卒業できるような、そういう体制も少しずつ今整えているところでございます。

さらに、「キャリア教育」でございしますが、先ほど申しあげましたように、1年生から4年生まで連続的な形で行っています。基盤教育科目の中に枠を設定し、また、専門教育の中にも、くさび的にインターンシップでありますとか、ボランティアでありますとか、そういう科目を入れながら実践していくというような形で進めているところでございます。

さて、そこで本学の基盤教育改革についてでございますけれども、先ほど来お話がございましたように、時期的には中教審の答申「新しい時代における教養教育のあり方について」（2002）がございましたし、さらに新しいところでは、日本学術会議の提言「21世紀の教養と教養教育」（2010）も出ているわけでございます。そういう中で、私どもとしては、時代をさかのぼりますと、いわゆる般教（パンキョー）と言われていた一般教養科目、これはいわば2年間で完結するようなプログラムを実施してございましたけれども、それが時代とともに、リベラルアーツという言葉が随分広がってまいりまして、1年生から4年生の期間を通して、いわゆる一般教養科目を学んでいくという時代が続いたわけでございます。

そういうことで、昨今、先ほど来申し上げているようなグローバル化時代における教養教育というものの見直しが必要であろうということが叫ばれている中で、従来の私どもの教養科目にどのような課題があるかということを考えてみますと、実は昔からの教養教育

は一種の不可侵領域という形が非常に長く続いて来ているわけでございます。これは、ご承知のように教養科目と専門科目という、2つのカテゴリーの中で、お互いにタッチしないということに来ていたわけです。

しかも、科目としては、カリキュラムの中では、学問分野別・科目内容別分類ということが進んできています。もちろん、大綱化の後ですから、結果としては専門の中に分属されたわけでございますけれども、依然としてカリキュラムの中ではこういうことが進んでいたわけございまして、一種のカリキュラムの硬直化というものを招いてきたわけでございます。

運営主体も、先ほどの立教大学さんとは異なるかと思いますが、全学的にこういう教育について議論・検討する委員会として、「全学カリキュラム委員会」というのがございました。けれども、そこで主体的に運営していくというよりは、むしろ、例えば自然科学であれば「自然科学委員会」でありますとか、そういう委員会組織の中で、それぞれカリキュラムをつくっていくというような形が続いてきたわけでございます。

そうしますと、やはり学生が学ぶ目的に沿った体系ではありませんので、必ずしも十分な学修成果というものを上げることができないという状況が以前からあったわけでございます。こういう反省に立ちまして、実は2013年度から、基盤教育再構築のためのワーキンググループを全学カリキュラム委員会の中につくりまして、検討してまいったわけでございます。全学カリキュラム委員会というのは、どこの大学でも大体同じかもしれませんが、例年四年に一度カリキュラム改定をいたしますので、それにあわせて開催されるというような委員会でございます。その中にワーキンググループをつくって、開催の頻度を上げて検討を進め、基盤教育をつくり直していこうということで進めてきたわけでございます。そうして、2016年4月から、「東洋大学スタンダード」という新しいカリキュラムが稼働していると、そういう歴史的な背景がございます。

この「東洋大学スタンダード」は、7つの目標と5つの領域という形に、この議論の中で整えてあります。

まず「新基盤教育カリキュラム・7つの目標」ですが、1つは、「哲学することを重んじ、自ら考え、判断し、行動する」。これは本学の教育理念に沿ったことでございます。それから、これも教育理念に沿ったところでございますが、「知・徳・体の力を伸ばし、生命と自然を尊重する」。あるいは、「学問を通して、論理的思考と生涯教育への礎を身につける」。「現代社会における諸課題を解決するための発想力・創造性を養う」。あるいは、「自他の伝統と文化を相互に尊重するとともに、自らの個性を育む」、「21世紀のグローバル社会に貢献できる国際人・地球市民となる」。そして、「総合的視野に立ち、他の分野の人々とも協働できるリーダーをめざす」。そういう人材を育てて行きたいと、こういう7つの目標を掲げたわけでございます。

続いて、新基盤教育カリキュラムを構築するに当たりまして、5つの領域を設けました。1つは「哲学・思想領域」、それから「学問の基礎」、さらに「国際人の形成」、「キャリア・

市民形成」、それから「総合・学際」、そういう5つの領域を設定しまして、そこにそれぞれの科目を入れるということをしたわけでございます。

この図(スライド11)は、その全体像を図示したものです。中心に「学問の基礎」というのを置きましたけれども、そこに先ほどお話いたしました3つの柱、「哲学・思想」「国際人の形成」「キャリア・市民形成」をくくりまして、さらにその全体を「総合・学際」という形で囲むような、そういう図式のもとに、体系的なカリキュラム構成というものを考えて、今年度から進めているわけでございます。

これと並行して、教育の質を向上させるための幾つかの施策も同時に進めて、これを反映させています。

1つ目は、当然ながらカリキュラムでございますが、まず3つのポリシーというものが重要だということが言われてございますので、私どももその検証を進めて、各学部・学科において3つのポリシーを設定していただきました。

そして、それをもとにカリキュラムマップをつくる作業を、これは全学11学部、それぞれ担当の教職員が集まって作成し、お互いにそれを評価し合うということをやってまいりました。そういう試みを通して、例えば「ああ、俺たちの学科はこういうところが無駄だな」とか、あるいは「新しい分野を取り入れないといけないな」とか、さまざまな気付きを得ることができる。ほんとうに相互のコミュニケーションということで、いい効果が出てきたかなと思っております。

さらに、同時並行的に科目ナンバリングをつけることもいたしておりますので、新しいカリキュラムの中では、全てシラバスとともにナンバリングも付すという状況でございます。

2つ目はシラバスです。なるべく充実したシラバスをつくっていかうということで、これも全学カリキュラム委員会の中でいろいろ検討いたしまして、平成25年度から、各学科の専任教員によるシラバスの総点検のピアレビューをするようにいたしました。

さらに、平成27年度からはシラバスの点検用ルーブリックをつくりまして、一応標準的なルーブリックはこの程度の要件は満たすようにしてください、あるいはもっとそれ以上の目標に向かってシラバスを充実させてくださいという形でガイドラインをつくってございます。

3つ目に、学習支援についても、先ほど他大学からもそれぞれ学習時間のお話がありましたけれども、学習時間をなるべく多くするための工夫を進めており、そのために4キャンパスでの学習支援の仕組みも設けてございます。システムとしても、ToyoNet-ACEの拡充や入学前e-Learningの実施などの取り組みを行っているわけでございます。

4つ目として、教員の質向上に関する取り組みとしては、従来からFD、あるいはSDというのは、当然ながら活動を続けているわけでございますが、教員の活動評価につきましても、昨年度から教育・研究・社会貢献・学内業務、4つの分野について自己点検をしていただくように、28年度から本格導入をしているところでございます。

なお、以上の4つのうち、学習支援について少し詳しいことを申し上げますと、従来、本学の学習支援室で行ってきた取り組みとしては、どちらかといいますとリメディアル教育が中心になっていたわけでございます。けれども、ちょっと言い方は語弊がございますけれども、非常にレベルの高い、意欲のある学生のための学習支援というものと、ちょっと学力が落ちている学生のための学習支援というものと、やはりその両面を考えていかなければならないわけでございます。つまり、リメディアルのみならず、多様な学生に対応する体制が必要となります。

そういうことで、今年の4月から、従来の学習支援室を「ラーニングサポートセンター」という名前に変更いたしまして、4キャンパスでそうした取り組みを実施していこうということになりました。

ここまでお話ししてきたような取り組みを、東洋大学全学カリキュラム委員会で推進しているわけですが、ここに示しますのが、その委員会の全体的な構成図でございます（スライド15）。ちょっと見づらくて大変恐縮でございますが、これがいわば今やっている中での私どもの課題と捉えていただければよろしいかなと思います。全学11学部の学部長先生、それから、いわゆる教務担当の先生方、それから関連のある部門の委員長の先生方かなり大がかりな委員会組織になりますが、委員長は副学長、つまり現在は私が務めておりますが、このような体制で運営をしているということでございます。

現在、同委員会のもとに、4つの小委員会をつくってございます。カリキュラム体系化小委員会、アセスメント検討小委員会、基盤教育高度化小委員会、それから語学カリキュラム小委員会ですが、いわばこの4つを、私どもとしては現時点での重要なテーマだと認識していると申し上げて良いかと思えます。

カリキュラム体系化小委員会では、先ほどお話ししました3つのポリシーの問題でありますとか、クォーター制の問題などを取り扱っています。アセスメント検討小委員会では、GPAの課題などを検討していただいております。

さらに今日のテーマであります基盤教育についても、4キャンパス間でどのように連携していくか、あるいはキャリア教育をどうやっていくかということの検討小委員会をつくっているわけです。語学についても、やはり、これからの語学教育をどのようにしていくかということは非常に大きな喫緊の課題でございますので、そのようなことを今、私どもとしては、全学的に進めているところでございます。

最後に「次なるステージへむけて」と題して、今後の展望についてお話をさせていただきたいと思えます。

まず、これはスティーブ・ジョブズが言っている言葉でございますが、新しいものをつくること、これはイノベーションと言っているいいかもしれませんが、イノベーションというのは、テクノロジーと、それからリベラルアーツとの交差点の中で生まれるんだと、彼はそう言っているわけでございます。そういう意味で、このリベラルアーツということが、意味はいろいろあるかと思いますが、テクノロジーとともに非常に大事であるというのが、

我々が持っております1つの認識であります。

それから、これは、私どもの大学に「学生FDチーム」というチームがございますが、そこが主催している「東洋授業への声コンクール」というのがございます。その中で、昨年度に最優秀賞をとった学生の歌を紹介させていただきます。「自分の視野を広げた講義」というテーマの中で、「大学の 講義を受けて 思い知る 無知な自分と 無数の知識」。私も気に入っているのでございますけれども、こういう歌に触れますと、やはりそこに、学生と教員との間で起こっている事柄の在りようとお申しますか、あるいは教育という営みの、一種の「姿」というのが見えるような気がして来るわけです。

このようなところからも、大学教育における、フェース・トゥー・フェースでやっていく教育というものの大切さということ、改めて認識したというところでございます。

また、グローバル化時代における大学の教育というのはどういうふうにやっていったらいいんだろうかということについても、私ども、今でも検討しているわけでございます。いわゆる一般教育・共通基礎教育というものに加えて、中には専門の教養というものもありますし、それから専門教育があります。これを体系化してどう結びつけていくかということ、やはり私どもは考えていかなければならないということでございます。

そして、当然ながら、「教育の質」を社会に保証していくための仕組みというものをどうつくっていくかということについても、これから考えていかなければなりません。私どもとしては、やはりまだできていないと感じているのが、今日、山田先生のお話にもございましたような、学習成果の指標の可視化でございます。今後の大きな課題だと考えております。

最後に、教員と職員との協力、すなわち教職協同ということについては、当然従来から言われていたわけでございますが、私どもとしては、最大のステークホルダーである学生というものを、どううまく巻き込みながら教育改善をしていくかということ。それが、これから私どもにとって非常に大きなテーマになっていくのではないかなと、そのように思っているところでございます。

非常にざっと、全体的なお話を申し上げましたけれども、東洋大学の現状について少しお話をさせていただきました。ありがとうございました。(拍手)



**東洋大学**

国学院大学シンポジウム  
学士課程教育における共通教育  
～次なるステージへ～

**基盤教育の改革と東洋大学スタンダード**

Philosophy Education  
～ゼミナールと、先～

東洋大学 副学長  
神田 雄一

1

**東洋大学**

**東洋大学の概要**

- 創 立・開校 (明治20年「私立聖学院」)
- 創立者・井上丙了 (聖学院、教育者)
- 建学の精神: 「建学の聖徳が学問にあり」「独立自治」「知識養育」
- 期 間・日学部4年制、夜学部4年制、短期大学部
- キャンパス: 東京都中央区白鳥、埼玉県川口市、新潟市、群馬県高崎市、香川県・竹分 (高松区)、大分県宇治野田キャンパス
- 学生数・第 100名 (平成28年5月3日現在)
- 2014年 文部科学省「スーパーグローバル大学創成支援」採択
- 2017年 創立130周年 3年連続、西明台キャンパス開設

東洋大学ビルドアップ「Reboot 2020」推進

2

**東洋大学**

**東洋大学の教育理念**  
「建学の基礎が創学にあり」「独立自治」「知識養育」

- 国学院大学の教育理想 (建学の哲学を学ぶ) 聖徳の教訓を学問・知識を学ぶために、建学の精神・人本主義・良心主義を学ぶ意義を追求する。
- 知識を学ぶ意義 (知識を学ぶ意義) 先入観や偏見にとらわれず、最新の学問に立ち寄り、最新の知見や事象に深く関心し、人本主義を追求する。
- 上場型に社会貢献に貢献 (建学) 建学の精神に基づき、上場型に貢献し、社会貢献を推進し、社会の発展を促進する。

東洋大学中心  
建学の精神に基づき、社会貢献の発展、人々のために貢献することを目的とする。そのことを基盤として、学問の発展を推進する。

知識を学ぶ意義 (建学) 建学の精神に基づき、上場型に貢献し、社会貢献を推進し、社会の発展を促進する。

東洋大学における、基盤「英語」教育・教育の質向上の基盤教育理想

3

**東洋大学**

**東洋大学における教育の3つの柱**

東洋大学「3つの柱」

- 基盤教育: 基礎的な学力・知識の習得を促す。
- キャリア教育: 社会で活躍するための能力を育成する。
- 国際化: 国際社会で活躍するための能力を育成する。

グローバル人材(人)という目的の育成

上記の条件を満たし、さらに建学の精神に基づき、社会貢献を推進し、社会の発展を促進する。

4

**東洋大学**

**西学教育**

- 基盤教育科目において「西学・思想」の科目を配課
- 各学部・学科で独自の西学科目の設定
  - 法律学、経済哲学、経営哲学、生命倫理、エンジニアのための哲学など
- 「井上丙了哲学塾」2013年開塾
  - 学生と社会人が共に実践西学を学ぶ
- 対話型・双方向型の授業
  - 哲学は思想の探求
  - 自校教育の推進
  - 東洋大学への発展意欲の醸成

西学塾

5

**東洋大学**

**国際化・グローバル教育**

国際化推進本部による国際化推進

国際化推進本部「建学の基礎が創学にあり」「独立自治」「知識養育」

グローバル人材(人)の育成

「FOY-GLOBAL DIAMONDS」国際化推進本部による、東洋大学グローバル人材育成推進

6

**東洋大学**

**キャリア教育**

キャリア教育推進本部によるキャリア教育推進

- 基盤教育科目において「社会人基礎能力」を必修とする。  
「キャリア・ディベロップメント」(「学際的知識」)、「社会貢献」(「社会貢献」)と科目を設定
- インターンシップをキャリア教育と位置づけ、単位化、教員・専門知識を有する学際的キャリア教育も推進
- グローバルキャリア教育センターによる海外インターンシップの推進
- 課外活動を通じたキャリア教育の推進、キャリア教育フォーラム、キャリア教育推進部

キャリア教育推進本部によるキャリア教育推進

7

**東洋大学**

**基盤教育改革の課題**

- 2022年 新しい時代における教養教育の在り方について (中教審 答申)
- 2010年 答申 21世紀の教養と教養教育 (日本学術会議)
- 一級教養科目 (2年) コリクルム・アーツ (4年) コリクルム・アーツ (4年) コリクルム・アーツ (4年) コリクルム・アーツ (4年)
- 本学における課題
  - 教養教育は不可逆領域 (履修・専門)
  - 学習分野別、異分野別分限 (カリキュラム)
  - カリキュラムの最適化
  - 自然科系専攻者による授業選択
  - 学生が主体的に学んでいく
  - 卒業成果の明確化が不十分
- 2013年採より基盤教育再構築のための再設置
- 2016年4月 「東洋大学スタンダード」開始
- 新カリキュラム構築

8

東洋大学  
2016年4月、  
新基礎教育カリキュラム  
「東洋大学スタンダード」始動。

2016年度よりスタートする新基礎教育カリキュラムは、  
「東洋大学スタンダード」を軸に、各学部専攻の特色を軸とした  
「個性ある学び」を実現するものとする。また、  
「東洋大学スタンダード」の導入により、  
各学部専攻の「グローバル人材育成」が  
より充実するものと期待される。

9

東洋大学スタンダード  
東洋大学スタンダード  
2016年度より導入される新基礎教育カリキュラムの概要

10

東洋大学  
新基礎教育カリキュラム5つの柱の概要

11

東洋大学  
教育の質向上のための対応

12

東洋大学  
2016年度の教育支援施策の概要

13

東洋大学  
本学における学習支援

14

東洋大学  
全学カリキュラム委員会

15

東洋大学  
次なるステージへむけて

16

## 第2部 《報告3》

# 國學院大學の共通教育改革

## —課題と展望—

大久保 桂子氏（國學院大學副学長）

（中山） 神田先生、どうもありがとうございます。それでは、最後のご報告となります。國學院大學副学長、教務部長、共通教育センター長で、文学部教授の大久保桂子教授より、「國學院大學の共通教育改革：課題と展望」と題するご報告をいただきます。それでは、大久保先生、よろしくお願いいたします。

（大久保） どうも皆様、こんにちは。ご紹介いただきましたように、私はこのシンポジウム開催校でございます國學院大學の教務部長・共通教育センター長として、本学の共通教育改革の旗振り役といえますか、設計者の立場として関わっております。本日のシンポジウムでは、國學院大學が今まさに進めようとしております共通教育改革について、そのプロセスと、改革の内容についてご説明し、最後に今後の課題と展望についても、少しお時間を頂戴してご説明できればと思っております。

すでに立教大学さん、あるいは東洋大学さん等からもお話しがございましたように、まずはいわゆる大綱化以降に本学が行ってきた教養教育・共通教育の改革についての概要をご説明いたします。

國學院大學の場合は、大綱化以降、平成7年から「教養総合カリキュラム」を導入しました。教養総合カリキュラム自体は、その後何度かカリキュラムの改定を繰り返しながら、現在に至っております。特徴的な点は、卒業要件単位124単位のうち、教養総合の36単位、専門教育の必修64単位を除いた24単位分をどのように履修するかということにつきまして、「共通領域」というものを設定しました。これは各学部の専門科目を、他学部生が履修できる制度でございます。この制度は今も生きておりまして、現在は教養総合科目とは別に「全学オープン科目」として、学部専門科目の受講を他学部生にも認めております。さらにそのような全学オープン科目からなる副専攻を、24設置しています。

しかしながらご承知のように、平成20年の学士課程答申以来、高等教育を取り囲む環境が大変厳しくなり、制度が問われるようになってまいりました。質保証という議論、学士課程教育の内容の問題、あるいは成果のはかり方等々を強く求められていく中で、本学の場合、学部の専門科目に関しては、かなりポジティブに対応していた部分もあったと思っております。しかし、こと教養総合カリキュラムに関しては、そのありかたについて



の議論がほとんどなされないまま、ずっと来てしまいました。

この会場にいらっしゃる方々には言わずもがなのことですが、最近では、高大接続のシステム改革や3ポリシーの義務化といった動きがございました。本学においては、それらに対する対応が、いわば教養教育の部分だけ取り残された状況にあったと思います。これまでの本学における教養総合科目には、制度的にさまざまな課題があって、一々言うとな身の恥ですので言わないことにいたしますが、いろいろなことがあったとだけ申し上げたいと思います。

というわけで、2年前、平成27年に教養総合の見直しをするためのワーキンググループを設置して、見直しの作業が始まりました。そして、かなり急ぎまして、1年待たずに、学長に「共通教育プログラム」というものをつくり、教養総合をやめます」という報告書を提出して、昨年7月にはそれを全学的に実施すると決定しました。あと2ヶ月後の新年度より、新しい共通教育プログラムが開始されます。今まさに進行中の改革ということになるかと思えます。

それでは、この間に國學院大學では一体何を考えて、教養総合から共通教育への転換を図ろうとしたのでしょうか。2つほどご案内をしておきたいと思えます。まず1つ目は、わざわざ「教養」という言葉をやめて、「共通教育」というふうに言いかえるということについての判断でございます。これはワーキンググループでも、教養って一体何だと、今求められる学士課程教育における教養教育とは何か、というところから議論を始めました。また、議論を始めるに当たっては他大学の教養・共通教育の調査を徹底的にいたしました。他学の事例を見ると、プログラムの名称も教養の概念も一様ではないことがわかりました。

ではどうしたらいいのだろうということになったときに、一番参照いたしましたのが、日本学術会議が2010年に発表しました「21世紀の教養と教養教育」という報告書でございました。

ご紹介がおくれて恐縮でございますが、本学は1万人強の学生規模すなわち、中規模よりやや大きい、大規模の中では比較的小さい大学で、文科系5学部を持つ人文社会系の大学でございます。そのような1万人強、5学部を擁してキャンパスは2ヶ所あるというときに、一体何が共通教育になり得るか、随分と勉強したつもりでございます。学術会議の文書を読みますと、お手元の資料にも書いておきましたが、これからの大学における教育は、「学士課程教育」として考えなければならないと、当たり前のことではありますが、改めて書いてありました。

それと、学士課程教育というのは、この学術会議の文書によりますと、実は4年間全部が教養であるという言い方もしているのでございます。4年間、全部教養なのか。でも、やはり狭義の、それぞれの学部には専門科目があって、専門の学問を勉強するわけで、その専門の科目とは異なる狭い意味での教養というのは、共通基礎教養というふうに呼んでいいものであろう。それが、昔は一般教養と呼ばれていたものに近いもので、すでに山田先生が基調講演でご紹介されましたように、ジェネラルエデュケーション、あるいはアメ

リカの大学などでよく使うコアカリキュラムというものになるというまとめ方がしてありました。私としては、学術会議が指摘する、共通基礎教養は学問知、技能知、実践知、市民的教養、この4つの知から構成されるべきものだという指摘に着目し、設計を始めました。

この右側にあります図は、結構有名な図でございます。後ほどご紹介しますが、真ん中が専門教養です。そして右側の部分が専門教育で、左側の部分が一般教育、いわゆるジェネラルエデュケーションだと言っているわけです。大学には正課外のカリキュラムを含めているいろいろある。課外活動も大事です。こういう書き方をされております。とくにこの専門教養の部分については、後ほどまた詳しくご説明させていただきます。全体として、この図に素直に従おうというのが私の判断でございました。

次に2つ目の課題を改めてご説明をいたします。それは、ここ数年、特に3ポリシーの設定を求められるようになったということともあわせまして、学士課程教育、特に学士課程教育よりも、学位プログラムという言い方を文科省はかなり好んでするようになってきたように思われます。そして質保証のために学位プログラムとしてのポリシーを定めなさいということになったわけです。そうすると、学部教育の中に共通教育というのはどういうふうに入るのか？これはどちらかという、理論的な大きな課題でございました。これを念頭に置いた上で、どのように共通教育のカリキュラムというものを構築したらよいかという、実践的な課題があったわけです。

パワーポイントの7番をご覧ください。本学共通教育プログラムの基本コンセプトをご紹介いたします。お読みになればおわかりになると思いますけれども、当然のことですが、基礎学力、基礎的な学問を、まずはきちんと修得させるということが必要である。学士課程教育において、共通教育というのは少なくとも当面そうである。

それから、言うまでもなく質保証です。これが従来、本学の教養総合科目には大分欠けていた部分があったので、これは徹底しなければいけません。

それから3番目の科目編成でございますが、パワーポイントにも挙げましたように、学問知、技能知、実践知を学ぶ科目を厳選するということが大変大事でございます。立教大学さん、あるいは東洋大学さんもおっしゃっていましたが、学生はたくさんの教養科目が並んでいると、結局はつまみ食いするのでございます。責任ある主体的な学修を経験しないということになってしまいます。

今回、ちょっと隠れた、しかし非常に重要な課題であったのが、開講コマ数の削減・圧縮をするということでした。コマを圧縮するときの判断基準は、学問知、技能知、実践知、これをきちんと考慮して科目を厳選するということにいたしました。

本日何度も話題になっております本学の建学の精神でございますが、後ほど学長が意見交換会でおっしゃると思いますが、神道精神というのが本学の建学の精神の基礎でございます。この建学の精神を理解し、大学への帰属意識を涵養する科目、これは、本学がずっと教養総合で重視して置いてきた科目ですので、これは継承するということになります。

もうひとつは、スキル科目、これが非常に多かったので、それは置くことにしました。特に重視する科目としては、学問知、技能知、実践知、この3つの知に加えて、市民的教養を育むという課題をどういうふうに担保するかということもかなり真剣に考えて、設計をしました。

このようにして設計したカリキュラムが別紙でお手元に配られていると思います。これは出来たてで、学生に配る履修要項に載せる原稿をそのまま本日お配りしてございます。まず、1ページ目をご覧くださいと、冒頭に学修成果参照基準というのがございます。これが今回の改定の大きな目玉でございます。リファレンススタンダード、参照基準、RS。我々はRSと呼ぶようになっておりますが、この学修成果参照基準というのを、まずこの共通教育プログラムにはっきり定めましょうということから始めました。

つまり、科目を最初に決めるのではなくて、何を身につけさせるか。つまり、学位プログラムというところのディプロマポリシーに当たるものを明示しましょうということ。そしてご覧いただきますように、これも最近すっかり定着しておりますが、学力の三要素ごとに、それぞれ4つずつ、いわば学修目標を書きました。これをReference Standardとして、3つの学力ごとに全部で12のRSをつくりました。

また、さらに1枚めくっていただきますと、次のページにカリキュラムポリシーの表が出ております。今回つくったカリキュラムは4つの科目群からなっておりますが、それぞれにどのRS、Reference Standardを中心に学修成果が得られるのかということが、◎と○で明示される仕組みになっております。

そしてプログラムを構成する科目が、2ページ以下に並んでいるカリキュラム表でございます。この表にナンバーを付すということで振りまして、振ったものが2ページから4ページにかけてです。このような形で学生に示そうとしたところでございます。かなりわかりやすく学修成果、すなわち具体的にどんな学力を身につけるかということを明示するプログラムを書いて、カリキュラムポリシーとして表をつけ、さらカリキュラムリストにナンバーを振って作ったものです。

もう一つの目玉でございます。それは、例えば2ページをご覧くださいと、「専門教養科目群」というのがございます。これが今回の改定のもうひとつの目玉でございます。「専門教養」という考え方を取り入れました。本学は、全学オープンとして開講してきた学部専門科目のうち、基礎的な科目を、他学部生が履修できるようにする。そして自分の所属する学部のものではない専門科目を入り口だけでも学ぶ。そして、それをパッケージにいたしまして、6単位の必修といたしました。

文学部の学生は、法学部なり経済学部が提供するパッケージから6単位は必ずとらなければいけない。そのような形にいたしました。パッケージ自体はどれを選んでもいい。但し、自分の学部のもは選択できないことにしました。これは、かなり工夫し、また苦労して作ったものでございます。

さて、この専門教養科目に私どもが託した理念といいますのは、國學院大學は教養とい

う言葉をあえてこの共通教育に残すことの意味をここで示そうと考えたのでございます。特に私どもが一番重視したのは、学術会議が言っている、学問知、技能知、実践知を合わせて、市民を育てるということでした。これがそもそもの意味でのジェネラルエデュケーションであったと、山田先生からご指摘がありましたけれども。市民を育てるシチズンシップ教育というのを設定しようということも考えました。

それが、資料の3ページ、法学部が出してくださっております法学・政治学Aという、このカテゴリー、パッケージがシチズンシップ教育でございます。こういう明示的な市民教育という分野を1つ設けました。

その結果、形は整い、専門教養については学内ではいろいろなご批判、ご意見、あったのですけれども、私はこの考え方は國學院大學の規模で、そして現行の開講コマ数が多過ぎて減らさなければいけないというときに、一番合理的なやり方ではなかったかと思っています。それから理念の上でも、全学オープン科目という経験を生かした方策ではなかったかと思っております。そこにシチズンシップ教育というのを取り入れたという意味で、看板にしたかったわけです。

ご承知のように、3ポリシーを平成29年4月には必ず示していかなければいけませんので、現在、各学部・学科で作成しております。ひな型として共通教育のものを示してみました。これがDPとCPですので、こういうふうに作ってくださいと、逆をお願いをしました。そして同じように、学力の三要素ごとにDPとCPを作ってくださいと、教学担当の副学長として、お願いをいたしました。そうしてお作りになった各学部のDPとCPの下にRSと共通教育のカリキュラムポリシーをセットにして、これで学士課程教育ですというふうに明示しましょうと。そのような形で、形の上では整ったということになろうかと思えます。

最後に、本日、山田先生のお話のなかにもたびたびございました、アセスメントについてお話しします。実はこれがまだ模索中というところではあるのですが、まずは、ポリシーがなかったので、アセスメントポリシーだけははっきりと策定しまして、ある程度制度化が進んできています。以上がカリキュラムの概要でございます。

新しい共通教育プログラムが4月から動き出すということになりまして、その場合に、実践的な課題としてはここに書いたとおりでございます。当然のことですが、本学には共通教育のカリキュラムマネジメントを行う共通教育センターという組織がございます。私はそのセンター長でもあります。そのセンターのもとで、しっかりしたカリキュラムマネジメントをするということに尽きると考えます。さらに今さら申し上げるまでもないですが、学生の履修状況をしっかりと見ていきます。そして何度も申し上げますが、点検と改善のPDCAを回す、そういう体制を作ることです。このような体制を一応作ってはございますが、立教大学さんの20年に及ぶ立派な構造のようなものはまだできておりません。今まさにでき上がって、人をつけた、という状況でございますので、本日も示すのは控えております。



さて次に、教養・共通教育のあり方にはいくつかパターンがありえます。1つの考え方は、共通教育が学部教育の下にすくとん入っているパターン、つまり分属でございます。ただ共通ではないですね。基礎教育のほうがいいかもしれません。あるいは、本学が選択したやり方、つまり共通教育に横申を通して、学部はそれぞれ学部のプログラムの下に共通教育のプログラムがくっついているという形がいいのか、どちらがいいんでしょうか。実際共通教育は全学的協力体制でやりましょうと、学長が強くおっしゃっておられて、そのように全学から協力をいただいてこの度実施にこぎつきましたけれども、学部ごとの期待や、学部ごとの教育目標に添えていかないと、共通教育というのは成り立ちません。

それは、先ほどお配りした別冊で、学部ごとに共通教育、例えば英語の単位というのは全部違います。情報教育を必修化する学部と、そうされない学部とがございます。ばらばらでございます。最低限のコアは提供いたしますけれども、それをどうお使いになるかということについては、学部の共通教育というのは基本的には下部でいいと私は思っています。そうであるなら、分属であろうと、横申の通った分割統合であろうと、どちらでもいいし、分属のほうが私は有効かもしれないとも思います。

私自身、昔は国立大学の教養部において、解体の憂き目に遭っていた者でございますので、あの解体がどうだったのかということをよく考えます。私は國學院大學の規模と学部数ということから考えると、何とか分属でなくてもいけるという程度のところではないかと思っています。立教さんのような素晴らしい仕組みをつくるというのは、相当つらいと感じているところでございます。

したがって大学の組織ですとか、構造によって、共通教育はこうでなければいけないということは決してないと、私は結論づけたいと思います。

最後にセカンドステージ、次なるステージへという副題をつけたシンポジウムでございますので、次のステージに行くとき、今後、学士課程教育における共通教育というのは、どうなっていくべきなのかということを考えたいと思います。いわゆる学位プログラムと共通教育が必ずセットになっていなければいけないということはないし、それから、コアを提供するのが共通教育でなければならないということもないと思います。コア科目の選別、質保証が、共通である必然性も理論的にはない。実態はいろいろであっていいと思いますが、理論的には共通教育が絶対必要とは限らないと思っております。

したがって國學院大學のコアというのは、スキル科目、國學院大學独自の神道科目は当然、共通で残していくべきだと思います。ですがそれ以外はどうかというように思うときもあります。その中でオルターナティブとして、私のもう一つ、今年度に改革したことが、副専攻の見直しでございました。先ほどの副専攻は24あると申し上げましたが、それを10に再編いたしました。そのプロセスの中で見えてきたことを申し上げると、おそらくは共通という部分は、下支えの専門基礎教養という部分ではない、もう一つの共通というのがある。あっていいだろうと。それが124分の24のところでは何かできないだろうかと考えていくほうが、むしろ次のセカンドステージの展望になるのではないかと考え

て、再編をいたしました。

来年度、新年度になったらすぐ考えなければいけないのが、この副専攻部分をどういふふうに充実させて、次のセカンドステージの共通教育を実現していくかというところです。走りながら考えなさいというのが学長の常々の主張でございまして、次が始まる前に、何をやるかを考えていなければいけないというのが責任者の立場かなと思っております。

共通教育というのはこれでいいということではないだろうという、いろいろな展望が大学の個性に応じてあっていいであろうと、私は考えているところでございます。時間をオーバーしてしまい申しわけございませんでした。ご清聴ありがとうございました。以上で終わります。 (拍手)

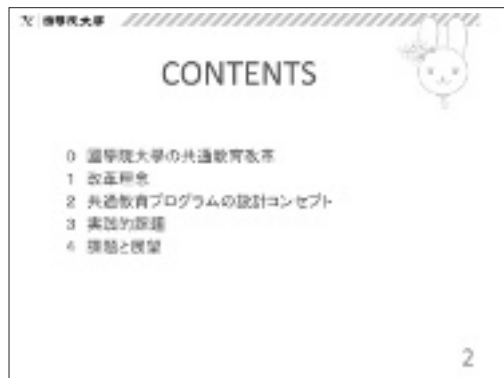
(中山) 大久保先生、どうもありがとうございます。それでは、ここで15分間の休憩をとりたいと思います。現在45分でございますので、16時ちょうどから再開をさせていただきますと思います。

また各報告に対する質問がございましたら、お手元の質問用紙に質問内容、どなたにご質問かを明記の上、会場の出口両脇にあります学生がアンケート回収箱を持っておりますので、そちらのほうにご提出をいただければ幸いです。山田先生のご講演はもちろん、各大学の共通教育に関する質問、確認も歓迎いたします。なお、時間の都合上、全ての質問をご紹介できないこともございますので、あらかじめご承知おきください。なお、シンポジウム終了後の情報交換会ですが、まだ多少の余裕がございます。当日参加も受け付けております。お値段でございますけれども、3,000円でございます。参加を希望される方は、情報交換会の受付に当日参加の旨をお申し出ください。それでは、しばしの間ご休憩ください。

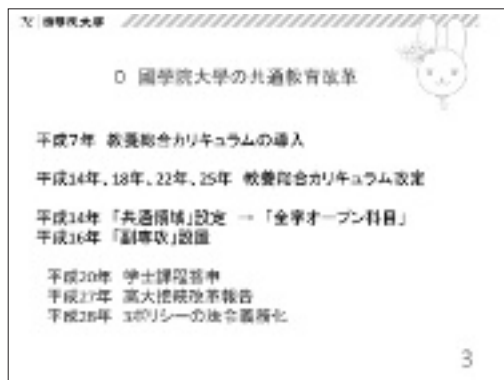
( 休 憩 )



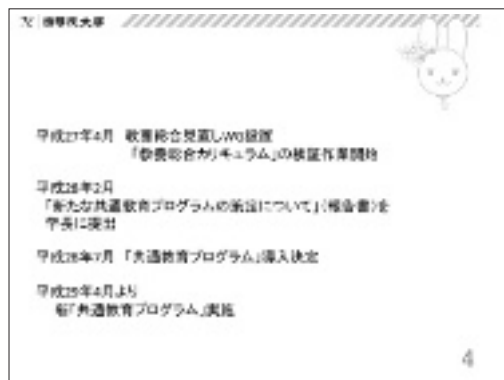
1



2



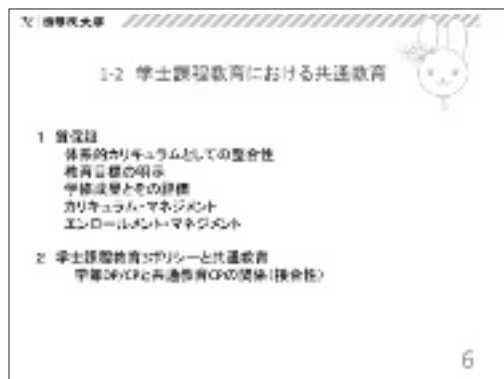
3



4



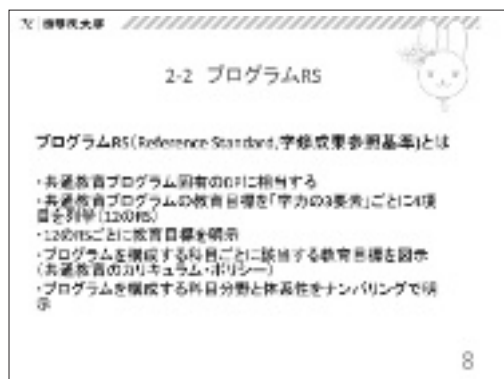
5



6




7



8

文 国学院大学

### 2-3 「専門教養」の考え方




- ・日本学術会議「21世紀の教養と教養教育」
- ・学部専門科目の基礎部分を切り出して、パッケージを編成
- ・修士課程生がそれらを共通教育として学修
- 自分が専門的に学修しない分野の学修内容を体系的に学ぶ  
（パッケージ単位選択必修）
- 自分が専門的に学修する分野の知を相対化し、総合的な知に導く

9

9

文 国学院大学

### 専門教養の「教養」理念




- ・修士課程教育における国学院の「教養」のあり方を示唆する
- ・「教養」を構成する知を明示し、実質化する
- ・学部院を越えた「市民的教養」に結実する科目を置く  
…「シナズンシップ教育」

10

10

文 国学院大学

### 2-4 RSとCP/DP



平成28年 3月11日の法令による義務化

学部CP/DPの態形としての共通教育プログラムRS

- ・「学力の3要素」に準拠したCP、DPの図表
- ・学部専門科目(DP/CP)の下に共通教育プログラムRS、CP表をつけ、「修士課程教育」全体のCPとする。

学修成果のアセスメント


- ・全学的な「学修成果のアセスメントポリシー」を策定

11

11

文 国学院大学

### 3 実践的課題 質保証の取り組み



- 1 カリキュラムマネジメント  
共通教育センターの機能強化  
共通教育センター一での管理体制  
学修成果の可視化  
共通教育KPIの方法
- 2 エンローメントマネジメント
- 3 成績と改善のPDCAサイクル 「教養アセスメントポリシー」


12

12

文 国学院大学

### 4 課題と展望

#### 4-1 修士課程教育における共通教育のあり方



包括的、分断統合的か

共通教育「全学的能力体制」の必要あり。

共通教育は大学を越えて


修士課程教育における共通教育のあり方は、大学の歴史、組織的・人的構造に応じて、一概ではない。

13

13

文 国学院大学

### 修士課程教育に対する5つの制約(日本学術会議)




- 1 制度的・構造的な制約
- 2 実用的教育プログラムへの要請
- 3 学生の学力の多様化
- 4 パフォーマンス/アウトカム評価圧力
- 5 財政的制約

14

14

文 国学院大学

### 4-2 共通教育のセカンドステージ



修士課程教育における共通教育

「学位プログラム」と「共通」教育  
or/and → コアからの抽出  
コア科目で選別と質保証は「共通」である必要はない

国学院大学のコアコアアソシアケルズと国学院科目

「共通」教育のオールタイムアップ


「副専攻」全開オープン科目の活用  
全学共通の目的別教育プログラムへ集約  
→ 「副専攻プログラム」の拡大再編

15

15

文 国学院大学

### 共通教育のセカンドステージ



セカンドステージへの展望

- 「プログラム」メニューの熟慮と質保証

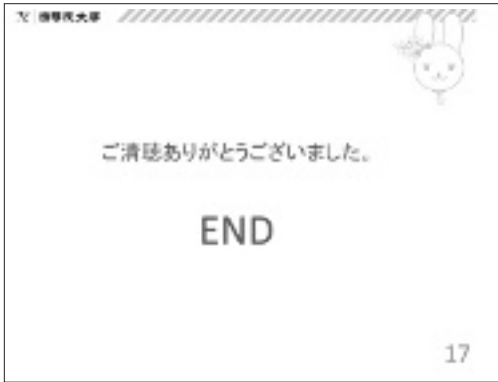
「副専攻プログラム」  
他学部専攻の異工性を担保すること  
選考としての質保証が必要  
修士課程教育における(国学院の)共通教育のあるべき姿か?

「人材育成」目的的教育プログラム  
どの学部にも属さない目的別教育  
修士課程専攻の一部(副専攻)とした場合の質保証と質保証

16

16





17

## 第2部 《シンポジウム》

### 【総括討論】

(柴崎) それでは、最初に山田礼子先生から、簡単に各大学からの報告に関してコメントをいただければと思います。

(山田)ありがとうございます。各大学というか、3大学を一緒にでもよろしいでしょうか。どの大学様も大変素晴らしいといますか、しっかりと作られた運営体制のもとで、これから運営されていくという國學院大學さん、それから2016年から動かしてこられている東洋大学さんも含めて、設計思想として非常によく作られているなという感じがいたします。もちろん、長い歴史を持っておられる立教大学さんの全カリの、今は名前が変わってしまっているのですね、全カリというのは使わないのですね。いずれにしても、しっかりでき上がっているなと思います。

1つ、質問がございます。私、中で申し上げましたように、大学基準協会のほうで、学習成果に対するアンケート調査を行いました。その中で、例えば各大学に、学位授与コースにおいて卒業に求める学修成果をどのように設定していますか、当てはまるもの全てを選択してくださいという質問をさせていただいております。そうすると、ほとんどというか、これは複数回答ですけれども、50.7%が全学単位のDPで設定している。学科コース単位で設定しているところが59.2%、共通教育、教養教育に関するDPを設定しているところは、わずか5.1%となっております。そういうことを考えますと、今日のお話を伺っていても、私自身が考えるのは、共通教育、教養教育に関する、例えばリファレンス、参照基準にしても、東洋大学のスタンダードにしても、卒業時に修得すべきものというのは、専門的知識の部分は置いておいて、全学単位でつくり上げられるDPとも齟齬はないと思うのです。そういう点を、例えばそれぞれの大学さんの中ではどのように、共通教育・教養教育の中で設定しているのでなければ、全学との整合性みたいな形で調整されているのかということをお伺いしたいということがございます。

それから、やはりアセスメント、これは、これからというところが非常に多いのですが、例えば先ほど國學院大學さんのカリキュラムマップに基づいたものを見せていただきますと、当然ながら参照基準の中で数理的な目標などもちゃんと入っております。こういうのをアセスメントしようとするれば、おそらく何らかの基準があったアセスメントというのが、全科目を通じて作り上げていかなければいけないと思うのですけれども、そういうところをどこに置くのかということ、聞いてみたいと思うわけです。

と申しますのも、私ども大学教育学会で行ってきた課題研究の中で、第2のグループは、共通教育の数理部門だったわけです。これを全国のいろいろな大学に調査して、結局非常に難しかったのは、例えば数理部門を設定していたとしても、共通のスタンダードでアセスメントするようなものができなかったということがありました。その背景として、やは

りどうしても高大接続という観点にも関係してまいりますけれども、高校までに、例えば数学とか理科系の科目を学んでこなかったとすると、共通・教養教育の科目等で設定しようとするものが、非常になじみがないところから、できないということが浮かび上がってくるかもしれないわけです。その点を、例えばどうされるのかというところにあります。これは、おそらく日本特有の問題で、アメリカなどでは、基本的には簡単かもしれませんが、SATとかで必ず、必須では数学などが足されますし、韓国にしても、中国の入試、いろいろな言われ方をしますけれども、その中で数学が必須になっていますし、大学教育の1・2年でも、中国では必須になっているというところがあります。だから、日本では履修しなくてもいいのですが、今の時代において科学的思考であるとか、数理的な読み方というのを求められるとすれば、それをどういうふうにしていくのかということ。これがもう一点。

それから、もう一点目は、立教大学さんは、1年生から4年生まで共通教育の科目を履修するとおっしゃっていただきました。そうすると、当然ながら高度教養教育という観点が入ってくるかと思えます。高度教養教育というのは、実はこれは今大学院のほうでも、リーディング大学院などでは高度教養教育的な視点というのは、それぞれのリーディング大学院の中に入ってきて、例えば理系のプログラムの中にも、社会科学的、人文系的要素を入れるという、非常に教養的要素が入ってこなければいけなくなっていて、逆に、それができていないからこそ困っているという状況があるんですけども。例えば、この高度教養教育というところにつなげていくとすれば、どういうようにしたらいいのかというものです。

最後は、非常に実務的な話ですけども、どうしても共通科目の依存度として、科目が多くなればなるほど、当然ながら専任の先生だけではなくて、非常勤の先生への依存率が高くなってまいります。そのときに、どうやってスタンダードなどを設定していき、また、それを担保していくことができるか。実践的な何か鍵みたいなものがあつたらということですが、いかがでしょうか。以上、4点、コメントも含めて。

(柴崎) ありがとうございます。全ての大学さんに全てのコメントをいただくと、ちょっと違うかもしれませんが、それは各大学さんに取捨選択してお答えいただくということで、一応発表の順番に従い、立教大学の佐々木先生からお願いいたします。

(佐々木) ご質問ありがとうございました。ディプロマポリシーの書き方ですけども、共通科目の目標としているものも、言語と総合系とそれぞれにございます。そして今のうちの書き方ですと、各学部のディプロマポリシーの中に共通部分の記述を、同じ文章で入れ込む形で書かれております。それ以前は各学部が全く独自につくっておりました、全カリは全カリでディプロマポリシー、カリキュラムポリシーを独自に掲げておりました。そうしますと、ディプロマポリシーで共通教育について何も触れていない学部が幾つかあったのです。今回はそれをなくすように、意図的にそれを組み込むように書き直しました。やや形式的ですので、その精神の浸透はこれからの運用次第ということだと思います。

それから、アセスメントの件ですけれども、それに関連して高校での学習のアンバランスというか、それが大学にどのように影響があるか、そして、それによって、アセスメントの困難さがどうなっているかということですが、これはちょっと難しい質問で、まだ考えさせていただきますでしょうか、済みません。

3番です。高度教養教育が大学院の共通教育の考え方につながっていくかということをごさいました。本学の大学院でも共通教育をつくっていかうということ、予定としてはもちろん上がっておりますが、具体的にはまだ動いていないという段階です。立教で始めましたのは高度教養と申しまして、講義科目で4年生に特化した教養科目を展開することではございません。「立教ゼミナール発展編」と言いまして、学際的なテーマで演習科目を設定することで、ある程度自分の学部・学科の専門性の教育を受けてきた学生が、その用語あるいは考え方を使得って専門性をぶつけ合わせるといった科目です。それを教員が差配するというような授業科目が、今立ち上がって行われております。これは、学生にも評判がいいのですけれども、特に教員に大変評判がよくて、やりたいと手を挙げてくる教員が後を絶たない。そのうち断らなければいけないのではないかと、いうほどです。教員からは、大変刺激的で魅力的な授業だと見られています。実はこれ、企画提案型というタイプの授業でございまして、教員が自分で科目について企画しますと、ゲストスピーカーをたくさん呼べるとか、兼任講師コマがつくとか、いろいろな特典があります。初年度は企画・提案がなく、こちらのほうで設計して実施していただきましたが、来年度は2年目になりますが、相当数の提案が出てきて、うれしい悲鳴ということになっております。

それから、4番目でございますけれども、確かに兼任講師をお願いすることというのは、少なからずございます。原則、総言系科目では、専任教員が担当する科目比率が決まっています。本来であれば三十数%ぐらい持つはずですが、実際には役職について兼任コマを担当すべきコマに充てるということがございます。そういった場合に限り、専任が担当する科目を兼任講師に代えてもよいというルールになって、実際の専任担当率は3割程度が実際です。本当は、少なくとも35%は専任教員が持たなければいけない。でも、もともと65%は兼任講師なのですね。

その兼任講師の先生方には、担当者連絡会というのがそれぞれの科目、ジャンルごとにあります。一番徹底して行っているのは言語系の科目でございます。それぞれの言語の中でかなり頻繁に担当者連絡会を開催し、カリキュラムの趣旨、テキストの扱い方、試験などについて情報を徹底したり研修を行ったりしています。教科書あるいは試験を科目によっては統一することもあつたりします。総合系につきましては、人文系、社会系、自然系の、スポーツ系といった大枠、ざっくりとしたものとなります。兼任講師は教員の人的つながりをお願いすることが多いわけですが、とりわけ昨年度から新しく始まった「学びの精神」の科目につきましては、始まる前に担当予定者を呼んで、担当者連絡会を行い、科目の趣旨説明をしました。どの科目もそうだと思いますが、その科目の趣旨を書

いた文書を作成しておりますので、それを担当者連絡会に来られない兼任講師には別途お送りします。それから、窓口になっている教員、あるいは職員からは、別途口頭で願いをするというような形で、できる限り徹底するということはしてございます。以上です。

(柴崎) ありがとうございます。それでは、東洋大学の神田先生、お願いします。

(神田) どのようにお答えしたらいいのかなと思って、ずっと立教大学さんのお答えを聞きながら考えていました。全くそういう意味では、企画をやっているという回答は実はできないです。と申しますのは、先ほどお話ししましたように、今年度から新しい基盤教育カリキュラムを動かしていたわけでごさいます、それとともに、ご報告しましたように質の保証という仕組みも並行して動かしていくわけでごさいます。そういう意味で、今ご質問になったことが、現在進行し、あるいは課題として我々も捉えているということが正直なところでございます。ですから、最初のご質問の3つのポリシーに関しましては、全学的な方針がございまして、各学部、学科ごとに独自のポリシーを定めて、それはやはり全学的なポリシーと齟齬がないように当然しているわけでごさいます。これも学長フォーラム等を毎年開催してございまして、各学部からの報告をいただくということをしなが、お互いにレビューをしているというのが現実でございまして。

アセスメントもですね、私どものような大学ですと、本当に多様な入試、たくさん入試で学生が来ているわけでごさいます。先ほどの山田先生のご質問のように、私は理工系の学部の教員でございまして、例えばセンター入試で入ってくる学生に関しましては、国語で入ってくる、物理が必要なのに化学で入ってきて物理を学ばないで入ってくる学生も当然出てくるわけです。そうなりますと、その学生に対してどうするか。入ったときに、私どもでは事前のテストを実施しますが、それによって大体学生の動向というのを把握するわけでごさいます。それによりまして、先ほどちょっとご紹介いたしました学習支援センターがございまして、そういうところでの支援をぜひ受けようという指導をしているわけでごさいます。ポートフォリオも導入してございまして、まだ一部の学部にとどまっているところでごさいます、全学的なポートフォリオを動かすところまでには行っておりません段階でごさいます。さらに評価するのも、私どもも通常の124単位を当然ながら履修をする。それを優・良・可、もしくはA・B・Cという形で評価しているわけでごさいますけれども、今学生にはなるべくそういうことではなくて、GPAも私どもは採用していますが、なるべく高いGPAをとるようという指導もあわせて行っているところでごさいます。それはやはり、単に単位を取ることから、質の転換ということを私どもは考えてございまして。そういう意味で、どのように質の転換を、教員も含めて学生に教育の中で展開していくかというところが、私どもとしては大きな課題でございまして。GPA2.0を卒業要件とするというのが、これはスーパーグローバルの時の構想調書にそういうことが書かれています。これは非常に大問題になりまして、実際にGPA2.0で卒業要件とするのか。これに関しまして、私どもとしても検討している段階です。先ほどご紹介した全学カリキュラム委員会の中で、単に単位数を取ることだけではなく



て、質の保証をどうしていくかという問題を、実はこれから十分議論していかなければならないという状況にあるのが事実でございます。

3番目に関しましては、5年ないし6年の全体的な学部と大学院を含めた教育課程、教育体系の中でカリキュラムを考えていくということもやっている学部もございますが、十分高度教養教育ということに関して、それ自体を取り上げてどのようにしていくかということは、実はまだ議論をしている段階ではございません。当然ながら、大学院の中では、そのような科目を共通科目として取り入れていくということ、一昨年ぐらいから進めてございます。それはカリキュラムの中に高等教養教育という形での科目を、それぞれの専攻の中に入れるということをやっているわけでございます。

最後のご質問でございますが、これもまだ十分私ども、できていないところでございます。現実的には、全学カリキュラム委員会の中で既に議論をしているわけでございますけれども、少なくとも基幹科目、あるいは必修科目に関しましては専任の教員が担当しておりますし、60%の科目について専任が担当しているという学部もございます。その中で、大事な科目に関してはなるべく専任が担当する。これは、全体の科目数との関連もございまして、先ほどちょっとお話が出てきましたけれども、科目数を多くしてアラカルトにすると、本当に学んでほしい科目をとらないで卒業してしまうという学生も当然出てくるわけです。そうしますと、ある程度カリキュラムのアラカルト方式よりも、かなりリジットなカリキュラムをつくってしまうということにもなってしまう。その良し悪しもあるわけでございますけれども、そういうことでの質の保証と申しまししょうか、質の担保という形でやはり考えていかなければならない問題かなと思っているところでございます。本当にこういうふうにやっているということ、具体的な課題として、私どもとしてはとっているところが現実でございます。

(柴崎) ありがとうございます。それでは、大久保先生。

(大久保) 順次、山田先生のご質問にお答えします。まず、学士課程教育、学部、学科のDP・CPをAPも含めて3ポリシーというのが本学もなかったわけではないのですが、法令化に伴って、今年度で大々的な書きかえをするということになりました。そのときに、先ほど報告のほうで申し上げたとおりでございます。むしろ共通教育のプログラムのCPはこうです。DPとは言いませんし、APもないわけでございますけれども、プログラムはこうです、RSというDPにかわるものをつくって、カリキュラムポリシーはこうですということを示して、これと学部のカリキュラムポリシー、DP・CPとで全体で学位プログラムというふうにしてくださいとお願いをしました。これは学部長会でさんざん示して、各学部にご了解をいただいて、専門科目のDPを書いてくださいというふうに申し上げました。

もう一つ重要なことは、本学は全学の國學院大學の3ポリシーというものを持っております。國學院大學全体の3ポリシーは、共通教育のポリシーというか、RSと非常に近いように書いてあります。そういう形で全学のポリシーと各学部のポリシーと、それぞれの

形で共通教育のポリシーと整合性を持つように設計をしました。これは、作り直したからこそうまくいったということになるのではないかと思います。4月になると全部アップする予定ですので、それを見ていただければ、國學院大學はこういうふう設計しているのかとご理解いただけるのかなと思っております。

次にアセスメントについてご質問がございました。おっしゃるとおりで、本学のように、数学をほとんど勉強せずに入ってくる学生が多々いるという状況のもとで、今回、確かに数的推論という科目を選択必修科目として設けました。これは、1つには、就職に当たってSPI対策という部分もございました。けれども、実は本学は入学時学力診断と、それから、1年次学年末学力診断というのを、英語と国語と数学で実施しております。1年生です。その結果を見ると、1年次の4月の段階と1月、1年たって学修の終わる段階で、学力が大抵下がります。これがずっと課題になっておりまして、アセスメントしてきたわけです。実は数学に関していえば、アセスメントに伝えるだけの授業がなかったということでありまして、これでは学生にとって失礼であるということもございまして、数学の基礎を学ぶ科目を設けたのでございます。英語に関してはTOEICを1年生に全員でぜひ受けてもらうような制度設計をしております。というわけで、まだ始めたばかりでございませけれども、特にアセスメントというのは全ての科目で同じようにできるものではないと思いますので、特にスキル系の科目に関してのアセスメントの体制というのは、ある程度は既にあって、それをどういうふう展開していくかということになろうかと思います。

高度教養教育、あるいは高学年の教養共通教育をどう考えたらいいだろうかというご質問ですが、これは本学の場合は、さっきご紹介した全学オープン科目と副専攻はまさにそれであると思っております。大学院に関しては、私はあまり関与しておりませんが、大学院、特に理系の大学院は、あまりに専門、特化してしまっていて、教養が足りない、社会知が足りないというような、そういう指摘に対する反応が大学の中にあるのかもしれませんが、本学は理系を持っておりません関係で、むしろ学士課程教育の中で、どのような形で4年間の学士課程教育の教養部分、専門ではない、狭い意味での教養・共通部分というのがあるかといえば、それは全学オープン科目と副専攻で、ある程度充当できている。それをきっちり絞って、まさに東洋大学さんがおっしゃったように、つまみ食い、食べたけど、まずいから、ぼいと捨てちゃうという、つまり履修放棄をさせないで、主体的に学修させる方向に導いていくということが、むしろ高学年の教養教育の質保証ということになるのではないかなと思っております。

最後に、非常勤依存率、高くなって大丈夫ですかというお尋ねでございしますが、全然大丈夫ではありません。従来、本学が教養総合として今年まで開いていたものは、非常勤依存率は90%近かったのです。すごいでしょ。したがって教養教育の質保証が担保されていませんでした。実は科目によってできているところがあり、神道、スポーツはできています。非常勤依存率は高いのですが、できています。できていないところは、あまり言いたくないので言いません。というわけで、先ほどはあまり詳しく触れませんでしたけれど

も、今回の改革は、マネジメントをどうやるかということが非常に大きな、むしろ技術的な課題で、それを実現する体制をつくりまして、それぞれの科目にしっかりした責任者を置き、特に科目数の多い英語のような科目の場合は、しっかり制度設計を致しました。非常勤が多かろうが少なかろうが、大事なことは、中核の専任がどれだけしっかりやるかということに尽きると、私は思っております。ですから、専任教員が中心になり、しっかりしたカリキュラム設計をして、比較的コンパクトな非常勤集団でマネジメントしていくということを、4月から始まるカリキュラムではぜひ実行することを目指して、人の手当て等も相当考えて配置をしました。非常勤依存率をぐっと下げるというプランで、これは具体的なことですのでここでは申し上げませんが、開講コマ数は、完成年次が来ますと、従来の教養に比べて35%減ります。非常勤依存率は多分60%か、そのぐらいまで下げられるのではないかと考えているところがございます。以上でございます。

(柴崎) ありがとうございます。一応、山田先生のコメント、あるいは質問に3大学の先生方にお答えいただきました。何かつけ加えて、ちょっと言いたいことがある先生方がいらしたら。佐々木先生。

(佐々木) アセスメントの件ですけれども、数字なので言いにくい側面もあるのですが、実は学修伸長度測定テストを、例えば英語ではやっています。他の科目についても間接評価の形ですが、同じ学生ですずっと追跡調査をする形で、学生の自己評価ですけれども、学修に対する姿勢がどのように変わったのか調査しております。例えば英語では、1年生は入学時に全員、TOEIC-IPをプレースメントテストとして受験します。そして、12月に英語の学力の伸長度を測定するためにTOEIC-IPテストをやります。それが2年になっても、4月、12月というように、4年まで2回ずつ受験する機会を与えています。その際の受験料は無料です。ところが高学年の受験率が高くないようです、残念なことに。何%とは申しませんが、あまり高くありません。ですが、最後まで何度か受験してくれる学生については、1年から4年までのデータがありますので、特定の個人をずっと追跡することができます。学生たちの入学時4,500名のスコアはあまり高くありません。平均が500点を切っています。でも、4年間の平均で160点近く伸びるというデータがあります。つまり、500点を切っている学生も、650点くらいにはなるということです。ですから、1年から4年まで何らかの形で、言語は自分でやろうと思えばいくらかでも勉強できるような制度はありますので、やれば伸びるということはあります。ただ、それを高大接続という意味合いで、推薦を依頼する高校、あるいは関係校といわれる立教学院の高校などに求めたり、入試広報として、外部試験のスコアを入試でカウントする、あるいは、それを一般入試英語に代えてカウントする入試をやりますと、受験者が増えないどころか、話題になるくらい減ってしまうということが起こったりします。ですので、まだまだ実験段階といましようか、一面危ないところが私立大学の経営的にあることが今見えているところだと思います。

(柴崎) ありがとうございます。質の保証というところは各大学ご苦労していらっしゃる



るようで、実はご質問の中にもあります。それでは、先ほど会場の方からいただいたご質問、そんなに多くはないですが、10通弱のご質問をいただいています。こちらで質問の内容については少しアレンジさせていただきますが、ご登壇している先生方にお返事をいただきたいと思えます。

まずは山田先生の最初の基調講演に対して。ここにいた方もかなり衝撃的な結果かもしれませんが、学習時間とテストの関係がないというのか、ほとんど見られないということに関しての質問です。かなり、ある意味で衝撃的です。各大学さんでは、いかに学生に自主的な学習をさせるかということにご苦労されているところも多いと思うのです。國學院大學もそうですが、そういう中で実際には学習時間が多からといって、この場合ですけれども、成績とはそんなに相関がなかったということについてです。立教大学の林先生、並びに桜美林大学の鳥居先生からいただきましたが、1つは、この調査を今後も続けるのかということ。それから、調査の基本である、特に山田先生からご指摘のあった高校での入試のための勉強を含めて、高校までの勉強というのが、特に1年生、2年生では大きな影響を与えているかもしれない。ただし、実験という観点まで行くと、統制が非常に難しいわけです。そういうことも含めて、今後調査を継続するのか。あるいは、特に高校までの学生の学習というものをどう考慮するのか、例えば調査、テストというのが可能なのかについて、ご意見ををお願いします。

(山田) 非常に悩ましい結果をお示ししてしまったかなと、反省はしているのですが、実は私どもの大学IRコンソーシアムという、もしかすると、ご出席されている大学さんの中でも、大学IRコンソーシアムに参加していらっしゃるところがあるかもしれません。大体50校前後が参加しているコンソーシアムですが、その中でも、授業時間の関係と学習成果の部分なんていうのをよく聞いております。本当に答えはいろいろです。ですから、例えば一つ一つをマイクロでとったカーブと授業時間の関係というのを、教員一人一人が例えば非常にコントロール、統制をして、シラバスの中でそれこそ予習、復習というものをに入れて考察すると、関係は出てくる場合もあると思います。しかし、マクロで見たときに、特に今回お見せしたのは大学IRコンソーシアムとは全く違う調査でありますけれども、第一に、1年生、2年生での共通教育の成果とは一体何なのかということは合意点がないままに、私どもはパイロットというか、そういう形で作問をしているのです。だから、その作問の中身というものが、参加して下さっている5大学の共通教育の成果になっているかという、必ずしもそういうものではない。むしろジェネリックなスキル、汎用的なスキルという視点でしか作問していないので、もしかすると、大学での授業を通じての学習時間と関係がなかったとは言えないでもないわけです。だから、検討材料として見ていただきたかったのは、授業時間と成績、学習成果には、そういう側面もあるということですね。全て授業時間が伸びたからといって学習成果につながるかといったら、そうは言えないかもしれないし、言えるかもしれない。非常に曖昧なお答えになってしまうかもしれませんが、分析の仕方によって非常に違ってくることもあり得るという、1つ

の例であると思います。これは、日本の中で授業時間の学習時間に非常にスポットライト、焦点を当てられておりましたけれども、私、これ、何回も海外の学会等で発表させていただいたことがあります。そうすると、皆さん大変おもしろがられて、日本では学習時間というのをそこまで気にするのと言われたことがあるのです。だから、もしかすると、学習時間が少なくとも成果につながる人というのは、一定数は存在することはあるかもしれませんが。逆に、学習時間を非常に一生懸命上げることによって上がる学生もいるし、もしかすると、そうではない学生もいるかもしれない。だから、そのあたりは非常にグレーなところであるけれども、いろいろな分析軸をつくって、見ていかなければいけないのではないかなとは思っております。

(柴崎) ありがとうございます。今、学習時間、学習時間と文科省も単位の実質化というところで、最近特に強く、授業を15回やるということも含めて言っていると思うのですが、それに対して一種の警鐘というか、少し課題ですね。

(山田) 済みません、もう一つ、補足で簡単に説明させていただきたい点があります。例えば、今アメリカなどでも、従来からあったのですが、大変注目されている1つのプログラムにコンピテンシー・ベースド・エデュケーションというのがございます。知っていらっしゃる方、たくさんおられると思いますが、これは単位の実質化とは全く関係ないのです。ですから、学生がある一定水準まで達したとすれば、それでその科目は履修し終えたとして学位プログラムにつながるということで、多くは成人学習者、つまり社会人であるとか、そういう人たちを対象としているプログラムです。これは、テキサス州なんかでは、もっと若いいろいろな人たちに適用しようということで広がりつつあって、ウィスコンシン州でも、実験的にトラディショナルな年齢層の人たちにも行っています。この概念というのは、要するに学びというものは一定のところまでアセスメントで達成していたら、それは授業の中で学習時間とか、予習・復習とは関係ないという設計で行われているものです。そういうものも実は従来からあって、今また注目を浴びている1つのプログラムとしてあるということをお願いしておきたいと思えます。

(柴崎) ありがとうございます。続きまして、北海学園大学の岡崎先生からの質問です。先ほど山田先生のコメントの質問の中で明示がありましたが、いわゆる昔から言う共通教育だけを専門とする教員と、いわゆる専門科目だけを担当する教員というのは、分かっているか分かっていないかという質問ですが、既にその答えを出されているところも報告の中にもありましたが、もしよかったら、簡単に一言ずつお答えいただけますか。

(佐々木) 私は最初、一般教養部に着任をしました。専門はドイツ哲学です。今は文学部で専門科目を担当しております、実はこの國學院大學の哲学科でずっと長い間非常勤で授業をさせていただいて、本務校ではなくて非常勤のほうでより専門に近い授業をしているという、そういう境遇です。ですから、自分の職務と自分の専門性が完全に一致していない教員は、現状の大学では多いのではないのでしょうか。というのは、私の専門としているドイツの解釈学的な哲学を、そのものを勉強したいという学生は、28年間立教で勤めて

いますけれども、大学院生で最近ようやく現れたというぐらいの感じで、そうそう今まではありません。ですから、自分の専門をベースにして、やはり何らかの意味で、どんな学生にも資するような、そういうものをそれぞれの学生の成長段階、専門性の成熟度に合わせて授業をするという柔軟さが必要なのだと思います。それだけに、大学教員は自分の専門だけではなくて、他の専門にも目を配る、その幅広さが必要です。研究者としてはピンポイントで深めていくのですけれども、教師としてはなるべく広がってという、悩ましい両方の性格を持っていると思います。

(柴崎) 佐々木先生のお話は、要するに特に専門だけをやる教員とか、教養だけをやる教員というのは分かれているわけではないと、そういうことですね。

(佐々木) はい。

(柴崎) 神田先生も、多分そのようなお話だと思います。どうぞ。

(神田) そうですね、まさしく佐々木先生のおっしゃることに、全く私は同感するところです。私のほうも、もちろん教養科目を主に担当される先生も、学部・学科にそれぞれ所属されておられますので、例えば学部・学科の中で、その先生の例えば理科教育、自然科学系をやる先生であれば、ご専門の立場からある学科の専門の卒業研究を受け持つことも、現実にあるわけでございます。ですから、そういう意味で、佐々木先生と同じような考え方、私も同意見です。

(柴崎) 大久保先生から。

(大久保) 柴崎先生、ご質問の趣旨は、帰属とか所属とかいう意味なのでしょうか。

(柴崎) いえ、そうではなくて、要するに教養だけを専門に……。昔の一般教養部みたいに教養教育だけを担当する教員と、学科の専門だけを担当する教員とかというのが分かっているのか、そうではないのか。

(大久保) ああ、それは分かれていないですね。分かれていませんけれども、各学部、教養を持たれる先生もいらっしゃるということです。ただ、今回の共通教育の改革によりまして、共通教育プロパーとして開く、例えば英語等に関しましては、むしろ共通教育センター所属の教員を何人か配置することになっております。あと、基礎日本語という科目も、共通教育だけを担当する教員というのがあります。そういうわけで、一部、共通教育科目について、共通教育だけを担当する教員というのもあります。しかし、一般的には教養を担当するというのは、基本的に学部にも所属して学部の専門の傍らで教養をお持ちいただく。今回の場合は、そのような科目は非常に厳選されて、実は専門科目なのです。専門教養です。ですから、そういう意味では、ご担当の先生方は大分お気持ちがお楽ではないかというふうには思っているところです。

(柴崎) 続きまして、これは3大学、山田先生も含めてですけれども、神戸学院大学の清水先生と環太平洋大学の小川先生からいただきましたが、ちょっとお二人の質問は違うのですが、こちらでアレンジさせていただきます。要するに、どこの大学もそうですけれども、先ほど神田先生からもお話しがありましたように、いろいろな入試形態で入ってきて、

入学時に学力差がある学生がいて、初年次教育という——これは山田先生が日本に広めたような言葉ですけれども、そういうことで非常に苦勞されている。そういう学力差がある学生に対する共通教育とかそういうことで、何か取り組んでいること、あるいは苦勞していること。共通教育のプログラムは、科目は同じように設定しているけれども、そもそもそれを受ける学生の間にもものすごく学力差がある、そういうときにも同じ科目を受講させることによる問題点、あるいは、その学力差に応じた何か対策をとっているかということをお聞きになりたいのだと思いますが、その点については、どうでしょう。

(佐々木) 学力差が明確に出てしまうのは、例えば数学とか、外国語の科目です。私は、数学は直接タッチしておりませんので、言語についてお話します。こちらのほうは放っておくと、毎年大量の再履修者、つまり落とす学生が出てきて、永遠に落とし続けて卒業できない学生が出てきてしまいます。英語が非常にできない、中学レベルの英語も怪しいというような学生も、試験の種別によっては入っているのです。また、外国人留学生の中には、うちはたまたま日本留学生試験をベースにして選考しているものですから、英語力のチェックがありません。ですので英語を学習していない留学生がいて、一応日本語はできるので日本語で行われる英語クラスに入れてもついてゆけない。結局、英語がネックになって卒業できないという学生が出てしまいます。それに対しては、リメディアルクラスを設けて対応しています。

数学につきましては、理学部の問題なのですけれども、相当苦勞しているということは聞いております。

(神田) 今のご質問は、我々、教える側からすると非常に大きな問題ですね。多様な入試で非常に幅広いレベルの学生が入ってまいります。一般で言われるように成績が正規分布をすることになればよろしいのですが、場合によっては山が2つできるような場合も実はあるわけです。そういった場合に、我々はどこをターゲットにして教えるのか迷います。マジョリティーを教える。そうすると、成績の良い学生をどうするのか。逆に、下のレベルに対応すると、どちらに引っぱられ平均的な学生への対応はどうするのか。我々にとっては非常に悩ましいところです。基本的に私どもでは、先ほどちょっと申し上げたような、学習支援センターというものを展開しているというのが1つと、それから、学部によっては入学時に学力テストをいたしますので、例えばそれによる語学、数学、あるいは物理学というものをクラス別の教育というのをやっているところもございます。

そういう形で、特に理系ですと、どちらかといえば学習支援はリメディアルに近いところが実は多うございます。文系になりますと、リメディアルよりも、むしろ意欲ある学生に対する学習支援のほうに重きが置かれるのかと感じています。学部によって多少色が違ってきているかなという形で、現実的にはそのような形に、私どもとしては考えているというところがございます。

(大久保) 國學院大學は、先ほど申し上げましたように入学時に学力診断というのを実施しておりまして、少なくとも確かに入試によってかなり学力差がございます。でも、それ



はやむを得ない。英語に関しては、従来からレベル別、上・中・下といますか、3段階でやっております。外国語文化学科では6レベルでクラス編成します。それは、英語力を上げることが学科の教育目標なものですから、そういうふうに行っているところもありますが、基本的に共通教育の英語は今までも、それから、これから導入する4月から行う英語教育もレベル別、30人クラスということでやる予定です。

一方、基礎日本語という、選択科目ですけれども日本語を定着させる授業に関しては、ちょっと申し上げるのは恥ずかしいのですけれども、共通テキストは中学2年生レベルに設定してあります。つまり、国語力というのは、國學院の学生はそう悪くはないと思うのですが、やはり、十分書く力や読む力がついていないという学生のために、中学2年生レベルの非常にやさしい国語力の授業を展開しております。このように設定している理由を申し上げます。國學院大學では特に学力低位の者に対して、国語を日本語と称して、基礎日本語と英語を義務履修としたことがあります。入学時学力診断である線から下の層の学生に、特別の復習教育、リメディアル教育のクラスをつくりまして、義務履修させました。それプラス、通常の英語も必修でした。この試みは大失敗いたしました。半分ぐらい脱落しました。授業に出てこない。教育がいいとか悪いとかいうレベルではなくて、学生の気持ちの問題もあるのかなと、ちょっと思いました。ベーシックイングリッシュという科目ですけれど、「あなたは学力がないから、それをとりなさい」と言うと、学生に「これ、とらなきゃいけないの、何で」とねじ込まれました。入学時学力診断でのクラス別で低位のクラスにいる、プラス、義務履修でベーシックイングリッシュを取り、もう一度リメディアル、おさらいしなさいというのは、学生の気持ちの上で非常に辛いものがある。日本語になりますと、ますますそれがひどくて、国語の試験の低位の者を切り取って日本語クラスを義務履修させました。何十クラスもつくって、義務履修させました。ところが、リタイアしてしまう、つまり放棄してしまう学生が半分でした。「嫌だ、こんなものやりたくない」、そういうことのございます。リメディアル教育は、私どもは完全に一度失敗をいたしました。その反省に立ちまして、安易につくっても学生にモチベーションがない。モチベーションがないと、やっぱり無理。それから、自分の学力にどれだけの自覚があるのか。入学時の学力診断の成績は全員に伝えてはいますが、そのことを学生がどのくらい主体的に自分の学力として受けとめているかという問題が、実は明確にされていないということがありました。そこで、学力差がある英語はレベル別でやっていき、リメディアル教育のクラスを無理につくって履修させるということのを避けてきたというか、失敗したのでやめたという経験がございます。

一方、数学については、先ほど申し上げたように、今までレベルは示したけれども、得点は示して、「あなた、数学できないよ」と示しておきながら、じゃ、それをどうやってブラッシュアップして向上させるかという授業はなかった。これは大変なことなので、つくったと。そういうことだろうと思います。今回設定する数的推論という新しい科目ですけれども、これも中学レベルでございます。中学レベルの数学のおさらいですので、学部によ

ては、「これではマクロ経済学はできません」と言われます。こちらは「申しわけありません」と。それは学部のほうで、どうか専門科目で教育していただきたいというふうにお願いをいたしました。そんなところですよ。

(柴崎) それでは山田先生も含めて、簡単に結構ですけども、どの大学も、國學院大學は2キャンパスですが、各大学さんは複数のキャンパスを持っていて、でも、いわゆる共通なり教養のプログラムは共通カリキュラムとしてやります。そうすると、たくさん学部が集まっているキャンパスもあれば、1つから2つ程度の学部しかないキャンパスもあるとか、教育などもいろいろ違います。そういうとき、運営上、実は同じ統一のカリキュラムを運営するというところのご苦労なり、あるいは工夫なりがもしありましたら、ちょっと短目をお願いします。同志社大学はどうですか。

(山田) そうですね、私の場合、全学共通・教養教育には、実は執行部にいたときもかかわっていませんでしたので、その辺は具体的な実務的なことはわからないのですけれども。ただ、教育支援機構という組織の中で私がおりましたのは、学習支援・教育開発センターでございましたから、ここと共通教育センターと、それから、もう一つ、免許資格センター、この3つが集まったところでありますから、ここでの会議というのはあります。その中で共通教育センターのほうから、運営の仕方、私どものほうは京田辺キャンパスとメインである今出川キャンパス、私がおりますのは新町キャンパスで、今出川からちょっと近いところですよ。それと、烏丸キャンパスという、ちょっと離れたところに小さなところがあります。この中で、京田辺は主に理工系あるいは生命医科とか、そういうところがそろっております。こちらのほうの科目と、今出川の科目をどうするかということは、常々やっぱり運営体制の中で話題になってきています。先生方がやっぱり担当していれば、嘱託の先生を除けば、どちらにも教えに行くというような形でやっているというので、こなしてきたのかなと思います。

もう一つ、やっぱりインターディシプリナリーな科目をどう提供するかということも、全学で各学部教員がチームで、他の学部の教員と一緒に教えてくれるという科目も設定して行っているんで、わりにバランスをとるような仕組みというのができていたような記憶はございます。ただ、現在どうなっているか、ちょっとわかりません。

(佐々木) 立教大学は池袋と埼玉県の新座市というところに2つに分かれておまして、池袋が7学部、新座市のほうが3学部であります。授業数の規模ですけども、共通科目の総合系の科目につきましては、池袋2、新座1という原則でコマ数はそろえております。それから、言語につきましては、全く同じ条件で必要な科目数は新座キャンパスにもそろえております。ただ、担当者ですけども、どうしても新座の総合系の科目は新座の学部の教員が中心になりますし、池袋は池袋の教員が中心になる。相互を行き来する教員も多少はいるのですけれども、居住地その他の関係で、そちらを持ちたいという教員も中にはいますが、専任教員は偏る傾向があります。特に困るのは、兼任講師を依頼するときに、やはり都内の兼任講師の先生が新座のほうでは引き受けられないと断られるケースがしば

しばあって、多少苦戦をしております。特に言語の場合、そういうことがあるのですが、言語では任期つきの専任教員に多数、担当をお願いしておりますので、そういう先生方に積極的に新座キャンパスに出講していただくという形になって、極力平等になるように努力はしております。

(神田) 東洋大学は今、4キャンパスでございます。全学共通でやる科目も幾つかございますので、それは同時配信をしてございます。同時配信は、これだけネットワーク環境が整ってきましたので、最近あまりトラブルもなく進んでおりますけれども、やはり、1つのセンターから、サテライトから配信いたすわけですので、キャンパスごとに担当の教員とTAを配置するわけです。やはり運用上、ちょっと大変なところもないことはないです。科目によっては、兼担の教員がおりますので、各キャンパスを回っておられる教員もございますし、多くは、各キャンパスにそれぞれ科目を担当いただいて教育をしているのが現実であります。

(大久保) 國學院大學は渋谷ともう一ヶ所、横浜市にたまプラーザにキャンパスがございまして、そちらに1学部、人間開発学部という本学の中で比較的新しい学部がございまして、共通教育の単位構成自体がかなり違います。また、教員養成を主たる目的にしている学部ということもございまして、専門科目のカリキュラムのコース、あるいは学部のポリシー自体もかなり独自性があります。共通教育の運営に関しましては、ほぼ教務部委員会あるいは共通教育センター委員会に人間開発学部からもおいでいただきまして、キャンパスでの運営に支障がないようにしており、学部の先生方は非常に協力的でございます。私も、つい去年までは、たまプラーザキャンパスでも授業をったりしてございまして、運営上、今のところ問題は起きていない。今度の共通教育に関しましては、渋谷の学部が、「それでは、私が行きましょう」といってやっしてくださる先生もおります。そもそも、たまプラーザに開講する共通科目というのは非常に少のうございまして、ですから、学部の規模が小さいということもあって、運営上それほど難しいところは、今のところはないと思っております。

(柴崎) 時間もそろそろなんですけど、最後になります。他にもいただいているのですが、申しわけないです、もう一つということで。同志社大学の谷本先生からいただいたので、これは同志社大学の山田先生にはお答えいただかなくても結構ですが、要するに、教育のFDということで、特に各学部で実際には専門教育の部分も、共通教育なり教養教育の部分も兼ねてというか、両方やっている先生方も多いとは思っているのですが、いわゆる共通教育、教養教育に対する先生方のFDとか、あるいは研修の仕組みというものがあるのか、あるいは単体なのかについて、ちょっとお聞かせ願えれば。

(佐々木) 前回の組織のところでもお話をしたかもしれませんが、立教大学の教員は学部の所属であると同時に全体の所属でもあるというのが趣旨でございまして、いずれの科目も持つということです。もちろん、教員個人個人では、どちらにどの程度重みを置いているかということは様々で個人によって違います。全カリの科目を担当する、あるいは全カ

リの運営にサポーターというような形でも参加する、これは2年任期なので、多くの教員が長くいる間には1回くらいはやるかなと。そういうことに参加することによって、全カリについていろいろなことを訓練されてるのです。全カリセンターというのは、ただ単にカリキュラムを運営するだけでなく、教員の意識改革を促進する役割を兼ねている組織体だということになっております。ですから、FDはもちろん各学部やってはおりますが、全カリセンターの活動に参加する、科目を担当するという自体もFDだと受けとめられているということです。

(神田) 本学のFD活動は、最近は各学部あるいは学科単位でのFD活動というのがかなり浸透してまいりました。そういう意味で、学部・学科単位でのFD活動は、かなり活発になってきたかなと認識しております。教養科目、特に最近ですと英語に特化した形でのFD活動というのは、ここ数年、比較的多く実施していますけれども、共通教育科目のFD活動という形での特化したFD活動というのは、私としては記憶はないです。

(大久保) FDは、何度も申し上げますが、できているところと、できていないところがある。できているところと、できていないところの差が非常に激しい。FDを非常にちゃんとやっている部分もありますが、全然やってくださらない部分もあったというのが実態でございました。ほんとうに、耳が痛かったですけれども、実は、この4月から共通教育のプログラムを動かすに当たって、最初の課題は管理体制をしっかりと同時にFD、特に科目数の多い英語ですとか、その部分についてのFDをどのように進めていくかというのは非常に大きな課題でございまして、共通教育FD推進事業というようなことでもやろうかと思っているところがございます。既に、基礎日本語のほうはFDを始めると言っております。ああ、よかったと思っているところであります。要は、担当になる専任がどのくらい意欲を持って教育の改善に取り組むかということに尽きると思います。できていないところを強化するFDの体制づくりというのは、この4月から、私が引き続き担当するので、絶対にやらなければならない部分の1つというふうに考えています。

(柴崎) ありがとうございます。時間が来ました。他にも、日本大学の清水先生、岡山大学の鈴木先生からもご質問をいただいておりますが、申しわけないのですが、時間の関係で、ここで打ち切らせていただきます。両先生、もし時間がありましたら、次の情報交換会の中で、直接興味のある先生にお尋ねいただければと思います。

いよいよ締めということでもないのでありますが、結局、今日を見ますと、やはり最初に山田先生が各大学の先生に投げかけたコメントなり、質問に尽きる部分でもあります。さすがに立教大学さんは、全カリで20年間にわたる実施の上での今回のさらなるステージアップということで、それに対して、東洋大学さんと國學院のうちは、今年ないしは来年度から、次のステージを目指して動き出したということで、ちょっと差があるかなという感じがいたしました。いずれにしても今後の課題としては、学士課程教育という、いわゆるプログラムでの統一的な教育というものを、ほんとうに大学はできるのか、教養とか専門とかです。そういうのを考えたときに、教養というのはどうするのか。それから、山田礼子先



生からのお話にあって、ちょっと私たちも中身を考えたこともなかったのですが、GPAというのは124単位、卒業する前段としてGPAという仕組みをとっているのがどこでも普通ですけれども。その質保証なり、アセスメントもそうですけれども、共通教育の部分のGPAと、専門部門のGPAというのは、何かそういう質保証の成果の可視化という面で——今まであまり考えていなかった視点ですけれども、区別というのか、その関係はどうなっているのかということは、もうちょっと考えなくてはいけないのではないかということですね。

それからもう一つは、共通教育というのを推進する上で、各大学全体の教員がどのようにかかわったか。残念なことに、私立大学では非常勤の方に頼る部分がどうしても多くなります。いろいろな話を聞いても、やはり何だかんだ言っても、少なくとも50%以上の部分は間違いなく非常勤の方に頼っているのが実情なので、その中で、先ほど最後の質問にありましたFDではありませんけれども、質保証をどうしていくかということが、課題が浮かび上がったのではないかと思います。

それにしても、山田先生の基調講演をはじめ、3大学の先生方に貴重な話を伺えて、最後までここに残っていただいた参加者の方々に何らかの示唆なり、考える視点を与えることができたなら、主催として大変うれしいことだと思います。最初に申しましたが、この後、5時半から情報交換会もごございますので、もしお時間がありましたら、事前に申し込んでいらっしゃらなくても飛び入りでも結構ですので、そこでまたご歓談いただきたいと思います。本当に今日は、長い間、この登壇している先生方、それから会場の皆さん方、ありがとうございました。これで、今日のシンポジウムを終わりにしたいと思います。どうもありがとうございました。(拍手)

(中山) ありがとうございました。以上をもちまして、國學院大學教育開発推進機構、平成28年度教育開発シンポジウム「学士課程教育における共通教育—次なるステージへ—」を終了いたします。皆様方、本日はご来場の上、長時間にわたるご参加、まことにありがとうございました。また、最後に壇上の先生方にもう一度盛大な拍手をお送りいただければと思います。(拍手)

— 了 —

## A Case of Elementary School CLIL Practice in Trento, Italy and Perceived Problems of the CLIL Teachers

OSADA, Eri KASHIWAGI, Kazuko YAMAGUCHI, Takane

### Abstract

This research reports on CLIL (Content and Language Integrated Learning) practices in classrooms observed at S school in Trento, Italy, which implemented CLIL ten years ago. It then examines interview data to determine the problems CLIL teachers perceived in executing the method. This school has seven to nine hours of CLIL classes a week including music, math, and English culture, which are conducted almost entirely in English by either Italian teachers, near-native speakers, or native speakers of English. In addition to these CLIL classes, children are taught phonics and other linguistic skills in English classes. In the observed CLIL classes, the teachers devised “teacher talk” and types of activities, based on language acquisition theories, to encourage students to notice language functions used. They also had their students actively participate in the classes. However, some foreign teachers without Italian teachers’ licenses seemed to have difficulty with elementary education. In such cases, the Italian teachers tried to improve the foreign teachers’ teaching skills. Conversely, there were some Italian teachers, whose Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) level was B2, who thought that their English abilities were not good enough to be a CLIL teacher. These findings revealed that it would be necessary to complement expertise of elementary education with English language ability.

**Keywords** : CLIL, Elementary school English education, Teacher education in Italy, Quality of teachers

# Study Time University Students Spend outside of Class: Results of a Survey of Students

TOMURA, Osamu

## Abstract

This paper investigates how much time Kokugakuin University students study outside of class. The study it reports used data from a survey of students conducted in the spring semester of 2017. The findings can be summarized as follows. First, out-of-class study time among Kokugakuin University students is short, regardless of the type of subject and discipline. Second, out-of-class study time is longer among first-year students than in any other undergraduate year. Further, some students even continue to decrease their study time until their junior year. Finally, when instructors show students how to prepare and review for class, their motivation for learning is impacted positively, and the beneficiaries of this attention increase their out-of-class study time. These findings comport with the results of previous studies of out-of-class study time and learning outcomes. This paper shows the necessity of improving the capability of institutional research to understand out-of-class study time out more accurately; it is essential to adopt an approach that uses both cross-sectional and time-series data to ensure enrollment management.

**Keywords** : a survey of students, out-of-class study time, institutional research, enrollment management

# Discussing Educational Media: Applying the Cloud Services to Visualize Class Contents as Part of Educational Products: What skills are necessary to visualize the lesson as a collaborative process of the work?

NOMURA, Kazuo

## Abstract

"All-in-a-class teaching based on clouds: a practical study on meso media use" was adopted as "Special educational research at Kokugakuin University in Heisei 28". In this paper, based on the findings obtained in this research, we consider general requirements of media of higher education. Furthermore, we will discuss the significance and problems of "making a lesson into works". My basic idea in these arguments is as follows. By visualizing the process of collaborating and creating lessons with students, we can update the lesson itself every year. Learn while imitating on the shoulder of the giant. Record and share the footprint as a document. Advance one step from lesson experience and visualize the knowledge that was shared by the process. Such educational media is necessary for the university.

**Keywords** : Media of the university, educational media, creation of lesson, visualization of lesson, cloud

# Analyzing the Trend of FD Handbooks of Universities in Tokyo

KOHAMA, Ayumu

## Abstract

Educational Development Center of Kokugakuin University is currently conducting a research to prepare for a new edition of FD (faculty development) handbook supposed to be published in 2018 academic year (AE), revising the forms and contents of former editions. The first edition was published in AE 2006, and the second edition was republished in AE 2011 with revision of the original one. To improve the quality of the new FD handbook, this paper analyzes the overall trend of FD handbooks of Kokugakuin University and twelve other universities in Tokyo. These handbooks are classified into four types based on the viewpoints of editing style and topic selection, so that their characteristics may be clarified. As for the editing style, a descriptive style and a case oriented style were differentiated, while, in the topic selection, whether the basis of selecting topics is either overall balance of items or specific theme of the handbook was taken into consideration. According to the results of analysis, it is suggested that not only contents but also the form of a booklet and the style of editing should be carefully determined. Further, imagining how the handbook would be utilized in real educational situation will be of great help for us to publish the new edition.

**Keywords** : FD Handbook, universities in Tokyo, Trend analysis, Publication form, Image of utilization

# Fostering Learner Autonomy at SALC in Higher Education: Examination of the Current State and Improvement of Self-Efficacy

MATSUOKA, Yaoko

## Abstract

It is notable that numerous higher educational institutions recently have provided self-access language learning facilities called SALC, aiming to foster students' autonomy in learning English. Research and assessment on SALC, however, tends to focus primarily on operation and management of facilities, such as equipment, resources, and staff. Little research has been conducted about learners' development of language acquisition. To supplement this gap in the literature about SALC research, this study focuses on self-efficacy (SE), the concept developed in social learning theory and closely relating with autonomy and motivation. The research was conducted with students participating in a TOEIC preparatory course offered by Language Learning Center (LLC) in Kokugakuin University in Tokyo. This three-layered research includes an examination of the current situation of SE, the changes in SE, and the correlation between SE and TOEIC mock test scores. This paper reports on results of the SE research and considers its application to English education and support that enhances autonomous learning.

**Keywords** : higher education, self-efficacy, SALC, autonomy, TOEIC

# A Trial of Improving Listening Comprehension in English in Class: The Process of Having the Students Understand TV News English

ONO, Masako

## Abstract

Students say that they cannot understand the English spoken by native English speakers because they speak quickly.

In my class, I use a textbook of *CNN Students News* or *English for the Global Age with CNN* because you can listen to various kinds of English through CNN News. As supplementary materials, I use English songs and an American drama, *Bewitched*.

I think it most important to consider what is listening in my class. In listening to English, it is significant to get non-verbal information as well as verbal information from the speakers. Listening includes the abilities such as understanding, analysis, and imagination.

In order to understand the contents of CNN News, I tell my students to get the information from the pictures of the news. For example, I tell them to guess the contents of the news by the facial expressions or the attitudes of announcers, reporters, and interviewees. After guessing the contents of the news and being accustomed to the speed of spoken English, the students check the Japanese translation of the news to understand the contents of the news. Then they learn the meanings of the English words used in the news and check the sentences of the English manuscript of the news at the end. Through this kind of gradual step, the students understand the English spoken by native English speakers in CNN news.

**Keywords** : Listening, non-verbal information; CNN News; being accustomed to the English spoken by native English speakers; being accustomed to various kinds of spoken English



# About the applying of the fellow system in the reporting assignment.

TAKAHASHI, Nobuyuki

## Abstract

In this report, we show some analysis of the questionnaire results about the “fellow system” of the faculty of law.

**Keywords** : fellow, report, administrative law, tutorial, questionnaire

# The effects of Learning Support System Applying Student Facilitators in Group Work Based Class

HOSHINO, Hirokazu

## Abstract

This paper examines what influence student facilitators (FA) have on the students of Kiso-Ensyu B (basic seminar B) in terms of their learning support. As a result, "reflection support" and "stretch support" were extracted as factors representing the learning support behavior of FA. In addition to this result, "students' basic learning base", "active learning attitude", "interest in academic knowledge" were extracted as those obtained from Kiso-Ensyu B. As a result of regression analysis using the learning support behaviors of FA as independent variables and those obtained by the student as dependent variables, it was confirmed that the learning support behaviors of FA had an influence on students' achievement. In addition, we found that the average value of students who were significantly higher in the upper class was higher in the upper class and the lower class in the addition average of the learning support behaviors of FA.

**Keywords** : group work form class, FA's learning support behaviors, reflection support, stretch support

# Developing Common Education Program in Undergraduate Curricula: Towards the Next stage of Higher Education

## Purpose of the Symposium

In the realm of current higher education in Japan, there is a growing need to assure the quality of and evaluate the visualized effects of undergraduate education. A considerable number of universities are implementing education reforms by replacing the former liberal arts education with *common education* and basic education to foster human resources that can positively participate in the globalized world and overcome unpredicted difficulties.

Although the notion that *common education* is a core of the undergraduate education has become widely accepted in universities, its effects are hard to recognize, compared to that of special education. In this respect, difficult problems still exist in the use of educational programs and the assurance of educational quality. Supposing that the *common education* is a mainstay of university education, it can be said that establishment and use of the *common education program* may decide the success of the education reform in each institution.

In this symposium, we would like to examine the problems of *common education* based on the examples of three universities, Rikkyo University, Toyo University, and Kokugakuin University, which newly started their *common education curricula* in 2016 and 2017. Important points of discussion are what problems the universities have in existing liberal arts education, and how they have been attempting to solve these problems emerging in the process of developing *common education* programs. We will examine these points with consideration to assurance of the educational quality, visualization of the educational effects, and the relationship between common education and special education. We would like to highlight the problems of *common education* that private universities in Japan will have to face in the future and seek possible solutions for them.

## Title of the Presentation

### Part.1 Keynote Presentation

Quality Assurance of the Undergraduate Common Education Programs :  
Assessment and Future Direction of the Common Education Curriculum  
YAMADA, Reiko

### Part.2 Symposium

Report : University-Wide Common Education Program Applying RIKKYO  
Learning Style  
SASAKI, Kazuya

Report : Reform of the Basic Education and Educational Standard of Toyo  
University  
KANDA, Yuichi

Report : Kokugakuin University's Reform of the Common Education Program :  
Focusing on its Problems and Future Prospects  
OHKUBO, Keiko

### Panel Discussion

Chair : SHIBASAKI, Kazuo



## 《編集後記》

『教育開発推進機構紀要』第9号をお届けします。今回は研究論文6本、研究ノート2本、取り組みレポート4本、計12本のエントリーを頂きました。最終的には編集委員会の議を経て、8本が掲載となりました。言うまでもなく学術雑誌は、投稿論文があってはじめて成立します。あらためて投稿して下さった先生方に心より感謝申し上げます。また本号では本機構主催平成28年度教育開発シンポジウム「学士課程教育における共通教育一次なるステージへ」の開催記録も掲載しております。学士課程教育の質保証が大きな課題となる中で、共通教育の質保証のあり方についても多くの議論が交わされています。その議論で提起される課題のほとんどが、本シンポジウムでも提起及び共有されたのではないのでしょうか。詳しくは本誌をご覧くださいととして、ここでは基調講演をお引き受け下さった山田礼子先生（同志社大学）、また各大学の取り組みをご紹介下さった佐々木一也先生（立教大学）、神田雄一先生（東洋大学）、大久保桂子先生（國學院大學）にお礼を申し上げたいと思います。

ところで『教育開発推進機構紀要』編集委員会では今年度より、編集規程、投稿規程、投稿論文

書式（フォーマット）、査読基準の見直しを行いました。昨今、研究倫理に対して、学術的にも社会的にも大きな関心が寄せられています。そうした中で教育開発推進機構としては、大学教育・高等教育に関する学術的成果を広く内外に発信するためには、上記の点について整理を行う必要があるとの見解で一致し、見直しを行うはこびとなりました。査読基準の見直しを除く以上の点については、國學院大學教育開発推進機構ウェブサイト（刊行物一覧）にて、公表しております。本誌の趣旨についても、「広く大学教育、高等教育に関する論文等を編集刊行し、大学・高等教育研究及び本学の教育研究活動の発展に資することを目的とする」と定めました。今後、ご投稿される場合は、この趣旨を念頭にご検討くださいますよう、よろしくお願い申し上げます。

なお最後となりますが、論文としてのフォーマットを著しく欠いている論稿も、残念ながら散見されました。この点についても、ウェブサイトにフォーマットをテンプレートとして公開しています。今後、ご留意いただくとともに、次号についても引き続き多くの方々から論文が投稿されることを願ってやみません。（O.T）

### 《執筆者一覧》※掲載順（当時）

長田 恵理	國學院大學人間開発学部准教授
柏木賀津子	大阪教育大学大学院連合教職実践研究科教授
山口 高領	立教女学院短期大学現代コミュニケーション学科専任講師
戸村 理	國學院大學教育開発推進機構助教
野村 一夫	國學院大學経済学部教授
小濱 歩	國學院大學教育開発推進機構准教授
松岡弥生子	國學院大學教育開発推進機構准教授
小野 雅子	國學院大學文学部兼任講師
高橋 信行	國學院大學法学部教授
星野 広和	國學院大學経済学部教授
山田 礼子	同志社大学社会学部長/大学院社会学研究科長・教授
佐々木一也	立教大学文学部教授
神田 雄一	東洋大学副学長
大久保桂子	國學院大學副学長
柴崎 和夫	國學院大學人間開発学部教授

## 國學院大學 教育開発推進機構紀要 第9号

平成30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/FAX：03-5466-6744  
URL：https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl  
印刷：丸井工文社

---

The Bulletin  
of  
Institute for the Advancement of Teaching and Learning  
**KOKUGAKUIN UNIVERSITY**

---

Vol.9  
March 2018  
**CONTENTS**

**Articles:**

- A Case of Elementary School CLIL Practice in Trento, Italy  
and Perceived Problems of the CLIL Teachers  
..... OSADA, Eri KASHIWAGI, Kazuko YAMAGUCHI, Takane (1)
- Study Time University Students Spend outside of Class:  
Results of a Survey of Students ..... TOMURA, Osamu (17)
- Discussing Educational Media: Applying the Cloud Services to Visualize Class Contents as  
Part of Educational Products: What skills are necessary to visualize the lesson as  
a collaborative process of the work? ..... NOMURA, Kazuo (31)

**Research Note:**

- Analyzing the Trend of FD Handbooks of Universities in Tokyo ..... KOHAMA, Ayumu (50)
- Fostering Learner Autonomy at SALC in Higher Education: Examination of the  
Current State and Improvement of Self-Efficacy ..... MATSUOKA, Yaoko (59)

**Reports:**

- A Trial of Improving Listening Comprehension in English in Class:  
The Process of Having the Students Understand TV News English ..... ONO, Masako (76)
- About the applying of the fellow system in the reporting assignment.  
..... TAKAHASHI, Nobuyuki (89)
- The effects of Learning Support System Applying Student Facilitators in  
Group Work Based Class ..... HOSHINO, Hirokazu (96)

**Lectures: Kyouikukaihatu Symposium 2017**

- Developing Common Education Program in Undergraduate Curricula: Towards the Next stage  
of Higher Education  
Opening address ..... (106)
- Keynote Presentation: Quality Assurance of the Undergraduate Common Education Programs:  
Assessment and Future Direction of the Common Education Curriculum ..... YAMADA, Reiko (110)
- Report: University-Wide Common Education Program Applying RIKKYO Learning Style  
..... SASAKI, Kazuya (130)
- Report: Reform of the Basic Education and Educational Standard of Toyo University ..... KANDA, Yuichi (143)
- Report: Kokugakuin University's Reform of the Common Education Program:  
Focusing on its Problems and Future Prospects ..... OHKUBO, Keiko (151)
- Panel Discussion ..... (161)
- Abstracts** ..... (177)
- Editor's Note** ..... (188)