

関西学院大学高等教育研究

第8号

2018年3月

関西学院大学高等教育推進センター

関西学院大学高等教育研究 第8号 2018

目 次

第1部 論 考

研究論文

- ハンズオンであること
—「社会探究入門」をふりかえって—……………木本 浩一 1
交換留学プログラムに参加する日本人学生の留学目的と成果に関する研究
……………田邊 信 15

研究ノート

- 日本語授業における学習補助者活用の動向分析……………阿部 美恵子、藤原 由紀子 31

実践研究報告

- 日本語授業におけるディベート活動の実践報告……………阪上 彩子 41
英語教育のためのプロジェクト・ベース学習によるドキュメンタリー映画の作成
……………Ryan W. Smithers、Scot Matsuo 51
「授業支援ボックス」を利用した学習管理（Learning Management）・教授法に
関する研究
……………豊原 法彦、中野 康人、田 禾、中尾 正広 59
江原 昭博、志甫 啓、中村 洋右
フリーの統計ソフトウェア HAD の多言語化と英語版の作成
……………清水 裕士、三浦 麻子、稲増 一憲、小川 洋和 67
プロジェクト学習におけるグループワークと協働ツールの利用実態に関する一考察
……………時任 隼平、中野 康人、佐永田 千尋 75

第2部 記 録

講演会

- 第8回高等教育推進センター FD 講演会
LMS 利用における著作権の考え方……………隅谷 孝洋 83
第7回高等教育推進センター SD 講演会
給付型奨学金の意義と目的……………川村 匡 101

その他

- 『関西学院大学高等教育研究』投稿要領…………… 117

第 1 部
論 考

PART 1
ARTICLES

研究論文

ハンズオンであること

—「社会探究入門」をふりかえって—

木 本 浩 一 (ハンズオン・ラーニングセンター)

要 旨

本稿では、関西学院大学のスーパーグローバル大学創成支援事業の一環として取り組まれているハンズオン・ラーニング・プログラム (HoLP) を取り上げ、1) HoLP が広義のアクティブラーニング (AL) のサブカテゴリーとして位置づけられつつも、AL には還元できない何かをもっていることを確認し、2) HoLP の科目である「社会探究入門」を素材として、3) なぜ「社会探究」なのか、「社会探究」とは何かを検討した。その結果、1) ハンズオンであることは大学の存在意義に関わることを示し、2) HoLP はハンズオンであるがゆえに、「はじまり」という行為そのものと、「はじまり」続ける出来事に関わるという性格をもっていることを明らかにし、3) それらをいかに具体的な授業の中で展開していくのかについて、学修支援に関わる若干の提案を行った。

1. はじめに

関西学院大学 (KG) の「国際性豊かな学術交流の母港「グローバル・アカデミック・ポート」の構築」構想は、スーパーグローバル大学創成支援事業 (以下、SGU) に選ばれました (平成26年度)。そのキーワードは「教育 OS の刷新「ダブルチャレンジ制度」」です。ハンズオン・ラーニング・プログラム (以下、HoLP) はダブルチャレンジ制度の一つであり、そのモットーは「大学を出て、実社会を経験する」です。

「なぜ、いま、ハンズオンなのでしょう」。この質問への応答はアクセントの置き方で二つ考えられます。まず先に、「いま」を強調すれば、一連の大学改革の中で進められている先進的な取り組みを始めるためということになるでしょう。実際、社会人基礎力やジェネリック・スキルの獲得を目指す手法として、各大学がアクティブラーニング (AL) やプロジェクトベースド・ラーニング (PBL) の開発・導入に躍起になっているのも事実です (川嶋:2012)。大学は岐路に立っています。大学が単に高等な初等・中等教育になってしまうのか、グローバル人材など時々の社会のニーズに応じて人材を養成するだけの機関になってしまうのか、そうした機能を高度化することによって組織の存続を自己目的とするのか。いずれにせよ、大学の存続を中心に据えた機能主義的な議論のみでは、大学と社会の関わりについての存在論を語ることはできません。大学の存続のために「いま」何をすべきなのか、という考えの中では、学生や教育は後景に退いています。

なぜ、ハンズオンなのでしょう。辞書によれば¹⁾、ハンズオン (Hands-on) の初出は1969年です。アメリカにおける大学改革が本格化した時期だな、という推測ができます (レディングズ:2000)。2016年9月、アメリカのアトランティック大学 (メイン州、COA) を訪問しました²⁾。COA は1969年設立の小さな大学です。COA のAL は、設立当初からずっとハンズオンだ、と³⁾。ハンズオンは、大学改革の中で生まれ、高等教育を刷新しようとする試みと連動した動きの中から生みだされたものである可能性もっています。ハンズオンとは、おそらくAL の一種もしくは一部と見做すことも可能なのですが、漠然とAL とまとめられているものに還元されない何かを含んでいます。その何かを明らかにしなければなりません。HoLP は他に伍して競争を生き抜くための方策の一つに過ぎなくなるのではないか、その何かの中に、大学の存在論を探る手がかりがあるのではないか、そうした可能性を模索せず HoLP に関わることは、自分自身が機能主義的な態度決定に与してしまうのではないか。

私の専門は地理学であって、教育学ではありません。前任校 (広島女学院大学) で学長補佐として大学改革に取り組んだことがあり、初年次教育とキャリア教育とを2004年に導入した (木本:2006) という経験がありますが、それらがそのままプログラムや科目の担当者としての適格性を判断する材料になりません。

地理学者であるということから思い当たるのが二つあります。まず、フィールドワークを長らくやってきたという経験です (主としてインド)⁴⁾。もう一つは、地理教育において「体験」が重視されてきた経緯を知っているということです (岩本:1989、竹内・加賀美:2009)。前者は研究手法そのものに関わっていますので、研究者養成という教育に関わる側面も含んでいますが、基本的にはフィールドワークを主たる調査法とする研究領域での研究上の課題、すなわち学界の中の課題になります。後者は初等・中等教育を中心に議論されています。HoLP を単にAL の一種として実施するのであれば、初等・中等教育の延長になるでしょうし、専門基礎教育として実施するのであれば、専門性とは関係のない、当たり障りのないリテラシー科目を増やすだけになるでしょう。

ハンズオンとは何でしょうか。ハンズオンとは文字通り「手を触れる」という行為、「手を触れている」という状態を意味します。つまり、ハンズオンは、「触れることができない、できていない」状況を前提にし、その状況との関わりの中から何かしらを生みだしていこうとする連続的なチャレンジであると理解することが可能です。その意味で、HoLP は、何らかの適格性や経験ではなく、然るべきものに「触れよう」とチャレンジするものによって担われなければなりません。教養と同じく、HoLP も「仕事をしている人のなかにある」(内田:1992、376) わけですから⁵⁾。

以下では、私の担当する「社会探究入門」を素材として、なぜ、いま高等教育はハンズオン・ラーニングに取り組まなければならないのか、その前提としてハンズオンであるとは何かといった課題を検討してみます。

2. 「社会探究」という科目

通常、大学で科目を担当する場合、担当者は、研究者としての資質・資格が審査される形で決定され、既存の科目名が付された科目の担当が決まり、その内容を決めていきます。カリキュラ

ムの体系と言いますが、内容上、体系だったつくりがなされるよう手続きは進みません。領域や分野によって内容上の体系性が要請されるものもありますが、その場合でも、教育手法にまで踏み込んで体系性が確立されていることはまれです。つまり、研究上の体系性はあったとしても、教育上の体系性を築くには難しい現状があります。

今回、HoLPの科目を担当するに際して、通常通りに科目を担当するという考えもあったとは思いますが、私の場合、勝手に、HoLPは高等教育のプログラムとして何をを目指すべきなのか、という課題を設定し、個々の科目を構想しました。まず、この科目を通じて学生に何が提供されるべきか、この科目の中で学生は何を学ぶべきか、という問いに答えなければならないと考えました。どのような人材を育成するかという話ではありません。

「社会をなして生きつつある存在」⁶⁾である学生に向けて、というのが、私の回答です。これは、内田義彦が用いた表現で、私にとっても長年の課題です。私自身、人間をどのように把握すればよいのか、その際に用いる言葉はどのようなものがよいのか、に悩み続けてきました。「社会をつくる」などと社会の外から眺めているような見方で社会をみないこと、個々の人間が人間として生きるということと社会が存在することを関連づけること、などを表す規定です。人間は、教育や学びを通じて、「社会をなして生きつつある存在」に育っていき、そうした存在が「誕生」⁷⁾し続けることによって社会が人間社会として存続し続けるという、個人と社会の裏腹で不可分な関係を示しています。

以上のような考えを背景として「社会探究」という名称を提案しました。「探究」そのものに重心があるので、「社会を探究する」といった社会とそれを探究する人とが別々に存在するという図式を想定していません。「社会探究」とは「社会をなして生きつつある存在」である人間がその存在のあり方を「探究」することです。

3. 「探究」とは

では、「探究」とは何でしょうか。ALとの関連で、探究ガイド型学修(IGL: Inquiry Guided Learning)があります(Lee: 2011)。個人の学びや教員によるフレーミングを強調するALの教授法の一つです。ここでは、ALのサブカテゴリーがどのような布置関係になっているのか、その中でIGLがどこに位置づけられているのかを示すに留めます。

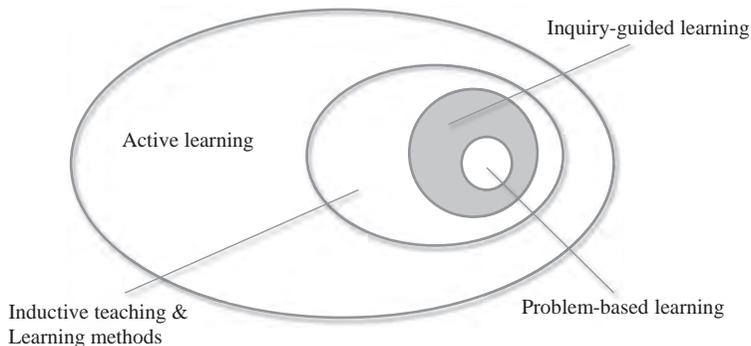


図1 アクティブラーニングのサブカテゴリーとしてのIGL

注: Lee, V.S. 2011, 151をもとに作成

さて、「探究」という言葉は、パースから採りました。パースは言います。「疑念が刺激となって、何とか信念の状態に達しようとする奮闘努力が始まる。この奮闘努力のことを（中略）探究という言葉で表すことにしよう。疑念という刺激は、信念に達しようとする奮闘努力の唯一直接的な動因である」（パース：1877（2014）、152）。私自身、「いやがおうにも思考を促すそうした〔世界との〕折り合いの悪さ」（大澤：2017、11、〔 〕内引用者）は「自然と決まってくるもの」（同、10）であって、「生きることに對する違和感みたいなものを概念として捉えていくこと…がライフワーク的なテーマと言えらるものにつながる」（同、11）ことを期待してきました。

しかし、教育の現場に「触れて」みると、状況は容易ではありません。少なくとも大学生であれば、当然、そのような状態にあってほしい、あるべきであるという考えもあるでしょうが、学生に「触れて」みれば、そうした考えを持つべきではない、持てないことは明らかです。大きく二つのタイプを想定しなければなりません。まず、疑念などを持たないようにひたすら勉強に勤しんできた学生です。このタイプが多いことは教育制度の弊害などとセットで語られてきました。もう一つは、疑念を持つべきことを「知っている」学生です。少なくとも、疑念を持ち、そこからテーマを設定し、解決方法を探るという一連の流れに慣れている学生です。

いずれの場合も、それ自体として批判されたり、否定されたりするものではありません。ただ、「はじまり」に関わる問題があるように思います。前者の場合、疑念を持つように促す場合に、疑念を持たなかった自分と疑念を持つようになった自分との折り合いをどのようにつけていくのかという課題への配慮をもって促していかなければ、「奮闘努力」という性質をもった探究にはなりません。後者は、疑念からテーマへの至る過程を軽視する傾向が強いという意味において、前者の亜種であると言えます。問題実体論とでも言えばよいでしょうか。問題の存在やその問題性は所与であって、あとは解決に邁進するだけという態度です。課題解決型の議論では、往々にして、議論は解決法へと集中していきます。

植木（2010）は、デューイにおける「探究」を検討する際に、デューイが「常識的探究」と「社会的探究」とに分けていることに注意を促し、両者がともに、探究の対象となる事柄が文化的制度的諸条件と不可分であり、探究開始にあたっては利害が伴うという、探究全体のプロセスに関わる基本的なテーマを含んでいることを指摘しました。探究の「はじまり」に、探究の対象はそもそも「何か」という重要な課題が控えているという指摘です。探究が進んでいくに伴って、対象が明らかになり、探究も深まっていくという進化論的な論理構成をとっていないということです。

なぜ「はじまり」は軽視されるのでしょうか。もちろん、何事にも「はじまり」はある、ということと言えます。しかし、例えば、実体論的な思考の場合、問題はすでに存在しているため、問題はせいぜい「発見」されるに留まり、多くの活動は分析から「はじまり」ます。「はじまり」が意識されることがあったとしても、成果や評価から遡及される限りのことです。

広義のALではなく、「ハンズオンである」ことに存立根拠を置くのであれば、「はじまり」についての議論を避けて通ることはできません。「はじまり」とは何でしょうか。探究において「はじまり」が重要であるということを考えるために、内田義彦のいう「フォルシュングとしての学問」を検討してみましょう（内田：1974d）。フォルシュング（Forschung）は英語の inquiry です。

学ぶとは常識を批判することだ、とはよく言われることです。ただ、「フォルシュングとして

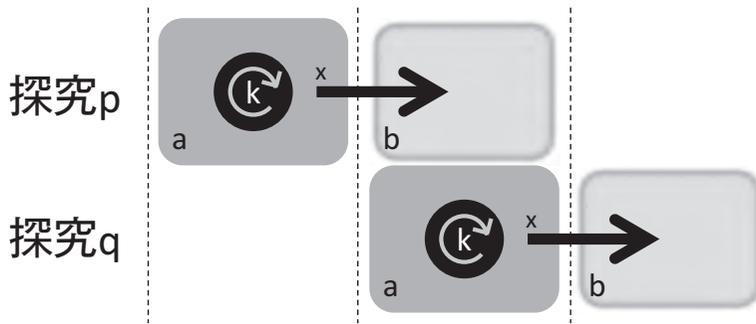


図2 「常識」批判と「常識」の諸相

の学問」は、「研究」という言葉からははみ出してしまおうような、「「尋ねる」という「研究」以前のごく日常的な面、「研究」を超えて哲学に近づく面」(内田：1974d、347)を含んでいます。また、「「平明なこと」をもとにして学界の通念の外に出てゆく側面と、常識の迷妄を精密に学問的な作業で一步一步論破してゆく面」(同、351)、この両面も同時に含まれています。

この両面はどのように関わるのでしょうか(図2)。私たちは、日常的な「常識」(図中 a)の中で何らかのきっかけでその「常識」に疑問をもつこと(矢印 x)があるでしょう(図中 p)。その際、疑問を持つことによって開けてくる新たな地平(探究 p の b、以下 p_b)が確定的なものであれば、安心して p_a から p_b へと移行していくでしょうが、実際には p_b は「不確定」であるため、大半は(批判以前の)疑問のところにとどまり、大人になると別の安定した「常識」へと乗り換えていこうとします(p_a から q_a へ)。ただし、その安定や確実さは自分の外から与えられたものであり、自分にとっての常識は常にフォローアップしていかねばならない存在となります。「社会の中で生きていく」「社会に出る」といった言明に抵抗がないのには、このような背景があります。もちろん、このような言明をする人たちにとって、フォローアップこそが生きていくことであり、フォローアップできたか否かがすべての指標になります。

一方、「研究」の領域(図中 q)でも同様のことが起こっています⁸⁾。「常識批判」を常識とするはずの学問的世界では、「学問という名の常識」を批判することに長けていません。常識とは特定の分野や領域の範囲に限定されており、その範囲を超えることはしませんし、そのような形で学問的なトレーニングを行っている人はまれです。常識となった学界からいったん外に出て、その常識を批判するという試みをしない限り、その学問はもはや学問ではありません。研究者には、何々の専門家といよりも、接頭辞としての限定的な形容詞のつかない「学者」であり続けることが求められています。このように、「フォルシュングとしての学問」には、常識批判を通じて自分の眼でものをみ、自分の眼でものをみつつ、自分の眼を鍛えていくという連続的なプロセスが含まれています⁹⁾。そのプロセスは、その時々、「素朴な問いに発するところの視座」(同、350)に立ち戻れるか、つまり自らの常識を批判できるかにかかっています。こうしたプロセスは、研究か教育かといった次元ではなく、研究者が研究者であるために必要な手続きになります。常識(p_a、q_a)を批判しようとする試み(矢印 x)が、「社会をなして生きつつある存在」である人間の、その時々での探究であり、探究のはじまりです。探究は「はじまり」としてしか存在しません。探究が「始まる場所」に「現実と学問との接点」があります(内田：1974d：347)。

4. 「社会探究入門」

以上のような背景と考えのもとで、「社会探究入門」(以下、「入門」)を開講しています。「入門」は1年次を主たる対象とし、定員45名、事前登録制をとった講義科目です。まだ、2年目ですが、他の授業との関わりもあって、1コマ目は10名あまり、2コマ目は20名、3コマ目は40名前後が履修するという傾向がみえます。

「入門」は、同じく HoLP の科目である「社会探究実践演習」「社会探究実習」への導入科目として位置づけたものですが、私自身は、「社会探究」科目群の「はじまり」の科目としても位置づけています。「実践演習」と「実習」はいわゆるフィールドワーク系の科目です。いずれもフィールドに粘り強く「触れる」というスタイルを採っています。「入門」では、「社会探究」を進めていく上で手がかりとなりそうなキーワード(自由、環境、平和、システム)などを取り上げて、テキストを読み込むというスタイルを採っています。

5. 導入—「自己紹介」という考え方

以下、「入門」のポイントを紹介していきます。まず、私(筆者)自身の自己紹介¹⁰⁾をしたのちに、2つのルールを提示します。

まず、クラスネームをつけ、A4の紙を観音開きに四つ折りにし断面が三角形となるようなネームプレートをつくります。これは、学部や学年がばらばらであるため、グループワークやペアワークへの導入を容易にするための工夫です。初回はネームプレートを私の方に向けてもらい、私から声かけをします。「さん」や「くん」などはつけず、呼び捨てをルールとします。この辺りまでで、アイスブレイクの要素も交えて、呼び捨てあってみるなどの活動を入れます。

6. メモ、ノート、ビブリオ

もう一つは、授業中にメモをとる、というルールです。AL という意味ではこれができるだけでもかなりのことが達成できますが、それ以上の意味があります。かなりの学生は、私の言ったことやスライド、板書などを書き写そうとします。ただ聞いているだけの学生もいますが、この授業の場合、事前登録制をとっているため、大半の学生はシラバスを読み、自分なりに納得し覚悟の上で、履修しているようです。そのため、履修生は熱心な学生やまじめな学生が多い、という印象を受けます。メモをとりながら授業を過ごす、ということの基本とします。私の発言やスライドに始まって、授業の雰囲気や自分がいままさに考えていること、頭をよぎったこと、窓の外にみえたもの、など、あらゆるものがメモ書きの対象です。

「ノートをとる」のではなく、「メモをとりながら見聞きする」というスタイルを採っています。後述の Type A とも関連しますが、「ノートをとる」ことに集中してしまうと、往々にして思考停止してしまいます。スライドや板書、教員の話(グループワークの場合、メンバーの話)を見聞きしながら、いまの自分の状態を書き取ってみようというものです。専門的に言えば、インタビュー調査の際に、メモやスケッチしながらインタビューの深みを増していくという手続きになるのでしょうか。自分を含む状況に「触れた」状態をつくりだすための工夫です。

「身につける」ことを目的としています。「身につける」のは学ぶ本人以外にありませんから、「できる」ことや「できた」ことによって外部から評価されることはありません。ましてや、「身

につけた」という本人の実感や満足によって測ることもできないかも知れません。本来体力とすべきところを「何々力」という形で客観的に測定可能なものに読み替えてしまうのは、便宜的なものとして了解可能ではありますが、学ぶ本人にとって特段の意味はありません。「身につける」ためには、「身につけた」ことを測るのではなく、「身につけている」状況に身を置くことを学ばなければなりません。

「メモをとり、ノートにまとめ、ビブリオを仕上げる」が一連の作業になります。考えている状況をなるべく連続させ、具体的な作業は別々のものを課す、というスタイルです。「メモをとり、ノートにまとめ」というところまでは、完全に学生に任せます。メモをとる作業には様々な用紙を使います。最初はルーズリーフや市販のレポート用紙を使っている学生、つまり高校生以来の「ノートをとる」というスタイルの学生がいましたが、徐々に裏紙やレポート用紙であっても罫線を無視した形で、しかも活字だけではなく、イラストや記号を使った学生が増えてきます。私自身がのぞき込むことはありませんが、グループワークの合間に「メモを見せ合ってみて」と促すことで、メモの書き方（内容を含む）についての雑談が始まります。ただし、メモに殴り書きをするだけでは、ビブリオにつながっていきません。メモを材料にして、自分向けに作成するものがノートであり、公表を前提として作成するものがビブリオです。作成されたノートの提出は求めませんが、ビブリオをみることによって、メモからノートを経るプロセスを確認することができます。

ビブリオは毎週提出します。ビブリオという名称が妥当か否かはわかりません。ビブリオペーパー（A4）を配布し、翌週、提出するという流れです。ビブリオは、3つのパートに分かれています。まず、ビブリオです。基本的には、授業を受けてない人向けに新聞記事を書くために、授業を「取材」という体裁です。このスタイルは、専門科目の授業で長年やってきたものです。講義形式の授業－特に履修者が多い授業－であっても、履修者には「授業を取材するように」というスタイルでやってきました。記事ともなれば、授業の趣旨から内容、記事を補足する情報の収集など、やるべきことは多くあります。次に、コメントがあります。ビブリオが－自分を含む－授業そのものを取材するというスタイルであれば、コメントは自分自身のこと、つまり、授業への関わり方、グループワークの状況などを記します。同じ状況を俯瞰的にみる視点と、あくまでも自分を中心にみる視点という二つの視点を置いています。最後が、感想・コメントで、ここに質問などを含みます。

7. タイプAとタイプB

授業の中から生まれた図式です（図3）。しっかりと考えてみましょう、という指示をし、グループワークを行った後、「これでいいですか?」「あれでよかったですか?」といったコメントが多く出されたので、それへの回答として図示したものが原型です。

タイプA（T/A）はインプットされたものとアウトプットされたものが同じであれば、同じであるほど「よい」というものです。頭を使わないわけではありませんが、下手に考えてしまうと、INとOUTとが違ってしまいます。「違い＝間違い」であって、アウトプットの「正しさ」があらかじめ「思考」を水路づけ、考え方を規定しています。T/Aの場合、思考の途中では「これでよいだろうか?」と悩み、成果を出したあとでは「これでよいですか?」と問うことになり

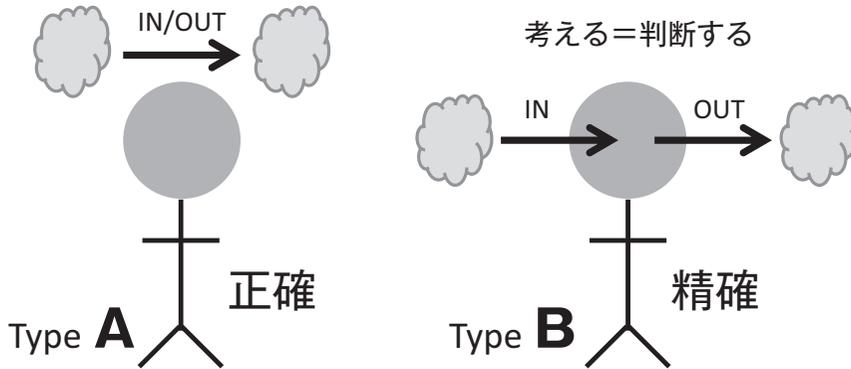


図3 考え方の二つのタイプ

注：「社会探究入門」（第一回）配付資料より

ます。何らかの評価者が「外に」いない限り、自らの思考に自信をもつことはありませんし、自分なりに身につけていくという考え方はあらかじめ排除されてしまいます。

タイプB (T/B) は自分なりにこのように考える、ということを示さなくてはなりません。論拠や根拠を示すことができなくとも、自分の考えを表現しなければなりません。言語化と言ってもよいと思います。自分の考えていることの総体をなるべく相手に伝えようとする努力に留まります。その成否、つまり、相手が自分の考えていることの総体をそのまま相手の頭の中で再構成してくれるか否かは、相手にかかっています。そのため、自分でできるものはなるべく「精確に」自分の考えを描写・表現しようと努力することに留まります。

単なるALであれば、T/Aでも十分に実施できますし、参加者全員にとって目に見える成果を得ることはできます。ただ、HoLPの場合には、何か眼に見えないものに「手を触れる」によって取りかかる、何か眼に見えないものに「手を触れている」ことによって見えるようになりたい、分かりたいという、人間が人間であるための欲求に答えていかなければなりません。

T/Bの説明をするときに、考えるとは、いったん立ち止まって、判断することではないか、と自分の考えを述べています。T/Bの説明をT/B的にやってみるとそうなります。私なりに考え、その考えを表現してみるとこのようになるが、みなさんはどのように考えますか、という問いかけです。

念頭にあるのは、アレントの議論です。「緊急な場合を除いて、社会にとって思考というのは末端的な現象にすぎ」ず、「思考そのものは社会的にはほとんど善をもたら」(アレント：2016、341) しません。実際、T/Aを洗練させていけば、前述の図式で言えばp_aからq_aへと渡り歩いていけば、特に考えることもなく、正解を出し続けながら生きていくことも可能です。正解を出し続けるためにがむしゃらに、もしくはスマートに生きていくことも可能です。

T/Bで考えてほしいことは、アレントの言葉を用いて表現すれば、まず、思考とは「沈黙の対話における〈一人のうちの二人〉」(同、343) であること、そして、「思考という営みにおいて考える対象は、つねに不在のもの、感官で直接に知覚していないもの」(同、304) だということです。

自己内対話と言えは簡単ですが、社会の中で生きていく、という表現で描かれる「社会の中で

「生きている」自分とは、社会の中で必要とされる力や技能を「一人」で身につけていく存在です。その力が役立つか否かは社会の中で評価してもらわなければなりません。そうした側面があることを否定する気はありませんが、そうしたことが集団や組織ではなく、個人のレベルで求められている時代になった、そうした社会をなして私たちは生きている、ということに注意すべきでしょう。単に「生きる」ということだけを強調するだけであれば、私たちは現行の社会の中で「生きていく」しかありません。現行の社会の中で生きている「わたし」と、その「わたし」に問いかける「自己」との対話・交わりを確保するために、いったん「世界から意図的に離脱する」(同、306) こと、そのためには思考のプロセスの中で「いったん立ち止まる」こと、そのプロセスを自ら中断し、自らの判断で次なるステップを踏み出すこと、この一連のプロセスを自らの思考として身につけていくこと、これらの一つ一つ身につけていかなければなりません。連続する思考の中に休止符を打ちながら、思考を自らのものにしていくという手続きが必要になります¹¹⁾。

「思考は不可視なものにかかわり、そこに不在なものの表象にかかわります」(同、343)。T/Bでの思考は自動詞的な思考です。もちろん何らかの対象がなければ考えることはできないと、他動詞的な批判は可能です。しかし、「社会をなして生きつつある」という場合に、そこでの個々人の思考は目の前にある具体的なものを手がかりとしながらも、未知のものや不可知なものに向けて思考していかなければなりません。

T/A と T/B については、多くのコメントや感想が寄せられます。タイプ間の違いのみを強調してしまうと、タイプの実体化が始まるようで、私は T/A です、私は T/B になりたい、といった認定が始まってしまいます。T/A か T/B といった問題が存在することをいったん了解し、その問題に対して、自分はどのように考えるのかという課題を、授業期間中ずっと考えてほしい。暫定的な答えを、自己内と自己と他者との間で、突き合わせながら、考えを深めていってほしい。これが初回に提示するメッセージです。実際の授業では延々と説明することはしません。私自身もこの図式を何度か提示しながら上記のメッセージを伝えていき「続け」ます。ハンズオンの言えば、この課題に、授業関係者(教員と履修生)が「触れ」続けるということになります。

8. 主体的な学びと若干の補足

初回の授業は、T/A と T/B の頭出しをしたあと、3つの話題を提示します。いずれも、T/B

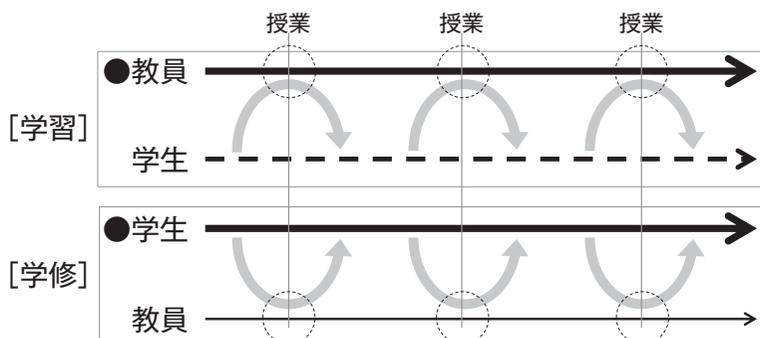


図4 学習と学修

注：「高等教育活性化シリーズ205」(2012年3月21日開催)での報告資料より

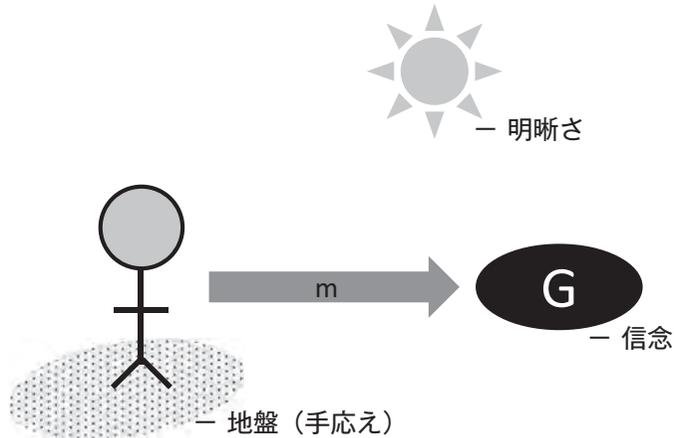


図5 目的合理的な思考を支えるもの
注：「社会探究入門」(第一回) 配付資料より

的にチャレンジし続けてほしいというメッセージを伝えるためのものです。

まず、主体的な学びについて、学習と学修の違いを説明します(図4)。週一回の授業では実際には難しいのですが、「探究」に身を置くためには、授業をペースメーカーにして、自らの学びを深めていくという習慣を身につけていくことが必要であることを指摘します。

次に、T/Aの復習となりますが、目的合理的な思考について、コメントします(図5)。目的を決め(G)、具体的な目標をたて、具体的な方法や手続き(m)に沿って進んでいくというイメージを持っている学生がいます。そのこと自体に問題はないでしょうし、具体的なイメージを持つことも難しくないでしょう。また、何々力をつけよう、というスローガンがはじめて以降、目的を定めずとにかくがんばる、力をつけるという学生が増えた印象をもっています。同時に、目的を定めなければいけない、そのために合理的な道筋を歩まなければならない、という学生も増えました。この図では、目標に向かって着実に歩んでいるという「手応え」を得るために、その時々地盤づくりが必要であること、歩んでいる自分を含む状況を「明晰に」見渡す視点を獲得するよう努力すること、を指摘し、その結果として、目的に向かって「信念」をもって向かうことができるのではないか、という提案を示しています。

最後に、性急に専門性を追求しようとする傾向に対してコメントします。図6は、専門性をなるべく早く身につけようとする傾向(a)と、広く浅くいろいろなことに目を向ける傾向(b)

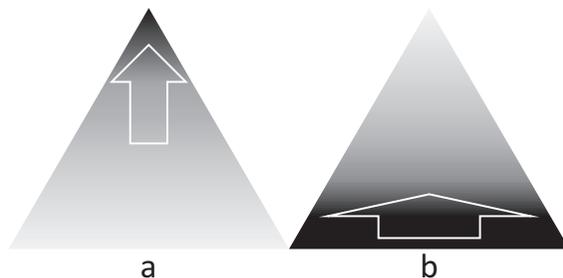


図6 T字型思考と逆T字型思考

とを図式化したものです。aの場合、専門性や資格を獲得した後に、横に広げて「T字型」の活躍を期待されるというものです。研究者が専門を超えて発言を求められたり、学際研究や超学際的な活動を求められたりする場合に直面する事態です。いったん起点に戻るという手続きを踏むことができればよいのですが、「はじまり」という経験を経していない場合には、宙に浮いた矢印を横に展開することは困難です¹²⁾。一方、bの場合、「はじまり」が継続へと向かっていかなければ（図中の白抜き矢印）、「学問を使って自分の眼で見ている」（内田：1981、194）という状況に身を置くことはできません。ただ、いずれもT字になるべきということでは同じかも知れませんが、ハンズオンという指向をもつことによって、「逆T字型」の構築に向けた絶えざるチャレンジを続けることはできます。

9. 「私たちの社会」—全体を貫徹するテーマ

「私たちの社会」は、第二回の授業のテーマです。私自身の社会を意識しながら、「私たちの社会」を記述するという課題です（800字程度）。授業までに全員が課題を提出し、それを一つの資料として、授業当日、配付します。クラスのサイズにもよりますが、3～5名のグループに分け、じゃんけんなどで報告順を決めます。その際、報告者・サポーター・書記という3人のサブグループをつくります。報告者は自分のレポートをもとに、その内容を紹介し、なぜそのように考えたのか、その際、念頭にあった「私たち」とは誰のことなのか、その他の人びとと「私たち」との関わりは何か、などの一般的質問を投げかけておきます。サポーターがタイムキーパーを兼ねて、報告終了と共に、一般的質問の確認、自ら気になったことなどを質問します。サポーターはファシリテーターのような感じで、グループでの質疑応答を「活性化」させる役割を引き受けます。書記は、質疑応答の様子を記録します。レポートを使って自己紹介をすることが目的ですが、グループ全員が何らかの仕事やっている状況をつくりだすことを前提として、学生各自がその状況の中にいるという感覚をもってもらおうという狙いもあります。

初回の授業でタイプA&Bの話をしているので、社会のことを調べてきました、という学生はほとんどいません。仮にそのような作業を行ってきたとしても、調べてきたことに対して、自分自身はどのように考えるのかということを経験しなければならぬため、アドリブであったとしても、しっかりと話さなければなりません。その他の場合、社会問題を記してきた学生と、自分の家族を中心とした自分たちについて振り返った学生とに大別されます。前者の場合、選んだ理由は、気になったから、話題になっているからというものも多く、後者では、家族のことを中心に話す学生がいますが、その一方で、留学体験などで知り合った海外の友人のことを記している学生もいます。

レポートに記した「私たち」（私たちA）とグループワークで出会った「私たち」（私たちB）、2つの「私たち」の関係について、ビブリオで検討するように求めます（コメント）。

10. おわりに—テキストへ

「私たちの社会」は、最後の授業時に、もう一度「私と私たちの社会」というテーマでレポートを作成します。期間中、学生は、継続的に「私たちの社会」について考えている状態に置かれることとなります。このテーマを基線にして、「自由とは何か」、「環境とは何か」といった個別

テーマを検討します。

2017年度春学期は、①丸山眞男「『である』ことと『する』こと」(丸山：1961)、②エンデ「自由の牢獄」(エンデ：2007)、③アレント「自由とは何か」(アレント：1994b)を読みました。T/A的に言えば、特にアレントは「難しい」。読書法の授業ではないので、スキルについては、アドラー&ドーレン『本を読む本』(1997、第二部)、内田義彦『読書と社会科学』(1985、第一章)を読んでくるように指示し(初回)、丸山(①)に入るころには二冊とも読んでいることを前提にコメントをするようにしました。個々のコメントや指示、事前学修に、授業の中で複数回言及するように注意します。

個々のテキストでは、進め方と目標が異なります。ループリックの形で提示することはしませんが、目標は明確にします。丸山(①)では、各自の読書法を振り返ってもらいます。すでに読んだことのある学生もいて、難しそうではありますが、取っつきやすいものを選びました。まず、個人で読んでくる、その読みを手がかりにグループで読みを深める、その読み深めたものを構成図(ポスター)にする、という一連の作業を行います。個人の力を最大限に発揮するところを重視した「協業」型のグループワークです。深い読みを支えられた精確な「理解」を目指します。エンデ(②)では、精確な「理解」に基づいた、自分の主張(=「このように読むべきではないか」という意見)の交換をします。ペアワークを基本にしたグループワークです。アレント(③)は、四章を各グループで担当し、各章を別々のグループが解説(講義)するという形をとります。

読書については、実際のところ、個人レベルではしんどい思いをする学生が出てきますが、協業という形をベースにすることによって各自なりに手応えを感じることが出来ます。結果的に、本が読めるようになったかという点については、もう少し冊数を増やすなど負荷をかけないといけなかも知れませんが、この授業のHoLPとしての目的が、テキストやフィールドに「触れる」ことですので、自分の手で「触れた」、「触れ続ける」ことができたという感覚を持ってもらえれば十分です。

最後に、ALとHoLPの関係についてももう一度触れたいと思います。私は、以前、「『『自主的に学びなさい』という私の指示に従いなさい』。矛盾ではないのか。反骨心のある学生は受け身になり、従順な学生は積極的になる、と例えば言いすぎであらうか」と書いたことがあります¹³⁾。たとえ「善い」ことであったとしても、それが客観的な事実として個人の眼前に押し寄せた場合には、圧倒的な「力」としてのみ作用します¹⁴⁾。大学がどのような現状認識をし、それに対してハンズオンのどのようにつけ、つけ続けるかという点に、その存在意義が見出されます。

アクティブでありすぎること、授業として作り込みすぎることを、これらに注意しながら、よりよい授業運営に臨みたいと思います。

【注】

- 1) Webster-Macmillan (Web版) <https://www.merriam-webster.com/dictionary/hands-on> (2017年9月1日閲覧)
- 2) 中国新聞(2017年1月25日、セレクト「想」欄「アクティブな大学」)。
- 3) COAの教員Jay Friedlander氏の発言(訪問中、2016年9月)。

- 4) 動態地誌学という枠組みでインドで農村調査をやってきました（藤原：1987）。並行して、調査論について、院生時代以降、野原光教授（元・長野大学学長）と議論を重ねてきました（古島・深井：1985）。
- 5) 「教養は…、仕事そのものではなくて、仕事をしている人のなかにある」（内田：1992、376）。
- 6) 正確に言えば、この定義は筆者がつくったものです。ただし、内田義彦は、何か所かで以下のような規定を行っています。「いつの時代でも、人間は、なんらかの形で社会を成しながら一人一人が歩みを進めてきましたし、現に歩んでもいます」（内田：1971、1）、「人間は社会を成して存在しているものから」（同、114）、「人間は社会をなして存在し、社会を創造する存在である」（同、202）、「社会において社会を成しつつ存在する人間的実存」（内田：1974c、308）。
- 7) 「教育の危機というものは、…近代社会のより一般的な危機や不安定の現れではない場合ですら、つねに真剣な関心を惹き起こす。それというのも、けっしてあるがままにとどまることなく、誕生、つまり新しい人間の到来によって絶えず自らを更新する人間社会にとって、教育は最も基本的で不可欠な活動様式の一つだからである」（アレント：1994a）。
- 8) 別の安定した「常識」の場の事例として「研究」をあげているが、会社や家庭などにも当てはまる。
- 9) 「『学問』で物を見ているのではない。学問を使って自分の眼で見ている」（内田：1981、194）。「問題的関心の学問テーマへの深まりの過程は、常識的事実の学問的事実への深化の過程でもあると同時に、学問をみる眼をも含めて自分の眼の深化の過程でもある」（内田：1974d、298）。「素人の眼を理論で洗い、理論をまた素人の眼で洗う、こういう過程をたえずくりかえしてゆく」（内田：1974b、286）。
- 10) 私が地理学者であることやその他の属性を語るものではなく、授業と授業担当者としての考えを開示する形で自己紹介を行います。HoLP の位置づけと、なぜ関学はSGUを目指しているのか（≠採択されたのか）を説明し、自分はこの授業で何をを目指しているのかを提示し、自分自身も授業に（教員として）参加するという点を強調します。
- 11) T/A 的な考え方に慣れきってしまえば、面倒な自己内対話を避けてしまう可能性が出てきます。「誰もが（中略）〈自己との交わり〉を避けようとする可能性がある」（アレント：2016、341）。「わたしとわたしの自己との交わりを知らない人、わたしたちが語り、なすことをみずから吟味することを知らない人は、自分に矛盾があっても気にしない」（同、340）。
- 12) 「甲と乙がお互いに素人にもどり、素人発言を一専門家の眼で軽蔑するのではなく一まさに専門家の眼でくみとることによって、始めて専門家同士の会話が成り立つのです」（内田：1974a、118）
- 13) 注2参照。
- 14) その結果は、単に人間が被害者となるだけではなく、普通の人々が加害者になるという可能性を惹起してしまいます。「邪悪ではないごくふつうの人のうちに、特別な動機がなくても、無限の悪をなす能力がある」（アレント：2016、341）。「善をなすとも悪をなすとも決めることのできない人間が、最大の悪をなす」（同、328）。

【文献】

- アドラー&ドレーン／外山滋比古・榎未知子訳（1997/1940）『本を読む本』講談社。
- アレント、H.／引田隆也・齋藤純一訳（1994a/1958）「教育の危機」（同『過去と未来の間』みすず書房、233-264）。
- アレント、H.／引田隆也・齋藤純一訳（1994b/1960）「自由とは何か」（同『過去と未来の間』みすず書房、193-232）。
- アレント、H.／コーン、J.編、中山元訳（2016/2003）『責任と判断』筑摩書房。
- 岩本廣美（1989）『フィールドで伸びる子どもたち—探検・地図・自然と学習』日本書籍。
- 植木豊（2010）『プラグマティズムとデモクラシー—デューイの公衆と「知性の社会的使用」』ハーベスト社。
- 内田義彦（1971）『社会認識の歩み』岩波書店。
- 内田義彦（1974a）「学問創造と教育」（同『学問への散策』岩波書店、85-122）。

- 内田義彦 (1974b) 「経済学をどう学ぶか」(同、285-300).
- 内田義彦 (1974c) 「方法を問うということー看護人的状況としての現代における学問と人間」(同、301-322).
- 内田義彦 (1974d) 「学問と芸術ーフォルシュングとしての学問」(同、323-378).
- 内田義彦 (1981) 『作品としての社会科学』岩波書店.
- 内田義彦 (1985) 『読書と社会科学』岩波書店.
- 内田義彦 (1992) 『形の発見』藤原書店.
- エンデ, M / 田村都志夫訳 (2007/2007) 「自由の牢獄」(同『自由の牢獄』岩波書店、211-239).
- 大澤真幸 (2017) 『考えるということ』河出書房.
- 川嶋太津夫 (2012) 「変わる労働市場、変わるべき大学教育」『日本労働研究雑誌』629:19-30.
- 木本浩一 (2006) 「キャリアプランニングという「挑戦」」『人間・社会文化研究』4:1-16.
- 竹内裕一・加賀美雅弘 (2009) 『身近な地域を調べる (増補版)』古今書院.
- バース, C.S./植木豊編訳 (2014/1877) 「信念の確定の仕方」(植木豊監訳『プラグマティズム古典集成』作品社、144-167).
- 藤原健蔵 (1987) 『海外地域研究の理論と技法ーインド農村の地理学的研究』広島大学総合地誌研究資料センター.
- 古島敏雄・深井純一 (1985) 『地域調査法』東京大学出版会.
- 丸山真男 (1961) 「「である」ことと「する」こと」(同『日本の思想』岩波書店、153-180).
- レディングズ, B./青木健・斎藤信平訳 (2000/1996) 『廃墟のなかの大学』法政大学出版局.
- Lee, V.S. 2011. The Power of Inquiry as a Way of Learning. Innovative Higher Education 36:149-160.

交換留学プログラムに参加する日本人学生の 留学目的と成果に関する研究

田 邊 信 (国際教育・協力センター)

要 旨

1980年にアメリカ・テキサス州の南メソジスト大学 (SMU) に10名の学生を派遣して以来、関西学院大学 (以下関学) は多くの学生を海外の協定校に送り出しており、現在では年間170名近くの関学生が1学期ないしは2学期間にわたって協定校 (学生交換協定校は約140校) での留学生活を送っている。だが、なぜ関学生が交換留学を志望するのか、また海外でどのような成果をあげているのか、現地でどのような課題に直面しているのか必ずしも十分に把握できていない。

こうした問題意識から、2016年-2017年にかけて交換留學生を送った関学生を対象にオンラインフォームによるアンケート調査 (回答者数50名)、及び対面式のインタビュー調査 (回答者数10名) を行い、留学の目的と現地での留學生生活の実態、そして留学の成果について分析した。その結果、多くの関学生にとって交換留学は自らの世界観を広げるとともに、自立心と社交性を高め、自信を獲得する契機となっていることが明らかとなった。概して、交換留学は学生に大きな成果をもたらしていると考えられる。

1. はじめに

1980年にアメリカ・テキサス州の南メソジスト大学 (SMU) に10名の学生を派遣して以来、関西学院大学 (以下、関学) は海外協定校の拡大と派遣学生数の増加に努め、今年年間1000名近くの学生を協定校に送り出している。派遣学生数では、関西外国語大学、早稲田大学、立命館大学に次いで全国の大学で第4位の規模を誇る [独立行政法人 日本学生支援機構, 2017]。そのうち、年間約170名の学生が1学期、ないしは2学期間にわたって正規の交換留學生として協定校 (学生交換協定校は約140校) での留學生生活を送っており、関学としても数年内に年間200名を越える学生を交換留學生として派遣することが目指されている。だが、そもそも、どういうきっかけで関学生 (そのほとんどが日本人学生) は交換留学を志望するのか、何を目的に渡航するのか、また海外の協定校でどのような留學生生活を送り、どのような成果をあげているのか (あるいは、現地でどのような課題に直面しているのか) という点については必ずしも十分に把握できていない。現状としては、国際教育・協力センターが学生に課している定例報告や事後アンケート、交換留学説明会での口頭発表などにおいて留學生経験者の個人体験が簡潔に語られる程度で、留學動機や留學実態について体系的に分析されているわけではない。日本国内をみても、日本人交換

留学生の留学動機や成果について体系的にまとめられた論文は極めて少ない。

こうした背景から、本研究では2016年秋学期から2017年春学期にかけて1学期ないしは2学期間の交換留学プログラムに参加した関学生（約100名）を対象にオンラインフォームによるアンケート調査、ならびに対面式のインタビュー調査を行い、交換留学の目的と現地での留学生活の実態、そして留学の成果について考察した。調査の結果、①交換留学経験者の多くがプログラム応募前までに修学旅行や短期語学研修等の海外経験を有していたこと、②専攻分野の理解よりも語学習得や海外生活体験、異文化理解、新たな人との出会いなど、国際交流を主たる目的として留学していること、③大学の所在地や語学要件をもとに留学先を選定していること、④交換留学によって関学生は自らの世界観を広げるとともに、自立心と社交性を高め、自信を獲得していることが明らかとなった。

以下では、まず日本人交換留学生の留学目的と成果について扱った先行研究を紹介し、日本人学生にとっての交換留学の目的と成果についての論考を整理する。その上で、アンケート調査及びインタビュー調査から浮き彫りになった本学の日本人交換留学生の留学目的と成果について明らかにし、派遣元大学としての本学の課題を指摘したい。本稿が関学だけでなく日本の大学生の留学促進に向けた示唆を提示することができれば幸いである。

2. 先行研究レビュー：交換留学の目的と成果

大学の世界展開力強化事業やスーパーグローバル大学創成支援事業など、日本人学生派遣にむけた動きは近年活発になっているものの、交換留学プログラム参加学生の動機や目的、成果について考察した先行研究は思いのほか少ない。これは依然として多くの大学において交換留学に参加する学生が極めて少数であること、また交換留学先が多種多様であるため行先が比較的定まっている短期あるいは中期の留学プログラムに比べて目的や成果について一般化しにくいことが原因だと考えられる。そこで以下では、交換留学を含んだ学部レベルでの留学に関する先行研究をもとに、留学の目的と成果についての論点をまず整理したい。

留学プログラムに参加を希望する大学生の動機づけに関しては、河合（2011）や池田（2011）が、国内での外国人学生との交流あるいは接点の有無が関係しているとしており、杉野・武・正楽（2017）も留学志向が高い学生は留学志向が低い学生に比べて国際交流活動における経験や国際交流スペースの利用頻度が高いこと、また外国語開講科目を積極的に履修している傾向があると指摘している。また、小樽商科大学と広島大学の学生を対象に留学動機について質問票による分析を行った船津・堀田（2004）は、短期を含めた過去の留学経験の有無が大学在学中に留学を希望するかどうかに影響するとし、過去に留学経験がある学生は経験がない学生に比べて留学を希望する確率が20%程度高いと推定している。この点については、岩城（2012）も、短期留学が交換留学参加への心理的なハードルを下げ、長期留学に向けての動機づけを高めることにつながっていることを明らかにしている。総括すると、外国人留学生を含んだ身近な留学経験者の存在、あるいは（短期も含めた）海外経験の有無が交換留学プログラム参加学生の動機づけに関わっていることが指摘されている。

一方、留学目的に関しては、在豪の日本人を対象に調査を行った小柳（2012）が、専門的な学問のために留学している学生は極めて少数で、キャリア・アップのために留学している学生が全

体の3分の1程度であることを指摘している。小柳によると、積極的な目的があって留学するというよりは、「どっちでも良かったがせっかくだから」、「一生に一度は海外で生活したかった」という消極的な目的で留学を決めた学生が相当数存在するという。また、京都大学の学生を対象に調査を行った河合（2009；2011）は、留学目的における文系学部生と理系学部生における違いを指摘している。河合によると、理系学生は「専門分野の勉強・研究」を念頭に大学院レベルでの留学を希望する傾向があるのに対して、文系学部生は「語学力向上」を理由に学部レベルでの留学を希望する傾向があるという。同様に池田（2011）も交換留学生として留学を希望する場合、留年をせずに海外経験ができるかどうかを意識されており、特定の専攻分野を学ぶことはあまり意識されていないと述べている。このように学部生（特に文系学部生）に関して言えば、専門分野を学びたいというよりは外国語習得や海外経験を得る目的で交換留学の長期留学プログラムに参加しているようである。

留学の成果に関しては、源島（2009）が交換留学プログラムに参加した学生は留学プログラムに参加していない学生と比べて「社会人基礎力」（経済産業省）が顕著に伸びていることを明らかにしている。また、野水・新田（2014）は、3ヶ月～1年間の留学プログラム参加学生（短期派遣）と3ヶ月未満の留学プログラム参加学生（ショートビジット）を比較分析し、前者は後者に比べ学業関連（専門分野の知識・資料収集、海外学問の水準や方法の理解、専門用語の習得）や語学関連（語学力の向上、外国語での研究発表や議論の仕方の向上）、進学・就職関連（進路や就職についての意識の向上、将来の方向性をつかむきっかけ、就活における強みの獲得）、その他（困難を自力で乗り越える力量の向上、視野の拡大、海外人間関係・人脈の構築）において自己評価が高いと論じている。総じて、交換留学により、前に踏み出す力や考え抜く力、異文化理解・活用力の向上による人間的成長といった教育効果が期待できるとされている。

このように先行研究では、特に動機や効果についていくつか興味深い論考がなされている。ただ、その多くが国立大学を対象としていた内容であり、留学の動機や生活実態、成果について部分的に考察するにとどまっている。したがって、交換留学についての議論を深めていくには、私立大学の日本人学生にとっての交換留学の意義についても包括的に考察していくことが必要だと思われる。以下では、そうした問題意識を念頭に留学生にとっての交換留学の意義について考案する。

3. 調査方法

本研究では、アンケート調査ならびにインタビュー調査による分析を試みた。個人の留学体験を分析する以上、調査対象者の主観性を拭うことは難しい。だが、アンケート調査とインタビュー調査を併用することにより、交換留学プログラムの参加学生の留学目的や成果に関する全体的な傾向とその具体的内容について明らかにできるのではないかと考える。以下、アンケート結果を通じて全体像を把握したうえで、詳細な留学動機や成果についてインタビュー内容をもとに考案する。

3.1 アンケート調査

3.1.1 調査対象者及び実施手続き

2016年秋学期～2017年度春学期にかけて1年間関学協定校に交換留学生として留学した学生90名、ならびに2017年度春学期に1学期間関学協定校に交換留学生として留学した学生15名に対して、2017年6月にオンライン・アンケート・フォーム (Jotform Pro) を活用したアンケート調査を行った。無記名での回答を可としたが、インタビューに応じてもらえる学生を募るために氏名及びEmailを記載する欄 (任意記入欄) を設けた。実施にあたっては「お答えいただいたことは、統計的に処理され、個人情報外部に公表されたり、他人に漏れることは一切ありません。」と教示して倫理的な配慮を行った。

合計51の回答があり、分析では重複回答を除いた50回答 (男性12名、女性38名) を対象とした。渡航先は人数の多い順に、米国 (16名)、韓国 (6名)、カナダ (4名)、オーストラリア (3名)、ノルウェー (3名)、オランダ (2名)、ドイツ (2名)、フィンランド (2名)、フランス (2名)、台湾 (2名)、中国 (2名)、その他 (5名)、無回答 (1名) であった。また、所属学部は、国際学部 (34名)、総合政策学部 (4名)、文学部 (3名)、経済学部 (2名)、商学部 (2名)、法学部 (2名)、その他 (2名)、無回答 (1名) であった。

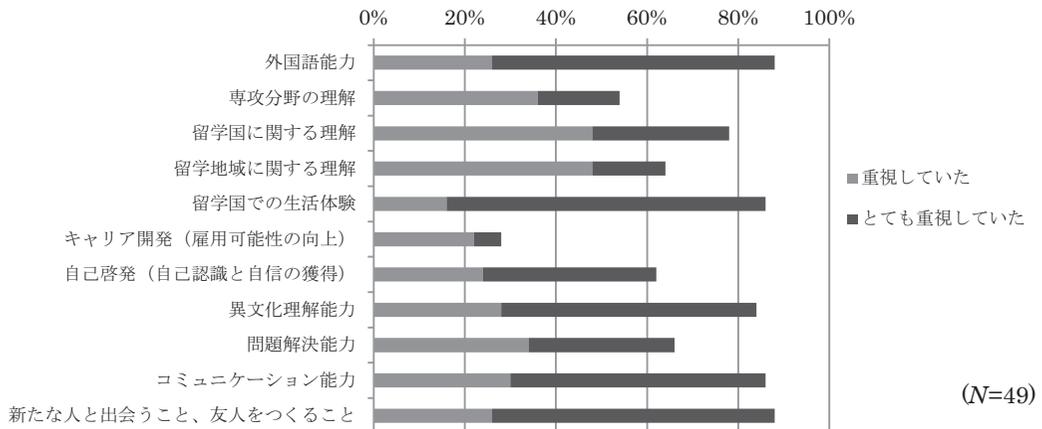
3.1.2 使用した項目

アンケートでは、回答者の属性や留学前ならびに留学終了時の語学力、現地理解度に続き、留学目的と留学目的達成度、プログラム (「外国語科目」や「現地の社会と文化に関する科目」等の学術プログラムと「居宅生活 (ホームステイ・寮生活)」等の非学術プログラム) の有用性、現地学生/現地人との交流度、留学全体の満足度などの項目について多肢選択問題 (主として4件法) の回答と自由記述欄への記入を求めた。本稿では、紙面の制約から留学目的と達成度、および全体の満足度に絞った形で報告する。

3.1.3 結果

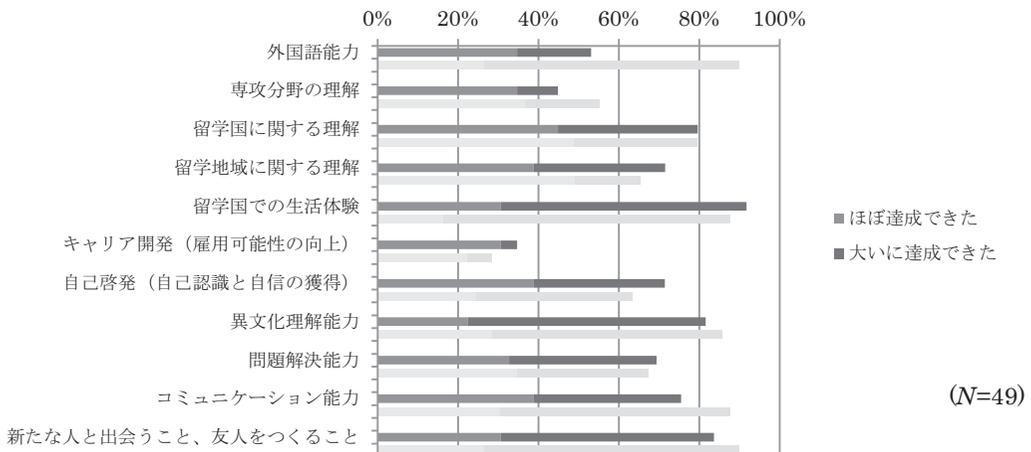
留学目的 グラフ1は、留学目的にあたる11項目に関して、「重視していた」、「とても重視していた」と回答した者の割合を表したものである。全体の8割を超える学生が「外国語能力」や「留学国での生活体験」、「異文化理解能力」、「コミュニケーション能力」、「新たな人と会うこと、友人をつくること」を重視していた。逆に、「専攻分野の理解」や「キャリア開発 (雇用可能性の向上)」については全体の半数以下にとどまっており、留学目的としては他の項目に比べてあまり重視されていなかった。つまり、本学の学生に関して言えば、学術上あるいはキャリア開発上の目的を達成するためというよりは、海外での生活体験を中心とした異文化理解を目的として交換留学に参加している学生が多いと言える。これは前述の河合の議論を裏づける結果である。本学の場合、回答者の多くが入学後すぐに留学準備・申請に取りかかり2年生～3年生にかけて留学しているため、留学開始時点で学生自身の専攻が定まっていないことも一因と考えられる。(後述するインタビュー結果でも、学術プログラムの内容よりも所在地や外国語要件で留学先を選んでいることが明らかとなっている。)

グラフ1 交換留学プログラム参加者の留学目的



留学目的の達成 こうした交換留学プログラム参加者は、初期の留学目的をどれほど達成できたと感じているのだろうか。グラフ2は、上記留学目的の11項目に関して、「ほぼ達成できた」、「大いに達成できた」と回答した者の割合を表したものである。比較のために、グラフ1の内容を薄色で示している。これによると「留学国での生活体験」、「異文化理解能力」、「新たな人と出会うこと、友人をつくる」ことに関しては、回答者の8割以上が達成できたと考えており、「留学国に関する理解」や「コミュニケーション能力」に関しても7割を超える回答者が「ほぼ達成できた」ないしは「大いに達成できた」と回答している。一方で、「外国語能力」に関しては回答者の5割程度しか達成できたと感じておらず、外国語習得が思ったように進まなかったことを示唆している。学生のコメントの中にも「異文化理解などについては満足しているが、英語でのディスカッションや講義についてはついていけなかったところもあるのでまだまだ勉強する必要があると感じた」、あるいは「言語としての英語力を上げる授業がほとんどなかった」といった回答

グラフ2 交換留学プログラム参加者の留学目的の達成度



が複数見受けられた。また、「専攻分野の理解」や「キャリア開発（雇用可能性の向上）」についても、他の項目と比べてあまり達成できていないと感じている学生が多いようであった。

留学の満足度 次に、留学の満足度について尋ねたところ「留学先での留学生活に満足している」という記述文に対して、9割以上の学生が「そう思う」あるいは「とてもそう思う」と回答している。また、「私は留学先の大学を他の関学生にも勧めたい」という記述文に対しても8割近くの学生が「そう思う」ないしは「とてもそう思う」と回答している。概して、交換留学の満足度は高いといえることができるだろう。なお、学生の満足度と留学先のプログラムの有用性との相関関係をみたところ、「留学先の社会や文化に関する科目」と「上記以外の留学先大学の科目」、「クラブ・サークル活動」、「ボランティアやインターンシップの機会」という点において中程度の相関関係が認められた(表1)。また、「居宅生活（ホームステイ）」に関しても弱い相関関係が認められた。授業だけでなく課外活動に参加できているかが、留学の満足度と関係しているようである。

以上まとめると、関学から海外協定校に交換留学生として派遣された学生の多くは専門分野の理解ではなく、外国語習得や留学国での生活体験、異文化理解を主な目的として留学しており、多くの学生が外国語習得を除いて初期の目的を達成できていると言える。また、全体の9割を超える学生が交換留学生活に満足しており、留学先での授業だけでなく、居宅生活（ホームステイや寮生活）、クラブ・サークル活動、ボランティア活動等に関わっているほど満足度が高い傾向にあるといえる。

3.2 インタビュー調査

3.2.1 調査対象者及び実施手続

上記のアンケート調査の回答者のうち、関学生10名を対象に2017年6月～10月にかけて、フォローアップのインタビュー調査を行った。インタビュー候補者の選定にあたっては、上記アン

表1 留学先プログラムと留学の満足度の相関関係

	私は留学先の大学での留学生活に満足している
外国語科目	0.261
留学先の社会や文化に関する科目	0.408**
上記以外の留学先大学の科目	0.400**
居宅生活（ホームステイ、寮生活等）	0.320*
クラブ・サークル活動	0.510**
ボランティアやインターンシップの機会	0.442*
国際交流イベント（国際センター主催のイベント等）	0.247
ランゲージ・テーブルやランゲージ・パートナー	0.070

** . 相関係数は1%水準で有意（両側）

* . 相関係数は5%水準で有意（両側）

ケートの最後に「インタビューに応じて構わない」という項目を設け、その項目にチェックを入れた学生にコンタクトを取った。ここでは、留学先が偏らないように心がけ、2年次に留学した学生だけでなく、3年次に留学した学生も含めるようにした。また、学部に関しても国際学部だけでなく、総合政策学部や商学部、社会学部、文学部などの学生も対象とした。異なる学部出身者を対象としたのは、交換留学申請や単位認定等における学部間の差異を明らかにするためである。なお、回答者10名のうち7名が2-3年次にかけて、3名が3-4年次にかけて留学しており、留学先は北米（米国、カナダ）5名、アジア（シンガポール、韓国、台湾）4名、欧州（ヨーロッパ）1名であった。

インタビューは半構造深層面接法を用いた。ここでは、事前に質問項目を用意しつつも、より留学実態を明らかにするため、回答者の発話内容に応じて質問の内容や量を適宜変更した。主な質問項目としては、交換留学の動機に関する事柄、交換留学先の選び方、交換留学先での授業や生活に関する事柄、交換留学を振り返って感じたこと、関学の交換留学支援体制に関する事柄であった。インタビューはすべて対面で行われ、内容はすべて録音された。なお、インタビュー開始時には、本研究の背景と目的、個人情報保護等について書面及び口頭で説明し、収集されたデータは本研究以外に使用しないこと、研究発表においては学生の個人名が特定されないよう配慮することを伝えた。

3.2.2 結果と考察

交換留学プログラム参加の動機 今回インタビューに応じた回答者の10人のうち9名は、交換留学プログラム申請前に何らかの短期ないしは長期の海外経験を有しており、多くの場合、その経験が交換留学プログラム参加の主たる動機となっていた。例えば、小さい頃にアメリカに住んでいた経験を有する学生は、現地で幼年期を過ごしたことで英語が得意になり、高校でも海外姉妹校交流を通じて外国人と交流する機会があったため、関学を受験する時には、在学中に留学することを決めていたと語っている。また、カナダに留学した別の学生は小さい頃には全く留学や外国語に興味を抱いていなかったものの、高校時に短期の海外研修（チェコ）に参加したことで、いろんな人に会ってみたいと思うようになり、留学ができる大学を選ぶようになったと述べている。高校時代にオーストラリアのサマープログラムに参加した別の学生は、（高校在学中に）大学での留学を希望するようになったが、オープンキャンパスを通じてある国立大学が最近交換留学を開始したことを知り、国公立大学は交換留学制度が確立されていないのではないかと考えるようになったという。そのため、関学や立命館のように交換留学制度が整っている私立大学にターゲットを絞り、結果として海外協定校数や短期から長期に至る留学プログラムが充実している関学を志願するようになったと述べていた。高校生の時にイギリスに留学した学生も、当初国公立大学への進学を希望していたが、1年間留学し、かつ4年で学部を卒業するのは難しいと考え、留学が卒業要件になっている本学の国際学部を受験したと述べている。

こうした学生は、関学入学直後から積極的に国際教育・協力センター（CIEC）の留学説明会に参加したり、言語教育研究センターが開講している集中英語科目を履修したり、あるいは副専攻プログラムに応募したりと、留学の情報収集と準備学習に励んでいる様子であった。特に神戸三田キャンパスに通学する学生は、キャンパス内での留学説明会や外国語関連の授業が少ないた

め、留学に関連した行事や授業への参加を心がけていた。

大学入学前に交換留学を志望する学生がいる一方で、入学後に交換留学を志す学生も少なくない。例えば、CIECの短期留学プログラムに参加したものの、現地学生との交流がなかったために物足りなさを感じて交換留学の申請を決めた回答者も数名存在した。例えば、短期留学後に韓国への交換留学を決意した学生は次のように動機を説明している。

(短期留学プログラムで行ったときは) 日本人が周りに多くて。私も初級だったので、すごく日本人に囲まれて。関学で行ったので、ルームメイトも関学生で。はじめてだったので、それはそれで楽しかったし、安心だったんですけど、クラスでも日本人ばかりで。その時に全然(韓国語を)習得できなかつたなっていうのがあって…。今回も(交換留学先を)選ぶときに日本人が少ないところを選んだんです…。…(中略)…一回短期で行ってたので、電車はどうやって乗るとか、あとは韓国の事情、生活のリズムとか人柄だとかそういうことを知れてよかったなと思います。あと、土地勘も…。その1か月行ってた学校と今回行った学校は同じ最寄りだったので、土地勘が身につけていたんで…。安心して行けました。

現地や現地語に慣れる上では短期留学プログラムは有用なのかもしれない。ただ、この学生のように現地学生との交流や現地の社会、文化について興味関心がある学生にとって短期留学は学びというより楽しいイベント程度のものであったという。イギリスの短期語学研修プログラムに参加し、後にカナダに留学した学生も短期留学よりも関学のインテンシブ英語の授業が語学力向上において有益だったと語っている。

このように大学入学前、入学後と違いはあるものの交換留学プログラム参加者はプログラム申請前に何らかの海外経験を有しており、その経験が交換留学を志すきっかけとなっている。逆に言えば、短期間でもそうした海外経験がないと学生にとって交換留学のハードルは高いと考えられる。

交換留学を選ぶポイント こうした学生はどのように交換留学先を選び、そこで何を学ぼうとしているのだろうか。興味深いことに、交換留学先の大学を選んだ理由として多かった回答は、「大学の所在地」あるいは「語学(主として英語)要件」であった。例えば、米国に留学した学生は留学先の選び方について次のように回答している。

TOEFL ITPの結果がまあまあ良くって。結構段階的に決まってるじゃないですか。それでちょっと自分のスコアで行ける高いところが留学先の大学で、これやったらライバルが少ないんじゃないかと思って。アメリカは人気っていうのはわかっていたので…。

(東海岸の大学に留学した学生)

私は単純にアメリカに行きたいというのが一番で…。あとは寒いのが苦手で。単純に住みやすそうなところですよ。半年とか1か月とかやったら選ばなかったんですけど、1年住むので。住みやすいところがいいかなと、それで西海岸…。本当はピッツァーに行きたかったんですけど…。

(西海岸に留学した学生)

中には教育関係に興味があって、北欧の教育を学ぶためにヨーロッパに留学したり、大学ランキングにおいてアジアで一位にランクインした大学を見たいとシンガポールに留学した学生もいたが、概して大学の所在地や語学要件に関する発言が多かった。留学先を選ぶ上で、関学生は受入機関の開講プログラムや開講科目よりも所在地や語学要件を重視しているようであった。但し、過去の短期留学で日本人どうして固まった経験を有する学生、あるいは留学説明会で接点をもった先輩や大学紹介のために来学した現地の教員から刺激を受けた学生は、そうした実体験をもとにあえて日本人が少ない小規模大学を選んだり、数年来派遣実績がない大学に応募していた。

交換留学中の学業生活について 今回インタビューした回答者は皆、現地の大学で、英語による学術科目を履修していた。内容も「台湾の原住民」や「ダンス」、「ビジネスコミュニケーション」、「言語哲学」と多種多様であった。概して北米圏の大学では多くのリーディング・アサインメントが課され、講義とグループディスカッションを交えた要求度の高い授業が多いようであったが、アジアの大学では、パワーポイントを用いた講義であったり、学生に自主的に調べさせるグループワーク中心の授業などが展開されているようであった。但し、一部の学生を除き、関学よりも現地での予習や復習に時間を割いたとコメントした学生が多かった。その理由としては、現地の授業が予習を前提として進められており、第二言語で授業に臨まないといけないため自習の時間が必要だったこと、あるいはグループでの課題が多いことに起因するようである。例えば、韓国に留学した学生は次のように発言している。

関学にいる時と比べて、勉強はすごくしていました。ほぼ予習の時間なんですけど。リーディングを読むのも時間をかけて、予習復習をしていました。関学にいるときは1時間もしていません(笑)。現地でも当初は授業に行って、その時聴こうという感じだったんですけど、行ってもわからなかったんで(勉強するようになりました) …。

また、現地の授業で大変だったことは何かという問いの中で、現地の学生との討議の難しさを指摘する学生が多かった。例えば、台湾に留学した学生は、次のように発言している。

グループワークとか、めっちゃ小さいことなんですけど。はじめ、めっちゃ落ち込んで。色々。例えば、自分何で発言できへんのやろとか…。で、英語どうこうっていうより思考力がないかなって思っ。それこそ関学の大学で何百人も入るところで(授業を)受けてたら、(授業を)受けてなくても一緒に感じじゃないですか…。現地の授業って、ちょっと違うことを言ったらめっちゃ批判されるじゃないですか。そういう教育を小さい頃からやってるからしゃあないことやなと思ったんですけど…。

もちろん学生や派遣先によっても異なるものの、英語だけでなく、現地学生の論理的思考力の

高さや学習スタイルの違いなどに圧倒され、当初不安を感じる関学生は少なくないようである。関学で英語開講科目を履修していた学生も、現地に行ってみると講師や現地学生の発話スピードについていくことができず、授業に慣れるまで大変だったとコメントしている。だが、そのためにオフィスアワーに頻繁に行ったり、授業後に教員や他の履修生に質問したり、寮に住んでいる現地学生に質問したり、ライティング・センター等を活用したりと能動的に学習に励んでいる様子であった。

交換留学を振り返って 交換留学で得たことについて問うたところ、大きく分けて4種類の意見が寄せられた。すなわち、「世界観の拡大」、「自律心の向上」、「社交性の向上」そして「自信の獲得」である。

留学で得られた成果で最も多かったのは「世界観の拡大」に関連するコメントである。留学により既存の価値観を相対化し、異なるものの見方を受け入れる余裕ができたと感じている学生が多かった。例えば、シンガポールに留学した学生は次のように回答している。

これは重要だと思うんですけど、物事を多角的かつ多層的にとらえる力、いわゆるクリティカル・シンキングですね。日本だとインプットしたものをそのまま美しくアウトプットするっていうのが点数的に重要なんですけど…、シンガポールの場合、いろんな奴がいるんで、必然的にインド人の視点、日本人の視点、中国人の視点とか。必然的に外人が多いんで違う意見が出るんです…。

この学生は、英語で他の外国人留学生や現地学生と討議する中で物事の裏を読む癖がついたと感じているようであった。また、サンフランシスコに留学した学生は自然とLGBTを受け入れられるようになった証左として次のようなエピソードを紹介している。

サンフランシスコはLGBT発祥の町で、周りにもたくさんそういう子たちがいたんですね。最初はびっくりしてたんですけど、あまりに普通で…。私もゲイの友達とか仲良く遊んでたんですけど、あるときアメリカに留学していた(日本人の)友達が遊びに来て、(友達の)男子二人が仲良くしていたのを見て、「うあ」と言ったんですよ。私はそもそも何に対して驚いているのか分からなくて、そういうのが当たり前だったんで…。

こうした学生の発言に含意されているのは、それまでの価値観が相対化されたという認識、そして自らもそうした新しい価値観を受入れ、自らの世界観を広げているという点である。現地学生と交流する機会が多い交換留学ならではの成果だと考えられる。

留学生活の成果として触れられた第二の点は「自立心の向上」である。今回の回答者の多くは関西圏出身者であったため、交換留学が親元を離れ、自立した生活を送る貴重な機会となっていたようであった。中には、日本に帰りたいとホームシックになったという学生もいたが、親の有難さや自分の環境がめぐまれていることに感謝するようになったという学生もいた。例えばカナダに留学した学生は次のようにコメントしている。

一人暮らしをしたことがなかったんで、「すごい守られてたんやな」と思うこともあるし、しっかりせななという意識はつきました。実は、一回風邪をひいて。そういう時に薬は持っていたんですけど、嘔吐系の風邪だったので…。「あれもこれも自分でせなあかんし、でもしんどいし」みたいになって。やっぱり最初からちゃんと体調管理とかもせなあかんし、あと忘れものとかも全部自分の責任なんで…。責任をもっと意識して、強くしていかなければいけないなと感じました。

単に自立する必要性を感じた学生がいる一方で、留学の機会を最大限に活かそうと、自ら現地の日系企業やシュタイナー教育の現場を訪問したり、履修した授業の教員の紹介を得て、現地の観光案内所で観光案内や割引チケットの紹介などの観光ボランティアに励んだ学生もいた。こうした学生は、周りを気にする必要のない海外だからこそ、やりたいことは自ら働きかけていこうという姿勢で留学生活を送っていたようである。

留学生活の成果として言及された第三の点は「社交性の向上」である。授業だけでなく、クラブや学内外のサークル、寮生活などを通じて現地学生や他の留学生、現地の日系駐在員と交流し、人脈を構築している学生が少なくなかった。例えば、韓国に留学した学生は、最初人見知りで他の学生と話せなかったというが、留学生活を送る中で社交的になったという。

人に話しかけやすくなったし、話しかけられやすくなりました。慣れましたね。…最初は人見知りして、はじめて会う人には心開けなかったんですけど、だんだん新しい人しか増えてこないで。最初からががが話しかけられるようになりました。

この学生は、現地で知らないおじさんやおばさんから話しかけられるようになり、その際外国人ではなく田舎出身の韓国人と間違えられたと嬉しそうに語っていた。現地に溶け込めたという経験から、より社交的になったと感じているようであった。

留学生活の成果として学生が認識していた第四の点は「自信の獲得」である。留学生活が充実していた学生も、留学先で挫折に直面した学生も、留学先での状況を肯定的に受け止め、自信を獲得したようであった。例えば、ドイツに留学した学生は、履修を希望していたドイツ語の授業が取れなかったものの、他の学生を巻き込んでスタディ・グループを形成したり、自らも積極的にドイツ人に話しかけることで、言語だけでなく未知の世界に挑戦する力と自信を獲得したと語っている。また、アメリカに留学した別の学生は現地で人生初めての挫折に遭遇したものの、自分をそのまま受け入れてくれる留学生と出会ったことで、自分らしく過ごそうと思うようになったとして、次のように語っている。

(留学先で)挫折したんですけど、自分が倒れてしまったときにどうやって(自分を)起こすかという方法を学びました。…うまくいかないときってどうしてもあるじゃないですか。自分に原因がある場合もあるし、外的環境とか、その時のタイミングっていうのもあると思うんですね。…で、そういうときもあるって学んだんです。自分にめちゃくちゃプレッシャーをかけるのをやめようって。…自分ができる範囲でがんばったら大丈夫って、自信をもって頑張り続

けることが大事やなって学びました。

海外生活においては順風な時も、逆風な時もある。周りに頼れる日本人がいない場合は心細く感じることもあるだろう。しかし、今回インタビューに応じた回答者はそうした中において視野を広げ、自立的な生活を心掛け、また社交性をたかめていくことで、自信を獲得していった様子であった。

関学の交換留学支援体制について 最後に、関学の交換留学の支援体制についてどう思うかと質問したところ、回答者の多くは他の大学に比べて充実しているほうだとの認識を示した。ただ、短期や中期留学に比べて交換留学に関する情報量が少ないこと、また交換留学申請においては、国際学部の学生が有利になっていることに不満を述べる者もいた。例えば、商学部から留学したある学生は、非国際学部生にとって授業料相殺型の交換留学の障壁が非常に高いとして次のように説明している。

グローバル大学って言っている割には交換留学や長期留学に対しての枠とかがめっちゃ少ないなって思います。やっぱり国際学部の子しか実際(留学)できないっていう難しさもあります。…交換留学生に選ばれるのには2つの条件があって、一つは英語力なんですね。で、二つ目が学校の成績、GPA なんです。…英語力が高い子たちが行くのはわかるんですけど、中には私よりも英語力が低い子たちもいたんですね。でもその子たちは国際学部のGPAが取りやすいから、(留学に)行けるっていう感じだったんです。だけど商学部とか他の学部はGPAが取にくくて、国際学部比べて…。

また、交換留学先での学習内容や単位が関学内で認められないことに対して納得いかないと感じる学生も複数名いた。例えば、総合政策学部のある学生は、カナダの大学において1年にわたってリーディング・アサインメントや宿題が多い授業を7科目履修したが、授業時間により認定単位数が決定されるため、結果として関学での1学期分にも満たない18単位しか認められなかったと述べている。留学前は職員に「(留学に行っても)4年で卒業できます」と言われていたが、帰国後に思ったほど単位が認められなかったためモチベーションが下がったと語っている。この学生は、関学の「楽タン科目」(楽に単位が取れる授業)が、なぜカナダの授業よりも単位として価値があるのか納得いかない様子であった。また、前述の商学部の学生も単位認定についての事前情報がなかったため、なかなか単位認定がされなかったとし、次のように述べている。

思ったより単位が取れないんです。普通に関学で勉強しておけば今この段階でも単位を取り終えていたんですけど、留学に行っていたこともあって。単位が留学生だから取れないっていうこともあるし、向こうの授業時間数とこっちの授業時間数の違いもあって全然単位認定してもらえないんです。だから4年生卒業するまで私はマックスで授業を取らないと卒業できないっていう、すごい大きな問題があります。そこは何としてでも改善してほしいなと思ってます。…留学中はなるべく単位を稼ぎたかったんで、関学で単位認定できる授業をしぼってから授業

を選んでたんですね。もしそういう縛りがなかったらもっとアメリカならではの授業とかいっぱい取りたかったんですよ。ダンスの授業とか、異文化理解の授業とか、ジェンダーの授業とか。

せっかく留学したにもかかわらず、取りたい授業が取れないというのは実に遺憾な話である。ただ、国際学部の学生に単位認定について問うたところ、ほとんどの学生が履修した科目の単位を認定することができたと述べているため、学部による違いがあるように思われる。(一つには国際学部が卒業までに留学を課していることがあるのかもしれない。) 総じて、現状の交換留学プログラムは、申請時においても、また単位認定においても非国際学部の学生は国際学部の学生と比べ不利な状況にあると考えられる。

4. まとめ

インタビューに応じた交換留学経験者の大半がそうであったように、交換留学に参加する学生はプログラム応募時点までに何らかの海外経験を有している場合が少なくない。その内容自体は、長期の海外在住経験であったり、短期の修学旅行や語学研修プログラムであったりと個人差があるが、いずれもそうした海外経験が、交換留学を志望する大きなきっかけとなっているといえる。また、交換留学先の選定にあたってはそれ以前の渡航経験が一定の影響力を及ぼしていると推定される。

留学目的に関して言えば、アンケート調査結果で示されたように、外国語習得あるいは現地の生活体験、文化理解等を目的に交換留学プログラムに参加する学生が多かった。逆に専攻分野の理解やキャリア開発を目的に交換留学に臨んでいる関学生は比較的少ない。このため、受入機関のプログラムや科目というより、大学の所在地や外国語要件を基に留学先を選んでいる学生が多いように見受けられた。その原因の一つは、多くの関学の学生が1年次に交換留学申請を行い2年次から3年次にかけて交換留学プログラムに参加しているため、自らの興味関心が定まらないまま留学先を選んでいることも一因だと考えられる。学問的に有意義な交換留学を推奨する上では、もう少し留学に向けてのブリッジプログラムを充実させ、3年次から留学する学生を増やしていくことが望ましいかもしれない。

留学の成果としては、学生自身の世界観の拡大や自立性の向上、社交性の向上、そして自信の獲得に関するコメントが多かった。他の日本人と同じプログラムに参加する短期・中期留学と比べ否応でも自主的にならざるを得ない交換留学は、学生に挫折の機会をもたらす場合もあるが、同時に困難を乗り越える機会を提供している。そうした中で学生は、自らの在り方を見つめ直し、トライアル・アンド・エラーで新しいことに積極的に挑戦しているように思われる。先行きが見えない日本社会において、こうした交換留学経験者は大変頼もしく見えた。

一方で、交換留学生を送り出す大学として関学が取り組むべき課題も明らかとなった。特に学部間における交換留学申請あるいは単位認定における格差という点は、今後スーパーグローバル大学としてさらに学生を派遣していかなければならないことを考えると、早急に検討すべき課題であるだろう。全学レベルで留学準備にかかるカリキュラムや手続きの標準化を進めることが難しいのであれば、せめて学部ごとに交換留学希望者の支援を手厚くすべきではないだろうか。理

想としては留学アドバイザーなるものを設け、海外の協定校に関する情報共有、学生の選抜やオリエンテーション、帰国後の単位認定などのフォローアップに個別に応じていけると良い。

いうまでもなく協定校に派遣する交換留学生は、関学にとっても重要な「親善大使」である。こうした交換留学生を学内でしっかりと認知し、育成していくことがスーパーグローバル大学としての務めだろう。例えば、帰国報告会だけでなく、チャペル・アワーや教職員集会などの機会をとらえて、表面的な美談にとどまらない、交換留学生のリアルな出会いや悩み、そして喜びを他の学生や本学教職員と共有できる機会を増やしていければと思う。そうした取り組みを地道に行っていくことで、より多くの関学生を海外へと誘い、より深い次元で本学のグローバル化を押し進めることにつながるのではないだろうか。

謝辞

なお本稿は2017年度高等教育推進センター共同研究助成「留学生の留学目的と達成度に関する研究」(研究代表者 水戸孝道・法学部教授)による研究成果の一部である。

参考文献

- Bok, D., 2006. *Our Underachieving Colleges*. Princeton: Princeton University Press.
- 河合淳子, 2009. 海外留学の動機と制度的制約—日本人学生対象アンケート・インタビューの考察. 京都大学国際交流センターアンケート調査班, 京都大学における国際交流の現状と発展に向けての問題提起: 第3回アンケート・インタビュー調査報告書. 京都: 京都大学国際交流センター, pp. 105-120.
- 河合淳子, 2011. 大学における学部学生の留学促進. ウェブマガジン『留学交流』, 5[2], pp. 1-12.
- 岩城奈巳, 2012. 留学推進の取組が交換留学に与える影響についての実態調査. 名古屋大学留学生センター紀要, 第10巻, pp. 23-29.
- 源島福己, 2009. 大学生の海外留学と社会人基礎力の発達. 留学交流, 21[12], pp. 2-5.
- 小柳志津, 2002. 留学大衆化のなかの在豪日本人留学生: 留学動機と成果を中心に. 留学生教育, 第7号, pp. 27-38.
- 杉野・武・正楽, 2017. 大学生の視点から見る海外留学・国際交流プログラムの課題—スキル向上からの資質昂揚に向けて—. 香川大学インターナショナルオフィスジャーナル, 第8号, pp. 1-14.
- 船津秀樹 堀田, 泰., 2004. 海外留学に関する意思決定問題. 商学討究, 55[1], pp. 89-108.
- 池田, 庸., 2011. 海外留学の意義とメリットを考える. ウェブマガジン『留学交流』, 7[4], pp. 1-10.
- 独立行政法人 日本学生支援機構, 2017. 平成27年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果. http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2016/index.html [アクセス日: 2017年10月11日].
- 野水, 勉. 新田, 功., 2014. 海外留学することの意義—平成23・24年度留学生交流支援制度(短期派遣・ショートビジット)追加アンケート調査分析の結果から—. ウェブマガジン『留学交流』, 7[40], pp. 20-39.

研究ノート

日本語授業における学習補助者活用の動向分析

阿 部 美恵子 (日本語教育センター・研究代表者)
藤 原 由紀子 (日本語教育センター)

要 旨

本研究の目的は、日本語教育における学習補助者（授業に実際に参加し、教室活動の中に入り学習の支援をするもの）を導入した活動の動向を明らかにすることである。具体的には、WEB 論文データベースで学習補助者に関する実践報告論文を選び出し、それらの実践における学習補助者の特性と名称区分、役割を分類した。さらに学習補助者の学びがどのように記述されてきたのかを概観した。その結果、日本語教育における学習補助者を活用した実践では、(1)学習補助者は基本的に母語話者であり、当該科目の過去の受講者ではないこと、(2)学習補助者として大学全体の制度を導入している実践は少なく、日本語の授業のためにボランティアなどを独自に採用し、活用していること、(3)学習補助者に用いられている名称が様々で、果たしている役割との関連もないこと、(4)学習補助者の学びについては表面的な記述にとどまるものが多く、活動の過程から成長を記述したものは見られないことが明らかになった。これらの結果を、言語科目以外の一般科目における学習補助者の活用と比較し、今後日本語教育において学習補助者を活用する際の課題について検討する。

1. はじめに

近年大学の授業では、学部生を学習補助者（SA や LA¹等と呼ばれる）として活用することが増えている。活用の拡大に伴い、学習補助者の活動の動向をまとめた報告（岩崎他 2012）や学習補助者に求められる能力について言及した研究（時任 2016、時任他 2017）なども見られるようになってきた。

一方、日本語教育ではこれまで様々な形で、学習者の日本語学習を援助する役割として、教師以外の補助者が教室活動に参加してきたものの、その呼称、概念、役割などが教育機関・実践によって異なり、活動の現状についてまとめられた報告などもない。そこで、本稿では、日本語教育における学習補助者を導入した活動の動向を、先行文献に基づいて分析・考察することを目的とする。

以下では、まず一般科目における学習補助者に関する先行研究について概観し（§2.）、それを踏まえた本研究の目的を述べる（§3.）。次に分析の対象とする実践論文について説明する（§4.）。これらの実践論文における学習補助者の特性（§5.）、学習補助者の名称区分と役割（§6.）

を示し、学び・成長についての記述との関連について分析する (§7.)。最後に、言語科目以外の一般科目における学習補助者と比較することで、日本語教育における学習補助者活用の課題について検討する (§8.)。

2. 一般科目における学習補助者に関する先行研究

2.1 野波他 (2003)

野波他 (2003) は、大学の情報教育における SA 制度の有効性を調査する目的で、SA の仕事内容別の勤務時間数や受講学生への質問紙調査を行い、その有効性を報告している。また、受講学生のみではなく、SA 本人にも質問紙調査を実施し、複眼的に分析を行っている。質問項目には、SA が自身の仕事についてどのように感じているのか、学習補助者としての経験が SA 自身にとって有益であったか否かを問うものもあり、SA の成長について考慮された SA 活用の実践とその調査報告が行われていることがわかる。

2.2 西村他 (2011)

西村他 (2011) は、嘉悦大学の複数の初年次教育科目で SA/TA²を活用した授業実践において、学生アシスタントの意識の変化 (積極性の変化・質の変化) が観察されたことを受け、その成長プロセスを SECI モデルを使って説明することを試みている。嘉悦大学では、学生アシスタント同士の横のつながりを強め、互いの経験やノウハウといったものを体験的に身につけてもらうための仕組みを作成している。それにより、個人の暗黙知がいくつかのプロセスを経て組織の体系的な形式知となり、それが体験を通じて再び個人の暗黙知となるという循環を生み出したことが、上記の変化につながったと説明している。SA の成長に焦点を当て、ナレッジマネジメントのプロセスモデルにより、その成長を客観的に分析記述した報告であると言える。

2.3 時任 (2016)、時任他 (2017)

時任 (2016)、時任他 (2017) は、一般共通科目においてアクティブラーニング型授業を実施し、その実践からアクティブラーニング型の授業において LA に必要な特性と能力について調査を行っている。まず、時任 (2016) では、予備調査によって得られた「対象の実践が「受講者にとって成長を感じる事ができる授業である」という前提」に立った上で、受講生に半構造化インタビューを行い、修正版グラウンデッドセオリーを用いた分析を行っている。その結果、アクティブラーニング型授業において、LA は受講生から教師同様ファシリテーションに関するスキルを求められていること、しかし同時に「学生という立場や過去の受講生である事が教師のファシリテーションとは異なる支援を実現していること」を明らかにしている。さらに、時任他 (2017) では、SA に必要な能力について受講生に質問紙調査を実施し、探索的因子分析を行うことにより、「柔軟な対応因子」や「行き詰まりの共同解決因子」などプロジェクト学習において SA に求められる 5 つの因子を明らかにしている。

3. 本研究の目的

2.で述べたように、高等教育において、授業改善に向けた動きの一つとしてSA 制度の改善・充実の必要性を主張する声が高まる中、一般科目の授業実践においては、学習補助者に主眼を置き、彼ら自身の成長や能力について分析・調査した結果が報告されている。

それでは、以前より教師以外の補助者が教室活動に参加してきた語学教育においてはどうか。そこで本研究では、日本語教育における学習補助者を導入した実践の報告を対象に、学習補助者の特性や役割、また彼ら自身の学びや成長の記述を分析し、報告する。

4. 分析対象

本稿では、J-STAGE と CiNii Articles を用いて³、キーワードを元に学習補助者に関する実践報告論文を選び出した。実践報告論文抽出のために用いたキーワードは、表1の(1)～(4)である。

表1の(1)～(4)のキーワードを組み合わせた54通りで検索した。検索条件に当てはまり、WEB上で公開されている論文から、以下の4点を考慮して分析対象論文を選定した。

- (A)実践が行われている環境
- (B)授業の目的
- (C)学習補助者と参加授業との関係
- (D)授業内容に関する記述

以下、それぞれに説明を加える。

(A)では、日本の大学における実践を対象とした。その理由は以下の2点である。①日本は日本語が生活言語として用いられており、授業外でも日本語母語話者による日本語を耳にする環境である。一方、海外は日本語が生活言語として用いられておらず、授業外で日本語母語話者との接触が少ない環境であり、日本語を耳にする機会は少ない。このような2つの異なる環境においては、日本語話者を学習補助者として授業活動で活用することの意味付けは自ずと異なると考えられるためである。②日本の大学における一般科目の学習補助者と比較することを目的としているためである。

(B)では、授業の目的が日本語の習得である実践を対象とした。授業中に日本語を用いてはいるが、授業目的が異文化理解や日本文化の学習である実践は分析対象外とした。

(C)では、学習補助者が参加授業に「補助者」として参加している実践を対象とした。学習補

表1 実践報告論文抽出のためのキーワード

(1)実施機関	(2)履修者	(3)授業内容	(4)学習補助者
大学	留学生 学習者	日本語 言語 語学	補助者 LA SA アシスタント パートナー ゲスト ボランティア ビジター チューター

助者が履修している授業と日本語の授業との合同授業や、学習補助者が履修している授業で参加が義務付けられている授業は、分析対象外とした。

(D)では、授業内容に関する記述がある論文を対象とした。本研究では、日本語教育における実践の動向を探ることが目的である。そのため、論文の目的に関わらず、実践の内容に触れているものを分析対象とし、学習補助者の制度の紹介で授業内容に関する記述が全くないものは分析対象外とした。

以上の結果、計40の実践報告論文が抽出された。

5. 学習補助者の特性

4.により分析対象となった40の論文を、まず、学習補助者の母語という観点で分析した(表2)。なお、1つの実践の中で、名称の異なる2種類の学習補助者を活用し、一方は母語話者、もう一方は不明という実践があったため、合計数は41となっている。

非母語話者のみが活用された論文は1例もなく、学習補助者としては母語話者が活用されることが多いことがわかる。また、母語が不明の論文が6つあることは、学習補助者の母語について記述の必要性を感じていないという現状を表していると考えられる。

表2で母語による制限なし、つまり、非母語話者を活用しているという記述がある5つの論文について、非母語話者の活用状況を詳しく見ていく。これらの実践における非母語話者の活用数、非母語話者活用に関する記述をまとめたものを表3に示す。

表3うち、大江(2013)、齋藤他(2014)、久保田・鈴木(2016)は、応募条件の記述であり、実際に非母語話者を学習補助者として活用したかどうかは不明である。一方、金久保(2004)、

表2 学習補助者の母語

母語	母語話者	母語による制限なし	非母語話者	不明
論文数	30	5	0	6

表3 母語による制限のない実践

論文	学習補助者数	非母語話者数	非母語話者活用に関する記述
金久保(2004)	5年間で27名	1名	複数の教員で協議し、授業に参加している留学生の日本語レベルをはるかに超えている、という判断
竹山・今野(2006)	5名	2名	(実習の授業を履修している大学院生の数の不足から学習補助者を採用しているため、活用前の意図は不明)※()は筆者が追記 学習者は非母語話者であることを肯定的に捉えており、自らが目標とするモデルとする場合もあることがわかった
大江(2013)	不明	不明	先輩学習者として留学生に良い影響があると考えられる場合には登録が可能
齋藤他(2014)	各学期の登録者120名~200名	不明	応募者は日本語母語話者に限っていないため、少数ではあるが留学生の登録者もいる
久保田・鈴木(2016)	16名	不明	日本人である必要はないが、実際に応募する学生は日本語母語話者がほとんどである

竹山・今野（2006）は実際に非母語話者を学習補助者として授業で活用した実践の報告である。しかし、金久保は27名中1名と非常に少ない。また、竹山・今野は本来活用する予定であった大学院実習生の数が少なかったことから、学習補助者を5名追加し、その際、意図せずして非母語話者2名が加わった。これについて結果的に非母語話者の活用が学習者のモデルとなり、学習者から肯定的に捉えられていたと述べてはいるものの、あくまでも副次的に生じた結果である。

以上の分析から、日本語教育における学習補助者としては「母語話者」が暗黙のうちに想定されていることがわかる。

6. 学習補助者の名称区分と役割

次に、学習補助者の名称区分⁴を表4に示す。なお、ビジターとゲストの両方を活用した実践があったため、合計数は41となっている。

前述のとおり、日本語教育ではこれまで様々な形で、学習者の日本語学習を援助する役割として、教師以外の補助者が教室活動に参加してきた。表4を見ると、その雑多な状況を反映するかのように、名称にも多種多様なものがあることがわかる。これらの名称を、学習補助者のどの部分に焦点を当てたものかによって分類すると、下記ようになる。

①報酬の有無による名称

ボランティア（無償）

②正規の授業参加者が否かによる名称

ビジター（非正規）、ゲスト（非正規）

③学習者との関わり方や担う役割による名称

パートナー、アシスタント⁵、チューター

これには、更に上記2つを組み合わせた「ボランティア・チューター（報酬の有無＋役割）」といった名称のものも見られた。

分析対象論文の中で最も多く使用されていたものは、「ボランティア」であった。これにより日本語教育における学習補助者の多くが無償であることがわかる。有償であったのは、SA（1論文）とパートナー（1論文）のみであった。多くの大学で有償であるTAとチューターについては、TA（1論文）とチューター（1論文）は無償、TA（1論文）は不明であった。このことから、「ボランティア」以外の名称では、有償か無償かについて名称による統一はとれていないことがわかる。

その他の名称の定義も曖昧で、「ビジター」と「ゲスト」という名称の使い分けについて記したものは管見の限り見当たらず、また「パートナー」という名称で教室活動に参加しているものには、インタビュー協力者やディスカッション参加者として必要な時のみ教室活動に参加してい

表4 学習補助者の名称区分

ボランティア	パートナー	ビジター	ゲスト	TA
18	6	5	3	2
SA	アシスタント	サポーター	チューター	名称なし
1	1	1	1	3

るものから、文字通り「パートナー」として学習者とペアになり、全授業を通し、協力してプロジェクトに取り組むといったものまでである。

このように学習補助者の名称の定義が曖昧であることから、名称からイメージされる役割にもずれが生じている。例えば、無償のボランティアについては、負担が軽いというイメージがあるが、実践の中には15回すべての参加を求めるものや、授業後に毎回授業に関する気づきをメールで送るといふ、負担が大きいものもある。

以上のことから、日本語教育における学習補助者は、名称に明確な定義がなく、各教育現場に合わせて雑多に用いられており、役割との関連もないことが明らかになった。

7. 学習補助者の学び

学習補助者の学びについての分析・記述の有無をまとめたものを表5に示す。「記述・分析あり」は、数量的分析の場合は統計処理まで行っているもの、質的分析の場合は、カテゴリー化されているかどうかを判断の基準とした。

表5から、学習補助者の学びについて何らかの記述があるものは対象40論文中、21論文で半数を超えているが、その記述は、アンケート結果からのコメントの抜粋やアンケート回答の平均値を記すにとどまっている。また、アンケートは行わず、学習補助者からの声・感想から学びがあったとするものも多い。分析を行った上で学びについて記述しているものは、そのうち2論文のみと非常に少ないことがわかる。

学びの分析を行っている2論文の詳細をまとめたものを表6に示す。

金久保(2004)は、厳密なカテゴリー化を行っているとは言えないが、インタビュー結果やレポート等から「外国人と接することへの慣れ」「日本語教師の仕事の理解」等、いくつかの学びをあげている。しかし、概念としては抽出されておらず、成長にも触れられていない。

久保田・鈴木(2016)では、分析対象としたボランティアの学生には「外国人に対するステレオタイプの変化」「履修者の留学生との接触による異文化知識の増加」「支援の在り方を自分で発見し、実践」「意思疎通の失敗から原因を特定し、方法を調整」という学びがあり、学習補助者

表5 学習補助者の学びについての記述・分析

記述・分析あり	記述あり	記述なし
2	19	19

表6 学習補助者の学びに関する分析を行っている実践

論文	対象の学習補助者	記述・分析方法
金久保(2004)	ボランティア3名(日本語教師にならなかったボランティア、日本語教師になったボランティア、日本語教師を全く意識していない社会人学生)	インタビュー、参加期間中の口頭コメント、レポートを元に分析
久保田・鈴木(2016)	クラスゲスト(ボランティア)1名	半構造化インタビューを行い、SCATで分析 その結果をグローバル人材の視点から分析

として参加する授業が、外国語でのコミュニケーション能力、異文化理解・活用力の一部、社会人基礎力の12の能力要素すべてを発揮する場となると述べている。しかし、具体的にどのような活動（経験）からそれらを学んだのかという成長の過程には触れられていない。久保田・鈴木もこれらは学習補助者の資質であった可能性も否定できないと述べている。

8. まとめと今後の課題

本研究では、これまで様々な形で学習補助者が活用されてきた日本語教育における実践を分析することで、以下の4点を明らかにした。

- (1) 基本的には母語話者が活用されている (§5.)
- (2) 大学全体の制度を導入している実践は少ない (§6.)
- (3) 様々な名称が用いられており、果たす役割も名称による違いが見られない (§6.)
- (4) 学習補助者の学びは表面的な記述にとどまり、活動の過程から成長を記述したものは見られない (§7.)

言語教育ではこれまで大学全体の制度（SA や LA）を導入している実践は少なかったが、今後は SA や LA の導入が広がることが予想される⁶。一般科目の SA や LA は、当該科目の受講経験者が採用されている。一方、これまでの日本語教育では、受講経験者ではなく母語話者を採用することが当たり前の風潮であった。母語話者は学習目標言語である日本語を流暢に話すことはできるが、外国語として日本語を学んだ経験はない。竹山・今野（2006）で非母語話者が学習者のモデルとなっていたこと、時任（2016）で受講生が SA に求める特性として「過去の受講生」が概念として確認されたことから、非母語話者の活用についても検討すべきであろう。

さらに、SA や LA を導入する上で、彼ら自身の学び・成長を授業の中に組み込む必要がある。もちろん、教員が彼らの学びを特に意識せずとも、新しい環境に新しい立場で関わりを持てば、何らかの気づきや学びは生じるであろう。しかし、このような意図せずとも起こる学びだけでなく、SA や LA の成長を組み込んだ授業を計画することが必要である。その上で、2の先行研究に見られるように、学習補助者の学びを記述・分析し、授業内の活動と結び付けて成長を記述していくことが望まれる。また、授業補助者側から見た学びや成長が、教師の期待や学習者の求める学習補助者像と一致するか否かについても検証が必要であろう。

注

- 1 SA はスチューデント・アシスタント、LA はラーニング・アシスタントのこと。
- 2 TA はティーチング・アシスタントのこと。
- 3 J-STAGE と CiNii Articles での検索日は、いずれも2017年10月13日。
- 4 実際の名称ではなく、「日本人学生ボランティア」は「ボランティア」というふうに表5の名称区分に分類している。
- 5 アシスタントには SA、LA、TA を含む。
- 6 本学の日本語教育センター（留学生の日本語授業）や、言語教育研究センター（日本人学生向けのドイツ語授業）では LA が活用されている（阿部・藤原 2017、中川 2015）。

参考文献

- 阿部美恵子・藤原由紀子 (2017) 「LTD 話し合い学習法を通じたスチューデント・アシスタント (SA) の成長に関する考察—日本語教育における SA の効果的活用に向けて」『日本協同教育学会第14回大会要旨集録』, 28-29.
- 岩崎千晶・田中俊也・竹中喜一・川瀬友太 (2012) 「関西大学における教育補助者を活用した活動、授業実践の動向分析—学部生・院生の教育力活用制度の全学展開に向けて—」『関西大学高等教育研究』(3), 53-67.
- 大江淳子 (2013) 「日本語学習をサポートする SA (Student Assistant) に関する実践報告」『言語 文化 社会』(11), 131-145.
- 金久保紀子 (2004) 「日本語ボランティア参加者に日本ボランティア活動がもたらす影響と効果」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(19), 21-29.
- 久保田美映・鈴木理子 (2016) 「日本語ボランティア活動がグローバル人材育成につながる可能性—留学生対象日本語授業に参加した日本人大学生 A さんの事例から—」『Obirin today : 教育の現場から』(16), 73-89.
- 齋藤伸子・池田智子・ミグリアーチ慶子 (2014) 「日本語プログラムによる日本語学習支援」『Obirin today : 教育の現場から』(14), 13-28.
- 竹山桜子・今野成子 (2006) 「上級学習者の文章表現授業の実践—自己遂行力の育成を目指す取り組みを通して—」『早稲田大学日本語教育実践研究』(5), 187-197.
- 時任隼平 (2016) 「アクティブラーニング型授業において受講生がスチューデント・アシスタントに求める能力に関する研究」『日本教育工学会論文誌』Vol.40, 169-172.
- 時任隼平・中野康人・中村洋右・佐永田千尋 (2017) 「プロジェクト学習においてラーニングアシスタントに必要な能力に関する考察」『関西学院大学高等教育研究』第7号, 89-97.
- 中川慎二 (2015) 「言語教育におけるラーニング・アシスタントの活用: 「ドイツ語インテンシヴ初級1」へのラーニング・アシスタントの導入」『言語教育研究センター研究年報』(18), 159-170.
- 西村悠・古川康一・小林郁夫 (2011) 「学生アシスタント制度の導入による半学半教の実践報告」『プロジェクトマネジメント学会研究発表大会予稿集』vol. 2011. Spring
- 野波侑里・中崎修一・佐々木英洋・大塚智津子・浦畑育生・小野厚夫 (2003) 「大手前学園伊丹キャンパスにおける情報教育関係スチューデント・アシスタントの実態調査報告」『大手前大学社会文化学部論集』(4), 163-185
- 真島知秀 (2016) 「課題遂行力アップセミナーの実践による自律学習支援: SCAT による質的分析から見る参加者の評価」『琉球大学留学生センター紀要』(3), 39-54.

実践研究報告

日本語授業におけるディベート活動の実践報告

阪上彩子 (国際学部)

要旨

本稿は関西学院大学国際学部日本語上級クラスで実施されたディベート活動についての実践報告である。

「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」によると、外国語の上級はC1レベルにあたり、「複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の詳細なテキストを作ることができる」と定義されている。上級の能力を身につけるために、複雑な話題について内容を理解し、根拠を示しながら、相手に分かりやすく意見を主張する練習ができるディベートは有効である。第3者による勝ち負けの判定もあるためゲーム性も高く、学習者のモチベーションも高い。それにチーム内メンバーで協力し、相手チームを論破する必要があるため、21世紀型スキルにもあげられるチームで働く能力を身につけることができる。

本実践では、ディベート本番だけではなく、ディベートの準備、ディベートのふりかえりに時間をかけている。ディベート後の授業は、宿題として出した意見文のピアレスポンスを行い、お互いの意見文にコメントを出し、教え合うことで問題解決のため協働的に行うことを学ぶ。またCALL教室を利用し、ディベート本番で話した自分の日本語をふりかえり、内省する力を養う。またディベート活動での受講生の反応を観察し、受講生の感想から実践活動を考察し、今後の課題を述べる。

1. 本実践の背景

外国語の難易度を定義するのは言語によって特徴があり異なることも多いが、「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」は次のように上級下レベル (C1) を定義している。

「いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。また、複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の詳細なテキストを作ることができる (吉島・大橋訳・編 2004)」

日本語の上級も、しっかりとした構成の詳細なテキストを作ることは必要である。しかし書き言葉である作文でその練習をすることは容易だが、スピーキングでそれを練習することは難しく、一番有効な方法はディベートだと言える。例えばプレゼンテーションの授業の場合、準備を周到に行い、前もって書かれた原稿を読んだとしても発表は成り立つ。それでは即興である程度の長さをもつテキストを作れるようになったとはいえない。また会話相手がいる会話練習の場合も、一人が長く話す必要は決してなく、一方が話せなくなる場合は他者が助け舟を出すことがで

きる。これでは一定の長さを持つテキストを話す練習とはならない。一方ディベートは複雑な話題について内容を理解し、1人が一定の時間を与えられ、根拠を示しながら、相手に分かりやすく意見を主張する。一定の長さのテキストを作る練習が行えると言える。

また経済協力開発機構 (OECD) が行ったプロジェクト成果で示された「キーコンピテンシー (主要能力)」の1つに「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」がある。これは21世紀を生きるためにも、他者とうまくかかわり、一緒に働く能力が必要であるということである。その能力を磨くためにも、チーム内メンバーで協力し、相手チームを論破する必要があるディベートは有効であると考えられる。

日本語の授業でディベートはよく行われ、様々な実践報告がされている。井上 (2007) は台湾におけるディベート教育の概要について、野原・浅野 (2011) は、日本語学校におけるディベートの取り組みについて、高橋 (2015) は、ディベートの活動からレポート作成へ結び付けた指導法について報告している。内藤他 (2015) はディベートで取り扱うべき議題についての実践報告である。

語学の他に教養科目として、アクティブラーニングの実践を行っている研究も最近は増えている (辻 2017、呉他 2016)。

本稿は、日本語クラスでのディベートの実践報告であるが、ディベート本番だけでなく、ディベートの前の準備とディベート終了後のふりかえりの活動についても言及する。

2. 授業の概要

本実践を行ったのは、関西学院大学国際学部にて JAPANESE (LS) として開講されている日本語上級会話聴解クラスである。受講生は、日本語母語の学生から CEFR の C2 から B2 レベルの学生、9名であった。本科目は90分授業、週2回、14週のコースであり、28回中21回をディベートに充てた。コースの内容は表1のとおりである。

毎回の授業最後の5分はコメントシートを配布し、コメントを書いてもらうようにした。また、ディベートの前の準備の2回は、ディベートのために90分すべてを使うのではなく、発音練習、ニュースの聞きとり、新出語彙の解説などに時間を充てた。

3. 実践の流れと内容

本実践でディベートは5回行った。テーマは討論しやすい事項で、政治や経済、法律などさまざまな分野のものを取り扱うこととし、講師が選別した (表2参照)。

第1回目はディベートのテーマについて読解や聴解教材として導入し、賛成か反対かどちらかの立場にたって意見文を書くことを宿題とした。第2回目はそれをもってグループでディスカッションを行った。第3回目はディベート本番である。その後第4回目は CALL 教室でふりかえりを行った。ディベートについての説明を3.1で、ディベートのテーマ導入を3.2で、グループディスカッションを3.3で、ディベート本番を3.4で、ふりかえりを3.5で見ていく。3.6では意見文の評価について説明する。

表1 JAPANESE (LS) 上級クラスの内容構成

1	ディベートとは何か。ディベートについてのビデオ視聴
2	ディベートのテーマについて読解もしくは聴解
3	ディベートのテーマについて賛成派・反対派に分かれてディスカッション
4	ディベート
5	ディベートのふりかえり
6	ディベートのテーマについて読解もしくは聴解
7	ディベートのテーマについて賛成派・反対派に分かれてディスカッション
8	ディベート
9	ディベートのふりかえり
10	ディベートのテーマについて読解もしくは聴解
11	ディベートのテーマについて賛成派・反対派に分かれてディスカッション
12	ディベート
13	ディベートのふりかえり
14	ディベートのテーマについて読解もしくは聴解
15	ディベートのテーマについて賛成派・反対派に分かれてディスカッション
16	ディベート
17	ディベートのふりかえり
18	ディベートのテーマについて読解もしくは聴解
19	ディベートのテーマについて賛成派・反対派に分かれてディスカッション
20	ディベート
21	ディベートのふりかえり

表2 ディベートに用いたテーマ

1	小学生に携帯電話を持たせるべきか
2	死刑制度は廃止すべきか
3	サマータイムを導入すべきか
4	総理大臣を直接選挙で選ぶべきか
5	カジノを合法化すべきか

3.1 ディベートについての説明

第1回目の授業で、ディベートについて説明した。ディベートとディスカッションの違い、特に賛成か反対か立場を明確にすること、聞き手が分かるように論理的に話す必要があることを説明した。またディベートの流れ、立論、反駁、最終弁論が順番に1人でスピーチすること、最後に点数でどちらが勝ち負けか判定すること、そしてその審査基準についても解説した。その後ディベートをしているビデオと一緒に視聴し、ディベートの全体像を理解してもらった。

聞き手に分かりやすく説明するために必要なこと、例えば要点を最初に伝え、キーワードをうまく伝えること、また理由はナンバリングすると分かりやすいことなどを解説した。

3.2 ディベートのテーマの導入

テーマについて理解を深めるために、新聞記事を読んだりニュースを聞いたりした。例えば「死刑制度を廃止すべきか」というテーマのとき、ちょうど日本弁護士連合会が「人権擁護大会」で、死刑制度の廃止を求める宣言を採択したばかりであった。そこで、そのウェブニュースを取り上げ、死刑制度について理解を深めた。その上で、賛成グループか反対グループかに分かれ、それについての意見文を宿題とした。その際、論を立証するためのデータが多いほど相手を納得させることができるので、根拠となるデータを探してくるように説明した。

3.3 ディベートのテーマについてのディスカッション

賛成グループ、反対グループに分かれ、グループごとに個人の意見文を読み合った。そして、ディベート本番で、立論を組み立てる場合、いくつの根拠となるデータになるかをまとめるように指示した。またどのような反駁がくるかを予想して、それに対する反論を考える時間とした。

3.4 ディベート本番の活動

受講生たちを3グループに分けた。賛成グループ3名、反対グループ3名、評価グループ3名で、ディベートのテーマ4回ですべての人がそれぞれのグループを経験できるようにした。評価グループは1名が司会、それ以外はタイムキーパーとした。欠席者もいたので、評価が2名になる場合もあった。

ディベート本番の流れは表3で示す。立論、反駁、最終弁論は各1名が担当する。時間配分は表3のとおりである。2と4の質問については、グループ内の誰が質問しても誰が答えても構わないが、内容面の確認と不明な点を補足することを質問するように説明した。

ディベート本番はすべてICレコーダーで録音した。

採点基準は表4の項目で点数化し、評価グループと講師合計点数で勝ち負けを付けた。

受講者全員にフローチャートを配り、賛成グループ、反対グループの立論、反駁などのポイント、根拠となるデータ数などを書いてもらうようにした(図1参照)。

特に評価グループはあとでふりかえることができるように、フローチャートを書くよう指示した。

表3 ディベート本番の流れ

1	賛成グループ 立論	3分
2	反対グループからの質問	3分
3	反対グループ 立論	3分
4	賛成グループからの質問	3分
5	作戦タイム	5分
6	反対グループ 反駁	2分
7	賛成グループ 反駁	2分
8	作戦タイム	5分
9	反対グループ 最終弁論	3分
10	賛成グループ 最終弁論	3分

表4 採点基準 各5点満点 計35点

	賛成	反対
時間について（浪費、時間の余り）		
チームワーク（全員参加、リーダーシップ）		
発表態度（話し方、声の大きさ、パフォーマンス）		
立論の内容（論理的、説得力、妥当性）		
反駁の内容（論理的、説得力、妥当性）		
質問がよかったか		
最終弁論のまとめ度合い		
合計	点	点

点数の目安

非常によくできていた 5点 まあまあよくできていた 4点 普通 3点

あまりよくできていなかった 2点 全然よくなかった 1点

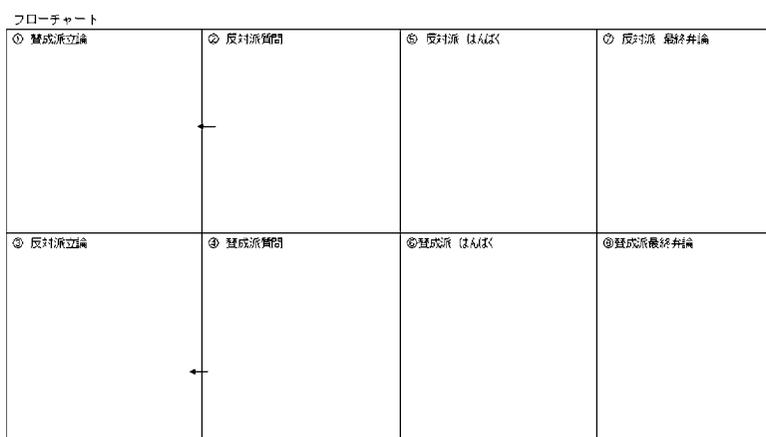


図1 ディベートのフローチャート

3.5 ディベートのふりかえり

ディベート終了後次のクラスは、CALL 教室で自分たちの討論をふりかえる時間を設けた。まず、テーマであった意見文をクラスメートとピアレスポンスし、お互い意見を出し、間違いを指摘し合い、教え合った。そしてそれを参考にして、書き直しを宿題とした。次に受講者は、ディベートを録音した音声ファイルを講師から受け取り、ふりかえりシートに記入する。音声配布とふりかえりシートの提出は、CALL 教室についている CALABO システムを利用した。ふりかえりシートには、自分の担当したところのよかった点、内容面で直すべき点、日本語で間違ってしまった点、次回気を付けることを書く。

3.6 ディベート後の意見文の評価

書き直した意見文の評価はループリックを用いた。ディベートについて説明した授業で、ループリック（表5参照）も説明した。

表5 意見文の評価

評価基準	目標以上に達成 (4点)	目標を達成 (3点)	目標達成まであと少 し(2点)	目標達成まで努力が 必要(1点)
自分の意見 の主張	自分の意見がはっきりとわかりやすく書いてある。理由もよくわかる。	自分の意見が書いてある。理由も書いてある。	自分の意見が書いてあるが、理由がわからない。	意見が何かまったくわからない。理由もわからない。
根拠となる データ	根拠となるデータがはっきりしている。それを読むと説得される。	根拠となるデータが書いてある。しかしそれを読んでもあまりわからない。	根拠となるデータが明らかではない。	データを書いていない。
ディベート とピアレス ポンス	ディベートとピアレスポンスで話したことがよく反映されていて、内容が濃い。	ディベートとピアレスポンスで話したことが書かれている。	ディベートで話されたことがあまり反映されていない。	ディベートで話されたことが全く反映されていない。
文法と表記	文法も漢字も表記もあやまりがない。	文法も漢字も表記もあやまりが少ない。	文法と漢字と表記のあやまりがあって、読みにくい。	文法と漢字と表記のあやまりが多すぎて、読めない。
レポートの 形式		レポートの形式を守っている。	間違っているところがある。	間違いだらけだ。

評価項目は意見の明確さ、根拠となるデータの提示、ディベートとピアレスポンスの効果、文法と表記の正確性、レポートの形式の5つで、4段階評価である。これに従って、ディベート後の意見文を評価した。

4. 総合的考察

ここでは、ディベート本番前に行った、ディベートのテーマについてのディスカッションについてを4.1で、ディベート本番の活動についてを4.2で、ディベートのふりかえりを4.3で、ディベート後の意見文についてを4.4で、受講生の感想についてを4.5で考察する。

4.1 ディベートのテーマについてのディスカッション

ディベートのテーマについてそれぞれが意見を出し合う時間であり、最初の作戦タイムだと言える。初回は意見文を十分準備してきて、ディスカッションも盛り上がったが、中盤から内容が難しくなったこともあって、沈黙の時間も多くなった。ホームページにある文章をコピーしてきて、漢字も読めず、意味をあまり理解しないまま根拠として意見文を書く受講生も出てきた。その場合、根拠をうまくまとめることができず結果的に意見を無視されることになった。その受講生には自分の言葉でまとめるように促した。

またディスカッションの時間に立論、反駁、最終弁論の担当を先に決めてしまい、自分の担当箇所だけ準備すればそれで満足する受講生が出てきてしまった。そのため、グループで根拠となるデータを補強しあい、助け合うことが少なくなってしまった。本番に勝つためには、しっかりとした準備が必要だということを伝えたが、話を盛り上げるためにも、活動シートを準備する必要があった。

それからコメントによると、ディベートのテーマによって関心の度合いは異なり、興味がない

テーマでは作文にしっかり取り組まない場合もあった。テーマを受講生に決めてもらってもよかったかもしれない。

またディスカッション時欠席した受講生は、自動的に評価グループに入ってしまう。その場合、前準備をほとんどせず、ほかの受講生と準備時間に差が生じていた。

4.2 ディベート当日のスピーチについて

第1回目は、ディベートとは何かがやはりわかっていない受講生もあり、立論、反駁、最終弁論は協力してそれぞれが話せると思っていたようで混乱していた。しかし1度経験すると、流れは理解したようで、2回目以降、混乱はなかった。

中盤になると、自分が準備した意見文をそのまま読む受講生がいたため、相手に説得するため、語りかけるように話す必要があるとコメントした。内容も分からないインターネットの内容をそのままコピーして読んだ人は、立論の質問時に答えられず困っており、その後そういうことはしなかった。

評価グループを体験すると、ディベートを客観視することができ、立論、反駁がそれぞれどういう役割で、どういう発言をすれば効果的か理解できたように思う。

ただ評価グループである司会とタイムキーパーにはフローチャートを書くように指示したが、そうすると司会は次に進めること、タイムキーパーは時間を計ることをおろそかになってしまい、同時に2つすることは大変難しいことが分かった。フローチャートを簡単に書く技術を伝える時間も必要であった。ディベートについて説明する授業で、ディベートのビデオを視聴するだけでなく、それをそれぞれ聞きとって、フローチャートに書き込む練習を前もって行えばよかったかもしれない。

ディベート後に講師の講評を行ったが、それぞれの役割の仕事ぶりやディベートの内容、評価などを気にしていると、的確に講評をするに行えない場合もある。うまく講評できるように講師自身も練習する必要がある。

4.3 ディベートのふりかえり

まず、宿題として出した意見文のピアレスポンスについて考察する。受講生の日本語レベルに差があったため、ピアレスポンス時、相手を書いた作文の漢字が読めず、ペアで時間に差が生じてしまうことを恐れ、レベルが同じようなペアを作っていた。毎回同じペアになっている組があった。そのため、最初は真面目に取り組んでいたが、中盤以降ピアレスポンスをきちんと行わないペアもあった。ピアレスポンスをして改訂したことを評価で取り上げている点、お互い指摘しあうことで、日本語力が高まることを、最初だけでなく何度も伝える必要があった。

次に、ディベートのふりかえりについて考察する。CALL教室を利用したので、受講生1人1人確実に音声を渡し、その場で音声を聞き、自分の日本語を聞く時間がとれた。音声ファイルなどはメールで送るには重く、クラウドにあげているものをダウンロードさせるようにしてもうまくダウンロードできない受講生が出てきたりするので、直接すぐに音声ファイルを受け渡せるCALL教室のシステムは有効であった。

こうやって録音したファイルを受け取って聞くことは、なかなか普段の生活では聞きにくい。

自分の声を聞くのが嫌だという受講生もいた。しかし自分で書いたものは残っているので、いつでもふりかえることができるのに対し、話したものは残っていないので、ふりかえりが難しい。本実践では、自分の日本語を聞いて、間違いに気がつくいい機会になった。ただ学習者にとって文法的な正確さについてはすぐに気づくのだが、構成面や表現はなかなか理解できず、自分で気が付くことはできなかった。そこで、講師が気づきを促す工夫が必要だと気づき、ディベートのスピーチを文字化し、フィードバックを行うようにした。

例えば、「総理大臣を直接選挙で選ぶべきか」の賛成グループの反駁で、直接選挙にするにしても、国民一人一人の責任が大きすぎることはないという理由を述べる時、次のように言っていた。

なぜかという、それ、国民だから、それぐらいの負担もたないと、自分のためだから、だれかいい人か悪い人か自分で分かりますので。

(なぜかという、それは国民ですから、それぐらいの負担をもたないといけません。自分のために、誰がいい人で誰が悪い人か分かる必要があります。)

ここでは、理由を表す「から」が2回、「ので」が1回使われている。この受講生は日常から複文を作るのに「から」や「ので」を使いすぎる傾向があった。それには、自分の録音した音声聞いても認識していなかった。そのため、文字化した資料と一緒にしながら講師が分かりにくい部分を指し、この文は聞いていて分かりにくい、どういったほうがよかったか質問して、受講生に気づきを促した。

4.4 ディベート後の意見文

意見文はディベート前に書き、ディベート後に修正、ピアレスポンス後も修正と2回書き直すことになる。この修正作業に手を抜く受講生が中盤から見られた。

また根拠となるデータの提示とナンバリングをする重要性について説き、評価にも挙げているが、理解できず、根拠がはっきりしない意見文を書く受講生がいた。そのため、意見文のフォーマットを渡して、これに沿って書くように伝えた。ディベートに慣れていない初期の段階で導入すれば、相手に聞きやすいように伝える重要性がもっと理解しただろう。難しいテーマであっても、どうやって書き始めたらいいか分かったと思われる。

4.5 受講生の感想

全体を通してディベートは楽しいという受講生の意見が多く見られた。グループ内で協力し合い、勝ち負けが判定されるというゲーム性がやはり好評だったようだ。

最終弁論がとても上手な受講生がおり、自分が準備した意見文に、その場でなされた議論、反駁の反論を付け加えられていた。講評でほめたところ、彼女自身も自分は最終弁論を言うのが得意なようだと自信をつけていた。

反対に自分は上手に話せる期待が大きかったからか、実際は言葉が詰まって、言いたいことも伝えられず、愕然として憤怒してしまった受講生もいる。次の授業には落ち着いていたが、誰も

がリラックスして本番に臨める環境を整える必要があった。

また自分の意見と違うグループに入ったとき、理由が考えられずつまらないという意見も得られた。様々な立場に立って、視野を広げる重要性を伝えればよかった。

5. 今後の課題

以上、日本語授業のディベートの活動について報告し、それを考察した。

この授業を通して、自ら調査し、論理づけて整理し、相手を説得する意見文を構成するということは理解したと思われる。またふりかえり作業で、自分の日本語を内省し、意見文を何度も書き直すことで深い学びにつながったのではないだろうか。

ただ導入時にフローチャートの書き方の指導や意見文のフォーマットを渡すこと、中盤にはディスカッションシートを準備しておくことなど反省すべき点もあった。

ディベートは上級向けのスピーキングの練習をするのに有効であると思われるが、実際に受講生の日本語力が上がったかどうかは分からない。ディベート前後でスピーキングテストを受けてもらい、その結果を比較するなど、学力面での考察が必要である。これは今後の課題としたい。

参考文献

- 井上奈良彦 (2007) 「台湾における日本語ディベート教育の実践研究」『2006年度財団法人交流協会日台交流センター 日台研究支援事業報告書』
- 呉宜児・新井健一郎・謝志海・大沼久夫・張渭涛 (2016) 「ディベートを用いたアクティブラーニングの試み：国際コース1年前期「基礎演習」での取組」『共愛学園前橋国際大学論集』16：127-143
- 大塚裕子・森本郁代 (2011) 『話し合いトレーニング伝える力・聴く力・問う力を育てる自律型対話入門』ナカニシヤ出版
- 辻高明 (2017) 「教養教育におけるディベートの設計と実践」『秋田大学教養基礎教育研究年報』83-92
- 高橋純子 (2015) 「ディベートの効果と可能性：「日本語学習Ⅰ」の実践報告」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』30：299-307
- 内藤真理子・西村由美・竹内茜 (2015) 「ディベートの議論選びについての実践報告」『日本語教育方法研究会誌』22巻2号：32-33
- 永井涼子 (2009) 「初級におけるディベート準備授業の試み」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』24：85-95
- 西谷まり (2001) 「ディベート活動を通じた口頭表現の指導法」『一橋大学留学生センター紀要』4：57-73
- 野原ゆかり・浅野有里 (2011) 「プロセスに注目したディベート授業の可能性：日本語学校における試み」『言語文化と日本語教育』41：50-59
- 松本茂・河野哲也 (2015) 『大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法改訂第二版』玉川大学出版部
- 吉島茂・大橋理枝(訳・編) (2004) 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

The Creation of Documentaries Through Project-based Learning for English Education

Ryan W. Smithers (Language Center)

Scot Matsuo (Language Center)

Abstract

This study looks at two ways of having students evidence project-based learning. Specifically, it compares PowerPoint presentations to documentary videos as artifacts of project-based learning to determine the most effective way to have students do project-based learning. Students' and teachers' voices were sought to examine factors related to English language education and to look at the effectiveness of both types of projects. The participants (N = 99) were students studying in an elective English as a foreign language (EFL) class at a four-year university in Japan. These data were collected via self-report surveys and reflective journals. The results showed that students viewed the act of creating video documentaries as beneficial to EFL learning as preparing for and doing PowerPoint presentations, but students and a teacher felt that watching documentaries was significantly more beneficial to learning than watching PowerPoint presentations, suggesting that EFL pedagogy in higher education could be improved by having students engage in project work that concluded with a video presentation.

KEYWORDS: project-based language learning (PBLL), English as a foreign language (EFL), video documentaries, PowerPoint presentations

1. Introduction

In higher education English classes in Japan, native English speaker teachers (NESTs) who have their students engage in project-based language learning are likely to require their students do PowerPoint presentations as a way to showcase their learning. Unfortunately, though, during presentations that can last from between two to five minutes per presenter, with individuals, pairs, and/or groups presenting consecutively, the attention span of a student audience is likely to be spotty at best. In fact, unless students have the stage presence and presentation prowess of the late Steve Jobs, it is more than likely that teachers will find their students easily distracted and learning constrained. And although the obvious reaction might be to abandon project-based

learning in favor of some other teaching methodology, doing so would negate the benefits found in the literature (see Smithers 2014, 2015) on project-based language learning (PBL).

Not wanting to abandon PBL, the authors of this paper sought alternatives to PowerPoint presentations as a way to promote English as a foreign language (EFL), improve syllabus design, and better equip students for the technical savvy that will be required of today's university graduates. Specifically, this paper looks to analyze the perceived benefits of having students evidence learning with the culmination of PowerPoint presentations versus video documentary presentations. The context is a contemporary EFL classroom in higher education in Japan. The voices presented are those of a NEST (second author, Scot) and both authors' students (Japanese university EFL students). The teacher's voice extols the benefit of video projects to spark in students a desire to own their language learning experience, while student voices speak of how they became more intrinsically motivated for EFL learning and gained confidence to interact with technology.

This paper begins with a brief description of the context in which the study is framed, and then analyzes and theorizes the various voices presented in this paper. Lastly, this paper concludes by echoing Swan and Hofer's (2013) call for teachers to have students try using video documentaries for a project so see how students can benefit from an authentic learning experience that not only equips them for the future, but also results in increased motivation and engagement.

2. Background

2.1 Overview of Project-based Language Learning

Project-based language learning, which began around the mid-1980s (Hedge, 1993), allows teachers who use this methodology to provide their students with opportunities for meaningful and comprehensible input and output. Additionally, project work is positioned within a socio-cultural context whereby language used by students becomes a resource or tool that facilitates the construction and completion of a project. The reported benefits include, "improved language skills, content learning, real-life skills, sustained motivation, and positive self-concepts" (Stoller, 2006, p. 20), to name a few. The scope of project work is rather diverse, but some examples of projects are dramatic performances, debates, presentations (poster, PowerPoint, or multimedia), e-portfolios, videos, song writing, and so forth. Due to the diversity of project types, coming up with a definition of what project-based language learning is is not easy. Suffice to say, teachers utilizing PBL in the classroom should strive to adhere to the following ten commandments for project work:

1. Focus on the process and product.
2. Allow students to define some of the parameters for their projects.
3. Require more than one class for completion.
4. Encourage multiple-skill integration.
5. Be committed to both language and content learning.

6. Have students work individually or in groups.
7. Get students to gather, process, and report information in the targeted second or foreign language.
8. Have students take on unfamiliar roles and responsibilities.
9. Conclude projects with a tangible product.
10. Wrap up by having students reflect on the process and product.

2.2 Concerns About Project-based Language Learning

As noted above, having students do project work in the EFL classroom is a noble endeavor that has the potential to exert a positive influence on learning, but considering that foreign and second language learning is a long-term process, and that classrooms can be comprised of students with varying degrees of proficiency, the quality of output from students will always be relative to current abilities. This has ramifications for the conclusion of projects if students are required to showcase their products to classmates. That is, classroom learning opportunities will be lessened or nullified if students become hostile or apathetic toward a presenter(s) and his/her product, like, for example, when there is a disparity in language proficiency levels between presenters and their classmates, or a lack of skill in articulation because of public speaking anxiety or inexperience. This, therefore, begs the question of whether all of the products that are produced at the conclusion of project work are of equal value. Obviously, this is a very complex and possibly impossible question to fully answer, but it would seem pertinent to know if some kinds of projects are more motivating than others in the eyes of all of the stakeholders: the teacher, producer(s), and recipients. Unfortunately, this is a void in the literature that has yet to be determined.

3. Research Design

3.1 Research Questions

With the above void in mind, this study seeks to determine if there are more beneficial ways to have students evidence foreign language learning. Specifically, it seeks to compare and contrast the merits and demerits of having one group of students do PowerPoint presentations while a second group produces a video documentary. Accordingly, the following three research questions were posed:

1. What do students perceive is more educational to create as a project, a PowerPoint presentation or a video documentary?
2. What kind of PBL product is viewed the most beneficial to students when in the role of observer?
3. What are the perceived merits and demerits of video documentaries as a project from the teacher's perspective?

To answer the above research questions, a counter-balanced study was proposed. That is, one teacher would have one class do PowerPoint presentations and another demographically similar

class construct video documentaries. Further to this, to try and eliminate bias of any kind, a second teacher would replicate the parameters above.

3.2 Participants and Context

The participants (N = 99) for this study are university students enrolled in elective EFL classes called Intensive English. The classes are held three days a week for 90 minutes each class and are comprised of students from various faculties and majors, but are grouped according to English proficiency levels. Two teachers, the authors of this study, each tasked one of their classes (n = 24 and n = 24) with PBL that resulted in the completion of two PowerPoint presentations in one semester (14 weeks). Their first presentation was to be completed individually, but the second presentation was to be done in groups of between two and four. In the following semester, these same classes were required to produce video documentaries in a likewise manner, first individually, and then in groups. These two classes are classified as Group 1 and were comprised of 48 students. The two classes (n = 25 and n = 26) that did video documentaries in the first semester and PowerPoint presentations in the second are classified as Group 2 (n = 51). The students, irrespective of which project they did, were given three weeks to complete their individual project, which was to be between four and five minutes long and presented in front of their class during week seven. The second round of presentations took place over the course of four weeks and resulted in presentations indicative of the number of members in each group. That is, each member of a group necessitated that the group produce four to five minutes of content per member and present their product to their class in week 13.

3.3 Data Collection

Data collection for this study involved having students fill out some self-report surveys, that were written and answered in English about the perceived benefits and/or detriments of their project-based learning experiences after their individual project work in the first and second semesters and again after their group project work at the end of the respective semesters. Due to space requirements, this paper will look at the surveys that are related to the students' opinions at the conclusion of their second semester of study, after they had been exposed to both approaches to PBL. In addition, data collection also consisted of one researcher-teacher's (second author, Scot) reflection diary, which will also be analyzed and discussed below. Finally, data from end-of-semester course evaluations conducted by the university will also be analyzed.

4. Results and Discussion

Again, because of space limitations, this section will focus on only three of seven self-report questions that students answered at the end of the second semester of PBL. They are:

- Does making English videos/PowerPoint presentation improve your English abilities? Why or why not?

- What did you learn from making your video documentary/PowerPoint presentation and what skills or abilities (besides English) did you get from making it?
- Are watching PowerPoint presentations better for learning English than watching video presentations? Why or why not?

In regard to the question about whether or not students felt that their English had improved, almost all of the students (96% for Group 1 and 95% for Group 2) perceived that they had gotten better at English as a result of PBL. Specifically, from Group 1, the most widely perceived benefits as a result of doing video projects were: improved speaking ability (39%), better pronunciation (26%), and greater grammar/translation skills (26%). From Group 2, the most commonly reported benefits as a result of doing PowerPoint presentations were: improved speaking ability (33%), reduced anxiety for speaking (19%), and better writing/grammar abilities (19%).

As for the perceived skills or abilities that were gained as a result of doing PowerPoint presentations, the three most commonly noted benefits were: improved confidence to speak in public (43%), the ability to make a presentation (24%), and the skill to use PowerPoint and make slides (14%). The students from Group 1 claimed that they gained the following as a result of making videos: video editing/construction skills (41%), confidence to speak/interview foreigners (27%), and group collaboration/cooperation abilities (14%).

In the matter of which type of project was viewed as the most beneficial for learning English when acting as an observer, 80% of students from Group 1 declared their preference for videos, while 11% thought both were equally beneficial, and 7% preferred PowerPoint presentations. As for Group 2, 19% declared a liking for PowerPoint presentations, 43% preferred documentaries, and 24% felt that both were valuable.

Referring back to the initial research question of what students perceive to be more educational to create as a project, a PowerPoint presentation or a video documentary, the data above shows that students value both projects equally, especially for helping them become better speakers, but it would seem that teachers wishing to focus on improving student pronunciation, video projects would be the way to go. Conversely, PowerPoint presentations seem to be better suited to helping reduce language learner anxiety, especially when it comes to speaking in front of peers.

Research question number two sought to determine what kind of PBL product is viewed the most beneficial to students when they have to be classroom observers. The data clearly points to a preference to learn passively from a video documentary, with 68% of all students in favor of this kind of project and 11% that prefer PowerPoint projects. To further validate these findings, the results from end-of-semester course evaluations revealed that students who produced informational documentaries were more satisfied with their English classes than the students whose project work resulted in PowerPoint presentations. Furthermore, these surveys also revealed that students who made documentaries were more satisfied with the quality of new

knowledge gained and the skills that they acquired. That is, they viewed the technological knowhow required to make a documentary to be more relevant to their futures. This was summed up well in a course evaluation comment by one student: “Because of Intensive English, I could learn how to do many things on a computer and I could learn to speak more.”

To better accentuate the students’ feelings about the preference for doing project work that involves the creation of documentaries to promote a better learning experience for students, the following student comments are relevant:

“Watching videos is better [than watching PowerPoint presentations] for learning English because they arouse our interest and concentration.”

“... I learned expressions in English. Also, what I got from this project are English pronunciation [skills]. I learned to be able to listen to English more than when I started this class.”

“[By making a documentary] I could get the ability that I give information in English. I think that it is a very important and useful ability.”

“In watching a video, we recognize [learn] through sight and hearing. In addition, we can remember useful, easy, and short expressions.”

As for the teacher’s voice, Scot very aptly sums up and confirms what students seem to be saying about video projects:

“As an instructor looking for ways to increase students’ intrinsic motivation, project-based language learning may be an avenue to unlocking untapped potential in students. Video projects measured students command of English in an interactive environment, as opposed to PowerPoint presentations which did not instill a spark of fascination for learning. Videos challenged the students, and they eagerly engaged in each other’s productions. Also, videos are dynamic and require more concentration to listen to as the information is not static as on a PowerPoint slide, but ever-changing and moving. A PowerPoint presentation is a performance in front of a live audience, which does have its pedagogical merits, but video productions can demand perfection as performances can be done over and edited until the creator is satisfied with the production. Furthermore, students that created videos interacted and had real dialogs with foreign exchange students and other interviewees in a second language in preparation for their videos, which they would not have for PowerPoint presentations. They were using English as a lingua franca and it became a communicative tool rather than just a subject to study.”

5. Conclusion

As Smithers (2014) has previously highlighted, today's students are very adept at using modern, digital technology. Unfortunately, though, as smart phones have become ubiquitous among university students, students seem to be abandoning computers in favor of smart phones, which will pose a problem for students when they leave their institutions of higher learning for careers in the business world. This becomes especially dire in light of the influence of the fourth industrial revolution and the demands this latest revolution places on higher education and EFL pedagogy. In fact, Smithers and Gray (2017) stress that now is the time to reinforce computer skills so that future graduates will not find themselves floundering in the ever changing and advancing Internet of Things (IoT). Of course, PowerPoint presentations necessitate that students navigate their way on a computer, but as Swan and Hofer (2013) point out and this study reveals, video documentaries may be a better way to impart in students greater computer prowess and improve student attentiveness, which for the EFL classroom could translate into greater language and content retention and improved motivation. So, if you are a teacher that does not want to simply teach English, try having students create a video project the next time you incorporate project-based language learning into your pedagogy. By doing so you will be building bridges between students, their community, and the world beyond, all of which contribute to a student's ability to more successfully function in the workplace and in society in general after graduating from university.

Acknowledgement

The authors gratefully acknowledge the generous contribution to this research by the Center for Research into and Promotion of Higher Education, Kwansei Gakuin University.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Hedge, T. (1993). Project work. *English Language Teaching Journal*, 47(3), 276-277.
- Smithers, R. W. (2014). Using projects to increase autonomy, motivation, and language learning. *Osaka JALT Journal*, 1, 19-32.
- Smithers, R. W. (2015). Improving motivations through autonomous projects. *Osaka JALT Journal*, 2, 28-42.
- Smithers, R. W., & Gray, J. W. (2017). Future considerations for business English classes based on the fourth industrial revolution. *Annual Research Report of the Language Center, Kwansei Gakuin University*, 20, 33-51.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 19-40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Swan, K., & Hofer, M. (2013). Examining student-created documentaries as a mechanism for engaging students in authentic intellectual work. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 133-175.

「授業支援ボックス」を利用した学習管理 (Learning Management)・教授法に関する研究

豊原法彦 (経済学部・研究代表者)

中野康人 (社会学部)

田 禾 (経済学部)

中尾正広 (教育学部)

江原昭博 (教育学部)

志甫啓 (国際学部)

中村洋右 (高等教育推進センター)

要 旨

われわれは、2016年度に高等教育推進センター研究助成指定研究として「授業支援ボックス」を利用した学習管理 (Learning Management)・教授法に関する研究」を申請し、採択された。

1年間の試験的運用を通じて学生から見たメリットとしては、提出したものがPDFの形で手元に戻ってくることにより自ら学びのプロセスを自省できるということである。また教員サイドでは、これまでは手間を考えると学生に返却するのが難しかった解答を電子的に行うことによって、学生の理解度と進捗速度について正のフィードバックが生じ、学習意欲を促進できる講義の実施が期待できる。

なお問題点としては、A4サイズ用の紙で課題をすでに作成している場合、本用紙のヘッダー部分に相当する分だけ問題を削減するか、レイアウトを変更しなければならぬ。また丁寧に書かない学生の場合には数字がきちんと認識されないため、かえって手間がかかり煩瑣であるという点が上げられる。

それらの点を考慮しても、本システムは私立大学が抱えている大規模講義を原因とする学生の勉学意欲低下に対するソリューションの1つであることが明らかとなった。

1. はじめに

最近の大学教育では、「大学において育成すべき力を学生が確実に身に付けるためには、大学教育において『教員が何を教えるか』よりも『学生が何を身に付けたか』を重視」ⁱするように、成績評価以外に学生自身による自己評価を含めた学修成果の把握が求められている。また、「認証評価制度についても、教育環境等の外形を中心にした現在の評価方法から、学生の学修成果や各大学における成果把握と転換の取組 (内部質保証) といった、成果を重視した評価に改善することが必要である。」ⁱⁱとされている。一方、学生の学修成果やそのエビデンスとなる課題やテス

トをどう把握し、活用するかといったことが課題となっている。

また、成績評価の基準や方法についてもこれまで以上に厳しく求められており、「学士課程教育の構築に向けて」(答申)においても、「シラバスに関しては、国際的に通用するものとなるよう、以下の点に留意する」ⁱⁱⁱ事項として、成績評価の方法や基準を明示することが記載されている。最終的な成績評価をするにあたり、授業内で実施している学生からの提出物の採点に対して、授業担当者がどのような方法や基準で評価しているのかを、学生にフィードバックすることは、成績評価の透明性の観点から非常に有益だと考える。

2. 授業支援ボックスの本学への導入の目的と設置運用について

本学のLMS (Learning Management System) であるLUNAの学生アクセス率は90%以上もあり、ほぼすべての学生に利活用されている。しかし、LMSの特性上、授業担当者に課題やテストとして提出する書類は、WordやPDFといった電子データに限られるため、教員が学生から提出された電子データをダウンロードして、コメントを入力し、返却することは難しい。また、学生が授業時間内に提出するミニツッペーパーに対するコメントや確認テストの結果等を、学生にフィードバックすることは、本学のような大規模私立大学では教室や履修者数の制約もあり、難しいのが現状である。しかし本ツールを利用することで、担当教員に過大な負荷をかけることなく、また事務上の負担も小さく実施できる可能性があるため、その作業量と教育効果の検証を行うことが導入の目的である。

授業支援ボックスの設置については、Firewall内にある事務セグメント内に授業支援ボックスを設置し、事務セグメント以外からのアクセスは、個人研究室からの接続のみに制限を行った。(なお、正式導入となった2017年度よりLMSと同じ教育研究用セグメントに設置することに変更し、学内からのアクセスは容易になった。)

3. 各担当者の活用事例について

本節では、各教員が様々な講義の形態の中で活用した授業支援ボックスの例を示したい。

3.1 事例1

まず、豊原(経済学部)が担当した科目を例として示す。以下の結果から、学生の講義への参加意識が高ければそれだけ丁寧に字を書くためか、誤読率が低いという結果となった。

科目名:「経済学のための統計学入門A(春学期)」(履修者:557名)

特徴:学部専門領域の大規模講義授業

実施状況:6月20日の5限において統計データを表で示し、不平等度を示すローレンツ曲線を描いたり時に係数を計算したりする課題について用紙を配布、回収した356枚(未記入0枚)中、53がエラー^{iv}でありその割合は14.9%であった。そのエラー部分についてさらに詳しく調べると、しっかり解答している学生のものほど誤読の割合が低い傾向が見られた。

科目名:「経済学のための統計学入門B(秋学期)」(履修者:297名)

特徴:学部専門領域の中規模講義授業

実施状況:11月28日5限に、第1種の過誤と第2種の過誤を図示する課題において、134名が

課題を提出し、未記入者が5名で、実質誤読率は3.7%であった。

科目名：「総合コース636」(履修者：86名) / 「経済情報処理」(履修者：75名)

特徴：全学開講の小規模講義科目

実施状況：12月15日に「総合コース636」では、回答数57名で誤読数が4(誤読率7%)であった。また6月14日の「経済情報処理」では60名が回答し、誤読率は0であった。

科目名：「研究演習Ⅰ」(履修者：16名) / 「研究演習Ⅱ」(履修者：21名)

特徴：学部専門の演習科目

実施状況：「研究演習Ⅰ」では4回(5月31日、6月7日、6月14日、5月31日、11月15日)、「研究演習Ⅱ」では2回(5月31日、11月15日)実施したが、これらのクラスでは誤読率が1件のみ確認された。

3.2 事例2

中野(社会学部)が担当した、社会学部生向けのリサーチ・メソッド科目(方法論の科目)であり、社会調査データの分析に関する統計テクニックを講義する。

科目名：「データ分析(基礎)」^v(履修者：100名)

特徴：学部専門の中規模講義科目

実施状況：この科目では、毎回講義中に一定時間をとって受講生が練習問題を解く。その解答用紙を、授業支援ボックスを利用して回収・返却した。

また、実践状況としては、問題用紙と解答用紙の印刷と配布はTAの助力を得た。印刷は、プリンタで一部出力したものを印刷機(リソグラフ)で複製したものを使用した。試行段階では、印刷の濃度によってスキャンエラーが出るがあったが、印刷機の濃度を最高レベルにすることにより安定運用できた。毎回、おおよそ60枚前後の解答用紙が回収された。回収は、講義終了時に履修者が教卓まで提出する方式で、その後、TAと教員が用紙を整理し、枚数を数える作業を行なった。金曜5限目終了後に学内便で授業支援ボックス読み取りを依頼し、翌週の講義までには読み取りが完了するというスケジュールであった。

秋学期の講義期間中、合計13回のスキャンを行った。うち、一回は同一解答用紙の再スキャンであったため、実質的には12回分の課題の読み取りであった。平均スキャン枚数は62枚(最小50枚、最大75枚)で、スキャン後にLUNAにアップロードできなかったエラーの平均枚数は1.5枚(最小0枚、最大4枚)であった。率に換算すれば、平均0.025のエラー率となる。合計20枚のエラーは、16名の受講生の提出物で構成されている。14名中13名は、1回限りのエラーであるが、1名は2回、もう一名は4回のエラーを起こしている。16名は、それぞれ総提出回数異なるので、各自の総提出回数に占めるエラー回数で個人エラー率を算出すると、最小値は0.08、最高値は0.50、平均値は0.17となる。複数回エラーを繰り返す者、個人エラー率の高い者は、目視でも学生番号の判別が困難なものが多く、解答用紙に書かれた氏名と名簿を付き合わせて、記入された数字の突合を行った。

3.3 事例3

田(経済学部)は「中国語Ⅰ」の授業で活用した。テストをデータで保存でき、担当教員はいつでも各学生の問題点やクラス全員の状況などを把握できる。学生に個別指導も行いやすいし、授業中、どの知識点に重点をおいて説明するのか、練習させるかも分かりやすくなる。期末などの統一試験の時、学生への復習指導、試験問題の作成にも非常にやりやすくなる。データを長時間保存すると、各時期のデータを見ることもできる。そのため、学生がどの段階で勉強したか、どの段階で勉強しなかったか、どの知識点を理解したか、どの知識点がまだ理解できていなかったかが手軽に把握できる。

また、中国語のクラスが多いし、担当する教員も異なっている。もし各クラスの状況がデータ化されれば、各教員は各クラス、各学生の情報を互いにシェアできる。また、一人ひとりの学生の「中国語Ⅰ」から「中国語Ⅳ」まで各段階のデータを全部保存できると、新学期に入り、担当教員が変わるなどの場合にも、常にその学生の状況を把握できる。また、学生側が前の成績について問題がある場合、素早く対応できる。

科目名：「中国語Ⅰ」(履修者：35名)

特徴：学部言語領域で小規模講義科目

実施状況：学生全員が中国語発音についての勉強が終了した段階で、小テストを行った。小テスト用紙はA4一枚で、必要時間は20分である。担当教員が採点した後、事務の方はテストペーパーに渡し、スキャンして、LUNAにアップしました。35人の少人数クラスで、クラスの人数が少ないため、読込み時間はそれほど掛っていなかった。最後、テストペーパーを学生に返した。学生の反応は「テストペーパーが返されたので、わざわざLUNAを見なくても、自分の成績、間違いがすぐに分かり、疑問を思ったところがあったら、直接先生に聞くこともできる。」との意見で、学生は「授業支援ボックス」を非常にいいとか、助かったと今の時点ではあまり考えていないようだ。

3.4 事例4

中尾(教育学部)は、2016年度(春学期、秋学期)については、「算数」(1年春学期開講)、「初等教育基礎演習」(1年秋学期開講)、「算数科教育法」(2年秋学期開講)の科目、2017年度(春学期)については、「算数」(1年春学期開講)、「教育方法論」(2年春学期開講)、「基礎演習」(1年春学期開講)で授業支援ボックスを利用した。それらの中から以下の科目について述べる。

科目名：「算数」2クラス分(履修者：92名・52名)※2017年度

特徴：学部専門中規模講義科目

実施状況：2016年度は、第8回授業から第12回授業までの5回分を2クラス、計10回分の利用を行った。第1回から第7回までも授業の最後に問題演習を行い、次回授業までに採点し、答案用紙を返却していた。前回の授業の問題解説を次回授業の最初に行う計画で授業を展開しようと試みたが、解説開始までに前回授業の答案を返却してほしいとの意見が学生からあり、授業内容の順序を変更し、答案返却完了までは当日の授業内容を講義し、返却後に前回問題の解説を行ったが、話の内容が前後すること

でわかりにくいとの声もあった。授業支援ボックスを導入することで、授業開始までに答案を返却することが可能となり、授業展開がスムーズに行えることとなった。また、学生が答案を紛失した場合にも LUNA 上で PDF ファイルとして保存してあることで、学習に支障が出ることもなくなった。2017年度は、第2回授業から第13授業までの12回分を2クラス、計24回分の利用であり、履修者は、92名と52名の計144名であった。

科目名：「初等教育基礎演習」（履修者：26名）

特徴：学部専門演習科目

実施状況：第8回授業から第12授業まで5回分の利用であり、グループ発表の発表要旨、質問、コメント、振り返りを記載するものであった。授業での学びを PDF ファイルとして保存することで、履修者は最終レポート作成にも役立つものとして活用できたと考えられる。

科目名：「教育方法論」2クラス（履修者：112名・105名）

特徴：学部専門中規模講義科目

実施状況：第8回授業から第14授業までの7回分を2クラス、計14回分の利用であった。各クラスを15グループに分けて、各グループ内での構成メンバーによる発表について、発表要旨、質問、コメント、振り返りを記載するものであった。授業での学びを PDF ファイルとして保存することで、履修者は最終レポート作成にも役立つものとして活用できたと考えられる。

科目名：「算数科教育法」（履修者：115名）

特徴：学部専門中規模講義科目

実施状況：第4回授業から第12授業まで9回分の利用であった。授業の最後に問題演習を行い、次回授業までに採点し、答案を返却していた。授業での学びを PDF ファイルとして保存することで、履修者は学習指導案作成にも役立つものとして活用できたと考えられる。

3.5 事例5

志甫（国際学部）は初年次演習科目である「基礎演習A」において、7月1日に、グループワークの取りまとめを各自に行わせた。教員がコメントを付してフィードバックし、それを履修者間で共有した。

科目名：「基礎演習A」（履修者：15名）

特徴：学部初年次演習科目

実施状況：基礎演習のような小規模クラスにおいては、教員が提出物に朱入れし、それを学生に返却することは広く行われていると思われる。あえてここで授業支援ボックスを活用した目的は、①フィードバックした提出物のデータを手元に残す、②他の学生の提出物及びそれへの教員からのコメントを学生間で共有する、の2つである。

他者の学びを自身の成長に繋げ、自身の学びをもってして他者の成長に寄与しようとする姿勢は今後の大学における学びで重要になるだろう。データの共有は、学生

が掲示板にアップするのも、教員が事務から入手する履修者全員分の結合ファイルを教材としてアップするのも構わない。なお、共有する際には、事前にその旨を学生に周知し、点数を記載しないなどの形でプライバシーに配慮することが求められる。

学生の反応は上々であった。教員からの返却物は、自身の周りの学生とはある程度見せ合うものの、広く共有されることは稀である。今回、この目的は十分に達成されたと考えられる。また教員の側からしても、同じコメントを繰り返し記す手間から解放されるメリットがあった。

科目特性もあると思われるが、学生による記入が丁寧であったため、誤読等のエラーは発生しなかった。

4. 活用段階での問題点について

本システムでは、あらかじめミスと呼ばれる識別図形をあらかじめ組み込んだひな形を用いる関係で、用紙がA5、B5版といった小さいサイズの場合には、上記以外のテストで行ったときには、誤読の割合が高い状況にあった。また同様の理由からグラフィックスを印字可能エリアの広い部分に貼り付ける場合にも、うまく番号を読み込むことができなかった。

また、回収した答案の採点に時間がかかるという教員の声もあった。

5. 運用上の課題について

実際に本システムを講義で活用するには、2016年度では、

- 1) ひな形の Word ファイルを入手し、印字可能エリアに問題を書き込む (枚数は問わない)。
- 2) それを印刷し、講義時に配布、回収し、必要に応じて採点する。
- 3) LUNA の当該科目に課題提出用のボックスを作成する。
- 4) 読み込み指示書とともに、担当部署である高等教育推進センターまで持参する。
- 5) 読み込み完了とともにメールが送付され、各提出物の PDF 化されたものと、学生番号への紐づけ結果を示す xlsx 形式のファイルを圧縮した zip ファイルの位置(期限付き)の場所が示される。
- 6) それを読み込み、エラーに対する対応策を示したのちに、LUNA に提出された課題として学生たちに電子的に返却する。
- 7) 読み込まれた提出物そのものは、担当教員に返却される。

という手順に従って、運用した。

この方法による課題は、読み取り機械が上ヶ原キャンパスの高等教育推進センターにしかないため、教員によってはキャンパスをまたいで学生の提出物を届ける必要があるという点や、セキュリティの観点から上記5)で作成されたファイルが学内の限定的な機器からしかアクセスできないところにあるため、自宅などからの利用が難しいという点があった。

6. 本実践のまとめと提言

これまで見てきたように、授業支援ボックスを用いる学生側のメリットとしては以下の点を挙げることができる。

- ・学生が提出したものをPDFの形で本人に返却できる。さらに、教員が迅速に採点すれば、次の授業が始まるまでに採点済み答案を返却することが可能となる。
- ・それによって自ら学びのプロセスを自省できる。

また、教員サイドでは、これまでは手間を考えると学生に返却するのが難しかった解答を電子で行うことができることによって、正のフィードバックが生じ、学習意欲の向上が期待できる。これらのプロセスは、従来から小規模授業では行われてきたが、今回の実証テストによっても規模を問わず実施できる可能性が見えてきた。

また、問題点としてはA4サイズの内紙で課題をすでに作成している場合、本用紙のヘッダー部分に相当する分だけ問題を削減するか、レイアウトを変更しなければならないという点が指摘される。また、丁寧に書かない学生の場合には数字がきちんと認識されない場合、そもそも数字に読めないまたは白紙の場合には「学籍番号認識エラー」、誤った番号に読まれその番号に当該する学生がその科目を受講している場合には「学籍番号重複エラー」、そうではない場合には「学籍番号不一致エラー」というエラーが示される。^{vi} それらの対応について、規模が大きくなるにつれ、煩瑣であるとの声が多かった。

注

- 2014年12月22日 中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」
- 2014年12月22日 中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」
- 2008年12月24日 中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて（答申）」
- 「ページ数不一致エラー」の数。
- 最終履修者数100名、利用回数13回、平均スキャン枚数62枚、平均エラー枚数1.5枚、平均エラー率0.025
- これ以外に、ミストがキチンを読めない場合に示される「QRコード/MISTCODE 検知エラー」がある。

フリーの統計ソフトウェア HAD の多言語化と英語版の作成

清水 裕 士 (社会学部・研究代表者)
三 浦 麻 子 (文学部)
稲 増 一 憲 (社会学部)
小 川 洋 和 (文学部)

要 旨

本研究の目的は、統計ソフトウェア HAD を多言語環境で利用できるようにすることであった。統計ソフトウェア HAD は、研究代表者が開発した Microsoft Excel で動くフリーの統計解析用プログラムである。HAD は基礎的な分析から統計的検定、データの可視化、分散分析や回帰分析、因子分析等の多変量解析を実行することができる。これらの機能はすべて無償で利用でき、すでに本学を含め日本の大学で統計教育や研究に利用されている。現状、HAD は日本語にしか対応しておらず、英語用の OS や他言語環境において動作しない。しかし、近年は日本の大学では留学生が増加し、学生の PC に関わる環境もさまざまである。また、本学はスーパーグローバル大学 (SGU) として留学生にも開かれた統計教育が実施されることが求められていることから、HAD の多言語環境における利用が望まれていると考えられる。そこで本研究では HAD について、1. システムそのものを多言語に対応可能、かつ、英語 OS で動作可能なプログラムに組み替えること、2. HAD 内部の文章をすべて英語に翻訳し、それらに対応させて読み込めるようにすることを目的とした。結果、HAD の多言語化に成功し、英語版 OS での動作を確認した。

はじめに

本報告は、高等教育推進センター2016年度共同研究助成「フリーの統計プログラム HAD の多言語 OS への対応と英語版マニュアル作成」に関するものである。最初に、統計ソフト HAD についての解説を行ったあと、HAD の国際化の必要性を論じる。続いて、HAD のプログラムが依拠する Microsoft Excel の Visual Basic Application の仕様と、国際化を可能にするためのアルゴリズムについてのアイデアを論じる。最後に、英語翻訳作業とその成果について報告し、本研究によってもたらされるだろう統計教育におけるメリットや可能性について展望をまとめる。

なお、このプロジェクトは清水裕士 (社会学部・准教授)、三浦麻子 (文学部・教授)、稲増一憲 (社会学部・准教授)、小川洋和 (文学部・教授) をメンバーとしている。

HAD とは

HAD は、研究代表者が2005年から開発を行っているフリーの統計ソフトウェアである（清水・村山・大坊、2006）。HAD は研究代表者が個人で運営している Web サイト（<http://norimune.net>）から自由にダウンロードできる。当初はマルチレベル分析のための分析補助ツールであったが、2010年以降に基本的な統計解析法が加えられ、2017年現在、商用ソフトと並ぶほどの機能が実装されており、データハンドリング、基礎的な統計分析からグラフ作成、そして多変量解析に至るまで広範囲な統計分析が可能である（表1）。

HAD は Microsoft Excel（以下、Excel）で動くソフトウェアであり、Microsoft Office がインストールされた Windows および Mac OS の環境で実行することができる。HAD バージョン16現在、Windows では Microsoft Office2010以降、Mac では Microsoft Office for Mac 2011以降で動作を確認している。ただし、MacOS についてはバージョンによっては起動時にエラーが生じて利用できない可能性があること、また機能が一部（構造方程式モデル）制限されていることから、Windows の PC での利用が強く推奨されている。

HAD は無償で自由なソフトウェアである。HAD は利用が無償であり、誰でも何度でも Web サイトからダウンロードして利用可能である。また、HAD の VBA ソースコードは誰でも閲覧が可能であり、修正し再配布を行うことができる。ただし、HAD は GNU General Public License (GPL) の ver 2 以降のライセンスに基づいているので、ライセンスが指定するルールに基づいての利用が求められる。

また、統計教育用の機能もいくつか搭載されており、統計分析ツールとして以外にも、統計教育ツールとしての活用も可能である。これらについては、清水（2016）に詳しいが、本報告でも簡単にその有効性を論じておこう。

表1 HAD で可能な分析手法（回帰分析系）

カテゴリ	実行できる分析手法	
回帰分析	重回帰分析 ロバスト回帰分析 判別分析 多変量回帰分析（正準相関分析）	
分散分析	分散分析（一般線形モデル） 対数線形モデル	
一般化線形モデル	連続 順序 カウント 割合 打ち切り 名義 混合分布	正規分布・ガンマ分布・対数正規分布 順序多項分布 ポアソン分布・負の二項分布 二項分布・ベータ二項分布 打ち切り正規分布 多項分布 混合正規分布
階層線形モデル	階層線形モデル	

HAD で可能な分析手法（因子分析系）

カテゴリ	実行できる分析手法
因子分析	因子分析 抽出法：最尤法・最小二乗法・反復主因子法・主成分法・重みつき最小二乗法 回転法：バリマックス、プロマックス、オプティミ、独立クラスタ、プロクラステス カテゴリカル因子分析 項目反応理論
クラスタ分析	階層クラスタ分析 ウォード法・群平均法・最長距離法 非階層クラスタ分析 k-means 法・改良 k-means 法 混合正規分布モデル 潜在クラス分析 潜在ランク分析
数量化分析	等質性分析（多重対応分析あるいは数量化Ⅲ類）
構造方程式モデル	確認的因子分析 平均・共分散構造分析 探索的因子分析 マルチレベル構造方程式モデル

HAD が統計教育ツールとして有効な点として、第一に HAD は Excel で動作することが挙げられる（図 1）。Excel は多くの大学で学内の PC 環境に含められていること、また多くの Windows OS が搭載された PC にインストールされていることから、学生が大学や自宅など環境を選ばずに統計解析を行うことができるというメリットがある。第二に、HAD は無償かつ自由なソフトであるため、学生がいつでも何度でもダウンロードでき、経済的な点での敷居がないことが挙げられる。それによって、学生は大学卒業後も自由に統計解析を行うことができる。第三に、HAD に関する資料は Web（主に研究代表者の Web サイト）から無償で手に入れることができる。また、初心者用のマニュアルも作成されていることから、初学者にとっても敷居が低くなっている。第四に、HAD はアルゴリズム別ではなく、分析目的別に統計手法が分類されていることから、事前の統計知識が少ない学生でも比較的簡単に使いこなすことができる点にある。

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	変数名	teamID	playerID	player_name	team_name	num	league	labor_cost	salary	AVR	ATbase	ATbats	HIT
2													
3	分析		選択セルを使用	統計変数を投入	変数を左につめる					<input checked="" type="radio"/> 変数情報		変数の作成	
4										<input type="radio"/> 回帰分析			
5	データシート									<input type="radio"/> 因子分析		データセット	
6													
7													
8	使用変数	teamID	salary	league									
9													
10													
300	変数情報	フィルタ	値ラベル	ラベル	◎変数	コード							
301	teamID												
302	playerID												
303	player_name			選手名									
304	team_name			チーム名									

図 1 HAD の画面例

これらの利点から、HAD はすでに複数の大学で統計教育のための標準ソフトとして活用されている実績がある (清水、2016)。

HAD の多言語化の意義

HAD はもともと研究代表者本人のための個人的なソフトウェアであったが、その後日本の大学生を対象とした統計教育ツールを目的とした開発が行われてきた。後述するように、もともと HAD は日本人の利用のみを想定してきたため、その開発仕様が日本語対応の OS、かつ、日本語対応の Office での動作のみが開発対象となっていた。

しかし、統計教育は日本人学生だけではなく、留学生も当然その対象となる。また、上記のように統計分析環境は大学の PC だけではなく、個人所有の PC で動作することが望まれることから、留学生が個人で所有する PC での動作確認もニーズとして高まってきている。研究代表者が所属する社会学部では、中国や韓国の留学生も多く、院生は個人の所有する PC で分析することも多いため、HAD を用いた統計教育が部分的なものにならざるを得なかった点が限界点として見えてきていた。

加えて、関西学院大学はスーパーグローバル大学 (SGU) に選出され、より多言語に開かれた統計教育の実施が求められてきている。留学生の増加による多言語化のニーズの高まりはもちろんのこと、日本にいた学生が留学先の PC 環境でこれまで学習してきた統計分析を実施することも重要な検討事項である。

そこで学生への統計教育をサポートするツールとしての HAD に多言語化機能を追加することは、本学のみならず日本の大学における統計教育の国際化を促進する意味で非常に重要な意義があるといえる。

HAD の開発環境と多言語化への工夫

HAD の開発は研究代表者一人で行っている。開発環境は Windows 版の Excel で、2010、2013、2016 である。開発言語は Excel に内蔵されている Visual Basic for Applications (以降 VBA) を用いている。HAD はいくつか基本的な処理 (一部の確率密度関数など) は Excel に含まれている関数に依存しているものがあるが、平均値や分散といった統計量に関するほとんどの処理は著者が VBA によって記述した関数を用いている。

当初 HAD は、多言語化は想定していなかったため、メッセージや結果の出力で表示される日本語の文章はソースコードに直接入力されていた。そのため、日本語が搭載されていない OS で VBA をコンパイルするとエラーとなってしまい不具合があった。つまり、日本語が含まれていない OS では動作しない仕様となっていたのである。

多言語化を実現するためには、ソースコード中の日本語をすべて外に吐き出し、外部から文章を読み込んで出力する必要がある。そのため、すべての日本語文章を Excel ファイル内のシートの各セルに保存しておき、ソースコードからそれらを読み出して出力する仕様に変更した。

続いて多言語化を実装するために、言語設定を切り替えるごとに文章を読み込むシートを切り替える仕様とした。たとえば日本語設定の場合は「\$Japanese\$」シートから文章を読み込むが、英語設定の場合は「\$English\$」のシートから読み込むということである。これによって、言語

	A	B	C	D	E
1	基本システム用語	メッセージボックス	出力	ステータスバー	コントロール
2	データ	統計分析ソフト HAD	※Startに入力するためのinput	HAD実行中...	データの読み込み
3	モデリング	HADファイルをアクティブにしてください	要約統計量	HAD実行中...	モデリングシート
4	ソルバー アドイン	エラー内容	確率図	HAD実行中...	分析列幅の調整
5	シート管理	変数名を選択してください。	ヒストグラム	HAD実行中...	分析数値計算
6	HADを起動	変数より多い変数の使用は分析できません。	度数分布	HAD実行中...	因子HAD2R
7	変数の投入	分析コードを選択してください。	正規性の検定	HAD実行中...	クラ TTMHAD
8	変数の作成	分析コードが正しくありません。	散布図	HAD実行中...	層分析
9	分析コードを実行	分析コードが不適切です。	群ごとの統計量	HAD実行中...	構造化データシート
10	分析コードをHADIに反映	モデリングシートの設定が初期化されます。	カーネル密度推定	HAD実行中...	出力使用変数
11	記述統計量	初期化しますか？	クロス集計表	HAD実行中...	力字 選択セルを使用
12	ヒストグラム	セルを選択してください。	平均値の検定	HAD実行中...	多重統計変数を投入
13	メインデータセットとして利用	データに数式エラーが含まれています。	多重クロス表	HAD実行中...	対称変数を左につめる
14	変数をデータセットに追加	数式エラーを欠損値に変換しますか？	主成分分析	HAD実行中...	対称変数情報
15	分析コード	データに空白セルが含まれています。	対応のない平均順位の差の検定	シミュレーション実行	回帰分析
16	変数情報	データの欠損値や変数の数を確認してください。	対応のある平均順位の差の検定	HAD実行中...	因子分析
17	使用変数:	データにスペースのみのセル(変数名	ピアソンの積率相関係数	HAD実行中...	変置変数の作成

図 2 外部に出力された日本語文章

間の切り替えが容易であるだけでなく、言語の種類を増やすのも文章を保存したシートを増やすだけで良くなるため、今後の拡張性が高くなることもこの方法の利点であるといえる。

日本語文章の英訳

多言語化機能の実装によって、メッセージや出力の文章、ユーザーフォームの Caption をファイル内のシートに保存することができた。あとは、これらの日本語を英語に翻訳し、英語用のシートに保存することで英語版の HAD として使用することができる。

そこで統計学に素養がある日本語と英語のバイリンガル 1 名（文学部総合心理科学科の学生）に翻訳を依頼した。作業はすべての日本語文字列（24629 文字）を提出し、メッセージ用文章は逐次訳を、ユーザーフォームは日本語と同じ長さになるよう一部意識を、出力の文章は統計用語に対応するよう留意しながら翻訳作業を行うよう求めた。

依頼した翻訳について、研究代表者が統計的な専門用語についていくつか修正を行った。またユーザーインターフェースに合った長さになるように一部文章の長さを調整した。これらの英文を HAD 内のシートに保存することで、表示言語を英語に切り替えたときに HAD の表示がすべて英語に切り替えることができるようになった。

英語版 HAD の成果

英語版 HAD は HAD の「設定」ボタンを押して開くユーザーフォームから、言語の設定を変更することで利用できる（図 3）。また、英語版に切り替えた場合のソフトウェアは図 4 のとおりである。図 4 上は HAD のモデリングシート（分析計画を入力する画面）、図 4 下は分析法を選択するユーザーフォームである。

また、英語版 HAD を英語版 OS、英語版 Microsoft Office で起動するかを確認したところ、データの読み込みや分析を無事行うことができた。これにより、日本語対応していない OS でも HAD の利用可能であることが示された。

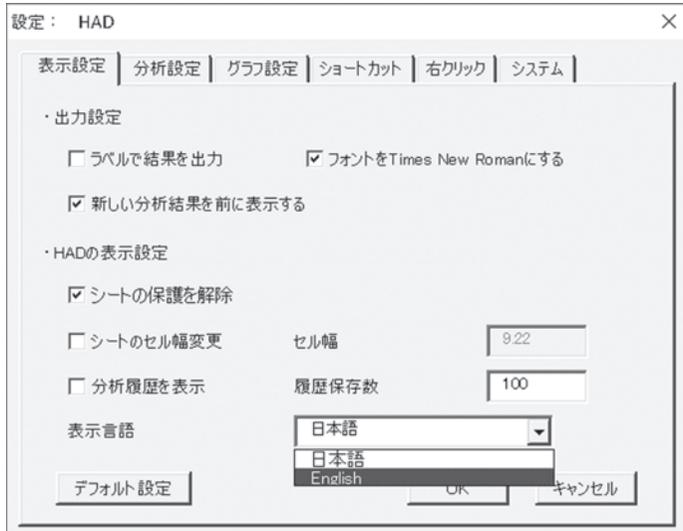


図3 表示言語の切り替え

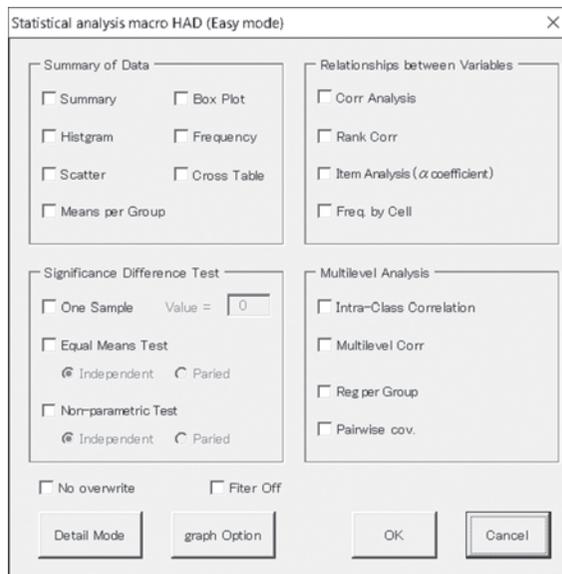


図4 英語版の表示

多言語化・英語版 HAD の今後の展開

本研究によって、統計ソフト HAD の多言語化および英語版の作成が達成された。この成果は今後の統計教育における国際化を大きく貢献することが期待される。本学では SPSS などの商用ソフトウェアが学生でも利用可能であるが、個人の PC にインストールする場合は安価であるとはいえ有償である。それに対し、HAD は Excel さえあれば言語環境を選ばず統計分析を行うことができる。

ただし、HAD にもまだ統計教育の国際化においていくつか制限がある。第一に英語版のマニュアルの不在が挙げられる。日本語の資料は豊富ではあるがこれらは未だ英語への翻訳が行われていない。今後の研究の課題である。第二に、中国語版や韓国語版に対応していない点である。日本の大学にいる留学生の多くはアジアから来た学生である。よって、統計教育の国際化を進めていくためには、これらの言語への対応が不可欠である。これらの限界点を解決することによって、HAD は留学生にとっても有効な統計ソフトとして貢献すると考えられる。

引用文献

清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究、1、59-73.

清水裕士・村山綾・大坊郁夫 (2006). 集団コミュニケーションにおける相互依存性の分析(1) コミュニケーションデータへの階層的データ分析の適用 電子情報通信学会技術研究報告、106(146)、1-6.

プロジェクト学習におけるグループワークと協働ツールの利用実態に関する一考察

時 任 隼 平 (高等教育推進センター・研究代表者)

中 野 康 人 (社会学部)

佐永田 千 尋 (高等教育推進センター)

要 旨

本研究の目的は、プロジェクト学習におけるグループワークと協働ツールの利用実態の関係性を明らかにする事である。具体的には、関西学院大学の共通教育科目(スタディスキルセミナー)を取りあげ、グループワークにおけるグループ内の議論が活発に行われた度合いと協働ツール(ホワイトボードとオンライン協働ツール)の利用率の関係性を分析した。その結果、グループ内議論の活発さとホワイトボードの利用率の間で有意な相関関係を確認する事ができず、グループ内議論の活発さとオンライン協働ツールの間で極めて低い有意な正の相関関係がある事が明らかとなった。

1. はじめに

近年、我が国の全ての教育課程において、学習者の能動的学習を促す授業の実現が求められている。能動的学習を表す「アクティブラーニング」は具体的に「主体的・対話的で深い学び」と表現され、下記のように解説がなされている(文部科学省 2016)。

【深い学び】

習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。

【対話的な学び】

他者と協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。

【主体的な学び】

子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

特に、高等教育においては知識を効果的に伝達する講義型授業に加え、学生が他者との協働や意見交換を通して学習テーマに関する興味を深める事ができるよう、協同学習(杉江 2011)やプロジェクト学習(鈴木 2012)など多様な学習活動の展開が強く期待されている。

それら多様な学習活動は各々が特徴をもつと同時に共通点もある。それは、「他者との相互作用」が重視されている点である。認知活動は個人の中だけで完結するのではなく、積極的な外化が求められ、また他者と積極的に意見交換や協同する事によって相互研鑽の場となる事が求められている。

これらの背景から、本研究では「主体的・対話的で深い学び」の中でも「他者との相互作用」に着目した。

2. 研究の背景(問題意識)

他者との相互作用に関する取り組みに関しては、これまで様々な研究が行われてきた。例えば、大学生同士の対話力を測定する尺度の開発(富永ら 2016)や杉江(2004)による協同学習による授業改善などが挙げられる。また、ICTの授業利用に関しても中西・村上ら(2011)によるSNSを活用した日本語教育実習生と日本語学習者の協働学習実践やSessoms(2008)によるテクノロジーを媒介した学習者中心教育に関する考察等が挙げられる。

しかしながら、協同におけるグループ内の議論とICT利用実態の関係性に関しては十分に論じられてこなかった。そこで、本研究では調査の目的を「グループワーク内の議論ICTツールの関係性を明らかにする」に設定した。

3. 研究の対象、方法

3.1 研究の対象となる実践

本研究で対象とするのは、関西学院大学で実施されている基盤科目「スタディスキルセミナー(プレゼンテーション)」である。この授業の学習目的は、下記5つの到達目標で構成されている。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 論理的なプレゼンテーション用の資料を作成する事ができる(2) 論理的なプレゼンテーション用の情報を収集する事ができる(3) 収集した情報を論理的なプレゼンテーション用に分析する事ができる(4) 分析結果に基づき論理的なプレゼンテーションを行う事ができる(5) 他者と協力して論理的なプレゼンテーションに取り組む事ができる |
|--|

授業は、「社会問題に関する調査と発表」が主な取り組み内容に設定されており、受講生は5～6名でグループを作り、自分たちが取りあげた社会問題について関西学院大学の学生を対象に調査を実施する。授業は第一著者が担当しており、1クラスの最大受講生は30名である。

図1は、授業の基本サイクルと利用ツールを表している。受講生約6名(学部学科・学年はそれぞれ異なる)で構成される各グループは、①調査テーマの設定、②先行研究を調べる、③質問



図1 対象となる授業の基本サイクルと協働ツール

紙を作成する④データを収集する⑤分析する⑥発表する⑦相互評価するのプロセスを経る。各グループには1人1台のノートパソコンが利用可能になっており、1グループに1つのポータブルホワイトボードが与えられている。ノートパソコンはインターネット接続が可能であり、グループワーク開始前にGoogle社のGoogle Driveの利用方法をレクチャーし、グループの判断で利用の有無を判断する事とした。

本稿では、2016年度の実践の中でも主に後期（秋学期）の実践を中心に取りあげる。なお、本稿は時任（2016）の中間報告に新たなデータを追加し、分析しなおしたものである。

3.2 研究の方法

本研究では、授業自体が受講生に意味のあるものだったのかを明らかにした上で、グループワークと協働ツールの関係性を明らかにする必要がある。そのため、はじめに授業の到達目標に関する調査を実施した。この結果はあくまでも受講者本人の自己評価であるため、厳密に授業自体の効果を表すものではないが、「学習活動に対してどのような意味づけをしているのか」を明らかにした上で調査を進める事に意義があると考えた。

具体的には、学期の初回授業と最終授業において、授業の到達目標5項目に関する自己評価を実施した。受講生78名に対して、有効回答数は66名（約85%）であった。

次に毎回の授業で、以下4点に関する自己評価を5件法で求めた。

- ・その日の授業におけるグループ内の議論がどの程度活発に行われたか
- ・その日の授業において、回答者がどの程度議論に参加することができたか
- ・その日の授業で、回答者がどの程度ホワイトボード（表中はWBと表記）を利用したか
- ・その日の授業で、回答者がどの程度Google Drive（以下、GDと表記）を利用したか

4. 結果と考察

4.1 到達目標の変化

表1は、授業の到達目標の学期開始時（プレ）と学期終了時（ポスト）の回答を用いて対応のあるサンプルのt検定をした結果である。到達目標（1）～（5）全てにおいて有意に上昇している事が明らかとなった。この事から、本稿では受講生は全体的に授業に参加したことによって到達目標5点に関して成長したという意識を持った実践という前提で分析を行う。

表1 授業の到達目標に関する自己評価の変化 (対応のあるサンプルの *t* 検定)

到達目標	平均値	標準偏差	<i>t</i> 値	自由度	有意確率
(1)	1.179	1.114	8.667	66	.000
(2)	.940	.998	7.711	66	.000
(3)	1.075	1.259	6.986	66	.000
(4)	.955	1.186	6.592	66	.000
(5)	.463	.943	4.017	66	.000

4.2 WB、GD の利用状況とグループでの議論との関係性

表2は、グループ内議論、議論への個人参加、WB利用、GD利用について自己評価で数値化を求めた結果である。毎回の授業で回答を求め、学期終了後に全ての数値を合算した。

グループ内の議論と議論への個人参加に関しては、グループ内の議論が活発に行われたと捉える学生の方が多い傾向にある事が明らかとなった。グループの議論が活発な中で、受講生一人ひとりが必ずしも議論の輪に参加できるとは限らない事を表していると考えられる。WBとGDの利用に関しては、GDの方をより多く利用している事が明らかとなった。

表3は、グループ内議論とWB利用、GD利用の相関係数を算出したものである。グループ内議論とWB利用からは、有意な相関関係を確認する事ができなかった。グループ内議論とGD利用の間で、非常に弱い有意な正の相関関係を確認する事ができた。この事から、グループ内の議論が活発に行われる(と受講生が捉える)回数が高まる事によってGDの利用頻度も若干高まる可能性が示唆された。

ホワイトボードの利用とGD利用の関係性に関しては、きわめて弱い有意な負の相関関係にある事が明らかとなった。つまり、ホワイトボードの利用回数が上がるにつれて、GDの利用頻度が若干落ちる可能性が示唆された。

表2 グループ内議論、議論への個人参加、WB利用、GD利用の記述統計量

項目	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
グループ内議論	646	1	5	4.17	.874
議論への個人参加	646	0	5	3.88	1.055
WB利用	646	0	5	.78	1.565
GD利用	646	0	5	2.37	2.197

表3 グループ内議論とWB利用、GD利用の相関係数

変数	グループ内議論	WB利用	GD利用
グループ内議論	—	.064	.151*
WB利用	—	—	-.105*
GD利用	—	—	—

N=646 *は1%水準で有意

4.3 総合考察

WB と GD の利用実態及びグループ内議論との関係性の算出から言える事は、以下の点である。

- (1) 本実践（プロジェクト学習）において、グループ内のメンバー同士による議論は4.17と平均値が高い。
- (2) しかしながら、協働を促すツールとして準備した WB の利用は平均値が0.17と極めて低い。
- (3) GD に関しては、平均値が2.37で WB と比べると数値が高い。
- (4) グループ内の議論が活発化する事によって GD の利用回数は若干高くなる傾向にある。しかしながら、GD そのものがグループ内対話にとって不可欠なものとははっきりと断言する事はできない。

WB の利用率が GD に比べて大幅に低くなった原因の一つとして、WB がグループに1つしか準備されていなかった事が挙げられる。受講生は円を作るようなレイアウトでグループワークを行っており、複数本のペンが用意されていた事から全員が WB を利用可能な状態ではあったものの、実際に WB を利用する際には、特定の人物が WB を利用し、書記の役割を担っていたと推測できる。

GD に関しては、文書作成をする際には利用頻度が向上しているものの、その行為と「グループ内で意見を交わす」という行為では学習活動の種類が異なるため、両者の間で相関関係を確認できなかった可能性がある。

今後は、質問項目を詳細にし、分析していく事が本研究の課題である。

参考文献

- Semmos Diallo (2008) Interactive Instruction: Creating Interactive Learning Environments Through Tomorrow's teacher. International Journal of Technology in teaching and Learning4(2): 86-96
- 文部科学省 (2016) 教育課程部会・呼応学校会資料 8
- 杉江修治 (2011) 協同学習入門—基本の理解と51の工夫—. ナカニシヤ出版
- 鈴木敏恵 (2012) プロジェクト学習の基本と手法—課題解決力と論理的思考力が身につく—. 教育出版
- 時任隼平 (2016) プロジェクト学習における対話の変容とオンライン協働ツールの利用に関する研究. 日本教育メディア学会第23回全国大会大会講演論文集: 148-149
- 富永敦子・渡邊文枝、向後千春 (2016) 大学生を対象とした対話力尺度の開発. 日本教育工学会第33回大会講演論文集: 727-728
- 杉江修治 (2012) 協同学習による授業改善. 教育心理学年報43: 156-165
- 中西久実子・村上正行・上田早苗 (2011) SNS を活用した日本語教育実習生と日本語学習者の協働学習. 教育情報システム学会誌 Vol. 28: 61-70

第 2 部
記 録

PART 2
DOCUMENTS

第8回高等教育推進センターFD講演会 講演「LMS利用における著作権の考え方」

日 時：2017年6月30日(金) 17:10～18:40

場 所：関西学院大学上ヶ原キャンパス 関西学院会館 翼の間

開 会 の 辞

平 林 孝 裕 (関西学院大学 高等教育推進センター長)

本日はFD講演会「LMS利用における著作権の考え方」に多数ご参集下さり心より感謝します。

昨今、著作権と言いますと、JASRAC（日本音楽著作権協会）が、音楽教室における楽曲利用について、著作権料聴取の方針を表明したことが大きな話題となりました。音楽教室運営者の間から強い反発の声があがり、提訴も辞さないとのことで、あらためて著作権問題の難しさを感じた方も多数いらっしゃると思います。

学校教育、もちろんこの場合、学校とは文部科学省が教育機関と定める機関など限られたものであり、予備校やカルチャースクールは含まないわけですが、著作権法第35条に規定される例外措置として、最小限の複製や上演・演奏が認められています。皆さんのご存じの通りです。しかし当然ながら、教科書や問題集や資料集として購入が期待されているものの複製は禁じられています。このような区別ならば何とか遵守することができそうなのですが、近年のテクノロジーの発展は、そのようなわかりやすい区別が可能でない場面を生んでいます。

「高等教育機関等におけるICTの利活用に関する調査研究」（2015年）では、国立大学の8割、公立大学の4割、私立大学の6割弱がLMSを導入していることが報告されています。対面授業に加えてICTを活用し、教材の配付だけでなく、テストを行ったり、授業外の課題を与えたりするなど、ネットを介してさまざまに学生に働きかけるのが当たり前になってきています。その場合、私たちが対面授業と同じ形で振る舞ってよいものか、ふと不安になります。そのような日頃の不安を解消するため、LMSを前提にどのように学校教育と著作権の問題を受けとめたらよいか、より効果的な教育に取り組むことができるかを考えたいと思います。

本日は、この問題の第一人者である隅谷孝洋先生をお迎えしました。先生は現在、広島大学情報メディア教育研究センター情報教育部門に勤務しておられます。教育へのICT利用支援と情報教育がご専門です。先生のご紹介のためにブログを拝見しましたが、「著作権法35条」という記事があり、今回のご講演を念頭におきながら大変興味深く読みました。

本日は、お忙しい中、ご講演をお引き受けくださり心より感謝します。本講演が、教育の現場における著作権をめぐるの新しい問題を理解するよい機会となればと願っております。

講演「LMS 利用における著作権の考え方」

隅 谷 孝 洋（広島大学 情報メディア教育研究センター准教授）

1. はじめに一自己紹介

広島大学情報メディア教育研究センターの隅谷と申します。元は統計を専門としており1996年頃から情報教育や教育工学に携わり始めました。しかし、それまでは情報教育等は全く担当しておらず、多少パソコンに詳しい程度でした。もちろん、著作権法や法律の専門家でもありません。2001年頃から WebCT という LMS の管理運用をするようになり、先生方に機能説明や利用促進などの支援活動をしてきました。現在では LMS は Blackboard に変わりました。

著作権法について初めて触れたのはちょうどそのころでした。当時の独立行政法人メディア教育開発センターの尾崎史郎先生が広島大学にいらっしゃり、教育と著作権についてのお話をされたときでした。当時の私は LMS の管理運用はしていましたが、著作権や教育、学校における著作権の扱いについて詳しくは知らず、教育機関においてはいくらかでも教材を複製してもよい、くらいに考えていました。しかし、尾崎先生によるとそうではなく、利用には決められた範囲があり、その範囲内でやらなければならないということでした。さらに、その決められた範囲はグレーで、適切に扱うことは難しいということをお教えいただきました。その後、2007年から2008年頃にコンテンツ作成支援を始めるようになり、それに関連して著作権処理を支援し、現在に至っています。また昨年頃から、著作権改正の話が出てきている関係もあり、大学 ICT 推進協議会の、学術・情報コンテンツ共有流通部会（AXIES-csd）の著作権チームで活動しています。

本日は、著作権について基本的な内容から順番にお話し、最終的には著作権法の改正の動きについても触れていきます。



2. 著作権について

2.1 著作物とは何を指すのか

はじめに、著作物について確認をしていきます。著作権法の第2条には、著作物とは、「思想又は感情を創作的に表現したものであつて、文芸、学術、美術又は音楽の範囲に属するものをいう」と明記されています。つまり表現をしたものが著作物であり、その基になっているアイデア

のようなものは著作物ではありません。もちろん尊重すべきものではありませんが、著作物として保護されるものは、あくまで「表現されたものだけ」ということです。

「文芸、学術、美術又は音楽の範囲に属するもの」についても著作権法第10条に具体的に例示されています。言語、つまり文章や今回のような講演、音楽、舞踏、美術等いろいろなものが著作物の例として挙げられています。繰り返しになりますが、著作することは創作的に表現することですので、そうでないものは著作物ではないということになります。何が著作物なのかということも考えなければならず、この点が、後にお話するLMSへの掲載の可否につながっていきます。

具体的に例示しますと、まず事実そのものは著作物ではありません。例えば、数式や化学式は、誰が書いても、誰が表現しても同じものになりますので、それらは著作物ではなく、著作権法の保護対象にはなりません。また、アイデアそのものは著作物ではありませんが、それを表現したものは著作物になります。ある広報物のレイアウトを例にすると、何か紙面をつくるときに、レイアウトの方針を考えますよね。2段組みにして上段に写真を入れて紙面をつくるというアイデアがあるとすると、そのアイデアそのものを真似ることは著作権法で言うと問題ありません。しかし、それによってできた紙面は「表現されたもの」になります。誰かが作成した紙面を真似てコピーすると、著作物を複製していることになるためよくないのです。

また、第2条の「創作的」に関連しますが、誰がつくっても同じになるものは著作物ではありません。単純なデータをExcelに入力し、デフォルトの設定で棒グラフにしたものが書籍やサイト上にあったとすると、単純な事実を誰がやっても同じになる形で作成しただけですので著作物ではないという考え方です。絵画の写真もよく話題になります。絵画をそのまま撮影した写真には、創作性は特になく、誰が撮影しても同じ結果になるため、これも著作物とは言えない、ということ。要するに、「創作的（その人なりの工夫をして表現している）」かどうかということを考えなければいけないのです。

実用品のデザインも著作物ではありません。フォントや工業製品、例えばコップのようなものですが、こういうものの外観は、該当しません。意匠法など別の法律で保護される可能性はありますが、著作権法で保護される著作物ではありません。ソフトウェアの画面については、少し考え方が難しいところです。Microsoft Wordの画面の写真为例にすると、その画面のスクリーンショットは、私の感覚では、基本的には実用品の外観であり、Microsoftの著作権を気にしなければいけないかということ、おそらく気にしなくてもいいのではないかと考えています。ただ、ソフトウェアの画面でも、イラストや写真がついていると、複雑になるため一概には言えませんが。

タイトルや短い名言、コピーなどとても短い言葉も著作物ではありません。また、法令や判決文は保護対象外となっています。

2.2 著作権とはどういう権利か

次に著作権についてお話をします。著作物をつくった人が著作者ですが、著作者はその著作物に対して占有的にいろいろなことをする権利を持っています。例えば、著作物を公表、複製、公衆送信、演奏するかどうかといった様々なことを決める権利は基本的には著作者だけが持っています。このような行為を他の人に勝手にされない権利が著作権です。

著作者の権利は、人格権と財産権によって成り立っています。人格権とは著作物を公表するか否かを定める公表権や、著作者の氏名の表示をするか決定する氏名表示権等を指します。財産権には、複製権や公衆送信権といったものが含まれますが、主にこの財産権について議論が行われます。また著作権の人格権と財産権には違いがあり、財産権は他者への譲渡や売買が可能です。人格権は行使しないことはもちろん可能ですが、譲渡はできません。

2.3 法人著作について

他にも法人著作というものがあり、私たちが大学等の法人で何かをつくったときに関係するところ。広島大学では、授業で作成した資料や授業そのものの著作権は、基本的には教員個人に属するというにしています。プロジェクトを例にとると、大学が発意して「ガイドブックを学生向けにつくろう」ということをプロジェクトベースでやるときは少し気にしますが、その場合でも、基本的には委員会制として委員を明確にすることでその先生方の著作物ということにしていると思われます。それでも大学の著作物としたいということも当然あるはずですので、そういうときにも、業務著作、法人著作の使い分けが可能です。

企業や組織に所属する人が法人の発意で業務として何かをつくり、法人名義として公表したものについては、人格権も著作財産権も法人に属します。個人の著作と法人著作は、保護のされ方が少し異なります。法人著作は公表してから50年間保護されますが、個人の著作の場合は、発表してからではなく、つくった人の死後50年保持されるため、法人著作に比べ手厚く守られています。

2.4 著作権の保護と利用のバランス

以上のことからわかるように、著作権はかなり強い権利です。著作をすればどこかに登録しなくても自動的に発生し、さまざまな権利が定義され、守られています。複製権であれば、著作者だけが複製する権利ですから、それを守らないで無断で誰かが複製した場合（複製権を侵害した場合）には、個人であれば10年以下の懲役または1,000万円以下の罰金、もしくはその両方となっています。通常、他の刑法であれば多くの場合は懲役か罰金のどちらかだけになりますが、著作権法の場合はその両方の場合もあるため非常に厳しい刑罰です。法人が侵害をした場合は、3億円以下の罰金と明記されています。実際に3億円の罰金を払ったという事例を聞いたことはありませんが、それほど強く守られている権利であることがわかります。

強く守られてはいますが実際に重要なことは、著作権法第1条に記載されている「文化的所産の公正な利用に留意しつつ、著作者等の権利の保護を図り、もつて文化の発展に寄与することを目的」としていることです。著作者の権利を守るだけでは他の人が著作物を使いにくくなりますので、その利用と保護のバランスをうまくとることを目的としているのが著作権法です。（図1）

著作者の権利を保護するだけではなく、その著作物を使うことが社会の役に立つような場合はなるべく使えるようにしていこうという考え方です。このように著作者のみが有利にならないようにバランスをとることが著作権の考え方ですが、著作者の権利保護が非常に強くなっている点は否めません。バランスをとらなければならないのは、おそらくどの法律でも同じです。法律を変えていくには誰かが変えることを強く要望しない限り変わりません。そうなるとう著作物によつ

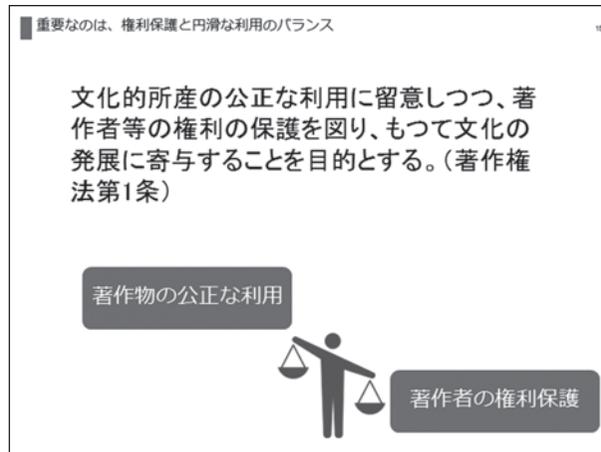


図1

て生計を立てている著作権者の声は必然的に大きくなるため、著作権者の方が少しずつ強くなっていくことはどうしようもないことなのかもしれません。

3. 権利制限と授業

3.1 権利制限について

著作物の公正な利用のために様々な権利制限が法律で定められています(図2)。例えば、私的使用のための複製です。これは複製権の権利制限にあたります。権利制限とは、著作者の権利を制限することです。例えば、私的使用をするときは権利者の複製権を制限して、権利者でない人が無断でおこなっても著作権侵害にならないということです。また図書館における複製というものがありますが、図書館では複製をある程度の数、範囲でやってもよいと決められています。この場合にも権利者の複製権を制限し、利用者が複製をできるようにするという考え方に基づいています。他にもさまざまなパターンの権利制限があり、それらのものに関しては許諾を得なくても無断で複製ができるようになっています。次にこれまでお話しました権利制限の中で授業に関連するであろうことを三つお話します。

一つめは、著作権法第35条「授業の過程における複製と公衆送信」です。要するに、教室での授業の過程で必要な複製をすることであり、著作物の複製は権利制限により可能であることを意味します。例えば、本の1ページを学生に見せるためにコピーをして配付する場合は複製権の権利制限がされているため、複製しても著作権の侵害になりません。

二つめに、著作権法第38条「非営利の上演・演奏・上映・口述」などは行ってよいとされています。聴衆から対価を取らない、また講演者にも謝礼が支払われないという状況であれば、講演会でハリウッド映画を90分上映することも、NHKの番組を理科の授業で見せることも著作権法第38条に該当すると言えるため、問題ありません。

三つめは著作権法第32条の「引用」です。

以上のことについて、詳しくお話をしていきます。

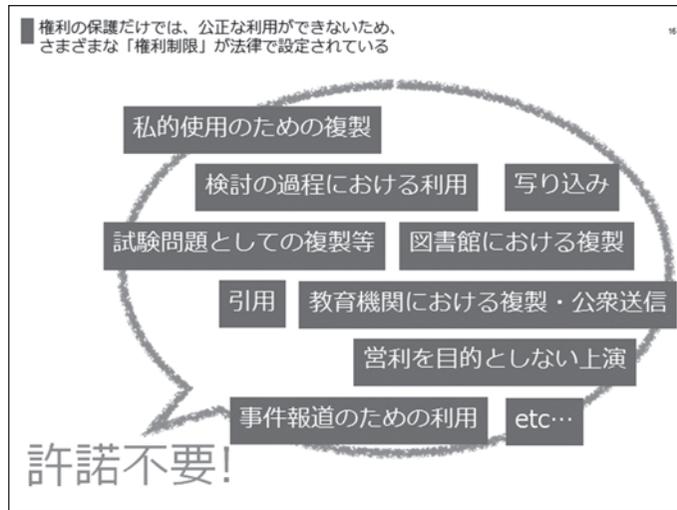


図 2

3.2 第35条 1項（複製）について

第35条 1項は複製、2項は公衆送信について記載されています。1項の複製で重要な点は、必要最小限度で、著作権者の利益を不当に害しないという範囲であれば複製してもよいということです。ここで計算ドリルを例にとってみましょう。ドリルは学生が個々に購入して勉強することが目的です。買わずに配ることや、1冊丸々コピーをして配付することは、その本が売れる機会を損ねるため、著作権者の利益を不当に害することになり、複製が認められません。

ところがこの条文の「必要と認められる限度」や「著作権者の利益を不当に害するものではない」の基準が非常にあいまいです。それを踏まえて、平成16年に「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」を著作権法第35条ガイドライン協議会が公表しています。ただし、これはあくまで権利者側が作成したガイドラインです。私たちはそれを無条件に守る必要はありませんが、念のため権利者側の人の考えを知っておいてください。私たちが考えているよりも権利者は厳しいことを考えているとわかります。教室の中であれば何でもコピーして配布してもよいとは思っていないということです。

また第43条では、翻訳、編曲、変形、翻案もしてもよいと記載されています。著作物は基本的にはそのまま使用しなければいけませんが、必要に応じて翻訳をしたり、多少わかりやすく書きかえたりしてもよいということになっています。

3.3 第32条（引用）について

第38条は比較的シンプルでしたが、第32条の引用というのが少し複雑です。条文によると「公表された著作物は、引用して利用することができる。この場合において、その引用は、公正な慣行に合致するものであり、かつ、報道、批評、研究その他の引用の目的上正当な範囲内で行なわれるものでなければならない。」とあります。第32条引用は著作物を使用する者にとっては非常に強力な条文です。なぜなら引用であれば「利用することができる」からです。第35条では、複

製または公衆送信に対して権利制限がなされました。また、第38条は、上映・口述などに対する権利制限でした。しかし、引用とは「利用」であるため、何をしてもよいこととなります。コピーをしてもいいし、引用してつくったものを公衆送信しても構わないし、テレビの放送に使っても構わないという、非常に強い権利制限です。したがって私たちとしては、授業で使用する資料は全て「引用した」と言えればいいのですが、なかなかそうも言えなさそうです。なぜなら、引用が成立するためには、公表されたものを必要最小限で引用することが求められるからです（図3）。また、「公正な慣行に合致する」ために、必然性、主従関係、明瞭な区別、出所の明示、それから原型の保持が必要になります。主従関係や明瞭な区別、出所の明示は問題なさそうですが、必然性と必要最小限という点が難しいのです。その引用は本当に必然性があるか、本当に必要最小限なのかを考えると、判断に難しいところは多いでしょう。

だからと言って、全く使えないわけではなく、授業の資料で引用は使用できると思います。条文を読むと、引用の目的とは「報道、批評、研究その他の引用の目的」とあり、授業での説明・解説が「その他」に含まれるのかははっきりしません。しかし、文化庁長官官房著作権課が発行している「学校における教育活動と著作権」という冊子に「解説のために引用する」ときの事例が掲載されています。「ある画家の一生を取り上げた美術部の生徒が、発表資料を作る際に、表現技法の解説のため何点かの作品を『引用』して使う場合」や「自分の考えを記述するにあたり、博物館のホームページから入手した郷土の歴史の文章の一部を『引用』し、自らの考えを補強する場合」というような使い方ができると書いてありますので、授業で自分が説明したいことを補強する目的で引用することは、特に問題がないと考えてよいと思います。

引用の適切な分量について具体的なことはわかりませんが、ガイドラインを作成している団体などはいくつかありますので、それを参考にするとよいでしょう。広島大学医学部にはeラーニングのコンテンツを作成するプロジェクトがありますが、そこで作成したコンテンツでは引用のガイドラインを定めています。例えば、1つの論文からは何点までなら引用してもよいとか、1つのコンテンツに対して、全体の何パーセントまでであれば引用資料を入れてもよいとしていま

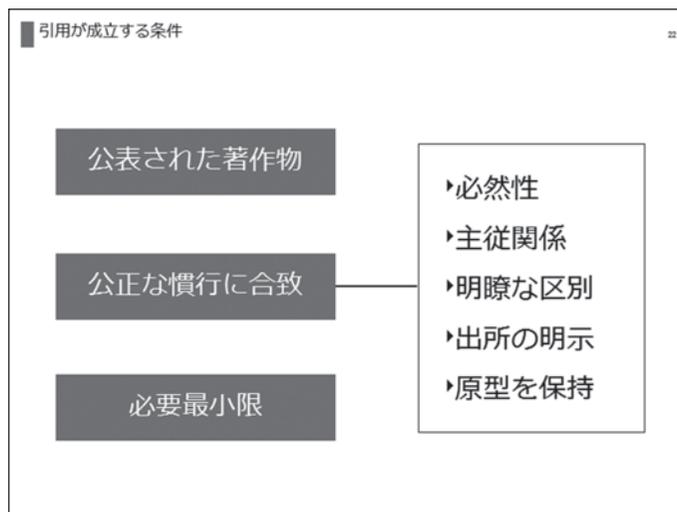


図3

す。ある程度の歯どめをかけるという意味合いでそのようなガイドラインを決めているのでしょう。実際、このように運用している大学も多いようです。最近では、OCW や MOOCs で教材を出している大学がたくさんあります。大学によっては、他者の著作物を持ってくるときに基本的には許諾をとらずに、引用で済む範囲でのみ扱っているところもあります。MOOCs 等を扱っている一流の大学であれば法律の専門家がついており、掲載可否の判断をされているようですので、そのような例を参考にさせてもらうのもよいでしょう。

4. LMS と公衆送信について

4.1 公衆送信とは

第35条では、授業の過程における複製と、公衆送信ができるとご説明しました。つまり著作権者が保持している公衆送信権を権利制限するため、公衆送信が可能になります。しかし、これからお話する著作権法的な公衆送信は、常識的に考える公衆送信とは少し異なります。

まず、著作権法的な公衆送信については、著作権法第2条で「公衆によつて直接受信されることを目的として無線又は有線電気通信の送信を行うこと」と明記されています。一般的に公衆とは、不特定多数、要するに不特定かつ多数の人を指しますが、著作権法には、特定かつ多数の者も含むと明記されています。要するに、不特定または多数が公衆となります。対象が特定されていたとしても人数が多ければ公衆にあたりますので、例えば授業を受けている学生が大教室で500人いた場合、それは公衆となります。大学の授業で、名簿に記載されている学生たちが、公衆という扱いになってしまうということです。

送信についても、放送、自動公衆送信、手動の送信の三つがあります。手動の送信というのは、例えば公衆からのリクエストに応じて、FAX を返送したり、メールを返信したりすることのようです。このように公衆の対象が、一般的な公衆と異なる点が著作権法的な公衆の特徴です。

もう一つ、第35条2項での公衆送信の異なる点ですが、送信は「同時中継」であり、「主会場」がある授業形態、「授業を受ける者」へのみ送信するということが書いてあります。つまり学生のいる主会場で何か授業をし、一方別の会場で、同じように授業を学生が受けているシチュエーションで、同時中継の場合のみ、公衆送信はしてもよいと第35条2項は定めています。

したがって、主会場に学生がおらず教員がスタジオで話すことや、教員が収録した授業を流すことは許されません。要するに、同時中継以外のものは、第35条2項では、権利制限の対象にはなっていないということです。これは同時ではないという意味で「異時公衆送信」と言います。この第35条2項で決めている公衆送信以外のものは全て異時公衆送信です。

まとめると、授業の過程においては、著作権者に無断で著作物を複製することができます。また同じ範囲で、同時中継であれば公衆送信をしてもよいというのが第35条1項と2項です。しかし、異時の公衆送信の場合は、無断で著作物を使用することはできません。したがって、授業の過程で必要だと考えて使用している他者の著作物を LMS に掲載して、後から非同期で見せるとか、それを使用している授業を録画して配信するとか、もしくはそういった教材を Eメールで配布するといったことをした場合は、異時公衆送信になる可能性、つまりは法律違反になる可能性があります。

4.2 公衆の範囲（人数）について

LMS への掲載というのはそもそも公衆送信にあたるかという大きな問題がありますが、公衆とは不特定または多数ですから、授業の受講生も公衆になる可能性があります。公衆に対して送信すれば公衆送信です。授業の受講生は特定されていますが、人数が多数になれば公衆にあたる可能性があるからです。多数の具体的な人数については法律上に明示されておらず、グレーな問題となっています。判例があれば参考になるのですが、教育においてこのケースで争った案件は1件もないそうです。

教育以外での判例をご紹介しますと、テレビの番組を録画して再配付するサービスをしているマンションが訴えられたケースがあります。マンションの住人全員にテレビ番組の送信ができる状態になっていたため公衆送信権の侵害にあたったのですが、世帯数は24でした。判例では「24戸以上の入居者…『公衆』と言い得る程度に多数」とあります。24戸の入居者が何人であったかは不明ですが、常識的に1世帯2、3人と考えると、2人であれば48人ですし、3人であれば72人となりますので、それぐらいの人数であれば多数であると、裁判所が考えたというのが一つの例としてあります。

ただし、これはテレビ放映を勝手に再放送するというところで、テレビ局という権利に敏感なところが主張しており、その文脈での多数と教育上の公衆送信の多数というのは、実は判断基準が違う可能性もありますが、一つの参考にはなるかと思います。

文化庁のある資料には「一般には『50人を超えれば多数』と言われています」という文言がありました。おそらく、100人以下ぐらいのところで多数の線が引かれるのだらうという印象を受けています。

ただ、これについても教育分野での判例は一つもありませんし、その他の分野でも白になったケースはありません。したがって、LMS への掲載というのは、受講者数が増えると公衆送信になりうることは確かですが、何人からそうなるかという点がグレーであって難しいところなのです。

4.3 LMS や一般 Web に著作物を掲載する場合

何が公衆送信にあたり、あてはまらないのかを図4に基づいてご説明します。まずLMSに著作物を掲載する場合についてお話します。LMSはアクセス制限がされているため、アクセスできる人がX人というのが多数の境目だとすると、X人よりも少なければLMSで著作物を配付する場合も基本的には単なる配信にあたり、公衆送信ではなく、複製を配付していると考えられます。この点にも実は議論が潜んでいます。例えば受講生10人の科目でLMSを使用している場合に、複製した資料を掲載したとしても、公衆送信にはおそらくあたらないでしょう。しかし徐々に増えると怪しくなり、100人では公衆にあたるだらうと思います。つまりX人以上は公衆送信となります。

ところがこれがアクセス制限のあるLMSではなく、一般のアクセス制限がないWebの場合はどうなるのでしょうか。一般Webはアクセス制限がないためX人というのは、アクセスした人数だと考えます。例えば100人以上に配信したことが公衆送信にあたると思います。何らかの一般Webを公開しており、100人以上がアクセスしてそれを配信、自動公衆送信を受ければ、公衆送

LMS掲載と一般向けWeb掲載 33

	LMS (アクセス制限あり)	一般Web (アクセス制限なし)
X人未満	単なる配信* <td>公衆送信可能化</td>	公衆送信可能化
X人以上	公衆送信	公衆送信

*? 公衆送信可能化になる、という人もいます

許諾必要

図 4

信をしたということになるのは当然でしょう。しかし100人未満の人しか実際はアクセスをしなかった場合はどうなるかという、「公衆送信可能化」という権利が適用され、公衆送信したと同様の扱いとなります。

要するに、公衆送信可能化というのは、すでに準備・公開をしており、まだ誰もアクセスしていない状態であっても、いつの間にか100人からアクセスがあった場合は、自動公衆送信ができる状態になっていた、つまり実際に公衆送信はしていないがWebサイトを設置して、アクセスできるようにした段階で権利を侵害するということとなります。MOOCsやOCWは、この一般Webにあてはまります。

ただ、単なる配信も公衆送信可能化になるという意見もあります。条文を確認すると、要するにWebサーバーの記録装置にコピーした段階で公衆送信可能化になるようなことが書かれているため、それを文字どおり読めば、アクセス制限をして誰もアクセスができなくとも、アップロードしただけで公衆送信可能化にあたるのではないかという主張です。

どちらが正しいのか明確には言えませんが、法律の精神としては、「Webサイトにアクセスすれば配信可能な状態になっていた」という状況であることが公衆送信可能化にあたると思います。したがって、アクセス制限があり、10人しかアクセスできない状態であれば公衆送信可能化にはあたらないと私は考えています。

5. 著作権処理の実際

LMSに資料を掲載する場合、人数が多ければ公衆送信になる可能性があるため、著作権者の許諾を取らなければいけないというお話をしてきました。それではその許諾をどのようにしていくのか、広島大学での事例をご紹介します。

広島大学では、図5の著作権処理のフローを教職員に紹介しています。起点が「他人の資料を

一部転載したものを、Webで公開したい。」とありますが、LMSで大勢の学生に対して配付する場合も同じです。その部分に対して「資料は著作物にあたりますか?」「資料は自由に利用してよいものですか?」「引用に該当しますか?」というチェックを経て、「公開」もしくは「著作権者の許諾を得て使いましょう」というフローになっています。

著作物にあたるか否かは冒頭にお話した通り、事実をそのまま記述していることや、創作性がないこと等を考えて、著作物であるか否かを判断します。次の「資料は自由に利用してもよいものですか?」という確認ですが、著作物であっても保護期間が切れているものは使用することができます。個人著作の場合は死後50年、法人著作の場合は公開後50年、映画の場合は公開後70年です。また、ライセンス宣言があらかじめされており、使用が自由になる場合も多くあります。このようなケースに該当するか否かをチェックしていきます。ライセンス宣言の代表的なものとしては、Creative Commonsがあります。

私たちが資料をチェックするとき非常に多いのが、インターネットで公開されている資料を持ってこられるケースです。インターネットで公開されている資料は、そのサイトをよく確認すると、使用条件が記載されていることが比較的多くあります。そこを確認して問題がなければ、そのまま使用します。

「引用に該当しますか?」というのは、今のような資料の使用条件などを確認することと同様です。これらをかいくぐれなかった著作物は、著作権者の許諾を得る必要があります。

広島大学では図6のように教職員向けに著作権処理支援サービスを行っています。どのように資料が複製、転載されているかの資料、出典リストをメディアセンターに送っていただき、チェックをして、著作権者へ使用可否の確認をします。可能であれば利用許諾書などをもらい、依頼者へ返却するというサービスです。

しかしこれはものすごく大変です。インターネット上の資料を使用される例がかなり多いからです。インターネットにある情報は、例えば、先生があるサイトから転載してきたと言われても、

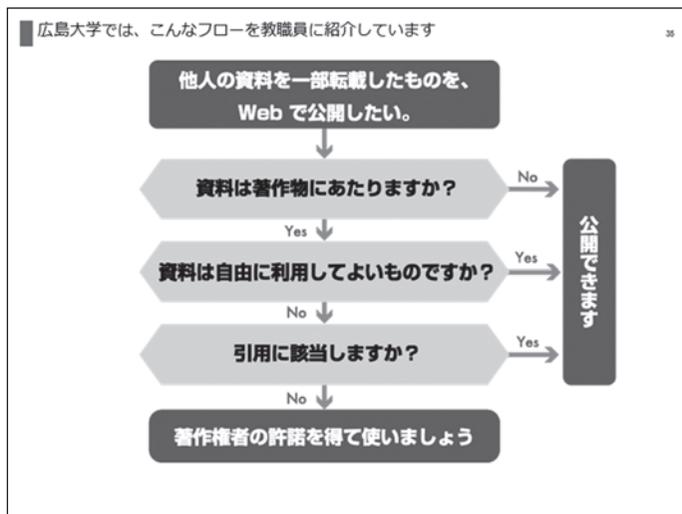


図 5

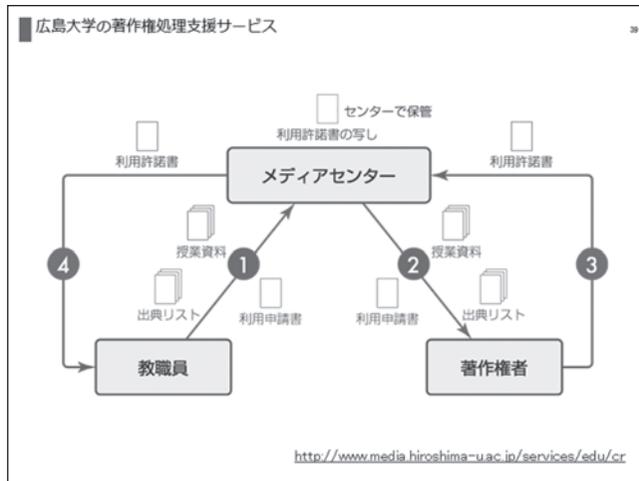


図 6

そのサイトに掲載されているものは、別サイトから転載されたものであり、著作権者が別にいるということが非常に多いためです。私たちは、その資料の著作権者が本当はどこの誰なのかということ进行调查しなければなりませんので、すごく手間がかかります。また、先生方がどこのサイトから転載してきたのかを全く記録していない場合は、Web ブラウザでキーワード検索や画像検索をして探すため、出典リストをきちんと作成するには膨大な時間がかかります。大変な作業ではありますが、広島大学ではこのような作業がコンプライアンスという観点からも非常に重要であるとされているため実施しています。2016年度の著作権処理支援件数は21件でしたが、完了までに3か月から4か月を要する案件もよくあります。3か月かかったものの、結局うまくいかなくて取り下げになった案件もありました。

このような著作権処理支援は、LMS に資料を掲載するときに先ほど申し上げた様々な問題をクリアにした上で LMS に教材を掲載して活用してもらうために始めました。ところが、実際は LMS 掲載のために支援を利用する人がいなくなってきています。なぜかという、1 件の処理にこれほど時間のかかるものを15回の毎週の授業で待ってられないからです。処理が完了したころには、もうその学期が終わっていることになるのです。さらに最近では4学期制になり、2か月ほどで授業が終わりますので、授業の資料に対して毎回チェックをしていると、おそらく、機能しないでしょう。

実際の授業における著作権処理支援も行っていますが、授業の資料をチェックする場合、著作権法にひっかかりそうな内容を削除したり、授業の映像を撮影する場合はほかしたりという処理が行われています。現在、多く扱っている事柄は、講演会や FD、SD など、授業ではないものへの著作権処理支援が中心です。

6. 著作権法改正の動き

6.1 これまでの内容の整理

これまでの話をまとめると図7のようになります。授業で他者の著作物を使用するためには、様々な制限があります。複製は著作権者の利益を不当に損ねない限りは問題がありません。スライドを投影する際は非営利の上映なので問題がないということになります。一方で、電子メールで資料を一括送信することや、授業録画の配信、LMSでの配信は著作者の許諾を得なければならない場合があります。しかしこのような状態では、教育の情報化が進まないという議論が文化庁文化審議会著作権分科会法制・基本問題小委員会でなされ、現在三つの問題が検討されています。

6.2 法律改正が検討されている三つの問題と改正時期

検討されている問題は、まず異時公衆送信、すなわち第35条2項の同時中継的な公衆送信以外の公衆送信です。一点目が授業の過程で必要になる公衆送信に関すること。二点目が教師の間での教材共有をする、もしくは教育機関の間での教材共有で公益性がある場合。三点目が、MOOCsやOCWなどオープンエデュケーションとして一般向けに公開する場合。これら三点に関しては、権利制限してもいいのではないかとという検討です。これらについて2015年の6月頃から議論が始まり、11回にわたって委員会が開かれ、これらの問題に関するまとめ案が作成されました。それがパブリックコメント募集という形で一般に公開されたのが2017年2月でした。募集時に文化審議会委員達の書いたレポートを公表し、それに対してコメントを募集するのですが、そのレポートが180ページもあり、第35条に関する内容だけでも37ページありました。パブリックコメントの募集内容は、まず異時公衆送信です。同時公衆送信ではない、例えばLMSに載せるような形の公衆送信も、権利者の利益を不当に損ねない範囲で補償金請求権付きで権利制限をしたらいいのではないかと、という報告書が出されました。補償金請求権付きというのは、権利制限で教育機関では無断で著作物を使用できますが、その代わりに、権利者が対価を請求した場合は

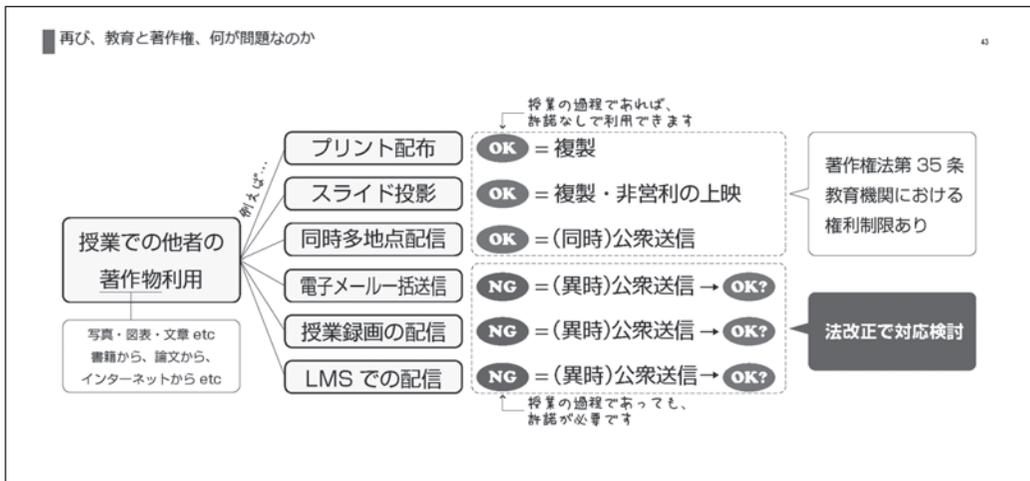


図7

支払を求められるというものです。教材共有と MOOCs に関しては、引き続き検討するとか、ライセンス環境の整備をしようということで、これらを権利制限することにはならなかったようです。

提出されたコメントは五十数件にのぼりましたが、小委員会の結論は最終的には変わりませんでした。つまり、異時公衆送信に対しては補償金請求権付きの権利制限をつけることとなりました。しかし、複製と同時公衆送信については、従来どおり補償金なしでの権利制限とし、教材共有、MOOCs に関しては権利制限は見送られました。これは審議会における結論のため、これをもとに法律がつくられ施行されることによりはじめて影響が出てきますが、その法律はまだできていません。実は10年前にも一度、第35条の改正が検討されたことがあったようで、そのときも法律ができませんでした。時間をかけて検討したにも関わらず法律ができないということは非常にダメージが大きく、今回まで検討されなかったようです。今回検討され一定の結果が出ているため、ぜひ法改正まで進めてほしいのですが、いずれにせよ、補償金制度に関する内容は法律には書かれませんが、その内容は、教育機関と補償金を受け取る権利者の団体との話し合いで決められますので、おそらく実際に適用されるのは、早くても2019年度からになると想定しています。

6.3 新しい法制度のイメージ

新しい法制度ができたときのイメージを私なりに考えてみました。授業の過程で異時公衆送信を活用したい大学機関であれば、おそらく学生1人当たり〇〇円という補償金をその団体に支払うことになるでしょう。そうすることでその大学の教員は、異時公衆送信で他者の著作物を権利者の利益を不当に害しない範囲で自由に使うことができるようになるはずですが、もちろん、補償金の支払いをしたくない人も存在するでしょうが、ある程度の補償金を払った上でLMSに資料を載せて、学生がそれを見ることができるようになるのであれば、教育の情報化の観点からもその方がもちろんよいと思います。

具体的な補償金額は不明ですが、新聞報道では数百円とありました。1人100円だとすると、広島大学の学生数は15,000人ですので年間150万円となります。これは、本学のLMSの保守費と同程度ですので、LMSのコストの一部といった考え方にもなってくるのかと思われます。

他には、教材の一般公開や、FD等において公衆送信を活用したいという場合が考えられます。その際にも様々な著作物をきちんと公開したいという場合はおそらく、包括ライセンスのようなものが用意されることを期待しています。例えば学内で授業以外でも使用してよいとか、学外に出してもよいとかいったライセンスです。そういう包括ライセンスを取れば、授業に関係のないところでも公衆送信が活用できる、つまり他者がつくった著作物をコピーして使えるようになります。

ただ、著作権などをあまり意識していない教員がもしいるとすれば、これらのような制度ができたとしても何も変わらないため、少し歯がゆい感じがします。どういうことかということ、これまでLMSに何も考えずに資料を掲載していた人が、補償金制度が適用されることで今まではグレーだったり違法だったりした状態が合法になるからです。

しかし、いずれにせよ補償金の問題は誰にでも関係することでしょう。公衆送信に対して授業に必要な範囲であれば補償金の枠内のため無料で使用できるという契約をすることになると思

ます。ここから何が起こるかという、その枠をはみ出した場合はお金を別に払う必要や、苦情を言われる可能性が出てきます。したがって先生方には、やはり第35条に関する複製の範囲や公衆送信についてよく理解していただく必要があります。そのためにも今から法律が改正されて、教育機関と権利者団体で話し合いが進んでいく中で、例えば公衆送信の多数とは学校の場合は何人までと具体的な内容が明示されるようになれば、理解しやすいと思われます。

6.4 使用者の理解の必要性

図8はLMSで資料を配付する場合に、どの範囲内であれば許諾が必要になるかを整理したものです。真ん中は授業の過程での利用とみなせる範囲で、上にあがるほど学生の人数が増えています。右側は利用形態が著作権者の利益を不当に害するなど、第35条の条件を満たさないような利用の場合です。授業の過程での利用の場合は、公衆送信になる人数までは、今のところ許諾なしに使えます。公衆送信になる人数もX人としか言えませんが、超えた場合、現在は許諾が必要ですが、許諾を不要にしようと議論をしている最中です。

著作権者の利益を不当に害する人数というのがおそらくあるはずで、そこを超えるとやはり許諾が必要なゾーンに入っていきます。もちろん、右側は最初から許諾が必要なゾーンですが、このような仕組みであることを、先生方は認識し、正しく扱うための知識を、持っていただく必要があります。

7. まとめ

権利者の人たちと教育機関が話をする中で、ヒアリングをしていると、権利者の人たちは「教育機関はめちゃくちゃなことをしている」と思っているようです。そのような現状を打開するためにも、FD等で取り上げ、啓発活動をし、こういうことを理解している教員が1人でも多くなるようにしていかなければなりません。一人一人の教員が理解していかなければ、今後、教育を行う上で困る状況になっていくと思います。

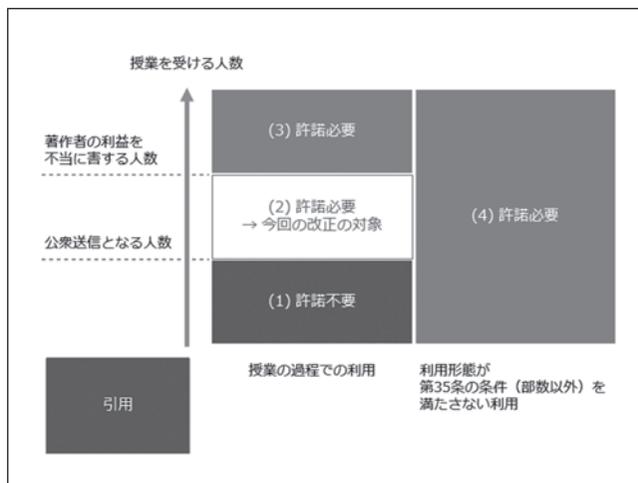


図8

私からの話は以上です。ありがとうございました。

※本講演会の資料は、以下の URL (SlideShare) にてご覧いただけます。

<https://www.slideshare.net/TakahiroSumiya/lms-77308708>

第7回高等教育推進センターSD講演会 講演「給付型奨学金の意義と目的」

日 時：2017年6月23日(金) 17:20～18:50

場 所：関西学院大学上ヶ原キャンパス 関西学院会館 翼の間

開 会 の 辞

平 林 孝 裕 (関西学院大学 高等教育推進センター長)

本日は、関西学院大学高等教育推進センターSD講演会にご参集くださり、心より感謝いたします。

ご講演に先立ちまして簡単にご挨拶させていただきます。私事で恐縮ですが、大学4年間、大学院5年間、当時は、日本学生支援機構JASSOの前身である日本育英会奨学金を受給しておりました。家庭の経済事情はかなり厳しいものがありましたので、実家を離れての学生生活は育英会の奨学金がなければ望みえず、政府による奨学金制度のおかげで今皆さんの前でお話ができているといっても言い過ぎではないでしょう。

しかしながら、私のエピソードも数十年前のことであり、奨学金事業の実際は大きく様変わりしています。私が受給していたころに比較して、今日では有利子貸与の奨学金の割合が大幅に拡大され、また私も恩恵を被った教育職や研究職への返還免除制度も廃止されています。そのような変化のある種のひずみとして奨学金の返還滞納がときに起こり、すでにマスコミにも取り上げられる事態ともなっています。

教育に必要な経費を誰がどのように負担するのか、個人なのか家庭なのか、また国や基礎的自治体なのか、この問いは、教育を個人の権利また公共の財産としてどう位置づけるかにも関わる難しい問題です。しかしながら、いま教育を受けようとしている一人ひとりが、それを受けることを躊躇するようなことになってはなりません。すでに文部科学省では「学生への経済的支援の在り方について」(中間まとめ)が平成25年に公表され、教育の経済的支援制度の在り方の見直しが進められています。その中で、大きな改革として「給付型奨学金」制度が導入され、日本学生支援機構法の改正が実現されました。平成29年度進学者よりすでに一部先行的に実施されているとのことですが、今後、この制度がどのように充実展開されるかは、学生の支援に携わるすべての教職員の関心でありましょうし、また、それを把握することは、大学独自に整備される奨学金・経済支援制度を設計する上で必須の条件かと思えます。

本日は、問題を考える上で最適の講師をお迎えすることができました。講師の川村匡様は、平成27年11月より文部科学省高等教育局学生・留学生課に勤務され、現在、奨学金政策を担当され

ています。本日は、お忙しい中を本学までお越しくださり、心より感謝いたします。この講演会が、現在の奨学金政策の動向、とりわけ給付型奨学金の意義や目的について、私たちが知見を深める有意義な機会となると信じております。簡単ですが、ご挨拶といたします。

講演「給付型奨学金の意義と目的」

川 村 匡（文部科学省高等教育局学生・留学生課 課長補佐）

皆様こんにちは、文部科学省高等教育局学生・留学生課の川村と申します。学生・留学生課は「留学生」という文言が付いていますが、学生支援と留学生施策の両方を行っております。私自身は学生支援の方で、主に奨学金を担当しています。先ほど平林センター長から最近の経緯も含めてご挨拶をいただきましたが、給付型奨学金は文部科学省としても日本学生支援機構としても、これまでは貸与型だけしかありませんでしたので、悲願の制度といえると思います。本日の講演会では、給付型の制度が初めてできるまでの経緯をご紹介します。

1. 奨学金制度の議論とその背景

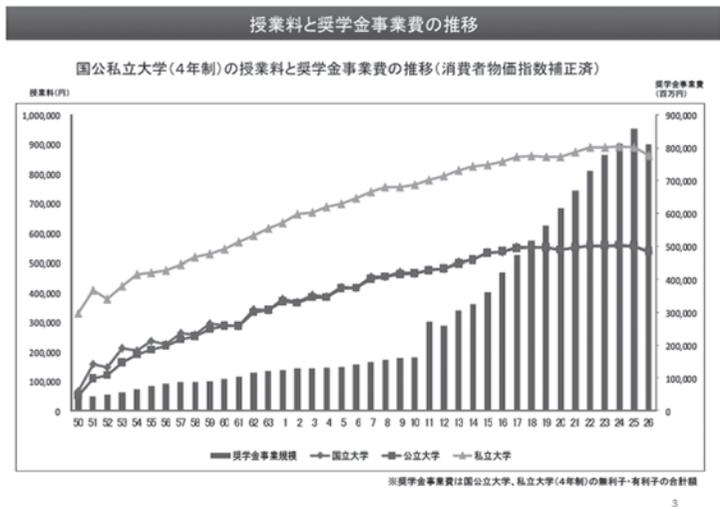
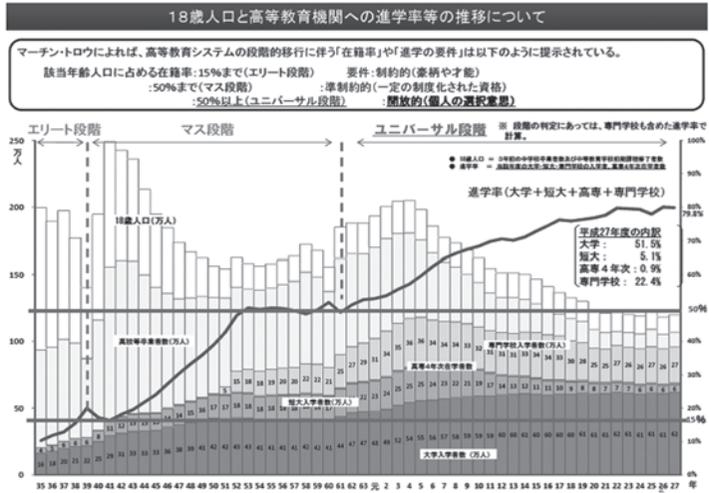
まず、資料1は18歳人口と高等教育機関への進学率等の推移を表にしたものです。マーチン・トロウの有名な、「エリート」「マス」「ユニバーサル」という段階に則して見てみますと、昭和35年から少しずつ進学率が上がってきています。15%までがエリート段階と定義されていますので、昭和40年頃にはエリート段階だったものが、高度成長とともに進学率が上がり、昭和53年、54年ぐらいには50%に達します。その後、少し踊り場のような時期がありますが、またその後も上昇し、今では専門学校も合わせた高等教育機関への進学率は約80%という状況になっています。大学だけで見ても51%、短大を合わせると56%、57%となり、高校を卒業して何らかの形で高等教育に進学する生徒は約8割に達しています。

次に、授業料と奨学金事業費の推移について見ていきたいと思います。（資料2）

まず、授業料の推移は折れ線グラフですが、消費者物価指数で補正されています。国立大学、私立大学ともにずっと右肩上がりになってきています。理由は色々あるかと思いますが、高度成長に伴って様々な物価が上がってきました。大学の授業料は、その中でも相対的に言うとかかなり上がり幅が大きいものになっています。

一方、奨学金の事業規模は棒グラフで表されています。ずっと上がってきてはいますが、平成11年を境に急激に事業規模が増えました。これは、有利子奨学金で「きぼう21プラン」というのが作られ、これによりかなり拡充されたためです。現在、有利子というネガティブなイメージもありま

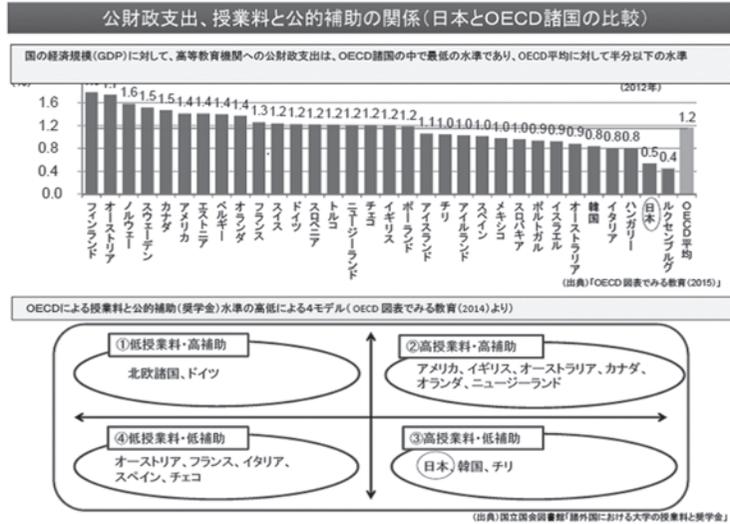




すが、日本の有利子奨学金はかなり利率が低く設定されてきました。また、当時は奨学金の利用者数に制限があり、奨学金を借りられずに進学を諦めている子供たちが出ていました。そのような子供たちがさらに増えそうだということもあり、奨学金の事業規模を拡大させる前提で予算は増やされてきました。実際に、授業料は年々高くなり、進学率も上がってきたわけですが、これらは奨学金によって支えられてきたとも言えると思います。

最近の推移についてももう少し詳しく見てみますと、平成28年度の実績では、有利子奨学金が7,600億円、無利子奨学金が3,200億円ですから、約7対3の割合で有利子奨学金が多くなっています。最近では無利子奨学金の割合を増やしてきています。

なぜ奨学金が増えてきたかというのは、公財政支出、授業料と公的補助に関係があります。(資



資料 3

料 3) これは OECD 諸国で、国の経済規模に対する高等教育への公財政支出の割合を表にしたものです。平均は1.2%ですが、日本は高等教育の公財政支出が0.5%でずっと最下位でした。ルクセンブルグが入ってからは下から 2 番目になりましたが、他国に比べて格段に低くなっています。

各国の授業料、それからその補助の状況をまとめた 4 象限は資料 3 の下にありますが、日本は授業料が高くて補助が低いというカテゴリに位置づけられています。韓国とチリもこのカテゴリに入っていますが、韓国では現在給付型奨学金を増やしていて、チリでも給付型奨学金が作られましたので、日本だけが取り残されています。

こういったことは国会でも取り上げられ、特にその中でも注目されたのが給付型奨学金の有無、授業料の有償・無償でした。(資料 4) OECD 諸国で給付型奨学金が無いのは日本とアイスランドだけです。ただし、アイスランドについては、授業料が完全には無償ではありませんが、ほぼ無償ということで、授業料も高く給付型奨学金が無い国は OECD 諸国の中で日本だけになります。

先進国で見えますと、アメリカ、イギリスの授業料は高いですが、ドイツ、フランスの授業料はほぼ無償です。そうした中で、給付型奨学金はアメリカ、イギリスともにあり、特にアメリカのペル奨学金は非常に大きな規模です。ドイツとフランスも、給付の奨学金は低所得者向けですが有り、受給者の割合もかなり高くなっています。このような現状から、他国と比べて日本の奨学金制度は遅れているという指摘が以前からされてきました。

学校段階別で見たのが資料 5 です。これは公財政と私費の負担割合をグラフにしたものですが、実は、日本の初等中等教育については93.0%で、OECD 平均より公財政支出は少し高いということになります。逆に、就学前教育と高等教育の私費負担が重いというのが日本の特徴で、高等教育については私費が約65.5%です。これには歴史的な経緯として、日本の高等教育の発展は私学に支えられてきたこともあり、家計が費用を負担して高等教育の進学が進められてきたと

OECD諸国における国による給付制奨学金及び授業料について

給付型奨学金制度がない国

日本及びアイスランド

授業料が無償でない国

日本、アイスランド(※)、アイルランド、アメリカ、イスラエル、イタリア、イギリス、オーストラリア、オランダ、カナダ、韓国、スイス、スペイン、チリ、ニュージーランド、ハンガリー、フランス(※)、ベルギー、ポルトガル、メキシコ、ルクセンブルク

(注:※の国は、授業料ではなく、登録料等の名目で年間数万円程度の金額を徴収する仕組みをとっている)

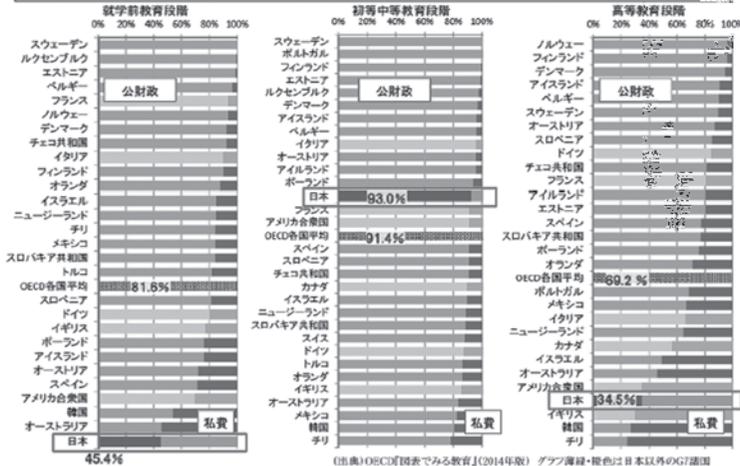
諸外国における授業料と主な給付型奨学金事業				
	授業料	主な給付型奨学金事業	一人当たりの年間平均受給額	受給者割合
アメリカ	63万4千円 (州立大学) 193万1千円 (私立大学)	ペル奨学金	46.5万円	48%
イギリス	157万1千円	給与奨学金	最大59万円	49%
ドイツ	無償	連邦奨学金	75万円 (うち給付は半額)	25%
フランス	1万8千円	一般給与奨学金	最大78万円	35%

出典: 国立国会図書館「諸外国における大学の授業料と奨学金」
文部科学省「諸外国の教育統計 平成27年版」

資料4

(3) 各学校教育段階別の公私負担割合 (2011年)

教育段階別で比較すると、初等中等教育段階では他のOECD加盟国と同様の水準である。前教育段階と高等教育段階では、OECD加盟国と比べ公費負担の割合が低い。

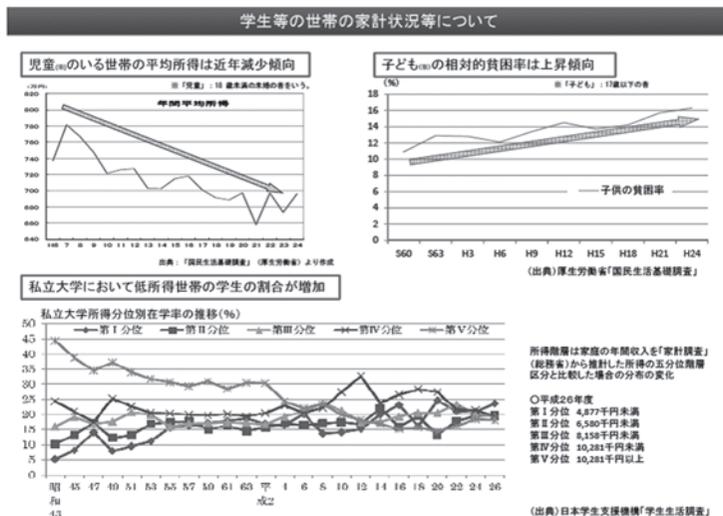


資料5

いう事情があります。

2. 給付型奨学金への期待

資料1にありましたとおり、進学率が低い間は私費負担が多くても裕福な家庭からは進学が可能でした。たとえ進学ができなかったとしても、高校卒業後にはきちんと職業に就くことができました。しかし、最近はそうではなくなってきています。(資料6)



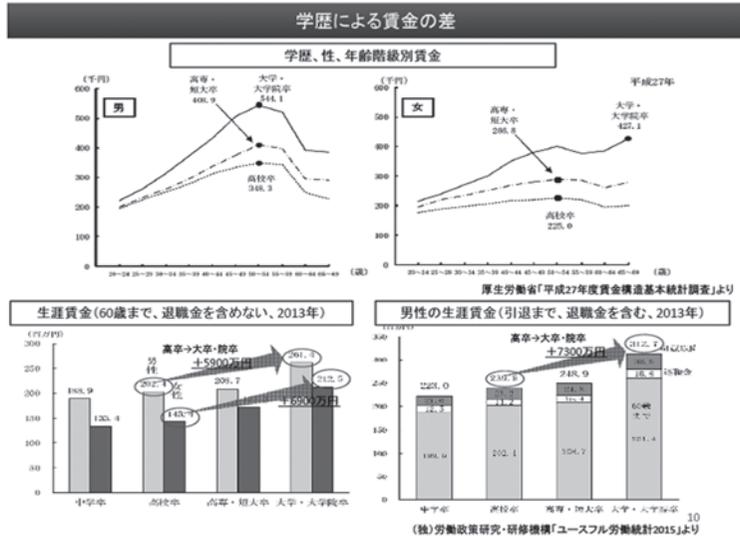
資料 6

まず、進学率が上がる中で、児童のいる世帯の平均的な所得はここ10年ぐらい減少傾向にあります。また、子供の相対的貧困率は上がってきていますので、ある種の格差が開いてきていることとなります。そうした中で、私立大学生の世帯所得分位別在学率の推移が資料6の下にあります。第Ⅰから第Ⅴ分位の分布で、Ⅴが高所得、Ⅰが低所得です。昭和43年頃は高所得の第Ⅴ分位が45%を占めていましたが、これがずっと減少傾向にあり、直近の平成26年度のデータでは、高所得の家庭からの学生が一番少なくなっています。逆に第Ⅰ分位の学生が一番多く、かなり家計が厳しい状況の中でも進学をしてきているということがデータから読み取れます。

私立大学において低所得世帯の学生の割合が増加している背景には、高卒後の就職者数自体が減ってきていることが理由の一つとしてあげられます。知識基盤社会の進展や大学卒の人材需要が高まってきたことはもちろんあると思いますが、高校卒就職者が減少する中で大学に進学をするというのが将来的な収入の点で優位性があるからです。

これを説明するのが次の資料7です。学歴別の所得を表にしたもので、男女で分けています。大学・大学院卒と高校卒を比べると、やはり学歴が高い方が給料は高いというのがデータ上からも明らかです。生涯賃金で比べますと、高校卒と大学・大学院卒の間では、男性で5,900万円、女性で6,900万円の差があり、男性では退職金まで含めると7,300万円ぐらいの差が出ています。こうした中で、やはり高等教育に進学をするというのは非常に意味を持っていると言えると思います。

一方、授業料がずっと上がってきているということが、高等教育の費用負担感を高めてきています。内閣府による「子ども・子育てビジョンに係る点検・評価のための指標調査(平成24年度)」によると、子育てや教育にお金がかかるということが、理想の子供を持たない理由のうち最も大きな理由となっています。その中でも、大学等高等教育機関段階の学校教育費の経済的負担が最も大きく、高等教育費が少子化を進める一つの要因になっているのではないかということが示されています。高等教育費の負担軽減は、機会均等だけではなく、少子化の解消にもつながるので



資料7

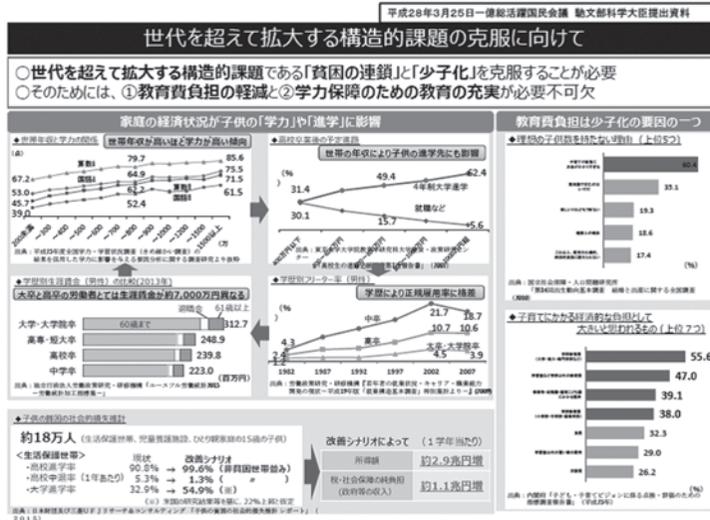
はないかと最近言われてきています。

一方、財務省が作成した財政関係基礎データからは、社会保障負担率と租税負担率を合わせて国民負担率を OECD 諸国と比較すると、日本の国民負担率は40%程度で、税金や社会保険料の負担が日本は諸外国に比べると軽いという現状が読み取れます。また、国税庁のホームページには、日本の租税負担率は OECD 諸国に比べて低くなっているデータが掲載されています。所得税は同程度ですが、日本の場合は一般消費税の負担がかなり低くなっているためです。こうした中で、給付型奨学金の導入が昨年の通常国会で議論されてきました。

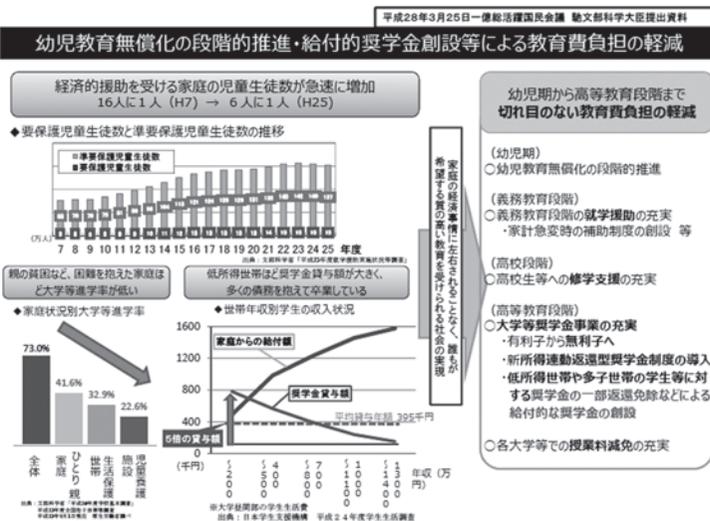
平成28年1月に当時の馳文部科学大臣が質問を受けた際、給付型奨学金について検討していきたいという前向きな答弁をされました。その後も馳大臣がこのような答弁を何回かされ、給付型奨学金が国会で取り上げられることが増えていきました。

そうした中、「一億総活躍」という政府の方針が示されました。一億総活躍社会の実現に向けてということで、馳大臣が3月25日にプレゼンテーションをしたのが資料8と資料9です。資料8は世帯年収が高いほど成績が良いというデータや4年制大学への進学率が高いというデータです。また、大学卒は高校卒よりも非正規になる確率が低いというデータもあり、結果的に年収差が出ることを説明しています。こういった子の世代が親になり、その子供がまた年収差によって成績に差が出てくるという負のスパイラル、格差が拡大するスパイラルというのが現実として起こりつつあるという懸念のもとにプレゼンテーションは行われました。この流れで、給付的奨学金の創設による教育負担の軽減というものが打ち出されました。この時点ではまだ給付型奨学金をつくるという方針は整っておらず、馳大臣の思いが示された結果となりました。

資料9にある左下の2つのデータでは、家庭の状況別で高等教育への進学率が随分異なっています。全体が73%であるのに比べ、ひとり親家庭、生活保護世帯、児童養護施設については進学率が非常に低くなっています。また、世帯年収別の学生の収入状況を分析してみたところ、当然



資料 8



資料 9

ですが世帯年収が低いほど家庭からの給付額が低くなっています。それを何で埋めているかというと、奨学金の貸与であることがわかります。平均の貸与額は年間40万円程度ですが、年収が200万円以下の世帯は、その倍の80万円を借りています。卒業した時点でこれを負債として抱えなければなりません。このような現状を踏まえ、馳大臣は高等教育段階では給付的な奨学金の創設が必要ではないかと訴えたのでした。

その後、4月には、自民党や公明党から給付型奨学金の創設に関する提言が安倍総理大臣に提出されました。

次年度予算要求は、例年6月に骨太の方針や成長戦略が閣議決定され、その方針を反映して行

われます。これが毎年のサイクルですが、この年は一億総活躍の方針が重要な位置づけとなっていました。一億総活躍国民会議では「ニッポン一億総活躍プラン」(案)について議論が行われ、給付型奨学金についても同世代内の公平性や財源などの課題を踏まえ検討を進め、本当に厳しい状況にある子供たちへの給付型支援の拡充を図るということが示されました。ただし、原案では検討するとはありましたが、創設するとまでは盛り込まれませんでした。しかし、その後の与党との調整の中で、ニッポン一億総活躍プランの策定に当たって給付型奨学金の創設を盛り込むよう決議文がまとめられ、6月2日に閣議決定されたニッポン一億総活躍プランには、「創設に向けて」検討を進めるという、原案には盛り込まれなかった文言が入ることになりました。

この後、8月2日の「未来への投資を実現する経済対策」で、給付型奨学金については平成29年度予算編成過程を通じて制度内容に結論を得、実現するという方針が示されました。これで給付型奨学金の創設が確定したわけですが、制度をどうするかということは12月までの予算編成の過程で決めていくことになりました。

3. 給付型奨学金制度の設計

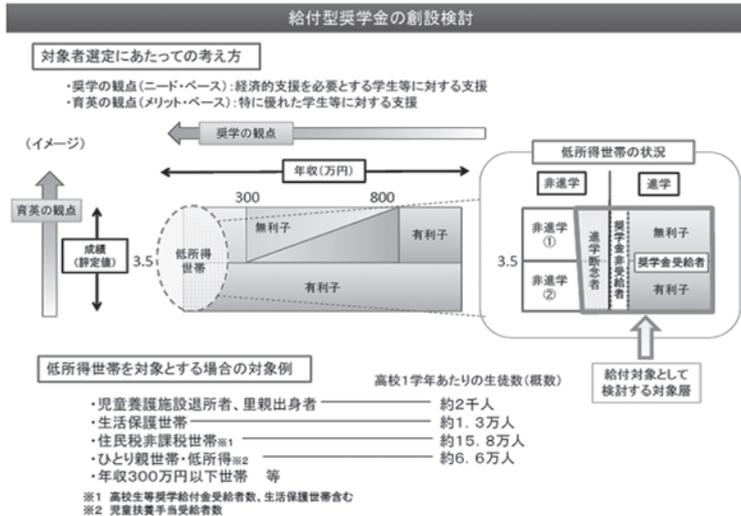
制度設計に当たっては、文部科学省に有識者会議も立ち上げましたが、難しい問題がいくつもありました。対象者の選定については、所得基準、成績基準はどうするのか、誰が選ぶのか、また給付額はいくりにするのか。その他にも、同世代内の公平性、高校卒で働く人との公平性をどのように考えるのか。そして、財源をどうするか等、非常に難しい問題が山積していました。

給付型奨学金創設検討の基礎的情報は資料10のとおりです。まず奨学金については、奨学の観点と育英の観点があります。「対象者選定にあたっての考え方」は、奨学金を現在借りている人の世帯年収と成績を縦と横にとったものですが、年収が低くて経済的に厳しい人に与えるのが奨学の観点、成績が優れている人に与えるのが育英の観点です。無利子奨学金については3.5という成績基準があります。それを上回った上で、年収基準については家庭の状況等に応じて800万円ぐらいまでの方が借りられます。その他の方は有利子になりますが、有利子でも1,100万円ぐらいの上限はあります。

この中でどういった方を給付型奨学金の対象にするかというのが一つの論点になりました。厳しい低所得世帯の方について、成績基準をどのように設定して対象にするかということです。その主な対象者の人数規模は資料10の下にあります。1学年当たりで児童養護施設退所者、里親出身者が約2千人、生活保護世帯は約1.3万人、非課税世帯は約15.8万人、ひとり親世帯が6.6万人です。進学率を掛ける必要がありますが、この現状を前に対象者についての議論が始まりました。文部科学省に有識者を立ち上げ、また自民党と公明党でもそれぞれプロジェクトチームが立ち上がりました。

予算編成過程の中で、与党両党や財政当局との折衝・調整を経て、政府の給付型奨学金の制度設計が出来上がりました。月2～4万円、国公立・私立、自宅・下宿で差をつけるというのが最終的な政府案でした。児童養護施設の対象者には、入学金相当額として一律で24万円を給付することになりました。

これが最終的な政府の予算案になりましたが、予算の見通しが立っただけでは制度運用はできません。政府は、今年の1月31日に、それまでは「貸与」しかなかった日本学生支援機構の目的



資料10

と業務に「支給」を加える法改正案を閣議決定しました。そして、3月31日に法律が改正され、給付型奨学金が出来上がりました。

具体的な制度の内容は資料11、資料12のとおりです。平成29年度からの先行実施については、私立大学の自宅外生と児童養護施設の退所者等が対象者です。成績が一定以上ある方で、私立大学の自宅外生の所得基準は住民税非課税世帯、給付月額額は4万円。児童養護施設退所者の給付月額額は国公立が3万円、私立大学は4万円です。

平成30年度から本格実施の際には高校の予約採用で採用することになり、各校がガイドラインを作り推薦することになりましたので、成績基準については設けられませんでした。人数は各校の奨学金の貸与実績に基づいて割り振ることにし、何人推薦できるかという上限は先にお知らせし、5～7月にかけて推薦する生徒を選び学生支援機構に推薦する仕組みです。

おおよその予算額は、平成29年度は約2,800人で15億円です。本格実施後の一学年あたりの対象規模は2万人で約220億円ですが、これは非課税世帯の奨学金受給者4.5万人の半数程度となっています。

奨学金については、これ以外にも大幅な拡充が図られました。給付型は2万人ですが、無利子奨学金についても、世帯年収の低い方については成績基準を実質的に撤廃することになりました。また、残存適格者といって、無利子の基準を満たしているにもかかわらず予算の制約で借りられなかった人がいたので、そういった方も借りられるように奨学金の金利を今の金利基準に照らしてほぼ無利子化することになりました。さらに、無利子奨学金ですが、所得に応じて返還月額が変わるといふ所得連動返還型奨学金制度が導入されました。

以上が、平成27年11月に私が学生・留学生課に着任してから今年3月までの奨学金の経緯です。

大学等奨学金事業の充実

～平成29年度予算案及び文科科学省給付型奨学金制度検討チームまとめ～

給付型奨学金制度の創設

- ✓ 経済的な理由で進学を断念せざるを得ない生徒の進学を後押し
- ✓ 特に経済的に厳しい者(私立自宅外生、児童養護施設退所者等)を対象に29年度から先行実施。本格実施は30年度から。
- ※ 進学後の学業状況を毎年度確認し、学生の努力を促す仕組みを導入
- ※ (独)日本学生支援機構に基金を造成して制度を安定的に運用

無利子奨学金の大規模な充実

- ✓ 非課税世帯学生について、成績基準を実質的に撤廃
給付対象者以外の進学者も、無利子奨学金の貸与対象に(約2万人)
- ✓ 貸与基準を満たしているにもかかわらず、貸与を受けられなかった者(残存適格者)を解消
予算上の制約から貸与できなかった者が約2.4万人(18年度)
- ✓ 卒業後の所得に応じた返還月額を設定できる
所得連動返還型制度を導入 最低返還額は2千円から



対象	私立自宅外生	児童養護施設退所者等	大学、短期大学、高等(4・5年)専門学校(学生・生徒) (高校3年次に入学)
給付基準	【学力・実質】 十分に満足できる高い学習成績を収めている	【学力・実質】 大学等における学習に意欲があり、進学後に得た学習成績を取った見込み	【学力・実質】 各高校等が定める基準に基づき推薦(成績基準の目安等はガイドラインを作成) ※以下のいずれかの要件を満たす者のみ推薦 ①十分に高い学力を認め、学習成績が優れている ②新科目以外の学校活動等で大活躍した成果、教科の学習で高い満足度を成果報告している ※社会的実情を必要とする学生への配慮
【要件】 住民税非課税世帯	—	—	【要件】 ・住民税非課税世帯
給付月額	4万円	①国公立3万円 ②私立4万円	①国公立(自宅) 2万円 ②国公立(自宅外) 3万円 ③私立(自宅) 3万円 ④私立(自宅外) 4万円 ※児童養護施設退所者等には2人1人単位で月額24万円を別途給付 ※国立で授業料減免を受けた場合は減額

予算額・対象規模

<平成29年度所要額(給付型奨学金)>

区分	給付人員	所要額
給付型(先行実施時)	約2800人	15億円
※ 本格実施後の予算規模(予定) 約220億円		

<対象規模(一学年あたり)>

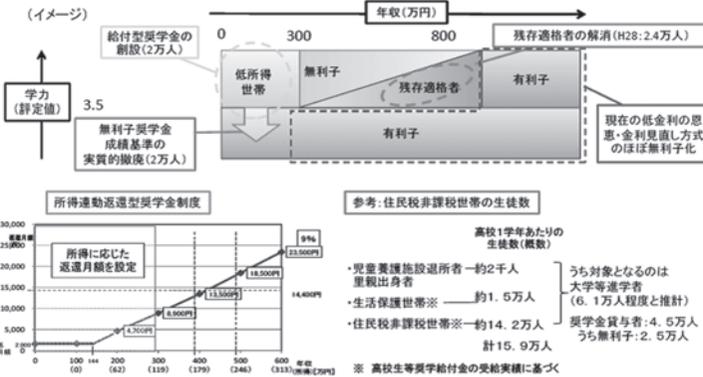
給付型奨学金	無利子奨学金
進学者 2万人【新規】※ (本格実施時)	進学者 15.1万人 (平成28年度10.7万人)
※ 給付型の対象規模は非課税世帯の奨学金受給者4.5万人の半数程度	

【給付型奨学金の学校推薦枠の割り振り方法】
省高校等に1人を割り振った上で、残りの枠の数を各高校等の非課税世帯の奨学金貸与者数に基に配分

資料11

大学等奨学金事業の充実について

意欲と能力のある学生等が、経済的理由により進学等を断念することがないよう、
・給付型奨学金の創設
・低所得世帯の子供たちに係る無利子奨学金の成績基準の実質的撤廃
・無利子奨学金の貸与人員の増員(残存適格者の解消)
・「所得連動返還型奨学金制度」の確実な実施
など、大学等奨学金事業の充実を図る。



資料12

4. 質疑応答

ここからは、皆様から事前にいただきましたご質問に回答させていただきます。

まず、「給付型奨学金は希望者の何割に当たるのか」ということですが、一学年あたりの対象規模は2万人に設定されました。先ほど申し上げたとおり対象を非課税世帯に限りませんでしたので、その中で大学に進学する人はおよそ6万人ぐらいです。この6万人が全員給付を希望したとすると、そのうち3分の1の方が受け取ることができます。

次に「休学・退学した場合の取り扱い」については、基本的には渡し切りですが、休学・退学に正当な理由がない場合についてはその年に給付した金額については返還を求める可能性があります。

また「貸与型奨学金は残るのか」は、貸与型奨学金はこれまで通り残りますが、無利子が増え、より充実した制度として残ることになります。

「大学入学後の在学採用」については、今回の給付型奨学金は高校からの進学を後押しするというのが目的ですので、入学後の採用はありません。これまでも貸与として緊急採用がありましたが、当面はその貸与をご利用いただくこととなります。

「大学院の奨学金（返還免除含む）はどうなるのか」は、今回は学部だけに導入しましたので、返還免除を含めて大学院は従来どおりの奨学金制度が残ります。

「今後の展望」については、給付型奨学金は法律の中で5年後に見直すという規定が置かれています。よって、5年間はこの形で運用するのが現時点での政府のスタンスです。ただし、国会の附帯決議で拡充を図るべしとも言われていますので、財源の問題もありますが、今後拡充されることがあるかもしれません。これはこの後でお話する無償化とも関係があります。

5. 大学無償化

以上のとおり、給付型奨学金はおおむね一段落することができました。現在ホットトピックになっているのが「大学無償化」です。これは自民党でも検討することになっていますが、5月3日の安倍自由民主党総裁のメッセージで、「義務教育制度、普通教育の無償化は、まさに戦後の発展の大きな原動力となりました。」「70年の時を経て、社会も経済も大きく変化した現在、子供たちがそれぞれの夢を追いかけるためには、高等教育についても全ての国民に真に開かれたものとしなければならないと思います。」ということが示されました。

ぜひ皆さんにもお考えいただきたいと思いますが、高等教育の無償化をすると授業料はかからなくなりますが、一方で何らかの財源が必要となるため国民が負担しなければなりません。

最近新聞紙上でも話題となっていますが、有識者の間でも様々な賛成意見、慎重・反対意見があります。賛成には、機会の平等化、貧困対策、少子化対策に加え、生涯学習の推進にも重要という意見が出ています。他にも、消費の刺激効果、進学率上昇による国民所得の増加もあります。さらに、国際人権規約も批准しており、政府も漸進的無償化を目指すことになっていますのでそれにも資するという意見もあります。

一方の反対には、一律無償化は所得逆進性があり低所得世帯への支援拡充で対応すべきというのがあります。高所得の家庭の子供までなぜ無償にするのか、それは所得逆進的ではないかという意見です。また、誰もが大学に行く必要はないという考えもあります。そして、高校卒で就職する人との不公平感があるという問題です。その他にも、質の低い大学の延命ではないか、大学は必ずしも社会に求められる学べる場になっていない、無償化は高等教育の質の向上に役に立たないという意見もあります。幼児教育や高校教育の無償化の方が先ではないかという順序の問題、無料であれば留年を続けるというモラルハザードに対する懸念、大学に対する介入が強まるのではないかという意見も出ています。

日本の高等教育は親がその費用を負担するというのが基本的な考え方になっていて、それが支

持されてきました。ただし、これは世界的な考え方ではなく、ヨーロッパの大陸系では社会が負担をして税金で賄い無償にするという考え方です。アングロサクソン系では、奨学金を借りて個人が負担するという考え方に立っています。確かに、親負担というのは進学率が低く、一部の裕福な層が進学するという考え方のもとでは機能していたと思います。しかし、現在のように進学率が上昇し、低所得世帯からも進学をしないとかなかなか将来を見通せないという社会状況になってきている中では、親負担から本人負担、もしくは社会負担に転換していく必要があるのではないかとというのが今の議論です。

6. 大学職員に期待すること

最後に、「大学職員に期待すること」をお尋ねいただいていたので、私なりの考えを述べさせていただきます。

私も大学職員を2年半経験させていただきましたが、特に国立大学では、これまで先生方の教育研究を円滑に進めるためのお手伝い、サポート、補助という位置づけが強かったと思います。しかし、職員はルーティン業務だけではなく、経営のプロフェッショナルとして経営に参画をし、企画、立案、そして実行していくということで執行部を補佐していくことがますます求められてきているのではないかなと感じています。科学技術の予算でも言えることですが、個人の先生方の研究力だけでなく、全学としてどうしていくのかという方針が求められる中で、それを担えるのはやはり職員ではないかなと私は思います。

また、データと学外のステークホルダーの動向を踏まえた業務遂行が大切だと思います。つまり、IR (Institutional Research) です。色々な学生や卒業生のデータ、先生方の論文データをベースに、この先の物事を考えていかなければいけないのではないのでしょうか。また、自治体とか政府、保護者の方もそうですが、学外のステークホルダーのご意見をきちんと聞くことも大切です。この2つを意識的に取り入れて経営に活かしていくことが必要ではないかなと感じています。

そして、卒業生からの信頼を得る大学づくりです。私が最近思いますのは、自分が受けた大学の教育に対してあまり良い印象を持っていない人が多いということです。「大学で何を学んできたのか」と問われたときに、「大学では遊んでいた」と回答される方が多くいるように感じます。そうした方々がマジョリティーとなると、高等教育投資の充実に向けて合意形成していくのがなかなか難しいのではないかなと感じています。私が職員の方にはお願いしたいのは、教員の方々と一緒になって、卒業生から「今があるのは厳しかったけれども大学でしっかり学べたから」という感謝や信頼の気持ちを持たれるような大学にしていってほしいということです。

以上で私の講演を終了したいと思います。ご清聴ありがとうございました。

そ の 他

OTHERS

『関西学院大学高等教育研究』 投稿要領

(2016年 5月12日改正)

(2013年11月28日改正)

(2011年 1月14日制定)

〈投稿要領〉

1. 本学の高等教育研究に関する専任教員等の業績を発表する目的をもって「関西学院大学高等教育研究」(以下「紀要」という)を刊行する。
2. 掲載内容の区分は、研究論文、研究ノート、実践研究報告とする。
3. 掲載の可否および掲載順序は紀要委員会にて決定する。
4. 執筆有資格者は原則として本学専任教職員および任期制教員とする。
5. 原稿は原則として日本語あるいは英語を用いて作成する。
6. 原稿は原則として以下の作成要領により、ワープロソフトによって作成する。

〈作成要領〉

1. 原稿はA4版用紙を使用し、横書きとする。
2. 原稿は原則として15ページ以内とし、和文は1ページ1,400字(40字×35行写真・図表等含む)、欧文は1ページ3,440字(80字×43行写真・図表等含む)とする。
3. 要旨は必ず作成する。(和文は600字以内、欧文は1,500字以内)
4. 使用漢字は常用漢字を、仮名づかいは現代仮名づかいを原則とする。数字は原則として算用数字を使用する。ただし、特殊な文字、用語ならびに記号の使用については紀要委員会に相談する。
5. 外国人名、外国地名は原語を用いるほかは、文中の外国語は活字体で表記し、なるべく訳語をつける。
6. 参考文献(図書および雑誌)は本文の最後に一括して次のとおりに記載する。
著者名、発行年、論文名、図書・雑誌名、出版社
7. 抜き刷は単著の場合は30部、共著の場合は60部までを無料とし、超える部分は執筆者の負担とする。
8. 原稿はWord又はテキスト形式で作成し、メールに添付して提出する。
9. 校正は原則として2校までとする。
10. 掲載された論文の著作権は関西学院大学高等教育推進センターに属する。
11. 掲載された論文等は、原則として電子化し、関西学院大学リポジトリ等を通じてコンピュータ・ネットワーク上に公開する。
12. 執筆代表者は、執筆者の意図しない研究不正(盗用、二重投稿、参考文献引用の明示漏れ等)を防ぐために対策を講じることとする。

以上

執筆者紹介（掲載順）

木本 浩一	関西学院大学ハンズオン・ラーニングセンター教授
田邊 信	関西学院大学国際教育・協力センター准教授
阿部美恵子	関西学院大学日本語教育センター准教授
藤原由紀子	関西学院大学日本語教育センター言語特別講師
阪上 彩子	関西学院大学国際学部日本語常勤講師
Ryan W. Smithers	関西学院大学言語教育研究センター常勤講師
Scot Matsuo	関西学院大学言語教育研究センター常勤講師
豊原 法彦	関西学院大学経済学部教授
中野 康人	関西学院大学社会学部教授
田 禾	関西学院大学経済学部教授
中尾 正広	関西学院大学教育学部教授
江原 昭博	関西学院大学教育学部准教授
志甫 啓	関西学院大学国際学部教授
中村 洋右	関西学院大学高等教育推進センター事務長補佐
清水 裕士	関西学院大学社会学部准教授
三浦 麻子	関西学院大学文学部教授
稲増 一憲	関西学院大学社会学部准教授
小川 洋和	関西学院大学文学部教授
時任 隼平	関西学院大学高等教育推進センター専任講師
佐永田千尋	関西学院大学高等教育推進センター書記

Kwansei Gakuin University Researches in Higher Education

vol.8 CONTENTS

Part 1 Articles

Papers

Hands-on Learning : Reflection of “Introduction to Social Inquiry” Koichi Kimoto

Goals and Outcomes of Japanese Students Participating in Student Exchange Programs
Shin Tanabe

Research Notes

Comprehensive Research on Learning Supporters in Japanese Language Classrooms
Mieko Abe, Yukiko Fujiwara

Reports

A Report on Using Classroom Debate in JFL Oral Classes
Ayako Sakaue

The Creation of Documentaries Through Project-based Learning for English Education
Ryan W. Smithers, Scot Matsuo

Study on Methods of Learning Managements and Educational System Using Handwriting
Material Reader with OCR Function
Norihiko Toyohara, Yasuto Nakano, Den Ka, Masahiro Nakao,
Akihiro Ehara, Kei Shiho, Yosuke Nakamura

Multilingual Version of Free Statistical Software HAD
Hiroshi Shimizu, Asako Miura, Kazunori Inamasu, Hirokazu Ogawa

Research on Usage of ICT in Project Based Learning
Jumpei Tokito, Yasuto Nakano, Chihiro Saeda

Part 2 Documents

Lecture Notes

The Key Points of Copyright Issues while Using LMS Takahiro Sumiya

The Meaning and Purpose of Grant-type Scholarship Scheme Tadashi Kawamura

CENTER FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION

Kwansei Gakuin University

2018