

関西学院大学高等教育研究

第13号

2023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13号 2023

目 次

第1部 論 考

研究論文

- Analysis of Proctored and Unproctored Online Assessment in Japan
..... Kane Linton, Mark Donnellan, Troy Rubesch 1

研究ノート

- コロナ禍におけるフィールドワークを導入した授業デザインに関する事例研究
—オンライン活用の工夫—
.....小田部進一 13

実践研究報告

- 総合的な高等教育マネジメントに資するSD実質化の実践的研究
—学生支援の募金活動「Show our MFS Project」を通じて—
.....江原 昭博、佐々木靖典、白坂 建、久保田健介、
林 晋太郎、八木 寛人、池部 雅崇 29

- 反転授業を導入したアカデミック・ライティング授業における
動画教材に対する学生の理解度と文章表現力の関連に関する調査
.....三井 規裕、野瀬由季子、福山 佑樹、西口 啓太、時任 隼平 55

- プロジェクト学習において目標言語はどのように使用されるか
—日本語初級授業での実践を通して—
.....浅津 嘉之 67

- ロールプレイ学習におけるアノテーションソフトを活用した
相互評価の実践的研究
.....荻田 朋子 79
-

第2部 記 録

講演会

- 第14回高等教育推進センター主催FD・SD講演会・
2021年度新任教員研修講演会
教育の継続的改善とIRの役割.....小湊 卓夫 93

- 第18回高等教育推進センター主催FD講演会
大学の授業と著作権・個人情報保護.....武田 俊之 123
-

その他

- 『関西学院大学高等教育研究』投稿要領..... 141

第 1 部
論 考

PART 1
ARTICLES

研究論文

Analysis of Proctored and Unproctored Online Assessment in Japan

Kane Linton (Faculty of Engineering)

Mark Donnellan (Kindai University)

Troy Rubesch (Baika Women's University)

Abstract

Technology has provided ample opportunities for progressive approaches towards all facets of classroom management and pedagogy. Thus, the classroom has changed in multiple ways. This has been accelerated by a shift to online education in response to the global COVID-19 pandemic which prompted an immediate and unprecedented restructuring of learning in the form of Emergency Remote Teaching (ERT). This extended to the realm of assessment and testing, with institutions and educators looking for the best and most efficient ways to implement testing in this new and unprecedented situation. This paper investigates two forms of online assessment using an unpaid testing platform that was widely used in ERT throughout the pandemic. Firstly, proctored online assessment where the students and the instructor (proctor) are in the same physical location with students taking the test on their own personal computer. Secondly, assessment conducted in a completely virtual and unsecured environment where the students and teachers are not in the same physical location. In this small-scale pilot study, students at a university in Western Japan responded to a survey comparing their perceptions of these kinds of testing. The results suggest that students perceive online assessment to be a valid part of their education but feel that cheating may be an issue. In concluding the paper, the authors propose that unproctored online assessment can be useful and have merit for low-stakes tests. Furthermore, the authors also present several relevant features to be considered for any follow-up research projects into the topic of proctored and unproctored testing in Japan.

Introduction

Online assessment is an area that had gained prominence and significant attention prior to the start of the COVID-19 pandemic in early 2020 (Butler-Henderson & Crawford, 2020; Cakrawati, 2017). However, the advent of the pandemic caused a seismic shift to online learning predominantly in the form of ERT (Hodges et. al, 2020). As is widely known, institutions,

instructors, and students were hugely underprepared for this sudden shift and teachers and the lack of preparedness to administer online tests was no exception. Both institutions and instructors lacked the knowledge and resources to conduct rigorous online assessment, and many turned to unpaid and unproctored online assessment.

The area of unproctored online assessment remains largely unexplored. Hence this paper investigates two forms of online assessment using an unpaid testing platform that was widely used in ERT throughout the pandemic. Firstly, proctored online assessment where the students and the instructor (proctor) are in the same physical location with students taking the test on their own personal computers. Secondly, in a completely online and unsecured environment with students joining a Zoom meeting in a location of their choice such as their homes or a suitable space on campus and being allowed to take the test with their cameras off and no restrictions on reference materials. It should be noted that there are many ways to implement online assessment that are beyond the scope of this paper which are worthy of investigation. The current research does not seek to imply that these are the only two formats for online assessment.

Specifically, this paper is concerned with how rigorous and by extension how valid these two forms of assessment are and how they are perceived by students. small-scale pilot study was conducted at a university in the Kansai region of Japan and the participants were first year students who were being tested as part of their compulsory English language course. The research questions to be investigated in this study were:

1. What are students' perceptions of online assessment?
2. What observable differences exist between the perceptions of the proctored and unproctored groups?
3. Does unproctored online assessment have validity?

Computer-based and Internet-based Assessment

A literature review revealed research and studies based on the implementation of a variety of technologies and methods relating to computer-based and internet-based assessment. Some authors have advocated for the cautious implementation of such techniques, Gehringer & Peddycord III (2013, p. 10) state that "Online delivery is attractive but comes with a myriad of implications not apparent at first glance". The new wave of technology available to be utilised for the sake of electronic assessment provides ample opportunities to improve assessment and create unique learning environments. However, there are underlying factors working against both the educators creating the tests, and the students taking the tests (Roarty, 2021).

Research on student perceptions and satisfaction with online assessment provides insight into student expectation, performance, and satisfaction with the implementation of online examination. Schmidt, et al. (2009, p. 7) explained that final exams conducted online were "overall satisfactory experience for both the instructor and students" and also "the exam reduced some of their stress generally associated and expected when taking an exam". This notion is mirrored by Sorensen

(2013) who, after a survey of 54 university students completing an online study unit, identified that “students were found to be in favour of E-assessment, and they would like to see it implemented in other departmental modules”.

Matthíasdóttir & Arnalds (2016, p. 373) discovered that students felt “the benefits of the online exam tool and consider[ed] it to decrease their stress level”. This is also supported by Gamble (2018, p. 34) who states that “the easier students perceive E-Learning to be, the more they will view it as useful”. However, there remains a consistent concern in current literature over students’ technical aptitude. This is reflected in Matthíasdóttir & Arnalds (2016) who identified issues such ICT tools not working correctly or with all systems; Butler-Henderson, & Crawford (2020), who found that initial anxiety towards online assessment was caused by students being tested in a way that was largely unfamiliar to them; and Roarty (2021, p. 16) who concluded that some students found online assessment more demanding, which “suggests it may be important to assess learners’ readiness for online learning before its implementation”. Therefore, the literature leads to the conclusion that more needs to be done to identify the strengths and weaknesses of implementing online assessment.

In a study of the perceptions held by students and faculty regarding online instructional and assessment technique, Gaytan & McEwen (2007, p. 130) concluded that “becoming knowledgeable about online learning and assessment is crucial at a time when there is an increased demand for accountability, growth, and excellence in educational institutions”. This appears especially relevant in the current global COVID-19 pandemic when many institutions are hurriedly implementing online education and assessment tools. Alahmadi & DeMars (2022, p. 14) suggest that the “effects of remote testing in 2020 may have been impacted by anxiety or other construct-irrelevant factors besides effort due to the pandemic”, leading to the notion that student anxiety towards and perceptions of online assessment are marred by educational institutions’ inability to develop consistent pedagogy, alleviate external stressors and adapt existing educational frameworks to the transition to the new normal.

According to a case study by Ozawa (2019) regarding the use of online learning and assessment in EFL classrooms in Japan students who displayed positive attitudes toward ICT and strong self-regulated learning skills, however, did not necessarily predict the learners’ use of ICT or the development of English abilities. Therefore, we must not overestimate the value of online alternatives to assessment, even in the face of positive student attitudes towards what Hale (2007) would call ‘convenient’ forms of education.

Online Proctoring

Even prior to the COVID-19 pandemic, the way in which students access their education in institutions has been gradually transitioning towards online or distance education for some time (Chaney et al., 2010), which has inevitably led to stakeholders considering how best to administer assessment to students who are not physically present within a traditional classroom. To address

this issue, institutions turned to two primary methods of online assessment, online proctored assessment and online unproctored assessment. There are benefits to both forms of assessment, however the implementation of a proctored test may come with what Nigram et al., (2017, p. 6442) argue to be “liberty and privacy loss, mining of massed personal data, and dubious instances of AI decision-making”.

In a study of cheating in online courses, Dendir & Maxwell (2020, p. 4) found that “academic dishonesty is indeed a serious issue in online courses” and also that “despite a series of mitigation measures that were adopted without direct proctoring – such as the use of a special browser, a restricted testing period, randomized questions and choices, and a strict timer – it appears that cheating was relatively commonplace.” This is reflected in Hollister & Berenson (2009) who argued that testing validity was a key concern in unproctored online assessment, they suggest that the integrity of scores due to issues of test security and examinee identity verification are key factors that can inflate the mean scores of a class and create unaccounted variance in scores.

To mitigate these perceived issues of unproctored online assessment, institutions have implemented technology to “create verifiable and secure testing conditions that mirror in-person proctoring, which is referred to as “online proctoring” (Rios & Lius, 2017; Karim et al., 2014). According to Foster & Layman (2013, p. 8), the general procedure of administration of an online proctored test relies on “a webcam with an integrated microphone for monitoring, interacting, and recording examinees for ensuring test security and examinee authentication” as well as many other features, such as keystroke monitoring, proctored control of assessment conditions (starting, stopping and pausing the test) and archival of assessment sessions for review (see Foster & Layman, 2013).

Data Collection Instruments

The test scores used in the current study are from a mid-term test that was conducted in a EFL class at a university in the Kansai region of Japan. The platform for the test was Google Forms delivered through the Google Classroom learning management system (LMS). Under the university’s BYOD policy, all students were required to use their laptops to take the test. Two classes with a combined total of 52 students took the test at a location of their choice while connected to a Zoom session with their instructor, they were not required to have their cameras on during the test and were told that the test was an open-book test. Three classes with a combined total of 69 students took the test in a classroom with their instructor, a proctored test. Traditional test conditions were enforced. Hence, it was a closed-book test. Both groups were given 45 minutes to complete the test.

A survey was designed to investigate student perceptions of online assessment. The survey consisted of 7 Likert scale questions and an optional comment section. A four-point Likert scale was used to nullify the opportunity for an individual to provide a collectivistically subdued response. This culturally ingrained moderated response to survey questions is referenced by

Chen, et al (1995) & Lee, et al (2002), who suggest that respondents from East Asian and Southeast Asian countries tend to respond moderately as opposed to western countries who maintain a more individualistic approach towards survey responses.

The survey items were drawn from three existing surveys and adapted for the current study. Items 1–3 were formulated based on the concerns listed by Schmidt, Ralph & Buskirk (2009, p. 5). Item 4 was taken from Matthíasdóttir & Arnalds (2016, p. 372) and items 5–7 were taken from Sorenson (2013, p. 181). The items were translated into the students' native language, Japanese, before the survey was administered.

In total 113 students responded to the survey. In the unproctored group there were 48 students, all of whom were Informatics majors. Of the 65 respondents in the proctored group, 34 were Economics majors and 31 were Engineering majors.

Survey Results

The quantitative data from the proctored and unproctored tests, as well as the survey data from respondents were analysed through SPSS using descriptive data analysis. Below is a breakdown of the assessment scores of the proctored and unproctored group, as well as the survey responses of the proctored and unproctored groups. The means, standard deviation and standard error means can be found in the two table below.

Table 1 shows that the unproctored group scored marginally higher than the proctored group. If converted to a percentage, the two groups scored 84.39% (Unproctored) versus 80.07 (Proctored). This is a 4.32% difference which equates to approximately half a letter grade.

The results of the survey offer similar results from both the unproctored and proctored groups, however there are some minor differences that can be inferred from the data. In the first question *I think it is easy to cheat in online tests* the unproctored group shared a higher propensity (+0.24) towards agreeing with the statement than the proctored group, however, both groups did register as slightly disagreeing. Inversely, in the third question *I think that online tests are easy for me to access and complete* the proctored group scored significantly higher (+0.24) than the unproctored group, with both groups strongly agreeing with the statement. In the rest of the survey questions there were few statistically significant differences between the groups.

Of note, the similarities between the two groups revealed some significant findings. Both groups agreed that their devices used to access the test are reliable (*I think the device I use for online tests is reliable*) and that online tests are easy to complete (*I think that online tests are easy*

Table 1 Test Scores

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Test score out of 51	Unproctored	48	43.04	5.823	0.841
	Proctored	65	40.84	6.042	0.749

Table 2 Survey Responses

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
I think it is easy to cheat in online tests.				
Unproctored	48	2.67	0.808	0.117
Proctored	65	2.43	0.883	0.110
I think the device I use for online tests is reliable.				
Unproctored	48	3.38	0.640	0.092
Proctored	65	3.40	0.553	0.069
I think that online tests are easy for me to access and complete.				
Unproctored	48	3.40	0.765	0.110
Proctored	65	3.66	0.567	0.070
It is less worrisome to take an exam on a computer rather than on paper.				
Unproctored	48	2.35	0.934	0.135
Proctored	65	2.35	0.856	0.106
Online tests are important in university education.				
Unproctored	48	2.75	0.700	0.101
Proctored	65	2.85	0.734	0.091
Technical problems can make online tests impractical.				
Unproctored	48	2.48	0.772	0.111
Proctored	65	2.54	0.812	0.101
Online tests are just as reliable as paper-based tests.				
Unproctored	48	2.56	0.741	0.107
Proctored	65	2.57	0.809	0.100

Note: 4-point Likert scale scoring system used: 4 = *strongly agree*, 3 = *agree*, 2 = *disagree*, 1 = *strongly disagree*.

for me to access and complete) which correlates with Gamble (2018) who found there is a correlation between students' attitudes towards the ease of use of technology and their perception of online assessment as being useful.

The factors that emerged as most significant in this study are, as has already been mentioned, students' perceptions of the ease of completing tests online, whether proctored or unproctored. However, of equal note is students' dismissal of technical issues and their effect on online assessment (*Technical problems can make online tests impractical*) and students' preference for paper-based assessment in Questions 4 (*It is less worrisome to take an exam on a computer rather than on paper*) and 7 (*Online tests are just as reliable as paper-based tests*).

Student Comments

In the optional comment at the end of the survey eight students from the unproctored group commented and 21 students from the proctored group commented. Their comments were categorised into concepts and split into positive and negative comments. Some student comments

contained both positive and negative points. Students from the unproctored group made three positive comments and six negative comments while students from the proctored group made five positive comments and 18 negative comments. Two of the comments were in English, the rest were in the students' native language, Japanese. The following concepts were identified.

Issues with Technology

Throughout the pandemic, online synchronous teaching was conducted using platforms such as Zoom. A common issue for students and some teachers was Wi-Fi connectivity. Interestingly, there were four comments from the proctored group indicating concerns about Wi-Fi, but none from the unproctored group. As stated above, the students in the unproctored group were allowed to take the test at a location of their choice while the students in the proctored group took the test as a group in a classroom on campus. These comments may indicate that the university at which this study was conducted, and possibly many universities, still need to improve infrastructure in areas such as Wi-Fi.

Another possible area in which infrastructure needs to be improved is access to charging points in classrooms. The students in the proctored group did not have the opportunity to plug in their devices if their battery was low and one student reported that this caused them anxiety.

Student Proficiency with Technology

Some students from both groups commented on their own ease and proficiency with technology. There was no clear division between the two groups here. Areas of concern include typing and issues using platforms such as Microsoft Word. This is also interesting since the authors would not consider Microsoft Word to be a testing platform, but the students' comment would suggest that some teachers do. Some students also commented that typing was easier for them. One student also said that it would be better if a dedicated platform was created just for assessment.

Ease of Test Taking vs Anxiety

Several students from both groups commented on the ease of taking a test online with comments such as it was a smooth process and one student stating that they could relax if they finished early. Conversely, a few students commented that online tests made them anxious and that they were more comfortable with paper tests. Specifically, three students commented that they preferred writing by hand to typing.

Cheating and Validity

In the proctored group, four students commented that it is easy to cheat in online tests even though they were in a classroom with their teacher proctoring. One student from the unproctored who took the test at an unspecified location on campus said that being on campus deterred them

from cheating, but if they had been at home they would have been tempted. Another student commented on the necessity of online assessment in order to move Japan as a country forward digitally but said that this necessity meant a lack of monitoring and there would be a lot of cheating.

Conclusion

In concluding this paper, we would like to first refer to the initial research questions stated above.

1. What are students' perceptions of online assessment?

The survey results indicate students do not think it is easier to cheat on online unproctored assessment. The survey results also suggested that the students in both groups strongly agree that the devices used to complete the online tests are reliable and easy to access. This is pertinent since it goes against previous research. We would assert that it is highly likely that the huge increase in online learning caused by the COVID-19 pandemic may have had a strong positive impact in this area.

2. What observable differences exist between the perceptions of the proctored and unproctored groups?

The test scores show there to be a higher average score for the unproctored group. It is possible that indicates a higher incidence of cheating although more research would need to be done to confirm these findings. Both groups generally seemed positive towards online assessment, but there was some tentative indication that the unproctored group may have a slightly more positive attitude. This may simply be because unproctored tests are easier.

3. Does unproctored online assessment have validity?

This is a rather imprecise question and one that cannot be answered by a concise research project such as the current one. The survey data did indicate that the students in the unproctored group viewed the test they took as legitimate part of their studies. Traditional paper-based take-home tests are well established in many educational contexts and are considered to have validity and merit. We would propose that unproctored online assessment have similar validity and merit. We would contend that this kind of assessment is valuable for low-stakes tests but may not be suitable for high-stakes tests.

This study opens the possibility of further research. Firstly, this study only addressed student perceptions, a more comprehensive study to investigate actual instances of cheating is warranted.

Furthermore, a study identifying the difference in the perception of cheating among genders has the possibility to uncover more relevant data. Another possible area for investigation is the time frames for the tests. It would be valuable to investigate the impact of unproctored students having a longer period of time, for example one week, to complete the assessment. It is also worth noting the limitations of the study. The sample group was small, and the test scores were from a short mid-term test. While there were no statistically significant outcomes, the authors feel that the study provides an interesting starting point for further research.

References

- Alahmadi, S., & DeMars, C. E. (2022). Large-Scale Assessment During a Pandemic: Results from James Madison University's Remote Assessment Day.
- Butler-Henderson, K., & Crawford, J. (2020). A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. *Computers & Education*, 159, 104024.
- Cakrawati, L. M. (2017). Students' Perceptions on The Use of Online Learning Platforms in EFL Classroom. *ELT Tech: Journal of English Language Teaching and Technology*, 1(1), 22-30.
- Chaney, D., Chaney, E., & Eddy, J. (2010). The context of distance learning programs in higher education: Five enabling assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4), 1-7.
- Dendir, S., & Maxwell, R. S. (2020). Cheating in online courses: Evidence from online proctoring. *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100033.
- Foster, D., & Layman, H. (2013). Online proctoring systems compared.
- Gamble, C. (2018). Exploring EFL university students' acceptance of e-learning using TAM. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 22, 23-37.
- Gaytan, J., & McEwen, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132.
- Gehring, E. F., & Peddycord III, B. W. (2013). Experience with online and open-web exams. *Journal of Instructional Research*, 2, 10-18.
- Hale, S. J. N. (2007). Being online. *Academe*, 93(6), 28-32.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause. *EDUCAUSE Review*, Boulder.
- Hollister, K. K., & Berenson, M. L. (2009). Proctored versus unproctored online exams: Studying the impact of exam environment on student performance. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 7(1), 271-294.
- Karim, M. N., Kaminsky, S. E., & Behrend, T. S. (2014). Cheating, reactions, and performance in remotely proctored testing: An exploratory experimental study. *Journal of Business and Psychology*, 29(4), 555-572.
- Nigam, A., Pasricha, R., Singh, T., & Churi, P. (2021). A systematic review on AI-based proctoring systems: Past, present and future. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6421-6445.
- Matthiasdóttir, Á., & Arnalds, H. (2016, June). E-assessment: students' point of view. *In Proceedings of the 17th international conference on computer systems and technologies 2016* (pp. 369-374).
- Ozawa, S. (2019). Effects of Japanese university students' characteristics on the use of an online English course and TOEIC scores. *Calico Journal*, 36(3), 225.
- Rios, J. A., & Liu, O. L. (2017). Online proctored versus unproctored low-stakes internet test administration: Is there differential test-taking behavior and performance?. *American Journal of Distance Education*, 31(4),

226-241.

- Roarty, A. (2021). Japanese EFL university student attitudes and engagement in a flipped learning course in combination with synchronous online classes. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 2, 3-21.
- Schmidt, S. M., Ralph, D. L., & Buskirk, B. (2009). Utilizing online exams: A case study. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6(8).
- Sorensen, E. (2013). Implementation and student perceptions of E-assessment in a Chemical Engineering module. *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 172-185.

研究ノート

コロナ禍におけるフィールドワークを導入した 授業デザインに関する事例研究

— オンライン活用の工夫 —

小田部 進 一 (神学部)

要 旨

本研究の関心は、従来フィールドワークを導入していた授業のコロナ禍におけるオンライン活用と授業デザインの工夫に向けられている。事例としてミュンヘン大学神学部（ドイツ）で2021年度春学期に同一の授業担当者によって実施された二つのオンライン授業を取り上げ、授業担当者のインタビューを手がかりに検討を行った。一つの授業では、視覚的情報をオンラインで積極的に提供する工夫、もう一つの授業では、国内外からゲストを同時双方向型のオンライン授業に招くという工夫がなされている。

インタビューの分析から、前者の授業では従来の授業に期待される教育効果の欠けが、後者の授業では逆に付加された学びの体験が授業担当者によって認識されていること、また、その原因がオンライン活用に関わる授業デザインの内容的工夫の相違に求められることが明らかとなった。この事例研究から、授業テーマに関わるフィールドとの出会いがもたらす教育効果の重要性の認識と、その目的ために利用できる手段の一つであるオンラインの特性に対する自覚的な姿勢が、コロナ禍のような環境の下でも、また、ポストコロナにも活かせる授業デザインの工夫につながることが認識される。

I. はじめに — 目的と方法

本研究の目的は、従来フィールドワークを導入してきた授業が、コロナ禍による制限の下で、どのような授業デザインの工夫を行ったのか、特にオンライン活用の工夫について検討することにある。

我々は、コロナ禍以前にもドイツのルードヴィッヒ・マクシミリアン大学（以下ミュンヘン大学と略記）のプロテスタント神学部の教会史に関する科目でフィールドワークを取り入れた授業デザインについての研究を発表している¹。本研究が、コロナ禍における授業デザインの工夫を考察する際、コロナ前に確認されていたフィールドワークを導入した授業の教育効果について踏まえておくことで、それらの差異と工夫をより明確に把握することが可能になると考える。そこで、まず先行研究に基づき、①「観る教室」（現場に触れる）、②「飛ぶ教室」（現場での授業）、③「学習共同体を形成する」（現場体験の共有）という三つの点を確認する。

次に、コロナ禍のオンライン活用の事例として、先行研究でも対象とされたミュンヘン大学神学部教会史専攻においてハリー・エルケ教授によって2021年度春学期に開講された二つの授業を

取り上げる。第一に、授業の概要と授業計画を示した後、第二に、エルケへのインタビューを手がかりに、コロナ禍の授業デザイン変更の理由、授業デザインとオンライン活用において工夫をした点についてまとめる。エルケは、コロナ禍で学外授業の実施が困難になった場合に、二つの可能性を考え、本研究で取り上げる二つの授業において、それぞれ別々の可能性を適用して授業デザインを行い、実践している。第三に、これら二つの授業のそれぞれが、先に確認されるフィールドワークを導入した授業に期待される教育効果の観点から、どのように評価され得るのか検証し、ポストコロナ時代の授業デザインについて展望する。

II. フィールドワークを導入した授業デザインの特徴

フィールドワークという用語は、一般的に現場での調査を通して研究に必要なデータを収集する作業のことを意味する。ドイツ語では *Feldforschung* がこれに相当する。しかし、本稿で考察の対象となる授業では、ドイツ語で *Exkursion* という用語が用いられている。これはクラスルームやキャンパスの外で実施される研修旅行や学外研修のことを意味し、日帰りのものから一週間程度の宿泊を伴う小旅行まで多様な形態を含み得る。*Exkursion* が文字通り「外に出る」という意味合いが強いのに対して、この研修旅行中に実施される現地での調査や研究、およびそれに準じる作業がフィールドワーク (*Feldforschung*) と呼ばれる。しかし、実際には、「学外研修 (*Exkursion*)」と「フィールドワーク (*Feldforschung*)」という用語は、大学の講座の紹介や報告などにおいて「学外研修／フィールドワーク (*Exkursion / Feldforschung*)」というように並列に表記され、セットで使用されることもある。本稿では、ドイツ語の *Exkursion* を「学外研修」と訳すが、研修の中で学生たちに現地 (フィールド) での多様な学習体験を提供するという意味で「フィールドワーク」と同義で用いることとする。また、先行研究と同様、本研究でも歴史分野でのフィールドワークを中心としているため、教育効果という点で、分野特有の要素が含まれることをあらかじめ指摘しておく。

1 「観る学校」 — 現場に触れる

現在キール大学神学部教授のティム・ロレンツェンは、かつてのミュンヘン大学神学部助手時代に、キリスト教史の授業にフィールドワークを取り入れることの有益性について考察し、次のように指摘している。「出来事の起こった場所は、我々にとって巡礼地ではなく、むしろ、研究の場所である。そこは、神学的思考と行為の場所であったのであり、そのような場所がオリジナルにできるだけ忠実に保たれた所では、ヴィッテンベルクにおけるように、小さな大学街のネットワークへの洞察を可能にする」²。ここでは、思考と行動の環境に対する地誌学的な観察により、テキストへの取り組みからだけでは読み取れない出来事の立体的な把握が可能になることが考えられている。学外研修への参加者は、歴史的な出来事に関わった人物について、「当時の物理的、社会的、政治的、宗教的、そして人間関係的な環境への多面的かつ立体的な把握が可能になり、その立体的な文脈の中でテキストを通して学んだ彼の思考と行動を改めて理解し、捉え直す作業へと導かれる」ことになる³。ロレンツェンは、参加者に複眼的な視野で対象を観ることを可能にする学外研修を「観る学校 (*Schule des Sehens*)」と呼んでいる。

2 「飛ぶ教室」 — 現場での授業

また、ロレンツェンは、授業の一環としての学外研修について次のように述べている。「他の要因によってではなくとも、少なくともそのようなゼミの会合によって思い起こされることは、学外研修は、他の場所的条件の下での全く普通の大学の授業であり、我々は、史料を、例外的にはあるが、見て回り、それについて話し合う。しかし、他の場合と同じ歴史的作業の指針に基本的に従っている。学外研修とは、学問的な娯楽施設ではなく、一種の飛ぶ教室 (fliegendes Klassenzimmer) の様式というだけである」⁴。そのように、学外であっても学問的方法論に従った作業が行われる授業としての性質を保ち、しかも、普段の教室を越えた現場での出会い、教室では得られない学びを動機づける刺激に満ちた環境で授業が実施されるところに、学外研修の特質と有効性が観察されている。

3 「学習共同体の形成」 — 現場体験の共有

さらに、学外研修それ自体がもたらす学習共同体への積極的効果についても注目されている。近年の教室における授業においても、従来の教員による一方的な講義形式ではなく、グループディスカッションなどを取り入れたアクティブラーニングの構想で行われる授業では、学生たちの間に授業を通したより強い社会的関係が生じるであろう。しかし、演習科目のような少人数の科目であったとしても、授業時間内に学習共同体としての一体感が形成されることは容易ではない。それに比べて学外研修の場合には、日帰りの研修であったとしても、一つの学習共同体の雰囲気を生じさせる環境が提供されていると言えよう。カタリナ・クンター (Katharina Kunter) は、学外研修が「インスピレーションを与えるイベント的性格」を持ち、学生と教員、両者を含めた「共通の学問的な学習共同体」を形成するだけでなく、参加者の「学習共同体に対する社会的責任感を高め」、そうして「従来の授業の中では閉ざされていた新しい学習フィールド」を開くと述べている⁵。我々がミュンヘンで見学した学外研修においても、また国内で実施してきたフィールドワークを取り入れた授業においても、各プログラムの間に存在した「移動の時間」に学生同士、あるいは学生と教員、学生と現地の講師との間で活発に授業や研修のテーマに関する意見交換や議論が生じていた。この経験は、単純に授業時間としては測ることのできない学習の時間が存在することを示している。そのような出会いが大学のキャンパス内で全く生じないということではない。しかし、学外研修の集中的な性格は、より包括的な仕方研修テーマと出会う環境を提供し、さらにそれを対話的に探求する学習共同体としての雰囲気を形成するということである⁶。

Ⅲ. コロナ禍における「フィールドワークを導入した授業」

ここでは、ミュンヘン大学神学部教会史専攻担当教授のエルケがコロナ禍 (2021年度春学期) に行った授業を二つ取り上げる。本研究のため、2022年8月23日に、ミュンヘン大学神学部のエルケの研究室を訪ね、インタビューを行い (聞き手: 小田部進一)、授業概要と授業計画を資料として入手した。インタビューの内容は録音し、テープ起こしを行った。本稿に引用した部分のドイツ語本文についてはエルケが後日内容の確認を行った。

2021年度春学期におけるミュンヘン大学神学部の授業は、大学の方針に基づき原則オンライン

授業として開講された。したがって、ここで取り上げる二つの授業のいずれにおいても、実際に現場に赴く学外研修は計画されていない。しかし、エルケとのインタビューから、いずれの授業も彼自身がこれまで経験してきた学外研修とそれがもたらし得る教育効果を意識しつつ、それを補う仕方で計画され、実施されていたことが分かる。以下に、まず授業概要と授業日程について記す。

1 授業の概要と授業日程

1.1 2021年度春学期「マルティン・ルターとヴォルムス帝国議会 (1521)」

この科目は、上級ゼミ (Seminar) として2021年度春学期に開講された科目である。2021年4月14日から7月14日までの間に13回の授業が計画され、実施された。各回に授業のテーマと受講者による発表のテーマが定められている。授業日程は以下の通りである。

表1 授業日程⁷

日程	テーマ	発表テーマ	
1	4/14	イントロダクション	
2	4/21	マルティン・ルターと宗教改革のはじまり	ルターの宗教改革の発見
3	5/ 5	ルターの宗教改革的綱領	宗教改革のメディアとしての活版印刷
4	5/12	ヴォルムスへの道：召喚、到着、現場	16世紀の「帝国議会」
5	5/19	皇帝と帝国と向き合うルター (1521年4月17日/18日)	カール5世と宗教政策
6	5/26	再交渉と出発：ヴォルムス勅令	ルターによるヴォルムス帝国議会のふりかえり
7	6/ 2	メディア的出来事としてのヴォルムス帝国議会とヴォルムスの想起の文化のはじまり	宗教改革的運動 (1521-1524)
8	6/ 9	宗教改革の前進と1600年までのヴォルムスのルター神話	16世紀における宗教改革の現場としてのヴォルムス
9	6/16	敬虔主義と啓蒙主義に見られる受容	a. ゴットフリート・アーノルド b. ヴァイト・ルードヴィッヒ・ゼッケンドルフ
10	6/23	歴史主義と絵画に見られる「ヴォルムスのルター」神話 (19世紀)	「歴史主義」
11	6/30	ヴォルムスのルター記念碑 (1886年)	19世紀におけるルターと宗教改革記念
12	7/ 7	2017年の宗教改革記念における「ヴォルムスのルター」	
13	7/14	総括	

1.2 2021年度春学期「グローバルなキリスト教史の出来事としての第二次世界大戦」

この科目は、初級ゼミ (Proseminar) の単位取得を先修条件とした演習 (Übung) として2021年度春学期に開講された科目である。2021年4月15日から7月15日までの間に11回の授業が計画され、実施された。各回に授業のテーマと受講者による発表のテーマが定められている。この授業の特徴は、11回の内4回の授業で国内外の講師をオンライン上でゲストに招いていること

である。第5回と第10回は国内の講師、第7回と第9回は国外の講師である。授業日程は以下の通りである。

表2 授業日程⁸

日程	テーマ	発表テーマ
1	4/15 構想について	
2	4/22 国家社会主義と教会	
3	4/29 ドイツⅠ：戦時社会と教会	
4	5/6 ドイツⅡ：国家的犯罪、抵抗	教会における強制労働
5	5/20 ドイツⅢ：牧師の前線での経験 ゲスト：ダゲマル・ペッピング (Dr. Dagmar Pöpping) [ミュンヘン大学神学部]	第二次世界大戦下のロシア正教会
6	5/27 a. オランダと b. フランスにおける教会闘争	教会闘争時のカール・バルト
7	6/10 北ヨーロッパの教会 ゲスト：イェンス・ホルガー・シェーリング教授 (Prof. Dr. Jens Holger Schjørring) [デンマーク：オーフス大学]	エイヴィン・ベルググラフ
8	6/24 a. エキュメネ：危機の外交 b. イギリス：ベル司教	イギリスにおけるボンヘッフアー
9	7/1 アジア：日本（終戦と想起の文化） ゲスト：小田部進一 [日本：関西学院大学]	
10	7/8 ラテンアメリカ：チリ ゲスト：ダニエル・レンスキー (Dr. Daniel Lenski) [フランクフルト・アム・マイン]	「海外担当司教」 テオドル・ヘッケル
11	7/15 a. アメリカ合衆国：ラインホルト・ニーバー b. 教会と戦争の影響	a. アメリカ合衆国における亡命者としてのパウル・ティリッヒ b. 釘の十字架共同体

2 二つの可能性に基づく授業デザインとオンライン活用の工夫

エルケは、原則オンライン授業となった2021年度春学期をふり返り、誰もがパソコンの前に座り、学外研修が不可能となったときに二つの可能性があるという。そして、上に紹介した二つの異なる授業が、それぞれの可能性を示す事例となっている。

2.1 第一の可能性 — 視覚的資料による代替

まず、上級ゼミ「マルティン・ルターとヴォルムス帝国議会（1521）」に関連して、第一の工夫の可能性について次のように述べている。

もし、学外研修が中止されなければならないならば、私には二つの可能性があります。一つは、学外研修の場所をパソコン画面上にもってくることです。2021年春学期に、ヴォルムス帝国議会についての上級ゼミで、ヴォルムスへの学外研修が中止となりました。コロナ・パ

ンデミックが理由で開催されることが許されなかったのです。だから、わたしは、16世紀ヴォルムスの現場をパソコン画面上に持ってきました。わたしたちは、特別な諸々のリンクと事前にまとめておいて画像を使って作業をしました。わたしたちは、要するに、ヴォルムス帝国議会の現場をパソコン画面上にもってくることにより、中止された学外研修をそうすることで埋め合わせたのです。⁹

エルケは、本授業の実施にあたり、授業日程に合わせて別途詳細な課題の提示を行っている。その際、文献へのリンクの他に、コロナ禍でなければ学外研修を行っていた歴史的現場であるヴォルムスに関する視覚的資料のリンクも作成している。特に、コロナ禍でなければ学外研修が予定された第11回授業「ヴォルムスのルター記念碑（1886年）」のためには、1895年のヴォルムスの地図をリンクに貼っている。春学期開始前に学外研修の見通しが立たなかったため、エルケは代替措置として「学外研修の場所をパソコン画面上にもってくる」という工夫を行ったのである。エルケに、従来の学外研修を導入した授業に比べて、今回の授業をどのように振り返るか問うたところ、次のように答えた。

そうですね、オンラインでの学外研修はけれども不足しており、はるかに少ないものしか提供していません。現場との同一性はわずかなものです。グループ体験全体が欠けています。なぜなら、学外研修は、グループとして出発し、いつも集団力学的プロセスがあるものだからです。学術的な主題だけでなく、学外研修に付随する様々な状況が重要です。学生たちは若く、彼らは交わりや時にパートナーを探したりもします。オンラインで学外研修をすると、これらすべてが無くなってしまいます。一緒に笑ったり、誰かと一緒にクールでないガイドに腹を立てたり、これらすべてがオンラインの学外研修にはありません。¹⁰

回答では、現場に出向くことによって生じる共同体験の欠如にも不足が観察されていることが分かる。エルケは、視覚的情報が提供されていても、今回の授業の工夫は、実際の学外研修に比べると3割程度の内容しか補えていないという考えを次のように示した。

オンラインの学外研修は、常に参加者によりわずかにしか作用しません。その限りにおいて、それはよりわずかな結果しかもたらさず、価値もより少ないものです。もっとも、オンラインの視覚性が歴史的現場のイメージを伝達するという限りにおいて、オンラインの形式は一つの代替となっています。わたしは、少なくとも言葉の字義通りの意味においてイメージができるのです。パーセンテージで表現するなら、オンラインの学外研修は、実際の学外研修が参加者にもたらす作用のおよそ30%の達成度です。¹¹

2.2 第二の可能性 — 「文献的学外研修」

エルケは、同じ学期に開講された演習科目「グローバルなキリスト教史の出来事としての第二次世界大戦」に関連して、原則オンライン授業となった場合の第二の工夫の可能性について次のように述べている。

第二の可能性は、わたしが春学期に実施したもう一つのゼミに関係しています¹²。ここでも学外研修という主題が問題となっています。ただし、学外授業の代替についての問いが問題となっているわけではありません。むしろ、この場合、外部の専門家の専門的意見をオンラインの方法でゼミにもってくるのです。これは古典的な意味における学外研修ではありません。むしろ、名づけたければ「文献についての学外研修」と言えるものです。著者がゼミへのオンラインでの参加に招待されることにより、普段は専門書を通してゼミに取り込まれる専門的意見が、わたしたちから著者自身に求められるのです。これは、著者たちの学術的な文献についての著者自身との専門的議論を可能にしました。¹³

ここでエルケは、「文献についての学外研修」(Literarische Exkursion)という言葉を用いている。それは、受講者が文献を読む代わりに、普段は文献を通してしか触れることのできない国内外で活躍する専門家を同時双方向型のオンライン授業に招き、そこで意見交換する機会を設けることを内容としている。学外研修の代替ではないことが確認されながらも、授業を「学外」の現場と結びつけることが意識されていることが分かる。授業デザインそれ自体が以前からあったものかどうかを確認する問いに対して、エルケは次のように述べている。

いいえ、このテーマをこれまで扱ったことはありません。コロナ時代のオンラインの可能性によって、これを提供することに勇気づけられたと感じました。¹⁴

エルケによれば、授業テーマのグローバルな展開も、オンライン活用による国際的なゲストの参加の要素も、本授業で初めて試みられたことであった。それは、原則オンライン授業という大学の授業方針を契機に生じた新しい授業構想であった。では、そこにどのような教育効果があったと思うかという質問に対して、エルケは次のように答えている。

学生たちは、このゼミに積極的に反応しました。特に、学者たちとの個人的なオンラインでの出会いが喜ばれました。このような仕方でも、専門家の意見がより印象的に体験され、単なる講読によって可能であったであろうよりも、より強い印象をもたらしました。著者の立場が、パソコン画面上での出会いによって印象深く体験可能となったのです。¹⁵

オンライン授業の中で専門家と個人的に対峙する機会が設けられたことで、テーマに関する著者の見解が受講者により印象的に体験的に受け取られる効果をもたらしたことが観察されている。実際の学外研修で学生たちが現場を訪れた際、教室での授業の中では得られないより強い印象を与えられ、対象を理解することへとより強く動機づけられることへの類似点について、エルケに確認したところ、その背景について次のような見解が示された。

背景にあるのは、私たちが生み出す学問的文献は抽象的になるということです。著者の個性、その個人的な好みや独自性、そのキリスト教の理解と敬虔な生活といったことは、著者の学問的文献の文脈では通例では消えてしまいます。著者が彼自身の学問的書籍を個人的な

紹介によって始め、最初に、取り扱う主題に対する自らの関わりを詳述することを想像できるかもしれません。しかし、それはそれほど普通のことではありません。したがって、オンラインでつながった学者たちとのゼミで、その学問的成果だけでなく、視覚的に個人が媒介されることに、とても興味をそそられるのです。それは、学問的な成果のただ文献による受容とは異なった仕方では体験される付加された次元であり、学問的成果を受けとめる際に意味をもつのです。¹⁶

3 二つの代替可能性について考察

本研究で取り上げた二つの授業のいずれにおいても、コロナ禍における原則オンライン授業という大学方針が、従来の授業計画に新たな工夫を加える原因となったことは明らかである。もちろん、対面授業を急遽オンライン授業の形式に適合させるために工夫が必要となること自体は、コロナ禍における大学の授業担当者の誰もが直面した問題であろう。本研究では、その中でも特に、コロナ前からフィールドワークを授業内で実施してきた授業担当者が、その実施がコロナ禍で困難になった時に授業デザインやオンライン活用にどのような工夫を行ったのか、という点に注目している。そこで、本稿のⅢ. 1とⅢ. 2で取り上げた二つの科目の教育効果について、Ⅱ. で確認したフィールドワークに特徴的な①「観る学校」、②「飛ぶ教室」、③「学習共同体を形成する」という三つの要素を手がかりに考察する。

3.1 第一の可能性 — 視覚性の保証

上級ゼミの「マルティン・ルターとヴォルムス帝国議会 (1521)」の計画において、エルケは、「学外研修の場所をパソコン画面上に持ってくる」という工夫によって、学外研修の教育効果を少しでも代替しようとした。その際、視覚的に「歴史的現場のイメージ」を伝達することに重きが置かれていた。①「観る学校」としての学外研修を、表面的に視覚的認識の意味で理解するならば、オンライン上で視覚的情報を提供することで、学外研修で得られる情報を一定程度代替したということではできらるであろう。しかし、エルケ自身が指摘したように、それは実際の学外研修に比較して「不足しており、はるかに少ないもの」であった。さらに、①「観る学校」の教育効果を「複眼的な視野で対象を観ること」、そして「テキストへの取り組みからだけでは読み取れない出来事の立体的な把握が可能になること」というロレンツェンの意味で理解するならば、エルケの工夫が学外研修の教育効果を十分に代替するものとなっているとは言い難い。

オンライン授業は、教室ではなく私的な居間という例外的な環境で授業を受ける状況をもたらしたが、それは当然、②「飛ぶ教室」として「普段の教室を越えた現場での出会い、教室では得られない学びを動機づける刺激に満ちた環境」を提供するものではない。そのような意味で、上級ゼミの工夫は、②「飛ぶ教室」の教育効果を代替するものにもなり得ていない。

さらに、視覚的情報はあったとしても、そのオンライン授業には「グループ体験全体が欠けている」ことが指摘されていた。つまり、いわゆる「第一の可能性」において、③「学習共同体の形成」という教育効果の欠如も自覚されているということである。

要約するならば、いわゆる「第一の可能性」は、オンライン授業の特性を生かし、多くの視覚的情報をオンラインで提供する工夫を行ってはいるが、学外研修がもたらしうる教育効果につい

て、①「観る学校」のわずかな部分を補うにとどまり、②「飛ぶ教室」と③「学習共同体の形成」という点においては全く不十分であったということが、少なくとも授業担当者への授業後のインタビューから推察される。

3.2 第二の可能性 — 「文献についての学外研修」

初級ゼミの「グローバルなキリスト教史の出来事としての第二次世界大戦」の計画では、4回の授業で国内外のテーマに関する専門家をオンライン授業のゲストとして招くという工夫が行われている¹⁷。エルケが、この場合でも「学外研修」を意識してオンライン授業のデザインを行っていたことは明白である。また、コロナ前にエルケが計画した学外研修においては、先行する研究でも示したように研修先の現場で専門家の説明を聞き、議論するという場が設けられていた¹⁸。そのような意味で、この授業の工夫にも「学外研修の場所をパソコン画面上に持ってくる」という性質を認めることができるであろう。しかし、「第二の可能性」を追求した授業デザインは、いわゆる「第一の可能性」には見られなかった積極的な教育効果をもたらした可能性が、授業担当者によって報告されていた。

「文献についての学外研修」と呼ばれた工夫では、国内外の専門家を同時双方向型のオンラインで授業に招き、彼らの研究テーマに対する個人的関わりや動機についての意見を聞くことにより、「ただ文献による受容」では抽象的にとどまっていた主題が、学生たちにより印象深く、興味深く、積極的に受容されていた様子が観察されていた。この体験を、「複眼的な視野で対象を観ること」、そして、「テキストへの取り組みからだけでは読み取れない出来事の立体的な把握が可能になること」というロレンツェンが指摘した①「観る学校」の教育効果と同一視することはできない。にもかかわらず、担当者の観察は、この授業デザインが学生たちを授業のテーマについてのより包括的な理解へと導いた可能性を強く示唆している。

いわゆる「第一の可能性」を追求した授業も「第二の可能性」を追求した授業も、形式としては同時双方向型のオンライン授業であった。前者の視覚に偏ったオンライン活用は、一定の役割を果たしながらも学外研修で獲得可能な体験的な学びに対して「欠け」を持つ代替措置という消極的な評価にとどまっている。それに対して後者では、学生たちが生き生きとした研究の現場に触れる体験が提供されていたと言えるであろう。特にコロナ前には通常容易ではないと考えられてきた学外の、さらには海外の専門家との同時双方向的な「対面」を可能にするオンラインは、「新しい現場との出会い」を提供する積極的なメディア（媒体）として機能したようである。

いわゆる「文献についての学外研修」という仕方でのオンライン活用が上述したような「新しい現場との出会い」の経験をもたらすことを結果していると思なすことができるならば、そこにフィールドワークを導入した授業デザインの特徴である②「飛ぶ教室」の教育効果も期待できるであろう。上述したエルケのインタビューから、普段はテキストを通してしか知り得ない専門家と同時双方向型のオンライン授業で対話できることが、学生たちに「普段の教室を越えた現場での出会い、教室では得られない学びを動機づける刺激に満ちた環境」を提供することにつながったことが窺えるからである。

それでは、③「学習共同体の形成」についてはどうであろうか。オンライン受講者が、それぞれの居間から授業に参加する限り、従来の学外研修中では同日中に繰り返される移動の時間と出

会いの空間を経験することはできない。また、そこに特有の学習共同体の形成をオンライン授業で代替することには原理的に限界があると言わざるを得ないであろう。しかし、あくまでも筆者自身がエルケによる初級ゼミの「グローバルなキリスト教史の出来事としての第二次世界大戦」に海外ゲストとして参加した経験からの意見ではあるが、「教室では得られない学び」を共同に経験しているという一種の興奮した雰囲気がオンラインを通して伝わって来た。

この授業は、オンラインを活用することにより、テキストと取り組む学習プロセスに専門家との対話という非日常的な経験の場を豊富に提供することに成功している。そして、一連の問いかけと応答の連続として起こる専門家との対話は、「第一の可能性」のように各自がある視覚的情報を見るプロセスとは異なり、複数の参加者の主体的な協働によって可能となり、創り出されるものである。そのような経験の中に、オンライン授業であるにもかかわらず、学生たちに独自の一体感を生じさせた理由を見出すことができるのではないだろうか。

結論として、エルケのインタビュー内容の分析に基づけば、いわゆる「文献についての学外研修」としての「第二の可能性」は、オンラインを活用した授業であるにもかかわらず、その授業デザインの工夫により、教育効果の観点から見ると、対面で実施されるフィールドワークを導入した授業に期待される①「観る学校」、②「飛ぶ教室」、③「学習共同体の形成」という点において、一定程度の効果を達成していることが推察される。

3.3 展望

エルケへのインタビューでは、今後の展望についても話された。興味深いことは、コロナ禍という環境に限定されて行ったオンライン活用の工夫を、コロナ後の未来の授業にも応用したいと考えている点である。

次年度 [2023年度] に、わたしは、授業の半分がオンラインで行われるゼミを計画しています。それは、前もって、講義要項で相応な仕方で告知されます。そのようなゼミは、新型コロナ・ウイルスのパンデミック以前にはありませんでした。コロナ [感染拡大の] 時期とは異なり、オンラインが即興で行われるのではなく、この開講形態が、一つの構想として、カリキュラムの中に採用されるのです。¹⁹

2021年度春学期に、エルケは、本稿で紹介したようにコロナ禍のために急遽オンラインを活用するよう即興で学外研修なしの授業計画を行った。ミュンヘン大学は2021年度秋学期に対面授業を再開したが、学期途中から全面オンラインになり、計画していた学外研修が中止となり、授業担当者も学生も非常に落胆したという²⁰。そのようなコロナ禍の諸経験を通して、エルケは今、コロナ禍を理由としてではなく、また全面的に対面授業ができる環境にあったとしても、むしろ教育効果それ自体を考えてポストコロナの授業におけるオンライン活用を考えている。本稿で紹介した、いわゆる「第二の可能性」をより発展させた授業展開であり、筆者もゲストとして再びそこに参加する予定である。

IV. おわりに

本研究は、コロナ禍におけるフィールドワークを導入する授業デザインの工夫に付随した課題と新たな可能性をミュンヘン大学神学部の二つの授業実践を手がかりに明らかにした。いずれの授業も学外研修の教育効果を意識して授業デザインが行われ、オンライン活用の工夫が行われていた。しかし、インタビューの分析から、二つの授業で異なる教育効果が授業担当者によって認識されていることが確認された。

二つの授業で学生に異なる学習体験が生じている可能性があることの背景には、形式だけでなく、内容に関わる工夫の相違が大きく原因していることが考えられる。授業担当者が、いわゆる「第二の可能性」を追求して計画した初級ゼミの授業では、授業テーマを「国内」から「グローバル」な領域に広げ、同時双方向型のオンライン授業に国内外からゲストを招くことで、受講者に新しい現場と主体的にそして協働して出会う体験の場を創出し、結果としてフィールドワークを導入する授業に期待される教育効果を一定程度もたらしたことが推察された。この結果は、従来の現地でのフィールドワークをオンライン授業で完全に代替できるということを主張するものではない。そうではなく、ここから、授業テーマに関わるフィールドとの出会いがもたらす教育効果の重要性の認識と、その目的のために利用できる手段の一つであるオンラインの特性とに対する自覚的な姿勢が、コロナ禍のような環境の下でも、また、ポストコロナにも活かせる授業デザインの工夫につながるということが認識される。ただし、実際の学習効果については、授業課題のレポートの検証や学生側のインタビューの分析も必要であり、今後の課題として残る。

※本研究は JSPS 科研費19K12278の助成を受けた。

注

- 1 小田部進一 (2013)。
- 2 Tim Lorentzen, Auf Bonhoeffers Bett - Überlegungen zum Nutzen kirchengeschichtlicher Exkursionen (Vortrag im Oberseminar von Prof. Dr. Harry Oelke und Prof. Dr. Klaus Koschorke), München, 12. November 2008, S14. この原稿は、公表されていないが、ボンヘッファーをテーマにしたフィールドワークの短縮された報告とフィールドワークについての若干の考察は、以下のサイトで公表されている。
https://www.unigesellschaft.de/fileadmin/eigene_dateien/Foerderprojekte/Theologie/2006%20Auf%20Bonhoeffers%20Bett/Auf%20Bonhoeffers%20Bett.pdf (2022年9月2日アクセス)。
- 3 小田部進一 (2013)、49頁。
- 4 Tim Lorentzen, op.cit., S12-13. 正義、勇気、自由を求めた高校生たちの寄宿生活を描いたエーリヒ・ケストナーの児童文学『飛ぶ教室』のタイトルが重ねられており、生き生きとした主体的な学びが起こる現場という意味合いが込められていると推察する。
- 5 Vgl., Katharina Kunter, Die Exkursion als didaktische Methode in der Kirchlichen Zeitgeschichte: Das Beispiel "Ostdeutscher Protestantismus im 20. Jahrhundert", in: Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Kirchliche Zeitgeschichte. Mitteilungen 23 (2005), S. 170. クンターは、論文の中で「現代教会史における教授学的方法としての現地研修」として、デンマークのアーフス大学の学生を対象にドイツ学術交流会 (DAAD) の支援を受けて行った「20世紀東ドイツのプロテスタントティズム」という学外研修の実践報告を行っている。
- 6 小田部進一・茅島路子・宇井美代子・宮崎真由・林大悟 (2012) を参照。これは、2012年度秋学期に玉川大学文学部人間学科で実践したフィールドワークを取り入れた授業「人間学特殊研究」の実践報告で

- ある。この授業では、貧困と支援の現場として横浜の寿町での二日間のフィールドワークを実施した。この授業の経験からも同様の新しい学習共同体を形成するフィールドワークの効果が確認されている。
- 7 当該授業で学生に配布されたドイツ語の授業日程の資料を本稿筆者が翻訳し、表1の形式にしたものである。
 - 8 当該授業で学生に配布されたドイツ語の授業日程の資料を本稿筆者が翻訳し、表2の形式にしたものである。
 - 9 „Ich habe (wenn eine Exkursion pandemiebedingt ausfallen muss) zwei Möglichkeiten: entweder holt man die Exkursionsorte auf dem Bildschirm zu sich. Im Sommersemester 2021 war im Seminar über den Wormser Reichstag die Exkursion nach Worms ausgefallen. Sie durfte wegen der Corona-Pandemie nicht durchgeführt werden. Also habe ich den Schauplatz Worms im 16. Jahrhundert auf den Bildschirm geholt. Wir haben mit besonderen Links und zuvor zusammengestellten Bildern von Worms gearbeitet. Die ausgefallene Exkursion haben wir im Grunde genommen dadurch kompensiert, dass wir den Schauplatz des Reichtags Worms auf den Bildschirm geholt haben.“ ドイツ語の „digital“ は「デジタル」を意味するが、日本語の慣用的な表現に合わせて「オンライン」と訳した。
 - 10 „Ja, eine digitale Exkursion ist doch defizitär, sie bietet viel weniger. Die Identifikation mit dem Schauplatz ist dann geringer. Es fehlt das gesamte Gruppenerlebnis, denn eine Exkursion besteht daraus, dass man sich als Gruppe auf den Weg macht, so dass es immer gruppenspezifische Prozesse gibt. Die Begleitumstände einer Exkursion sind wichtig, nicht nur das wissenschaftliche Thema. Die Studenten sind junge Leute, sie suchen Gemeinschaft, manchmal eine/n Lebenspartner/in. Das alles entfällt, wenn man eine digitale Exkursion macht. Auch gemeinsames Lachen oder sich mit anderen ärgern über einen uncoolen Stadtführer, das alles gibt es bei einer digitalen Exkursion nicht.“
 - 11 „Eine digitale Exkursion erzielt immer eine geringere Wirkung bei den Teilnehmenden. Insofern bewirkt sie weniger Ergebnisse und ist weniger wertvoll. Allerdings ist die digitale Form ein Ersatz, insofern als dass die digitale Bildlichkeit immerhin eine Vorstellung von einem historischen Schauplatz vermittelt. Ich kann mir ein Bild im wahrsten Sinne des Wortes machen. Prozentual ausgedrückt erreicht eine digitale Exkursion etwa 30 % der Wirkung, wie sie eine reale Exkursion bei den Teilnehmenden freisetzt.“
 - 12 エルケは、しばしば、演習 (Übung) も「ゼミ」(Seminar) と表現している。
 - 13 „Die zweite Möglichkeit berührt das zweite von mir im Sommersemester durchgeführte Seminar. Es geht auch hier um das Thema Exkursion, allerdings nicht um die Frage nach einem Ersatz einer Exkursion, sondern in diesem Fall holt man sich die Expertise von externen Wissenschaftlern auf digitale Weise ins Seminar. Das ist keine Exkursion im klassischen Sinne, sondern, eine literarische Exkursion, wenn man so nennen möchte. Die Expertise, die gewöhnlich über die Fachliteratur in das Seminar eingespielt wird, wurde von uns von den Autoren selbst erbeten, indem sie zur digitalen Teilnahme an einer Sitzung eingeladen wurden. Das ermöglichte das Fachgespräch mit den Autoren selbst über ihre wissenschaftliche Literatur.“
 - 14 „Nein, das Thema habe ich noch nicht behandelt. Durch die digitalen Möglichkeiten der Coronazeit fühlte ich mich ermutigt, es anzubieten.“ この引用のみ、授業構想に至った経緯について補足的に行った問い合わせに対する2022年9月5日付のメールによるエルケの回答に基づいている。
 - 15 „Die Studierenden haben positiv auf das Seminar reagiert. Besonders gefallen hat ihnen die persönliche, digitale Begegnung mit den Wissenschaftlern. Auf diese Weise ist deren Meinung eindrücklicher wahrgenommen worden, sie hat einen stärkeren Eindruck erzielt, als es allein die Lektüre ermöglicht hätte. Die Position der Autoren wird durch die Begegnung am Bildschirm auf eindrucksvolle Weise wahrnehmbar.“
 - 16 „Der Hintergrund ist, dass die wissenschaftliche Literatur, die wir produzieren, abstrakt ausfällt. Die Individualität des Autors, dessen persönliche Vorlieben und Eigenschaften, auch dessen Verständnis vom

Christentum und sein Frömmigkeitsleben bleiben im Kontext seiner wissenschaftlichen Literatur in der Regel ausblendet. Man könnte sich zwar vorstellen, dass der Autor sein wissenschaftliches Buch mit einer persönlichen Vorstellung beginnt und zunächst einmal seinen Bezug zum behandelten Thema darlegt. Aber das ist so nicht üblich. Deswegen ist es im Seminar mit zugeschalteten Wissenschaftlern spannend, nicht nur deren wissenschaftliche Ergebnisse, sondern auch die Persönlichkeit bildlich vermittelt zu bekommen. Das ist gegenüber der nur literarischen Rezeption wissenschaftlicher Ergebnisse eine zusätzliche Dimension, die wahrgenommen wird und die bei der Aufnahme wissenschaftlicher Ergebnisse nicht bedeutungslos ist.“

- 17 この授業形態は、今日「バーチャルエクステンジ」（以下 VE と略記）という表現で一般化しつつあるが、本稿ではフィールドワークを導入した授業デザインという観点に重点を置いているため、VE という表現を前面に出すことを控えている。
- 18 上級ゼミの「国家社会主義国家における教会と犯罪」の学外研修では、研修先のダッハウ強制収容所跡の敷地内に建てられたプロテスタントのフェアゼーヌングス教会の執事をしているクラウス・シュルツ氏の案内により、施設内の見学を行った。小田部進一（2013）、43頁参照。この先行研究において上級ゼミ（Hauptseminar）を「演習科目」と表現している。この事例は、エルケが同じ専門領域の授業において学外研修として行ってきた典型的な事例の一つであり、本研究の授業を考察する際に参考となる。
- 19 „Für das kommende Jahr plane ich ein Seminar, dessen Sitzungen zur Hälfte digital stattfinden wird. Das wird im Vorfeld im kommentierten Vorlesungsverzeichnis entsprechend angekündigt. Derartige Seminare hat es vor der Coronapandemie nicht gegeben. Anders als in der Coronazeit wird nicht improvisiert mit der Digitalität, sondern dieser Gestaltungsform wird konzeptionell in das Lehrangebot aufgenommen.“
- 20 再び学外授業が計画された2021年度秋学期「ミュンヘンのプロテスタンティズム（1918-1945）」についても、インタビューで扱われたが、テーマを限定するため本研究では取り上げない。

参考文献

- ・小田部進一・茅島路子・宇井美代子・宮崎真由・林大悟（2012）『論叢』第53号，玉川大学文学部，13-30頁。
- ・小田部進一（2013）『Humanitas』第4号，玉川大学学術研究所人文科学研究センター，40-52頁。
- ・小田部進一・茅島路子・宇井美代子（2014）『論叢』第54号，玉川大学文学部，1-27頁。
- ・小田部進一・宇井美代子・茅島路子（2022）『関西学院大学高等教育研究』第12号，81-91頁。

実践研究報告

総合的な高等教育マネジメントに資するSD実質化の実践的研究

— 学生支援の募金活動「Show our MFS Project」を通じて —

江 原 昭 博 (教育学部・研究代表者)
佐々木 靖 典 (総合企画部)
白 坂 建 (神戸三田キャンパス事務室 総合政策学部担当)
久保田 健 介 (総務・施設管理課)
林 晋太郎 (神戸三田キャンパス事務室 総合政策学部担当)
八 木 寛 人 (国際連携機構事務部)
池 部 雅 崇 (人事課)

要 旨

本学の教職協働による取り組み、あるいは本研究のような共同研究の重要性は増している。研究代表者は、全国の教職員を対象とした開放型SD/FD事業である本学専門職大学院科目「大学運営」を2016年度から担い、さらに2020年度からは、本学人事部と共同して専任職員入職2～4年目の全職員を対象に実施した「若手研修」の企画・運営を担当した。その経験や、文部科学省担当局や他大学教職員との関連情報の共有を含めた経験から、実質的なSDを発展させることの重要性を提唱してきた。

本研究の目的は2つあり、「総合的な高等教育マネジメントの継続的知見」と「SD実質化の発展」である。1つ目は、本学長期戦略の制度設計も含め、現在の高等教育マネジメントは、総合的マネジメント手法の採用が中心で、本研究でもその点を重要視し、よくある先鋭化した高等教育研究によるSD手法への拘泥を避け、正課外教育や広義の学修成果の設計同様に、国際・文化・社会・スポーツ・キャリア等、幅広い視座からのSDアプローチを採用した。2つ目は、継続的な知見の獲得にとどまらず、その実質化の発展を目指すもので、知見の具現化にとどまらず、研究メンバーの経験や特性も活かし、新型コロナウイルスの感染状況下において、高等教育機関が置かれた現状に向き合い、現実に即した対応、テレワークや遠隔講義等、新しい職場と仕事の形が日本にとどまらず世界中で持ち上がってきた状況を踏まえた上での実質化に発展させるということである。

新型コロナウイルスの感染拡大により、学生の学びの機会が大きく制限され、大学で学ぶことへの意欲喪失や人間関係構築機会の逸失、さらには大学への帰属意識の希薄化につながるなどの問題意識が生じた。その動きに連動して、国内外では学費返還運動が盛り上がりを見せ、キャンパスの利用は制限され、学生は何気ない学生生活を送ることもできず、また、当時はオンライン授業では従来の授業の質が担保

されていないという印象も強くあった。そのような問題意識に対して、教職員としてできることはないか、教職協働の具体的成果を追求してきた本研究ならではの成果につなげたい、そんな思いから誕生したものが“Show our MFS Project”である。そしてプロジェクトを通じた学内教職員有志の協力の成果は、学生応援活動としての“Waiting for You”として結実した。六人の職員と教員一人、たった七人のメンバーが生み出したものは、まさに0から1のプロジェクト。本稿では、そんなプロジェクトの検討から実行までの流れを通じて実践研究を進めるものである。

Key Words：感染症、学生支援、保健対応、経済支援、一斉休校、場としての学校、教職協働、プロジェクト、募金、自律型SD、川下型SD、ボランティア

1 本研究の背景

スタッフ・ディベロップメント、ファカルティ・ディベロップメント、インスティテューショナル・リサーチ、高等教育の質保証、より一般的な表現とするならば大学改革といった文脈で取り上げられるこれらの概念は、順にそれぞれSD、FD、IRといった略称で呼ばれ大学では既に「定着」しているようである。そうした概念や活動は多くの大学教職員にとっては自ら取り組むものというよりはむしろ外部からの認証評価を通じて、あるいは学内での職務を通じて、あまり良い言葉ではないがいわゆる雑務として研究や教育とは別に降りかかるものとして捉えられることが少なくない。SDやFDとは、そもそも職能開発、プロフェッショナル・ディベロップメントの一つの形として大学に溶け込んできた歴史を顧みれば、国内の大学現場におけるそうした立ち位置は本来のあるべき姿とは若干異なる状況を呈していることは否めない。そうした現実的な状況を踏まえた上で立ち上がった我々の研究の究極的な目標は、文字通りSDや教職協働をできる限り実質化するにはどんなことが考えられ、どんなことを実践していけば良いのか、具体的に一步を踏み出していくことである。本稿では、具体的な教職協働そして具体的なSDに資する一つの活動事例を通じて論考を進める。感染症による保健的対応のみならず、大学の閉鎖や休講の影響を受け、経済的にも精神的にも苦しい状況を強いられた学生たちに対して、「言葉だけの学生支援や形だけの制度設計を脱し、魂を込めて実際に学生支援する」とは一体どういうことなのか、拙いながらも真剣に現実的に取り組んだ一つの事例である。これまで「総合的な高等教育マネジメントの継続的知見」と「SD実質化の発展」という二つの柱を中心に進めてきた研究活動の一つの具体例、現時点での一つの具体的な成果として、自律型SDあるいは川下型SDの具現化として、現場の教職員が現実に取り組んだプロジェクトを通じた取り組みとなっている。

2 プロジェクト立ち上げに至る当時の状況

2-1 新型コロナウイルス感染症の爆発的拡大

新型コロナウイルス感染症の爆発的拡大は、世界に大きな影響を与え、国や地域を超えて、地球規模で人間社会に甚大な被害を及ぼした。日本国内においては停泊中のクルーズ船における感染や各地での散発的な感染を皮切りに徐々に感染が広がり、2020年4月7日に、大阪府・兵庫県を含む7都府県に緊急事態宣言が出され、その後全国にも拡大した。このような社会情勢の変動

は、2020年3月の突然の一斉休校や、全国的な卒業式の中止などの形で教育の世界に大きな影響を与えた。高等教育においてもその影響は顕著で、感染症対策が本格化した2020年度は、教育学習面での本格的な対応以前に、まずは年間に渡って保健的対応と経済的対応が全ての教育関係者に求められた一年間だった。大学の休校や、図書館・学生食堂をはじめとする様々な施設の利用制限があり、本学も、キャンパスへの入構制限やオンライン授業実施等の措置を余儀なくされた。

そうした対応が若干の落ち着きを見せはじめた2021年度の一年間においては、生活レベルでの対応が一段落し、教育学習面へのフォーカスが可能となってきた状況が生まれた。そうした生活環境の落ち着きは、この二年間ある種の拙速さを受け止めつつも、半ば無理を重ねながら進めてきたオンライン化やデジタル化について、改めて見つめ直す機会を我々に提供してくれた。

2-2 教育現場における学生たちへの影響

2020年初頭から既に二年以上に渡って続く、人智を超えた予期せぬ災害に直面した状況において、学びを継続するための手段として、遠隔・オンライン教育がこれまででは考えられないような速度で導入された。その状況は教職員や学習者にとっては「導入」という言葉で片付けられるほど生やさしいものではなく、ほぼ強制的に行われたものだった。無理を重ねて活用を進めた遠隔・オンライン教育ではあったものの、教育現場のみならず、家庭の協力、行政の支援もあり、今ではなんとか定着しつつあるのが実情かもしれない。

一方、2020年3月に何の議論もなく時の政権によって唐突になされた学校の一斉休校をはじめとして、教員による対面指導や子ども同士の学び合い、運動部活動や文化部活動といった課外活動、運動会や遠足といった学校行事、地域の体験活動やボランティア活動、フィジカルなインターンシップやキャリア教育、そして全面的に閉じてしまった内外の留学など、リアルな体験の機会の喪失、場としての学校の機能の消失が、児童・生徒・学生に与えた影響は現在でも計り知れないものがある。このことは、俗に言われているような「データ分析」「評価手法」「学生対応」といった次元で対応できるような単なる課題というものではない。子どもたちひとりひとりにとっては、実際に入学式も卒業式も競技大会も展覧会も演劇活動も発表会も対抗戦も定期戦も修学旅行も運動会も、それどころか友人たちとの出会いも別れも、喜びも悲しみも楽しみも苦しみも煩悶も奪われる、特別な個人的な体験となってしまった。そうした全ての機会を奪われた児童・生徒・学生にとっては、各個人にとって一生涯、こころとからだに残る経験となってしまった。これは教育問題を超えて我々教職員が考え続けていかなければならない課題となったとも言えるかもしれない。

2-3 高等教育機関による対応

世界の高等教育機関でも、様々な制約を学生に科す必要に迫られた。その動きに連動して、国内外では学費返還運動が盛り上がりを見せた。本学学生の間でもインターネットやメディアを通じて、大学の対応について批判する運動が目立つなど、社会の高等教育業界に向けた視線はより厳しくなった。これはほとんどの大学でキャンパスが閉鎖されたことにより、教室での授業や図書館の利用といった学修行動のみならず、留学やボランティアといった授業外体験の機会、部活動やサークル活動、学生同士のさまざまな交流などが制限されたことがきっかけとなった。

また、拙速に導入されたオンライン授業では教員も学生も共に不慣れな面は否めず、従来の対面型の授業に比べてその質が担保されていないということもあった。その一方で学費については通常通りに納入を求められたことから、こうした状況について違和感、不公平感が生まれたことに起因している。さらに、感染拡大に伴う経済活動の不安定化、停滞により、アルバイトをする機会の喪失等、経済的な不安にも直面する学生が増えつつあったことも、その一要因となった。

前述のような運動の盛り上がりに対して、世界の高等教育界はおおむね否定的な反応を示した。それは、学生の意見に理解は示しつつも、大学の教職員の立場からは、急遽実施を余儀なくされたオンライン対応等で（日本の高等教育業界のデジタル化対応が、当時、相当に遅れていたという事実も見逃すことはできないが）、通常よりも遥かに多くの人員・工数をかけて対応にあたったことや、大学の所有する施設・設備の在り方に対する認識に関して、学生との距離があったことが理由としてあげられる。日本でも、早稲田大学が学費等の減額はせず、他方で経済的に困窮している学生向けに支援金制度を創設する旨を表明したことを皮切りに、全国的に一定の方向性が示された。その後の私大連の調査では、一部の小規模大学においては学費返還を実行した法人もあったことが判明したが、その割合は約4%と極めて少ないものとどまった。

本学においても、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により家計が急変し、学費納入・生活維持が困難な状況に陥った学生が修学を継続するための対応として、従来の奨学金に加え新たに関学ヘックス (HECS) 型貸与奨学金の創設や、オンライン授業等に対応するため Wi-Fi ルーター等通信機器の貸出、その利活用を教職員が支援するウェブサイトの開設といった緊急対応を行った。

3 “Show our MFS Project” の立ち上げ

3-1 プロジェクトの母体となった研究会

そもそも本研究会は、教育学部教員である江原を研究代表とし、学内の通常業務や人事研修、SD、FD などの取り組みを通じて意気投合したメンバーによるものである。各部局から自発的に集まった数名の職員を中心に2016年に発足したもので、以降数名の変更を踏まえて四年前からは現在の七人のメンバーで活動している。形式だけのFDやアリバイのためのSDやIRではなく、自らの成長と所属機関の発展に具体的につながるような厳しくもあり暖かみを持つ「学び」、言葉遊びに終わらない真剣勝負の「教職協働」を目指して業務終了後に定期的に集まって研究と実践を実行してきた文字通りのチームである。本プロジェクト用に一時的に立ち上げた一過性の集団ではない。

プロジェクトにつながるきっかけは2019年12月に中国武漢で発生した未知の感染症の報道である。研究代表者は2000年以降に発生したいわゆる豚インフルエンザや鳥インフルエンザのパンデミックを想起し、当時の研究会で主として取り上げていた個別機関の内部質保証という研究テーマを、各教育機関による感染症対応の調査へと修正することを決断した。私立大学にとって最も忙しい時期の一つである入試シーズンであったこともあり、メンバーは所属部局での業務が優先だったので全員で直接集まることは難しかった。そこでまずは研究代表者が各メンバーとそれぞれ電話で個別に連絡を取り、動けるメンバーから少しずつ軌道修正して情報収集することから始めた。

具体的には、感染症に関する報道のうち教育機関や学生生活に関連する報道について担当分けしたメンバーによってまずは大枠で情報収集し、そこから調査すべき方向性を吟味していくこととした。国内の高等教育機関は入試までは通常通り行えたが、初中等教育の一斉休校を経て、各大学の卒業式から入学式が中止されるに至り、調査の中心を「各大学の感染症対策」とすることになった。

3-2 調査結果の分析

感染症の本格的な拡大以降、国内の複数の大学では一律の現金給付などの施策が実施された。その中には学生に10万円を給付する大学も存在したことがセンセーショナルに報道された。浮き足立つ大学も少なくない中、実際に各大学はどういった対応をとっているのか、年度が明けた4月以降に、各大学の感染症対応に焦点化した調査を本格化させた。調査は4月から5月頭にかけて、業務終了後に業務に支障がない形で進められた。具体的には、各大学のインターネット公式ホームページにアクセスし、そこから感染症対応のページへのリンクを辿って読み込んでいく、という形をとった。急激なオンライン対応により、各大学の個別LMSや学生システムが軒並みダウンする状況を鑑み、学生やステークホルダーが真っ先にアクセスする各大学の公式ホームページの1ページ目の状況が、各大学の現況を最も反映しているという判断からである(表1)。

表1 各大学の支援制度 (2020年4月～5月、研究メンバー独自調べ、順不同)

大学名	支援内容	公式 HP 確認日	ソース (公式 HP)
関西学院大学	<ul style="list-style-type: none"> ■家計急変等に対する経済支援 <ul style="list-style-type: none"> ①特別支給奨学金/特別支給奨学金を増額。奨学金額は40万円(年額)又は学費相当額の2分の1(千円未満切捨て)のうち、いずれか少ない方の金額を限度。 ②関学ヘックス(HECS)型奨学金/ヘックス(HECS)型の貸与奨学金を新設。貸与金額は3万円以上で上限金額は年間授業料相当額(約70万円～約120万円)。就職後年収が400万円になるまで返済を猶予。 ■オンライン授業受講に関する支援(ノートPC、Wi-Fi機器等)を無償で貸し出し。 ■学費の納入期限の延長 	2020/5/1	https://www.kwansei.ac.jp/news/detail/4110
関西大学	<ul style="list-style-type: none"> (1) インターネット環境整備への支援 (2) 一人暮らしの学生(下宿生・寮生、外国人留学生・留学生別科生)への一律金の支給 (3) 「関西大学家計急変者給付奨学金」制度の拡充 (4) 「関西大学短期貸付金」の増額 (5) 学費の延納・分納制度の、納入期日等の延長 	2020/4/30	http://www.kansai-u.ac.jp/mt/archives/2020/05/post_5043.html
同志社大学	<ul style="list-style-type: none"> (1) 緊急対応奨学金の給付(最低30万円) (2) 同志社大学短期貸付金の拡充(上限10万円) (3) 学費の延納・分納制度 (4) モバイルルータの貸出通信費3,000円(1ヵ月あたり1,000円)を最初に利用者自身が負担。また、送料・返送料(合わせて約2,000円程度)も、利用者自身の負担となる。 	2020/4/29	https://www.doshisha.ac.jp/information/covid_support.html
立命館大学	総額25億円の緊急支援策	2020/4/27	http://www.ritsume.ac.jp/news/detail/?id=1730
立命館大学 APU	<ul style="list-style-type: none"> 【新型コロナウイルス禍に対する学びの緊急支援 APU 版】 ■オンライン授業受講のための環境整備支援策 <ul style="list-style-type: none"> (1) 全学生・院生への支援金の給付一律3万円 (2) オンライン授業受講のための機器等の無料貸し出し 	2020/4/28	http://www.apu.ac.jp/home/notice/content3/

	<p>■家計急変等の生活支援策</p> <p>(1) 「国内学生経済支援授業料減免制度」の適用枠拡大 20名から100名に拡大。減免額は年間負担授業料の50%</p> <p>(2) APハウス寮生に関する支援措置</p> <p>(3) 国際学生への経済支援</p> <p>■オンラインでの諸活動支援策／授業の受講にとどまらず、就職活動支援などオンラインでの多様な活動支援</p>		
早稲田大学	<p>・緊急支援金として10万円を支給</p> <p>・PC、Wi-Fi 機器等の無償貸与（「緊急支援金」に採用された学生のうち必要性の高い希望者に対して）</p>	2020/4/24	https://www.waseda.jp/inst/scholarship/news/2020/05/01/2197/
慶応大学	<p>■※2020年度中は証明書発行手数料および郵送料は徴収しません。</p> <p>■オンライン授業の質を高めるべくさまざまな施設・設備・情報システム環境の整備に義塾的人的・経済的資源を投入し、経済的理由でオンライン授業受講開始に必要な通信環境の整備が困難な塾生に対して、当面15,000円の補助金を支給することを決定しました。</p> <p>■家計急変、アルバイト収入減少で経済状況が悪化、修学の継続が困難になった塾生に対して、義塾独自備えの慶應義塾大学修学支援奨学金、2000年記念奨学金、慶應義塾維持会奨学金など総額約240億円の奨学金基金を積極的に活用し、加えて、緊急に奨学金枠を5億円程度増額し、一人あたり最大40万円の経済支援</p>	2020/5/1	https://www.keio.ac.jp/ja/news/2020/5/1/27-69699/
明治大学	<p>(1) 経済困窮者を対象とした5億円規模の「緊急学生支援金」の給付</p> <p>(2) 大学の拠出金と校友・教職員の寄付等を原資とする「学生緊急支援ファンド」の設定</p> <p>(3) 春学期学費の延納期限を一律9月19日まで延長</p>	2020/5/1	https://www.meiji.ac.jp/koho/natural-disaster/6t5h7p00003411ty.html
青山学院大学	<p>総額11億円の本学独自の経済的支援</p> <p>○オンライン（遠隔）授業の環境整備支援 学生1名あたり5万円支給</p> <p>○給付型奨学金の拡充</p> <p>○2020年度前期学生納付金（学費）延納措置</p>	2020/4/27	https://www.aoyama.ac.jp/post05/2020/new_s_20200427
立教大学	すべての学生に対して一律5万円の「学修環境整備奨学金」を給付	2020/4/25	https://www.rikkyo.ac.jp/news/2020/04/mknpps00000175zn.html
中央大学	学生1人あたり5万円の特別支援措置（総額13億円）	2020/4/28	https://www.chuo-u.ac.jp/news/2020/04/49159/
法政大学	<p>・新型コロナウイルス緊急対策奨学金基金の設置</p> <p>・Wi-Fi ルーター（50GB/月モデル）の無償貸与</p> <p>・通信容量増設費用補助（春学期分15,000円支給）</p> <p>・PCの無償貸与・家計急変学生奨学金（給付型）の強化</p> <p>・緊急支援奨学金（給付型）の新設</p> <p>・学生の学内雇用の拡大（新規募集）</p>	2020/5/1	https://www.hosei.ac.jp/info/article-20200424093442/
上智大学	本学のオンライン授業受講支援と学生支援について	2020/4/28	https://www.sophia.ac.jp/jpn/news/PR/president0428.html
日本大学	<p>1 修学支援 災害等不測の事態により学費等の支弁が困難な学生を対象とした、本学独自の給付奨学金「日本大学創立130周年記念奨学金」（第3種）があります。今回の新型コロナウイルス感染症拡大による、学費支弁者の家計急変や学生本人の収入減による経済的困窮者に、これを適用します。給付金額は1人当たり10万円（総額10億円）の予定です。</p> <p>2 オンライン授業実施に伴う支援</p> <p>3 キャンパスへの入構制限に伴う支援</p> <p>4 健康管理の支援</p> <p>5 その他の対応</p>	2020/4/27	https://www.nihon-u.ac.jp/information/2020/04/11895/
東海大学	<p>「遠隔授業支援金」</p> <p>インターネットを活用した遠隔授業を実施することになりました。これに伴い、学生の皆さんには自宅等各自の事情に合わせてネットワーク環境を整備していただくこととしています。この整備等に要する費用について大学が支援（実費支給・一人当たり上限1万円）を行うことを目的とします。</p>	2020/5/1	https://www.u-tokai.ac.jp/caution/detail/post_67.html
北海道大学	<p>授業料納付期限の延期</p> <p>モバイル Wi-Fi ルーター及びノートパソコンを無償で貸与</p>	2020/4/27	https://www.hokudai.ac.jp/covid-19/student_s.html

総合的な高等教育マネジメントに資する SD 実質化の実践的研究

東北大学	1. 学修・学生生活の支援 2. 緊急経済支援		http://www.bureau.tohoku.ac.jp/covid19BCP/support_package.html
東京大学	■新型コロナウイルス感染症緊急対策基金 ■授業料免除 ■学費納期延期 ■研究で社会貢献	2020/4/21	https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/general/COVID-19.html
名古屋大学	東海国立大学機構の新型コロナウイルス感染症緊急対策プロジェクト ■生活支援金の支給 30,000円（自宅外学生を対象） ■授業料の納付の延期	2020/4/28	http://www.nagoya-u.ac.jp/info/20200428_jimu.html
京都大学	授業料の納付期限を8月下旬	2020/5/1	http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/foundation/coronavirus/
大阪大学	①経済的支援等 ②全ての授業を「メディア授業」へチェンジ ③学生の心のケア	2020/5/29	https://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/emergency/corona/measures/supportstudents
九州大学	1. 緊急授業料免除（九州大学独自の支援） 2. 緊急学生支援金（九州大学独自の支援） 3. 基金の創設（九州大学独自の支援）	2020/4/30	https://www.kyushu-u.ac.jp/f/39119/緊急学生支援プランについて200430.pdf
広島大学	(1) 生活に困窮し、日々の食べ物にも困り、応急支援を必要とされている学生・留学生の方は、直ちに教育室「なんでも相談窓口」に連絡してください。生活困窮度を基に、応急奨学金の給付を迅速に決定します。生活に困窮し、日々の食べ物にも困り、応急支援を必要とされている学生・留学生向けに、生活困窮度を確認した上で、応急奨学金の給付を迅速に決定します。支援額は当面1カ月3万円といたします。 (2) 学生の皆さんには、チューターと相談できる体制をつくっています。新入生で、ネットワーク環境が十分でなくチューターに連絡が取りにくい場合は、教育室「なんでも相談窓口」に連絡してください。緊急対応が必要な場合は、教職員が自宅に駆け付けます。	2020/4/20	https://www.hiroshima-u.ac.jp/news/57630
神戸大学	「新型コロナウイルス感染症対策緊急募金」	2020/5/1	https://www.kobe-u.ac.jp/NEWS/info/2020_04_28_01.html
近畿大学	自宅学修支援金として一律5万円、学園全体として総額で約23億円	2020/4/30	https://www.kindai.ac.jp/news-pr/important/2020/04/020363.html
甲南大学	○学費：学費納付期限の延長について ○その他の支援制度等：オンライン授業受講整備支援	2020/5/1	https://www.konan-u.ac.jp/news/archives/27977
龍谷大学	■経済支援奨学金の新設 独自の給付奨学金制度。国の学修支援新制度を利用する学生や、家計の収入が少ない学生を対象として、最大10万円を給付 ■オンライン授業特別給付奨学金の新設／一人当たり3万円 ■龍谷大学給付奨学金「家計急変奨学金」の対象拡大 ■学費延納・分納制度における納入期限の延長 ■短期貸付金制度の拡充 ■龍谷大学給付奨学金「家計奨学金」	2020/4/30	https://www.ryukoku.ac.jp/nc/news/entry-5492.html
明治学院大学	一律5万円支給「遠隔授業の経費」緊急支援、特別奨学金、学費納期延長	2020/4/21	https://www.meijigakuin.ac.jp/news/archive/attachment_file/2020/20200421covid-19.pdf
東京理科大学	1. 東京理科大学家計急変支援金（新型コロナウイルス感染症対応）の新設／従来からある本学の「家計急変奨学金」制度を大幅に拡充し、家計状況の悪化した学部学生ならびに大学院学生を対象に5億円規模の支援金を準備し、基準を満たす方に一人当たり10万円の支援金を速やかに給付 2. 授業料の延納について 3. 遠隔授業に必要な機器の貸与 4. 学生相談室でのオンライン相談の開始	2020/4/30	https://www.tus.ac.jp/today/archive/20200430_9119.html
学習院大学	隔授業受講のための環境整備にあたり、全学生（大学院生含む）を対象に、1人あたり6万円を「学習院大学学生支援給付金」として支給	2020/4/28	https://www.univ.gakushuin.ac.jp/news/2020/0428-2.html

金沢大学	【家計急変学生に対する本学独自の「緊急学生支援金」の貸付】 月額5万円(最大で3カ月間、計15万円)を、無利子・無保証人で貸与 【令和2年度前期(第1・第2クォーター分)の授業料納付期限の延長】	2020/4/30	https://www.kanazawa-u.ac.jp/news/79417
新潟大学	1 授業料免除 2 新潟大学修学応援特別奨学金 3 新潟大学修学支援貸与金	2020/5/1	https://www.niigata-u.ac.jp/information/2020/72241/
岡山大学	(1) オンライン授業への対応が困難な学生には、Wi-Fi ルーター、PCの貸出しを行います。 (2) 日本学生支援機構の奨学金については、今回の事態を受けて、家計急変後の所得見込み等の要件を満たせば奨学金を受けることができます。	2020/4/30	https://www.okayama-u.ac.jp/tp/news/news_id9369.html
熊本大学	■学費納入に関しては、延納の期間がこれまでより長く認められるよう学内の規則を改正 ■緊急修学支援を行うため、最大100名程度の方に、上限30万円(月額15万円×2ヶ月分)を一括して給付します(返還不要:要審査)	2020/5/1	https://www.kumamoto-u.ac.jp/whatsnew/ko/ho/2020/20200501
金沢工業大学	■同窓会・教職員の会による緊急的支援金の給付 生活支援金の支給(2万円/1人)を実施対象学生: 次の①、②の両方に該当 ①本学の学部・大学院のうち、現在、実家に帰省せずに下宿先にいる学生(ただし、社会人、休学者を除く) ②経済的に日々の食事に困っている学生 5月1日に振込完了、給付人数:1,691名 ■5月中旬に第二弾を予定	2020/5/2	https://www.kanazawa-it.ac.jp/oshirase/20200502_covid19-support.html
芝浦工業大学	■支援策第一弾:オンライン講義受講のため、パソコン、通信設備などの学習環境を整える費用、約8,700人の在学生に対し一律6万円、総額5億円以上の給付奨学金支給 ■支援策第二弾:経済的支援を行うため学生支援プロジェクト募金を創設、3億円を目標、卒業生(校友会)や教職員をはじめとして、広く個人・団体・法人の皆様に学生の学業継続のためにご支援のご協力、一口1万円	2020/4/27	https://www.shibaura-it.ac.jp/news/nid00001113.html
創価大学	■緊急支援給付金/通学課程の方が対象(2020年度春学期休学中の学生含む)一律5万円 ■学費の延納措置について ■創価大学・創価女子短期大学独自の給付奨学金の早期支給	2020/5/1	https://www.soka.ac.jp/news/2020/03/4661/
東洋大学	大学及び大学院の在学生(通学課程のみ)を対象に一律5万円、総額約15億円の特別修学支援金	2020/4/27	https://www.toyo.ac.jp/ja-JP/news/top/20200427/
専修大学	新型コロナウイルス感染症拡大に伴う緊急支援奨学金制度 ■対象者に支給金額20万円 ■授業受講のためのインターネット環境及び機器に関する補助	2020/5/1	https://www.senshu-u.ac.jp/news/20200428-04.html
京都産業大学	「修学支援金」/各自で情報環境の整備の経費負担軽減の特別措置として、修学意思のある本学学生および大学院生に対し、1名につき一律50,000円を給付学費の納期延期	2020/4/28	https://www.kyoto-su.ac.jp/news/2020_345_shienco.html
福岡大	■経済的負担軽減を図ることを目的、全学生(学部生・大学院生・法科大学院生・留学生別科生)を対象に、一人当たり一律1万円の修学支援金を準備、1万円分のギフトカード(実店舗およびインターネットでも利用可)を「学費負担者住所」に郵送 ■福岡大学奨学金(緊急貸与)【学部生・大学院生対象】 ■福岡大学独自の授業料減免【学部生・大学院生対象】	2020/4/28	https://www.fukuoka-u.ac.jp/news/20/04/28105605.html
名城大学	1. 遠隔授業受講のための学修環境整備費用支援 在学生全員一律50,000円支給 2. 緊急修学援助奨学金の新設	2020/5/1	https://www.meijo-u.ac.jp/news/detail_23304.html
東北学院大学	休業等要請に対応する東北学院緊急給付金10万円	2020/5/1	https://www.tohokugakuin.ac.jp/info/top/200501-1.html
西南学院大学	1. 緊急支援給付奨学金/新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、家計が急変し、学生生活が困難となった学生 上限6万円 2. オンライン授業実施に伴うPC等(ハードウェア)の機器購入費補助/オンラインによるメディア授業の実施に伴い、PC等(ハードウェア)の機器を購入した学生。なお、補助対象機器等は、4月6日以降購入分に限る。上限4万円	2020/5/1	http://www.seinan-gu.ac.jp/news/8281.html

研究会メンバーの物理的、時間的、肉体的な制約により、一般的に大手大学と目される約50大学を対象として調査を行い、最終的に表1の44大学についてそれぞれの感染症対応を集約できた。論点が異なるので個別の論評は差し控えるが、各大学とも当時の限られた情報とリソースの中で、未知の感染症に対して敢然と立ち向かっている様子が浮かび上がった。

一方で、問題意識を持ちつつも調査主体である我々メンバーはあくまでも教職員有志の集まりであり、当然のことながら財政的な裏付けもなく、各大学で実施されているような法人としての対応策はとれるべくもなく、自らの問題意識をどのような形で具現化するのか、試行錯誤を続けることになった。

3-3 研究会としての方向性の検討

学生たちが未知の感染症による未曾有の体験に翻弄されるなか、メンバー自身も激動する感染症対策の渦に巻き込まれ、自らの日々の生活に苦悩していた。そんな過酷な状況のもとにおいてもフレキシブルに続けた研究活動を通じて、メンバーの間に大きく以下の三点の課題意識が浮かび上がっていた。それは、(1) 大学での学びの機会が制限されることによる「学ぶ意欲の喪失」、(2) 授業や部活動・サークル活動などの課外活動が制限されることによる「人間関係構築機会の喪失」、(3) 学費返還運動に代表されるような大学への不信感に起因する「帰属意識の希薄化」、の三点である。当時、それぞれの大学はロックアウトに代表されるようなドラスティックな措置を取らざるをえなかったが、そうした対応を通じて各大学が「場としての大学」の機能を失ったことは、大学が想像している以上に学生が学生たる所以を奪ってしまっていることへの強烈な問題意識が浮かび上がったのである。

また、感染症の勃発以来、上述の通りメンバー自らさまざまな調査を進めると同時に、各種報道資料、各大学による情報公開、学内アンケートの分析結果等から、感染症拡大の影響のもとで学生の抱える課題が具体的に見えてきた。それは金銭的な問題に限らず、キャンパスへの入構禁止や授業のオンライン化による物理的な「場としての学校」の機能消失により、教職員や学生間の人的関係が制限され、さらには移動の制限により家族や地域との社会的関係性すら希薄化したことによる、孤立化・孤独化が大きな要因となっていることである。

5月上旬、こうした問題意識がメンバー間で明確に定まってきた頃、教職員として何かできないか、何か本気の教職協働ができないか、そんな居ても立っても居られない苛立ちと焦燥から、メンバー全員を集めた研究会活動が本格的に稼働した。

教職員として学生に何ができるか、ほんのわずかな有志の集まりにすぎない七人のメンバーで一体何ができるのか、そもそも世界の、日本の高等教育機関はどんな対応をすべきなのか、大ぶりな題目から小さな話題まで、業務後に参加可能なメンバーが週に一度集まって開催する定例オンライン会議が、この時期から開始された。

議論の早い段階で、「募金活動を通じて集めた原資を学生に還元する」という大枠の活動方針が定まった。ここからは内容だ。具体的な戦略と迅速な活動が求められる。感染症は拡大の一途、時間は待ってくれない！

3-4 募金活動の策定

まずは学生支援の原資となる募金活動について検討した。当初の段階で現金の授受による一般的な募金方法は、感染症対策の観点から避けざるを得ないことはわかっていた。募金方法を固めるために、まずは対象を定めることが先決となった。

当初は募金規模を重視して広く卒業生を対象にすることも考えたが、現金による直接的な募金方法を取れないため、卒業生からの献金方法はクレジットカードなどが考えられた。しかし学生への迅速な支援を考えた場合、クレジットカード会社との交渉などを一から行うことは現実的ではなく、早い段階で対象は絞られていった。最終的に、当初の理念と問題意識の共有を最優先し、募金の対象は現役の学内教職員に限ることとした。対象を学内教職員に絞ったことによって、次章で取り上げる具体的な活動が明確になったことが、本プロジェクトの成功の鍵の一つとなった。

3-5 支援活動の策定

次に学生への支援活動の策定に移った。学生への効果的な支援には残された時間は限られていたことから、募金計画を具体化することと並行して支援活動の策定は進められた。

募金活動の対象を学内教職員に限定したことで、ぬくもりのある学生支援というコンセプトは守られ、その後の方法論の議論が明確になったことは良かったのだが、募金総額については限界があることは明白だった。課題は支援対象をどうするかということだった。

支援活動の対象については、当初は学生全体を想定して動き出したのだが、現実の問題として、全学二万人以上の学生全員に支援を行う場合、仮に百万円もの募金が集まったとしても、一人当たり50円分のプレゼントしか届けられないことになってしまう。これでは缶ジュースやお菓子すら贈ることができない。支援の効果を高めて最も支援の必要な層にターゲットを絞り、集中的に支援を行うことを考えた。

一番困っている学生は誰か考えた時、その答えは明白だった。多くの卒業式が中止となり、旧友と別れも告げられないまま入学したものの、入学式もままならず、先輩や教職員はおろか、同級生と話したこともないという新入生たち。大学での新たな人間関係を構築する機会を失い、健康面でも経済面でも困難に直面している新入生たち。対象は決まった。

それでは新入生に何を贈るのか、これも課題だった。当初はコーヒーを考えた。大学が再開されたら、キャンパスの芝生でコーヒーを片手に学友や教職員と語らってほしい、そんな思いつきだったが、感染症が落ち着かないことから当初案は不採用とした。プロジェクトのロゴマークがコーヒーカップであることはその名残だ(図1)。同様の理由で食堂での井の支給も不採用とした。「井でみんな元気に」のような短絡的なアイデアは、感染症の危険が避けられない状況では却下するのが当然だった。

子供の頃のお祭りの参加賞のように缶コーヒーやお菓子をビニール袋に入れて、メンバー自らが手渡しすることも考えた。これはいけるかと思ったが手渡しの場所の確保が難しいということで不採用になった。

感染症対策のため、キャンパス内で贈ることができないなら、いっそのことキャンパスにはこだわらずに、学生に憩いのひと時を作るのはどうかと考え、学生がよく利用するコーヒー専門店のコーヒー券を贈るというアイデアが出た。コーヒー券を贈るのであれば、キャンパスでの感



図1 “Show our MFS Project” のロゴ

染を気にせず、学生が気楽にコーヒーで憩いのひと時を楽しめる。この案はかなり有力であったが、該当するコーヒー専門店のコーヒー券の購入が想像した以上にかなり面倒であることが判明し、最終的に断念した。

ここで遂にコーヒーにこだわることをやめてみた。視界がひらけてきた。

コーヒー券を贈るという発想からコーヒーを削ったところ、電子ギフト券という考えに行き着いた。Amazon ギフト券だ。

新型コロナウイルス感染拡大という状況下において、感染症予防・対策の観点から最善の形を考えた結果、オンラインで申請及び配付が完了できる非接触型の支援が最適であるという考えに到達することができた。また、電子ギフト券は汎用的に使うこともできるため、教材や飲食費としての使用等、学生生活の充実に資すると考えたことも理由である。

3-6 キーコンセプトに込めたメンバーの意思

たった七人のメンバーでゼロから立ち上げたこのプロジェクトは、毎週の研究会での議論を踏まえて、“Show our MFS Project” と名づけることにした。先々の広報も踏まえて、オリジナルロゴマークも作成した（図1）。MFSとは、本学のスクールモットー“Mastery for Service”の頭文字をとった略称である。“Mastery for Service”は、「奉仕のための練達」と訳され、教職員や学生、卒業生等に広く認識されている言葉であり、本学構成員としての目指す姿を現すものと考え、本プロジェクトの名称の一部として採用することにした。

プロジェクト全体のタイトルを定めた一方で、学生への支援活動の現場では、より学生に寄り添ったキャッチコピーが必要と感じていた。我々のプロジェクトでは、金銭や物資の供与といった物的な支援だけでなく、大学の教職員が学生に寄り添い、喜びも苦しみも共にあるという姿勢を示すことで、精神面から学生の学びの継続に貢献することを目指していた。これは先述した「学ぶ意欲の喪失」、「人間関係構築機会の喪失」、「帰属意識の希薄化」という課題解決のための具体的なアプローチである。最終的にその姿勢を象徴的に示すものとして、“Waiting for you!”というキャッチコピーを定め、学生向けのコンセプトとして発信した。これは、混迷を極める中にあっても、教職員は学生達がキャンパスに戻ってくる日を待ち、迎え入れることができるよう

準備をしている、という想いを表したものである。

4 具体的な活動

4-1 大学生協同組合との連携

実行段階では、生活協同組合とのこれまで例を見ない形での革新的な連携が大きな力を発揮した。

本プロジェクトでは原資の捻出方法として、教職員からの募金を念頭に置いていた。今回の感染の状況において大問題となったものが、具体的な募金の方法だった。その時点では、ワクチン等の接種は進んでおらず、新型コロナウイルスの症状等に対する知見も解明されていない状況であり、対面での呼びかけや収集という形式での一般的な募金活動、物理的に直接対応する形での募金活動が不可能ないし困難であることが明白だったからである。

そこで、募金方法については、大学生協同組合の協力によって、物理的な現金の移動を伴わない募金方法を採用するという、大胆かつ画期的なスキームを考案した。その方法はこうである。大学生協同組合とは従前より、教職員が給与引き去りにより物品購入ができる契約を提供している。その仕組みを今回の募金に応用することで、可能な限り現金の授受を介在させることなく、募金を実行可能にするという発想である。こうした斬新なアイデアは、変化を好まない学校関係機関ではなかなか進まないことが少なくないが、プロジェクトメンバーによる生協および関係各部署との粘り強い交渉により各所の協力を得られ、通常では考えられない速度で本スキームが導入可能となった。同時に、個々人の事情により給与引き去りでの募金が難しいケースも考えられることから、生協窓口での対応も可能とした。

募金は最終的に、本プロジェクトの専用銀行口座（本プロジェクト遂行のために開設）に移管させることとした。募金という現金を取り扱うプロジェクトであったため、資金の透明性や説明責任には、細心の注意を払う必要があった。その意味でも、大学生協同組合という第三者を介して募金を管理するスキームは、(1) 通常では現金の授受を伴う募金活動を、バーチャルな形で資金移動を可能としたことによって感染症の影響を極力避ける形で募金活動を現実的に可能としたことに加えて、(2) 資金の授受に第三者である生協を介することで、結果的に資金管理の透明性を担保できたこと、の2点からも適切であったと考えている。

4-2 広報活動

募金活動そのものと同様に、感染症の影響から一般的な広報活動は行えないことから、本プロジェクトに関する広報はインターネットによるバーチャルな広報を中心に据えた。まずはプロジェクトを立ち上げたこと、そしてその中心である募金活動についての広報媒体として、2020年7月に教職員対象のホームページを立ち上げた(図2)。(https://show-our-mfs-project.mystrikingly.com/) ホームページを通じて本プロジェクトの趣旨・目的・進捗状況を発信し、募金申込フォームへの誘導などの機能を持たせた。

その後、2020年10月28日に、学生向けの電子ギフト券配付キャンペーン用のホームページを立ち上げた(図3)。(https://waitingforyou-kg2020.mystrikingly.com/) キャンペーン申込フォームの設置、募金者から新入生に向けたメッセージの掲載、キャンペーンの進捗報告といった情報発信を行った。



図2 教職員対象のホームページのトップページ



図3 学生向けの電子ギフト券配付キャンペーン用のホームページ



図4 Twitterのスクリーンショット



図5 生協の店舗・食堂に掲示したポスター

また、ホームページのほか、Twitter (https://twitter.com/project_mfs) を用いた機動的な情報発信 (図4)、広報用ポスターの生協 (店舗・食堂) への掲示 (図5)、地元メディアへの取材依頼、プロジェクトメンバーからの教職員への個別的な働きかけ等により、活動の周知を行った。

これら各種ツール、メディアの活用にあたっては、プロジェクトメンバー各々が培った知見や技術、ネットワークが欠かせなかった。そして、広報活動の中でも特に重要な意味を持ったのは、プロジェクトメンバーからの働きかけであった。新型コロナウイルスの蔓延下という環境ではあったものの、プロジェクトメンバーが過去に業務内・外で接点のあった教職員や、本プロジェクトのホームページを見てコンタクトを取ってきた方に対して直接的な声掛けや取り組みに関する趣旨説明を行うことで、本プロジェクトへの賛同者を増やすことにつながった。さらに、プロジェクトへの募金申し出のあった教員を通して授業やゼミでもプロジェクトの存在を広報することも、本プロジェクトの浸透に貢献した。

プロジェクトに賛同してくれた教職員による、部局を超えたこれらの活動は、本プロジェクト

の広報展開に直接的に役立っただけでなく、結果として教職員の横のつながりを強固にし、ポストコロナを見据えた教職員のあるべき姿の理想形の一つを示したものと言える。

4-3 職員組合からの協力

本学の職員組合からも、募金協力を取り付けた。協力の依頼にあたっては、プロジェクトメンバーより職員組合執行委員長に働きかけ、職員組合内での議論も経て実施された。その結果、1,570,000円という多額の協力金を得ることができ、より多くの学生支援につなげることができた。

もっとも、職員組合の中では、本プロジェクト実行にあたって、様々な意見が組合員より提出され、複数回の議論を経ての意思決定であった。一部では、反対意思を明確に表明する組合員も存在したとの噂もあった。このように職員組合内の意見も一枚岩ではない中で、最終的にこれだけの支援を得ることができたのは、プロジェクトメンバーの熱意を伝えることができたこと、また、職員組合執行部に現状に対する問題意識を持つ職員が多く集まっていたことが要因として大きかったと考える。

4-4 募金総額

教職員からの募金、上述の職員組合からの協力金を合計した募金総額は最終的に5,477,010円となった。

5 学生支援活動 “Waiting for You” 実施

5-1 支援の実行

アマゾンギフト券の配付にあたっては、期日までに申し込みを済ませた学生に対して迅速かつ正確に、誤りなく確実にを行う必要がある。

実施においては、技術上・セキュリティ上の制約に直面したが、プロジェクトメンバー内でのテスト・検証を重ねることでクリアすることができた。

募金活動の初動では、募金の集まりが十分ではなく、一人当たり1,000円規模の支援ができれば最低限の目的は達することができると考えていたことからすれば、最終的な支援としては、納得感のある規模で実行ができたと考えている。

5-2 支援総額

教職員有志から預かった募金は全て、新入生へのアマゾンギフト券配付に充当した。最終的に、アマゾンギフト券配付の申し込みのあった新入生2,371名に対して、一人あたり2,310円の支援を実行することができた。図7の関学新入生応援キャンペーン収支報告書を参照いただきたい。

6 プロジェクトが生み出したもの

6-1 募金者からのメッセージ

募金時には、募金者（教職員）から新入生に向けたメッセージを記載可能とし、本プロジェク

教職員から関学生の皆さんへのメッセージ

寄付してくれた教職員からの想いが込められたメッセージを掲載しています。
ぜひ、1つずつお読みください。



図6 募金者から新入生に向けたメッセージ掲載ページ

卜のホームページで公表した (図6)。「皆さんの学生生活に、そしてキャンパスに活気が戻るように、私たちもそれぞれの場所ですることができることを一つひとつ進めていきます。また皆さんと笑顔でお会いできることを楽しみにしています (職員)」、「多くの困難や制約が継続していますが、どうか前を向いて、今自分ができることに取り組んでください。どんな状況にあっても、関学は皆さんの学びと成長の場です (教員)」といった、本プロジェクトに参画した教職員それぞれの学生への激励や、他方で思い通りの支援ができないことへの悩み等、様々な想いが発信される場となった。

教職員と学生との接点が極端に減少していた当時、本プロジェクトに掲載されたメッセージは、教職員の生の声を学生に届けることができる、数少ない媒体としても機能したといえる。一方、プロジェクトに対する否定的な見解や、プロジェクト実施の趣旨に対する誤解に基づいた意見もプロジェクト始動の初期段階では少なからず寄せられたのも事実である。それらの意見に対

しては、教職員との自由な議論を通じて我々ができる最善の学生支援、ひいては関学のブランド価値向上につながる取り組みを、一緒に考えていきたい旨を伝えることで、次第に理解を得ることができたと考えている。

このように、募金段階ではプロジェクト全体の学生へのメッセージ性については否定や皮肉も呈されていたのだが、後述する学生の反応に明らかな通り、本プロジェクト参加者の想いは学生からの大きな支持となって受け入れられることになる。

6-2 学生からの応募件数と支援を受けた学生からのメッセージ

アマゾンギフト券配付への応募は、2021年1月21日をもって終了した。結果、前述のとおり2,371名の学生から申し込みがあり、図7のとおり、収支報告書として本プロジェクトのホームページで公表した。

また、学生の申し込み時には、学生がメッセージを記載できるようにした。メッセージの記載は任意であったが、当初の予想に反し、1,000件を超える数多くの学生からメッセージが寄せられた(表2)。その多くは本プロジェクトに対する感謝の声であったが、とりわけ、大学本体ではなく教職員の有志がゼロから立ち上げたプロジェクトであること、ボランティアで実行された

2021/3/29 Show Our MFS プロジェクト事務局		
2020年度「関学新入生応援キャンペーン」収支報告書 (関学生 学生生活支援プロジェクト)		
(単位:円)		
収入		
項目	金額	備考
教職員からの募金	3,907,010	基ベ123名からご献金いただきました(プロジェクトメンバーによる献金・調整入金分(7,010円)も含みます)。
職員組合からの支援金	1,570,000	
合計	¥5,477,010	
支出		
項目	金額	備考
アマゾンギフト券配布	5,477,010	2,371人の新入生から応募があり、1人あたり2,310円分のギフト券を配付しました。
合計	¥5,477,010	
差引収支	¥0	
<備考>		
・学生からいただいた声は、別紙のとおりまとめています。		
・1口1万円単位の献金ですが、ギフト券配布に伴い端数金額が不足しました。当該不足金額については、端数調整としてプロジェクトメンバー私費により賄っています。		
・本PJTにおける諸経費等は、PJTメンバーの自費で対応しました。		
皆様のお附金は、全て学生に還元しておりますので併せてご承知おきいただければ幸いです。		
たくさんのご献金、そしてプロジェクトへのご協力につき、本当にありがとうございました。 プロジェクトメンバー一同より、心よりお礼申し上げます。		
以上		

図7 プロジェクト収支報告書

ことに対する驚きの声がかこのほか多かったことは特筆に値する。また、少なくない学生が、感染症拡大に巻き込まれた不運は学生のみ而降り掛かっているのではなく、教職員も同様に苦しみに巻き込まれていることにしっかり着目している。不遇の環境の中でも学生がキャンパスに戻ることを待つ教職員の存在を知ること、ものはなくても心が温まるという経験を言葉にしてくれている。プロジェクトを立ち上げたメンバー各自の思いが学生たちに届いた瞬間である。

一方、コロナ禍で生活に困窮する学生や地方出身者や留学生の孤立、大学での学びの継続への不安や不満といった、当初の問題意識と直結する状況に置かれている学生の姿も改めて浮き彫りになった。こうした状況については、今後さらに詳細な調査の必要がある分野であるので、今回の分析終了後に研究会では改めて引き続き分析を進めていく。

表2 学生から寄せられたメッセージの抜粋（誤字脱字については原文ママ）

日 時	コメント
11/7/2020 18:21:34	ありがとうございます。個人でこのようなことをする行動力を僕も見習いたいと思いました。
11/7/2020 20:30:58	関西学院大学の教職員有志の方々、このような発案をしていただき本当にありがとうございます。確かに入学式を行うことが出来ないことや、不慣れなオンライン授業で、受験期に想像していた大学生の形とはかけ離れた生活を送っていました。課題を課すだけの授業を果たして本当に授業と呼んでいいのか？これに大金を払ってるのはちょっと…などと考えることもありました。しかしながらこのような案を出して私たち新入生のことを心にかけて下さっていたと理解出来ただけで非常にありがたく思います。職員の皆様も慣れないことが多いかと思いますが生徒と教職員お互い何とか頑張っていけたらいいなと思います。
11/7/2020 20:43:05	教職員の方々も新入生のことを想ってくださっていることが、よく分かりました。ありがとうございます！
11/8/2020 14:27:34	教職員の先生方も慣れない環境の中で頑張ってくださいなのに、有志で集まって1回生に配慮したこの活動を実施して頂いていることに感謝します。
11/9/2020 20:50:10	今回このような企画を考えてくださり、ありがとうございます。1年目にしか経験できないことやワクワクした気持ちを感じる機会がなくなって、友達にも会えず所属団体や部活も制限されて残念で悲しかったです。しかし、そのような中でウェブサイトのメッセージを見て、私たちのことを考えて想ってくださいの方がたくさんいることに励まされましたし、勇気づけられました。寄せ書きだけでもとても嬉しかったです。本当に感謝しかありません。会えない中でも人の温かさは感じられるのだと知りました。1年生も残り半分をきりましたが、これからも一生懸命頑張ります。本当にありがとうございます。
11/9/2020 21:48:33	有志だという点に心が温まりました。
11/9/2020 22:12:05	この様の企画を考えてくださる教職員の皆様がいると知れただけでオンライン授業でも頑張ろうと思えます。
11/9/2020 22:16:06	はじめまして。私はずっと大学生活に憧れて、大学生で自分の人生をやり直すために頑張ってきました。家族と仲が悪く、実家にも帰れず、友達も知り合いもない中春学期を耐えてきました。勉強も、パソコンの使い方も分からずずっと泣きながら課題をしていました。誰かが自分のことを思ってくれていると分かるだけで心が暖かくなります。気にかけてくださり本当にありがとうございます。
11/9/2020 22:27:35	コロナで苦しいのは学生も教員・職員も同じですが、このような活動をしていただき、とても感謝しています。また、有志の集まりでもこれだけの規模のことができると知り、大変勉強になりました。
11/9/2020 23:29:12	不安な気持ちが先生方や先輩方に伝わっていると思うだけでも安心です。
11/11/2020 13:33:17	このような関学がいままでにやっていないことをやっている取り組みに関して素晴らしいと思いました。
11/11/2020 14:22:12	教職員の方々がこのようなプロジェクトを企画して下さるとは思っていませんでした。オンライン授業になり、生徒だけでなく教職員の皆様方も未知の状態の中でも通常通りの授業あるいはその他サービスを提供して下さっていることに本当に感謝しております。まだまだ先行きは不透明ではありますが、一学生としてこの関西学院大学での4年間できる限りのことをしたいと考えています。間接的ではありますが本当にご支援いただきありがとうございます。
11/11/2020 14:23:14	このキャンペーンを知った時「えっこんなことしてるの!？」と、とても驚きました！感謝の気持ち

	ちでいっぱいです(≧▽≦)。
11/11/2020 14:34:40	まだ関学についての良さはあまりわかってないのですが良くしてくれようとする教職員が沢山いてここに入って良かったなと思っています。
11/11/2020 14:49:12	こんなにも僕たちのことを考えて行動してくださる職員の方がいらっしゃることに感動しました。ぜひ無理のないようによろしくお願いします。
11/11/2020 15:19:01	受験を乗り越え、春から大学生になるという希望を抱いていた矢先、コロナの影響で入学式が中止され、春学期はオンライン授業で家に籠っていたため、思い通りの生活が出来ずに過ごしていました。秋学期は一部対面になり春学期と比べて充実した日々を過ごせていますが、やはり入学式が無くなったことがずっと心残りだったので、今回このような機会を頂けることがすごく嬉しいです。ありがとうございます。
11/11/2020 17:55:38	入学式もなく、春学期はオンライン授業という状況の中、とても不安な思いから始まった大学生活でした。今回はこのような素敵な企画を立ち上げてくださり誠にありがとうございます。
11/11/2020 19:08:41	コロナウイルスによって学生が苦しんでいるのはもちろんのこどなんのですが、先生達も今までと違う授業形式に苦しんでいると思います。それなのにこのようなことをしてくださって本当にありがとうございます。
11/11/2020 22:41:12	期待を胸に大学へ入学するつもりがコロナ感染拡大により不安で辛い時期が続いていました。しかし、そんな私たちを手助けしてくださること自体に勇気をもらうことができます。ありがとうございます。
11/12/2020 2:00:41	このような活動をされている教職員の方々がいるという事実を知らただけで、孤独を感じる不安な状況について考えて行動してくださっていると安心感を少し得れたような気がしました。ありがとうございます。
11/12/2020 7:39:40	今回このような活動をして頂き、本当にありがとうございます。外出も通学も難しい状況で大学生になったという実感があまり感じられていません。そんな中、このような関西学院大学の教職員の方々が私たちのために何かしてくださるといふものは「関西学院大学1年生」であることを自覚させてくれる、そのような活動であると感じました。私たちのために行動してくださり本当に感謝しております。ありがとうございます。
11/12/2020 13:46:09	この企画を知ったとき、とても驚いたと同時に、私たち一年生のことを気にかけてくれていることにとても嬉しい気持ちでいっぱいになりました。ありがとうございます。
11/12/2020 14:24:40	今回、このような有志でのイベントを立ち上げて頂きありがとうございます。私自身、一部では対面授業が始まったものの感染症対策で距離なども空けられ、依然学生同士での交流は少ないままです。今は辛抱の時と想っていた中、このように教師からのメッセージをいただき大袈裟かもしれませんが私たちが人の繋がりを感じました。コロナが収束すれば私は読書サークルや読書会に参加したいと考えています。ですので、教員のメッセージにもありましたが今の時期は多くの本と出会い知見を広めておきたいと思えます。重ねて、イベントを立ち上げてもらいありがとうございます。
11/12/2020 14:56:26	今三田の総合政策学部に通っていますが、なかなか友達ができずに困っていたので、こういうキャンペーンはとても嬉しいです!!
11/12/2020 15:05:26	まさかこういう活動が発足するとは思ってなかったので驚きました。ありがとうございます。
11/12/2020 15:06:30	新型コロナが流行し、新学期から一人暮らしを始める予定だった私は、春学期全てを実家で過ごしました。思い描いていたキャンパスライフを送れず、なんとなく寂しい気持ちでいましたが、それ気にかけてくださる先生方がいることを嬉しく思います。ありがとうございます。
11/12/2020 15:32:28	私が大学に入った意味はなんなのだろう、と入学してから何度も思いました。今も対面授業はほとんどなく、正直寂しい思いもしてます。いたわりのお言葉を頂くことは多いですが、実際に何かをしてもらえるということはほぼありませんでした。不可能だからなのはよく分かっているのですが、「口だけじゃん」と思っていました。実際にこうして何か行動を起こしてもらえて、教職員の方々も私たちのことを考えてくださっていたのかと嬉しい気持ちになりました。ありがとうございます。
11/12/2020 15:41:27	こんなに素敵な企画を進めてくださり、本当にありがとうございます。自分自身が大学生なのかもわからないまま1年間が過ぎていくのは辛く、悲しいことなのでこのように教職員の先生方と繋がることのできるのとはとても嬉しく思います。
11/12/2020 15:42:37	今回はこのようなことをやっただきありがとうございます！僕はアメフト部に所属しているので、アメフト用品を買うためのお金に充てようと思います。
11/12/2020 16:19:41	今回、コロナウイルスの影響で思っていた大学生活が送れない現状ですがこうして、教職員の方々からこのようなメッセージをいただけて嬉しく思いますし励みになりました。
11/12/2020 16:21:17	私たち1年生にこのような暖かい企画をしていただき、本当にありがとうございます。大学に入学しても対面の授業がなく淡白な毎日を過ごしておりました。このような状況を理解して下さる教職員の方がいらっしゃることにとても感謝致します。コロナウイルスはあまりに予想外のこと

総合的な高等教育マネジメントに資する SD 実質化の実践的研究

	で教職員の方々も大変な苦勞をされていると存じます。来年からまた日常が戻ることを期待しながらあと少し辛抱していきたいです。
11/12/2020 17:40:35	有志と聞いて驚きました。本当にありがたく思っています。この支援を無駄にせず勉学に励みたいと思います。
11/13/2020 0:02:27	関学の素敵な校舎に憧れて入学しました。一刻も早くコロナがおさまり、キャンパスで過ごせることを祈っています。教職員の方々が大学とは別にこのような活動をされているということに感謝します。ありがとうございます。
11/13/2020 7:31:17	このようなキャンペーンを行ってくださりありがとうございます。先生方の優しさに感謝の気持ちでいっぱいです。私も、先生方のように今だから出来ることを考えて行動したいと思います。
11/14/2020 0:28:01	新入生を気にかけてくださる教職員の方がいらっしゃることに希望を感じます。ありがとうございます。
11/14/2020 1:45:12	コロナ禍で大変な時期にこのようなキャンペーンを行っていただきありがとうございます。先生たちの生徒への想いがすごく伝わります。
11/14/2020 15:16:36	一年生になったのに登校できなくてがっかりした気持ちをずっと持っていましたが、このようにそのことを気にかけてくださる方々がいて、うれしかったです。ありがとうございます。
11/14/2020 20:31:45	コロナ禍の中、このように人と人との繋がりやお気持ちは大変心が温まるのを感じます。私も誰かの助けになりたいと思います。本当にありがとうございます。
11/14/2020 21:18:10	正直まだ充実した学校生活を送れているとは言えませんが、こういった有志を考えてくださる教職員の方々がいることにこの大学を選んで良かったと思いました。是非お会い出来る時が来たら直接感謝を伝えたいです。本当にありがとうございます。これからも頑張ろうと思います！
11/15/2020 0:12:37	もう11月も半ばなのに関わらず、対面授業は1つ限りで、多くの新しい友人と過ごすキャンパスライフという理想とは程遠い毎日を送っており、寂しく感じておりました。また、このまま2回生を迎えることに不安も覚えていました。そんなときこのキャンペーンを知りました。先生方が新入生のためにプロジェクトを立ち上げ活動してくださっていることに驚き、そして非常に嬉しく思いました。感謝の気持ちでいっぱいです。感染症の拡大が落ち着きを見せ、また日常を取り戻せた時には是非一緒にキャンパスライフを作り上げて行きたいです。本当にありがとうございます。
11/16/2020 13:24:04	大学に対して授業料の返還を求める声があるなかで、このような形で自ら大人の側からキャンペーンを行ってくださることに胸が暖まります。
11/16/2020 16:30:37	日本に留学来て、入学式もできず、日本に馴染めていないような気がしていましたが、教職員の方々のお言葉に力をもらいました。早いうちにコロナが終息して今よりもっとキャンパスで活発に活動したいと思いました。
11/17/2020 19:45:36	大学自体があまり大きな行動にでない中、このような活動を独自で行っている教授の皆様、本当にありがとうございます。
11/18/2020 3:48:11	新入生のために温かいキャンペーンをして頂き嬉しく思っております。私は入学してから友達が全然出来ず、家に1人ぼっちが多かったです。しかし、このキャンペーンを知り心が温まりました。本当にありがとうございます。早くいろいろな人に出会って楽しいキャンパスライフが出来るように願っております。
11/18/2020 11:30:04	このような形で新入生を支援していただき、ありがとうございます。なかなか思うように活動ができない中、安全対策のためオンラインで配布できるギフト券にするというアイデアは素晴らしいと思います。陰ながらではありますが、応援しております。ご縁がありますように。
11/19/2020 15:41:40	私の母も私立学校の職員として働いています。このコロナ禍で、私たち大学生も厳しい生活を強いられておりますが、それは大学の教職員の皆さまも同じであることを心得ております。そんななかで、このような企画を考案してくださる教職員有志の皆さま、本当にありがとうございます。
11/20/2020 11:33:41	教職員さんたちのメッセージは全部読みました。今コロナ禍のような困難の時期でも、教職員さんたちが学生たちにいろんなことを考えていただいて、本当に感動しました。特に留学生として、異国でどうしても孤独感がありますが、このプロジェクトを見ると、ホームみたいな暖かい感じが出てきます。
11/20/2020 13:17:07	友達ができず、課題も大量にあり平日休日関係なくパソコンとにらめっこする日々を過ごしています。ご支援のお気持ち感謝いたします。
11/21/2020 13:37:53	こう言った状況の中、我々新入生に対して、かわいそうだと哀れみの念を抱くだけでなく行動に移してくださるのはとても嬉しいことです。
11/22/2020 17:25:13	今回のようなキャンペーンをして下さったことに本当に感謝致します。入学式も、まともに対面授業もできない中で我々1年生のためにこのような取り組みをして下さった教職員の方々には感謝の気持ちでいっぱいです。このような取り組みこそが教職員と生徒との信頼関係であったり親密度を高めるきっかけになると思います。これからは是非とも色々な取り組みをして欲しいと強

	く思いました。
11/23/2020 0:32:51	他の様々な大学でも新型コロナの影響による学生への支援を行っていますが、このように先生方の有志で行われているところがとても驚きました。私は Mastery for service のモットーに関心を持って入学しましたが、先生方自身がそれを体現していることを見て、今後の大学生活でより頑張ろうという気持ちがつきました。このような活動をしていただきありがとうございます。
11/23/2020 11:02:43	教員の有志による活動だと聞いてとても驚きました。自分は開学に入り、キャンパスでの大学生活を夢見ていましたがそれがかなえられることもなく一年が過ぎようとしています。そこでこのキャンペーンを目にしました。このキャンペーンは少し病んでいた自分の気持ちを少しでも慰めてくれるような、暖かなものを感じました。このキャンペーンを開催していただきとてもありがたいと思います。
11/23/2020 12:32:11	このようなキャンペーンを私たちのために企画して下さい本当にありがとうございます。思い描いていた学生生活とは程遠く、毎日不安を抱えながら生活しています。ですが、このように私たちのことを考えて活動してくださる方がおられてその存在が心の支えになっています。ありがとうございます。
11/24/2020 0:07:22	思うように大学生活が送れず、アルバイトもできず、どうしたらいいのかわかっていたので助けようとしてくださる方がいることを知れてとても嬉しく思います。
11/24/2020 0:38:55	私たちは先の見えない毎日を送っています。多少慣れてきたとはいえ、諦めの感情が無いといったらうそになります。「学生の本分は勉強なんだから、オンラインでもできるだろ。我儘を言うな。」春学期の精神的に限界だった時に Twitter で「しんどい」とポツリ呟くと、そんな内容の言葉が大人から投げられました。勉強だけだったら通信制の大学を選んでいきます。私たちが通学する大学を選んだのは人との関わりを求めたからです。人と関わるなかでの成長、それを求めたからです。小中高生は出来ている通学が認められず、大人は仕事に向かう（いつもありがとうございます。お疲れ様です。）、私たちだけが3月からなにも変わっていませんでした。もう限界、その吹きへの返信に、「ああ、大人ってそんなもんなんだ。」とがっかり落胆したことを覚えています。そんな中、今回の企画のように、私たちを気にかけてくれる大人もいるのだと知ることが出来たのが一番嬉しかったです。本当にありがとうございます。私は今も早くキャンパスに行きたいと強く思っています。合格した時は、まさかキャンパスに通うことが夢になるとは思っていませんでした。早いうちにキャンパスでまだ出会ったことのない沢山の友達と笑い合える日が来ることを願っています。最後に、ご多忙の中、このような企画を立ち上げ、新1回生のことを考えてくださり本当にありがとうございます。
11/24/2020 2:48:17	コロナ禍で思い描いていたような大学生活を送ることが出来ませんが、開学の先生方が私たち新入生を気にかけて下さっているということがとても嬉しいです。ありがとうございます。
11/24/2020 12:55:24	Mastery for service を自ら体現される姿に感動しました。
11/24/2020 13:03:50	4月からオンライン授業ばかりで、画面の向こうにいる先生方からは、どうしても冷たさのようなものを感じていました。しかし、このキャンペーンのチラシを見て、先生方も学生のことを考えてくれているんだと知り、支えになりました。孤独だけど、会えないだけで、思ってくれている人はいると安心出来ました。ありがとうございます。
11/24/2020 14:00:52	教職員方のメッセージを拝見しました。新入生なのに満足に通うことができず大学に不信感を抱いていましたが、このような機会を設けていただき感謝しています。ありがとうございます。
11/24/2020 16:09:39	教職員の皆さんも大変だろうと思いますが新入生の私たちのためを思って活動してくださってありがとうございます。皆さんの思いやりで心が暖かくなりました。こんな先生方にお世話になれる素敵な大学に入学できて良かったです!!!
11/24/2020 16:56:57	毎日一人で机に向かって朝から晩まで課題に取り組み、受験生の延長のような生活に、想像していた大学生活との乖離を感じ、仕方のないことではあります。正直限界を感じ始めていました。しかしこのような企画があると知って、少し心が救われたような気がしました。ありがとうございます。
11/25/2020 10:10:12	ほとんどの授業がオンラインですが、この様に私たち新入生に寄り添って考えていただけて嬉しいです。ありがとうございます。
11/25/2020 10:26:59	Thank you so much for doing this project! It's so generous of you all to create such a thoughtful project in these trying times and it motivates us students to keep working hard :)
11/25/2020 10:43:29	このような運動をしてくださいと教職員の方々に驚きと感謝でいっぱいです。一人暮らしを始めて、コロナで学校も始まらず、実家にも帰れない中で夢に見ていた大学生活とは全く異なり、辛く、何度もくじけそうになりましたが、頑張って良かったです。
11/25/2020 11:49:40	教職員の方たちも自分たちと同じように初めてこのような状況になっているのに、自分たちのことを考え、そのために行動を起こすことは本当に尊敬します。
11/25/2020 12:20:16	図書カードではなくアマギフというのが私は一人暮らしなのでさらに嬉しいです。ありがとうございます。

総合的な高等教育マネジメントに資する SD 実質化の実践的研究

11/25/2020 13:32:38	初めて奪われた側の立場になり寄付や応援をしてもらおうということがどれほどうれしいものなのかわかりとても感謝しています。
11/25/2020 14:45:43	このような活動を行っていただけることは、不安を抱えている私たち新入生の励みや支えになります。ありがとうございます。来年度から対面授業が全面的に行われるとゆうことで、先生方にお会いできることを楽しみにしております。
11/25/2020 16:29:59	一言で表すと感謝です。このような状況下でネガティブ思考に陥りがちでしたが、先生方のお気持も知ることができ一層勉学に励もうと思いました。
11/25/2020 17:00:46	本当に自分は関学生の一員であるのか疑うくらい、この一年学校での思い出を作れていない中で、私たちの気持ちを汲んでこのように先生方が動いてくださることがとても嬉しいです。プロジェクトに参加してくださっている先生方のメッセージもすごく励みになり、とても暖かい学校なんだなあと実感できました。大学生活に希望をもって、今はできることをコツコツ積み重ねようと思います。本当にありがとうございます。
11/25/2020 18:43:53	私たちのためにこのようなプロジェクトを行なってくださり、本当にありがとうございます。当たり前のことですし、恩返しという言い方が正しいかは分かりませんが、これから勉学に一層励んでいきたいと思います。
11/25/2020 22:03:36	このような状況で不安しか無く、ネガティブな気持ちになることが多かったのですが、このような活動をして頂いたこと、とても励みになります。ありがとうございます。
11/25/2020 22:24:14	大学に通えず悲しいですが、私たちのために動いてくださり励みになりました。ありがとうございます。
11/25/2020 23:51:16	先生方も大変な時期かとは思いますが、私たち新入生のためにこのような活動をしてくださり本当にありがとうございます。先生方のご厚意を真っ直ぐに受け取り、有意義なことに役立てようと思います。先の見えない時期ではありますが、大学での学びを無駄にしないよう、日々勉強に励みたいと思います。
11/25/2020 23:59:47	学生のためにこのような活動をしていただきありがとうございます。思い通りに大学生活が過ぎていませんが、このような活動をしていただいている思うと前向きに頑張ろうと思えます。ありがとうございます。
11/26/2020 12:34:17	ホームページの教職員の方のメッセージで、オンラインでも引き続き頑張ろうという気持ちになりました！ありがとうございます。
11/26/2020 13:47:41	食堂で見かけて、すごい取り組みだなと思って応募しました。コロナで私たちは学校にはあまりこれませんが、先生方も配信や動画など工夫してくれてありがとうございます。
11/27/2020 11:55:47	キャンパスにはほとんど行けず、教職員の皆様との交流は自宅に籠ったまま受ける、必要分を切り出された講義や事務的な連絡以外に無く、関学という集団への帰属意識は薄いまだだったように思います。ですが今回、こういった形で関学の精神や教職員の皆様の温かさ・人柄の部分に触れたことで、所在が定まらず宙ぶらりんになっていた気持ちにひとつ拠り所ができたように感じ、それによって安心感を頂きました。ありがとうございます。
11/27/2020 11:56:09	ステキなキャンペーンありがとうございます。友達も全然できず、週1回しかない対面授業で悲しい思いをしていましたが、このキャンペーンを見て嬉しい気持ちになりました。
11/27/2020 21:49:27	もうすぐ秋学期も終わり二回生になってしまいますが学校についてはまだ何も知らないことの方が多いです。正直関学生という自覚も愛着もあまりありませんでしたが、こんな状況の中有志で活動してくれる教職員の方がいるだけでも、少しは関学生だと胸を張って言える気がします。春から、一刻も早く当たり前の学校生活が始まり教職員の方々とも顔をあわせる機会がありますようお願いしております。
11/30/2020 13:36:54	今までにない経験で気を落としていましたが、このようにお心掛けをして頂いていることを実感し嬉しく思いました。
11/30/2020 18:06:40	この企画を立ち上げてくださった方々に感謝します。自身も、どんな些細なことで困っている人でも、その人たちのために行動できる人でいたいと思います。
12/1/2020 7:37:58	いろんなことに不安を感じていましたが、教職員の方の言葉にすごく励まされました。ありがとうございます。
12/1/2020 12:47:48	今回のキャンペーンを有志の職員の方がやってらっしゃると聞いて驚きました。このようなあなたかい心を持った先生がいいらっしゃる大学に入学できて嬉しいです。ありがとうございます！
12/1/2020 14:29:48	ありがとうございます！金額よりも私たちのために立ち上がってくれたことが何よりも嬉しいです！大切にに使わせていただきます！
12/2/2020 13:47:28	本当にありがとうございます。精神的にしんどくなることも多くありましたが、今何とかやっていけている状態です。コロナ怖いのでオンラインの方が有難いのですが、友達との意思疎通が難しい事も事実ではあります。今回のことはずっと忘れません。ありがとうございます。
12/2/2020 16:24:10	このようなキャンペーンが行われているということにすごく感動しました。ありがとうございます。

12/3/2020 11:01:04	寄付をして頂きありがとうございます。教職員の方々からの温かいご支援に、非常に励まされました。大学からの支援等形式的なものではないということから、本当に先生方の温かい気持ちを受け取ることができました。
12/3/2020 11:52:08	たまたま学食で見かけて応募させてもらいました。このようなチャンスを作ってください有り難うございます。大学で独り暮らしをはじめ家具や電化製品を買うときにアマゾンをよく使うようになりました。そうしたときに使いたいでぜひよろしく願います。
12/3/2020 12:41:13	コロナの影響で友達造りも難しく、まだ大学生活を楽しめていません。このような企画を考えてくれた事はとても有り難い事だと思います。
12/3/2020 15:05:30	先生方のメッセージを読んで、今ある環境で今できることを精一杯頑張ろうと思いました。
12/3/2020 23:49:41	このような活動をしてくださる人がいることに勇気づけられました。ありがとうございます。
12/4/2020 0:34:55	本当に楽しいことがなかった一年だったのでとても嬉しいです！
12/4/2020 1:13:00	先生たちからの支援をもらい、学業の成績で恩返しをします。
12/4/2020 3:34:18	生徒からの声と学校からの規制で、板挟み状態の先生方、日々お疲れ様です。頑張りすぎないようにしてください。
12/7/2020 13:11:56	私たちの状況を考え、ボランティアでこのような活動をして下さることがとてもありがたく感じます。
12/7/2020 13:30:39	私たちのために有志で動いてくださっているというのが本当に嬉しいです。ありがとうございます!!
12/8/2020 2:32:52	今回はこのような活動をしていただきありがとうございます。他人に奉仕する人間に自分もなれるように大学4年間で成長していきます。
12/8/2020 12:07:25	私たち新入生のためにこのようなキャンペーンを企画して下さってありがとうございます！寄付によって集められた献金であるため、コロナ状況の中でも勇気付けられました。これからも頑張っていきたいです。本当にありがとうございます。
12/8/2020 12:13:11	教職員の方が独自で行動してくれることに感動しました。
12/11/2020 10:36:50	食堂のチラシを見てこの活動を知りました。今年入学して以来寂しい思いをし続けていましたが、こんなにも優しく素敵な教職員の方々が出来年を待っていると思うと、対面授業が楽しみで仕方ありません。ありがとうございます。
12/19/2020 23:22:02	この企画を考え、そして参加して下さった教職員の皆様。中々直接お会いして話す機会が少ないですが、見守られ応援されていると感じました。残りの学生生活も頑張っていきたいと思えます。ありがとうございます。
12/21/2020 12:47:07	このようなプロジェクトを立ち上げてくださった皆様、寄付して下さった教職員の方々に心からお詫び申し上げます。この一年の大学生活、正直楽しいと思えるようなことはありませんでした。皆様のメッセージを見て元気をもらいました。来年からの学校生活を楽しみにしています。

6-3 関西学院大学新聞総部からの取材依頼、神戸新聞への記事掲載

本プロジェクトは、関西学院大学新聞総部の部員から取材を受けた。取材にあたった記者自身も新生で、本プロジェクトを自ら体験している。その記事が神戸新聞ウェブサイトにも掲載された（神戸新聞ウェブサイト 2020年12月9日）。(<https://www.kobe-np.co.jp/rentoku/campus-repo/202012/0013925415.shtml>) 本プロジェクトの活動が、学内の教職員や対象学生にとどまらず、地域の有力紙で発信されたことは、本学教職員の姿勢や学生への向き合い方を示すものとして、一定の広報的なインパクトを社会に与えることにつながったと考えられる。

7 考察

“Show our MFS Project” は、SD 実質化を追求していた研究会活動において新型コロナウイルス感染症拡大を受けて研究テーマを適宜対応したものであり、「学ぶ意欲の喪失」、「人間関係構築機会の喪失」、「帰属意識の希薄化」という課題設定に対して、教職員有志が立ち上げた本学学生

を支援する自律的な活動である。法人からの財政的援助を受けない、教職員有志によるボランティア活動であったことから、その規模は必ずしも大きなものではなかった。

また本プロジェクトを通じて様々な反響を得たが、こちらが想定していた最大の成果に達したかといえばそうではない。教員の参加が少なかったことは反省点である。多くの教職員が参加してくれた上、職員組合も協力してくれたことは喜びであったが、同時にプロジェクトメンバーの活動への中傷や非難も少なからず存在したことはここに記しておく必要があるだろう。大学本体の協力を全く受けることなく、ボランティアとして全ての活動を進めたが、それでもなお、我々の行動をスタンドプレイと非難する職員が一部ではあるが存在したことは衝撃的であった。感染症の猛威が吹き荒れる中、そうした言葉を浴びせられたことは、少なからず感染症によるダメージを同様に受けている我々自身にとっても辛いことであった。

しかし、寄せられた学生からのコメントからは、ギフト券としての物質面はもとより、精神面での大学・そして教職員とのつながりの醸成に寄与したことが明らかとなった。キーコンセプトについて先述した通り、我々のプロジェクトでは、物的な支援や経済的な支援だけではなく、大学の教職員が学生に寄り添うことで、精神面から学生の学びの継続に貢献することを目指していた。そうした課題設定に対して、明確に一定の成果を結実することができた。

また、さらに重要な事実は、世界的な危機の中にあってこそ何をすべきか考え、具体的な行動に移していくことが、我々教職員には求められていることを再認識したことといえる。本研究の背景で触れたように、本稿に通底するある種のリサーチクエストである「言葉だけの学生支援や形式的な制度設計を脱し、魂を込めて現実に学生支援するというのは一体どういうことなのか」とう問いに対する答えは、まさに今回の活動そのものに示されている。

8 研究のまとめと将来への示唆

SD を実質化するという壮大な取り組みを計画した際、様々な取り組みを計画し企画したが、突然降って沸いた感染症が日本のみならず世界を席卷した段階で全ての研究計画が一度完全に吹っ飛んでしまった。文系理系や学問分野はおろか、業界や分野や社会を問わず、世界中で多くのイベントやプロジェクトが吹っ飛んだことを考えれば、我々の計画などは些細なものであるかもしれない。ただ、その逆境を逆に機会と捉え、置かれた状況の中で我々にできる研究、我々にできる行動、具体的に我々が捉えうる SD 実践は何かを、迅速に考え、行動できる研究チーム、研究メンバーであったことが、今回のプロジェクトが具現化する全ての始まりであった。研究代表による純粋な思いつきから始まり、声をかけたメンバーが、私利私欲を捨て、本当に必要なことは何か、議論に議論を重ね、行動に行動を重ね、進んでは戻り、戻っては進みを繰り返し、その時の頭脳と身体と精神の限りでできたことが今回のプロジェクトとして実を結んだものである。

プロジェクトの成否については、広い意味では本プロジェクトに協力してくれた教職員や学生の声全てであると考えている。本稿におけるリサーチクエストへの回答という絞り込んだ意味においては、リアルな学生支援とは何かという問いの一つの具現化として本プロジェクトを捉えることができよう。

またプロジェクト遂行にあたりメンバー自らが設定した「学ぶ意欲の喪失」、「人間関係構築機

会の喪失」、「帰属意識の希薄化」という課題に対しては、本プロジェクトへの教職員及び学生からのメッセージを通じて、「物質的な支援に加え、大学の教職員が寄り添い精神面から学生の学びの継続につなげる」というキーコンセプトが達成されたことが提示された。

ここでプロジェクトそのものを一つの成果と捉え、将来への示唆をあげるとするならば、「プロジェクトの目的の明確化」と「メンバーの厳選（仲間の存在）」があげられる。目的の明確化については、現在よく言われる「成果主義」や「生産性」や「コスパ」などというある種の言葉あそびやギミックではなく、もっとシンプルにメンバーでいつも共有できるわかりやすい目的を設定することである。格好のいい「ビジョン」でも「ミッション」でも「バリュー」でも呼び方などはなんでもいい。

今回で言えば「困っている学生の役に立ちたい」、たった一言だけのシンプルな目的だ。それに併せて「出来るだけ短時間で一定規模の募金活動」と「正確かつ迅速な支援活動」、そして「プロジェクト全体の透明性の担保」という数字を伴う具体的な目標設定を踏まえていることも申し添えておく。目的とそれに伴う具体的な目標設定が明確であるからこそ、どれだけ失敗しても、どれだけ議論が錯綜しても、どれだけアイデアが煮詰まっても、どれだけ血迷っても元に戻ることができる。

また初期段階でのメンバーの厳選がなければ、いかに目的が崇高で、目標が明確でもプロジェクトの遂行はおぼつかなかった。研究チームとして既に教職協働を共に進めていた仲間が存在していたくれたからこそ、突然の緊急プロジェクトの立ち上げにも、その大きな目的に対しても、怯むことなく迅速に動き出すことができた。「教職協働」という美名だけでは成し遂げることはできなかった本プロジェクトは、スーパーメンバーを集めるということではなく、結局のところ普段からの意思疎通であり、地道な研究活動を共に進めていた教職協働仲間が存在したことが一番重要な要素であったことを、今振り返ってみて痛切に実感している。

このような点においてSDの実質化という大きなテーマについて、本プロジェクトは具体的な一つの形を示すことができたと言える。特に「目的の明確化」と「仲間の存在」は、今後各大学でこのテーマを一般化する際に大きな示唆を与えてくれるだろう。

また本研究は当初はこれまでの研究を踏まえて発展的研究として論考を進めていた。ただ取り扱う範囲があまりにも膨大であったため、学内から今年度については実践的研究とし、次年度以降に発展的研究を進めることを提案され、最終的にその形で修正し取りまとめたものである。来年度以降、本研究をさらに掘り下げ、改めて発展的研究として進めていくので、研究の発展を引き続き期待していただければ研究メンバー一同嬉しい限りである。

ひとこと

最後に、“Show our MFS Project”に賛同し、惜しむことなく協力してくれた本学教職員の皆様の友情と勇気に心よりの感謝を記します。本プロジェクトへの皆様の理解と支援がなければ、この活動は何一つ進むものではありませんでした。ありがとうございました。そして海のものとも山のものともわからない“Waiting for You!”に積極的に参加してくれた学生の皆様に心より感謝します。多くの学生の方々からの数々の熱いメッセージは、皆様と同様に闇の中で何かを模索していた我々教職員に燃える炎を届けてくれました。

同僚からの支援のメール、学生からのメッセージ、物理的に顔を合わせる事が不可能な中、オンラインでスクリーンに届く暖かい文章を目にするたびに力が込み上げてくるのです。メンバー自身も感染症対策に振り回され、それぞれの研究や業務もおぼつかない中、プロジェクトが何度も壁に当たっても、皆さんからのメッセージが折れそうになる私たちを奮い立たせてくれました。

本プロジェクトを通じて、関西学院大学の学生と教職員の底力を肌身で感じる事ができました。我々メンバーは幸せ者です。この大学の一員で良かった、この仲間たちがいてくれて本当に良かった、と心の底から感じる事ができました。プロジェクトに賛同してくれた全ての皆様、本当にありがとうございました。

研究代表 江原 昭博

反転授業を導入したアカデミック・ライティング授業における 動画教材に対する学生の理解度と文章表現力の関連に関する調査

三 井 規 裕 (高等教育推進センター・研究代表者)
野 瀬 由季子 (ライティングセンター)
福 山 佑 樹 (ライティングセンター)
西 口 啓 太 (ライティングセンター)
時 任 隼 平 (高等教育推進センター)

要 旨

本研究では、反転授業を導入したアカデミック・ライティング授業を設計・実践し、1) 反転授業を導入したライティング授業を受講した学生の授業に対する評価、2) 動画教材によるレポート執筆に必要な知識の理解度、3) 授業で課したライティング課題(500字・800字)に対する教員からのフィードバック回数と、最終課題のライティング(約2000字)の得点の関連、の3点について検討し、学生の文章表現力との関連を明らかにすることを目的とした。アンケート調査の結果、反転授業を導入したアカデミック・ライティング授業を実践することで、学生は授業内容を事前に動画で予習し、必要となる知識を理解していた。また、動画教材で学んだことを活かして課題に取り組むことで知識や技術が定着していると実感していた。さらに、動画教材を視聴することで学生は論証構造に関する項目を理解していると認識していたものの、最終課題であるレポートの得点との関連は見られなかった。一方、教員から返されるフィードバック回数との関連は見られた。つまり、学生は反転授業を導入したアカデミック・ライティング授業を受講しやすいと評価しており、動画教材を通じて授業内容を理解していたと考えられる。しかしながら、授業で得た知識を活用するためには、ライティング課題に取り組み、課題に対して教員からの適切なフィードバックを受ける必要があると言える。学生の文章表現力を向上させるためには、書く経験を積み重ね、学生-教師間のインタラクションを促進する必要がある。

1. 研究の背景と研究の目的

日本の大学の多くがレポートの書き方に関する授業を実践している。例えば文部科学省(2010, 2021)によると初年次教育の中でレポート・論文の書き方等の文章作法に関する取り組みを行っている大学は、505大学(平成20年度)から678大学(令和元年度)に増加していることが報告されている。この傾向からも、大学における文章表現力の重要性が高まっていることが窺える。

こうした状況の中、初年次教育においては文章表現力を育成するための工夫が試みられてい

る。例えば、ICT (Information and Communication Technology) を活用した授業の実践としては佐渡島ほか (2015) の初年次教育科目「学術的文章の作成」がある。この授業は授業動画、レポート課題と課題に対する大学院生からの毎回のフィードバックを組み合わせたフルオンデマンド形式で実践されている。授業の効果を検討するため、履修した学生と履修していない学生の書いたレポートを分析した結果、履修した学生の方が〈緻密さ〉と〈内容〉の点において優れていたことが明らかにされている。また、館野ほか (2011) は、15名の学生を対象に論証を意識したコメント活動を支援するシステムを用いて授業を実践している。具体的には、学生にレポート課題を書かせた後、論証を意識させるためツールミンモデルについて説明し、システムを活用した協同推敲を行わせている。協同推敲の結果、学生は他の学生のレポートに対し、論証を意識したコメントを書くことができ、システム上で協同推敲を繰り返したことで主張を明確に書くことができるようになるなど、学生のレポートの質に改善のきざしが見られたと述べている。つまり、文章表現に関する授業を受けた学生は、必要な知識を獲得し、活用することができるようになると思われる。

このような実践によって学生の文章表現力の向上が明らかにされていることは一定の価値がある。しかしながら、授業内の学習活動だけでは十分に理解ができないものもある。例えば、田川・徳田 (2018) は論証構造に関する項目の学生の理解度は不明であり、授業内では理解が十分でない可能性を示している。

対面形式の正課授業において授業時間外に知識を獲得し、授業時間内は実習に取り組み知識を定着させる方法として反転授業がある。ここでいう反転授業とは、「学習者が事前学習時に教師による解説と丹念な設計がなされた学習活動に取り組んだのちに、対面授業時に理解の定着や応用・発展を意図した学習活動に取り組む授業形態」(渋川 2021) のことである。反転授業は理工系科目、情報科目、語学、数学、導入教育など様々な科目で導入されており、学習時間の確保や一部の学生が成績向上するなどの成果が報告されている (武田 2016)。このように多くの科目で反転授業が取り入れられる理由としては、事前に動画を視聴し、授業中は事前学習をもとに課題等に取り組むことから授業外学習を促すことができること、わからないことがあれば何度も見ることができることにある (佐藤 2016)。つまり、反転授業は学習した知識の定着や得た知識を活用しながら学習活動を行うことができることから、授業内の学習活動だけでは十分に理解するのが難しいライティングの知識に対して、その習得を支援する上で1つの有用な教育方法になりうる。

事前に得た知識を活用するという教育方法であることから、アカデミック・ライティングの授業でも徐々に反転授業が実践されている。例えば、大学院生を対象にレポートを書く際に必要な技術を身につけるため反転授業を導入し、履修生の書く技術を育成する実践 (岩崎・大橋 2018)、アカデミック・ライティングに関する知識・技能を動画で学習した後、文章作成課題を授業までに提出させ、授業内ではピア・レビューと文章作成課題の修正に取り組ませる実践 (富永・椿本 2017) や学生が授業内だけでは理解しきれない文章構成、引用方法等の一部で反転授業に取り組む実践がある (田川・徳田 2018)。これらの実践の結果、反転授業を導入することで学生からの授業の満足度は高く、学生の成績が向上することが明らかにされている。しかし、反転授業を用いる先行研究 (岩崎・大橋 2018) では、反転授業形式の授業に対する履修生の評価を検討しているものの、対象者は大学院生であることから学部生について検討されていない。また、富永・

椿本（2017）は反転授業を導入することで、事前課題の点数と最終レポートの成績の間に影響が見られたことを示しているものの、教員によるフィードバックとの関連については検討されていない。こうした他者からのフィードバックは、自身の文章を見直す上で重要な役割を果たす（大島 2010）ことから、レポート作成について学ぶ上で重要であると考えられる。これらの点を考慮し、本研究では、1）反転授業を導入したライティング授業を受講した学生の授業に対する評価、2）動画教材によるレポート執筆に必要な知識の理解度、3）授業で課したライティング課題（500字・800字）に対する教員からのフィードバック回数と、最終課題のライティング（約2000字）の得点の関連、の3点について検討し、学生の文章表現力との関連を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の対象と方法

2.1 スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）の概要

本研究で対象とする実践は、関西学院大学において2021年度秋学期に全学部全学年対象に開講されたスタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎、18クラス233名）の授業（1クラス定員20名）である。

授業の目的は、書き手が論証構造を意識して書くことができるようになることである。論証構造を学ぶために、ツールミンモデルを援用して授業は設計されている。ツールミンモデルとは、法学の分野で実際に行われた議論を分析し、考案された議論モデル（ツールミン 2011）のことである。受講生は、この議論モデルを参考にレポートを書くことが求められる。具体的には、根拠に基づく主張を述べ、主張と根拠をつなぐ論拠を示し、主張への反論を想定して条件を示す必要がある。さらに、主張を除く根拠・論拠に文献で得たデータや情報を引用することを受講生に求める。

本研究の対象となる、「2021年度秋学期授業概要」を表1に示す。学生は事前に動画教材を視聴してから授業に出席する。授業では、動画教材に関する課題に取り組んだ後、500字・800字ライティング課題（以下、字数制限課題）と2つのレポート課題に取り組む。字数制限課題やレポート課題についてはピア・レビューを行い、指摘された点について学生自身で検討し、必要であれば修正する。授業時間中、教員は学生からの個別の質問に常に対応する。なお、5名の教員がこの授業を担当し、授業動画や資料等は共通の教材を使用する。

授業は次の通りに実施される。学生は、第2回から8回の授業で、前述したツールミンの議論モデルを参考にした論証構造、アカデミックな文章に必要な表現や引用方法等について約10分の動画1～2本を視聴する。その後、LMS（Learning Management System）上で動画内容に関するワーク実習に取り組む。このワーク実習が終わったら、論証に関する項目等を段階的に習得するため、500字・800字以内で執筆する字数制限課題に取り組む。また、この授業では2回のレポートを作成する必要がある。レポート1は約1000字、レポート2は約2000字を指定の字数とする。課題の字数については、大学入学前までに書いたことのある文章の字数について調査した春日（2021）によると、800字以下がほとんどであったことが明らかにされている。このことから、この授業では、500字から段階的に字数を増やすようにし、課題に取り組みやすくした。

授業時間中、教員は学生の質問に対応する。例えば、自分の意見とデータがどうつながるかの

表1 2021年度レポート執筆基礎の概要

	授業計画	授業外学習
第1回	<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション：この授業の進め方、評価の仕方 ・アカデミックな文章とは【講義】 ・テーマ選択型ライティング【実習】 	<ul style="list-style-type: none"> ・講義動画「アカデミックな文章の全体像」を第2回授業までに視聴。 ・テーマ選択型ライティングを完成させる（第2回授業までにLMS上に提出）
第2回	<ul style="list-style-type: none"> ・アカデミックな文章の全体像 ・相互フィードバック【実習】 ・テーマ選択型ライティング【実習】 ・レポート（1）概要発表 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマ選択型ライティングに取り組む。 ・講義動画「論理的な文章を書く」を第3回授業までに視聴。
第3回	<ul style="list-style-type: none"> ・論理的な文章を書く ・論拠の種類【実習】 ・500字ライティング【実習】 ・相互フィードバック ・レポート（1）テーマ設定 	<ul style="list-style-type: none"> ・講義動画「引用の方法と参考文献リストの書き方」を第4回授業までに視聴。 ・500字ライティングに取り組む。
第4回	<ul style="list-style-type: none"> ・引用の方法と参考文献リストの書き方 ・引用と参考文献【実習】 ・500字ライティング【ワーク実習】 ・相互フィードバック ・レポート（1）概要シートの解説・作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・レポート（1）概要シートを次週までに完成させる。 ・講義動画「パラグラフで書く」を第5回授業までに視聴。 ・500字ライティングに取り組む。
第5回	<ul style="list-style-type: none"> ・パラグラフで書く ・パラグラフ【実習】 ・レポート（1）概要シートの提出【実習】 ・500字ライティング【実習】 ・相互フィードバック 	<ul style="list-style-type: none"> ・次週授業終了時までにレポート（1）を提出できるよう、作業を進める。 ・講義動画「論理の飛躍がない文章を書く」を第6回授業までに視聴。 ・500字ライティングに取り組む。
第6回	<ul style="list-style-type: none"> ・論理の飛躍がない文章を書く ・ロジックの飛躍を指摘する【実習】 ・500字ライティング完成予定【実習】 ・レポート（1）相互フィードバック 	<ul style="list-style-type: none"> ・次週までに500字ライティングで合格をもらう。
第7回	<ul style="list-style-type: none"> ・レポート（1）完成・提出【実習】 ・レポート（2）概要発表 ・レポート（2）概要シートの解説・作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・講義動画「条件とは何か」を第8回授業までに視聴。
第8回	<ul style="list-style-type: none"> ・条件とは何か ・条件【実習】 ・800字ライティング【実習】 ・相互フィードバック 	<ul style="list-style-type: none"> ・800字ライティングに取り組む。 ・講義動画「主張が先か、根拠が先か：主張のための根拠探しではいけない」を視聴。
第9回	<ul style="list-style-type: none"> ・主張が先か、根拠が先か：主張のための根拠探しではいけない ・主張が先か、根拠が先か【実習】 ・800字ライティング【実習】 ・相互フィードバック 	<ul style="list-style-type: none"> ・800字ライティングに取り組む。 ・レポート（2）概要シートを次週までに完成させる。
第10回	<ul style="list-style-type: none"> ・800字ライティング【実習】 ・レポート（2）概要シート提出【実習】 ・相互フィードバック 	<ul style="list-style-type: none"> ・800字ライティングに取り組む。 ・レポート（2）の執筆に取り組む。
第11回	<ul style="list-style-type: none"> ・学術的な文章の校閲【実習】 ・800字ライティング【実習】 ・相互フィードバック 	<ul style="list-style-type: none"> ・次週までにレポート（2）の初稿を完成させる。
第12回	<ul style="list-style-type: none"> ・800字ライティング完成予定【実習】 ・レポート（2）相互フィードバック【実習】 	<ul style="list-style-type: none"> ・次週までに800字ライティングで合格をもらう。 ・次週までにレポート（2）の修正稿を完成させる。
第13回	<ul style="list-style-type: none"> ・レポート（2）相互フィードバック【実習】 	<ul style="list-style-type: none"> ・次週までにレポート（2）の最終稿を完成させる。
第14回	<ul style="list-style-type: none"> ・レポート（2）完成・提出【実習】 ・授業の振り返り 	<ul style="list-style-type: none"> ・レポート（2）の提出 *LMS上で提出

理由（論拠）を説明することができていない場合は、課題を確認しながら、なぜそのように考えたのか聞き、個別指導を行う。また、字数制限課題が授業日から3日以内にLMS上に提出されると、教員は次の授業までにコメントを付して返却する。遅れて提出があった場合は、授業中もしくは授業後に返却する。字数制限課題は教員から合格と認定されるまで繰り返し提出しなければならない。そのため、学生によっては、3回から6回程度修正することが求められる。なお、基本的には教員からのフィードバックが複数回あるのは字数制限課題のみである。この授業で取り組む字数制限課題とレポート1・2のテーマは自由とする。

2.2 反転授業用動画の概要

反転授業は事前学習時に教師による解説を適切に行うことが重要とされている（渋川 2021）。本授業では学生が利用しやすく、教員による解説を聞くことができるよう反転授業で多く活用されている動画教材を作成する。2021年度秋学期に作成した動画教材は、過去の授業資料を全体的に見直し、学生が動画を見ることでレポート作成に必要な知識が獲得できるように配慮して作成する。具体的には、論証構造について初めて学ぶ学生が多いことを想定し、論証構造に必要な項目である主張、根拠、論拠、条件、序論・本論・結論、パラグラフで書くについては丁寧な説明や事例を示すようにする（図1・2）。また、引用やレポート執筆のルールについても動画教材で説明する。

本論のパラグラフ（段落）

本論 = 本体 = 具体的な内容

①段落の主張(※ 要点に近い)

②根拠1

③根拠2

④論拠

⑤結論(①と対応する)

本論は序論で書いた、目的(=「レポート全体の主張」)と論の展開に即して書く

①序論で「ここでは、1.〇〇〇〇、2.〇〇〇〇、3.〇〇〇〇の観点から検討する。」と論の展開を書いたならば、3つのパラグラフに分けて書く
各段落の主張は、「 〇〇〇〇」と対応するように書く
②と③根拠は2つから3つ程度を意識。
④論拠で 根拠からどうして段落の主張を導くことができるのかを書く
⑤結論は段落の主張と対応

図1 パラグラフに必要な要素の解説スライド

序論のパラグラフ（段落）

【例】本論 = 本体 = 具体的な内容

段落の主張

第二に、少子高齢化によって、賦課方式を採用している現行の年金制度の維持は、ますます困難になることが予想される。

根拠

牛丸（1996）は賦課方式のデメリットについて「高齢者の割合が増えていく状況下では、後代世代に求める負担額は増加していく」と述べている。また、厚生労働省（2011）の「年金に関する資料」によると、非正規雇用者が増え、現在の公的年金制度は労働環境の変化に対応できていないという。

論拠

つまり、現役世代に対する負担が過重になる事態が起こり、非正規雇用者の増加などから保険料を納付できない者や、制度に加入しない者が出てくるといった問題を招くと考えられる。

結論

よって、少子高齢化による現役世代への負担の増加は、現行の年金制度の存続にも関わる問題であるといえる。

図2 パラグラフで書く場合の事例スライド

動画で使用するスライドは、わかりやすい資料にするため全体的なデザインを統一する。スライドに関しては解説のために文字が増えてしまうという点を考慮し、色、太字等を効果的に使用し、学生が予習に取り組みやすいように工夫する。なお、動画の音声については、関西学院大学放送部の協力を得て、聞き取りやすく理解しやすいよう配慮する。

2.3 対象者と調査手順

1) 反転授業を導入したライティング授業を受講した学生の授業に対する評価、2) 動画教材によるレポート執筆に必要な知識の理解度、3) 授業で課したライティング課題 (500字・800字) に対する教員からのフィードバック回数と、最終課題のライティング (約2000字) の得点、の3点について検討し、学生の文章表現力との関連を明らかにするため、2021年度秋学期の受講生233名を調査対象とする。具体的には、14回目に Web 上でアンケート調査を実施し、学生は執筆活動をふりかえるために回答する。アンケートは事前授業動画を視聴して、論証構造の項目及びアカデミックな文章表現を理解できたかに関する項目11問 (5: そう思う~1: そう思わないの5件法)、②反転授業に関する評価 (5: よかった~1: よくなかったの5件法)、③②の回答理由の自由記述への回答を求める。なお、質問項目はライティング教育を専門とする第4著者を中心に著者間で協議を行い決定した。

倫理的配慮の観点からアンケート実施の目的、収集したデータの保管方法、個人を特定できないようデータを加工し、学会等で報告することがあることを学生に説明する。また、アンケートの回答は任意であることを伝え、協力の同意を得るようにする。

2.4 分析方法

学生が事前動画内容をどの程度理解し、反転授業を導入したアカデミック・ライティングの授業を評価したかについては、アンケートに回答のあった233名の内、同意を得た165名 (回答率70.8%) を分析対象とする。

分析方法は、まず、反転授業を導入したアカデミック・ライティング科目について学生がどのように評価したかを検討するため14回目のアンケート調査の回答と自由記述を用いて計量テキスト分析手法の1つである共起ネットワーク図を作成する。共起ネットワーク図を作成することで、同じ文書の中で一緒に使われる語の組み合わせを表すことができ、一緒に使われる語のグループを確認することで、文章からトピックを読み取ることができる (樋口ほか 2022)。計量テキスト分析ソフトは KH Coder (樋口 2014) を使用する。次に、論証構造の項目及びアカデミックな文章表現を理解できたかのアンケートの集計結果を確認する (以下、アンケート結果)。さらに、レポート2の得点とアンケート結果に関連があるかを検討するため相関分析を行う。

以下の手順で共起ネットワーク図を作成する。①学生の自由記述 (165名) を Excel に保存する。その際、学生1人ごとの記述を1セルに格納する。②誤字脱字がないかを確認し、明らかな誤字や脱字は修正をする。③準備した Excel ファイルを KH Coder に読み込ませる。④読み込んだデータから共起ネットワーク (最小出現数5、最小文書数1、使用する語の数42、描画する共起関係上位60) を実行する。その後、共起ネットワーク図に付置された語の回答文を KWIC コンコーダンスで検索し、原文を確認しながら共起した語同士にどのようなトピックがあるのかを

確認する。

次に、レポート2の得点と字数制限課題に対する教員からのフィードバック回数に関連があるかを検討するため相関分析を行う。分析対象は、字数制限課題及びレポート2のいずれも提出していない学生11名を除く211名とする。

3. 分析結果と考察

3.1 反転授業に対する評価結果

学生は反転授業を用いたアカデミック・ライティング授業を受講しやすいと評価していた。アンケート結果(表2)の「12. 反転授業形式のアカデミック・ライティング授業の評価」は、平均値が4.6 ($SD=0.68$)であった。また、学生が反転授業形式のアカデミック・ライティング授業を具体的にどのように評価したかについて共起ネットワーク図(図3)に付置された語を確認した。「授業」「内容」「事前」「理解」、「動画」「見る」「文章」「書く」や「先生」「質問」「課題」「分かる」「時間」等に共起関係が見られた。具体的に記述を確認すると次の通りであった。

事前に今日の**授業**では何を学ぶのかを提示されているため、**授業**に目的をもって参加できた点がよかったですと思いました。

授業動画である程度、大切な要素を理解したうえで**授業**でさらに要点を絞って説明してくださったので大切なポイントをさらに**理解**することができたため。

授業で何をするか分かった上で**授業**を受けた方が、**内容**を吸収しやすかったから。

事前に予習し**授業**に臨むことで、**内容**を再度復習しながら**文章**を書くことができるのでよかったと思う。

事前に**動画**を見て、**授業**でもう一度確認することで、二度学習できたものに等しく、**動画**を見ずに**授業**に出るよりも学習**内容**が自分自身に定着するから。

表2 論証構造の項目及びアカデミックな文章表現を理解できたかのアンケート結果

	質問項目	平均値	標準偏差
1	事前の動画だけで「主張」を理解できた	4.6	0.53
2	事前の動画だけで「根拠」を理解できた	4.6	0.59
3	事前の動画だけで「論拠」を理解できた	4.3	0.83
4	事前の動画だけで「条件」を理解できた	4.0	0.98
5	事前の動画だけで「引用の書き方」を理解できた	4.5	0.70
6	事前の動画だけで「レポートを書く際に必要な表現」を理解できた	4.4	0.65
7	事前の動画だけで「レポートを書く際に使える情報(源)」を理解できた	4.5	0.63
8	事前の動画だけで「レポートを書く際に使えない情報(源)」を理解できた	4.4	0.71
9	事前の動画だけで「レポートの構成(序論・本論・結論)に書くべき内容とは何か」を理解できた	4.5	0.63
10	事前の動画だけで「ロジックの飛躍がある文章とない文章」を理解できた	4.1	0.83
11	事前の動画だけで「テーマ・主張の修正」について理解できた	4.3	0.74
12	反転授業形式のライティング授業の評価	4.6	0.68

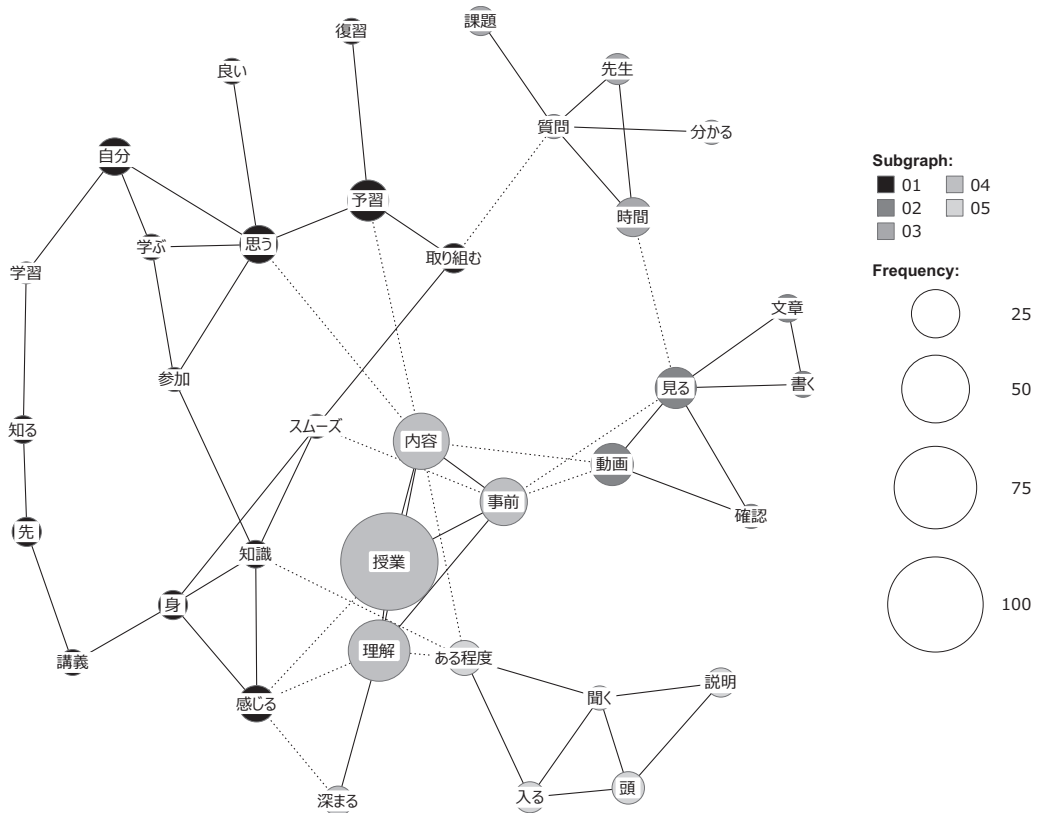


図3 反転授業を導入したアカデミック・ライティング科目の学生の評価に関する共起ネットワーク図

課題を家でするのではなく**授業**でできたので、効率よく**課題**を進める事ができた。そして**課題**をしながら**先生**にも**質問**ができたのでよかった。

何を意識して**授業**に取り組めばいいか**分かった**。**先生**に**質問**する**時間**が多く確保できた。

先に**授業動画**を見ておくことで、**授業**で**文章**を書いている間にフィードバックを受けられる**時間**が長くなるから。

つまり、事前に学習した知識を使って繰り返し文章を作成でき、理解できていないところは教員に質問できる等、学んだことが定着するという実感があったことから反転授業を導入したアカデミック・ライティング授業を好意的に評価していた。反転授業に対する大学院生の評価を検討した岩崎・大橋(2018)においても平均値は4.5であったことから、反転授業を導入したアカデミック・ライティング授業は学生の学びを促進する可能性があると言える。

3.2 動画教材の理解度

学生は事前に試聴する動画だけで授業内容を理解していた。アンケート結果(表2)を見ると最も平均値が高かったのは「1. 事前の動画だけで「主張」を理解できた」と「2. 事前の動画

表3 リポート2の得点とアンケート結果との相関分析結果

	リポート2の得点	主張の理解	根拠の理解	論拠の理解	条件の理解	引用の書き方の理解	必要な表現の理解	使える情報の理解	使えない情報の理解	序論・本論・結論の理解	ロジックの飛躍の理解	テーマ・主張の修正の理解
リポート2の得点	1	0.07	0.06	0.00	0.01	0.11	0.03	0.00	0.06	0.00	-0.07	-0.08
主張の理解		1	0.90	0.62	0.35	0.54	0.48	0.57	0.42	0.54	0.34	0.33
根拠の理解			1	0.67	0.38	0.52	0.51	0.60	0.44	0.54	0.30	0.33
論拠の理解				1	0.54	0.41	0.50	0.42	0.30	0.51	0.53	0.37
条件の理解					1	0.37	0.40	0.35	0.43	0.40	0.54	0.46
引用の書き方の理解						1	0.56	0.53	0.34	0.61	0.39	0.37
必要な表現の理解							1	0.68	0.45	0.56	0.50	0.55
使える情報の理解								1	0.65	0.48	0.40	0.49
使えない情報の理解									1	0.37	0.28	0.47
序論・本論・結論の理解										1	0.53	0.36
ロジックの飛躍の理解											1	0.52
テーマ・主張の修正の理解												1

灰色は $p < .01$ を表す

だけで「根拠」を理解できた」であり、平均値は4.6 ($SD=0.53$; $SD=0.59$) であった。最も平均値が低かったのは「4. 事前の動画だけで「条件」を理解できた」であり、平均値が4.0 ($SD=0.98$) であった。5件法での回答であることから、全ての項目で4.0以上であることを考えると学生の理解度は高いと言える。したがって、学生は事前動画で授業内容をある程度理解することができていたと考えられる。

一方、授業動画を通じて授業内容を理解しているものの、実際に執筆したリポート2の得点と学生の理解度には関連が見られなかった(表3)。授業の最終課題であるリポート2の得点(平均値13.1, $SD=7.16$)と事前動画の理解度の相関係数は、-0.08から0.11の間であり相関はなかった。この結果から、学生は論証構造に関する知識は獲得したと自己認識していると言えるものの、実際に学生の書いたリポートの得点とは関連が見られないと言える。

3.3 リポート2の採点結果と課題に対する教員からのフィードバック回数との関連

最後に、最終課題であるリポート2の得点と字数制限課題に対する教員からのフィードバック回数の関連について検討した。リポート2の得点の平均値は13.1 ($SD=7.16$) であった。500字のフィードバック回数の平均値は3.3 ($SD=1.45$)、800字のフィードバック回数の平均値は2.6 ($SD=1.68$) であった。相関分析の結果(表4)、リポート2の得点と500字のフィードバック回数の相関係数は0.04であり、有意差はなかった。一方、リポート2の得点と800字のフィードバック回数の相関係数は0.47であり有意な相関が見られた。つまり、500字の段階では教員からのフィードバックをもらっても、リポートを作成するための観点が十分に理解できていなかったが、授業内での個別指導やリポート1・800字の執筆を経て、リポート2の得点と800字のフィードバック回数には関連が見られたと考えられる。ただし、本研究ではフィードバック回数にのみ着目したことから、今後はフィードバックの際にどのようなコメントをしているかについて検討する必要がある。

表4 リポート2の得点とアンケート結果及びフィードバック回数との相関分析結果

	リポート2の 得点	500字フィード バック回数	800字フィード バック回数
リポート2の得点	1	0.04	0.47
500字フィードバック回数		1	0.38
800字フィードバック回数			1

灰色は $p < .01$ を表す

4. まとめと今後の課題

本研究では、反転授業を用いたアカデミックライティング授業を設計・実践し、1) 反転授業を導入したライティング授業を受講した学生の授業に対する評価、2) 動画教材によるレポート執筆に必要な知識の理解度、3) 授業で課したライティング課題 (500字・800字) に対する教員からのフィードバック回数と、最終課題のライティング (約2000字) の得点の関連、の3点について検討し、学生の文章表現力との関連を明らかにすることを目的として設定した。

アンケート調査との関連を検討した結果、反転授業を導入したアカデミック・ライティング授業を実践することで、学生は授業内容を事前に動画で予習し、必要となる知識を理解していた。また、動画教材で学んだことを活かして課題に取り組むことで知識や技術が定着していると実感していた。さらに、動画教材を視聴することで学生は論証構造に関する項目を理解していると認識していたものの、最終課題であるリポート2の得点との関連は見られなかった。一方、800字の字数制限課題に対する教員からのフィードバック回数とリポート2の得点との関連は見られた。つまり、動画教材で知識を理解するだけでは文章表現力を向上させることはできないと考えられ、文章表現力を向上させるためには、書く経験を積み重ね、教員から課題に対して適切なフィードバックを受けることが必要であると言える。

最後に今後の課題について述べる。本稿では、教員からの課題に対するフィードバック回数が文章表現力の向上に関連していることを明らかにした。しかしながら、フィードバックにおいて実際に教員がどのようなコメントを学生に返しているかについては十分に検討できていない。今後は、字数制限課題に対する教員のフィードバックの回数だけでなく、教員からのフィードバック内容に着目し、リポート2の得点との関連について検討していく必要がある。

謝辞

本研究は関西学院大学高等教育推進センターの研究助成を受けて実施されたものです。また、調査にご協力いただきました皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 文部科学省 (2010) 大学における教育内容等の改革状況について (平成20年度), https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2010/05/26/1294057_1_1.pdf
- 文部科学省 (2021) 令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要), https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt_daigakuc03-000018152_1.pdf

- 佐渡島紗織, 宇都伸之, 坂本麻裕子, 大野真澄, 渡寛法 (2015) 初年次アカデミック・ライティング授業の効果: 早稲田大学商学部における調査. 大学教育学会誌 37(2): pp. 154-161.
- 館野泰一, 大浦弘樹, 望月俊男, 西森年寿, 山内祐平, 中原淳 (2011) アカデミック・ライティングを支援する ICT を活用した協同推敲の実践と評価. 日本教育工学会論文誌 34(4): pp. 417-428.
- 田川麻央・徳田恵 (2018) 初年次教育での文章作成における反転授業の導入と効果の検討. 言語文化研究 1号, pp. 51-58.
- 澁川幸加 (2021) ブレンド型授業との比較・従来授業における予習との比較を通じた反転授業の特徴と定義の検討. 日本教育工学会論文誌44巻 4号, pp. 561-574.
- 武田俊之 (2016) 反転授業に関する実践および研究の展望. 関西学院大学高等教育研究 6号, pp. 95-100.
- 佐藤広志 (2016) 大学における反転授業の可能性—学習時間を再設計する方法論として—. 関西国際大学研究紀要第17号, pp. 167-178.
- 岩崎公弥子, 大橋陽 (2018) 反転授業を導入したアカデミック・ライティング学習のデザイン. 研究報告コンピュータと教育2018巻23号, pp. 1-6.
- 富永敦子, 椿本弥生 (2017) 大学生を対象としたライティング反転授業における e ラーニングの効果. 日本教育心理学会第59回総会発表論文集, p. 227.
- 大島弥生 (2010) 〈実践報告〉大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み: ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて. 京都大学高等教育研究16巻, pp. 25-36.
- スティーヴン・トゥールミン (著), 戸田山和久, 福澤一吉 (訳) (2011) 議論の技法. 東京図書, 東京
- 春日美穂 (2021) 高校における文章表現教育はどのように行われているのか—入学生の調査から見てきたこと. 春日美穂, 近藤裕子, 坂尻彰宏, 島田康行, 根来麻子, 堀一成, 由井恭子, 渡辺哲司. あらためて, ライティングの高大接続. ひつじ書房, 東京, pp. 13-27
- 樋口耕一, 中村康則, 周景龍 (2022) 動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニング—フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析—. ナカニシヤ出版, 京都
- 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—. ナカニシヤ出版, 京都

プロジェクト学習において目標言語はどのように使用されるか

— 日本語初級授業での実践を通して —

浅 津 嘉 之 (日本語教育センター)

要 旨

本稿の目的は、日本語初級におけるプロジェクト学習の設計と教師の役割を検討することである。日本語初級でのプロジェクト授業を対象に、チーム内でどのようなコミュニケーションがとられていたかを、作業での言語使用に注目して分析する。分析の結果、日本人学生（パートナー）同士の会話には日本語が、パートナーと留学生との会話には英語が使用されて言語の使い分けが行われていたことがわかった。そして、意思疎通の手段として機能する言語やツールがないとプロジェクト作業が停滞する可能性があること、チームメンバーをつなぐ役目を担い、全員が作業に参加できるように配慮するリーダーが存在すると、双方向のコミュニケーションのもとで作業が進行する可能性があることを指摘した。このことから、日本語初級でのプロジェクト学習の設計において教師は、チーム全員がすぐに使用できるコミュニケーションツールを事前に設定しておくこと、チーム編成時にリーダーを配置することを提案する。

1. 実践の背景

筆者は、大学の日本語教育センターで協定校からの留学生向けの日本語短期プログラム（3週間、正課科目）を担当している。このプログラムでは、留学生と本学正規学生（正課外活動としてボランティア参加）とがチームとなってプロジェクトに取り組む。2021年夏季では、筆者は日本語能力初級のクラスを担当することとなった。

プロジェクト学習は、美馬（2018）によれば「実社会に根ざした問題群を解決するために、学生が複数人でチームを構成し、共同で探究する取組み」であり、「実社会の中で自ら問題を見だし、チームワークを発揮しながら、モノづくりやシステムづくりを通して解決する」ことを目指すものである。近年、「主体的・対話的で深い学び」を実現する手段の1つとして様々な分野で実践され、カリキュラムレベルでの取り組みもある（美馬 2018）。日本語教育においては、管見の限りでは日本語能力中級以上の学習者を対象としたものが目立つ（下羽 2013、黒野 2017など）。初級学習者については言語に関する知識が少なく運用力が十分ではないため、真正性の高い、教室内外をつなぐような課題を言語の使用を通して達成するのは難しいとする指摘もある（李 2017）。

では、目標言語で不足する部分を他の言語や媒体で補えば、初級でも課題の特性を問わずプロジェクトの遂行は可能だろうか。そうした場合、プロジェクトの達成と同時に目標言語の能力向

上をどのように目指せるだろうか。初級を対象とすることで、言語教育におけるプロジェクト学習のやり方とあり方が問われてくる。

2. 先行研究

ここでは、言語教育での授業実践が掲載されている『言語教育実践 イマ×ココ 現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』から、日本語教育の授業でプロジェクト学習に取り組んだものを取り上げる。

下羽 (2013) はドイツの高等教育機関において、日本語教育が社会的要請や学習者のニーズに応えるためにどのような授業ができるかを考え、学習者とともに「情報の仲介者」として社会に向けて発信活動を行い、言語学習を手段とした社会貢献を模索した。授業の方針としては「学習者の潜在能力を活用し統合的・学際的なアプローチ」をとり、授業目的は、社会にメッセージを伝える、自分の日本語で表現する、社会性を育成することと設定した。こうした考えのもとで2つのプロジェクトを行い、動物愛護を題材としたビデオと絵本を作成し (いずれも約30週)、作品は動物愛護センターや病院、教育機関に寄贈した。学習者の日本語能力は、対象の機関で2年間の日本語基礎課程を修了した学生が想定され、中級以上であると考えられる。ただし、実際は日本語の運用面に課題を持つ学習者がおり、当初の設計よりも彼らの能力に合わせたやり方で実施された。作業は学習者と担当教員である筆者によって進められ、日本語の資料・文献の分析、日本語での取材、調査発表、スクリプト作成などが行われた。実践の結果について、作品の受け手からのメッセージ、作業への学習者の取り組み、作品の完成をもとに、本授業の目的は達成されたとする。一方で、「日本語教科書を持ち込んで、グループ内で既習文型や語彙について話し合う光景が見受けられるようになった」(下羽 2013, 82) としながらも、実践が学習者の日本語運用能力の向上にどの程度貢献できたかが明らかでないことを言語学習に関わる課題として挙げる。

黒野 (2017) は、自身が大学で担当する「プロジェクトワーク」科目において、クラスメートと1つのゴールに向かって活動することによって、日本社会、他者、自分自身についての理解を深めることと、日本語4技能を高めることを目指して、「留学生のためのガイドブック作り」を行った (全15回中11回)。日本語能力は中級前半から上級であり、半年から1年の交換留学生を対象にした授業である。学習者が原稿作成からガイドブック全体の内容と体裁の検討までを行い、同大学の日本人学生や職員、留学生に向けて発表会を行った。ふりかえりシート等を分析した結果、留学生は主体的、協働的に活動を行い、その過程で様々な考えや意見に触れて日本社会、他者、自分自身への理解を深められていた。一方で、日本語能力の伸びについては測定テストをしていないため、プロジェクトで4技能を使う機会が多かったにも関わらず、高められたかどうかはわからなかったとする。

いずれの実践も、プロジェクトによって社会性や主体性、協調性は育成できたとしているが、作業が日本語を使ってどのように進められているかは見ていない。プロジェクトでの日本語運用能力の伸びを明らかにしていくためには、作業で実際にどのようなやりとりが日本語を使ってなされているかに注目する必要があるのではないだろうか。

3. 研究の目的

本稿は、日本語初級でのプロジェクトを対象に、チーム内でどのようなコミュニケーションがとられていたかを、話し合いでの言語使用に注目して分析する。これによって明らかとなる課題をもとに、日本語初級におけるプロジェクト学習の設計と教師の役割を検討することを目的とする。初級での実践の分析をとおして、言語教育におけるプロジェクト学習の実践と研究に示唆を得ることを目指す。

4. 実践の概要

4.1 対象授業

対象とする授業は、毎年7、8月と2月に協定校からの交換留学生に開講される「日本語学習科目（日本語・日本文化）」である（集中科目、1コマ100分、1日2コマ）。短期プログラムとして開講されるこの科目の目的は「日本語の力を伸ばすとともに、日本の社会・文化への理解を深める」である。日本語の学習に加えて、日本文化の実体験と日本語ネイティブとの活動を組み込んでおり、本学正規学生も日本語パートナー（以下、パートナー）としてボランティアで参加する。

新型コロナウイルス感染症の感染拡大を受けて渡日・対面型での開講は中止となり、2021年冬季（2020年度）より Zoom を使用した同時双方向型オンライン授業に切り替わった。

本稿で対象とする実践は、2021年夏季（2021年7月）にオンラインで実施されたものである。筆者が担当する日本語初級クラスは、留学生6名（中国5名、インドネシア1名）、パートナー11名であった。通常では留学生とパートナーが同数となるようにしているが、今期は留学生に参加キャンセルが発生したため、このような人数バランスとなった。

なお、成果物やアンケートを分析の資料として使用し、匿名性を確保して公表することについて、授業参加者全員に説明して了承を得ている。

4.2 シラバスデザイン

授業内容は鈴木（2012）による「プロジェクト学習の基本フェーズ」（準備、ビジョン・ゴール、計画、情報・解決策、制作、プレゼンテーション、再構築、成長確認）を基にし、学生が社会貢献性のある成果物を生み出して発信する。テーマは「多文化共生」とし、目的となるビジョンは「様々なバックグラウンドを持つ人々が共に笑顔で暮らせる社会にしたい」とする。このビジョンのもと、参加学生は留学生とパートナーから成る混成チーム（3～4名）となり、どのようなメッセージをどのような作品に込めて、どのように作り上げていくかを考え、制作作業に取り組む。パートナーも参加してチームで行う制作作業は、1日2コマの授業のうち2コマ目（2限）とする。完成した作品は、プログラム終盤の発表会でプログラムの全参加者に向けて発表する。

留学生のみの時間となる1コマ目（1限）は、留学生がチームでの制作作業の中で注目した日本語の確認や練習をしたり、チーム作業をふりかえったりする活動（以下、ふりかえり活動）を行った。このような活動を設定したのは、この科目が日本語教育であり、目的としても「日本語の力を伸ばす」ことを掲げているためである。向山（2016）は、ビジネス日本語の授業で真正性を高めた活動を取り入れたが学習者の文法力が向上しなかったことから、文法能力向上のために

表1 スケジュール

日	1限 (留学生のみ)	2限 (パートナーも参加)
7/12	オリエンテーション、プレイズメントテスト	
7/13	自己紹介をする	パートナーとのアイスブレイク
7/15	自分の1日について話す	パートナーとの会話、プロジェクトの説明
7/19	多文化共生に関する読み物	パートナーとのディスカッション
7/20	話し合いをする時のマナーと日本語表現	準備
7/22	ふりかえり活動	ビジョン・ゴール
7/23	ふりかえり活動	計画
7/26	ふりかえり活動	情報・解決策
7/27	ふりかえり活動	制作
7/28	制作、発表会の練習	発表会
7/29	知識確認テスト	再構築 (凝縮ポートフォリオ作成)
7/30	知識確認テストのフィードバック	成長確認 (ミニレポート作成)

は言語形式により多くの注意を向けさせる指導が必要であるとする。ここから、言語教育でのプロジェクト学習においては、作品制作の手を止め、言葉について考える時間が必要だと考えた。そこで、留学生はチーム作業時に直面した言語的課題（例、言いたいことが言えなかった、うまく伝えられなかった）や、興味を持った言語項目（例、初めて聞いた、チームで提案する場面で便利なフレーズ）、チーム作業の課題（例、仕事をしないメンバーがいる、ネイティブ同士の会話についていけない）を、教師とのみ共有されたファイルである「記録ノート」に毎授業後に記録する。教師はそれらいくつかをクラスで取り上げ、課題の解決について全員で考えたり、言語的課題については必要に応じて説明や練習を行ったりすることとした。

表1にシラバスで提示したスケジュールを示す。チームでの作品制作がスタートしたのは7/20からである。それまではクラスメンバーとのアイスブレイクと、プロジェクトテーマである多文化共生についてのブレインストーミングを目的にした活動を行った。7/20以降の作業は、進捗によって各チームに合わせて進められた。

このように、協働で作品制作に取り組む活動と、自分の言語活動を対象に内省して改善を目指す活動により、実用的な日本語能力とコミュニケーション能力を向上させるだけでなく、主体性と協働性を育み、多様性への理解を考える機会が生み出せると考えた。同時に、パートナーは留学生の日本語サポーターではなく、共通の目標を目指して取り組むチームメートとなり、参加学生が「日本語学習者と日本語ネイティブ」という枠を越えて相互に学び合う場となることを目指した。

5. 授業の実践

本節では、上述の考えでデザインしたシラバスのもと、学生たちによって実際にどのようにプロジェクト作業が進められたのか、チームの話し合いでの言語使用を観点にして見ていく。対象として、チーム作業の様子をレコーディングして提出された2つのチーム（Aチーム、Bチーム、いずれも仮名）を取り上げる。いずれのチームも2名の留学生と4名のパートナーからなる。レコーディングされた映像はスケジュール中盤の7/23から7/26の中での1回のもので、時間はいずれも15分程度である。したがって、授業期間中の作業の様子を通時的に捉えることはできない。以下では、映像データ約15分の中での作業の様子について、言語使用に着目して特徴的な場面を取り上げ、それらを時間の流れに沿って見ていく。学生がどのように考えていたかを見るため、記録ノートを参考資料として使う。

なお、映像音声の文字化は筆者が行ったもので、発話されたもののままである。フィラーや言い淀み、発話間の間合いは、本分析には関係ないと判断し、詳細に再現していない。[]はその発話時の状況や筆者による補足説明を、スペースは比較的短い間を示す。長い間の場合は[]で説明を載せる。文末の「？」は上昇イントネーションを示す。

5.1 Aチーム：作業の停滞

このチームは、高齢者が暮らしやすくするために私たちができることをメッセージとしてポスターを作成した。レコーディングされた日の出席者は、留学生2名とパートナー3名であった。名前は、留学生はR1、R2、パートナーはP1、P2、P3とする。なお、R2はレコーディングされた映像の中では発言が確認できなかった。

この日は、発表に向けてチームのPowerPoint（以下、PPT）を作成しようとしている。ビデオ開始から約7分間は、パートナー同士は日本語で、パートナーと留学生とは英語でのやりとりが続くが、8：00以降はパートナー同士で日本語でのツールの使い方の相談のみになり、留学生の発言が1回もない。この冒頭の約7分間から見られるのは、英語でのコミュニケーションが前提となっていること、その英語も意思疎通の手段として十分に機能できていないこと、ツールの理解が課題となっていることであった。この結果、制作作業が進まずに停滞している。以下では、これら3つの場면을時間の流れに沿って詳しく見ていく。

場面1 前提は英語 [00：00-01：30頃]

P1：ええっと 私もう言えないのでチャットに さっき言ったことを英語で言いたいんですけど 言えますか2人とも [笑う]

P2：[笑いながら] 私英語ちょっと あなたのほうが上手ですよってことですよ

P1：I think R2さん うーん [言葉を考えている] R2さん make PowerPoint better than we made. Because your PowerPoint is very good. So now we are making the contents and finish making contents in this time. So after class you make PowerPoint from the word now we make [P1は笑って話せなくなる]

R1：ann I have some another I have some PowerPoint in the WeChat. I think you can download it. You can type or copy something in the PowerPoint.

レコーディング前にどのような流れで話し合いが行われていたかはわからないが、パートナーから留学生にメッセージを伝える言語として英語が前提とされていることがP1の最初の発言からわかる。その後、P2の説明辞退を受けてP1が文を考えるようにゆっくり話し始めるが、最後は笑って話せなくなってしまう。一方、これを受けてR1も英語で答えており、日本語でのコミュニケーションは目指されず、英語がチームコミュニケーションの言語として位置付けられているようである。

場面2 英語が伝わらない [03:30-04:00頃]

P1: I want to complete it and paste it to my computer but I can't copy it.

R1: You can't download it?

P1: あ? You can't

R1: You can't?

P1: can? うん? can't?

R1: I can download it in your computer?

P1: えー どうやってー? [笑う] うん? ちょっと待ってください

ここではP1の最初の発言をきっかけに、「can」と「can't」との区別が数回にわたって確認される。お互いの英語が伝わり切っていないだけでなく、R1の「I can download it in your computer?」のように主語が間違っているのではないかと思われる発言もある。こうしたことから、やりとりの言語として英語が前提にされているが、うまく伝わらない場面もあり、意思疎通のツールとして十分に機能していないことがわかる。

場面3 ツールが使えない [05:40-06:50頃]

[R1がコミュニケーションのためのツールを提案している]

R1: Can you open the link? [以下、聞き取り不能]

P1: OK I can I can open the URL. But I can't read Chinese. So what button is what mean I cannot understand what button is download button [笑う]

R1: [笑う] Can you download this?

P1: そうだ画面共有すればいいんだ [P1が登録画面を画面共有する]

R1: the PowerPoint WeChat it's WeChat [聞き取り不能部分] sorry sorry

P1: [ボタンの1つをカーソルで示しながら] これダウンロード?

R1: No no. You can use your WeChat button.

P1: あー OKOK

パートナーはR1がコミュニケーションのためのツールを提案するが、中国語が理解できないためにダウンロードの方法がわからない。P1が中国語がわからないことを説明し、画面共有での確認を試みるが、予想されたボタンではなかった。発言しているのはP1であるが、他のパートナーも同様であり、各自が自分のスマートフォンやパソコンをのぞき込んでいる状態であっ

た。この後、8:00頃からはパートナー同士で日本語でツールの使い方や作業分担についての確認や相談が進み、レコーディング映像の中では、留学生がチームでのやりとりに参加していたのはここまでとなる。

以上3つの場面とその後の展開から、Aチームは、チームで共通言語として捉えられている英語でも円滑な意思疎通ができておらず、かつ、そこに理解できない外国語のツールが提案され、自分の考えや思いを伝えたり、相手のものを読み取ったりすることが難しい状態にあったことがわかる。その結果、意思疎通が容易にできるパートナー同士の会話が日本語で優先的に進められ、留学生は参加できない状態になっていったと考えられる。

P1は7/27の記録ノートに「R1さんやR2さんに私が英語が話せないことで負担をかけてしまっていて、申し訳ない気持ちです」と書いており、自分達のコミュニケーションがチームメンバーにとってよいものだとは思っていないことがわかる。また、P3は7/20の記録ノートに「日本語をどんどん話していった方がいいのか、もう英語で話した方がいいのか程度がわからない。プロジェクトで何をやるのかをまず伝えることがむずかしい。うまく伝わっているか不安。」と書いており、当初からコミュニケーションのあり方を模索している様子が窺える。

一方、R1は7/26の記録ノートに「The Japanese teammates translate the English sentences into Japanese sentences which are simple so that I can understand. ありがとうございます。」とし、成果物の発表会が行われた7/28には「Today we did the presentation together, and the cooperation and the communication with Japanese students came to an end. Nice to meet everyone. Thank them for their help.」とチームメンバーがサポートしてくれたことへの感謝を綴っている。映像に記録された場面のみを見ると、チーム作業でのコミュニケーションは、パートナーと留学生で十分な意思疎通ができず、パートナーのみで展開されているように見える。しかし、全回参加のR1にとっては、不満ではなく、感謝の気持ちを抱くものであった。日本語の使用や学習よりも、日本人学生と触れ合えたこと自体が貴重な経験となっていたかもしれない。なお、発言のなかったR2は、記録ノートでは各日の作業内容のみを記しており、チームでのコミュニケーションやパートナーに対してどのような気持ちを持っていたかはわからない。

5.2 Bチーム：作業の進行と言語の学習

このチームは、留学生と現地の人々が仲良くなるためには、互いの違いを認め合って同じところを見つけることが重要だとするメッセージを込めた紙芝居を作成した。レコーディングされた回の出席者は、留学生2名とパートナー4名であった。名前は、留学生はR3、R4、パートナーはP4、P5、P6、P7とする。

この日は、紙芝居のシーン3について、P4が作成してきたセリフ案を全員で検討している。P4は4年生ということもあり、チームの話し合いの進行役を務めている。このレコーディング映像から見られるのは、留学生には英語で、パートナーには日本語で話すという言語の使い分けがある一方で、留学生が話し合いや読み合わせに参加したり、日本語の練習ができたりできるようにP4によって配慮されていることである。以下では、これらを見るための場面を時間の流れに沿ってとりあげていく。

場面4 英語と日本語の使い分け [00:00-10:00頃]

場面4-1 留学生への状況説明 [00:00-05:30頃]

[P4が紙芝居となるPowerPointを開き、画面共有している]

P4: じゃあ first Japanese student [聞き取り不能部分] it expressionary how to say 表現しながら だれか言う練習してくれる人

P6: じゃあします

P7: じゃあ はい 入ります

P4: ありがとうございます じゃあ R4さん R3さん from now じゃあ P7さんがえっと-Aで P6さん is B. Play scene 3. So Please hear carefully how they say [ゆっくりと一語一語話している] じゃあ ゆっくりで お願いします

[P6とP7がシーン3のセリフを読み合わせを行い、その後、セリフの見直しが始まる]

P5: なんかそこ丸々カットして 理解できるけどホストファミリーが質問してきた時はいいえしか言えない

P4: ああ いいね あ ごめん もしかしたら カッコの中を訂正できてないかもしれへんから その場合 だれかあとでやってください [中略] あ sorry R3さん、R4さん now we sort it's very unnatural so change the words [以下、聞き取り不能]

[再びパートナー同士でのやりとりでセリフ修正が進む]

場面4-2 留学生の参加 [07:10-10:00頃]

P4: OK become more shorter これで one more acting お願いします

[P6とP7がシーン3のセリフを読み合わせる]

P4: どうですか R3さん R4さん Can you play? like them?

R3: あー OK

P4: どうしよう R3さんは「最近どう」やから P6さん still become B? because maybe scene 3 [聞き取り不能部分] So R3さん just play B part and P6さん play かな [中略] あ 逆や P6さんがBをそのままやって R3さんがAやな はい from P6さんで

[P6とR3がセリフを読み合わせる]

[その後、R3が再度読み合わせのリクエストを出す]

R3: I mean can we do it again?

P4: ああ OK

[P6とR3が再度読み合わせる]

進行役であるP4は、基本的にはパートナーには日本語で、留学生には英語で話しかけており、Aチームと同様に、留学生とのコミュニケーションは英語となっていることが伺える。ただし、場面4-1と4-2の冒頭にあるように、パートナーに英語で話したり、英語と日本語が合わせて話されたりしている場面もあり、両言語が完全に使い分けされているわけではないようである。場面4-1では、日本語で書かれたセリフの検討が日本語ネイティブであるパートナーによって進め

られており、留学生の発言は見られない。しかし、P4はある程度の話が進むと、最後の発話にあるように、英語で留学生に今何をしているかを説明するようにしている。

場面4-2でも、修正されたセリフの読み合わせが行われているが、ここでもP4は留学生が加わるように簡単な日本語を使って練習を投げかけている。その中で、R3は再度読み合わせをしたいと申し出て、それが受け入れられる。

場面5 日本語のアドバイス [10:20-11:10頃]

P4: R3さん this is my advice. Japanese people use up-tone when we ask something

R3: It's so hard

P4: Not so hard. For example、最近どう? あなたはどう? 本当に? なぜ? 日本語ができないから? [中略] maybe you can change [沈黙約5秒] なんか Is there any advice for Japanese partner R3さん?

P4は、留学生も参加して読み合わせを行っただけでは終わらせない。場面4での読み合わせに続くこの場面では、疑問文でのイントネーションについて、日本語初級の表現を例にしてアドバイスをしている。また、反対に留学生からパートナーにアドバイスがないかも聞いており、パートナーと留学生のコミュニケーションが、一方向ではなく双方向で行われるように意識されていることがわかる。

では、進行役を担い、上記のようなリーダー的な役割を果たしていたP4本人は、チームをどのように捉えていたのだろうか。7/26の記録ノートには以下のような記述がある。

P4の記録ノート (7/26)

個人的に、シーンとなっている場面で盛り上げるのに精神的な体力を使います……みんな勝手に盛り上がるようにどうすればいいのか、アドバイスあれば教えてほしいです。[中略] 全体にももっとオープンになってくれないかなと謎に期待してしまいます。(謙虚なメンバーが多くて、それはそれでいい部分もありますが、今は裏目に出ているなーと感じます。)

この記述からは、自分がリーダーシップを持つことを自覚し、メンバーがいかに自発的に動くようになるかを考えていることが見てとれる。一方、チームメートは、「ほとんど英語での意思疎通になっています。P4さんの英語が上手なので意思疎通できていますが、P4さんに頼り切るのはよくないと思っています。」[P5 7/23]、「私たちのチームリーダーは本当に主体的な人がいますから。(she is really responsible for our group, i really like her leader-style. Our other members too, they are really great! [後略])」[R3 7/23]と述べており、P4のことを認めつつも、同じパートナーであるP5は頼りすぎることに疑問を持っている。

以上、チームでの話し合いの様子をレコーディングして提出された2本の映像をもとに、チーム内でどのようなコミュニケーションがとられていたかを、話し合いでの言語使用に注目して分析した。

6. 考察

以上の分析から次の2点を指摘する。

- (1) 意思疎通の手段として機能する言語やツールがないとプロジェクト作業が停滞する可能性がある。
- (2) チームメンバーをつなぐ役目を担い、全員が作業に参加できるように配慮するリーダーが存在すると、双方向のコミュニケーションのもとで作業が進行する可能性がある。

これらを踏まえて、日本語初級でのプロジェクト学習を教師はどのように設計できるだろうか。1つ目は、チーム全員がすぐに使用できるコミュニケーションツールを事前に設定しておくことである。特に、本実践のように3週間という短期間で、かつ、意思疎通に工夫や時間を必要とする状況では、学生が作品制作によりスムーズに、集中して取りかかれるように環境を整備しておくことが重要である。Aチームで起こっていたような作業の停滞は、教師のこうした介入により回避できると考えられる。

2つ目は、チーム編成時にリーダーを配置することが考えられる。場面4と5からは、P4が留学生がチームの議論から取り残されないように、そして日本語の練習ができるように気を配っている様子が見られた。場面4-2でR3がもう一度読み合わせをしたいとリクエストできたのも、こうしたP4の態度がその土壌を作っていたのではないだろうか。リーダー配置時に教師がこうした接し方の例や事例をリーダー役の学生に伝えることによって、リーダーがチームで率先してメンバーのつなぎ役を担い、そうした行動や態度がチーム内に広がっていくことが期待できる。

他方、今回は発話量を分析していないが、データ映像を見る限りでは、両チームとも留学生の発話量はパートナーよりも少なく、作品制作に日本語でコミュニケーションをしながら携わっているとは言い難かった。Aチームでは、約15分のうち半分の時間はパートナー同士でのやりとりで占められていた。Bチームでも、留学生はパートナーからの問いかけに答えるかたちで参加しており、受身的であると言える。また、両チームとも、留学生2名のうち1名の発話しか確認できなかった。こうしたことから、教師には、留学生がチーム作業に日本語を使って能動的に、自信を持って発言と参加ができるようにサポートすることが求められると言える。その1つの方法として考えられるのは、本実践で行った「ふりかえり活動」ではないだろうか。チーム作業を進める中で直面した言語的課題や注目した言語項目について、留学生と教師のみの時間で扱い、確認や練習を行って少しでも次の機会に使える、わかるようにすることが、留学生に自信を持たせ、同時にプロジェクトを通しての言語学習となっていくのではないだろうか。本分析ではふりかえり活動を十分に捉えられていないため、今後の課題とする。

7. まとめ

本稿の目的は、日本語初級におけるプロジェクト学習の設計と教師の役割を検討することであった。日本語初級でのプロジェクト授業を対象に、チーム内でどのようなコミュニケーション

がとられていたかを、話し合いでの言語使用に注目して分析した。その結果、パートナー同士の会話には日本語が、パートナーと留学生との会話には英語が使用されて言語の使い分けが行われていたことがわかった。そして、意思疎通の手段として機能する言語やツールがないとプロジェクト作業が停滞する可能性があること、チームメンバーをつなぐ役目を担い、全員が作業に参加できるように配慮するリーダーが存在すると、双方向のコミュニケーションのもとで作業が進行する可能性があることを指摘した。このことから、日本語初級でのプロジェクト学習の設計において教師は、チーム全員がすぐに使用できるコミュニケーションツールを事前に設定しておくこと、チーム編成時にリーダーを配置することを提案した。

本稿の意義は、日本語初級の学習者を対象にプロジェクト学習を実施して課題を示したことと、チーム作業で日本語が使われている様子を詳細に示したことにある。いずれの点についても、日本語教育でのプロジェクト学習実践ではこれまで扱われてこなかった。ただし、分析した資料は作業の中の一部のみを捉えた映像データであり、プロジェクトでのコミュニケーションの全体を捉えたものではない。また、留学生がチーム作業に能動的に関われるようにするための教師からの支援についても検証できていない。今後の課題は、プロジェクト作業を通時的に分析することで学生の行動や意識の変化を捉えることと、今回のシラバスで設計した「ふりかえり活動」が留学生の参加態度に与える影響を明らかにすることである。

謝辞

本研究は、関西学院大学高等教育推進センター 2021年度 先端的な授業改善に関する実践研究助成を受けて実施されました。

参考文献

- 黒野敦子 (2017) 「『プロジェクトワーク』の授業実践—留学生による『留学生のためのガイドブック』作り」『言語教育実践 イマ×ココ 現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』5, 50-60.
- 下羽友幸 (2013) 「日本語教育と社会貢献—情報の仲介者としてのプロジェクト・ワーク」『言語教育実践 イマ×ココ 現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』創刊号, 72-83.
- 鈴木敏恵 (2012) 『課題解決力と論理的思考力が身につく プロジェクト学習の基本と手法』教育出版
- 美馬のゆり (編著) (2018) 『未来を創る「プロジェクト学習」のデザイン』公立はこだて未来大学出版社
- 三代純平・米徳信一 (編) (2021) 『産学連携でつくる多文化共生 カシオとムサビがデザインする日本語教育』くろしお出版
- 向山陽子 (2016) 「真正性を高めたタスク教材を用いた指導の効果—ビジネスメール・ビジネス文書作成に焦点を当てて—」『日本語教育』164, 94-109.
- 李大年 (2017) 「中国語入門教育におけるプロジェクト型学習の導入について—能動的な学びによる学習意欲向上を目指して—」『基幹教育紀要』3, 79-96.

ロールプレイ学習におけるアノテーションソフトを 活用した相互評価の実践的研究

萩 田 朋 子 (国際学部)

要 旨

本実践は、振り返り支援ツールを用いたアノテーション活動による振り返り学習を、ビジネス日本語のロールプレイ場面で試みた実践研究である。録画されたロールプレイに対してアノテーション活動を複数回行い、その振り返りの効果について事後アンケートやコメントから検証した。その結果、アノテーション活動が他者のパフォーマンスへの評価活動にとどまらず、自己パフォーマンスの内省、改善方法の発見へとつながっていることが明らかとなった。また、評価指標となるモデル会話や敬語表現などが明示的であるビジネス日本語のロールプレイ場面は、客観的な証拠（映像）に基づいた相互評価の行いやすさという点で、振り返り支援ツールの活用方法として有用であることが示唆された。一方で、評価観点の設定・分類、コメント記入の仕方に関する困難点や留意点も明らかになった。

1. はじめに

本実践は、FishWatchr（以下、FW と称す）及び、FishWatchr Mini（以下、FWM と称す）を用いたアノテーション活動による振り返り学習をビジネスロールプレイの場面で試みた実践研究である。本実践は、北村（2021）の大学の初年次教育におけるプレゼンテーションの場面でのFW/FWM を活用した振り返り学習の実践研究を参考にしている。本実践によってFW/FWM はロールプレイ練習の振り返り学習においても有用であることが明らかとなった。

従来、ロールプレイ練習は教室の中に仮想空間を作り、演じる練習が行われてきた。しかし、COVID-19感染症の影響で2020年より教室での学習者同士の会話は制限された。また、授業は対面とオンラインのハイブリッド型で行われることになり、教室と教室外にいる学習者をつなぐ必要があった。そこで、本実践ではICTを活用し、オンライン上でロールプレイ練習を試みることにした。ロールプレイ練習はインターンシップや就職に先立ち実社会でビジネス日本語を必要とする学習者にとって、敬語やビジネスマナーなどについて学ぶための良い練習となる。また、ロールプレイ練習による協働学習は学習者の孤立しがちなオンラインの学習環境を改善する効果も期待できると考えた。さらに、教室よりもオンラインのほうが個室を簡単に作れ、他の学習者の様子や声が練習の邪魔になることもない。録画も簡単である。それらの利点をいかせば、COVID-19感染症下でもロールプレイ練習が可能であり、FW/FWM を用いた振り返り学習を行うことで客観的な証拠（映像）に基づいた相互評価にも取り組みやすいと考えた。

FW は PC を使用する振り返りツールで、あらかじめ FW をインストールした PC で動画を再

生し、アノテーション作業を進めていく。そのため、再生中の動画を一時停止したり、巻き戻したりしながらアノテーション作業を進めることができる。また、どうしてそのような評価をしたかコメント欄に理由を入力できる。一方、FWMは、モバイルデバイス向けの観察支援ツールである。再生中の動画、もしくは実際に進行中のパフォーマンスを見ながらアノテーション作業を行う。そのため、FWのように動画の巻き戻しや繰り返し再生はできない。しかし、Webアプリケーションなので、インストールの必要がないため手軽に利用できる。FW/FWMのホームページ上ではいずれもディスカッションやプレゼンテーション練習などの観察と振り返りを支援するためのツールであると紹介されている。良いパフォーマンスをするためには、どのようなパフォーマンスが良いパフォーマンスかという評価軸を持つことが重要である。経験がない、または浅い学習者にとっては評価軸を作るための反復練習や、他者の評価観点を知ることが評価軸形成のために重要になると考える。その点でFW/FWMは動画の再生と同時にパフォーマンスの具体的な改善点についての他者からの指摘を振り返ることができるので有効であると考え。さらに、全体的な感想になりがちな紙ベースの評価から脱却することができると思う。

2. 実践の概要

本実践の対象授業は、国際学部中上級クラスのビジネス日本語のクラスで、使用教材は村野他(2012)『ロールプレイで学ぶビジネス日本語グローバル企業でのキャリア構築をめざして上級レベル』である。受講生は英語話者留学生8名であり、国籍はアメリカ、カナダ、ガーナ、中国、韓国、ミャンマー、インドネシア、ベトナムである。全員がEnglish-based Degree Program (EDP) に在籍し、専門科目を英語で履修するため共通語は英語である。1年生から3年生の混在クラスで日本語のレベルはJLPT N2を想定しているが、持ち上がりの学習者が在籍していること、クラス編成の都合などから能力に多少ばらつきがある。100分授業が週に2回、1セメスターは14週で授業は合計28回ある。来学できない学習者がおり、授業は対面とオンラインのハイブリッド型で、全員がZoomに入った状態で行った。オンラインの学習者と対面の学習者がペアを組む場合はZoomのブレイクアウトルームでロールプレイ練習を行った。各ペアは数回の練習の後、Zoomまたはスマートフォンでロールプレイを録画し、OneDriveに提出した。アノテーション活動はOneDriveに提出された動画を各自がダウンロードし、PCで作業を行なった後、教員がそれぞれの学習者のコメントを1つのファイルに統合し、発表者にフィードバックした。

練習では、FWによるアノテーション活動を計3回行った。「1回目：就職活動における面接(長所・短所・志望動機など)」「2回目：電話応対(電話を取り次ぐ・伝言を受ける)」「3回目：電話応対(アポイントを取る・アポイントを変更する)」である。試験では、進行中のパフォーマンスに対してFWMによるリアルタイムアノテーション活動を行った。試験は「1回目：就職活動における面接」「2回目：電話応対」の2回である。実践の概要は表1の通りである。

アノテーションの評価観点は①日本語(ポライトネス・正確さ)②臨場感(目線・ジェスチャーなど)③テンポ・長さ④タスクの遂行(エピソードの内容・電話応対の流れ)⑤そのほかの5つである。この5つを観察対象とし、それぞれに「いいね」「うーん」のラベルを付けてもらうこととした。観察対象およびラベルの設定については北村(2021)が設定したプレゼンテーション用の「話し方」「アイコンタクト」「ジェスチャー」「スライド」「新規性」「有用性」を筆者な

表1 実践の概要

	授業の進度	FW/FWM アンケート実施
1週目	ロールプレイ録画と One drive へのアップロード作業手順の説明と練習	
2週目	前の週の練習動画の評価/FWの説明/PCへのインソール	Google formによる評価
3週目	新しいロールプレイ録画とアップロード/FWによるアノテーション作業手順の説明と練習	アンケート1回目
4週目	面接準備	
5週目	面接ロールプレイ録画とアップロード	
6週目	FWによるアノテーション作業とフィードバック	FW 1回目
7週目	試験1回目：面接試験	FWM 1回目
8週目	自己評価	アンケート2回目
9週目	電話対応準備（電話を取り次ぐ・伝言を受ける）	
10週目	電話対応ロールプレイ録画とアップロード/FWによるアノテーション作業とフィードバック	FW 2回目
11週目	電話対応準備（アポイントを取る・アポイントを変更する）	
12週目	電話対応ロールプレイ録画とアップロード	FW 3回目
13週目	試験2回目：電話応対試験	FWM 2回目
14週目	自己評価	アンケート3回目

りにロールプレイ用にアレンジして設定したが、今後FW/FWMをうまく使う上での課題として残された。観察対象が多くなると、パフォーマンスを通して得られた気づきをどの観察対象に分類すればいいか迷いが出るし、その間パフォーマンスを見過ごしてしまっでは意味がない。FWMはリアルタイムのアノテーション活動になるため、その可能性が危惧された。そのため、操作に慣れ、観察対象となる評価軸を学習者間あるいは学習者と教員の間で十分に共有するために、本実践では先にFWで練習を行ってから本番でFWMを使うことにした。FWを先に用いる利点は、FWでは映像とともに気づきをコメントとして記録できるので、教員がコメント内容をもとに観察対象の分類を修正してからフィードバックできること、また、残されたコメントと映像は本番でのパフォーマンスの改善にも役立てやすいことである。さらに、FWは動画を繰り返し再生することが可能である点で、日本語に自信のない学習者にとってコメントを記入することへの心理的抵抗感が緩和されると考えたからである。

3. 結果の分析と考察

3.1 アンケート回答結果

ここでは、FW/FWMを使った振り返り学習を学習者はどのように評価するか学習者のアンケートの回答結果について分析したい。北村（2021）のアンケート項目と同様にFW/FWMによる振り返り学習の効果に関する質問を設定した。1回目のアンケートでは7名、2回目と3回

目のアンケートでは8名全員から回答を得られた。質問項目は次の通りである。

質問1：自分のロールプレイについて、どのような評価があったのかを知ることに役に立ったか。

質問2：自分が評価したことと他の人が評価したものを比べることが役だったか。

質問3：聴衆として他の人のロールプレイを評価することによって、ロールプレイを行う自分のパフォーマンスに良い影響があったか。

質問4：自分や自分のロールプレイについて、どのような良い評価があったのかが、映像や音声を通してわかって、役立った。

質問5：自分や自分のロールプレイについて、どのような悪い評価があったのかが、映像や音声を通してわかって、役立った。

すべての質問で概ね好意的な評価が得られ、FW/FWMを通じた相互評価が有効であることが実証された(表2)。1名だけ否定的な評価をしている学習者がいるが、この学習者は自身のPCの技術的な問題からFWを利用できなかったことが評価に影響していると考えられる。アンケート1回目でGoogle formによる評価との違いについて自由記述でコメントを求めたところ次のようなコメントがあった(原文ママ)。

表2 FW/FWMでの活動についてのアンケート結果

		よく当てはまる	それなりに当てはまる	どちらでもない	それほど当てはまらない	全然当てはまらない
質問1	1回目	2	4	1	0	0
	2回目	3	3	1	1	0
	3回目	4	4	0	0	0
質問2	1回目	1	6	0	0	0
	2回目	4	3	1	0	0
	3回目	2	4	2	0	0
質問3	1回目	2	4	0	1	0
	2回目	3	5	0	0	0
	3回目	3	4	1	0	0
質問4	1回目	3	4	0	0	0
	2回目	3	4	1	0	0
	3回目	2	5	0	0	1
質問5	1回目	5	2	0	0	0
	2回目	5	2	1	0	0
	3回目	4	3	0	0	1

- 映像を覚えて評価すべきの google form より、映像を見ながら評価ができて、もっと評価に集中できる FW の方がいいと思います。

- Google form を使うには便利でしたが、FWの方が学習に効果的だったと思います。具体的にどの部分がいいか悪いかコメントできるからです。
- 他の学習者の評価を知った。
- FW パソコンの使い方がまだ慣れてないです。
- 多分、Forms は全体しか見えませんが、Fishwatchr で精度てきに両方悪いも良いも見える。
- 正確に言いたいところにコメントや評価を入れられるのは良いことです。そのため、どこでどの部分を改善する必要があるのか、そしてその理由を正確に把握できます。

多くの学生がFWによるアノテーション活動による振り返り学習のほうを高く評価している。1名がFWの操作に慣れないことを理由にGoogle formのほうが評価しやすいと回答した。Google formでの評価は一つのミスがパフォーマンス全体の評価を大きく下げってしまうことがあるが、FWでの評価はコメントしたい箇所を具体的に指摘できるので良いという意見が多くあった。これに関して、もう少し具体的に学習者自身の言葉でコメントを求めたところ（質問6）、以下のようなコメントが得られた（原文ママ、〈 〉筆者補足）。

質問6：FW/FWMを使った振り返りを通して、効果的だと思った点はなんですか。

〈1回目〉

- 他人に目線では自分がどうしているかを分かるのができるのが一番いいところだと思います。自分のロールプレイも、もう一回見ながら自分の間違いを探せるのもいいです。
- 自分のロールプレイについて、どのような良い評価と悪い評価があったのかが、映像を通してわかって役立ったんです。
- 動画を見ながら、楽しく勉強できるようになったことはいい点だと思います。
- 自分がよく出来なかったことを知った。
- はっきり時間に合わせて、良かったところも悪かったところも見えました。
- どこを改善すればよいかを正確に知ることができます。

〈2回目〉

- 自分のいいところも悪いところもわかることです。
- 自分なら気づけない問題点です。
- 映像を見ながらメモができる点
- 細かく評価できる。
- 自分自身を見て評価できるので、改善すべき点が分かります。そして、視聴者の視点から自分自身を見るのは良いことです。
- どのような部分でそのような評価を受けたのかを知ることができる点が一番良いと思います。自分が改善すべき点を具体的に知ることができました。
- 他の人の反応やコメントを見るのは役立つだと思います。

〈3回目〉

- 自分が気づいてない間違ったところが見えたことは良かったと思います。
- 動画が何度も見られるので、自分の良いところも悪いところもよくわかるようになりました。

- ないです。
- FWを使ったロールプレイの評価のほうがもっと日本語の実力向上に役に立ちました。どうしてもコメントの理由が具体的にわかるので参考になるような気がしてきました。
- どこか自分に思わないが他の人を気づいた失敗したことは知ることです〈自分では失敗だと思わなくても、他の人が失敗したと思うところがわかる〉。
- クラスメートの評価をいただける点です。
- 自分の減点分かること。

以上のコメントからFW/FWMによるアノテーション活動による振り返り学習の最大の良さは自己パフォーマンスの映像と評価コメントとを同時に振り返ることができ、評価が客観的かつ具体的である点だと考えられる。パフォーマンス映像を振り返ることで新たな気づきを得られ、悪いところだけではなく、良いところにも気づきがあるので、次のパフォーマンスへの励みになっているようである。また、他の学習者の評価を知ることによって、自身の評価観点を客観的に見直すこともできるようになったと述べている。しかし、FWの映像を繰り返し再生できる点や、FWMのアノテーション集中箇所をグラフで表示できる点など利点もあると考えられるが、そのことについてはコメントされていない。また、2回目は面接、3回目は電話応対とロールプレイの内容が変化していることや、FW/FWMの操作にも慣れてくることからコメントの内容や質が変化してもよさそうであるが、上述のコメントを見る限りあまり変化がない。教室内では「ある言葉の発音について、自分の聞き間違いか、発話者の言い間違いか、イントネーションの問題かを判別するために何度もその箇所を繰り返し再生した」という感想も聞かれた。そのことを踏まえると、FW/FWMの効果的な利用の仕方について話し合う場を作り、実際の作業時の様子を共有する時間を設ける必要があったと考える。

3.2 振り返りのコメントに見る気づきと改善

次にFW/FWMによるアノテーション活動が学習者にどのような気づきを促し、評価軸を形成・修正させ、パフォーマンスの改善に役立ったかについて、1回目と2回目の試験後に実施した自己評価の中に見られる学習者のコメントを抽出し紹介したい（原文ママ、〈 〉筆者補足）。

気づきに関するコメント：

- 1回目の自己評価ではテンポについて考えられませんでした。聞き手にとって理解しがたい部分があったことがわかりました。
- 私は試験の前に先生が作文を直してくれたので、日本語の表現、丁寧さなどは大丈夫だと思いました。しかし、緊張で「あのう」という言葉を使いすぎということに気がつきませんでした。
- 日本語の正確性が落ちる文章があったことを知りました。
- 視聴者目線での良し悪しがわかりました。
- 他の人のパフォーマンスを評価することで、私はテストのために何に注意しているかを知っています〈何に注意すべきかを知っています〉。それは、ボディーランゲージ、発音、音声を通してあなたの声がどれほど明瞭であるか、我らのパフォーマンスがどれほど自然であるかにつ

いてである可能性があります（それは発音、音声などの明瞭さと、ボディランゲージ、パフォーマンスがいかに自然であるかです）。

- 他の人の発表を聞いて、どうすれば聴衆が理解しやすいのかが分かりました。伝えようとする内容を前にどんな内容を話そうとするのか簡単に話した方がいいと思いました。
- 例を使った時、結構いい評価が出ました。
- どんなどころが気を付けるべきやしない方がいい動きが分かるようになりました。
- 自分は少しペースが良くなかったと思いました、テンポの「う～ん」は一つしかなかったです。
- 他の人からの評価よりも自己評価のスコアが低いと思います。
- 目線についての評価は違っていると思います。私は面接官を見るべきだと思いましたので下に見ていました。しかし、臨場感を強く見せたいなら、カメラを見た方がいいと思います。

上述のコメントでは、パフォーマンス時には気づかなかった改善点に対する気づき、他者のパフォーマンスからの気づき、聴衆がどのような評価観点を重要視しているかという気づき、自分と他者の評価のずれに対する気づきなどが観察される。続いて、上述の気づきをどのように改善につなげたかについてのコメントを紹介する。

改善に関するコメント：

- 緊張するとテンポ調節が難しくなることを知ったし、実際に面接を受ける時にはこの点を特に気をつけなければならないと思いました。
- 丁寧に話し、ジェスチャーがよくできたという良いところは振り返りして学んだポイントを面接で生かしました。また、前回、文法や言葉の使い方に間違いがあることと声がちょっと小さいことが多く書かれていましたが、本番には克服できたと思います。
- 授業の時に丁寧に質問を答えられなかったと思います。動画で気づいたので、色々な言い方を学べた。
- 同僚に「さん」や「部長」はどうしても付けると思ったから、名前が出た時に注意しました。
- 他の人のロールプレイを評価する時に、丁寧だと思う文章をよく覚えておいて、自分でロールプレイをするときに使いました。
- 〈他の人のロールプレイを見て〉敬語の使い方を勉強することができました。
- 私は日本語の正確性のために文法を間違わないように注意を払いました。そしてエピソードを分かりやすく伝えるために、たくさん練習しました。私にはすでに知っている内容ですが、聞く人には初めて聞く内容なので、ゆっくり、正確に話して聴衆の理解を助けるように努力しました。
- 私はその急にされる質問をプレッシャーで上手に答えないので〈急にされる質問に対してプレッシャーを感じうまく答えられないので〉、そのために色々な質問されるの準備をしました。試験の当日に自信を持って、試験を受けました。

上述のコメントからは、気づきに対する具体的な改善、他者のパフォーマンスからの学びをいか

した改善、聴衆の評価を意識した改善などが観察される。このようにアノテーション活動が他者のパフォーマンスへの評価活動にとどまらず、自己パフォーマンスの内省、改善方法の発見へとつながっていることは大変意義深い。以上のように、FW/FWMによるアノテーション活動によって学習者は良いパフォーマンスのための評価軸を形成・修正し、他者と共有していると考えられる。

3.3 FWとFWMの評価の違い

ここでは、FW（時間をかけて）とFWM（リアルタイム）の評価にどのような違いがあるかについて考察したい。表3は練習で、表4は試験で学習者一人一人が一回のパフォーマンスに対して得られたアノテーションの数である。

まず、FWMはスマホのボタンを押すだけでコメント記入の欄はないので、評価負担は軽減されると考えられる。そのため、アノテーション数が大幅に増えるのではないかと予想した。しかし、結果はFWのアノテーション数が合計1056回であったのに対し、FWMは913回であった。予想に反しFWMのアノテーション回数のほうが少ないという結果になった。その理由として、スマホを操作しながら進行中のパフォーマンスを評価するという同時作業の難しさが影響している可能性が考えられる。

次に、「いいね」「うーん」の割合比は、練習FW、試験FWMともに「いいね」が「うーん」を上回っていることが一つの特徴と言える。「いいね」をつけるほうが「うーん」をつけるより心理的抵抗感がないことはもちろんだが、他者のパフォーマンスの良い面を見つけ、それを自己パフォーマンスの具体的な改善にいかそうとする建設的な評価活動を行っていると考えられる。また、試験の時には練習時より「いいね」が増え、「うーん」が減っていることは、良い評価がほしいという心理作用によるものもあるだろうが、3.2のコメントの通り、多くの学習者がFWで得たコメントを改善に結びつけ、本番に臨むことができたためではないかと考える。

一方で、練習FWではパフォーマンスの改善を目的としてアノテーションを行っているため、学習者が「うーん」のアノテーション回数を一定量確保するよう意識的に調整しているとも考えられる。

そして、個人の資質に評価が大きく揺れることなくFW/FWMともに学習者一人当たりが得た「いいね」「うーん」のばらつきが小さい点も注目に値する。つまり、学習者はどの発表者に対しても同数のアノテーションをつける傾向があることが示唆される。FWではコメント数が均等になるよう意識的に調整することは可能であるが、数日にわたってリアルタイムで行われた試験のFWMで学習者がアノテーション数を意識的に調整しているとは考えにくい。今回の結果は偶発的なものである可能性も否定できないが、パフォーマンスの自由度が少なく、評価の要所がわかりやすいロールプレイに対するアノテーション活動の特徴の一つである可能性も考えられる。

表3 練習FWで一回のパフォーマンスに対して得られたアノテーションの数

練習FW								
	いいね				うーん			
学習者	1回目	2回目	3回目	平均	1回目	2回目	3回目	平均
A	26	23	23	24	19	18	25	21
B	31	27	30	29	7	13	26	15
C	27	24	20	24	18	23	33	25
D	23	13	38	25	25	17	24	22
E	32	36	×	34	17	11	×	14
F	32	17	34	28	16	9	14	13
G	22	30	26	26	22	17	20	20
H	36	28	36	33	15	12	21	16
合計	229	198	207	223	139	120	163	145
	634			61%	422			39%

Eの学習者は練習3回目に欠席

表4 試験FWMで一回のパフォーマンスに対して得られたアノテーションの数

試験FWM						
	いいね			うーん		
学習者	1回目	2回目	平均	1回目	2回目	平均
A	60	31	45.5	14	20	17
B	58	28	43	20	16	18
C	45	37	41	7	4	5.5
D	61	45	53	23	4	13.5
E	47	47	47	18	6	12
F	44	39	41.5	25	2	13.5
G	44	38	41	14	6	10
H	40	50	45	10	10	10
合計	399	315	357	131	68	100
	714		78%	199		22%

3.4 評価に関する困難点と留意点

ここでは、FW/FWMの観察対象とラベルの設定の難しさについて考察したい。本実践では観察対象に①日本語（ポライトネス・正確さ）②臨場感（目線・ジェスチャーなど）③テンポ・長さ④タスクの遂行（エピソードの内容・電話対応の流れ）⑤そのほかの評価観点を、ラベルに「いいね」「うーん」の2種を設定したが、この設定のアレンジの仕方は多種多様であり、ロールプレイのアノテーションに相応しい設定について熟考する必要がある。

表5 練習FW観察対象ごとのアノテーションの数

練習FW										
	いいね					うーん				
学習者	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
A	30	19	7	15	1	25	5	17	13	2
B	27	31	8	20	2	32	4	4	4	2
C	29	5	9	28	0	38	9	8	15	4
D	25	12	9	28	0	41	4	10	11	0
E	17	17	16	16	2	10	6	6	5	1
F	20	24	5	32	2	24	4	6	4	1
G	26	20	5	24	3	40	1	11	7	0
H	34	16	5	40	5	30	1	11	4	2
合計	208	144	64	203	15	240	34	73	63	12
%	33%	23%	10%	32%	2%	57%	8%	17%	15%	3%
総計	634					422				

表6 試験FWM観察対象ごとのアノテーションの数

試験FWM										
	いいね					うーん				
学習者	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
A	32	7	12	30	10	15	4	4	10	1
B	24	17	14	26	5	14	8	5	5	4
C	30	5	12	30	5	5	2	2	1	1
D	36	11	16	33	10	17	6	1	2	1
E	36	6	14	31	7	10	8	3	2	1
F	35	5	9	29	5	8	8	4	3	4
G	26	14	12	26	4	11	1	4	1	3
H	33	12	14	26	5	10	2	5	2	1
合計	252	77	103	231	51	90	39	28	26	16
%	35%	11%	14%	32%	7%	45%	20%	14%	13%	8%
総計	714					199				

本実践ではFWを先に用い、観察対象の分類基準に学習者がある程度慣れた後でFWMを利用したが、これを十分な例とともに観察対象を説明することなしにFW/FWMを用いると結果を正しく分析することが難しくなるので留意が必要である。例えば、「ポーズ（間）」に関して、日本語の非流暢さという評価で①日本語の観察対象に分類する学習者、スクリプトを読んでいるのではなくその場で考えている様子が感じられるという評価で②臨場感に分類する学習者、不要な間が無駄に感じられるという評価で③テンポに分類する学習者がいた。そのため、単に観察対象の分類や「ポーズがあった」というコメントからだけでは評価理由は判然としない。また、「自然だった」「印象に残った」「聞きにくい」というコメントも見られた。このような判然としないコメントは評価理由を個別に確認する作業を要し、フィードバックまでに時間がかかった。そのため、「何が自然でどうだった」「何が印象に残ってどうだった」「なぜ聞きにくいのか」など、コメント記入の仕方についても例を挙げて説明しておく必要があるだろう。そして、⑤そのほかの観察対象を設けておくことも大切である。判然としない評価を一旦保留しておくことができ、学習者が分類を迷った場合や、新たな評価観点を見出した場合にも有用である。実際に、学習者のコメントの中に今回の観察対象には含めなかった「構成」に関するコメントがあった。例えば、面接のロールプレイにおけるコメントで、「はい、と言ってから答えたほうがいい」「以上です、と言ったら終わりが明示的になる」「面接官の質問を繰り返す文から話し始めるといい（「あなたの長所はなんですか。私の長所は～）」など大変有意義なものがあった。

また、本実践はビジネス日本語のロールプレイという特性上、教科書に示されたモデル会話や敬語表現など評価の指標となるものが比較的明示的であり、学習者は何が正解かを理解しやすい。その結果、FW/FWMともに①日本語のアノテーション数が最も多く、特に「うーん」にアノテーションの偏りが見られたと考えられる（表5、6）。そして、「いいね」では④タスクの遂行が続き、「うーん」では②臨場感や③テンポ・長さが続く。その理由は、途中で失敗があっても試験のタスクをやり遂げれば④で「いいね」が押せ、パフォーマンスを振り返れば②や③の「うーん」を実証できるからだと考えられる。以上を踏まえると、客観的な証拠（映像）に基づいた相互評価の行いやすさという点では本実践の対象としたロールプレイはアノテーション活動に向いていると言えるのではないだろうか。今後は、パフォーマンスの内容に踏み込んだ振り返りや、ロジックの再検討の目的で客観的な証拠（映像）を活用する方法についても研究を進めていきたい。

4. まとめ

最後に、ICT教育を行う上で学習者のIT環境の整備について改めて難しさを感じた。FWは各自のPCにインストールする必要があるため、学習者がインストールできるPCを持っていることが前提となった。また、うまく作動しない時はExcelで対応せざるを得ず、当該の学習者の負担となった。また、操作上の問題を遠隔で解決する技量が教員に必要となり困難であった。さらに、動画撮影時にもインターネットやマイク・カメラの問題、住環境などの影響があり、個々の状況に対する配慮が常に必要であるだろう。しかし、そういった困難さを伴いながらも、コロナ禍におけるICT教育の普及によって培われた学習者や教師のITに対する耐久力が、アノテーション活動による振り返り学習を可能にし、従来の紙ベースの評価とは異なるアプローチでの自

己パフォーマンスの内省、改善へとつなげていくことができたと考えられる。

参考文献

北村雅則 (2021) プレゼンテーション学習における振り返りサイクルを確立するための実践的研究 南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編 (21) pp. 213-225

村野節子・山辺真理子・向山陽子 (2012) 『ロールプレイで学ぶビジネス日本語グローバル企業でのキャリア構築をめざして上級レベル』スリーエーネットワーク

観察支援ツール FishWatchr <https://csd.ninjal.ac.jp/lrc/index.php?fw> (2022年10月4日閲覧)

観察支援ツール FishWatchr Mini [d.ninjal.ac.jp/lrc/index.php?fw](https://csd.ninjal.ac.jp/lrc/index.php?fw) (2022年10月4日閲覧)

第 2 部
記 録

PART 2
DOCUMENTS

第14回高等教育推進センター主催 FD・SD 講演会・ 2021年度新任教員研修講演会

日 時：2022年2月24日(金) 13:30~15:00

開催方法：Zoom ウェビナーによるオンライン開催

講演「教育の継続的改善と IR の役割」

小 湊 卓 夫 (九州大学基幹教育院准教授)

最初に、講演の依頼を受けたときに、IR 等について何かお話をということだったのですが、今回の FD が、参加者の半分ぐらいの先生方が新任教員だと伺っておいりましたので、何が私にお話しできるのだろうかかと悩んだ末、教員である以上、どこの大学に行っても、恐らくつきまとうであろうテーマを扱ったほうが良いということで、このようなタイトルをつけさせていただきました。

私は、九州大学の基幹教育院に所属しております。基幹教育院は、一言で言えば大学1年生の教養教育を担うマネジメントの組織で、60名強の教員が所属していて、それぞれ各分野から先生が集まっておられますので、授業を担当するとともに、その授業にまつわる、またカリキュラムにまつわるマネジメントもいろいろ分担しながらやっている組織になっています。



今日お話ししたいこと

- 教育改善が求められる背景についてお話しします。同時に教育改善が継続的に行われる仕組みづくり（内部質保証システム）の必要性にも触れます。
- 内部質保証システムを動かしていく際に必要な支援として何が求められ、そのためにこういった活動（IR）が必要なのかをお話しします。

2

資料 1

今日、私がお話したいことは、大体この2点になります。1つが、教育改善といっても様々ありますので、かなりテーマを絞らざるを得ないですが、いずれにせよ、今の大学において求められている教育改善が、なぜそ求められるようになったのかという背景と、あと、それを継続的に行っていくことが強く求められておりますので、そのための仕組みづくりにとって、何が必要なのかという話です。

ですから、ここの話は、一教職員の立場からすると、少し遠い話になるかもしれません。多分、そうだろうと思っています。ただ、長年組織の中で勤めていると、どこかでやはり関わらざるを得ないときが来るかと思っておりますので、ここは少し抽象的なところもありますけれども、お話をさせていただこうと思います。

ただ、こういったものを踏まえて、具体的にどういうふうに通っているのか、そして何ができて、何ができていないのかをIRの活動、IRについては後でまた御説明しますが、絡めながら、具体的な事例を見ながら少しお話をし、理解を深めてもらえればという思いで、この2つを取り上げております。

大学教育（の質）への関心の変化

- **大学の大量化** = 学習者の量的拡大と質的変容
大学進学率 1980年代後半まで30%台→令和元年53.7%
大学進学者数：40万人台→63万人（18歳人口：180万人台→117万人）
- 産業界から大学教育に対する**人材育成要求の変化**
～1980年代までは企業内人材育成が主→大学教育への要望増大（即戦力、データサイエンティスト等）といいつつ「人柄」重視
- 公的支出に対する**高等教育の効率性**
研究費削減、応用研究重視の傾向（H7～科学技術基本計画）
- 大学教育とその質に対しての要望（ニーズ）の高まりは、日本だけではなく、世界的な傾向

3

資料2

まず、いきなり冒頭から小難しい話になります。ただ、話に入る前に、もし可能であれば、皆さん、Zoomでアクセスしておられます。私が今から2つ、簡単な問いを出しますので、リアクションしていただけると非常にありがたいと思います。可能な範囲で構いませんので、お願いできればと思っております。

まず1つ目、言葉の質問です。内部質保証という言葉聞いたことがあるという方、どのくらいおられるでしょうか。もしよければ、どういうマークでも構いません、リアクションで反応していただけるとありがたいです。

結構いらっしゃるんですね、ありがとうございます。

次に、IRという言葉、この言葉を少なくとも聞いたことはある方はどのくらいおられるでしょうか、リアクションしていただけると助かります。むしろ、こちらのほうが多いでしょうかね。皆さん、どうもありがとうございます。

割と言葉としては、広く浸透しているとは言えなくても、知っている方がまあまあいらっしゃるというぐらいの状況でしょうか。ありがとうございます。

では、そういったことを踏まえながら、これから話をさせていただきます。

先ほど、話したいことの1つ目に、教育改善が求められる背景という話をちょっとしますという話でしたが、そこに関わる話になります。聞いたことのある方もいらっしゃるかと思いますが、大学教育、または大学教育への質に対する関心が、ここ20年余りでしょうか、もう少し正確に言うと、16、7年ぐらい前という形になるかと思います。特に国立大学が法人化して以降、ここに関する議論が非常に盛んに行われるようになってきましたので、大学の法人化も実はこういう背景があってされたのもあるのですが、そこに触れたいと思います。

まず1つが、大学の大衆化という話です。大衆化をどう捉えるのかというのは、人によって様々だとは思いますが。学習者の量的な拡大と、当然、量が拡大するとともに質も変容していきますので、ここではそういう観点で見えています。具体的に言えば、大学進学率でいくと、私、実は1980年代後半から90年代の初めぐらいまで大学学部生でしたので、そのぐらいのときを考えると、データを当たってみると、1980年代後半までは大体4年制大学への進学率が30%台で推移しています。ところが令和元年、今得られる新しいデータで見ると、53.7%で半分は超えた形になっています。

では、人数的にはどうなのかということです。大学進学者数自体で見れば、80年代後半、実は私たちの世代は18歳人口でもかなり数の多い世代だったものですから、その中の3割強が進学するので40万人台です。大体、私の1つ前の年がひのえうまの年だったので、ちなみに今の若い方は、“ひのえうま”と言ってもぴんとこないみたいですが、かなり数が少ないです、この世代の人たちは。一概には言えないですが、大体ならしてみると40万人台ぐらいで推移しています。

ところが最近はどうなのか、令和元年の新しいデータを見ると63万人です。18歳人口で見れば、180万人台から117万人にまで大幅に減少しています。ピークが、正確に覚えていませんが、2003年か2004年ぐらいだったと思いますが、205万人から206万人いたと思います、18歳人口は。そこからすると、ほぼ半減に近い状況です。にもかかわらず進学率は高まっているので、大学進学者数自体は増えています。ですから大学の数も、受入れ定員自体も、日本全体で見れば増えている現状です。

そうなりますと、当然、質的にもいろいろと変容してこざるを得ないのは当たり前話になります。また、それとほぼ同時並行で、産業界から大学教育に対する人材育成への要求がどんどん強まってきました。特にバブル経済が崩壊して以降、1992年はバブル経済が崩壊する年ですから、それまでは企業の中で人材育成を、学卒者を中心に一生懸命やっていたわけですが、そういう余力がなくなったこともあり、大学教育に対する要求が随分変わってきたということのようです。

ただ、そうはいつでも、一体何を大学に求めているのかというのは企業によっても様々ですし、一般的にこうだというのは、なかなか言いにくいところはあります。企業によっては即戦力が必要だと、最近のはやりでいけば、データサイエンティスト、またはデータ分析ができる人材が欲しいとか、いろいろあります。

私は大学で長年、キャリア教育とかにも関わっているものですから、毎年、企業の人事部の

方々が企業説明会に来られますので、時間のあるときにお話を伺ったりしているのですが、多くの企業さんが、どういったところに注意しながら採用を進めているのかという話を聞くと、ほぼ全ての企業というわけではないですけど、かなり多くの企業さんが異口同音に人柄と言うのです。

人柄と言われると、こちらはどう理解しているものか、ちょっとよく分からないところもありますけれども、ただ、いずれにせよ、話はそれでしたが、その人材育成に対する要求は、少なくとも大学人からすると、昔とは変わってきたのだらうというのは、何となく予想がつく話です。一般的にそういうことが書かれている文書も多々目にしたことがあります。

あと、もう1つは財政的な面です。公的支出に対する高等教育の効率性を求める要求が非常に高くなっている。私立大学さんの場合は、学生からの納付金等々がかなり大きな割合を占めておられるかとは思いますが、ただ一部補助金が入ってきます。

そうすると、お金を出している以上、その出したお金に見合った成果、または社会への貢献を大学は果たしているのだろうかという疑問の声、これもバブル経済以降、やはりこういうのが強くなってきています。こういうことが求められてきているということです。

具体的に言えば、特に国立大学が中心になりますが、研究費が大きく削減されてきていますし、どちらかというと、それまでは基礎研究に割と力を入れてやってきたのですが、応用研究を重視するような資金配分が、やはり増えてきているなど如実に感じます。特に平成7年以降、御存じの方もおられるかとは思いますが、科学技術基本計画という5か年計画が策定され、今、第6期に入ろうとしています、そういうものが定期的につくられています。

そこでは、国の資金の配分をどういった領域に重点的に行っていくのかというのが、よくまとめられていたりするのですが、かなりの部分、応用研究に資金を配分していくような方向性が示されている形になっています。それが一番典型かなとも思います。これの是非はともかくとして、そういうことがある。

ただ、こういった動きは、大学教育とその質に対して様々に以前と比べると、以前といっても20数年前から比べるとという話にはなりますけれども、やはり変わってきていますし、高まっていると日本では言えるのですが、実は日本だけの傾向ではなく、世界的な傾向でもあります。特に早かったのはアメリカです。アメリカはあるレポートが出てから、この手の動きが非常に強まって、こういう議論がさんざんされて、今に至っているという背景があります。

ただ、質といっても捉え方は様々です。これこれ、こういうものが大学教育の質ですという説明をすることは、実は非常に困難だという話をさせていただきます。どういうことかということ、質は非常に多義的な側面があるということが時々指摘されます。これは、立場によって見ている部分が違うからだという話ですね。

例えば、政府という立場から見れば、効率性を求めるわけですから定められた期間に、できるだけ多くの学生が求められる水準に達して卒業できている、学位を取得できているということさえ示されれば、満足とは言い過ぎかもしれませんが、そこを強く求める。だから、大学に対しては卒業率だとか、退学率等々のデータを出させて、いろいろコントロールしようと大学評価を通じてやっているわけです。

企業に関して言えばどうかということ、学生が獲得した知識だとか技能、場合によっては態度、

質の多義的側面

- **政府**：定められた期間に、出来るだけ多くの学生が求められる水準に達し、学位を得て終了する→卒業率、退学率
- **企業**：学生が獲得した知識・技能・態度に関心を持つ
- **学生**：個人的関心→個人の成長と、社会的地位を得るために大学教育を受けることを望む
- **教員**：良質な学習環境と学問的訓練
→質の定義は困難

4

資料 3

さっきの人柄は、この態度の部分にかなり強く関わるのかもしれませんが、そういったところに、やはり関心を持ってしまう。

では、学生自身はどうかというと、また違うわけです。学生自身は、非常に個人的な関心で大学進学を考えている方が多いです。ですから、その大学に入ることによって、個人の成長と将来的に得られる社会的地位を天秤にかけながら、大学教育を受けることを望んでいる学生が、まあまあいるということです。

一方、教員はどうか。教員は、理想を言えば、良質な学習環境と学問的訓練ができる環境への関心が、その教員にとっての質に占める割合が大きいとも考えられます。

なので、質の定義は非常に困難だ、誰もが納得する質の定義はやはり困難、という話になります。

ただ一方で、大学教育の中において、質保証という言葉が使われているわけです。それは一体何なのかとなりますけれども、幾つか混同しがちな側面があります。

混同しがちな側面

- 質と効率性は常には同じとは限らない：大講義は効率的だが、少人数講義が効果的。
- 質を有していることと卓越していることは同じではない：何かと比較しより優れているとは言えても、優れた質については語ることは困難。
- 水準・基準・質を区別しなければならない：水準 (level) 学士 < 修士、基準 (standard) 卒業生に期待される最低限の要求、質 (quality) 多義的

5

資料 4

何かというと、質と効率性は常に同じとは限りません。ですから、質を上げようとする、場合によって効率性が下がってしまうことも多々生じるという話です。少し極端な言い方をすると、一般的には、大講義はたくさん学生を受け入れて、講義を一気に実施するので、効率的ですが、ただ質的な、またはキャッチアップがどこまでできたかを考えると、少数教育または少数人数講義のほうが効果的ではないかというのは、時々出てくる議論です。これはケース・バイ・ケースなのかもしれませんが、そういった議論がされることは度々あります。

あと、質を有しているということと卓越 (excellence) していることは、決して同じではない。なぜかということ、excellenceは何かと比較して優れているという話になります。優れた質はそもそも何かという点については、少なくとも大学教育について語る上ではこれはなかなか困難な話だと言えらると思います。教育のやり方や体制、または考え方も大学によっていろいろと違ってくる場所がありますので、一般的にこういう状況がいい質だと言うことは難しいです。ただ、同じようなミッションだとか、共通する方向性を持つ大学と比較して、そこよりもうちの大学はここが優れていると言うことは可能だと思うわけです。

また、これは言葉の使い方が非常に難しいですが、水準と基準と質は区別して使わざるを得ない。時々、これがごっちゃになる議論があるのですが、ここは注意しないとイケない。例えば level、水準は、高等教育の文脈においては、学士課程なのか大学院課程なのか、そういったもの、これによって教育の中身が変わってきますから、水準が違えば中身が違うという話です。

一方で基準、standardって何かというと、特に大学評価の文脈で言えば、卒業生に期待される最低限要求されるものを身につけて卒業できているかどうかです。また、大学として、およそ求められる活動をきちっとやっているかどうか、standardという話になってくるわけです。質は、先ほど見たようにいろいろ多義的だということで、やはり全然違うものだとも考えられます。

ただ、先生方や個々の職員の方々、ちょっとこことは違うと思いますが、今日、御参加いただいている先生方、それぞれ授業を持たれる、今までは持ってこられた方もいらっしゃるでしょうし、今回初めて持たれる方もいらっしゃるかもしれませんが、授業の質と聞かれたときに、どのようにお考えになりますか。

例えば、私の経験で言えば、毎年同じ科目を担当したりすることも多いですけど、授業の目標は変えずにやってきています、一定期間。時々見直しはしますけれども。そうすると、その目標にどこまで今回の授業、学生が近づいてこれたか、または到達できているのか、何割ぐらいの学生が到達できているのかという感触とか実感は、やはり年によっていろいろと違います。

そういった意味で、授業の質と言った場合は、私の場合は立てた授業目標に対して、どこまで学生が到達できているかと見ているわけですがけれども、それが年によって違います、同じように授業をやっている。また、間接的な結果ではありますけれども、授業アンケートを見ても、同じ授業をしていても、年によってその結果に差が出てきます。

学生は講義を主体とする場合もありますし、グループワークをかなりやっていく授業もあるのですけれども、やり方いかんに関わらず、学生とどの程度、この授業を通じてコミュニケーションできたのかによっても、この授業アンケートの結果は変わってくるという傾向を感じることもあります。

1人の大学教員として考えていくときに、大学教育における質を考えると、年によって違って

くるので、こうだということを言うのはなかなか難しいかなと、正直実感しています。先生方はどうでしょうか。

教育の質保証に関する2つの観点

- 教育内容や学習成果が目指す水準に達しているかという観点から教育の質（基準）の中身を問う議論
✓ 学生調査を主体として学習成果を可視化←学習成果を直接問う手段はあまりない
- 全学的な観点から、質を保証するための仕組み作りに関する議論
✓ 全学的方針や継続的改善を促すための仕組みづくり（内部質保証システム構築）←認証評価

6

資料5

ただ、その質に関して言えば、特に教育の場面での質に関して言えば、大体2つの観点でよく議論されていると思います。

1つは、教育内容だとか学習成果です。学習成果は何を指すのか、また後で少し触れようとは思いますが、学習成果が目指す水準に達しているかどうか、先ほどの私の個人的な経験の話もそうです。そういう観点から教育の質、場合によっては基準なのかもしれませんが、standardなのかもしれませんが、その中身を問う議論は、特に教員の中の議論ではよく出てくる話です。

学生調査を主体として、学習成果を可視化しようというのは最近のトレンドではありますが、大学によってやっていることは様々です。学習成果を直接問う、または直接計測できるような指標みたいなものがなかなかないからであり、手段も限られているからです。

ですから、何か学生に答えてもらうような間接的な学生調査がどうしても主体にならざるを得ない。そうなってくると、何をしようとしているのかが大学によって様々なので、共通した議論が、しにくくなる場面が多々あります。

ただ一方で、特に大学評価の文脈では次の視点が非常に強いです。全学的な観点から質を保証するための仕組みづくりに関する、そういった議論です。今日はあまりこの話は、そんなに力を入れてすることではありません。大学評価関係者を対象にすれば、こういう話になるのですが、今日、御参加いただいているのは学内の教職員の方々ですので関わっておられる方もいらっしゃると思いますが、多くの方がひょっとしたら関係ないかもしれませんから、言葉だけここで紹介しておきます。

後で少し触れますけども、全学的に質保証に関する方針を立てたり、改善を継続的に定期的に行っていくためには、全学的にそういうふうに向かわせるための仕組みづくりや仕掛けが必要になってきます。そこがちゃんとできているかどうかを、例えば今の認証評価では見ていたりするわけです。専門的な言葉になりますが、後者の視点は内部質保証システム、または内部質保証体

内部質保証について

・内部質保証

- ✓大学が自律的な組織として、その使命や目的を実現するために、自らが行う教育及び研究、組織及び運営、ならびに施設及び設備の状況について継続的に点検・評価し、質の保証を行うとともに、絶えず改善・向上に取り組むこと。(大学改革支援・学位授与機構『教育の内部質保証に関するガイドライン』)
- ✓「内部質保証」(Internal Quality Assurance)とは、PDCAサイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育、学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく学内の恒常的・継続的プロセス(大学基準協会『大学評価ハンドブック(2019(平成31)年改訂』)
→大学が主体的に自らの教育研究活動を継続的に改善し質を維持・向上させる活動(説明責任と質の向上)

7

資料 6

制という言葉でよく指摘される中身になっています。

今、少し触れた内部質保証ですけれども、ここからの話はちょっとつらい話になるかもしれませんが、理解していただけるとありがたいですが、一教職員という立場から見ると、遠い方もいらっしゃるのは理解しているつもりですので、手短に進めたいと思います。

今、大学教育の世界では、この内部質保証という言葉が盛んに使われるようになってきました。大体ここ4、5年といったところでしょうか。これは何を意味する言葉なのか、人によって受け止め方が様々ですが、少なくとも認証評価を行う機関の間では、ほぼ見解が統一されています。

ここでは代表的に、国立大学が主に認証評価を受審する大学改革支援・学位授与機構が出している教育の内部質保証に関するガイドラインと、あと大学基準協会の大学評価ハンドブックの最新版で、内部質保証について説明がありますのでそこを抜き書いてきました。

例えば、機構では何と言っているか。大学である以上、自律的な組織ですし、当然組織としての使命や目的があります。ですから、そういう目的に沿って自ら教育研究活動を行っていくわけですから、それをきちっと継続的に点検・評価していますかということです。そして、絶えず改善・向上にそれを通じて取り組んでいる、こういう仕組みづくりができていたことが大事だ、その仕組みのことを内部質保証と呼んでいます。

基準協会さんも、言葉の言い回しは違えども、指している中身はほぼ一緒だと私は理解しています。継続的に、大学自らの責任で自分たちの活動を学内外にちゃんと説明して、恒常的または継続的にそれを検証していく。ここでは証明という言葉を使っていますが、検証していくプロセス、これが内部質保証です。

もう少し短く言おうとすると、こういう言い方なのかなと私は思っています。大学が主体的に自らの教育研究活動を継続的に改善し、質を維持・向上させるような活動、これを内部質保証の活動と言うことができるのだらうと思います。

例えば、1人1人の先生方が自分の授業に対して、学生からの反応やフィードバック、授業アンケートを通じたフィードバックを基に、次の授業で少し手直しをしているのは、当然継続的に、

多くの先生方がやっておられると思うのです。これはそのとおりだろうと思います。ただ、難しいのは、それを個々の授業のレベルではなくて、組織としてやる時にどうなのかが、問われている部分があるので、ここが非常に難しいところということです。

内部質保証システムについて

- 簡単に言えば、**自己点検・評価活動と教職員研修 (FD/SD)** (組織的改善活動) を担保する全学の仕組み。
- 組織的かつ継続的な自己点検・評価とは、自らの**目標に照らした現状把握**を実施し、課題を見つけ出し、改善を図る活動。そのためには**教学マネジメント体制の構築**が必要。
- 教学マネジメントは「**大学がその教育目的を達成するために行う管理運営**」であり内部質保証システムの確立において必要 (中央教育審議会大学分科会『教学マネジメント指針』)

8

資料 7

内部質保証システムについて、ただ、言葉自体は非常に抽象的で遠く感じるかもしれませんが、私自身の解釈では、簡単に言えば自己点検評価の活動と、あと教職員の研修、実はここをきちっとつなげる仕組みができているかどうかだと正直思っています。

組織的に、かつ継続的に自己点検・評価を実施することは、外から押しつけられている側面もあるので、必ずやります、どの大学さんも。ただ、そこで大事なのは、自ら立てた目標がありますから、その目標に対して今現在どこまでできているのか、そして何が到達できていないのかを自分たちの中でちゃんと整理して課題を見つけ出す活動として自己点検・評価の活動が行われます。そして、課題を改善すると言うのですけれども、全てを改善することは当然できません。そのときのリソース、またはお金の問題、人の問題と様々に絡んできますから、できるところからきちっと改善していく。ただし、何が課題なのかは常に把握していることになりますね。

そういうことを効率的に行うような組織体制、特に教育面ではそこが組織的になかなか行にくい状況がこれまでの大学の活動の中にありましたので、教学マネジメント体制がどうしても必要だと強く言われているわけです。

では、その教学マネジメントって何なのという話です。中央教育審議会でも出された教学マネジメント指針がありますが、そこには定義のような定義でないような、こういう言い方がされているわけです。「大学がその教育目的を達成するために行う管理運営」と、ちょっと笑ってしまったのですが、何でも入ってきますよね、こう言われると。だから、そんなの普通にやっているのじゃないですか、と言いたくなるのですが、実はやっているようで、なかなかできていないことが多いので、やはりこういうことが言われているという理解です。

さて、そこの中身に少し入っていきたいと思います。大学の管理運営、英語で言うとマネジメントです。経営であろうが、管理運営であろうがマネジメントなので、基本一緒だとは思いますが

管理運営の基本としての自己点検・評価

- ・評価とは、目標に照らして現状がどうなっているのかを把握する活動→目標に到達していない部分があれば、それをどう改善していけるのか、または目標そのものの見直し等を議論するきっかけとなる。
- ・つまり、教員、プログラム、全学それぞれの側面で目標に照らした現状を把握（検証）する活動。
→ 目標（あるべき姿）があって、現状が分かれば、「じゃあどうしよう」と思うのは自然な話。
- ・そのためには自己点検・評価活動への支援が必要となる→事務組織やIRによる支援。

9

資料 8

けど、基本としての自己点検・評価という話です。

評価は、先ほどの質のところでもお話したのと同じことの繰り返しですが、立てた目標があるので、その目標に照らして現状がどうなっているのかという現状把握をするのが評価活動です。現状把握をすれば、足りない部分が、やはり至らない部分が見えてくるわけです。なので、そのうちのどれを次に改善していくのか、すぐに改善できるものと、時間をかけながらでないとなかなかできないものもありますので、そこをきちっと整理していくことが大事です。

あまりにも改善が多くなってきた場合、それは立てた目標そのものに無理があるのではないかと、そういう全体を通しての見直しも当然必要になってくるのです。あまり理想的なことばかりを掲げていても、現実に関心者が持っているリソースやツール、道具類がそこに適合できてなければ、およそ幾らやっても到達し得ない目標を立てる場合もたまにありますので、その場合は目標の見直しが必要です。

もう少し具体的に言うと、個々の教員が持っている科目、またはその科目を集めた、体系化された形で展開している教育プログラム、場合によってはカリキュラム。そして大学全体、それぞれ3つの水準、それぞれの側面で目標に照らして現状を把握するような活動が行われなければならないし、実際行っているのでしょうか。

特に、個々の教員レベルで言うと、授業に対する現状把握は、学生の反応やいろんなデータから、多くの教員が把握しておられるだろうと思います。ただ難しいのは、先ほどから難しいと言っているのは、実はこの話です。カリキュラムレベル、教育プログラムレベルと全学レベルでの自己点検・評価です。ここは結構難しいと思います。その難しさは、ちょっと後でお話したいと思います。

そのためには、自己点検・評価の活動へ何らかのデータを使った支援、または情報提供の支援がなければ、なかなか進めようにも進められない部分も出てきます。なので、事務組織の一部や、IR組織と言われている部分から関連するデータや情報等が提供されるのが、だんだん一般的になりつつあります、今の日本の大学では。

大学における改善とは何を意味するのか

- 教員の視点
 - ✓ 授業目標の設定とシラバス作成←授業アンケート
 - ✓ 学生指導（研究室、ゼミ）
- プログラムの視点（学部等）
 - ✓ 教育プログラムの点検・評価（プログラム・レビュー）
 - ◆ 教育目標（ディプロマ・ポリシー）の設定と見直し
 - ◆ カリキュラム構成（カリキュラム・ポリシー）に基づいた運用と見直し
 - ◆ 学修成果の把握
- 全学の視点
 - ✓ 学部・研究科における教育研究活動の検証と大学のミッション、目的の検証（全学の自己点検・評価、認証評価）

→上記活動の継続性を担保する**内部質保証システム**の構築が求められている

10

資料 9

大学における教育改善は、結局、何を意味するのかという話です。

今までの話をちょっとまとめます。教員の視点からすると、授業目標の設定とシラバス作成が、まずは授業を受け持つ上では大事になってきますから、それをされるのだろうと思うわけです。実際、授業を実施して、授業アンケートが返ってきます。そして自分が実際に7回、8回及び15回ぐらいの授業を通じて得た感触みたいなものがあります。それらを踏まえながら、次の年度の授業、または次の回の授業はこうしていこうと、いろいろと微修正を図っていく。これが教員の視点から見た1つの改善です。

これは多分、一般的に行われているものだと思います。場合によっては研究室だとかゼミを持って学生指導に当たっている先生方も多いと思いますが、そうすると、よりフィードバックが返ってくる環境にありますから、きめ細かな指導も可能になる。それも指導のやり方を変えていく、声のかけ方を変えていく等々で改善がなされていると言えます。

ただ、これら1つ1つを取り上げて、改善ができていますと大学側が言うかということ、そんなことは言えないわけです。あまりにも授業の科目数は多いですし、先生方の数も多いですから、そして非常に細かい改善なので、それを全部取りまとめて、1つ1つを取り上げるなんてことは当然できません。なので、対外的には何が求められているのかということ、次のプログラムの視点と全学の視点だという話になってきます。

先ほどから難しいと言っていたプログラムの視点、簡単に言うと学部教育全体でと考えてもらったほうが分かりやすいかと思います。それぞれ学部教育の中でカリキュラムを持って、場合によっては学科ごとに持っている場合もあるかとは思いますが、目標を立てて、そういうカリキュラムを持っておられます。すると、定期的にそのカリキュラムが狙いどおりにいっているかどうか、学部が掲げた教育目標が、その卒業生等々から見て、どこまで達成できているのか、しっかり点検・評価できているのでしょうかという話です。

これは個々の授業の上に積み上がってくるものではありませんが、実際にここの検証をやろうと思うと、組織として行わざるを得ないという話になります。教育目標、場合によっては、最近

ディプロマ・ポリシーという言い方をされることも多いですが、これをつくっておられますよね。それを検証し、定期的に見直すことが、どこまでできているのでしょうかという話です。

あとカリキュラムについても、一旦立てたカリキュラムは、学年進行がありますから、4年たつてその新しいカリキュラムの下で初めて卒業生が出るところまではあまり大きくいじらず、その4年後に検証を行うことが暗黙のルールとしてあるかと思いますが、そのときにカリキュラムに関し一体どういったデータを使って何を点検しているのかが問われるわけです。

カリキュラムにも当然カリキュラム・ポリシー、カリキュラムを編成する大きな方針があって、そのカリキュラムを通じて目指したいディプロマ・ポリシー、要するに教育目標があるわけですから、そのカリキュラムの編成の方針と学位授与の方針がちゃんとつながっているのかどうかです。これは、ややもすると見過ごされがちな視点になります。1人でできる話ではないので、組織としてやらざるを得ないという話で、そこが難しさの1つ大きな原因になっているところです。

それに関連して、学習成果をどういった形で把握して、学内外に示していくのかということが、やはりこのプログラムの視点の改善という話になります。

全学の視点で言えば、大学は、単科大学もありますが、複数の学部や研究科が集まってできた組織体ですから、大学全体としてのミッションなり目標が、多くの大学さんの場合あると思いますが、まずはそういう教育研究活動、大学として求められる教育研究活動が最低限のことはやっぱりちゃんとできていますよね、設備、施設等々も含めてちゃんとそろっていますよね、というようなことを1つ1つ、基準に基づいてチェックしていく。認証評価がこの視点になりますね。

ちょっとくどくど申し上げましたが、上記の活動の継続性を担保する内部質保証システムの構築が、今、強く求められているということだけ、ちょっと頭の隅にでも置いていただければと思います。

内部質保証システムの構成要素

1. **内部質保証に責任を負う組織や体制の整備**
 - ✓教育研究活動が適切に行われるために必要な管理運営を行う組織
 - ✓教育活動を定期的に検証、改善できるような運営を行う
2. **内部質保証の方針及び手続きの明確化**
 - ✓内部質保証に関する方針を教育、学生支援、学習環境、研修等、大学活動のあらゆる領域にわたり明確化
 - ✓全学内部質保証推進組織の権限と役割
 - ✓全学内部質保証推進組織と学部・研究科その他の組織との役割分担
 - ✓教育の企画・設計、運用、検証及び改善・向上のための指針 等
3. **教育プログラムの点検・評価**
 1. 3つの方針（学位授与、カリキュラム編成実施、学生受入）の設定とその有効性の検証
 2. 教育プログラム等の毎年の点検（モニタリング）や定期的な点検・評価（プログラム・レビュー）

大学改革支援・学位授与機構（2017）『教育の内部質保証に関するガイドライン』、大学基準協会『大学評価ハンドブック（2019（平成31）年改訂）』を基に作成 11

資料10

内部質保証システムの構成要素ですが、ここは正直、かなり細かな話になってきますので、今お話しした中で大概のことは触れたかなと思いますので、ここは飛ばしたいと思います。もし興

味のある方は読んでいただいて、後で分からないことがあれば質問なりしていただければと思います。

IRについて

- IRは、Institutional Research の略。
 - 大学によってIR業務が異なるので、定訳はなく、また定義も定まらない。
 - 一般的には「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供することを目的とした、高等教育機関の内部で行われる調査」(Saupé, J. L. (1990). "The Functions of Institutional Research". 2nd edition. Association for Institutional Research.)
 - IR活動の主要なアウトプットは大学諸活動情報であり、それを意思決定や判断、改善の主体である大学執行部、学部執行部、教職員へと提供すること
 - そのような活動を通じて、大学の目標の達成状況を把握・検証することへの支援も求められる（内部質保証との関連で）

12

資料11

では、後半の話に入っていきたいと思います。先ほどから IR という言葉を使いながらも、その説明をちゃんとしておりませんでしたので、その話を最初にさせていただきます。

関西学院大学さんも随分早くからこの IR 機能は持たれていて、組織も今あるということです。だから、御存じの先生方も多いのだらうとは思いますが、もともと IR は、いろんな IR が世の中にありますが、少なくとも高等教育で言う IR というのは、Institutional Research という言葉の略称です。アメリカから入ってきた言葉です。日本では横文字でそのまま使っています。

というのも、大学によって IR 業務、アメリカもそうですが、IR 業務の中身が随分異なっていることもあって、なかなか訳しにくい言葉の 1 つなのです。直訳すると機関調査です。機関と言った場合、Institutional の Institution は、大学のことそのものですが、大学を Research、調査するという話です。だから、学生調査は十分 IR の 1 つの活動だという話になります。

話を元に戻すと、定義がなかなか定まらないこともあって、ここでも IR をそのまま使わせていただいています。

ただ一般的には、アメリカでいろいろ議論がある中で、Saupé という研究者がこんなこと言っているわけです。これ、よく使われる定義の 1 つです。機関の計画立案だとか、学内の政策形成、いろんな学内で何かプロジェクトを起こしたり、ある仕組みをつくったりというやつです。または執行部等々の意思決定です、全学もあれば、部局での意思決定もあるかと思います。そういったものを支援するための情報を提供することを目的とした高等教育機関の内部で行われる調査、これが IR と一般的に捉えられているものです。

だから、何でもかんでも入ってくるのです、この調査という言葉の中身に。なので、定義しにくいという話になります。日本の特に教務系の事務の方々が日々まとめられているような教務系の様々なデータ、あれも見方を変えれば、十分 IR の 1 つのデータとして捉えることはできるし、

私はそうだろうと思います。

IR 活動の主要なアウトプットは、大学諸活動に関係する様々な情報になります。それを意思決定だとか判断、改善の主体である大学執行部、または学部執行部、または場合によっては教職員へと提供することが、その活動の大きな流れになるということです。

そういった活動を通じて、大学の目標の達成状況を把握し、または検証するという活動へきちっと支援していくという話になってくるわけです。理想論を言えばそうです。現実は随分違うのが多いのは私も理解してはいますけれども、理想的なことを言えば、こういう状況が IR の活動だという話です。

では、内部質保証とIRとの関連性に関する事例を見ていきましょう

それぞれの事例で、改善できたところと課題があります。

13

資料12

では、今まで抽象的過ぎたので、残り時間で25分ほどでしょうか、具体的な話を質保証との絡みでしていきたいと思います。

皆様にひょっとしたら事前に資料が配られているかと思いますが、かなりの部分が空白になっています。IR の情報はなかなか外に出にくいものが多いので、内部の非常にナーバスな情報だったりしますので、申し訳ありませんが伏せておりました。ただ、今日はそこをちゃんとデータもお見せしながらお話を進めていこうと思います。

事例は全部で4つほど準備しましたが、さて、時間が間に合うかどうか、できる限りやっぺいこうと思います。

まず1つ目が、GPA 制度の運用改善。多分ここから入るのが一番なじみやすいだろうと思ったので、ちょっと取り上げます。

ひょっとしたら関西学院大学さんでも、これやっておられるかもしれません、もしかぶっていたらごめんなさい。少なくともこれは正直に申し上げると、九州大学の中でやった活動です。私、かなり関わっていたので、もし質問があれば、後でもう少しいろんなことにお答えできるかとは思いますが、まず簡単にちょっと見ていこうと思います。

九州大学では GPA 制度は随分前に、どのくらい前ですか、私が着任する頃にはあったので、多分かなり前から、あったということです。その GPA 制度を、実施していたのですが、いろいろ

事例 1 GPA制度の運用改善

14

資料13

GPA制度を実施するうえでの留意点

- GPA制度を単に導入するだけでは、教育の質の向上が図れない。
- GPA制度を使って、学生を効果的な学習へと導くことが狙い
- 学生に責任ある履修を自覚させることと、教職員によるきめ細かな履修指導や学習支援を行うことが重要
- 大学は教育目標を明確化し、それを達成するための体系化されたカリキュラムを作成（カリキュラムマッピング）し、教員はカリキュラムに位置付けられた授業の目標を明確化しその評価基準を示すことが必要（シラバスとルーブリックの作成）

15

資料14

ろと課題が出てきました。ですから、今から4、5年前だったと思いますけど、GPA制度の運用を見直そうという動きになり、私もその中に入って、実は結構深く関わっておりました。

そのときに、共通的に考えていたのがこれです。ざっと読み上げます。GPA制度は単位の実質化という考え方の下に導入して、きちっと厳格な評価をするという文脈で使われていたんですが、実際やってみると、そういうふうにはなかなか使えていないです。GPA制度を単に導入するだけでは、教育の質の向上は当然図れませんよねというのは、みんな薄々気づいていたことでした。

あと、GPA制度を使って、学生を効果的な学習へと導くことがもう一方の狙いとしてあったのですが、それもなかなかできていない。

あと、学生に責任ある履修を自覚させたり、教職員によるきめ細かな履修指導、これ2点目と関わる話ですが、また学習支援を行うことがどうしても重要になってくる。そこが可能な形にな

るような運用にしたいよねという話だったのでですね。

あと、大学は教育目標を明確化し、それを達成するための体系化されたカリキュラムを作成するのは大義名分としてあるのですけれども、そのためにカリキュラムマッピングをやるわけですが、これについてはまた後で触れます。

ただ、一教員からすると、これ、私もそうですけれども、カリキュラムに位置づけられた授業の目標、つまり自分が受け持つ授業の目標が、そのカリキュラムが掲げる目標のどういった部分につながっているのか、貢献できているのか、分かるような分からないような感じです。

というのも授業目標は結構具体的ですけれども、大学全体の教育目標だとか教育プログラムの目標、要するにディプロマ・ポリシーみたいなものは結構抽象的なので、その間の抽象度が、随分ギャップが大きいということですね。ですので、分かったような分からないような感じになってくる。そこをもう少し何とかしたいよねという話が内部にあります。

GPA制度を実施するうえでの留意点

- 同一科目内での教員間の成績のばらつき、学部・学科間での成績のばらつきが生じるため、全学的に成績評価基準を作成し、成績に対する学生の不公平感を極力低減させる必要
- FD等を通じて、教員間で成績評価結果をはじめ、GPA制度の運用に関する情報を共有し、PDCAサイクルにより継続的な教育改善を図り、学生の教育の質を向上させることが求められる。

16

資料15

あと2つ、これはかなり深刻な問題だったのですが、同一科目内での教員間の成績のつけ方に相当ばらつきがある。実は、これは随分前からあったのです。ただ、それを見て見ぬふりをしていたわけではないですが、改善できずにいた。GPA制度になってからも改善できずにいた。

いろいろ調べてみると、学部または学科間での成績のつけ方にもばらつきがある。ということは、同じ九州大学の学生として入っていて、授業を履修するのだけれども、どの先生の授業を受けるのか、またはどの学部に入るのかによって、成績が全然違ってくるのが起きていたという話です。これは学生に対して、非常に大きな不公平感を生むことになりますので、極力低減させる必要がある、これはかなり強く意識しております。

あとFDを通じて、今回もこのFDですけれども、教員間で成績評価をはじめ、GPA制度の運用に関する情報を全学的にも、または部局の中でも共有できるようにして、継続的な改善が行われるような素地をつくっていきたい。ですから、結果的には全学部を私たちのワーキンググループは回って、教授会等々の時間をお借りして、GPA制度の新しい運用についてのFDを全部やってきました。だからといって、全てうまくいったかということ、そうではない。

ただ、その前に IR の話もしていますので、ちょっとデータをお見せします。

〈同一科目内での GPA 分布〉 スライド省略

これはかなり古いデータなので、見てお分かりのように色使いが古いですね。昔のエクセルだとこういう表現になってしまったのですけれども、今はもっときれいになりますね。

それはさておき、縦軸がグレードポイントです。ゼロから4まで、グレードポイント、全部で5段階に分かれていますので、ゼロから4までである。横軸が科目の累計数です。どういう科目を今ここで取り上げているかということ、実はほかの科目もあるのですが、データとしては、ここでは取りあえず自然科学系を取り上げました。

例えば、数学の授業前期と、数学の後期です。前期が緑色のラインで見えている部分かな、そして数学の後期が赤、非常にはっきりピンクで出ている部分です、この2つが数学です。あと、これが物理。茶色いのが情報処理です。生物学、ここにあるのが化学。化学の科目数が一番少ないという話です。

そうすると、見てお分かりのように、このプロットされている1つ1つの点は、これが1つの授業という形になります。ですから、同じ数学の授業でも、名前はいろいろ違いますけれども、いろんな科目が数学の授業は展開されているわけです。同じ数学の授業でも、いろんな数、同一名称の授業もありますが、違う名称の授業も含めて、全部単純に並べています。

すると、見てお分かりのように、数学の一番見やすい後期だけ見ると、このグレードポイントが、要するに科目としての GPA が、これは1.2に届かないぐらいのクラスもあれば、3.5を超えて、3.6ぐらい、平均になっているクラスもある。すると、同じ数学の授業を受けていても、こんなに差があるのは、やはりかなりの不公平感を生みます。

一番、典型的だったのは語学です。英語とかドイツ語、フランス語の語学の授業を見ている、あれは全て同じ名称で、授業が一気に展開されるので比較しやすいですが、データがかなりナーバスなので、ここではお出しませんが、これ以上に差がありました。どの先生が担当しているかも、ちゃんと分かっているのです。というのも、先生の成績のつけ方はそう大きく変わらないので、年が変化しても。

要するに、このグラフで言いたかったことは、それぐらい差があるということです。実際、関西学院大学さん、どうでしょうか。これは、昔の私どもの大学のデータなので、あえて差が分かりやすいようなデータをお見せしたわけですが、幾分、ここは解消されてきています。

〈学部ごとの GPA の分布〉 スライド省略

あと、学部間ではどうなのかということ、ここ結構、悩んだところでした。極端な例、2つを取り上げています。1つは、水色で書かれているのがA学部のグレードポイント、GPA の分布になります。下の緑色がB学部です。横軸がグレードポイントそのものです。例えばA学部で一番多いのはここです、3.0から3.5未満、3.49までのグレードポイントをつけられた学生がどのくらいいるのかということ、4割いるという数字です。それに対してB学部はどうかということ、1.5から2未満のグレードポイントをつけられた学生、最終的な GPA をつけられた学生が50%以上になると、かなり差があります。これ見て、けしからん、ではないのです。これはまず現状です。

何でこうなっているのかが大問題なのですね。

いろいろと聞き取りをしました。すると、A学部とB学部で全然スタイルが違うのですね。例えば、B学部の先生の話聞いていて印象的だったのは、医歯薬系はどれもそうですが、最終的に国家試験合格しなきゃいけない。そうすると、自分が学んできた知識だとかスキルに対して、それがちゃんとできているのか、できていないのかが一番決定的に大事なのだという言い方をされるわけです。

だから、分かっているか分かってないか、できるかできないかだけでしょう？というような話なのです。だから、できない学生は本当に落とすし、できている人にはできたということで、ちゃんとポイントを与えるけれども、別に、そこに何か差をつけることに、どこまで大きな意味があるのかがよく分からないみたいなことをおっしゃられるわけです。そのため、ここの1点台に学生が集中しちゃうという話です。1点台から2点台の前半辺りに集中しちゃうという話になります。

A学部はどうなのかというと、学生にも話を聞いて、ああ、なるほどと思ったのですが、うちのA学部の場合は、2年生になった段階で、正規ではない、正式ではないですが、大体において研究室配属みたいのがほぼ見えてくる、自分の希望も踏まえながら。そうすると、学生がその研究室、ゼミナールに入り浸るのです。何で入り浸るかというと、ちゃんと大きなゼミ室みたいなものがあるからなのです。

私も行ったことがありますけれども、本当に昔のゼミ室です。その領域の研究の専門書などがざっと図書館のように並んでいて、その中には大きなテーブルが2つ3つあったりする。すると、そこに学部の2年生から大学院生、ドクターまでみんな一緒に何かいろいろ議論したり、場合によっては研究会をやったり、そこに先生が入ってきて、いろいろと質疑応答をやったり指導したりしているわけです。

そうすると、さすがに2年生から大学院の先輩だとか、先生からいろんな指導を受けてやってきていますので、当然と言っていいのかわかりませんが、落ちこぼれる学生が恐らく少ないのだらうということですよ。大体、教員とかが求める水準がどの程度なのか分かりませんが、求めるものはまあクリアしている学生が多くなる、そういう教育環境だから。かなり濃密な空間です、A学部は。なので、こうなってくるのだらうなというのは、何となく予想がつかしました、聞き取りをやっていて。

ただ、全学的に見ると、これは問題だったので、そこは改善しなきゃいけないということでやったのですが、課題もあります。お話しする中、もう幾つか事例をお話ししますが、うまくいったところと、当然うまくいってないところ両方あるので、その両方を意識して聞いていただければと思います。

まず、科目や学部間での成績のつけ方に大きなばらつきがあることは、全学でもこれは共有しました。みんなこれは知っている話です、九州大学の中において。まずそこが出発点です、意識をそろえるというところです。

あと、同一科目における教育目標と、その評価のすり合わせを実施しましたが、これは不完全です。やはり成績をつける以上、目標がありますから、その目標に対してどこまで到達してれば、どのグレードポイントに該当するのかの議論は、やはり学部の中で、教員間で様々に議論しても

GPA運用改善と課題

- 科目および学部間での成績に大きなばらつきがあることを確認
- 同一科目における教育目標とその評価のすり合わせを実施→不完全
- 学部間のGPA分布の差を埋めるため、全部局においてFDを実施し、新たな運用基準を議論→卒業要件GPA2.0以上、それに満たない学生への指導体制の不備
- 教養教育におけるルーブリックの導入
- 学部ごとのカリキュラムマップ作成（不完全）

19

資料16

らわなければなりません、それができている部局とできていない部局があるということです。そういった意味で不完全です。

次に、学部間の GPA 分布の差を埋めるために、全部局において FD を実施しました。そして新たな運用基準を議論しました。半分は認めてもらい、半分は却下されました。その却下された半分は何かというと、卒業要件に GPA を入れようという話です。アメリカの大学では普通にあるのですが、日本の大学では、まだまだここは数がそれほど多くない状況です。GPA2.0以上でないと卒業させないという話です。

一時期、一橋大学がこれをやって、大変なことになったのはニュースになりましたけども、要するに卒業できない学生がかなりの数出てきたので、慌てふためいた。今、撤回されているのかな、一橋大学さん。そういうことありましたけれども、そういうことも分かっていたので、私たちも一応、目安として GPA2.0 ぐらいにしときますかという話で落ち着きました。ただ、これが厳格に運用されている保証はどこにもありません。

そして当然、GPA で 2.0 に満たない学生に対しては、様々な形で指導をしていかなければいけないわけですが、実はこの指導体制にも不備があります。十分にできていないということです。

あと、教養教育におけるルーブリックは導入が一部できましたけども、全部ができていないわけではありませんし、学部ごとのカリキュラムマップもつくってはいただきましたけれども、形式的なものがどちらかというと多く、不完全なままになっている状況です。こういう状況です。

事例 2 が退学予備軍の抽出です。

要するに、学業成績が振るわない学生は一定数いるわけですが、その学生が何とか頑張って、留年しながらでも卒業できてればいいですけども、途中でドロップアウトしたりしていく学生は間違いなく毎年いるわけです。そうすると、そうなる前に何か手を打てないだろうか、学生に介入できないだろうかという話です。学生支援室をはじめ、そういうことは皆さん、考えておられるわけですが、なかなか判断できる材料がない。

ということで、どうすればこういうのを判断できるようになるのかというのを、ちょっとやっ

事例2 退学予備軍の抽出

20

資料17

てみたという話です。ただし、これからの話は九州大学の話ではなく、ある大学、国立大学さんのお話です。特別許可を得て、皆さんの前で、取りあえず資料としてはお出しできませんが、お示しすることは許可を得ていますので、その点、御承知おきください。

年々、大学には定員管理だとか修業年限での卒業に対する要請が強くなっています。ですから、大学がどの時点で、特に危ないなと思う学生に対して介入すればいいのかというのはなかなか悩ましい話ですけれども、九州大学では半期の取得単位数が10単位に満たない学生は、今でも学生相談室が連絡を取って面談をしている。ところが、当たり前といえば当たり前ですが、学生が大学に出てこない、授業を受けない理由は様々です。

特に、本学みたいな大学になってくると、かなり多いとまでは言えませんが、結構な割合で仮面浪人はいます。ですから、そういった学生は指導してもしようがないです。就学相談の先生方も、なかなかここはいろいろ悩まれているという話です。

あと1年次の成績が卒業時の成績に相関するというのは、九州大学の中では随分前から分析していて、分かっていたのです。その話をほかの大学さん、私と一緒にいろいろ共同研究をしたり、IRの活動されている先生方とお話ししていると、そうなの？という話になって、自分の大学でもちょっとやってみようということが10年ぐらい前かな、結構いろいろ出てきだして、その一例をここで取り上げようという話です。

〈初年次成績と4年間の成績〉 スライド省略

初年次の成績と4年間の成績が本当に相関するのだろうかという疑問に思ったある大学のIR担当者が、実はやってみたら、本当に相関したよという話です。実は九大でも全く同じ結果が出ています。

プロットが幾つかありますが、青い点の部分が4年で卒業した学生です。グレーの部分が退学した学生、留年しているのがオレンジ色です。縦軸が1年前期のGPA、わざわざ前期と後期に分けて、この方を見たのです。あまり変化ありません。4年間のGPAを横に取っています。

すると、当然のごとく、予想はすぐにできますが、4年間のGPAと1年次のGPAが高けれ

ば高いほど、卒業していく学生の確率は当然高くなるのだけれども、この辺はなかなか卒業に苦しんでいるのが見えてきます。これはざっくりした分です。

〈初年次成績と4年間の成績〉 スライド省略

〈累積 GPA vs. 1 年前期 GPA〉 スライド省略

これを累積の GPA、あと 1 年前期の GPA で絞り込んでもう少し見てみましょう。

先ほどのデータはある 1 学部だったのですが、この大学さん、4 学部あるので、4 学部で見ようとしてみると、こういう図が出てきた。これも見て分かるように、かなり相関があることが出てきます。

仮説としては、1 年次の成績がその後の成績にかなり強く影響を及ぼすことが何となく推測できますし、関係があるのが分かります。成績不振者は、例外はいますけれども、1 年次の段階である程度、見通しが立てられるのではないかと、対象が見えてくるのではないかとという話につながっていくわけです、これ 1 つの仮説として捉えました。

〈1 年前期 取得単位数 vs. 区間 GPA〉 スライド省略

実際に見てみると、どこで切ろうかという話になるのですが、単位取得が 20 単位に満たない学生、九大の場合、10 単位未満ですけど、この大学は 20 単位まで換算するんです。GPA が 1.5 未満でフィルタリングすると、この範囲内に。すると、これまでの経験で得た成績データなので、みんな卒業しているのですが、留年、退学する学生の 50% はカバーしていることが分かる。ただ、関係ない学生も当然入っている。関係ない学生も 30 名ぐらいいるので、合計 98 名が面談対象者になって、ちょっとこれは数が多過ぎるよねという話なのです。もう少し絞れないかということになってきます。

〈1 年前期 取得単位数 vs. 区間 GPA〉 スライド省略

そして、これをここまで下げてみた。単位取得が 15 未満で、GPA 1.5 未満でフィルタリングをかけてみると、カバー率は下がるのだけれども、ヒット率が高くなる。この中で、この範囲内で留年または退学する学生はかなりの割合になる。ひょっとしたら、一番ここがコアなんじゃないか。ここにコアとなりそうな対象者 30 名に対して、その履修相談等々に呼んで話をすることで介入ができるのじゃないか、という議論を大学の中でしているというお話です。実際、今そこまできているかどうかは存じ上げませんが、こういうのがあったということです。

どうでしょうか、九大の場合、何となく今までの経験から 10 単位に満たないところだったのですけれども、もう少しこのデータを整理することで、対象者を絞ることができるのかなと個人的には思うところもありますが、まだできておりません。

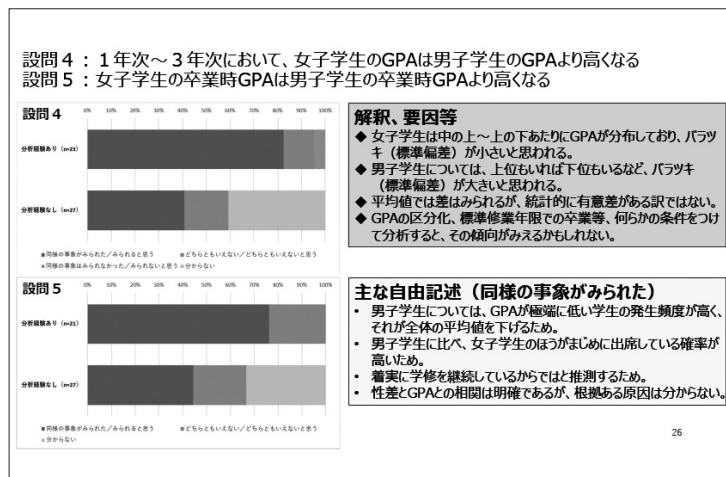
GPA の分析結果における共通して見られる知見ですが、ここも時間がないのでかなりざっくり飛ばしていきます。

実は、退学予備軍の話でも、ちょっと私が周りの人にお話ししたことだったのですが、多くの大学で共通して見られる現象ってあるのではないのかなということです。そこで共通プロジェクトを立ち上げて、科研も取って、多くの大学さんの IR の担当者に参加してもらって、何がバタ-

事例3 GPAの分析結果における共通してみられる知見

25

資料18



資料19

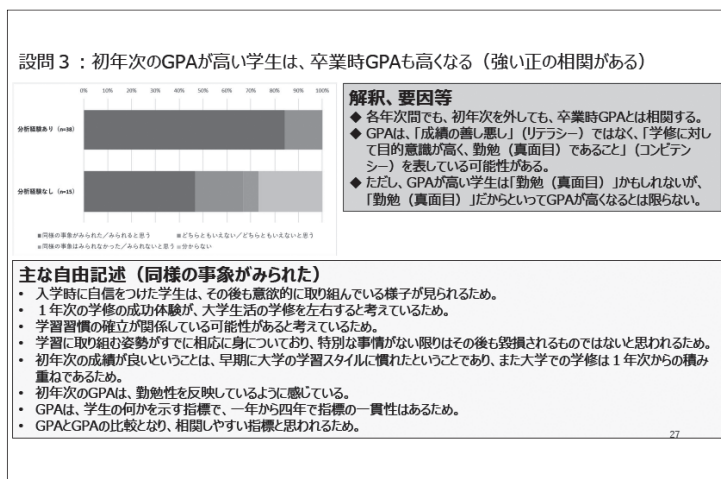
ン化された事実としてあり得るのかというのを、ちょっと分析しています。

パターン化された観察事実のことを、実は私、経済学出身で、経済学では Stylized fact という言い方があって、定形化された事実があったのです。そこにヒントを得て、高等教育、特に教学面でもそういうのがあるのではないかなという話を冗談でしていたら、みんなでやってみようということになって、科研のプロジェクトになったのです。そのときに中間報告で述べているのが、これから以降続く複数枚のスライドになります。

まず1つは、幾つか設問があったのですが、傾向が分かりやすく見てとれるものだけ取り上げました。1年次から3年次において、女子学生のGPAは男子学生のGPAより高くなる。経験的に多くの人がそうだ、そうだと思っていたのですが、データで見ると、やっぱりそうだったということです。ただ、難しいのは解釈です。ここの解釈はかなり難しい。ここの自由記述のところを読んでおいていただければと思います。

あと、女子学生の卒業時 GPA は男子学生の卒業時 GPA より高くなる。私もある1つのコースの卒業判定とか関わっていたので、私に関わった範囲内でもそうだなと思っていたのですが、全体で見てもそういう傾向は見てとれるなというのが、ここでも共通して議論されていたところでした。

何ででしょうねという話なのです。何で女子学生のほうが、成績がよく見えるのかという話です。



資料20

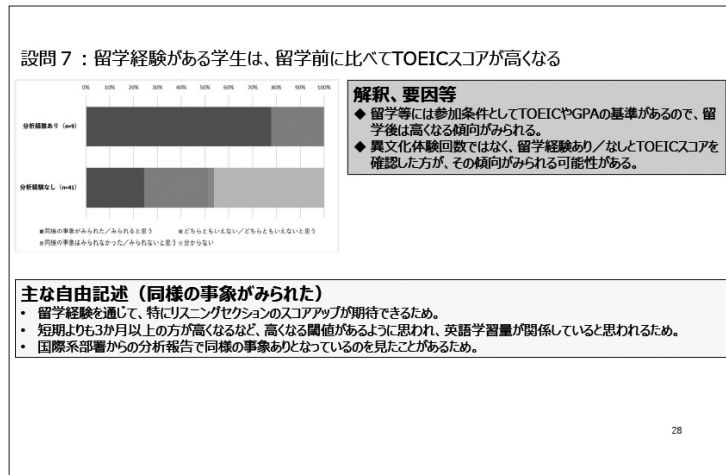
年次のGPAが高い学生は卒業時GPAも高くなる。これ最初、私が話を吹かけたときに、皆さんが本当にそうなのかと実際やってみたら、そうだったという話なのです。実はこれ、入試研究の場では、時々指摘されていたことのようにでした。後から私もこれを知ったのですけれども、ほかの領域では議論されていたようです。

ただ、そうでない大学さんも一部であったりするので、ここがそうですね、分析したけど、ちょっとそうではなかったよという大学さんもあるので、全てにおいて適用できるかということ、そうではないですが、多くの大学において、やっぱりこういうのは見てとれるということなのです。

ここでの解釈は、要するに大学1年次の段階で、高校までの学びと大学からの学びって違いますから、そこできちっとマインドセットがされているかどうか。つまり大学での学びのやり方を早い段階で身につけていくことができた学生は、比較的成績がいいのではないかという仮説を立てています。そこにうまくキャッチアップできないとか、ソフトランディングできない学生がもたまたましながら学生生活を送ることで成績が伸び悩み、場合によっては退学していく。

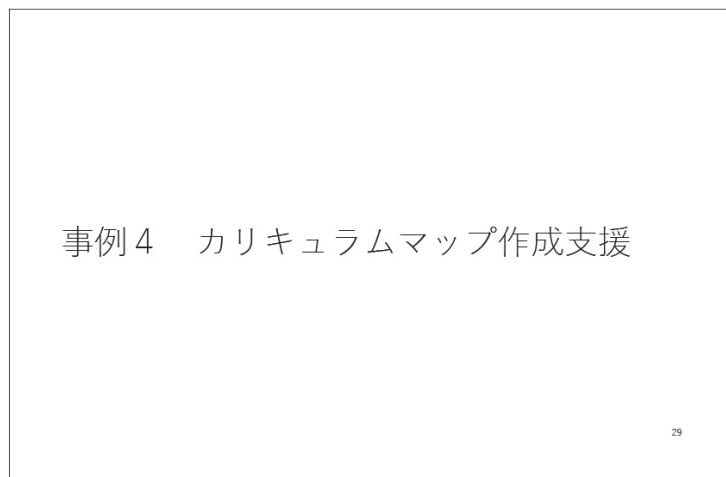
そういった意味で初年次教育は、どういうやり方をするかは別ですが、結構大事だという話ですね。初年次教育、最初、アメリカの大学で始まって、かなり効果を上げたので日本にも輸入されたという経緯がありますけれども、それを一部示すデータだったなと思います。

あと、留学経験がある学生は、留学前に比べてTOEICのスコアが高くなる。これも多くの大学でそういう傾向は見てとれたということです。モチベーションにつながっている、実際経験も踏まえて、経験もあるので、当然スコア高くなるのは当たり前だよなと、あまり考えなくてもいい話でしょう。



資料21

ただ、先ほどの女子学生の GPA の件ですが、解釈が難しいと言ったのは、いろんな解釈の仕方があるので、取りあえず私たち、現在の段階での解釈としては、これは成績そのものの評価を表しているよりも、成績のつけ方は先生によっても違うと思いますけど、やはり毎回授業に出席しているだとか、そういう真面目さや勤勉さを表す指標として見るほうが適切なのではないかというのが、当面のところの私たちの今の仮説としての捉え方です。皆さん、どう思われるでしょうか。



資料22

もう時間が来てしまいましたので、ここはざっと。カリキュラムマップ作成支援について文章いっぱい書いてきたのですが、残念ながらお話しする時間がありません。

九州大学の中でも、カリキュラムマップをつくっているのですが、なかなかそこを支援できる人材がいなくて、私はたまたまある国際コースのカリキュラムマップを、いろいろグループワー

ディプロマ・ポリシーを科目と関連付ける

- ディプロマ・ポリシーは、授業科目レベルの学習目標の記述レベルと比較すると抽象的
- 一つのディプロマ・ポリシーは複数の授業科目の学習目標によって構成される
- ディプロマ・ポリシーと授業科目の学習目標とをつなげるためには、ディプロマ・ポリシーをより具体化した複数の学習目標レベルに落とし込む必要がある

30

資料23

クをやりながら支援することができたものですから、そこでの経験をお話ししようと思ったのですが、なかなかお話しする時間がないので、ざっとだけお話しします。

農学部国際コースの例

- コースの目標：「グローバル化した農林水産業・環境・生物資源・食料問題に対して、日本の視点と世界からの視点の双方を理解し、それらを基盤に国際的に活躍できる留学生人材を育成することを目的とする。
そのためには、本コースを終了する段階で（あなたは）、農学関連の豊かな教養教育、英語と日本語による「読み書き聞く話す」全方位のコミュニケーション教育、および幅広い農学関連専門教育を履修することによって農学ジェネラリストとしての能力を習得できる」
- 育成する能力：①幅広い農学関連教養と専門知識を備える、②日本の視点と世界からの視点の双方を理解する、③英語と日本語による「読み書き聞く話す」全方位のコミュニケーション教育

31

資料24

農学部の国際コースがあって、そこがコース目標、こういう抽象的な目標、いっぱい立てているわけです。そうすると、このコース目標の下に様々な科目が展開される。そうすると、その様々な展開される科目は、この目標にちゃんと結びついているのですよね？という確認をするのが、カリキュラムマッピングの1つの大きな目標です。

どのようにやるのかですが、大体組織の目標は抽象的に書かざるを得ないところがあるので、抽象度をなるべく具体的なところに落とし込むということです、先生方と相談しながら。場合によってはそこで指標を立てて、立てた指標に基づいて IR の部門がデータをきちっと定期的に取り、先生方にフィードバックするやり方を考えていたわけです。

農学部国際コースの例

記載されている内容を質問型に変えて問う

- ① 幅広い農学関連教養と専門知識を備える
⇒農学ジェネラリストとは何ができるようになるのか？
- ② 日本の視点と世界からの視点の双方を理解する
⇒双方の視点とはどのような視点なのか？
- ③ 英語と日本語による「読み書き聞く話す」全方位のコミュニケーション教育
⇒「読み書き聞く話す」全方位のコミュニケーションをするために何ができるればよいのか？

32

資料25

例えば、幅広い農学関連の教養と専門知識を備えるとあるけれども、これ、何ですかという話です。だから、これ質問型に変えてみると、すぐに皆さん、頭が動き出すので、よかったかなと思っています。農学ジェネラリストと言ってるけれど、何ができるようになれば農学ジェネラリストと言えるのですか、とか。日本と世界の双方向の視点を理解するとあるけど、双方向の視点はこういった視点ですか、具体的に言ってください、という話です。

あと、英語と日本語による全方位のコミュニケーションという言い方をしていますけれども、読み書き聞く話すの全方位のコミュニケーションをするためには、具体的に何ができるようになればそれがある程度クリアできる、と先生方は判断されていますかという話です。

農学部国際コースの例

- ・農学ジェネラリストとは何ができるようになるのか？
 - ・農学領域の幅を理解する
 - ・特定の専門領域の学びを深める方法がわかる
 - ・各分野における社会問題や課題を背景と機序を理解できる
 - ・最先端の科学や研究課題を知る
 - ・農学関連の科学記事が読み下せる→Nature, Scienceの記事を要約できる
- これらを個別の授業の目標に入れ込む

33

資料26

そういうことを1つ1つ積み上げて話をしていくと、例えば農学ジェネラリストについては、こんなことができればいいよね、多分、学部生だったらもうオーケーだろうみたいな話が出てく

るわけです。

こういったものを、個別の授業の目標に関連づける話になります。関連する授業はこういった目標を積極的に取り入れて、そこを意識して成績評価もやってもらうという話です。

農学部国際コースの例

- 双方の視点とはどのような視点なのか？
 - 関連する日本の最先端技術を知る・学ぶ（たどり着くまでの手法を知る）
 - 農・林・水産業の国間（国際的）利害関係を理解する
 - 環境問題の国内・国際的な多様性を知る
 - 農林水産業と基幹産業との関連を理解する
 - 産学官協力の効果と必要性を説明できる
 - 持続可能性という観点から諸問題の背景・機序を理解できる
- 「知る」や「理解」が多い⇒知識獲得に偏重？
- 諸問題への取り組み姿勢、意欲、態度をどのように養成？

34

資料27

双方の視点はどういう視点かという話だと、こういうのが出てくる。そうすると見てお分かりのように、知るだとか、理解するのが多いです。だから、知識獲得に偏重しているのがこの段階で分かっていて、話すだとか聞くみたいなところ、そういう言語を使った態度形成については、やっぱり弱いというのが、皆さん、気づいていただけたという話です。

農学部国際コースの例

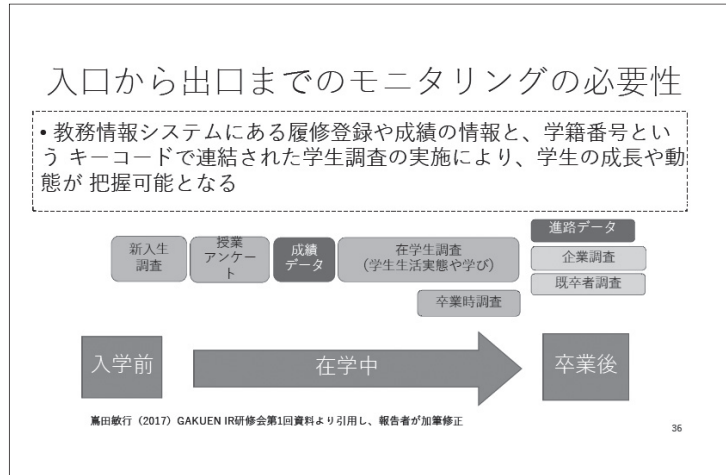
- 最終的には、コースの教育目標をすべて細かな行動目標まで落とし込み、コースで展開されている科目の目標がどの行動目標に関連付けられるのかをまとめた。
- 行動目標に関連付けられる科目数に大きな差が出てくる
- 関連付けられていない行動目標に関しては、新規科目立ち上げも検討

35

資料28

最終的には、コースの教育目標を全てこの細かな行動目標まで落とし込んで、科目と結びつけていく。結びつけられた科目は、その目標を授業の科目の目標として取り入れて実施していくことを、一覧表としてつくっていくわけです。そうすると、その行動目標に関連づけられる科目数

に大きな差が出てくるのです、カリキュラムマッピングをちゃんとやると。そうすると関連づけが非常に薄い行動目標に関しては、どうしますかという相談をします。取り除くのか、残したままにするのかという話です。これはコースの判断です。だから、ある目標に関しては、新規で科目立ち上げないといけないなということが、やっぱり先生方の議論から出てきて、立ち上がっていきました。



資料29

話をまとめます。最後は急ぎ足で申し訳なかったのですが、要は内部質保証と IR とを絡めて、お話をいろいろしてきたつもりですけれども、理想を言えば、こういう体制が大学全体の中でできることで、大学教育に関する検証がやりやすくなるのだろうと考えているというものです。

入口から出口までのモニタリングの必要性和書いてありますけれども、高校時の活動も本当は入ってきたりもするでしょうけれども、大学の中だけで考えると、入学時の調査、授業アンケート、成績データ、在学時に様々なアセスメントと私たちは言いますが、学生調査をします。そして卒業時の調査、卒業後の進路データ等々が多分、それぞれの部門で、それぞれの部署で、それぞれの目的の下に行われているのだろうと思います。

問題は、それぞれでやっているために、これら、せっかく集めたデータをきちっと結びつけて、見ることができないという話です。ここの設計は全学でやらざるを得ないところがあるので、欲を言えば執行部の教務関係の責任者が音頭を取って、しっかりプロジェクトを推進していくのがいいとは思いますが、口で言うのは易しです、私の大学でもまだ道半ばです。なかなかできておりません。

こういったことを通じて、個々の学生に関して、これらで取られたデータがひもづけられた形でパネルデータとして蓄積ができれば、なおかつ追跡調査、卒業後どうなっているかという追跡調査もできれば、大学生は一体何をきっかけに成長していくのかだとか、教育目標がどこまで到達できていたのだろうかと検証していく上で非常に重要なデータになりますし、有益になるだろうと思うのですが、今日の事例を見てもお分かりのように、なかなかここの設計や実施は難しいという話です。ただ、これらを目指してやっていければと、今考えています。

おわりに

- 日本での内部質保証システムは全学・教育プログラム・授業の水準で点検評価を行うことが求められている。
- 学習環境・学習支援・教職員の能力開発も含めて、教育目標の達成状況を把握することが必要。
- IRは必要に応じ、学生・学習・教職員に関わる情報の収集を担う。
- 結局のところ、大学の有する資源を教育目標達成のためにどのように使い、どこまで達成できているのかを示し、目標達成を促すような継続的改善の仕組みを作り上げることが求められている。

37

資料30

すみません、時間がオーバーしてしまいましたが、最後にまとめというわけではないですが、こんなことを考えています。先生方に申し上げたいのは、また、1人1人の教職員の方々に申し上げたかったことは、まずは御自身の業務の範囲、または教育・研究の活動を遂行していく。その中で改善を図るのは、当然のごとくやっておられるのだらうと思います。

問題なのは、問題というか課題なのは、それを教育プログラムごと、または全学ごとでやるときに、そういった活動を踏まえた上で、組織としての変な言い方ですけど、パフォーマンスをどう示していくのかになったときに、個々の先生方や職員の方々の関わり方が非常に重要になってくるとい話です。

そこを責任持ってやるのは、恐らく執行部だとは思いますが、一教員だからといって自分の授業だけではなく、その授業を受けた学生がいるわけですから、学生はほかの先生方の授業も受けて、最終的には卒業していく。そのときにちゃんと卒業できているかどうか。こちらが望んだとおりのものを身につけて卒業できているのだろうかということを、どこかでチェックや検証をしないと、大学としての、教育機関としての責務をきちっと全うできない可能性が出てくるので、ここが強く求められるのだという話ですね。そこを御理解いただければと思い、今日のお話とさせていただきます。

時間を過ぎてしまいましたが、私の話はここまでといたしたいと思います。どうも御清聴ありがとうございました。

第18回高等教育推進センター主催 FD 講演会

日 時：2022年9月7日(水) 13:30～14:30

開催方法：Zoom ウェビナーによるオンライン開催

講演「大学の授業と著作権・個人情報保護」

武 田 俊 之（関西学院大学高等教育推進センター）

1. 大学の授業と著作権

著作権について、実際の教育の場面で悩む教育関係者は少なくないと思います。しかし、著作権法は専門家の間でも意見が分かれることが多く、教育に関わる判例も少ないため、体系的な理解が簡単な法律ではありません。また、教育に関連する35条は昨年改正施行されたところですので、裁判例がまったくありません。また「〇ページ複製してよい」のような具体的な線引きはなく、ルールが抽象的な表現に留まっていることが多く、そのためグレーゾーンが広いので法律に違反しないために過度に自己規制しがちです。



しかし、教育現場にとっては、2018年法で導入された授業目的公衆送信補償金制度によって、授業の過程での利用条件が大幅に緩和されたこと、それに際してガイドラインが策定されて著作物利用の判断基準がわかりやすくなりました。これによって（教育機関が補償金を支払うことで）授業の過程のLMSやZoom等で著作物の複製が可能になりました。当然「著作権者の利益を不当に害する」という条件はつきますし、以前から出版社が問題視していた悪質な著作権侵害¹が減るかの懸念はありますが、むしろ、大学が制度を積極的に利用することによって、著作権の目的である「文化の発展に寄与」できる可能性を見出したいと思います。

参考文献について

著作権関連書籍や解説は教育現場で使うために読むにはまわりくどいものが多いのですが、『教育現場と研究者のための著作権ガイド』²と『改正著作権法第35条運用指針』³は授業担当者にとっても読みやすい資料です。北海道大学の「オンライン授業における著作物の扱い」⁴など大学が公開している資料にもわかりやすいものがあります。調査論文としては「GIGA スクール構想における著作権制度の課題」⁵も2018年改正法の背景とGIGA スクール構想を関連がまとまっていて、著作権判断のフローチャートや今後の課題についても示しています。著作権の基本から学ぶには文化庁の「著作権テキスト」⁶からはじめるのがおすすめです。

1.1 著作権の基本

著作物とは

著作物は「思想又は感情を創作的に表現したもの」(2条)です。「思想又は感情」といっても独創性や新規性は必要なく、既存の知識を説明した授業資料、学術研究の解説記事、レビュー論文なども著作物です。一方で、単なるアイデアや、事実の伝達、創作性の低いデータ、地図、マニュアルなどは著作物ではないとされています。著作物かどうかすぐにはわからないものもありますが、補償金制度を利用できるなら、著作権者の利益を不当に害さない範囲において無許諾で利用する、と実務上は考えてよいと思います。

著作物が創られた時点で、著作者には著作権と著作人格権が自動的に付与されます。

著作権

著作権は知的財産権の一種です。著作権には複製権(著作権は英語で copyright)を基本的な権利として、それ以外に上演権・演奏権、上映権、公衆送信権・公の伝達権、口述権、展示権、頒布権、譲渡権、貸与権、翻訳権及び翻案権があります。原則として著作者に無断の著作物の複製等は禁じられていますが、権利者の保護と公正な利用に留意した上で著作権の行使を制限する例外(権利制限)も設けられています。

著作物の上演、演奏およびその流通(レコード、放送など)には、著作権と同等の**著作隣接権**が自動的に付与されます。

著作人格権

著作人格権は著作者の精神的利益を守るための権利で、譲渡することはできません。著作人格権には以下の3種類があります。

- 公表権：著作物を公表するかどうかなどを決める権利
- 氏名表示権：著作物に著作者の氏名を表示するかどうかを決める権利
- 同一性保持権：意に反して著作物を変更、切除その他の改変をされない権利

同一性保持権は強力で、引用との整合性が問題になることがあります(後述)。

許諾なく著作物を自由に使える場合(パブリックドメイン等)

保護期間を経過した著作物は許諾なしに利用することができます。死亡翌年から70年(2019年～、それ以前は50年)経過すると保護期間が終了してパブリックドメインとなります。共同著作、公表時起算、戦後加算等の注意は必要です。

また、自由に使えるライセンス(Creative Commons などの)が付いている著作物も許諾は不要です。

著作物ではない創作性のない表現は自由に利用可能です。

許諾なく著作物を自由に使える場合（権利制限）

著作権法は、権利者の保護と公正な利用に留意した上で著作権の行使を制限する例外（権利制限）を設けています（表1）。教育機関における複製等（35条）については後述します。

著作権と利用の倫理

著作権で保護されていない場合でも、法律以外のルールや倫理によっては不正となることがあります。たとえば、学術研究では他人のアイデアやデータを使用する場合のルールがあり、出典を明示することのないアイデアの利用は盗用とみなされます（ルールは学術分野ごとに違うこともあります）。このような分野ごとの倫理上の制約にも注意が必要です。

表1 著作物が自由に使える場合（権利制限、一部） 文化庁サイト⁷を編集

私的使用のための複製 (30条)	個人または家族内で使用する場合。業務では不可。デジタル方式の録音・録画機器等を用いた複製では補償金が必要。
著作物の写り込み (30条の2)	写真、録音、録画において他の著作物が写り込んでしまう場合。
検討の過程における利用 (30条の3)	利用許諾取得を検討する過程において必要範囲を利用する場合。
思想又は感情の享受を 目的としない利用 (30条の4)	技術開発、実用化試験、情報解析の用に供するなど、人の知覚による認識を伴わないコンピュータによる情報処理。
図書館等における複製等 (31条)	公共図書館、大学、高専の図書館等が複製サービスを行う場合。小、中、高の図書室は含まれない。
引用 (32条)	教員等又は履修者等の論文、レポート等の作成に当たって、他人の著作物を利用する場合。(32条1項)
教科用図書、教科用図書 代替教材への掲載等 (33条の2)	教科書およびデジタル教科書への掲載。著作者への通知と著作者への補償金の支払いが必要。
教育機関における複製等 (35条)	教育機関の授業の過程で使用するための複製。教室間の同時中継では教材の公衆送信が可能。ただし、ドリルの複製など著作権者の不利益のおそれがある場合を除く。
試験問題としての複製等 (36条)	入試問題、定期試験等の問題で利用する場合（インターネットを利用した試験を含む）。
視覚・聴覚障害者等の ための複製 (37条)	視覚障害者のための点字データ化、録音等およびその公衆送信。聴覚障害者のための字幕等の作成とその公衆送信。
営利を目的としない 上演等 (38条)	金銭を徴収しない、出演者に報酬が支払われない場合の上演。公衆送信は含まれない。
公開の美術の著作物等の 利用 (46条)	屋外に恒常的に設置されている美術の著作物のパンフレット等への使用。
目的外使用 (49条)	権利制限規定によって作成された複製物の、別の目的のための配布や公衆への提示については、許諾を取る必要がある。

1.2 授業と著作権

授業の過程は、著作物が利用されるだけではなく、教員、学生が著作物を「つくる」場でもあります。典型的には、教員が作成した授業資料（著作物）に基づく講義から、学生は知識やアイデアを受け取ります。そして知識やアイデアを用いて、課題レポート等を作成します。

授業の過程とは

授業の過程は、学校における教育活動で、教育を担当する者が、学習者に対して実施する教育が範囲とされています（「改正著作権法第35条運用指針」、以下「指針」）。予習・復習や、教材（授業用資料）の作成、事後の検討は、授業の過程です。「教育を担当する者」には授業を直接支援する TA や事務職員が含まれます。

授業には、単位のある正規の授業科目だけではなく、さまざまな大学の教育が含まれています。大学については、講義、実習、演習、ゼミ等（名称は問わない）、教員の免許状更新講習、通信教育での面接授業、通信授業、メディア授業、主催する公開講座（大規模なものは別途検討）、履修証明プログラムが挙げられています。一方で、学校説明会等での模擬授業、教職員会議、大学内のFD、SD等、大学の課外活動、単位認定がされないボランティア活動は該当しません（「指針」）。

1.3 授業で著作物を使う

2018年の著作権法改正によって、文化庁長官が指定する団体（一般社団法人 授業目的公衆送信補償金等管理協会：SARTRAS）に教育機関が補償金（大学生1人あたり720円+税/年）を支払うことによって、LMS、オンライン会議、オンライン・ストレージ等で、著作物の複製等を許諾なしに公衆送信することが可能になりました（表2）。ただし、「必要と認められる限度」に限り、「著作権者の利益を不当に害する」場合は対象ではありません。日本国外の著作物も補償金の対象です。

具体的には、（必要と認められる限度で）以下の公衆送信が可能になりました。

- 著作物の複製を教材の一部として、LMS にアップロードする。
- 著作物の複製を教材の一部として、授業履修者に e メールで送信する。
- リアルタイムの Zoom / Teams での講義で著作物を提示する。
- オンデマンド型の講義録画内で著作物を提示する。

対面の授業や遠隔合同授業では、無償で従来どおり受講者分の複製が認められていますが、教育のデジタル化は必須であり、補償金制度への参加による著作物の利用は今後の大学教育で必須となると思われます。

必要と認められる限度の利用

指針 (p.9) には「授業のために必要かどうかは第一義的には授業担当者が判断するものとして、万一、紛争が生じた場合には授業担当者がその説明責任を負うこととなります」と書いてあります。そう言われても授業担当者は判断に困るでしょうが、補償金制度が参考にしたと思われる諸外国の同様の制度⁹を目安とするなら、書籍の10%以下の量が一つの基準となると思われます。

表2 授業の過程における利用行為と授業目的公衆送信補償金制度上の取り扱いについて⁸

		対面授業			スタジオ型授業	オンデマンド授業	遠隔合同授業等	
							同時中継 合同授業	同時中継 遠隔授業
送信側 ^{※2}	教員	\		いる	いる	いる	いる	いる
	生徒				いない	いない	いる	いる
受信側	教員				いない	いない 〔受信側に教師が いる場合もある〕	いる	いない
	生徒			いる	いる	いる	いる	いる
著作物の 利用形態		複製	公の伝達	公衆送信	公衆送信	公衆送信	公衆送信	公衆送信
教授と受講 とのタイミング		同時	同時	同時 (or 異時) 異時：予復習用 のメール送信	同時 (or 異時) 異時：予復習用 のメール送信	異時	同時 ^{※3}	同時 ^{※3}
授業目的 公衆送信 補償金制 度上の取 扱い	許諾の 要否	許諾不要 (35条1項)	許諾不要 (35条1項)	許諾不要 (35条1項)	許諾不要 (35条1項)	許諾不要 (35条1項)	許諾不要 (35条1項)	許諾不要 (35条1項)
	補償金 の要否	無償 (35条1項)	無償 (35条1項)	補償金 (35条2項)	補償金 (35条2項)	補償金 (35条2項)	無償 (35条3項)	無償 (35条3項)

※1：「著作権者の利益を不当に害すること」とならない場合に限定される。

※2：「教育を担任する者」及び「授業を受ける者」が公衆送信等することができる（例：生徒から教員への公衆送信も認められる）。

※3：遠隔合同授業等において、予習・復習のために教材等を送信する場合は、補償金を支払うことで、許諾なく公衆送信することができる。

著作権者の利益を不当に害することとなる場合

「指針」では「著作権者の利益を不当に害する場合」について基本的な考え方が示されています（p. 14-）。市販の問題集などを授業で複製、公衆送信することは、本来の流通を阻害するものですが、その他にも考慮すべき事例が挙げられています。

- 短文など表現形式によっては著作物全体の利用せざるを得ないことがある。
- 絵画や写真は部分的な複製等が同一性保持権の侵害になる場合がある。
- 論文の複製については、①当該論文が市場に流通していない、②論文集などの編集物に収録されている他の論文が授業とは関係ないもの、③発行後相当期間を経過している、など著作権者等の利益を不当に害しない範囲を判断することが適当である。

また、複製等の態様が以下にならないよう注意が必要です。

- 履修者以外がアクセスできるようになっている。
- 履修者の合計数を明らかに超える複製。
- 授業の過程を通じた複製等がある著作物の小部分ではなくなる。
- 本来教科書として購入すべき著作物が、購入の代替となる態様で複製等される。
- 授業利用が明確ではないまま、組織的に著作物（の一部）をストックして共有する。
- MOOC 等での公衆送信。

まだ事例が少ないため考え方が未整理のことも多く、大学側からも教育の事例収集、提供と「文化の発展に寄与」しうるガイドラインの提案が必要と思われます。

授業履修者のアクセス制限

履修者以外の著作物へのアクセスは制限すべきですが、「指針」では「授業の過程で利用することを実質的にコントロールできているかどうか」が重要となっています。ID、パスワードなどによるアクセス制限が望ましいですが、それが困難な場合、たとえば YouTube の限定公開 URL を LMS にのみ掲示するような方法は認められています。

引用

引用（32条）は研究者にとってなじみ深い著作物の利用法ですが、著作権法の引用と、学術研究での引用の概念は若干異なっており、また、学術分野ごとに引用の慣習が違うことに注意が必要です。授業においては補償金制度の範囲において、引用の適用は不要であり、学術研究の引用の作法で問題ないでしょう。

一般に、著作人格権の同一性保持権（意に反して著作物を変更、切除その他の改変をされない権利）は強力な権利であり、引用の方法と整合するよう注意が必要です。

自由に利用可能なライセンス付きの著作物

OpenCourseWare¹⁰をはじめとするオープン教材（Open Educational Resources）や、クリエイティブ・コモンズ¹¹のように著作権を保持したまま自由な利用、改変、流通を認めている著作物があります。大学の授業において利用可能な教材も豊富であり¹²、海外では日本以上にさまざまな分野で教材の公開がおこなわれています。

この資料には、CC BY-NC 4.0のライセンスをつけています。非営利の範囲で資料の共有、改変が出典の表示をおこなうことで可能です。その他のライセンスを図1に示します。



図1 クリエイティブ・コモンズ・ライセンス

1.4 授業で著作物をつくる

教員が「つくる」著作物としては、教材等の授業資料、試験や小テストの問題、講義の録画などが挙げられます。テストの解答、課題レポート、論文、ミニッツペーパーやアンケートの回答などが学生の成果物です。そのうち、創作性のあるレポートや論文は著作物といえるでしょう。

レポート等の著作権

授業の課題レポート等、学生の制作物に著作権があるかどうかは内容によります。まず、知識やアイデアを短文で表すなど、各学生の表現がほぼ同一となる内容であれば著作物ではないと考

えられます。論文形式のレポートのように学生それぞれが異なる表現の制作物は著作物と判断されることになるでしょう。授業の過程での学生の創作物はこの中間に当たるものが多いと思われます。

授業の過程の著作物は通常公表されないので、権利制限（35条、補償金制度を含む）が適用されないと思われます。過去のレポートを使った授業をおこなう場合に注意が必要です。学生のレポートを使用する可能性があるなら、課題を出す時点で公表の可能性の通知が望ましいでしょう（事実やアイデア程度であっても）。ただし公表の通知によってレポート等の内容に変化があるかもしれませんが、教育方法上の検討は必要です。またレポートに個人情報が含まれる場合は別の配慮が必要です。

職務著作

職務著作は、法人の発意に基づいて業務従事者が職務上作成する著作物で、法人の名義において公表されるものをいいます。通常は問題視されることはありませんが、たとえば授業担当者の退職時にトラブルが発生することがあります。

授業は大学のカリキュラム計画において設定されるものですが、各授業の教材には教員個人の専門性や創作性が反映されていて、同じ授業科目名であっても異なる内容の教材となるため、多くの場合、教材は授業担当者の著作物となると思われます。シラバスについては、カリキュラムが大きく反映されたものであり、より職務著作の側面が濃いものですが、明確ではありません。

オープン教材をつくる

CC等の自由なライセンス付きの教材は、新しい教材を作成するときに便利なものです。他学部や他大学の自習のためにも大変有用です。可能な範囲でいいので、作った教材にオープン・ライセンスをつけて公開してはいかがでしょうか。

教材のうち他人の著作物が含まれていない部分を公開して、著作物の部分は出典のみ明記しておく。あるいは、課題レポート等に著作物の利用について記述して、自分の授業ではLMS上に著作物の複製をアップロードしてレポートにすぐに取りかかれるようにする。

このように、著作物の利用と教材のオープン化を組み合わせることが大学教育の質の向上につながり、多種多様な著作物にふれた学生がさらに発展的な著作の利用に取り組む、といった補償金制度を活かしたサイクルの確立が一つの方向性ではないかと思います。

1.5 その他の話題

著作権のオーバーライドと授業の録画問題

著作権法上許諾されている利用が、著作物の契約において制限される状態を著作権のオーバーライドといいます。大学が契約するデータベースの利用やDRM（デジタル著作権管理）のついた映像ソフトなどの利用においてオーバーライドの問題が生じます。オーバーライドの扱いは法律家の間でも意見が分かれるところで、「指針」や諸官庁も結論を明確にしていません。

身近なオーバーライド問題としては、授業担当者がオンライン授業の録画や資料のダウンロードを禁止することが挙げられます。柿沼弁護士のプログ¹³では、学生の私的使用のための複製を

禁じる（権利制限をオーバーライドする）ことはできないとしています。わたしも同意見でオンライン授業の場合、学生が自分自身のために録画（複製）することは禁止できないと思います。それでも授業をサボった友人のために録画する可能性が許せないというのは心情的にわかりますし、その気持ちと理由を説明することによって履修態度の向上をはかることはできるでしょう。

肖像権やプライバシー権で禁止できるという意見もありますが、授業中に容貌や声（講師、受講生¹⁴とも）を共有しているので、第三者提供や公表が伴わない私的使用を禁止する根拠にはならないでしょう。

柔軟な権利制限規定

「著作物の表現を享受しない行為」、すなわち人間が介在しない情報技術による処理は権利者の利益を害さないか害が軽微であるとして、2018年改正では柔軟な権利制限規定（30条の4、47条の4、5）が設けられました（図2）。

授業においても、文学作品を元にしたテキストマイニングの授業や、機械学習関係の研究室において、適用される規定でしょう。

一方で、柔軟な権利制限規定にもオーバーライドの問題や、「著作物の表現を享受しない」開発が可能かという問題もあります。また、2018年時点では機械学習による判別や検索がターゲットで、機械学習に基づく創作が一気に実用化段階に入ることは想定外であったと思います。

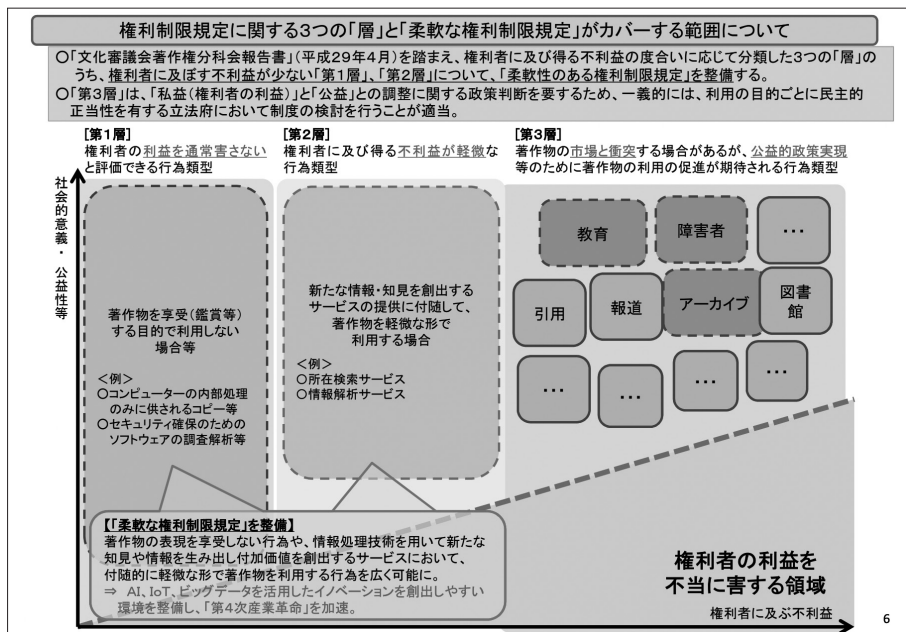


図2 権利制限に関する3つの層

2. 個人情報保護

授業における個人情報保護¹⁵というと、漏洩が一番気になるのではないのでしょうか。漏洩とは個人データの不正な複製のことです。個人情報保護法において、漏洩防止を含めた個人情報の安全管理は、個人情報取扱事業者（この場合では大学）の義務です。授業においてスムーズに安全管理をおこなうためのルールやシステムの提供は組織の仕事¹⁶ですが、実際には暗黙的に授業担当者の責任とされていることも多いのではないのでしょうか。一方で、特定の授業でだけ取得される個人情報もあるため、授業担当者が個人情報の基本を知ることは必要でしょう。

しかし、個人情報保護法は、著作権法以上に法律や情報技術の専門家の意見が一致していない事項も多く、また多数の専門家が関わっているはずの産官学の実務においても問題が山積で、正しい情報を見分けることもむずかしそうです。

講演の範囲

今回の講演の範囲は以下の通りです。

- (1) 大学¹⁷の授業における個人情報保護だけを扱います。授業以外についてはあまりふれませんが、保護の原則は同じです。
- (2) 組織的な取り組みについて、授業と授業に関連する項目についてだけ扱います。大学内の個人情報の取り扱いや安全管理は大学の組織に責任があります。
- (3) 研究目的の個人情報取得について、授業におけるデータ取得についてのみ扱います。

個人情報保護法の基本理念が「個人情報は、個人の人格尊重の理念の下に慎重に取り扱われるべきものであることに鑑み、その適正な取扱いが図られなければならない。」（3条）とあるように、情報やデータを保護することは人格を尊重することです。法律の目的としては「個人情報の有用性に配慮しつつ、個人の権利利益を保護することを目的」（1条）とあり、保護が主であるが有用性に配慮するというのは、著作権法と似ているかもしれません。

個人情報の取り扱いは事業分野によって異なるので、すべての取り扱いを列挙して法律に書くことは現実的ではありません。分野ごとの個人情報の性質、利用方法、取扱いの実態等を踏まえて業界団体等がガイドラインを策定すること、ガイドラインに基づく高い水準の個人情報保護が実現されることが個人情報保護法の基本的な考え方です（図3）。しかし、残念なことに多くの分野（教育も）ではガイドラインが作成されていません。そのために業界ごとに異なるはずの個人情報の取り扱いについて共有されておらず、個人情報保護法の範囲だけ守っていればよいというような風潮もあります。「利活用重視」で法律違反ギリギリを攻めるような実践（たとえば同意万能とするなど）が見られるのは残念なことです。

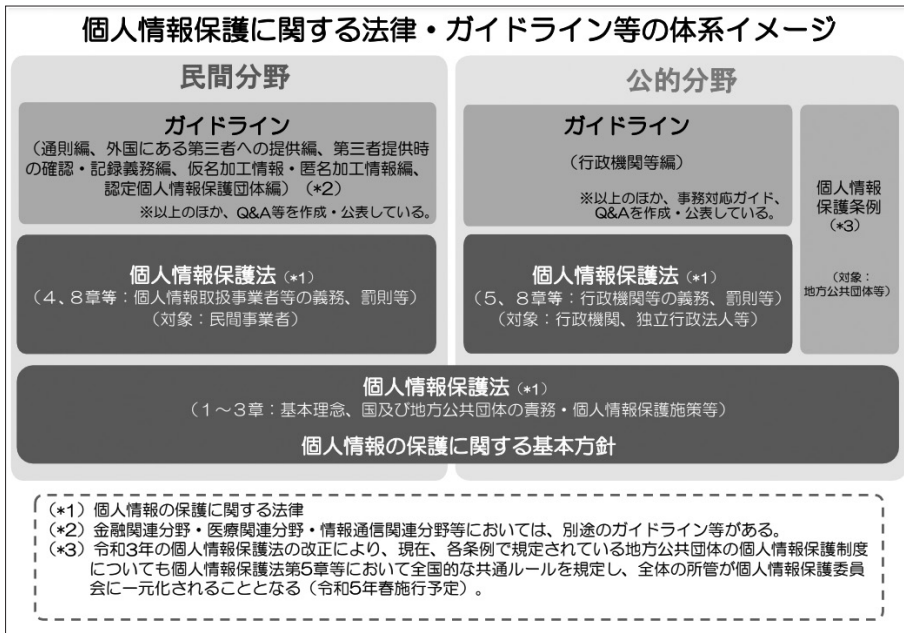


図3 個人情報保護法の体系イメージ

「個人情報保護に関する法律・ガイドラインの体系イメージ」
https://www.ppc.go.jp/files/pdf/personal_framework.pdf

大学と個人情報保護法

個人情報保護法は3年ごとに見直されますが、最近では2020年と2021年に大きく改正されています(施行は2022年と2023年)。大学との関連の大きな変更は、(1)大学の設置者(国、公、私)に関わらず原則として同じルールになったこと(図4)、(2)一律提供除外であった学術研究目的での個人情報取り扱いのルールが定められたこと(図5)、の2点です。改正の影響範囲はかなり広く(特に国立大学)、個人情報取扱事業者として大学の組織が取り組むべき内容も増えています。今回は大学の授業に限った内容に限ってお話します。授業そのものは官民で区別するものではないので、設置者による区別はありません。

個人情報と個人データ

個人情報保護法において個人情報は、特定の個人として(一般的な方法で)識別することができる(生存する)個人に関する情報と定義されています。氏名、生年月日、住所、電話番号、メールアドレスなどのような識別符号や記述が含まれていなくても、特定の個人として紐付いていれば個人情報です。デジタル化した個人情報を集めてひとまとめにしたものを個人情報データベース¹⁸といいます。データベース内の各レコードが個人データです。

識別符号が含まれていなくても、断片的な情報や情報の結合によって、個人が識別可能になることがあります。たとえばゼミや職場の親しい間柄であれば、授業で取得されたデータから個人を識別することが容易になります。

安全に個人データを取り扱うために、仮名化(仮名加工)、匿名化(匿名加工)、統計化の加工

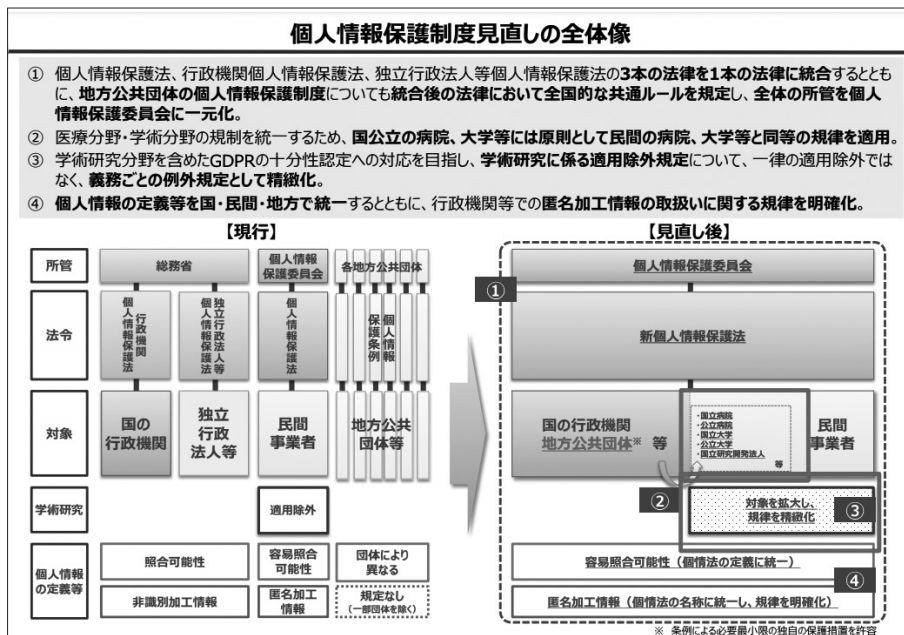


図4 個人情報保護の所管を個人情報保護委員会に一元化（令和3年改正）

「デジタル社会の形成を図るための関係法律の整備に関する法律」の公布について（概要資料）
https://www.ppc.go.jp/files/pdf/seibihou_gaiyou.pdf

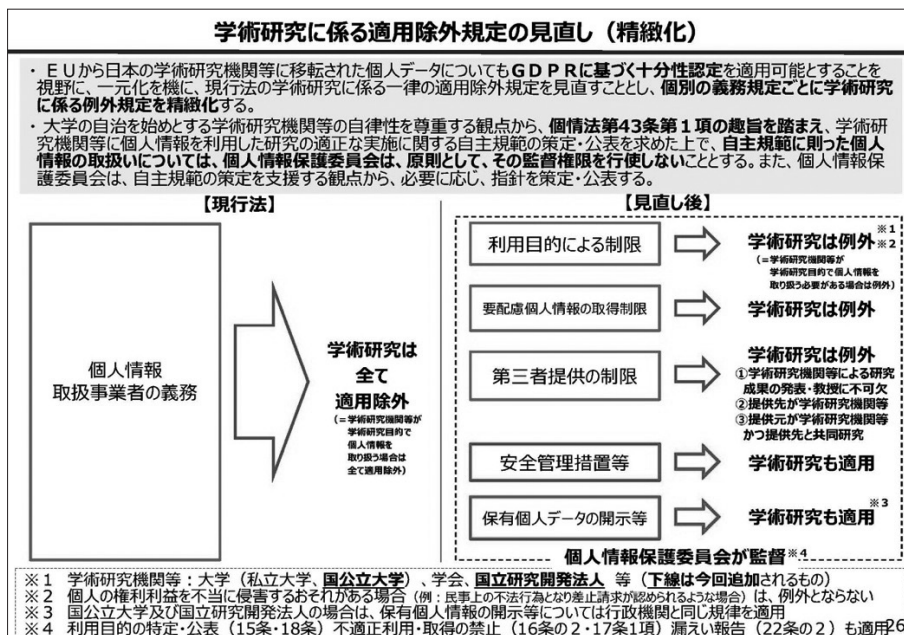


図5 学術研究に係る適用除外規定の精緻化

個人情報保護法令和2年改正及び令和3年改正案について
 （第1回生命科学・医学系研究等における個人情報の取扱い等に関する合同会議 資料3-2）
https://www.meti.go.jp/shingikai/sankoshin/shomu_ryutsu/bio/kojin_iden/life_science/pdf/001_03_02.pdf

処理をおこなうことがあります。仮名化は識別符号の削除など簡易な安全管理の方法です。個人を識別不可能にする匿名加工によって、許諾のない第三者提供が可能になりますが、適切な匿名加工をおこなうためには専門知識が必要です。

個人情報のうち「本人の人種、信条、社会的身分、病歴、犯罪の経歴、犯罪により害を被った事実その他本人に対する不当な差別、偏見その他の不利益が生じないようにその取扱いに特に配慮を要するもの」を要配慮個人情報といいます。要配慮個人情報の取得では、かならず本人の同意が必要です。

個人情報、個人データ、プライバシー

個人情報保護法の基本理念に「人格の尊重」とあるように、プライバシーと個人情報は関係のある概念ですが、「プライバシーとはなにか」だけでも諸説あり簡単に説明できないので、ここでは「プライバシー保護の権利は個人情報の使われ方と関連している」ということに留めておきます。たとえば、ある生徒の成績をその保護者が知っていてもプライバシーが侵害されたとは感じないが、成績を知らないはずの学習塾の指導で使われるとプライバシーが侵害されていると感じる、というようにプライバシーの検討では「何が知られているか」だけではなく「何を誰が知っていてどのように使われるか」まで含めて考えなければなりません。

個人データの流通、蓄積、連結によって個人のプロフィール（新しい個人の属性）が作成されることがあります。元の個人データの利用目的の範囲（組織等）を越えたプロフィールの利用には、誤った選考、選別、差別のリスクがあり、これもプライバシー侵害の一種でしょう。もし本人の知らないところで作成されたプロフィールに誤情報やバイアスが含まれていても、本人が訂正する手段はありません。個人情報の取得、利用、移転の管理、制限、制御は、将来のプライバシー侵害を未然に防ぐためでもあります。

OECD 8原則

現代の個人情報／個人データ保護の基礎となるのが、OECD プライバシーガイドライン（1980年採択、2013年改正¹⁹）の8原則です。

収集制限の原則 Collection Limitation Principle

- 個人データの取得は、適法かつ公正な手段により、データ主体に通知または同意を持って行う。

目的明確化の原則 Purpose Specification Principle

- 個人データは利用目的の範囲内で利用する。
- 個人データの利用目的は、データ取得前に定める。

利用制限の原則 Use Limitation Principle

- 利用目的以外での開示・利用のためには、同意または法令上の根拠が必要である。

安全保護措置の原則 Security Safeguards Principle

- 個人データのリスク（滅失、不正アクセス、不正利用、改ざん、漏洩等）回避のために安全保護措置を講ずる。

公開の原則 Openness Principle

• 個人データの活用、取扱い、及びその方針については、公開された一般的な方針に基づくデータ内容の原則 Data Quality Principle

- 個人データは、利用目的の達成に必要な範囲内で正確・完全・最新の内容に保つ。

個人参加の原則 Individual Participation Principle

- 自己に関するデータの保有確認と消去・訂正・完全化を要求できる。

責任の原則 Accountability Principle

- データ管理者は、上記の諸原則を実施するための措置を遵守する責任を有する。

これら8原則の中で最近改めて注目されているのが「目的明確化の原則」です。

利用目的の特定

利用目的の特定は、個人情報保護法においても「個人情報を取り扱うに当たっては、その利用の目的をできる限り特定しなければならない」(17条1項)と要求されています。

利用目的を特定(明確化)することには以下の利点があります。

- (1) 個人情報を利用する場面や範囲、結果を本人が予測しやすい。
- (2) 取得する個人情報が必要最小限になるため、データ品質や安全性が向上する。
- (3) (事業者にとって)事業の目的が明確になり、サービス品質が向上する。

一方で、一度取ったデータを使いまわしたいと考える事業者はこれを不便と考えて、包括的な利用目的(たとえば「教育のため」「研究のため」「大学の事業のため」など)を定めがちですが、利用目的の明確化とデータの最小化は世界的に主流の考え方になりつつあります。

利用目的は個人情報を取得する事業の単位で定められます。この範囲(境界)を越えてデータが利用、複製されることをデータの移転(transfer)と言います。個人情報保護法では個人情報取扱事業者ごとの規制であり、今回の場合は大学(学校)が個人情報取扱事業者です。

大学の授業において何が個人情報となるか

大学の主要な目的の一つは授業の提供であり、そのために必要な範囲で個人情報を大学が取得することは問題ありません(たとえば学生の氏名、住所等)。さらに、各授業においても担当教員が授業の過程において必要な個人情報を利用、取得することができます。ただし個人情報取得の目的が明確で、取得は最小限度でおこなうことが必要と思われます。「この情報は役立つ可能性がある」程度の目的ではなく、その情報取得が学生の知識・技能等の向上に貢献することを事前に説明できることが望ましいでしょう。

次に授業で取得される個人情報の種類を見ていきます。

まず、履修者名簿に記載される氏名、学生番号、eメールアドレスなどが、大学から提供されます。ほとんどの大学では授業に必要な学生住所、生年月日は提供されないと思います。研究室(ゼミ)の担当教員には学生の過去の履修状況やその成績も提供されるかもしれません。図書館の貸出履歴や学内での行動履歴、カウンセリング情報、授業料の支払歴などは授業担当者に提供されるべきではありません²⁰。

授業で取得、作成される情報として、成績およびその元となる授業中の各評価、レポートおよびその評価、出席情報などがあります。

まとめると、名簿と成績関連情報はすべての授業に共通の個人データです。さらに昔からある定期試験、定期レポート以外に、各回のクイズ（小テスト）やレポート、授業中の成果物等、大学教育の変化や授業のデジタル化によって、個人データの種類と量は激増しています。

さらに、学習行動履歴（LMS等のログ、授業中の録画、録音データ）も個人データです。

学生以外の個人情報

教育実習、介護実習等学外の記録には、施設等の人の個人情報が含まれている可能性があります。また、レポート課題によっては、学内外の友人や家族等の情報が含まれる場合があります。

レポート課題に関する注意点

多くのレポート課題（や授業中の課題）には、学生の個人情報を含まない専門内容に関する知識・技能に関するものと思います。しかし、非認知スキルや社会的・情動的学習（Social Emotional Learning：SEL）が重要視される中で、学生個人の内面や過去の行動の開示を求められることが増えています。個人データ保護の観点からは、これらの情報取得と教育効果の関連の明確な根拠とその学生への提示が望ましいと思われれます。

授業の研究について

授業の研究はFDや教育改善のために重要ですが、いくつか注意が必要です。たとえば学部FDのために、授業で取得した個人データを統計的に処理することは法律上問題ありません²¹が、報告内で特定の個人について取り上げることは慎重であるべきです。

外部で研究報告をおこなう前提で授業の内容や介入（treatment）をおこなう場合は、開講学部等、IRBs（研究倫理委員会）の事前の審査が必要であり、対象となる学生への開示と同意、その他教育上の手当が必要と思われれます。

大学組織で提供している情報サービスの利用

メール、ストレージ、LMSなど大学が組織として提供している情報サービスでは、安心して個人情報を預けられるはずですが、大学は個人情報取扱事業者として、個人情報の利用目的を学生や教員本人が予測・想定できる程度に利用目的を特定する必要があります。

米国の教育機関も学生生徒のデータ保護への要求は極めてシビアで、教育機関向け情報サービスはStudent Privacy Pledge²²への参加や個別の契約により、教育機関のユーザーの目的外利用を制限することが多いようです。これらの教育サービスは日本のユーザーに対しても同等の利用制限をおこなっていることがあります。一方で、米国ではFERPAという法律があり、氏名やメールアドレスは秘匿すべき情報と考えられていないので、その点は注意が必要です。

大学で契約をしていないインターネットサービスを使う場合

発展的な授業のために、大学で契約をしていないインターネットサービスを使わせる場合があ

るかもしれません。たとえば、LINE や Slack をゼミで使う、Miro や Figjam を演習授業で使うなどです。LINE アカウントなら多くの学生は持っているでしょうが、学生にアプリへの登録を強制する場合もあるでしょう。

このとき、2点注意が必要です。まず、これらのサービスがマーケティングや第三者提供で入手した個人情報を利用する許諾が登録に必須な場合があります。次に、プライベートで登録している情報を他の学生に知らせたくない場合があります。たとえば、LINE のアカウントの範囲を広げたくないなど。

個人情報最小化と同様に、この外部サービスを使わなければ授業は成立しないのか？を問うことが必要であると思います。教員の指示を強制とするのではなく、代替手段を用意することも考えられるでしょう。

授業担当者の個人情報の安全管理プラクティス

以上で述べたように、個人情報保護の責任は大学組織に責任がありますが、授業担当者が以下の安全管理策を心がけることは必要です。

- (1) 取り扱うデータを最小限にする。学生のプライバシー情報を取らない、書かせない。
- (2) 授業独自に個人情報を含む情報を取得する場合は目的を明確に。
- (3) (可能な限り) 大学提供の情報システム上でのみ個人情報(成績等含む)を扱う。
- (4) 個人のPCにダウンロードするときは細心の注意を払い、処理終了後にデータを削除する。
- (5) USBメモリー等でデータを移動しない。するときは指紋認証つきのものなどを使用。
- (6) TAなどにデータ渡すときには、必要なデータ以外を削除する。
- (7) 万が一データを紛失した場合はすぐに開講学部やIT部門に報告する。

注

- 1 「違法な出版物のコピー、転載、アップロード等の著作権侵害事案への対応について」
http://www.yuhikaku.co.jp/static/copyright_infringement.html
- 2 上野達弘編『教育現場と研究者のための著作権ガイド』有斐閣, 2021
- 3 著作物の教育利用に関する関係者フォーラム「改正著作権法第35条運用指針(令和3(2021)年度版)」
https://forum.sartras.or.jp/wp-content/uploads/unyoshishin_20201221.pdf
- 4 北海道大学オープンエデュケーションセンター「オンライン授業における著作物の扱い」
<https://sites.google.com/huoec.jp/onlinelecture/copyright>
- 5 鳥澤孝之「GIGA スクール構想における著作権制度の課題」レファレンス(856), 75-102, 2022
- 6 文化庁「令和4年度著作権テキスト」
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/chosakuken/seidokaisetsu/93726501.html>
- 7 文化庁「著作物が自由に使える場合」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/chosakuken/seidokaisetsu/gaiyo/chosakubutsu_jiyu.html
- 8 https://www.bunka.go.jp/seisaku/chosakuken/pdf/92746401_01.pdf
- 9 「ICT活用教育に係る諸外国の補償金制度及びライセンス環境等に関する調査研究報告書」
https://forum.sartras.or.jp/documents/GF-1_hoshokin.pdf
- 10 日本のオープンエデュケーション・ジャパンなど。<https://oejapan.org/>

- 11 <https://creativecommons.jp/licenses/>
- 12 たとえば数理・データサイエンス・AI教育強化拠点コンソーシアムは数多くの統計教材を集積している。
<http://www.mi.u-tokyo.ac.jp/consortium/>
- 13 「大学のオンライン授業で「授業の録画、撮影は禁止。違反したら留年」と教授に言われたら？」
<https://storialaw.jp/blog/7900>
- 14 受講生にビデオオンを強制できるかという問題はあります。
- 15 授業における個人情報保護についてのまとまった資料ではありませんが、いくつか書いたものをご参考に挙げておきます。
武田俊之, 教育データの利用に関する諸問題, 日本教育工学会研究報告集, 2021, 2021巻, 1号, p. 135-140,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsetstudy/2021/1/2021_JSET21-1-B09/_pdf/-char/ja
武田俊之, 教育におけるエビデンス概念の整理, 日本教育工学会研究報告集, 2021, 2021巻, 3号, p. 48-55, 公開日 2021/10/29,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsetstudy/2021/3/2021_JSET2021-3-A7/_article/-char/ja
IT21の会講演「学習履歴データの利用と個人データ保護」(武田俊之)の講演概要
https://docs.google.com/document/d/14c33o5pYpdVBOPoJDzKnSB_yXeYLN43Q9PFyFO38bs/edit#heading=h.y5bj2tbgnent
- 16 組織的な安全管理に関与する立場の方には「はじめての個人情報保護法～シンプルレッスン～」(個人情報保護委員会, https://www.ppc.go.jp/files/pdf/simple_lesson_2022.pdf) や「オープンサイエンスのためのデータ管理基盤ハンドブック～学術研究者のための“個人情報”の取扱い方について～(第1版)」(国立情報学研究所, <https://www.nii.ac.jp/service/handbook/>) あたりが参考になるでしょう。
- 17 児童生徒のほとんどが未成年者である初等中等教育と違い、大学生はほぼ成人なので一般的な個人情報保護の話になります。未成年者については同意や開示に注意が必要です。
- 18 体系的な表現である、検索可能であればデータベースで表形式に制限されるわけではありません。
- 19 OECD プライバシーガイドライン (仮訳) について
https://www.jipdec.or.jp/library/archives/oe.cd_guideline.html
- 20 これらの情報を大学や学部の役職者(執行部等)が閲覧することは考えられますが、それは授業担当者ではなくその役職(ロール)の権限です。また学生にはこれらの情報の利用目的を通知されている必要があります。
- 21 研究倫理上の問題は別です。大学内の研究倫理委員会や所属学会にご相談ください。
- 22 <https://studentprivacypledge.org/>
「日本版」と称するものは似て非なるものなので参考になさらないように。

そ の 他

OTHERS

『関西学院大学高等教育研究』 投稿要領

(2018年 5月10日改正)

(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(執筆代表者)は、本学専任教職員および任期制教員とする。
ただし、共同執筆者はこの限りではない。
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）

Kane Linton	関西学院大学工学部英語常勤講師
Mark Donnellan	近畿大学情報学部講師
Troy Rubesch	梅花女子大学国際英語学科准教授
小田部進一	関西学院大学神学部教授
江原 昭博	関西学院大学教育学部准教授
佐々木靖典	関西学院総合企画部事務長補佐
白坂 建	関西学院大学神戸三田キャンパス事務室（総合政策学部担当）課長補佐
久保田健介	関西学院施設部施設課
林 晋太郎	関西学院大学神戸三田キャンパス事務室（総合政策学部担当）
八木 寛人	関西学院大学国際連携機構事務部
池部 雅崇	関西学院人事部人事課
三井 規裕	関西学院大学高等教育推進センター専任講師
野瀬由季子	関西学院大学ライティングセンター助教
福山 佑樹	関西学院大学ライティングセンター准教授
西口 啓太	関西学院大学ライティングセンター准教授
時任 隼平	関西学院大学高等教育推進センター准教授
浅津 嘉之	関西学院大学日本語教育センター言語特別講師
荻田 朋子	関西学院大学国際学部日本語常勤講師

2023年3月20日発行

発行人 小谷 正登

発行所 関西学院大学高等教育推進センター紀要委員会
〒662-8501 兵庫県西宮市上ヶ原一番町1-155
高等教育推進センター内
電話 (0798) 54-7433
FAX (0798) 54-7421

印刷所 尼崎印刷株式会社
〒661-0975 兵庫県尼崎市下坂部3丁目9番20号

Kwansei Gakuin University Researches in Higher Education

vol.13

CONTENTS

Part 1 Articles

Paper

Analysis of Proctored and Unproctored Online Assessment in Japan

Kane Linton, Mark Donnellan, Troy Rubesch

Research Note

Case Study of Designing Class with Fieldwork during the Covid-19 Pandemic:

How to use Online Tools

Shinichi Kotabe

Reports

A Practical Study of Realization of Staff Development for Integrated Higher Education Management
—A Fund Raising Campaign for Student Support, “Show our Mastery for Service Project”—

Akihiro Ehara, Yasunori Sasaki, Takeru Shirasaka, Kensuke Kubota,
Shintaro Hayashi, Hiroto Yagi, Masataka Ikebe

A Study of the Relationship between Students’ Comprehension of Video Materials
and Their Abilities to Express Themselves in Writing in an Academic Writing Class
with Flipped Classrooms

Noriyasu Mitsui, Yukiko Nose, Yuki Fukuyama, Keita Nishiguchi, Jumpei Tokito

How the Target Language is Used in a Project-based Learning Class
at the Beginner Level of Japanese

Yoshiyuki Asazu

A Practical Study of Mutual Assessment Using Annotation Software
in Role-play Learning

Tomoko Ogita

Part 2 Documents

Lecture Notes

Continuous Improvement of Education and the Role of Institutional Research

Takuo Kominato

Copyright and Privacy Protection in Higher Education Classrooms

Toshiyuki Takeda

CENTER FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION

Kwansei Gakuin University

2023