

関西学院大学高等教育研究

第14号

2024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14号 2024

目 次

第1部 論 考

研究ノート

- 日本の四年制大学におけるライティングセンターに関する実態調査
—学生スタッフに対する教育・研修制度に着目して—
……………西口 啓太 1
- コロナ禍を経験した大学生の有益性発見と Well-Being の関連
……平田 薫、佐藤 寛、藤井 恭子、馬場 幸子、榎本 千春 15
- 実践研究報告
- Exploring the Impact of Machine Translation on Students' Reading Skills
and Vocabulary Knowledge: Can It Enhance English Reading Proficiency?
……………工藤 多恵、南津 佳広、住 政二郎 31
- ハンズオン・ラーニングにおけるナラティブ評価の実践
……………木本 浩一 45
- 中小企業の経営診断教育に関する一考察（4）
—LUNA を活用した「戦略構想シート」の教育を中心として—
……………加藤 雄士 57
- ICT を活用した参加体験型授業の可能性と課題
—インプロを取り入れた多文化共修科目の実践事例から—
……………西村 由美 71

第2部 記 録

講演会

- 第15回 高等教育推進センター主催 FD 講演会
高等教育における ICT 利活用の全国的傾向とこれから……………重田 勝介 81
- 第16回 高等教育推進センター主催 FD・SD 講演会
近年の学生相談の傾向と求められる支援体制のあり方について……………高石 恭子 113

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

研究ノート

日本の四年制大学におけるライティングセンターに関する実態調査 — 学生スタッフに対する教育・研修制度に着目して —

西 口 啓 太 (ライティングセンター)

要 旨

本研究の目的は、高等教育機関で設置が進む学習支援組織において提供される「書くこと」の支援の実態とその特徴を明らかにすることである。本稿では、全国の四年制大学769校の学習支援組織、なかでもライティングセンターを対象に実施した質問紙調査の回答結果209件について検討する。具体的には、ライティング支援を専門的におこなう「特化型」の学習支援組織と、ライティング支援を部分的におこなう「総合型」の学習支援組織に分けて、①学習支援組織の設置状況、②提供される学習支援の対象と内容、③スタッフの属性と教育・研修制度の3つの観点から実態解明を試みた。①に関しては、学習支援組織の設置状況と大学規模別にみる設置状況について明らかにした。②に関しては、支援対象者、支援対象の言語、支援の設定時間、課題ジャンル、実施方法の5項目について、特化型と総合型の共通点と相違点を確認した。③に関しては、スタッフの属性、学生スタッフに対する勤務開始前の教育・研修プログラム、年間の教育・研修時間、専門性開発のための教育機会の特徴を分析した。その結果、四年制大学におけるライティングセンターと学生スタッフの教育・研修制度に関する実態と一定の傾向が明らかになった。主に46校から得られた回答を分析したため、本稿の結果は限定的ではあるが、日本の高等教育機関における学習支援および「書くこと」の支援に関する基礎資料となると考えられる。

1. はじめに

日本の高等教育機関において、学生の「書く力」の育成と支援が組織的におこなわれるようになった。この動向は、ライティングセンターの設置状況からうかがえる。ライティングセンターとは、「書くこと」に関する正規課程外の支援機関を指す(佐渡島, 2009)。日本でライティングセンターが設置され始めたのは、2000年代半ばである。たとえば、日本の大学における初期の事例としては、2004年に設立された早稲田大学や大阪女学院大学のライティングセンターがあげられる(吉田・Johnston・Cornwell, 2010)。

大学におけるライティング教育の必要性の高まりに呼応する形で広がりをもせるライティングセンターの設置によって、組織的な学習支援に取り組む大学は増加傾向にある。文部科学省(2014)の「大学における教育内容等の改革状況」によると、2011年度時点で「日本語表現力を高めるセンター等を設置」する大学は、45校(国立12校・公立4校・私立29校)で全体の5.9%

であった。そして、2021年度時点では、ライティングセンターのような日本語表現力を高めるための学習支援組織を設置している大学は、116校（国立25校・公立4校・私立87校）で全体の15.0%であるという。2011年からの10年間で、ライティングセンターを設置する大学は着実に増加しており、高等教育機関を中心に学習支援制度として、ライティング支援の組織的な取組が拡大する動きをみせている。ただし、同調査は全学的な学習支援制度の取組状況の把握にとどまっております。運営方法や支援内容といったライティングセンターの実態までは明らかにされていない。

これに対して、日本の大学におけるライティングセンターの実態を明らかにしようとする試みがある。たとえば、吉田ほか（2010）や藤枝（2019）があげられる。まず、吉田ほか（2010）では、2007年度から開始した調査内容をもとに、5つの大学の事例が紹介され、各ライティングセンターに関する基礎情報が提供されている。また、ライティングセンターに共通する特徴や提供される支援についても論じられている。黎明期の日本のライティングセンターについて取り上げ、その実態を明らかにしようとする試みであるといえる。次に、藤枝（2019）では、総合大学におけるライティングセンターとして3校の事例、医療系大学のライティングセンターとして3校の事例が概説されている。これらは、個別大学の実践報告にとどまらず、複数の事例を紹介または比較検討したものであり、日本におけるライティングセンターの動向を知ることができる資料であると思われる。しかし、いずれも5校から6校の事例紹介と基礎情報の提供であるため、現在100校以上あるとされる日本のライティングセンターの全国的な傾向を把握できるものとはいえない。

個別大学の事例や先進的な事例を比較検討したものに加えて、全国的なライティングセンターの実態解明もおこなわれている。岩崎・矢田・多田・遠海・村上（2021a）は、2020年度に日本の四年制大学のライティングセンターを対象にした悉皆調査をおこなった。全国の789大学を対象に質問紙調査を実施し、205校から得た回答結果をもとに、ライティングセンターの設置状況やその理念、支援対象や相談内容など、ライティングセンターに関する基礎的事項について分析している。また、岩崎（2022）では、同調査結果のうち、オンラインチュータリングに焦点を当てて各大学の様相を示しつつ、オンラインによるライティング支援の運営と手立てについて検討している。全国規模の質問紙調査を実施することで、日本の大学におけるライティングセンターの設置と運営に関する全国的な傾向が明らかになってきている。

このようなライティングセンターの設置や運営方法に関する知見の共有に加えて、学習支援に携わるスタッフに対する教育・研修制度を整備することは、組織的な学習支援を機能させるうえで重要である。太田・ドイル・坂本・佐渡島（2013）では、学習支援を担うスタッフは「どのような書き手、文章を前にしてもよい関係を築き、書き手が最終的に自分で文章を作成できるよう支援する」高度な力が求められると指摘されている。また、個別支援の成否は支援スタッフの力量に左右されるため、どのような研修をおこない、スタッフを育成するのはライティングセンターにおける最重要課題であるという。ライティングセンターにおける組織的な学習支援の基盤となるスタッフの教育・研修では、スタッフ自身の書く力を含めて専門的な知識や技能を習得する体系的なプログラムを設計することが必要になるとと思われる。

しかし、増地（2018）によると、ライティングセンターのような学習支援組織における支援スタッフの研修内容に焦点を当てた具体的な実践報告は多くないため、支援の質を高めるうえでも

知見を蓄積・共有することが重要であると指摘されている。継続的に質の高い支援を提供するためにも、スタッフ教育の実態解明および教育・研修に関する知見の蓄積・共有が喫緊の課題となっている。

また、岩崎・矢田・多田・遠海・村上（2021b）では、悉皆調査の結果をもとに、ライティングセンターに従事する学生スタッフの育成方法についても分析されている。具体的には、従事する学生スタッフの属性や雇用理由、実施している研修頻度と担当者、研修項目と育成したい能力に関する調査結果が示されている。これは、スタッフ教育の知見を蓄積・共有を促進するものになるといえる。ただし、岩崎ほか（2021a）、岩崎ほか（2021b）、岩崎（2022）の調査では、ライティングセンターを「学習者の書く力（考え・表現し・発信する力）を育むことやその向上を目的とした学習支援を担う組織」と定義したうえで、ライティングセンターという名称でなくとも、ライティングに関する学習支援の活動を実施しているセンターを含めて現状分析がおこなわれている。ライティング支援に特化したセンターと、学習支援全般のなかでライティングを扱うセンターがまとめて論じられている。そのため、ライティング支援に特化した学習支援組織と、ライティング支援を一部に含む総合的な学習支援組織では、センターの運営や提供する支援の内容、支援スタッフに対する育成方法に関して、どのような違いが生じるのかまでは十分に検討されていないといえる。

そこで、本稿では、日本の四年制大学における学生の「書く力」の育成と支援を目指した学習支援組織、なかでも学生の文章表現力の育成と支援を目指すライティングセンターの実態と特徴について、運営方法、支援内容、学生スタッフに対する教育・研修制度に着目して検討を試みる。本研究では、2021年度に全国の四年制大学を対象に実施した質問紙調査によって得られた回答をもとに、ライティング支援に特化した学習支援組織とライティング支援を一部に含む総合型の学習支援組織に分けて、日本のライティングセンターに関する全国的な傾向と特徴およびスタッフ教育の現状について述べる。スタッフ教育に関しては、学生スタッフに対する教育・研修制度について検討することで、高等教育機関で今後増加することが期待されるライティングセンターの発展に向けた示唆を探る。

2. 研究の対象と方法

2.1 調査の対象

本研究では、全国の四年制大学769大学（国立82校、公立93校、私立594校）の学習支援組織を対象に質問紙調査を実施した。調査対象校に、質問紙調査票を送付し、Webによる回答を依頼した。調査期間は、2022年2月～3月である。回答率は27.2%で、769校中209校から回答を得た。設置者別に回答率をみると、国立大学が34.1%（28校）、公立大学が37.6%（35校）、私立大学が24.6%（146校）である。

2.2 質問項目の概要

質問項目は、29問で構成されている。具体的には、①回答校に関する項目（2問）、②ライティングセンターを含む学習支援組織に関する項目（5問）、③提供する学習支援・個別相談に関する項目（7問）、④学習支援に携わるスタッフに関する項目（3問）、⑤学生スタッフに対する教

育・研修制度に関する項目 (12問) である。

これらの質問項目は、The Writing Center Research Project (n.d.)、岩崎ほか (2021a)、岩崎ほか (2021b) を参考に作成した。また、National Census of Writing (n.d.) で実施された調査項目を一部援用した。The Writing Center Research Project (n.d.) は、主に米国を中心に設置されているライティングセンターの動向を調査したもので、2001年に開始されてから継続的に調査されている。また、National Census of Writing (n.d.) は、2013年度と2017年度に全米の教育機関を対象に「書くこと」に関連した取組を調査したものである。

3. 結果と考察

ここでは、209校から得た回答結果をもとに、「ライティングセンターの設置状況」「提供する学習支援の対象と内容」「スタッフの属性および教育・研修制度」の3つの観点から述べる。なお、本稿では、ライティング支援に特化した学習支援組織 (特化型) と、ライティング支援を一部に含む総合的な学習支援組織 (総合型) に分けて分析を試みる。

3.1 学習支援組織としてのライティングセンターの設置状況

まず、全国の四年制大学における「学習支援組織の設置状況」と「大学規模別にみる設置状況」について整理する。

表1 学習支援組織の設置状況

項目	校数 (%)
ライティング支援に特化した学習支援組織を設置している	18 (8.6%)
ライティング支援に特化した学習支援組織を今後設置する予定である	3 (1.4%)
ライティング支援に特化した学習支援組織を設置していたが、今はなくなっている	2 (1.0%)
ライティング支援が一部に含まれた学習支援組織を設置している	28 (13.4%)
ライティング以外の支援をおこなう学習支援組織を設置している	42 (20.1%)
学習支援組織を設置していない	116 (55.5%)
(「ライティング支援に特化した学習支援組織を設置していない」「設置する予定もない」を含む)	

表1は、学習支援組織の設置状況をまとめたものである。ライティング支援を含む学習支援組織を設置している大学は88校 (42.1%)、ライティングに特化した学習支援組織および学習支援組織そのものを設置していない大学が116校 (55.5%) であった。学習支援組織を設置している大学のうち、ライティング支援をおこなう学習支援組織を設置している大学が46校 (21.9%)、ライティング以外の支援をおこなう学習支援組織を設置している大学が42校 (20.1%) である。

また、ライティング支援を提供する学習支援組織では、ライティング支援に特化した学習支援組織 (特化型) を設置している大学が18校 (8.6%)、ライティング支援が一部に含まれた学習支援組織 (総合型) を設置している大学が28校 (13.4%) であった。このように、「学習支援組織を設置している」あるいは「設置を検討している」大学を含めると、約44%の高等教育機関で学生の学習を支援する制度を設けていることがわかる。ただし、全体で見ると、ライティング支援を中心にした特化型の学習支援組織はあまり多くないといえる。

表2 大学規模別の設置状況

在学生数（学部生）	特化型（ $n = 18$ ）	総合型（ $n = 28$ ）	全体（ $N = 46$ ）
5,000人以下	8 (44.4%)	14 (50.0%)	22 (47.8%)
5,001人以上～10,000人以下	4 (22.2%)	8 (28.6%)	12 (26.1%)
10,001人以上～15,000人以下	2 (11.1%)	6 (21.4%)	8 (17.4%)
15,001人以上	4 (22.2%)	0 (0.0%)	4 (8.7%)

以下では、ライティング支援を提供する学習支援組織を設置する46校の回答結果を特化型の18校と総合型の28校に分けて述べる。

表2は、対象校に在籍する学部生総数の回答結果をもとに、大学規模別の設置状況を示したものである。「5,000人以下」「5,001人以上～10,000人以下」「10,001人以上～15,000人以下」「15,001人以上」に規模を分けて、ライティングセンターの設置状況を整理した。

全体的な傾向として、5,000人以下の規模大学では、ライティング支援に特化した学習支援組織が13.3%、ライティング支援を一部に含む総合型の学習支援組織が30.0%で、全体の47.8%を占めている。また、大学規模が小さくなるにつれて、総合型を設置する割合が高くなっていることがわかる。一方で、15,001人以上の規模大学においては、ライティング支援を中心とした特化型の学習支援組織が設置されていることも確認された。

3.2 ライティングセンターで提供される学習支援の対象と内容

次に、学習支援に関する項目として、「対象者」「対象言語」「設定時間」「課題ジャンル」「実施方法」の5点について述べる。

表3 学習支援の対象者（複数回答可）

	特化型	総合型	全体
学部生（学士課程）	18 (100%)	28 (100%)	46 (100%)
大学院生（修士課程）	11 (61.1%)	10 (35.7%)	21 (45.7%)
大学院生（博士課程）	7 (38.9%)	6 (21.4%)	13 (28.3%)
留学生（学部生）	14 (77.8%)	14 (50.0%)	28 (60.9%)
留学生（大学院生）	8 (44.4%)	10 (35.7%)	18 (39.1%)
教職員	2 (11.1%)	3 (10.7%)	5 (10.9%)
その他	2 (11.1%)	2 (7.1%)	4 (8.7%)

表3は、学習支援組織における支援の対象者をまとめたものである。学習支援の対象者として最も多いのは学部生で、すべての大学が支援対象としている。次に多い支援対象者は学部留学生（60.9%）で、修士課程の大学院生（45.7%）と続く。

学部留学生と修士課程の大学院生に関しては、特化型と総合型では違いもある。特化型は、学部留学生が77.8%、修士課程の大学院生が61.1%で、いずれも6割以上の大学が支援対象としている。一方で、総合型では、学部留学生が50.0%、修士課程の大学院生が35.7%であった。総合型に比べて、特化型の学習支援組織では、学部留学生および修士課程の大学院生の割合が高く、

表4 学習支援の対象言語 (複数回答可)

	特化型	総合型	全体
日本語	18 (100%)	24 (85.7%)	42 (91.3%)
英語	3 (16.7%)	11 (39.3%)	14 (30.4%)
その他	0 (0.0%)	1 (3.6%)	1 (2.2%)

「書くこと」の支援対象が幅広く設定されていることがわかる。

表4は、学習支援において対象となる言語をあらわしている。全体的な傾向として、日本語を対象とした学習支援が中心となっていることがわかる。なお、ライティング以外の支援も提供している総合型の学習支援組織では、英語を支援対象の言語として設定している割合が約40%で、日本語以外の言語に対応した支援も想定されている。しかし、特化型では、英語を支援の対象としている割合は16.7%と総合型と比べると低い。ライティングセンターでは、英語やその他の言語の支援は主な対象とされにくい状況があるといえる。

表5 1回当りの学習支援の設定時間

	特化型	総合型	全体
20分	1 (5.6%)	1 (3.6%)	2 (4.3%)
30分	4 (22.2%)	7 (25.0%)	11 (23.9%)
40分	7 (38.9%)	4 (14.3%)	11 (23.9%)
45分	3 (16.7%)	3 (10.7%)	6 (13.0%)
50分	1 (5.6%)	1 (3.6%)	2 (4.3%)
60分以上	1 (5.6%)	8 (28.6%)	9 (19.6%)
設定なし	1 (5.6%)	3 (10.7%)	4 (8.7%)
その他	0 (0.0%)	1 (3.6%)	1 (2.2%)

表5は、学習支援1回当りの設定時間をまとめたものである。全体的な傾向として、1回の個別相談時間は30分から40分に設定されやすいことがわかる。なお、特化型では、個別相談時間として40分が最も多く、77.8%が1回当りの学習支援を30分から45分で設定している。一方で、総合型では、1回当り30分(25.0%)の比較的短時間の支援あるいは60分以上(28.6%)の長時間におよぶ支援が提供されている。

表6は、学習支援で対応する課題のジャンルをあらわしたものである。ここでは、主に「書くこと」に関連するものを調査項目として設定した。支援可能な課題ジャンルとしては、「意見文・小論文」(82.6%)、「論証型レポート」(78.3%)、「作文」(73.9%)が多くあげられている。一方で、「投稿論文」(28.3%)や「研究計画書」(37.0%)は支援対象外の課題となる傾向がみられた。

ただし、ライティング支援に特化した学習支援組織では、学位論文や研究計画書、投稿論文は支援可能なジャンルとして設定されていることもわかる。なかでも、卒業論文・修士論文・博士論文を含む「学位論文」の扱い方に顕著な違いがあらわれている。特化型では、学位論文は88.9%で、意見文・小論文と並んで最も高い割合を占めている。また、投稿論文や研究計画書だ

表6 支援する課題ジャンル（複数回答可）

	特化型	総合型	全体
意見文・小論文	16 (88.9%)	22 (78.6%)	38 (82.6%)
論証型レポート	15 (83.3%)	21 (75.0%)	36 (78.3%)
作文	15 (83.3%)	19 (67.9%)	34 (73.9%)
学位論文	16 (88.9%)	14 (50.0%)	30 (65.2%)
プレゼン用スライド	10 (55.6%)	19 (67.9%)	29 (63.0%)
実証型レポート	12 (66.7%)	16 (57.1%)	28 (60.9%)
報告型レポート	13 (72.2%)	14 (50.0%)	27 (58.7%)
実用文	9 (50.0%)	15 (53.6%)	24 (52.2%)
ブックレポート（書評）	9 (50.0%)	13 (46.4%)	22 (47.8%)
各種試験の論作文課題	11 (61.1%)	11 (39.3%)	22 (47.8%)
志望理由書	10 (55.6%)	9 (32.1%)	19 (41.3%)
研究計画書	10 (55.5%)	7 (25.0%)	17 (37.0%)
投稿論文	8 (44.4%)	5 (17.9%)	13 (28.3%)
その他	3 (16.7%)	4 (14.3%)	7 (15.2%)

けでなく、各種レポート課題の割合も特化型では高くなっている。

総合型では、投稿論文のようなアカデミック・ライティングに関連した一部の課題ジャンルは支援対象になりにくい傾向にあるが、「プレゼン用スライド」や「実用文」の2種類の課題については、特化型よりも支援対象とされる割合が高いという特徴がある。

表7 学習支援の実施方法（複数回答可）

	特化型	総合型	全体
対面	17 (94.4%)	28 (100%)	45 (97.8%)
オンライン	16 (88.9%)	25 (89.3%)	41 (89.1%)
その他	2 (11.1%)	6 (21.4%)	8 (17.4%)

表7は、学習支援の実施方法を示したものである。基本的には、対面による支援はほぼすべての大学で実施されているが、Covid-19の影響とその対応として導入が進んだオンラインによる支援の割合も非常に高いものとなっている。なお、「その他」の実施方法としては、電子メール（7件）と電話（1件）があげられる。

3.3 学習支援に携わるスタッフの属性および教育・研修制度

ここでは、ライティングセンター等の学習支援組織で支援に携わるスタッフの属性およびスタッフ教育、なかでも学生スタッフに対する教育・研修制度について述べる。

表8は、学習支援に携わるスタッフの属性を示したものである。まず、ライティング支援をおこなっている大学（46校）では、学習支援に携わるスタッフの属性として、専任教員が25校（54.3%）で最も多い。次いで事務職員が17校（37.0%）であった。次に、学生スタッフを学習支援人材として採用している大学は25校（54.3%）で、学生スタッフを採用していない大学が21校（45.7%）であった。学生スタッフの内訳は、学士課程の学部生が13校（28.3%）、修士課程

表8 スタッフの属性 (複数回答可)

	特化型	総合型	全体
専任教員	13 (72.2%)	12 (42.9%)	25 (54.3%)
事務職員	8 (44.4%)	9 (32.1%)	17 (37.0%)
大学院生 (修士課程)	9 (50.0%)	7 (25.0%)	16 (34.8%)
大学院生 (博士課程)	7 (38.9%)	7 (25.0%)	14 (30.4%)
その他	8 (44.4%)	6 (21.4%)	14 (30.4%)
学部生 (学士課程)	5 (27.8%)	8 (28.6%)	13 (28.3%)
特任 (任期付き) 教員	6 (33.3%)	7 (25.0%)	13 (28.3%)
非常勤教員	4 (22.2%)	8 (28.6%)	12 (26.1%)

の大学院生が16校 (34.8%)、博士課程の大学院生が14校 (30.4%) である。ライティング支援をおこなう大学では、センターの管理運営を担う教職員に加えて、学生スタッフが支援の中心を担っていることがわかる。

学生スタッフの雇用類型は、「学部生のみ雇用」「大学院生のみ雇用」「学部生と大学院生ともに雇用」の3つに分けられる。「学部生のみ雇用」は7校 (28.0%) で、総合型に多かった。「大学院生のみ雇用」は11校 (44.0%)、「学部生と大学院生ともに雇用」が7校 (28.0%) で、特化型・総合型のいずれも同程度であった。総合型と比べると、特化型では、修士課程および博士課程の大学院生を学生スタッフとして雇用する傾向がみられる。

ここからは、学生スタッフを学習支援人材として採用している大学25校を特化型の10校および総合型の15校に分けて、勤務開始前後に提供される教育・研修制度について述べる。

表9 学生スタッフに対する勤務開始前の教育・研修プログラム (複数回答可)

	特化型 (n = 10)	総合型 (n = 15)	全体 (N = 25)
ワークショップへの参加	8 (80.0%)	9 (60.0%)	17 (68.0%)
スタッフ・ミーティングへの参加	7 (70.0%)	9 (60.0%)	16 (64.0%)
認定科目の受講	5 (50.0%)	1 (6.7%)	6 (24.0%)
その他	2 (20.0%)	2 (13.3%)	4 (16.0%)
勤務開始前の研修は実施しない	0 (0.0%)	2 (13.3%)	2 (8.0%)

表9は、勤務開始前に学生スタッフに提供される教育・研修プログラムについてまとめたものである。なお、表9と表11は、National Census of Writing (n.d.) の2013年度および2017年度の調査で実施された質問項目を援用したものである。

学生スタッフの養成を目的とした勤務開始前の教育・研修プログラムに関しては、研修開始前の集合研修を含む「ワークショップへの参加」(17校: 68.0%) や「スタッフ・ミーティングへの参加」(16校: 64.0%) が中心であることが確認された。また、全体としては少数にとどまるものの、通常講義や集中講義で「認定科目の受講」(6校: 24.0%) を提供する大学もある。

特化型と総合型で顕著な違いがあらわれた項目は、この「認定科目の受講」である。特化型では5校 (50.0%) で認定科目の受講を求める大学が一定数あるのに対して、総合型では1校 (6.7%) であった。総合型では、事前に認定科目を受講して支援内容に関連した知識や技能を習

表10 学生スタッフに対する年間の教育・研修時間

	特化型	総合型	全体
1-5時間	1 (10.0%)	9 (60.0%)	10 (40.0%)
6-10時間	2 (20.0%)	2 (13.3%)	4 (16.0%)
11-20時間	4 (40.0%)	2 (13.3%)	6 (24.0%)
21-30時間	1 (10.0%)	1 (6.7%)	2 (8.0%)
30時間以上	2 (20.0%)	1 (6.7%)	3 (12.0%)

得することはそれほど求められないが、特化型では、勤務開始前の段階からライティング支援に関連する知識や技能を習得することが期待されているといえる。

表10は、勤務開始後に、学生スタッフに対して実施される教育・研修の年間時間数をあらわしたものである。年間の教育・研修時間として「1-5時間」(40.0%)が最も多かった。次に「11-20時間」(24.0%)が多い。

特化型と総合型では、教育・研修に費やす時間設定に違いがある。特化型では「11-20時間」(40.0%)、総合型では「1-5時間」が最も多い。総合型と比べると、特化型では、学生スタッフの教育・研修にかかる時間数が多くなる傾向にある。なお、1人当たり70時間程度の研修を設けるという特化型の回答が最大値であった。

表11 学生スタッフの専門性開発のための教育機会の提供状況（複数回答可）

	特化型	総合型	全体
スタッフ・ミーティングへの参加	9 (90.0%)	10 (66.7%)	19 (76.0%)
学期中の現任訓練 (OJT)	8 (80.0%)	7 (46.7%)	15 (60.0%)
ワークショップの実施	7 (70.0%)	6 (40.0%)	13 (52.0%)
学習支援組織運営者との個別ミーティング	7 (70.0%)	6 (40.0%)	13 (52.0%)
専門誌の読解	5 (50.0%)	1 (6.7%)	6 (24.0%)
ミニ講座等の講師・外部講師の担当	3 (30.0%)	3 (20.0%)	6 (24.0%)
研究会への参加	1 (10.0%)	1 (6.7%)	2 (8.0%)
専門性開発の機会を設けていない	0 (0.0%)	2 (13.3%)	2 (8.0%)
その他	0 (0.0%)	2 (13.3%)	2 (8.0%)
学会への参加	1 (10.0%)	0 (0.0%)	1 (4.0%)
学会での研究発表	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
研究会での研究発表	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

表11は、学生スタッフに対する教育・研修のうち、専門性開発のための教育機会として提供されている内容を示したものである。採用後は「スタッフ・ミーティングへの参加」(19校:76.0%)や「学期中の現任訓練 (OJT)」(15校:60.0%)、「ワークショップの実施」および「学習支援組織運営者との個別ミーティング」(13校:52.0%)が、主な教育・研修プログラムとして実施されている。全体ミーティングや個別ミーティング、現場での実践経験や集合研修のようなワークショップの機会を用いて、継続的に専門性の開発が目指されている様子がうかがえる。しかし、学生スタッフの専門性開発のために学会や研究会に参加したり、そこで研究発表したりする機会は、あまり提供されないことがわかった。

表9と表11より、勤務開始前および勤務開始後のいずれの機会においても、スタッフ・ミーティングへの参加と集合研修を含むワークショップへの参加が、学生スタッフの教育機会として重視されているといえる。ここからは、継続的な教育機会として重要視されている学生スタッフを対象とした定例ミーティングに焦点を当てて述べる。

表12 学生スタッフとの定例ミーティング実施の有無

	特化型	総合型	全体
定例ミーティングあり	9 (90.0%)	8 (53.3%)	17 (68.0%)
定例ミーティングなし	1 (10.0%)	7 (46.7%)	8 (32.0%)

表12は、学生スタッフとの定例ミーティング実施の有無を示したものである。定期的に学生スタッフとミーティングを実施する大学は17校（68.0%）であった。とくに特化型では、90.0%が「実施する」と回答しており、学生スタッフとの定例ミーティングをおこなうことが重要視されていることがわかる。総合型では、半数以上の8校（53.3%）は定例ミーティングを実施しているが、7校（46.7%）は定例ミーティングを実施していなかった。

表13 定例ミーティングへの参加義務

	特化型	総合型	全体
任意参加	3 (33.3%)	5 (62.5%)	8 (47.2%)
強制参加	4 (44.4%)	2 (25.0%)	6 (25.0%)
その他	2 (22.2%)	1 (12.5%)	3 (17.6%)

定例ミーティングを実施すると回答した17校の回答結果から、ミーティングへの参加義務をあらわしたものが表13である。全体的に、定例ミーティングは「任意参加」（8校：47.2%）とされる傾向がある。ただし、ライティング支援に特化した学習支援組織では、「強制参加」（4校：44.4%）に設定している大学が多いこともわかる。これは、定例ミーティングで学生スタッフの力量形成をおこなうなど、継続的な教育・研修の機会として位置づけられているためであると考えられる。

表14 定例ミーティングの実施頻度

	特化型	総合型	全体
学期ごとに1回	2 (22.2%)	4 (50.0%)	6 (35.3%)
月に1回	3 (33.3%)	2 (25.0%)	5 (29.4%)
その他	2 (22.2%)	1 (12.5%)	3 (17.6%)
週に1回	1 (11.1%)	1 (12.5%)	2 (11.8%)
2～3か月に1回	1 (11.1%)	0 (0.0%)	1 (5.9%)

最後に、定例ミーティングの実施頻度を示す（表14）。定例ミーティングの実施頻度としては、「学期ごとに1回」が6校（35.3%）で最も多い。次いで、「月に1回」が29.4%であった。「週

に1回」と高頻度で定例ミーティングを実施する大学も少数あるが、全体的には1か月単位または学期単位でミーティングを実施する傾向にあることが明らかになった。

3.4 学生スタッフの教育・研修制度に関する全体的傾向と特徴

ここまで、支援スタッフの属性および教育・研修制度について確認した。その結果、約55%の大学で、学部生および大学院生を学習支援に携わる学生スタッフとして採用していることが明らかになった。組織的な学習支援において、学生スタッフが支援の中核を担う存在である状況がうかがえる。また、ライティング支援に特化したライティングセンターでは、学部生同士による学び合いに加えて、相談者よりも文章執筆の経験値や能力のある大学院生からの支援を受けることを重視するという特徴もみられた。

学生スタッフに対する教育・研修の機会提供については、勤務開始前に「認定科目の受講」を推奨しているかどうかという点で、特化型と総合型に違いがあった。特化型の約半数の大学は、勤務開始前に認定科目を受講することで、ライティング支援に関連する知識や技能を学生スタッフが習得することを期待しているといえる。岩崎ほか(2021b)は、知識・スキル・事柄を含めて、学習支援に従事するスタッフに習得してほしい能力について検討し、書く力に加えて、基本的なプレゼンテーションスキルなどを含む幅広い能力の育成が求められていると述べている。

佐渡島(2009)では、学生スタッフは「研修を受け文章作成に関する専門的な知識や技能を多く持っているが自身も学生であるという、『ピア』と『教員』の中間のような立場」にあると表現されている。教員とは異なり、指導するといった側面よりも、相談者と近い立場で学び合いながら対話的な支援をおこなうことが学生スタッフには求められる。このように、ライティングセンターでは、支援に従事する学生スタッフに高い水準の能力を求めており、この期待は学生スタッフに対する教育・研修制度の設計に影響していると考えられる。

また、学生スタッフの採用活動段階で、一定の知識や技術の習得を期待することに加えて、勤務開始後には学習支援に関する専門性を開発するための継続的な教育・研修として「スタッフ・ミーティングへの参加」が重要視されていることが確認された。書くことの支援に特化したライティングセンターに限定すると、約90%の大学が学生スタッフとの定例ミーティングを実施しており、比較的参加義務のある教育機会に位置づけている点に特徴がある。

この特徴は、ライティングセンターが成立し、大学における書くことの支援が発展する基盤となった米国の事例と共通する点である。National Census of Writing (n.d.) が実施した2017年度の調査結果によると、専門性開発のための継続的な教育機会としてスタッフ・ミーティングを実施している割合は、学部生で89.2%、大学院生で91.4%であった。スタッフ・ミーティングを学生スタッフの教育機会として活用する動きは以前に比べて大きくなっている(西口, 2021)。ここには質の高い学習支援を組織的に提供するために、学生スタッフの能力開発や専門性向上を目指した養成に注力する日米ライティングセンターの様子がみられる。ただし、実施頻度に関して、日本の大学では、1か月単位または学期単位でミーティングを実施する傾向にあり、週単位の高頻度で学生スタッフとミーティングをする割合は低いことが明らかになった。

日本のライティングセンターにおいて、専門性の開発を目的とした高頻度でのミーティングや教育・研修の機会を設けることが困難な理由としては、学生スタッフの研修時間を確保すること

の難しさがあげられる。本研究で実施した調査の自由記述回答では、学生スタッフの教育・研修の際に困難な点として、「学生各自の受講する授業が異なるために研修時間の設定が困難」や「全員の都合がつかず、研修に参加できないチューターが発生してしまうこと」など時間の確保と日程調整の難しさに言及している大学が13校（54.2%）であった。なかでも、学部生を学生スタッフとして採用している大学は9校（69.2%）で、全体に占める割合が大きい。

増地（2020）では、学部生は勤務可能な時間帯が少ないために実践を重ねて経験を積む機会が限られていることに加えて、研修時間を確保しにくいことで研修が不十分なまま支援の現場に投入されることになると指摘されている。学生スタッフの専門性を高めるうえで、高頻度な定例ミーティングや集合研修による力量形成の機会を設けることは望ましいと考えられるが、全体で教育研修の機会と時間を確保する点には困難さがあることがわかる。

4. まとめと今後の展望

以上のように、日本の四年制大学における学習支援組織の実態について、ライティングセンターの設置状況、ライティングセンターで提供される学習支援の対象と内容、学習支援に携わるスタッフの属性および教育・研修制度の観点から、ライティング支援に特化した大学とライティング支援を一部に含む大学に分けて検討した。

まず、ライティングセンターの設置状況に関して、本調査では、大学規模による学習支援組織の設置傾向に違いがあることが確認された。大学規模が小さくなるにつれて総合型が多くなっていること、15,001人以上の大規模大学になると、特化型の学習支援組織が設置される傾向にあることが明らかとなった。

次に、学習支援の対象と内容に関して、総合型と比べると、特化型では、学部留学生および修士課程の大学院生を支援対象とする割合が高いことがわかった。また、個別相談の時間配分に関して、各大学で傾向に違いはあるものの、特化型では、約8割が1回当りの学習支援を30分から45分の間で設定している点と、総合型では、1回当たり「30分」または「60分以上」に設定しており、特化型よりも長時間の学習支援が提供されている点に特徴があることがわかった。支援対象となる課題ジャンルについては、総合型では、エントリーシート等を含む「実用文」や「プレゼンテーション用のスライド」を支援対象とする割合が高く、学生生活や学習全般に関わる課題を広く支援する一方で、特化型では、レポート課題だけではなく、学位論文や投稿論文といった学術的な文章を支援対象とする傾向がみられた。

そして、学生スタッフの教育・研修制度に着目して、その現状を検討した。特化型および総合型の学習支援組織において、学生スタッフが支援の中核を担う存在となっている状況が確認された。なかでも、書くことの支援に特化したライティングセンターでは、文章執筆に関して専門的な支援を提供するため、アカデミック・ライティングに関する知識とスキルだけでなく、学習支援全般に関わる汎用的な技能を習得することが求められる。さらに、指導的な立場とは異なる学生スタッフ特有の役割に期待される対話的な支援をおこなう柔軟性を持つことなど、高度な水準の資質能力を培うことが求められているといえる。そのため、学生スタッフとして勤務する前後で力量形成する機会を設けることが重要となる。学生スタッフに期待される能力水準の高さから、認定科目の提供のような正規課程内での養成や、定例で実施するスタッフ・ミーティングに

よる正規課程外での研修により、各大学が学生ニーズに即した形で教育機会の提供を試みている様子がうかがえた。

今後も各大学で学生の「書く力」を育成・支援するライティングセンターが増加していくことが予想される。質の高い学習支援を組織的に提供し続けるためには、ライティングセンターを運営する教職員だけではなく、学生スタッフを確保し、教育・研修の機会や実際の学習支援活動を通じて育成していくことが重要になる。学生スタッフの継続的な採用と育成を可能にするためにも、専門性を開発するプログラムの開発や大系化が期待される。ただし、学生スタッフの力量形成を促進する機会そのものを提供することが難しい状況にある可能性がある。そのため、専門性を開発するために研修内容の高度化を図るだけでなく、集合研修のように学生スタッフ同士の学び合いを促す教育機会に加えて、学生スタッフが個々に知識と技能を獲得可能にする研修プログラムや教材開発をおこなう必要性が示唆された。

最後に本研究の課題を述べる。まず、ライティング支援を提供している学習支援組織46校の結果を分析したが、全国では116校が日本語表現力の育成を支援するライティングセンターが設置されている（文部科学省、2023）。日本のライティングセンターを網羅できているわけではないため、本研究で示した傾向や特徴は限定的である可能性がある。回答件数を増やし、より詳細な分析をおこなうことで日本のライティングセンターの特質を明らかにすることが今後の課題である。次に、学生スタッフを採用する学習支援組織25校の結果をもとに、専門性開発のための教育機会について検討したが、教育・研修の具体的な内容については言及できなかった。各ライティングセンターで提供される教育機会のさらなる調査と効果検証を通じて、学術的な文章執筆を支援する学生スタッフの専門性を向上させる教育・研修プログラムの開発に向けた示唆を探ることが今後の課題である。

付記

本稿は JSPS 科研費（課題番号：20K22228）の助成を受けた研究成果の一部である。

謝辞

本調査にご協力いただいた教職員の皆様に感謝申し上げます。

参考文献

- 藤枝美穂（2019）「アカデミック・ライティングを支援するライティングセンターの動向」『大阪医科大学紀要人文研究』（50），26-39.
- 岩崎千晶（2022）「日本の高等教育におけるライティングセンターのオンラインチュータリングを考える」『大学教育学会誌』44(1)，98-101.
- 岩崎千晶・矢田尚也・多田泰紘・遠海友紀・村上正行（2021a）「日本の4年制大学における悉皆調査に基づくライティング支援の現状分析」『大学教育学会第43回発表要旨集録』151-152.
- 岩崎千晶・矢田尚也・多田泰紘・遠海友紀・村上正行（2021b）「日本のライティングセンターに従事する学生スタッフとその育成方法に関する現状分析」『日本教育工学会2021年秋秋季全国大会講演論文集』35-36.
- 増地ひとみ（2018）「ライティングサポートデスクにおけるチューター研修の実践報告—他者との対話と共

- 有による意識の変化に着目して一』『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』(3), 14-17.
- 増地ひとみ (2020) 「日本語ライティング支援に携わる学部生チューターの研修—「教える」と「考えさせる」を区別するマトリクスの提案—」『リメディアル教育研究』14, 61-72.
- 文部科学省 (2014) 「大学における教育内容等の改革状況等について (概要)」
(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2014/03/10/1341433_03.pdf) (2023年10月12日確認)
- 文部科学省 (2023) 「令和3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/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf) (2023年10月12日確認)
- National Census of Writing (n.d.) 2017 Four-Year Institution Survey.
(<https://writingcensus.ucsd.edu/survey/4/year/2017>) (2023年10月12日確認)
- 西口啓太 (2021) 「米国大学ライティングセンターにおける学習支援人材の専門性開発の動向—ライティングセンターの機能拡大に伴うスタッフの担う役割の変容—」『研究論叢』(27), 13-26.
- 太田裕子・ドイル綾子・坂本麻裕子・佐渡島紗織 (2013) 「ライティング・センターにおける新人チューターの課題—新人研修ワークシートの内容分析—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5, 1-10.
- 佐渡島紗織 (2009) 「自立した書き手を育てる—対話による書き直し—」『国語科教育』66, 11-18.
- The Writing Centers Research Project (n.d.) Writing Centers Research Project Survey.
(https://owl.purdue.edu/research/writing_centers_research_project_survey.html) (2023年10月12日確認)
- 吉田弘子・Johnston, S.・Cornwell, S. (2010) 「大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的—」『大阪経大論集』61(3), 99-109.

コロナ禍を経験した大学生の 有益性発見と Well-Being の関連

平 田 薫 (高等教育推進センター・研究代表者)
佐 藤 寛 (文学部)
藤 井 恭 子 (教育学部)
馬 場 幸 子 (人間福祉学部)
榎 本 千 春 (学生支援機構学生支援相談室)

要 旨

本研究の目的は、コロナ禍の経験に対する「有益性の発見」が主観的幸福感にどのような影響を与えるかについて検討することである。主観的幸福感の測定には SUBI (H. Sell & R. Nagpal 1992; 大野・吉村 2010) を用いた。2020年春学期時点での SUBI (T1) を回顧的に評価することでコロナ禍の主観的幸福感を測定し、続いて調査時点 (2023年1月) の SUBI (T2) を再度測定した。「ポジティブな意味の付与 (9項目)」と「人間関係の再認識 (3項目)」の2つの下位尺度からなる有益性発見尺度 (Finding Benefits Scale: FBS、竹内・藤井 (2014)) をもちいて「有益性の発見」を測定した。SUBI に関しては、T1、T2 ともに大野他 (2010) の「ポジティブ感情」と「ネガティブ感情」の尺度構成が確認された。FBS と SUBI の関連については、「ポジティブな意味の付与」と「人間関係の再認識」高群において、ポジティブ感情への影響がみられた。また「ポジティブな意味の付与」低群では T2 での SUBI 得点への負の影響がみられた。

コロナ感染症の経緯

2019年12月、中国が発祥とされる COVID-19——いわゆるコロナウイルスによる感染症は、2020年明けには瞬く間に世界中に伝播し、同年1月30日に世界保健機構 (WHO) の緊急委員会で「国際的な懸念される公衆衛生上の緊急事態」として「緊急事態」を宣言し、3月11日には、パンデミック (世界的大流行) が宣言された。本邦では、2020年2月1日にコロナを感染症法に基づく「指定感染症」、検疫法に基づく「検疫感染症」に政令で指定された。続く2月28日には文部科学省が、小中学校、高等学校及び特別支援学校等を一斉臨時休校とし、以降政府による外出・移動の禁止や三密 (密閉・密集・密接) を避けるなどの行動制限が全国的に広まる事となった。いくつかの感染症のピークを乗り越え、2023年5月8日に季節性インフルエンザと同じ、第5類感染症に変更されこれまで施策として続けられてきた制限は解除され、ほとんどの感染症対策は個人の判断によるものとなった。この2023年5月9日までの国内の感染者数は、累計で約3380万人、死者数は累計73000人に及んだ¹⁾。

このような推移をたどる感染初期の2020年において、不安、抑うつ、活動性の低下などのメンタルヘルスや身体的不調に関する研究や報告などが多くみられ²⁾、次いで、社会経済的な問題³⁾などコロナ状況からの負の影響に関する研究や報告が多くを占めていた。

大学においてもほとんどの授業がオンライン授業となり、大学のキャンパスは閉鎖され、大学生の生活は直接的な対人交流が著しく制限されるものとなった。久木原 (2020) は、コロナ禍における大学生のメンタルヘルスに関する海外の研究26本をレビューしている。これらの論文の研究目的は、ほとんどがメンタルヘルスへの影響であり、使用されている尺度は、心理・健康尺度は「不安」「攻撃性」「抑圧」「ストレス」「心理的苦痛」「不眠」「睡眠の質」「健康」、行動に関しては「ゲーム行動」「アルコールの摂取」などのネガティブな指標がほとんどであった。マインドフルネスを高める8週間のWebベースの認知行動療法プログラムによる1件の介入研究 (Christo El Morr, et al., 2020) があったが、マインドフルネススコアは上昇し不安と抑うつは減少したが、主観的なストレスには影響を及ぼさず、介入効果は部分的であった。

一方、本学の学生生活アンケート⁴⁾で全体傾向を見ると、「健康状態について」は「特に問題はない」とする学生は2019年の75.9%に比べて、2021年調査では82.0%と改善が見られ、経済状態については2019年調査では「余裕がある」と「やや余裕がある」を合わせると26.6%から2021年度では29.6%とやや増える傾向が見られた。生活時間に関しての項目では、「睡眠時間」は6時間以上が2019年の82.0%から88.0%へと増加していた。コロナ禍にあっても学生生活アンケートに回答する学生は、比較的精神的にも経済的にも逼迫していない層であり、このような学生が大多数ではないかと考える。このように考えると、100年に一度の「パンデミック」という負の経験がもたらした負の影響以外にも、負の経験から得られたポジティブな影響について検討することも有益であると考えられる。

ストレスのポジティブな効果についての研究

ストレスのポジティブな効果についての代表的概念には、ストレス関連成長 (SRG : Stress Related Growth) と心的外傷後成長 (PTG : Posttraumatic Growth) がある。後者のPTGは、地震や戦闘下などの極めて重大なストレス状態後のポジティブな変化に限定されるものである。一方SRGは日常的なストレスや介護などの慢性的なストレス状態からより重大な心的外傷からの変化を含む広い概念であるとされている (Tedeschi & Calhoun, 2004)。似たような概念に“レジリエンス (Resilience)”があるが、SRGとPTGがストレスとなる出来事以前より心的成長を示すのに対して、レジリエンスはストレス前のベースラインへの回復を意味する点で異なるとされている (Bonanno, Westphal, & Mancini, 2012)。

PTGおよびSRGの研究は、自己申告による定量的手法や自由形式の質問・面接による定性的手法で行われることが多い。ストレス関連成長尺度 (SRGS : Stress-Related Growth Scale, Park, Cohen, & Murch, 1996) と心的外傷後成長尺度 (PTGI : Posttraumatic Growth Inventory, Tedeschi & Calhoun, 1996) は、これらを測定するために最も広く用いられている尺度である。どちらの尺度もSRGを評価するために回顧的な方法が用いられる。つまり、回答者に過去のある一定期間に感じた最もストレスの大きい出来事を想起してもらい、各項目でどの程度変化したかを評価するように求められることでそのストレス度とその後の変化を尋ねて測定する方法である。

他には、癌 (Collins, Taylor, & Skokan, 1990; Cordova, Cunningham, Carlson, & Andrykowski, 2001)、HIV (Bower, Kemeny, Taylor, & Fahey, 1998; Schwartzberg, 1993) などの特定の病気の罹患者、死別 (Edmonds & Hooker, 1992; Hogan, Morse, & Tason, 1996; Lehman et al., 1993; Miles & Crandall, 1983) などの特定のストレス経験をした集団を対象とした研究などがある。

本邦では、信野 (2008) によって、RSRGS (Revised Stress-Related Growth Scale; Armeli, Gunthert & Cohen, 2001) の日本語標準化が試みられているが、原著と同じような因子構造が得られておらず、十分な尺度とはなっていない。

PTG と関連する概念の一つに知覚された利益 (Perceived Benefits) がある。これはネガティブな体験後の心理的プロセスには、ネガティブな体験を説明し理解しようとする試み “意味了解 (making sense)” と “有益性発見 (finding benefit)” の二つの構成概念があるというものである (Hanoff-Bulman & Frants, 1997)。竹内・藤井 (2014) は、ストレス体験を限定しない有益性発見尺度 (FBS: Finding Benefit Scale) を開発した。これは、「ポジティブな意味の付与」「人間関係の再認識」の二つの因子からなり、GP 分析、項目一得点相関などから内的整合性が確認されている。さらにこの尺度と、認知的統制尺度 (杉浦 2007)、精神的回復力尺度 (小塩他 2002)、認知的評価尺度 (加藤 2001) との関連などから併存的妥当性についても確認されている。

Subjective Well-Being は、「主観的幸福感」あるいは「主観的健康感」と訳される。これは、感情状態を含み家族、仕事などの社会生活にかかわる様々な領域に対する満足や人生全体に対する満足を含む広範な概念である。Subjective Well-Being に関する研究は、近年の「ポジティブ心理学」や「健康心理学」の分野では、多くの研究があり様々な尺度が開発されている。ストレス体験やトラウマ体験は主観的健康観や幸福感に影響を与えると考えられる。ストレス体験やトラウマ体験は、往々にして個人的な出来事や、局地的な出来事 (自然災害や戦火) などであり、その受け止め方は個人の感性や特性によるところが大きい (藤井 2021)。今回のパンデミックは、人類全体に降りかかったネガティブ体験であるといえる。

本研究の目的

PTG、SRG については本邦では十分に標準化されている尺度がない。よって本研究では竹内・藤井 (2014) が開発した有益性発見尺度を用いて、コロナ体験から見出された有益性と主観的幸福感尺度 (SUBI: Subjective Well-being Inventory, Nagpal et al., 1985, 1992; 大野他 1996; 藤南他 1996) の関連を明らかにすることを目的とする。

方法

- 1) **調査対象**: 関西学院大学の学部学生、大学院生を対象とした
- 2) **調査時期と方法**: MicrosoftForms を用いて調査票を作成した。調査票の URL と調査協力をお願いと説明を記したフライヤーを作成し、学内で学部の講義を担当している教員を通じて学生に周知していただいた。調査票には、回答者の氏名・学籍番号というような個人を特定できる情報は含まれないこと、および調査は途中でやめてもかまわないことをフライヤーと調査ページの最初に明記した。調査期間は2023年1月13日～同年2月19日であった。なお本研究は、「関西学院大学人を対象とする行動学系研究倫理委員会」の審査承認を得て行われ

た (承認番号: 2022-36)。

3) 調査票の構成: 第1パートでは、2020年4月(春学期)時点(T1とする)の生活状況に関する6項目(属性、住居形態、睡眠時間、講義への参加状況、学習時間、通学時間)、T1時点における、主観的幸福感評価 SUBI (T1) 37項目について後ろ向きの評価するように指示した。第2パートでは2022年秋学期の生活状況(T2とする)に関する9項目(年齢、性別、学年、住居形態、睡眠時間、講義への参加時間、学習時間、通学時間)と SUBI (T2) 37項目について現在について評価をするように指示した。第3パートは、「有益性発見尺度(12項目)」、コロナ経験についての評価2項目であった。

4) 用いた尺度:

主観的幸福感尺度 (SUBI: H. Sell & R. Nagpal (1992), 大野裕・吉村公雄 (2010)): 版權者の金子書房から承諾を得て、T1では内容を極力変えないように、質問・回答ともに過去形での表記へ変更した。T2では、市販の調査用紙(金子書房)のままの表記とした。質問項目は、下位尺度11のうち、配偶者・子どもとの関係に関する尺度(3項目)を省略し、10尺度(37項目)とした。回答は3件法であった。

有益性発見尺度 (FBS: 竹内・藤井 (2014)): ストレス経験からの有益性を評価するもので、「ポジティブな意味の付与9項目(ex.『私を成長させた』『いろいろなもの見方や考え方がある事を教えてくれた』)と「人間関係の再認識3項目(ex.『その出来事によって深い人間関係が築けた』)」の二つの下位尺度計12項目である。これらについて、「それぞれの程度変化を感じましたか。」と問い「全くない」~「非常にある」までの6件法で評価するものであった。

結果

187件の回答を得た。それらから未回答などを含む回答を除外し、162件のデータについて主観的幸福感尺度と有益性発見尺度についての整合性と信頼性の分析を行った。

主観的幸福感尺度 (SUBI)

T2時点での回答について反転項目を反転したうえで、原著の H. Sell & R. Nagpal (1992) と藤南他 (1996) にならい、因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。7因子が抽出されたが、第7因子には0.4以上の負荷量を持つ項目がなく、6因子とした。累積因子寄与率は、56.8%であった。各項目の因子負荷量と寄与率を Table 1 に示す。各項目の先頭の①~⑪は、原著(H. Sell & R. Nagpal, 1992)で示されている10の下位項目であり()内は項目数、ポジティブ感情尺度: ①人生に対する前向きな気持ち(3)、②達成感(3)、③自信(3)、④至福感(3)、⑤近親者の支え(3)、⑥社会的な支え(3)、ネガティブ感情尺度: ⑧精神的なコントロール感(7)、⑨身体的な不健康感(6)、⑩社会的つながりの不足(3)、⑪人生に対する失望感(3) (「⑦家族との関係(3)」は不使用)に相当する。この因子分析の結果から、第1因子に①~⑥までのポジティブな下位尺度のうち①②③④が一つにまとまり、⑪の下位尺度の一つである「将来が心配」が加わり13項目が集約された。残るポジティブ感情尺度⑤は第5因子に、⑥は第4因子に原著(H. Sell & R. Nagpal (1992))通りに3項目ずつ集約された。ネガティブ感情尺度の⑧の7項目すべてと⑩の項目「仲良くつき合えない」と⑪の2項目「人生は意味がない」「人生は

Table 1. SUBI 各項目の因子負荷量と因子寄与率 (バリマックス回転)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	共通性
① SUBI 6 (T2) どの程度幸せ	0.771	0.125	0.000	0.116	0.115	-0.091	0.119	0.667
② SUBI 3 (T2) 成功と出世	0.752	0.168	0.052	0.132	0.042	0.001	-0.162	0.647
① SUBI 5 (T2) 現在の生活は	0.732	0.151	0.030	0.148	0.110	0.053	0.107	0.623
② SUBI 2 (T2) 期待どおりの生活水準	0.732	0.059	0.095	0.134	0.146	0.043	0.034	0.607
① SUBI 1 (T2) 人生が面白い	0.719	0.197	0.115	0.241	0.251	-0.067	0.235	0.768
1 (13) ③ SUBI 9 (T2) 起きることに対応できる	0.680	0.318	0.126	0.081	0.014	-0.029	-0.068	0.610
④ SUBI 11 (T2) 強い幸福感	0.667	0.096	0.018	0.241	0.185	-0.145	0.131	0.605
③ SUBI 7 (T2) 状況に対処できる	0.646	0.309	0.092	0.055	0.045	0.091	0.011	0.563
③ SUBI 8 (T2) 危機的な状況の解決	0.642	0.386	0.068	0.175	0.118	-0.095	-0.077	0.626
② SUBI 4 (T2) やりとげた	0.624	0.064	0.183	-0.027	0.066	0.212	0.064	0.487
④ SUBI 10 (T2) 一体化・所属感	0.591	0.104	-0.033	0.263	0.199	0.152	-0.196	0.566
⑪ SUBI 25 (T2) 将来が心配	0.506	0.278	0.151	0.078	-0.079	0.132	-0.174	0.411
④ SUBI 12 (T2) 人類という家族の一員	0.441	0.078	-0.260	0.172	0.223	0.054	-0.266	0.413
⑧ SUBI 30 (T2) 必要以上に動揺	0.197	0.815	0.150	-0.013	0.040	-0.025	-0.056	0.741
⑧ SUBI 16 (T2) すぐに動揺	0.142	0.760	0.123	-0.042	0.079	-0.026	-0.055	0.688
⑧ SUBI 31 (T2) 批判されると動揺	0.294	0.705	0.188	-0.080	0.024	-0.149	-0.077	0.629
⑧ SUBI 17 (T2) 理由もなく悲しい気持	0.308	0.644	0.150	0.275	0.004	0.226	0.079	0.661
2 (10) ⑧ SUBI 18 (T2) 敏感でイライラしやすい	0.209	0.616	0.203	0.184	0.015	0.310	0.107	0.605
⑧ SUBI 19 (T2) 不安や緊張	0.376	0.602	0.246	0.221	-0.182	0.150	-0.029	0.681
⑧ SUBI 20 (T2) かんしゃく	0.064	0.601	0.192	0.134	-0.086	0.353	0.173	0.576
⑩ SUBI 40 (T2) 仲良くつき合えない	0.255	0.500	0.288	0.085	0.111	0.304	-0.080	0.541
⑪ SUBI 26 (T2) 人生は意味がない	0.398	0.490	0.119	0.220	0.254	0.152	0.402	0.718
⑪ SUBI 24 (T2) 人生は退屈・面白くない	0.431	0.465	0.207	0.218	0.107	0.268	0.328	0.680
⑨ SUBI 35 (T2) 体の痛み	0.173	0.065	0.685	0.120	-0.016	0.060	-0.050	0.523
⑨ SUBI 37 (T2) めまい	-0.088	0.278	0.605	0.002	0.192	0.058	0.123	0.465
3 (6) ⑨ SUBI 39 (T2) 不眠	0.083	0.270	0.597	-0.022	0.183	0.150	0.020	0.494
⑨ SUBI 38 (T2) 疲れやすい	0.220	0.347	0.593	0.259	-0.032	-0.006	-0.017	0.621
⑨ SUBI 36 (T2) 鼓動・動悸	0.003	0.356	0.514	0.091	0.203	0.071	0.144	0.474
⑨ SUBI 34 (T2) 健康の心配	0.069	0.090	0.460	-0.043	-0.159	0.185	-0.328	0.375
⑥ SUBI 15 (T2) 病気・親戚や友達の手話	0.379	0.097	0.141	0.756	0.236	-0.075	0.061	0.824
4 (3) ⑥ SUBI 13 (T2) 非常事態・親戚や友達の助け	0.346	0.125	0.100	0.721	0.360	-0.097	-0.109	0.846
⑥ SUBI 28 (T2) 必要・友達や親戚が助ける	0.336	0.128	0.069	0.666	0.240	-0.117	0.101	0.666
⑤ SUBI 22 (T2) 家族の一体感	0.253	-0.022	0.020	0.142	0.737	-0.077	-0.035	0.625
5 (3) ⑤ SUBI 21 (T2) 家族が助けになる	0.246	0.107	0.107	0.276	0.650	-0.110	0.066	0.619
⑤ SUBI 23 (T2) 家族はよく世話してくれる	0.175	-0.033	0.290	0.324	0.540	-0.066	0.137	0.510
6 (2) ⑩ SUBI 33 (T2) 友達と会えず寂しい	-0.009	0.034	0.217	-0.188	-0.195	0.570	-0.296	0.505
⑩ SUBI 32 (T2) 多くの友達が欲しい	0.019	0.126	0.064	-0.061	-0.044	0.418	0.058	0.227
因子寄与	7.29	5.25	2.67	2.44	2.14	1.22	0.89	
累積寄与率	19.71	33.90	41.11	47.69	53.48	56.76	59.16	

a : それぞれの質問項目の詳細については著作権者 (金子書房) から転載を禁止されているので詳しくは「WHO SUBI (金子書房)」を参照されたい。

退屈・面白くない」、計10項目が第2因子に集約された。⑨の下位6項目はすべて第3因子に集約された。残った⑩の2項目「友だちと会えず寂しい」と「多くの友達が欲しい」が第6因子に集約された。これ等について第1因子を「全体的幸福感」第2因子を「心理的動揺と失望感」、第3因子を「身体的健康」、第4因子を「社会的支援」、第5因子を「家族の支援」、第6因子を「つながり不足」とした。

さらに「1. 全体的幸福感 (13項目)」、「4. 社会的支援 (3項目)」、「5. 家族の支援 (3項目)」の3つの下位尺度を足し合わせて「ポジティブ感情 (19項目)」、「2. 心的動揺と失望 (10

Table 2. 尺度の信頼性係数 α と平均値・標準偏差

	項目数	α	M (SD)	t 値
1	全体的幸福感 (T1)	.88	23.73 (5.64)	-4.74***
	全体的幸福感 (T2)	.92	25.64 (6.33)	
2	心理的動揺と失望 (T1)	.88	22.60 (4.90)	-3.09**
	心理的動揺と失望 (T2)	.92	23.46 (5.36)	
3	身体的健康 (T1)	.76	15.23 (2.52)	0.07 n.s.
	身体的健康 (T2)	.78	15.22 (2.54)	
4	社会的支援 (T1)	.83	6.67 (1.82)	-3.12**
	社会的支援 (T2)	.90	6.98 (1.84)	
5	家族の支援 (T1)	.72	6.88 (1.70)	-2.69**
	家族の支援 (T2)	.78	7.11 (1.70)	
6	つながり不足 (T1)	.49	4.20 (1.28)	-2.43**
	つながり不足 (T2)	.47	4.41 (1.17)	
	ポジティブ感情 (T1)	.89	37.28 (7.59)	-5.15***
	ポジティブ感情 (T2)	.93	39.73 (8.53)	
	ネガティブ感情 (T1)	.88	42.02 (7.12)	-2.77**
	ネガティブ感情 (T2)	.90	43.09 (7.45)	

注: ** $p < .01$ *** $p < .001$

項目)」、「3. 身体的健康 (6項目)」、「6. つながり不足 (2項目)」の3つの下位尺度を足し合わせて「ネガティブ感情 (18項目)」とした。

T1、T2それぞれの6つの下位尺度と「ポジティブ感情」「ネガティブ感情」についての信頼性係数 α 、平均値および標準偏差を Table 2 に示す。信頼性係数は、両時点とも「つながり不足」が0.50より小さく信頼性が低い、他の下位尺度の α 係数は、.92~.72と十分に高い値が得られた。T1 と T2 のそれぞれの下位尺度の平均得点について対応のある t 検定を行ったところ、「身体的健康」以外のすべての下位尺度得点、および「ポジティブ感情得点」「ネガティブ感情得点」は T2 が、T1 より有意 ($p < .01$) に高いことが示された。

さらに、「ポジティブ感情: SUBI_P」、「ネガティブ感情: SUBI_N」とし、SUBI (P/N) \times TIME (T1/T2) \times SEX (M/F) の平均と標準偏差を Table 3 に、これら3要因混合デザインの分散分析の結果を Table 4 に示す。Fig. 1-1と Fig. 1-2は Table 4 の各平均値を図示したものである。分散分析の結果、SUBI ($F(1,155) = 39.74, p < .001, P < N$)、TIME ($F(1,155) = 14.20, p < .001, T1 < T2$)、SEX ($F(1,155) = 6.48, p < .05, M > F$) のすべての要因で主効果が有意であった。さらに SUBI (P/N) と TIME (T1/T2) の交互作用が有意であった ($F(1,155) = 6.51, p < .05$)。交互作用についてそれぞれのレベルにおける単純主効果の検定を行ったところ TIME、T1、T2 それぞれにおいて SUBI の単純主効果が有意であり、両時点とも SUBI_N $>$ SUBI_P となった。さらに SUBI_P、SUBI_N それぞれにおいて TIME の主効果が有意であり、両尺度において T2 $>$ T1 となった。

Table 3. SUBI(P/N)*TIME(T1/T2)*SEX(M/F)

	Positive				Negative				N
	T1		T2		T1		T2		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	
Male	39.94	8.08	41.27	9.01	43.69	6.48	44.27	7.04	52
Femal	36.03	6.91	38.93	7.97	41.24	7.42	42.54	7.68	105
Total	37.32	7.53	39.71	8.37	42.05	7.20	43.11	7.49	157 _b

b: 性別に関して無回答 1、どちらでもない 1、答えたくない 3、合計 5 は分析に含まれない。

Table 4. ANOVA SUBI(P/N)*TIME(T1/T2)*SEX(M/F)

Variable	SS	df	MS	F
SUBI (P/N)	2108.55	1	2108.55	39.74***
SUBI * SEX	36.99	1	36.99	0.70 n.s.
誤差 (SUBI)	8225.09	155	53.07	
Time	324.88	1	324.88	14.20***
Time * SEX	45.78	1	45.78	2.00 n.s.
誤差 (Time)	3547.01	155	22.88	
SUBI * Time	47.99	1	47.99	6.51*
SUBI * Time * 性別 2	6.43	1	6.43	0.87 n.s.
誤差 (SUBI × Time)	1142.19	155	7.37	
切片	934901.25	1	934901.25	6397.35***
SEX	947.20	1	947.20	6.48*
誤差	22651.50	155	146.14	

注: *** $p < .001$ * $p < .05$

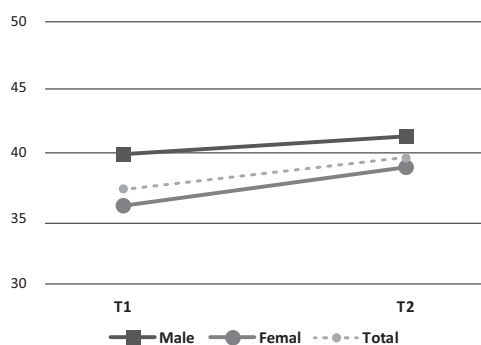


Fig. 1-1. SUBI_Positive

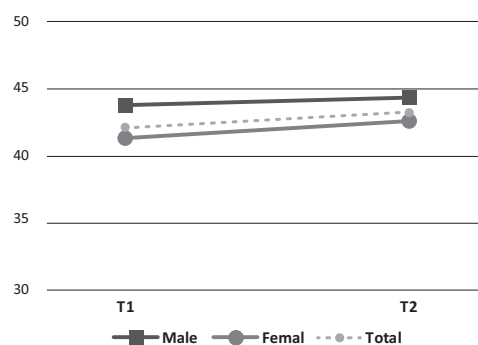


Fig. 1-2. SUBI_Negative

有益性発見尺度

有益性発見尺度の因子構造を確認するために12項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。原著と同様に「ポジティブな意味の付与」「人間関係の再認識」の2つの因子に分かれ、それぞれ9項目と3項目となった。それぞれの信頼性係数は、「ポジティブな意味の付与」は、 $\alpha = .90$ （原著、.90）、「人間関係の再認識」は、 $\alpha = .85$ （同、.87）であり、ほぼ原著と同様な十分な値がえられた。

G-P 分析：さらに2つの下位尺度の合算平均得点の上位・下位25%を基準に調査対象者を上位群、下位群に群分けし下位12項目について *t* 検定を実施した。すべての項目において上位群と下位群の平均値の差は有意（上位群>下位群）となり、原著と同様の内的整合性が確認できた（「ポジティブな意味の付与」、「人間関係の再認識」の順に $t_s = 6.37 - 17.04$, $p_s < .001$, $t_s = 14.32 - 24.51$, $p_s < .001$ ）。Table 5 に因子分析の結果と信頼性係数を示す。

主観的幸福感尺度と有益性発見尺度の関連

有益性発見尺度の下位尺度「ポジティブな意味の付与（9項目）」の合計得点（得点範囲9～54）、「人間関係の再認識（3項目）」の合計得点（得点範囲3～18）それぞれについて全体平均のマイナス1SD以下を低得点群、プラス1SD以上を高得点群として、「ポジティブな意味の付与；FBS_P(L/H)」「人間関係の再認識；FBS_R(L/H)」それぞれの下位尺度について、SUBI(P/N)×TIME(T1/T2)×FBS_P(L/H)、SUBI(P/N)×TIME(T1/T2)×FBS_R(L/H)の3要因混合デザイン分散分析を行った。それぞれの平均値とSDをTable 6とTable 7に、分散分析結果をTable 8、Table 9に示す。Fig. 3-1、3-2はTable 6を、Fig. 4-1、4-2はTable 7を図示したものである。

Table 5. 有益性発見尺度の因子分析の結果と信頼性係数

項目	因子		M	SD
	F1	F2		
ポジティブな意味の付与 ($\alpha = .90$)				
4_私の心を強くした	.833	.003	4.08	1.48
5_生きていくうえで大切な示唆を与えてくれた	.809	.036	3.89	1.36
3_新しい視点を与えてくれた	.754	-.078	4.54	1.21
2_いろいろなものの見方や考え方があることを教えてくれた	.692	-.027	4.51	1.28
7_私を忍耐強くした	.674	.076	4.14	1.50
1_私を成長させた	.656	.126	4.11	1.33
6_努力することの大切さを教えてくれた	.618	.220	4.02	1.64
8_自分という存在を見つめなおした	.555	-.150	4.38	1.39
9_自信がついた	.544	.278	3.35	1.65
人間関係の再認識 ($\alpha = .85$)				
11_周囲の人々の温かさを教えてくれた	-.189	1.069	4.33	1.48
10_周囲の人々に支えられていることを教えてくれた	-.013	.839	4.55	1.31
12_より深い人間関係が築けた	.224	.55	3.79	1.60
因子相関行列				
因子				
1 2				
1 0.666				

Table 6. SUBI(P/N) *TIME(T1/T2) *FBS_P(-1SD/+1SD)

	Positive				Negative				N
	T1		T2		T1		T2		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	
FBS_P-1SD	32.76	5.29	33.97	8.35	40.71	8.40	39.24	8.78	34
FBS_P+1SD	43.85	7.85	48.59	7.10	43.74	6.17	46.15	5.58	27
Total	37.67	8.54	40.44	10.67	42.05	7.59	42.30	8.24	61

Table 7. SUBI(P/N) *TIME(T1/T2) *FBS_R(-1SD/+1SD)

	Positive				Negative				N
	T1		T2		T1		T2		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	
FBS_R-1SD	31.27	6.08	32.85	8.39	37.20	7.64	38.18	7.87	26
FBS_R+1SD	43.93	7.72	48.14	6.90	43.84	6.19	46.25	5.37	28
Total	37.83	9.41	40.78	10.82	40.64	7.64	42.36	7.77	54

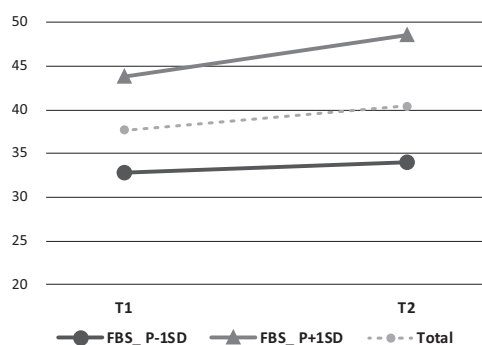


Fig. 2-1. SUBI_Positive × FBS_P

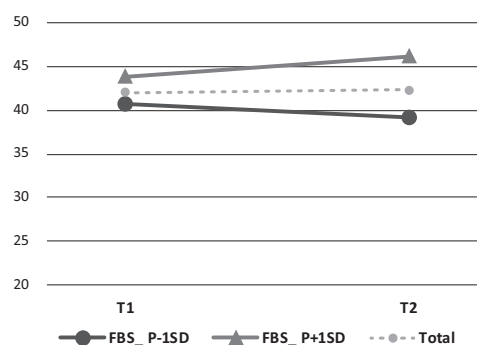


Fig. 2-2. SUBI_Negative × FBS_P

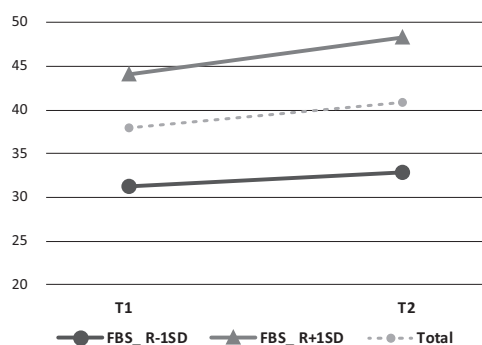


Fig. 3-1. SUBI_Positive × FBS_R

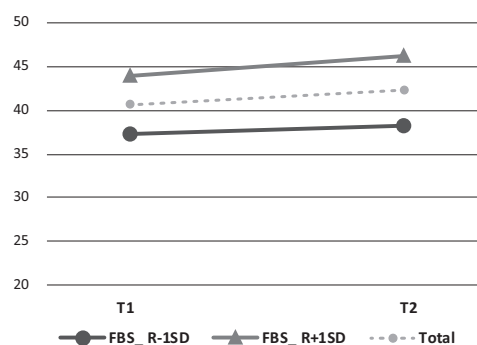


Fig. 3-2. SUBI_Negative × FBS_R

Table 8. ANOVA SUBI(P/N) * TIME(T1/T2) * FBS_P(L/H)

Variable	SS	df	MS	F
SUBI	426.76	1	426.755	7.88**
SUBI * FBS_P	934.64	1	934.64	17.26***
誤差 (SUBI)	3194.06	59	54.137	
Time	178.26	1	178.264	7.24**
Time * FBS_P	206.74	1	206.74	8.40**
誤差 (Time)	1452.01	59	24.61	
SUBI * Time	94.43	1	94.427	8.87**
SUBI * Time * FBS_P	0.44	1	0.443	0.04 n.s.
誤差 (SUBI × Time)	627.86	59	10.642	
切片	407258.85	1	407258.9	3189.79***
FBS_P	4783.43	1	4783.427	37.47***
誤差	7532.86	59	127.676	

注：*** $p < .001$ ** $p < .01$

Table 9. ANOVA SUBI(P/N) * TIME(T1/T2) * FBS_R(L/H)

Variable	SS	df	MS	F
SUBI	289.97	1	289.97	4.89*
SUBI * FBS_R	590.80	1	590.80	9.96**
誤差 (SUBI)	3084.79	52	59.32	
Time	284.34	1	284.34	13.21***
Time * FBS_R	55.69	1	55.69	2.59 n.s.
誤差 (Time)	1119.00	52	21.52	
SUBI * Time	19.37	1	19.37	2.81 n.s.
SUBI * Time * BFS_R	4.93	1	4.93	0.72 n.s.
誤差 (SUBI × Time)	358.34	52	6.89	
切片	348692.43	1	348692.43	3105.60***
FBS_R_ISD	6137.18	1	6137.18	54.66***
誤差	5838.48	52	112.28	

注：*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

有益性発見尺度の「ポジティブな意味の付与」に関する、SUBI(P/N) × TIME(T1/T2) × FBS_P(L/H)の分散分析については、SUBIの主効果 ($F(1,59) = 7.88$, $p < .01$, $P < N$)、TIMEの主効果 ($F(1,59) = 7.24$, $p < .01$, $T1 < T2$)、FBS_Pの主効果 ($F(1,59) = 37.47$, $p < .001$, $L < H$) が得られた。また、① SUBIと FBS_Pの交互作用 ($F(1,59) = 17.26$, $p < .001$) 及び② TIMEと FBS_Pの交互作用 ($F(1,59) = 8.40$, $p < .01$)、③ SUBIと TIMEの交互作用 ($F(1,59) = 8.87$, $p < .01$) が有意であった。①の交互作用については、SUBI_P、SUBI_NにおいてFBS_Pの単純主効果 ($L < H$) がみられた。さらにFBS_P低群においては、SUBI(P/N)の有意な単純主効果 ($P < N$) が見られたが、高群についてはSUBIの単純主効果は有意ではなかった。②の交互作用については、T1とT2におけるFBS_Pの単純主効果が有意であった ($L < H$)。一方

FBS_P 低群においては TIME の主効果は見られず、FBS_P 高群については TIME の単純主効果は有意 ($T1 < T2$) であった。③の交互作用は FBS が絡んでいないので単純主効果については言及しない。

有益性発見尺度の「人間関係の再認識」に関する、SUBI (P/N) \times TIME (T1/T2) \times FBS_R (L/H) の分散分析では、SUBI の主効果 ($F(1,52) = 4.89, p < .05, P < N$)、TIME の主効果 ($F(1,52) = 13.21, p < .001, T1 < T2$)、FBS_R の主効果 ($F(1,52) = 54.66, p < .001, L < H$) が有意であった。さらに SUBI と FBS_R の交互作用が有意であった ($F(1,52) = 9.96, p < .01$)。SUBI_P、SUBI_N の両方において SRG_R の単純主効果が有意 ($L < H$) であった。さらに SRG_R 低群においてのみ SUBI の単純主効果が有意であった ($P < N$)。

考察

主観的幸福感尺度 (SUBI)

本研究における SUBI の因子分析の結果は、Sell & Nagpal (1992) の結果の10因子に対して、本研究では6因子であり、6つあるポジティブ感情の項目の4つが第1因子に集約されたために因子数が少なくなった。しかし、ポジティブ感情とネガティブ感情で分けると本来ネガティブ感情の①因子の1項目が SUBI25「将来が心配」がポジティブ感情の尺度に含まれたが、それ以外はポジティブ感情・ネガティブ感情については同様の結果が得られた。T1 と T2 の比較では、6つの下位尺度のうち5つでコロナ禍下での評価 (T1) が現在 (T2) の評価より低くなっており、コロナ禍状況が主観的幸福感にネガティブに影響していることから、回顧的评价が適切になされていると考えられる。

さらに、分散分析の結果 (Table 4、Fig. 1) では、ネガティブ感情評価がポジティブ感情よりも得点が高く、男性の方が女性よりポジティブ感情、ネガティブ感情ともに高い。この結果は、大野他 (2010) と同様の結果である。T1 時点より T2 時点が SUBI の得点が高い。またポジティブ感情・ネガティブ感情の両方で T2 (Total) の得点は T1 (Total) 得点より高く、T1 (Total) と T2 (Total) においてネガティブ感情がポジティブ感情より得点が高い。総じて、T1、T2 において SUBI の得点は男女に係る交互作用が無いことから男女で同じ傾向であり回顧的に SUBI を評価することでの反応傾向には構造的影響はみられないと考えられる。

主観的幸福感尺度と有益性発見尺度の関連

「ポジティブな意味の付与」「人間関係の再認識」の両方において、SUBI ($P < N$)、TIME ($T1 < T2$)、FBS ($L < H$) の主効果が有意であった。

「ポジティブな意味の付与」については、SUBI (P/N) と TIME (T1/T2) との交互作用がみられ、ポジティブ感情、ネガティブ感情の両方で「ポジティブな意味の付与」高群が低群より SUBI 得点が有意に高かった。また「ポジティブな意味の付与」高群はポジティブ感情とネガティブ感情に有意な差はなく、低群ではポジティブ感情よりネガティブ感情の方が SUBI 得点は有意に高かった。

TIME (T1/T2) と FBS (L/H) の交互作用については、T1、T2 の両方で FBS 高群は低群より SUBI 得点が有意に高かった。一方、FBS 高群では T1 より T2 で SUBI 得点が有意に高かったが、低群では T1、T2 に有意な差は見られなかった。

「人間関係の再認識」については、SUBI(P/N)との交互作用のみが有意であり、ポジティブ感情、ネガティブ感情の両方で「人間関係の再認識」高群が低群より SUBI 得点が有意に高かった。一方「人間関係の再認識」高群はポジティブ感情とネガティブ感情に有意な差はなく、低群ではポジティブ感情よりネガティブ感情の方が SUBI 得点は有意に高かった。

「ポジティブな意味の付与」と「人間関係の再認識」の両方において、FBS 高群においてポジティブ感情とネガティブ感情の差が有意ではなかった。この結果は FBS 高群の「ポジティブ感情」が全体のポジティブ感情の平均 (Table 3) より高くなっており、どちらかあるいは両方の有益性を高く評価しているとポジティブ感情の評価が高くなり、ネガティブ感情との差がなくなる結果となったと考えられる。一方「ポジティブな意味の付与」が低くなると T1 と T2 との差がなくなる。つまり T2 において SUBI の評価が上がらない結果となった。

竹内・藤井 (2014) によると、「ポジティブな意味の付与」は体験直後には「苦痛性 (ex.『自分にとって負担・苦痛である』)」の緩和に影響し、時間においては「脅威性 (ex.『自分の生活を脅かす』)」の低減に寄与すると推測されている。一方で「人間関係の再認識」については他の尺度との関連があまり見られなかった。

本研究では、「ポジティブな意味の付与」、「人間関係の再認識」の両方において主観的健康観への影響がみられた。本研究では、SUBI (T1)、SUBI (T2)、FBS の順で調査票を設計したために順序性について分析することをしなかった。調査票の設計を変更して、媒介分析を行うことで FBS の T2 の主観的幸福感への媒介効果が有意であるかどうかについて検討する事はさらなる知見が得られると考える。

注

- 1) NHK 「新型コロナと感染症・医療情報」 <https://www3.nhk.or.jp/news/special/coronavirus/data-all/>
- 2) ・森芳竜太 (2020) 「非常事態宣言下における人々の精神的な不調」, https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2020/06/survey_covid-19_200601.pdf, 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング, 【特別企画】 全国 1 万人調査「緊急事態宣言下における日本人の行動変容」, https://www.murc.jp/library/survey_covid-19/
・錦織千鶴・齊藤将士・富山英明 (2022) 大学生の新型コロナウイルス感染症に関わる意識調査：メンタルヘルスに着目して. 人間科学研究(19), 55-60. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1521699231203856384>
・久我尚子 (2021) 「ウィズコロナ・ポストコロナの消費者像～『新型コロナによる暮らしの変化に関する調査』」ニッセイ基礎研究所報, Vol. 65, pp. 73-86
- 3) ・「コロナ禍の格差拡大 (上) 白波瀬佐和子・東京大学教授—不平等の構造、是正急げ (経済教室)」 (2021.11.12), 日本経済新聞 朝刊 p. 30
・「コロナ禍の格差拡大 (中) 浦川邦夫・九州大学教授—所得階層間で異なる影響 (経済教室)」 (2021.11.16), 日本経済新聞 朝刊 p. 27
・「コロナ禍の格差拡大 (下) 田中聡一郎・駒沢大学准教授—中間層復活へ住宅・教育支援 (経済教室)」 (2021.11.17), 日本経済新聞 朝刊 p. 25
- 4) 高等教育推進センターが2021年度まで行っていた学生の生活に関する包括的なアンケート調査. https://www.kwansei.ac.jp/about/disclosure/old_survey/ で結果を一部公開。引用の結果は、経年比較のために元データから再集計を行ったもので HP 上には年度比較のデータはない。

引用文献

- Bonanno, G. A., Westphal, M., & Mancini, A. D. (2012). Loss, trauma, and resilience in adulthood. In J. H. G. Smith (Ed.), *Annual review of gerontology and geriatrics: Emerging perspectives on resilience in adulthood and later life* (Vol. 32, pp. 189-210). Springer Publishing Company.
- Bower, J. E., Kemeny, M. E., Taylor, S. E., & Fahey, J. L. (1998). Cognitive processing, discovery of meaning, CD 4 decline, and AIDS-related mortality among bereaved HIV-seropositive men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 979-986.
- Collins, R. L., Taylor, S. E., & Skokan, L. A. (1990). A Better World or a Shattered Vision – Changes in Life Perspectives Following Victimization. *Social Cognition*, 8(3), 263-285. <https://doi.org/DOI 10.1521/soco.1990.8.3.263>
- Cordova, M. J., Cunningham, L. L., Carlson, C. R., & Andrykowski, M. A. (2001). Posttraumatic growth following breast cancer: a controlled comparison study. *Health Psychol*, 20(3), 176-185. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11403215>
- Edmonds, S., & Hooker, K. (1992). Perceived Changes in Life Meaning Following Bereavement. *Omega—Journal of Death and Dying*, 25(4), 307-318. <https://doi.org/Doi 10.2190/Te7q-5g45-Bety-X1tt>
- 藤井恭子 (2021) Highly Sensitive Person (HSP) 特性をもつ大学生の新型コロナウイルス感染症の影響に対する認知の特徴. *教育学論究*, 13, 105-115. <http://hdl.handle.net/10236/00029958>
- 加藤司 (2001) 対人ストレス家庭の検証. *教育心理学研究*, 49, 57-65
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002) ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成—. *カウンセリング研究*, 35, 57-65
- 久木原博子 (2020) 「COVID-19流行期における大学生のメンタルヘルスに関する文献レビュー」福岡大学医学部看護科, *Career & Nursing Research*, Vol.10(1), 3-13
- 久木原博子・田村美子・中島史子・上村千鶴・香山真衣子 (2022) 「文献レビュー：コロナ禍における大学生のレジリエンス研究およびメンタルヘルスのための介入研究」看護・保健科学研究誌, 22(1), 94-106
- Lehman, D. R., Davis, C. G., Delongis, A., Wortman, C. B., Bluck, S., Mandel, D. R., & Ellard, J. H. (1993). Positive and Negative Life Changes Following Bereavement and Their Relations to Adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 12(1), 90-112. <https://doi.org/DOI 10.1521/jscp.1993.12.1.90>
- Miles, M. S., & Crandall, E. K. (1983). The search for meaning and its potential for affecting growth in bereaved parents. *Health Values*, 7(1), 19-23. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10260836>
- Morr, C. E., Ritvo, P., Ahmad, F., & Moineddin, R. (2020). Effectiveness of an 8-Week Web-Based Mindfulness Virtual Community Intervention for university Students on Symptoms of Stress, Anxiety, and Depression: Randomized Controlled Trial. *JMIR Ment Health*, 7(7), 1-16. <https://doi.org/10.2196/18595>
- 信野良太 (2008) 自己成長観尺度作成の試み. *北星学園大学大学院論集*, 11, 125-136.
- 大野裕・吉村公雄 (2010) 「WHO SUBI 手引 第2版」金子書房
- Park, C. L., Cohen, L. H. and Murch, R. L. (1996). Assessment and Prediction of Stress-Related Growth. *Journal of Personality*, 64(1), 71-105. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00815.x>
- Sell, H. & Nagpal, R. (1992) Assessment of subjective well-being (SEARO Regional Health Paper No. 24). New Delhi: World Health Organization Regional Office for South East Asia.*
- Sell, H. (1992) The Subjective Well-Being Inventory (SUBI), *Int. J. Ment. Health*, Vol. 23(3), 89-102.
- 杉浦知子 (2007) ストレスを低減する認知的スキルの研究. 風間書房
- 竹内弥央・藤井勉 (2014) ストレス体験における有益性発見尺度の作成および信頼性・妥当性の検討. *人文*, 13, 103-116. <https://glim-re.repo.nii.ac.jp/records/3187>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: measuring the positive legacy of trauma. *J Trauma Stress*, 9(3), 455-471. <https://doi.org/10.1007/BF02103658>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical

evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. https://doi.org/DOI10.1207/s15327965pli1501_01

藤南佳代・園田明人・大野豊 (1995) 「主観的健康観尺度 (SUBI) 日本語版の作成と、信頼性、妥当性の検討」
健康心理学研究, Vol. 8(2), 12-19

実践研究報告

Exploring the Impact of Machine Translation on Students' Reading Skills and Vocabulary Knowledge : Can It Enhance English Reading Proficiency ?

Tae Kudo (School of Engineering)

Yoshihiro Minamitsu (Osaka Electro-Communication University)

Sei Sumi (School of Biological and Environmental Sciences)

Abstract

This study compared the effectiveness of two reading assignments. The first used material that the students were familiar with and did not incorporate machine translation (hereafter MT). The other was an experimental assignment that incorporated MT. The study also examined participants' perception and evaluation of the tasks. A total of 85 university students participated in the present study. The study consisted of the following five phases: 1) a pre-vocabulary test; 2) the aforementioned either conventional or experimental assignment; 3) a class involving group work followed by a questionnaire; 4) a post-vocabulary test; and 5) a reading comprehension test. These series of tasks were conducted for both passages of similar topic, length, and level. The results demonstrated the same increase in scores on both post-vocabulary tests. No significant differences were observed between the reading comprehension tests administered three weeks after studying each passage. Both assignments were recognized as beneficial, and slightly more students favored the conventional assignment. Both methods proved beneficial for comprehension of English texts and vocabulary acquisition, suggesting the potential of incorporating MT into reading instruction. The limitations of the study and future implications are also discussed.

1. Introduction

With the advent of deep learning, neural network machine translation (hereafter MT) has evolved rapidly, and the accuracy of MT has improved dramatically. It is implemented as a practical tool to the extent that it can be used between languages with many differences, such as Japanese and English (Gally, 2018). Furthermore, ChatGPT was released in the fall of 2022, and its advanced language generation capabilities and interactive interface have significantly impacted the educational community and society.

Subsequently, the number of English learners using MT has been increasing. For example, Oda (2019) conducted a study on non-English major students at a Japanese university and

discovered that the rate of MT usage rose from 77% in 2012 to 97% in 2019. Similarly, Kurokawa (2018) surveyed 141 Japanese researchers across different disciplines about their use of MT, revealing that 63% of the valid responses indicated MT utilization. Amid the rapid increase in online classes, Kudo (2022) conducted an online survey involving 241 university students and their English instructors. A significant number, 84.6%, reported using MT for their English studies, primarily to translate individual words. The survey revealed consistent MT use, regardless of whether it was used for inputting or outputting English. Of the 475 potential participants, 241 responses were received, which was about half of the population. The non-responding half might differ in their English interest level, possibly suggesting that they used MT for extended texts rather than words or brief phrases more frequently. These findings confirm that MT use is widespread among university students.

Not surprisingly, a growing number of language teachers are demonstrating an interest in MT and generative AI. Yamada et al. (2021) surveyed 60 English language teachers in Japanese universities on machine-translated Japanese/English and their MT use, attitude, subjective evaluations, and the ethical issues around MT. While many participants expressed interest in using MT, only a few used it to teach English to their students. However, most believed that their students used MT to study English. When asked about incorporating MT into the English classroom, responses were mixed, with some in favor, some undecided, and others eager to use it themselves. In terms of the activities in which they would like to use MT in the classroom, writing was the most popular, followed by reading and speaking, which were tied for second place. Opinions on MT in language teaching varied from advocating its use, emphasizing ethics, and promoting best practices to urging caution, but no one wholly opposed MT. These findings demonstrated that it was critical to understand the function, advantages, and drawbacks of MT to explore its best usage.

Consequently, innovative teaching strategies have emerged to fully harness MT's characteristics and potential. Nishiyama et al. (2017) analyzed how experiment participants created English sentences using Google Translate (hereafter, GT) and identified a future challenge: the need to investigate how to use MT effectively for second language acquisition. Tsutada (2019) conducted an experiment where students machine translated their self-written Japanese essays and a Japanese passage they had chosen from the Internet. They checked the machine-translated English, edited the original Japanese, and then ran the edited Japanese through GT again. They then post-edited the resulting English translation. In some studies, learners did not write in English themselves, and instead, they pre-edited or paraphrased the Japanese input before machine translating to ensure that it would be accurately translated into English by MT, back-translated the machine-translated English to verify if it matched their intention or post-edited the resulting English, and then back-translated it to be sure if it was intended (Motozawa, 2022; Sakai, 2022; Yukishige et al., 2022).

Since the release of ChatGPT in the fall of 2022, there has also been an increasing number of

research utilizing generative AI, such as speaking and writing instruction with ChatGPT and MT (Kadota, 2023; Mizumoto, 2023; Yanase, 2023) and project-based English learning incorporating ChatGPT (Yamanaka, 2023). For example, Mizumoto and Eguchi (2023) explored the potential of generative AI in automated essay scoring. All these studies involve using MT and generative AI to produce English from Japanese. Although reading and writing are viewed as closely aligned with MT due to the nature of "translation," research leveraging MT and generative AI in English education has been primarily limited to mostly writing and speaking.

Although MT has drawn much attention, there is little practical research on MT use in reading instruction. As far as the authors are aware, there are no such published research articles at the time of the publication of the current study. However, students use MT for both output and input skills (Kudo, 2022), and reading ranked second with speaking by university teachers as an activity they would like to incorporate MT (Yamada et al., 2021).

Kudo (2023) conducted a preliminarily experimental reading lesson utilizing machine-translated Japanese with 18 Japanese university students. They were given a challenging English text alongside machine-translated Japanese to study the English text. After studying the material, they answered English-English comprehension questions, and about a month later, they were given a translation test consisting of several English sentences taken from the text, which they had difficulty understanding when they first studied them. Additionally, pre-, post-, and delayed post-vocabulary tests were conducted. The results indicated a good understanding of the passage, improved translation, and vocabulary retention, with the participants recognizing the potential benefits and drawbacks of MT in reading lessons. This initial study was conducted to understand if MT could be utilized in reading classes to boost students' reading skills and how they perceived this approach, but it was limited to 18 voluntary participants who were motivated to study English. Given the demonstrated benefits of MT in improving reading proficiency, it is critical to evaluate this method with a more diverse population of students who have different levels of motivation to learn English.

2. Purpose of the study

To examine how using MT in a reading assignment affects vocabulary acquisition and reading skills, the current study 1) compared the effectiveness of reading assignments with and without MT on vocabulary learning and comprehension of the English passages and 2) ascertained the pedagogical approach participants perceived beneficial and favorable.

3. Method

3.1. Participants

The experimental material was assigned to non-English majors in three reading classes in the spring semester 2023. Each class had an enrollment of approximately 30 students, and 85 university students majoring in science in the Kansai area, Japan, participated in the study. The students were explicitly told that whether they chose to participate or not, the study's results would not impact their course grades. They were also informed that they could opt out at any point, even after joining the study.

3.2. Materials

The reading course was a unified required class using *Reading Explorer 3* (Douglas & Bolke, 2019) as a textbook. For the present study, *Sacred Summits* and *Is Prediction Possible?* were chosen from the above textbook as they were two passages similar in topic, length, and English difficulty.

One of the authors who taught the course provided three steps as instructions to prepare for a new passage titled *Sacred Summits* in the same procedure as the students had done in this class as follows: 1) read the entire passage, putting slashes to divide it into small meaningful chunks and highlight unknown words and/or sentences; 2) watch a video that shows the entire passage with audio and annotations with challenging vocabulary in English for better comprehension of the passage; and 3) reread the passage silently. This will be referred to as a conventional assignment in the context of this study.

For the experimental assignment, the participants were assigned three steps to prepare for a new passage titled *Is Prediction Possible?* as follows: 1) read the entire passage divided into chunks by the instructor and highlight unknown words and/or sentences; 2) watch a video that shows each chunk with the machine-translated Japanese with audio; and 3) reread the passage silently. This is labeled as an experiment in the present study.

In class, students worked in groups of three or four to discuss highlighted words and/or sentences, complex structures, and referents and identify the main idea of each paragraph, which they had done since the beginning of the semester and were familiar with the style.

3.3. Instruments

This study comprised five phases: 1) a pre-vocabulary test; 2) a reading assignment, either conventional or experimental, as described in 3.2.; 3) an actual class including group work, following a short survey to reflect their learning experience; 4) a post-vocabulary test in the following week; and 5) a reading comprehension test after three weeks. The above course flow was applied to both passages, respectively. Furthermore, after studying both passages, the participants were asked which assignment they benefited from and preferred and the reason(s) for their choice. Test A and its accompanying vocabulary test A were for the conventional

assignment passage, and test B and vocabulary test B were for the experimental task.

3.3.1. Pre- and post-vocabulary tests

A total of 16 words (eight words from each passage) were selected based on JACET 8000, which consists of eight levels. Using the *New Word Level Checker* (Mizumoto, 2021), challenging words ranging from Levels 4 to 7 were chosen for pre- and post-vocabulary tests. They were all fill-in-the-blank questions given choices presented only in English without using Japanese translations. A pre-vocabulary test was conducted a week before the lesson, and a post-vocabulary test was administered the following week. The same tests were utilized for both pre- and post-vocabulary tests.

3.3.2. Participants' reflection and questionnaire

A short survey given after studying each passage asked 1) if the assignment was helpful for students to understand the passage; 2) if students thought the assignment would improve their reading skills; and 3) if students enjoyed working on the assignment. The respondents were asked to answer the above questions on a four-point Likert scale, ranging from 1 = agree to 4 = disagree. They were also asked how long it took them to complete the assignment.

After completing both sessions, the participants were asked which assignment they found helpful for better comprehension of the passage, which assignment they thought enhanced their reading ability, and which task they preferred. They were also instructed to elaborate on the reasons for their answers in free text.

3.3.3. Reading comprehension tests

An English-English 10-question test assessing comprehension of each passage was administered three weeks after the class. The following methods confirmed the difficulty level of both tests to be about the same level:

- 1) One of the authors, who has expertise in foreign language testing and 17 years of university teaching experience, carefully reviewed the contents and validity of all test items and confirmed that both tests had almost the same difficulty.
- 2) Both reading comprehension tests, A and B, were administered to students in the previous year: in total, 84 students participated in test A and 91 in test B. The results of each test were analyzed in the manner mentioned below.

The total score of each student on tests A and B was analyzed and illustrated in Table 1 and Figure 1. To evaluate the internal consistency of the tests, Cronbach's alpha values were computed for both tests A ($\alpha = 0.756$) and B ($\alpha = 0.733$), serving as an indicator of their reliability. A two-sample *t*-test was then performed ($p = 0.098$, $d = 0.25$), and the results indicated no statistically significant difference between the two tests. Furthermore, the results from the Rasch model's parameter analysis, as illustrated in Table 2, suggested that, although there was a slight difference in the last two questions, the test items can be considered almost equivalent in difficulty. All data were analyzed using *langtest* (Mizumoto, n.d.).

Table 1 Descriptive Statistics Results of Tests A and B

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A	84	5.92	2.69
B	91	5.25	2.59

Table 2 Difficulty Parameters Between Tests A and B

Item	Test A	Test B
1	0.185	-0.413
2	-0.614	-0.787
3	-0.34	-0.143
4	0.644	0.701
5	0.511	-0.233
6	0.664	-0.114
7	-0.207	0.178
8	0.644	0.937
9	-0.408	-1.494
10	-1.059	1.639

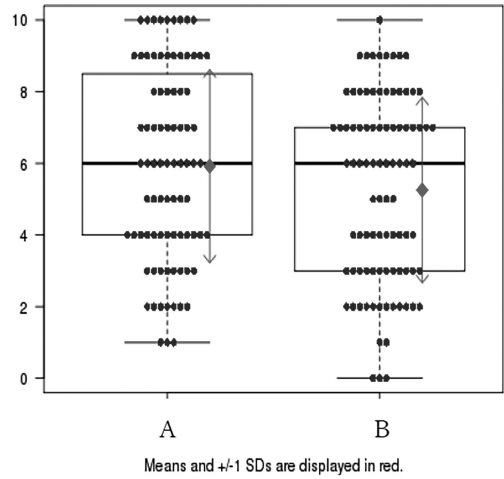


Figure 1 Score Distribution of Tests A and B

4. Results

4.1. Pre- and post-vocabulary tests

A total of eight vocabulary questions were used to see if their vocabulary knowledge increased before and a week after studying each passage. The students who missed either pre- or post-vocabulary tests were not included in the results; thus, the results of 74 and 73 students were analyzed. The results of the pre- and post-vocabulary tests A and B are illustrated in Table 3 and Figure 2 and Table 4 and Figure 3, respectively. Based on the results of the paired *t*-test, a statistically significant difference and medium-to-large effect size were confirmed ($t(73) = -5.864, p = 0.000, d = 0.681$) for test A. The same procedure was applied to analyze test B, and the paired *t*-test yielded a statistically significant difference with a medium effect size, as indicated by the results ($t(72) = -3.615, p = 0.000, d = 0.423$).

Table 3 Descriptive Statistics Results of Pre- and Post-Vocabulary Test A

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pre	74	4.36	2.17
Post	74	5.68	1.81

Table 4 Descriptive Statistics Results of Pre- and Post-Vocabulary Test B

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pre	73	3.4	1.85
Post	73	4.19	1.83

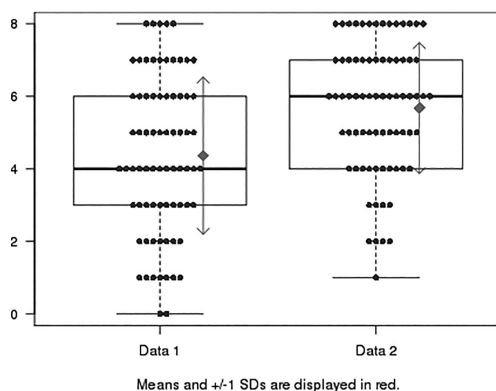


Figure 2 Score Distribution of Pre- and Post-Vocabulary Test A

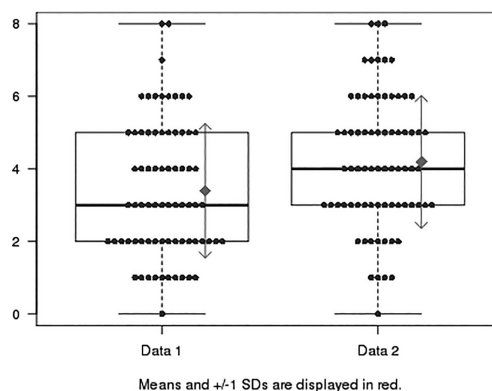


Figure 3 Score Distribution of Pre- and Post-Vocabulary Test B

4.2. Participants' survey

The respondents completed the survey form for reflection each time they did their reading assignment. The number of students who completed each assignment varied: this was 78 for the conventional assignment and 82 for the experimental assignment.

When evaluating the effectiveness of each assignment in aiding comprehension using a scale from 1 = agree to 4 = disagree, for the conventional assignment, 92.3% of the participants indicated agreement; 44.9% selected 1, and 47.4% indicated 2. For the experimental materials, 79.3% agreed; 41.5% selected 1, and 37.8% chose 2.

Next, 89.7% of the participants agreed on whether they thought the conventional assignment would improve their reading skills, with 33.3% choosing 1 and 56.4% choosing 2, while for the experimental assignment, 75.6% agreed, with 32.9% selecting 1 and 42.7% selecting 2.

Regarding enjoyment of the task, 61.5% of participants indicated a positive response to the conventional assignment; 11.5% chose 1, and 50% selected 2. For the experimental material, 63.4% expressed enjoyment, with 18.3% opting for 1 and 45.1% for 2.

After taking both lessons, the participants were asked the following three questions:

- 1) Which assignment did you find more useful for better comprehension of the passage?
- 2) Which assignment do you think would improve your reading ability?
- 3) Which assignment do you prefer?

They could choose among the conventional assignment, the experimental assignment, or both.

Of the 81 students who completed both assignments, for the first question, 42.0% thought the

Table 5 Most Widely Supported Reasons for Each Assignment

	Conventional assignment	Experimental assignment
1)	<ul style="list-style-type: none"> • Taking notes for vocabulary helped the learners to understand. (10) • Segmenting the text on their own let the learners read more naturally. (9) • English annotations rather than Japanese translations helped stay in the English mindset. (9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-segmented text led to better comprehension and easier reading. (14) • Immediate access to Japanese translations helped the learners to understand. (11) • The format assisted the learners in understanding the meanings of individual words and overall sentence structures. (10)
2)	<ul style="list-style-type: none"> • Avoiding over-reliance on translations would improve reading skills. (7) • Learners need to be more actively engaged with the text in this assignment. (6) • Understanding English directly as it helps with reading faster. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reading pre-divided text helps with reading more accurately and faster. (8) • This assignment allows for a better grasp of sentence structures. (7) • Access to Japanese translations increases vocabulary and strengthens comprehension. (3)
3)	<ul style="list-style-type: none"> • Understanding English in its original context without translation helps. (5) • Explanations in English aid in vocabulary comprehension. (4) • More active involvement with the passage gives a sense of accomplishment. (4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faster and better understanding of the passage is possible, which is efficient. (6) • Instant translations are preferable. (4) • This format is not as overwhelming as one long passage presented in English only. (4)

conventional assignment helped them better understand the passage, while 46.9% found the experimental more helpful. For the remaining participants, 11.1% thought both assignments were equally effective. Regarding the second question, 49.4% of the respondents thought the conventional assignment would enhance reading ability, whereas 30.8% supported the experimental assignment. In total, 19.8% of them thought both tasks were equivalent in terms of improving reading skills. Finally, for the third question, 42.0% favored the conventional assignment, 39.5% preferred the experimental assignment, and 18.5% had no preference.

The participants were encouraged to give reasons for their answers. All comments were thoroughly reviewed and categorized by the authors. Due to the limited space, the three most widely supported ideas of each question of both assignments are summarized in Table 5. The authors translated each response, and the numbers in parenthesis indicate the total number of students who had the same/similar responses.

4.3. Reading comprehension tests

Three weeks after the participants studied the passage, they took a reading comprehension test, tests A and B, which consisted of 10 questions, respectively. Those who did not take either test A or B were removed. A total of 81 students' results were analyzed using a paired *t*-test, and no statistically significant difference was observed ($t(80) = 0.449, p = 0.449, d = 0.084$). Table 6 indicates the descriptive statistics results of tests A and B. From the distribution of scores illustrated in Figure 4, no clear difference was observed.

Table 6 Descriptive Statistics Results of Tests A and B

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A	81	6.42	2.04
B	81	6.21	2.29

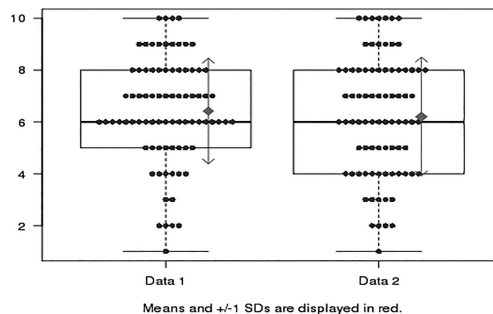


Figure 4 Score Distribution of Tests A and B

5. Discussion

This study had two aims: 1) to compare the effectiveness of reading assignments with and without MT on comprehension of English passages and vocabulary learning and 2) to ascertain the pedagogical approach participants perceived beneficial and favorable.

First, as illustrated in Table 3 and Figure 2, the results of the pre- and post-vocabulary test A demonstrated a statistically significant difference, and as also illustrated in Table 4 and Figure 3, the results of the pre- and post-vocabulary test B also demonstrated a statistically significant difference, which indicates that the students' vocabulary knowledge increased from both methods. In the conventional assignments, students encountered vocabulary annotations in English only. Conversely, the experimental task provided only machine-translated Japanese, with no annotations in either English or Japanese.

Given that all test items were in English, it suggests that even vocabulary comprehended in machine-translated Japanese can be effectively understood in a context in English. Because of the limited number of items on each test and its repetitive nature, students might have learned the vocabulary themselves, not owing to the reading assignments. However, their scores on both post-vocabulary tests exhibited an increase. To measure the retention of vocabulary knowledge more effectively, it would have been beneficial to administer a delayed post-assessment.

Regarding the students' comprehension of the passages, a reading test was administered three weeks after they studied each passage to assess their comprehension of the text. There was no difference between the results of the two reading comprehension tests of the same level and format. This suggests that both assignments allowed students to understand the text to a similar extent. All test items were given solely in English. This underscores the observation that the participants achieved comparable scores on the tests administered in English only, regardless of whether they engaged with material that incorporated machine-translated Japanese or not.

Incorporating MT into English language learning can be controversial, and as mentioned earlier, to the best of the authors' knowledge, there is limited research on the use of MT in English reading. The current curriculum guidelines by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science

and Technology indicate that English instruction should be in English, implying that Japanese translation would not help students cultivate communicative skills in English well (Ito, 2016). Given this, it is understandable that there is a belief that integrating MT and Japanese translation into English reading instruction may not significantly enhance English language proficiency, especially reading ability. However, according to Cook (2012), the use of native language translation in a foreign language classroom has been reevaluated. The aforementioned test results demonstrate that the presence or absence of machine-translated Japanese did not affect the learners' comprehension of the English text. Specifically, the participants achieved comparable understanding using both methods, suggesting that including MT positively impacts content comprehension and English vocabulary acquisition.

Next, to investigate how the participants perceived a study material using MT compared to one without using MT. After each lesson, a significant proportion of students reported that both assignments were beneficial for comprehending the passage and enhancing their reading skills. However, there was a preference for the conventional assignment, with 13.0% more students indicating it assisted better in comprehension, and 14.1% believed it would improve their reading abilities. The respondents' appreciation for both tasks, in terms of enjoyment, was nearly on par.

In the post-assignment questionnaire, in which the students compared the two assignments with respect to which assignment augmented comprehension of the passage more effectively, the experimental material was supported slightly higher than the conventional material by 4.9%. Notably, while initial feedback after each assignment favored the conventional material, this comparative assessment demonstrated a slight tilt toward the experimental. This may be because the students could understand the whole text in machine-translated Japanese and the meanings of individual words. Presenting small meaningful chunks of English and Japanese was given as the main reason to support the experimental assignment by 25 students. However, students who chose the conventional material found it more beneficial to understand the content because they could read the text at their own pace using English only, which probably led to a deeper understanding.

Next, 18.6% more students stated that the conventional material would improve their reading skills than the experimental material. This is an interesting point, considering that the students found the experimental method more beneficial for comprehension. As the most common reason given by proponents of the conventional assignment, reliance, or perhaps over-reliance on Japanese seems critical when thinking about learners' reading ability. However, a few students believe that Japanese translations increase their vocabulary knowledge and thus help them to read faster and better understand. This may depend on students' English proficiency and motivation to learn English. As described above, there is a strong view that using the native language in a foreign language classroom does not promote English acquisition, which naturally leads some students to believe that learning in English only is a better way to learn English. Nevertheless, others may feel Japanese is critical for developing their reading skills. This may

depend on each student's English proficiency and/or learning style. The current study focuses on "machine-translated" Japanese, and one student mentioned that machine-translated Japanese may not be accurate, but their English proficiency may not be sufficient to detect inaccuracies, making it advisable to avoid using MT for English language learning. Further research is required to narrow the study's focus on MT and explore whether different proficiency levels influence perceptions of MT use.

Finally, regarding the final question on which method the participants preferred, there was no clear difference, as 42.0% favored the conventional while 39.5% supported the experimental. Examining the primary three reasons given for their answers (See Table 5), those favoring the experimental material provided reasons not intrinsically connected to learning English, such as their desire for immediate comprehension, time efficiency, and difficulty reading a long text written only in English. Those who preferred the conventional material seemed to emphasize learning English and their motivation to learn.

6. Conclusion

The present study explored the effects of incorporating MT into reading classes and compared students' comprehension and vocabulary learning and studying materials with and without machine-translated Japanese. The results demonstrate that the participants understood the text and acquired vocabulary at a similar level regardless of whether they completed the task in English only or with machine-translated Japanese. This also suggests that the utilization of MT does not interfere with the improvement of reading skills. In particular, for learners who have difficulty reading due to a lack of vocabulary knowledge, utilizing MT to immediately understand the meaning in Japanese may alleviate cognitive demands, which might help reduce anxiety about studying English. According to Minamitsu and Kudo (2023), in an experimental study incorporating MT into an advanced reading course, it became clear that employing MT allows readers to look up unfamiliar words in a dictionary and analyze English sentence structures more quickly and efficiently. This reduced the students' sense of drudgery toward the process, which they previously felt was tedious, monotonous, and seemingly pointless. Furthermore, they found that this approach afforded the participants additional time and cognitive resources, enabling a more profound comprehension and interpretation of the whole text. In summary, the present study demonstrates that MT, while has frequently been associated with output skills such as writing in prior research, can also be effectively incorporated into input skills such as reading. It is also indicated that using MT can help ease anxiety and motivate students to learn English.

At least two limitations in the study should be addressed. One is that it unexpectedly focused on machine-translated Japanese rather than the broader, more common application of MT. The primary goal was to explore how MT could be integrated into English reading classes; however, in this study, instead of encouraging students to actively make use of MT themselves, machine-translated Japanese prepared in advance was presented along with the English passage.

This was due to the policy of the unified curriculum, which did not encourage learners to actively use MT and/or generative AI for English teaching. This policy resulted in the experimental task being presented as a video of machine-translated Japanese, which tended to be attributed to the discussion of the use of Japanese or English only. In future research, it would be prudent to design experimental tasks that require learners to engage directly with MT tools.

Another important limitation is the difference in how the English text was presented in the conventional and experimental tasks. In the conventional assignment, students were presented with the whole text, whereas in the experimental one, the passage was pre-divided into segments. This difference caused an external variable that makes it difficult to isolate the effect of MT rather than providing a clear comparison between with MT and without. The change in text structure may have influenced students' perceptions and evaluation of both tasks.

Nevertheless, the results of this study provide valuable insight into the potential benefits of integrating MT into reading instruction. Future research should focus more on the direct effects of MT, eliminate other influences, and ensure that students use MT tools themselves. As mentioned above, it would be beneficial to investigate whether there are differences in how MT is used and perceived based on students' different levels of English proficiency.

Finally, with the emergence of generative AI such as ChatGPT, MT and generative AI in language teaching/learning may become the new normal in the age of AI. The authors would like to explore new ways of teaching utilizing these technologies, possibly focusing on hybrid teaching methods that combine the benefits of MT and AI tools with established traditional educational practices.

Notes

Part of the current study was presented as "The effects of machine translation (MT) on learners' reading skills and vocabulary acquisition" at the 13th Japan Association for Media English Studies Annual Conference held at Kinki University on October 29, 2023.

References

- Cook, G. (2012). *Translation in language teaching: An approach for reassessment* (Y. Saito, & K. Kita, Trans.). Kenkyusha.
- Douglas, N., & Bohlke, D. (2019). *Reading Explorer 3*. National Geographic Learning.
- Gally, T. (2018). Machine translation and English education in Japan. *Komaba Journal of English Education*, 9, 43-55.
- Ito, H. (2016). *Interactive reading instruction*. Kenkyusha.
- Kadota, S. (2023). *AI o katsuyou shite eigo writing kara speaking ni tsunagu* [Utilizing AI to connect writing English to speaking English]. *Tachou Tadoku Magazine* [Extensive Listening and Reading Magazine], June 2023, 24-31.
- Kudo, T. (2022). Japanese university students' and teachers' perceptions and attitudes toward machine translation use for English language learning. *Media, English and Communication*, 12, 33-50.
- Kudo, T. (2023). Machine translation and reading in a foreign language: A preliminary trial lesson with

- university students. *Language and Culture*, 26, 57-71.
- Kurokawa, S. (2018). *Kenkyuusha wa donoteido kikaihonyaku o riyoushiteirunoka* [To what extent do researchers use machine translation?]. Proceedings of the 4th Japan Society for Research Annual Conference in Tokyo, 8-15.
- Minamitsu, Y., & Kudo, T. (2023, September 7). *Kikaihonyaku (MT) o toriireta eigo reading jugyou model no kaihatsu* [Development of an English reading class model with integration of machine translation (MT)]. [PowerPoint slides of paper presented at the 2023 educational innovation convention by Japan Universities Association for Computer Education].
- Mizumoto, A. (n.d.). *langtest.jp*. <https://langtest.jp/>
- Mizumoto, A. (2021, June 9). *New Word Level Checker*. <https://nwlc.pythonanywhere.com/>
- Mizumoto, A. (2023, July 8). *ChatGPT ga eigokyouiku ni motarasumono* [What ChatGPT brings to English Education]. [PowerPoint slides of invited lecture presented at the 16th Annual Convention of JACET Kanto Chapter].
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 1-13.
- Motozawa, A. (2022, March 6). *Jibun de eibun o tsukurukoto o yameta presentation ya writing no jyugyoujissen* [Practical research on presentation and writing classes without students composing sentences themselves]. [PowerPoint slides of paper presented at the 2022 Language Expo].
- Nishiyama, M., Matsuda, N., & Aota, S. (2017). *Nihonjindaigakusei ga GT o shiyoushite kaita eisakubun nitsuite* [English essays written by Japanese university students using GT]. Colloquium on Machine Translation and Second-Language Writing. Center for Global Communication Strategies. The University of Tokyo. Archived slides, 1-85.
- Oda, T. (2019). Machine translation and foreign language education in Japan. *The Journal of Humanities and Natural Sciences*, 145, 3-27.
- Sakai, S. (2022). *Kikaihonyaku o eigokasyuuki toshite tsukau houhou nitsuiteno jissentekikenkyuu* [Practical research on how to use machine translation as an English learning tool]. Proceedings of the 2022 Language Expo. <https://ja.padlet.com/shiensakai/a7y7j6g0lkg9se0g>
- Tsutada, K. (2019). Assessing awareness and acceptability of neural machine translation among Japanese university students in relation to its practical application. *Kansai Gaidai University Journal of Inquiry and Research*, 110, 35-53.
- Yamada, M., Langlitz, H., Oda, T., Mochida, T., Tamura, H., Hiraoka, Y., & Irie, T. (2021). A preliminary survey on the use of machine translation in English education at Japanese universities. *Invitation to Interpreting and Translation Studies*, 23, 139-156.
- Yamanaka, T. (2023, June 7). *ChatGPT ga ataeru gogakukyouiku heno hakaiteki inpakuto* [The disruptive impact ChatGPT brings to language education]. [PowerPoint slides of online seminar at Ritsumeikan University].
- Yanase, Y. (2023, June 10). *AI no downyuu de eigo jyugyou wa yori ningentekini natta —jissen sokuhou ni motozuku kousatsu* [English classes have become more human-centered with the introduction of AI —A study based on practical reports]. [PowerPoint slides of keynote speech presented at the 2023 Annual Convention of JACET Chubu Chapter].
- Yukishige, M., Tsutada, K., Nishiyama, M., & Gally, T. (2022). *Let's work with AI! Machine translation as a tool for discussion*. Sanshusha.

ハンズオン・ラーニングにおけるナラティブ評価の実践

木 本 浩 一 (ハンズオン・ラーニングセンター)

要 旨

本研究では、ハンズオン・ラーニング・プログラムのコア科目である「社会探究入門」におけるナラティブ評価 (NA) の実践を紹介する (木本 2022)。NA はいわゆる評価法ではない。教員と学生によって構成される「授業」を多様な構成主体によって実践していく際、必然的に組み込まれている視点であり活動である。しかし、実際には学生の多く—教員も含まれる—は「評価される」という視点から評価しており「評価する」経験に乏しい。「入門」における実践では、「よき社会」「よき大学」「よき授業」という枠組みの中に位置づけられる「学び」を学生自身が意識するためにも、NA における「語り」と「評価する」という経験が重要であることを示した。しかし、かなりの学生は「他の授業とあまりに違いすぎ」(22春/文1) することに戸惑う。学生は、高校との違い、学部との違いを明示しつつ、「授業」の受講生ではなく、構成員の一人であるという感覚を身につけることによって、大学らしい学びを経験していくことになる。NA を含む「評価する」経験を授業に組み込んでいくためには、評定一辺倒の教学システムが教育プログラムを規定してしまっているという認識をもち、大学そのものが「評価される」ことから一定の距離を置き、「評価のある社会」に変わっていかなければならない。

1. はじめに

前稿で、私は「教育における評価の重要性は高等教育においても変わりありません」(木本 2022: 17) と書きました。「おいても」としたのは、高等教育においては、しかも今更のように「学び」が強調されるようになった高等教育においては、外形的であり、かつ数値化とそれらの精緻化を目指す評価は相容れないのではないかという考え方を持っているからです。評価に意味がないとは思っていません。ただ、その意味を共有せず—共有されない意味は意味ではありませんが—誰かが何か・誰かを評価し、しかもその公平性・客観性が必要以上に強調されるという流れの中には大きな落とし穴があるように感じています。

本稿では、前稿 (木本 2018, 2022) を踏まえて、ナラティブ評価 (Narrative Assessment : NA) とは何か、NA と称して何が起きているのか、何をしているのかといった実践を報告します。

2章では、NA の前提として私たちが認識しておいた方がよい事項を紹介し、3章ではそれを踏まえて、教員の立場から行った NA と学生が行った NA に対してコメントしてみたいと思います。なお、授業の構成や各回の詳細については、前稿 (木本 2018, 2022) を参照してください。

2. ナラティブ評価の前提—「授業」とは？

NA が成立するためには、以下の2つを整えなければなりません。まず、その評価対象となる授業が「授業」であること、そして、評価する側が「評価する」ことが「できる」ことです。これらは単にNA が成立する条件に留まらず、ハンズオン・ラーニング・プログラム (HoLP) が高等教育のオペレーティングシステム (OS) を刷新するに足るプログラムであるか否かを見定めるためのポイントでもあります。

評価論では、〈何を／誰が／いつ／どのように〉(松下 2016: 11) 評価するかという議論がありますが、その多くは後二者に集中し、前二者については学生 (の何か) を教員が評価するという枠組み・考え方が一般的です¹⁾。しかし、教員が学生を教育する、とまでは言わないとしても、教員が学生に何かしらを授ける、教員が学生の学びをサポートするといった言い方をする場合でも、そこで想定されているのは教員が行う授業とその授業の中で学ぶ学生です。その授業が仮に教材や教育手法によって充填されているとしても、学生が評価する対象は教員の提供する授業になります。

HoLP では授業に関わる者—「触れる」者—と言いたいくらいですが—すべてによる「学び合い」を基本的な考え方としています。そのため、個々人は、自らがその「授業」をどのようなものとしてみなしつつ、関わっている (触れている) のかを考えながら、授業をなしつつ学ぶことになります。これは、HoLP が大切にしている、人間を「社会をなして生きつつある存在」とみなすという考え方と同じです。さて、そうすると、授業に関わる者すべては「よき授業とは何か」を考えながら、その実現に向けて、授業に関わる・参加するということになります。もちろん、その関わり方は様々であり、授業の目的や具体的な教材、スケジュールなどを提示するという意味では、教員の役割は決定的です。しかし、もし授業を成立させることにおいて責任というものがあるのであれば、教員の責任は「授業」がそういうものであり、大学とは「授業をなして学ぶこと」を希求するものが集まる場であることを履修者・関係者に問うというところにあります。HoLP というプログラム、個々の科目、それを運営する体制などはすでに、そのような問いが承認された「のち」にあることになるため、新規参入者たる学生に対してはそうした来歴を説明し、同じ地点から授業をつくっていきこうという呼びかけが必要です。

ところで、以上のことを関係者—ここでは特に教員と学生—が行おうとする場合、様々な準備や覚悟、切り替えが必要です。

まず、教員の場合ですが、いわゆる専門の科目を担当する場合とは区別して考える必要があります。学部において専門の科目を担当する場合は専門家として立ち振るまえばよいのかも知れませんが、大学ではその研究力をもって教員になろうとしなければなりません。決して教育学を修めた専門家であるからよいか、そうでなければ専門外だからダメだと言うわけではありません。研究者は自らの研究する力をもって、研究上専門外であるかも知れませんが、教育とは何かを探っていかなければなりませんし、いけるはずで。学生の状況を考えてみましょう。学生は多くの科目の中からその科目を履修するわけですから、教員は当該科目が属するカリキュラムへの理解、その中での当該科目の位置づけを理解した上で、内容や教授方を探究し、その科目やカリキュラムの存在意義を学生に問わなければなりません。この科目 (カリキュラム) は、このような意味で存在する意義があると思うが、みなさんはどう思うか、と。上述の通り、HoLP は、

こうした考えのもとで構想・実践してきたプログラムであり、科目群です。そのため、大学の話を
 する際も、HoLP の話をする際も、個々の科目の話をする際も相似形の説明になります。

「社会探究入門」（以下、入門）の第1回は、なぜ、私たち一教員である私と学生であるあなた
 たち—はここにいるのか、ここで何をしようとしているのか、という自己紹介から始まります。
 仕掛け人である教員は、大学の歴史、大学の現状、科学史、科学論などを駆使して、HoLP の存
 在意義を語ります。もちろん、シラバスには、そうした疑問を大学や教員に対して、または自ら
 が抱いている学生に対して呼びかけるような文章を載せており、その「準備」ができれば一緒に
 学びのトレーニングをやってみようと呼びかけています。仕掛け人側に立つことになる、担当教
 員、その他の教員、職員、ラーニングアシスタント（LA）などの学生において、この点の理解
 は非常に重要であり、その理解なしにはプログラムに関わることはできません。その意味で「学
 び」が必要になります。教員は自らの研究力によってその学びをリードしていくことができるは
 ずです。

次に、学生の場合です。学生には、入門の第1
 回で、この授業は社会探究ひいてはHoLPの「入
 門」であることを伝えます。「入門」は専門の基
 礎科目（図1、B&C）とは異なること、大学の
 学びにとっての基礎的なスキルや知識を提供する
 科目（同、D）ではないことを伝えます。

この場合、学生は、大綱化以降という大きな話
 を知らなくとも、大学に入学するとはすなわち学
 部に所属する（入る）ことであると思っています。
 その上で、学部ではない大学が提供している科目
 は、語学やスキル系の科目、留学やキャリア系の

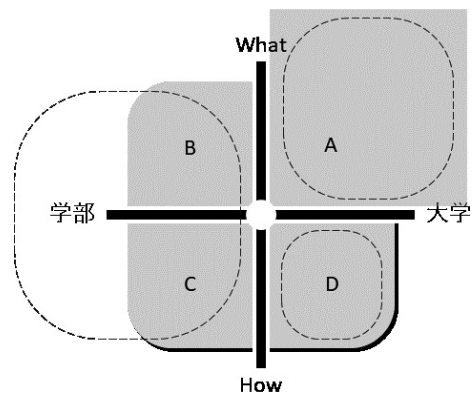


図1 取り残された高等教育の領域

プログラムであると思っています。それほど自覚的に「思っている」わけではありませんが、入
 学式直後に行われる学部でのガイダンス、付随的に実施される各種プログラムの案内、そして履
 修相談の流れの中で、平均的な学生はそのように思っています。「入門」は履修期間前の抽選科
 目ですので、以上のような流れに晒される前に、何らかの意識をもって履修した学生やオープン
 キャンパスや新入生交流会などに参加した学生、最近では先輩から勧められた学生などが履修し
 ます。その意味でなんとなく履修したという学生は相対的に少ないと言えます。

さて、「入門」は簡単や初級といった意味で用いられる入門ではなく、大学に入学した（在学
 している）という意味とすでに履修しているという二重の意味で「入門」です。高校ではこう
 だったという話や高校時代の友人やネット経由の他大学の話などからする評論風のコメントや、
 何よりもそうした情報や得手不得手に関する経験からいったん自由になってほしいというコメン
 トをします。授業を進めていると、自信の有無に関するコメントがたくさん出てきます。その遠
 因は履修時、明確に、高校生ではなく大学生であること、他の大学ではなくこの大学—この場合、
 関西学院大学—の学生であること、この2つの意味で大学生であることを自覚し、切り替えなけ
 ればなりません。これは、教員も同様で、目の前にいる学生たちはそうした学生であり、自らも
 そうした状況にいる教員である、と。

3. 「授業」のなかの評価

「入門」については、すでに部分的に紹介しています (木本 2018, 2022)。ここでは、「入門」の中で評価がどのように顔を出すのかという観点から整理してみます。

第1回の後半、「評価に逃げるな」という話をします。「評価から逃げるな」ではありません。すでに述べたとおり、「入門」で難しいのは導入です。うまく導入できたか否かということよりも、「入門」は、そして HoLP そのものも、導入し続ける取り組みでなければなりません。「評価される」という経験や認識から自由になることは、その最難関です。これは学生だけでなく、教員やスタッフにおいてでもです。よい評価を「されてきた」経験は当然「よい評価」を求めますし、よい評価の中で今の仕事をしていたり、よい評価を求めて仕事をしていたりする人たちにとっても、状況は同じです。「評価に逃げるな」とは、よい評価を求める世界に逃げるな、ということです。学生によっては評価されることから逃げる場合もあります。評価に関わる経験の違いによって、よい評価が期待できると思っている場合と、よい評価に無縁である場合とがあります。

NA では、何をどのように評価するのか、を重視します。自分の何を、授業の何を、どのような観点で評価するのか、ということです。キーになるのは「評価する」という経験です。その経験を授業の中で積み重ねていきます。第2回の授業の準備として、学生は「私たちの社会」を書きます。第2回の授業では「代筆」というワークを行います。第1回が—私はこのような社会認識のもとでこの社会に存在すべき教育をこのように考えているという—教員の自己紹介だとすれば、第2回は学生相互の自己紹介になります。教員は自らの専門について語ることはありません。専門家として教壇に立っているのではないので。もちろん、出身地や出身大学など所属性についても語ることはしません。学生にもそのように求め、自己紹介してもらいます。つまり、私は私たちが社会をなしつつ生きている社会のことをこのように考えている人間なのだ、と。

「代筆」では、話し手が書いてきた「私たちの社会」を語り、補足し、聞き手が話し手になりきって「私たちの社会」を書く (=「代筆」) ために、徹底的に話し手の「私たちの社会」の内容や背景を理解します。聞き手は、話し手になり切ってあなた (話し手) のいう「私たちの社会」を書きます。ついつい「私たちの社会の問題」を書く学生がいるといった「入門」によくあるエピソードの話もありますが、ここでは、評価という視点からみて、学生が他者を評価する際に何を評価するのかは一概には言えず、ましてや分析的な指標で測定すれば事足りるというわけにもいかない、ということが大切です。

5つのセッションからなる「入門」で、「代筆」を含む第2セッションから「評価」という場面が出てきます。セッション最後の解説会は、一見、テキストを読み込んだ成果をグループで発表する機会ですが、聞き手にとっては、はじめての「評価する」機会になります。もちろん、「評価される」ことに慣れている学生からは「どのように評価する」のかという質問が出ます。この質問にまともに答えていては、教員ともども「評価される」世界に舞い戻ってしまいます。トレーニングを旨とする「入門」では、意識せずとも晒される状況ではなく、よき社会をなしていこうとする人間にとって「触れる」べき体験とは何かという観点から「少し無理をしても楽しむべきを楽しむ」ことを目指さなければなりません。

各セッションの最終回は、解説会 (第2セッション)、編集会 (第3セッション)、授業 (第4セッション) を実施します。それぞれ話し手・聞き手がいるという意味では同じようにみえます

が、各自のやることはかなり異なります。評価という視点で言えば、評価することの難しさとともに、評価する際の立ち位置や評価する視点、指標化できるものとできないものを見極めなど、「評価する」経験を深めていきます。もちろん、経験を深めたからといって、評価ができるようになるわけではありません。コンピテンシー的な観点からは評価できない経験です。「評価する」という立場から、自らの取り組み、自らのグループ（やペア）、グループの取り組みなどを、何を評価するのかということを考えながら評価していきます。

4. ナラティブ評価の実際

学生に、NA のことを話すのは最終回です。すべてのワークが終わり、「入門」恒例の「私たちの社会」再論一つまり、もう一度、書く一という作業を終えた時点で、NA の話をします。もちろん、本学でも大学が実施する授業評価はあります（オンライン）。学生には、標定に限りなく近接する評価の現状（図2、左）とNA（同、右）の違いを話します。現状は大学において評点を付け（評定平均まで）、その点数を持ち出します。NA の場合、何をどのように評価したのかという「物語」や授業で取り組んだことをファイリングし、それを評価し、点数化するのはその人物を評価したり採用したりする人や組織です。もちろん、単位制度一辺倒の（日本の）現状では最終的に評定をしなければなりませんし、学生の一高校生から抜けきれず、そのまま社会人にまで持ち越してしまう一懸念は制度的な問題です。しかし、学びを前面に出しながら制度論抜きに方法論に大挙するだけでは、現場の教員も学生も窮屈極まりないことになります。NA では多様な相互評価の中で私を含む私たちが何をやってきたのか、その中で私が何にどのように取り組んできて、それを自らはどのように評価するのかということを含みます。それらを項目別にせず、1つの「物語（Narrative）」として記述・描写してみます。同じ時空を共有した「私たち」がどのように何を見ていたのかを改めて共有するという営みです。

ここでは、コロナ禍でもあった2021年、2022年（一部、2020年）の中からいくつか取り上げて、私（教員）からみたNAの実際を描きたいと思います。

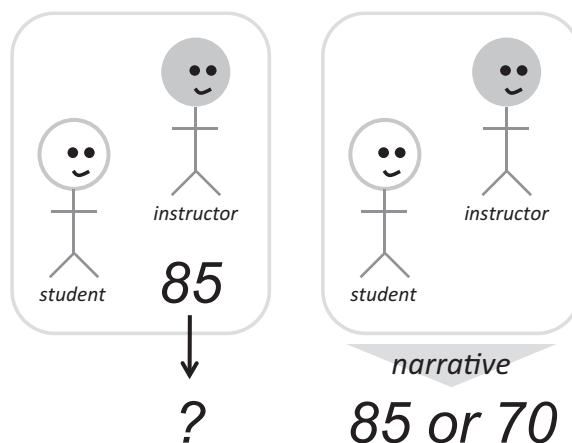


図2 「授業」評価

1. 自己評価：自己の取り組みをふりかえり、何をどのように評価するのか（しないのか）を明示的に記す。
2. 授業評価：自らも構成員の一人であった「授業」を、どのような視点から評価するのかを明示し、評価する。

1) 教員による NA

学生の NA は授業終了後、公開します。その際、私自身の NA も提示します。以下は、2021年に提示した NA です。NA で言う「授業」は教員と学生とで担ぎ上げている神輿のようなものです。NA とは、その神輿を私はどのようにみていたのかとも言えます。

① 教育 (instruction) と学び—授業のわかりやすさ

「わかりやすい」授業、内容、指示といった要望があることに対して、どのように抗していくのか。「わかりやすさ」と学生の理解度の低さ、学修意欲の無さを関連づけて、わかりやすい授業を展開すべきであるという意見があるが、それについては、二つの反論をもつ。まず、自らが授業という枠組みの中で工夫 (学ぶ) する余地がありながら、そのことを突き詰めずに学生の資質や態度にその因を転嫁してしまうという姑息さという問題がある。

次に、どの時点で分かるのかという問題がある。知識伝達型の授業であれば、予め何を学ぶのが明示されるべきであると考えるが、考え方・学び方を学ぶという形態の授業の場合、徐々に分かってくるという観点が必要であり、教員はそのことに十分留意する必要がある。

まず、徐々にという個性的なプロセスは、外部 (教員であったとしても) からは見えにくく、本人にすら分からない、もしくは明示的に言語化することができないことが多い。このことを克服するためには、授業に参加したものの全員による相互評価といった営みが必須となる。その評価は各参加者の学びの歩みと参加者による授業の全容解明という営みがセットになってはじめて可能になる。ただし、その前提として個々人が言語化するという作業が必要になるわけであるが、この点についても、個々人が自らの考えを十分に言語化できるのかという課題は残る。

以上を踏まえて、授業の成立要件としての評価という作業を参加者全員にとって有意義なものにする必要があり、わかりやすさという視点からすればこの点こそ予め明示されるべきである。

② 個々人の成長と授業としての達成

入門では学生が成長することではなく、成長の基盤を確立したのか、確立する手がかりを得たのかという点を重視している。

学生が成長することを望んで大学に入学し、授業を履修することは自明であるように思えるが、その成長のままでよいのか、という課題が放置されている。これは、幼児期から無意識に身につけて来た興味や関心、得手不得手の「まま」でよいのか否かについて、一度、立ち止まって考えてみようというものである。もちろん、その営みは単にそれまでの成長に接ぎ木したり、その方向を変えたりするというものではなく、いったんそれらを棚上げにし、新たに、これからの「成長」の基盤を確立してみようというものである。

この基盤—入門では「知的基礎体力」と呼んでいる—を確立することによって、改めて自らの経験や培ってきた「力」をどのように発揮するのか、活かしていくのかといった指針を得ることができる。いわば、逆T字型の歩みを始めてみようというメッセージである。得てして、無意識にT字型²⁾の歩みを進めている中で、突然、その方向とは異なる展開を求められることがある。適応力を求められ、そのことを柔軟性があるという評価がなされる場合もあるが、多くは労力のいる作業となり、時に、その負荷は耐えがたいものになる。

もし大学に一時期身を置くことに意味があるとすれば、以上のような基盤を確立する時期と機会を得ることに尽きると言っても過言ではない。

以上は学生の NA を読む前に、ビブリオを読んだり、リコメンを書いたりする中で考えていたことを、教員である私が「授業」を振り返って書いたものです。文体はリコメンを踏襲していますが、硬い文章にしていますが、私としては前述の導入に関わる事項を改めて書いたつもりです。この NA が個々の学生にどのように受け取られた（取られる）のかをみる機会は、敢えて設けていません。

2) 学生による NA に対する教員のコメント

学生による NA は、自己評価（自己の取り組みをふりかえり、何をどのように評価するのか（しないのか）を明示的に記す）と、授業評価（自らも構成員の一人であった「授業」を、どのような視点から評価するのかを明示し、評価する）の 2 つです。「評価する」という経験を積んできた後なので、基本的には授業中に短時間で書いてもらいます。

これら NA を読んで、「授業」をどのように評価するか。

まず、「入門」という授業の考え方については第 1 回でのみ話しています。「生徒の目標に対する理解の遅れ」（21年度春学期/経済学部 3 年、以下、年度・学期/学部略記・学年として記す）、「理解の遅れ」（21春/経済 1）というコメントを見ると³⁾、もう少しわかりやすく説明をした方がよいのかとも思います。しかし、すでに述べました通り、第 1 回で示しているのは、授業を仕掛けている教員の自己紹介であり、私はこのような考えで授業を一緒につくっていきたいということです。多少遅れがあったとしてもそれを理解しようとしてくれるのであれば、それで十分です。ただ、それを「目標」とされることについては、成果志向的な発想などによって授業を矮小化してしまわないだろうかという懸念はあります。目標が不明確であっても、自ら「何をすべきかが明確」（21春/経済 1）になったという声もあります。

次に、授業そのものについての話があります。

高校の授業との比較では、「先生の添削・議論の制限」（21春/文 1）や「アドバイスや口出し」（21春/総政 1）がないことに戸惑っている様子はビブリオなどでも散見されます。ただ、NA の場合、そのことがクレームや要望ではなく、授業の特徴として語られているところに面白さがあります。つまり、それらの有無や良し悪しについて議論する素地ができつつあるということです。もちろん、その延長には「教員の存在意義」（21春/経済 1）を巡る話も出ます。当然、授業における教員とは何かというテーマが授業の中で一顕在化するか否かは別として一共有される可能性が培われたという意味で評価すべきと考えますが、それを「管理者」（同前）とすべきという意見を巡っては議論の余地があるでしょう。例えば、教員はコーディネーターであるという表現をした際、互いにコーディネートできるようなグループになりたいという雰囲気クラスで醸成されている場合に、属性的に教員の立場にある私は、どのようなコーディネーターであるべきか、を問われていることになります。もちろん、それができるかできないかという話はあるでしょうが、そこは研究者であるという本領を発揮すべきであり、その場その場でクラスや個々のグループに対する自らの現状認識に基づく考えを示すことを目指すべきです。それこそが、研究力をもった研究者たる所以であり、そこを棄却してしまうと、教育は教育手法や属性の話になってしまいます。教員と学生とは立場は異なれども、同じくよき授業をつくろうとする一員である、という感覚は必須であると考えます。

もちろん、学生の日も肥えてきますので、「学生はあくまでも受け手であるというのが授業の暗黙のルール」(21春/経済1)といった手厳しい意見も出ます。「他の授業とはまったく異なる」(21春/経済3)(同/人間福祉1)といった声は、何を想定しているのかで内容が異なりますが、対高校、対学部、対大教室といった区別は大学の授業であり、考えるを鍛える授業としてはもってほしい認識です。ただ、他のアクティブラーニング系の授業との差異については、先の手厳しい意見で想定されていると思われる入門を含むHoLPが広くアクティブラーニングの中に含まれるというフレーミングが存在している、という認識をもち、丁寧な説明や運用を試みるべきです。実際、多くの学生がNAにおいて「主体的になれた」「主体性が身についた」という観点で評価しています(特に自己評価)。言葉そのものは近年ではよく耳にする言葉ですので、その言葉を用いて、自らの何を評価しているのかや、短時間で仕上げるNAであるからこそ、メモ(木本2018、2022)を活かして、どこかから言葉を借用するのではなく考えていることを言語化することによって踏み込んでほしかったという思いは残ります⁴⁾。その意味では主体性を「自分自身と相談しながら」(21秋/経済1)と表現するのは面白いと思います。

さて、授業を通じて自らがどのように変わったのか、変化するきっかけをつかんだのかといった類い話があります。仕掛けた側としては、入門はあくまでもトレーニングなので、「筋力」測定でその成果を測ったり、実践で試したりといったことには踏み込みません。知的基礎体力と名付けている非常に汎用性の高い何かを、自分なりに掴むことができたか(イメージをもてたか)、それを身につけるきっかけを掴めたかという点からみると、まず、「考えることから逃げていた」(21春/経済1)といった自己認識があります。考えていないとすれば何をしているのか。「こなしている」(21秋/経済1)。うまくこなすことで効率的に他者から共有可能な形で可視化された評価を追い求めます。「思考が作業化している人間にとって、思考する力が少し戻ってきて意見を豊かにすることができた」(21春/総政1)。評価される成果を出しさえすれば、「自分の頭で考えることをしてこなかった」(20秋/文1)わけで、「考えるを鍛える」入門のトレーニングは過酷であるというコメントもあります。しかし、「一度、自分の頭で考え」(21秋/国際1)たり、「自分を經由して思考する」(21春/文1)ことを体感してみると、「それなりにうまく…という考え方が180度変化」(21春/経済1)したり、「やったことのないものの楽しさ」(22春/法1)を覚えたりします。「自分を謙遜することで保身」(21秋/社会1)する必要もなく、「承認欲求を捨て」(21秋/社会1)て自由に思考することができます。この授業を履修したら「できるよ」ということではなく、この授業をそのような授業として一緒にかつこのメンバーだけでできるユニークなものとして作り上げてみないかというメッセージが少しばかり届いたような気がします。

思考についてはタイプAとタイプBの対比でも語られます。タイプA的思考から抜け出せず、「自分のことを考えたことがない」(21春/経済1)という感覚は、思考を作業化し、自分を道具化してきた「成果」と言えるのかも知れません。しかし、そこからは何のため(目的)や何の意味があるのかといった問いかけに答えることはできませんし、ましてやその目的や意味の妥当性を巡ってなされるであろう議論に開かれていません。授業の最終回で、絶ちがたい思考の流れを絶つという話をします。「考えることに慣れた」(21春/経済1)「考えるクセがついた」(21春/総政1)、「常に考えるということが自然に」(21春/経済1)なった、「日常で考えることが増えた」(21春/社会1)という評価はその話を反映してくれたものかも知れませんが、考えている状態を

常として、時としていったんその流れを絶ち何かに集中してそれを成し遂げるといったイメージを持ってないだろうか、と。まずは「考え続けることがこれほど大変」(21春/工1)という認識からです。

以上は、入門で実際に取り組むテキストの読み込みの際、顕著に現れます。「読むことから逃げていた」(21秋/文1、21秋/法1)状態や「読書に対する抵抗感」(21春/経済1)を抱いていた状態から「自分の読みを突破」(21春/文3)を体験すると、テキストを通じて、テキストの読みを通じて「相手の考えを知ることが楽し」(21春/総政1)くなり、「互いの考えを共有し広げる楽しみ」(21春/総政1)を得るのかも知れません。

ただ、「好き嫌いで本を価値づけ」(21秋/文1)ていた場合、あらかじめ書評などの紹介を参考に価値づけていたということを含んでいますが、いわゆる「興味・関心からの自由」という問題領域があるように思います。誰も興味・関心のあることに着手するということはありますが、それを共有可能なテーマにまでもっていくにはテーマの妥当性や広く社会性に言及し、その中にテーマを位置づける必要があります。その手続きをしなければ、仮に高尚なテーマであっても単なる高尚な趣味に終わる可能性があります。入門では、私なりの大学観・高等教育観を提示した上で、それらが妥当であるか否かを問いつつ、具体的なプログラムや科目を提供しています。たとえ好みに合わずとも、やらなければならないことはあるはずです。

いわゆる「べき」論的な学びはどのような意味で「よい」学びになるのでしょうか。外在的な「べき」は自家撞着的な従属になる危険性をはらんでいますし(木本 2018:12)、内面的な「べき」は個人の興味・関心の枠を超えません。「いま、自分が何を学ばなくてはならないか」(21秋/総政3)。これを入門では学びのオーダーと呼びます。このオーダーとオーダーを出している自分とを「私たちの社会」の中に位置づけること、これこそが考えるを鍛えることの意味です。暫定的な「べき」を、よい社会とは何か、よい学びとは何かといった問い—私たちはいま、ここで何をしているのか—に即して、考え続けることができる、その基点・起点を確認、再確認することができる。そのような「授業」があってもよいのではないのでしょうか。

やり方について議論せず、具体的な介入をしなければ、「授業」そのものにはいろいろなことが起こります。3クラス並行で「授業」を実施していますが、クライマックスとなる第4セッションは合同で行います。第2セッションから始まるグループワーク(GW)、ペアワーク(PW)を第1階層とすれば、各クラスが第2階層、3クラス合同からなる「授業」を第3階層としています。学生には階層の話はしていませんが、「授業」運営上、どの階層で何が起こっているのかについての認識は重要です。ビブリオトリコメンによるやり取りは、教員と個人とのやり取りであり、「授業」でも基本的に知的基礎体力という個人の取り組み(トレーニング)を強調しています。個々人が、どの階層の「社会」と触れ合いながらトレーニングを進めていくのか・いるのかは「入門」の「授業」としての質を決めるものです。

学生からのコメント(不平を含む)は、第1階層と第2階層で起こります。前半では第2階層(クラス)で受講生が減少していくことに対する不満や不安の声があがります。NAとしては、それへの対応を求める声となります。ワークの負荷、特にGW・PWにおいて準備不足に対して、クラスが「二極化」している、「スタート地点の相違」(21春/法2)、「意識の差」(21春/商1)、「姿勢の温度差」(21春/経済1)があるのではないかと、という指摘があります。これは期間中で

もビブリオで表明されるものであり、「真剣に取り組みたい人だけ」(22春/商3)でやればいい、といった声にもつながります。「入門」が履修期間前の抽選科目なので、履修生はHoLPをよく理解している学生、HoLPに取り組もうとする学生、現状の大学の学びに飽き足りない学生(裏返せば、その中で不安を抱えている学生)、先輩から勧められた学生などが大半を占めます。しかし上級生の中には時間割が空いているからと履修した学生がいたり、抽選科目であるにも関わらずなんとなく履修した学生がいたりすることは確かです。こうした学生の「カテゴリー」が具体的にワークの中でどのように顕現するのかわかりません。リコメンによってそうした出来事を学生の問題ではなく、「授業」の課題として取り上げる、が基本になります。NAではそうしたやり取りに対する評価が出てきています。熱量のなさややる気のなさに教員が「介入」(21春/経済1)すべきだ、「引っ張り出せ」(21春/人間福祉1)という意見に対して、教員は「授業」(第3階層)の問題として授業のはじめやリコメンで言及するのみですし、その範囲に留めるべきであると考えています。同時に、他の教員やスタッフ、履修生の中にいる既修生などとも現状認識を共有し、どのタイミングでどのような表現で、何を言うのか(言わないのか)を慎重に決めていきます。NAの場合、基本的に、いま、私たちは何をしているのか、という問いによって、個々のアドバイスや言葉を評価しようとします。仮にやる気のない学生がいて、その学生を撃退するのに効果があった、といった雑な評価はあり得ません。

GW・PWになると、以上のような排除・区別にも増して、どうにかしてメンバーやパートナーを「巻き込め」(22春/人間福祉1)もうとしたり、個人として主張しようとしつつ相互に「尊重」(21秋/経済1)しようとしたりするべきであるという意見が多くなります。セッションが進むにつれて、どうにかアウトプットできはじめた、相手に気をつかう余裕が出てきた、「似たようなものの差異」(21春/経済1)を議論の俎上に載せることができるようになった、という声があります。

「授業」内であまり強調することはありませんが、GW・PWこそ「私たちの社会」の最少ユニットです。GW・PWをうまくやっていくことは、決してやりやすいようにしていく、ましてやその方法として誰かを排除するということでも、「準備」不足の学生に必ず配慮しなければならないことでも、個々のワークに引きこもることでもありません。個人的には不満足であったとしても集団としてよき関係を築くことはできます。

「入門」のテーマは「私たちの社会」ですが、そこでの問いは、そうした社会が「よき社会」であるには「自由」や「平和」は必須ではないか、とすると「自由とは何か」「平和とは何か」について一定の見解を持つておくことは大切ではないか、と。「ただ単位をとるため」(21春/社会2)という学生にとってはあまりに過酷であり、多少、読書のスキルがあったり、論理的に考えることが得意であったりしても、「こなしていく」ことは難しいようです。そのため、いっけん「準備」不足に見える学生も、考えることに向き合うことができさえすれば、自分なりに納得のいく取り組みができ、GW・PWでも一定の役割を果たすことができます。ただ、その場合でも、授業に残りつつ苦しんでいるのは、目標を設定しその達成を目指そうとしている学生です。リコメンを通じてのやり取りでも、そうした学生は成長や成果がみられないこと、達成できていないことを自問し、考えることに向き合う(鍛える)よりも、どのように考えたらよいのだろうかと方法論の探究に向かう場合が多いようです。NAはそうした「評価に逃げる」学生に

とって、「評価する」体験を通じて、「される」に偏重する評価との向き合い方を再考する機会になります。

5. おわりに

以上、「入門」における NA の実際と工夫を述べてきました。「授業」は、決してこのようになれば、このようになるといった工学的・操作的なものではありません。「入門」においてもまくいかないことはよくあります。その際においても、どのようにしたらよいのかと問うのではなく、いま、何が起きているのか、いま、私たちは何をしているのかという視点からみていくことが重要です。NA はこのような視点に紐付いた評価です。

よく質問していただく事項に回答しておきます。まず、この授業は小規模・少人数でかつかなり能力や意識の高い学生にのみ可能なのではないか、という質問があります。そのようにみえるのかも知れませんが、上述の階層性や教員・スタッフにおける多層的な運営体制を確立しておけばどこでも実施可能なプログラムです。また、後者についても、様々な問題や困難を学生個人の次元に還元しないという姿勢で臨めば、克服可能です。

次に、教育観・学習観に関わるものです。口の悪い人は「洗脳」ではないかと言います。洗脳とは言わないまでも、他者の考えや行為に関わることは広義の介入になります。それらをその次元で拒否してしまえば、人間が人間であることはできないのではないかと考えています。高等教育の現場で言えば「学び」が強調されるという状況は、いまさら感をもって、もしそうならないのであれば、大学のあり方そのものを考える営みとして取り組むべき課題です。学びを促すのではなく、学びのある社会として大学を再構築していこうという取り組みを洗脳と言うのであれば、大学という組織は不要なのかも知れません。いずれにせよ、現在、ラディカルな改革案は「小学校から大学までの全学校教育のパラダイムを転換させる、巨大な思想を含み込んだ学習論」(溝上 2016 : i)であったり、大学とは別次元で「高等教育の再創造」(山本 2018 : 25)を通じて「社会の実現」(同 : 45)を目指したりしています。HoLP も世界観に関わる取り組みであるという自負はあります。しかし、その取り組みは、転換や再創造といった社会への介入ではなく、「学びのある社会」、人間の条件として学びは大切ではないだろうか、そのためのトレーニングを行う場として大学の存在意義は、まだ、あるのではないかと、という問いかけに留まります。少なくとも大学という組織から自由な高等教育の存在意義を問うという取り組みは、学生を含む大学関係者によって取り組まれるべきです。

最後に、NA と評定との関係について述べておきます。NA は実質的に認定科目に近い扱いをしています⁵⁾。つまり、NA まで到達した履修生、つまり授業を共ににつくことに関わり、授業を評価することが「できる」ようになった学生には、基本的に「よい」評価をします。GW・PW への参加・貢献、相互評価などを加味して、その評価に加点・減点しています。もちろん、入門においても、個々の提出物ごとの加点を気にする履修生はいます。しかし、NA に振り切れない要因は、学生や教員にあるのではなく、教学システム(事務処理を含む)が教育プログラムを規定してしまっているという側面があります。先端的かつ新しい教育プログラムを構築する際に見落としてはならない改善点です。

【注】

- 1) 授業評価や学習評価に関する教科書的な記述をみると、学習の主役は学生であるとするものはあっても、評価の主体はあくまでも教員であるという想定が一般的であるようです。「アクティブラーニングは教育の手段にすぎません。手段を活かすには学習目標に沿った形で取り入れる必要があります。つまり、授業の目標とアクティブラーニングによる活動に整合性があるのかを確認した上で学生の活動を明確にしていくことが必要です」(中井 2015:31)。「学習評価は、授業を担当すると必ずやらなければならない活動です。そして、多くの教員が学習評価に高い関心をもっています」(山田 2018:2)。「本書では、学習評価を学生の学習活動を把握し、設定した学習目標に到達したかを、根拠を用いて可視化する行為」(中島 2018:v/6)。「本書は、学習評価を活用して授業をよりよくしたいと考える教員に向けて、学習評価に関する基本的な知識と具体的な技法を提供する」(同/15)。「学修者に何が育ったのか」「それがうまくいったかどうかを確かめ改善につなげていく思考が多かれ少なかれ働いているものだろう」(石井/第3巻はじめに iii)「その実現をめざして学びの過程や成果を可視化する工夫をしていくのが「評価」という営み」(同上)。
- 2) T字型、逆T字型については、木本(2018)を参照のこと。
- 3) 学生と生徒との違いを授業の中や説明会、HoLPの他の科目で言及することがありますが、多くの学生は「生徒」を用います。
- 4) メモそのものについては、「メモをとること、メモをとりながら考えることが習慣になった」(21秋/商1)、「メモをとることの大切さ」(21春/経1)といった声があります。HoLPでは思い出す、実際にそれができる、といったことよりも、いま、私は何をしているのか(何を考えているのかを含む)、なぜ、そうなのか、といったところに重心を置いています。この点は、グループワークなどをする際にも、知識の有無や専門(文系・理系を含む)の違いなどに「よって」議論が進まないという状況を、あらかじめ生み出さない工夫につながるとも言えます。
- 5) 清泉女子大学文学部地球市民学科の「グローバル・シティズンのための101のコンセプト」(以下、101)は、一見、HoLPとは対極にあるプログラムのようにはみえます。101は、同学科の「基礎概念」の授業で実施されていて、「事前課題や事後課題も多いし、週2回の授業で終わるとすぐに次の授業の準備をしなければなりません。最初は不平不満ばかりでしたが、友人との議論は楽しいし、脳の筋トレ感覚も心地よく、これまで考えたことも無かったモノの見方・考え方を習得していく授業の魅力に徐々に引き込まれていきました」(清泉女子大学文学部地球市民学科 Concept Learning Guide Book、p.3)という学生の声もあります。「基礎概念」では、限りなく認定科目の扱いとし、その上で学生による相互評価を行いプラスアルファの素点を加算しています。

【文献】

- 石井英真(2016):第3巻はじめに。松下佳代・石井英真『アクティブラーニングの評価』東信堂、iii-iv.
- 木本浩一(2018):ハンズオンであること―「社会探究入門」をふりかえって。関西学院大学高等教育研究, 8, 1-14.
- 木本浩一(2022):高等教育における2つの評価―ハンズオン・ラーニング・プログラムにおける評価を巡って。関西学院大学高等教育研究, 12, 17-29.
- 中井俊樹(2015):『アクティブラーニング』玉川大学出版部.
- 中島英博(2018):『学習評価』玉川大学出版部.
- 松下佳代(2016):アクティブラーニングをどう評価するか。松下佳代・石井英真『アクティブラーニングの評価』東信堂, 3-25.
- 溝上慎一(2014):『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 山田剛(2018):学習評価の意義と課題を理解する。中島英博『学習評価』玉川大学出版部, 2-9.
- 山本秀樹(2018):『世界のエリートが今一番入りたい大学ミネルバ』ダイヤモンド社.

中小企業の経営診断教育に関する一考察（４）

—LUNA を活用した「戦略構想シート」の教育を中心として—

加藤 雄 士（経営戦略研究科）

要 旨

本稿では、関西学院大学が利用するオンラインの授業支援システム—LUNA (Learning Unlimited Network for Academic)—上で実施した中小企業の経営診断教育のモデルを提示する。経営診断実習のための基礎知識と能力を養成するために「経営戦略構想シート」をLUNA上で指導した実践例を紹介し、効果的なオンライン教育の方法について考察する。

I はじめに

本稿では、LUNA を活用した実践的な中小企業の経営診断教育のモデルを提示する¹。筆者は中小企業診断士養成課程の授業科目「経営戦略A」において、経営診断実習のための基礎知識と能力を養成するために「経営戦略構想シート」（以下、戦略構想シート）を使ったオンライン教育をしており、その実践例を紹介し、考察する。

II 本研究の研究目的、方法、対象事例、戦略構想シート

1 研究目的

LUNA を活用することで授業時間外（次の授業までの間）に学習を促進する事例を紹介し、限られた時間で大学院教育の効果を上げる方法について考察する。

2 研究手法

本稿では、関西学院大学専門職大学院の中小企業診断士養成課程の学生16名を対象にした科目「経営戦略A」の実例を提示することで、LUNA を活用した効果的な教授法について考察する。当該科目は中小企業診断のケースを教材とし、双方向授業を展開している。学生たちは教室で講師からの質問に自主的に発話を繰り返し、他の学生の発話から自分自身の思考を問い直し、学生同士のディスカッションを通して診断手法を習得する。授業後には課題を提出させ、さらに学習が深まるように工夫している。その課題の1つが戦略構想シートであり、講師は提出されたシートにコメントをするが、授業中にその時間を十分にとることが難しいために、LUNA を活用してフィードバックをしている。その際、講師から一方的にコメントするのではなく、学生に問いかけ、考えさせ、投稿を促すフィードバックを心がけている。その実践例を紹介し、最後に考察する。

3 対象事例

今回取り上げたのは、A社（2022年度中小企業診断士試験事例問題Ⅰ）のケースである。同社は、サツマイモ、レタス、トマト、苺、トウモロコシなどを栽培・販売する農業法人(株式会社)である。69歳になる現経営者と弟の常務と二人三脚で経営を行ってきたが、業容の拡大に伴い、経営が複雑化してきた。A社の社長は「今後も地域に根差した農業を基盤に据えつつ、新たな分野に挑戦したいと考えている」が、大手中食業者への対応に忙殺されるあまり、新たな品種の生産が思うようにできていない状況である。

4 戦略構想シート

図1は、実際に学生Cが作成した戦略構想シートである。シートの「企業概要」の箱(欄)には、その企業の業種、従業員数、店舗や工場の状況などを書く。その下の「環境分析」の箱には、その企業の環境情報を、強み、弱み(以上内部資源分析)、機会、脅威(以上外部環境分析)に分けて記入する(SWOT分析をする)。「経営理念、信条/経営者のニーズ」の箱には、経営理念、信条と、中小企業診断士に求める「経営者のニーズ」を書く。その下に「事業の方向性」と「機能別(今回のケースであれば組織・人事上)の現状と問題点」を、さらに右に「抽出された課題」と「課題解決策」を記入する。それぞれの箱の間には矢印が記入されており、論理的な繋がりを持たせることを意図している。

戦略構想シート (農業法人A社)	
<p>■企業概要</p> <p>【A社:農業法人(株式会社)】 ・サツマイモ、レタス、トマト、苺、トウモロコシなどを栽培・販売 ・資本金:1,000万円 (現経営者とその弟が折半出資) ・従業員数:40名 (パート従業員10名を含む) ・水稲農家や転作農家が多い地域</p>	<p>■経営理念、信条 / 経営者のニーズ</p> <p>・普通の農家と違うことをする ・「人にやさしく、環境にやさしい農業」 ・地域に根ざした農業を基盤に据えつつ、新たな分野に挑戦する</p>
<p>■環境分析</p> <p>【強み】 ・作り方にこだわった野菜(最終消費者が求める野菜作り) ・現経営者を含め、農業経験豊富な従業員が互いに連携している ・経営陣の連応力、展開力、柔軟性 (農産物生産、販売、直営店、食品加工、オープンカフェ) ・施設園芸用ハウス ・直営店Aに併設された大駐車場 ・有機JAS、JGAP認証 ・地元業者・メーカーとの関係(共同開発した洋菓子等は、地元の百貨店から贈答用として引き合いが入る人気商品) ・大手中食業者との取引を通じて得た対応能力 ・常務の敏なスキル(一貫して飲食サービス業で店舗マネジメントや商品開発に従事)</p> <p>【弱み】 ・現経営者が職人気質で、技術継承が不得手 ・慢性的な人手不足 ・新規就農者の確保が困難(定着率も悪い) ・従業員間の役割が不明確 ・需給調整など本ビジネスの課題 ・大手中食業者への対応に追われ、新たな品種の生産が思うようにできない</p> <p>【機会】 ・有機野菜販売業者の事業、土地、施設、既存顧客を含めて譲り受ける ・大手中食業者との取引機会 ・消費者への安全志向 ・デリバリー需要 ・県の農大から新卒採用の機会 ・主要取引先から安定した品量と出荷のニーズ ・オープンカフェ形式による消費者との接点</p> <p>【脅威】 ・バブル崩壊 ・価格競争の影響下 ・大手中食業者からの要求水準 ・大手中食業者への売上げ依存が高い ・天候の影響や季節の閑散</p>	<p>■事業の方向性</p> <p>【多角化を目指す戦略】 ・差別化を図る戦略 ・事業部制組織体制を検討 ・中食業者との関係性改善 ・ビジョンのある組織構築 ・経営理念、信条の浸透(共有)</p> <p>■組織・人事上の現状と問題点</p> <p>・需給調整の問題 ・繁忙期の人手不足、閑散期は過剰 (人件費、稼働率が非効率) ・大手中食業者への売上げ依存 ・人材確保</p>
<p>抽出された課題</p> <p>【PRODUCT】 ・売り手や栽培方法が見える化された商品は食の安全志向の高まりもあり人気 ・サツマイモ、レタス、トマト、 苺いちご、トウモロコシなどを栽培・販売 ・地元業者・メーカーと共同開発した洋菓子 ・サンドイッチ、総菜 トマトジュース、イチゴジャム</p> <p>【PRICE】 ・中食業者への卸し、直営店販売、オープンカフェも好調</p> <p>【PROMOTION】 ・インターネット活用などの拡大の余地あり ・口コミ、噂(大駐車場) アンテナショップ</p> <p>【PLACE】 ・A社敷地内の直営店や大駐車場、オープンカフェによる飲食サービスなどが功を奏する ・有機野菜販売事業 ・直営店(全社敷地内) ・オープンカフェ(直営店併設)</p> <p>【組織マネジメント上の課題】 ・拡大する事業に対し、労働力を適性に配置できていない ・従業員の定着が悪く、新規就農者を確保することが困難(帰農意識も低い) ・事業継承が上手く機能せず、人手不足の状況にある ・現経営者、常務の高齢化</p> <p>【生産上の課題】 ・需給調整の問題 ・新品種開発ができない</p> <p>【売り手と買い手の交渉力】 ・大手中食業者への売上げ依存度が高く、対応に忙殺されている</p>	<p>課題解決策</p> <p>【組織マネジメント上の課題解決】 ①ドメイン再定義 ・コアコンピタンスを明確にし、ビジネスある組織構築を目指す ・戦略の要に経営資源を集中させる ・場合によっては、負担の大きい事業を切り離し、アウトソーシングを検討</p> <p>②人手不足への対策 ・直営店、工場、農場間で流動的な人員配置シフトをできるようにして、柔軟な対応を必要とする農家への負担軽減を目指す(閑散期の農業の人手をカフェ人員に配置するなど) ・農大大学の学生にインターンとして職業体験を提供し、習い込みや正しい環境作りをするなど、卒業後の採用・定着を担う ・農業のIoT化で栽培環境を改善する</p> <p>③学習する組織への改革 ・役割分担の明確化 ・業務のマニュアル化 ・門外漢の意見を積極採用(常務の娘)</p> <p>【生産上の課題解決】 ①農作物の安定した品質・出荷への対応基盤構築 ・供給調整と(需要対策) ・供給JASとJGAPの認証(供給) ・こだわりのサツマイモに特化(供給) ・オープンカフェ需要への対応(需要) ・都心部顧客の需要対応(需要) ・自社商品に関する消費者の声を回収(需要)</p> <p>②自社の地位向上(ブランディング) ・こだわりの生産物 ・オープンカフェの充実 ・有機JASとJGAP認証 ・中食業者とのパワーバランス調整</p> <p>【売り手と買い手の交渉力課題解決】 ①中食業者と新品種の共同開発(依存度の是正) ・中食業者との取引比率を是正し、変動的対応から脱却 ②中食業者の売上げ比率から生産農作物の取り込みと中食業者への新品種の提案</p>
<p>■必要な知識</p> <p>【分析ツール】 4P、SWOT、クロスSWOT 【戦略ツアール】 デザイン・スクール(p.29)コグニティブ・スクール(p.194, 205) ラーニング・スクール(p.249, 255) パワー・スクール(p.293)</p>	

図1 戦略構想シートの記入例 (学生C、5ヶ所の箱囲みは筆者による、添削コメントなし)

Ⅲ LUNA を活用した双方向型授業の実践例

授業では戦略構想シートについて以上のように教授するが、学生が作成したシートは期待していたものにならない。そこで、シートの理解が深まるようにオンライン上で学生を指導する。まず、教員がLUNAの掲示板で以下の投稿をした。

【講師の投稿】（レクチャー）

〈戦略構想シートについてロジックツリーを使って考えさせる〉

Aさん、Bさんのシートから一緒に考えましょう（※添削済みの学生A、Bのシートを添付し投稿した。本稿では掲載なし）。2人のシートを見てくださーいね。…そして、以下の図も見てくださいませう。

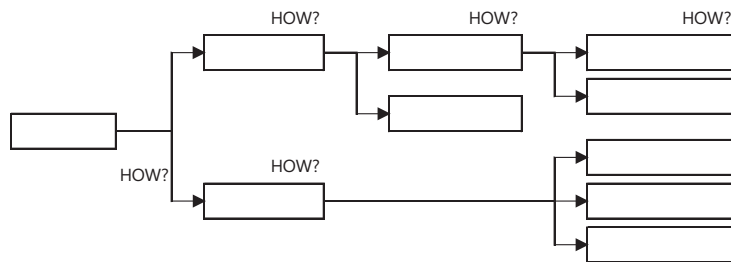


図2 課題解決策のロジックツリー

今回の事例では、このピラミッド図の第1階層の箱に何と入れたらよいでしょうか？それが最初に考えることです。でないと、その後の提案ができないからです。まずは、これを明確にしましょう。

「売上増加」「人にやさしく、環境にやさしい農業の実現」「後継者、若手従業員への権限委譲」「地域に根差した農業を基盤に据えつつ、新たな分野に挑戦したい」など書いた方がいるでしょう。いかがですか？

この先を考える前に、このロジックツリーについてまず理解を深めましょう。第1階層を「売上増加」とした場合、第2階層はどうなりますか？考えてみてくださいね²。

また、「人にやさしく、環境にやさしい農業の実現」と書いた方は、それを実現するための方法を第2階層にどのように書き入れますか？「後継者、若手従業員への権限委譲」と書いた方は、第2階層はどうなりますか？さらに、「地域に根差した農業を基盤に据えつつ、新たな分野に挑戦したい」と書いた方は、第2階層はどうなりますか？

話を元に戻して、今回の事例ではロジックツリーの第1階層に何と入れるのが適切でしょうか？ご自身のシートをもう一度よく御覧になり、そのシートをピラミッド図にしたら第1階層の箱には何と入るか考えて、ご自身の回答を書き出してみてください。

さて、第1階層の箱に何といれましたか？そして、その第1階層のテーマを達成するための「SO HOW?」あるいは「SO WHAT?」を考えていった結果が、あなたが書いた戦略構想シートになるはずですね？

ピラミッドの第1階層が明確でないまま、なんとなくシートを埋めてプレゼンしたとすれば、経営者はあなたの話を聴いている最中に頭の中に「？」マークが一杯になり、「この先生、何を言いたいのかな？ 本当に私たちのことを分かってくれているのかな？」と思いはじめますね。

〔SWOT分析と「事業の方向性」とのつながりについて考えさせる〕

先ほど「第1階層の箱に『後継者、若手従業員への権限委譲』と書いた方に対して、第2階層はどうなりますか？」と書きましたが、その第1階層の記述は、今回は適切でないと考えます。その理由は、「組織診断」の前に「経営診断」が中小企業診断士に求められている（組織診断の前に経営診断というメタな視点が入るべき）と考えるからです。与件文には「A社は今後も地域に根差した農業を基盤に据えつつ、新たな分野に挑戦したい」とあり（「経営者のニーズ」の箱にその記述を書けていない方もいらっしゃいました）、その経営者のニーズに応えた「事業の方向性」が望ましいからです。「大手中食業者への売上依存割合が年々上がっており、新たな品種の生産が思うようにできていない」というSWOT分析の脅威（か弱み）に関する重要情報をふまえると、「後継者、若手従業員への権限委譲」と書くのでは物足りないと考えます。

また、ロジックツリー（ピラミッド）の第1階層を意識してシートを埋めていくことは大事ですが、このシートはそれだけでは十分ではなく、SWOT分析と他の箱との論理的つながりがみえないといけません。逆にいうと、あなたの書いた「事業の方向性」はSWOT分析（の箱）に矢印を向け直した時に、説得力がありますか？ということです。

ここで学生の投稿を促す以下のコメントを書いた。

〔講師の投稿〕（学生への問いかけ）

気づいたことをランダムでよいのでどんどん書き込むとクラスの学習が促進されます。何も反応がないと個人だけの学びにとどまり、学習する組織にはなりません。では、宜しくお願いします。

この教員の投稿に学生NがLUNA上で以下の返信をした。

〔学生Nの投稿〕

Nです。先生のヒントから考えたことを書きこみます。

「経営理念、信条/経営者のニーズ」をめざすべき「ゴール」として、「現状と問題点」を把握し、「ゴール」と「現状と問題点のギャップ」を解決するために、「環境（SWOT）分析」を活かせるような「事業の方向性」を定める。

つまり「経営理念、信条/経営者のニーズ」、「現状と問題点」、「環境（SWOT）分析」が関連してこそ、「事業の方向性」が明確になるのではないのでしょうか？

【講師の投稿】（返信）

Nさん、有難うございます。
どんどん考えてくださいね。Nさんのご提案に他の学生のご意見が欲しいところです。Nさん、さらに気づいたことがあれば書いてくださいね。Nさんの投稿でわれわれは考えさせていただくことができました。ありがとうございます。

【講師の投稿】（レクチャー）

「事業の方向性」とレイヤーについて考えさせる

さらにC、D、Eさんの添削済シートを例に一緒に学びましょう（※C、D、Eのシートを題材に仮想学生Xとの想定対話を投稿した）。

X 「3人のシートに何か物足りないと思うのですが…？」

講師「それは『事業の方向性』に説得力がないからです。」

X 「どういうことですか？」

講師「学生の方たちは事業の方向性を理解できていないようにみえます。」

X 「事業の方向性をどのように考えたらよいですか？」

講師「事業の方向性とは、『課題』や『課題解決策』より前段階のものです。」

X 「どういうことですか？」

講師「つまり上位概念ということです。」

X 「上位概念についての例はありますか？」

講師「例えば事業戦略（下位概念）に対する全社戦略（上位概念）のことです。」

X 「機能別戦略と全社戦略でもよいですか？」

講師「それでもよいです。」

X 「事業の方向性の箱に事業戦略を列挙している人は、戦略のレイヤーが明確になっていないということでしょうか？」

講師「はい、そのとおりです。」

X 「『ドメインの再定義』というのを課題解決策に書いている方（図1のC）がいますが、これも違和感がありましたが、どうしてでしょうか？」

講師「ドメインの再定義は全社戦略と事業戦略のどのレイヤーになりますか？」

X 「それは、全社戦略です。」

講師「その方はドメインの再定義を課題解決策の箱に書いているということですが、課題解決策には他にどんなことを書いていますか？」

X 「『人手不足への対策』や『自社の地位向上（ブランディング）』などとあります。」

講師「それがおかしいと思いませんか？」

X 「『ドメインの再定義』をしると言っておいて、その次の提案が『人手不足への対策』『自社の地位向上（ブランディング）』となると、異なるレイヤーが混在しており、話を聴いている方は頭が混乱しますね。」

講師「そのとおりです。提案されている方の頭の中がきちんと整理されているのか心配になりますね。」

X 「はい。次の質問ですが、環境分析 → 全社戦略 → (全社戦略を実現するための) 手段検討 → その上で、事業戦略あるいは機能別戦略というストーリーでよいですか？」

講師「そのような発想でもいいでしょう。」

X 「次に、『多角化を目指す戦略』という提案(図1の「事業の方向性」に記述してある)にもドキッとしました。なぜでしょうか？」

講師「その方が書いている企業の弱みの情報を見てください。『経営資源が乏しい』というような情報がオンパレードで書かれていますよね？」

X 「なるほど…。『経営資源が乏しい』と言いながら、多角戦略は提案しにくいですね。だから違和感を覚えたのですね。では、Dさんのシート(図3)についての質問です。事業の方向性の箱に、『地域に根差した農業を基盤に据えつつ、新たな分野に挑戦』と書いてあることに違和感を覚えました。どうしてでしょうか？」

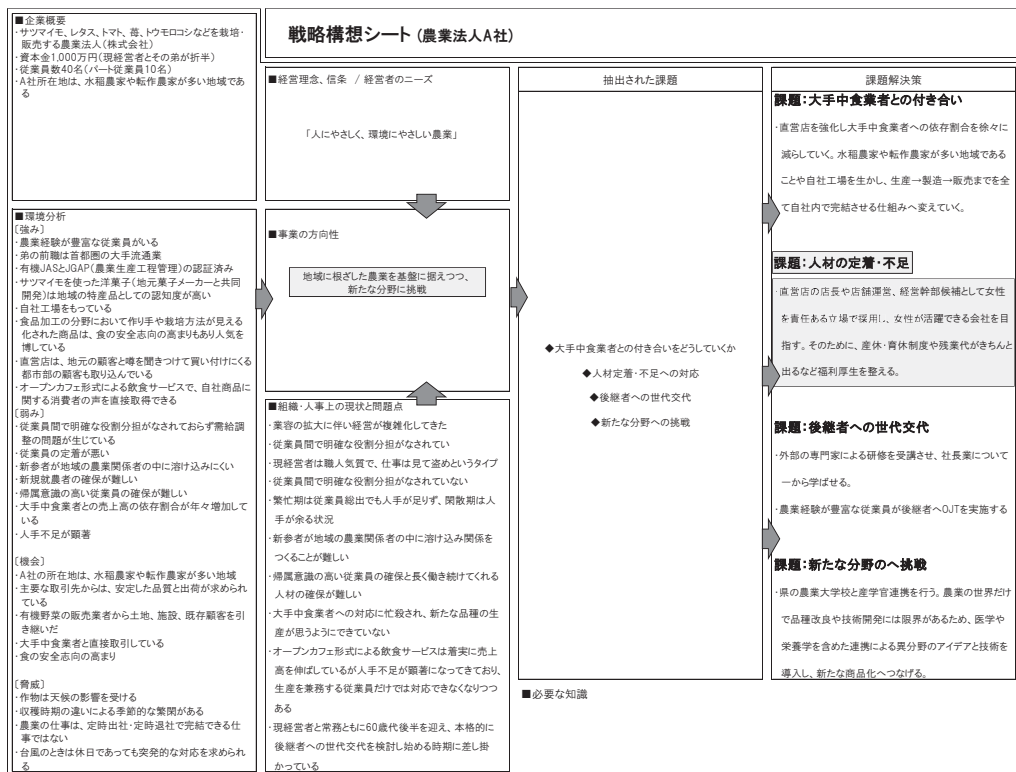


図3 学生Dのシート(3ヶ所の箱囲みは筆者による、添削コメントはなし)

講師「それはサイモンの意思決定論でいう『価値前提』にすぎないからです。」

X 「ということは、それは『事業の方向性』とはいえないということですね？『経営者のニーズ』として1つ上の箱に記入した方が良かったのですね？」

講師「はい。その価値前提をベースにして、その企業を成長させるためにどのような提案ができるかを全社的な視点から提案するのが『事業の方向性』だと考えてはどうでしょうか？つまり、その経営者のニーズを満たすための『事業の方向性』を書くといえますね。」

X 「もう一つ質問です。『人材の定着・不足』という課題に対して、『女性を経営幹部候補として採用する』とあります。とてもユニークなアイデアだと思ったのですが、何かひっかかりました。なぜでしょうか？」

講師「その提案がSWOT分析の情報から必然性があるかという点は考えましたか？」

X 「例えば『当社では男性社員はすぐにやめてしまう』とか、『農業系の女性の方がマネジメント力が高い』とか、『後継者が女性』といったSWOT分析情報があればよいということですか？」

講師「例えばということであればそうです。さて、その提案自体はユニークでよいとして、他の提案は書いてありますか？」

X 「それだけです。」

講師「だから違和感を覚えるのです。1つのアイデアしか書いていないからです。その1つのアイデアがSWOT分析情報と突き合わせて、唯一無二といえるような説得力があればよいのですが、そうしたものを感じないとすると、提案者の単なる思いつきではないかと疑われてしまいます。」

X 「なるほど。」

講師「今はアイデアを1つだけ考えろというトレーニングではなく、SWOT分析情報から論理的に考えるというトレーニングですよ？」

X 「はい。ということはどういうことですか？」

講師「1つのアイデアで思考を停止してはいけないということだと思います。」

X 「なるほど…。次にEさんのシート（図4）についても質問させてください。やはり『事業の方向性』に違和感を覚えました。どうしてですか？」

講師「どんなことが『事業の方向性』として書かれていますか？」

X 「1. 商品戦略の立案、2. 取引関係の改善、3. 従業員の採用と定着、4. 組織構築とあります。」

講師「では、『課題』には何が書かれていますか？」

X 「1. 商品戦略の立案、2. 取引関係の改善、3. 従業員の採用と定着、4. 組織構築とあります。あっ、『課題解決策』のタイトルも同様です。」

講師「ということは、『事業の方向性』 = 『課題』 = 『課題解決策』ということになってしまいますね？」

X 「確かに。ということは、まず『事業の方向性』と『課題』の関係性を考える必要があ

<p>■企業概要 社名:A社 代表者:2代目 資本金:1,000万円 事業概要:自社栽培の野菜・フルーツ、サンドイッチ・総菜等の食品加工品、洋菓子等の販売及び飲食サービス 従業員数:40名(パート従業員10名含む) 本社所在地:水稲農家や転作農家が多い地域</p>	<p style="text-align: center;">戦略構想シート (農業法人A社)</p>																					
<p>■環境分析 【強み】 ・産地が豊か(大粒で形状や色合いが良い)毒の栽培 ・上品な甘さとホクホクとした食感のサツマイモの栽培 ・首都圏の大手流通業者に勤めていた常務の経験 ・大手中食業者との取引で蓄積された対応能力 ・都市部の顧客を取り込んでいること ・自社栽培の新鮮な旬の野菜やフルーツを使ったサンドイッチや総菜商品 ・農業については門外漢の常務の後継者に指名 ・飲食サービス業で店舗マネジメントや商品開発の業務経験があるA社後継者 ・後継者が若手従業員の提案を取り込んで商品開発 ・直営店開設で、消費者の声が得られるデータ</p>																						
<p>【弱み】 ・現経営者は職人気質で仕事は見ては送めというタイプであること ・従業員間で明確な役割分担がされていない ・安定した品質と出荷が求められる中、人員の需給調整の問題を抱えている ・大手中食業者への売上依存度が高い ・新商品種の生産に手を付けられていない ・現経営者と常務が60歳代後半を迎えている ・飲食サービス事業において、人手不足が顕著で、生産を兼務する従業員向けには対応できない</p>	<table border="1"> <tr> <th data-bbox="432 227 683 241">■経営理念、信条 / 経営者のニーズ</th> <th data-bbox="686 227 930 241">抽出された課題</th> <th data-bbox="932 227 1175 241">課題解決策</th> </tr> <tr> <td data-bbox="432 241 683 318"> <p>「人にやさしく、環境にやさしい農業」をコンセプトに、地域に根ざした農業基盤に据えつつ、最終消費者が求める野菜作りや食品加工に取り組む。</p> </td> <td data-bbox="686 241 930 318"> <p>①商品戦略の立案 ◆若手従業員の提案を取り入れた商品開発 ◆飽きの来ない商品戦略 ◆食の安全志向の高まりに応える商品戦略 ◆コロナ禍を反映した商品戦略</p> </td> <td data-bbox="932 241 1175 318"> <p>①商品戦略の立案 ◆都市部の顧客へ有機野菜農場での収穫体験を企画し、A社商品のファンを拡大するなど顧客基盤を作る ◆直接得られる消費者の声を活かし、かつ、経験値のある後継者や流行に敏感な若手従業員の提案を取り入れた付加価値の高い新商品を開発する ◆顧客に飽きられないようにするため、定期的に新商品の開発を行い販売する。また、その体制を構築する。 ◆商品に商品の安全性を伝えるため、作り手や栽培方法を可視化したパネル等を店頭に設置する。 ◆「リブリー」需要をためるため、地元菓子メーカーと開発した洋菓子や、自社工場で生産するサンドイッチや総菜商品を「リブリー」販売する。</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 318 683 363"> <p>■事業の方向性</p> </td> <td data-bbox="686 318 930 363"> <p>②取引関係の改善 ◆大手中食業者の売上依存度が高い ◆大手中食業者への対応に忙殺されているため、新品種の有機野菜の生産が進んでいない</p> </td> <td data-bbox="932 318 1175 363"> <p>②取引関係の改善 ◆大手中食業者の依存度を下げ、他の中食業者との取引を検討し、経営リスク分散に繋げる。また、大手中食業者の依存度を下げることによって生まれる人/物/金を、有機野菜の新商品開発に注ぐ。 ◆商品開発力を高めることで、大手中食業者との従来の関係から、共同開発も行える連携パートナーとして認められるような関係性へ引き上げ、業界競争力も高める。</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 363 683 554"> <p>①商品戦略の立案 ②取引関係の改善 ③従業員の採用と定着 ④組織構築</p> </td> <td data-bbox="686 363 930 554"> <p>③従業員の採用と定着 ◆従業員が定着率が悪く新規就農者の確保困難 ◆新規就農者(新卒)が長く働かない環境 ◆従業員間での不明確な役割分担</p> </td> <td data-bbox="932 363 1175 554"> <p>③従業員の採用と定着 ◆差別化組織を構築することで従業員間の役割が明確になり、専門性を高められるため生産性が向上することで従業員の定着に繋げる。 ◆農業経験が豊富な従業員が、同僚や新規就農者に対し、農業関係者との関係構築に協力することで農業の魅力を伝え、従業員の定着に繋げる。 ◆スマート農業化による暗黙知を形式化したり、技術者のデジタル化で伝えることにより、農業の見え方を推進する。見える化による農業者の誇りや自慢を伝えることで、人材の定着を図る。 ◆農業大学新卒者向けに、有機野菜の新商品開発ができることと、若くしてチャレンジできる環境であることを訴求する。</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 554 683 716"> <p>■マーケティング上の現状と課題 【現状】 ・有機野菜の栽培・販売、食品加工事業、直営店・飲食サービス事業の3分野での商品戦略が求められていること ・新品種の有機野菜の生産が進んでいないこと 【課題】 ・各分野ごとに消費者の声や従業員の提案をもとに、定期的に新商品を開発すること ・「リブリー」需要を取り込んだ商品開発 ・経営資源を新商品開発に投入すること</p> </td> <td data-bbox="686 554 930 716"> <p>④組織構築 ◆現経営者と常務が60歳代後半を迎えている</p> </td> <td data-bbox="932 554 1175 716"> <p>④組織構築 ◆一貫して飲食サービス分野に従事してきた後継者に、農業や食品加工分野を経験させる。また、同時に、後継者が信頼している若手従業員を、飲食サービス分野の責任者として抜擢し権限移譲を進める。こうして、後継者を戦略的意欲決定ができる立場にし、若手従業員との「二人三脚体制」に移行する。</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 716 683 836"> <p>■組織・人事上の現状と課題 【現状】 ・現経営者が高齢であること ・後継者が入社していること ・従業員の定着率が悪く人手不足が顕著であること 【課題】 ・経営陣を円滑に世代交代していくこと ・従業員の採用促進と定着性を上げること</p> </td> <td data-bbox="686 716 930 836"> <p>■必要な知識 ・農作業を形式化するための作業工程知識及びIT知識 ・従業員定着のためのコーチング知識 ・従業員の採用のためのリクルーティング知識</p> </td> <td data-bbox="932 716 1175 836"> <p>④組織構築 ◆一貫して飲食サービス分野に従事してきた後継者に、農業や食品加工分野を経験させる。また、同時に、後継者が信頼している若手従業員を、飲食サービス分野の責任者として抜擢し権限移譲を進める。こうして、後継者を戦略的意欲決定ができる立場にし、若手従業員との「二人三脚体制」に移行する。</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 836 683 927"> <p>■財務上の現状と課題 【現状】 ・価格競争の影響を受けていること ・大手中食業者の売上依存度が高いこと 【課題】 ・付加価値の高い商品を開発すること ・大手中食業者への一極依存を解消すること</p> </td> <td data-bbox="686 836 930 927"></td> <td data-bbox="932 836 1175 927"></td> </tr> </table>	■経営理念、信条 / 経営者のニーズ	抽出された課題	課題解決策	<p>「人にやさしく、環境にやさしい農業」をコンセプトに、地域に根ざした農業基盤に据えつつ、最終消費者が求める野菜作りや食品加工に取り組む。</p>	<p>①商品戦略の立案 ◆若手従業員の提案を取り入れた商品開発 ◆飽きの来ない商品戦略 ◆食の安全志向の高まりに応える商品戦略 ◆コロナ禍を反映した商品戦略</p>	<p>①商品戦略の立案 ◆都市部の顧客へ有機野菜農場での収穫体験を企画し、A社商品のファンを拡大するなど顧客基盤を作る ◆直接得られる消費者の声を活かし、かつ、経験値のある後継者や流行に敏感な若手従業員の提案を取り入れた付加価値の高い新商品を開発する ◆顧客に飽きられないようにするため、定期的に新商品の開発を行い販売する。また、その体制を構築する。 ◆商品に商品の安全性を伝えるため、作り手や栽培方法を可視化したパネル等を店頭に設置する。 ◆「リブリー」需要をためるため、地元菓子メーカーと開発した洋菓子や、自社工場で生産するサンドイッチや総菜商品を「リブリー」販売する。</p>	<p>■事業の方向性</p>	<p>②取引関係の改善 ◆大手中食業者の売上依存度が高い ◆大手中食業者への対応に忙殺されているため、新品種の有機野菜の生産が進んでいない</p>	<p>②取引関係の改善 ◆大手中食業者の依存度を下げ、他の中食業者との取引を検討し、経営リスク分散に繋げる。また、大手中食業者の依存度を下げることによって生まれる人/物/金を、有機野菜の新商品開発に注ぐ。 ◆商品開発力を高めることで、大手中食業者との従来の関係から、共同開発も行える連携パートナーとして認められるような関係性へ引き上げ、業界競争力も高める。</p>	<p>①商品戦略の立案 ②取引関係の改善 ③従業員の採用と定着 ④組織構築</p>	<p>③従業員の採用と定着 ◆従業員が定着率が悪く新規就農者の確保困難 ◆新規就農者(新卒)が長く働かない環境 ◆従業員間での不明確な役割分担</p>	<p>③従業員の採用と定着 ◆差別化組織を構築することで従業員間の役割が明確になり、専門性を高められるため生産性が向上することで従業員の定着に繋げる。 ◆農業経験が豊富な従業員が、同僚や新規就農者に対し、農業関係者との関係構築に協力することで農業の魅力を伝え、従業員の定着に繋げる。 ◆スマート農業化による暗黙知を形式化したり、技術者のデジタル化で伝えることにより、農業の見え方を推進する。見える化による農業者の誇りや自慢を伝えることで、人材の定着を図る。 ◆農業大学新卒者向けに、有機野菜の新商品開発ができることと、若くしてチャレンジできる環境であることを訴求する。</p>	<p>■マーケティング上の現状と課題 【現状】 ・有機野菜の栽培・販売、食品加工事業、直営店・飲食サービス事業の3分野での商品戦略が求められていること ・新品種の有機野菜の生産が進んでいないこと 【課題】 ・各分野ごとに消費者の声や従業員の提案をもとに、定期的に新商品を開発すること ・「リブリー」需要を取り込んだ商品開発 ・経営資源を新商品開発に投入すること</p>	<p>④組織構築 ◆現経営者と常務が60歳代後半を迎えている</p>	<p>④組織構築 ◆一貫して飲食サービス分野に従事してきた後継者に、農業や食品加工分野を経験させる。また、同時に、後継者が信頼している若手従業員を、飲食サービス分野の責任者として抜擢し権限移譲を進める。こうして、後継者を戦略的意欲決定ができる立場にし、若手従業員との「二人三脚体制」に移行する。</p>	<p>■組織・人事上の現状と課題 【現状】 ・現経営者が高齢であること ・後継者が入社していること ・従業員の定着率が悪く人手不足が顕著であること 【課題】 ・経営陣を円滑に世代交代していくこと ・従業員の採用促進と定着性を上げること</p>	<p>■必要な知識 ・農作業を形式化するための作業工程知識及びIT知識 ・従業員定着のためのコーチング知識 ・従業員の採用のためのリクルーティング知識</p>	<p>④組織構築 ◆一貫して飲食サービス分野に従事してきた後継者に、農業や食品加工分野を経験させる。また、同時に、後継者が信頼している若手従業員を、飲食サービス分野の責任者として抜擢し権限移譲を進める。こうして、後継者を戦略的意欲決定ができる立場にし、若手従業員との「二人三脚体制」に移行する。</p>	<p>■財務上の現状と課題 【現状】 ・価格競争の影響を受けていること ・大手中食業者の売上依存度が高いこと 【課題】 ・付加価値の高い商品を開発すること ・大手中食業者への一極依存を解消すること</p>		
■経営理念、信条 / 経営者のニーズ	抽出された課題	課題解決策																				
<p>「人にやさしく、環境にやさしい農業」をコンセプトに、地域に根ざした農業基盤に据えつつ、最終消費者が求める野菜作りや食品加工に取り組む。</p>	<p>①商品戦略の立案 ◆若手従業員の提案を取り入れた商品開発 ◆飽きの来ない商品戦略 ◆食の安全志向の高まりに応える商品戦略 ◆コロナ禍を反映した商品戦略</p>	<p>①商品戦略の立案 ◆都市部の顧客へ有機野菜農場での収穫体験を企画し、A社商品のファンを拡大するなど顧客基盤を作る ◆直接得られる消費者の声を活かし、かつ、経験値のある後継者や流行に敏感な若手従業員の提案を取り入れた付加価値の高い新商品を開発する ◆顧客に飽きられないようにするため、定期的に新商品の開発を行い販売する。また、その体制を構築する。 ◆商品に商品の安全性を伝えるため、作り手や栽培方法を可視化したパネル等を店頭に設置する。 ◆「リブリー」需要をためるため、地元菓子メーカーと開発した洋菓子や、自社工場で生産するサンドイッチや総菜商品を「リブリー」販売する。</p>																				
<p>■事業の方向性</p>	<p>②取引関係の改善 ◆大手中食業者の売上依存度が高い ◆大手中食業者への対応に忙殺されているため、新品種の有機野菜の生産が進んでいない</p>	<p>②取引関係の改善 ◆大手中食業者の依存度を下げ、他の中食業者との取引を検討し、経営リスク分散に繋げる。また、大手中食業者の依存度を下げることによって生まれる人/物/金を、有機野菜の新商品開発に注ぐ。 ◆商品開発力を高めることで、大手中食業者との従来の関係から、共同開発も行える連携パートナーとして認められるような関係性へ引き上げ、業界競争力も高める。</p>																				
<p>①商品戦略の立案 ②取引関係の改善 ③従業員の採用と定着 ④組織構築</p>	<p>③従業員の採用と定着 ◆従業員が定着率が悪く新規就農者の確保困難 ◆新規就農者(新卒)が長く働かない環境 ◆従業員間での不明確な役割分担</p>	<p>③従業員の採用と定着 ◆差別化組織を構築することで従業員間の役割が明確になり、専門性を高められるため生産性が向上することで従業員の定着に繋げる。 ◆農業経験が豊富な従業員が、同僚や新規就農者に対し、農業関係者との関係構築に協力することで農業の魅力を伝え、従業員の定着に繋げる。 ◆スマート農業化による暗黙知を形式化したり、技術者のデジタル化で伝えることにより、農業の見え方を推進する。見える化による農業者の誇りや自慢を伝えることで、人材の定着を図る。 ◆農業大学新卒者向けに、有機野菜の新商品開発ができることと、若くしてチャレンジできる環境であることを訴求する。</p>																				
<p>■マーケティング上の現状と課題 【現状】 ・有機野菜の栽培・販売、食品加工事業、直営店・飲食サービス事業の3分野での商品戦略が求められていること ・新品種の有機野菜の生産が進んでいないこと 【課題】 ・各分野ごとに消費者の声や従業員の提案をもとに、定期的に新商品を開発すること ・「リブリー」需要を取り込んだ商品開発 ・経営資源を新商品開発に投入すること</p>	<p>④組織構築 ◆現経営者と常務が60歳代後半を迎えている</p>	<p>④組織構築 ◆一貫して飲食サービス分野に従事してきた後継者に、農業や食品加工分野を経験させる。また、同時に、後継者が信頼している若手従業員を、飲食サービス分野の責任者として抜擢し権限移譲を進める。こうして、後継者を戦略的意欲決定ができる立場にし、若手従業員との「二人三脚体制」に移行する。</p>																				
<p>■組織・人事上の現状と課題 【現状】 ・現経営者が高齢であること ・後継者が入社していること ・従業員の定着率が悪く人手不足が顕著であること 【課題】 ・経営陣を円滑に世代交代していくこと ・従業員の採用促進と定着性を上げること</p>	<p>■必要な知識 ・農作業を形式化するための作業工程知識及びIT知識 ・従業員定着のためのコーチング知識 ・従業員の採用のためのリクルーティング知識</p>	<p>④組織構築 ◆一貫して飲食サービス分野に従事してきた後継者に、農業や食品加工分野を経験させる。また、同時に、後継者が信頼している若手従業員を、飲食サービス分野の責任者として抜擢し権限移譲を進める。こうして、後継者を戦略的意欲決定ができる立場にし、若手従業員との「二人三脚体制」に移行する。</p>																				
<p>■財務上の現状と課題 【現状】 ・価格競争の影響を受けていること ・大手中食業者の売上依存度が高いこと 【課題】 ・付加価値の高い商品を開発すること ・大手中食業者への一極依存を解消すること</p>																						

図4 学生Eのシート(9ヶ所の箱囲みは筆者による、添削コメントはなし)

りますね? 『事業の方向性』を実現するための『課題』ですね。」

講師「そのとおりですね。ところで、『経営理念、信条/経営者のニーズ』の箱には何が書かれていますか?」

X「『人にやさしく〜と食品加工に取り組む』とあります。」

講師「それが、1. 商品戦略の立案、2. 取引関係の改善、3. 従業員の採用と定着、4. 組織構築によって実現できますか?」

X「そのように考えるのですね?他に何かコメントしてくれますか?」

講師「その4点の順序に説得力はありますか?」

X「うーん。その中では、『取引関係の改善』が最初にくるように思います。」

講師「取引関係の改善が3か所に記述されていますが、取引関係の改善が必要とされる情報や、SWOT分析に書かれていますか?」

X「…『脅威』には決定的な情報が書かれていないように思います。他の学生(例えば学生D)もそうですね。SWOT分析の『脅威』の情報がしっかりと書けていない³学生が多いように思えました。」

講師「学生の陥りやすい罠です。『脅威』に潰されないようにしないと、企業はやりたくこともできません。学生はドリーマーの視点に偏りがちです。」

[講師の投稿]（学生への再度の問いかけ）

以上、ある学生との想定会話を紹介しました。すべての学生が仲間のシートを見て、会話を読んで学ぶことがあると思います。皆さん、コメントをお願いします。

[学生Oの投稿]

Oです。先生のご意見を拝見しながら、私なりに事業の方向性を導くためにどのように進めていくか考えてみました。

- 環境分析を行い、ドメインの再定義する。つまり農業法人がどのドメイン（事業領域）で事業を行い成長するのか定める。
 - ⇒ そのドメインで成長を実現するための手段を検討する。
 - ⇒ つまり、定義したドメインの中で、その全社戦略を実現するために、事業戦略を定める。
- 上記を踏まえ、「経営者の理念・信条/経営者のニーズ」も考慮し、その企業が成長するために「全社的に提案する」ことが「事業の方向性」ではないのかと考えましたが、ご教示願えれば幸いです。

[講師の投稿]（返信）

Oさんのご提案に他の学生はどう思われるのでしょうか？ それを待つコメントをしたいなと思うのですが…。そして、Oさんのご教示願えればというご要望にも多少応えないといけないので、1つお答えします。

ミンツバーク（2013）のデザインスクールではどのように経営戦略を立てるのかを思い出してくださいね。それもとに私が修正した以下の図を御覧ください。

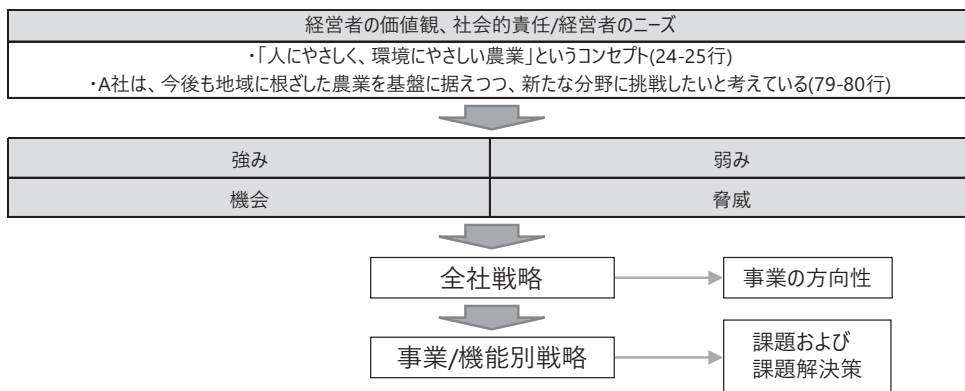


図5 デザインスクールの戦略立案イメージ図（筆者作成）

図5と今回のシートを突き合わせるとどうでしょうか？ Oさんの『「経営者の理念・価値/経営者のニーズ」も考慮し、その企業が成長するために『全社的に提案する』ことが『事

業の方向性』という見解は、このシートでは適切だと思います。

【講師の投稿】（学生への再々度の問いかけ）

Oさんは自分で1つの見解を出し、それに対する講師の見解をもらったのでよいとして、他の方は他人と講師のやりとりから正解を拾うような学習方法は残念です。自分で1つの見解を出して、それを発信してこそその学習だと講師は思います。正解だけをちら見しているのでは本人のものにはならないと思います。

そして、Oさんには、御自身が考えた文法に沿って、もう一度、今回のシートを作り直してみることをお勧めします。それが生きた学習になります。知識を1つインプットするというのではなく、自分で考えて、自分で手を動かして、何回かやり直す中でこそ、自分のものになるのだと考えます。Oさん、ありがとうございます。

【講師の投稿】

（SWOT 分析と事業の方向性の関係について考えさせる）

続いて、Fさん、Gさんの添削済みのシートを添付（本稿に掲載なし）しますので、ご検討ください。まずはあなたがFさん、Gさんのを御覧になられていかがでしたか？

.....

では、Fさんのシートからコメントします。

Fさんは、SWOT 分析をもう一度検討されるとよいかと思います。SWOT 分析に一番重要な情報が洩れていませんか？ 例えば、制約条件となる環境情報があれば、それを踏まえた提案をしないといけないという考え方が必要です。例えば、「オンデマンド印刷が時代遅れになっており、受注は減る一方」という「脅威」があるときに、「オンデマンド印刷の人材を採用したり、広告をもっと増やすべきだ」と提案しては、社長は聞く耳をもってくれませんね。あるいは、融資枠が1000万円しかないという弱みがあるのに、1億円の機械を融資で確保して購入すべきであると提案すれば、社長の信頼を失ってしまいますね？ では、今回、「新たな品種の生産を始める」と提案した場合、本当に制約条件はないですか？ もう一度検討していただきたいです。

また、SWOT 分析は最初に記入して終わりではなく、一通り課題と解決策の箱を埋めた後、環境分析 (SWOT 分析) の箱に戻り、論理が成立しているか検討されるとよいでしょう。ゆったりきたり、往復のプロセスはした方がよいです。「なぜその提案がでてきたのか」と社長に聞かれたときに、その根拠がSWOT 分析の情報にないといけないからです。なお、課題の切り口も再検討されてはと思いました。思いつきの提案を3つ書いただけとわかってはもったいないですし、「もっとあるのでは？」と社長に思われないように再考するとよいです。課題の表現も冗長で、キャッチーでないように感じました。

【学生Aの投稿】

先生、Nさん、Oさん

仮想の対話が斬新だったので、その内容を踏まえて自分の見解を出してみました。

- (1) 目指すべきゴール（診断士が経営者に伝えること）は経営者が持つ「経営理念、信条／経営者のニーズ」の実現にあたる問題点の解決（経営者は何かしらの問題を抱えているので診断士に相談する。その問題点を解決することが診断士の役割）。
- (2) その問題点を解決するための手段が【事業の方向性】。
- (3) 【事業の方向性】を定めるにあたっては【SWOT分析】で確認した「弱み」、「脅威」を「強み」、「機会」を活かして克服することを念頭に置く。
- (4) そのため、【事業の方向性】はSWOT分析の内容で説明できなければならない。

【学生Nの投稿】

Aさん、コメントありがとうございます。より鍛錬しなければ…と思います。私が感じたことを述べます。ご意見やコメントなどをいただければ幸いです。

Aさんの、

- (1) について「目指すべきゴール」とは経営者と中小企業診断士でともに実現させるものではないかと思いました。私は経営者と共に歩む診断士でありたいなあと考えています。
- (2) については、問題点を解決するのが「課題」で、その具体的なものが「課題解決策」ではないかと考えました。その上位概念が『事業の方向性』ではないでしょうか？
- (3) については、2次試験の知識において以下のようなことを学びました。
 - 最も重要視されるのは「機会」に「強み」をあてること。
 - 次に「弱み」を克服するために他社とコラボして「機会」を活かす。
 - 次に「脅威」を弱めるために「強み」をあてる。
 - 次に「脅威」と「弱み」からは撤退する。要約すると、『SWOT分析』で確認した「弱み」、「脅威」を「強み」、「機会」を活かして克服することを念頭に置く、となるのかもしれませんがね。しかし、「機会」に「強み」を充てるのが必勝パターンではないでしょうか？
- (4) についても納得でき、理解が深まりました。言い換えるとSWOT分析による制約を受けて『事業の方向性』は設定しなければならないということかと思います。

おかげ様で自分の考えが正しいか誤りかではなく、より明確になった気がしました。また、仮想の対話の「はっとする意見」で新しいモノの見方ができました。

[学生Aの投稿]

Nさん、コメントありがとうございます。考えがまとめきれていなかったのも、とても参考になりました。拙いですが私見を追記してみました。

Nさんの、

(1) については、確かにその通りですね。目指すべきゴールを経営者と中小企業診断士とともに実現させるという観点は、もしかしたら AI にはない人間ならではの差別化できるポイントではとふと感じました。

(2) についてもご指摘の通りです。問題点があり、問題点に対して何をすべきかが課題、その具体的な内容が課題解決策という流れですね。

この点を考えるにあたっては、まず「経営理念、信条/経営者のニーズ」の実現にあたる問題点を解決することを念頭に置き、その手段として事業をどのように進めていくか (= 方向性)、それにあたり課題を抽出し具体的な提案内容とつながっていくものと認識していました。

※「事業の方向性」は上位概念ではありますが、大きくくりすると問題解決のための手段になるのかなという認識でした。

(3) についても、私も2次試験の勉強をしていた際は「機会」に「強み」をあてるのが定石という認識でした。ただ、他の解答にも帰着しますが、中小企業経営者は何かしらの問題(弱みや脅威)を抱えており、それを克服するために企業の強みや機会を最大限生かすことも実は重要ではないかと考えているところです。

(4) 「経営理念、信条/経営者のニーズ(経営者のドリーマーな部分)」を達成するために、「SWOT分析」にて環境分析を行い、「事業の方向性」を定める。「事業の方向性」(全社戦略、事業戦略)を達成するために(リアリスト、クリティックの目線)で課題抽出し、課題解決策を策定する。

課題解決策が「経営理念、信条」の達成にリンクしなければ、経営者に響くものにならないと理解しました。社長の夢の実現(ドリーマー)の為に、制約条件の中で「事業の方向性」を定めることが中小企業診断士の役割だと思いました。

AとNのやりとり(pp.67-68)の後、Fが以下の投稿をした。

[学生Fの投稿]

先生、私なりに、ロジックツリー(課題解決策ではなく原因追及)の「第2階層」を埋めてみました(図6参照、筆者注)。

- ロジックツリーを使う上での前提がMECE(Mutually Exclusive and Collectively Exhaustive: 相互に排他的で網羅性が徹底されている)であるべきところ、中途半端な内容であることお許し下さい。

- また、第1原因（今回は、新たな品種の生産が思うようにできていない）を2つから3つに展開する際に、1つの原因が類似の2ヶに展開されるべきと考えましたが、そこまでは分析できませんでした。
- ただし、このロジックツリーを使う上で学んだことについて下に記します。
学んだことは、「なぜ、なぜ」を繰り返すことで、問題に対する原因の根本にたどりつける可能性があることです。そして、その本質に対し対策をすることで問題が解決できる可能性があり、特に根本的原因が一つに集約されるとき対策も一つになることです。
- そのほか、先生と仮想学生さんとの会話を読ませて頂いて気づいたのは、会話形式を取って頂いたおかげで、主体的にロジックツリーへの埋め込みを行いたいと思ったことです。先生に空白を作って頂いたおかげで、「空白の原則（脳は空白を埋めたがる）」⁴を体感できました。

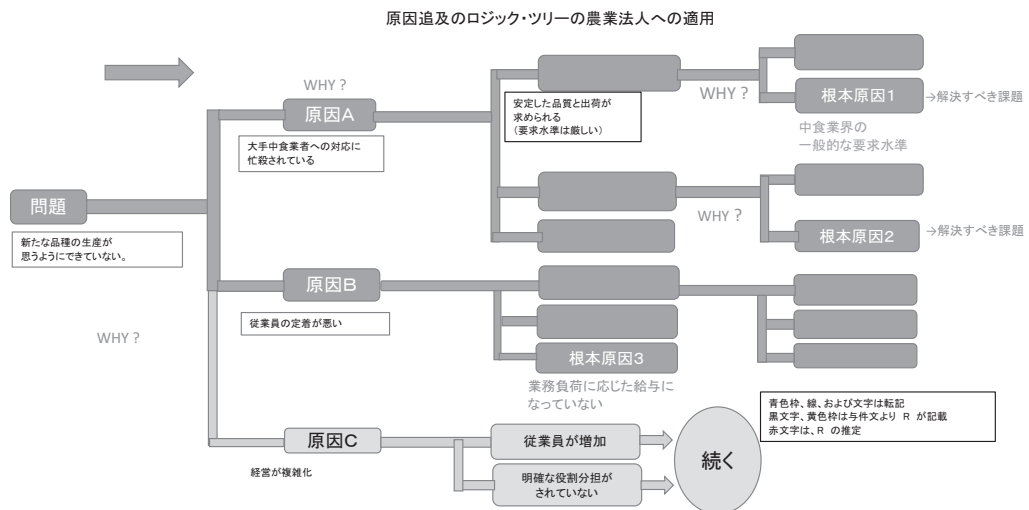


図6 学生Fのロジックツリー

IV 実践例に関する考察

学生の「戦略構想シート」への理解を促進するために、講師はLUNA上で様々な工夫をした。まず、添削済みの学生のシートを全員に許可を得た上で開示しながらフィードバックの投稿をした。学生は講師の書き込みのある他学生のシートから気づきを得たものとする。また、ロジックツリーを引き合いに出して教示することでシートの中心となるものとその骨組みを考えさせようとした (pp. 59-60のレクチャー)。それらは学生に問いかけるように書き、最後に学生へ投稿を促した (p. 60)。その結果、Nが教員の投稿をヒントにして考えたことを投稿した (pp. 60-61)。Nに続く学生の投稿がすぐにされなかったため、講師からの一方通行の雰囲気を取り除くために、仮想学生と講師の対話形式を使い、添削済みの学生のシートへのコメントの投稿を継続した (pp. 61-64)。その投稿を受けて、AとNがやりとり (投稿) をし (pp. 67-68)、学生たちの理解が深まった (そのプロセスを可視化できた)。また、講師が例として出したロジックツリー (図

2) の空欄の箱を埋めた投稿をFがした (pp. 68-69) ことで新たな学習機会がLUNA上で提供された。学生に問いかけるように書いた先の投稿が、このような反応を生んだものと考えられる。こうしたオンライン上のやりとりを通じて、教室の中だけではたどりつけないような理解度まで多くの学生が到達できたものとする。

V おわりに (成果と今後の課題)

本稿ではLUNAを活用した中小企業の経営診断教育のモデルを提示した。次の授業までの6日間に、戦略構想シートについてLUNAで教育した事例である。その教育効果について、改めて記述すると、ロジックツリー図をメタファにした戦略構想シートのレクチャーの投稿 (pp. 59-60) を読んだN (学生、以下同じ) は、このヒントから戦略構想シートについて理解したことを抽象化して投稿した (pp. 60-61)。続いて、仮想学生との対話形式で学生のシートにコメントした講師の投稿 (pp. 61-64) を見たOも戦略構想シートに関する見解を抽象化して投稿した (p. 65)。さらに、AとNもこれまで中小企業診断士試験の受験学習で学んだ知識を加えて、お互いの見解を交換し、戦略構想シートについての理解だけでなく中小企業診断士の役割まで思考した投稿をした (pp. 67-68)。また、講師が最初に投稿したロジックツリー図を使った示唆に刺激を受けたFは実際に作図し、ロジックツリー図に関する新たな知見を投稿した。以上のように講師の具体的な投稿に対して、学生たちは戦略構想シートやロジックツリー図に関する理解が進み、抽象化して思考することができるようになった。

なお、次の授業ではLUNA上のこれらのやりとりを印刷し、模造紙に貼り、教室の壁に掲示した。授業の休憩時間に、投稿した学生以外の者も含む何人かがそれを見て話し合う姿も見られた。とはいえ、今回のプロセスでLUNAに投稿をしたのは16人のうち3分の1程度で、他の学生の学習がどのくらい進んだかは確かめられていない。また、学生の投稿を待ち切れずに講師が投稿を矢継ぎ早にすることもあった。こうした教育効果は学生が受け入れる姿勢により変わらざるを得ず、投稿した学生の理解度がかなり進んだのに対して、流し読み程度の学生とは大きく差が開いた可能性もある。次の授業までの6日間で、日々忙しい社会人学生たち、特に投稿のない学生たちを巻き込んでいくような学習を促進する方法については今後も課題が残る。

注

- 1 本稿は中小企業診断士養成課程における教材としても活用することを予定している。
- 2 加藤 (2010) p. 300を見るように指示してロジックツリーについての理解を促進した。
- 3 学生Eのシートの「脅威」には書かれていないが、「弱み」のところには部分的な記述がある。
- 4 「空白の原則」については加藤 (2010) pp. 66-68を参照されたい。

参考文献

加藤雄士 (2010) 『経営に活かす人材開発実務：NLPを活用した人材開発』 関西学院大学出版会。

ICT を活用した参加体験型授業の可能性と課題

— インプロを取り入れた多文化共修科目の実践事例から —

西 村 由 美 (日本語教育センター)

要 旨

学生の体験的な学びが、どのように多様で発展する可能性があるのか捉えるために、学生のふりかえりの記述を学習タイプ別に分類した。ワークショップにおいて学習目標とされる①高次学習型、②省察型、③創発型に、分析の過程で④技法型、⑤自己能力認知型、⑥未来思考型を新たに加え、授業で生起している学びの全体像を示した。学生は過去の経験を授業での体験に結びつけ自身の変化・成長を認識し、その能力を未来の経験へとつなげようと思われていることがわかった。

1. はじめに：21年度・22年度の実践

本報告で取り上げるのは、2021年度より開講されている「多文化共修科目（クリエイティブ・コミュニケーション）」という科目である。多様な言語・文化的背景を持つ学生同士が、互いの経験や考え方からも学び合うことを重視した参加体験型の授業であるため、定員を30名とし、日本の学生と留学生の人数バランスを考慮している。21年度は、COVID-19の影響により入国できない留学生がいたためハイフレックス開講となった。しかし、授業ではインプロ（演劇的・即興的コミュニケーション活動）をはじめとした身体的活動を伴う手法を多用するワークショップ形式で行われるため、受講者の物理的な空間の隔たりが大きな問題となる。それを乗り越えるために、学生達の協力を得ながら、様々な活動方法を試みることとなった。その経験を学生がハイフレックス環境という観点からふりかえり、記述した内容を分析した結果、山内・森・安斎（2021）がワークショップの学習目標として提示した次の3つの学習タイプ（①高次学習型、②省察型、③創発型）に関連付けられる学びを得ていたことが明らかになった（西村 2023a）。

22年度は前年度に得られた知見を取り入れつつ、対面授業ならではの新たなICTツールとして2画面キャプチャーモニターとビデオカメラ2台を接続した機器セットの活用を試み、学生自身がそれらを駆使することからも学びを得ることを狙った。この機器を初めて活用した授業後の学生のふりかえりの記述のうち、「新しいICTツールを使ってどんなことを感じたり考えたりしたか」という問いに応えたものを分析した結果、①高次学習型、③創発型にかかわる学びを得ていることがわかった（西村 2023b）。

これまでの分析から見えてきたことは、学生達が協力して問題を解決しようとする過程で個々に学んでいること、その学びはひとつの学習タイプに収斂されないという点で多様であることである。学生は授業で様々な活動に挑戦しており、変化し、成長していく姿を見て取ることができ、そこで生起しているであろう「豊かな学び」「偶発的な学び」¹⁾（山内ほか 2021）の有り

様を把握するのは容易ではない。しかし、創作活動を含む参加体験型の授業の意義や可能性を追求し、よりよい実践を目指すためには、可視化しにくい学びを捉えていく必要があるだろう。そこで、本報告では分析対象とするふりかえりの記述の範囲を広げ、学生がいかに学びうるのか、その可能性を示すことを目的とする。

2. 授業の概要

本科目における「クリエイティブ」とは、授業での経験から気づきを得て自らの学びを形作る、活動を通して今ここにはないものを創造するという2つの意味を持つ。授業目的は、インプロを経験することを通して、自らを律している枠に気づくこと、参加者同士が協力して、よりよいコミュニケーションができる場を創造することである。2022年度秋学期の「多文化共修科目(クリエイティブ・コミュニケーション)」の参加者は、日本出身の学生15名、正規留学生8名、交換留学生7名の計30名であった。留学生の出身は中国、韓国、台湾、アメリカ、オーストラリア、ポーランドなど多岐にわたるが、全員日本語上級レベルであり、授業での共通言語は日本語としている。

授業の構成は以下の3段階である。

第一段階(1~4回)では、自分とまわりの人を理解し、心と頭と体を目覚めさせる。自己理解・自己共感、他者理解・他者共感を促すための、話す・聴く、伝え合うといった活動を中心にを行い、続く第二段階において協働で創作活動ができる環境を自ら整える。自身の心や体と向き合うため、マインドフルネス(瞑想やジャーナリング等)も実践する。

第二段階(5~9回)は、様々なインプロ(演劇的・即興的コミュニケーション活動)を体験し、心と頭と体を柔軟に働かせ、自分を律している枠に気づくことを目指す。言葉や体で表現する、創造・想像する、語る、演じるといった活動を行う。

第三段階(10~14回)では、これまでの経験を応用し創り手となる。心と頭と体を自由に使い、自分の枠から出ることを試みる。ドラマやコミュニケーションワークを創り、発表する。最後の第14回では、その創作のプロセスを報告する。

3. 授業デザイン

3.1 理論的背景

「多文化共修」の最大の意義は、多様な言語・文化的背景を持つ学生同士が、互いの経験や考え方からも学び合うことである。そのため、授業は協働して活動に取り組む過程に個々の学びが見出されることを目指して、参加体験型のワークショップ形式で行われる。ワークショップは経験から学ぶことをモデル化したコルブの経験学習サイクル(Kolb 1984)(①具体的経験、②内省的観察、③抽象的概念化、④積極的実験という循環する4要素)を土台としてデザインされるが、その源流には教育における経験の意味を明言したジョン・デューイの教育哲学がある(市村 2004)。デューイは経験の質を重視しており、過去の経験が今の経験の質に、今の経験は今後の経験の質に影響するという「経験の連続性」の原理を提示した。学生達は、これまでの経験を持ち寄り、授業での参加体験を経験へと深化させ、その経験は未来の経験へとつながっていくのである。このような考えに基づき、授業は学期終了後の学生の姿も見据えてデザインされている。

3.2 学習目標と学習タイプ

創作活動を含む参加体験型授業は、活動のプロセスや結果の予測が難しい反面、実践者の予測しない偶発的な学びが生起しうるといふ点で、学びの可能性が開かれている。そのため、授業を設計する際は、授業目的、到達目標からトップダウン的に授業活動を決めるのではなく、候補となる活動から学べるであろう内容を想像して各活動の目標を記述したうえで、到達目標へとつなげ、また授業内容を検討する。このような往還を経て、「何ができるようになるのか」というレベルに落とし込んだものが以下の6つの到達目標である。

①インプロを経験し、コミュニケーションにおける即応性、即興性を身につける、②活動の意味を日常のコミュニケーションと関連付けて理解したうえで、新たな活動を作り、実施することができる、③自己と他者の創造力（クリエイティビティー）を発見し、相互に活用することができる、④相手の受け止め方を想像し、日本語をわかりやすく調整して伝える力を身につける²⁾、⑤安心してコミュニケーションができる場とはどのようなものかを説明することができる、⑥経験をふりかえることによって、自分の変化を認識することができる。

また、山内ほか（2021）の3つの学習タイプも示し、経験のプロセスには、可視化しにくい学びの可能性が常に開かれていることを説明した。

- ①高次学習型：ものの見方の変化や問題解決能力、創造性の育成など複雑な学習
- ②省察型：自身の暗黙の前提に気づき、問い直すことで意味づけを変えたり、価値観を棄却したりする学習
- ③創発型：触発し合い新しい視点やアイデアを創造するプロセスが集団での学習

これらを示したのは、学生たちは教員が示した明確な目標や成果物に向かって効率よく進むという経験を重ねており、授業での経験を通して自ら学びを形作るといふ学び方に馴染みがないだろうと考えたからである。具体的な目標は経験する中で達成されていくこと、偶発的な学びも期待しており、目標として明示されていない学習も積極的に認めることをあわせて伝え、「学び」の多様性への気づきを促した。

3.3 学びを支える要素としての「ふりかえり」

3.3.1 授業における「ふりかえり」の位置づけ

デューイが経験による学習の中にリフレクションを重要な概念として位置づけて以降、その意義について多くの研究がなされている。和栗（2010）も指摘しているように、「ふりかえりは、学習者自身が自らの知識や体験、感情などを見つめ、意味を構築するプロセスを作り出す」（p. 88）ことができるため、経験から学びを得ることを目的とする授業には、内省とその言語化が欠かせない。

授業では毎回、5つから8つの問いに答える形で、ふりかえりを書くことが課題となる。その記述は学生が「このように気づきを得た、学んだ」と言語化できる程度に認識していることを指し示している。また、教員にとっては記述の内容が次回の授業の活動とファシリテーションの方法を再検討するための手がかりとなる。

3.3.2 問いのデザイン

授業で学生達は次々と初めての体験をして、心も頭も体も動かしながら学んでいるため、ふりかえりの問いは、順を追って体験を思い出し内省を進められるように設定されている。授業の第二段階までのふりかえりの問いは、次の3つのタイプからなる。①自分について何に気がついたか。②周りの人について何に気がついたか。③今日のワークで気づいたこと、学んだことは、今後、どう活かせるか。生活・人生にとってどんな意味がありそうか。

①と②は、リフレクションのための ALACT モデルを提唱したコルトハーヘンの「8つの問い」³⁾(武田訳 2010)を参考に、授業で行う活動一つ一つについて自分と周りの人に焦点を当てて問うものである。③はデューイの「経験の連続性」理論⁴⁾を参照しており、その回の授業全体を思い出して経験を意味づけ、未来へ転用することを促すための問いである。

授業の第三段階は、「創る」ことが中心で完成を目指してステップを踏んで活動を進める形となるため、各ステップでどう感じたか、何に気づいたか、一人またはグループで何をしたかといった問いに応えた上で、③の未来へとつながる思考を促す問いに進む。

3.3.3 ふりかえりの質の変化

経験の意味を紡ぎ出すことによってつかみとる「学び」としてのふりかえりができるようになるにはある程度時間を要する。そのため、毎回授業の冒頭でふりかえりに対する教員からのコメントを伝えるだけでなく、全員の「ふりかえり」をオンライン上で共有し自由に読む時間を設け、他の人の着眼点や書き方からも学ぶよう促した。また、ある程度充実した内容を安定的に書ける学生と、そうではない学生が明確にわかれてきたため、インプロ活動がメインとなる第二段階目の初回、5回目の授業でふりかえりの位置づけを再度示したうえで、以下のふりかえりのレベル3段階を説明し、対話的・探求的なふりかえりを目指すように促した。

表1. ふりかえりのレベル (和栗 2010より改変)

ふりかえりのレベル	書き方 (内容)
対話的・探求的な ふりかえり	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な見方から、俯瞰している。 ・自分やまわりを観察し、それを統合して考えている。 ・授業での体験を自分の日常や社会に結びつけて解釈し、どう活用できるかも具体的に考えている。 ・当たり前をうたがひ、自分の見方を検討している。
描写的なふりかえり	何を経験したか、どうだったかを描写して、それがどんな意味を持つのか考えている。
描写的な書き方	簡単な描写にとどまる。十分なふりかえりをしていない。

授業の第二段階(5~9回目)で徐々に、対話的・探求的なふりかえりを書く学生が増え、「描写的な書き方」に留まる学生は数名となった。第三段階(10回目以降)までくると、学生達はふりかえりの思考の仕方、言語化の仕方に慣れ、記述が厚くなっていった。

そこで、分析対象は、学びが十分に記述されている第三段階(10~13回)、中でもその日の授業全体をふりかえる③のタイプの問いへの答えとする。

4. 分析

本章では学習タイプに基づき記述を分類した上で、例を示しながら、学びの内実を読み解く。

4.1 学習タイプに基づく分類

分類は、学習タイプ①高次学習型 (a. ものの見方の変化、b. 問題解決、c. 批判的思考、d. 創造性) ②省察型、③創発型を参照し、ふりかえりの記述が何に言及しているかによって判断した。一人の記述に複数の要素がある場合は、そのすべてを分類した。判断に迷うもの、①～③にあてはまらないと思われるものは保留とし、対象すべてを分類した後に、再度検討した。その際、類似している記述をまとめ、この授業における学びを全体像としてとらえるために適切な区分・名称を考え、3つの新たな項目を見出した。④技法型 (a. 協働、b. 演劇的表現)、⑤自己能力認知型、⑥未来思考型である。

④技法型は①高次学習型の下位項目とすることも考えたが、①は ATC21s による21世紀型スキルの「思考の方法」に相当する一方、④はコミュニケーション、コラボレーションに含まれる「仕事の方法」としてまとめられるため、別項目とした。

⑤自己能力認知型は、自分の能力について、変化に気づく、元々持っていた力を再認識する、新たに発見するといった学習のメタ認知である。これは、②省察型 (自身の暗黙の前提に気がつき、問い直すことで意味づけを変えたり、すでに学んだ価値観を棄却したりする) を自分の能力に向けたものと考えられることもできる。しかし、自己能力認知は授業目的である「自分を律している枠に気づく」と、到達目標6「経験を振り返ることによって、自分の変化を認識することができる」に相当する概念であるため新たな項目とした。

⑥未来思考型は、3章で述べた授業設計の論理的背景であるデューイの「経験の連続性」、つまり、過去の経験と未来をつなぐ思考に基づく項目である。

4.2 各授業の内容とふりかえりの記述

第10回の授業では、学生達が持ってきたアート作品や写真、思い出の品などを創作のヒントにして大まかなストーリーラインを創り、即興で演じた。初めてドラマを創って演じる経験で、恥ずかしさや難しさを感じながらも自分を律している枠を外そうと奮闘する中で、自分の能力を発見していることが読み取れる。無理だと思っていたことができたという一定のパターンをとる記述も散見された「ドラマを創るということを最初に聞いたときは、そんなことできないと思った。そこには勝手にやってもないのにできないと決めつけてしまっている自分がいた。このワークからはどのようなことも、まずチャレンジしてみる、そしてやろうと思ったらできるのだということを学んだ (⑤自己能力)」。

また、創作の過程で、グループとともに自分が変化していることを述べる次の記述からは、複数の学びが示されている「自分にとってドラマを作ることはとても難しいと思います。もともと自分の想像力が低いと思いますし (⑤自己能力)、ドラマを実際するときとても恥ずかしかった。でも、チームメイトと一緒にして、力を合わせて自分が想像できないアイデアがどんどん現れていて (① d. 創造性)、自分の不足部分も消えていたようになっていて (⑤自己能力)、チームの力を改めて感じていました (③創発)」。

⑥未来思考型は、身近な日常場面から、卒業後の場面、また人生哲学的な内容まで個別具体的に記述されている「ストーリーラインは、会話の中でクリエイティブになるためのよい練習でした (① a. 創造性)。これからは、人と話すときに、いろいろなところをおもしろくつなげて、相手にも楽しんでもらえるような会話を心がけたいです (⑥未来)」「この世界でただ楽しめることは難しいことである。(中略) 今回のワークで得られた「ただ楽しめる」という感覚を享受しつつ、今の要求だらけの生活と、純粋に楽しめる生活のバランスを見つけ出そうと考えている (⑥未来)」。

第11回の授業では、1章で述べた ICT ツールを活用しつつ、新しいコミュニケーションワークを創った。機器を扱う難しさは、協働を促しつつ、初めての試みを楽しむ感性を引き出し、2画面モニターは自分や周りの新たな「見え方」を提供する (西村 2023b)。前回のドラマワークでは自分たちが持ち寄った物が創作の種であったが、ここでは ICT ツールと、これまでの授業での経験がアイデアの源泉となった。記述からは、協働のプロセスでどのように創造性を育てていくのかが読み取れる「アイデアを出して具体化することを学ぶ経験だった。実はアイデアを思い浮かべるとするのが難しいことだと思っていたので、初めてワークをする時は漠然と悩むだけだった (⑤自己能力)。しかし、チームメンバーと話をし、話の中でアイデアをどんどん思い浮かべていくうちに、アイデアを出すことは大したことではないということに気づいた (③創発+⑤自己能力)。軽い気持ちでアイデアを出すと、その中でとても画期的なアイデアが生まれるのであって、最初から画期的なアイデアを出さなければならないというプレッシャーを持っていれば、絶対に良いアイデアを出すことができないということを知る経験だった (① d. 創造性)」。

初回の授業を思い出し、自分と周りの人の変化を明確に捉える次の例からは、過去と今、自身とまわりを統合し、探求的なふりかえりを行っていることがうかがえる「すごく感じたのは、本当に色々な意見が出たということ。ICT を活用するアイデアから、あえて活用せず、自分たちを映すワークなど本当にたくさんのアイデアが出た (③創発+① d. 創造性)。第一回目の授業では、全然アイデアが出ずに、自分の班の jamboard が全然埋まらなかったことを今でもすごく覚えている。でも、今では違う。どんな意見が出ても「それいいよね」や「それもいいよね」など、みんなが受け入れてくれることが増えた (③創発)」。

また、創り手となることで、新たな視点を獲得しているようである「今までの授業で行ってきたワークを通して学んだことや、気づいたことを思い出しながら、ワークを作成することで、そのワークの意図まで考えることができたような気がする。(① a. 見方)」。

第12回の授業では、次回、ドラマまたはコミュニケーションワークのどちらかを発表するための準備を行った。準備を進める中で自分の変化を実感したことを述べる内容が多く、創造性に自信を持ち始めていることがうかがえる「前回あまり納得のいく取り組みができなかったので今回はより積極的に話すことを目標にしていたが、前回よりはそれを達成できたことと、お互いを肯定し合いながら進んでいく話し合いになったことでこの授業で身につけてきた力を実感できる時間だったと思う (⑤自己能力)。それぞれが人と違う角度からアイデアを出してくれたことで選択肢の幅が広がり、全ての良い点を生かすための合体案を考えることもできたし (③創発+① d. 創造性)、自分たちだけではなく実際にワークに取り組む側の人たちの気持ちも想像しながら取り組むことができて、視野が広がった気がした (① a. 見方)」。

み、それを未来へと転用するという思考の流れが見られるのは次の例である「誰かのアイデアをやみくもに否定するのではなく、要素として組み込んでいけば、絶対素晴らしい作品ができるし、みんなが幸せな状態で過ごすことが出来るということが分かった (③創発+①d. 創造性)。これは、グループでなにか新しい事業案を生み出すときやプレゼンを行う時にもとても重要な考え方になると思った (⑥未来)」。さらに、すでに持っている概念を自分の経験に基づくものとして確立させるという思考の深め方も見られた「人には様々な事情や考え、思いがあり、それらが合わさることで思ってもみなかったことができたり、考えつくことができるということを改めて身をもって感じた (③創発)。そして、「みんな違ってみんないい」という言葉の意味が非常に深く理解できた。みんなが違うからこそより良い経験や体験ができ、自分の将来にとって非常に価値のあることができるようになると思う (①d. 創造性+⑥未来)」。

第13回の授業では、ドラマはその場で演じ、コミュニケーションワークはプランを説明したうえで発表者がファシリテーターとなり、その一部を実施した。緊張感を持って発表に臨み、臨機応変に振る舞えたことで、自信や達成感を得て、成長を実感したようである。自分がよい方向に変わったという認識が明確に述べられている。

次の例には、過去の自分を批判的に見つめ、今の自分が得た能力を認めた上で、未来へと希望をつなぐという思考の流れが読み取れる「今回の発表を通して、自分はアドリブが利くようになったという発見があった (⑤自己能力)。今まで人前に出て発表する時は、カンペを見て、そこに書いてあるとおりに読むだけという、非常に聞いている側からして、面白くない発表をしていたが、今回のドラマではカンペなし、また、少しのアクシデントでも動じることなくやりきることが出来た。それは本当に成長だと思う (⑤自己能力)。応用性、対応力は今後すごく重要になってくると思うので、大学1回生という早い時期にそのような力を身につけることが出来て本当に良かった (⑥未来)」。

さらに、自分を変えようと目標を立てて発表に臨み、未来の経験に対する自信を得た人もいる「何も計画してその通りに流れないと不安になるような性格なので、それを克服することに重点を置いた (⑤自己能力)。(中略)発表前まですごく不安で仕方がなかったが、とにかくその役になりきることを意識して臨んだら意外とすらすら演じることができた。この授業を通しての訓練の成果が露になったんだと思う (⑤自己能力)。これからも似た場面が訪れた時できそうだと自信ができた (⑥未来)」。

5. まとめ

以上、6つの学習タイプに基づき分類をしたふりかえりの記述を見てきた。活動において「イエス・アンド」⁵⁾「グループ・ジーニアス」⁶⁾といったインプロの理念を体現するような共創が起こっており、そこに個々の学びが生起していることが読み取れる。その言語化の仕方が多様であることは、学びが個別であると同時に、豊かであることを示唆している。また、学生達が子どもの頃、これまでの大学生生活、この授業といった時間の異なる過去と現在の経験を結びつけ、それを今後の大学生生活、社会人生活、人生全体といった、いくつもの場面・範囲での経験へとつなげる、広く深い思考を伴うふりかえりをしていることもわかった。このような学生達の学びを俯瞰的に捉えたのが以下の図1である。

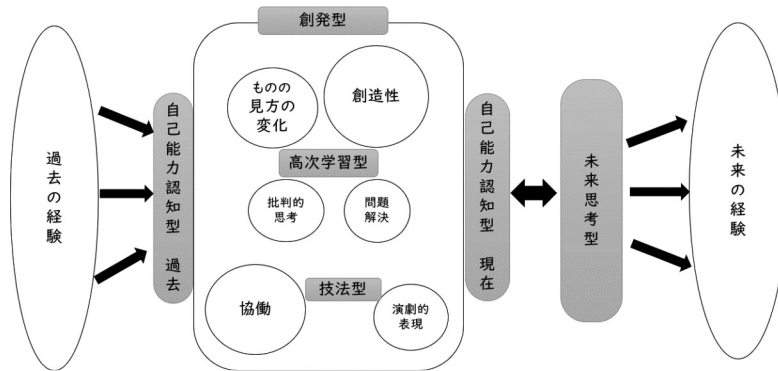


図1. 授業で生起する学び

学びの可能性を開いておけば、学生は教員の想定したゴールを越えていく。授業としての目標を示すことと可能性を開いておくこと、その両方を視野に入れた授業設計をするには、実践者自身も過去と未来の経験をつなぎ、学習のプロセスを丁寧に読み解いていく必要があるだろう。

注

- 1) 山内らによると、実践者の意図にかかわらず、創造的な活動の背後には豊かな学びが生起されている場合が多く、ワークショップでは様々な学びが偶発的に生起され得るという。
- 2) 授業の共通言語は日本語であり、日本出身の学生にも母語話者としての言語使用の熟達を求めている。
- 3) 行為を振り返る中で、自分と相手それぞれについて、何をしたか、何を考えたか、どう感じたか、何を望んでいたかを問う。
- 4) デューイはリフレクションが十分に行われて初めて質の高い経験学習がなされることも主張している。
- 5) イエスは相手を受け入れる、アンドは自分のアイデアを付け加えるという意味 (ジョンストン 2012)
- 6) 協働を通して生まれたアイデアは、一人の天才のアイデアに勝るという考え方 (ソーヤー 2009)

参考文献

- 西村由美 (2023a) 「ハイフレックス参加体験型授業における参加者の学び—演劇的手法を用いた多文化共修科目の実践から」『関西学院大学日本語教育センター紀要』第12号 pp. 35-50
- 西村由美 (2023b) 「ICTを活用した体験型授業の可能性と課題—インプロを取り入れた多文化共修科目の実践事例から」関西学院大学2022年度先端的な授業改善に関する実践研究助成報告書
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹 (2021) 『ワークショップデザイン論 第2版 創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版
- 和栗百恵 (2010) 「『ふりかえり』と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—」『国立教育研究所紀要139集』 pp. 85-100
- David A. Kolb (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Pearson Education
- ジョン・デューイ (2004) 市村尚久 (訳) 『経験と教育』講談社学術文庫
- F. コルトハーヘン編著 (2010) 武田信子監訳、今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳 『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』
- キース・ソーヤー (2009) 金子宣子 (訳) 『凡才の集団は孤高の天才に勝る—「グループ・ジーニアス」が生み出すものすごいアイデア』ダイヤモンド社
- キース・ジョンストン (2012) 三輪えり花 (訳) 『インプロ 自由自在な行動表現』而立書房

第 2 部
記 録

PART 2
DOCUMENTS

第15回 高等教育推進センター主催 FD 講演会

講演「高等教育における ICT 利活用の全国的傾向とこれから」

日 時：2023年1月18日(水) 13:30~15:00

開催方法：Zoom によるオンライン開催

重 田 勝 介 (北海道大学情報基盤センター准教授
大学院教育推進機構オープンエデュケーションセンター副センター長)

本日は、私から「高等教育機関における ICT 利活用」をテーマとしまして、全国の大学で ICT 教育は、コロナ禍を経て、今どういうふうに使われているのかについてと、私が北海道大学で取り組んでいる内容について、少しご紹介できればと思っています。

最初に60分ぐらいお話しさせていただいて、その後に質疑応答の時間で、皆様とお話しさせていただくことを含め、大変楽しみにしておりますのでよろしくお願いいたします。

それでは、これより画面共有しまして、資料も配布させていただきます。

本日のタイトルは、「高等教育機関における ICT 利活用の全国的傾向とこれから」とさせていただきます。

最初に、簡単に自己紹介させていただきます。北海道大学の情報基盤センターの准教授をしまして、今日、お話の中に出てくるのですが、旧教養部の中に、昨年できました大学院教育推進機構に設置されているオープンエデュケーションセンターの副センター長も務めております。

ちなみに私、もともと出身は大阪大学でして、関西学院大学にも部活動ですとか、いろいろな形で度々伺っておりましたので、こういった形で一緒にできることを、大変懐かしく感じております。

10年前に北海道に赴きまして、それからずっとこういった仕事をしております。専門分野は教育工学といたしまして、いわゆる教育の中に新しいテクノロジーですとか、効果的な手法を導入して、その効果を検証し評価するといった実践的な分野の研究をしております。

加えて、10年ぐらい前から、オープンエデュケーションという、学校や大学にとらわれない形で教育を行うことがどういう形で効果的に行われるかの研究もしております。

最近の研究テーマとしましては、皆様、昨今のコロナ禍で、いわゆる LMS、学習管理システムを使った教育が多くなされていると思いますが、そういったものを使うと、システムの中に学



習ログといわれるようなデジタルデータがたまりますので、これを上手に使うことで、教材でしたり教育を改善することができます。

こういったことの実践や研究、あと、本日の話の中にも含まれますが、日本の、特に高等教育の中で、こういった形で ICT 活用教育が行われているかに関する現状調査の研究などもしております。

あと、オープンエデュケーションに関連しますと、『JMOOC』という日本で大規模のオンライン講座を普及する団体がありまして、日本教育工学会とも同様に理事を務めております。

本日の流れ

1. 高等教育機関におけるICT利活用の現状
2. 北海道大学における教育DXの推進
3. オープンエデュケーションセンターの取組



本日は60分で、時間も長いので、大きく三つに分けてお話させていただこうかなと思っております。

一つ目が、高等教育機関における ICT 利活用の現状。これは、皆様、ご所属の関西学院大学もそうですし、私が所属している北海道大学もそうですが、コロナ禍以前から、いろんな形で ICT を活用した教育は取り組まれてきました。

私の研究として、ICT 活用教育はどういうふうに進められているかを、全国の大学、短大、高等専門学校に対して、継続的に調査する研究をやっておりまして、最新の結果をお示しして、今、関西学院大学が例えば全国の中でこういった位置づけにあるのかみたいなことを、まずは現状をご理解していただくような、多少情報をご提供しようかなというのが一つです。

二つ目、北海道大学における教育 DX の推進です。貴学におかれましても、さまざまな形で DX のプランを作成されて、これを推進されているということは、私なりに承知しておりますが、北海道という地域性等も踏まえて、我々のほうでは我々のほうでいろんな計画を進めている、そういったことについて、概要をご紹介するのが二つ目です。

三つ目が、これはコロナ禍以前からの話ですが、北海道大学にはオープンエデュケーションセンターがありまして、ここでボトムアップの教育 DX ともいえますかね。いわゆる教材開発ですとか、ICT を活用する授業の支援みたいなのを通じて、授業を、デジタルをうまく活用するような形でつくりかえていくことをやってまいりました。


そういったものを、具体的にどういうふうやってきて、今どんな状態にあるかを示して、関

西学院大学でもさまざまなすぐれた取り組み、今回のFD等を含めて、実施してらっしゃることを承知しておりますが、例えばICT利活用の点では、こういったほかのやり方があるのかについて、できるだけ具体的にご紹介できればと思っていますので、これが三つ目の項目となっております。

では、早速一つ目のICT利活用の現状で、高等教育機関に焦点を当てたデータを紹介することをしてみたいと思います。

ICT利活用教育に係るAXIES調査について

- 当社が主査を務める大学ICT推進協議会（AXIES）ICT利活用調査部会では、2015年度から継続して日本の高等教育機関を対象としたICT利活用教育に係る調査を継続している
- 最新の2020年度調査の結果をお示しする
- 関西学院大学の全国における「立ち位置」を確認する



これは、私が大学ICT推進協議会、通称AXIESと呼ばれていますが、これは大学や企業等が所属しまして、日本におけるICTの活用、高等教育における活用みたいなものを推進する団体が母体です。

この中に幾つか部会がありまして、その一つに、ICT利活用調査部会があります。私、こちらの主査を務めておりまして、2015年度から継続して、日本の高等教育機関を対象としたICT利活用教育に係る調査をやっています。

実は、こういった調査は、以前文部科学省が実施しておりまして、文部科学省が、例えば放送大学ですとか、今は無くなりましたメディア教育開発センター、また京都大学などの幾つかの組織に委託をして、委託調査をやっていたのですが、2015年頃に委託調査がなくなりましたので、これをAXIESが引き継ぐ形で現在続けております。

これまで何回か調査を行ってきましたが、最近の2020年度調査の結果を、今日は幾つかかいつまんでお示ししたいと思います。

これによって、皆様がご所属の関西学院大学が、全国において特にICT利活用等、これぐらいの立ち位置にあるよということを、おおまかに把握していただけるのではないかなと思っています。

2020年度AXIES調査

- 日本の高等教育機関（1175機関）に対する悉皆調査
- 2020年12月から2021年3月にかけて実施（文科省協力）
- 各機関に依頼文書を送付してウェブアンケートから回答
 - ・ 関西学院大学にもご回答いただきました。感謝申し上げます

	回答数	機関数	割合
大学	396	801	49.4%
短期大学	151	317	47.6%
高等専門学校	36	57	63.1%
計	792	1175	49.6%

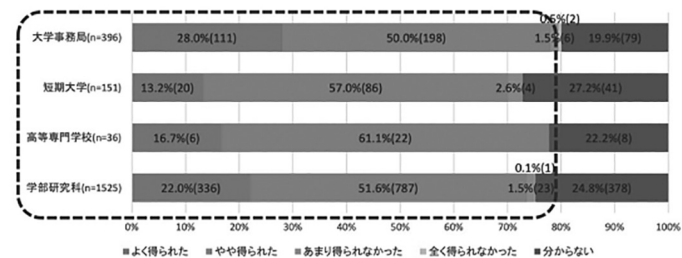


2020年度 AXIES 調査は、日本の高等教育機関、このとき、1,175機関あったのですが、こちらに対する悉皆調査を行って、時期は2020年12月から2021年3月までで、このときに各機関に依頼文書を配布しまして、Web アンケートへの回答をお願いしております。私、主査ですので、調査結果の分析も行っていますので、内容承知しておりますが、関西学院大学の皆様にもご回答をいただいたところです。ご協力、深く感謝申し上げます。

この年の調査は、全体の回答率が5割弱で、実は例年は6割ぐらいだったのが、1割ぐらい減ってしまいました。これは、最初のご依頼が郵送であったということで、コロナ禍のこともあって、リモートワークとかが多かったことがどうも原因だと考えております。

少なくとも日本において、高等教育機関における悉皆調査ほかにございませんので、ある程度役立つものではないかなと考えています。

ICT利活用教育の効果



(青点線枠)7～8割の機関が「効果が見られた」と回答

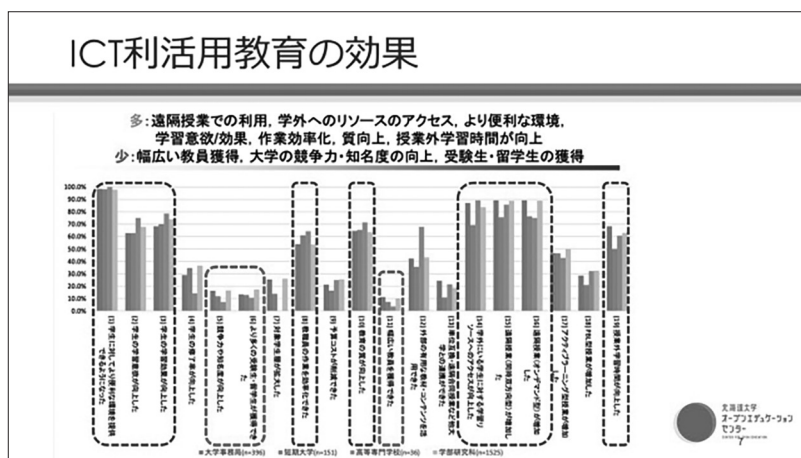


今から幾つかデータを示しますが、例えばこちらにお示ししたグラフは、ICT 利活用教育には効果を感じているかに対する回答結果です。

青がよく得られた。オレンジがやや得られた。グレーがあまりみられない。黄色が全くみられない。一番濃い青は分からない。100パーセントグラフで表示しております。こちらの結果を見てわかるとおり、7、8割の機関が効果が見られたと回答しています。

上から大学事務局、つまり大学です。次が短期大学、短大。次が高等専門学校、これは高専。下の学部研究科は、部局独自に ICT 活用教育を推進しているところもありますので、部局で任意に、大学全体ではなくて、部局ごとの事例について回答いただける方にも、合わせて回答いただいております。

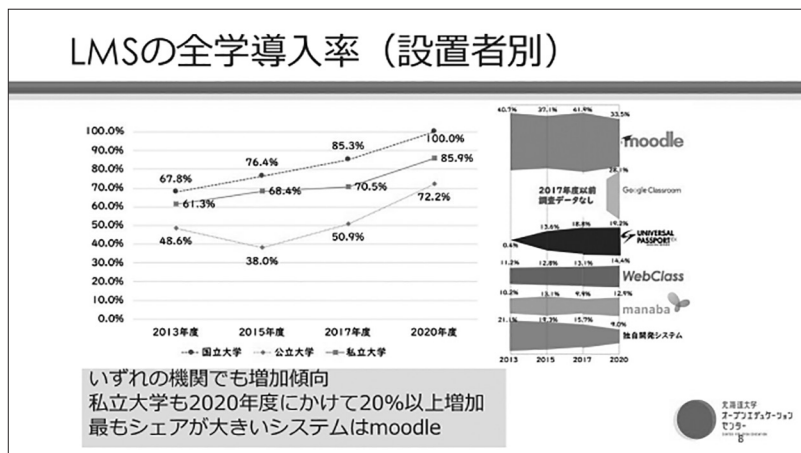
基本的に、上の三つを見ていただければよろしいかと思いますが、おおむね多くの機関で、ICT 利活用教育で、さまざまな効果が見られたと認識していらっしゃるということです。



次が、実際どういった効果を実感しているのかについては、幾つか項目に分けて見ていますが、この青点線の部分が、非常によく見られたと回答されたところ。赤があまりそうでもないことで、比較的濃淡がついております。

多いところで、例えば遠隔授業で利用することができたとか、学外のリソースへのアクセスができた、学生の学習にとって便利な環境が提供できた、学習意欲や効果の維持につながった、作業が効率化した、教育の質が向上した、授業外学習時間が向上した、などがあります。

一方で、少ないところをご覧いただいて分かる通り、あまり ICT 活用教育に直接かかわらない項目について、あまりみられないということで回答があったところ。

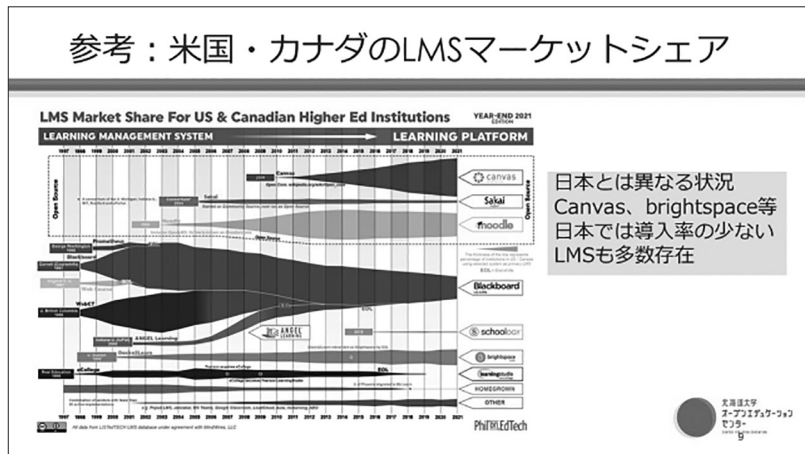


次が、LMS 学習管理システムです。お聞きするところによりますと、貴学は今、『Blackboard』をお使いなのかなと思いますけど、全国でも LMS を導入している大学が非常に多いです。こういうものを、2013年度からのデータを、どうなっているかをグラフで示したのを見ていくと、それぞれの大学の種別で、これは徐々に増えていることが分かります。青のグラフは国立大学、オレンジが公立大学、緑が私立大学です。関西学院大学は、こちらをご覧くださいればよろしいかというところです。

特に、2020年度は後半の調査ですので、コロナ禍対応で、急遽 LMS を導入した大学もたくさんございました。

そういうこともありまして、これまで徐々に増えていたものが、2020年度にかけて非常に増えたということで、私立大学についてもたしか15%かな、これ数字間違っています。申し訳ございません。増えております。

右側に見えますのが、LMS のシステムのシェアです。例えば『Blackboard』はここに載っていませんが、日本で一番多いのは『Moodle』です。最近増えていますのが、『Google Classroom』です。『Google Workspace』という Google のグループウェアを導入している大学が増えています。また、各大学で独自に開発するものは減る傾向にございます。



一方で、こちらのグラフはアメリカとカナダにおける LMS のマーケットシェアを、かれこれもう25年ぐらいまとめてグラフにしています。日本ではシェアの多い『Moodle』ですとか『Blackboard』等は減少傾向にありまして、『Canvas』とか『Brightspace』という、あまり日本では聞き覚えのないようなものが増えている状況です。

両国では LMS は、ほぼ全ての大学に導入されているということになっております。

こういった LMS の種類が違うところは、例えば日本語化が十分なされていないとか、こういったものを製品として扱うリセラーが日本には十分いない、いろんな理由がございまして、今後、こういったものも受けて、日本における LMS のマーケットシェアも変わってくるのかなと思います。


ちなみに、北海道大学は、LMS は『Moodle』と、あとは学生のポータルとして『in Campus』というキャンソンのシステムを使っておりまして、これを組み合わせたようなものを、今、運用し

ております。

LMSの導入率（規模別）

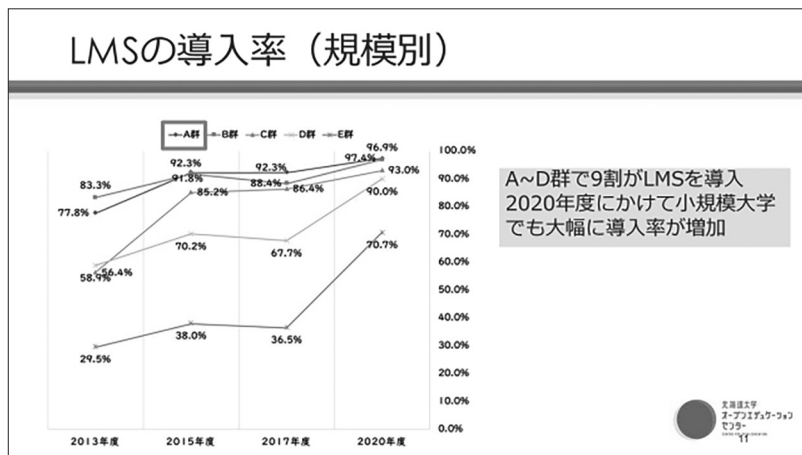
規模(学部学生数)	国立大学	公立大学	私立大学	大学合計
A群(10,001名以上)	7	0	32	39 (10.2%)
B群(5,001~10,000名)	20	4	41	65 (17.0%)
C群(3,001~5,000名)	12	1	30	43 (11.2%)
D群(1,001~3,000名)	8	12	100	120 (31.3%)
E群(1,000名以下)	3	19	94	116 (30.3%)
合計	50	36	297	383

関西学院大学は「A群」（学生数：およそ25,000人※）
 ※2022年度 学部 23,879人 博士前期 785人 博士後期 147人
 専門職大学院 443人 <https://www.kwansei.ac.jp/about/disclosure/>



一方で、LMS の導入率が、大学の規模でどの程度違うかについての分析をしております。

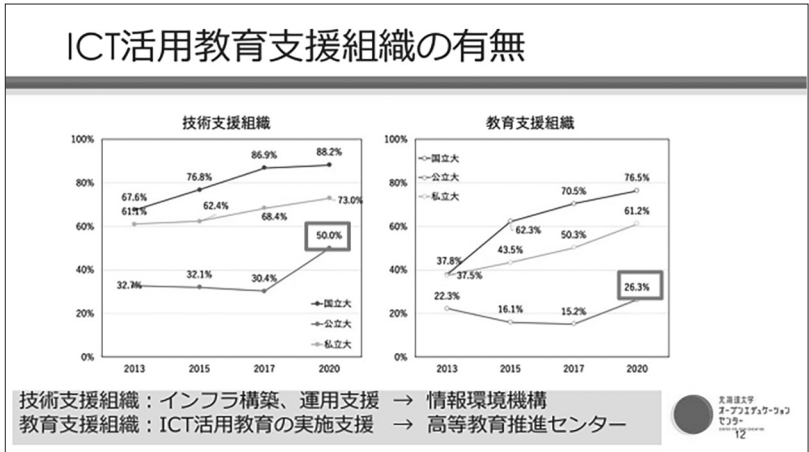
これは、大学を文科省が実施しております学校基本調査に基づいた群に応じて、分けています。A群、B群、C群、D群、E群ありまして、これは学部の学生数で分けています。ちなみに関西学院大学は、この中のA群にあたります。学部数で2万3,879人ですので、こういった数字になるかと思えます。



この中で、LMS の導入率は規模によって結構異なります。例えば貴学のようなA群は、もともと8割弱ぐらいあったものが、ほぼ100%導入されているということです。

一方で、規模が小さい大学は、LMS の導入率は、コロナ禍以前は36.5%ぐらいだったものが、コロナ禍で2倍ぐらい増えたということで、かなり大きい変化があったところです。

こういったところで、かなり大規模な大学ではコロナ禍対応が、LMS を用意するところでは比較的スムーズにできた一方で、小規模、中規模大学はなかなかそういったインフラの整備がしんどかったことも、実際あったのではないかと考えております。



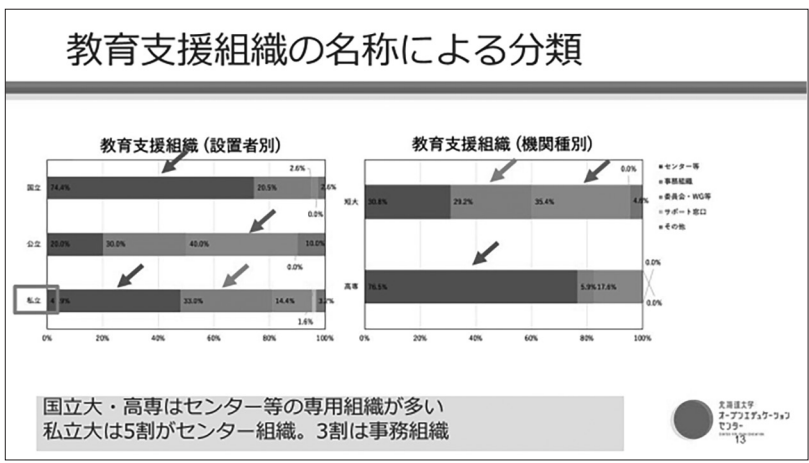
続いては、ICT活用教育支援組織の有無です。LMSの運用ですとか、学内の無線LANの整備、またICT活用をするために教材の開発ですとか、さまざまなヘルプデスク、ICT活用教育を支援する業務はたくさんございますが、こういった専門の組織をも取り組んでいる大学がどれくらいあるかについても調査をしています。

貴学におきましては、技術支援組織は、取りあえず技術的な面を支援する組織ですので、インフラの構築ですとか運用支援ですので、恐らく情報化推進機構です。一方、教育支援組織は、今回、FDを開催されている高等教育推進センターだと思えます。

例えば、技術支援組織はこれまでどれくらい増えてきたかと見てみますと、伸びが大きいのは公立大で、コロナ禍にかけても20%くらい伸びました。一方、貴学のような私立については微増で、大体7割強ぐらいの大学がそれを、国立大学に関しては、9割くらいあるということです。

北海道大学もこの両方の組織はございます。技術支援組織は、情報基盤センターがありますし、教育支援組織はオープンエデュケーションセンターです。

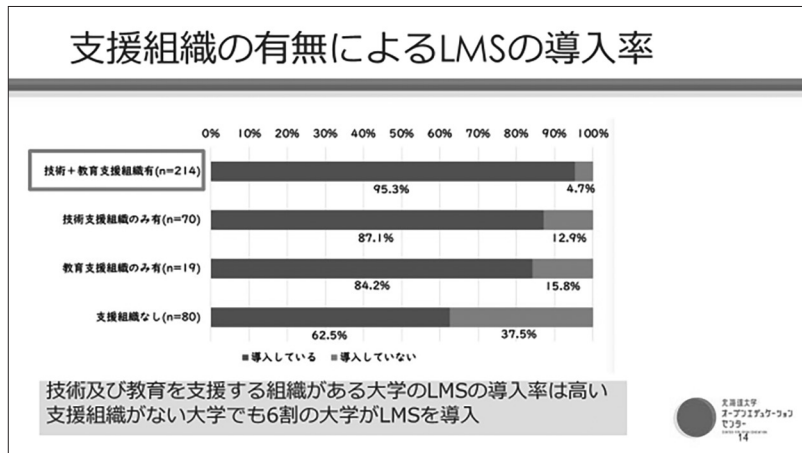
一方、教育支援組織は、技術支援組織に比べると若干少ない。私立大学ですと大体60%ぐらいで増えてはきているが、ない組織がまだあります。また、公立大はコロナ禍で結構増えたという結果になっております。



次の分析として、教育支援組織がどういった組織なのか。つまり、それが何とかセンターのように、全学的なイニシアティブのもとで ICT 活用教育を推進する組織なのか、もしくは何かの委員会のような形で、比較的ダイナミックな形で政策に取り組みます。もしくは、事務組織として事務的に着実に推進し、そこに、あまり教員が関わっていないタイプの組織もある。そのあたりを我々の分析では、組織の名前で分類しております。結果、国立大学ですとか公立大学は、このセンター等の青の部分が多いですけれども、私立の大学はオレンジ、事務組織が比較的多いです。学務課とか教務課みたいなところが担当していますよというものが、国立、公立に比べるとちょっと多い状況で、それは短期大学なども同じです。

このあたりは、こういった教育支援を教員が関わるような形で組織立てするのか、もしくは事務的な形で、もう少し違うようなやり方しているかということで、各大学の個性が出るのかなと思います。

貴学の場合はセンター組織ですので、私立の中でも一番割合としては多いということにはなりません。

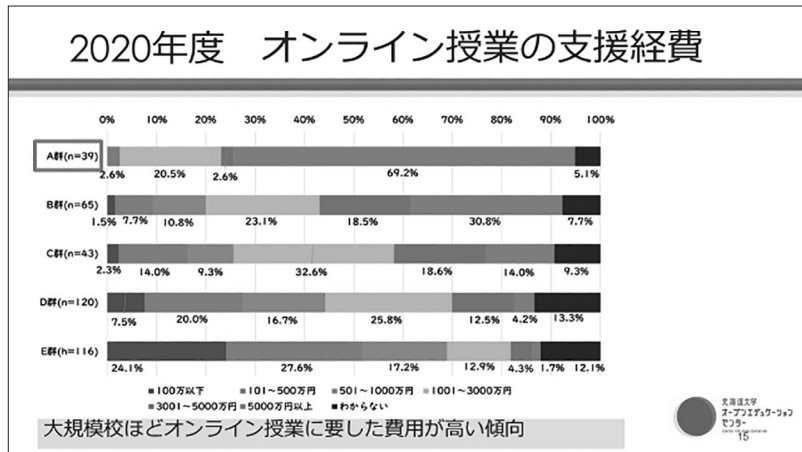


一方、この支援組織があるなしによって、LMS の導入率が違うのではないかと考えておりまして、それを比較したものがこちらになります。

結果から申し上げますと、やはりこういった支援組織が少ない、もしくはない場合には LMS の導入率が下がっている傾向です。

例えば、貴学のような技術支援組織も教育支援組織もあるということは、95%ぐらい LMS が導入されているのですが、どちらもない、これは、いわゆる委員会なども含んでない組織の場合は、意外と3分の2ぐらいの組織しか LMS がないということで、かなりインフラの整備については組織立てによって差が出るかなという形になっています。

これは、さまざまな高等教育機関が、ICT 活用教育が非常に重要な分野、学術分野・教育分野であるという認識の多寡によって、または大学の規模観によって、多少濃淡がついているように思います。



こちらにお示ししましたのは2020年度、つまりコロナ禍1年目で、オンライン授業を実施するためのどの程度の支援経費を各大学は支出したかです。

これも、先ほど大学の規模別のA、B、C、D、Eに分けておきまして、関西学院大学はA群になります。一番多いところは緑の5,000万円以上、相当なお金を使って、オンライン授業の支援をしたということ。

一方で、もう少し小さめの大学、中規模になりますと、このあたりの支援経費がガクッと下がる。これ、平均値で出しておりますので、値段の分布でしか分らないですが、やはり大規模校ほどオンライン授業をした費用が高い。

ここに示していますかかった経費は、例えば、学生用のLMSの増強ですとか、PC貸し出しとか、Wi-Fiルーターの貸し出しとか、そういったハードウェアも含んでいますし、場合によってはそのサポートに入った人件費とか含めまして、ハード・ソフト含めたところでの支援経費が合算されているとご理解いただければよろしいかと思います。

オンライン授業実施の支援体制

学生数10,001名以上

ICT活用教育に関する支援	小規模大学		中規模大学		大規模大学		χ^2 検定	Cramer's V
	度数(校)	比率(%)	度数(校)	比率(%)	度数(校)	比率(%)		
既存の全学の技術支援組織	50	42.0%	160	69.3%	39	86.7%	37.19**	.31
既存の全学の教育支援組織	67	56.3%	159	68.8%	40	88.9%	16.32**	.20
新たな全学的な支援グループ	41	34.5%	91	39.4%	28	62.2%	10.73**	.17
教員のボランティアグループ	15	12.6%	34	14.7%	13	28.9%	6.95*	.13
個々の教員の独力	37	31.1%	69	29.9%	18	40.0%	n.s.	.07

** $p < .01$, * $p < .05$

技術支援、教育支援組織が支援したものは大規模大学で多い
全学的な支援グループと教員のボランティアグループも同様

次は、コロナ禍で、オンライン授業を実施されている大学は、貴学を含めて非常にたくさんあったと思いますが、これをどういった支援体制で行ったかについてです。

支援体制としていろんな形がありまして、一つが、既存の全学の技術支援組織がそれを担う。

もしくは既存の全学の教育支援組織が担う。

新たな全学的な支援グループで、それがやります、もしくは教員のボランティアグループでやりましたとか、個々の教員の独力でやりましたみたいなものがありました。これが小規模、中規模、大規模、先ほどのA、B、Cよりはもう少し大まかな分類ですが、それによってどの程度違うかを比較したものです。

貴学の場合は、この中では大規模大学、学生数1万1名以上に当たります。

結果から言いますと、既存の全学の自立支援組織、教育支援組織であったものは大規模大学も多かったですし、それよりも全学的な支援グループ、教員のボランティアグループも非常に多かった。つまり、かなり多様な形で支援できたのが、大規模大学の特徴です。

一方で、小規模、中規模になると、いわゆる既存の組織があるところはそこで何とか対応したが、それ以外については、あまり顕著なものが出ていないところで、かなり規模によって差があることかなと見ております。

調査を通して見えたこと

- ICT活用教育の効果は多くの教育機関で実感されている
- コロナ禍を経てICT活用教育の効果が顕在化した
 - 遠隔授業での利用、学習リソースへのアクセス、便利な環境
- LMSの導入が急増
- 大規模大学で進む組織と支援体制の整備



というわけで、今回の調査を通して見えたことと言いますと、一つは ICT 活用教育、これ自身の効果は、非常に多くの教育機関で実感されているのが現状です。

一方でコロナ禍を経まして、ICT 活用教育の効果が顕在化した。これは、先ほどそれによって見えた効果を示しましたが、例えば遠隔授業、オンライン授業は遠隔授業の一種ですので、それで利用したとか、学習リソースへの、例えば、自宅からのアクセスが容易だったとか、感染防止対策含めて、便利な環境を構築することができたということがあったかと思います。

LMS 学習管理システムについては、オンライン授業するということで、導入が急増したという状況です。

大規模大学、これは貴学もそうですし、私どもの北海道大学でもそうですが、こういったところでは組織や支援体制がこれまでに整備され、コロナ禍を通じて急速に整備されてきましたが、このあたりは中規模・小規模大学とかなり差が、ある意味できてしまったのが、コロナ禍を経た現状なのかなと思います。

ちなみに、この調査について、また来年度も実施する予定ですので、もし貴学に対してこういうご依頼が来ましたら、また、ぜひご対応いただければ幸いです。

というわけで、まず一つ目の全国的傾向についてご紹介をいたしました。

次は、私が所属します北海道大学における教育 DX の推進の現状でご紹介したいと思います。


関西学院大学における教育DX

・超長期ビジョン「DX」の作成

【機能別】の重点テーマ

機能	重点テーマ
教育・研究	授業のオンライン化に対応した「教育の質の向上」
	教育のオンライン化のための基盤整備
	デジタルツールを活用した学習支援の強化
社会連携	リアル/バーチャルを組み合わせた学生生活支援の推進
	外部ネットワークとの連携強化
経営	DXによる業務/サービス改革
	情報資産の戦略的活用
	EBM (Evidence-Based-Management) の推進

教育の質向上のための教育DX
デジタルラーニングの基盤整備
学習支援の強化
リアル・バーチャル環境を組み合わせた学生支援
対教員・对学生 バランスの取れたテーマ設定


 2019

<https://kcg2039.jp/vision/index.htm#wanc09>

今回の講演に先立って、貴学でこういった教育 DX が取り組まれ、計画されているかをいろいろ調べさせていただきましたが、非常に驚いたのは、2039年に向けた超長期ビジョンを策定されておりまして、この中に教育だけではない、さまざまな DX の要素が盛り込まれて目標設定がされているということで、大変素晴らしいと思います。

その中で、教育・研究についても、DX という中で、かなり具体的に重点テーマを盛り込んでおりまして、例えばオレンジの網かけの部分ですが、授業のオンライン化に対応した「教育の質の向上」ですとか、「教育のオンライン化のために基盤整備」、LMS などそこに入るといいます。また、「デジタルツールを活用した学習支援の強化」ですとか、「リアル/バーチャルを組み合わせた学生生活支援の推進」です。

貴学は、学生生活を DX を使って充実させるという観点で大変バランスの取れたテーマ設定がされているなということで、感銘を受けたところです。我々も、この辺に学んでいけないといけないなと思ったところでした。

関西学院大学における教育DX



- ・AI活用人材育成プログラム
- ・産学連携による人材育成
- ・企業、自治体等に向けたリカレント教育


 20

加えて、貴学では、これはマスコミ報道等でもされておりまして、私以前から存じ上げていたのですが、AI 活用人材育成プログラムを、IBM、企業と連携して産学連携で推進されている。こういったもの、最近、リカレント教育と言ったりしますが、つまり学生だけではなくて、地域の住民の方ですとか企業・自治体、つまり周囲のステークホルダーに対して、大学として教育機会・学習機会を提供することをかなり積極的にやってらっしゃるところも、大変感銘を受けたところです。

今日、私の自己紹介では書かなかったのですが、私がおります北海道大学も、現在リカレント教育を充実させていきたいと思いますという話がありまして、リカレント教育推進部が、私がおります大学院推進機構の中にできて、私もその部員の1名ですが、そこで大学の中の比較的学際的な内容を、リカレント教育としてきちっと提供していくことで、今準備しているところです。そういった中で、例えばこのAI活用人材で、社会ニーズの非常に高いところに積極的に取り組まれている点も大変素晴らしいです。

コロナ禍対応を端緒とする北海道大学の教育DX

- 新型コロナウイルス感染症への対応が当面続くことを前提とした教育」と「コロナ禍に関わらずオンライン教育の有効性を活かした新たな教育」の両立を図りながら授業を実施
- 学生及び教職員の安全に最大限配慮することを最優先とし、対面授業を行う場合は感染防止対策を十分講じる
- オンライン授業の様々な利点を活かし、授業形態、科目特性及び教育効果等を勘案し、対面授業とオンライン授業のそれぞれの良さを効果的に併用した授業を行う

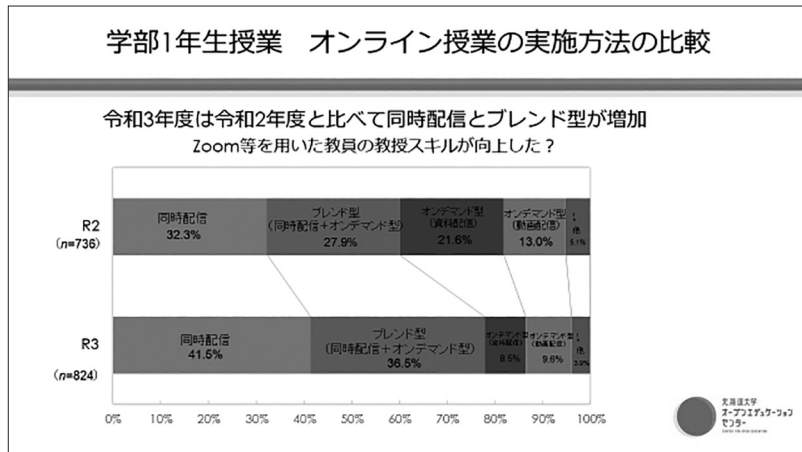


北海道大学の話に少し戻したいと思いますが、本学においては、やはりコロナ禍対応が端緒になって、教育DXを改めて推進しようとなりました。

現在、基本的に授業は対面で行われていますけど、オンライン授業の有効性やある種の可能性の見た中で、これをうまく活かした新たな両立と感染防止対策をうまく両立させて、授業実施しましょうという方針だったのです。

学生や教職員の安全に最大限配慮することを最優先しながら、対面授業を行う場合は感染防止対策を十分行う。加えて、オンライン授業のさまざまな利点を活かして、授業形態、科目特性及び教育効果等を勘案し、それぞれのよさを効果的に併用した授業を行うこととなります。

先生方には既にご承知のとおりだと思いますが、文部科学省における授業の実施方法については令和2年度に通知がออกมาして、授業コマ数の中の半分未満をオンライン授業でやる場合には、いわゆる大学設置基準における面接授業、つまり通常授業とみなすという通知がออกมาした。そのため、例えば2単位15コマの中の一部の授業がオンライン授業でやって、効果的なオンデマンド授業を取り入れるですとか、場合によっては反転授業するみたいなことで、全体の効果を上げるようなことが比較的やりやすくなったという変化がございました。



本学では、令和2年度から3年度にかけて、私のオープンエデュケーションセンターも協力しながら、教員また学生に対するオンライン授業に関する受け止めの調査を行ってきました。

こちらにお示したグラフは令和2年度、3年度に行った、これは学部1年生向けの授業です。我々全学教育といいますが、そこでオンライン授業がどういった割合で行われたかをチェックしたのですが、令和2年度、3年度ほぼオンライン授業だったのですが、令和2年度と比べて同時配信、いわゆる Zoom を使った授業ですとか、あとオンデマンド型、LMS と組み合わせてやるようなブレンド型が増えてきました。

これは、Zoom 等を使って教員が授業をするのに比較的慣れてきたのもあるでしょうし、オンデマンド型については、令和2年度につくった教材を令和3年度にそのまま使うことで、復習用の教材として提供するなど、使い方が慣れてきたところもあったのかなと思います。

教員アンケート オンライン授業の利点 (R3)

オンデマンド型授業

- ・ オンデマンド教材を理解度に応じて繰り返し視聴できる
- ・ 学生は授業講時にとらわれず受講できた(とくに教室移動に左右されない)

感染対策

- ・ 濃厚接触者も授業に参加できた
- ・ 感染の心配なくワークができた
- ・ 対面で感染対策上制限があるよりも、ワークが積極的に行えた

ELMSの有効活用

- ・ 課題の管理がしやすかった
- ・ 小テストで復習が効果的に行えた
- ・ お知らせや掲示板を使って連絡事項を伝えたり、質疑応答できた

ビデオ会議アプリケーションの活用

- ・ レコーディング動画を有効活用できた
- ・ 多人数の授業で、スモールグループでのディスカッションができた
- ・ 資料を提示、配布しやすかった

関西学院大学
 オンラインワークワー
 研究所

一方で、オンライン授業の利点で、これは令和3年度に教員に聞き取った内容です。例えばこちらの四つ、オンデマンド授業は非常にいい。学生の理解度に応じて繰り返し視聴できるとか、学生が授業講時にとらわれず受講できたなどがございます。

二つ目は、感染対策です。つまり感染しなくても、濃厚接触者でも授業に参加できるとか、感染の心配なくいろんなワークができたこともありました。

三つ目は、本学の LMS の有効活用です。例えば課題の管理ですとか、小テストで復習ワークができた。また、お知らせとか掲示板を使って、連絡事項を伝えたり、質疑応答ができたということで、オンライン授業であっても、教員と学生間のコミュニケーションだったり、学習評価みたいなことが実施できたということだと思います。

あと、Zoom や Webex 等ビデオ会議アプリケーションをうまく使って、授業の録画の提供ですとか、あと資料の提示などもある程度行えた。そういう利点が教員のコメントからも示されています。

教員アンケート オンライン授業の課題 (R3)	
<p>コミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教員と学生、学生間でコミュニケーションが不足する ・ 学生の反応が把握できない ・ 授業前後の雑談が生じない 	<p>学習状況の把握</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の理解度や反応に合わせて対応することが難しい ・ 出席状況、受講態度が把握しづらい ・ 学生の顔や名前を覚えにくい
<p>教員の負担</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業準備、課題の設定、課題の評価・コメントフィードバックに時間がかかる ・ ハイフレックス型で機器の準備が大変 ・ 授業計画どおり授業が実施できなかった 	<p>学生の学習活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ グループワークの状況が把握しづらく、サポートも難しい ・ 学習意欲、集中力が保てない ・ やる気のある学生とない学生で差が生じる

一方で課題としては、やはりコミュニケーションです。つまり教員と学生間、あと学生間のコミュニケーションをどうしても不足する。

学生の反応が把握できないので、どの程度学生が学んだかを、教員がいろんな形で実感するのが難しい。また、雑談みたいなのが授業前後に生じない。つまり、授業が終わったら、プツツと Zoom 切るみたいになるので、そういったところで、学生とコミュニケーションが図れない問題もあります。

二つ目は教員の負担です。授業の準備ですとか、最近ですとハイフレックス型、つまり、対面の授業で、それを Zoom 等で流すので、自宅でも教室でも学生の状況とか都合に応じて受講を選択できる。そういったやり方を提供されている先生方もたくさんいらっしゃいますが、これはなかなか準備が大変であって、またオンラインということもあり、不測のことで授業計画どおり授業が実施できなかったこともありました。

次は、学習状況の把握です。つまり学習の理解度や反応を、授業を進めながら比較的、即時的に対応したり、それを見て取ることが難しいので、そこの対応が難しいですとか、それぞれ出席状況、受講態度、学生の顔・名前が把握できない、覚えづらいみたいなお話もありました。あとは、学生の学習活動がなかなか図れないということで、グループワークの状況が把握しづらくサポートできないですとか、学習意欲やる気に対する問題もあったと聞いております。

教員アンケート オンライン授業についての意見 (R3)

- ブレンド型授業は一定のメリットがあるため、今後も継続したほうがよい
- 対面授業でもELMSを活用したい
- オンライン授業は、悪天候時、インフルエンザ流行時などにも利用できる
- ハイフレックス型授業の実施は、機器の充実やノウハウの習熟が必要
- 演習科目は基本的に対面授業にしたほうがよい
- 教材の共同作成・利活用ができれば、教員の負担軽減につながる
- 曜日で授業形態を定めるなど、全学的な運営が必要



一方、オンライン授業に関する教員の全般的な意見としては、いわゆる対面授業とオンライン授業を組み合わせたブレンド型授業、これ令和3年度に一部実施されるようになりましたが、やはり一定のメリットがあるので、全て対面に戻すよりも、こういったブレンド型を継続したほうがよいというご意見です。それと同じように、対面授業でも本学のLMS、ELMSを利用したいというお話です。

また、オンライン授業は悪天候時、北海道は冬の降雪がかなりありますので、通学が遅れてしまうようなこともございます。一方で、ハイフレックス型はなかなか機器の充実ですとかノウハウ収集が必要で、ハードルが高いというお話です。

また、学習内容、例えば演習科目は基本的に対面授業がいいですとか。あとは教材を教員同士で共同で作ったり利活用することで教員の負担低減はできないかというお話。

あとはオンライン授業・対面授業が混在しますと、曜日で授業形態を定めるみたいにしないと、学生が、要は大学に来て、オンライン授業を受ける場所がないみたいなことが発生しかねないので、全学的な運営が必要という意見もありました。

学生アンケート オンライン授業の利点・欠点 (R2後期)

良い点

- 新型コロナウイルス感染への不安が軽減される
- 通学する必要がない
- 身なりにあまり気を使う必要がない
- いつでもどこでも受講できる
- 周囲に気を使わなくてよい
- 自分のペースで繰り返し学習できる
- 資料が電子媒体で管理しやすい

悪い点

- 受講生同士の交流が少ない
- モチベーションを保つのが難しい
- 実技や実験実習が難しい
- 通信環境に左右される
- 教員とのコミュニケーションがとりづらい
- 授業に参加しているという感覚を持ちにくい
- 電子媒体の資料が入手しづらい
- 質問がしにくい

※令和2年度前期には学生から課題の多さについて指摘があったが、改善されたと考えられる



一方で、これは学生の回答です。いい点としては、読んでいくと感染防止ができることと、受講上の柔軟性がある。要は通学しなくていい、身なりに気を使わなくていいということで、いつ

でもどこでも受講できることで、割合学習をするときに、いろいろな負担が低減するという学生の意見がありました。


あとは、オンデマンドで録画教材が提供されたりすると、自分のペースで繰り返して学習できるとか、資料が紙ではないので管理しやすいみたいな意見もあります。

一方で、悪い点については、やはり学生同士の交流とかモチベーションを保つことの難しさ、コミュニケーションの難しさみたいなことが指摘されていました。

ちなみに、この調査は令和2年の、コロナ禍1年目の後期であったので、例えばこの年の前期は、北海道大学でも課題が多すぎて大変という意見も学生や保護者からいただきましたが、これは多少後期に向かって改善されたということで、恐らく分析結果としては上がってこなかったのかなと思います。

コロナ禍の経験を経た教育DXの特徴

- 多くの教員と学生がオンライン教育を体験した
 - 利点と課題の経験的理解
 - ツールの利用方法、学習効果を向上させる工夫
 - 動機づけやコミュニケーションの困難さ
- 大学の特性を踏まえたオンライン教育の利用を検討
 - 対面授業が前提となる通学生大学
 - メディア授業の取り扱い
- 教育学習のプロセスを円滑に柔軟にする支援の可能性
 - 入学～在学～卒業～生涯学習
 - 学習時間と場所の柔軟（ハイフレックス型授業）



こういった経験を踏まえまして、本学でも教育DXのあり方を検討しているのですが、ポイントとしては三つあります。

一つ目は、多くの教員と学生がオンライン教育を半ば強制的に体験させられたところで、いいところ悪いところは経験的に理解したところが非常に多かった。そういう中で、どういうふうツールを使えばいいか、学習効果を高めるにはいいかという工夫についても、そこで教職員は学んだし、学生もある程度順応した部分があります。

一方で、学習に対する動機づけとかコミュニケーションを混乱させる課題としてもあるよということです。

もう一個のポイントとしては、大学の特性を踏まえたオンライン教育の利用を検討することが必要であろう。つまりオンライン授業は非常にいいので、特に大規模授業とか、できればどんどんオンライン化していきましょとかいいですけども、そうすると通学制大学としてのよさ、つまり授業以外のさまざまなアクティビティですとか、大学としてのサポートに学生の手が届きにくくなるし、大学としても手を入れにくくなるので、通学制大学のよさが失われてしまう問題も当然あるわけですね。

冒頭に申し上げましたが、メディア授業の取り扱い、例えば本学だと学部4年生が取る単位は大体120単位程度ですが、その中でも60単位ぐらいいはメディア授業を使っていいという話になっ

ています。例えば、そういったものを積極的に使っていくときに、そのこの質の問題とか数の管理の問題もありますし、そういったところをどういうふうに大学として位置づけていくのかは、いろんな考え方があった。

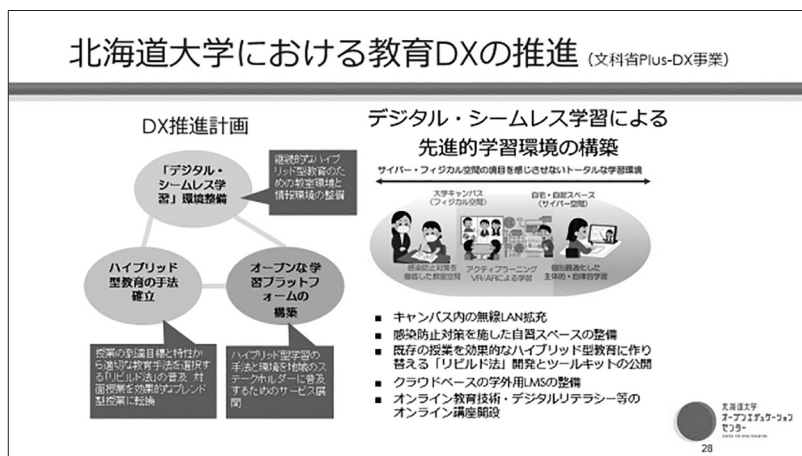
例えば国際教育みたいなものにメディア授業を使うのですとか、何らかのメリハリが必要なのかなと思います。

三つ目が、いろんな分野のDXに根幹にかかわりますけど、単にコミュニケーションをデジタル化するよりは、いろいろな業務に関わるプロセスをデジタル化して、円滑に柔軟にするところがあります。

例えば大学ですと、入学-在学-卒業-生涯学習によって、まさに貴学が取り組まれているようになりカレント教育、こういったところに柔軟につなげていくためのある種のプラットフォームを整備することで、このDXは推進されているところが当然あるわけです。そこを一貫した流れとしてみる必要はあるわけです。

一方、個々の授業については、学習自体の場所が柔軟になるのがハイフレックス型授業のいいところですけども、これは、どこまで学生に対して、受講の柔軟性のある意味許すかを、大学として当然ポリシーが必要だということもありますし、こういった理由でそういう支援をしていく。

例えば、さまざまな理由で大学に通いづらい学生に対して、合理的配慮の一環としてハイフレックス授業を提供するようなことは、コロナ禍以前では十分に取り組まれてこなかったもので、様々な観点から教育DXを推進することが重要と思われれます。



そういった問題意識の中で、本学はDXの推進計画を策定しまして、現在、こちらにあるデジタル・シームレス学習による先進的学習環境の構築を進めております。

これのきっかけになりましたのは、令和2年度にありました文部科学省のPlus-DX事業、『デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン』という公募がありまして、それに本学が採択されました。その中で、大学全体としてのDX推進計画を決めて、それに基づいた基盤整備をするよということを、これは昨年度にかけて行ったことがありました。

後ほどもう少し詳しく説明しますが、三つの核を設けて、デジタル・シームレス学習環境をつ

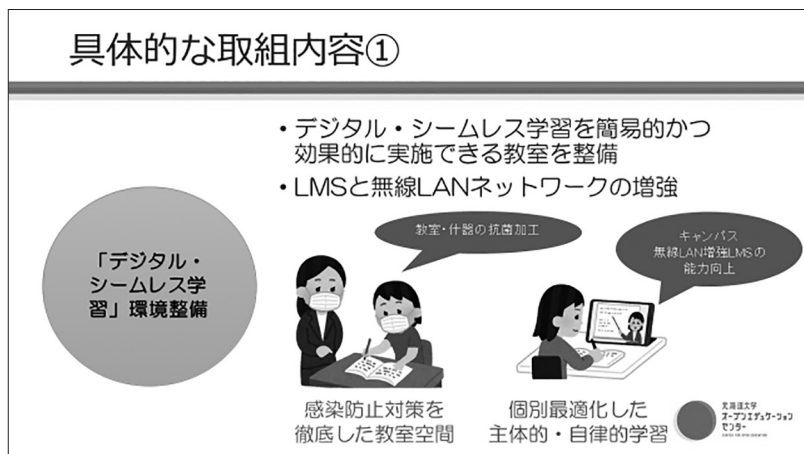
くりましょうということをやっています。



少し詳しく説明しますと、デジタル・シームレス環境というキーワードを掲げております。これは、大学で遠隔授業を取り入れる中で、サイバー空間とフィジカル空間が融合するような学習環境を想定しています。

今までは、目的に応じて、それがばらばらに取り組みられてきたのですが、学生にとっては一つの授業、もしくはその授業間で境目を感じさせないような学習環境を提供する必要がある。

その中で、例えば大学のキャンパスでは、感染防止対策が徹底された教育空間があって、例えばオンラインの学生とアクティブラーニング、VR、ARを活用した学習環境を用意しつつ、一方で学生が自宅などでは、個別最適化された主体的・自律的学習ができるような環境があり、そういった学内でも自習スペースを整備するなどの取り組みを統合的に推進しております。




具体的な取り組み内容としては主に三つありまして、一つ目はデジタル・シームレス学習、まずは環境、インフラを整備しましょうということで、これは簡易的・効果的に実施できるような教室の整備をすることをやりました。

教室だけではなくて、学生の自習スペースをかなり増設しまして、そこに無線LANも増設す

る。それによって、学生は授業間で自習ができたりですとか、グループワークを授業外でできるような機会も増やしたということです。実際、これは非常に、今も学生に、積極的に使われています。


LMS も学生が常時使うようになりましたので、コロナ禍、令和2年度当初に、緊急的にいろんな予算をつけて、かなり増強したのですが、もう少しこれをよりしっかり増強することで、安定的に利用できるように環境を整えましたし、無線 LAN についても学内全体で拡充しました。

具体的な取組内容②




ハイブリッド
型教育の手法
確立


- 学術的知見・蓄積から教育手法を体系化
- 標準的・段階的導入モデル
- 継続的な評価・改善手法の提案
- 実習や手技教育へのVR導入



学習分析
VR教材開発



アクティブラーニング
VR/ARによる学習



関西学院大学
教育イノベーションセンター
2020.10.01

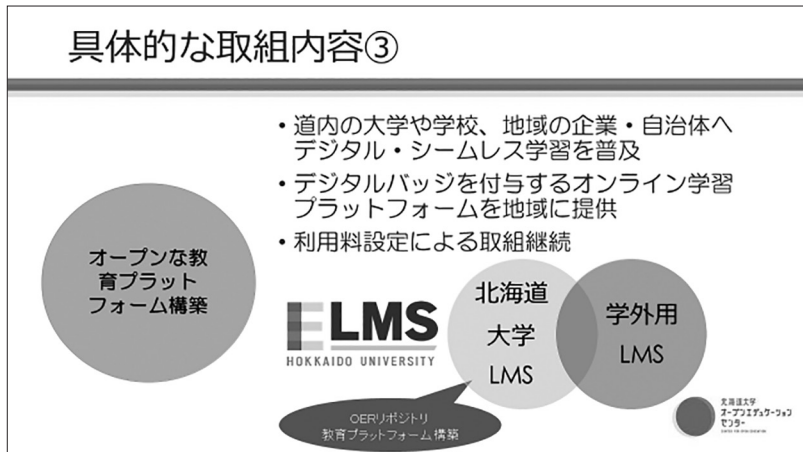
二つ目が、ハイブリッド型教育の手法です。つまり対面授業とオンライン授業をどういうふう
に融合するかについては、ある程度標準的なやり方が必要だろうということです。

これについては、私の専門の教育ワークの分野も含めて、さまざまなこれまでの研究に取り組み
がありましたので、こういうものをうまく応用して、ある程度ハイブリッド型学習では、こう
いうふうな教え方ができますよ、と方法を体系化することをやりました。

これは、オープンエデュケーションセンターが中心になってやったのですが、つまりオンライ
ン授業と一口に言っても、ハイブリッド型と言ってもいろんなやり方がありますので、これを標
準的に導入するモデルを作りました。

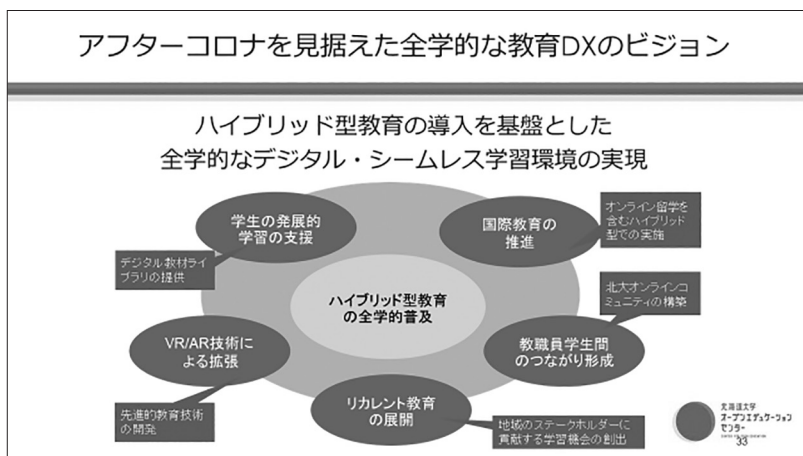
今、先生方がやってらっしゃる対面授業であったり、フルのオンライン授業を対面と組み合わ
せるような形につくりかえる手法を開発しまして、これを使った学内向けのFDとかワーク
ショップをやっています。このために「リビルド法」を開発しまして、授業をハイブリッド型に
つくりかえる方法と、その作業を支援するような、我々は「ツールキット」と呼んでいますが、
例えば授業を少し再構成するワークシートとか、そのために必要な教育技術を学ぶ教材みたい
なものをつくって、それを2時間ぐらいのワークショップで作り変えられるモデルを構築しまし
た。

加えて、アクティブラーニングやVR、ARに関しては、本学は、COI 拠点がありまして、そ
こで食と健康に関する教育の実践をやっていますが、そういったところでVRを導入したり、工
学部でVR シアターみたいなものをつくって、そこに入って、例えば実習のリハーサルをするみ
たいな環境を構築しました。



三つ目の取り組み内容としては、本学も地域の拠点大学でありますので、地域の自治体・企業に対して、効果的なハイブリッド型学習の方法自体を提供して、そういう学習環境をつくりましょうということをやりました。

これは、我々が学外用のLMSを別途調達しまして、それを使って学外の方が『MOOC』のような形で学べたり、大学の中でハイフレックス授業を受ける事例だったり、プラットフォームをつくって、教材をつくったりしたのです。具体的には北海道看護協会へ協力し、研修をハイフレックス授業で実施しました。地域の方も、大学のいろいろな教育ノウハウを使っていたいで、感染防止対策含め効果的にやっていただくことに貢献いたしました。



本学では、アフターコロナのデータ、全学的な教育DXのビジョンをつくっておりまして、ハイブリッド型教育の導入を基盤にし、全学的なデジタル・シームレス学習環境を実現しようということで、先ほど申し上げたリカレント教育ですとか、または国際教育、本学の場合はサマー・インスティテュートをかなり大々的にやっておりますので、留学生向けですとか、短期の留学生向けの教育みたいなのに取り組んでいます。

あとは、左上の「学生の発展的学習の支援」ですが、例えば学生のリテラシーに関する教育ですとか、専門に進んだ後に、そういったところでよりしっかり固めて学ぶときに、デジタル教材


ライブラリを提供して、それで学生に学んでもらえるようにしたり、そこでデジタルバッジをつくる。そういったことで、学生の全体的なレベルの底上げを図ることも計画には入っております。

今このあたりは、私が座長をしています。教育 DX に関する実務的な進め方プロジェクトチームがありまして、そういったところでロードマップも策定をしているところです。

というわけで、本学の全体的な方向で進めるやり方についてご紹介したのですが、最後の三つ目がオープンエデュケーションセンターの取り組みで、これはコロナ禍以前からボトムアップで少しずつ取り組んできました。そのために人もそろえて、組織も整備してきましたところがあったのですが、実際、教育 DX みたいなことを進めるためにはどういった、ボトムアップ型のやり方があるのかについて、ご紹介したいと思います。

オープンエデュケーションセンターとは？

- 北海道大学の全学的なICT活用教育を支援する組織
- ICT活用教育を支える専門性を有した職員で構成される
 - 教員は企画立案、研究開発
- オープンエデュケーションセンター（OEセンター）の取組を一例として、大学の教育DXを推進する組織の一例を紹介



北海道大学
オープンエデュケーション
センター
2015

オープンエデュケーションセンターとは、北海道大学の全学的な ICT の利活用教育を支援する組織です。こういったものを支えるような専門性を有した職員で構成されます。この職員は任期付きの契約職員です。

彼らが例えば映像制作ですとか、著作権処理か、システム開発運用の知識やスキルを持っているので、彼らが教員を支援します。オープンエデュケーションセンターの組織は教員が少なく、教員は企画立案、研究開発をやっております。そして職員と教員が連携して、日々の業務を進めております。

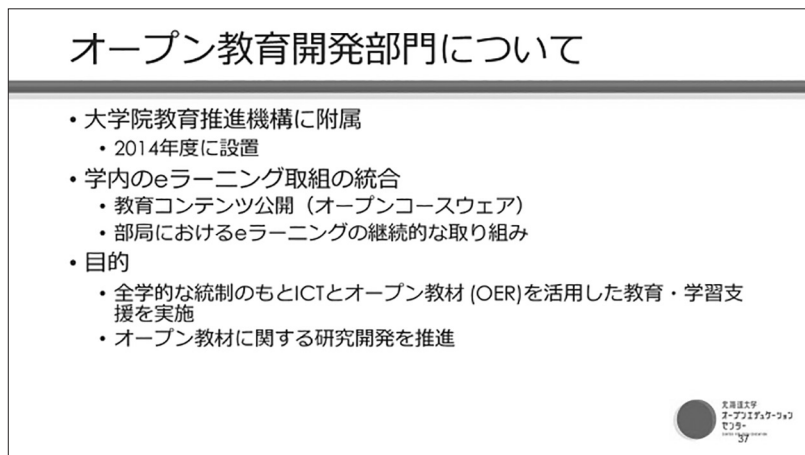


組織構成としては、こんな感じになっています。オープンエデュケーションの中に二つ組織があります。一つが、私が部門長を務めており、今日、ご紹介するオープン教育開発部門です。

オープン教育開発部門は、いわゆる学内のLMSの開発部門の調達もやりますし、eラーニングの教材開発もやりますし、あと反転授業みたいな授業の運営の支援も行います。

あとはオープンコースウェア等の教材の一般公開も行います。

あと、本学は工学系に教育研究センターがありますので、そこと連携をして、人を派遣したり、予算をつけて、業務連携をしています。

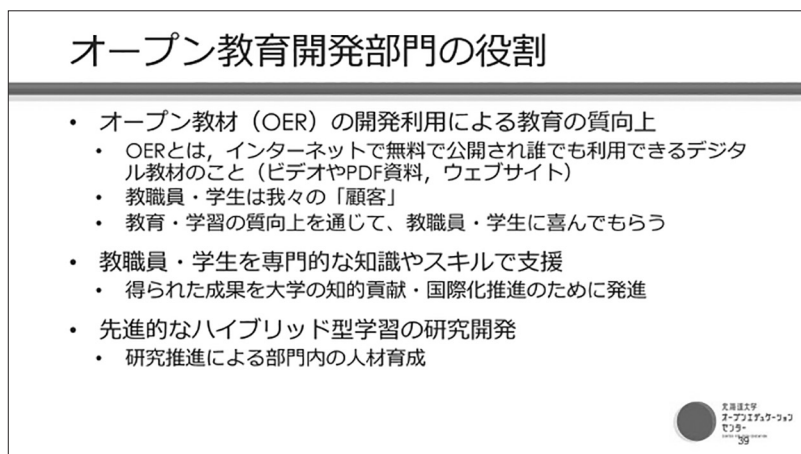


今日はオープン教育開発部門のご紹介ですが、これは大学院教育推進機構、2014年に設置された。これ以前から、本学では例えばオープンコースウェアとか部局におけるeラーニング、さまざまなeラーニングの取り組みがあったのですが、これを統合する。それによって、全学的な統制のもとでICTとオープン教材、OERとも言いますが、一般も公開されて無料で使えて、またライセンスも再利用が認められているものです。こういうオープン教材を活用した教育・学習支援を実施するということで行った組織です。加えてオープン教材に関する研究開発も、先に述べたとおり行っております。



これが部門のメンバー構成です。左側が教員で、3名ほどいます。とはいえ、私は兼任なので専任は2人だけです。あと、ここにいる博士研究員や特定専門職、補助員の皆さんも任期付の職員で、フルタイムまたはパートタイムで業務をされています。

あと LMS に関しては、大学の教務系業務を担う学務部と連携して、開発運用をしております。



部門の役割としては、オープン教材を開発利用することで教育の質を向上しましょうということで、OER ですが、一般的にはインターネットで、無料で公開され、誰でも利用できるデジタル教材で、いわゆるビデオだったり、PDF の資料だったり、ホームページだとかいろんなものがあります。

我々のスタンスは、教職員ではなくて、我々のお客様であるとしていて、そういう先生方がやる教育の質向上を通じて、先生方とか、またそれを受ける学生に喜んでいただける支援をすることを目的にしています。そのために、教職員のもつ専門性に基づいた知識やスキルで教育の改善を支援しています。


開発した教材は、そもそも LMS の中にも使うのですが、非常に優れたものとか、それを一般に公開したほうがいろんな意味で効果的だというのは、オープンコースウェアとして、一般向けにも、大学の知的貢献や国際化の推進のために、公開、発信することをやっています。

あとはコロナ禍を受けて、先進的なハイブリッド型学習の研究開発やっております、職員もともと教育の専門家ではありませんので、人材育成の目的も兼ねて、研究開発を行っています。

ハイブリッド型学習

- オープン教材を活用した対面授業とオンライン授業を組み合わせた学習の方法（我々の定義）
 - 対面教育とオンライン教育を効果的に融合する「ブレンド型」
 - 対面教育とオンライン教育を同時に行う「ハイフレックス型」：感染防止対策

ハイブリッド型学習 (Hybrid Learning)	
ハイフレックス型 (Hybrid-Flexible)	ブレンド型 (Blended)
感染防止対策としての一時的な "Emergency Remote Teaching"	対面教育とオンライン教育を効果的に融合した "Online and Face-to-face Learning"
<ul style="list-style-type: none"> • 学生は授業を受ける場所を柔軟に選択できる • 教員は対面の学生とオンラインの学生双方に対して授業を行う (Zoom等を利用) • 補講等をオンラインで行う (録画映像の提供) 	<ul style="list-style-type: none"> • オンラインで知識習得・自己評価 (個別最適な学び) • 対面教育でのアクティブラーニング・協同的な学び • キャンパスでの試験実施と教員学生間のコミュニケーション




洗足大学
 オープン・ブレンデッド
 学習センター
 40

ここでいうハイブリッド型学習は、我々はこういう定義で見えておまして、ハイフレックス型、学生の受講の柔軟性がある利点と、ブレンド型、つまりコロナ禍以前から、例えば対面授業とオンライン教育をうまく融合しましょうというものについて、これを統括的に見ての概念という考え。

ハイフレックス型については、今後、コロナの扱いの中でいろんなやり方が混じってくるのですが、ブレンド型みたいなのを発展させていって、感染防止対策だけではない教育の質向上に期するようなオンラインの学びと対面の学びの融合をつくっていくということですね。

コロナ禍を経た部門の役割変化

- 大学における教育の方法は教員や部局，教育プログラムそれぞれによって考案され実施される（独立性）
 - 大学院教育推進機構は全学的な方向性の指針となる
- コロナ禍以前は，教員や部局，教育プログラムとブレンド型学習を共同開発する業務が多かった
 - オンライン教育を取り入れる教員は少数派だった
- コロナ禍を経て，OEセンターの業務に教員のハイブリッド型学習の実施を側面的に支援する業務を始めた



洗足大学
 オープン・ブレンデッド
 学習センター
 41

こちらには我々の業務のあり方についてお示ししています。貴学も同様だと思われそうですが、大学の教育における教え方の方法は、教員それぞれですとか部局、あとは学術分野によっていろんなやり方がありますので、部局等で考案され、実施されるという独立性を持っている。


本学の場合は、大学院教育推進機構だったり、あと学部向けには高等教育推進機構があるので、そこがコロナ対策を含めて全学的に方向、一応指針を出している。強制力はないです

が、こういうふうに進めるとよいのでは、とお示しする立場です。

その中で、コロナ禍以前、このオープンエデュケーションセンターは、教員や部局教育プログラムと、一緒にブレンド型学習を共同開発しましょう。例えば、今までつくったスライドをもとにして、予習教材と復習教材をつくって、それを授業の中で使いましょうみたいな、一緒に手を動かす業務が多かったです。しかしコロナ禍を経て、例えばオンライン授業のさまざまなヘルプデスクなど、要は本学でしたら教員が2,500名ぐらいますので、それを対象にサービスをやるのは、人的に無理がある。そのため、先生方が独自にハイブリッド型授業をやるようなことを側方的に支援する。つまり、やり方がある種FDの形でお伝えして、実践していただいて、ヘルプデスクという形でサポートする。そういった側方的に支援する業務を始めたという経緯があります。

オープン教育開発部門の業務

1. 教職員とハイブリッド型学習を共同開発する
 - ・ オープン教材 (OER) の開発
 - ・ オープン教材を用いた授業実施
 - ・ オープン教材を使った学習環境の提供
2. 教職員のハイブリッド型学習の実施を支援する
 - ・ 学内の教職員による教材開発・授業実施の支援
 - ・ 情報提供、セミナー、ワークショップの開催等
 - ・ ELMSの開発運用
3. 先進的なハイブリッド型学習を研究開発する
 - ・ オープン教材に関わる研究開発



関西学院大学
オープンエデュケーション
センター
42

部門の業務として主に三つありまして、一つ目が、もともとやっていた教職員とのハイブリッド型学習の共同開発、二つ目が、教職員のハイブリッド型学習の実施の支援です。三つ目が、先進的なハイブリッド型学習の研究開発です。

1. ハイブリッド型学習の共同開発

オープン教材 (OER) の開発	オープン教材を用いた授業支援	学習環境の提供
 	 	  
<ul style="list-style-type: none"> ■ オープン教材の開発 ■ 教授法理論に基づいた教材設計 ■ 著作権処理 ■ 映像制作 ■ 収録スタジオの運営管理 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 教員や部局、教育プログラムとの授業開発 ■ 授業の実施支援 ■ 学習評価の支援 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 北海道大学オープンコースウェア ■ 学内外向けの教材提供 ■ 一般向けのオンライン講座 (MOOC) の開発



関西学院大学
オープンエデュケーション
センター
43

一つ目については、例えばこういったものです。我々、センターの中にスタジオを持っていま


すので、例えば、先生方と一緒に教材をつくるのに、このスタジオに入っていたら、我々がスタジオの管理・運営していますので、そこでビデオで教材を取録するとか、本学獣医学部がありまして、そこでさまざまな、例えば犬に対する注射ですとか、看護等もあるのですが、実技の教材も開発しています

こういうときに、例えば教授設計理論に基づいて教材を設計します。また、学外に教材を公開するときは、教材に含まれる著作物の権利処理が必須となりますので、教員に代理で我々が送ります。あとは、その映像も編集、制作ですとか、スタジオの利用もやり、それで教材をつくることをしっかりやるのが一つです。

もう一つが、教材をつくっただけで、お渡しして終わりではなくて、それを効果的に使うような授業も一緒に開発する。例えば、その学習評価の方法なども共に考えるみたいなことをやっています。

もう一つは、一般向けに教材を公開したときに、オープンコースウェアと呼ばれる教材を一般公開する Web サイトですとか、あとはオンライン講座、『MOOC』、貴学も取り組んでいらっしゃるかなと思いますけど、そういったものを開講するみたいなことを、我々のほうで支援しております。

2. ハイブリッド型学習の実施支援

情報提供	教職員向けセミナーの実施	ELMSの開発運用
 <p>https://sites.google.com/huoc/jp/online-education</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 教授設計理論に基づいた適切なオンライン教育手法を選択する指針を示す ■ 問い合わせへの回答を集約したFAQ 	 <p style="text-align: center;">OeCi</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 学内外の先進的教育手法とグッドプラクティスの共有 ■ オンライン教育の情報共有向けSlackグループ開設 	 <p style="text-align: center;">zoom</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 教育情報システム (ELMS) ■ 開発と運用管理 (学務部 教育推進課と連携) ■ 問い合わせ対応 ■ FAQの更新 ■ Zoomとの連携

二つ目のハイブリッド型学習の実施支援は、どちらかというとFDに近いような内容です。本学は、FDをやるのは高等教育研修センターですが、そこと連携して、比較的ICT寄りのものは我々のほうで中心になって、共催という形で連携する形をとっています。

例えば、オンライン授業ですとかハイブリッド授業に関するやり方とか、基本的な考え方については、令和2年度の、コロナ禍1年目の4月の頭に、こういった状況になってきましたので、オンライン授業時間割りとかホームページをつくりまして、そこで適切なオンライン授業のやり方ですとか、あとは著作物の処理の方法ですとか、その考え方を示します。

また、学内からの問い合わせを集約したFAQも作成し、公開しています。

二つ目が教職員セミナーで、Zoom等を使ったオンラインセミナーもあるし、今、Slackグループをつくるのです。そこで我々も関わりながら、いろんなことの情報共有をやっています。

あとは我々、コロナ禍以前からLMSの開発運用は行っておりまして、その調達やユーザ

サポートも行っています。

あとは、コロナ禍になって Zoom が使えるようになっていきましたので、そういった外部サービスの LMS との連携の設計ですとか、ベンダーとの調整等も行っております。

3. 研究開発

- 先進的なハイブリッド型学習に関する研究
 - 教員と博士研究員が個人で、共同で取り組む
- 企業との共同研究
 - アドビ株式会社：デジタルリテラシーの向上を通して創造的問題解決能力を育成するオープン教材の開発
 - オープン教材を使った授業実施
- ドコモgaccoとの連携協定
 - リカレント教育向けコンテンツ開発
 - リカレント教育へのハイブリッド型学習の導入
 - 学習者データ分析
 - 本件に関してOECはコンテンツ開発をしない。指導助言の立場



研究開発については、我々センターの教員ですとか、博士研究員が個人、共同で取り組んでいるところで、多いのは企業と共同研究です。

例えば、アドビ株式会社とは、今、デジタルリテラシーという次世代のデジタル社会を生き抜くためのリテラシーの向上をするための教材開発をやっております、これを一般公開して、これを使った『MOOC』も開講しております。あとは、日本最大の『MOOC』プロバイダーの『ドコモ gacco』がございしますが、こちらとは連携協定を昨年 9 月末に結びまして、リカレント教育向けのコンテンツ開発とか、あとは学習データ分析などについても、これから取り組む予定です。

成果

- オープン教材を活用した教育・学習支援
 - 教職員と授業に利用するオープン教材を開発
 - 反転授業や遠隔授業への効果的利用を支援
 - 2021年度までに2,840 (うち英語787) の教材を開発
- ハイブリッド型学習の開発と実施支援
 - ポストコロナにおける教育の質向上を目的に
対面・オンライン教育の融合手法を提案・実施
 - 2021年度までに339の講義で開発した教材を利用




部門の成果としましては、おかげさまで多くの方に教材、たくさん我々の手を介してつくっていただいて、こういったもの導入したブレンド型の授業の実績は増えてきます。

例えば、我々のセンターができたのは2014年なので、8年ほど経ちますが、2021年度までに2,840の教材をつくって、英語のものもかなりあります。

あと、ハイブリッド型学習の開発については339、もちろん延べなので、毎年やっているのは重複カウントになっていますけど、その教材を实际使っていただいたものです。

成果

- 教育情報システム(ELMS)等の開発運用
 - 教職員と学生のニーズをICT活用教育の基盤となるシステムの調達と運用、ユーザ利用の支援
 - 本学の全教職員学生22,000人が利用
 - オープンコースウェアは2021年度までに63万回以上の閲覧
 - MOOCの開講による1万名以上の受講者
- 他部局との連携と外部資金の獲得
 - 工学研究院、医学研究院等
 - R2大学改革推進等補助金の採択（デジタル活用教育高度化事業：補助金設備費205,808千円）
 - R2～R4アドビ株式会社との共同研究（寄附金3,100千円）



LMSについては、貴学も運用されていると思うので、まさに全学を対象にしたシステムを調達含めてやってきましたよということです。オープンコースウェアもまだまだマイナーな存在ではあるのですが、2021年度末までに63万回ぐら見ていただいているとか、『MOOC』に関しても幾つかやってきましたので、1万人以上の受講者がいます。

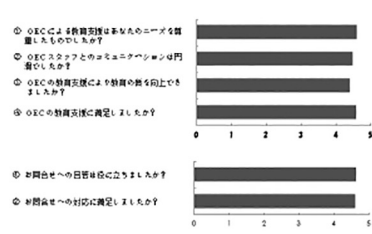
大事なのは、これは我々が主体になっているわけではなくて、学内で我々のサービスを使って、ある種のデジタル教育をやりたいという方をご支援し、一緒に成果をつくったということです。

あとは、他学部といろいろな連携をして、特に今、大きいのは原子力教育にかなり我々関わっております。文部科学省がこれに関する補助金を継続的に出すと言いまして、原子力教育に関するオープン教材を、オープンコースウェアでかなりの数、公開しています。


あとは、先ほど申し上げた『デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン（Puls-DX）』のことですが、そういったところの補助金も獲得しています。

学内アンケート調査（2022年）

- これまで部門の業務に関わった教職員（1,100人）を対象
- 回答者の94%が教育の質を向上し、96%が支援に満足したと回答
- 期待すること
 - LMSの利用方法
 - 著作権処理の支援
 - 学習効果の高い教材設計支援
 - 教育DXに関わる情報提供 等



期待すること	満足度 (0-5)
◎ EDCによる教職研修はあらゆるコンピュータ機器したものでないか?	4.5
◎ EDCスタッフとのコミュニケーションが円滑な取組はありましたか?	4.5
◎ EDCの教職支援により教職の負担が軽減されましたか?	4.5
◎ EDCの教職支援に満足しましたか?	4.5
◎ 期待せへの目標が達成されましたか?	4.5
◎ 期待せへの対応に満足しましたか?	4.5



今年度新たに、学内のアンケート調査を行いました。これまで学外の方を含めて1,100人ぐら

い我々のサービスを使っていた方がいらっしゃって、実際、それが本当によかったのか、追跡調査できていなかった。それを改めてやります。


大体学内が400人ぐらいかな、本学は教員が2,300人ぐらい。職員を含めて4,000人ぐらいいるので、要は1割ぐらいの方しか使っていないんですけども、それでもどうかというところで伺いましたところ、94%の方が「教育の質が向上できた」、96%の方が「支援に満足できた」とお答えいただきました。

実際、回答率は2割ぐらいですが、正直、この手のもので回答率1割を超えているのはなかなかいい線かなと思っておりまして、そういう意味で見ると、回答率を含めて、我々の期待以上でした。

一方で、例えば今後期待することとしては、LMSの利用方法ですとか、著作権処理の支援ですとか、教材、DXに変わることで、さまざま今後期待することが多いということで、このあたり我々の手に負えない分も出てくると思いますので、人材育成を含めて強化することを考えております。

OEセンターの研究

- 先進的な教材開発利用
 - デジタルリテラシー教育の教材開発
 - Adobe Education Exchangeでの公開 (2021)
 - MOOCの開講 (2022)
- オンライン教育の学習効果
 - MOOCによる継続的な生涯学習の要因分析
 - 北大MOOCのデータを用いた分析と論文化
- 効果的なハイブリッド型教育導入の手法開発
 - 「リビルド法」の開発評価と論文化



関西学院大学
オープンエデュケーション
センター
49

研究としては、先ほど申し上げたような企業との連携も含めて、あと私が大学院のゼミを持っていますので、そこの学生の研究なども少しやらせてもらいながら、日本教育工学会等に幾つか論文出したみたいなこともやっております。研究成果を出すことは、人材育成としても大事です。

OEセンターの特徴

- 教育DXの推進はツールやインフラのみでは難しい
- 「オープン教材」というコンテンツの開発と利用を軸にして個々の授業や教育プログラムで、漸次的なデジタル化を推進
 - 授業そのものを触るのではなく、授業で使うコンテンツを共に開発
 - 改善するのは授業本体ではなく、教員が授業で使う「メディア」
- 学生支援については他組織と連携
 - ラーニングサポート室と共同した教材開発
 - 学生相談総合センターとの連携 等
- OEセンターを、他の組織に使ってもらえる組織にする
 - 御用間にはなるが、言いなりにはない
 - 学内からの様々な依頼を「オープン教材を用いた教育改善」に変化



というわけで、幾つか事例をご紹介したのですが、特徴というか、一応考えているコンセプトみたいなことをご紹介して、終わりたいと思います。

教育のDXは、私も外部資金の獲得等も含めて取り組んできたのですが、ツールやインフラが整えば勝手に進むかというのは、なかなかそういうものでない。今、北海道大学でももちろん、これは北海道大学全ての話をしているわけではなく、我々のセンターで見えている部分ですが、オープン教材というコンテンツをつくって利用することを軸にして、個々の授業とか、幾つかの分野に特化した教育プログラムで、少しずつ教育のデジタル化を推進しています。

方法を改善することも大変重要ですが、授業で用いる教材の形や使い方の形態を変えることで、教員の教え方にうまくアドオンするようなデジタル化を提案できる場所も、このようなアプローチの利点かと思います。

一方で、貴学で進めておられる学生の支援は本学ではまだ途上でして、ここは他組織と連携することが重要と思われます。例えば、本学はラーニングサポート室という組織があり、例えば学生の進学とか修学に関する質問を受け付けるような学習支援を行っています。こういった組織との連携も、現在少しずつ進めているところです。

全体のまとめ

- 高等教育機関におけるICT利活用の現状を概観
 - 関西学院大学の立ち位置を確認
 - 優れたインフラと組織を有している
- 北海道大学における教育DXの推進について
 - コロナ禍を経てオンライン教育が一つの手法として認識された
 - 大学の特性に応じた教育改善が必要（正解はない）
- オープンエデュケーションセンターの取組
 - 北海道大学では教材開発と授業支援を軸にした教育DXを継続的に推進
 - 教職員と学生によるボトムアップの教育DXを支えるやり方のヒントになれば幸いです



というわけで少し時間が延びてしまいましたが、本日は三つのことをご紹介しました。

一つが高等教育機関における ICT 利活用の現状を概観したということで、貴学はかなり優れたインフラ組織を全国の中でも有している大学であることを、多少なりともご理解いただけたかなと思います。

二つ目が、北海道大学における教育 DX の推進についてですが、貴学でも同じような状況があると思いますけど、コロナ禍を経て、オンライン教育が一つの手法として認識されました。大学の特色に応じて、最適な教育 DX を推進する方向性が考えられるかと思います。

三つ目が、ボトムアップの教育 DX をしたやり方みたいなものを、オープンエデュケーションセンターの取り組みを例にご紹介しました。このようなやり方が必ずしも最適解ではないとは思いますが、一事例として、何かのヒントになれば幸いです。

というわけで、以上となります。ご清聴ありがとうございました。

第16回 高等教育推進センター主催 FD・SD 講演会

講演「近年の学生相談の傾向と 求められる支援体制のあり方について」

日 時：2023年2月17日(金) 13:30~15:00

開催方法：Zoomによるオンライン開催

高 石 恭 子（甲南大学文学部教授
学生相談室専任カウンセラー）

皆様、こんにちは。年度末のお忙しい業務の間を縫ってご参加いただきまして、ありがとうございます。また、今日このような機会をいただいて、感謝を申し上げたいと思います。

先生方がいらっしゃるキャンパス、特に上ヶ原からそんなに遠くない東灘区のキャンパスにあります甲南大学で、33年、学生相談室のカウンセラーをさせていただいています。そういう立場で、関西学院大学さんの学生相談カウンセラーの方々とも、昔から割合と密に交流させていただいてきました。そういったご縁もあって、今日、お話しできることをうれしく思っております。



1. はじめに

本日は新任の教職員を中心に、このテーマにご関心のある方が参加されていると伺っております。既に詳しい方もいらっしゃると思いますが、ひょっとしたら、学生相談って何？という方もいらっしゃると思いましたので、本日の研修のねらいとして、この三つを挙げさせていただきます。

一つは、高等教育機関の現状と学生相談の概要を知る。

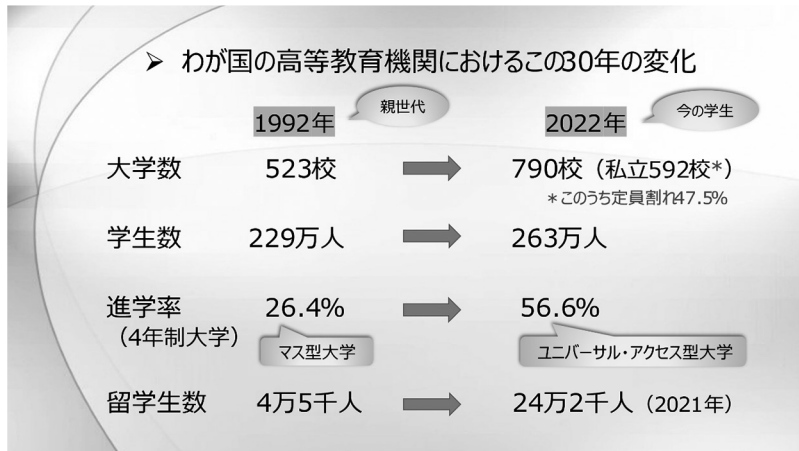
もう一つが、近年の学生の心理的特徴について理解する視点を増やす。

三つ目が、これからの大学で求められる学生支援のあり方と体制について考える、ということです。

今日ご参加の皆様、それぞれご所属のキャンパスにある学生相談機関、関西学院大学さんの場合は学生支援相談室という名前になっているかと思いますが、どこにあるか、そこにどんなスタッフがいらっしゃるかご存じでしょうか。行ってみたことおありでしょうか。

もし、まだだという方がいらっしゃいましたら、ぜひ一度は見学に行かれることをお勧めします。教職員が現場をイメージできるようになっておいていただけると、学生たちに紹介をしてい

ただく上でも説得力が増すのではないかなと思っています。



まず、我が国の高等教育機関におけるこの30年の変化ということで、大きな流れを俯瞰してみたいと思います。

1992年の30年前、私が大学の中で学生相談の仕事をして、まだ間もない頃になります。大学数は523、学生数が229万人、進学率が26.4%、これはアメリカの高等教育学者のマーチン・トロウという方が大衆型大学、マス形大学と名付けられた、進学率が15%以上から大体30%台ぐらいまでの時代の大学だったことが分かります。4人の1人ぐらいということは、頑張れば大学に行けて、自分のいろんな権利を行使できる、大学生になるのは楽しいことなのだという時代だったわけですね。留学生数はまだ4万5千人で、かなり少数でした。

それが30年たちまして、どうなったかと言いますと、18歳人口はどんどん減っていると言われているにもかかわらず、大学の数は増えています。そのほとんどは私立です。

さらに、このうち最新のデータを見ても、定員割れをしているところが半数近いわけです。学生数は増えています。そして進学率は56.6%、恐らく兵庫県あたりだと、もっと高いと思います。

50%を超えると、マーチン・トロウの分類でいくと、ユニバーサル・アクセス型の段階の大学になって、18歳人口の過半数の方が入るということは、大学は取りあえずみんなが行くものであって、あまり興味がなくても、学びたいものがなくても、仮につらくても、とにかく大学ぐらい卒業しないと、社会で一人前とみなしてもらえない時代が来ているということです。

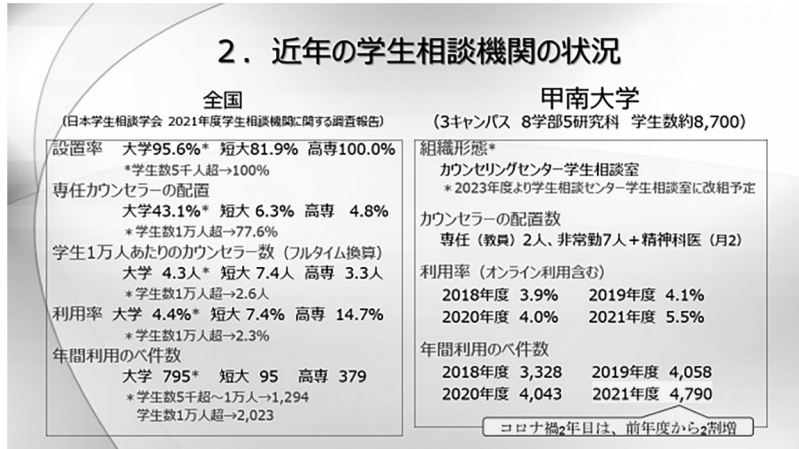
留学経験も24万2,000人で、コロナでちょっと減っていますので、コロナ前には30万人を超えていたはずですが。そうすると、10人に1人以上は外国人の留学生の方が学んでいる状況が当たり前になっていて、私たち大学の教職員が対象としている学生の多様化も、全然30年前とは違う大学社会になっているということです。

さらに、30年はワンジェネレーション、一世代ですので、学生とその親世代の方たちの間でも、大学とはどういうところとか、そのイメージ、大前提が全く違うということですね。親子のご相談を受けていても、この世代間のギャップですか、価値観のギャップを埋めるのは、なかなか難しいところがあるなと感じています。

こういう時代の中で、私は長く同じ大学に務めていますので、かつての、割合ゆったりといろ

んな思索に耽り、学生と人生を語るみたいなことが、何か夢のような、懐かしいような時代になってしまって、非常に忙しい中で、次々とやって来る業務に追われながら、ゆっくりと立ち止まって考える暇もない状況で仕事をしているなどと思います。これは恐らく全国どの大学でも、そんなに変わらないのではないのでしょうか。

2. 近年の学生相談機関の状況



そういう30年間で、大学も変わっていくし、学生も多様化することで、個別の支援、個別のサポートが必要なケースがどんどんと増えているんですね。近年、一定以上の規模の大学で、学生相談室を持っていないところはありません。

お示ししているのは、3年に一度、私も所属しております日本学生相談学会が全国の大学に向けて調査しているものですが、それで見ても、学生相談機関の設置率、全体ではまだ90%台ですが、規模で見えていくと学生数5,000人を超える中規模以上の大学ですと、100%です。

そして、専任カウンセラーを配置しているところがどれぐらいにあるかというところ、これも全体ではまだ43%ぐらいで半数に行かないですが、学生数1万人を超える大規模大学では、8割近いことが分かります。

それから、フルタイムに換算して、非常勤の方も全部合わせて、学生1万人あたりカウンセラーが何人ぐらいいるかを見たときに、大学全体では4人ほどですが、学生数1万人を超える大規模校になると2.6人と減るわけです。

つまり、大規模の大学になると専任カウンセラーがいて、設置を必ずされていて、体制は整っているのだけれども、実質、それよりも学生数が多いので、規模が大きくなればなるほど手薄になる傾向はあります。規模が大きいほど、一人ひとりになかなか目は行き届かない状況があるということです。

利用率にしても、大学全体で4.4%ですが、規模が小さくなるほど利用率は上がっていきます。3千人ぐらいの規模だと、14%ぐらい利用率があったりします。

1万人超、大規模の大学になると2.3%。やはり大勢学生いらっしゃる中で、利用できている方は相対的に下がるという現象があります。

年間利用のべ件数に関しましても、大学の学生数が多くなれば、もちろん件数も多くなるの

ですけど、相対的には利用率でも分かるように、やはりまだ足りていない状況が見られます。

そして、甲南大学の場合を右側に挙げておいたのですが、甲南大学は学生数が8,700人ぐらいですので、中規模です。皆様方のところの3分の1ぐらいの規模になります。

比較的整っているかなと思いますのは、専任のカウンセラーが教員として二人おります。ほかに非常勤のカウンセラー7名と精神科医の先生もいらっしゃるのですが、専任の二人でいろんな長期的な対応を考えることができていることは、比較的恵まれているほうだなとは思っています。


そして利用率はだいたい4～5%、2020年度からはオンラインの利用も含まれています。

それから年間利用のべ件数を見てみると、だいたい3千件から4千件台。年々増える傾向にはあったのですが、コロナ禍の2年目になりまして、コロナ禍の1年目から2割増しになっている。やはり利用者、利用件数は、コロナによってさらに増えた現状があります。

これは全国的にそういう傾向がありまして、どこの大学でお話を伺っても、コロナの初年度はしばらく活動制限があって、学生たちもキャンパスに入構できないとか、利用がしたくてもできないときもあったのですが、そのあたりが開放されてからは、むしろコロナ前よりも、さらにどの学生相談機関でも多忙を極めている状況があります。

▶ 日本学生相談学会における取り組み

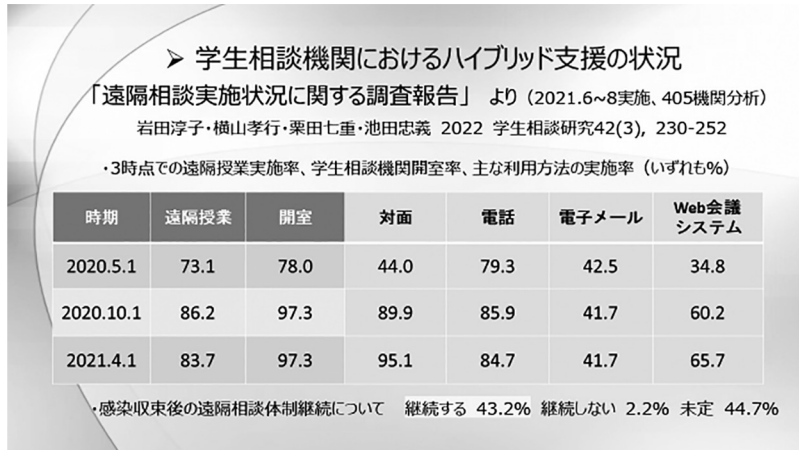
2020年3月11日
「学生相談における遠隔相談 (Distance Counseling)を導入する際の留意点」 サイト公開



2020年9月「遠隔相談に関するガイドラインver.01」公開
https://www.gakuseisodan.com/wp-content/uploads/2020/10/enkaku_soudan_guideline_ver01.pdf

- ・ 本学会が発信してきた内容と、アメリカのHigher Education Mental Health Alliance (HEMHA) による遠隔相談ガイドを参照しつつ、我が国の学生相談への適合性を考慮して作成。
- ・ 遠隔相談を「相談者とカウンセラーが別々の場所にいる状況で、何らかのコミュニケーションツールを用いて行われる相談活動」と定義する。電話、メール、チャット、ウェブ会議システム等による相談が該当する。
- ・ 遠隔相談は、単に対面相談の代替手段ではなく、多様な相談方法の一つと考える。
- ・ 遠隔相談特有の利点・リスク・留意点、倫理などを理解し、適切に利用できる力を身につける必要がある。

そして、コロナ禍で、学生相談学会としても、急遽、それまでの対面でのカウンセリング中心ではなくて、遠隔相談がもっと積極的にできるように、ガイドラインを作ったりして、体制を整えました。




調査(遠隔相談実施状況に関する調査、2021年実施)の報告も少し参考に挙げておきましたけれども、2020年のコロナ禍1年目の5月時点では、まだ開室できていない相談室も2割ほどあったり、一番利用率が高いのはZoomですけど、Web会議システムを使った相談も、まだ3割程度だったのですが、半年後には6割を超えていることがわかります。現在、2022年度は、大多数の大学の学生相談機関でオンラインの相談も可能になっていると思います。

感染収束後、コロナ後の体制が始まったとしても、遠隔相談を継続するという回答が多かったので、ハイブリッドで学生相談が行われる時代は、これからも続くであろうと予想しています。

▶ 甲南大学学生相談室における活動

- ・2020年4月からハイブリッド相談対応(対面、電話、Web会議システム、手紙)
- ・2020年5月に「特設サイト」公開
 - 利用案内動画、コロナストレス対処法、心の健康支援、修学支援、生活支援(特に下宿生向け)のコンテンツ、カウンセラーのエッセイ、FD・SD資料、メンタルヘルス関連の相談先情報、などを配備
<https://konan-gakuso.wixsite.com/tokusetsu>
- ・教職員対象メールコンサルテーション
- ・正課授業の提供と心の健康・自己理解支援(少人数ワークショップ型科目を含む)
- ・企画グループワーク+定例(週1)グループ活動(陶芸、園芸、音楽、造形、運動、クラフトなど)
- ・居場所支援(フリースペース運営+ランチアワー/トークタイム(週2)など)
- ・心理検査実施(性格検査、職業興味適性検査など)
- ・ガイダンス講義、セミナー、講演会、FD・SD研修会などの開催
- ・学内外の関係部署との連携/危機対応・緊急支援
- ・学生相談に関する調査・研究、紀要発行



それから、甲南大学で学生相談室がどのような活動しているかも紹介させていただきたいですけど、もともと非常に幅の広い活動しています。

2020年、コロナ禍が始まりましてからはハイブリッド対応も積極的に始まっていますし、特設サイトを公開して、キャンパスライフが再開するまでの間、オンラインでいろんな情報が届けられるように、コンテンツを配備しています。現在、3万以上のアクセスに達しています。コロナ禍、3年目が終わろうとしていますけれども、いろいろなコンテンツを随時発信していますので、学生たちの利用は今も徐々に増えてきている状況です。

あと、教職員の方々へのメールコンサルテーションのシステムも、それ以前からつくっており

ました。

学生相談室のカウンセラーが企画・提供する正課授業も何科目かあって、授業を通した心の健康・自己理解支援をしています。

企画グループワーク、定例のグループ活動を通して、学生相談室内で、五感を用いるようなワークショップ型の活動をやっていたりします。

あと、居場所支援です。フリースペースを運営しておりまして、そこでランチアワーとかとトークタイム、そういったこともお昼休みに開いていたります。これを始めましたのが2011年ぐらいになるのですが、当時、メディアで「便所飯」が話題になったときがありました。大学に来て、一人で昼御飯が食べられない、一人で食堂にいるところを見られるのがつらいというところで、トイレにこもってお昼御飯を食べていたり、本学でもそういう学生の相談がいつとき増えたのですが、お昼御飯を食べられないので、わざわざ一旦駅まで戻って、特急で一駅、遠い駅まで離れて、その駅の中にあるファーストフード店でお昼御飯を食べて帰ってくるとか、とにかく1人で御飯を食べているところを見られるぐらいなら、もう死んだほうがましぐらいに悩んでしまう学生が増えた時期があったのです。

そういった時期に、少人数でカウンセラーも一緒にいるので、ちょっとおしゃべりしながら御飯を食べましょうという活動によって、大学からドロップアウトしてしまうことを未然に防ぐ、学生たちの安心できる居場所を増やすという目的で始めました。

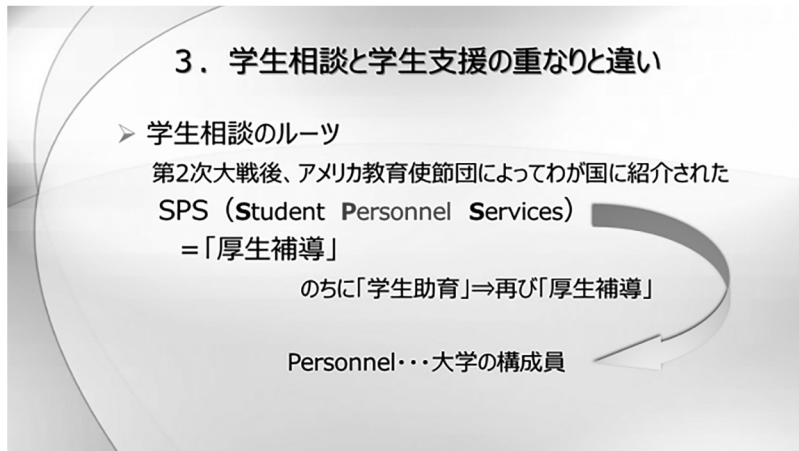
コロナ禍の間は黙食だったので、マスクして、トークしかできなかったのですが、この4月からはまた食べながら、一緒にお茶飲みながらということが再開できるのではないかなと、ちょっと楽しみにしております。

あと、心理検査の実施とか、ガイダンス講義、セミナー、講演会、FD・SDなどの開催、そういったことを随時やってきましたし、あと当然、学内外の関係部署との連携とか、危機対応・緊急支援もやってまいりました。

それから、学生相談に関する相談実践だけではなくて、調査・研究、その成果を紀要に発行して、社会にそういった成果を還元することをやってきています。

学生相談機関の相談という中には教育、研究、研修も幅広く含まれていて、そういうトータルな活動の中で、学生の人間形成を支援することを目的とした組織だと理解していただけると、ありがたいなと思っています。

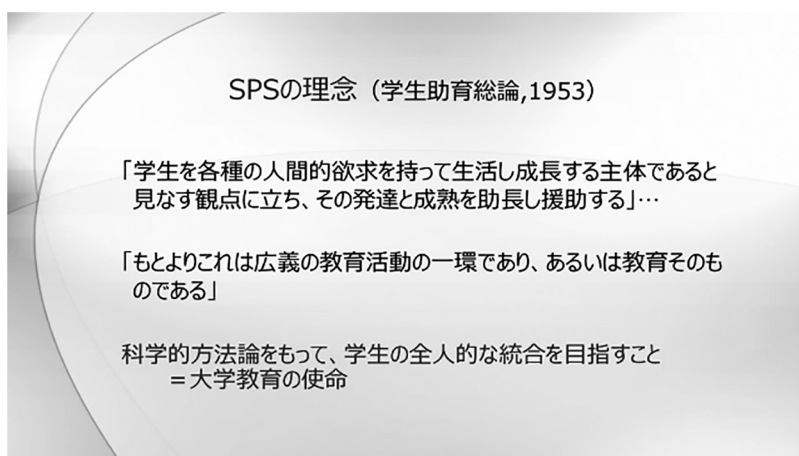
3. 学生相談と学生支援の重なりと違い



今日の研修会のタイトルは「学生相談」でいただいているのですが、それと合わせて、近年では「学生支援」という言葉も同じぐらい、それ以上に多く用いられるようになってきていると思います。学生相談と学生支援が、どこが重なっていて、何が違うのかについても、この機会に少し整理をしてお伝えできるといいなと思いました。

学生相談のルーツは割合古くて、今、中学・高校でスクールカウンセリング、スクールカウンセラーが当たり前のようになっていますけれども、歴史はそれよりもはるかに古いです。

第二次大戦後、1951年に、アメリカから教育使節団が日本に来まして、日本の戦後の新制大学がどのようにあるべきかで、いろいろ持ち込まれてきた中に SPS がございました。Student Personnel Services の頭文字を取って SPS と呼んでいます。これを文科省、当時の文部省は厚生補導と訳したわけです。後に学生助育と訳されたときもあったのですが、再び、現在では、文科省から出される正式な文の中には、厚生補導となっています。



SPS の、Personnel という言葉が、パーソナルサービス、個人サービスと誤解されることが多いですが、Personnel は、要はその組織の構成員という意味です。会社だったら社員のことを Personnel と呼びます。

つまり、もともと戦前の日本の大学はドイツがモデルで、学問・研究の場である、学生はでき上がった大人である、という理解だったのですが、アメリカの大学モデルは、学生は成長途上の未完成の人間で、学問を授けるだけではなくて、人間形成を行うのも重要な大学教育の目的であると。その中にSPSがあったわけですね。

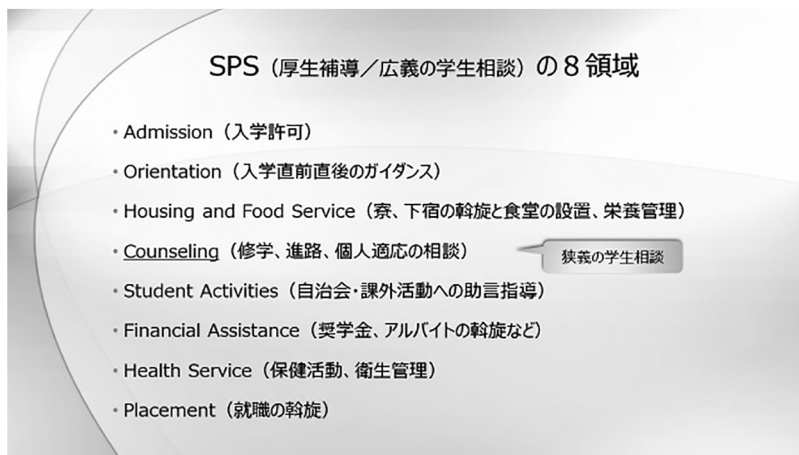
大学の教職員、つまり大学の構成員が、同じく大学の構成員である学生に対して、人間形成のためのサービスを行うこと。このServiceも、日本語の片仮名で一般に使われる「サービス」とはちょっと違う、もともとの英語としてのServiceの意味です。

皆様方の大学はミッションスクール、クリスチャニティの大学でいらっしゃるの、よくお分かりになると思うのですが、そういった教育活動のことをSPS、厚生補導と言っていて、これが学生相談のルーツになります。

SPSの理念がどのようなものかについては、教育使節団が日本各地の大学で講演をして回られた、それをまとめた本を出版されています。「学生助育総論」という本ですが、その中にこのように記されています。

「学生を各種の人間の欲求を持って生活し成長する主体であると見なす観点に立ち、その発達と成熟を助長し援助する。もとよりこれは広義の教育活動の一環であり、あるいは教育そのものである。科学的な方法論をもって、学生の全人的な統合を目指すことが大学教育の使命である」。

学生相談も、学生の全人的な統合を目指す活動であると理解できます。今の大学においても、そのまま当てはまるのではないかと思います。



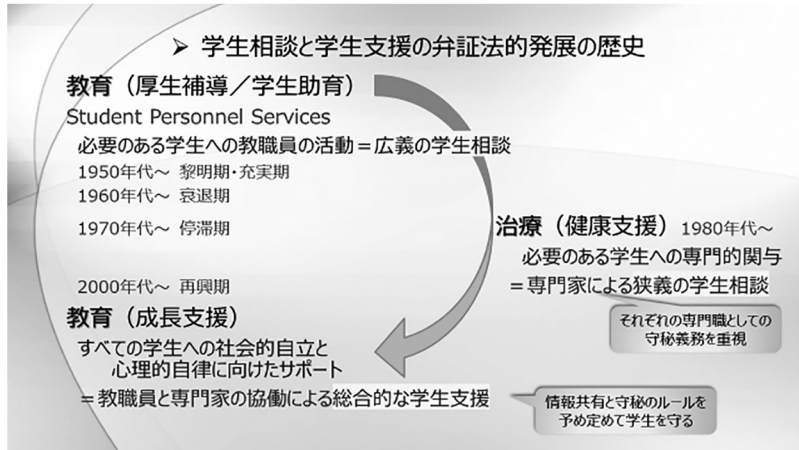
それから、SPS、厚生補導と訳され、広い意味での学生相談ですけど、それには8領域あるとされていました。

一つ一つは説明しませんが、Admission (入学許可) に始まり、Placement (就職の斡旋) に至る一連の学生に対する活動を全て含めて、SPSと呼んでいたのですね。

学生相談というときに、広い意味で、これら全部をひっくるめて、例えば奨学金の相談も学生相談、就職の相談も学生相談と、いろいろ全部込みで学生相談と言われるときもあるし、それから文脈によっては、この中のカウンセリングの部分、つまり修学、進路、個人適応の相談だけを学生相談と扱って議論する場合もある。文脈によって、どちらを意味しているかがばらばらなま

ま過ぎてきたことがあって、学生相談って何なのかが、なかなか説明することが難しい時代が続いたという、ちょっと残念な歴史もあります。

それをもう少し分かりやすく図示したのが、次のスライドになります。



学生相談、もともと厚生補導とか学生助育としてアメリカから導入されたときは、教育の一環であるという理解でした。

例えば、戦後まもなくですので、住むところがないとか、経済的に厳しいとか、栄養状態が悪いとかいった、いろんなニーズのある学生に対して、食堂をつくる、寮に斡旋して入れてあげるとか。そういうことも含め、人生どうやって生きていくか、人生の先輩が悩みを伺うみたいな活動も全部含めて、学生相談と言っていた時期が結構長くあったのですね。

ところが、これが昭和の時代だとすると、平成が近づいてきて、18歳人口が減っていくのだけれども、進学率が増えていって、学生が多様化して、いろいろな心の病を抱えた学生たちが大学に学ぶようになって、それまでの人生相談では立ち行かない現実の状況が起きてきたときに、例えば臨床心理士というカウンセラーの専門資格が生まれたのも1980年代の後半ですけど、そういった学生にはしっかりと専門家が関与して、専門家によるカウンセリング、より治療的なカウンセリングを行う必要があるということで、それがとても強調された時代があったんです。それが1980年代、90年代にかけてでした。

そこを経て、2000年代以降、現在に至ると、さらに大学の進学率も増えてきて、必要のある学生だけへの対応でなくて、むしろ全ての学生さんが社会的に自立していって、心理的にも自律していくための人間形成のサポートを行うことが学生相談であるというところに、ちょうど両方が、弁証法的に発展といたらいいのか、統合されたような形で現在に至っているのですね。

現在の理解としては、専門家と、もともとの Personnel たち、つまり全学の教職員の方々との協働による総合的な学生支援があり、その一部に専門的な学生相談が含まれるんだという時代になってきているということです。

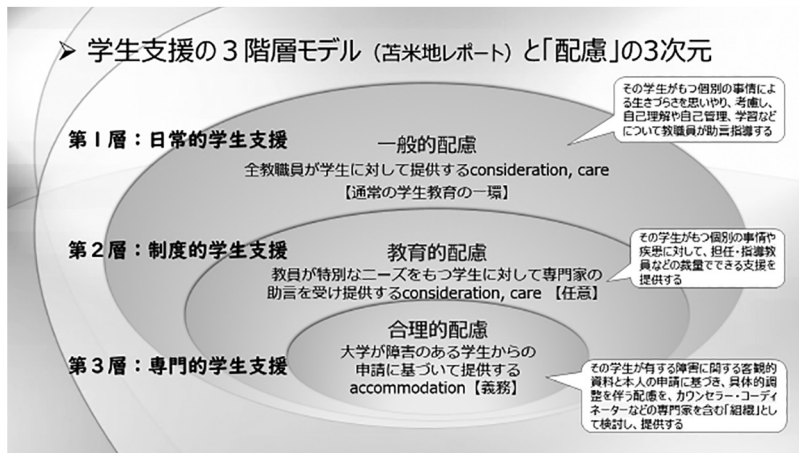
学生相談の関連のことで、学内でもめ事が起きたりすることが割とあるのですが、ありがちなのは、例えば少し前の時代の学生相談のイメージを強く持っていらっしゃるカウンセラーの場合、学生相談室で学生から聞いたことは、守秘義務があるから一切外にはお伝えできませんとい

うことで、非常に守秘を大切にされるわけですね。

そうすると、学生を指導しておられる指導主任の先生とか学部の事務室で学生のサポートしておられる職員の方にしてみたら、ええ？何も重要な情報を開示してもらえない、一緒に協力することができない。何をやっているのか分からないところで、非常に不信感が募ってトラブルになったりして、うまく協力し合えないことが起きてきていたのです。

ところが、現在では理解が大きく変わっていて、どこまでどのような情報を共有して、誰がそれを責任持って管理するのかという守秘のルールをあらかじめ決めておいて、学生自身にも、その了解を先に得てから全学的な支援につなげていくことがスタンダードになってきているのです。

関西学院大学さんの場合は学生支援をすごく重点的に進めておられるので、そんな心配はあまりないと思いますが、もしうまく協働しにくいなということが起きてきたときには、大前提となるイメージがずれていないかなということ、少しすり合わせてみるといいかなと思います。



ここで、学生支援の3階層モデルをご紹介します。苫米地レポートと書いていますが、2007年に、日本学生支援機構から出された、「学生相談体制の充実方策について」というタイトルの報告書です。

このときに、「学生支援」は全学の教職員が協働して行う総合的なものである。「学生相談」は、その中での専門家が行う専門的な相談活動であると、概念規定と用語の使い分けをしていきましょうということになりました。

そして「総合的な学生支援」はこの三つの層で考えてみましょうと提唱され、それが、今、スタンダードになっているのです。一つずつお話をしていくと、第1層が「日常的な学生支援」になります。これは窓口対応であっても、大学で学生に接しておられる方、全ての教職員が学生に対して提供するものです。

第2層が「制度的な学生支援」で、例えばその科目を担当している、クラスを担当している、チューター制度のチューターをしている、といったいろいろ制度の中で役割を担っていく、そういうレベルでの学生支援になります。

第3層が「専門的な学生支援」で、この中に例えばカウンセラーであるとか、障害のある学生

への支援を行うコーディネーターの方であるとか、精神科医の方とか、いろんな専門性の方がいらっしゃると思いますけど、そういったレベルの支援がある。

この三つの層が連携を互いに図りながら、総合的に、全学的に学生支援をやっていく時代になりましたねということです。

この第3層で、最近よくテーマになるのは、配慮です。学生に対する個別の配慮に当てはめてみると、そんなふうに書き分けられるのかなというのが、私が作成した図内の説明になります。

学生に対して支援を行うときは、教職員は何らかの配慮 (consideration, care) を行うわけです。そのときに、「一般的な配慮」とは、例を挙げたほうが分かりやすいかもしれませんが、発達障害のある学生で、ADHD とか、ASD があるとかいろんな発達特性があって、修学がスムーズにいかなくて苦勞している方がいたとして、例えばスケジュール管理がうまくいなくて、単位がなかなか取れなくて困っているときに、その事情、生きづらさみたいなものを考慮して、スマホでスケジュール管理をするコツ、カレンダーをこんなふうに使えよというスキルを教えてあげることは、どの教職員であってもできる助言指導の範疇だろうと思います。

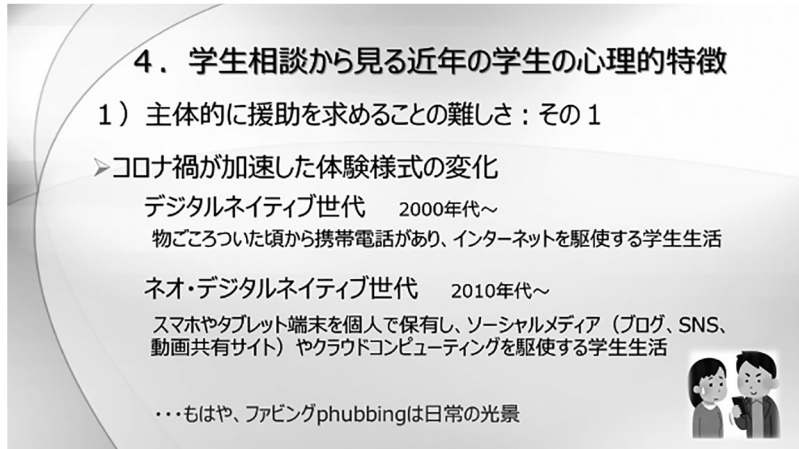
それに対して、例えばその学生が、スケジュール管理が苦手で、マルチタスクができなくて、すぐにあふれてしまって課題のレポートがうまく出せないとか、手書きが苦手で時間がかかって、なかなかレポートが期日に間に合わないとか、そういった苦勞をしていたときに、教員の裁量で、「明日までになっているけど、どこまでできている？」というリマインドを個別に、その学生にだけ丁寧にしてあげることもあるでしょうし。あと、どうしても間に合わなかったときに、「真面目にやっているのはよく分かっているから、君はあと3日間待ってあげるよ」ということもあり得ると思います。そういった配慮 (consideration, care)、自分の裁量でできる支援を提供することは、「教育的配慮」として、皆さんおやりになっていることかなと思います。

さらに、最近もっと突き詰めて考えないといけなくなってきましたのが、「合理的配慮」と呼ばれる配慮 (accommodation) です。障害がありますということで、ご本人が客観的な資料をそろえて、具体的な調整を伴う配慮を大学に申請してきたときに、提供する配慮もあるのです。こちらは必ず、一人の先生や職員の方が決めることなく、カウンセラーとかコーディネーターなどの専門家を含む組織として検討して、大学として提供する。こういった配慮、支援もあるということですね。

こんなふうに「総合的な学生支援」と言ったときに、いろんな次元があって、どの次元でこの学生の今困っていることに対応していけばいいのか、議論の前提をずらさずに話し合うことが、連携をうまくやっていく上でのコツになるのではないかと考えています。

「合理的配慮」という言葉が最近すごく一人歩きして、強調され過ぎて、学生が困っていて、配慮してくださいと言ったら、ちゃんと応えないと法的な義務違反だと訴えられるのじゃないかと、とても不安を感じていらっしゃる方がいらっしゃるのですが、そういうことではなくて、いろんな段階の配慮をみんなで考えていきたいと思います、そういう時代ですよということです。

4. 学生相談から見る近年の学生の心理的特徴



現在の大学における学生支援、その中の学生相談の概要を理解していただいたところで、それを踏まえて、次にお話を進めていきたいと思えます。

「学生相談をやっています」と言うと、どんな相談が多いですかとか、最近の学生の特徴って何ですかと、よく聞かれるのですが、一言でご説明するのは本当に難しいです。本当に多様です。学生相談は、医療とか福祉とか、ほかの専門機関と違って、最も扱う内容が幅広い分野ではないかと思えます。

大事な物をなくして、どうしたらいいかみたいな相談から、恋愛のトラブル相談もあれば、本当に深刻な、家族から虐待を受けていてというご相談や、統合失調症を発症してしまって、病気の治療と大学の学修とをどうやって両立していったらいいかというご相談とか、ほんとにさまざまですね。それを網羅してお話しすることは時間的に難しいので、共通して言えることに絞って少しお話をさせてもらおうと思えます。

大きく言えることは、二昔前ぐらいの大学で学生を見ていたときと明らかに異なるのは、ここに挙げている「主体的に援助を求めることが難しい学生が増えている」ということです。

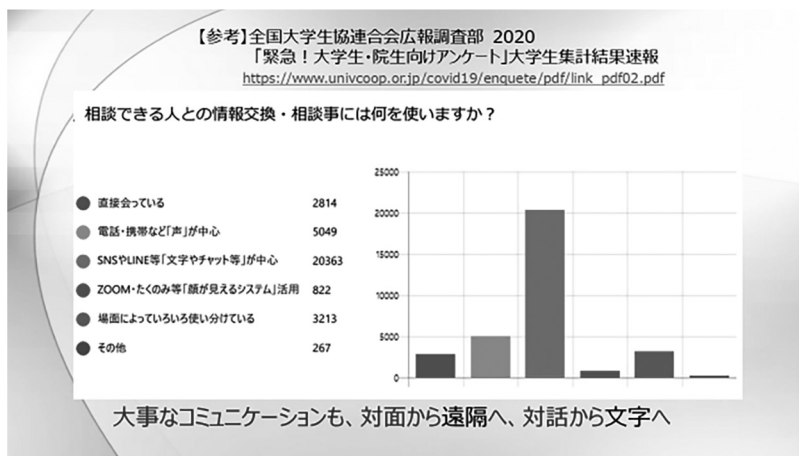
自分が何か困っていても、何をどう困っていて、何がつらいのかがうまく言葉にできないし、自分でもつかめないし、人にも伝えられないしというところで、緊張状態ばかりが高まってしまって、いきなり呼吸が苦しくなって倒れてしまったりとか、家に引きこもってしまったりとか、自分を傷つけてしまったりとか、そういう行動のレベルにぱっと行ってしまう。あるいは引きこもってしまうという反応で、なかなかちゃんと必要なところに助けを求めに行けないことが大きくあると思えます。

学生が主体的に援助を求めるのが難しくなった一つの背景としては、コロナ禍が加速した体験様式の変化ということがあります。

最初にセンター長のご挨拶にも少し出てきましたが、今の学生たちはデジタルネイティブ世代の方たちです。さらに2010年代以降ぐらいになると、ネオデジタルネイティブ世代と、社会学者の方はさらに区切って名前をつけられたいと思っていますけれども、今、学生たちは複数の携帯端末を持ち歩いているのが割と当たり前になっていて、教室でも、20年前だったら携帯電話とか机の上に出していると、厳しく叱りつけて、しまいなさいと言う時代だったと思えますけど、

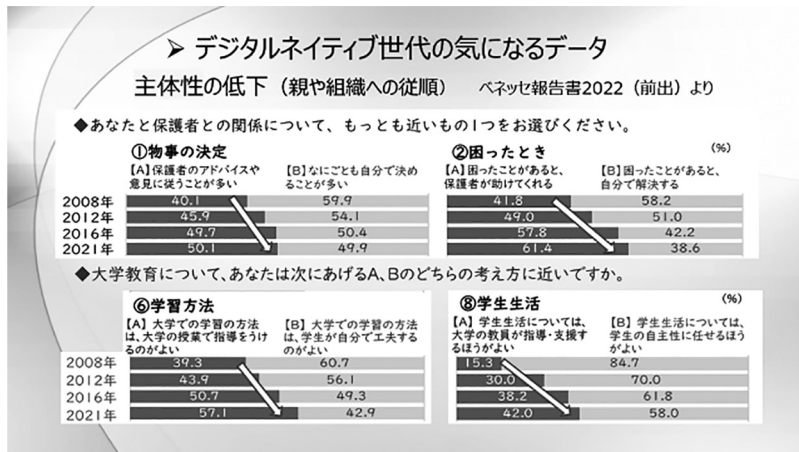
今や出欠もスマホで取るし、授業の資料もそこから見てくださいということもできるし、学生たちも簡単なりアクションペーパー的なもの、感想をスマホからぱっと打ち込んで、そのままリアルタイムで先生に届けるとか、そういったことが当たり前になってきて、常識が180度変わったのが現在ではないかと思います。

「もはや、ファビング phubbing は日常の光景」と書きましたけど、ファビングというのは少し前にアメリカでつくられた造語で、スマートフォンの「フォン」と、スナッピングという、相手をないがしろにするとか、無視するとか、そういう意味の言葉の合わさった造語です。つまり、みんな同じところにいる、自分の手元の携帯端末を一生懸命見ていて、目の前にいる人のことを全然注意していない、ないがしろにしているのが当たり前になっている時代に、今の学生たちは生きてきているということです。



これも、ちょっと気になるデータだったので挙げてはいるのですが、2020年に、コロナ禍が始まった直後ぐらいに、全国大学生協連の方が Web アンケートをされた中の一つの結果です。いろんな質問がありましたが、相談できる人との情報交換や相談事には何を使いますか？というツールを質問した答えのグラフです。

そうすると、SNS や LINE 等「文字やチャット等が中心」だという方が圧倒的に多いわけです。相談事、つまり一番プライバシーが守られるべきデリケートな内容をやり取りするのであっても、今の学生たちは文字が中心なわけです。大事なコミュニケーションも対面から遠隔へ、さらに電話すら、ほとんど最近の学生はかけないので、対話から文字になってきている時代に生きていくということになります。コロナ禍がまた、さらにそれを加速させていることが起きてきていると思います。



デジタルネイティブ世代に気になるデータとして、民間のベネッセ教育総合研究所が何年かおきに調査されている大学生の意識調査の結果から、一部抜粋したのが次のグラフです (「第4回大学生の学習・生活実態調査報告書」2022年)。注目したいのは、一つは学生と保護者、親御さんとの関係についての設問に答えてもらった結果です。

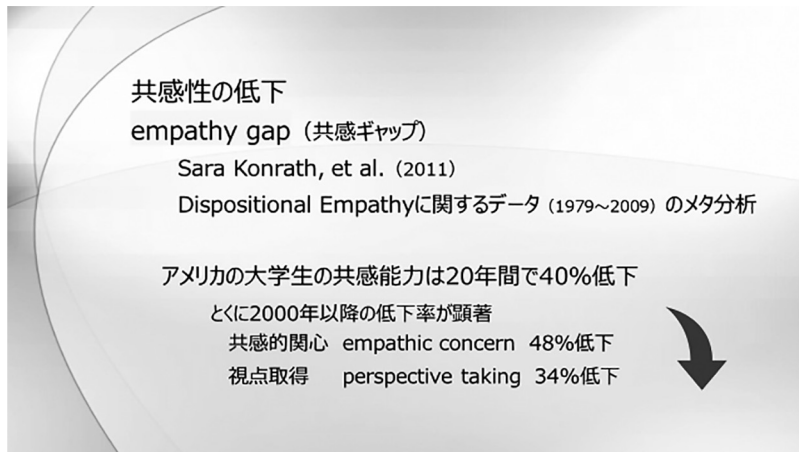
まず、何か物事を決める、大事なことを決めるときに、「保護者のアドバイスや意見に従うことが多い」か、「なにごとも自分で決めることが多い」か、どちらが近いですかということに関して、2008年から2021年にかけて、年代を経るごとに、親に従う方が多いという割合が増えています。

それから、困ったときにどうするか。「困ったことがあると、保護者が助けてくれる」か、「困ったことがあると、自分で解決する」か、どっちが近いですかということも、保護者が助けてくれると思うという方が、かなり急速に増えてきています。2021年では、3分の2近くの学生は困ったら親が助けてくれると思っているわけです。

次、大学教育についてどんなふうに思いますかということで、一つめは学習方法です。「大学での学習の方法は、大学の授業で指導を受けるのがよい」と思うか、「大学での学習の方法は、学生が自分で工夫するのがよい」と思うかに関して、これも年を経るごとに、大学で指導してもらうのがいいという方が増えています。

二つ目は、学生生活、キャンパスライフについて、「学生生活については、大学の教員が指導・支援するほうがよい」と思うか、「学生生活については、学生の自主性に任せるほうがよい」と思うかということも、さすがにキャンパスライフについては、自主性に任せたほうがよいと思う学生のほうがまだ多いですけど、ただ、これに関しても教員から指導してもらいたいという学生が急速に増えてきている現状が分かります。

これをまとめると、親や組織への従順、もしくは主体性の低下と言ってもいいと思います。文科省並びに大学では、アクティブラーニングを推進し、学生の主体性をどうやったら育てられるかを必死でずっとやってきているのですが、時代の流れにはなかなか勝てていないということが、これでも分かるのではないかと思います。



このように日本では学生の主体性の低下が問題になっているわけですが、アメリカではどうでしょうか。

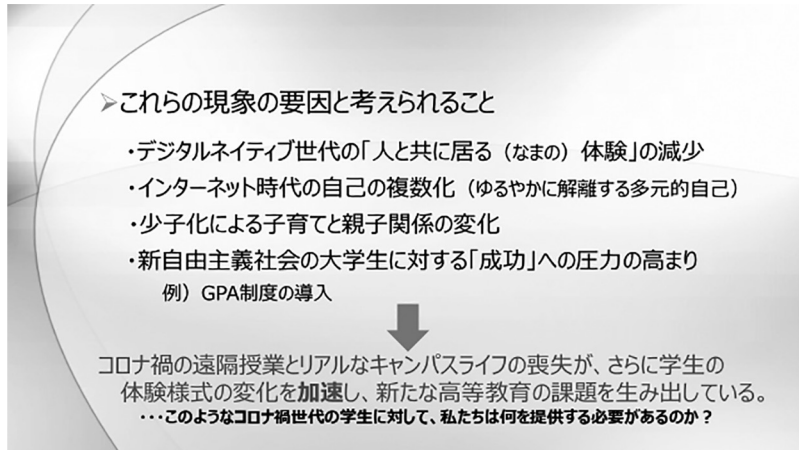
アメリカでは、さすがに自主性とか主体性は小さいときから鍛えられているお国柄、国民性なので、そういう形ではなくて、逆に共感性が低下していることが問題という認識で、2010年代にアメリカの高等教育現場では話題になったようです。

その根拠となりましたのが、サラ・コンラスさんというアメリカの心理学者が2011年に出した論文です。

この方たちのグループは Dispositional Empathy、つまりすぐに変らない、共感的な特性をはかる、そういう研究をした論文を1979年から2009年、30年分洗い出して、どんなスコアの変化があるかというメタ分析をされた。

そうすると、恐るべきことに、アメリカの大学生の共感能力は20年間に40%低下した。特に2000年以降の低下率が顕著である。共感性の中にも幾つかの下位尺度があるのですが、中でも共感的関心 (empathic concern)、相手の内面を思いやる、相手の内面に関心を寄せる特徴が48%低下している。視点取得 (perspective taking) は、相手の視点に立って物事を理解しようとする、相手の立場に立てるかかどうかという特性ですが、それも34%低下している。

こういった学生がどんどん社会に出ていくことで、どんな世の中になるのだと、高等教育はこれで大丈夫なのかということがアメリカでは、そちらの観点から問題視されてきていました。



これらの現象の要因として考えられることですが、単純ではもちろんないわけです。複合的な要因があります。一つは、デジタルネイティブ世代になったときに、相対的に人とともに居る生の体験が減少していく。インターネット時代になって、社会心理学者の方たちがよくおっしゃっていることですが、自己の複数化が起きている。多元的自己とも言いますが、昭和の時代のように、大人になるに当たっては、唯一の一貫性のある自分を確立する必要はもうない。インターネットでいろんなところに部分的な自分につながっていて、アカウントもたくさん持っていて、ハンドルネームもいっぱい持っていて、それぞれのコミュニティで見せる自分の側面が矛盾していったって、別に困らないでしょうという時代になっているということです。そういう中で、誰かの内面に共感的に寄り添うということが、かつてとは全然違う意味を持ち始めたということ。

あと、少子化で親子関係も変化してきていて、かつてのように、家庭の中でもっと妹や弟の気持ちも考えてあげなさいとか、そういうしつけの機会もなくなっている。

論文に書かれていた要因の最後に、新自由主義社会の大学生に対する成功への圧力の高まりということがありました。GPA 制度の導入もその一つだと思います。Grade Point Average 制度で、学生は成績をコンマ何まで全部数値化されるわけです。2010年代以降、日本の私の大学でも肌感覚として感じられるようになってきました。

この評価システムだと、学生はどの授業も出席をしっかりして、サボれない。そして、どんな小テストでも絶対漏れなく点数を取らないといけな。そうしないと成績評価に響いて、GPA がコンマ1 少なかったから希望の大学に留学できないとか、成績優秀者として表彰してもらえないとかいろんなことがついてくるので、学生たちも、コンマ何々のポイントを取るために必死になるわけです。

そうなったときに、ゆっくり立ち止まって、友達の困っている内面を想像して寄り添うなんてことはやっておられないでしょう、当たり前でしょうということも一理あるわけです。

こういった大きな流れがあった中に、コロナ禍の遠隔授業とリアルなキャンパスライフの喪失が襲ってきて、さらに学生の体験様式の変化が加速されて、新たな高等教育の課題、つまりこういった若い人たちをどうやって人間形成していくのかという問題を生み出したのだということです。こういうことを前提に、私たちは学生相談を含め、どんな教育活動をしていく必要があるのかを考えなくてはならない。

➤2022年度に学生相談現場から見た学生の心の状況

【対面授業が本格再開したコロナ禍3年目の〈3年生問題〉】

- ・初年次適応のやり直し
新たなコミュニティへの参入
親子の分離-自立という心理発達課題への取り組み
- ・学生生活サイクル中間期の挑戦
課外活動・アルバイト・ボランティア・留学・新たな人間関係の構築
- ・巣立ちに向けた準備
進路の模索・インターンシップ・就活の始まり

全部同時にできるはずがない！ → 燃え尽き、自責、心身の症状化

さらに、コロナ禍でつけ加えておきたいのが、今年度（2022年度）、学生相談現場からはどんな学生たちの心の状況が見えてきているかということです。

多分、関学さんでも学部によって少し差がおりだとは思いますが、本学でも、理系とか、実験や実習が必須になっている学部では、対面授業が2021年度ぐらいから徐々に回復していたのですが、文系で座学が中心の社会科学系の学部なんかは、今年の後期に入ってから、ようやく対面授業が半分ぐらいまで復活したかなという状況です。割合と多くの学生にとっては、今年度の後半ぐらいから対面授業が本格再開してきていると見ていいのではないかと思います。

そのときに何が起きたかを二つの観点から言いますと、一つは学年に特異的な問題、すなわち3年生問題、今の3年生、次の4年生のことです。

この学生たちは、やっと初年次適応のやり直しです。1年目、ずっと家に閉じ込められてました。やっと家から出て、通学して、新たなコミュニティに参入し、高校生までの親の庇護とか地元の友達の守りから離れて、分離、自立という最初の心理発達課題の取り組みが、やっと今年度始まってきたということです。

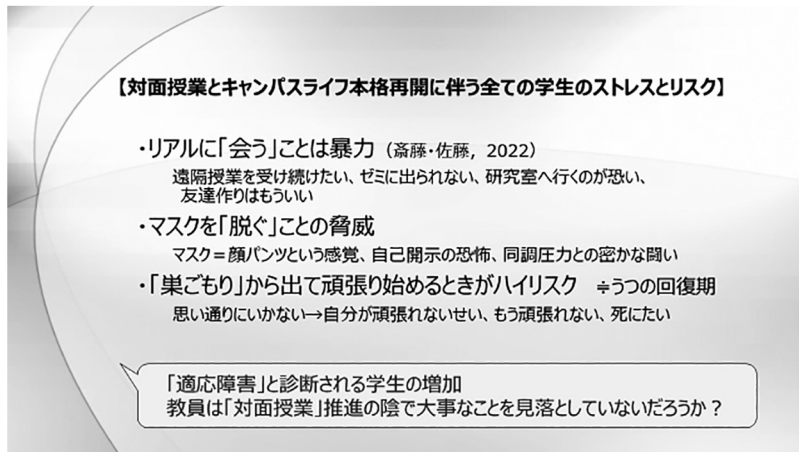
あと、学生生活サイクル中間期の挑戦と書きましたが、課外活動、アルバイト、ボランティア、留学、そして大学に入ってから新たな人間関係の構築も、ようやく今年度途中から可能になってきたところかと思っています。留学をあきらめた学生も多いですし、中には1年間卒業を遅らせて、ようやく去年の夏、秋学期から1年間やってきますという学生も出てきました。こういうこともやっと始まったところです。

それから、3年生ですので巣立ちに向けた準備、進路の模索、インターンシップ、就活の始まりということもあったわけです。インターンシップが企業の、正規の採用活動の一環として含めてよろしいと政府が方針転換しましたので、今年の3年生もそれを敏感に感じ取って、前期の終わり頃になると、夏休みにインターンシップ行かなきゃというので、いっぱい調べて、いっぱい申し込みをして、人気のあるところは、なかなかそこで受からないみたいなことが生じたわけです。そうすると3年生の夏休みぐらいで、自分はインターンシップにすら受からない、もう将来絶望だみたいにかが折れてしまった学生たちも出てきていました。

こんな状況で、初年次適応、中間期の挑戦、巣立ちの準備、全部一時にできるわけがないでしょうということ、当事者の学生たちも客観的になかなか見えないわけです。真面目な学生ほど、

自分がうまくやれないのが悪いんだとか、燃え尽きてしまったりとか、つらくて心身のいろんな症状を出してきたり、いろんなことが起きてきたのが、この3年目かなと思っています。

この状況は4月からも、新4年次の学生にとってはまだまだ続くと思いますし、新たに3年生になる学生たちも、やっぱり大学生活の大半を遠隔で過ごしていますので、こういった課題は大なり小なり持っている。コロナ前のイメージで教員が学生を見てしまうと、そこにすごく断絶、ギャップが起きることに気をつけておきたいなと思います。



もう一つは、学年にかかわらず対面授業とキャンパスライフの本格再開に伴って、全学生が抱えるストレスとリスクの可能性です。

マスクのことをどうするかを、教職員もそうですけど、学生たちにいろいろ伺ってみると、みんな悩んでいます。本当は外したいけど、やっぱり周りが気になるなとか、周りが仮に外したとしても、本当は自分は外したくないのだけど、どうしようとか。

リアルに人と「会う」ことは暴力だと、社会的引きこもりの研究で有名な齋藤環さんが書いておられます(齋藤環・佐藤優『なぜ人に会うのはつらいのか』中公新書ラクレ、2022年)。別に、会ったら殴られますよという話ではなくて、暴力性を帯びているということです。

普段、私たちは忘れているのだけれども、例えば遠隔で誰かとやり取りしていて、これはちょっとつらいなと思ったら、一つクリックすれば、その場からずっと逃げられるわけです。ところが教室とか部活動の部屋とか、研究室で、リアルに誰かと向き合っているときに、思わぬ言葉を向こうから投げかけられて、非常に傷つくかもしれない。逆に、自分が何気なく言葉に出したことが、相手を傷つけてしまうかもしれない。リアルに人とやり取りすることは、実はとても暴力性を帯びたチャレンジなのだということを、コロナ禍でみんな忘れてしまっている。もう一回そこを、慣れていかないといけない、大変なことですよと言ってくださっているのです。

実際、今年度、学生相談室で学生相談を受けているときに、特に対面でゼミが再開されましたとか、研究室に毎日来なさいというルールになったときに、自分は卒業までずっと遠隔授業だけ受け続けたいですとか、ゼミがあると思っただけで3日前から眠れなくなって、緊張のあまり家から一歩も当日は出られなくなりましたとか。どうしたらいいでしょうという相談がばたばたと立て続いた時期もありました。それぐらい一部の学生にとっては、リアルに人と会うことは大変

な努力を要するということですね。

もっと気になるのは、もうちょっと健康度の高い学生であっても、友達づくり、もういいかな。あと一年、高校までの友達もいるし、あとは社会に出てからでいいですみたいに、あきらめているのです。これはこれで教育的に深刻な問題ではないかと思っています。

マスクをいつ脱ぐか、集団という同調圧力とどう闘うか、このあたりもこれからの課題ですね。

あと、巣ごもりから出て頑張りはじめるときがハイリスクです。長いこと家にいて、狭い活動制限の中で生活していて、そこから出てきたときは、鬱病の方が回復されてくるときと同じようなリスクを抱えています。大体急にはうまくいかない。思い通りにいかないの、真面目な学生ほど自分のせいだと思って、死にたいというところまで、エアポケットにはまるようにしてストンと落ち込んでいってしまう方もいるかもしれないという可能性を、私たち教職員は意識しておくことがとても大事だと思います。

実際、学生相談室には病院の診断書を持って相談に来られる学生も時々いらっしゃるのですが、「適応障害」という診断名の診断書を持ってこられる方が今年度目立ちました。

ということは、単に不安障害ですとか鬱状態ですではなくて、この環境の変化にうまく適応できていませんという意味で、その診断が下されているわけです。その際に、対面授業やればいいでしょうということではなくて、その影で、それぞれの学生の苦労やつらさ、大事なことを見落としていないか気をつけておく必要があるのではないかと思っています。

2) 主体的に援助を求めることの難しさ：その2

▶ コロナ禍がもたらした新たな学び方への適応・不適応

・発達特性をもつ学生がコロナ禍で経験したこと

プラス面：

感覚過敏・・・静かな一人の環境で学べる
処理速度が遅い・・・何度もオンデマンド動画を巻き戻して視聴できる
書字障害・・・PCやスマートフォンから活字や画像で課題提出できる

マイナス面：

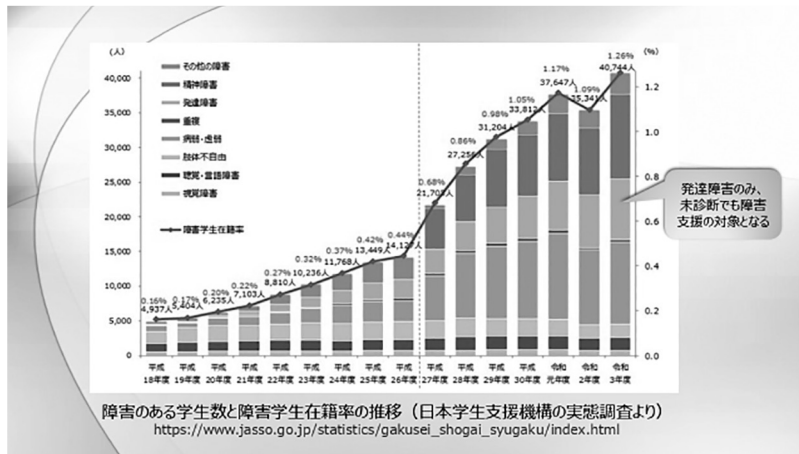
過集中・・・飲食も忘れて深夜まで学習し続け、生活リズムが崩れる
マルチタスクの苦手・・・周囲にナチュラルサポーターがないため、優先順位がつけられず、重要な指示を見落としたり、課題が間に合わない

学生が主体的に援助を求めることが難しくなった背景の二点目、もう一つは、発達障害とその周辺の学生が増えているということがあります。

発達特性を持つ学生がコロナ禍で経験したことは、プラス、マイナス両方ありました。プラス面としては、特に感覚過敏があったりする学生は、自宅で静かな一人の環境で学べた。今まで全然教室に入れなくて単位が取れなかったけど、サクサク単位が取れたとか。それから、処理速度が遅くて間に合わなくて困っていた学生は、オンデマンドで授業動画を何回も巻き戻して視聴できて、納得ができるまで勉強ができて、ちゃんといい成績が取れたとか。書字障害があって、教室でぱっと自筆で書きなさいと言われたらうまく書けなかったのだけれど、パソコンやスマートフォンから活字で、あるいは画像で課題が提出できるようになって、その苦労がなくなったとか、

すごく恩恵を被った学生もいたわけですね。

マイナス面としては、一人で過集中してしまって、やり過ぎて燃え尽きちゃったとか、マルチタスクが苦手な、周りに人がいないので、自分でうまくそこが管理できなくて単位取りこぼしちゃったとか、そういうこともいろいろ出てきましたけど、結構プラスの面も多かったなということを経験されているわけです。そのことが今後影響してくるということ、ちょっと押さえておきたいと思います。



障害のある学生がどれぐらい日本の大学に在籍していて、どんなふうに推移しているか、よく紹介されます日本学生支援機構の毎年の実態調査からのグラフを見てみると、コロナ禍で2020年度はいったん減っていますが、昨年度はコロナ禍前より増えていて、今年度はもっと増えているのではないかと思います。アメリカに比べれば、一桁少ない割合（1%台）ですけど、それでもかつてに比べれば、障害を大学に届け出て支援を受けたい場合は受けられる、そういう体制が我が国の大学にも整ってきているという傾向はあると思います。

障害もいろんな種別があるのですが、発達障害と区分されている学生は徐々に増えてきています。ほかの種別の障害と違って、発達障害だけは未診断でも、検査の所見があったり、ご本人が健康診断で申し出たり、大学で支援が必要とみなされた場合には、支援の対象になるということです。発達障害だけは、扱いがほかの種別の障害と違うことを心に留めておきたいと思います。

皆様方の大学の学生数規模だったら、どれぐらいいらっしゃいますか。甲南大学の規模でも、数十人の単位で発達障害がある学生に合理的配慮を提供している。大規模なクラス、200人、300人ぐらいの教室だったら、必ず中には複数人、そういった学生もいるのが当たり前とっていただいたらいいのではないかと思います。

➤ 生得的な能力のアンバランスを抱える学生をどう育てるか

例【ASD : Autistic Spectrum Disorder 自閉スペクトラム症】

- ・見えない障害、かつ個別性の高い障害
→ 甘えや努力不足と誤解されやすい
- ・スペクトラムであるがゆえの難しさ（個性として生きるか、障害者として生きるか）
→ 学生本人や親も悩むことが多い／支援する側が先行してはいけない
- ・自己の客観的理解が難しい／主体性をもちにくいことが特性の一つ
→ 困難を自覚し、自分から支援を求めること（意思表示）が難しい場合が多い

こういった生得的な能力のアンバランスを抱える学生をどうやって育てていくかも、これからの大学の大きな教育の課題になります。

難しいのが、発達障害の中でも自閉スペクトラム症、ASD と呼ばれるような方たちは、外から見えづらい障害であるし、個別性の高い障害でもありますので、甘えてるのじゃないかと思われやすい。特に知的に高い方だとできることはできるのです。そうすると、できないことがあると、やっぱり甘えているのではないかと、努力不足じゃないかと誤解をされやすいことがあります。

逆に能力のでこぼこがあって、検査をすると、総合的な IQ が70台という方もいらっしゃいます。もうちょっと下げれば知的障害、境界域のスコアが出てくる学生もいるのですが、一定の支援を受けて、その学部で専門を学ばれたら、専門科目に関してはほとんど秀を取れる優秀な方もいる。そういうアンバランスのある学生をどうこちらが理解をして、支援をして育てていくかは環境による部分が非常に大きい。教職員の方々の理解にすごく大きく拠っていることを知っていただけたらと思います。

自閉症はスペクトラムであるので、グラデーションのように、どこまでが障害で、どこまでが個性かの線引きは難しい。福祉就労するか、個性として、このまま頑張って社会で生きていくかの選択も、大体の方は学生の間で決定される場合が多いですけど、最後まで悩まれる方が多いです。

仮に、はっきりとした発達障害の診断が下っていたとしても、手帳もらって、障害者として社会に出るかどうかは大きなその後の人生の選択になりますので、それは支援する側が先行して押しつけてはいけないことがあります。

発達障害の方は、自己の客観的理解が難しい、主体性をもちにくいことが特性の一つであるというのも、主体性をもって助けを求めづらい学生が増えたことの一つの背景ですけど、この学生たちは端から見ていると、ここで困ってるな、大変そうだなと分かりやすいときも有的时候ですけど、ご自身があまり困難を自覚されてないことが多いです。

極端な場合、周りのこれが悪いんだとか、自分のこれが悪くて、これさえ何とかなればとか、すごく両極端な理解をされていて、その局面が過ぎると何事もなかったかのように、何も困ってません、別にサポートも相談も要りませんとなってしまうので、なかなか支援の手を差し伸べるのも難しいときがあるのです。

こういった発達障害の特性があって、主体性を持ちにくい方がいたとして、向こうから助けを求めてこないから、支援は要らないんだということにはならない。こちらが気づいたら、積極的に支援を考える体制を整えていく義務がある時代になっているということです。

5. 今後に向けた学生支援の課題と体制のあり方

最後に、今後に向けた学生支援の課題と体制のあり方はどのようなものかについてお話しします。

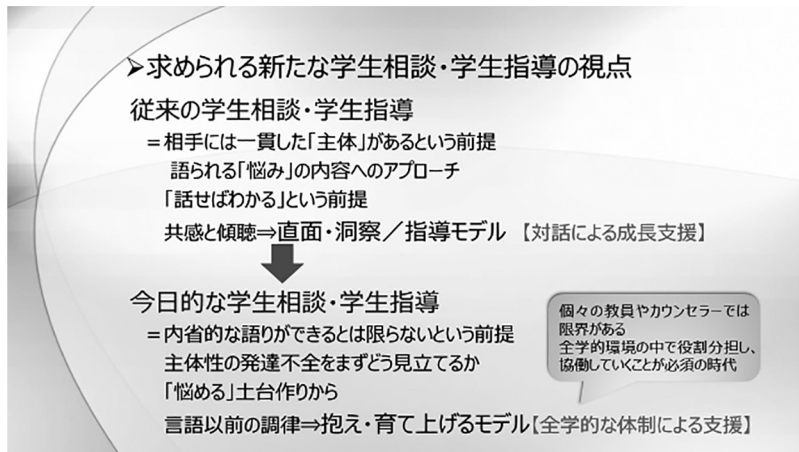
まず、コロナ後の大学はどこへ向かうかですが、皆様も大体予想されているとおりにかと思いますが、原則対面には戻していくとは言っても、一部には遠隔が残っていくだろうと思います。カスタマイズの時代になっていく。大学、学部、学科、科目ごとの教育目標と内容の精査、可視化が求められていくということです。

どうしても、この科目は対面で授業しないと教育効果が本当に得られませんかということ、学生にも社会にもちゃんと示せるか。中には遠隔のほうが、よほど教育効果の上がる科目だって必ずあるはず。その辺の一つひとつの判断を、これから私たちは迫られていくと思います。

学生にとっては、どれくらいキャンパスに滞在するか、どのように正課や正課外活動に参加するか、個人によって選択の幅が増大していく。今まで、何を学ぶかを選ばないといけなかったけど、これからは、学生たちは「何を」だけではなく、「どのように」学ぶかも選んでいく時代になるということです。

ますます、自分にとっての最適解を選び取れる一人ひとりの主体性の育成が必要になります。教職員の側にも、そういった個々の学生指導に応じて、判断が求められることになります。

今、一番議論になっていますのが、発達特性を持つ学生に遠隔対応するのが合理的配慮となり得るのか、してはならないのかというあたり。これは、まだ判断が分かれているところではないかなと思います。




次に、これから求められる新たな学生相談・学生指導の視点として、次のようなことがあります。先生方も悩み相談に来る学生や、なかなか単位が取れない学生への個別の指導をされていくと思いますけど、そのとき、今と二昔前ぐらいの学生相談とか学生指導の常識は全く違ってきている。

従来の学生相談・学生指導は、とにかく、相手には一貫した「主体」があるという前提でした。何か相手は悩みを語ってくれて、話せば分かる。こちらは共感して、傾聴していれば、相手はそれに応じて、ちゃんと洞察していってくれるという対話モデルです。ところが今日的な学生相談、学生指導では、それが当たり前ではない。

ここで話ししてきたことにつながるのですが、内省的な語りができるとは限らない。ただ来て、うつむいている。ただ泣いているとか、いっぱい傷のついた手首を見せてくるとか、そういう学生も少なくない。ですから、主体性の発達不全をまずどう見立てるかが大切です。「悩める」土台作りをまずどうするか。そのためには、まず対話以前に、抱えてあげて、育て上げるモデルでやっていく必要があるということです。

これは一人ひとりの先生方では、とてもできないことです。大学環境全体として、いろんなスタッフが総力を上げてやっていかねばならない時代になっている。指導の中で、ちょっとうまくいかないとか、何か気になるけど、どうしたらいいか分からないとか、そういったことが起きてきたときに、ぜひ皆様がお所属のキャンパスに、どういった学生相談・学生支援の体制があって、どのタイミングで、どんなふうそこにその学生をつないでいけばいいのかを知っていただけたらなと思います。その体制は大学によって違いますので、先生方の中でお考えいただければいいなと思っています。個々の教員やカウンセラーでは、もう限界が来た時代だということなんです。

➤ **全学的な学生支援の目指す理念と喫緊の課題**
DEI: Diversity, Equity and Inclusion (多様性と公平性と包摂)
の実現に向けた取り組み



【大学構成員として知っておきたいこと】
「改正障害者差別解消法」の成立 (2021年6月)
私立大学における合理的配慮提供の法的義務化
「大学設置基準等の一部を改正する省令」(2022年9月)
学生支援 (厚生補導) における教職協働の実質化
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/index_00001.htm

↓

コロナ禍で個別の「配慮」を受けることが当たり前になった学生・親の意識
大学教職員の意識が「社会的障壁」にならない努力が求められている

最後に、全学的な、総合的な学生支援が目指す理念を一番大きな視野から見たときどうかということと、私たちの喫緊の課題として、何があるかということを挙げます。一番大きな理念としては、高等教育に限らず、今言われています DEI があります。Diversity, Equity and Inclusion、多様性と公平性と包摂の実現に向けて取り組んでいきたいと思いますということなのです。

それに際して、特に大学構成員として、今、知っておきたいことを二つ挙げました。一つは、2021年6月に改正障害者差別解消法が公布され、恐らく2024年4月1日から、私立大学においても合理的配慮の提供が法的な義務になります。今はまだ努力義務です。うまく提供できなくても、ペナルティは科されませんが、それ以降は適切に提供しないと法的責任を問われることになります。

関西学院大学さんは、そのあたり、多分ほかの私立大学よりも一歩、二歩、先に進んでいらっしゃると思いますので、今日は何も申し上げることはありませんけど、多くの私立大学では、今、喫緊の課題になっています。

もう一つ、昨年の9月に大学設置基準等の一部を改正する省令が成立して、9月30日に公布、10月1日に施行されました。その中で学生支援、そこでは厚生補導という言葉が使われていますけれども、そこでの教職協働の実質化がうたわれました。

今は、学生支援は事務組織の中で、事務職員が取り組めばよろしいということになっていますが、新しい設置基準においては、教員と職員が独立した支援のための部署、組織をつくって、その中でちゃんと協働して行わねばならないとなっています。

数年後には新設大学でなくても、既存の大学もその新しい設置基準で外部から評価される時代になるということで、それに合わせた体制づくりを私たちは今、喫緊の課題として求められていることとなります。

まとめになりますけど、コロナ禍で個別の「配慮」を受けることが、多くの学生にとって当たり前になりました。親御さんにとってもそうです。感染が心配だと言えば、遠隔対応の配慮が比較的スムーズに受けられました。特に発達障害を抱えておられる学生は、その恩恵を享受しておられた。その配慮がコロナ後になったからできませんとなったときに、どんな問題が生じるかということです。

大学教職員の意識が、そういったときに社会的な障壁にならないように、こちらの意識も刷新

していくことが強く求められているのが、今のタイミングではないかということで私のお話をくくりたいと思います。

ご清聴ありがとうございました。

文 献

- 橋元良明・奥律哉・長尾嘉英・庄野徹 2010 ネオ・デジタルネイティブの誕生 日本独自の進化を遂げるネット世代 タイムダイヤモンド
- 木村忠正 2012 デジタルネイティブの時代 なぜメールをせずにつぶやくのか 平凡社新書
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. 2011 Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180-198.
- 日本学生相談学会編 2020 学生相談ハンドブック【新訂版】 学苑社
- 斎藤環・佐藤優 2022 なぜ人に会うのはつらいのか—メンタルをすり減らさない38のヒント 中公新書ラクレ
- 杉江征・杉岡正典・堀田亮・福盛英明・今江秀和・小橋亮介・二宮有輝 2022 2021年度学生相談機関に関する調査報告 学生相談研究 43 (1) 56-100
- 高石恭子 2022 コロナ禍が加速した学生の体験様式の変容について—こころの「密」の喪失と回復という観点からの一考察— 甲南大学学生相談室紀要第29号 40-52

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A 4 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）

西口 啓太	関西学院大学教務機構ライティングセンター准教授
平田 薫	関西学院大学高等教育推進センター教育技術主事
佐藤 寛	関西学院大学文学部教授
藤井 恭子	関西学院大学教育学部教授
馬場 幸子	関西学院大学人間福祉学部教授
榎本 千春	関西学院大学学生活動支援機構学生支援相談室主任カウンセラー
工藤 多恵	関西学院大学工学部教授
南津 佳広	大阪電気通信大学共通教育機構英語教育研究センター准教授
住 政二郎	関西学院大学生命環境学部教授
木本 浩一	関西学院大学ハンズオン・ラーニングセンター教授
加藤 雄士	関西学院大学経営戦略研究科教授
西村 由美	関西学院大学日本語教育センター言語特別講師

送付先変更届

送付先変更を希望される場合は、必要事項を記入のうえ、本センター宛に FAX または QR コードよりお申込みくださいますようお願いいたします。

年 月 日

関西学院大学 高等教育推進センター宛

FAX : 0798-54-7421

高等教育研究第14号を受領しましたが、下記の通り、今後の送付先変更を希望いたします。

記

ご担当者氏名・所属	【氏名】
	----- 【所属】
送付先機関名	【 変更あり ・ なし 】
送付先住所	【 変更あり ・ なし 】 住所 〒

備考欄

【問い合わせ・申込先】

関西学院大学 高等教育推進センター

TEL : 0798-54-7433

FAX : 0798-54-7421



2024年3月22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.14 CONTENTS

Part 1 Articles

Research Notes

A Survey of Writing Centers at Japanese Four-Year Colleges and Universities:
Focusing on Education and Training System for Student Staff

Keita Nishiguchi

The Impact of the Corona Situation on Students
—Impact of Stress-Related Growth on Well-Being—

Kaoru Hirata, Hiroshi Sato, Kyoko Fujii, Sachiko Bamba, Chiharu Enomoto

Reports

Exploring the Impact of Machine Translation on Students' Reading Skills
and Vocabulary Knowledge: Can It Enhance English Reading Proficiency?

Tae Kudo, Yoshihiro Minamitsu, Sei Sumi

Practice of Narrative Assessment in Hands-on Learning

Koichi Kimoto

A Study on Management Diagnosis Education for SMEs (4)

Yuji Katou

Possibilities and Challenges of Hands-on Classes Using ICT
—Multicultural Co-learning Courses that Incorporate Applied Improvisation—

Yumi Nishimura

Part 2 Documents

Lecture Notes

National Trends and Future Perspectives of ICT Utilization
in Higher Education Institutions in Japan

Katsusuke Shigeta

Recent Trends in Student Counseling and the Support System Required from Now on

Kyoko Takaishi

CENTER FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION

Kwansei Gakuin University

2024