

関西学院大学高等教育研究

第9号

2019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9号 2019

目 次

研究論文

交換留学の経験と成果に関する研究

……………水戸 考道、森本 郁代、Matthias Hennings、田邊 信 1

自動テスト生成システム(ATM)の開発と実践への応用

……………住 政二郎、工藤 多恵、乗次 章子、山脇 野枝 19

研究ノート

高大接続におけるアクティブ・ラーニング(課題研究)指導法に関する実践研究
～とくにグローバル人材育成に焦点をおいて～

……………高畑由起夫、村田 俊一、西野 桂子、山田 孝子、客野 尚志、
亀田 啓悟、青山比呂乃、田中 守、津高 絵美 29

実践研究報告

授業改善に関する実践研究報告

—“中国企業経営”を例として—……………王 昱 47

ラーニングコモンズが持つ機能と学習活動の結びつきに関する研究

……………時任 隼平、巳波 弘佳、藤井 恭子、坂口 将太、中野由美子、
石橋 将広、大田 詠子、明賀 豪、佐永田千尋 53

電子モニタを活用した協同学習に関する研究……………時任 隼平 61

中級日本語学習者のレポート評価に関する実践報告……………安達万里江 69

キャリア形成を支援する日本語の授業実践報告……………阪上 彩子 81

その他

『関西学院大学高等教育研究』投稿要領…………… 93

研究論文

交換留学の経験と成果に関する研究

水戸考道（法学部・研究代表者）

森本郁代（法学部）

Matthias Hennings（国際教育・協力センター）

田邊 信（世界銀行開発ラーニングセンター）¹⁾

要 旨

本論文の目的は、1学期間ないしは1か年間にわたり交換留学生として本学で学ぶ外国人留学生、ならびに海外の協定校で学ぶ本学の学生の留学経験と成果について考察することである。特に、交換留学生の受入機関及び派遣機関として本学がどういう課題を抱えているのか明らかにし、課題解決に向けての試案を提示する。研究方法としては、交換留学生が留学経験をどう評価しているか、そして自身の留学の成果をどのように認識しているかという事項に関して質問票調査及び面接調査を行い、その結果をSPSS及びNvivo等のソフトウェアを用いて定量的及び定性的に分析した。分析の結果、外国人交換留学生、日本人交換留学生ともに留学先の授業だけでなく寮生活やホームステイなどの居宅生活を通じて有意義な学習成果を得て、留学を通じて異文化理解や自己理解を深めていることが判明した。一方で、両者とも留学先において他の留学生と交流することが多く、現地人学生と交流する機会は少ない。特に本学の外国人交換留学生は日本人学生とのコミュニケーションの取り方に難しさを感じていることが明らかとなった。本学を含め日本の高等教育機関でのグローバル化を更に推し進めていくためには、授業内外での日本人学生と外国人学生の継続的かつ自発的な交流の機会をプロデュースしていく必要がある。

1. はじめに

本稿は、交換留学（高等教育機関に在籍したまま、所属機関が大学間交流協定を締結している海外の高等教育機関に1学期以上、1年未満にわって学ぶ留学）に焦点をあて、その留学経験と学習成果について考察することを目的とする。具体的には大学間交流協定に基づき本学に1学期ないしは2学期間留学した外国人留学生、ならびに海外の協定校に1学期ないしは2学期間留学した本学海外派遣学生に対して行ったアンケートの調査結果ならびにインタビューによる調査結果をもとに、交換留学生が留学経験をどう評価しているか、そして自身の留学の成果をどのように認識しているかについて定量的及び定性的に考察する。その上で交換留学生の受入機関及び派遣機関としての本学の課題を明らかにし、課題解決に向けての試案を提示する。

結論を先取りして言えば、外国人交換留学生と日本人交換留学生はともに留学先での授業だけでなく寮生活やホームステイなどの居宅生活を通じて有意義な留学生生活を享受しており、そうした留学生生活を通じて異文化理解や自己理解が深まったと評価している。ただし、外国人交換留学生、日本人交換留学生ともに留学先において他の留学生と交流することが多く、逆に現地人学生と交流する機会は相対的に少ない。特に、本学で留学生生活を送る外国人留学生は日本人学生との継続的な交流に難しさを感じていることが判明した。それゆえ、本学も含め日本の高等教育機関でのグローバル化を更に推し進めていくためには、授業内外での日本人学生と外国人学生の継続的かつ自発的な交流機会をプロデュースする必要があると思われる。

2. 交換留学生の経験、成果に関する先行研究

来日留学生の交換留学経験・成果に関して

来日交換留学生の留学経験に関する先行研究では、授業内容や教授法、日本人との交流の問題を扱っている。例えば、名古屋大学の交換留学プログラムに参加した留学生を対象にアンケート調査を行った小山 (2015) は、交換留学参加者の生活環境や社会生活に対する満足度 (7段階で評価) の平均値でそれぞれ6.240、6.041であったにも関わらず授業内容に対する満足度は5.739で、相対的に低いと指摘している。また、国内の大学22校において4か月～12か月にわたる留学生生活を送った337名の学生のアンケート調査をした佐藤 (2011) は、欧米出身の留学生のうち、4人に1人が短期留学の問題点として「専門教育の質」を挙げており、北米出身の学生に限っては2人に1人が「専門教育の質」ないしは「言語教育の質」に問題を感じていると述べている。また、佐藤は日本での学位取得目的とするような他の長期留学生に比べると、短期留学生は日本人との交流機会がより少ない傾向にあり、現地学生と英語でコミュニケーションが取れないことにフラストレーション覚える留学生が少なくないことを指摘している。同様に、横田 (1991) も留学生が日本人学生との交友関係の構築、継続に難しさを感じていることを指摘している。

こうした教育の質や日本人とのかかわり方に課題があるものの、日本への留学についての満足度は比較的高い。例えば、日本学生支援機構が2014年の8月に留学生交流推進制度 (短期受入) の奨学金受給者に対して、留学修了時に行ったアンケート結果を見ると、「短期受入」 (3か月以上1年未満の留学生の受入) にあたる留学生 ($N=2,227$) のうち、およそ8割が同級生、後輩等に日本留学を強く勧めたいと回答しており、留学目的の達成度 (満足度) を10段階で評価するよう求めたところ平均値は8.3であったという (野水・新田 2015)。とりわけ「健康・衛生管理」や「受入校職員の支援」、「外国人学生との交流」などの指標において高い数値が出ていたようである。日本のホスピタリティの高さや安全な生活環境、同じ日本に興味をもった留学生どうしのつながりが留学生の日本留学の満足度に寄与しているようだ。

では、日本留学を通じて外国人交換留学生は何を得ているのだろうか。広島大学の交換留学プログラム (HUSA) に参加した55名の留学生を対象にインタビュー調査を行った恒松 (2012) は、日本の大学への交換留学の体験により、留学生が自国・日本・世界と自己についての見解を変容させ、自らの世界観を再構築していることを指摘している。またそうした過程を通じて、自らの可能性を信じ、決断していく重要性を認識しているという。

このように、先行研究では、外国人交換留学生があまり日本の大学の授業に満足しておらず、

日本人学生ともあまり交流していないという問題が指摘されている。ただ日本の生活体験や他の留学生との交流等から留学全体の満足度は高く、外国人交換留学生は日本留学を通じて、日本や自国、あるいは世界に対する意識を変え、自信を獲得していると考えられている。

日本人留学生の交換留学経験・成果に関して

一方、日本人交換留学生の留学経験と教育効果について考察した先行研究では、語学・勉学面や対人コミュニケーションに課題を覚える日本人学生が多く、現地学生だけでなく、現地の教員とも十分な意思疎通ができていないことが指摘されている。

例えば、29名の名古屋大学の学生を対象に交換留学前から交換留学中、交換留学後にかけて追跡調査を行った岩城（2014）は、日本人留学生が留学中、語学習得や勉学面で充実感を得ているものの、ルームメイトや現地人とのコミュニケーションに課題を覚えたり、授業の内容や課題を理解したりする上で困難を感じていることを指摘している。また、米国留学中の日本人交換留学生を対象にインタビュー調査を行った Sato & Hodge（2015）は、日本人学生の多くが現地人との社会的距離を感じており、結果自国集団から離れられない状況にあることを指摘している。こうした学生はグループ・ディスカッションでも孤立し、教員とも良い関係構築ができずにいるという。

だが、たとえ留学先の学生や教員とのコミュニケーションがうまくいかず、学習に課題を抱えていても、日本人学生の留学成果を低く見積る必要はないのかもしれない。実際、源島（2009）は交換留学プログラムに参加していない学生と比べて「社会人基礎力」が高まっていることを指摘しており、野水・新田（2014）も、3か月未満のプログラム（ショートビジット）参加者と比べ、3か月～1年間の留学プログラム（短期派遣）参加者の方が「学業関連」（専門分野の知識・情報収集、海外の学問水準や方法の理解、専門用語の習得）や「語学関連」（語学力の向上、外国語での研究発表や議論のスキルの向上）、「進路・就活関連」（進路や就職についての意識の向上、将来の方向性をつかむきっかけ、就活における強みの向上）、「その他」（困難を自力で乗り越える力量の向上、視野の拡大、海外人間関係・人脈の構築）においてポジティブなゲインがあると述べている。さらに奥山（2017）も留学先コミュニティへの参加とそこでの活動経験及び達成感が日本人学生の自信と人生に対する前向きな意欲を抱かせていると指摘している。総じて、交換留学により、日本人学生は海外で学んでいくために必要な知識や技能を習得しようとする傾向が高く、結果として困難を乗り越える力を身につけたり、人脈を広げたりし、自信を獲得していると考えられている。

このように先行研究では、留学経験や実態について興味深い考察がなされている。ただ、多くの論考が外国人交換留学生もしくは日本人学生のどちらかについて考察されたものであり、両者の共通点や差異点については比較考察されていない。そこで以下では、本学で学んだ外国人交換留学生ならびに本学の海外協定校で学んだ日本人学生に焦点をあて、両者の共通点や差異点を洗い出し、交換留学生受入・派遣機関である本学を事例として日本の高等教育機関の課題を指摘したい。

3. アンケート調査

調査方法

本研究においては、まず、2017年春学期及び2017年秋学期にかけて本学で1学期ないしは2学期間学んだ外国人留学生（延べ324名）及び2016年秋学期及び2017年春学期にかけて海外の協定校に1学期ないしは2学期間留学した本学生（105名）を対象に質問票ないしはオンライン・フォーム（JotForm Pro）によるアンケート調査を行った。回答にあたっては無記名でよいとしたものの、インタビューに応じてもらえる学生を募るため氏名及びEmailを記載する欄（任意記入欄）を設けた。また、「お答えいただいたことは、統計的に処理され、個人情報外部に公表されたり、他人に漏れることは一切ありません」と教示して倫理的な配慮を行った。

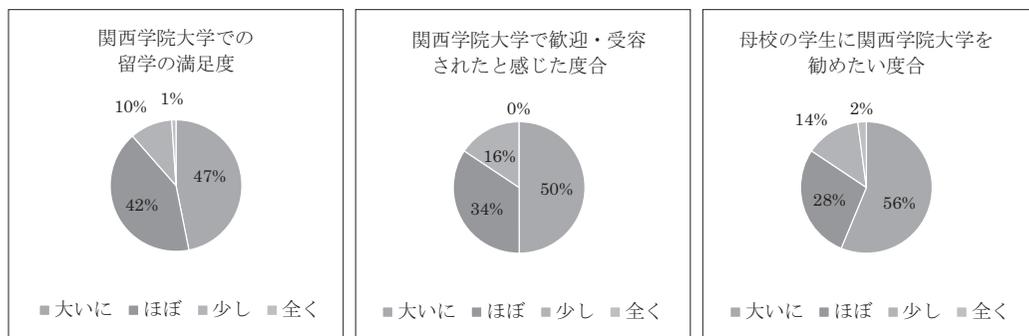
外国人交換留学生を対象とした調査は、2017年7月及び2017年12月～2018年1月にかけて実施し、106名から回答を得た。また、本学生を対象とした調査は、2017年6月に実施し、51名から回答を得た。なお、分析に際しては、重複回答をさけるため、以前同じアンケートに回答したかどうかを尋ねたスクリーニングの質問を行い、「はい」と回答した者（9名）の回答を除外した。また派遣先大学／学部／Emailアドレスが一致した本学生（1名）についても重複回答とみなし、同回答者による2件目のデータを分析から除外した。

アンケートでは、回答者の属性や宿泊先、留学先に興味を持った理由等の質問に続き、留学目的と留学目的達成度、プログラム（「外国語科目」や「現地の社会と文化に関する科目等」の学術科目と「居宅生活（ホームステイ・寮生活）」等の非学術プログラム）の有用性、現地学生／現地人との交流度、留学先での就業希望度、留学全体の満足度等の項目について多肢選択問題（主として4件法）の回答と自由記述への記入を求めた。本稿では、留学の満足度、留学プログラムの有用性と現地学生／現地人との交流度、留学を通じて個人的に得たことに絞った形で報告する。

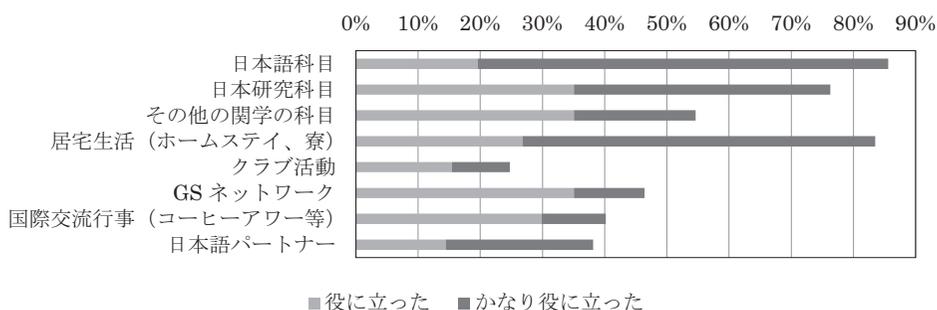
外国人交換留学生の留学経験と成果

まずは、外国人交換留学生からみた留学経験の満足度について見ていきたい。グラフ1は本学での留学の満足度、関西学院大学で歓迎・受容されたと感じた度合、そして母校の学生に本学を勧めたい度合（有効回答数 $n=96$ ）を表したものである。これによると、約9割の学生が本学での留学生活に「ほぼ」ないしは「大いに」満足しており、その多くが関西学院大学で歓迎・受容されたと考えている。また6割近くの学生が母校の学生に本学を「大いに」勧めたいとしており、概して本学が留学生にとって魅力的な環境であることが示されている。

次に外国人交換留学生からみた本学の学術プログラム、非学術プログラムの有用性について見ていきたい。グラフ2は（留学目的を達成する上での）本学のプログラムの有用性に関して「役に立った」、「かなり役に立った」と回答した者（有効回答数 $n=97$ ）の割合である。日本語科目、日本研究科目及びホームステイや寮生活等の居宅生活を評価する学生が多く、全体の約8割の学生が「役に立った」ないしは「かなり役に立った」と回答している。その理由に関して記述を求めたところ、「語学の科目はよく構成されているから」、「課題を通じて、日本について深く知ることができたから」、「ホームステイを通じて日本文化や日本語、日本のライフスタイルについて理解する助けとなったから」といった内容が多かった。



グラフ1 関西学院大学での留學生活の満足度 (n=96)

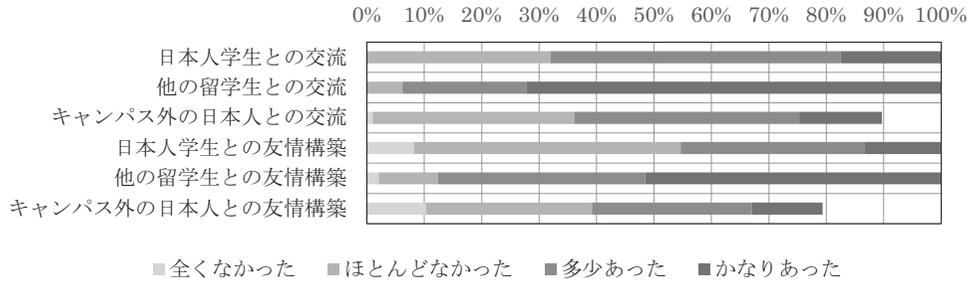


グラフ2 関西学院大学が提供する留學プログラムの有用性 (n=97)

一方、本学の国際教育・協力センターが運営する国際交流型ピア・サポート団体である Global Student (GS) ネットワークやコーヒアワー等の国際交流行事に関してはあまり評価が高くなく、「役に立った」、ないしは「かなり役に立った」と回答した学生は全体の約半数にとどまっていた。その理由としては、「日本人学生には私たちに質問する課題が課されており、知り合いになるというよりは speed dating (ひたすら自己紹介する活動) だった」、「コーヒアワー等は友達を作ることはできるが、長続きしない」という内容のものが多く “forced” (強制された) “hectic” (てんてこ舞いの) “overwhelmed” (困惑した) というキーワードが散見された。中にはコーヒアワー等を評価する学生もいたものの、全体的には否定的なコメントが多く、改善の余地があることが示された。

グラフ3は外国人交換留学生に対して日本人学生、本学の他の交換留学生や学位取得を目的とする留学生、そしてキャンパス外の日本人との交流及び友情構築について4件法(全くなかった、ほとんどなかった、多少あった、かなりあった)で回答を求めた結果(有効回答数 n=97)である。多くの外国人交換留学生が日本人学生ではなく他の留学生と交流したり、友情を構築したりする傾向にあること、また日本人学生と交流しても、友情構築までつながりにくいことが示されている。

ただし、これは外国人交換留学生が日本人学生との交流を重視していないことを意味しない。キャンパス内外の日本人、他の留学生との交流と本学での留學経験の満足度の相関関係を調べたところ、表1に示される通り、日本人学生との交流/友情構築と関西学院での留學生活の満足度に弱～中程度の相関関係が認められた。これは日本人学生との交流度合が高まるほど、外国人交



グラフ3 外国人交換留学生の日本人学生・他の留学生との交流、友情構築 (n=97)

表1 キャンパス内外の日本人、他の留学生との交流と本学での留学経験の満足度の相関関係

	関西学院大学での 留学経験の満足度との相関関係
日本人学生との交流	0.38**
他の留学生との交流	-0.04
キャンパス内外の日本人との交流	0.12
日本人学生との友情構築	0.43**
他の留学生との友情構築	0.19
キャンパス内外の日本人との友情構築	0.17

.p < 0.10, *p < 0.05, **p < 0.01

交換留学生における留学全体の満足度が高まることを示唆している。実際、本学での留学経験の満足度について自由記述を求めたところ「もっと日本人学生と交流したかった」「日本人学生と交流する機会を増やしてほしい」というものが多く見られた。

以上まとめると、全体の8割近くの外国人交換留学生は本学での交換留学生活に満足しており、母校の他の学生にも本学での留学を勧めたいと考えている。特に日本語教育や日本研究プログラム、ホームステイや寮生活などの居宅生活に対する評価が高く、こうしたプログラムを通じて日本文化や日本のライフスタイル等の理解が促されていると考えられる。一方で、外国人交換留学生は他の交換留学生や外国人留学生と交流することが多く、日本人学生と交流する割合は相対的に低い。特に日本人学生と友情を構築できたと実感している学生は全体の半数以下にとどまっており、日本人との交流の難しさを感じているようである。

こうした交換留学プログラムを通じて外国人交換留学生は何を得ているのであろうか。表2は、佐藤(2008)の提唱する定性コーディング手法を参考に、外国人交換留学生が日本留学を通じて得たことについて自由記述した文章をソフトウェア(Nvivo Pro11)を用いて分析し、抽出した概念的カテゴリーと頻度及び参照文をまとめたものである。出現頻度の高い概念カテゴリーは、日本や諸外国の文化に関する理解促進などの「異文化理解に関する事項」や日本語能力向上などの「外国語能力に関する事項」、協働力や職業選択の拡大といった「キャリアに関する事項」、自分の短所の把握や自信などの「自己理解に関する事項」、他者と共感すること、困難な場面でも柔軟に対応する「対人コミュニケーションに関する事項」であった。

留学プログラムを通じて日本人学生とあまり交流していないにも関わらず、多くの外国人交換留学生は本学のプログラムやホームステイなどの留学生活を通じてグローバル環境における自分

表2 外国人交換留学生在が留学経験を通じて得たこと

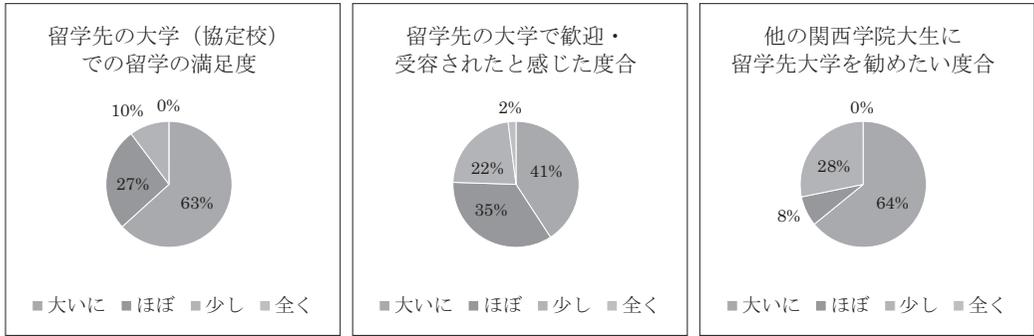
1. 異文化理解に関する事項	30件
<ul style="list-style-type: none"> • <i>I feel that studying in Japan has aided my social abilities in terms of communication with and a greater understanding of other cultures. My classes, in particular, have allowed me to understand issues currently occurring in Japan, as well as in other countries.</i> • <i>Witnessing the Japanese culture and behavior has given me a stronger awareness and appreciation for my country's culture. Thus, I can be more aware (in my studies or otherwise) of social constructs and societal pressures—all the factors that contribute to the development of human behavior and institutions.</i> 	
2. 外国語能力に関する事項	17件
<ul style="list-style-type: none"> • <i>The skills of my Japanese listening, writing, reading, and speaking have become much better.</i> • <i>This makes me feel more natural speaking Japanese and English as well. If my Japanese and English skills are better than now by studying more after I get back, I think I can get a career here.</i> 	
3. キャリアに関する事項	16件
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Studying aboard in Japan has personally made me more open minded culturally and understand the values of life in Asia. The skills I learned here will broaden my horizons for my future career development to work well with others since I mainly learned to become group oriented.</i> • <i>I was able to observe the path and potential for finding work in Japan as well as observing the common lifestyle in Japan. If I wanted to live in Japan, I find it would be easier to transition now.</i> 	
4. 自己理解に関する事項	12件
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Japan has given me an opportunity to explore myself and my limits. I am more confident in my self-sufficiency and my capacity for responsibility and discipline.</i> • <i>The biggest thing I learned about myself by studying abroad is letting go of the fear of being wrong and looking or sounding dumb. I'm not scared to make mistakes anymore or to jump in and try new things.</i> 	
5. 対人コミュニケーションに関する事項	11件
<ul style="list-style-type: none"> • <i>I have grown significantly, in my ability to understand, work, and bond with others of different backgrounds than my own.</i> • <i>Studying in Japan has been a very immersive and life changing experience. It has better prepared me for interactions with people of different cultures and broadened my perspective of the world. This is bound to help me enter the workforce with a more flexible mindset and adapt more easily to any changes or difficulties.</i> 	

自身の在り方や他者との関係構築について認識を新たにする契機を得ている様子であった。

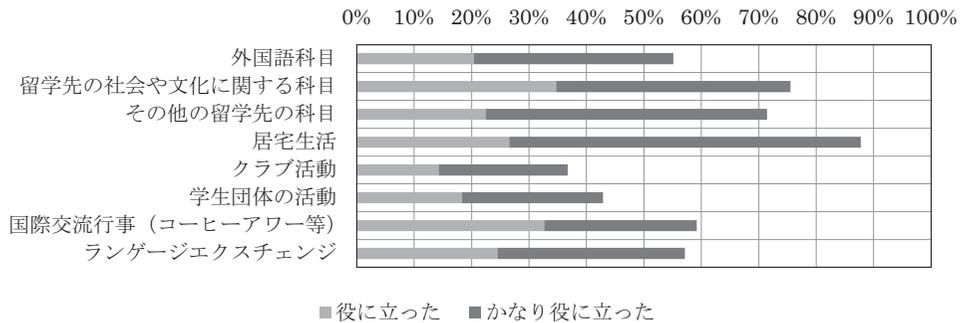
日本人交換留学生の留学経験と成果

同様に、本学から海外の協定校に派遣された日本人交換留学生からみた留学経験の満足度について考察したい。グラフ4は海外の協定校での本学生の留学の満足度、留学先大学で歓迎・受容されたと感じた度合、そして派遣先大学を勧めたい度合を表したものである。これによると、約9割の学生が留学先の大学（協定校）での留学生活に「ほぼ」ないしは「大いに」満足している。一方で、留学先の大学で歓迎・受容されたと感じた学生や本学の他の学生と同じ協定校を勧めたいと回答した日本人交換留学生は「ほぼ」、「大いに」合わせて7割程度にとどまっており、留学先にあまり溶け込めなかったと感じている学生の存在を示唆している。

次に日本人学生からみた留学先大学（協定校）の学術プログラム、非学術プログラムの有用性について見ていきたい。グラフ5は本学の海外協定校のプログラムについて4件法（全く役に立



グラフ4 留学先の大学（協定校）での留学生活の満足度 (n=49)

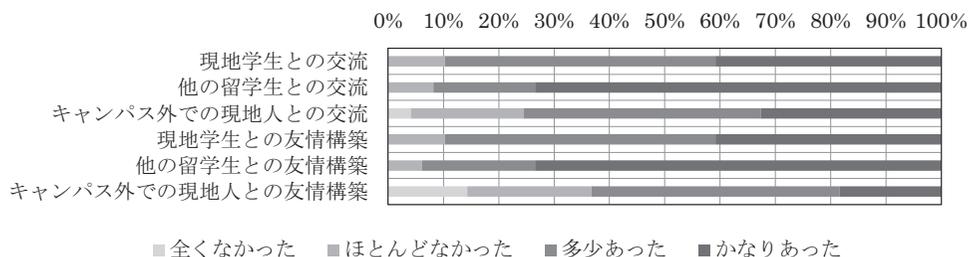


グラフ5 海外協定校の（学術・非学術）プログラムの有用性 (n=49)

たなかった、少し役に立った、役に立った、かなり役に立った)で回答を求めた結果である。これによると7割以上の学生が「居宅生活」や「留学先の社会や文化に関する科目」「その他の留学先の科目」が「かなり役に立った」ないしは「役に立った」と回答している。自由記述欄においても「実際に現地学生と同じ生活環境を体験することで留学先の国に関する理解が深まった」、「寮生活していく中でルームメイトである現地学生、交換留学生との距離が縮まり、語学力の向上につながった」というように寮生活を評価するコメントや「授業がその国の文化や歴史を理解する入口となり、普段の生活でも実感することが出来た」、「今までエッセイの書き方を日本で学んだことがなかったが、こちらに来て初めて学び、メインキャンパスの授業を取る際にそれを実際に活用できた」というように授業内容を評価するコメントが散見された。

また、興味深いことに、「クラブ活動」や「学生団体の活動」、「国際交流行事」、「ランゲージエクステンジ」に関しては「役に立った」ないしは「かなり役に立った」と回答した学生の割合は来日中の外国人交換留学生よりも10ポイント程度高かった。日本人学生のほうが、課外活動が留学目的を達成する上で有用だったと感じているようである。

グラフ6は日本人交換留学生に対して現地学生、学内の留学生、そして学外の現地人との交流及び友情構築について4件法(全くなかった、ほとんどなかった、多少あった、かなりあった)で回答を求めた結果である。日本人学生は本学で学ぶ外国人交換留学生同様、現地学生やキャンパス外での現地人よりも他の留学生と交流し、友情を構築する傾向にある。特に「かなり交流できた」と回答した学生に限ってみると、他の留学生との交流・友情構築のほうが順調であること



グラフ6 日本人留学生の現地学生・留学生等との交流、友情構築 (n=49)

が明らかである。ただし、本学で学ぶ外国人交換留学生と比べると海外の協定校へ派遣された比較的多くの日本人学生は現地人学生と交流しており、友情構築もできている。また興味深いのは、「交流」度合と「友情構築」度合の差がほとんど見られないということである。つまり、日本人学生は留学先で出会った現地学生や他の留学生と継続的に交流している可能性が高いと推察される。

こうした交換留学経験を通じて日本人留学生は何を得ているのだろうか。先ほどと同様に、定性コーディング手法を用いて、自由記述欄に書かれたコメントを分析した。その結果が表3である。本学で学ぶ外国人交換留学生と同様に「異文化理解に関する事項」や「自己理解に関する事項」の記述も多かったが、一人で問題に対処する力が培われた等の「問題解決能力に関する事項」や自国を客観的に見ることができたといったような「日本理解に関する事項」に関する記述も散見された。留学先での授業や日常生活において自ら情報を収集し、判断していかなければいけない環境の中で、多くの日本人学生は日本との違いを意識し、問題解決していくための心構えや方

表3 日本人学生が留学経験を通じて得たこと (有効回答数 n=38)

1. 異文化理解に関する事項	8件
<ul style="list-style-type: none"> コミュニケーション能力が向上したことや、寮生活を通じてあらゆる文化やバックグラウンドを持つ人とも壁を作らずに関われるようになったことは非常に大きな進歩だったと思います。 アメリカには様々な人種の人が居て、いろんな国の留学生が居ました。バックグラウンドや文化が違うからこそ色々な意見や考えがあって、それに直に触れられたことが新鮮で楽しかった。 	
2. 問題解決能力に関する事項	7件
<ul style="list-style-type: none"> 頼るものがないなかで、1人で問題解決に当たる必要があるため、問題解決能力が養われた。 問題解決能力。なにか問題や困ったことが起きてても自分で調べ、考えて解決できるようになった。 	
3. 自己理解に関する事項	7件
<ul style="list-style-type: none"> 自分が大事にしていること、価値観を再認識することができた。日本とは違う環境で過ごすことは、現地の学生の考え方や過ごし方に影響される部分もあるが、その中で自分の中にある揺るがない考えなどに気づくことができた。 留学を得て、自分の長所短所そして好きなこと苦手なことがわかり、帰国後の目標を立てる事ができた。 	
4. 日本理解に関する事項	6件
<ul style="list-style-type: none"> 自分たちの国である日本を客観的に冷静に考えられるようになりました。 日本と日本人としての自分を客観的にみることができました。日本はグローバル化していると叫ばれていますがこっちと較べるとまだまだといった印象です。 	

法を模索するようになっていいると考えられる。

総括すると、海外で交換留学生活を送る日本人学生の多くは留学経験自体を肯定的に捉えているものの、留学先大学であまり受け入れられなかったと感じている学生も一定数いることが分かった。また留学先の居宅生活や授業の満足度が高く、(来日している留学生の満足度と比較すると)クラブ活動や学生団体に対する満足度のポイントも高かった。それだけ、現地のクラブやサークル活動に参加し、有意義な経験をしている日本人学生が多いと考えられる。また、現地学生よりも他の留学生と交流、友情構築している可能性が高いものの、(来日外国人交換留学生と比べると)現地人学生と交流している日本人学生は多いように思われる。留学成果としては、異文化と自国文化、グローバルな環境における自分の在り方や問題解決の仕方について理解を深めている様であった。

4. インタビュー調査

調査方法

交換留学生の生活実態や留学成果、派遣機関／受入機関としての本学の課題を明らかにするために上記のアンケート回答者の一部学生、すなわち11名の外国人交換留学生と10名の日本人交換留学生を対象に、インタビュー調査を行った。インタビューでは半構造化面接法を用いた。ここでは、事前に質問項目を用意しつつも、留学経験やその成果を明らかにするため、回答者の発言内容に応じて質問の内容や量を適宜変更した。主たる質問項目としては、留学の動機に関する事柄、留学先を選んだ理由、留学先での授業や生活に関する事柄、留学中の現地学生との交流に関して、留学を振り返って感じたこと、本学の交換留学支援体制に関する事柄であった。インタビューはすべて対面で行われ、内容はすべて録音、書き起こしされた。なお、インタビュー開始時には、本研究の背景と目的、個人情報保護等について説明し、収集されたデータについては本研究以外に使用しないこと、研究発表においては学生の個人名が特定されないよう配慮することを伝えた。

以下では、紙面の制約から、①留学先でのプログラムについて、ならびに②現地学生との関わりについて、③留学を通じて得たことに絞った形で報告し、本論文前半の議論を補足したい。

外国人交換留学生の留学経験と成果

インタビューに応じてくれた11名の外国人交換留学生は、日本及び本学での留学経験を概して肯定的に受け止めていた。来日前に日本での生活に懸念を抱いていた学生も本学の受入れ態勢が整っていたため、特に問題なく適応できたと述べていた。また本学でのコースワークは概して緩いため自由な時間をもてたと言う学生も少なくなかった。例えば、ある北欧出身の留学生は自らの留学生生活を次のように総括している。

I guess I find myself a happier person than when I got here. I felt I had so much fun...I have much more free time and all these nice new people around me...so I could chill a bit more. I can control everything, and because I can't understand everything I have to let things go sometimes, so I guess that's really nice.

この学生のように、非日常の環境において自分の裁量で生活できることに価値を見出している外国人交換留学生は少なくなかった。個人あるいは友人と近所を散策したり、観光地を巡ったり、ホームステイや寮での共同生活を通じて異文化体験できることが日本留学の醍醐味となっているようであった。例えば、あるアメリカ人学生はホームステイ先の家族が自分を家族の一員として受け入れてくれ、日本語だけでなく、日常生活の疑問にも丁寧に回答してくれて快適な留学生生活を送ることができたと述べている。また本学の寮に住んでいた韓国出身の留学生も、日本人や他のアジアから来日している留学生と毎日のように食事を作って食べたり、近隣の観光地に旅行にでかけられたのが良かったと語っていた。

少人数クラスの多い本学の日本語科目や日本研究科目を評価する学生も少なくなかった。例えばあるドイツ人留学生は、次のように発言している。

I found it positively different at KGU that students are encouraged to engage and ask more questions, because there is time for questions and discussions with short group presentations after, so I found it more dynamic. And therefore, ...you come in contact with other students much more.

同様の発言は、中国や韓国からの留学生の発言の中にも見られた。特に母校では講義科目ばかりを受けていた学生にとって、ディスカッションやプレゼンテーションが求められる本学の日本語科目や日本研究科目は教員や他の学生との距離が近く、興味深いものだったようである。ただし、普段からアクティブ・ラーニング形式の授業に慣れている北米出身の学生達からは目的や評価ポイントが明確でない授業が多いという声も上がっていた。

このように自由度が高く、教員や他の学生と関わることができる授業やプログラムを評価する一方で、日本人学生との交流についてはあまり満足のいく結果を得られなかったようだ。特に日本語でのコミュニケーションが取れない学生達からは①英語で日本人学生と交流できる機会が少ない、②日本人学生と対話ができない、③知り合いになった日本人学生と継続して交流できないといった不満が聞かれた。

日本語を理解できない留学生が日本人学生と知り合う機会は意外と少ないようである。多くの場合、日本人学生との接点を持つのは一部の英語開講科目や月に1回程度のコーヒーアワー、GSネットワーク等の国際交流イベントに限られており、本学生と留学生の交流の場を提供することを目的に開設されているフジタ・グローバル・ラウンジにいても語学の課題のために一時的に留学生にアプローチする日本人学生のほかは接点をもつことはほとんどないという。こうした留学生はクラブやサークルに参加しようと希望していても英語による情報がないために参加できなかったと述べている。

日本人学生との対話が成り立たないというのも、外国人交換留学生が直面する課題のひとつとなっているようだ。例えばコーヒーアワーに参加した経験がある中国出身の別の留学生は、日本人学生と知り合いになっても、会話が続かないとして次のように語っている。

Even though we talk to each other in English, Japanese students often say "please don't listen to

us.” So they (Japanese students) listen to us but they seldom speak... Basically, when we meet each other for the first time, we talk about the same topic: “what is your major?,” “what is your grade?,” “what is your age?”... Every time I feel I repeat the same topic. So boring.

日本人学生は定型句であれば英語でコミュニケーションを取ろうとするものの、定型句以外の内容になると途端に聞き役に徹してしまうという。そのため、「何を考えているのかわからない」、「日本人学生は自分と交流したくないのではないか」という印象をもったとのことだった。こうした日本人学生との対話の難しさについては、日本語パートナーなどで人間関係面での問題を感じている外国人交換留学生が異口同音に述べた点であった。

日本人学生と継続的に交流することの難しさについても度々言及されていた。例えば、あるドイツ人学生は日本人学生から一時的に「使われた」だけで、こちら側からイベントに誘ってもはぐらかされることがあったという。

I wouldn't say I engaged a lot with Japanese students, but it was not zero. I did have few encounters, and one time, one of the [Japanese] girls from my buddy group,... she had to do some interview with international students, she asked me and we went to dinner with her friend or partner, and did an interview on the side... They're really cool and we said “yeah, we should meet up again.”...but it did not happen..... I feel like they are more reserved, maybe... but that could just be a cultural thing in general.

また、別のある韓国人留学生も、日本人学生と知り合いになっても、連絡先を交換するだけで、たとえこちら側から連絡をとっても、なかなかその後の交流につながらないと不満を述べていた。日本人学生と交流した時はとてもいい雰囲気だったので、そのギャップに戸惑ったという。

このように、多くの外国人交換留学生は日本人学生との接点の少なさ、日本人学生との対話の難しさ、そして日本人学生との関係の維持の難しさを感じている。その結果、日本人学生との交流を期待しつつも、他の外国人交換留学生との交流やホストファミリーなどの留学生慣れしている日本人との交流をする傾向にあった。

では、こうした留学経験を通じて外国人交換留学生たちはどういう成果を得ているのだろうか。興味深いことに、日本という文化に触れ、日本人と接する中で、少数者の理解や異文化受容力が高まり、自分の考え方が変わったと回答する学生が多かった。例えばアメリカ出身のある留学生は自身の留学の成果について次のように表現している。

[I learned] how to live and be part of the society, also what it's like to be a minority. I've never been [a minority]. I am a white man in America most of the time. ...I use to get starred at when I walk down.... an ojisan came up to me and said some things in English. I've never ever had that in my entire life. And I guess this is very interesting, very growing experience for me as a person...I truly empathise with people who, I guess, being minority in the United States... are sort of afraid of you because you look different...

アメリカ人が日本に来て多文化共生の受容性を学ぶというのはやや逆説的であるかもしれないが、それだけ母国で当然視されている点（又はそれゆえに見落とされている点）が日本における個人的な異文化接触体験によって再認識されるようになったということなのかもしれない。実際、こうした多文化主義の重要性についてのコメントは、アメリカやドイツ等の学生においてよく言及されるものであった。

総じて、日本での留学経験は外国人交換留学生の視野を広くし、異なる文化を有する人間とのコミュニケーションをとる意欲を高めていると考えられる。

日本人交換留学生の留学経験と成果

次に日本人学生の留学経験と成果について考察していきたい。インタビューに応じてくれた日本人学生の多くは、海外協定校での交換留学は色々忙しかったものの、授業や留学生活を通じて自分自身や自国について考えることができて良かったと語っていた。

日本人学生が留学経験を語るうえでよく強調していたのは授業に臨む姿勢が変わったというものだ。半数以上の学生はディスカッションやグループワーク、課題の多い留学先の授業に苦勞したようである。例えばカナダに留学した学生は次のように語っている。

英語開講の授業をここ（関学）で受けていたんですけど、それでも（留学先は）現地の学生のペースじゃないですか。すごい発言をみんなしはるから、向こうの学生さんたちは。だから（ディスカッションに）入れられへんと思って。簡単な時だけ発言していたんですけど、それでも最初は言うのも抵抗ありました。白人の方とかは私の英語が聞き取りにくいみたいで、「あ、伝わらへんな」と悲しくなったりして…。授業はリーディングも多かったし。

また台湾に留学した別の学生も、他の留学生との実力の差を痛感したと次のように学習の苦悩を吐露している。

グループワークとか、めっちゃ小さいことなんですけど。はじめ、めっちゃ落ち込んじゃって。色々。例えば、自分何で発言できへんのやろとか…。で、英語どうこうっていうより思考力がないんかなって思って。…（中略）… 外人の友達ができるじゃないですか。同じ立場だし、同じ大学生だし。国が違うだけで、英語も同じくらいのはずなのに。なぜか授業の時その子は言えているんですよ。

特に留学初期は現地学生や他の留学生とのディスカッションやグループワークにあまり参加することができず、焦りや不安、劣等感を感じている様子だった。そのため、日本ではオフィスアワーや補修クラス等に行っていない日本人学生も、現地では積極的にオフィスアワーやライティングセンターに参加したり、クラスメイトに質問をしたりしていたという。

興味深いことに、今回インタビューに応じた日本人学生は現地の授業が大変だったという割には、クラブ活動や Japan Association 等の学生団体、ボランティア活動等に関わるなど大変活動的な学生が多かった。例えばフルートを嗜む学生は留学中にオーケストラと吹奏楽とマーチ

ングバンドという3つの団体に関わり、授業が終わると全体練習とパート練習に参加していたという。また、アメリカに留学した別の学生は履修した授業の教員の紹介を受けて、現地の観光案内所で観光ボランティアに関わりながら、学内の日本語学習者を中心としたサークルに関わっていたと述べていた。他の日本人学生も学内に Japan Association 等の日本語学習者と出会う機会がある場合、そうしたイベントに積極的に参加し、交流の輪を広げていたという。

このような背景もあってか、留学先の現地学生との交流に問題があったと回答する学生は比較的少なかった。もちろん留学先の学生は概してフレンドリーではなかったと語る学生や留学先では他の留学生と交流することが多かったと語る学生もいたが、過半数の学生が所属するクラブやサークル、Japan Association や寮生活等で知り合った現地の学生とも交流していた様子であった。

こうした交換留学経験を通じて、日本人学生は何を得ているのだろうか。詳細については田邊(2018)に譲るが、概して日本人学生は留學生活を通じて視野の拡大や自立心の向上、社交性の向上、そして自信の獲得といった成果を得ている。

例えば、視野の拡大に関していえば、留学先で他国から来た留学生や他の宗教を信仰する学生、社会的マイノリティの学生と接する中で、自然と異なる意見や視点を受け入れることができるようになったという学生が多かった。アメリカに留学した女子学生は現地でゲイの友人ができ仲良く遊んでいたが、彼女を訪ねてきた別の日本人学生は、そのゲイの友人が他の男の子と仲良くしているのを見て驚いたということで、自分自身の考え方が相対化されたことを悟ったと語っていた。

また、インタビューでは社交性の向上に関する言及も多くなされていた。例えば、カナダに留学した学生は、留學前は引込み思案だったようだが、1年間の交換留學中は誰かに誘われたら行くと決め、積極的に新しい場所に行き、新しい人と交流していたという。その結果、いつの間にかそういう新しい場所に行くことが得意となったと語っていた。

このように自ら情報収集をし、授業や生活における問題解決を図らなければならない交換留學の経験を通じて、参加学生たちは視野を広げ、自立心を涵養し、社交性を高め、自信を獲得しているようであった。

5. 考察

本論文では、本学に留学した外国人交換留學生と海外にある本学の協定校に派遣された学生の交換留學経験ならびにその留學成果について分析してきた。総括すると、本学で学ぶ外国人交換留學生と本学の交換留學制度に基づいて海外に派遣された日本人学生の多くは、ともに現地の学生よりも他の留學生と交流・友情構築する傾向にあるものの、授業や居宅生活を通じて意義ある留學経験を送っており、交換留學での学び・経験あるいはその成果に満足している。また外国人交換留學生、日本人の海外派遣生はともに留學経験を通じて、異文化理解や自己理解を深めている様子が窺えた。一方で、外国人交換留學生と日本人交換留學生はそれぞれ留學先で異なる課題に対峙していることが明らかとなった。外国人の場合は日本人学生との交流、友情構築に難しさを感じている反面、日本人留學生は現地の授業への適応を大きな課題と感じている。

外国人交換留學生が日本人学生と交流するのが難しいと感じる理由としては、日本人学生との

交流機会が少ないこと、交流の場で質の高い対話が成り立ちにくいこと、そしてきっかけがあってもその後交流がさらに進展したり、深まらないことなどが指摘された。特に日本語でコミュニケーションをとることが難しいこともあって英語による現代日本プログラム (MJT) の履修生のほとんどは国際学生寮に住み、日本人学生の登録が少ないこのような英語開講科目を履修し、クラブやサークル活動への参加が難しい。課外活動に関する情報が少なく、また日本の部活動は毎日、時間的拘束も長い上、言語的障壁も低くはない。日本語専攻 (JLT) の学生のように日本語パートナーもおらず、日本人学生と交流できるのはGSネットワークやコーヒーアワー等ごく一部の機会に限られている。しかも、そうした機会ですらゲームや自己紹介などの交流活動が中心となり、日本人学生と対話することは容易ではないのである。そのため、結果として英語でコミュニケーションが取りやすい他の外国人留学生との交流や交友関係を構築しているようである。他方、日本人の海外派遣学生の場合は、積極的に留学先のクラブやサークル活動、Japan Association 等に関わり、現地学生と交流し、友情を構築することができた学生が少なくなかった。また派遣先大学の学生宿舎は留学生のためにではなく、現地学生のために設立・運営されている学生寮であるため、寮でも現地学生との交流はいつでも比較的容易である。

ただ、日本人学生についていえば、留学先大学での授業についていくことに困難を覚えている。現地の授業では、多くの場合、第二言語話者として必読文献や課題と格闘しながら、英語が第一言語話者 (ないしはそれに近い話者) である現地学生や他の留学生と肩を並べて議論することが求められる。それゆえ、彼らが課題に感じているのは生活における現地学生とのコミュニケーションというよりも、授業におけるディスカッションやグループワークといったアカデミックな面での能力とスキルであった。しばしば本学の講義中心の授業が引き合いに出されていたことから考えてみると、日本人留学生の多くが派遣先の授業の進め方や現地学生の意識の高さにギャップを感じたようである。

こうした状況を打破するために、本学として何ができるのだろうか。以下では本学をはじめ他の日本の留学生受け入れ校のために実施可能な試案をいくつか提示したい。

まず、外国人留学生の受入課題の解決に関しては日本人学生との交流機会を増やしていく必要があるだろう。従来行われているインターナショナル・ウィークやコーヒーアワー、GSネットワークなどの学生主導のイベントを実施していくことはもちろん重要ではあるが、より望ましいのは継続して外国人留学生が日本人学生と交流できる場を創出し、大学として積極的に支援していくことだと考える。例えば、来日留学生が自分達の国 (地域) や言語に関心がある日本人学生と定期的に食事や談笑する機会や会場を設けたり、外国人留学生が日本人学生とともに課外活動や同じ学生寮での共同生活に臨める環境を増やしていきたい。財政的には難しいのかもしれないが、多くの海外の大学のように本学の学生のための寮を拡充し、そこに留学生が配置されれば自然と日本人学生との交流の場と機会を保証・提供できる。

また、外国人留学生とペアないしはグループメンバーとなって、10日間ほどグローバル企業が抱えるビジネス課題の解決と一緒に共同で取り組む本学とカナダの三大学が協働運営する Cross-Cultural College の核科目のように、短期の協働学習型国際交流プログラムを様々な言語や専攻分野で展開していくことも有効な取り組みだと考える。いずれにしても、スーパーグローバル大学としてブランド力を高めるのであれば、大学として外国人学生が日本人学生と出会い、

協働し、継続的に授業内外で交流ができるようにプログラムをプロデュースしていくことが重要である。オーストラリアの教育学者の Leask (2009) もこの授業内外での自国学生と留学生の交流を促し、その交流の成果を評価する (reward) ことの重要性を論じているが、(学生を巻き込みながらも) 大学が能動的に国際交流の仕掛けを創ってゆくことで、個々の学生の異文化交流に対する自信を高め、キャンパスのグローバル化を更に推進していくことができるのではないだろうか。

次に日本人学生の派遣促進に関しては、留学前の準備プログラムを拡充し、日本人学生が現地の授業に円滑に適応できるよう支援することが重要である。既存の留学準備科目 (語学科目や「留学とキャリア」といったような国際理解科目) だけでなく、上記の外国人学生との協働学習科目や英語による講読・討議科目群を体系的に整備し、少なくとも渡航前までに英語文献の読み方、英文エッセイの書き方 (基本的な構成や論理展開の仕方、引用の仕方)、英語でのプレゼンテーションの仕方が習得できるよう支援することが望ましい。ライティングセンターなど検討されている新たな取り組みも交換留学促進に向けた一助となりえる。幸いにも近年サザン・メソジスト大学やトリニティ大学の教員、学生を招いた外国の大学との共同サマープログラム等も増えてきている。そうした海外大学科目も活用しながら、また既存の語学科目や英語開講科目をより要求度の高い内容にしていくことで、日本に居ながらにして日本人学生が海外の大学生と肩を並べながら学ぶ力を養えればと思う。

6. おわりに

スーパーグローバル大学創成支援事業も後半戦に突入り、本学としても更なる留学生の受入と派遣に努めなければならない。そのためには、短期プログラムや中期プログラムはもちろんのこと、長期プログラムである交換留学生を増やしていくことは避けて通れない緊急な課題である。特に受入学生数、派遣学生数を増やしさらにグローバル化を徹底するには、授業内外で国際交流と異文化理解の機会を高度にプログラム化し、質の高い、満足度の高い国際プログラムを構築させることが重要である。このためにも留学経験者 (外国人留学生及び日本人留学生) と日本人学生の溝も埋める必要がある。

海外に派遣される日本人学生がさらに豊かな留学経験と実り多い成果を得られるようにするためには、出国前にさらなる準備学習プログラム、特に留学生と協働学習が不可欠である。こうした状況を打破していくためにも、まずは学内で日本人学生と留学生の共同授業や対話の場をさらに設けていく必要がある。幸いにも学内には日本語パートナーや寝食を共にしながら協働学習をする Cross-Cultural College プログラム、収容人数は少ないが留学生との混合寮等が存在する。そうした一つ一つの取り組みを梃子に、さらに授業内外で日本人と留学生が継続的に交流できる場と機会をプロデュースすることが肝要である。そうしたソフトとハード面での付加価値を着実に伸ばしていくことにより、外国人留学生であっても日本人学生であっても将来の世界市民とその指導者を養成するために不可欠な学習の環境を整備していくことができるだろう。

謝辞

本稿は2017年度高等教育推進センター共同研究助成「留学生の留学目的と達成度に関する研究」(研究代表者 水戸 考道・法学部教授)による研究成果の一部である。ここに記して深く感謝する次第である。

注

- 1) 2017年度は関西学院大学国際教育・協力センター・日加協働教育常勤教員 准教授

参考文献

- 岩城奈央 (2014) 「渡航前、渡航中、渡航後の振り返りから考える交換留学に対する意識調査」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』(1): 27-32.
- 奥山和子 (2017) 「留学経験がもたらす効用としての自己効力感の形成プロセス—質的研究手法を使って—」『大学教育研究』(25): 83-101.
- 源島福己 (2009) 「大学生の海外留学と社会人基礎力の発達」『留学交流』(21)12: 2-5.
- 小山晶子 (2015) 「留学先としての日本の可能性拡大に向けて—交換留学の経験が帰国後の学業と就業へ及ぼす影響について—」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』(2): 19-23.
- 佐藤由利子 (2011) 「日本への短期留学のニーズと課題に関する考察—短期留学生学生調査回答の地域別、期間別、課程別分析から—」『留学生教育』(16): 13-24.
- 田邊信 (2018) 「交換留学プログラムに参加する日本人学生の留学目的と成果に関する研究」『関西学院大学高等教育研究』(8): 15-30.
- 恒松直美 (2012) 「短期留学生の日本留学による意識変容」『留学生教育』(17): 51-60.
- 日本学生支援機構「平成18年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/data07.html (参照: 2018年3月23日)
- 日本学生支援機構「平成28年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2017/index.html (参照: 2018年3月23日)
- 日本学生支援機構「平成19年度外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2007/_icsFiles/afieldfile/2015/12/17/data07.pdf (参照: 2018年3月23日)
- 日本学生支援機構「平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/data17.pdf (参照: 2018年3月23日)
- 野水勉、新田功 (2014) 「海外留学することの意義—平成23・24年度留学交流支援制度(短期派遣・ショートビジット)追加アンケート調査分析の結果から—」『留学交流』(7)40: 20-39.
- 野水勉、新田功 (2015) 「海外留学することの意義(Ⅱ)—平成25(2013)年度留学生交流支援制度(短期受入)追加アンケート調査分析結果から—」『留学交流』(50): 1-27.
- 横田雅弘 (1991) 「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』(5): 81-97.
- Leask, Betty (2009). "Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students" *Journal of Studies in International Education*. (13) 2: 205-221.
- Sato, Takahiro and Hodge, Samuel R. 2015. "Japanese Exchange Students' Academic and Social Struggles at an American University." *Journal of International Studies*. (5)3: 208-227.

自動テスト生成システム（ATM）の開発と実践への応用

住 政二郎（理工学部・研究代表者）
工 藤 多 恵（理工学部）
乗 次 章 子（関西学院大学非常勤講師）
山 脇 野 枝（関西学院大学非常勤講師）

要 旨

関西学院大学は、2014年に「スーパーグローバル大学創成支援」に採択された。それ以降、学内では英語教育に関するさまざまな施策が実施されている。2017年度からは外部テストを活用した全学規模のプレースメントテスト、習熟度別クラス編成、到達度テストが導入された。こうした変化は、学部横断的且つ縦断的に客観的指標で英語教育の成果を評価・検証するために重要である。しかし、外部テストの導入にはデメリットもある。外部テストの結果の取り扱いについて明確な方針はない。多様な学部テストの活用が学内に混乱をもたらす可能性もある。また、各学部は専門性を踏まえた特色のある英語教育を行っており、外部テストの評価指標とは必ずしも一致しない。特に理工学部は、各学科の専門性や大学院への進学を念頭に、科学技術英語に特化した英語教育を行っているためその影響は大きい。こうした課題を背景に、2017年度高等教育推進センター共同研究助成を受け、外部テストの内容と学部独自の教育内容の双方を加味しながら、英語教育の成果を客観的指標で評価・検証できる到達目標型英語教育の実現を目指し、ATMの開発と実践への応用を行った。

1. はじめに

スーパーグローバル大学創成支援事業の採択以降、多様な改革が英語教育には加えられている。全学規模のプレースメントテスト、入門英語クラス、そして到達度テストの導入は、その主たるものである（関西学院, 2016）。こうした改革は、客観的な指標に基づき英語教育の成果を検証し、改善するための基盤として重要なものであろう。

しかし、多くの課題も残されている。例えば、学部の英語教育の内容と外部テストの測定内容の違いである。他にも、外部テストの結果のみが強調され、学部の英語教育の成果が軽視される可能性もある。今後、外部テストによる成果主義の圧力が過度に高まった場合、学部の英語教育が外部テストに取って代わられる可能性もある。特に理工学部への影響は大きい。理工学部では、各学科の専門性や大学院への進学を念頭に、科学技術英語に特化した英語教育を行っている。

その内容は、外部テストが想定する構成概念とは大きく異なる。

こうした課題を解決するために、2017年度高等教育推進センター共同研究助成を受け、外部テストの内容と学部独自の教育内容の双方を加味しながら、英語教育の成果を客観的指標で評価・検証できる到達目標型英語教育の実現を目指し、自動テスト生成システム (Automated Test Maker、以下 ATM) の開発と実践への応用を行った。

2. ATMの開発

2.1 ATMの概要

ATMは、データベースに保存されたテスト項目を使って、「英単語多肢選択問題」(Multiple Choice)、「英文読解問題」(Reading Comprehension)、そして、受験者の正誤に応じて問題を出題する「CAT」(Computer Adaptive Test)の3種のテストを自動的に出力することができる。ATMは、サーバー上で稼働し、担当教員はIDとパスワードを使い、各種テストを出力して授業内外の学習や期末考査等で活用することができる。図1は、ATMのログイン画面である。

テスト項目は恒常的に改善され、また、新しいテスト項目も随時追加されている。すべてのテスト項目には、等化作業を加え、調整された困難度パラメータが付与されている。困難度パラメータが付与されたテスト項目を使いテストを出力し、それを期末考査で活用することで、習熟度別クラス編成の受験者能力の違いに対応することができる。また、同一科目・複数クラスが開講される英語科目で、教員個人で異なる授業アプローチを許容しながらも、学習到達度を客観的な指標で揃えることができる。テスト結果は、独自のスコア・スケール (Kwansei Gakuin English Language Scale、以下 KG. ELs) に換算される。これは、テスト結果から学生の能力パラメータを推定し、その値を線形変化させたものである。KG. ELs を共通尺度として採用することで、学生個人と学部独自の英語教育の到達度を指標化し、同時に外部テストの結果との比較検討が可能になる。

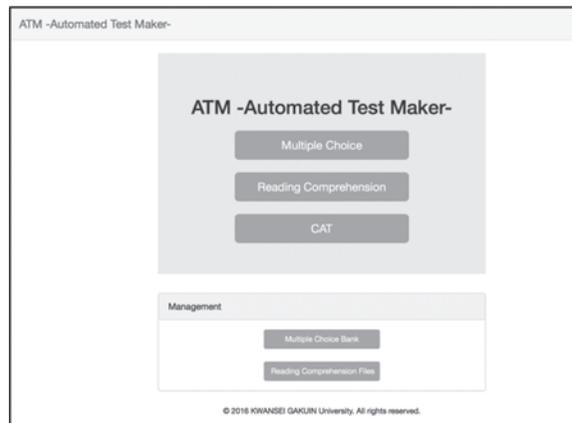


図1 ATMのログイン画面

2.2 英単語多肢選択問題

ATMに実装した英単語多肢選択問題は、アイテムバンクの開発作業から行った。開発素材に

は、河上（2011）『カラー版 TOEIC にできる順英単語』を活用した。これは、理工学部1・2年生の英文読解（必修科目）の授業で、副教材として使われているものである。

多肢選択問題の出題形式は、TOEIC® Test の Part 5 を参考にした。問題文および選択肢には、大学英語教育学会が定める基本語リスト JACET8000 の内、Level 4（大学受験、大学一般教養初級）までの語彙を使うことにした。現在、アイテムバンクには、約2,000問の問題項目がある。

開発した問題項目には、項目分析を加えた。分析は、古典的反応理論を使い、テスト毎に標準困難度適切度、標準項目弁別力適切度、標準実質選択肢適切度、標準適切度合計の観点から考察を加え（中村，2002）、ラッシュモデルの推定結果（*outfit, infit*）と合わせて改善を加えた（住，2013）。

図2は、英単語多肢選択問題の出力画面である。図2の①では、出題する多肢選択問題の数を1～100まで指定することができる。初期設定は20問で、出力結果は20問毎にA4の用紙1ページに収まるように設計されている。②では、多肢選択問題の出題範囲を指定単語帳の単語番号で指定することができる。③では、多肢選択問題の出題範囲を指定単語帳の Part 2～5 から、または複数を組み合わせて指定することができる。④では、共通項目の指定などを考慮し、特定の項目をカンマ区切りで指定することができる。以上、上記①～④の機能を組み合わせ、約2,000問のアイテムバンクから自由に多肢選択問題を PDF 形式で出力することができる。

The screenshot shows a 'PDF出力' (PDF Output) settings window. It contains several input fields and a list of options:

- Title:** A text input field with a note: '(Use alphabets and numerics only. Not required.)' and a small '13' icon.
- Question number:** A dropdown menu currently showing '20', with a circled '1' next to it.
- Item No.:** A range selection field with a circled '2' next to it.
- Part:** A list of options: 'Off', 'Part02(501 - 1000)', 'Part03(1001 - 1515)', 'Part04(1516 - 2025)', and 'Part05(2026 - 2535)'. A circled '3' is next to the list.
- Include:** A text input field with a note: '(Specify by comma separator. ex) 123,456,567' and a circled '4' next to it.
- Keyword:** A text input field.
- PDF生成:** A button at the bottom left.

図2 英単語多肢選択問題の出力画面

2.3 英文読解問題

読解問題の開発は、主に科学技術に関する題材を取り扱う指定教科書に準拠して行った。さらに、コンテンツを追加するためにVOA (Voice of America) の素材を使って読解問題を開発した。読解問題を開発する際には、担当者間で理工学部の学生に身につけて欲しい読解力について協議を行い、テスト仕様を決定した。また、複数の外部テストのテスト形式を検討し、本文の内容に

即して、豊富な問題形式を持つ IELTS の出題形式を参考にすることにした。VOA の素材を選定する際には、教科書本文とのバランスを考慮し、約800字で、Flesh-Kincaid Grade Level 6-8 の基準を定めた。読解問題に関しても、語彙・文法問題と同様にラッシュモデルと古典的反応理論を使った項目分析を行った。

図3は、英文読解問題の出力画面である。①のデータベースより読解問題を選択し、②に追加して、③のボタンをクリックすることで、複数の素材を組み合わせた読解問題（解答と解答用紙を含む）を出力することができる。



図3 英文読解問題の出力画面

2.4 Computer Adaptive Test

CATは、困難度パラメータの付与された問題項目を学生が受験し、正誤に応じて学生の能力パラメータを推定することができる。また、推定された能力パラメータから、学生の能力に最適化された問題項目を自動的に出題することができる。英単語多肢選択問題の機能では、全員に同じ問題を提供する一方で、CATでは、学生の単語力に応じた問題を出題することができる。多肢選択問題の機能の弱点を補い、学生の日頃の英単語学習に役立ててもらうことを意図している。

CATの開発は、多肢選択問題で開発したテスト項目を等化することから行った。等化は、共通項目を含む複数のテスト・ブロックを出力し、テスト結果からテスト間の共通項目の回帰直線を求めて行った。現在、等化作業とCATへの実装は、1年生の学習必須単語約1,000問のみ完了している。

CATの開発には、ラッシュモデルを採用した。受験者の能力推定にはベイズEAP (expected a posteriori) 推定法を、項目選択にはフィッシャー情報量を用いた。ベイズEAP推定法(式1)は、受験者の回答パターンが全問正解あるいは全問不正解の場合でも受験者能力の推定が可能で、推定作業も短時間で済むことからCATに適しているとされている(村木, 2011)。受験者の能力値の分布には事前確率として標準正規分布を仮定した(豊田, 2012)。

$$\hat{\theta}_i = \int_{-\infty}^{+\infty} \theta_i g(\theta_i) L(u_i | \theta_i) d\theta_i / \int_{-\infty}^{+\infty} g(\theta_i) L(u_i | \theta_i) d\theta_i \quad (\text{式 1})$$

図4は、CATの出力画面である。①で問題数を指定し（初期設定30問、最大50問）、②で出題範囲を指定する。

図4 CATの出力画面

図5は、出力されたCATの開始画面である。テストは、オンライン、または画面を印刷して配布し、QRコードをスキャンすればスマートフォンでも受験することができる。受験者能力の推定結果は、式2を使い線型変化し、KG. ELsとして表示するようにした。テスト結果は、図6のように表示され、教員側は受験結果を一元管理することができる。

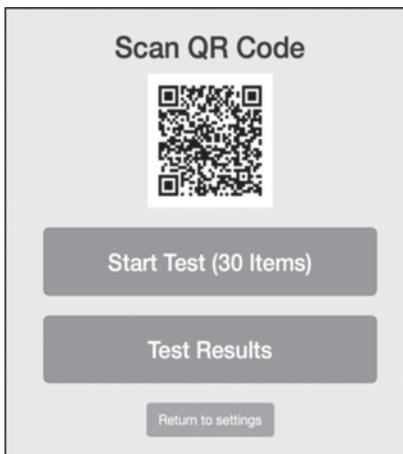


図5 出力されたCATの開始画面



図6 CATの受験結果の表示画面

$$KG.ELs = 50 \times \theta_i + 500 \quad (\text{式 2})$$

3. 英語教育への応用

ATMの各機能について、英語教育への応用を行い、その効果を検証した。英単語多肢選択出力機能については、事前・事後テストを行い、ATMで出力した小テストの継続利用が学生の単語力向上にもたらす効果について検証した。英文読解問題出力機能については、1年生を対象とする英文読解の2017年度前期・期末考査で利用し、その感想を担当教員から収集した。

3.1 英単語多肢選択問題について

2017年度前期、読解の授業を受講する1回生268名(11クラス)を対象に、事前・事後テストを行った。事前・事後テストは、ATMの英単語多肢選択問題で出力した100問で行った。事前テストは4月に、事後テストは7月に実施した。事前・事後テストとも同じテストを使用した。事前・事後テストの間には、10問ずつの多肢選択問題をATMで出力し、毎回の授業で活用した。表1と図7は、事前・事後テストの結果である。表1は、記述統計量の一覧で、図7は、事前・事後テストのバイオリンプロットを示している。結果より、授業時間を使った継続した学習が、学生の英単語力の向上に寄与していることが伺える。

表1 事前・事後テストの結果

<i>N</i> =268	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
事前	62.90	13.29	18	93
事後	73.27	12.08	33	100

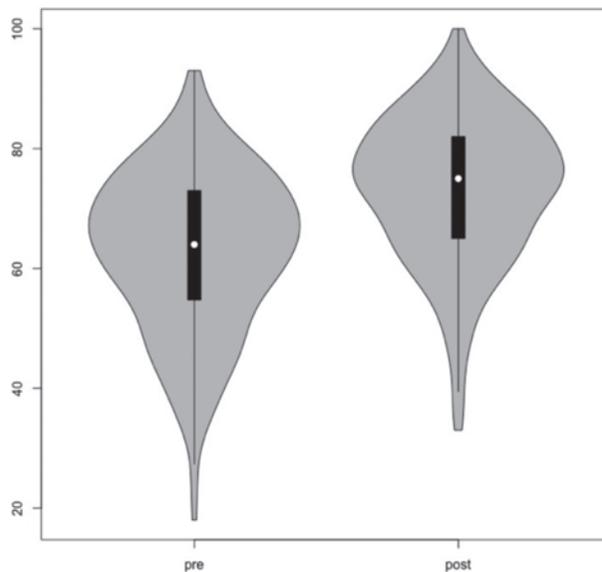


図7 事前・事後テストの結果

3.2 英文読解問題について

英文読解問題については、1年生が受講する英文読解（27クラス）で、ATMで出力した読解問題を使用して期末考査を行った。その後、担当教員（8名）へのアンケート調査を行った。

アンケート調査は、6件法（1：「まったくそう思わない」～6：「まったくそう思う」）を採用した。また、自由記述の欄を設けた。

「共通読解問題の利用は、各クラスの授業到達度をそろえるために有益だ」という質問に対しては、4（1名、12.5%）、5（3名、37.5%）、6（4名、50.0%）という結果だった。「共通読解問題の利用によって、テストの作成負担が軽減された」という問いに対しては、5（1名、12.5%）、6（7名、87.5%）という結果だった。「共通読解問題の利用によって、教えるポイントが予め明らかなので、今後は、授業内容も良い方向に変わる」という問いに対しては、4（2名、25.0%）、5（5名、62.5%）、6（1名、12.5%）という結果だった。以上の結果から、ATMの導入が、担当者のテスト作成負担を大幅に軽減し、クラス毎の到達度を揃えるために有益であった様子がうかがえる。

自由記述で特徴的であったのは、予めテストがあることで到達度が明確となり、教授内容の改善にATMが有用である、という意見だった。また、多様な読解問題を用意することによって、どのような点で指導が不足しているのか、各クラスを比較して検証できるようになったとする意見も聞かれた。こうした意見は、担当クラス数の多い非常勤講師から多く聞かれた。自由記述からは、単に統一テストを導入して学習到達度を揃えるだけでなく、測定と評価を連動させ、授業にフィードバックすることの重要性が明らかになった。

4. まとめ

本研究では、外部テストと学部独自の英語教育の内容を加味しながら、客観的指標で英語教育の成果を評価・検証できる到達目標型英語教育の実現を目指しATMを開発し、英語教育へ応用した。ATMを活用し、困難度の調整されたテスト項目から語彙問題や読解問題を自動的に生成できる環境を整備することによって、英語教育の成果を客観的指標で評価・検証できる体制を整えることができたことは、本研究の大きな成果である。また、問題作成に伴う教師の負担を大幅に軽減すると共に、現在は読解の授業に限ってではあるが、英語教育の到達度を揃えることが可能になった。英語科目は同一科目で複数クラスが開講されるという他の科目にはない特徴を持つ。同じシラバスと教科書を使いながらも、到達度を揃えることがこれまで極めて困難であった。担当教員間でアイテムバンクを構築し、テスト項目の改善を続け、また、その結果を授業に還元する再帰的な授業改善サイクルをATMを介して構築することができたことは、学内に外部テストが導入され、教育の質保証と説明責任が求められる中で重要な成果となった。

謝辞

本研究は、2017年度 関西学院大学高等教育推進センター 共同研究助成を受けたものである。

参考文献

- 河上源一 (2011). 『カラー版 TOEIC テストにできる順英単語』 東京：KADOKAWA.
- 関西学院大学 (2016). 「中期計画の取り組み」, http://www.kwansei.ac.jp/kikaku/kikaku_009760.html
- 村木英治 (2011). 『項目反応理論』 東京：朝倉書店.
- 中村洋一 (2002). 『テストで言語能力は測れるか：言語テストデータ分析入門』 東京：桐原書店.
- 住政二郎 (2013). 「ラッシュモデルの導出」『外国語教育メディア学会関西支部メソドロジー研究部会2012年度報告論集』, 83-101. Retrieved from http://www.mizumot.com/method/2012-07_Sumi.pdf
- 豊田秀樹 (2012). 『項目反応理論 [入門編] 第2版』 東京：朝倉書店.

研究ノート

高大接続におけるアクティブ・ラーニング（課題研究）指導法に関する実践研究 ～とくにグローバル人材育成に焦点をおいて～

高 畑 由起夫（関西学院大学フェロー・研究代表者）
村 田 俊 一（総合政策学部）
西 野 桂 子（総合政策学部）
山 田 孝 子（総合政策学部）
客 野 尚 志（総合政策学部）
亀 田 啓 悟（総合政策学部）
青 山 比呂乃（千代田インターナショナルスクール東京）¹⁾
田 中 守（千里国際中等部・高等部）
津 高 絵 美（千里国際中等部・高等部非常勤講師）

要 旨

現在、関西学院大学はSGUとしてSGH校との連携を展開中である。そのなかでもアクティブ・ラーニング（AL）の指導は、高校側にノウハウが必ずしも十分ではないこともあって、ニーズが高い。さらに関西学院大学にとってALを通じての高大接続は、以下の意義を持つと思われる。①高校生に適切なALを指導することで、日本の高等教育全体に寄与する。②高等学校教育との緊密な連携によって、高校教育の実態を把握して初年次教育に活用する。③高大接続での成果を関西学院内部での中等・高等教育に活かし、キャリア教育まで視野に含めたALについての一貫教育を推進する。

その一方で、高校教育におけるALの指導について様々な課題が浮かび上がっている；①高校生向けの適切な教材が乏しい。②大学教員にとって、ALによる高大接続は負担感が大きく、かつ、非効率になりがちである。③大学教員は専門性が細分化されており、高校側のニーズに必ずしもマッチしない。

こうした現状を踏まえて、高校と大学を結びつける新しい形のALの構築をめざして、総合政策学部と千里国際高等部との協力で試行した結果を報告する。

1. はじめに：研究の背景、ならびに目標と今後の課題

近年、中等教育と高等教育との連携＝高大接続に注目が集まっている（佐藤、2002、31頁；吉岡、2013）。この高大接続には、①入学者選抜としての「進学」と、②中等教育から高等教育への円滑な移行＝「学校教育の連続」という二つの要素がある（先崎、2010、59頁）。とくに後者において、大学進学率が50%前後に達して高校教育での学力や学習内容の拡散とともに、入試制度の多様化や受験シフトに直面している近年、「大学での勉学に必要な基礎能力とは何か？」と

いう課題があらためて浮上している(今村、2010、27頁)。例えば、吉岡(2013、50頁)によれば、中等教育と高等教育にはもともと“溝”(chasm)があり、大学がエリート段階にあった時代、入学者は自力でこの溝を越えること(=大学での基礎能力を身に付けている)が要求されていた、とする。しかし、ユニバーサル段階に突入した現在、入学者が自力でこの溝を越えることは難しく、カリキュラムと学びの相互の接続をはかる必要があるというのが吉岡の指摘である。このような視点から見る時、高大接続の推進は大学教育のあり方の見直しにもつながる性格を持っていることに気がつく。

こうした議論を踏まえ、本研究では「学校教育の連続性」に焦点をあて、アクティブ・ラーニング(以下、ALと略称)によって高大接続を図る教材開発をとりあげる。従来型の高大接続では、①高校生が大学に向向く「体験入学・公開授業」、②大学教員が高校に向向く「出前授業」等が主流だった(佐藤、2002、35-36頁)。それに対して、ALは一方的な講義による知識伝達ではなく、発見・体験・調査学習やグループ・ワーク等による能動的学習をうながし、汎用的能力の向上をはかるものである。さらにALは情報リテラシーやライティング能力も包括することで、大学卒業後も見すえたキャリア教育でも効果が期待されている(小棹ほか、2009)。

このようなAL教育が高校教育に積極的に導入されるようになったきっかけとしては、2007年の教育基本法改正で学力の重要要素として、①従来型の「基礎的・基本的な知識・技能の習得」に加え、②「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力、表現力等」や、③「学習意欲」が提唱されたことが大きい(吉岡、2013、49頁)。とくに、2014年から始まったスーパーグローバルハイスクール(SGH)事業では、「急速にグローバル化が加速する現状を踏まえ、社会課題に対する関心と深い教養に加え、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーを高等学校段階から育成する」(文科省HP、2014)としている。

ところで、従来型の受験教育等を中心として運営されてきた高校教育にALを導入することには、多くの課題が残されている(枝川ほか、2016)。とくにProject-Based-Learning(課題解決型学習法)やProblem-Solving-Learning(問題解決学習法)等の難度が高いALでは、狭義のリサーチ・スキルにとどまらず、情報リテラシー能力や成果発信のためのライティング・プレゼンテーション能力、さらに協同学習能力等が欠かせない(荻原・宮本、2016)。さらに、①授業としての活動成果への評価方法・基準がはっきりしていない；②受験勉強との両立のため、高校3年間での位置づけや学習時間の確保に腐心せざるを得ない(佐光、2016、72頁)；③教員生徒双方にALの具体的成果が見えにくい(枝川ほか、2016、138-140頁)。こうした現状から、高橋(2017、117頁)は大学が高校と課題を共有しながら、長期的に連携すべきであると指摘している。

一方、大学教育においても、ALが強調されるようになったのは比較的近年のことである。そのきっかけの一つは、初年次教育の重要性が意識されるようになったことにあるかもしれない。先述したように、ユニバーサル化が進んだ大学では高校教育の多様化や、大学入試の複雑化と相対的な易化(佐藤、2002、35頁)等への対応が迫られた。そのため、近年、初年次教育に関連する書籍等の出版が続いている。高松(2008、55-56頁)はその内容を、①大学生としてのソーシャル・スキルとスチューデント・スキル、②初年次生向けのリサーチ・スキルとアウトプット・スキル、③専門教育への導入・社会生活への接続等に分けている。とくにこの②に、伝統的な「詰

め込み型教育」の枠にとどまらない、AL 型教育への“内発的”な志向の萌芽を認めることができるかもしれない。

さらに大きな転機は、2014年の中央教育審議会答申で、「能動的学習」として AL が大きく取り上げられたことである（文科省 HP、2015；荻原・宮本、2016、16-17頁）。とくに SGH とともに2014年度から発足したスーパーグローバルユニバーシティ（SGU）制度は、高大間に密接な関係を促した。こうした流れを踏まえて、関西学院大学でも SGH 等を通じた高大接続に以下の効用を追求すべきかもしれない。①高校生に適切な AL を指導することで、日本の高等教育全体に寄与する。②高等学校や高校生との関係を緊密にして、高大間の相互理解・情報交換を広げる。③学院内部でも、AL で中等教育と高等教育を接続することで一貫教育を推進する。もちろん、大学にとって高大接続が持つもっとも大きな意味は、④高等学校との連携によって大学が置かれている現状を把握して、自らの教育システムを改変する契機とすることにほかならない。

その一方で、大学教員が高校生の AL を指導する場合、様々な課題が浮上する。例えば、①高校生向けの適切な教材に乏しい。とくに②大学教員と高校教員はともに互いのカリキュラム等に関する知識が乏しく、一層の相互理解が必要である。また、③大学教員にとって、短時間であっても高校への出向等の時間的負担は大きく、かつ、非効率になりがちである。さらに、④大学教員は専門性が細分化されがちで、汎用性の高い AL 教育に不得手で、高校側のニーズにマッチしない場合も珍しくない。この点、従来にない教材やティーチング・システムの開発が望ましい。

そこで本研究では、①総合政策学部と千里国際高等部教員による共同作業で、大学初年次向け教育用教材からリサーチとアウトプット・スキルのパートを抽出して、高校生向け教材開発をめざした。さらに、②試作した教材を総合政策学部が開催するリサーチ・フェア等での発表を支援するために公開した。また、③千里国際高等部の SGH 課目『リサーチとフィールドスタディ』で、SNS（Facebook）を通じて大学教員と高校生が質疑をかわすシステムを試行した。本報告では、これらの成果等を紹介する。

残された課題として、①高校での実践からフィードバックを受けて教材をさらに改訂していく。②教育現場への教材提供システムを整備する。③リサーチ・フェア等での高校生による研究成果発表における指導体制と、それを通じての高大接続を推進する等があげられる。さらに、高大接続に関する研究を通じて、高校教育への支援にとどまらず、自らの大学教育を問い直すことこそが最終的目標である。

2. 実践研究の結果

2.1 教材開発ならびにその普及、高等学校からのフィードバックによる改訂

(1) 教材 1：『高等学校課題研究ハンドブック』

高校生向け教材として、大学初年次教育用に開発された『基礎演習ハンドブック改訂新版』（関西学院大学総合政策学部、2012）の内容を抽出・整理し、リサーチでの序（テーマの意義や仮説提唱）→調査結果（リサーチによる客観的データの収集・分析）→考察（仮説検証、解釈、提案）という基本構造（図 1）をベースにして、各種のスキルを整理した。内容は高松（2008、58-61頁）や伊藤（2014）らが提唱するアカデミック・リテラシー／ライティング教育と、リサーチ・スキルの組合せが主体となっている。なお、各チャプターは A4 版 4 ページの pdf ファイルに統一し

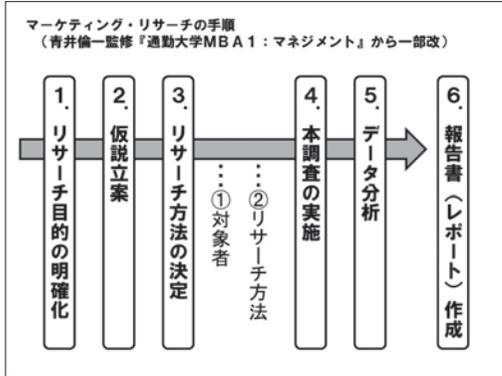


図1 マーケティング・リサーチの進め方
(青井、2002、29頁の図を一部改変)

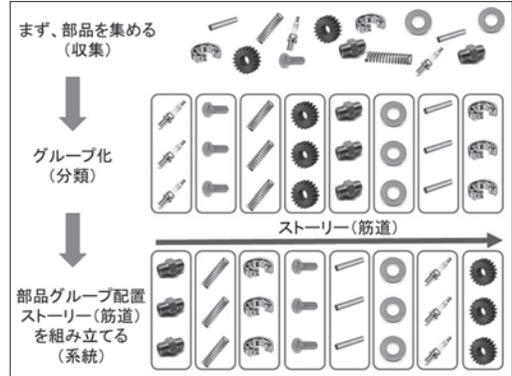


図2 資料の収集・分類・体系化
(永田、2007の図から一部改編)

表1 リサーチの段階にそった問い、答え、レポート作成の手順
(佐藤、2002の表6・1Aを一部改編)

調査段階	問い (問題設定)	データ収集・分析	仮説の段階	レポート
計画・予備	初めの問題関心	探索的収集・分析	予想	大まかで仮のアウトライン
中間	リサーチクエスチョン作成	焦点を絞り収集・分析	仮説群	アウトラインの改訂
最終	最終的な問題設定	補足的な収集・分析	結論群	アウトライン確定・完成

て、高校生が Web から自由にダウンロードする形に工夫されている (現在、総合政策学部リサーチ・フェア公式サイト内にページを設けて提供している : <http://www.r-fair.info/handbook-shs/>)。

以下はその構成であるが、Chapter 1~3 が基礎編、Chapter 4~5 は初級編、Chapter 6 は上級編、Chapter 7~8 は表現編にあたる。

- Chapter 1 : リサーチ、プレゼン、レポートの枠組み (1~4頁) : 全体像を説明
- Chapter 2 : リサーチの進め方とテーマの深め方 (5~8頁) : 序→結果→考察・議論という枠組みを踏まえ、テーマの決め方・深め方を学ぶ (図1)
- Chapter 3 : テーマを絞り込み、リサーチのアウトラインを考える (9~12頁)
- Chapter 4 : テキストレビュー : 課題図書をレビューする方法を学ぶ (13~16頁)
- Chapter 5a : リサーチ初級編 1 (17~20頁) : Web 資料からレポートを作成 : 資料収集・分類、体系化 (図2)
- Chapter 5b : リサーチ初級編 2 (21~24頁)
- Chapter 6a : リサーチ上級編 1 : 公刊データの分析 (25~28頁)
- Chapter 6b : リサーチ上級編 2 : アンケート調査と統計、グラフなど (29~32頁)
- Chapter 6c : リサーチ上級編 3 : フィールド調査 (33~36頁 ; 表1参照)
- Chapter 6d : リサーチ上級編 4 : フィールド調査続 (37~40頁) : インタビュー等
- Chapter 7a : 文章や引用の方法について前編 (41~44頁)
- Chapter 7b : 文章や引用の方法について後編 (45~48頁) : 文章や段落の構成、引用

Chapter 8：プレゼンテーション・スキル（49～52頁）

試作した教材は、リサーチ・フェア関係校のほか、大阪府立豊中高校、兵庫県立三田祥雲館高校、金沢大学附属高校、京都市立西京高校、和歌山県立神島高校等の教員にも提供し、現場からのフィードバックに努めた。また、本作業からの“スピノフ”として、関西学院大学日本語教育センターの教員と共同して、留学生向け教材も開発した。

（2）教材2：『高校生・大学生のためのグローバルキャリア入門』

次に、とくに国際機関やNGO、グローバルなビジネス等の分野に興味をもつ高校生を対象に、総合総政策学部が公刊してきた書籍や教材（小西、2018；横山、2015）をベースに、以下の構成からなる教材を開発した。これらは教材1と同じく、各チャプターA 4版4ページのpdfファイルの形で統一して、高等学校・高校生等にはWebからダウンロードする形で提供している（<http://www.r-fair.info/handbook-shs/>）。

Chapter 1：国連で働くことについて（1～4頁）

Chapter 2：国連職員に対するアンケート調査から浮かびあがること（5～8頁）：日本人
国連職員のキャリア紹介

Chapter 3：日本人国際公務員の満足度・職種分析（9～12頁）

Chapter 4：開発援助とは何か？ 国連機関での経験から（13～16頁）

Chapter 5：開発援助とは何か？ 国際金融を通じた支援（17～20頁）

Chapter 6：国際関係での仕事とは？ IMF編（21～24頁）

Chapter 7：NPOとしての国際支援（25～28頁）

Chapter 8：グローバル人材に必要な資質とは？（29～32頁）

Chapter 9：グローバルキャリアをめざす人のための参考図書（33～36頁）

Chapter 10：大学生国際ボランティア経験者からの声（37～40頁）

Chapter 11：大学生国際ボランティアから、現地生活レポートとアドバイス（41～44頁）

Chapter 12：国際公務員への道：それぞれの体験談1（45～48頁）

Chapter 13：国際公務員、そしてNPOへ：それぞれの体験談2（49～52頁）

Chapter 14：外交官や公務員として国際問題に取り組む：それぞれの体験談3（53～56頁）

Chapter 15：ジャーナリストとしてのグローバル人材（57～60頁）

（3）教材3：『高校生・大学生のための都市まちづくり研究入門』

高校ではALの対象に都市・まちづくり関係のテーマをとりあげることも多い。そこで総合政策学部が2017年に出版した『都市、環境、エコロジー』をベースに、教材1・2と同様、各チャプターA 4版4ページのpdfファイルの形でまとめた。構成は以下の通りである。

Chapter 1a：都市デザインを考える前編（1～4頁）

Chapter 1b：都市デザインを考える後編（5～8頁）

- Chapter 2a：阪神地域の都市のなりたち1 前編（9～12頁）
- Chapter 2b：阪神地域の都市のなりたち1 後編（13～16頁）
- Chapter 3a：阪神地域の都市のなりたち2：都市化の進展前編（17～20頁）
- Chapter 3b：阪神地域の都市のなりたち2：都市化の進展後編（21～24頁）
- Chapter 4a：都市再生と都市デザインを考える前編（25～28頁）
- Chapter 4b：都市再生と都市デザインを考える後編（29～32頁）
- Chapter 5a：地域の良さを見直す～奈良を対象に前編～（33～36頁）
- Chapter 5b：地域の良さを見直す～奈良を対象に後編～（37～40頁）

2.2 リサーチ・フェア等における高大接続実践

総合政策学部では毎年開催している大学生が研究成果を発表する場であるリサーチ・フェアに、高校生からの発表も受け付けて、大学生・大学院生と同じレベルで審査をおこなっている（図3参照）。

そこで、2017年度は、前述の教材1の試行版を公式サイトからpdfファイルとしてダウンロードできるように工夫し、参加する高校生への参考教材として提供した（<http://www.r-fair.info/handbook-shs/HandbookShs170105.pdf> 等）。なお、2017年11月17日・18日に開催のリサーチ・フェア2017では、口頭発表に6校19件、ポスター発表に1校2件の研究発表があった。

2.3 Webを通じた高大接続の試み

2015年から2017年前半にかけて、千里国際高等部のSGH課目の一つ、『リサーチとフィールドスタディ』において、SNS（Facebook）によって大学教員が高校生のリサーチ・デザイン等を指導する試みを実施した。この実践記録から事例1と事例2を紹介する。

事例1：テーマの絞り込みならびに決定

課題研究でもっとも重要なポイントの一つは「リサーチ・テーマの決定」だが、これは高校での課題研究／探求学習等で陥ることが多い「罨」の一つかもしれない。以下、具体的な事例について、教材1のChapter 3から紹介する。



図3 リサーチ・フェアでの高校生の発表（2014年度）

- ・高校生からの質問「私は夏のオーストラリア・キャンベラでのフィールドワークで、「遺伝子組換え作物」に興味を持ちました。現在、世界では不適切な灌漑農耕等で作物が育たなくなり、その結果、貧困・飢餓が生じています。そこで私は遺伝子組換え作物を用いて、貧困・飢餓を改善できないかと考えました。

また、全ての灌漑農地ではなく、灌漑農業により発生した「塩害」に絞りたいと思っています。それで、「遺伝子組換え作物（耐塩性作物）で塩害地域での貧困を解決できるのか」というのが、今、私が考えている漠然としたテーマです。

ところが、多くの本やサイト等で、遺伝子組換え作物は否定されているのが現状です（今日の農業の経済システムによって貧富の差が拡大する、企業の利益にしかならない、等が主に挙げられています）。レポートを書くにあたって、私は農業の経済システムから始めると、肝心の「塩害地域での遺伝子組換え作物の活躍の可能性」について書けないのでは？ と思い始めました。しかし、遺伝子組換え作物を貧困地域に浸透させるためにはとても重要なパーツでもあり、レポートの内容や構成にとっても苦戦しています。（以下、略）

- ・コメント1：この質問にまず、国際公務員出身の先生が以下のアドバイスを返した。

「もう少し因果関係を整理して下さい。例えば、

- (1) 貧困飢餓の原因は？ 途上国が対象か、それとも産業国の国内生産性ですか？
- (2) 貧困地域の自助努力と貧困緩和に関する技術移転との関連は？ ハイテクの遺伝子組み替えは Policy の一部ですが、産業国の国内政策には効果があるとしても、途上国との関係ではどうなるのか？ 途上国がそれに過度に依存し過ぎたらどうなるのでしょうか？
- (3) 農業の生産性向上に関して遺伝子組換えは One of Theme です。その他の Option は？
- (4) UN/FAO²⁾ 関連の WEB をもう一度、熟読して下さい。特に MDGs・SDGs³⁾ の取り組みは大事です。食料運搬過程で20%以上のロスがあることを知っていますか？」

コメントの要点は因果関係の整理と、その際に“遺伝子組換え作物”を先進国側の視点で論じるか、途上国側の視点で論じるか、視点の整理が必要であるという点である（教材1の Chapter 2）。広い視野に立てば、遺伝子組換え作物は途上国にとって選択肢の一つに過ぎない。最初から特定のテーマを追求すると、かえって膨大な資料に埋もれて迷宮に迷い込むかもしれない、というのが指摘の骨子である（高校での課題研究において、テーマ設定＝課題作りが難しい点については中村ほか、2016、85頁等も参照）。

- ・コメント2：一方、次に返された別の教員からのコメントは、“遺伝子組換え作物”という特定のテーマについて、どう掘り下げればよいのか、という点を中心にしたものである。

「塩害農地への遺伝子組換え作物での対処というテーマは興味深いものです。ただし、現在の日本では遺伝子組換え作物に否定的な見方が強いこともお書きの通りです。（略）その上、遺伝子組換え農作物をめぐり、①作物の管理（自生や交雑による遺伝子汚染や生物多様性等に対する影

響等)、②安全性の問題(食品自体の安全性と、特定の害虫を殺す事等による影響等)、③企業が遺伝子組換え技術等で作物を独占して、農家や食料生産を支配する可能性等、とても複雑な議論があります。これらの複雑な問題のどこに重点をおくか?そこをまず決めるのがポイントです。

農水省のHP等をお調べになっていますか?国レベルの議論を知ることがまず大事です。(略)その上で、レポートをどんな形で構想するか?可能性として、(1)~(4)をあげますが、御参考になれば幸いです。

(1) 人が直接口にする食品作物以外で導入。

- ①塩害農地の再利用に、耐塩性ユウカリ等によるバイオマスエネルギー、紙パルプ利用等を考える。
- ②ワタ等の工業原料等の作物を考える。
- ③飼料用のトウモロコシ等、家畜飼料として利用する作物を考える。

(2) 塩害対策として、土壌から塩を吸収するような植物を遺伝子組換えで開発する。

- ①その植物で除塩する(作物としては利用しない)。
- ②除塩後に、再び塩害が起こらないような新しい農業技術(点滴灌漑等)を導入する。

(3) むしろ正面から、遺伝子組換え技術利用を全面に打ち出す。

- ①安全性が証明されたならば、どんどん耐塩性の新品種を導入することを奨める。
- ②その場合、企業による農業支配が広がらないような政策的対策を考えた方がよい。

(4) 遺伝子組換え技術ではなく、従来型の品種改良による耐塩性農作物の品種改良、あるいは海浜部等での植物を調べて、作物として利用可能な品種を探る(従来型の育種)」

コメント2では、「遺伝子組換え作物」というテーマをさらに掘り下げれば、様々な視点から追求できること=多様なストーリーの可能性があること、そして、どのストーリーでリサーチを進めるかは、高校生自身が選ぶ(=能動的学習)という指導になる。

こうして自分自身が最終的に何を知りたいかがはっきりしたら、あらためてタイトルを考え、必要ならばサブタイトルを加える。例えば、上記のコメント2の(2)に則せば、「アフリカの飢餓を救う~遺伝子組換え作物による塩害農地の地力回復~」になるかもしれない。

事例2:リサーチのアウトラインを整理・修整する

テーマ決定後、レポートとしての構成を考慮しながら、アウトラインを設定する。次の事例は、論文の構成について修整をアドバイスした例である(教材1のChapter3から)。

・高校生からの質問:「現在、私が興味を持っているのは、日本(特にJICA⁴⁾)が行っているケニアへのボトムアップの支援です。今考えている論文の構成は、

1. ケニアの現状
2. ケニアで今何が起きているのか?(とくに貧困面について)
3. なぜそのような現状なのか?
4. 日本がしている支援(ボトムアップ)は?

5. その支援は役立っているのか？（役立っているとは、現地の人がちゃんと支援物資の使い方を知っていて、有効にその支援物資等を使っているかという意味）
6. 現地がしていることは？ 有機農法等←ボトムアップ（他国からの支援以外に現地の人たちがどのようなことをしているかという意味）
7. 有機農法はどのような役割なのか？
8. 有機農法をするのはどのような良い点があるのか？
9. 解決策

私はこの構成をフィールドトリップ先で聞いたお話をベースとして構成しました。ここで、私が皆さんに教えていただきたい内容は、

1. この構成について、どのようにしたらもっと内容も含め絞り込んでいけるのか、またこれで良いのか？
2. 論文を作成する上で、自分のボトムアップの定義を示した方がよいのか？ またどのような事を定義すればよいのか？
3. 学校の図書館で本等を調べているのですが、なにか先生がお知りになられていることや、これに対しての先生方の意見やアドバイス、また参考になるような文献を教えていただきたいです」

・コメント：「私も JICA の派遣専門家を 2 年勤めましたが、アフリカの現地の問題は複雑です。それを扱うには、ご自分の考えをまず整理することが必要です。そのためにリサーチ・レポートの構成を考えましょう。（略）いただいた内容を（序・内容・考察という）リサーチ・レポートの枠組みに当てはめると、以下のようになるかもしれません（下線部があなたの構成に含まれていたパーツです）。

1. 序：テーマとその重要性の説明
 - 1-1. 主なテーマ：日本（特に JICA）が実施しているケニアへのボトムアップ支援であることを説明
 - 1-2. 「ボトムアップ支援とは何か？」を説明
 - 1-3. そして「自分はどんな視点から、ボトムアップ支援をリサーチのテーマに選んだのか？」を説明
2. リサーチの対象の紹介
 - 2-1. ケニアの紹介（ケニアの現状を説明）
 - 2-2. フィールドトリップ先での体験や有機農法に関するボトムアップ支援を説明
3. リサーチの結果
 - 3-1. ケニアの全般的な状態を説明
 - ・ケニアで今何が起きているのか（貧困面について）
 - ・なぜそのような現状なのか
 - 3-2. 現地での有機農法の現状
 - ・現地の人たちがどのようなことをしているか？ 有機農法等について説明
 - ・現地の人たちがきちんと支援物資の使い方を知って、有効に使っているか？

3-3. ボトムアップ支援を紹介

- ・ 日本がおこなっているボトムアップ支援
- ・ その支援は役立っているのか？

4. 議論

4-1. アフリカで有機農法がこれから果たすべき役割、将来性

- ・ 有機農法を実施すると、どんな良い点があるのか？
- ・ 有機農法は今後アフリカの発展にどんな役割を果たすのか？

4-2. 私自身の提案

- ・ 解決

なお、今、マダガスカル等で伝統的農法から発展させた SRI⁵⁾ 農法と、日本の伝統農法を活かした (JICA が関係している) PAPERiz 農法等が展開しているそうです。詳しいことは以下の web をお読みください。

http://www.madacom.org/conference/summary/conf19_02.html

http://www.madacom.org/conference/summary/conf19_03.html

このコメントでは、リサーチ (レポート) に “序” を加えることで課題を整理した上で、“対象”、“結果”、“考察” を仕分けするようにアドバイスした。とくに “序” では「テーマを絞る = 明確化する」ことが重要である。そこでは、読者に対して「これがテーマです」とアピールすることが欠かせないが、それは同時に (能動的学習として) 筆者 = 自分自身にも「これが絞り込んだテーマなのだ」と自覚を促し、自分の疑問を自然な形でリサーチのアウトラインに落とし込むものである。もちろん、こうしたアウトラインはリサーチの進行にそって適宜、修整が加えられていくことになる (表1を参照)。

さらに、こうした質疑は SNS (Facebook) を通じて交わされたため、同じ SNS に登録している他の生徒も参考にできる点も大きな特性である。もっとも、高校生にとっても、また高校・大学双方の教員にとっても、こうしたコミュニケーション・スタイルに必ずしも慣れていなかったためか、投稿数はやや少なく、効果も限定的であった。しかし、将来の可能性に期待できるかもしれない。

2.4 他の SGH 校において AL のテーマを指導した例

AL でのテーマの指導はあまりに多様で、高校の先生方には対応しきれないケースも多い。以下の事例3は、ある SGH 校からアドバイスを要請されたケースである。

事例3：高校生からの質問は「シンガポールと日本で、イスラーム旅行者へのホテルの対応の違いを調べたい」というものだった (教材1の Chapter 6a)。

この問いについては、なによりもムスリムの人たちからの目線で調べることが肝心である。そのため、予備的調査として、ムスリムが他国のホテルを選択するために用いる (日本語ではなく) 英語サイトを調べるようにアドバイスすることにした。もちろん、アラビア語のサイトを調べるのがベストであるが、アラビア語を解する高校生は稀だろう。一方で、国外の英語サイトを読

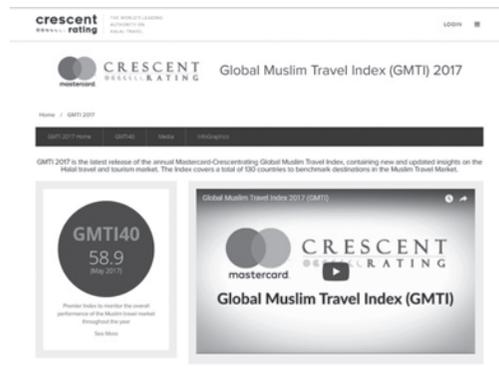


図4 GMTIの英語サイト

(<https://www.crescentrating.com/reports/mastercard-crescentrating-global-muslim-travel-index-gmti-2017.html>)

みこなすことは、高校生にとって活きた英語を学ぶよい機会にもなろう。

そこで、事前に Google で “Singapore Hotel Halal” をキーワードに検索すると、“4 Crescent Rated Halal-Friendly Hotels in Singapore to Choose From” という記事が見つかった。さらにこの記事を読むと、「シンガポールでもっともイスラームにフレンドリーなホテルの評価」という内容は、米国 Master-Card 社とシンガポール Crescent Rating 社が公表する “Global Muslim Travel Index; GMTI” にもとづくことがわかった（図4）。この “GMTI” は世界130の国・地域を対象に11項目を数値化したもので、これらの項目こそムスリムにとっての旅行のしやすさの基準にほかならないだろう。

ちなみに2017年版において、日本は Family destination（家族向けの観光地か？）63.0、Safe travel environment（安全性）100.0、Visitor arrivals（イスラーム者の入国数）6.9、Dining options & assurance（ハラール等の食の選択）45.0、Ease of access to prayer spaces（礼拝スペースへのアクセス）22.0、Airport facilities（空港設備）55.0、Accommodation options（宿泊施設のオプション）36.0、Ease of communication（コミュニケーション）28.2、Muslim travel needs awareness and reach out（ムスリム・フレンドリーに関する認識・取組み）68.8、Air connectivity（空路）67.0、Visa（ビザの取得）65.0であった。安全性が高く評価される一方、礼拝所へのアクセスやコミュニケーション、宿泊設備オプション等が低いということになる。全体のスコアは52.8で、この値は130国・地域中32位だが、非イスラーム国ではシンガポール、タイ等につぐ6位である。この値を「意外と高い」とするか、「まだまだ低い」とみなすか、そこがリサーチのきっかけ／手掛かりになるはずである。

一方、非イスラーム国でもっとも高い値はシンガポールの67.3で、全体の10位にあたる。日本と同様に安全性が100.0と高いほか、食事関係が80.0、礼拝所へのアクセス70.0、コミュニケーション78.2、空路71.0、ビザ取得78.0等が高い値を示す。そこで、高校生には上記の Web サイトを紹介して、他の同様の英語サイトを調べることでリサーチを始めることをアドバイスした。

3. 考察：高大接続においてALを推進するにあたっての諸課題

まず、高校生・大学生は何のためにALを学ぶのだろうか？ 荻原・宮本（2016、17頁）は、大学におけるALの浸透の理由として「社会が求める能力の変化」をあげ、卒業後も役立つキャリア教育としても有効であると指摘している。我々もこうした考えに賛同するものだが、その一方で、中等教育でAL導入がなかなか進んでいない現実がある（中央教育審議会答申、2014；枝川ほか、2016）。そこには、以下の諸課題がからんでいるようだ。

3.1 教員・生徒のインセンティブ

ALの普及に対する最大のハードルの一つは、従来の「知識詰め込み型」＝受験教育が中心の教育現場で、教員と生徒双方にALへのインセンティブが働きにくいことかもしれない。枝川ら（2016）は溝上（2007、281-283頁）を引用し、高校側がALのもつ教育上のポテンシャルに気づくことなく、「ALと知識学習は別物だ」と見なすかぎり、ALを広範囲に導入することは困難であろうと指摘している。

枝川ら（2016）は香川県の進学校で教員を対象にアンケート調査を実施した結果、ALへの「抵抗意見」を、①成果に対する不安、②従来のやり方を否定される不満、③方法や実態がよくわからない不安、という3つのカテゴリーにまとめた。アンケートでは「受験の知識を最優先したい」「知識の獲得が先ではないか」「受験制度が変わらないと難しい」等の意見が寄せられている。こうした不安を高校生もまた共有している可能性が高い。「受験に専念すべきところ、なにゆえ迂遠で成果もよくわからないALに取り組まなければならないか？」という疑問が教員・生徒に残るかぎり、「能動的学習」が成立する基盤は失われるであろう。

それでは、どうすればインセンティブを高めることができるのだろうか？ 枝川ら（2016、138頁）は「成果の明確化が解消の一助となると考えられる」と指摘する。もちろん、これはなかなか難しいかもしれない。その点、関西学院大学等が主催するSGH甲子園等での研究成果発表・専門家からのコメント・受賞等が一つの選択肢となりうるだろう。本研究で作成した教材1では、Chapter1の冒頭に企業出身の客員教授から「日本の大学はどうして、レポートの書き方を教えないのですか？」と尋ねられたエピソードを紹介、「会社や各種機関・団体は、レポートの書き方が身につけていない方を必要としないかもしれません。つまり、リサーチをおこない、その結果をレポートにまとめることは、皆さんの将来にとって大事な修業と言えるのです」として、高校生への動機付けを試みている。

いずれにせよ、ALの成果を正当に評価し、生徒を自ら積極的に競わせる仕組み作りが重要な課題となる。この点、関西学院大学が実施しているSGH対象公募推薦入学試験等の整備は、「大学進学」とALを結び付ける試みの一つとして評価すべきであろう。また、大学側の視点に立てば、受験に無関係な附属校・系列校等において、大学卒業後も見通してのALの導入は大きな意味をもつはずである。さらに推薦入試等での合格者への入学前教育プログラムにAL的教育を導入し、入学後の学習への準備を促す等の工夫が肝要かもしれない。

3.2 カリキュラム上の位置づけと学習時間の確保、教員の負担軽減

SGH校でおこなったヒアリングでは、各高校が3年間のコース内にALをどう位置づければ

よいのか、腐心していることがあきらかになった。進学校、とくに中高一貫校等は、高校3年の最終学年を受験勉強に専念させるように工夫してきた例が多く、そこにALのための時間をはめ込むことをためらうのは、ある意味当然のことである。また、ALでもっとも重要な“まとめの時期”の設定も、高校ごとに大きく分かれる。大学受験を考えれば、高校2年の12月頃にまとめさせ、高校3年は受験指導に専念する例も多い。一方で、高校3年12月に最終ゴールを設定する例もある。

当然、学習時間確保も大きな課題である（佐光、2016、73頁）。講義型授業では教員の説明が学習時間の大部分を占め、実験・実習活動以外は生徒の活動時間を確保する必要はほとんどない。しかし、ALでは生徒同士のディスカッションやプレゼンテーションの時間が欠かせない（枝川、2016、138頁）。このため、「時間が無い」「時間的に無理がある」等の反応が目立つ。逆に言えば、ALの指導においては“時間生産性”＝学習の単位時間あたりの生産性をあげる工夫が必須かもしれない。いたずらに時間が過ぎる一方で、生徒のモチベーションが下がれば、香川県の高校からの「グダグダだった」、「雑談になりがち」等のコメントにつながりかねない。

3.3 指導スキル・評価方法等

枝川ほか（2016、138-140頁）による高校教員へのアンケート調査では、方法論やスキルについての疑問や不安が目立つ。これを改善するにはどうすればよいだろうか？

(1) ゴールの設定と評価基準の明確化：ALのゴールが「課題解決型学習の基本を身に付ける」ことだとすれば、以下のポイントが挙げられる。

- ①課題発見（リサーチの出発点で、レポート・プレゼンの「序」に該当）
- ②課題分析（課題をリサーチ、その本質を明らかにする＝「研究結果」に該当）
- ③課題解決（分析をベースに解決策を考え、提案する＝「考察・議論」に該当）
- ④①～③に必要なデータ収集等の情報リテラシーや分析ツール（統計等）を使う能力
- ⑤①～④を明快な文章で表現するライティング／プレゼンテーション・スキル

次に、成果をどう評価すべきか？ 伊藤（2014、123-127頁）によれば、ALに欠かせないライティング力についても、その評価に社会的合意があるわけではない。「高校教育カリキュラムでの評価や、大学での学びを保証する基礎能力を問うはずの入学者選抜、そして大学入学後のライティング教育でも体系性を欠くことになっていて、高大の連携の強化が必要である」という。こうした曖昧さの払底には、SGH 甲子園等を通じて高校と大学（さらには一般社会）の間で評価基準への合意が形成されるとともに、その評価が教育現場に反映されることで、デファクト・スタンダードとして合意が形成されることが望ましい。

(2) 生徒指導におけるスキル

教員にはどんなスキルが要求されるだろうか？ 枝川ほか (2016) では、高校教員からの不安がにじみ出ているが、ここで AL 教育に必要なスキルを以下のように整理してみた。

- ① 具体的スキルの伝習、すなわち講義スキル＝伝統的教授法にもっとも近い
- ② 活動・討論を促すファシリテーション・スキル＝対話力 (枝川ほか、2016、134頁)
- ③ 生徒の“発見”から重要ポイントを見てとり、進むべき方向を示すアドバイザー・スキル＝ソクラテス以来の産婆術とみなされる (溝上、2007、276-280頁等参照)
- ④ 生徒の情報センスを向上させる情報リテラシー能力 (小棹ら、2009)
- ⑤ プレゼンテーション・レポート作成を指導するコミュニケーション・スキル＝リテラシー教育をベースとする (荻原・宮本、2016；枝川ら、2016、136頁等)
- ⑥ プレゼンテーションやレポート等の発表を評価するスキル (伊藤、2014、133頁等)
- ⑦ これら全体をまとめていくコーディネーター・スキル (枝川ら、2016、134-135頁等)

これらの複数のスキルを高校教員がどのように身に付けていくか、また、教育現場にあわせてどのように組み合わせていくかについては、今後の課題である。

(3) 成果の共有、データならびにノウハウの蓄積＝アーカイブ化

(1)(2)でのゴール、評価、スキルの標準化には、教育成果の共有と蓄積が欠かせない (佐光、2016、73頁)。それは何よりも、個々の教員が AL に対して感じる不安や意見の「見える化」をはかり、解決策の提案・議論・共有の場を設けるためである (枝川ほか、2016)。同時に、AL は時間と手間がかかるため、できる限り時間生産性を向上させる必要がある。教材や資料の共有化で準備時間を節約し、生徒・学生からの質問への対応を速やかにおこなうことが必要であろう (溝上、2007、276-280頁等も参照)。

3.4 残された課題

本研究では、多くの解決されるべき課題、例えば、① 高大間の相互のカリキュラムに関する具体的知識・配慮不足、② 従来型の“出前授業”等の限界、③ 大学教員の負担や高校と大学のマッチングの不備、そして成果が即座に見えにくいこと等が残されている。

今後、大学受験や AL 等が革新されていくにともない、合理的で高校・大学双方が Win-Win の関係を維持できる高大接続が求められると思われる。AL とリサーチ・スキルにもとづく教育は高大接続にとどまらず、大学卒業後のキャリアパスでも大きな意味をもつはずである。本研究の成果がそれらの課題に少しでも貢献できれば幸いと考える次第である。

最後に、本研究は関西学院大学高等教育研究センターの2017年度共同研究助成を受けて実施することができた。ここに心から謝意を表するとともに、研究にかかわった総合政策学部ならびに千里国際高等部の皆様に厚く御礼申し上げたい。

注

- 1) 2017年度は関西学院千里国際中部・高等部司書教諭
- 2) 国際連合食糧農業機関（Food and Agriculture Organization）、①栄養・生活水準の向上、②食糧・農作物生産と流通の改善、③農村での生活改善などを通して、世界経済の発展と飢餓からの解放を図る国連機関。
- 3) ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals）と持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals）。MDGsは2000年の国連ミレニアムサミットで採択された国連ミレニアム宣言にもとづき、2015年までに達成すべき目標として「極度の貧困と飢餓の撲滅」など8つのゴールと21のターゲット項目を掲げたもの。SDGsはその後継として2015年の国連サミットで採択されたもので、持続可能な世界を実現するための17のゴールと169のターゲット項目からなる。
- 4) 国際協力機構（Japan International Cooperation Agency）。政府開発援助（ODA）等によって、途上国の経済及び社会の発展等に寄与することで、国際協力を促進することを目的としている外務省所管の独立行政法人。
- 5) System of Rice Intensification（稲集約栽培法；1960年代にマダガスカルで始まった化学肥料等を使わない稲作法）とProject d'Amelioration de la Productivite Rizicole sur les hautes terres centrales（日本の技術協力プロジェクトから生まれた「マダガスカル中央高地コメ生産性向上プロジェクト稲作技術パッケージ）。詳しくはHPを参照。

引用文献

- 青井倫一、2002『通勤大学MBA』総合法令。
- 枝川義邦・谷益美・佐藤哲也、2016「アクティブラーニングが知識学習に与える影響と実践に向けた課題—高大接続移行期の教員に対する効果的な対応の考察—」『早稲田大学高等研究所紀要』8：129-140。
- 今村滋、2010「高校と大学の接続問題と今後の課題—高校教育の現状および大学で必要な技能の分析を通して—」『教育学研究』77(2)：27-40。
- 伊藤奈賀子、2014「大学における体系的なライティング教育の課題—高大接続に注目して—」『名古屋高等教育研究』14：117-138。
- 関西学院大学総合政策学部編、2012『基礎演習ハンドブック改訂新版 さあ、大学の学びをはじめよう!』関西学院大学出版会。
- 小西尚実編、2018『グローバルキャリアのすすめ～プロフェッショナル講義～』関西学院大学出版会。
- 小椋理子・伊藤善隆・田村新吾・岩崎敏之・藤澤みどり・高橋可奈子・原満・住谷勉・佐藤明宏・小林久美子・石田英弥、2009「高大連携による教育交流ネットワークの構築—コミュニケーション教育研究会の活動とコミュニケーションリテラシー—」『湖北紀要』30：97-117。
- 溝上慎一、2007「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』第7号：269-287。
- 永田恒一、2007『これで書ける企業論文：失敗例と図解で納得』工業調査会。
- 中村明彦・杉本雅子・長瀬加代子・薫森英夫・酒井駿佑・西川陽子「PBLの実施」、2016『名古屋大学教育学部附属中等学校紀要』61：82-93。
- 荻原桂子・宮本和典、2016「アクティブラーニング—文章作成の技法—」『九州女子大学紀要』52(2)：15-29。
- 佐光美穂、2016「教育方法：PBLの概要」『名古屋大学教育学部附属中等学校紀要』61：72-73。
- 佐藤郁哉、2002『フィールドワークの技法：問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社。
- 佐藤正昭、2002「『高大連携』の背景といくつかの課題」『青森保健大紀要』4(1)：31-39。
- 先崎卓歩、2010「高大接続政策の変遷」『年報 公共政策学』4：59-89。
- 高橋利行、2017「高大連携の観点からの高等学校「総合的な学習の時間」に関する考察—望ましい高大連携構築に向けて—」『岐阜経済大学論集』51(1)：103-121。
- 高松正毅、2008「初年次教育におけるアカデミック・リテラシー教育の位置と大学教育の問題点」『高崎経

済大学論集』51(3) : 51-65。

横山和子、2015「グローバル時代のキャリア形成～日本人国際公務員のキャリア研究の視点から～」関西学院大学総合政策学部「グローバル・キャリアデザイン」講義録。

吉岡路、2013「学習者を主体とした高大接続教育の課題と展望」『立命館高等教育研究』13 : 43-60。

Web 資料

Crescent Rating "4 Crescent Rated Halal-Friendly Hotels in Singapore to Choose From"

<https://www.crescentrating.com/magazine/travel-news-at-crescentrating/1840/four-crescentrated-halal-friendly-hotels-in-singapore-to-choose-from.html> (2018年2月19日閲覧)

文部科学省 HP「平成26年度スーパーグローバルハイスクールの指定について (平成26年3月28日)」

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sgh/1346060.htm (2018年2月6日閲覧)。

文部科学省 HP「平成26年中央教育審議会 (2014)『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/fieldfile/2015/01/14/1354191.pdf (2018年2月19日閲覧)

実践研究報告

授業改善に関する実践研究報告

—“中国企業経営”を例として—

王

昱（国際学部）

要 旨

本実践研究は教育の質保証やグローバル人材育成を目指す大学教育の一環として、「中国企業経営」における授業方法改善に焦点を当てられる考察であった。この考察においては、授業内容に関する諸アンケート、またはフィードバックにより、受講者の関心・要望を適時に把握したうえ、多言語（日本語、中国語、英語）にわたる教材資料の作成・調整・更新作業を度々行った。

本研究報告では、まず、研究の実施手法を取り上げ、それから、研究結果について、設定した目標と得られた成果についてまとめており、最後に、授業改善を達成するために、再構築した講義の枠組みを提示したのである。

「中国企業経営」における今後の教学において、基礎知識と適時かつ多言語の教材・映像・画像の系統化を図りながら、受講生同士のトピック&ディスカッションにより、アイデアシェアを促し、中国企業経営に対する多元的な思考力・理解力を培っていききたい。

1. はじめに

本研究の授業名称は「中国企業経営」である。

以下では、研究の目的、担当者、実施手法、研究成果ないし今後の改善予定をまとめておく。

2. 研究の目的

本研究対象科目である「中国企業経営」の授業において、従来からプリント教材を作成・配布をし、中国の企業経営を取り巻く政治的・経済的な諸環境の概説を行い、ケーススタディーの学習を取り入れてきた。

しかしながら、受講生たちが有する中国の経営・経済・法律などにおける基本的な知識にバラツキがあるため、講義内容に対する理解度は必ずしも理想的でない。そこで、「中国企業経営と係わる諸法、諸制度、現地企業におけるおもな事業内容を画像や録画、または電子媒体を通じて提供することで、如何に教育効果を高めることができるのか」を本実践研究の目的とした。

3. 研究担当者

本研究は、報告者王昱（国際学部教授）が実施した。

4. 研究の実施手法

- 授業内容に関する諸アンケート結果を集計して、フィードバックを行う。
- 教材資料の適時性・話題性を重視して、随時にデジタル資料を作成・更新する。
- 多言語（日本語、中国語、英語）の教材資料を用いる。

5. 研究結果

本研究を通じて、下記の成果目標を設定した。

- 受講生はこの授業で修得した知識をいかしながら、中国企業経営の主な特徴を見出し、初歩的な分析ができること。
- 授業に取り入れた画像利用により受講生が感性的な認識を増すこと。
- 教材・資料・画像のデジタル化により、受講生に対しより良質な講義内容が提供できること。

本研究を実施することによって、上記の期待のほか、下記の結果が得られた。

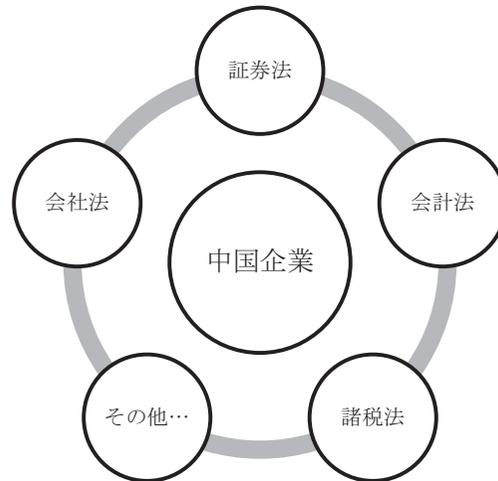
- 中国企業におけるグローバル化への関心が強く、さらに日本での展開にも注目するようになった。
- 中国企業の学習をしながら、日本企業との対照的な見方も持つようになった。
- デジタル化した教材は受け入れやすく、さらに、関連内容の参考資料も自ら探し求めている。
- 時には多言語を用いる教材内容に対して、積極的に自分の言語力を駆使するケースもあった。ただし、中国語の教材に触れながらの学習はより効果的であるが、十分な説明を行う時間がないうえ、教員が要領よく説明する必要がある。
- また、多言語の教材使用がきっかけとなり、受講生同士の多言語でのディスカッションも活発となっていた。

今後、本実践研究の成果を活用し、当講義では、基礎知識の学習とケーススタディーのほか、トピック&ディスカッションを取り入れる予定である。講義の枠組みは下記の通りである。

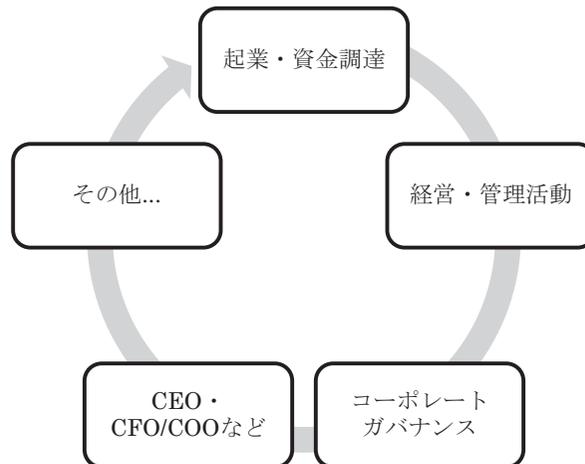
その1：中国企業経営における基礎知識

(1) 中国企業を取り巻く主な法規範（図1を参照）

- ▶ 中国会社法を中心に：企業形態（種類）における学習
- ▶ 中国証券法を中心に：上場企業および資本市場の形成における学習
- ▶ 中国会計法を中心に：企業会計基準および会計実務の基礎知識における学習
- ▶ 中国税法を中心に：企業とかわる租税公課の基礎知識における学習
- ▶ その他：関連法規および利害関係者における説明



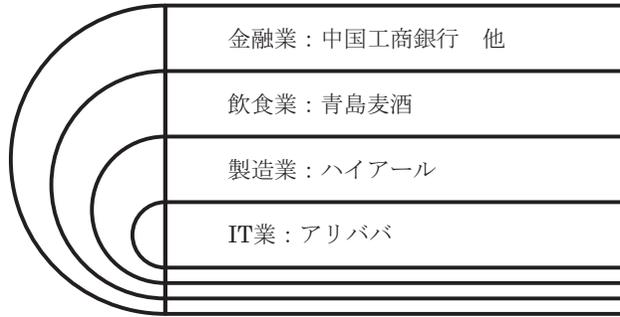
【図1】中国企業を取り巻く主な法規範



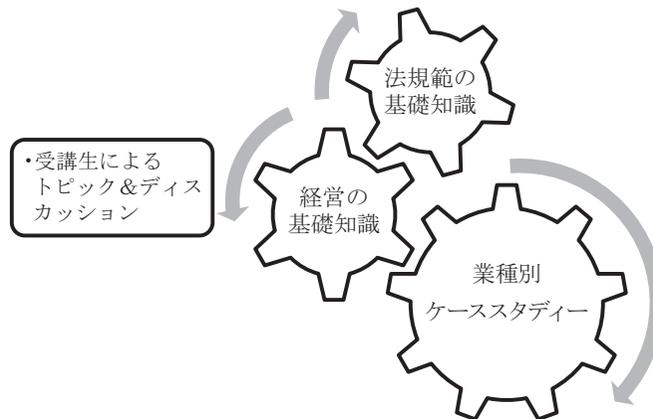
【図2】中国企業経営における主な側面

(2) 中国企業経営における主な側面 (図2を参照)

- ▶ 上記諸法規範の内容を踏まえて、中国企業と起業の現状解説
- ▶ 中国企業の設立および資金調達、増・減資、上場などにおける基礎学習
- ▶ 中国企業のコーポレートガバナンスの現状における学習
- ▶ 中国企業経営には CEO (Chief Executive Officer 最高経営責任者), CFO (Chief Financial Officer 最高財務責任), COO (Chief Operating Officer 最高執行責任者)、および株主総会などの役割
- ▶ その他では、企業経営と係わる諸専門資格 (例: 公認会計士など) の解説



【図3】 ケーススタディー：企業リスト（暫定）



【図4】 ディスカッションによるアイデアシェア

その2：業種別企業におけるケーススタディー（図3を参照）

各ケーススタディーにおけるポイント：

- ▶ 中国の金融業：中国工商银行、中国建設銀行、中国農業銀行、中国銀行の筆頭株主と資本金
- ▶ 中国の飲食業：中国本土企業青島麦酒は初めて香港で上場した本土企業
- ▶ 中国の製造業：ハイアールの経営ノウハウと企業文化
- ▶ 中国のIT業：ケイマン諸島で法人登記をし、アメリカで上場を果たしたアリババはなぜ“中国企業”と認識されるのか

その3：トピック&ディスカッション（図4を参照）

講義内容に対する理解を深め、本授業で習得した中国企業における関連法規範の基本知識と企業経営における基礎知識を活かせるため、受講生たちによるディスカッションを導入する。ケーススタディーの対象企業について、受講生同士で各自の考え方を交換し、より広い視野で企業経営を理解したうえ、中国企業経営の特徴を多元的に捉えることを期待する。また、できれば多言語によりディスカッションチャンスを受講者に提供したい。

6. まとめ

上記のような先端的な授業改善に関する実践研究を通じて、研究対象である「中国企業経営」という授業は従来の教学内容・方式よりもデジタル資料・映像などを用いた教学のほうが受講生たちにとって修得しやすいことが判明した。

「中国企業経営」における今後の教学において、基礎知識およびケーススタディーにおける教材・映像・画像の系統化を図りながら、内容をさらに充実させ、受講生同士のトピック&ディスカッションにより、アイデアシェアを促し、企業経営に対する多元的な思考力・理解力を培っていきたい。また、多言語（日本語、中国語、英語）資料を使用するため、十分な解釈を加えられるよう改善していく予定である。

ラーニングコモンズが持つ機能と 学習活動の結びつきに関する研究

時 任 隼 平 (高等教育推進センター・研究代表者)
巳 波 弘 佳 (理工学部)
藤 井 恭 子 (教育学部)
坂 口 将 太 (聖和短期大学)
中 野 由美子 (高等教育推進センター)
石 橋 将 広 (教務機構事務部)
大 田 詠 子 (聖和キャンパス事務室)
明 賀 豪 (神戸三田キャンパス事務室)
佐永田 千 尋 (人事部人事課)

要 旨

本研究は、高等教育におけるラーニングコモンズと学生の学習活動の結びつきに着目し、実態調査に基づき考察を行った。関西学院大学上ヶ原キャンパス、聖和キャンパス、神戸三田キャンパスの教職員で研究グループを作り、各々のキャンパスに設置された3つのラーニングコモンズにおいて聞き取り調査を実施し実態を整理した。対象は、上ヶ原キャンパスのH号館2階ラーニングコモンズ、聖和キャンパス「リプラ」、神戸三田キャンパス「アカデミックコモンズ」を選定した。

その結果、本学においては、全てのキャンパスにおいて正課外よりも正課の授業に関する活動を目的とした学生が多いことが明らかになった。また、グループ利用のみならず個人利用を目的とした学生も一定数おり、神戸三田キャンパスを除くキャンパスでは個人利用の方が多くことが明らかとなった。グループで利用している学生に関しては、それぞれが別の課題に取り組むのではなく、共通の課題に取り組む事、すなわち協同を目的としている可能性が示唆された。利用目的はキャンパスによって状況が異なるものの、総じて実学・演習系の授業を受けている学生の利用が多いことが明らかになった。また、PC利用に関しては上ヶ原キャンパスと聖和キャンパスは貸し出しが多く、神戸三田に関しては持ち込みが多いことが明らかになった。

1. 本研究実施の背景

「学生によるラーニングコモンズの利用は、学生の正課の学びに繋がっているのか？」これが、本研究を実施するにあたり調査者が設定した問いである。

関西学院大学の各キャンパスには、上ヶ原はラーニングコモンズがH号館と中央講堂の2箇所に位置し、聖和キャンパスは2号館にリブラ、また神戸三田キャンパスにはアカデミックコモンズが開室している。それぞれのラーニングコモンズには設置のコンセプトが設定されている。上ヶ原キャンパスは「学生の自主的な学習の場」、聖和キャンパスは「仲間と『集まる』、交流のなかでアイデアを『練り上げる』、それを実際に『やってみる』という3つのアクションを連動・展開させ、『学び』をともに探究する空間」、そして神戸三田キャンパスは「『学習』と『憩い』と『学生活動』の融合」で、各コンセプトに基づいて目標設定・運営・改善が毎年なされている。

それでは、一体関西学院大学の学生はラーニングコモンズをどのように使い、そこでの利用が正課の学習にどのように繋がっているのだろうか。また、他大学ではどのようにしてラーニングコモンズの利用と学習の繋がりを把握しているのだろうか。2006年に米澤誠氏が日本で初めてラーニング・コモンズを紹介して以降（加藤・小山 2012）、約12年経った。市村ら（2018）による、ラーニングコモンズの物理的環境の利用経験と創造性課題の成績の関連性に関する研究や、山本ら（2017）によるラーニングコモンズを活用した正課外活動の取り組みを通じた共同体意識や責任感の醸成に関する研究など、徐々にラーニングコモンズの利用と学生の学びを結びつけた分析は増加してきていると言える。

しかしながら、山内（2011）が指摘するような「ラーニングコモンズと学習支援」はこれまで継続的に議論されてきたものの、実際には加藤・小山（2012）が行なったような世界的な動向や設置年度や整備方法、面積、コンピュータ台数などインフラに関する調査を中心に、ラーニングコモンズ研究の基礎的な研究が中心となっているのが現状である。

これらの背景から、本研究では上記のラーニングコモンズ研究の一助になることを目指し、関西学院大学の3つのラーニングコモンズにおける実際の利用方法と正課の学習との繋がりに着目した。以下が、本研究の目的である。

3つのキャンパスのラーニングコモンズ利用者の利用方法と利用の理由（正課の授業との繋がりを）を明らかにする

2. 研究の方法

上ヶ原キャンパスH号館ラーニングコモンズ、聖和キャンパス「リブラ」、神戸三田キャンパス「アカデミックコモンズ」を対象とした。調査期間は2017年11月27日～12月1日の平日5日間と、12月4日～8日の平日5日間の計10日間とし、全キャンパスで同時に実施した。

調査者が調査期間中ラーニングコモンズで待機し、利用者を観察・聞き取りを行った。具体的には、下記項目について観察と簡易聞き取りを行い、観察用紙に記入した（観察用紙は p. 59 を参照）。

聞き取り項目

- (1) 所属・学部等・学年
- (2) 正課／正課外
- (3) 利用人数（1人で利用、2人で利用等）
- (4) 利用形態（皆で別々の内容に取り組んでいる、皆で共通の内容に取り組んでいる等）
- (5) 取り組んでいる内容（授業名、実際に取り組んでいる内容：宿題、レポート準備等）
- (6) 利用機材（無し、貸出PC、貸出タブレット等）

3. 分析の結果

(1) 学部別利用者数と学年別利用者数

表1と表2は、それぞれ各キャンパスの学部別・学年別利用者数を表している。聖和キャンパス及び神戸三田キャンパスは教育学部と理工学部・総合政策学部の学生が中心となっており、上ヶ原キャンパスに関しては比較的H号館に近い学部の学生が利用していると考えられる。

特徴的なのは、神戸三田キャンパスは1、2年生の利用者数が中心となっており、3～4年生の利用者数と大きな差があることである。

(2) 正課・正課外の利用者数

表3は、学生の利用目的を正課・正課外で区分したものである。ここでも、特徴的なのは上ヶ原キャンパスと聖和キャンパスに関しては正課の活動を目的とした利用者数が正課外よりも圧倒的に多いことである。神戸三田キャンパスは他キャンパスほどではないが、正課の活動を目的とした利用者数の方が多かった。

表1 学部別利用者数

キャンパス	法	経	商	社	文	神	人	国	理	教	総	不明
上ヶ原	113	160	327	245	85	0	11	11	2	4	9	12
聖和	1	0	0	0	0	0	0	0	1	632	0	81
神戸三田	0	0	1	0	0	0	0	0	883	0	787	5

表2 学年別利用者数

キャンパス	1年	2年	3年	4年	M1	M2	その他	不明
上ヶ原	204	180	386	199	0	2	1	7
聖和	301	114	97	200	1	0	1	1
神戸三田	823	562	161	72	7	3	3	2

表3 利用目的の正課と正課外の区分

キャンパス	正課	正課外	合計
上ヶ原	719	260	979
聖和	544	171	715
神戸三田	890	786	1676

表4 グループ利用者数と人数、個人利用者の数

キャンパス	グループ数	グループ内人数	個人数
上ヶ原	293	412	307
聖和	139	161	427
神戸三田	293	718	172

表5 グループ内の利用目的

キャンパス	一部共通	皆で共通	皆で別々	不明
上ヶ原	5	407	0	0
聖和	0	216	0	0
神戸三田	0	493	8	122

表6 利用目的

キャンパス	テスト勉強	課題	資料作成	授業準備	実習準備	進級論文	卒業論文	予習・復習	調査・研究・分析	不明
上ヶ原	12	84	99	240	0	0	112	54	87	31
聖和	104	77	61	56	74	0	145	20	6	1
神戸三田	126	321	79	205	0	13	53	61	16	0

(3) 利用形態（グループ／個人）

表4は、グループ利用者数と人数、個人で利用している学生の数を表したものである。上ヶ原キャンパスと聖和キャンパスはグループ利用（グループ数）よりも個人利用数の方が多いのに対し、神戸三田キャンパスはグループ利用（グループ数）の方が多いことが特徴であると言える。

(4) グループ内利用目的

表5は、グループ利用者を対象に、グループメンバーが「皆で別々の内容に取り組んでいるのか」「皆で共通の内容に取り組んでいるのか」「一部の人が共通の内容に取り組んでいるのか」を尋ねた回答である。全キャンパスにおいて「全員が共通の事に取り組んでいる」数が最も多いことがわかる。このことから、グループ活動を目的としたラーニングコモンズにおいては、他者との協同や議論を目的とした利用が多いと考えられる。

(5) 利用目的

表6は、利用目的に関する聞き取りを行い、その結果を分類したものである。項目は調査者側が予め設定したものではなく、回答者の回答を内容ごとに分類して生成した。項目の内容に重複している箇所がある可能性は否めないが、全体の傾向として上ヶ原キャンパスは授業準備や予習・復習など日々の授業に関する取り組みが多い。聖和キャンパスの場合はテスト勉強や卒業論文への取り組みを目的とした利用が多い。神戸三田キャンパスに関しては、課題（宿題）が最も多い事がわかった。

表7 授業の形態とラーニングコモンズの利用目的

キャンパス	座学	実学・演習	ゼミ	語学	不明
上ヶ原	51	124	465	68	11
聖和	144	268	0	116	0
神戸三田	146	382	53	248	847

表8 PC利用

キャンパス	持ち込み	貸PC	併用
上ヶ原	66	396	6
聖和	5	136	0
神戸三田	66	56	2

(6) 利用目的の授業

表7は、ラーニングコモンズの利用目的に繋がった授業の基本形態を示したものである。全キャンパスにおいて、座学よりも実学・演習系の授業に関する利用目的が最も多いことがわかる。

(7) PC利用

表8は、PC利用を「持ち込み」と「貸し出しPC」、「併用」の3区分で整理したものである。上ヶ原キャンパスと聖和キャンパスは持ち込みPCよりも貸し出しPCが多く、神戸三田キャンパスに関しては持ち込みPCの方が多くなることが明らかになった。

4. 調査結果のまとめと課題

本調査の結果、関西学院大学のラーニングコモンズにおけるより具体的な利用実態が明らかになった。本学においては、全てのキャンパスにおいて正課外よりも正課の授業に関する活動を目的とした学生が多いことが明らかになった。また、グループ利用のみならず個人利用を目的とした学生も一定数おり、神戸三田キャンパスを除くキャンパスでは個人利用の方が多くなることが明らかとなった。グループで利用している学生に関しては、それぞれが別の課題に取り組むのではなく、共通の課題に取り組む事、すなわち協同を目的としている可能性が示唆された。利用目的はキャンパスによって状況が異なるものの、総じて実学・演習系の授業を受けている学生の利用が多いことが明らかになった。また、PC利用に関しては上ヶ原キャンパスと聖和キャンパスは貸し出しが多く、神戸三田に関しては持ち込みが多いことが明らかになった。

最後に、本研究の課題について述べる。本研究は、観察と聞き取り調査を通してラーニングコモンズの利用形態と学習活動の繋がりを明らかにすることを目的としているものの、「学習活動」に関するデータ収集に関しては実際に調査を実施することによって課題が浮き彫りになったと言える。第一に、表6の「テスト勉強」や「課題」、「資料作成」といった区分の定義が不明瞭な点である。本調査では、回答者の負担への配慮から、聞き取りの際の回答で用いた言葉をそのまま分析に用いた。つまり、テスト勉強のための資料作成だったとしても、回答者がそれを「資料作成」とだけ回答した場合は「資料作成」として入力した。これは、その他の項目についても同様である。第二に、表7の授業形態においても、定義が不十分である点である。昨今の教育改革の

流れの中で、例えば座学を中心にしつつも、適宜実習や演習形式の活動を取り込む授業が増えてきている。本調査では、そういった事への配慮なしにデータを収集してしまっている。

謝辞

本研究は、関西学院大学高等教育推進センター2017年度指定研究の助成を受けて実施されました。感謝いたします。

参考文献

- 加藤信哉, 小山憲司 (2012) ラーニング・コモンズ—大学図書館の新しい形—, 勁草書房
- 中谷良規, 山本良太, 森秀樹 (2016) 学生の自主的な活動を促すアカデミックコモンズのデザイン, 関西学院大学高等教育研究, 6 : 133-149
- 市村賢士郎, 河村悠太, 高橋雄介, 楠見孝 (2018) ラーニングコモンズ的环境要因と創造性課題の成績との関連, 日本教育工学会論文誌 (2018) : 55-64
- 足立佳菜 (2017) 学習支援と協働学習—東北大学 Student Learning Adviser の事例を踏まえて—, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 3 : 27-40
- 山本良太, 中谷良規, 明賀豪, 巳波弘佳, 飯田健司, 厚木勝之, 山内祐平 (2017) ラーニングコモンズでの主体的学習活動への参加プロセスの分析, 日本教育工学会論文誌, 40(4) : 301-314.
- 山内祐平 (2011) ラーニングコモンズと学習支援〈特集〉ラーニングコモンズと利用者サポート, 情報の科学と技術, 61(12) : 478-482

ラーニングコモンズ実態調査記録用紙

ラーニングコモンズ実態調査観察記録用紙																
記録日時	記録担当者															
2017年 月 日	<input type="checkbox"/> 三田 AC <input type="checkbox"/> 上ヶ原 H館 <input type="checkbox"/> 上ヶ原中央 <input type="checkbox"/> 聖和リブラ															
(1) 所属・学部等・学年 *人数も必ず記入 校種 <input type="checkbox"/> 大学(人) <input type="checkbox"/> 大学院(人) <input type="checkbox"/> 短期大学(人) <input type="checkbox"/> 高校(人) <input type="checkbox"/> 中学校(人) <input type="checkbox"/> 小学校(人) <input type="checkbox"/> 幼稚園(人) <input type="checkbox"/> インター(人) 学部等 <input type="checkbox"/> 神(人) <input type="checkbox"/> 文(人) <input type="checkbox"/> 社(人) <input type="checkbox"/> 法(人) <input type="checkbox"/> 経(人) <input type="checkbox"/> 商(人) <input type="checkbox"/> 人(人) <input type="checkbox"/> 国(人) <input type="checkbox"/> 教(人) <input type="checkbox"/> 総(人) <input type="checkbox"/> 理(人) <input type="checkbox"/> 言語(人) <input type="checkbox"/> 司法(人) <input type="checkbox"/> 経営戦略(人) 学年 <input type="checkbox"/> 1年(人) <input type="checkbox"/> 2年(人) <input type="checkbox"/> 3年(人) <input type="checkbox"/> 4年(人) <input type="checkbox"/> M1(人) <input type="checkbox"/> M2(人) <input type="checkbox"/> D1(人) <input type="checkbox"/> D2(人) <input type="checkbox"/> D3(人) <input type="checkbox"/> その他(人)																
(2) 正課・正課外 <input type="checkbox"/> 正課 <input type="checkbox"/> 正課外																
(3) 人数 グループ番号【 】 * 2人以上で利用している場合は、必ずグループ番号を記入してください。 <input type="checkbox"/> 1人で利用 <input type="checkbox"/> 2人で利用 <input type="checkbox"/> 3人で利用 <input type="checkbox"/> 4人で利用 <input type="checkbox"/> 5人で利用 <input type="checkbox"/> 6人以上で利用																
(4) 形態 * (3)の質問で「1人で利用」以外の人が対象 <input type="checkbox"/> 皆で別々の内容に取り組んでいる <input type="checkbox"/> 皆で共通の内容に取り組んでいる <input type="checkbox"/> 一部の人が共通の内容に取り組んでいる (人)																
(5) 取り組んでいる内容 * 観察した際のコモンズ利用時間内で最も時間を割いていることを1つだけ記入 <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">授業名 * 正式名称</th> <th style="width: 40%;">授業実施時間</th> <th style="width: 40%;">取り組みの方法</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">曜 限</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		授業名 * 正式名称	授業実施時間	取り組みの方法		曜 限			曜 限			曜 限			曜 限	
授業名 * 正式名称	授業実施時間	取り組みの方法														
	曜 限															
	曜 限															
	曜 限															
	曜 限															
(6) 利用機材 <input type="checkbox"/> 無し <input type="checkbox"/> 貸PC (台) <input type="checkbox"/> 貸タブレット (台) <input type="checkbox"/> プロジェクト (台) <input type="checkbox"/> ホワイトボード (台) <input type="checkbox"/> 持ち込みツール (*ツールと台数を記入)																

電子モニタを活用した協同学習に関する研究

時 任 隼 平（高等教育推進センター）

要 旨

本研究のキーワードは、「高等教育における他者との協同を重視した学習活動」及び「電子モニタの活用」の2点である。具体的には、関西学院大学で実施されている他者との協同を基本とした授業を取り上げ、グループ活動において電子モニタを任意で利用できる状態にし、その効果に関する調査を行なった。

その結果、受講生が到達目標や対話力の向上を自覚している協同学習において、受講生は電子モニタに対してポータブルホワイトボードやオンライン協同ツールほどその利用価値を実感しておらず、効果を実感している受講生は主にグループメンバーとの「情報の共有」や「意見交換」「発表の練習」をしている際や、電子モニタを利用したことによる「作業効率の向上」「一箇所を注視」「グループメンバーの理解」「説明の際の視覚的效果」が起こったことで効果を実感している可能性が示唆された。

1. 実践研究に取り組んだ背景

近年の大学教育では文部科学省が学生の主体的・対話的で深い学びを促す教育方法導入を推奨したことの影響を受け、アクティブラーニング型の授業が多く取り込まれるようになってきた。これにより、教育を捉える観点は「教員が何を教えるのか」から「学生が何を学ぶのか」や「学生が何をできるようになるのか」といったティーチングからラーニングへと変わる必要があるとされ、教育内容の知識に加え、他者とコミュニケーションを取る力や協同する力など、汎用的なスキルの修得が目指されるようになってきた。

本実践研究は、こういった汎用的スキルを目指す大学教育改革の流れの中で、「他者と協同するスキルの習得」に着目したものである。

他者との協同、すなわち「協同学習 (Cooperative Learning)」とは、「仲間と共有した学習目標を達成するためにペアもしくは小グループで一緒に学ぶこと」を意味し、厳密には「協同学習 (Collaborative Learning)」とは区別されており (パークレイら 2009)、また単なるグループ学習とも異なること (杉江 2011) がこれまでの研究によって指摘されている。本稿では、それらの細かな定義の差異を論じるのではなく、ジョンソンら (2011) によって定義された下記協同学習の構成要素を確認した上で、論を進める。

協同学習の基本的構成要素

- (1) 肯定的相互依存関係
- (2) 個人の役割責任
- (3) 促進的な相互作用
- (4) 社会的スキル
- (5) グループによる改善手続き

(1) 肯定的相互依存とは、グループの成功を目指して、お互いが助け合うことを意味し、(2) 個人の役割責任とは、個人がグループのために責任を持つことを意味する。(3) 促進的な相互作用とは、学生が学習資源を共有し、お互いに学ぶための努力や励まし合いをする事を意味し、(4) 社会的スキルとは対人関係スキル等の集団で学ぶためのスキルを意味している。最後に、(5) グループによる改善手続きとは、学生自身によって自分たちの学習の成果を評価する事を意味する。

これらは、授業以外の場でも生起する一見当たり前のようにも思える項目ではあるが、重要なことは協同学習とはこれらをアカデミックなテーマを扱う授業という場において教員が意図的に上記を授業に埋め込み、デザインすることだと言える。

これまでの先行研究において、協同学習に関する効果やその留意点・工夫については、数多くの知見が蓄積されてきている。その中で協同学習を効果的に行うためには ICT を含めた様々なツールの活用が有効であることが紹介されている (例えば、バークレイら 2009)。本実践研究では、様々なツールの中でも、協同学習における「電子モニタ」の利用に関する実践を紹介し、学生たちが電子モニタを利用したときにどのような事を感じたのかを紹介する。

2. 実践の説明

本実践研究では、関西学院大学の共通教育として1年生～4年生に開講されている、「スタディスキルセミナー (プレゼンテーション)」を取りあげた。図1は授業中の他者との協同を表す一場面である。受講生は、約6名でグループを作り電子モニタを利用して学習活動を行う事ができる (図2)。学生は一人ひとりが自由にノートブック PC を利用することができ、またタブレットデバイス等を持ち込むこともできる。それらは、RGB ケーブル等を用いて電子モニタに出力する事ができ、受講生は必要に応じて活用する。また、グループに1つ、ポータブルホワイトボードとペン (黒6本、赤1本、青1本) が貸与されており、自由に用いることができる。これらは、授業者 (研究代表者) が他者との協同を促す意図をもって各グループに用意したものである。学習活動の内容は、社会問題に関する調査と発表である。受講生は任意の社会問題を選択し、その現状について調査し、解決策を提言する。学習活動のプロセスは先行研究のレビュー、研究目的の設定、質問紙の作成・実施、データの分析と考察、発表で構成されている (図3)。

本研究では、各グループに1台設置した電子モニタの果たす役割に着目し、調査を実施した。

3. 本研究の目的

本研究の目的は、他者との協同を重視した学習活動における電子モニタの果たす役割を明らかにする事である。学期終了時に質問紙調査を実施し、グループ活動を行うにあたり電子モニタの



図1 協同の基本体形



図2 電子モニタの利用

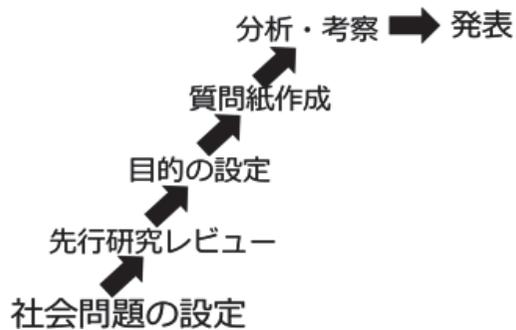


図3 学習活動の基本プロセス

利用に関する効果の有無とその理由に関する回答を収集した。

4. 研究の対象

2017年度に開講されたスタディスキル・セミナー（プレゼンテーション）の授業計6クラス（春学期3クラス、秋学期3クラス）の受講生（N=166）を対象として調査を実施した。各クラスの授業内容・方法は全て同じである。

5. 研究の方法

各学期の開始日と最終日に、質問紙調査を実施した（n=123）。質問紙は、大きく3つの区分で構成されている。下記で詳細を説明する。

授業の到達目標に関する質問項目（学期開始日・最終日に実施）

本授業の到達目標である、「資料作成能力の育成」「情報収集能力の育成」「データ分析能力の育成」「発表する力の育成」「他者と協力する力の育成」の5項目に関する質問を設けた。具体的には、下記の質問を設定し、自己評価について5件法（5：とてもそう思う、1：全くそう思わない）で回答を求めた。

- (1) 論理的なプレゼンテーションの資料を作成する事ができる

- (2) 論理的なプレゼンテーション用の情報収集をする事ができる
- (3) 収集した情報を論理的なプレゼンテーション用に分析する事ができる
- (4) 分析結果に基づき論理的なプレゼンテーションをする事ができる
- (5) 他者と協力して論理的なプレゼンテーションに取り組む事ができる

他者との協同に関する質問項目 (開始日・最終日に実施)

他者との協同に対する意識変容を明らかにするために、他者と対話しながら協同できる能力を問う、対話力尺度 (富永ら 2016) を用いた。対話力尺度は「情報思考伝達」「創造力」「意見の受け入れ」「対話への自信」「積極的ヒアリング」「相手への配慮」の6因子全18項目で構成されている。5件法 (5:非常にあてはまる、1:全くあてはまらない) で回答を求めた。

- (1) 課題を明らかにするために、他者の意見を積極的に求めることができる
- (2) 聞き手がどのような人なのかを考慮しながら必要な事柄を伝えることができる
- (3) 新しいものを生み出して成功したときのイメージができる
- (4) 相手がなぜそのように考えるかを、相手の気持ちになって理解することができる
- (5) 常識にとらわれて、新たなアイデアが思いつかない
- (6) 相手の話を素直に聞くことができる
- (7) 現状を正しく認識するための情報分析ができる
- (8) 自分の考えたことを道筋を立てて伝えることができる
- (9) 従来の常識や発想を転換し、新しいものや解決策を作り出すことができる
- (10) 立場の異なる相手の背景や事情を理解することができる
- (11) 相手に反対意見を言われると黙ってしまう
- (12) 相手の意見が自分の意見と対立する場合も、頭から拒否せずに相手の話を聞くことができる
- (13) 新しいものを生み出すために、他者の意見を積極的に求めることができる
- (14) 現状を正しく認識するための情報収集ができる
- (15) 相手の話に興味を持ちながら聞くことができる
- (16) 自分の発言に自信がない
- (17) 新たなアイデアを考えようとせず、前例を参考にしたり模倣するだけのことが多い
- (18) 相手の話をさげきって、自分の話をしてしまう

利用ツールに関する質問項目 (最終日のみ実施)

授業で利用する事が可能であった電子モニタの活用において感じた効果について5件法 (5:とてもそう思う、1:全くそう思わない) で回答を求めた。

- (1) グループプレゼンテーションの準備過程で、電子モニタの利用は効果的だった。

6. 分析の結果

予備調査【1】の結果

電子モニタ利用の効果に関する調査結果を分析する前に、受講生がこの授業を通して学びを得

表 1 学期終了時の授業の到達目標に関する自己評価

到達目標	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
資料作成能力	123	2	5	3.89	.738
情報収集能力	123	2	5	4.01	.741
分析能力	123	1	5	3.65	.859
発表する力	123	2	5	3.75	.753
他者と協力する力	138	2	5	4.16	.762

表 2 5つの授業到達目標に関する学期前後の比較（対応のあるサンプルの t 検定）

項目	平均値の差	標準偏差	t 値	自由度
資料作成	1.024	1.004	11.318*	122
情報収集能力	.740	1.108	7.408*	122
分析能力	.724	1.035	7.756*	122
発表する力	.780	1.037	8.351*	122
他者と協力する力	.268	.959	3.103*	122

たと自覚しているかどうかを確認した。表 1 は、学期終了時に実施した授業の到達目標（5つ）に対する自己評価である。（表 1）。

この表からは、5つの到達目標のうち、「他者と協力する力」に関する自己評価の平均点が最も高いことが分かる。

この点数と学期の開始時の点数を比べて、有意な差があるのかどうかを確認するために、学期前に実施した同じ質問項目に対する回答とで対応のあるサンプルの t 検定を実施した。表 2 は、その結果を示したものである（*は、 $p < .001$ ）。

分析の結果、全ての項目において、学期の前後において1%水準で有意な上昇が認められた。

予備調査【2】の結果

次に、本研究のキーワードの一つである「他者との協同」に関する受講生の自己評価を測定するために、富永ら（2016）の対話力尺度を用いた。尺度の信頼性がプレ・ポスト共に十分であることを確認し、分析を行った。なお、本来この尺度は情報思考伝達、創造力、意見の受け入れ、対話への自信、積極的ヒアリング、相手への配慮の6つの因子で構成されているが、本研究では各々に関する詳細な分析は行わないため、全ての因子を統合した際の信頼性を確認した（プレ $\alpha = .746$ 、ポスト $\alpha = .745$ ）。

表 3 は、学期開始時と終了時の対話力に関する自己評価を比べた結果を示している（**は $p < .05$ ）。対応のあるサンプルの t 検定を行った結果、5%水準で有意に上昇している事が確認できた。

表 3 対話力尺度に関する学期前後の比較（対応のあるサンプルの t 検定）

項目	平均値の差	標準偏差	t 値	自由度
対話力尺度	1.53659	6.73940	2.529**	122

表4 利用したツールの効果の実感

利用ツール	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
電子モニタ	123	1	5	3.20	1.254
ホワイトボード	123	1	5	4.45	.898
グーグルドライブ	123	1	5	4.10	.824

表5 電子モニタの効果に関する自由記述の分類結果

カテゴリー	内容	該当数
(1) 情報の共有	様々な情報をグループ内で共有することができる	41
(2) 意見の交換	意見を交換する際に役立つ	19
(3) 効率の向上	グループワークの効率が上がる	14
(4) 一箇所注視	一箇所を見ることができると、集中できる	10
(5) 相手の理解	相手のやっていることを理解することができる	7
(6) 発表練習	発表の練習で効果を発揮する	7
(7) 視覚的效果	口頭での説明が視覚化されより理解しやすくする	6
(8) 興味を引き付ける	相手の興味を引き付けることができる	1
(9) 文書の作成	文章を作成する際に役立つ	1
(10) その他	抽象度の高いポジティブ/ネガティブな記述	36
計		142

このことから、本研究では「受講生が学期を通して5つの授業到達目標及び他者と対話する力の成長を感じた授業」という前提のもと、他者との協同における電子モニタ利用の効果とその所感に関する分析を行う。

本調査の結果

表4は、他者との協同における電子モニタ利用の効果に関する回答結果である。参考までに、グループに一台貸与したポータブルホワイトボードと授業中で任意の利用を推奨したオンライン協同ツールグーグルドライブを利用した際の効果に関する数値も示す。

この結果からは、電子モニタの利用はホワイトボードやオンライン協同ツールであるグーグルドライブと比べ、効果の実感が低いと言える。

表5は、自由記述の結果を分類したものである。総計142の記述が得られ、それらを内容で分類した。

カテゴリー(1)は最も多かった「情報の共有」に関する記述である。このカテゴリーの内容は、何の情報かは具体的に明言していないものの、グループ内で他者と共有できることを強調しているものであった。2番目に多かったのが、(2)意見の交換である。これは、「意見交換ができたから」や「皆で同じものを見合って意見しやすかったから」など、電子モニタの利用が意見のしやすさに繋がっていた可能性を示唆していると考えられる。3番目は(3)効率の向上である。これは、「席を移動しなくても、他の人のパソコンの内容が見れたので効率的だった」や「作業をするのに便利で効率が上がった」など、個人・グループを問わず、作業が効率的になったことを表している。4番目に多かったのが(4)一箇所注視である。これは、「グループが集中し

て一か所を見るようになった」や、「皆で一つのことができた」など、一箇所を注視することによる効果に関する記述である。(5) 相手の理解とは、電子モニタに相手が行っている作業を映し出すことで相手の行動が理解しやすくなることなどを意味し、(6) 発表練習は発表前のリハーサル、(7) 視覚的效果とは口頭で説明している際に資料等を電子モニタに映し出すことで効果が表れる記述を意味している。その他、1件ずつではあるが(8) 話し相手の興味を引き付ける効果や、(9) 文書作成の際に効果を発揮することに関する記述を確認することができた。(10) に関しては、「良い」「使い勝手が悪い」など、電子モニタに対する抽象度の高いポジティブあるいはネガティブな記述を意味している。

7. 考察と課題

本実践研究の結果、受講生が到達目標や対話力の向上を自覚している協同学習において、受講生は電子モニタに対してポータブルホワイトボードやオンライン協同ツールほどその利用価値を実感しておらず、受講生は主にグループメンバーとの「情報の共有」や「意見交換」「発表の練習」をしている際や、電子モニタを利用したことによる「作業効率の向上」「一箇所を注視」「グループメンバーの理解」「説明の際の視覚的效果」が起こったことで効果を実感している可能性が示唆された。

本実践研究の課題は、電子モニタとポータブルホワイトボード、グーグルドライブを実際に受講生がどの程度利用したのかを示すデータを収集していない点や、利用の実態と学生の成長に関する自己評価の関連性を検討できていない点である。

大学の授業改善において、実際に改善（ここでいう電子モニタの導入）が学生の成長にどのように繋がったのかを検討することは重要な事だと考えられる。今後は、より詳細な利用データを収集していく可能性があると言える。

謝辞

本研究は、関西学院大学高等教育推進センターの2017年度「先端的な授業改善に関する実践研究助成」の支援を受けて実施されました。感謝いたします。

参考文献

- バークレイ・エリザベス、クロス・パトリシア、メジャー・クレア（2009）安永悟（監訳）協同学習の技法—大学教育の手引き—. ナカニシヤ出版
- 富永敦子、渡邊文枝、向後千春（2016）大学生を対象とした対話力尺度の開発. 日本教育工学会第33回全国大会講演論文集：727-728
- 杉江修治（2011）協同学習入門—基本の理解と51の工夫—. ナカニシヤ出版
- ジョンソン・D・W、p ジョンソン・R・T、ホルベック E.J.（2010）石田裕久、梅原巳代子（訳）学習の輪—学び合いの協同教育入門. 二瓶社

中級日本語学習者のレポート評価に関する実践報告

安 達 万里江 (国際学部)

要 旨

本稿は、関西学院大学国際学部の日本語クラスで「中級日本語学習者のレポートの評価はどのような評価基準を持って評価することが望ましいか」について探ることを目的とし、書く能力が中級レベルの日本語学習者を対象に行った評価活動についての実践報告である。

まず、学習者が評価基準を可視化できるよう、ループリックを作成した。そして、そのループリックを用い、教員だけでなく学習者にも最終課題レポートの自己評価をしてもらった。その結果、総合評価では評価の一致が見られなかった。しかし、1つの項目・項目群「文の長さ」が、学習者個人で見ると、「構成」「内容」面で評価の一致が見られた。

その要因として、文の長さについては「明確な記述」であったこと、また、実践の振り返りから、「肯定的なフィードバック」の有無・頻度が考えられる。他方、評価が不一致となる要因として、「評価の厳しさ（甘さ）」が検証すべき課題であると考えられる。これらのような課題解決のためには、本実践の継続、質的・量的な学術的検証が必要であると言えよう。

1. はじめに

1.1 実践の背景

外国語として国内外の日本語学習者が受験する「日本語能力試験」^{註1}の日本国内における受験者数を見ると、N2レベルの受験者数が最多で、次にN3レベルが多い(図1)。つまり、国内の日本語教育現場(以下、現場)においては、中級レベルの日本語学習者(以下、学習者)が多数を占めていると言える。そして、殊に日本の大学に在籍する学習者たちは、日本語能力試験に出題されるような言語知識(文字・語彙・文法)、読解、聴解以外にも、ライティング能力も必要とされていることが予想される。

しかし、本実践にも関わる「日本の大学のアカデミック・ライティング」の評価研究の対象者を概観すると、上級レベルの学習者(主に学部の留学生)、あるいは日本語母語話者が多く、中級レベルの学習者・文章を対象としたライティングの評価研究は少ない。中級レベルの学習者の作文・レポート等も、殊に大学では日常的に評価されていると考えられる。

他方、これまでの「日本の大学のアカデミック・ライティング」の評価研究を集約するような

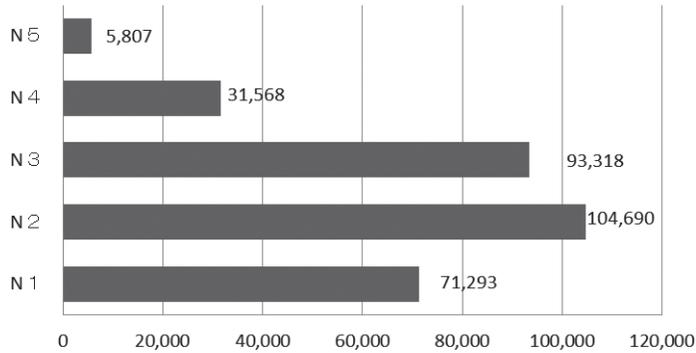


図1 2017年日本語能力試験国内受験者数^{注2}

課題の1つに「評価には不一致（ばらつき）が見られる」という課題がある。

日本の大学に在籍する留学生を対象に、約20年にわたり日本語のアカデミック・ライティングの評価研究を行ってきた田中（2016）は、複数の教員評価における「ライティング評価においての評価の不一致（ばらつき）をもたらす要因」として、以下の3点を挙げている。

- 1) スクリプト（書き手の第二言語のライティング能力）
- 2) 評価基準や評価方法（評価者おのおのの優先順位）
- 3) 評価者（評価に対する姿勢やライティング観）

上記1)～3)より、ライティング評価においての評価の不一致をもたらす要因というのは、「書き手よりも評価者」つまり、「学習者の日本語力」よりも「教員の評価者としての知識や技能」である「評価リテラシー」^{注3} によるところが大きいと言えよう。

それでは、評価者である日本語教員が、評価基準や評価方法を明確に示し、ライティング能力向上のための日本語指導を行った場合、どのような効果があるのだろうか。

1.2 実践の目的

そこで本実践では、関西学院大学国際学部で日本語教育の現場を持つ筆者が、「中級日本語学習者のレポートの評価は、どのような評価基準を持って評価することが望ましいか」について探ることを目的とする。そのため具体的には、まず、近年、広く初等・中等・高等教育の評価・採点ツールとして用いられることの多い「採点ルーブリック」^{注4}（以下、ルーブリック）を採用し、作成する。そして、学習者に評価基準を可視化させ、教員だけでなく学習者にも「最終課題レポートの自己評価」と称し、学期末に評価を行ってもらおう。そして、教員・学習者間の評価の一致・不一致があるところを結果に示した後、上記1)～3)の観点をを用い、考察を加える。最後に、今後の課題と展望について述べる。

2. 実践の具体的内容

2.1 実践を行った現場

本実践の場となったのは、関西学院大学国際学部の English-based Degree Program（略称：

表1 「Japanese III-1」の目的・到達目標・レポート作成の指導内容

授業目的	レポートや論文を書くために必要な語彙力・表現力を身につけ、自分の考えを適切に表現できる日本語能力の獲得を目的とする。	
到達目標	・ レポートや論文で自分の考えを適切に表現できるようになる。 ・ 読み手にわかりやすい論理展開の文章が書ける。	
	レポート作成の指導内容	
1	第1課：簡潔に回答する	図書館でテーマ探し
2	第2課：情報を文章にする	テーマ決め／資料集め
3	第3課：状況を説明し、意見を述べる	
4	第4課：段落を作る	構成メモ作成
5	第5課：体験したことを報告する	
6	第6課：テーマに沿った意見文を書く	レポート作成①序論
7	第7課：自分をアピールする文を書く	推敲（フィードバック）
8	第8課：順序立てて、レポートを書く	レポート作成②本論
9	第9課：引用して、レポートを書く	推敲（フィードバック）
10	第10課：資料を利用して、レポートを書く	レポート作成③結論
11	読み手への配慮	推敲（フィードバック）
12	最終課題レポートの評価	最終課題レポート提出

EDP)に在籍する外国人留学生(English-based International Student:以下、学習者)を対象とした言語教育科目で、選択必修科目の第1外国語科目「Japanese III-1」読み書き(RW)を中心に行う中級後半レベルのクラス^{注5}である。2018年度春学期の受講生は6名であった。

本科目の「授業目的」と「到達目標」、そして週2回、全28回の授業のうち、レポート作成に関する指導内容の部分を抜粋し、表1に示す。

使用テキストは、『中・上級者用日本語テキスト 大学で学ぶための日本語ライティング 短文作成からレポート作成まで(Academic Writing for International Students)』を選び、第1課～10課を適宜使用、レポート作成のために必要な知識・技能の指導を行った。そして、学期中に本実践報告について説明し、作文データの公開と同意書の記入を依頼したところ、受講生6名のうち4名(以下、S1、S2、S3、S4)からの同意を得られた。

2.2 実践の流れ

実践の流れとして大きく3つに分け、本稿に示す。

- ①学習者のわかる日本語で評価基準を示すため、初回授業で作文データを収集(資料1)
- ②収集した作文データを基にループリックを作成(資料2・3)
- ③採点ループリックを用いた評価活動の手順(「2.5 ③評価活動の手順」に記載)

2.3 ①作文データの収集

初回授業では「あなたが関西学院大学国際学部に来てからの生活について」400字程度、約30～40分で書いてもらった。上記テーマの作文で同意を得た4名(S1～S4)の作文データを参考資料として公開する(資料1)。

2.4 ②ループリックの作成

ループリックは、一から作成するには非常に時間と労力がかかる (Stevens & Levi : 2012、佐藤監訳 : 2014)。そこで、田中・阿部 (2014) 『Good Writing へのパスポート—読み手と構成を意識した日本語ライティング—』にある「Good Writing のための評価基準：トレイト別・基準説明」を参考に2種類作成した (資料2・3)。ほぼ記述内容は変わらないが、1つはフィードバック用にチェック式にし、もう1つは採点用に配点・採点記入欄を設けた。

「学習者のわかる日本語」であるかどうかの確認は、作成後 (学期開始から約1か月後)、授業内容を振り返るための個人面談を行った際に行った。ループリックの記述文について確認したところ、受講生6名全員から「難しくない・問題ない・理解できる」との回答を得た。

2.5 ③評価活動の手順

教員・学習者による評価活動の手順について、以下1)～4)に示す。

- 1) 最終課題レポート提出前に、採点ループリックを授業内で公開^{注6}
- 2) 学習者の自己評価は課題提出の直後、授業時間内に実施
- 3) 教員は授業時間外に評価・採点を実施
- 4) 提出したレポート、教員・学習者のループリックをまとめ、学習者に返却

3. 結果

まず、教員評価、学習者の自己評価の結果を表2に示し、続いて教員・学習者間の評価の一致・不一致について、総合評価、各項目群の評価、各項目評価より結果を示す。

3.1 総合評価の結果

最終課題レポートは50点満点とし評価した。結果として以下のことが分かった。まず、総合点に一致は見られなかった。次に、全体的には教員の評価よりも学習者の自己評価の点数の方が7～4.5点 (14%～9%) 高い傾向が見られた。しかし、教員評価の一番良かったS1のみ、自己評価の点数が教員よりも9点 (18%) 低く、評価に差があった。

表2 教員評価・学習者の自己評価

T : 教師 S : 学習者	日本語(30)		構成(12)	内容(6)	文章の長さ (2)	合計(50)	総合得点差 (T-S)
	正確さ(12)	適切さ(18)	文のつながり	意見・話題			
T (S1)	11	18	9	4	2	44	9
S1	7	13	7	6	2	35	
T (S2)	8	13.5	11	6	2	40.5	-4.5
S2	12	15	10	6	2	45	
T (S3)	9	12	8	4	2	35	-7
S3	10	16	8	6	2	42	
T (S4)	7	11	6.5	3	1	28.5	-4.5
S4	8	12	8	4	1	33	

■ は、評価の一致が見られたところ

3.2 各項目群の評価

続いて評価を項目群別に見てみる。先ほど示した表2より、完全な評価の一致が見られたのは、「文章の長さ」であった。それ以外の項目群による一致は見られなかった。そこで、一致の見られなかった4つの項目群「日本語（正確さ）」「日本語（適切さ）」「構成」「内容」からの結果を、教員・学習の評価で比較をするため、図2に示す。

その結果、「構成」では1名（S3）、「内容」では1名（S2）の評価の一致が見られた。また、「日本語（正確さ）」と「日本語（適切さ）」については、S1以外は教員評価よりも自己評価が4～1点（8～2%）高かった。続いて、学習者による自己評価の結果を個別に見てみると、以下のような結果になった。

学習者ごとに見ると、S1は先ほど述べたように、教員の評価より低かったが、「内容」のみ自己評価の方が2点（4%）高かった。「日本語（正確さ）」と「日本語（適切さ）」に関しては、教員と学習者の得点差が他より大きく、「日本語（正確さ）」は4点（8%）、「日本語（適切さ）」は5点（10%）と得点に差があった。続いて、S2は、日本語に関しては「正確さ」「適切さ」のどちらも自己評価の方が4～1.5点（8～3%）高かった。また、「内容」に関しては評価の一致が見られ、「構成」では自己評価の方が1点（2%）低かった。S3は、「構成」の評価は一致したものの、それ以外は自己評価の方が4～1点（8～2%）高かった。最後にS4は、全ての項目群に関して自己評価の方が1.5～1点（3～2%）高かった。

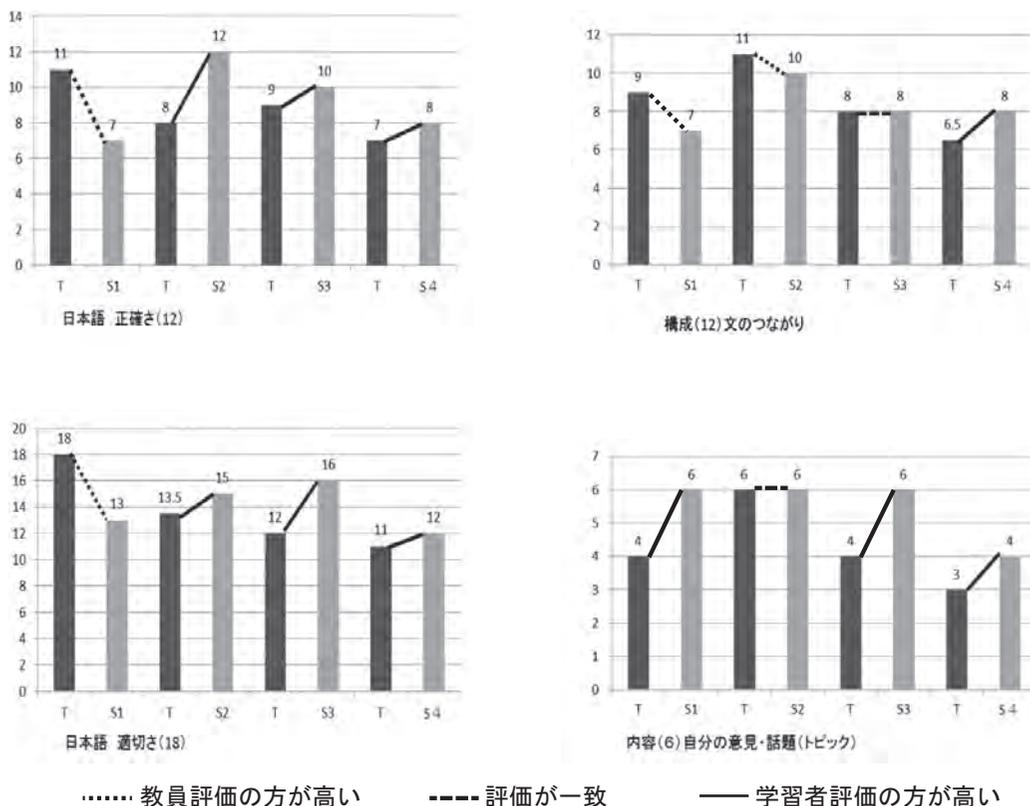


図2 各項目群別で見る教員・学習評価の比較

表3 3名一致 (75%) と1名のみ一致 (25%) の項目

項目群	3名一致 (75%) の項目
日本語 (適切さ)	語彙・表現が適切に使われている。
日本語 (適切さ)	相手 (読み手) を意識・配慮した文が適切に書けている。
構成	構成 (文章・段落のつながり) がわかるように書いている。
構成	文と文をつなぐ接続表現 (「たとえば」「しかし」など) が効果的に使われている。
構成	指示語 (「この」「その」など) が効果的に使われている。
項目群	1名のみ一致 (25%) の項目
日本語 (正確さ)	文型・構文が正確に組み立てられている。
日本語 (正確さ)	表記 (ひらがな・カタカナ・漢字) に間違いがない。
日本語 (適切さ)	文末スタイル (「普通体」あるいは「丁寧体」) が適切に使われ、統一されている。
日本語 (適切さ)	表記 (漢字やカナ、句読点や符号、数字など) が適切に使われ統一されている。
内容	自分の意見 (一番言いたいこと) がはっきり書いている。

3.3 各項目評価

まず、全17項目のうち、評価の一致が見られたのは、S1が6項目 (35.3%) と最も低く、S2は8項目 (47.1%)、S3とS4は10項目 (58.8%) であった。

先ほど3.2 各項目群の評価でも述べたが、評価の一致が完全に見られた項目は「文章の長さ」であった。その一方で、全く一致しなかったのは、項目群「日本語 (適切さ)」の最初にある項目「文型・構文が同じものばかりでなく適切に使われている」であった。

その他、教員・学習者間評価の一致・不一致の割合が高かった・低かった項目を挙げる。4名のうち3名の一致 (75%) が見られた5項目、1名のみ一致 (25%) の5項目について、表3に示す。

4. おわりに

4.1 考察

先ほど1.1 実践の背景で示した田中 (2016) の「ライティング評価における評価の不一致 (ばらつき) をもたらす要因」として挙げた3点の観点を用い、考察を行う。

- 1) スクリプト (書き手の第二言語のライティング能力)
- 2) 評価基準や評価方法 (評価者おのおのの優先順位)
- 3) 評価者 (評価に対する姿勢やライティング観)

4.1.1 スクリプト (書き手の第二言語のライティング能力)

本稿での「スクリプト」とは「最終課題レポート」、「書き手」は「学習者」であった。田中 (2016) と異なる点は、評価者が「複数の教員」ではなく筆者1名であり、他の評価者4名が学習者で自己評価だったという点である。その結果、全体的に教員よりも学習者の方の評価が高かった。中でも注目すべきは、「日本語 (正確さ)」と「日本語 (適切さ)」についてで、S1以外の3名が、教員評価よりも自己評価が4～1点 (8～2%) 高かった。その要因として、以下のような2つの可能性が考えられる。

1つは、「教員の言語（日本語）に対する評価が厳しい」という可能性、もう1つは、「学習者が自身の外国語（日本語）」に対し、高め（甘め）の自己評価をしているという可能性である。この2つの可能性に関して前者では、教員の評価者を増やして評価の厳しさを検証する必要がある。また、後者では、学習者の母数を増やし量的な検証を行うか、1人の学習者を継続して評価活動を行ってもらおう等、質的な検証が必要であると考ええる。

4.1.2 評価基準や評価方法（評価者おのこの優先順位）

まず、評価の一致が完全に見られた「文章の長さ」に着目する。これは「2000字以上書いている」と明記されていたことが評価の一致につながったと考えられる。この点から、全く一致しなかった項目「文型・構文が同じものばかりでなく適切に使われている」については、改善する必要があると考える。

次に、教員との評価の一致が見られた2つの事例に着目する。「構成」では1名（S3）、「内容」では1名（S2）の評価の一致が見られた背景であるが、この結果は現場を振り返ってみると、教員側からは「よく個別にフィードバックしたところ」であり、学習者側からすれば「授業中、教員によく相談し、話し合ったところ」であった。特に、フィードバックに関しては「よくできている」と肯定的なフィードバックをしていた記憶がある。

その観点において、教員と学習者の点数で他より逆転現象が見られたS1を振り返ると、授業中のフィードバックで肯定的なフィードバックが少なかったという可能性がある。

さらに、フィードバックの少なさという観点において、「文の長さ」以外の4項目群の自己評価が教員よりも高かったS4を振り返ると、学期中欠席が複数回あり、最終課題の提出直前も、フィードバックがないままの提出となった。4名のうちS4のみが字数制限を満たせなかった点も、フィードバックが十分ではなかったという可能性がある。

4.1.3 評価者（評価に対する姿勢やライティング観）

評価者については、教員側視点のみで述べる。今回の実践を振り返って気づいたことは、評価を「評価項目のとおり評価したい」と考えながらも、ライティング、つまりレポート作成指導の際、「個別に対話やフィードバックを重ねながら、学習者の個性（書きたい内容）を守りつつ、自由に書かせたい」という、相反する考えがあったことである。

学習者に自由に書いてもらいながらも、評価基準を定期的にチェックしてもらおうような工夫や指導が今後は必要であると言えよう。

4.2 今後の課題と展望

以上、本稿では、「中級日本語学習者のレポートの評価は、どのような評価基準を持って評価することが望ましいか」について探ることを目的とし、中級レベルの日本語学習者を対象に行った評価活動についての実践報告を行った。その結果、総合評価では評価の一致が見られなかった。しかし、項目・項目群、学習者個人で見ると、「文の長さ」「構成」「内容」面で評価の一致が見られた。その要因には、文の長さについては「明確な記述」であったこと、また、実践の振り返りから、「肯定的なフィードバック」の有無・頻度が考えられる。

他方、評価の不一致には、「評価の厳しさ（甘さ）」も検証すべき課題であると考えられる。課題解決のためには、今回のような実践を継続させつつ、さらに学術的な検証が質的・量的両方に必要であると言えよう。

今後も引き続き、ライティング能力が中級レベルの学習者の文章を対象に、評価研究・実践を行っていきたい。そして、将来、学内外の日本語教育機関において、1つの「中級学習者にとっても分かりやすい日本語で書かれた中級ライティングの評価基準」として還元され、かつ、日本語教員・学習者双方の「評価リテラシー」が育まれる研究となれば幸いである。

【注】

1. 日本語能力試験は、日本国内外において、日本語を母語としない人を対象として日本語の能力を測定し、認定することを目的として行われる世界最大規模の日本語の試験である。レベルはN1～N5の5つあり、N1が最も難しく、N5が最もやさしいとされている。(https://www.jlpt.jp/about/purpose.html 閲覧日：2018年8月1日)
2. 日本語能力試験「過去の試験データ」より、2017年7月と12月に2回日本国内で実施された試験の受験者数を合算しグラフ化した。
3. 評価リテラシー（英：Language Assessment Literacy (LAL)）とは、言語能力の評価にかかわる一連の手続きに必要となる技能的知識 (knowledge skills) と言われている。具体的には、①評価方法の設計、②評価の実施、③評価結果の解釈、④評価結果の活用、⑥評価の事後報告に求められる技能的知識である（伊東：2018）。
4. 採点ルーブリックには、望まれる学力 (achievement) のスタンダードに照らして、生徒（本稿では学習者）が到達するだろうと期待されるパフォーマンスのレベルが記述されている。これらの記述語 (descriptors) は、パフォーマンスに関する記述であり、生徒（学習者）の作品（本稿ではレポート）のなかにどのような特徴や徴候を探せばよいのか、準備されている尺度 (scale) のなかにその作品（レポート）をどのようにして位置づけるのかといったことを評価者に伝える（Hart：1994、田中監訳：2012）。
5. 授業内容はレポート作成に特化していたが、そのほか日本語能力試験対策（N1レベルの語彙や文法）も行っていった。また「中級後半レベル」の判断は、授業開講前に「J-CAT日本語テスト」（コンピュータによる日本語学習者のインターネット日本語能力自動判定テスト）のスコア表を基に行った。
6. 「Japanese III-1」でのレポートに関する課題・成果物は、オンラインでファイルや文書の作成が可能な「Google ドライブ」上で全て保存・共有を行っていた。ルーブリックも同様に、クラスの共有フォルダ内にあり、いつでもどこでも閲覧・編集ができるようにした。最終課題レポートも上記フォルダ内に提出するよう指示した。

【参考文献】

- Dannelle D. Stevens and Antonia J. Levi (2012) 『Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning』 Stylus Pub Llc、佐藤浩章監訳 (2014) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』 玉川大学出版部
- Diane Hart (1992) 『Authentic Assessment: A Handbook for Educators』 Dale Seymour Pubn、田中耕治監訳 (2012) 『パフォーマンス評価入門「真正の評価」論からの提案』 ミネルヴァ書房
- 伊東祐郎 (2018) 「日本語教育におけるこれからの評価研究を考える」2018年度日本語教育学会春季大会パネルセッション1 (PPT 資料)
- 佐々木瑞枝、細井和代、藤尾喜代子 (2006) 『中・上級者用日本語テキスト 大学で学ぶための日本語ライティング 短文作成からレポート作成まで』 (The Japan Times)

田中真理・阿部新（2014）『Good Writing へのパスポート—読み手と構成を意識した日本語ライティング—』
くろしお出版

田中真理（2016）「パフォーマンス評価はなぜばらつくのか？アカデミック・ライティング評価における評
価者の『型』」宇佐美洋編『評価を持って町に出よう「教えたこと・学んだことの評価」という発想を
超えて』くろしお出版

日本語能力試験「過去の試験データ」<https://www.jlpt.jp/statistics/archive.html>（2018年7月4日閲覧）

【添付資料】

資料1 初回授業で学習者が書いた作文

※段落開始のスペース有無、誤字・脱字等は手書きのとおりに記載

※個人が特定できそうな語彙・表現は削除

<p>S1</p> <p>関西学院大学国際学部に来てからの生活はとても豊かだと思います。一年生の頃は色々な部活やサークルの新歓に参加し、先輩から色々な情報を手に入れました。それに加えて、日本人の友達がたくさんできて、多国籍の交換留学生達と交流できたから世界中の文化について学びました。さらに日本語の授業で先生方に日本の文化、言語などを教えられ、日本人の考え方や文化を理解できるようになりました。2018年からは二年生になり、先輩としての役割がありました。後輩たちが履修登録のことをとても悩んでいたのも、色々な電音をして、安心させようと思いました。これからは先輩として後輩たちを手伝おうと思います。</p> <p>部活、サークルなどの役割も与えられたので、今年はかなり忙しいです。ピラ作り、イベント管理、イベント報告の仕事任せられたので、自分のプライベートの時間と勉強時間がなくなりました。大学の授業や生活などは確かに漢しいと思いますが、作った友人や得た経験は絶対に自分の将来に役立つと思います。</p>
<p>S2</p> <p>僕が関西学院大学に入学したからの生活はそれこそがっおと家を毎日行ったり来たりする生活を繰り返したのです。学校いるときには授業があつたら行ってその以外の時間はいつもグローバルラウンジで友だちと話しながらいったんです。夏とか春休みになったらいつも国に帰って国にいる友達とか両親と一緒にお酒とか飲んだり遊びに行ったりしながら時間を過ぎて新しい学期が始まる時になったら日本に戻って来て新しい学期の準備とかをしながら過します。学期中の週末のような短い体みの時には友達と会ってクラブとかカラオケとか言って遊んだりします。新しい学期になったら交換留学生プログラムでいた友達がまた自分の国で帰ったり日本人の友達が交換留学を行って寂しくなる時もあるんですけど楽しい大学生活を楽しんでいます。</p>
<p>S3</p> <p>私は、一年間自分でアルバイトをし、学費のお金をためてきました。受験を受けて受かったのが春学期から入学をしました。関学に来て本当にうれしい気持ちです。高校の時から関学に行きたい夢があつたので今自分がこの大学に来ていることを両親に感謝しています。友達もたくさんでき、勉強もとても興味深いので、勉強を頑張りたい気持ちがとても持つようになりました。最初はたくさん不安なことがあり、自分でも大学に来て本当によかつたのかと思ひ込んでしまうことがあつたが、友達や先生のサポートがあつたからこそ、今自分は大学二年間として学生生活を楽しむことができ、よかつたです。生活がいつぱんに変わってしまい、今現在一人暮らしでバイトをし、学費、食事などを自分で払わなければならないと、不安もあるがあの学生生活をがんばりたいです。</p>
<p>S4</p> <p>私には叶う夢がある。その夢を叶うために勉強がとてもたいせつなので日本語学校行って、日本語のレベルがたりなかつたのでまた専門学校に入学してから関学に入学しました。私はふつうの大学生とはとても違う生活をしている。私は学費も自分で払っているので自分の生活費と学費とどきどき家族にもお金をおくらないといけな。最初は、全く自言がなかつたけどどんどん年をとっているんで今じゃないといつまでも来きなくなることを準備して前に進むことにした。去年は、私の人生の今までのいちばんたいへんなときあつた。毎日みんなはちゃんと勉強する時間。遊びに行く時間たくさんあると思うけど、私は一日24時間が足りないことだつた。毎日学校と仕事がおそくまで、そのあとがレポートなどで寝るじかんがほとんどなかつた。それでからだ病気がなつたり学校来れなくなつたときもあつた。</p> <p>それで成績わるくなつたこともある。去年の成費で今は家賃いらなところ合格したし、小さい奨学金も合格したから今はちょっと生活が楽になつたけどこれからもっといい成績をとって、大きい奨学金をめざしている。バイトと勉強はとても大変のはわかるけどつらくても今は頑張っていつたら将来はいいこと待っていると信じている。</p>

資料2 フィードバック用 チェック式ルーブリック

チェック項目		優秀(✓✓)・良い(✓)	復習が必要☒
日本語	正確さ	・文法に間違いがない。	<input type="checkbox"/> 文法
		・文型・構文が正確に組み立てられている。	<input type="checkbox"/> 文型・構文
		・語彙・表現に間違いがない。	<input type="checkbox"/> 語彙・表現
		・表記(ひらがな・カタカナ・漢字)に間違いがない。	<input type="checkbox"/> 表記
	適切さ	・文型・構文が同じものばかりでなく適切に使われている。	<input type="checkbox"/> 文型・構文
		・語彙・表現が適切に使われている。	<input type="checkbox"/> 語彙・表現
		・文末スタイル(「普通体」あるいは「丁寧体」)が適切に使われ、統一されている。	<input type="checkbox"/> 文末スタイル
		・表記(漢字やカナ、句読点や符号、数字など)が適切に使われ統一されている。	<input type="checkbox"/> 表記
		・相手(読み手)を意識・配慮した文が適切に書けている。	<input type="checkbox"/> 相手への配慮
		・ルール(メール・メモ・原稿用紙)に気をつけて書いている。	<input type="checkbox"/> ルール
構成	文のつながり	・構成(文章・段落のつながり)がわかるように書いている。	<input type="checkbox"/> 構成
		・文と文のつながりがスムーズである。	<input type="checkbox"/> 文のつながり
		・文と文をつなぐ接続表現(「たとえば」「しかし」など)が効果的に使われている。	<input type="checkbox"/> 接続表現
		・指示語(「この」「その」など)が効果的に使われている。	<input type="checkbox"/> 指示語
内容	自分の意見 話題(トピック)	・自分の意見(一番言いたいこと)がはっきり書いている。	<input type="checkbox"/> 自分の意見
		・話題(トピック)をよく理解し、それに合った内容で書いている。	<input type="checkbox"/> 話題(トピック)
最終課題レポートの長さ		2000字以上書いている。	<input type="checkbox"/> 2000字書けない
【教員からのコメント】			

資料3 最終課題レポート 採点ルーブリック
Japanese III-1 (RW)

提出者: / 50

チェック項目		優秀(3)・普通(2)・復習が必要(1)	3・2・1
日本語 (30)	正確さ(12)	・文法に間違いがない。	3・2・1
		・文型・構文が正確に組み立てられている。	3・2・1
		・語彙・表現に間違いがない。	3・2・1
		・表記(ひらがな・カタカナ・漢字)に間違いがない。	3・2・1
	適切さ(18)	・文型・構文が同じものばかりでなく適切に使われている。	3・2・1
		・語彙・表現が適切に使われている。	3・2・1
		・文末スタイル(「普通体」あるいは「丁寧体」)が適切に使われ、統一されている。	3・2・1
		・表記(漢字やカナ、句読点や符号、数字など)が適切に使われ統一されている。	3・2・1
		・相手(読み手)を意識・配慮した文が適切に書けている。	3・2・1
		・ルール(原稿用紙のルール)に気をつけて書いている。	3・2・1
構成 (12)	文のつながり	・構成(文章・段落のつながり)がわかるように書いている。	3・2・1
		・文と文のつながりがスムーズである。	3・2・1
		・文と文をつなぐ接続表現(「たとえば」「しかし」など)が効果的に使われている。	3・2・1
		・指示語(「この」「その」など)が効果的に使われている。	3・2・1
内容 (6)	自分の意見 話題(トピック)	・自分の意見(一言言いたいこと)がはっきり書いている。	3・2・1
		・話題(トピック)をよく理解し、それに合った内容で書いている。	3・2・1
最終課題レポートの長さ (2)		2000字以上書いている。	2・1
【教員からのコメント】			

キャリア形成を支援する日本語の授業実践報告

阪上彩子 (国際学部)

要旨

本稿は、関西学院大学国際学部において日本語上級話者対象に開講された聴解会話クラスで行ったキャリア形成支援教育の実践報告である。

本クラスの受講生は英語ベースの留学生で、全員が日本での就職を希望しているわけではないため、ビジネス日本語教育ではなく、卒業後の進路を熟考するためキャリア形成能力を向上することをコースの目標とした。コースの1回として自分の職業観について考えてもらうために、「カード de トークいるかも?!こんな社会人」というワークショップを行った。

本稿では、現在の日本語教育におけるキャリア形成支援について述べ、ワークショップの活動を含む授業の流れと内容を説明する。そして、ワークショップでの受講生の反応を観察し、授業後の受講生の意見から実践活動を考察し、今後の課題を述べる。

1. 日本語教育におけるキャリア形成支援

2008年に「留学生30万人計画」が発表されたが、これは、政府が「グローバル戦略」を展開する一環として、2020年を目途に30万人の留学生受入れを目指すものである。日本留学を円滑化することで、大学等の教育研究の国際競争力を高め、優れた留学生を戦略的に獲得しようとしている。2017年12月の調査では留学生数が267,042人となり、30万人に近づいてきている。その影響を受けてか、企業による就職活動セミナーも留学生を対象としたものも開催されるようになった。しかし実際は留学生の日本企業等への就職状況を見ると、2016年に就職を目的として行われた在留資格変更許可数は19,435人と、留学生総数の1割も満たない。日本商工会議所によると、「日本で就労を希望する留学生は6割であるが、実際に就職している者は3割程度である」と報告されている。その理由は、留学生が日本の就職活動制度について知らない、日本企業の求める日本語力が高いなどで、そのため留学生の日本での就職を増加させるためには、留学ステージに応じたよりきめ細かな対応を早急に実施することを要望として挙げている。「留学ステージに応じたよりきめ細かな対応」というのは、日本語ベースか英語ベースか、国費か私費留学生か、学部生か大学院生かなどに即した対応が必要だということだろう。英語ベースの私費留学生についていえば、規制改革推進会議保育・雇用ワーキング・グループ(2018)では「日頃の生活で就職活動や仕事の情報がなかなか入ってこないため、就職活動の動き出しが遅くなったり、要領を掴み取ることができなかったりする傾向にある」とある。

そこで、1章では日本語教育におけるキャリア形成支援を理解するために、1.1でビジネス向けの日本語教材についてまとめ、1.2で留学生対象のキャリア形成支援の授業を実践した先行研究をまとめる。

1.1 ビジネス向けの日本語教材

2010年以前は日本企業で働いている人のための日本語教材が多かったが、現在は就職支援のための留学生のための日本語教材も増えている。中井他(2018)でも「90年代以前の教材は主に英語母語話者ビジネスパーソン対象であったが、2000年代以降は中国語母語話者などへも拡大し、メールの書き方などの項目が増えた。2010年代以降は、学生の就業支援としてのビジネス教材が増えてきた。また、ビジネス会話の表現から、仕事をするための態度、考え方、問題発見解決能力などの養成へと目的が変化している。」と述べられている。

2010年以降に発売されたビジネス日本語教材を時系列に表1に示す。

一般の日本語教材であれば、ある教科書の初級版が出版され、その後中級版が発売されることが多いのだが(あるいは中級版から上級版)、ビジネス教材に限っては、饗場他(2017)の教材リストと上記の表1を参照すると、上級教材がまず発売され、その続編として中級教材が出されることが多いようだ。80%の企業が、留学生に日本語力を中級レベル以上求める(規制改革推進会議 保育・雇用ワーキング・グループ(2018))とあり、日本語教材として中級の教材を豊富に揃える必要性があることが分かる。

表1 2010年以降に発売されたビジネス日本語教材

出版年	レベル	教科書名、出版社名	場面
2012	上級	『ロールプレイで学ぶビジネス日本語 グローバル企業でのキャリア構築をめざして』スリーエーネットワーク	ビジネス現場
2012	中級	『課題達成のプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』アプリコット出版	就職活動、 ビジネス現場
2013	上級	『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版	ビジネス現場
2014	中級	『中級から伸ばす ビジネスケースで学ぶ日本語』The Japan Times	一般向け
2016	中級	『人を動かす！実戦ビジネス日本語会話』スリーエーネットワーク	ビジネス現場
2017	中級	『マンガで体験！にっぽんのカイシャ ～ビジネス日本語を实践する～』日本漢字能力検定協会	ビジネス現場
2018	初級	『しごとの日本語 FOR BEGINNERS 会話編』アルク	ビジネス現場
2018	中級	『中級レベル ロールプレイで学ぶビジネス日本語—就活から入社まで—』スリーエーネットワーク	就職活動、 ビジネス現場
2018	上級	『伸ばす！就活能力・ビジネス日本語力』国書刊行会	就職活動、 ビジネス現場

1.2 留学生対象のキャリア形成支援の研究

留学生対象のキャリア形成支援というと、ビジネス日本語クラスがあるが、これは主に日本の企業で働くためのビジネスマナーや敬語などビジネス日本語能力の養成に焦点を置いている。「ビジネス日本語」という科目名で日本語クラスを提供している大学が多いと見受けられるが、昨今立命館アジア太平洋大学をはじめとして「キャリア日本語」という科目を提供している大学も多くなっている。立命館アジア太平洋大学の場合、自分の国に戻って就職する留学生も多くおり、その学生でも受講できる科目となると、日本での就職を念頭においたビジネス日本語よりも将来のキャリアプランや職業選択を学ぶ「キャリア日本語」のほうがふさわしいのだろう。関西学院大学国際学部の英語ベースのコースも立命館アジア太平洋大学に近い。

キャリア形成に関する先行研究には、柳田（2010）、西田（2011）、金庭他（2013）、トンプソン（2017）などがあるが、自己分析や模擬面接などの日本での就職活動に結びつくものが多い。一方、日本での就職を考えない学習者のニーズにも対応しているのはあまり見つからず、柳田（2010）とトンプソン（2017）があった。

柳田（2010）は、学部留学生を対象にキャリアデザインの視点を取り入れ、学生の「学ぶこと」に対する自己認識と将来設計を意識した活動を行うとともに、他者（聞き手）を意識したアカデミック・コミュニケーション・スキル向上を目指した活動を行った。その結果、自分の専攻分野に対する理解を深めただけでなく、他分野への興味を持つようになり、自己認識や自己拡大が図れたことを報告している。トンプソン（2017）は、早稲田大学の留学生上級レベルを対象に長期的なキャリア形成を視野に入れた日本語教育の実践を行っており、その結果、受講生自身の人生とリンクさせ、グローバル化社会で生きる展望を具体的に見出しているとのことである。

しかし、自分の職業観について考えさせるキャリア形成支援の授業報告は管見では見つからない。そこで本稿は、留学生対象に職業観を意識させるワークショップを行い、キャリア形成を支援する日本語授業を実践し、その報告を行うことにする。

2. 授業の概要

本実践を行ったのは、関西学院大学国際学部にて JAPANESE (LS) として開講されている日本語上級会話聴解クラスである。受講生は8名で、日本語のレベルはCEFRのB1からB2レベルだった。このクラスは90分授業、週2回、14週のコースであり、コースのスケジュールは表2のとおりである。

このクラスの受講生は、英語話者コースに所属しており、全員が日本での就職を希望しているわけではない。そこで、このクラスでは日本企業で働くためのビジネス文化や知識を理解することではなく、日本語能力とともに、キャリアデザイン能力の向上を目指している。つまり、キャリアデザインを念頭に、「問題発見解決能力」や「批判的思考力」を育成することを目的とした授業を行った。卒業後の進路を深く考えるため、将来のデザイン形成に役に立つ授業を行うよう努めた。

例えば受講生は企業分析や業種や職種について調査を行ったり、また日本の社会問題について発表したりした。日本での就職を考慮していなくても、毎日目にしていく企業について分析し、競合企業と比較することは、卒業後海外で就職活動をする際にも必要な技術だと考える。またの

表2 コースのスケジュール (28回)

1	オリエンテーション
2～4	業種研究
5～7	企業研究
8～11	『プロフェッショナル 仕事の流儀』視聴
12～13	日本の社会問題について
14～15	池上彰さん講演視聴とその感想
16	人生ゲームについて
17～20	『プロフェッショナル 仕事の流儀』視聴
21	ワークショップ
22～23	職業観について
24～25	「私の人生ゲーム」作成
26	期末試験
27	「私の人生ゲーム」実施
28	フィードバック

ちに日本での就職も視野に入れる場合、動き出しが遅くならないためである。

コースの最後に「私の人生ゲーム」を作り、自分の卒業後のビジョンを熟慮することを目標としている。そこまでに、日本の第一線で活躍する人を紹介するビデオ「プロフェッショナル」を視聴し、ある分野のプロの仕事ぶりや仕事の信念を理解したり、池上彰さんの講演を聞いたりして、将来のデザインを考えてもらった。そしてコース後半の1回として、自分の職業観について考え、日本企業で働く社会人について理解する機会をとるため、館野・中原 (2016) 『アクティブトランジション』の「カード de トークいるかも?!こんな社会人」というワークショップを行った。3章で、ワークショップについて詳しく説明する。

3. ワークショップの内容と流れ

3.1 ワークショップの内容

本稿で取り上げたワークショップが記載されている『アクティブトランジション』であるが、まずこの「アクティブトランジション」の意味を紹介する。(1) 教育機関を終え、仕事をしはじめようとしている人々が、働きはじめる前に、仕事や組織のリアルをアクティブに体感し、働くことへの準備をなすこと、その結果として、(2) 教育機関から仕事領域への円滑な移行(トランジション)を果たすこととある (館野・中原 2016)。

今回行った「カード de トークいるかも?!こんな社会人」というワークショップは、社会人の生の声をもとに作成された「社会人カード」を使って、自分と一緒に働きたい人、働きたい人を選び、その理由を語り合うことによって、これから働くうえで大切にしたい職業観に気づくというものである。

このワークショップは留学生対象に考案されたワークショップではないが、「日本語教育の分野外だからこそ、新たな視点を提供できる可能性がある。」と館野 (2017) が述べるように、自分の職業観を考えてもらうためには適切であり、日本の会社での人間関係が理解できると判断

表3 ワークショップのタイムライン (90分)

1	社会人との出会いを振り返ろう
18分	【イントロダクション】 ワークショップの目的と流れを説明 【グループワーク】 自己紹介、社会人との出会いの振り返り、全体共有
2	カード de トーク 1 「一緒に働くのをためらうのは？」
22分	【活動の説明】 社会人カードの配布、準備指示 【個人ワーク】 個人ワークの指示、カード3枚選んで理由をメモする 【グループワーク】 グループワークの指示、各自選んだカードをグループで共有
3	カード de トーク 2 「一緒に働きたいのは？」
25分	【個人ワーク】 個人ワークの指示、カード3枚選んで理由をメモする 【グループワーク】 グループワークの指示、各自選んだカードをグループで共有 【クラス共有】 カードへのコメント事例紹介、カード de トーク 1・2の感想をクラス全体で共有
4	つくってみよう「未来の自分カード」
25分	【説明】 未来の自分カード配布作成指示 【個人ワーク】 未来の自分カード作成 【グループワーク】 未来の自分カード作成 【クラス共有】 「未来の自分のカード」全体共有 【研究知見の紹介・チェックアウト】

『アクティブトランジション—働くためのウォーミングアップ』 p.60抜粋

し、コースの1回、時間をとって実施することとした。

3.2 ワークショップの流れ

「カード de トークいるかも?!こんな社会人」というワークショップは、コースの21回目に行った。ワークショップは表3のようなタイムラインで行うと紹介されている。

本来このワークショップ対象者は、就職活動を終えた人たちであるため、最初に社会人との出会いを振り返る時間がある。今回の受講生は、日本語非母語話者で学部2年生と3年生であるため、就職活動を体験していない。そこで、以下のとおりタイムラインをアレンジして実践した。

実際の授業では、社会人との出会いの振り返りの活動は省き、その時間には、「割り切り」「お稽古」などの語彙が難しく、カードを理解するのに時間がかかると教師が判断し、リスト化した

表4 実際のタイムライン (90分)

	【予習】 カードの中に出てくる難易度が高い語彙をリスト化し、その語彙を予習として調べてくる
40分	【イントロダクション】 予習した語彙の確認 ワークショップの目的と流れを説明 【活動の説明】 社会人カードの配布、準備指示 【個人ワーク】 個人ワークの指示、一緒に働きたくない人のカード3枚選んで理由を付箋紙にメモする 【グループワーク】 グループワークの指示、各自選んだカードをグループで共有
25分	【個人ワーク】 個人ワークの指示、一緒に働きたい人のカード3枚選んで理由を付箋紙にメモする 【グループワーク】 グループワークの指示、各自選んだカードをグループで共有 【クラス共有】 カードへのコメント事例紹介、カード de トーク 1・2の感想をクラス全体で共有
15分	【説明】 未来の自分カード配布作成指示 【個人ワーク】 カードの共通点から自分の職業観を考え、未来の自分カード作成 【グループワーク】 未来の自分カード作成、共有
	【課題】 自分の職業観に関する作文、未来の自分カードについての作文

語彙を調べてくることを予習とし、語彙の意味の確認を行った。

また、カードの読解に時間がかかるため、最初の個人ワークと共有に多くの時間を費やした。

今回の授業では、日本企業における社会人を知り、特に「仕事に対して色々な働き方の価値観があること」を理解してもらうことを念頭にワークショップを行った。

4. 総合的考察

4.1 ワークショップ中の受講生の反応

ワークショップについて最初は緊張しつつも、興味深そうに取り組んでいた。受講生自身で進めていってほしかったのだが、進行がなかなかうまくいかず、自分の意見をそれぞれ言い合っていたので、ファシリテータである著者が意見を求めたり質問したりして司会を引き受けた。

「社会人カード」には、理不尽なこともあるけど仕事をさっさと進めようよという「忍さん」、自分の会社が大好きだという「我が社さん」など11枚ある。

まず、一緒に働きたくない人については、「先生、こんな人本当にいるの?」「一緒に働きたい人なんていない」などの意見が多く出た。一緒に働きたくない人を3つに絞ることができなかった受講生もいた。

選ばれたカードは、残業は当たり前だという「不夜城さん」や過去の栄光にこだわる「過去の栄光さん」が多かった。日本の残業問題や過労死の問題を意識する受講生が「不夜城さん」を選ぶのは理解できる。また自分を卑下する「私なんてさん」とも働きたくないという意見も見られた。これは、日本人のクラスメートが自分に自信を持たず、卑下している人が多いという印象を持ったからだという。

次に、一緒に働きたいという意見が多かったのは、「ビッグさん」である。「ビッグさん」とは、社会を変えたいという大きな目標は持っているものの、具体的に始めていない人のことである。このカードを選んだ受講生は、目標を持たずに働いている日本人が多いと感じるが、この人は目標をもって働いているのだからいいとのことである。また、定時退社して習い事にいそしむ「おケイコさん」を選んだ受講生も多かった。これは退社してからも、何かを習得しようとしているのは偉いということだ。

これらについては、日本で受け止められるカードの人物像のイメージが湧かないからであったようだ。「おケイコさん」は会社のことを重視せず、定時上がりで残業をしてくれないというイメージは考えていなかったようで、説明を補うべきであった。

その後これらのワークの感想をクラスで共有したが、「こんな人がいるところは嫌だ」「だから日本企業では働きたくない」などと日本企業への不信感が強くなってしまい、文化や個々による価値観の違いに気が付くディスカッションには至らなかった。

最後に、職業観について振り返り、卒業して3年たった自分についての、「未来の自分カード」を書いてもらった。受講生からは「お金が大事」さんや「毎日楽しい仕事をしたい」さんや「後悔しない」さんや「ゴールが大切」さんなどのアイデアが出てきた。「毎日楽しい仕事をしたい」さんは、その仕事をして毎日楽しく思っており、会社の同僚も私と働けてよかったと思う人になっているとのことだった。また「後悔しない」さんは、自分が今している仕事を将来も続けたいか、入って後悔していないかななどを自分自身に問いかけていた。

このまとめのディスカッションで、本当は受講生それぞれが異なる価値観を持っていることに気がついてほしかったのだが、自分の意見をとりあえず言って終わってしまった。このワークショップを自分自身でも受講したことがある著者は、グループ内で絶対働きたくないと思ったカードと一緒に働きたい人と選んだ人がいることについて本当に驚いた体験がある。そして同じ日本人だとしても、職業観については人それぞれだと気づいた。その経験を受講生とも共有したかったのだが、生まれも育ちも環境が異なる留学生同士であるため、様々な価値観を持っていることはすでに理解しているからなのかもしれない。または自分の意見に集中しすぎていて、相手の意見に耳を傾けることが少なかったように思う。そう思うと、役割分担として最初から司会役、書記役などと振り分けておいたほうがよかったのかもしれない。また時間も15分で、「未来カード」も作成し、自分の職業観について振り返るのには短かった。そのため簡単な意見しか得られなかったのかもしれない。

深く考えて、視野を広げてもらうためにも、職業観についての作文を書くことを宿題としたが、様々な価値観に気づくためには話し合いの時間を増やすべきだった。

4.2 ワークショップ後の受講生の意見

授業後に提出された「私の職業観」という作文では、(1)～(3)の意見が見られた。一部を抜粋して紹介する。

- (1) 自分はチームワークを大切にしているが、細かいことは気にしていない。それが日本人と違うところだと思う。文化や生活習慣で私と日本人の職業観は同じ点と違う点があると思う。どちらがいいとはいえない。
- (2) 私は仕事に責任と誇りをもって毎日取り組んでいる。時間に対する考え方や給料の出来高制が日本と海外と異なるが、仕事の考えは様々だ。
- (3) 仕事より自分の日常生活の方が大切だと思うため優先した。日本人は仕事を中心にして生きているが、自分の職業観は自分の気持ち、健康、精神などを優先して生きている。

(1)から(3)を見ると、自分の職業観について述べた後、日本人と職業観が「違う点がある」「様々だ」と受講生たちは答えている。環境が異なると価値観が異なるということはもうすでに理解しているようで、日本との違いを強調しているようにも見える。

そうだとすれば、この受講生たちが職業観の多様性に気づくこのワークショップは意味がなかったのだろうか。ワークショップの最後に、未来カードを作成し、自分の職業観について振り返りながら熟考できたことを考えると、そうとは言えない。

ただ、自分の意見を意識するあまり、ほかの受講生の意見を聞いて、どう違うかを考えることが少なかったようなので、ディスカッションの時間を前に取り入れて、相手の意見を聞く授業を行う必要があった。また日本企業への不信任を抱いてしまったようなので、日本企業における社会人を理解するためには、カードゲームよりも先に、日本企業で働く留学生のケーススタディを読んで、どのような対処法を用いるべきかディスカッションをしたり、グローバル化が進んでいる企業のドキュメンタリーを見たりすることで、日本企業の多様性に気づかせたほうがよかった

かもしれない。または華々しく第一線で活躍している『プロフェッショナル』ではなく、日常的に出会う可能性がある社会人についてのドキュメンタリーを見たりする授業を行ったほうが効果的だったかもしれない。

5. まとめと今後の課題

以上、関西学院大学国際学部の日本語上級話者対象に開講された聴解会話クラスにおいて、日本企業で働く社会人を知り、自分の職業観について振り返ることで、「価値観の多様性を知る」ことを目的としたキャリア形成支援教育の実践の報告を行った。現在、日本語教育も日本企業でのビジネス日本語教育から、キャリアを支援する教育にも広がってきており、このような留学生対象のキャリア形成支援の授業実践が増えると思われる。

本稿では、自分の職業観の振り返りに焦点をおいたため、コース中の1回に実施した「カードdeトークいるかも?!こんな社会人」というワークショップの報告を主に行った。その結果、以下のことが明らかになった。

- (1) 受講生はワークショップを通して自分の職業観の振り返りはできた
- (2) 受講生は価値観の多様性についてすでに理解しているからか、気づきは少なかった
- (3) ワークショップを通して、日本企業への理解はできたが、反対に不信感を抱かせた

そして、このワークショップをよりよいものにするためには、次の3点について気を付けたい。

- (1) ディスカッション時に、ほかの受講生の意見を聞いて十分に理解するために、役割分担を行って、前もって日本語のディスカッションの練習が必要である
- (2)ほかの受講生と意見を共有して、価値観の多様性を知るためには、十分なまとめの時間が必要である
- (3) 日本企業で働く社会人について理解するためには、カードゲームの前に、ケーススタディを読んだり日常的に出会う可能性がある社会人についてのドキュメンタリーを見たりしたほうがいい

参考文献

株式会社ディスコ「外国人留学生の就職活動状況」<https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2017/08/f602ecf102b000f7fc1ef2c3544eccfa.pdf>

規制改革推進会議 保育・雇用ワーキング・グループ (2018)「外国人留学生の日本での就業における課題と対応策」内閣府第7回保育・雇用ワーキング・グループ会議資料1 株式会社ソーシャライズ提出書類 <http://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/suishin/meeting/wg/hoiku/20180219/180219hoiku01.pdf>

鈴木華子 (2017)「日本語授業を活用した留学生のキャリア支援：文化的統合型キャリア支援プログラムの開発と実践」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』第31号、pp. 147-158

館野泰一・中原淳 (2016)『アクティブトランジション—働くためのウォーミングアップ』三省堂、東京

館野泰一 (2017)「日本語教育におけるアクティブトランジションを考える」『第26回小出記念日本語教育研

- 研究会予稿集』 pp. 8-15、2017年7月1日国際基督教大学
- トンプソン美恵子 (2017) 「長期的なキャリア形成を視野に入れた日本語教育：自己・他者・社会を学ぶ日本語学習の一考察」『早稲田日本語教育実践研究』 第5号、pp. 131-140
- 中井陽子、菅長理恵、渋谷博子 (2018) 「先輩留学生の体験談を読む活動の実践研究：一キャリア形成支援教育をめざして一」『日本語教育方法研究会誌』 23巻2号、pp. 26-27
- 西谷まり (2011) 「留学生のキャリア支援：全学共通教育科目『日本事情 I』における役割」『一橋大学国際教育センター紀要』 2号、pp. 133-140
- 日本キャリアデザイン学会監修 (2014) 『キャリアデザイン支援ハンドブック』 ナカニシヤ出版
- 日本商工会議所 (2017) 「今後の外国人材の受け入れのあり方に関する意見―「開かれた日本」の実現に向けた新たな受け入れ策の構築を―」内閣府第7回保育・雇用ワーキング・グループ会議資料2-2
- 柳田直美 (2010) 「〈報告〉キャリアデザインの視点を取り入れた授業活動：「日本語演習Ⅱ」の実践報告」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 第25号、pp. 155-166
- 饗場淳子、作田奈苗、寅丸真澄 (2017) 「ビジネス日本語教材についての一考察―教科書のシラバスを手がかりに―」『東京外国語大学留学生日本語教育センター』 第43号、pp. 109-120

そ の 他

OTHERS

『関西学院大学高等教育研究』 投稿要領

(2018年 5月10日改正)

(2016年 5月12日改正)

(2013年11月28日改正)

(2011年 1月14日制定)

〈投稿要領〉

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

〈作成要領〉

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

以上

執筆者紹介（掲載順）

水戸 考道	関西学院大学法学部教授
森本 郁代	関西学院大学法学部教授
Matthias Hennings	関西学院大学国際教育・協力センター准教授
田邊 信	世界銀行開発ラーニングセンター
住 政二郎	関西学院大学理工学部准教授
工藤 多恵	関西学院大学理工学部准教授
乗次 章子	関西学院大学非常勤講師
山脇 野枝	関西学院大学非常勤講師
高畑由起夫	関西学院大学フェロー
村田 俊一	関西学院大学総合政策学部教授
西野 桂子	関西学院大学総合政策学部教授
山田 孝子	関西学院大学総合政策学部教授
客野 尚志	関西学院大学総合政策学部教授
亀田 啓悟	関西学院大学総合政策学部教授
青山比呂乃	千代田インターナショナルスクール東京司書教諭
田中 守	関西学院千里国際中等部・高等部教頭
津高 絵美	関西学院千里国際中等部・高等部非常勤講師
王 昱	関西学院大学国際学部教授
時任 隼平	関西学院大学高等教育推進センター専任講師
巳波 弘佳	関西学院大学理工学部教授
藤井 恭子	関西学院大学教育学部教授
坂口 将太	関西学院聖和短期大学専任講師
中野由美子	関西学院大学高等教育推進センター主査
石橋 将広	関西学院大学教務機構事務部主事
大田 詠子	関西学院聖和キャンパス事務室（教育学部担当）主事
明賀 豪	関西学院神戸三田キャンパス事務室（キャンパス担当）主事
佐永田千尋	関西学院人事部人事課主務
安達万里江	関西学院大学国際学部日本語常勤講師
阪上 彩子	関西学院大学国際学部日本語常勤講師

2019年3月22日発行

発行人 豊原 法彦

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) 54-7420
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.9 CONTENTS

Papers

International Student Mobility :

The Experiences and Outcomes of Students Participating in Exchange Programs

Takamichi Mito, Ikuyo Morimoto, Matthias Hennings, Shin Tanabe

The Development and Application of the Automated Test Maker

Seijiro Sumi, Tae Kudo, Fumiko Noritsugu, Noe Yamawaki

Research Notes

A Practical Research on Teaching Methods for Active Learning

(Task-Oriented Research) in High School :

Especially Focusing on Global Human Resource Development

Yukio Takahata, Shunichi Murata, Keiko Nishino, Takako Yamada,

Takashi Kyakuno, Keigo Kameda, Hirono Aoyama, Mamoru Tanaka, Emi Tsudaka

Reports

The Research Report on Education Improvement :

A Case for 'Chinese Business Management

Yu Wang

The Research on the Linkage between the Function

in Learning commons and Students Learning Behavior

Jumpei Tokito, Hiroyoshi Miwa, Kyoko Fujii, Syota Sakaguchi,

Yumiko Nakano, Masahiro Ishibashi, Eiko Ota, Go Myoga, Chihiro Saeda

The Research on the Collaborative Learning Utilizing Electronic Monitor

Jumpei Tokito

A Practical Report on the Writing Assessment for Intermediate Japanese Learners

Marie Adachi

A Report on the Japanese Class about Career Development Support

Ayako Sakaue

CENTER FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION

Kwansei Gakuin University

2019