

関西学院大学高等教育研究

第6号

2016年3月

関西学院大学教務機構高等教育推進センター

関西学院大学高等教育研究 第6号 2016

目次

第1部 論 考

研究論文

- 初年次実践教育の方法に関する研究
—千刈合宿を通じた学びの検証—……………川島 恵美、梓川 一、岩本 裕子 1
- 関西学院同窓生と連携したグローバルキャリア教育の開発……………大岡 栄美 17
- トルコ交流セミナーの意義と役割に関する研究
—渡航中止となったJATIS2014-15における学生の国際認識の変化に着目して—
……………市川 顕、山本 竜大、中村 圭 29
- 内部質保証におけるIR導入とデータウェアハウス
～実践的な取り組みの視点から～……………江原 昭博、永井 良二 47

研究ノート

- これからの大学における初年次教育としての情報教育について……………吉田 典弘 59
- ユニバーサル時代の総合大学におけるセミ・オフィシャルなエリート教育
—Cross-Cultural College (CCC) プログラムを事例に—……………田邊 信 67
- 経営学の講義におけるアクティブラーニングの実践に関する一考察
—教室での「場創り」とLUNAの掲示板の活用を中心に—……………加藤 雄士 79
- 反転授業に関する実践および研究の展望……………武田 俊之 95

実践研究報告

- 統計学共通教材の開発……………豊原 法彦 103
- 大規模講義における携帯端末の利用に関する実践研究報告
……………中野 康人、尹 盛熙、山田 真裕 117
……………上村 敏之、中村 洋石
- 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
……………中谷 良規、山本 良太、森 秀樹 133
- LUNAを活用した反転授業の試み
—科学技術英語の実践を通じて—……………住 政二郎 151
- モバイルアプリ「KGPportal」の開発・展開・評価……………内田啓太郎 165

第2部 記 録

講演会

- 第6回高等教育推進センターFD講演会
大学教育の情報化 ～中等教育との接続から考える～
- 講 演 「政策レベルでみる教育の情報化」……………浅井 和行 179
- 事例報告 「情報化による学習環境の変化」……………合志 智子 185
- 事例報告 「ICTを活用したアクティブラーニングの実践」……………勝田 浩次 190
- 講 演 「大学教育はどのように情報化するべきなのか」……………浅井 和行 196

その他

- 『関西学院大学高等教育研究』投稿要領…………… 203

第 1 部
論 考

PART 1
ARTICLES

研究論文

初年次実践教育の方法に関する研究

—千刈合宿を通した学びの検証—

川 島 恵 美 (人間福祉学部)

梓 川 一 (人間福祉学部)

岩 本 裕 子 (人間福祉学部)

要 旨

本論文の目的は、関西学院大学で実施されてきた社会福祉教育プログラムの中でも、1年次に開講されているソーシャルワーク実習入門という授業について「初年次実践教育プログラム」として捉え、今回は特にそのカリキュラムの3本柱の1つである合宿教育に的を絞り、その教育効果と今後の課題を明らかにすることである。研究方法としては、千刈合宿の中で学生が設定した合宿の「ねらい」をKJ法によって分類し、また学生が記入したふりかえり用紙の記述内容を質的に分析することにより、そのねらいがどの程度、どのようにして達成されたのかを探索した。その結果、「ねらい」としては大きく、①他者とのかかわり、②自己覚知と他者理解、③学びに対する姿勢の3つが見いだされた。それらのねらいは、日常生活を離れた合宿という場面で、他者（同期生、先輩、教員等）との協働やかかわりによる様々な体験を通して新たな気づきや学びを得るという形で達成されていることが伺えた。これらに対して初年次教育という枠組みで考察を行い、こうした要素が、将来社会福祉の領域で専門職として実践をするという狭い意味での福祉教育だけでなく、一人の社会人として生きていくためのスキルや心構えの習得という意味でも学習効果を持つという結論に至った。今後、科目全体について、また他科目との連動、初年次教育としてのアクティブラーニング等も含めての検討課題が得られた。

1. はじめに

関西学院大学における社会福祉専門教育は、1948年の文学部社会学科社会事業専攻としてスタートし、社会事業学科として独立、その後、社会学部、人間福祉学部へと発展しながら60年の歴史を刻んでいる。この長い歴史の中で特に大切にされてきたのが実習教育と呼ばれる、現場における実践的な体験を中心とした教育プログラムである。そこでは一貫して段階を踏んで本番の実習に備える教育プログラムが整えられてきた。現在においても、そうしたカリキュラムの構成を踏襲し、社会福祉教育が行われている。特に、1990年代頃より科目の中で、合宿が行われるようになってきた。教室での90分という限られた時間の中では行えないことを、宿泊を伴う長時間のプログラムの中で実施することで様々な教育効果があると考えられてきた。しかしながら、それは経験的なものであり、これまでこうしたプログラムについての実証的な研究が行われてきた

わけではない。本論文では、現在の人間福祉学部社会福祉学科において実施されている学年ごとに段階を追った社会福祉教育カリキュラムの中でも、1年次に実施されているソーシャルワーク実習入門（以下SW実習入門）という科目を初年次実践教育プログラムとして捉え、特にその3本の柱のひとつである千刈合宿について、学生のふりかえり用紙の記述を質的に分析することで、その教育効果を実証することを目的としたい。

2. 関西学院における実践教育の考え方

2.1 実践教育の歴史

前述したように関西学院大学では、1948年から社会福祉専門教育を行っている。学部、学科の変遷に従い、また1987年に制定された「社会福祉士及び介護福祉士法」による国家資格である社会福祉士、1997年に制定された「精神保健福祉士法」による精神保健福祉士の導入による教育プログラムの大きな変化を経て現在に至っている。時代にそった教育の特徴は以下の通りである^(注1)。

2.2.1 文学部社会福祉事業学科時代 (1948年～1959年)

1952年に文学部社会事業学科が設立された当時の学科長は、長年の米国留学の経験に基づき、長期間の実習の必要性を主張し、当初から実習教育を学科の重要な教育の柱とした。当時は、2年次から4年次までの3年間に渡り、1学年定員50名全員が必修で実習科目を履修していた。

2.2.2 社会学部社会福祉専攻時代 (1960年～1998年)

1960年に社会学部が新設され、学科制から専攻制となったことで、社会福祉の専門教育は3年次から選択制で行われることになり、実習科目も必修から選択制となった。この時代は、3年次に、学外実習の事前学習としての通年科目「社会福祉実習Ⅰ」を実施し、4年次に通年で学外実習に出るという形であった。ちなみにこの、事前指導を経て通年実習を行う形態は「関学方式」と呼ばれ、後の社会福祉士養成課程における社会福祉援助技術演習のモデルとなった。

2.2.3 社会学部社会福祉学科時代 (1999年～2007年)

社会福祉学科は定員175名で、1年次から全員が福祉学科で学ぶことになった。すでに社会福祉士養成のためのカリキュラムが導入されていたが、1年次から演習教育を積み重ねる形となり、また合宿教育もこの時期から導入された。学外実習は4年次から3年次に変更となり、関学方式と呼ばれた通年実習は、社会福祉士の規定にとらわれないより専門的な位置づけである「アドバンスト実習」として4年次に配当された。

2.2.4 人間福祉学部 (2008年～)

社会学部社会福祉学科が分離独立し、さらにウィングを広げた形で人間福祉学部が新設され、社会福祉学科は3学科のうちの1学科として定員130名となった。人間福祉学部では実践の場とリンクした教育体制に重きが置かれ、福祉実習のみならず様々な現場と協力して行っていく教育を「実践教育」と総称し、それらをサポートする実践教育支援室という部署も設けられた。社会福祉学科では、従来の社会福祉士、精神保健福祉士の資格を持つ専門職を養成するためのソーシャルワーク実習教育に加えて、2013年度より、資格は目指さないが、福祉マインドを持ち市民的貢献ができる人材養成をもうひとつの柱として福祉社会フィールドワークという実習型のカリキュラムを設定している。またアドバンスト実習の流れを汲み、ジェネラリストとしての社会福

社士を第一段階として、よりスペシフィックな実践経験を積むための4年生実習が設定されている。

2.2 SW実習入門の位置づけと内容

2.2.1 SW実習入門について

SW実習入門は、1年次秋学期に開講されるソーシャルワーク演習Ⅰと並ぶ実践教育プログラムの第一段階と位置づけられる科目である。演習Ⅰは、毎回、テーマに沿ったワークの体験とその振り返りを行うラボラトリー方式の体験学習プログラムによる人間関係演習で、社会福祉学科生の必修科目である。これらの科目では、社会福祉の学びにおいて欠かせない「自己理解・他者理解」「自己や他者とのかかわり」「体験的に学ぶ」という基本的な内容を体験学習プログラムとして展開するものであり、実際の現場で、受け身の姿勢ではなく、主体的かつ能動的な学びの姿勢がとれるようにその基礎固めをすることがねらいとなる。以下はシラバスより抜粋した科目の特徴である。

授業目的：見学実習およびタウンウォッチングを通じて、実践教育を行う施設・事業者・機関・団体・地域社会等に関する現状把握を行い、基本的な知識を増進させ、現場に関するイメージを持つと同時に、合宿での体験学習を通じて実践教育に必要な人間関係における基本的価値や態度について学ぶこととする。

授業方法：合宿、見学実習、タウンウォッチング等の体験的な学びを柱とする。そのため、学生の主体的な参加を基本とし、その準備としてオリエンテーションや見学実習準備のための講義、また見学実習等のふりかえりのグループワークを行う。

このように、本科目は、①千刈キャンプ（関西学院の施設）での1泊2日の合宿、②将来の福祉実習先、フィールドワーク先となる施設・機関等の見学実習、③自分が居住する地域のタウンウォッチングが3本柱となるが、いずれも学生自身がその場に赴き、自分の身体、知性、感性を使って主体的に学ぶ必要のある内容となっている。秋学期始め頃の週末に合宿が、11月の週末と学園祭の休講期間に見学実習が設定されており、その前にはそれぞれのためのオリエンテーションが行われる。その合間に、タウンウォッチングの予行演習としてグループごとに学内を使ってキャンパスウォッチングを実施する。後半では、見学実習およびタウンウォッチングのふりかえりと分かち合いを実施する。これらは10人前後のグループに分かれて実施されるが、そのグループに2年生～4年生のラーニングアシスタント（以下LA）が付き作業やグループ活動を支援するという形をとっている。

2.2.2 合宿プログラムについて

ソーシャルワーク実習入門の千刈合宿プログラムの目的は、「3年次以降の実践教育科目履修に向けた準備として、合宿における集中的な体験を通して、①改めて社会福祉学科で学ぶ自分自身について考える、②仲間や先輩と交流し、自分自身の人とのかかわり方に気づく、③将来の実践教育につながる自分自身の学びの道筋を明確にする」となっている。合宿の1泊2日のセッションの内容は表1のようになる。

表1 千刈合宿 スケジュール

1日目			
10:00	JR 三田駅集合 バスに分乗し出発	20:30	ぶっちゃけフリートーク 先輩、仲間と交流 (自由参加) キャビンごとに順次入浴
11:00 11:40	千刈キャンプ到着 旗揚げ オリエンテーション	22:30	各キャビンにて就寝
12:00		2日目	
12:00		7:00	
13:00		7:30	
14:00		8:45	
17:00		12:00	
18:00		12:45	
19:00		14:40	
		15:30	

<オリエンテーション>

施設利用のオリエンテーション、合宿スケジュールの確認と心構え、諸注意のアナウンスを行う。

<セッションⅠ：自分とかかわる>

一人になってワークシートを記入。このワークシートは合宿の目的に従って自分の現状をふりかえり、更にこの合宿でどのように過ごすかを考えて各自の合宿のねらいをつくり、その後グループで各自のねらいの分かち合いを行う。

<セッションⅡ：仲間とかかわる>

大きな一重円になって手をつなぐところから始め、その円で番号をふって10人前後のグループに別れる。多くの場合、親しい者同士は近くに集まっているので順番にグループ番号をふることで未知のメンバーのグループができる。そのグループで、キャンプ場の5ヶ所に設定された課題ステーションを回る千刈オリエンテリングを行う。課題ステーションでは、LAがファシリテートを行い、グループの課題達成度、協力度などで点数をつける。各ステーションでは、課題の達成に際して協力、コミュニケーション、リーダーシップ、観察力などの要素が要求されるASE (Action Socialization Experiences) と呼ばれる活動を行う。全ての活動を終えたらふりかえり用紙を記入、グループで分かち合う。

<セッションⅢ：先輩とかかわる>

2年生から4年生のLA、また本学科卒業生の実習助手などがこれまでの自分たちの体験を話す時間。話し後はフリーディスカッションの時間となり、飲み物やお菓子も用意してざっくばらんな雰囲気先輩や教員とかかわることができる。

<セッションⅣ：実践教育とかかわる>

セッションⅡで共に課題を達成したグループに別れ、まず個人で今後の実践教育に対する

「期待」「不安」「課題」をポストイットに書き出し、グループ全員で共有化した後、KJ法によってまとめ全員の前でプレゼンテーションを行う。各グループにはLAがつき、話し合いや作業を支援する。

<まとめとふりかえり>

合宿中は、セッション終了ごとに、A4サイズ1枚を5分割した連続ふりかえり用紙にセッションを体験して気づいたこと、感じたことなどを記入していくが、最後にそれらを読み返し、改めて自分が設定したねらいおよび合宿のねらいに即した全体ふりかえり用紙を記入し、グループごとに分かち合う。

このように、合宿プログラムは、1泊2日の中に様々なアクティビティが盛り込まれており、学生にとってはかなり集中的な体験になっていると思われる。参加してよかったという感想を持つ学生が多いが、日常生活、日常の環境から離れた場所で、いつもとは異なる密度の濃い体験をする、つまり非日常の場面ではあるが、そこで起こっていることは決して非現実ではなく、また、いずれにしてもどこかで一度は向き合う必要のあるテーマであることが、学生にとっての意義をもたらすことになるのではないか。次項では、学生のふりかえり用紙の分析結果について述べていく。

3. 研究の方法

3.1 「ふりかえりシート」について

合宿では、参加者全員が、プログラムの一環として以下の連動した3種類のふりかえりワークシートを記入することとしている。

<自分とかかわるワークシート>

合宿の導入として、セッションIにおいて、自分と向き合い、今までのことをふりかえり、それらを踏まえて、合宿でのねらいを設定する。具体的には、①「今の自分の気持ち」を率直に書くことから始まり、②「社会福祉を学ぶ自分について」社会福祉学科に入学した理由、社会福祉の学びの中から感じていること、社会福祉に対する印象、コース選択とその理由を問い、これらを踏まえて、最後に社会福祉を学ぶ自分自身について、さらに今後の学びについて記入する。次に、③「合宿を始めるにあたって」、自分自身や仲間、先輩、教員それぞれに対して期待することを記入し、最後に、①～③を踏まえて、合宿に参加するにあたっての「私のねらい」を記入する。

<連続ふりかえりシート>

本シートは<自分とかかわるワークシート>と連動しており、ワークシートの最後に書かれた「私のねらい」を連続ふりかえりシート冒頭にそのまま再記入することから始まる。その後、各セッションが終わるごとにふりかえりを記入する。

<全体ふりかえりシート>

合宿の最終セッションの時に、最初に設定した「私のねらい」を踏まえ、その達成度と内容について記入する。さらに、「合宿のねらい」に即して、自分自身で社会福祉について考

えたこと、人とかかわりのあり方について考えたこと、実践教育に向けてこれから自分がしようと思うこと、その他に感じたことを記入することを通して合宿全体をふりかえる。

3.2 研究の対象と方法

本研究では、2014年10月10・11日に実施した合宿に参加した学生全員(103名)を対象とした。そこで参加学生が記入した上記のふりかえりシートのうち、〈自分とかかわるワークシート〉で作成された「私のねらい」と〈全体ふりかえりシート〉の「私のねらいの達成度とその内容」の欄、および「その他に、合宿に参加して感じたこと、学んだこと、考えたことなど」の欄に記載された記述内容をデータとした。記述内容は1項目ずつエクセルに転記して一覧できるようにした。

研究方法としてはまず、①「私のねらい」をKJ法により分類した。その後、②それぞれについて、「私のねらいの達成度とその内容」を中心に、「その他に合宿に参加して感じたこと、学んだこと、考えたこと」も視野に入れながら、これらのねらいが、どのようなプロセスを経て、どの程度達成されたのかについて検討を行った。

なお、ふりかえり用紙の活用については学生に今後の実践教育の研究に役立つ旨口頭で説明し、了解を得ている。また、一人ひとりの学生が特定されないよう、データの転記の際、学生番号、氏名は削除して分析を行った。

4. データの分析と結果

4.1 「他者との関わり」について(図1-1)

4.1.1 ねらいの概要

「他者との関わり」の設定とねらいについては以下ようになる。学生が記述したシートには、2日間の合宿に参加するスタート段階での率直な気持ちが表現されていた。

合宿には「行きたくない」「気が進まない」という心情で参加している学生、あるいは「単位取得のため」と割り切って参加している学生もおり、主体的・前向きな気持ちではない学生も少なからず参加している。

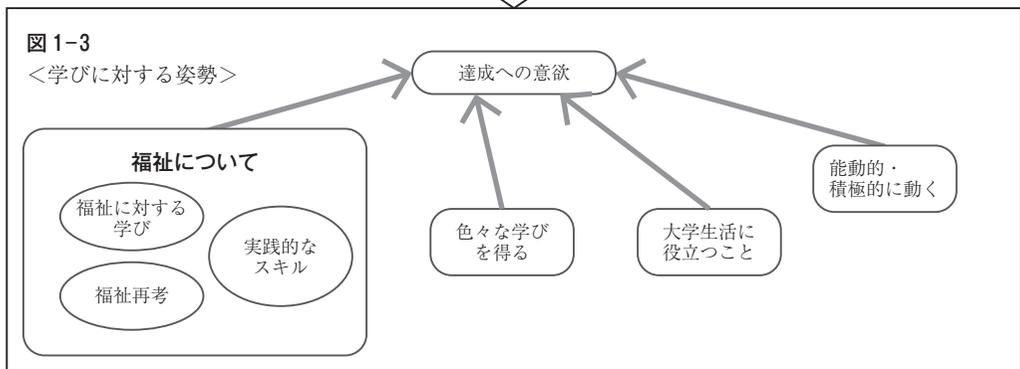
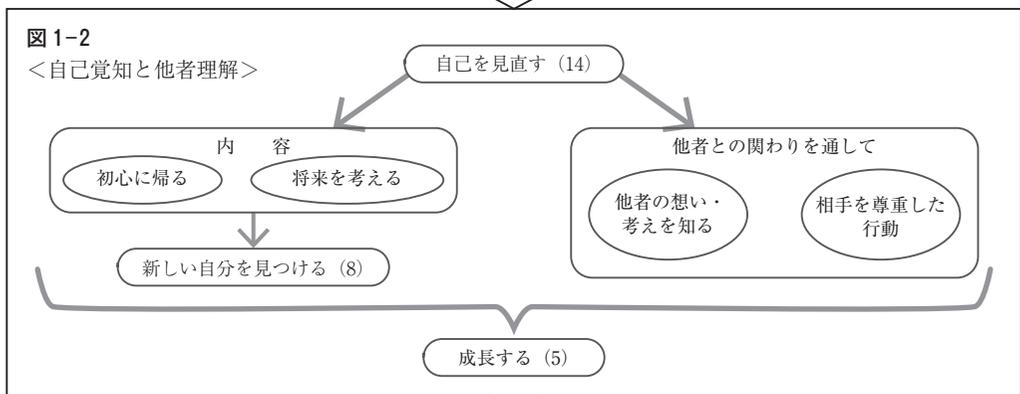
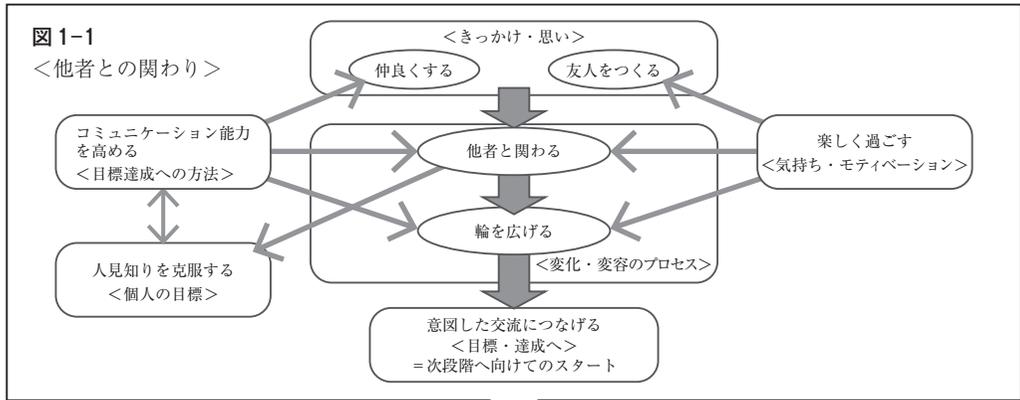
一方で、多くの学生は、合宿に参加したからには自分らしい目的意識をもって取り組もうとしている、あるいは、授業の一環として仕方なく参加した自分が、そこからどうすれば合宿への意味づけができるかを考えている。そして以下のように、友達になる・友人をつくる(=「初めて会う人と仲良くなる」「みんなと仲良くなる」)などの「私のねらい」(=きっかけ・思い)を設定している。

以上から、「学生の気持ち」「友人との関係性」に焦点をあて、学生自身の気持ちはどのように変化していったのかについて、主に「他者との関わり」から捉えることを第一のテーマと設定した。

4.1.2 ねらいが達成されたプロセスや結果

〈きっかけ・思い〉

合宿を始める段階において、友人といかに関係性をつくっていくか、その思いが表出されていた。主として「仲良くする」と「友人をつくる」という内容である。



まず、「仲良くする」では、「みんなと仲良くなる」「話したことない人たちと仲良くなりたい」「今までの友達ともっと仲良くなる」など、友人関係を広げていきたい思いがある。さらに「合宿を通して、相手のことをしっかり考え行動し、いろんな人と仲良くなりたい」のように、仲良くするためには自分はどうすべきかを考えている。

さらに「友人をつくる」では、「たくさんの人と友達になる」「学科のみんなと交流して友達を増やす」「同じ班の人とたくさんコミュニケーションをとって友達を増やす」のように、

合宿を通じて「友人を増やす」ことを主たる目的とした内容である。

<他者と関わる>

「思い、きっかけ」から他者と関わる行動につながる。例えば、「2日間一緒にいる仲間との関わりを大切にしたい」「グループワークなどを通して、様々な人との交流を大切にしたい」「千刈キャンプに来たからには、たくさんの人と関わり、いろんな人と話す」「新しい場所で、色々な人と話しをして新しい発見をしたい」「あまり話したことがない人とも気さくに話せるようにする」「一人一人との関わりを深め、色々なことを吸収したい」「新しい交流の機会を存分に生かして初めて会った人とも素直に、気楽に関わっていききたい」などがある。キーワードとしては「関わり」「交流」である。そこには、どういう人と、どのような手段で関わりをもとうとしていくか、さらに、関わりを通しての目的も示されている。

<輪を広げる>

他者との関わりから、さらにグループあるいはチームを想定したねらいがある。「積極的に行動し、初対面の人ともたくさん関わり、輪を広げる」「友だちの輪を広げたい」「たくさんの人と交流して、人とのつながりを広げたい」「人との輪を今まで以上に増やし、喋ったことのない人と喋って仲良くなり友達の輪を広げる」「同じ学年の中で輪を広げていきたい」などであり、「輪」がキーワードになっている。

<意図した交流につなげる>

合宿のスタート時に設定した「私のねらい」には、自己変容のプロセスを期待して、合宿において到達したいという意図した交流（目標）も表現されている。例えば、「周りをよく見ることができる人になる」「後輩から元気と刺激をもらう」「周りに影響を与えられる人になる」「今後の職業選択を含めた自分のあり方を決める。そのために同じ社会福祉学科の仲間や先輩と交流し考えを深める」「自分の今を知り、仲間をお互い理解し合う」「みんなと仲良くなって互いに意識を高め合いたい」「自分がどういう気持ちでこの学部学科に来たのが再認識できるような合宿にしたい」「先輩達の経験を聞く」「人脈を広げ、資格をこれから取るという意識を向上させる」「福祉を学ぶ上での自分を見つめる」などである。これらには、社会人あるいは専門職を目指す自分を想定し、今後なりたい自分・なるべき自分を設定している。

以上の4つについては、他者との関わりにおける目標設定であるが、これら目標を実現するための具体的な方法・手段としてのねらいも示されている。

<コミュニケーション能力を高める>

千刈の自然環境という空間で、どのように取り組んでいくかの一方法として、コミュニケーション能力を高めることを挙げている。例えば、「いろんな人と関わってコミュニケーション能力を高める」「コミュニケーション能力と、集団の中の個人の行動をしっかりと身に付ける」「コミュニケーションを大事にする」「コミュニケーション能力を上げる」「友人、先輩はどのような心構えをしているのかを知る。コミュニケーションをとる」などがあった。コミュニケーションを一つのツールととらえて意思疎通を図り、新しい友人との関係性の輪を広げていき、また、人見知りで克服するためという個別の目標設定をする学生もいた。

<楽しく過ごす>

楽しむということ、もちろん「他者と関わる」「輪を広げる」ことにもつながるが、楽しむためには、ただ楽しめればいいのではなく、「守ることはしっかり守り、みんなとたのしく仲良く、楽しみながら、社会福祉に関する考えも深める」「みんなとよそよそしくじゃなく親しくしたい。楽しむ」というように、どうすればいいか、合宿（共同生活）における自己責任を意識している。さらに「みんなともっと仲良く、社会福祉学科にしかできない体験を分かち合って“つながり”を大切に作る合宿にする」「何をするために大学に来たのか、本当にしたいことは何なのかを思い出す。そして、楽しむ」にもあるように、楽しむことを通じて、どういう達成ができるか、合宿に対する意味づけもしている。

4.2 「自己覚知・他者理解」について（図1-2）

4.2.1 ねらいの概要

大きく「自分を見直す」ことをねらいにしている学生も多数いたが、そこからさらに、「初心に帰る」や「将来を考える」といった、「内容」を具体的にしている学生もあった。さらにそれに派生して「新しい自分を見つける」と設定している学生もいた。

また、「他者の思い・考えを知る」ことや「相手を尊重した行動をとる」こと等、「他者との関わりを通して」自分を見直そうとする学生もいた。最終的にこれらとおして「成長する」ということに視点を持ってきていた学生もいた。

4.2.2 ねらいが達成されたプロセスや結果

<自分を見直す>

このねらいを設定した学生は、他の上位概念であることから、「今後の大学生活について見直すことができた」、「文にすることによって自分を見直せた」など、自己理解が促進されている。また、「振り返って見えてくる反省点がいくつもあった」、「人に勝手なイメージを持っていたことに気付いた」「主体的に参加することで、物事を色々な角度から見つめ直すという姿勢を学んだ」「自分もそうなりたと思った」といった、自分に不足するものや課題は何なのかについて気づく学生もいた。さらには、「やりたいことがいっぱいできた」、「自分だけが不安に思っているのかと思っていた悩みが、グループの人のお話を聞いて、同じことを感じている人がたくさんいたのでほっとした」というように、不安が解消されたり、モチベーションの向上につながっている。

<内容>

このねらいは2つに分かれる。1つは「何のために大学に来たのか」「自分がどういう気持ちでこの学部に入ったのか再認識する」ことや、「中途半端な状態を打破したい」といった「初心に帰る」ことをねらいにした学生で、これらについては先輩からのざっくばらんな話の中で、「本当にしたいことは何なのか思い出した」り、「福祉の仕事に対する考えが明るなものだと思えることができた」「みんながどのようなことに悩んだり、考えたりしているのかわかって、自分の安心につながった」「自分と同世代の子でそこまで考えているんだなど、驚愕した」というように、同学年と、先輩のそれぞれが影響を与えていた。

もう1つは、「未来のイメージを明確にする」「今後の学びに活かす」といった「将来を考

える」で、「セッションⅣ」のできごとを挙げている学生が多くを占めていた。「先輩や先生方に様々な細かく深いところまで教えてもらったことが良かった。…自分の進む道が見えた」、「実習について具体的な不安や希望を考えたことにより、これから取り組むべき課題を見つけることができた」「みんなと共に、はっきりとした具体的な今から取り組めることを考えられた」というようにすべきことが明確になることで、「不安が解消」でき、「より前向きな気持ちをもつことができた」としている。また、前述の「みんなと共に」という視点について、他にも、「グループで共有する時間が、他者の意見を取り入れ、かつ自分の意見を照らし合わせることができてとても良い勉強になった」といったものがあり、グループワークによる効果が表れていると同時に、それ自体が「グループワーク」というものに対する学びとしても受け止めている。

<新しい自分を見つける>

「自分に足りないところを見つける」「自分の人との関わり方を知る」といった「新しい自分を見つける」ことをねらいにした学生では、「みんなと同じじゃないといけないと思っていることに気づき、私は私らしくやろうと改めて強く思えた」「自分の弱点を認識したので、克服したい気持ちになった」というように、気づきのその先で、多くの学生が最後に前向きにとらえている。

<他者との関わりをとおして>

①相手を尊重した行動

「他者との関わりをとおして」のなかでも「相手を尊重した行動」をねらいにしている学生では、「周りに影響を与えられる人になる」とした学生では、「なるほど、それは新しい、と言ってもらえることが多かったので成功だった」や、「人と関わることの大切さに気付く」とした学生では、「どうやって話したり、コミュニケーションをとればいいかなと考えることができた」。「これからの学びを共に深めていきたい」とした学生では、「それぞれが福祉について、どのようなことに関心があり、どのようなコースに進むかなど話すことができたので、ねらいが十分に達成できた」と述べている。これらは他者との関係のなかで、自分が主体的に関わることによって自分自身が他者に影響を与え、与えられる存在であることやそれにより得るものが大きいことを実感していると言える。

②他者の思い・考えを知る

「他の人の思いを聞き、新たな気づきにしたい」学生は、「いろんな見方を通して福祉について見ることができた」と述べている。また、「人の様々な考え方に耳を傾ける」とした学生は、この実践を通じて「全体で課題も共有することで、新しいアイデアに触れることができた」と述べている。このように、他者の思い、考えを知ることをねらいにした学生は、他者の考えを知ることで、新たな気づきを得ている。

<成長する>

最後に、「成長する」ことねらいにした学生は、人と関わり、話すなかで、「先輩からたくさん吸収できた」「仲間とお互いに意見し合ったりしなが高めあえた」「文にすることで見直せた」とし、先輩や仲間との関わりをなかで、また、それをワークシートで文章化することで成長できたとしている。

4.3 「学びに対する姿勢」について（図1-3）

4.3.1 ねらいの概要

この項目の中では、「能動的・積極的に動く」「まじめに取り組む」「いろいろなことを学びたい」といった合宿に対する態度や姿勢についてのねらい、更に、社会福祉についての学びを得ようとする内容が含まれる。社会福祉については「今よりもっと深く」「意欲高く」また「福祉に対する見方を再考する」といった、これまで何となくわかったようなつもりでいたことを考えなおしたり、見つめなおしたいというねらいが含まれている。更に福祉に特化したことばかりではなく、「大学生活に活かせること」「人とのかわりや新たな知識を得る」ということを通して様々な達成への意欲につながるという結果となった。

4.3.2 ねらいが達成されたプロセスや結果

<達成への意欲>

この項目では、「合宿が終わった時に何か得られている」「参加してよかったと思える」「成長したと思える」「自分のものにできることを見つける」「自他共有意義なものにする」といったねらいが挙がっている。それらについて、「普段聞かない先輩や回りの学生の意見を聞くことで、自分のことを見つめたり将来について考えることができた」「積極的な議論をすることでグループにおける様々な役割の必要性がわかり有意義な合宿であった」「先輩の姿を見たり話を聞くことで、自分ももっと頑張ろうとやる気や希望が得られた」「積極的に話しかけ入学前に比べて意識が大きく変わった」といった記述があり、他者との様々なかわりを通して自分のねらいが達成されていることが伺える。

<能動的・積極的に動く>

この項目は、「積極的に学ぶ」「積極的にかかわる」「主体的に行動する」「前向きに取り組む」「意欲的に参加する」といったキーワードが多数挙がっている。その達成とプロセスについては、「実際に積極的に人とかわる」「話したことのない人にも積極的に声をかける」「自分から積極的にかかわれば相手も返してくれることがわかった」「今までより積極的に意見を言ったり行動した」「ワーク等の目標達成のために協力できた」「楽しくかつ真剣に取り組むことができた」といったように、いつもより一歩前に入る努力をしてそれが報われるという形での達成ができていることが伺える。一方、積極的に行動することをねらいとしていたが、結果的に、「自分から声をかけたのではなく、他者から話しかけられた結果かわりが増えたため、自分にもっと勇気が必要だと感じた」「人前で発表することの苦手意識を再確認した」など、もともとのねらいの達成ではないが、自分に不足するものに気づいたという記述をしている学生もいた。

<大学生活で役立つこと>

社会福祉に限らず、学生生活で役立つこと、大学での学びを明確にすることをねらいとしていた学生については、自分自身がサークルや部活など学内のグループに所属をしていないため先輩から話を聞く機会がもてず、この合宿での先輩の経験談が自分の不安解消や将来のイメージを描くことにつながったと記述している。

<いろいろな学びを得る>

ここで挙げられているいろいろな学びとは、「多くの知識を得る」「様々なことを吸収する」「楽しみつつ学ぶ」「学びたいことを明確にする」という表現で表されている。ねらいを設定した段階では、どちらかといえば漠然としたものだったことが伺えるが、その達成とプロセスを見てみると、「先輩や仲間との話を通じて、他の人の考えや思いを聞くことによって、実習のことについて、またそれ以外に将来のことについて理解できた」「自分がやりたいこと、自分の将来について見えてきた」「自分と向き合い、自分について考えるとともに相手を知り、接していくことの楽しさと難しさを感じた」等、この項目についてはほぼ全てが他者とのかかわりを通じて、具体的な形でねらいの達成が可能になっていた。

<福祉について>

①福祉に対する学び

この項目は、キーワードとして「(社会)福祉を(に、が)～」というフレーズが含まれるものとなっている。例えば、「福祉を好きになる」「福祉に必要な考えや気持ちを持つ」「社会福祉についての見方を変える」「福祉を肌で感じる」「福祉のことについて学ぶ」といったものである。この合宿では、社会福祉そのものについての講義や知的な学習の場面があるわけではなく、様々な体験を通じて福祉マインドの醸成に欠かせない人間関係や自己理解、他者理解などの基本に気づいてもらうことが中心になっているが、この項目にあるようなねらいを設定した学生は、「合宿で必要とされた団体行動やコミュニケーションが福祉にとって大切なことであることに気づいた」「やっていることは一見簡単でも、実は奥が深く難しいことを思い知った」「回りの友達の悩みや先輩の経験談を聞いて自分の進路について考えた」「社会福祉についてまだまだ知識が足りていないことに気づいた」という記述にあるように、本来の合宿の意図を多少とも感じ取り様々な学びを得ていることが伺える。

②福祉再考

この項目は、前述した福祉の学びに含まれるものでもあるが、特に、再考ということで例えば、「社会福祉を学ぶことをもう一度考え直したい」「福祉に対しての新しい考え方を見出したい」「社会福祉についてももう一度見つめる」「社会福祉に対する意識を今まで以上に深める」という表現に表されているように、社会福祉学科在学の自分が理解したり意識している社会福祉より更にそれを深めたり、再考しようとして設定されたねらいである。ねらいの達成度とプロセスを見てみると、この項目についても多くの友人や先輩と、普段とはまた異なる環境の中でじっくり話し合い、そのことを通じて社会福祉学科に在学し、福祉を学ぶ自分と福祉の関係性について様々な気づきを得たことが記述されている。特に、この段階では将来についての漠然とした不安を多くの学生が持っているが、それが自己開示され、共有化され、更に先輩の存在がライブモデルとなって、不安もあるがそれだけではない安心感が得られることから達成度や満足度の高さを伺わせる記述が多く見られた。

③実践的なスキル

意見のまとめ方やプレゼンテーションのスキルなど福祉にかかわらず一般的なスキルを身につけることをねらいとした学生は、他者のプレゼンなどを通して自分の課題をみつけられたと記述している。

5. 考察

本論の調査分析（KJ法）結果から浮かび上がってきた項目とは、確かにソーシャルワーカー養成教育において基本かつ必要不可欠であるが、それら内容はソーシャルワーク教育や社会福祉専門教育のみに限られたことではないだろう。

SW実習入門は、実践教育の入門科目であり、初年次の教育科目としても位置づけられている。科目としての目標は、3年生での実践教育（福祉実習やフィールドワーク）に向けて対人関係（自分・他者・グループ）の基礎を体験・体感しながら学ぶことにあるが、これら学びは卒業後の福祉現場において専門職として実践をするための基礎的な学びとなるばかりでなく、一人の社会人としてのスキルや心構えの習得に向けた学びでもある。つまり、この両者においては基本要素やスキルとして共通する点は多い。そこで初年次教育との関係性からSW実習入門の教育と学びを考察する。

5.1 初年次教育との関連性

濱名およびガードナーらによる「初年次教育」の定義に示される主たる要素をもとに、SW実習入門における教育内容を検証し、そこから本学科における初年次教育としての今後の位置づけについて考察する。

5.1.1 濱名の定義からの検証^(注2)

①新しい環境へのきっかけづくり

「高校からの円滑な移行」である。大学生の生活を始めるにあたり、様々な場面で新入生は多様な不安も抱えている。高校から大学へと新しい環境へ円滑に移行できるようにサポートすることは、教育の場面（講義・演習・キャリアデザインなど）において不可欠であり、初年次教育の役割としても重要であろう。

千刈合宿では、最初のセッションで設定する「私のねらい」は、本論の分析では3つに分類することができたが、その1つに「他者との関わり」がある。合宿を通じて学生は新しい友人関係づくり、先輩や教員との関係性づくりをテーマとして行動する。千刈合宿は、大学生活という新しい環境に向けて出会い・関わりのきっかけになっている。

②自己成長の実感

「人格的な成長」である。2日間の合宿で人格的な成長の達成は現実的には難しい。しかし、学生たちは仲間とともに各セッションに取り組み、その後、ふりかえりシートに「自分を見つめ直す」「新しい自分をみつける」のねらいに対する自己認識と自己成長の過程も表記している。例えば、他者の思いを知るという姿勢から「相手を尊重して行動する」自分、千刈の自然環境での体験を通して変容・成長を遂げている自分を、学生自身が体感しているのである。

③多様な体験から学ぶ

「社会的な諸経験」である。SW実習入門の核となる教育方法とは体験学習であり、体験の一つひとつが感化しうる教育成果・効果に注視している。SW実習入門の学びの柱には、千刈合宿の他に「施設見学実習」「タウンウォッチング」があるが、これらは学外という社会の中で現実的・体験的に学ぶことをテーマとし、特に施設見学では、施設内の入所者の社

会生活場面から学ぶ。千刈合宿では、自然環境の中で向き合う仲間・グループと共同・協調の姿勢で取り組むことで、今後の大学生活における貴重な社会的な体験となる。

④教育プログラムの検討

「総合的につくられた教育プログラム」である。千刈合宿における教育プログラムの内容と構成とは「①実体験から感じやすい・学びやすいこと、②各セッションで各チームが一体となって取り組む課題を設定していること、③各学生が具体的に状況や心理的な側面までふりかえることができること」を重視し、検討を重ねてきた。

さらに、教育効果を上げるために意図的に構成された体験学習プログラムおよびその内容として2つのポイントがある。第一に、毎年の教育効果を検証しつつ、本番の合宿前にはブレ合宿を実施することで、プログラム内容を綿密に担当者間で確認をすることである。第二には、予定された枠のなかにおさめるものでなく、自然環境下におけるダイナミックな実践・取り組みによって、各チームのメンバー相互の関係性から創造力・発想力が生まれ、ともに考えあう・感じあうことにより、達成できうる多様なワークを目指していることである。

しかし、「総合的につくられた」に関して、各学年の他科目との関連性をみるならば、1年生の秋学期科目のSW演習Iとの連動性は図られているものの、他科目間との総合的な観点から見た教育プログラムには至っていないのが現状である。

5.1.2 ガードナーらによる定義からの検証^(注3)

①大学生活から将来を見通す

「大学とはどういうところなのか」である。濱名の定義にもあるように、「大学生活について」を1年生に伝えていくことは初年次教育の根本的なテーマである。さらに定義には「将来の人生計画づくり」とある。これは大学生活から卒業後へとつながるものである。

本学科では2年生で「ソーシャルワークモデルまたは福祉社会モデル」(必修選択)に進むため、1年生秋学期に、コース選択から就職に至る、将来についての不安や悩みを抱えながら選択・決定をすることになる。そこでSW実習入門には、学生の心理面あるいは教育面から支えていく内容も含まれる。例えば、千刈合宿では、入学前後に立ち返り、「大学・学部・学科に入学するきっかけ」「社会福祉を学ぶ動機」についてふりかえる。さらにLAとの交流・直接的に向きあいを通して「これからの大学生活」について考えあひ、これからの自分・未来について思い描いていくことができる。

②自分と向きあう

「自己分析」である。千刈合宿では到着してすぐに、「私のねらい」をありのままの自分の姿で、今の気持ちを文字化して表出していくワークに取り組む。他人と相談するのではなく、時間をかけて(一人の世界で)自分と向き合い・自分を見つめながら、自分をわかろうとする。その後の様々なワークを経験し、ふりかえることを通じて、そこから自己評価や自己成長を確認することができる。その過程において新しい自分を見つけることもできるのである。

③他者との関わり

「人間関係づくり」である。合宿のセッションにおいて様々に取り組んでいくワークには、グループで向きあい・意見交換をし、自分の主張あるいは他人の意見を尊重することの大切

さを体験から学んでいる。そうした取り組みと学びのプロセスを通して仲間との関係ができ、人間関係が形成されていく。

④私のねらいの設定

「学習目標づくり」である。合宿において達成したい目標設定をすることに意味がある。そこにはモチベーションの維持・向上、達成への意欲、能動的・積極的に動くなど、学習・学びへの姿勢を自らが設定する重要性がある。加えて、目標設定から体験・取り組み、ふりかえりを通じて自己評価につながる一連の流れから自分を見つめ、変容・成長を認識・評価できることにある。

6. 今後の課題と提言

本論のデータ分析とその考察から、今後に向けて取り組むべき課題が明らかになった。提言として以下に挙げたが、これらはつながりをもって具体的・現実的に進めることが重要である。

第一に、SW 実習入門の位置づけの再検討である。1年次（秋学期）のSW 演習Ⅰと連動し、体験学習プログラムとして人間関係を学ぶ科目として、どのように初年次教育として位置づけることができるかである。そのためにはまず、初年次教育としてプログラミングできる内容について検討しなければならない。

第二に、初年次教育の充実に向けて、SW 実習入門科目の内容をカスタマイズする必要性があるのではないか。SW 実習入門としての学びの内容、それら内容の関係性と構成の再検討などがある。

第三に、他の科目との連動性に注視した上でのカリキュラムの見直しである。そのためには教員間の教科科目を通じての連携・協働体制の構築が前提であろう。具体的には、教員間の科目内容の共有化、教員間の意識の変革、教員間でのFDの取り組みが必要である。

第四に、大学4年間に通じる教育プログラムを設定することである。各科目間の学びのねらい・目標・内容を精査し、教育と学びにつながりを持たせる統合化されたプログラムが求められる。

第五に、これらの教育の方法論については、昨今提唱されているアクティブラーニングの考え方と共通するところも多い。例えば、能動的な学習、学生参加型の授業、LAの関わり・研修などである。これらは本学科のSW 実習入門ではすでに重要視しているテーマ・内容でもある。今後、アクティブラーニングの枠組みからも検討する。

注

(注1) 関西学院大学における実習教育の歴史については、川島恵美(2012)「『関学実習』の歩みと課題」、芝野松次郎・小西加保留(編著)、『社会福祉学への展望』(pp.218-233)にその詳細が述べられている。

(注2) 濱名篤(2007)「日本における初年次教育の位置づけと効果」『カレッジマネジメント145』(pp.6)において、濱名は、初年次教育を定義し、さらに「教育プログラムは、正規授業だけでなく、課外プログラムや行事・イベント、入学前プログラムなどの大学生活での様々な体験を含む」としている。

(注3) 1972年アメリカのサウスキャロライナ大学において、J・ガードナー他により「ユニバーシティ101」

という科目が開設され、誕生した教育プログラムおよび授業には「大学とはどういうところなのか」「人間関係づくり」「自己分析」「学習目標づくり」「将来の人生計画」「学習スキル」など、多様な初年次教育の教育内容が示される。

関西学院同窓生と連携したグローバルキャリア教育の開発

大岡 栄美 (社会学部)

要 旨

グローバルに活躍する関西学院卒業生 (OB・OG) と連携した、キャリア教育開発の可能性と課題の検討を研究目的とする。近年の日本社会においては、日本を出て海外で学ぶ留学生数の減少や海外勤務を希望しない若者の増加など、若い世代の「内向き志向」が指摘されている。その一方で企業の国際展開を担うグローバル人材育成が、高等教育の担うべき社会的役割として一層期待されている。各大学は文部科学省の後押しもあり、多様な留学プログラムを充実させ、海外留学を経験する日本人学生数は再上昇傾向に転じた。しかしながら、世界的な学習フィールドでの「グローバルな学びの経験」を将来のキャリア設計へと架橋するキャリア教育プログラムの体系化や構造化が待たれている。

本研究では、グローバルキャリア教育開発において、学生にとって身近なロールモデルとなる可能性を持つ「同窓生」の存在に着目する。シンポジウム開催による同窓生によるキャリア講演の実践とその学生感想アンケートの分析を通じ、学生のグローバルマインドの啓発・育成やグローバルなキャリア形成への動機づけに資する同窓生のキャリアパス提示の効果を検討する。同時に、教員に求められるコーディネート機能をFDの観点から分析する。その結果、「同窓生」という人的資源を活用したキャリア教育開発は汎用性が高く、実践的・実学的高等教育の推進が期待できることが明らかになった。

1. グローバル人材育成とキャリア教育

1.1 グローバル人材育成への社会的要請

近年高等教育の果たす社会的役割として、「グローバル人材育成」への期待が高まっている。この動きの背景には日本の景気低迷に伴う、海外に留学する日本人学生の減少、就職後に海外勤務への挑戦を好まない新人社員増加への危惧がある。日本人の海外留学生数は2004年の8万2945人をピークに減少し、2010年には5万8060人にまで落ち込んだ。産業能率大学(2010)の「ビジネスパーソンのグローバル意識調査」では、「海外で働きたいとは思わない」と回答したものが20代の6割を占め、特に中国などの新興国や、東南アジアやアフリカなどの途上国を忌避する若者が8割に上った。国際的な企業間競争激化の中で、「国内従業員のグローバル化対応能力不足」を問題視する日本企業は多く、一部の企業はすでに留学生の雇用や海外拠点での外国人社員の直接雇用に踏み切っている。しかしながら、世界的な高度人材獲得競争は激烈を極め、各企業を支

える優秀な日本人材の確保が急務となっている (中西 2014)。この状況を背景に、日本人学生の国際的視野を広げ、日本の若者をグローバル社会の中で逞しく生き抜く「グローバル人材」として育成することへの社会的要請が高まっている。

2010年を境に、日本の産業界が求める人材像としての「グローバル人材」についての政府や財界による定義づけが報告書や提案を通じて行われていった (藤山 2012)。例えば、日本経済団体連合会 (2011) は『グローバルな人材の育成に向けた提言』の中で、①チャレンジ精神、②外国語によるコミュニケーション能力、③柔軟な異文化対応力を、グローバル人材に求める要件として掲げた。また文部科学省による「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」では、最終報告書となる『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』のなかで、グローバル人材を「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」と定義している (産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011:3)。

グローバル人材育成を高等教育の社会的責任とする機運が高まる中、日本企業の国際競争力の維持と持続的な発展を支える優秀な人材の確保を目指し、政府は大学自体の国際競争力強化とグローバルなキャンパスづくりを支援する政策をここ数年で矢継ぎ早に開始した。2009年度には2020年を目標に留学生受け入れを30万人に拡大する「留学生30万人計画」と連動した「国際化拠点大学 30 (グローバル 30、または G30)」がスタート、国内13大学が選出され、留学生受け入れ対策の整備、海外事務所設置などを推進することになった。続く2011年には「大学の世界力展開強化事業」を開始した。年間5千万円程度の助成金により、米国、欧州、アジアをはじめ、世界各国の大学と協働・連携し、日本人学生の海外留学と外国人学生の受け入れ・交流を促進する、各大学独自のユニークな留学プログラム開発支援が行われた。さらに2012年4月からは大学教育のグローバル化を目的とした体制整備を重点的に財政支援する「グローバル人材育成推進事業」、2014年には「スーパーグローバル大学創成支援事業」が開始された。

この結果、各大学は大学に受け入れる留学生数・割合の増加はもちろん、日本人学生の海外留学生数・割合の増加を数値目標に掲げることになった。また英語で実施する授業の増加、外国人教員の採用数増加などの客観的指標による到達目標などを掲げ、グローバル人材育成に向けた大学改革を遂行することになった。

1.2 関西学院大学におけるグローバル人材育成への取り組み

関西学院大学も文部科学省による重点支援の対象となり、実践型「世界市民」育成プログラムという形で、グローバル人材育成につながる様々な教育プログラムをすでに展開している。2004年度からは国連ボランティア計画 (UNV) と提携し、国連ユースボランティアを海外に派遣し、国際社会貢献活動によるグローバルな学びの機会を学生に提供している。また文部科学省の平成23年度「大学の世界展開力強化事業」に採択された教育プログラムとして、日加大学協働・世界市民リーダーズ育成プログラム「クロス・カルチュラル・カレッジ」が開始された。カナダのマウント・アリソン大学、クイーンズ大学、トロント大学と協働し、日加両国の学生が寝食をとも

にしながら課題の発見・解決に向けて協働する科目群の学びを通じ、グローバル社会を発展・成長させるリーダー育成を目指す、ユニークな教育プログラムである。参加学生には留学渡航費や宿泊費の一部が補助される。

さらに関西学院大学では2012年度には「グローバル人材育成推進事業」、2014年度には「スーパーグローバル大学創成支援事業」にも採択されたことで、日本人学生の海外留学を増大化させる体制を強化し、より体系化された実践型グローバル人材育成システムを構築すること、つまり世界的視野をもって産業界で活躍できる人材の育成に向けて大きく動き出している。140もの大学国際教育機関との協定による中・長期の多彩な留学プログラムの提供、充実した海外インターンシッププログラムの提供など、世界的学習フィールドでの学びの選択肢が拡大することは非常に望ましい方向性である。しかしこうしたプログラムの問題点として、「グローバルな学びの経験」を将来のキャリア設計へと架橋するキャリア教育との連動が弱い点が指摘できる。

1.3 グローバル時代のキャリア教育の必要性

そもそも日本におけるキャリア教育は、高等教育修了者と労働市場とのミスマッチによる若者の離職率の高さや、若年労働者の完全失業率の高さ、非正規雇用者の増加などの問題を背景にスタートした。若者の職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行を実現するため、キャリア教育は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通じて、キャリア発達を促す教育」と定義されている（児美川 2014）。

日本におけるキャリア教育の歴史は浅く、本格的な導入は文部科学省の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」が出された2004年以降とされる（友松 2012:16）。キャリア教育は特定の職業に従事することを目的とする実践教育である職業教育に対し、一人一人の発達や社会人・職業人としての自立を促す、「生き方」についてのより長期的な教育を指す（友松 2012:16）。特に正規雇用の縮小、非正規雇用の拡大という雇用の流動化という労働市場の構造変化の中で、若者が生涯にわたる自らの学び方、働き方、生き方を考え、主体的に備えるための「人生」や「生き方」を教育内容に含めることに特徴がある。

グローバル人材の育成にあたっては、こうした一般のキャリア教育に加え、「グローバルマインドの啓発・育成・実践を通じて、自覚と自律に基づく持続的なキャリア形成を支援する教育」が必要であることが指摘されている。具体的には、異文化の中で生活しながらビジネスをしていくことで得られるやりがいや挑戦、海外生活の中でのワークライフバランス実現、転職や起業も含め、異文化環境の中で主体的にキャリア形成するために大切な心構え、マインドを学ぶことである。海外のフィールドでの学びの先に、大学卒業後の職業選択としてどのようなキャリアがあるのか、就職後に企業の中でどのようなグローバルに展開される仕事があり、仕事を通じてどのようにキャリア形成がなされるのか。グローバルな学びの経験を将来のキャリア設計へと架橋するには、「グローバル人材」として実際に社会で活躍する具体的なロールモデルについて学ぶ機会がさらに必要とされている。

1.4 グローバルキャリア教育における同窓生ネットワークの活用

グローバルキャリア教育の目的について、友松 (2012) は、「グローバルマインドの啓発、育成、実践を通じて、多文化の下で問題解決や価値創造に取り組もうとする人材を養成すること」とし、その方法として、第一線の実務家・研究者などキャリアモデルとなる講師を選定し、講師や志を同じくする意識の高い参加者との対話や接触から受け取る「インスピレーション」、これによる行動や規範の模倣、価値観の伝播が必要であると論じている。友松は、「講師は学生から見れば『雲の上の人』であるが、身近に接することでこの敷居を乗り越えていく」ことが大切であると論じている。筆者もインスピレーションの大切さについての異論はないが、講師の人選に関しては、学生による行動の模倣、規範の共有、価値観の伝播をスムーズに進めるにあたり、学生にとってより「身近」と感じられるロールモデルとなる可能性を持つ「同窓生」の存在に着目したい。

近年、同窓会は大学運営にとっての「資源」として、その社会的機能に注目が集まっている。例えば高田 (2012) は法人化された国立大学の運営にあたり、同窓会に、1) 大学の活動への理解を深め、社会に対する説明責任を果たすチャンネル、2) 募金活動・基金の拡充・寄付金の増加などの財務支援、の役割を期待している。中島 (2011) は福井大学による帰国留学生の海外同窓会12支部の組織化の動きに着目し、大学同窓会が「地域社会貢献」・「ビジネス」・「国際化支援」において果たす重要な社会的機能を詳述している。具体的には、上海支部帰国留学生支部メンバーによる福井県企業と現地ビジネスの橋渡し、UAE・ブラジルにおける日本紹介・福井大学セミナーの開催、同窓会支部と共同事業による在校生の訪問受け入れ (講義・工場見学) などの実現である。牧・宮地・樺澤 (2011) は、大学発ベンチャー支援における卒業生・同窓会の活用について考察し、在校生への「教育」と「ネットワーク提供」における同窓生の役割の重要性について論じている。具体的には、起業支援・起業家育成のための卒業生を大学に紹介、卒業生有志による起業支援組織・グループを設置、起業関連の寄付講座の設置、公開講演・セミナーの講師の担当などである。

黄 (2007) はこうした同窓会が生み出す協働行動を「社会関係資本」の一形態として捉えている。黄によると、ライフステージの一過程で「学校」という同じ組織に所属した同窓生は、その後の人生においても同窓会での校歌、応援歌斉唱などの儀式、校旗、教員や所属組織に関する思い出話を通じ、卒業後も全員が同じ学校文化を共有する共同体に属するという一体感や親密感を保有する。そのため、実際には、ジェンダー、世代、出身、現在の社会階層、移住形態や移住年数などの差異があるにもかかわらず、共通の文化 (母校の文脈) の共有による「同一化」が生じ、信頼と互酬性に基づく関係を形成しやすい。その結果、必要な時に同じ共同体に所属する (と見做される) 構成員に必要な資源を動員する社会関係資本を蓄積している。さらにこうした社会関係資本に基づく資源動員は、未来係数 (= 将来的に再度出会う可能性) による互酬性の規範に支えられ、現在出身校に在籍する在校生の支援に対しても拡大して提供されやすいと指摘する。

ところで関西学院大学では在校生の教育において、同窓生ネットワークの活用は進んでいるのであろうか。残念ながら、筆者が本研究を行う以前に実施した2012年度大学共同研究「ソーシャル・キャピタルとしての大学同窓生ネットワークー世界で活躍する関学卒業生のネットワーク実態把握」では、関西学院大学には海外に21の同窓会海外支部があり活発な活動を展開しているにもかかわらず、海外同窓生が在校生の教育の充実や関西学院大学のグローバルな国際競争力強化

のために十分に活用されていないことへの不満の声が同窓生側から寄せられた（海外支部は現在では26支部に増加）。そこで本研究においては、在校生にとっての社会関係資本の動員という観点から、「同窓生」という人的資源を活用したキャリア教育開発とその効果について検討したい。

以下、2013年11月27日に開催されたグローバルキャリアシンポジウムの概要と学生感想アンケートの分析を通じ、共通の文化（母校の文脈）の共有による「同一化」が生じやすい、同窓生（OB・OG）をゲスト講師に迎えたキャリア講演会の教育的効果を検討する。

2. シンポジウム開催にみるグローバルキャリア教育開発の可能性

2.1. 関西学院大学におけるグローバル・セミナーの展開

関西学院大学では、「世界市民の育成」を目指し、グローバルに第一線で活躍する政財界のリーダー、ノーベル平和賞受賞、各国大使などを招聘したセミナー、シンポジウムなどをすでに活発に開催している。例えば一般にも開放されている国際学部連続講演会では、在学生の国際事情理解の促進をめざし、2015年度に駐日パキスタン全権大使、駐日イスラエル全権大使、シルクトソレイユディレクターなどの招聘を行っている。さらに、元世界銀行副総裁である西水理恵子氏や、神戸をベースにグローバルに医療ビジネス展開をする、シスメックス株式会社家次恒氏（代表取締役会長兼社長）を招聘した「グローバル時代に若者に期待すること」と題した講演会など、国際的なビジネスや市民社会で活躍できる人材の育成につながるキャリア講演会を実施している。こうした取組みは、将来のグローバルな活躍を射程に捉えた学生生活の充実に刺激を与えるうえで、欠くことのできない重要な機会を提供している。しかしながら、これらのゲストスピーカーを、自らの大学時代の学びや研鑽の身近なロールモデルとするにはやや距離感があるという指摘もできよう。

そこで目を向けたいのが、関西学院同窓生の存在である。前述のように筆者が行った、2012年度大学共同研究「ソーシャル・キャピタルとしての大学同窓生ネットワーク—世界で活躍する関学卒業生のネットワーク実態把握」においても、世界のビジネスシーンでユニークな活躍をしている関西学院OB・OGが多数いるにもかかわらず、在学生が卒業生のリアルな声に触れ、自分の将来のキャリア形成の身近なロールモデルとするような機会が少ないことが問題点として挙げられた。

現在全学的には、キャリアセンターが実施する「キャリアゼミ」で、「世界市民」として活躍する社会人OB・OGとのセッションが講義の一部に取り入れられている。しかしより継続的な取り組みとしては、経済学部における「キャリアデザインと仕事1」の科目のみが、キャリア教育の中に同窓生との連携を取り入れているに過ぎない。この科目では、関西学院大学経済学部卒の企業トップや現在中堅幹部となった同窓生を講師として招聘し、学生時代の学び、自分史、社会での経験、学生が身に付けておくべき力や考え方についての講義を行っている。講師陣も経済界から多様な人材が揃えられ、キャリア教育という観点からは非常にユニークかつ有意義な講座内容となっている。しかし、1) 経済学部生のみを対象、2) 経済学部OB・OGのみを講師として招聘、3) グローバルなキャリアデザインについては焦点を当ててはいない、といった課題もある。

2.2 「今、伝えたい！未来に羽ばたく後輩たちへ」シンポジウム

そこで、関西学院同窓生と連携したグローバルキャリア教育の今後の開発を念頭に、全学部生対象に世界で活躍する同窓生のライフストーリーを共有し、グローバルなキャリア形成に必要なバイタリティを学ぶシンポジウムを開催した。シンポジウムは2013年11月27日(水)、関西学院大学創立125周年記念シンポジウムという形で実施した。「今、伝えたい！未来にはばたく後輩たちへ世界で活躍する関学同窓生からのメッセージ」と題し、第1部はパネリスト講演、第2部はワールドカフェ方式での討論・交流を学部の垣根を越えて実施した(図1参照)。

パネリスト講演者としては、関西学院大学経済学部卒の栢田裕弘氏(関西学院同窓会元英国支部長)と関西学院大学商学部卒の川内英治氏(関西学院同窓会バンコク支部長)に依頼した。第1部のパネリスト講演ではそれぞれのパネリストに、ご自身の在学時代の学びからスタートし、海外でのキャリア形成についてお話しいただいた。両パネリストとも、学生時代はそれほど真面目な学生ではなかったというエピソードが飛び出し、学生にとって親近感を得やすい導入となった。その後は、栢田氏からは日本とは異なる欧州の市場での日本製品セールの難しさ、川内氏はサラリーマンから転職してのタイのバンコクでの会社起業に至るまでの挑戦、また経営を行ううえで現地での人材育成の課題などについてお話しいただいた。グローバルビジネスの第一線で活躍するお二人ならではのバイタリティあふれるエピソードが共有され、現役学生に大いに刺激となる講演となった。16時50分という遅い開始時間にもかかわらず、当日準備した座席134席では着席できない学生もでた。席がなく参加をあきらめて帰らざるを得ない学生がでたことは、こうした企画に対する学生の関心の高さを示しているだろう。シンポジウム終了後に回収したアンケートでも、約7割の学生が「非常に満足」と回答している。

第2部は、現役学生が一方的に聞き手に回るというスタイルを回避するため、ワールドカフェ方式でのディスカッションの時間を設けた。このワールドカフェでは、シンポジウム講演の内容を受ける形で、「グローバル社会の中で求められる世界市民力」という議論テーマを設定した。具体的には自らの海外留学、ボランティア、インターン経験なども踏まえた上で、「今若者のう

125 関西学院創立125周年記念シンポジウム

**今、伝えたい！
未来に羽ばたく後輩達へ**

世界で活躍する関学同窓生からのメッセージ

開催日時：11月27日(水)16:50 開演(入場無料*先着順)
会場：関西学院大学レセプションホール

第一部 16:50～ パネリスト講演
第二部 18:10～ ワールドカフェ
「グローバル社会の中で求められる世界市民力」

19:30終了予定

【主催】関西学院大学「関西学院卒業生と連携したグローバル・キャリア教育の開発」共同研究会
【共催】関西学院同窓会

図1 シンポジウム概要

ちに、なにをしておくべきか?」、「現在の日本（日本人）に何が欠けているか」を着席したテーブルごとに、コーヒーを片手にくだけた雰囲気できつぱらんに、ゲストスピーカーや教員も交えて話し合いをしてもらう形式をとった。狙いは意識の高い参加者同士での対話の促進による「グローバルマインド」の啓発である。

開催前は、その日初対面の、所属学部なども異なる学生同士で議論し合うことで、自分の大学生活を省察する仕掛けがうまく機能するかについて危惧もあったが、予想に反し、議論は盛り上がりを見せた。議論終了後に共有された「今若者のうちに、なにをしておくべきか?」、「現在の日本（日本人）に何が欠けているか」についての意見では、各グループから「貪欲さ、リスクマネジメント力、自国のことを知る、自分の力で動く、一つのことで良いから熱中する、新しい場に飛びこむ、語学力よりも伝えようという熱い気持ちをもつこと」などが、自分も含めた今の日本人の若者に必要なこととして出された。第1部のパネリスト講演への満足度よりは下がるが、第2部のワールドカフェに対しても全体の約6割が「非常に満足」と回答した。「どちらかといえば満足」という回答者と合わせると、回答者の87%が第2部のワールドカフェについても評価している。

シンポジウムとそれに続くワールドカフェ方式での交流会では、パネリストと学生はもちろん、既に様々な海外経験を持つ学生同士の意見交換が進んだことが意義深かった。特に今回は本共同研究に関わった多様な教員の呼びかけにより、普段は交流機会の少ない関西学院大学神戸三田キャンパス（主に総合政策学部）所属学生と西宮上ヶ原キャンパス（商学部、経済学部、社会学部、国際学部、人間福祉学部など）所属学生の交流機会となり、同じ学生の体験から自らの大学生活について振りかえる時間となったのが思わぬ効果だった。

また今回は講演担当者が同窓生ということがあり、学生にとっては先輩、パネリストにとっては後輩という気安さも手伝い、春休みにはパネリストの経営する会社でインターンをしたい、あるいは訪問したいという希望が学生側から出されるなど的一幕もあった。ビジネスシーンで活躍する海外在住同窓生の存在を広く周知するとともに、在校生と同窓生のネットワークづくりを目指したシンポジウムは一定の成果をもたらしたといえよう。実際「ご自分のキャリア形成を考える上で、同窓生（OB・OG）の話聞く機会は参考になりましたか」というアンケートについての回答も、回答者68名のうち、78%が「非常に参考になった」、20%が「どちらかといえば参考になった」と回答した。また、今後このようなシンポジウムがあれば、また参加したいと考えますか、という質問に対する回答でも、65%が「また参加したい」、35%が「どちらかといえば参加したい」と回答しており、同窓生の学生時代の学び、社会でのキャリア形成、学生が身につけておくべき力や考え方についての率直な意見などについて学ぶ機会への潜在的なニーズが存在することは明らかである。

2.3 学生アンケートからみるグローバルキャリア教育への期待

次に詳しく、アンケート調査から得られた参加学生の意見を質的に分析していく。学生の意見としては大きく分けて、1) 同窓生の活躍からの刺激、2) 自身のグローバルな活動にむけた目標の明確化、3) 他学部生との交流の意義、に関する意見が得られた。

1) 同窓生の活躍からの刺激

第1に、「普段なかなか出会うことのない関学のOBさんのお話が聞け、すごく、自分達に身近で、頑張ろうと思えました。」という意見に代表されるように、通常同窓生の社会人から話を聞く機会がないので、こうした機会を増やしてほしいという要望が多く寄せられた。

- 卒業生の方の話をうかがう機会はなかなかないので、卒業生が活躍していることが知れてとても刺激になった。
- 同窓生の社会人の方からお話を聞く機会は初めてだったので、貴重な話をきけて良かったです。
- OBの方々と話す機会が今まで全くなかったので、とてもいい経験になりました。定期的なこういうシンポジウムを開いてほしいです。
- 実際に海外で活躍された先輩方と直接お話しする機会は全くないので、これからももっともっと開催してほしいです!!

またやはり、キャリア講演担当者が同窓生であるということの効果があり、学生がグローバルに活躍する先輩を「身近」に感じ、自らの学生生活の参考にしやすいという効果をもたらしていた。

- 今日お話しして頂いたお二人は「英語力はなるべく身につけるべきである」とおっしゃられていましたが、彼らの体験談を聞かせて頂いて何となくですか直感的に私に必要なのは体を張ること、ガッツを持つことだと感じました。私は大学での勉強がほぼ全てであると思い全力投球していましたが、それ以上に大切なことがあると思い知らされ、もう一度自分の体勢を見直す必要があることが分かりました。
- 講演会で聞いた内容が、とても新鮮で刺激を受けることができました。自分のしたい事や興味をもっていることに前向きに行動していこうと思うようになりました。

また就職活動を控えた3回生の参加者は下記の意見に代表されるように、真剣に自分のキャリア形成について考える時期にあり、多様な同窓生のキャリアに触れることのできる機会を設けることの重要性がうかがえた。

- 私は現在3回生で、就職活動真最中なのですが、自分のキャリアを形成する思考のモデルの1つとして、今回のパネリスト講演は非常に参考になりました。
- 私は現在3回生で就活がもうすぐで始まり、自分のキャリア形成について考えています。お2人の先輩の話をお聞きすることで、自分の進路選択の1つとして、自分の好きな仕事ができたらよいなと思いました

また今回のパネリストの2名に共通していたのは、必ずしも学生時代からエリート、目的の明確な学生ではなかったというエピソードであり、それでも学生時代の様々な経験、出会い、社

会に出てからの努力、挑戦で、世界での活躍に道を拓いたという点である。この点は自分とは関連性を見出しにくい、少数のエリートキャリアの講演を聞くよりもより有意義であったといえ、シンポジウムの開催にあたっては同窓生の人選が重要であることへの示唆が得られた。

- 普段聞けない様な OB の方々の貴重なお話が聞けて良かったです。当時は頭が良くなかったり、語学があまりできなくてもなんとか方法を探したり、経験していく上で乗り越えていけると聞いて少し安心しました。

2) グローバルな活動にむけた目標の明確化

今回のシンポジウムが単なるキャリアについての講演ではなく、「海外で働く」、「グローバルに活躍する」ことをテーマにもっていたことで、自分のキャリアを海外で展開することに興味関心を持つ学生にとり、「自分の今しなければならないこと」を振り返るうえで重要な機会となった。

- OB の方の話を聞かせて頂いていただく機会は今までもありましたが、今回は「海外」からの視点をふまえた貴重な意見を聞くことができとても刺激になりました。
- 未知の世界に飛びこむ大切さ、なぜ大切なのか、また、日本人の特徴を踏まえながら、今しなければならないことが明確に分かって、すごく良かったです。
- 卒業生の貴重なお話を聞くことができ、とてもいい時間を過ごすことができました。世界で活躍する方のお話を聞くことで、意欲が高まり、私も世界を通した仕事をしたいと思っているので、これからの就職活動を頑張りたいと思いました。今日のように、世界で活躍している先輩方のお話を聞ける機会がもっと増えればいいと感じました。
- パネリスト講演が現在の私たちにとってとてもためになりました。「グローバル」ということに対しての様々な視点が得られました。日本人はもっとガツガツいくべきだとも思いました。
- 「世界を股にかけると細かい仕事が大量に発生する。しかし細かい仕事をこなしてこそ、グローバルな人間になれる。」という言葉に共感した。
- グローバル化が叫ばれる現在、日本国内に閉じこもっているのは世界から取り残されてしまいます。しかし、海外に行くとはいえ、どうすればよいのか？何をすれば海外に行けるか？それらが分かりませんでした。今回のシンポジウムを通し、海外で活躍しておられる先輩方の話を聞いて自分は何をしたらいいのか、何が重要かという点についてアドバイスを頂けたのは貴重な経験になりました。

他方下級生に多かったのが、海外経験がないため、学生時代に「海外」に飛び込む勇気自体をもらったというものである。

- 私は海外へいった経験がほとんどなく、海外で生活するということは手が届かない憧れという位置付けでした。しかし、今回海外で活躍されている方々のお話を聞いたり、海外で様々な経験してきた他の生徒の話聞いて、未開の地に踏み出し、様々なことに挑戦してみたい

と思うようになりました。

- 私は海外経験がほとんどなく、海外とは未知の世界でした。その中で、海外についての話しを聞き、それについてディスカッションをしましたが、ほんの数十分のことなのに、とても勉強になり、海外への興味もでてきました、とりあえず、どこでもよいので、日本から出ることからスタートしたいです。
- 私は海外に行ったことが一度もないので、実際に海外に行った方の様々なお話を聞くことができたので、良かったです。なかなか、海外に行く勇気がでなくて一歩ふみ出せなかったもので、これから頑張ろうと思います。

3) 他学部学生との交流の意義

また今回のシンポジウムのグローバルキャリア教育開発に向けての仕掛けとして試みたのが、第2部のワールドカフェ方式での議論と発表である。当日は同じテーブルについた学生7~8名程度と教員が、各テーブルに配置した学生ディスカッションリーダーを軸に、テーマでの議論を深めるという進め方を採用した。学生リーダーは予め、シンポジウム開催に関わった共同研究担当教員の推せんで決定しておいた。また遅い時間からの開催であったため、コーヒーと簡単な茶菓子を提供して打ち解けた雰囲気での進行を試みた。単にパネリストからの一方的な発信ではなく、それを踏まえた上で、短時間ではあるが学生からのアウトプットを求めた。同窓生である、既にキャリアで成功したパネリストはもちろん、同じテーブルに着いた、他学部生の積極性や自分の意見を発信する力、目的意識や意欲、などからも、将来のキャリアにつながる日々の学びをどう充実させるかについての省察を引き出すことが狙いであった。学生の意見からは学生同士大いに刺激を与えあったことが伺えた。

- パネリストの方の講演はもちろん、様々な価値観をもつ学生と議論できて良かった。
- 他学部、他学年、と様々な学生、教授と話す機会があり、非常に良かった。
- 他学生のすごさに刺激をうけ、まだまだ未熟だと感じました。
- 何事も挑戦してみようと思った。他学部の方などの話も聞くことができ、刺激をうけた。
- 自分とは違う考え方の人とふれて、多くの刺激をうけた。明確な目標をもって日々、物事に取り組みたい。
- 今後の学生生活の目標が今日のディスカッションをきっかけにできたので、これからも充実して学生生活を送れるようにしたい。
- いろんな意見をお互いに交換できて良かったです、その中で多くのことを学べたし、何よりも、今自分は一体何をすべきなのか、グローバル社会で生き残っていくためにはどのようにすべきなのかを討論できてよかったです。

こうした意見からは、やはり一方的なインプットではなく、グローバルに活躍する先輩の話を知りたいうえで、自らはどう行動するのか、それを志を同じくする周りの学生と議論する時間を持つことの重要性が分かる。今後の学生生活の方向性を明確化する議論の時間を持ち、さらにアウトプットを引き出すことで達成感を提供することも鍵だろう。実際、シンポジウムに寄せられた

批判的な意見は、この議論とアウトプットにかかる時間の短さを指摘したものがほとんどだった。以上、シンポジウム参加者へのアンケート分析からは同窓生によるキャリア講演実施による学生のキャリア意識の向上、海外への意識の高まりなど、グローバルマインドの啓発・育成やキャリアの明確化への効果が見られた。

3. 結論

2010年代に入り、景気低迷が長期化する中、海外に留学する日本人学生数が減少し、学生の内向き傾向が危惧されていた。しかし、近年の大学の国際競争力強化政策も追い風となり、海外での学びの機会を得る学生の数は回復傾向にある。またそもそも関西学院大学に関しては、中・長期の交換留学はもちろん、国連ボランティア、クロス・カルチュラル・カレッジをはじめとするユニークな短期留学プログラムも充実している。また海外で活動するNPO等に所属し、活動する学生が多い傾向にある。高等教育機関にグローバル人材育成が求められている現在、本当に必要なのはこうした海外経験を持つ多数の学生に、その経験を将来の自分のキャリアにどう生かすのか、学生時代の学びや経験とその後のキャリアデザインを架橋する教育プログラムの充実である。

本稿では、そうした試みの一つとして、大学同窓生ネットワークという社会関係資本に着目し、グローバルキャリア教育プログラムの開発の端緒としてのシンポジウム企画とその効果を検証した。その結果、「未来係数」に基づく互酬性の規範から、大学同窓生は将来同窓生となる後輩のために、自らの経験を共有すると同時に、在校生にとっては、同窓生により親近感を持って、自らのキャリア形成のロールモデルを見出すことが期待できることが明らかになった。学生側からのグローバルに活躍する同窓生の経験を共有する機会拡大への期待も大きかった。

しかしながら、今回のような単発イベント型のキャリア教育には限界があることも事実である。前節で詳しく考察したように、シンポジウム自体は学生がグローバルなキャリア形成を考えるうえで、非常に意義を持つものではあったが、1) 効果の継続性、2) 日常の学びや実践との連携、においては今後より体系的な大学教育への組み込みが模索されるべきだろう。これは、同窓生のキャリア講演に刺激を受け「目標を持ってこれからの生活に取り組みたい」という学生側の意欲が風化し、実際の学生生活の中で何の変化も起きない、ということが十分に考えられるためである。

イベント化を避けるためには、こうしたシンポジウムが他のキャリア教育科目と連携し、「構造化」されて展開されることが重要である。参考になるのは先述した経済学部での「キャリアデザインと仕事1」講義科目である。この科目には、1) 経済学部生のみを対象、2) 経済学部OB・OGのみを講師として招聘、3) グローバルなキャリアデザインについて焦点を当ててはいない、といった課題があることは指摘した。しかし、半年を通じて多彩な同窓生を講義陣に迎えている点で、単発に終わるイベント型シンポジウムの抱える課題を乗り越えている側面がある。

今後は、1) キャリアセンターなどが開講する全学的科目で、2) 学部の枠を超えてグローバルに活躍する多彩な同窓生を講師として招聘、3) 授業と連動する形で、関西学院同窓会海外支部所属のOB・OGの日本滞在期間中の公開シンポジウム開催など、系統化、体系化された形で連携のとれたグローバルキャリアセミナーが開催されていくことが非常に望ましい。キャリア科目履修者はもちろん、その枠を超えてより多数の学生に海外での学び体験を将来のキャリアに架

橋するプログラムの開発が待たれる。

最後に関西学院同窓生と連携したグローバルキャリア教育の展開において、教員に求められるコーディネーター機能について触れたい。今回のシンポジウム開催にあたっては、2013年度高等教育推進センター共同研究助成を受け、共同研究の一環として準備、実践が行われた。そのため、海外同窓生との連絡・調整はもちろん、シンポジウムの企画、広報、当日の会場レイアウトから資料配布などすべてにわたって、共同研究に関わる教員間の連携と協力の下に実現された。大学内では、特に海外同窓会支部のパネリスト講演者との日程調整などにあたって法人部校友課の協力は不可欠なものであった。また学生へのシンポジウムの告知にあたっては、広報室や各学部掲示板への掲示など、全学的なアプローチが求められた。シンポジウムの準備・企画は教員にとり、新たな教育プログラム開発や広報に活用できる大学内資源を学ぶというFDの観点から非常に有意義であった。しかしながら通常の授業外にこれらの準備を一手に引き受けることへの負担は大きいことも事実である。グローバルキャリア教育の充実には、キャリアセンターと校友課が連携する形で、シンポジウムや講演に登壇可能な同窓生のコーディネーター的役割を担当できる人材が大学内に配置されることが理想的だろう。「同窓生ネットワーク」という社会関係資本を活用したグローバルキャリア教育の有効性を考えると、本学の充実した海外での学びの機会を将来のキャリア設計へと架橋する構造的かつ体系的なキャリア科目の開発が待たれる。

謝辞

なお本稿は2013年度高等教育推進センター共同研究助成「関西学院卒業生と連携したグローバル・キャリア教育の開発」(研究代表者 大岡栄美・社会学部准教授)による研究成果の一部である。

参考文献

- 黄順姫, 2007, 『同窓会の社会学—学校的身体文化・信頼・ネットワーク』世界思想社。
- 児美川孝一郎, 2014, 「〈移行〉支援としてのキャリア教育」溝上慎一・松下佳代編『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版, 119-137。
- 高田英一, 2012, 「国立大学の運営における同窓会の位置づけの現状について—中期計画の記述の分析を中心に—」『大学探究』第4号, 1-9。
- 友松篤信, 2012, 『グローバルキャリア教育—グローバル人材の育成』ナカニシヤ出版
- 中島清, 2011, 「留学生同窓会の活動, その役割と方向性について」『福井大学留学生センター紀要』第6号, 1-9。
- 中西亨, 2014年「『質』が問われる海外留学」『WEDGE』(2014年5月20日), 40-44。
- 樋口美雄, 2012, 『国際比較から見た日本の人材育成—グローバル化に対応した高等教育・職業訓練とは』財務省財務総合政策研究所。
- 藤山一郎, 2012, 「日本における人材育成をめぐる産官学関係の変容—「国際人」とグローバル人材を中心に—」『立命館国際地域研究』第36号, 125-142。
- 牧兼充・宮地恵美・樺澤哲映, 2011, 「大学発ベンチャー育成のためのメンタープラットフォームにおける同窓会ネットワーク活用に関する研究」『映像情報メディア学会誌』65(3), 395-402。
- 日本経済団体連合会『グローバル人材の育成に向けた提言』2011年6月14日。
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議, 2011, 『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』2011年4月28日。

トルコ交流セミナーの意義と役割に関する研究

— 渡航中止となった JATIS2014-15 における学生の国際認識の変化に着目して —

市 川 顕 (産業研究所)
山 本 竜 大 (金沢大学人間社会研究域法学系)
中 村 圭 (国際連携機構事務部)

要 旨

本稿の目的は、本学グローバル・スタディーズ科目であるトルコ交流セミナーについて、本学学生の「世界市民」化に関わる一連の事業の中で、その意義と課題を確認することである。2014年度のトルコ交流セミナーは、2015年2月初頭の「イスラム国」による日本人質殺害事件を受け、直前でのトルコ渡航の中止を余儀なくされた。急遽渡航が中止された状況の中で、担当教職員と参加学生有志は国内代替プログラムの実施を決定し、インターネットを通じたトルコ・コジャエリ大学の学生との交流、日本国内におけるトルコの要素の発見のためのフィールド・ワークなどを通じて、異文化理解に努めた。本稿では第一に、このような事態にあって、トルコ交流セミナーがどのような意義を持ち得たのか、その課題とともに定性的に分析する。第二に、定量的分析手法を用いて、国内代替プログラムの効果を、とくに学生の国際認識の観点から分析する。そして、第三に、渡航中止による国内代替プログラムの実施という経験が学生に与えた影響について考察する。

1. はじめに

本稿は2015年2月8日から20日に、トルコ・コジャエリ大学と関西学院大学（以下本学）の学生各16名が参加して、トルコで開催される「予定」であったトルコ交流セミナー（Japan and Turkey Intercultural Seminar：以下 JATIS）について、その意義と課題を明確化することを第一の目的とする。第二に、準備期間中およびセミナーの最終日に日本人参加学生からとったアンケートの結果を基に、2014年度の JATIS（以下 JATIS2014-15¹）が本学参加学生にどのような影響を与えたのか、とくに国際化の観点から分析する²。JATIS2014-15は、2015年2月1日に「イスラム国」によるフリージャーナリスト後藤健二氏殺害を受け、大学としての総合的判断からトルコ開催が直前で中止となり、急遽国内代替プログラムに切り替えて実施された経緯がある。そこで、第三に、このような状況での国内実施の国際交流プログラムは参加学生にどのような影響を与えたのか、についても考察したい。

2014年度は、本邦の大学におけるグローバル化を考える上で、節目となる年であった。同年9月26日に文部科学省は、大学の国際競争力を高めるために重点的に財政的支援を行う「スーパーグローバル大学創成支援」の対象校を発表し、本学も「グローバル化牽引型」24校の一つとして

採択された。2節で詳述するが、これにより本学も研究・教育力の向上、教員の外国人比率の向上、外国語による授業の増加のほか、学生の海外への送付や、留学生の受入において、より野心的な方策を実現していかなければならない。そのためには、大学の建学の理念のもと、学生に対する国際交流プログラムの充実が重要な鍵となる。

本稿では3節および4節において、JATIS2014-15の実施過程の精査と学生のアンケートをもとに、その意義と課題を定性的に分析する。さらに5節において、学生アンケート結果に基づき、参加学生の「国際化」についての定量的分析を行う。これにより、定性・定量の両側面からJATISの意義と課題を浮き彫りにし、今後のJATISおよび同様の国際交流プログラムの計画・運営に反映させることを最終的な目的とする。

2. 本学における海外留学プログラムと JATIS の位置づけ

本節では、本学における海外留学プログラムと JATIS の位置づけを、とくに本学の「世界市民」の育成およびスーパーグローバル大学構想と関連させて確認したい。

2.1 本学の「世界市民」の育成とスーパーグローバル大学構想

本学では、平成23年度文科省大学の世界展開力強化事業「日加大学協働・世界市民リーダーズ育成プログラム」³が実施されている。また、平成24年度文科省国際化拠点整備事業費補助「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援事業」において「実践型“世界市民”育成プログラム」⁴が採択された。これらの事業のもとで本学では、スクールモットー「Mastery for Service (奉仕のための練達)」を基盤とした世界に貢献する力を持つ「世界市民」の育成と、文部科学省のいうところの日本の国際力を高め他国との絆を強化することのできる「グローバル人材」、その双方の特徴を持つ学生の育成を目指している。

そして平成26年度には、文科省スーパーグローバル大学創成支援「グローバル化牽引型」にて本学の「国際性豊かな学術交流の母港「グローバル・アカデミック・ポート」の構築」が採択された⁵。この中で、学生のグローバル化に関連するところでは、平成35年度までに本学学生の協定校への派遣を年2500人(平成25年度は895名)に、同じく留学生の本学への受入を年1500人(平成25年度は913名)にすることなどが盛り込まれている⁶。

これら一連の事業は、学生が「世界市民」として卒業後活躍するための素地を大学4年間で育成することを目的としている。そのためには大学教職員が、学生に対して、早い時期から世界に目を向け、理解し、世界で活動することを促すことが求められる。

2.2 JATIS 概要

では、このような大学全体の事業のなかで JATIS はどのように位置づけられるのか。

本学では、2010年に外務省が実施した『トルコにおける日本年』を記念して、トルコ・コジャエリ大学との JATIS を開始した⁷。JATIS ではこれまで、両国の歴史・文化、平和や震災などをテーマに、両大学の参加学生が発表や議論を行ってきた。また、視察見学、演劇・演奏なども盛り込まれる。JATIS 最大の特徴は、これら企画を学生が中心となって運営することである。毎年一回日本とトルコ交互に開催される JATIS では、ホスト国の学生が主体的にプログラムを運

営する中で、言葉や文化の壁を越えて互いを理解し、世界市民としての素地を身につける機会を提供してきた。また JATIS は本学が提供する国際プログラムの中では「第一段階」に位置するものであり、その意味で“Open Eyes⁸⁾”プログラムとして位置づけられる。そのため、JATIS では英語のスコアといった応募要件を下げており、比較的容易に応募可能なプログラムとなっている⁹⁾。この意味で、JATIS は本学学生の国際化の出発点であり、その意義と役割が明確化され、「世界市民」となるための次の段階へと学生が移行することができるような、運営上の工夫が求められている。

3. JATIS2014-15の実施過程

本節では、JATIS2014-15における実際の運営過程を4つの段階に分けて、その内容を確認する。そして、それを通じて発見された当プログラムの意義と課題についても検討したい。

3.1 教職員による事前準備

本稿筆頭著者の市川が前年度に引き続き JATIS2014-15の担当教員となったのは、前年度日本開催の JATIS2013-14が開催される前の2013年12月であった。その後、日本開催の JATIS2013-14を本稿共著者の中村（当時 JATIS 担当事務職員）と共に実施し、コジャエリ大学から学生引率で来訪したハスレット・チョマク副学長およびセルダル・パムク国際センター長との間での信頼関係を構築した。しかし、中村は2014年度から JATIS 担当ではなくなり、代わりに国際連携事務部松島章子氏が JATIS 担当職員となった。松島氏は JATIS2014-15全体を通じて献身的に職務を遂行し、この交代は運営上大きな問題とはならなかったが、トルコ側との顔の見える信頼関係を JATIS 開始以来一貫して担ってきた中村が担当事務として支える体制が崩れたこと¹⁰⁾で、JATIS は新たな船出となった¹¹⁾。市川と松島氏は2014年7月3日に JATIS2014-15の参加学生の出願・審査・参加者発表および事前研修・準備合宿について確認し、市川は7月22日、コジャエリ大学副学長および国際センター長に E-mail で松島氏を紹介し、JATIS2014-15の実質的な運営が開始された。

ここで一つの幸運が訪れる。それは、市川が本学学長室から、2014年8月25-29日の日程で、トルコ・イスタンブールで開催された第39回中東協力現地会議に派遣されたことである。このトルコ訪問の際、8月26日に、市川はコジャエリ大学を訪問する機会を得、先方の学長・副学長・国際センター長と会談した。ここで、直接本学の JATIS に関する事務体制の変更について説明する機会を得たことは、先方との信頼関係の維持に寄与した。また8月27-28日に参加した中東協力現地会議では、在イスタンブール日本国総領事館総領事との知己を得た。また、トルコに展開する日本企業数社の駐在員の方々とも知己を得、JATIS の意義について理解を得るとともに、渡航に関する情報提供や現地日本企業訪問などの企画の検討についても、お約束いただけた。国際交流プログラムにおける現地アクターの重要性を感じたイスタンブール訪問となった。

3.2 参加学生の選考過程

JATIS2014-15の出願書類の提出は、2014年10月9日で締め切った。前年度と出願書類に関して変更した点は、①語学能力を示す書類を提出するよう義務付けたこと、②書類審査の際に重視

するので応募理由をしっかりと記入するように、と募集要項に明記したこと、であった。これは、市川がJATIS参加学生を書類審査する際、前年度に英語能力と参加理由を重視した経験¹²から、少なくとも「何によって」書類審査をするのかを学生に伝えるべきであると考えての変更であった。JATIS2014-15には33名の応募があった。例年、100名近い応募があるにもかかわらず、今年度の応募が少なかった背景には、4節で問題となる「イスラーム国」のシリアおよびイラクにおける活動が活発化していたことが挙げられる¹³。10月10日松島氏は出願書類を市川に渡し、市川は10月11日にこれらの書類をもとに書類審査を行い22名に絞り込み、10月18日に面接審査が実施された。書類審査では、まず、英語試験の点数上位10名を選抜した。残りの12名については、主に参加願にある「参加理由」の内容と、「学校での活動の経験・その他の社会活動」で顕著な経験を有していること、によって選抜した。面接審査は、1対1の面接方式を採用した¹⁴。グループ方式を採用しなかったのは、候補者の個性を会話の中で見極めたかったからである¹⁵。面接審査では、自分の意見を自分の言葉で伝えられるか、JATISに賭ける思いの強さ、準備過程への積極的参加姿勢、学生本人の「世界市民」としてのキャリアにJATISが資するかどうか、現在学んでいることとJATISとの関連性の強さ、を主要な基準として16名を選抜した。

ここで、昨年度の候補学生との違いが一つ明確に感じられた。昨年度の候補学生は、日本開催のJATIS2013-14のあと、翌年度のトルコ開催のJATIS2014-15への参加を強く意識していたが、今年のトルコ開催のJATIS2014-15候補学生は、翌年度の日本開催のJATIS2015-16に対してほとんど興味を示さなかったことである。このことは、国際理解教育における海外プログラム開催にあたり、それが異文化理解教育というよりは、誤解を恐れずいえば「修学旅行」的認識を学生が持っていることが伺える¹⁶。書類および面接審査で選抜された16名は以下のとおりである（性別・学部・学年）。A（女・社・3）、B（女・人福・3）、C（男・法・3）、D（女・法・3）、E（女・文・1）、F（男・総政・2）、G（女・法・2）、H（女・理工・2）、I（女・国際・2）、J（男・人福・1）、K（男・国際・1）、L（女・国際・1）、M（男・法・2）、N（男・教育・2）、O（女・総政・2）、P（女・総政・1）。

このうち、以前にJATISに参加していたのはJATIS2013-14に参加したMのみであるが、B・D・I・K・Nは国連セミナー・ASEANプロジェクト・外国語研修・中期留学などで本学の国際交流プログラム参加の経験を持っていた。10名は本学の国際交流プログラムにはこれまで直接の経験を持たず、その意味ではOpen EyesプログラムとしてのJATISの役割にかなった人選ができたと言える。その後、Gが一身上の都合で参加を取りやめたため、Q（女・経・2）を繰り上げて参加者として選抜した。

3.3 プログラム準備過程

上記選抜過程を経て、16名のJATIS2014-15参加者は2014年11月5日から水曜日6限に事前研修を開始した。事前研修は、以下のようなスケジュールで行われた。

第1回会合（11月5日）では、各自の自己紹介のあと、トルコ側から提示されていた日本側が主催するイベントについて学生に周知した。つまり、今回のJATISでは日本側がJapanese Dayを一日主催すること、それとは別に日本料理を提供すること、発表・議論のテーマとして①文化、②社会安全・社会保障、③地震、④ソーシャル・メディアの4つのテーマが設定されたこと、で

ある。これをもとに、参加学生と JATIS14-15 でどのような活動がしたいかについて、ブレイン・ストーミングを行った。第 2 回会合（11月19日）では、第 1 回会合での議論を踏まえ、誰がどの役割を担うかについて議論した。決定された役割は表 1 のとおりである。第 3 回会合（11月26日）では、新しい取り組みとして、JATIS 既習者（とくに過去のトルコ開催 JATIS 参加者）からの経験談を聞くことを意図して、トルコ交流セミナー OB/OG 交流会を開催した。参加した OB/OG は 4 名で、全員が JATIS2012-13 に参加したメンバーであった。ここでは最初の 30 分間、参加学生の前で、4 名の既習者と市川とのディスカッション¹⁷をおこなった後、16 名の参加学生を 4 つのテーブルに分け、それぞれのテーブルにつき 1 名の OB/OG を配置し、対話してもらった。OB/OG は 15 分で交代し、全員の OB/OG と各グループが対話できるよう工夫した。これは JATIS において初めての試みだった¹⁸が、参加学生は OB/OG の経験談をもとに、自分がトルコに滞在する姿を具体的にイメージすることができた様子であった。

表 1 JATIS2014-15 役割分担表

	Team 1	Team 2	Team 3	Team 4
カテゴリ 1 発表・議論	文化 B・D・Q・N	社会安全 I・J・K・P	地震 A・H・L・O	ソーシャル・メディア C・E・F・M
カテゴリ 2 Japanese Day	祭り A・B・E・Q	〇〇道 I・M・O・P	運動会 C・F・K・N	伝統的遊び D・H・J・L
カテゴリ 3 日本料理	前菜 B・C・M・J	鍋 A・E・H・Q	お好み焼き F・I・L・N	おにぎり D・K・O・P
カテゴリ 4 しおり・報告書	しおり B・D・F・L・M・O・P・Q		最終報告書 A・C・E・H・I・J・K・N	

第 4 回会合（12月 3 日）では、講師に慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科の小林周氏をお迎えし、講演会「中東地域の政治変動—「アラブの春」から「イスラーム国」まで」を開催した（図 1）。小林氏は、2010 年に起こった「アラブの春」と言われる中東諸国の反政府・民主化運動、それに影響されたシリア・イラクにおける「イスラーム国」などの武装勢力の活発化やサハラ砂漠地域の情勢不安定化など、多くの地域で政治変動が進んでいることを説明した。また、トルコとその周辺諸国を中心とした中東地域における政治変動について重点的に解説していただき、参加学生にとっては中東情勢への理解と関心が高まった。12月 6-7 日には準備合宿を開催した。ここでは、表 1 のカテゴリ 1 から 4 の業務毎に、それぞれ 90 分間のグループワークを行った。7 日の午後には、カテゴリ 1 については発表・議論の方向性に関する指導を担当教員が、カテゴリ 2 と 3 については企画と費用に関する精査を担当教員と事務職員が、学生に対して行った。第 5 回会合（12月 10 日）では、ムラト＝ヒュダヴェンディガル大学の井藤聖子氏をお迎えして、講演会「トルコ入門」を開催した（図 2）。井藤氏には、トルコの地理、歴史、言語、文化、現代のライフスタイルについて、自身のトルコ滞在のエピソードも交えて講演していただいた。さらに、イスタンブール市消防局勤務の技術官ファティーフ・ビルギン氏も参加され、トルコにおける災害復興についての話も聞いた。学生は、講演会終了後も 1 時間近くにわたり両氏に質問するなど積極的に参加した。第 6 回会合（12月 17 日）では、最初の 1 時間、旅行会社および保険会社の担当社員から渡航説明が行われた。また、最後の 30 分で、これまでの各グループの

進捗状況を担当教職員と参加学生との間で確認した。第7回会合は年明けの2015年1月7日に開催された。ここでは担当教員により、カテゴリ1の発表原稿へのコメントが行われた。

以上のように、JATIS2014-15では、OB/OG 交流会や2回にわたるトルコ・中東関係の講演会など、参加学生の知的好奇心を刺激し、また、現地での生活について具体的イメージが湧くよう工夫して事前準備を設計した。この過程を通じて参加学生は、徐々にJATISやトルコそのものへの関心を高めていった。



図1 小林周氏の講演の様子



図2 井藤聖子氏の講演の様子

しかし、課題も残された。第一は、合宿の時期である。今回は第4回会合の後に合宿を設定したが、もっと早く開催すべきだった。現実に学生たちが各カテゴリのグループワークを開始したのは合宿後であり、それにより明らかに準備不足となった。第二に、イベントを多数設定したことで、本来参加学生に担当教員が伝えるべき、グループワークの技法、異文化理解教育として単位の認定される「科目」としてのトルコ交流セミナーの「あり方」、さらには、学生の自主性が「どこまで」認められるかといった確認¹⁹が疎かになったことである。これは、のちに教職員と学生の認識の違いとなって表出する。第三に、これは第二の点とも関連するが、国際交流プログラムにおける教員のあり方について、学生に理解させる時間が不足したことである。国際交流プログラムにおける教員は、その初期においては参加学生との距離を縮めて助言や指針を与え、学生がある程度作業を自主的に進めるようになったら自主性に任せながらも、進捗に応じて企画の精査や発表原稿に対して教員として、また、大人として厳しく指導する²⁰、という多面的な役割を果たさねばならない²¹。ただしこれは、今回のように予定の詰まった準備過程では、適切な対応を図ろうとする教員の意図とは別に、参加学生から見ると、態度がコロコロ豹変する大人としてラベリングされる恐れがある。こうした教員の多面的役割、また、どのような場合に学生が教職員に相談すべきか、という点について、参加者に理解させる時間が必要であった。

3.4 実施される予定であった JATIS2014-15

3.3で確認したような準備期間を経て、また、学生はその後にも自主的に、トルコ・コジャエリ大学への渡航準備を進めた。カテゴリ4の「しおり」チームは立派なしおりを作成し、学生Bがデザインした JATIS2014-15の手ぬぐいも完成した。本来実施される予定であった JATIS2014-15の予定は表2のとおりである。

いささかつアが多いが、トルコ側の参加学生の多くが前年度の JATIS 経験者（日本で日本

表2 JATIS2014-15プログラム

2/8(日) 21:20 関西国際空港集合 23:20 TK47にて関西国際空港発	2/14(土) 9:00-18:00 Japanese Day 19:30-23:00 伝統的トルコ料理
2/9(月) 5:40 イスタンブール国際空港着→移動 9:00 コジャエリ大学着 11:00-12:00 アイスブレイク・ゲーム 13:30-15:30 キャンパス・ツアー 17:00-18:30 ウェルカム・セレモニー	2/15(日) 9:00-12:00 発表・議論 (社会安全) 14:00-17:00 発表・議論 (地震) 19:30-23:00 ナイト・アウト
2/10(火) 9:00-12:00 発表・議論 (文化) 13:00-18:00 コジャエリ文化ツアー 19:30-20:00 チャナッカレ・ツアー説明	2/16(月) 9:30-13:00 トルコ料理・日本料理 15:00-18:00 発表・議論 (ソーシャル・メディア) 19:30-20:30 カップパドキア・ツアー説明
2/11(水) 8:30- 2/12(木) 21:00 チャナッカレ・ツアー (ダーダネルス/エジェアバト/ゲリボル半島国立歴史公園を含む)	2/17(火) 9:00- 2/18(水) 20:00 カップパドキア・ツアー (ギョレメ岩窟教会/カイマルク/アンカラ/アタテュルク廟を含む)
2/13(金) 7:00-23:00 イスタンブール・ツアー	2/19(木) 9:00-11:00 フェアウェル・セレモニー 14:00-18:30 ショッピングセンターにて買い物 24:50 TK46にてイスタンブール国際空港発
	2/20(金) 18:55 関西国際空港着→解散

文化に触れ、京都・広島などへのショート・トリップを経験)であったこともあり、ホスピタリティあふれるプログラムであった。アンカラ、イスタンブールといった大都市への訪問、チャナッカレやカップパドキアといった有名な観光地への訪問、さらにはナイト・アウト(踊り/歌)などが設定され、日本人参加学生も多くがこれに期待していた。

4. 渡航中止と国内代替プログラムの実施

本節では、2015年2月8日の渡航を控えた一週間前から急遽状況が変わり、渡航中止に至る過程を概観する(4.1)。そして、担当教員の提案で国内代替プログラムに変更する過程と、国内代替プログラムおよびその意義についても検討する。

4.1 渡航中止

JATIS2014-15は「イスラーム国」による日本人質殺害事件によって急転直下の状況の変化に晒された。振り返ればJATIS2014-15はその企画・運営段階から「イスラーム国」の影響を受けていた²²。しかし、2015年2月1日早朝、後藤健二氏の殺害映像がインターネット上に公開され、その映像中に「場所を問わず日本人を殺害する」との声明があったことが事態を急変させた。安倍首相はこの事態に「日本がテロに屈することは決してない。」と発言²³、これにより更なる邦人の被害を食い止めるために、関係機関が対応に追われ緊張感が高まる事態となった²⁴。

本学でも、事態の急変を受け、国際連携機構長・副機構長および同事務部部长・次長が外務省・現地大使館・現地領事館を中心として情報収集にあたったほか、担当教職員は相手校のコジャエリ大学教職員、同大にて交換留学で学ぶ本学学生、JICA などから情報を収集した。この時点で既に、参加学生および保護者数名から実施に関する問い合わせが寄せられていた。2月2日に

は、在イスタンブール日本国総領事館 (2015.1.27) の情報に基づき、テロの標的となりやすい大都市への滞在²⁵および公共交通機関の利用を外すかたちで、コジャエリ大学にプログラム変更依頼を行う、という仮方針が立った。

しかし2月3日、文部科学省の2月2日付通知を落手し、そのなかで「各大学等におかれては、学生等が海外に滞在している場合又は新たに渡航する場合は (中略) 学生などの安全を確保するようお願い」する旨の記載があった²⁶こと、さらには、在イスタンブール日本国総領事館からのE-mailで、現在のイスタンブールの海外危険情報は危険レベル1「十分注意してください」であるものの、かぎりなく危険レベル2「渡航の是非を検討してください」に近い旨伝えられたこと²⁷、が仮方針を覆した。これを受け本学関係者は、現地の状況を危険レベル1ではなく危険レベル2とみなすこととし、トルコ交流セミナー危機管理対策の指針に則り²⁸、緊急の検討会を2月4日に開催した。中断を含む計5時間におよぶ検討会議には、国際連携機構長・同副機構長・同事務部部長・担当教職員が出席し、ここで諸般の情報を分析し、社会通念や心配する声への配慮を行い、「総合的に勘案した結果として大学の判断で中止」となった²⁹。この決定に基づき、松島氏はコジャエリ大学に渡航中止の連絡し、また本学参加学生に対しても中止の連絡をした。これは、渡航4日前に下された決定であった。

この間、市川には担当教員として、もう一つの苦悩があった。それは、これまで熱心に準備をした学生の準備が無駄にならないような、また、単位を付与するための方策はないか、という点であった。そこで国際連携機構副機構長・同事務部部長/次長との協議の中で具体化したのが、「国内代替プログラムの実施とそれによる単位の付与」である。これについては2月5日の午前中までに実現の方向性が見えてきたことから、同日午後学生に対してE-mailで市川から国内代替プログラムの実施を提案した³⁰。

4.2 国内代替プログラム

2月6日、学生と担当教職員の間で国内代替プログラムについて検討する会議が開催された。午前中は学生だけで、渡航中止と国内代替プログラムに関する議論を行い、午後に担当教職員も呼ばれて学生からの質問に対応した。3.2で市川が感じていた学生の「修学旅行」的気質は、ここで明確に示された。大半の学生から、「渡航中止の発表が遅い」「本当にトルコ行きを実現するために教職員が努力したのか」「トルコに行けないのなら参加の意味がない」といった趣旨の発言があった。市川は、状況を説明し、苦境にあっても何らかの方法で国際交流を行うために努力をすることの重要性を伝えた。この齟齬は、3.3で指摘した準備段階の課題から説明がつく。つまり、参加学生に対して異文化理解教育としての国際交流プログラムの意義を、担当教員が十分に伝えきれていなかったことである³¹。

竹内 (2012) は、教育現場における異文化理解が、世界の他の国々に関する知識習得のこののみを意味すると捉えられているきらいがあり、異文化理解は外国との交流をすることによってのみ深まるとの認識が大学生に存在することを指摘している³²が、まさにこの状況が目の前に現れたわけである。竹内はさらに、「英語が話せれば、国際交流が出来て、異文化理解も生まれる」というような「異文化理解」に関する認識を「安易な図式」と喝破し³³、語学運用能力や海外事情に関する知識のみならず、異文化接触場面における対人関係スキルなどを含む「異文化理解能

力」の習得が重要であると説く³⁴。そしてそのような能力においては、①関係構築と維持の能力、②情報伝達の能力、③承諾を獲得できる能力、が重要とされる³⁵。これは、国内代替プログラムといった脱場所化した状況においても、学生が努力次第で習得可能な能力である。市川はこの時点で、上記認識を学生に伝えたが、これは明らかに遅きに失した。渡航4日前に突如渡航中止を通告され精神的に落ち込んでいる参加学生には、何を言っても大人の言い訳に聞こえたかもしれない³⁶。2時間におよぶ学生との質疑応答の後、学生たちは話し合いを続けた。その結果、16名の参加者のうちEとFを除く14名が国内代替プログラムに参加することとなった。

4.3 国内代替プログラムの実施過程

教職員と14名の学生は、2月6日中に代替プログラムを作成した（表3参照）。これ以降の学生の前向きな態度は、大いに評価に値するものであった。

国内代替プログラムは2月9日から開催された。2月9日はガイダンス後、学生は準備していたコジャエリ大学教職員・学生向けのお土産にメッセージをつけて国際小包で送った。その後、英語での発表の予行練習を行い、担当教員は各チームの発表への指導を行った。夜は、学生の発案でJATISの今後の継続を祈って、ペンライトアートを実施した（図3）。2月10日は、本来セレモニーの席で披露するはずであったトルコと日本の歌を学生全員で歌い（図4）、これを録画・編集した。午後には英語での発表の本番を行い、その模様も録画・編集した。その後、Japanese Dayで行うはずだった企画を実際に行い、これも録画・編集した。これらの映像は編集が終了し次第、2月15日までにFacebook上でコジャエリ大学参加学生に向けてアップした³⁷。トルコ学生からは、トルコの歌の映像をはじめとしてこれらの映像に多くの反響が寄せられ、日本人学生とトルコ人学生との間でコメント、メッセージおよびスカイプといった形でのやり取りが急増した。学生の柔軟なコミュニケーション能力の一端を垣間見た。

表3 JATIS2014-15国内代替プログラム

2/9(月) 10:00-11:30 ガイダンス 12:30-14:00 コジャエリ大学へのメッセージ作成 14:10-15:40 発表指導 15:50-17:20 発表指導 17:30-19:00 ペンライトアート	2/16(火) 9:00-9:30 食材買い出し 9:30-12:30 日本料理録画 13:00-15:00 映像編集作業 15:00-16:00 ディスカッション準備 16:00-18:30 遠隔会議システムにてトルコ学生と議論 20:30-23:30 スカイプにてトルコ学生とチャット
2/10(火) 10:00-11:30 日本の歌・トルコの歌 12:30-14:00 発表録画 14:10-15:40 発表録画 15:50-17:20 自己紹介録画・ Japanese Day 企画録画 17:30-19:00 映像編集作業	2/17(水) 11:00-12:00 トルコを探せ！ 12:00-14:00 トルコ文化体験 14:00-15:00 大阪トルコ日本協会訪問 (レクチャー) 15:45-16:50 閉会セレモニー 16:50-17:50 アンケート記入
2/15(日) 11:00-12:00 神戸ムスリム・モスク訪問 (レクチャー) 12:00-13:30 トルコ料理体験 13:30-17:00 トルコを探せ！ 20:00-23:00 映像編集作業 (スポーツセンター泊)	



図3 ペンライトアート



図4 トルコの歌収録



図5 神戸ムスリム・モスク訪問



図6 トルコ人学生とのスカイプ・チャット

2月15日には、神戸ムスリム・モスクを訪問した(図5)。ここでは、理事長の新井アハサン氏からイスラームについて、また日本に住むムスリムについてレクチャーを受けた。その後トルコ料理体験をはさんで、学生たちは4グループに分かれて「トルコを探せ!」と題するグループワークを行った。これは、関西圏においてもトルコ人およびトルコ文化は多く存在することから、参加学生自らトルコの要素を発見し、可能であればインタビューなどを行い、能動的に異文化体験を行うことを企図していた。この模様は各グループ映像として録画し、2月16日に編集の上、映像としてトルコ側の学生に送り、日本国内に多く存在するトルコの要素について相互に理解し合う契機となった³⁸。2月16日は午前中に日本料理をつくり、その過程を録画・編集した。午後は、遠隔会議システムやスカイプを利用して、深夜までトルコ人学生との議論やチャットを行った(図6)。これまで参加学生が映像や写真を、Facebookを通じてトルコ人学生に伝えていたこともあり、学術的に深い議論はできなかった³⁹が、互いの友情をあたためることができた。2月17日は午前中に大阪で「トルコを探せ!」第二弾を行った後、トルコ料理を楽しみながらベリーダンス見学を行った。その後、大阪トルコ日本協会にてビンギョル・アリ副理事長と面談し、日本とトルコの関係、日本におけるトルコ人の生活などについてレクチャーを受けた。一行はその後大学に戻り、国際連携機構副機構長・同事務部部長を含めて閉会セレモニーを行った。その際、参加14名の学生は1分間スピーチをしたが、そこにはもう「修学旅行」的気分はなく、日々の生活の中でも国際交流・異文化理解が可能であるとのポジティブな感想を聞くことができた。最後に担当教職員がコメントをして、JATIS2014-15国内代替プログラムは終了した。

5. JATIS2014-15と学生の国際化

本節では、当プログラム開始前後2回実施したアンケートに基づいて、参加学生の国際化の意識の変化、国際化に必要な情報発信に注目して定量的な観点から分析を行う。

5.1 本学の国際化に対する学生の認識

これまでの環境に対する国際化の程度を質問すると大学の国際化が焦点となった。クラスカル・ウォリス検定の多重比較から大学と小学校 (S.T=-4.227, adj. p=.002)、中学校 (S.T=-3.870, adj. p=.011)、居住地域（主に育った地域）の国際化への対応 (S.T=-4.026, adj. p=.006)、小学校から高校までの国際化教育への満足 (S.T=-4.661, adj. p=.000) に差があった。大学の国際化の平均値の高さから、学生が大学前後の教育課程や地域の国際化と異なり、学内の国際教育の環境が一定程度理解を得ていると評価できる。

5.2 日本の国際化についての学生の認識

国の国際化を問う集計結果（表4）では、多く項目の平均値は下がるが、英語以外の言語の教育機会の充実、外国人旅行者に対応した法整備、自国の政治/選挙/経済/社会/文化/社会的病理/刑罰に関する情報発信が上がっている。これらは教育による長期的な環境醸成に加え、国の状態を伝える情報発信の重要性が高まった印象を与え、学生が本プログラムで国内情報の発信による国際化の重要性を理解したことを示す。回答者数が若干異なるため、2回ともに回答した学生の回答をベースにしなが、その差異をウィルコクソンの符号付順位検定で確認したところ、有意

表4 国際化に必要な情報発信

	1回目				2回目			
	最小値	最大値	平均値	標準偏差	最小値	最大値	平均値	標準偏差
外国人旅行者数の多さ	4	4	4.00	.000	1	5	2.93	1.072
外国人居住者の割合	2	5	3.88	.806	2	5	3.29	0.825
外国人の地方参政権を認める	1	5	3.63	1.204	2	5	3.21	0.975
外国人の国政参政権を認める	1	5	3.38	1.258	2	5	3.29	0.994
英語教育の充実	2	5	4.19	.981	2	5	4.07	0.829
英語以外の言語の教育機会の充実	3	5	4.13	.719	4	5	4.43	0.514
小学校以下の外国語教育の必須化（実践）	2	5	3.63	1.204	1	5	3.57	0.938
外国人旅行者に対応した法整備（規制を含む）	3	5	4.25	.577	3	5	4.36	0.633
外国人居住者に対応した法整備（規制を含む）	4	5	4.38	.500	0	5	4.07	1.385
国際結婚に十分対応した法整備	4	5	4.38	.500	2	5	4.00	1.109
外国人向けの日本語の学習機会の確保	2	5	4.19	.911	2	5	3.86	1.167
外国人向けの日本の習慣・マナーの学習機会の確保	3	5	4.38	.619	2	5	3.86	1.231
自国の政治に関する情報発信	2	5	3.94	.854	2	5	4.29	0.914
自国の選挙に関する情報発信	2	5	3.69	1.078	2	5	3.93	0.917
自国の経済に関する情報発信	2	5	3.81	.981	2	5	4.21	0.802
自国の社会に関する情報発信	2	5	4.13	.885	4	5	4.50	0.519
自国の文化に関する情報発信	2	5	4.19	.911	4	5	4.50	0.519
自国の社会的病理に関する情報発信	2	5	3.63	.957	3	5	4.36	0.633
自国の刑罰に関する情報発信	2	5	3.37	1.025	2	5	3.86	0.864
国交をもつ国の数	1	5	3.88	1.310	3	5	4.07	0.829

※ 1回目の回答者数は16名、2回目は14名

表5 国際化の自己評価

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
(前) 自分が国際的であると思う	16	1	4	3.00	0.966
(後) 自分がより国際的になったか	14	2	5	4.07	0.829

水準5%を満した項目は、外国人旅行者の多さ ($p=0.012$)、外国人居住者の多さ ($p=0.030$)、社会的病理に関する情報発信 ($p=0.021$) の3つである。ここから、単に外国人が多いという環境を超えて、その変化から生じる多様性の受容、社会の負の特性を理解させる適切な情報発信の重要性を、参加学生がより意識したことになる。

5.3 国内代替プログラムによって学生は国際化したのか

次に、プログラムの前後で国際化の自己評価(表5)では、平均値は上昇し、ばらつきも減った。さらに、2回とも回答した13名の回答から、マン・ホイットニーのU検定結果から全体でみると前後で差がある可能性が高い⁴⁰。ウィルコクソンの符号付順位検定の結果から個人レベルでも国際化に対する自己評価は緩やかに上昇した可能性がある ($p=0.054$)。また、プログラム開始前の期待度と参加後の国際化の自己評価の間における相関 ($r=0.554$, $p=0.049$) から、急なプログラム変更はあったものの、当初の期待を大きく裏切らずにプログラムを参加者が終えられたとの見方が可能となる。

5.4 プログラム参加後の参加学生の自己評価

自己の反省点に関する評価スコアを用いた主成分分析(表6)から、知識や経験の不足、対人関係、自身の将来、社会貢献と名付けられる成分が抽出できた。これらの成分と国際化の自己意識と社会貢献には関係の変化が見られた。1回目 ($r=-.691$, $p=.009$) から2回目 ($r=.550$, $p=.042$) の数値の変化は、今回の機会により、自国のこと、身近なコミュニティへの理解を高める必要性を学生高められたことが察せられる。

5.5 渡航中止と国内代替プログラムについて

プログラムに関する自由回答では、急なトルコへの渡航中止についてコメントする学生が複数見られた。それと同時に、映像による交流には一定程度の満足と不満が混在していた。これらは国際情勢が学生たちにも身近であることと、現地で直接交流できたらより高い満足度やコミュニケーションをとれたかもしれないという学生の声をあらわす。もちろん、細かい改善点あるものの、プログラム、その運営への評価もポジティブなものといえる。

表6 プログラム参加後の自己評価に関する主成分分析

	主成分1	2	3	4
	知識や経験 の不足	対人関係	自身の将来	社会貢献
国際社会に関する知識の不足	.904	.003	-.193	.217
世界の文化に関する知識の不足	.895	-.013	-.225	-.016
日本人間で、一般的な社会的常識の無知さ	.873	.133	.033	.243
国際政治経済に関する知識の不足	.841	-.186	-.362	.033
日本の社会システムに関する知識の不足	.826	-.218	.144	-.186
自分の担当部分の企画力(=計画性+実行性)のなさ	.824	.455	-.081	.112
大学における勉強が不真面目/努力不足だった	.815	-.004	-.021	-.225
日本という「国」への評価に関する知識の不足	.699	-.283	-.281	-.393
トルコという国や社会を理解する事前努力(学習)が不十分	.683	.386	.490	.101
日本の文化・慣習に関する知識の不足	.678	-.355	-.380	-.480
質問力/確認力(曖昧なまま物事を進めた)が欠如	.622	.552	.239	.334
日本の政治・行政システムに関する知識の不足	.578	-.424	.113	-.351
メンバーとの協動的に行動・活動を出来なかった	.289	.877	-.208	-.186
他者(の意見)に対する寛容さのなさ	.385	.769	-.216	-.126
メンバーを適切に評価する能力を欠いていた	.135	.713	-.103	-.365
(コミュニケーションを含む)語学力の不足	.449	-.710	.175	.309
日本経済に関する知識の不足	.527	-.624	.389	-.271
卒業後の進路に対する考え方の曖昧さ、甘さ	.562	.179	.710	-.069
社会に対する甘えがある	.416	.293	.610	.338
大学イベントへの参加の必要性を感じた	.451	-.288	-.603	.352
地域への参加の重要性を認識した	.381	.131	-.392	.640
親・保護者への甘えがある	.202	-.541	.094	.553
固有値	9.021	4.488	2.594	2.332
分散の%	37.589	18.700	10.808	9.719
累積%	37.589	56.289	67.097	76.816

6. 結語

以上の定性・定量の分析をもとに、1で示した本稿の目的である三つの点をまとめたい。

第一に、JATISの意義と課題の明確化について。JATISは本学の国際プログラムにおけるOpen Eyesの役割を担うものだが、定性的には国内代替プログラムへの変更後の学生の積極姿勢、定量的には5.3で示したようなプログラム開始前の期待度と参加後の国際化の自己評価の正の相関によって、その役割は果たしたものと評価できる。課題としては運営にあたり、単位化された異文化理解教育の一翼を担うプログラムであることを担当教員が学生にしっかりと明示すべき点である。その際、異文化理解とは何か、異文化理解能力とは何か、学生の主体性とは何か、といった点について、準備過程の初期にきちんと説明すべきである。

第二に、JATIS2014-15が参加学生の国際化にどのような影響を与えたのかについて。今回は残念ながら急遽国内代替プログラムの実施となったが、それでもなお学生が国際情勢に関心を示し、身近なコミュニティからグローバル化を考え、国内の情報を海外に発信することの重要性に気づいた点⁴¹は評価できる。

第三に、国内代替プログラムによる実施となったことについて。もちろん、渡航できるに越したことはなかった⁴²が、渡航中止という状況の中でも、参加学生が次の段階に向かうために必要な自らの国際化を図り、日本国内にいながらも、地元の地域から世界まで、広範な社会全体に目

を向けることができた⁴³ことは心強い。また、映像作成による情報発信をトルコ側にした点については、学生の中で評価が割れた⁴⁴ものの、このような人工言語 (IT スキル) も自然言語 (英語など) と同様に、コミュニケーション・ツールとして重要であることに気づいた学生⁴⁵がいた点も評価できる。

最後に、学生 I のアンケートから文章を抜粋して稿を閉じたい。

「セミナー参加前は“海外や関学内の学生の交流を深めて多くのことを学び、それを将来の生活や職に生かす”という風に、このプログラムを目的のための手段として捉えていましたが、自分のゴールに直接的に関係していないことでも、興味があることは積極的にチャレンジしていこうと考えるようになりました。また JATIS のメンバーに出会えたことで、自分に必要な力や気質を実感することができました。あと 2 年の大学生活の中で様々な分野のプログラムに参加して、多くの人との関わりの中で自分を高めていきたいです」。

このような認識の変化こそが、究極的には、JATIS に求められる「世界市民」育成のための国際交流プログラムの役割であり意義であろう。

注

- 1 2013年度に実施した日本開催の JATIS2013-14については、市川・山本・中村 (2015) を参照のこと。
- 2 本研究は、2014年度関西学院大学高等教育推進センター共同研究助成、研究名称「トルコ交流セミナーの役割と意義に関する研究」、を受けて実施されたものである。
- 3 ここでは、カナダのマウント・アリソン大学、クイーンズ大学、トロント大学と共同で“Cross-Cultural College”を設置・運営し、日加両国の学生が課題の発見・解決、さらには多文化共生のもとでグローバル社会を発展・成長させる世界市民の育成を目指している。
- 4 ここでは英語能力だけでなく異文化適応能力や課題を発見・分析・解決能力の涵養が目的とされる。
- 5 ここでは、①全学生に「外 (アウェイ)」に出ることを課す教育 OS を独自に設計・導入すること、②国際流動性強化 (学生については海外派遣、留学生受入と日本人学生との融合を図ること)、③高大連携で早い段階からの知識・経験の付与および複数研究科による「国連・外交コース」を設置すること、④米国の新たな学習成果測定モデルづくりにオブザーバー参加し、本学への導入を企図すること、⑤理事長・学長のリーダーシップを支える「総合企画室」を設置すること、を 5 つの柱としている。
- 6 関西学院大学 (2014) による。
- 7 詳細については市川・山本・中村 (2015) p. 46 を参照のこと。
- 8 「世界市民」としての次のステップを目指すために、まずは「目を開く」こと。
- 9 市川・山本・中村 (2015) p. 46。
- 10 市川・山本・中村 (2015) p. 53 では、まだ歴史の浅い JATIS を大学間国際交流プログラムとして安定化させるためには、本学と先方のキーパーソンを可能な限り据え置くなどの措置が必要であると指摘していた。
- 11 一方で、本学国際連携機構事務部は、松島氏のアドバイザーとして中村を配置してくれており、これにより事務的な流れは非常にスムーズであったことは、運営上の工夫として指摘すべきであろう。
- 12 市川・山本・中村 (2015) pp. 47-48 で、選抜の基準をある程度明示した方が、学生が応募しやすいことを指摘していた。
- 13 実際、出願期間中に国際教育・協力センターや担当教員の市川には数件、安全性に関する質問をするため学生が訪問していた。しかし、この時点では、外務省の海外危険情報はイスタンブール周辺のみが危険レベル 1 「十分注意してください」であり、情報収集は怠らないものの、注意して実施するというレベルであった。

- 14 面接では、以下の7問については共通して候補学生から話を聞いた。①JATISの志望動機、②JATISで企画したいテーマ、③JATISに対してどのような点で貢献可能か、④あなたの得意なこと、⑤あなたが大学で勉強していること、⑥11月から始まる準備会と準備合宿にすべて参加できるかどうか、⑦今回の応募は、来年度のJATIS（日本開催）への参加が前提か、である。
- 15 しかし、このことは逆に、グループワークをする上で協力的でシナジー効果を発揮できる学生を選べているかどうかという点においては、検討する余地がありそうである。JATISのように学生が主体的に運営するプログラムの場合、集団の中でどのような振る舞いをする学生かを事前に担当教員が知っておくことは、2年間の経験から、とても重要である。その点では、集団と個人の面接を併用するなど、選考過程に工夫が必要かもしれない。
- 16 田所・渡部（2013）p.12では、「国際交流はどうしても教育・研究の範疇から外れた「遊び」としてとらえられる節があるため、国際交流プログラムを教育プログラムとして位置づけること」が重要であると指摘する。また、細谷ら（2003）、p.137でも、「国際交流が珍しさや楽しさだけを求めるものではない」と明記し、この認識のずれは多くの国際交流プログラム実施教員の感じるところとなっている。
- 17 ①なぜトルコ交流セミナーに参加しようと思ったのか、②トルコ人学生との交流を経て、あなたが得た「気づき」は何か、③トルコ交流セミナーに参加して、あなたは以前と比べどのように変化したか、④トルコ交流セミナーのあと、別の国際交流プログラムに参加したか、⑤就職や進学をするにあたって、トルコ交流セミナーから得たものは、助けや指針となっているか、の5問の質問に答えてもらった。
- 18 市川・山本・中村（2015）p.57にて、OB/OG会の開催を提案していた。
- 19 植木・高橋（2012）p.239では、「主体性」を求める神話、として以下のように指摘する。つまり学生の意思に沿って行われる学習活動を過剰に評価し、理想化する傾向がある、というものだ。JATISは単位の出る異文化理解教育であり、学生が好き勝手行動して良いわけではない。あくまで、単位要件の中で学生の意思・意図を教職員が上手に汲みながら運営されるべきことである、という点を確認すべきである。
- 20 学生Oのように「プレゼンなどの勉強面での指導や課題は私にとって大変貴重なものでしたが、大人としての対応や情報共有の方法などの指導も大変勉強になりました」と記述した者もいる。
- 21 長岡（2012）p.140はこのような教員の役割を、民主的、放任主義的、独裁的と表現する。
- 22 2014年8月上旬に湯川遥菜氏がシリア北部で拘束されたことが判明し、10月下旬には後藤健二氏がシリアで行方不明になった。2015年1月20日には「イスラム国」とみられる組織による日本人殺害予告のビデオ声明を日本政府が確認し、そのなかで2億ドルの身代金を72時間以内に支払うよう要求がなされた。1月23日にはその期限である72時間が経過し、1月24日23時過ぎに殺害されたとみられる湯川氏の写真を後藤氏が手にする画像がインターネット上で公開された。1月25日1時すぎに安倍晋三首相は「テロ行為は言語道断の許しがたい暴挙」と発言、早朝にはオバマ米大統領も湯川氏の殺害について非難声明を発した。日本経済新聞（2015.1.26）。
- 23 日本経済新聞（2015.2.2a）
- 24 日本経済新聞（2015.2.2b）
- 25 警察・軍・政府施設・政党施設・大型ショッピングモールを避けるため。
- 26 文部科学省（2015.2.2）
- 27 これは2014年8月に市川が中東現地協力会議に出席し総領事と知己を得ていたことが大きい。
- 28 危険レベル1では「実施、継続するが注意を払う。学生に対しても自ら情報収集するよう指導する」であるが、危険レベル2の場合には、「情報を収集し、延期若しくは中止（国外退避・途中帰国）の検討をする」となっている。
- 29 国際交流プログラムにおける危機管理については文献が少ないが、藤田（2012）、p.67は「多分大丈夫だろうという考えに陥りがちであるが、それこそまさに危機である」と述べ、慎重な安全管理の必要性を説く。これを踏まえて、本稿の筆頭著者は、今回の決定は妥当なものであると考えている。

- 30 そこでの提案は、以下のとおりである。①「イスラーム国」が恐怖の拡散のツールとして使った映像・インターネットを、日本とトルコの友好のために使うこと、②国内で参加学生が準備してきた発表・日本料理・Japanese Day の企画を実際に行い、映像化してインターネットでトルコ側に送ること、③日本国内でトルコの要素を見つけ出し、それを映像化してインターネットでトルコ側に送ること、④せめて1日だけでもトルコ側の参加学生と遠隔授業システムおよびスカイプを使ったセッションやチャットを行うこと、である。
- 31 学生Aは、「今後のJATISを行う上で大切なことは学生同士で、なぜ異文化交流をするのか、異文化交流とは何なのか、ということ共有すること、教員と学生のコミュニケーションを密にして、お互い何ができるのか、何が求められているのかを知ること」と記述している。
- 32 竹内 (2012) p. 106。
- 33 竹内 (2012) p. 106。
- 34 竹内 (2012) p. 105。
- 35 平田 (2014) pp. 45-46。
- 36 学生Pは「市川先生と松島さんの、トルコ行きが中止になった時の説明、本当にありがとうございました。しかたないと思いつつ、納得のいってなかったことを、受け入れて切り替えることができました」、学生Aは「教員と学生の間にあった思い違いも本心を語り合うことで解消され、教員と学生で、それぞれができることを懸命にしようという機運が高まった」と記述している。
- 37 Facebook のグループ上で、これらの映像をやり取りした。
<https://www.facebook.com/groups/309473542578965/>
- 38 学生Jは「他国と関わっていく上で、他国のことを知ること以上に、自国のことを知り、考え、理解することが重要である」と記述している。
- 39 学生Cは「やはり画面越しの議論では伝えきれない部分が多く生じた」と記述している。
- 40 分析結果の概要は以下の通り。N=26, 検定統計量U: 135.000, 標準誤差: 18.296, 標準化検定統計: 2.760, P=0.009.
- 41 学生Iは「海外交流に対する自分の価値観を根本から見直す良い機会」となったと記述している。
- 42 学生Pは「トルコに行けなかったことはやはり大きいです。トルコ人学生とスカイプ越しでもあんなに話できたのなら、2週間共に過ごすことでもっと深い友情が築けたのでは、と考えてしまいました」、学生Kは「トルコに行けなかったことは残念」、学生Hは「渡航中止を伝えるメールが流れたのは、渡航予定日の4日前で、とても急でした。私はもうほとんどパッキングが終わり、荷物を取り出すのは悲しい気持ちになりました」と記述している。
- 43 日本の大学生の「国際化」にとって重要な点として学生Kは「国内にいながらも海外の情報を入手し分析する力」、学生Lは「学んだことをアウトプットする機会を学生自身が見つけて参加すること」と記述している。また学生Nは「異文化交流は海外で、現地に行っただけで体験できないものだと思いましたが、実は私たちの身の回りにはこんなにもたくさんの異文化がひそんでいることに気づけました」と記述している。
- 44 学生Dは「映像の編集作業は、やったことがなかったし、知識もなかったので最初はあまり積極的になれなかった」、学生Mは「普段PCを使った動画編集などをしないあまりに、動画編集で同じグループだった友達にとっても負担をかけてしまった」、学生Bは「動画編集など行動や活動できる範囲が個々で異なっていた」と記述している。
- 45 学生Qは「今回のプログラムのようにITを駆使して交流する機会があれば、コミュニケーションの無限大性が伝わると思うので、そういったことを含む関西学院大学の国際交流プログラムがあればいいと思った」と記述している。

参考文献

- 市川顕・山本竜大・中村圭（2015）「JATIS2013-14に基づく大学間国際交流の意義と課題」『産研論集』第42号 pp. 45-57。
- 植木節子・高橋博代（2012）「国際的な問題を身近にとらえる校外学習」、『千葉大学教育学部研究紀要』第60巻 pp. 239-247。
- 関西学院大学（2014）『文部科学省平成26年度「スーパーグローバル大学創成支援」採択構想調書—国際性豊かな学術交流の母港「グローバル・アカデミック・ポート」の構築—』関西学院大学。
- 在イスタンブール日本国総領事館（2015.1.27）『安全対策連絡協議会～イスタンブール治安情勢～』外務省。
- 竹内愛（2012）「「異文化理解能力」の定義に関する基礎研究」、『共愛学園前橋国際大学論集』第12号 pp. 105-112。
- 田所真生子・渡部留美（2013）「名古屋大学グローバル・リーダー育成プログラムの試み」『名古屋大学留学生センター紀要』第11号 pp. 5-13。
- 長岡真理子（2012）「異文化との出会い：教室内で異文化意識を高める」『文化学園大学紀要人文・社会科学研究』第20巻 pp. 137-148。
- 日本経済新聞（2015.1.26）「死刑囚釈放要求 難局なお」朝刊3面。
- 日本経済新聞（2015.2.2a）「首相会見の全文」朝刊2面。
- 日本経済新聞（2015.2.2b）「弱者と共に」志継ぐ」西部夕刊20面。
- 文部科学省（2015.2.2）「海外渡航時の安全確保に関する注意喚起について（通知）」文部科学省。
- 平田譲二（2014）「既存研究からみた異文化適応能力」『産業能率大学紀要』第34巻第2号 pp. 39-55。
- 藤田哲也（2012）「国際教育・交流への事務組織としての役割」『南山大学国際教育センター紀要』第13号 pp. 63-70。
- 細谷美代子・岡田昌章・三好茂樹・大塚和彦・荒木勉・須藤正彦・P. M. エドモント（2003）「2003年日中国際交流プログラム活動報告」『筑波技術短期大学テクノレポート』第10巻第2号 pp. 135-141。

参考 Website

- 外務省トルコにおける日本年：<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/turkey/2010/>
- 関西学院大学国際教育・協力センター日加大学協働・世界市民リーダーズ育成プログラム Cross-Cultural College：<http://ccc-canada.jp/index.html>
- 関西学院大学実践型“世界市民”育成プログラム：
http://kkglobal.kwansei.ac.jp/purpose/purpose_m_000655.html
- 日本学術振興会スーパーグローバル大学等事業スーパーグローバル大学創成支援：
<http://www.jsps.go.jp/j-sgu/>

内部質保証における IR 導入とデータウェアハウス

～実践的な取り組みの視点から～

江 原 昭 博 (高等教育推進センター)

永 井 良 二 (教務機構事務部)

要 旨

大衆化、国際化が進む高等教育における質保証の重要性が増している。そうした質保証を進める方略のひとつとして IR の導入が盛んである。各大学の IR への取組は環境や条件によって様々であるが、いずれの形になるにせよ具体的な対応が必要となる。とりわけ重視されるのはデータの取り扱いであるが、データ管理や運用そのものに関する研究に比較して、大学における IR の実践的運用に関する研究はそれほど多いとは言えず、特に理念型や抽象論ではなく具体的な事例を参考にしようとする場合、IR の特性から研究・公表に向かない面がある。そこで本稿では大学におけるデータベース構築について事例の調査とプロトタイプ的设计を通じて、現実には何がどのような形で必要になるのか具体的な知見について研究を進めた。IR を推進するにはデータウェアハウスの構築は不可欠であるが、それと並行して例えば業務システムとレポートシステムの分別や、担当部局間の連携、情報資産に関する意識など、解決しなければならない課題が山積しており、それらに対する具体的な対応こそが IR を導入するというそのこととなるのである。

1. はじめに

世界的に高等教育の大衆化が進んでいる。劇的な少子化が進みこの二十年の間に18歳人口がほぼ半減した我が国の高等教育においては、学生の質的变化が大学教育へもたらす影響が国際的に比較して無視できないレベルとなっている。さらに社会環境の変化、特にグローバリゼーションの影響は、政治、経済にとどまらず、我々の生活に様々な影響を与えている。当然、国内の高等教育においてもグローバリゼーションの進展は、具体的な形を伴う影響が広がっている。高等教育政策の観点からは、2014年度に採択がなされ事業展開が開始されたスーパーグローバル大学事業などの大型案件として姿を現し、インバウンド、アウトバウンド双方の拡大による国内外の留学生の増加は、学生のデモグラフィクスを劇的に変化させている。現状の少子化とグローバリゼーションの方向性に関して短期的な変化が想定できない現在、国家を挙げた対策が望まれる一方で、各大学において具体的かつ早急な対応が求められることは避けられない。特に高等教育のグローバル化は、研究の国際化のみならず、教育の国際化、学生の国際化、そして機関そのものの戦略の国際化へとつながる多様なうねりを構成するに至っている。

こうして進展する大衆化、国際化の環境下、高等教育の質保証は国際的に喫緊の課題となって

おり、そうした高等教育の質、具体的に言えば各大学における内部質保証を進めるにあたり重要な方略としてIRが注目されてきた。IRを導入するにあたっては各大学が様々な取り組みを行っている。例えば幾つかの例を挙げるならば、学長の強力なリーダーシップのもと、ひとまずIRオフィスを立て上げてしまいそこから中央集権的にIRを進めていくという「IRオフィス型」や、認証評価対応で各種データを既に収集、運用している各種評価室にIR業務を担わせる「大学評価室型」、あるいは、既存のFD担当部局の教学支援業務にIRをカバーさせていく「FDセンター型」など、ここで取り上げた形にとどまらず、IRに取り組む方法は各大学が置かれた環境や条件に応じて多種多様に存在する(江原 2013:3-5)。IRには「これ」という明確な定義があるわけではなく、教育機関における様々な機能と同様、その構造、内容、運用方法等は各大学のおかれた環境や目的に依存する。一方で実際に各大学が導入を計画する場合、組織面、運用面、設備面等においてIRのもつ様々な機能に対応するためそれぞれ具体的な対応が必要となってくる。とりわけ重要視されるのがデータの扱い、特にデータの保管、運用になってくるのであるが、データ管理やデータ運用、データベースなどに関する研究が長い蓄積を備える一方で、大学におけるIRに関するデータベース構造等に関する研究は、IRそれ自体が高等教育の世界において比較的新しい取り組みであることもあり、それほど多いとは言えない。特に抽象的な概念論というよりは、具体的な事例を参考にしようとする場合、IRの特性である大学独自の施策、実務という面から、研究・公表という考え方にそぐわないため、なかなか難しい側面がある。

そこで本稿では、今後本格的にIRの導入が始まる際に重要性が増してくることが予想されるデータウェアハウスの構築に関する取り組みを通じてその効果と導入に向けての具体的な知見を体感することを目指した。大衆化、国際化が進展する状況の中でIR、特に今回はデータウェアハウスに関して、どのような形の対応というのが見えてくるのか、そのあたりについて見つけていく。

2. 事例研究

関西学院大学では1976年以来、いわゆる学生調査として一連の「カレッジ・コミュニティ調査」を四十年間にわたって実施してきた(関西学院大学総合教育研究室 1977、昭和61年度総合教育研究室カレッジ・コミュニティの調査研究プロジェクトチーム 1987、平成元年度総合教育研究室カレッジ・コミュニティの調査研究プロジェクトチーム 1989、1996年度「カレッジ・コミュニティの調査結果の分析に関する予備研究」プロジェクト 1996、2009年度「カレッジインパクトに関する総合的調査研究」プロジェクト 2010、第17回CCA編集委員会 2013、新学生調査に関するワーキンググループ 2015)。さらに大規模な卒業生調査を三度実施し(総研卒業生調査委員会 2001、村田治 2007、第3回卒業生調査報告書編集委員会 2012)、大学IRコンソーシアムの共通学生調査(北海道大学高等教育推進機構 2013、北海道大学高等教育推進機構 2014、北海道大学高等教育推進機構 2015)を実施してきた。

これらの調査を通じて、個々の調査データをどのように蓄積するのか、各調査における質問項目についての参照や比較をどのようにおこなうのかなどが課題として明らかになった。特に、大学IRコンソーシアムの共通学生調査では参加学生に学籍番号を記載させており(IR調査 2010、2011、2012)、学籍番号による個票の紐付けを通じてパネル調査が可能となっており、年度間の

比較や個別変化など様々な分析尺度の導入が考えられる。また卒業生調査においても、調査参加者に在学時の学籍番号を記載してもらうことにより、学生調査と卒業生調査といった異なる調査間の紐付けが可能であり、そうした観点からのデータ蓄積の必要性が高まってきた。しかしこれまでの調査では、個々の調査種別や調査回ごとに独立したファイルで保存されているため、相互参照などは非常に困難であった。

そこで大規模学生調査データベース（JCIRP DB）のデータベース設計において中心的な役割を果たしている木村拓也氏へのインタビューを行った^(*1)。木村氏は JCSS2005・2007・2009・2010、JFS 2008・2009・2011の調査項目を整理するため、また所属機関における業務において毎年質問項目が変更になる入学者アンケートやオープンキャンパスアンケートのデータ蓄積をどうするかという課題が存在したが、質問項目を1問ずつばらばらに分解した上でデータベース用に統一的な一意の設問コードを割り振ることで各種分類コードを紐付けることで解決した（井ノ上他 2014）。木村氏によると、質問項目1問1問を1レコードに分解するという発想の転換はもちろんであるが、個々の設問については結果を利用する観点でカテゴリに分類し、さらにサブカテゴリを作成するという考え方である。これは、データベースの設計上というだけでなく、データを活用していく上で、たとえば結果を参照する際のユーザインターフェースを設計する際にも考慮すべき事柄である。もちろん、カテゴリ等は、JCIRPのものそのままではなく、本学に適応するよう見直しを行うことが必要ではある。マスタ項目の重視という点である。このことは、JCIRPのデータベース設計を木村氏らが行った際には、マスタ項目を検討するため、大きな時間を割いて検討したことからもうかがえる（井ノ上他 2014）。

もちろん木村氏によるデータの作成や運用が万能であるわけではなく、各大学においてそのまま使用できるというわけではないが、例えば「授業に関するマスタ設計」のように、各大学におけるデータベース構築に参考となる設計が少なくない。これからデータベースを作ろうという場合、今どのような項目がデータとして存在するかを単純にコピーするという考え方ではなく、これからどのような視点で分析を行う必要があるかということを見据えてマスタ設計を行う形で具現化されている。

また授業の種別や形態（言語、演習、講義など）といった一般的な分類だけでなく、授業で使用する言語について現在データを持っていないとしても、今後の集計・分析業務において必要になると考えられる項目をマスタとして設定していることもその一例である。

このことは、木村氏が単にシステム設計を行ったというだけでなく、業務上の経験や昨今の大学を取り巻く環境や置かれた状況において、今後どのような観点からの集計・分析を行う必要が生じるかを把握しているからである。このことからデータベース設計の際には、単にシステムを設計し構築するというだけでなく、保有しているデータやこれから蓄積していくデータをどのような視点で分析していくのかという観点でマスタ設計を行う必要がある。

このことはつまり、IRに従事する教職員は、単に統計処理や分析に関する知識や技能を有していればよいのではなく、高等教育に関する幅広い知見を有し、日常の大学業務に精通し、さらには言えば自らの所属する大学の状況を把握していることが重要であることを示している。

また手持ちの Excel ファイルや CSV ファイルの形式にとらわれてなかなか解決できない、マトリックス型で保存されている調査データをどのような形でデータベースに保存すべきかにい

う点について考えると例えば多くの調査の質問項目は、択一もしくは多肢選択の質問で構成されている。

- 「Q1. あなたの性別は? 1. 男性 2. 女性」
- 「Q2. 大学の満足度は? 1. 満足 2. 普通 3. 不満」
- 「Q3. 一週間の授業外学習時間は? A. 5時間未満 B. 5時間～10時間 C. 10時間以上」

といった形である。マークシート用紙を利用した記入式にせよ、パーソナルコンピューターやスマートフォンなどを利用した Web アンケートにせよ、どのような形式で調査を実施したとしても、調査を実施した後に生成するデータは概ね下記のような CSV ファイル、もしくは Excel ファイルとなる。

- 調査票 No. Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6,
- 10000001, 1, 4, 3, 11, 5, 5,
- 10000002, 1, 3, 2, 8, 4, 3,
- 10000003, 2, 3, 4, 4, 3, 5,

もちろん、このようにコード化された形式で保持することは、データ入力や保存効率の面からすれば望ましい。しかし、データの参照性という観点から考えると、この形式でのデータ保持は必ずしも適切とは言えなくなる。というのは、調査の実施後しばらく時間を経過すると、単にそれらのデータ(単なる数字や記号の羅列)を見てもそれだけではなんのこともわからない。「この項目は何を尋ねているのだ?」「Q2は満足度を訪ねているのだが、どの記号が不満を意味しているのか?」「この質問項目は所属学部のはずだが、4という回答は何学部?3は何だ?」というようなことが起きてくる。何の意味も持たないデータを抱え、何の説明も行えない状況に陥ってしまう。つまり、常に調査当時の実際の調査票などを脇において見ながらでないと、せっかくのデータも、単純な解釈や分析すらできなくなってしまうのである。だからこそ木村氏の指摘のように、調査データのマスターテーブルを整備することが大事になる。そしてそれを調査データとあわせてデータベースに保存することによって、データベース内で完結したデータ蓄積を行うことができるようになるのである。

3. 「データベース」設計への取り組み

では具体的にデータベースを構築するにあたってどんなことが必要になってくるのか。データの集積や蓄積、そしてそれらのデータを実際に活用するといったところまでを視野に置く場合、そのアウトプットをどういったかたちにするのかということ念頭に置くことが重要になってくる。というのは、調査毎の集計を行うだけであれば個々の調査毎にデータをまとめておきさえすれば十分であるが、上述のように年度毎であったり調査をまたいだ推移であったりを把握しようとするのであれば、単純に一回毎にまとめておきさえすれば良いというわけにはいかないからである。今回これまでとは異なる形のデータベースの構築を進めるに並行してその必要性が自明となってきた項目をあげると以下のようなものがあげられる。

- 経年データとして長期間蓄積すること
- 調査回ごとに質問項目が変更となること
- 調査回によって同じ質問でも選択肢が異なること

- 汎用性、および、運用の容易性を優先させること
 - 分析や報告のためのデータ活用を優先させること
- また、個々の調査項目を分析するという観点から浮かび上がる考え方としては

- 調査毎の集計
例) 2014年度の学生調査、2011年度の卒業生調査など
- 同一の質問における年度毎推移
例) 授業時間外学習時間の推移など
- 同一集団のパネル調査
例) 2011年度入学生の学年進行における推移

などといったことが考えられる。さらには、学生調査と卒業生調査で共通の質問を行った場合には、異なる調査間における推移の把握が必要になる。これらの考え方を考慮しながらデータベース設計の検討を行ったのだが、設計を進める上で明らかになってきた重要な点は、教務システム、人事システム、財務システムといったいわゆる業務システム用のデータベース設計と、新たな形でデータの活用にあずかるデータベースでは設計思想が異なるという点である。

いわゆる業務用システムに主に求められることはデータ更新をいかに効率よく行うかということであり、大量のトランザクションを遅滞なくこなすことが求められる。一方ここで検討している業務系とは異なる考え方で構築するデータベースにおいては、参照に重点を置いた設計を行う必要がある。たとえば業務用データベースにおいては効率性が最も重視される点であり、データ更新量を小さくするために正規化を行う。一方でこうした新しい形のデータベースにおいては、ある段階で正規化をとどめる方が理にかなう。というのは、実際の運用において参照する場合、複数のテーブルからデータを結合するよりも、一つのテーブルのみを参照の方が高速に処理をすることが可能だからである。このことはデータ件数が増加すればするほど顕著になってくる。

こうした点を考慮して今回調査データを保存するためのテーブル設計については、下記の項目群を1レコードの情報として保存してみる。つまり1つの調査に100問の質問があれば、回答1件について100レコードが存在することになる。

- 調査種別
- 調査回（年度）
- 回答者 ID（学籍番号）
- 回答者属性（学部・学年・性別など）
- 質問分類
- 質問コード、質問内容
- 回答コード、回答内容

このようなデータ構造を持たせることによって、前述の要件は概ねクリアすることができる。質問コードについては、異なる調査において共通の質問を行う場合には同じ質問コードを付番し、また質問分類については必要に応じてカラムを増やす必要がある。もちろん回答者属性や質問内容、回答内容などを個々のレコードに持つ必要性の是非は常に検討に値するであろう。ただ分析業務の効率性を考慮するならば、個々にデータを持たせることによって分析を効率よく進めることもできるうえ、CSV ファイルなどに書き出す場合においてもこのテーブルを書き出すだけで、

たとえばSPSSなどを用いた統計処理などを行うこともできる。

卒業生調査についても調査回(年度)によって質問項目が異なる場合、回答者それぞれの一问一问の回答を1レコードとして分割することによって解決することができる。また個々の質問を検索する場合は、質問分類を複数設けることによって絞り込みを容易にすることもできる。

これらの調査データをメインテーブルとし、これ以外には下記のような各種マスタテーブルが必要となる。

「設問テーブル」

調査をまたいだ分析を行うために、設問については一括して管理する。

「質問票テーブル」

各調査における設問内容や設問順などを管理する。

「分類(カテゴリ)テーブル」

設問の選択を容易にするため、設問をカテゴリに分類し管理する。

「設問回答項目テーブル」

設問における各選択肢内容を管理する。調査データにおいて、欠損値として扱うべきデータがあればあわせて管理する。たとえば99というデータは欠損値として処理することなどを定義する。

本稿においてはひとつのきっかけとして調査データをもとに想定される実践的な環境を俯瞰してきた。しかし今後実際にこうした形の分析的な利活用を目的とするシステムや、その土台となる「データの利活用のためのデータベース」のようなものの構築に向けた準備を進める上では、こうした調査データに関するテーブルに加え、学生個々の属性や成績などの情報を持ったテーブルも必要となる。そうしたデータ取扱について本稿では紙幅の都合上今回詳細には取り上げていないが、本稿の延長線上としては下記項目等が必要となってくることになる。

- ・学生の属性に関する項目(学部、学科、性別、入試形態など)
- ・正課活動に関する項目(成績、取得単位数、正課プログラムへの参加状況など)
- ・留学に関する項目(留学先、留学期間、使用言語など)
- ・正課外活動に関する項目(部活動、サークル活動、ボランティア活動など)
- ・キャリアに関する項目(進学先や就職先、キャリアプログラムへの参加状況など)

本稿で取り上げた「データベース」に、これらのデータを結び付けることでさらなる広範な分析が可能となる。

4. データウェアハウスの構築

本稿ではここまで教務システムや学生システムといった日常業務を支える業務系のデータベースとは異なったやり方で構築する「新しい形のデータベース」を通じて、通常の業務とは異なる捉え方でデータを括り直し利活用に活かすシステムを想定した。実は本稿のような比較的単純な論考においてもここまで既に顕在化しているように、私たちが「データベース」という言葉で乱暴に一括りにして議論や実務を進めていることに、今次のFDやIRの文脈においてのデータシステム関連の議論における混乱がいみじくも体现されてしまっている。

こうした日常的な混乱や誤解の原因は、システムやデータベースの基本的な性格に関する無理

解をきっかけに生じる可能性については本稿においても取り上げた。これは業務系システムにおけるデータベースの考え方と、いわゆる「データウェアハウス」におけるデータ取り扱いの考え方との違いと捉えることができる。この分野の第一人者である W. H. Inmon によるデータウェアハウスの定義を短くまとめるならば、統合化されたサブジェクト志向であり時系列で恒常的 (Inmon 1990, Inmon & Hackathorn 1994) ということになる。少し分かりづらいので業務系システムとの比較として具体的に言い換える。「統合化」とは本稿でも取り上げたように業務系が個々のシステムによってデータコードがバラバラであるのに対し、データウェアハウスでは本稿でも取り上げたように統一的なコーディングによって統合されることである。「サブジェクト志向」とは、業務系システムでは各部署における正確かつ迅速な処理に重点が置かれる一方でデータウェアハウスではデータ属性を切り口にサブジェクト的に運用されることである。「時系列」というのは、業務系システムでは「アクセス時点で正確」であるのに対し、データウェアハウスではスナップショットによって「アクセス時点ではなくある時点で正確」であることである。そして「恒常性」というのは、業務系システムがもついわゆるデータベースの基本的な機能である「更新や修正」といった機能をデータウェアハウスは一般的な意味では持っていないということである (Inmon 1990, Inmon & Hackathorn 1994)。

言葉にするとなにやら複雑に見えるが、本稿の目的は言葉遊びや数式の羅列で読者を煙に巻くことではない。言葉にするよりもむしろ今回のように具体的にデータテーブルの設計をしたり、コーディングに取り組んだりすると、上述の業務システム系のデータベースとデータウェアハウスにおけるデータベースの概念の違いは極めて体感的に理解できる。本当に全く違うのである。

今後、職務として実際に IR への取り組みを進展させる必要が生じた教職員においては、こうした真の意味の「データウェアハウス」を理解した上での構築が不可欠である。すなわち学内の教務システムや就職支援システムなどで管理している学籍や成績、入試、就職などに関するデータをあわせて蓄積し、これらのデータを結び付けた分析を行うことが今後求められてくることになることが予想される。こうしたデータは、いわゆる業務系システムに保存されたデータのみでなく、各部署で保持しているものも多く存在する。たとえば各部署が行うアンケートや様々な調査、さらにはシステム化されておらず Excel で作成・管理されているデータなどである。これらのデータを各部署間の垣根を越えて把握し、また管理することも当然重要となってくる。

ここでデータウェアハウスの構築において注意すべき点をさらに具体的にあげる。例えば「統合データベース」という言葉がよく使われるが、この言葉は様々な誤解の生じる一因である。日本の大学における縦割りの組織構造から、これらの業務システムは実際には統一されていないことが多く、個々に開発されていることや、異なるベンダーのパッケージシステムが利用されていることが非常に多い。これは大学業務向けの ERP (統合型業務パッケージ、Enterprise Resource Planning) が存在しないことが一つの原因である。こうした状況は大学における情報の一元化を阻害する要因となっている。

上述のように業務系システムのデータベース構造とデータウェアハウスにおけるデータベース構造は別のものである。たとえば教務システムのようなものは、学籍や履修、成績、カリキュラムの業務効率化を目指すシステムであり、そのデータを蓄積・分析することを目的としていない。そのため、教務、入試、就職支援、人事、財務といった各業務データベースを単純に一つのデー

データベースにまとめさえすれば、分析やレポートに資するデータベースが出来上がるわけではないということを理解しなければならない。

さらに多くの大学においては、このようなデータがそれぞれの担当部局による縦割り構造やナワバリ意識によって寸断されてしまっていることが実情である。データ利用に関してこうした弊害が存在し、大きな課題となっている。データ利用に関して先行するアメリカにおいては、すべての情報資産は大学が所有するものであるという意識付けが既になされており、このような問題は生じていない。アメリカにおけるこうしたデータ利用の現状については、米国内にてIRの業務に従事する柳浦が2013年4月に次のように指摘している。「まず多くのIRが直面した課題が、IRに分析すべきデータが集まらない、という奇妙な事態であった。データ分析の役割を担うべきIRに対して、それまでのお役所的メンタリティから抜け出せなかった各部局がデータを提供することに難色を示したという経験は多くのIR担当者が思い当たるものであろう。ある部局はデータをシェアすることを拒否もしくは無視したり、またはデータを提供することには理解を示したものの、無数の書類を提出した上でようやく必要なデータが受け取れる、というようなつれない対応が当初のIRに対する反応であった」(柳浦 2013)。柳浦の指摘から2年以上経過した現在、日本国内の大学におけるデータ利用の現状はそれほどドラスティックな変化が起きた兆候は見つけづらいのが現状である。

5. まとめ

大衆化や国際化の波に飲み込まれた我が国の高等教育において質保証の重要性が高まっている。そうした環境に対応する形で各大学は独自の内部質保証を進めておりIRの導入が盛んになっている。IRはその特質上これといった明確な定義に基づいていない上に、各大学の置かれた状況によって全く異なる様相を呈してくる。さらにIRにおいてデータの取り扱いが極めて重要な要素であるが、IRの特性である大学独自の施策である点から研究公表にはなじまない。そうした現状を踏まえて理念型や抽象論に走らずに具体例を中心に論を進めた。まずインタビュー調査から見てきたことは、IRに従事する教職員は単に統計処理や分析の技能を有していればよいのではなく、高等教育に関する幅広い知見と、日常の大学業務の理解と、所属大学の独自の文脈の把握が必要であることである。またデータベースの設計においては、単にトランザクションの正確性に焦点化するのではなく将来的な必要性を考慮した上でテーブル設計やレコード分類を行うことが重要である。それによってその後の情報活用における効率が格段に影響を受けるからである。そしてデータウェアハウスにおけるデータベースと業務系システムにおけるそれとが根本的に異なる構造であることへの理解が重要である。ERP(統合型業務パッケージ)の不在等が原因で統合データベース等の概念もさらなる誤解を生み、大学における情報の一元化の阻害要因となっている。こうしたシステム面での問題に加え、多くの大学における部局間の連携不足や縦割り構造が混乱に拍車をかけている。IRを先進的に進めている好例として多くのアメリカの大学の事例が取り上げられる。それらの事例をよくよく分析すると、日本の各大学に比較して高度なことや難解なことを行っているのではなく、単に「すべての情報資産は大学が所有するものである」という極めて単純な意識付けが浸透していることを土台にして、データ活用が大学全体の日常業務に馴染んでいるにすぎないことが見えてくる。我が国の高等教育においてIRが馴染ん

できていることは素晴らしいことではあるが、一部の研究者の技術論や、職員による部局間の力関係に利用される状況も現れてきた。これまでに持ち上げられては叩かれた様々なアルファベット大文字二文字の大学施策の二の舞とならぬよう、国内における今般の IR の普及においては尻理屈や損得勘定はできるだけ避ける必要がある。そこでは実際に導入や運営に現場で携わる教職員に真の意味で役立つことを目的とした取り組みや研究が求められるようになるだろう。

参考文献

- 1996年度「カレッジ・コミュニティの調査結果の分析に関する予備研究」プロジェクト, 1996, 「われわれの大学をよりよく理解するために (IX): 第9回カレッジ・コミュニティ調査基本報告書」関西学院大学総合教育研究室.
- 2009年度「カレッジインパクトに関する総合的調査研究」プロジェクト, 2010, 「われわれの大学をよりよく理解するために (XV): 第15回カレッジ・コミュニティ調査基本報告書」関西学院大学総合教育研究室.
- 第17回 CCA 編集委員会, 2013, 「われわれの大学をよりよく理解するために (XVI): 第17回 (2012年) カレッジ・コミュニティ調査基本報告書」関西学院大学高等教育推進センター.
- 第3回卒業生調査報告書編集委員会, 2012, 「第3回関西学院大学卒業生調査報告書」関西学院大学高等教育推進センター.
- 江原昭博, 2013, 「日本型 IR の現在地: 「自学にとって」機能的な IR の設計を」『Between』2013年10-11月号: 3-5.
- 平成元年度総合教育研究室カレッジ・コミュニティの調査研究プロジェクトチーム, 1989, 「われわれの大学をよりよく理解するために (VI): 第6回カレッジ・コミュニティ調査基本報告書」関西学院大学総合教育研究室.
- 北海道大学高等教育推進機構, 2013, 「学生調査2012年: 平成24年度採択文部科学省大学連携共同教育推進事業: 教学評価体制 (IR ネットワーク) による学士課程教育の質保証」北海道大学高等教育推進機構.
- 北海道大学高等教育推進機構, 2014, 「IR ネットワーク報告書2013: 平成24年度採択文部科学省大学連携共同教育推進事業: 教学評価体制 (IR ネットワーク) による学士課程教育の質保証」北海道大学高等教育推進機構.
- 北海道大学高等教育推進機構, 2015, 「IR ネットワーク報告書2014: 平成24年度採択文部科学省大学連携共同教育推進事業: 教学評価体制 (IR ネットワーク) による学士課程教育の質保証」北海道大学高等教育推進機構.
- 井ノ上憲司・木村拓也・西郡大・堺完・山田礼子, 2014, 「大学での学内委員会における活用を念頭においた大規模学生調査データベース (JCIRP DB) の開発」『大規模継続データの構築を通じた大学生の認知的・情緒的成長過程の国際比較研究 (平成22-25年度科学研究費補助金研究基盤研究 A 最終報告書 課題番号: 22243047)』, 67-84.
- Inmon, W.H., 1990, *Building the Data Warehouse*, QED.
- Inmon, W.H. & Richard D. Hackathorn, 1994, *Using the Data Warehouse*, Wiley.
- 関西学院大学総合教育研究室, 1977, 「われわれの大学をよりよく理解するために: カレッジ・コミュニティ調査第一次報告書」関西学院大学総合教育研究室.
- 村田治, 2007, 「関西学院大学卒業生調査報告書 (II)」関西学院大学総合教育研究室.
- 新学生調査に関するワーキンググループ, 2015, 「われわれの大学をよりよく理解するために (XVIII): 第18回 (2014年) カレッジ・コミュニティ調査基本報告書」関西学院大学高等教育推進センター.
- 昭和61年度総合教育研究室カレッジ・コミュニティの調査研究プロジェクトチーム, 1987, 「われわれの大学をよりよく理解するために (V): 第5回カレッジ・コミュニティ調査基本報告書」関西学院大学総

合教育研究室.

総研卒業生調査委員会, 2001, 「関西学院大学卒業生調査報告書 (II)」関西学院大学総合教育研究室.

柳浦猛, 「アメリカ大学事情 Vol.3 2013年4月22日アメリカから見た日本のインスティテューショナル・リサーチ その1—学生申刺しデータファイルに思うこと、及びSQLのすすめ」http://www.postsecondaryanalytics.com/jp_blog003/ (2015年12月25日確認).

(*1) 木村拓也氏へのインタビューは2014年11月28日に九州大学にて行われた。

研究ノート

これからの大学における初年次教育としての情報教育について

吉 田 典 弘 (共通教育センター)

要 旨

情報教育は、大学に入学すると初めて実施され、1990年代前半から初年次教育として様々な大学で行われて来ている。この大学での情報教育は、2003年度から開始された高等学校における普通教科「情報」の実施により、何を教えるべきかが検討されて来た。また、2013年には、高等学校での教科「情報」の学習指導要領が改訂されたことと、さらに2020年には、高大接続システム改革と、公立の小・中・高等学校に、教育用コンピュータが一人1台導入予定であることから、今後も大学での情報教育は変化を続ける必要がある。特に、高大接続システム改革においては、入試科目に高等学校の情報科を取り入れた内容とする方針が立てられており、このような背景において、これからの大学における情報教育がどのようにあるべきかが問われている。

そこで、本稿では、大学における初年次教育としての情報教育として、1990年代前半から開始された大学における一般情報教育の在り方の変遷を踏まえ、2020年までに予定されている大学の情報教育に関する動向を示し、日本学術会議が2015年(平成27年)に提唱している「情報学分野における参照基準」を基に、2008年に情報処理学会が示した一般情報教育の知識体系 GEBOK を参考にして、これからの大学における一般情報教育の教育内容について提案をする。

1. 研究の背景

情報教育は、大学等に入学して初めて教育されるものとされていた。大学等における情報教育の在り方の教育と研究は、1990年代の前半に各大学において、一般教養の教育として、複数の国立大学で必修科目の「情報処理基礎」が開始されたことから始まる(表1)。この時期に、情報処理学会で文部科学省の委託研究として、「大学等における一般情報処理教育の調査研究」が行われた(以下、大岩委員会報告とする)[1]。1990年代の前半は、パーソナルコンピュータが普及し始め、大学での情報処理教育として、プログラミング教育が実施されていた。当時のパソコンには BASIC が搭載されており、これを利用する、あるいは、C 言語などのプログラミング教育が文系の学部学科でも行われていた。その後も情報教育は、情報通信技術 (ICT) の発展と共に変化をしてきた。特に注目すべきは、1995年の Windows95 の発売で、インターネットへの接続が個人でも簡単に設定が行えるようになったこと、これにより大学等の教育機関でもインターネットへの接続ができる教室のある教育環境が構築されていることなどが挙げられる。更に

表1 大学の一般情報教育と高等学校の教科「情報」の動向

大学等における一般情報教育		高等学校 教科「情報」	
1992年	国立大学で必修科目として一般情報処理教育の授業が開始される		
1993年	大岩委員会による一般情報処理教育の調査		
2002年	川合委員会による一般情報処理教育の在り方に関する調査研究とカリキュラムの提案、教科書の作成		
		2003年	普通教科「情報」の実施
2008年	河村委員会による J07における一般情報処理の知識体系 GEBOK の策定		

Windows パソコンに搭載された Office、つまりワープロソフトである Word、Excel の登場により、この利用方法を教える内容が広まり、大学での情報教育の在り方に大きな影響を与えた。しかし、このようなソフトウェアの操作や利用方法を教えることは、大岩委員会の目指したコンピュータサイエンス（計算機科学）を基礎とした教育内容とは異なっていたこともあり、その後も大学における情報教育については、様々な議論がされて来たのである。2002年3月には、川合委員会として、その後の一般情報処理教育に関して、その在り方に関する調査研究が行われ、カリキュラムの提案と教科書が作成された [2]。

この翌年の2003年には、大学の情報教育にとって重要な動向があった。それは、高等学校における普通教科「情報」の実施である。これにより、情報教育は大学ではなく、高等学校で初めて実施されることとなり、この教育を受けた生徒が大学に入学してくることで、「2006年問題」として大学でどのような情報教育を実践すべきかが問われるようになった。それに答えるように、情報処理学会は、2008年の情報専門教育カリキュラム策定プロジェクト J07の中で、河村委員会により一般情報処理教育の知識体系として GEBOK (General Education Body Of Knowledge) を策定している [3]。また、ここまでは一般情報処理教育という名称であったが、2008年からは、情報処理学会の委員会名においても、一般情報処理教育から一般情報教育となっている。

その後、2013年での高等学校における学習指導要領の改訂により、共通教科「情報」の実施がされており、この改訂によっても大学における情報教育がどうあるべきかが現在までに多くの学会等で検討されてきている。つまり、近年における情報通信技術 (ICT) の急速な変化に対応するように、大学の情報教育も変化が求められて来ていること、また、高等学校の教科「情報」からの連続性を考えた、情報教育のカリキュラムを構築することが必要とされている。

本稿では、このような背景のもとで、これからの大学における初年次教育の情報教育として、2020年に向けた情報教育に関する様々な動向を紹介した上で、日本学術会議が提唱する「情報学分野における参照基準」を基に、J07における GEBOK を見直し、新しい一般情報教育の教育内容を提案する。

2. 2020年へ向けた情報教育に関する動向について

この章では、これからの大学における情報教育の在り方を考察する上で、ポイントとなる2020年に向けてのいくつかの動向について取り上げる。

2.1 高大接続システム改革と入試科目としての「情報」

これからの大学初年次教育を検討する上では、2020年（平成32年）がポイントとなる。大学入試改革の一つとして大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の実施が予定されているからである。これは現在の大学入試センター試験に代わる物であり、高大接続システム改革という、社会改革としての「教育の転換」を高大接続システム改革会議が中心となって行っている実行プランの一つである。

高大接続システム改革の目的は、「十分な知識を持ち、それを活用できる思考力・判断力・表現力を臨機応変に発揮でき、主体性を持って多様な人々と協働し、学ぶことのできる力を持った人材を育成する」であり、この内容は、今後の日本にとって必要とされる人材について誰もが賛同する方向性を示している [4]。また、実施される項目として、

1. 高等学校教育改革
2. 高等学校基礎学力テスト（仮称）の導入
3. 大学教育改革
4. 個別大学における多角的評価における入学者選抜
5. 大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の導入

が検討されており、この動向に大学における情報教育も無関係ではない。それは、この大学入学希望者学力評価テスト（仮称）に、高等学校の情報科での内容が含まれる可能性があるからである。

また、大学入試科目に高等学校の教科「情報」を導入する動きがある。近年、情報入試研究会を中心に、入試科目としての「情報」がどのようにあるべきかが検討されている。この理由として、国語や数学などの主要5科目と呼ばれる大学入試科目については、その重要性が日本全国のどの高等学校あるいは、大学の入試においても認識されている。しかし情報は、第2章で示したように、2003年度から開始されたが、大学入試科目ではないため、2006年には、未履修問題、つまり時間割上に科目があるのだが、情報科の授業が行われていないなど、その時間を他の科目の学習時間に当てるなどの問題が発生したからである。その後も、情報科に関しては、各高等学校での扱い方に差があり、それを解消する一つの方法として、大学入試科目に「情報」を取り入れることで、このような問題を無くす方法が検討されている。なお、ここ数年で、私立大学の情報系学部において、入試科目に情報を設定する、あるいは、AO入試などで情報入試研究会が実施している模擬試験の受験を推奨する、入試対策として、この模擬試験を参考にしている大学もある。

よって、大学入学希望者学力評価テスト（仮称）の検討において、情報科の内容を問うことが提案されていることは、2003年からの実施されてきた、高等学校での情報教育に関する在り方に

変化をもたらすと共に、この教育内容が変化すれば、その後に行われる大学の初年次教育としての情報教育の在り方にも影響することを意味している。

2.2 学習指導要領の改訂

前節で述べた高大接続システムの改革と並行して、2017年（平成29年）に高等学校の学習指導要領の改訂、2020年（平成32年）から実施が予定されている。高等学科の情報科に関しては、2003年（平成15年）から普通教科として、「情報A」、「情報B」、「情報C」が行われた。この実施は、それまで大学に入学すると初めて行われていた情報教育が高等学校で行われるようになり、2006年には、大学にこの教育を受けた生徒が入学するという事で、「2006年問題」として、大学での情報教育についても検討がされた。また、情報科が入試科目でないために、高等学校で授業が行われていない、いわゆる未履修問題などが発覚した。その後、学習指導要領は10年毎に改訂されるので、2013年（平成25年）からは、「社会と情報」、「情報の科学」のどちらかを必修科目として情報教育が行われて来ている。この2つの科目について、全国の高等学校では「社会と情報」が70%。「情報の科学」が30%という実施率である。この理由は、「情報の科学」が情報工学や情報技術の観点から難しいとされる内容を取り入れているからである。

そして、高度情報化社会に対応する情報教育として、2017年からの次期学習指導要領では、「情報と情報技術を問題の発見と解決に活用するための科学的な考え方等を育成する」共通必修科目と、この科目の履修を前提とした発展的な内容の科目が検討されている。いずれも2単位とされている。このような教科「情報」の学習指導要領の改訂は、大学の情報教育の在り方に影響を与えることは必然であり、高等学校からの連続性を考えたカリキュラムを構築することは重要である。

2.3 ICT 環境の整備と21世紀型スキル

大学における情報教育を考察する上で、初等中等教育の情報教育、つまり、小学校、中学校の動向もについて考慮しておく必要がある。まず、教育のIT化に向けた環境整備である。文部科学省は、2017年度（平成29年度）までに、教育用コンピュータ1台当たりの児童生徒数を3.6人とすることを目指している。また、政府は2020年度までに児童生徒に一人1台の環境を構築する予定も発表している。このような動向と共に、電子黒板や電子教科書など、今まで利用されて来なかった新しい機器の使用が活発化されることが予想されている。これらのことは、新しい教育環境で学習して来た生徒が大学に入学してくることを意味する。よって、今から、新しい教育環境で学習して来た生徒にどのような教育を行うかを大学は準備していく必要がある。

また、このような動向に合わせて注目されている学力観がある。小・中学校の新しい学力観として、「21世紀型スキル」である [5]。このスキルでは、「思考の方法」、「働く方法」、「働くためのツール」、「世の中で生きる」というカテゴリーでの教育目標を示しており、特に協調的な問題解決に取り組む際に「イノベーション（革新的）」な側面を重視している。「働くためのツール」では、情報リテラシー、ICTリテラシーのスキル育成が定義されており、この学力観での教育を実践する上では、小・中学校における情報教育の在り方も今後、大きく変化することが明白である。これにより、高等学校、大学の情報教育の在り方にも大きく影響を与えることが予想され

る。その理由として、小・中学校での上記のような教育内容、教育方法を受けた生徒が、高等学校、大学に入学をして来るので、例えば現在、各教育機関で行っているような教育内容や方法を、5年後、10年後に行っているべきかという当然変化が求められるはずである。また、大学においても近年、アクティブラーニング等の教育実践が推奨されており、この新しい学力観における教育実践方法を、どの教育機関においても現在から準備し検討していく必要がある。

3. 情報学分野の参照基準を踏まえた一般情報教育の教育内容の提案

大学における一般教養としての情報教育のカリキュラムを考察する上で重要な動きがある。それは、日本学術会議と情報処理学会情報処理教育委員会で作成された「情報学分野の参照基準」である [6]。参照基準とは、大学における各分野の学びのコア（芯）を言語化したものである。当初、大学における情報教育は、コンピュータサイエンスに基づいた情報学が提唱されていたが、インターネットなどの普及により、情報工学や情報科学を専門としない学問分野においても情報を研究することがあり、その指針が必要とされていた。また、インターネットの普及においては、情報社会に参画する、あるいは情報倫理を教育すべきことも必要とされている。そこで、この章では、情報学分野での参照基準を紹介し、その後、大学初年次としての情報教育の教育内容をどうすべきかを提案する。

3.1 情報学分野の参照基準について

日本学術会議は、文部科学省高等教育局からの依頼を受け、2010年（平成22年）7月に「大学教育の分野別質保証の在り方について」を取りまとめ、同年8月に文部科学省に提出した。この中では、大学（学士）専門課程の分野別質保証のための手法として、分野別の教育課程編成上の参照基準を策定することを提案している。情報学分野については、情報処理学会の研究会を中心に、関連学会でのシンポジウムなどで発表され、最終案として、2015年（平成27年）10月に公開シンポジウムが開催された。

この参照基準では、情報学の定義として、「情報学は、情報によって世界と意味と秩序をもたらすとともに社会的価値を創造することを目的とし、情報の生成・探索・表現・蓄積・管理・認識・分析・変換・伝達・共有に関する原理と技術を探求する学問である。」としている。また、この参照基準では、具体的な提案として、情報学を学ぶ学生が獲得すべき能力として以下の項目が挙げられている。

※獲得すべき専門的能力（情報学に固有の能力）

- 情報処理・計算・データ分析
- システム化
- 情報倫理・情報社会

さらに、情報学の学修を通して獲得が期待されるジェネリックスキルとして、以下の物が挙げられている。

※ジェネリックスキル

- 創造性
- 論理的思考・計算論的思考
- 課題発見・問題解決
- コミュニケーション
- チームワーク・リーダーシップ・チャンスの活用
- 分野開拓・自己啓発

次節では、この「獲得すべき専門的能力」と「ジェネリックスキル」の項目を入れた教育内容の提案を行う。

3.2 情報学分野の参照基準を踏まえた一般情報教育の教育内容について

3.2.1 J07における一般情報処理教育の知識体系 GEBOK

ここでは、J07における GEBOK について紹介する。この中で一般情報処理教育の教育目標は、以下のように述べられている。

「将来、高度情報社会において中核となる大学生に対して、情報およびコンピュータに関する基礎理論や概念および応用知識を理解させるとともに、それらを自由自在に活用できる能力を身につけさせることとする。」

また、この知識体系の全体構成については以下のように説明されている。この教育目標を実現するために、コンピュータのハードウェア領域からソフトウェア領域まで、および、基礎理論から抽象化さらには実現技術まで、トピックスをバランスよく網羅するように体系が構成されている。情報のデジタル化、コンピューティングの要素と機構、アルゴリズムとプログラミング、データモデリングと操作、情報とコミュニケーション、情報ネットワーク、情報システム、情報倫理とセキュリティの8エリアを教育すべき項目としている。また、これらのほかに、科目ガイダンスと、先修条件としてのコンピュータリテラシー補講の2エリアを含めることとした。科目ガイダンスは必修扱いとし、コンピュータリテラシー補講は先修条件として選択扱いとする。コンピュータリテラシー補講は、高等学校で習得できなかった部分のみを選択的に履修できる授業形態を想定している。このため、場合によっては、各大学において、コンピュータリテラシーの習得状況を評価するための事前テストなどやアンケートが必要になるかもしれない。なお、エリア毎の順序については、とくに規定することはせず、それぞれの大学の事情に合わせて配置するものとしている。

以下に全体構成を示す。

GEBOK の全体構成

GE-GUI 科目ガイダンス [コア 1時間]

GE-ICO 情報とコミュニケーション [コア 3時間]

- GE-DIG 情報のデジタル化 [コア 4時間]
- GE-CEO コンピューティングの要素と構成 [コア 4時間]
- GE-ALP アルゴリズムとプログラミング [コア 7時間]
- GE-DMO データモデリングと操作 [コア 5時間]
- GE-INW 情報ネットワーク [コア 7時間]
- GE-INS 情報システム [コア 6時間]
- GE-ISS 情報倫理とセキュリティ [コア 7時間]
- GE-CLI コンピュータリテラシー補講

これより、GEBOKの習得に必要なとなるコア時間(○に相当)は、合計44時間(ただし、講義だけでなく、演習も含む)となる。これを、大学での開講科目の時間数に合わせると、通年1コマ(90分×15回×2÷60分=45時間)相当になる。以上より、GEBOKを一般情報処理教育のカリキュラムに編成すると、通年1コマ分(たとえば、前期1コマかつ後期1コマ、前期2コマだけ、後期2コマだけ)で実施すればよいこととしている。

3.2.2 新しい一般情報教育の内容の提案

3.1節で紹介した「情報学分野の参照基準」における、獲得すべき専門的能力と、ジェネリックスキルを元に、第1章で挙げたJ07での一般情報教育の知識体系GEBOKを参考に新たな教育内容を考察した。ここでは、現状の大学においては、2コマ分で一般情報教育を行うことは大変難しいと考えられる。そこで、大学入学直後に、半期1コマ分(90分×15分÷60分=22.5時間)相当とした。

新しい一般情報教育の内容

- 科目ガイダンス [0.5時間]
- 情報倫理とセキュリティ [3時間]
- 情報のデジタル化 [3時間]
- プログラミング [6時間]
- 情報ネットワーク [4時間]
- 情報システム [4時間]
- 情報とコミュニケーション [2時間]

獲得すべき専門的能力での、システム化と情報倫理・情報社会について、この名称の付いた授業を用意した。特に情報倫理教育は、今後もICTが発展する中で、誰もが予想し得なかった状況が発生しており必要とされている。また、ジェネリックスキルとして挙げられている、創造性、論理的思考・計算論的思考については、プログラミングを通して行うこととしている。ただし、単にプログラミング言語の習得を目標とするのではなく、自動的な処理をどのように利用するか、あるいは手順を踏まえた処理方法はどのように行うかを学ばせる。また、各項目の中で、課題発見・問題解決を念頭に入れた内容を題材として取り上げることと、これらを行う時にグループワークや発表をさせることで、コミュニケーション能力やチームワークなどについて学ばせる

ようにする。

4. まとめ

2020年に向けた情報教育に関する様々な動向を紹介し、これからの大学における初年次教育の情報教育として、日本学術会議が提唱する「情報学分野における参照基準」を基に、J07におけるGEBOKを見直し、新しい一般情報教育の教育内容を提案した。今後は、この教育内容について、どのような内容をどのように教えるべきかを考察して、一般情報教育のカリキュラムとしてふさわしくなるようにしていきたい。また、2020年に向けて様々な教育についての動向があり、これらの中で情報教育に取り入れるべき内容について検討を行っていき、高等学校の教科「情報」と連続性のある大学における一般情報教育のカリキュラムを提案していく。

参考文献

- [1] 情報処理学会, 1993, 大学等における一般情報処理教育の在り方に関する調査研究, 平成4年度報告書
- [2] 情報処理学会, 2002, 大学等における一般情報処理教育の在り方に関する調査研究, 平成13年度報告書
- [3] 情報処理学会, 2008, 学部段階における情報専門教育カリキュラム策定に関する調査研究, 平成19年度文部科学省「先導的大学改革推進委託事業」報告書
- [4] 安西祐一郎, 2015, 明日の日本を作る教育改革～高大接続・学習指導用要領改訂を中心に～, New Education Expo 2015講演資料(2015.6.19)
- [5] 稲垣忠・鈴木克明, 2015, 授業設計のためのマニュアル ver.2, 北大路書房
- [6] 萩谷昌己, 2015, 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 情報学分野, 情報分野の参照基準に関する公開シンポジウム資料(2015.10.17)

ユニバーサル時代の総合大学におけるセミ・オフィシャルなエリート教育 —Cross-Cultural College (CCC) プログラムを事例に—

田 邊 信 (国際教育・協力センター)

要 旨

本論は、マーチン・トロウのエリート教育論を手がかりに、グローバル時代の総合大学におけるエリート教育について考察するものである。ここでいうエリート教育とは「科目が学ばれる上での学習形式と要求の高さ及び複雑度 (the mode of education and the level of intensity and complexity at which the subject is pursued)」を前提とし、政治家や法律家、医者など知的専門人 (learned professional) の育成を目指した選抜学生向け教育プログラムを指す。トロウはマス大学におけるオフィシャルなエリート教育として大学院教育を、そしてアンオフィシャルなエリート教育として学部課程におけるインフォーマルな課外授業や昼食会などを挙げており、ともにエリート教育そのものを存続していく上で重要な形態だと論じている。本論はこの両者の間に学部、学科の垣根を越えた緩やかな学びの共同体ともいうべきセミ・オフィシャルなエリート教育の形態を認め、その教育的意義について考察していくものである。セミ・オフィシャルなエリート教育は、オフィシャルなエリート教育と比べて制約があるものの、意欲的な学生を結び付け、学習意欲を高め、学生の人間的な成長を促すことが期待される。本学が設置、運営している Cross-Cultural College (CCC) プログラムはこのセミ・オフィシャルなエリート教育の実践例としてとらえることができよう。こうしたセミ・オフィシャルなエリート教育の動きは他大学でも出てきており、今後の大学教育改革において重要なテーマとなると予想される。

1. はじめに

昨今、日本の総合大学を取り巻く社会環境は大きく変化しつつある。終身雇用や年功序列に特徴づけられた日本的経営の衰退、少子高齢化による労働人口の減少と社会保障費の増加、富裕層と貧困層の所得格差の増大、そしてグローバル化の進展やインターネットの発達による国際競争の拡大など枚挙にいとまがない。中でもインターネットの発達は、「デジタル革命」と称されるように、従来のメディアの概念を覆し、人と人とのコミュニケーションのあり方にまで影響を及ぼすようになってきている。今やインターネットさえつながれば誰でも気軽に情報発信ができるようになり、求める情報は (その真偽を問わなければ) すぐ手に入れられるようになりつつある。大学の授業も、Open Courseware (OCW) や Massive Open Online Course (MOOC) の発達により、インターネットにアクセスさえできれば誰でもどこでも気軽に視聴し、場合によって

は単位を取得することすら可能になっているのである (土屋 2013)。

このように、あらゆる知識へのユニバーサルアクセスが進む中で改めて高等教育の意義が問われている。迅速な判断と実行力が求められるグローバル社会において、能力が高く、好奇心も旺盛な若者の可能性を大学がどう引き出し、次世代のリーダーとして社会に送り出せるのか。その姿勢が問われているのである。果たして、研究志向が強く、人材育成に関心を払ってこなかったとされる日本の大学 (天野 2004 : 156) はグローバル社会で活躍できるリーダーを育成することができるのだろうか。また、そうしたリーダーを育成するための教育プログラムをどのように整えていくことができるだろうか。

本稿はこのような問題意識に立ち、リーダーを育成するための総合大学におけるエリート教育の在り方について考察するものである。具体的には、マーチン・トロウのエリート教育論を手がかりに、日本の総合大学における少数精鋭教育の可能性について考えていく。トロウを取り上げる理由としては、マス化 (そしてユニバーサル化) する大学の中においてエリート教育を維持していく重要性を訴えているとともに、総合大学におけるエリート教育の諸形態 (オフィシャルなエリート教育としての大学院教育、アンオフィシャルなエリート教育としての学部課程におけるインフォーマルな課外授業や昼食会) についても議論しているためである。本稿では、このトロウの2つのエリート教育の形態に注目し、両者の間に学科の垣根を越えた比較的出入りが自由なセミ・オフィシャルなエリート教育の形態を認め、日本の総合大学の再生のカギとして位置付けていく。そして、その実践例として本学が設置、運営している Cross-Cultural College (CCC) プログラムを紹介するとともに、こうしたセミ・オフィシャルなエリート教育プログラムが日本各地で起こりつつあることに触れ、本稿を締めくくりたい。

2. マーチン・トロウのエリート教育論

エリート教育とは何か？

エリートからマス、ユニバーサルへと高等教育の発展モデル (いわゆるトロウ・モデル) を示し、20世紀の高等教育の変容と課題を明らかにした人物といえばマーチン・トロウである。日本においても天野郁夫をはじめ、多くの教育学者がトロウを引用し、日本の大学の発展と課題について分析を加えてきた (天野 2013、猪木 2013)。それゆえ、高等教育の研究者でなくとも大学行政に関心ある者であれば「エリート、マス、ユニバーサル」というトロウ・モデルについて耳にしたことがあるのではないだろうか。

このトロウにおいて、重要なテーマの一つとして取り上げられているのが、エリート教育論である。トロウはエリート教育を科目内容ではなく、「ある科目が学ばれる上での学習様式と要求度及び複雑さ (the mode of education and the level of intensity and complexity at which the subject is pursued)」という視点で捉えなおし、政治家や法律家、医者等の知的専門人 (learned professional) を目指した選抜学生に対して提供される良質な教育プログラムと位置付ける (Trow 2010 : 146)。ここでは選抜された野心的な学生を集めて教育し、学問だけでなく良い思考 (good thinking) と心持 (feeling) を習得するよう促す。そして、教育を通じて野心 (ambition) を高めるよう勧めるのである (Trow 2010 : 568-569)。注意したいのは、ここでいうエリート教育は少数精鋭教育であっても、能力主義 (メリトクラシー) を前提とした教育ではないという

ことである。トロウはエリート教育を入学時点において学問的習熟度が十分でなくとも意欲的な学生に対しては開かれた教育として位置づける（トロウ 1976：139、153）。意欲的な学生が集まり、要求度の高い授業と一緒にこなす経験を通じて、自ら学び、人間的に成長することを狙っているのである。

その一方で、この個々人の人格形成を促すエリート教育と対照的に描かれるのは、効率的な知識と技能の伝達を重視したマス教育である。トロウはマス教育を広い社会のあらゆる技術・経済組織体のリーダーを育成するための教育と位置づけ、より細分化された専門知識を学ぶ場として捉えている。ここでは教員と学生の関係は概して弱く、たとえ教員と学生の間に密な関係が成り立つとしても短い期間に限られる。そのため、エリート教育機関で重視されるような人格形成よりも、いかに学生に対して効率的に知識や技術を伝達できるかが重要視されるという（Trow 2010：150）。

このマス教育との対比で明らかなように、トロウにとってエリート教育とは教員と学生という関係性の上に成り立つ、人格形成を目的とした要求度の高い教育だということができただろう。彼にとってのエリート教育とは、効率的に知識や技術を伝達するのではなく、対話を通じて要求度の高い課題を課し、時にアドバイスをしながら、学生たちの学びと人格形成を促していく教育なのである¹。

なぜエリート教育か？

さて、なぜトロウは少数精鋭教育としてのエリート教育を重視するのだろうか。それはエリート教育こそが学生個々人の価値観に直接働きかけ、自らの新しい目標と価値を見出し、実社会においても活躍できる人間を育む教育だと捉えているからである。

価値に影響を及ぼし心性を形成することをめざす社会化一すなわち、たとえば曖昧なものに対する学生の寛容さをたかめ、思想と概念の本質を教え、さらには思想や概念を自ら創造していく能力を与えるために必要なのは、きわめて感情的（affective）、無限定的（diffuse）で個別主義的（particularistic）な関係、いいかえればたがいに興味をもった人間同士の間の関係に他ならない。（トロウ 1976：153）

学問は時として曖昧であり、とらえどころがない場合すらある。しかし、だからこそ単に知識として受動的に理解するのではなく、個々人の価値観や感性に照らし合わせながら、能動的に理解していく必要がある。そして、そのような学びができるのは教員や学習意欲が高い他の学生との関係が成り立つときだというのである。しかも、こうした教育を受けた者は学校内にとどまらず、当該学生の卒業後のキャリア形成にも大きな影響を及ぼすという。

ここで私は、エリート高等教育の中核的な特性として、それが野心をかきたて奨励する役割をはたす点を強調しておきたい。エリート高等教育機関はすでに野心を抱いた学生を集め、かれらの野心をさらに育み、めざすべき目標をはっきりさせる。そしてこうして学業を終えたものが社会に出て、制度を動かすリーダーとしての地位をめぐる競争に、圧倒的な勝利を

おさめるのである。(トロウ 1976 : 137)

エリート教育を受けた学生は、その教育を通じて自ら目標を設定し、その目標に向かって努力していくことができる。言い換えれば、自走力を鍛えることができるのである。それゆえ、実社会に出てリーダーシップにおいて他人より秀でた成果を上げることが期待されるというのである。

オフィシャルなエリート教育、アンオフィシャルなエリート教育

このようにトロウにとってエリート教育は、学生の価値観に直接働きかけ、彼らの野心を駆りたて、自律を促す点で、他よりも優れた教育であると理解される。そして、それを可能にするのは、知識や技術という学習項目ではなく教員と学生、あるいは学生どうしの人間的な交わりなのである。

ところで、このエリート教育はこれまで様々な批判にさらされてきた。というのもエリート教育は学生個人々の需要を考慮した少人数の教育プログラムであるためコストがかかり、結果として経済的に恵まれた子弟にしか開かれていないと考えられてきたからである。そのため、特に平等主義を唱える者からはエリート教育の門戸を広げるように要請され、合理主義を唱える者からはより効率的な大学運営が求められてきた (Trow : 2010 152-158)。その結果、大学は徐々にマス化 (そしてユニバーサル化) するようになり、学力も動機も多様な学生に対して、非常勤講師や大学院生を含めた多様な「教員」が多彩な授業を担当するようになっていく。これは学問を通じた教員と学生関係を特定の教育サービスの提供者と消費者へと変えていくことを意味していた (猪木 2009 : 23)。そのため、トロウはエリート教育を「絶滅危惧種」と呼び、その保護を訴えるようになる。

エリート教育を保護していく方法として、トロウはエリート教育の多様性を認めていくこと、そしてマス教育と共存していく必要性について論じている。中でも興味深いのは、マス教育の中のエリート教育形態について議論している点である。

トロウはマス化した大学におけるエリート教育として2つのパターンを提示する。一つはオフィシャルなエリート教育としての大学院教育。もう一つは、アンオフィシャルのエリート教育としての学部レベルにおけるインフォーマルなミーティングである (Trow 2010 : 162-168)。トロウが教鞭をとっていたカリフォルニア大学をはじめ、多くの州立大学や大規模な私立大学では学生数が多く、学部課程では大教室での講義形式の授業が多い。しかし、大学院においては、少人数教育が徹底されており、教員対学生の比率も低く抑えられている。それゆえ、大学院がオフィシャルなエリート教育として機能しているというのである。一方、学部課程においてもアンオフィシャルにエリート教育が展開されているケースもある。例えば、教育熱心な教員が授業外でディスカッションの場を設けたり、学生との昼食会を設けたりと正規の授業外において学生と対話をする機会を持つ場合である。もちろんこうした機会は学生の成績に直結することはないものの、教員と学生あるいは学生同士の関係構築を促し、より主体的に学べる場を設けている点ではエリート教育として機能しているという。

オフィシャルなエリート教育はともかくとして、なぜアンオフィシャルなエリート教育が実現

可能なのだろうか。トロウはアンオフィシャルなエリート教育が成り立つ要因として、一般学生と区別できる高い意欲を持った学生が一定数いること、報酬の望めない授業を引き受ける情熱的な教員がいること、教員・学生ともにこうしたインフォーマルな活動にエネルギーと時間を割くことができること、そして自発的な教育や学習を行うための場所が存在することを挙げている。つまり、情熱をもった教員が意欲的な学生に働きかけ、対話する場を設けることによって大規模な大学にあってもエリート教育の場をつくり出すことができるというのである。ただ、トロウはこのアンオフィシャルなエリート教育が偶発的に行われていることも否定しない。大学の規模が拡大し、教員の業務内容が増える中、より多くの教員が教えることに情熱を失い、研究室や自宅で研究する傾向が強まっているとも認めている。また、大学の「無駄」を切り詰めようとする大学職員と対立する可能性があることも示唆している (Trow 2010: 166-168)。結局のところ、アンオフィシャルなエリート教育は、一部の教員と学生による偶発的な集いとなってしまうがちなため、継続しづらいのである。

しかしながら、それはアンオフィシャルなエリート教育の場を提供しなくて良いということの意味しない。学部レベルにおけるエリート教育の場を設けないことは、学習意欲が高い学生を落胆させ、学問的、人格的成長を妨げることにもつながりうる。トロウが指摘するように、たとえオフィシャルでなくとも、マス教育のなかにおいて何とかエリート教育を温存していくことが不可欠なのである。

マス機関内部でのエリート教育の存在は、生存の諸形態のうちで、もっとも知られるとことの少ないものであり、私の考えでは、エリート高等教育の未来を考える上で、もっとも興味深い、しかもおそらくはもっとも重要な生存の形態である。(トロウ 1976: 159)

問題は、どのように総合大学においてエリート教育（特に学部課程のエリート教育）を育み、継続的なものにしていくかということである。言い換えれば、どのように意欲的な学生達の安定した居場所を比較的規模が大きい総合大学内に設け、彼らの学問的、人格的成長を促すかが問われているのである。

3. セミ・オフィシャルなエリート教育

ところで、総合大学におけるエリート教育はオフィシャルな大学院教育と一部の熱心な教員によるアンオフィシャルなエリート教育に限られてしまうものなのだろうか。筆者はこの間に意欲的な教員と学生、ならびに学生同士の緩やかな交わりを前提としたセミ・オフィシャルなエリート教育が存在するのではないかと考える。

ここでいうセミ・オフィシャルなエリート教育が実施される場としては、緩やかな枠組みで規定された比較的出入りが自由な教育プログラムを想定している。ここでは、オフィシャルなエリート教育の一例である大学院のように、入学試験が課せられ、必要な単位を修得し、最終的に学位論文を提出するといったような制度を前提としていない。一方で、アンオフィシャルなエリート教育のように、熱心な教員と学生の間で行われる単発的なミーティング（読書会や昼食会等）に完結するものでもない。ある程度出入りは自由であるものの、一度当該教育プログラムに

関わったならば、個々人の学生がその参加者として認識され、継続的にプログラム担当の教職員やプログラムに参加する学生と関わることができ、学びを深めていくことができる。そのようなエリート教育をセミ・オフィシャルなエリート教育として位置付けているのである。

このセミ・オフィシャルなエリート教育を成り立たせるには以下の4点が重要である。すなわち、1) 一般学生よりも意欲的であり、かつ一定の能力を有している学生が一定数いること、2) 緩やかな制度により意欲的な学生が一般学生と区別されること、3) 意欲的な学生同士及び担当教職員との対話が促されること、4) 意欲的な学生がより高い目標へと誘われることである。

第1は、学生の質に関する点である。セミ・オフィシャルなエリート教育が成功するかどうかは、意欲的であり、基礎学力を有する学生が一定数いるかどうかにかかっている。これは学生達の動機づけを高めるうえでも、ピア・ラーニングによる学習効果を高めるうえでも重要な点となる。セミ・オフィシャルなエリート教育を卒業に必須となっているゼミや集中プログラムの一つと位置付けるのではなく、意欲的な学生に開放されたプログラムとして位置づけ、対象となる学生を継続的に惹きつけることが重要である。

第2は、制度的な枠組みに関する点である。セミ・オフィシャルなエリート教育ではオフィシャルなエリート教育のように特定の入試や卒業試験、卒業論文などが課されるわけではない。誰でも一定の条件をクリアすればプログラムに登録ができ、一度登録した者はプログラムに参加していない一般学生と区別される。もちろんプログラムが修了できるかどうかは各学生の意欲と力量に任されており、修了可否が学生の卒業可否に直接結び付くわけではない。しかし、こうした緩やかな制度的枠組みを設けることにより、アンオフィシャルなエリート教育よりも持続的かつ魅力的なプログラムとして位置付けることができるのである。

第3は、学生同士あるいは学生と教職員との関係構築に関する点である。セミ・オフィシャルなエリート教育においては学生が他の学生や教職員と対話する機会が設けられていることが求められる。これには教員がファシリテートする対話型の授業の他、授業外でのグループワーク、オープン・ハウスなどの非公式なイベントなども含まれる。また、教員だけでなく職員によるアカデミック・アドバイジングやキャリア・カウンセリングといった個別相談の機会も含まれるだろう。こうした対話の機会を増やし、学生、教職員という立場を越えた交流を促していくことでエリート教育としての継続性や付加価値を高めていくことができるのである。

第4は、学生の動機づけに関する点である。大学はセミ・オフィシャルなエリート教育を通じて、意欲的な学生がより高い目標を設定し、目標達成に向けて自走していくよう促していく必要がある。例えば、企業人や海外の学生等との接点を設けることで学生自身がコミュニケーション能力や問題解決能力を高める必要性を実感できるようにしたり、奨学金や修了証などの褒賞を設けることで学生自ら能動的に授業を履修し、自主学習に励む環境を整えるのである。こうした動機づけに関わる仕掛けを設けることによって、学生が自ら目標を設定し、目標達成に向けて自走できる環境を整えることができるのである。

このように、セミ・オフィシャルなエリート教育の場を提供していくことにより、学生達はマス教育の中で自分たちの居場所を見出し、より意欲的かつ能力の高い学生とつながることができる。そして、そうした意欲的な学生やプログラムに関わる教職員との関係を通じて、知識や技術を身につけるだけでなく、人間的に成長できる機会を得るのである。

もちろんオフィシャルなエリート教育と比べると、このセミ・オフィシャルなエリート教育は拘束力が弱く、学生が継続的に参加するかどうかは彼らの自主性に委ねられており、個別に手厚い指導ができるわけでもない。しかし、海外学生との交流事業や修了証書プログラムなどインセンティブを用意し、必要に応じてコースガイダンスや個別のアドバイジング、ワークショップを行うことで、継続的かつ有意義なエリート教育プログラムとして位置づけることが可能なのである。

セミ・オフィシャルなエリート教育としての Cross-Cultural College (CCC)

さて、このようなセミ・オフィシャルなエリート教育はどのような形で実施することが可能なのであろうか。以下では、この一例として、本学が2011年度より文部科学省の世界展開力強化事業の一環として、カナダのトロント大学、クイーンズ大学およびマウント・アリソン大学と協働で運営している Cross-Cultural College (CCC) という国際プログラムを紹介したい。

CCC は日加学生が寝食を共にしながら、グローバルな課題と向き合い、世界市民としての実践力を養うことを目的としたプログラムである。このプログラムは全学部に開放されており、学生は1年生の秋学期以降であれば誰でもプログラムに登録することができる。登録学生には CCC 専属の教職員から履修指導、留学指導、進路指導等のアドバイスを受けることができ、スピーキングやビジネス分析などのワークショップ、無料の TOEIC 講座等に参加することができる。また、英語で開講される多文化共生論や国際関係論、日加協働教育科目（コア科目）と CCC に合致した地域研究や国際経済などの科目計16単位を習得し、TOEIC テストにおいて820点以上を得ることで、日加4大学の代表者が署名した修了証書を取得することができる。これまでに本学生だけで50名を超える学生がプログラムを修了しており、毎年100名近くの学生が CCC 関連プログラム（CCC 修了証プログラム、MS 特別プログラム）に登録している。

この CCC プログラムの要である日加協働教育科目（コア科目）には日加学生がペアで8日間の企業インターンシップに励む Global Internship や企業幹部から課されたビジネス課題に取り組むゼミナール形式の Global Career Seminar、日加両国の安全保障や少子高齢問題等について学ぶ Joint Seminar がある。これらの少数精鋭コース履修に当たっては TOEIC テストにおいて680点以上を取るだけでなく、英語による面接を通過しなければならないため、参加を希望する

表1 Global Internship (GI)、Global Career Seminar (GCS) 応募者の TOEIC スコア平均推移

	2013年度 春学期集中	2013年度 秋学期集中	2014年度 春学期集中	2014年度 秋学期集中	2015年度 春学期集中	2015年度 秋学期集中
GI 応募者全体	764.8 (34名)	—	783.4 (34名)	—	790.5 (33名)	—
合格者全体	769.5 (19名)	—	800.5 (19名)	—	813.0 (20名)	—
GCS 応募者全体	718.8 (9名)	761.6 (9名)	782.3 (13名)	765.5 (35名)	785.4 (33名)	797.9 (32名)
合格者全体	718.8 (9名)	761.6 (9名)	782.3 (13名)	784.0 (20名)	798.5 (18名)	836.1 (18名)

(2013年度～2015年度までの非英語話者の応募者データをもとに作成)

学生の多くは英語力やモチベーションが一般学生よりも高い傾向にある。

表1は、過去3年間のGlobal Internship (GI)、Global Career Seminar (GCS) コース参加者(英語話者を除く)の応募者および合格者のTOEICスコアの平均値の推移である。CCCプログラムに参加を希望する学生の英語力が高いことはもちろんのこと、そのスコアも年々高まっていることがうかがえるだろう。

英語力や学習意欲が高い学生が集まっているだけではない。こうした学生がCCCプログラムに参加することで、各学生のコミュニケーション能力や国際的なプロジェクトに関わる自信も高まっている。表2は2014年度ならびに2015年度に実施したGlobal Internship in Japan およびGlobal Career Seminar in Japan のコース実施前と実施後に行った学生の自己評価(5段階評価で、5が最高値)の平均値の推移ならびにコース実施後に行った企業担当者による学生評価(5段階評価で、5が最高値)の平均値を表したものであるが、どちらも学生がプログラムを通じて高い成果を上げていることを示している。

CCC 修了証書プログラムを修了した本学学生の数も初年度の2012年度は2名、2013年度は9名であったものの、2014年度は43名を記録し、2015年度についても40名を超える学生の修了を見込んでいる。日加協働学習科目だけでなく、他の英語の授業も積極的に履修し、プログラム修了に向けて学習に励んでいる学生が増えつつあることを示しているといえるだろう。

表2 Global Internship、Global Career Seminar コース達成度評価

	コース名	学生 (事前)	学生 (事後)	企業 (事後)
日加のビジネス文化の違いや受入企業/業界についての知識がある	GCS 2014	3.22	3.92	4.25
	GI 2014	3.26	3.84	4.45
	GCS 2015	3.08	4.14	4.67
	GI 2015	3.23	4.23	4.49
課題解決のための方策を考え、批判的に検討する思考・判断力がある	GCS 2014	3.89	4.25	4.13
	GI 2014	4.00	4.15	3.87
	GCS 2015	3.92	4.24	4.17
	GI 2015	4.04	4.32	4.3
自分の意見や相手の意見を整理して論理的に対話するコミュニケーション力がある	GCS 2014	3.92	4.23	4.13
	GI 2014	4.03	4.24	4.19
	GCS 2015	4.17	4.12	4.83
	GI 2015	4.11	4.32	4.29
異なる社会的背景をもつ人々との協働することができる	GCS 2014	4.26	4.45	4.63
	GI 2014	4.18	4.43	4.37
	GCS 2015	4.19	4.42	4.58
	GI 2015	4.19	4.33	4.49
国際的なプロジェクトに取り組む自信がある	GCS 2014	4.07	4.31	4.63
	GI 2014	4.10	4.27	4.45
	GCS 2015	4.13	4.26	4.83
	GI 2015	4.02	4.36	4.37

(2014年度、15年度コース達成度評価より作成)

また、CCC プログラム参加学生の多くが大手製造会社や大手商社、大手製薬会社などグローバルに事業展開をしている日本企業から内定を得ており、次世代のグローバル人材としての活躍が期待されている。実際内定を出した企業からもカナダ学生との協働学習を通じた問題解決能力、異文化対応力、コミュニケーション能力を評価する声が寄せられている。

このように、CCC プログラムは全学部から優秀な学生を惹きつけ、学生同士や企業関係者との協働学習により自律的な学習を促し、各学生の野心を高めるエリート教育としての機能を果たしつつある。そのため、大学関係者だけでなくグローバル人材を求める企業や政府機関からも期待する声が高まっているのである。

但し、CCC がセミ・オフィシャルなエリート教育として機能していく上での課題も多い。現在は文部科学省の補助金で学生の渡航費等も一部まかなわれているが、平成28年度以降は文部科学省の補助金がなくなるため、参加学生の費用やプログラム運営費用をどう抑えていくかが課題となっている。また、日加学生協働科目（コア科目）以外の英語科目をどう充実させ、CCC プログラム全体の付加価値をいかに高めていくかを考えていく必要もある。具体的には、通常科目においてもサービス・ラーニングや課題解決型学習（PBL）を用いたコースを拡充していくことで、各学生の問題解決能力や表現力（文章表現力ならびに口頭表現力）を高める機会を増やしていく必要があるだろう。さらに、異なるコースに参加した学生同士の接点をどう築いていくかも検討していかなければならない。プログラム期間中、あるいはプログラム終了直後の SNS を中心とした交流は盛んであるものの、どう継続的な交流を促し、同窓会などのネットワークを構築していけるかが課題である。こうした課題があるものの、CCC はセミ・オフィシャルなエリート教育としての要素を含んでおり、本学の国際化を有意義な形で推し進めていく上で重要な役割を担っていると思われる。

4. 終わりに：総合大学におけるエリート教育の復興を目指して

本論では、マーチン・トロウのエリート教育論を検討し、マス教育においても大学院のようなオフィシャルなエリート教育の場、あるいは熱心な教員と学生の間で生み出させるアンオフィシャルなエリート教育の場があることを確認した。その上で、学部や学科を横断した、比較的枠組みが緩やかなセミ・オフィシャルなエリート教育の可能性を示唆した上で、その具体的な事例として Cross-Cultural College (CCC) プログラムについて紹介した。CCC は英語力及び面接によるスクリーニングをかけることで、比較的学習意欲が高い学生を取り囲み、寝食を共にする Global Internship や Global Career Seminar というような集中した科目を提供することで、意欲的な学生同士の交流を促し、英語学習をはじめとする学びの動機づけを行っている。プログラムの安定した基盤の確保や同窓会の組織化など課題は多いものの、少なくとも意欲的な学生に対する居場所を提供し、他者と有意義な形で協働学習できる場を設けることに成功していると言えよう。

こうした総合大学におけるエリート教育の動きは他大学でもおこりつつある。例えば、東京大学では全学部の1、2年生から意欲や能力の高い100名を選抜し、分野横断型のグローバル・リーダーシップ・プログラムを実施する予定で、今後世界トップレベルの研究者や実務家の講義、米国トップ校でのサマースクール・プログラムなどに参加させていくという²。また、同志社大学

でも各学年の約1割の学生(約300名)をターゲットとした英語で教養教育を提供する英語プログラムを組織し、学生間の競争を促すプログラムづくりを進めている。このプログラムの推進役である同志社大学学長の村田晃嗣は、各学年全体の1割の学生をターゲットとすることで、他の9割の学生に「知的なジェラシー」を喚起し、留学や海外インターンシップ等へと結び付けたいと述べている³。これも総合大学におけるセミ・オフィシャルなエリート教育の一形態とみることができるだろう。

また国際教養大学の学長の鈴木典比古は、こうした総合大学におけるエリート教育こそが一つの日本的な大学改革であるとし、次のように述べている。

巨大な人口植林の山の中に、小さな空地を作って日当たりを良くしてやって、多様な才能が伸び伸びと幹を太らせ、枝を広げてできる雑木林ができる。そういったイメージの大学教育ができるようになれば、それも一つの日本的な大学改革かな、とも思っているのです。(諸星・鈴木 2014: 209)

村田と鈴木がともに強調しているのは、あえて不平等な少数精鋭プログラムを総合大学の内部に設けることが、日本の大学を改善していく上で不可欠だという認識である。あえて競争原理を導入することで、個々人の学生に自らの在り方を問わせ、自らの個性を開花させていくことが必要だというのである。

少子高齢化によって人材獲得競争が激化する中、日本の各大学は今後ますます自らの特色をどう生み出していかを考えていかなければならない。とりわけ企業に多くの人材を輩出する総合大学は、どれだけ優秀な学生を集め、実社会でリーダーシップを発揮できる人材をどう育てていか真剣に考えていく必要がある。その点で重要なのは、画一的なリーダーシップ教育やグローバル教育ではなく、学生一人一人が自らの個性を意識し、意欲的にその個性を伸ばしていける教育である。セミ・オフィシャルなエリート教育は、可能性を秘めた意欲的な学生同士また教職員や企業関係者との関係構築を促し総合大学での学びを豊かにする切り札だと言える。今後ともCCCのようなセミ・オフィシャルなエリート教育の場を活性化していくことで本学だけでなく、日本の大学再生に向けた取り組みを推し進めていきたい。

注

- 1 教育社会学者の金子元久も現代の大学生に求められるコンピテンシーとして、論理的思考力、コミュニケーション能力、行動のための知的意欲をあげており、古典読解と対話を基盤に置いたリベラル・アーツ教育はこうしたコンピテンシーを育むことを意図したものであったと論じている。(金子 2007: 147)
- 2 東京大学グローバル・リーダーシップ・プログラム
<http://www.u-tokyo.ac.jp/content/400029706.pdf> (2015年8月10日参照)
- 3 JBPress『同志社大学のグローバル化教育は「量」よりも「質」』
<http://jbpress.ismedia.jp/articles/-/42219> (2015年8月7日参照)

参考文献

- 天野郁夫. 2004. 『大学改革—秩序の崩壊と再編—』東京大学出版会.
- 天野郁夫. 2013. 『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会.
- 猪木武徳. 2009. 『大学の反省』NTT 出版.
- 金子元久. 2007. 『大学の教育力—何を教え、学ぶか—』ちくま新書.
- 土屋 俊. 2013. 「デジタル・メディアによる大学の変容または死滅」広田照幸、吉田文他編『グローバリゼーション、社会変動と大学』岩波書店
- 田邊 信. 2015. 「アクティブ・ラーニング・コースとしてのグローバル・インターンシップ（インターンシップにおける産学連携をめざして）」『グローバル人材育成教育研究』第2号：1-8
- 豊田義博. 2015. 『若手社員が育たない。』ちくま新書.
- トロウ、マーチン. 1976. 『高学歴社会の大学』（天野郁夫、喜多村和之訳）東京大学出版会.
- Trow, Martin. 2010. *Twenty-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*. Edited by Michael Burrage, Baltimore: John Hopkins University Press.
- 諸星裕、鈴木典比古. 2014. 『弱肉強食の大学論 生き残る大学、消える大学』朝日新書.

経営学の講義におけるアクティブラーニングの実践に関する一考察 —教室での「場創り」とLUNAの掲示板の活用を中心に—

加藤 雄 士 (経営戦略研究科)

要 旨

本稿では会計大学院の経営学のクラスにおけるアクティブラーニングの実践例を紹介している。筆者は基礎的知識の解説がある程度進んだ段階で、アクティブラーニングを促進する「場創り」のために様々な演習を取り入れた。また、毎回の講義後には、講義での経験を「省察」させるために学生に講義アンケートを書かせた。そうした演習と省察は「場創り」という一次的な効果に加え、二次的な効果として学生が数種類の基礎的知識を理解するのに役立ったことがアンケートから確認できた。演習の意図をあえて明確にしなかったことで、受講生は多義的にその意味を解釈したものとする。

さらに、受講生の「高次の思考」を働かせることを意図して、体系図を作成させる課題や体系図を意識した小テストを実施し、また具体的な企業の事例を題材にディスカッションさせた。それらの試みについても、アンケートからは一定の効果が確認できた。

他方で、講義時間外に相互学習が行われるようLUNA¹の掲示板を積極的に活用した。それらの効果は受講生同士のメールのやり取りから考察した。掲示板では、学生同士の「承認」がさかんに行われ、「意義ある学習経験」が促進される様子が確認できた。

1. はじめに

本研究ノートでは、会計大学院の経営学の講義におけるアクティブラーニングの実践について、受講生のアンケートとメールを紹介しながら考察するものである。具体的には、教室でのアクティブラーニングの実践例と、LUNAのフォーラム（掲示板）を活用した実践例とに分けて論述する。前者については、アクティブラーニングが行われる場創りが必要だという仮説のもとに実施した演習を紹介する。また、体系図を作成させる課題や具体的な企業の実例を使ったディスカッションも紹介する。それらの効果を受講生アンケートから考察する。他方で、LUNAのフォーラム（掲示板）を活用したアクティブラーニングの実践例については、受講生のメールを紹介しながら考察していく。

2. アクティブラーニングの定義と「意義ある学習経験の要素」

日本の高等教育において、アクティブラーニング (active learning) の用語は、2000年代以降急速に使用され始めたと理解されるが、その統一的な定義付けはされていない²。

日本中央教育審議会の答申³の用語集では、アクティブラーニングを次のように説明している。

「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、論理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等によっても取り入れられる。」

大学教育におけるアクティブラーニングに詳しい溝上 (2014) は、アクティブラーニングを以下のように定義している。

「一方的な知識伝達型講義を聴くという (受動的) 学習を乗り越える意味でのあらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」⁴

アクティブラーニングの定義をはやくからおこなったことでよく知られるボンウェルとエイソン (Bonwell & Eison, 1991) は、アクティブラーニングの特徴を、次の5点にまとめている⁵。

- 学生は聴く以上のことをおこなう。
- 情報の伝達よりも学生の技能の発展のほうに力点が置かれる
- 学生は高次の思考 (分析や統合・評価など) を働かせる
- 学生は活動 (読む・議論する・書くなど) に従事する
- 学生自身の態度や価値の探求がより強調される

その上で、アクティブラーニングを以下のように定義している。

「活動およびその活動についての思考に学生を巻き込む」⁶

大学教育に関する授業コンサルタントであるフィンク (Fink, 2003) は、ボンウェルらが、アクティブラーニングを「活動及びその活動についての思考に学生を巻き込む」とした、その活動を「経験 (experiences)」と、思考を「省察 (reflecting)」と置き換え、それぞれが具体的に指すものや課題を次のようにまとめている⁷。

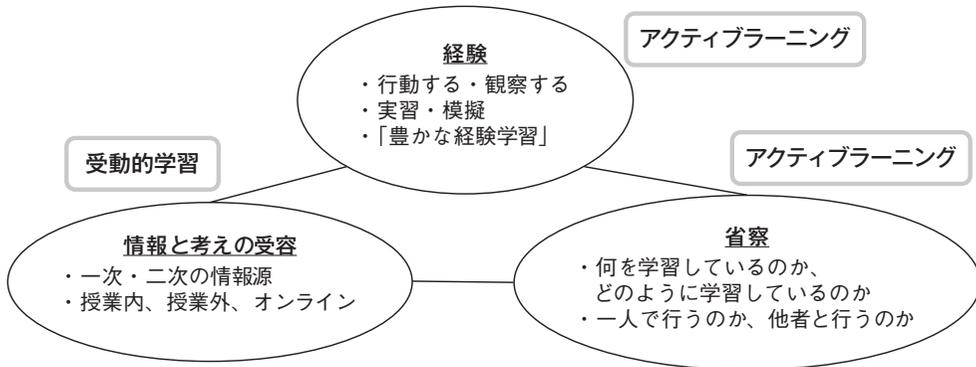


図1 フィンクのアクティブラーニングのホリスティックな見方⁸

さらに、フィンクは、意義ある学習経験の要素を、以下のようにまとめている⁹。

- 基礎的知識（鍵となる概念、用語、関係等々についての理解と記憶）
- 応用（学習内容を利用・適用する方法について知る）
- 統合（主題を他と関連づけることができる）
- 人間の次元（主題を学習することで、個人的・社会的意味合いを得る）
- 関心を向ける（主題に関して関心を持つ。そして、さらに学ぼうとする）
- 学び方を学ぶ（授業が終わった後も、主題について学び続ける方法を知る）

この分類は、階層的ではなく関係づけられたインタラクティブなものだという。以下では、フィンクのこの「意義ある学習経験の要素」を参照枠として考察していく。

3. 経営学の講義におけるアクティブラーニングの実践に関する研究

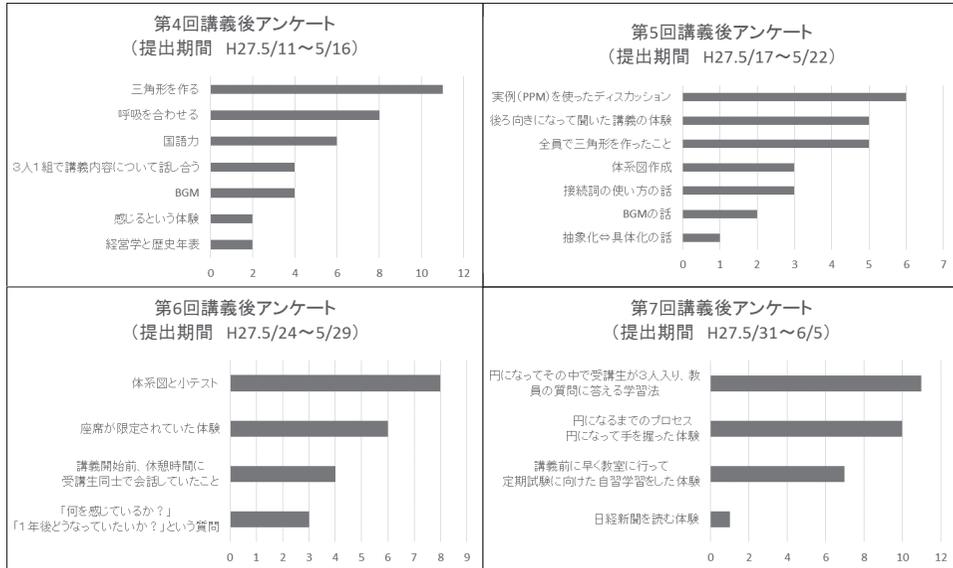
会計大学院における今回の経営学の講義は、2015年4月から6月にかけて全7回の講義（3時間の講義を7回）として行われた。受講生は合計15人（23才～67才の年齢層）で、うち純学生（社会人経験のない学生をいう）が7人、社会人学生が8人であった。

3回目の講義から、LUNAの掲示板に講義の内容についてのアンケートの回答を書いてもらうことにした。学生の回答は他の学生全員が閲覧することができ、他の学生のアンケートの回答から別の学生の学習が起きることを期待した。フィンクのいう「経験」と「省察」を意図した。アンケートの質問は4回目のアンケートからは同じ質問（3回目の講義時だけ違う質問）にした。すなわち以下の質問であった。

1. 今回の講義に参加して、感じたこと、考えたこと、気づいたこと、発見したことなどのうち、これこそがパワフルだと思ったことのいくつかを教えてください。
2. 半年後、1年後、3年後に振り返った時、この講義での気づきなどを行動に移し、成果をあげ続けているとどのようにしてわかりますか？

1. の質問は、フィンの言う「省察」させることを意図し、2. の質問はフィンの言う「関心を向ける」「学び方を学ぶ」などの意図を含んでいる。

4 回目から7回目の講義アンケートの1つ目の質問に対する回答のうち多かったものは、以下の通りである。



以下では、アンケートで回答数の多かったものを紹介していく。まず、教室でのアクティブラーニングの実践例を、(1) アクティブラーニングが行われる場創りの実践例と、(2) 講義の実践例とに分けてアンケートを紹介しながら考察していく。その後で、LUNA の掲示板を活用したアクティブラーニングの実践例について受講生のメールを中心に紹介していく。

4. 教室でのアクティブラーニングの実践例

4.1 アクティブラーニングが行われる場創りの実践例

4.1.1 意中の2人と正三角形を作る演習 (第4回講義: 5月9日実施)

学生を立たせ、意中の2人を決めて (目の動きでその意中の2人にさとられないようにしてくださいと注意し) その2人と正三角形を作ってくださいという指示を与えた。しばらくして全員の動きが止まった。正三角形が完成したと判断したのだろう。その後、教員は、数人を指名して動くように指示し、他の人も正三角形を維持するように伝えた。1人が動くと、他の誰かが動き、またそれに影響されて他の人が動くという状態が少し続いた。その体験がパワフルであったと書いた受講生が多かった。

以下で受講生のアンケートの回答と筆者が想起したフィンの意義ある学習経験の要素及び経営学の基礎的知識のテーマ等を回答の隣の欄に記述した。

受講生	アンケート回答	想起要素
A	「1人の人が行動すると、それに合わせて他の人も行動する」これは経営学の講義を履修して日々実感していることだと思いました。日経新聞の文章化の課題を何度も投稿しているIさんやEさん、組織作りの課題について皆悩んでいる中、先陣を切って提案して下さったLさん、新聞を読む会を率先して開いてくれたCさん、受講生の方々の行動がとても刺激となり、いつも「私ももっと頑張らなくては」という気にさせられます。	人間の次元 (受講生の役割)
B (Cもほぼ 同じ内容)	相手に合わせて正三角形を作るのは、相手の動きを観察して、自分も動きます。ただ机上で、「環境変化に対応して企業も経営戦略を策定する」などと暗記するよりも、実際にこうやって似たようなことを自分でやってみることで、より理解することができるのではないかと思います。	基礎的知識 (環境変化対応)
D	3人で正三角形を作ること。この行動が何を意図しているのか初めはわかりませんが、相手が動くことによって自分が動き、それに伴い自分を意識している第3者も動き、様々な要因で物事が変化し適応するのだと感じました。これが「環境適応」や「環境創造」であるとイメージ出来ました。スポーツ観戦や自分が実際にプレーする際にもこの視点を取り入れ、応用してみようと思います。	基礎的知識、 人間の次元 (環境変化対応)
E	「PDCAサイクル」と同じことをしているなと気づきました。P=この二人と正三角形になろうと計画し、D=二人の立ち位置を確認して移動し、C=二人の立ち位置や動き(変化)を確認し、A=動きに合わせて立ち位置を再調整しました。また、誰かが二度目に動いた時、わらわらと玉突きのように人が移動する様が、何だか象徴的でした。誰かの動きが、誰かを動かし、結果として自分が決めた二人が動いて、自分も動く…というように、予期していない所の些細な出来事でも、それがあつた日、目の前の課題として現れることを、イメージさせられました。	基礎的知識 (管理 (PDCA) サイクル)

4.1.2 3人1組で呼吸を合わせる演習(第4回講義:5月9日実施)

3人1組で講義の内容を振り返る(発話する)前に、3人で呼吸を合わせてもらった。

受講生	アンケート回答	想起要素
C	合唱をやっていた時に、似たようなことをよくやったことがあります。わざわざ呼吸のタイミングをそろえようとするのは初めてでした。実際やってみると、相手をよく観察しておかなければならないことに加え、自分からもそろえようとしなくてはならず、見た目以上に難しいことに気がつきました。社会に出ると、このような相手の動きを観察して、自分も同じ動きをすることになることがより求められるようになるのではないかと思います。	人間の次元 (観察する)
I	3人で「呼吸を合わせる」ときに「観察する」ということを体感しました。	人間の次元 (観察する)
D	1人の呼吸に他の2人が合わせることを行い、それまでのクラスの雰囲気が変わりました。頭を落ち着かせることができ、それまで聞こえなかった自然の音が聞きました。少し神秘的なものを感じてしまいました。「呼吸を合わせる」ことは非常に難しいです。	人間の次元 (クラスの 雰囲気)
F	全員で呼吸を合わせる意図が最初はわかりませんでした。しかし、やってみると一体感が出たと感じ信頼感が生まれたように思いました。	人間の次元 (信頼感)
G	相手と呼吸を同調することで仲間意識が高まり、コミュニケーションが取りやすくなるのではないかと感じました。	人間の次元 (コミュニ ケーション)

4.1.3 全員で非言語で正三角形を作る演習 (第5回講義：5月16日実施)

学生を立たせたうえで、全員で、無言で、正三角形を作ってくださいという指示をしたが、学生たちは正三角形を作るのに3分以上かかった。お互いがお互いの出方を窺ったり、ある人が何らかの動きをしても他の人がそれに応じないで孤立したりする様子が確認できた。

受講生	アンケート回答	想起要素
A	前々回の講義の、意中の2人と正三角形を作るという体験では、他の人の動きに合わせて自分が動けば良かったため、三角形を作ること自体は難しくありませんでしたが、喋らずに全員で1つの正三角形を作るとなると、全員の意識を合わせ、アイコンタクトやジェスチャーを駆使しなければならず、完成するのに時間がかかってしまいました。	人間の次元 (チーム・ビルディング)
D	思いのほかでこずりました。これを自分なりにバーナードが定義した組織の三つの基本要素の「共通目的」、「協働意欲」、「コミュニケーション」で理由付けしてみました。「共通目的」→今回は「全員で正三角形を作る」という目的は明確に理解されていた。「協働意欲」→全員が自発的に正三角形を作るという意欲を感じる事ができず、誰かが何か行動を起こしてくれないかという雰囲気があった。「コミュニケーション」→言葉で「共通目的」と「協働意欲」を伝えることができず、全員で三角形を作るという内容をなかなか指示できなかった。	基礎的知識 (組織成立三要件)
H	この試みでは、現場リーダー不在の状態において組織がまとまる(動く)ことの難しさを実感しました。また、「言葉を発しない」という制約があったことで、通常のコミュニケーションとは違う方法でのアプローチが必要とされました。Jさんが指摘していましたが、言語がコミュニケーションをとるうえで重要な役割を果たしていることに、改めて気づかされました。これを経営学に置き換えると、トップ・マネジメント(先生)から提示された目標(三角形を作る)をミドル・マネジメント(リーダー)が実際に指示し組織を動かすことで、ローワー・マネジメント(指名された2人)とワーカー(リーダー以外の人たち)が実行し、「三角形を作る」という目標が達成される、ということでしょうか。同時に、組織におけるミドルマネジメントの重要性を再認識しました。	基礎的知識 (リーダーシップ、マネジメント階層)

4.1.1と4.1.3の演習では、学生が1つの同じ演習を、数種類の「基礎的知識」に結び付けて捉えていることがうかがえる。また、4.1.2の演習をすることで、お互いをよく観察(講義では、「観察」という言葉を多頻度で使用した¹⁰⁾し、呼吸を合わせることで信頼関係が生まれ、コミュニケーションがとりやすくなり、クラスの雰囲気が変わったという回答が出た。



写真1 無言で正三角形を作っている様子1



写真2 無言で正三角形を作っている様子2

4.1.4 座れる席を限定させた実験（第6回講義：5月23日実施）

第5回目（5月16日実施）の講義では、講義の冒頭の小テストの後、教室の後ろに貼った模造紙を指差しながら解説講義を10分ほど行った。これは、毎回、座る席が固定されており、クラスの「場」に「ゆらぎ」を起こすことを意図したものである。一番後ろに座っていた学生も、「授業に臨場感がすごく出て、先生の話がとてもしっかり入ってきたと感じました」（J）、「距離感が変わったことで、空気感も変わったことに気づきました」（K）というように変化を感じたようだったが、第6回の講義では依然として座る席が固定化されたままであった。再度「ゆらぎ」を起こすこととし、1つの机に対して2人の人が隣同士で座り、前から詰めて座らざるを得ないようにした。

受講生	アンケート回答	想起要素
A	経営学の授業は自由席なのですが、最近では受講生の座る席が定位置化していました。前回の講義では教室の後ろの席に大きな体系図が広げられていたため、今まで座っていた席に座ることができず、受講生全員で教室の前3列に固まって座ることになりました。全員の座る席が変わるだけで見える景色が変わり新鮮に映りました。	人間の次元 (見える景色の変化)
I	自然と誰かと横になって一緒に座って受講するということがおきていました。横になって座ることで、自然と会話がおこる状況を体験しました。私はKさんと隣になり、体系図のことや小テストの話を教室で、昼ごはんを買いに行く道すがらで話しました。今までの教室の環境では起こりにくいことだったと思います。環境が変わる、変えることで起こる力を感じました。	人間の次元 (環境が変わることによる力)
C	私自身はいつも通りの場所に座っていたのですが、周りの人がいつもと違う所に座ることで、私自身も教室の様子が少し違って見えた気がします。それに、教室の空気もどこかいつもと違うような気がしました。環境ってすごく重要です。	人間の次元 (教室の空気の変化)
D	私は今回最初にクラスに入りましたが、座れる席が限定されているのを見た瞬間、いつもと違い今日ではどんな授業を行い、どのような学びがあるのだろうと思いました。授業が始まるといつも以上に先生の話がよく聞こえ、クラスの見え方も変わりました。クラスにまとまりがあり、緊張感もありました。休み時間もお互いにいろいろな話をしている方が多かったです。「学習する組織」とはこのようなことなのかなと思いました。	人間の次元 基礎的知識 (クラスの見え方、学習する組織)

4.1.4の演習では、座る席、教師との距離感が変わり、学生の事前期待を高めたり、教室の中の雰囲気が変化したことで学生同士の会話が促進されたことが確認できた。

4.1.5 全員で輪を作った体験（第7回講義：5月30日実施）

最終回の講義では、その後に行う受講生の相互学習の「場」を物理的に作るために、全員で無言のまま円を作るように指示した。

受講生	アンケート回答	想起要素
D	アイコンタクトのみでサークルを作りましたが、以前の三角形を作ったときよりは早くできたと思います。時間が経つに連れ、お互いを理解し、組織ができた結果だと思います。	基礎的知識 (組織成立)
L	全員で円陣を目視で創ったのは、まさに、バーナードの「組織成立」を短時間に実行したかのようでした。	基礎的知識 (組織成立)

受講生	アンケート回答	想起要素
H	「みんなで円をつくる」という試みでは、それまでの学習経験を活かして、最初は「三角」か「四角」をつくるのではないかと考えていました。ところが、指示は「円」だったのでちょっと拍子抜けな感じがしたのですが、三角を作った時の苦労が嘘のように、あっさりときれいな円ができました。以前に、「三角」を苦労して作った後に、「どうすればもっと早くきれいにできたのか」というアンケートにおける気づきの共有があったからこそ、スムーズに共同作業ができたのではないかと感じました。(以下省略)	基礎的知識 (組織成立)

4.2 講義の実践例

4.2.1 体系図作成と小テストの実施

この講義では経営学の各概念間の関係性を(論理的に)考える能力の養成(フィンクの言う「統合」)を意図して、体系図を作成するように指示した。毎回の講義の冒頭に実施する小テストでも体系的な理解をしていないと解けない問題を出題した。

受講生	アンケート回答	想起要素
B	今までの小テストとは違い、体系図からの問題が多く出題され、自分の復習がまだまだ足りないと気付かされました。逆に自分のウィークポイントにも気付かされたので、体系図を作成しつつ、きちんと自分の頭の中に落とし込みたいと思います。	統合、学び方を学ぶ(体系図)
A	前回の授業までに体系図を一通りしあげて講義に臨みました。小テストの時間になり問題を見たとき、「この問題は、体系図のあの部分についての問題だな」と頭の中に自分の作った体系図がパッと浮かびました。自分で時間をかけて作った体系図だったのですぐに頭に浮かんだのだと思います。	統合、学び方を学ぶ(体系図)
C	せっかく体系図に書き込めていたのに、用語の関係がちゃんと理解できておらず、結果、テストでもかけていないところがありました。改めて、体系図を見直して、一つずつ確認したいと思います。「CSR」と「企業の不祥事」も各ページを見ていただけで、関連付けることはできずにいたので、もう少し自分で教科書を関連付けて読むようにしたいと思います。	統合、学び方を学ぶ(体系図)

4.2.1については、「基礎的知識」を体系的に整理させるために体系図を作成するという課題を出すとともに、小テストの出題も体系図を意識したものにすることで、フィンクのいう「統合」が促進されたことがうかがえる。

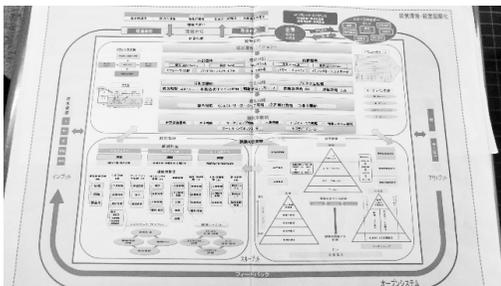


写真3 H作成の体系図

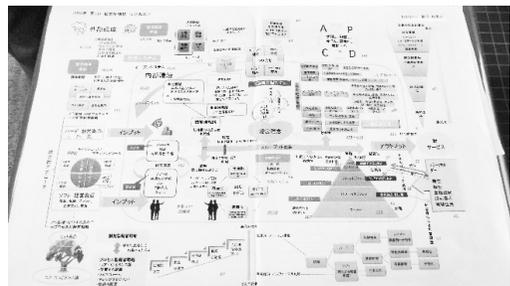


写真4 E作成の体系図

4.2.2 実例を使ったディスカッション（第5回講義：5月16日実施）

「プロダクト・ポートフォリオ・マネジメント（PPM）」について、キャノンの企業の実例の図¹¹を見せてディスカッションを行った。

受講生	アンケート回答	想起要素
A（Bもほぼ同じ回答）	講義中に資料としてキャノンのPPMの図が配布されました。図は1975年から1995年まで5年毎のキャノンの事業を表したものでした。5年は感覚的に短いサイクルだと思っていたのですが、その間にチャート内の円が大きく変化しているのが印象的でした。各事業の市場成長率は短期間の間に著しく変化しているため、どの事業に投資するか、またどの事業から撤退するかについて、会社経営者は常に意思決定の判断を行わなければならないのだと思いました。	基礎的知識 （戦略的意思決定、全社戦略）
H	キャノンのPPMの図を使用し、実際に学んだことは、PPMについての理解を深めるとともに、「抽象化」⇔「具体化」をわかりやすい形で体现でき、今までなんとなく理解したつもりでいた概念が、実はほとんど理解できていなかったことに気づかされました。	基礎的知識 （PPM、抽象化と具体化）
M	キャノンのPPMの図を使って講義をし、各事業の成長率とシェアの変化に対して、どういう戦略をとるのか受講生一人ずつに質問をされた。同じ事業ポートフォリオの図に対して、違う回答が出てきた。私は違う人のたくさんの意見を聞いて20年間のキャノンの事業ポートフォリオの変化をようやく理解できた。	基礎的知識 （PPM）

4.2.2については、PPMという「基礎的知識」が具体的にイメージできるようになっただけでなく、「戦略的意思決定」「全社戦略」などの「基礎的知識」の理解につながったこともうかがえた。

4.2.3 自発的な相互学習（第6回講義：5月23日）

以下の回答にみられるように講義の合間の時間も、学生が自主的に相互学習をする姿が見られた。なお、教室の壁などには体系図や講義に関連する模造紙を貼っておいた。

受講生	アンケート回答	想起要素
E	講義前に、Aさんの体系図を囲みながら、互いに話し合いました。経営学チーム全員が、小テスト前に緊張しつつも、盛り上がっている空気を感じ、自分にパワーを与えてくれました。	関心を向ける
N	授業の休憩時間に、皆は自然に壁に貼られた模造紙を観察するようになりました。しかも、相互に話し合っていました。経営学の授業の休憩時間だけではなく、経営学の受講生が顔を合わせたら、経営学の話が始まるぐらい、経営学の学生が絡んで成長しています。これは経営学以外の授業において、今まで見たことがありません。	関心を向ける



写真5 5月23日の講義の休憩時間
一人の人が作成した体系図を見ている



写真6 5月30日の講義開始前
一予想問題について話し合っている1

4.2.4 最終講義前の自発的な相互学習 (第7回講義：5月30日)

最終講義の日、講義開始前に定期試験の予想問題を教室に貼りだすと予告しておいた。

受講生	アンケート回答	想起要素
J	試験の日はいつもよりも早く学校に行って、皆さんと予想問題について話しあったことで、自分が得た知識の再確認や点と点が線で繋がった気がしました。自分で作成した年表や体系図を見ながら教科書を広げて問題の答えを考えている時間は、家で勉強する時間とは違い、とても集中して行うことができました。	学び方を学ぶ、統合
M	沢山の人が早く登校し、予想問題について自由討論をした。この光景を見ると、私はこの経営学のクラスが「学習する組織」になっているのではないかと考えた。予想問題に対して、自分の意見を他の人にシェアしたり、他人の意見を自分の考えに練り込んだり、新たな発想が生まれたりする姿は(ナレッジ・マネジメントの)「SECIモデル」ともいえるでしょう。おかげで、「学習する組織」の姿がより一層鮮明になった。	基礎的知識 (学習する組織、SECIモデル)
D	授業が始まる前に早く来れる人は早めに教室に来て、掲示された予想問題をクラスで共有しました。各自が問題を見ながら答えを導いていましたが、わからないところはわかる人に聞いたりして理解を深めていました。「組織成立の3要素」である共通目的(答えを出してテストで結果を出す)、協働意欲(わからない箇所はわかる方に聞いたり、自分の意見を言ったりするなど協力して答えを出す)、コミュニケーション(早く来た人が様々な手段で問題を共有した)を実践していて、「組織」として成り立っていました。	基礎的知識 (組織成立3要件)
C	わからなかったことを、お互いに相談して答えを出そうとしたことも、とても良い経験になったと思います。教えてもらうときには、自習しているときよりも不思議とすんなり内容が頭に入ってきましたし、教えることになった時には自分が理解できたかと思っても実はわかっていないことが見えてきました。たぶん家で同じ時間だけ勉強していたときよりも、ずっと多くのことを学ぶことができたのではないかと思います。	学び方を学ぶ (相互学習の効果)
O	机の位置の他にも、当日の朝はいつもと景色が違いました。教室に普段より早めに着いてみると沢山の人が既に集まっており、力を合わせて問題に対する解答を考えていたのが目に飛びこびました。クラスの前半で同じことをやっても、みんなで協力できただろうか?なんて考えていました。それほどクラスのメンバーと一緒に切磋琢磨できる関係になったことが純粋に嬉しかったです。	人間の次元 (組織成立)



写真7 5月30日の講義開始前
一予想問題について話し合っている2



写真8 5月30日の講義開始前
一予想問題について話し合っている3

4.2.5 最終講義時の、3人を全員が囲んだ学習体験（第7回講義：5月30日実施）

全員で円を作る演習をして輪になった（4.1.5参照）。その後、輪の中に3人に入ってもらい、その3人に対して教員が質問を出して、さらにその後で周囲にいる学生にも発言させた¹²。

受講生	アンケート回答	想起要素
M	円になって、その中の3人が問題に対して答える。ある人に対して、別の人が発言し、他の人が聞いている。後で周囲の人が発言する。	学び方を学ぶ
A	全員で円になって、先生に指名された3人が与えられたテーマについて中央で話す、という体験をしました。中央の3人のお話を聞いていると、自分がどこを理解していて、どこを理解していないのかを知ることができました。この方法は一度に受講生全員で授業の内容を確認し合えるため、とても効率的な学習方法だと思いました。	学び方を学ぶ (相互学習)
L	全員でキーワードを言い合ったのは、「学習する組織」を体現したかのようです。誰かの知識が短時間に組織全体のものになり、組織があたかも学習しているかのように見えるような動きでした。	基礎的知識 (学習する組織)
I	予想問題を前にして、受講生それぞれが自分の知識を出し合って、理解を深め、助け合うというパワフルな力を感じました。私自身は質問を受けても、断片的な答えしかできず、力になれず、悔しい思いをしました。同じ悔しい思いはしたくないと思っています。	学び方を学ぶ (関心を向ける)

4.2.2、4.2.4、4.2.5では、学生が「組織成立」や「学習する組織」などの「基礎的知識」を実際のクラスの状況につなげることで深い理解ができたようである。また、それらの体験がフィニクスのいう「関心を向ける」「学び方を学ぶ」といった効果を生んだようである。

5. LUNAの掲示板を活用したアクティブラーニングの実践例¹³

5.1 LUNAの「フォーラム（掲示板）」を活用した課題のアップ

教員からゴールデンウィークの間の14日間のお休み（1回休講を挟んだため合計14日間講義が開いた）の間に3つの課題を提示した。そのうちの一つが以下のものである。

①課題1（4月25日に指示）

4月26日～5月8日までの間に日経新聞の記事の文章化を「課題のフォーラム」に書き込んでください。複数回（例えば毎日書く）書くのも大歓迎です。そうした行為が他の受講生への貢献になります。

受講生全員が日経新聞をまとめる文章を掲示板に書き込んだ。毎日のように新しい文章を書き込んだ学生もいた。そして、ある学生が書き込んだ課題に対して、他の受講生がコメントすることが日常となった。以下では、Gの書いた文章に対する他の受講生のコメントの一例を紹介する。

2015/05/03 8:27:30 G 「私の課長時代 YKK 社長 猿丸雅之氏」日経4月28日(火) 33面

【記事の概要】米国赴任中の1980年代、縫製業はニューヨークから人件費の安い南部に移転した。一部の企業は90年代にはアジアに進出したり、工場を持たなくなったりもした。（中略）同じYKKでも各国・地域の子会社は独立採算制だった。競合先は近隣のYKKという始末だったが、取引先の活躍の

場が広がっているのだから、YKKも地域を横断する体制が必要であると思われた。97年、本社に「グローバル・マーケティング・グループ」を立ち上げる。担当する19社は各国に本社が商品企画を手掛けていたが、実際にファスナーを購入するのはアジアの縫製工場とした。バラバラだった品質基準を統一し、商品の指定までは本社が担当し、売り上げは各国の子会社に回すようにした。【当時の背景】(中略) 【テキストからのフレーム解説】経営戦略とは環境変化のリスクを企業発展の機会と脅威に選別し、環境変化に対して創発的に対応することである。(中略) 存続と発展を願うならば経営戦略を作成し、それを基に企業は経営を行う。経営戦略には、全社戦略、事業戦略、機能別戦略がある。全社戦略で企業としての戦略をつくる。事業戦略で個々の事業分野ごとの戦略をつくり、さらに事業分野の戦略をマーケティングや、商品戦略といった機能別に落とし込み、戦略を作成したものが機能別戦略である。

【新聞記事からの解説】(省略) 【YKK株式会社の紹介】(省略)

返信1	I	2015/05/03 16:23:25 「私の課長時代」は、私の好きな記事の1つです。登場される方が課題、難問をクリアしていくのを読んで、「すごいな」と思うだけで、こういう読み方をしていませんでした。Gさんの記事のアップを読んで、刺激を受けました。「私の課長時代」をただ「すごいな」だけではなく、経営学の視点から読めるようにしたいと思います。Gさん、ありがとうございました。
返信2	E	省略
返信3	L	読みやすかったです。「日経を読む会」でのコミュニケーションもお互いの理解につながったと思います。その会での話の一つに、Gさんが書かれたように全体戦略の下に、事業戦略と機能別戦略を何故水平に書かれたかという理由を、昨日、記事化の入力をしながら考えていました。私見では、(以下省略)
返信4	E	Lさん、なるほど！改めていろいろ確認すると、単一事業の企業では、機能別戦略が全体戦略の直下にあることで、トップダウンの戦略が、よりスピーディに実行へ移されるメリットがあるとありました。しかし、複数事業の企業規模になると、どの事業もトップの意思決定を仰ぐことになり、事業ごとの戦略実行スピードが低下したり、各事業の責任の所在が不明瞭になったりするため、事業部制に再編し、その下に例えば新事業の研究開発、製造、物流、営業、事務などの機能をユニット化した形で置くようです。ようやく、組織図と各戦略のイメージ図が、頭で整理されてきた気がします。
返信5	G	ありがとうございます。みなさんからの返信、嬉しいです。自分の書いた記事にいただいたコメント読むとすごく頭に入りますね。

Gの書いた文章に対して、3人の学生がコメントを返すことで「承認」が行われ、あたかも教室でディスカッションしているような学習が掲示板で促進されたことが確認できる。

5.2 LUNAの「フォーラム(掲示板)」を活用した「組織」の実践例

教員からゴールデンウィーク中に「組織をつくる」という課題を提示した。指示は以下のとおりである。課題に対する学生のLUNAの活用事例を紹介する。

②課題3 (4月25日に指示)

今回の経営学の講義まで14日間ありますので、もう一つ課題を提示します。「組織をつくる」という体験をこの経営学のクラスにおいてしてみてください。たとえば、自分の気づきを掲示板に書いてみる、そうした気づきに前向きな返事をする、知っている仲間に連絡(メール)して、シェアしてみ

る、(基本的に批判なし、前向きに、明るく、がモットーになるかと思います) などなど受講生だけで「組織をつくる」体験にチャレンジしてみてください。

スレッド	2015/04/27 15:30:53 L 「組織を作るについて」 私見ですが、下記のを要領で組織作りをしてはいかがでしょうか？(以下省略)
返信1 E	Lさん、組織を作るという課題について、気になっていたもので、先陣を切ってご提案して下さり、ホッとしました。実は私は、全然違うイメージを持って3番目の課題を受け止めていました。私は掲示板に、好きな経営者や経営学者について、「熱く語る」コメントを誰かが上げて、そのコメントに興味を持った人などが、「さらに熱いコメントを入れる」という形で、どんどん情報を上乘せしていくうちに、自然と各スレッドが、その経営者や学者に関する情報の固まりになり、授業が終わる頃には、スレッドに関わった人たちで、軽いプレゼンでもできたら楽しいなと思っていました。(以下省略)
返信2 I	Lさん、Eさん、組織を作るという課題へのご提案ありがとうございます。ここ2日間、組織を作るとはどういうことかと悩んでいましたので、Eさんと同じく、ホッとしました。Eさんの好きな経営者や経営学者について、「熱く語る」という案、面白そうですね。
返信3 C	Lさん、Eさん、Iさん、課題についてご提案ありがとうございます。どのように組織を作ればよいのか、わからないままなので、いろいろご提案いただけて助かります。少し違うのかもしれませんが、私なりに考えて、ぜひやってみたいことがあるので、提案させていただきます。希望者のみでかまわないのですが、集まれる人で集まって、一つの日経新聞を、顔を合わせてじっくり読んでみませんか？せっかくのいろんなバックグラウンド、考え方を持つ人と一緒に勉強することのできる機会ですから、もっといろいろな人のご意見を伺いたいです。きっと一つの記事を読んでも注目するところとか、考えることも違うと思うので、意見を交わすことで多くのことを学ぶことが出来るのではないかと思います。(以下省略)
返信4 E	Cさん、「日経を読む会」、とても良いアイデアだと思います。顔を合わせて、ざっくばらんに組織作りを含めて、取り組んでみたいことを言えたら、それだけで充実した時間になりそうです。ぜひ新聞を持って参加したいと思います。
返信5 I	Cさん、「日経を読む会」の案、ありがとうございます。新聞を、顔を合わせて読む会への提案、いいですね。私も新聞を買って、参加したいと思います。こうした提案をするのは、結構勇気のいることだと思います。
返信6 A	Lさん、Eさん、Iさん、Cさん、組織を作る課題のご提案、ありがとうございます。この課題について一人で考えてみたのですが、具体的な考えが浮かばず悩んでいたのもとても助かりました。(中略) Cさん、ご提案、ありがとうございます。複数の人と読み合わせることで自分では思いつかない考え方や意見が共有できるためとても良い提案だと思います。私も新聞を持って参加したいと思います。(以下省略)
返信7 E	省略
返信8 B	組織を作る、ということについての投稿を拝読しましたが、皆様のお考えや、この授業に対する意気込み等お聞きすることができ、感銘を受けるとともに非常に刺激になっております。(以下省略)
返信9 E	省略
返信10 C	省略
返信11 C	Eさん、Iさん、Aさん。コメントいただきまして、ありがとうございます！ご賛同の声をたくさんいただけて、本当に勇気を出して提案してよかったと思えました。本当にありがとうございます。

Lが口火を切り、それに対して5人の学生が返信することで掲示板が活性化した。お互いの名前を呼びかけるような文面でお互いの「承認」が行なわれている。それにより、「組織を作る」という課題に対して、フィンのいう「人間の次元」の学習が進行している。

6. おわりに (考察)

本研究ノートでは、会計大学院の経営学の講義におけるアクティブラーニングの実践について、受講生のアンケートとメールを紹介しながら考察してきた。大別すると、教室でのアクティブラーニングの実践例と、LUNA のフォーラム (掲示板) を活用したアクティブラーニングの実践例について紹介し、フィンクの「意義ある学習経験の要素」(基礎的知識、応用、統合、人間の次元、関心を向ける、学び方を学ぶという6要素)を参照枠として考察してきた。

まず、教室での実践については、アクティブラーニングが行われやすい「場創り」が必要だという仮説のもとに、さまざまな演習を実施した。そのうち、(1) 意中の2人と正三角形を作る、(2) 3人一組で呼吸を合わせる、(3) 全員が非言語で正三角形を作る、(4) 後ろ向きで講義をする、(5) 座れる席を限定させるなどの実践例を紹介した。これらの演習については、意図を説明しないで実施したため、受講生はそれらの体験を講義で学んだ「基礎的知識」などに結び付けて多義的に解釈していた。

例えば、(1) や (3) の演習については、LUNA 上での各人の役割・行動に結びつけて捉える回答、経営学の基礎概念である「環境変化対応」「管理 (PDCA) サイクル」「組織成立三要件」「リーダーシップ」「マネジメント階層」などに結びつけて捉える回答がみられた。演習を行うことで基礎的知識の理解が深まる様子がうかがえ、フィンクのいう「基礎的知識」「人間の次元」に関する学習経験が行なわれていたと考える。これらの演習での気づきを日常の中で活用しようと思うという「応用」に関する回答もあった。あるいは、(2)、(4)、(5) については、環境等が変わることで受講生同士の距離感が縮まって、講義の臨場感やクラスの空気感が良い方向に変化した(「場づくり」に良い影響があった)という「人間の次元」に関する回答も多数出た。

また、教室内の講義では、学生に概念間の関係性を考えさせ、論理的な思考を養うことを意図し、体系図の作成を課題とした。同時に講義の冒頭に毎回実施する小テストでは体系図を意識した問題を出題したことにより、学生からは、体系的な知識理解の必要性を認識したという回答(「統合」に関する回答)が見られた。講義時に行う解説も、特定のテーマについては、具体的な企業の事例の図表を見せ、ディスカッションをすることにより、その概念の理解が深まったという回答や、「経営者の意思決定」の重要性について理解できたという回答もみられた。

LUNA の掲示板上でも、学生が書いた課題を他の学生が見れるようにし、他の学生の回答に返信を書くなどの行為も頻繁に行われ、学生同士の相互学習が講義時のみならず、自宅でも行われたという回答(「関心を向ける」に関する)があった。

また、リアルに集まるインフォーマルな学習会(「日経新聞を読む会」と題する)がLUNA で呼びかけられ、その学習会後は、それまで以上にクラスの雰囲気盛り上がるようになった。これらの過程を通じて、今回の経営学のクラスは講義前、休憩時間、他の講義の休憩時間、LUNA 上などでも、自主的に学びあい、教えあう雰囲気が醸成され、まさに「学習する組織」状態となったという回答(「基礎的知識」「学び方を学ぶ」に関する)も複数あった。

教室内、あるいは、LUNA 上でのこうした取り組みはアクティブラーニングを促進するクラス創りの一例として、今後も引き続き研究の余地があると考えている。

注

- 1 LUNA とは、Learning Unlimited Network for Academia の略。LUNA は、教員にとっては授業の運営の補助を、学生にとっては主体的学習を補助するための LMS (Learning Management System) である (関西学院大学 HP より)。
- 2 溝上 (2014) は、アクティブラーニングを、「包括的な用語である。使い勝手のよさから、多くの研究者が、さほど細かな定義を気にすることなく、都合よく使用してきた用語」(7頁)と書き、須長 (2010) も「いったい何がアクティブラーニングなのか、それを実施するとはいかなることか、アクティブラーニングの成否をいかにして評価するか、について現状では明確なコンセンサスは得られてはならず」(2頁)と書いている。
- 3 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)』(2012年8月28日)
- 4 溝上 (2014) 7頁
- 5 溝上 (2014) 15頁、Bonwell & Eison (1991) iii頁。
参考として、チャッカリングとギャムソン (1987) は、次のようなメタファーを使って、アクティブラーニングを説明している。「学習とは、観客席に座ってスポーツを見るようなものではない。学生は、授業中ただ座って教員の話の聴き、あらかじめパッケージ化された宿題をやって暗記し、質問に答えるだけでは、多くのことを学ばない。学生は学んでいることについて話をし、書き、過去の経験と関連付け、そして日常に応用しなければならない。さらには、そうしたことを通して、自分自身を学ぶというようにならなければならない。」(W. Chickering and Zelda F. Gamson (1987) 4頁)
- 6 Bonwell & Eison (1991) iii頁
- 7 溝上 (2014) 18頁。Fink の文章は、Fink (2011: 邦訳121.124頁)。
- 8 Fink (2011: 邦訳124頁) の図を筆者 (加藤) が一部加筆した。
- 9 Fink (2011: 邦訳48頁)
- 10 経営者は企業の外部環境も内部環境もよく「観察」しないといけないとか、マーケティングでは、顧客ニーズを「観察」するとか、問題を回答する際には出題者の意図をよく「観察」することといったように、「観察」という言葉を使用した。
- 11 相葉 (1999) 46頁~53頁
- 12 加藤 (2014) 141頁に、違うクラスで実施した同じプロセスの記述がある。
- 13 高等教育推進センターニュースレター9号 (2015年11月)「LUNA 活用事例紹介」でも加藤の経営学における LUNA の具体的な活用事例が紹介されている。

参考文献

- ・相葉宏二 (1999) 『MBA 経営戦略』(グロービス・マネジメント・インスティテュート編) ダイアモンド社
- ・加藤雄士 (2014) 「経営教育の方法に関する一考察 (1) —J. グリンダー博士、C. ホール博士のプレゼン・フォーマットを活用した経営学の体験的教育法について—」関西学院大学『ビジネス&アカウンティングレビュー』第14号
- ・須長一幸 (2010) 『アクティブラーニングの諸理解と授業実践への課題—activeness を中心に—』関西大学高等研究, 創刊号, 1-11頁
- ・溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- ・Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991) 『Active Learning: Creating excitement in the classroom.』ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1
- ・Fink, L. D. (2003) 『Creating Significant Learning Experiences』San Francisco, CA: Jossey-Bass (邦訳: 土持ゲーリー法— (2011) 『学習経験をつくる大学授業法』玉川大学出版部)
- ・W. Chickering and Zelda F. Gamson (1987) 『Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education』Washington Center News (Fall 1987)

反転授業に関する実践および研究の展望

武 田 俊 之 (高等教育推進センター)

要 旨

授業の前にビデオなどによって知識を得た上で、授業中に課題、演習、実習に取り組む反転授業という方法が流行している。本論文では、反転授業流行の背景、大学教育における授業実践、関連研究について整理をおこない、今後の課題と展望について述べる。

1. はじめに

反転授業 (“Flipped” Classroom または Inverted Classroom) ということばがひろまったのは、高校の化学の教師である Bergmann と Sams の授業実践がきっかけである [1]。彼らは講義を録画して、生徒に授業前に視聴させてから、授業中に理解度チェックや個別指導をおこなった。これが「反転授業」と名づけられて、メディアやブログなどで取り上げられるなど、その方法とデザインが広まっていった。“Flipped Classroom” を直訳すると「反転教室」であり、「反転学習」も用いられるが、これらはほぼ同義である。本論文では「反転授業」という用語を用いる。

反転授業の流行には、以下のような背景があった。

1. オンライン教育環境の普及

90年代後半のオンライン大学、OpenCourseWare (OCW) [2] などのオープン・エデュケーション、算数ビデオ教材の Kern Academy [3]、高等教育にインパクトをあたえた MOOC (Massive Open Online Course) など、インターネット上の教育リソースの配信が教育レベルの向上に貢献するという認識が広まった。

2. ビデオの制作と視聴のコスト低下

MOOC や Kern Academy のようなビデオ中心の教育コンテンツを、制作、配信、視聴するコストが、大きく下がった。プロフェッショナル・レベルの制作費は依然として高価であるが、数分程度のビデオの制作・配信が個人でも可能になった。

3. 教育コスト削減の圧力

米国では高等教育にかかる費用が高騰している。よりコストが低く、教育効果の高い方法が求められるようになった。

4. 教育効果への期待

学生の側から、講義による知識教授だけではなく、実際に役に立つようなスキルを要望するようになった。

5. 学習者中心主義

知識の定着をはかるために、アクティブ・ラーニング、協調学習、ピア・ラーニング、PBL (Problem/Project Based Learning) など、学習者が知識を使うことを取り入れる教授学習方法への要求が強まった。

日本でも同様の背景があり、反転授業を取り入れたさまざまな授業実践がおこなわれるようになった。反転授業の教育方法、教材制作、実践のノウハウ共有が、研究会、ブログ、SNS¹などでおこなわれている。

2. 定義と枠組

「反転」の概念は2000年前後には提案されていた。たとえば、Baker [4] の“Classroom Flip”、Lageら [5] の“Inverted Classroom”などは先駆的な実践・研究である。反転授業はオンライン学習と対面学習を組み合わせたブレンド学習 (blended learning) の一種である。研究者による反転授業の定義としては、以下のようなものが挙げられる。

- 授業と宿題の役割を「入れ替える」、すなわち教室に来る前にあらかじめデジタル教材などを使って知識の習得を済ませ、教室では知識確認や新しい知識を用いた問題解決学習などを行う (重田, 2013) [6]
- 説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法 (山内, 2014) [7]
- 説明中心の講義などをeラーニング化することで学習者に事前学習を促し、対面授業では個別指導や発展的な学習内容を扱う授業形態 (森, 2014) [8]
- Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa (Lageら, 2000) [5]
- An educational technique that consists of two parts: interactive group learning activities inside the classroom, and direct computer-based individual instruction outside the classroom (Lowellら, 2013) [9]

山内 [7] は上の定義にくわえて、ブルームの分類 (タクソノミー) [10] を援用して、反転学習を知識の完全習得型 (mastery learning) と、より専門性の高い高次の知識・スキルを個人で獲得する高次能力学習型に分けている。森 [8] は山内の分類に加えて、通常の講義の補完的な教授強化型を追加している。

上記のLowellら [9] の定義は図1のように表される。右側は教室外学習である。教師主導の教授学習理論にもとづき、ビデオ視聴やオンライン・クイズなどのインストラクションが個別化される (personalization, adaptation)。これらの自動化と進捗管理は情報技術によって支援される。左側は教室でのインタラクティブな授業活動であり、学習者中心の教授学習理論と結びついている。

その他、Margulieux [11] は、配信メディア (教師か技術か) とインストラクション・タイ

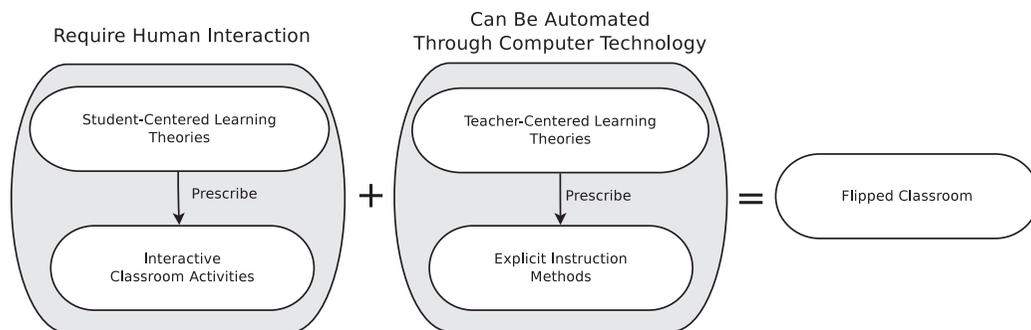


図1 反転授業 ([9] より転載)

ブ(教授か練習か)の2軸で13の論文における定義を Hybrid、Blended、Flipped、Inverted の4つに分類している。

重田 [12] は反転授業の効果として、(1) 生徒の学習時間を実質的に増加させる (2) 学んだ知識を使う機会を増やす (3) 学習の進度を早める、の2点を挙げている。

3. 反転授業の事例と研究

反転授業は実践が先行する一方で、レビュー [9] [13] [14] [15] に見られるように、教育研究の理論にもとづいた概念整理がおこなわれている。Lowellら [9] は、2012年6月までにおこなわれた反転授業に関する24の研究から、以下の知見を得ている。(1) 反転授業の学習者の認知はおおむねポジティブである、(2) 一部の学生は反転授業を嫌う、(3) 学生は事前の配布資料を読んでこないことが多く、ビデオ講義の方が反転授業には効果的である、(4) 学生はビデオ講義より教室での講義を好むが、教室での講義よりインタラクティブな演習を好む、(5) 長時間のビデオは好まれない。

Dayら [16] は、Human Computer Interaction の授業において、擬似実験をおこなった。ハンズオンの前に Web 講義を視聴した学生は、課題レポート、プロジェクト、試験のいずれにおいても有意に成績が高かった。

授業外学習となるオンライン教育については、多くの知見から効果が検証されている。米国教育省 (Department of Education) は、1000件以上のオンライン教育に関する実験的研究のメタ分析をおこない、オンライン学習が対面学習より効果があることを示した [17]。さらに、ブレンド学習は、オンライン学習単独より効果が高かったが、教授方法、学習時間など他の要因による可能性を指摘している。

高等教育における反転授業(主に日本)の事例について、科目、授業外、授業中の活動とその効果をまとめて、表1に示す。反転授業を採用する科目は、文系理系にかかわらずさまざまである。

表1 高等教育における反転授業の事例

科目	授業外	授業中	効果
電子回路解析入門 (San Jose State) [20] 情報科目 [6]	MITのMOOCを視聴、クイズ 講義映像	復習、小テスト 「情報学」での討論	落第率が40%から10%に低下 9割以上の学生が意欲的にビデオを視聴、授業時間内に討論の時間を確保
MOOC (日本史) [21] 理工系科目 [19]	講義映像 講義映像	グループワーク 質疑応答、演習問題、議論、プレゼンテーション	成績が反転>オンライン 授業の練度、対面授業の設計と運営によって、反転授業の効果があがらないことがある
英語 [22] 言語学 [23]	eラーニング 講義映像、練習問題	復習問題	不可の比率低下、動機づけアップ 成績向上、ばらつき縮小 課題の成績向上、自主的な映像視聴
情報 [18]	講義映像	演習、理解度テスト	前年度より成績向上 事前の視聴数と成績に相関
数学 [24]	動画視聴 問題を解き、説明する	問題について説明と質疑	61.5%が視聴 演習が充実 学ぶ習慣がない学生はより理解不足に
制御・計測工学、 機械応用プログラミング [25]	講義映像 確認クイズ (制御・計測工学)	演習・討議	確認クイズ実施で効果あり 映像制作は大きな負担
導入教育 [26]	事前ビデオ、 確認テスト	演習、協調学習、 ふりかえり	課題の負担感減少 成績は同等
プログラミング [27]	eラーニング	プログラミング実習	中間層以上の成績向上
情報生命科学 [28]	講義映像	確認テスト、 グループワーク	勉強不足の学生を引き上げたが一定レベル以上の学生をさらに引き上げるには不十分

4. 反転授業の設計と制作

授業の目標が、授業内の知識習得を達成するための完全習得型か、授業をオープンな課題に開く高次能力型によって、反転授業のデザインは異なる。完全習得型の場合、授業内の活動は従来の宿題、レポートと同様であろう。高次能力型の場合は、正解が得られない可能性のある複雑な課題を、複数人数で議論しながらこなすアクティブ・ラーニング型の演習が考えられる。いずれにせよ、授業内の作業が有効となるように、必要な知識を授業外で習得していることが前提となる。

授業外の学習は、学習支援システム (LMS) などを利用したビデオ学習が基本である。小テストやノートによって理解度を確認することが必要である。

ビデオの制作を個人でおこなう場合、PowerPoint (Office MIX)、Camtasia、QuickTime や、iPad 等タブレットアプリで作成することが可能である。これらは安価に利用することが可能であるが、事前の教材の構造化やインストラクション・デザインが、対面講義以上に必要である。

Kim ら [15] は実証研究の結果から、反転授業における9つのデザイン原則を導いている。(1) Provide an opportunity for students to gain first exposure prior to class, (2) Provide an incentive for students to prepare for class, (3) Provide a mechanism to assess student understanding, (4) Provide clear connections between in-class and out-of-class activities, (5) Provide clearly defined and well-structured guidance, (6) Provide enough time for students to carry out the assignments, (7) Provide facilitation for building a learning community, (8) Provide prompt/adaptive feedback

on individual or group works, (9) Provide technologies familiar and easy access.

渡辺ら [18] は、反転授業実施のポイントとして、(1) チームティーチングと補助員の活用、(2) 授業外学習でのノート、(3) 授業外学習を怠った学生は授業中に学習、(4) 教材の品質向上、(5) 授業中の指導力、などを挙げている。埴 [19] は、担当教員が異なる場合、同じ科目であっても、成績分布が異なったことから、反転授業の成否は、担当教員の科目の練度や対面授業の設計と運営が大きく関わると指摘している。

5. 反転授業の課題

日本の高等教育では、従来の知識教授にくわえて、コミュニケーション能力等のスキル養成が求められるようになっており、アクティブ・ラーニングなどの教授方法採用が要請されている。一方で、教員からはアクティブ・ラーニングでは専門能力に必要な知識が習得できないという指摘がなされることがある。Lowell らの定義 (図 1) のように、知識教授と学習者中心が相互に補完しあう反転授業は、一つの有力な教育方法となるであろう。

日本の高等教育における反転授業の課題としては、(1) 授業外学習の習慣、(2) 映像教材制作の手間とノウハウの不足、(3) LMS など学習支援技術の不足、などがあげられる。これらの解決には、カリキュラムの見直し、専門家による支援、インフラの整備にくわえ、社会環境の改善が必要であろう。

反転授業の進歩のためには、実践上の改善にくわえ、教育研究の貢献が重要である。Lowell ら [9] は、反転授業に関するエビデンスの不足、とりわけ統制実験の不足を指摘している。さらに、反転授業以外の教授学習法との比較研究も必要と思われる。これらの研究の結果を頑健なエビデンスとして、教育を改善するためには、枠組を共有する研究結果の集積が必要であろう。

注

- 1 たとえば、Facebook グループ「反転授業の研究」(<https://www.facebook.com/groups/hanten/>) には 3000人以上の参加があり、活発な意見交換がおこなわれている。

参考文献

1. Bergman, J., Sams, A. 2014. 上原裕美子訳『反転授業：基本を宿題で学んでから、授業で応用力を身につける』オデッセイコミュニケーションズ
2. MIT OpenCourseWare. <http://ocw.mit.edu/about/our-history/>
3. Kern Academy. <https://www.khanacademy.org/about>
4. Baker, J. W. 2000. The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. In Proc. the 11th international conference on college teaching and learning.
5. Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. 2000. Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30.
6. 重田勝介, 布施泉, 岡部成玄. 2013. オープン教材を使った反転授業の分析. 平成25年度工学教育研究講演会講演論文集, pp. 282-283.
7. 山内祐平, 大浦弘樹, 安斎勇樹, 伏木田稚子. 2014. 高等教育における反転授業の研究動向. In 日本教育工学会第30回全国大会論文集, pp. 741-742.
8. 森朋子, 本田周二, 溝上慎一, 山内祐平. 2014. アクティブラーニングとしての大学における反転授業.

- 日本教育工学会第30回全国大会論文集, pp. 749-750.
9. J. Lowell, B. Utah, M. a Verleger, & D. Beach. 2013. The Flipped Classroom: A Survey of the Research, in Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education
 10. D. R. Krathwohl, 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory Pract., vol. 41, no. 4, pp. 212-218.
 11. Margulieux, L. E., Bujak, K. R., McCracken, W. M., & Majerich, D. M. 2014. Hybrid, Blended, Flipped, and Inverted: Defining Terms in a Two Dimensional Taxonomy. 12th Annual Hawaii International Conference on Education, pp. 5-9.
 12. 重田勝介, 2014. 反転授業. 情報管理, 56(10), pp. 677-684.
 13. N. Hamdan, P. McKnight, K. McKnight, & K. M. Arfstrom, 2013. The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. retrieved from http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/WhitePaper_FlippedLearning.pdf
 14. M. K. Kim, S. M. Kim, O. Khera, & J. Getman, 2014. The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles, Internet High. Educ., vol. 22, no. August 2015, pp. 37-50.
 15. Uzunboylu, H., & Karagozlu, D. 2015. Flipped classroom: A review of recent literature. World Journal on Educational Technology. 7(2), 142-147.
 16. Day and J. D. Foley. 2006. Evaluating a Web Lecture Intervention in a Human - Computer Interaction Course, IEEE Trans. Educ., vol. 49, no. 4, pp. 420-431,
 17. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. 2009. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. US Department of Education.
 18. 渡辺博芳, 高井久美子. 2015. 「情報基礎」における反転授業の実践, 研究報告教育学習支援情報システム (CLE), vol. 2015, no. 5, pp. 1-7.
 19. 塙雅典, 森澤正之, 日永龍彦, 田丸恵理子. 2014. 反転授業における対面授業の設計と運営の重要性. 日本教育工学会第30回全国大会論文集, pp. 753-754.
 20. Ghadiri, K., Qayoumi, M., Junn, E., Hsu, P., & Sujitparapitaya, S. 2013. ムーク (MOOC) と反転授業がもたらす学びの変革～米国サンノゼ州立大学の挑戦～. JUCE Journal, (3).
 21. 大浦弘樹, 伏木田稚子, 池尻良平, 安齋勇樹, 山内祐平. 2014. MOOC 講座の修了率に対する対面学習の効果. 日本教育工学会第30回全国大会論文集, pp. 743-744.
 22. 奥田阿子, 三保紀裕, 森朋子. 2015. 新入生を対象とした英語科目における反転授業の導入とその分析結果について. 第21回大学教育研究フォーラム発表論文集, pp. 192-193.
 23. 七田麻美子, 本田周二, 小林亜希子, 森朋子. 2015. 大学人文科学系言語学講義への反転学習導入に関する考察. 第21回大学教育研究フォーラム発表論文集, pp. 190-191.
 24. 花木良, 西仲則博, 伊藤直治. 2015. 大学での数学学習における反転授業の導入に関する一考察, 次世代教員養成センター研究紀要, no. 1, pp. 351-354.
 25. 高野則之. 2015. YouTube を利用した反転授業の試み; Making attempt of inverted classroom using YouTube, 工学教育研究, no. 22, pp. 195-200.
 26. 小松泰信. 2014. 導入教育におけるタブレット端末を活用した全学反転授業～事前ビデオ視聴とリアルタイム評価による効果～, ICT 活用教育方法研究, vol. 17, no. 1, pp. 43-48.
 27. 林康弘, 深町賢一, 小松川浩. 2013. e ラーニング利用による反転授業を取り入れたプログラミング教育の実践, 論文誌 ICT 活用教育方法研究, vol. 16, no. 1, pp. 19-23.
 28. 矢野浩二郎, 森朋子. 2015. アクティブラーニングとしての反転授業の効果を検討する実証的研究. In 第21回大学教育研究フォーラム発表論文集, pp. 188-189.