

# 関西学院大学高等教育研究

第5号

2015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5号 2015

## 目 次

---

### 第1部 論 考

#### 研究論文

- 米国高等教育の Alumni Studies の現在  
—SNAAP と B&B を通じて—……………江原 昭博 1
- ライティング科目における LMS を活用したアクティブ・ラーニングの試み  
……………内田啓太郎 13

#### 研究ノート

- 大学教職員と発達障害学生  
—合理的配慮提供に向けて教職員に求められる理解と支援—  
……………松岡 克尚、水山 えみ、福田 典子 25  
……………鈴木ひみこ、松浦 考佑、宮崎 康支

#### 実践研究報告

- 社会学部における初年次教育の取り組み  
—「基礎演習」を中心として—……………森 康俊 43
- 法学部における初年次教育改革……………山田 真裕 59
- 学生の留学志向をめぐる調査および各種留学プログラムの現状と課題  
……………澤谷 敏行、志甫 啓、Jesse E. Olsen 73  
……………菱岡 洋志、林 喜恵
- 聴覚障がい学生のための演習教育と ICT の活用……………山田 孝子 85
- モバイルアプリ「KGPportal」の開発と利用動向に関する報告……………内田啓太郎 99

---

### 第2部 記 録

#### 講演会

- スーパーグローバル大学創成支援シンポジウム／第5回高等教育推進センター FD 講演会  
高等教育の国際化と質保証  
—新時代に求められるグローバル人材育成とガバナンス改革—
- 基調講演「グローバル化と大学改革」……………金子 元久 111
- 話題提供「大学の国際化と我が国の人材育成」……………小林 浩 126
- 事例紹介「ガバナンス体制の構築と IR 導入」……………江原 昭博 136
- 政策動向「高等教育政策の動向と課題について」……………森 晃憲 146
- 第4回高等教育推進センター SD 講演会  
早稲田大学の校友業務について……………友金 孝夫 156

---

#### その他

- 『関西学院大学高等教育研究』投稿要領…………… 169

---

第 1 部  
論 考

---

---

PART 1  
ARTICLES

---

# 研究論文

# 米国高等教育の Alumni Studies の現在

—SNAAP と B&B を通じて—

江 原 昭 博 (高等教育推進センター)

## 要 旨

2008年に出された中央教育審議会の答申(いわゆる「学士課程答申」)では、AP、CP、DP という3つの方針が打ち出され、改善を進める支援機能としてIRが取り上げられた。実際、山田礼子や金子元久による全国規模の学生調査を通じて個別高等教育機関の機能改善を超えた学生支援や教育効果を実証的に研究する事例、学士課程教育に関する基礎研究の萌芽が見られる。こうした分野で先行するアメリカの事例研究が進む中、アメリカにおいてIRが急速に普及した1980年代以降、Alumni Researchと呼ばれる分野が発展し定着していることがわかってきた。米国初の同窓会がウィリアムズ・カレッジで結成後、百年を経た1930年代にAlumni Relations(校友行政)が確立する。そして基礎研究としてのAlumni Studies(卒業生研究)が成熟し、IRの急速な発展と時を同じくする1980年代に応用研究・実践としてのAlumni Researchが開花する。本稿では基礎研究として発達したAlumni Studiesが1980年代以降どのような進化を遂げて現在に至るのか。その代表的事例であるBaccalaureate and Beyond Longitudinal Study と Strategic National Arts Alumni Project を取り上げた上で、アメリカ高等教育における意義と日本への示唆を概観する。

## 1. はじめに

中央教育審議会の答申『学士課程教育の構築に向けて』(2008年)では、学士課程教育の充実に向けた改革課題として、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーという3つの方針の明確化が打ち出され、自己点検・評価による質保証システムの支援機能としてInstitutional Research(IR)が取り上げられた。IRとは、当該機関(Institution)の経営・教育全般をめぐる情報収集や計画立案を通じて経営・教育改善に資する調査研究(Research)を指すものであり、認証評価の義務化などを背景に、経営改善や教育改善への寄与という点から関心が高まっている(沖・岡田 2008)。

これに加えて、山田礼子を研究代表とするJCIRP(山田 2009, 山田 2012)や金子元久を研究代表とする全国大学生調査(金子 2008, 金子 2013)など、全国規模の学生調査を通じて個別高等教育機関の機能改善を超えた学生支援や教育効果を実証的に研究する事例、いわゆるIRを形成する基礎研究が見られるようになってきた。これらの日本におけるIRにまつわる活動の急速な導入に伴い、先行するアメリカの事例が注目された。そのさきがけは喜多村(1973)である

が、近年はアメリカの新しい動向が紹介されており (山田 2003, 鳥居 2005, 青山 2006, 小湊・中井 2006, 沖・岡田 2008, 岡田 2009, 野田 2009)、それによって日本の現状の整理も進んでいる (江原 2013, 小林 2014)。

こうしてアメリカの IR に関する研究や知見の整理が進むにつれ、カレッジや大学における IR の事例は実際には様々な分野に渡っていることが少しずつ明らかになってきた。たとえばアメリカにおいて IR が急速に普及した1980年代以降、Alumni Research\*<sup>1</sup>と呼ばれる分野が発展し定着している。IR を実践・研究する全米組織である The Association for Institutional Research (AIR、全米 IR 学会) の機関誌である New Directions for Institutional Research (NDIR) において、1988年に *Alumni Research: Methods and Applications* と題して特集が組まれた (Melchiori 1988) ことは象徴的である。

このような、アメリカのカレッジや大学における Alumni Research に関連する研究としては、寄付金に関する研究 (田中 2006, 丸山 2006, 小林他 2007, Lapovsky 2007, 小林他 2008, Reed and Reed 2008) や、同窓会に関する研究 (清水 1987, 喜多村 1990, 飯野 1997, 山田 2003, 2007)、卒業生や校友組織の研究の米国における生成と発展に関する研究 (江原 2009, 2010, 2011) などがある。

この Alumni Research については歴史的に大きく分けて三段階を経て発展している。1636年にハーバードが設立後約200年に渡る大学の進化を経て、1821年に初めての同窓会がウィリアムズ・カレッジで結成される。それから約100年かけて校友の組織化が進み1930年代に Alumni Relations (校友行政) が確立する。その後、基礎研究としての Alumni Studies (卒業生研究) が成熟し、上述の1980年代に応用研究・実践としての Alumni Research が花開き、現在に至るまで多種多様な発展を遂げている (江原 2011:52)。

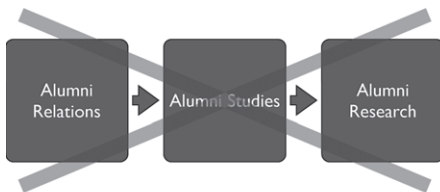


図1 三段階モデル (誤)

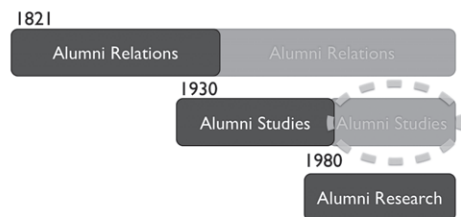


図2 三段階モデル (正)

ここでいう三段階モデルとは、次段階が前段階に取って代わり単純に変遷するというものではなく (図1)、前段階が成立することによって次段階の発展が並行して準備されるモデルである (図2)。これまでの研究を通じて著者は図2のうち三つの濃紺部分について取り組んできた (江原 2009, 2010, 2011)。そこで本稿では図2の円で囲んだ部分、つまり基礎研究として発達した Alumni Studies について、米国で現在進められている Alumni Studies の代表的事例である Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (B&B) と Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP) を取り上げることによって、アメリカの高等教育における Alumni Studies の現在の到達点を確認する。

## 2. Alumni Studies とは

アメリカでは、IR の一領域として卒業生（アラムナイ、Alumni<sup>\*2</sup>）を対象とした調査や研究、事業や実践が活発である。この領域では、Alumni Relations<sup>\*3</sup>、Alumni Studies<sup>\*4</sup>、Alumni Research などの類似の術語が異なる意味で使い分けられ、しかもその意味内容が時代によって変化するという複雑な状況にある。例えば現在では、何らかの形で卒業生を対象とする分析や実践についてはそれらを一緒くたにして単に Alumni Research と称することが散見されるが、遡って1980年代以前は、様々な混同も含めて Alumni Studies とひとくくりと呼んでしまうことがほとんどであった（江原 2009, 2010）。そこでここではまず、前章で触れたアメリカのカレッジや大学における卒業生や校友組織の研究の発展において、それぞれの段階の特性を振り返り、本稿における現代の Alumni Studies の理解につなげる。

まず初めに Alumni Relations である。卒業生や校友組織の研究が発展するための重要な土台が、1930年前後の Alumni Relations（校友行政）の確立である。それはひとつには現在実施されているほとんどの卒業生関連事業、例をあげれば、校友の理事会参加、寄付金事業、就職斡旋、地域学生募集、同窓会開催、継続教育、卒業生調査、校友会報などがこの時代までに生まれたこと、またひとつには校友組織におけるアメリカの高等教育全体の全米統一団体である The American Alumni Council が成立したことに象徴されている。繰り返しになるが Alumni Relations の確立が、アメリカにおける卒業生や校友組織の研究が発展するための必要条件であった（江原 2009:127-136）。

次に Alumni Studies である。米国の高等教育研究を歴史的に振り返ったとき、Alumni Studies（卒業生研究）のひとつの特徴は、大学の卒業生を一つの集団、高学歴者というひとつの社会階層として把握し研究対象としたことにある。アメリカのカレッジや大学の校友の組織化が完成したことがこれらの研究を進める土台となったことは当然だが、一方でアメリカの高等教育進学率が一定の水準に達したことによる社会的な環境が、複数の高等教育機関の卒業生を一括した集団として取り扱う社会的な研究を進める基盤となり、Higher Education Studies（高等教育研究）の一分野としての Alumni Studies（卒業生研究）を成立させる原動力になったと考えられる（江原 2010:163-164）。

そして最後に Alumni Research である。基礎研究としての Alumni Studies が学問的成熟を遂げた時代は、個別高等教育機関において IR が発展を遂げた時代と重なっていた。IR が発展した1980年代に上述の Alumni Research が勃興したことは偶然ではない。Alumni Research は、実践研究（Practical Research）や応用研究（Applied Studies）の形となって現在に至っているが、これらは基礎研究としての Alumni Studies を通じて得られた知見を、各高等教育機関における IR、あるいは施策、実践に活用していったものである（江原 2011:45-51）。

それでは Alumni Studies が現代の高等教育の世界で具体的にどのような形で活かされているのか。ここには三つの側面がある。一つ目はこうした大規模な卒業生調査を通じて個別高等教育機関の卒業生を多種多様な高等教育機関全体の中で相対化を可能としたことである。これによってベンチマーキングが可能となり、学習成果の可視化にもつなげられた。二つ目は Alumni Studies が成果の公開を原則とする学問的な成熟を遂げたことにより、それまでは各大学で個別に行われていた校友行政の実践に Alumni Studies を通じた基礎研究の成果の蓄積を通じた新

たな実践手法を与え、個別機関によって闇雲に行われていた分析に学問的な裏付けを与えたことである。三つ目は Alumni Studies が研究分野として学問的に成立することによって、学問的に卒業生研究を進める研究者と実務面から校友行政を進める職員との人的交流を生み出したことである。例えば寄付金や校友サービスなどは基金室や校友課の職員が担当している一方で、卒業生調査などは高等教育センターなどの機関附置組織の研究者が担当していることが多かった。学問分野として Alumni Studies が確立されて以降は、そこで得られた調査技術や研究成果がこれらの人材の間で共有され蓄積されることによって、実務担当者の目的に即した実用的な研究 (Practical Research) や、研究対象としての応用的な研究 (Applied Studies) としての Alumni Research が発展することとなった (江原 2010:164-165)。

今回本稿でとりあげているのは、アメリカのカレッジや大学における卒業生や校友組織の研究および実践の今日における発展に極めて大きな役割を果たした Alumni Studies に関する現在の具体的な姿である。以下、Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (B&B) と Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP) という、代表的なプロジェクト二例を通じてアメリカの高等教育における Alumni Studies の現在を考察する。

### 3. Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (B&B)

The Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (以下 B&B) は、学士課程学生の学費状況に関する全国規模の学生調査である the National Postsecondary Student Aid Study (以下 NPSAS) の直近の参加者から抽出した大学卒業直後の学士課程修了者を対象に、米国教育省の National Center for Education Statistics (以下 NCES) によって実施されている大規模社会調査である。B&B による継続的な研究を通じて、各卒業生の学修体験、就業体験、その他の生活経験が長期的な大規模データとして蓄積され、これらの情報は学士号取得者の大学卒業後の教育体験、就業体験、生活経験に関する、より深い理解を与えるものとして研究者、教育関係者、政策担当者に提供されている。さらにこの B&B による継続的な研究を通じたこれらの膨大な情報は、個人及び社会全体における高等教育経験の有効性を明確化する際に役立っている。

B&B はこれまで3度行われている。最初の B&B は、1993年の NPSAS 調査参加者から引き出された約11,000人を対象に1994年に調査を開始し、1997年と2003年にフォローアップ調査が行われた (NCES 2005)。2度目の B&B は2000年の NPSAS 調査参加者から引き出された約10,000人を対象に2001年に調査が行われた (NCES 2003)。3度目の調査は2008年の NPSAS 調査参加者から引き出された約18,500人を対象に2009年に実施され、2012年にフォローアップ調査が行われた (NCES 2013)。以下、直近の3度目の B&B 調査を中心にその行程についてさらに詳細に見て行く。

3度目の調査である Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study 2008/2009 (以下 B&B 08/09) の調査対象となる集団は、学士課程の学位要件を2007年7月1日から翌年6月30日までの間に修了し、2009年6月30日までに学士号を取得した学生である。調査対象となる学生の所属する高等教育機関の抽出は IPEDS の2004-5年データに基づいて行われ、1,960機関が抽出された。B&B における卒業生調査の基礎調査となる学生調査である NPSAS は、B&B 08/09においては2008年度に対象学生137,800人に対して実施された。この内、約25,050人が対象時期におい



て学士号取得の可能性を持っていたが、最終的に B&B 08/09の調査対象の卒業生として約 18,500名が抽出され、その後実際に B&B 08/09が実施される際には約1300人が対象から外されて、最終的に調査対象者は17,170人に絞られた (NCES 2013:5-14)。

このうち、16,050人の連絡先が判明し、15,090人が調査に協力した。この事は調査対象者全体の88%、連絡先が判明した対象者に絞れば94%が回答したことを示しており、大学卒業生を対象とする卒業生調査の回答率としては比較的に高いものとなっている。B&B 08/09の調査はウェブサイトによるものと電話によるものの2種類で、ウェブサイトによる調査が12,240件と全体の80%以上を占めている。一件あたりの調査時間はウェブサイトによるものが約26分、電話によるものが約33分、全体平均で約28分であった (NCES 2013:15-55)。

B&B の重要性については、調査から得られる最新の知見や膨大な情報そのものであることはもちろん言うまでもない。ただ Alumni Studies の現在における B&B の重要性という観点から考えると、その運営内容やそれを実現するための組織体制にこそ最大の重要性が存在すると思われる。上述の通り、B&B 93/94、B&B 00/01、B&B 08/09は、それぞれ前年度の NPSAS をベースデータとして実施されている。NPSAS データには、米国教育省の奨学金データ、入学時の SAT データ等が紐付いており、さらに B&B 08/09では大学での学業状況も繋いでいる。これだけのデータを質量ともに各種ステークホルダーから集積し、それを全国レベルの大規模卒業生調査までつなげる運営体制の組織化は、国家的バックアップはもちろんだが、研究者や実務者レベルでの協力体制が構築できない限り不可能だ。

日本における大学卒業生の調査としては、独立行政法人労働政策研究・研修機構が幾つかの貴重な調査を行っているが、その焦点は職業的レリバンスや雇用環境の分野であり、省庁や個別セクターの利害を超えた形の国家規模の調査体制を構築することは単独では難しい。大規模な社会調査としては、1955年以来社会学研究者グループによって実施されている社会階層と社会移動全国調査 (The National Survey of Social Stratification and Social Mobility、通称 SSM 調査) が成果の公開や社会的な貢献といった意味で実施されているが、これはあくまでも社会調査という枠組みで実施されており、大学卒業生や、大学の教育効果について直接的に調査対象としているわけではない。

自戒も込めて捉えるならば、一般に研究の世界においては分析手法や得られた数字にばかりに目を向けがちで、その分析結果を導くための運営方法や体制構築の部分、つまり当該プロジェクトの実現を支えるマネジメントの部分が見落とされがちである。B&B のような規模の実施体制を確立し、それを継続的に続けて行くことができる米国教育省およびそこに参加する研究者、実務者、政策担当者の執行体制にこそ、現代の米国のカレッジや大学の Alumni Studies における B&B の重要性を象徴するものである。

#### 4. Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP)

Strategic National Arts Alumni Project (以下 SNAAP) は、芸術系の大学・学部の卒業生を対象とした卒業生調査で、在学中の教育内容や学修経験と卒業後のキャリアパスを分析し、その知見を芸術系教育の向上、文化的政策の情報提供、そして芸術家の支援に活かすために大学関係者、政策担当者、教育関係者と共有していくものである (SNAAP 2014:2)。SNAAP の運営につい

では、当初研究資金ベースのプロジェクト型の調査としてインディアナ大学中等後教育センターとヴァンダービルト大学カーブセンターとの共同によりインディアナ大学調査分析センターの管理によって進められた。現在ではサードナ財団をメインスポンサーに、ヒューストン基金、パー財団、全米芸術基金、クリーブランド財団、全米教育財団等の支援のもと、インディアナ大学中等後教育センターにベースを置き、アリゾナ州立大学ハーバガー芸術研究所の協力のもと、参加費用を徴収するコンソーシアムを形成して独立した形でインディアナ大学調査分析センターが運営している (SNAAP 2014:4)。

SNAAP は2008年に40機関の卒業生約1,700人が参加したパイロット調査から始まり、2009年のパイロット調査では54機関の卒業生約4,000人が調査に参加し、2010年のパイロット調査では154機関の卒業生約13,000人が調査に参加した。3年以上かけたこれらのパイロット調査を踏まえて、翌2011年には現在につながる本格的な調査が開始され、この年の調査には66機関の卒業生約36,000人が参加した。さらに翌2012年には70機関の卒業生約33,000人が調査に参加し、そして2013年には86機関の卒業生約26,500人が調査に参加した。最初のパイロット調査からこれまでの間に286機関 (参加機関名は本稿末尾) が参加しており調査協力者は10万人を超えている (SNAAP 2012, SNAAP 2013, SNAAP 2014)。

SNAAP の調査方法はインターネットを通じて質問票に答えていくオンライン調査であり、一回あたりおよそ20分から30分の調査時間が想定されている。本格調査が始まって以降の三年間の回答率の平均は18%であり卒業生調査としても、オンライン調査としても十分な回答率を維持していると言える。調査の知見は、調査に参加した芸術系分野出身者やその家族のみならず、関連教職員、政策担当者、研究者などに共有される。その際、まとめられた調査データについては研究目的で使用されるが、人物や団体を特定するような結果については事前の同意がない限り公開されない。調査参加の締め切りは当年度7月で、同年秋に調査が実施される。調査費用は当該大学の芸術分野卒業生数によって3,000ドルから7,500ドルまで変動する。参加大学への結果報告書及び調査全体の報告書は当該調査翌年の秋、つまり調査後約1年で作成されている (SNAAP 2012, SNAAP 2013, SNAAP 2014)。

参加大学による SNAAP 活用の事例としては、サンフランシスコ芸術大学では1965年制定の米国高等教育法に基づく機関情報の公開において、米国西部基準協会による認証評価に則った中退率や卒業率の公表とともに、SNAAP 参加を通じた卒業生の分析を活用している。サンフランシスコ芸術大学は AICAD (Association of Independent Colleges of Art and Design) というコンソーシアムに参加しているが、SNAAP の調査結果については当該年度の SNAAP 参加機関全体のデータ、AICAD のデータ、そして自学のデータを比較することによりベンチマーク調査を行っている。具体的な学習成果の指標として、例えば2012年の SNAAP 調査において、AICAD の調査参加者の36%がファインアーティストとして働いていると回答したのに対し、サンフランシスコ芸術大学では57%にのぼっていることなどをあげている (SFAI 2014)。

最後に今後の SNAAP の展開だが、これまでの知見を成果としてまとめ上げるとともに、今後の調査内容や分析方法を向上させるために修正を加える目的で、2014年度に SNAAP 調査は行われていない。そのかわりに759機関の約800人の教職員に対して SNAAP に関するフィードバック調査を実施し、そこから得られた知見を活用して調査方法や運営方法の包括的な調整を行

い、2015年度以降の SNAAP 調査の向上につなげていく予定である。順調にいけば次回 SNAAP 調査は2015年の春に参加募集が始まり、調査実施は同年秋を予定している (SNAAP 2014:25)。

## 5. 今後への示唆

アメリカにおける Alumni Studies の代表的事例である B&B と SNAAP を通じて、現在のアメリカの Alumni Studies の研究状況と、その知見の応用と実践の状況が明らかになった。B&B については社会調査としての社会的な Alumni Studies を引き継いで発展したものとなっており、その知見は広く公開され基礎研究に貢献するだけでなく、教育、労働、経済と広く社会的な政策や行政に活用されている。SNAAP については個別大学の IR や Alumni Research に直接的に貢献する形で実施されており、参加大学のベンチマーキングや学修成果の可視化の支援に役立てられている。その一方で調査全体の研究成果も基礎研究の発展を支えながら学問的にも社会的にも極めて有用なプロジェクトとして成立しており、コンソーシアム化によって独立した形で運営が始まっていることも今後を期待させるものである。

一方日本においても、2000年代以降、金子調査 (金子 2013) や山田調査 (山田 2012) 等による全国規模の学生調査を通じて学生の学修行動の研究は飛躍的に進展し、我が国の現代の高等教育の実情が明らかになるとともに、国際的な比較研究も盛んになった。そうした大規模学生調査の研究結果を Alumni Studies の知見と結びつける事が出来れば、我が国の高等教育研究においてもさらに深い知見を得られるであろう事は想像に難くない。基礎研究の重要性が再認識される現在 (谷口 2015)、高等教育においてもこうした基礎レベルの着実な知見の積み重ねは必要不可欠である。職業的なレリバンスの観点から GP 事業や企業系の調査によってそうしたギャップを埋めて行く事業も広がりつつあるが、一部のセクターのメリットに偏る事なく、全国的な大規模卒業生調査を通じた基礎研究としての Alumni Studies (卒業生研究) の研究環境を整え、これまで実施されてきた大規模学生調査の研究知見と結びつけて行く事によって、高等教育の基礎研究がさらに発展し、それぞれの研究者による応用研究や、各大学、企業による応用実践への適用に繋がって行く事が望まれる。

## 注

- \* 1 Alumni Research : Alumni Research については、「個別高等教育機関による卒業生の調査・研究・分析」といった意味が妥当であるが、訳語としては冗長である。辞書的な意味で「卒業生研究」や「卒業生調査」を当てることも、それぞれ Alumni Studies や Alumni Survey と混同してしまうことからの確とは言えない。ここで強いて選ぶとするならば「卒業生分析」となるのだが、IR を「機関分析」と訳出することがためらわれる通り、若干意味を狭めてしまうと言える。そこで本稿では Alumni Research に関しては、Institutional Research (IR) という用語同様に、Alumni Research として原語のまま使用することとした。
- \* 2 Alumni : Alumni については、固有名詞など特定の訳がある場合を除いては、基本的に「卒業生」としている。Alumni のうち、一定の目的を持って活動するもしくは何らかの意図の下に組織化されたものについては、同窓生あるいは校友の訳語を当てる。両者の仕分けは、Alumni Association の場合に準じることとした。つまり、卒業生自身によって自然発生的に組織化されるいわゆる一般的な卒業生団体を「同窓会」とし、機関 (法人) 側の主導によりカレッジや大学の利害関係を第一義として組織化されるものを「校友会」とした。ここで注意しなければならないこととして、日本語の「同窓会」

には、同窓生同士による一時的な行事やイベントである Alumni Reunion を指す場合がある。本稿ではなんらかの形で常設されている組織体・団体としての「同窓会」を取り扱うものとする。一時的催し事・行事・イベントとしての「同窓会」について、「リユニオン」等の表記も一部の教育関係者の間に増えてきてはいるが、実情としては現在でも「同窓会」の呼び方がまだまだ一般的であることは認識しておく必要がある。

- \* 3 Alumni Relations : Alumni Relations を直訳するとすれば、「卒業生と母校の関係」、より端的に一言で言えば「卒業生関係」といったあたりだが実際には適当な訳は見当たっていない。Public Relations (パブリック・リレーションズ) を PR と省略するように、AR と省略してしまうか、単に片仮名でアラムナイ・リレーションズとしてみることも考えられるが全く定着しておらず、AR に至っては Alumni Research とのさらなる混同が想定される。校友関係や同窓会業務といった意識も正確さに欠けてしまう。そこで本稿では基本的には Alumni Relations という原語を使用するとともに、訳出が求められる場合には、私立大学連盟が1987年の特定研修で使用して以来おりおりで使用されてきた「校友行政」という用語を必要に応じて使用する。
- \* 4 Alumni Studies : Alumni Studies についても本稿では基本的には原語をそのまま使用する。ただあえて訳出するのであれば、卒業生研究が現在の用法においては的確である。だがこれまでも明らかな通り、状況によっては歴史的には現在よりも広い意味で使用されている場合もあり、そうした状況では必要に応じて「卒業生を対象とする研究」という詳細な訳語をあてる。さらに時代によっては「必ずしも公表を目的としない個別高等教育機関独自の実践」も「公的な研究の蓄積に資する目的の研究」も一緒くたにしてしまって Alumni Studies という用語が使われていた時期もある。そうした場合は訳出の有無にかかわらずどちらのタイプなのかを具体的に示した。まれに日本の大学で行われている、いわゆる卒業制作との混同がみられるが、Higher Education Studies を高等教育研究と訳すことと同様に、あえて訳出が必要な場合は Alumni Studies については卒業生研究と訳すことが最適であると考える。

## Reference

- 青山佳代, 2006, 「アメリカ州立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの機能に関する考察」『名古屋高等教育研究』第6号 : 113-130.
- 中央教育審議会, 2008, 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』.
- 江原昭博, 2009, 「アメリカにおける大学の同窓会: その成立過程と日本への示唆」『国立教育政策研究所紀要』138 : 125-139.
- 江原昭博, 2010, 「アメリカの大学における卒業生を対象とする研究: Alumni Studies の歴史的変遷」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』第55輯 : 155-168.
- 江原昭博, 2011, 「インスティテューショナル・リサーチにおける Alumni Research : アメリカの大学における卒業生分析を手がかりに」『データによる大学教育の自己改善—インスティテューショナル・リサーチの過去・現在・展望—』早稲田大学出版局, pp.37-50, 沖清豪編.
- 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.
- 飯野正子, 1997, 「校友会活動の日米比較」日本私立大学連盟『大学時報』46(253) : 58-61.
- 金子元久, 2008, 「はしがき」東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター『全国大学生調査: 第一次報告書』i.
- 金子元久, 2013, 『大学教育の再構築: 学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部.
- Kerr, Clark, 1991, *The Great Transformation in Higher Education, 1960-1980*, New York: State University of New York Press, (=1996, 小原芳明・高橋靖直・加澤恒雄・今尾佳生訳『アメリカ高等教育の大変貌』玉川大学出版部).
- 喜多村和之, 1973, 「アメリカにおける『大学研究』の展開—序説」『大学論集』第1集 : 20-31.

- 喜多村和之, 1990, 「同窓会 (Alumni) の意義—アメリカの場合を中心に」 文部省高等教育局学生課編『大学と学生』297: 7-13.
- 小林雅之, 両角亜希子, 片山英治, 2007, 『わが国の大学の財務基盤強化に向けて: 研究序説: 東大—野村大学経営ディスカッションペーパー No.01』, 東京大学大学総合教育研究センター.
- 小林雅之, 両角亜希子, 片山英治, 羽賀敬, 2008, 『アメリカの大学の財務戦略: 4 大学現地調査報告: 東大—野村大学経営ディスカッションペーパー No.05』, 東京大学大学総合教育研究センター.
- 小林雅之, 2014, 『平成24-25年度文部科学省大学改革推進委託事業: 大学における IR の現状と在り方に関する調査研究報告書』 東京大学.
- 小湊卓夫・中井俊樹, 2006, 「国立大学法人におけるインスティテューショナル・リサーチ組織の特質と課題」 大学の諸活動に関する測定指標調査研究会『大学の諸活動に関する測定指標の調査研究』229-247.
- Lapovsky, Lucie., 両角亜希子ほか訳, 2007, 『アメリカの大学における基金の活用: 東大—野村大学経営ディスカッションペーパー No.03』, 東京大学大学総合教育研究センター.
- Lindemann, Danielle J. and Tepper, Steven J., 2012, *Painting with Broader Strokes: Reassessing the Value of an Arts Education (SNAAP Special Report No. 1)*. Bloomington, In: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- 丸山文裕, 2006, 「アメリカの大学における基本財産管理」『IDE 現代の高等教育』484: 59-65.
- Melchiori, Gerlinda S., 1988, *New Directions for Institutional Research*, 60.
- NCES, 2003, *Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study: 2000-01 (B&B: 2000/01) Methodology Report*.
- NCES, 2005, *1993/03 Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (B&B\_93/03) Methodology Report*.
- NCES, 2013, *2008/09 Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (B&B\_08/09) - Full-scale Methodology Report*.
- 野田文香, 2009, 「アウトカム評価としてのインスティテューショナル・リサーチ機能」『立命館高等教育研究』第9号: 125-140.
- 岡田聡志, 2009, 「Institutional Research の組織化と変容: 米国における差異と欧州における展開」『早稲田大学文学研究科紀要』100: 67-77.
- 沖清豪・岡田聡志, 2008, 「アメリカの高等教育機関による Institutional Research をめぐる論争史」『早稲田教育評論』22(1): 63-81.
- Reed, Williams, and Reed, Beverly, 小林雅之・片山英治・劉文君訳, 2008, 『高等教育機関のための寄付募集入門: アートとサイエンス: 東大—野村大学経営ディスカッションペーパー No.01』, 東京大学大学総合教育研究センター.
- San Francisco Art Institute (SFAI), 2014, *About San Francisco Art Institute: Student Outcomes* (<http://www.sfai.edu/about-sfai/student-outcomes>) (2015年1月25日最終アクセス)
- 清水畏三, 1987, 「アメリカの大学校友会—その母校愛と寄附」日本私立大学連盟『大学時報』36(192): 46-49.
- Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP), 2012, *A Diverse Palette: What Arts Graduates Say about their Education and Careers — Annual Report 2012*, Bloomington In: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP), 2013, *An Uneven Canvas: Inequalities in Artistic Training and Careers — Annual Report 2013*, Bloomington In: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Strategic National Arts Alumni Project (SNAAP), 2014, *Making It Work: The Education and Employment of Recent Arts Graduates — Annual Report 2014*, Bloomington In: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- 田中義郎, 2006, 「アメリカ大学のファンドレイジング—ファイランソロピーの制度化の賜物」『IDE 現代の高



等教育』484：16-21.

谷口功, 2015, 「大学研究基盤の課題：適正な資金配分による研究の活性化に向けて」『IDE 現代の高等教育』568：59-65.

鳥居朋子, 2005, 「大学におけるインスティテューショナル・リサーチの実効性に関する考察—米国及び豪州の事例を手がかりに」『名古屋高等教育研究』第5号：185-203.

山田礼子, 2003, 「同窓会サイトへアクセス—大学本体の活動と密接にリンクした展開」『カレッジマネジメント』リクルート122：48-51.

山田礼子, 2007, 「アメリカの大学における最近の同窓会戦略—多彩な活動を支える専門家を育成」『カレッジマネジメント』リクルート144：20-24.

山田礼子, 2009, 『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂.

山田礼子, 2012, 『学士課程教育の質保証へむけて：学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂.

SNAAP 参加機関

Alabama		Northern Kentucky University
Judson College	Florida	University of Kentucky
University of Alabama	Douglas Anderson School of the Arts †	University of Louisville *
University of Alabama in Huntsville *	Florida Atlantic University *	Western Kentucky University *
University of Mobile	Florida International University *	
University of Montevallo	Florida State University	Louisiana
	New World School of the Arts	Louisiana School for Math, Science, & the Arts †
Alaska	Palm Beach Atlantic University	Louisiana State University *
University of Alaska Anchorage *	Ringling College of Art and Design *	New Orleans Center for Creative Arts †
	Stetson University *	University of Louisiana at Monroe *
Arizona	University of Florida *	University of New Orleans *
Arizona State University *	University of Miami	
	University of South Florida	Maine
Arkansas		Maine College of Art *
Arkansas State University *	Georgia	
University of Arkansas *	Berry College	Maryland
	Columbus State University	Baltimore School for the Arts †
California	Georgia College & State University	Maryland Institute College of Art *
American Academy of Dramatic Arts	Georgia Southern University *	Peabody Institute, Johns Hopkins University
Art Center College of Design *	Georgia State University *	Washington Adventist University *
California Baptist University *	Kennesaw State University	
California College of the Arts *	Shorter University	Massachusetts
California Institute of the Arts *	Valdosta State University *	Boston Arts Academy †
California Lutheran University *	Wesleyan College	Boston Conservatory
California State University–Dominguez Hills		Boston University
California State University–Fullerton *	Hawaii	Emerson College *
Chapman University *	University of Hawaii at Manoa	Lesley University College of Art and Design
The Colburn School *		Massachusetts College of Art and Design *
Idyllwild Arts Academy †	Idaho	New England Conservatory
Laguna College of Art and Design *	Brigham Young University–Idaho	NE School of Art & Design, Suffolk University
Los Angeles County High School for the Arts †	University of Idaho	School of the Museum of Fine Arts, Boston *
Oakland School for the Arts †		University of Massachusetts, Amherst *
Orange County High School for the Arts †	Illinois	University of Massachusetts, Dartmouth *
Otis College of Art and Design *	Chicago Academy for the Arts †	Walnut Hill School for the Arts †
San Francisco Art Institute *	Chicago State University	
San Francisco Conservatory of Music	Columbia College Chicago *	Michigan
San Francisco State University	DePaul University *	Albion College *
University of California–Berkeley *	Knox College *	Alma College
University of California–Davis *	Loyola Chicago University	College for Creative Studies
University of California–Irvine *	Millikin University *	Eastern Michigan University *
University of California–Los Angeles *	Roosevelt University	Hope College
University of California–Merced	School of the Art Institute of Chicago *	Interlochen Arts Academy †
University of California–Riverside *	University of Illinois at Urbana–Champaign*	Kendall C of A & D at Ferris State University *
University of California–San Diego *		Oakland University *
University of California–Santa Barbara *	Indiana	University of Michigan *
University of California–Santa Cruz *	Butler University *	Western Michigan University *
University of Southern California	DePauw University *	
Woodbury University	Indiana University *	Minnesota
	Indiana University–Purdue University	College of Visual Arts *
Colorado	Indianapolis *	Minneapolis College of Art and Design *
Colorado State University	Purdue University *	St. Cloud State University *
Colorado State University–Pueblo	Saint Mary's College	St. Olaf College
University of Colorado at Boulder *		University of Minnesota Duluth
University of Denver *	Iowa	University of Minnesota–Twin Cities *
University of Northern Colorado *	Drake University	Winona State University
	Iowa State University	
Connecticut	Morningside College	Mississippi
Central Connecticut State University	University of Northern Iowa	Delta State University
Lyme Academy College of Fine Arts		
University of Hartford *	Kansas	Missouri
Western Connecticut State University *	Kansas State University	Columbia College
	Pittsburg State University *	Culver–Stockton College
Delaware	The University of Kansas *	Evangel University *
University of Delaware	Wichita State University *	Kansas City Art Institute *
		University of Missouri–Saint Louis
District of Columbia	Kentucky	University of Missouri–Kansas City *
Corcoran College of Art & Design *	Bellarmine University *	Washington University in St. Louis *
Duke Ellington School of the Arts †	Morehead State University	Webster University

SNAAP 参加機関

	Ohio Northern University *	Brigham Young University
Montana	The Ohio State University *	University of Utah *
University of Montana–Missoula	Ohio University *	Utah State University *
	Ohio Wesleyan University	Weber State University
Nebraska	Otterbein University	
University of Nebraska at Omaha	University of Akron, Main Campus	Vermont
University of Nebraska–Lincoln*	University of Cincinnati *	University of Vermont *
	Wittenberg University	
New Jersey		Virginia
College of New Jersey	Oregon	George Mason University
Montclair State University	Oregon College of Art and Craft	James Madison University *
Rowan University	Pacific Northwest College of Art *	Old Dominion University
Seton Hall University *	Portland State University	Shenandoah University Conservatory
William Paterson University of New Jersey		University of Richmond *
	Pennsylvania	University of Virginia *
New Mexico	Bloomsburg University of Pennsylvania *	Virginia Commonwealth University *
Santa Fe University of Art and Design *	Bucknell University	
	Curtis Institute of Music	Washington
New York	Indiana University of Pennsylvania *	Cornish College of the Arts
Alfred University *	Lehigh Valley Charter HS for the Performing Arts †	Pacific Lutheran University *
Barnard College	Marywood University *	Washington State University
The City College of New York	Moore College of Art and Design *	Whitworth University
The Cooper Union School of Art *	Penn State University *	
Fashion Institute of Technology *	Pennsylvania Academy of the Fine Arts *	West Virginia
Hamilton College *	Pennsylvania College of Art and Design	Davis & Elkins College
The Juilliard School	Temple University *	Marshall University
LaGuardia HS of Music & Art & the Performing Arts†	University of the Arts *	West Virginia University *
Manhattan School of Music *		West Virginia Wesleyan College
New York School of Interior Design	Rhode Island	
New York University *	Rhode Island School of Design	Wisconsin
Pace University *	University of Rhode Island	Milwaukee Institute of Art and Design *
Parsons The New School for Design		University of Wisconsin–Eau Claire
Pratt Institute *	South Carolina	University of Wisconsin–Green Bay
Rochester Institute of Technology *	Clemson University Coker College *	University of Wisconsin–Madison *
School of Visual Arts *	College of Charleston *	University of Wisconsin–Whitewater *
Skidmore College	Converse College	
State University of New York at Fredonia	Fine Arts Center †	Wyoming
State University of New York at New Paltz	SC Governor's School for the Arts & Humanities†	University of Wyoming
State University of New York at Purchase College*	University of South Carolina Columbia	
Syracuse University *	Winthrop University	Canada
University of Rochester Eastman School of Music		Alberta College of Art + Design
	South Dakota	Nova Scotia College of Art and Design
North Carolina	Northern State University *	OCAD University
East Carolina University		
Greensboro College	Tennessee	
University of North Carolina at Charlotte *	Austin Peay State University *	
University of North Carolina at Greensboro	Belmont University	
University of North Carolina School of the Arts	Maryville College	
Western Carolina University	Memphis College of Art *	
	Vanderbilt University	
North Dakota		
North Dakota State University *	Texas	
University of North Dakota	High School for the Performing and Visual Arts †	
	Lamar University	
Ohio	North East School of the Arts †	
Baldwin–Wallace College	Rice University	
Bluffton University	Southern Methodist University *	
Bowling Green State University	Stephen F. Austin State University *	
Capital University Conservatory	Texas Christian University	
Case Western Reserve University *	Texas State University *	
Cleveland Institute of Art *	University of Houston *	
Cleveland Institute of Music *	University of Mary Hardin–Baylor	
Cleveland School of the Arts †	University of North Texas *	
Cleveland State University	The University of Texas at Austin *	
Columbus College of Art & Design *	University of Texas at El Paso	
Hiram College	University of the Incarnate Word	
Kent State University *		
Miami University *	Utah	



# ライティング科目における LMS を活用した アクティブ・ラーニングの試み

内 田 啓太郎（高等教育推進センター）

## 要 旨

筆者は関西学院大学において2011年より4年近くにわたりライティング教育の一端を担ってきた。筆者はライティング科目を担当するにあたって、デジタルネットワークである LMS を中心とした学習環境を受講者へ提供すること、また授業においてはピア・レビュー活動を含む協調（協働）学習を実践できるよう腐心してきた。本稿では筆者の授業実践とそれに対する考察を行っている。考察の結論としてライティング教育の目標を現代のネット社会における新しい学習観・教育観である「21世紀型スキル」の習得と位置づけており、このスキルの習得にはライティング科目のアクティブ・ラーニング化が必要であると主張している。これを具体的にいえばライティング教育において21世紀型スキルを構成する「協調的問題解決」スキルをピア・レビュー活動などのアクティブ・ラーニングの手法により習得することである。またこのようなアクティブ・ラーニングの空間として LMS だけでなく幅広くデジタルネットワークを活用すべきだということになる。本稿の最後には筆者の結論をふまえ、ライティング教育をより良いものとしていくために考えられる提案を述べている。

## 1. 本稿の目的と問題の所在

### 1.1 目的

筆者は2011年に関西学院大学へ赴任した後、学部生向けのライティング教育に継続して関わっている。筆者は全学共通の科目として「スタディスキルセミナー（論文作成）」を担当しており本稿執筆時点で4年目に至っている。この4年にわたる授業実践とそこから得られた知見・経験をふまえ、本学におけるライティング教育のより良いあり方について考察し提案することが本稿の目的である。

はじめに筆者の考察結果を先取りして簡潔に述べておく。(a) 現在の高等教育全般におけるアクティブ・ラーニング化の動きはライティング教育においても同様であり、特に ICT を活用したアクティブ・ラーニング実践のための手法や学習環境を整備することが急務である。これは新しい学習スキルである「21世紀型スキル」にもとづいたライティング教育の実践ともなるだろう。(b) またアクティブ・ラーニングの実践と共に議論されることが多い「ラーニング・コミュニティ」の構築について、科目としての位置づけに応じその都度コミュニティではなく「クラス」を柔軟に構築すべきである。

ここで述べた (a) および (b) の視点をふまえた具体的な考察を以下の章で述べていく。1. (本章) の残りの節 (1.2) では考察を進めるために必要な問題の所在を述べる。2. では筆者が担当するライティング科目での授業実践について概要を説明する。3. では1.2で述べた問題の視点にもとづき2.で説明した授業実践から得られた知見・経験に対する考察を述べる。4. では考察結果をふまえ本学におけるライティング教育のより良いあり方としてアクティブ・ラーニング化の方向性について提案を試みる。

## 1.2 問題の所在

### 1.2.1 現代社会に必要な学習スキルとしての「21世紀型スキル (ATC21S)」

われわれが現代社会を「ネット社会」と位置づけることに何ら疑問の余地はないだろう。したがって教育において育成される学習スキルもまたこのような社会のあり方に対応することが求められる。そこで登場したのが「21世紀型スキル」である。グリフィンらはこのスキルについて2つの領域から構成されると主張する。1つは「デジタルネットワークを使った学習」であり、もう1つは「協調的問題解決」である [1]。つまり21世紀型スキルはこれらの領域を合わせた複合的なスキルと考えてよい。

同じくグリフィンらによれば21世紀型スキルに関わるプロジェクト (「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト (Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project)」以下、21世紀型スキルを「ATC21S」と呼ぶ) が複数の IT 企業がスポンサーとして支援するかたちで2009年に開始され<sup>1</sup>、OECD 各国にまたがる大規模プロジェクトとして進行中である [1]。

このプロジェクトは初等・中等教育において ATC21S を効果的に習得するために進められているものだが、将来的に初等・中等教育で ATC21S を習得した生徒たちの多くが高等教育を受けることが想定される。したがって大学教育においても ATC21S の習得や習得したことを前提とする学習活動を進めなければならないだろう。最終的には ATC21S があらゆる学習活動において「デフォルト」のスキルとなるはずである。

### 1.2.2 ATC21S の習得に最適化した学習スタイル

前項で示したように ATC21S は「協調的問題解決」スキルおよび「デジタルネットワークを使った学習」スキルからなる複合的なスキルである。では ATC21S を習得するための学習活動としてどのような学習スタイルが想定できるだろうか。まずは「協調的問題解決」スキルを習得するという視点から述べる。図1で示すようにグリフィンらはこのスキルを5つの要素から構成さ

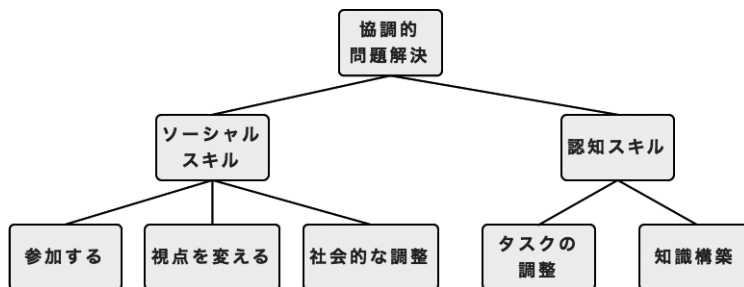


図1 協調的問題解決の概念フレームワーク (グリフィンほか 2012=2014)

れると述べている [1]。

このスキルを習得するためにアクティブ・ラーニング型の授業が求められることは明らかである。なぜなら従来の講義型授業では教師から学生に対して一方向的な知識伝達しか行えず、ソーシャルスキル育成の面でも学習者間で双方向のコミュニケーションが行いづらいためである。また同様の理由からラーニング・コミュニティの構築も難しいと思われるが、この点については3.で詳しく述べることにする。

ATC21S を構成するもうひとつのスキルである「デジタルネットワークを使った学習」スキルについて、図2で示すようにグリフィンらは4つの要素から構成されると述べている [1]。

これら4つの要素をバランスよく構成しながらスキルを習得するためにどういった学習スタイルが求められるだろうか。それは Web-Based Learning (以下「WBL」と呼ぶ) であると筆者は考える。具体的には学習者に向けたデジタル教材の提供かつ学習者同士のコミュニケーション・プラットフォームとなる LMS (Learning Management System) を中心とし、そこに Google や大学図書館が提供する OPAC、各種データベースといった Web サイトおよび PC (デスクトップ PC とノート PC) やモバイル機器 (タブレット PC やスマートフォン) を組み合わせて構成される学習環境の活用ということになるだろう。

学習スタイルとしての WBL をさらに理解するための補助線として別の研究者が提示する WBL の特徴を挙げておく。学習工学を専門とする長谷川忍は WBL が備えている特徴を「(1) 膨大な情報が分散して存在し、日々変化する広大な学習空間において、情報収集や議論、共同作業を通じて学習できる、(2) 多種多様な学習リソースが非連続的かつ多次的に存在するため、課題解決のためのプロセスが多様である、(3) 誰もが情報発信できるため、それぞれのトピックを様々な観点から学習できる」と述べている [2]。

グリフィンらや長谷川の議論が示す視点を筆者なりに理解するならば「協調的問題解決」スキルを構成する「ソーシャルスキル」要素とは WBL を通じて (グリフィンたちが示す「デジタルネットワークを使った学習」スキルの)「社会的な資本」の蓄積として習得できる要素であり、「認知スキル」要素は「知的な資本」の蓄積として習得できる要素であるといえる。

最後に本章の議論をまとめておく。ATC21S は2つのスキルが複合した形態であるが「協調的問題解決」スキルはその習得において「デジタルネットワークを使った学習」スキルを前提としている。またグリフィンらの概念フレームワークにそっていえば「協調的問題解決」スキルを

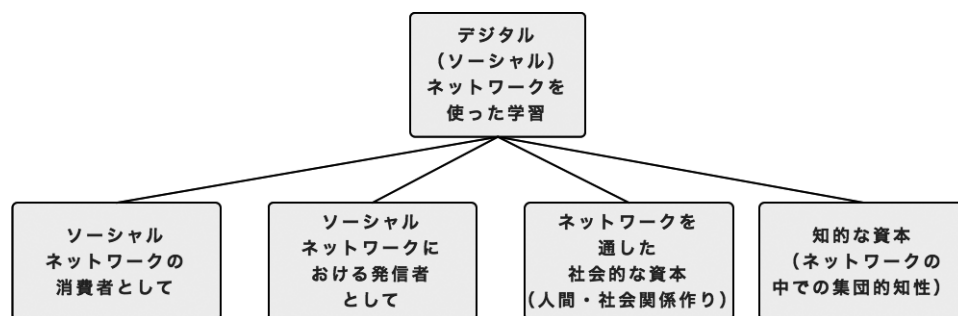


図2 デジタルネットワークを使った学習の概念フレームワーク (グリフィンほか 2012=2014)

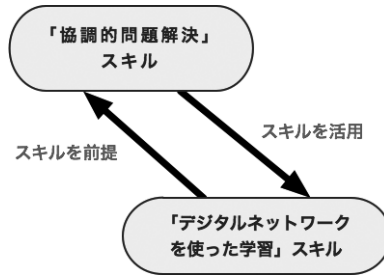


図3 2つのスキルの相互補完的關係

習得し、またそのスキルを活用していくことは「デジタルネットワークを使った学習」スキルを習得し、活用することにはかならない。これら2つのスキルはいわば相互補完的な関係性にあるといえるだろう（図3）。

## 2. スタディスキルセミナー「論文作成」の授業実践例

本章では筆者が担当するライティング科目（スタディスキルセミナー「論文作成」）における授業実践を紹介する。ただしこの科目にかかわるこれまでの実践について紹介および具体的な成果の考察は拙稿で議論を展開している [3] [4] [5]。したがって次章3.で考察を行うために必要最低限の紹介にとどめておく。なお本科目は春学期および秋学期に1クラスのみ開講され、受講者の上限数が30名の少人数クラスとして実施している。

本科目は2011年度より開講しているが、2013年度から採用したテキストにもとづきレポート執筆に必要な作業プロセスを細かいタスクに分けることにした [6]。受講者はそれらのタスクをひとつずつあるいは複数のタスクをまとめて課題として取り組んでいく。授業主旨としてこのように授業を進行させることで、教師からは受講者に対してレポート執筆に必要な作業プロセスを丁寧にじっくりと取り組みながら理解するよう求めている。

また筆者は本科目でアクティブ・ラーニングを実施することを目指し、LMSを積極的に利用しつつLA（Learning Assistant）を導入している。LMSの利用について次節で具体的に紹介する。なおLAは本科目を履修し、優秀な成績を収めた学生の中から3名を採用している。

### 2.1 LMSにおける教材コンテンツの構成と展開

本科目では授業中に直接取り上げる資料や間接的に利用されることを期待して提示する資料は全て教材としてLMSに掲載している。これらの教材は基本的にHTML/CSSで作成しているので一般的なWebページ（Webサイト）と同じようにWebブラウザのみで閲覧できる。また授業の進行上、手元に紙媒体で置く必要がある教材はHTML/CSSで作成するものとあわせてPDFファイルをLMSに添付しておいた。そのような教材は受講者が必要に応じて印刷するか、またあらかじめ教師が印刷したものを授業中に受講者へ配布した。

LMSに教材をコンテンツとして展開するにあたっては、レポート執筆に必要な作業プロセスをひとつずつタスクごとに学習していくという本科目の主旨を損なわないように留意している。具体的には授業回ごとに「やるべきこと」および次回までに「やっておくべきこと」を他の教材

(例えばアイデア整理の手法紹介、ロジカルシンキングのやり方、アウトラインの書き方、など)とは明確に区別して掲載した。また両者をハイパーリンクで結び受講者が授業開始時に自分がやるべきことの概要を把握しつつ、必要な教材を簡便に参照できるように教材コンテンツを構成している。

## 2.2 LMS における学習者同士のコミュニケーション

本科目では先述した授業の主旨をアクティブ・ラーニングにより実現するため、ピア・レビュー活動を積極的に行っている。ピア・レビュー活動は主に授業時間中の教室内で行うが、その活動記録の保存・蓄積および授業時間外にも活動を行うために教室以外の「場所」が必要となる。筆者は LMS をその「場所」として活用した。具体的には LMS の掲示板機能を利用し、教師と受講者、LA と受講者および受講者同士のコミュニケーションの「場所」として活用しようと考えたのである。

掲示板の利用にあたって筆者は 2 つの学習効果を意図していた。それらは (a) レポート執筆の作業プロセスにもとづき受講者が取り組んだそれぞれのタスクを学習の成果として蓄積すること、つまり掲示板をポートフォリオ的に活用すること、(b) 掲示板でのピア・レビュー活動によるコメントのやり取りを通じ、受講者（学習者）同士のコミュニケーションを活性化させ、結果的に教室と LMS にまたがる「ラーニング・コミュニティ」を構築することの 2 つである。

これらの意図について教師である筆者の期待する通りに実現できたどうかは次章 3. で具体的に考察を加える。まず本節では考察の補助線として受講者へ実施した授業内アンケートの結果を紹介する<sup>2)</sup>。はじめの意図 (a) については成功した（教師の意図通りの利用がなされた）と考えてよいだろう。表 1 からは受講者の過半数（23名）が LMS の掲示板をポートフォリオとして、またはそれに近い存在として利用していたことがわかる。

表 1 （質問）自分のレポート作成の過程をふりかえるうえで、掲示板は役立ちましたか

回答内容	回答数
とても役立った	11
役立った	12
どちらともいえない	2
あまり役立たなかった	0
役立たなかった	0
未回答	1

つぎに意図 (b) についてはアンケートの結果（「コメントを付けた LA や学生に対して仲間意識が生まれましただか」という質問の回答結果）から、回答者の 8 割近く（20名）が LMS の掲示板の利用に肯定的であり、したがってラーニング・コミュニティの構築に結びつきそうな共同性の発露が見受けられるようでもある。しかし別の質問の結果からは必ずしもそうとはいえないのではないかと筆者は考えている。なぜならば他の受講者へのコメントに対する反応を喜ぶ受講者こそ全回答者（24名）の半数以上（14名）を占めているが、他の回答については全て全回答者の過半数を占めていないことがわかるからだ（表 2）。

表2 (質問) 掲示板を利用した感想として当てはまるものを選んでください (複数回答可)

回答内容	回答数
自分がつけたコメントに対してコメントを返されるとうれしい	14
他人の作業が効率よく進むように上手くコメントをつけたい	10
他人の書き込みにコメントをつけることは苦手だ	10
他人からコメントをつけられることが作業の励みになった	7
他人の書き込みにコメントをつけることで、授業中に学んだ知識・スキルの理解が進んだ	6
先生以外の他人から読まれることを意識して主題文・アウトライン・本文を書き込んだ	5
先生以外の他人からコメントをつけられるのは嫌だ	1
未回答	2

この回答結果からは (拙速な判断は避けなくてはならないが) 掲示板を利用することで受講者 (学習者) 同士の共同性が育まれ、それがラーニング・コミュニティとして結実していくとは単純に想定できないといえる。

ここまでは筆者が担当したライティング科目における授業実践についてその概略を示した。また授業アンケートの結果を一部だが紹介することで、次章で行う考察の補助線も示すことができた。引き続き次章3.では特にATC21Sの習得という視点からライティング科目におけるLMSを活用したアクティブ・ラーニングの試みを授業実践としてどのように評価するか、具体的な考察を行っていく。

### 3. 考察

本章では1.2で示した問題の所在を受けつつ2.で紹介した授業実践をふまえて具体的な考察を3つの視点から行う。

#### 3.1 授業内容の構成からみた考察

筆者が担当するライティング科目ではATC21Sの「協調的問題解決」スキルを構成する2つの要素 (認知スキルとソーシャルスキル) を両方とも習得できるように授業内容を構成している。受講者たちはひとつ目の認知スキルについてはアカデミック・ライティングの技法を習得するという形で、また授業中に課題として執筆するレポートのテーマやそこで展開するロジックに関わる情報の収集・評価という形で知識構築を行っている。

ふたつ目のソーシャルスキルについては課題レポート執筆の作業プロセスにおいて複数回のピア・レビュー活動を行っており、その活動に参加することでレポートの執筆者として自分が保持する知識が「アップデート」されることを期待できる。ここでこの知識はアカデミック・ライティングの技法およびレポートのテーマなどに関わる内容であることを再度確認しておく。さらにこのピア・レビュー活動にはLAも参加している。LAたちは過去に本科目の受講者として同様の作業プロセスを乗り越えてきた「経験者」として受講者たちの「視点を変え」させる役割を担っている。

考察結果として授業内容の構成からみれば、レポート執筆の作業プロセスにおいて細かいタスクに分けること、そしてタスクごとのピア・レビュー活動 (状況によってはLAとの二者間コ



コミュニケーション) が受講者に対して絶え間なくソーシャルスキルを習得させ、かつ知識構築のための認知スキルの習得にも結実していると考えてよいだろう。つまり自分で設定したテーマにもとづいてレポートを執筆するという課題＝問題を受講者たちの協調により解決しようとしているのだといえる。

### 3.2 LMS を中心とする学習環境からみた考察

「協調的問題解決」スキルを習得するためには「デジタルネットワークを使った学習」スキルが必要である。なぜなら1.2.2で述べたように両者は相互補完的関係にあるためだが、さらに学習環境の面からいえばこのスキルを構成する4つの要素のうち「知的な資本(ネットワークの中での集団的知性)」の蓄積には成功していると考えてよい。それはLMSをWBLのための学習環境としてポートフォリオ的に活用できているからである。

筆者が担当するライティング科目ではレポート執筆の作業プロセスに関わるタスクを途中の成果(経過)としてLMS上に蓄積していく。それは受講者と教師だけでなくLAも含めた全ての学習者に対して公開されている。さらにピア・レビュー活動の結果がLAや受講者からのコメントとして追記される。そのためLMS自体をポートフォリオとして、言い換えれば「知的な資本」として蓄積し続けることができたのである。

「デジタルネットワークを使った学習」スキルを構成する4つの要素のうち「ネットワークを通じた社会的な資本(人間・社会関係作り)」については3.1で述べた「協調的問題解決」スキルを構成する要素の「ソーシャルスキル」が必要となる。イメージとしてはソーシャルスキルを拡張していくことで「社会的な資本」の蓄積に結実していくはずであるが、この点に関して本科目においては必ずしも成功しているとはいえないと考えている。言い換えればこのスキル(「デジタルネットワークを使った学習」スキル)を完全に習得できる学習環境とはラーニング・コミュニティそのものであり、その構築に成功していないということである。

### 3.3 ラーニング・コミュニティの構築からみた考察

かつて筆者は拙稿の中でライティング科目におけるラーニング・コミュニティ構築の可能性について議論していた。そこでは協調(協働)学習によりラーニング・コミュニティの構築に必要な学習者同士の関係性が再帰的に形成されるだろうと述べている(図4)[5]。これを本稿の主旨に沿って言い換えれば「デジタルネットワークを使った学習」スキルおよび「協調的問題解決」スキルを相互補完的に学習する「空間」、つまりWBLを可能とする学習環境を教師が提供できればラーニング・コミュニティをスムーズに構築できだろうと考えていた。

しかし3.2で述べたように「デジタルネットワークを使った学習」スキルを構成する「社会的な資本」は「知的な資本」と同時に蓄積できるはずだが、本科目ではあまり成功しているとはいえない。具体的に述べていこう。筆者はWBLを可能にする学習環境としてLMSを活用しており、そこではピア・レビュー活動などを通じてソーシャルスキルが習得されていたと考えられる。しかしそのソーシャルスキルは教師(あるいはLA)と受講者の間、または(レビューのコメントを付け合った)特定の受講者同士の間でしか発揮されないように思われた。つまりラーニング・コミュニティ構築に必要な縦方向(教師と受講者間)と横方向(あらゆる受講者の間)を含

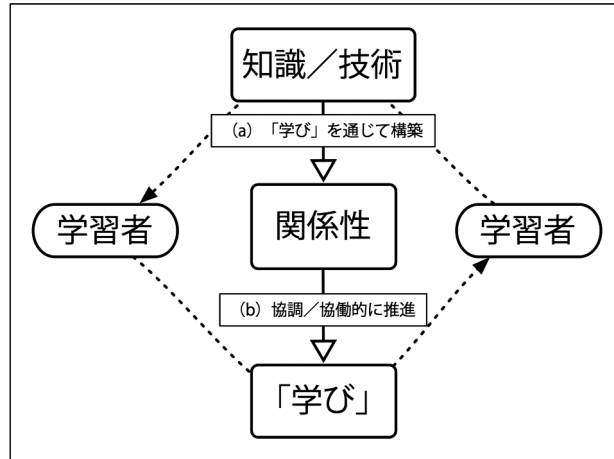


図4 ラーニング・コミュニティにおける「関係性」と「学び」の再帰性 (内田 2013)

めたコミュニケーションの「広がり」がみられなかったのである。

このように現時点では筆者が担当するライティング科目においてラーニング・コミュニティの構築ができているとはいえない。一方2.での授業実践の紹介において述べたように本科目の受講者がピア・レビュー活動を含めた学習活動全般を通じ、ある程度の凝集性を持つ集団になっていたことが判明している。したがって本科目における学習活動を通じて構築されたものはコミュニティではなく「クラスタ」とであると主張したい。

「クラスタ」は社会ネットワーク論や情報工学の領域でよく用いられる概念である。またインターネット上のさまざまな小集団を指し示す言葉としても用いられることが多い。本稿ではこれ以降ラーニング・コミュニティの代わりに学習空間に存在する小集団を指し示す言葉として「ラーニング・クラスタ」を用いることにする。具体的にラーニング・クラスタをどうイメージすればよいだろうか。それは少人数クラスで開講する演習・実習形式かつアクティブ・ラーニングの授業をイメージすればよい。つまり小集団（少人数クラス）を一定期間、一時的に——授業の開講期間（学期）中のみでも問題ない——構築できればよい。さらにラーニング・クラスタでは一般的なコミュニティのイメージから想定されるような $n \times n$ コミュニケーションは必ずしも必要なく、 $1 \times 1$ または $1 \times n$ のコミュニケーションが継続して成立していればよい<sup>3</sup>。

### 3.4 小括

本章のまとめとして以下のことを述べておく。まずライティング科目においてATC21Sを習得するためにLMSの活用を中心としたWBLを可能にする学習環境を学習者へ提供する必要がある。その学習環境を通じて習得できる「デジタルネットワークを使った学習」スキルはより高次的なスキルである「協調的問題解決」スキルの習得につながっていく。そしてこれら2つのスキルから構成されるATC21Sを習得しようとする学習者たちの学習空間がラーニング・クラスタなのである。

次章4.では本稿の結論としてライティング科目のアクティブ・ラーニング化が必須であることおよび、そのために必要な提案を述べて全体の総括としたい。



## 4. 結論および提案

### 4.1 授業のアクティブ・ラーニング化による ATC21S の習得

2. および 3. において述べた授業実践とそれに対する考察によりライティング科目において ATC21S を習得するためには授業のアクティブ・ラーニング化が必須である。筆者の授業実践では ATC21S を構成する「協調的問題解決」スキルの取得においてピア・レビュー活動を中心とした学習活動によるアクティブ・ラーニング化を推進した。

この方向性は今後も維持すべきであると考えているが、この学習空間はコミュニティというよりは「クラスタ」ととらえるべきものであるため、クラスタのもつ性質を考慮しながら進めていく必要がある。そのためピア・レビュー活動以外にもグループワークのための手法を複数準備し、実施していく必要があるだろう。つまりクラスタはコミュニティほど擬集性が高くないと考えられるため、小集団としての求心力を向上させるために常に学習者の性質に応じた協調（協働）学習の手法を学習状況に応じて使い分ける必要がある、ということである。

### 4.2 学習環境としてのデジタルネットワークの積極的かつ柔軟な活用

先述したように ATC21S は「協調的問題解決」スキルと「デジタルネットワークを使った学習」スキルの複合的スキルである一方、前者の習得は後者のスキルの活用を前提としている。筆者の授業実践では LMS の活用を中心とする学習環境を準備し提供したのであるが、それはまだ不十分であったといわざるをえない。1.2.2で示した「デジタルネットワークを使った学習」スキルの概念フレームワークには「ソーシャルネットワークにおける発信者／消費者」という構成要素が含まれていた。LMS は「ソーシャルネットワーク」という汎用的な性質よりも目的がはっきりとした性質のネットワークを実現するものである。

したがってこのスキルを習得するために実施する WBL とは学習環境として LMS だけを想定すべきものではない。つまり一般的なソーシャルネットワーク・サービスも含めたさまざまな Web サービスの利用も積極的に考慮すべきである。それはコミュニティより擬集性が低いため、その構築や維持に柔軟な対応を求められる「ラーニング・クラスタ」として必要なことである。もちろん現時点では学習環境として高い完成度をもつ LMS を活用しないことは考えられないが、LMS と同程度または（場合によっては）それ以上に他の Web サービスを組み合わせる方向性を考えることこそが学習環境としてのデジタルネットワークの「柔軟な」活用につながっていくと思われる。

## 謝辞

筆者の4年間にわたるライティング教育の実践において多くの方々から筆者に対して丁寧かつ真摯な提言や助言を賜りました。紙幅の都合でおひとりずつの氏名を記しませんが開講部署の関西学院大学教務機構共通教育センターの教職員および筆者が所属する同高等教育推進センターの教職員の方々に感謝致します。また筆者と共にライティング教育の一旦を担ってくれた LA の皆さんにも感謝致します。

教育社会学者の溝上慎一氏はアクティブ・ラーニングの定義について「授業者からの一方的な知識伝達型授業を A と置いたときに、それを乗り越えていく『Not A』の、能動的な活動が含

まれるものは、すべてアクティブ・ラーニングである」と述べています [8]。筆者のこれまでの授業実践がこの「Not A」に含まれていると断言できませんが、今後もそうあるよう教育研究活動を続けてまいります。

#### 〔注〕

- 1 本プロジェクト開始時点のスポンサーはシスコシステムズ、インテル、マイクロソフトという IT 企業である。これらの企業はネット社会の根幹を支える技術や製品を提供しており、そういった企業が「21世紀型スキル」の研究開発プロジェクトに参画していることは大変興味深い。
- 2 本アンケートは2014年度春学期に開講したスタディスキルセミナー「論文作成」の授業改善を目的として実施したものである。これは LMS のアンケート機能を利用したがアンケート自体は無記名で実施している。なお有効回答者数は26名である（受講登録者は30名）。詳しい分析および考察については拙稿を参照されたい [7]。
- 3 ここで示すコミュニケーションのモデルにおいて「 $1 \times 1$ 」は「教師×受講者」「LA×受講者」あるいは「受講者×受講者」として想定される。また「 $1 \times n$ 」は「教師×複数の受講者」「LA×複数の受講者」、「 $n \times n$ 」は「複数の受講者×複数の受講者」として想定される。つまりクラスタの性質である擬集性の低さを逆に利用することで、授業内容に応じた（受講者たちがレポート執筆の作業プロセスのいずれのタスクに取り組んでいるのかに応じた）形でその都度クラスタを再構築すればよいのである。

#### 参考文献

- [1] Patrick Griffin, Barry McGaw, Esther Care, 2012, *ASSESSMENT AND TEACHING OF 21ST CENTURY SKILLS*, Netherlands: Springer (=2014、三宅なほみ監訳・益川弘如・望月俊男編訳『21世紀型スキル』北大路書房)
- [2] 長谷川忍、2014、「Webにおける主体的学びとリフレクション支援」『主体的学び』創刊号、pp.61-71、主体的学び研究所
- [3] 内田啓太郎、2012、「スタディスキルセミナーにおける LMS を利用した授業実践と展望」『関西学院大学高等教育研究』(2)、pp.113-127、関西学院大学高等教育推進センター
- [4] 内田啓太郎・地道正行・池田瑞穂、2013、「LUNA を利用した授業運営についての実践研究報告」『関西学院大学高等教育研究』(3)、pp.117-130、関西学院大学高等教育推進センター
- [5] 内田啓太郎、2013、「LMS とラーニング・コミュニティ：ライティング科目での授業実践にもとづく CMC 研究からのアプローチ」『関西学院大学高等教育研究』(3)、pp.1-10、関西学院大学高等教育推進センター
- [6] 井下千以子、2013、『思考を鍛えるレポート・論文作成法』慶應義塾大学出版会
- [7] 内田啓太郎、2014、「ライティング科目での LMS 活用を通じた教育改善の試み—ラーニング・コミュニティ形成の観点から」、平成26年度 ICT 利用による教育改善研究発表会発表資料
- [8] 溝上慎一、2013、「何をもってディープラーニングとなるのか？—アクティブラーニングと評価」河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング』、pp.277-298、東信堂

# 研究ノート

# 大学教職員と発達障害学生

—合理的配慮提供に向けて教職員に求められる理解と支援—

松 岡 克 尚 (人間福祉学部・研究代表者)<sup>1</sup>  
水 山 え み (法学部)  
福 田 典 子 (商学部)  
鈴 木 ひみこ (総合支援センター キャンパス自立支援室)  
松 浦 考 佑 (社会福祉法人 共同の苑くすのき)  
宮 崎 康 支 (総合政策研究科 博士課程後期課程)

## 要 旨

本研究の目的は、本学における発達障害学生への合理的配慮提供に向けて、教職員が今後どのように対応していくべきかについての方向性を明らかにすることである。具体的には、先行研究レビューと他大学へのインタビュー調査から、合理的配慮提供にあたっての基本的な考え方を整理していく。

なお、ここでいう合理的配慮とは、障害学生が他の学生と平等に教育に参加できるよう、大学側が責任をもって支援を行うことである。2016年4月に施行される「障害者差別解消法」において、合理的配慮の提供が国立大学では法的義務、私立大学では努力義務として定められている。これをうけて、障害学生への対応は大学による任意の支援から法的に裏付けられた支援活動へと大きな転換点を迎えている。

しかし、上記にいう「合理的配慮」の具体的な内容は法的に規定されておらず、実際にどのような支援を行うかは各大学の判断に委ねられる部分が多い。発達障害学生<sup>2</sup>の増加が予測される中で、身体障害学生と比べてその合理的配慮の内容を判断・決定することが難しいとされていることを考えれば、ボトムアップ的に事例収集、分析していく帰納的なアプローチが欠かせない。

レビューとインタビュー調査の結果、発達障害学生への対応はケースごとに異なるため、合理的配慮の詳細なガイドライン設定は難しいが、本学として採用すべき枠組みとして、いくつかの示唆が得られた。加えて、いわゆるグレーゾーン（未診断）の学生に対して、大学側が合理的配慮の提供も含めてどこまで支援すべきかが課題となっていた点も示唆的である。

## 1. 先行研究レビュー

### 1.1 合理的配慮とは何か

一般的に、大学の授業は大多数を占める障害のない学生を想定しているため、「想定外」となる障害学生が授業への参加に困難を覚えることは容易に想像できるだろう。この困難に直面した際に、従来では障害学生側に授業環境への適応努力が求められてきた。これに対して合理的配慮とは、障害学生個人の努力ではなく、環境（大学）側に障害学生の学ぶ権利を保障するために必要な措置を講じることを求めていくことに他ならない。

こうした合理的配慮の考え方は、直接的には2006年に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」（以下、権利条約）に基づいている。権利条約では、合理的配慮（reasonable accommodation）を以下のとおり定義している。

「合理的配慮とは、障害者が他の者との平等を基礎としてすべての人権および基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」（第2条 定義）

このほかにも権利条約では、障害者が他の者と平等に高等教育の機会を得るために合理的配慮が提供されること（第24条 第5項）や、障害に基づく差別には「合理的配慮の否定」も含まれること（第2条 定義）が規定され、合理的配慮の実現のため適切な措置を講じることを締結国に求めている。権利条約の採択は、障害者差別が国際的に一向に解決されないことから、より実効性をもった条約が求められていたことが背景にあるとされている（松岡、2014）。日本は同条約に2007年署名、批准に向けた国内法（障害者基本法、障害者差別解消法等）を整備した上で、同条約は2013年12月に国会で批准され、2014年2月に発効するに至った。

その間、2012年6月には文部科学省によって「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」が設置され、同年12月には検討会の第一次まとめ（以下、検討会一次まとめ）が公表された。そこで、高等教育機関における合理的配慮の対象範囲やその考え方・関係機関が取り組むべき課題等が提示され、今後すべての大学において合理的配慮の提供が求められることが示唆されている。

加えて、2016年に施行予定である「障害者差別解消法」では、合理的配慮の提供を国立大学では法的義務、私立大学では努力義務と規定している。合理的配慮を含む障害学生支援が法的裏付けをもった義務になり、これを遂行することが大学にとってのコンプライアンス（法令遵守）になるため、大学における障害学生支援は大きな転換期を迎えている（丹治・野呂、2014）。

このように法的な面で進展が見られる一方で、合理的配慮について具体的に何をどのように支援すべきかについての明確な指針は見えてきていない状況がある。先述の検討会一次まとめにおいても、「合理的配慮は、大学等が個々の学生の状態・特性等に合わせて提供するものであり、多様かつ個別性の高いものであることから、合理的配慮の内容すべてを網羅して示すことは困難である」と指摘されている（文部科学省、2012）。

また、すでに障害者差別禁止法が施行されている欧米の法律（アメリカの差別禁止法、イギリス

スの平等法)を参照しても、障害者に対して「合理的配慮」、「合理的な環境措置」をとるなど一定の枠組みは示されているが(小川、2014)、それでも具体的なガイドラインは定められておらず、ガイドラインの作成・実行は個々の事業主に委ねられている現状がある。

そもそも合理的配慮の内容・合理性の判断は上記のとおりケースバイケースとされており、何が合理的配慮であるかについては、組織ごとの経験や判断に基づいての柔軟な運用がなされるため、上記のような処置はやむを得ない面がある。したがって例えば、障害者からの合理的配慮提供の申し出あっても、後述するように、活動の本質を大きく変えるものや、支援者側に過度な負担がかかる場合には合理的配慮が提供されないこともある。特に、高等教育機関においては、教育の本質や評価方法を変えてしまうことや他の学生に影響を及ぼすような配慮を行うことを求めるものではないとされているが(文部科学省、2012)、先にいう「本質」や「負担」というものの中身は組織や環境によって異なってくるのは明らかであろう。

ただし、ここで留意すべきことは「合理的配慮」といった場合の「合理性」とは、組織=大学が一方向的に定めることではなく、学生・教職員・社会資源の間で調整され決定される<sup>3</sup>、という点であろう(北村他、2007)。特に、権利の主体が学生本人にあることを踏まえれば、学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要であることは論を待たない(文部科学省、2012)。大学側は、学生本人の教育的ニーズとその意思を可能な限り尊重しつつ、大学における体制面、財政面を勘案し、当該大学における「過度ではない」負担について、個別に判断することが求められているのである(文部科学省、2012)。

つまり合理的配慮の提供に当たって、障害学生と大学教職員が現実的かつ有効な方法を協働作業として考えることが重要になってくる。そのためには、それを可能とするような相談協議体制の構築が重要になり、かつそれを介して合意形成を得るに至ったケースの蓄積が欠かせないといえる。しかしながら、丹治らも指摘するように、こうした具体的な支援事例に関する研究はまだ少ない現状であり、各大学において合理的配慮の範囲の検討、合理的配慮を実行するための支援体制の整備を図る上でも、支援事例の蓄積は喫緊の課題になっている(丹治・野呂、2014)。

## 1.2 障害学生支援と合理的配慮

本研究では、まずそもそも障害学生支援とは何か、またその中において合理的配慮と呼ばれるものはどこに位置づけられるのかについての検討を行った。その際に、参考にしたのがSchwanke, Smith, & Edyburn, による障害学生支援の“Model and Transition of Approach”(「アプローチと移行に関するモデル」)である(Edyburn, 2010; 北村ほか、2010)。同モデルによれば、ユニバーサルなアクセシビリティを達成するに当たっては、3つの発達局面があるとされる。すなわち「アドボカシー期」「合理的配慮期」「アクセシビリティ期」である(図1参照)。

図1のように、Schwankeらのモデルでは、障害学生支援の局面ごとに3つのアプローチのうちのどれが主流をなすかについて変化が生じていくとされている。Schwankeらによれば、障害学生に対する不公平さが蔓延する中で、それらの解消とシステム変革を主眼としたボトムアップ的な「アドボカシー期」からまずは支援が始まり、時間経過につれて次第にシステム整備が図られにつれて合理的配慮が組織的に展開されるようになることで「合理的配慮」期に至る。そこでは、相対的にアドボカシーが障害学生支援全体に占める割合は低下する。次いで、様々なアシス



### A3 Model and Transition of Approach

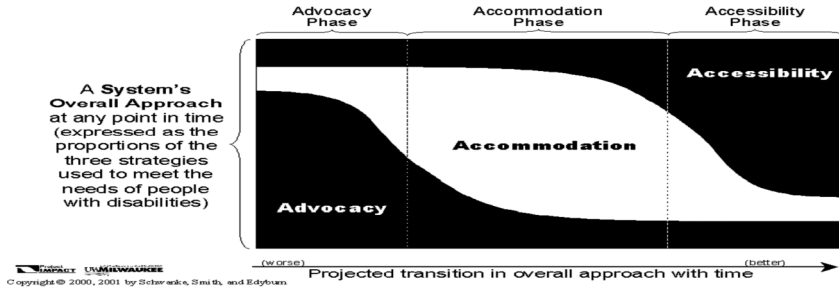


図1 障害学生支援のアプローチと移行に関するモデル

ト技術（Assistive Technology）が発達し、それらによって技術的にサポートされた学習環境が可能になる「アクセシビリティ期」が到来する。この局面では、技術的な支援環境を駆使することで障害の有無に関係無く全ての学生にとって利益につながるものとされている。本研究では、障害学生支援全体の構成を考えた場合に、基本的に Schwanke らのモデルが示している障害学生支援の過程モデルに準拠することとしたい。

さて、モンタナ大学で実際に障害学生支援のコーディネータ業務に従事している渡部（2007）は、当該の障害学生支援が「合理的配慮」であるかないかを判断する3つの基準を紹介している。すなわち、「Fundamental Alteration（活動の本質を変えてしまうもの）」「Undue Hardship（甚だしい困難や出費を必要とするもの）」、「Personal Services（個人へのサービス）」がそれらに相当する。以上のうち「Personal Services」の例としては、障害の診断・心理カウンセリング・車椅子や補聴器の貸し出しが挙げられている。また、高橋（2012）も同様に、合理的配慮に含まれないものとして「単位認定基準や卒業要件の緩和」「支援者に過剰な負担のかかる支援」「生活全般にわたる支援」を挙げており、それらも渡部の挙げている3つの基準にほぼ該当しているといえるだろう。

これらのうちで、パーソナルサービスが合理的配慮の中に含まれていないことを鑑みて、それを障害学生支援全体の中にどう位置づけていくかが問われてくることになる。なお、先の Schwanke らのモデルでは、このパーソナルサービスが検討範囲から除外されている。そこで、Schwanke のモデルにパーソナルサービスを含めて全体を描いてみたものが図2になる。

図2のように、パーソナルサービスも障害学生支援の中に入れて考え、アドボカシー、アコモデーション（合理的配慮）、そしてアクセシビリティも含めた4つの種類の支援が、障害学生支援を構成しているものと考えたい。例えば、四肢障害のある学生が講義棟の入口に段差があることで、教室へのアクセスを阻害されているとする。その際に、「学生の自己責任だから何もしないと思われる状況を打破する」のがアドボカシーの段階、「スロープをつけて段差をなくす」のが合理的配慮の段階、「そもそも設計時から段差がなく、どのような身体状況であってもアクセスに問題ない」のがアクセシビリティの段階である。パーソナルサービスには四肢障害の学生に車いすなどの支援機器を貸し出すことや個別の介助者を付けることが該当する。

この図2に従って本学の障害学生支援が現在どの段階にあるのかを検討してみると、学内に支援組織が既に設置され、障害学生への基本的な理解も進みつつあり、また、合理的配慮提供に向

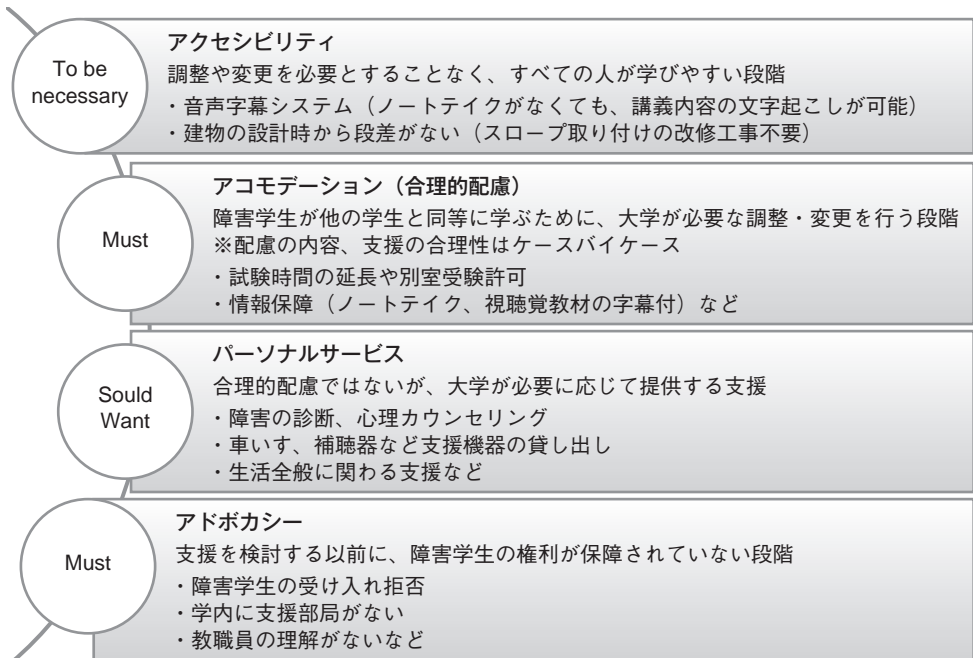


図2 大学における障害学生支援の全体

けたガイドライン策定が全学的に検討され始めている。それゆえに、本学は図2でいうアドボカシーの段階からアコモデーションへと移行している最中にあると考えられる。しかしながら、合理的配慮の具体的な内容や方針は定まっておらず、またパーソナルサービスとの線引きも議論されていない状況にあるため、移行途上の段階であることには変わりない。最終的には、個別の調整や変更がなくても、すべての人が学びやすいキャンパス（アクセシビリティ段階）を目指して、教職員と学生によるさらなる理解と協力が必要になるだろう。

### 1.3 発達障害学生支援と合理的配慮

大学における障害学生支援は、従来は身体障害学生への対応が中心であった。発達障害学生に関しても、2005年に施行された発達障害者支援法において大学での支援の必要性が明確にされ、2011年度からは大学入試センター試験で試験時間延長が認められるなど、障害への適切な理解と支援が求められてきている。

在籍する発達障害学生の数も全国的に年々増加しており、日本学生支援機構の実態調査（2013）では、その疑いのある学生も含めると実に4,795人に上り、全障害学生数（13,449人）の3分の1以上を占めるに至っている。支援ニーズの高まりは否定できないであろう。

これまでの研究では、上記の発達障害のある学生に対する実態調査や、その支援体制の検討（関係教職員との連携の必要性、専門スタッフの配置など）、発達障害の理解・啓発に関する検討などが実施されてきたが（野呂・丹治、2014）、合理的配慮の提供という視点から支援の在り方を捉えた研究は、高橋（2012）、桶谷（2013）などがみられるものの未だ数は少なく、この面での研究はようやくその緒についたばかりであるといえる。



こうした発達障害学生に対して合理的配慮を提供する際に課題となるのが、発達障害が「見えない障害」であるために、①要支援状態にあることを周囲も本人も気が付きにくい、②支援を要する範囲が広く多様であるために、具体的な支援内容が定まらないこと、の2点が挙げられる。つまり「誰に、何を、どこまで」配慮してよいかが明示的ではなく、合理的配慮の内容を検討し、決定することを難しい状況にしている（高橋、2012）。佐野も、発達障害学生については、支援ニーズが多様であり、従来の身体障害学生を想定した障害学生支援の枠組みでは対応できないと指摘している。身体障害学生への支援では、「授業支援が中心」、「支援方法が概ね明確」、「支援ニーズが概ね固定」であるのに対して、発達障害学生の場合は、「授業以外も含む」、「合理的配慮をどこまで行うか不透明」、「支援ニーズの変動が激しい」という課題が横たわっている（佐野、2013）。

一方で福田が言うように、アメリカでは「見えない障害」(hidden disabilities、Invisible disabilities)であっても、他の障害と同じように合理的配慮を提供することが法的に保障されている（福田、2010）。たとえば、車椅子を利用する学生が、教室にアクセスできるようにスロープやエレベーターを整備するのと同様に、発達障害学生が情報へのアクセスに困難があるのであれば、それを補助する手段を講じるべきであるとされている（高橋、2012）。

こうした課題に対して、先述したように先駆的な支援事例を収集し、何がしかの共通性を見いだせるかどうかを検討することは、本学において発達障害学生に対する合理的配慮提供のガイドライン構築にあたって重要な意味を持つ。そこで、発達障害学生支援について先駆的な取り組みを行っている大学へのインタビュー調査からその対応策を探っていくことにしたい。

## 2. インタビュー調査概要

### 2.1 調査方法

上記の問題意識を踏まえて、2013年8月～12月に国内の5大学（国立3校、私立2校）に訪問し、各校の担当教職員へのインタビュー調査を実施した。対象校の選定基準は次の2点とし、研究予算の関係上、関西近郊の大学を中心に調査した。インタビューの対象校・対応者については表1のとおりである。調査の実施は研究メンバー6名が分担して行った。

- ①学内に障害学生支援組織が設置されており、発達障害学生への支援の実施がホームページ等に明記されていること。

表1 インタビュー調査 対象校・対応者について

対象校	対応者	実施時期
A大学（国立）	3名（教員1名、職員2名）	2013年8月
B大学（国立）	3名（教員2名、職員1名）	2013年8月
C大学（私立）	3名（教員1名、職員2名）	2013年10月
D大学（国立）	2名（教員1名、職員1名）	2013年11月
E大学（私立）	4名（教員1名、職員3名）	2013年12月

※職員とは、障害学生支援の実務を担う「コーディネーター」や「カウンセラー」および障害学生支援部署の大学事務職員を指す。

②発達障害学生支援に関する先駆的な取り組みを行っていることが学外からも確認できること（この点について、3校は文部科学省学生支援GPを取得、2校は発達障害学生支援に特化した教職員スタッフを配置している）。

## 2.2 調査項目

発達障害学生への合理的配慮提供に向けた事例を整理していくために、調査項目を、①入学・修学・就職活動場面での対応事例、②発達障害学生支援および合理的配慮についての基本的な考え方、の2点とした。特に①では、各場面で発達障害学生の課題となる事項において、「合理的配慮」実施の可否、実施の場合、その内容と「合理的」と判断した根拠、実施しない場合、何らかの代替支援を行っているのかについて事例を収集した。

## 3. 調査結果

### 3.1 入学・修学・就職活動場面での対応事例

調査結果を、以下のとおり整理することにした。先述の文部科学省「検討会一次まとめ」では、合理的配慮の具体的な方法として7項目を挙げている。すなわち、①情報保障、②教材の確保、③学習空白への配慮、④学外における実習やインターンシップにおける配慮、⑤公平な試験の配慮、⑥公平な成績評価、⑦心理面・健康面の配慮である。本研究では、これを「A：情報へのアクセスに関する配慮」、「B：試験・成績への配慮」、「C：実習やインターンシップにおける配慮」、「D：心理面・健康面の配慮」の4項目に集約し、それぞれの項目毎にインタビューで収集した対応事例を当てはめてさらに支援場面別に整理した（表2～5）。

まず表2では、情報へのアクセスに関する回答を記載している。発達障害学生は、障害の特性上、他の学生に比べて情報へのアクセスに困難を覚えやすい。たとえば、入学後すぐの履修登録

表2 A：情報へのアクセスに関する配慮

場面	質問事項	対応事例
入学	入学から授業開始までの間に、情報提供も含め、サポートを行っているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・入学が決まればその時点で配慮要請・相談に応じる（A大学）。</li> <li>・事前面談を実施し、支援計画を立てるなどの対応をとっている（C大学）。</li> <li>・授業開始までにガイダンスや履修登録があるのでそのサポートや、授業でのサポートが必要な場合はその準備を行う（D大学）。</li> </ul>
修学	注意集中などの困りを抱えている学生について、授業の録音を許可しているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担当教員がOKであれば許可している（C大学）。</li> <li>・教員の負担が少ないので受け入れてもらいやすい支援といえる（A大学）。</li> </ul>
修学	ノートテイクが困難な学生に対して、何を基準としてノートテイク支援を行っているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援の提供と経費（大学側の負担）とのバランス（A大学）。</li> <li>・ノートテイクを実施したことはない。ニーズも出ていない（C大学）。</li> <li>・予算の問題があり、客観的証拠がなければ提供は難しい（D大学）。</li> </ul>
修学	急な休講や教室変更などの場合、どういった対応をしているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・障害学生として大学側に認識されており、困難さが明確であれば、個別連絡対応もあり得る（A大学）。</li> <li>・個別対応はしていないが困ったら学生支援センターに来るというパターンができていたので、急な変更で困ったらセンターに助けを求めに来る（C大学）。</li> <li>・急な予定変更に対応しにくい学生の場合、授業担当教員に本人にわかりやすい形で伝えてもらうようお願いしたり（視覚的に示す、個別に伝える）、早めに伝えることを依頼した事例がある（D大学）。</li> </ul>
就職	低年次からの就労支援に対する情報提供について。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学外の発達障害学生向けインターンシップを紹介したり、学内でのインターンシップを実施した事例がある（D大学）。</li> <li>・発達障害学生向けではなく、全学生向けに1年次キャリア教育の授業を開講している（A大学）。</li> </ul>

表3 B：試験・成績への配慮

場面	質問事項	対応事例
入学	大学独自で行う入学試験（一般入試、推薦入試）において、センター試験の受験特別措置の内容をどの程度まで実施しているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的にはセンターに準ずる対応を取っている。個室には付添者が入りたいという要望などは断ったケースもある。代筆のニーズは今のところない（C大学）。</li> </ul>
入学	文字を書くことが困難な学生に対して、入試時にどのような配慮を行うことができるか。例えば、PCの持ち込みを許可した事例はあるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その試験でどんな能力をはかりたいかによって検討する（C大学）。</li> <li>・今のところ事例はないが、ネットに繋げてしまう危険性などもあるため、おそらくNGになる（C大学）。</li> <li>・発達障害には事例がないが、肢体不自由の学生には認めた事例がある（D大学）。</li> </ul>
入学	推薦入試が増加しているが、推薦入試の面接場面で発達障害ゆえに配慮したケースはあるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・希望があれば別室での待機などは認めている。試験官にはわかっていれば前もって障害特性のことは伝えている（C大学）。</li> </ul>
修学	定期試験の時間割の読み間違い、教室間違い、時間間違いなどが生じた場合、追試等の受験を許可しているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担当教員に事情を伝え、担当教員が一度聞き取りをしたうえで、追試を認めた事例がある。時間割や教室間違いが障害特性に関連して生じていたことを考慮していただけたものと思う（D大学）。</li> <li>・時間割や教室・時間をかなり前もって学生にも伝える等、ミスが起きないように予防的支援を行っており、このような事態はあまりない（C大学）。</li> </ul>
修学	レポート提出やプレゼンなどの期限がどうしても守れない場合、期間延長を許可しているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1種類ずつ1週間ごとに提出するレポートについて、レポートの提出期限を延ばすのではなく、提出方法を2週間で2種類提出する形式に変更した事例がある（A大学）。</li> <li>・担当教員の判断による（C大学）。</li> <li>・二次障害で精神状態が悪く、レポート提出が間に合わないときに授業担当教員との間に入り事情を伝えたことがある。配慮を強く要請するものではなかったが、結果的に期間後でも受け付けてもらった事例がある（D大学）。</li> </ul>
修学	所属学部または学科としての軸となる必修科目などで、どうしても修得が困難な科目があり、卒業に関わるような場合に、科目の振替やカリキュラムの変更、試験問題の変更などを認めるか。行っている場合は何を以って「合理的」と判断しているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単位修得が難しい場合でも、単位の振替などの根本的な変更はしない。課題免除ではなく、教員・学生が話し合って可能な方法を変えるというやり方が合理的と考える（A大学）。</li> <li>・このような（科目の振替/カリキュラムの変更）対応は行っていない（C大学）。</li> <li>・二次障害で精神疾患等の症状がある場合、必修科目の授業の欠席をどの程度まで認めるかの基準が難しいため、ある程度判断基準がほしい（A大学）。</li> <li>・評価方法の変更について、教員の教育目標と学生のニーズが十分すり合わせがされていたかが問題で、そのすり合わせを検討する体制が作れているかが合理的配慮を考えるうえで重要になる（B大学）。</li> </ul>
修学	グループワークが必要な科目について、他の学生とのコミュニケーションを苦痛に感じる学生に対して、授業振替や代替措置を行っているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員に学生の状況を説明・相談の上、個別に補講を行い、対応した事例がある。全体として全部参加して学ぶべき内容をきちんと修得したということでレポートも出して、それで合格となった。補講の実施は学生側から要望したのではなく、話し合いの中で教員の方から提案があった（B大学）。</li> <li>・教員への配慮文提出などで対応はしているが、最終的には担当教員の判断による。過去に、当該授業と全く同じ内容を個別に実施して単位を認めたという例はあるが、それも最終的には担当教員の判断によるもの（C大学）。</li> </ul>

やカリキュラムの理解においても、全体向けのガイダンスのみでは十分に情報を得られておらず、偏った科目群ばかりを履修し、必修科目を登録し忘れるといったこともみられる。そうした課題に対して、各大学では入学が決まればその時点で面談に応じ、個別の履修相談や計画を立てる支援を行っている。また、授業が始まってからの情報保障については、授業内容の録音やノートテイクなどが考えられる。これらの支援を合理的配慮として提供する際に、例えば授業の録音については、教員の負担が少ないため受け入れてもらいやすいといえる。一方でノートテイクとなると、ノートテイクの件数や手配等の負担が大学側にかかるため、実施にあたっては慎重な判断にならざるを得ない、という回答がみられた。

表3では試験・成績の配慮についての回答を整理した。おそらく合理的配慮の中でも、最も重

表4 C：実習やインターンシップにおける配慮

場面	質問事項	対応事例
修学	コミュニケーションが苦手な発達障害の学生が実習へ参加する際に、どのような配慮を実施しているか。例えば、実習先に大学教職員が事前に説明に行く、評価基準を別で設けるなどの配慮を行った事例はあるか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・配慮によって実習の本質的な部分が可能になるのであれば配慮をすべき。大学がそれを怠ることは、障害を理由にした差別にあたる（A大学）。</li> <li>・実習先の利用者に不利益を与える場合や、負担や迷惑をかける場合には制限がかかる（A大学）。</li> <li>・事前に実習先に説明に行くといったサポートは行っている。評価基準を別で設けるといったことは行っていない（C大学）。</li> <li>・実習先に本人の障害特性や配慮をお願いしたい事項を伝え、トラブル発生時の連絡体制等を整備・確認した事例がある（D大学）。</li> </ul>
就職	企業へのインターンシップや就職で特別な支援をした事例やその内容について。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実習先への事前説明は大学の責任として行うべき（A大学）。</li> <li>・インターンシップについては、面談の時点で不合格にすることもあつた。実習などについては、保護者の了解のもと、本人の特性を伝えている（C大学）。</li> </ul>

表5 D：心理面・健康面への配慮

場面	質問事項	対応事例
就職	コミュニケーションスキルの問題とその解決についての取り組みについて。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発達障害学生向けの開講科目でコミュニケーションのトレーニングなどはしているが、週1回程度ではなかなか身に付きづらいので、卒業後に外部支援機関（就労移行支援事業所など）に繋ぐなどもしている（C大学）。</li> </ul>
就職	本人に障害の自覚がない場合は何か働きかけをしているか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自認のない学生は出会ってからの期間が短く障害を告知しづらい（A大学）。</li> <li>・ケース会議を開き、動き方を検討している（C大学）。</li> </ul>

要であり判断が難しいのがこの部分であろう。まず入試場面においては、大学入試センター試験の受験上の配慮を、大学独自の入試にも適用するかを尋ねた。基本的にはセンター試験に準じた対応をとるという回答であったが、パーソナルコンピューターの持込や介助者の付添などについては慎重になるということであった。続いて修学場面においては、試験やリポートの取り扱い、および単位の振替について事例を収集した。対応についてはケースバイケースであり、それぞれの事例ごとに学生の状況と教員の意向をすりあわせて対応を検討したという回答が多くみられた。しかしながら、単位の振替については、たとえ単位取得が難しい場合でも、単位の免除など根本的な変更をすべきではないという回答が主流であった。

表4では実習やインターンシップにおける配慮についての回答結果をまとめている。発達障害学生が学外で実習を行う際には、大学側が実習先への事前説明を行い、障害への正しい理解と協力を求めるという事例が多くみられた。一方で、実習先の利用者に不利益を与えるなど負担や迷惑をかける場合には、実習の参加に制限がかかるなどの回答もみられた。また、企業へのインターンシップにおいては、基本的なコミュニケーション能力を有していない場合に、選考面接の段階で不合格としたという回答もあつた。学生の学ぶ権利を保障することはもちろん重要ではあるが、それ以上に、受け入れ先に負担をかけないことを考慮して検討がなされていたといえるだろう。

表5では、心理面・健康面での配慮について回答を記載している。発達障害学生は適切な自己理解に困難があることも稀ではないことから、そもそも障害の自認がないことも多く、あるいは必要な配慮・支援について上手く伝えられないことがしばしばある。自認のない学生については、ケース会議をもち、動き方を検討しているといった対応もみられるが、障害を告知することができないと支援が難しいという声もあつた。また、自己理解やコミュニケーションスキルの改善については、発達障害学生向けのトレーニングを実施しているという回答がみられた。

表6 発達障害学生支援・合理的配慮の基本的な考え方

<b>A 対象者の把握</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・本人に困り感が生じるまでは、大学側から支援を開始しない (A大学)。</li> <li>・支援への繋がり方には3つのレベルがある。①本人には障害の自覚も困り感もないが、周りが心配している。教職員による教育的配慮。②本人は障害を認識してはいるが、なんとなく困っている。大学側は障害学生としてではなく、一般的な学生相談として相談を受ける。③本人も大学も障害を認めている。合理的配慮の申請・提供関係が成り立つ (A大学)。</li> <li>・自認のない学生を掘り起こすべきか模索している (D大学)。</li> <li>・本人の自覚がない場合でも、教職員による見守り支援を実施している (E大学)。</li> </ul>
<b>B 支援の根拠 (診断)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・合理的配慮の提供には、まずは診断があって障害学生として大学が認識することが必要 (A大学)。</li> <li>・診断名で対応されることに学生は抵抗を示すため、診断の有無よりもコミュニケーションの質が重要 (B大学)。</li> <li>・就労支援で外部機関を利用する場合に、診断書か手帳があるので、診断に至るまでのアプローチを4年生までに実施したいと考えている (C大学)。</li> <li>・診断の有無ではなく学生の困りごとに着目して支援を行っている (E大学)。</li> </ul>
<b>C 合理的配慮 対応方針</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援内容はケースバイケース、学生の困難さ・教員の負担・他の学生との公平性をそれぞれ検討する (A大学)。</li> <li>・合理的配慮の内容はあらかじめ決まったものではなく、話し合いの中で探究していくもの。ケースバイケースのため、マニュアル化はできない (B大学)。</li> <li>・大学としての対応方針を策定すべきと考えている。まずは障害学生の所属学部が責任を持つべき (D大学)。</li> <li>・合理的 (リーズナブル) の意味は「論理的に正しいか」ではなく「無理がないか」 (B大学)。</li> <li>・パーソナルサービスと合理的配慮を分ける必要がある (A大学)。</li> <li>・パーソナルサービスは合理的配慮の基盤として組み込まれているため、両者を分ける必要はない (B大学)。</li> </ul>

### 3.2 発達障害学生支援および合理的配慮についての基本的な考え方

次に、発達障害学生支援および合理的配慮の提供について、個別事例とは別に、全体的な考え方を調査した。発達障害学生への合理的配慮提供に際しては「誰に、何を、どのように」が明確でないことが課題となっているため、「A：対象者の把握」、「B：支援の根拠 (診断)」、「C：合理的配慮 対応方針」の3点について、各大学の考え方を表6に整理していく。

表6の「A：対象者の把握」については、発達障害が「見えない障害」ゆえに、大学側が発達障害学生をどのように認識し支援のルールに乗せていくかが課題になっていることが示唆されている。この点は大学によって考え方が異なっており、標準的な回答はないように思われる。あくまで本人の申請ベースで支援を開始するという考え方 (A大学) もあれば、本人から申請がなくとも周りの教職員が見守り支援を実施するという考え (E大学) もある。また、本人の自認はないが周りが問題に気付いているといったケースにおいては、D大学のように対象者の掘り起しをしていく、という方策を採用すべきかどうか、今後各大学において検討が必要になってくるであろう。

そこで参考になるのが、A大学のいう「支援のつながり方にはいくつかの段階 (レベル) がある」という点である。支援の段階をいくつかに分けて、どの段階から大学の合理的配慮として実施するのか、範囲を検討していくことが重要になるためである。これについては、次章の最後に図4にまとめて述べる。

次に表6の「B：支援の根拠 (診断)」は、合理的配慮を提供する際に発達障害の診断が必要かどうかについての回答になっている。

発達障害の学生の場合、明確な診断を持っていないが本人や周りが困っているというケースがよくみられる。また、大学に進学するまでは診断をもたなくてもやり過ぎしてきたということも



多く、「障害学生」というラベルを受け入れてまで支援の申請をすべきか、本人や保護者にとっては悩ましいところである。一方で大学にとっては、組織的に支援をするのであれば、他の学生との公平性の観点からその根拠が必要となり、診断や見立てが求められるだろう。

ここでも大学によって考え方に違いがみられたといえる。診断の有無ではなく当事者の困りごとに着目して配慮を提供するという考え方（B大学、E大学）もあれば、診断があり、かつ、大学もそれを認めていることが支援開始に当たって必要と考える場合（A大学）もある。

こうした診断をめぐる判断について、アメリカでは障害学生が権利を行使するためには、自己権利擁護と自己決定が学生に求められることから、配慮申請の際には診断書・必要書類の提出が必須であるとされている（渡部ら、2010）。つまり、大学は学生からの、いわば「根拠」を伴った申請をうけ、その要求の合理性を判定することになる。

しかし、桶谷はアメリカ型の自己権利擁護の考え方が発達障害のある学生にはなじまないとしており、他の障害とは異なった視点が必要であると指摘している。それは、①医学的に未診断の学生が多いことに加え、②診断の有無に関わらず、適切な自己理解に困難があることから自分に必要な配慮・支援を自覚していないことが多いため、学生本人が主体的に配慮の要請行動を起こすことが困難であるためだという（桶谷、2013）。

また、B大学が述べているように、発達障害の場合は診断名が先行することで、反対に正しい理解と配慮が得られないというケースも起こり得る。そのため、診断名やその有無にとらわれずに、学生との対話の中で困りごとを見出し、ニーズに合わせた支援を検討する方が現実になっているのかもしれない。

一方で、C大学の回答にあるように、たとえ修学場面では診断の必要がなくても、就職活動や卒後の就労場面で配慮を受けるにあたって、診断や障害の証明が必要になってくるケースもある。そのため、在学時に自身の障害について本人が理解を得られるよう促していくことも、それが合理的配慮にあたるかは別にして、大学に求められる支援に含まれるのではないだろうか。それは同時に、セルフアドボカシー（自己権利擁護）能力の涵養という意味も成す。

表6の「C：合理的配慮の提供」では、法整備がすすんでいる合理的配慮の提供について、各大学の今後の対応方針をまとめた。合理的配慮が求められるようになったのが比較的最近のことであるため、どの大学もまだ試行段階であり、大学として統一した見解が定まっていないのが現状であった。また、支援内容や合理性の判断はケースバイケース的に行われており、パーソナルサービスについても合理的配慮に含めるか否かについても各校によって異なっていた。

## 4. 考察

以上のインタビュー調査結果をもとに以下のとおり考察する。

### 4.1 合理的配慮の内容について

本調査研究では、発達障害学生に対する支援事例を収集し、それをもとに本学のガイドライン構築を目的にしていたが、結論としては、インタビュー対象の各校ともガイドライン制定のための途上で苦慮している状況が浮き彫りになったと言える。ある程度は予測されたことではあるが、支援内容や合理性の判断はケースバイケース的に行われており、各校によって異なっている。

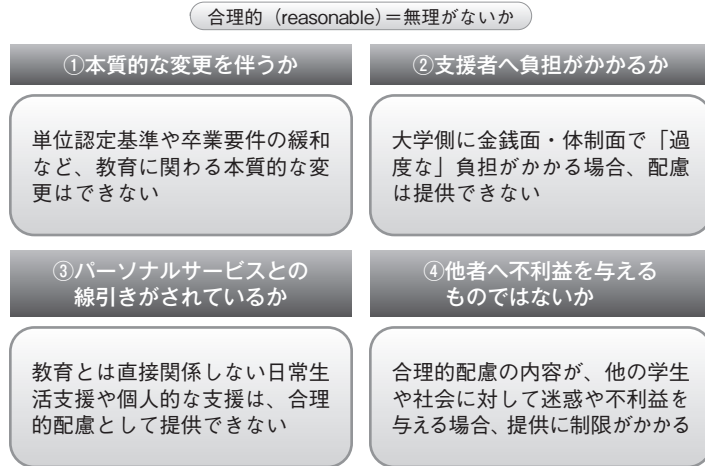


図3 合理的配慮を検討する上での基準案

それゆえにある程度の共通性は抽出できたのだが、それをもってガイドラインに採用できるということには至らなかった。こうした状況を踏まえて、他大学の経験をそのままの形で本学に移植して合理的配慮の詳細なガイドラインを設けることは難しいと判断せざるを得ない、という意図せざる結果に終わった。

ただし、今回のインタビュー調査で全く収穫がなかったかといえばそうではなく、何よりも各校のそれぞれの実情に応じた工夫についての情報が得られたことは大きい。そして、これらのインタビュー結果を踏まえながら、発達障害学生への合理的配慮として大学教職員は何をどこまですべきかの線引きは、先行研究で示されていた「合理的配慮であるかどうかの基準」に本学も準拠し、それを基にした演繹的な支援枠組みの構築をまず検討しなければ行けないという判断に至った。それを土台にしながら同時に、本学なりの事例を蓄積し、それらを支援枠組みに反映させていく帰納的なアプローチを実施していくべきであろう。その際には、先の支援枠組みをドグマ的に扱うのではなく、柔軟な運用を行うことが欠かせないと思う。以上のような、発達障害学生支援における本学なりの方向性を提示するレベルで現段階では留めざるを得ない、という判断に至った次第である。

なお、本学での「合理的配慮であるかどうか」の基準として図3のようなものが想定できる。この図3の内容を踏まえても、それでもまだ判断が難しいと思われるケースとして、障害によってできないことが授業の本質部分にあたる場合、どこまでの支援が合理的配慮の範疇でできるのか、という問題が想定できるだろう。たとえば、コミュニケーション能力が成績評価の中心になる授業（実習、演習系）での合理的配慮について考えれば、障害によりコミュニケーションが苦手であるのだが、そこを何らかの形でサポートしてしまうと肝心の授業の到達レベルが正当に評価できないという問題が出てくる。そうしたケースに対して「合理性」を判断していくためには、やはり、個々のケースで学生の困難さ・教員の負担・他の学生との公平性をそれぞれ独立して検討する、または協働作業の中での話し合いの中で配慮の内容や範囲を探究し続ける、といった方策を取ることが適切ではないか考えられる。

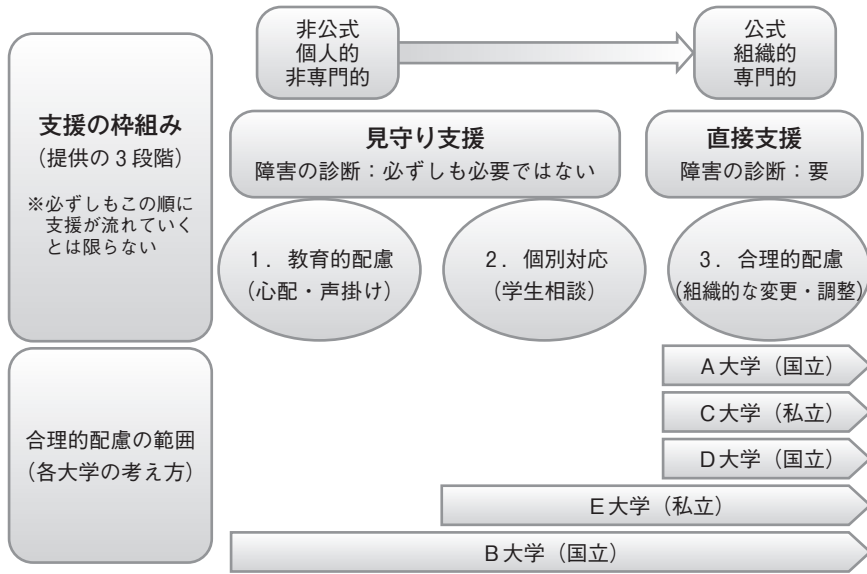


図4 発達障害学生支援の枠組み (インタビュー調査から)

#### 4.2 支援の枠組み

次に、先行研究レビューとインタビュー調査から得られた回答をもとに、さらに図1に見られるプロセス的な発想をも採用することで、本学において採用すべき発達障害学生支援の枠組みを試行的に図4でまとめた。

図4の上段は、「支援の枠組み 提供の3段階」とし、支援の内容を「1. 教育的配慮」、「2. 個別対応」、「3. 合理的配慮」の3段階に分け、全二者を「見守り支援」、3の合理的配慮については「直接支援」にそれぞれ分類した。図4での数字が進むほど、非公式から公式な支援、個人的な支援から組織的な支援、そして非専門的な支援から専門的な支援に近づいていくことになる。

なお、ここでいう1の「教育的配慮」とは、教職員の学生に対する声掛けや見守りなどが含まれる。次の「個別対応」には、個人的な見守りや声掛けから一歩進んで、学生相談が含まれてくる。ここにパーソナルサービスを含めて考えることもできるであろう。そして3つ目の「合理的配慮」の段階では、組織的な変更や調整が含まれる。各段階において、具体的にどのような支援の内容がラインナップされるかは今後検討が必要であるといえる。

障害の診断の必要性については、1の「教育的配慮」と2の「個別対応」の段階では「必ずしも必要ではない」とし、3の「合理的配慮」においてのみ「要」とした<sup>4</sup>。というのも、様々な合理的配慮を提供するに当たっては、そのための判断根拠となる環境上の特性に加えて、障害学生側の特性の1つとしての障害の程度、内容に関する情報が欠かせないと考えられるからである。身体障害などの他の障害の場合は、1の「教育的配慮」と2の「個別対応」を総合した、いわゆる「見守り支援」を経由せずに、いきなり3の「直接支援」から支援が開始されることが多いと思われるが、発達障害の場合は、多くの場合にこの「見守り支援」の段階を経ていくことが特徴的であるといえる。ただし、そのためにいわゆる「グレーゾーン」の学生の場合には、ケー



スによっては合理的配慮に「診断を要する」という条件がある限り、その提供が難しくなってしまう。この点をどう考えるかは、大きな課題であることを認識しておくべきであろう。

次に図4下段には、上段の支援段階のどこから「合理的配慮」にあたるのか各大学の考えを図式化している。たとえば、B大学は1の「教育的配慮」からすでに「合理的配慮」とみなしているのに対して、A大学などは3の「合理的配慮部分」のみを指すことを示している。それぞれ各校の理念に沿って上記のような多様性が生じているのであるが、本学がどの段階から合理的配慮として実施するののかについては、合理的配慮の内容の検討とともに考えていくことが必要になるであろう。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、発達障害学生への合理的配慮提供に向けた対応について検討した。結果として、合理的配慮の内容は非常に個別性が高く、詳細なガイドラインを設けることは難しかった。しかしながら、その前提となる考え方および段階ごとの支援については大いに示唆を得ることができた。これらを参考にそれぞれのケースで学生との誠実な話し合いのもと、支援内容を決定していくことが望まれる。

今後の課題としては、支援事例の蓄積が少ない状況の中で、まずは丁寧な支援事例の蓄積と共有が求められる。また、合理的配慮の決定過程において、その協議体制や学生からの意義申し立てのプロセスについても今後検討することが必要になるだろう。

## 注

- 1 本研究ノートは、「大学教職員と発達障害学生—合理的配慮提供に向けて教職員に求められる理解と支援—」として、2013年度高等教育推進センター共同研究助成を受けて行った研究成果の一部である、なお、共同研究結果については、既に、研究代表者によって報告書が提出されている。
- 2 なお、本研究で対象とする発達障害とは、発達障害者支援法（2005）に定義される「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害」とする。中でも自閉症・アスペルガー症候群など自閉症スペクトラム障害（ASD）の学生を想定している。
- 3 内閣府は、障害者差別解消法6条第1項の規定に基づいて「障害者差別解消法に基づく基本方針（原案）」（以下、基本方針）を2014年11月に公示し、同年12月までパブリックコメントの募集を行っている（私立大学に関していえば、文部科学大臣は、この基本方針に基づいて対応指針を作成することになっている）。そして、この基本方針によれば、「代替措置の選択も含め、双方の建設的対話による相互理解を通じて、必要かつ合理的な範囲で、柔軟に対応がなされる」ことが求められている。
- 4 先の基本指針では、障害者差別解消法が対象とする障害者とは、「いわゆる障害者手帳の所持者に限られないこと」と明記されている。また、これに関連して、総務省四国行政評価支局は、四国内において障害学生が受験方法の配慮を申し出た際、医師の診断書の提出を求めているケースがあったことに鑑みて、障害者手帳や出身高校等の意見等を診断書の代替として個別に検討するなど、障害学生の受験負担を軽減するよう、改善のあっせんを行っている（2014年11月6日報道資料 [http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000321594.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000321594.pdf)）。こうした動きは、今後、障害学生支援の利用に当たっての診断書や手帳の提出を求めることの是非に影響を与えていく可能性がある。

参考文献

- [ 1 ] Edyburn, D (2010) “Would you recognize universal design for learning if you sawit? Ten propositions for New directions for the second decade of UDL” *Learning Disability Quarterly* 33
- [ 2 ] 福田真也 (2010) 『Q&A 大学生のアスペルガー症候群：理解と支援を進めるためのガイドブック』 明石書店
- [ 3 ] 石川 准 (2013) 「基調講演 1 障害学生支援と障害者政策」 京都大学バリアフリーシンポジウム しなやかで、したたかな「障害学習」のすすめ 資料 2013年 6月29日～30日
- [ 4 ] Johnson, Kendra (2011) *Accommodations for College Students with Learning and Other Disabilities: What's Reasonable?* (Retrieved July 26, 2013, [http://www.iecaonline.com/PDF/IECA\\_Article-Accommodations%20for%20College%20Students%20LD.pdf](http://www.iecaonline.com/PDF/IECA_Article-Accommodations%20for%20College%20Students%20LD.pdf)).
- [ 5 ] 北村弥生・渡部テイラー美香・河村宏 (2010) 「米国における障害学生への支援：発達障害を中心として」 国立障害者リハビリテーションセンター研究紀要 31 31-41 国立障害者リハビリテーションセンター管理部
- [ 6 ] 川島聡=長瀬修仮訳 (2008年 5月30日付) 「障害のある人の権利に関する条約」 [http://www.normanet.ne.jp/~jdf/shiryō/convention/30May2008CRPDtranslation\\_into\\_Japanese.html](http://www.normanet.ne.jp/~jdf/shiryō/convention/30May2008CRPDtranslation_into_Japanese.html)
- [ 7 ] 北村弥生・渡部 Taylor 美香・河村宏 (2010) 「米国における障害学生への支援：発達障害を中心として」 国立障害者リハビリテーションセンター研究紀要 31 31-41
- [ 8 ] 近藤武夫 (2013) 「キャリア形成・就職活動支援—障害のある大学生の学内インターンシップを通じたキャリア教育実践事例—」 平成24年度 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク 地域ネットワーク支援事業 障害学生支援教職員研修会 報告書 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEP Net-Japan) 事務局 2013,6.20
- [ 9 ] 松岡克尚 (2014) 「大学における障害学生支援のあり方と合理的配慮の考え方—障害者権利条約と障害者差別解消法を受けて—」 関西学院大学 人権研究 18号 27-31 関西学院大学人権教育研究室
- [ 10 ] 文部科学省 (2012) 障がいのある学生の修学支援に関する検討会 「障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告 (第一次まとめ)」 文部科学省
- [ 11 ] 日本学生支援機構 (2012) 『教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成23年度改訂版)』 日本学生支援機構
- [ 12 ] 日本学生支援機構 (2013) 『平成25年度 (2013年度) 大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』 日本学生支援機構
- [ 13 ] 小川喜道 (2014) 「合理的配慮と工学的支援」 『よくわかる障害学』 116-117 ミネルヴァ書房
- [ 14 ] 桶谷文哲 (2013) 「発達障がい学生支援における合理的配慮をめぐる現状と課題」 学園の臨床研究 (12) 57-65 富山大学保健管理センター
- [ 15 ] 佐野真理子 (2013) 「基調講演 1 障害学生支援・総論」 京都大学バリアフリーシンポジウム しなやかで、したたかな「障害学習」のすすめ 資料 2013年 6月29日～30日
- [ 16 ] 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史 (2010) 『発達障害大学生支援への挑戦—ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント—』 金剛出版
- [ 17 ] 高橋知音・篠田晴男 (2008) 「米国における発達障害のある学生への支援組織のあり方」 *LD 研究* 17 (3) 384-390 日本 LD 学会
- [ 18 ] 高橋知音 (2012) 「発達障害のある大学生への支援：大学は何をどこまですべきか (第20回大会特集あらためて問う発達障害児の学習支援：知能・学力・生きる力：一般社団法人日本 LD 学会第20回大会教育講演)」 *LD 研究* 21(2) 170-177 日本 LD 学会
- [ 19 ] 丹治敬之・野呂文行 (2014) 「我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題」 *障害科学研究* 第38巻 147-161 障害科学学会
- [ 20 ] 渡部テイラー美香 (2007) 「障害学生へのリーズナブル・アコモデーション」 (財)日本障害者リハビリテーション協会情報センター主催研究会 発達障害のある大学生への支援 資料 2007年11月21日

# 実践研究報告

# 社会学部における初年次教育の取り組み

## —「基礎演習」を中心として—

森 康 俊（社会学部・副学部長（教務担当））

### 要 旨

本稿は、関西学院大学社会学部における初年次教育、特に「基礎演習」の取り組みについて、社会学部内外に報告することを目的とする。社会学部では、2009年度から基礎演習の担当教員を専任教員から若手非常勤教員に変更した。教科書、各回の教授内容、図書館オリエンテーション、評価方法、スタイルガイド、レポート講評様式などを標準化し、「どのクラスでも同じことが学べる」体制を確立した。さらに2014年度入学生から本格的な入学前教育を実施、レポート提出方法もLUNAによるものとした。2016年度入学生からの新しい教育課程では、1年春学期・秋学期の2学期の開講とすることが決定している。

### はじめに

本稿は、社会学部における初年次教育科目（「キリスト教学A・B」「言語教育科目（必修）」「基礎演習」「社会学リレー講義A・B」からなる）の取組を整理し、学部内外に紹介することを目的とする。具体的には、2009年度入学生からの教育課程における取り組みを中心に、すでに教授会決定している2016年度入学生からの新しい教育課程における初年次教育の変更点（「基礎演習」の2学期開講、「社会学入門A・B」の開講）についても紹介する。

## 1. 社会学部の基礎演習

### 1.1 歴史的背景

本学では各学部が「基礎演習」の名称の科目を開講している（文学部「人文演習Ⅰ・Ⅱ」、商学部「商学演習」を除く、理工学部は担任を置く）。このような大学1年生向けの小人数・演習形式の授業は、現在ではほとんどの大学に設置されている。教職員にとっても、学生にとっても、大学教育において広く認知されている授業科目である。本学の場合、その出発点を探ると、大学紛争に辿り着く。関西学院大学社会学部三十年史編集委員会（以下、編集委員会）が1995年に刊行した『関西学院大学社会学部三十年史』に私たちの諸先輩の記録がある。それによると、社会学部の1970年（昭和45）年度カリキュラム原案には、1・2年度に「人文演習」・「社会演習」を開講し、必修科目とし、この2つをあわせて「基礎ゼミ」（または「基礎演習」と呼称することが記されている。また「基礎演習」導入の理由を以下の通り、まとめている。

小集団教育（基礎演習）の導入が1970（昭和45）年になされたことには2つの大きな理由

がある。

①従来の大講義方式では、時代の進展、科学の発達に対応することができなくなってきたおり、小集団の教育により教師と学生の討議により研究をすすめることが必要となっている。

②教員と学生の意志伝達を円滑にすること、とくに、研究演習に所属していない1・2年生と対話し、学生を掌握するために必要である。

これらの理由は、1969（昭和44）年の大学紛争と深い関わりがあり、また、「基礎演習」を小集団教育として導入する問題は、紛争の真只中で討議、審議され、実現された。小集団教育の重要な柱として新設された「基礎演習（人文演習・社会演習）Ⅰ・Ⅱ」は当初、1970（昭和45）年度発足当時、1クラス約40名以下で始まり、その後、さらに1クラス25名以下に改善された（編集委員会 1995：217）。

一般に東大紛争や日大紛争ほどその内実を知られているわけではないが、本学も学費値上げ問題などを発端に、学生によるストライキ、糾弾、学内占拠が行われ、その闘争は苛烈を極めた。収束後の大学改革、特にカリキュラム改革の中心として位置づけられたのが、「総合コース」や「基礎演習」の設置であった。

## 1.2 基礎演習の役割

「基礎演習」には、前述の歴史的背景から学生一人一人の把握という役割がある。現在でも、私立大学の中には高等学校までと同じようにクラス担任制をとる大学もある。学部は、厳密に狭い意味の学修上の相談だけでなく、学生自身の家庭環境、心身の状態、学修以外の大学生活一般などの相談を受け、必要に応じてアドバイスを伝える必要がある。3年以上の「研究演習（ゼミ）」履修者であれば、学生と普段から向き合うことのできる専任教員が大学や学部と学生の間に入り対応することが可能であるが、1・2年生にはその役割を担う専任教員がない。そこで、各大学はクラス担任制をとるか、本学のように「基礎演習」担当教員にその役割を期待するところとなっている。この意味で、「基礎演習」の主要な役割は、学生の学修状況の把握にあると言っても過言ではない。大学紛争収束の局面で使われた「学生の掌握」という言い方は、その対象が政治的態度や学生活動の実態からメンタルヘルスや不登校のような心配ごとに内容が変化しても、大学側、学部側の目的と意図は変化していない。後述するように、「基礎演習」の学問上の役割と機能は、アカデミックな営みの導入であり、スタディスキルズの修得にあるが、設置している大学・学部にとっての役割は、学生の状況の把握である。

## 2. 2009年度入学生以降の教育課程における初年次教育

### 2.1 専任教員全員担当から若手非常勤教員へ

社会学部では、2006年から新学科設置の動きがあったが、最終的に不首尾に終わり、社会学部1学科（定員650名）の体制で2009年度から新しい教育課程がスタートした（関西学院大学社会学部設立50周年記念事業委員会 2011：94-97）。現在まで続く、このカリキュラムにおける初年次教育の特徴は2つである。1つは、「基礎演習」担当教員を専任教員全員から、本学社会学研

究科修了生を中心としたポストクレベルの若手非常勤教員中心に変更したこと、もう1つは、従来は専任教員1名で担当していた「基礎社会学」を専任教員の1回講義のリレー形式で行う「社会学リレー講義A・B」へと変更したことである。

教育課程の変更では、専任教員の責任時間の枠内で学部教育への貢献と負担を調整しながら行う必要がある点が最も難しいところだ。2009年の改編では、1年生春学期に専任教員が1クラス担当していた「基礎演習」を2年生春学期に開講する「インターミディエイト演習」へコマ変更することを行った。また、「基礎演習」の最重要の教授項目を「レポートの書き方」と明確に位置づけた。このため、「基礎演習」は修士論文や博士論文執筆に実際に苦勞した若手教員の方が、1年生に教える動機と技能を有しているのではないかと判断したのである。教授会では、これに対して、「本当に大丈夫か、やはり専任教員でないと責任を果たせないのではないか」という危機や異論が出されたが、皆、お互い責任時間の範囲内で学部貢献し、全体として可能な限り良いカリキュラムを作り上げるために、最終的には了解された。

負担の問題は、「基礎社会学」についても同じである。この科目は「キリスト教学」と同じく、入学者の約半数350名ほどに対して、社会学の基本概念、歴史、方法などを教授するもので、履修者数、授業運営の観点から単独の担当教員にかかる負担の大きさが従来から問題となっていた。そこで、当時メディア文化を担当する教員同士が行っていた輪講形式の授業を社会学部全体で構成することで、1年生に社会学のさまざまなテーマに興味を持って貰い、さらに各担当教員の「研究演習」(ゼミ)の案内にもなるようなものにしようというアイデアが浮上した。結果、一人の若手・中堅専任教員にかかっていた負担を学部全体で分かち合うことになった(この方式の再検討の結果については3で述べる)。

以上の通り、2009年度入学生からの教育課程においては、「基礎演習」を若手非常勤教員に担当してもらうこと、必修の社会学入門科目を輪講形式に変更することが初年次教育に係る大きな変化であった。

## 2.2 クラス編成上の工夫

2009年度入学生以降の教育課程における「基礎演習」の開講ならびに運営について詳しく見ていく。専任教員全員が担当する科目から若手非常勤教員に変更することは、既に述べたが、実際には、専任教員2名(コンビーナとサブコンビーナ)が「基礎演習編成会議(以下、編成会議)」を運営し、非常勤教員とともに原則、標準化された要領のもとに授業を展開していくやり方を取った。従来、専任教員が担当していた「基礎演習」は、教員各自の個性を活かし、運営されていたため、学生にとってはどのクラスに入るかで何を教わるのかに大きな違いがあったのである。社会学部はこのやり方で「どのクラスに入っても、学習内容は同じ」仕組みへと舵を切ったのである。そのため、非常勤教員には、開講前に「授業要領(手引き)」が担当教員全員と担当事務職員からなるメーリングリストで共有された。学期中も3回、授業終了後に約1時間の会議を持ち、授業に関わるさまざまな案件を検討した。初年度はこの会議に伴う業務負担が非常勤教員には超過ではないかとの意見も出たが、授業の主旨に鑑み、全員の理解を得て現在に至っている。

クラスの編成については、当初は第2外国語のクラス編成に対応したものとなっていた。つま



り、あるクラスは全員フランス語履修者からなるクラスである。これは、専任教員全員が担当していた時代からの名残である。この結果、1年生は「英語A・B」、「英語表現A・B」の2コマ、「第2外国語」2コマに「基礎演習」と合計5コマで同じクラスメイトとの学習となる。このことにはメリット／デメリットが当然ある。大学での生活時間が長いこと友人関係を構築しやすく、お互いの情報交換も密になるメリットがある反面、特定の狭い集団での学生生活を固定化するデメリットもある。このため、次の段階の措置として、「基礎演習」では「第2外国語」の履修者が分布に応じてクラス内に混在する編成にした。このことで他の語種を学ぶ学生と友人関係を結ぶことが可能になった。

さらに、入学定員の関係上高等部からの進学者が各クラスに2名程度いることがあり、どうしても高校までの友人関係に依拠した行動が目につくことがあった。これをきっかけとして、高等部、継続校、協定校、提携校など推薦入学組では同じ学校出身者が各クラスに1名となるよう編成した。このことは、留学生にも当てはまる。従来は学部側の配慮で同じ出身国の学生を2名以上配置する措置をとっていたのを、同じ出身国の学生が複数名いないように編成するようにした。わかりやすく表現すると、同じ高校出身者同士で「つるむ」ことを避ける、同じ出身国同士で「依存」することなく「自立」してもらいたいという意図を明確にしたのである。

スポーツ推薦入試についても同様である。社会学部では毎年約30名をこの種別で受け入れているが、他の入試種別に比較すると入学後の成績に有意な差があることが明らかとなっている。スポーツ推薦入試の入学生も各クラスに1名となるよう編成した。こうした取組は、現在ではピア・エデュケーション、ピア・サポートの文脈の中で理解されるようになってきている。

「英語」クラスは、2012年度入学生からプレースメント・テストによるクラス編成を実施しており、「第2外国語」「基礎演習」のクラス編成とは独立に決定されることになった。これにより、社会学部では現在、「基礎演習」、「英語」、「第2外国語」と3つの小集団が1年生にとって、友人関係構築の母体となっている。このことの影響・評価はまだ途中であるが、「基礎演習」担当教員の意見聴取からは、少数の学生が既存の人間関係に閉じこもり、クラス運営や授業展開に否定的な影響を及ぼすことはなくなったと概ね好意的に受け止められている。学生も「基礎演習の友だち」、「英語の友だち」、「フラ語の友だち」などと使い分けているようである。

### 2.3 図書館オリエンテーション

2009年度入学生からの「基礎演習」では当初から大学図書館と協力しながら、図書館オリエンテーションを授業内に実施している。大学図書館から派遣いただく講師数に限りがあるため、社会学部では2週目、3週目、4週目にクラスを分けて実施している。主な講習内容は、大学図書館の意味、基本的な機能、OPACの使い方、その他データベースの利用などである。実際のハンズオンの講習では、社会学部生向けの検索語や検索サイトを要望し、大学図書館に配慮いただいている。

また、社会学部の独自の教授内容として、まず図書と雑誌にはどのようなものがあるかということのレクチャーがある。一昔前であれば、このようなことは必要がなかったものかもしれないが、現在の1年生には、例えば「新書というのは、どのような特徴と役割をもった本であるのか、同じ新書でも出版社によって、評価や体裁、具体的な内容がこれほど違うのはなぜか」といった



ことを説明し、考えさせることが求められている。また、学部レベルの教科書として刊行されているものと、専門家向けの研究書の読み進める上での困難さの違いを体感することも必要である。「基礎演習」の課題で、書誌情報の取り扱いについて教えた後に、「興味のある本を〈背取り〉で3冊借り出してきなさい」という課題を与えると、意外と非常に古くて内容が使いものにならない本や学術書とはとてもいえない一般書・ビジネス書を借り出してくる学生も多く、まず初学者が参照すべき本というものがあるのか、学生に理解されていないこともよくわかってきた。雑誌についても事情は同じで、図書と雑誌はそれぞれどのようなジャンルがあって、どのような役割をもっており、社会的にどのような評価をされているのかを伝える必要がある。こうしたアカデミックな場所では当たり前とされてきた共通の認識がすでにまったくないことを前提に、初年次教育の教材は構成されなくてはならないことは、今後も引き続き課題である。

## 2.4 教科書の統一

2009年度入学生からの教育課程で、「基礎演習」全クラスに教科書として採用したのは以下の図書である。

2009年度～2012年度

戸田山和久, 2002『論文の教室』日本放送協会出版

2013年度～2014年度

佐渡島紗織・吉野亜矢子, 2008『これから研究を書くひとのためのガイドブック』ひつじ書房

2015年度

南田勝也・矢田部圭介・山下玲子, 2011『ゼミで学ぶスタディスキル』北樹出版

『論文の教室』は、問いを立て答えを導くプロセスの解説がうまく展開されている点、対話形式、判型がコンパクトな点、著者の専門領域である科学哲学や論理学の入門書にもなっている点を評価して、数年間採用した。『これから研究を書く…』は大学院生も対象にした日本語による本格的なアカデミック・ライティングの教科書であり、大学1年生には高度な内容も含まれていること、全てを授業時間内で説明できないことを了解した上で、日本語を学術的に書くとはどのようなことが上手く説明できているところを評価して2年間採用した。

しかしながら、書くこと自体の問題が社会学部としてのスタイルガイドの確立など一定の成果を得たこともあり、レポート以外の発表やレジュメ作成方法の教授というニーズも満たす必要性から『ゼミで学ぶ…』を2015年度採用する予定にしている。社会学部の「基礎演習」として達成出来ていないこと、それは「基礎演習」のオリジナルの教科書である（経済学部はレポートの書き方を制作、総合政策学部は関西学院大学出版会から教科書を刊行している）。このことは、引き続きの検討課題としてしているところである。

## 2.5 レポートの書き方とスタイルガイド

「基礎演習」の授業をデザインする立場に立つと、あれもこれも盛り込みたいという欲求に駆られる。しかしながら、図書館オリエンテーションに1回90分授業を充てること、第13週はリ

ポート提出日、第14週は講評と全体の振り返りということになる。実質的には11週である。何かに焦点を絞った授業展開をしていくが必要になってくる。そこで社会学部では、レポートを書くことに焦点を絞った「基礎演習」を行うことにした。

具体的には、大学に入るのはじめてのレポートを作成しようということである。そのためには、内容と形式をあらかじめ学生に提示して、11回程度の授業で完成までもっていく必要がある。そこで編成会議では以下のような要件を定めた。

- (1) 「問い」は自分自身の興味関心から来ていること
- (2) 「問い」に一定の「答え」が出せそうなこと
- (3) その「問い」が社会学あるいは社会的な問いであること（逆にいえば、自然科学的な「問い」と「答え」でないこと）
- (4) 説得的な「答え」を導き出せる資料が探せること
- (5) 「すべき」かどうかという倫理的・規範的な「問い」と「答え」よりは、「社会的事実」を明らかにすることで、事実を記述することが結論になるようなもの

実際に授業を担当してみると、そもそも学問的な「問い」とは言いがたいものや、自然科学的なもの、良いか悪いかという倫理的なもの、「問い」は面白いが一定の「答え」を出すのが難しいものが提案され、担当教員を悩ますことになる。

次に、日本語の文章としての問題がある。背景には国語、作文教育、読書感想文の経験からくる弊害である。学生は問題設定を自分でするということに慣れていないし、事実関係を記述することと、意見を記述することの区別を意識していない。学術的な文章にふれる機会の少なさが基盤となる文章力の水準を下げているのは事実であるが、学生に共通する傾向として、1文が長すぎるために、主述の照応が悪くなることが多い。多くの学生にとって、日本語は母語であるが、そのため特に反省する意識がないために、ことばに対する雑な取り扱いが目につく。こうした無自覚さを理解してもらうために、例えば、授業担当教員が自らの論文などの原稿を編集担当者に校正・校閲を受けているゲラを見せてみる取り組みも大いに役立っている。授業で教えている先生も、日本語の表現に苦労していると同時に、一番適切な表現を模索し、苦悩している。わずかな単語1つのために、いろいろ考えている姿を見せることは非常に説得力があり有効である。学問的な営みを尊重する気持ちを育むことにもつながる。社会学部の「基礎演習」では、「このように書きなさい」という指導だけではなかなか学生に伝わらないこうした学問的な価値をできる限り取り扱いたいと考えている。

## 2.6 評価方法の問題

「どのクラスで受講しても同じ」ということを目標に掲げるわけであるから、(1)教材の統一、(2)教授項目の統一、(3)評価方法の統一は必須である。〈どのように教えるか〉は、実際の教員の裁量、学生との相互作用、教室という現場の雰囲気によって左右される。〈何を教えるのか〉は、担当教員全員で明確にしておきたい。これが基本的な考え方である。25名程度の担当教員に統一の方針を伝える立場の教員としては、「〈どのように教えるか〉は、皆さんの創意工夫に委ねるが、〈何を教えるか〉は標準化していきたい」ということを強調してきた。2009年度から、「基礎演習」の評価は次の4項目に基づいて行っている。第1回の授業でしっかり説明し、確認させることを

徹底している。

(1) 演習への出席 (30%)

授業の冒頭に毎回必ず明示的に出欠チェックを行い、30点満点で評価する。

欠席が5回以上の者は不合格とする。

遅刻3回で欠席1回とする。

(以上は成績評価をする条件となる。満たさないものは、他の項目で採点可能であっても、0点で不合格とする)

(2) 演習での発言 (15%)

14回全体を通じての参加度を15点満点で評価する。

(3) 演習での小課題 (15%)

レポートを除く、全ワークシートの提出及び出来を15点満点で評価する。

(4) レポート (40%)

レポートの提出及び出来を40点満点で評価する。

このレポートの評価についても、「基礎演習レポート講評」(参考資料1)のフォーマット統一しており、担当教員が定量的な評価に加えて、必ずコメント記入し、レポートとともに授業最終日に返却することとしている。このことの一番の意味は、日本の大学教育においては、卒業論文を除いて提出したレポートが添削されて返却されることがほとんどないという事実への「対抗」である。さまざまなFDや教育上の工夫が議論されている昨今ではあるが、このような基本的な教え／学ぶ取り組みを学生との信頼関係構築の足がかりとしたいという考えが背景にあった。したがって、学生には「残念ながら大学では、ほとんどのレポートや試験は戻ってこない。教員は何とかしたいという思いはあるはずだが、負担のことを考えると諦めている。しかし、「基礎演習」のレポートは作成段階で2～3度添削するし、最終提出物もコメントとともに返却する。だから、しっかり取り組んで欲しい」と伝えることにしている。

## 2.7 LUNA 講習とLUNAでのレポート提出

「基礎演習」の最重要の課題は、学生にレポートの書き方を伝えることである。そのために、14回の授業を通じて1本のレポートを作成する。分量は2500字程度としてきた。原則、最終回14回は講評と振り返りのための時間として設定しているため、締切は13回目の授業ということになる。2013年度までは、紙に印刷しての提出としてきたが、2014年度から提出も大学の授業支援システム(LMS: Learning Management System)であるLUNAでの提出とした。このように社会学部の「基礎演習」ではLUNAの基本操作を学ぶことを含んでいる。実際、社会学部のB群科目(選択必修の専門科目)は履修基準年次が1年のものが多く、1年春学期から2～3科目履修することが可能であるため、入学当初からさまざまな評価方法に対応することが求められるわけである。

また、社会学部では2015年度の「卒業論文」の提出方法をLUNAにpdfファイルで提出することに変更する予定である。これも「基礎演習」でLUNAに馴染んだ学生が進級していった結

果である。

## 2.8 入学前教育

社会学部では、以前から各種入試で高校在学中に比較的早く進路の決まる生徒に、専任教員が初学者向けに読みやすい新書や文庫をそれぞれ2～3冊推薦したものを集めリストにして、配布していた。しかしながら、実際には読書のすすめであって、実際にどのくらいの生徒がリストの本を読んだかは不明であった。2014年度入学生から、従来の読書案内から踏み込んで、社会学の全体に関わる3冊の新書の中から1冊を選び、社会学とはどのような学問かを考えさせる課題を出している。

- I. 下記の3冊から1冊を選び、社会学が「どのような学問であるのか」を考えながら読んで下さい。読了後、あなた自身が同じ高校の後輩に「社会学とはこういう学問で、経済学や政治学や法学や歴史学とはこういうところが違う」と説明するような文章を700字程度で記述して下さい。書き手はあなた自身で、読み手は後輩を想定し、文体は「です・ます」で記下さい。
- ・竹内 洋 2008『社会学の名著30』ちくま新書
  - ・見田宗介 2006『社会学入門』岩波新書
  - ・好井裕明 2006『「あたりまえ」を疑う社会学』光文社新書

また、「基礎演習」の授業でも大きな教授事項となる事実と意見の区別ということへの意識を高めてもらうために、次のような課題を出している。

- II. 下記の17冊から1冊を選び、特に〈事実（関係）やデータ〉と〈意見や見解〉を区別することに注意しながら、全体を読んで下さい。
- 読了後、次の(1)～(3)の課題に答えなさい。文体は「である・だ」で記下さい。
- (1) 著者（ら）が、本の中で一番考えたかったこと（何をどう問題にしたかったのか）を、1つの疑問文で表現しなさい（100字以内）。
  - (2) 著者（ら）が提示した事実（関係）やデータを800字に要約しなさい。
  - (3) 著者（ら）が事実（関係）やデータに基づいて、その本で主張したかったことに対するあなた自身の意見や見解を400字で記下さい。同意する場合や異なる見方をとる場合はその理由を示しながら述べなさい。
- ・稲葉陽二 2011『ソーシャル・キャピタル入門』中公新書
  - ・今井芳昭 2010『影響力』光文社新書
  - ・伊予谷登士翁・斎藤純一・吉原直樹 2013『コミュニティを再考する』平凡社新書
  - ・岩田重則 2006『「お墓」の誕生』岩波新書
  - ・岡本真一郎 2013『言語の社会心理学』中公新書
  - ・加藤久和 2011『世代間格差』ちくま新書
  - ・加藤昌男 2012『テレビの日本語』岩波新書
  - ・鈴木謙介 2013『ウェブ社会のゆくえ』NHK ブックス

- ・ 盛山和夫 2011『経済成長は不可能なのか』中公新書
- ・ 高原基彰 2009『現代日本の転機』NHK ブックス
- ・ 藤竹 暁 2012『図説日本のメディア』NHK ブックス
- ・ 日本放送協会放送文化研究所 2010『現代日本人の意識構造・第7版』NHK ブックス
- ・ 本田由紀 2009『教育の職業的意義』ちくま新書
- ・ 松本三和夫 2012『構造災』岩波新書
- ・ モース研究会 2011『マルセル・モースの世界』平凡社新書
- ・ 湯沢雍彦・宮本みち子 2008『データで読む家族問題・新版』NHK ブックス
- ・ 若林幹夫 2007『郊外の社会学』ちくま新書

2015年度以降も、リスト対象の新書・選書・文庫の入れ替えを行いつつ、(1)社会学とはどのような学問かを考えること、(2)事実と意見を区別しながら読書をするを全ての各種入試からの入学予定者に課している。(1)の出題意図は社会学を法律学や経済学ほど実態的に理解している高校生が少ないこと、高校までの社会科の延長と理解している高校生が多いこと、「幅広く学べる」という理由づけばかりで社会学の独自性や自律性ということにあまり意識がいていないことをなんとか覚醒させたいとの学部側の問題意識の反映である。

(2)の出題意図は、事実関係をしっかり押さえて、自分の考えや意見を主張することのできる人材を養成したいということを目的としている。社会学の学びが進んでいけば、やがて「事実とは何か」というメタレベルの思考に到達してもらいたいことはもちろんであるが、まずは繰り返しこのような意識をもってもらうことで、社会学的思考の基礎を育みたいと考えている。このような入学前教育は、社会学部の入試担当と初年次教育担当の共同作業の一つである。提出された課題は、入試担当事務を通じて、基礎演習担当教員に渡され、授業において参考として利用されることになっている。今後は各種入試からの入学生だけではなく、一般入試からの入学生にも「基礎演習」の中で同じ内容の課題をフォローしてもらい仕組みを工夫することを検討している。

### 3. 2016年度入学生以降のプログラム

これまで見てきた「基礎演習」と「社会学リレー講義」などの初年次教育の一部は、2016年度からの新教育課程で内容が見直されることが決定している。「基礎演習」は1年春学期の半期から秋学期も開講される。通年科目ではなく、半期科目を2回設置する。これにより半期14回の制約の中で、レポートの書き方に焦点を絞らざるを得なかった教授事項も、プレゼンテーション、ディスカッションなどにより多くの時間を割くことが可能になる。また、そうした総合的な学びの期間を経て、1年をかけて1つのレポートを作成することも可能になる。今後は、学生の「基礎演習」のレポートと卒業論文の2編のアウトプットを吟味することが社会学部の重要なベンチマークになる。この意味で、「基礎演習」は「卒業論文」につながっている。2015年度から社会学部は卒業論文の提出方法を印刷したものを事務室に提出する方法から、pdf ファイルをLUNAに提出する方法へ変更する。あわせて、社会学部開講科目に原則、共通する必要最小限の要件を定めた「社会学部スタイルガイド(案)」(参考資料2)を運用することを検討している。

一方、「社会学リレー講義A・B」は「社会学入門A・B」へと変更される。リレー講義は、テー

マ性、トピック性を重視し、できるだけ多くの専任教員の話に1年生でふれることの価値を優先して取り組みがスタートしたが、5年を経て、教員が学生の社会学の基礎知識の欠如を指摘することが多くなった。キーワード、重要人物、学説史などは、輪講形式のテーマ性の高い授業の積み重ねではやや疎かになりがちである。もう一度、社会学全体の入門となるような1年生必修科目を構築しようという機運が高まってきた。授業だけではなく、キーワードを整理するプロジェクトも始まった。「つながる！社会学部キーワード集」である。これは立石裕二准教授が開発したデータベースで、現在ではwebで公開されている。キーワードの選定と解題には、専任教員全員と社会学研究科の学生が携わった。社会学部提供科目のシラバスのキーワードともリンクしている。例えば、「エトス」というキーワードがどの授業科目で大事な項目として取り扱われているかがわかる。社会学部の学生であれば、当然知っておいて欲しい基盤を構築するツールとして、今後、さらに学生に浸透していくことが期待されている。

## おわりに

社会学部の「基礎演習」の取り組みを紹介することを通じて、初年次教育で一般化できる論点について、いくつかの工夫を述べてきた。こうした創意工夫は一つ一つは小さなアイデアに過ぎないが、1学年650名が履修する科目で実践することで、学部教育のあり方を大きく変える力になり得る。教育課程を改編していく作業は、教員にとって大変な負担であるが、定期的に必要な「棚卸し」でもある。50年を越える歴史をもつ社会学部の過去の教育課程を参照すると、いつも新しい発見がある。まさに温故知新である。自らも関与してきたそうした教育課程改編の取り組みを抽象化して理解すると見えてくるものもある。教育課程＝カリキュラム改編の思考パターンにはおそらく次の4つがある。

- (1) 卒業要件や課程表の構造における複雑化／単純化
- (2) 必修／選択の次元における縛りの強さ／弱さ
- (3) 専門性／学際性の次元における縛りの強さ／弱さ
- (4) 段階性の強さ／弱さ

この4項目の押し戻しの中で約7～8年ごとの見直しが行われている。学生も変化し、教員集団も徐々に構成員が変化していく中で、何をどの程度強めるのか、また弱めるのかということの闘ぎ合いとして、カリキュラム改編を理解することができるのではないだろうか。社会学部には、受験生に「幅広い」学びという宣伝文句を活用している手前、そのことをオウム返しに話し、その後、具体的な話が續かない受験生に教員は頭を悩ませている。しかし、そのこと自体は批判することが難しい。そうした傾向にある学生に、法律学や経済学など他の社会科学のアプローチと社会学の何が決定的に違うのかを4年をかけて発見してもらうこと、これが学部にとっての最大の目標であり、ディプロマ・ポリシーの中核である。

## 参考文献

- 関西学院大学社会学部三十年史編集委員会, 1995, 『関西学院大学社会学部三十年史』関西学院大学社会学部。  
 関西学院大学社会学部設立50周年記念事業委員会, 2011, 『関西学院大学社会学部の50年—写真と回想で綴る半世紀の歩み』関西学院大学社会学部。



2014年度 基礎演習レポート講評

【参考資料1】

氏名	上ヶ原 三郎	学生番号	23000XXX
題目	○○○○○○○○○○○○○○○○○○		

<評価項目>

評価は5段階

1. レポートの書き方について、復習すべき項目が多い 2. 復習すべき項目がある  
3. ほぼできている 4. 良くできている 5. 大変良くできている

対象選択の適切さ 取り上げたトピックは「社会学」の「問い」として適切なものか？	5	全体の構成力 レポートの内容が順序だって組立てられているか？	4
問題意識の明確さ 「問い」の範囲が明確に設定されているか？	5	文章の表現力 レポートのための日本語をうまく運用できているか？	3
論証の整合性 説得力のある記述がなされているか？	4	引用の明示 本文中の記述で、自己の意見・考えと他者の意見・考えを峻別し、適切な引用をしているか？	4
結論の提示 「問い」に対応する「答え」がはっきりと記述されているか？	3	参考文献の提示 末尾の参考文献リストが適切に作成されているか？	4

<コメント>

2014年7月14日  
担当者 ㊞



2015年度 社会学部スタイルガイド (案)

【参考資料2】

2015年4月

関西学院大学社会学部

このガイドは、社会学部に卒業論文・レポートを提出する必要最小限の原則を履修者の皆さんに示すことを目的としています。2015年度春学期(9月)・秋学期(3月)卒業予定者の卒業論文ならびに2015年度社会学部開講科目のレポートは、原則、このスタイルガイドに従って執筆し提出して下さい。但し、研究演習担当教員と授業担当者が特別に指示する場合は、その指示を優先して下さい。

1. 使用言語と書式

- 原則、本文は日本語で記述する。
- 原則、本文は横書きで記述する。
- 卒業論文を外国語で執筆する場合は、指導教員に相談の上、その指示に従う。
- レポートを外国語で執筆する場合は、授業担当者の指示に従う。
- 句点は「。」、読点は「、」を用いる。
- 本文中に「」を使用し、文章が続く場合、「……………」とせず、「……………」…とする。つまり、閉じる括弧の前の句点は不要。
- 本文中に「」を使用し、文章が結ばれる場合、「……………」とせず、「……………」とする。つまり、句点は括弧の外。
- 本文の終わりに文献情報を挿入する場合は、本文の直後に句点は付さない。句点は文献情報の括弧の後に付す。  
例) ……の傾向がある(谷口太郎 2013:115-117)。
- 特に必要がない限り「である」体で記述する。
- 特に必要がない限り「話しことば」で書くのではなく、「書きことば」で書く。
- 原則、アルファベットは半角で書く。
- 原則、数字は算用数字を用いる。漢数字の表記が自然な場合は特に問題にはならない。但し、混在は避けること。引用元の表記は変更する必要はない。
- 原則、算用数字は半角で書く。例) 2009年 ○ 2009年 ×
- 研究者名は原則、フルネーム(姓だけに省略しない)で書く。原則、敬称は不要。
- 原則、接続詞はひらがなで書く。
- 原則、副詞はひらがなで書く。
- 本文のフォントサイズは原則、明朝の10.5ポイントとする。
- 卒業論文の分量は指導教員の指示に従う。
- レポートの分量は授業担当者の指示に従う。
- ワープロ機能を利用し(例えばWordであれば「ツール」→「文字カウント」)文字数を確認の上、本文末尾に記入する。
- 書式は1頁あたり横40字×縦30行とする。
- 余白は上35mm、下30mm、左右30mmとする。
- 「挿入」→「ページ番号」から各頁の中央下に頁数を入れる。

## 2. 全体構成

- ・表紙            タイトル（中央揃え）と、学生番号8桁、氏名（左揃え）を記入
- ・1頁目          目次    を記入
- ・2頁目～        本文

本文の構成：社会学部の卒業論文・レポートでは、以下の通り、階層構造を明示する。  
議論の水準に注意しながら、必要に応じて3階層、4階層とする。

- 1.
  - 1.1
  - 1.2
  - 2.
  - 2.1
  - 2.2
  - 2.3
  - 3.
  - 3.1
  - 3.2
  - 3.3
  - 4.
  - 4.1
  - 4.2
- 参考文献

## 3. 註

- 註は、本文中に記述すると全体と流れを止めることになる事項、細部に入りすぎる事項で、本文とは区別して記述しておくことが必要な事項を書く。
- 註は、ワープロの機能を用いて脚注とする。レポート、卒業論文全体として通し番号を付す。Wordの場合は、「挿入」→「参照」→「脚註」で記述する。

## 4. 図と表

- 図と表は区別する。図表として一括にしない。
- 図は、図の下に番号とタイトルを付す。
- 表は、表の上に番号とタイトルを付す。
- 図と表の番号とタイトルは、それらを作成する表計算ソフトやドローソフトで作成するのではなく、ワープロの本文で記述する。これは執筆段階での挿入場所の変更などに対応しやすくするためである。
- 図と表の項番は、卒業論文・レポート全体を通じて、それぞれ図1と表1（数字は半角）から通し番号とする。
- 他の文献やインターネット上の図表を参照する場合、原則、画像データとしてそのままコピー&ペーストするのではなく、表計算ソフトやドローソフトを用い、自分で作

り直し、出所を明記する。明記の仕方は6. 文献表示の仕方に従う。

- 写真は図とする。

## 5. 引用と出典

卒業論文・リポート作成にあたっては、「自分の頭で考える」ことと、「他人の考えを学ぶ」ことを繰り返しながらも、厳密に区別しなければならない。つまり「自分のことば（自分の頭から浮かんできた文章）」と「他人のことば（他人が書いた文章）」は必ず区別しなければならない。自分の文章と他人が書いた文章を絶対に混同させてはならない。このことが明確にできない場合、評価者により剽窃と判断されることがある。剽窃は、試験における不正行為（カンニング）に準じた取扱を受ける場合がある。

社会学部では、剽窃抑止のため、可能な限り、間接引用ではなく直接引用を用い、引用箇所が本文中で明確に区別できることを優先する。その際、参考文献方式（著者 年：頁）で出典を示すこととする。

### 5.1 引用の仕方

- 短い引用（引用文が2行まで）は、文中にかぎ括弧「 」でくくるかたちで引用する。
- 長い引用（引用文が3行以上にわたる）は、前後を各1行ずつあげ、かつ、左側を全角で2文字文だけ右に字下げして、引用であることを明示する。

### 5.2 出典の示し方（参考文献方式）

- 引用箇所には、出典を簡潔化して示し、参考文献で詳細な文献情報を示す。  
例) 「…引用文…」(著者の氏名 発行年：頁)。頁が複数に及ぶ場合は半角で頁数を明記する。

「…」(見田宗介 1979：50)。

- 例) ○○○○によれば、…(著者の氏名 発行年：頁)。

見田によれば、…である(見田宗介 1979：50-60)。

- 例) 共著の場合(共著者2名の氏名 発行年：頁)。

(蒲島郁夫・竹中佳彦 1996：90-91)

- 例) 3名以上の共著の場合(筆頭著者の氏名 発行年：頁)。

(山本泰ほか 2013：60-61)

- 例) 編著の場合

(辻幸男編 2013：174)

### 5.3 孫引きを避ける

- 自らの主張を補強するために他の資料を引用する場合、引用したい情報がその文献の中で他の資料から引用されたものであることが多い。これをそのまま引用すると、本来その情報を作成した著者からではなく、第三者が引用したものを根拠にすることになる。これを一般に「孫引き」という。これを避けるためには、参照している文献の引用先の文献をさらに検索・入手して、オリジナルの文献や資料に基づき引用する。
- 図や表も孫引きとなる場合があるので、可能な限りオリジナルにあたる。

### 5.4 信頼性が高い情報源からの引用を優先する

- インターネット上のブログや記事において、社会調査データの一部を知ることは多い。

しかしながら、そうした情報の信頼性については疑問が残るものも多い。ある統計的事実などを自らの主張を補強するために引用する際は、可能な限り、社会的に信頼性が高い機関などが公表、記述している資料を優先し、それらの資料を引用する。

#### 6. 文献表示の仕方

本文の終わりに参考文献の一覧を必ず付す。一覧には引用した資料は必ず明記するとともに、引用はしなかったが、卒業論文・レポート執筆に際して参考にした全ての資料を掲載する。

- 参考文献は著者または編者（共著または共編著の場合は第一著者か第一編者）の姓名の五十音順に掲載する。外国文献が一定数ある場合は、姓名のイニシャルに基づきアルファベット順（A→Z）に記載しても良い。
- 翻訳された文献は日本語文献として取り扱う。原書の情報を記述することは不要。
- 単著（図書）：著者名，出版年，『タイトル-サブタイトル』出版社名．項目間の区切りは全角の「，」、最後に全角「．」を用いる。二重カギ括弧の後に全角「，」は不要。タイトルとサブタイトルは－（全角ダッシュ）で繋ぐ。  
また、出版社については、岩波新書という特定の刊行シリーズ名ではなく、岩波書店と出版社名を書く。  
例）小黒英二，1995，『単一民族神話の起源－（日本人）の自画像の系譜』新曜社。
- 共著（図書）：第一著者の氏名（最初に名前が記載されている人）・共著者名，出版年，『タイトル』出版社名。  
複数名の編著者氏名は「・」（全角ナカグロ）で繋ぐ。  
例）宮島喬・梶田孝道・伊藤るり，1985，『先進社会のジレンマ』有斐閣。
- 編著（図書）：編者名編，出版年，『タイトル』出版社名。  
例）高坂健次・厚東洋輔編，1998，『講座社会学 1 理論と方法』東京大学出版会。
- 編著収録の論文（または特定の章）：著者名，出版年，「論文（または特定の章）のタイトル」編著者名編『編著のタイトル』出版社名，論文の初頁-終頁。  
例）船橋晴俊，1998，「環境問題の未来と社会変動－社会の自己破壊性と自己組織性」船橋晴俊・飯島伸子編『講座社会学 12 環境』東京大学出版会，191-224。  
複数名の編著者氏名は「・」（全角ナカグロ）で繋ぐ。
- 雑誌収録の論文：著者名，出版年，「論文のタイトル」『雑誌名』巻(号)：論文の初頁-終頁。  
例）田中重人，1997，「高学歴化と性別分業：女性のフルタイム継続就業に対する学校教育の効果」『社会学評論』48(2)：130-142。
- 政府刊行物など：編集機関団体名，出版年，『タイトル』発行元。  
例）総務省，2013，『情報通信白書（平成25年版）』日経印刷。
- インターネット上の情報：著者名または揭示機関名，公表年または最新の更新年，「当該情報のタイトル」(URL，アクセス年月日)。  
例）厚生労働省，2013，「平成24年国民生活基礎調査の概況」(<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa12/index.html>，2014年4月1日にアクセス)。

7. 附録

- 社会調査を実施した場合の調査票（単純集計付）や資料など本文に記述するには量的に多いデータは、附録として、参考文献の後に付すか、別のファイルとして提出する。この形式については、指導教員に相談すること。

8. 文章作成の留意事項

- 主語・述語・目的語などを明確にし、論理的な文章を書くことを心がける。また、わかりやすい文章で書くために、一文の中に主述の関係が2つ以上含まれるような文章をできるだけ避ける。
- 事実と意見を区別して執筆することを心がける。
- 一般論ではない事実を記述するときは、その根拠を明確にする。

9. 卒業論文の提出方法

- 卒業論文の提出期間、方法については別途指示する。提出者はワープロなどで作成した卒業論文を pdf ファイルに保存する（ファイル名は「学生番号8桁（半角）\_（半角アンダーバー）氏名」とする。保存ファイル形式は pdf を選択する。この pdf ファイルをLUNAの「卒業論文コミュニティ」にアップロードする。正しくアップロードできると確認メールが届く。

10. レポートの提出方法

- 原則、レポートはLUNAの該当科目の「課題レポート」の機能に従って提出する。詳細は担当教員の指示に従う。提出者はワープロで作成したレポートを pdf ファイルで保存する（ファイル名は「学生番号8桁（半角）\_（半角アンダーバー）氏名」とする。正しくアップロードできると確認メールが届く。

以上

社会学部スタイルガイド作成にあたっては、日本社会学会『社会学評論』スタイルガイド (<http://www.gakkai.ne.jp/jss/bulletin/guide.php>) を参考にした。

# 法学部における初年次教育改革

山 田 真 裕 (法学部・副学部長 (教務担当))

## 要 旨

本稿は本学法学部における近年の初年次教育改革とその現状について紹介する。法学部では2012年度から大きなカリキュラムの改編を行なった。中でも初年次教育が大きく見直された。初年次教育見直しの背景には、学力の大きく異なる学生を教えることの困難さの緩和や、留年率を下げることへの意識があった。

一般の初年次教育改革における大きな変更点をまとめると以下の3点になる。第一に法学・政治学の専任教員による通年必修の「基礎演習」を廃し、スタディ・スキルに特化した「スタートアップ演習」を春学期開講の必修科目とし、主な担当者も専任教員ではなく、スタディ・スキルを教えられる業者に外注した。第二に、1年目に行っていたTAの配置をやめ、2年目から全面的にLAに移行した。第三に、これらの変更を主導した拡大カリキュラム委員会がその後の成果確認と見直しを継続的に行うことで、1年生必修の演習の内容を学部として共有し、改善についての議論も学部として行えるようになった。

これらの諸改革についての現状ならびに成果と今後の課題などを本稿において検討し、今後の教育改善に役立てることを期したい。

## 1. はじめに

法学部は2012年度に大幅なカリキュラム改編を行った。その中でも初年次教育の改革は目玉施策と呼ぶべきものであった。本稿は法学部における近年の初年次教育改革とその現状について紹介することを目的とする。この目的のために本稿は以下のような構成をとる。まず次の第2節において、法学部における初年次教育の問題意識と背景について概説する。続く第3節では「基礎演習」から「スタートアップ演習」への移行について述べる。第4節では「スタートアップ演習」の運営について概説する。第5節では法学部における初年次教育改革に対する現時点での評価と今後の課題について述べる。

## 2. 法学部における初年次教育改革の問題意識と背景

2011年度まで施行されていたカリキュラムにおいて、初年次教育の中心となっていた科目は、「法学基礎演習」「政治学基礎演習」(以下、「基礎演習」と略記する)であった。これらは必修でありかつ通年4単位の科目として設定され、法学および政治学の専任教員が担っていた。通年科目の利点としては長期間にわたって教員と学生の関係を涵養できること、夏休みを利用すること



による教育効果が期待できることなどを指摘できる。高校とは大きく異なる大学において、これら基礎演習は1年生のホームページとして機能してきた。

しかしながら一方で、専任教員が担当することに伴い、共通の教科書もなく行われていたために、演習の内容がクラスごとに異なっており教育内容の基準化が困難という問題も抱えていた。また基礎演習の教室内においても学生の学力上の分散が大きいため、指導方針の構築に教員が悩むことにもつながっていた。このことはスポーツ推薦入試の導入など、入試形態の多様化によりさらに難しい問題となることが想定され、初年次教育の充実が留年率の悪化を防ぐためにも不可欠との認識が学部内で共有されていた。

こういった問題を含むカリキュラム全体の見直しは、拡大カリキュラム委員会で議論されてきた。カリキュラム委員会の本来のメンバーは、公法、私法、基礎法、政治、外国語という法学部教員が所属する各研究室から1名ずつ選任されてくる委員と教務主任（教務担当副学部長）である。拡大カリキュラム委員会はこれに各コース会議の代表者も加わる。コース会議とは、法学部がコース制を導入したことに伴い、各コースの科目設定や科目担当者決定などコースの運営にかかわることを議論するために設定された会議体である<sup>1</sup>。

法学部におけるカリキュラム改編の議論の手順としては、まず拡大カリキュラム委員会が各研究室並びに各コースの意見を踏まえて議論を行い、その結果を答申ないし改編案として学部長に提出した。これを受け学部長は教授会で複数回の懇談機会を設定し、学部内の意見集約を行い、最終的には教授会として現行カリキュラムを承認した。次節ではそのカリキュラム改編のうち、初年次の演習についての変更について述べる。

### 3. 初年次演習の改編：「基礎演習」から「スタートアップ演習」へ

法学部の初年次教育において中心的な役割を果たしてきた基礎演習については、すでに前節において言及したような問題が認識されていた。これに対して拡大カリキュラム委員会は基礎演習を廃止し、春学期に全ての新生学生を対象とした「スタートアップ演習（2単位）」を新設し、そこでスタディ・スキルの習得を含めた共通の内容での教育を行うことを構想、提案した。複数のクラスで共通内容を教えることについては特定の専門を持った専任教員が必ずしも得手としないところであるため、外部委託が検討され、本学のキャリア教育などにおいて実績を持つNKSに講師派遣を依頼することとなった。また新生の学習の便宜を図るために、教員の分担執筆によって『法学・政治学学習ガイドブック』を編集し、全新入生に配布するとともに、「スタートアップ演習」においても教材として用いている。

このように1年生必修の演習を法学や政治学の専任教員が担当する通年4単位のものから、春学期2単位でしかも専任教員があまりかかわらない形にすることは、2年生以降の教育において不安がないわけではなかった。この点を補完するために、秋学期には選択必修科目として、1年生向けに専任教員が開講する演習科目として「基本演習」を置いた<sup>2</sup>。旧カリキュラムの「法学基礎演習」「政治学基礎演習」はそれぞれ前者が法律学科、後者が政治学科の学生のみ受講であったのに対して、「基本演習」においては所属学科にかかわらず学生はシラバスを見て履修申請する演習のクラスを選ぶ<sup>3</sup>。専任教員は、それぞれが1年生向けの演習としてふさわしい内容を自分の専門に即して考え、シラバスを作成する。スタートアップにおいてはどちらかという

と法学・政治学よりも、調べた上で読む・話す・書くといったスタディ・スキル向上に力を入れている。基本演習はその成果を踏まえた上で、より専門に寄った形のしかしあくまでイントロダクトリーな演習科目として用意されている。

次節では春学期開講の「スタートアップ演習」の運営について紹介する。

## 4. 「スタートアップ演習」の運営について

### 4.1 クラス運営の概要

「スタートアップ演習」においては春学期前半を法学部が独自に用意したプログラムで行い、後半からNKS講師に委託して行っている。ただしすべてのプログラム内容を拡大カリキュラム委員会がチェックしており、NKSと定期的に議論を重ねた上で教育内容や教材について確認している。今年度行った14回の授業概要は前半が表1、後半が表2にまとめられている。まずは表1と表2の左半分にあたる授業内容について述べ、その後右半分に書かれているLA（ラーニング・アシスタント）の動きについて説明しよう。なお、LAとは「学部および全学で提供する導入科目等において学生の学修を支援するため」に任用される学部学生であり<sup>4</sup>、学部などの「科目提供組織が本学学部学生から選考し、採用する。」<sup>5</sup>と定められている。

スタートアップ演習の前半の6回（表1）について概観すると、第1回目のオリエンテーションについては28名の専任教員がそれぞれ1クラスずつを受け持ち担当している。2回目、3回目は学科別に学生を教室に集めた講義形式で、「法学・政治学リテラシー」と題して、法律学科および政治学科の学びについてガイダンスを行なっている。ここでは先述の『法学・政治学学習ガイドブック』を教材として用いている。その際に受講生にノートを取らせ、それを後半の授業において検討するようにしている。4回目は図書館において情報検索を学ばせるとともに新書などを借りさせて、その要約を課題として課している。第5回、第6回については留学を含めたキャリア形成を意識させるためのガイダンスにあてている。

後半の8回についてはNKSから派遣された講師が各クラスで指導に当たる。表2は今年度の内容であるが、これは昨年度と比較してよりライティングに力を入れる方向で変更がなされている。この変更は昨年度の拡大カリキュラム委員会において前年度のスタートアップ演習についての検討を踏まえて議論した結果である。

第7回においては、前半の第2、3回で学生自身がとったノートを教材として、ノート・テイクのノウハウについて学ぶ。第8回は講師が示した新聞社説を学生が要約したものが検討される。第9回では図書館における文献検索の際に選んだ新書について課題として受講生に課された要約を検討する。その後、法学部の学びについての理解を深めるために、受講生は法学部についてのパンフレットの作成が課されている。これについては課外でのグループ・ワークを前提としたもので、授業時間外に学生が集まり議論しながら作ることとなる。第11回から13回はスピーチの演習にあてている。第11、12回は各クラス内での作業となるが、第13回は大教室に全員が集まったのコンテスト形式で行われた。この審査には表2で示したように複数の教員が加わっている。第14回は授業全体の振り返りとして設定されている。各回の授業における資料の配布にはLUNAを活用した<sup>6</sup>。

表1 授業の概要①【前半KG：1～6回】

前半授業：KG 自前			LA 研修・業務		
・大学で学ぶ上で必要な基礎知識を身につける ・大教室やクラス別など回によってさまざま			・大教室での授業補佐（コメント回収や選定） ・後半授業に向けた各種研修		
回	内容	担当	LA 通信	業務・研修内容	
1 4月上旬	オリエンテーション *クラス別小教室	専任教員28名	LA 通信 (創刊号)	研修	今後の業務説明など
				業務	1年生向け履修相談 (授業開始後3日間：延73名参加)
2 4月中旬	法学・政治学リテラシー① *大教室(学科別)	法律：大西邦弘教授 政治：山田真裕教授		業務	座席誘導、見回り、 資料配付・回収など
3 4月中旬	法学・政治学リテラシー② *大教室(学科別)	法律：岡野祐子教授 政治：山田真裕教授	LA 通信 (第2号)	業務	座席誘導、見回り、 資料配付・回収など
4 4月下旬	文献情報検索の仕方 *クラス別小教室	大学図書館	LA 通信 (第3号)	研修	NKS 講師との顔合わせ
5 5月上旬	キャリア・留学ガイダンス *大教室×2	キャリアセンター 国際連携機構		研修	LUNA 操作講習
6 5月中旬	キャリアガイダンス② *大教室	法学部卒業の 現役弁護士など		業務	講師誘導、写真撮影、 資料配付・回収など

表2 授業の概要②【後半NKS：7～14回】

後半授業：NKS 提供				LA 業務	
・「読む・書く・話す」を中心に。(特に「書く」ことにフォーカス) ・複数の課題を求め「授業時間外学習」を促進(個人・グループ)				・50名演習クラスに常時2人を配置 ・授業時間内・授業時間外学習をサポート	
回	内容	提出課題	担当	LA 通信	業務内容
7 5月下旬	論理性を身につける①「整理」 (ノートテイクを整理要約)	第2・3回目 目のノート	NKS		自己紹介、LA タイム講評、 グループワーク補助
8 6月上旬	論理性を身につける②「記述」 ◆新聞社説の要約発表	新聞社説 要約	NKS		グループワーク補助、 LA タイム講評など
9 6月上旬	論理性を身につける③「記述」 ◆本の要約・講評を相互評価	新書要約	NKS		グループワーク補助、LA タイム講評、 新書優秀作品の選定
10 6月中旬	論理性を身につける④「構想・構成」 (法学部パンフレット構想)		NKS		グループワーク補助、 LA タイム講評など
11 6月中旬	グループ内での発表演習 ◆各班のパンフレット全体発表	パンフレット (グループ)	NKS		LA タイム講評、授業外学習サポート LUNA での質問受付
12 7月上旬	スピーチ演習 ◆クラス代表選出	スピーチ文	NKS	LA 通信 (第4号)	LA タイム講評、 クラス代表者とスピーチ練習
13 7月上旬	スピーチコンテスト *大教室×2 ◆クラス代表者による発表		NKS *法学部		スピーチ審査員
14 7月中旬	授業の振り返り *中教室×5(講師別)		NKS		授業まとめ補助 (同日夜に反省会実施 於関学会館)

\*教員審査員：富田宏治、山田真裕、渡邊力、原田剛、守屋浩光、長岡徹

#### 4.2 LAの業務とマネージメント

こういったクラス運営において講師を支える役割をLAが担った。LAは基本的に各教室に2名が配置され、講師と学生を支援することが求められている。LAたちは前半においては大教室での講義に際し授業補佐にあたりるとともに、後半に向けた研修を受けた。この研修内容は教務担当副学部長である私が法学部職員の助言に基づいて定め、実施には職員2名があたった。LAたちは研修の合間に、1年生たちに対する自己紹介のための「LA通信創刊号」をまとめた。また、4月第1週の履修科目申請期間においては法学部1階のロビーにLAが滞在するスペースを設置

表3 ラーニング・アシスタント (LA) 活用の考え方

これまで (～2013年度)		TA/LA 体制	ねらい	効果●と課題▲	
KG 自前	1 ～ 6 回	大学で学ぶ上でのガイダンス (大教室：②③⑤⑥⑥) ①オリエンテーション ②③法律/政治学リテラシー ④文献検索 (図書館協力) ⑤キャリア説明 (キャリア協力) ⑥⑥法務等説明会 (OB 弁護士など)	LA (Ⅱ種) 4名採用 *②③⑤⑥⑥の計5回に 全員を配置。 【人件費概算】約4万円 1人あたり 約1万円	・大教室での私語・居眠りを抑制する。 ・資料を円滑に配布・回収し、出欠管理を行う。	●最小限の人員で最低限の業務を遂行。 ▲Ⅱ種のため授業時間外の業務が出来ず、コメントシートの整理や出欠管理は結局事務局が担当。
NKS 提供	7 ～ 14 回	読む・書く・話す 初年次教育 (演習教室：1クラス約50名×14) ⑦⑧コミュニケーション ⑨⑩ロジカルシンキング ⑪⑫グループディスカッション ⑬プレゼンテーション (クラス) ⑭アイデアコンテスト (全体)	TA 14名採用 *⑦～⑬の計7回、各クラスに1人を配置。 【人件費概算】 約29万円 1人あたり 約2万円	・1人の講師で60名の演習を担当するのは大変なので、TA がサポート。 ・経験豊富な TA がディスカッションに加わることで授業を活性化。	●私語・居眠りの抑制には一定の効果あり。 ▲講師が期待する役割と TA のノウハウがミスマッチ (専門外を求められることも)。 ▲年代が離れているため受講生と馴染めず。メンター指導が十分に機能せず。 ▲講師と TA とのコミュニケーション不足。
		人件費計 = 約32万円			
今回から (2014年度～)		LA 体制	ねらい	想定される 効果●と 課題▲	
KG 自前	1 ～ 6 回	2013年度と基本は同じ ⑤キャリア、留学説明 (キャリア CIEC 協力) を追加	LA (Ⅰ種) 16名採用 *前半～後半まで同じ LA がサポート。 *前半は単純業務の遂行と、後半に向けた研修を実施。 *後半は各クラスに2人を配置。(1人の LA あたり2クラスを担当) *優秀な LA を採用し、事前研修を徹底強化。	・1年生との距離を縮め、ピアラーニングを実質化。 ・優秀な LA を本気で育てて、1年生の刺激にする。 ・3年生もスタートアップ経験者なので活用しやすい。(後半は刷新するが) ・後半は1教室2人の LA を配置することでサポートを充実、安定化。 ・グループワークや時間外学習を活性化させる。	●前半～後半まで同じ LA が担当することで授業全体を把握できる。(今後授業内容を前半・後半でリンクさせていく予定) ●後半に向けて事前研修の時間が作れる、動機づけができる。(LA を鍛える時間を確保) ●前半をⅡ種→Ⅰ種にすることで、一歩踏み込んだ業務を任せられる。(コメント整理、出欠管理など) ▲LA 人件費が大幅に膨れ上がり、他の授業への LA 配置が手薄になる。 (2013年：4万円→2014年：65万円) ▲14名の優秀な LA (精鋭) が確保できるか。 ▲LA に積極的に授業に入ってもらうため、本人の履修と動機が上手く調整できるか不安。
NKS 提供	7 ～ 14 回	「書く」こと、授業時間外学習を重視した 初年次教育 ※input → output 形へ内容刷新 (演習教室：1クラス約50名×16) ⑦要約演習 ⑧⑨記述演習、グループで相互評価 ⑩法学部パンフ作り、グループワーク ⑪作成パンフレットを基に発表演習 ⑫スピーチ演習 ⑬スピーチコンテスト (大教室) ⑭授業の振り返り	【人件費概算】 約65万円 1人あたり 約4万円	法学部年間 LA 予算は105万円、LA 予算の約0.2%はスタートアップ演習で占める。	
		人件費計 = 約65万円			

し、1年生向けの履修相談にあたってもらった。後半においても LA は教室における講師の補助、受講生たちの授業時間外学習の支援などにかかわった。

このような LA を今年度の「スタートアップ演習」のために16名採用した。彼らはそれぞれ担当講師とチームを組み、事前の打ち合わせ、授業前後の相談に基づいて授業に参加した。LA の採用にあたっては前年度のうちから公募を行なったが、それだけでなく事務室より法学部の各教員に推薦を求めた。結果的に多様でありながら質の高い学生を LA として採用することに成功した<sup>7</sup>。

2013年度以前の「スタートアップ演習」においては、表3にある通り LA と教学補佐 (TA) を併用する体制を取っており、かつ NKS が担当するプログラムは大学院生である TA が担当していた<sup>8</sup>。しかしながら講師の期待するよき先輩としての役割が TA の実態からやや外れていた<sup>9</sup>ことや、TA と受講生との関係構築の不十分さ、講師と TA のコミュニケーション不足などにより、TA からは「なにをしてよいかわからない」といった問題の指摘などもあった。これを踏まえて2013年度カリキュラム委員会は対策を協議し、TA ではなく学生である LA に全面的に切り替えることを決め、教授会の了承を得た。2014年度の LA となる2013年度当時の1、2年生は全

員「スタートアップ演習」を履修済み、経験済みであることもこの判断の背中を押した好材料であった。

しかしながら LA への全面切り替えは法学部にとっても初めての経験であったため、慎重かつ丁寧な運営を心掛けた。2014年新学期開始後すぐに採用した LA とのミーティングを私と職員で持ち、LA に期待する役割、業務、心得などについて説明を行った。その際 LA たちには教務担当副学部長および担当職員の役割が彼らのバックアップであること、トラブルもしくはその萌芽はもちろん、個々人の思うところ、気がついたことなどをいつでも気軽にわれわれに伝えてほしいと述べた。頼りになる先輩に依存したがる新入生がいるかもしれないが依存させてはいけないことは教務担当者から LA に対して特に強調した。人間関係においてはどこがトラブルの火種になるかわからない。場合によっては講師との間で信頼関係の構築に失敗する可能性もある。その際に LA たちにとって気軽に相談に乗れる存在であることが、われわれ法学部教職員にとってもっとも重要なことであると認識していた。教員に言いにくいことは職員に、職員に言いにくいことは教員に伝えてもらえればよい。とにかく LA が相談しやすい雰囲気を作ることを心がけたつもりである。

また LA 間の関係も重要と認識していた。何か問題が発生した際に、特定の LA にそれを抱え込ませることなく、速やかな解決に導くためには LA のコミュニケーションも重要である。こういった観点から私、職員の西台耕平、水山えみ、そして LA たちの連絡用メーリング・リストを設置した。非常にありがたいことに LA たちのコミュニケーション能力は高く、われわれ教職員があれこれ言うまでもなく、自分たちの連絡や意思疎通がうまくいくためにどうしたらよいかを自発的に考え、提案し、共有し、相互にサポートしあう雰囲気を巧みに醸成していた。

#### 4.3 今年度「スタートアップ演習」についてのレビュー

今年度の「スタートアップ演習」について成果と今後の課題を整理していくプロセスは進行中である。法学部ではすでに「スタートアップ演習」全日程終了後に LA との懇談会を7月14日に、さらに NKS と LA を交えた FD 研究会を10月1日行なっている。これらを踏まえた今後の予定としては、拡大カリキュラム委員会でのレビューとそれに基づく来年度の教育内容の概要策定、NKS との打ち合わせによる細部の詰めということになろうと思われる。よって、とりあえずここでは現時点で明らかとなっている事実関係や課題を私見として整理しておくにとどめる。

まず単位取得状況及び出欠状況について確認する。図1の左側には成績分布、右側には不合格となり単位が取れなかった学生の成績と入試形態が示してある<sup>10</sup>。履修者の平均点は73.89、合格者平均点は77.26となっている。成績分布については4% (29名) の不合格者が出た。それ以外については S (90点以上) が8%、Aが31%、Bが32%、Cが25%となっている。成績評価については出席と提出物、演習への参加状況に対する講師の評価などが加味されている。

図1の右半分には不合格者の春学期取得単位と「スタートアップ演習」における欠席回数に記載してある。半数以上の16名が一けた台の単位しか取得できていないこと、1単位も取っていないものが6名いることがわかる<sup>11</sup>。こういった単位取得が極端に少ない学生については個々に呼び出して面談するなど、状況把握に努めている。不合格者の入試形態を見ると、いわゆる学力試験を課している形態での入試による入学者の割合が高いことがわかる。ここで単位を取れなかった



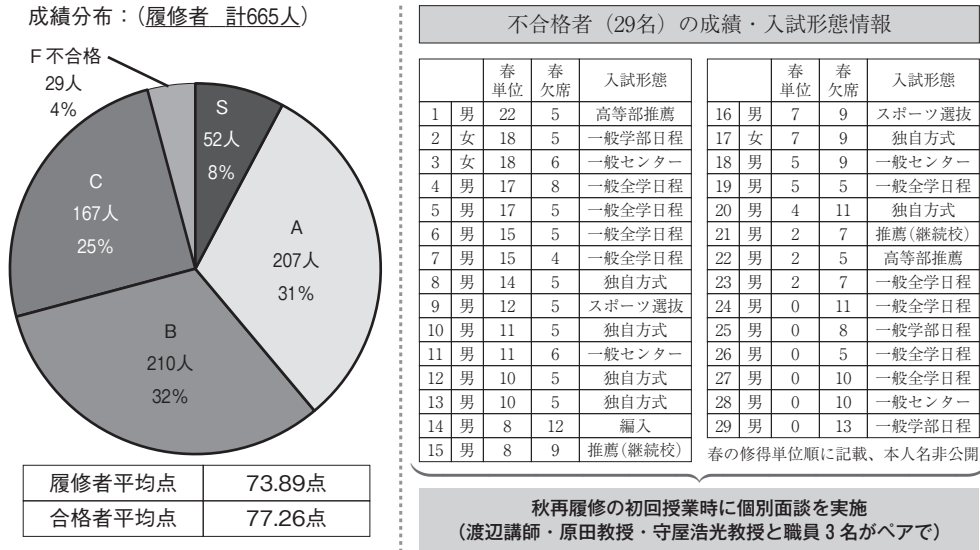


図1 成績評価分布と不合格者人数

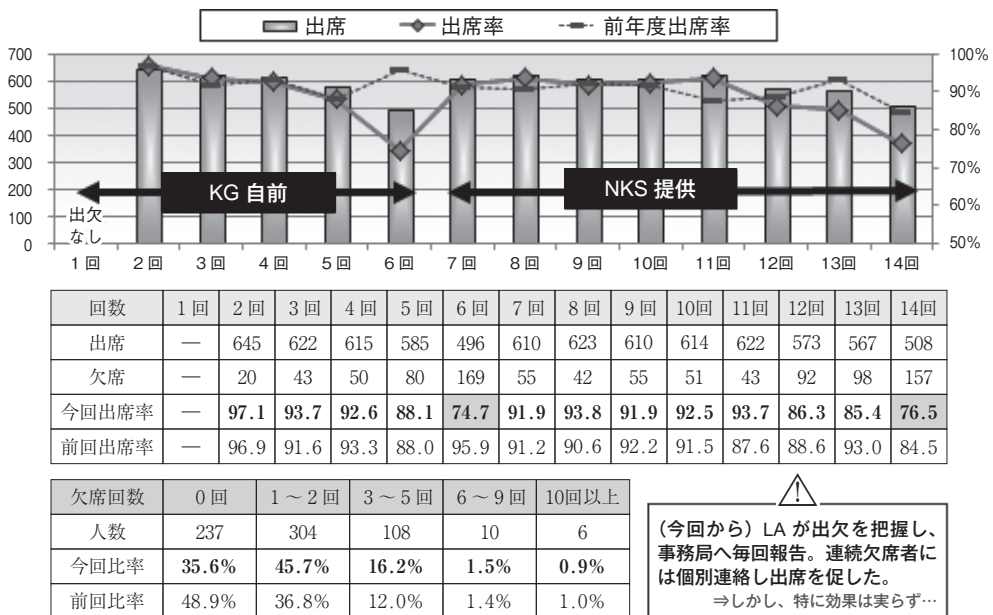


図2 授業への出欠状況

29名は秋学期に用意している再履修クラスに登録され、そこでの単位取得が期待される。再履修クラスについては後述するが、図に記載のある通り秋学期再履修の初回授業において、学生担当の教員と再履修担当の外部講師で個別面談を行いフォローアップしていく。

図2は授業に対する学生の出欠を示したものである。第6回(キャリアガイダンス2回目)、第14回(振り返り)における出席率が明らかに低いことがわかる。今後対策を検討すべき点である。欠席回数の分布をみると無欠席は35.6%と前回の48.9%より10ポイント以上低下している。今年度からはLAが出欠を把握し、事務局に毎回報告を上げ、これにもとづいて連続欠席者には



表4 受講生の「受講後評価（授業の振り返り）」集計結果（2014年7月14日実施）  
 (1)「受講生の評価」3ヵ年比較（各年度「受講後の振り返り/アンケート」全クラス平均から）

	2014年度	2013年度	2012年度
授業に対する満足度は？	96.2%	94.9%	91.5%
新たな知見を得たか？	98.3%	95.4%	94.0%
この授業は必要だと思うか？	95.4%	94.2%	89.0%

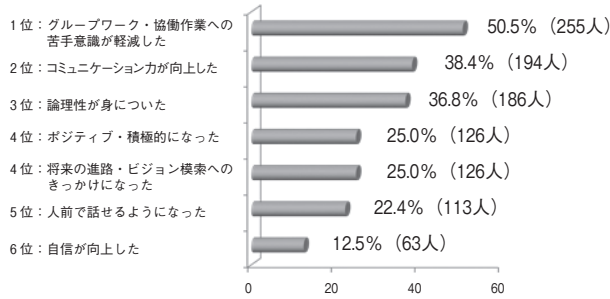


図3 問3. 授業で得たこと、自分で変化向上したと思うことは？

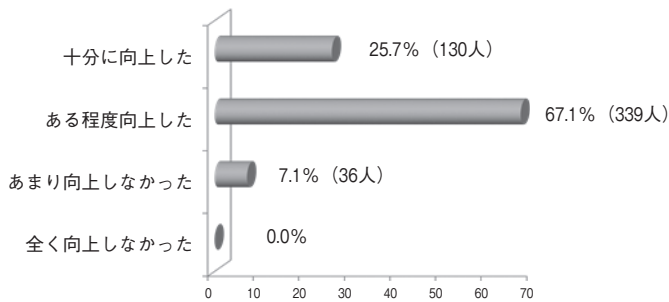


図4 問6. 「記述する力」は向上しましたか？

事務から個別連絡により出席を促すという対応を取ったが、出席率の改善に至らなかったため、さらなる対応を検討したいと考えている。

一方受講生の科目に対する評価は前年度に比べてわずかながら改善している。受講生からの評価については授業の最後に調査を行なった。その結果は表4にまとめられている<sup>12</sup>。「授業に対する満足度」「新たな知見を得たか」「この授業は必要だと思うか」などいずれも95%以上が肯定的な回答であり、その割合もわずかではあるが増えている。

授業を受けた上での「得たこと、変化向上したと思うこと」(図3<sup>13</sup>、複数選択)では、「グループワーク・共同作業への苦手意識が軽減した」が最も多く50.5%、次いで「コミュニケーション力が向上した」が38.4%、「論理性が身についた」が3番目で36.8%となっている。

今年度の教育内容においては前年度以上に「書く力」を鍛えることを重視したが、それに対する学生の評価は図4に示されている通り、おおむね肯定的なものであるとよい<sup>14</sup>。ただし、自由記述の中には「レポートの書き方や思考整理の方法はもともと知っていたので、大学でこんな幼稚なことをやるのは無駄だと思います。」といったものもあった。また講師からの見解としても、ライティングの能力にかなり大きな格差が見られることが報告されている<sup>15</sup>。何年もかけ

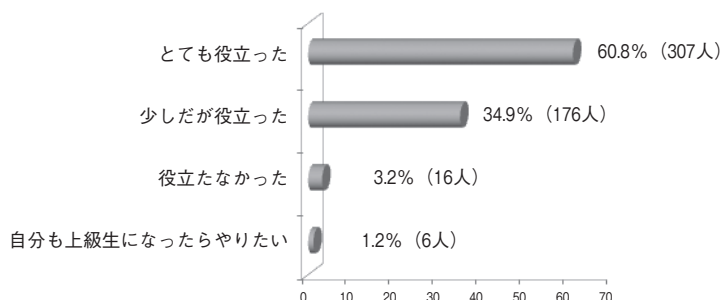


図5 問4. LAの存在は役立ちましたか？

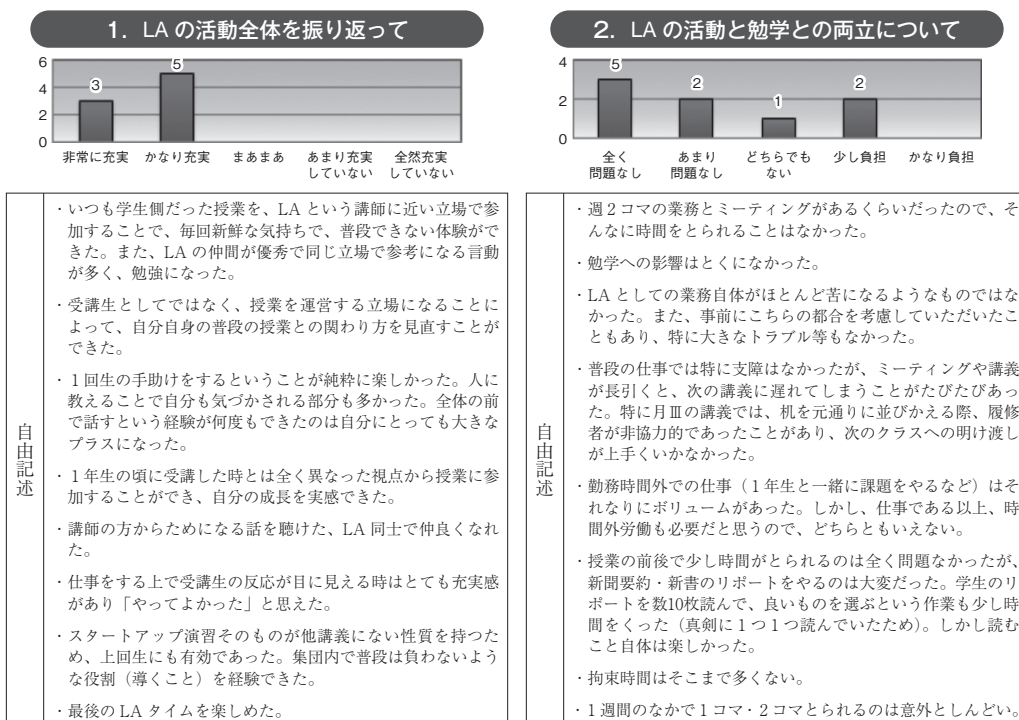


図6 LA振り返りアンケート（16名中8名から回答あり）※無記名回答

て作られてきたこうした格差を1セメスターで埋めることは当然不可能であるが、ある程度の作文力がないと論述式の試験が多い法学部において単位取得に苦勞することは容易に予見できることであるため、今後も継続していく必要があるだろう。

LAに対する受講生の評価は高い。図5では「LAの存在は役立ちましたか？」という問いに対して60.8%の学生が「とても役立った」と回答したことを示している<sup>16</sup>。ただし残念なことに、「自分も上級生になったらやりたい」という回答は1.2%（6名）に過ぎなかった。

「スタートアップ演習」にLAを全面導入したのは、もちろん新入生にとって親近感を持ちやすい存在としてよい教育効果を期待してのことだが、同時にLA自身の成長や教育効果も期待してのことであった。よって「スタートアップ演習」の全講義日程終了後に、LAに対してアンケート調査を行なった。図6ではそのうちLAの活動全体を振り返っての充実度と、LAとしての活

動と勉学の両立について尋ねた結果を示している。回答してくれたLAは16名中の8名に過ぎないので十分な代表性はないが、充実していたという評価は出ている。負担については「少し負担」と答えた学生も2名いた。

図7は学生との接触と自身の成長について尋ねたものである。学生との接触については「まあまあ」という回答が最頻値である。一方、自身の成長については回答者全員が肯定的である。

図8はLAになることをほかの学生にも薦めるかという問いに対する回答で、これも肯定的である。これらの結果から新入生をサポートする立場にあるLA自身にとっても、LAとしての経験が有益であったと感じてもらえたようであり、担当者としては胸をなでおろしている。

またアンケートのほかに、FD研究会において、LAのうちから2名(3年生男子1名、2年生女子1名)に出席してもらい、LAとしての経験についてコメントしてもらった。LAの一人からは、自分たちが受けた「スタートアップ演習」よりも内容的に高度でタイトな内容ながら、新入生がよくついてきて感心したとのコメントがあった。また、教える側の立場に身を置くことによって、多くのことを学べたとのコメントもあった。

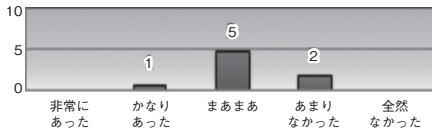
ただし学生がLAになることによって生じる大変さやリスクは不可避である。実例としてはLAを担当した学生より、『「スタートアップ演習」終了後に個人的に相談に乗ってもらいたいという依頼を受けたが、自分自身多忙であったので必ずしも対応できない場合があった』との報告を秋学期になって受けた。これについてはこちらで把握していなかったため、今後の対処として新入生からのコンタクトがあれば報告してもらおうこと、できるだけ事務室のほうで相談を引き受けるので、新入生にもそのように伝えてもらいたいことをLA経験者に連絡した。一度LAを引き受けた学生がその後も新入生に頼られることはLAに対する評価が高いことの現れではあるが、それがLAを務めた学生の負担に感じられるようであれば問題であるので、そのような措置をとった。今回特に問題となる事例は発生しなかったが、人間関係のトラブルは学生間に限らずどこでも起こりうるので、教務担当者としては常に即応できる体制を意識的に維持する必要がある。

FD研究会ではNKS講師からの感想もお願いした。LAの導入については一様に高い評価を受け、LAの能力の高さ、貢献度の大きさについての賛辞が聞かれた。新入生に対する評価としては、作文能力の分散の大きさが指摘され、優秀な学生にとっては退屈な教育内容となっている可能性が指摘された。また演習最終回の「振り返り」については前述のように学生の出席率も低く、必ずしも当初の期待と一致していないのではないかという意見もあった。加えて前半部の法学部で用意した内容と、後半部のNKS担当部分とのつながりについては、さらなる工夫が必要ではないかという意見も頂戴した。

以上の結果を踏まえて、今後の拡大カリキュラム委員会では次年度以降の方針について検討していくこととなるが、今年度についてはLA導入最初としては成功であり、さらなる検討を経て次年度にまた内容を改善させられるのではないかという手ごたえを担当者としては得ている。

一方で「スタートアップ演習」の単位を取得できずに再履修クラス入りする学生についても注意深く見守り、その修学を支援する必要がある。今年度春学期の再履修クラスは1クラスで、拡大カリキュラム委員会メンバーの一人が担当したが、全く出席せず事務室からの連絡や呼びかけにも対応しない、あるいは連絡がつかない学生も見受けられた。この対応も今後の課題である。

3. LA の活動の中で、受験生と接する機会はどのくらいありましたか？



自由記述

- ・昼休みやチャペルアワーに準備をしていると、少しずつ履修者の方から話しかけられることが多くなってきた。日常では顔を覚えられ、挨拶されることもあったが、質問を LUNA で受けることはなかった。
- ・授業中に接する機会はたくさんあったが、授業外で接する機会は全くなかった。
- ・積極的でも消極的でもない立場を目指したこともあり、多すぎず少なすぎない態度で接した。意欲のある学生からは自ら質問をしたりアドバイスを聴いたりしてきた。逆にこちらからアドバイスを伝える必要がある学生もいたが、過保護にならないように気を付けた。
- ・あまり積極的に声をかけられなかった。授業外ではあいさつ程度でそんなに関われなかった。
- ・学生側から話しかけてくる機会は少なく、自分から話しかけることが多かった。
- ・他 LA は自分よりも深く接していたようで、自分が至らなかった。
- ・授業の空きコマがほとんど取れなかったため、受講者がこちらにアドバイスを求めてくることがほぼなかった。
- ・授業中と学内でのあいさつ程度

4. LA の活動を通して、ご自身の成長を感じる機会はありましたか？



自由記述

- ・前で喋るという機会をたくさんいただいて、スピーチ力がついた。また、教えるということで気づかされることもたくさんあった。
- ・人前で話すことを求められる機会が多くあり、その中で成長を感じられた。
- ・LA・事務・講師の3つの連携を組織として考えることで、“ほうれんそう”の大切さを感じることができたことがよかった。自分の未熟さも感じる事ができた。
- ・話をする練習と文章の添削で客観的視点を身につけられた。
- ・ファシリテーションの研修や、実際に授業補佐をしてみて、自然に流れをつくり、自分はそれを後押しするだけというのがどれほど難しいかがよくわかった。これは私にとって大きな成長だと思う。
- ・他の LA の方々は自分よりも優秀であり、また熱心な1回生とふれあうことで、自分の意識向上にもつながった。
- ・人前で話したり、授業中に学生がどんな風になっているかを気にしたりすることで、今までに無かった経験、考え方を持てた。
- ・2回生というあまり上回生に強くなるものと言えない立場で、いかに統率をとるかということは、非常に良い経験になったと思う。

図7 LA 振り返りアンケート (16名中8名から回答あり) ※無記名回答

5. スタートアップ運営の LA になることを、他の学生にも薦めたいと思いますか？



自由記述

- ・自分を成長させられるし、志の高い仲間とも出える。それに学内だと働きやすいと思う。
- ・負担はあるので、やるのであれば自分の成長や Mastery for Service の精神を持つ人にやってほしい。
- ・自分の成長に繋がる、先生たちの仲が深まる、LA 間で意識の高い人たちと交流でき、良い刺激をもらえる。
- ・非常に責任感とそれ以上にやる気が問われるので、ただのアルバイト感覚ではやってほしくないと思う。利他の精神で心から LA の仕事に興味がある、信頼できる人ならば薦めたいと思うが、大人の目から見るとどのように映るかが重要であると思う。
- ・あまりできない経験を積める
- ・自分のスキルアップにもつながり、人脈も広がる。さらにお給料までもらえるなんて、学生にとってここまで有り難いことはない。少し知名度が低いようなので、そこは積極的に薦めていきたい。
- ・学生生活の中であまり経験することのできない責任感を持ちながらの活動ができた。
- ・薦めたい気持ちはあるが、本人のやる気がないと難しい仕事だと思う。薦める理由は、普段はできない体験だから。

LAからの感想

自身も学生という立場でありながら、教授(講師)と学生の間をサポートすることは「見る側」、「受ける側」の両方の視点に立たねばならず、難しい部分もありましたが、その分広い視野をもって授業に参加することができました。

また、受講生にアドバイスや説明をする機会が多かったので、相手に物事をわかりやすく伝える力も身に付きました。なにより受講生の1回生が課題に向かって頑張る姿に刺激を受け、私も頑張らなれずとも思わせてくれました。

LA はサポートという立場ではありますが、結果的に自身の成長に繋がる部分がたくさんあり、この機会を与えて下さったことに感謝したいです。

図8 LA 振り返りアンケート (16名中8名から回答あり) ※無記名回答

## 5. 法学部における初年次教育改革の評価と課題

以上を踏まえ、法学部の初年次教育改革についての評価と課題を担当者の私見として記しておく。まず、もともと不統一な内容でかつそれぞれのクラスでどのような教育実践が行われているか、必ずしも十分に把握できないまま教育改善が個々の教員にゆだねられていた基礎演習を廃止し、「スタートアップ演習」とすることによって教育内容を標準化したのみならず、その内容について学部としてのコンセンサスを持って改善するサイクルが完成したことは大きな前進と考えている。新入生のパフォーマンスを全体で見守り、それとアドミッション・ポリシー、ディプロマ・ポリシーとの関連で考えられる体制を構築することに成功した。この体制の下で、教育内容の改善を検討していけばよいという意味で、法学部の初年次教育をうまく回していける環境が整ったと教務担当者として判断している。前節で述べた反省点は今後この体制の下で生かしていくことになるであろう。

それ以外の問題としては、再履修クラスの使用を指摘できる。一度単位を落としてしまった学生もうまくフォローしてやれば再履修クラスで単位取得を果たしていくが、中には再履修を重ねる事例がある。また他の単位も全く取得していない事例も散見される<sup>17</sup>。一定数が単位取得に失敗することは仕方ないかもしれないが、年ごとに再履修クラスの人員が多くなることも考えられるため、今後も注意を払っていく必要がある。

また今回必ずしも十分に検討できていないが、基本演習のパフォーマンスについて分析するための材料を今後揃えていく必要がある。この科目は1年生秋学期に配当されているが、これが2年時以降の学修にとってどの程度うまく機能しているかを確認することは今後の課題である。

### 〔注〕

- 1 現在法学部に存在するコースは、司法特修、司法、企業法務、国際法政、公共政策（経済学部と連携）、政治システムの6つである。
- 2 2011年1月28日における法学部教授会で審議決定済みの内容において基本演習の到達目標・教育内容は次のように定まっている。「基本演習では、法学・政治学を学ぶための基礎を習得し、春学期に身に付けたスタディ・スキルを応用・発展させることを目標とする科目として位置付ける。教育内容は法学・政治学一般のほか、広く社会科学・人文科学を内容とするものも含む。さまざまな社会問題と法学・政治学との関わりの考察を通じて思考能力を養う。個々の演習ごとに、教育内容の差別化を図る。学生の学習ニーズに応じた選択に資するよう、シラバス（特に副題・到達目標）に重点を置く学習内容を詳しく明示する」。なお、2014年度は28クラスを開設している。
- 3 最大10クラスまで優先順位をつけて履修希望が出せる。
- 4 関西学院大学学内規程「ラーニング・アシスタント（Learning Assistant, L. A.）に関する規程」（2012年6月8日理事会承認）第1条参照。
- 5 同規程第2条。
- 6 高等教育推進センター「LUNA 活用 News Letter」8月号参照。
- 7 学年（3年生を少し多めに取った）、性別なども含めて当初の期待以上にバランスの良い人選ができた。
- 8 TAについては関西学院大学学内規程「教学補佐（Teaching Assistant, T. A.）に関する規程」（平成12年10月13日理事会決定）を参照されたい。
- 9 たとえばTAをしている院生が本学法学部卒業生ではない場合も多く、その場合法学部生の実態については当然明るくない。

- 10 なお、以下の図表は特に断らない限り、西台耕平（法学部職員）が作成したものである。
- 11 これらについては個別に状況を把握し対処する必要があると考えているが、なかには本学に在籍しながら次年度に他大学への受験・進学を考えている、いわゆる「仮面浪人」もいるかもしれない。
- 12 NKS が作成。
- 13 NKS 作成。
- 14 NKS 作成。
- 15 たとえば、段落を意識せずにだらだらと文章をつなげる傾向などが指摘された。
- 16 NKS 作成。
- 17 少数ながら一定数の仮面浪人が存在すると推測される。



# 学生の留学志向をめぐる調査および 各種留学プログラムの現状と課題

澤谷敏行 (国際連携機構事務部・研究代表者)

志甫啓 (国際学部)

Jesse E. Olsen (メルボルン大学)

菱岡洋志 (学長室)

林喜恵 (国際連携機構事務部)

## 要旨

日本人の学生が内向き志向といわれているなかで、大学は学生に留学を促す施策を打ち立てようとしているが、そのために必要な学生の心理的な要因を調査し、留学のための環境づくりを行う必要がある。本研究は、学生の心理的な要因を調査するとともに、大学の提供する留学プログラムが学生のニーズによって多様な変化を遂げようとしている現状と課題について論じている。まず本学学生へのアンケート調査に基づくデータを分析し、次いで他大学を訪問し、ヒアリング調査等で得た情報をもとに留学プログラムを検討する。

## 1. 学生が留学を志向する要因と阻害要因の分析

### 1.1 調査目的と分析手法

「留学に行きたい」と思っている学生が「実際に留学に行く」行動をとるまでの間にどのような要因が行動を左右しているのか、ということが私達の根底にある疑問であった。そこで留学を希望する学生が履修する授業科目「留学とキャリア設計」(全学開講)で、2013年度に学生たちの書いた自己分析レポートの一部からその要因を抽出し、そしてそれをアンケートとして同授業科目の2014年度履修者80名、それと全く関係しない社会学部2年生の必修科目「キリスト教学Ⅱ」230人、経済学部2年生「ゼミ」20人を対象として調査を行い、合計261人の回答をもとに分析を行った。

アンケート項目として挙げた項目は、留学へのモチベーションをより高める要因と逆に留学を阻害する要因である。留学へのモチベーションを高める要因は、留学目的でもあり、「言語・コミュニケーションのスキルを高めたい」「自分の人格形成をしたい」「将来の仕事にプラスになると思う」「グローバル化、多様化、多文化の中では必要だと思う」……といった項目となっており、多種多様な要因となる項目が挙げられた。一方で留学をしない理由、留学するための心配や障害になっている項目としては、「お金が足りない、留学は高すぎる」「親が反対する」「危ない、治安が良くない」「時間がない、忙しい」「言語・コミュニケーションのスキルが足りない」「留学に興味がない」「外国・海外のことに興味がない」「日本が好き」……といった項目となっており、

やはり多種多様な要因となる項目が挙げられた。

この調査の分析は、「留学に行きたい」と思っている学生が、「実際に留学に行く」行動をとるまでの間にどのような要因が行動を左右しているか、ということであり、「行きたい」学生が「行かない」といった行動をとる阻害要因も同時に分析することも目的である。そこで私たちは、Ajzen (1985) の Theory of Planned Behavior (計画的行動理論) を援用することとした。彼によれば、行動 (Behavior) は、行動意図 (Behavioral Intentions) からつながり、行動意図は、1) Attitude toward the Behavior (行動に対する態度)、2) Subjective Norms (主観的規範)、および 3) Perceived Behavioral Control (行動の統制可能性の認知) の3つの要因の結果であるという。これに従い私たちは、留学に対する態度に加え、家族や友人からの影響や本人自身が認知している自分の能力などについて、アンケート調査を実施した。

そして、組織行動学者の Mitchell (1982) の理論も援用すると、目標指向行動は、能力と意欲と環境の3変数の関数で表される。つまり、Performance (業績・成果、または目標指向行動) = Ability (能力) × Motivation (意欲) × Environment (環境) である。「医者が患者の病気を治療するケース」を例とすれば、「医師免許」という国家から与えられた資格 (能力)、「医師が病気を治したい」という気持 (意欲)、そして「病院」という施設・設備 (環境) が必要であり、そのうち一つが欠ければ病気を治すことはできない。それは足し算ではなく、掛け算で、ゼロが一つあれば結果がゼロであり、数値の高低がシナジーの高低に連動するものである。これを、留学の場合にあてはめると、TOEFL などの言語運用能力や授業の成績 (能力) × 「留学希望」 (留学目的などのモチベーション) × 「留学制度」 (自分の目的に合った留学制度、留学費等の環境) であるといえる。今回のアンケート調査の分析では、そのなかでモチベーション要因及び阻害要因についてその関連を探った。

## 1.2 調査結果

今回のアンケート調査の分析結果を、3つの表にまとめることができた。

表1は、留学や国際交流をしたい程度「どの程度したい」(以下「したい程度」) と留学を実現しようとする程度「どの程度するつもり」(以下「実現しようとする程度」) をまとめた結果である。またそれぞれを短期海外プログラム (以下短期)、中期留学 (以下中期)、長期留学 (以下長期)、国内の国際交流 (以下国内) のプログラムごとに分けた数値である。ここでは、「したい程度」は、1～5段階の評価の回答を平均したところ、どのプログラムも3ポイント台の高い数値を示している。プログラム間で大きな差が見られないが、わずかな差で順番をつけると短期が一番高く、国内、中期、長期の順でとなっている。一方「実現しようとする程度」と「したい程度」の相関では、逆に長期が最も高く、長期 (0.714)、中期 (0.690)、国内 (0.687)、短期 (0.681) の順となっている。「したい程度」では、実現が易しいと思われる短期からの順で「実現しようとする程度」では、逆に実現が困難と思われる長期からの順番になっている。これは長期留学を希望する学生の決意の強さが数値に表れているものと考えられる。

表2は、モチベーション要因、阻害要因、経験、その他をそれぞれに平均、短期、中期、長期、国内でみた結果である。これはまたアンケート調査の全体結果を表したものである。

留学に関する学生調査票

D. 下記の各数の有無についてご回答をお願いします。

1. TOEFLの受験	有 (スコア: )	無
2. TOEICの受験	有 (スコア: )	無
3. 日本語能力試験	有 (何点級?)	無
4. その他の言語能力試験 (英語又はその他の言語をすべて含め)	(試験の種類: ) 何点級? ) (試験の種類: ) 何点級? )	無
5. クラブやサークルの活動	有	無
6. アルバイト、仕事	有 (期間: 年 ヶ月間)	無
7. インターンシップ	有 (期間: 年 ヶ月間)	無
8. 留学経験	有 (期間: 年 ヶ月間)	無
9. 海外旅行の経験	有 (何回?)	無
10. 日本以外の国での居住の経験	有 (期間: 年 ヶ月間)	無

E. あなたについて、次の項目にご回答をお願いします。

1. いまでの平均的成績 (100点満点) はどれくらいありますか。	a. 90 (4.0 GPA) b. 80 (3.0 GPA) 以上 90 (4.0 GPA) 未満 c. 70 (2.0 GPA) 以上 80 (3.0 GPA) 未満 d. 60 (1.0 GPA) 以上 70 (2.0 GPA) 未満 e. 60 (1.0 GPA) 未満
2. 目標 (複数の場合はすべてご記入をお願いします。)	4. 学位;
3. 志望校 (複数)	5. 学部;
5. 志望校等後、そのよう な進路を希望されていますか。	a. 就職 b. 進学 c. その他 (ご記入ください)
6. 卒業された高校の所在地 (外国の場合は国と市町村) と市町村をご記入ください。	6. 卒業された高校の所在地 (外国の場合は国と市町村) と市町村 (ご記入ください)
7. 年齢:	8. 性別 ( ) をつけてください。

性別 男性 女性

**本調査にご協力いただき、ありがとうございます。**

**留学に関する学生調査**

本調査は、留学の希望、モチベーションなどを調べる研究の一環として行うものです。本研究は、関西学院大学高等教育推進センター等が主催となり実施され、結果は各々の目的に使用することはなく、ご協力いただいた方に感謝状を郵送させていただきます。本調査結果は全て匿名で集約され、個人情報は保護させていただきます。ご協力いただき、誠にありがとうございます。

お問い合わせ先: 関西学院大学 国際連携推進事務局 種谷航行、国際学部 ジェニー・オルセン

お申込みは下記のプログラムにどの程度参加したいですか。又、「したい」「したくない」以外から、どの程度参加したいかを、(複数のプログラムについては、どの程度参加したいか、するつもりかを、ご回答の上、「種類別参加の程度」を、つけてください。

A. あなたは下記のプログラムにどの程度参加したいですか。又、「したい」「したくない」以外から、どの程度参加したいかを、(複数のプログラムについては、どの程度参加したいか、するつもりかを、ご回答の上、「種類別参加の程度」を、つけてください。

プログラムの種類	どの程度参加したいか	どの程度参加したいか	どの程度参加したいか	どの程度参加したいか	どの程度参加したいか
	1	2	3	4	5
1. 短期の海外でのプログラム (1学期間未満) 夏のプログラム (トセミナーなど)	1	2	3	4	5
2. 中期留学 (1学期間程度)	1	2	3	4	5
3. 9ヶ月以上の留学 (1学期間の交換留学など)	1	2	3	4	5
4. 国内の国際交流プログラム (日本都市パートナー、外国から、他の大学との交換留学、フィールドワークなど)	1	2	3	4	5

B. 下記の項目は、あなた自身にとって、どの程度参加する理由、モチベーション、きっかけになっていますか。

(1=全く当てはまらない、5=とても当てはまる)

1. 言語・コミュニケーションのスキルを高めたい	1	2	3	4	5
2. 自分の人間形成をしたい	1	2	3	4	5
3. 将来の仕事にプラスになると思う	1	2	3	4	5
4. コロケーション、多様な文化の中で生活したいと思う	1	2	3	4	5
5. 海外での生活経験、語学、音楽、芸術などを自分の目で見たい	1	2	3	4	5
6. 海外での生活経験について聞いたり、参加したりしたい	1	2	3	4	5
7. 海外での生活経験について聞いたり、参加したりしたい	1	2	3	4	5
8. 家族の友人などの海外経験について聞いたり、参加したりしたい	1	2	3	4	5
9. 知り合いではない人の海外経験について聞いたり、参加したりしたい	1	2	3	4	5
10. 日本国内での外国人との交流の経験、研究がしたい	1	2	3	4	5
11. 他国の歴史、法律、政治、経済などの勉強、研究がしたい	1	2	3	4	5
12. 将来、外国に住みたい	1	2	3	4	5
13. 日本のことを見たい、日本のことを知りたい	1	2	3	4	5
14. 外国で友達を作りたい	1	2	3	4	5
15. 将来、外国の大学で勉強したい	1	2	3	4	5
16. 大学を卒業すれば、他にチャンスがない、参りたくない	1	2	3	4	5
17. その他:	1	2	3	4	5

C. 下記の項目は、あなた自身にとって、どの程度参加しない理由、参加しない理由、または留学するための心配、障壁になっているか。

(1=全く当てはまらない、5=とても当てはまる)

1. お金が足りない、留学は読まず	1	2	3	4	5
2. 親が反対する	1	2	3	4	5
3. 危ない、治安が悪い	1	2	3	4	5
4. 時間がない、忙しい	1	2	3	4	5
5. 言語・コミュニケーションのスキルが足りない	1	2	3	4	5
6. 留学に興味がない	1	2	3	4	5
7. 外国の文化や習慣がわからない	1	2	3	4	5
8. 海外での生活経験が足りない	1	2	3	4	5
9. 海外での生活経験が足りない	1	2	3	4	5
10. 海外での生活経験が足りない	1	2	3	4	5
11. 家族からの賛成が足りない	1	2	3	4	5
12. 友達からの賛成が足りない	1	2	3	4	5
13. 他国の食べ物や文化が食べられない、飲めない	1	2	3	4	5
14. 日本の医療機関から離れるのが、難しくない	1	2	3	4	5
15. その他:	1	2	3	4	5

表 1

項目	平均	標準偏差	ピアソンの積率相関係数										
			短期海外プログラム		中期留学		長期留学		国内の国際交流				
			どの程度したい？	どの程度するつもり？	どの程度したい？	どの程度するつもり？	どの程度したい？	どの程度するつもり？	どの程度したい？	どの程度するつもり？			
<b>短期海外プログラム</b>													
どの程度したい？	3.73	1.217											
どの程度するつもり？	2.90	0.991	.681**										
<b>中期留学</b>													
どの程度したい？	3.28	1.322	.630**	.362**									
どの程度するつもり？	2.55	1.067	.398**	.455**	.690**								
<b>長期留学</b>													
どの程度したい？	3.18	1.411	.487**	.277**	.619**	.465**							
どの程度するつもり？	2.49	1.176	.307**	.336**	.327**	.490**	.714**						
<b>国内の国際交流</b>													
どの程度したい？	3.61	1.214	.508**	.362**	.416**	.293**	.523**	.379**					
どの程度するつもり？	2.96	1.046	.340**	.485**	.228**	.354**	.311**	.429**	.687**				

N=241-257  
 \* = 統計的に有意な効果 (p<.05, 2-tailed)  
 \*\* = 統計的に有意な効果 (p<.01, 2-tailed)

表 2

項目	平均	標準偏差	ピアソンの積率相関係数										
			短期海外プログラム		中期留学		長期留学		国内の国際交流				
			どの程度したい？	どの程度するつもり？	どの程度したい？	どの程度するつもり？	どの程度したい？	どの程度するつもり？	どの程度したい？	どの程度するつもり？			
<b>Motivators</b>													
1. 言語・コミュニケーションのスキルを高めた	4.34	0.991	.527**	.363**	.473**	.363**	.506**	.372**	.505**	.412**			
2. 自分的人格形成をしたい	3.93	1.144	.390**	.347**	.318**	.329**	.382**	.349**	.444**	.391**			
3. 将来の仕事にプラスになると思う	4.20	1.067	.477**	.326**	.411**	.331**	.431**	.351**	.339**	.284**			
4. グローバル化、多様化、多文化の中では必要だと思う	4.02	1.047	.426**	.318**	.414**	.336**	.387**	.339**	.412**	.315**			
5. 何か具体的な名物、場所、自然、会社などを自分の目で見た	3.93	1.089	.415**	.297**	.381**	.360**	.344**	.304**	.360**	.343**			
6. 他の文化を知りたい	4.03	1.112	.443**	.410**	.320**	.296**	.384**	.327**	.436**	.384**			
7. 友達との海外経験について聞いたり読んだりしたこと	3.27	1.304	.370**	.331**	.353**	.333**	.386**	.345**	.356**	.296**			
8. 家族のどなたかの海外経験について聞いたり読んだりしたこと	2.77	1.449	.214**	.167**	.258**	.278**	.366**	.352**	.230**	.170**			
9. 知り合いではない人の海外経験について聞いたり読んだりしたこと	2.97	1.360	.337**	.332**	.344**	.369**	.399**	.386**	.275**	.281**			
10. 日本国内での外国人との交流の経験	3.36	1.284	.303**	.224**	.300**	.329**	.406**	.374**	.370**	.328**			
11. 他国の歴史、法律、政治、経済などの勉強・研究がしたい	2.89	1.341	.166**	.186**	.206**	.205**	.231**	.252**	.214**	.224**			
12. 将来、外国に住みたい	2.94	1.403	.356**	.272**	.393**	.353**	.492**	.394**	.325**	.259**			
13. 日本のことを外から見たい・日本のことをより知りたい	3.40	1.304	.412**	.342**	.375**	.304**	.362**	.253**	.369**	.326**			
14. 外国で友達を増やしたい	3.66	1.256	.455**	.353**	.436**	.385**	.514**	.423**	.535**	.434**			
15. 将来、外国の大学院で勉強したい	2.16	1.263	.197**	.235**	.248**	.325**	.365**	.345**	.245**	.244**			
16. 大学を卒業すれば、他にチャンスがない・しかなない・後悔したくない	3.66	1.371	.412**	.328**	.351**	.314**	.379**	.346**	.382**	.385**			
<b>Demotivators, Inhibitors</b>													
1. お金が足りない、留学は高すぎる	3.67	1.334	.001	-.116	-.005	-.054	-.010	-.107	-.002	-.096			
2. 親が反対する	1.82	1.134	-.028	-.050	.030	-.007	-.052	-.094	-.016	-.058			
3. 危ない、治安が良くない	2.57	1.245	-.047	.043	-.106	-.073	-.242**	-.249**	-.105	-.032			
4. 時間が無い、忙しい	3.15	1.296	.016	.009	.053	-.059	-.061	-.118	-.027	.000			
5. 言語・コミュニケーションのスキルが足りない	3.74	1.180	-.130**	-.059	-.102	-.083	-.205**	-.121	-.234**	-.090			
6. 留学に興味がない	2.09	1.326	-.584**	-.321**	-.468**	-.291**	-.523**	-.334**	-.462**	-.310**			
7. 外国・海外のことに興味がない	1.89	1.139	-.405**	-.168**	-.297**	-.159**	-.331**	-.173**	-.376**	-.239**			
8. 日本が好き	3.30	1.308	-.206**	-.110	-.123	-.066	-.207**	-.128**	-.159**	-.102			
9. 外国でいい成績がとれない、単位がとれないかもしれない	3.19	1.371	-.167**	-.060	-.082	-.020	-.174**	-.144**	-.252**	-.160**			
10. 就職活動が難しくなる	2.68	1.255	-.086	-.013	.047	.127*	-.045	-.064	-.139**	-.055			
11. 家族から離れたくない	2.51	1.328	-.045	-.058	-.084	-.107	-.144**	-.061	-.073	.001			
12. 友達から離れたくない	2.67	1.347	-.107	-.060	-.028	-.011	-.176**	-.048	-.120	-.038			
13. 他国の食べ物や食べられない・食べたくない	2.39	1.335	-.099	.052	-.092	-.020	-.240**	-.124	-.101	-.026			
14. 日本の医療機関から離れたくない・離れたくない	2.49	1.334	-.125*	.011	-.088	-.031	-.220**	-.134*	-.126*	-.064			
<b>経験</b>													
1. TOEFL スコア (N=34)	475.68	39.825	-.081	-.107	.236	.098	.325	.373*	.028	.027			
2. TOEIC スコア (N=165)	511.02	122.694	.035	.053	.077	.120	.200*	.235**	.138	.169**			
3. クラブやサークル活動の有無	0.88	0.327	.064	.053	.029	-.013	-.012	-.061	.019	-.020			
4. アルバイト、仕事経験の有無	0.81	0.393	.109	.042	.144*	.097	-.023	-.122	.016	-.019			
5. インターンシップ経験の有無	0.03	0.167	.060	.047	-.015	.083	.018	-.024	-.003	.007			
6. 留学経験の有無	0.15	0.358	.018	.004	.021	-.043	.159*	.094	.187**	.111			
7. 海外旅行経験の有無	0.64	0.480	.164*	.087	.148*	.125	.216**	.230**	.130*	.090			
8. 日本以外の国での居住の経験の有無	0.12	0.330	.057	-.113	.053	-.053	.123	.055	.037	-.077			
<b>その他</b>													
1. 成績 (Approx. GPA: 0 = low, 4 = high; N=197)	1.97	0.681	.059	.116	.033	.022	.005	.049	.082	.099			
3. 学年	1.16	0.486	-.064	-.114	.002	-.042	.044	.007	.002	-.103			
4. 卒業後の進路：就職	0.88	0.324	-.080	-.087	-.071	-.051	-.100	-.097	-.116	-.013			
5. 卒業後の進路：進学	0.02	0.150	.034	.015	.007	-.057	.090	-.022	.050	-.020			
6. 年齢	18.91	0.709	-.022	-.055	-.078	-.142*	-.072	-.141*	-.043	-.094			
7. 性別 (1=男性)	0.39	0.488	-.170**	-.022	-.081	.083	-.076	.065	-.189**	-.097			

N=241-260 (断りのない限り)  
 \* = 統計的に有意な効果 (p<.05, 2-tailed)  
 \*\* = 統計的に有意な効果 (p<.01, 2-tailed)

モチベーション要因では、平均で高いポイント順に「言語・コミュニケーションのスキルを高めたい」「将来の仕事にプラスになると思う」「他の文化を知りたい」「グローバル化、多様化、多文化の中では必要だと思う」が平均4ポイント以上で飛び抜けている。一方低いポイント順では、「将来、外国の大学院で勉強したい」「家族のどなたかの海外経験について聞いたり読んだりしたこと」「他の国の歴史、法律、政治、経済、などの勉強・研究がしたい」「将来、外国に住みたい」「知り合いではない人の海外経験について聞いたり読んだりしたこと」となっており、平均2ポイント台に留まっている。これを短期、中期、長期、国内で「したい程度」との相関を見てみると、最も平均値の高い「言語・コミュニケーションのスキルを高めたい」の短期、長期、国内と、「外国で友達を増やしたい」の長期、国内が0.5ポイント台の高い数値となっており、これらに強い関係がみられる。逆に「将来、外国の大学院で勉強したい」「家族のどなたかの海外経験について聞いたり読んだりしたこと」「他の国の歴史、法律、政治、経済、などの勉強・研究がしたい」では、大半で0.2ポイント台の低い数値となっていて、弱い関係となっている。

阻害要因では、平均で高いポイント順に「言語・コミュニケーションのスキルが足りない」「お金が足りない、留学は高すぎる」「日本が好き」「外国でいい成績がとれない、単位がとれないかもしれない」「時間はない、忙しい」が平均3ポイント以上で、次に「留学に興味がない」、「他の国の食べ物が食べられない・食べたくない」、「日本の医療機関から離れられない・離れたくない」「家族から離れたくない」「危ない、治安が良くない」「友達から離れたくない」「就職活動が難しくなる」が平均2ポイント台と続いている。阻害要因としては、「親が反対する」「外国・海外のことに興味がない」の項目は平均が1ポイント台で、最も低い。しかし、実際にいざ留学が決まった段階で、しばしば親の反対が起こっている。それは学生自身が具体的な親の考えをよく知り得ていないということからである。「親が反対する」は、学生の留学を断念する決定的要因ともなり得るものである。決定的な要因にならないためには、留学を希望する学生は親との情報共有とともに意識共有も必要である。

「留学に興味がない」（平均値2.09ポイント）の項目が、短期、中期、長期、国内との関係性では、 $-0.4 \sim -0.5$ ポイント台と高いマイナス値となっており、当然ながら留学の障害要因と強い関係性を示している。

なお、経験については、全体としての調査結果は、平均で TOEFL475点、TOEIC511点、クラブやサークル活動有88%、アルバイト、仕事経験の有81%、留学経験有15%、海外旅行経験の有64%、日本以外の国での居住の経験の有12%であった。その他の項目とモチベーションとの相関関係の分析は必要であるが、今回の報告では紙幅の関係で省くこととする。

表3は、アンケート調査の対象とした学生を2つのグループに分けて結果を比較したものである。aグループ（以下a）は「留学とキャリア設計」の授業を履修している学生を対象としたもので、bグループ（以下b）はそれ以外の一般のクラスの学生を対象とした調査結果である。この2つのグループの間にはどのような違いがあるのかを比較した。

まず短期、中期、長期、国内のプログラムについての「したい程度」「実現したい程度」の比較では、当然ながらaの平均値はすべての項目でbのポイントを上回っている。特に中期、国内のプログラムの「したい程度」が留学を考えるaの学生たちにとって、人気が高いものとなっているのが本学の特長である。

表3

項目	全員 (N=261)	a) 留学を考える 授業の履修者 平均 (N=54)	b) 一般学生 平均 (N=207)	差 (a-b)
<b>短期海外プログラム</b>				
どの程度したい?	3.73	4.00	3.67	0.33 †
どの程度するつもり?	2.90	3.80	3.14	0.66 **
<b>中期留学</b>				
どの程度したい?	3.28	4.11	2.94	1.18 **
どの程度するつもり?	2.55	4.17	3.47	0.71 **
<b>長期留学</b>				
どの程度したい?	3.18	3.19	2.83	0.37 *
どの程度するつもり?	2.49	3.13	2.39	0.74 **
<b>国内の国際交流</b>				
どの程度したい?	3.61	3.50	2.22	1.28 **
どの程度するつもり?	2.96	3.55	2.81	0.74 **
<b>Motivators</b>				
1. 言語・コミュニケーションのスキルを高めたい	4.34	4.83	4.21	0.62 **
2. 自分の人格形成をしたい	3.93	4.63	3.75	0.88 **
3. 将来の仕事にプラスになると思う	4.20	4.65	4.08	0.57 **
4. グローバル化、多様化、多文化の中では必要だと思う	4.02	4.59	3.87	0.72 **
5. 何か具体的な名物、場所、自然、会社などを自分の目で見たい	3.93	4.35	3.82	0.53 **
6. 他の文化を知りたい	4.03	4.55	3.89	0.65 **
7. 友達の海外経験について聞いたり読んだりしたこと	3.27	3.74	3.14	0.60 **
8. 家族のどなたかの海外経験について聞いたり読んだりしたこと	2.77	3.26	2.64	0.62 *
9. 知り合いではない人の海外経験について聞いたり読んだりしたこと	2.97	3.83	2.75	1.09 **
10. 日本国内での外国人との交流の経験	3.36	4.06	3.18	0.88 **
11. 他の国の歴史、法律、政治、経済などの勉強・研究がしたい	2.89	3.28	2.79	0.49 *
12. 将来、外国に住みたい	2.94	3.67	2.75	0.92 **
13. 日本のことを外から見たい・日本のことをより知りたい	3.40	4.17	3.19	0.97 **
14. 外国で友達を増やしたい	3.66	4.56	3.43	1.13 **
15. 将来、外国の大学院で勉強したい	2.16	2.63	2.03	0.60 **
16. 大学を卒業すれば、他にチャンスがない・今しかない・後悔したくない	3.66	4.42	3.46	0.95 **
<b>Demotivators, Inhibitors</b>				
1. お金が足りない、留学は高すぎる	3.67	3.47	3.72	-0.25
2. 親が反対する	1.82	1.57	1.88	-0.32 †
3. 危ない、治安が良くない	2.57	2.23	2.66	-0.44 *
4. 時間がない、忙しい	3.15	2.74	3.26	-0.52 *
5. 言語・コミュニケーションのスキルが足りない	3.74	3.49	3.80	-0.31 †
6. 留学に興味がない	2.09	1.35	2.27	-0.93 **
7. 外国・海外のことに興味がない	1.89	1.31	2.03	-0.73 **
8. 日本が好き	3.30	2.88	3.40	-0.52 *
9. 外国でいい成績がとれない、単位がとれないかもしれない	3.19	2.87	3.28	-0.41 †
10. 就職活動が難しくなる	2.68	2.46	2.74	-0.27
11. 家族から離れたくない	2.51	2.00	2.65	-0.65 **
12. 友達から離れたくない	2.67	2.21	2.78	-0.57 *
13. 他の国の食べ物が食べられない・食べたくない	2.39	1.96	2.50	-0.54 *
14. 日本の医療機関から離れられない・離れたくない	2.49	1.96	2.63	-0.67 **
<b>経験、その他</b>				
TOEFL スコア	475.68	473.08	477.09	-4.01
TOEIC スコア	511.02	545.94	501.62	44.33 †
成績 (Approx. GPA: 0=low, 4=high; N=197)	1.97	2.27	1.95	0.32 †
学年	1.16	1.32	1.12	0.2 *
年齢	18.91	18.46	19.03	-0.57 **

† = 統計的に有意な効果ではないが、 $p < .10$ , 2-tailed

\* = 統計的に有意な効果 ( $p < .05$ , 2-tailed)

\*\* = 統計的に有意な効果 ( $p < .01$ , 2-tailed)

次にモチベーション要因「Motivators」をみると、1～16のすべての項目でaの数値がbを上回っている。特に16項目中7項目で0.8ポイント以上の差が見られる。すなわち、差の大きい順に「外国で友達を増やしたい」「知り合いでない人の海外経験について聞いたり読んだりすること」「日本のことを外から見たい・日本のことをより知りたい」「大学を卒業すれば、他にチャンスがない・今しかない・後悔したくない」「将来外国に住みたい」「自分の人格形成をしたい」「日本国内での外国人との交流の経験」の順となっている。特に「外国で友達を増やしたい」という項目がaとbで最も大きな違いとなっている。次に阻害要因をみると、ここではすべて



の項目でaがbより低い数値を示している。14項目中4項目で0.6ポイント以上の差が見られる。すなわちマイナスの差が大きい順に「留学に興味がない」「外国・海外のことに興味がない」「日本の医療機関から離れられない・離れたくない」「家族から離れたくない」となっている。最も差の大きい2項目は、「留学に興味がない」と「外国や海外に興味がない」である。これでは留学が考えられないのは当然である。

以上から留学を希望するaの学生は、一般のbの学生に比較すると、モチベーションの項目すべてでポイントが上回り、阻害要因の項目でもすべてでポイントが下回っている。留学を希望する決意があるとすれば、当然のことにように思われる。その理由としては、aの学生は、意欲が高く、その意欲が阻害要因を克服しているのではないのかと考えられる。あるいは阻害要因が低いために意欲が高まったということかも知れない。逆に阻害要因の高い学生は、意欲が抑えられている。あるいは意欲が低いために阻害要因が高まっているといえるかもしれない。そして留学の意欲を高めたり、逆に阻害となったりする項目は、個人にとってさまざま多様である。そして Mitchell の理論を援用すれば、これは足し算ではなく掛算であるため、一つでも決定的な阻害要因が現れれば、留学希望があっても留学行動につながることはない。ただ決定的と思われる阻害要因も本人や親の意識が変化することで乗り越える場合がある。いずれにしてもモチベーション要因>阻害要因=留学行動の高さという全体構図には変わりがないといえる。

なお、表3ではTOEFLの平均値について、aがbを下回っているが、この点数は統計上のミスではなく、アンケート調査ではaの学生の大半が回答しているが、bの学生はTOEFL受験者が限られていて、回答者が少ないため、比較できるデータが得られなかったためである。

## 2. 大学が企画する留学プログラムの変化

### 2.1 多様な留学制度の実態

学生の多様なニーズに対応するために、留学制度も多様化が進んでいる。本学の場合、1年間の交換留学を長期留学と称し、春学期、秋学期の Semester で留学するものを中期留学としている。また夏休み、春休みの間に1ヵ月程度で留学するのは短期留学である（表4参照）。在京大学3校のヒアリング等調査によれば、短期留学への参加者数が増加し、留学期間が長くなるに従って、その人数は頭打ちになっている。在京私立C大学では、北米圏への留学に人気を集めているが、近年アジア圏では香港やシンガポールといった英語を使用言語に含まれる国への留学も少しずつであるが参加者数が増加している。短期留学については、限られた期間に単位が与えられるプログラムを実施するためには、相手校が既に開講されているプログラムへ参加することが難しいため、自大学用にカスタマイズしてもらっているケースが多く見られた。日本と北米圏、ヨーロッパ圏のアカデミックカレンダーが異なることもその理由として挙げられる。なかには、英語圏でない韓国の大学での英語による授業科目を受けるプログラムも見られる。傾向として、英語圏でない国へ英語による授業科目の履修を目的とした、英語留学の多様化が進んでいくと考えられる。また欧米の大学では教員による“Faculty Lead Program”が古くから実施されている。これは教員が企画、実施する短期海外プログラムであり、教員の引率による海外で行うセミナー、調査研究、フィールドワークなどが含まれている。日本でも既にゼミ単位で行われているが、単位認定には至っていないのが実情である。今後短期海外プログラムの一つとして注目さ

表4 さまざまな留学プログラム

	本学	在京私立B大学	在京私立C大学
短期型	外国語研修	短期留学	夏季留学
	国際セミナー	国際インターンシップ	海外フランス語研修
	フィールドワーク		海外日本語教育実習
	インターンシップ		
中期型	国際ボランティア		
	中期留学		
	インターンシップ		
中長期型	交換留学	交換留学	交換留学
	認定留学	認定留学	海外留学プログラム
	ダブルディグリー留学		
その他	Cross-Cultural College	SEND プログラム (日本語教育)	国際サービス・ラーニング
	実践型“世界市民”育成プログラム	FLP 国際協力プログラム	Leadership for Change Program
		グローバル・スチューデント育成講座	
		Field Studies	

れてゆくものと期待される。

## 2.2 留学奨学金制度の多様化の実態

多くの大学では海外派遣を推奨する政策として、留学奨学金を設置しているが、その制度は多様化している。(表5参照)。

ヒアリング調査等によれば、在京私立B大学では、文部科学省の「トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム奨学金」と似た内容の「やる気応援奨学金」と銘打った留学奨学金を設置している。当奨学金は、学生にプロジェクトを実行するためのトレーニングをするために、留学計画書を作成させプレゼンテーションを行わせ選考している。たとえば、海外での外国語研修を中心とした活動、長期期間海外で勉学等に取り組む活動、学部が設置した関係科目に関連し海外インターンシップを行うことなどを対象としている。また、実際に自分自身で立てた計画を実行し、帰国後に成果発表を行わせているが、成長を自覚させるものとなっている。

本学でも大学全体として交換留学、中期留学等の奨学金を設置しているが、そのほかに、交換

表5 多様な学内奨学金の名称事例

本学	在京私立大学
佐伯海外留学支援奨学金	国外留学生奨学金
交換留学奨学金	認定留学学費減免制度
認定留学助成金 (自大学の学費半額を上限)	フランス語圏派遣留学生特別奨学金
ダブルディグリー留学奨学金	やる気応援奨学金
中期留学奨学金	経済学部グローバル人材育成奨学金
国際社会貢献活動奨学金	国際インターンシップ奨学金
海外大学院派遣奨学金	

留学以外で認定大学に留学した学生を対象とした認定留学奨学金、ダブルディグリー奨学金、国際学生ボランティア活動を対象とした国際社会貢献活動奨学金、学部独自の奨学金制度、さらには学外からの寄付金による冠奨学金などがある。原則全学生に留学を義務づけている国際学部では、独自の留学奨学金により留学する全学生に奨学金を支給している。奨学金の金額も文部科学省の「トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム奨学金」のような非常に優遇された金額のものから留学費用の一部を補助するレベルの金額までさまざま、その名称も選考基準も多様である。

### 2.3 協定校、協定機関の開拓の方向

現在日本の主要な大学では、海外協定校開発競争の傾向にあり、海外協定校数増加の数字のみの実績を挙げようとする事態が起こっている。本学では2010年以降に急速に海外協定校を増加させた。2005年の海外協定校数は約60校であったが、2010年には120校を超え、2014年4月現在では約160校までに増加した。交換留学、中期留学、短期留学、国際ボランティア等といった種類の派遣に対応する海外協定校、協定機関を開拓してきた。新規協定校の開拓方法は、これまで本学では教員の繋がりや、NAFSA (Association of International Educators) (アメリカ拠点)、APAIE (Asia-Pacific Association for International Education) (アジア太平洋地域)、EAIE (European Association of International Education) (欧州地域) といった国際会議で繋がった大学を海外協定校の候補としてきた。また ACUCA (アジアキリスト教大学連盟)、JPCN (日加戦略的留学生交流促進プログラム) 等、自大学の創立に関わる関係、加入しているコンソーシアムを辿って協定締結に至ったケースも見られる。

今回のヒアリング等調査では、海外協定校の候補をどのように探し、またどのような指標に注目して協定を結んで、交流を実質化しているかという点を課題とした。たとえば、在京私立B大学では、環太平洋地域の海外大学を開拓することとして、国際展開の構想を持ち、ただネームバリューのある大学だけではなく、自校学生のニーズに合う、つまり TOEFL 要求基準や学習内容等が適合する海外協定校を開拓して行くという方針を打ち出している。また在京私立C大学では、学生交換協定を結ぶに当たって、相手校に日本研究やアジア研究があるかという点に注目して、協定締結後に受入れ、派遣にインバランスが起きないように海外協定校選びを行っている。海外協定校の開発は、それぞれの大学の海外戦略の基本構想に基づくもので、各大学によってそれぞれの方針を持って取り組んでいる。しかし、海外協定校数が増加する一方で、交流が薄れてしまった海外協定校との間では、ペーパーワークのみが増加し、実質的な学生・教員交流がなくなっていることが課題である。そこでの問題は、海外協定校の実質化をどう考えるかということである。両大学間のニーズに合った新しいプログラムを導入するなど、海外協定校との交流内容や協定内容を更新しながら実質化を図ることが必要となってきた。現在、文部科学省の推進する国際化を受けて、各大学では既存の海外協定校との間でダブルディグリー、ツィニングプログラム、ジョイントディグリーなどの新しいプログラムが実施できるよう調整が行われている。

### 2.4 協定校とのインバランス解消の方法

学生交換の受入れと送出し（派遣）のインバランスは、多くの大学において起こっている。受

入れ超過、派遣超過のいずれの場合もある。交換留学は、2大学間で結ばれた協定に基づいて、毎年学生の受入れ、派遣の交換の定員が決められるからである。日本の大学は一般に先進国への派遣が超過し、一方で開発途上国から日本への受入れが超過する傾向にある。例えば、本学では、北米圏（アメリカ、カナダ等）と欧州圏（イギリス、ドイツ、北欧等）への派遣が超過し、アジア圏（中国、ベトナム、インドネシア等）からの受入れが超過となっている。その結果、派遣募集中止をしたりする事態が起きる。時には、協定を打ち切ることにもなりかねない。派遣学生の意向、意欲が先進国には向くが、開発途上国には向かない実態が少なくとも傾向としてはある。その原因としては、生活上のアメニティの問題、開発途上国の文化への不十分な認知が起因している。たとえば、ヒアリング調査等では、在京私立B大学の場合においては、安価なプログラムとしてフィリピンへの短期留学を開発したが、参加者を集めることができなかつたと聞く。もちろん、英語研修であったが、大学の外に出て英語を使う環境が整っていないというのもその理由であったと考えられる。また根底には、日本人の留学というイメージが、明治維新から第2次大戦後の北米、ヨーロッパというもののが原型をなしており、アジア圏への留学の期待値が低いことも要因をなしている。

さて、このインバランスの解消について各大学では、どのように戦略を立て、問題を解決しているのだろうか。本学の交換留学の場合においては、北米、ヨーロッパへの留学については、1対1ベースの交換を実施しているが、これを超えて派遣する場合、つまり派遣超過のケースでは、学生に奨学金を与え、相手大学の授業料を本人が負担する授業料非相殺型交換留学を実施している。一方で、より多くの相手大学の学生を受入れるため、相手校が希望する時期やプログラム内容を新規で企画し、受入れ拡大の対策をとっている。今後留学生を呼び込むためには、日本語教育や英語での日本理解に関するプログラムを魅力あるものへ改革し、拡大することが求められる。

逆に開発途上国の協定校からの受入れ超過の場合、支払い能力のある国のケースでは、同様に授業料を協定校から本学に支払ってもらっている。例えば、インドネシアの大学からの大学院留学生は、授業料を自費または相手国の公費で負担している。それ以外は、細かな金額による計算ではなく、大まかな相互主義に基づく解消方法もある。本学での受入れ超過の相当分を相手校への短期留学、ボランティア学生の派遣で解消を図る方法をとっているケースなどである。

また中国の協定大学の場合、相手校からは教員を研究員として長期、中期の期間で受入れるが、本学からの派遣教員は短期である。そのような場合に訪問団の派遣や学生の短期中国語研修を派遣する際に、一部費用の免除やプログラム費用の軽減を行うことにより解消を図っている。そこは金額計算による等価交換ではなく、相手方との物価の違いを配慮した互惠平等によるものとならざるを得ない。

以上が現在行われている協定校とのインバランスの課題と解消方法である。

## 2.5 海外拠点の活用の事例

大学の海外拠点は増加しつつある。ヒアリング調査等によれば、在京私立B大学では、環太平洋地域への展開として、ハワイの大学に拠点を設置し、様々な短期プログラムを展開しようとしているなど、主要な大学は、近年海外拠点を増加させ、学生の受入れと派遣に活用している現状

がある。本学と在京私立大学の海外拠点一覧と主な役割は次のようなものである（表6参照）。

本学の場合、現在カナダのトロント市にあるトロント／ビクトリア大学、中国の長春市にある吉林大学と蘇州市にある蘇州大学に海外拠点を置いている。3大学とは長年の協定交流関係があり学術交流、学生交換、その他の交流推進を行っている。トロント大学には2014年度から職員を駐在させ、現地での業務を行っている。以上が現状の事例であるが、このような拠点事務所からいずれは共同研究の拠点到発展する可能性を示唆している。

表6 海外拠点一覧と主な役割

本学	
国/地域	主な役割
カナダ/トロント (トロント大学内)	世界展開力強化事業の現地業務、広報活動や現地の教育研究事情に関する情報収集も行う。
中国/吉林・蘇州 (吉林大学内、蘇州大学内)	産官学民連携（日中経済シンポジウム）のサポート、本学をはじめ中国の諸大学との研究交流の場として、研究・教育面での連携、また学生や教職員同士の交流を推進していく。
海外拠点共通業務	本学に留学する教職員学生への留学サポート、本学からの留学した教職員・学生の現地サポート。現地日本公館に協力して日本文化の発信等のボランティア、現地関係機関とのネットワーキング、本学同窓、留学帰国者等とのネットワーキングなど。そのほか専任職員の人材育成として言語学習、大学内のオフィスでのインターンシップなども行う。

在京私立大学	
国/地域	主な役割
アメリカ/ハワイ (ハワイ大学内)	ハワイ州は世界各国から学生や研究者が集まる国際的な多文化地域であるため、世界各国とのつながりを形成し、特に環太平洋地域全体での事業展開を推進している。特にグローバル人材育成推進事業の遂行を進めている。

### 3. 今後の課題

1.ではアンケート調査を用い「学生の留学を志向する要因と阻害要因の分析」で留学を志向する学生と一般の学生のモチベーションと阻害要因を比較分析し、2.では他大学の事情をインタビューして「大学が企画する留学プログラムの変化」について分析した。学生の留学志向は、個々人の事情に、また大きくは時代の変化に敏感に反応している。それ故に学生の留学志向を固定化することはできない。大学は、その変化を的確に捉え、それに基づいたプログラムを開発し、提供することが求められる。私たちの今回の研究調査の分析は、まだまだ不十分であるが、現状の課題と今後の傾向は少し示すことができたと考える。今後の課題としては、今回の調査結果の調査項目「留学に興味がない」「外国と海外のことに興味がない」と回答した学生を含め、内向きの学生に海外に目を向ける授業の設置や留学プログラムを開発することである。そのためには再び学内コンセンサスを得ていくことから始める必要がある。

#### 参考文献

Ajzen, I. (1985). "From intentions to actions: A theory of planned behavior." In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.),

*Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg, Germany: Springer.

Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, research, and practice. *Academy of Management Review*, 7(1), 80-88.

## 調査

- ・2013年12月17日 在京国立A大学 国際関連センター教授  
(大学の国際化を巡る政策動向に係る有識者としてインタビュー)
- ・2014年3月26日 在京私立B大学 国際関連センター所長、担当副部長、副課長  
(協定校開拓、留学プログラムの傾向に関するヒアリング調査)
- ・2014年3月27日 在京私立C大学 国際関連部門長、国際関連部門担当准教授  
(協定校開拓、留学プログラムの傾向に関するヒアリング調査)
- ・その他インターネット等による情報収集