

関西学院大学高等教育研究

第15号

2025年3月

関西学院大学高等教育推進センター

関西学院大学高等教育研究 第15号 2025

目 次

第1部 論 考

研究論文

- 高等教育における学びと参加者の非対称性
—ハンズオン・ラーニングのコミュニケーション・スタイルを手がかりとして—
.....脇 忠幸 1
- 大学の授業におけるレポート課題に関する実態調査
.....岩田 貴帆、野瀬由季子、時任 隼平 11
- MT and Generative AI Use in University English Reading:
Analysis of a Large-Scale Survey.....工藤 多恵、南津 佳広 25

研究ノート

- 日本における国際バカロレア (IB) 活用入試の現状と展望
—イギリス・アメリカの事例を参考に、世界の教育潮流の中で考える—
.....井藤真由美 41

実践研究報告

- 日本語教師は文化授業をどのようにデザインできるか
—ことばを使ったつながりを目指して—.....浅津 嘉之 57

第2部 記 録

講演会

- 第19回 高等教育推進センター主催 FD 講演会
大学教育と生成系 AI
—ChatGPT を Tool として活用できるか?—.....和嶋雄一郎 73
- 第20回 高等教育推進センター主催 FD・SD 講演会
大学入学者選抜の過去・現在・未来.....木村 拓也 103

その他

- 『関西学院大学高等教育研究』投稿要領..... 145

第 1 部
論 考

PART 1
ARTICLES

研究論文

高等教育における学びと参与者の非対称性

—ハンズオン・ラーニングのコミュニケーション・スタイルを手がかりとして—

脇 忠 幸 (ハンズオン・ラーニングセンター)

要 旨

大学教育において、教員－学生関係の非対称性はどのように扱われるべきなのだろうか。「学修者本位の学び」が求められている今こそ、非対称性という観点から教員－学生関係を再考し、それをとおして「教える（教育）」「学ぶ（学習／学修）」に光を当て直すことが必要である。それにはまず、非対称性が学びとどのように関わっているのか／学びをどのように生成しているのかを追究しなくてはならない。

本稿では本学で実施されている「ハンズオン・ラーニング・プログラム (HoLP)」において、教員が学生との非対称性をめぐってどのようなコミュニケーション・スタイルを採っているかを分析・考察する。また、その分析・考察を通して、大学教育（広く高等教育）における教員－学生の「よい」関係とはどのようなものなのか、考察する。

分析・考察の結果、HoLPでは、「授業＝学び合いという認識」と「I-R-E連鎖の忌避」によって、教員－学生関係における非対称性を回避していた。一方で、非対称性をあえて利用する（顕在化させる）ことで学びの環境＝枠組み（前提）を形成していた。こうした矛盾とも言えるコミュニケーション・スタイルは、いかにも教育の場にありがちなきれいごとなのかもしれない。しかし、いまの高等教育に必要なのはそのきれいごと＝理想（理念）であり、非対称性をめぐってバランスを取ろうとし続けることである。

1. 問題の所在

教育における非対称性は、教員－学習者（学生／生徒／児童）関係を追究するうえでたびたび言及されてきた。多くの場合、それは権力関係と結びつけられて否定的に語られる（Bourdieu & Passeron, Saint Martin 1965=2018）。教員が成績評価という特権的な権限を有することで、学習者の行為は使役・受身的な性質（〇〇をさせられる）を持つてしまう。また、学習者の主体的な思考を促そうと教員が「助言」しても、それは「指示」「命令」という語用論的意味（間接発話行為：Searle 1979=2006）を生み出しうる。より厳密に言えば、学習者は権力関係にさらされるとき教員の発話を「指示」「命令」だと解釈してしまう。そこに学習者の主体的な思考や学びは見出せない。すなわち、こうした問題の前提には、目指すべきこと・ものとしての「学習者の主体的な思考・学び」があり、近年の教育現場ではこれが称揚されている。

こうした認識に基づけば、教員－学習者の権力関係＝非対称性は解消すべき事柄だということ

になるだろう。しかし、その一方で、非対称性は秩序（社会秩序／相互行為秩序）の構築・維持において順機能を果たすこともある。つまり、教員の「指示」「命令」や「させる－させられる」関係は「授業」「クラス」という秩序を保つ機能もちうる。また、学習者は時に意識的にその関係へと参与し、いわゆる「下からの権力」によって教壇に立つ人間を「教員」にさせる。非対称性は教育そのもの、すなわち「教える－教えられる」関係が内包する性質と見ることもできる。この観点に立てば、大学教育において教員と学生の非対称性は解消不可能だということになる。

近年の大学教育における「teaching から learning へ」の転換・移行は、学習者を学びの中心に据えることで従来の教員－学生関係の脱構築を図り、この非対称性を超克する試みとも言える。一方で、学習者本位を志向した授業（たとえばPBL）では、参与者間（教員－学生、学生－学生）のコミュニケーションを重要視し活性化させる。これは逆説的に、参与者の関係とそれが持つ性質（＝非対称性）を前景化させることになる。では、ゼロにはできないが／ので低減を目指す、といった努力目標を打ち立てれば事は解決するのだろうか。そうした表層的な目標の設定は、教育現場での権力性や学びの生成過程をブラックボックス化することにはかならない。「学修者本位の学び」が求められている今こそ、教育コミュニケーションの参与者間における非対称性が学びにおいていかなる意味をもつのか、問い直す必要がある。

2. 「教員－学習者」関係における非対称性

前述したように、教員－学習者関係における非対称性（教員の権力性）については、これまでも多くの言及がなされてきた。教育コミュニケーションという観点から整理したとき、最も影響力を持つ指摘は Mehan (1979) の I-R-E 連鎖であろう。これは、教室談話（授業）において見られる、1) 教員による連鎖の「開始」(Initiation)、2) 生徒による「応答」(Reply)、3) 教員による「評価」(Evaluation) という行為連鎖を指す。なかでも「評価」権限に教員の権力性が見出されるとされてきた。それに対して、「開始」＝発言機会の分配に関して教員の権力性を指摘する研究もある (McHoul 1978、石野 2020)。こうした機会の分配は生徒間の非対称性を生むことにもなる (石野 2020)。いっぽうで、I-R-E 連鎖そのものには、教員の主導性が強すぎる（＝学習者の主体性を弱めている）という批判もある。近年のアクティブラーニングや探究学習などの広がりには、I-R-E 連鎖からの逸脱という説明も可能であろう。探究学習の「らしさ」を支える行為連鎖が存在するのか、研究は端緒についたばかりである (本田 2022)。

こうした研究の多くは初等教育や中等教育での実践を対象に確認・報告されてきた。おそらく大学教育（高等教育）でも同様の事象が確認できると思うが、今後着実な検証が必要だろう。そのなかで、大学での教員－学生関係を正面から取り上げたブルデューたちの研究 (Bourdieu & Passeron, Saint Martin 1965=2018) は、貴重なものと言え。特にブルデューとパスロンが担当した序章「教育場面における言語と言語に対する関係」は、近年の日本の大学で起きていることにも十分に通じる内容である。そこで描出される大学教員は、誰にも理解できない「大学言語」(p. 40) を一方的に話すうえに、自分には「学生の理解力を疑い、学生の言っていることが理解できないときには、学生に責任をかぶせる身分的特権」(p. 55) を持つと信じている。もはや非対称を超えたコミュニケーション不全を思わせるが、学生は試験突破に特化した対応を会得する／してしまうので、「言語的理解不全における共犯関係」(p. 49) という奇妙な関係が成り

立ってしまう。ブルデューたちは、これを打開するには、教員と学生に「決定的な変身」(p. 69)が必要だと指摘する。それが「システムの論理においてなされる」(p. 69)ものだという点に、一筋縄ではいかないもどかしさは残る。しかし、ミクロレベル(教員-学生)での「変身」に焦点を絞れば、「教師の言葉は理想の学生に合わせて語られるのではなく、現実の学生の姿をよく知った上で語られるようになるであろう」(p. 68)との説明がされる。これは日本でも1980年代から現在に至るまで続く「学習者主体の教育」への志向と重なる。

では、大学教育において、教員-学生関係の非対称性は解消できるのか、あるいは解消されるべきなのか。前述した先行研究では、非対称性の生成過程やその源泉が追究されており、非対称性そのものは前提になっている。もちろん等閑視しているわけではなく、そこに何らかの不正や不平等を見出せば是正に向けた提言や指摘がなされてきた。

本稿においても、教員-学生関係の非対称性は「ある」ものとして議論を進める。より踏み込んで言えば、その非対称性は、教員-学生関係を構築・維持するうえで欠かせないと考える。なお、ここでいう教員-学生関係(の非対称性)は「教える-学ぶ」関係を一義的に指すものではない。そうした一義的な結びつきがこの半世紀のあいだに成立しなくなったことは、すでに指摘がされてきた(広田 2002、高橋 2002)。教員-学生関係の非対称性は、大学教育の場を成立させる「教育する-教育される」関係に内在するものであり、教員が有する成績評価という絶対的な権限に因るものだと考える。これを完全に解消してしまえば、教育の場と教員はその存在意義を失うことになる¹⁾。こうした認識は、「教育」の定義とも密接に関わる。すなわち「教育とは、誰かが意図的に、他者の学習を組織化しようとするものである」(広田 2009: 9)と考えたとき、教員は常に学生の学びに介入しうる／してしまう存在だということになる。その介入に正当性を与えるのは、教員-学生関係の非対称性、すなわち教員の有する権力や権威ではなからうか。

3. 目的と方法

教員-学生関係の非対称性を肯定的に捉えてみても、たとえばI-R-E連鎖に占められた大学の授業が「よい学び」を生成するとは思えない。学生は教員の評価を先取りするかたちで「正解」探しを目的化するだろう。それはまさにブルデューたちが指摘した問題であり、日本の大学教育が抱える現状でもある。まして、パターンリズムに陥るのは避けるべきだろう。教員が「私の言うことに従っていれば問題ない」と明に暗に発信して、学生がそれに付き従うなどということがあってはならない。そこにあるのは学びではなく隷従である。

大学教育において、教員-学生関係の非対称性はどのように扱われるべきなのだろうか。「教える-学ぶ」が自明の連結関係でない(広田 2002、高橋 2002)のなら、教員-学生関係も自明の連結関係ではないだろう。いま一度、非対称性という観点から教員-学生関係を再考し、それをとおして「教える(教育)」「学ぶ(学習/学修)」に光を当て直すことが必要である。それにはまず、非対称性は学びとどのように関わっているのか、学びをどのように生成しているのかを追究しなくてはならない。

本稿では本学で実施されている「ハンズオン・ラーニング・プログラム(HoLP)」において、教員が学生との非対称性をめぐってどのようなコミュニケーション・スタイルを採っているかを分析・考察する。また、その分析・考察を通して、大学教育(広く高等教育)における教員-学

生の「よい」関係とはどのようなものなのか、考えてみたい。

具体的な分析対象は、HoLP で脇が担当する授業（「社会探究入門」「社会探究演習」「社会探究実習」「ハンズオン・インターンシップ (HoIS)」）、HoLP 関連の資料、そして HoLP 担当者の一人である脇の経験・内省である。プログラムに関わる成員がそのプログラム（のありよう）を分析するというのは、いわゆる客観性の点において議論を呼ぶところであろう。しかし、当事者にしかわからない認識・感覚に踏み込むことで、単なる実践報告を超えた分析が可能になると考えた。こうしたことから、分析はオートエスノグラフィー²⁾の色合いが濃いものとなる。

4. ハンズオン・ラーニング・プログラム (HoLP) における非対称性

HoLP での実践を観察すると、教員は教員-学生関係における非対称性に対して「忌避」と「利用（顕在化）」という相反する対応をしていることがわかった。

4.1 忌避される非対称性

4.1.1 授業＝「学び合い」という認識

HoLP では共通して初回授業で行うことがいくつかある。そのひとつが「クラスネームの設定」である。これは授業内での呼び名を学生自身が設定するものであり、ワークショップのアイスブレイク（自己紹介）などでもよく見かける。しかし、HoLP において単純なアイスブレイクは存在せず、クラスネームの設定も「「考える」を鍛える」³⁾過程となる。このことについて、木本（2022：10）では次のように説明されている。

それに先だって、学生にはクラスネームを決め名前プレートをつくるように指示し、授業中はクラスネームで呼び捨てとすることを告げます。非常に単純な方法ですが効果は絶大です。考えを披露し、考えを聞く以外の方法がなくなってしまいます。できれば教員もそのようにしたいのですが、教員「である」ということはバレていますので、そこから逃げ出すわけにもいきません。

クラスネームの設定時に、教員は学生に対して「この授業では授業外の属性を持ち込まないよう」と説明する。「専門」（学部・学科）や「上下関係」（年次・年齢）といった属性を持ち込むことで、学生間での議論が深まらないと考えるからである。上記引用の最後に「できれば教員もそのようにしたい」とあることから、HoLP では教員-学生関係の非対称性を（学生-学生関係の非対称性もあわせて）忌避しようとしていることがわかる。

このことは、HoLP での授業＝教員も含めた「学び合い」という認識からも見てとれる。

入門は自己紹介から始まります。それは授業が学び合いだからです。教員は教員という立場、学生は学生という立場で、教室にいる私たちは授業という「社会」をなして学び合う存在だからです。

（木本 2022：10）

「演習」「実習」「HoIS」においては、この「学び合い」に地域の方々も含むことになる。つまり、授業の参加者全員が「学び合い」の当事者という点において「同じ」であり、教員は学生に対し

て非対称性を自明としない／顕在化させないコミュニケーションをとることになる。HoLPの「学び合い」の背景には、従来の大学教育（フンボルト型式）への反省がある。「研究者である大学教員と学生の共同体の中で真理を探究すること、その中で学問自体や自己を批判的に考察すること」（杉野 2006）は、かつての専門教育では有用であった。しかし、現在とこれからの大学教育、少なくとも専門教育の基盤を支える「知的基礎体力」（木本 2022：10）の涵養においては限界があると言わざるを得ない。「学び」を生成する教員のコミュニケーション・スタイルは、教員の研究活動（「専門」）に学生を「巻き込む」のではなく、探究活動を学生と「分かち合う」のではないか。真理の追究だけでなく、あるいはその前に、探究そのものに没入する経験（hands-on）が必要なのではないか。HoLPのコミュニケーション・スタイル（教員－学生関係における非対称性の忌避）は、こうした信念から生み出されたものである⁴⁾。

4.1.2 I-R-E 連鎖の忌避

前項で指摘したコミュニケーション・スタイルを実践し続けるには、大きな困難がある。それはいわゆる指導の場面である。教員が学生に直接的な指導を行うことは、どうしても「教える－教えられる」関係を顕在化させてしまう。

そこでHoLPでは間接的な「指導」を多用している。たとえば「入門」では、ワーク中の机間指導は行わない。どうしても「指導」したいときには、グループの鍵を握るとされる学生に授業開始前・終了後に声をかけて、「みんなにも言っておいて」とグループに持ち帰るように促す。いわば関係＝コミュニケーションのレイヤー（層）を作ることで、「学び」に非対称性を介在させないのである。「演習」「実習」「HoIS」ではレイヤーにおける間接的なコミュニケーションがより顕著に見てとれる。テーマ相談（≡探究学習での「問い」設定）は、教員A～教員B～LA～「II」の履修生～「I」の履修生というレイヤーのなかで行われる。基本的にテーマ相談はLAと履修生（や履修生同士）で行い、それを観察していた教員はLAと現状について議論・把握する。もちろん、どこかのタイミング（≠最終的）で教員とのテーマ相談は行われる。しかし、レイヤーを形成することで、教員－学生関係における非対称性が顕在化する場面そのものが減少するのである。

「発問」というより直接的な発話行為からもこの間接性を考えてみよう。HoLPにおいて教員からの発問は存在するが、その明示的な応答は求められない。たとえば「入門」では冒頭20～30分のレクチャーがあるが、それに対してどのような意味づけをするかは学生に委ねられている（実際、授業でもそのように説明する⁵⁾）。教員がその意味づけのすべてを把握することはない／できないこともあって、学生に共有されるかたちで教員の評価を示すこともない。すなわち、HoLPはI-R-E連鎖が起きないコミュニケーション・スタイルを採っていると言える。

「演習」「実習」「HoIS」においても同様である。ただ、これらの授業ではテーマ相談があり、どうしても教員と学生（履修生）の直接的なコミュニケーションが避けられない。では、どのようにしてI-R-E連鎖を回避しているのか。本田（2023）は探究学習での行為連鎖として「I-M-(Q-M-)(OQ-M-)(SQ-M-)...P」を指摘する。1) 指導者による連鎖の「開始」(Initiation)、2) 学習者による考えや気持ちの「表明」(Manifestation)、3) 指導者の「質問」(Question)、4) 指導者の「方向づけ」(Orientation)や提案(Suggestion)、そして5) オープンな奨励

(Promotion: e.g. 「じゃあ、がんばってください」) が、ときに連続 (OQ) しつつ展開するという。本田 (2023) が対象としたのは学生 TA と高校生とのコミュニケーションであるが、HoLP を含めた高等教育でも確認できる行為連鎖だろう。I-R-E 連鎖という非対称性が顕在化するコミュニケーションではなく、「指導者が自らの権力性を抑制し生徒自身の考えを尊重しつつ、遂行可能な探究学習のテーマを模索する共同作業として秩序づけられていること」(本田 2023: 16) がわかる。「共同作業」的なコミュニケーション・スタイルを採用することで、HoLP は教員-学生関係における非対称性を回避しようとしている。

もちろん、このことは高等教育における I-R-E 連鎖の存在意義を否定するものではない。I-R-E 連鎖は、いまなお授業という場を構築する行為連鎖のひとつであろう。しかし、少なくとも HoLP では、I-R-E 連鎖は学生の個人内コミュニケーション (intrapersonal communication) において頻出する。このとき I と E に教員がまったく関与しないわけではない。I のきっかけが教員の言動であったり、最終的な成績評価の存在が E に影響を与えたりすることもある (その意味で非対称性は解消しない)。ただ、教員が学生 (個人内) の I-R-E 連鎖に関与しないこと = 学生が自身に問うて-応えて-その過程を自身で評価 (意味づけ) をすることが、HoLP の最終的な到達点である。そしてこのことは、授業において繰り返し言明される。

4.2 学びの環境としての非対称性

前節で確認したように、HoLP では「学び合い」のもとで I-R-E 連鎖を忌避するコミュニケーション・スタイルがとられている。一方で、非対称性を意図的に顕在化させることもある。

たとえば、前述したレイヤー (教員 A ~ 教員 B ~ LA ~ 「II」の履修生 ~ 「I」の履修生) は、たしかに学生 (履修生) と教員 (特に担当代表である教員 A) との非対称性を顕在化させづらい。しかし、レイヤーを形成することで、むしろ教員 A = 最終関門という認識を醸成してしまう。また、このレイヤーそのものの正当性は、教員-学生関係の非対称性によって担保されている。

この正当性と非対称性について事例を挙げながらもう少し考えてみよう。「入門」の初回授業では、随時の「メモ」作成とそれをもとにした「ビブリオ」作成・提出 (毎回) を説明する。自分が授業 (いま・ここ) で考えていることを記述した「メモ」と、それを素材として他者に「授業」という出来事の解説をする「ビブリオ」は、学生にとってかなりの負荷となる。そのため、「メモ」「ビブリオ」を「負担」と意味づけしてしまう学生は、次第に姿を見せなくなる。くわえて、ワーク用のテキスト (複数) も非常に負荷の高い内容である⁶⁾。

なぜ「メモ」を取るのか、なぜ「ビブリオ」を作成するのか、なぜこれらの「テキスト」なのか、それぞれ教員はある程度の説明はするが、あえて説明を尽くさない。そうすることで、学生にそれらの意味を問うてほしいからだ。実際、授業において学生に自分なりの意味づけを繰り返し促す。学生からすれば、教員に用意された環境 (枠組み) のなかであれば、正解も不正解もなく自由に議論できる。その自由な議論とそれを通して得られる学びは、前節で指摘した非対称性の忌避によって生まれる。だが、同時に、「メモ」「ビブリオ」「テキスト」といった自分たちが拠る環境は、教員が有無を言わせないかたちで用意したものであることが前景化される。こうして教員は学生とのあいだに横たわる非対称性を明示し、そのなかにいる「私」を学生に意識させる。

こうした学びの環境の正当性について、石野（2020）は「道徳的秩序」という観点から授業（初等教育）での発言機会の分配を考察している。それによれば非対称な教員－学習者（児童）関係に正当性を付与するのは、学習者にとっても観察可能なルールの存在とそれにもとづいた行為（e.g. 発言機会の分配）だという。

ある児童に発言機会を分配する際には、その児童を選択したルールが他の児童らにも観察可能なルールでなければならない。なぜなら、児童らにとって観察可能とならないルールは、児童らの了解を得ない教師の独断で設定されたルールとしてとらえられるからである。そのような教師の独断的ルールによる発言機会の分配は、児童らには道徳的秩序にもとづかない行為として捉えられうる。（p.73）

前述した HoLP での「メモ」「ビブリオ」「テキスト」をめぐる環境設定は、観察可能なルールにもとづいていない。教員が教員－学生関係における非対称性を顕在化させて＝利用して、有無を言わせないかたちで進められる。HoLP では、こうした環境設定に関して非対称性が積極的に前提とされ、利用される。

「演習」「実習」の事例からも正当性と非対称性について考察をくわえたい。学生はテーマ相談を通じて自らの問いを鍛えていくわけだが、テーマ（タイトルや概要など）がどうなると教員から基準・規準を超えたテーマと見なされるのか、明確なルールがあるわけではない。ゆえに、その基準・規準は観察不可能であり、むしろその事実が教員（ときには LA）から提示されることで、学生は自身の「手応え」という主観的な基準・規準に依拠せざるを得なくなる。とはいえ、学生の「手応え」のみでテーマの錬成を判断する／させるわけにはいかない。それは無秩序とも言える状態であり、教員（教育）の存在意義も失いかねない。学生は、客観的な「答え」がないなかで、教員による「（これは鍛えられたテーマ）ではない」という言明によって自らのテーマの輪郭を描出していく。これはまさに探究学習的なコミュニケーションと言えるが、教員－学生間の非対称性を解消したものではなく、それを志向したものでもない。正解－不正解という二項対立から脱した学びの環境は教員が設定したものであり、その正当性＝非対称性を了解しなければ（少なくとも HoLP の）授業は成立しない。その環境設定について話し合う・学び合うのは、教員同士（ときに LA 含む）であって、学生に対しては常に有無を言わせない「前提」として示される。

5. 教員と学生との「よい」関係とは一まとめにかえて

これまで見てきたように、HoLP では教員－学生関係における非対称性を忌避すると同時に、あえて利用することで学びの環境＝枠組み（前提）を形成していた。この（一見）矛盾したコミュニケーション・スタイルは、近年の「teaching から learning へ」の転換・移行に慎重であるかのように見える。しかし、HoLP は徹底した「学び中心主義」だと言って良い。HoLP での授業は、学生が自らの学びを意味づける（よう促され続ける）過程そのものである。ただ、「よい教育とは何か」という問いを捨てることなく、その省察を要求するプログラムでもある。

HoLP は教育のオペレーティングシステム（OS）だという言い方をすることがあります。あったとし

でも意識されることはありませんが、なければならぬ始まりません。注意すべきは、HoLPが教育のOSであることを目指していることと、教育が学びのOSになってしまうこととは違うということです。教育は学びへの介入という側面を必ず持っています。しかし、HoLPにおいて、その介入は学生の学び（アプリケーション）を可能にするOSを学生自身がつくり出すという仕方で行われません。学生を歩けるようにするのではなく、学生が歩けるようになる仕方を模索したり、実践したりすることをサポートするという感じでしょうか。（木本 2023：8）

「教育の「学習化」」（Biesta 2010=2016）⁷⁾ が進行する情勢のなかで、「教育のOS」などという表現は教員－学生関係の非対称性を等閑視した表現に聞こえるかもしれない。だが3章で述べたように、非対称性を全面的にかつ無批判に言明する／顕在化させるのはパターンリズムであり、高等教育の場にはふさわしくない。一方で、その非対称性を完全に解消する／しようとするのは、非対称性＝権力性のブラックボックス化、すなわち隠ぺいなのではないか。この点について、広田（2002：89-90）は次のように述べている。

教育関係を「対等なコミュニケーション」とか「他者との対話」という理念で再構築しようとする努力は、原理的にみて、何かを学ばせるという意味でのアウトプットの保証が得られないか、もしくは、より権力性が隠蔽された「教える－学ぶ関係」になるかのどちらかにすぎないのではないだろうか。

広田は「アウトプットの保証が得られない」ことについて、「偶然性に依存することになる」と批判する。たしかにそれは教育や教員の存在意義を失わせてしまう。偶然性に依存する（非対称性を解消する）のでもなく、また必然性を盲信しそこに囲い込む（パターンリズム）のでもない。そうした教員－学生関係とはどのようなものなのか。そこにおける非対称性を環境の形成に利用する一方で、参与者（教員含む）には非対称性を相対化するよう働きかけるのは、いかにも教育の場にありがちなきれいごとなのかもしれない。しかし、いまの高等教育に必要なのはそのきれいごと＝理想（理念）であり、非対称性をめぐる矛盾のなかでバランスを取ろうとし続けることである。

最後に、この論考はあくまで脇の語り（narrative）であって、他のセンター教員とは異なる物語りかもしれない。だがHoLPの将来を考えれば、むしろこうした語りが多く生まれるべきだろうと思う。多元的な語り環境となり、多元的な学びを醸成する。高等教育に携わる一人の教員としても、「よい教育とは何か」に正面から向き合い続けねばならない。

註

- 1) 決して、教育の場だけが学びの場であると言いたいわけではない。広田（2002, 2009）が指摘するように、教育の場や教員が存在しなくても人は学習することができる。
- 2) オートエスノグラフィーとは、「調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する手法」であり、「エスノグラフィーのさまざまな形態のなかで最も自由で実験的な研究アプローチ」とされる（藤田・北村（編）2013）
- 3) HoLPのキャッチコピー。単なるコピーにとどまらず、授業や数々のワークの「意義」として教員から提示される。すなわち、学生は授業の参与者になることで、「考える」の個人トレーニングを行う。

- 4) このような「学び合い」という実践・認識は、佐藤学氏の「学びの共同体」を想起させる。高等教育を対象とした HoLP と、初等・中等教育を念頭に置く「学びの共同体」では、当然異なる部分もある。しかし、自らの実践を「方式」でもなければ「処方箋」でもない（佐藤 2023：5）と説明する点や、「教え合う関係」と「学び合う関係」は決定的に違う（同：33）とする点など、共通する点は多いように思う。紙幅の関係で今回は取り上げないが、「学びの共同体」から HoLP を照射する試みも有効であろう。
- 5) これは高橋（2002）も指摘するように、学生による意味づけ＝解釈と、その過程での試行錯誤が「学び」を生成すると考えるからである。
- 6) 2024年度春学期の「入門」テキストは、丸山真男「であることとすること」、ミヒャエル・エンデ「自由の牢獄」、ハンナ・アレント「自由とは何か」の3つである。
- 7) 教育についての語りに用いられてきた語彙を「学習」や「学習者」の語彙に変形すること。

参考文献

- Biesta, G. J. J. 2010=2016. 『よい教育とはなにか 倫理・政治・民主主義』（藤井啓之・玉木博章訳）。白澤社
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C., Saint Martin, M. de. 1965=2018. 『新版 教師と学生のコミュニケーション』（安田尚訳）藤原書店
- 藤田結子・北村文（編）。2013. 『現代エスノグラフィー 新しいフィールドワークの理論と実践』
- 広田照幸. 2002. 「〈教える-学ぶ〉関係の現在」『近代教育フォーラム』11, 87-96.
- 広田照幸. 2009. 『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店
- 本田由紀. 2022. 「高校の探究学習のテーマ設定場面における指導はいかに行われているか—会話データの分析—」『教育社会学研究』111, 5-24.
- 石野未架. 2020. 「教室のなかの教師の「権力性」再考—IRE 連鎖における正当的権威の維持—」『教育社会学研究』107, 69-88.
- 木本浩一. 2022. 「ハンズオン・ラーニング・プログラム（HoLP）とはなにか」『ハンズオン・ラーニング・プログラム読本』関西学院大学ハンズオン・ラーニングセンター
- McHoul, A. 1978. The Organization of Turns at Formal Talk in Classroom. *Language in Society* 7-2, 183-213.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- 佐藤学. 2023. 『新版 学校を改革する—学びの共同体の構想と実践』岩波書店
- Searle, J. 1979=2006. 『表現と意味』（山田友幸監訳）誠信書房
- 杉原真晃. 2006. 「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』12, 163-170.
- 高橋勝. 2002. 「〈教える-学ぶ〉関係の非対称性」『近代教育フォーラム』11, 131-139.

大学の授業におけるレポート課題に関する実態調査

岩田 貴帆 (高等教育推進センター・研究代表者)

野瀬 由季子 (ライティングセンター)

時任 隼平 (高等教育推進センター)

要旨

本研究の目的は、日本の大学の授業においてどのようなレポート課題が課されているのか、教員視点での実態を調査し、今後のライティング教育の展開に資する基礎的資料を得ることである。全国の大学・学部で開講されている科目でレポート課題を課している教員に質問紙を郵送し、WEB または郵送で回答を得て、632件を対象として分析した結果、次のようなことが明らかになった。レポートの課題指示文を成瀬 (2022) による 4 分類の枠組みで分類した結果、授業で学んだ内容の活用や応用を求める「応用型」が約32%を占め最も多かった。また、過半数の教員が、レポート課題で必要となるスキルを授業中に練習する機会を設けていたり、レポート課題に取り組むことが学生にとって今後の学士課程における学修に役立つことを意識して出題したりしており、当該レポート課題単体だけでなく、学生の学びのプロセスを踏まえてレポート課題が設計されているケースが多いことが明らかとなった。他方で、半数近い科目で剽窃等の問題のあるレポートが提出されているなど課題も確認された。その他、レポートの分量指定の平均値 (字数指定の場合1840字、枚数指定の場合 A 4 換算で3.04枚) や課題の提示時期の分布のような基礎的データや、ライティング科目と接続意識やFD 関連のニーズなど教員視点の実態を把握することができた。

1. 研究の背景と目的

大学の授業においてレポート課題は極めて日常的な存在といえる。文章を通して思考を表現することはあらゆる知的活動の重要な要素であるから、様々な学術的・職業的専門性を背景にもつ大学の授業でも、文章を作成することが学生に求められるのだろう。

日本の大学におけるライティング教育研究の歩みを大学教育学会の課題研究や論文に基づいて整理した井下 (2022) は、1980年代を黎明期、1990年代を草創期、2000年代を普及期、2010年代を転換期、そして2020年代を発展期と位置付けている。例えば1990年代には大学で初めて言語表現科目が設置 (筒井 1995) され、2000年代には初年次教育の普及によりライティング指導が大きく展開され、ピアレビューなど協働学習の効果を検証するなど教育方法の研究も広がっていった (e.g. 大島 2005)。2010年代から、複数の大学や研究者の共同によるライティング教育研究も

盛んになり、その成果は関西地区FD 地区連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター (2013) や井下 (2022) などの書籍にまとめられてきた。それらの研究テーマは教育方法に限らず、ライティング科目の設置 (e.g. 時任ら 2022) や複数科目の連携 (e.g. 丹原ら 2020) のようなカリキュラムレベルの議論、ライティングセンターなどの支援組織における取り組み (西口 2024)、高大接続 (渡辺・島田 2017) や大社接続 (村岡ら 2018) など様々な視点で研究が展開されてきている。

中でも本研究が着目するのは、ライティングスキルそのものの育成を目指したライティング科目ではなく、各学部における講義科目や専門科目、あるいは学部横断で実施される共通・教養科目など (以下、本稿ではこれら非ライティング科目を指して一般科目と称する) において課されているレポート課題である。こういった一般科目では、授業で学んだ知識等がどの程度定着しているのかを確認するためにレポート課題が課されることが少なくない。加えて、授業を通して得た知識やスキルを活用する力を育成する機会としてレポート課題が位置づけられることもある。

一般科目におけるレポート課題を検討する上で重要な論点として、学生に提示する課題指示文が挙げられる。成瀬 (2016) は、学生が“コピペ”ではなく自ら頭を使ってレポートを書きたくなるような工夫を検討する中で、特にレポートの論題に着目している。成瀬 (2016) のいう論題とは、「レポート課題における『～について説明せよ』など教員からの指示文」(p. v) の意味であり、本稿では以下、この意味で課題指示文という語を用いる。レポートの課題指示文では、その授業で扱った内容やテキストなどの「素材」に対して学生が何らかの創意工夫をすることを求めるような指示することで、「素材」を“コピペ”しただけでは学生が書けないレポート課題を設計できるという (pp. 42-46)。

そして、「素材」に対してどのような創意工夫をするかという視点で聞き取り調査の結果を整理した成瀬 (2022) では、次の4つの類型が提案されている。①説明型とは、授業における教材や教員からの説明を通して学んだ内容について、改めて説明することを求めるレポート課題である。②応用型とは、何らかの事例や経験を自由に挙げ、それに対して授業で学んだ知識や理論を適用して考察するなど、授業で学んだ内容の活用や応用を求めるレポート課題を指す。③意見型とは、授業で学んだ内容について意見や主張を述べることを求めるレポート課題である。そして④探究型とは、授業で学んだ内容に関連する問いを立てて、その問いに対する答えを探究することを求めるレポート課題のことを指す。

これらはいずれも授業で学んだ内容を「素材」として、学生がどのように関わっていくことを求める課題指示文であるかという視点での分類になっている。すなわち、①「素材」について説明するレポート、②「素材」を応用するレポート、③「素材」に対して意見するレポート、④「素材」から出発し探究するレポートである (図1の左図)。さらにこれらは、「主張内容の自由度」「論証の自由度」という2軸の組み合わせで整理することもできる (図1の右図)。

このように一般科目を担当する教員がレポート課題において学生に何を期待するかを踏まえて課題指示文を作成することができる有益な枠組みが提案されているが、実際のところ、日本の大学の一般科目においてどのような課題指示文でレポート課題が出題されているのかという実態は明らかでない。特定の大学における一般科目に関するレポート課題について教員からの聞き取りを踏まえた研究としては申本ら (2016) や菅谷 (2018) などが存在するが、全国的な傾向につい

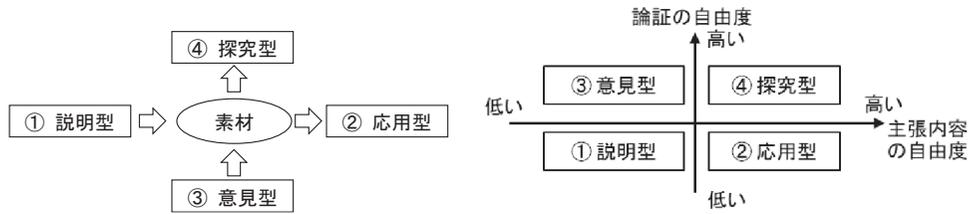


図1 レポート課題の課題指示文の分類枠組み (出典：成瀬 2022, p.165, 167)

て明らかにすることで、今後のライティング教育に資する基礎的資料を得ることができるであろう。複数の大学に所属する教員を対象にレポート課題について尋ねた調査はかなり限定的であるが、32名の人文・社会科学系を専門とする大学教員を対象に質問紙調査を実施した椿本ら（2008）を挙げることができる。自然科学系や医療系なども含めた幅広い分野の教員を対象により大規模に調査を実施することで、全国的な傾向を明らかにすることは意義があると思われる。

そこで本研究は、日本の大学における一般科目においてどのようなレポート課題が課されているのか教員視点での実態を調査し、今後のライティング教育の展開を見据えた基礎的資料を得ることを目的とする。特に本稿では、調査結果を用いて成瀬（2022）の枠組みに基づいて課題指示文の分類を行うなど、レポートの課題指示について傾向を明らかにするほか、レポート課題に関する指導、剽窃、FD、ライティング科目との関連などについて全国的な実態を把握することを目指す。

なお、本研究におけるレポート課題とは、「授業科目の内容と関連した文章を、主として授業外に作成することを学生に課す課題」を指す。これは、①大学の正課の授業においていかなるレポート課題が課されているのかが調査の関心であること、②教員の目の届く場で授業中に文章を作成する課題は授業中の学習活動として論じることができるものである一方、学生が教室という場を離れて思考・表現することが求められる文章作成課題には特有の論点が存在すること、の2点を踏まえたものである。

2. 予備調査

本調査における調査項目を検討するための予備調査として、大学教員6名（教員A～F）にオンラインでの半構造化インタビューを2023年6月～9月に実施した。事前にフェイスシートで、レポート課題を課したことのある科目（ライティング科目を除く）を2～4科目挙げてもらい、それぞれの科目におけるレポート課題について尋ねた。

インタビューで語られた計12件のレポート課題において、それぞれ学生に学びを促すために実施されている工夫の中から、レポート課題の全国的な実態を把握する上で重要であると判断できるものについて抽象化した。例えば、教員Bはこのレポートを書くことを通して学生が「自らの思考・感覚を整理し、それを言語化する力」を高めてほしいと意図して、「毎回の授業の振り返りをペアで行い、言語化する練習の機会を設ける。優れたやりとりをしている学生がいれば教室全体に共有する」という工夫がなされていた。このような工夫は優れた指導であると思われる、日本全体ではどの程度実施されているのかを把握することには意義があると判断した。そこで、

レポート課題の設計には、「レポート課題で必要となる力を授業中に練習する機会を設ける」という内容を質問紙調査で尋ねるべきと判断した。

このようにインタビュー結果に基づいて、以下の (i)~(v) の計5件を質問紙調査で尋ねるべき項目として導出した。

- (i) ライティング科目において学生が学んだスキルを活用してレポートを書くことをどの程度意図しているか (教員 A、教員 F)
- (ii) レポート課題で必要となる力を授業中に練習する機会を設けているか (教員 B、教員 C、教員 F)
- (iii) 早い時期にレポート課題を提示し、提出期限までに十分な期間を確保しているか (教員 B)
- (iv) 提出されるレポートの内容が一様でないような出題を意図しているか (教員 D)
- (v) レポートを作成する経験が今後のカリキュラムにおける学習に役立つことを意図しているか (教員 F)

3. 本調査の方法

3.1 質問項目の作成

質問紙では回答者の属性 (年齢、職階など) と当該レポート課題を課した科目の属性 (科目名、関連する専門分野、カリキュラム上の位置づけ) を尋ねる項目のほか、(1) 学生への課題指示、(2) レポートの評価方法、(3) レポートの指導、(4) 学生から提出されたレポートの傾向やその他全体的なことについて把握すべく、予備調査および先行研究を踏まえて質問項目を作成した。

(1) 学生への課題指示に関する項目

まず、第1章で述べたように成瀬 (2022) の枠組みで分類を行うため、どのような課題指示文を学生に提示していたかをできるだけ具体的に記述してもらう項目を設けた。また、レポートの分量の指定に関する項目や、予備調査の結果 (iii) を踏まえて、学生への課題提示時期および提出期限までの期間を尋ねる項目を作成した。予備調査の結果 (iv) から、提出されるレポートが受講生によって内容が異なるものになるよう意図していたかを問う項目を作成した。さらに、2023年に急速に普及した生成 AI に関して、多くの大学が学生に利用の方針やガイドラインを示している (武田 2023) 中で、各授業ではどのようにルールが伝えられているのかを明らかにすることは意義があると考え、これを尋ねる項目を設けた。

(2) レポートの評価方法に関する項目

一般科目におけるレポートでの評価方法を整理して提示している吉田 (2018) などを参考に質問項目を作成したほか、レポートを修正する機会について「レポート再提出方式」が提案されている (杉浦ら 2018) ことを踏まえて、学生が教員からフィードバックを受けたあとに修正・再提出する機会を設けているかを尋ねる項目も設けた。

(3) レポートの指導に関する項目

予備調査の結果 (ii) から、レポート課題で必要となる力を授業中に練習する機会を設けているかを尋ねる項目、予備調査の結果 (v) から、レポートを作成する経験が今後のカリキュラムにおける学習に役立つことを意図しているかを尋ねる項目を設けた。また、レポート課題の指導において有効な教育方法の1つとして、自己評価やピア評価は多くの文献で取り上げられている

(e.g. 大島 2005、村岡ら 2018、岩田 2020) ことを踏まえて、これらの実施について尋ねる項目を設けた。

(4) 学生から提出されたレポートの傾向やその他全体的なこと

成瀬 (2016) で論じられているようにインターネット上の情報などからの剽窃については重要な論点の1つとなっていることと、近年では生成 AI を不適切に用いたレポートの問題も大きく話題を呼んでいることから、これも選択肢に含めて剽窃などの問題のあるレポートが提出されたかを尋ねる項目を作成した。また、予備調査の結果 (i) を踏まえて、ライティング科目との接続に関する項目を設けた。最後に、FD のニーズを把握するため、どのような情報やイベントがあれば参考になるかを尋ねる項目を作成した。

3.2 質問紙の送付・回答方法

本調査では、日本の大学で課されているレポート課題の実態を教員視点で明らかにするため、質問紙調査を実施した。2023年11月下旬に全国の大学の全学部2618件 (調査実施主体である著者らの所属する関西学院大学を除く) に依頼文と質問紙を郵送した。事務職員宛での依頼文にて、学部で開講されている正課の科目 (ライティングスキル育成を主眼とする科目を除く) においてレポート課題を課している教員2名に依頼文・質問紙を各1枚手渡すよう依頼した。教員宛での依頼文・質問紙では、本調査におけるレポート課題の定義を説明した上で、主に2023年度前期に出題したレポート課題の中で、科目の成績に占める配点割合が最も大きなレポート課題を1つ思い浮かべて回答するよう依頼した。回答は郵送または WEB (Google フォーム) で受け付けた。回答期限は2024年1月20日とした。

なお、当初は WEB 回答フォームで設問の大部分を必須回答としていたが、回答しにくい設問もあるとの意見を受け、2023年12月6日に必須回答の設定を解除した。

4. 本調査の結果と考察

4.1 分析対象の確認

回答数は683件 (WEB 398件、郵送285件) で、配付総数5236枚に占める割合は13.0%であった。このうち、本研究におけるレポート (授業科目の内容と関連した文章を、主として授業外に作成することを学生に課す課題) に該当しない48件、大部分の設問に無回答の3件を除き、632件を以下の分析対象とする。回答者の属性 (年齢、職階) を表1に示す。

次に、当該科目の分野を集計した結果を表2に示す。多様な分野の科目におけるレポート課題について回答を得られたことが確認できる。また、のちの分析でいわゆる文系・理系の違いを把握するために、人文科学、社会科学、教育については「人文・社会科学系」という大分類とし、理学、工学、農学、保健については「自然科学・医療系」という大分類とした。家政、芸術、商船、その他については「その他」という大分類に含めた。「人文・社会科学系」50.7%、「自然科学・医療系」39.2%と、文系・理系の偏りはみられなかった。

また、当該科目のカリキュラム上の位置づけ (配当年次、必修科目か選択科目か、専門科目か共通教養科目か) に関する各項目についても集計し、偏りがみられず、幅広い種類の科目から回答を得ることができていることを確認した。

表 1 回答者の属性

| 年齢 | 該当数 (割合) | 職階 | 該当数 (割合) |
|--------|-------------|-------|-------------|
| 60代 | 136 (21.5%) | 教授相当 | 366 (57.9%) |
| 50代 | 231 (36.6%) | 准教授相当 | 151 (23.9%) |
| 40代 | 174 (27.5%) | 講師相当 | 61 (9.7%) |
| 20～30代 | 80 (12.7%) | 助教相当 | 27 (4.3%) |
| 無回答 | 11 (1.7%) | 非常勤講師 | 10 (1.6%) |
| | | その他 | 5 (0.8%) |
| | | 無回答 | 12 (1.9%) |
| 合計 | 632 (100%) | 合計 | 632 (100%) |

表 2 当該レポート課題が課された科目の分野およびその大分類

| 分野 | 該当数 | 割合 | 大分類 | 該当数 | 割合 |
|------|-----|-------|--------------|-----|-------|
| 人文科学 | 102 | 16.1% | 人文・ 社会科学系 | 317 | 50.2% |
| 社会科学 | 170 | 26.9% | | | |
| 教育 | 45 | 7.1% | | | |
| 理学 | 32 | 5.1% | 自然科学・ 医療系 | 245 | 38.8% |
| 工学 | 63 | 10.0% | | | |
| 農学 | 28 | 4.4% | | | |
| 保健 | 122 | 19.3% | | | |
| 家政 | 12 | 1.9% | | | |
| 芸術 | 10 | 1.6% | その他 | 63 | 10.0% |
| 商船 | 1 | 0.2% | | | |
| その他 | 40 | 6.3% | | | |
| 無回答 | 7 | 1.1% | 無回答 | 7 | 1.1% |
| 合計 | 632 | 100% | 合計 | 632 | 100% |

4.2 結果と考察

4.2.1 学生への課題指示

どのような課題指示文を学生に提示していたかをできるだけ詳しく記述してもらった内容を、以下の手続きで前述の成瀬（2022）の枠組みに基づいて分類を行った。なお、以下のように別途分類を行ったのは、予備調査において教員本人に分類を試行的に依頼したところ、分類が困難であることが判明したためである。

ライティング教育を専門とし、別の調査において「レポート課題の4分類」の作業経験を有する研究協力者1名に分類を依頼した。分類の妥当性を高めるため、各分類の定義と例を用いて、分類の方針や判断の根拠を第1著者が協力者に説明した。1つのレポート課題の中に小問集合の

ように複数の指示が含まれている場合は、複数の型の分類を割り当てること、情報不足のため分類が不可能なものは無理に判断せず「分類不能（情報不足）」とすること、などの方針を伝えた。

その上で、全回答からランダム抽出した20件を、第1著者と協力者が独立して分類したところ、一致率は65%であった。一致しなかった35%について協議し、分類基準のすり合わせを行った。次に、新たに別の20件についてそれぞれ独立して分類したところ、一致率は90%であった。一致率が十分に高いと判断できる値になったため、残りの件数については協力者が単独で分類を行った。最後に、協力者が分類に迷ったとする15件について第1著者と協力者で協議し、分類を確定させた。

表3に、4つの型それぞれに分類された課題指示文の例を示す。

学生への課題指示文を分類した結果、②応用型が205件（32.4%）と、他の3つと比べて突出して多かった（表4の左側の合計列）。

また、1つのレポート課題の中で、授業で学んだ内容を説明した上でそれに対する自身の意見を述べることを求めるなど、複数の型が組み合わさっている複合型が117件あった。その内訳は、件数の多い順に、②応用型+③意見型38件、①説明型+③意見型30件、①説明型+応用型19件で

表3 分類された課題指示文の例

| 型 | 科目名 | 課題指示文 |
|------|---------|--|
| ①説明型 | 作業療法諸理論 | 作業療法の理論について、身体障害、精神障害、発達障害の各領域における理論について、歴史を振り返りながら諸理論を調べ、それぞれの理論を800文字程度にまとめレポートして下さい。 |
| ②応用型 | 心理学概論 | ピアジェとヴィゴツキー、それぞれの発達理論の特徴をふまえたうえで、もしあなたが教師になったら児童期の子どもに対してどのような働きかけをするのか考察しなさい。両者の理論をどのように現場に適應するのか、具体例を入れることが望ましい。 |
| ③意見型 | 解剖生理学 | 600万年先の人類は、どのような身体になっている？自分の考えを、理由と合わせて述べてください。 |
| ④探究型 | スポーツ文化論 | スポーツに関する社会的問題や課題を1つ取り上げ、それらを解決するための具体的な方策について述べよ。また、解決にあたり障壁となり得る事象についても言及すること。 |

表4 課題指示文の分類と分野（大分類）の関係

| 分類 | 合計 | 人文・社会科学系 | 自然科学・医療系 |
|------|-------------|------------|-------------|
| ①説明型 | 71 (11.2%) | 36 (11.4%) | 32 (13.1%) |
| ②応用型 | 205 (32.4%) | 81 (25.6%) | 103 (42.0%) |
| ③意見型 | 82 (13.0%) | 41 (12.9%) | 28 (11.4%) |
| ④探究型 | 86 (13.6%) | 64 (20.2%) | 15 (6.1%) |
| 複合型 | 117 (18.5%) | 65 (20.5%) | 39 (15.9%) |
| 分類不能 | 71 (11.2%) | 30 (9.5%) | 28 (11.4%) |
| 合計 | 632 (100%) | 317 (100%) | 245 (100%) |

あった。3つ以上の型の組み合わせに分類されるものも少ないながら存在した。

さらに、いわゆる文系・理系による違いを明らかにするために、表2における「人文・社会科学系」および「自然科学・医療系」に該当する回答ごとに集計した(表4の右側)。この表4の右側を対象にカイ二乗検定を実施したところ、0.1%水準で有意であった($\chi^2(5) = 33.604$, $p < .001$)。下位検定として残差分析を実施した結果、自然科学・医療系では、0.1%水準で有意に②応用型が多かった($z = 4.131$, $p < .001$)。全体でも応用型が多かった中でも特に理系では42.0%と半数近くを応用型が占めるのは、授業で学んだ知識やスキルを、演習や実験などの結果に活用できるかどうかを問うレポートが多いためと考えられる。逆に、人文・社会科学系では、0.1%水準で有意に④探究型が多かった($z = 4.758$, $p < .001$)。文系では学生自身の問いが重視されることが多いといえる。この残差分析の結果は理系では探究型が有意に少ないことも意味しており、学生自身が自然科学や医療系において問いを立てることは学士課程の段階では難易度が高い可能性が考えられる。

次に、学生に指示しているレポートの分量の指定について、指定方法(文字数または枚数)と指定範囲(～程度、～以上、～以内、～以上～以内)の組み合わせで該当するものを選択した上で具体的な分量を回答してもらった項目の集計結果を表5に示す。指定方法については、字数で指定するもの(269件)が、枚数で指定するもの(192件)よりやや多かった。字数で指定する中では半数近くが「～字以上」という範囲での指定であった一方、枚数での指定の中は、「～枚程度」「～枚以上」「～枚以内」がほとんど同数であった。字数での指定における平均値は1840字、枚数での指定における平均値はA4換算で3.04枚であった。

表5 レポートの分量の指定方法の該当件数と分量の平均値

| | | ～程度 | ～以上 | ～以内 | ～以上～以内 | 合計 |
|--------|-----------|--------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
| 字数での指定 | 該当数(割合) | 59 (9.3%) | 126 (19.9%) | 24 (3.8%) | 60 (9.5%) | 269 (42.6%) |
| | 平均値 | 1775字 | 1905字 | 1369字 | 1958字 | 1840字 |
| 枚数での指定 | 該当数(割合) | 60 (9.5%) | 54 (8.5%) | 51 (8.1%) | 27 (4.3%) | 192 (30.4%) |
| | 平均値(A4換算) | 3.22枚 | 3.11枚 | 2.70枚 | 3.18枚 | 3.04枚 |

※「X以上Y以内」についてはXとYの中央の値を算出した上でその平均値を示した。

※枚数での指定におけるA4換算は、A3は1枚につきA4×2枚分、B5は1枚につきA4×0.8枚分、B4は1枚につきA4×1.6枚分とした。

選択肢「その他」欄に記載されたうち、字数や枚数以外の方法で分量を指定しているものが10件あった。さらに、「分量指定なし」が175件あり、少なくない割合で、分量が指定されないレポート課題が出題されていることが明らかになった。

次に、課題を学生に提示する時期はいつ頃であったか、「授業科目の序盤」「授業科目の中盤」「授業科目の終盤」の中から最も近いものを選択してもらった集計結果を表6の最右列に示す(無

回答を除く)。半数近くが授業科目の終盤に提示されているのは、当該科目の成績配点において最も高い比率を占めるレポート課題について尋ねているゆえに、期末レポートについて回答した教員が多いことを反映していると思われる。また、課題を学生に提示してから、提出期限までの程度の期間があったか、「～1週間程度」「1～2週間程度」「2～4週間程度」「1～2か月程度」「2～3か月程度」「3か月以上」の中から最も近いものを選択してもらった集計結果も合わせて、これらのクロス集計を行った（表6）。予備調査における教員Bのように、早い時期にレポート課題を提示し、提出期限までに十分な期間を確保しているケースはかなり少ないことがみてとれる。

最後に、「生成AIについて、当該レポート課題では、学生に利用を促したり、禁じたりしていましたか？最も近いものを選択してください」という設問に対する回答結果を表7に示す。明示的に利用を促す②と③を合計した76件と、明示的に利用を禁じる78件はほぼ同じであることは興味深い。大学の授業におけるレポート課題で学生が生成AIを利用することについて、推奨される場面と禁止される場面とでどちらが多いということはなく、両方がありうるといえる。なお、本調査の回答の多くは生成AIが普及しはじめた段階であった2023年前期の科目に関するものであることには注意を要する。

表6 レポート課題の提示時期と提出までの期間（無回答を除く）

| | ～1週間程度 | 1～2週間程度 | 2～4週間程度 | 1～2か月程度 | 2～3か月程度 | 3か月以上 | 合計 |
|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
| 授業科目の序盤 | 49 (7.8%) | 18 (2.8%) | 20 (3.2%) | 39 (6.2%) | 22 (3.5%) | 28 (4.4%) | 176 (27.8%) |
| 授業科目の中盤 | 17 (2.7%) | 31 (4.9%) | 44 (7.0%) | 62 (9.8%) | 12 (1.9%) | 0 (0%) | 166 (26.3%) |
| 授業科目の終盤 | 55 (8.7%) | 81 (12.8%) | 103 (16.3%) | 27 (4.3%) | 3 (0.5%) | 0 (0%) | 269 (42.6%) |
| 合計 | 121 (19.1%) | 130 (20.6%) | 167 (26.4%) | 128 (20.3%) | 37 (5.9%) | 28 (4.4%) | 611 (96.7%) |

表7 生成AIについての利用ルール

| 選択肢 | 該当数 |
|------------------------------------|-------------|
| ①生成AIの利用のルールを明示的に学生に伝えることはしなかった | 407 (64.6%) |
| ②生成AIを自由に利用してよいとし、明示的に利用を促した | 16 (2.5%) |
| ③生成AIを一定の条件のもとで利用してよいとし、明示的に利用を促した | 60 (9.5%) |
| ④生成AIは一切使用不可とし、明示的に利用を禁じた | 78 (12.3%) |
| その他 | 67 (10.6%) |
| 無回答 | 4 (0.6%) |
| 合計 | 632 (100%) |

4.2.2 レポートに関する指導

まず、「レポート課題を遂行するために必要となるスキルを身につけるために授業中になんらかの練習の機会を設けていましたか? (例: 文献検索の練習、インタビューの練習、感じたことを言語化する練習など)」について、「多く設けていた」「やや設けていた」「あまり設けていなかった」「ほとんど設けていなかった」をそれぞれ4~1とする4件法として集計した結果、平均値は2.48、標準偏差は1.14だった。「多く設けていた」「やや設けていた」の合計は333件(52.7%)であった。また、「当該レポート課題を出題するにあたり、受講生がレポートに取り組むことが、今後の学士課程における学修(例: 他の科目や卒業研究など)に役立つことをどの程度意図していましたか?」について、「意図していた」「どちらかといえば意図していた」「どちらかといえば意図していなかった」「意図していなかった」をそれぞれ4~1とする4件法として集計した結果、平均値は3.48、標準偏差は0.76だった。「意図していた」「どちらかといえば意図していた」の合計は556件(88.0%)であった。以上の2つの設問項目の結果から、多くの教員が当該レポート課題を単体で考えて出題しているのではなく、科目内の学習活動との接続や科目を越えた接続を意識しており、学生の学びのプロセスを踏まえてレポート課題を設計しているといえる。

次に、「学生が自分のレポートに対して自己評価する機会を設けていましたか?」「学生同士でレポートに対して評価しあうピア評価の機会を設けていましたか?」という設問への回答の集計結果を表8に示す。草稿もしくは完成稿に対する自己評価実施率は18.8%、草稿もしくは完成稿に対するピア評価実施率は11.4%となり、実施率はそれほど高くないといえる。比較すると自己評価の方がやや高い実施率となっているのは、学生個人で完結するワークであるため比較的实施しやすい一方で、ピア評価は、評価者・被評価者の組み合わせを決定する段取りが必要となるなど準備が必要であることが関係しているかもしれない。

表8 学生による自己評価・ピア評価の実施

| 回答数 (分析対象数に占める割合) | 自己評価 | ピア評価 |
|------------------------------|-------------|-------------|
| レポートの草稿に対して実施 (その後に修正の機会あり) | 62 (9.8%) | 45 (7.1%) |
| レポートの完成稿に対して実施 (その後に修正の機会なし) | 57 (9.0%) | 27 (4.3%) |
| 実施なし | 501 (79.3%) | 549 (86.9%) |
| 無回答 | 12 (1.9%) | 11 (1.7%) |
| 合計 | 632 (100%) | 632 (100%) |

また、評価対象が草稿でありその後に修正の機会があるような自己評価・ピア評価は、形成的評価の意味をもつものであるが、それぞれ9.8%、7.1%といずれも低い割合であった。自己評価やピア評価が形成的評価として適さない状況というのもありうるが、学生の学習を促進する上ではより高い割合で実施される余地はあるといえる。教員による形成的評価に関しては、教員による評価結果を伝達したのちに修正・再提出の機会があるかを尋ねた項目において「あった」とする回答は87件(13.8%)だった。つまり、学生による自己評価・ピア評価にしろ、教員による評価にしろ、改善すべき点を把握するための形成的評価はあまり実施されていないといえる。

4.2.3 学生から提出されたレポートの傾向

提出されたレポートの中で、以下のような剽窃などの問題が生じていたかについて、選択肢「インターネット上の情報を、引用でない形でコピー＆ペーストしたレポートが提出された」「他の受講生などのレポートを写したと思われるレポートが提出された」「生成 AI によって書かれた可能性のあるレポートが提出された」「その他（自由記述）」「特になかった」から該当するもの全てを選択してもらった集計結果を表9に最下段に示す。「特になかった」が全体の55.9%ということは逆にいえば、何らかの剽窃などの問題が、半数近くの科目で起きているということの意味する。改めて、剽窃について看過できない状況が確認された結果となる。なお、生成 AI に関するトラブルは10%未満と少ないが、今回の調査回答は2023年前期までの科目が多く占めることも影響しているであろう。それ以降にさらなる普及をみせていることを踏まえると、生成 AI に関する剽窃は今後増える可能性がある。

表9 剽窃と課題指示文の型のクロス集計

| 課題指示文の分類 | インターネットから剽窃 | 他の受講生から剽窃 | 生成 AI から剽窃 | その他 | 特になし | 総数 |
|----------|----------------|---------------|---------------|--------------|----------------|---------------|
| ①説明型 | 24 (33.8%) | 13 (18.3%) | 7 (9.9%) | 1 (1.4%) | 36 (50.7%) | 71 (100%) |
| ②応用型 | 55 (26.8%) | 42 (20.5%) | 11 (5.4%) | 9 (4.4%) | 106 (51.7%) | 205 (100%) |
| ③意見型 | 16 (19.5%) | 6 (7.3%) | 7 (8.5%) | 0 (0%) | 61 (74.4%) | 82 (100%) |
| ④探究型 | 38 (44.2%) | 9 (10.5%) | 14 (16.3%) | 1 (1.2%) | 41 (47.7%) | 86 (100%) |
| 複合型 | 31 (26.5%) | 15 (12.8%) | 7 (6.0%) | 4 (3.4%) | 66 (56.4%) | 117 (100%) |
| 分類不能 | 17 (23.9%) | 11 (15.5%) | 5 (7.0%) | 3 (4.2%) | 43 (60.6%) | 71 (100%) |
| 合計 | 181 (28.6%) | 96 (15.2%) | 51 (8.1%) | 18 (2.8%) | 353 (55.9%) | 632 (100%) |

前述の成瀬（2016, 2022）の枠組みの背景にあった議論の1つは、いわゆる“コピペ”問題であった。そこで、4つの分類ごとに剽窃の起きやすさの違いを明らかにするため、クロス集計した（表9。括弧内の%は、各行の最右に示した総数の中で、当該の剽窃が生じていたとする回答数が占める割合。複数回答可なため、各列を足し合わせると100%を越える）。4分類の中で剽窃が起きる頻度が最も低いのは③意見型であった（「特になかった」が74.4%と最も高いため）。学生自身の考えが求められる独自性を要する課題であるだけに、剽窃が起りにくいのだと考えられる。他の3つの型では同程度に剽窃が起きているが、④探究型においては半数近くでインターネットからの剽窃が起きており、生成 AI からの剽窃も他の型より多い。④探究型は「主張内容の自由度」「論証の自由度」とともに高い位置づけであり、「素材」に対して創意工夫をする度合

が最も大きいものであるが、どのように創意工夫をすればよいかは学生がわからないがゆえにこ
ういった剽窃が起きてしまっている可能性がある。

4.2.4 ライティング科目との接続

自大学で開講されている、ライティングスキルの育成を主眼とする科目（初年次教育科目やラ
イティングセンターの設置する科目など）に関して、該当するもの全てを選択してもらった設問
の集計結果を表10に示す。

表10 ライティング科目に関する認識

| 選択肢（複数選択可） | 該当数 |
|--|-------------|
| それらの科目で学んだライティングスキルを、学生が当該レポート課題で活用することを期待していた | 346 (54.7%) |
| それらの科目で学んだライティングスキルを、学生が当該レポート課題で活用することを促す工夫をした（例：それらの科目での評価基準と、当該レポート課題の評価基準を共通にする） | 108 (17.1%) |
| それらの科目を受講した学生の割合が少なすぎると感じた | 30 (4.7%) |
| それらの科目でどのようなライティングスキルが指導されているのか把握していない | 164 (25.9%) |
| 自大学にそれらの科目が開講されているのか把握していない | 107 (16.9%) |
| 総数 | 632 (100%) |

過半数の教員が「期待していた」と回答しており、ライティング科目の存在が肯定的に認識され
ていることがうかがえる。さらに「スキルを活用することを促す工夫をした」のように、積極
的に連携を試みる教員も数割いることからライティング科目と一般科目の連携が進んでいるとい
える。初年次のアカデミックスキルズ科目と専門科目がうまく接続していないという指摘（井下
2022）もあるが、積極的に連携を試みる教員が具体的にどのような工夫をしているのが他の教
員にも伝わることで、ライティング科目と一般科目の接続はより強固なものになるであろう。他
方で、ライティング科目での指導内容を把握していないケース（25.9%）や、そもそも存在自体
を把握していないケース（16.9%）が一定数みられ、これらのいずれかまたは両方を選択した回
答者が39.9%となることから、ライティング科目担当部局からより積極的に情報発信をする必要
性も示唆される。

4.2.5 レポート課題に関するFDのニーズ

レポート課題の設計に関してどのような情報やイベントがあれば参考になるか、該当するもの
全てを選択してもらった設問の集計結果を表11に示す。

他の教員がどのようなレポート課題を課しているかの情報の中でも、異なる専門分野の情報
が参考になるとする割合（②の24.7%）よりも、同じ専門分野の情報が参考になるとする割合（①
の56.6%）の方が多かった。このことは、大学のレポート課題には当該専門分野に固有の内容や
ディシプリンが影響していることを反映しているといえる。

①の次に高い割合であったのは④や⑦の結果からは、レポートの評価方法への関心の高さがう
かがえる。とりわけ、生成 AI が普及段階にあるいま、公平性を担保しながらレポート課題を実

表11 レポート課題の設計に関して参考になる情報やイベント

| 選択肢（複数選択可） | 該当数 |
|---|-------------|
| ①同じ専門分野の他大学の教員がどのようなレポート課題を課しているかの情報 | 358 (56.6%) |
| ②異なる専門分野の他大学の教員がどのようなレポート課題を課しているかの情報 | 156 (24.7%) |
| ③レポートの課題指示文の設計に関する情報 | 161 (25.5%) |
| ④レポートの評価方法に関する情報 | 274 (43.4%) |
| ⑤レポート作成について学生に指導する方法に関する情報 | 205 (32.4%) |
| ⑥生成 AI を効果的に活用したレポート課題の設計・指導に関連する情報 | 240 (38.0%) |
| ⑦生成 AI が普及しても公平性を担保できるレポート課題の設計・指導に関連する情報 | 291 (46.0%) |
| ⑧上記の情報を踏まえて教員同士で議論するワークショップイベント | 63 (10.0%) |
| ⑨上記の情報を踏まえて実際にレポート課題を設計するワークショップイベント | 46 (7.3%) |
| 総数 | 632 (100%) |

施する方法については、ニーズの高い重要なトピックであるといえる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、ライティングスキルの育成を主眼とする科目以外の一般的な科目において、どのようなレポート課題が課されているのかの実態を教員視点で明らかにするため、質問紙調査を行った。全国の大学・学部で開講されている科目でレポート課題を課している教員から得た632件の回答から、次のようなことが明らかになった。

まず、レポートの課題指示文を成瀬（2022）による4分類の枠組みで分類した結果、授業で学んだ内容の活用や応用を求める「応用型」が約32%を占め最も多かった。レポートの分量指定の平均値（字数指定の場合1840字、枚数指定の場合A4換算で3.04枚）といったデータは今後のライティング教育の基礎的資料となりうる。次に、過半数の教員が、レポート課題で必要となるスキルをあらかじめ授業中に練習する機会を設けていたり、レポート課題に取り組むことが学生にとって今後の学士課程における学修に役立つことを意識して出題したりしており、当該レポート課題単体だけでなく、学生の学びのプロセスを踏まえてレポート課題が設計されているケースが多いことが明らかとなった。他方で、半数近いケースで剽窃等の問題のあるレポートが提出されていることなども確認された。ライティング科目については、その存在が肯定的に認識されていることが確認できた一方で、ライティング科目での指導内容や存在自体を把握していないとするケースも少なくないため、ライティング科目担当部局からより積極的な情報発信が必要な大学もあるといえる。

本研究の課題としては、教員視点での実態を把握することが目的であったため、学生視点での実態は明らかになっていない点が挙げられる。今後、学生を対象としたインタビュー調査や質問紙調査によって、一般科目におけるレポート課題について学生がどのように受け止めているのかを明らかにすることで、重層的に実態を把握できるといえる。

付記

本研究は、関西学院大学高等教育推進センター研究助成（2023年度）を受けました。また、予備調査ならびに本調査にご協力いただきました方に深く感謝申し上げます。

文献一覧

- 井下千以子編著（2022）『思考を鍛えるライティング教育：書く・読む・対話する・探究する力を育む』慶應義塾大学出版会
- 岩田貴帆（2020）協議ワークを取り入れたピアレビューによる学生の自己評価力向上の効果検証。大学教育学会誌, 42(1), 115-124
- 関西地区 FD 地区連絡協議会, 京都大学高等教育研究開発推進センター（2013）『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房
- 串本剛, 吉植庄栄, 中川学, 菅谷奈津恵（2016）東北大学の全学教育におけるレポート作成指導：講義担当教員を対象とした面接調査の知見。東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 2, 233-241
- 村岡貴子, 鎌田美千子, 仁科喜久子編著（2018）『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版
- 成瀬尚志（2016）『学生を思考にいざなうレポート課題』ひつじ書房
- 成瀬尚志（2022）「レポート課題を分類する」（井下千以子（編著）『思考を鍛えるライティング教育：書く・読む・対話する・探究する力を育む』慶應義塾大学出版会, pp. 155-172)
- 丹原惇, 斎藤有吾, 松下佳代, 小野和宏, 秋葉陽介, 西山秀昌（2020）論証モデルを用いたアカデミック・ライティングの授業デザインの有効性。大学教育学会誌, 42(1), 125-134
- 西口啓太（2024）日本の四年制大学におけるライティングセンターに関する実態調査：学生スタッフに対する教育・研修機会に着目して。関西学院大学高等教育研究, 14, 1-14
- 大島弥生（2005）大学初年次の言語表現科目における協働の可能性：チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み。大学教育学会誌, 27(1), 158-165
- 菅谷奈津恵（2018）全学教育におけるライティング課題の実施状況：東北大学教員への面接調査から。東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 4, 463-473
- 杉浦真由美, 石川奈保子, 阿部真由美, 向後千春（2018）オンライン大学の授業におけるレポート再提出方式の導入とその効果。日本教育工学会研究報告集, JSET 2018-2, 189-196
- 武田俊之（2023）大学は生成系 AI の影響をいかに認識しているか？。日本教育工学会研究報告集, JSET 2023-2, 88-94
- 時任隼平, 三井規裕, 福山佑樹, 西口啓太（2022）初年次生のアカデミックライティングに関する実態調査。関西学院大学高等教育研究, 12, 31-45
- 椿本弥生, 柳沢昌義, 赤堀侃司（2008）人文・社会科学分野を中心とした大学教員によるレポート実施と採点の現状に関する調査。メディア教育研究, 5(2), 121-129
- 筒井洋一（1995）「富山大学における言語表現科目の新設とその意義」『一般教育学会誌』17(2), 157-162
- 吉田博（2018）「レポート課題で評価する」（中島英博（編著）『学習評価』玉川大学出版部, pp. 83-101)
- 渡辺哲司・島田康行（2017）『ライティングの高大接続：高校・大学で「書くこと」を教える人たちに』ひつじ書房

MT and Generative AI Use in University English Reading: Analysis of a Large-Scale Survey

Tae Kudo (School of Engineering)

Yoshihiro Minamitsu (Osaka Electro-Communication University)

Abstract

This study investigated the use of machine translation (hereafter MT) and generative artificial intelligence (hereafter AI) tools, such as ChatGPT, in English language reading among university students in Japan. With the rise of generative AI in November 2022, its potential to enhance language learning has expanded, especially as these tools offer more than just translation; they can also generate original content. Hence, we aimed to compare students' use of MT and generative AI for reading tasks, assess the use of generative AI-specific functions, and evaluate students' literacy in using generative AI. Surveying 2,238 undergraduate students, we found that MT is widely used for basic translation tasks, such as single-word or short-phrase searches, with nearly 90% of the students reporting regular use. However, the usage of generative AI is much lower, with only about 30% of the students using it frequently for reading purposes. Moreover, some students lack strong AI literacy, particularly in areas such as effective prompt use and verifying the accuracy of AI-generated information. The findings highlight the critical need to integrate both MT and generative AI into language learning more effectively while also addressing significant gaps in AI literacy among students. As these technologies advance rapidly, understanding their potential to support English language learning will be key to future instructional practices.

1. Introduction

Since the release of ChatGPT in November 2022, generative artificial intelligence (hereafter AI) has significantly impacted society and education. It has shown great potential in foreign language learning, where its ability to process large amounts of data has improved translation tools and created new opportunities for language teaching and learning. As generative AI continues to develop, its impact on education is growing; many see it as a key technology for the future of learning while others may view it as a threat that could hinder learning.

Before the emergence of generative AI, one of the most significant breakthroughs in language learning technology was the launch of Google Translate's neural network-based machine

translation (hereafter MT) in November 2016. This tool has significantly improved translation accuracy and triggered widespread interest in the role of MT in language education. Many MT integration practices have emerged in English language teaching, providing perspectives on how AI tools can support language learners.

The transition to online education in April 2020, as a result of the COVID-19 pandemic, further normalized the use of digital devices for learning. This shift has made online resources widely accessible, even in traditional classrooms, and has led to new discussions on how MT and generative AI tools should be used in education. In this context, the release of ChatGPT marked an important milestone as it offers much more than traditional translation or AI-editing tools such as Grammarly; it can generate original content, opening up new possibilities for language teaching and learning.

Generative AI, such as ChatGPT, differs from older AI tools in that it can create new text rather than merely improve or translate existing content. This has led to discussions on the use of such tools in educational settings. To address these issues, the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2023) issued a guide in April 2023 explaining the use of ChatGPT in higher education. This guide addresses key challenges, including ethical concerns, and provides practical advice to schools and universities without using technical terms. In Japan, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2023) released guidelines in July 2023, focusing on how generative AI can be used in both higher and secondary education.

Throughout 2023, many academic conferences and seminars explored how generative AI could be applied to language learning (e.g., aiding writing, improving speaking skills through speech recognition) and integrated into project-based learning (Kadota, 2023; Kanamaru, 2023; Mizumoto, 2023; Yamanaka, 2023; Yanase, 2023). Mizumoto and Eguchi (2023) examined ChatGPT's potential for automatic essay scoring of student essays and found that it was able to evaluate them with satisfactory accuracy.

In addition to practical, pedagogical research using MT and/or generative AI, surveys have been carried out to examine how university students use such AI tools. In a 2024 study by Amano et al., conducted six months after ChatGPT's release, 941 university students were surveyed. While 25.51% of the students had used ChatGPT, its use for language learning purposes was fairly low, with primary applications falling into three categories: personal use (21.57%), academic work that was not language learning (15.09%), and language learning (6.16%). Another study involving 120 university students assessed the use of AI-editing tools and generative AI (Miyazoe, 2024). Approximately 40% used AI-editing tools regularly, while only about 20% employed ChatGPT. A similar study by Kawanishi et al. (2024), carried out between May and June 2023 with approximately 100 participants, indicated that while many students used MT tools, the use of ChatGPT usage remained lower than the use of Google Translate. In December 2023, one year after ChatGPT was introduced, Kudo and Minamitsu (2024) surveyed 203 science majors regarding their use of MT and generative AI. While the majority favored MT for language

learning, less than 10% used ChatGPT frequently for English language learning.

In sum, while awareness of MT, AI-editing tools, and generative AI is high, students tend to use MT primarily for both input and output skills in English. The use of ChatGPT for language learning remains somewhat limited as of now. Although recent studies have begun to explore the use of generative AI to enhance writing and speaking skills, integrated skills, or project-based learning, they remain limited. Further, there is a notable absence of studies examining the role of MT in improving reading comprehension (Kudo, 2023; Kudo et al., 2024); to the best of our knowledge, none of the existing research has focused on the application of generative AI in this area. This study fills the abovementioned gaps by exploring how MT and generative AI could improve English reading skills, offering new insights into their applications for enhancing input comprehensibility.

2. Purpose of the study

We aimed to (1) examine and compare the purposes and frequency of students' use of both MT and generative AI for the same functions in English reading; (2) assess the use and frequency of generative AI-specific functions to aid English reading; and (3) evaluate students' literacy in generative AI. We sought to derive insights from students across a wide range of academic disciplines, including the humanities and sciences.

3. Method

3.1. Participants

A total of 2,238 undergraduate students with a variety of majors from both the humanities and sciences participated in this study between June and July 2024. The students were assured that the results would not impact their course grades either positively or negatively. Those who agreed to take part in the study filled out the online survey.

3.2. Instruments

The survey was carefully designed by refining questions from previous studies (Kudo, 2022; Kudo & Minamitsu, 2024), and was conducted as an online questionnaire using Google Forms. The survey link was shared with university teachers known to the authors, requesting their support in having their students complete the form either during or outside class.

The survey began by asking about students' department, year, and motivation to study English, followed by three main sections: (1) the use of MT and generative AI for translation purposes and its frequency; (2) the use of generative AI for reading purposes other than translation to aid their reading, such as searching for synonyms; and (3) digital literacy in generative AI.

In the first section, the respondents were asked to select the MT or generative AI they used. They were then asked to rate, on a scale of 1 to 5, how often they used MT for four translation

purposes, with 1 indicating *never* and 5 denoting *always*. Subsequently, they were asked the same question about how often they used generative AI for the same purposes, using the same 5-point scale.

In the next section, respondents were asked to use the same 5-point scale to indicate how frequently they used generative AI for six specific functions that were not available in MT. They were then invited to provide open-ended responses describing any other way they used generative AI to assist themselves with reading.

The following section focused on generative AI literacy. The participants were asked to rate, on a scale of 1 (*I don't understand at all*) to 5 (*I understand well*), their knowledge of generative AI's mechanisms, effective prompting, its accuracy, methods for verifying generated information, the risks associated with generative AI, and its limitations. They were encouraged to offer open-ended responses detailing any concerns or questions regarding the use of generative AI.

After the three main sections, the respondents were asked whether they used MT and generative AI differently. If so, those who answered "yes" were asked to explain how they distinguished between the two in their use. Finally, the participants were asked to rate, on a scale of 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*), whether non-English majors at the university needed to study English in the same way as they did in junior high and high school.

4. Results

4.1. Participants' demographic information

We received responses from 2,238 university students. The most common year of study was the first year, with 1,206 respondents (53.89%), followed by the second year (703 respondents, 31.41%), the third year (233 respondents, 10.41%), and the fourth year or higher (96 respondents, 4.29%).

The respondents provided the names of their departments in free-form text. While some departments may have combined the humanities and sciences, we divided those that were difficult to categorize based on our research using university websites and other sources. We classified departments as "humanities" if students' areas of study were mainly humanities-related, and "sciences" if they were primarily related to the sciences. After accounting for blank responses, there were 1,058 students in the humanities and 1,170 students in the sciences, with a total of 2,228 students classified under either category.

We also asked about the participants' reasons for studying English. Seven possible reasons were listed and the students were asked to choose the one that best applied to them. The results are grouped into three categories. The first category is "compulsory," which includes students studying English as a required subject, regardless of personal motivation. The second group comprised students studying English due to intrinsic motivation; for example, they desired to improve their English skills. The third group consisted of students studying English due to extrinsic motivation, such as the need for English in their field of study, going on to graduate

school, or securing employment. With 25 students selecting “other,” the results showed that 1,345 students studied English as a compulsory subject, 699 studied it for intrinsic motivation, and 169 studied it for extrinsic motivation.

4.2. The use of MT and generative AI for translation purposes

Tables 1 and 2 present the results for the first main category. First, looking at the results of MT use, 57.64% of the students always used MT for single-word searches, and when considering those who used it often/sometimes, the percentage increased to 89.59%. The next most frequent use was for translations of phrases consisting of five words or fewer, with 42.40% of the students using MT regularly and 87.26% using it often/sometimes. MT was also frequently used to translate one or two full sentences by 35.92% of the students, and when used often/sometimes, this rose to 84.67%. When translating larger amounts of text, such as paragraphs, 31.28% of the students reported regular use, while 74.93% used it, including often/sometimes. As the number of words to be translated increases, fewer students tend to use MT frequently. However, for every purpose of use, more than half of the participants “always/often” used MT.

Table 2 displays the responses to a set of questions related to the use of generative AI.

Table 1 Purpose and the Frequency of Using MT

| Purpose | Always | Often | Sometimes | Rarely | Never |
|---|-----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|
| 1. To search for individual words (one word) | 57.64 (1290) | 19.26 (431) | 12.69 (284) | 7.95 (178) | 2.46 (55) |
| 2. To search for short phrases (five words or fewer) | 42.40 (949) | 26.54 (594) | 18.32 (410) | 9.92 (222) | 2.82 (63) |
| 3. To translate one or two full sentences | 35.92 (804) | 27.17 (608) | 21.58 (483) | 12.06 (270) | 3.26 (73) |
| 4. To translate paragraphs | 31.28 (700) | 22.25 (498) | 21.40 (479) | 19.08 (427) | 5.99 (134) |

Note. The numbers indicate response percentages, with parentheses showing the number of respondents.

Table 2 Purpose and the Frequency of Using Generative AI

| Purpose | Always | Often | Sometimes | Rarely | Never |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| 5. To search for individual words (one word) | 10.86 (243) | 8.22 (184) | 9.65 (216) | 26.14 (585) | 45.13 (1010) |
| 6. To search for short phrases (five words or fewer) | 9.07 (203) | 8.80 (197) | 10.72 (240) | 26.59 (595) | 44.82 (1003) |
| 7. To translate one or two full sentences | 10.10 (226) | 11.04 (247) | 12.20 (273) | 24.22 (542) | 42.45 (950) |
| 8. To translate paragraphs | 10.95 (245) | 10.37 (232) | 11.66 (261) | 24.80 (555) | 42.23 (945) |

Note. The numbers indicate response percentages, with parentheses showing the number of respondents.

Around 10% of the respondents reported frequent use of all items (9.07% to 10.95%). When combined often and sometimes, the percentages rose to between 28.59% and 33.34%. Conversely, the proportion of students who rarely used generative AI ranged from 24.22% to 26.59%, whereas those who did not use it fell between 42.23% and 45.13%. This means that more than 65% of the participants did not use generative AI or only used it to a limited degree.

4.3. The use of generative AI for other reading purposes

Subsequently, we examined six AI-specific functions that were not available through MT. We selected these functions based on interviews with students. As Table 3 shows, the proportion of respondents utilizing each of these functions frequently ranged from 7.33% to 12.51%, the least being “to find key words in a passage” (7.33%), while the most frequently used was “to summarize a passage” (12.51%). The share of those who reported never using these six functions ranged from 41.55% to 47.90% and those who reported rarely using them ranged from 21.58% to 25.78%.

Moreover, the students were asked to provide open-ended responses regarding other potential uses of generative AI when reading English. Of the 72 responses, 34 involved the same or similar uses as those mentioned in the survey questions. Twenty-seven cases involved writing-related uses, such as composing or editing. Meanwhile, one case was unrelated to learning. The other ten cases entailed uses other than those mentioned in the survey. The most frequent use, reported by four students, was seeking background information or expertise related to the English passages they read to better understand the content. The next most common use, among three students, was to compare their own Japanese translations with those produced by generative AI to identify differences. The remaining three students employed the tool to support their learning by creating practice questions for test preparation, creating English texts for

Table 3 Other Reading Purposes and the Frequency of Using Generative AI

| Purpose | Always | Often | Sometimes | Rarely | Never |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| 9. To look up synonyms | 9.47 (212) | 10.37 (232) | 11.53 (258) | 24.80 (555) | 43.83 (981) |
| 10. To analyze the structure of complex sentences | 11.53 (258) | 12.06 (270) | 11.44 (256) | 22.83 (511) | 42.14 (943) |
| 11. To find correct answers to comprehension questions | 8.45 (189) | 10.05 (225) | 10.46 (234) | 24.35 (545) | 46.69 (1045) |
| 12. To summarize a passage | 12.51 (280) | 11.57 (259) | 12.78 (286) | 21.58 (483) | 41.55 (930) |
| 13. To find keywords in a passage | 7.33 (164) | 8.27 (185) | 10.72 (240) | 25.78 (577) | 47.90 (1072) |
| 14. To clarify unclear points of the teacher's explanations | 9.61 (215) | 9.70 (217) | 12.24 (274) | 23.77 (532) | 44.68 (1000) |

Note. The numbers indicate response percentages, with parentheses showing the number of respondents.

reading practice, and checking whether there were other correct answers besides those they had originally thought of.

Finally, we used Pearson's correlation coefficient to assess the relationships between the 14 questions; we observed that several items had strong to moderate correlations. Further, we noted a strong correlation between translating one or two sentences with MT and translating paragraphs with the same tool ($r = .75$), indicating a strong relationship between the students who used MT to translate one or two sentences and those who employed MT to translate paragraphs. No other items showed strong or moderate correlations with MT usage.

Additionally, we found other significant correlations: the students who used generative AI to look up words showed a highly significant correlation ($r = .94$) with those who used AI to look up phrases with five or fewer words. Similarly, the students who utilized generative AI to search for a single word displayed a correlation of $r = .83$ with those translating one or two sentences, and $r = .78$ with those translating paragraphs. Moreover, we observed correlations with tasks such as searching for synonyms ($r = .69$), analyzing complex sentence structures ($r = .64$), answering reading comprehension questions ($r = .67$), summarizing English texts ($r = .61$), identifying keywords ($r = .67$), and providing explanations ($r = .64$), which were all suggestive of moderate levels of correlation.

For the students using generative AI to look up phrases of five words or fewer, a strong correlation was found with translating one or two sentences, namely $r = .86$, and with translating paragraphs, $r = .82$. Moreover, we noted a strong correlation when the students searched for synonyms ($r = .71$). Furthermore, we found correlations with analyzing complex sentence structures ($r = .67$), answering reading comprehension questions ($r = .70$), summarizing English texts ($r = .64$), identifying keywords ($r = .70$), and clarifying the teacher's explanations ($r = .66$), all implying moderate correlations.

We observed a particularly strong correlation between translating one or two sentences and paragraphs with a strong correlation coefficient of $r = .92$. Additionally, we found moderate correlations between translating one or two sentences and searching for synonyms ($r = .68$), analyzing complex sentence structures ($r = .72$), answering reading comprehension questions ($r = .74$), summarizing English texts ($r = .69$), identifying keywords ($r = .70$), and providing explanations ($r = .68$). Given these results, we can deduce that using generative AI to look up phrases of five or fewer words tends to significantly correlate with other tasks involving generative AI, with the strongest correlation revealed between translating one or two sentences and translating paragraphs ($r = .93$). All the abovementioned data were analyzed using *langtest* (Mizumoto, n.d.).

4. 4. Participants' literacy in generative AI

Next, the students were asked to assess their own level of literacy regarding generative AI on a 5-point scale across six items, as depicted in Table 4. The item with the highest percentage of

respondents who indicated that they understood it well was the accuracy of the information produced by generative AI, at 13.49%. In addition, 36.77% stated that they understood this aspect. In contrast, only 6.30% of the students reported a good understanding of effective prompting, with 17.29% indicating a basic understanding.

For the other four areas—understanding the mechanisms of generative AI, ethical risks, methods for verifying information, and its limitations—the percentages of students who reported a good understanding were 7.33%, 11.08%, 10.19%, and 12.73%, respectively. Additionally, 26.54%, 31.28%, 26.54%, and 27.44%, respectively, indicated a basic understanding of these areas. Thus, less than half of the participants had a general understanding of the topics. Notably, more students selected *do not understand* or *do not understand at all* when referring to the mechanisms of generative AI and effective prompt use, compared to those who reported a general understanding of these two areas.

Table 4 Literacy in Generative AI

| Area | Understand well | Understand | Neutral | Do not understand | Not at all |
|---|-----------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|
| Mechanisms of generative AI | 7.33 (164) | 26.54 (594) | 30.03 (672) | 24.04 (538) | 12.06 (270) |
| Effective prompt use | 6.30 (141) | 17.29 (387) | 28.02 (627) | 31.50 (705) | 16.89 (378) |
| Ethical risks when using generative AI | 11.08 (248) | 31.28 (700) | 25.11 (562) | 20.96 (469) | 11.57 (259) |
| Accuracy of information produced by generative AI | 13.49 (302) | 36.77 (823) | 22.12 (495) | 17.29 (387) | 10.32 (231) |
| Methods to verify the information produced by generative AI | 10.19 (228) | 26.54 (594) | 28.11 (629) | 23.64 (529) | 11.53 (258) |
| Limitations of generative AI | 12.73 (285) | 27.44 (614) | 25.65 (574) | 21.89 (490) | 12.29 (275) |

Note. The numbers indicate response percentages, with parentheses showing the number of respondents.

As these questions required participants to reflect on their self-assessed understanding, it was challenging to accurately ascertain their actual literacy proficiency. To supplement this, they were asked to provide open-ended responses about the challenges they faced and the questions that arose for them when using generative AI. There were 155 individual responses; the most commonly reported challenges were related to accuracy and reliability. A total of 56 students indicated that the information provided was either outdated and/or limited, did not align with the information they had found from other sources, or lacked clear references and was thus considered unreliable. Additionally, some students reported encountering hallucinations in generative AI responses. Likewise, seven students mentioned that generative AI did not perform well in certain areas such as history and weaponry, and some of them also noted that generative

AI has difficulty with simple mathematical calculations.

Difficulty with prompting was the next most common response; specifically, this response was provided by 46 students. The participants explained that it was challenging to think of effective prompts to obtain the information they were looking for and that some of the responses generated by the tool were completely off-track.

Ten participants stated that they did not know how to use generative AI in the first place or were unsure of when it would be appropriate to use it. Nine participants mentioned that generative AI did not provide accurate translations. In addition, six participants expressed copyright concerns, and another six responses were related to the mechanisms of generative AI and its paid/free plans. Four responses indicated concerns regarding AI-generated images. Three students questioned the appropriate extent to which they could use generative AI in their academic work while three others raised issues with Internet connection. Two participants mentioned that their interaction with generative AI was impersonal and lonely. Finally, concerns were raised about cases where, after submitting their writing to a generative AI checker, they were told there was a 90% chance it had been created by generative AI, as well as whether it was appropriate to publicly release responses that could potentially be misused, such as creating ransomware by three respondents.

4.5. Participants' distinctions between their use of MT and generative AI

When asked whether they used MT and generative AI differently, 44.86% of the participants ($n = 1004$) responded affirmatively. To gain further insight, those who answered "yes" were invited to provide detailed explanations.

We analyzed a total of 972 responses after excluding answers in which participants indicated that they used both tools in the same way or provided nonsensical answers with random letters. Of the 972 responses, 169 lacked sufficient subject or object clarity, making it difficult to understand the particular situations in which either tool was used. Additionally, 355 participants did not appear to have used generative AI for language learning. Specifically, among 355 students, 282 reported not using generative AI, 37 did not mention generative AI (they only discussed how they used MT), and 36 indicated that they used generative AI for purposes other than language learning.

Of the remaining 448 participants, 69 stated that they used MT for individual words and phrases and generative AI for longer texts, while five students reported the opposite, using generative AI for individual words and phrases and MT for longer texts. Seventy-seven students said they used generative AI for editing, proofreading, and writing compared to just one student who used MT for these purposes. Four students indicated that they used both MT and generative AI for cross-referencing.

Furthermore, 265 students reported using generative AI in ways similar to the purposes mentioned above in questions 9 through 14, such as seeking more detailed explanations of certain

grammar points and brainstorming. These responses reflect the more complex use of generative AI for multiple tasks, rather than a single function. Finally, 23 students reported a more subjective approach to using the tools, indicating that they used generative AI only when they considered it genuinely useful, or as a last resort, aiming to minimize their reliance on it. Four responses proved difficult to categorize as they suggested tool usage based on specific features, such as using MT for camera-based translations, AI for inputting or relying on MT for direct translations, and AI for conversational texts.

5. Discussion

We had three aims: (1) to explore and compare the purposes and frequency of students' use of MT and generative AI for the same functions in English reading; (2) to assess the use of generative AI-specific functions for reading purposes; and (3) to evaluate students' literacy in generative AI.

First, as for the purpose (1), the results imply that MT is widely utilized for basic translation tasks such as single-word or short-phrase translations, with the majority of students reporting frequent use in these contexts. Over 57% of the students consistently used MT for single-word searches; this figure increased significantly when often/sometimes was included, reaching nearly 90%. This trend declined as the length of the text expanded, with only 31% using MT frequently for larger segments such as paragraphs. These results suggest that MT is used frequently by university students, and its usage falls as the amount of text to be translated increases. The largest proportion of students used MT for single-word lookups, followed by short text segments and paragraphs. In other words, the longer the English text, the less likely students are to rely on MT. They use MT more like a dictionary than a sophisticated translation machine.

In contrast to MT, the use of generative AI was significantly less common, with only about 10% of the students using it frequently and around 30% using it often/sometimes for translation purposes. Interestingly, regardless of the purpose, the frequency of AI use remained consistent across different uses. Unlike MT, where the amount of text (e.g., words or phrases) influences usage patterns, we observed no such trend with generative AI. The strong correlation between different tasks involving generative AI suggests that students who frequently use AI tend to do so for diverse reasons, regardless of the task. According to the open-ended responses, many students trusted MT for translation tasks and perceived generative AI to be less reliable and accurate.

Although we primarily focused on the use of AI for reading tasks, open-ended responses revealed that approximately 80 students actively use generative AI for writing-related purposes, such as writing essays, editing/correcting their writing, and brainstorming ideas. This implies that generative AI may be used more commonly for writing than reading.

Next, related to the purpose (2), we examined the extent to which the students used generative AI to aid their reading; about 40% to 48% of the students reported never using

generative AI for these purposes, and when including those who rarely used it, the figure rose to 63% to 69%. However, the strong correlation between different generative AI uses denotes that the participants who employ generative AI tend to use it actively and frequently for a range of purposes. This is further supported by open-ended responses, where students proficient in using generative AI detailed multiple ways in which they apply it, demonstrating a clear distinction between those who make extensive use of the tool and those who avoid it entirely.

This again indicates that, while MT is widely and consistently used by most students, generative AI presents a more polarized pattern: for language learning, students either use it extensively or not at all. This implies a significant divide between AI literacy and adoption by learners.

Finally, regarding the purpose (3), in terms of AI literacy, knowledge of effective prompts for generative AI was the weakest. A notable proportion of the students had never used generative AI, which may explain their lack of understanding and experience in this area. However, nearly half the students acknowledged that the accuracy of AI-generated information was questionable, demonstrating awareness of its potential limitations. Only 37% of the students reported understanding how to verify the accuracy of AI-generated information, highlighting a gap in their critical AI literacy skills. Additionally, students showed relatively low awareness of how generative AI works.

Nearly 40% of the respondents demonstrated a solid understanding of the ethical risks and limitations associated with generative AI. Many students raised concerns about the accuracy and reliability of AI-generated information as well as issues related to copyright and sourcing. These findings suggest that while students possess a foundational understanding of generative AI, considerable room for improvement in AI literacy remains, particularly in terms of more effective and practical applications. This highlights the need for AI literacy education, particularly in the area of effective prompts and methods to verify AI-generated content.

6. Conclusion

Although the findings provide valuable insights into university students' use of MT and generative AI and achieve the three aims mentioned earlier, at least two limitations should be addressed. First, we relied on self-reported data for both MT and generative AI usage frequency and literacy, which can be subjective. Hence, the results should be viewed as a general trend. Second, many open-ended responses regarding how the participants used MT and generative AI lacked clarity, making a detailed analysis difficult. More specific questions, particularly those focusing on generative AI-specific functions, may have contributed to more valuable insights. Future research should aim to develop more objective methods to measure learners' AI literacy, thereby complementing the subjective data. This involves refining questions to elicit more specific responses, which will contribute to a clearer understanding of students' generative AI use and literacy. In addition, we plan to conduct interviews with both frequent users and non-users to

gather more in-depth insights.

Our main objective was to explore how students studying different disciplines (the humanities and sciences) use MT and generative AI to read English texts. We achieved this by collecting balanced data from both groups. Future studies should investigate whether there are notable differences in the use of these tools between these fields and how students' motivation to learn English might influence their use of the above tools.

Given the widespread use of MT among students, it is important to effectively integrate these tools into foreign language education. In addition, because a certain number of students already use generative AI for reading tasks, it is vital to ensure consistency across assessments and assignments to prevent a divide between users and non-users. As technologies continue to evolve, understanding how they can support language learning will be key to shaping future educational practices. While practical research has been more prevalent in areas like speaking and writing skills, there is a notable lack of research on the topic of AI applied to reading skills. Therefore, we plan to conduct pilot lessons that incorporate these technologies into English reading instruction as a critical next step in developing methods for improving students' reading skills. By doing so, we also aim to develop innovative teaching approaches to enhance such abilities.

Notes

Part of the current study was presented as “Study on the use of MT and generative AI in university students' reading practices” at the annual conference of the 14th Japan Association for Media English Studies, held at Ochanomizu University on October 13, 2024. This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 24K04148.

Acknowledgments

We sincerely thank all the teachers and students who supported this study. Special thanks go to the instructors who facilitated the survey and helped to increase the response rate. We also appreciate all the students who took the time to fill out the survey.

References

- Amano, S., Nakagawa, A., Yamauchi, K., & Takahashi, Y. (2024). Awareness and experiences of text-generative AI among undergraduates in General English courses. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 27, 49-49.
- Kadota, S. (2023, June). AI o katsuyo shite eigo raiteingu kara supikingu ni tsunagu [Utilizing AI to connect writing English to speaking English]. *Tacho Tadoku Magajin*, 24-31.
- Kanamaru, T. (2023, March 29). *ChatGPT ga gogaku (eigo) kyoiku ni ataeru inpakuto* [The impact of ChatGPT on language (English) education] [PowerPoint slides of conference paper]. The 63rd Cyber Symposium on Online Education and Digital Transformation in Universities.
- Kawanishi, K., Tanaka, M., Bartlett, K., & Sasaki, A. (2024). Eigogakushuu notameno AI tsuru shiyou nikansuru anketo chosa —Eigo riterashi kyoiku puroguramu no jissi ni mukete— [Survey on the use of AI tools for English learning —Towards the implementation of an English literacy education program—]. *Bull. Institute for Educational Computing and Research*, 31, 1-7.

- Kudo, T. (2022). Japanese university students' and teachers' perceptions and attitudes toward machine translation use for English language learning. *Media, English and Communication*, 12, 33-50.
- Kudo, T. (2023). MT and reading in a foreign language: A preliminary trial lesson with university students. *Language and Culture*, 26, 57-71.
- Kudo, T., & Minamitsu, Y. (2024, November 9). *Generative AI and machine translation: Insights from Japanese students' survey* [PowerPoint slides of conference paper]. The 33rd ETA-ROC International Symposium on English Language Teaching and Learning, Taipei, Taiwan.
- Kudo, T., Minamitsu, Y., & Sumi, S. (2024). Exploring the impact of machine translation of students' reading skills and vocabulary knowledge: Can it enhance English reading proficiency? *Kwansei Gakuin University Research in Higher Education*, 14, 31-43.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. (2023). *Shotouchuutou kyouikudankai niokeru seisei AI noriyuu nikansuru zanteitekina gaido rain* [Tentative guidelines for the use of generative AI in primary and secondary education]. https://www.mext.go.jp/a_menu/other/mext_02412.html.
- Miyazoe, T. (2024). Integrating ChatGPT into English education: Insights from a preliminary survey and course design and course design at a Japanese science university. *Educational Studies*, 66, 49-65.
- Mizumoto, A. (2023, July 8). *ChatGPT ga eigokyoiku ni motarasumono* [What ChatGPT brings to English Education] [PowerPoint slides of invited lecture]. The 16th Annual Convention of JACET Kanto Chapter.
- Mizumoto, A. (n.d.). langtest.jp. <https://langtest.jp/>.
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education Quick start guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146.locale=en>.
- Yamanaka, T. (2023, June 7). *ChatGPT ga ataeru gogakukyoiku heno hakaiteki inpakuto* [The disruptive impact ChatGPT brings to language education] [PowerPoint slides of online seminar at Ritsumeikan University].
- Yanase, Y. (2023, June 10). *AI no dounyuu de eigo jyugyou wa yori ningentekini natta -jissen sokuhou ni motozuku kousatsu* [English classes have become more human-centered with the introduction of AI —A study based on practical reports] [PowerPoint slides of keynote speech]. The 2023 Annual Convention of JACET Chubu Chapter.

研究ノート

日本における国際バカロレア（IB）活用入試の現状と展望

— イギリス・アメリカの事例を参考に、世界の教育潮流の中で考える —

井 藤 眞由美（教職教育研究センター）

要 旨

この研究ノートは、2013年から日本で推進が強化された国際バカロレア（IB）の大学入試での活用に関する現状と今後の展望を探ることを目的とする。まず、1968年にスイス・ジュネーブで創設されたIBの背景を概観し、IB資格がどのようにアメリカとイギリスで認められ、広まったかを確認する。それを基に、日本におけるIB活用入試の現状をデータに基づいて分析し、複雑な選抜方式や試験内容、入学後のサポート体制の課題を明らかにする。さらに、成功事例をもとに、今後の発展可能性を考察し、日本の大学入試におけるIBのさらなる普及に向けた課題と展望を提示する。

1. はじめに

『IB校を200校に！』という政府の提言が発表されたのは、2013年のことであった¹⁾。当時、国内での国際バカロレア（International Baccalaureate、以下、IB）の認知度は極めて低く、その時点の国内16のIB校は全て英語で実施していたため、IBを知る人にとってもこのニュースは驚きを持って受け止められた。この提言は、日本社会のグローバル化が進む中で、国際社会で活躍できる若者の育成が急務であるとの認識に基づいて打ち出された。特に、中等教育の改革と、大学教育のグローバル化が重要視され、IBの普及がその一環として位置づけられた。

「200校」と具体的な数字が示されたが、単にIB認定校の数を増やすだけではなく、その実践を通じて、IB認定校以外の学校にも教育効果が波及することが期待されている（文科省、2023, p. 8）。それは文科省が新学習指導要領で目指す方向性がIBの理念と親和性の高いものであるからだ。IBプログラムは学習者を中心に据えて「探究型学習」や「批判的思考」を柱としており、これは文科省の新学習指導要領で掲げる「主体的・対話的で深い学び」と一致する。また、表1の「IBの学習者像」は、IBが示す「国際的な視野」を10の特質で具体的に示したものであるが、

表 1

| < IBの学習者像 > | | | | |
|-------------|----------|------------|------------------|-------------|
| ・ 探究する人 | ・ 知識のある人 | ・ 考える人 | ・ コミュニケーションができる人 | ・ 信念を持つ人 |
| ・ 心を開く人 | ・ 挑戦する人 | ・ 思いやりのある人 | ・ バランスの取れた人 | ・ 振り返りができる人 |

出典：IBO, 2020

文科省が提唱する「生きる力²⁾」と共通する要素が多く、特に探究心やコミュニケーション力の育成において同じ目標を共有している。

「IB 200校計画」が発表された時点で、国内の IB 校の大半はインターナショナルスクールであり、「一条校³⁾」は6校のみであった。この計画で200を目指すという目標は、日本の教育政策において画期的な決断であり、大きな挑戦といえる。2018年までにこの目標は達成できなかったものの、その後の取り組みによって2023年には目標数を超え、現在も増加傾向にある⁴⁾。

IB の導入と拡大を推進するために、主に以下の3つの取り組みが計画された（文科省，2014：3項目の括りは筆者）。

- 1) IB 機構⁵⁾と協力して「日本語ディプロマプログラム⁶⁾（以下、日本語 DP）」を開発し、IB のカリキュラムと学習指導要領との対応関係を整理
- 2) 国内における IB 教員養成等の充実
- 3) 国内大学入試における IB の活用促進

これらは日本における IB 推進の三本柱である。過去10年の動向を振り返ると、1) については、2015年から「日本語 DP」が導入され、IB 校増加への大きな進展が見られた。2) に関しては、文科省の支援により日本語で実施される IB ワークショップ等の数が増え、また IB 機構の認定を受けた「IB 教員養成プログラム」が大学・大学院で開講されるようになった。2024年度現在では、関西学院大学を含む8つの大学・大学院⁷⁾で実施されている。

3) について、入試に IB を活用する大学は年々増加しているものの、大学全体から見れば依然として数は少ない。IB 活用が大学改革に大きく寄与している例もある一方、整備が不十分であるとの指摘もある。これらの現状を踏まえ、本稿では、IB 活用入試の現状と課題、背景要因を考察し、うまく活用されている例を参考に、将来の発展の可能性を検討する。

次項において、まず IB の設立背景と、世界中で大学入学資格として成長してきた過程を確認する。特に、日本の現状を考察する際に参考となるアメリカとイギリスの事象について概説する。

2. 国際バカロレア設立の背景と大学進学資格

2.1 国際バカロレア設立の背景

国際バカロレア (IB) は、1968年にスイス・ジュネーブで創設された。その背景には、2つの大きな要因がある。第一に、第二次世界大戦後のヨーロッパで、国境を越えた平和と相互理解の必要性が高まったことだ。戦争を繰り返さないためには、国際教育を通じて異なる文化や価値観を理解し合うことが求められた (Hill and Saxton, 2014, p. 43)。国際学校を舞台に多くの教育者による活発な議論が繰り返されたが、その一人であるジュネーブ国際学校のリーチは、歴史の授業で生徒たちが自国の立場を無批判に擁護する場面に直面し、歴史的資料や声明に対する批判的探究の重要性を痛感した。リーチのこの経験は、IB のカリキュラムにおける批判的思考と多様な意見の尊重の必要性を強調するきっかけとなった (Hill and Saxton, 2014, p. 44)。

第二の要因は、国際的な大学進学資格の必要性だ。ヨーロッパの国際学校には、多国籍な生徒が通っており、各国の大学入試に対応するための個別指導が必要で、大きな負担となっていた。これに対処するため、初代事務局長のピーターソンらは、各国の政府や大学と協議し、プログラ

ムに含めるべき科目や最終試験の内容、実施方法などについても共に議論しながら、大学側に IB 資格を認証する交渉を進めていった (Peterson, 2003, pp. 49-56 ; Hill, 2010, pp. 99-102)。

2.2 大学進学資格

欧米の大学入試制度は国によって異なり、例えば、伝統的なドイツのアビトゥーアやフランスのバカロレアは「資格試験」で、その成功は、中等教育課程を修了し大学に進学する準備が整っていることを証明するもので、イギリスの A レベルは 3 科目を選択して受験する「競争試験」、アメリカでは SAT が一般的である。創設者たちはこれら異なるシステムについて研究と議論を重ね、それぞれの特徴を活かしながら、共通基準を持つ国際的な資格として IB を慎重に作り上げた (Peterson, 2003, pp. 49-56)。

最初の IB 試験は1970年に実施され、29名が米国、カナダ、英国の大学⁸⁾に進学した。ピーターソンらは政府あるいは個別大学との交渉を継続し、1973年末までには、欧米の20カ国で国としての認可、そして他の国でも大学個別の認可が進み、25カ国の175大学に IB 生が進学している (Peterson, 2003, p. 31, pp. 70-71)。

本稿で日本での IB 活用入試を論じるにあたり、IB が各国の大学に認められる過程で、特に参考になるアメリカとイギリスの事例を確認しておきたい。

イギリスは、IB 創設初期の1969年3月までに、ピーターソンらが全ての大学を訪問し、ほぼ全ての大学から合意を得た (Peterson, 2003, p. 69)。しかし、A レベルという国内統一試験が主流であるため、IB は当初、外国の教育プログラムと見なされ、普及は緩やかだった (花井, 2016a, p. 39)。

しかし2000年代に入って IB 評価に対する信頼が高まり、2006年には政府が公立学校での IB 導入を支援する政策を発表。これにより、大学は国内の公立校の IB 生も視野に入れるようになった。また、UCAS⁹⁾ が作成した資格換算表に IB も加わったことで、A レベルと同様に統一された数値基準で評価されるようになり、大学の受け入れ基準が標準化されたことで、IB 生を受け入れる環境がさらに整えられた (花井, 2016a, p. 7, p. 74)。現在、イギリスには194の IB プログラムがあり、その約4割が公立校で実施されている¹⁰⁾。

アメリカでは、SAT などの結果を基に大学の選考が行われるため、IB スコアが活用されることはほとんどなく、また、大学での一般教育として、欧州の高等課程相当の内容を履修する構造が一般的であるため、欧州側ではアメリカでの IB 普及に懐疑的な声もあった。しかし、ハーバード大学やプリンストン大学が IB 取得者に対して2年次からの入学を認めたことで、大学の評価は急速に高まった (Peterson, 2003, p. 50, pp. 39-40, p. 69)。

その後、学生からの「各科目の学習成果を個別に評価してほしい」という要望に応じ、IBDP の科目ごとの単位認定制度が導入され、この制度は全米に広がった (Peterson, 2003, p. 69)。1975年にはニューヨークに IB のオフィスが設立され、困難な状況にあった公立高校の教育改善を目指して、IB 導入に公的資金が投入されるようになった。これにより、1980年代以降、アメリカの公立学校での IB 導入が急速に進んだ (Hill and Saxton, 2014, p. 45 ; Peterson, 2003, p. 131)。現在、アメリカには2,540の IB プログラムが存在し、その約90%が公立校で実施されている¹¹⁾。

IB履修科目の単位認定制度は、アメリカでのIB普及に大きく貢献している。多くの大学が統一された認定基準を設定し、州単位で基準を決めているところもある。これにより、様々な環境の生徒が学習成果を正当に評価される仕組みが整えられた(江幡, 2023)。

日本でも検討が進められ、1979年にIB資格取得者が「大学入学に関し、高等学校卒業者と同等以上の学力がある」と認められるようになった¹²⁾。これは、帰国生や留学生の受け入れ拡大を意図したもので、同年に東京のインターナショナルスクール¹³⁾が日本初のIB認定校となったが、国内でのIB普及は緩やかだった。一条校としての初のIB認定校¹⁴⁾が誕生したのは2000年である。その後2013年に政府が「IB 200校計画」を発表して以来、IBの普及と大学の受け入れが進むが、その課題と展望については次項で考察する。

IB資格が世界的に信頼を得た背景には、創設者や後継者たちの熱意、国際教育の価値、カリキュラムの絶え間ない改善が大きく影響している。さらに、多くの研究でIBの教育効果が立証されたことも、この信頼を支える重要な要素の一つである。こうした要因が重なり、2023年には116,248名のIB資格候補生が世界の4,500以上の大学に出願している¹⁵⁾。

これらの事例から、IB資格が国際的に認められる仕組みがどのように構築されてきたかが理解できる。次に、この知見を基にして、日本におけるIB活用入試の現状を考察する。

3. 日本におけるIB活用入試

3.1 現状

「IB 200校計画」が発表されて以来、IBプログラムの導入が進んでいる。特にディプロマプログラム(DP)については、2024年度時点で69校が実施しており10校が候補校である¹⁶⁾。2022年度には316名のIB修了生のうち275名がIB資格を取得し、そのうち184名が国内大学に進学している。これらの数字は、IBが日本で徐々に浸透していることを示している(藤田他, 2024)。

また、2013年に政府が「入学者選抜においてIB資格およびその成績を積極的に活用する」という方針を発表し(文部科学省, 2013b)、その結果、翌2014年度には8校¹⁷⁾がIB活用入試を実施した。この数は2024年3月までに78校¹⁸⁾にまで増加しており、一部の大学では、大学教育の多様化を図る手段として顕著な成果を挙げている。しかし、国内の大学数796校¹⁹⁾の1割にも満たないため、まだ普及は十分ではない。また、現状においては、受験生の立場からいくつかの課題が指摘されている。以下に、代表的なものを挙げる。

- **入学者選抜方式の複雑さ**

大学ごとに入試名称や活用方法が異なり、IB資格の活用情報が複雑でわかりにくい。

- **試験内容の負担**

試験内容として、書類審査以外にも面接、小論文、さらに、筆記試験や大学入学共通テストを課すケースもみられる。

- **募集人員の不透明さ**

多くの大学が「若干名」と定員を表記している。

- **入学後のサポート体制の不足**

IB生全員がサポートを必要としているわけではないが、特に新しい環境や異文化での学びに直面する学生にとっては、適切なサポート体制が重要な場合がある。

このように、IB の普及は徐々に進んでいるものの、依然としていくつかの課題が残されている。

3.2 考察

前節で挙げた課題は、独立したものではなく、相互に関連している。また、その背景には複数の要因が複雑に絡み合っている。本節では、これらの課題の背景要因を探るとともに、実際の事例を基に考察する。

ここでは、「文部科学省国際バカロレアコンソーシアム」のホームページ（以下、コンソーシアム HP）に掲載された78大学のリストを参照しながら、IB 活用入試の実態を論文や大学のホームページから紹介する。また、2023年度から5年計画で実施されている文科省委託事業「国際バカロレアの教育効果等に関する調査研究」1年目の報告書（藤田他，2024）も引用し、大学名は報告書に従い匿名で記述する（A大学 [国立]、B大学 [私立]、C大学 [国立]、D大学 [公立]）。

入学者選抜方式

コンソーシアム HP²⁰⁾ によれば、78大学は個別に「各種各様のタイトルのついた独自の入学者選抜方式を導入」しているが（IBO, 2021, p. 31）、そのうち40校が「国際バカロレア」を入試名称に含み、IB 資格生のみを対象とした選抜方式を採用している²¹⁾。これらは「IB 特別入試」として他の入試から独立したものと、総合型選抜の一つのカテゴリーとして設置されているものがあるが、ここではこれらをまとめて「特別タイプ」と呼ぶこととする。残る38校は入試名称に「IB」が含まれておらず、総合型選抜や学校推薦型選抜の中で IB 資格が出願資格の一つとして示されている、つまり IB 資格で受験する生徒は他の受験生と同じ基準で競争することになる（これを「組み込みタイプ」と呼ぶことにする）。このタイプでは、要項を注意深く確認しないと IB 資格で受験できることに気づきにくい。また2021年度から AO 入試や推薦入試、一般入試が総合型選抜、学校推薦型選抜、一般選抜に再編され、「さらに複雑さが増した」と指摘されている（IBO, 2021, p. 31）。

IB 機構は「特別タイプ」の導入を推奨している。これは、受験生にとって出願がしやすく、大学にとっても機会を広げるためだ（IBO, 2021, p. 31）。一方、これを採用しない大学もあり、その理由として IB プログラムや IB 修了生の特質に関する理解不足が挙げられるが、すべての大学に当てはまるわけではない。

早稲田大学は、IB 資格を持つ帰国生や留学生を早くから AO 入試（現・総合型選抜）で積極的に受け入れてきた。2013年以降、「特別タイプ」の導入が議論されてきたが、現時点では採用していない。その理由として、AO 入試の枠内で、大学が求める学生像に合致した IB 資格取得者を既に十分確保できていることを挙げている。また、入学後のパフォーマンスも高く、大学に貢献していることが確認されている（沖，2019）。したがって、早稲田大学では「IB への理解不足」どころか、むしろ早期から深く理解され、IB 生の受け入れは今も順調に増加している。

ここで、2013年の政府の提言について再考する。なぜ1979年の「認定決定」だけでは大学入学資格として普及するには不十分だったのか。アメリカの AO 入試を参考にして日本でも IB 生を受け入れる方式が導入されていたが、IB の更なる普及には、専用の IB 入試を設置することが求められたのだ。その背景には「日本語 DP」の特殊性も関わっていると考えられる。

2015年に運用が開始された「日本語 DP」は、日本政府が IB 機構との協議を経て整えた制度で、6 科目のうち 4 科目までを日本語で履修できる。この導入は、日本の教育界にとって意義深い転換点となった。これにより、従来英語・フランス語・スペイン語の三言語で実施されていた IB 試験に、日本語が加わり、日本国内での IB 普及が加速した。

2024年時点で、35校が日本語 DP を実施している²²⁾。しかし一部の大学では、日本語 DP 取得者に対する理解や受け入れがまだ進んでおらず、特に英語力や IB で求められる資質・能力に関して十分な情報が提供されていないとの指摘がある (沖, 2019, pp.26-27)。また、大学側からは、日本語 DP 校の現場ではまだ生徒に高いスコアを獲得させる知識やスキルの蓄積が十分ではないとの認識もある (B 大学: 藤田他, 2024)。日本語 DP の特殊性が解消されるためには、さらなる調査と検証、そして情報共有によって理解を深めていくことが必要だ。

また、2013年の提言は、日本の入試制度の独自性とも深く関わっている。この点については、後に触れることになる。

多彩で複雑になっている現在の選抜方式について、名称の統一化も含め、整理が進むことが期待される。特に新規導入の場合は、「特別タイプ」としての設定が望ましいが、必ずしもタイプ区分自体が問題なのではなく、どちらの場合も IB への理解が示されたものであることが求められる。そこで重要となるのが入試の内容である。

次に「入試内容」を考察するが、その前に、「特別タイプ」を採用している代表的な大学として、また、入試内容でも柔軟な対応をしている大学として、岡山大学と鹿児島大学の実践例を見ておきたい。

岡山大学では、原則として書類選考のみで選抜を行っている。導入初年度は 5 学部で「若干名」の募集であったが、2015年度以降は全11学部に拡大し、2022年度からは「若干名」の表記がなくなり、全学部で定員化された。この結果、国内外から多様な学生が集まり、これまでに累計143名の IB 生を受け入れている。

岡山大学が IB 活用入試を導入したのは、政府の「IB 200校」提言より前の2012年だ。つまり、当初は帰国生や留学生、国内の英語による IB 生を対象としていたが、政府の提言後は日本語 DP 資格取得者の出願も増加し、143名のうち国内生が85名、海外生が58名となっている (以上、岡山大学ホームページ²³⁾より)。岡山大学の特徴的なサポート体制については後述する。

グローバル人材育成と学内の多様性促進を目的として、2016年に全学で導入を開始した鹿児島大学も、IB 生を積極的に受け入れている。受験生に配慮した 2 月試験を実施し、センター試験 (現、大学入学共通テスト) は課していない。センター試験で入学する学生が90%以上を占める同大学においては、導入準備の期間に、IB 資格が入学後の授業に十分対応できる学力を持つことを、学内で徹底的に周知した。この体制により、入学者が増え、IB 生の学ぶ姿勢や語学力が他の学生に良い影響を与え、教員からも歓迎され、さらに受験者が増加するという好循環が生まれている (竹内, 2019)。

試験内容

コンソーシアム HP 掲載のリスト、及び大学の募集要項によると、IB 活用入試の試験内容は、書類選考に加え、面接、小論文、筆記試験、大学入学共通テスト、またプレゼンテーションやグループディスカッションなど、多彩な組み合わせが見られる。これを以下の視点で分類してみた。

まず、海外では書類のみで選考するケースが多いことから、「書類審査のみ」を調べたところ、表 2 に示すように 9 大学が該当する事がわかった。これは 78 大学のうちの 1 割強である。

大半の大学が、書類選考に加えて、何らかの選抜方法を取り入れている中で、次に、「+面接 and/or 小論文等²⁴⁾」と、さらに「+筆記試験」が加わる場合に分類した²⁵⁾。その結果 47 大学、60% 以上の大学が、書類審査に加えて面接 and/or 小論文を実施して選抜をしている一方、合計 22 の大学で、加えて何らかの筆記試験が実施されていることがわかった。そのうち 4 大学においては大学共通試験が課されている。

表 2

| | 書類審査のみ | +面接 and/or 小論文等 | +筆記試験 |
|---------|--------|-----------------|-------|
| 特別タイプ | 5 | 27 | 8 |
| 組み込みタイプ | 4 | 20 | 14 |
| 合計 | 9 | 47 | 22 |

(IB コンソーシアム掲載のリスト及び各大学のホームページの情報より、筆者が作成)

IB 機構 (IBO, 2021) は、筆記試験の実施を推奨していない。これは、IB 資格が「資格試験」と「競争試験」の両側面を持つ、つまり「卒業資格」であると同時に、「総合的な評価体系に基づく成果」を示すものであるためだ (p. 32, p. 4)。IB 資格は 45 点満点中 24 点以上で取得可能であり、学力に関してはこの資格とスコアのみで評価されるべきであるとの考え方に基づいて、筆記試験を追加することは、重複評価となり得るという見解が示されている。

本稿での分類もこの見解に沿って、そして、津川・石川 (2015, pp. 113-114) が主張するように、IB スコアには必ずしも反映されない、批判的思考力やリーダーシップなど、大学の求める「IB プログラムの精神を体現」した人物像との合致を確認するために面接や小論文は必要であると考えため、「+面接 and/or 小論文等」と、「+筆記試験」の間に線を引いた。しかし、大学の募集要項を読むと、面接や小論文でも学力を図る目的と明記されたものも見られ、この区別は必ずしも明確ではないことがわかった。とはいえ、IB 活用入試を導入しているうちの 3 割近くの大学で「筆記試験」が課されている。この背景には IB 評価への理解の浸透がまだ十分ではないということに加えて、日本の従来型入試の独自性も挙げられる (佐藤, 2017; 渋谷, 2019; 福嶋・江里口・飯野, 2019; 江幡, 2020a)。次に、日本の入試制度について議論する前に、IBDP の評価方法の一例として「歴史」科目の評価概要を表 3 に示す。

日本の従来型入試を、佐藤 (2017) は「一元的競争」型であるとした (p. 48)。一度きりの試験が一斉に行われるタイプの「競争」型の試験で、知識偏重の傾向が強い特徴がある。この従来型に加え、2000 年代以降、教育改革・入試改革の議論が継続され、新しい学力観を取り入れた入試へ移行する動きがある。具体的には「自らの考えを論理的・創造的に形成する思考・判断の能

表 3

| < IBDP 「歴史」 評価の概要 > | | | | | |
|---|--|-----|-------|---|-----|
| Higher level (HL : 履修時間は240時間) と Standard level (SL : 履修時間は150時間) があるが、これは HL の場合である。 | | | | | |
| 外部評価 | 試験問題 1 | 5時間 | 1時間 | 資料問題：配布された資料 4 種を読み 4 つの質問に答える。 * 質問は、資料の分析、比較、評価などを求めるもの | 20% |
| | 試験問題 2 | 5時間 | 1.5時間 | 与えられた質問から二つを選択し、二つの小論文の形式で回答する。 * 質問は、主に、「評価しなさい」「考察しなさい」「比較・対比しなさい」「どの程度同意するかを述べなさい」の形式 | 25% |
| | 試験問題 3 | 5時間 | 2.5時間 | 3 つの小論文形式の問題に回答する。 * 質問の形式は、試験問題 2 と類似 例「1930年代の日本で民主主義が崩壊した理由を考察しなさい」 | 35% |
| 内部評価 | 「歴史研究」：自ら選択したトピックに関する歴史研究を完成させる ・授業で約20時間をこの準備に充てる ・日本語の場合、4,400字以内の論文形式で提出する ・IB が作成するルーブリックに沿って学内教員が採点し、のちに IB によるモデレーション (評価の適正化) を受ける | | | 20% | |

(IB の資料をもとに筆者が作成 : IBO, 2017 ; IBO, 2018)

力」や、その「過程や結果を的確に、更には効果的に表現する能力」の評価を充実させることが求められている (文科省, 2021)。表 3 の IBDP 歴史の試験は、暗記した知識の量ではなく、知識を批判的思考によって分析し、独自の見解を論理的・創造的に表現することが求められるが、これは日本の新しい試験制度で求められている学力観と親和性の高いものであることがわかる。

このように、IB の学力観は日本の新しい教育の方向性と一致している。そのため、探究力や批判的思考力、グローバルな視野を持った学生が大学に刺激をもたらし、学内を活性化させることを目指して、IB 生を積極的に受け入れる大学が増加している。しかし一方で、多くの大学は従来の評価基準を見直すことに慎重である。江幡 (2020a) は、特に選抜性の高い大学において、IB 生に対する期待が高い一方で、伝統的な評価方法からの脱却に対する不安が根強く残っていると指摘している。

大学が IB 試験をより効果的に受け入れ、その評価基準を適切に設定するためには、教員や関係者の研修が必要不可欠だ。藤田他 (2024) によると、当初は IB 入試に対する理解が不足しており、評価基準の整備に多くの困難があった大学も、情報収集や研修を通じて徐々に理解が深まり、情報共有が重要な役割を果たしたことが確認されている。

さらに、評価基準の統一化も検討が必要である。花井 (2013, 2016a, 2016b) はイギリスの例を引き合いに、各大学で個別に行われている IB スコアの評価を統一するための認証基準の必要性を提言している。一例として、A 大学は IB 試験のスコアによる学力評価について「過去も現在も変わらず難しい」と述べている (藤田他, 2024)。

1960年代、IB の創設者たちは大学と直接交渉し、試験の評価方法について協議を重ねた歴史がある。この歴史を踏まえると、日本においても同様のプロセスが重要となる。IB の評価方法

に対する理解を深め、大学間で評価基準の「統一化」や「共有」の仕組みを取り入れることによって、さらなる発展が期待される。

これまでの考察では、選抜方式と試験内容に焦点を当てて IB 活用入試の課題を取り上げてきた。しかし、入試に関しては他にも重要な問題が存在する。例えば、入試時期や回数の調整が挙げられる。鹿児島大学は初年度から画期的に 2 月試験として実施したことで順調に滑り出した。また、IB 試験を 5 月や 11 月に受ける生徒に対応し、試験回数を 2 回に増やすことで受験者数の増加に成功した大学もある。しかし、すべての大学で同様の対応が可能とは限らない。大学側の運営上の制約もあるため、現実的な解決策が求められる。

これらの課題を踏まえ、次に注目すべきは、受験生への配慮と大学の運営が密接に関わる「募集人員」についてである。

募集人員

多くの大学が IB 生の募集人員を「若干名」としている現状は、受験生にとって不安材料となっている。定員が明記されている場合であっても、「組み込みタイプ」の入試では、IB 生が一般受験生と同じ枠で競争するため、どれだけの IB 生が受け入れられるのかが明確ではない。「特別タイプ」の場合でも、総合型選抜などの一カテゴリーとして設定される場合は同様の問題が生じる。この不透明さは、受験生が出願校を選ぶ際に迷いを生じさせるリスクを伴う。

募集人員の不透明さの背景には、大学側の IB 生に対する評価基準への不安や、従来の入試システムとの整合性の問題がある。受け入れ実績の少ない大学では、具体的な定員を設定するのが難しい状況もある。しかし、岡山大学のように全学部で定員化を進めることで、受験生にとっても大学にとっても、より計画的で安定した入試運営が可能となる（Sabina, 2023）。

筑波大学では、2019年に医学部で定員を設定した。この定員化は、受験生の負担を軽減するだけでなく、優秀な学生を確保しやすくなるため、大学側にもメリットが大きいとされている（島田, 2019）。これは、条件が全て揃うのを待たずに、先に決断し、その効果を期待する「フィードフォワード」（p. 11）の姿勢であり、他の大学にも参考になるだろう。さらに、このアプローチは、他の課題への対処においても、効果的な解決策モデルとして参考になるだろう。

これまで IB 活用入試の課題に焦点を当ててきたが、入学後のサポート体制もまた、IB 生の大学での成功を左右する重要な要素だ。次に、そのサポート体制について見ていく。

入学後のサポート体制

IB 活用入試によって入学した学生は、多くの場所で入学後もその資質や能力を発揮し、大学の活性化に貢献している。しかし、これまで見てきた複雑な受験システムや学力観の違いが、入学後の適応に影響を及ぼすこともある。特に、学びのスタイルやカリキュラムの違いに戸惑う学生も少なくない。江幡（2020b）が日本の大学に在学する IB 修了生に行ったインタビュー調査では、大学での学びには IB との共通点が多く、IB で養ったスキルを活かせるという声がある一方で、思考力よりも暗記力が重視される場面や、積極的な発言よりも静かにすることが求められる

るなどの学習環境の違いが、モチベーションの低下につながる可能性が示唆された。

IB 生に限った問題ではないが、大学での学業や生活面でのサポートが適切に整っていることが、スムーズな大学生活を送る上で重要である。本稿で取り上げた大学の情報によると、各大学は GPA による追跡調査を行い、次年度以降の支援策に反映させている一方で、さらに手厚いサポートを提供できる余地があるとしている。支援の例として、理系学部の入学者への事前指導 (A 大学・B 大学)、インタビュー調査 (C 大学・D 大学)、定期的な、入学者同士の交流会 (D 大学) が報告されている (藤田他, 2024)。

岡山大学では、IB 学生への支援体制が非常に充実している。具体的には、1) IB アドバイザーを配置し、常時学生と連絡を取り合い、学業や生活面の問題解決への支援を行っている。2) 毎年実施するオンラインオリエンテーションによって、大学生活への早期適応を支援し、3) 卒業を控えた学生にはキャリア相談を提供している (Sabina, 2023)。

また、岡山大学では IB 生の大学選びの着目点についての調査も行っており、「学費」「アカデミックレベル」等に加え、「大学コミュニティの多様性」「出願要項の明確さ」「IB フレンドリーな体制」などが重要な要素として挙げられている (岡山大学ホームページより)。これらの調査結果は他大学にとっても非常に参考になるだろう。

本節では、IB 活用入試における複雑な選抜方式や試験内容、募集人員の不透明さ、入学後のサポート体制の課題を明らかにした。これらの課題を克服するためには、IB に対する理解を深めることに加え、政策的支援と組織を超えた連携が重要となる。成功事例を参考に、今後は IB 活用入試をより効果的に普及させるための具体的な施策が期待される。

3.3 展望

これまでの考察から、IB 活用入試には課題が残るものの、積極的な導入と運用を進めることで大学の多様性が向上し、新しい学力観へとシフトすることにより、国際的な存在感を強化できると確信できる。

神余隆博氏 (執筆当時：関西学院大学副学長、現在：学長特別顧問) は次のように述べている。「日本の大学は日本人のためにだけあるのではない。日本人と外国の優秀な人材をグローバル化し、日本と国際社会の平和ならびに繁栄のために有為な人材を輩出することがその社会的な使命である」(神余, 2013, p.13)。さらに、「大学の国際化」の定義を、さまざまな分野における「世界的な動向に適合してグローバルに活躍できる内外の人材を育成し、真理を探究」する「高等教育機関の意識と制度のたえざる変革」としている (p.17)。この見解は、IB 活用入試が目指す方向性と合致している。

今後のステップとしては、大学間での情報共有を容易にする仕組みと、大学と IB 校を連携させるツールの構築が不可欠だ。情報共有の仕組みを整えることで、各大学が独自に情報を収集する手間を省き、IB 活用入試を効率的に運営できるようになるだろう。また、選抜制度や出願書類の統一化、認証基準の整備が進むことが期待できる。さらに、アメリカで導入されている単位認定制度などを参考に、日本の大学独自のより柔軟な入学システムを構築することも視野に入る。

さらに、大学とIB校を直接結びつけるツールの構築も必要である。このツールによって、入試手続きや情報提供の効率が改善され、受験生の負担軽減にもつながると期待される。現状では「コンソーシアム HP」や民間の「IB 生のための進学情報サイト²⁶⁾」が存在するが、大学とIB校を直接つなぐプラットフォームはまだ整備されておらず、今後の重要な課題である。この点に関して、イギリスの大学出願システムである UCAS や、アメリカの Common Application が参考になる。これらのシステムは、多くの大学が共通のプラットフォームを利用し、出願プロセスの一元管理を可能にしているため、受験生と大学双方の負担軽減に大きく寄与している。日本においても、IB 生を対象とした同様のシステムを導入することで、選抜制度の透明性と効率性が高まるだろう。

また、IB 活用入試の効果を科学的に検証するためには、研究活動の推進も欠かせない。欧米ではIB教育に関する研究が進んでおり、日本でも先述の文科省委託事業の調査研究が進行中だが、さらなる研究が求められる。研究成果が共有プラットフォームを通じて広く活用されることで、各大学の取り組みがデータに基づいたものとなり、より効果的な改善が進むことが期待される。

このような共有基盤の構築は政府主導の取り組みが望ましいが、運用上の課題やコスト面での問題も存在する。しかし、「IB 200校」提言から10年を経て、これまでの経験と成果を土台に、新たなステージへと進化するための重要な一歩となるだろう。

4. おわりに

IB は創設から50年以上が経過し、世界中で広く展開される国際的な教育プログラムへと成長した。その規模や組織体制も、グローバル化とともに大きく変化している。第二項で述べたように、IB が創設された背景は、当時のヨーロッパにおける歴史的文脈に深く根差しているが、現代においてもその意義はますます重要なものとなっている。本稿の結びにあたり、改めてその創設背景に立ち返り、現代におけるIBの使命と意義を再考したい。

一つ目は、国境を越えて進学できる制度の重要性だ。もともとは親の仕事の都合で移動する子どもたちのために考えられたが、現在では、自らの意思で世界中の大学を視野に進学を考える時代になった。また、日本を含め、多くのIB資格取得者が国境を越えずに大学進学を果たしている。それでもなお、IB資格が世界で認められている「パスポート」であることの意味は大きい。国境を越えない場合でも、多様な選択肢の中から自ら選んだ結果であることを実感できるからだ。

二つ目は、平和を目指す国際教育の重要性である。IB教育が目指す最終目的は「世界平和」である。創設時、多くの教育関係者が熱意を持って議論を重ねたこの理念は、現代においても特に重要な価値を持っている。「IBの使命」(表4)の「より良い、より平和な社会を築く」「他者の違いを理解し、その人たちにも正しさがあると認める」という理念は、グローバルな課題が複雑化する現代にこそ意義を持つ。

これらの要素は、大学がIB生を受け入れる際の重要な指針となる。特に、大学が「選ばれる存在」であることを意識しなければならない。世界中の学生が複数の選択肢から大学を選ぶ時代において、大学は国際的に通用するIB生に選ばれる立場にある。

最後に、共に理解し合う教育の重要性を強調したい。現在も続く紛争を鑑みると、教育は単に

表 4

| |
|---|
| <p>< IB の使命 > (下線は筆者)</p> <p>「国際バカロレア (IB) は、多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的としています。</p> <p>この目的のため、IB は、学校や政府、国際機関と協力しながら、チャレンジに満ちた国際教育プログラムと厳格な評価の仕組みの開発に取り組んでいます。</p> <p>IB のプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きかけています。」</p> |
|---|

出典：IBO, 2020

国際社会で活躍するエリートを育成するだけのものではない。異なる考え方を持つ人々との理解とリスペクトを深め、地球市民／世界市民として生きる力を養うことは、個人としての豊かな人生を実現するために不可欠である。IB 教育は、まさに現代社会が求める視野を持つ教育であり、その意義は今後さらに大きくなるだろう。

注

- 1) 2013年 6 月、政府の閣議決定文書において、「一部日本語による国際バカロレア教育プログラムの開発・導入を通じて、2018年までに国際バカロレア認定校の大幅な増加を目指す (2018年までに200校)」との提言が示された (文部科学省, 2013a)。
- 2) 文部科学省「生きる力」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/12/17/1286933_4_1.pdf
- 3) 「学校教育法第一条」に定められた学校
- 4) 出典：文科省 IB 教育推進コンソーシアムホームページ <https://ibconsortium.mext.go.jp/> (最終閲覧 2024年10月16日) によると、2024年 6 月時点で249である。ただしこれは学校数ではなくプログラム数で、候補校も含んでいる (PYP 認定校 65校 候補校 48校/MYP 認定校 39校 候補校 17校/DP 認定校 69校 候補校 10校/CP 認定校 0校 候補校 1校)。
- 5) 国際的な教育プログラムである IB を提供する非営利団体。本部はスイス・ジュネーブにある。
- 6) ディプロマプログラム (DP) とは、通常高校 2・3 年生を対象とするプログラムで、最終試験によって大学進学資格となるディプロマが授与される。1968年の IB 創立時は DP のみであった。その後、1994年に中等プログラム (Middle Years Programme : MYP)、1997年に初等プログラム (Primary Years Programme : PYP)、そして2012年にはキャリア形成を支援するプログラム (Career-related Programme : CP) が作られた。なお、「日本語 DP」の正式名称は Dual Language Diploma Programme (DLDP) である。その内容は本文中で後述する。
- 7) 2024年度現在、国際バカロレア教員養成プログラムを擁する大学は、玉川大学 (大学院) 2014年より・筑波大学 (大学院) 2017年より・岡山理科大学 (学部) 2017年より・都留文科大学 (学部：国際教育学科) 2017年より・東京学芸大学 (大学院) 2019年より・国際基督教大学 (大学院) 2019年より・関西学院大学 (学部) 2019年より・聖隷クリストファー大学 (学部) 2021年より、である (参照：International Baccalaureate Organization, (2024), *IB EDUCATOR AND LEADERSHIP CERTIFICATES UNIVERSITY DIRECTORY 2024*)。
- 8) 進学先は、アメリカの MIT、Parsons、Princeton、Yale、カナダの Toronto、イギリスの London、Oxford、Sussex 大学であった (Hill, 2010, p. 75)。
- 9) Universities and Colleges Admissions Office の略

- 10) 出典：IB 機構のホームページ <https://ibo.org/programmes/find-an-ib-school/>（最終閲覧2024年10月2日）プログラム数の内訳は PYP = 24、MYP = 31、DP = 88、CP = 179
- 11) 出典：同上、プログラム数の内訳は PYP = 648、MYP = 768、DP = 938、CP = 184
- 12) 出典：文部科学省「昭和23年文部省告示第47号（学校教育法施行規則第150条第4号に規定する大学入学に関し高等学校を卒業した者と同等以上の学力があると認められる者）（抜粋）」https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/k19480531001/k19480531001.html、及び、一般社団法人国立大学協会ホームページ <https://www.janu.jp/janu/active/activities/archive1979/>
- 13) 聖心インターナショナルスクール
- 14) 加藤学園高等学校
- 15) 出典：IB 機構のホームページ <https://www.ibo.org/en/university-admission/>（最終閲覧2024年9月30日）
- 16) 出典：文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム <https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/entrance-exam/>（最終閲覧2024年10月17日）
- 17) 8 大学とは、玉川大学 岡山大学 関西学院大学 横浜市立大学 大阪大学 上智大学 早稲田大学 国際教養大学である（出典：文部科学省（2014）国際バカロレア日本アドバイザー委員会報告書～国際バカロレアの日本における導入推進に向けた提言～（参考資料）国際バカロレアを活用した大学入試（例）https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1356335.htm）。
- 18) 出典：文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム <https://ibconsortium.mext.go.jp/>（最終閲覧2024年9月29日）
- 19) 出典：旺文社 教育情報センター「日本の大学数2024」https://eic.obunsha.co.jp/file/educational_info/2024/0624.pdf
- 20) 文部科学省 IB 教育推進コンソーシアムの「IB を活用した入試」ページ <https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/entrance-exam/> 情報は、2024年3月6日更新のものである。
- 21) コンソーシアム HP には、このデータに関して、「各大学からのアンケート回答を元に作成しているため、必ずしも全ての情報を網羅しているわけではない」との但し書きがある。
- 22) 出典：文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム <https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/entrance-exam/>（最終閲覧2024年10月20日）
- 23) 岡山大学ホームページ「国際バカロレア」ページ <https://www.okayama-u.ac.jp/tp/prospective/ib.html>
- 24) ここには、プレゼンテーション、グループディスカッション、芸術系大学の実技なども含めている。
- 25) 中心の「+面接 and/or 小論文等」を基本と考え、一学部以上で「書類選考のみ」選抜が導入されている場合は「書類審査のみ」に、一学部以上で「筆記試験」が課されている場合は「+筆記試験」に分類した。
- 26) 出典：IB（国際バカロレア）生のための進学情報サイト Uni-vit <https://univ-it.net/blog/introduction>

引用文献

- Hill, I. 2010, *The International Schools Journal Compendium Volume IV: The International Baccalaureate: pioneering in education*
- Hill, I. and Saxton, S., 2014, "The International Baccalaureate (IB) Programme: An International Gateway to Higher Education and Beyond", *Higher Learning Research Communication*, 4(3), pp. 42-52
- Peterson, A. D. C., 2003, *Schools Across Frontiers — The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges—*
- Sabina, M., 2023, "A Decade-Long Roadmap to Understanding and Accommodating" *IB Students at a Japanese National University. Advances in Social Sciences Research Journal*, 10(11), pp. 106-113

- 江幡知佳, 2020a, 『日本の大学における国際バカロレア入試の意図と葛藤—「旧来型学力重視の選抜」—「新しい能力重視の選抜」という視角から』, 比較教育学研究 第60号 (2020), pp. 2-24
- 江幡知佳, 2020b, 『高大接続制度としての国際バカロレア (IB) の汎用性に関する実証的研究—日本の大学に在学している IB 修了生の語りから—』, 教育制度学研究 第27号 (2020), pp. 94-113
- 江幡知佳, 2023, 『米国における国際バカロレア・ディプロマプログラムの普及に関する研究—早修・単位認定に注目して—』教育制度学会30周年記念誌, pp. 332-347
- 沖清豪, 2019, 『早稲田大学における国際バカロレアを活用した入学者選抜の現状と課題』国際バカロレア研究 第3巻 (2019), pp. 21-29
- 国際バカロレア機構 (IBO), 2017, 『歴史 上級レベル・標準レベル 試験見本 試験問題 1、2、3 2017年 第1回試験』
- 国際バカロレア機構 (IBO), 2018, 『「歴史」指導の手引き』
- 国際バカロレア機構 (IBO), 2020, 『DP: 原則から実践へ』
- 国際バカロレア機構 (IBO), 2021, 『国際バカロレアを活用した大学入学者選抜要項作成ガイド 2021』
- 佐藤博志, 2017, 『大学入試制度改革の課題と展望—諸外国及び国際バカロレアとの比較を通して—』日本教育経営学会紀要 59巻, pp. 46-55
- 渋谷真樹, 2019, 『国際バカロレアと「グローバル人材」育成—「国際的な視野をもつ人間の育成」と教育資格の国際通用性を中心に—』ウェブマガジン『留学交流』2019年1月号 Vol. 94 pp. 1-8
- 島田康行, 2019, 『筑波大学「国際バカロレア特別入試」の現在』国際バカロレア教育研究 第3巻 (2019), pp. 5-13
- 神余隆博, 2013, 『大学の国際化とは何か—日本の衰退は防げるか—』関西学院大学高等教育研究 第3号 (2013), pp. 13-27
- 竹内正興, 2019, 『鹿児島大学における国際バカロレアを活用した入試』国際バカロレア教育研究 第3巻 (2019), pp. 15-20
- 津川万里・石倉佑季子, 2015, 『国内主要大学における国際バカロレア修了者受け入れの現状』, 大阪大学教育学年報 第20号, pp. 109-117
- 花井渉, 2013, 『日本の大学入試制度改革の動向と課題—国際バカロレアの認証に焦点を当てて—』日本教育学会第72回大会, pp. 206-207
- 花井渉, 2016a, 『イギリスにおける国際バカロレアをめぐる資格認証制度に関する研究』九州大学博士学位承認論文
- 花井渉, 2016b, 『イギリスにおける国際バカロレア認証に伴う資格試験制度変容に関する研究』比較教育学研究 第52号 (2016), pp. 90-112
- 福嶋将人・江里口歓人・飯野啓, 2019, 『高大接続と国際バカロレアプログラムの課題—日本のIBDP生の進路選択に関する一考察—』国際バカロレア教育研究 第3巻 (2019), pp. 31-41
- 藤田晃之他, 2024, 『令和5年度国際バカロレアに関する国内推進体制の整備事業 国際バカロレアの教育効果等に関する調査研究業務【タイプB】令和5 (2023) 年度成果報告書』<https://ibconsortium.mext.go.jp/wp-content/uploads/2024/07/7a13a4f16b8a78e9aff6252addc0bfdf.pdf>
- 文部科学省, 2013a, 『日本再興戦略—JAPAN is BACK—』
- 文部科学省, 2013b, 『高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について』(第四次提言)
- 文部科学省, 2014, 『国際バカロレア日本アドバイザー委員会報告書—国際バカロレアの日本における導入推進に向けた提言—』(参考資料) 国際バカロレアを活用した大学入試 (例) https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1356335.htm
- 文部科学省, 2021, 『令和7年度大学入学者選抜実施要項の見直しに係る予告』https://www.mext.go.jp/content/20210729-mxt_daigakuc02-000005144_3.pdf
- 文部科学省, 2023, 国際バカロレアの普及促進に向けた検討に係る有識者会議 取りまとめ https://www.mext.go.jp/content/20230328-mxt_kokusai01-000022346_1.pdf

実践研究報告

日本語教師は文化授業をどのようにデザインできるか

— ことばを使ったつながりを目指して —

浅 津 嘉 之 (日本語教育センター)

要 旨

本稿の研究課題は「言語教育の専門性は文化学習の授業設計にいかにかけるか」である。筆者の教育実践をもとに日本語教師が文化授業を担当することの意義と課題を考える。文化の専門家ではない日本語教師である筆者が、文化授業のデザインにあたって考えたのは、「ことばを使ってつながりを生み出す場の設定」である。2名の学習者に注目して彼らが授業活動に参加しながらどのようなことを考えていたかについて、毎回のふりかえりを記述する[対話ボード]を時系列に見ることで思考の過程を、レポートを見ることでその変化を明らかにした。分析の結果、学習者が各授業活動を通じて教師から提示される問いや自身が抱いた疑問への答えを考えていたこと、それによって、それまでの自分の知識や考え方を捉え直し、新しく再構築していたことがわかった。このことから、本研究課題への答えとして、学習者に自分の疑問や考えを言語化させ、その言語化したものをさらに自己や他者、授業内容と対話を重ねて練らせていくという活動設計と働きかけに、言語教育の専門性が活かせるのではないかと考えた。そして、日本文化の深層にアプローチし、その過程と結果での自分の思考を日本語という目標言語を使って外化して対話する機会を生み出すことに、日本語教師が文化授業を担当する意義があると考えた。

1. 実践の背景

大学教員は自身の専門性をシラバスデザインにどのように活かせるだろうか。特に、専門ではない科目を担当することになった時、専門性をいかに結びつけることができるのか。筆者は関西学院大学日本語教育センターに所属しており、専門は留学生への日本語の教育と、言語教育を通じた言語技術（対話、要約、クリティカル・リーディング、作文技術など（三森 2013））と非認知能力（批判的思考、共感性、自己コントロールなど（小塩 2021））の教育である。2022年度秋学期より、海外の協定校から交換留学プログラムで在籍する留学生（1～2 Semester）を対象とした「日本文化」科目を担当することとなり、範囲広大で抽象的でもある文化について、なにをどのようにどの程度まで扱うのか模索を続けている。

他の日本語教育現場に関しては、池田・長坂（2021）は、非母語話者日本語教師の異文化理解能力の育成を目指す中で、文化の授業が深層文化よりも表層文化を扱うことが中心になっていると指摘する。特に海外の現場では、「文化を多角的に捉えることがコミュニケーションにどのよ

うに役立つのかについて考えたりする活動に必ずしも多く時間が割かれているとは言い難い」(池田・長坂, p.217)とする。表層文化とは「衣食住など外から観察できるもの」で、深層文化とは「その背後にあるものの考え方や価値観など」であり外から観察できないものとされる¹⁾。このように、日本語教育の専門家が文化を教授することの難しさが指摘されながら、現場では、機関の事情などの理由から、非母語話者教師も含めて日本語教師が文化や社会時事を学ぶ科目を担当することは起こっている。日本語教師は日本文化を学ぶ授業をどのように実践できるだろうか。

2. 先行研究

ここでは細川(2000)をもとに、日本語教育において「日本文化」がどのように扱われてきたかを概観する。細川は「日本事情」授業の変遷を分析することで、日本語教育において第2言語習得と文化獲得の問題がどのように捉えられてきたかを考察している。

1960年代から90年代における流れは次のように整理される。1960年代から80年代前半は第1期である。ことばと文化の関係の重要性が指摘されながら、「文化とは何か」が明らかにされておらず、日本語・日本文化特殊論や社会文化能力などの観点から考察が行われる時期とされる。「日本人が日本語を教えることは、日本文化を教えることだ」という素朴な発想がなお色濃く存在した時期」(細川, p.105)でもある。

80年代後半から90年代前半は第2期である。留学生10万人計画を背景に日本事情の教育内容と方法が注目されるようになり、方法を模索するために内容となる事情・文化には普遍的で体系的な知識が必要だと考えられるようになる。また、異文化間教育や異文化コミュニケーションをもとに日本事情をコミュニケーション能力の問題として捉えようとする考え方も起こる。しかし、どちらも言語と文化の検討にまで踏み込めず、体系的な知識の中身についても示されないままとなる。

90年代後半以降は第3期である。思索的かつ文化論的「日本事情」論の登場により、教育内容を体系的で固定的でなく、流動的なものとして捉えるようになる。文化とは変化するものであり、その変化を捉える視点を育むことが日本事情・文化授業の役目であるという認識が生まれる。この時期は「日本事情」をめぐる新しい転換の時期とされる。

細川(2000)はこのように「日本事情」の授業を観点にことばと文化の教育の変遷を整理することにより、文化に対する視点のあり方を示す。そして、第2言語教育としての日本語教育の側から、「言語習得における〈文化〉の意味とその体得」(細川, p.111)について検討することが求められるとする。

3. 研究の課題と目的

本稿では、日本語教育を専門とする筆者が日本文化の科目をどのような考えでどのようにデザインし、どのように実施したかを記述する。研究課題は「言語教育の専門性は文化学習の授業設計にいかにかかせるか」とし、自身の教育実践をふりかえることによって日本語教師が文化授業を担当することの意義と課題を考える。

4. 授業のデザイン

本稿の対象とする科目は、2023年度秋学期に本学の日本語教育センターで開講された「日本語学習科目（日本文化（レベル5-8）」である（週1回100分、全14回、選択科目）。到達目標は「日本語で行われる講義や調査を通して日本文化への理解を深める」「学んだ内容を主体的に調べることによって、さらに日本文化への理解を深める」であり、言語教育の部署である日本語教育センターで、唯一、文化を学習する科目である。受講対象は、交換留学プログラムに参加する本学協定校からの留学生（以下、学習者）であり、学期開始前のプレシメントテストで日本語能力が中級（日本語能力試験 N2 以上、CEFR B1 以上程度）以上と判定されている。秋学期は15名が受講した²⁾。

上述のとおり、細川（2000）は「日本事情」授業の変遷を分析する中で、90年代後半以降となる第3期の教育において、文化とは流動的に変化するもので、その変化を捉える視点を育むことが日本事情・文化授業の役目であるという認識が生まれてきたとする。本実践はこの考え方に立ち、科目の到達目標である「日本文化への理解を深める」ためには、「日本文化（の特徴）とは○○○だ」というような固定的で体系的な知識が存在し、それを教師から学習者に伝えようとするのではなく、流動的で多様な日本文化を学習者が自分独自の視点を持って捉えようとする態度と視点を獲得させることが重要であると考えた。

また、「文化」の捉え方として深層文化に着目する。池田・長坂（2021）によれば、深層文化は通常意識が向けられることが少ないが、相手の文化的・社会的背景や価値観を知らなければ、コミュニケーションで誤解が生じたり、軋轢が生じたりすることもあるとされている。本実践では学習者がこうした深層文化に目を向けられるようになることを目指す。

こうした考えのもと、本科目では「禅」を視点にして日本の文化を考えることとした。これには、京都市の寺院³⁾のご理解とご協力を得られたこともある。禅は日本の伝統文化とされるもの（生け花、茶道、庭園など）の発展に大きな影響を与え、現代でもその思想を確認でき、日本文化の基底をなすものである（伊吹 2001、鈴木 2005）。そこで、授業では学習者が禅を視点にして日本文化の特徴を考察し、自分の考えを自分の言葉で説明することを目指す。

このためのステップとして、授業活動は表（次頁）のように構成する⁴⁾。[講義1]では、本実践に協力くださった京都寺院と共同で開発したタスクシートを使用して禅の歴史を知り、各学習者が担当するテーマを決める。このタスクシートには、禅が日本に紹介されてから受容と規制を繰り返しながら、お茶や生け花、庭園、書、絵画などの芸術文化に浸透していく過程をまとめた禅クイズが含まれている。学習者はこうしたタスクに取り組むことで、禅と深い関わりのある芸術文化（テーマ）から担当するものを1つ選び、そのテーマについて、禅[体験]前には同じテーマの学習者とグループになって[発表1]を、禅[体験]後に個人で[発表2]を行う。[発表1]では以下の3つの問いを設定しており、これらに対する自分達の答えを報告する。(3)は[体験]の際に学習者から寺院の方に質問するものとなる。

- (1) 担当テーマのものは、どこでどのようにして生まれ、日本文化として育ってきましたか？（歴史）
- (2) 担当テーマのものを日本文化として理解するために、絶対に知っておいた方がいいことはなんですか？3つ教えてください。（特徴）

- (3) 担当テーマのものについて調査をして、疑問に感じたことやまだわからないこと、もっと知りたいことはなんですか？

表 授業活動

| 活動 | コマ数 | 概要 | 目標 |
|-----|-----|---|--|
| 導入 | 1 | 到達目標、内容、評価方法などを説明する。 | 科目の概要を理解する。 |
| 講義1 | 2 | 日本での禅の歴史について、タスクシートを使って概観する。 | 禅を視点に伝統文化を捉えるための基礎知識を持つ。個人や他者と調査することで関心を持ち、禅体験に向けて問題意識を持つ。 |
| 発表1 | 2-3 | 学習者がグループでテーマを担当し、歴史と特徴を調べ、結果と疑問を発表する。 (テーマ：生け花、茶道、庭、器、掛け軸) | |
| 体験 | 2 | 教師と学習者が京都で参詣し、テーマについての講話を聞き、禅体験と質疑応答(禅問答)を行う。 | 講義1と発表1で得た知識を実体験によって確かめ、理解をさらに深める。 |
| 講義2 | 2 | これまでの活動をもとに、教師が補足説明を行ったり、学習者がふりかえりを行ったりする。 | これまでの活動で得た知識と経験を結びつけ、禅を視点に日本文化の特性を考えられる。 |
| 発表2 | 2-3 | 学習者が発表1での担当テーマについて、禅との関係、疑問の答え、自分の理解の変化を個人発表する。 | |
| 総括 | 1 | 学習者が個人で日本文化の特徴を禅を視点に考え、文章化(レポート)して発表する。 | 禅を視点にして考えた日本文化の特徴を自分の言葉で説明できる。 |

[体験]では実際に京都の寺院を訪れて禅を行い、テーマのものについて実物を見ながら説明を受けて住職や寺院の方と質疑応答を行う。[講義2]ではグループやクラスで[体験]のふりかえりを中心に行う。体験したことを思い出し、[講義1]や[発表1]で得た知識やその時に浮かんだ考えと結びつけることで、[発表2]と学期末のレポートに向けたアイディア整理を目指す。[発表2]は以下の3つの問いに答える。

- (1) 担当テーマのものの中に、禅のどのような考え方がありますか？
- (2) 担当テーマのものについて、あなたのこれまでの理解と今の理解には、どのような変化や違いがありますか？変化や違いがある場合もない場合も、その理由も教えてください。
- (3) 担当テーマのものがこれからも日本や世界の人々に受け入れられて受け継がれていくためには、どのような要素が加われば良いと考えますか？その理由も説明してください。

また、毎回の授業後にその回のふりかえりを大学の提供するオンラインの学習支援システムの掲示板に全員が記入する。このふりかえりには3つの対話(今日の授業でどのようなことがわかったか。それはこれからどんな場面で使えそうか(授業内容との対話)、先生にどんなメッセージがあるか(担当教員との対話)、自分にどんなメッセージ(励まし、注意、アドバイスなど)があるか(自分との対話))を書くようになっており[対話ボード]と呼ぶ。学習者にとっては毎回の授業での内容や経験を整理して考えを深めていくための個人の場となり、担当教師にとっ

ては学習者個々の内面を把握してフィードバックやサポートなどの関わり方を考える場となる。

[総括] では個人で作成したレポートをクラスに発表し、必要に応じて修正してから提出する。レポートの問いは「日本文化の特徴はなんですか？ 禅を観点にしてあなたの考えを教えてください」であり、この科目の本質的な問いにつながるものである。[講義] [発表] [体験] [対話ボード] を通して考えたことを総動員してレポートを作成することになる。

以上のような授業デザインで目指したのは、学習者にとって授業が2つの「つながりの場」となることである。1つは学習者と禅の専門家とのつながり、もう1つは知識と体験とのつながりである。筆者の専門は言語教育であって日本文化ではなく、また、文化を固定的体系的で教授できるものとしても位置づけていない。こうした立場の教師ができる学びのための環境づくりとして考えたのが「ことばを使ってつながりを生み出す場の設定」である。その中心的な場となる[発表] [体験] [対話ボード] では、学習者が専門家やクラスメート、自分自身、そして日本文化と対話を持てるように問いを設ける。その問いは、科目としての問いである「日本文化の特徴とは何か」に対する自分なりの答えが導き出せるように[発表1] からレポートへと続く各活動を接続する内容とする。問いによる問題意識のもとで自分の感じたことや考えたことを話したり書いたりして言語化することにより、新しいことの発見や自己変容への気づきが生まれ、日本文化を捉える自分独自の視点を得られることを目指した。このように、ことばを使って授業内容や他者、自分とつながれる場を作ることが、文化の授業において、文化の専門家ではない日本語教師である筆者ができることではないかと考えた。

5. 分析の方法

本研究課題は「言語教育の専門性は文化学習の授業設計にいかにか活かせるか」である。第4章で説明したシラバスデザインのもとで行った実践において、学習者たちが何についてどのように考え方を変化させていったかを分析することで、この課題への答えと、日本語教師が文化授業を担当することの意義と課題を考える。

分析の考え方としては、遠藤（2018）の教育実践研究を参考にする。遠藤（2018）は、教育実践研究の中でも「実践者が教育現場で行う自身の実践についての研究」に注目し、教育評価を「教師が自身の教育活動を改善・発展させるために自身の教育活動の実態を把握する営み」と捉え、その評価には、妥当性の高い測定方法を開発する（近代自然科学的証拠）とともに、実践者が自身の実践の捉えを丹念に吟味する（体験反省的明証性）方向も必要であるとする。本研究もこの考え方に基づき、教育実践研究とは実践者（＝筆者）が自身の教育実践を分析して発展させていくこととするものであるという認識のもとで分析を行う⁵⁾。

分析では2名の学習者（仮名としてAさん、Bさんとする）を取り上げる。授業期間中における彼らの意識・思考の状態や変化の過程を[対話ボード]で、そうした過程を経てとり着いた考察の結果をレポートでの記述に着目することによって、本授業のもとで学習者が何についてどのように考えたかを明らかにする。AさんとBさんを取り上げる理由は、この2名の記述では授業活動から得た情報と体験とをどのように結びつけているかが示されており、言語教育者としてつながりを生み出す授業デザインを試みた本実践の検証にとって適切な資料であると考えたからである。

6. 授業の実践

ここではAさんとBさんの「対話ボード」とレポートでの記述を時系列に整理することで、彼らが授業に参加しながらどのようなことを考え、学期末にどのような結論に至ったかを見ていく。なお、初回授業の「導入」ではシラバスの説明とともに、到達目標である「日本文化への理解を深める」ために、授業では禅を視点にした「発表」や「体験」などの活動に取り組むことで日本文化の特徴を考察していくこと、学期末のレポートではその活動の結果として自分の考えた日本文化の特徴を記述することを説明した。そのため、学習者たちは「対話ボード」への書き込みには日本文化の特徴を自分なりに探ることを意識しながら取り組んでいたと考えられる。

以下では、AさんとBさんが自分の考えの変化について言及しているところに着目する。抜粋する記述は「対話ボード」とレポートに書かれた原文のままであって誤字脱字等もそのままであるが、下線は筆者が本分析において、考えの変化に関することが書かれているとして注目した箇所である。また、「対話ボード」の記述紹介の中での「」は、引用する記述がその活動をした授業回の後に書かれたものであることを意味する。引用内の（ ）は筆者による記述への補足である。

6.1 Aさん

Aさんの担当テーマは日本庭園であった。歌舞伎が大好きで、クラスメートに特徴や良さを紹介したり、同じ関心を持つ日本人学生と知り合いになって講演を観に行ったりしていた。本授業では歌舞伎はテーマになっていないが、禅との関係が見られるところはないか自分なりに別に考えていたようであった。こうしたAさんは、本授業活動を通してコミュニケーションのあり方に対する自分の考えを捉え直すことに至った。以下では、芸術文化や禅について考えながらコミュニケーションとはどのようにあるべきかについて考えを広げていく様子を見ていく。

対話ボード

「発表1」

- ・言葉で説明するのは難しいが「禅」は完成ではなく過程で発見することができるのではないかと。特に生け花の（発表1で紹介されていた）「余白の美」は未完成の完成、未完成の部分置いて自分自身だけではなくそれを眺める人が自ら完成できるように仕掛けを作ったのではないかと考えた。
- ・自分が担当した「日本庭園」に関して「お寺の庭に「禅の哲学」がどこにあるのか。」も是非聞いてみたいです。

京都で禅の「体験」をする前のこの段階では、担当テーマについて自分で調べた結果やクラスメートによる他のテーマについての発表をもとにして、生け花や日本庭園などの芸術文化の中に人々を禅に向かわせる仕掛けがあるのではないかと考えているようである。

以下は「体験」後の記述になる。なお、この学期の「講義2」では、クラス全員で禅の「体験」でどのようなことをしたか、当日の集合から解散までの出来事を時間に沿って整理することを行った。同時にその時のエピソードや感想も話してもらい、「体験」でのことを思い出して今後

の考察のスタートと材料となることを狙った。

[講義2]

- ・未だにも「禅」は何か分からなくて言葉に、言語化できないのが心の中でずっとモヤモヤだったんですけど、モヤモヤするのが「禅」じゃないかなと思いました。もしかしたら誰も言葉で説明するのが不可能であることが「禅」ですかね…

クラスで [体験] をふりかえる中で、Aさんは自身の中にある「モヤモヤ」に注目していたようである。次は [発表2] を迎える。

[発表2]

- ・今まで言葉のないコミュニケーションはちょっと要らないと思ってました、しかし発表を聞きながらやっぱり言葉の制限を乗り越えるのは必要で重要なんだと思うようになりました。表現の仕方には色んなことがあるし、言葉だけでコミュニケーションしようとした自分の世界がどれだけ狭かったのかを気づくきっかけになりました。個人的にはっきりしないことは好きじゃないんですが、いつもはっきりするのはできないし、時には曖昧なことも必要だと感じるようになりました。
- ・この授業を受けながら自分から考える力が高まった感じがします。
- ・クラスみんなの発表が終わってから考えてみると、みんなが考える「禅」が似ていることを発見しました。全部違うテーマを勉強して発表しましたが、結局、みんな違うところで同じことを見つけたなと思いました。言葉に頼らない、教えのように掛け軸、生け花、茶器、庭園は全部「禅」を伝えるための道具に過ぎないことをみんな気づいたようです。

後述のBさんの記述でも確認できるが、[発表2]に取り組む中で、クラスでは「言葉のない／言葉に頼らないコミュニケーション」が取り上げられていく。Aさんはこうしたクラスメートの考察を聞きながら、「はっきりしないことは好きじゃない」という自分のコミュニケーションスタイルを見直すようになる。そして、これまでの考察の結果として期末レポートを作成する。

レポート

禅における日本文化の特徴は「曖昧」だと考えられる。何事もはっきり決めていないこと、言わないことが禅であり、日本文化の基になったのではないだろうか。フィールドトリップでお寺に行った時、苔の話聞いてその曖昧さを感じた。苔は育てるのに大変時間がかかって、美しくなるまで、達成するまで一定の時間と努力が必要である。何事も簡単に、うまくいかないことを禅、そして庭園という日本文化が人々に教えている。しかし、その時間と努力がどれだけ必要なかは教えていない。(中略) そして、今まで「禅」の観点で日本

文化を見てきたが、すべてのことの底には「無言」があって、「感じる」ことが重要であった。
(中略) 考えや気持ちを全部説明して、言葉にすることは本当にいい事であろうか。すべてを説明して、言葉にしないといけないというのが、むしろおかしいのではないか。誰かにプレゼントをするように言葉なしで気持ちを伝えることの大切さを禅と日本文化が教えている。

Aさんは本授業活動を通じて、コミュニケーションにおいて伝えたいことすべてを言語化するというそれまでの自分の考えや姿勢に疑問を持つようになる。そして、言語化するのではなく、「無言」であること、「感じる」こと、「言葉なしで気持ちを伝える」ことの可能性と大切さを意識するようになる。伝えることはどういうことか捉え直すことでコミュニケーションのあり方に対する認識を再構築したと言えるのではないだろうか。こうした変化を通してAさんがたどり着いた日本文化の特徴とは「曖昧」であった。

6.2 Bさん

Bさんの担当テーマは生け花であった。学期中の冬休みに鹿児島県の仙巖園を旅行し、その時に感じたこととしてレポートの最後に次のことを書いている。

風景を見ながら心が静まるようだった。忙しくて慌ただしい日常から抜け出し、時間が止まった空間にいるような感じだった。日本の文化と付き合うために特定の努力が必要かな？勉強になってしまうと軽い気持ちで楽しめにくいんじゃないかな？ (中略) 日本文化のありのままを楽しんで受け入れることの喜びを満喫することが小さな幸せで、それこそ私が日本文化と付き合う方式だ。

このようにして日本庭園の空間を楽しんでいるBさんであるが、授業活動では禅における「自然」の扱いに疑問を持っており、結果として意味の捉え直しに至る。以下では、禅を観点に日本文化を考察しようとする授業活動に興味を持ちながら、同時に、禅における「自然」への疑問が生まれ、その解決を模索する様子を見ていく。

対話ボード

[講義1]

- ・今日の授業では、(タスクシートを解くことで)日本の禅の由来と禅が日本の根深い意識になるまでの歴史について学びました。建築、行動様式、芸術のような日本の文化に禅の意識が宿っていることはほんやり分かっていましたが、このような意識が日本社会に定着するまでの過程を具体的に学んだのは今日が初めてでとても面白かったです。

[発表1]

- ・地蔵⁶⁾と静けさを重視する日本の伝統が禅の儀式と接しているのではないかと思います。また別の発表を聞きながら、ありのままの姿とそれが自然に消えていく姿を尊重する「わ

び」と「さび」が他の伝統文化にどのように染み込んだのかさらに調べたくなった。

- ・日本の禅というのはありのままの姿を重視し、それが自然の道理に従って流れる姿を尊重し楽しむ文化である。ところで、なぜ日本文化では自然を利用してそれを模倣した人工的な自然を作るのだろうか？自然さを人間の手で再現し、それを楽しむ日本人の心構えについてもっと深く調べたい。

ここまでは「体験」前の段階である。日本の文化における禅の影響を考えることに「初めてでとても面白かった」「さらに調べたい」と積極的な気持ちを持つとともに、なぜ「模倣した人工的な自然を作るのだろうか」と疑問も持ち始める。「体験」や考察に向けて問題意識を持つようになったとも考えられる。以下は「体験」後の記述になる。

[講義2]

- ・日本は生け花の伝統を禅の態度として受け続けているが、禅の核心、つまりなぜありのままの自然な現状は受けつかないのかが疑問です。

[発表2]

- ・結局禅は「No Reliance on Words」ということばの通り、受け入れ次第かも知らないです。今までの私の考えは善を心で感じるより頭で理解しようとしてしました。
- ・「日本は生け花の伝統を禅の態度として受け続けているが、禅の核心、つまりなぜありのままの自然な現状は受けつかないのかが疑問です。」←これはちょっと余計な疑問でした。生花が元も仏様に花を捧げることで始まったから、自然だけではなくて心の繋がりについて考察すり必要があると思います。
- ・私が対話ボードに書いた内容を含めて発表を準備しました。今までの対話を集まって見たら、禅について、私なりの考えを発展して一つの流れになったことを確認できました。そして、疑問の始まりはただの「自然」という言葉についての理解でした。考えに変化が起きる前には、自然はネーチャ（「ネイチャー」のこと）だけだと執着しましたが、変化の後には禅の考え方が含まれている行為を通じて、どのように意味が伝う（「伝わる」のこと）のかに集中できました。
- ・日本庭園と韓国庭園の違いについて聞きながら、日本の禅について話す時に抜け出せなかった自然さという単語の本質的な意味について改めて考えるようになりました。

[発表2]では、自分で発表をしたりクラスメートの発表を聞いたりしながら、「自然」への解釈が変化していく。「No Reliance on Words」がヒントとなって、頭で理解しようとしなくて感じるのであり、「心の繋がりに」注目するべきではないかと気づいていく。そして、「行為を通じ

て、どのように意味が伝うのか」が禅で言う「自然」の意味であり、それまで抜け出せなかった「ネーチャ」ではないと考えるようになる。この過程をレポートでは以下のようにまとめている。

レポート

私だけの言葉で禅と日本文化の特徴を定義していく過程で、言葉を通じない相互作用とこれを受け入れるための勉強の必要性、そして私が考えていた「自然」という単語と禅での「自然」が違うことを学んだ。(中略) 禅と日本文化の連結点を理解するための私の考え方変化の基点は「No Reliance on Words」、すなわち言葉に伝わらない相互作用という禅の方式について聞いた時だ。本来の私は「なぜありのままの自然を利用して自然さを表現しようとするのか」という問いに執着した。だが、授業に参加しながら禅を理解する時に必要な「自然」という言葉の定義が、今までの私の考えとは異なる方向だと考えた。結局、人為的な執着なしにも自然に伝わる心の伝達が禅の姿であり目的であり、これは一方的なものではなく準備する者と受け取る者の相互作用であることが分かった。

残念ながら、Bさんのレポートでは日本文化の特徴とはなにかを明言する箇所は見つからなかった。その代わりに、「自然に伝わる心の伝達が禅の姿」であるという考察があり、「自然」ということばの意味に対する自身の理解が変化したことがそうした考えに至るきっかけとなったことが読み取れる。

以上、AさんとBさんの[対話ボード]とレポートでの記述を時系列に整理することで、授業に参加しながらどのようなことを考えてどのような結論に至ったかを見た。Aさんは言語化されない禅を体験しながら感じたモヤモヤについて考えることで「コミュニケーション」のあり方を、Bさんは自然の扱われ方について考えることで「自然」ということばの意味を、それぞれ再構築していた。

7. 考察

本研究課題は「言語教育の専門性は文化学習の授業設計にいかにかけるか」である。日本文化の授業を担当することとなった、文化の専門家ではない日本語教育の専門家である筆者が学びのための環境づくりとして考えたのは「ことばを使ってつながりを生み出す場の設定」であり、そのつながりとは、学習者と禅の専門家、知識と体験とのつながりであった。そして、これらつながりを通して身につけてほしいものは、流動的で多様な日本文化を学習者が自分独自の視点を持って捉えようとする態度と視点であった。

本実践で目指したつながりは学習者の中で起こっていただろうか。「対話ボード」でのAさんとBさんの記述から言えることは、[講義1]と[発表1]で得た情報や浮かび上がった疑問は、[体験]を経てさらに[講義2]と[発表2]で考察されているということである。Aさんは「余白の美」や「禅の哲学」について[体験]を通じてわかろうとしたが「モヤモヤ」が残ってしまった。しかし、後の授業活動に取り組みながらこの「モヤモヤ」こそが禅であり、日本文化の特徴である「曖昧」に通ずるのではないかと考えた。そして、「言葉なしで気持ちを伝える」ことに気づくことでそれまでの自分の中にあったコミュニケーションのあり方を捉え直すことになる。

Bさんは〔講義1〕と〔発表1〕で禅における「自然」の扱われ方に疑問を持つ。このことは〔体験〕と〔講義2〕を経ただけでは解決されないが〔発表2〕に取り組む中で〔体験〕で得た「No Reliance on Words」を手がかりにして「人為的な執着なしにも自然に伝わる心の伝達が禅の姿」ということに気づくことで、「自然」ということばの意味を捉え直すことになる。

禅や日本文化、コミュニケーションや自然に対する彼ら2名のこうした解釈の内容が適切と言えるかどうかはわからないが、AさんもBさんも授業での各活動を通じて禅や日本文化の深層部分に着目して考察していた。そして、学期末レポートにまとめられるように、その考察を自分に当てはめることで自身の中にある価値観や知識の再構築を行った。このことは、授業活動がことばを介することによって、「学習者と禅の専門家」「知識と体験」のそれぞれにつながりをもたらしていたと言えるのではないだろうか。さらに、このつながりは「授業での学習内容と自分」というつながりも生み出すことになったと言える。学習者の中での「コミュニケーション」や「自然」の捉え直しがその証左である。

しかし、こうしたつながりを生み出したのは、そうした場の設定や活動構成の工夫だけであろうか。本実践では、学習者に考えることを働きかけるために各活動で問いを設定していた。例えば、〔発表1〕では「担当テーマのものについて調査をして、疑問に感じたことやまだわからないこと、もっと知りたいことはなんですか」と問いかけることで次の〔体験〕に問題意識を持って臨めるようにした。〔体験〕後の〔発表2〕では「担当テーマのものについて、あなたのこれまでの理解と今の理解には、どのような変化や違いがありますか」と問うことで自分自身と向き合うように、毎回の〔対話ボード〕では「今日の授業でどのようなことがわかったか。それはこれからどんな場面で使えそうか」とすることで授業内容と向き合うようにした。浅津（2020）では、佐藤（1995）を参考にして3つの対話（対象との対話、自己との対話、他者との対話）に基づく授業活動を設計し、対話を通して意味を構成しこれら3者との関係を築き直すことを学びとして実践した。本稿における実践でもこれを参考にして各活動での問いを設定し、学習者が自分自身も含めてクラスメートや専門家といった他者や授業の内容と対話して答えを考えることを働きかけた。こうした問いかけと自分の考えの整理と発信ということばを使った授業活動が、「知識と体験」だけでなく「授業での学習内容と自分」とのつながりを生み出し、学習者に捉え直しと自己変容を引き起こしていたのではないだろうか。このことは、場の設定だけで学びが自然発生的に起こるのではなく、その場で学習者が能動的に考えられるように働きかける必要が教師にはあることを示していると言える。

言語教育という専門性は、文化学習の授業では、学習者に自分の疑問や考えを言語化させ、その言語化したものをさらに自己や他者、授業内容と対話を重ねて練らせていく、そうした活動設計と働きかけに活かせるのではないだろうか。日本語教育を専門とする筆者が日本文化の授業を担当したことは、日本語学習者に日本文化の深層にアプローチしてその過程と結果での自分の思考を日本語という目標言語を使って外化し、対話する機会を生み出したことに意義があると考えられる。

8. まとめ

本稿は、日本語教師でありながら日本文化の授業を担当することとなった筆者の状況を背景に、研究課題を「言語教育の専門性は文化学習の授業設計にいかにかけるか」とし、日本語教師が文化授業を担当することの意義を考えた。「ことばを使ってつながりを生み出す場の設定」という筆者の授業デザインにおける考え方を示した後、2名の学習者に注目して彼らが授業活動に参加しながらどのようなことを考えていたかについて、毎回のふりかえりを記述する[対話ボード]を時系列に見ることで思考の過程を、レポートを見ることでその変化を明らかにした。

分析してわかったことは、学習者が各授業活動を通じて教師から提示される問いや自身が抱いた疑問への答えを考えていたこと、それによって、それまでの自分の知識や考え方を捉え直し、新しく再構築していたことである。この結果から、本研究課題への答えとして、学習者に自分の疑問や考えを言語化させ、その言語化したものをさらに自己や他者、授業内容と対話を重ねて練らせていくという活動設計と働きかけに、言語教育の専門性が活かせるのではないかと考えた。そして、日本文化の深層にアプローチし、その過程と結果での自分の思考を日本語という目標言語を使って外化して対話する機会を生み出すことに、日本語教師が文化授業を担当する意義があると考えた。

一方で、学習者の[対話ボード]の中には「F⁷⁾で日本語がほとんど理解できなかった」という記述があった。今回お世話になった寺院ではやさしい英語も交えて講話くださったが、内容には仏教の専門用語や固有名詞が多く含まれること、そもそも英語があまりわからない学習者もいることを考えると、専門家との対話をどのように行うか、そこに教師はどのようなサポートができるかについて検討する必要がある。日本語学習が日本語教師以外の専門家とどのようにコミュニケーションしてつながっていくことができるのか、今後の課題である。

謝辞

本研究は、関西学院大学高等教育推進センター2023年度先端的な授業改善に関する実践研究助成を受けて実施されました。また、本実践に深いご理解とご協力をくださった寺院様に心よりお礼を申し上げます。

注

- 1) 米本 (2016) は大学院留学生と小学生との国際理解活動において、単なる出身国・地域の紹介になるのではなく、そうした「表層的な文化交流」を超えることを目指した実践を試みている。
- 2) この科目を実践分析の対象とし、学習成果物、授業への参加態度や様子を研究資料として使用すること、必要に応じて公表する場合は匿名性を確保することについて、回答後の協力辞退の権利も含めて本科目受講生全員に説明し、同意を得ている。
- 3) 先方のご意向によりご芳名の公開は控える。
- 4) 以下、表の「活動」にあたるものは [] で括る。ただし、後述の対話ボードは表に示していないが主要な授業活動であるため [] を付け、レポートは [総括] を構成する活動であるため [] を付けない。
- 5) 遠藤 (2018) は、こうした教育実践研究での評価のエビデンスとして「実践者が自己の実践を書き言葉で綴った『実践記録』」(遠藤, p.97) の重要性を指摘し、教師が自身の教育活動のありようを示す重要資料であり、実践記録を土台にした実践研究の必要性を説いている。本稿では、授業設計に対する実践

者（＝筆者）の考えをまず綴り（第4章）、その授業活動を経験する中で起こった学習者の変化を見ることで自身の教育活動の実態を把握することを試みる。

- 6) 「地蔵」とは「志操」であったと翌回の対話ボードで訂正している。しかし、この単語を使うことでなにを表現したいのかまでは説明が得られなかった。
- 7) フィールドトリップの略である。[体験]で京都を訪れて禅をしたことを指す。

参考文献

- 浅津嘉之（2020）「対話と問いかけが支える日本語読解授業—なにを読むかは自分で決める—」『日本語教育』176, 95-109.
- 池田香菜子・長坂水晶（2021）「異文化理解能力の育成を目指したプロジェクトワークの実践—初中級レベルの多国籍日本語教師を対象とした段階的アプローチの試み—」『日本語教育』178, 215-229.
- 伊吹敦（2001）『禅の歴史』法蔵館
- 遠藤貴広（2018）「教育評価のエビデンスとしての実践記録—近代自然科学的証拠と体験反省的明証性の間で—」日本教育方法学会編『教育実践の継承と教育方法学の課題』図書文化社, 96-109.
- 小塩真司（編著）（2021）『非認知能力：概念・測定と教育の可能性』北大路書房
- 佐藤学（1995）「学びの対話的実践へ」
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学（編）『学びへの誘い』第2章, 東京大学出版会, 49-91.
- 三森ゆりか（2013）『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』大修館書店
- 鈴木大拙（2005）、北川桃雄（訳）『対訳 禅と日本文化 Zen and Japanese Culture』講談社
- 細川英雄（2000）「ことばと文化はどのように教えられてきたか—「日本事情」教育研究小史の試み—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』13, 103-112.
- 米本和弘（2016）「留学生と小学生の交流活動—表層的な文化紹介を乗り越えることを目指した試み—」『言語教育実践 イマ×ココ 現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』No. 4, 88-98, ココ出版

第 2 部
記 録

PART 2
DOCUMENTS

第19回 高等教育推進センター主催 FD 講演会

講演「大学教育と生成系 AI

— ChatGPT を Tool として活用できるか? —

日 時：2024年2月16日(金) 10:00~11:30

開催方法：Zoom ウェビナーによるオンライン開催

和 嶋 雄一郎 (名古屋大学教育基盤連携本部
高等教育研究センター特任准教授)

今、ご紹介にあずかりました和嶋と申します。よろしくお願
いいたします。

本日は「大学教育と生成系 AI—ChatGPT を Tool として活
用できるか?—」ということで発表させていただきます。



2 

自己紹介

**名古屋大学
高等教育研究センター**
Center for the Studies of Higher Education,
Nagoya University

本センターは、文部科学省より教育関係共同利用拠点
(教職員の組織的な能力開発の実施機関)の認定を受
けた質保証を担う中核教職員能力開発拠点です。

CSHE
名古屋大学高等教育研究センター

センター概要 研究・学芸支援 イベント 研究支援 研究助 教育連携

実践と研究をつなぐ新たな地平へ
Linking practice and research towards new horizons

<https://web.cshe.nagoya-u.ac.jp>

名古屋大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

まず、自己紹介です。名古屋大学にいて、本務は教育基盤連携本部ですが、あわせて高等教育
研究センターで高等教育系の研究をすることになっております。

3  **IRI Lab. : Institutional Research Innovation Laboratory**
(通称:イリラボ)

IRI Lab. は、大阪大学 GIセンター (2022年度まではSLiCSセンター) とヴェルク株式会社の共同研究プロジェクトです。

2020年11月に設置され、教育・研究のみならず経営・人事を含めた大学IR全般を対象として、BI (ビジネス・インテリジェンス) ツールやAI (人工知能) を活用した業務改革や作業支援など、IRプロセスの刷新について研究を行っています。

また、こうした新しい知見を活用し大学におけるDX推進をリードする人材の育成を目的として、教育プログラムの開発と情報発信にも取り組んでいます。



大学IR用ダッシュボードサービス



<https://www.velc.co.jp>

Webサイト <https://iri-lab.org>

Twitter https://twitter.com/irilab_jp

イリラボへのお問合せ <https://iri-lab.org/contact/>

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

私自身は、IR (Institutional Research) の分野で大学に関わってきた背景があります。IR の分野で、あるときに、これは人がやらなくていいのではないかという業務が結構あると気づきました。IR はデータを処理することが多いですが、数値計算やグラフを作るといった作業は、実は人間が行わなくてよいのではないかと気づきまして、IR に AI を使えないかと研究を始めました。

そのような中で、ChatGPT が出てきて、一気に AI がという流れが来まして、IR の立場から見ると、大学教育と IR にはどういう関係があるのかまとめ始めた流れになっています。

4  **Institutional Research (IR) の概要**

IRの定義: 大学や大学機関の効果的な運営をサポートするために、データ収集、分析、報告を行うプロセス。

| | |
|---|---|
| <p>主要目的:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 機関のパフォーマンス評価 b. 意思決定を支援 c. 質の高い教育の提供 | <p>主要活動:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. データ収集・管理 b. 分析・評価 c. 報告・コミュニケーション <p>グラフィック/ビジュアル要素: IRのプロセスや関係者の相互作用を示す図や矢印を使用することで、視覚的に理解しやすくする。</p> |
|---|---|

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

IR をご存じの方は多いと思いますが、大学のデータを収集してきちんと使おうという業務の内容になっています。

5 

**IRという立場で大学を見てきた人が
大学でのAIの活用可能性を考えてみた**
って内容です。

小難しい話はなしです！！

ゆる～く、ゆる～く、進めますのでご容赦ください。
間違いがあったら申し訳ございません。ぜひご指導、ご鞭撻を <()>

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI-ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

私自身、実は教育の専門家でもなく、AIをバリバリ開発していたわけでもない立場なので、そういう意味ではどちらからも離れた立場ですが、そこから見たときに、AIってどうやって使えるのかという話を、専門的な話ができませんので、ゆるく話していこうかと思います。よろしくお願いたします。

6 

本日の内容

1. 今のAIってどんなAI?
2. ChatGPTを大学で使ってみる
3. ChatGPTを大学で使う時に心配すること
4. まとめ

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI-ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

今日の内容は、この4本立てとしております。私、緊張しいで、リアルタイムで話す話し過ぎたり、話さな過ぎたりというぶれが大きくて、最近しているスタイルですが、昨日しゃべりたいことをまとめた動画を作っておりますので、それを流させていただくことで、私が分身しているような状態になります。もしご質問や気づいたこと、これ聞きたいと思ったら、チャットか何かに投げただけであれば、分身したリアルの私がお答えすることができますので、そういうスタイルでやらせていただければと思っております。

もう一つ、資料にも入れたのですが、適宜アンケートも入れていきたいと思っておりますので、ご協力をお願いいたします。

早速1回目のアンケートをお願いしたいと思いますが、こちらのサイトにアクセスいただき、今、皆さんがどれぐらい生成系AI、ChatGPTをお使いなのかをお聞きしたいと思います。アク

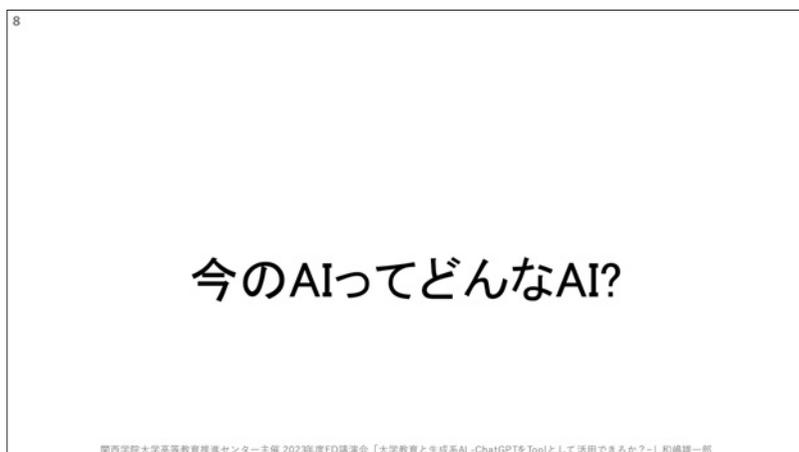
セスいただけますでしょうか。

これを見ますと、有料版を使っている方が10%、15%ぐらい、無料版を使っている方が30%ぐらいで、何かしら使っている方が半分ぐらいです。3割ぐらいが試してみたことはあって、まだ使ったことがない方も20%ぐらいいらっしゃる。有料版、無料版、どちらかというのがありますが、使っている方が増えてきている感じではあります。

ほかの大学でこういう発表をしたときも、何かしら使っている方が大体半分ぐらいだったと思います。4月時点では、そもそも使っている人たちが15%いくかいかないかのような状況でしたが、大分浸透してきているかと思います。ただ、この結果を見て思うのが、そうはいつでも使っていない方、試しただけの方も実はまだまだたくさんいるということで、この差も実は生成系 AI の議論を難しくしている点かと思ったりします。

早速、最初の内容ですけど、まずはかみ砕いた形で「今の AI ってどんな AI?」を解説していければと思います。

ここからは昨日の私にボタンタッチしますので、昨日の和嶋さん、よろしく願いいたします。



「今の AI ってどんな AI?」というタイトルで、少し AI をあまり専門用語は使わずに、こんなものだとイメージしていただけるような説明を用意してきました。

9

AI(Artificial Intelligence)って何？

AIの特徴

- 人間が行っているような活動を行える
- 人間の活動をサポートできる
- AIは、認識、学習、判断、予測ができる
- AIは人間よりも大量のデータを学習している
- AIは疲れない
- AIはめげない

“Intelligence”というよりも、一緒に活動してくれるというイメージの方が合っている気がします。



関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI-ChatGPTをToolとして活用できるか？」和嶋雄一郎

まずは、AI (Artificial Intelligence) って何？です。最近の AI の特徴として、人間が行っている活動をサポートできて、認識、学習、判断、予測ができて、大量のデータを学習できて、疲れない、めげないという特徴があると言われております。Intelligence という単語の意味よりも、一緒に活動してくれるというイメージの方が、最近の AI のイメージは合うのではないかと感じております。

10

AIって何？

AIができること

- 自動系
 - 自動運転
 - 配膳ロボット
 - 掃除ロボット
 - タスク自動化
- 言語系
 - 翻訳
 - 会話生成系
 - アナウンサー
 - 議事録生成

- 分類系
 - 顔認証
 - スпамメール判定
 - 盗用・剽窃チェック
 - 投資
 - レコメンド
- アート系
 - 作曲
 - イラスト生成
 - タレント

などなど多数

“AI”は日常です



関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI-ChatGPTをToolとして活用できるか？」和嶋雄一郎

実際、AI ができることって、皆さんがご存じのとおりたくさんあるわけです。自動運転もそうですし、顔認識やレコメンドシステム、Amazon やニュースを見たりしても、また YouTube などでも使われているのもですし、アナウンサーが AI になっていたり、あとはアート系、タレントさんが実は AI だったみたいな、無からつくられた AI だったみたいなことも起こってきていて、そういう意味では、既に皆さんの生活の中に、AI はしっかりとハマっている状況になっていると思います。

11

なぜAIが“急に”注目されるようになったのか？

要は、
AIを使いたい人が気軽に使えるようになった！

ちょっと前

- 使うにはプログラミングスキルが必要
- 使う人は作らない（いわゆる組み込み式）
- 高性能のPCが必要

からです。

新しいAI系サービス

- Power Automate
- ChatGPT
- Bard
- Image Creator

- 専門的な知識なく使える
- 使う人が作れる
- 高性能PCがなくても使える

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?-」和嶋謙一郎

では、なぜAIが急に注目されるようになったのか。要は、AIを使いたい人が気軽に使えるようになったことが大きな要因なのではないかと思います。どういうことかといいますと、昔のAIは、使うにはプログラミングスキルが必要で、使う人、知らない人は作らない、使う側がそれを意識してプログラミングをすることは基本的になくて、組み込み式でした。AmazonやYouTubeなど、それに対してユーザーは使うだけという感じです。しかも、使うときは高性能のPCが必要でした。新しいAI系のサービスは、基本的に専門知識がなくても、使いたいときに使いたい人が使える。プログラミングを知らなくても大丈夫です。

使いたいと思っていた人が、ほとんど何の知識もなくAIを作れたりするということです。クラウドサービスですので、高性能のPCがなくても使えるということで、もう意識してAIを使うことができるようになった、しかも高性能、これが一番変化したところです。つまり、今まではAIはある意味、隠されたものだったのが、隠されないもの、意識して使うものになっていったところがあると思います。

12

“ChatGPT”ってどんなの？

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?-」和嶋謙一郎

その革命の第一歩というか、認識を変えた第一歩がChatGPTでしたが、ChatGPTが実際どういうものなのか、ChatGPTを人っぽくしながら説明していきたいと思います。

13 

ChatGPTとは何か？

- 1. 概要**
開発者: OpenAI
ベース: GPT-4アーキテクチャ
主な機能:
 - ・ 自然言語の質問に答える
 - ・ テキスト生成・編集
 - ・ 幅広いトピックの情報提供
- 2. 特徴**
大量のテキストデータで訓練
高度な自然言語処理能力
- 3. 限界・注意点**
知識のカットオフ日あり (2022年1月時点)
常に正確とは限らない
感情や倫理的判断を持たない



関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

そもそも ChatGPTって何ぞやというのは、この辺はネットで調べていただければ、皆さんもご存じのとおり会話に強い生成系の AI です。限界などもありますよということも、これはもう皆さん、ご存じのところかと思います。

14 

ChatGPTが使えるところ

ChatGPTのサイト

<https://chat.openai.com>

- ・ 利用登録が必要
- ・ 有料版と無料版がある
- ・ 分かりやすいChatGPT入門の記事
<https://diamond.jp/articles/-/320239>

Microsoft Bing

<https://www.bing.com/>

- ・ 上の方の「チャット」をクリック

GoogleもBardというAIを発表しています！
<https://bard.google.com/>

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

これも皆さん、ご存じかと思いますが、ChatGPT は OpenAI から使えますし、あとは Microsoft の Bing にチャットという機能ができています。Google も生成系 AI という意味では、Bard を開発して展開してきている。大分、この辺は皆さんもご存じのところではないかと思います。

15  **ChatGPTさんの成長の歴史**

勤勉な性格として生を享ける

- 教科書（データ）を記憶して、整理することが超得意

- ディープラーニング（ニューラルネットワーク）、機械学習、ベイズ統計といった今のAIの基礎ができあがる。
- 一方で、計算環境（容量、スピード、学習データ）は、とても悪かった。

成長期に入る

- たくさんの教科書を記憶し
- たくさん整理できるようになった

- GPUによる計算、クラウドなど計算処理が速くなってきた。
- Web上にデータがたくさん存在するようになり、学習データが豊富になった。

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

実際、ChatGPTはどのように成長してきたかを整理していきますと、まず勤勉な性格として生を享けます。教科書（データ）を記憶して整理することが超得意でした。これはディープラーニング（ニューラルネットワーク）、機械学習、ベイズ統計といった今のAIの知識ができ上がるというフェーズがまずありましたが、これが使えるのかとなったとき、まだ計算環境がそれに耐え得るほどのものではなく、人間に例えるとポテンシャルはあるが、まだ体ができていないような状態でした。

そんな状態から成長期に入ります。たくさんの教科書を記憶して、しかもたくさん整理できるようになっていきます。これは技術的にはどういうことかということ、CPUではなくてGPU計算とか、クラウド計算とか計算処理が速くなることが起こってきました。さらに、Web上にたくさんのデータが存在するようになって、学習データが豊富になった。人間の成長期と一緒に、栄養をどんどん蓄えて、体も大きくなってくるし、よりそれで遊んだりしてどんどん知識も追加され、フィジカルが伴ってきた成長期がありました。

16  **ChatGPTさんの成長の歴史**

恩師との出会い

- 教えにより学習がさらに進むようになった

- “Attention is All You Need”の発表
- 計算効率が劇的にアップ（並列処理）

ちなみに…、
Googleの研究者

支援者が現れる

- 膨大な教科書・豪華な施設が与えられる

- OpenAIが設立される
- 計算環境（容量、スピード、学習データ）が充実

こっちはMS系列
なにか、人生を感じる。

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

さらに恩師と出会うのです。その恩師の出会いによって、学習がかなり効率的に進むようになりました。これは「Attention is All You Need」というおしゃれなタイトルの論文が発表されて、Attention という仕組みだけでいいんだよという論文が出ました。Attention という仕組みだけ

に着目すると、非常に計算処理が速くなる、並列処理ができるようになるということで、この恩師の教えによって、どんどんさらに学習が進むようになりました。

さらに支援者が現れて、膨大な教科書、豪華な施設が与えられる。OpenAI が設立されて、計算環境が整うのです。容量もスピードも学習データもどんどん追加されることになって、さらに ChatGPT はフィジカルができて、技術もついてという状況になってきます。

ちなみに、「Attention is All You Need」が Google の研究者が発表したもので、OpenAI が Microsoft 系で人生いろいろですね。こういったところにも何か面白さがあるのではないかと思っています。



さらに、優秀な家庭教師が大人数つけられました。どういうことかということ、AI trainer という ChatGPT が出してきた出力を、人間がこれはいいよ、これはよくないよという形で、訓練された人間が三十何人とか、四十何人とか言われていますが、そういう人間をトレーニングして、ChatGPT の出力をどんどん評価していくことをして、特に悪い面と指摘されていた倫理面みたいなところもどんどん改善していきました。

それで、晴れて ChatGPT 氏がデビューすることになって、史上最速でユーザー数が1億人突破したというのでニュースになりました。これが日々、新しいサービスとかバージョンアップが提供されていて、直接 OpenAI のものではないですが、Microsoft などが積極的にいろんなサービスを打ってきている状態になっています。Copilot は特に注目の技術ではないかというので、最近巷を騒がせている状況になっていると思います。

ChatGPTができること

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • プログラミング • バグ取り • 英文添削 • 企画 • まとめ • ネーミング • 要約 • リライト • 作詞 • 会話 | <ul style="list-style-type: none"> • 構成作成 • レコメンド • アンケート • 心的負担の多い文章 • ロープレ • 質問させる • プレスト • 整理してくれる などなど |
|---|--|

例えば、
マルチタスク：自分はメール、ChatGPTにプログラミング
組み合わせ：企画してもらって、要点をまとめてもらい、発表資料の文言を考えてもらい、想定質問を作ってもら
 などができる。

OpenAI公式の“できること”の説明はこちら→<https://platform.openai.com/examples>

ここで ChatGPT はどんなことができるのか、ということですが、これが最近愚問になってきていまして、ChatGPT は大体何でもできますという状況になっているので、むしろ何をやらせたいかみたいところが問題になってきている、それぐらい柔軟性が上がってきたものになっています。

いろんなことができますが、例えばメールを書いて、ChatGPT にプログラミングさせるとか、自分が分身したようなことができますし、昔は例えば翻訳やネーミングのみしてくれるなど、そういう形で役割分担した AI はありましたが、ChatGPT の場合には、企画してもらって、要点をまとめてもらって、それに基づいて発表資料の文面を考えてもらって、さらにどういう質問が来るかも考えてもらうことで、違うタスクを同じ ChatGPT にずっと投げ続けることができるのも、使い方としてはすごく便利になった点ではないかと思います。OpenAI もできることの説明みたいなのを出していますし、いろんなところで解説は出ていますので、インターネット等で少し検索してもらえればと思います。

ChatGPT 例えばこんな感じ



関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和議録一部

別にデモするほどのことではないような気もするのですが、例えばこんな感じですよということで、ChatGPT の 3.5 の古い方でやってみようと思います。

例えば、学長のメッセージをコピーしまして「30秒にまとめてください」と貼り付けます。お

願いますよと言うと、30秒でこんなことをしゃべるといいですよ、とまとめてくれるわけです。これをさらに、例えば「高校生向けにしてください」とお願いすると、ちょっと表現が変わるわけです。「保護者向けにしてください」と、今タイプミスしましたが、タイプミスに優しいのも ChatGPT のいいところです。

「小学生向けにしてください」と入れると、このように表現を変えてくれる。柔軟にどんどんリクエストに応えてくれる。人間の場合は、もういいよと言われてしまいそうですが、そういう意味ではめげずにずっと付き合ってくれる、ChatGPT はそういう人であると思います。

ChatGPTのシステム的な注意点

- 入力したものの使われちゃう（情報漏洩・著作権問題）
- 嘘が出力される（ハルシネーション：Hallucination問題）
- 人間的にみると偏りがある場合がある（学習データ問題）

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋謙一郎

ここからは、そうはいつでも皆さんが気になる、よくニュースにも出て注意される場所だと思いますが、いわゆる ChatGPT 使うときのシステム的な注意点を少し整理していこうかと思えます。

今回は、まずはこの三つを説明します。

入力したものの使われちゃう(情報漏洩・著作権問題)

- ChatGPTの入力は学習データとして活用される

学外に出ているだけならよいですが（オンラインストレージの活用としては普通）、
学習データとして使用されてしまうのが問題

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋謙一郎

一つ目は、入力したものが使われるのではないかという問題です。情報漏えいや著作権問題になるかもしれませんが、基本的に ChatGPT の入力は学習データとして使われてしまいます。これは、Microsoft のシステムだと事情は変わりますが、OpenAI の普通の ChatGPT は、基本

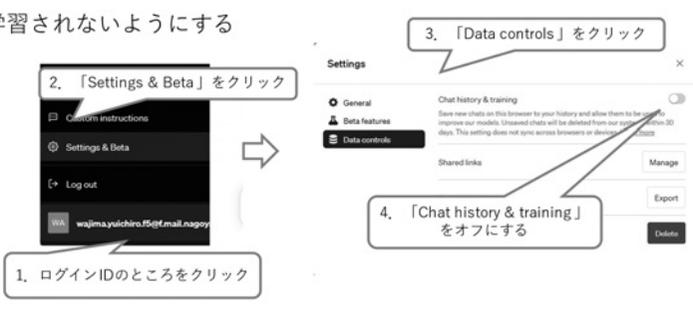
的に入力した学習データとして使いますよとなっています。

情報が学外に出ている状況は、今、普通に起こっています。例えば大学で契約しているオンラインストレージを使われているところも多くなってきていますので、実はデータ自体が外にあるのは、今あまり問題ではないですけど、問題なのは学習データとして使用されてしまうところです。もちろん、中身がそのまま誰かのほかの人の画面に ChatGPT を通して出ることにはないですが、断片でもその情報が活用されているのが問題になってくるのではないかと思います。

22  **入力したものの使われちゃう(情報漏洩・著作権問題)**

【対策】

- 学習されないようにする



1. ログインIDのところをクリック

2. 「Settings & Beta」をクリック

3. 「Data controls」をクリック

4. 「Chat history & training」をオフにする

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋謙一郎

ChatGPT にあるセッティングを変更すると、トレーニングさせないようにできます。その代わりに履歴が残らない、30日間はいろんな理由で残りますが、学習データとしては使われないことができますので、こういう機能を使うのも一つ回避するための手かだと思います。

23  **入力したものの使われちゃう(情報漏洩・著作権問題)**

- **自分のデータを学習データとして使うな!** という動きがある
 - N Y タイムズ、記事・写真の AI 学習利用を禁止…規約変更し無断使用への対応明確化 (<https://www.yomiuri.co.jp/world/20230815-OYT1T50149/>)
 - 生成 AI の著作物無断学習は「利益侵害」、新聞協会が著作権法の改正訴え…文化審議会小委 (<https://www.yomiuri.co.jp/national/20231016-OYT1T50239/>)

【対策 (が必要になるかも)】

Chat history & training をオンにしている場合は、「**学習データとして使用しないで!**」としている情報ではないかを確認してから入力する。

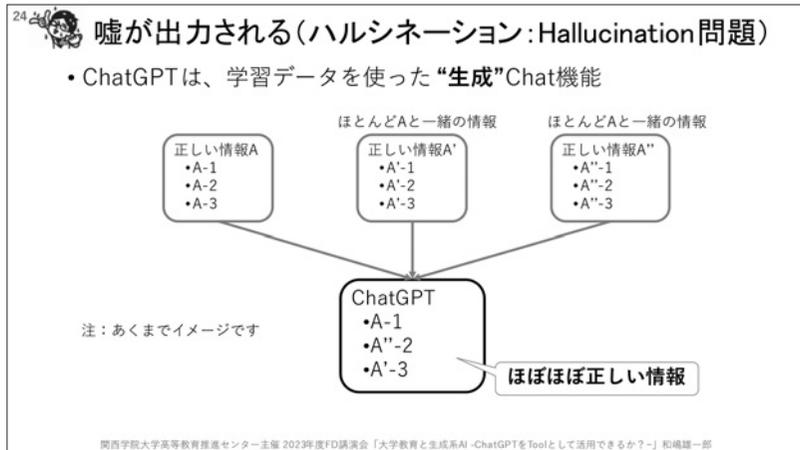
関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋謙一郎

もう一つ、実は注意しないといけないことは「自分のデータを学習データとして使うな」という動きがあります。特に、新聞社がそういった表明をし始めていますけど、要は新聞社が書いた記事を学習データとして使ってほしくない、勝手に使うんじゃない、利益侵害だということです。

これの何が問題かという、履歴やトレーニングをオンにしている状態で、使っては駄目だよと表明しているものを ChatGPT に入れてしまうと、自分は意識せずにその権利を侵害し

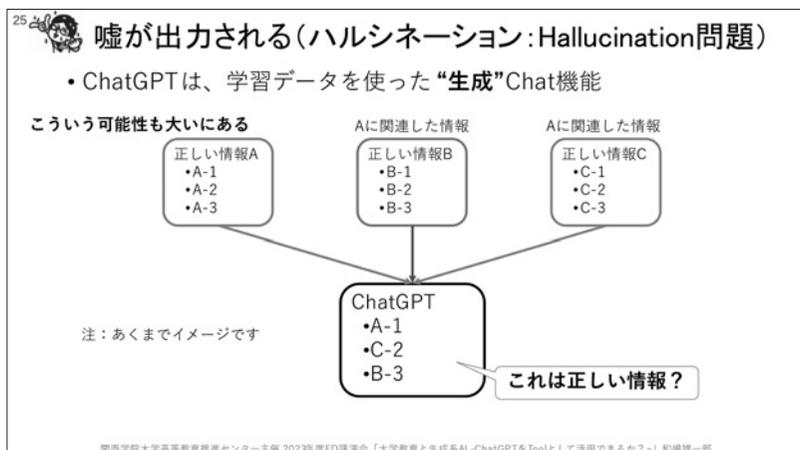
ている、著作権問題を侵害することがあり得るかもしれない、ということです。

先ほど私、勝手に関西学院大学さんの Web ページのデータを ChatGPT に入れてしまったのですが、もし大学側でそういうのを使わないでねという表明をしていたら、私は著作権を侵害して怒られてしまうことになるわけで、まだこの辺の法整備は進んでいませんが、今後注意していかないといけない点になってくると思います。



次に、これもよく言われる嘘が出てくる問題です。ChatGPT、生成系 AI はその名のとおり生成系の AI です。インターネットの検索は、インターネットの検索結果がそのままボンと出るので、それが嘘かどうかは分かりませんが、それを作った誰かのオリジナルのものがボンと出てくるという構造になっています。

一方で、ChatGPT は基本的に毎回情報を作ります。例えば正しい A の情報があって、ほとんど A と一緒にの情報があっても、これをそのまま持ってくるのではなくて、アレンジして作ります。もし、アレンジに使ったこの情報がほぼ一緒であれば、ほぼほぼ正しい情報になっているようなロジックになっているわけです。

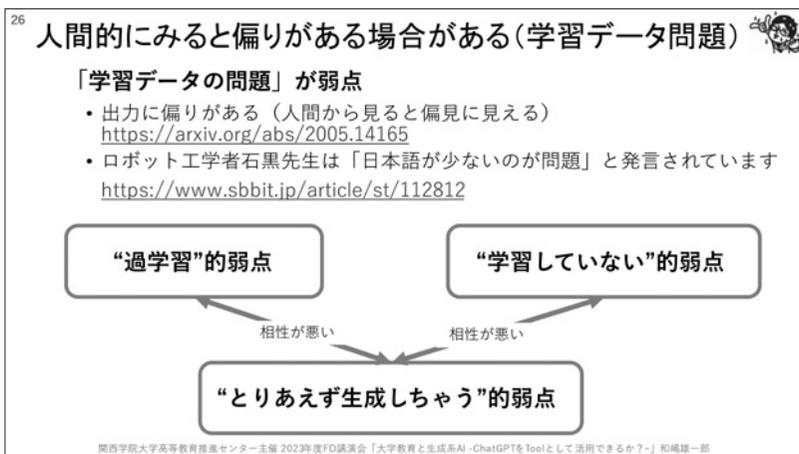


一方で、こういう可能性もあります。正しい A の情報、A に関連しているし正しいけど、少

し内容が違うかという B の情報。A に関連しているし、正しい情報だけど、少し違う C の情報。こういう情報が学習データとしてあると、それらを使って生成アレンジをしてしまいます。そのときに作られたものが正しいものなのかというと、正しそうだけど、実は違うみたいなのが出てきてしまう。

こういう構造があるので、嘘が出るというよりは、作ってしまう。正しい情報をそのまま出すのではなくて、必ずアレンジが入るというイメージを持っていただいた方がいいのではないかと思います。

実際、ChatGPT も OpenAI も正解をいつも言いますとは言っていません。勝手に人間が嘘じゃないかと怒っているという「謎のかわいいような状況」になっていますが、こういった仕組みだからしょうがないんだよ、ということを知っているといいと思います。



もう一つ、これに少し関連していくところもありますが、実は人間的に見ると出力に偏りが出るみたいなことも指摘されています。例えば、肉体労働系の職業についての文章を作ると言うとき、He、彼という単語が主語になりやすいなど、あと家政婦、看護師、助産師を入れると、She、彼女という主語になりやすい、そういう偏りが出やすいと言われています。

これは別に ChatGPT が偏っているのではなくて、世の中にあつた情報が偏っていただけなのです。ChatGPT は人間の偏りをそのまま、ある意味、過学習みたいな状態で学習してしまっていることになっていて、これはいろいろな形で修正されていますが、未だにあると言われています。

もう一方で、ロボット工学者の石黒先生が言っていました、日本語の学習データが英語に比べてはるかに少ない、これが問題であると言われています。さっきのような状況、嘘をつくる場所でも説明したとおり、正しい情報や似てる情報がたくさんあつた方が、実は ChatGPT の出力は正しくなります。似ていたり合っていたりするけれども少し違うという情報のバリエーションが増えると、それを組み合わせるので、違った情報を勝手に作ってしまうという状況になります。

この二つの弱点がありますが、それに対してもう一つ、取りあえず生成してしまう、これは利点でしたが、これが弱点になります。過学習している、人間だったら、偏見を持っているかもと

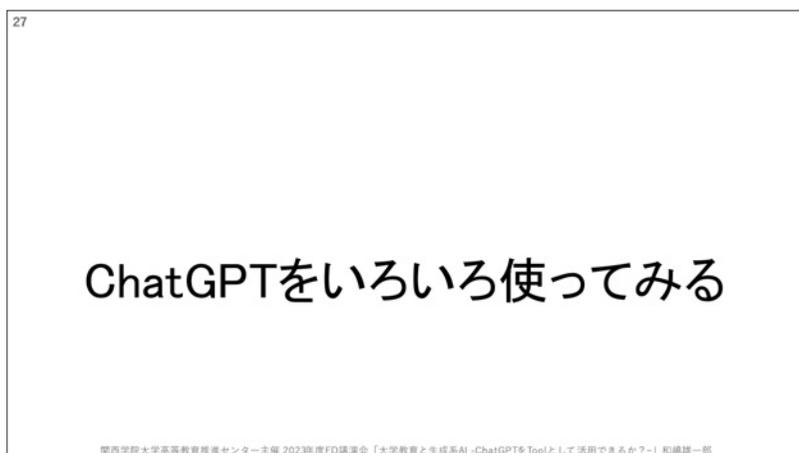
思うと、ちょっと抑えるわけですが、そんなの気にせず生成してしまいます。自分が学習してないなと思ったら、人間は少し躊躇しますが、さも知っているかのように生成してしまいます。この組み合わせがあって、なかなか嘘を出すというか、人間としては気持ち悪いような出力になってしまうという弱点が言われています。

ただ、こういう性質だよと分かっているならば、どんなことを ChatGPT に期待するかも整理できてるのではないかと思います。結論から言うと、全てを信じるのではなく、あくまでサポートとして使っていく視点、使い方がフィットしています。出力を鵜呑みにするのではなくて、出力がいいものなのかどうかは人間が判断する。その代わりに、いろんな候補を ChatGPT に出してもらって、これがいい関係になってくるのではないかと思います。

「今の AI ってどんな AI?」パートでございました。

AI を柔らかく、こんな感じだよというのを解説してみました。ChatGPT って何で嘘つくのかなど、そういうところが分かっていたらと思います。いかがでしたでしょうか。

ここまでは、AI の ChatGPT のざっくりしたお話でしたが、ここからは少し実際のデモ画面というか、どんなことができるのかを少し突き詰めてやっていこうかと思います。



「ChatGPT をいろいろ使ってみる」です。ChatGPT と付き合うときには、ちょっとしたコツが必要だったりします。ここに挙げられているようなものですが、使っていくうちに慣れていくところもあると思います。



ChatGPTとのお付き合い、ちょっとしたコツ

- 途中で切れたら、「続けてください。」と願う
- 入力時の改行は、「Shiftキー+Enterキー」
- こっちから入力をたくさん入れてあげた方がよい
- 入力文字数制限があるけども、分けて入れれば大丈夫
- 作った回答は保存される（履歴保存オンの場合）
- うまくいった時のフレーズを貯めておく myプロンプト集

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?-」和嶋雄一郎

今回、特にご紹介したいのは、うまくいったフレーズをためておくという、myプロンプト集についてです。



ChatGPTを活用するために

プロンプト エンジニアリング (Prompt Engineering)

- AIに指示を与える際に、自然言語的に入力を行う方法。ざっくり言えば、ChatGPTにどういう入力（文章）を入れれば、目的のものが得られるか、に関する知識や手法。
- 5 Text Prompts for ChatGPT that Professors Need to Try!
<https://academic.wlu.edu/2023/03/20/5-text-prompts-for-chatgpt-that-professors-need-to-try/>
- 50 ChatGPT Prompts for Teachers
<https://www.teachingchannel.com/k12-hub/blog/50-chat-gpt-prompts-for-teachers/>

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?-」和嶋雄一郎

ChatGPT が流行しだしてから、プロンプトエンジニアリングという単語が注目されてきています。もともとのプロンプトエンジニアリングと、生成系 AI のときで言うニュアンスが少し違いますが、今回の場合は、どうやったら ChatGPT をうまく使いこなせるか、そういう文言の作り方に関することになります。皆さんも使用する際には、こういうふうにして聞くとうまくいくよねというプロンプトを記録しておく、その後それが再利用しやすいということになります。ぜひ、このプロンプトエンジニアリングを覚えていただければと思います。

30 

ChatGPTとはフランクに付き合えます

- めげない
- 嫌な顔しない
- すぐ反応してくれる
- 何でも答えてくれる
- 多言語に強い
- プログラミングも強い
- いろんなことを知っている
- 表現力が高い
- 気が利く
- まめ

ChatGPTは気さくな方。
「とりあえず聞いてみる」
というのもアリ。

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI-ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

先ほども少し解説がありました。ChatGPTは根気強く関わってくれる、サポートしてくれるので、とりあえず何かあったら聞いてみるのはありかと思ったりしております。

31 

ChatGPT Toolとしての整理

- 【書く】** オススメ度：★★★
 - メール文
 - プログラミング
 - ループリック
- 【直す】** オススメ度：★★★
 - 英文チェック
 - 翻訳
- 【提案を受ける】** オススメ度：★★★
 - 企画
 - 思考のラリー
- 【教えて貰う】** オススメ度：★★
 - 教科書的内容
 - わかりやすくしてもらう

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI-ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

大学でChatGPTをツールとして使うという視点になったときに、どのような使い方があるのか、今回は大きく四つに分けてデモをしてみます。一応、オススメ度もこのようにつけているので、こちら皆さんもどれくらいこのオススメ度があるのか考えながら、デモ動画を見ていただければと思います。

ここからは、また昨日の私にボタンタッチをしまして、デモをご覧ください。

それでは、ChatGPTのツールとしての整理として、少しデモをしていきます。

まず最初に「書く」という作業をお願いすることです。オススメ度、結構高め星3つの使い方があります。例えばメール文です。メール文も、例えばこんなことを頼めたりするのが便利かと思っていたりします。

こんなメールが届きました。ちょっと悩みを抱えているので助けてというメールが届いたときに、返信の文面を考えてもらうということです。生活相談はここに連絡するようにやってね、学生を刺激しないように柔らかく返してといった指示を出して、文面を作ってもらう。

「いつもお世話になっております」と、ちょっと変な日本語になっていますね、ハズレを引いたかな。内容としては、ご安心くださいと、様々なプログラム用意していますよ、メンタルヘルス云々が書かれています。こちらの指示は一文でしたが、いろいろと情報を追加してつけてくれるのも一つ面白いところかと思ったりします。

ハズレを引いたかもしれません。これも ChatGPT の面白いところで、どの端末につながるかで、出力が変わってくるところがあります。

次にお勧めの使い方、作る系、書く系のプログラミングです。

例えば、「3つの整数値を入力させ、3つの値のうち2番目に大きい値を表示するプログラムを作成せよ」と聞いてみたいと思います。そうすると、プログラムを書いてくれるのです。これが合っているかどうかをチェックしてみようと思います。これをコピーしまして、これをテキストエディタに貼り付けて、保存をします。test.txt とかにしましょうか。これをシェルで走らせてみましょう。これを今、保存したので、これを新しい共有へ、Python という形でプログラミングが動いているのが分かるかと思えます。



結構、込み入ったというか、いろんなプログラムを作ってくれるのですが、例えばこんな感じで、「じゃんけんプログラムも、5回勝負してどのくらいどうなるかを作ってね」と言ったら、こんな感じで作ってくれました。これもコピーのボタンからコピーして、同じファイル名にして、またプロンプトで同じく Python を走らせると、どれか選んでください、はい、コンピューターが勝ちました。チョキ、ユーザーが勝ちました。チョキ、引き分けでした。パー、コンピューターの勝ちでしたという形でプログラミングをやってくれます。

エラーが出たらエラーが出たで、こんなエラーが出ましたよと ChatGPT に聞くと、直してくれるときもあります。先程も言いましたけど、うまくいかないときはうまくいかないのが、少し残念なポイントではあります。

さらに、ちょっとしたお勧めの使い方ですが、結構最近「授業でループリックみたいなものを作ってね」とよく言われたりするわけです。こちらは私のとある授業ですけど、例えばこんな形で学習目標をコピーして、ChatGPT にいきまして、これを貼り付けまして、ループリックを作るよう指示として出します。「評価の観点は4段階のループリック表にしてね」と送りますと、

よくもあの情報だけでここまで書けるなというところですが、こんなふうにループリック案を作ってくれたりします。あとは、これが本当に自分が思っている観点として合っているかを直していくと、割と簡単にループリックが作れたりします。

こんな形で提案してもらって、それを自分の思っていたものに合っていたかという視点で整理していく使い方をすると非常によいのかと思います。

次に、英文チェックもお勧めなのかそうではないか、まだ賛否両論あるみたいですが、私としては星3つをつけたいところですが、人によってはまだ微妙だよというところもあるらしいです。

例えばこのような例です。「校正してもらえますか、校正ポイントもリストにしてください」日本語でと入れた方がいいかな。昔の私が作った英語を入れます。失敗しました。日本語にしてしまいます。微妙にうまくいかない、これも ChatGPT の難しいところです。

英語校正と入れたら、きちんと英語で校正して、ポイントを書きましたとなっています。この指示の出し方も、今このようにコミュニケーションが合わないことがあるのだというのも、ある意味、いいデモだったのではないかと思ったりします。

逆バージョンで翻訳について、さっき期せずして例になりましたけど、翻訳的に直してくれることもできますよ、というところになるかと思います。

あと、提案を受けるのもお勧めの一つです。例えば、このような形で企画案を、「学生のデータに関する関心が低いようです。生成系 AI の出現により、学生によりデータを活用してもらえよう授業を考えています。その内容ではなくて、データがなぜ重要なのか、データを使うときの面白さにフォーカスしたいです。どのような授業がいいですか」のような形で考えてもらう。

これでどんどん、こういうことをやりたい、これに対して、こういう要素追加してほしいみたいな形で自分の頭の中を整理するために使うと、私は特にそうですけど、0を1にするのが非常に苦手なところがあるのですが、そういうときに、とりあえず案を出してもらって、こうやって変えたいなとしていくと結構よい案が出来たりします。

最後に教えてもらう。オススメ度2で、さっき言ったように嘘を出しますので、どこまで使えるかあるのですが、基本的に教科書に載っているような古い内容であれば、結構よく教えてくれる家庭教師になってくれます。

例えば、「t検定とはどんな検定ですか」と聞くと、こんな感じで教えてくれます。具体的には、どのようなときに使いますかみたいなことを質問すると、いわゆる教科書的な内容は出してくれます。1について、もう少し具体的になんて言葉を入れると、こんなふうに具体的にどうするかみたいなことも教えてくれて、若干、怪しいところもありそうですが、こういう教科書的、古くから言われているものを割と正しく出してくれる気がします。

あとは分かりやすくしてもらうのもありまして、「t検定とカイ二乗検定のどちらを適用すべきか分からないことがあるのですが、どのように整理すればいいですか」と聞いて、こんなふうに二つを比較して説明してくれる。これは教科書にはなかなかないまとめ方です。生成系 AI ならではの情報を生成してくれるので、こっこのリクエストに合わせて二つを比較したものを出力してくれる。「さらに表にしてください」とすると、こんなふうにさらに分かりやすくまとめてく

れるみたいなことができたりします。このような形で、割と自分が助けてほしいことをざっくりばらんに聞くという方法でも、ChatGPTは何らかのものを返してくれることになります。

ただ、皆さんもふと思ったと思いますが、微妙に内容が、うん？と思うところもあるわけです。それはこっち側の質問の仕方を変えたり、また、もちろん鵜呑みにしないことを注意したりして使っていくと、皆さんのコストを下げしてくれるのではないか、業務を助けてくれるのではないかと思ったりします。

以上、ChatGPT、教育系のデモでした。

今、デモをご覧いただきました。このように見ていくと、先生方もイメージできたのではないかと思います。かなりのことができるようになっていきます。逆に昨日の私、苦戦しておりましたが、指示をきっちり与えると、こっちの要求どおりのものを割と出してきてくれるのだなというのをご覧いただけたのではないかと思います。

逆に言うと、ChatGPTは疲れたり、嫌な気持ちを持ったりはしないので、しつこく、しつこくこっちの要求をどんどん与えてあげると、ChatGPTがそれに応えてくれることが起きやすい構造ではあるかと思います。どんどん入れた方がいいのはなぜかという、入力した言葉、履歴の言葉全部が検索ワードみたいになって、ChatGPTの知識を刺激する構造になっています。今入れた一文だけを使っているのではなくて、過去に入れた全部の会話を記録しておいて、それが全部問い合わせに、ChatGPTにいつている構造になるので、入れれば入れるほど、こっちの意図に合うような出力が出てくる構造になっています。人間が諦めずにChatGPTと会話してみるのも、使い方のひとつのポイントになるかと思います。

このような形でChatGPTは、個人的には使えるかと思いますけど、ただ注意しなければいけない点もあるかと思います。特に大学でということ、今度は使う側として注意しないといけない点を少しまとめてみましたので、また昨日の私にボタンタッチをしていきます。

ここからはChatGPTを大学で使う際の注意点、最初の方で体系的な注意点を説明し、今度は使う側としての注意点を少しまとめていこうかと思います。

33

ChatGPTを大学で使う時の注意

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

34

ChatGPTを使う時(側)の注意点



- 嘘つきAIとの付き合い方
- 不正行為系問題
- 人間の学習の必要性問題
- 有料版は結構すごい！

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

いろいろありますが、今はこの四つを整理してみます。初めに、嘘ついちゃう AI、困るよねという話をさっきしたのですが、嘘つき AI の使い方を考えてみたいと思います。

35



嘘つきAIとの付き合い方

1. あなたは、部下を信用していますか？
2. あなたは、部下が出してきた文章をチェックしていますか？
3. なぜ、信用している部下の文章をチェックするのですか？

生成系AIとの付き合い方は、人間とっしょ

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

結構シンプルで、あなたは部下を信用していますか、恐らく皆さん信用しているでしょう。あなたは部下が出してきた文書をチェックしていますか、恐らくチェックしていると言うでしょ

う。なぜ、信用している部下の文書をチェックするのですかということ。結局、人対人でやるとき、信用していたとしても、やっぱりチェックはするわけです。なぜ生成系 AI が出てきて、生成系 AI が出したものに対して、急に嘘つきだとなるのかって、このロジックからすると、少しおかしいわけです。人間対人間の場合は信用していてもチェックするのに、なぜ生成系 AI が出してきたものは急にチェックせずに、嘘を言うから駄目だとなるのか。これはなかなかねじれている構造だと思います。

人間と一緒に、生成系 AI が出してきたものは、常にチェックするのが普通にすればいいということになります。なぜか過度に期待してしまうのですが、人間のときだって人間としてチェックするのだから、生成系 AI が出してきたものだってチェックするよねと思えばいいというだけではないかと思います。コンピューターの方が正確であるはずだと思われる方もいるかもしれませんが、そこは AI で普通に人と付き合うように確認をしていけばいいということじゃないかと思います。

不正行為系問題

不正行為問題（代筆、剽窃）問題
 判定ツールも開発されているけれど、精度の問題があるみたい（分野依存もありそう）。
<https://venturebeat.com/ai/ai-generated-content-detection-tools-put-to-the-test/>

【和嶋の感想】
 でも、「不正行為問題」は新しい問題ではないですね。
 既に、不正行為には、その取扱い（処分）があるはず。
 一方で、**安易に（知らずに？認識せずに？）学生が不正行為をしてしまう可能性は高くなっちゃったと思う。**

**学生に対して、
安易な使用はリスクになることを伝えることは必要かも。**

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI-ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋謙一郎

次に、大学で気にしないといけないのは不正行為問題だと思います。まだ判定ツールも使えるか使えないかで言えば、まだまだ難しい状況ではないかと思います。これは私の感想ですけど、不正行為問題って実は新しい問題ではないはず。不正行為が発覚したら、処分すればいいというスタンスでいいのではないかと思います。ただ、さっきの著作権問題と同じような形で、知らずにひよっとしたら踏み越えてしまうみたいなことが、特に検索エンジンに AI がついてくると、意図せずあれ？意識してなかったけど不正をしていたみたいなことは学生に起こるかもしれないので、安易な使用がリスクになることを学生に伝えるのは必要になってくると思います。これも恐らく普通にやっていることだと思うので、特に新しいことではないと思います。

37  **OpenAIもやっちゃいけないことを示している**

- Fraudulent or deceptive activity, including:
 - Scams
 - Coordinated inauthentic behavior
- ➡ • Plagiarism
- ➡ • Academic dishonesty
- Astroturfing, such as fake grassroots support or fake review generation
- Disinformation
- Spam
- Pseudo-pharmaceuticals

<https://openai.com/policies/usage-policies>
<https://openai.com/blog/our-approach-to-ai-safety>

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI-ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

OpenAI もやってはいけないことを言っているので、そういう意味で利用規程に違反する状態になることを学生に伝えるのも必要かと思います。これは学生以外にも、教員も一般の人たちもそうですが、そういった意識が必要になるかと思います。

38  **不正行為系問題**

教員が気が付くか？問題

専門性が高くなると、普通に分かる場合も多いっぽい

(和嶋が知り合いの先生に聞き取りをした結果より)

- 事実がないことなどを作り出してくるので、単位認定できないレベルのものだったりするみたい。(問題は、「ゆっくり読む時間が作れるか?」、な気がする。)

「あー、ChatGPTがよく使う言い回しだよなー」っていうのが分かってくる。

- 妙な箇条書き
- 保険をかける (否定的にならないように、追加の言い分をつけてくる)
- ワードのチョイス (妙に専門的だったり、別分野の単語だったり)
- 妙な繰り返す
- 文末の流れが不自然 などなど

“AI臭”が漂います 

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI-ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

ただ、実は使っているとより分かってくるのですが、生成系 AI 使ったと結構分かるようになってきます。変な箇条書きをかけたたり、どっちかに偏らない意見にしようという感じで、保険を掛けるようなワードチョイスをした文章を作ったり、あとワードの選び方が急に何かほかの分野の専門用語を取ってきたり、あと変に同じことをループするみたいな表現をしたりします。あと文末が何か変な雰囲気、人間だとそんな丁寧に言わくない?みたいなことなどがあります。

私の周りの IRI Lab. のチームメンバーでは、こういうのは AI 臭が漂うと言いますが、実は使えば使うほど、人間として、あれ?これはおかしくないか?というポイントに気づきやすくなることがあるので、これは教職員の皆さんがある程度使って、その感度を上げていただければと思います。

39

不正行為系問題

- 根本的な解決にはなりません、
- 教員側が最低限、単純に、

「自分の出した課題にChatGPTがどう答えてくるか？」

全然答えられていないから、このまま出しても良い

凄く良いものを出してきちゃう…。課題を変えよう…。

凄く良いものを出してきちゃうから、逆用して、このChatGPTの出力に対して、おかしな点を指摘し、なぜそのおかしな点が出力されるのかの考察を課題にしよう。

を確認する必要があるのも。

思ったより答えられているから、自分の見解を追加させて、それをこの後の授業のディスカッションに使う

京大の加納先生は、ChatGPT使用を必須にして、嘘や間違いはペナルティとする方法を取られています (自分でチェックをしっかりとさせるという事かと思う)
https://twitter.com/Dr_Kano/status/1648522827367325696

「Toolとして活用できるか?」 和嶋雄一郎

ただ、そうはいっても先生としては、自分の出した課題にどう生成系 AI が反応するのかわかを確認した方がいいだろうなとは思いますが。その反応次第で、どういうふうに出すべきかを変えていく。全然答えられてしまうものを出すならば、それは警戒した方がいいと思いますし、大丈夫だなと思ったら、そのまま課題として出してしまうのもいいと思いますし、少なくとも一回 ChatGPT へ入力してみるのはいいのではないかと思います。

40

Natureの2つの原則

- 第1の原則は、LLMツールが研究論文の著者としてクレジットされることは認められないということです。これは、原作者の帰属が論文に対する説明責任を伴うためであり、AIツールは、そのような責任を負うことができません。
- 第2の原則は、LLMツールを利用した研究者が、方法 (method) または謝辞 (acknowledgement) の項目において、LLMツールを利用したことを文書に記録すべきだ、ということです。論文の中に方法や謝辞の項目が含まれていない場合は、導入部 (introduction) または別の適切な項目において、LLMツールを利用したことを記録してください。

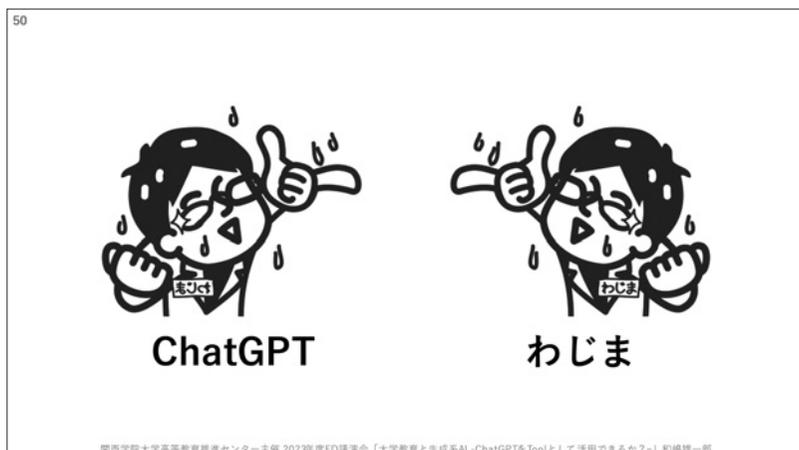
授業においても同様の配慮があった方がよい気がする。

<https://www.nature.com/articles/d4158623-00191-1>
<https://www.natureasia.com/en/p/n/guest/20/n4/ChatGPT%E3%81%A8%E2%81%9F%E4%BC%BC%E3%83%84%E3%83%BC%E3%83%AB%E3%81%AF%E5%85%A9%E7%94%A6%E3%81%A8%E3%96%2%E3%81%99%E3%82%8B%E3%81%AF%E3%9F%BA%E3%9C%AC%E5%85%A9%E7%94%A6/>

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」 和嶋雄一郎

もう一つ、使って何かを作ったときへのルールも必要かと思えます。例えば「Nature」はこんな表明をしています。第一原則、第二原則で、基本的に AI は責任著者にはなれません、著者にはなれませんと言っている。二つ目は、使ったら使ったと言いなさいねと言っています。

このような配慮は、教員側がもし授業での資料にそういうものを使った場合には、やっぱり必要ではないかと思えます。



実は今回の資料も、右利きの和嶋と左利きの和嶋の絵がついているスライドがあって、私、右利きです。右がチョコキの絵は私が考えたやつ。左がチョコキのものは、実はほぼほぼ ChatGPT にサポートしてもらったものになっております。そんな形で学生に伝えることも、聞いている側に伝えることも今後、配慮として必要になってくるのではないかと思ったりしています。

学習の必要性問題

AIをうまく使える人は、知識・経験を持っている人

- こちらが求めるものを、相手に伝わるように表現できる
- 出力をちゃんと評価できる
- 何が実現可能であるかを知っている

人間側もしっかり学習していないといけない

一部では学習不要論も囁かれています、
ChatGPTに使われる人にならないように、学習は必要。

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋謙一郎

次に、AIを使うとき、AIをうまく使える人はどういう人かを問題として提起したいと思います。こちらが求めていることを ChatGPT に伝わるように表現できる人、向こうが出してきたものをきっちり評価できる人、さらにその出してきたものが、現実世界で再現可能なものなのかということも判断できる人になります。

このような知識を持つ人、これができるようになっていく人は、かなり学習とか経験をしている人だと思います。生成系 AI を使うようになるためには、人間もどういうふうに表示するか、人間的にそれがイケてるものなのかを評価するという訓練、現実と照らし合わせてみて、これはいいものなのかどうかを判断することをきっちりトレーニングしておかないといけないということになります。

一部では、学習不要論、暗記不要も出てきています。恐らく不要でも、それなりの幸せな人生は送れるかもしれませんが、それだと ChatGPT の嘘に気づかないとか、ChatGPT 以上の幸

せは訪れないこととなります。要は、ChatGPT に使われる人になります。繰り返しになりますが、でも、鵜呑みにしない。鵜呑みにしないということは、これらの三つのことを判断できるということなので、それができるように、どんどん人間も学習はしていかないといけないということになってくると思います。なかなか難しい問題です。ChatGPT をお願いしたいけれど、任せ切りは駄目だよとなってくると思います。

42

無料版と有料版の違い

Upgrade your plan

| Free | Plus |
|--|--|
| USD \$0/month | USD \$20/month |
| Your current plan | Upgrade to Plus |
| <p>For people just getting started with ChatGPT</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Access to our GPT-3.5 model ✓ Regular model updates | <p>Everything in Free, and:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Access to GPT-4, our most capable model ✓ Faster response speed ✓ Access to beta features like browsing, plugins, and advanced data analysis |

Have an existing plan? See [billing help](#)

Need more capabilities? See [ChatGPT Enterprise](#)

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

43

有料版だと、何がよい?

たくさん質問できるようになる
 文字数制限 約2,000字 → 約4,000字
 問い合わせ回数 1分60リクエスト → 1分600リクエスト
 1日4,000回 → 1日100,000回

スムーズに使える
 優先接続で切れにくくなる

性能アップ
 GPT3.5 → GPT4.0: 学習量が多い

多機能になる
 会話のみ → プラグイン、画像生成、ファイル読み込みなど

関西学院大学高等教育推進センター主催 2023年度FD講演会「大学教育と生成系AI -ChatGPTをToolとして活用できるか?」和嶋雄一郎

次に、有料版と無料版の違いをテーマにして、注意点として挙げたいと思います。有料版と無料版、結論から言うと有料版がかなりよくなってきています。有料版は月20ドルなので、今3,000円弱ですが、これ高いか安いかということです。

有料版と無料版で何が変わってくるかというと、まずはたくさん質問できるようになります。1回で入力できる文字が倍になったり、次の利点がスムーズに使えるのです。優先接続になるので、重くなるみたいなことが起きにくくなる。性能アップで、さっきのデモでは3.5を使ったのですが、4.0の学習量が多いものを使えるようになる。もう一つは多機能になる。これがすごい差ができていくポイントですが、プラグインだったり、画像生成だったり、ファイル読み込みが使えるようになる点があります。



ここからは少し有料版のデモをしていこうかと思えます。例えば「ロゴ考えてください」、「学長のメッセージを読み込ませる」と、こんなふうにロゴを考えてくれるみたいなこともできるようになるのです。「もう少しかわいくして」と言うと、このようにかわいいロゴを作ってくれたり、こういうことが有料版だとどんどんできるようになってきて、かなり守備範囲が広がってきています。

例えば、これ以外にも面白い機能がいろいろあり、ChatGPT 4.0に変えまして、私がIRをやっているという話をしたのですが、それぞれの学生の所属とかGPAの値、アンケートにどう答えていたかみたいなデータ、こういうデータをよく扱います。このファイルをそのままドラッグ・アンド・ドロップで読み込ませてしまっ、「分析してください」なんて形で入れると、このファイルを勝手に読み込んで、解析を始めてくれます。まずは中身、ファイルの構造を解析してくれます。

ここまで私が指示したのは、「分析してください」と一文だけですが、こんなふうに分析テーマみたいなのを言ってくれるわけです。分析の候補、リストしてくださいねと言うと、こんなふうに候補をどんどん出してくれる。いろいろ出してくれていますね。

一旦止めて、ここで例えば「4（分析の候補）をお願いします」と入れると、こんなふうに分析をする。「グラフにしてください」と入れると、グラフを描いてくれます。実は何をしているかという、裏でPythonが走って、プログラミングしています。このプログラムを自分で回して、その結果を自分で読んで、解釈している感じになるわけです。

「統計的に性差はありますか」。統計的な検定をしてくれるかどうかを試してみようと思いますが、いかがでしょう。t検定をしてくれたようです。ということで、大学院生ぐらいのことはできるようなっているということです。

今、ChatGPTの中だけで表現しましたが、例えばMicrosoftがやっているようなものを使うと、さらに自分用にカスタマイズした人を作れたり、この間見せてもらったMicrosoftの方のデモだと、もうメール書いてないと言っています。来たメールの反応のようなものを自動学習させて、文面は判断して出しているとか、そんな形で有料版を使ってできることがどんどん増えている状況です。

まだ、学生が有料版を使っているのはそんなに多くはないのかもしれないですが、もし学生が

有料版を使い始めて、コツをつかみ始めたら、どんどんこちらが想定していること以上のことができるような学生さんが増えてくる可能性がある。私にとってはウェルカムだと思いますけど、問題なのは、その状況を知らないでいることが大学にとってリスクになるだろうという気がしております。そのため、有料版でどんなことができるようになっていくのかも、大学としてきっちり押さえておく必要があるのではないかと思います。

ということで、以上四点、使うときの注意点をまとめてみました。

いかがでしたでしょうか。

最後に、また皆さんにアンケートをしたいと思っているので、アンケートサイトに行ってください。リロードをすると質問が変わっていると思います。

今の一連の発表を見て、使ってみようと思うか、思わないかをお聞きしてみたいのですが、いかがでしょうか。

大分、実は有料版と無料版との差が日々大きくなってきています。先生方の反応もそうですが、有料版の価値がどんどん上がってきています。一方で、無料版で止まっている方も結構いるので、ここは認識を少し改めていただいた方がいいポイントなのかなと思います。解説の中でもありましたが、学生が有料版を使う可能性もかなり高くなってきています。そのときに、教員側がそれを知らない、大学側が知らないのは、どんどんリスクを高める可能性があるかなと思います。

すごいですね、6割5分の先生方が有料版使ってみようと思う。残りのほとんどが無料版は使ってみようと思うということで、今日のセミナー、うまくいったのではないかなと思ったりしています。



AI使ってサボりたいです…

棋士の羽生善治九段（現日本将棋連盟会長）がAIの活用についてこんなことを言っています。

「**デメリットは、あまり自分で考えなくなってしまうことでしょうか。**実戦では自分一人で考えなきゃいけませんからね。普段から一人で考える訓練を積むことはとても大事なので、あまりソフトに頼りすぎるのはよくない気がします。」

大川慎太郎, 不屈の棋士, p.44, 講談社, 2016

「**自分で考える環境の準備**」に加えて

「**自分で考えることが必要だという意識付け**」が重要

例えば

- ✓ 授業の学習目的をより明確に！
- ✓ AIの使用・不使用のバランスを考える

最後、簡単にまとめます。AIが出てきたことで、皆さんが思うことって、やっぱりAIによってサボりたいとか、サボる人が出てくることだと思います。本当にそうだと思います。羽生善治さんも、AIが将棋に出てきたときに、自分で考えなくなっちゃうよねと言っていたりします。AIが出てくると、サボりたいという思いは人として出てくると思います。

ただ、それだとAIを使える人にはならないので、自分で考えることをする、さらに自分で考えることが必要だと日々意識していけないといけない時代になってくると思います。AIが出て

きたから楽になるよりは、AIが出てきたから、より一層、自分が考えていかないといけない状況になると思います。でも、恐らくその作業は楽しいはずです。楽ではないかもしれないけれども、楽しい作業であるはずなので、そこはある意味、人間的なことをきっちりできるような世界になったのだなということかと思います。



ドアラさんも、「なにかしら頑張ろう。」といつもブログでつぶやいていますので、そういう意味で AI を使うときには、毎日何か新しいものを自分の中で人間として獲得していこうという意識が必要じゃないか、逆にそれが人間として楽しい人生になってくるのではないかと思ったりしています。

ということで、大分オーバーしてしまいましたが、これにて私の発表、終わらせていただきます。ありがとうございました。

第20回 高等教育推進センター主催 FD・SD 講演会

講演「大学入学者選抜の過去・現在・未来」

日 時：2024年3月21日(木) 15:00~16:30

開催方法：Zoom ウェビナーによるオンライン開催

木村拓也（九州大学人間環境学研究院教育学部門教授
一般社団法人大学アドミッション専門職協会理事長）

私の与えられましたテーマは、「大学入学者選抜の過去・現在・未来」です。非常に大きなテーマをいただきました。全てをご紹介できるかどうか分かりませんが、私から、現在考えていることも含めまして、皆様と積極的に議論をさせていただければと思っています。

自己紹介（木村拓也）

- ・ 東京大学大学院教育学研究科修士課程修了
- ・ 東北大学大学院教育情報学教育部博士後期課程中退
- ・ 博士（教育学）東北大学論文博士
- ・ 京都大学経済研究所助教、長崎大学アドミッションセンター助教・准教授、九州大学基幹教育院入学者選抜方法開発部准教授、九州大学大学院人間環境学研究院（教育学部）准教授を経て現職
- ・ 現在、九州大学大学院人間環境学研究院（教育学部）教授
- ・ この間、アドミッションセンター、広報戦略本部、教育改革推進本部など、本部業務に従事するとともに、現在は、部局において教育研究業務、海外との高大接続業務に従事する。



まず、自己紹介です。私、経歴の中で、長崎大学と九州大学でアドミッションの教員を務めさせていただきました。現在、九州大学教育学部の教育社会学研究室で主任教授をしております。現在も海外アドミッションに関わり、様々な業務に携わっておりますので、その経験をお話しします。

大学改革・入試改革関係

- 2008-2012 長崎大学アドミッションセンター助教・准教授
- (入学前教育の新規実施を担当)
- 2012-2016 九州大学基幹教育院准教授 2022- 教授
- (学生調査・授業アンケート、21世紀プログラム、共創学部設置準備)
- 2016-2021 九州大学教育学部准教授
- (学部国際コース・国際入試、教職課程の再課程認定、社会調査士課程の新規開設、大学機関評価、九州大学リサーチトライアル等高大連携活動企画立案、九州大学海外リサーチトライアル等高大連携活動、日本式学校との連携企画立案、九州大学未来創成科学者育成プロジェクト【QFC-SP、高大連携活動】)
- 2022- 九州大学教育学部教授
- (学部国際コース、海外フィールドワーク、海外インターンシップ、キャリア教育(インターンシップ)、九州大学未来創成科学者育成プロジェクト【QFC-SP、高大連携活動】、アジアオセアニア研究教育機構、文部科学省委託研究、試不正対策)
- 国立大学協会入試委員会国立大学の入学者選抜に関する検討WG 元委員
- 大学入試センター新テスト実施企画委員会、大学入学共通テスト企画委員会 元委員
- 大学改革支援・学位授与機構国立大学教育研究評価委員会専門委員を歴任
- 立命館大学、桜美林大学、ノートルダム清心女子大学、明星大学、東洋英和女学院大学、佐賀大学アドミッションセンター等で外部評価委員会委員や外部アドバイザー、コンサルティングを務める。



https://ori.tu/soBYDn
九大図書館のHP
にリンクが飛びます




大学では、いろいろな仕事を研究以外にもさせていただきまして、長崎大学の時代には入学前教育や、九州大学では21世紀プログラムを担当しておりました。講義型で入試を行う経験を、マネジメントの立場から担当していました。教育学部に異動してからも学部国際コース、国際入試の設計の立ち上げに携わり、現在では全学で行っていますが、九州大学の研究室に高校生を招いて2年間にわたって指導する高大連携プログラムもございまして、そちらも担当しております。今日は少しその話もさせていただければと存じます。そのほか、大学入試センターや国立大学協会でも活動し、さまざまな私立大学でも外部評価委員という形で幾つか関係させていただいております。

文部科学省教育共同利用拠点での養成講座の実施運営

- 2014年中教審答申「評価の専門的人材の育成、教職員の評価力向上に対する支援」の在り方の 1つ
- 2016年度から、文部科学省教育共同利用拠点である九州大学次世代型大学教育関係拠点の専門的職員養成モジュールにおいて、アドミッション・オフィサー養成プログラムを実施
- 2016-2019(第1期: 3年認定)、2019-2024(第2期: 5年認定)、2024-2026(第3期: 2年認定)
- 2020年8月末・2023年3月末報告書を刊行、2021年3月論文刊行



Q&Aはこちら



Q&Aはこちら



Q&Aはこちら



Q&Aはこちら



「九州大学アドミッション・オフィサー養成プログラムにおける大学アドミッション専門職の人材養成の意義と効果」『基幹教育紀要』7号、pp.85-104

また、文部科学省教育関係共同利用拠点でアドミッションオフィサー養成講座も担当しております。ちょうど来週、九州大学で開催しますが、入試課の職員・アドミッションセンターの教員の方々と一緒に研修を行っております。2016年から始めておりまして、その話ものちほどいたし

ます。

最近の研究成果

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>学修成果の可視化 と 内部質保証 日本型質保証の構築</p> | <p>公平な 大学入試を 求めて</p> | <p>UCの入試改革 その果てなき歩み</p> | <p>大学アドミッション専門職の 役割と使命</p> |
| <p>2021年11月 大学教育学会 JACUEセレクション2021 受賞 大学で行われるIRの具体的な データの活用の仕方を 紹介</p> | <p>2022年7月刊行 朝日新聞、読売新聞、 図書新聞で書評掲載 多面的総合的な評価に基づ く入試のアメリカでの事例。 カリフォルニア大学入試制 度史。</p> | <p>2023年3月刊行 海外の入試改革に関する英米韓中の入試 文書の翻訳</p> | <p>2024年3月刊行 大学アドミッション専門職 の実務知と各国の状況を紹 介</p> |

最近何を研究しているかといいますと、2022年にカリフォルニア大学の大学入試の歴史について翻訳をまとめさせていただきました。これもご関心があれば、皆さんお手に取っていただければと思いますが、一つの大学の入試改革の歴史については、アメリカの情報ってなかなか入ってきづらいです。それを1冊にまとめております。アファーマティブ・アクションという様々な人種を考慮するところで、大学がどういうふうに関与してきたのかが描かれているものになります。最近では、公平性ポリシーであるとか、入試の不正対策であるとか、そういったものも大学入試センターや文部科学省で研究をしています。

一番新しい仕事といたしましては、大学アドミッション専門職について出版させていただきました。海外では入試課の方、アドミッションセンターの方々、どのような立ち位置に置かれて、どういう研修を受けているのか、そういったことをまとめた内容の本です。

本日の話題提供(70分)

| | | |
|------------------------------|----------------|-----------------------------|
| 日本の大学入試— AO入試以後 | 日本の大学入試の 課題 | 多面的な評価の必 要性と各大学の取 り組み |
| 国立大学における 総合型、学校推薦 型の動向 | 今後の大学入試 | |

本日の話題提供ですが、日本の大学入試、AO入試以後の大学入試を巡る現状、大学入試の我が国の課題、多面的な評価の必要性と各大学の取り組み、私が注目している大学の入試事例をご紹介します。また、九州大学を中心にご紹介をというリクエストいただきましたので、国立大学

における総合型、学校推薦型、あるいは九州大学教育学部でやっております国際入試の動向も少しお話しできればと考えております。今後の大学入試の課題、在り方についても、設計するポイント、アジェンダになりそうなポイントをご紹介できればと思っております。どうぞよろしく願いいたします。



最初の話題ですが、日本の大学入試—AO入試以後で、現在の大学入試が置かれている状況を少しデータで確認していただきます。

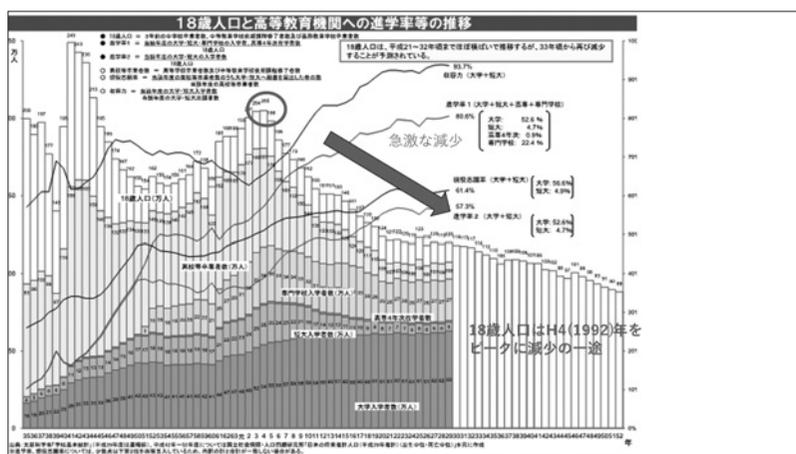
2023年7月14日
第174回中央教育審議会大学分科会

- 2040年、大学進学者13万人減 現在の総定員の8割、文科省試算
- 急激な人口減少にともない、各都道府県の大学入学者数の合計が2040年に51万110人、2050年には49万9,372人になるという将来推計を公表
- →このインパクトを各大学がどう受け止めるのか？が喫緊の課題

昨年7月14日、ちょうど夏頃、第174回の中央教育審議会大学分科会で示された文部科学省の試算がございまして。ご覧になられた方も多いのではないでしょうか。当時、ニュースにもなると記憶しております。2040年、50年までの大学進学者、どれだけ減るかを推計するものでございます。後でデータもご覧いただきますが、大学進学者に関しては13万人減。どういうインパクトなのか、これをしっかり大学は受け止める必要があるのではないのか、そういうメッセージとして受け取っています。

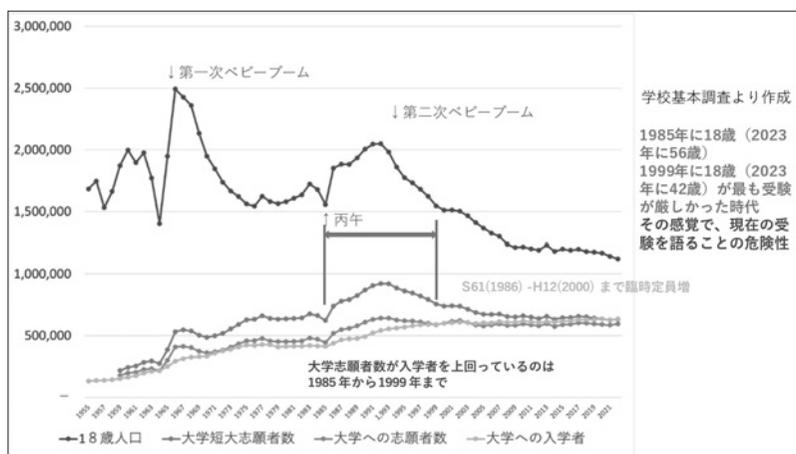
現在の総定員の8割しか埋まらないことがどういうことになるのか、想像を膨らませてください。そして、各大学で取り得る策は、積極的に実行していかないといけない、と注意喚起された

ような気がしております。急激な人口減少に伴い、各都道府県の大学入学者数の合計が2040年で51万人、2050年には50万人割りますよ、という将来推計で、こういうデータが出たわけです。



18歳人口のピークは1992年です。我々、45から50ぐらいの教員がまだ中学生、高校生ぐらいの時分です。そこから急激な減少を起こしている。今でも十分減少していると言えますが、そのインパクトを我々はどういうふうを受け止められるか、ということが非常に大切になってきます。比較的、数字で言われて減っていることは分かっていますが、どういう減り方なのか、何がそこで質的に変わるのかを考えていかなければならないと思っております。

私は文部科学省の大学分科会の答申が出た後、作図をしてみました。



まず一つが、学校基本調査のデータを用いたものです。図の上から順に、18歳人口、大学・短大志願者数の総数、大学への志願者数、大学への入学者数を表しています。

我々、今、大学で中核になっている45から55までの間の世代、これはどういう世代なのかというと、1985年に18歳だった人は2023年に56歳、1999年に18歳だった人は2023年に42歳です。つまりこの1985年から1999年の間、どういう期間かといいますと第二次ベビーブームの真ただ中で、大学の志願者数と入学者が一番空いていた時期です。

何を意味するかといいますと、この時はすごく受験が厳しかった。浪人生もたくさんいた世代です。私も駿台神戸校に通った覚えがあるので、甲東園を通って行きましたけど、浪人するのが当たり前だった時代。この時の世代感覚で入試業務をしたり、現在の受験を語ることの危険性は、FD・SDの時に伝えなければいけないのではないかと考えております。

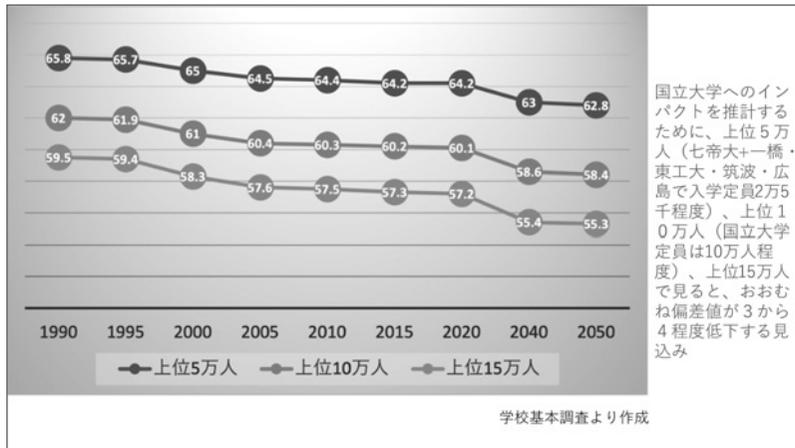
| 2040年～2050年の進学率・進学者数推計結果 | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---|
| ○急激な人口減少に伴い、大学進学率の伸長を加味したとしても、2040年代の各都道府県の大学進学者数の合計は40万人、 | | | | | | | | | | | | |
| ○外国人留學生の数を加えても、現在の大学の入学定員の規模が維持された場合には、定員充足率は80%を超える年も見られず、 | | | | | | | | | | | | |
| ○外国人留學生入学し推進により、外国人留學生数がOECD並みになたとしても定員充足率は80%を超える程度、G7並みになつても、現在の大学の入学定員の総数(令和4年度 626,532人)と約10万人のギャップがある。 | | | | | | | | | | | | |
| 【外国人留學生比率が現状のままで(3.07%)と仮定した場合】 | | | | | | | | | | | | |
| 年 | 2040 | 2041 | 2042 | 2043 | 2044 | 2045 | 2046 | 2047 | 2048 | 2049 | 2050 | |
| 総人口 | 872,382 | 793,710 | 800,868 | 801,400 | 797,735 | 797,466 | 799,064 | 800,100 | 800,262 | 799,364 | 797,723 | |
| 18歳人口 | 53,616 | 49,439 | 50,759 | 50,424 | 49,589 | 49,849 | 50,029 | 50,029 | 50,124 | 49,174 | 48,593 | |
| (A)進学希望 | 490,781 | 470,471 | 478,526 | 479,476 | 477,722 | 476,524 | 478,426 | 480,174 | 481,100 | 480,872 | 480,593 | 学部段階でいまより多くの留學生を入学させたとしても、現状の大学進学者数が維持できない(2022年度より10万人大学生が減)ことが示唆されている。学部段階の留學生獲得はノウハウが必要となるし、入学後の教育コストも勘案する必要 |
| (B)留學生数 | 74,006 | 71,599 | 72,594 | 72,599 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | |
| (C)本土の勢 | 2,233 | 2,150 | 2,118 | 2,116 | 2,116 | 2,179 | 2,182 | 2,183 | 2,182 | 2,189 | 2,180 | |
| 大学入学者数(国内+留學生) | 510,116 | 492,922 | 497,812 | 498,883 | 496,991 | 497,300 | 496,714 | 499,852 | 500,390 | 500,254 | 499,377 | |
| 定員充足率 | 81.81% | 79.55% | 79.62% | 79.94% | 79.71% | 79.79% | 79.98% | 80.17% | 80.25% | 80.23% | 80.09% | |
| 【外国人留學生比率がOECD平均(4.77%)と仮定した場合】 | | | | | | | | | | | | |
| 年 | 2040 | 2041 | 2042 | 2043 | 2044 | 2045 | 2046 | 2047 | 2048 | 2049 | 2050 | |
| 総人口 | 872,382 | 793,710 | 800,868 | 801,400 | 797,735 | 797,466 | 799,064 | 800,100 | 800,262 | 799,364 | 797,723 | |
| 18歳人口 | 490,781 | 470,471 | 478,526 | 479,476 | 477,722 | 476,524 | 478,426 | 480,174 | 481,100 | 480,872 | 480,593 | |
| (A)進学希望 | 74,006 | 71,599 | 72,594 | 72,599 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | 72,594 | |
| (B)留學生数 | 2,233 | 2,150 | 2,118 | 2,116 | 2,116 | 2,179 | 2,182 | 2,183 | 2,182 | 2,189 | 2,180 | |
| 大学入学者数(国内+留學生) | 519,612 | 502,424 | 507,205 | 508,190 | 506,494 | 506,804 | 508,216 | 509,350 | 509,888 | 508,754 | 508,874 | |
| 定員充足率 | 83.34% | 80.54% | 81.27% | 81.50% | 81.22% | 81.29% | 81.51% | 81.69% | 81.78% | 81.75% | 81.43% | |
| 【外国人留學生比率がG7平均(8.03%)と仮定した場合】 | | | | | | | | | | | | |
| 年 | 2040 | 2041 | 2042 | 2043 | 2044 | 2045 | 2046 | 2047 | 2048 | 2049 | 2050 | |
| 総人口 | 872,382 | 793,710 | 800,868 | 801,400 | 797,735 | 797,466 | 799,064 | 800,100 | 800,262 | 799,364 | 797,723 | |
| 18歳人口 | 490,781 | 470,471 | 478,526 | 479,476 | 477,722 | 476,524 | 478,426 | 480,174 | 481,100 | 480,872 | 480,593 | |
| (A)進学希望 | 45,004 | 43,004 | 43,004 | 43,004 | 43,004 | 43,004 | 43,004 | 43,004 | 43,004 | 43,004 | 43,004 | |
| (B)留學生数 | 2,233 | 2,118 | 2,116 | 2,116 | 2,116 | 2,179 | 2,182 | 2,183 | 2,182 | 2,189 | 2,180 | |
| 大学入学者数(国内+留學生) | 538,008 | 520,919 | 525,821 | 526,881 | 524,986 | 525,283 | 526,702 | 527,844 | 528,376 | 528,244 | 527,384 | |
| 定員充足率 | 86.30% | 83.54% | 84.32% | 84.47% | 84.29% | 84.25% | 84.47% | 84.60% | 84.74% | 84.72% | 84.58% | |

中央教育審議会大学部会配布資料(大学分科会(第174回)令和5年7月14日(金曜日))
https://www.mext.go.jp/content/20230714_koutou02-000030953-11.pdf

また同様に、大学分科会で配付された資料の中に細かい推計結果がございました。これ結構ショッキングで、見られた方も多かったのではないのでしょうか。外国人留學生の数を加えても、現状のままでいっても、2050年には定員充足率が8割になる。また、OECD平均並み、G7並みに留學生が増えたとしても、それが大きく改善されることはない、定員充足率が大体今の85%ぐらいという結果です。もちろん留學生はこれからたくさん大学に入ってくることは予想されなければいけないですし、多くの大学執行部・経営陣の方のミーティングの話を漏れ伝えられているところを聞きますと、やはりそうした課題にどうやって取り組んでいくのが、喫緊の課題になっていることは聞いております。

この時、入試はどんどん多様化していく、入る経路は多様化していくのですが、大学のカリキュラムをどこまで多様化するべきかという接続の問題が出てくるのではないのでしょうか。

もう一つ、これは今日の本題ではないですけど、海外アドミッションをご経験されている方もいらっしゃるでしょうが、一筋縄ではいかないところもあるかと思えます。大学院段階はともかく、学部段階での獲得は現地の高校にアクセスしなければいけません。その高校の入り方であるとか、こういったものは私も大学に支援していただきまして実際に経験しましたが、かなり苦労します。大学の知名度、日本国内で通用している知名度は、一旦ゼロになると思っていただいたほうがいいかもしれません。そういった中で、どういうふうにノウハウを積み上げていくのか、コネクションをつなげていくのかということは大きな課題になってくるのではないかと、無策では恐らく大学はどんどん志願者がいなくなっていくだけではないかと考えております。



これも私、自分で集計をしたのですが、国立大学へのインパクトを推計するためにと書いていますが、他の大学で講演するために作った資料ですので、そういう表現になっておりますが、図の上から順に、上位5万人、上位10万人、上位15万人となっています。

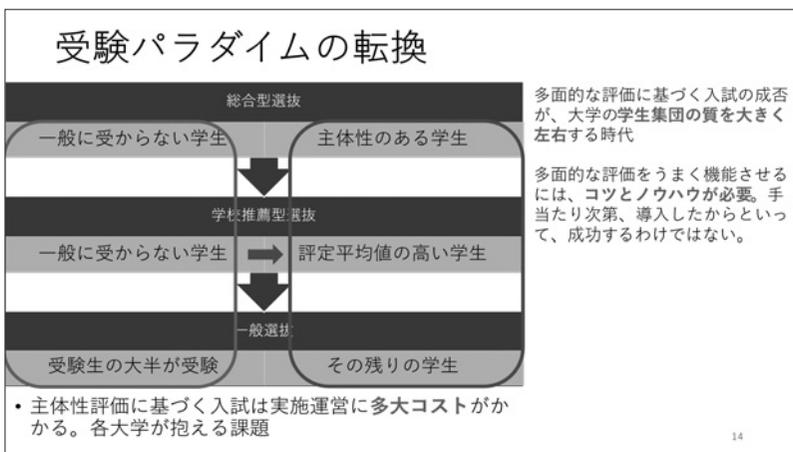
要するに、偏差値がどれくらい下がるかという話です。このまま18歳人口が減り続けて定員充足率が8割になる。8割は分かると思うのですが、皆さんもしかして偏差値に換算したほうが分かりやすいのかと思って、作った図です。上位5万人は7帝大、プラス一橋、東工大、筑波、広島辺りで入学定員2万5,000人程度なので、私立大学も含めた上位層というイメージです。国立大学はおおよそ定員が10万人程度ですので、上位10万人も目安になるだろうと思っております。恐らくボリュームゾーンである偏差値60ぐらい、1990年に偏差値60ぐらいあったところは2050年には55ぐらいになる、つまり偏差値が5下がる。

恐らく先生方、職員の方々は感覚があると思うのですが、今、大学の偏差値が5、急に下がりました。何が必要かという、入試を変えることも必要ですが、大学のカリキュラムであるとか、初年次教育のあり方であるとか、そういったところからまず変えていかなければいけないのではないかと、気がなります。つまり、入試時に成績の良い学生を入れても、大学で伸びないと意味がないことは今日の講演の趣旨でもあるのですが、そういった接続をどうふうにつくっていくのか、教務と入試の総合戦だと思っています。



これは新聞記事などから取ってきたものではなくて、私自身が作図したものになりますが、マクロな入試がどういふふうに変わっていったのかを示したものです。左側は、一般入試による入学者の2010年を1とした場合の比率です。私立大学は三角の図になっていますが、2017年から明らかに一般入試で入る人たちが減っています。右側は、私立大学だけのデータですが、一般選抜で入ってきている人が、定員をどれくらい割っているかが下に突き出した棒です。どんどんマイナスが膨らんでいっていることがわかります。2017年ぐらいからピークです。逆に上、一般入試以外の選抜枠組みで入学している学生が、私立大学全体でマクロに見ても全体的に増えていっている。これを相殺して定員を管理しているのが横の棒のラインです、そういったことが読み取れるかと思えます。

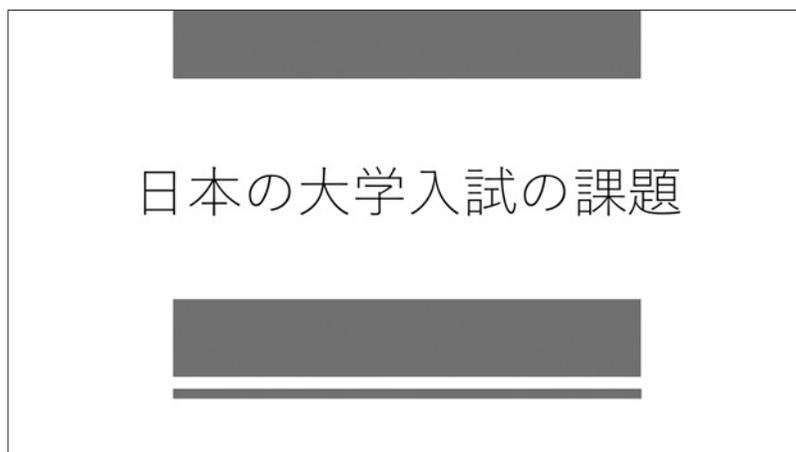
2017年度の定員管理の適正化の政策以降、急激に総合型選抜が上がっています。一般入試で減った学生数を総合型選抜や学校推薦型選抜、さらにはその他の私費留学生入試で補うような時代と、マクロでも転換していっているのが数値として見えるのではないかと思います。



そうなりますと、受験パラダイムは高校でもお聞きしていると、大きく転換しているのではないのでしょうか。過去には総合型選抜や学校推薦型選抜は、一般選抜に受からない学生を高校側もどんどん出願させていった。受験生の大半が一般選抜を受験するようになっていました。た

だ、諸外国を見ても少子化が進んでいる国は、これが逆転するとよく言われています。主体性がある学生や評定平均値の高い学生、つまりその条件で入学できる学生が先に合格を決めてしまい、一般選抜あるいは共通テスト等々に残る学生さんがどんどん少なくなってきている、残りの学生になってきています。

ただ、総合型選抜や学校推薦型選抜、先生方、職員の方もご経験があるかと思いますが、組み立て方によってはものすごく実施運営にコストがかかる運営の仕方、ある意味当然です。試験は大量の学生を大量にさばくために非常に有効なツールですので、そういったところでは非常に手間がかかる。また、多面的な評価は非常に難しい評価のやり方の一つではないかと思います。特に入試の段階では、先生たちの評価、学力調査の正解があるものと違って、ループリックとかでついたりしますが、なかなか評価が安定しなかったりします。その中で、そういった入試を経て、学生を入学させた時に、学生集団の質が失敗してしまったら、結構大きく崩れるところも要素としてはあります。そのコツとノウハウをどれぐらい学科や大学、あるいは学部で蓄積していくかも非常に大きな課題となります。



次は、日本の大学入試の課題で三点ほど、つながっている論点を挙げていきます。

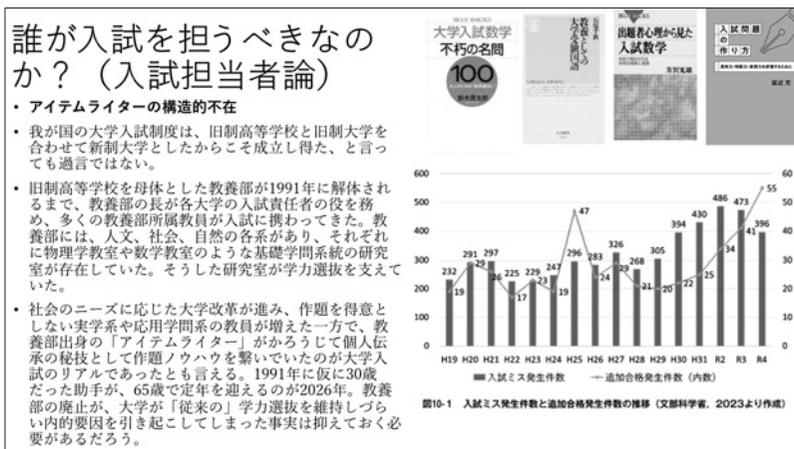


一つ目が、誰が入試を担うべきなのかは一つの論点かと思います。これは総合型選抜、学校推薦型選抜が、コストが高い入試だということにも関係している話です。

もう一つは、教科「探究」が始まったことによって、それを入試の場面でどういうふうにつなげるのか、あるいは入学後にどういうふうにつなげるのかの論点の一つがある。

三つ目は、入試はどんどん多様化していきます。留学生も入ってくる、私費留学生はもちろん入ってきますし、いろいろな職業高校からも入ってきますし、一般高校からも入ってくるということで、入試の多様化はどんどん広がっていきます。それをどうマネジメントして入学後につなげていくのか、これも大きな課題です。

大学のカリキュラムは、もちろん大学は科目の選択性もありますが、基本的には単一のカリキュラムと考えると、入試はどんどん多様化しているのに、大学は一つのカリキュラムでいいのか、カリキュラムポリシーでいいのかも考えていかなければいけないと思っています。



一つ目の論点ですが、誰が入試を担うべきかという観点に関しましては、これは作題をする人がどんどん減っている、あるいはそれに伴って点検する人もだんだん数を各大学が確保するのが難しくなっている、これは大きな大学も同じかと思います。文部科学省の調べによりますと、入試ミスの発生件数は令和2年度が一番ピークです。令和4年度は何がピークだったかという、

入試ミスが起こったことによって、追加合格を出すことが過去最高の値になった。

私もいろいろところで入試ミスや、リスクマネジメントの講演をしていますが、作題体制を担保する、整える、人数をそろえるのは非常に難しい。なぜ難しいかといいますと、一つは、我が国の大学入試制度は、新制大学がつくられたときに大きく転換をしたと言う事実があります。つまり、旧制高校と旧制大学を合わせて新制大学にして、そこに教養部がありました。1991年に教養部は解体されますが、その先生たちが作題を大きく担っていたという部分があります。1991年に助手だった先生たちがご定年になるような年齢なので、基本的には作題ノウハウという継承が難しくなっている。そこである意味、総合型選抜や学校推薦型選抜のような入試が増えていくという二つの要素があるのではないのか。もちろん時代的な要素、18歳人口の流れもありますが、誰が入試を担うべきかという整理も必要になってくるのではないかと思います。

一般選抜（主として学力選抜）と 総合型・学校推薦型選抜の違い

- ・ 学力問題（客観式）では、誰が採点しても正解が一意に定まる（採点の信頼性が高い）。
- ・ 小論文やプレゼンテーション、面接などのパフォーマンス評価は、採点者によって、評価にバラつきが生じる（採点の信頼性が低くなりがち）。
- ・ 日本の大学入試の特徴は、専門分野（キャリア）選択である（アーリースペシャリゼーション）。それが故に、教員業務（専門性判別）にならざるを得ない。米国のように、入学後に専門分野を選択する仕組みであれば（レイトスペシャリゼーション）、選抜業務は、教員でなくても構わない。
- ・ 大学が行う「探究」支援も、専門分野型と非専門分野型に分岐している。それによって、自大学がとりうる探究入試のタイプも違ってくる。

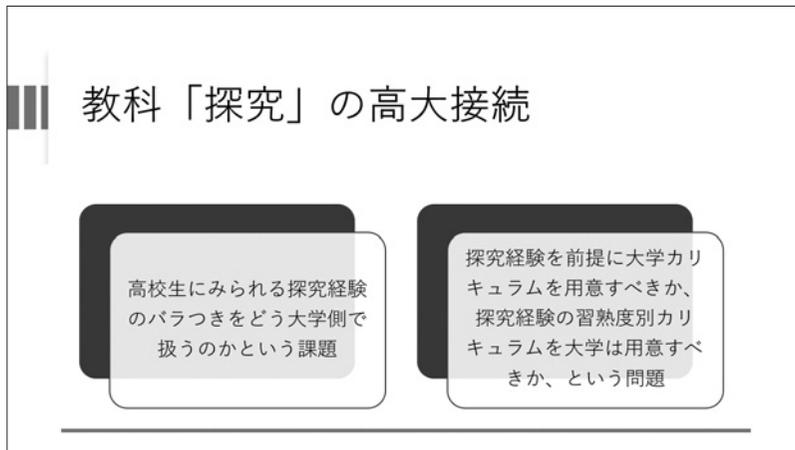
一般選抜と総合型・学校推薦型選抜の大きな違いは、やはり学力試験をしてマル・バツつけて点数をつける一般選抜はそれがしやすいという部分と、そうではなくていろいろなパフォーマンス評価、小論文であったり、面接であったり、グループディスカッションであったり、いろいろな評価をしていくところに大きな違いが出てきます。

後者の場合、いろいろなパフォーマンス評価は一意に採点、評点が決まりませんので、採点者同士の誤差が生じるなど、心理測定論的な言葉で言いますと信頼性が低い、再現性が低いと言われます。ここはコストとの相殺なので、なかなかどちらがいいとは言いきいにくいですが、先生たちの負担をどれだけ増やすのか、増やし切るのか、あるいは職員の方も含めて、いろいろな人たちと入試をやるのかという制度設計の問題に、今後日本は恐らく突き当たっていくのではないかと私は思っています。

では、なぜ大学入試は教員業務だったのか、一つの深掘りをしていきますと、日本の大学入試の特徴は、各学部が行う入試を基本に据えているわけです。これは旧制高校や、いろいろな青年師範も含めて、新制学校のときにキャンパスがバラバラで、いろいろな学部がくっついて大学になっていますので、その文化、伝統、名残があると思いますが、日本の大学入試の特徴は、一言で言ったら学問分野選択です。学問分野に適応できるような人を選抜しなければいけないので、どうしても教員業務にこれまでなってきたことがあるかもしれません。

それとは違い、アメリカの場合は、専攻（メジャー）は後でレイトスペシャリゼーション、入学後に決めますので、そうであれば入学選抜業務は教員でなくても構わない、こういった理屈になっていくわけです。ただ、こういうふう整理しても、明日から学部ごとの選抜をやめるか、学科ごとの選抜をやめるかということはなかなかしにくいと思いますので、あくまで整理です。

この整理に基づきますと大学が行う探究支援は、最近すごく大事な話ではないかと思っています。入試課の人が全部探究支援まで行くとか、アドミッションオフィサーが探究支援を行うといったフェーズではなくて、そこにはプロでずっとしている集団があり、その方たちといかにコラボレーションして、大学の探究型の入試を作っていくかというフェーズになっている段階です。こういった探究支援の九州大学の例をご紹介しますが、専門分野型の支援になっているのか、非専門型の探究支援、全体的な高校生の探究支援する形になっているのか、これも大学がどのようなものをメニューとして提供するのかという大きな違いがあります。それに従って、自大学が取り得る今後の探究型入試の制度設計の仕方も非常に違いが出てきます。一つの最初の歩を間違えると、後々訂正するのが難しくなってしまうかもしれないとも思っています。



少し話題を広げていっておりますが、教科「探究」の高大接続で、探究型入試を経験している大学、それも自身の勤務大学だけではなくて、私立大学の入試の部長の方などにいろいろお話をお伺いしていますが、高校生に見られる探究経験のバラつき、これをどう大学で扱うのかは一つの課題となっていくます。

探究型入試をすると、もちろんそれが得意な学生もたくさん集まってきます。その学生をどう大学で、どの科目で初年次教育を始めるのか。それに満足させられるようなカリキュラムを用意してないと、探究がうまい子たちはほかの大学さんにどんどん行ってしまいますので、その見え方もすごく大事なのではないかと思います。探究型入試をしていると、探究に強い子が自動的に入ってくれるのだという楽観論は危険かとも思っています。

つまり、アクティブラーニングが流行り出した時もそうですが、高校の先生たちがアクティブラーニングをやり出すと、大学に入ったら大学の先生のアクティブラーニングは面白くないじゃないかというアクティブラーニングの温度差みたいなものも経験したことがございます。高校生の探究経験、いい学生はアドバンスのコースを用意するのか、探究を経験してなくても大学に

入ってきて変わって、いい学びをしてくれる学生がたくさんいますので、そういった学生たちをどう組み合わせ、入学していただくかということが戦略的にはとても大事になっていきます。今はこういうフェーズかと思っています。

10年以上前から高校生の探究学習経験を分析

- 全国163大学、19,661人が回答した新入生調査JFS2008のデータ
- 探究学習経験の有無などで、学生群を6つに分けた。
- 1. 無目的型 25.9%
- 2. 探究学習型A（無理解入学）24.5%
- 3. 高校指導従順型 15.1%
- 4. 受験勉強型（他律型）12.0%
- 5. 探究学習型B（本命入学）11.6%
- 6. 受験勉強型（自律型）10.8%

探究学習の経験が多くなっている現在、現在のデータで分析すると結果が変わっている可能性がある

高校で探究学習すると、主体的な大学生が増えるのか？という疑問

おそらく違う
探究学習をして、第一志望に合格した学生はわずか11.6%

探究学習をしても、大学を無理解で入学した学生は、24.5%

この数値をどう理解する？
多面的な評価を導入した入試をどう設計して、入学後の学習につなげていくのが鍵
それぞれの立ち位置によって、やり方は異なるが難しい課題。
接続部分（入試制度設計）の重要性

ちょうど十数年前に高校生の探究学習経験、このときには総合型の学習に近いものですが、そういったものを経験した学生を分類してみたことがあります。探究学習経験や、大学に満足しているかとか、第一志望で入ったかどうか、そういった項目を使って分析したことがあります。

探究学習を一生懸命頑張ったとしても、その大学を調べて、その大学がいいと思って入った学生もいれば、そうではない学生もたくさんいた、それは当たり前だと思います。そういった学生、あるいは受験勉強だけしてきました、先生の言うことだけ聞いてきました、真面目に勉強してきました、いろいろな学生がいます。そういう学生の多様性がある段階で、入試をどういうふうに設計して、どの入試枠でどういう学生をターゲットに入っていくのかという戦略をつくっていくのが大事ではないかと思っている次第です。

経験だけでなく育てる自主性

- 探究学習をしているから、高い学修成果を大学であげるのではなく、
- 探究学習を経験して、培われた自主性（積極的に発言するなど）が、経由して、大学での学修成果につながる。
- そこで培われた態度を評価してあげることが望ましい。
- 大学入試は、大学で活躍する学生をセレクトする「ツール」にすぎない。入試改革は本質にはいけない

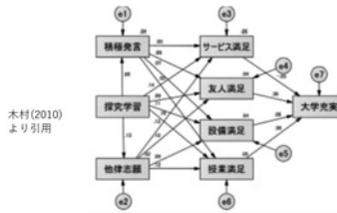
<https://jsaap.jp/index.html>



図1 探究学習活動と大学入学後の充実との前提



図2 探究学習活動と大学入学後の充実を語る媒介関係*

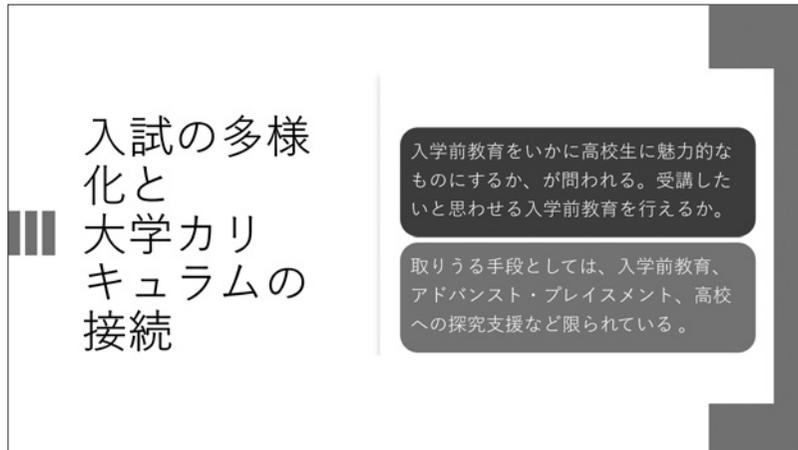


木村(2010)より引用

図3 探究学習と大学満足度に関するパスダイアグラム

また、探究学習をして、それを入試で評価して入学させたところで、高い学習成果を上げるのは、必ずしも全員ではないところも注意が必要です。探究学習を経験しているかどうか、これを

探究型の入試で評価するのもすごく大事ですが、していない学生でももちろん大学の学習に適応する学生もいますし、している学生の中でも、大学のある学びとは非常に相性が良くて、ある学びとは相性が良くないこともあるかもしれません。どういう観点で高校生の探究学習を評価するのも、非常に大事になってきます。探究学習をしているから大学入学後充実するのか、この一直線で考えないことがすごく大事かと思っています。



三点目は、入試は多様化していくのに、大学のカリキュラムはそんなに多様化してないというパラドックスです。それを埋め合わせるために、入試は多様化して、いろいろな学習経験、この学習単位は学んでないという学生が下手したら入学してくるわけです、同じ土壌で。その学習のでこぼこをどういうふうを整えるのか、大学のカリキュラムが用意ドンでここがスタートだったら、その間にどういうことを埋めていくのかということが、これからは大事になってきます。

一つは入学前教育。二つ目は、各大学やこれから日本の入試政策の中で取られるとしたら、アドバンスト・プレイスメントが一つの可能性としてはあるのではないかと、三つ目が高校への探究支援ではないでしょうか。

高校の探究支援は、今一番熱い分野だと思っていて、大学が自前でその道のプロを雇って、そういった高校とのつながりを継続的に構築していきながら、自大学の探究型の入試へ誘っていくところ、先ほどの入試担当者は誰かという話にもあるのですが、全て入試課の職員やアドミッションオフィサーの職員がしないといけない仕事なのか、それとも人と一緒にやる仕事なのか、この区別をつけていく必要があるのではないかと思います。

入学前教育は、合宿型にしろ、オンライン型にしろ、一つのキーになってきます。

行きたいと思わせるプレミア入学前教育を設計する—N大学入学前教育の事例

- 11月に合格が決まる新入生実業系（水産、農業、工業、商業）の学生がターゲット

入学前不安の解消と入学後の即時適応

大学での講義の先取り
大学生活への心構えの構築
人間関係（先輩・同級生）の構築
合宿時の部屋割りも考慮

ビジョン形成教育

キャリア教育の事始め
カリキュラムポリシーの早期獲得
足りないものを自覚させる効果
大学入学後のイメージをつくる効果

Blended Learningとして設計

動機付けとしての合宿
通信添削やweb上の学修支援への導入
入学前教育成果物の提出率の向上
基礎学力定着の効果

木村他(2012)に詳しい



私も十数年前、最初の初任校で入学前教育をやった経験がございます。それぞれ共通テストを受験しない職業高校も含めた学生を相手に、一か所に集めていろいろな理科実験をやってもらったり、論文の書き方の初級講座、要するに大学のリテラシー的な部分をやったり、あとはカウンセラーの方に来ていただいて、メンタルダウンにならないあり方、心の持ち方みたいなもの。あるいは第二外国語の先生から、第二外国語の魅力をお話ししていただいたり、いろいろなことをやりました。

その時に共通して思ったのは、入学前教育をして、この入学前教育があるからこそ、この入試枠を受けたいとか、この大学に入りたいと思わせるようなものをどういうふうに企画して、学生を巻き込んでつくっていくのが、大事になってきます。



その時には遠隔地からの受験が多い大学だったので、SNSを駆使して、いろいろな遠隔の生徒同士をつなげるような仕組みでやったことを思い出します。今は、また新しい入学前教育の流れができていますと思いますが、そういった取り組みを自大学でつくっていくのも非常に重要です。

入学前に受験生の学習経験の差をどう担保するか？

- 一例として、立命館大学と atama plus 株式会社の取り組み
- 「学部指定単元AI学習プログラム（通称：UNITE Program）」で、受験生が「atama+」を活用し、各学部が指定する教科の単元を学習・修得することが、出願要件のひとつとなっている
- 総合型選抜だけではなく、海外から多様なカリキュラムで学んだ受験生に対しても有効な施策
- 立命館大学の事例に限らず、各大学が抱える課題は、「入試は多様化すれども、大学カリキュラムを多様化するわけではない日本の高等教育が抱えるパラドクス」

これは他大学の例になりますが、入学前に受験生の学習経験の差をどういうふうに埋めるのか、立命館大学にこの前、外部評価委員でお伺いしたのですが、その時に atama plus 株式会社という会社、皆さんが関西にいらっしやっでご存じかもしれませんが、AI の会社と一緒に組んで、受験生が各学部の指定する教科の単元学習を習得することが、出願要件の一つになっているとお聞きました。

海外の学生にも応用して使えるようです。海外はカリキュラムが日本と同様ではなく違う単元をやっていたり、やっていなかったりがあります。そういったものも学習経験を合わせることで使う。これは立命館大学の事例をたまたま取り上げましたけど、各大学が抱えている課題点をピンポイントに解決したものではないかと思っています。

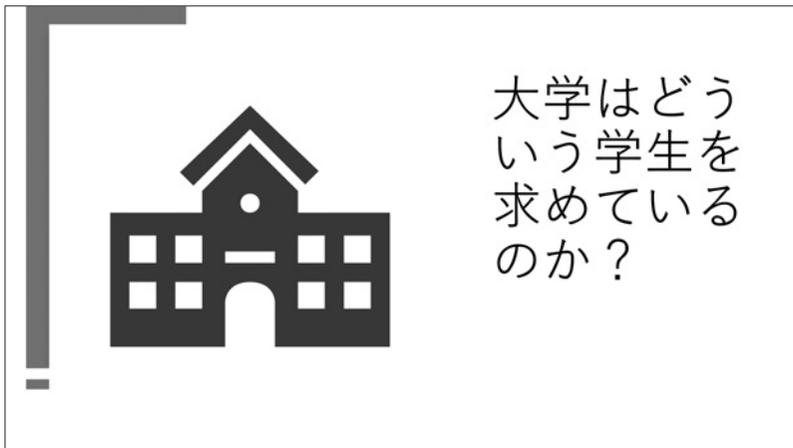
繰り返しになりますけど、入試は多様化しているのですが、いろいろな経路で、いろいろな学習経験を持った受験生が入ってきます。ですが、大学が用意しているカリキュラムはそんなに多様ではない。そこをすり合わせる必要がある。これを入試改革の中でどういうふうに担保していくのかが、課題になっています。

これは入試部の方であるとか、大学の執行部はいろいろな総合型選抜や学校推薦型選抜、もっと積極的になってほしいと思われるかもしれませんが、私も今、学部教員ですので、学部から、教育を担っている方からすれば、学習経験も様々な人たちが入ってきて教育に困るのではないかと、気後れして導入に二の足を踏むことがもしかしたらあるかもしれません。ただ、それをいろいろな形で工夫する施策が、どんどん新しく出てきていることが最近の状況です。

多面的な評価の必要性 と各大学の取り組み

次の話題として、多面的な評価の必要性と各大学の取り組みについてお話をさせていただきます。

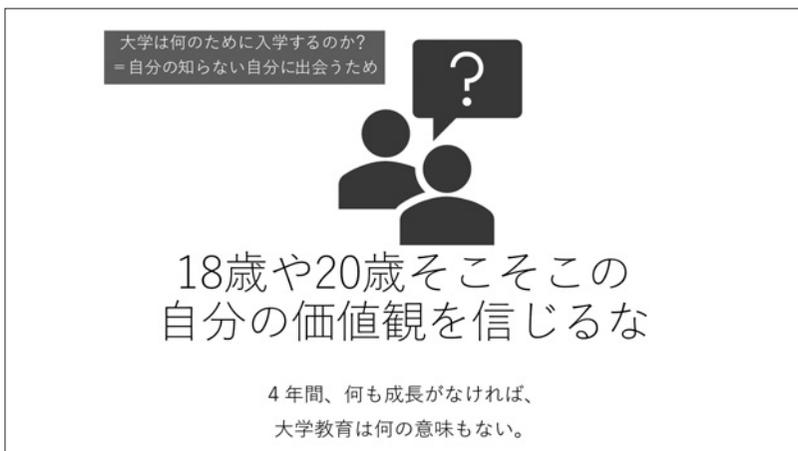
なぜ、総合型選抜や学校推薦型のように、多面的な評価を入試の中で取り入れる必要があるのかを考え直してみたいと思います。



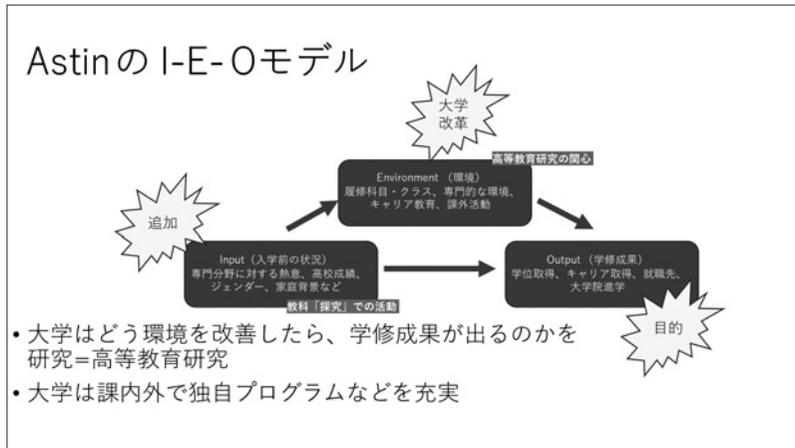
そもそも、大学はどういう学生を求めているのかを、原理的に大学としてはコンセンサスを取るのが非常に大事です。



一番は、大学で活躍する学生が欲しい。これは恐らくどの大学でも、大学で活躍しない学生が欲しいと思っている大学、あるいは学部の職員や教員の方々はいらっしやらないと思います。大学で活躍することは、入学後にどう伸びるかです。



よく学生に授業の時に話をしますが、18歳や20歳のそこそこの自分の価値観を信じるなという話をします。大学は何のために入学するのかと言ったときに、自分の知らない自分に出会うために、何を意味しているかという、18歳で入った時から22歳あるいは23歳で卒業するまでに価値観なり、変わったことは成長した証（あかし）です。18歳の時に面白かったと思うことが、あるいは面白くなかったと思うことが22歳になって、「これ、やっぱり大事ではない／大事だな」と思うことは、何か人生経験や学問の経験を積んで、価値観が変わったということです。要するに4年間、何の成長もなければ、大学教育は何の意味もないと極論で書いていますが、成長をどういうふうに見ていくのかということは非常に大事かと思えます。



Astin の I-E-O モデルがありますが、大学はインプット、入学前の状況があるわけです。専門分野に対する熱意とか、高校での成績が良いとか悪いとか、いろいろな背景があったりします。最近加わっているのは教科「探究」での活動経験、そこにはムラがあるという話を先ほどしましたが、その中で大学が提供する環境があるわけです。履修科目であったり、いろいろな専門活動、キャリア活動であったり、課外活動も含めて大学の生活がある。ここをどういうふうに整えていくと最後の学習成果に影響を与えているのか、これが基本的な高等教育研究の枠組みだと言われています。どの環境を用意したら、学生は伸びるのかという話です。

大事なものは大学が用意する教育環境 に果敢に飛び込む主体性や勇気

- サバティカルで米国留学中(R4年度後期)、社会イノベーション教育(オナーズプログラム、リーダーシップ教育など)をスタンフォードで見せてもらった。
- 日本では、受験勉強は受身になりがち。大学はいろいろな先進的なプログラムを新しく開設するが多くの学生は参加しようと手を挙げてくれない。
- そういうものに手を挙げてもらえるような学生を獲得できるような入試が必要だ。
- 大学は、条件が決まっていないこと、新しい環境にアジャストする、そういう取り組みに飛び込む勇気を育てる場所でもあるはずだ。
- 学生には、自身にとって未知のことにチャレンジして 成功体験をさせてあげたい。
- 総合型選抜により大学教育(あるいは、これからの時代などを見据えた新しいプログラムなど)との親和性が高い学生を見極めて獲得すれば、学内教育もよりうまくいくのではないかと。



そういった中で、各大学メニューは用意してくるのではないかと思います。いろいろなプログラム、キャリアのプログラムであるとか、海外に行くプログラムであるとか、もちろん専門の授業もそうですし、インターンシップも含めて、いろいろなものを提供しているわけです。

ただ大学が用意したものに、先ほどの Astin のモデルだって、用意したものにいろいろ参加して変わってくれることが前提になっているわけですので、参加してくれなかったら元も子もないところもあるかと思います。

大事なものは大学が用意する教育環境に、果敢に飛び込む主体性や勇気をどういうふうに学生に見出してもらうか。総合型選抜とか AO 入試を経験した先生たちによく言われたり聞いたりす

るのは、この大学で学びたい、AO入試で学びたいと思って入ってきた学生って比較的多く先生方が用意した、あるいは大学が用意した、全学で用意したいろいろなキャリア活動であるとか、課外活動であるとか、海外研修であるとか、そういったものに結構手を挙げる。蓋を開けてみたら、そういう学生が非常に多かったということも聞きます。つまり、そういったプログラムに誰が参加するのか、こういった検証も後でもお話ししますが大事です。

実はスタンフォード大学の写真を、私が撮った写真でサバティカル中に行ったのですが、スタンフォード大学でもオナーズプログラム、そういったものをいろいろ展開するわけです。これはアメリカのトップレベルの大学、あるいはイギリスとかの大学であっても、そういったことを非常に熱心にやっているわけですが、日本では受け身になりがちで、なかなか手を挙げにくい学生を、どうやってプログラムに巻き込んでいくのか。学生が自主的にいろいろなことしてくれるのは、もちろん喜ばしいことだと思うのですが、挙げてくれる学生をどういうふうに採っていくのかも一つの鍵です。

個人的な経験としては、九州大学21世紀プログラムというものに関わった経験がありまして、今はもうないプログラムですが、定員としては2,600人中の26人しかいませんでした。入試を工夫し、主体的な学生を入学させることによって、周りの学生がまた感化して学習行動を変えていくという効果も目の当たりにしました。

総合型選抜は非常に手間がかかりますから、これは効率と相殺でパーターではあるのですが、手間をかけるがゆえに、いい学生が入学していただけるので、その定員を大きくできない悩みも一方であります。総合型選抜と相性のいい学生をどういうふうに見極めて合格にしていくのかも、一つ大事になってくるのかと思います。

主体性評価に基づく大学入試改革の企図

- 志望理由の不明確な学生と志望理由の明確な学生どちらを入学させますか？
- AO入試の経験で大学が理解したのは、多少、成績が悪くても、志望理由の明確な学生の方が、大学入学後に伸びる（上位大学での後期の廃止）
- 大学が欲しいのは強く「この大学で学びたい」と思っている学生
- 志望者本人が記載する資料や面接で「やる気」を問われる（主体性の評価）



主体性評価に基づく大学入試改革の狙いとしたしましては、大学に入ってからどう学ぶのかという準備であるとか、意欲であるとか、そういったものが兼ね備えている学生が入学してくれたらいいなという話ですが、そういった意味で志望理由の明確な学生と不明確な学生どちらに合格をだしますかという話です。

2軸で考えてみますと、主体性の評価でマル・バツがついていて、学力の評価でマル・バツがついたら、もちろん両方、マル・マルな学生はすごくいい学生であると思いますが、学力だけあつ

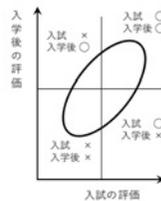
て主体性がない学生と、学力はなくて主体性がある学生、どういう割合で、どういうふう採っていくのかも非常に大事な話になってくるのではないかと思います。

AO入試を通して多くの大学で経験したのは、多少成績が悪くても志望理由が明確な学生の方がその大学で入学後に伸びることもあるかと思ひますし、例えば大学院に、その大学でその先生と一緒に勉強したいと思う学生が来ると、大学院の進学率が上がっていく、そういったところも研究大学では実感しています。

大学が欲しいのは、強くこの大学で学びたいと思っている学生、それがどういった選抜資料であるいは選抜方法で見極めて合格を出していくのか、これもアドミッションの妙技になっていくのではないかと思います。

大学で伸びる学生とは何かを考えるのが入試改革

- 入試でいいパフォーマンスをする生徒が、入学後に伸びるとは限らない。つまり、伸び代を評価するのがいい入試。
- 結果、入学後に活躍する学生が入学するといういい循環が生まれる。
- この目的実現のために手を替え品を替え、工夫を行うのが大学入試
- Ex) 探究型入試、育成型入試



大学で伸びる学生、これを大学の中で議論しなければいけないですが、先ほどの評価と同じ図ですけど、入試でいいパフォーマンスする生徒が入学後に伸びるとも限らない場合もあるわけです。入試のパフォーマンスはいいけど、入学後のパフォーマンス、バツという学生と、入試のパフォーマンス、バツだけど、入学後にすごく伸びる学生、このバランスも結構見極めていかなければなりません。

後でも紹介しますが、いかに総合型選抜や学校推薦型選抜をするかが、事後にどれだけ先生たちが学生をよく見て、どういう学生が伸びているのかのノウハウを蓄積することがすごく大切で、実はこういう入試をやると事後検証をものすごくやらなければいけないなという話につながっていくのではないかと思います。

入学後に活躍する学生がどういう学生かを見極めていくと、いろいろな形で自大学の入試をどういったふう評価基準で採っていけばいいのかで下ろしていく、こういった好循環が生まれて入試の中のPDCAサイクルをどうやって回していくのかが、非常に大事になっていきます。

現在では、いろいろな大学で探究型入試が行われていますし、育成型入試、職員の方々も加わって高校生に面談をしながら志望理由を一緒につくっていく形で入試をしていく形も出てきていますので、自大学でどういう形の大学入試あるいは同じ探究型入試とついていても、どこを評価して、どういうレベルの探究をしている学生を入学させていくのかは、戦略が必要になってくるのではないかと思います。

大学の変化

- ・プロジェクト学習 = 自分たちで
- ・プロジェクトに参加し、授業を創
- ・っていく
- ・それを実現していく設備が近年充実
- ・例) ラーニングcommonsなど




- ・自分で主体的に充実させていく仕掛け
- ・が大学には「現在」たくさんある




金沢工業大学工学部
九州大学企業部




九州大学 教育学部
大学の講義風景の変化




もちろん、これは先生方、職員の方々に釈迦に説法ですが、大学は変化をしています。大学のカリキュラム、私もいろいろな科目を持っていますが、座学で教えるだけではなく、これはうちの大学の講義室の例ですが、昔、箱崎にあった大教室で一番有名な工学部1番教室の写真と、今の新しいキャンパスの教室は質的に違ってきますし、部活動であったり、いろいろな大学の中の設備を使って、どんどん主体的に仕掛けていく仕掛けがあります。そういった仕掛けにどれだけ学生が適合するのか、乗っていくのかも非常に大事なことではないか。つまり入試とカリキュラム、あるいは大学の設備をつなげていくことは非常に大事になってきます。

教育と職業演習 (インターンシップ)

教育目的の職業理解を超えて、教育的に職業体験を考察する。
 ・パーソナルな職業観個人の働き方がどう成長するか(キャリア教育、進路指導論的視点)
 ・インターンシップな職業観世間一般の働き方のイメージについて(労働社会学的視点)
 ・組織の中での教育:社員研修や組織風土の由来(労務管理・組織社会学的視点)
 ・就職活動のために実習に行かない。
 教育学的な課題を持って、現場に赴く!

文部科学省 (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology)

国立教育政策研究所 (NIER)

JAPAN FOUNDATION (国際交流基金)

JICA (独立行政法人 国際協力機構)

福岡県 (Fukuoka Prefecture) (県教育庁 教育委員会)

福岡外語専門学校 (Fukuoka Foreign Language College)

福岡県公安委員会指定・技能試験実施 専門学校
南福岡自動車学校 (自動車学校)

Freestyle (フリースクール)

循環生活 (たのしいのしい) (NPO: 循環生活研究所)

議員インターンシップ

株式会社 センス (アウトドア教育事業 (子どもキャンプの企画・運営))




私もインターンシップでいろいろなところに学生を連れて行って、非常に学生が伸びることを実感しています。私が今勤務している「福岡」という街では、議員インターンシップのお願いをしています。そこでは、学生が議員と一緒に議会質問を作ったり、いろいろな専門学校やフリースクールなど、さまざまな場所に学生を連れていったりしています。文部科学省にも行ったりするのですが、そういった中で学生がいろいろなことを学んでつくっていく、経験していく、座学だけではなく貴重な経験があると思います。こういったところに手を挙げてくれる学生は、比較的私たちの経験で言えば総合型選抜の学生が多いようです。

Overseas Internship, Overseas Fieldwork



タイの学校への訪問



タイの学校で日本語授業



モンゴルの学校で授業参観





タイの学校で生徒交流

ベトナムの学校で授業参観

モンゴルの学校で教員研修参観

・ 海外の日本式学校を訪問し、授業を実施する経験も。

アジアからの高大接続
—国際交流センターと連携した国際連携推進事業—
—海外研修・海外授業推進事業—

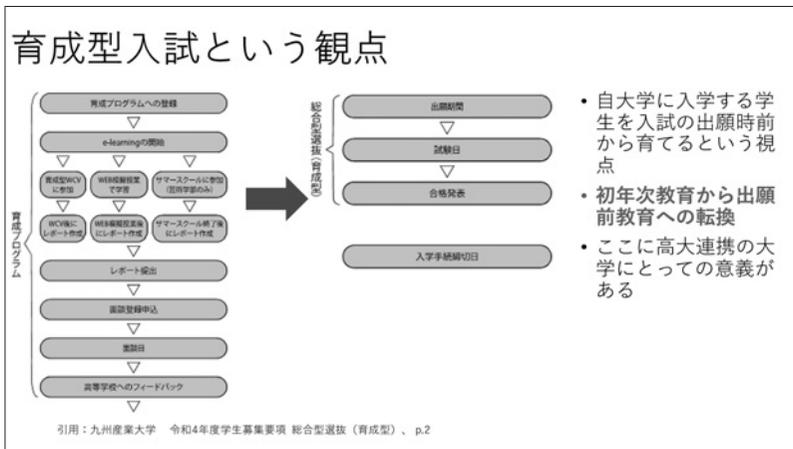


<https://onl.tw/kzbDYn>

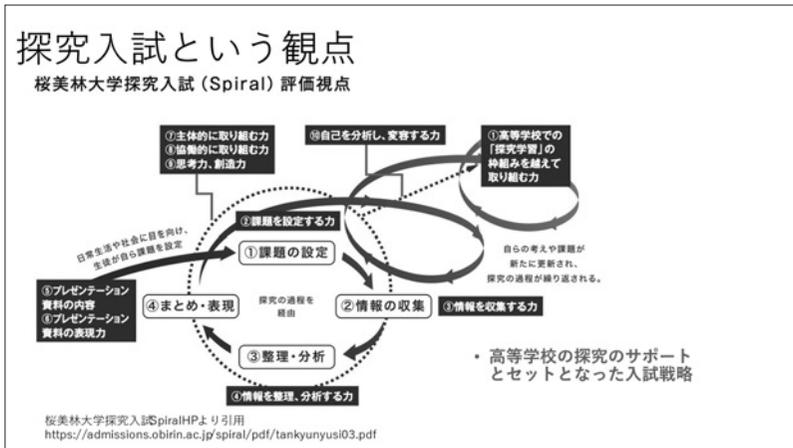


九大図書館のHP
にリンクが飛びま
す

また私自身、講義の中で海外のフィールドワークやインターンシップも、モンゴルやタイやベトナムでいろいろ展開をしています。そういったものに手を挙げる学生も、比較的総合型選抜の学生が多い印象を持っています。やはりそういったことを調べて入ってきている学生が多いことが一点。もう一つは、いろいろなものにチャレンジしたいと思う学生を選抜で採れているのであれば、それは選抜の成功かと思うところではあります。



他大学の例で先ほど少しお話ししましたが、育成型入試という観点、これは九州産業大学の募集要項で抜粋して、引用させていただいているものですが、出願前にいろいろな育成プログラム、私はこれを入学前教育ではなくて、出願前教育と名づけていますが、そういったものに注力する大学も増えてきました。



桜美林大学のように探究入試を様々な観点から分析し、学生を採用していくこと。あるいはディスカバと連携しながら、桜美林大学発の高大連携を組み上げていくながら、探究入試までつなげていくところは新しい動きです。

高等学校の探究をどういうふうに支援していくのか、先ほどから入試課の職員やアドミッションオフィサーの方々がどこまで担うのかという問題があると話をしましたが、そことの接続、役割分担が大事になっていきます。

多様な総合型選抜という視点

- 多様な入試形態により多様な受験生のニーズを個別最適化させる
- 受験生の学部への興味と入試方式のマッチングをマネジメントする入試戦略

産業能率大学HP入学者選抜情報より引用
<https://www.sanno.ac.jp/exam/index.html>

| | | |
|--|--|--|
| <p>専願 AL 方式</p> <p>マーケティングへの興味関心や論議力をグループ討論、面接などで多面的に評価します</p> <p>学部学科: 経営学部 マーケティング学科</p> <p>選考方法: 書類 + グループ討論 + レポート作成 + 面接</p> | <p>併願 MI 方式</p> <p>社会課題に関するレポート作成はスマホ対応可! 他大学との併願も考慮した手続き日程です</p> <p>学部学科: 経営学部 マーケティング学科</p> <p>選考方法: 書類 + レポート作成 + 面接</p> | |
| <p>専願 AO 方式</p> <p>将来の夢や興味関心と大学の学びがマッチしているか自己記述書と面接で確認します</p> <p>学部学科: 経営学部 経営学科</p> <p>選考方法: 書類 + 面接</p> | <p>専願 AO 方式</p> <p>自己記述書は WEB フォームで提出 情報マネジメント学部ならではの AO 方式です</p> <p>学部学科: 情報マネジメント学部 現代マネジメント学部</p> <p>選考方法: 書類 + 面接</p> | <p>専願 キャリア教育接続方式</p> <p>自己のキャリア理想を基に課題解決プランのプレゼンテーションを行います</p> <p>経営学部 経営学科 経営学部 マーケティング学科 情報マネジメント学部 現代マネジメント学部</p> <p>選考方法: 書類 + プレゼンテーション + 面接</p> |

また、総合選抜と一口で言っても、産業能率大学のホームページで拝見したのですが、多様な入試形態、例えばグループ討論とレポート作成がある総合型選抜、レポート作成だけの総合型選抜、プレゼンテーションと面接の総合型選抜といったように、総合型選抜一つ取っても多様なバリエーションがある。それを大学の中でたくさん用意している。

昔、一般選抜を立命館大学がかなりアルファベットを使って、何々方式で多様に展開した時期がありましたが、同じような方式が総合型選抜でもかなり多様化していることがあるかと思います。これは受験生の学部への興味と自分ができること、そして入試方法のマッチング、これを組み合わせる方法ではあるのですが、一方で大学にとってはこれだけ用意しなければいけない、かなり入試部を手厚くしないと、なかなか回っていかないことではないかと思っています。

【総合型選抜志願者向け】グループワーク模擬体験、ワークショップ&個別相談

- ・自大学の総合型選抜の体験
- ・機会の提供
- ・受験生の心理的負荷の軽減
- ・遠方の受験生への配慮

- ・受験ノウハウが地元高校にし
- ・か蓄積されないため受験志
- ・願層が年々シュリンクする
- ・問題点の解決策



九州工業大学
総合型選抜 志願者向け イベントのご案内

総合型選抜 志願者向け イベントのご案内
ワークショップ・個別相談会

グループワーク模擬体験
2023.7.29 (土)
2023.8.20 (日)

書く力のワークショップ&個別相談
2023.7.22 (土)
2023.8. 6 (日)

九州工業大学の事例ですが、総合型選抜の志願者向けにワークショップや個別の相談会であったり、グループワークの模擬体験であったり、各ワークショップ要するに受験の、これも出願前教育の一種だと思っておりますが、そういった中で受験生をどういうふうに自大学の入試に向かわせていくのかというやり方を考える必要があります。

総合型選抜はある程度、ノウハウが全国に広まりにくい特性を持っているのではないかと思います。ある高校で進路の先生たちが、その総合型選抜に対して、あるいは探究入試に対して出願経験がある生徒が事前にいれば、すごく指導しやすいですけど、なかなかどういう入試なのか見えにくいところがあるかと思えます。そうしていくと、私も経験がありますが総合型選抜をやっていくと、だんだん志願をしてくる高校が少なくなってくるというか、地域がシュリンクしていくという現象が見られる場合があります。その時に受験生の心理的な負担を、どういう入試が出るのか分からないという気後れ感を減らす入試であったり、あるいは先生方に説明会をするとか、そういった時に何をお土産に持っていくのかも含めて、制度設計が必要になる。こういうところはコストをかけていかないと、いくらいい入試をしても受験生が当日いないということになってくるのではないかと思います。

国立大学における総合型、学校推薦型の動向

国立大学における総合型・学校推薦型選抜の動向で、九州大学の事例を少しお話しします。

K大学21世紀プログラムの事例第2 次選抜



第1日目(土曜日)

| | | |
|-------------|------------------|--|
| 9:30-11:30 | 講義1・レポート1 (120分) | 軸が違う3テーマ 講義: 約50分 レポート: 約70分 講義や資料に 英語を含むことがある |
| 12:30-14:30 | 講義2・レポート2 (120分) | |
| 15:00-17:00 | 講義3・レポート3 (120分) | |

第2日目(日曜日)

論題は当日朝に提示(“予習”を避けるため)

| | | |
|-------------|-----------------|-----------------|
| 9:00-11:30 | グループ討論 (150分) | 3つの講義から2つを選んで討論 |
| 12:30-17:00 | 小論文 (270分)、個人面接 | 15分/人 |

3つの講義のいずれかに関連するテーマを設定して作成

随時別室で休憩可

これは皆さん、ご存じのとおり、もしかしたら何回も同じような話をお聞きになっておられるかもしれませんが、21世紀プログラムで行った入試の事例です。今は共創学部で引き継がれている入試の事例になっております。

私が担当しておりました時には講義は、人文、社会、自然と三つの講義がございまして、それに対して、それぞれ50分の講義に対して、70分のレポートを書く小論文を三セット行うような入試。2日目になって、当日朝に論題を示されてグループ討論とそれをまとめる小論文、要するに先生の話を聞いて、レポートを書いて、みんなでまたはゼミでディスカッションをして、最後自分の意見をまとめる。卒論でも何でもいいですけど、こういう大学生活をギュッと凝縮したような入試を担当でやっておりました。

The 21st Century Program 討論, 小論文, 面接

討論 (150分)
3講義の各テーマごとに討論

| 全体説明 | | |
|------|------|------|
| 講義1 | 意見発表 | 自由討論 |
| 講義2 | 意見発表 | 自由討論 |
| 講義3 | 意見発表 | 自由討論 |

受験生は、3つの内2つを選んで意見発表(1回2分以内)をし、その後全員で自由討論する。



♪ こんなに動き回れる試験なんて ...
 ♪ 試験中にお茶が出たって、学校で自慢した ...
 ♪ 全体を通じて、先生方が学生のことをとても大切に思ってくれていると感じた ...

小論文 (270分)
いずれか1つの講義を選び、そのテーマで標題を決めて作成



面接 (15分/人)
小論文中に個人面接

- プログラムの趣旨の理解を確認
- 志望理由書、活動歴報告書、講義・レポート、討論をベースに質問

入試準備(実務作業)はとても煩雑

では何故、煩雑な入試をするのか?

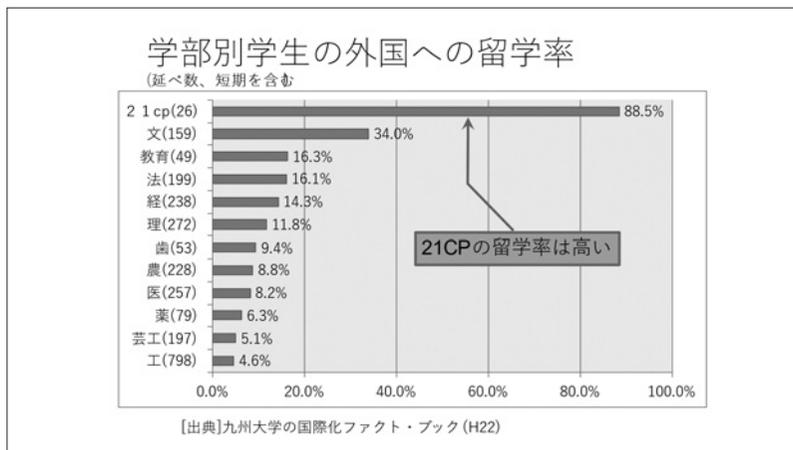
少しは省力化できないのか?

こういう入試は非常に手間がかかります。26人の募集で、多分、30~40人の先生たちが関わっていて、ある意味で非常に「コストの悪い」入試であったという印象が残っています。

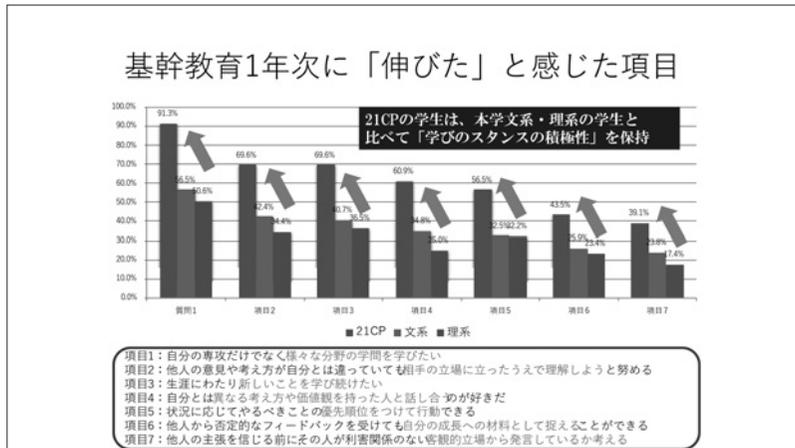
講義型試験を実施する狙い

- 講義を聞き、レポートを書き、皆で議論し、最後に自説を
- まとめる = 大学での学修そのもの
- 入学する学生は、選抜方法に依存します。
- → ディスカッション、面接の評価 = よく話す学生
- → 3つのレポートと小論文 = よく書ける学生
- → 一般入試よりも、よりアクティブな、目的意識を持った
- 学生が入学する
- 選抜方法は非常に鋭敏に機能する、ここが失敗すると目も当てられない
- 初年次教育をいくらやっても仕方がない、入試を含む接続部部分でコントロールするのが肝心
- 大学が求めたい人材像を具現化する、格好のツールが「入試」

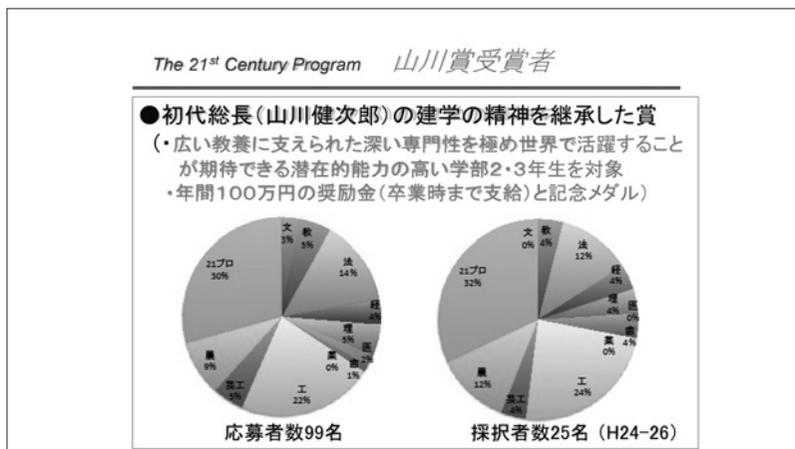
ただ、講義型試験を実施する狙いとしては、講義を聞いて、レポートを書いて、皆で議論して、最後に自説をまとめるので、それ自体は大学の学習そのものです。ディスカッションの評価が高い学生は入学後もよく話しますし、三つのレポート、小論文の評価が高かった学生は、しゃべるのは下手でもよく書ける学生であったり。こういった入試を続けておりましたところ、一般入試よりもアクティブで目的意識を持った、比較的そういった学生が入ってきた印象があります。入試の接続の部分で、入試方法を工夫するのは一つのやり方としてあります。



そのおかげで、例えば外国への留学率はほかの部局に比べて圧倒的に高かった実績もあります。



本学でいう基幹教育という、教養教育にあたるものですが、1年目に「伸びた」と回答した学生は21世紀プログラムの学生だけが異様に高かった、自己肯定感の高さもつながっているかと思えますが、そういった結果が出たところがプログラムとしての成果であったと言えるでしょう。



また、山川賞は毎年100万円ずつ、2年生、3年生、4年生と3年間で300万円もらえる、いろいろな大学でいう奨学金みたいなものですが、そういったものに2,600人中の26人にもかわからず、蓋を開けてみると応募者が多かったことで、非常に積極的な学生が採れていたと印象として残っています。

九州大学未来創成科学者育成プロジェクト (QFC-SP)

2023~2024年度QFC-SPスケジュール

2023年度 2024年度

第一学期 第二学期

QFCプライマリー QFCリサーチ QFCアカデミー

知る：基礎的な知識・技能の習得
QFCプライマリー

- ▶ 80名程度、6ヵ月コース
- ▶ 基礎的な知識と技能の習得
- ▶ 高校生の興味・関心に基づいたリサーチテーマとチャレンジ
- ▶ 教員履修がオンライン形式で履修

調べる：個別の研究活動
QFCリサーチ

- ▶ 20名程度、12ヵ月コース
- ▶ 個別研究活動 (研究費配属)
- ▶ 成果の学術発表、論文執筆
- ▶ 国際研究交流

知らせる：社会へ成果の発信
QFCアカデミー

- ▶ 20名程度、3ヵ月コース
- ▶ 成果をわかりやすく
- ▶ 研究発表会開催
- ▶ 終了生交流会

<https://qfcsp.kyushu-u.ac.jp/>

これは九州大学の過去の事例も含めて、こういう選抜をやっていましたし、今でもある部局でやっていますというご紹介ですが、もう一つ各国立大学で今、力を入れておりますのは研究室に学生を招き入れて、大学で研究をさせて、その成果を持って入試につなげていくことは多分想定されているのだと思いますが、大学入試に向かっていただくという、高大連携のプロジェクトを進めています。

今ご覧になっているのは私も参加していますが、2年間かけて講義を受けたり、研究室での研究活動、先生たちと一緒に論文を書いたりを経てやっていく様子です。こういったものは、探究支援といいますが非常に少数で専門型です。各研究室に医学部の先生のところに行く、工学部あるいは理学部の物理の先生のところに行く、そして教育学部の私のところに来るといったように、かなり専門に特化した高大連携の探究支援ではないかと思っています。

高校生のための「リサーチトライアル」 in K大教育学部

- ・県内外の高校生を対象に、主体的・協働的に探求する、「研究型の学び」を体験する
- ・講義+演習（毎年、0C翌日）
- ・まる1日、教育学・心理学の講義・演習
- ・講義後、グループ演習(ゼミ体験)で学ぶ

令和6年度
高校生のためのリサーチトライアル
in 九州大学 教育学部

九州大学

要申込
7月22日(月)
必着

日時 8月4日(日)
9:30-17:00(予定)

場所 九州大学 伊都キャンパス
(空母地区 イーストゾーン 号施入11号棟)

教育学部心理学の講義と演習を体験し、研究テーマを体験。また、研究発表会を開催し、研究の成果を発表する機会があります。

内容
「入国で編める/読めるアジアの独自文化」
坂元 一光 准 教授 (海外入国?)
「白痴科学から、自分(こころ)」 松浦 和秀 准教授 (発達心理学)
本学は「少人数制」を大事

応募方法 7月22日 月曜まで

詳細は、九大教育学部IP IPED下記特設サイトにて
<https://www.kyushu-u.ac.jp/~iped/qfcsp/>

① 問い合わせ先 教育学部 教育学部事務局 教育学部事務局 教育学部事務局
〒816-8501 福岡県糟屋郡宇美町大字 9-1-1 九州大学伊都キャンパス 11号棟 1101号室
TEL 092-438-3111 FAX 092-438-3111

H27年度から毎年実施。
今年で7回目

受験者の多くが
参加する高大連携
活動の実施

高大連携活動、リサーチトライアルという大学がオープンキャンパスとは別に、各学部に来てくださいと日を設けて、講義とゼミ体験をセットにするのを、ずっと九州大学の教育学部では行っています。

ここで受講してくれた学生たちで、ほぼほぼ多くの学生たちがAO入試や総合型選抜を受験してくれることがデータ上、分かっていますので、ただ入試をするのではなくて、どういう大学、

あるいは部局のイベントと入試をつなげていくのか、出願前の教育は非常に大事になっていくのではないかと考えています。

留学生のための「リサーチトライアル」 in 海外 (中国、タイ、ベトナム、モンゴル)

- 海外の高校生を対象に、主体的・協働的に探求する、「研究型の学び」を体験する 講義・演習
- 九州大学の各研究領域の講義・演習
- 講義後、グループ演習(ゼミ体験)で学ぶ

(1)「海外版高大連携事業の提案」
 (2)「国際型入試のためのパイロットケース」優秀な留学生の獲得
 (3)「アジア圏における九大全体のプレゼンスの向上」

日本への大学進学を目指すインターナショナルスクール(ジャパン・スクール)を対象に実施
 中国での協定校 上海文来高校、深セン第三高校
 タイでの協定校 柳川高校付属タイ中学校

2021年3月国際シンポジウムを開催して、報告書を上梓→



共創学部教員による科学実験講義

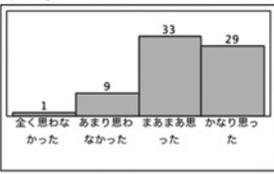
日本の高大連携・高大接続の輸出

医学に広がる実習講義

これは留学生、海外でも同じようなことができないか、試しているところです。要するに、日本の高大連携や高大接続とが海外でどれぐらい通用するのも非常に大きな論点かと思ひまして、中国やタイの協定校でいろいろ展開をしてみたところです。

H28年度海外リサーチトライアルの成果

- ・Q.九州大学に進学したいと思いませんか？
- ・「かなり思った」+「まあまあ思った」=86.0%
- ・海外での出前講義は珍しいため、日本の大学の講義を直接聞ける機会は学生たちにとってかなり貴重な機会



| 度数 | | |
|-----------|----|---------|
| 水準 | 度数 | 割合 |
| 全く思わなかった | 1 | 0.01389 |
| あまり思わなかった | 9 | 0.12500 |
| まあまあ思った | 33 | 0.45833 |
| かなり思った | 29 | 0.40278 |
| 合計 | 72 | 1.00000 |

欠測値N 27
4 水準

そうしたところ、例えば中国では高大連携活動はなかなかないです。なかなかないというのは、他校の生徒を招き入れてやると、中国では集会になってしまうので、いろいろな理由で駄目になったりするのでありますが、例えば専門分野を選ぶという意識が、あまり大学広報の観点がそれほどないという感じがします。こういったイベントはすごく貴重だったと言われた経験があります。そのおかげで、「進学したいと思いませんか」という割合は結構増えていますし、いろいろなお声がけいただくことも多くなっています。

教育学部国際入試、国際コースの導入

- 2019年度入試から帰国生徒入試、私費留学生入試を統合して、国際入試(定員3名/1学年47人)を開始。
- 2019年新入生から国際コース導入
- 受験資格は、帰国生徒、私費留学生、一般全て。
- 2020年度入試は倍率4倍
- 2021年・2022年度入試は、オンラインで実施(1次書類審査、2次面接)
- 近年、タイ、中国、韓国、ベトナム、台湾から入学



「九大 優秀な留学生確保へ中国とタイに体験拠点設置へ」コメント、NHK福岡ニュース、2019年2月14日。
「九州大 中国とタイに海外事務所」コメント、RKB 今日感ニュース2019年1月31日。



6:2
九州大 中国とタイに海外事務所

九州大学教育学部は国際コースを設置していますが、いろいろな国々から多様な学生に入学していただくために、国際入試を新設しました。これは従来あった帰国子女入試、私費留学生入試を廃止し、それらの受験生と一般の受験生も含めて、すべての受験資格の生徒でも受けていい国際的な入試を新設しました。

こうした時に、どういう受験生が来たかという、今グローバル社会ですので、お父さん、お母さんの事情によって転勤をしたりしてる学生たちは、同じカリキュラムを同じ国で受けていないことがありまして、なかなかどの国でも共通テストの受験しにくい事情があります。そういった受験生が、比較的集まる入試枠組みをつくることができました。これも自大学の立ち位置を見極めた一つの試みです。

開校式や卒業式への参加



H30/8/24
深セン第3高校
日本名校班開校式出席



H31/3/30 柳川高校
附属タイ中学校第1回
卒業式出席



九州大学、東北大学、名古屋大学、
名古屋工業大学、広島大学、筑波大学
大阪市立大、九州産業大学での合同
大学説明会の開催
(H30/11/27：上海、11/29:深セン)



R5/8/30 新モンゴル学園日馬富士
校5周年記念式典
基調講演



深センでの講演



名古屋工業大学



東北大学



広島大学

国際アドミッションのいろいろな関係性構築のために、いろいろな学校が新設されたり、卒業式があったり、あるいはいろいろな記念式典があった時に、お声がけいただくなかで日常的に関係構築をして国際アドミッションを大学でもやらせていただいています。そういった関係構築は一朝一夕には非常に難しいところがあります。学校を訪問したらすぐ急にコネクション、関係性が生まれるわけではないので、さまざまなチャンネルで学校との関係性を早めにつくっていくことが、これからの大学入学選抜にとっては求められていくのではないかと思います。

今後の大学入試

今後の大学入試に関して、少しまとめてみます。

多面的かつ総合的な評価を続けていくのに必要なこと

01

入学した学生が活躍しているのか？
(入学後の追跡調査)

02

入試は公平公正に実施されているのか？ (入学者選抜の検証)

03

高校生に選ばれる接続になっているのか？ (制度面の改革)

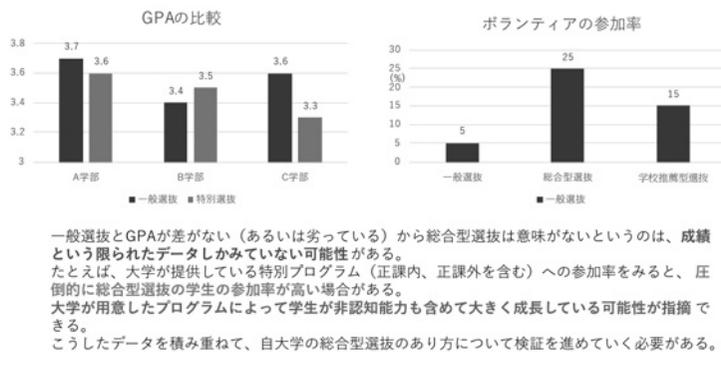
多面的かつ総合的な評価を続けていくのに必要なことは、三点あると思います。

一つ目は、入学した学生が活躍しているのか、あるいは活躍する場を大学として提供できているのか、この点を精査、つまり追跡調査を行うことは非常に重要であると考えています。これは何も入学後の追跡調査、GPA で追いましょうというだけではないと思っています。

二つ目は、入試は公平公正に実施されているのか、入学者選抜そのものの検証も必要になってきます。

三つ目が、公平公正にもつながるのですが、高校生に選ばれる接続、入試制度になっているのか、この三点です。

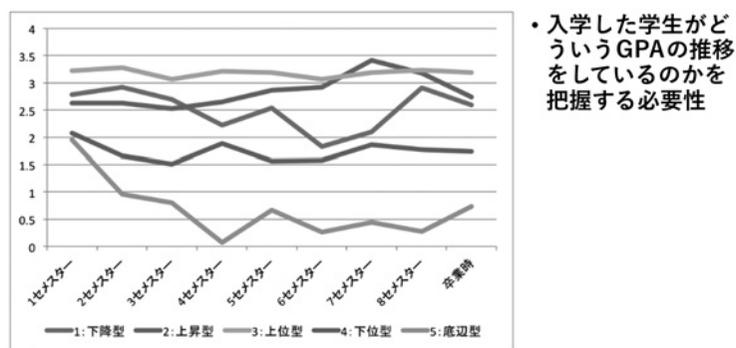
今後必要とされる入試関連のIR データ



今後、必要とされる入試関連の IR データです。例えば今までだと、あくまで学力を結構気にされているので、GPA だけを比較して、この選抜はあまりうまくいっていないという評価がもしかしてされていたかもしれません。そういうデータはもちろん大事ですが、それ以外のデータ、例えばさっきのオーナーズプログラムの参加率とか、あるいは大学が災害地にボランティアを組織立ってやっていくようなことがあると思います。そういったものへの参加率を見比べた時に、圧倒的な差が出る場合がないかも確認していきたいです。

成績という限られたデータしか見られてない可能性があるとしたら、本当にそれが非認知的な能力も含めて、採っている学生の評価に対して、フェアなのかという観点もあるでしょう。

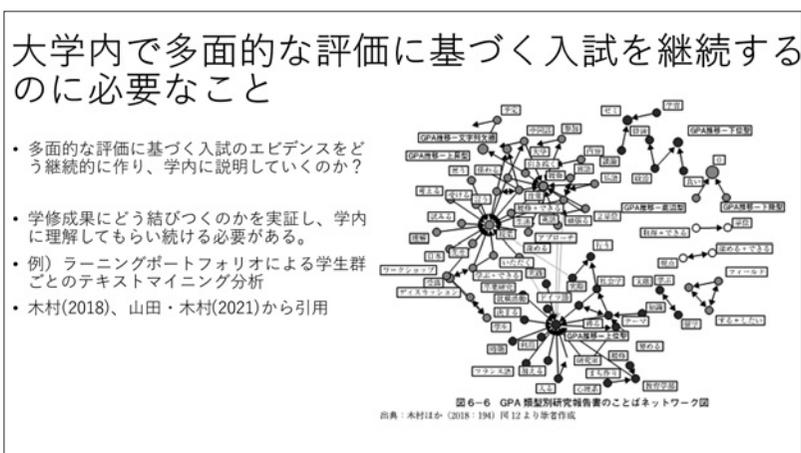
GPAを1つとってみても、情報の宝庫



また、GPA を一つとってみても情報の宝庫です。これは IR の講演でもお話をさせていただいていますが、1 セメスターから卒業時まで、どのような GPA の推移をとっている学生かを分けて、ラーニングポートフォリオを分析してみると非常に面白かったことをご紹介します。

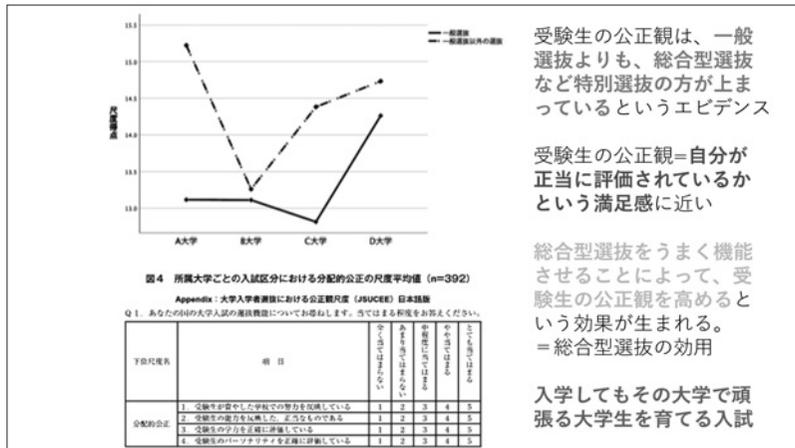
これは21世紀プログラムのデータですけど、緑の線（3：上位型）が、ずっと上位で GPA を維持した学生層です。一方、赤の線（2：上昇型）は徐々に GPA が上がってきた学生層を指します。こういった学生の違いは何なのかを見極めていかなければいけないし、青い線（5：底辺型）は、ずっと GPA が低く推移している学生ですが、成績が悪いただけじゃなくて、別に面白い

ことをやっていて GPA が低い場合もあるので、そういったところを観点で見ただけであればいいのではないかと考えています。



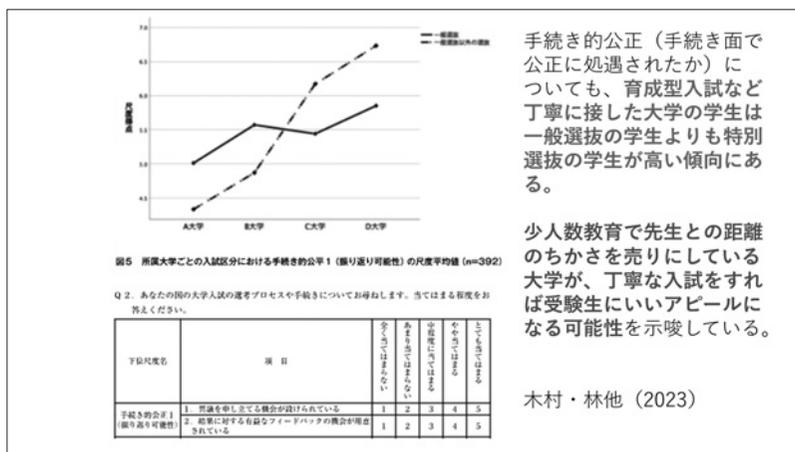
学生も入学したら終わりではなく、総合型選抜で入学した学生、多面的な評価で入学した学生がどういう学生だったのかという事後検証は、毎年ではなくてもいいと思うのですが定期的に検証しておく必要があります。

例えば、次の図も21世紀プログラムの学生26名の検証結果です。何年か学生のデータをためて分析したものになります。この時に分かったのは、GPA がずっと高い学生は毎学期ごとにラーニングポートフォリオとかいろいろ書かせていたのですが、やる前は「やります」とか結構優等生的なことを書いている学生が多かったです。学年が進級するごとに成績が上がってくる学生は、学期の初めにはあまり大した文章を残してないのですが、学期の終わった後に、私こういうことやりましたという報告が多かったわけです。つまり実行した学生ですね。こういう学生は、非常に伸びていたということが分かりました。これを入試にどう反映させていくのかは議論があると思いますが、どういう学生がうちの大学で伸びるのか、伸ばせる環境があるのかを見極めていくためには重要な資料ではないかと考えています。

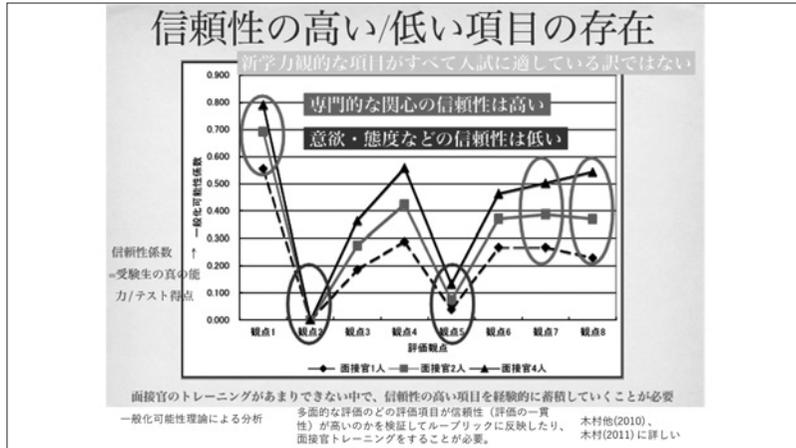


私の研究について少しお話をしたいと思います。A、B、C、Dの四つの大学で、一般入試とそれ以外の大学でどれだけ公平・公正な心理学的な尺度をつくって公正観が高い、ここで言う公正観は自分が大学でフェアに能力を測ってもらう、つまり自分が能力をきちんと評価してもらったと思える公正観です。

社会心理学の公正観概念を参考に尺度化したのですが、どの大学も国公私、全部混ざっていますが、どの大学でも一般選抜以外でのところ、私はよく能力を評価された、公正に大学に見てもらったという入試の満足度みたいなものだと思うんですけど、そういったものが比較的高かったことが分かって、非常に仰天をしたところです。要するに、自分の能力を大学がきちんと評価したのか、その満足感をいかに入試の中で担保できるのかが、非常に大事な観点ではないかと思っています。



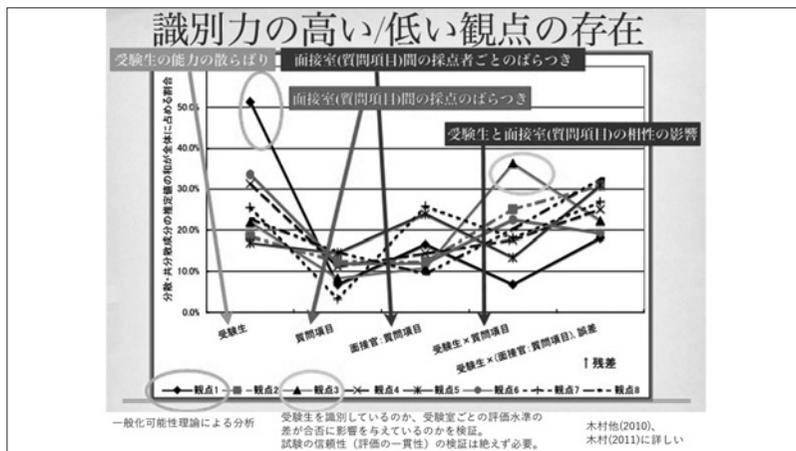
あるいは手続的な公正といって、いろいろなフィードバックとか、入試の時にいろいろな手続的なことをきちんとやっていたかの観点も、育成型とかそういったことを行っている大学では評価が高かったことは付け加えておきます。



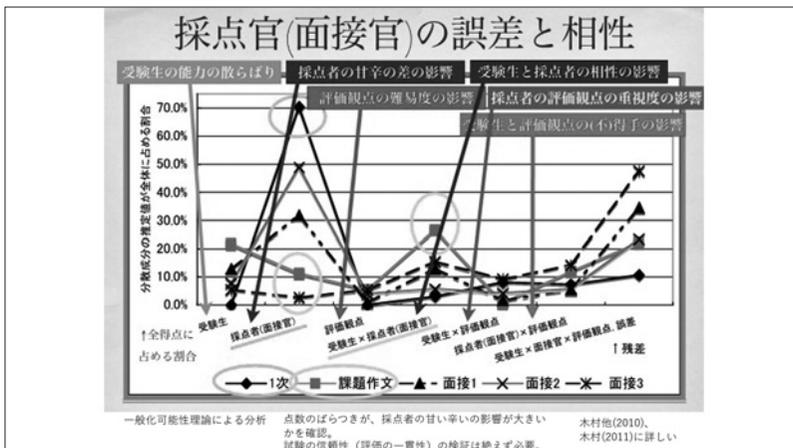
面接官それぞれがどういう観点で選抜をしていったのかも、すごく大事になってきます。どの観点であれば先生たちの評価がそろって、どの観点だといいい評価をつける先生もいれば、悪い評価をつける先生もいるのか、少し調べたことがあります。

つまり、心理測定的には信頼性が高い、低いと言いますが、先生たちの専門的な関心、先ほどの誰が選抜するのかという話にもつながってくるのですが、専門的な関心は先生方の評価がそろいます。ただ、意欲とか態度とか関心とか、そういった項目に関しては、なかなか先生たちの評価がそろわない、つまり誤差が多い項目になってしまう。そういった選抜の事後調査、事後チェックも十分必要になってきます。

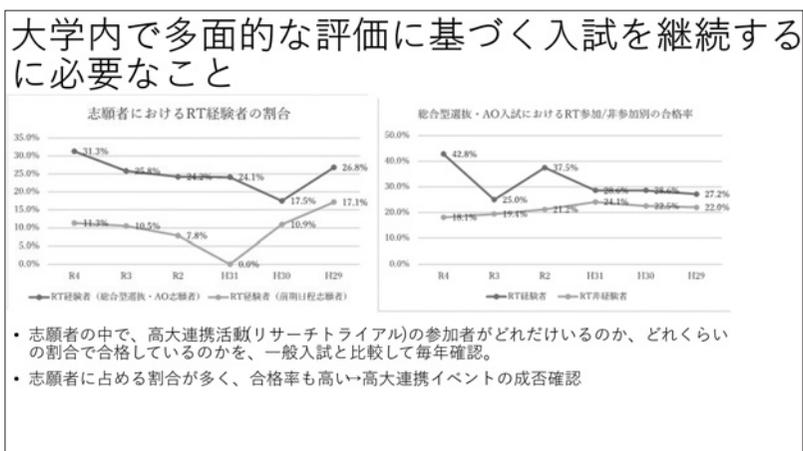
そうしないと、先生たちの評価が適切に反映されない選抜で入ってきた学生が総合選抜になってしまって、そこの総合選抜の後、入学後のパフォーマンスとか見てみると、あまり芳しくない、あまり総合選抜がうまくいってない、やめようみたいな感じになってしまうので、こういったところのクオリティーコントロールは、実はアドミッションオフィサーの方々の腕の見せどころです。



あとは面接官ごとに評価が違って来たり、ある面接室が特徴的な、特異な高得点をつけて、その面接室ばかりが合格者を出すとか、そういったこともチェックをする必要があります。



受験生と採点者の相性について、ある特定の受験生にもすごく高い点数をつけたり、ある程度ルールをつくることによってコントロールすることができますが、そういったことも総合選抜をやるとなると、結構苦勞が絶えないことをご紹介します。



RTと書いてあるのがリサーチトライアルという本学のプログラムです。本学のリサーチプログラムを経験した人は、受験をたくさんしてくれますし、合格率も実は高かったというデータを示すデータです。学内で総合選抜をやっていく際には、いろいろなデータを使って、この選抜がいかにうまくいっているのかを、「うそ」であつたらいけないですけど、そういったデータを繰り返し教授会やいろいろな部局で示す努力も同時に求められていくのではないかと思います。一言で言えば、総合型選抜は手間暇がかかるということです。

入学後の教育と入試を接続させる必要性



- 大学改革で教学関係だけを改革し大学が提供する様々な正課内外のプログラムを充実させていったとしても、**多面的評価に基づいた入試改革に消極的であると学生が思うように伸びてくれない可能性がある。**
- もととは、入試「広報」の問題だと思われてきたが、入試「方法」の問題にまでなってきた感がある。つまり、主体性など非認知能力を多面的に評価する入試で**主体性のある自大学にマッチングした学生をどれほど確保できるのか**が問われている。
- 今後、教務と入試の業務の接続が一層求められていく時代になる。

最後のスライドになりましたので、まとめます。今日のお話全体としては、入学後の教育と入試をどういうふうに接続させるのか、ということが一つ重要なポイントでした。

今現在、高校での探究的な学びがあります。その中で、総合型選抜あるいは探究型入試も、学校推薦型選抜も多様に出てきていますが、どういう入試であれ、自分の能力がきちんと評価されたと思う入試になっているかを、チェックするポイントが必要ではないでしょうか。そうであるからこそ、大学が提供する様々な正課内外のプログラムに参加する学生が入学してくれて、その後、世界や日本のいろいろなところで活躍する学生が生まれてくるのではないのでしょうか。

これまで入試の問題は、広報すればいいという話であったと思いますが、恐らく入試方法をどういうやり方で、どういう学生を入れるのか、そしてそれをどうやって大学のカリキュラムに接続させていくのが、非常に問われてくるのではないかと考えています。入試部の職員や教員の仕事だけではなくて、いかに学内で各学部の先生たち、あるいは教務の人たち、あるいは一般教育も含めて連携が取れるのが、その大学の価値を高める一番のやり方ではないか。入試だけで何かを解決できるものではないでしょう。高校生に選ばれる大学になるためには、そういう観点も必要だと思っているところでございます。

ご清聴いただきまして、どうもありがとうございました。引き続き、どうぞよろしくお願いたします。

参考文献

- ・ 本村拓也「大学入試の未来像-年内入試はどこまで進み、学力選抜はどうなるのか？」教育開発研究所編月刊「高校教育」2024年2月号、学事出版、2024年1月、pp.33-37.
- ・ 本村拓也編『高大連携の効果測定-国内外での高校生の研究体験のサーチライトを事例として』令和3年度九州大学QRプログラムつばさプロジェクト採択課題整理番号012617アジアとの高大連携の効果測定と高大接続の制度設計に関する文理融合・分野横断研究研究成果報告書2023年3月、pp.1-81.
- ・ 本村拓也・林洋一郎・陣内未夫・川瀬朝馨・徳永真直・西都大・中世古貴彦・立脇洋介「大学入学者選抜における公正観尺度(Fairness and Fairness for University and College Entrance Examination Scale: JFUCEE)の作成と信頼性、及び、妥当性の検討」『九州大学大学院教育学研究紀要』25号、2023年3月、pp.1-26.
- ・ 山田礼子・本村拓也編『学修成果の可視化と内部質保証—日本型IRの課題、玉川大学出版部、2021年11月JACUEセレクション2022受賞
- ・ 本村拓也「大学入試改革-それで高校教育は本当に変わるのか？」石井英真編『流行に踊る日本の教育』、東洋館出版社、2021年1月、pp.199-230.
- ・ 本村拓也「入試の多様化の経緯と現状」中村高康編『大学入試がわかる本-改革を議論するための基礎知識』、岩波書店、2020年9月、pp.45-65.
- ・ 本村拓也・田尾周一郎・林寛裕・副島雄児「総合的且つ多面的な評価に基づく入学者選抜とその学修成果の可視化-九州大学21世紀プログラムの事例」『名古屋高等教育研究』18号、2018年3月、pp.177-198.
- ・ 本村拓也・池田光彦・西原俊明・大橋絵理・田山淳・竹内一真・井ノ上憲司・山口恭弘「長崎大学入学前教育の枠組みと効果測定生チューターを交えたヴィジョン形成教育の組織化と基礎学力向上の取組み」全国国立大学入学者選抜研究連絡協議会編『大学入試研究ジャーナル』22 2012年3月、pp.95-104.
- ・ 本村拓也「一般化可能性理論による面接データ分析を行うことが可能な面接官の配置について」、全国国立大学入学者選抜研究連絡協議会編『大学入試研究ジャーナル』21号、2011年3月、pp.23-30.
- ・ 本村拓也「高校での探求学習経験が初年次学生に与える影響—JFS2008の結果から」International Society for Education(国際教育学会)編『クオリティ・エデュケーション』3号、pp.77-94 2010年3月.
- ・ 本村拓也・吉村宰「AO入試の信頼性評価の研究—一般化可能性理論による検討」、全国国立大学入学者選抜研究連絡協議会編『大学入試研究ジャーナル』20号、2010年3月、pp.81-90.

そ の 他

OTHERS

『関西学院大学高等教育研究』 投稿要領

(2018年 5月10日改正)

(2016年 5月12日改正)

(2013年11月28日改正)

(2011年 1月14日制定)

〈投稿要領〉

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

〈作成要領〉

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

以上

執筆者紹介（掲載順）

| | |
|-------|---------------------------------|
| 脇 忠幸 | 関西学院大学ハンズオン・ラーニングセンター准教授 |
| 岩田 貴帆 | 関西学院大学高等教育推進センター専任講師 |
| 野瀬由季子 | 関西学院大学ライティングセンター助教 [※] |
| 時任 隼平 | 関西学院大学高等教育推進センター教授 |
| 工藤 多恵 | 関西学院大学工学部教授 |
| 南津 佳広 | 大阪電気通信大学共通教育機構英語教育研究センター准教授 |
| 井藤眞由美 | 関西学院大学教職教育研究センター教授 |
| 浅津 嘉之 | 関西学院大学日本語教育センター言語特別講師 |

※所属・役職は、高等教育推進センター研究助成指定研究が実施された2023年度当時のもの

2025年3月21日発行

発行人 小谷 正登

発行所 関西学院大学高等教育推進センター紀要委員会
〒662-8501 兵庫県西宮市上ヶ原一番町1-155
高等教育推進センター内
電話 (0798) 54-6180

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

Kwansei Gakuin University Researches in Higher Education

vol.15 CONTENTS

Part 1 Articles

Papers

Learning and Participant Asymmetries in Higher Education:
Thinking Through Hands-on Learning Tadayuki Waki

A Survey on Report Assignments in University Courses
Takaho Iwata, Yukiko Nose, Jumpei Tokito

MT and Generative AI Use in University English Reading:
Analysis of a Large-Scale Survey Tae Kudo, Yoshihiro Minamitsu

Research Note

The Current State and Future Prospects of IB Admission Exams in Japan
—With Reference to the UK and US, Considering Japan's Role
in the Global Educational Trends— Mayumi Ito

Report

How Japanese Language Teacher Can Design Cultural Course
—Challenge of Connecting through the Japanese Language— Yoshiyuki Asazu

Part 2 Documents

Lecture Notes

Higher Education with Generative AI:
How to Use ChatGPT in University Education Yuichiro Wajima

The Past, Present and Future of University Admissions Takuya Kimura

CENTER FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION

Kwansei Gakuin University

2025