

2022年度高等教育推進センター  
共同研究助成・先端的な授業改善に関する実践研究助成 報告書

目 次

<指定研究>

コロナ状況が学生生活に及ぼしている影響について

研究代表者 高等教育推進センター・教育技術主事 平田 薫・・・1

<先端的な授業改善に関する実践研究>

ハンズオンラーニング・プログラムにおけるナラティブ評価の実践

研究代表者 教務機構 ハンズオンラーニングセンター・教授 木本 浩一・・・6

ICTを活用した体験型授業の可能性と課題～インプロを取り入れた多文化共修科目の実践事例から

研究代表者 日本語教育センター・言語特別講師 西村 由美・・・9

※所属部署・役職は 2022 年度のものです。

**2022 年度高等教育推進センター共同研究**  
**「コロナ状況が学生生活に及ぼしている影響について」**  
**報告書**

平田 薫（関西学院大学高等教育推進センター）  
佐藤 寛（関西学院大学文学部）  
藤井 恭子（関西学院大学教育学部）  
馬場 幸子（関西学院大学人間福祉学部）  
榎本 千秋（関西学院大学学生支援機構・学生相談室）

コロナの流行が人々に及ぼしている（及ぼした）国内外の研究について文献研究を行った。2020～2021年の初期の研究は、不安、抑うつ、活動性の低下などのメンタルヘルスや身体的不調に関する報告が多く\*1、次いで、社会、経済的な問題\*2など、コロナ状況からの負の影響についての研究や報告が多くを占めていた。

一方、本学の学生生活調査で全体傾向を見ると、「健康状態について」は「特に問題はない」とする学生は2019年の75.9%に比べて、2021年調査では82.0%と改善が見られ、経済状態についても2019年調査では「余裕がある」と「やや余裕がある」を合わせると26.6%から2021年度では29.6%とやや増える傾向が見られた。生活時間に関しても、「食事時間」「睡眠時間」などにも改善が見られた。コロナ禍にあっても学生生活調査に回答する学生は、比較的精神的にも経済的にも逼迫していない層であり、このような普通の学生が大多数ではないかと考える。そう考えると、100年に一度の「パンデミック」という負の経験がもたらした負の影響以外にも、負の経験から得られたポジティブな影響はないのかという視点から研究を見直すこととなった。

健康心理学やポジティブ心理学の分野では、「ネガティブな体験後の心理的成長」に関わる概念がいくつか提案されている。これらは従来のレジリエンス（つらい体験から回復する力）とは異なり、「心的外傷後成長（Post Traumatic Growth）」「ストレス関連成長（Stress Related Growth）」など、ストレス経験によってその経験以前より成長することに関する研究である。一方で、これらの成長が何にどのように影響するのかについての本邦での研究はまだ十分ではない。

Subjective Well-Being は、「主観的幸福感」あるいは「主観的健康感」と訳される。これは、感情状態を含み家族、仕事などの社会生活にかかわる様々な領域に対する満足や人生全体に対する満足を含む広範な概念である。Subjective Well-Being に関する研究は、近年の「ポジティブ心理学」や「健康心理学」の分野では、多くの研究があり様々な尺度が開発されている。

### **本研究の目的**

コロナ禍の経験に対してこれらの経験をポジティブに評価（自分の成長につながったなど）する事が現在の主観的幸福感に与える影響について検証することを目的とする。

**調査票の構成**：第1パートでは、2020年4月（春学期）時点（T1とする）の生活状況に関する6項目（属性、住居形態、睡眠時間、講義への参加状況、学習時間、通学時間）、その時点での主観的幸福感評価 SUBI (T1) 37項目、第2パートでは2022年秋学期の生活状況（T2とする）に関する9項目（年齢、

性別、学年、住居形態、睡眠時間、講義への参加時間、学習時間、通学時間)、SUBI (T2) 37 項目、第 3 パートでは、「有益性発見尺度 (12 項目)」、コロナ経験についての評価 2 項目であった。

**用いた尺度:主観的幸福感尺度**(The Subjective Well-Being Inventory, SUBI, H. Sell & R. Nagpal (1992), 大野裕、吉村公雄 (2010)) は著作権者の金子書房から承諾を得て、T1 では内容を極力変えないように、質問・回答ともに過去形での表記へ変更した。T2 では、市販の調査用紙 (金子書房) のままの表記とした。下位項目 11 のうち、配偶者・子どもといった家族に関する項目「家族との関係」3 項目を省略し、37 項目とした。回答は 3 件法であった。

**有益性発見尺度** (竹内、藤井 (2014)): ストレス経験から有益性を評価するもので、「私を成長させた」「いろいろなものの見方や考え方がある事とを教えてくれた」など 12 項目について、「それぞれの程度変化を感じましたか。」と問い「全くない」～「非常に」までの 6 件法で評価するものである。

MicrosoftForms を用いて調査票を作成した。調査票の URL と調査協力のお願いと説明を記したフライヤーを作成し、学内で学部の講義を担当している教員を通じて学生に周知していただいた。調査期間は 2022 年 1 月 13 日～2023 年 2 月 19 日であった。結果 187 件の回答を得た。

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

**SUBI:** T2 時点での回答について反転項目を反転したうえで、原著の H. Sell & R. Nagpal (1992) と藤南等 (1995) にならい、因子分析 (主因子法、バリマックス回転) を行った。7 因子を抽出したが、第 7 因子には 0.4 以上の負荷量を持つ項目がなく、6 因子とした。累積因子寄与率は、56.8%であった。各項目の因子負荷量と寄与率を **Table 1** に示す。各項目の先頭の①～⑪は、原著 (H. Sell & R. Nagpal, 1992) で示されている 10 の下位項目であり、ポジティブ尺度①人生に対する前向きな気持ち、②達成感、③自信、④至福感、⑤近親者の支え、⑥社会的な支え、ネガティブ尺度⑧精神的なコントロール感、⑨身体的な不健康感、⑩社会的つながりの不足、⑪人生に対する失望感 (「⑦家族との関係」は不使用) に相当する。これを見ると、第 1 因子に①～⑥までのポジティブな下位積度のうち①②③④が一つにまとまり、⑪の下位尺度「将来が心配」が加わり 13 項目が集約された。残るポジティブ尺度⑤は第 5 因子に、⑥は第 4 因子に原著通りに 3 項目ずつ集約された。ネガティブ尺度の⑧の 7 項目すべてと⑩の 1 項目と⑪の 2 項目、計 10 項目が第 2 因子に集約された。⑨の下位 6 項目はすべて第 3 因子に集約された。残った⑩の 2 項目が第 6 因子に集約された。これ等について第 1 因子を「全体的幸福感」第 2 因子を「心理的動揺と失望感」、第 3 因子を「身体的健康」、第 4 因子を「社会的支援」、第 5 因子を「家族の支援」、第 6 因子を「つながりの不足」とした。T1、T2 それぞれの下位積度の信頼性係数クロンバッハの  $\alpha$  と、平均値と標準偏差を **Table 2** に示す。信頼性係数は、両時点とも「つながり不足」が 0.50 より小さく信頼性がやや低い、他の下位積度の  $\alpha$  係数は、.92～.72 と十分に高い値が得られた。T1 と T2 のそれぞれの下位積度の平均得点について対応のある t 検定を行ったところ、「身体的健康」以外のすべてで T2 の下位積度得点が、T1 より有意 ( $p < .001$ ) に高いことが示された。

**有益性発見尺度:** 有益性発見尺度の因子構造を確認するために 12 項目について因子分析 (最尤法、プロマックス回転) を行った。原著と同様に「ポジティブな意味の付与」「人間関係の再認識」の 2 つの因子に分かれ、にそれぞれ 9 項目と 3 項目となった。それぞれの信頼性係数は、「ポジティブな意味の付与」は、 $\alpha = .90$ 、「人間関係の再認識」は、 $\alpha = .85$  であり十分な値がえられた。**Table 3** に因子分析の結果と

と信頼性係数を示す。**G-P 分析**：さらに各尺度の上位・下位 25%を基準に調査対象者を上位群、下位群に群分けし各項目について t 検定を実施した。すべての項目において上位群と下位群の平均値の差は有意（上位群>下位群）となり、内的整合性が確認できた。

有益性発見尺度を媒介変数とした SUBI の T1、T2 の分析は現在進行中である。

**Table 1. SUBI各項目の因子負荷量と因子寄与率**

		I	II	III	IV	V	VI	VII	共通性
1	① SUBI6(T2)どの程度幸せ	0.771	0.125	0.000	0.116	0.115	-0.091	0.119	0.667
	② SUBI3(T2)成功と出世	0.752	0.168	0.052	0.132	0.042	0.001	-0.162	0.647
	① SUBI5(T2)現在の生活は	0.732	0.151	0.030	0.148	0.110	0.053	0.107	0.623
	② SUBI2(T2)期待どおりの生活水準	0.732	0.059	0.095	0.134	0.146	0.043	0.034	0.607
	① SUBI1(T2)人生が面白い	0.719	0.197	0.115	0.241	0.251	-0.067	0.235	0.768
	③ SUBI9(T2)起きることに対応できる	0.680	0.318	0.126	0.081	0.014	-0.029	-0.068	0.610
	④ SUBI11(T2)強い幸福感	0.667	0.096	0.018	0.241	0.185	-0.145	0.131	0.605
	③ SUBI7(T2)状況に対処できる	0.646	0.309	0.092	0.055	0.045	0.091	0.011	0.563
	③ SUBI8(T2)危機的な状況の解決	0.642	0.386	0.068	0.175	0.118	-0.095	-0.077	0.626
	② SUBI4(T2)やりとげた	0.624	0.064	0.183	-0.027	0.066	0.212	0.064	0.487
	④ SUBI10(T2)一体化・所属感	0.591	0.104	-0.033	0.263	0.199	0.152	-0.196	0.566
	⑪ SUBI25(T2)将来が心配	0.506	0.278	0.151	0.078	-0.079	0.132	-0.174	0.411
④ SUBI12(T2)人類という家族の一員	0.441	0.078	-0.260	0.172	0.223	0.054	-0.266	0.413	
2	⑧ SUBI30(T2)必要以上に動揺	0.197	0.815	0.150	-0.013	0.040	-0.025	-0.056	0.741
	⑧ SUBI16(T2)すぐに動揺	0.142	0.760	0.123	-0.042	0.079	-0.026	-0.055	0.688
	⑧ SUBI31(T2)批判されると動揺	0.294	0.705	0.188	-0.080	0.024	-0.149	-0.077	0.629
	⑧ SUBI17(T2)理由もなく悲しい気持	0.308	0.644	0.150	0.275	0.004	0.226	0.079	0.661
	⑧ SUBI18(T2)敏感でイライラしやすい	0.209	0.616	0.203	0.184	0.015	0.310	0.107	0.605
	⑧ SUBI19(T2)不安や緊張	0.376	0.602	0.246	0.221	-0.182	0.150	-0.029	0.681
	⑧ SUBI20(T2)かんしゃく	0.064	0.601	0.192	0.134	-0.086	0.353	0.173	0.576
	⑩ SUBI40(T2)仲良くつき合えない	0.255	0.500	0.288	0.085	0.111	0.304	-0.080	0.541
	⑪ SUBI26(T2)人生は意味がない	0.398	0.490	0.119	0.220	0.254	0.152	0.402	0.718
	⑪ SUBI24(T2)人生は退屈・面白くない	0.431	0.465	0.207	0.218	0.107	0.268	0.328	0.680
3	⑨ SUB35(T2)体の痛み	0.173	0.065	0.685	0.120	-0.016	0.060	-0.050	0.523
	⑨ SUBI37(T2)めまい	-0.088	0.278	0.605	0.002	0.192	0.058	0.123	0.465
	⑨ SUBI39(T2)不眠	0.083	0.270	0.597	-0.022	0.183	0.150	0.020	0.494
	⑨ SUBI38(T2)疲れやすい	0.220	0.347	0.593	0.259	-0.032	-0.006	-0.017	0.621
	⑨ SUBI36(T2)鼓動・動悸	0.003	0.356	0.514	0.091	0.203	0.071	0.144	0.474
	⑨ SUBI34(T2)健康の心配	0.069	0.090	0.460	-0.043	-0.159	0.185	-0.328	0.375
4	⑥ SUBI15(T2)病気・親戚や友達の世話	0.379	0.097	0.141	0.756	0.236	-0.075	0.061	0.824
	⑥ SUBI13(T2)非常事態・親戚や友達の助け	0.346	0.125	0.100	0.721	0.360	-0.097	-0.109	0.846
	⑥ SUBI28(T2)必要・友達や親戚が助る	0.336	0.128	0.069	0.666	0.240	-0.117	0.101	0.666
5	⑤ SUBI22(T2)家族の一体感	0.253	-0.022	0.020	0.142	0.737	-0.077	-0.035	0.625
	⑤ SUB21(T2)家族が助けになる	0.246	0.107	0.107	0.276	0.650	-0.110	0.066	0.619
	⑤ SUBI23(T2)家族はよく世話してくれる	0.175	-0.033	0.290	0.324	0.540	-0.066	0.137	0.510
6	⑩ SUBI33(T2)友達と会えず寂しい	-0.009	0.034	0.217	-0.188	-0.195	0.570	-0.296	0.505
	⑩ SUBI32(T2)多くの友達が欲しい	0.019	0.126	0.064	-0.061	-0.044	0.418	0.058	0.227
	因子寄与	7.29	5.25	2.67	2.44	2.14	1.22	0.89	
	累積寄与率	19.71	33.90	41.11	47.69	53.48	56.76	59.16	

**Table2. 尺度の信頼性係数  $\alpha$  と平均値と標準偏差**

	$\alpha$	$M$	$SD$	
全体的幸福感 (T1)	.88	23.73	5.64	**
全体的幸福感 (T2)	.92	25.64	6.33	
心理的動揺と失望 (T1)	.88	22.60	4.90	**
心理的動揺と失望 (T2)	.92	23.46	5.36	
身体的健康 (T1)	.76	15.23	2.52	n.s.
身体的健康 (T2)	.78	15.22	2.54	
社会的支援 (T1)	.83	6.67	1.82	**
社会的支援 (T2)	.90	6.98	1.84	
家族の支援 (T1)	.72	6.88	1.70	**
家族の支援 (T2)	.78	7.11	1.70	
つながり不足 (T1)	.49	4.20	1.28	**
つながり不足 (T2)	.47	4.41	1.17	
		**<.001		

**Table3. 有益性発見尺度の因子分析の結果と信頼性係数**

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

\*1

- ・木原博子(2020)「COVID-19 流行期における大学生のメンタルヘルスに関する文献レビュー」, キャリアと看護研究, Vol.10 (1) pp3-13
- ・森芳竜太 (2020)「非常事態宣言下における人々の精神的な不調」, [https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2020/06/survey\\_covid-19\\_200601.pdf](https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2020/06/survey_covid-19_200601.pdf) , 三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング, 【特別企画／全国 1 万人】緊急体宣言下における日本人の行動変容, [https://www.murc.jp/library/survey\\_covid-19/](https://www.murc.jp/library/survey_covid-19/)
- ・織千鶴, 齋藤将士, 富山英明(2022)「大学生の新型コロナウイルス感染症に変わる意識調査—メンタルヘルスに着目して—」人間科学研究, 第 19 号, pp.55-60

\*2

- ・久我尚子 (2021)「ウィズコロナ・ポストコロナの消費者像～『新型コロナによる暮らしの変化に関する調査』」ニッセイ基礎研究所報, Vol.65, pp.73-86
- ・「コロナ禍の格差拡大(上) 白波瀬佐和子・東京大学教授—不平等の構造、是正急げ(経済教室)」(2021.11.12), 日本経済新聞 朝刊 p30
- ・「コロナ禍の格差拡大(中) 浦川邦夫・九州大学教授—所得階層間で異なる影響(経済教室)」(2021.11.16), 日本経済新聞 朝刊 p27
- ・「コロナ禍の格差拡大(下) 田中聡一郎・駒沢大学准教授—中間層復活へ住宅・教育支援(経済教室)」(2021.11.17), 日本経済新聞 朝刊 p25

#### 引用文献

- 大野裕、吉村公雄 (2010)「WHO SUBI 手引 第 2 版」金子書房
- H. Sell (1992) The Subjective Well-Being Inventory (SUBI) Int. J.Ment.Health, Vol.23, (3) 89-102
- H. Sell & R. Nagpal (1992) Assessment of subjective well-being (SEARO Regional Health Paper No. 24). New Delhi: World Health Organization Regional Office for South East Asia. \*
- 竹内弥央, 藤井勉 (2014)、「ストレス体験における有益性発見尺度の作成および信頼性・妥当性の検討」人文 13 号 103-116
- 藤南佳代・園田明人・大野裕 (1995)「主観的健康観尺度 (SUBI) 日本語版の作成と、信頼性、妥当性の検討」健康心理学研究 Vol.8 (2) 12-19

- ハンズオンラーニング・プログラムにおけるナラティブ評価の実践
- 木本浩一（ハンズオンラーニング・センター・教授）

### 1. はじめに：

本研究では、ハンズオン・ラーニング・プログラム (HoLP) のコア科目「社会探究入門」（以下、入門）において、2021 年度から試験的に実施してきたナラティブ評価を、文献の整理や授業実践の分析を通して、1) ナラティブ評価の理論、2) 具体的な方法、3) その「効果」といった点から検討した。

### 2. 社会探究入門の概要と授業評価

入門の授業内容についてはすでに紹介しているので（木本 2022、木本 2018）、行論に必要な点を略記する。入門では「授業を（ともに）つくる」というスタイルを採っている。学生間や学生と教員との間でフラットな環境をつくり共有しながら、それぞれの立場に応じた役割を果たすという形で授業は進む。学生は自らも授業を構成する側として、授業に関わる。そのため、入門の授業評価（以下、SA）は、通例のように教員の評価や、教員の授業の評価という考え方には馴染まない。

入門は3つのクラスで実施しており（2023 年度まで）、基本的に同じスライド、同じテキストを用いている。しかし、個々の授業は一回限りの固有性をもっている。その固有性は、授業に関わる教員、職員、学生スタッフや来客によって構成される。

SA は、授業評価と自己評価から構成される。前者は、「私たちの授業」をどのような観点からどのように評価するのか、後者は、その授業に参加した自分の学びをどのように評価するのか、という作業を行う。同時に、教員やスタッフなど、授業に関わった者すべてが授業を評価する。

### 3. ナラティブ評価の実際

SA をナラティブを用いて行うということの意味については、別途理論的な検討を準備するが、ここでは、SA でどのような語りが見られるかについて、整理してみたい（木本 2022）。

ただ、履修者全員がナラティブという手法や SA という考え方を理解し、賛同しているわけではないので、性急に SA を浸透させることよりも、SA を実施しながら、運用上、何に留意しなければならないのかという点を明らかにしなければならない。

まず、形成的評価の内面化という点がある。履修生は授業を過ごす間に評価について思いを巡らすようになる。これは、評価されるという立場だけではなく、評価をどのように授業の中に盛り込んでいくことがよき授業をつくる上で大切なのかということである。実際に

は、塾講師や家庭教師などをやっているがために、評価するという側に立っている学生もいる。評価する／されるではなく、評価を巡る議論をすべきである。

次に、授業の副産物に注意が向く場合がある。スキルアップなどはもちろんわかりやすい成果であり、教育効果であるが、そのことをあまり強調しすぎてしまうと本旨がみえにくくなる。

学生にとっては言語化しにくいものに、学生自身の「主体的な学び」に関する経験がある。それが単なる「気づき」に終わっている場合もあるが、学部での学びとは差異化された大学での学びとそこで発揮される主体性といった文脈を獲得することができていれば、SAを実施したことの「効果」はあったと言えよう。

#### 4. ミネルバとの比較－その理論、方法、効果

HoLP は、三菱みらい育成財団「21 世紀型教養教育プログラム」に採択されている（2021 年度から）。HoLP では、その汎用性を学生を含む関係者の協力関係の中に担保するという考え方をしている。同プログラムに採択されている清泉女子大学文学部地球市民学科の「グローバル・シティズンのための 101 のコンセプト」（以下、101）は、一見、HoLP とは対極にあるプログラムのようにみえるが、その内実、HoLP の充実を図る上でのヒントがある。

101 は、同学科の「基礎概念」の授業で実施されている。「事前課題や事後課題も多いし、週 2 回の授業で終わるとすぐに次の授業の準備をしなければなりません。最初は不平不満ばかりでしたが、友人との議論は楽しいし、脳の筋トレ感覚も心地よく、これまで考えことも無かったモノの見方・考え方を習得していく授業の魅力に徐々に引き込まれていきました」（清泉女子大学文学部地球市民学科 Concept Learning Guide Book、p.3）。

HoLP における授業評価に近いものを感じることができる。101 のコンセプトは、批判的思考力、創造的思考力、情報発信力、関係構築力の 5 つのカテゴリーに 101 のコンセプトが振り分けられている。

本プログラムが稼働する背景的な条件として、以下の 2 点がある。

まず、実質的に一般入試を行わず、教育プログラムに理解のある高校の指定校推薦枠からの志願者、入学生が多いということである。入門の授業評価においても、授業運営のために少なくとも HoLP への理解のある参加者（学生、教員、スタッフ）によるコミュニティの構築が大切であるとの指摘があった。

次に、成績評価に対する考え方である。「基礎概念」は実質的に認定科目の扱いとしている。その上で、学生による相互評価を行い、プラスアルファの素点を加算している。具体的



にどのような方法かは定かでないが、学科内で共有されている基本的な考え方である。

さらに、同プログラムは、ミネルバ大学の教育方法を参考にしていると謳っている。実際には、同プログラムはすでに 20 年の歴史を持っているため、単にミネルバ方式を援用したものではない。ここでは、ミネルバ大学そのものとの比較を通して、HoLP の特徴を検討してみたい（山本 2018）。

まず、ミネルバ・プロジェクトは「高等教育の再創造」を目指している。HoLP も SGU の一環として、高等教育の OS の刷新を目指してきた。ただ、ミネルバの場合、既存の大学に対して「対等以上のパートナーとして目的である「高等教育の再創造」をリードしていける」（山本 2018:25）という気づきのもと、プログラムを構築してきた。そして何よりも、高等教育プログラムの構築そのものではなく、「社会の実現」（同:42）を目指している点において、一頭地を抜いている。

次に、ミネルバでの評価方法は、1)「専攻した分野をどれだけ深く探求したか、精通したか」（同:73）、2) 高度な汎用スキルを身につけるための「思考習慣」「基礎コンセプト」を、学生が「探求活動のあらゆる局面においてどのように応用しているかをチェックする」「追懐こなせているかを確認する」（同:73）、という 2 つである。上記、地球市民学科の 101 のコンセプトは後者を参照していることは明らかである。ただ、ここでも「ミネルバ大学が設計した独自の評価方法によって、(中略)その学生の能力を大きく伸ばせる人を選ぶ」(同:73) のである。つまり、履修者、延いては入学者の選抜と授業評価とが直結しているのである。

具体的な授業方法については、以下の 2 点が指摘できる。まず、「ルーブリックに基づいたフィードバックを受ける」ことである。次に、「3、4 時間程度を要する事前課題を提出した学生だけが参加できる仕組み」（同:98）がある。

## 5. おわりに

101 との比較で HoLP や入門をみると、個々の手法ではなく、全体的な構想や方法論（methodology）の次元で共鳴する部分（論点）が多い。今後、具体的な運用方法の確立に努めていくとともに、そうした運用ができる教員やスタッフの育成が急務である。そのための育成プログラムの構築がない限り、教員やスタッフは教える側に留まってしまうであろう。HoLP の課題はまさしくラーニング・プログラムの構築である。

木本浩一（2022）：高等教育における 2 つの評価－ハンズオン・ラーニング・プログラムにおける評価を巡って。関西学院大学高等教育研究, 12, 17-29.

山本秀樹（2018）：『世界のエリートが今一番入りたい大学ミネルバ』ダイヤモンド社。

# ICT を活用した体験型授業の可能性と課題

## —インプロを取り入れた多文化共修科目の実践事例から

西村由美（関西学院大学 日本語教育センター）

### 1. 実践の背景

本稿でとりあげるのは、2021 年度より開講されている「多文化共修科目（クリエイティブ・コミュニケーション）」という科目である。多様な言語・文化的背景を持つ学生同士が、互いの経験や考え方からも学び合うことを重視した参加体験型の授業であるため、定員を 30 名とし、日本の学生と留学生の人数バランスを考慮している。21 年度は、COVID-19 の影響により入国できない留学生がおり、ハイフレックス開講となった。しかし、授業ではインプロ（演劇的・即興的コミュニケーション活動）をはじめとした身体的活動を伴う手法を多用するため、物理的な空間の隔たりが大きな問題となる。それを乗り越えるために、様々な活動方法を試みることとなった（西村 2023）。本実践の研究計画を立てた際には、22 年度秋学期の開講形態は予測がつかなかったが、どのような開講形態であったとしても授業改善に取り組むため、ICT のさらなる活用が必須であると考えていた。そのため、21 年度のハイフレックス授業で得られた知見を取り入れつつ、22 年度は対面授業ならではの新たな ICT ツールの活用を試み、学生自身がそれらも駆使してコミュニケーションの場作りができるようになることを目指した。

### 2. 目的

体験型授業の可能性と課題を論じるためには、学生がいかに学びうるかを知ること、またその学びのプロセスを読み解くことが必要である。そこで、本報告では学生が授業での経験を振り返って記述した内容をもとに、学生がどのように学んでいたのかの一端を示すことを目的とする。

### 3. 授業設計

本科目における「クリエイティブ」とは、授業での経験から気づきを得て自らの学びを形作る、活動を通して今ここにはないものを創造するという 2 つの意味を持つ。授業目的は、インプロを経験することを通して、自らを律している枠に気づくこと、参加者同士が協力して、よりよいコミュニケーションができる場を創造することである。

授業は第一段階（自分と周りの人を理解し、心と頭と体を整え準備する）、第二段階（様々なインプロを経験し、心と頭と体を柔軟に働かせ、自分を律している枠に気づく）、第三段

階（これまでの経験を応用し創る）からなり、毎回の授業後には「ふりかえり」を書くことが課題となる。経験から学びや気づきを得ることを目指すワークショップ形式で授業が行われるため、活動の中で様々な学びが偶発的に生じる可能性がある。そこで、学生には以下の3つの学習タイプ（山内・森・安斎 2021）を示し、可視化しにくい学びの可能性が常に開かれていることを説明した。

①高次型学習：ものの見方の変化や問題解決能力、創造性の育成など複雑な学習

②省察型学習：自身の暗黙の前提に気づき、問い直すことで意味づけを変えたり、価値観を棄却したりする学習

③創発型学習：触発し合い新しい視点やアイデアを創造するプロセスが集団での学習

上記3つは山内らがワークショップの学習目標となるものとして提案しており、本実践においてもこれらの学びを期待している。21年度の実践では、学生たちが、①、②、③のすべてに関連付けられる学びを得ていたことが明らかになった（西村 2023）。22年度の対面授業では、ICTの活用という点から学生たちはどのような学びを得ていたのだろうか。

#### 4. ふりかえりの記述に見られる学生の学び

##### 4.1. 使用した機器

授業ではいくつかのICTツールを用い、それぞれにその効果と学生の学びが感じられたが、ここでは学生の反応が特に大きかった多機能演習室（旧コミュニケーション・ラボ）での第11回授業をとりあげる。演習室には2画面キャプチャーモニターと周辺機器をセットにした移動可能なワゴンが複数あり、そこにビデオカメラ2台を接続すると録画ができる。学生たちは、3、4人のグループにわかれてこの機器で自分たちを撮影しつつ、これまで経験してきたインプロを参考に、コミュニケーションワークを創るという課題に臨んだ。新たに考えるワークは、機器の利用は必須ではないが、使い方を試すよう指示した。

##### 4.2. ふりかえりの記述

ふりかえりの記述は、新しい機器を扱うことの難しさと楽しさの両面にふれたものが最も多かった（例「やっているうちに緊張は楽しさになって、様々な活動を自ら進んでやっていた。人は慣れの動物であり、初めてを躊躇しては成長もなく、躊躇する必要もないことに気がついた」「2つのカメラに均等に全員を入れるのは角度が絶妙に難しく、時間がかかってしまった。機械もたくさんあり、どれがどの機械につながっているのかが混乱してしまいそうだった。しかし、いつもとは異なるものを使ったワークは新鮮で新しい発見も多く、面白かった」）。新しい機器を扱う難しさは、それを上回る面白さ、楽しさ、

に変化することが示されており、受け止め方を変えることが問題解決にもつながっているという点で①高次型学習がなされていると言える。機器の扱いが難しいからこそお互いが助け合えてよかったという感想も複数あり、協働で問題解決をはかっていることもわかる。また、自身が活動している姿を見ることについての記述も多い。「後から自分がどんな風に考えていたか見られたので、それを改めて見て色々思うことがあった。自己成長につながると思う」「様々な角度から自分がどのように撮影されているのか見て、自分でフィードバックできると思った」「ドラマを創るにしても、コミュニケーションワークを創るにしても、目に映るものの制約というものは、人に新しい見方を提示する。全くいつもの風景でも写真にして切り取れば絵になることと同じ。この点を存分に用いてこれからの活動に臨みたいと思った」といった記述には、新たな視点の獲得と自己成長への意思が見て取れ、ここでも①高次型の学習が進んでいると考えられる。さらに、機器の存在そのものが、話し合いや活動の進め方に影響することを示す記述も見られた（例「カメラを使うことからアイデアを出すことにした。みんなとてもいいアイデアだったのでそれをひとつにまとめることなく、全部やってみた。なので、その実現する過程で自分のアイデアがこういう機能し、こういったものが感じ取れるんだなど、目的をあらかじめ設定するのではなく、とにかくやってみてそこから意味を見いだすことになった」）。これは、触発し合い創作するプロセスで気づきを得ていることから③創発型学習にあたると言える。

## 5. まとめ

学生たちは自分の変化や成長を認識しており、1回の授業後のふりかえりをICTの活用という点から見るだけでも、①高次型学習、③創発型学習がなされていることが推察される。今後は授業の振り返りを1回目から横断的に見ることによって、学生たちの変化を詳細に捉えたい。また、授業活動を収録したデータの分析を進め、ふりかえりの分析と組み合わせ、体験型授業における学びのプロセスを解明したい。

## 参考文献

西村由美（2023）「ハイフレックス参加体験型授業における参加者の学びー演劇的手法を用いた多文化共修科目の実践から」『関西学院大学日本語教育センター紀要』第12号 pp.35-50

山内祐平・森玲奈・安斎勇樹（2021）『ワークショップデザイン論 第2版 創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版