

2023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 >

大学の授業におけるレポート課題の設計に関する実態調査

研究代表者 高等教育推進センター・専任講師 岩田 貴帆・・・1

< 共同研究助成 >

教師の自己開示が同僚性に与える影響について～オートエスノグラフィーによる分析～

研究代表者 国際学部・日本語常勤講師 荻田 朋子・・・4

< 先端的な授業改善に関する実践研究 >

日本語教師はいかにして日本文化授業を担当できるか

研究代表者 日本語教育センター・言語特別講師 浅津 嘉之・・・7

※所属部署・役職は 2023 年度のものです。

大学の授業におけるレポート課題の設計に関する実態調査 報告書

岩田 貴帆（高等教育推進センター）

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）

1. 本研究の目的と概要

本研究は、大学の授業において課されているレポート課題の実態を明らかにすることを目的として、2023年度の1年間を通して実施した。大学教員6名を対象にしたインタビュー調査、および全国の各大学に所属する教員683名から回答を得た質問紙調査という大きく2つの調査を行った。以下、それぞれについて実施概要を報告する。

（1）インタビュー調査

大学の授業におけるレポート課題は、成績づけの機能だけでなく、レポート作成を通した学び・成長を学生に促す機能も有する。そこで本調査では、こういった学習を促進する機能を意図的に高めながらレポート課題を設計する際にどのような要素があるのかを明らかにするために、様々な分野の授業科目でレポート課題を課している大学教員6名にインタビューを実施した。

インタビューは、Zoomを用いたオンラインで実施した。実施期間は2023年6月～11月であった。協力者6名のそれぞれの専門分野は高等教育論、芸術論、キャリアデザイン論、機械工学、実験心理学、作業療法学であり、多様な専門分野においてどのようなレポート課題を課しているかや、そのねらいについて尋ねた。

その結果、学生にレポート作成を通した学びを促すための課題設計の要素として「ライティング科目との連動」「レポート課題で必要となる力を授業で練習」「レポート課題の素材となる内容を授業中に扱う」「課題を提示するタイミング」等があると明らかになった。

（2）質問紙調査

大学におけるレポート課題に関する実態は、ライティングスキル養成を主眼とする科目についての先行研究（時任ら 2022）は存在するが、講義科目や演習科目といった一般的な科目についてその実態は明らかになっていない。そこで本調査では、一般的な科目におけるレポート課題について基礎的な資料を得ることを目指して、学生への課題指示（課題指示文、分量、時期など）、評価方法、指導方法、実際に提出されたレポートの傾向、教員の感じた採点

負担の大きさや出題満足度、FD等の研修や生成AIとの関連など、多岐にわたって回答を求めることにした。その際、(1)のインタビュー調査で明らかになったレポート課題設計の要素も踏まえながら質問項目を検討し、最終的に36問の設問からなる質問紙を作成した。

2023年11月下旬に全国の大学(調査実施主体の所属機関である関西学院大学を除く)の全学部2618件に依頼文と質問紙を郵送し、2枚ずつ質問紙を同封した。回答期限は2024年1月20日とした。

大学の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名に質問紙を1枚ずつ手渡すよう、職員宛ての依頼文に記載した。質問紙では、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 Form)で受け付けた。得られた回答数は683件(WEB398件、郵送285件)で、配付した総数5236枚に占める割合は13.0%であった。

回答されたレポート課題が課されている科目の分野を集計したところ、人文・社会科学系が50.72%、自然科学・医療系が39.20%、その他が10.08%であった。

各質問項目について集計を行い、どのような傾向がみられるか分析・検討した。例えば、各教員が学生に提示している課題指示文について、先行研究(成瀬2022)で示されているレポート課題の4分類(説明型・応用型・意見型・探究型)への分類を行ったところ、人文・社会科学系では応用型と探究型が多い一方で、自然科学・医療系では応用型が突出して多いことなどがわかった。

調査協力者のうちメールアドレスを記載していただいた方432名に対して、集計結果の報告を行った。

2. 本研究の成果報告について

以下4つの方法にて研究成果を報告済みもしくは報告予定である。

- (A) インタビュー調査の成果の一部について、日本教育工学会2023年秋季全国大会にてポスター発表を行った。

【書誌情報】岩田貴帆, 野瀬由季子, 時任隼平(2023) 大学授業における学習を促すレポート課題設計の要素. 日本教育工学会2023年秋季全国大会(第43回大会)講演論文集, 577-578

- (B) 質問紙調査の結果の一部について、日本教育工学会 2024 年春季全国大会にて口頭発表を行った。
- 【書誌情報】岩田貴帆，野瀬由季子，時任隼平（2024）レポート課題に関する大学教員を対象とした質問紙調査．日本教育工学会 2024 年春季全国大会（第 44 回大会）講演論文集，501-502
- (C) 質問紙調査の結果のうち，特に採点負担感に影響を与える要因について深く分析と考察を行い、『日本教育工学会論文誌』に論文投稿した（2024 年 4 月現在査読中）。
- (D) インタビュー調査と質問紙調査の全体を統括した成果を『関西学院大学高等教育研究』にて報告する予定である（2025 年 3 月発行予定）。

引用文献

- ・ 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
- ・ 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.

教師の自己開示が同僚性に与える影響について

ーオートエスノグラフィーによる分析ー

荻田朋子（関西学院大学 国際学部）

宮崎聡子（関西学院大学 日本語教育センター）

宮崎聖乃（ヒューマンライブラリ Nagasaki 代表）

1. 研究背景

大学の主要な教育法として採用されているアクティブ・ラーニング（以下、AL）は「主体的」「対話的」「協働的」なアプローチが重視され、多くの場面で自己開示が要求される。自己開示は他者が知覚しうるような形で自分の個人的な情報を打ち明ける行為（Jourad, 1974）だとされ、広義では意見も含まれる。

しかし、自己開示は、場の雰囲気や活動の目的によって本人の意志にかかわらず開示要求されるものもあり、心理的負荷が大きい場合もある。また、柳内・茅野（2021）は、ネガティブ情動の自己開示は対人関係への懸念による対他的要因と、自分自身が傷つくことへの懸念による対自的要因によって、開示抵抗感が高くなると述べている（p.180）。

一方で、自己の抱くネガティブ情動を受容すること、また時に他者へ情動を表出することは心身の健康に重要と言えると指摘している（同上, p.179）。「同僚間で自己開示をする際の抵抗感」が低い個人は、教師のモラルが高まることと、バーンアウトが軽減されること（町田他 2019）も示されている。白岩（2017）は教師の専門性や学校のマネジメント機能を強化する目的における同僚性の議論には、教員間の「開かれた同僚性」の視点が重要だと指摘する。このように自己開示は持続可能な対話を構築する上で不可欠な要素の一つであると言える。しかし、自己開示の先行研究では量的調査が主であり質的研究は少ない。また、自己開示をしやすい状況や被開示者が示す反応など開示者の視点に立った研究が多く、被開示者の自己開示を受けたことによる心理的变化を洞察したものは菅見の限り存在しない。家族やカウンセラーとは異なり、被開示者も自己利益を追求する主体として社会に参加しているため、「開かれた同僚性」の構築には被開示者にとっても自己開示を聞くことに自己効力感が感じられることが重要である。

2. 研究目的

そこで、本研究では自己開示が同僚性に与える影響を明らかにすることを目的とし、調査を行なった。本学の「インクルーシブ・コミュニティ宣言」では、「関西学院のすべての構成

員は、それぞれの学びの場において力をつけ、違いを認め合い、ダイナミックで生き生きとしたコミュニティを創りあげてくことで、地域社会から国際社会に至るまでの「インクルーシブ・コミュニティ」の構築に寄与していこうではありませんか。それこそが、スクールモットー「マスタリー・フォア・サービス」の体現となるのです。(関学 HP)」と謳われている。本研究で得られる示唆は、本学が目指すインクルーシブ・コミュニティ宣言の体現に向けてのFD/SD研修や、ALへの還元が期待できる。

3. 成果報告

3. 1 「同僚性」の概念の定義

先行研究の整理を行い、本研究における同僚性の定義は、ラディカルな同僚性、包括的な同僚性を指すことにした (Fielding,1999)。影山(2022)は、Feilding の同僚性の概念の特徴を次のように説明する。＜教師と生徒の関係や立場を従来とは異なる捉え方で役割を曖昧にし、ともに対等な学びを創造する主体として認識する点である。次に、人格的なものを基盤とし、それが引き起こす変革の力に価値を見出した点である。人格的なものが持つ変革の力の作用は「ラディカルな同僚性」概念の主張の1つである教師と生徒の対等性を生起させた。(p.47)＞つまり、教師間の民主性としての Little の「同僚性」概念から、生徒や地域も含む拡張させた概念として「ラディカルな同僚性」を提起している (p.47)。アイデンティティの自己開示はまさに人格的なものが持つ変革の力の作用であり、「人と人との出会いについて`あり、教師と生徒という立場を超えて双方を「人」として捉える教育観 (p.44)」で`あると言える。このような Feilding の「同僚性の概念」は、対等性の促進：仲間同士の学習の力や、真剣に民主主義を実行することや、教育を民主主義実践のプロジェクトとして再建する (Fielding, 1999 : 21-26)することを可能とするため AL や関学のインクルーシブ・コミュニティ宣言の理念に合致すると考えられる。

3. 2 調査方法と実施内容

調査は沖潮 (2013) による対話的オートエスノグラフィー (対話的 AE) の手法を用い質的調査を行うこととした。対話的 AE は「対話者からの疑問や問題提起、感想などによって自然に自己を客観視し、新たな自分への気づきが生まれやすくなり、より自己探究を深めることが期待できる」(沖潮, 2013) 手法である。調査協力者 C を対話者として、調査協力者 B の対話的 AE のデータを、調査協力者 A の自己開示の前後で収集した。そして、その心的変化に注目して分析を行った。本調査は4、11、16回目に得られたデータを対象とした。

調査の流れ

1～3	2023.04.27～05.23	先行研究の整理・実践にあたっての留意点の確認（3回）
4	2023.06.19	調査協力者 B 第1回対話的オートエスノグラフィー（41分）
5	2023.06.29	AE セミナー参加の報告と情報共有
6	2023.07.07	関学ヒューマンライブラリー2023の実施と参加
7	2023.07.11	調査協力者 A の自己開示1回目／HL 登壇のためのフロア固め
8	2023.07.14	調査協力者 A の HL 登壇
9	2023.07.31	調査協力者 A の自己開示2回目
10	2023.08.26～08.28	第20回ヒューマンライブラリ Nagasaki への参加
11	2023.09.07	調査協力者 B 第2回対話的オートエスノグラフィー（41分）
12	2023.09.26	先行研究の整理・実践にあたっての留意点の確認
13	2023.12.02	調査協力者 A 第1回対話的オートエスノグラフィー（49分）
14	2024.02.16	セミナー参加の報告と情報共有／調査協力者 B 同僚性の変化の分析（概念の抽出）
15	2024.02.22	調査協力者 B 同僚性の変化の分析（ラベリング）
16	2024.03.07	調査協力者 B 同僚性の変化の AE / 分析と考察（理論づけ）
17	2024.03.09	調査協力者 A 第2回対話的オートエスノグラフィー（54分）
18	2024.03.22	調査協力者 B 同僚性の変化の分析と考察（理論づけ）
19	2024.03.25	調査協力者 B の同僚性の変化の分析と考察（理論づけ）

3.3 分析結果

調査の結果、調査協力者 A の自己開示は調査協力者 B に自己内省と経験の再構築化を促し、アンコンシャスバイアスへの気づき（自己開示前のラベリング）、相反する感情（アライ（Ally）になりたいという意識と聞くことができないアイデンティティに関わる疑問）、心理的葛藤（共生的・管理的同僚性の共立）、ラポール構築への積極的な態度（拡張的支援の意識と環境制御力の高まり）を共振的・共時的に引き起こした。さらに、調査協力者 B は調査協力者 A との経験を汎用化させ、目の前にいない他者の理解へと関心を広げた。これらのことは Ryff（1989）の心理的 well-being を構成する「人格的成長」「人生における目的」「自律性」「環境制御力」「自己受容」「積極的な他者関係」に通じていると考えられる。つまり、調査協力者 A の自己開示は調査協力者 B の心理的 well-being の一助となったと考えられる。以上を踏まえると自己開示は「開かれた同僚性」の構築に貢献しうることが明らかとなった。今後は被開示者のリアルな反応を得た開示者の心的変化についても分析を進めていきたい。

参考文献

1. 沖潮(原田)満里子. (2013). 対話的な自己エスノグラフィ 語り合いを通した新たな質的研究の試み. 質的心理学研究, 12(1), 157-175.
2. 影山奈々美. (2022). Michael Fielding の「ラディカルな同僚性」 概念の成立 教師と生徒の関係性に着目した考察. 教育学研究, 89(3), 435-446.
3. 柳内桃代, & 茅野理恵. (2021). ネガティブ情動への否定的評価が自己開示の抵抗感に及ぼす影響. 信州心理臨床紀要, (20), 179-190.
4. 町田克也, 石津憲一郎, & 本村雅宏. (2019). 教職員間における同僚性についての検討: 教師のバーンアウトと教師モラルへの影響 (Doctoral dissertation, University of Toyama).
5. Jourard, S.M. (1974). Healthy Personality. An Approach from the Viewpoint of Humanistic Psychology. New York: Macmillan
6. Fielding M. (1999) "Radical Collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice", Australian Educational Researcher, vol.26, no. 2, pp.1-34.
7. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. J Pers Soc Psychol, 57(6), 1069-1081

日本語教師はいかにして日本文化授業を担当できるか

浅津嘉之（日本語教育センター）

1. 実践の背景

対象とした科目は、2023 年度春学期と秋学期に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）①②）」である（①は春学期，②は秋学期，いずれも週 1 回全 14 回）。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であり（留学期間は 1 または 2 学期）、学期開始前のプレイ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。春学期は 8 名，秋学期は 15 名が受講した。

これまでのシラバスは、日本人学生とのディスカッションや和菓子作り体験などで構成され、活動をとおして文化に触れることで学びが起こるようにされていた。しかし、この場合では学生自身での発見に頼る部分が大きく、科目として学生に何を伝えるかが明確になりにくい。一方で、学習内容を決定するには、言語教育の専門家である日本語教師が広大な範囲である文化の何をどの程度まで教授するかが問題となる。また、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。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。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、組織の事情などの理由から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っている。そこで、本研究課題は「日本語教師は文化を学ぶ授業をどのようにデザインできるか」とした。

2. 目的

本報告では、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。これにより、日本語教師が文化授業を担当することの意義を考える。なお、課題については分析途中であるため別稿にまとめる。

3. 授業概要

細川（2000）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「文化の教育」がいかに捉えられてきたかを整理している。その中で、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）とは〇〇〇だ」というような固定的で体系的な知識が存在し、それを教師から学生に伝えようとするのではなく、自分独自の視点を持って流動的で多様な日本文化を捉えようとする態度と視点を学生に獲得させることが重要であるとする。池田・長坂（2021）に倣えば、表層文化ではなく深層文化を捉えようとする視点に注目するものである。

日本文化を捉える視点として、大徳寺大慈院（京都市）のご協力を得られたこともあり、「禅」を設定した。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。そこで、授業では、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した。学期末レポートの問いは、「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」とし、授業活動は下表のように構成した。

活動	コマ	概要	目標
導入	1	授業目的、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。また、自分で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	学生がチームにわかれてテーマを担当し、歴史と特徴を調べ、結果と浮かび上がった疑問を発表する。（テーマ：生け花、茶道、庭、器、掛け軸）	禅を視点に伝統文化を捉える前に基礎知識を持つ。調査することで関心を持ち、禅体験に臨むにあたり問題意識を持つ。
体験	2	教師と学生が大徳寺に参詣し、文化物（＝上記テーマ）の法話を聞き、禅体験と禅問答を行う。	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、学生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	学生が発表 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	学生が個々人で日本文化の特徴を禅を視点に考え、文章化して発表する。	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。

〔講義 1〕では大徳寺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、〔発表 1〕と〔2〕での自身のテーマを決めた。〔体験〕では実際に大徳寺を訪れて禅を行い、テーマのものについて実物を見ながら禅僧と質疑応答を行った（禅問答）。〔発表 2〕はここまでの活動を通しての自分の理解の変化を整理した。このようにして、教室授業で日本語教師から得た知識と、文化の専門家のもとでの禅体験による経験が結びつけられるようにデザインした。なお、本シラバスの内容やデザインの意図は大徳寺とも事前に共有した。

4. 実践

2023 年度までの実践では、禅問答で聞きたい疑問や質問が[発表 1] で表明されているにもかかわらず、[体験]の際に学生がそれらを発言しないことが課題であった。流動的で多様な文化を自分の視点から捉えようとする態度や視点を身につけるためには、必要な情報を他者から引き出そうとする姿勢が重要になると考える。一方で、初対面である禅僧と、禅に関する専門的な用語が使われる環境ですぐに質問を出すことは認知的にも心理的にも負担になる。そこで、2023 年度春学期は[発表 1] で学生が作成した PPT を大徳寺とクラウドで共有し、学生が各テーマについてどのようなことを調べてどのような疑問や質問を持っているかを事前に伝えた。学生も共有されていることを知っている。この結果、禅問答は、相手をくださった禅僧から質問に関することが話題として出されたり、先に答えが話されたりした。学生から質問が出されることもあった。しかし、学生からの質問は、事前に準備したことを読み上げたり、禅僧とのやりとりが一往復で終わったりするというものであった。これを受けて秋学期は、到達目標に「文化の専門家から自分の知りたいことを引き出せる質問力を身につける」を設け、[発表 1] でクラスメートの発表を聞きながら、クラスで共有している LMS の掲示板に「質問を作る 4 つのステップ」を書くようにした ((1)わからないこと／知りたいことはなにか(2)その答えがわかると、だれにとって、どんないいことがあるか(3)何についての情報は絶対に聞きだすか(4)質問の文章化)。思考を可視化することで自分の問いたいことが整理・検証できて質問を作りやすくなり、それが質問を発することにつながるのではないかと考えた。

ここまでの実践から、日本語教師が文化授業のデザインでできることは、学生が流動的で多様な文化を自分の視点で捉えられるよう、学生と文化の専門家を繋いで彼らが意味のあるコミュニケーションを持てる場を作り出すことと、その場と教室での活動を通して学生と共に文化の深層を考えて言語化していくことではないかと考える。この検証も含めて、2023 年度実践のデータ分析を継続する。

参考文献

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, pp. 215-229

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, pp. 103-112