

関西学院大学高等教育研究

第12号

2022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12号 2022

目 次

第1部 論 考

研究論文

- オンライン遠隔授業における教授法の開発と授業効果の研究
—リカレント教育での実践例より—
大内 章子、山本 昭二、伴 (戸田) 裕果、高田 茂樹、中原 孝信 1
- 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—木本 浩一 17
- 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
………時任 隼平、三井 規裕、福山 佑樹、西口 啓太 31

研究ノート

- 地理学地域文化化学専修学生と兵庫県漁業関係者との交流………田和 正孝 49
- Digital Social Reading and Annotation in the Japanese University Classroom:
A Case Study Using Perusall……… Timothy O. Benedict 67

実践研究報告

- フィールドワークを導入した授業デザイン
—問いかけ方によって変化する学び—小田部進一、宇井美代子、茅島 路子 81
- 先端的ソフトウェアを使ったビジネスモデリングの教育効果の研究…前田 祐治 93
- オンラインライティング科目における学生同士の相互作用がライティングに関する
意識に与える効果の検討
………福山 佑樹、西口 啓太、三井 規裕、時任 隼平 103
- オンライン同時双方向型グループ学習の促進を目的とした授業デザインの検討
………三井 規裕 115
- Affordances of the LingoLab Web Applications for Sentence-level Practice
……… Oliver Rose、Michael Giordano、Daniel Mills 123

第2部 記 録

講演会

- 第12回高等教育推進センター FD・SD 講演会
社会で求められる主体性 (エージェンシー) と個性の育成
—一人ならではの相互作用を目指して—………溝上 慎一 141
- 第13回高等教育推進センター FD・SD 講演会
早稲田大学におけるオンライン教育の取り組みとその位置づけ………森田 裕介 165

その他

- 『関西学院大学高等教育研究』投稿要領……… 185

第 1 部
論 考

PART 1
ARTICLES

研究論文

オンライン遠隔授業における教授法の開発と授業効果の研究

—リカレント教育での実践例より—

大内章子（経営戦略研究科・研究代表者）

山本昭二（経営戦略研究科）

伴（戸田）裕果（四條畷学園大学非常勤講師）

高田茂樹（関西学院大学非常勤講師）

中原孝信（専修大学）

要旨

本研究では、リカレント教育「ハッピーキャリアプログラム」を利用して、リアルタイム双方向型オンライン授業において組織的・意図的に「交流、情報共有、学びの拡充」を行うことで主体的な学びに結び付ける教授法の開発に取り組んだ。具体的には、教員・受講生間のネットワークが作れるような本プログラム独自のSNSの利用や談話会の継続的な開催、授業サポートなどの様々な受講促進、フォローアップの仕組みの導入である。

そして、その効果を検証するため、「リカレント教育において、オンライン授業が対面授業と同等以上の質を保持するために必要なことは何であるか」を問題提起として仮説2つを設けた。「仮説1：交流、情報共有、学びの拡充を意図的にすることで、対面授業と同等以上の質の授業を行うことができる」に対してはアンケート調査とインタビュー調査を行い、「仮説2：組織的に意図的な交流、情報共有、学びの拡充がなされると、科目の垣根を超えた、教員や授業サポーターをキーパーソンとするソーシャルネットワークが形成される」に対してはSNSのネットワーク分析を行って検証した。

分析の結果、仮説1、2ともに一部の支持にとどまったが、今後のプログラム運営上の改善点が多々得られた。交流・情報共有・学びの拡充の点で改善を施してより良いプログラムを運営すれば、オンライン授業でも対面授業と同等以上の質を保持して、プログラム満足度が高まると期待できる。

I. はじめに

社会人対象のビジネススクールを擁する関西学院大学専門職大学院経営戦略研究科では、社会人学び直し教育の一環で、女性のキャリアアップ・起業およびリーダー育成を支援するリカレント教育講座「ハッピーキャリアプログラム（以下、「本プログラム」）」を開講して13年となる。2019年には、大学単独で社会人学び直し教育の仕組みを構築することが難しい地域に住む女性に場所や時間にとらわれない授業を提供するために、「大学連携オンラインコース」を開講した。

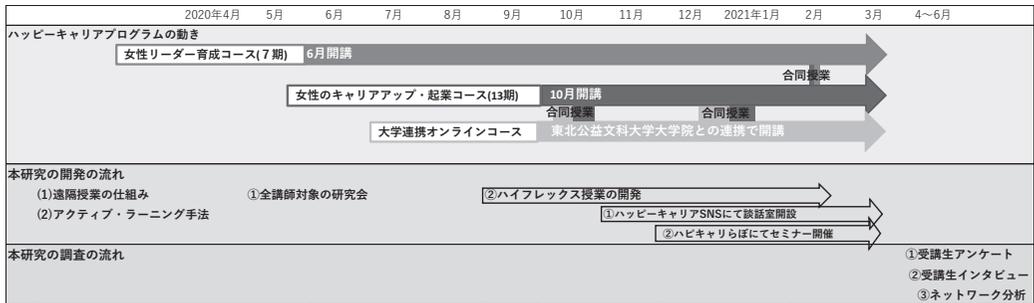


図1 本研究の流れ

同コースは、連携先の東北公益文科大学（山形県鶴岡市；以下、公益大）とリアルタイムでオンラインで結び、双方向授業およびオンラインコミュニケーションツール（SNS等）を組み合わせて、本プログラムの授業教科目を提供するというものである。連携により、本学と連携先の受講生が地域を超えて共に学び、ディスカッションを行うことで、「知の融合」が起きることが期待できる。そこで本学では、授業の提供を通じて、受講生の主体的な学びの共有を目的とした新しいアクティブ・ラーニング手法の開発に取り組んできた。そして、2020年にはコロナ禍によりすべての授業でオンライン授業に切り替えた。

本研究では、ハッピーキャリアプログラムの授業を利用して、オンライン上で組織的・意図的に「交流、情報共有、学びの拡充」を図り主体的な学びに結び付ける教授法および運営内システムの開発を行ってきた。本稿では、その授業効果を調査、検討することで、大学授業の新形態の可能性を探る。その流れは図1のとおりである。

以下、Ⅱにて、オンライン授業に関する先行研究、リカレント教育の概要を述べ、本研究の問題提起と仮説を設定する。Ⅲにて本プログラムで2020年度に行った教授法の開発を記載したうえで、Ⅳのアンケート調査・インタビュー調査と、ⅤのSNSでのネットワーク分析にて仮説を検証する。最後に今後の教授法開発に活かす点を述べる。

Ⅱ. 先行研究—教授法の開発について

1. オンライン授業の種類

本研究で対象としているオンライン授業は二つある。一つは、リアルタイム双方向型授業である。Web会議システム（Zoomなど）を用いて実施し、参加する場所は問わないもので、単にリアルタイムに授業をしているだけでなく、授業中に教員と学生との間、学生相互の双方向のコミュニケーションがあることを前提とする。この中には、教室にて対面する教員・学生とオンラインで参加する学生が混在するハイフレックス型も含む。もう一つは、授業時間内・外でインターネットを介したソーシャルネットワークサービス（Facebookやtwitterなど）を用いるSNS活用型授業で、上記形態や対面授業と併用される。

本プログラムでは、2019年度の大学連携オンラインコースで、通常の対面授業が行われている本学の教室と公益大の受講生の集まる教室とをweb会議システムで結んだ。2020年度は全科目がリアルタイム双方向型オンライン授業であった。さらに、2019、20年度共に本プログラムが独

自に構築している SNS を使った SNS 活用型授業を併用した授業がある。

2. オンライン授業に関する先行研究

コロナ禍以前の日本の大学では対面授業が主流であり授業支援のシステムを利用することが一般的であったが、海外を含めてオンラインでのコミュニケーションを積極的に取り入れた授業が展開され、その効果的な授業方法が研究されてきた。まず、SNS 活用型授業の研究では、SNS で意見を交換する学びが学生同士や教員との間で行う知識創造や経験の共有や共同作業を通じて積極的な取り組みをもたらすという。例えば Davidovitch & Belichenko (2018) は、大学での教育目的で Facebook (以下、FB) のグループ機能を使うことで、学生間のコミュニケーション促進、いい雰囲気醸成、学んだことの共有などができ、学生の達成感や満足度が高まり、また、学生がお互いに課題の明確化、新しい知識の発見、お互いの間違いの訂正、コメントの提供ができる可能性を示唆している。

そうした問題意識は筆者らも持っており、Nakahara, Ouchi & Hamuro (2019) では、FB などの第三者が運営する SNS ではログデータの取得が難しい点、FB では PDF ファイルや PPT フォーマットが利用できない点、スレッド構造として議論を蓄積できない点などの問題があることから、独自にハッピーキャリア SNS という名称の SNS を構築し、本プログラムや本研究科の正規課程の授業で SNS を利用し、その教育効果に関する研究を行った。その結果、授業内・外の時間において受講生がハッピーキャリア SNS で積極的な意見交換をして、情報を多くの人と共有することで生じる教育効果を見出した。

このように学生が能動的に学習できる仕組みを大学・教員側が提供することは、特に孤独に陥りがちなオンライン授業においては効果的で、学生は積極的に参加し自主的に学習するようになるとされる (Sharoff 2019)。効果的なオンライン授業 7 原則を編み出した Chickering & Ehrmann (1996) は多くの研究で引用され、その実践的な効果測定がなされている。7 原則とは、「教員と学生のコミュニケーションとコラボレーション」、「学生と学生のコミュニケーションとコラボレーション」、「アクティブ・ラーニングのテクニック」、「迅速なフィードバック」、「タスクのための適切な時間」、「高いパフォーマンスへの期待」、「多様な学習スタイルの尊重」である。それらの中でも、教員と学生との相互作用と有意義な関係性が重要だとの研究が多い。例えば、Tanis (2020) は、オンラインであるからこそ教員は学生とマメに気軽に話し、学生同士のコミュニケーションを促し、さらにアクティブで質の高い学習体験の提供が重要だとした。また Glazier (2020) は、学生との関係構築のために、学期が始まる前に連絡を取ることから始め、交流の機会を意図的に設けることを提案している。意図的な交流としては、馴染みのあるメールでの連絡、Zoom などを使ったオフィスアワーが挙げられているが、SNS での意見交換なども含まれるだろう。

さらに、高等教育では教員間で教育に焦点を当てた社会的つながり (ソーシャルネットワーク) が教員自身の学習と専門的能力の開発に重要な役割を果たしている (Benbow & Lee 2019) ことから、個々の授業で担当教員が独自に工夫するだけでは十分ではないと言える。

3. リカレント教育

人生100年時代と言われる中、社会人が何歳になっても学び、その後の仕事や人生に役立てるためのリカレント教育が注目され、政府も推進している。リカレント教育は、主に単発講座などの短期プログラム、半年～1年程度の体系的プログラム、学位課程などの長期プログラムの3つに分かれる。体系的プログラムの代表的なものは、学校教育法に基づく履修証明プログラムで、本プログラムはここに分類される。

仕事や育児などで時間制約のある受講生は効率的に学ぶことに関心が高いと考えられる。一つのプログラムの受講生数は20～30人と少ないため、提供側の大学はきめ細かな教育が可能である一方、経営面で効率的・効果的な教育をしながら受講生の高い満足を得ることに腐心する。もともとリカレント教育は海外で先行し、日本では大学を挙げて取り組む大学もあるが、部局単位で取り組んでいる大学も多い。自治体と連携して社会人を対象にした地域向けの講座を開講する地方大学もある。

4. 問題提起

先行研究をまとめると、特に複数のオンライン授業でカリキュラムが構成される場合、一方的な講義で学生が受け身になり、集中力が途切れるのを避け、学生の達成感や満足度を上げるため、学生が少なければアクティブ・ラーニング手法を積極的に取り入れたり、授業担当の教員たちが組織的に、学生との間や学生相互間のコミュニケーションやコラボレーションを促進したりして、学生の主体的な取り組みを促すことが有効な策だと言える。

そこから、リカレント教育でオンライン授業を実施するに際して、教員たちを中心に組織的に意図的な「交流、情報共有、学びの拡充」を仕掛けることにより、教員と学生との間・学生間の社会的つながりをつくるのが、対面授業と同等以上の質を保持するポイントだと考えられる。そこで、問題提起を「リカレント教育において、オンライン授業が対面授業と同等以上の質を保持するために必要なことは何であるか」として、次の二つの仮説を設ける。

仮説1：リカレント教育でのオンライン授業においては、交流、情報共有、学びの拡充を意図的にすることで、対面授業と同等以上の質の授業を行うことができる。

仮説2：リカレント教育でのオンライン授業において、組織的に意図的な交流、情報共有、学びの拡充がなされると、科目の垣根を超えた、教員や授業サポーターをキーパーソンとするネットワークが形成される。

以上の仮説を検証するために、まず次のⅢの2で示すように、本プログラムにて、教員間で教育に焦点を当てた「つながり」を強化し、教員と受講生間の「交流」、交流を促進するための教員と受講生の「情報共有」、受講生の「学びの拡充」の三点の促進を実践する。そして仮説1についてはⅣのアンケート調査とインタビュー調査にて、仮説2についてはⅤのSNSでのネットワーク分析にて検証することで、今後の教授法の開発につなげていきたい。

Ⅲ. ハッピーキャリアプログラムの概要と2020年度のプログラムにおける教授法開発

1. ハッピーキャリアプログラムの概要

本プログラムは、育児休業からのスムーズな復帰、再就職や転職、正社員への転換など社内外

のキャリアアップ、起業などを希望する女性を対象にした「女性のキャリアアップ・起業コース」(以下、Cコース)を2008年に開講し、2015年には女性の役員・管理職を育成する「女性リーダー育成コース」(以下、Lコース)を開講した。現在、受講生は、前者では必修4科目に選択科目を加えて最大12科目、後者では必修6科目に選択科目を加えて最大14科目を履修できる。Lコースの一部科目は本研究科の正課授業を組み入れている。1科目は1～2単位(12～24時間)で、それぞれ所定の10単位以上(120時間)を履修すると、学校教育法に基づく履修証明書を取得できる。毎年を受講生は両コースとも約20名で、20代後半～50代が中心の女性で、平均年齢は約40歳である。

冒頭に述べた「大学連携オンラインコース」(以下、Oコース)にはCコースの授業3～4科目を提供しているが、その一部はLコースや本研究科の他のリカレント教育プログラムと合同開催で、多様な受講生が参加している。

本プログラムの特徴は、①ビジネススクールの教員と実務家による授業を通じた「最新の経営知識と実務スキル」、②様々な業界経験の受講生や修了生との間の「質の高い関係性」、③ディスカッション・グループワーク中心の授業を通じた「深く広く考える力」の3つを受講生が得られることである。2008年開講以来、一方的な講義は多くなく、むしろグループワークやディスカッション、グループ研究などのアクティブ・ラーニング手法を多く取り入れ、受講生の主体的な学びに結び付けてきた。そのことが③「深く広く考える力」を生み、授業時間内・外にグループで課題に取り組む機会が②「質の高い関係性」を生み出している。

2. 2020年度のプログラムにおける教授法開発

開発では上記①～③の3つの質保証をするためのオンライン授業のあり方を検討した。まず、①「経営知識と実務スキル」については、教員間のつながりの強化も目的にして、講師会で効果的なオンライン授業を研究した。例えば、web会議システムZoomの基本から応用的な操作方法だけでなく、対面授業同様のアクティブ・ラーニング手法を用いる授業での受講生への効果的な声かけや画面の使い方、介入のタイミングや利用する各種ツール(ディスカッションやプレゼンテーション、ブレインストーミングなどのツール)の効果的な活用法についてである。

授業では全員が顔を出し、受講生の発言機会を極力作ることを基本とし、双方向性を高めた。しかし、対面であれば隣の人にちょっとしたことを聞く、休憩時間に仲間と雑談する、という何気ないことがオンラインではしにくい。授業を熱心に受け、ディスカッションして仲間ができていだろうと思っていた受講生が実は寂しい思いをしていたことがわかった。開講後2か月目にして、受講生の一人が「仲間を作ることが難しい。それは自分の積極性やアプローチに問題があるからではないか」という自身を責める言葉を発したのである。講師陣が想像する以上に受講生は孤独感を持ち、②「質の高い関係性」が構築されるような状況ではなかった。先行研究で挙げられた教員側から受講生への、また受講生同士のコミュニケーションをとるための仕掛けが不足していたのである。そこで、先に挙げた「交流・情報共有・学びの拡充」をキーにして、教員・受講生間のネットワークが作れるような様々な受講促進、フォローアップの仕組みを導入した。

具体的には、(i)受講生・修了生の交流の場として本プログラムが運用している「ハッピーキャリアSNS(以下、SNS)」(ユーザ約600名)を利用した語らいの場・談話室の開設、および

(ii) 「ハピキャリらぼ (以下、らぼ)」という名称下での、交流を目的とした各種セミナーの継続的な開催を行った。(i) の談話室は、運営側が「ブック&ムービー、その他なんでもおすすめ」などのテーマを挙げて、受講生が自由に語り合うものであるが、それを受けて受講生も自主的に「ヘアドナーション」「ワーママの語り場」などのテーマを挙げ、語り合うことになった。(ii) は、授業とは異なる身近なテーマ (例えば「オトナの社会の泳ぎ方」「目標ブラッシュアップ Wish リスト作成」「Zoom の効果的な使い方」)でのオンラインセミナーで、その分野の専門家を講師に迎えて開催した。こうして、受講生や修了生がコースや期の違いを超えてオンライン上で気軽に話せる機会を作ることで「学びの拡充」を図り、主体的な学びへと導いた。

③「深く考える力」を醸成するためには授業方法を工夫した。ディスカッション・グループワークは Zoom のブレイクアウトセッション機能によって行い、グーグルスプレッドシートや miro などのオンラインツールを使って対面同様に意見を出し合える環境を整え、それをクラス全体で共有するグループ発表も積極的に行った。また、授業に運営側が介入し、機器の使い方などオンラインスキルのサポートや、グループワークでの活性化を意図した助言などを行った。これらのサポートを以降では「授業サポート」と称する。

このようにして、教員には、講師会で授業法研究や問題意識の共有によって教員間のつながりを作り、受講生に対しては SNS、らぼ、授業サポートを通じて、組織的に意図的な働きかけをすることで、交流・情報共有・学びの拡充を促進した。その効果検証と今後の改善に活かすため、次のIVでアンケート調査とインタビュー調査を行う。

IV. アンケート調査とインタビュー調査

1. アンケート調査

(1) 調査概要

アンケート調査は、グーグルアンケートフォームにて調査票を作成して、2020年度の3コースの受講生全員を対象にして2021年6月に実施した。受講生41名中39名から回答が得られた (回答率95.1%)。主な質問項目は次で、頻度と回数以外は5件法で聞いた。

Q1 ハッピーキャリアプログラム受講に関して

・授業や授業外の学習を意欲的にしたか ・受講してよかったか (満足度)

Q2 自主的な交流について

・授業以外で受講生同士で自主的にコミュニケーションを取り合う機会があったか
・話題や情報共有の内容 ・楽しかったか ・安心して参加したか

Q3 ハッピーキャリア SNS について

・SNS の閲覧や投稿の頻度 ・情報共有の内容
・SNS の利用は楽しかったか ・幅広い意見や考えを得ることができたか

Q4 授業サポートについて

・授業サポートを受けたか ・サポートがあることにより安心して授業を受講できたか

Q5 講師との交流について

・授業時間内・外コミュニケーションの有無 ・楽しかったか ・学習が促進されたか

Q6 ハピキャリらぼについて

- ・参加回数 ・情報共有の内容 ・らぼの利用は楽しかったか
- ・今後参加したいと思う開催スタイル、取り上げてほしい内容

以下では、「1-6 授業に意欲的に参加した」などは質問項目の番号を付した質問文を示す。

(2) 分析結果と考察

次の①～⑤を分析した。なお、コースによる違いを見るためにコースダミー変数を入れたが、いずれも有意ではなくコースによる違いはない。

①プログラムの満足度「1-8 プログラムを受講してよかった」を従属変数にした重回帰分析

プログラムの満足度には、「1-6 授業に意欲的に参加した」のみが影響を与えており、SNS やらぼの影響はなかった。

②「1-6 授業に意欲的に参加した」を従属変数にした重回帰分析

プログラム満足度を左右する「1-6 授業に意欲的に参加した」に影響を与える変数は何か。分析では、「1-7 授業以外で意欲的に学習した」、「2-7 受講生同士の自主的なコミュニケーションには、安心して参加した」、「5-4 講師とのコミュニケーションは楽しかった」（1%有意）で、「4-3 授業サポートがあると安心して授業を受講できた」は有意ではなかった。

③「3-8 SNS の利用は楽しかった」を従属変数にした重回帰分析

「3-8 SNS の利用は楽しかった」に影響を与える変数は5つであった。これらのうち「3-1 SNS の確認頻度」と「3-3 SNS の投稿頻度」の係数がマイナスだった。事務的など必要に迫られて閲覧や投稿をする場合もあるため、必ずしも「楽しさ」につながらないと考えられる。一方、閲覧や投稿により「3-9 意見や考えを獲得できた」、「3-10 学習意欲が高まった」、「3-12 自ら進んで投稿できた」時にSNS利用が楽しくなると言える。

④「3-7 ハピキャリらぼへの参加は楽しかった」を従属変数にした重回帰分析

らぼ参加の楽しさには「6-8 ハピキャリらぼの参加により幅広い意見や考えを得ることができた」が影響する。ただし、らぼ参加の楽しさがプログラム満足度につながっていない。

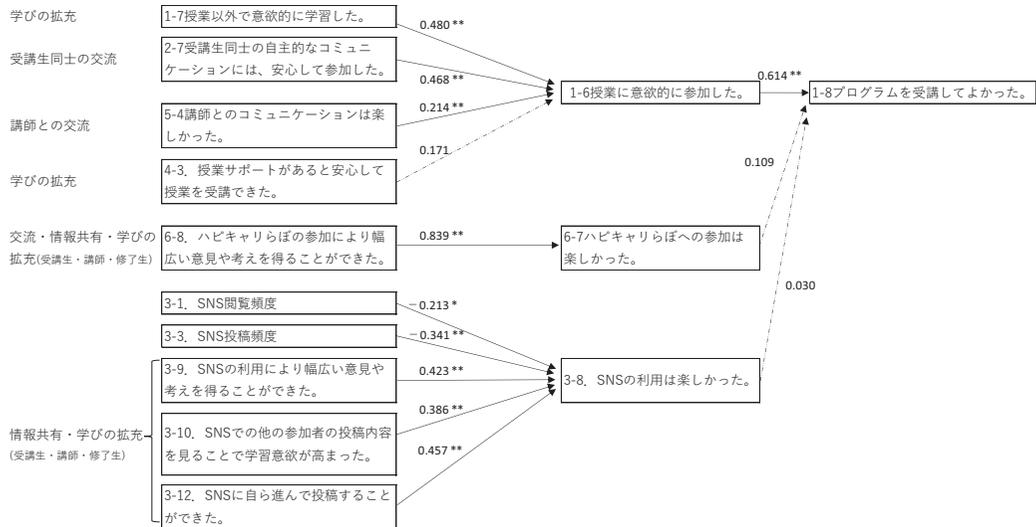
以上①～④の分析をまとめると図2のようになる。

⑤ハピキャリらぼの開催スタイルと取り上げてほしい内容の希望

今回のアンケートでは、「らぼの開催スタイル」と「今後、らぼで取り上げてほしい内容」の希望（いずれも複数回答可）も聞いている。

まず、「開催スタイル」として、全員が「テーマを定めたセミナー、講演」を挙げ、半数強が「先生との交流会」や「本課の授業に対する復習」を挙げていた。また、らぼに参加したことがあるか否かで希望が有意に異なっており、参加したことのある人は「修了生・受講生合同交流会」や「他コースとの合同交流会」を希望し、らぼに参加したことのない人は「自コースのメンバーだけの交流」を希望していた。これにより、最初は参加しやすいように自コースのメンバーだけの交流を目的としたらぼを開催して、徐々に他コース、そして修了生を含めた交流会に広げていくのがいいと考えられる。

次に、「今後、取り上げてほしい内容」について、「らぼへの参加が楽しかった」の度合いの違いにより希望が異なるが、有意な差はなかった。全体的に見て、「メンタルヘルス・ストレスマネジメント」（16.7%）、「子育て関係」（0%）などプライベートに関わるものへの関心はほぼなく、「ビジネス実務」（66.7%）、「授業の補講的な内容」（50.0%）など、実務に近く学びを拡充



(注) 重回帰分析の結果、矢印(実線)は有意な影響で、数字は係数、**：1%水準で有意、*：5%水準で有意。

図2 分析結果まとめ

するものに関心があると言える。

2. インタビュー調査

アンケート調査では、SNS やらぼがプログラム満足度に影響を与えていなかったが、今後のらぼのあり方について問うた質問への回答からは、その改善によって交流・情報共有・学びの拡充に対する正の影響を得られる可能性があることがわかった。そこで、オンライン授業が対面授業と同等以上の質を保持するために、より具体的にどのような工夫が必要なのかを明らかにするために、2021年6月下旬に半構造化インタビュー調査を行った。

(1) インタビュー調査の概要

調査は、アンケート調査回答者のうち任意の19名に対し、3回に分け各約2時間のグループインタビューをオンラインで行った。主な質問項目は「Q1 オンライン受講が対面授業と比べてよかった点と課題」、「Q2 オンライン受講推進のポイント①受講生側 ②講師・運営側」、「Q3 SNSについて」、「Q4 らぼについて」、「Q5 本プログラムの魅力」である。

(2) 分析結果と考察

以下、発言を「」で引用しながら、Q1と2に焦点を当てて調査結果をまとめていく。

①オンライン受講が対面授業と比べてよかった点と課題 (Q1)

i) 受講しやすさ

距離や育児や仕事の状況によらず受講しやすい。遠距離では、公益大だけでなく、関東からの受講生もいた。育児中の人子どもを抱っこしながらでも、働きながらの人が職場や出張先でも受講できたのはオンラインだからこそだと言う。それでも、通学可能な人からは「早い段階で一度対面があればいい」との発言があり、講師と受講生の間、受講生間の交流をスムーズにするために早い段階での対面の機会を設けることは必要だと思われる。

ii) 授業時間中

「授業の臨場感是对面が勝る」との声は19名中2名からあった。一方、「対面だと授業中に他の受講生の顔が見えないが、オンラインでは画面に一齐に並ぶので良かった」、「グループ分けがスムーズで、かつ対面だったら組まないメンバーと組める」、「他の地域の方と触れ合える」など良さとして「交流」の点が挙げられた。この「意外と対面授業より距離が近いこと」が「緊張感を持って、授業に集中でき、公平に受講できた」、「質問や発言が対面よりもしやすい」、「チャットなどで発言がしやすく理解が深まった」など「学びの拡充」につながっていた。これらの「近い距離感」は、グループワークの積極的な利用、リアクションや質問、チャットでの意見の表明を促す声掛けなどにより生み出されたもので、各講師や授業サポート担当者から受講生に組織的に意図的な働きかけがなされたゆえである。

iii) メンバーや講師との交流

「休憩時間や行き帰りでの触れあいがあればよかった」というのは、6月開講のLコース4名の声で、「後半、受講生間が仲良くなったあたりから、意見交換しやすくなった。人となりを知る機会、らぼや修了生を交えたセミナーがもう少し早い段階でできていたらよかった」と言う。10月開講のCコースの2人も「授業では緊張感が大きく、雑談がないので打ち解けるのに時間がかかった。はじめはつらかった。らぼで個々の個人的なこと、どうでもいい話を聞いてお互いに知り合えたのがよかった。それが最初の方にあるとよかった」、「先生もいる座談会がきっかけになり、また先輩の方から名前をニックネームで呼ぶなど教えてもらい、仲良くなっていった」と述べている。一方、「交流会などに参加できず、人を知る機会を失っていたので、対面だったらそれが解消できるのではないか」という声もあった。授業時間外でも講師や修了生を交えて、一人残さず、講師や受講生の間で交流できるよう、早い段階で積極的に働きかけることと、参加促進の工夫が必要であろう。

②オンライン受講推進のポイント（Q2）

次に、授業時間内・外での講師と受講生との間、受講生同士の交流ができるための受講生側、講師・運営側のポイントについてまとめていきたい。

i) 受講生側

「チャットや挙手で自主的に質問・意見発言するなど積極的に参加する」、「グループでの課題に取り組み、授業時間外での交流をスムーズにするために、オンラインツールを使いこなすスキルを身につける」、「授業前後に受講生が自主的な交流機会を作る」などが挙げられた。

ii) 講師・運営側

上記の受講生の自主的な取り組みについて、「自分たちで気づくといいが、気づくのには2か月ほどかかってもったいなかった」、「らぼやグループワークで自主的な交流のきっかけとなった」という発言にあるように、運営側が受講生に自主的な取り組みの必要性に気づくように仕掛けることが早道である。また、オンラインリテラシーは職種や立場などにより異なり、ツールを使いこなせない受講生もいる。なお、らぼでは多様なテーマのセミナーを実施したが、中でも「Zoomの使い方」「オンラインツールの使い方」の回は他の回に比べて参加者が2～4倍と多かったことから、オンラインリテラシーについての関心が高いと考えられる。これらから、受講開始時など早い段階で、Zoom 利用法や受講方法の説明、自主交流の促進、SNS やらぼの詳細・活用方法

の説明など、運営側から事前講習などの形で授業サポートを実施したり、らぼでそれらを補填するのが望ましいと言える。

さらに、講師側には受講しやすい授業提供が求められる。例えば、音声や画像・資料が受講生に届いているかの確認、チャット機能の活用、受講生への積極的参加促進や不具合時の声がけ、ハイフレックスでの対面受講生とオンライン受講生への公平な声がけの配慮、立ち位置などの配慮である。

③ハッピーキャリア SNS (Q3) とハピキャリアらぼ (Q4)

SNS については、情報の一元化やわかりやすい提供方法、使い方のチュートリアルが求められた。そして、「投稿するのに勇気がある。最初に投稿の機会を何回か強制的に作るとその後自主的な活用につながるのではないか」、「活用例として、受講生の自己紹介の共有があると交流も図れるのではないか」などが提案された。

らぼについては、「授業では話せない、何でもない日常の会話ができることがよかった」、「修了生や仲間の取り組み方の共有が役に立った」などの声が挙がり、その上で、学習効果向上のためのアウトプットの間としての活用可能性や修了後の学びの継続の間としての必要性が挙げられた。

④ハッピーキャリアプログラムの魅力 (Q5)

プログラムの魅力としては、「ほぼオンラインだったにもかかわらず、『みんなと一緒に学んでいる』と思いつけてこられた」、「オンラインでどこまで学びが深まるか不安だったが、終わってみたらその質の高さに感動の嵐！また、修了生・受講生間でこれほどの絆が築けたことも驚き」、「実践型の講義スタイルと多様な講師陣」、「受講で人生が変わった」、「修了後のサポート、学習、交流機会の提供」、「自主的な学びが受講効果を促進する」が挙げられた。2020年度においても、本プログラムの開講以来の3つの特徴「最新の経営知識と実務スキル」、「質の高い関係性」、「深く広く考える力」を得た受講生が多かったものと考えられ、これまで挙げた工夫が、オンラインでのプログラム実施での効果を対面でのそれと変わらないものに近づけたといえる。

以上、アンケート調査では、交流・情報共有・学びの拡充が受講の満足度につながることは言えなかったが、インタビュー調査ではそれらの重要性が示唆されており、プログラム運営上の改善点が多々得られている。SNS、らぼ、授業サポートにおいて、交流・情報共有・学びの拡充の点で改善を施してより良いプログラムを運営すれば、オンライン授業でも対面授業と同等以上の質を保持して、プログラム満足度が高まると期待できる。

V. SNS ネットワーク分析

1. ハッピーキャリア SNS の本プログラムでの利用

SNS は大きく「フォーラム」、「イベント情報」、「みんなの投稿」という三つのコンテンツからなる。SNS に登録したユーザはこれらすべてのコンテンツが利用できる。「フォーラム」は、あるテーマや趣味など共通の話題に関する情報を交換するための場で、ユーザが自ら任意のフォーラムを立ち上げることができる。そして、そのフォーラム内で作成した各トピックを対象に掲示板形式で議論を行うことができる。「みんなの投稿」はブログ機能で、ユーザはブログを投稿できる。そして、「イベント情報」は、イベント告知のための機能で、開催地の地図表示や、

出席者の管理などが行える。

SNS の登録者は、2016年 SNS 利用開始以降に本プログラムに入校した受講生全員と、それより前の修了生（希望者）である。本プログラムでは事務局から受講生への事務連絡掲示板として、また先行研究（Nakahara ら2019）で述べたように、本プログラムおよび正課の授業の一部で SNS を利用している。SNS の利用開始から、本プログラムの講師や受講生と修了生のゆるやかなネットワーク形成の機会として利用してきたが、2020年には10月開講の C コースにおいて、授業資料提示や講師との質疑が行えるよう科目ごとに12のフォーラムを作成した。事務局・講師と受講生間のコミュニケーションや情報共有ができるよう意図的に仕掛けたのである。

以下では、SNS 上で教員や授業サポーターをキーパーソンとするネットワークが形成されているかを確認することで、仮説 2 を検証したい。

2. 基礎集計

図 3 は、2019年 6 月～21年 5 月における SNS のログインユーザ数の推移を示しているⁱⁱ。全体的な傾向としては、20年 5 月以降の月間ログイン数は平均1010.15で、それ以前の 1 年間（693.09）に比べて増加している。また、C コースの開講時期と授業での SNS 利用時期が重なっている20年10月、19年10月のログイン数が他に比べて多い。

図 4 は、作成されたフォーラム数、トピック数、そしてコメント数を示している。2本の折れ線の下は新規フォーラム数、上は新規トピック数、そして、第 2 軸の棒グラフは、トピック内のコメント数を示している。ログイン数の多い2019年と20年の10月は、新規フォーラム数は3つと4つでそれほど多くはないが、新規トピック数は56、57と多く、またそれに関連しコメント数も多い。これは、正課授業の人的資源管理で積極的に SNS が利用されたことで、トピック数やコメント数が増加し、SNS 上で活発な議論が行われていたからである。一方、2020年 9 月に先述の C コースにおいて新規作成された12科目のフォーラムを確認すると、トピック数やコメント数はそれほど多くない。これら12科目のフォーラムでは、受講生の掲示板としての利用にとどまり、議論の場にまでは発展していなかったのである。このことから、利用状況を活性化させていくには、双方向の情報発信を意識した取り組みが重要になると考えられる。

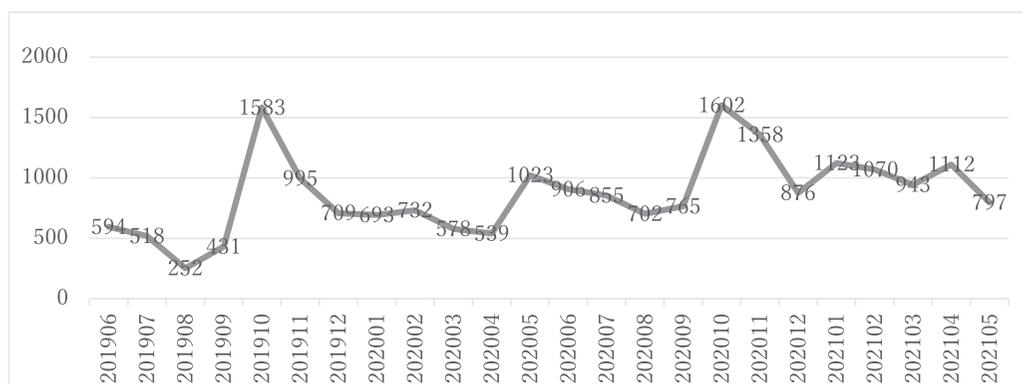


図 3 ログイン数の推移

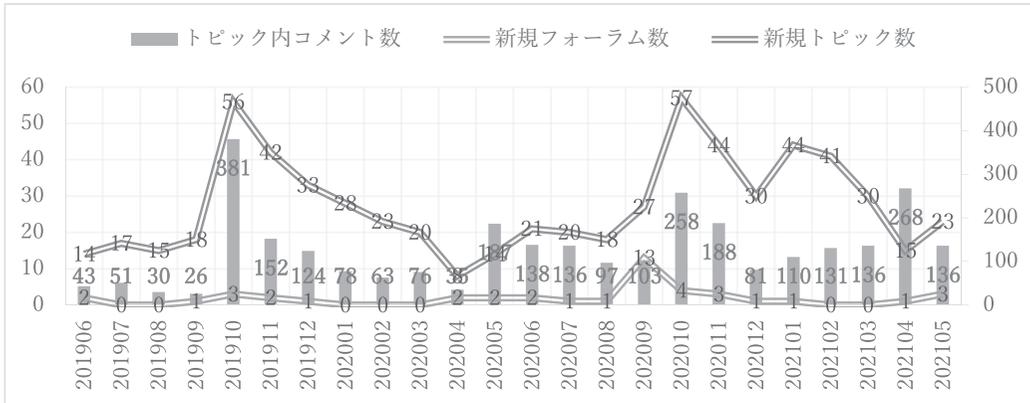


図4 月別の利用状況

3. ネットワーク分析

積極的な意見交換を促すためには、オピニオン・リーダーやファシリテーターのような中心的、または意見を促進するような人物が重要になるであろう。そこで本節では、ネットワーク構造を把握し人同士のつながりをもとに活性化につながるキーパーソンを発見する。そのために当該SNSのトピック作成ユーザとそのトピックにコメントを投稿するユーザのつながりからネットワーク指標を利用した分析を行う。

図5は2020年6月～21年5月にSNSで投稿されたコメントを元に作成した有向ネットワークである。ノードはトピック作成者またはコメント投稿者、エッジはトピック作成者とコメント投稿者の関係を表している。入るエッジはトピック作成者へのコメント、出るエッジはトピック作成者からのコメントである。また薄い色のエッジはトピック作成者間の接続を表している。入るエッジが多いノードは、たくさんのコメントが投稿されているユーザである。入るエッジが最も多いのはノード39で、本プログラムを立ち上げた教員である。

次にノードの色は、投稿したフォーラム数によって異なっており、コメントを投稿したフォーラム数が1つの場合は黒色、2以上9以下はグレー、10以上は白色である。全ノードの62%が黒色であり、ほとんどのユーザは1つのフォーラムでのみコメントを投稿している。一方でグレー(32%)と白色のノードは複数のフォーラムに参加しているユーザで、特に白色の7つのノードは、最も多くのフォーラムに参加しているユーザである。ノード5は、本プログラムの事務局で多くのユーザとの接続関係があり、入るエッジは22本、出るエッジは19本と双方向のコミュニケーションが多いことが確認できている。一方で、ノード55やノード64は、参加しているフォーラム数は多いが出るエッジはなく、コメントの投稿が行われていない。これらのユーザにコメント投稿を働きかけることで、よりネットワークを活性化できる可能性は十分にあると考えられる。

表1は、次数の高い上位10ノードの次数、クラスタ係数、媒介中心性を示している。クラスタ係数は、実際に接続されているエッジ数とすべてのノード間でつながりのある完全グラフのエッジ数の割合を示している。また、媒介中心性は、ある節点がほかの節点間の最短経路上に位置する程度を中心性指標とした値である。媒介中心性の高い節点は節点間の移動において中継地点に

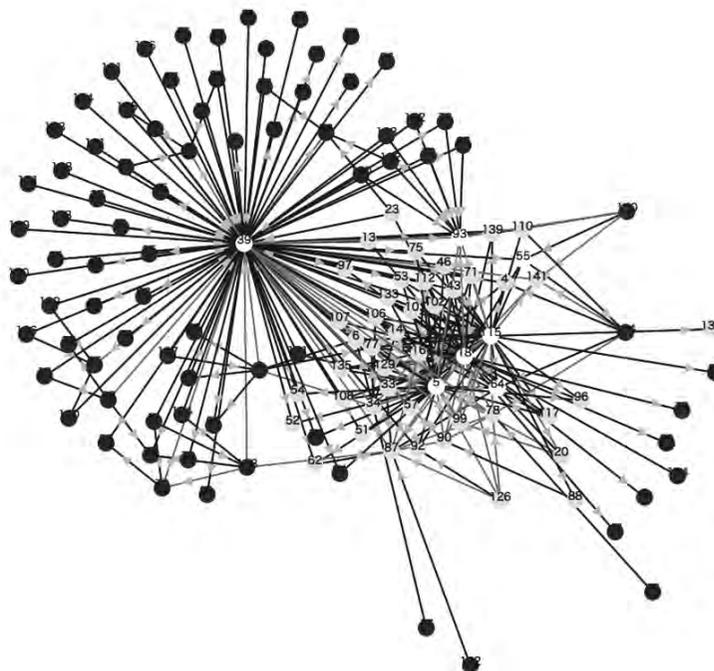


図5 投稿者間の有向ネットワーク

なる重要な節点と考えることができる。次数の高い上位10ノードの中では、教員、コーディネーター、事務局が中心になり積極的なつながりを構築していることが確認できる。また、受講生の中にも比較的次数が高く、とくにクラスタ係数が高い受講生が多い。クラスタ係数の高い受講生は、自分の周囲で密なコミュニティを構築しており、双方向のやりとりが行われていることを示唆している。教員やコーディネーターなどの立場をもつノードを中心とするコミュニティは、授業などで利用することから強制的なつながりが生じやすく、受講生同士のコミュニティは自然発生的に密度の濃いネットワークが生じやすくなると考えられる。図5のネットワークを併せて確認すると、ノード93は、10以上のフォーラムに、ノード3は1つのフォーラム、それ以外は2以上9以下のフォーラムでコメントを投稿している。これらのことから、教員、コーディネーター、事務局などの立場は、次数は自然と増える一方で、クラスタ係数は低くなる傾向にある。したがって、周囲のノード同士の活性化が必要であり、表1の中でも、特にクラスタ係数の高い何人かの受講生をキーパーソンとして捉え、彼らの持つコミュニティの繋がりを維持して、新たなエッジを増やしてコミュニティを広げるようなアプローチを促していくことがさらなるネットワークの活性化には必要になるであろう。

次に、コメントの返信を対象にしたネットワークを図6に示す。このネットワークは任意のコメントとそのコメントへの返信の関係だけに限定しており、ノードはコメントの投稿者を表している。有向ネットワークでエッジは返信のFromとToの関係を表している。三角形のエッジは自己ループを表しており、返信への返信を行った場合を意味している。このコメントへの返信機能は2021年の3月に追加された機能のため、それほど多くのコメントに返信がついているわけで

表1 次数の高い上位10ノード

役割	ノード番号	次数	クラスタ係数	媒介中心性
教員	39	125	0.02	2036.77
コーディネーター	18	48	0.11	418.43
事務局	5	43	0.14	130.85
教員	115	43	0.13	409.68
受講生	16	16	0.49	12.25
受講生	87	15	0.33	38.67
受講生	93	13	0.19	123.33
受講生	34	13	0.53	25.25
受講生	78	10	0.47	0
受講生	3	9	0.32	7.67

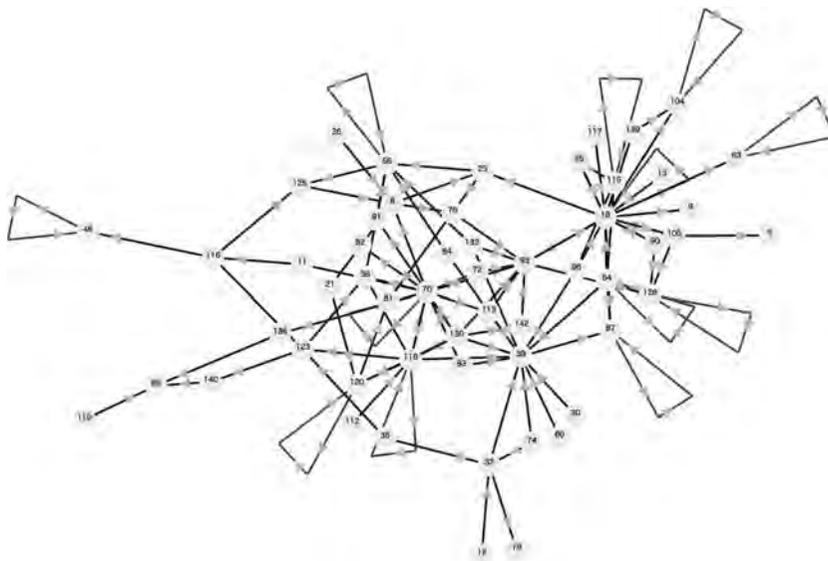


図6 返信関係を表すネットワーク

はない。また、コメントへの返信を使わずに新規コメントとして投稿している場合は分析対象には含まれていない。自己ループがあるノードの中でも18と115はコーディネーターと教員で、特に前者は入るエッジと出ていくエッジも多く、自己ループもあることから、多くの受講生との返信を繰り返し行っており、コミュニティの活性化に貢献している。また、入るエッジは1本だけで自己ループがあるノード48や63は、一人のユーザと複数回の返信を繰り返していることが確認できる。

以上のネットワーク分析の結果から、SNSの利用傾向をまとめると、大部分のユーザはある少数のフォーラムで投稿するだけにとどまっているが、多くのフォーラムに積極的に参加しているユーザも存在している。また、教員、コーディネーター、事務局などは、立場上多くのユーザ

と接続関係を持っているが、周辺のネットワークはそれほど密ではない。一方で受講生の中にも多くの受講生との接続関係を持っているユーザがおり、それらのユーザの周辺も密なつながりがある。今後オピニオン・リーダーとしてネットワークを活性化していくためには、そのようなユーザが投稿しやすい環境をつくるように意識し、より複数のフォーラムへの横断的なコメントの投稿を促していくことで、より活発な意見交換をしかける起爆剤になるであろう。またより身近な活性化の方法としては、コメントの返信機能を利用し、積極的にコメントに返信していくことも重要であろう。

VI. むすび

本研究では、リカレント教育「ハッピーキャリアプログラム」を利用して、オンライン授業において組織的・意図的に「交流、情報共有、学びの拡充」を行うことで主体的な学びに結び付ける教授法の開発に取り組んだ。そして、「リカレント教育において、オンライン授業が対面授業と同等以上の質を保持するために必要なことは何であるか」を問題提起として仮説2つを設けて調査した。

まず、「仮説1：リカレント教育でのオンライン授業においては、交流、情報共有、学びの拡充を意図的にすることで、対面授業と同等以上の質の授業を行うことができる。」に対しては、授業以外での意欲的な学習（学びの拡充）、受講生同士の自主的なコミュニケーションへの参加の安心感・講師とのコミュニケーション（交流）が、授業への意欲的な参加につながり、それがプログラム満足度につながっていた。交流・情報共有・学びの拡充を組織的・意図的に仕掛けたハッピーキャリア SNS とハピキャリらば、および授業サポートからプログラム満足度への影響は有意ではなかったが、インタビュー調査ではそれらの重要性が示唆された。すなわち、オンライン授業でも、授業に関しては、顔合わせのための対面授業の機会の設置や効果的な受講法の説明と不具合時の「授業サポート」、授業時間外においては講師や受講生同士の交流機会の設置、受講生同士の自主交流促進、SNS やらばの詳細・活用方法の説明などの「交流と情報共有」をいずれも早い段階で行い継続していくことができれば、プログラム満足度につながると考えられる。

次に、「仮説2：リカレント教育でのオンライン授業において、組織的に意図的な交流、情報共有、学びの拡充がなされると、科目の垣根を超えた、教員や授業サポーターをキーパーソンとするネットワークが形成される。」に対しては、ハッピーキャリア SNS のネットワーク分析を行った。その結果、一部の教員とコーディネーター、事務局が中心になり積極的なつながりを構築していた。ここにより多くの教員のつながりができればネットワーク活性化が図れると考えられる。一方、受講生同士の自然発生的に密度の濃いネットワークも生じていた。そうした受講生をキーパーソンとして、彼らのもつコミュニティのつながりを維持・拡大できるよう SNS へのコメント投稿と返信を促すことができればネットワークが活性化することが期待できる。

仮説1、2ともに一部の支持にとどまったが、今後のプログラム運営上の改善点が多々得られた。交流・情報共有・学びの拡充の点で改善を施してより良いプログラムを運営すれば、オンライン授業でも対面授業と同等以上の質を保持して、プログラム満足度が高まると期待できる。

注

- i 研究は本学高等教育推進センターよりの共同研究助成（2020年度）を得て行われた。
- ii 中原・大内・羽室(2019) はこれ以前の期間のデータでネットワーク分析をしている。

引用文献

- Benbow, Ross J. & Changhee Lee (2019) 'Teaching-focused social networks among college faculty: exploring conditions for the development of social capital', in *Higher Education*, 78, pp. 67-89.
- Chickering, Arthur W. and Stephen C. Ehrmann (1996) 'Implementing the Seven Principles: Technology as Lever', in *American Association for Higher Education*, 49(2), October 1996, pp. 3-6.
- Davidovitch & Belichenko (2018) 'Facebook Tools and Digital Learning Achievements in Higher Education', in *Journal of Education and e-Learning Research*, Vol. 5, No. 1, pp. 8-14.
- Glazier, Rebecca A. (2020) 'Making Human Connections in Online Teaching', in *Political Science & Politics*, Volume 54, Issue 1, January 2021, pp. 175-176.
- Nakahara, Takanobu. & Akiko Ouchi, Yukinobu Hamuro (2019) 'Using Social Networking Services in Education to Support Learning', in *The International Symposium on Business and Social Sciences*, Hawaii, USA, 6-8 August 2019, pp. 226-234.
- 中原孝信・大内章子・羽室行信 (2019) 「ハッピーキャリア SNS を利用したユーザと言葉のネットワーク分析」『オペレーションズ・リサーチ』 Vol. 64, No. 11, pp. 679-685.
- Sharoff, Leighsa (2019) 'Creative and Innovative Online Teaching Strategies: Facilitation for Active Participation', in *Journal of Educators Online*, Vol. 16, No. 2.
- Tanis, Cynthia Janet (2020) The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning, in *Research in Learning Technology*, Vol. 28, pp. 1-25.

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—

木本浩一（ハンズオン・ラーニングセンター）

要旨

教育における評価の重要性は高等教育においても変わりありません。しかし、高等教育が主体的な学びを軸とするのであれば、一方的に「評価される」という図式を克服しなければなりません。そのためには、「評価される」ことに馴らされた大学や教員が学生を「評価する」こと、「評価される」ことにあまりにも慣れてきた学生を「解放する」こと、この2つの問題領域に関わる検討と実践を進めなければなりません。本稿では、ハンズオン・ラーニング・プログラムの核となる科目、「社会探究入門」を事例として、両者の関係について検討しました。その結果、教員、学生をはじめとする授業関係者すべてにおいて、「評価」という経験が重要であり、そのためには、全員は何（what）、誰（who）に関わる問題に関わる必要があることを確認しました。そうした条件が整った場合にのみ、学生に評価をなぜ（Why）行うのか、どうやって（How）行うのかといった技術的なこと以前の話ができます。たまたま「評価する」側にいる教職員も、「評価される」思考から自由になることから、「評価」を始めるべきです。

1. はじめに

2016年度に始まったハンズオン・ラーニング・プログラム（HoLP）も、ようやく全容が見えてきました。

当初、学内外において、HoLPは関学版のプロジェクトベースド・ラーニング（PBL）やフィールドワークに類するプログラムであるといった程度の認識からスタートしました。しかし、科目を整理し、教育プログラムとして整備していく過程で、少なくとも関係者—HoLPに関わる教職員や学生を始めとする学内外の協力者—の認識は改められつつあります。ハンズオン・ラーニングが体験学修と訳されることもあるように、HoLPは体験的に学ぶ形でしか理解できないのかも知れません。

本稿では、HoLPの科目の1つである「社会探究入門」を事例として、2つの評価という視点から、HoLPにおける評価に関わる問題領域を検討します。

議論に先立って、いくつか説明しておきます。まず、HoLPにおける評価と「社会探究入門」という科目における評価の関係です。HoLPは「キャンパスを出て社会に学ぶ」と謳うプログラムであり、プログラム内の科目の多くは学外の関係者との間でプログラムを運営するという形をとっています。

関係者には、地域コーディネーター、各種団体（自治会やまちづくり協議会など）、自治体、企業、個人などが含まれ、協力関係は、単なる協力の依頼から、連携、契約に至るまで様々です。多様な関係の中でプログラムを運営しているため、プログラムにおける評価には関係者の自己評価、関係者間の相互評価などが含まれます。教育プログラムの「中にいる」、その教育プログラムを「稼働させ、意味あるものとしている」という感覚が共有され、その感覚に基づく理解が更新され続けるという状況こそが、HoLP 成立の条件となります。HoLP は各種評価を媒介とした学び合いが関係者による学び合いとして活用される可能性をもつという自己再帰的な教育プログラムであると言えます。学生はこうした枠組みの中で、枠組みを構成する一員として学びます。そのため、大学での授業という枠組みでの成績評価は限りなく認定科目に近い運営となります。

「社会探究入門」（以下、入門）は、HoLP の核となる科目であるにもかかわらず、プログラム内において唯一キャンパス内で完結する科目であり、関係者は教員と学生（及び職員）に限られるという意味において、通常の大学の科目と HoLP との接点に位置づけられる科目です。そのため、入門における評価に関わる取り組みは HoLP 理解に欠かせない取り組みとなります。

さて、2つの評価とは、2つの評価法がありますということではありません。高等教育がおかれているもしくは高等教育における評価に関わる問題領域が2つある、ということです。まず、教員（と教員に代表される大学）と学生とが共に評価に晒されていることが挙げられます。大学が評価に晒されていること背景には、大学の大衆化や国際化、教育のサービス化があります。そこでは社会的責任や関係者への説明責任が問われています。

しかし、評価の多くは評価基準や手法の厳密化・精密化によって、評価の適切さ（信頼性や妥当性、公平性など）を増していこうとする試みであって、そのことが直ちに学修者が自らの学びを評価し、「さらなる学習が必要かを判断することができ」（中島 2018:3）のようになるとは限りません¹⁾。大学という組織や教員が客観的な評価に頼れば頼るほど、その主体性が減じられることとなります。HoLP の場合、教育プログラムの中で学生に学ばせるのではなく、直截的に学びのプログラムを謳っています。主体的な学びが他者によってプログラム化されるという図式を克服する取り組みは必須です。

もう1つは、上記とも関連しますが、評価されると評価するという図式に関わる問題です。この図式は、対抗的な図式であるにもかかわらず、「評価される」という視点からしか評価を見ていません。「評価する」側の教員においても、「評価される」「評価されてきた」という視点や経験に基づいてしか、制度設計や実践を行っていないのではないかという問題があるように思えます。「評価する」という行為を再考し、する側もされる側も評価に晒される中で関係を構築していくという取り組みが必要となります。

評価は学習評価や教育評価に関わる事項（特に手法）を指す場合もありますが、本稿では、より広義に、個々の科目や教育プログラムがラーニング・プログラムとして成立する際の条件の1つとして扱います。評価という視点から学生を観察や授業を観察し、入門という授業で何が起きているのかを検討します。授業そのものの概略については木本（2018）を参照してください。

2. 「社会探究入門」のスタイル

入門における評価は第1回目のオリエンテーションに始まります。入門では、通常通り、授業の目的や方法について述べますが、その方法は授業のスタイルとして伝えていきます。学生は、対象化された方法や将来に設定された目的ではなく、これまでの自分のスタイルと突き合わせることで、所作のレベルで何かができるようになっていく感覚を辿ることになります。近年、「できる」ようになることを目指す取り組みが推奨されていますが、「わかる」と「できる」を架橋する取り組みが、学修者自身によってなされなければなりません。よくわからないけど「できる」ようになった—なっている—という感覚を学生自身がいかにか「わかる」かという取り組みが必要です。

入門の第1回目は、1) 授業のスタイル、2) この授業で目指すもの、3) 次回に向けて、という内容のオリエンテーションです。

まず、授業のスタイルでは、クラスネームと「メモをとりながら、考える」が重要です。メモからビブリオに至る過程やビブリオに記載すべき内容（3部構成）などを説明した後に、なぜ、そのような授業スタイルを採るのか、という理由（3つ）を述べます。理論的にせよ、規範的な意味にせよ、教員が考えていることを単に伝えるだけではなく、そのことについて教員である私はこのように考えていると披露します²⁾。

3つの理由にはそれぞれ以下のようなメッセージを含んでいます。まず、それが大学での「学び」のスタイルであり、大学に入るための学びではない。「ため」にする学びではなく、いまここで起こっている「学び」を疎かにしない。ここで発揮されている限りの実力を鍛えていこう。2つ目は、これがハンズオン・ラーニングのスタイルであり、考えていることに「触れる」、考えている自分に「触れる」という学びであり、その学びを通じて考えることそのものに触れてみよう。それは決して「何々を」考えることでもなく、「深く」考えることでもない。考えることそのものを鍛えてみないか、と。最後に、これはハンズオン・ラーニングの目標であり、私たちがそうであるもの、例えば、人間、「社会をなして生きつつある存在」であることや、大学生であることを起点に考えてみよう。そこで言う社会そのものは自明ではないかも知れないが、社会人であり、大学生であることは自明であり、社会に「出よう」としていたり、大学に入学したり、大学で学ぼうとしていることそのものは自明であり、それについて考えることは容易いのではないかと。

次に、この授業で目指すものを示します。これまで一方的に教員である私が示してきたスタイルではなく、この授業を構成する教員と学生であるみなさんとがそれぞれの立場で何を目的とするのか、すべきなのかを問います。教員と学生とが授業を実施する、授業を受けるという双方向の関係ではなく、諸々の素材や問いかけを通じて、授業をつくりだしていくという関係の中にそれぞれがそれぞれの立場で身を置きます。そのことを確認するために、大学とは何かに関する簡単な質問を行います。その問いに、いま、あなたはどのように応えるのかという形で、上述の「メモをとりながら、考える」という作業を確認します。

続いて、講義風に大学の歴史を簡単にふりかえり、「学び合う」人びとが集う場所・機会としての大学という考え方を示し、大学における2つの学びの機会、つまり学部と大学との関係について問いかけます。前者には専門を学ぶという一見明確な対象がありそうですが、その専門とは

何か、なぜ専門を学ばなければならないのかに対して、自分なりの応えを出せているかと問います。いまここにいる自分は、大学に進学した自分と関西学院大学に入学した自分とで構成されており、いずれの自分に対しても何らかの言明が必要ではないか、とも。

以上の問いかけの後に、授業担当者としての自己紹介を行います。なぜ、社会探究入門という名称なのか、なぜ、ここで身につけようとするものを「知的基礎体力」と呼ぶのかといった問いに答える形で説明します。そして、改めて、入門では「考える」ことを鍛えるを目指しており、学生には、「深く」考えていること（状況）に慣れる、学んできた（これから学ぶ）ことを活かせるようになる、ことを目指してほしいと伝えます。そのためには、必死の努力を続ける、「考える」ことに手を抜かない、評価に逃げない、という3点を注意すべきであると伝えます。こうした意識付けは重要ですが、この時点では決して強い「注意」にならないよう気をつける必要があります。意識するのは学生であり、学生が徐々に意識するようになるという点に、教員は注意すべきであって、それらをどの程度意識するようになるかは学生に委ねられています。

さて以上に対するコメントをビブリオ（後述）から拾ってみます（主にビブリオ2から）。教員が強調したところが必ずしも学生の印象に残ったところではありません。あまり強調しすぎたり、簡潔に述べすぎたりすると、十分にメッセージとして伝わらない可能性があります。特に、オリエンテーションの場合、授業全体に関わるため、その点の注意は必要です。例えば、メモの場合、高校までの板書とは異なるという点と、なんのためにメモをとるのか、メモをとりながら何をするのか、といったところまで学生が到達しているかという点が重要になります。

「私は、メモとは話し手が話す内容を拾うと同時に、後から自分の理解しやすい表現に置き換え、より理解を深めていくためだと考えた。ハンズオン・ラーニングというスタイルを聞いたときに私はそこに大学生らしさというものを感じた」（20春/社会1）（2020年度春学期/社会学部一年生、以下、同じ）

「今までメモというのは講義で聞く事の付け足しぐらいに思っていたのですが、メモするという行為そのものに意味があったのだと気づきました」（同/商学1）

メモが「素材集め」であると同時に、「素材づくり」であることにアクセントを置くことは大切です。メモをとりながら考えている際に自分は何をしているのか。自分が没入している状況を描くとともに、その中から自分が何を考えたのかを追究し、その中からそこにいない誰かに対して何を伝えたいのかを意識しながらメモをとってみる。考えてみようという抽象的というだけでなく、考えている自分はいま何を表現したいのかを考えてみる、と。

「深く考えるということの真の意味や「社会を考える」ということがどんなに難しいかということまで理解していなかったのだと実感した。これまで自分の中ではしっかり考えていたことでも、深く考えていることには入らないのだと気づいた。そのことに気づいたときには、ショックを覚えたが、同時にこれからの授業を通じて深く考えることの真の意味を学び、深く考えることができるようになりたいと思った。」（21/経済1）

3. リコメンでのやり取り

「考える」とは何か、なぜ、自分はここ（大学&授業）にいるのか、といった問いかけに始まる入門では、一貫して「私たちの社会」というテーマを考えていきます（木本 2018）。私たちとは誰か、社会とは何かを考え続けながら、個々の具体的な課題に取り組みます。常に問いかけは重層的なものとし、問いに対して性急に解答を出そうとすることをいったん留保します。課題から解決への至るリニアな取り組みではなく、問いの設定を巡る重層的な問いかけを行いながら、問いを深めていきます。その問いかけは必ずしもループに例えられるようなものではなく、自らが自らの問いに対する一種の構造分析を行っているという状況の中で授業を進めていきます。

リコメン（Re-comment）はビブリオに対する教員からのコメントという形で不定期に解答していたものであり、2018年度から定期的なものとし、公開することにしました。

ビブリオには3つのパートがあり、それぞれに番号を付し、ビブリオ1、ビブリオ2のように呼称しています。ビブリオ1はメモからノートでの整理・編集を経て、そこ（授業）にいなかった人に対して「授業」の内容をA4一枚にまとめて提出・公開するというものです。学生は授業中「メモをとりながら考え」ますが、そのメモは徹底して私的なものとし、一切その内容を覗いたり、チェックしたり、見せ合ったりすることはありません³⁾。メモはライブのようなものであって、その間に感じたこと考えたこと「すべて」を殴り書きします。授業直後にそのメモを素材としてノートを作成します。ここまでで自分向けのプロセスは終了です。そのノートを編集し、ビブリオを作成します。

入門は2つのキャンパスで3クラス開講されています。各クラスの定員は45名ですので、すべての定員が埋まれば135名分のビブリオ1が公開されることになります。ビブリオ1については、A4一枚を使ってまとめるということ以上のことはありませんが、他の学生のビブリオを参照することによって自分なりの描き方を工夫することができます。

一方、ビブリオ2はその授業にいた自分は何を考えていたのかをまとめるものであり、ビブリオ3は授業の縛りなく考えたこと、感想、質問、コメント、雑談などを記すところです。ビブリオ4以降は授業中にワークなどを行った際にその回答を記すところです。ビブリオ1と2の仕分けは学生が授業をどのようなものとして捉えたのか、過ごしたのかによって決まります。ビブリオ1を公開用にまとめることの前提として2との仕分け作業が含まれていることになります。ビブリオは授業終了の2日後に提出します。

さて、そのようにして提出されたビブリオに（特にビブリオ2以降）に対して、教員が作成するのがリコメンです。リコメンは教員が気になったものを選び（センテンスや語句）、全員に向けてコメントするものです。選ばれたコメントは匿名とし、授業に関わる「私たち」（の誰か）が出したコメントに対して、教員が回答しているという形を採っています。2021年度からは2人で担当することになりましたので、教員2人で個々に書いています。リコメンは全クラスに対して公開しています。授業の2回目以降は、リコメンに対するコメントも出てくるので、ビブリオの提出とリコメンの作成とが個々の学生とのやり取りになってきます。いわゆるリフレクションペーパーとは異なり、ビブリオとリコメン（のやり取り）は、教員と学生とを構成員とする授業を俯瞰する視点を与えてくれます。

ビブリオ（及びリコメンでのやり取り）を見ると、学生がこの科目やハンズオン・ラーニング

プログラムを受講する際の状況がわかります。

評価に先だって、評価される学生が評価に対してどのような思いを持っているか、評価との関わりでどのような経験をしてきたのか、そのことが評価を受け入れる際や評価と関わる際にどのような影響を与えているのか、といった問題を検討してみなければなりません。このことは、評価をする／される関係を見直していく際には疎かにできない手続きとなります。

授業の前半（第4回程度）を過ぎると、授業に対する姿勢の変化が見られます。それは授業に対する取り組みが真面目になったとか、熱心になったといったことではありません。授業に「慣れて」きたということです。その「慣れ」にはいくつかあり、まだ「慣れない」、「慣れた」けど戸惑っている、「慣れて」こなせるようになった、自分が変わりつつある状況に「慣れた」という4つです。教員として意識したいのが、3番目のタイプであり、いままでの自分で（も）こなせるようになった、というニュアンスを含んでおり、変わっていきうとか、いままでの自分とは異なる自分を意識的に鍛えていきうという方向に向かないと決めたとも言える状況です。こうした状況は誰にでも起こるわけではなく、クラスの雰囲気としても取り立てて指摘するほどのこともない場合もあります。ただ、このタイミングで、授業に対する学生の「慣れ」を意識しておかなければ、「課題」などの負荷が単なる負荷になってしまい、一種のフロー状態に向かう可能性を閉ざしてしまいます。

「慣れ」に関するコメントはかなり初期から現れます。リコメン（第1回）のやり取りを見てみましょう。まず、授業に積極的に関わっていることをうかがわせるコメントとしては、以下のようなものがあります。

- ① 「自分を間に挟んで考える」(21年度春学期／リコメン中の番号7)
- ② 「この考えがどう変わるかも楽しみです」(同/25)
- ③ 「マジョリティの存在があるからこそマイノリティである個性が存在するという少し皮肉な状況だ」(同/26)

リコメンを書く際は、私自身も学生がメモをとる感覚に近いよう、一読後にすぐに書きます。そのため文体や表現に揺らぎはありますが、初回に提示した授業のスタイルを教員も踏襲しているというメッセージを添えて、学生にもその旨を告げます。それぞれに対する私のリコメンは以下の通りです。

- ① 「これはとても大切なことだと思う。考える、何かをする、という場合に必ず自分を挟んでみる、自分を經由してみる。そのことで、自分なりのテイストを盛り込むことができるし、自分の得手不得手が見えてきたりするし、自分の力量を見極めることもできる。この一点に手を抜いてしまうと、自分でなくていいし、極端に言えば、自分は存在していなくてもいいという話になる」
- ② 「是非、この感覚を持っていてください。何かができるようになることよりも、その前提としてできるようになりたいという期待感が自分の中でわき上がってくるの方が大切です。その「泉」さえあればいろいろなことに焦らなくなるし、じっくりと取り組むことができるようになる」
- ③ 「面白い論点だと思う。マイノリティそのものを切り出して考えるのではなく、マジョリティとの「関係において」捉えるという視点は。そして、それを皮肉な状況だと捉える視点も面白い。「普通」が

あるからこそ「個性」が個性とみなされるが、そのみなしているのは「普通」の連中（から）だといった感じで。この話は少し入り組んだ議論になるけど、個々の現象の是非や評価ではなく、関係の中で把握していくという視点は、議論の展開に対して開かれているという意味で面白い（僕が面白いか否かではなく）」

もちろん、コメントした学生に対して回答しているのですが、コメント及びリコメンを全て公開にすることによって、この授業に関わっている人びとが、学生や教員という立場を超えて、このような考えをしているという状況をつくっていきます。

この時期に多いのが、「こなす」方向に向いている学生のコメントです。毎年（毎回）現れるパターンを、具体例を挙げながら列挙すれば、以下の通りになります。まず、自分の考えを既存の概念や表現を使って表示しようとするものです。例えば、「地頭」（21春/13）、「自己責任」（同/10）、「マインドセット」（同/24）、「難易度」（20春/6）、「自分は〇〇なタイプなので」（19秋/2）、「VUCA」（21秋/1）、「PDCA」（同/4）などがあります。言挙げするほどのことはないかも知れませんが、言葉の是非ではなく、これらの言葉を用いていることの意味について、リコメンします。特に、属性主義的な考え方は学生の中に執拗に現れてきます。自分や他者を予め「何々である」と規定し、その枠組みの中で考えていくことから自由にならなければ始まりません。既存の枠組みの中で処理しよう、こなそうとするスタイルから自由になってみないか。このことを当該学生だけではなく、授業全体に対して表明していくことが大切であると考えています。この授業では何が目指されており、なぜ、それが目指すべきものなのかを何度も問いかけるということです。

以上にも増して多いのが、「正確さ」を意識する学生です。それは強い言葉、例えば、「必ず」、「全く自信がない」、「完全に「精確な」」などで表現されます。また、「客観視することによって」、「解決などはまったく述べられていない主観的な文章」「単なる主観ではないか」といったように、客観的であるか否かが判定の重要な指標になっています。前者はそのような表現を用いることによって言動や思考をゼロサム的な鑄型にはめられること、後者では指標が一人歩きをすることによって、自分自身の所作や文章、思考などへの注意が疎かになります。

深く考えましょう、しっかり考えましょうというインストラクションの場合でも、考えることとは何か不問にされたままでは考えることはできません。ビブリオに対するコメントは、リコメンで行う場合と次回授業の導入で行う場合とがあります。コメントを書いた学生本人でないと、クラスの中から、では「考え方」を教えてほしいというコメントが出ます。ここで考える「ため」にはこうすればいいという具合に、考え方そのものを知識や技法として教えてしまっただけでは、授業全体が知識伝達型になってしまいます。ここで注意すべきは、「ため」連関とでも言うべき思考や経験が深まっていかないという問題です。「ため」連関では、上述のコスパ的な思考、つまり目標からみて「いま」やっていることが割に合っているかという思考—それを判定する基準は自分の外部にあります—と、目標達成的な思考、例えば就職に向けて頑張るといった思考とが現れます。両者は混ざり合っていますが、学生の言動を強く規定しています。就職することや教員になることそのものが目標となっており、社会で働くとは、よい教員とはといった課題は不問にされます。常にいまの自分は将来の自分や自分以外から手段化・素材化され、いま自分

がそうであることや自分がしていることと向き合いながら自分を彫琢していくという機会と経験から疎外されます。学生が自らのことを「人材」「資源」と呼ぶことにためらいがなく、その限りでもよくやれていれば自信があり、自己肯定できるが、そうでなければまったく逆の評価になる、そして両者は容易に転換可能であり、そのリスクがある、という感覚をもっておく必要があります。いずれの場合にも、いまここにいる自分は「評価される」存在です。

以上は、個々人に対するアンケート調査などでは把握できない「事実」です。ビブリオヤリコメン、直接的なやりとり、グループ内の観察（ビブリオに表現されます）の中で、特定の学生ではなく、クラス全体から散発的かつランダムに様々な形で出てきます。

4. 「評価する」経験

授業は、5つのセッションに分かれています。テキストの読み込みが始まる第2セッションの後半に構成図を用いた解説会を実施します。構成図とはテキストの論理構造を1枚に表したもので、個人の構成図とグループの構成図（構成図G）があります。グループのメンバーは3人から5人が標準です。作業は個人での読み込み、グループ内での読み込み、個人の構成図の作成と持ち寄りによるワーク、構成図Gの作成と進んでいきます。解説会は、グループ構成図を用いてブースのような形式でメンバー全員が解説し、解説を担当しないメンバーは他グループの解説を聞きに行くというものです。ブースに残った一人が他グループの人に自分たちのグループ構成図を用いて解説を行います。テキストの内容を単に解説するというよりも、著者になり切って著者がテキストで言いたかったことを「自分なりに」説明という形で述べます。

個々人の読み込みに基づく個性と、構成図を作成する過程で表現されるグループの個性とがせめぎ合い、解説会に臨む自グループの標準と自分なりの解説とに折り合いをつけながら解説を行います。聞き手は、自グループでの作業を基準として、その解説を評価します。どのように評価したのか（評価コメント）は、解説会後に各グループに示されます。各グループはその評価を元に、セッション最終回のポスターセッションに臨みます。ポスターセッションは、用意されたポスターを無言で閲覧するという短時間のものであり、ポスターには評価（質問やコメントを含む）に対する評価コメントを添えます。

以上の一連の流れ・構造を示したものが図1です⁴⁾。扱うテキストは第1回目終了時に提示します。このワークの基本線は、学生が約1ヶ月かけてテキストから読み取れる著者の考え方を著者に成り代わって書く（「代筆」）ということであり⁵⁾、グループワークはその作業に並行する迂回ループとして、個人では深められない・展開できないところをワークの中で探っていくというものです。

テキストを読み込みつつある自分からみてワークを評価し、他者の読みを評価することになります。その前提として、自分の読みを披露しなければなりませんので、評価という観点からすると、される側とする側を共に経験することになります。もちろん、前提として読んできていないとワークの中に入れません。このワークの副産物として、本が読み込めるようになったという感想を聞くことがあります。しかし、入門では目的手段連関的な方法を採用していないため、本が読める、意見が言えるようになった、深く考えることができるようになった、ということそのものを（教員として）評価することはありません。解説文を書くという一点に絞って、このワーク（第

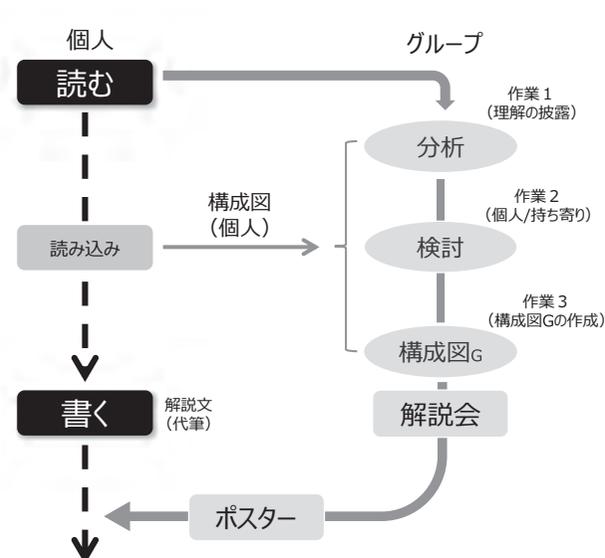


図1 解説文（代筆）と解説会

2セッション)の目的を述べ、それが授業全体のテーマ(「私たちの社会」とどのように関わっているのかを問いかける、という点にのみ注力します。

ワークの第2週目から評価という言葉を用います。入門を始めた当初は、解説会の評価は単なるワークの一部だと思っていましたが、「評価する」際にも「評価される」ということを意識する学生が多いことに気づき、現行のインストラクションを行うようにしました。学生には、「評価される」人のことを顧慮し、公平性や客観性を意識しながら評価を積極的に行おうと試みることを求めます。つまり、学生は、評価(されること)を気にする学生に対して、自分自身もテキストを読み込んでいる立場なので、その立場や解説文を書くという視点から、他者の解説や読みを評価できるだけの準備はしているはずであると意識することによって、どういった視点や指標で評価するのかを明示しながら評価します。やり方がわからないという学生、評価することに気後れする学生が多くいますが、評価(コメント)がすべて公開されますので、他者の評価、他者からの評価、自分の評価などを俯瞰することによって、「評価する」を体験することになります。

5. ナラティブ・評価

入門の授業が進む中で、大学が実施する授業評価の時期を迎えると、授業で言っていることと授業評価は矛盾するのではないかといった批判が出てきます(ビブリオの中で)。もちろん、授業に慣れないまま、入門を単に課題などの負荷が多い授業であるという印象をもったままこなしている学生は通常の授業評価においては最低に近い評価を下します。グループワークの中で自然発生的に起こっている相互評価や、評価尺度や評価の視点を盛り込んだ自己評価などビブリオに現れてくる評価に関わる事項を整理し、授業の取り組みとしたのがナラティブ評価(Narrative Assessment: NA)です。

ここで言うNAは、私も関係しているアメリカの大学(Collage of Atlantic: COA)の評価法

(Evaluation Comment : EC) を参考としています。評価については評価 (assessment) と評価 (evaluation) についての議論があります。カリックの言う「学習としての評価」という観点からすれば、「知る必要のあるもの」を評価すべきであり (カリック 2014:332-336)、「フィードバックを与えるすべてのことについて、成績-評価 (evaluation) - を与える必要はない」(ウィギンズ&マクタイ 2012:8) のであって、さらに言えば、学修という観点からすれば学修者にとって「考えるに値するもの」を評価すべきです。COA の EC は、ウィギンズ&マクタイ (2012) の用語法に沿ってはいませんが、NA は彼らの言う評価 (assessment) を意識しています。

NA は最終回もしくは最終の1回前の授業で実施します。全体のふりかえりといった感じですが、a) 入門という授業の中で今回限りの「自分たちの授業」をどのような観点からどのように評価するのか、b) その中の自分の学びをどのように評価するのか、という2つの作業を行います。同様に、教員や一部を参観していた職員 (スタッフ) も授業評価を行います。

いずれも提出しますが、bはあくまでも個々でとどめるものとし、aはクラス全体に公開します。公開された「授業評価」をみて、最終回にふりかえりを行います。もちろんこの授業でもシラバスにおいて他の授業科目と同じく、何を評価対象としてそれをどのように評価するのか、採点の割合はどのくらいなのかについて明示しています。ただ、学生に対しては、それは教員からみた評価の観点であって、自分たちからどのような評価指標をもって授業を評価してみようという取り組みです。この趣旨を理解し授業評価を行っている学生は全体の8割程度でしょうか。2つのキャンパスでタイミングが合わなかったり、休講・補講で授業間の時間が十分にとれなかったりして、まだ十分な運用はできていません。以下、2021年度春学期に行ったNAの内容から読み取れる特徴を紹介します。

まず、授業の目的についてです。現行のシラバスでは、授業目的と到達点を明示するような形式となっていますが、HoLPには馴染みません。学生からは以下のようなコメントが寄せられます。

「この授業は何が目的なのか何をすればいいのかが明確ではなかったのに対し、今では自分は何のために、何をすべきなのかが、確実にわかっているわけではないが、かなり、理解できてきている」(経済1)

実際、第1セッションの段階で書いてあったことと違う、思っていた内容と違うという学生が出ます。第1回でオリエンテーションを行った上でそのようなコメントが出ることは仕方ないと思っています。多くの学生は授業評価の段階で、授業の目的はよくわからなかったが、この授業を通じて、自分たちが何を目標せばよいのか、何を目標すべきなのかがわかった、考えられるようになったと言います。頑なに授業前の状態で授業を過ごしてきた学生にとっては不満が頂点に達している段階です。ただし、何も変わらないまま授業を過ごすということはかなり苦痛であることも確かです。

次いで、具体的なスキルアップとも言える事項について、メモや読書法、議論の仕方などが挙げられます。本が読み込めるようになった、議論するときには表面的な議論ではなく、深く議論することができるようになった、といったコメントが出ます。HoLPとしては、成長や満足の話ではなく、そういった思考する自分の状態に関わるコメントを評価していきたいと思っています。

- ① 「自分の考えを理解するという「考える」と「わかる」ということが同時に行われ、さらに同じグループで話し合いをすることで、さらに考えるという行為を鍛えることができた」(経済1)
- ② 「自分は考えることから逃げていたんだと思う。(中略) 予め用意された評価と、自分で考える評価は大きな違いがあると思った」(経済1)
- ③ 「物事と自分との間にある差に気づく必要があった。(中略) 思考ということに向き合う時間が多かったため、自分を經由できるようになった」(文学1)
- ④ 「説明会で「観点が変わる」という言葉に引きつけられ受講を決めたが、本当に言葉通り、観点が変わる、または変えようという気持ちになる授業だった」(理1)

何にどのような形で「気づく」のかは学修者に委ねられており(③)、しかも自分の思考の構造を自分なりに理解し、表現するか(①③④)も同様です。考えているか否かではなく、また、考えの浅深ではなく、自らがどのように考えているのかということの起点にして、可能であれば評価指標を意識しながら、考えることとはどのようなことかそれを鍛えるにはどうすればよいのかを自分なりに考える(②)。その結果として、入門は「先生がキッカケを与え、学生が自分なりに考えて、学んでいくという言葉の方がしっくりくるものだ」(法1)というコメントが出てくるのであれば、教員として授業に対する一定の評価を与えられます。

ただ、その前提には、学生自身の「主体的な学び」に関する経験があることを忘れてはなりません。今後、高校段階で「探究学習」が広まれば広まるほど、留意すべき事項です。

- ① 「テキストについての授業を行う際、教員の方がアドバイスや口出しをすることが無いことに驚きました。私の意見をそのまま伝えて良いんだと嬉しかったです」(総政1)
- ② 「中学や高校などでは、生徒内のディスカッションの中で出た意見を先生が添削したり議論の方法を制限されていることが多かったが、この授業では、それぞれが出した意見を教員が優劣をつけることなく、議論の方法も自由に設定することができ、私達の管理能力が向上することができたと思う」(文1)

学生は環境という言葉を使い始めます。自由にしなさいという指示や干渉が多い環境、何となく培ってきた自分のこだわりから「解放され」(社会1)たという感覚を持てるようです。環境や場というものは予め目的や方法によって作られるものではなく、生成するものだという認識が教員の側には必須であり、そのことを授業をなして学びつつある学生にもしっかりと伝えなければなりません。

また、上述のとおり、多くの学生はゴールが明示されていなくとも暫定的にトレーニングに没頭してくれるわけですが、途中で参加しなくなった学生やなかなか変わらない学生の存在を無視することはできません。前者はともかく、後者については課題やテキストの難易度の問題もあります。読めないこと、ディスカッションの中に入れないことを自分一能力を含む一由来のものとする学生はなかなか切り替えができません。また、グループワークの中で他のメンバーがそのことを当該学生のやる気や熱量の問題として取り上げることが多くなると(ビブリオのなかに出ってきます)、当該グループだけではなく、クラス全体の環境が悪くなります。直截的にクラスの環境をよくするということはできませんが、授業の前半—グループワークに入る前の全体会と言っています—やりこめでそうしたことを意識したコメントやインストラクションを行っていきます。

ただし、その点をあまり意識しすぎて、つまりクラス的环境改善を意識しすぎて具体的な指示や細々とした仕掛けをすると逆効果になることの方が多ようです。

6. おわりに

HoLPに関わる人は、学生、スタッフ、学外の関係者を含め、概ね戸惑いをみせます。プログラムを構想した当初は、「普通」のPBLをやればいいのかという程度で考えていましたが、参考としたテキストや実践例の中からは、主体的な学びを標榜するにもかかわらず、学びの主体たる学生はスキルや経験、成果といった満足を得て、教員はそれを促すことに終始していることに違和感を覚えました。

学ぶということを身につけるのであれば、身につけたのであれば、経験とは何か、満足とは何か、満足という指標で学んでいていいのか、などの疑問が出てきて然るべきです。仮に高校までは仕方がないと言えるとしても、高等教育においては満足や経験するという次元で済ませるわけにはいきません。この課題は授業の素材や方法を改善すれば克服されるものかと考えた時期もありますが、ヒドゥンカリキュラムのように個々の授業やプログラムを覆う思考のクセで作用している「評価」の次元で検討を進めなければ何らの「成果」も得られないと考えるようになりました。アクティブ・ラーニングやPBLなどの多くが、高校で先進的に取り組まれている内容や実践と差がないように見えるのは、高等教育においてこの次元で検討を進めるに至っていないからです。

本稿で得られた知見を列挙すれば、以下のようになります。まず、授業評価をはじめとする評価が一方向的に評価「される」という観点から構想され、評価「する」側も評価「される」ことを見越して評価項目に添ってチェックを行うという程度に留まっているために、何のための評価なのか、必要とされる評価とは何か、誰にとっての評価なのかというビジョンが持てないループの中に入っています。真正な評価が行われるとしても、評価「する」側が「される」呪縛から自由にならない限り、どこまで行っても全員が「される」側という構造を脱することはできません。

そのためには、授業に関わる教職員や学生が、いましていること、であることは何かから始めなければなりません。大学とは何か、教育とは何か、教員とは誰か、学生とは誰かといった何(What)と誰(Who)に関わる問題に共に関わること、そのことの一環としてこの授業が位置づけられています。その確認や確信から授業は構成されるべきです。学生を、なぜ(Why)やどうやって(How)へと追い込むようなことは避けて、何と誰という問いかけの中で学生が「なぜ」や「どうやって」を考えるような環境を整えていくことが必要です。

教員は教員として、学生は学生として、それぞれの立場から授業をなしつつ授業期間を過ごすことによって、それぞれの立場で問うべき問いに対して向き合うという形の授業が必要であり、HoLPはそれに応えようとしています。そのためには「評価する」という体験や経験が、教職員にも、学生にも必要です。

最後に、現行のシステムの中で成績評価と上記の「評価」をどのようにすべきかという課題が残っています。現行のシステムを変えていくべきだという立場をとっていますが、当座は、認定科目的な扱いとし、評点については変わったか否かではなく、変わる準備を整えることができたかということを含む自己申告に基づいた評価を行っています。グループワークを通じて「評価す

る」経験を積んできた学生は、極端に高くしたり、低くしたりすることはありません。これは、本学だけではなく、前任校においてもみられた傾向です。

大学は教育プログラムを社会に問うことによって、社会のあり方を問い、学生はその教育プログラム（環境）の中で自由に学ぶ。その過程で、学生は将来、評価される際に必要となる素材を集め、つくりだしている。その素材をどういった指標で評価するのかはそれを扱う側であって、大学ではありません。例えば、企業は経営理念に基づいて採用活動を行うはずであり、行うべきです。学生はそのための素材を提供するという事に留まります。学生はこのような教育を受けてきたと言い、その際、大学は教育プログラムを企業に対して提示すべきです。学生を就職に向けて後ろから突き出すのではなく、それに先だって、大学自身が教育プログラムを社会に問い、学生はそのプログラムの中で学んだ成果を提示し、企業はその成果を評価し、その成果の妥当性を社会に評価される。そうした関係もあり得る未来として、検討すべきでしょう。

【注】

- 1) 「測定基準に対する信頼は判断に対する信頼を低下させる」(ミュラー 2019:42)、「教育の目的は人びとが自分たちの教育を続けて行くことができるようにすることである」(デューイ 1975:162)
- 2) 入門では披露という言葉をよく用いますが、講義風の内容を含め、教員が一方的に話す場面では、教員はこの授業の中で考えていることを披露している、と伝えています。
- 3) 当初、メモをグループワークの中で見せ合うことも許容していましたが、現在では、徹底的に私的なものとするようにと指示しています。
- 4) 作業1と作業2、解説会、ポスターセッションの4回を授業として実施し、構成図Gは授業外に作成します。
- 5) 内田義彦のいう「二つの面での信念」(内田 1985:38)を念頭に置いています。

【文献】

- ウィギンズ, G.・マクタイ, J. / 西岡加名恵訳 (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準.
- 内田義彦 (1985) 『読書と社会科学』岩波書店.
- カリック, B. (2012) 「学習としての評価」(センゲ, P.M.ほか/リヒテルズ直子訳『学習する学校』英治出版, 332-348)
- 木本浩一 (2018) 「ハンズオンであること—「社会探究入門」をふりかえって」『関西学院大学高等教育研究』8, 1-14.
- デューイ, J. / 松野安男訳 (1975) 『民主主義と教育 (上)』岩波書店.
- 中島英博 (2018) 『学習評価』玉川大学出版部.
- ミュラー, J.Z. / 松本裕訳 (2019) 『測りすぎ』みすず書房.

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

時 任 隼 平 (高等教育推進センター・研究代表者)

三 井 規 裕 (高等教育推進センター)

福 山 佑 樹 (ライティングセンター)

西 口 啓 太 (ライティングセンター)

要 旨

本研究では、研究の目的を【目的1】ライティング教育の全国的な実践状況を明らかにする、【目的2】実際に指導する側（教員）と学び手（受講生）のやり取りを明らかにするに設定し、全国調査と事例の分析を行った。その結果、【研究目的1】の調査結果から、全国的には全学レベルでライティング指導を実施している大学が半数を超えており、また授業形態については対面指導が95校（91.3%）、フルオンデマンド指導が6校（5.8%）、ハイブリッド型指導が3校（2.9%）であること等が明らかになった。

【研究目的2】では、学生と教員の間で行われるやり取りの内容を分析した結果、Wordのコメント機能を用いたフィードバックだけではその内容が十分に学生に伝わらず、確認の解説が必要になる可能性があることや、本事例においては根拠を用いた論理展開に関する指導が最も多く、全国的な動向と合致している可能性が明らかになった。

1. 研究の背景と問題意識

1.1 研究の背景

近年、高等教育のユニバーサル化により学力や入学動機など大学入学者層の多様化が増し、大学は初年次教育を通じた教育内容の充実が求められるようになってきた（山田 2013）。ここでいう初年次教育とは、「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」（文部科学省 2008）を意味し、文部科学省（2014）が日本全国の国公私立779大学を対象に実施した調査によると初年次教育を実施している大学数は614大学と全体の82%であり、それに伴い初年次教育の成果や課題に関する研究も増加傾向にある（初年次教育学会 2018）。

本稿で着目するのは、初年次教育の一環として取り組まれているライティング教育である。初年次教育にはプレゼンテーション能力やディスカッション能力など様々な能力の育成を目的にしたプログラムが含まれているが、その中でも重視されている能力の一つとして、「書く力」（ライティング）が挙げられる。例えば、2015年度に初年次教育学会が全個人会員（546名）を対象に

実施した調査では、レポートの書き方に関する科目を独立して開講しているという回答が23.9%、科目内容の一部として扱われているという回答が64.2%であり、あわせて約9割の大学でライティングに関する内容が扱われていることが指摘されている（関田 2018）。

高等教育機関におけるライティング教育については様々な実践が取り込まれ、報告されている。例えば、堀・坂尻（2015）は大阪大学における2014年以前のライティング指導の状況と課題を整理し、その改善点について報告しており、仲道ら（2018）は2012年度大学間連携推進委託事業として取り組んだ日本語教育の成果をまとめ、愛媛大学のeラーニングを活用した日本語リテラシー教育や北星学園大学のレポート作成技能に焦点をあてた全学共通文章表現科目の取り組みを実践事例として報告している。また、成田・山本（2018）はライティング科目の事例として九州国際大学や北陸大学による日本語リテラシー育成の授業等を紹介すると共に、授業のユニット化や対自己・対人・対課題の3領域を意識したテーマ設定などライティング科目を成功させるための重要事項について考察している。これら仲道ら（2018）や成田・山本（2018）のように実践の詳細が報告されることによって、今後各大学におけるライティング教育がより充実していくと考えられる。

これらの実践報告に加え、研究知見についても多く蓄積されてきている。例えば、主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発（中東・津田 2016）や館野ら（2011）によるICTを活用した協同推敲の実践など指導方法の開発に関連する研究や、薄井（2015）によるパラグラフ・ライティングや論証の技法を重視した授業の効果の検証など、指導法の開発や効果検証により実践の改善に繋がる知見が蓄積されてきている。また、菅谷（2018）が東北大学教員を対象に行った全学教育におけるライティング課題に関する面接調査や、飯野ら（2015）が津田塾大学内に設置されたライティングセンターで行ったライティング支援（個別相談）の活動分析など、全学的な取り組み状況について考察した研究知見が蓄積されはじめ個別事例だけでなく大学全体を通したライティング教育が促進されつつあると考えられる。

1.2 本研究の問題意識と本研究の目的

このように、我が国では初年次教育の領域においてライティング教育が取り込まれると共に成果検証が行われ、それらは今後のより一層のライティング教育の発展に向けて貴重な知見であるが、課題もある。それは、全国の大学を対象とした実態調査が十分に行われていない点と、ライティング技能の教授者と学び手の間で生じるやり取りに着目した研究が十分に行われていない点である。

ライティング教育の実態に関しては、井下（2008）による文章表現教育の変遷過程の区分整理や伊藤（2014）によるカリキュラムモデル構築の観点から捉えた調査、村岡・因（2015）による大学教員を対象とした日本語アカデミックライティング教育に対する期待と課題に関する調査などライティングの動向に着眼した研究が行われてきた。それらの中には、吉田（2010）のように複数の大学を対象としたライティングセンターに関する実態調査などが含まれているものの、全国的な傾向を示すまでには至っていない。このことから、本研究ではライティング教育の実践状況の全国的な傾向が明らかになっていないことを1つ目の問題点に設定した。

2つ目の問題点は、ライティング教育の実際の場面において、教員と学生の間でどのようなや

り取りがなされる中で学びが生じているのかが十分に明らかにされていない点である。これまでのライティング教育における学びに関する先行研究では、宮本（2011）による執筆者の意識に着目した調査や、佐藤ら（2017）による文章執筆にかかる自己効力感や批判的思考態度に関する質問紙調査など、心理尺度を用いた研究が多く行われてきた。また、学習者の学習成果に着目した先行研究では学習者が執筆した提出課題を分析の対象とし、引用指導の問題点に着目した研究（近藤ら 2016）や説得力のある文章を書く能力向上のプロセスに着目した研究（辻 2015）などが行われてきた。これらの研究は、受講生の執筆時の心理状態や学ぶプロセスを詳細に説明する上で価値があるものの、実際に指導する側（教員）と学び手（受講生）のやり取りに関しては十分に明らかにされていない。

これらライティング研究に関する2つの問題意識から、本研究では下記2点を研究の目的に設定した。以下、次節においてそれぞれの研究の方法と結果を報告する。

【目的1】ライティング教育の全国的な実践状況を明らかにする

【目的2】実際に指導する側（教員）と学び手（受講生）のやり取りを明らかにする

2. 【目的1】：全国四年制大学におけるライティング科目の実態調査の方法と結果

本節では、全国の四年制大学におけるアカデミックライティング科目の指導と評価の実態を明らかにすることを目的に実施した質問紙調査の結果について検討する。同調査は、2020年12月～2021年1月に、全国の四年制大学766校（国立82校、公立91校、私立593校）に対して実施したものである。質問紙は各校に調査期間内に郵送し、郵送での回答あるいはオンラインでの回答を可とした。各校の初年次教育、なかでもライティング科目の担当者を対象として実施し、190校が回答した。回収率は24.8%である（表1）。

質問項目の内容は、①日本語ライティング科目の開講状況および実態（8問）、②授業目標および教育内容（4問）、③レポート課題の設定および課題ジャンル（4問）、④レポート課題の評価（4問）、⑤ライティングセンター等の学習支援組織（2問）、の5つのセクション（22問）で構成されている。ここでは、①の日本語ライティング科目の開講状況および実態を主な分析対象とし、日本の四年制大学におけるライティング科目の全体的傾向と特徴について検討する。さらに、②の授業目標および教育内容も取り上げ、日本語ライティング科目で実施される指導項目についての検討も試みる。授業目標と教育内容については、544名の学生と1412名の教員を対象とした Addison&McGee（2010）の大規模調査で用いられた学生のライティング能力を参考に作成した。これらの能力要素は、ライティング教育で期待される学習内容として設定することができると考えられる。なお、各質問項目については、2019年度時点でのライティング科目の実態を調査したものである。また、本稿で紹介する調査結果以外のものについては、関西学院大学ライ

表1 回答校と回答率

	国立	公立	私立	合計
回答数	21校	27校	142校	190校
回収率	25.6%	29.7%	23.9%	24.8%

ティングセンター web にて公開予定である。

2.1 設置者別にみる日本語ライティング科目の開講状況

まず、設置者別に、日本語ライティング科目の開講状況を受講対象学生との関係からみていく(表2)。科目の開講状況については、「独立した科目として開講している」「基礎ゼミナールなどの科目の一部として開講している」「開講していない」の3項目で調査した。ただし、大学によっては、複数の種類のライティング科目を開講していることが想定されるため、複数開講している場合には、最も代表的な科目、なかでも全学対象科目を想定して回答することを求めた。また、科目対象者については、「全学対象(初年次学生のみ履修可能)」「全学対象(初年次学生以外も履修可能)」「全学対象(主に留学生のみが履修可能)」「個別学部・学科対象」「その他」の5項目で調査した。

表2 設置者別にみる初年次ライティング科目の開講状況

設置者	科目対象者	独立した科目	科目の一部	未開講	全体
国立	全学対象(初年次学生のみ履修可能)	1 (4.8%)	5 (23.8%)	—	6 (28.6%)
	全学対象(初年次学生外も履修可能)	8 (38.1%)	1 (4.8%)	—	9 (42.9%)
	全学対象(主に留学生のみが履修可能)	2 (9.5%)	1 (4.8%)	—	3 (14.3%)
	個別学部・学科対象	0 (0.0%)	0 (0.0%)	—	0 (0.0%)
	その他	0 (0.0%)	0 (0.0%)	—	0 (0.0%)
	小計	11 (52.4%)	7 (33.3%)	3 (14.3%)	21
公立	全学対象(初年次学生のみ履修可能)	2 (8.0%)	4 (16.0%)	—	6 (24.0%)
	全学対象(初年次学生外も履修可能)	3 (12.0%)	0 (0.0%)	—	3 (12.0%)
	全学対象(主に留学生のみが履修可能)	1 (4.0%)	0 (0.0%)	—	1 (4.0%)
	個別学部・学科対象	2 (8.0%)	1 (4.0%)	—	3 (12.0%)
	その他	1 (4.0%)	0 (0.0%)	—	1 (4.0%)
	小計	9 (36.0%)	5 (20.0%)	11 (44.0%)	25
私立	全学対象(初年次学生のみ履修可能)	31 (22.1%)	21 (15.0%)	—	52 (37.1%)
	全学対象(初年次学生外も履修可能)	25 (17.9%)	3 (2.1%)	—	28 (20.0%)
	全学対象(主に留学生のみが履修可能)	5 (3.6%)	3 (2.1%)	—	8 (5.7%)
	個別学部・学科対象	17 (12.1%)	1 (0.7%)	—	18 (12.9%)
	その他	3 (2.1%)	0 (0.0%)	—	3 (2.1%)
	小計	81 (57.9%)	28 (20.0%)	31 (22.1%)	140
全体	全学対象(初年次学生のみ履修可能)	34 (18.3%)	30 (16.1%)	—	64 (34.4%)
	全学対象(初年次学生外も履修可能)	36 (19.4%)	4 (2.2%)	—	40 (21.5%)
	全学対象(主に留学生のみが履修可能)	8 (4.3%)	4 (2.2%)	—	12 (6.5%)
	個別学部・学科対象	19 (10.2%)	2 (1.1%)	—	21 (11.3%)
	その他	4 (2.2%)	0 (0.0%)	—	4 (2.2%)
	合計	101 (54.3%)	40 (21.5%)	45 (24.2%)	186

186校のうち、独立した科目として、全学レベルでライティング指導を実施している大学は、101校（54.3%）であった。設置者別にみると、国立大学が11校（52.4%）、公立大学が9校（36.0%）、私立大学が81校（57.9%）である。次に、基礎ゼミナールなどの科目の一部として、ライティング指導を実施している大学は、40校（21.5%）であった。設置者別にみると、国立大学が7校（33.3%）、公立大学が5校（20.0%）、私立大学が28校（20.0%）である。一方で、初年次学生を対象としたライティング科目を未開講の大学は、45校（24.2%）であった。設置者別にみると、国立大学が3校（14.3%）、公立大学が11校（44.0%）、私立大学が31校（22.1%）である。

このように、日本語ライティング科目は、独立した科目として開講される傾向にあることがわかる。なかでも、国立大学および私立大学において、この傾向が顕著にあらわれている。公立大学では、未開講が44.0%で、他の設置者と比べると日本語ライティング科目を開講していない割合が比較的高くなっている。また、科目の受講対象者別にみると、全学対象（初年次学生のみ履修可能）が64校（34.4%）、全学対象（初年次学生以外も履修可能）が40校（21.5%）である。ただし、初年次学生のみが受講可能な科目として設定されている場合、私立大学を除く、国立・公立大学では、基礎ゼミナールなどの科目の一部として、日本語ライティング指導が実施される傾向にある。

本調査は、大学初年次学生を主な対象とした日本語ライティング科目の実態について検討を試みるものであるため、以下の2.2～2.3では、「全学対象（初年次学生のみ履修可能）」「全学対象（初年次学生以外も履修可能）」の104校（国立15校、公立9校、私立80校）の回答に着目して検討を試みる。

2.2 日本語ライティング科目における授業形態および履修区分

次に、大学初年次学生および初年次学生以外も受講可能なライティング科目の授業形態および履修区分の違いをみていく（表3および表4）。授業形態では、「対面による指導」「フルオンデマンドによる指導」「対面とオンデマンドを組み合わせたハイブリッド型の指導」「その他」の4項目で調査した。また、履修区分では、「必修科目（必履修を含む）」「選択必修科目」「自由選択科目」「その他」の4項目で調査した。

集計した結果、対面指導が95校（91.3%）、フルオンデマンド指導が6校（5.8%）、ハイブリッド型指導が3校（2.9%）であった。設置者別にみると、国立大学では、対面指導が12校（80%）、フルオンデマンド指導が2校（13.3%）、ハイブリッド型指導が1校（6.7%）であった。公立大学では、回答した9校すべてが対面指導であった。私立大学では、対面指導が74校（92.5%）、

表3 ライティング科目の授業形態

設置者	対面指導	フルオンデマンド指導	ハイブリッド型指導	全体
国立	12 (80.0%)	2 (13.3%)	1 (6.7%)	15
公立	9 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	9
私立	74 (92.5%)	4 (5.0%)	2 (2.5%)	80
全体	95 (91.3%)	6 (5.8%)	3 (2.9%)	104

表4 ライティング科目の履修区分

設置者	必修	選択必修	自由選択	その他	全体
国立	4 (26.7%)	2 (13.3%)	7 (46.7%)	2 (13.3%)	15
公立	6 (66.7%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	9
私立	57 (71.3%)	10 (12.5%)	9 (11.3%)	4 (5.0%)	80
全体	67 (64.4%)	13 (12.5%)	17 (16.3%)	7 (6.7%)	104

フルオンデマンド指導が4校(5.0%)、ハイブリッド型指導が2校(2.5%)である。いずれの設置区分においても、対面による指導が主たる授業形態であることがわかる。一方で、国立大学および私立大学では、オンデマンド配信を活用した授業形態を取り入れる大学も一部存在している。

履修区分に関しては、必修科目が67校(64.4%)、選択必修科目が13校(12.5%)、自由選択科目が17校(16.3%)、その他が7校(6.7%)であった。設置者別にみると、国立大学では、最も高い割合を示すのは自由選択科目で7校(46.7%)、次に高い割合を示すのは必修科目で4校(26.7%)である。公立大学では、必修科目が6校(66.7%)で、最も高い割合を占めている。私立大学も同様に、必修科目が57校(71.3%)で、最も高い割合を占めていた。日本語ライティング科目は、必修科目として設定される傾向があるといえる。ただし、国立大学では、必修科目としてではなく、自由選択科目として、必要に応じて学生が選択する科目として設定される傾向にあることがわかる。

2.3 日本語ライティング科目の開講クラス数および受講人数制限

同科目における開講クラス数および受講人数制限に着目して、実施状況をみていく(表5および表6)。開講クラス数については、回答結果を「10クラス以内」「11-20クラス」「21-30クラス」「31-40クラス」「41-50クラス」「51クラス以上」の6項目に分類した。また、受講人数制限については、「10人以内」「11-20人」「21-30人」「31-40人」「41-50人」「51人以上」「制限なし」の7項目に分類して検討した。

科目の開講クラス数は、年間で10クラス以下が60校(57.7%)、11-20クラスが15校(14.4%)、21-30クラスが7校(6.7%)、31-40クラスが9校(8.7%)、41-50クラスが3校(2.9%)、51クラス以上が10校(9.6%)であった。また、国立大学が8校(53.3%)、公立大学が7校(77.8%)、私立大学が45校(56.3%)で、いずれの設置区分においても、10クラス以内が最も高い割合を占めている。ただし、私立大学においては、11-20クラスが11校(13.8%)、21-30クラスが6校

表5 ライティング科目の開講クラス数

設置者	10以内	11-20	21-30	31-40	41-50	51以上	全体
国立	8 (53.3%)	4 (26.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)	2 (13.3%)	15
公立	7 (77.8%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	9
私立	45 (56.3%)	11 (13.8%)	6 (7.5%)	7 (8.8%)	3 (3.8%)	8 (10.0%)	80
全体	60 (57.7%)	15 (14.4%)	7 (6.7%)	9 (8.7%)	3 (2.9%)	10 (9.6%)	104

表6 ライティング科目の受講人数制限

設置者	10人以内	11-20人	21-30人	31-40人	41-50人	51人以上	制限なし	全体
国立	0 (0.0%)	3 (20.0%)	3 (20.0%)	2 (13.3%)	1 (6.7%)	1 (6.7%)	5 (33.3%)	15
公立	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (22.2%)	4 (44.4%)	9
私立	3 (3.8%)	7 (8.8%)	11 (13.8%)	15 (18.8%)	4 (5.0%)	7 (8.8%)	33 (41.3%)	80
全体	3 (2.9%)	10 (9.6%)	17 (16.3%)	17 (16.3%)	5 (4.8%)	10 (9.6%)	42 (40.4%)	104

(7.5%)、31-40クラスが7校(8.8%)、41-50クラスが3校(3.8%)、51クラス以上が8校(10.0%)と、開講クラス数については、幅広い形で展開されていることがわかる。

科目の受講人数制限は、大別すると、人数制限を設けている大学が全体の約6割で、人数制限を設けていない大学が約4割であった。具体的には、10人以内が3校(2.9%)、11-20人が10校(9.6%)、21-30人が17校(16.3%)、31-40人が17校(16.3%)、41-50人が5校(4.8%)、51人以上が10校(9.6%)、制限なしが42校(40.4%)であった。なかでも、「21-30人」「31-40人」と設定する大学が、いずれも17校(16.3%)で最も高い割合を占めている。日本語ライティング科目では、21人以上40人以内のクラス規模で運営される傾向にあることがわかる。

2.4 日本語ライティング科目における指導項目と指導の程度

最後に、大学初年次生を対象とした日本語ライティング科目における指導項目に着目し、授業内で各項目がどの程度指導できているのかをみていく。ここでは、2.2~2.3で対象とした104校のうち、無回答を除いた100校の回答から検討する。

日本語ライティング科目の授業内で、「どの程度指導できているか」を、以下の12項目で調査した。具体的には、Addison & McGee (2010)を参考に多様な読み手を意識して適切に書く【読み手意識】、異なる目的に応じて適切に書く【目的意識】、文章構成する【構成】、主要な意見を発展させる【主張】、パラグラフごとの位置づけを適切に設定する【パラグラフ】、主張の裏付けとなる根拠を適切に用いる【根拠】、データ・主張・議論を分析する【分析】、複数の文献から得た情報をまとめる【論文・書籍等の資料の活用】および【ネット記事・新聞等の資料の活用】、文献を適切に用い、出典を示す【参考文献リスト】、適切に引用し、言い換えをする【引用】、正しい文法と構文を使う【文法・文体】である。各項目については、「十分に指導できている」「指導できている」「どちらともいえない」「あまり指導できていない」「まったく指導できていない」の5件法で回答を求めた。

表7より、12の指導項目の全体的特徴と傾向について整理する。なお、表7は、「十分に指導できている」および「指導できている」の割合が高いものから順に指導項目を並べたものである。指導できている割合が高い順に各項目をみると、①【構成】(92%)、②【文法・文体】(82%)、③【根拠】(80%)、④【主張】(76%)、⑤【参考文献リスト】(74%)、⑥【目的意識】(72%)、⑦【引用】(69%)、⑧【パラグラフ】(67%)および【論文・書籍等の資料の活用】(67%)、【ネット記事・新聞等の資料の活用】(67%)、⑩【読み手意識】(66%)、⑪【分析】(55%)であった。

最も指導できている項目である【構成】は、「十分に指導できている」が32%、「指導できている」が60%、全体で92%となっている。続く【文法・文体】は、「十分に指導できている」が26%、

表7 ライティング科目における指導項目と指導の程度 (n=100)

	十分に指導 できている	指導できて いる	どちらとも いえない	あまり指導 できていない	まったく指導 できていない	M
構成	32 (32%)	60 (60%)	8 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	4.2
文法・文体	26 (26%)	56 (56%)	16 (16%)	2 (2%)	0 (0%)	4.1
根拠	23 (23%)	57 (57%)	20 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	4
主張	21 (21%)	55 (55%)	21 (21%)	3 (3%)	0 (0%)	3.9
参考文献リスト	28 (28%)	46 (46%)	15 (15%)	6 (6%)	5 (5%)	3.9
目的意識	14 (14%)	58 (58%)	23 (23%)	4 (4%)	1 (1%)	3.8
引用	24 (24%)	45 (45%)	18 (18%)	9 (9%)	4 (4%)	3.8
パラグラフ	23 (23%)	44 (44%)	25 (25%)	6 (6%)	2 (2%)	3.8
論文・書籍等の資料 の活用	20 (20%)	47 (47%)	14 (14%)	13 (13%)	6 (6%)	3.6
ネット記事・新聞等 の資料の活用	15 (15%)	52 (52%)	19 (19%)	8 (8%)	6 (6%)	3.6
読み手意識	14 (14%)	52 (52%)	23 (23%)	10 (10%)	1 (1%)	3.7
分析	10 (10%)	45 (45%)	36 (36%)	7 (7%)	2 (2%)	3.5

「指導できている」が56%、全体の82%で指導できている項目である。また、「十分に指導できている」が23%、「指導できている」が57%で、【根拠】も全体の80%が指導できている項目となっている。

日本語ライティング科目では、レポートなどの学術的な文章における主に形式的側面が、指導できている項目とされる傾向にあるといえる。また、論証内容に関わる項目としては、【根拠】や【主張】も比較的高い割合で指導できているとされており、事実と意見といった観点に基づいた指導も、広く実施されている状況がうかがえる。

一方で、最も指導が十分にできていない項目は【分析】で、「十分に指導できている」が10%、「指導できている」が45%で、全体の55%にとどまっている。続く項目は【読み手意識】で、「十分に指導できている」が14%、「指導できている」が52%で、全体の66%となっている。また、【パラグラフ】【論文・書籍等の資料の活用】【ネット記事・新聞等の資料の活用】はいずれも67%で、同様に調査項目のなかでは比較的低い割合となっている。さらに、「あまり指導できていない」および「まったく指導できていない」の回答に着目すると、【引用】(13%)、【論文・書籍等の資料の活用】(19%)、【ネット記事・新聞等の資料の活用】(14%)の3項目は、指導が不十分な項目としてあげられる。

書き手の視点から、データや他者の議論を分析したり、考察したりする【分析】や、多様な読み手を想定して文章を執筆する【読み手意識】については、日本語ライティング科目では、指導が十分にできていないとされる傾向にある。また、【論文・書籍等の資料の活用】や【ネット記事・新聞等の資料の活用】を含めて、他者の文章を自身の文章に取り入れる【引用】に関わる項目は、指導自体ができていない状況にある大学も存在していることがわかる。

2.5 調査結果にみるライティング科目の実施状況に関する全体的傾向と特徴

以上では、四年制大学において開講される日本語ライティング科目の現状について整理してきた。第一に、2019年度時点では、全学共通教育科目として、日本語ライティング教育を実施している割合が5割を超えていることが明らかとなった。一方で、基礎ゼミナールなどの科目の一部としてライティング教育を実施している割合、科目未開講の割合は、いずれも2割程度であった。文部科学省（2020）によると、初年次教育の具体的内容として、「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」を実施する大学は、679校（91.8%）であるという。何らかの形でレポートや論文の書き方を指導する科目は、ほぼすべての大学で設置されているといえるが、実態としては、独立した科目として日本語ライティング能力の育成を目指したプログラムよりも、別の教育目標を持つ科目のなかで、部分的にライティング能力の育成を扱っている状況が多いことがわかる。

ただし、関田（2018）によると、初年次教育学会の個人会員を対象とした2015年度会員調査では、初年次教育の一環として「レポートの書き方」を、独立した科目として実施する割合が23.9%、科目の一部として実施する割合が64.2%であったという。本調査では、独立した科目が54.3%、科目の一部が21.5%であり、割合が高くなっていることがわかった。2015年から2019年の4年間で、独立した科目として実施する割合は約30%上昇し、基礎ゼミナールなど科目の一部として実施する割合は約43%減少している。つまり、初年次学生が文章の書き方の学ぶことを通じて、学習の基盤能力形成を目指す独立した科目として日本語ライティング指導を提供することで、全学的に学習支援を実施する傾向にあることがうかがえる。

また、日本語ライティング科目では、一部の大学でオンデマンド配信を活用した授業形態も採用されているが、全体的な傾向としては、対面型の指導が主な授業形態であることがわかった。これは、日本語ライティングの教育においては、講義による知識伝達以上に、個人ワークやペアワーク、グループワークを取り入れたアクティブラーニング型の授業形式を取り入れることで、実際に文章を書く経験を積み重ねさせることが、その中心にあるためと考えられる。ただし、新型コロナウイルスの影響による授業形態の変容を考慮すると、2020年度以降では対面形式以外のオンデマンド配信を活用した授業形態の発展が進む可能性はある。

さらに、科目の履修区分では、国立大学を除く公立・私立大学は必修科目として日本語ライティング科目を位置付ける傾向にあることがわかった。科目の開講数は、いずれの設置校においても年間10クラス以内と、開講クラス数自体は少ないことがわかる。また、科目の受講人数については、受講人数制限を設けていない大学が多数を占めていたことを考慮すると、少ないクラス数でできる限り多くの学生、とくに初年次学生の日本語ライティング能力の向上に取り組む現状にあることがうかがえる。ただし、国立大学および私立大学では、20人以下のクラスを設けることで、1クラスの規模をおさえながら少人数による授業運営の形態をとっており、一人ひとりへの個別対応や執筆した文章へのフィードバックの機会を確保しやすい授業設計を目指していることもうかがえる。

このような日本語ライティング科目において十分に指導できている項目は、【構成】や【文法・文体】であった。学術的文章の執筆方法を指導する際には、序論・本論・結論の3部構成で書くといったレポート全体の構成方法および、日本語文法や表現法といった形式的側面の指導は、達

成されやすい状況にあるといえる。そして、【根拠】や【主張】の項目も比較的高い割合で指導ができていない項目とされていることから、内容面に関しては、事実と意見に基づいた指導が初年次ライティング科目の中で広く実施されていることもうかがえる。ただし、【引用】や【資料の活用】のように、【主張】の裏付けとなる他者の文章を【根拠】として自身の文章に取り入れる方法や、その活用の仕方については、授業内では指導が不十分になる可能性があるといえる。

一方で、十分に指導できていない項目は【分析】であった。また、同項目は、「どちらともいえない」の割合が他の項目と比べて高く、一定の期間に十分な指導をおこなうことには困難さが伴う項目であると考えられる。日本語ライティング科目の指導や授業設計においては、レポートで扱ったデータや主張、議論を書き手の視点から分析したり、考察したりする点に課題を抱えていることがわかる。

3. 【目的2】実際に指導する側と学び手のやり取りを明らかにする調査

本節では、実際のライティング指導の場面において、指導する側と学び手のやり取りに着目し、学生がライティング能力を習得する際にどのようなやり取りを経ているのかを明らかにする。以下、本研究で取り上げる事例と方法について説明する。

3.1 取り上げる事例と研究方法

本稿で取り上げるのは、関西学院大学が2020年度より実施しているライティング科目「スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）」である。本授業は①レポート執筆に必要な表現を理解することができる②アカデミックな文章を執筆する際のルールを理解することができる③アカデミックな文章の構造を理解することができるの3つを到達目標とし、全学部の学生を対象に14クラスが開講されている。1回90分の授業が14週にわたって実施され、授業中に受講生はツールミン・モデルを簡易化・採用した主要概念（主張、根拠、論拠、裏付け、条件）について講義動画やアクティビティを通して学ぶと共に、200字、500字、800字のライティング課題と2つのレポート提出課題に取り組む。授業中は主に受講生によるレポート執筆と教員からの個別フィードバックを基本とし、受講生は必要に応じて授業前にレポート執筆に係る技術に関する講義動画の視聴が求められている。つまり、1) 講義動画視聴による基本的な知識・技術の理解、2) ライティング課題の執筆、3) 教員からの個別フィードバック、4) 修正の4つのプロセスを授業の基本展開としている。

本稿では、全14クラスのうち第三著者と第四著者が担当している4つのクラス（クラスA～D）を取り上げる。研究の【目的2】である指導する側と学び手のやり取りを明らかにするために、4クラス中の3) 教員からの個別フィードバックの対面指導をデータ収集の対象とした。具体的には、3) 教員からの個別フィードバックで行っている「ライティング課題（Word ファイル）へのコメント機能を使ったフィードバック」と「参加が任意の個別指導」のうち、「参加が任意の個別指導」の時間を対象とした。参加が任意の個別指導は、受講生が教員に質問をする時間を意味しており、授業中の個別対応指導として行われる。本稿で対象とする事例は新型コロナウイルス感染拡大を防止する観点から、授業はZoomを使った同期型のオンライン形式で行っていたため、Zoom上での個別指導の時間を録画し、そこで行われている教員と受講生のやり取りにつ

いて音声データを収集した。収集したデータは逐次文字化し、一つひとつの発言をテキストデータに変換した。今回の調査では、オリエンテーションとライティング課題の第一稿執筆が終わり、個別指導が始まる第3回授業から第14回授業までを分析対象とした。具体的には、クラスA（14回分）、クラスB（13回分）、クラスC（12回分）、クラスD（12回分）の授業中に行われた個別指導の時間1247分を対象とした。個別指導を受けた人数は、延べ159名であった。尚、クラスで使用する講義動画や教材、授業案は全て共通であるが、受講生の習熟度によって柔軟に授業計画を調整したため、クラス間で若干の個別指導の回数に差が生じる結果となった。また、対象となる4クラスの総受講者数は62名であった。

文字化したテキストデータはKJ法を援用して分類した。具体的には、オープンコーディング・カテゴリ生成の手順で行った。例えば、クラスAの学生1による「今回、質問が一つありまして、引用の仕方なんですけど引用するところが国の出してる機関、例えば文部科学省とかの場合はどうやって引用したらいいんですか」やクラスCの学生1による「直接引用なんですけど、2文になったときって、何々はかっこで何々と述べている、でまたかっこで何々と述べているっていうのも大丈夫ですか」といった発言は、引用の方法に関する質問を意味していると解釈できるため、〈参考文献の引用方法〉というコードを付与した。同じように、「論文で巻は書かれているんですけど、号が書かれていない場合は、巻のみでよいんですか」（クラスB学生1）などの具体的な表記方法に関する質問に対して〈引用文献の表記方法〉というコードを付与した。最終的には、その他の〈参考文献リストの書き方〉も加えた3つのコードをあわせて、〈参考文献の引用・表記方法〉というカテゴリを生成した。以降、学生や教員の発言を「」、コードを〈〉、カテゴリを《》で示す。

3.2. コーディングとカテゴリ生成の結果

表8は、学生と教員の間で行われた質問内容と指導内容に関するカテゴリを意味している。

分析の結果、学生からの質問で最も多かったのは《課題条件の確認》であった。これは、クラスC学生1の「レポートの概要シートはもう一度出したほうが良いですか」やレポートの文字数、ファイル形式に関する質問などライティングの中身自体には関係のない内容を示すものである。教員の指導内容についても、必然的に《課題条件の確認》が最も多かった。学生からの質問で次に多いのは《フィードバックの詳細に対する確認》であった。これは、本授業の基本プロセス3)で行うWordのコメント機能を使って付与されたフィードバックの内容そのものに対する質問を意味している。例えば、クラスD学生1の「今回の指摘ではなんかこの文自体いらぬみたいな書かれていて、ちょっとなんかよく分かんなくなってきたんですけど」やクラスA学生2の「800字ライティングなんですけど、1回、2回目の添削していただいて。この『引用から始めずに段落の要点を書く』っていうところなんですけど、私の中では最初にここで意見を述べたつもりというか、ここで述べて、この根拠をここから述べようかなっていうつもりですけど、ここに別に何か書いたほうがいいってことですか」などが該当する。

ライティングの内容に関しては、学生から最も多く質問されたのが〈参考文献の引用・表記方法〉であった。全国調査の動向（表7）では参考文献リストや引用に関する指導をできている割合が5番目、7番目と高くない傾向にあるが、本事例においては受講生から最も多く質問されて

表8 学生・教員間のやり取りの内容

カテゴリー名	カテゴリーの詳細	学生	教員
課題条件の確認	課された課題の内容や条件について	66	66
フィードバックの詳細に対する確認	教員が Word ファイルに記入したコメントの内容について	48	48
参考文献の引用・表記方法	引用文献の表記方法や直接引用、間接引用などルールに関する質問、参考文献リストの書き方等に関する質問	33	57
根拠を用いた論理展開	主張、根拠、論拠の概念を用いた論旨の組み立てに関する質問	30	91
引用データの妥当性・信頼性	引用するデータの妥当性の確認方法や、信頼性の考え方について	18	29
主張の整理	著者（学生）の主張したいことを適切に言語化するための方法について	17	23
使用語彙の適切さ	文中で用いる用語が適切か否かの確認	13	29
パラグラフ構成	導入パラグラフとメインパラグラフの区別など、パラグラフの構成について	11	26
裏付け・条件の示し方	条件付け、裏付けとしての論旨の展開について	9	17
テーマ設定	適切なテーマを設定について	5	5

おり、教員が指導する内容としては2番目に多いという状況が明らかになった。次いで多い質問は、《根拠を用いた論理展開》であった。この項目は、教員からの指導で最も多いものであり、学生からの質問・教員側からの指導が重点的に行われていると考えることができる。全国的な動向において、根拠に関する指導をできていると捉えている大学が80%であることから、本学的事例において重視していることと、全国的に指導に重点をおいている部分が合致している可能性があるといえる。

次に、全国的な動向において指導できている割合が8番目に高い論文・書籍等の活用やネット記事・新聞等の活用については、本事例において《引用データの妥当性・信頼性》に関する質問・指導として3番目に多い項目となった。また、同じく8番目に指導できている割合が高いパラグラフは本事例において6番目となり、全国的な動向とあまり変わらない結果になったと考えることができる。最後に、本事例の中で扱った概念の中でも比較的難易度が高いと考えられる裏付けに関しては、質問・指導ともに少ない結果となった。

このように、研究の【目的2】を明らかにするために授業中のやり取りを録画・逐次文字化し分析した結果、以下の特徴が明らかになった。

- ・ Word のコメント機能を用いたフィードバックだけではその内容が十分に学生に伝わらず、フィードバックの意味について解説が必要になる可能性がある。
- ・ 内容に関する指導においては根拠を用いた論理展開に関する指導が最も多く、また学生からの質問が2番目に多かったことから、主張・根拠・論拠に関連する内容がやり取りの中心であった可能性がある。そのことは、全国の動向と大方合致している。

- ・ただし、難易度の高い裏付け・条件に関しては指導および質問の回数が少なく、初年次教育の指導内容として扱うかどうかは今後検討する必要がある。
- ・本事例では内容に関するやりとりの内、参考文献の引用・表記方法に関する質問が最も多く、また指導内容としても2番目に多く、全国的動向よりも高い傾向にある可能性が明らかになった。

4. まとめと課題

本研究では、研究の目的を【目的1】ライティング教育の全国的な実践状況を明らかにする、【目的2】実際に指導する側（教員）と学び手（受講生）のやり取りを明らかにするに設定し、全国調査と事例の分析を行った。

その結果、【研究目的1】の調査結果から、全国的には全学レベルでライティング指導を実施している大学が半数を超えており、また授業形態については対面指導が95校（91.3%）、フルオンデマンド指導が6校（5.8%）、ハイブリッド型指導が3校（2.9%）であること等が明らかになった。開講クラス数については、年間で10クラス以下が60校（57.7%）、11-20クラスが15校（14.4%）、21-30クラスが7校（6.7%）、31-40クラスが9校（8.7%）、41-50クラスが3校（2.9%）、51クラス以上が10校（9.6%）であることが明らかになった。

そして、授業で指導できている内容に対する自己意識については、①【構成】（92%）、②【文法・文体】（82%）、③【根拠】（80%）、④【主張】（76%）、⑤【参考文献リスト】（74%）、⑥【目的意識】（72%）、⑦【引用】（69%）、⑧【パラグラフ】（67%）および【論文・書籍等の資料の活用】（67%）、【ネット記事・新聞等の資料の活用】（67%）、⑩【読み手意識】（66%）、⑫【分析】（55%）の順であることが明らかになった。

続いて、【研究目的2】を明らかにするために関西学院大学のライティング科目の事例において、学生と教員の間で行われるやり取りの内容を分析した結果、Wordのコメント機能を用いたフィードバックだけではその内容が十分に学生に伝わらず、確認の解説が必要になる可能性があることや、本事例においては根拠を用いた論理展開に関する指導が最も多く、また学生からの質問が2番目に多かったことから主張・根拠・論拠に関連する内容がやり取りの中心であること、難易度の高い裏付け・条件に関しては指導および質問の回数が少なく、初年次教育の指導内容として扱うかどうかは今後検討する必要があることが明らかになった。

本調査においては、全国的な傾向を明らかにする点で、ライティング科目の設置や内容の発展に寄与する知見を明らかにすることができたと考えられる。一方、具体的な授業デザインや指導方策の観点からとらえるならば、【目的2】の事例分析結果では抽象度が高く、今後はより詳細な分析の検討が必要であると考えられる。今後はやり取りをライティング能力等の理論的枠組みを使って捉え分析するなど、よりアカデミックな知見の蓄積が必要になると考えられる。

5. 付記

本研究は、2020年度関西学院大学高等教育推進センターの助成を受けて実施されました。

参考文献

- Addison, J. & McGee, S. J. (2010) Writing in High School/Writing in College: Research Trends and Future Directions. *College Composition and Communication*, 62(1), 147-179.
- 堀一成, 坂尻彰宏 (2015) 大阪大学におけるアカデミック・ライティング教育の実践と教材作成. 大阪大学高等教育研究 3 : 27-32.
- 井下千以子 (2008) 大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに. 東信堂
- 伊藤奈賀子 (2014) 大学における体系的なライティング教育の課題: 高大接続に注目して. 名古屋高等教育研究(14) : 117-138.
- 飯野朋美, 稲葉利江子, 大原悦子 (2015) 個別相談とライティング支援の可能性—津田塾大学ライティングセンターの活動分析から. 津田塾大学紀要47 : 133-148.
- 川合宏之 (2016) 大学における初年次教育の現状と課題. 人間生活文化研究(26) : 232-238.
- 近藤裕子, 中村かおり, 向井留実子 (2016) アカデミック・ライティングにおける引用指導の課題—教材分析を通して—. 日本語教育方法研究会誌23(1) : 8-9.
- 文部科学省 (2008) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて (審議まとめ)」用語解説 : 58.
- 文部科学省 (2014) 大学における教育内容等の改革状況について (平成27年度).
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm (2021.6.1確認)
- 文部科学省 (2020) 「平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」
https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf (2021.6.12確認)
- 村岡貴子, 因京子 (2015) 国内外の大学教員が語る日本語アカデミック・ライティング教育への期待と課題—自身の学習・研究・教育の経験から—. 専門日本語教育研究17 : 35-40.
- 宮本邦雄, 柴崎建, 大平晃久 (2011) 大学生のレポートライティングに関する調査研究(1) 東海学院大学紀要 4 : 207-214.
- 仲道雅輝, 山下由美子, 湯川治敏, 小松川浩 (2018) 大学初年次教育における日本語教育実践—大学における学習支援への挑戦 3—. ナカニシヤ出版
- 中東雅樹, 津田純子 (2016) 主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発. 名古屋高等教育研究16 : 305-324.
- 成田秀夫, 山本啓一 (2018) 初年次教育としてのライティング科目. 初年次教育学会 (2018) 進化する初年次教育. 世界思想社
- 佐藤賢輔, 後藤さゆり, 伊藤奈央, 小林至道 (2017) 学士課程学生によるライティング・ピア・チュータリングの効果 縦断的調査に基づく検討. 日本教育心理学会総会発表論文集第59回総会発表論文集 : 549-549.
- 関田一彦 (2018) 2015年度会員調査結果からみた初年次教育の現状と課題. 初年次教育学会 (2018) 進化する初年次教育. 世界思想社
- 初年次教育学会 (2013) 初年次教育の現状と未来. 世界思想社
- 初年次教育学会 (2018) 進化する初年次教育. 世界思想社
- 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.
- 館野泰一, 大浦弘樹, 望月俊男, 西森年寿, 山内祐平, 中原淳 (2011) アカデミック・ライティングを支援する ICT を活用した協同推敲の実践と評価. 日本教育工学会論文誌34(4) : 417-428.
- 辻洋一郎 (2015) 大学初年次生はどのようにして説得力のある文章を書く能力を獲得するのか. 桃山学院大学総合研究所紀要40(2), 87-101.
- 薄井道正 (2015) 初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果—パラグラフ・ライティングと論証を柱に—. 京都大学高等教育研究21 : 15-25.
- 山田礼子 (2013) 日本における初年次教育の動向—一過去, 現在そして未来に向けて—. 初年次教育学会編 (2013) 初年次教育の現状と未来. 世界思想社

吉田弘子 (2010) 大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的. 大阪経大論集61(3) : 99-109.

研究ノート

地理学地域文化学専修学生と兵庫県漁業関係者との交流

田 和 正 孝 (文学部)

要 旨

筆者は、担当する文学部地理学地域文化学専修の演習クラスにおいて、ここ10年近く通常の授業形態に加えて、学生と兵庫県内の漁業者・漁業関係者との交流授業を実施してきた。その内容は、大学での授業に講演会を組み入れ、さらに県水産物の試食会を加えたものや、学外を会場として水産物市場の見学、講演会と調理実習会を組み合わせたもの、釣り漁業や養殖漁業の漁業体験を主軸にしたものなどである。学生にとってはいずれも「現場の生の声を聞く」という貴重な経験であったと考える。小論では、こうした交流が授業のなかにいかに組みこまれるようになったのか、そして学生への教育がどのようになされたのか、さらに、学生は様々な体験から何を学び、ひいては交流によって得た知識が卒業論文の作成にいかに繋がっていったのかを考察したものである。

はじめに

関西学院大学文学部のディプロマ・ポリシー（学位授与の方針）には、本学部の学修の集大成として卒業論文の作成が義務づけられている。カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）には、学部が擁する3学科（文化歴史学科・総合心理科学科・文学言語学科）それぞれの学修年次ごとのカリキュラムの理念が掲げられており、筆者が所属する文化歴史学科の第4学年度では、「それまでに身につけた専門知識や研究能力を十分に展開し、専修諸分野のそれぞれにおいて、学生各自が個別に設定したテーマと目標に従い卒業論文を完成させる」ことが謳われている。卒業論文は、卒業に必要な単位数124単位のなかのコアとなる「共通科目」8単位分である（関西学院大学文学部編、2021）。

ところで筆者が所属する文化歴史学科の地理学地域文化学専修には4名の教員がおり、通常は毎年、4つの地理学地域文化学演習クラス（第3学年度：春学期演習Ⅰ・秋学期演習Ⅱ、第4学年度：春学期演習Ⅲ・秋学期演習Ⅳ）が開講される。演習の運営方式には特に縛りはないが、卒業論文の作成を目的とするいわゆる「卒論ゼミ」のクラスが別途設けられてはいないので、演習クラスでは必然的に第3学年度は各学生に卒業論文のテーマを固めさせる時期となる。第4学年度の春学期は卒業論文作成に応じた資料収集とフィールドワークの成果に対する検討とアドバイスを、秋学期は実際の執筆に合わせた論文作成の指導をおこなっている。

地理学地域文化学専修の入学定員は43名である。学生は第2学年度の11月に実施される「演習選択説明会」と教員との「個人面談」を通じて、第3学年度から履修したいクラスを志望する。

学生は、基本的には自らが研究テーマにしたいと考えたことと担当教員の研究テーマとの間に整合性を見出したり、各教員の演習の進め方を理解したりすることで、志望クラスを決定する。専修としては、各クラスの志望者数に著しい差が生じない限り、第1志望への所属を認める方針をこれまで続けてきた。

演習の担当教員は、人文地理学の諸系統を基礎とした自らの研究テーマだけに留まることなく、各学生の関心のある研究テーマに沿って指導にあたっている。とはいえ、各教員の専門性やこれまで培ってきた理論的研究、調査方法論などに応じて、演習クラスにはそれぞれ特色がある。

筆者は、担当する演習クラスにおいて、ここ10年近く通常の授業形態に加えて、学生と兵庫県内の漁業者・漁業関係者との交流授業を実施してきた。演習クラスの特色といえるであろう。小論では、こうした交流が通常の授業にいかに関わり込まれるようになったか、そして交流を通じて学生への教育がいかになされたか、他方、学生は様々な体験から何を学んだか、ひいては交流が学生の卒業論文の作成にいかに関わりが深まったのかを総括したい。こうした授業の実践を記録に残す作業も小論の企図するところである。

1. 演習での指導と兵庫県漁業との接点

筆者の専門は漁業地理学である。人文地理学の諸系統のなかではマイナーな領域である。これまで日本ならびに東南アジア・西南太平洋の諸地域において小規模な沿岸漁業に焦点をあて、生産活動、漁場利用形態、漁村の暮らしや文化などについて調査研究を進めてきた。調査方法は、聞き取り、参与観察、漁業行動に関する時間計測、漁具類の計測などである。最高の情報提供者が漁業者・漁業関係者であることはいうまでもない。

演習クラスに所属する学生に対しては、筆者自身の専門性にこだわることなく、人文地理学の広い系統の中から専門的なテーマを選び、そのテーマに基づいた事例研究をすすめるように指導してきた。学生は演習選択の時点で、農業、漁業などの第一次産業、自然環境の利用などに関心をもつ者が多い。第3学年度春学期の演習では、関心のある論文の渉猟とその解題や論評を課題とするが、筆者自身が学生に事前に紹介する研究論文も第一次産業や人間—環境関係にかかわる論考が多かった。

筆者は、フィールドワークを前提として卒業論文の作成に向き合うように指導してきた。他方、学生は、研究への意識が高く早々と研究テーマを決定し、フィールド調査にも着手できる者のほか、フィールドワークへの「憧れ」は強いが実践が伴わず、自身が抱くテーマとフィールド調査との乖離に悩む者、卒業論文のための「学び」に対する時間的制約・費用的制約に四苦八苦し（中川, 2007）、テーマや調査地の決定に後れを生じる者など、多様であった。総じて、研究の導入部分における「調査地入り」、それに続く聞き取り・インタビューが果たして叶うのかと不安を抱く学生が多いと感じてきた。近年、そういった不安を払拭できるような、第一次産業の地理学的調査研究を中心に据えたきわめて質の高いフィールドワーク論（荒木・林編, 2019）が出版されているが、論文の作成について初学者ともいえる学生が本書の内容を十分に理解するにはハードルが高い。

学生と兵庫県内の漁業者、漁業関係者との交流授業を考えるに至ったのは、2000年代の初頭である。筆者は、上述したように、1990年代から東南アジアや東アジアの海域世界を中心に、各地

の漁村や漁業地域において調査と研究を続けてきた。国内では本学の所在地であり、筆者の出生地でもある兵庫県の漁業に関心があったものの、積極的な関与はなさぬままであった¹⁾。演習クラスで実施する半日巡検や担当した第2学年度科目「エクスカーションⅠ」で訪問先を兵庫県内に設定した際には、学生を県内各地の漁村・漁業地域に案内し、漁業者・漁業関係者から数々の指導を得てきた（たとえば、後掲表2の『拓水』第650号（2010年12月）、第663号（2012年1月）の記事を参照）。しかし、このような野外活動は時間的制約、費用的制約があるうえ、継続性もなかった。学生に対して「現場」を経験させることによって研鑽を積ませたいと考えてきたが、キャンパス内での授業においてそのことをなかなか実践できなかった。そこで、たとえ生産の場とは乖離したヴァーチャルな形式であっても、第一次産業の担い手を大学に招き、学生との交流を実現できないものかと模索しはじめたのである。

この契機となったのは、筆者が兵庫県漁業にそれまで以上に関与するようになったこと、すなわち県から兵庫県農林漁業審議会²⁾および兵庫県瀬戸内海海区漁業調整委員会³⁾の委員を委嘱されて以降のことである。これらを通じて水産行政組織はじめ、兵庫県漁業協同組合連合会（以下、県漁連と略記する）、県内各地の漁業協同組合（以下、漁協と略記する）との交流機会を得ることができるようになった（田和，2006）。さらに、県漁連と一般財団法人兵庫県水産振興基金（以下、水産振興基金と略記する）が主体となって、兵庫の若手漁業者を育成する目的で2005年に設立された大輪田塾⁴⁾の運営に関わるようになり、各地の漁業者と情報交換できるようになったことも大きかった。

2. 交流授業の実践

以上のような経験を基礎として、2013年度春学期に漁業者と学生との交流機会を実現すべく計画を練りはじめた。5月には、県漁連職員の土井俊彦氏から連絡があり、①県内若手漁業者が魚食普及のために大学生との交流を考えている、②本学図書館が所蔵する『兵庫県漁具図解』の閲覧を希望したい、③大学生協食堂のメニューに食材として県内水産物を提供したい、などの申し出があり、交流の話は一気に現実性を帯びた。同月中に、土井氏と摂播播磨地区漁協青壮年部連合会（以下、摂播漁青連と略記する）会長・坊勢漁協組合員の大角生馬氏（大輪田塾2011年卒塾）、伊保漁協組合員の大西正起氏（大輪田塾2010年卒塾）、林崎漁協の福山貴久氏（後の2018年に大輪田塾卒塾）の4名が来学し、交流会の開催に向けて種々検討した。この結果、6月18日に会を催す計画がスムーズに進行したのである。なお、交流会は、県漁連、摂播播磨青連からの提案で「関西学院大学との消費流通検討交流会」と命名された。

第1回の交流会は、本学に漁業者・漁業関係者を招く形式とした。上記の4名に加えて、県水産行政（兵庫県立農林水産技術総合センター水産技術センター：以下、水産技術センターと略記する、中播磨県民局）、県漁連、水産振興基金、西二見漁協、室津漁協より11名、計15名の参加を得た。演習クラスからは第3学年度生13名が参加した。交流内容は、以下の通りである。

①地理学地域文化学演習Ⅰの授業内での交流（11時10分～12時30分）

②県水産物の試食会（12時40分～13時30分、於：大学生協食堂パパ）

③『兵庫県漁具図解』の閲覧（14時～16時30分、於：大学図書館）

演習の授業では、筆者が「兵庫県漁業者若手育成の場：大輪田塾」と題して塾の立ち上げや運

営方法などについて報告し、大角氏が「兵庫県漁業の現状」について講演した。その後、学生と漁業者・漁業関係者との間で質疑応答と討論をおこなった。

県水産物の試食会では、県漁連から明石ダコ・シラスちりめん・焼きアナゴ・ゆでエビ・イカナゴのくぎ煮・兵庫ノリなどの食材が提供された。漁業者から水産物に関する説明を受けながら、演習所属の学生のみならず、食堂に居合わせた一般学生も県水産物・水産加工品を堪能することができた。

休憩をはさんで、漁業者・漁業関係者を中心に大学図書館にて『兵庫県漁具図解』を閲覧した。この図解は明治中期における県内各地の漁業の実態を把握できる貴重な資料である（田和, 2010a; 2016）。筆者が図解の説明を担当したが、むしろ漁業者が様々な漁具について経験に基づいた高度な知識を披歴する場面が多く、筆者にとっても「漁師が漁具・漁法を語る」きわめて貴重な学びの場となった（田和, 2014a）。

なお、文学部には正式な授業形態の中にゲストスピーカーを招く制度がある。この制度を利用して、6月の文学部教授会において、大角氏をスピーカーとして招聘する意義を提案し、協議の結果、招聘が承認された。また、大学生協食堂の利用については食品の持ち込み等の安全を期して生協フードサービス事業部（食堂事務所）と事前折衝したほか、大学図書館へは「貴重図書・古文書史料利用願書」を提出し、『兵庫県漁具図解』の閲覧と特別閲覧室の使用許可を得た。

漁業者・漁業関係者との交流による「学び」について、学生に対しては当日の印象記・コメントを提出することを課題とした。いずれのコメントにも学生の生き活きとした考えが表現されていた。いくつかを選んで以下に記そう（田和, 2014b）。

[コメント1]

兵庫県の漁業関係者との交流会では、漁師を育てる学校（大輪田塾）があることに驚いた。自身が持っていたイメージでは、漁師は先祖代々漁師の家庭であり、技術は自分の目で見えて盗んだりするものだと思っていた。これから先、しっかりとした漁ができるように漁師を育てるということは素晴らしい試みだと考える。昼食にいただいたエビは、スーパーの食材とは比べ物にならない美味しさで、エビの本来の味を知ることができた。新鮮なものを新鮮なうちに食べられることがどれほど味に影響してくるのかを知ることができた。この味をいろいろな人に知ってもらうためには、漁業者だけでなく、我々が口コミでその素晴らしさを広めることも必要になるかもしれない。

[コメント2]

大角さんや周りの皆さんの元気よさに圧倒された。講義を受けて漁業に対するイメージが変わった。大角さんが、「漁師でも船酔いする」と発言されたことが印象に残っている。魚のことを知ってもらうために、幼稚園や小学校にも足を運ぶ取り組みを続けていらっしやることも初めて知った。魚に対して、生臭く、食べにくいと少しマイナスなイメージを持っていたが、昼食のイカナゴ、エビ、タコがすごくおいしかったので、これについてもこれまで自身が持っていたイメージが大きく変わった。魚は食わず嫌いという子どもも多いと思うので、試食を通してより多くの世代に親しまれる食になることを期待する。

[コメント3]

漁業者の皆さんから直接、話を聞くという機会は普段ないことで、とても貴重な体験ができた。皆さんは本当に明るく元気があり、これこそが「海の男だ」という印象を受けた。話の中では漁業が今抱えている問題も聞く事ができ、話の至るところで漁業者同士の密な仲間関係がしっかりと構築されていることを伺い知ることもできた。最近では燃油高騰という深刻な問題があるが、私たち消費者の為にもこの危機を上手く乗り越え、これからも新鮮で質の高い魚介類を提供して欲しいと心から願う。

海水の透明度が上がることは栄養分が少ないことを意味し、ノリの色落ちなどを引き起こすことや、後継者問題とそれにまつわる活動など、様々な課題について伺うことができた。普段スーパーや鮮魚店で魚を買っているだけの生活にある私たちそれぞれにも関わってくる問題であることを実感した。

交流会はその後、表1にあるように、毎年継続してきた⁵⁾。その内容は、①関西学院大学での通常の授業に報告会・講演会を組み入れ、さらに県水産物の試食会を加えたもの(第1、2回⁶⁾:写真1、第8回)、②学外を会場としての水産物市場の見学・講演会・調理実習会(第3、4回)、③学外での講演会と漁業体験に軸をおいたもの(第5、6、7、9⁷⁾回:写真2)に分類できる。②と③は土曜日を選んで実施した。漁業者・漁業関係団体の協力を得て、毎回、充実した内容であった。交流会全体を通じて、学生にとっては「現場の生の声を聞く」という貴重な経験であっ

表1 演習クラスの学生と漁業者・漁業関係者との交流会の記録

回	開催日	開催場所	内 容
第1回	2013年6月18日	関西学院大学	演習(兵庫県漁業に関する報告・講演と質疑応答)、県水産物の試食会、『兵庫県漁具図解』の閲覧
第2回	2014年6月24日	関西学院大学	演習(兵庫県漁業に関する報告・講演と質疑応答)、県水産物の試食会、第1学年演習への授業参加
第3回	2015年7月11日	明石浦漁協・県水産会館	昼網(せり)の説明と見学、県水産物の調理実習と試食会、若手漁業者との交流
第4回	2016年7月9日	明石浦漁協・県水産会館	昼網(せり)の説明と見学、県水産物の調理実習と試食会、若手漁業者との交流、ロープワーク講習
第5回	2017年7月22日	県漁連のり流通センター、西二見漁協	ノリの生産と流通に関する講演と質疑、体験型の漁業実習(タコのテンヤ釣り)
第6回	2018年6月2日	赤穂市漁協坂越支所	体験型の漁業実習(カキ養殖の見学と種付け作業実習)
第7回	2019年1月19日	赤穂市漁協坂越支所	体験型の漁業実習(カキ養殖の収穫見学および収穫物の殻むき作業と清掃作業実習)
第8回	2019年6月26日	関西学院大学	演習(ノリの生産と流通に関する講演と質疑応答)、県水産物の試食会、『兵庫県漁具図解』の閲覧
第9回	2020年7月25日	県漁連のり流通センター、松本水産(明石市西二見)	ノリの生産と流通に関する講演と質疑、ノリ加工場見学



写真1 県水産加工品の試食会
(2014年6月24日、於：上ヶ原キャンパス、
大学生協食堂)

試食会には、演習クラスの3、4年生のほか、1
年生科目人文演習クラスの学生も出席した。



写真2 兵庫ノリに関する講演会と学習会
(2020年7月25日、於：兵庫県漁連のり流
通センター (のり海藻部))

コロナ禍のなか、ソーシャルディスタンスを保っ
て開催された。



写真3 タコのテンヤ釣り体験
(2017年7月22日、於：明石市西二見沖)



写真4 カキの稚貝が付いたホタテ貝の垂下連を
筏につるす作業体験
(2018年6月2日、於：赤穂市坂越地区)



写真5 カキの殻むき体験
(2019年1月19日、於：赤穂市坂越地区)
学生は白のレインウェアと作業用手袋を借りて、
漁業者の指導のもと、カキの殻むきを体験した。

たとえる。長時間にわたって漁業者・漁業関係者と過ごし、様々な会話を展開することがもつとも大きな成果であった。

紙数の都合上、毎年の交流内容を記述することは省略するが、学生は何に関心をもって何を学んだのかをさらに理解するために、漁業体験を中心として組み立てた第5回（2017年7月22日：写真3）および第6回（2018年6月2日：写真4）、第7回（2019年1月19日：写真5）の交流会に対する学生のコメントを以下に掲げる。なお、コメントは、後日、筆者が若干編集をしたうえで、毎回、県漁連へ提出した。

第5回交流会：ノリの生産・流通に関する講演とタコのテンヤ釣り（明石市）

[コメント1]

ノリの消費量やどこで消費しているかなどのお話が印象的でした。日本で一番消費しているところがコンビニエンスストアであることを知り、家庭用の消費が減退している一方で、コンビニエンスストアの利用が増加していることがわかりました。2016年時点でスーパーマーケットが23億枚、業務用が58億枚、贈答用が3億枚と合計90億枚消費していると知り、ノリが全国の様々な場所で消費され続け、日本食において重要な役割を担っていることも理解できました。現在、寿司などの和食文化が海外でも注目されているため、和食文化が広まることは日本のノリがより注目されることにつながると考えます。

[コメント2]

実際に船に乗って漁に出たのは初めてで、たいへん楽しかった。しかし、思ったようにうまく漁具を操れなかった。専門の漁師さんの手際の良さに、漁師という職業の難しさを感じた。体力や知識も必要なおうえに、経験がものを言う世界である。意見交換会でお話しを伺った23歳の漁師さんは、親子3世代続く漁師の一家に生まれ、お祖父さんはこの地域で一番の腕利きの漁師であるという。そのお祖父さんはこの一帯の海なら海底のどこにどれくらいの石があり、障害物があるかということまでを把握しているという。何十年も海に出ているからこそその知識に驚くばかりである。神経メを初めてしたとき、動くタコを握るのさえ難しかった。

仕事量に見合わない低賃金、後継者問題、漁の危険性など、大変なことをたくさん伺ったが、お話しされているお顔、実際に漁をなさっているときのお顔はとてもいきいきとしていた。漁師仲間と笑い合う姿はサラリーマンでは味わえないことが多くあることを感じた。

第6回交流会：カキ養殖の種付け作業（赤穂市坂越）

[コメント1]

漁業者の皆さんからお話を聞く機会だけでも貴重であるのに、体験を交えて漁業自体に少し関わるような形でお話が聞けたのはすごく新鮮でした。とても楽しかったです。自分たちが種をつけて入れたカキがどうなるのか楽しみです。

カキの種をホタテ貝につける理由やそのホタテ貝につける種のうちのどのくらいがどのように成長するのかなど、事前に持っていた疑問やカキの生態のこと、坂越のカキの特徴など、全く知らなかったことまでたくさん教えていただきました。その中でも私が最も興味を持ったことはカキの養殖法の違いです。地域によって（例えば日本海と太平洋）養殖法は違うのだらうと考えてい

ましたが、今日、お話を聞いていると坂越だけでも筏式、延縄式、バスケット養殖と3つの方法がありました。そして漁業者さんたちはそれらを出荷先の違い、費用の面、生産効率、環境の面（主に波が荒いかどうか）などの条件を細かく把握し、使い分けられていました。筏式と延縄式を両方なさる方もおいででした。このような地域ごとの違い以上に、個々の漁業者さんたちの細かい見解による養殖法の違いに興味を持ちました。需要を見ながら、もしくは飲食業者等からの依頼でバスケットでの養殖を行うなど、消費行動との関わりが漁業者さんたちにどのように伝わるのか、それを聞いて従来のやり方をどう変えたのかなどもっと聞いてみたいと考えました。

坂越でのカキ養殖について、本日学べたことを中心にしながら養殖法の違いについても触れ、レポートを書ければと思っています。

[コメント2]

今日は、このような素晴らしい巡検をありがとうございました。とても楽しい一日を過ごすことができました。私は、山勝ちの土地に住んでいるため、あまり海に馴染みがありません。しかし今日、初めて漁船に乗り、なにもかも初めて尽くしの事だらけで、とても良い経験をすることができました。普段スーパーで水産物を買うだけでは知ることのできなかつた、生産者の方々の努力や苦勞、そして皆さんの素顔を知る事ができてよかったです。坂越漁港の皆さんはとても元気で、漁業を楽しんでいる、そして坂越が大好きなのだと感じました。それぞれ、年によって不作があったり、漁業者によって漁獲量が異なるなど、ご苦勞や大変なことも多いとのことでしたが、そうした中でカキのブランド名を考えたり、オリジナリティを打ち出していく点は素晴らしいと思いました。

今回、このように参加できたこと、そして漁師さんとたくさんお話できたことをたいへん嬉しく思います。また1月の収穫も楽しみにしています。私の考えた岩ガキのブランド名ですが「赤穂パール牡蠣」というのはどうでしょうか。また、機会があれば坂越に行きたいです。

第7回交流会：カキの収穫と殻むき作業（赤穂市坂越）

[コメント1]

先日は貴重な体験をさせていただきありがとうございました。昨年実際に自らの手で海へ入れたカキを引き揚げることができ感動しました。前回と今回のロープの重さの差で海の力のようなものを感じました。初めて種付けされたカキを見た時には、これが普段目にするあのカキになるとは想像できなかつたので、養殖の途中経過の映像も送っていただきながらカキの成長を学ぶことができた半年となりました。

また、カキ養殖の技術だけでなく、海から揚げられたカキがどのような過程を経て市場へまわるのかなど様々な事を教えていただき、新たな知識も沢山収穫することができました。

[コメント2]

昨年6月にカキの種付けを体験させて頂いた際に、約半年でカキが育ち、私の知っている姿形になるなんて想像もつきませんでした。波によって殻が取れないように紐をねじるといった工夫や、カキの種となる部分を幾つも付けた紐を筏に何十本もつるしたりするなど、驚くことばかりでした。収穫の様子も、テレビ等で見た事はあったのですが、実際に目の前でそれを見るとまさに圧巻でした。現代の技術の進歩により機械化が進み、漁が楽にできるようになった部分と、や

はり機械ではできない繊細な作業など、養殖には何重もの手間が加わっており、そういった貴重な体験をさせていただけて大変感激しました。ご迷惑をおかけすることも多くあったと思いますが、私にとって、実りのある1日となりました。こういった機会を設けて下さり本当にありがとうございました。

各学生は1回ないしは連続した2回の参加にとどまるものの、以上のコメントにあるように漁業の最前線を知り、そのうえで漁業者・漁業関係団体とのネットワークを構築できたことは、演習クラスにとって大きな財産となった。兵庫県には水産振興基金が毎月発行している『拓水』⁸⁾という「兵庫の漁業人のための情報誌」があるが、これまでの交流活動のほとんどが本誌に取り上げられた(表2)。このような記事内容の共有も演習クラスの財産となった⁹⁾。

第4学年度の卒業論文作成の段階でどのような研究テーマ、調査方法を選ぶにせよ、交流会は、学生がフィールドワークをおこなううえで大きな経験知になったと考える。それでは、兵庫県漁業を卒業論文の研究テーマとした学生は、以上のようなネットワークをどのように活かし、漁業者・漁業関係者から指導を受けて漁業生活、地域社会などを学び、最終目標の卒業論文の作成へと繋げていったのであろうか。次章ではそのプロセスを振り返ってみたい。

3. 兵庫県漁業に関わる卒業論文の作成

表3は、演習クラスの2007年度から2021年度までの15年間にわたる卒業論文提出者数(ただし2021年度は提出予定者数)を示したものである。表中には各年次のなかで第一次産業に関連したテーマを研究した学生数、さらに内数として漁業に関連したテーマ、兵庫県漁業に関連したテーマを選んだ学生数を示した。本表を見ればわかるように、2012年頃から第一次産業をテーマとする学生の比率が明らかに高くなっている。その中で兵庫県漁業に関するテーマを選ぶものが2014年以降、2018年を除き毎年複数名いる。この傾向は、県内の漁業者・漁業関係者との交流が恒常的となり、また交流によって得られた知識が学年を違えて共有されるようになってきたことと関わっていると筆者は考えている。

表4は2012年以降に兵庫県漁業に関して執筆された卒業論文のタイトルを掲げたものである。内容には精粗があるものの、いずれもフィールドワークを基調にした成果¹⁰⁾である。以下、いくつかの論文を取りあげて、作成の過程を確認してみる。

2013年度の論文「明石市林崎地区におけるタコ漁業—その漁と生産をめぐって」は、交流会がおこなわれた初年度の成果である。執筆した学生は、明石のタコ生産に関心があったが、調査地が定まらないまま4年生の6月を迎えていた。そのため、第1回の交流会に参加した林崎漁協の組合員に学生の指導を願い出たところ、快諾を得た。学生は、その後、同漁協地区においてこの組合員の案内によって漁協関連施設やせりの状況を見学するとともに、多くの組合員から聞き取り調査をおこなった。組合員からは「良い論文を書いてほしい」と激励ももらった。調査内容の一部は、『拓水』第683号(2013年9月)に掲載された(前掲表2参照)。また、学生がフィールド調査に出かけてこないことを案じて、組合員が「浜に出てくるように」と連絡を取りフィールドに呼び寄せるなど、調査研究の全般にわたって指導をいただいた。

2015年度の論文「ため池のかいぼりを通じた「豊かな海」の実践—明石市を事例に」は、播磨

表2 『拓水』誌に掲載された関西学院大学および演習クラスに関する記事

号	発行年月	記事タイトル	記事内容
650	2010年12月	室津漁港と街並みの見学記～関西学院大学2年生の野外実習	11月6日開催の野外実習の一環としてJF 室津での聞き取り(引率教員の荒山正彦教授による見学記が掲載)。
663	2012年1月	関西学院大学の学生「延べ縄」について野外学習	田和が学生3名を連れてJF 播磨町にて延縄漁の作業見学、漁の風景見学。
681	2013年7月	関西学院大学のゼミで大角会長が講義～水産物を知ってもらおうと学生らと交流～	6月18日、平成25年度関西学院大学消費流通検討交流会の開催。兵庫県漁業についての講演。『兵庫県漁具図解』の閲覧。県水産加工品の試食会。
683	2013年9月	関学生が浜で聞き取り調査～卒業論文のテーマは“明石だこ”～	4年生の卒論作成のための現地調査にJF 林崎の組合員が協力。
685	2013年11月	2つの大学のイベントで兵庫県産水産物をPR!～大学生から好評を博す～	摂播漁青連が10月22日に開催された関学生協祭にて県内産水産加工品を販売。
688	2014年2月	「LOVE SEA 井 その2」好評です!!～大学の食堂で販売し、3日間とも完売～	摂播漁青連が1月15～17日に関学生協食堂で播州室津産のカキを使った井を販売。大好評で連日完売。
689	2014年3月	関西学院大学と摂津播磨地区漁協青壮年部連合会との交流について	田和による「兵庫県漁業者と地理学地域文化学専修学生との交流活動(成果報告)」が掲載(参考文献 田和(2014a)を参照)。
690	2014年4月	関西学院大学と摂津播磨地区漁協青壮年部連合会との交流について(続編)	田和による「兵庫県漁業者と地理学地域文化学専修学生との交流活動(成果報告) Vol.2」が掲載(参考文献 田和(2014b)を参照)。
692	2014年6月	LOVE SEA 井から進化!? LOVE SEA メニューも大好評	5月27～29日、関学生協食堂にてLOVE SEA 井第4弾を企画。
693	2014年7月	関西学院大学(西宮市)で「消費流通検討交流会」を開催	6月24日、第2回目となる同会を開催。摂播漁青連による「青年部活動の新たな展開について」の講演、学生との意見交換。県水産加工品の試食会。
697	2014年11月	学食で人気“LOVE SEA 井”他校からもオファー? 摂播漁青連 関学生協に出店	10月22日、関学生協祭に生協からの要請で摂播漁青連が出店。生協食堂でLOVE SEA 井も提供。
698	2014年12月	関西学院大学文学部田和ゼミが来館～兵庫の水産業について学ぶ～	11月14日、ゼミ生15名が明石浦漁協のせりを見学。午後に明石市二見の兵庫県水産会館を訪問し、県水産業や水産振興基金の事業などについて学ぶ。
699	2015年1月	今月のLOVE SEA 井	関学生協食堂で11月26日から3日間限定でLOVE SEA 井(第7弾)提供。完売。
700	2015年2月	今月のLOVE SEA 井	関学生協食堂で1月14日から3日間限定でLOVE SEA 井(第8弾)提供。完売。
704	2015年6月	LOVE SEA 井に新展開 但馬の魚 兵庫県立大学への食材提供開始!	関学生協との連携で始まった「LOVE SEA 井」の取り組みが、兵庫県立大学(姫路キャンパス)の食堂でも開始。

号	発行年月	記事タイトル	記事内容
718	2016年 8月	摂津播磨地区漁青連が消費流通検討交流会を開催～関学生との交流の輪が広がる	7月9日、ゼミ生16名が明石市内にて交流会。明石浦のせり見学。兵庫県水産会館にて調理実習と試食会。ロープワークの実習。
730	2017年 8月	関西学院大学田和ゼミ（文学部）との消費流通検討交流会を開催～漁業者と大学生との交流の輪 ノリ学習・タコ釣り～	7月25日、ゼミ生ら15名と摂播漁青連部員、県・系統の関係者ほかが明石市のJF 兵庫県漁連のり流通センターにて、ノリの入札から市場流通についての講義を受講。その後、西二見漁協地区にてタコのテナ釣り体験。
733	2017年11月	地産地消で美味をアピール 摂播漁青連 今年も関学生協へ	10月18日、摂播漁青連、関学生協祭にて兵庫の漁業や魚食文化などをPR。
740	2018年 6月	関西学院大学田和ゼミ（文学部）との消費流通検討交流会を開催～カキ養殖について学習～	6月2日、赤穂市坂越の「海の駅しおさい市場」にて開催。ゼミ生ら17名が西播地区でのカキ養殖について学び、カキ幼体を附着させたホタテ貝の殻をロープに付ける作業、沿岸かご漁とカキ筏上での作業などを体験。学生による「体験の感想」掲載。
748	2019年 2月	関西学院大学田和ゼミ（文学部）との消費流通検討交流会を開催～カキ養殖について学習 収穫～	1月19日、赤穂市坂越の「海の駅しおさい市場」にて開催。ゼミ生が前年6月に行ったカキの種付け作業後の収穫作業。養殖筏にて「育ち」を確認。水揚げ後、カキむきとカキ殻清掃を体験。
753	2019年 7月	関西学院大学田和ゼミ（文学部）との消費流通検討交流会を開催～のり養殖について学習～	6月26日、関学大上ヶ原キャンパスにて開催。ノリ養殖の生産・消費についての講演と生産者との質疑。関学生協食堂にて県内産水産物の試食と意見交換。
766	2020年 8月	関西学院大学田和ゼミ（文学部）との消費流通検討交流会を開催～乾のりの流通について学習～	7月25日、明石市のJF 兵庫県漁連のり流通センターにて開催。県の基幹産業であるノリ養殖について学ぶ。その後、西二見漁協地区に移動し、のり加工場見学。

『拓水』誌各号より作成。

灘の貧栄養化に伴う漁業資源の減少とかいぼりの効果を考察した論文である。執筆した学生は早くからこのテーマに関心を持っていた。2015年1月に明石市二見町の二見新池でかいぼり作業がおこなわれた¹¹⁾が、筆者はこの情報を事前に水産振興基金および水産技術センターから得ていたことから、この学生を引率してかいぼりを見学し、さらに水産技術センターの研究者の指導で二見新池から排出された有機物を含んだ水が瀬戸川を通じて河口部の播磨灘までどのように流れ出すのかを観察した。

当時、兵庫県ではノリ養殖における色落ち問題が顕在化しており、ため池からの排水が色落ち解消に一定の効果があるとして、各地で地元農会に地区内漁協組合員も加わって、かいぼりがおこなわれていた。そうしたなか淡路島でのかいぼりを題材にした映画『種まく旅人 くにうみの郷』が完成し、2015年5月末の全国ロードショーに先んじて2015年4月、特別試写会が兵庫県民会館にて催された¹²⁾。上記の学生を含めた6名をこの試写会に引率した。学生はその後、水産技

表3 演習クラスの卒業論文数 (2007年～2021年)

年度	卒業論文数			
	総数			
		第一次産業		
			漁業	兵庫県漁業
2007	17	5	1	1
2008	10	4	3	1
2009	9	3	2	0
2010	14	4	2	1
2011	14	1	1	0
2012	10	7	4	1
2013	16	6	1	1
2014	12	6	2	2
2015	20	10	3	2
2016	8	6	4	3
2017	10	6	3	3
2018	14	13	2	1
2019	19	10	3	2
2020	13	7	5	3
2021	10	5	3	3

注) 2021年度は2021年9月現在の見積み数を示した。卒業論文の提出締め切り日は2021年12月20日である。

術センターでの学び、淡路市の森漁協、仮屋漁協、明石市の二見浄化センターでの聞き取り調査などを進め論文をまとめた。

2016年度の論文「小規模漁村における漁業の変化過程—兵庫県加古郡播磨町の事例」と「都市型漁業地区における漁業者の高齢化と後継者問題—明石市内の漁業協同組合を事例として」を執筆した2名の学生は、早くから沿岸漁業に関心を示していた。これら2名を含む2015年度の第3学年度生は、2016年2月に家島諸島坊勢島をフィールドとする1泊2日の「ゼミ合宿」を経験している。合宿のプログラムには、島内全般の見学とともに、坊勢漁協での漁業に関する聞き取り調査、出買いと呼ばれる水産物の集荷および販売活動の観察、船上からのノリ養殖場の観察とノリ加工場見学などを組んだ。

2名の学生は正課と正課外活動とを両立させるなかで、調査研究の開始が遅れた。論文のテーマも調査地もなかなか決定するに至らなかった。そこで、沿岸漁業の変化についての研究を考えていた学生には、筆者が懇意にしてきた加古郡播磨町のアナゴ延縄漁業者を紹介した。2016年6月には筆者自身がこの漁業者から乗船調査の機会を得たので、学生をこれに同行させ、操業の準備から、船上での活動、帰港後の水揚げまで、一連の漁業活動を観察する調査の補助を担わせた。

表4 兵庫県漁業に関連した卒業論文（2012年～2020年）

年度	論文タイトル	関係する漁業協同組合地区・情報収集機関
2012	兵庫県におけるノリ養殖業の生活構造—特に明石市における生産者の生活実態に注目して	明石浦、林崎、江井ヶ島各漁協
2013	明石市林崎地区におけるタコ漁業—その漁と生産をめぐって	林崎漁協
2014	兵庫県明石市林崎地区におけるのり養殖漁業の生産と協業化	林崎漁協
	兵庫県たつの市における女性による漁業労働と女性部の活動	室津漁協
2015	ため池のかいまりを通じた「豊かな海」の実践—明石市を事例に	県水産課、水産技術センター、森漁協、仮屋漁協、二見浄化センター
	明石浦漁業協同組合地区における女性の役割	明石浦漁協
2016	「兵庫のり」の生産及び集荷・加工システムの確立—神戸市漁業協同組合地区のノリ養殖事業を中心として	神戸市漁協
	小規模漁村における漁業の変化過程—兵庫県加古郡播磨町の事例	播磨町漁協
	都市型漁業地区における漁業者の高齢化と後継者問題—明石市内の漁業協同組合を事例として	明石浦、林崎、東二見、西二見、江井ヶ島各漁協
2017	島の漁業経営における六次産業化の取り組み—姫路市坊勢地区を事例に	坊勢漁協
	明石市林崎漁協地区における水産加工業の変容—サンマ加工を事例として	林崎漁協
2018	兵庫県瀬戸内海における貝類養殖の展開—たつの市御津町室津地区のカキ養殖を事例として	室津漁協
2019	明石市林崎漁協地区における漁業環境—ノリ養殖を事例として	林崎漁協
	神戸市須磨区の漁業地域における近年の漁業経営の変容—「継続していく漁業」であるために	神戸市漁協（須磨浦漁友会）
2020	明石市西二見漁協地区におけるノリ養殖の成立と展開	西二見漁協、水産振興基金
	明石ダコに見る資源利用と水産物管理—明石浦漁業協同組合地区のマダコ資源を事例として	明石浦漁協、水産振興基金
	播磨灘をめぐるイカナゴ漁の資源と漁業者の生活	明石浦、伊保、坊勢各漁協、水産振興基金

『関西学院大学地理学地域文化学卒業論文集』各年度より作成。

入手できたデータの一部は学生と共有した（田和，2020）。後継者問題を扱いたいとする学生には、水産振興基金に引率し、職員からこの問題について指導いただいた。さらに通常第3学年度生を中心として組み立ててきた交流会（第4回）に両名を参加させ、漁業者・漁業関係者からの情報収集を後押しした。播磨町を調査した学生には、その後、当地の明治期の漁業についても学ぶべく、『兵庫県漁業慣行録』¹³⁾を紹介し、その複写物を所蔵している水産技術センターを共に訪ね、同慣行録の内容について指導した。後継者問題を扱った学生は、その後、水産振興基金の紹介で、明石市内の5つの漁協にて聞き取り調査を実施し、論文をまとめるに至った。

2019年度に兵庫県漁業に関する論文を執筆した2名に対しては、早い段階で、林崎漁協および神戸市漁協須磨漁友会に引率し、聞き取り調査を実施した。

2020年度に兵庫県漁業を研究した学生は3名いた。それぞれイカナゴ資源、タコ資源、ノリ養殖に関心があった。そこで、交流会（第9回）への参加を促し、漁業者との関係づくりを図った。その後、イカナゴ資源について学ぶ学生は、明石浦、伊保、坊勢の3漁協地区、タコ資源を学ぶ学生は明石浦漁協地区、ノリ養殖を学ぶ学生は交流会を実施した西二見漁協地区にて調査を進めることができた。3名とも資源量の近年の変化について理解しなければならなかった。そこで『拓水』誌に掲載された関連記事の検索をする必要があると考え、同誌のバックナンバーを所蔵している水産振興基金に引率した。学生は終日にわたって記事閲覧と関連資料を複写する機会を得た。

おわりに

学生は、漁業者・漁業関係者との交流、漁業地域のフィールドワークにおいて、人文科学・社会科学に関わる多くのことを学んだはずである。漁業者（生産者）からは海（漁場）を大切にす姿勢、漁業に対する技術知や探求心、それに裏打ちされた漁家としての生活形態など、きわめて多くのことを教わった。行政担当者、漁協の代表理事をはじめ職員からは地域の漁業全般はもとより漁業経営、組合運営などについても学んだであろう。水産技術センターでは水産学・生物学を専門とする研究者が多くいることから、文学部では経験できない自然科学的な専門分野にもふれることができた。

学生は、フィールドワークに赴く調査者としての姿勢やマナーについても、学ぶところが多々あったと思われる。漁業者から卒業論文に真摯に向き合わなければならないと叱咤された学生がいた。ノリ加工場において通気性を遮断しておこなわれる作業場での観察を終えて屋外に出る際、編み上げブーツを履くのに手間取り、作業に迷惑をかけてしまい、案内者の漁協代表理事から、調査に来る際には履物も選ぶようにと諭された学生、粗原稿を漁協に持参して職員からいくつもの誤りを訂正いただいた学生もいた。提出締め切り日が迫るなか現地を訪れていた学生を指導中であった漁業者から電話がかかり、「学生は頑張っているから、何とか卒論が合格するように」と、筆者と学生に激励をいただいたこともあった。学生の無事の卒業を関係者、関係機関に報告に行った際には、卒業後の進路について案じてくださったり、「よい学生だった。浜へ遊びに来るように伝えてほしい」とお褒めをいただいたりすることもあった。

漁業者に感謝の気持ちを伝えると、何人もの皆さんから「ウィンウィン（win-win）の関係である」との言葉をいただく。大学教育の現場や大学生協の活動を知ることができたし、若い世代に兵庫の漁業、兵庫の水産物、ひいては魚食文化を理解してもらえれば、将来は必ず自分たちにもメリットがあるというのである。とはいえ、「地域連携」の意味する内容には程遠く、指導いただき、お世話になってきたのは演習担当教員である筆者と演習学生の側である。漁業者・漁業関係者が交流授業さらには大学教育をどのように評価したか、より深く追求しなければならないが、この点は今後の課題としたい。

筆者は2022年3月をもって定年退職を迎える。この間、演習クラスで卒業論文を仕上げ、社会に巣立った学生は約330名にのぼる。学生一人ひとりに対して適切な助言と指導をおこなうこと

ができたか自問すると、はなはだ心もとない。兵庫県の漁業者・漁業関係者との交流を経験した者も、ここ10数年間の学生であり、総数の3分の1にすぎない。兵庫県漁業に関する卒業論文を執筆した者となると、全体の10%以下である。教員としてのこれまでの指導方法について、今後省察しなければならないと痛感している。

エッセイとも思い出話ともつかぬ拙い文章になってしまったことをお詫びし、稿を閉じたい。

付記

兵庫県の漁業者・漁業関係者の皆様にはこれまで大変お世話になり、多くのご指導を賜りました。各浜の漁師の皆様とご家族の皆様、各漁業協同組合、兵庫県漁業協同組合連合会、一般財団法人兵庫県水産振興基金、大輪田塾、兵庫県農政環境部農林水産局水産課、兵庫県立農林水産技術総合センター水産技術センターの関係者の皆様にはこの場を借りて心よりお礼を申し上げます。また、関西学院大学当局、関西学院大学図書館、関西学院大学生活協同組合にもお礼を申し上げます。田和ゼミから巣立っていったすべての皆さんにも感謝の言葉を捧げます。

注)

- 1) 本学産業研究所の共同研究「淡路島の地域経済構造—歴史・現状・展望」(1990年4月～1993年3月)のプロジェクトチームに参加し、播磨灘におけるサワラ流網漁業の漁場利用、および当時生じたサワラ漁場の争論について調査研究したことがあった(田和1993)。
- 2) 県の農林水産ビジョンの実現に向けた施策の審議をおこなう組織である。筆者は、1992年11月から1994年10月まで、および2004年8月から2006年8月まで委員会に加わった。
- 3) 漁業調整委員会は、漁業法第1条にある「漁業調整機構」にあたる。「海区」「連合海区」「広域」の3種類の委員会がある(漁業法第82条)。このうち海区漁業調整委員会は、農林水産大臣が定める海区ごとに置くことになっている(漁業法第84条第1項)。兵庫県は瀬戸内海と日本海の二つの海面を有していることから、瀬戸内海側には兵庫県瀬戸内海海区漁業調整委員会、日本海側には但馬海区漁業調整委員会が置かれている。委員は、漁業者代表、学識経験者、公益代表によって構成される。兵庫県瀬戸内海海区漁業調整委員会の委員定数は15名である。筆者は、2000年8月から2013年7月まで、公益代表枠の委員(知事選任委員)として加わった。漁業調整委員会は、知事への諮問機関、建議機関としての役割を有している。たとえば、諮問事項としては、漁業免許や漁場計画に関する答申、建議事項としては漁業免許や漁場計画についての意見表明などがある。これらに加えて水産動植物の採捕に関する制限措置や禁止措置を指示するような役割(決定事項)も有している。
- 4) 大輪田塾は、漁業後継者育成といわゆる「浜のリーダー」育成を目的として、県漁連および水産振興基金が主体となって、2005年10月6日に開設された。設立趣意書には、①時代の動向を的確に把握することが漁業者に求められること、②国家は、食料自給率の向上を目指しているものの、経済のグローバル化とともに輸入水産物が増大したため、恒常的な魚価低迷が漁協組織に大きな影を落としていること、③今後、水産業が食料の供給産業としてその使命を果たすには、次代を担う有能な後継者を登用し、将来にわたり安心・安全な産業構造を構築することが肝要であること、の3項目が掲げられている。漁協、漁業系統団体から推薦された6～8名を毎年受け入れている。卒業生は2021年現在73名(うち漁業者51名、漁協職員16名、漁業系統団体職員6名)である。多くの卒業生が漁協の代表理事や役員に就任するなど着実に成果を積み上げてきている。2021年9月現在、15、16期生が入塾しており17期生の募集が開始されている。都道府県単位の漁業者育成組織でこれだけ長きにわたって活動を継続しているところは兵庫県をおいてほかにはない。塾の設立や塾の教育内容については、田和(2010b)、田和・西詰・戎本(2017)を参照されたい。なお、塾での2年ないしは3年のスクーリングの最後に修了論文の作成

と口頭発表が必修となっている。塾生の成果は、毎年度、『修了論文集』として水産振興基金から発行されている。それぞれの論文は現代の兵庫県漁業を知るうえで重要である。

- 5) 2021年度の交流会は、新型コロナウイルスの感染拡大を受けて中止した。
- 6) 第2回(2014年6月24日開催)の試食会の状況は、産経新聞(6月25日阪神版)に「学食で旬の魚に舌鼓 関学大、学生が漁業者と交流」という見出しに写真付きで掲載された。
- 7) 第9回(2020年7月25日開催)は、第5回(2017年7月22日開催)の交流内容に準じてタコのテナヤ釣り体験を中心に計画していたが、当日、梅雨前線の影響により明石市に強風・波浪注意報が発令された。沖合では高波があり出漁は危険と判断されたため、急きょ、ノリ加工施設の見学に切り替えた。
- 8) 『拓水』誌は、1956(昭和31)年7月15日に第1巻第1号が発行された。当時の県漁連会長理事三浦清太郎氏が、巻頭に「友愛をつなぐ雑誌へ—発刊のことば」を記している。これによると、水産に関する技術、知識の向上を図るための教育ならびに漁協組合員に対する情報の提供は水産協同組合法に定められた漁業団体の重要な事業の一つであることをふまえ、本誌が県下漁村文化の向上を図るために情報を取りまとめるもので、本誌を介して互いに日頃の仕事に励み、全漁民に通じる友愛の心を高める糧にしたいとする方向性が示されている。なお、発行元は、当時は県漁連であったが、その後、水産振興基金に引き継がれた。2021年9月発行号は第779号である。本誌はすでに65年にわたる歴史を持ち、記事内容は兵庫県の現代漁業史を語るうえできわめて貴重である。
- 9) 県漁連、摂播漁青連は、2013年から不定期ながら、本学上ヶ原キャンパスにて催される関学生協祭に模擬店を出店し県水産加工品を販売したり、同キャンパスの大学生協食堂に県水産物を提供して「LOVE SEA 丼」と名付けられた新メニューの出食に協力してきた(表2参照)。こうしたことは演習学生にとどまらず、本学の多くの学生が兵庫県漁業を理解するきっかけになったと考える。
- 10) 地理学地域文化学研究室では各年度の卒業論文すべてを収録した『関西学院大学地理学地域文化学卒業論文集』を毎年3月に発行し、卒業式当日に卒業生全員に大学時代の成果として配布している。また、次年度の新4年生全員に対しても演習クラスを通じて配布し、卒業論文作成のための指導に役立てている。既刊分は地理学地域文化学研究室に配置されている。
- 11) 『拓水』第700号(2015年2月)に二見新池でおこなわれたかいほり作業の記事が掲載されている。
- 12) 水産振興基金からの配布資料によれば、この映画の内容は、「頭でっかちな農林水産省官僚が、「日本の第一次産業の現状をもっと知らなければだめだ」ということで、地域調査官として淡路島に赴任し、玉ねぎづくりに勤しむ農業従事者、ノリ養殖に従事するその弟に出会い、自身のミッションを少しずつ切り開いてゆく」という物語である。監督は篠原哲雄、出演者は栗山千明、桐谷健太、三浦貴大ほか、製作は映画「種まく旅人 くにうみの郷」(2015年)、配給は松竹株式会社である。
また、同資料には、「この映画は、食の原点を支える農業、漁業の大切さを再確認させ、とくに現行瀬戸内法改正法案の国会提出を目前に控え、山と海、人と自然、文化伝統と未来等々、豊かな海を育む様々な関わりが映像を通じて国民に訴えかけられる…。まさに、私達が環境保全や魚食文化の大切さを優先課題として取り組んでいる活動を、見事に代弁してくれており、内外の漁業関係者には一人でも多く鑑賞いただきたい映画です」とある。
- 13) 『兵庫県漁業慣行録』に関しては、田和(2016)を参照されたい。

参考文献

- 荒木一視・林紀代美編(2019)『食と農のフィールドワーク入門』, 昭和堂。
- 関西学院大学文学部編(2021)『2021年度文学部履修心得』, 同学部。
- 田和正孝(1993)「播磨灘におけるサワラ流網漁業の漁場利用—漁業活動の生態と規制—」, 柚木学編『淡路島の地域おこし』, 御茶の水書房, pp. 85-101。
- 田和正孝(2006)『東南アジアの魚とる人びと』, ナカニシヤ出版。
- 田和正孝(2010a)『「兵庫県漁具図解」から見えてくるもの』, 時計台(関西学院大学図書館報) 80, pp.

6-14.

田和正孝（2010b）「兵庫県漁業における大輪田塾の挑戦—「浜のリーダー」を育てるために—」, 月刊漁業と漁協48-11, pp.24-29.

田和正孝（2014a）「兵庫県漁業者と地理学地域文化学専修学生との交流活動（成果報告）」, 拓水689, pp.6-8.

田和正孝（2014b）「兵庫県漁業者と地理学地域文化学専修学生との交流活動（成果報告）Vol.2」, 拓水690, pp.11-12.

田和正孝（2016）「『兵庫県漁具図解』の編纂に関する一考察—引用・参考図書との関係性をめぐって—」, 関西学院史学43, pp.51-94.

田和正孝・西詰宗弘・戎本裕明（2017）「浜のリーダーを育てる「大輪田塾」の活動」, 地域漁業研究57-3, pp.17-27.

田和正孝（2020）「兵庫瀬戸内におけるアナゴ延縄漁の終焉—漁業者からの聞き取りを中心として—」, 人文論究69-3・4, pp.25-46.

中川秀一（2007）「村落の地域調査—変わりゆく風景のなかで」, 梶田真・仁平尊明・加藤政洋編『地域調査ことはじめ』, ナカニシヤ出版, pp.13-24.

Digital Social Reading and Annotation in the Japanese University Classroom: A Case Study Using Perusall

Timothy O. Benedict (School of Sociology)

Abstract

This report introduces and assesses the pedagogical benefits of using a digital social reading and annotation tool called Perusall in the Japanese university classroom. Perusall is a free browser-based online software that allows teachers and students to digitally read and annotate class readings together. Preliminary results from a class survey after using this tool suggest that use of digital social reading and annotation software can help motivate students to complete reading assignments and is effective in encouraging collaborative learning. Although there were occasional technical problems, overall, students self-reported that social reading helped increase their comprehension of difficult texts, and the majority of students expressed higher satisfaction with doing reading assignments and posting comments through Perusall, compared to reading on their own or using traditional online discussion boards.

1. Introduction

Facilitating opportunities for university students to deepen and share their understanding of reading assignments can be challenging. This is particularly true in the Japanese university classroom where students with a full class schedule often struggle to complete reading assignments. On average, most first and second year Japanese university students take about twenty hours of class per week, yet on average, spend less than five hours a week on class preparation (Kokuritsu Kenkyu 2016, 3-4). Accordingly, any assignment of class readings for homework faces stiff competition for students' time. This situation can be remedied in part by pursuing pedagogical strategies for deeper and collaborative understandings of readings through active learning or flipped classrooms in which group discussion is made the focal point of classroom instruction. But this approach only works if students complete the reading in the first place. Short quizzes on readings can also encourage students to complete reading assignments but are time consuming and tend to reward surface reading rather than deep learning (Roberts 2011). These strategies also do not help students when they need help the most—such as while they are actually doing the reading.

One relatively new digital social reading and annotation software that seeks to solve some of

these pedagogical problems is called Perusall. Originally developed at Harvard University, and made available to the public since 2015, this tool is now being used at over 3,000 educational institutions around the world (Perusall.com). Perusall allows students and instructors to read and digitally annotate reading assignments together, asynchronously, through a free browser-based software. This report presents the first case study of using this tool in the Japanese university classroom.

2. Background

Social reading is not new. For as long as universities have existed, students have gathered to read together, to share notes, to answer questions, and to exchange opinions about a reading. However, one of the biggest barriers to social reading is finding a space and time to meet. In Japan, where most university students live off campus, finding a time and a place to study together can be difficult. Digital social reading (DSR) and annotation software seeks to remove these barriers by allowing students to read assignments online and asynchronously post their questions and comments in the margins of the digital text. There are many different types of DSR software, but Perusall stands out in that it is specifically aimed at the university classroom setting and offers integration with many existing Learning Management Systems (LMS). Although LMS software typically offers online discussion boards that are intended for discussion of reading assignments and other class materials, what makes Perusall unique is its ability to highlight and make annotations directly in the text while reading.

Perusall supports a wide range of reading materials including electronic textbooks that can be purchased or rented in the Perusall library along with PDFs, Word and Excel files, and even videos that can be annotated using timestamps. After a reading is purchased or uploaded into the course, the instructor is able to assign all or some parts of that reading for students to read. As students read the text, they highlight text that interests them and enter questions or comments that other members of the class can also see. Students and instructors are able to reply to student comments, raise questions, and even upvote comments that are especially helpful. For larger

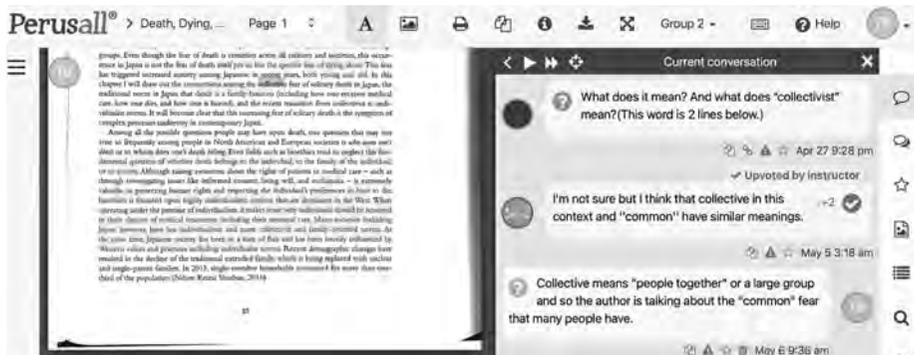


Fig. 1 Screenshot of Perusall (with student names redacted)

classes, students can be divided into separate reading groups so that number of annotations do not overwhelm the text.

Perusall also offers a range of helpful analytic tools for the instructor to use that measures student engagement with and comprehension of the reading assignment. For example, an automatically generated “Confusion Report” will identify sections of the reading that students are struggling with. The software can also measure the total and active reading time of students to help identify students who may be struggling to keep up with the reading assignments. There is also a grading function. By indicating a minimum requirement for the number of annotations, Perusall will automatically grade student annotations using an algorithm that measures frequency, distribution, and quality of annotations along with penalties for late work. Although the weighted distribution of grading can be adjusted to the instructors liking, this grading feature requires close monitoring, and was not utilized for this case study.

Overall, Perusall uses digital social reading and annotation to motivate students to complete reading assignments and help deepen their understanding of the text being discussed. The software also helps instructors more easily confirm what parts of the reading were confusing to students so that they can be brought up later in class. When used effectively, the use of computers and online technology for social reading and annotation, also referred to as computer supported collaborative learning (CSCL), has many benefits for students (Roberts 2005). So far, initial reports on effectiveness of Perusall as a tool to encourage completion of reading assignments and as a means for students to achieve a deeper understanding of challenging textual material is overwhelmingly positive (Miller et al. 2018; Walker 2019; d’Entremont and Eyking 2021; Gray 2021). There is also some indication that technologies like Perusall can be especially effective in language classes or ESL settings (Yeh, Huang, and Chiang 2017; Woodward and Neunaber 2020).

3. Methodology

This report is based on a survey of students who used Perusall in a single lecture course, “Death, Dying, and Religion,” which I taught at Kwansei Gakuin University (KGU) in the spring semester of 2021. The course was primarily taught in English and required students to read seven short English language readings on Perusall. None of students were native speakers of English, although several had high English abilities. The total class enrollment was 45 students, including 15 students from the neighboring Hyogo College of Medicine (HCM). At the end of the semester, all students were asked to fill out an anonymous online survey and 41 responses were collected. I also used Perusall in two seminar style courses during the 2021 spring semester with five and four students each. While the data from these courses are not included in this report, my experiences and student feedback from these classes inform the discussion below.

4. Results

4.1 Did Perusall make it more likely that you would DO the reading than reading it on your own?

In response to the question of whether Perusall made it more likely for students to do the assigned reading than if they read it on their own, 61% of students strongly or somewhat agreed that it did, while less than 15% of students somewhat disagreed. Notably, no students strongly disagreed.

While further study is needed to confirm the specific reasons why Perusall may have helped motivate students to complete the assigned reading, when asked to list what they liked about Perusall, many students indicated that they liked, “watching somebody’s discussion,” or “it was good to see other people’s opinion,” suggesting that they found the experience of reading alongside other students more satisfying than if they read by themselves. Since students were encouraged to use the annotation tools to define unfamiliar words and confusing passages, reading on Perusall also helped students save time from looking up vocabulary. At least two students also indicated that the automatic reminder email generated from Perusall (if they had not finished reading) before the deadline helped them remember to complete the reading assignments.

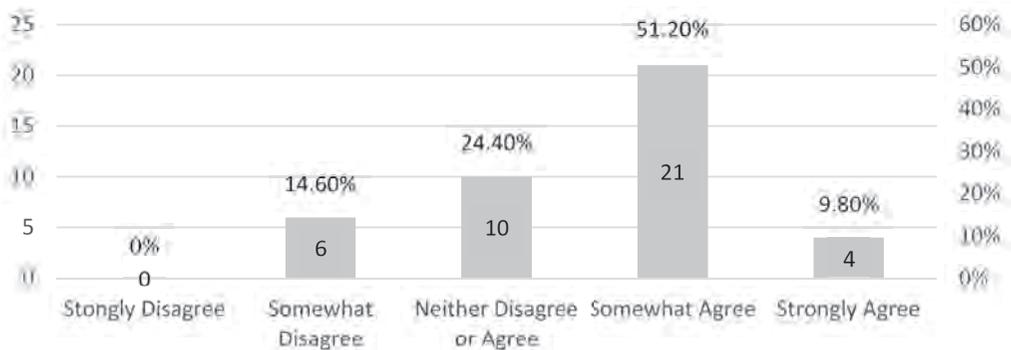


Fig. 2 Did Perusall make it more likely you would do the reading than reading it on your own?

4.2 Did Perusall help you UNDERSTAND the reading better than reading it on your own?

Another advantage of social reading through Perusall was the self-reported ability of students to understand the reading better than if they read it on their own. 66% of students strongly or somewhat agreed that Perusall helped them understand the reading better, while less than 20% somewhat or strongly disagreed with this statement.

Student feedback included comments such as, “I liked how I could see others comments and sometimes people were answering the meaning of the difficult words which really helped me understand the reading,” or “asking and answering the questions was good for me to understand easily and deeply!” Students were encouraged to use the question feature on Perusall quite liberally. As other students would answer questions, I also joined the conversation when necessary to add clarification, correct misunderstandings, or answer questions (see Fig. 1). While

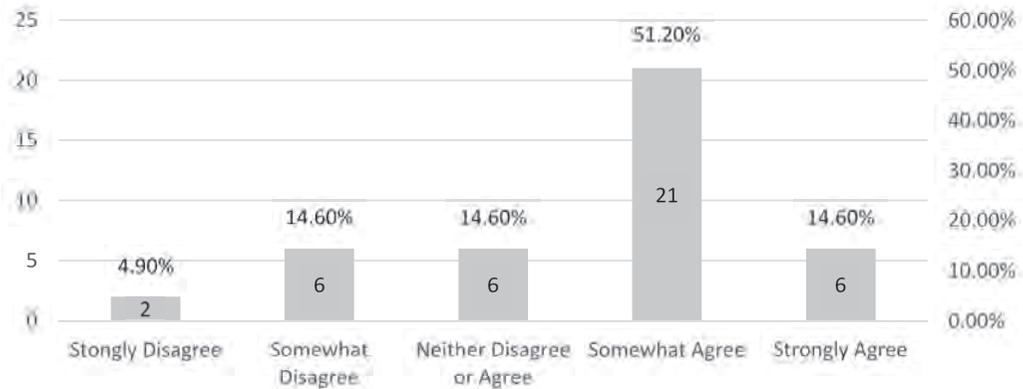


Fig. 3 Did Perusall help you understand the reading better than reading it on your own?

this required extra work on my part, Perusall’s user interface made it easy to sort through annotations quickly, and was very helpful for getting a sense of what parts of the reading were resonating with students or causing confusion.

4.3 Number of required comments

For each assigned reading, students were required to make at least 3 comments (which included questions) on the text, as well as post an answer to a discussion question posed at the end of the reading. The required number of comments seemed to work well for the class. Two thirds of students thought the number of required comments was just right while just under a third felt it was too many. Only one student thought it was not enough. To make sure that the reading was not inundated with annotations, students were split into three different reading groups of 15 students each. This meant that students in each reading group would only see the annotations of their group. This was done to prevent the reading from becoming too cluttered with comments and to make it easier for students to contribute additional comments. This seemed to work well for the most part, although like any type of group work, disparities arose in the quality of annotations among the groups. There were always some students who did not make the required number of

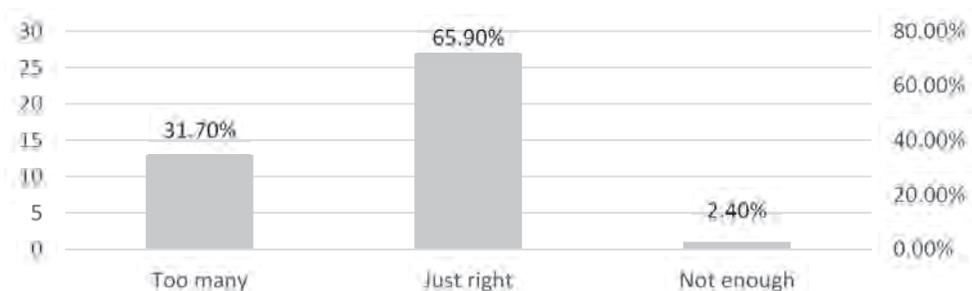


Fig. 4 Was the number of required comments...?

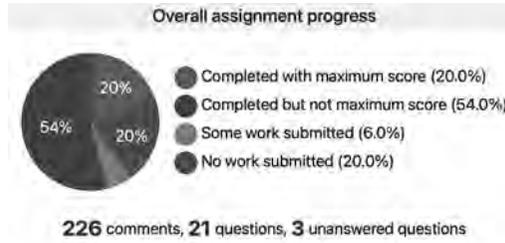


Fig. 5 Screenshot of Assignment progress

annotations in any given week (see Fig. 5). In hindsight, increasing the size of the reading groups to about 20 students may have helped produce a better ratio of annotations to text, especially for slightly longer readings.

4.4 Was Perusall easy to use ?

The main drawbacks to using Perusall were occasional technical problems in the user interface. Just under a third of the class found that Perusall was very or somewhat easy to use, just under a third were neutral, and about 40% of the class found it not easy or somewhat not easy to use.

Most of these complaints were centered on the difficulty of selecting specific word or line in the text to post a comment. This problem occurred most frequently when the reading assignment was a low-quality scan. Although optical character recognition (OCR) was applied to all readings, if the scanned text was slightly slanted, for example, the highlighted text would sometimes skip over a word or line, which frustrated students who wanted to select a specific word or line of text. Students complained, “It was hard to highlight sentences” or “to choose a word is difficult.” This problem was compounded when using Perusall on a phone or tablet which required the user to use their finger to select the text on a small screen. Some students also complained, “the text was too small... it was hard to read and draw lines,” “comments were sent immediately from a missed

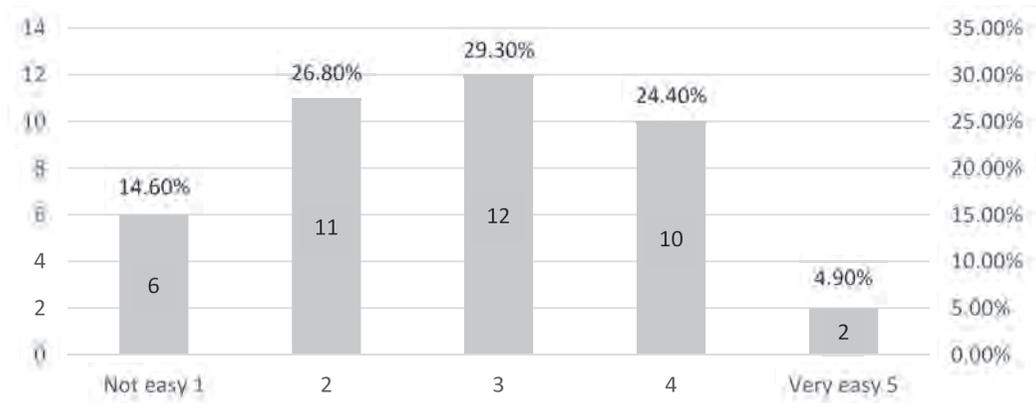


Fig. 6 Was Perusall easy to use ?

touch,” or, “I prefer reading on papers to reading online.” At least one student indicated that they “liked to read by smartphones or PC.”

Possible solutions to technical or user interface problems include using only electronic readings or high-quality scans of printed materials. Students could also be advised beforehand that reading on the small screen of a smartphone or tablet might be more difficult than reading it on a larger computer screen. After hearing that at least one student preferred to read on paper, I also adjusted the setting so that students could download the reading to print or read in a separate reading application. This seemed to satisfy students who preferred to do their initial reading offline or use their own digital annotation tools, and then add their comments back into Perusall after they were done. Another important consideration is whether Perusall is compatible with screen readers or assistive devices for students with disabilities. There have been some reports that it may not work for certain devices and so instructors should be made aware of this issue and work to guarantee accessibility (Gray 2021, 24).

4.5 Would you prefer to post your reactions to the reading on the LUNA Discussion board or on Perusall?

Despite slight dissatisfaction with the user interface, in the end, over three fourths of the class still preferred Perusall over the discussion board feature found in Kwansei Gakuin University’s existing LMS software called LUNA, which is based on the LMS Blackboard.

This result was quite surprising considering that it was the first time for students to use Perusall and it required them to adapt to a completely new user interface. If the learning curve was removed though repeated use, it is possible that even a greater number of students might prefer Perusall over LUNA. However, three students mentioned that they found logging into Perusall cumbersome, with one student commenting that “it took longer to access than LUNA.” Fortunately, Perusall also offers the option to integrate its web software directly into an existing LMS. Although I did not use this feature, integrating Perusall with LUNA could possibly lower the technological or psychological barriers that come from having to log into a separate application to

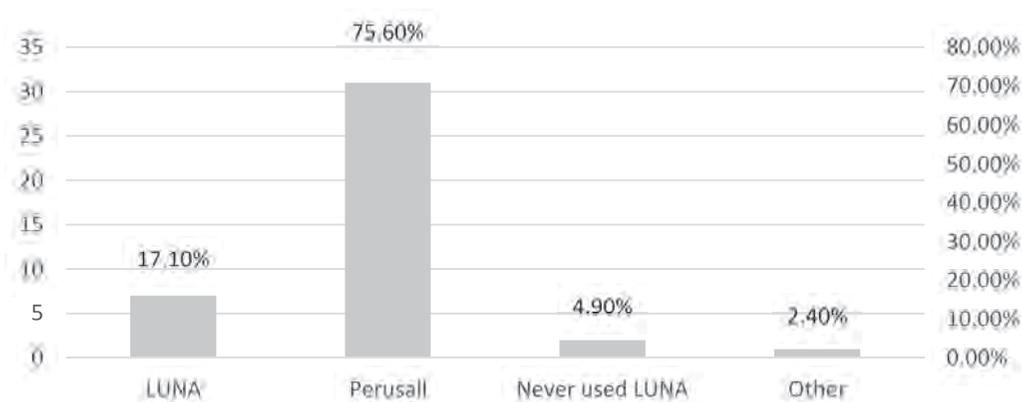


Fig. 7 Do you prefer Perusall or LUNA discussion board?

access reading assignments.

Even with the added burden of logging into a separate LMS to read, overall, students still preferred Perusall over LUNA because of the ability to insert their comments directly into the text. Although LUNA also offers an online discussion board that can serve as a forum to discuss readings, since the text of the reading itself is not visible in the discussion board, students must cite the reading at length to provide context for a question or to illustrate their point. As one student put it, “in LUNA, even if you read someone else’s comment, you can’t know what part of the text made them think that. However, with Perusall, you could indicate the text which made it easier to understand what they were thinking.”

4.6 Did you feel more comfortable discussing the readings on Perusall than discussing them verbally in class?

When asked whether they felt more comfortable discussing the readings on Perusall, or in person during class, almost half of the class indicated that they preferred posting their comments online rather than stating them verbally in class, while about a third of the class indicated that they preferred to discuss the reading in class.

Like with many online discussion tools, the ability for students to take their time to think and craft questions or comments can be helpful for shy students, many of whom would hesitate to raise their hand in class. Although the names of students’ who made annotations in Perusall were visible to others, in the future I hope to experiment with the anonymous function, which allows students to write their annotations in Perusall anonymously (although their names remain visible to the instructor), which could possibly encourage bolder questions and comments on the reading by students who may lack the confidence to voice their thoughts or feel embarrassed to ask simple questions in front of their peers. To accommodate students who preferred verbal discussion, I also collected the most helpful annotations from each week and incorporated them into my lectures, giving students in class an opportunity to read out their annotations or elaborate on their comments or questions. during class.

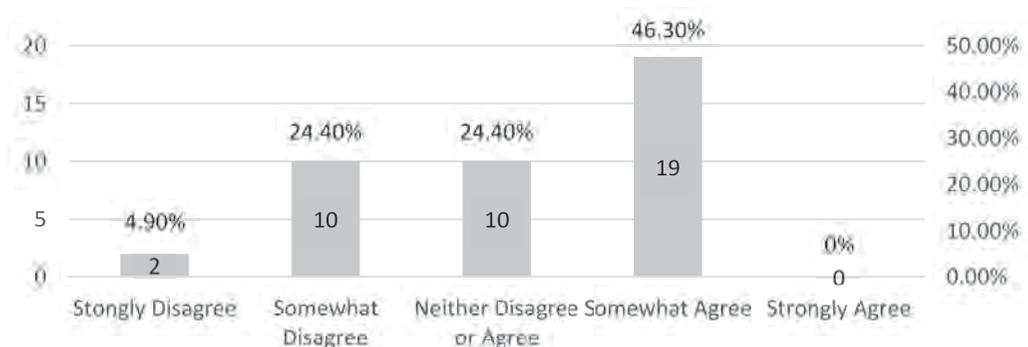


Fig. 8 Did you feel more comfortable discussing the reading on Perusall than verbally in class?

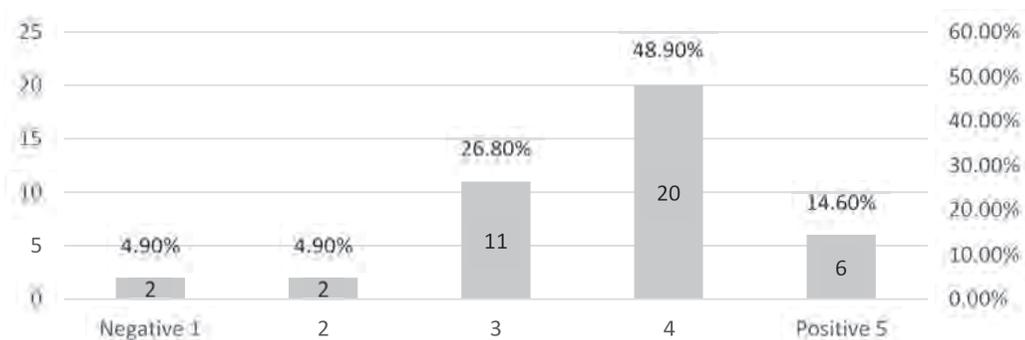


Fig. 9 Overall, was your experience with reading on Perusall positive or negative ?

4.7 Overall, was your experience with reading on Perusall positive or negative ?

Overall, over 60% of the class indicated a positive user experience with Perusall and fewer than 10% had a negative experience, with the remainder undecided.

The fact that fewer than 10% had a negative experience bodes particularly well for future use of digital social reading and annotation in the classroom. Despite some technical mistakes on my part, such as using poor quality scans for some of the readings, occasional problems with the user interface, and the hassle of logging into a separate LMS, overall, most students felt that the benefits of Perusall outweighed its drawbacks.

5. Limits

Admittedly, there are limits to extrapolating too much from a single survey. More precise questions combined with measurement of real comprehension and reading compliance would yield more detailed data that might help contribute to a broader discussion of the benefits and drawbacks of digital social reading and annotation tools. Although students self-reported greater reading comprehension and a higher likelihood of completing the reading assignments, whether this was the case requires careful confirmation. The class was also not typical of most Japanese university classes in that it was a course taught in English that was not designed as an English language course. Whether the use of Perusall in English language courses or in regular Japanese classes would achieve similar student satisfaction levels and pedagogical benefits, remains to be seen. Even with these caveats, however, the results of the student survey, my own observations, and similar positive reports from universities outside of Japan, suggest that the pedagogical benefits of Perusall are real.

6. Discussion and Conclusion

The results of this survey and my own observations suggest that the ability for students to converse informally with their peers about reading assignments, help each other define difficult words or confusing passages, and to write questions and comments at their own pace without

being put on the spot in class, can help motivate students to complete reading assignments and foster deeper comprehension of the text than when they read by themselves. These self-reported benefits of digital social reading and annotation are also borne out in my own observations. When I taught the same class in the previous year, I asked students to post their questions or comments about reading assignments in the LUNA discussion board. In comparing the two years, one of the main differences I noticed was that Perusall seemed more conducive to drawing out wider types of reflections from students. While changes I made in the course content and structure prevented me from directly comparing the quality of student work in these two years, I noticed that when students posted their reflections and questions to the LUNA discussion board in the previous year, for whatever reason, their comments often seemed to resemble each other, possibly because other students' comments were all they could see on their screen. In contrast, with Perusall, the need to highlight the text they were commenting on seemed more conducive to eliciting a wider distribution of reactions to the text. Another difference was that with Perusall, students were less hesitant to raise simple questions or make short comments. The chat like interface in Perusall, along with the ability to upvote other students' comments, seemed to make annotations more conversational, whereas the LUNA discussion board often looked and felt more like a space for writing a mini essay.

It is also important to note the advantages Perusall offers for online classes. As many universities shifted to online classes during the recent Covid-19 pandemic, many instructors, including myself, found it difficult to recreate opportunities for close reading and discussion of reading assignments. This was especially true in asynchronous classes. However, by moving some of the student discussion about reading assignments online, I could use the lecture time to focus on clearing up misunderstandings rather than confirming how much they had comprehended—a kind of flipped classroom approach. While I did not measure this in the survey, it is possible that giving students a chance to do social reading could possibly help counter some of the isolation many students feel when taking an online course.

One question for further study is how useful Perusall would be for Japanese reading assignments. Although the interface of Perusall is currently only offered in English, and their library of textbooks are primarily in English, it is still possible to upload Japanese language materials and to type digital annotations in Japanese. In fact, many students used Japanese in their annotations, such as when they needed to define a difficult word or concept. Since Perusall supports the highlighting and annotation of vertical text as well, it is therefore possible, if students do not mind the English interface, to utilize this tool for classes taught in Japanese as well.

As for classes that are conducted in English, the benefits of online social reading and digital annotation can be especially useful in the context of ESL settings, when students use the annotating function to help each other understand difficult passages. Alternatively, before giving out the reading assignment, the instructor could also add as many annotations as she or he likes to provide scaffolding for students with poor English skills. This may also help lower the

psychological barriers many ESL students may feel when coming face to face with a difficult text. It is this ability for students to easily pool their knowledge through an online social reading platform like Perusall, that makes it ideal for collaborative learning.

References

- D'Entremont, Agnes G., and Adrianna Eyking. 2021. "Student and Instructor Experience Using Collaborative Annotation via Perusall in Upper Year and Graduate Courses." *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEAA)* (June). <https://doi.org/10.24908/pceea.vi0.14835>.
- Gray, Lisa. 2021. "How Can We Get Students to Do the Reading? Perusall May Help." *The Journal of Innovation, Teaching & Digital Learning Excellence* 1: 23-27.
- Kokuritsu Kyōiku Seisaku Kenkyūjo. 2016. "Daigakusei no gakushū jittai ni kansuru chōsa kenkyū ni tsuite (gaiyō)." March. Accessed October 13, 2021. https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/gakusei_chousa_gaiyou.pdf.
- Roberts, Keith A. 2011. "Imagine Deep Learning." *Michigan Sociological Review* 25: 1-18. <http://www.jstor.org/stable/41289188>.
- Roberts, Tim S. ed. 2005. *Computer-supported collaborative learning in higher education*. Idea Group Publishing, Hershey, PA.
- Miller, Kelly, Brian Lukoff, Gary King, and Eric Mazur. 2018. "Use of a Social Annotation Platform for Pre-Class Reading Assignments in a Flipped Introductory Physics Class." *Frontiers in Education* 3 (March). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00008>.
- Walker, Allison S. 2019. "Perusall: Harnessing AI Robo-Tools and Writing Analytics to Improve Student Learning and Increase Instructor Efficiency." *The Journal of Writing Analytics* 3(1): 227-63. <https://doi.org/10.37514/JWA-J.2019.3.1.11>.
- Woodward, Jill and Elena Neunaber. 2020. "Perusall: Digital Active Annotation Tool in ESL Reading Classes." *A Journal of Pedagogical Practices across Maryland Community Colleges* 34, No.1, Spring: 13-14. https://www.pgcc.edu/media/wwwpgccedu/content-assets/secondary-navigation/info-for/faculty/publications/InstructionalForum_PGCC_2020_Spring_34.1.pdf#page=15.
- Yeh, Hui-Chin, Hung, Hsiu-Ting, and Chiang, Yu-Hsin. 2017. "The use of online annotations in reading instruction and its impact on students' reading progress and processes." *ReCALL*, 29(1): 22-38. doi:10.1017/S0958344016000021.

実践研究報告

フィールドワークを導入した授業デザイン — 問いかけ方によって変化する学び —

小田部 進 一 (神学部・研究代表者)
宇 井 美代子 (玉川大学)
茅 島 路 子¹ (玉川大学)

要 旨

本研究では、2012年度から実施されている集中授業に組み込まれたフィールドワークに課されたレポート課題に注目し、学生によるレポートの検討を行った。レポート課題には二種類の題目がある。課題 A は、フィールドワーク体験を報告するレポートであり、課題 B は、フィールドワークの体験をふまえてそれ以前の授業をふりかえるレポートである。授業デザイン変更の経緯に付随して、課題 B を新たな課題として2015年に追加した。特に、題目設定における問いかけ方が学生の思考の方向性とレポートという形での表出のあり方に変化を導いている可能性を考慮して、レポートの分析を行った。この分析は、このような授業デザイン変更の経緯に付随した課題 (題目) 設定のあり方が、学生のフィールドワークのリフレクションの内容と態度に変化を生じさせることを明らかにした。この結果から、授業デザインの改善との関連において、課題設定のあり方および問いかけ方が、学生の授業内容の知識と理解の定着に重要な要素であることが認識される。

I. はじめに — 目的と方法

2012年度から2018年度に玉川大学文学部で「貧困とその支援」をテーマとした宗教学・倫理学等の学術的な授業、貧困問題の市民活動家による授業、フィールドワークから構成される科目「人間学特殊研究」を実施した。本研究の目的は、「人間学特殊研究」において学生に課したレポート課題内容やフィールドワークの授業デザインのあり方が、学生の講義内容の理解の仕方および学習への態度・志向性に与える影響を検討することである²。

「人間学特殊研究」のフィールドワークにおいて、学生は、横浜市寿町での原則二日間のフィールドワークに参加した後、500～1000字程度の文章で記すレポート作成が求められた。二日間のフィールドワークのうち一日は「①施設ボランティア体験」(以下、フィールドワーク①と略記)、別の一日は「②炊き出しボランティア体験」(以下、フィールドワーク②と略記)を内容とする。レポート課題の数と内容は、年度ごとの授業デザインにより必ずしも同数・同内容でないが、二種類に大別される。一つは、①と②のフィールドワーク終了後に「体験から学んだことについて記すレポート」(以下、課題 A と略記)。もう一つは、授業テーマ「貧困と支援についてフィールドワークを通して見えてきたことについて記すレポート」(以下、課題 B と略記)である。こ

これらの学生から提出されたレポート内容に対してKH Coder (樋口, 2020) を用いて計量テキスト分析を行い、学生の記したレポート内容から学生の知識・理解の様相を把握し、課題設定のあり方が学生のフィールドワークのリフレクションの内容と態度に与えた影響について分析を試みた。

II. 授業デザインとレポート課題変更の経緯

1.1 授業の概要

本授業は、学生の理解を深めるために、授業全体のデザインやレポートの課題変更を行ってきた。本授業のデザイン、およびレポート課題変更の経緯について述べる前に、本授業の主題と構成、そして授業の目標について確認する。なぜなら、本授業のデザイン変更、およびレポート課題変更は、当然のことながら、学生が授業の目的を十全に達成できることを目指した授業改善の一環として行われているからである。

1.2 主題と構成

本授業の主題は「貧困と支援」であり、授業は、三つの要素から構成されている。第一の要素は、学術的・学際的授業である。これは、宗教学、法学、倫理学、社会学をそれぞれ専門領域とする教員による教室での授業として実践される。第二の要素は、支援現場の課題の考察である。具体的には、行政の地域福祉課の担当者、および市民団体の支援者による教室での授業として実施される。第三の要素は、フィールドワークでの学びである。フィールドワークにおいて学生たちは、神奈川県横浜市の寿町における社会福祉施設でのフィールドワーク①と炊き出しボランティアのフィールドワーク②を行う。なお、寿町とは、東京の山谷、大阪の釜ヶ崎と並ぶ、日本三大寄せ場、いわゆるドヤ街の一つであり、日雇い労働者の町として知られている。今日では、住民の高齢化にともなって福祉の町として知られている。

こうして、学術的な授業、支援者による授業、そしてフィールドワーク、これら三つの要素から構成される授業を受講することにより、学生たちが、貧困と社会、また貧困と支援に関連する諸問題について、多様な視点から考え、理解する力を身につけることができることを本授業では目指している³。

1.3 授業日程

初年度の2012年度の授業は全15回から成る(表1)。2012年度は9月の前半、夏期休暇期間を利用し、2013年度以降は、夏期休暇期間と通常学期の集中型の授業である。2012年度は、第2回から第6回が第一の要素である学術的な授業、第7回から第10回が第二の要素である支援者による授業、第11回から第14回が第三の要素であるフィールドワークである。フィールドワークは二日間の日程で行われた(表2)。一日目は、寿町にある様々な福祉施設に分かれてボランティア体験を行った。二日目は、同じく寿町で炊き出しボランティアに参加し、現地の支援者の方の講演を聞き、支援者の方に案内してもらいながら寿地区の見学などを行った。炊き出しでは早朝から食事を調理することから始まり、400食程度が配食され、学生たちも共に食し、片付けを行った。また、プログラム終了後には、全員で一日の体験を共有する時間を持った。

表1 2012年度授業日程

日程		テーマ	
第1回	第一部	7月5日	ガイダンス 講義の目的とスケジュール
第2回		9月7日	貧困と社会① 宗教と貧困の歴史
第3回			貧困と社会② 法的制度から見た貧困と人権の問題
第4回		9月10日	貧困と社会③ 貧困をめぐる倫理的問題
第5回			貧困と社会④ 貧困と社会的環境
第6回			貧困と社会⑤ まとめ
第7回	第二部	9月10日	貧困と支援① 行政的支援と今日的課題（相模原市の場合）
第8回 第9回		9月11日	貧困と支援② ホームレスと出会う子どもたち（DVD鑑賞） 市民団体による社会的支援と課題（ホームレス問題の授業づくり全国ネット）
第10回		9月12日	貧困と支援③ 市民団体による社会的支援と課題（横浜市寿町の歴史と貧困支援の取り組み） フィールドワークについて まとめ
第11回 第12回		9月13日	フィールドワーク① 寿町の見学とボランティア体験
第13回 第14回	第三部	9月14日	フィールドワーク② 寿町の見学とボランティア体験
第15回		9月20日	総括 まとめ

※「貧困と社会①～⑤」は学術的な授業、「貧困と支援①～③」は支援者による授業

表2 2012年度フィールドワーク日程

時間	9月13日（木） フィールドワーク①	時間	9月14日（金） フィールドワーク②
		7:45	石川町駅北口改札前集合
		8:00	寿児童公園集合
8:45	石川町駅北口改札前集合		ボランティア活動（炊き出し準備・古着整理）
9:00	寿地区センターでのガイダンス		
9:30	ボランティア活動（福祉施設） （昼食は各施設の指示に従う）	10:00	講演「寿地区とその課題」X氏
		11:30	寿地区見学
		12:30	ラジオ体操（寿児童公園）
		13:00	ボランティア活動（炊き出し配食・昼食・片づけ）
		15:00	X氏を囲んでの意見交換
15:30	寿地区センターに戻る まとめ（コメントシート）	15:30	寿地区センターに戻る まとめ（コメントシート）
16:00	解散	16:00	解散

2. 授業デザイン変更の経緯

2.1 2012年度から2013年度への授業改善

2012年度にはじめて本授業を実施した後に、学生たちのレポート課題の負荷が高いこと、および学生の学びを深めるためのフィールドワークの位置づけの課題に気づかされた。そこで、2013年度には、前年度の反省点を改善するために授業デザインの変更を実施した。

大きな変更点は、二つある。第一の点は、最後の総括の授業を除いた授業の開始から終わりまでの期間を、2012年度の8日間から、20日間に変更したことである。2012年度は15回のうち13回の授業が7日間で実施され、学生たちは毎晩新しいレポート課題に追われている状態にあった。提出されたレポートからも、学生たちが十分に内容を深め、また発展的に自分で問題を設定して探求する時間の余裕がなかったことが窺えたため、授業期間の変更を検討し、実施した。第二の大きな変更点は、フィールドワークの日程を中心に据え、その前後に学術的授業と支援者による授業を置いたことである。これは、「フィールドワークを通して、主体的な関心や問題解決への意欲を高めたとしても、問題に取り組める時間を十分に提供できなければ、授業の目標は十分に達成したことにはならないであろう」、という反省に基づいている⁴。2012年度は、フィールドワークとその後の一回の授業におけるまとめの作業によって終えられていたのに対して、2013年度以降はフィールドワークの経験を踏まえた上で、さらに、「貧困と社会」と「貧困と支援」をめぐる諸問題について理解を深めることができるデザインに変更した(表3)⁵。

2.2 2013年度から2015年度への授業改善

2013年度に行われた授業改善をさらに発展させたのが2015年度の授業デザインである。2015年度には、フィールドワーク前にあった「貧困と支援②」の授業をフィールドワーク後に変更した(表3)。理由は、貧困の現場に触れたことがない学生たちに、現場の支援者による授業内容が十分に理解されていないと思われたことである。これは、授業のまとめ役(第1著者:小田部)だけでなく、授業を担当した支援者自身の思いでもあった。2013年度の授業を終えた支援者から、現場の経験に基づく講義内容がフィールドをまだ知らない学生たちに十分に伝わっていないと思われるため、学生たちがフィールドワークを体験した後に、その体験に基づいて貧困問題についてディスカッションする授業を行いたいという申し出があった。こうして、2015年度以降はフィールドワークの前後に市民団体の支援者による授業を配置し、学生にとって非常にインパクトのあるフィールドワークでの体験を支援者による授業で十分に受け止め、後半の学術的授業につなげる流れができた。

この2015年の授業デザインが「基本モデル」となり、2017年度、2018年度も同じ授業デザインで実施されている。ただし、2016年度は、フィールドワーク①が台風で中止されたこと、また、市民団体の支援者の都合で、フィールドワーク前にしか「貧困と支援②」の授業を設定できなかったこともあり、基本モデルでの実施ができなかった。そもそも、本授業は、開催される時期、集中授業という形式、そして授業内容や講師陣の特性から、毎年同じスケジュールで実施できるよう調整するためには様々な困難が伴い、例年、長期間の調整を必要とした。しかし、そのような調整の必要性もまた、様々に試行錯誤を重ねる機会となったとも言えよう。次に、以上に見た授業デザイン変更の経緯の他、レポート課題の内容が一部変更された経緯について考察する。

表3 授業デザイン（年度別）

	2012年度	2013年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	
第1回	ガイダンス	ガイダンス ワーク①	ガイダンス ワーク①	ガイダンス①	ガイダンス①	ガイダンス①	
第2回	貧困と社会①	貧困と社会①	貧困と社会①	ガイダンス② ワーク①	ガイダンス② ワーク①	ガイダンス② ワーク①	
第3回	貧困と社会②	貧困と社会② ワーク②	貧困と社会② ワーク②	貧困と社会①	貧困と社会①	貧困と社会①	
第4回	貧困と社会③	貧困と支援①	貧困と支援①	貧困と社会② ワーク②	貧困と社会② ワーク②	貧困と社会②	
第5回	貧困と社会④	貧困と支援② ワーク③	ワーク③	貧困と社会③ ワーク③	貧困と社会③ ワーク③	ワーク②	
第6回	貧困と社会⑤	フィールドワーク①	フィールドワーク①	貧困と支援①	貧困と支援① ワーク④	貧困と社会③	
第7回	貧困と支援①			貧困と支援② ワーク④		ワーク③	
第8回	貧困と支援②			フィールドワーク②	フィールドワーク①	フィールドワーク①	貧困と支援①
第9回						フィールドワーク②	フィールドワーク②
第10回	貧困と支援③			フィールドワーク②	貧困と支援②	フィールドワーク② ワーク⑤	貧困と支援② ワーク⑤
第11回	フィールドワーク①		ワーク④			貧困と支援②	
第12回		貧困と社会③	貧困と社会③	貧困と社会③ ワーク⑥	貧困と社会④ ワーク⑥	ワーク④	
第13回	フィールドワーク②	貧困と社会④	貧困と社会④	貧困と社会④	貧困と社会⑤ ワーク⑦	貧困と社会④	
第14回		貧困と支援③	貧困と支援③	貧困と社会⑤ ワーク⑦	貧困と支援③	貧困と支援③ ワーク⑤	
第15回	総括	総括 ワーク④	総括 ワーク⑤	総括	総括 ワーク⑧	総括 ワーク⑥	

※本授業は2014年度には開講されなかった。

3. レポート課題変更の経緯

これまでも、授業デザインの変更が学生の学びへどのように影響したのか、学生へのアンケート調査を手がかりに検証してきたが、その後、授業内のレポート課題を手がかりにすることで、より実証性の高い検証を行うことが可能であると考えた。そこで、特にフィールドワークに関連するレポート課題に注目し、整理する作業の中で、授業デザインだけでなく、レポート課題の内容が一部変更されていることに気づかされた。そこで、本研究において、その経緯を改めて振り返り、確認する必要があると考えた。なぜなら、授業デザインの変更が、学生の学びに影響を与え得る授業担当者の課題設定に影響した可能性が推測され、そのことが、学生のレポート課題を分析する際の枠組みを確認する上で重要であると考えられるからである。

表4 レポート課題 (年度別)

2012年度	課題 A	寿町での2日間のフィールドワークの体験から学んだことについて
2013年度	課題 A	寿町での施設ボランティア体験で学んだことについて
	課題 A	寿町での炊き出し体験で学んだことについて
2015年度	課題 A	寿町での施設ボランティア体験で学んだことについて
	課題 A	寿町での炊き出し体験で学んだことについて
	課題 B	貧困と社会、貧困と支援について、フィールドワークを通して見えてきたことについて
2016年度	課題 A	寿町での炊き出し体験で学んだことについて
2017年度	課題 A	寿町での炊き出し体験で学んだことについて
	課題 B	フィールドワークから見えた貧困と支援について
2018年度	課題 A	寿町での炊き出し体験で学んだことについて

本発表の対象となるレポート課題は、フィールドワーク直後に課したレポート課題に限定している。レポート課題には、2種類あり、課題 A と課題 B とに区別する。課題 A は、各フィールドワーク終了後に体験から学んだことについて記すレポートであるのに対して、課題 B は、授業テーマである「貧困と支援」についてフィールドワークを通して見えてきたことについて記すレポートである。ただし、年度別に課されたレポート課題に差異、および変化があるため、その実態と経緯について確認する (表4)。

2012年度から2018年度まで、一貫して、課題 A が課されている。それに対して、課題 B は、2015年度ではじめて登場し、2017年度にも課されている。本研究でレポート課題の分析を進める中で、この課題 B が、2015年度以降に現れていることに改めて気づかされた。そして、その原因について考えたところ、授業デザインの変更に伴って、新しい課題が設定されていることが分かった。

2015年度と2017年度が、新しい課題 B が設定された年度であり、既述した通り、2015年度の授業改善は、2013年度の授業改善をさらに進めて、フィールドワーク後の授業を充実させたところに特徴がある (表3)。毎年の授業の振り返りを通して、課題設定を行った授業担当者兼まとめ役 (第1著者:小田部) の中で明らかになったことは、2015年度の授業デザインの調整ができた時点で、フィールドワーク体験を感想レポートとして記録させるだけでなく、むしろ、学生がより主体的に後半の授業に臨めるよう、授業前半の内容とフィールドワーク体験とを関係づける促しとなる課題 B を新たに設定することにした、という経緯である。つまり、授業デザインの変更により、授業担当者の授業課題への意識が変化したということである。そして、このような授業デザインの変更の検討と実施により、フィールドワーク後のレポート課題が単なる感想として書かれる課題ではなく、学生個人がフィールドワーク体験から得られた視点から貧困と社会および貧困と支援に関連する諸問題について考え、理解することを促す新たなレポート課題になったと考えられる。本研究では、さらに、この問いかけ方の変化が学生の授業内容の知識と理解の定着に与えた影響について、学生のレポート課題の分析を通して検討する。

なお、2016年度と2018年度は、授業設計上の外的・内的な諸要因のため予定された授業デザイ

ンが十分に実現しておらず、課題 B も設定されていない。したがって、課題 B は、2015年度と2017年度のみを設定されており、次に見る、レポートの分析において、これらの年度の課題 B が課題 A の分析結果に対する比較の対象となり、その相違が注目される。

Ⅲ. レポート課題の分析と結果

本研究では、学生から提出されたレポート課題 A と課題 B に対して KH Coder (樋口, 2020) を用いて計量テキスト分析を行った。その際、学生から提出されたレポート内容を品詞分解し、「ホームレスの方」と「ホームレスの人」などのように、同じ意味の言葉をまとめた上で20回以上出現し、それだけで意味が理解できる単語を抽出した。抽出された単語とその出現頻度を、表 5 に示す。なお、出現頻度が20回以上であっても、KH Coder において分類された品詞の中に、一般的な単語が多く含まれている場合には、その品詞全体を以降の分析から除外した (例: 「する」「ある」といった一般的な動詞が多く含まれていた「動詞 B」など)。

次に、それぞれの年度の課題の種類によって、どのような単語が出現する傾向があるかを検討するため、対応分析を行い、平面図にプロットした (図 1)。その結果、図 1 に見られるように、成分 1 が負の方向には年度を超えて課題 A ①が、成分 1 が正、かつ成分 2 が負の方向には年度を超えて課題 A ②が、成分 1 が正かつ成分 2 が正の方向には年度を超えて課題 B が付置された。また、それぞれの課題の近くに付置された単語は異なっていた。

図 1 において、網掛けされた白文字が年度と課題の種類を表している。黒文字はレポートで出現した単語を表している。この課題の種類付近に付置された黒文字の単語が、それぞれの年度や課題でよく出現した単語であることを示している。この表をみると、左下には「2013年の施設で学んだこと」や「2015年の施設で学んだこと」という「課題 A ①: 施設ボランティア体験で学んだこと」に関するレポートでよく出現した単語がまとまって付置されている。右下には、2013年から2017年の「課題 A ②: 炊き出しで学んだこと」に関するレポートでよく出現した単語がまとまって付置されており、右上には2015年と2017年の「課題 B: 授業テーマ「貧困と支援」についてフィールドワークを通して見えてきたこと」に関するレポートでよく出現した単語がまとまって付置されている。次に、課題 A・課題 B ごとに詳細を見る。

図 1 の課題 A の箇所に見られるように、課題 A ①と課題 A ②のいずれもフィールドワークの体験内容とその体験から表出した感情に関連した単語が近くに付置された。課題 A ①では、施設に関連する単語 (施設名、高齢者、アルコール依存症、病気など) と感情に関わる単語 (楽しい、緊張など) が付置された。課題 A ②では、炊き出しに関連する単語 (炊き出し、公園、食事、洗うなど) と感情に関わる単語 (驚く、大変など) が付置された。課題 A では、いずれのレポートにおいても学生が具体的に体験した内容と感情が主要な要素を構成している点で共通した傾向を持っている。

それに対して、課題 B では、図 1 に見られるように、異なる傾向が現れた。そこには、「社会」という言葉と共に「貧困、働く」、「貧困者、路上生活者」あるいは「支援、生活保護」といった単語が付置されており、施設や炊き出しボランティアでの具体的体験と社会問題や社会的支援制度といった抽象概念との関係づけが見られた。さらに、「認識、見える、必要」という単語が付置されており、体験を社会問題や社会的支援制度という観点から認識するという、より抽象化さ

表5 対応分析に使用した単語

名詞	出現頻度	施設	99	作業所	81
方々	311	仕事	96	利用者	76
自分	237	体験	86	Xさん	72
フィールドワーク	102	イメージ	80	路上生活者	72
貧困	99	活動	69	貧困者	69
社会	97	経験	52	生活保護	61
ボランティア	96	理解	51	一人	59
ホームレス	59	一緒	43	アルコール依存症	55
場所	53	見学	43	機関 A	55
偏見	53	存在	43	様々な	42
野菜	53	準備	39	高齢者	30
印象	49	病気	35	一日	27
雑炊	48	食事	34	機関 B	27
気持ち	46	授業	33	ボランティア活動	21
現状	45	緊張	29	機関 C	21
言葉	45	認識	27	知的障害者	20
人間	40	解決	24	動詞	出現頻度
職員	37	想像	24	思う	410
機会	35	体操	24	感じる	286
家族	34	関係	22	行う	163
笑顔	34	実感	22	考える	161
公園	30	努力	22	聞く	156
相手	30	意味	20	知る	146
考え	29	説明	20	見る	131
状況	29	形容動詞	出現頻度	言う	111
最初	28	必要	89	行く	97
地域	28	大切	48	持つ	97
昼食	26	普通	39	分かる	96
状態	24	不安	32	作る	92
お金	23	当たり前	22	出来る	74
雰囲気	23	大変	20	来る	71
理由	23	地名	出現頻度	話す	70
男性	22	日本	39	食べる	63
環境	21	ナイ形容	出現頻度	変わる	63
サ変名詞	出現頻度	問題	77	受ける	59
話	205	タグ	出現頻度	学ぶ	57
作業	144	寿地区	333	生きる	53
参加	115	炊き出し	318	驚く	51
支援	102	私たち	151	違う	45
生活	101	ホームレスの方	83	切る	45

入る	41	始まる	21	少し	71
働く	40	求める	20	初めて	54
教える	35	伺う	20	本当に	49
関わる	34	洗う	20	全く	23
使う	33	形容詞	出現頻度	改めて	21
与える	31	多い	138	名詞 C	出現頻度
集まる	30	楽しい	59	人	472
見える	29	良い	57	町	61
残る	29	怖い	50	目	57
飲む	27	少ない	32	心	49
住む	27	強い	30	街	47
過ごす	25	温かい	29	国	32
終わる	23	明るい	29	家	28
出る	23	優しい	28	場	25
接す	23	悪い	26	声	22
暮らす	23	大きい	26	姿	20
抱える	23	難しい	22	形容詞 (非自立)	出現頻度
話しかける	23	副詞	出現頻度	良い	28
気づく	22	実際	116	いい	25
				やすい	20

※品詞の種類はKH Coder による分類に基づく。

「機関 A」「機関 B」「機関 C」はボランティア活動を行った福祉施設を示す。X さんは支援者を示す。

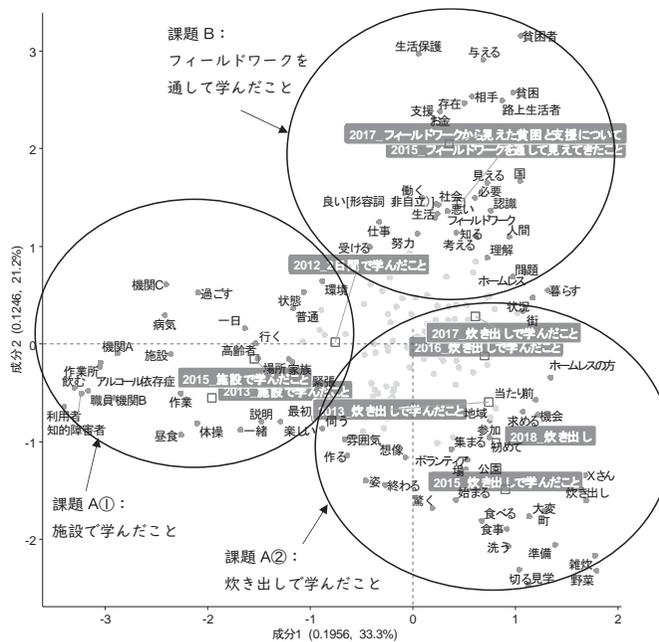


図1 レポート課題と解答内容の対応分析の結果

※解釈をしやすくするため、原点から離れた上位90語の単語を示した。

れたリフレクションが学生に生じたと考えられる。これは、学生がフィールドワークの体験を先行する学術的授業で獲得した学習内容と関係づけることによって可能になっていると考えられる。

IV. おわりに

我々は、これまでも授業アンケート等を通して、フィールドワークを導入した授業デザインとその改善が、学生の知識・理解の定着、および学習への態度・志向性に与える影響を検討してきた。この関心を継続し、本研究では、フィールドワークに課されたレポート課題に注目し、検討を行った。レポート課題には二種類あり、課題Bは、2015年度にはじめて課されたものであった。レポート課題が変更された理由は、授業デザインの変更にあった。つまり、授業デザイン変更の経緯に付随して、レポート課題設定に変更が生じ、学生への新たな問いかけとして課題Bが設定された。

2015年度の前年度までは、フィールドワークの前に市民団体の支援者2名が別々に講義を行っていた。しかし、2015年度には、それらの講義をフィールドワーク前後に配置することで、新しい授業の枠組みが設定された。この変更を通して、フィールドワークの体験内容をより抽象化してリフレクションする機会が提供され、フィールドワークを体験と感情のみに留めることなく、社会的観点から「貧困と支援」を考えることへと学生を促したと推測される。本研究では、特に、課題設定における問いかけ方が学生の思考の方向性とレポートという形での表出のあり方に変化を導いている可能性を考慮して、レポートの分析を行った。その結果、新しい問いかけを内容とした課題Bが、課題Aに比較して、より抽象化されたリフレクションを学生に促していることが分析結果として導きだされた。

本研究は、このような授業デザイン変更の経緯に付随した課題設定のあり方が、学生のフィールドワークのリフレクションの内容と態度に変化を生じさせることを明らかにした。この結果から、授業デザインの改善との関連において、課題設定のあり方および問いかけ方が、学生の授業内容の知識と理解の定着に重要な要素であることが認識される。

※本研究は JSPS 科研費19K12278の助成を受けた。

注

- 1 所属：小田部進一（関西学院大学神学部）、宇井美代子（玉川大学リベラルアーツ学部）、茅島路子（玉川大学脳科学研究所）。
- 2 本研究は第27回大学教育研究フォーラム（2021年3月17日：オンライン）で個人研究口頭発表として発表した内容を論文としてまとめるものである。
- 3 本授業の目的、主題と構成についての詳細は、小田部・茅島・宇井・宮崎・林（2013）を参照。
- 4 小田部・茅島・宇井・宮崎・林（2013）、25頁。
- 5 ここに述べられた2013年度の授業改善における二つの点に関する詳細については、小田部・茅島・宇井（2014）を参照。

参考文献

- ・樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—第2版』、ナカニシヤ出版
- ・小田部進一・茅島路子・宇井美代子・宮崎真由・林大悟（2013）「『人間学特殊研究』実践報告—フィールドワークを導入した授業デザイン」、『論叢』第53号，玉川大学文学部、13-30頁
- ・小田部進一・茅島路子・宇井美代子（2014）「2013年度『人間学特殊研究』実践報告—フィールドワークを導入した授業デザイン」、『論叢』第54号，玉川大学文学部、1-27頁
- ・小田部進一・茅島路子・宇井美代子（2019）「2018年度『人間学特殊研究』実践報告—フィールドワークを導入した授業デザイン」、『論叢』第59号，玉川大学文学部、17-45頁

先端的ソフトウェアを使ったビジネスモデリングの教育効果の研究

前 田 祐 治 (経営戦略研究科)

要 旨

経営戦略研究科の国際経営コース (International Management Course) において、英語でのコース「Business Analytics for All Major」を新規に提供した。本コースはデジタル教育の一つであり、「Business Analytics (ビジネス解析)」というコース名で外国からの留学生を中心に教育を行った。そして、先端的なソフトウェアを利用した教育効果を分析することを目的として研究を実施した。

昨今のグローバルなビジネス界においては、先進的なソフトウェア、たとえばクリスタルボール、@Risk、SPSS、SAS、Rなどを導入し、ビジネス状況をモデル化して意思決定を行う事例が頻繁に見られる。MBA (Masters in Business Administration) の専門職修士課程においても、この動向に対応すべきである。本研究では、欧米の企業でよく使われている、Palisade社の「Decision Tools Suite」 (@Risk 8.0, StatTools 8.0, TopRank 8.0) を導入することにより、リスク分析、最適化による意思決定の問題に対し、学生の問題解決能力の向上がみられるかについて分析した。

本実践研究を終えて、成果として以下のことが判明した。第一に、エクセル上で、数多くのビジネス課題を設定し、意思決定に利用できることがわかった。第二に、学生が自分でビジネスモデルを作成することができるには7週間では時間が不十分である。第三に、使用したテキストの構成が、マーケティング、ファイナンス、オペレーションの課題が多く、マネジメントの問題が比較的少なかったため、習得されるスキルと知識に若干の偏りがあった。第四に、ビジネス解析にあたり、論理展開や思考方法の十分な説明やテキストの提示を事前に準備するよう学生は望んでいる。最後に、総合的にみて学生の学習意欲と問題解決スキルの向上が見られた。

本研究結果から、Business AnalyticsのMBA教育での需要とその教育効果の高さが判明した。教員が十分に事前準備を行い、説明を丁寧に行った結果、学生の満足度を高度に高めることができた。

1. はじめに

滋賀大学がデータサイエンス学部を新設し、その他の大学も同様な学部を新設するなど、Big Data を含むデータ教育を大学に導入する動きが見える。近年のデジタル化の流れから「Big Data」を使った解析手法の発展と、ソフトウェアの進化により、ビジネス界は多くの恩恵を受けている。たとえば、消費者の購入パターンを解析して、自社の商品マーケティング戦略に利用しているのはその代表的なものである。そうした状況下、経営のデジタル化に対応できる人材、「Big Data」を使い解析できる人材の教育と育成は急務となっている。

そのような業界のニーズの後押しで、世界の高等教育機関、特に MBA を提供する専門職大学院での「Business Analytics」のコースが増えている。たとえば、NYU Stern School of Business of New York University (米国)、The Wharton School of the University of Pennsylvania (米国)、FOX School of Business and Management of Temple University (米国)、Tepper School of Business of Carnegie Mellon University (米国)、NUS Business School of National University of Singapore (シンガポール) などの多くのビジネススクールで「Business Analytics」のコースを導入している。日本においてもプロフェッショナルスクールである専門職大学院、特に MBA を提供する大学院でのデータサイエンス教育の需要が高まっている。

Phelps and Szabat (2017) の研究によると (Table 1を参照)、標本81校のうち、28校 (34.6%) は、学部または大学院において「Business Analytics」のコースをすでにプログラム内に導入していると回答した。そのうち17.3%は大学院のみであり、8.6%は学部のみと回答している。また、本コースがないと回答している大学53校 (65.4%) のうち16校はこのコースを大学院または学部で導入することを検討していると回答している。先進的なビジネス教育で有名の米国のビジネススクールにおいては、デジタル教育が今後必須であるが、現時点でまだ途上の段階にある。

そこで、関西学院大学経営戦略研究科国際経営コースでも「Business Analytics for All Majors」を新しい科目として2020年秋に導入した。本研究では、その科目を英語によって提供することによる教育的効果を分析することを目的とした。

2. 本実践研究の目的

本実践的研究「先端的ソフトウェアを使ったビジネスモデリングの教育効果の研究」では、経営戦略研究科の国際経営コース (International Management Course) において、英語でのコース「Business Analytics for All Major」として、統計学を発展させた形の「ビジネスデータ解析」を中心に外国からの留学生と日本人の学生に授業を行った。研究期間は2000年9月29日から11月

Table 1 Institutions offering business analytics majors/programs and minors/concentrations.

program	Number (%) offering BA Major/program	Number (%) offering BA Minor/Concentration
Undergraduate Only	7 (8.64%)	9 (11.25%)
Graduate Only	14 (17.28%)	6 (7.50%)
Both	7 (8.64%)	6 (7.50%)
Neither	53 (65.43%)	59 (73.75%)

参考文献：Phelps and Szabat (2017)

17日までの7週間である。その間、毎週火曜日の午後6時半から9時半の90分授業の2セッションを対面とオンラインの同時並行で行い、7週間継続して実践した。そして、その教育効果を学生の評価、教員の評価や学生の成績評価に基づいて分析した。

昨今のグローバルなビジネス界において主に使われているソフトウェアには、Oracle社の「クリスタルボール」とPalisade社の「Decision Tools Suite (@Riskを含む)」などがあり、これらは世界のMBA教育の現場で使われている。SPSSなどの統計ソフトと違う点は、Monte Carlo SimulationやNeuro Networkなどの高度な分析ツールを容易に使える点にある。エクセル・スプレッドシート状にビジネスの現状をインプットして、ソフトウェアにより解析させる。簡単であるので高度なスキルを必要としない。また、意思決定に使用することができる点が大きい。また、そのほかの便利な点として、マイクロソフト「エクセル」のアドインツールとして使えるので、コマンドを覚えたりプログラム言語を使用する必要が無い点である。必要な技術としては、目的、プロセス、リスク(変動値)のモデル、データ、制限条件などを入力し、スプレッドシート上で適切にビジネスをモデル化できるかにある。

このようなソフトウェアを導入し、ビジネス状況をスプレッドシート上にモデル化して意思決定を行う手法は、実際のビジネスで頻繁に行われている。したがって、関西学院大学経営戦略研究科において、MBAの修士教育においてこの動向に対応すべきであると考えた。

本研究では、欧米の企業や大学でよく使われている、Palisade社の「Decision Tools Suite¹⁾」を使用することにより、リスク分析、最適化による意思決定の問題に対し、学生の問題解決能力の向上がみられるかについて研究した。

3. 実践研究手法

本研究で使用するソフトウェア

@Risk 8.0

@Riskはモンテカルロシミュレーションを容易に行うことができる。エクセル上にビジネスモデルを作成し、リスク(変動値)にモデルをインプット、その変動を1万回、5万回、10万回と行うことが数分で可能である。また、目的セルの結果を分布としてビジュアルに表現してくれる。このことにより、ほとんどの可能性を網羅した結果を得ることが可能である。また、結果分布の記述統計値、たとえば最大値、最小値、平均、最頻値、中央値、標準偏差、歪度、尖度などが得られるとともにトルネード表などが出力として提供される。

StatTools 8.0

このソフトウェアはSPSSと同様に高度な統計分析を容易に行うソフトであるが、SPSSと違う点はマイクロソフトエクセル上でアドインとして動くことである。エクセル自体はデータツールとして回帰分析、ANOVA分析などができるが、エクセルでは困難なLogistic回帰分析などが容易にできる。その他、時系列解析、記述統計、正規分布分析、相関分析、回帰分析、品質コン

1 本ソフトウェアはパッケージで提供されており、「@Risk 8.0」、「StatTools 8.0」、「Evolver 8.0」、「TopRank 8.0」、「Precision Tree 8.0」が含まれている。

トロール、ノンパラメトリック検定などの機能がある。

Solver

ソルバーはエクセルに標準的に搭載されているアドインツールのソフトウェアである。ソルバーは、たとえば最適化問題を解決してくれる。

「リスクを最小にして収益率を最低6%確保するためのポートフォリオの資産配分はどうなるか？」

といった投資戦略では不可欠な意思決定の判断の材料を提供する。人的、財務資産などの資源は元来限定的であることから、ある経営目的を最大化するための投下資本のベストミックスや、最小化するときのベストな戦略などの意思決定のサポートを果たしてくれる。

TopRank 8.0

TopRank は「What if」、「もしこの変数が上昇すればどうなるか？」といった感度分析を解決してくれる。複数の変動値に対応しており、結果はトルネード分布、スパイダー分布などの見やすいグラフで表現される。@Risk と併用して使用すれば有効なソフトウェアである。

今回の使用テキスト

使用テキストは複数選んで使用した。マーケティングやオペレーション関連の例題が多く載せている Winston, Wayne L. (2014) “Marketing Analytics,” Wiley. ファイナンス関連の例題が掲載されている Winston, Wayne L. (2015) “Financial Models – Using Simulation and Optimization Volume 1, Fourth Edition,” Palisade. そして、エクセルを中心に解説している Winston, Wayne L. (2019) “Microsoft Excel – Data Analysis and Business Modeling, Sixth Edition,” Microsoft. の三冊を主に使用した。

例題の選定と授業の進め方

具体的には以下の例題を中心に使用した。一つに、@Risk によるモンテカルロシミュレーションを用いたリスクとリターンのトレードオフ問題である。二つに、限界資源の状況下での最適化の問題。三つに、マーケティング論におけるクラスター分析の問題。四つに、ニューラルネットワークを用いたビジネス戦略策定の問題。五つに、オペレーションのモデルの作成と応用についての問題である。

たとえばオペレーション問題の一例をあげると以下のようなものである。

“Recall that Walton Bookstore buys calendars for \$7.50 and sell for \$10, and gets a refund of \$2.50 for all calendars that cannot be sold. In contrast to the previous example, we now assume that Walton estimates a triangular probability distribution for demand, where the minimum, most likely and maximum values of demands are 100, 175 and 300, respectively. The company wants to use this probability distribution, together with @Risk, to simulate the profit for any particular order quantity. It eventually wants to find the best order quantity.”

設定した目標

履修学生は下記の成果を達成することを目標とする。

1. ビジネスの状況と目標を理解できる。
2. エクセルのスプレッドシート上で、そのビジネスの状況をモデル化できる。
3. 与えられたデータを使って、パラメトリックモデルやノンパラモデルを作成し、将来予測ができる。
4. Palisade 社の Decision Tools Suite のソフトウェア (@Risk など) が使える。
5. エクセルのアドインツールであるソルバー、データテーブル、ゴールシークなどが利用できる。
6. モンテカルロシミュレーション、Bootstrapping、回帰分析、ロジスティクス回帰分析、クラスター分析、オペレーション分析ができる。
7. 出力結果を理解し、その意味を説明できる。
8. これらのプロセスを経て、合理的な意思決定できる。

学生の課題

多くの学生が多少の就労経験があるとはいえ、エクセルを応用してビジネスでつかえるレベルには達していない。よって、あらかじめ教員がテンプレートシートを作成し、そのうえで学生が独自にデータをインプットし、エクセル関数を使いながらビジネスのモデルを作成できるようにした。

また、授業の後にはその復習のため演習問題を 4 問から 5 問宿題として提供し、一週間後には宿題を提出させる方法をとった。宿題は次回の授業中に確認する作業を欠かさず行った。また、モデリングには統計学の知識が必須である。よって、最初に統計学の基礎知識について復習を行った。

4. 研究結果

参加学生は九人、ティーチングアシスタントが一人、教員一人での授業は、90分が2セッション、第3四半期、火曜日の夜18:30から21:30まで関西学院大学上ヶ原キャンパスで行われた。夜のセッションなので、学生の専攻に偏りはなく、ファイナンス、マーケティング、マネジメント専攻の学生数名ずつ参加した。また、参加学生の国籍は多岐にわたり、日本以外にガーナ、タイ、インド、ベトナム、中国など国際色豊かな学生である。使用ソフトやPCは英語版Windows10である。

マイクロソフトのエクセルとアドインソフトウェアを使った、英語での授業であり、ほとんどすべての学生はエクセルを初歩的な問題については使える能力を持っていた。ただし、本コースで頻繁に使用する関数、データテーブル、Vlookup、ソルバー、ゴールシーク、データ分析ツールなどを使用するのが初めてのため、当初はほとんど扱えない学生が多かった。

毎週、データと演習問題を6題から7題、授業前に配布し、授業中に一緒にエクセルに入力する形式をとった。また、事前には、筆者が作ったプラットフォームも配布した。授業後には、作成したワークシートと結果、意思決定を宿題として提出してもらった。全7週を終えて、履修学

Result of Student Course Evaluation Questionnaire
Autumn Semester 2020 (on each course)

Kwansei Gakuin University
Institute of Business and Accounting

Course No	97428700	Course title	Advanced Topics in Business H
Instructor	前田 祐治	Class	
School	経営戦略専攻	Course	国際経営コース

Day	火曜日	Number of students	7
Period	6時限	Number of responses	7

5151

First	Second	Third	Not valid
2	5	0	0

BS	AS	Other	Not valid
6	0	1	0

Commerce/ Economics/ Management	Other Social Science	Humanities	Science/ Engineering	Other	Not valid
6	0	0	0	1	0

No.	Question	Average in BS	Average	Percentage						Number of valid answers	Number of invalid answers	Number of correlation with No.13
				Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	No answer			
1	The course met the objectives and topics described in the syllabus.	4.61	4.43	42.9	57.1	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	0.354
2	The instructor was well prepared for the classes.	4.65	4.86	85.7	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	-0.167
3	The instructor's knowledge level was high enough to teach the course.	4.76	5.00	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	-
4	The prescribed textbooks and teaching materials were helpful for your learning.	4.52	4.57	57.1	42.9	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	0.471
5	The instructor encouraged students comment and discussion.	4.54	4.43	42.9	57.1	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	0.354
6	Instructor's interest in whether students learned was high.	4.31	4.43	57.1	28.6	14.3	0.0	0.0	0.0	7	0	0.801 *
7	The amount of work assigned was reasonable.	4.38	4.71	71.4	28.6	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	0.646
8	The course was well organized in terms of contents and time allocation.	4.41	4.67	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0	0.0	6	1	0.632
9	The instructor answered students' questions clearly and sufficiently.	4.60	4.14	42.9	28.6	28.6	0.0	0.0	0.0	7	0	0.070
10	You prepared and reviewed proactively for the course.	4.39	4.57	57.1	42.9	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	0.471
11	You studied a reference that the instructor suggested.	4.34	4.71	71.4	28.6	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	0.646
12	You have obtained analytical abilities and critical thinking from the course.	4.33	4.71	71.4	28.6	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	-0.258
13	Overall, you are satisfied with the course, and recommend it to your fellow students.	4.48	4.86	85.7	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	-
14	Course content were highly relevant and useful for your future career.	4.57	5.00	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	7	0	-
15	original questionnaire.	4.51	4.80	66.7	16.7	0.0	0.0	0.0	16.7	6	1	-

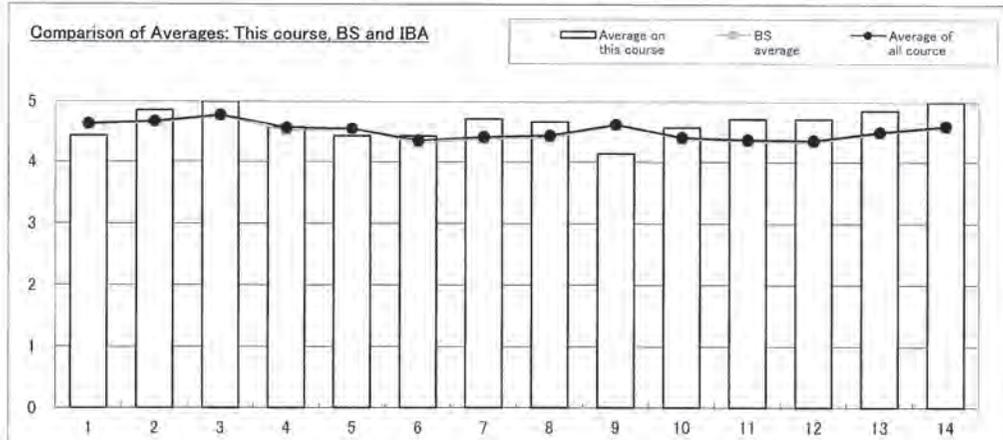


図1 学生による授業評価

生のコメントは以下のものであった。

- 非常に面白い内容の授業であり、熱中できた。
- エクセルでこのようなビジネス問題を解決できるとは初めて知った。
- 統計学の重要性がわかった。
- すべてのビジネス問題を確率の面から意思決定できるツールであると理解できた。
- 卒業後の仕事の中で使えるスキルと知識を学ぶことができた。
- 先生の教え方が優れていた。
- 演習問題が多かった。
- 事前にある程度モデルが完成されていたので、難しくなかった。最初から学生に自分でできるように課すほうがいい。
- コンセプト、理論をもう少し増やして、丁寧に教えてほしい。

授業終了後の学生の授業評価（図1を参照）において、特に注目したのは以下のとおりである。

1. Course content were highly relevant and useful for your future career? という質問に対しては「Strong agree」が100%であった。
2. Overall, you are satisfied with the course and recommend it to your fellow students? という質問に対しては「Strong agree」が85.7%、「Agree」が14.3%であった。
3. The instructor's knowledge level was high enough to teach the course? という質問に対しては「Strong agree」が100%であった。
4. The instructor was well prepared for the classes? という質問に対しては「Strong agree」が85.7%、「Agree」は14.3%であった。
5. The amount of work assigned was reasonable? という質問に対しては「Strong agree」が71.4%、「Agree」が28.6%であった。
6. The instructor encouraged students comment and discussion? という質問に対しては「Strong agree」が42.9%、「Agree」が57.1%であった。

教員として工夫した点は、授業で選ぶ演習問題と宿題問題の選定である。本授業では対象の学生はファイナンス、マーケティング、マネジメントと多様なバックグラウンドなので、問題選定も万遍なく、しかも各々の分野における研究に応用できるような問題を中心に選定した。

5. 実践研究成果

本コースを終えて、成果として以下のことが判明した。第一に、エクセル上でほとんどのビジネス課題を表現できることがわかった。第二に、学生が自身でビジネスモデルを作成するには与えられた時間では不十分であった。第三に、使用したテキストの構成が、マーケティング、ファイナンス、オペレーションの課題が多く、マネジメントの問題が比較的少なかったため、習得されるスキルと知識に若干の偏りがあったと認められた。第四に、ビジネス解析にあたり、論理展開や思考方法の十分な説明やテキストの提示を学生は望んでいるということである。

議論を活発に行う授業ではないので、通常の授業とは異なる手法であるが、実践的な学習である点ですべての学生の意欲と満足度は高かった。教員の準備や授業の進め方や知識の高さにも満足した意見も多かった。本研究の教育効果としては、学生の問題解決のモチベーションがあがった。ゲーム感覚での教授法が学生の興味の上につながった。学生の宿題への取り組む意欲が高まった。不明な点への質疑が多く、授業中は活気に満ち溢れていた。よって、学生の授業への積極的な関与があった。まさしく本実践手法の教育効果は高いと判明した。

最終的には学生が満足できるレベルの授業ができたと思うが、今後の授業方法のさらなる改善が必要であることも認識した。改善できる点として、たとえば、もう少し論理的な展開や統計学の応用を学ぶ授業を前半におく。または、テキストを編集して一冊のパッケージを作成して学生に事前に読ませるなどが考えられる。しかし、新たなビジネス課題が与えられたときに、学生が同様にモデリングでき、応用できるかは時間と慣れが必要であると思う。7週間の授業では十分満足した内容を網羅することができない限界も認識した。ビジネス分析のスキルを基礎から応用まで習得するには、2つまたは3つのコースくらいでカバーすることが必要となるであろう。

今後、学生自身が、社会に出て、実務において応用し経験を積むことが必要である。筆者も1994-1996年のMBAの学生であったときに習熟したスキルを実務現場で有効に使いこなすのに相当な時間を必要とした。限られた時間で成果を有効にするためには、本コース以外の授業でも、モデリング手法を導入することを検討したほうがいい。このように絶えず工夫することで、学生の経験値を上げていくことができると考える。

6. おわりに

本研究では、Palisade社のDecision Suite (@Risk, Stat Tools, TopRank)を使った教育効果について考察した。デジタル人材の育成という高等教育での必要性を認識しつつ、日本のMBA教育での実践例はあまり見られない。

近年のニーズを反映してか、英語で書かれたビジネス分析に関するテキストは数多く出版されている。しかし、日本語訳で出版されているのは一冊でしかない。日本ではあまり使われていないことを反映している。おそらく教員がデジタルでの現場の経験が少ないことや、この分野の研究が教育界では少ないという理由だと考えられる。

本研究結果から示唆されたのは、Business AnalyticsのMBA教育での需要とその教育効果が高いという点である。教員が十分に事前準備を行い、説明を丁寧に行った結果、学生の満足度は非常に高かった。今後も継続して高等教育の授業で本手法を行うことを後押ししてくれる成果である。

また、学生の意見からの改善策として、いきなり演習をするのではなく理論やプロセスの説明を十分深めたうえで、演習問題へと進めるというやりかたである。しかし、この方法だと時間配分が課題となり、必要なスキルをすべてカバーすることが困難になる可能性がある。いずれにしても7週間ですべて完結するのは難しいと思われる。

将来の課題としては、この一つの科目だけでなく、「ビジネス分析プログラム」といったような独立したプログラムとして、2つ、3つのコースを含んだ包括的なものへと発展させていくのがよいであろう。

参考文献

- Albright, Christian and Wayne L. Winston (2014) "Business Analytics–Data Analysis and Decision Making, Seventh Edition," Cengage.
- Amy L. Phelps and Kathryn A. Szabat (2017) "The Current Landscape of Teaching Analytics to Business Students at Institutions of Higher Education: Who is Teaching What?" *THE AMERICAN STATISTICIAN*, VOL. 71, NO. 2, pp 155-161.
- Pritwalks (2021), "Find MBA- Find Masters in Business Administration Worldwide," <https://find-mba.com/specializations/business-analytics-and-big-data/top-schools> (Access date : 2021/06/19).
- Winston, Wayne L. (2014) "Marketing Analytics," Wiley.
- Winston, Wayne L. (2015) "Financial Models – Using Simulation and Optimization volume 1, Fourth Edition," Palisade.
- Winston, Wayne L. (2019) "Microsoft Excel – Data Analysis and Business Modeling, Sixth Edition," Microsoft.
- Winston, Wayne L. (2021) "Analytics Stories – Using Data to Make Good Things Happen," Wiley.

オンラインライティング科目における学生同士の相互作用がライティングに関する意識に与える効果の検討

福 山 佑 樹 (ライティングセンター・研究代表者)
西 口 啓 太 (ライティングセンター)
三 井 規 裕 (高等教育推進センター)
時 任 隼 平 (高等教育推進センター)

要 旨

本研究では、共通教育センター開講科目である「スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）」を2020年度春・秋学期にそれぞれ異なる形式のオンライン授業で実施し、授業形態がライティングに関する意識と受講者満足に与える影響を検証した。春学期ではオンデマンド形式を中心に講義動画と文字による個別フィードバックに加えて、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる授業実践を設計し、実施した。秋学期には一部の授業回で同時双方向ワークを導入し、受講生同士の相互作用を伴う形で実施した。

授業評価のためにそれぞれの授業期間中の1回、6回、14回授業の3回でアンケート調査を実施した。アンケートを分散分析した結果、受講生は春・秋学期のいずれにおいても授業を通じて「文章を書く前の段階」、「文章を書いている段階」、「文章を書いた後の段階」において重要な意識を高めていることが分かった。しかし、春・秋学期における効果の差はほとんどなかった。この結果、受講生の自己評価としては、春学期のオンデマンド+同時双方向による質問受付という授業形式と、同時双方向ワークを追加した秋学期の授業形式における変化はないことが示唆された。一方で、受講生の授業満足度は、春学期よりも秋学期の方が良い結果となっており、同時双方向ワークは精神的な支援を与えることで授業満足度に影響を与えた可能性が受講生の感想から示唆された。

1. はじめに

1.1 初年次学生とアカデミック・ライティング教育

大学における初年次学生の多くは文章執筆に関する悩みを抱えている。渡辺（2010）は国立大学の新生に調査を行い、初年次学生は「まとまりのある長い文章」を書くことが苦手であることを明らかにしている。また近田（2013）は初年次学生を対象としたアカデミック・ライティング科目で、文章表現に対する苦手意識の強さと文章作成段階を時系列ごとに苦勞する段階との関連について調査している。この調査の結果、学生が苦勞していると感じている段階は、主に「書き始める前の段階」から「一通り書き上げるまでの段階」であり、「書き上げたあとの段階」に

はあまり苦勞を感じないことがわかっている。このように近年の大学における多くの新入生は書くこと、とくに「書き始める前の段階」から「一通り書き上げるまでの段階」に課題を抱えているといえる。

こうした大学入学者の「書くこと」に関する問題に対応するために導入された施策の一つとして、アカデミック・ライティング教育がある。アカデミック・ライティング教育は主に初年次教育において導入されており、文部科学省(2020)の調査では、初年次教育を行う大学の約91%(全大学の約89%)が「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」を実施しているという。このように特に初年次段階において、文章執筆力を育成することはほぼすべての大学に求められる重要な役割であるといえる。関西学院大学でも2015年度からスタディスキルセミナー(論文作成)を開講し、2020年度にスタディスキルセミナー(レポート執筆の基礎)として同科目を拡大再編成するかたちで開講するなど、アカデミック・ライティング教育に力をいれている。

1.2 ICTを活用したアカデミック・ライティング教育

前述したアカデミック・ライティング教育を効果的に行うための支援方法として、ICTを活用した手法がある。ICTを活用した教材開発の研究としては、たとえば館野ほか(2011)の協同推敲を支援するシステムの研究などがある。正課外の活動としてこのシステムを用いた協同推敲活動を行うことで学習者は論証を意識したコメント活動が行えたという。また、佐渡島ほか(2015)は、早稲田大学における学部横断型初年次教育科目「学術的文章の作成」を対象とした研究実践を行っている。この授業はフルオンデマンド形式で行われており、講義動画と文章作成課題、課題に対する大学院生の文字ベースの添削という形式で実施されている。この授業を受講した学生のリポートを分析した結果、受講前に比べて〈緻密さ〉と〈内容〉の観点で優れたレポートを執筆できるようになったが、〈構成〉の面では変化がなかったという。このような正課内のコース全体を対象とした、アカデミック・ライティング教育、特に日本語ライティング教育においてICTを活用した教育実践は研究知見の蓄積が少ないという現状がある。

前述したとおり、佐渡島ほか(2015)の実践は講義動画と文字ベースのフィードバックを行う実践であった。しかし、文字ベースのフィードバックだけでは、特に文章執筆の苦手な学習者は自分が指摘されている問題点が分からず、改善点が見いだせない可能性がある。このような場合には、学生が教員に直接分からない箇所を口頭で質問できる個別指導の時間を設けることや学生同士が行うピアレビュー活動を組み合わせることが効果的であると考えられる。特にピアレビューに関しては、文章執筆の内容的側面に効果があること(田中 2008)や、学生の満足度を高める効果があること(冨永 2011)が指摘されている。

このため、佐渡島ほか(2015)の実践に見られるような講義動画+文字による個別フィードバックに加えて、授業内に同時双方向形式での個別指導とピアレビュー活動を盛り込んだ授業を設計することで、より効果的な授業を行えることが想定される。本研究では、まず2020年度春学期にオンデマンド形式による講義動画と文字による個別フィードバックと、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる授業実践を実践した。また秋学期の実践では上記に加えて、ピアレビューなど学生同士の相互作用を伴う同時双方向授業を導入した。本研究では、これらの授業が

学生のライティングに対する意識と、授業満足度に与える影響を検討することを目的とする。

2. スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）

本研究で対象とする授業は関西学院大学共通教育センターの開講科目である「スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）」である。この科目は2020年度にこれまで開講されていた「スタディスキルセミナー（論文作成）」を拡張させる形で開講された。授業ではトゥールミンモデル（Toulmin 2003）を参考に作成した論証モデルに基づいて、汎用的なアカデミック・ライティングの基礎を学ぶことで、1. レポート執筆に必要な表現を理解することができる、2. アカデミックな文章を執筆する際のルールを理解することができる、3. アカデミックな文章の構造を理解することができる、の3点を学生の到達目標としている。授業はすべての学年の学部生が受講可能であるが、主に1年生が受講することを想定している。当初の計画ではこの科目は対面授業形式で実施する予定であったが、Covid-19の影響拡大を受けて、2020年度は春・秋学期共にオンライン形式で開講された。本研究では2020年度春学期に開講された14クラス（242名）、秋学期に開講された14クラス（279名）を研究対象とする。

この授業の特徴はオンデマンド形式による講義動画・ワーク実習・課題の個別フィードバックと、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる点にある。受講生は基本的にはオンデマンド形式で各回の講義動画を視聴し、課題に取り組むが、授業の時間割上の開講時間ではビデオ会議ツール（Zoom）を利用して、教員に個別指導を受けることができる。授業は第1～第4著者がそれぞれ担当し、講義動画や資料等は共通の教材を使用した。

2020年度秋学期では、一部の授業回で授業内容の順番を変更したほか、背景や考察などの書き方を扱う「導入や結論のパラグラフ」という内容を追加した。また、ピアレビューを中心とした学習者同士の相互作用をともなう同時双方向授業を全14回の半分にあたる7回で実施した（1、2、3、5、7、12、14回）。2020年度春・秋学期における各回の主要な内容は表1に示した。2020年秋学期において、同時双方向形式で行った内容は表内で下線を追加した。また春学期から秋学期で内容の入れ替えや追加があった箇所は表内に太字で記している。

次に授業内で学生が取り組んだライティング課題について説明する。課題は春・秋学期ともに共通であった。授業では200字、500字、800字の合格制課題が3つと、テーマ自由のレポート課題が2つの計5つの課題が課された。合格制課題とは、学生が指定の字数で文章を執筆してLMSに提出した課題の合否判定と添削を毎週教員が行い、学生は教員によって合格と判定されるまで課題を提出し続ける形式の課題である。表1では各回に200字～800字ライティングと記載されているが、これは合格するまでの目安である。実際には学生は合格するまで課題に取り組むことになるため、表に記載された回を越えて課題に取り組む可能性もある。合格制課題の合格基準はトゥールミンモデルを参考に作成した論拠モデルに対応している。200字ライティングの合格基準は「テロについて」というテーマで「主張」と「根拠」のある文章を書くことである。500字ライティングの合格基準は自由なテーマで参考文献を適切に引用した上で、「主張」・「根拠」・「論拠」の繋がりが適切な文章を書くことである。800字ライティングの合格基準は、自由なテーマで500字の基準に加えて、「裏付け」と「条件」がある文章を書くことである。また、テーマ自由のレポート課題は、レポート（1）と（2）の2つを課した。レポート（1）はA4用

表1 各回の概要

回	授業内容 (2020春)	授業内容 (2020秋)
1	・オリエンテーション ・200字ライティング	・オリエンテーション ・200字ライティング ・自己紹介ワーク
2	・200字ライティングピアレビュー ・アカデミックな文章とそのルール (主張・根拠) ・200字ライティング	・200字ライティング ピアレビュー ・アカデミックな文章とそのルール (主張・根拠) ・200字ライティング
3	・アカデミックな文章に必要な表現 ・レポート (1) 概要の作成 ・200字ライティング	・アカデミックな文章に必要な表現 ・レポート (1) 概要の作成 ・200字ライティング ・レポート (1) テーマ設定
4	・アカデミックな文章の構造の理解 (主張・根拠・論拠) ・アカデミックな文章に必要な情報収集 ・500字ライティング	・アカデミックな文章の構造の理解 (主張・根拠・論拠) ・アカデミックな文章に必要な情報収集 ・500字ライティング
5	・ロジックの飛躍を指摘する ・500字ライティング	・ロジックの飛躍を指摘する ・500字ライティング ・500字ライティング ピアレビュー
6	・レポート (1) 完成・提出 ・レポート (2) 概要作成 ・500字ライティング	・レポート (1) 完成・提出 ・500字ライティング ・アカデミックな文章の構造の理解 (条件・裏付け)
7	・アカデミックな文章の構造の理解 (条件・裏付け) ・500字ライティング	・条件と裏付けに関するワーク ・レポート (2) 概要作成 ・500字ライティング
8	・学術的な文章の校閲 ・800字ライティング	・導入や結論のパラグラフ (背景、考察等) ・800字ライティング
9	・レポート (1) の修正 (補講)	・学術的な文章の校閲 ・レポート (1) の修正 ・800字ライティング
10	・800字ライティング ・レポート (2) 執筆	・800字ライティング ・レポート (2) 執筆
11	・800字ライティング ・レポート (2) 執筆	・800字ライティング ・レポート (2) 執筆
12	・レポート (2) ピアレビュー	・レポート (2) ピアレビュー
13	・レポート (2) 執筆	・レポート (2) 執筆
14	・振り返り	・振り返り

紙1枚以内の指定で500字の合格基準と同じ観点で採点した。レポート(2)はA4用紙1~2枚以内の指定で800字の合格基準の観点に加えて、適切なパラグラフ構造で書けているかという観点で採点した。

以下、具体的な授業回を取り上げて春学期と秋学期の授業の違いについて説明する。第2回の授業は「アカデミックな文章とそのルール (主張・根拠)」というテーマであり、学生はまず論

証モデルの主張と根拠に関する15分程度の講義動画を視聴した。春学期では、学生は第1回授業で執筆した200字ライティング課題について指定されたペアで Word のコメント機能を用いた添削活動を2回行い、LMS の掲示板上で添削したファイルを交換した。秋学期では、同様の課題について Zoom 上で指定されたペアでの添削活動を行った。具体的には Zoom のブレイクアウトルームの機能を用いてペアごとに部屋を分け、各部屋において学生は口頭でお互いの文章へのコメントを行った。次に春学期と同様に Word のコメント機能を用いた添削活動を行い LMS の掲示板上でコメントの交換を行った。その後、春・秋学期のどちらの授業でもペアの受講生から貰ったコメントを参考に200字ライティング課題の修正に取り組み、LMS の掲示板に修正稿を提出した。

また春学期ではシラバス上の授業開講時間中に教員はビデオ会議システムに待機して、各回の講義内容やライティング、レポートに関する質問などに回答する個別相談の時間を設けた。秋学期では同時双方向授業のない回は春学期と同様の形式で、同時双方向授業がある回では授業の後半に個別相談の時間を設けた。第2回授業は後者に該当する。

3. 評価

3.1 ライティングに関する意識の評価

3.1.1 評価の概要

授業がライティングに関する意識に与える効果を測定するために、1回・6回・14回の各回で Web 上でのアンケート調査を実施した。アンケートでは、文章執筆を「文章を書く前の段階」、「文章を書いている段階」、「文章を書いた後の段階」の3つの段階に分け、それぞれにおいて重要な要素をどれだけ意識できているかを計10項目で尋ねた。各項目は、「意識できている」(4点)から「意識できていない」(1点)までの4件法で尋ね、得点化した。調査項目は先行研究を踏まえながら、ライティング教育を専門とする第二著者を中心に著者間で協議を行い決定した。

それぞれの段階について具体的に述べる。書く前の段階としては、「文章を書き始める前に計画を立てる」、「図書館やインターネットを利用して文献を収集する」、「集めた情報を整理・分析する」の3項目を設定した。書いている段階としては、「事実と意見を書き分ける」、「調べた内容について、自分なりにわかりやすく説明・解説する」、「文献から引用をする」、「文章の構成を意識して書く(序論・本論・結論など)」、「文章作成の基本ルールを守る」の5項目を設定した。書いた後の段階としては、「批判的に書いた内容について検討する」、「誤字脱字がないかの見直しをする」の2項目を設定した。

1回・6回・14回の3回すべてのアンケートに回答した学生の回答を有効データとした。すべてに回答した学生は春学期183人(回答率 75.6%)、秋学期198人(同 70.7%)であった。縦断調査を行った各項目についてはアンケートの実施時期それぞれに対して分散分析を実施した。その後の多重比較に関してはすべてボンフェローニ法で実施した。各項目の平均値等は表2に示した。

3.1.2 文章を書く前の段階

まず「文章を書く前の段階」について述べる。「文章を書き始める前に計画を立てる」に関し

表2 各項目の平均値等

項目名	時期	1回目	2回目	3回目	有意差
文章を書き始める前に計画を立てる	春	3.02	3.31	3.58	1<2<3
	秋	3.19	3.35	3.59	1<2<3
図書館やインターネットを利用して情報を収集する	春	3.05	3.66	3.80	1<2=3
	秋	3.22	3.70	3.78	1<2=3
集めた情報を整理・分析する	春	2.87	3.09	3.38	1=2<3
	秋	2.98	3.17	3.33	1<2<3
事実と意見を書き分ける	春	2.91	3.06	3.50	1=2<3
	秋	3.06	3.24	3.52	1<2<3
調べた内容について、自分なりにわかりやすく説明・解説する	春	3.00	2.96	3.35	1=2<3
	秋	2.97	3.05	3.37	1=2<3
文献から引用をする	春	2.94	3.56	3.77	1<2<3
	秋	3.18	3.62	3.79	1<2<3
文章の構成を意識して書く（序論・本論・結論など）	春	3.16	3.32	3.64	1=2<3
	秋	3.22	3.36	3.64	1=2<3
文章作成の基本ルールを守る	春	3.32	3.42	3.65	1=2<3
	秋	3.44	3.47	3.68	1=2<3
批判的に書いた内容について検討する	春	2.50	2.67	3.08	1=2<3
	秋	2.44	2.59	2.95	1<2<3
誤字脱字がないかの見直しをする	春	3.51	3.55	3.58	1=2=3
	秋	3.51	3.51	3.58	1=2=3

ては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 36.1, P < .01, F(2,584) = 29.11, P < .01$)。また実施時期に関する多重比較の結果、春・秋学期ともに1回目から3回目だけでなく、1回目から2回目、2回目から3回目に関しても1%水準で有意差がみられた。授業では、2回のレポート執筆の際にレポートの概要を執筆前に構成するための「概要シート」などを使用して、計画を立ててから文章を書き始めることの重要性を教えていた。このことから受講生は春・秋学期の双方でレポート執筆において計画を立てる必要性に関する意識を高めていたと考えられる。

「図書館やインターネットを利用して情報を収集する」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 60.61, P < .01, F(2,584) = 59.01, P < .01$)。多重比較の結果、春・秋学期ともに1回目から3回目、1回目から2回目にかけては1%水準で有意差がみられたが、2回目から3回目にかけては有意差がみられなかった。授業では第4回講義で情報収集について扱っており、受講生は主に500字ライティングにおいて引用を示すことの重要性を指導されていた。このことから受講生は春・秋学期の双方で1回目から2回目のアンケート間の授業で強くこの意識を伸ばしたと考えられる。

「集めた情報を整理・分析する」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 23.29, P < .01, F(2,584) = 22.29, P < .01$)。多重比較の結果、春学期は、1回目から3回目、2回目から3回目にかけて1%水準で有意差がみられたが、1回目から2回目にかけては有意差がみられなかった。秋学期は1回目から3回目、1回目から2回目、2回目から3回目のすべてにおいて1%水準で有意差がみられた。「集めた情報を整理・分析する」というのは、レポートの根拠や論拠を執筆するための前段階に相当する。秋学期では第5回の500字ライティングのピアレビューにおいて、根拠・論拠の繋がりに関して学生相互でチェックしあう活動を行なった。この活動を通じて、情報を集めるだけでなく、整理分析しなければいけないということが授業の序盤から受講生に意識されたと考えられる。

3.1.3 文章を書いている段階

次に文章を書いている段階について述べる。「事実と意見を書き分ける」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 37.90, P < .01, F(2,584) = 29.58, P < .01$)。多重比較の結果、春学期は1回目から3回目、2回目から3回目にかけては1%水準で有意差がみられた。1回目から2回目にかけては有意差はみられなかった。一方で秋学期に関しては、すべての比較において有意差がみられた。授業では、春学期において事実と意見の書き分けは500字程度の短い文章ではそれほど問題にはならなかったが、800字やりポート(1)、(2)のような長い文章になると適切な論拠を記せない受講生が増える傾向にあった。このため、事実と意見に関する指導をこれらの課題における添削や個別指導で受ける学生が増え、後半の授業において意識されるようになった可能性がある。一方で、秋学期では同時双方向授業でのピアレビューを通じて授業の前半から他者の文章に触れる機会が多く、授業の序盤から自分の書いている文章の事実と意見に関しても意識する機会が多くなったと考えられる。

「調べた内容について、自分なりにわかりやすく説明・解説する」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 19.33, P < .01, F(2,584) = 28.46, P < .01$)。多重比較の結果、春・秋学期ともに1回目から3回目、2回目から3回目にかけては1%水準で有意差がみられた。この項目はツールミンモデルでは「論拠」にあたる項目であり、第4回の授業等で「論拠」の書き方を学んだが、春・秋学期ともに1回目から2回目の間には有意差が見られなかったことから、ピアレビューの有無に関わらず論拠の書き方を学んだ直後の第6回のアンケートでは受講生はまだ十分に意識できていないと考えていたことが分かる。しかしその後、受講生は授業内で何度も「論拠」を含む文章を執筆することで、授業最終回には「意識できている」と考えるようになったことがうかがえる。

「文献から引用をする」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 74.70, P < .01, F(2,584) = 54.45, P < .01$)。多重比較の結果、春・秋学期の双方で1回目から3回目だけでなく、1回目から2回目、2回目から3回目に関しても1%水準で有意差がみられた。ただし数値の上昇は1回目から2回目に大きかった。授業では第4回講義で引用について扱っており、受講生はこの第4回で多くを学び、その後も授業で文章執筆を続けるうちに、引用に関する意識を引き続き高めていったと考えられる。特に秋学期では、500字ライティングのピアレビューで引用に関して学生相互で丁寧を確認させたため、2回目調査の段階で3.62と高い数

値となっており、この段階において十分に意識できるようになったことが考えられる。

「文章の構成を意識して書く（序論・本論・結論など）」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 24.29, P < .01, F(2,584) = 28.52, P < .01$)。多重比較の結果、1回目から3回目、2回目から3回目にかけては1%水準で有意差がみられたが、1回目から2回目にかけては有意差はみられなかった。2回目アンケートから3回目アンケートにかけてはレポート(1)に関する教員からのフィードバックや、分量の多いレポート(2)の執筆が行われた。これらの指導を通じて、ある程度長い文章をどのように構成していけば良いのかという意識が受講生に獲得されたと考えられる。秋学期には春学期にはなかった「導入や結論の Paragraph」という授業内容を第8回に導入したが、春・秋学期の3回目のスコアには差がなく、学生の意識という点ではこの授業内容の影響はなかったことが示唆される。

「文章作成の基本ルールを守る」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 12.73, P < .01, F(2,584) = 12.58, P < .01$)。多重比較の結果、春・秋学期ともに1回目から3回目、2回目から3回目にかけて1%水準で有意差がみられたが、1回目から2回目に関しては、有意差はみられなかった。この項目に関しては、初回アンケートからスコアが3.3以上と全項目中2番目に高かった。受講生は文章作成ルールについて受講前から意識のある程度していたと考えられ、授業では複数の文章を執筆した2回目から3回目のアンケートの期間を通じて、意識を高めていったと考えられる。

3.1.4 文章を書いた後の段階

最後に文章を書いた後の段階について述べる。「批判的に書いた内容について検討する」に関しては、春・秋学期ともに1%水準で有意差がみられた ($F(2,546) = 30.28, P < .01, F(2,584) = 33.95, P < .01$)。多重比較の結果、春学期は1回目から3回目、2回目から3回目にかけて1%水準で有意差がみられたが、1回目から2回目に関しては、有意差はみられなかった。秋学期は1回目から3回目、2回目から3回目にかけて1%水準で有意差がみられ、また1回目から2回目にかけても5%水準で有意差がみられた。この項目は初回アンケートにおける得点が2.5程度と最も受講生が意識できていない項目であった。ツールミンモデルにおける「条件」や「裏付け」を執筆するためには、自身の文章をよく吟味し、ロジックの補強が必要な箇所を検討する必要がある。条件や裏付けを授業で扱うのは、2回目アンケート以降の7回であり、受講生は7回以降の授業でこれらを実践することで、意識を高めていったと考えられる。また、秋学期に関してはピアレビューで他者の文章を批判的に検討する経験を通じて、1回目から2回目にかけてもやや意識を高めていた。しかし、この項目は同時双方向授業でのピアレビューを通じて、春学期よりも秋学期でより意識できるようになると想定していた項目であったが、最終的なスコアは春学期の方が高くなっていた。同時双方向授業でのピアレビューを通じて、「自分の文章を批判的に検討する」ことの難しさが学生に意識された可能性があるが、このような結果が得られた原因に関しては今後の検討が必要である。

「誤字脱字がないかの見直しをする」に関しては、春・秋学期ともに有意差がみられなかった ($F(2,546) = 0.57, n.s., F(2,584) = 1.57, n.s.$)。この項目においては春・秋学期ともに初回におけるスコアが3.5と高く、天井効果がみられた。受講生はこれまでに受けた教育において文章

執筆後の誤字脱字の見直しを意識させられており、上昇する余地があまりなかったと考えられる。

3.1.5 ライティングに関する意識に関する考察

アンケートの結果、春・秋学期ともに「誤字脱字の見直し」を除くすべての項目で1回目から3回目にかけての有意差がみられた。このことから、授業を通じてスタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）は学生のライティングに関する意識を高めることができていたことがわかる。一方で、同時双方向授業を導入したことで一部の項目で秋学期のみで1回目から2回目にかけて有意差がみられるようになったが、3回目のスコアは春・秋学期でほとんど差がなかった。このことから、スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）のオンデマンド形式による講義動画・ワーク実習・課題の個別フィードバックと、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる授業形態は書く前の段階、書いている段階、書いた後の段階におけるライティング意識を高める効果があったが、同時双方向授業におけるピアレビュー等を導入したことによる効果はほとんど確認されなかったことが分かる。

3.2 学生の満足度に関する評価

次に授業に関する満足度を検討する。授業満足度を評価するために14回の最終アンケートでは、「この授業で受けたライティング指導に満足した」と「全体としてこの授業に満足した」の2項目を「そう思う」（5点）から「そう思わない」（1点）までの5件法で尋ねて得点化した。また自由記述形式で授業の感想を尋ねた。最終アンケートに回答した学生は春学期が201名（回答率83.1%）、秋学期が212名（回答率75.9%）だった。各学期における平均値等は表3に示した。

アンケートの結果、春・秋学期ともに各項目の平均値は5件法で4.5点を超えており、どちらの授業も学生にとって満足のいく授業であったことがうかがえる。次に各項目の春・秋学期の結果に対して t 検定を実施した。分析の結果、「全体としてこの授業に満足した」に対して5%水準で有意差がみられたが（ $t=2.27, P<.05$ ）、「この授業で受けたライティング指導に満足した」に関しては有意差はみられなかった（ $t=0.13, n.s.$ ）。このことから、春学期から秋学期の授業においては、ライティング指導への満足度には変化がなかったが、総合的な授業満足度は高まったということが分かる。

この結果に関して、受講生の感想の記述を用いて考察する。春・秋学期の学生の受講後の感想の多くには、教員からの同時双方向形式でのフィードバックとライティング指導の関係に言及したコメントがみられた。感想の一部を抜粋する。

はじめは根拠や論拠がどういうものか理解できずに執筆していた。しかし zoom で直接質問す

表3 授業満足度に関する平均値等

項目名	平均値春	平均値秋	有意差
この授業で受けたライティング指導に満足した	4.60	4.61	<i>n.s.</i>
全体としてこの授業に満足した	4.53	4.67	$P<.05$

るようになったり、フィードバックのコメントを読んだりしてだんだん理解できるようになった。(1年・春学期)

オンライン授業の中で先生方のさまざまなサポートがあり、また zoom での個別質問の機会などがあったことで、対面での授業と変わらないぐらい、しっかりとした授業を受けられたと感じます。(2年・春学期)

毎週学んだことを踏まえた文章を書き、提出することは私にとって少しハードでしたが、くじけそうになりながらもなんとか書き、提出する忍耐力もレポート執筆スキルに加えて身についたと感じています。毎週の添削、Zoom での相談などオンライン授業にもかかわらず、とても充実していました。(1年・秋学期)

また一部の秋学期受講生の感想には、同時双方向形式での学生相互のピアレビューが授業に関する不安の低減やモチベーションの増加に影響したことに言及したコメントがみられた。感想の一部を抜粋する。

授業についていけるのか、合格をもらえるのかとても不安だった。しかし、ピアレビューによって共に受講する仲間からアドバイスをもらったり、先生にわからなかったことを質問したりすることで、不安よりも頑張ろうという前向きな気持ちで自分の苦手意識と向き合うことができたと思う。(1年)

同時双方ワークに不安を感じていましたが、とても分かりやすく、先生も優しくかったので授業が楽しかったです。他の学生との交流もあり、自分だけが不安なんじゃないと思えたり、こんなすごい文章を書けるんだと刺激をもらえたりしました。論文執筆の力の向上もそうですが、先生や学生との交流はコロナ禍の不安を和らげてくれるものでした。(1年)

何度も添削してもらえる機会があったり、クラスメイトにフィードバックをもらえる時間があったりと、とても有意義な時間を過ごすことができたと感じる。正直、課題が大変な時期もあったが、クラスメイトも同じように何度も提出し、推敲を重ねていることがLUNA 上で見えていたので頑張る気力になった。(3年)

このことから春・秋学期の双方で実施した同時双方向形式での個別相談は、zoom での直接の質問を通じて授業内容が理解できるようになったという受講生のコメントに象徴されるように、授業設計時の想定通りに文字でのフィードバックだけでは不十分な学生に対して理解を促す働きをしたことがうかがえる。この個別指導などの教員の支援体制が充実していたことで、春・秋学期ともに授業でのライティング指導への満足度が高くなったことが示唆される。

また秋学期のみで実施した同時双方向授業でのピアレビュー等の活動では、教員や学生同士での交流がコロナ禍での不安を和らげたというコメントに象徴されるように、受講生は他の学生と

交流することで、授業に参加するモチベーションの向上や不安感の低減などの精神的な支援を受けていたことが分かる。このことで秋学期では春学期に比べて、精神的な支援が追加されたことで総合的な授業満足度が高まったことが示唆される。

4. まとめ

本研究では、学生の抱える「書くこと」への問題に対応するために日本の高等教育において広く行われるようになったアカデミック・ライティングに着目した。本研究では、関西学院大学共通教育センター開講科目である「スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）」を2020年度春・秋学期にそれぞれ異なる形式のオンライン授業で実施し、授業形態がライティングに関する意識と受講者満足に与える影響を検証した。春学期ではオンデマンド形式を中心に講義動画と文字による個別フィードバックに加えて、同時双方向形式による個別指導を組み合わせる授業実践を設計し実施した。秋学期には、春学期の形式に加えて一部の授業回で同時双方向ワークを導入し、受講生同士の相互作用を伴う形で実施した。

授業評価として、それぞれの授業期間中に1回目、6回目、14回目授業の3回に渡ってアンケート調査を実施した。アンケートでは、文章執筆の段階を「文章を書く前の段階」、「文章を書いている段階」、「文章を書いた後の段階」の3つに分け、それぞれを執筆する際に重要な意識を定義し、意識できているかを自己評価させた。また授業最終回では、授業の満足度と感想を尋ねた。

アンケートを分散分析した結果、受講生は春・秋学期のいずれにおいても授業を通じて「文章を書く前の段階」、「文章を書いている段階」、「文章を書いた後の段階」で重要な意識を高めていることが分かった。しかし、春・秋学期における効果の差はほとんどないことが分かった。このことから、学生の自己評価としては春学期のオンデマンド形式+同時双方向による質問受付と、同時双方向ワークを追加した秋学期の形式においてライティングで重要な意識の獲得に差はないということが示唆された。ただし、学生の授業満足度は春学期よりも秋学期の方が高くなっており、受講生の感想から同時双方向ワークは学生相互の交流によって精神的な支援を与えることで授業満足度に影響した可能性が示唆された。富永（2011）もピアレビューが学生の授業満足度を高めることを示しており、本研究でもこの結果が確認されたといえる。

本研究の意義について述べる。本研究は、オンライン形式のアカデミック・ライティング科目においても学生のライティングに関する意識を高めることを示した点でまず意義深かったと考えられる。特に同時双方向形式を用いての質問受付やピアレビューがどのような効果を持つのかを検証した点で、今後同様の実践を検討する高等教育関係者の参考になるものであったといえる。

最後に本研究の課題を述べる。本研究はこれまでに行われてきたオンデマンド形式による講義動画・ワーク実習・課題の個別フィードバックという授業形式に、同時双方向形式を組み合わせる形で実践を行った。本研究では、春学期に同時双方向形式による個別指導を導入し、秋学期には春学期に加えてピアレビューなどを導入したが、同時双方向の要素がない純粋なオンデマンド形式の授業との比較を行うことはできなかった。また本研究ではライティングに関する意識として学生の自己評価のみを用いて研究を行った。学生の自己評価では、春・秋学期の結果に大きな差はみられなかったが、授業者の所見としては春学期に比べて秋学期に提出された各種課題では

学生はライティングのポイントを押さえ、論証モデルの理解度も高い文章が執筆できていたと考える。今後、さらなる分析などを行うことで、論証モデルに関する理解や執筆不安に与える影響の検討など、同時双方向によるピアレビューがもつ効果をより精緻に検討していきたい。

参考文献

- 近田政博 (2013) 「学術論文の書き方入門」の授業実践—文章作成に対する学生の苦手意識は軽減できるか—, 名古屋高等教育研究, 13 : 103-122.
- 文部科学省 (2020) 平成29年度の大学における教育内容等の改革状況について
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00005.htm (参照日2020.9.17)
- 佐渡島紗織, 宇都伸之, 坂本麻裕子, 大野真澄, 渡寛法 (2015) 初年次アカデミック・ライティング授業の効果 : 早稲田大学商学部における調査. 大学教育学会誌, 37(2) : 154-161.
- 田中信之 (2008) ピア・レスポンスの効果—作文プロダクトの観点から—, 応用言語 学研究論集, 2 : 1-10.
- 館野泰一, 大浦弘樹, 望月俊男, 西森年寿, 山内祐平, 中原淳 (2011) アカデミック・ライティングを支援する ICT を活用した協同推敲の実践と評価. 日本教育工学会論文誌, 34(4) : 417-428.
- 富永敦子 (2011) ピア・レスポンスに対する満足度および理由に関する調査. 大学教育学会誌, 33(1) : 122-129.
- Toulmin, S. E. (2003) . *The uses of argument* (updated edition), Cambridge University Press, Cambridge.
- 渡辺哲司 (2010) 「書くのが苦手」をみきわめる—大学新入生の文章表現力向上をめざして—. 学術出版会, 東京.

オンライン同時双方向型グループ学習の促進を目的とした授業デザインの検討

三井規裕（高等教育推進センター）

要旨

本研究では、同時双方向型オンライン授業において、グループ学習を促進するため、ファシリテーションの基本スキルである場づくりと傾聴を参考に授業を設計、実践し、学生がグループ学習に対してどのように評価したかを検証した。その結果、学生の約8割がグループ活動を円滑に進めることができていたことが明らかとなった。例えば、アンケートの結果第1回目のプレゼンテーションに向け、グループでの意見交換や準備に貢献したと回答していた。また、自由記述を用いた対応分析の結果、学生はお互いに役割分担をしながら、SNS等を活用し意見交換に努めていた。一方、約2割の学生は、意見交換やグループへの貢献が不十分であったと回答していた。

1. はじめに

1.1 問題の背景

大学では一方向的な知識伝達型授業から学生同士がグループを形成し、議論する授業が実践されている。このような授業は学生の能動的な学習を促進することを目的としており、学習者を中心とした教育方法の1つである。文部科学省（2018）によると、国公立含め629大学（93.5%）が能動的学習を取り入れた授業を行っており、今後532大学（71.9%）が授業科目を増やすと回答したと報告している。また、学生の授業に対する意識を調査した結果、76.5%（非常に必要+ある程度必要）の学生が授業ではグループ学習など、学生が授業に参加する機会が必要であると回答している（東京大学 大学経営・政策研究センター 2018）。つまり、大学・学生ともに、グループ学習を取り入れた授業の必要性を認識していると考えられる。

1.2 先行研究の検討

グループ学習は、伝統的な学習に比べ、様々な成果が明らかとなっている。例えば、パークレイとクロスら（2009）は、グループ学習を取り入れることで学生の成績、学生の発達、大学に対する満足度に影響があったことを指摘している。また、これらの成果は、学生同士や学生と教職員の相互作用が影響していたことが指摘されている。

こうしたグループ学習では学生同士の対話を取り入れる必要がある。ポーム（2007）は、自分の意見を通すために他者を論破することが対話ではないといい、異なる意見がぶつかり合う中で新たな意見が産み出されていくプロセスが対話であると述べている。中野（2016）は、学生がお

互いに意見を述べ合う授業実践には大きく4つの意義があることを指摘している。具体的には、多様な価値観に触れること、コミュニケーション力が高まること、主体性が育まれ、意欲が高まること、学び合う楽しさに気づくことである。つまり、学生同士で意見を述べ合い、新たな考えを生み出すことは、学生の学びに影響すると考えられる。

このようなグループ学習の効果をを得るためには、グループ学習を促進する技術が教員に必要である。具体的には、技術を習得する方法の一つとしてファシリテーションがある。ファシリテーション (facilitation) とは、「人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶようにする」(堀 2006) ことである。三田地 (2016) は、教育という営みにおいて、教員側が学生の活動が起こるようなんらかの仕掛けを準備しなければならないといい、そのためには場づくりの技術としてのファシリテーションが必要となると述べている。ファシリテーションを実践することで、グループ学習を活性化させ、学習効果を高めることが可能になると考えられる。

1.3 研究の目的

先行研究では、主に対面授業を対象に、グループ学習を促進するファシリテーションについての知見が蓄積されつつある。しかしながら、コロナ禍において急速に実施されたオンライン授業、特に同時双方向型オンライン授業において、これまで蓄積されてきた知見をどのように生かすことができるかは明らかになっていない。例えば、幡生・上田 (2021) は、オンライン授業で学生同士の議論を実施するには、それに適したグループ構成やスタッフ配置の検討が必要であると指摘している。また、画面越しでは意思疎通が難しいことやオンラインではディスカッションを行うことが難しいことも報告されている (小林ら 2020)。つまり、オンライン上で学生同士の議論をどのように促進できるかについて検討する必要がある。

そこで、本研究では、同時双方向型オンライン授業において、グループ学習を促進するため、ファシリテーションの基本スキルである場づくりと傾聴を参考に授業を設計、実践し、学生がグループ学習に対してどのように評価したかを検証した。

2. スタディスキルセミナー (プレゼンテーション) におけるグループ学習

2.1 授業の概要

本研究では2020年度秋学期にA大学で全学対象科目として開講されたプレゼンテーション授業を調査の対象とした。この授業は、初年次教育に位置付けられているため受講生の多くが1年生であった。2020年度はコロナ禍のため、全てオンライン上で実施した。

この授業はオンデマンド形式による講義動画の配信、事前課題の提出、授業時間はビデオ会議システムによる同時双方向のグループ学習と教員によるオンライン上でのグループ学習への助言で構成されていた。授業では、学生に社会問題の解決策をグループで発表することを課した。オンライン上での話し合いに慣れてもらうため、場づくりのためのアイスブレイクとして、初回授業に質問づくりの活動を実施した。

2.2 アイスブレイクとしての質問づくり

QFT (Question Formulation Technique) の方法を参考に質問づくりの活動をおこなった。ロ

スタインとサンタナ (2019) は、QFT のプロセスは7つの活動からなると述べている。具体的には①質問の焦点の準備、②ルールの紹介、③質問を出し、④閉じた質問と開いた質問を改善する、⑤優先順位の高い質問の選択、⑥優先順位の高い質問を使って、今後行うことを計画、⑦振り返りである。QFT を取り入れるメリットとしては、学生同士のコミュニケーションを緩やかに促進することができ、オンライン上でも場づくりのアクティビティとして活用できることである。また、作られた質問を用いてプレゼンテーションのテーマを決めることができる。①～⑦の作業を通じて、多様なアイデアを出す発散的思考、結論に向けた情報やアイデアを分析・統合する収束的思考、自分が考えたことや学んだことを振り返るメタ認知的思考を経験することができるという (ロススタイン、サンタナ 2019)。このような活動を初回授業に行うことで、学生同士で活動しやすい場をつくるようにした。

各グループで QFT をおこない、そこで出された質問の中から、自分たちにとってもっとも優先順位の高い質問を選択してもらった。その後、選択した質問に対する解決策を提案するためのグループ学習を開始した。なお、グループで議論するときは①役割分担を明確にすること、②発言者の意図を理解するため必ず理由を聞くこと、③メンバーが発言している時は最後まで聴くこと、④うなずくなど積極的に聴くこと、⑤今回の活動の目標を決めること、⑥今後のスケジュールを決めることを教員から伝えた。特に、②から④は傾聴のスキルと意見を出し合う中で、新たな意見を産み出すことを意識してもらうため意図的に指示した。

3. 調査対象と方法および分析

3.1 調査対象

対象者はプレゼンテーションの授業を受講した学生46名であった。調査に協力してくれた学生のうち、欠損値を除いた41名 (回答率: 89.1%) を分析対象とした。倫理的配慮の観点からアンケート実施前に、研究の主旨とデータの保管方法・処理について丁寧に説明し、回答は任意であることを伝えた。また、回答は授業の評価と一切関係ないこともあわせて伝えた。

3.2 調査方法と分析

調査方法は、第1回目のプレゼンテーション終了後に、学生自身の振り返りとしてアンケートに回答してもらった。アンケートの質問数は6問であった (表1)。回答は、4件法 (質問1、3)、自由記述 (質問2、4、5)、10段階で評価 (質問6) とした。

分析には、質問1「プレゼンテーションにむけてグループ内で意見を出し合うことはできましたか」 (以下、質問1) と質問3「プレゼンテーションの資料準備について自分はグループに貢献したと思いますか」 (以下、質問3) の回答を外部変数として使用した。この外部変数と記述のあった質問2 (最大文字数517、最小文字数45、平均文字数157) と質問4 (最大文字数306、最小文字数40、平均文字数145.5) を使用し対応分析を行なった (最小出現数5、最小文書数1)。対応分析とは、クロス集計表を用いて、行の要素と列の要素の相関が最大になるよう並び替え、各要素を空間配置するものである (樋口 2014)。作成された布置図 (図1、2) は、出現パターンに特徴がない語が原点付近に布置され、原点から離れ、外部変数方向に布置される語ほど、その外部変数を特徴づける語と解釈することができる。分析には解析ソフト KH Coder (樋口

表1 振り返りの質問

	質問	回答
1	プレゼンテーションにむけてグループ内で意見を出し合うことはできましたか	そう思う・どちらかと言えばそう思う・どちらかと言えばそう思わない・そう思わない
2	1でそう答えた理由を書いてください	自由記述
3	プレゼンテーションの資料準備について自分はグループに貢献したと思いますか	そう思う・どちらかと言えばそう思う・どちらかと言えばそう思わない・そう思わない
4	3でそう答えた理由を書いてください	自由記述
5	1回目の発表を終え、課題だと感じたことを書いてください	自由記述
6	自分の発表について10段階で評価してください	選択式

2014) を使用した。

4. 振り返りアンケート結果

4.1 「意見を出し合えたか」と「グループに貢献したか」の結果

まず、学生がグループ学習に対してどのように取り組んでいたかを確認するため、質問1と質問3の回答を集計した(表2)。その結果、質問1は、82.9% (34名)の学生が「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」と回答した。また、質問3は、80.5% (33名)の学生が「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」と回答した。これらの結果から約8割の学生は第1回目のプレゼンテーションに向け、ビデオ会議システムを利用し、オンライン上で意見交換を行いながら準備をしていたと考えられる。

4.2 対応分析の結果

外部変数の回答の特徴を明らかにするため、自由記述を用いて対応分析を行なった。外部変数(質問1)と質問2の成分スコアは累積寄与率が75.20% (成分1:42.41%、成分2:32.79%)であった。また、外部変数(質問3)と質問4の成分スコアは累積寄与率が78.96% (成分1:52.35%、成分2:26.61%)であった。

まず、対応分析の結果(図1)について述べる。外部変数(質問1)である「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」の方向にある単語としては、「お互い」「進める」「積極」「グループ」「役割」「資料」「共有」「根拠」「発表」「作業」「LINE」「ZOOM」「テーマ」「議論」などが特徴的であった。また「そう思わない」の方向には、「準備」「プレゼンテーション」が、「どちらかと言えばそう思わない」の方向には、「違う」「意見」「出る」「部分」などが布置されている。

次に対応分析の結果(図2)について述べる。外部変数(質問3)である「そう思う」の方向にある単語としては、「作成」「調べる」「スライド」「使う」「データ」などが見られた。「どちらかと言えばそう思う」の方向にある単語としては、「担当」「意見」「自分」「論拠」「グループ」「分担」「共有」などが特徴的であった。「そう思わない」「どちらかと言えばそう思わない」の方向にある単語としては「貢献」「探す」「プレゼンテーション」が見られた。

表2 グループ学習の取り組み状況

	質問1		質問3	
	回答者数	%	回答者数	%
そう思う	19	46.3	14	34.2
どちらかと言えばそう思う	15	36.6	19	46.3
どちらかと言えばそう思わない	5	12.2	7	17.1
そう思わない	2	4.9	1	2.4

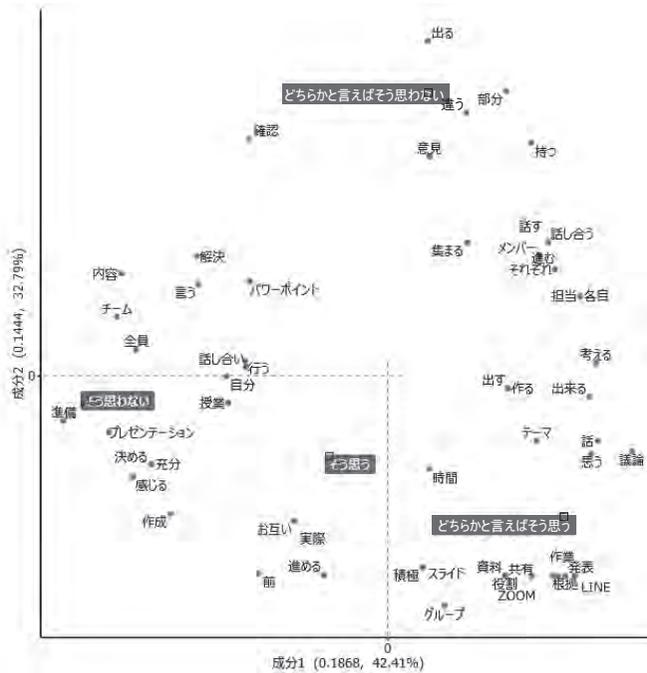


図1 対応分析（グループで意見を出し合う）

5. まとめ

本研究では、同時双方向型オンライン授業において、グループ学習を促進するため、ファシリテーションの基本スキルである場づくりと傾聴を参考に授業を設計、実践し、学生がグループ学習をどのように評価したか検証した。

初回の授業で場づくりを意識し、QFTを参考に丁寧なアイスブレイクを行った。また、グループで議論する時は傾聴を意識するよう指示した。その結果、学生の多くはグループ活動を円滑に進めることができていると考えられる。例えば、約8割の学生が第1回目のプレゼンテーションに向け、グループでの意見交換や準備に貢献したと回答していた。また、対応分析の結果、グループで意見交換ができていたと回答した82.9%の学生は、お互いに役割分担をしながら、SNS等を活用し意見交換に努めていた。さらに、グループに貢献したと回答した80.5%の学生は、発

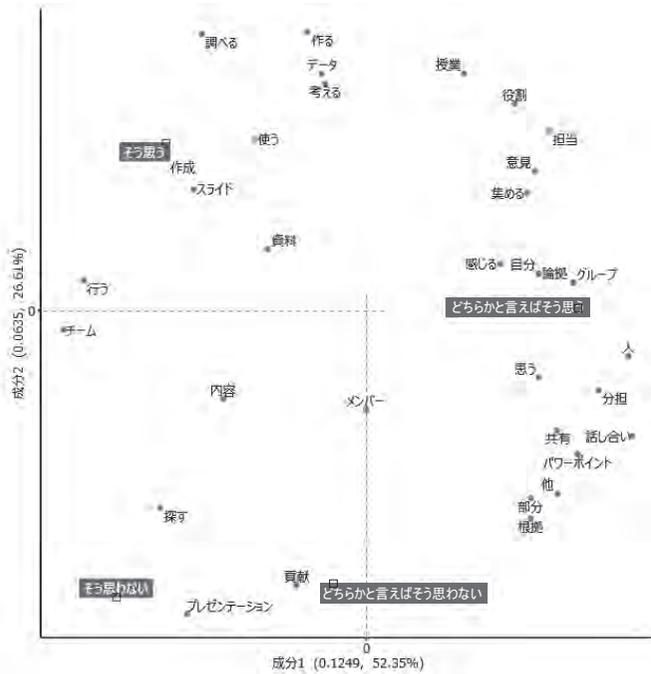


図2 対応分析 (グループに貢献)

表に必要な根拠を探すなど、一人一人が、オンライン上であってもグループで発表するため、積極的に貢献しようとしていた。本実践では、教員が初回授業で場づくりを丁寧に行い、グループで議論する時は傾聴の姿勢を意識させるようにした。こうした教員による場作りの仕掛けや傾聴の姿勢を伝えたことで、学生は意見を出し合いながら、一人では気づくことができない意見を産み出し、プレゼンテーションに向けて積極的に関わろうとしていたと考えられる。大石 (2017) は、学習者がファシリテーションの基本スキルをグループ活動時に経験することで、主体性を身につけることにつながると指摘している。以上のことから、オンライン同時双方向型グループ学習では、教員による丁寧な場づくりと議論の際に傾聴の姿勢を意識させることが必要である。これらを組み込んだ授業をデザインすることでグループ学習を促進させることができると思われる。

ただし、約2割の学生は、意見交換やグループへの貢献ができなかったと回答していた。対面授業と異なり、オンライン上ではグループでの活動が始まると、教員は学生同士の活動を十分に見ることができない。こうしたことから、オンライン上で教員がグループ活動をどのように把握し、支援できるかについては、今後、検討していく必要がある。

謝辞

本研究は関西学院大学高等教育推進センターの2020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たものです。また、調査にご協力いただきました皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 文部科学省 (2018) 「平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」、https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00007.htm (2021年6月19日閲覧)。
- 東京大学 大学経営・政策研究センター (2018) 「第2回全国大学生調査」 <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/22018.html> (2021年6月19日閲覧)。
- パークレー, E. F.・クロス, K. P.・メジャー, C. H. 安永悟 (監訳) (2009), 『協同学習の技法: 大学授業の改善手引き』、ナカニシヤ出版、京都。
- デヴィッド・ボーム, 金井真弓 (訳) (2007) 『ダイアログ: 対立から共生へ、議論から対話へ』、英治出版、東京。
- 中野民生 (2016) 「第3章 大教室での参加型授業「教える」より「学び合う」場をつくろう！」中野民生、三田地真実 (編)、ファシリテーションで大学が変わる アクティブ・ラーニングにいのちを吹き込むには、ナカニシヤ出版、京都。
- 堀公俊 (2006) 『ファシリテーション入門』日経文庫、東京。
- 三田地真実 (2016) 「第1章 ファシリテーションでアクティブ・ラーニング型授業が活きる！」中野民生、三田地真実 (編)、ファシリテーションで大学が変わる アクティブ・ラーニングにいのちを吹き込むには、ナカニシヤ出版、京都。
- 幡生あすか、上田幹子 (2021) 「オンライン授業におけるグループワークの試み: 薬学部2年生を対象とした「情報科学」の経験から」大阪大学高等教育研究、9、pp.69-76。
- 小林真也、黒田久泰、遠藤慶一 (2020)、「遠隔環境におけるグループワークの実践」、国立情報学研究所、<https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/> (2021年6月17日閲覧)。
- ダン・ロススタイン, ルース・サンタナ, 吉田新一郎 (訳) (2019) 『たった一つを変えるだけクラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論、東京。
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』ナカニシヤ出版、京都府。
- 大石加奈子 (2017) 「アクティブラーニングのためのファシリテーションとは—すべての学生がファシリテーターになる—」工学教育研究講演会講演論文集、pp.24-25。

Affordances of the LingoLab Web Applications for Sentence-level Practice

Oliver Rose (Language Center)

Michael Giordano (Department of International Studies)

Daniel Mills (Ritsumeikan University)

Abstract

Despite often having quite highly developed passive knowledge of grammar and vocabulary, Japanese students' productive skills are usually much weaker. Sentence-level practice with grammar and vocabulary can help to develop greater grammatical competence, which is foundational to the desired communicative competence that teachers aspire to nurture in learners. Many self-study CALL activities however, often do not challenge learners beyond passive recognition activities, or beyond isolated practice such as multiple choice or cloze activities. In order to offer a new means of productive sentence-level practice, the first author developed the LingoLab activity, a type of 'jumbled sentence' activity, used in the following three sites which each have a distinct function:

- www.LingoLab.Co, which is for self-study with progress tracking & sharing functions;
- www.lingolab.online, which is for a one-time quiz which reports all results to a teacher;
- www.lingolab.live, which is a real-time multiplayer quiz game for class use.

As well as a description of the LingoLab activity and the LingoLabCo and LingoLabOnline websites, their pedagogical affordances and limitations are discussed, along with survey results from learner users of the sites.

Disclosure: All three LingoLab websites are non-commercial and are available for public use, supported by the research funds provided to Oliver Rose by Kwansei Gakuin University. The *LingoLabOnline* website version in particular was created thanks to research funding support from a 2019-2020 grant from the Kwansei Gakuin University Center for the Study of Higher Education. All programming work was carried out by Tokyo-based programmer and teacher Paul Raine.

1. Background

Regardless of the focus of an EFL class (e.g. task-based, grammatical, situational etc.), some deliberate practice of target phrases is useful for language learners to develop communicative competence. As the majority of CALL formats have been traditionally designed to focus on receptive skill activities (e.g. multiple choice) or atomistic practice (e.g. cloze tests), the purpose of the first author in designing the LingoLab activity format was to provide sentence-level practice with automatic feedback and adjustable levels of difficulty. After describing the core LingoLab activity itself, several distinct website versions that feature the activity will be explained, each with a different purpose such as self-study, homework-setting and a multiplayer quiz game. Student survey responses to ongoing use of the sites in a Japanese university ESL course will also be presented, in terms of interest and usefulness. Discussion will then follow with regard to the affordances and limitations of this format as a language-learning activity, especially with regard to use with translation tasks, which many researchers consider to have an important role to play in ELT after a long period of neglect (Cook, 2010; Kerr, 2014; Källkvist, 2008; Leonardi, 2010; Mjalkmaer, 1998).

The familiar jumbled sentence task is a common one in the Japanese EFL context, often found in textbooks (Kobayakawa, 2011), tests, and as an online activity. It exists in various forms which, depending on the particular version, call for different kinds of language processing from the learner. Fundamentally, it requires for a knowledge of syntax, collocation and grammar, but doesn't usually demand vocabulary knowledge or discrimination of word inflections. The version of jumbled sentence task that does not include distractors focuses purely on syntax. In versions with distractors, however, it will very much depend on the distractors chosen as to the kind of language processing required of the learner, since the distractors may be content words (requiring vocabulary discrimination) or function words (requiring grammatical discrimination). Some versions of the activity provide an L1 translation of the target sentence, while other versions simply provide the component words (with few or no distractors) from which the learner must construct the meaningful target sentence.

The design of the LingoLab activity however differs in a variety of ways from these existing versions of sentence scramble activity, both for practical and pedagogical reasons which will be discussed after a description of the activity and the three sites in which it is implemented.

2. Description of the LingoLab Activity

The core LingoLab activity has been designed and optimized to work on any internet-connected smartphone, tablet or personal computer, to allow for convenient practice anytime and anywhere. The greatest strength of the LingoLab activity is that it enables productive sentence-level practice, with automatic feedback and adjustable levels of difficulty. The activity itself consists of learners being shown a prompt, which can be in the form of text, audio, a picture, or any combination thereof (See Figures 1 & 2). The audio is an automatically generated



Figure 1 *L1 Prompt*: The L1 phrase (Japanese) to be translated is displayed.



Figure 2 *Audio and Picture Prompt*: Audio can be based on either the text cue or the target sentence.

text-to-speech (TTS) voice of high quality. The flexibility in the type of prompts that can be used allows for the provision of exercises with a wide variety of language processing types. Aside from the standard L1 - L2 sentence translation task type, it's also possible to make dictation activities, question/response interactions, a task involving audio/text questions about a picture, or an audio-prompted cloze test, to name just a few combinatorial options. The TTS can play audio of the target sentence, for a dictation-style activity, or audio of the cue, for a mini listening comprehension task.

In response to the prompt, learners have to choose the correct word tiles in the required order to form the target phrase or sentence. (N.B. These twelve word tiles include both target answer tiles and distractor tiles). If a learner clicks an incorrect tile, the correct tile is highlighted so that they can rethink their response and continue to answer the question. (This feedback is slightly different in each of the three website versions, which will be explained in their individual sections of this paper). This immediate mid-response feedback arguably provides for a deeper and more effective learning experience than allowing learners to answer incorrectly and only later receiving feedback (Devi, V.A. & Revathi, K., 2016).

One original feature of the LingoLab activity is the optional *Hidden Letters* mode for displaying the words on answer tiles (See Figures 3 & 4). In this mode, the tiles show just the first and last letters of the words along with a dot representing each missing letter (e.g. "word" is displayed as "w..d"). This clearly makes answering the question much more challenging, as it requires users to



Figure 3 “Shown Words” Mode



Figure 4 “Hidden Letters” Mode

actually retrieve component vocabulary from memory before answering, rather than selecting words after having recognized them as they can in the default *Shown Words* mode.

Another prompt presented to users in the LingoLab activity is the target sentence outline, which allows them to see the approximate length of the words in the target sentence. This was deemed necessary to include in the design to assist in narrowing down options to the desired target answer, to discount other possible variant answers that could exist. One more hint that cuts down the number of potential answers is the display of capital letters for sentence-initial words on answer tiles, which gives a strong clue as to the first word in the target sentence. (i.e. if the target sentence is “Can you swim?”, the target tile displayed as ‘Can’ is more easily identified as being the first word in the sentence due to the capital letter.)

Finally, while the LingoLab activity was especially designed to enable sentence-level practice, it is also possible to have just a single word as the target item, or multi-word units such as phrasal verbs and collocations. Other aspects of the LingoLab sites may provide enough benefits to make them appealing for vocabulary-focused practice.

Default and Custom Sets

On all three sites a range of default sets is provided, including sets of Japanese-English sentence pairs based on particular grammatical constructions, situational/functional sets (e.g. ‘classroom language’), and English-only sets with pictures for description, question/answer or dictation tasks.

All versions of the LingoLab activity can also import ‘custom sets’, consisting of two text fields and an optional picture. The custom set creation and management page can be accessed from the ‘Create your own set’ link on the ‘Sets’ page on the www.lingolab.co site. The ID number for any created set can be found under the ‘Manage’ tab, and then used to import the set for use in the other LingoLab web apps, the quiz-making LingoLabOnline site (www.lingolab.online) and the real-time multiplayer quiz game site LingoLabLive (www.lingolab.live).

3. The Distinct Roles and Features of the Three LingoLab Websites

The three separate sites which feature the LingoLab activity have functionally distinct purposes, as follows:

1. www.lingolab.co (for self-study practice with progress tracking & sharing functions);
2. www.lingolab.online (for a one-time quiz which reports all results to a teacher);
3. www.lingolab.live (for a real-time multiplayer quiz game).

While all three sites have been designed for learners to be able to complete the LingoLab activity on mobile devices, the creation and management of quizzes, games and custom sets is more comfortably done on a larger screen due to the wider range of functions and settings involved.

3.1 LingoLabCo Site for Self-study with Progress Tracking

The main purpose of the LingoLab.co version (www.lingolab.co) is to provide self-study practice with feedback and progress tracking, allowing users to practice sets of sentences in a way that gives more practice with only the items with which they have made mistakes. They can also connect their account to their teacher’s LingoLabCo account, to provide the teacher with an ongoing dashboard view of their progress with any sets they have studied.

On the LingoLabCo site, one ‘game’ consists of just five questions, after which a review screen is shown listing all five items and their current progress rating (see Figure 5). The overall amount of progress through the set is also displayed, showing the number of items currently at each colored level.

This progress-tracking function is a simple algorithm that moves items between four levels of ‘progress’ depending on whether mistakes have been made by the learner. The progress levels are, from low to high, red, orange, yellow and green. When learners get a sentence correct without any mistakes, the item goes up a level; if they make mistakes it goes down one level for each mistake made (but only down to red, being the lowest).

Unlike many flashcard systems, such as the Leitner system, which have items begin at the lowest level (Nakata, 2011), all items in LingoLab start at the yellow level, the second-highest. This is because learners may already be familiar with the target language of the practice sentences, and may therefore not need repeated practice of the target items. If they do make



Figure 5 Review Screen after Game

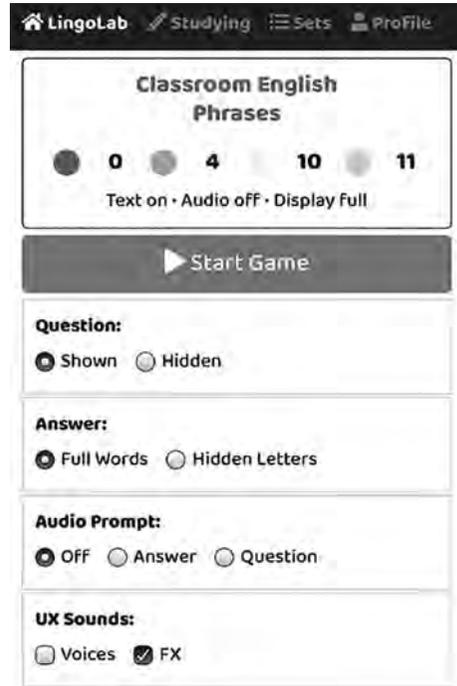


Figure 6 Set Page with Mode Options

mistakes, however, further practice is assured. Items in general are presented in random order, except for any red items which appear in the upcoming game. This is because the user must have made multiple errors with that item and as such will benefit from immediate review. The design decision to have target items start at the 'yellow' level, rather than at the lowest level, was based on the first author's own experience of using flashcards, which often led to a feeling of frustration due to excessive repetition of known items. This is a result of many flashcard algorithms assuming that the user has no prior knowledge of items being studied. Although substantial research has been done on optimizing review schedules for vocabulary (Nakata, 2011), the additional variables involved with sentence-level target items and prior user knowledge make such scheduling impossible to implement in the LingoLab activity.

Importantly, the progress record is saved independently for each mode. The specific mode is the result of a combination of the following options chosen by the user on the set page (see Figure 6) :

- *Show/hide cue text*: the cue text could be hidden if an audio cue is preferred.
- *Text-to-speech audio*, generated from the cue text or the target sentence (for dictation practice)
- *Shown words* versus *Hidden letters*, for the display of words on answer tiles

Due to the separate record-keeping for different modes, it is important that teachers are clear about specifying the mode that they require their students to study with, and provide instruction as to how to use the various settings.

Signing up and logging in with a Google account. In order to store data on the server side for the progress tracking and sharing across devices (e.g. phone, tablet, PC, school computer), all users need to make an account by using their Google account login detail. This system of logging in is the widely-used OAuth system provided by Google, which greatly simplifies the adding of a secure login and verification process, without sharing the users' password with the website administrators. This system means that if users are already logged into Google (for the use of YouTube, Gmail, Drive or other Google services) on their device, they can use LingoLabCo straight away without going through a cumbersome login stage with the associated problems of forgotten usernames and passwords.

Sharing Ongoing Progress Records with a Teacher. From their 'Profile' page, users can share their progress record with their teacher by entering their teacher's Gmail address (under 'Share progress with:') with which the teacher signed up for a LingoLab account. The progress record is then continually shared and updated from that time on, and the user's ongoing progress can then be seen by the teacher via the 'Tracker View' button on their 'Profile' page. As this 'Tracker View' shows all shared students' progress, it is quite large and detailed, so it is enabled by default only as a PC website view, rather than mobile.

Via the 'Tracker view', the teacher can view records in a sortable table format for particular sets or for particular students. They can search and sort the tables by class, student, date, number of items completed in set, and error rate. The 'Error rate' displayed for a student for a given set shows the average number of errors per question, providing a rough idea as to the level of difficulty demanded by that set and mode for that student.

Thanks to this 'Tracker' feature, teachers can assign particular sets for students to do as homework, asking them to complete a specified number of items (i.e. by attaining a 'green progress level' with them) by a certain time. LingoLabCo then continues to provide review of the assigned set for each student until they have gotten all the target items correct. This has clear benefits over a traditional worksheet assignment or quiz in which errors made by learners are not necessarily followed up on with further practice.

Instead of assigning specific sets, it is also possible for a teacher to allow students the freedom to choose their own sets to study, and then later check the individual 'Student' view records on the Progress Tracker to see a summary of the sets that students have studied. This may be a preferable individualized approach in classes in which there is a wide difference in abilities and knowledge deficits.

3.2 LingoLabOnline Site for Setting Quiz Assignments

LingoLabOnline is the quiz assignment version of the LingoLab activity, created to act as a simple mobile-friendly means of assessment for sentence-level items, either as an initial pre-test before the target items have been taught, or as a progress test. Teachers can make a free account

at www.lingolab.online using their Google account login details, which then allows them to make quizzes and see quiz results for each responding student and each quiz question.

To create an activity, the teacher selects the set, target sentences and mode options to be used (e.g. audio cue, shown/hidden letters). They also specify the maximum number of points to be awarded per question, with one point being deducted from each question's score for each mistake made. When deciding the point value, the teacher should take into account the difficulty level of the questions and the selected mode, to ensure that the resulting scores are reasonable given the level of the learners and the degree of accuracy expected from them.

The quizzes are distributed by the teacher to students via a URL link or a QR code, making it easy for students to complete on a smartphone. Respondents to the quiz do not need to have any kind of account, as they simply enter their name and class on the main page of the quiz (similar to a Google Form). N.B. One unintentional side benefit of this format of quiz is that the prompt text is actually rendered as an image on the screen, which makes it impossible for students to simply select the on-screen text and use an in-built translation function to find out the answer. This is a simple technique for cheating that is currently possible with many online tests!

After students have submitted their quizzes, the teacher can view on their 'Manage quizzes' tab how many students have responded, and click on that number to see a table of all students' per-question scores. These results can also be downloaded as an Excel spreadsheet for further analysis or record-keeping.

3.3 LingoLabLive Site for Conducting a Multiplayer Quiz Game

There are a number of online real-time multiplayer games that have become popular in language-learning classrooms in recent years, such as QuizletLive (<https://quizlet.com/live>) and Kahoot (<https://www.kahoot.com>). Students are motivated by the friendly competition and cooperation encouraged by such games (Wolff, 2016; Zarzycka-Piskorz, 2016). However, most of these games tend to be based on fairly simple question types, usually multiple choice, which means that language learners are not challenged much in terms of productive language abilities. By creating LingoLabLive as a multiplayer quiz game version of the LingoLab activity, it is hoped that students can still enjoy the quiz game format, but with a more cognitively challenging type of task.

Anyone can set up or play a game on LingoLabLive (<https://www.lingolab.live>) with no registration required. To set up a game, the host first clicks the 'Create Game' button, and then chooses the set, items and mode to be used, in much the same way as a quiz is set up on the LingoLabOnline site. The host can then have players join via a QR code, or by entering the 'Room code' after clicking the 'Join game' button. Once the players have joined, the teacher can start the game.

After the game has started, a leaderboard is displayed on the host's screen which can be projected (in a classroom) or shared (via Zoom) so that all players can see all the competing



Figure 7 *LingoLabLive Leaderboard View*

players' progress through the question sets, listed with the winning members at the top (see Figure 7). In order to ensure that the competitive aspect is not embarrassing for the 'losing' players in the game, by default all players are given animal avatars so as to be anonymous.

There are several features of the LingoLabLive version that differ from the other versions. One aspect of the LingoLab activity that was modified for the LingoLabLive version is the response to errors. When a player makes an error in LingoLabLive, a short time penalty is imposed whereby all input tiles are deactivated for three seconds. This is done in order to prevent 'button-mashing', which is when players hit random keys in order to try to answer questions that they do not know. However, after three errors have been made the correct next word in the answer is shown, to allow players to continue if they encounter questions that they simply cannot answer. This design is intended to prevent the 'strategy' of trying to be quicker by pushing random buttons and being shown the answer, rather than spending time actually thinking about the answer. (e.g. one six-word sentence would take about one minute to respond to by 'button-mashing', taking into account total time penalties for each word, compared to about the five seconds it would take for a considered response with a known item). N.B. The leaderboard simply shows who completed all the questions first, and does not otherwise penalize errors.

At the end of the game a review list of all target sentences is shown, displaying first those with which all players made the most errors. This makes it easy for the teacher to quickly give valuable review of a few of the items which were most challenging for the players, and get some insight into their weak areas.

In general, when playing competitive games, students often prefer to play in teams rather than individually, which results in desirable cooperative interaction and peer learning as well as competitive interaction. It can therefore be worthwhile to sometimes have students share a device between two or three players when playing LingoLabLive, to enable team-based competition rather than individual competition.

4. Student Responses to Surveys about LingoLab

After the LingoLab sites were used on a weekly basis with two second-year Intensive English classes at Kwansei Gakuin University Language Center throughout a year-long intensive course in 2019-2020, the survey feedback from the 53 students was very positive. Survey questions were asked to gauge these students' perceptions in terms of 'usefulness' and 'interest' regarding various course activities. In terms of interest, the possible answer options were 'very boring', 'a little boring', 'can't say either way', 'quite interesting', 'very interesting'. Their responses showed that 50.9% found the LingoLab activities 'Very interesting', and 45.3% found them 'Quite interesting'.

In terms of 'usefulness', the possible answer options were 'not useful at all', 'not very useful', 'can't say either way', 'quite useful', 'very useful'. Their responses showed that 59.6% of students found the LingoLab activities 'Very useful', and 36.5% found them 'Quite useful'. These responses were the most positive in terms both 'interest' and 'usefulness' out of all the class activities surveyed.

Many comments from anonymous student feedback about LingoLab referred to benefits in terms of motivation, convenience, and effectiveness for learning, including the following:

- “It feels like a game so it is fun” (translation from Japanese: “ゲーム感覚でできるので楽しいです。”)
- “It is really fun to use in class in the form of a game. While using for homework, it is easy to remember and understand important grammar points in the sentences.” (translation from Japanese: “授業中に LingoLab を使ってゲーム形式であるのがすごく楽しいです。また宿題として解いていくなかでも文法の重要なところが文になっているため覚えやすくわかりやすいです。”)
- “I think it is effective to be able to study with a smartphone.” (translation from Japanese: “携帯で勉強できて効率的だと思いました。”)
- “I'm glad to be able to keep answering until I understand.” (translation from Japanese: “理解するまで解けるので嬉しいです。”)
- “I can keep practicing incorrectly answered questions many times so I think it is very good.” (translation from Japanese: “間違えた問題を何度も練習することができるのでとてもいいと思う。”)
- “It was handy to be able to study English in my spare moments.” (translation from Japanese: “隙間時間に英語を勉強することができたので、とても役に立ちました。”)
- “I'm very glad to be able to use it on the train. I am using it a lot.” (translation from Japanese: “電車の中で勉強ができるのでとても嬉しいです。たくさん活用しています。”)

While these results are promising, it is necessary to acknowledge that responding students were aware that the class teacher, the first author, had developed the LingoLab websites. As such, even though the survey was completely anonymous, it is possible that this knowledge may have made

some students more inclined to respond positively. Further surveys need to be carried out in order to discount this possibility.

5. A Comparison of LingoLab with Other Sentence Translation Formats

How do other means of using CALL for practicing sentence production compare to the LingoLab activity, in terms of language processing demanded, feedback, and accountability?

Flashcards, which are widely acknowledged to be an efficient and effective means of practicing many kinds of knowledge recall (Nakata, 2011), can certainly be used for studying sentences. However, regular flashcards with no hints or indications of constraints can be very difficult to answer with the exact target phrase, and therefore be somewhat unsatisfying. This is partly because there is no explicit feedback about whether their answer was acceptable or not, apart from the users own judgement in comparing the given answer to their own. Getting the answer entirely correct in every respect, especially with difficult features like articles and prepositions, can be a very high standard to reach for in earlier stages of learning complex target language. Due to this, flashcards may be better for testing mastery of target sentences, while the assistive hints and constraints provided by the LingoLab activity arguably make for a more approachable and satisfying practice activity.

A more pragmatic consideration from a teachers' perspective concerns the accountability of usage when overseeing students' flashcard practice. The usual way of using flashcards is for the user to see a prompt on one 'side' of a flashcard, to think of their response, and to then check the actual answer. As this does not require actual recordable input by the user, the degree and accuracy of language processing engaged in by the user cannot be monitored in a meaningful way by the teacher. For example, the Quizlet flashcard website is able to show teachers via an online teacher dashboard (www.quizlet.com) whether sets of flashcards have been used by students or not, but the learner may have simply flicked through the set without actually processing any target language at all.

Another means of assessing learners' ability with sentence translation is of course with written answers. This can be more conveniently done these days by having students type answers into a Google Form or LMS with a 'long response' question type. However, automatic 'answer-checking' of sentence-length answers is not practical in many cases, due to the slightest variation from the target answer (e.g. extra spaces, minor spelling errors etc) resulting in the answer being marked as incorrect. Therefore teachers are required to check such typed answers manually and give individual feedback, but this is time-consuming to do on a regular basis, and feedback is delayed. It should be noted however that his method will result in the richest feedback for the teachers themselves about learner production errors.

Limitations of the LingoLab Activity Format

We have seen that the LingoLab activity has certain advantages over other sentence translation

activity formats, including learner feedback, accountability and motivation. However, it should be noted that certain design features result in users not being fully challenged in all aspects of production of target sentence answers.

The format of the activity provides significant clues for the user both in terms of syntax (by showing rough target word length in the sentence outline), capitalization of sentence-initial words, and in terms of form (by showing the target words, or their first and last letters). These kinds of hints can greatly assist the user in answering the questions, without them having to make certain linguistic choices that would actually be needed in the case of unassisted production. For example, if the target grammar was about forming do-fronted 'yes/no' questions, in such a target sentence the user would basically know the first word from the capitalization clue. Another important aspect of sentence production is the correct choice of forms, such as verb tenses and person, plural markers, and prepositions, all of which are often more or less provided for the learner in the LingoLab activity, even with the harder *Hidden Letters* mode.

Due to these considerations, the LingoLab activity should be seen as a form of integrated practice of grammar and vocabulary for an intermediary stage of development, rather than being a test of mastery. It can be thought of as providing a moderate level of challenge for the user which is adjustable via the various mode options, lying somewhere between recognition tasks and hint-free production, with users gaining a greater awareness of the more complex language features while utilizing the hints provided by the format. Given that many textbooks often present simple cloze tasks for target language and then move immediately on to tasks requiring communicative use, a wider range of activities of intermediate difficulty such as LingoLab can play a useful role in bridging this gap.

6. Conclusion

In conclusion, we can see that the LingoLab activity as presented on the three different sites LingoLabCo, LingoLabOnline and LingoLabLive, offers various unique affordances for sentence-level practice in terms of the language processing stimulated in users, feedback for users, accountability to teachers, and motivation. The various options to set combinations of prompt and answer modes allow for a range of task types and difficulty levels, and while this paper has focused on sentence translation many other task types are also possible. The mid-task feedback given while learners are actually forming sentences helps learners to succeed and encourages uptake of the feedback (Devi, V. A. & Revathi, K., 2016). The ability for teachers to set and monitor homework via LingoLabCo is a key feature, as even motivated students will not always spend time on practice activities without being required to. The setting of autograded sentence-level quizzes with LingoLabOnline is clearly convenient, yet should take into account some of the more lenient aspects of the format, as previously discussed. The LingoLabLive quiz game offers a light-hearted means of in-class review which leverages the motivational benefits of gamified competition. While surveys of users seem to indicate positive learner perceptions of

LingoLab as being both highly enjoyable and useful, further research with a greater variety of students is needed to confirm this finding. Furthermore, quantitative research would be helpful to investigate the actual effectiveness and difficulty of the various LingoLab modes as compared to other practice formats. Finally, from the comparisons made with other sentence translation practice formats, we can conclude that the LingoLab activity is perhaps best used as one of a wider range of complementary activity types which target both more foundational and more complex and communicative aspects of target language usage and use.

References

- Cook, Guy (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Devi, V.A. & Revathi, K. (2016) A Brief Review of Literature on Immediate Feedback Studies in CALL. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(3), 262-278, DOI: 10.21659/rupkatha.v8n3.27
- Källkvist, M. (2008). L1-L2 translation versus no translation: A longitudinal study of focus-on-formS within a meaning-focused curriculum. In Ortega, L., & Byrnes, H. (Eds.), *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*, 182-202, Routledge.
- Kerr, P. (2014). *Translation and own-language activities*. UK: Cambridge University Press.
- Kobayakawa, M. (2011) Analyzing Writing Tasks in Japanese High School English Textbooks: English I, II, and Writing. *JALT Journal*, 33(1), 27-48
- Koletnik, M. (2013). Teaching Grammar through Translation. In Tsagari, D. & Floros, G. (Eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment*, 23-40, Cambridge Scholars Publishing
- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogic Translation in Second Language Acquisition*. From Theory to Practice. Bern & Berlin: Peter Lang.
- Malmkjaer, K. (ed.). (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester (UK): St. Jerome Publishing
- Nakata, T. (2011) Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired-associate paradigm: a critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 17-38, DOI: 10.1080/09588221.2010.520675
- Wolff, Gary (2016), Quizlet Live: The Classroom Game Now Taking the World by Storm, *The Language Teacher* 40(6), 25-27
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016) Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36

第 2 部
記 録

PART 2
DOCUMENTS

第12回高等教育推進センター FD・SD 講演会 社会で求められる主体性（エージェンシー）と個性の育成 一人ならでの相互作用を目指して―

日 時：2021年3月5日(金) 15:00～17:00

開催方法：Zoom ウェビナーによるオンライン開催

開 会 の 辞

北 村 昌 幸（関西学院大学 高等教育推進センター長）

関西学院大学高等教育推進センター長の北村昌幸と申します。私どものセンターでは、全学的にFDを進めていくために、様々な企画を立ち上げて実施しております。また、FDだけでなく、職員向けのSDにもあわせて取り組んでおります。じつは一年前、昨年3月にもSD講演会を企画しておりました。しかしながら、3月に入った頃に緊急事態宣言が発令され、せっかく参加者を募っていたその企画も直前になって中止しなければなりませんでした。そこで、昨年出来なかった分の埋め合わせとして、今年度は是非実施したいと考えておりました。結局、年度末の押し迫った時期になってしまいましたが、こうしてFDとSDを兼ねた形での講演会を開くことができ、大変うれしく思っています。

一年前、新型コロナウイルス感染が始まったころ、世間は大騒ぎでした。しかし、少しずつZoomを利用したリモートワークが普及し始め、オンライン会議あるいはウェビナーを使った講演会も盛んに行われるようになってきました。多くの方々がZoomに慣れ、このような形で開催できるようになるとは、一年前は予想もつかなかったことです。このZoomウェビナーのおかげと言ってもいいでしょうが、このたび講演会をオンラインでの開催に切り替えたことにより、通常ならご多忙中お招きするのが難しいと思われる遠方の講師の先生に、幸いにも御講演をお引き受けいただくことができました。それだけでなく、参加者も自宅、あるいは職場から非常に簡単にアクセスすることができるわけで、今回200名を超える参加希望が寄せられました。非常事態における特殊な開催ではありますが、Zoomを使う形によって多くの方々に御参加いただけたことも、思わぬ収穫であり、大変ありがたく思っています。

それでは、開会に先立ち、簡単に私から講師の先生の御紹介をさせていただきたいと思います。今回、お引き受けくださったのは、溝上慎一先生です。学校法人桐蔭学園の理事長で、桐蔭横浜大学の学長を務めていらっしゃいます。

溝上先生は、神戸大学を御卒業後、大阪大学大学院人間科学研究科の博士前期課程を終えられ、その後、京都大学に助手として着任されました。そして、助手、講師、准教授、教授と長くキャリアを積まれた後、現在の桐蔭学園に移られました。先生の御専門は、青年心理学、あるいは発

達心理学、もう一つ、それとあわせて、教育の実践研究にも取り組んでこられました。溝上先生の詳しい経歴、あるいはこれまでの業績その他は、先生のウェブサイトに記載されています。そちらを拝見しましたが、多数の著書——単著、共著、編著書——が表紙の写真付きで紹介されていましたし、論文や学会発表などの業績も、スクロールしていくのが大変なぐらい、たくさん挙げられています。非常に輝かしい研究業績です。今日、御参加いただいた方で、そちらのウェブサイトはまだ見たことがないという方がいらっしゃったら、今日の御講演の後、是非そちらを御覧いただければと思います。

たくさんの業績だけではなく、先生は現在様々な委員も務めておられますし、それから、大学の学長という重責を担っておられますので、大変お忙しいと存じます。ですが、今回このような形で御講演をお引き受けくださったこと、関西学院を代表してお礼を申し上げたいと存じます。溝上先生、本当にありがとうございます。

長くなりましたが、私の挨拶と講師の御紹介に関してはこれで終えたいと思いますので、早速、御講演をお願いしたいと思います。

講演「社会で求められる主体性（エージェンシー）と個性の育成 一人ならではの相互作用を目指して」

溝 上 慎 一（学校法人桐蔭学園 理事長、桐蔭横浜大学学長・教授）

今日は、社会で求められる、ここが一つポイントになります。個性、それから主体性（エージェンシー）がどういう関係なのか、このあたりを説明したいと思います。発表の前半では個性を話して行って、その上で、主体性の話を最後に加える順序で進めてまいります。

今日は、皆さんに直接お話をするゆえのよさといえますか、細かい定義とかよりも、ちゃんと理解していただけるような説明を心がけますので、文章でしっかり細かく見たい方は、このウェブサイトがありますので、ここに概念とか用語の定義とかを載せておりますので御覧ください。

本も色々ありますので、そこでも、書いてあるものを見ていただければと思います。基本的には、本で紹介したけれども、細かく修正することは常に起こりますので、そういう意味では、このウェブサイトが最新版と理解していただければ結構かと思えます。

今日、個性とかエージェンシーというリクエストを江原先生



関西学院大学高等教育推進センター主催FD・SD講演会(オンライン) 2021年3月5日

社会で求められる個性の育成と主体性（エージェンシー）

溝上 慎一 Shinichi Mizokami, Ph.D.
学校法人桐蔭学園 理事長
桐蔭横浜大学 学長・教授
学校法人同合塾 教育研究開発本部 研究顧問

<http://smizok.net/>
E-mail mizokami@toin.ac.jp



ウェブサイト「溝上慎一の教育論」
<http://smizok.net/education/>
今日の帖に出てくる用語や概念の詳細を知りたい方は
お読みください

【プロフィール】1970年生まれ。大阪府立茨木高校卒業。神戸大学教育学部卒業。1996年京都大学助手。2000年講師。2003年准教授。2014年教授を経て、2019年4月より現在に至る。京都大学博士（教育学）。
*詳しくはスライド裏面をご覧ください

資料 1

からいただいておりますが、昨年出たこの本に主に依拠しながら、そして、いろいろ皆さんの関心とか、御質問もいただいておりますので、それらを踏まえて、またそれ以外も加えてお話ししていきます。

今日は、個性と主体性（エージェンシー）、特に、OECDのラーニング・コンパスがいろんなところで引かれますので、併せて御紹介いたします。

1. 社会に生きる個性 — 「あの子はおとなしいけど成績はいいんですよね！をどう見るか」 —

まず一つ目、社会に生きる個性です。個性は誰もが持っていて、それはいろいろあっていいのです。これは、いいも悪くもない。だけど、今、私たちは、社会で生きていくための社会的な個性が非常に求められていて、人と違って、いろんな特徴が何でもいいなんて一方で言いながら、他方で、そうは言ってないのです。おとなしいけど、成績はいい。これは学校教育の中で、非常に象徴的に問題になっていることだと思って、ここを結構入り口にしてきたわけです。

先ほどの、講話シリーズの第二巻で、「学習とパーソナリティ」という本を出していて、副題に「あの子はおとなしいけど成績はいいんですよね！」と、課題になるようなタイトルをつけて。

実はこの本、ちょっと不評です。私としては最新の考えを切実に打ち出したわけですが、先ほど申し上げましたように、じっくり考えてはいても短い期間の中で出しますから、半年後、一年後に、あの考え方はあまりよくないなど、一個一個は間違えているわけではないですけども、ステップで組み合わせていった、最後に概念化していくところの出し方がまずいとか、そういうことは結構起こっています。

そういう意味では、私もこの中で不十分な点がありますが、ただ、皆さんがいろいろ言うほど、私は、ここはそんな間違ったことを言っているとは思ってなくて、問題は、この問題を受けとめる側の理解です。

一つ例を出します。これは、私がこの本を書く前からアクティブラーニングを進める中で、常に出てくるおとなしい子をどうするかという話で、非常に象徴的な事例ですが、今日の参加者の中に大学の方も高校以下の方もおられますが、大学の方はうまく翻訳してお聞きください。高校生ですが、数学の時間で、講義がありその後グループワークに分かれた後、3人で課題をやるところが2人で課題をし、この子はずっと黙々と問題演習をし、参加していなかった。

問題は、私が先生にこの場面について尋ねて、この子は全然グループワークに参加しませんでしたよという話をしたときに、先生は、「いや、この子は無理です。グループワークはとても苦手で、でも数学はすごくできて、成績いいですよ。」と返されたわけです。

それでいいのか。この子が参加しないことも問題だけれども、先生自身がもう無理だと思っていて、それを受容している。

結論から言うと、なかなかパーソナリティとかも、15歳、16歳、17歳にまでなると、そんなに大きく変わることはないですが、この子は少し数学ができるぐらいで、別に数学の学者になるわけでもあるまいし、卒業後、大学とか社会に出てやっていけるのかということです。

ちなみに、この学校は6割ぐらい就職していく総合学校ですので、その中で数学が得意であることはそんな大したものではない。別に馬鹿にしているわけではありませんが、ここをどう見る

のか、これを大きなテーマにしています。

よく誤解を受けるもう一つの話は、私は京都で長く仕事をしてきたイメージが強くて、できる子を見て、こういう論を作っているのではないかとよく言われます。そんなことは全然なくて、もちろん、そういう人たちも教育してきたし、対象にしているし、他方で、先ほどの総合高校のような、半分以上の人たちが就職をしていくような高校生にも深く関わっている。

今、桐蔭学園の理事長、学長をしています。地元は横浜市青葉区で桐蔭のそばに特別支援学校があります。特別支援学校の生徒は知的障害や身体障害などがありますが、ほとんどが知的障害を持っています。しかし、そういう人たちが社会でインクルーシブにやっていくことを非常に大事にして、現在理事長ですから、こういう人たちが雇用していくことも考えている。横浜市とか青葉区との連携も進めています。

そういう中で、おとなしいということ指導者とか教員が認めてしまったら、その子の成長は終わってしまう、そういうことを強く言いたいわけです。

なかなか変わらないこと、現実にあります。でも、その子の一歩でも二歩でも、例えばサッカーでいえば、Jリーガーになれという話ではないので、ボールを蹴って、せめてチームプレーしようぜと促していくことはとても大事で、私、アクティブラーニングをやる、いろいろ主張するようになって、さまざまな方から、おとなしい子をどうするかという話を聞いていますけど、特別支援の専門家とか校長先生にこういう話をしたら、それは、ぜひ優しく安全・安心であるけれども、いわゆるのけ者にしないで、みんなと一緒に育ててあげてください、と強くお願いをされてきました。

こういうところで仕事をする人たち、おとなしいからとか、できないからといって、育てる対象から外していたのでは、学校にならないわけです。この子たち、学校の中では温かく支援されますが、社会に出ればすごく厳しいです。それを特別支援の関係者はみんな知っている。この感覚が、一般の普通の先生たちが持つのはなかなか難しいですが、ただ私は、こういうところを行ったり来たりしながら、このテーマを考えていることは、お伝えしたいと思います。

個性というのは、どこから強く言われるようになったか、意外と古いです。今回、紹介する令和の日本型学校教育が、1月に初等・中等教育の中教審の分科会から答申が出ておりますので、個別最適な学びとか協働的な学び、そういうところで、行政的に個性を最後にまとめていくことがなされています。

その戻るところがどこなのか、一つ議論としてあったのですが、ここが一番古いかと文部科学省と話をしていました。こういう資料があります。要は、今、個別最適ということもあって、ここの中心的な役割を果たした先生に元上智大学の加藤孝次先生がいらっしゃいます。この方の言葉をそのまま使ったような感じです。

ただ、理由もいろいろあって、例えば、社会的に大きく、私たちがこういう話ですぐ思い浮かべるのは、エズラ F. ヴォーゲルの「ジャパン・アズ・ナンバーワン」で、日本が、特に初等教育を中心とした義務教育を世界的に確立させていって、識字率も非常に高い、そして高校以降の進学も高くなっていく。そして、日本の GDP、当時の GNP ですが、世界的に、アメリカ、当時のソ連、そして日本とドイツ、フランスと続くわけですが、そういうところに伍して、何で日本がそこまで躍進してきたのか。そういうときに、全体的に教育、学力を上げていく義務教育が非

常にうたわれたわけです。

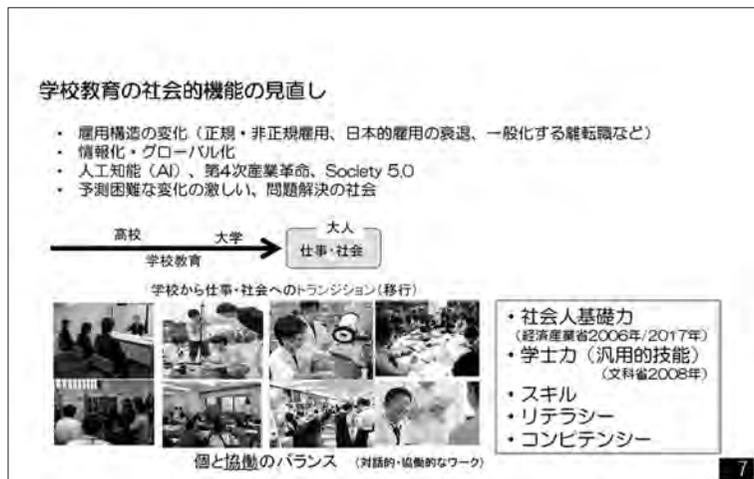
ところがヴォーゲルの本は、私も何度も読んでいます。古典中の古典の1つ、古典と言うにはまだ最近のものですが、まず、ヴォーゲルの本で現代的に示唆になっているのは、まずこの表紙です。実は、日本語版には消えてしまった原著のカバーです。まず、ブルーです。わかりますよね？ブルーカラー。日本人のブルーワーカー、とてもいい。ここに実際、工場労働者が写真で挿入されている。

つまり、与えられたことをちゃんとこなしていく。そして、正確に仕上げていく。故障のある部品が少ない。こういうところが非常にうたわれたわけです。簡単に言えばみんなゴールに到達していくところに、非常に日本の教育が評価された。

他方で、一人一人の個性が非常に批判されるわけです。特に、そういうのが高校・大学となっていて、海外ならば、例えばアメリカでは、クリティカルシンキングなんか非常に注視されるわけですが、日本では本当に講義一辺倒の、しかもろくに準備もしていない大学教授が、ぐだぐだした授業が多く展開されているのを、ヴォーゲル先生はたくさん御覧になったわけですね。

そういう中で、本の中にも書いております、義務教育はとてもいい。これは教育だけの本ではありませんので、行政とか地方都市との関係とか産業界、いろんな側面でいくつものチャプターがありますけれども、教育の章の中で、特に小学校はとてもいいけれども、大学はだめだ。これはアメリカ人に向けて書かれていて、そして日本の成功の秘訣という感じで紹介されているわけですが大学は見るなど書かれています。あれを見るとアメリカはおかしくなる。あんなのは見ても、全然参考にならない、そのようなことが書かれています。手元に置いて、時々読み直してみると、当時の様子がすごくクリアーに書かれています。

そういう中で、これだけの話ではないですけど、やっぱり80年代になって義務教育は一定程度よくなってきた。そこから、こういう話です。もっともっと個性を育てていこう。高等教育も91年の大学設置基準の大綱化に向けて、中曽根臨教審が84年から立ち上がっていく。そういうところで、個性とか創造性、これは産業界からの要求とも密接に連動していて、飯吉弘子先生のまと



資料 2

められた本に、こころ辺が細かく当時の言説とか資料が載っていますので、これ見られたらいいかと思いますが、創造性と個性が80年代以降の社会、学校教育の課題であると言って、そのためにも、まず高等教育の、大学の競争的な発展も掲げられたわけです。

そういうものを前提としながら、もう少し見ていきたいわけです。平成バブル経済の崩壊以降、いろんな形で、働き方であるとか、知識基盤社会、情報化、グローバル化等々して、個々の個性的な力が求められる社会になっていく。予測困難であって、与えられたことを、ただただ理解して出していくような、そういうのは基礎としてはとても大事ですが、もう一つ、そこに乗せていけない話はずっとあるわけです。

そういうときに、特に学校教育の中で問題になってきたのは、個の知識、理解、思考力、こころ辺はとてもいいのだけれども、対人とかチームワーク、コラボレーション、こういった協働の場面が、社会の中ではたくさん、どこ見てもこういうのはあるのに、それが学校の中で余り扱われていない。小学校はやっていますが、中学校、高校、大学と、だんだんやらなくなる。大学も、演習とかプロジェクト、卒業研究があるじゃないかと言いますが、やっぱり4年間の124単位中の半分以上は講義科目で、特に1、2年生のときは集中していますから、そこで学生たちは聞きモードになってしまい、今から演習とかあるぞというときには、卒業を迎える、就活があるというふうになり、やっぱり育てていない、という問題があります。

だから、社会の変化とともに、こういうスキル・リテラシー・コンピテンシーとなってさまざまなものが提言され、皆さんの復習として確認していただけたらいいかと思います。

話が行ったり来たりするのは私の特徴ですが、初等・中等教育に戻していきます。

非常に大変です。今年、やっと新学習指導要領が、2020年4月から小学校から実施と、中学校は来年、再来年、高等学校という感じで実施されていきます。もちろん、2016年に答申が出た以降の移行期間がありますので、既に多くの学校は始めておりますけれども、いよいよ新学習指導要領だと。資質、能力、学力の3要素をベースとした思考力、判断力、表現力とか学びに向かう力とかも含めて、広く学力を捉えていこうというものです。

学校の中で閉じた教育ではなく、社会に開かれていく。そして、アクティブラーニングに相当する主体的、対話的で深い学び。この主体的な学びも、今日後半で問題になりますので取り上げます。社会を力強く生きていく上での教育が大きく転換していく。こうスタートしようとしたところで、コロナに見舞われたわけです。

先ほど北村先生もおっしゃっていましたが、この1年で私たちが一番研修として身についたのは、ICT、オンラインに関するさまざまな技術、あるいは見方ではなかったかと思います。

でも、これはずっと以前から日本では繰り返し問題が指摘されていて、例えば、義務教育のものでいえば、で話題になってきました「GIGA スクール構想」、一人一台端末、それからネットワーク環境の支援等です。こういったものが非常に進められている。

OECD の PISA 調査で、日本の子供は15歳ですが、ゲームとか SNS といった形では ICT を結構使うけれども、学校の学習では、OECD 諸国参加国の中で最低だと何年前から言われていて、コロナには全然関係ないです。やっと GIGA スクールに予算がついて、それを5年かけてやるなんて悠長なこと言われてられないので、補正予算をつけて、46億円かの予算を最終的には投入して、1年で、全ての小中学校が端末とネットワーク環境を有している状況にしていく。箱だ

けですけれども。

そういう中で、学習指導要領をしっかりと履修していくぞという中で、いきなり次の答申が1月に出てきたわけです。それが先ほど紹介した、個別最適な学び、協働的な学び。その中で、いわゆる個性に相当するような指導の個別化、学習の個性化が出てきているわけです。

これは、先ほど言ったように、80年代からずっと言われてきたことが、こういうふうな文章でまとめられています。簡単に言うと、これは後の質疑のところでお見せするかもしれませんが、やっぱりアクティブラーニングとか個性は、私は、アクティブラーニングのところでは主張をしているときから、ずっとセットで個性とか言っていて、先生が答えとか知識を持っていて、それを伝授する。分かったか、テストで○×かを基礎としながら、私、ここ全然否定していませんので、とても大事だと思っています。

その上で、そういう学習をしながら、それを越えていくという意味で、学習パラダイムという、教授パラダイムの枠を越えるところに学習パラダイムの究極のポイントがあると、こういうふうな、学習パラダイムの提唱者であるアメリカのジョン・タグ先生の本がありますけど、日本語訳がありませんので、もし原典が見たい方は、これを読んでください、いいことを書いています。

よく人は、例えば文科省でも、学士課程答申（2008年）から、何を教えるかから、何ができるようになるのか。何を教えたかから、何を学び、身につけることができるのか。これは、2018年のグランドデザイン答申でしたかね。

いずれにしても、何を教えるかという教師側からの話と、生徒・学生が何を学んだか、何を身につけたかというときには大体、資質能力、思考力、判断力とか、コミュニケーション力とか、そういうものを想定しております。そういう知識と資質・能力の三つの柱と言ってまとめたところが分かりにくくはなっていますが、要は、知識とコンピテンシーみたいなものですね。

知識も、先生の与えられるものを一対一対応で、こうだと頭に記憶していくのではなくて、ここで深い学びとか、今日はテーマではありませんが、自分なりの持っている知識あるいは経験、社会、あるいは世界に対する見方、信念、そういったものをつなげながら自分の理解を作ってい



資料 3

く。要は、文章を作っていくということです。

書くとか話すときに、あるテーマについて、自分はこう考えると、こう理解していると書いたり話したりしていけば、自ずと自分の持っている世界観、知識観、あるいは先行知識、信念とかがつながってくるのですよね。

だから私は、アクティブラーニングは、外化だと言ってきたわけで、そういうものをしていれば、先生が、ある程度用意した枠を、アクティブラーニングの活動を通して、いろいろ個性的な成果、ここはあまり評価する必要はないと思います。ただ、こういうことをするという活動自体は、今日の質問にもありますが、主体的な学びに向かう力とか、主体的な学習態度としての観点別評価にもつながってきたりもします。

私は、内容は余りうるさく言わなくていいと思うのですが、自分でどう考えるかが、ある程度の文章、ある程度の長さで外化されていくのは、個性的な皆さんと共通の知識・理解を踏まえながら、自分独自の理解を作っていく。まさに、これがアクティブラーニングで何度も主張してきた教授学習パラダイムです。これが令和の日本型学校教育の中でも、実は言われている。学習パラダイムとか言わないけれども、例えば、指導の個別化というときには、到達するのはみんな同じところだけれども、その途中のプロセスに個人差があつていいという話で、でも、みんな到達しろと言っているのですよね。こういうのが一つ。

学習の個性化、これは個性の伸長と言っていますので、ちょっと読みませんが、その子供ならではのいろんな飛び出し方を期待していく。まさにこれから予測困難な、いろんな問題解決型の社会が展開し、まさに今、展開しているわけです。そういうときに、答えがどうだとか言っている場合じゃないだろうということがあって、答申が早々と出てきて、初等・中等教育の中では、恐らく次の学習指導要領の改訂に向けたスタートがなされています。

ただ、こういうのを、大きく人々のライフでも捉えていて、決して学びの話だけではなく、キャリアとか広い意味での生き方、人生形成といった、こういう人々のライフにも密接に関係していて、決して、社会が変わったから資質などが要りますとか、そういうことだけではないですね。

子供たちの多様化が一層進む中で、全ての子供たちに基礎的・基本的な知識・技能等を確実に獲得させるためには、ICTも活用して教師の負担を減らしつつ、専門性の高い教師がより支援が必要な児童生徒により重点的な指導を行うことなどにより効果的な指導を実現し、子供たち一人一人の特性や学習進度・学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うとともに、子供たちに自ら学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら粘り強く取り組む態度を育成すること、つまり「指導の個別化」が必要である。

○また、基礎的・基本的な知識・技能や言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として専門性の高い教師が個々の子供に応じた学習活動を提供することで、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供たちの興味・関心等に応じ、ICTも活用し、自ら学習を調整するなどしながら、その子供ならではの課題の設定、子供自身による情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、主体的に学習を進捗化することを教師が促す「学習の個性化」も重要である。

○以上の「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり、学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」と考えられる。

教授学習パラダイムの観点との対応

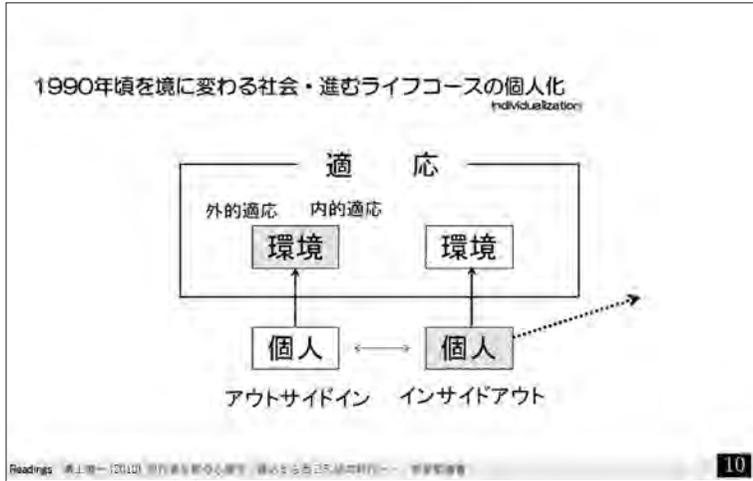
- ・ 指導の個別化
→ 教授パラダイムに基づく個人差対応
- ・ 学習の個性化
→ 学習パラダイムに基づく個性の伸長

*Tagg (2003) より作成 (編上, 2020)

「学習パラダイムは活動の場を拡げ、教授パラダイムを越えたところに私たちを移動させるのである」

> Tagg, J. (2003). The learning paradigm college, Bolton, Massachusetts: Anker.

教授パラダイムを基礎としながら学習パラダイムへ転換する意義をよりクリアーに示す



資料 5

個性的であるのは、社会の中で人々のライフ。ライフと、私、よく片仮名でここを言っていますが、生活という意味でのライフ、人生という時間軸がぱっと伸びていく上でのライフ、両方ありますので、これは結構便利な言葉です。後で紹介する二つのライフ、プレセントライフ（日常のライフ）とフューチャーライフ（将来のライフ）。これはキャリア教育でも、いろんな目標設定していく、さまざまな活動にはとても重要になってくる。そういう意味では、学習だけではなくて、広く人々の人生にこの話を加えていきたい。こういうときに出てくるのが、15年ぐらいうずっと言っている言葉ですが、アウトサイドインとインサイドアウトです。こういう言葉の初出といますか、濱口恵俊さんという社会学の先生の間人主義とか、そういうのが1980年頃、本にありまして、非常に私も感銘を受けて勉強しておりましたけれど、そういうところから言葉を使っています。海外でもいろいろ文献があります。

どういうことかという、これは人が社会に関わるときの、大きな二つの異なる代表的な力学だけど、日本では結構、昭和の時代、バブルがはじける90年ぐらいい前と、平成以降の現在までの社会で、結構きれいに分けて理解されるものです。そういうのを、こういう本に書いています。

つまり、戦後、それからヴォーゲルさんが言ったような日本がGNPで世界に伍していくところまで成長していく。社会全体が急進的に、政府の取り組みを中心とした、あるいは大企業の取り組みを中心としながら、急進的にわっと仕上がっていく。そこに人々の生活とか学習とか、あるいは中小企業とか地域の産業が都市部に持っていかれるという話でもありますが、そういう意味でどんどん急進的に仕上がっていく。

学校は、年配の方は大体経験的にぱっと思い浮かぶと思いますが、若い人はだんだん分らないようになってきていると思いますが、50年代までは、まだまだ高校に行かず、中卒で親の仕事を継ぐとか、家の農家を継ぐとか、丁稚とかに出ていくのは、まだまだ文献的にもあります。しかし、60年以降になると、高等学校への進学率が高まり、それが1975年ぐらになると90%近くに、今は、100%に近くほとんどが高校に行きます。

大学も、1960年頃は10%しか進学者はいなかったのに、1975年ではそれが35%とかになるわけ

です。その間に、大学も200ぐらいから600、700と増えていくわけです。今こういうもののしわ寄せがきているわけですが。

そういうふうに社会が急進的に仕上がっていくときの学校は、皆さん、子供たちも、ほとんどの人たちが義務教育の後、自分たちはどういう仕事とか人生を選ぶか、そういう意味で高校に行くわけですから、言うなれば、結果的にはある場合もあるのだけど、必ずしも親の出自の要素、よく言われた社会的再生産とか言われるような社会階層にも関連してくる話ですが、親の財産や親の身分、あるいは親の職業、学歴とかは問わない。実はすごく影響していますが、表上は問わない。

どういう学校で、何を学んでいくかによって、将来の仕事や人生、どこで住むとか、いろいろ自由になっている。そうは自由ではないですけども、一応自由になっている。そういう中で、学校が人々の進路を作っていくわけです。人生形成を。

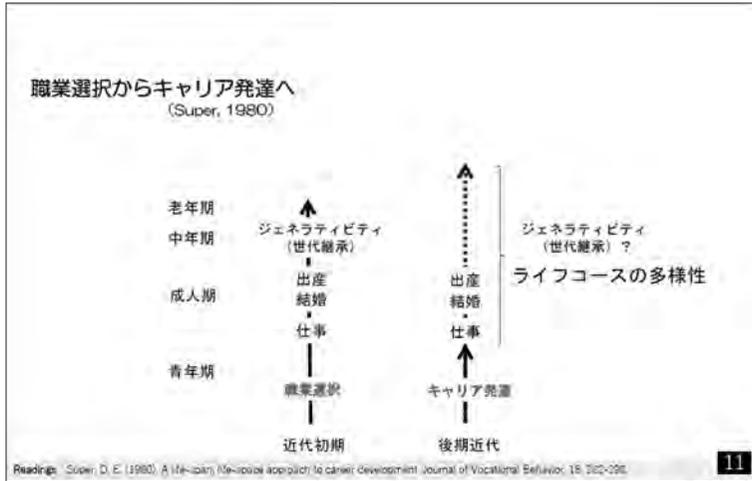
しかし、学校は急進的に進展する社会の縮図です。ですから、どういう学校に行って、何を学ぶかときれい事を言うけれども、いい学校とか、社会の上のほうにちゃんとつながっている学校とか、学校だけれども、何かあまりいい仕事につけるような学校ではないとかいろいろあって、そういう意味で、勉強ができるとか、あるいは学校が求めるテストとか学力、あるいは大学とか短大とか専門学校とか、そういうところにより行くほうが、やっぱり人生、いろいろ大きな安定した仕事に就いていける。

つまり、子供たち、生徒、若者からとってみると社会の環境が、非常に強くて、そこにはまっていくなかない。自分がどう個性的な生き方をしたいと言っても、結局は大学に行かないといけなんでしょうとか。結局は、いい高校とか、いい大学に行かないとだめでしょうのような話となり、そこから不登校とか、落ちこぼれという言葉もありました。いわゆるドロップアウトしていく人たち、環境から外れる問題が、昭和の時代、80年代にはクローズアップされてきたり、つまり社会適応が問われた社会です。

70年代、80年代は適応の論文だらけと言っても言い過ぎではなく、適応は、言葉では adjustment と言います。つまり、adjustment は、自分が何をしたいとかではなく、所与の環境 (given environment) とよく言いますけれども、自分が作る環境ではなくて、与えられる環境に自分を adjustment させていく、これが adjustment の基本的な定義と言われていて、自身をフィットさせていく。

だから、あまり自分でこうだとか、自分の個性だとか言い出したら、この時代とても生きにくい。それが、平成時代、バブルがはじけた以降になってくると、社会は依然と強いけれども、やっぱり求心性というか、社会にただはまっていけば人生やっていける、そんな状況ではなくなっていく。社会に、環境に、はまっていこうというアウトサイドイン。まず、アウトサイドが最初にあって、そこにインしていくようなのは常にあるけれども、でも信じて入っていったって、その後、保証してくれないことが次々起こってきますから、やっぱり自分で、自己責任の下、キャリアを作っていけよ。だから、進路指導からキャリア教育となっていく流れでもあるわけです。

世の中でいいとされていること以外に、仕事とか人生を作っていくことによって、認められるし。今では、マイノリティに対する社会的な責任ですか、そのようなことも言われたりもしていて、ここら辺、本当に昭和から随分生き方の力学が変わってきた。みんなと共通するところはも



資料 6

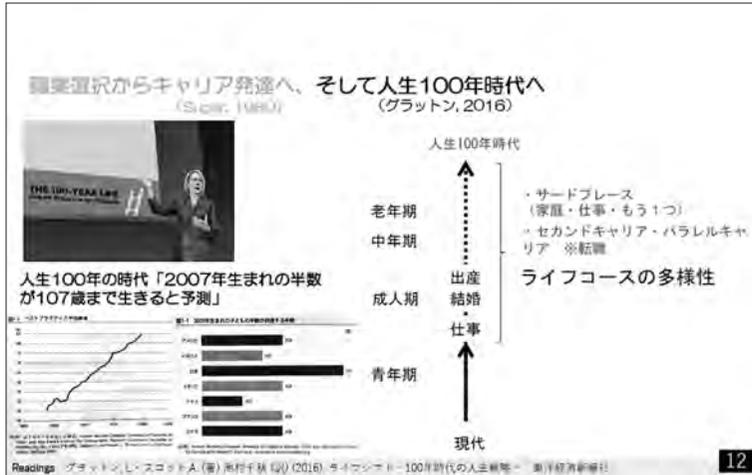
もちろん必要だけれども、やっぱり個人個人が非常に個性的になっていく、個人化が求められていく、こうまとめていくことができます。

それを、職業選択、先ほど言った進路指導からキャリア教育へとか、キャリア発達とよく言われるところですが、そういったところに話をつなげていくと、近代初期、日本では大体1960年代ぐらいが近代の成熟期といわれていますので、どちらかと言ったら50年代、あるいは戦前期と思っただけいいと思いますが、みなさん、人生の寿命といいますが、すごく伸びています。1960年代、70年代なんて、まだ60、70歳ぐらいで、多くの人たちが平均的に死んでいた時代で、例えば60年代とか、会社の定年も50歳ぐらいといった時代に、人生が非常に短い中で役割というか、途中の人生の役割がかなりあって、学校にみんなが行くようになって、そこから仕事をする、結婚する、出産をする。そして、子供ができ、孫ができ、そして人生、60、70歳で多くの人たちは終わっていく。もちろん70、80歳まで生きる人もいますが、平均は60、70歳とかです。

それが、人生も伸びてくるし、いろんな社会の価値が多様になってくる。大体、学校へ行って仕事はみんなするけど、結婚は別にしない人もいるかもしれないし、出産もしない人もいるかもしれない。変な言い方ですけど、出産はするけど、結婚はしない人もいます。そういうことが、昭和の時代だったら、とても批判されたりもしていましたけれど、今、それも個人の個性的なライフコースと言われたりもする。

そういう中で、皆さん御承知の、ちょっと古いですが、グラットンさんの人生100年時代。これは、私たちが今取り巻く非常に大きな問題で、世の中の男性と女性で平均が違いますけど、女性なんかは90歳手前まで平均が伸びていて、私のいる横浜市青葉区は、日本の市区町村の中で、男性はナンバーワン長寿ですが、青葉区、都筑区、いろいろ入ってきて、本当に私の住んでいる周りは日本の長寿の代表地域です。

そういう状況で、仕事、結婚、出産と順序よく行っていた、こういうものもかなり個性的になっている上に、定年を迎える60、65歳以降に、さらにまだ30年近くを生きるような時代になっていて、そしてセカンドキャリアとか、パラレルとか、サードブレイスとか、いろんなライフをつな



資料7

いでいく議論も今進んでいる。まさにこんなところまで考えていった。高校生、大学生の話が今日は中心ですが、このときに、ここまで考えるわけではありません。ただ、ここら辺だけをうまくやろうなんて思って学生時代を過ごしているようでは、やはりしんどいですね。

私、今、発達として、中・高年の、定年間際あたりのシニアの意識を調査研究していますが、やはり定年を迎える前に、定年を迎えてさあゆっくりしようなんて思っている人は、非常にしんどくなっていくのははっきりしていて、50代ぐらいから、残りの人生を見た次のキャリア形成がいい人は結構始まっています。そういう人たちは、決して50歳になってからゼロから考えることはなく、やはり30代、40代、もっと言えば学生のときから、そこそこキャリアを考えてきた、そういう積み上げの能力があるとも言えます。

この辺のデータはまだありません。ただ、振り返りとか、その人の特徴をいろいろ聞き込む中で、そういう仮説は立っています。

今、個性をあまり定義しないでお話ししてきましたけれども、先ほどのおとなしい子を落とし込んでいくために、定義をいたします。

皆さんが個性と言うときに、二つ使っているところを、まず分けたいと思います。一つはパーソナリティ。パーソナリティは、こういうふうに言われます。「認知、行動、感情における、他の人と異なるその人固有の特徴」。

つまり、認知ですから、考えるとか、見るとか、あるいは行動、そして感情。こういったところに、非常に人とは異なるその人の特徴があります。これが、まずパーソナリティの定義です。性格とか気質とか、その中に入っていき議論がありますが、ここではパーソナリティとしておきます。性格みたいなものだと思います。もう一つは、発達心理学の中で言われる、社会性の一側面としての個性があります。

結論から言うと、今、私たちが教育の中で使っているのはこっちです。

社会性というのは、社会化と個性化と二つあると言われています。つまり、先ほどのアウトサイドインみたいな、生まれた社会、あるいは文化の必要とされる規範とかルールとか価値観を、



資料 8

まず親や地域の人たち、先生とか重要な友達、仲のいい友達、こういうのを重要な他者といいますが、そういった人たちから、特に幼少期、児童期を経て、学んでいくわけです。児童期までは結構社会化が中心として、その人の人格が形成されていく。

絵で描けば、社会化が人の発達の非常に大きな幹になっていく。でも、赤ちゃんのときから、あるいは幼稚園とか小学校低学年から非常に大きな個性が生まれるわけですが、社会化という適応、あるいは社会の中で共通して身につけていくべき社会性の側面があると同時に、やはり個人独自の姿が出ていく。それは、よくも悪くもあるけれども、そういうのが人の社会性、社会へ出て行くところで見せる姿として、こっちは社会とか何とかでなくて、ただ個人の特徴というわけです。

そういう観点を使うと、おとなしい子はどういうふう理解されるかといったら、パーソナリティとしての個性においては受容されるべきです。いろんな個性、いろんな人たちとの違う特徴はあってしかるべきだし、まさにそれが人間なので、これを否定して人は生きていけません。これは絶対受容されないといけない。

他方で、社会で必要とされる。だから、社会化というの、社会で生きていくことが前提にならなかつたら、要らないです。でも、私たちは社会で生きる人間なわけで、そういう意味で、やっぱり学ばないといけない。そういうとこで出てくる独自性が、かつては、そんなに問題にならなかったのだけれども、今、問題になっているということです。

だから、おとなしい子を、概念的に見てきたときには、社会性としての個性として、私たちは育てていかないといけない。それが、決して人前に出て、みんなの中で一等賞を取るような個性という話ではありません。

ただ、みんなと同じではだめだよという話を社会でしているわけで、それを突き詰めていくと、やっぱりここだろうという話になるわけです。決して、みんなを抜き出するような優れたものでなくても、やっぱり人と違う、自分はこう考えとか、自分はここを頑張れるというのを大事に育てていかないといけない社会になってきていることは事実です。

社会に生きる個性を育てる

- ・ 「おとなしい子」を教育的にどう見るか
パーソナリティとしての個性においては受容されるべき
社会性としての個性においては育てられるべき
- ・ R. セネットの個性論 『それでも新資本主義についていく—アメリカ型経営と個人の衝突—』（1999）
高度な柔軟性を必要とする経済的な条件によって、人が個性的な感覚を維持することが難しくなっている。個性は、人が事物、他者や環境との相互作用を経て、長い年月をかけて積み重ねて形成してきた、言わば個人の拠り所である。ときに心乱れたときも、この拠り所に戻って自身（自己）を確認する、取り戻す。個性とはそういう場所である。
—セネットの個性は、パーソナリティとしての個性

Readings 清上勝一(2020) 社会に生きる個性—自己と他者— 彰文堂/パーソナリティ・エージェンシー 彰文堂

14

資料 9

よく、個性論でセネットの理論があって、おもしろいと思ってよく紹介するのですが、セネットさんに言わせると、いろいろ心配があるわけです。特に、新資本主義とか新自由主義とか、高度な柔軟性を必要とする経済的な条件があって、人が感覚を維持することが難しくなっている個性は、人が事物、他者や環境との相互作用を経て、長い年月をかけ積み重ねて形成してきた、いわば個人の居所である。

ときに心乱れたときも、このよりどころに戻って自身を確認する。取り戻す。個性とはそういう場所である。これは、パーソナリティとしての個性として、大事にしていったらいいところだと思います。社会で通用するとか、そんなことはどうでもいい、自分はこういう人なのだとか。乱れたときも、戻って自分を確認する場所。いい言葉だと思って、私は、これは全くその通りだと思うわけです。

でも今、社会でコンピテンシーとかコミュニケーション力とか言っているのは、そこじゃない、こっち。特別支援学校の子供でも、先ほどの総合学校の子供でも、あれは駄目だとか、しんどいとか、あの子を一つのイメージとして、どうこれから成長していくかは限りがありますが、でも、私たちはあの子の一步でも二歩でも、何かしら成長することを期待して、関わっていくしかないのかなと思うわけです。

10年トランジション調査という、2013年から、高校生、全国400校、4万5,000人を10年間追いかける調査がありまして、今日、参加者の中にも、こういうのを聞いてきていただいた方がそこそこいますけれども、やっぱり大学の4年間をずっと調査、あるいはデータを取ってきた学者として、高校生から大学生に上がってきて、それ以降の成長には結構限界があるなというのは、ずっとありました。問題は、それは本当かな、ということですね。

だから、大学人として言えば、やっぱり大学に入ってきたときの1年生の初期値、これは、とても4年間を規定する大きな資質・能力になっていて、高校の先生たちに言ってきたのですが、高校の先生は、まず大学受験が大事だと。アクティブラーニングなどやっている時間はないと。キャリア教育、それは大学に入る程度のものでいい。あと、入ってから、大学生になって考えた

10年トランジション調査

- 2013年時 全国約400校、約45,000人の高2生が参加
- 2018年時 (大学4年生) 2,742名 (男性996名、女性1,731名) が継続的に調査参加



高校2年生から大学4年生まで生徒はどう変わったか? 『10年トランジション調査』中間報告 (『Be a Learner-未来のマナビを考える』サイト 要会員登録)
<https://be-a-learner.com/5296/>

Readings 清上謙一(他)『京都大学高等教育研究開発推進センター』(河合塾(編))『2016年』 大阪経済の事案―学校と社会をつなぐ調査』か
 文また課題 全書出版 15

資料10

らしいよと高校の先生たちはおっしゃってきたわけですがけれども、やっぱり大学人としては、そんな感じで大学に入ってきて、結局大学に入ったら、いろんな情報に溺れて、大学は今、結構勉強もさせますので、自由に自分を探求していくような時間は余りない。気づけば、3年生の後半になって就活が始まって、結局はよく分からないまま、就職活動になっていく。

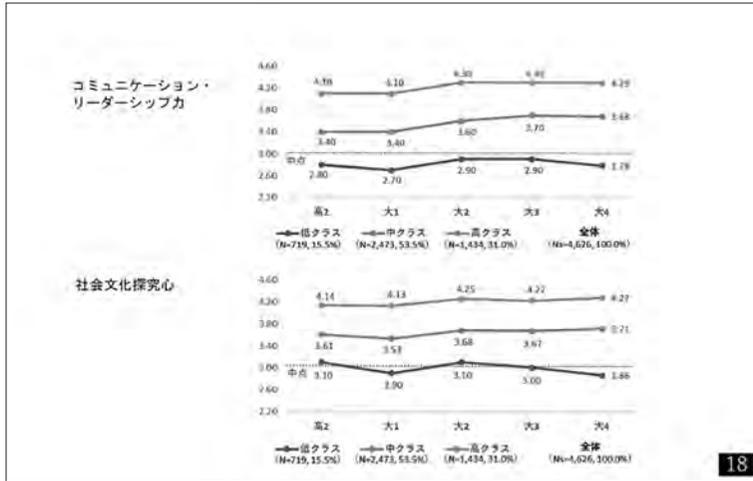
こういう状況になっていて、高校あるいは中学校、小学校から、社会で求められる大事なものをバランスよく育てながら過ごしていく学校教育にならないといけない、と、私は主張してきました。

そういうもののエビデンスを、細かい説明はしませんが、同じ項目を同じ人たちにずっと調査をしてきて、やっぱり高校2年生の段階で、例えば上、中、下と分けたとしたら、下の人が上になったり、中の方が上になったりとかは、統計上は起こらないということですね。

でも、今日はこれがテーマではありませんので、この話はしませんが、発達と成長を分けています。もう生まれたときから、あるいは最近の胎児の研究なんかで言えば、生まれる前から個性は始まっているわけです。胎教とか、あるいは大きく遺伝子とか。そういうものの中で、17歳までさんざん積み上げてきた個性が、17歳以降変わるわけがないですね、そんな簡単に。

だから、さっきの総合高校の女の子が、今まであだったと思うのです。小学校も中学校もあいう感じで、先生たち、あの子に触れていたら学校に来なくなるかもしれないです。これは非常に難しい問題です。だから安全、安心とか、みんなで温かくとかさげいごとを言いますが、めっちゃくちゃ難しいです。そういう状況の中で、パーソナリティを変えていくなんで、そんな簡単じゃない。

高校から、大学からコンピテンシーとかリテラシー、言語とか知識とは結構いけるけれども、やっぱり対人関係とか、あるいは社会、文化、紹介しようと思う。社会に関心があるかとか、いろいろ自分の経験を広げていく経験的な開かれは、学校で言ったら、総合的な学習の時間とか探究とかプロジェクト学習とか、つまり、何か自分でテーマを立てていかないとけないとか、自分で問いとか課題を立てていく。こういうのは、面倒くさい人はほんとに面倒くさくて、全然そう



資料11

いう思考がきかないですね。おもしろい人はどんどんやっていく。この差は、まさにパーソナリティが起点になって、あるわけです。

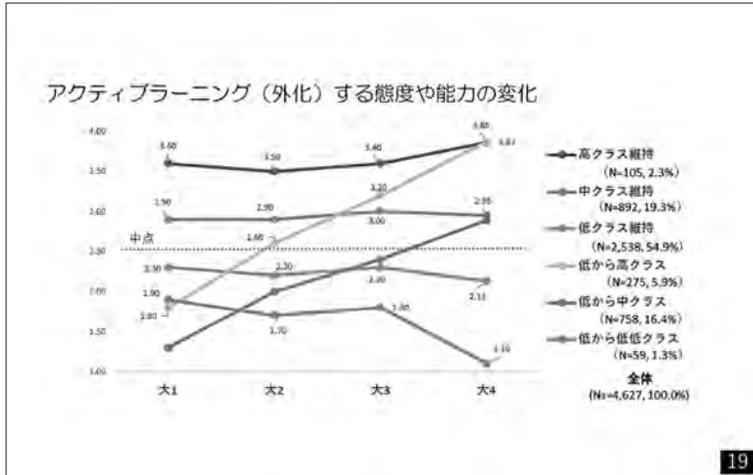
そういう意味では、小さいときからずっと育ててきた個性とかパーソナリティは、言ってみたら、発達の話です。人の発達として、あるところからゼロベースで変わったりはしなくて、生まれる前から、生まれた以降、乳児、幼児、児童期と育ててきた姿、そこを高校の2年生、17歳からの変化を見ていて、そんなぐちゃぐちゃ変わるなんて考えるほうがおかしいです。発達のにはあり得ない。

ただ、大きなデータとはいえ、いろんな角度から、いろんな学者が検証したものではありませんので、まだ、こうだと言い切っていくことは控えたほうがいいと思いますが、ただ、この手の研究は学会でもいろいろ出ていますけれども、変化しにくいという研究報告が多くあることはつけ加えておきます。私としては、経験的にも、データの的にも、学会等々での学者との交流においても、ここら辺は、多分こうだろうなと思っています。

他方で、上、中、下のグループの移動はないけれども、例えば中のグループで、高校生から得点が上がっています。これは、潜在クラス成長分析の中で、傾きとして見ていく指標があって、実際に上がっています。傾きが有意にプラスで出てくるのです。こういうのは、いわゆる得点が上がっていて、成長していると言えると思います。これだってそうです。

下の人たちはぐちゃぐちゃなっていますが、上と中を合わせたら、これで大体70%ぐらいいます。多くのIRとか大学生の調査では、こういう潜在クラス分析するのではなくて、全部まとめて、全体の平均として、上昇して行って、大学1年生から4年生は成長しますと、結構いろんな人を見せてきました。全くそれに合致した結果だと思っています。

これも三つを一つにまとめたら、結構上に上がって、いわゆる得点は上昇していく。私は、これを成長と呼んでいいのではないかなと思います。大学生になっても成長している。でも、中の人の上になるほど、そんな大きな変化は起こってない。アクティブラーニングも、結構同じ分析をしていろいろクロスをする。例えば下から上へとか、こういう曲線が出てきています。低から



資料12

高、低から中、低から低低、すみません、これですね。ここにパーセントが書かれています。全部足しても大体20%ぐらいです。

だから、統計的にクラスを移動していくのがアクティブラーニングにおいては出てきたけれども、でも、移動しないような、こういうので80%維持。やっぱり似たような特徴は出ているわけです。

さっきのおとなしい子を、ちょっと実践の紹介もして、後半のパート、ちょっと時間が押していますので急ぎます。この子、数学の先生が、この子、無理と言って、ほったらかしているのはよしとしません。何とかこの子がアクティブラーニングに参加していくような授業を目指せないかという感じで指導してきました。

この写真は高校1年生のときだったのですが、この学校は4年ぐらい指導に行きましたので、年に2回、あるいは3回行って、この子が高校3年生のときに、ずっと教室を見て回ると、いたのです。

その子が、これは講義を聞いている場面ではなくて、先生がその前に説明をしていて、タイマーを押しているところです。ワークシートで、今からグループワークをやる個の学習をしているのです。自分の考えをまず書き出すと。この後、机を寄せて、グループ学習になっていくのですね。

さあ、この子やるのかなど、後ろで見えていました。やっていますよね、ペアワークをしているのですよ。いや、すごい、頑張っているなと思って、私は、この子を見に来たのではなかったのですが、この日、これですごく満足して、本当に感銘を受けました。

でも、夜に懇親会があって、この感動した話を先生たちにしたら、先生たちは苦笑いしながら補足をしてくれまして、この子は何かしゃべるようになりました。でも、この子と2人しかできないです。ほかの子たちと組み合わせたら、すぐ黙ってしまいます。ここが私たちの限界ですという感じですね。

ほかの人たちも、本当に苦勞している様子がよくあって、例えば、この子たちもほかの子たち

とは全然しゃべらないのです。しゃべるグループをうまいこと何とか作った結果、4人のグループがあったり、2人のグループがあったりと、うちやうちゃとなっているのですが、でも、先生たちは、全員がとにかく対話をしていく機会を作っていくことを大事にしたわけですね。限界もいっぱいありますけども、私は非常に微笑ましく、こういう実践を受けとめました。

2. 社会に生きる個性を育てる「主体的な学び」

後半に入っていきます。皆様、お疲れかもしれませんが、少し重要度が上がりますので、行きたいと思います。

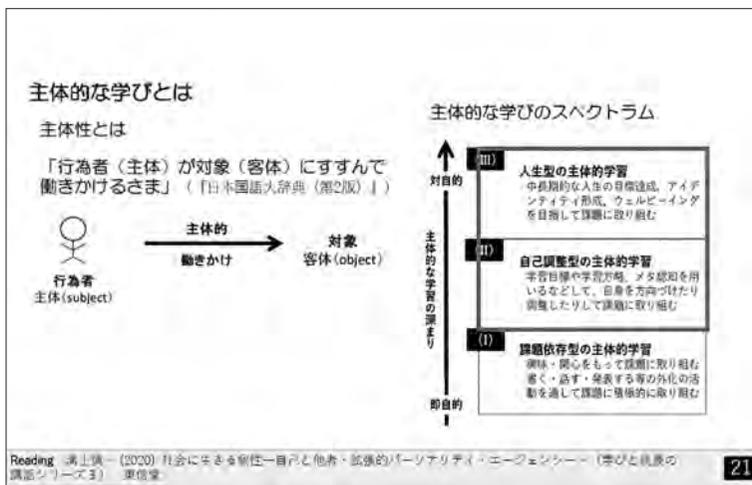
まず、主体的な学びです。私、これを主体性エージェンシーと呼んできたのですが、主体性と呼ぼうが、エージェンシーと呼ぼうが、基本は主と客の関係、ここを押さえることがすごく大事だと思います。

この話をなしに、積極的とは何かとか、主体的とは何かとか、自立的とは何かとか、似たような類似用語がいっぱいありますので、イメージだけで、自分は主体的はこう思うなんて、ほとんど議論の収束はありません。

私は、どんな論でもいいのだけれども、それはテーマとか、政府の政策とか、OECDの施策とか、あるいは学術的なある流れとかがありますので、最後、主体性とかエージェンシーをどう置いていくか、実は特色が分かれてくる場所です。でも、どんなふうになったって、基本というか原義というか、一番の根本のスタートはちゃんと押さえておきたい。それを、私は主客の関係と捉えているわけです。

こういう論が、世界を見て、いろいろある。そんなことはありません。これは、私がずっと学生時代から、私、自己の研究者ですから、政府とか、そういう中で主客の問題はずっと課題になっていて、そういうところで作ってきたものです。

つまり、どんなふうになったって、主体性の意味は主体的であること。つまり、行為者がいて、ここでは主体と言っていますが、行為者、ここです。対象との関係ができる。主と客の関係がで



資料13

きるのですね。

だから、例えばペンを見るときに、見る主体と見られる客体、ペンのことですが、見る・見られる、の関係ができるのです。主が客に対して優勢であること、前のめりであること。国語辞典によれば「進んで働きかける様」と書かれています。大辞典は最後、一番よりどころにする日本で最大級の書ですが、「あ」から「ん」まで大体二十二、三冊ぐらいある非常に大きな書です。「あ」だけで一冊みたいな書ですけれども、こういうふうに書かれています。そうだろうと思います。

これを原義とする。主から客への前のめりの優勢の状態。そういう話をするときに、特に主体的な学びですから、その学びの中に、いっぱい細かくはあるのです。こういうふうに整理をしても、今から説明をしますが、こういうふうに分類をしても、それはほかにも分類のしようはあります。

ただ、教育では大体この三つで整理をして、そこから皆さんの関心とかテーマによってつけ加えたり、ここにはないのと言っていくほうがいいのかなど思っているわけです。それは何かと言ったら、これも難しいですけれども、サルトルがよく使った言葉ですが、即自的、対自的。

つまり、対象に対して、主が客に対して優勢とか言うのですけれども、ぱっと起こるような、その場の、余りメタ認知とか、時間をかけた内省状況とか、そういうのを問わないで、目の前の課題に対して、すぐぱっと関わっていくような即自的な状況が、学校では結構問われます。

一番これが代表になってくるのは、例えば関心意欲態度の話もそうですし、内発的動機づけ、知的好奇心は大体この第1層です。課題依存型と書いていますけれども、別にネガティブに書いているわけではなくて、やっぱり課題の面白さに引きつけられて、前のめりになっていく。まさに、70年代以降の内発的動機づけをベースとした関心意欲態度、つながっていく動機づけの話は、学校教育の中では、第1層を目指してきたわけです。

つまり、子供たちがおもしろいと言うような課題を教師は用意していく。そのおもしろいに、私たちの最後到達したところにつなげていく。これが学校教育なのだ、授業なのだ。

アクティブラーニングでも、別にグループワーク、みんなしたいなど思っていないわけですよ。だけど、おもしろくなるようにセッティングをいろいろ、環境とか雰囲気とか作って行って、そして、おもしろい課題を与えて、さあやろうぜと言って、子供たち学生がわっと前のめりになっていく。いいじゃないですか。第1層と捉えていいと思います。

他方で最後それを自分のものにして、ここは先生とか課題にかなり依存していて、主体的な学習が増えるのですけれども、やっぱり自分のものになってない。おもしろくなかったらやらない。こんなふうになって、進まないというときに出てくるのが自己調整。これは、今の観点別評価にも出てきている言葉です。自己調整。

つまり、自分で目標を立てたり、全てがおもしろいわけではないけれども、例えば大学で言ったら、医者になりたいと言って医学部に入った。医者になりたいから、いろいろ動機づけられてはいるけれども、覚えないといけない用語とか概念とか診断症例が山ほどあって、そんな、どれもこれもおもしろいと思ってやっているわけじゃない。第1層でやれるなんてあり得ないですね。

そういう中で、でも自分には目標があるし、まず、これだけは今日覚えようとか、こういうふ

うに難しいところは横に置いて、簡単なところからやっつけていこうとか、自分が今どういう状況で、ちょっとやる気が落ちた、やる気が1回落ちてしまったら戻ってこないからやる気が落ちないように、こうやって勉強の時間を工夫する。

こういうふうに、目標とか方略とかメタ認知、自己調整学習の結構3要素と言われているものですが、そういった形で自分を方向づけていったりするわけです。だから、これは1層から離れた、言ってみたら自己の世界。結構対自的。学習者としての自分を上から捉えている状況です。

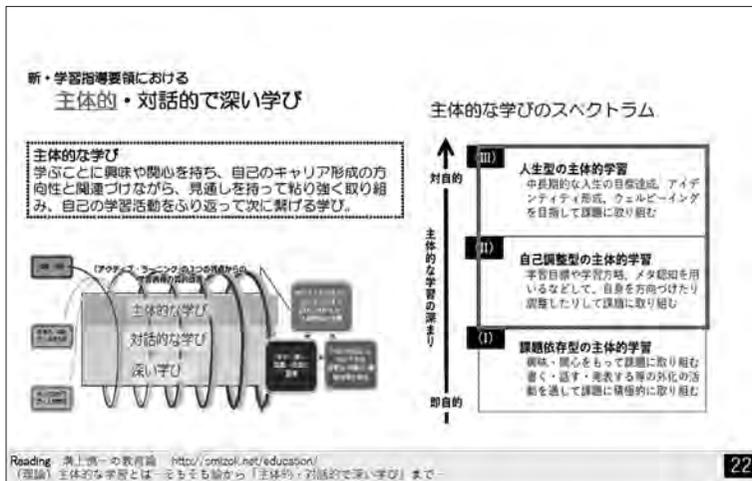
それが、もうちょっと大学生とかになって、ここでキャリア教育とかも絡んでくるのですが、やっぱり目の前の課題に対しての話です。さっきの医学部の例みたいに、自分の人生の目標から1、2につなげてくるような学習。あるいは、自分は将来、例えば国際的に働きたいから、そのためにはこういうのをいろいろ学んどかないといけないと、結構、中・長期のビジョンから降りてくるような勉強の仕方というか、課題への取り組み方があるのです。これを3層で捉えています。

今日、主体的、対話的で深い学びの関連の質問をいただいているので、最初、用意してなかったのですが、関連づけてみたいと思います。

私は、学習指導要領の答申、よくできているなと思います。学習指導要領の改訂の中で、主体的な学びはこうですよと説明されている文章です。「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って、粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って、次につなげる学び」。すごい、誰が考えたのだと、よく思ったものです。

「学ぶことに興味や関心を持ち」、第1層の話です。「自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら」、第3層です。「見通しを持って」も第3層です。「粘り強く取り組み」は第2層で。「自己の学習活動を振り返って、次につなげる」も第2層です。つまり、こういうふうに、文科省の主体的な学びには、第1層から第3層まできれいにちりばめられて、説明がされているわけです。

私は、主体的な学びと言うだけだったらこれでいいのだけれども、主体的、対話的で深い学び



資料14



資料15

は、授業、ある教室の中での教師と生徒、児童との関係性の中で用いられるのが基本ですから、その中で「自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら」は、勢い余った表現で。

つまり、全ての学習を自分の人生の将来とつなげてなんて無理なわけです。そんなことやり出したら、例えば、国際的に仕事したいと思っている人は、物理は要らないよとか、そんな話にもすぐなってしまいます。

だから、ここは要らなかったと思うのですけれども、ただ場合によっては、こういうところも、ちょっとにらむ先生とか授業があってもいいのかなとは思いますが、私は、ここは余計だった、蛇足だったとよく言っています。

一応、こういう関係を見ていただいて、OECDのエデュケーション2030、ラーニング・コンパスと言われています。これは、話は簡単だけれども、ここでエージェンシーを、先ほどの学術的な理解からつなげていくのは、そんなに簡単ではありません。

ただ一つ、基本的な理解として言っておくと、主と客の、主が客に対して優勢である。これは、ちゃんとエデュケーション2030の中でもあります。ウェルビーイングの話、今日はしませんけれども、OECDのエデュケーション2030のコンテキストは、社会の非常に大きな葛藤とか紛争とか問題が常に前提になっているわけです。民族紛争ばかり、温暖化ばかり。そこで、いろんな異なる民族とか人々との協働とか郷土理解とかが常に問題になっていて、だからOECDなわけです。

そういう社会の問題に対して、自らOECDとかユネスコとかがこうしようと言うから、あるいはEUがこうしようと言うから、せざるを得ないではなくて、自分が1人の社会の一員として、社会に関わっていく主体的な、だから社会が客となったときに、自分はそこをしっかり理解をして、自分はこういうことで社会に関わるのだと、そういう個人の持っている力とか態度。そういう意味では、社会が「客」になって、個人が「主」、ラーナーエージェンシーと言いますけれども、学習者エージェンシーね。

だから、与えられるものをよしとするのではなくて、与えられるもの自体がよく分からないし、

いろんな人たちが、ああだ、こうだと問題解決しているわけです。正解は必ずしも一つじゃない。何でもいいというわけではないけれども、考え方によっては、三つも四つも解はある。

そういう中で、自分はこうだという解を作っていく。まさに探究みたいなものですけども、こういうものが OECD の 2030 では言われているのですね。その基礎となるものとして、OECD は PISA リテラシーから、DeSeCo といわれるコンピテンシー定義とか。

2000年代初頭からずっとこのコンピテンシーをやってきていますので、そういったものを個人の基礎としながら、家族とか教師とか仲間のコミュニティで生じていくさまざまな問題を、個人的に乗り越えて、そして社会に。最後、自分、あるいは社会のウェルビーイングで、幸せみたいなものにも向かっていくと。これが有名なラーニング・コンパスですね。

だから、ここでのエージェンシーは、もう一回言うと、社会を「客」としたときの、「主」である主体の優勢を非常にうたっているわけです。だから、エージェンシーという言葉を使うことは全然問題ない。

さっき飛ばしましたけれども、私、日本語で主体性と言うとき、ここはエージェンシーと呼んできていますので、いろんな分野での使い方がありますが、心理学では、自己効力感、バンデューラという人が、エージェンシー、いわゆる主体的な個人の社会・環境に関わる認知の仕方とか、そういう態度・行動をエージェンシーとか、エージェティック何とかと呼んできたものが一つあります。

あるいは社会学の中で、後期近代、90年代以降、ギゼンズとか、そういうところで取り組まれるときに有名な対立構図として、社会と個人というときの、社会に対する個人の優勢を言うときに、ストラクチャー・アンド・エージェンシーという有名な問題設定があります。ストラクチャーは社会、エージェンシーは個人。社会に対して、どちらかと言ったら、OECD の話はそっちに近いです。

社会に向かっていく個人の優位な関わり方、そういうのを社会学とか政治学では、ストラクチャー・アンド・エージェンシーと言います。いずれにしても、「客」に対する「主」で、そういう点では共通している。

ここでは、比較的、社会の中で見せていく個人の主体性を言っていて、自分一人の中でどうなのか、そんな話ではなくて、高エージェンシーなる言葉も、言葉遊びになっていますけど、そういうのもあって、比較的、社会の中で自分の主体性を作っていくのが、このエデュケーション2030では非常にトーン強く議論されています。

でも、これも私から言わせると、それでいいのではないかと思います。というのは、主体性と言っても、例えば、私こうやって三つにまとめましたけど、この中にどれだけの多くの論があるのか。それは、ぱっと思い浮かべるビッグセオリーだけを入れても、六つか七つぐらいあります。10個ぐらいあると言ってもいい。

それを、大きく三つにまとめて、皆さんに分かりやすく説明しているのですけれども、OECD のこれだって、そのうちの一つであって、むしろ、ちょっともらいますけど、ここら辺を取り上げて、社会の中でというのを強調しながら、個人の主体性をうたったと言えいいんじゃないですかね。私、そういう理解でいいと思います。

1時間という約束の中で残りのスライドができませんので、江原さんの質問を受けながら、必

要に応じて説明したいと思います。

簡単に言ったら、エージェンシーって、こういうのもそうだけれども、ここでは、比較的個人の中だけの話になっています。個人の中で、結構、時間軸は伸びていきます。社会に対してどうだとか、人々に対しての関わりはどうだとか、この図の中には何もありません。

そういう意味では、OECDのエデュケーション2030とは、ちょっと違うディメンションと見えたりする。

もう一回言いますが、学校の中で言われたのは、社会という場、あるいはその縮図としての教室の学びを、あるいはオンラインの学びを前提としながら、個人の話を書き続けているわけです。この二つは結構つながっていて、非常に簡単に言ったら、時間軸が伸びて行く主体性を持っている人は、とても社会的でもあるのです。

逆に、社会的な人で、自分の将来のこととか全然考えない人って、データでは出てこないのです、余り。そのデータをお見せしようとしていますけれども、興味があれば、ちょっと江原先生に振っていただいて、後で補足をしたいと思います。

いわゆる時間と空間という問題はかなり密接にフィットしていて、そこがもちろん、どっちかだけがという人もいますが、全体としては結構高い相関、関連性を見せている。そういう話をして、主体性といったら個人の話に見えるけど、そうじゃないのですよという話です。

一回ここで切らせていただいて、江原先生の質問に合わせて、残りの時間を過ごしたいと思います。

第13回高等教育推進センター FD・SD 講演会 早稲田大学におけるオンライン教育の取り組みとその位置づけ

日 時：2021年9月3日(金) 13:00～14:30

開催方法：Zoom ウェビナーによるオンライン開催

開 会 の 辞

小 谷 正 登（関西学院大学 高等教育推進センター長）

関西学院大学高等教育推進センター長の小谷が、本日の研修会の開始に当たりまして、講師の先生を御紹介させていただきます。

本日は、早稲田大学人間科学学術院教授、同大学総合研究センター副所長の森田裕介先生にお話をさせていただきます。皆さん御存じかと思いますが、先生の御専門は教育工学、東京工業大学で博士号を取得されています。そして、同センター副所長として、高等教育に関する研究及び授業方法の企画、開発、普及促進とその実践を支援されておられます。また、このコロナ禍が始まった2020年度以前からeスクール設置など、オンライン教育に関わっておられます。

以上の働きを基に、先ほどもお伝えしましたが、早稲田大学におけるオンライン研究の取組とその位置づけをテーマとして、同大学で展開されています教育改革を総括的に解説していただきます。

なお、今回の研修会には森田先生の御講演ということで、本年度着任されました先生方に加え、FD・SDの一環として多くの教職員の方々に御参加いただいております。

それでは、森田先生、よろしく申し上げます。

講演「早稲田大学におけるオンライン教育の取り組みと その位置づけ」

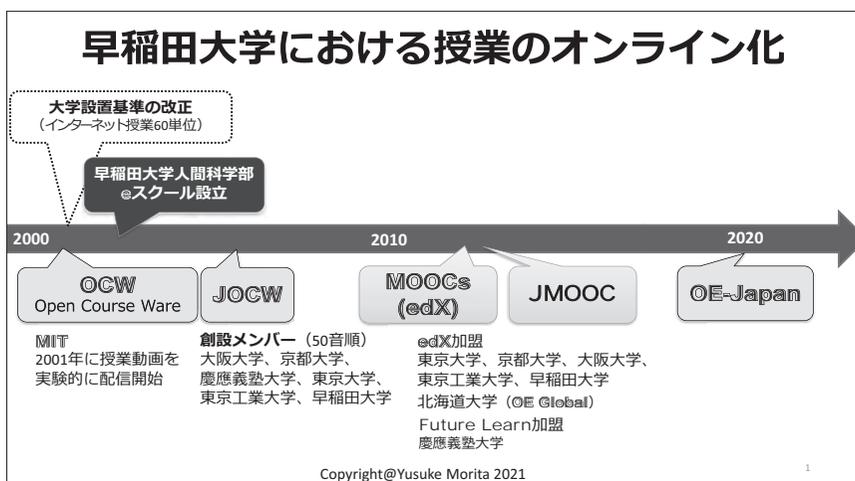
森 田 裕 介（早稲田大学人間科学学術院教授、同大学総合研究センター副所長）

本日の内容は、ポストコロナを見据えて、オンライン授業について話を進めて参ります。主には早稲田大学で行っていることを事例として紹介させていただきます。

まず、コロナ前のオンライン教育についてです。早稲田では、どのように授業のオンライン化を進めてきたのか。こちらのスライドを御覧ください。

遠隔授業は、おおよそ1990年代の終わりぐらいから始まっていました。その頃、私は、東京工業大学の博士課程に在籍しておりまして、衛星を使った遠隔授業のティーチングアシスタント（TA）をしておりました。そのときは、「こんなに高い経費を使って、なぜ遠隔授業をやる必要があるのだろう、対面でやったらもっと効果的なのに」と思っていました。その後、遠隔教育は、インターネットを介したオンライン授業に移行していきます。実際にそのオンライン授業の有用性を感じたのは、海外の学生さんたちとディスカッションをしたり、実際には行けないところにいる学生や会えない時間帯の学生らと同期的もしくは非同期的にコミュニケーションを行うことができるようになったからです。

2000年を過ぎたころには、「eラーニング」という用語も広く知られるようになり、大学の設置基準も改正されました。インターネット授業で60単位まで取れるようになったのは2001年



以降です。私は、1999年に鳴門教育大学の助手になりまして、学習管理システム (LMS : Learning Management System) のプロトタイプの開発に関わりました。その後、OCW の考えが提唱され、日本でも JOCW が立ち上がりました。ちなみに、OCW というのはオープンコースウェア (Open Course Ware) のことです。日本では、JOCW (Japan Open Course Ware) から、2020年に OE-Japan に名称が変わりました。MOOC につきましては、後ほど詳しくお話をいたします。

早稲田大学人間科学部の e スクールは、2003年に設立されました。e スクールは人間科学部の通信教育課程となります。人間科学学術院の教員は、全員が人間科学部の通学生を対面指導するのに加えて、通信制の学生をオンライン指導しています。そのため、授業の準備や卒論指導などの負担は重くなります。私自身、前任校の長崎大学の時と比べて、おおよそ2倍ぐらいの負担になったと感じました。着任して3年間は、授業期間中は十分に寝られませんでした。対面授業と並行して、オンライン授業を毎週収録し続けていました。収録してはみたものの、満足がいくできではないため、また次の年も収録をするという感じでした。

本学が通信教育をスタートしたのは1886年です。2003年に設置された e スクールは、通学生とほぼ同額の学費がかかりますので、4年間で約400万円以上となります。卒業資格を同等とするか否かは議論があったと聞いております。全てオンラインで行うけれども、質は落とさないポリシーで、卒論も必修となっています。実験実習は、オンラインでできるものはオンラインで実施する一方、人間科学部は理工系の方もいらっしゃいますので、機材が必要な e スクール生は、必ず所沢キャンパスに来ていただいて実験実習をすることになっています。生涯学習支援ということで、10代から70代までの社会人が在籍しています。有名なところでは、フィギアスケートの羽生結弦選手やサッカー日本代表の吉田麻也選手も e スクールに所属していました。

以上のように、本学のオンライン授業の土台はできていきました。この状況をさらに加速させる事態となったのは、Waseda Vision 150の制定でした。

Waseda Vision 150は、2013年からスタートして2017年にファーストステージが終わっています。現在、セカンドステージとなります。私は、教学戦略4の「対話型、問題発見・解決型教育

早稲田大学の「通信教育」

1886年「早稲田講義録」
生涯学習の必要性への高い意識

- 1987年 人間科学部設立
- 「人間」を取り巻く社会的課題の解決
- 2001年 大学設置基準改正
- 大学通信課程での卒業必要単位
(124単位)の全てを
「インターネット等活用授業」で充て可能
- ブロードバンドの普及

2003年 早稲田大学e-スクール設置

<https://yab.yomiuri.co.jp/adv/wel/culture/160309.html>



蛇足ながら、この図では、「一方的な授業」は少し減らしていきましても、ゼロにするというわけではないことを意味しております。講義型の授業の有用性もありますので、否定するものではないと御理解ください。本学は、一方的な授業形態、大人数授業が多く存在しております。例えば、300人以上の授業も多数存在します。私は、そのような大規模な授業において、どのようにアクティブ・ラーニングを実施するのか、ということ学内に広く知らしめていく立場にあります。

大学総合研究センターのWebサイトに、本学の「Good Practice」としてブレンド型授業の事例を2つ掲載しています。人間科学学院の向後千春教授は私の同僚で、反転授業を2008年くらいから実施しています。当時は、反転授業という用語がありませんでした。300人の受講生がひしめく教室で、どのようにアクティブ・ラーニングをするのか、このビデオを見ていただくと大体イメージがつかめるかと思います。

向後千春教授の授業が2008年に始まった頃、私は、授業をするということは、学生の前で授業の内容をわかりやすく話したり、双方向のやりとりをしながら学生の発言を促したりすることだと考えていました。1990年代に教育実習の指導を受けて教員免許を取得し、中高一貫校で教えていた経験もあります。授業においては、教室の生徒を掌握し、導入、展開、まとめを時間内にきちっと収める、そういった「教育観」を信念として持っていたのです。しかし、向後教授の授業は、入った瞬間に学生がわいわいがやがややっていて、先生は何もしゃべらなかつたりするわけです。これがどういうことか、あとから、だんだん分かってきました。アクティブ・ラーニングのメリットを生かすためには、事前に予習動画を視聴し、知識を修得するフェーズが必要です。向後教授は、インストラクショナルデザインを専門とされているので、効果的なオンデマンドコンテンツをつくり、それをもとにアクティブ・ラーニングをデザインしていたのです。人間科学部を担当している人間科学学院の教員は、すべての教員が授業動画を収録しています。通信教育課程eスクールに在籍する社会人に配信している授業動画を、対面の学生の授業に活用することによって、反転授業が自然に生まれていたのです。私も、2013年に決意をしまして、今までつくった講義ノートとか、板書のノウハウなどのこだわりを全部捨てて、反転授業をスタートさせ

1. コロナ前の大学授業の動向 (2) 早稲田大学の事例

ブレンド型授業 (反転授業)

早稲田大学におけるICTを活用したGood Practice

「反転授業」など、オンデマンド授業と教室授業を併用した優れた教育手法の事例

事例1 遠隔授業 英語教育
(100%オンライン授業) (2012年度)
元々オンライン授業を実施していた(2012年度)

事例2 遠隔授業 英語教育
(100%オンライン授業) (2012年度)
元々オンライン授業を実施していた(2012年度)

事例3 遠隔授業 英語教育
(100%オンライン授業) (2012年度)
元々オンライン授業を実施していた(2012年度)

事例4 遠隔授業 英語教育
(100%オンライン授業) (2012年度)
元々オンライン授業を実施していた(2012年度)

向後千春ほか (2012) 大学におけるeラーニングとグループワークを組み合わせたブレンド型授業の設計と実践, 日本教育工学会論文誌 36(3), 281-290.

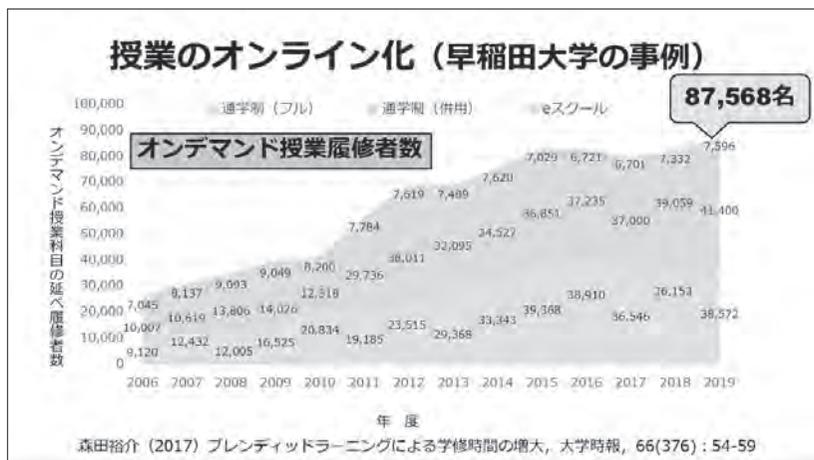
2013年度日本教育工学会論文賞

<https://www.waseda.jp/inst/ches/ctl/faculty/goodpractice/>

ました。アクティブ・ラーニングでは、学生がどんな質問をしてくるかも分からないですし、そもそも教室全体をコントロールできるのか不安でした。当時、私の授業を受講している学生は約200人ぐらいでしたが、やってみると教員としても楽しく、学生にも好評でした。その後、いろいろな教員の授業を参観し、参考にさせていただきつつ、学内のアクティブ・ラーニングの推進をしているという次第です。講義とアクティブ・ラーニングとがちょうどよいバランスとなるように全学の授業改善を推進していくことが私の役割だと理解していただければと思います。

Waseda Vision 150が提唱された後、ブレンド型授業の普及が進みました。意外にも、「反転授業」という用語が世に出てきた2012年、全学には「反転授業」をすでに実践している教員が複数いることがわかりました。例えば、e-Teaching Award には、4件の反転授業の Good Practice が掲載されています。本学は、こうしてオンライン授業をさらに効果的に使うことを想定し、教育の改善を進めていきました。

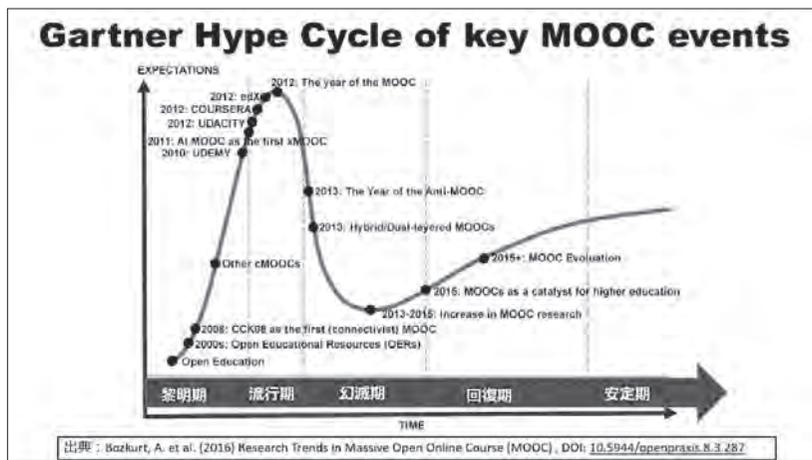
このスライドは、早稲田大学のオンライン授業の数を集計したものです。2006年からスタート



しているのは、先ほどの横軸に取った時系列の図において、JOCW がスタートした2006年から統計を取っているということを意味しています。オンライン授業の科目数は、年々増えていき、コロナの前で1600科目に達していました。また、受講学生数も、延べ8万7,586名が受講しているという状況でした。オンライン化において、特に重要だった点は、オンライン授業の実践をするためのガイドラインの策定です。どのようなオンライン授業の収録方法があるのか明示し、選択可能なオプションを用意し、スタジオ等で支援できる体制を作っていくことは、オンライン化を進めるにあたって肝要だと思います。ちなみに、所沢キャンパスは、先ほど述べましたとおり、eスクールというオンラインコースがありますので、常設のスタジオがあり、そこに専門のスタッフを配置しています。予約を取って行けば、スタッフがカメラを用意して撮ってくださるということになります。コロナが拡大した2020年度は、当然スタジオも閉鎖していましたので、自分で録画をして編集するということが一般的になってきたと感じています。

対面授業を反転授業にした後も、eスクールの授業動画を、頻繁に収録してきました。社会人主体の通信教育課程では、毎年、学期の始めに全員名前をカメラ越しに呼び、「あなたはこの授業参加しているのですよ」というメッセージを出しています。また、フィードバックは24時間以内に必ず返すようにしています。BBS等のディスカッションは、動画を収録してまとめてコメントを返すのですが、その際に、良い事例として受講生の名前を挙げています。15コマすべてのフィードバックが終わるときまでに、全員の課題やBBSディスカッションが最低1回は紹介されているように工夫をしています。これを「エンゲージメント」といいます。なお、これを一人でやると本当に大変です。幸い、eスクールには、すべての授業に「教育コーチ」が配置されています。eスクールの学費が高いのはそのためです。教育コーチは、専任教員とチームティーチング(TT)をする非常勤講師です。最低でも修士号を持っている方が対象となりますし、その分野を専門的によく理解していることが条件となります。

本学は、グローバル MOOC のプラットフォームの一つである edX に加盟しています。edX に加盟しているのは、日本では、東京大学、京都大学、大阪大学、東京工業大学、早稲田大学の5校です。北海道大学は OE-Global の加盟校の1つとしてコンテンツを出しているという立場





です。慶応大学は、Future Learn に加盟しています。edX のことは、後ほど詳しく話しますが、この5校のみが参加できる edX Global Forum というのがありまして、そこで世界のオンラインの潮流や現状を把握し、大学の上層部に進言をしています。

これは、Gartner 社が公表している MOOC の Hype Cycle です。2000年くらいからぐっと上がってきて、2012年に edX が設立されたときには、非常に大きなニュースになりました。edX は、MIT とハーバード大学が共同で設立した NPO です。その後、このサイクルが示すように、MOOC への期待や関心は下降してきます。日本では、少し遅れて2013年ころから注目が集まってきました。東大と京大が edX に加盟した際には、NHK が番組で報道したことも影響しているようです。その後、阪大、東工大、それから早稲田と、相次いで参入するのが2014-2015年ころということになります。2021年6月17日時点での本学の MOOC への総登録数は26万5,532名となっています。

ここから第2部となります。ポストコロナを見据えた教育の展開について話をしていきたいと思えます。まずは、コロナ禍におけるオンライン教育からです。本学の取り組みをまとめた表がこちらになります。

表に示しましたように、本学は、2020年4月1日に CTLT 拠点を開設しました。Edu カウンターと Tech カウンターを配置しておりまして、それぞれ教員へのサポートをメインにやっています。Edu カウンターでは、「アクティブ・ラーニングをどう取り入れたらいいですか」や「300人の受講生がいる状況で、どうやってアクティブ・ラーニングをやったらいいですか」、「ICTをどうやったら効果的に活用できますか」といった問い合わせに対して支援をしています。CTLT の開設は、感染症対策というわけではなく、もともと開設する予定されていました。本学大学総合研究センターは、2014年に設立されたセンターです。FD や教育改善については、本学は、他大学と比較して周回遅れでの参加でしたし、センターができて約5年間、開設する場所もない状況でした。

現在の田中愛治総長に代わったときに、「海外の大学には、CTL (Center for Teaching and Learning) がある、早稲田にもつくらなければいけない」ということになりまして、大学総合

コロナ禍における主な取り組み

年月	事例
2020.4.1	大学総合研究センターCTLT拠点開設 (Eduカウンター + Techカウンター) ※
2020.4.5-4.9	教員向けTeach Anywhere、学生向けLearn Anywhereのサイト開設 (情報企画部) ※
2020.4.13-16	CTLTセミナー開催 (延3310名の教員が登録) : 「学びを止めない」ことを前提にしたオンライン授業初心者である教員に手が届くような授業の作り方※
2020.5.3	総額5億円の学生緊急支援の発表
2020.5.7	通信費負担軽減支援: モバイルWiFiルーター900台、PC貸与500台、携帯端末購入割引制度
2020.5.11	春学期授業開始: 初日に45,632ユーザー(実数)が延約25万回のログイン (トラブルなし)
2020.6.22	キャンパス開門、予約制で対面サービスを再開 (4月1800件、5月6300件・・・)
2020.7.6	事務所窓口開室・学生用のオンライン授業スペースを各キャンパス内に限定解放
2020.8.3-22	春学期オンライン授業アンケートを実施: 学生、教員、TA、職員を対象とした全学調査○
2020.9.25	学内に授業アンケート結果を公開: 秋学期の授業における留意点を示唆○
2020.9-2021.3	空調設備の改修 (7.5億円) □
2021.2.3-17	秋学期オンライン授業アンケートを実施: 学生、教員、TA、職員を対象とした全学調査○

※: 森田裕介、向後千春 (2020) 早稲田大学のオンライン授業の取組みと課題, 『大学教育と情報』170: pp.17-22
 ○: 森田裕介 (2021) ホストコロナを見据えた大学授業のデジタル変革, 大学教育と情報, 2021(1): 5-9

研究センターのCTLT (大学総合研究センターの部門のひとつ) の拠点を設置する運びとなりました。開設してすぐに、情報企画部と併せてコロナの対応をしたわけですが、ここで重要だったことは「学びを止めない」ということでした。例えばeスクールでやっているようなオンライン授業をやりましょう、といったことは求めませんでした。多くの教員がオンライン授業の初心者だったからです。中には「パソコンを持ってないのですが、どうしたらいいですか」と質問をされる教員もいらっしゃいました。そこから、「じゃあ、これをやってみましょう」とセミナーをし、延3000人程度に受講をしていただきました。その後、春学期の終わりにオンラインの授業アンケートを実施し、9月25日の教務担当教務主任会で全学にアンケートの結果を公表し、春学期こういう問題があり、いい授業もありましたが、学生さんはこういうところで非常に不満に思っていますので改善してくださいということを、ビデオで訴えさせていただきました。

冒頭に話しましたが、この「オンデマンド授業実施ガイド」は、コロナ対策として急につくったものではなく、10年以上前から改訂や増補を繰り返してきたものです。例えば、eスクールの実践から、経験的にビデオは短くしたほうがいいことは分かっていました。オンラインの学習者は、いきなり90分の授業ビデオの視聴を課題とされても、集中力持たないわけです。これはエビ



オンライン授業のサポート



オンデマンド授業実施ガイド

早稲田大学 大学総合研究センター

10年程度前から改訂し
続けてきたマニュアル

- **人間科学部通信教育課程**
 - ビデオは5～15分に分ける
- **オンデマンド授業コンテンツの種類**
 - スタジオ収録
 - 教室収録
 - 自宅収録
- **ブレンディッドラーニングの方法**
 - 反転授業の事例（2008年～）
- **著作権に関するガイドライン**
 - 改訂著作権法に対応

デンスもあります。

スライドでお示ししているように、MOOC（edX）の研究成果によると、授業ビデオの視聴は開始後6分をピークとし、9分程度で視聴率が急激に減少するという結果が出ています。MOOCはフリーのコンテンツですから、オンライン授業として単位がかかっていれば15分ぐらいまでは視聴するかもしれません。本学大学総合研究センターが出している資料では、ビデオの長さを5分から15分ぐらに分けるよう指示をしています。加えて、先ほど話したとおりですが、ブレンディッド・ラーニングや著作権に関するガイドラインも併せて示しています。

コロナ禍のオンライン授業が始まってすぐに、大変素晴らしい実践が行われていたことがわかりました。そこで、大学総合研究センターのほうでプロモーションビデオをつくりました。

理工系の先生は左側、右側がどちらかという文系の先生で政治経済学部の先生です。（ビデオ上映）

理工系の先生の事例は、修得型の内容が多いため、Waseda Moodleを使った実践例が挙げられていました。ぜひ紹介したいので、もう一方紹介します。

MOOC：学生の積極的な関与を高める方法

得られた知見	オンライン授業の工夫
短いビデオのほうがよい（6分～9分）	授業ビデオを6分～9分に分割する
授業者の顔が見えてるほうがよい	適切なタイミングで教員の顔の映像を入れる
設備が整ったスタジオでの収録（費用がかかる）が効果的だとは限らない	研究室や自宅での自撮りなどでも、効果的なオンライン授業を実施することができる
PPTだけより手書きがあるほうがよい	手書きなど動きのある映像を含める
教室授業の収録は効果的でない	教室授業とは、まったく別ものだと考える
自然に熱っぽく早口になるのはOK	教員は自身の熱い思いを表現する
間やフィラーは削除するほうがよい	ゆっくり話す必要はない
講義映像とチュートリアル映像では視聴のしかたが異なる	チュートリアルはスキミングできるようにする 最初のビデオが肝心

Guo, P.J. et al. (2014) How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. *Proceedings of the first ACM conference on Learning*, 41-50

学生のモチベーションを高める工夫

<p>鹿又弘教授 (早稲田大学理工学術院) http://y2u.be/DE1a2x6j318</p> 	<p>遠矢浩規教授 (早稲田大学政治経済学術院) http://y2u.be/jUxpi0DcTmc</p> 
---	--

Waseda e-Teaching Award
<https://www.waseda.jp/inst/ches/news/2021/03/25/3199/>

	
---	---

(ビデオ上映)

大体ざっとこのような感じで、残りもし御覧になりたければ、こちらの URL をクリックしていただければ幸いです。続いて本学の e-Teaching Award です。動画は、先ほどお示しした Good Practice の Web ページに併せて掲載されています。e-Teaching Award は、自薦もしくは他薦で申請されるアワードです。本当に参考になる事例だったと思っています。

FD を推進するに際し、重要なことは教員がコミュニティをつくることです。本学では、FD セミナーだけでなく、ワークショップ型のファカルティカフェも実施しています。

ファカルティカフェは、毎月 1 回の開催としておりまして、国内外の講師の先生を招いて教育改善に資する内容をご紹介いただいております。今年度の第 1 回目は、教育の著作権に関する内容で実施させていただきました。上野先生は、現在、SARTRAS の著作権フォーラムの座長をしている先生で、著作権の専門家です。第 2 回目は、TP チャート、Teaching Portfolio の作成について、東京大学から栗田先生を招いて実施しました。第 3 回目は、米国ワシントン大学のインストラクショナル・コンサルタントである Wei Zuo 先生をオンラインで招聘し、オンライン・コラボティブ・ラーニングに関するセミナーを実施しました。EduLunch は、もう少し軽いので実施している取り組みです。「笑っていいとも」風に、ゲストをお呼びしまして、トーク番組風に話を聞く、というリアルタイム配信で、質問もいただくというプログラムです。隔週ぐらいで実施しています。

教員コミュニティの形成

FDセミナー/ワークショップ 情報提供・情報交換（不定期）

Faculty Café

「教える」ことについて
語り合う場



月1回開催
国内外の講師を招いて実施

Edu Lunch

CTLT
Center for Teaching, Learning and Technology

隔週くらいの開催
「笑っていいとも」風にゲストを呼んで実践を語る番組
リアルタイム配信による双方向でのやりとり

2020年度オンライン授業アンケートの結果



春学期オンライン授業アンケート結果
<https://www.waseda.jp/top/news/70555>
回答総数：15,093名（31.4%）



秋学期オンライン授業アンケート結果
<https://www.waseda.jp/inst/ches/news/2021/05/17/3291/>
回答総数：9,684名（20.6%）

コロナ禍 オンライン：対面=7:3
コロナ後 オンライン：対面=3:7

オンライン授業の良い点	オンライン授業の改善点	
自宅で学習できる	課題が多い	63.0%
自分のペースで学習できる	目や耳、首など身体的な疲れをより感じる	61.8%
通学時間を学習に有効活用できる	友達と一緒に学べず孤立感を感じる	58.1%
復習が何度でもできる	課題提出ができているのか不安だった	52.9%

オンライン授業アンケートにつきましては、春学期と秋学期にオンラインで実施しまして、結果を全教員にフィードバックしています。学生からの回答総数は、春学期で約1万5,000件、秋は少し減りましたが、9,600件程度となっています。

当初、大学総合研究センターでは、オンライン授業に対して、学生からネガティブな回答が来ることを想定していました。しかし、思った以上に肯定的な回答が多く寄せられ、学生は冷静にオンライン授業のよいところを見つけて適応していたということを感じました。当然のことながら、インタラクションがあったり、きちんとフィードバックがあったりということが前提ですけれども、オンラインでも悪くないのではないかと意見もありました。また、コロナ禍でのオンライン授業の割合に関する質問については、オンラインと対面の比率は7対3がよいという回答を得ました。コロナ後は、オンラインと対面の比率は3対7がよいという回答でした。以上を踏まえて、ハイブリッド授業を推進することとなりました。オンラインと対面をどう組み合わせるかということになります。

続きまして、この図は、京都大学の高等教育研究開発推進センターの情報を基に、作成したものです。ハイブリッド授業には、ハイフレックス型とブレンド型があります。ハイフレックスとは、要するに対面の授業をやりながら、それを配信してオンラインの学生さんにも届けるという授業です。ブレンド型はいろいろなやり方があります。よく知られているのは、先に述べた「反転授業」です。反転授業は、基本的にはオンデマンド授業を授業前に予習として受講し、それを

ハイブリッド授業

ハイフレックス型授業	ブレンド型授業
<ul style="list-style-type: none"> 学生が同じ内容の授業を、オンラインでも対面でも受講可能 教員は対面で授業を行い、学生は自身の状況に応じて対面授業を受講するか同期双方向型のオンライン授業を受講するかを選択 	<ul style="list-style-type: none"> 授業の目的にあわせて、対面授業、オンデマンド授業、リアルタイム授業を組み合わせずて授業を実施 反転授業は、ブレンド型授業の一形態で、効果が検証されたもの
メリット 学生は、オンライン授業を受けるか対面授業を受けるか選択可能 対面授業の実施が不可能になった場合にも、フルオンライン授業への移行が容易	メリット 各回の授業の目的にあわせて対面、オンラインを選択するため、教育効果が高い 対面での反応とオンラインでの反応の両方を確認しながら授業実施可能
デメリット 教室からの通信厚みの設定が必要 教員と対面の両方が生に注意しながら授業を行うため教員の負担は増大	デメリット 全員が対面授業に参加する回がある場合は、十分な広さの教室を確保する必要があり、オンラインしか参加できない学生に対しては、対面と全く同じ効果は見込めない
出典：京都大学高等教育研究開発推進センター https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.php	

前提に教室でアクティブ・ラーニングをする形態です。

左側がハイフレックス型授業の事例です。ゼミは対面実施可能でしたが、学生の中にはキャンパスに来たくない、健康上の問題でキャンパスまで移動するのに不安を感じる場合があります。そういった場合には、教場での授業をオンライン配信して、双方に配慮した授業を実施します。ハイフレックス型授業は、コロナ後においてもいろいろメリットがあるかと思います。例えば、大人数授業を削減することは、大規模私立大学の課題のひとつです。もちろん、一斉授業の講義にもすばらしい授業はありますし、劇場型の授業が上手な教員もいますので、ゼロにするというわけではありません。一方で、これから求められている資質、能力の向上、例えば、21世紀型スキルの中で述べられている4Cs (Communication、Collaboration、Critical Thinking、Creativity) といったものを育成するとなったときには、知識修得だけでは十分とはいえないため、アクティブ・ラーニングを取り入れていく必要があるのです。ブルームのタキソノミーで示されているように、より上位のレベルを修得させるような学びになればなるほど、人が人を教えるという場面が増えてくるように思います。

ハイブリッド授業 : Withコロナ (例)

ハイフレックス型授業	ブレンド型授業
教場 オフィス 空調設備 の拡充	リアルタイム 配信授業 オンデマンド 配信授業
<ul style="list-style-type: none"> 入国できない留学生への参加への配慮 感染リスクを避けたい学生への配慮 	

オンデマンド授業 or ハイブリッド授業

・ オンデマンド授業

- 100人以上の受講者・大規模教室が必要な科目
- 講義を主体とした一斉授業形態を中心とした科目
- 知識やスキルを習得することに重点を置いている科目

自もてち
できること

・ ハイブリッド授業

- ゼミなどの少人数科目や100人未満の中規模な科目
- グループでの議論や発表をする科目
- 課題を解決したりアイデアを創出したりする科目
- コミュニケーションやコラボレーションをする科目

教室でなければ
できないこと

スライドの右側はブレンド型授業の事例です。理工系の場合には、実験機材を使用した実習や、理論とスキルの修得など、ハンズオンがどうしても必要になります。そのときに、「今日注意するところはここです」「手順はこうです」と説明を始めてしまうと、実験したくてうずうずしている学生にとってはよい教授方法とはいえません。ビデオで予習すればもっと実験実習に時間を費やせず。

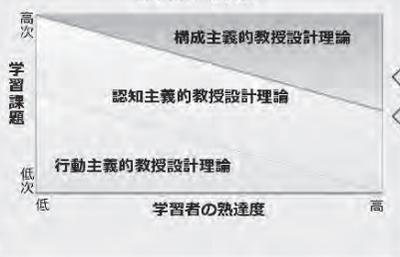
本学では、100人以上の授業をオンデマンド配信授業とする学部が増えています。特に、知識やスキルの修得に関しては、オンデマンド配信とすることで、動画視聴を自分のペースで学ぶことができます。100人未満のもので、特にゼミなどの小人数科目などは、なるべく対面で学生同士がコミュニケーションを取る場を設定しています。初年次教育の段階で多くの仲間と共に学ぶ場面を設定し、相互にコミュニケーションする場をどこかにつくらなければいけない、そういったもの考えたときには、やはり対面授業が必要になってきます。一部、来られない学生のために、ハイブリッド化が進んでいるということです。

こういったことを踏まえて、「授業をどのようにデザインしたらよいのか」といった質問が多

大学授業のデジタル変革 (DX)

インストラクショナルデザイン理論

鈴木克明 (2005)



SAMRモデル

Puentedura, R. (2006)

変換
Transformation
増進
Enhancement

再定義 Redefinition

従来の懸念を超えた新タスクを創造する

改良 Modification

タスクを修正・改良する

拡張 Augmentation

機能を改善しツールを追加する

置換 Substitution

機能はそのままでツールを置換する

Copyright@Yusuke Morita 2021



く寄せられるようになりました。今までと違って、単にテクノロジーを使うだけの授業から次のフェーズに入ったのではないかと思っています。CTLT では、インストラクショナルデザインの理論と、教員がどのようなスタンスで授業に向かっていくのか、という視点で支援をしています。もし、テクノロジーという観点に視点を置くのであれば、SAMR モデルを使って、教員の立ち位置を確認しながらコンサルティングを行っています。

大学授業の効果的なデザインについては、行動主義的学習観、認知主義的学習観、構成主義的学習観に分けて考えることができます。この図は、鈴木克明先生が2005年に描いたものに私が加筆をしたものです。学生の熟達度が低い場合は、修得型の授業デザインが適しているということになります。また、アクティブ・ラーニングは、構成主義的学習観に則ったものです。これは熟達度が高く、課題もレベルの高い場合の授業デザインとなります。

日本の場合、先生が受けた教育を再生産しようとする傾向があります。私は、1990年代に大学生でしたから、行動主義的学習観の授業を受けてきたこととなります。強化の法則を元に、板書



インストラクショナルデザインの例

IDのレイヤーモデル (鈴木2006)

eラーニングの質	達成指標	主なID技法
レベル3：学びたさ (魅力の要件)	継続的な学習意欲, 没入感, 将来像とのつながり, 自己選択, 自己責任, こたわり	動機づけ設計法 (ARCSモデル) 成人学習学の原則
レベル2：学びやすさ (学習効果の要件)	学習課題の特性に応じた学習環境, 学習者ニーズにマッチした学習支援要素, 共同体の学び合い, 自己調整学習, 適応的環境	学習支援設計法 (カニエの9教授事象) 構造化・系列化技法
レベル1：わかりやすさ (情報デザインの要件)	操作性, ユーザビリティ, ナビゲーション, レイアウト, テクニカルライティング	プロトタイプング 形成的評価技法
レベル0：ムダのなさ (SME的要件)	内容の正確さ, 取り扱い範囲の妥当性, 解釈の妥当性, 多様性の提示, 情報の新しさ, 根拠や確からしさの提示, 適正な著作権処理	ニーズ分析法 内容分析法 職務分析法
SME: Subject Matter Expert レベル-1：いらつきのなさ (精神衛生上要件)	安定したアクセス環境, 十分な回線速度	学習環境分析 メディア選択技法

出典：鈴木克明監修 (2016) 「インストラクショナルデザインの道具箱101」

をノートテイキングしていれば理解できるとか、ドリルを繰り返せば分かるようになるといった、修行のような授業デザインがなされていました。これは知識の伝承を主に置いていたためです。学者を育てることを目的としたカリキュラムには向いているのかもしれませんが。その後、効率よく記憶する勉強の時代がありました。そして、構成主義的学習観の時代に移っていきます。構成主義的な学びが絶対にいいということではなく、それぞれの学習内容と学習場面、そして教員の教育観に合わせて、それぞれの特性を生かした教え方があると考えています。ただ、現在では、構成主義的な学習観を背景としたアクティブ・ラーニングの効果について研究成果が示されているため、全学的に推奨しているということです。

続いて、インストラクショナルデザインの例です。eラーニングの質と関係して、それぞれレベルが分かれています。現状では、いきなり一足飛びに、一番上のレベル3にあるARCSモデルを使った授業、動機づけ設計法にはなかなかたどりつけないのではないかと考えています。一歩ずつ、教員も熟達化する必要があるわけです。効果的な学びを、教員が模索し、改善しながら進めていくプロセスが重要で、それを支援する必要があると考えています。

大学授業のデジタル変革 (DX)

「新しい授業観へ」

- ・ 履修主義から修得主義へ
- ・ 学習履歴とAIによる個別最適な学び

「ハイブリッド授業の実践」

- ・ 対面授業とオンライン授業の組合せ
- ・ 学習管理システムの機能活用

「オンライン授業の工夫」

- ・ 動画を工夫して視聴を促す
- ・ スライドを工夫して注意をひく

「教員の授業を置き換える」

- ・ 板書授業をライブ配信
- ・ 授業資料をデジタル化

SAMRモデル

Puentedura, R. (2013)

伝統的
Transformation

再定義 Redefinition
従来の授業を置き換えるのではなく、新しいものにする

増強
Enhancement

拡張 Augmentation
機能を改善し、デジタル化を適用する

置換
Substitution

置換 Substitution
機能の置き換えでデジタル化を適用する

森田裕介 (2021) ポストコロナを見据えた大学授業のデジタル変革, 大学教育と情報, 2021(1): 5-9

ファカルティ・デベロップメント (FD)

引用: <http://tpack.org/>

- **TPACKのTP**
 - Technological Knowledge
 - Pedagogical Knowledge
- **国際化への対応**
 - CLIL (Content and Language Integrated Learning)
 - EMI (English Medium Instruction)

デジタル時代の教員に求められる
教育者の資質・能力の向上

大学授業のデジタル・トランスフォーメーションについては、SAMR モデルが提唱されています。コロナになったとき、多くの教員は教場の授業をどう置き換えたらいのかという「置換 (Substitution)」の発想からスタートしました。板書をライブ配信して「置換」していただければ、オンラインの授業をどう工夫するのかという「拡張 (Augmentation)」の段階に移行します。動画を工夫して視聴を促してみたり、スライドを工夫して注意をひいてみたりするのもかもしれません。そして、「改良 (Modification)」していく段階になって、ハイブリッド授業を実践するのもかもしれません。最終的には、デジタル・トランスフォーメーションが進んでいけば、新しい授業観に達する可能性が高くなってきています。個別最適な学びというのは、「AI」を活用した学びの自動化だとする方もいらっしゃるのかもしれませんが、すべてがコンピュータに置き換わるというわけではなくて、こういった学習履歴を基に教員が適切に授業をデザインして教えることだと考えていますし、今後はそういった場面が増えてくるだろうと予想しています。

現在、本学では、これら2つが大きな柱になってきています。

ひとつはTPACと呼ばれるものです。大学の教員というのは、このContent Knowledgeを有

効果的なハイブリッド授業の実施に向けて

	Tech	Pedagogy	Contents	Environment
	教員のICT知識・スキル	教育観・学習観	授業内容 受講者数	教室など 受講環境
受講者人数	対面 >> オンライン	対面 = オンライン	対面 << オンライン	
小規模授業 (10名~30名)	教員PCで配信	教員PCで配信	教員PCで配信	全員ヘッドセット
中規模授業 (30名~100名)	ハイフレックス 専用設備	ハイフレックス 専用設備	ハイフレックス 専用設備	ライブ配信メイン
大規模授業 (100名以上)	ハイフレックス専用設備+全員ヘッドセット			
	※オンデマンド授業で実施することを検討してください			

している専門家です。FD は、このコンテンツ・ナレッジをどう授業で教えるかという、Pedagogical Knowledge に関するセミナーを中心にしてきたわけですが、最近では Technological Knowledge も必要だというのが、この理論です。特に大学の教員の FD に必要なのは、Technology と Pedagogy なのではないでしょうか。もうひとつは国際化です。本学の場合は、国際化の対応が進んでいまして、CLIL と EMI を推進しています。効果的なハイブリッド授業の実践に向けて、TPACK に加えて、教室の環境整備なども大学は進めていく必要があります。

長くなってしまいましたけども、以上で私のお話は終わりとさせていただきます。

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）

- 大内 章子 関西学院大学専門職大学院経営戦略研究科教授
山本 昭二 関西学院大学専門職大学院経営戦略研究科教授
伴(戸田)裕果 四條畷学園大学非常勤講師
高田 茂樹 関西学院大学非常勤講師
中原 孝信 専修大学商学部准教授
木本 浩一 関西学院大学教務機構ハンズオン・ラーニングセンター教授
時任 隼平 関西学院大学高等教育推進センター准教授
三井 規裕 関西学院大学高等教育推進センター専任講師
福山 佑樹 関西学院大学教務機構ライティングセンター准教授
西口 啓太 関西学院大学教務機構ライティングセンター准教授
田和 正孝 関西学院大学文学部教授
Timothy O. Benedict 関西学院大学社会学部助教
小田部進一 関西学院大学神学部教授
宇井美代子 玉川大学リベラルアーツ学部教授
茅島 路子 玉川大学脳科学研究所研究員
前田 祐治 関西学院大学専門職大学院経営戦略研究科教授
Oliver Rose 関西学院大学教務機構言語教育研究センター言語特別講師
Michael Giordano 関西学院大学国際学部英語常勤講師
Daniel Mills 立命館大学経済学部准教授

2022年3月12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) 54-7433
FAX (0798) 54-7421

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.12 CONTENTS

Part 1 Articles

Papers

Development and Effectiveness of Interactive Online Teaching in Recurrent Education
Akiko Ouchi, Shoji Yamamoto, Yuka Ban (Toda), Shigeki Takada, Takanobu Nakahara

Two Evaluations in Higher Education: Over an Evaluation of Hands-on Learning Program
Koichi Kimoto

Research on Academic Writing Education for Freshman Students
Jumpei Tokito, Noriyasu Mitsui, Yuki Fukuyama, Keita Nishiguchi

Research Notes

Interaction Between Geography Student and Fisher and Fishery Officials in Hyogo Prefecture
Masataka Tawa

Digital Social Reading and Annotation in the Japanese University Classroom:
A Case Study Using Perusall Timothy O. Benedict

Reports

Designing Class with Fieldwork: Different Results Based on Prompts
Shinichi Kotabe, Miyoko Ui, Michiko Kayashima

Research on Educational Effects by Business Modeling with Advanced Software
Yuji Maeda

The Effect of Student Interactions in Online Writing Courses on Attitudes Toward Writing
Yuki Fukuyama, Keita Nishiguchi, Noriyasu Mitsui, Jumpei Tokito

A Study of Course Design to Promote Online and Simultaneous Interactive Group Learning
Noriyasu Mitsui

Affordances of the LingoLab Web Applications for Sentence-level Practice
Oliver Rose, Michael Giordano, Daniel Mills

Part 2 Documents

Lecture Notes

Developing Socially-Expected Agency and Individuality with Human Interaction
Shinichi Mizokami

The Practice and Meaning of Online Education at Waseda University
Yusuke Morita

CENTER FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION

Kwansei Gakuin University

2022