

関西学院大学高等教育研究

第16号

2026年3月

関西学院大学 教務機構 高等教育推進センター

関西学院大学高等教育研究 第16号 2026

目 次

第1部 論 考

研究論文

The Effectiveness of Video-Making Projects in an English Communication Course
with a Soft CLIL Approach高橋真理子 1

生成 AI による仮想レポート課題データセットの作成
.....武田 俊之、岩田 貴帆、時任 隼平 19

研究ノート

Japanese High School and University Students' Perceptions and Attitudes toward
AI-Generated Listening: a Pilot Study
..... W. Jerry Johnston Jr., Robert M. Nagaro 31

実践研究報告

プレゼンスキル育成科目における典型事例教材の開発と授業実践
—学生のフィードバック・リテラシー向上を目指したアクションリサーチ—
.....岩田 貴帆、瀬崎 颯斗、時任 隼平 47

協働と共創を育む S. A. コミュニティ形成と学生エンゲージメントの向上に向けて
—ピア・ラーニング支援とオンライン活動基盤の構築—.....宇佐美美紀子 63

第2部 記 録

講演会

第21回 高等教育推進センター主催 FD 講演会
レポート課題を再検討する
—ねらい・論題・評価の新たな視点—.....成瀬 尚志 77

第23回 高等教育推進センター主催 FD 講演会
ミネルバの視点から汎用的能力の育成を再検討する.....松下 佳代 109

その他

『関西学院大学高等教育研究』投稿要領..... 147

第 1 部
論 考

PART 1
ARTICLES

研究論文

The Effectiveness of Video-Making Projects in an English Communication Course with a Soft CLIL Approach

Mariko Takahashi (School of Business Administration)

Abstract

This study investigated the effects of collaborative video-producing projects in an English communication course developed within the framework of soft CLIL on attitudes of Japanese business majors toward English and collaborative learning. Another course, which adopted a TBLT approach was included as the control group. The participants responded to pre-course and post-course questionnaires. Statistical analyses of the responses to the Likert-scale questions indicated that both courses successfully enhanced the participants' attitudes regarding English and collaborative learning although the CLIL/PBL approach was slightly more effective than the TBLT approach. Thematic analyses of the responses to the open-ended questions then indicated that the participants had different gains from the two projects in the CLIL/PBL course and that they were able to develop diverse skills such as editing skills in addition to English language skills. The findings suggested that the opportunity for active learning in a friendly environment is likely to be an essential factor for positive learning experiences. At the same time, the CLIL/PBL course might be more suitable for business majors as it helps to develop various skills that are transferrable to other contexts.

1. Introduction

University classrooms can offer opportunities for students to meet and interact with peers who share similar interests in a friendly and academic environment. Active learning, or learning through group activities and discussion which involve higher-order thinking (Freeman et al., 2014) is one way to enhance university students' learning experience. Indeed, the value of active learning at the tertiary level has widely been recognized in recent years. For example, Ribeiro-Silva et al. (2022), based on the literature review of articles on the impact of active learning on students' well-being, have pointed out that active learning can be beneficial for "students' well-being, particularly, in their academic accomplishment, physical, emotional, and social lives, and to equip them with multi-competencies for their professional future" (p.9).

Active learning has been pursued in language classrooms as well (e.g., Hung, 2015; Turan & Akdag-Cimen, 2020). Current approaches utilized in English language teaching such as content

and language integrated learning (CLIL), project-based learning (PBL), and task-based language teaching (TBLT) all incorporate elements of active learning. The objective of CLIL is to have students learn the target language and content simultaneously (Ball et al., 2015; Coyle et al., 2009; Mehisto et al., 2008), and the approach whose primary focus is on the development of language skills is called soft CLIL (Ikeda, 2013). CLIL is harmonious with active learning as various tasks and activities could be incorporated to achieve its objective. PBL actively engages students in the learning process in order to achieve the goal of developing an end product (Kokotsaki et al., 2016). TBLT involves communicative tasks which require students' active participation and engagement (Long, 2014; Nunan, 2006). These approaches are also closely related to collaborative learning, which is defined by Van Leeuwen and Janssen (2019) as instructional formats involving more than two students jointly working for a common goal.

The current study took place in English courses which incorporated active learning and collaborative learning extensively. As will be explained in the methodology section, the main focus of the study was on the course developed within the framework of soft CLIL with two collaborative video-making projects, while the course based on TBLT was included as the control group. Specifically, this study aimed to explore the impact of collaborative video-making projects in an active learning English communication course with a soft CLIL approach on Japanese university students' attitudes toward English and collaborative learning.

2. Literature Review

The impact of collaborative learning in English language classrooms has been investigated across different aspects, including writing, listening, and phraseological acquisition. Dobao (2012), for instance, conducted a comparative study of the performance of groups, pairs, and individuals on the same writing task. The study found that groups had a larger number of language-related episodes in their interaction than pairs and that groups produced texts of the highest accuracy. In the area of listening, Shamsi and Bozorgian (2024) analyzed how collaborative metacognitive activities affected listening comprehension skills. Through qualitative analysis based on observation, students' logs, and interviews, the study revealed that engaging in multimedia listening with peers utilizing metacognitive strategies was facilitative in improving the participants' self-efficacy, self-confidence, and listening skills. Regarding phraseological acquisition, Nassaji and Tian (2010) compared the results of output tasks of phrasal verbs between pairs and individuals, utilizing cloze tasks and editing tasks. The analysis indicated that completing tasks collaboratively led to an increase of accuracy in responses. Collaborative learning was also shown to have a slightly stronger advantage in improving the knowledge of phrasal verbs over individual learning, but the difference was not statistically significant. Overall, these studies have suggested that collaborative learning is beneficial for improving students' English skills although its impact on certain skill areas has not been conclusive.

Another advantage of collaborative learning in English classes is that it can elicit students'

active engagement, and studies on video-producing projects and tasks have attested to this. Gromik (2006) was one of the earlier studies exploring the use of film making and editing tasks in English classes in Japan. Based on observation of the entire process, Gromik (2006) argued that the students were able to reflect on their delivery of English in the filming stage and that they were able to use technology to enhance the quality of their performance in the editing stage. H. C. Huang (2015) then investigated the outcomes of a video-making project conducted in an English class at a university in Taiwan. The study looked into the impact of the project on the students' English skills and language learning motivation. The analysis showed that the project helped the students, especially those with lower English proficiency, improve their English test scores. Their learning motivation also indicated a significant increase. The findings of H. C. Huang (2015) suggested that video-producing projects can provide a powerful and motivating learning opportunity for university students studying English in a foreign language context. Indeed, similar research findings to H. C. Huang (2015) were obtained by H. W. Huang (2021) in her study of vlog projects for Chinese university students. The participants in the study produced vlogs on pre-assigned topics collaboratively in groups, and their speaking scores and learning experiences were analyzed quantitatively and qualitatively. The study found that the project had a positive impact on improving the students' speaking performance.

Takahashi (2021, 2022, 2023) were a series of studies reporting on the outcomes of video-making tasks in English communication classes in Japan. In Takahashi (2021), the participants were assigned a mock English commercial making task. Based on the analysis of the produced commercials and the student feedback, the study observed that the task enhanced media and intercultural awareness. Takahashi (2022) then implemented a YouTube-style video-producing task in classes developed within the framework of soft CLIL. It took place during the online class period, so most of the produced videos were individual work. The study analyzed the language and content of the videos along with the students' comments as earlier studies had tended to focus on indirect measurements to assess the outcome. The findings suggested that the task facilitated multiple aspects of learning, including the development of content knowledge, language skills, autonomous learning, and technological skills. Takahashi (2023) was a follow-up study, which specified collaborative travel vlogs as the target genre. The analysis indicated that specifying the genre was advantageous for students of lower English proficiency, while advanced students merited more from the flexibility of genres. It also showed that working together with peers led to stronger motivation and more active engagement. Collaborative video-producing tasks were later successfully incorporated in a new course developed for a special English program as reported in Chu and Takahashi (2024).

Previous studies have thus demonstrated that collaborative video making can promote active student engagement and offer meaningful learning experiences. However, most of the studies, including the ones adopting quantitative analysis, were conducted in a nonexperimental design without a control group. In addition, even tasks labeled as projects typically constituted only one

part of the course content. This meant that it remained to be seen how the implementation of video-making projects influenced the overall outcomes of the course. Moreover, there has been limited research looking into the impact of such projects in English courses on students' specialized studies. In order to address these gaps in the literature, the present study investigates the effectiveness of a semester-long English communication course with a soft CLIL approach centered around two video-making projects developed for business majors at a Japanese university. More specifically, this study aims to address the following research questions: 1) What differences are there between a CLIL/PBL based course and a TBLT based course in terms of the outcomes regarding students' attitudes toward English and collaborative learning? 2) What specific benefits can students gain from the two projects implemented in the CLIL/PBL based course? 3) How are the skills and knowledge obtained in the English course potentially transferred to students' specialized studies and future career?

3. Methodology

This study took place in the spring semester of the academic year 2025 in two English communication classes at a Japanese university. The two classes (Class A1, Class A2) followed the same syllabus, and hereafter combined and referred to as Course A. Another class (Class B, referred to as Course B below), which followed a different syllabus, was also involved in the study as the control group. The study was conducted in a quasi-experimental design.

3.1 Structure of the Courses

Both courses were offered as part of the second-year communication component of the department's compulsory English language program. For this component, students indicated their class preferences during the pre-registration period, prior to the placement lottery. All the classes met once a week for 100 minutes during the 14-week semester.

Course A had been designed as an active learning English communication course with a soft CLIL approach, with two collaborative video-making projects for participants to apply their content and language knowledge. As projects were also at the center of the course, the approach taken in Course A could be referred to as a CLIL/ PBL approach. Table 1 provides a summary of the course schedule and content. In addition to this, a listening textbook was incorporated as supplementary materials, and two units were briefly covered at the beginning of each class.

As Table 1 shows, one class before the project ("lecture week") was spent on learning relevant vocabulary and concepts, watching and analyzing example video, and engaging in group discussion. Participants were instructed to incorporate what they had learned in the session when they worked on the subsequent project. The theme of the first project was English commercials. The purpose of the project was to produce an English commercial for a Japanese product (short version: 15 seconds, long version: 75-90 seconds), connecting background knowledge on Japanese business and products with the content and language covered in the lecture week. For this project,

participants were randomly placed into groups of three or four.

The theme of the second project was YouTube-style videos. YouTube, an online video sharing platform (<https://www.youtube.com>), contains videos of various genres. This platform had been chosen as the hypothetical target because of participants' familiarity with it. The purpose of the second project was to make an English video of any genre (seven to eight minutes) by incorporating elements of English YouTube videos discussed in the lecture week in combination with general knowledge about online videos. It was required to add an English narration throughout the video. For the second project, participants made their own groups of three or four, and they were allowed to film off-campus if they chose to do so. The contents participants chose included vlogs, food reviews, challenge videos, house tours, fashion videos, interviews, and cooking videos.

As the majority of students did not have prior experience of video editing, the instructor recommended CapCut (<https://www.capcut.com/>) as an editing app and went over main functions at the beginning of the editing week. For each project, peer-review within and across the two classes was conducted to determine the ranking of the videos in each class. The ranking was directly reflected onto the scores each group received for respective projects. The commercials produced in the first project were also shown to 12 exchange students although their feedback was not directly incorporated in the final evaluation. The medium of instruction for the listening practice and lectures was English, and Japanese was used during the projects.

Table 1. Schedule and Content of Course A

Week 1	Orientation	Week 8	Planning/ Filming 1
Week 2	Lecture week for Project #1	Week 9	Filming 2
Week 3	Planning	Week 10	In-class exam, feedback
Week 4	Filming	Week 11	Editing 1
Week 5	Editing	Week 12	Editing 2
Week 6	Video viewing, peer feedback	Week 13	Video viewing 1, peer feedback
Week 7	Lecture week for Project #2	Week 14	Video viewing 2, peer feedback

Course B had also been designed as an active learning course but with a TBLT approach instead. For this course, a communication textbook was assigned. Each week, one unit of the textbook was covered in the first 60 minutes of the class. A group task related to the unit was then conducted in the remaining 40 minutes. Examples of the tasks were as follows: doing role plays at a restaurant by using authentic English menus, doing mock job interviews for part-time jobs, developing an idea of a new sport, planning a digital detox camp, making a floor plan of an ideal house to share with friends, and drawing a sticker set they can use in their university life. The main medium of instruction was English. In developing both courses, the instructor sought to

include projects and tasks which required participants to use higher-order thinking skills of analyzing, evaluating, and creating according to Bloom's revised taxonomy of educational objectives (Anderson & Krathwohl, 2001, based on Bloom, 1956).

3.2 Data Collection

Seventy-six students participated in the study. Course A had 51 students (Class A1: 25 students, Class A2: 26 students), and Course B had 25 students. All of them were business majors, and all but three of the students were second year students. English skills of the students ranged from lower intermediate to upper intermediate. The students had included their assigned class in their top three choices in the pre-registration and were willing to take part in group work. The author of this paper was the instructor of both courses. Four students from Course A and one student from Course B missed the post-course questionnaire, so their data were not included. Therefore, the final number of participants in this study from Course A (experimental group) was 47, and the number of participants from Course B (control group) was 24.

A pre-course questionnaire was given at the beginning of Week 2 for both Course A and Course B as Week 1 was orientation. The instructor provided explanation about data collection and how the data would be analyzed anonymously for an academic purpose. It was emphasized that the responses to the questionnaires would in no way affect the students' grades. All the students consented to take part in the study and proceeded to answer the questionnaire. A post-course questionnaire was then given at the end of the course on Week 14.

The questionnaires, which were given online via Microsoft Forms, consisted of 5-point Likert scale questions and open-ended questions. The Likert scale questions were the same for both courses in the pre- and post-course questionnaires. There were 12 items in this part, asking about participants' stance toward the following four dimensions: confidence in sharing information in English (labeled as "information"), attitudes toward collaborative learning ("collaboration"), attitudes toward using English ("using English"), and perceptions on the importance of English in their major ("major"). Three items were used to measure each dimension as shown in Appendix A. For open-ended questions, the same questions were given for both courses in the pre-course questionnaire, asking about participants' expectations and concerns toward group work. In the post-course questionnaire, however, different questions were given depending on the course. The questions given to participants in Course A asked specifically about their experience of the projects, while those for participants in Course B asked about their experience with group tasks in general. The question items are given in Appendix B.

4. Results and Analysis

A mixed-methods approach was adopted, and the collected data were analyzed quantitatively and qualitatively. IBM SPSS Statistics (Version 30) was used for statistical analysis of the data obtained from the Likert-scale questions, and a thematic analysis was conducted to

analyze the data from the open-ended questions.

4.1 Quantitative Analysis

First of all, it was necessary to verify the reliability of aggregating items. For each dimension, Cronbach's alpha was calculated for pre-course and post-course results. As Table 2 shows, the majority of aggregated items satisfied the acceptable criterion of internal consistency (Tavakol & Dennick, 2011), with Cronbach's alpha values exceeding .70. For the collaboration dimension, the Cronbach's alpha was over .70 apart from the pre-course results of Course B. This dimension was still maintained after consideration as the focus of the study was on Course A, and also because the value was likely to have been affected by a smaller number of participants in Course B compared to Course A. In addition, the lower values of Cronbach's alpha in the post-course results for the dimension of major likely indicated the presence of ceiling effects, as most of the participants chose 5 (strongly agree) for items on this dimension in the post-course questionnaire. This meant that the three items could still be aggregated for this dimension yet the results of the post-course results needed to be interpreted cautiously.

Table 2. Reliability of Item Aggregation

	Course A (n = 47)		Course B (n = 24)	
	Pre-course	Post-course	Pre-course	Post-course
Information	.77	.83	.92	.86
Collaboration	.82	.82	.63	.76
Using English	.82	.75	.81	.79
Major	.85	.56	.73	.68

After checking the internal consistency of each dimension, an average composite score was calculated for each dimension as shown in Table 3. In both courses, the average score of the information dimension, which measured participants' confidence in sharing information in English, was the lowest among the four dimensions (Course A: 2.35, Course B: 2.42) at pre-course. This indicated that the participants still lacked confidence in expressing their ideas in English. In contrast, the average score of the major dimension, measuring the participants' perceptions on the importance of English in their major, was the highest in both courses (Course A: 4.41, Course B: 4.21). This meant that the participants acknowledged the importance of English for their studies at university and future career despite the lack of confidence in English. At the same time, they had a positive attitude toward using English (Course A: 3.54, Course B: 3.63) and collaborative learning (Course A: 3.80, Course B: 3.71), indicating their readiness and high motivation toward engaging in collaborative group work in English.

In both courses, average scores were higher on the post-course questionnaire than on the

pre-course questionnaire for all the four dimensions. In order to test if the improvement was statistically significant and whether there were differences in improvement between courses, a possibility of running a two-way mixed ANOVA was considered to examine the interaction between course and time on the four dimensions. Assumptions were checked before interpreting the results. The Shapiro-Wilk test was used to assess the normality of residuals, which showed a significant deviation ($p < .05$) in seven of the eight conditions for Course A and in three of the eight conditions for Course B. Although Levene's test indicated that the assumption of homogeneity of variances was met ($p > .05$), the use of a two-way mixed ANOVA was judged to be unsuitable for the data due to the marked violations of normality. Similarly, the use of t -tests was also deemed inappropriate because of the non-normality of distribution in five of the eight difference scores according to the Shapiro-Wilk test.

Table 3. Average Score of Each Dimension

	Course A (n = 47)		Course B (n = 24)	
	Pre-course	Post-course	Pre-course	Post-course
Information	2.35	3.11	2.42	2.75
Collaboration	3.80	4.15	3.71	3.97
Using English	3.54	4.02	3.63	4.10
Major	4.41	4.60	4.21	4.40

For these reasons, non-parametric tests were applied to analyze the data statistically. To assess changes in scores from pre- to post-course within each course, Wilcoxon signed rank tests were performed separately for Course A and Course B for the four dimensions. As the tests were non-parametric, medians and interquartile ranges rather than means are reported below. All reported p -values from post-hoc pairwise comparisons were Holm-adjusted for multiple comparisons ($\alpha = .05$). Table 4 summarizes the results of Wilcoxon signed rank tests for Course A. The tests showed that the increase in scores from pre- to post-course in three of the four dimensions was statistically significant. For information, median scores increased from 2.00 to 2.67 ($Z = -4.63, p < .001, r = .75$). For using English, they rose from 3.33 to 4.00 ($Z = -3.47, p < .001, r = .56$). The effect size for both dimensions was large ($> .50$) based on the guidelines suggested by Cohen (1998). For collaboration, median scores were stable at 4.00, but the statistical test indicated a significant increase ($Z = -2.84, p = .010, r = .46$), approaching a large effect size. For the major dimension, the first quartile increased from 4.00 to 4.33, however, the change between pre- and post-course scores was not statistically significant ($Z = -1.51, p = .132, r = .28$).

Table 5 shows the results of Wilcoxon signed rank tests for Course B. As the table indicates, only the dimension of using English showed a statistically significant increase from pre- to

Table 4. Wilcoxon Signed Rank Test Results for Course A

Dimension	Pre-course Mdn (IQR)	Post-course Mdn (IQR)	Z	p	r
Information	2.00 (2.00-2.67)	2.67 (2.00-4.00)	-4.63	<.001*	.75
Collaboration	4.00 (3.33-4.33)	4.00 (4.00-4.67)	-2.84	.010*	.46
Using English	3.33 (3.00-4.33)	4.00 (3.33-4.67)	-3.47	<.001*	.56
Major	4.67 (4.00-5.00)	4.67 (4.33-5.00)	-1.51	.132	.28

Note. Mdn = median; IQR = interquartile range; r = effect size.
 p values are Holm-adjusted for multiple comparisons. $p < .05$.

post-course. Median scores increased from 3.67 to 4.17 for this dimension ($Z = -3.05$, $p = .008$, $r = .70$) with a large effect size. The change for the dimensions of information and collaboration did not reach conventional statistical significance after the Holm correction was applied (information: $Z = -2.13$, $p = .099$, $r = .48$, collaboration: $Z = -1.98$, $p = .099$, $r = .48$). However, the effect size for both dimensions approached the threshold for a large effect, suggesting a potentially meaningful improvement in these dimensions as well. Similarly, the change for the major dimension failed to reach the conventional statistical significance but showed a large effect size (major: $Z = -1.93$, $p = .099$, $r = .54$) although the results for this dimension need to be interpreted cautiously due to potential ceiling effects as mentioned above.

Table 5. Wilcoxon Signed Rank Test Results for Course B

Dimension	Pre-course Mdn (IQR)	Post-course Mdn (IQR)	Z	p	r
Information	2.17 (2.00-3.00)	2.67 (2.00-3.58)	-2.13	.099	.48
Collaboration	3.67 (3.33-4.33)	4.00 (3.42-4.33)	-1.98	.099	.48
Using English	3.67 (3.08-4.33)	4.17 (4.00-4.33)	-3.05	.008*	.70
Major	4.00 (3.75-4.92)	4.50 (4.00-5.00)	-1.93	.099	.54

Note. Mdn = median; IQR = interquartile range; r = effect size.
 p values are Holm-adjusted for multiple comparisons. $p < .05$.

In order to compare the improvement in pre- and post-course scores between Course A and Course B, Mann-Whitney U tests were conducted for the four dimensions. Table 6 summarizes the results. As Table 6 shows, none of the four dimensions showed significant differences between the two courses regarding improvement in scores.

The results of statistical tests indicated the following points. First, there was a significant improvement for the dimension of using English in both courses. The post-course median score reached 4.00 in Course A and 4.17 for Course B, and the size of improvement did not differ significantly between the courses. This showed that the participants' positive attitude toward English was strengthened by the English courses regardless of the approach. Second, for the collaboration dimension, the median post-course score was 4.00 in both courses. A significant

Table 6. Results of Mann–Whitney U Tests

Dimension	Course A Mdn	Course B Mdn	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Information	0.33	0.33	438.5	.492	.18
Collaboration	0.33	0.00	508.0	1.000	.08
Using English	0.33	0.50	545.5	1.000	.03
Major	0.00	0.00	512.5	1.000	.08

Note. Mdn = median; *r* = effect size. Median improvement scores are reported. *p* values are Holm-adjusted for multiple comparisons. *p* < .05.

increase was observed between pre- and post-course in Course A, and a potentially meaningful improvement was found in Course B. However, the size of change was not significantly different between the courses. Looking at the distribution of individual responses, 78.7% of the participants in Course A indicated an average score of 4.00 and above for this dimension, while 62.5% of those in Course B had an average score of 4.00 and above. These results showed that both courses were beneficial for further improving the participants' confidence and positive attitudes toward collaborative learning, with Course A being slightly more effective than Course B in this aspect.

Third, there was a significant increase for the information dimension in Course A between pre- and post-course, and the improvement in Course B was potentially meaningful. The differences in the size of change, however, was not significant, and the post-score median was 2.67 in both courses. The average post-course score in Course A was 3.11 and that in Course B was 2.75, and an examination of the distribution of responses indicated that responses in Course A (*SD* = 1.02) were more variable than in Course B (*SD* = 0.86). These findings suggested that both courses were effective in helping to improve the participants' confidence in sharing information in English, especially for some of the participants in Course A. Although the post-course scores were not as high as the other dimensions, a steady improvement was observed for this dimension. Finally, the change in the dimension of major was not significant in neither Course A nor Course B. However, the median post-course score of 4.67 (Course A) and 4.50 (Course B) indicated the presence of ceiling effects, and the participants' positive perceptions on the importance of English in their major were still maintained after the course.

The quantitative findings suggested that both the CLIL/PBL approach and the TBLT approach were successful in fostering the participants' positive attitudes toward English and collaborative learning. Additionally, the results indicated that the CLIL/PBL approach was slightly more effective than the other approach in improving the participants' confidence in conveying ideas in English and enhancing their positive attitude toward collaborative learning, yet these findings were not conclusive. In order to explore the participants' reactions toward specific aspects of the courses, the data were next analyzed from a qualitative perspective.

4.2 Qualitative Analysis

For qualitative analysis, thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was conducted to identify themes from responses for each open-ended question (see Appendix B for the questions). This section mainly focuses on the findings from the post-course questionnaire in Course A in order to identify what the participants gained from the CLIL/PBL course and to explore beneficial and challenging aspects of the course. The examples below, translated from Japanese to English, show the question number and the student number (e.g., PreQ1-S1) and are from the participants in Course A.

In the pre-course questionnaire, the participants in both courses responded to the questions on expectations and concerns about group work in English class. The themes emerged for these questions were shared across the two courses. For PreQ1 (expectations), four themes were identified: improving English skills (S14), engaging in enjoyable activities (S40), making friends (S32), and working collaboratively (S17). The responses indicated that the participants gave importance to engaging in enjoyable tasks with peers in addition to developing their English communication skills.

PreQ1-S14: To be able to express my ideas in English

PreQ1-S40: I want to learn in an enjoyable way.

PreQ1-S32: I want to make new friends.

PreQ1-S17: I'm looking forward to working on tasks together with my group members.

For PreQ2 (concerns), two themes emerged: perceived lack of English skills and anxiety toward contribution to group work. The former was the predominant theme, and many participants wrote that they were worried they might not be able to express themselves well in English (S24). Their responses were in line with their lack of confidence in English as shown in the quantitative results. The second theme was also related to the first theme in that some participants were concerned whether they would be able to fully contribute to group work due to their lack of English skills (S11).

PreQ2-S24: I'm worried that I will not be able to express my ideas clearly in English.

PreQ2-S11: I'm not sure if I can contribute well to my group due to my lack of English skills.

In the post-course questionnaire in Course A, the first question (PostQ1) asked about their most memorable aspect of the course. For this, two themes were identified: making videos and working collaboratively with group members. It should be noted that the two themes were interrelated and some responses referred to both aspects (S23). There were participants who mentioned using and developing English skills, but the responses indicated that engaging in video-making projects with peers left the strongest impression on the participants in Course A.

PostQ1-S23: The most memorable experience was making a YouTube-style video. Working together as a group from filming to editing made learning English enjoyable and became a valuable experience for me.

The third and fourth questions asked about the positive (PostQ3) and difficult (PostQ4) aspects of the commercial-making project. For PostQ3, three themes were identified: making new friends and working with them, improving English skills, particularly the use of expressions, and developing marketing skills. Group members were randomly assigned for the first project, and the participants enjoyed working with new classmates (S10). They were able to expand their repertoire of English expressions (S32), and the project became an opportunity for them to practice skills related to their major (S44).

PostQ3-S10: I was able to make a video collaboratively with group members who I worked together with for the first time.

PostQ3-S32: I was able to learn expressions used in overseas commercials.

PostQ3-S44: My marketing skills improved because this was a promotional activity of products.

Three themes emerged for PostQ4: devising ideas and content, choosing suitable English expressions, and editing. The participants initially struggled to come up with good ideas to advertise the assigned product (S21) and also to find appropriate English expressions to convey their messages (S20). As most of the participants did not have prior experience with editing, some participants pointed out that editing required some time to getting used to (S33).

PostQ4-S21: We had to consider how to present the product's benefits clearly in addition to making the commercial entertaining.

PostQ4-S20: It was challenging to describe the product by using suitable English expressions for product introduction.

PostQ4-S33: I wasn't used to editing videos, so editing was the most challenging point.

The same set of questions was asked regarding the YouTube-style video-making project (PostQ5, PostQ6). Three themes were revealed for PostQ5 (positive aspects): having a new experience, communicating with others, and gaining skills. Most of the participants produced a YouTube-style video for the first time and appreciated the new experience (S30). The project became a good opportunity for them to communicate with other people on campus including exchange students (S9) and to develop their skill sets (S18).

PostQ5-S30: It was a good opportunity to challenge ourselves together by engaging in

activities we don't usually do.

PostQ5-S9: I'd been afraid of talking to foreign people, but I had a chance to talk to them and enjoyed the rare experience.

PostQ5-S18: My teamwork and communication skills improved.

For the challenging aspect (PostQ6), the predominant theme was editing. There were participants who mentioned planning, filming, and speaking English, but the majority of the responses focused on editing the video such as adding subtitles, providing a voice-over, and inserting sound effects. The assigned length was seven to eight minutes, and the participants realized how time-consuming editing was (S35). Most groups had long footage or many video clips, so they had to think about which parts to select and combine in order to produce an appealing video (S10).

PostQ6-S35: It took me over several hours to edit an eight-minute video.

PostQ6-S10: It was challenging to adjust the length of the materials.

The participants' responses to the two projects indicated that they had different gains from each project. The first project presented an opportunity for them to make new friends, learn English expressions used for product promotion, and connect their specialized studies with English. The initial struggles they experienced regarding idea formulation and selection of expressions became a learning opportunity. The second project enabled the participants to communicate and interact with various people and to develop their diverse skill sets through a new experience. Editing a relatively long video was a demanding aspect of the project; however, the participants recognized the value of the experience as their responses to PostQ2 suggested. This question asked about the skills they acquired in the course and how they think the skills could apply to their studies at university and future career. For this question, four themes were identified: video-making skills, English skills, collaboration skills, and organization and communication skills. This was different from the participants in Course B as the predominant theme emerged for the same question in Course B was English communication skills.

The participants in Course A pointed out that video-editing skills are transferrable to other courses and their future career (S6). They also mentioned that the improvement in English skills, speaking skills in particular, would be useful in contexts outside of the class (S16). There were also participants who referred to the development of listening skills based on the listening practice included as a weekly component. As the projects required an extensive amount of group work, some participants emphasized the improvement in collaborative skills as the most important skills developed through the course (S45). The projects also enabled them to improve skills in making plans, organizing their ideas, and communicating their ideas to others (S3).

PostQ2-S6: It was my first time to edit videos. I think editing skills will be useful from now on.

PostQ2-S16: Since we focused on English expressions used in videos and commercials, I was able to learn expressions that are easy for the audience to understand. I think this will be useful for my future career.

PostQ2-S45: Collaboration in group work. I believe this experience helped me develop the skills needed to collaborate with various people in the future.

PostQ2-S3: Skills in planning and organizing how to effectively communicate or present ideas to others. I believe these skills will be useful in future presentations and speeches.

These outcomes showed that the expectations for the course (see PreQ2) were adequately met. As the participants were expecting to gain collaborative skills as well as English language skills, the projects in Course A in particular helped to fulfill their expectations. Additional skills such as video-editing skills and organization skills were also developed through Course A.

Discussion

The statistical and qualitative analyses of the data have demonstrated that both the CLIL/PBL course and the TBLT course successfully provided satisfactory learning experiences and enhanced the participating students' attitudes toward English and collaborative learning. The first research question of this study was to identify differences between the two courses regarding their outcomes with respect to the participants' attitudes toward English and collaborative learning. The results showed that the students' positive perceptions of the importance of English in their major were retained and strengthened over the course of the semester. This endorsed the significance of offering English courses as a compulsory component of the curriculum for business majors. Although the quantitative analyses indicated a slight advantage of the CLIL/PBL approach over the TBLT approach in two of the four dimensions (information, collaboration), meaningful improvement was observed in both courses in the dimensions of information, using English, and collaboration. This implied that the emphasis on active learning in a friendly environment rather than the specific approaches and content was a contributing factor in enhancing the students' learning experiences.

One possible explanation for this can be provided by looking at the cognitive process dimension of Bloom's revised taxonomy on educational goals (Anderson & Krathwohl, 2001, based on Bloom, 1956). The taxonomy involves lower-order thinking skills (remembering, understanding, and applying) and higher-order thinking skills (analyzing, evaluating, and creating). As mentioned in Section 3.1, the two projects in Course A and the tasks in Course B were designed to require higher-order thinking skills of the participants in addition to lower-level thinking skills. For example, in the commercial-making project, the students not only had to

understand and apply the content they had learned in the lecture week but also analyze their product, evaluate the relevant information, and create a commercial. The higher cognitive demand of the projects and tasks meant that the participants had to actively cooperate with their group members to achieve the goal of each project and task. The instructor also ensured that all the members were contributing to the work by constantly monitoring the progress. As responses to the open-ended questions showed, the participants enjoyed working with their peers. They were regularly communicating with one another and working together to complete the assigned projects and tasks even with the classmates they had not interacted with before.

Slight differences in the improvement between the two groups might have resulted from specific gains the participants had from their respective courses. The second research question was on concrete benefits the participants were able to gain from the two projects in the CLIL/PBL course. The qualitative analyses indicated that the participants were able to enhance various skills such as English skills, collaboration skills, and editing skills. In other words, the inclusion of the two projects enabled the participants to foster diverse skills in addition to language skills. H. W. Huang (2021) claimed that video-making projects developed her participants' 21st century skills, which included "creativity, communication and collaboration, critical thinking abilities and digital media literacy" (p. 21), and this outcome was indeed observed in the current study as well. This was encouraging as the projects were developed within the framework of soft COIL, and the 4Cs of COIL (content, cognition, communication, culture) proposed by Coyle et al. (2009) were satisfactorily fulfilled.

The third research question was on the transferability of skills and knowledge participants gained in their English course to their major and future career. The findings regarding this point inevitably overlapped with those from the projects to a certain degree as the projects were at the center of the CLIL/PBL course. The participants in both courses strongly believed that English skills would be valuable in their studies and future career. Through respective courses, their positive attitude toward using English was strengthened, and this will likely motivate them to continue to study English outside of the classroom. Their confidence toward sharing information in English also became higher compared to pre-course, especially in the CLIL/PBL course. Although there still remains scope for further improvement, growth in confidence will likely encourage students to push themselves in contexts where English is required. In addition, the participants in the CLIL/PBL course stated that collaboration skills, organization and communication skills, and video-making skills along with English skills would be useful in other courses and their future career, in contrast to those in the TBLT course who emphasized English communication skills. These findings suggest that the CLIL/PBL course might be more advantageous than the TBLT course for business majors considering that they will likely use English in practical and professional settings such as corporate workplaces in the future.

Conclusion

This study has explored how a semester-long English course designed based on a soft CLIL approach with two collaborative projects for business majors has contributed to enhancing the students' attitudes toward English and collaborative learning in comparison with a course based on a TBLT approach. The outcomes indicate that both types of courses are beneficial for students and that the essential factor in nourishing positive attitudes toward English and collaborative learning is provision of opportunities for active learning in a friendly environment. At the same time, English courses with projects requiring content knowledge and higher-order thinking skills might be more suitable for business majors as they can develop diverse skills in addition to English language skills.

While improvements were observed in the data analyzed in this study, it should be noted that the improvements cannot be entirely attributed to the respective courses. The students were taking another English class (reading) and other language classes in the same semester along with business classes, and their experiences in those classes might have affected the results to some degree. Another limitation was that the content aspect of the CLIL/PBL based course became weaker as the semester progressed due to time constraints. Although CLIL and PBL can overlap, it would be necessary to integrate more content elements in the course in order to investigate the impact of the CLIL approach more thoroughly. In addition, the size difference between the experimental group and the control group should be minimized in future studies.

There were two aspects of the course which were not fully investigated in this study. One was the impact of peer review, and the other was the influence of feedback from exchange students in a Japanese program. The university welcomes a large number of international students every semester, and interaction with them might present enhanced learning experiences for both Japanese students and international students. Using English in an even more authentic context may improve Japanese university students' confidence in expressing ideas in English, and this will constitute the next step in future research.

References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Chu, C., & Takahashi, M. (2024). Development of an EMI course with the integration of innovative methods: Effects on students' confidence, knowledge, and skills. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 13* (1), 90-110. <https://doi.org/10.32674/jise.v13i1.6307>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum– CLIL national statement and guidelines*. The Languages Company.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing, 21*(1), 40–58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gromik, N. (2006). Film editing in the EFL classroom. *The JALT CALL Journal, 2*(1), 27–36. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v2n1.20>
- Huang, H. C. (2015). The effects of video projects on EFL learners' language learning and motivation: An evaluative study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 5*(1), 53–70. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2015010104>
- Huang, H. W. (2021). Effects of smartphone-based collaborative vlog projects on EFL learners' speaking performance and learning engagement. *Australasian Journal of Educational Technology, 37*(6), 18–40. <https://doi.org/10.14742/ajet.6623>
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning, 28*(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the 'weak' version of CLIL. *International CLIL Research Journal, 2*(1), 31–43. <http://www.icrj.eu/21/article3.html>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools, 19*(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/13654802166597>
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research, 14*(4), 397–419. <https://doi.org/10.1177/1362168810375364>
- Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. *Asian EFL journal, 8*(3), 12–18. <https://www.asian-efl-journal.com/index.htm>
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., Aparicio-Herguedas, J. L., & Batista, P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 844236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844236>
- Shamsi, E., & Bozorgian, H. (2024). Collaborative listening using multimedia through metacognitive instruction: a case study with less-skilled and more-skilled EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 9*(1), Article 25.
- Takahashi, M. (2021). Exploring CLIL Tasks in EFL Classrooms: Development of Mock English Television Advertisements for Raising Intercultural and Media Awareness. *The Southeast Asian Conference on Education 2020: Official Conference Proceedings*, 153–166.
- Takahashi, M. (2022). Exploring the effects of a YouTube-style video making task in online English communication courses. *The Asian Conference on Education 2021: Official Conference Proceedings*, 197–211.
- Takahashi, M. (2023). Producing travel vlogs as a collaborative task in English classes with a soft CLIL approach. *The Asian Conference on Education 2022: Official Conference Proceedings*, 615–629.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review.

Computer Assisted Language Learning, 33(5-6), 590-606. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117>
 Van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>

Appendix A Likert-scale questions on the pre- and post-course questionnaires
 (translated from Japanese into English; the order was randomized on the actual questionnaires)

< Confidence in sharing information in English >
1. I am confident in sharing information in English.
2. I can communicate my ideas to others in English.
3. I can share the information I have gathered in English.
< Attitudes toward collaborative learning >
4. I can collaborate with others and engage in group work.
5. I am confident in creating something together with others.
6. I can actively participate in group work.
< Attitudes toward using English >
7. I enjoy using English.
8. Activities using English are enjoyable.
9. I feel happy when I can express what I want to say in English.
< Perceptions on the importance of English in their major >
10. English is important for my studies at university.
11. I believe English will be useful for my future career.
12. Learning English also helps me with my specialized courses.
Choices: Strongly disagree (1), disagree (2), neutral (3), agree (4), strongly agree (5)

Appendix B Open-ended questions in the questionnaires (translated from Japanese into English)

< Pre-course questionnaire (Course A, Course B) >
1. What are your expectations of group work in English class?
2. What concerns do you have about group work in English class?
(3. Course A: Indicate if you have any experience with video editing.)
< Post-course questionnaire (Course A) >
1. Describe what left the strongest impression on you in this course.
2. What skills did you acquire in this course? How do you think these skills might be useful in your university life and future career?
3. Describe what you liked about making English commercials.
4. Describe challenges you faced when making English commercials.
5. Describe what you liked about making English videos.
6. Describe challenges you faced when making English videos.
7. Write additional comments if any.
< Post-course questionnaire (Course B) >
1. Describe the group task that left the strongest impression on you in this course.
2. What skills did you acquire in this course? How do you think these skills might be useful in your university life and future career?
3. Describe what you liked about the group work in this course.
4. Describe challenges you faced when engaging in group work in this course.
5. Write additional comments if any.

生成 AI による仮想レポート課題データセットの作成

武 田 俊 之 (高等教育推進センター・研究代表者)

岩 田 貴 帆 (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

大学教育のレポート作成に関する生成 AI の性能と限界を可視化するため、33の学術分野の概論シラバスと説明型・応用型・意見型・探究型のレポート課題を設計し、主要 7 モデルで1,056本 (約1,600字) のレポート、評価ルーブリック、採点を自動生成してデータセットを作成した。採点結果の平均得点は20点満点中18.6点と高水準だったが、字数超過など表示制御の課題も確認された。データセットと閲覧ツールを公開し、AI 生成ルーブリックの妥当性検証という次なる研究課題を提示する。

1. はじめに

2022年11月の ChatGPT 公開以降、生成 AI は大学教育に革命的な変化をもたらしている。学生はレポート作成や課題解決に、教員は教材作成や評価支援に生成 AI を活用しはじめている。

この急速な技術革新に対して、多くの大学教員は生成 AI の能力と限界を十分に理解できていないのが現状である。生成 AI の用途と性能には未知の部分が多く、課題も山積しているが、実際に試用する機会は限られている。無料版 ChatGPT に自らの研究トピックに関する簡単な質問を入力し、得られた回答だけを見て「使い物にならない」と評価する教員も少なくない。確かに生成 AI はその技術的性質上、不正確な出力 (いわゆるハルシネーション) を生じる可能性があり、最新の知識や高度な専門知識を欠く場合もあるため、常に専門家同様の成果が期待できるわけではない。しかし、生成 AI は有料版と無料版の差異や急速な技術進歩によって性能が向上しており、さらに適切な指示 (プロンプト) 次第で出力の品質は大きく改善できる。

一方で、学生が気軽に生成 AI を利用できるようになり、語学・アカデミックライティングなどの授業はその対応を迫られている。生成 AI が研究をはじめとする知的活動の支援に有用であり、性能向上に伴って重要性が高まることは確実だが、教育現場での具体的な活用方法はまだ十分に解明されていない。短期的には、剽窃などの負の側面がより強調される可能性が高い。

本研究の問題意識は、大学教員の生成 AI に対する認識を技術的に正確なものとするところにある。教育現場では、生成 AI の負の側面を重視し、学生の利用を全面的に禁止したほうがよいという考えがある。一方で、生成 AI の利用を必須と見なし、適切な指導のないまま学生に使用を推奨する教員もいる。これらの意見の差異は教育観の違いや、将来の人間の知性や知的活動に関する個人の予測を反映しているため、どれが正しいと断定することは難しい。しかし、その根拠

となる生成 AI 技術の現状把握は可能な限り正確である必要がある。想定される生成 AI の利用場面ごとに事例を提示すれば、そのインパクトをより具体的に理解できるだろう。

そこで本研究では、生成 AI の実際の性能を可視化するため、各専門分野における体系的な仮想レポート課題のデータセットを構築した。このデータセットは、レポート課題の作成から評価・フィードバックに至るまでの一連のプロセスを生成 AI に実行させ、その結果を収録している。これにより、教員は自身の専門分野における生成 AI の可能性と限界を具体的に理解できるようになる。

大学教員は、自身が担当する専門分野の内容を評価できる。各分野で、単なるキーワード入力ではなく適切に設計されたプロンプトから生成されたレポートが用意されれば、その分野における AI 生成物の特徴を過小評価あるいは過大評価することなく、専門家として妥当な評価を行えるだろう。

2. 仮想レポート課題データセットの概要

2.1 大学教育における生成 AI 利用

大学教育における AI 活用について、Zawacki-Richter et al. (2019) は次の 4 領域に分類している。①プロファイリングと予測（入学判定、履修スケジュールリング、中退・留年予測、学習達成度のモデル化）、②知的チュータリングシステム（教材の分析と作成、教材のキュレーション、教員との協働、強みの診断とフィードバック）、③評価（自動採点、フィードバック、学生の理解度・エンゲージメント・学力の評価）、④適応型システムとパーソナライゼーション（学習者への教材推薦、教員支援、学習データを用いた学生モデリング）。ただし、これは深層学習ベースの自然言語処理が実用化する以前の分類である。

文部科学省「大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて」(2025) では、生成 AI の有効な活用場面として、学生向けにはブレインストーミング、論点の洗い出し、情報収集、文章校正、翻訳・プログラミング支援など主体的な学びを補助する用途を挙げている。一方、教員の利用については教材開発が示されるのみで、評価など教員による生成 AI 活用にはほとんど触れられていない。

2023年3月以降、500校以上の大学が生成 AI ガイドラインを公開した。多くの大学は、学生による生成 AI の不正利用（剽窃や著作権侵害）や教育価値の毀損に言及している（武田, 2023）。大学生の生成 AI 利用率は、2023年の46.7%から2024年には68.2%へと大幅に増加した（全国大学生活協同組合連合会, 2025）。学生の生成 AI 利用拡大に伴い、長所とリスクが顕在化している。

このように生成 AI の急速な進歩により、高度な知識と推論に基づく知的パフォーマンスが向上し、大学教育には大きな変容が起きつつある。生成 AI を知的生産のツールとして活用すれば、成果物の高度化と生産性の向上に寄与する。一方、レポート作成を生成 AI に代行させるだけでは、成果物の価値が損なわれ、課題を通じた学生の知識やスキルの獲得は期待できない。

では、大学の各専門分野における入門授業のレポートを、生成 AI はどの程度の水準で生成できるのだろうか。そこで本研究では、仮想レポート課題を設定し、単純なプロンプトでレポートを生成する実験を行い、その結果をデータセットとして構築した。以上を踏まえ、2.2節以降ではデータセットの設計を詳述する。

2.2 レポートのワークフロー

仮想レポート課題データセットの妥当性を確保するため、一般的なレポート課題のワークフローを図1に示した。当初はレポート課題とレポートのみを生成する予定だったが、生成 AI が出力した内容が十分に良好だったため、ワークフロー上の各ノードで作成される成果物をすべて生成 AI に生成させることにした。

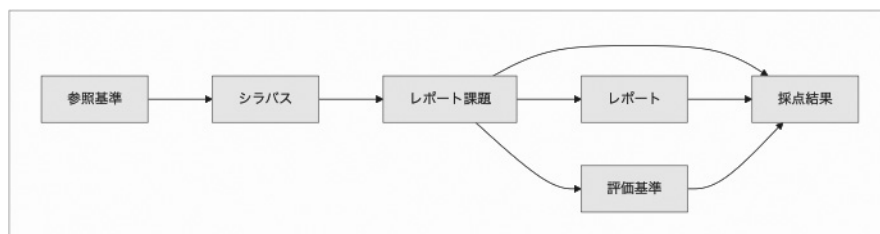


図1 授業におけるレポートのワークフロー

2.3 対象分野

レポートの対象分野には、日本学術会議「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」で2024年6月時点において定義されていた33分野を採用した。同基準は、大学教育の分野別質保証を目的に、日本学術会議・大学教育の分野別質保証委員会が各大学の教育課程編成の参考として策定したものである。現在、参照基準が公開されている33分野は、経営学、言語・文学、法学、家政学、機械工学、数理科学、生物学、土木工学・建築学、経済学、地域研究、歴史学、材料工学、政治学、地理学、文化人類学、社会学、心理学、地球惑星科学、社会福祉学、電気電子工学、情報学、哲学、統計学、農学、物理学・天文学、計算力学、薬学、サービス学、歯学、看護学、医学、化学、教育学である。

各分野の参照基準は、基本的に以下の4項目から構成されている。

- (1) 分野の定義・特性
- (2) すべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養
- (3) 学習方法および学習成果の評価方法に関する基本的な考え方
- (4) 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

内容の詳細度は分野ごとに異なるが、多くに分野の定義・特性、身に付けるべき基本的な素養やキーワード、学習方法および学習成果の評価方法が示されている。そこで33分野すべての参照基準に基づき、15回構成の入門授業を設定してシラバスを作成した。

2.4 レポート課題の類型

大学のレポート課題にはさまざまなものがある。生成 AI にレポート課題を作成させるためには、生成 AI にどのようなレポートを生成させるかをあらかじめ設定しなければならない。成瀬

(2022) は、レポート課題のねらい（なぜレポート課題を出すのかという教員の意図）を、論証の自由度と主張内容の自由度という2軸で分類し、レポート課題を次の4類型に整理しているこの分類は、日本におけるレポート課題の実態調査において用いられている（岩田他, 2025）。

- 説明型（論証自由度：低、主張内容自由度：低）
教材や教員の説明内容について、改めて説明することを求める
- 応用型（論証自由度：低、主張内容自由度：高）
事例や経験に対して知識や理論を適用して考察することを求める
- 意見型（論証自由度：高、主張内容自由度：低）
授業で学んだ内容について意見や主張を述べることを求める
- 探究型（論証自由度：高、主張内容自由度：高）
授業内容に関連する問いを立てて、その問いに対する答えを探究する

本研究ではこの4分類を採用し、各分野につき4種類のレポート課題を生成させることにした。各レポート課題ごとに評価基準・レポート・評価結果を生成するため、1分野当たり16件のレポート関連データが得られる。

この分類は生成 AI の生成・評価能力を検証するうえでも重要である。たとえば、説明型や応用型は既存知識の再構成が中心となるため生成 AI が得意とする一方、探究型では独創的な問いの設定や批判的思考が求められるため、生成 AI の限界が顕在化しやすいと考えられる。

3. 仮想事例生成の方法

本章では、各項目で用いたデータ生成手法について述べる。

3.1 利用する生成 AI

レポートの生成には、以下の生成 AI サービスの API 版を使用した。本研究のデータセット作成では、有料版生成 AI を用いたレポートが教員向けデモンストレーションとしても重要である。

表1 データ作成に使用した AI モデル

ベンダー	モデル名	モデル ID
OpenAI	gpt-4o	gpt-4o-2024-08-06
	gpt-4o-mini	gpt-4o-mini-2024-07-18
	o3-mini (high)	o3-mini-2025-01-31
	o1	o1-2024-12-17
Google	Gemini 1.5 Pro	gemini-1.5-pro-002
	Gemini 1.5 Flash	gemini-1.5-flash-002
Anthropic	Claude 3.5 Sonnet	anthropic.claude-3-5-sonnet-20241022-v2:0
	Claude 3.5 Haiku	anthropic.claude-3-5-haiku-20241022-v1:0

これらの生成 AI の API を Python から呼び出し、プロンプトを入力してレポートなどの出力を得た。

3.2 シラバスの生成

「2.3」で述べた33分野の参照基準 PDF を Google Gemini 1.5 Flash (gemini-1.5-flash-002) の API 版に入力し、各分野の「概論」シラバスを生成した。シラバスを固定し、生成されたレポート課題などの AI ごとの差を明確にするため、Gemini で生成した1種類のシラバスのみを用いた。生成に使用したプロンプトを図2に示す。

添付ファイルは、日本学術会議で策定された経営学の教育課程編成上の参照基準です。このファイルの内容を元にして、大学の入門コース「経営学概論」のシラバスを作成してください。

- コースは1コマ90分の授業を15回実施します。
- 今回作成するシラバスに含めるのは、コースの目的、目標、各回のタイトルと概要の項目のみで、それ以外は出力に含めないでください。

図2 シラバス生成プロンプトの例

3.3 レポート課題の生成

「3.2 シラバスの生成」で得たシラバスを用い、レポート課題の類型（説明型・応用型・意見型・探究型）ごとにレポート課題を生成した。データセット開発の目的は、生成 AI の利用経験が少ない大学教員へのデモンストレーションであり、レポート課題とレポートの生成は最も重要なデータである。いずれの生成も、可能な限り単純なプロンプトを用いて、教員または学生が生成 AI チャットボットへ入力する状況を再現するよう留意した。

表2 レポート課題の4類型

Assignment type	Type description
説明型	教材や教員の説明内容について、改めて説明することを求める
応用型	事例や経験に対して知識や理論を適用して考察することを求める
意見型	授業で学んだ内容について意見や主張を述べることを求める
探究型	授業内容に関連する問いを立てて、その問いに対する答えを探究する

生成に使用したプロンプト（説明型）を図3に示す。“{syllabus}”は「3.2 シラバスの生成」で得たシラバスのテキストに置き換え、“{assignment_type}”と“{type_description}”は表2の *Assignment type* と *Type description* に対応する語句に置換される。レポートの字数は、A4判2ページ相当と見なし、1,600字に設定した。

入門コース「経営学概論」のレポート課題の指示文を考えてください。
 条件1：課題のタイトルと内容以外の情報（提出期限、評価基準、その他の学生へのインストラクションなど）は出力しないこと。
 条件2：レポートの字数は1600字です。字数に見合った課題にすることと、簡潔かつ明確に述べるような指示文にしてください。
 条件3：レポート課題の種類は「{assignment_type}」です。学生が「{type_description}」のような指示を考えてください。
 条件4：このレポートは、全体の評価の一部で、100点満点中20点の配点です。
 この授業のシラバスは以下に示す通りです。

** 授業のシラバス **
 {syllabus}

図3 レポート課題生成プロンプトの例

3.4 レポートの生成

「3.3 レポート課題の生成」で生成したレポート課題からレポートを生成した。生成に使用したプロンプトを図4に示す。“{assignment}”は「3.3 レポート課題の生成」で生成したレポート課題のテキストで置換される。

あなたは「経営学概論」の受講生です。以下のレポート課題の指示に従ってレポートを作成してください。

** レポート課題 **
 {assignment}

図4 レポート生成プロンプトの例

3.5 レポート評価基準の生成

「3.3 レポート課題の生成」で作成したレポート課題からレポート評価基準を生成する。評価基準の作成にあたっては、評価方式（評価基準なし、総合ルーブリック、チェックリスト〔加点式／減点式〕）の選択とその理由も生成させた。生成に使用したプロンプトを図5に示す。“{assignment}”は「3.3 レポート課題の生成」で得たレポート課題のテキストに置き換えられる。

下のテキストは「経営学概論」のレポート課題です。この授業の担当者として、レポート（満点は20点）の評価基準を作成してください。作成するのは以下の3点で、他の項目は不要です。

1. 評価基準の方式は、（1）評価基準なし（印象に基づく採点）、（2）複数の観点で採点して合計（非ループリック）、（3）ループリック、（4）チェックリスト（加点式）、（5）チェックリスト（減点式）の5種類から選択します。
2. 方式選択の理由も述べてください。
3. 最後に評価基準の方式の通りにレポートの評価基準を記述してください。

{assignment}

図5 レポート評価基準生成プロンプトの例

3.6 レポートの評価

「3.3 レポート課題の生成」で作成したレポート課題と「3.5 レポート評価基準の生成」で作成した評価基準を用い、「3.4 レポートの生成」で得たレポートを評価した。生成に使用したプロンプトを図6に示す。“{assignment}”は「3.3 レポート課題の生成」で得たレポート課題のテキストに置き換えられる。

以下に、「経営学概論」のレポート課題、採点基準、レポートを示します。採点基準に従って、レポートを採点してください。

** レポート課題 **

{assignment}

** 採点基準 **

{criteria}

** レポート **

{report}

図6 レポート評価生成プロンプトの例

4. データセットの概要

以上の手続きを経て、仮想レポート課題データセットを作成した。33分野を対象に、7種類の生成 AI モデルを用いて4種類の課題を生成した結果、1,056件のレポート課題・評価基準・レポート本体・評価結果が得られた。

レポート文字数は、平均1,546字、中央値1,582字であった。図7にレポート文字数の分布、図8に課題類型別のレポート文字数、図9にAIモデル別のレポート文字数を示す。生成AIは文字ではなくトークン単位で処理を行うため、今回のように「1,600字」といった厳密な文字数指定を苦手とする。OpenAIのレポート文字数が1,600字前後であるのに対し、Geminiが長め、Claudeが短めであったのは、各モデルのトークン処理方式に起因している可能性がある。課題

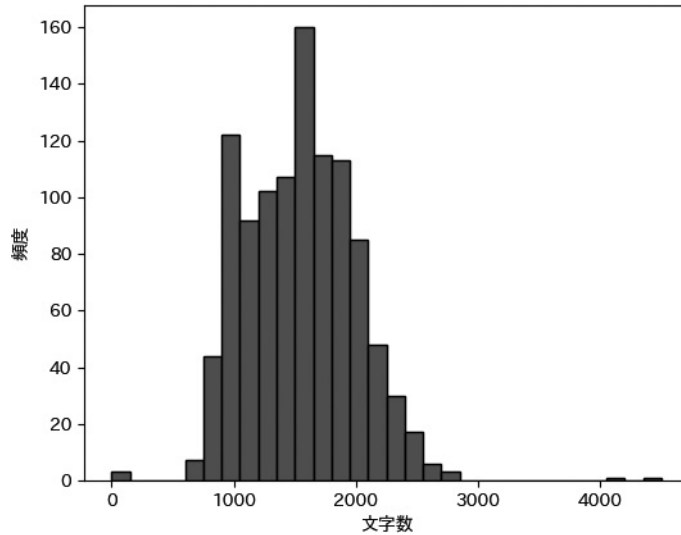


図7 レポート文字数の分布

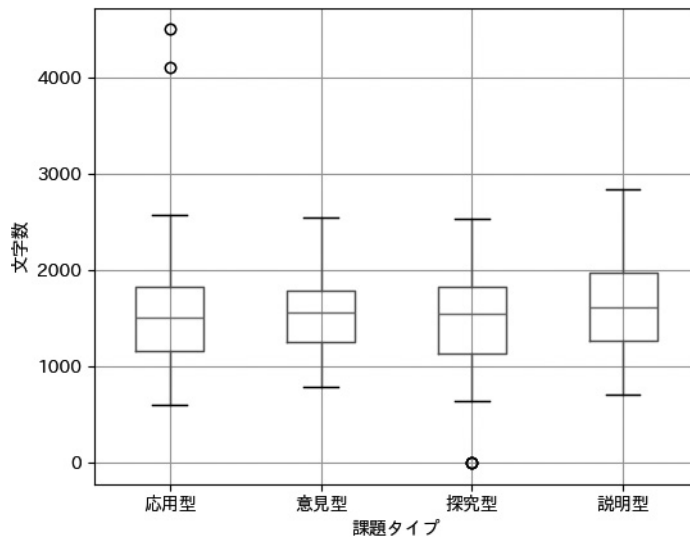


図8 課題タイプ別レポート文字数

類型別の分布に顕著な差は見られなかった。

評価方式の内訳は、(3) ルーブリックが1,044件 (98.9%) と最も多く、(2) 複数の観点で採点して合計 (非ルーブリック) が10件 (0.9%)、(4) チェックリスト (加点式) および (5) チェックリスト (減点式) がそれぞれ1件 (0.1%) であった。(1) 評価基準なし (印象に基づく採点) は存在しなかった。ルーブリックが多いのは、生成 AI が学習した Web 上のテキストにルーブリック事例が数多く含まれていた可能性がある。(2) の10件のうち8件は“o3”が生成しており、理由としてルーブリックは採点が煩雑になるとの説明が添えられていた点は興味深い。

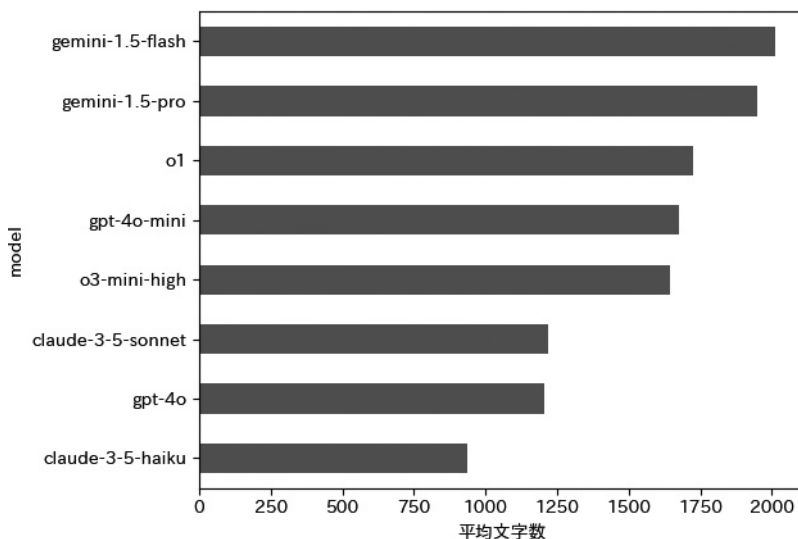


図9 AIモデル別レポート文字数

レポートの評価結果のうち、満点を20点とする評価方式で採点された896件を集計したところ、平均得点は18.6点、標準偏差は2.1点であった。概論授業を履修する学生のレポートとしては完成度が高い文章が多いと推察されるが、レポート・評価基準・評価結果を突き合わせ、各専門分野の専門家による検証が今後不可欠である。

5. データセットの公開とブラウジング機能の追加

作成したデータセットはGitHubで公開した。データセットには、生成データの一覧を収めたタブ区切りのCSVファイルとApache Parquet形式のファイルを同梱している。また、学術分野や生成AIモデルごとにデータをブラウズできる機能をGitHub Pagesで提供している。

このデータセットに含まれるプロンプトは、CC0 1.0 Universal（公共領域）で公開しており、著作権表示・クレジットなしで自由に利用・改変・再配布が可能である。レポート本文・評価基準・評価結果などのAI生成物は、データを生成した各モデル提供企業の利用規約に反する利用でないかぎり、データをそのまま／改変した公開・引用が可能である。

GitHub：https://github.com/takedatoshiyuki/synthetic_assignments

データブラウジング：https://takedatoshiyuki.github.io/synthetic_assignments/

6. まとめと今後の課題

本研究は、生成AIに不慣れな大学教員へのデモンストレーションを目的として、33分野の参照基準から概論授業のシラバス、レポート課題、レポート本文、評価基準、評価結果を生成した。生成には7つの高度な生成AIモデルを用い、レポート課題は成瀬（2022）の4類型で設計した。その結果、計1,056件のデータを得ることができた。

生成されたレポートは概論授業の課題としてAIが作成した基準において十分に高い水準と判

断されており、20点満点中の平均得点は18.6点であった。一方、1,600字の文字数制限を超過あるいは不足するケースが散見されたが、これは生成 AI が文字ではなくトークン単位で出力長を制御する性質に起因すると考えられる。

レポートの評価基準を作成し、それに基づいて採点を行った結果、生成物は予想を上回る水準であり、生成 AI によるレポート評価支援の可能性が示された。評価方式の大半はループリック評価であった。一方で、生成された評価基準の妥当性は未検証であり、ループリック評価そのものを評価する「メタ・ループリック」の手法を確立する必要がある。

教育における生成 AI の利用が拡大する中で、専門的知識やスキルの伝達方法および評価方法は大きく変化していく。従来の教育手法が刷新される可能性も高く、教育の価値を探索し合意を形成することが重要である。以上の成果と課題を踏まえ、本データセットは生成 AI を教育評価に導入する際のベンチマークとして活用できる。一方で、モデル・文脈依存のバイアスや実運用コストといった実証的研究を重ね、学生・教員双方の学習成果を総合的に測定することが、次なるステップとして求められる。

付記

本論文は、武田他 (2024) で発表した研究を発展させて、その成果をまとめたものである。

謝辞

本研究は関西学院大学高等教育推進センター指定研究「生成 AI の動向と大学教育における受容の研究」の助成を受けている。

参考文献

- 岩田貴帆, 野瀬由季子, 時任隼平 (2025) 大学の授業におけるレポート課題に関する実態調査. 関西学院大学高等教育研究, 第15号, pp.11-24
- 文部科学省高等教育局専門教育課, 大学教育・入試課 (2023) 大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて, https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_01260.html (参照 2025-05-22)
- 成瀬尚志 (2022) レポート課題を分類する. In 井下千以子 (編) 思考を鍛えるライティング教育: 書く・読む・対話する・探究する力を育む. 慶應義塾大学出版会, pp.155-172
- 武田俊之 (2023) 大学は生成系 AI の影響をいかに認識しているか? 日本教育工学会研究報告集, 2023, No. 2, pp.88-94
- 武田俊之, 岩田貴帆, 時任隼平 (2024) 生成 AI による仮想レポート課題データセットの検討. 日本教育工学会2024年秋季全国大会論文集, 643-644
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1).
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2025年2月28日) 第60回学生生活実態調査概要報告 <https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html> (参照 2025-05-22)

研究ノート

Japanese High School and University Students' Perceptions and Attitudes toward AI-Generated Listening: a Pilot Study

W. Jerry Johnston Jr. (Kwansei Gakuin University)

Robert M. Nagaro (Sanda Shosei High School)

Abstract

Using AI in the English language classroom has become a hot topic with the rapid rise of ChatGPT and other generative AI tools. The capability of AI has extended into audio, where AI-generated voices can realistically read texts, offering customization. However, there is a need to understand student perceptions and attitudes toward AI and using AI to study English. In this study, the researchers surveyed 571 university and secondary students, who answered 6-point Likert scale questions. Questions were grouped into seven different themes, and internal reliability was checked using Cronbach's alpha. The researchers found that students were mostly comfortable with using AI to study English and have little apprehension about using AI-generated voices to practice their English listening skills. Students preferred localized content within their English listening practice and had positive feelings toward hearing the names of local places in an English listening. The results of the survey offer a positive view of future use of AI-generated voices in English listening practices: both in the classroom and for personal practice. AI-generated voices can help learner autonomy by allowing students to customize the content of an English listening practice, making listening more applicable and accessible for students of all backgrounds.

Introduction

In teaching English as a foreign language (EFL), many teachers put a heavy emphasis on the four skills of reading, writing, listening and speaking. In an EFL context, listening in the classroom is particularly important; students rarely have a chance to hear their target language outside of a formal classroom setting. While there is a plethora of published EFL listening materials available, they are lacking in personalization and the ability to empower students to achieve greater learner autonomy. The researchers for this pilot study believe that AI-generated listening may be a viable option for EFL listening practice and study. However, it is important to understand student attitudes and perceptions of using AI in an EFL listening practice setting. This may have implications on future use and development of EFL listening, as well as motivation for students

themselves.

Literature Review

Benefits to AI in English listening

In a 2024 study, Nguyen suggests that “AI-synthesized voices can serve as a viable alternative to human voices” when it comes to English listening activities (Nguyen, 2024). The study found that there were very few differences in the performance of students in a listening practice when compared with using a human voice actor. This may prove to be a much more cost-effective method for instructors who want to use AI voices to prepare their own listening activities (Nguyen, 2024). With no restrictions on content, instructors and students can theoretically create limitless opportunities to practice EFL listening without sacrificing the quality of learning outcomes.

In another study, AI bots as conversation partners were shown to cause less stress to non-native speaking (NNS) students than a native speaker (Kang, 2022). In a classroom situation, many lower-level students may feel judged or anxious when a teacher or assistant helps them. There were no significant differences in the improvement of students' conversational ability when they used AI bots for conversation practice when compared to students who learned from native speakers instead (Kang, 2022). This could be useful in a classroom situation: not only to make it less stressful for students who prefer not to talk to a teacher or a native speaker, but also to allow each individual student to get more one-on-one practice. Particularly in large classroom situations, it may be extremely difficult for a single teacher to devote time to one individual student (Keerthiwansa, 2018). However, students can receive ample practice time through use of an AI conversation bot. AI-generated voices can provide supplementary study for EFL students and may possibly increase motivation (Tahir & Tahir, 2023).

When considering attitude, Katsantonis and Katsantonis (2024) claim that “students' attitudes toward AI can play an important role in shaping their behavioral intention to use AI-powered apps more frequently in the future.” One issue that is not discussed enough with the use of AI in the classroom is how student attitudes toward AI can affect learner autonomy. AI technology, when used correctly to supplement learning, can prove to be an invaluable tool that can amplify the effectiveness of learning. If students possess a negative attitude toward AI technology, they will likely not be willing to use AI to assist them with their language study. This could potentially decrease motivation and have a negative impact on their learner autonomy. However, with the right tools and motivation, AI technology can help empower students by giving them more control over their own learning.

Current issues with AI in English Listening activities:

While AI technology can prove to be an invaluable tool for student learning and English education, there are some issues with AI in terms of English listening that should not be ignored.

For example, according to Sytnyk & Podlinskyeva (2024), “AI systems may struggle with ambiguity, context-dependency, and complex cognitive tasks that require human-like reasoning and creativity.” For example, in a listening activity, the speaker’s choice to pause and the speed at which they choose to speak are important factors for the listener to understand contextually. These are both things that come naturally to native speakers. While pausing and speed can potentially be adjusted manually, current (at the time of publication) AI is unable to automatically generate voices that adequately pause and emphasize words and phrases through speed. In the preparation of this survey, the researchers also noticed that there was no pause between the end of a sentence and the beginning of a new sentence. This particular issue could make it difficult for students to understand when a new sentence is beginning and increase the difficulty in a way that wasn’t intended. EFL listening is a complex skill that may cause stress for students; instructors should attempt to find ways to mitigate that stress (Graham, 2017).

Another possible issue is over-reliance on AI. If AI technology grows and becomes very commonplace, there is a possibility that both students and teachers may rely on AI to do their work rather than using it to supplement learning or teaching. If teachers rely too much on AI, some parents and students may worry that AI-supplemented study may not be suitable for certain subjects and pupil needs (Department for Education, 2024). An example in the English learning context is using AI to generate sentences and answers to homework, leading to students completing assignments but not understanding the material. If students rely on translation AI to complete assignments in English, they will neither learn the material nor gain the skills needed to develop a deeper understanding of the English language.

As the advancing capabilities of AI are currently capturing the imagination of instructors and researchers, research in the use of AI for English language teaching is also expanding. The researchers for this pilot study aim to consider the possible impact that the use of AI-generated voices can have on the learners who are using them. English language learners are most likely to be impacted by the use of AI in the classroom, so it is important to gain an understanding of their attitudes and motivations in order to better serve their needs in the future.

Methodology

Participants :

The participants for this pilot survey consisted of university students (n = 224) from a university in western Japan, and high school students (n = 347) in western Japan for a total of 571 participants. These students were all studying English as part of their mandatory coursework. Participation in the survey was completely voluntary, and students were informed that participation in the survey would have no effect on their class grade. Students were also instructed to complete the survey anonymously if they wished to participate. Students not wishing to participate were not counted in the survey.

Instrument:

For this pilot study the researchers administered a 32-item survey with a 6-point Likert scale (Strongly Disagree to Strongly Agree). A 6-point Likert scale was chosen to eliminate a “neutral” option, as previous research has shown that Japanese participants tend to choose this option if it is available (Harzing, 2006). Questions were written in English, with a Japanese translation provided by the researchers. No other languages were used in the survey.

Procedure:

Students were informed that participation in the pilot study was optional. Students were told they would hear a short listening section, and would answer some comprehension questions about the listening. Students were given a paper with four multiple choice questions to answer to ensure that they would pay attention to the listening task and have a reason to listen. The AI-generated listening was then played for the students, and the students were given 5 minutes to complete the listening comprehension questions. After that, the comprehension questions were collected, and students were asked to complete the 32-item survey to reflect their experience. Surveys were distributed to the students with no time limit given to finish the survey (most students finished the questionnaire within 15 minutes). Student surveys were collected; surveys of students not wishing to participate were separated and destroyed.

Data analysis:

Data from the 571 participants was manually entered into a statistical analysis software program. Prior to analysis, the entry was double-checked. Questions were grouped into seven preliminary themes: 1 General Attitudes Toward AI Technology, 2 AI Voice Perceptions and Preferences, 3 Comfort and Acceptance of AI for Language Learning, 4 Comparative Perceptions of AI and Human Voices, 5 Context-Specific Preferences, 6 General Attitudes Toward English Listening Practice, and 7 Experience and Familiarity with AI and Voice Actors. Negatively phrased items were reverse-coded for analytical purposes. Mean, median, and mode were calculated for each item, and Cronbach’s Alpha was calculated for each theme to assess internal consistency. Some survey items were discarded to improve internal consistency for each theme.

Results

The researchers were able to collect nearly 600 survey responses (n = 571) from participating students. The survey items were grouped into seven themes that related to AI-based listening practice: General Attitudes Toward AI Technology, AI Voice Perceptions and Preferences, Comfort and Acceptance of AI for Language Learning, Comparative Perceptions of AI and Human Voices, Context-Specific Preferences, General Attitudes Toward English Listening Practice, and Experience and Familiarity with AI and Voice Actors. Reliability for each of the six themes was assessed using Cronbach’s alpha. The themes that showed an acceptable

Table 1

Theme	Number of Items	Cronbach's Alpha Value	Interpretation
1 General Attitudes Toward AI Technology	N = 3	0.15	Unreliable – analyzed at item level
2 AI Voice Perceptions and Preferences	N = 6	0.20	Unreliable – analyzed at item level
3 Comfort and Acceptance of AI for Language Learning	N = 5	0.72	Acceptable
4 Comparative Perceptions of AI and Human Voices	N = 4	0.74	Acceptable
5 Context-Specific Preferences	N = 3	0.70	Acceptable
6 General Attitudes Toward English Learning and Listening Practice	N = 3	0.41	Unreliable – analyzed at item level
7 Experience and Familiarity with AI and Voice Actors	N = 4	0.42	Unreliable – analyzed at item level

level of reliability were analyzed as composite scales. The themes which did not exhibit an acceptable reliability level were examined at the item level. Table 1 shows the internal consistency estimates.

Theme 3, Comfort & Acceptance of AI, showed acceptable reliability ($\alpha = .72$). This theme was comprised of five items which measured students' comfort with using AI-generated voices for English practice. The mean score was $M = 21.25$, $SD = 5.09$, out of a possible 30 points. As Figure 1 indicates, the majority of students had relatively high comfort levels with using AI for listening practice. However, their responses were somewhat spread, showing a variation in their attitudes. This data suggests that Japanese high school and university students have a familiarity with AI, AI voices, and a mostly positive view of using AI-generated voices to practice English listening.

Theme 5, Japan/ Kansai Cultural Context, was also acceptable in terms of its internal reliability ($\alpha = .700$). This theme consisted of 3 questions, and measured students' attitudes toward listening topics that included localized information: specifically topics about the Western Japanese region of Kansai or Japan in general. The mean score was $M = 11.17$, $SD = 3.59$, out of a possible 18 points. As Figure 2 shows, the results indicate a preference for listening topics that reference Japan or places in Japan. Since students generally had a positive response to localization, this may suggest that cultural relevance can increase engagement with the listening material.

Theme 4, AI vs Human Voice Comparison, attempted to measure student preference for AI voices as compared to Human voices. The Cronbach's alpha value for this section was acceptable ($\alpha = 0.74$), showing internal consistency. The mean score was $M = 10.84$, $SD = 3.92$, out of a possible 24 points. As Figure 3 shows, student preferences for using AI voices are positive, though

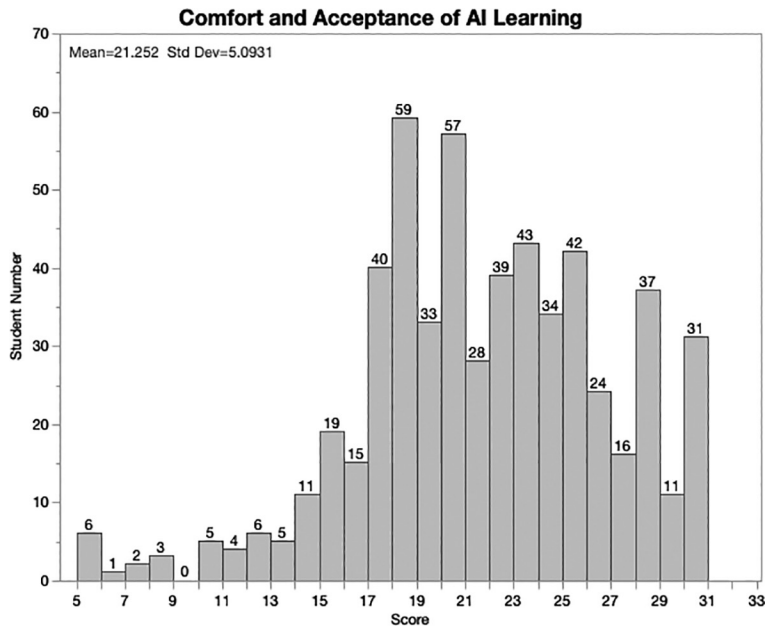


Figure 1

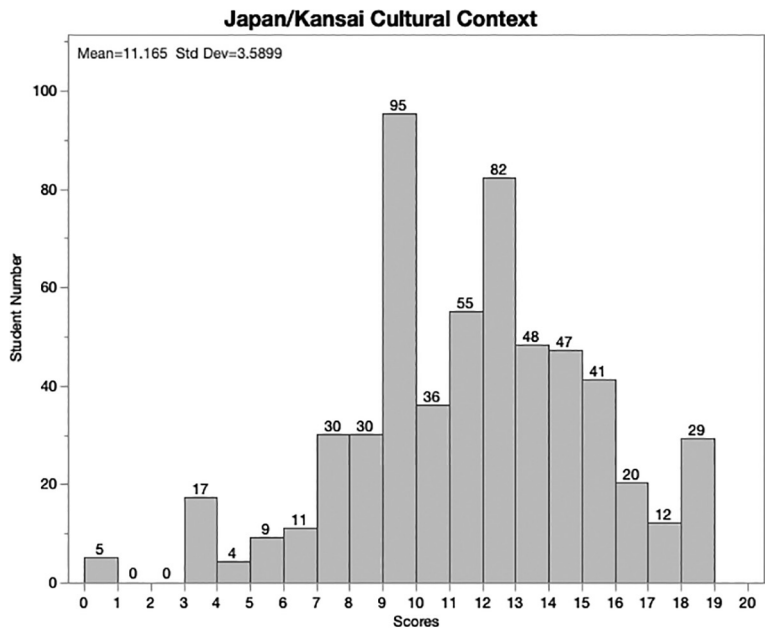


Figure 2

not strongly preferred over human voices. This could indicate that students do not necessarily find a significant difference between real human voices and AI-generated voices, especially in terms of English listening practice, and therefore slightly skew toward a positive view of AI-generated voices.

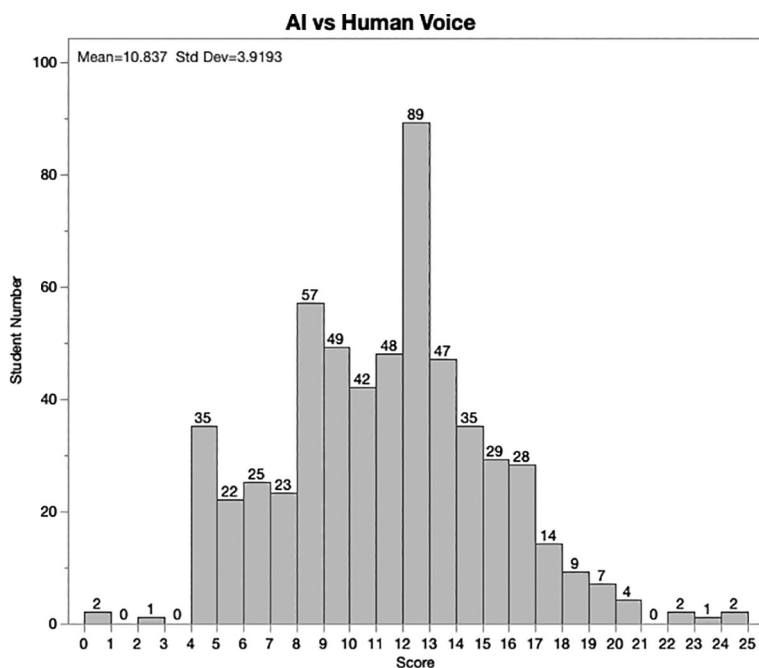


Figure 3

Themes 1, 2, 6, and 7 were internally inconsistent ($\alpha \leq .42$), and therefore the items for these themes cannot be used as scales. The first theme attempted to understand students' attitudes toward AI in general. Theme 2 attempted to find student preferences in terms of voices that they enjoyed hearing. Theme 6, Listening Practice Beliefs, attempted to measure general student attitudes toward listening practice for the purposes of improving English skills. The final theme attempted to understand how much familiarity students had with AI-generated voices and material performed by voice actors. Despite the lack of internal reliability as unified themes, there were some interesting individual items that can help to understand student preferences in terms of AI-generated voices and listening practice.

The items grouped under Theme 1, which was intended to measure students' attitudes towards AI technology, produced a Cronbach's alpha value of $\alpha = .15$, indicating very poor internal consistency. As Figure 4 shows, the mean for the item "I like AI technology" was 4.35 (SD = 1.36), which suggests the majority of students have moderately positive feelings for AI technology in general. However, the item "I have positive feelings about AI technology" received an average score of 3.51 (SD = 1.49), indicating a slight dislike of AI technology. As will be discussed later, wording for these items may have contributed to this difference in scores.

Students' perceptions and preferences for AI and voice actors were the second theme that the researchers attempted to measure. However, the Cronbach's alpha value for this theme was an unacceptable value ($\alpha = .20$), which shows that internal consistency is not reliable. Figure 5 shows that data from the item "Voice actors sound more natural than computers" ($M = 4.75$, $SD =$

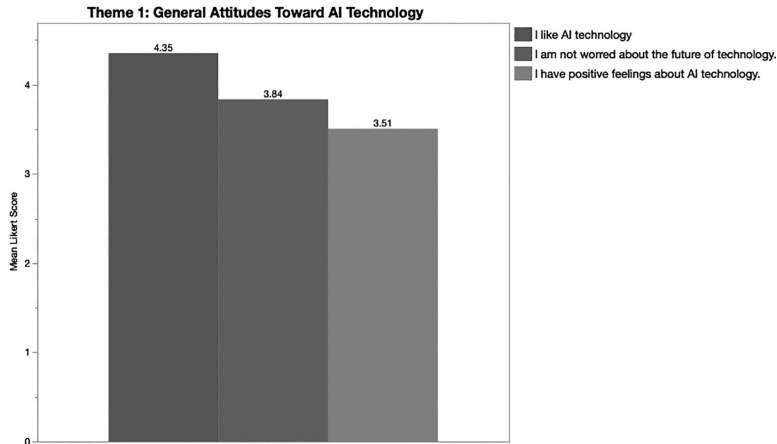


Figure 4

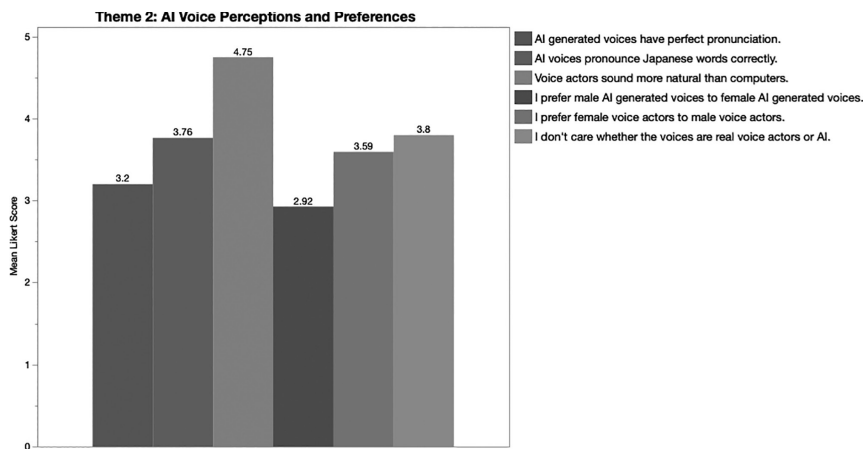


Figure 5

1.55) seems to indicate that students have a moderate perception of voice actors as being more natural. Furthermore, “AI-generated voices have perfect pronunciation” (M = 3.20, SD = 1.37) and “AI voices pronounce Japanese words correctly” (M = 3.76, SD = 1.36) suggest that students may feel that AI-generated voices may not be as accurate in terms of pronunciation as a voice actor.

Theme 6 made an attempt to measure general attitudes of students toward practicing their English listening skills. The Cronbach’s alpha value for these items ($\alpha = .41$) indicates internal inconsistency of the items. Interestingly, Figure 6 shows that while there was some indication of positivity towards the idea of studying foreign languages and listening activities, the item “I enjoy practicing English listening” received a mean score of 3.18 (SD = 1.40), indicating that most students dislike practicing their English listening skills.

Finally, Theme 7 attempted to understand how much exposure students had to AI-generated voices and voice actors. The Cronbach’s alpha value was $\alpha = .42$, so responses for this theme were

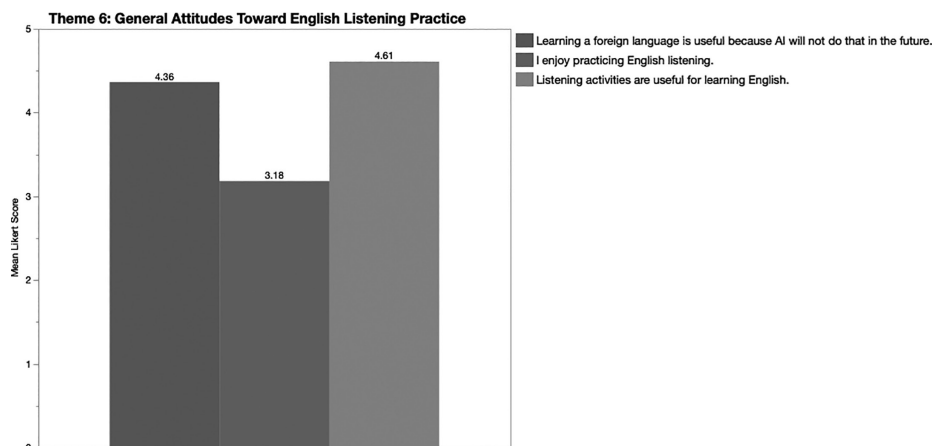


Figure 6

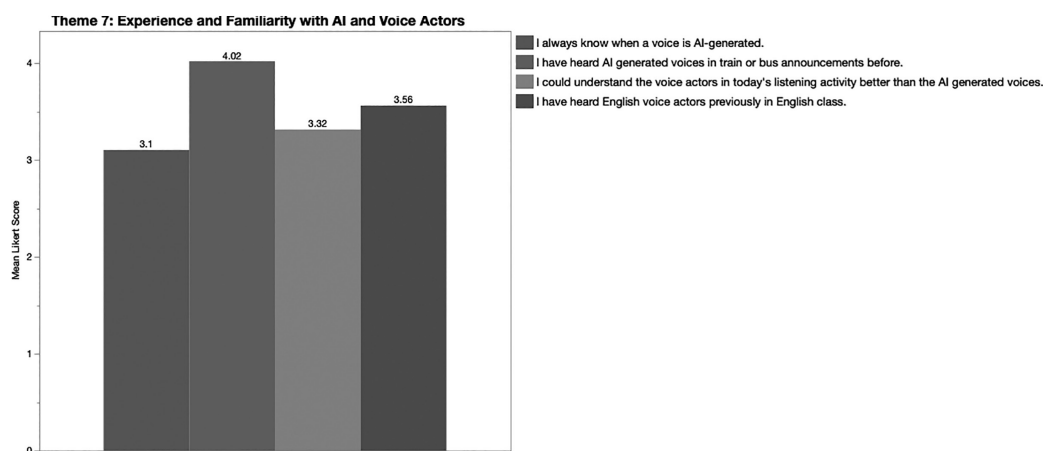


Figure 7

analyzed at the item level. While students expressed some familiarity with AI-generated voices in the item “I have heard AI-generated voices in train or bus announcements before” ($M = 4.02$, $SD = 1.86$), they also do not always know when the AI voice is used (“I always know when a voice is AI-generated” $M = 3.10$, $SD = 1.52$). This seems to show that students do not have confidence in identifying whether or not a voice is AI-generated, but they have knowledge that AI-generated voices are being used in train and bus announcements.

Discussion

This pilot study attempted to analyze student attitudes and perceptions about AI-generated content for listening practice. The results of the survey showed that while three categories reliably measured student attitudes and perceptions (Comfort and Acceptance of AI for Language Learning, Comparative Perceptions of AI and Human Voices, Context-Specific Preferences), the other four categories failed to reliably measure student attitudes and

perceptions thematically.

Results of the surveys given to university and high school students in Western Japan give some interesting insights into the possibilities for the future of English education, particularly in terms of the customization of listening content. Data gathered from the surveys show that students seem to be comfortable with using AI-generated voices for listening practice, and that there is familiarity among students with the prevalence of AI-generated voices. One of the implications of this result is that using AI-generated voices will likely not trigger negative connotations for students who are using AI-generated content to practice English listening. This may even lower their Affective Filter, giving them increased motivation (Krashen, 1982). On the instructor side, it may be possible for instructors to generate their own listening content without causing students to react negatively to the AI-generated voices. This can lead to greater experimentation for instructors to personalize the content of the listening practice that their students experience in class. Additionally, there was a moderate preference for students to have localized content in the listening. As AI-generated listening is limited only by the text provided, instructors can easily insert the names of Japanese locations in order to increase engagement with the content of the listening. This may especially be helpful for low-level learners, who may struggle with understanding contexts of listening sections that refer to locations that may be unfamiliar to them. Lastly, there was surprisingly a slight preference for AI-generated voices as compared to human voices. The researchers anticipated a slight preference for human voices, but the data from the surveys shows the opposite. One possible explanation is that perhaps students are sometimes confused by a variety of accents and dialects, and AI-generated voices offer a kind of “uniform” pronunciation that students can easily understand. Again, for lower-level learners this may be of benefit in terms of increasing understanding of content, lowering frustration, and increasing motivation.

While the other four themes of the survey had low internal consistency, there were some interesting results from the data. In terms of general attitudes towards AI, students reported that they liked AI technology, while disagreeing with having positive feelings about AI technology. One possible explanation for this discrepancy is that in the original survey language, “I like AI technology” was negatively phrased as “I dislike AI technology.” Students may not go so far as to actively dislike AI technology, but that does not necessarily produce positive feelings for AI technology. Furthermore, from Theme 2 the results of the survey show that even though students mostly agree that voice actors sound more natural than computerized AI-generated voices, Theme 7 shows that most students don’t actually know when voices are AI-generated. This could serve as a stepping-off point for customization and personalization of listening content (see Ali, 2023, for an excellent analysis of personalization in the ESL classroom using ChatGPT). Particularly, if English language students can’t differentiate between AI-generated voices and voice actors, they may not even know when the listening content is AI-generated. In fact, after the surveys were collected and students were informed that the listening content was voiced

completely by AI, there were audible expressions of surprise throughout the classroom on more than one occasion. Although it is not authentic listening material, customization may allow for greater student interest in English listening practice. As the data collected from Theme 6 shows, although students recognize the importance of learning a foreign language and the usefulness of practicing listening, very few students actually *enjoy* practicing their English language listening skills. Customization may also lead to greater learner autonomy. Students can theoretically use machine translation of a conversation in their native language to be spoken in English by text-to-voice AI tools. Students may even copy and paste scripts of anime, movies, or television shows and hear their favorite scenes played out in English at their own pace. The possibilities for learner autonomy are enormous given the accessibility of AI-generated text-to-voice tools (Tahir & Tahir, 2023).

There were many limitations in this pilot study. As the results show, there were many inconsistencies and problems with internal consistency for four of the seven themes. While the individual items on the survey offer some insight into student perceptions and attitudes, the lack of internal consistency limits any broader claims based on the themes. Furthermore, the survey design contributed to the low reliability of the data. The researchers attempted to design newly developed items around theoretically relevant constructs, but the lack of prior validation of the survey likely led to low internal consistency. In addition, many items on the survey may have been worded ambiguously, and some of them contained reverse-coded phrasing. Great care was taken to translate the items accurately into Japanese, but some of the phrasing in Japanese could have been perceived as slightly unnatural. This could have confused the students taking the survey and affected the response accuracy. The sample came from 571 university and high school students, and one researcher noticed some attempts by high school participants simply to finish the survey as quickly as possible without regard for the content of the items. The researcher believes that it is possible that some of the high school participants ($n = 347$) randomly reported their answers, leading to inaccurate response data. The researchers intend to separate the responses in a follow-up study to compare data from university and high school students.

As this is a pilot study intended to gather initial data about student attitudes and perceptions toward AI-generated voices in the classroom, there is further study warranted in a few areas that are outside the scope and abilities of this current study. One idea that needs further exploration is understanding if customized listening material can actually increase motivation to practice listening skills. Although a slight majority of students indicated that the inclusion of specific Japanese place names increased their enjoyment of the listening, there is no indication from our data if this can lead to increased motivation. Furthermore, there is a need to explore whether students can distinguish between voice actors, natural conversation, and AI-generated voices. Particularly, does it matter whether the voice is AI-generated as long as the intended effect of improving listening skills is achieved? Pedagogically, there should be further discussion about the use of AI-generated voices in terms of suitability for classroom use, private study, and

supplemental study material.

Conclusion

This pilot study investigated Japanese university and high school students' perceptions and attitudes toward the use of AI-generated voices in English listening practice. The results showed that students generally had a positive view of AI as a learning tool. However, they also expressed uncertainty in identifying AI-generated content as well as support of locally contextualized content. These findings suggest that there is possibility for the expansion of the use of AI-generated content for students to practice their English listening skills, as AI-generated content allows for a great deal of customization and freedom for students and teachers alike. This can also possibly lead to greater learner autonomy, as learners themselves can design listening samples that cater to their interests and needs. Future research should explore the intersection of the use of AI and customization of English language learning content to find if and how it affects their attitudes and motivation.

References

- Ali, A. (2023). *An intervention study on the use of artificial intelligence in the ESL classroom: English teacher perspectives on the effectiveness of ChatGPT for personalized language learning* [Master's thesis, Malmö University]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-61339>
- Al-Matari, A., Ghofur, A., Asrifan, A., Rabbianty, E., & Muthmiannah. (2023). Artificial intelligence: useful questions for educators (part1). *ResearchGate*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24497.35688>
- Chen, A. (2010). Effects of listening strategy training for EFL adult listeners. *The Journal of Asia TEFL*, 7(1), 135-169.
- Department for Education. (2024, August 28). *Research on public attitudes towards the use of AI in Education*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/research-on-parent-and-pupil-attitudes-towards-the-use-of-ai-in-education/research-on-public-attitudes-towards-the-use-of-ai-in-education>
- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching* 50, 107-119. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000306>
- Harzing, A. W. (2006). Response styles in cross-national survey research: A 26-country study. *International Journal of Cross Cultural Management* 6, 243-266.
- Kang, H. (2022). Effects of artificial intelligence and native speaker interlocutors on ESL learners' speaking ability and affective aspects. *Multimedia Assisted Language Learning* 25, 9-43. <https://doi.org/10.15702/mall.2022.25.2.09>
- Katsantonis, A., & Katsantonis, I. G. (2024). University students' attitudes toward artificial intelligence: an exploratory study of the cognitive, emotional, and behavioural imensions of AI attitudes. *Education Sciences*, 14(9), 988. <https://doi.org/10.3390/educsci14090988>
- Keerthiwansa, B. (2018). Artificial intelligence education (AIEd) in English as a second language (ESL) classroom in Sri Lanka. *International Journal of Conceptions on Computing and Information Technology* 6 (1), 31-36.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Nguyen, A. (2024). Study on the impact of AI-generated clone voices on student performance in listening

- examinations. *Literacies and Language Education: Research and Practice, Autumn 2024*, 66–77. English Language Institute, KUIS.
- Sytnyk, L., & Podlinyayeva, O. (2024). AI in education: main possibilities and challenges. *Scientific Collection InterConf*, 45(201), 569–579. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.05.2024.058>
- Tahir, Ar., & Tahir, Ad. (2023). AI-Driven advancements in ESL learner autonomy: Investigating student attitudes towards virtual assistant usability. *Linguistic Forum* 5(2), 50–56. <http://doi.org/10.53057/linfo/2023.5.2.8>

実践研究報告

プレゼンスキル育成科目における典型事例教材の開発と授業実践 — 学生のフィードバック・リテラシー向上を目指したアクションリサーチ —

岩 田 貴 帆 (高等教育推進センター・研究代表者)
瀬 崎 颯 斗 (東京大学大学院新領域創成科学研究科)
時 任 隼 平 (高等教育推進センター)

要 旨

近年、大学教育において学習成果を高める方策としてフィードバックが重視されていることを背景に、学生がフィードバック情報を理解・活用する力として「学生のフィードバック・リテラシー (FBL)」が注目されつつある。学生の FBL を高める教育方法として先行研究で提唱されている典型事例の分析ワークに焦点をあわせ、その教材の作成方法と学習活動の実施方法を論点として、1年間のアクションリサーチを行った。関西学院大学「スタディスキルセミナー (プレゼンテーション)」をフィールドとして、典型的なプレゼン事例を教員が実演するケース、LA (ラーニング・アシスタント) が実演するケース、教員と LA が協働して作成し LA が実演するケースなど、様々な方法を実施し、手順と学習効果を検討した。

1. 研究の背景と目的

1.1 大学教育における学生のフィードバック・リテラシー

近年の大学教育では「学生が何を学んだか」という視点での質保証が求められ、学生の学習成果の向上がいっそう重要となっている。学習成果を高める教育方法として、フィードバックは効果の最も大きい方法の1つとされ (Hattie & Timperley 2007)、注目に値する。

だが、フィードバック情報を学生が主体的に活用して学習成果を高めるためにはいくつもの障壁があることが指摘されてきた。例えば、大学教員によるフィードバック情報は専門性や暗黙知が反映されているため、学生にとって解釈が難しい場合があること (Sadler 2010) や、フィードバック情報を受け取った学生に生じるネガティブな感情的反応が障壁になることも指摘されている (Winstone & Carless 2019)。

そこで近年、そういった障壁を乗り越えて、学生がフィードバック情報を適切に理解し、活用する力として「学生のフィードバック・リテラシー」(以下、FBL) が提唱され (Sutton 2012; Carless & Boud 2018)、理論的・実証的研究が盛んになっている。その定義は、「情報を理解し、自身の取り組みや学習方略を向上させるために情報を利用する際に必要な理解、能力、気質」(Carless & Boud 2018, 瀬崎ほか 2023訳) とされる。この定義の内容に加え、他者へフィードバック情報を提供する力も学生の FBL の重要な要素として注目されている。学生同士のピアレビュー活動は、教員による個別のフィードバックが難しい状況で形成的評価の機会を確保するこ

とができるだけでなく、他の学生にフィードバックを提供することで結果的に自身の学習成果の振り返りを促進するという利点もあるからである (Nicol et al. 2014)。したがって、学生が他者にフィードバック情報を適切に提供する力も、学生の FBL の重要な一要素となっている (Dawson et al. 2023)。

国内でも大学生の FBL に関する研究は増加しており、動向を整理したレビュー研究 (瀬崎ほか 2023)、ピアレスポンス活動を FBL の枠組みで分析する研究 (杉浦ほか 2024)、FBL を測定する尺度開発を試みる研究 (渡邊ほか 2024) など、新たな潮流が形成されつつある。

1.2 教材としての典型事例と本研究で着目する論点

学生の FBL を授業で育成する方法の 1 つに、典型事例の活用が挙げられている (Carless & Boud 2018)。典型事例とは「質または能力がどの程度優れているかを定めた水準の典型的なものとなるように選ばれた重要な例」である (Sadler 1987, p. 200、岩田 2023 訳)。つまり、ルーブリックに代表される複数の水準を有する評価の枠組みにおいて、各水準に典型的な作品や実演を教員が慎重に選定し、学生に示すということである。これにより、質の高い成果物が備えているべき特徴の理解や、異なる水準の成果物の識別を学生に促すことができ、自身の成果物に対するフィードバック情報をより深く理解し、主体的に関与することに繋がると期待されている (Carless & Boud 2018)。

パフォーマンス課題には作品形式 (e.g. レポート、卒業制作) と実演形式 (e.g. プレゼン、臨床実技) がある中で、典型事例に関する先行研究は前者に集中しており、実演形式の課題の典型事例に関する知見は十分に蓄積されていない。生成 AI の普及によりレポート課題に関する授業設計や評価方法の再検討が求められる (尹・吉田 2025) 現状において、学生の身体性を伴う実演形式の課題について典型事例に関する知見を積み上げることは意義がある。

その論点として、作品形式の典型事例に関する先行研究を参考に、次の 2 点に着目したい。

1 点目は、典型事例の作成方法である。レポート課題の典型事例については教員が作成する方法 (丹原ほか 2020、岩田・田口 2023) と、過去の受講生が作成した成果物を利用する方法 (Hendry et al. 2012、岩田 2020) がある。実演形式の典型事例においてこれらの方法を比較した効果の検討や、両者の利点を組み合わせた作成方法の検討は実践的意義がある。

2 点目は、典型事例を用いた学習活動の実施方法である。Carless & Boud (2018) は様々な学習活動を「典型事例の分析」と総称する中で、単に典型事例を学生に伝達するだけでなく、しっかりと学生に提示する重要性、さらに学生が主体的に典型事例に関わり、学生間や教員を交えた対話の意義を論じている。学生主体の学習活動として「学生が評価した上で、評価結果とその根拠を学生同士で議論したり、教員から解説したりする」評価練習がある (岩田 2023, p. 239)。評価練習は、評価対象となる典型事例がルーブリックに存在する水準のうち一部分である「部分水準の評価練習」と全ての水準である「全水準の評価練習」に分類できる (岩田 2025)。これらを参考に、実演形式のパフォーマンス課題における典型事例を用いた評価練習の実施方法を示すことは実践的な意義があるといえる。

1.3 本研究の目的とアクションリサーチのフィールド

そこで本研究では、実演形式の課題を学生に課す大学の授業において、学生のフィードバック・リテラシーを育成することを目指して典型事例教材を開発・使用することを通して、典型事例の作成方法と学習活動の実施方法についてそれらの手順や留意点、効果を示す。

この目的のため、2024年度の1年間をかけたアクションリサーチを行う。そのフィールドは第1著者が授業を担当する、関西学院大学共通教育センター開講科目「スタディスキルセミナー（プレゼンテーション）」の春学期2クラス・秋学期2クラスである。この科目をフィールドとした理由は、プレゼンテーション（以下、プレゼン）という実演形式の課題を課す授業であるのに加えて、以下に述べるように、本研究の着目する学生のFBL概念と、アカデミックなプレゼン能力を身につけるといふ本科目の目的が密接に関係するからだ。

2023年度のプレゼン課題はいずれもグループで準備・実施するものであった。授業中の受講生の様子として、一般にグループ活動につきものとされるフリーライダー問題（関田 2016）や特定の学生に作業負担が集中する問題が少なからず生じていた。この状況では受講生全員がアカデミックなプレゼン能力を高められる環境とはいえない。これを解決するシンプルな手段は個々人でプレゼン準備・実施を行うことであるが、1クラス20～30名に対して教員による形成的評価・フィードバックを実施することは実行可能性が低い。単にプレゼンを実施するだけでなく、フィードバックを踏まえた改善の機会があってこそ、学生が知識やスキル等を補ったり、それらを活性化させて結集させたりすることができ、パフォーマンス評価が学習機会として機能するといえる（岩田 2025）。

そこで2024年度は、受講生同士のフィードバックを豊富に取り入れることによって、個人プレゼンの形成的評価と改善の機会を全員に提供するとともに、そのフィードバックが効果的なものとなるよう受講生のFBLを高めておくという授業設計を行った。具体的には、次のような流れで学習が展開するよう設計した。

受講生が取り組むプレゼン課題は大きく2つあり、前者は科目前半に1チーム4～5人で準備・実施するグループプレゼン（成績配点30点）、後者は科目後半に個人で実施する個人プレゼンである。後者はさらに2回の実施機会があり、1回目を「個人プレゼン本番」、2回目を「個人プレゼン改善版」と称する（成績配点それぞれ20点ずつ）。プレゼンのテーマはグループプレゼンと個人プレゼンでは異なる内容とし、個人プレゼンの本番と改善版では同じテーマでよいと指示した。プレゼンの課題指示文は次の通りである。

社会問題を1つ取り上げて、最もよい解決策について、その分野の専門ではない聴衆にもわかるよう説明してください。「なぜそれが解決すべき問題なのか」「なぜそれが最もよい解決策なのか」を、それぞれ根拠に基づいて主張するアカデミックなプレゼンテーションとすること。（プレゼンの時間は12分以内。1分以上の超過は減点対象。）

この課題指示文はグループプレゼンと個人プレゼンで共通であるが、個人で12分のプレゼンすべての実施を担うという点で個人プレゼンの方が難易度が高い。ただし本研究の目的にも関わって重要なポイントとして、個人プレゼンの準備や改善はホームチームで協力して行うように授業を設計した。具体的には、①個人プレゼンの準備状況をホームチーム内で報告し、フィードバックしあう、②本番の翌授業回で、反省点を踏まえて次週の「改善版」に向けていかに修正するか

チーム内で吟味するという2つの機会を設けた。チーム内での協力を動機づけるため、メンバー全員の教員評価が一定以上の場合、ボーナス点を与えた。

以上のように本科目はアカデミックなプレゼン能力を育成する科目である中で、その学習の展開をより効果的に駆動する鍵として受講生のFBLが位置づいている。

そこで本科目をアクションリサーチのフィールドとし、2024年度の春学期2クラスの実践とそれを踏まえた改善、そして秋学期2クラスにおいて実践を行う、という1年間の研究を実施した。なお、受講生には第1回授業で本研究の概要を文書で説明の上、授業中の提出物を匿名化して研究利用することに同意を得られた者のデータを本研究で使用した。

2. 2024年度春学期の授業実践における典型事例を教材とした学習活動

第2章の目的は、典型的なプレゼン事例を教員が実演する場合とラーニング・アシスタント(以下、LA)が実演する場合の両方を実施し、それら教材の作成および実施手順を示した上で、その効果を学生による記述から明らかにすることである。

授業実践は2024年度春学期に実施した。開講されている2クラスの区別のため本稿では「3限クラス」「4限クラス」と称する。履修登録者数は、それぞれ29名、23名であった。

第1著者が授業を担当し、LAが3限クラスに3名、4限クラスに2名配置されていた。それらLAは全員、過去に本科目を受講した学部生であった。

2.1 各授業回の概要とフィードバック・リテラシー育成に関する学習活動の展開

春学期(2024年4月～7月)に実施した全14回の授業の流れを表1に示す。グループプレゼンは第6回授業に(3限クラスはチーム数が多いため第7回授業にわたって)実施、個人プレゼンは「本番」を第12回授業、さらにその「改善版」を第14回授業で実施した。

受講生のFBL育成に関する大きな流れは、①フィードバックの意義やコツの理解、②どのようなプレゼンがよいプレゼンか(評価基準)の理解、③プレゼン準備・実施後にフィードバックの実践の3つである。①は第2回授業の「フィードバックに関する講義・ロールプレイ」、②は第3回・第5回授業の典型事例を教材とした学習活動、③はそれ以降の授業回が対応している。この中で本稿は、②に焦点を合わせて論を進める。

2.2 典型的なプレゼン事例の作成およびそれを教材とする学習活動の実施手順

典型事例は、ルーブリック(表2)の中のいずれかの水準に典型的なプレゼンとなるように作成した。このルーブリックは2観点ともにレベル3が本科目における到達目標の水準であり、レベル4は高難易度のいわば「ボーナスステージ」の水準となっている。

まず、第3回に実施した「教員による典型事例を教材とした解説」について述べる。ルーブリックの両観点ともにレベル3に典型的な事例を作成するために、教員がもしこのプレゼン課題を与えられたらどうプレゼンするか、という発想でスライドを作成し、レベル3の基準を満たすよう調整した。また、基準を満たすための要件や受講生に学んでほしいポイントの解説(e.g.「調べた文献の紹介だけでなく、どう解釈したのかを⇒で説明」)をスライド内に赤字で示した。このスライドを教材として、授業で教員が実演すると同時に、レベル3に該当する根拠(評価情報)

表1 春学期の本科目のおおまかな流れ

	授業日	3限クラス	4限クラス
第1回	4月9日	本科目の概要説明	
第2回	4月16日	フィードバックに関する講義・ロールプレイ	
第3回	4月23日	教員による典型事例を教材とした解説	
第4回	4月30日	グループプレゼンの準備	
第5回	5月7日	LAによる典型事例の実演に対する評価練習（部分水準） グループプレゼンの準備	
第6回	5月14日	グループプレゼン本番 （前半4グループ）	グループプレゼン本番 （全5チーム）
第7回	5月21日	グループプレゼン本番 （後半3グループ）	教員とのフィードバック対話、 グループ討論「よい解決策とは何か」
第8回	6月4日	教員とのフィードバック対話、 グループ討論「よい解決策とは何か」	ジグソー振り返り
第9回	6月11日	アイスブレイク、ジグソー振り返り、 個人プレゼン準備開始	アイスブレイク、 個人プレゼン準備開始
第10回	6月18日	個人プレゼンの準備&ホームチーム内フィードバック	
第11回	6月25日	個人プレゼンの準備&ホームチーム内フィードバック	
第12回	7月2日	個人プレゼン本番、自己評価・ピア評価・協議ワーク （授業後課題）再自己評価	
第13回	7月9日	個人プレゼンの改善	
第14回	7月16日	個人プレゼン改善版実施	

表2 グループプレゼン・個人プレゼン評価用ルーブリック（春学期）

	社会問題の説明	解決策の説明
レベル4 ボーナス ステージ	レベル3の水準に加えて、自身やグループの独自性を発揮して、文献の引用だけでは表現できない面からも社会問題の説明ができています。	レベル3の水準に加えて、説明した解決策の弱点やデメリットについても、それに対応する方針を示している。
レベル3 目標水準	取り上げている社会問題の現状を根拠に基づいて説明することができており、理想的な状態とのギャップを明示することで、それが「解決すべき問題」であると聴衆が理解できる。	説明している解決策が、なぜ現状を理想的な状態に近づけることが期待できるのか、根拠に基づいて説明できている。かつ、他の選択肢よりも優れていることを示している。
レベル2 最低水準	取り上げている社会問題の現状を根拠に基づいて説明することができているが、何を理想的な状態とするのか曖昧であるため、それが「解決すべき問題」なのか聴衆は理解できない。	説明している解決策が、なぜ現状を理想的な状態に近づけることが期待できるのか、根拠に基づいて説明できている。しかし、他の選択肢よりも優れているかは示していない。
レベル1 厳しい	取り上げている社会問題の現状を根拠に基づいて示すことができておらず、誰が・なぜ・どのように・どの程度困っているのか、聴衆が理解できない。	説明している解決策が、なぜ現状を理想的な状態に近づけることが期待できるのか、根拠に基づいて説明できていない。
レベル0	そもそも扱っている問題が社会問題ではないなど、社会問題を説明することが全くできていない。	解決策の説明において、主語が曖昧であるなど、誰が何をすべきなのか説明できていない。

を解説した。教員による実演後、受講生らは気づいたことをグループ内で話し合った後、疑問点をクラス全体に共有し、教員がそれに応じた。

次に、第5回に実施した「LAによる典型事例の実演に対する評価練習(部分水準)」について述べる。3限クラスのLA 1名が前年度の本科目で実施したプレゼンを元に、「改善を要するプレゼン」の事例として両観点レベル1、「優れたプレゼンの事例」として両観点レベル4になるよう他のLA 2名と準備することを依頼した。準備段階で教員がスライドを確認し、レベル1およびレベル4に典型的なプレゼンの基準を満たさない箇所をさらに修正するよう指示する、という確認・修正指示を2回繰り返した。4限クラスのLAは完成したスライドを前日に受け取り、リハーサルを行った。

第5回授業ではまず、レベル1のプレゼン事例をLAらがグループプレゼンの形式で実施した。受講生らは評価情報をほとんど伝えられていない状態で、ルーブリックのどのレベルに該当するかや、「優れた点」「改善すべき点」をグループで議論した。各グループの議論がある程度収束した後、教員から評価情報の解説を行い、受講生からの質問に応じた。その後、改善版としてレベル4に典型的なプレゼン事例を、同じくLAらが実演し、教員が評価情報を解説した。この第5回授業の学習活動は、レベル1・レベル4の典型事例を学生がルーブリックに照らして評価するという点で、1.2で述べた「部分的な評価練習」に該当する。

以上のように、第3回は典型事例を教材として教員が解説する点、第5回はLAによる典型事例を学生が主体となって評価する点にそれぞれ主眼が置かれているという違いがある。

2.3 典型事例を教材とする学習活動の効果の検討

教員実演とLA実演のそれぞれに特徴的な効果を明らかにすべく、グループプレゼン終了後に「教員による実演とLAによる実演、どちらが(あるいは両方が)プレゼンの準備・実施する上で参考になったか」を理由とともに受講生が記述した内容を帰納的に分類した。

その結果、「教員による実演」が役立ったと回答した20名の記述内容から【①目指すべき水準であるレベル3の具体例の理解】(6名)、【②評価情報の解説による評価基準の理解の深まり】(3名)のコードが生成された。【①】はレポート課題の典型事例に関する先行研究(e.g. Hendry et al. 2012)で確認されているのと同様の効果といえる。【②】は興味深い結果であり「この部分がどこにあたるよというのを発表しながら教えてくれたからわかりやすかったです」という学生の記述に代表されるように、教員実演に特徴的な効果は、同時に評価情報を解説できるがゆえに評価基準の理解が深まりやすい点だと示唆される。

一方で、「LAによる実演」と回答した36名の記述内容から【I 比較による評価基準や改善方法の理解】(21名)、【II LAへの親近感によるプレゼンイメージの具体化】(3名)のコードが生成された。【I】は先行研究(e.g. 岩田 2025)と同様の効果が本研究でも確認できたといえる。【II】については実演形式に特徴的な結果であり「先生だと慣れていて自分のプレゼンのイメージが持ちづらいがLAだとイメージしやすい」という記述にあるように、LA実演に特徴的な効果は同じ学生であるアシスタントの実演は親近感があるゆえ自分でもできそうだという自己効力感に繋がる点だと示唆される。

2.4 小括

第2章では、典型的なプレゼン事例を教員が実演する場合の特徴として同時に評価情報を解説できる点、LAが実演する場合の特徴として同じ学生の立場であるため受講生が自分でもできそうだと自己効力感をもちやすい点があることを明らかにした。後者について、LAのプレゼン事例は教員目線でいえば受講生に学んでほしいポイントが抜けている箇所もあった。その点で、前者と後者は相補的な役割であるといえる。ただし、授業科目によっては両方を準備・実施することが困難な場合もありうるだろう。そこで次章では、それら利点を両方同時に満たしうるような典型事例の作成方法を検討する。

3. 教員とLA学生の協働による典型事例の作成

第3章では、LA学生の協力を得て、教員による実演とLAによる実演の両方の利点を備えた典型事例を作成することを試み、その手順や留意点を示すことを目的とする。

3.1 本科目における典型事例作成に求められる要件

2024年度秋学期の授業で使用することを念頭に典型事例の作成を行う。授業では、ループリッパに存在する全ての水準の典型事例を受講生が評価者の立場で評価する評価練習（岩田・田口2023）を実施し、春学期以上に評価基準の理解を深めることを目指す。このため、2観点レベル1～4を網羅するような典型事例を作成することを【要件1】とした。

そして、本章の目的を踏まえて、教員が受講生に学んでほしいポイントを反映しつつ、受講生にとって親近感があり参考にしやすいLAが授業で実演することを【要件2】とした。

また、次年度以降も教材として使用できることも要件に加える。なぜなら、LAが実演する場合、当該LAが必ずしも次年度もLAを継続して担う保証はないためである。よって、当該LAが不在であっても教材として利用可能な教材を作成することを【要件3】とした。

3.2 要件を満たすような典型事例の作成手順

春学期の科目終盤に、本研究への協力者および秋学期のLA希望者を募り、4名の学生（LA学生A～Dとする）が夏季休暇中に典型事例の作成に協力するとともに、秋学期のLAを担当することが決定した。また、辞退者が出た場合などに備え、典型事例の作成のみを依頼する学生2名（協力学生E・Fとする）も決定した。本研究の協力者には所要時間に応じた謝金を支払うことを募集段階で説明した。

これら6名の学生それぞれと授業担当教員（第1著者）が協働して、それぞれ個人プレゼンの形式でプレゼン用のスライドを作成した。表3に具体的な手順①～⑥を示す。

6名の学生が手順②～⑥に要した時間は、平均で7.8時間（最短6時間、最長10.5時間）であった。当初予定で見込んでいた6時間を越えた理由として、「元のプレゼン」の時点で典型事例としての典型性を備えていなかったゆえに大幅な修正を要したケース（LA学生Bの10.5時間）などがあった。これは、LAを希望する学生を募ると同時に本研究への協力を依頼したという順序が影響している。作業を短時間にするを重視する場合には、「元のプレゼン」に典型性を有するかという視点で教員が協力者を選び、当該学生をLAに勧誘する等の順序にすれば、より短

表3 教員とLA学生の協働による典型事例の作成手順

手順①	【要件1】に対応して、各学生自身が受講生等であった2024年度前期に実施した個人プレゼンを「元のプレゼン」とし、秋学期の評価練習でループリックの全水準を網羅するためにどのレベルに変更してほしいかを教員が決定する(表4)。「作成するプレゼン」が各レベルに典型的なプレゼンとなり、受講生に学んでほしいポイントを反映したものになるようにPowerPointのノート欄に修正方針を教員が記載しておく。
手順②	作業場所に集合し、授業で使用する教材の作成という本作業のねらいの確認と、プレゼン評価用ループリックの配付を行う。
手順③	手順①で作成したPowerPointをメールで送信し、各学生は修正方針を確認する。
手順④	【要件2】に対応して、学生は方針に沿ってプレゼン用スライドを自らのPCで修正し、実演のリハーサルを行う。その作業に教員は立ち合い、適宜、助言を行う。
手順⑤	受講生に学んでほしいポイントが反映された典型事例として適切なプレゼンになっていると教員が判断した時点で完成とする。
手順⑥	【要件3】に対応して、各学生がビデオカメラの前でプレゼンを行い、録画する。

表4 各学生が担当する元のプレゼンのレベルおよび作成する典型事例のレベル

		元のプレゼン		作成するプレゼン	
		観点1	観点2	観点1	観点2
改善を要する プレゼン	LA学生A	レベル3	レベル2	レベル2	レベル2
	LA学生B	レベル3	レベル2	レベル1	レベル1
優れた プレゼン	LA学生A	レベル4	レベル4	レベル4	レベル3
	LA学生B	レベル3	レベル2	レベル3	レベル4
改善を要する プレゼン	LA学生C	レベル4	レベル4	レベル2	レベル2
	LA学生D	レベル3	レベル1	レベル1	レベル1
優れた プレゼン	LA学生C	レベル4	レベル4	レベル4	レベル3
	LA学生D	レベル3	レベル4	レベル3	レベル4
改善を要する プレゼン	協力学生E	レベル3	レベル2	レベル1	レベル1
	協力学生F	レベル3	レベル4	レベル2	レベル2
優れた プレゼン	協力学生E	レベル3	レベル4	レベル3	レベル4
	協力学生F	レベル3	レベル4	レベル4	レベル3

時間で作業が完了すると思われる。

3.3 完成した典型事例の実際

完成した典型的なプレゼン事例の中から一例として、LA学生Dが作成した「改善を要する事例」および「優れた事例」をそれぞれ図1に示す。図1左は引用した新聞記事の書誌情報がないため、ループリックの観点1・レベル1に典型的なスライドとなっている。図1右では書誌情報が加わっているほか、文章による冗長な説明ではなく、要点を抜き出した箇条書きによって情報が構造化して示されている。これはループリックには記載はないが、この作業を通して発表者自

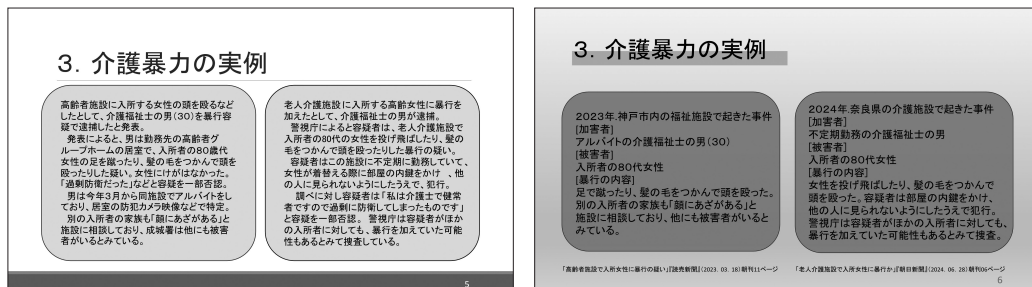


図1 LA学生Dの作成した「改善を要する典型事例」(左)と「優れた典型事例」(右)

身がより深く事象を認識したり、他者に明瞭な伝え方をしたりできることが期待できるため、本科目を通して受講生に学んでほしいポイントである。

3.4 LA学生や協働学生と協働で典型事例を作成する際の留意点

本研究に協力した6名の学生に典型事例の作成時に取り組みやすかった点・苦労した点などをアンケートで尋ねた。回答内容を「学生と教員が協働で典型事例を作成する上での留意点はなにか」という観点から抽出しコーディングした。その結果、【1. PowerPointのノート機能での指示のわかりやすさ】【2. 指定されたレベルにする難しさ】【3. 評価基準の理解の難しさ】【4. 自己評価と教員評価の乖離】が生成された。

【1.】について、手順①であらかじめ修正方針を入力したことが有効に機能したといえる。加えて「この示し方良い感じというのも書いてくださっていたので、モチベもあがりました」(LA学生D)と、ポジティブなコメントがLA学生の意欲喚起に繋がったこともうかがえた。

【2.】について、手順③で修正の方針を理解しても実際に指定されたレベルにすることは容易でないケースがみられた。レベル4にする難しさとして「今回は(……略……)たまたまスムーズにはかけましたが、それ以外の手段がなければもっと苦労していた」(協働学生F)という回答があった。他方で、根拠に基づかないレベル1のプレゼンを作成する際に「エピソードをでっち上げることに苦労しました」(協働学生E)という回答もあり、レベル1やレベル4といった最高水準・最低水準の事例は困難を伴う場合があるといえる。

【3.】について、LA学生や協働学生は本科目を過去に受講しており、評価基準を理解するためのループリックや典型事例を用いた学習活動に取り組んでいる。しかし「LAであってもアカデミックなプレゼンテーションに対しての理解は完璧ではありません。LAに質問するように促し、先生も積極的に説明してあげると良いと思います」(LA学生A)という回答があった。評価基準の理解は容易ではないことを踏まえ、手順②で各水準の意味を改めて解説する等、評価基準の理解を深める工夫が必要といえる。

【4.】のコードが付与された回答は、成績評価の上ではループリックの基準を満たしているが、受講生に学んでほしいポイントを反映させた事例にするべく指示した箇所に関するものであった。「自分なりに文章をできるだけ、端的に整理して書いたつもりなのですが、さらにポイントを整理できるよう、体言止めや箇条書きで書いてくださるとの指示があり、自分ではここもここも必要なんだよなと思うところも(……略……)」(LA学生D)と戸惑う様子がみられた。

教材とするために特別に修正が必要な場合には、手順③や手順④においてその旨を説明すると
いった工夫の必要と示唆される。

3.5 小括

第2章ではLA学生による作成プロセスで教員が2回のチェック・修正依頼を行ったが、第3章では、教員が作業に立ち会うことで、受講生に学んでほしいポイントを反映しつつ、LA学生が主体的に作成することを実現した。教員にとっては作業に立ち会う分時間的負担が大きい、録画した教材は次年度以降も継続使用できる点は本章の手順の利点といえる。

なお本研究では予備も含めて6名の学生の協力を依頼したが、研究目的でなければより少人数での実施が可能である。【要件1～3】を満たしつつ最小の協力者数での実施を重視するには2名の学生（本科目の文脈でいえばLA学生A・B）に依頼し、当該学生がLAを担当しない時限では録画を教材とすればよい。ただし録画教材が受講生に与える学習効果、特に受講生が親近感を持てるかについては本研究からは明らかでなく今後の研究課題といえる。

4. 2024年度秋学期の授業実践における典型事例を教材とした学習活動

第4章では、第3章で作成した典型的なプレゼン事例を用いた学習活動「全水準の評価練習」を実施し、その手順と効果を示すことを目的とする。

2024年度秋学期に開講されている2クラスで授業実践を行った。両クラスの区別のため、「3限クラス」「4限クラス」と称する。履修登録者数はそれぞれ11名、10名であった。

LAが3限クラスに3名（LA学生A・BおよびX）、4限クラスに3名（LA学生C・DおよびY）配置された。LAは全員、過去に本科目を受講した学生であった。

4.1 各授業回の概要と春学期との相違点

秋学期（2024年度9月～1月）に実施した全14回の授業の流れを表5に示す。春学期と比較して「教員による典型事例を教材とした解説」がなく「LAによる典型事例の実演に対する評価練習」を強化したルーブリックのレベル1～4を網羅する「全水準の評価練習」（岩田・田口 2023、岩田 2025）を実施した点が最大の違いである。

4.2 典型的なプレゼン事例を用いた「全水準の評価練習」の実施手順

秋学期のプレゼン評価ルーブリックは、表2に示した春学期のルーブリックの記述語のうち受講生にとってわかりにくいと判断した箇所を一部修正した。具体的には、観点1のレベル1にのみあった「誰が・なぜ・どのように・どの程度困っているのか」という文言を、秋学期ではレベル2・3にも加筆した。また、観点2でレベル0にのみあった解決策の主語についての記述を、秋学期ではレベル1～3にも「解決策は誰が実施するのか明確」と加筆した。これは、レベル0・1を読み飛ばす受講生の存在を考慮して上位の水準にも明示したものであり、各レベルが意味する内容は春学期と秋学期で同じである。

「全水準の評価練習」の手順を3限クラスを例に表6に示す。手順①～③が1回目の実演（改善を要する典型事例）、手順④～⑥が2回目の実演（優れた典型事例）である。LA学生A・B

表5 秋学期の本科目のおおまかな流れ

	授業日	3 限クラス	4 限クラス
第1回	9月24日	本科目の概要説明、アイスブレイク	
第2回	10月1日	グループプレゼンの要項とルーブリック配付・解説	
第3回	10月8日	フィードバックに関する講義・ロールプレイ	
第4回	10月15日	LAによる典型事例の実演に対する「全水準の評価練習」	グループプレゼンの準備
第5回	10月22日	グループプレゼンの準備	LAによる典型事例の実演に対する「全水準の評価練習」
第6回	10月29日	グループプレゼンの準備	
第7回	11月5日	グループプレゼン本番	
第8回	11月12日	教員とのフィードバック対話、グループ討論「よい解決策とは何か」	
第9回 ～第11回	11月19日 ～12月3日	個人プレゼンの準備&ホームチーム内フィードバック	
第12回	12月17日	個人プレゼン本番、自己評価・ピア評価・協議ワーク (授業後課題)再自己評価	
第13回	1月7日	個人プレゼンの改善	
第14回	1月17日	個人プレゼン改善版実施	

表6 典型的なプレゼン事例を対象とした「全水準の評価練習」の実施手順

手順①	LA学生Aが「改善を要するプレゼン」(観点1がレベル2、観点2がレベル2)を実演後、LA学生Bが「改善を要するプレゼン」(観点1がレベル1、観点2がレベル1)を実演した(各5分程度)。ただしこれら評価情報はこの段階では受講生には伝えない。
手順②	各プレゼンがルーブリックのどのレベルに該当するか受講生がグループで検討した。約5分経過後、今のプレゼンは両方ともわざと下手に実演してもらったものであることを教員から教示し、受講生の思考を促した。
手順③	教員から評価情報の解説を行い、それに対する受講生からの質問に教員が回答した。
手順④	LA学生Aが「優れたプレゼン」(観点1がレベル4、観点2がレベル3)を実演(約12分)し、LA学生Xが質問役となり質疑応答の実演をした(約3分)。次にLA学生Bが「優れたプレゼン」(観点1がレベル3、観点2がレベル4)を実演(約12分)し、LA学生Xが質問役となり質疑応答の実演をした(約3分)。
手順⑤	各プレゼンがルーブリックのどのレベルに該当するか受講生がグループで検討した。
手順⑥	教員から評価情報の解説を行い、それに対する受講生からの質問に教員が回答した。

がプレゼンの実演役、LA学生Xは質疑応答の実演の質問役を務めた。質疑応答の実演は、受講生がグループプレゼンや個人プレゼン後に質疑応答を行うのに先だって、どのようなやりとりが望ましいのか受講生に示すことを意図したものである。これもいわば質疑応答の典型事例を受講生に提示したものと捉えることができる。

以上のように、表4の右側の「作成するプレゼン」欄に示したレベルの典型事例を実演することで、ルーブリックに存在するレベル1～レベル4の全てを網羅することができ、学生が事例を

通してより深く評価基準を理解することを促した。

4限クラスにおいても同様に、LA学生C・Dがプレゼンの実演役(表4の右側「作成するプレゼン」欄に示したレベル)、LA学生Yが質疑応答の実演の質問役を務め、受講生が評価者の立場で評価する評価練習を実施した。

4.3 「全水準の評価練習」の効果の検討

「全水準の評価練習」に参加した受講生15名が授業終了時に記述した「今日の授業で学んだこと」の内容を、「典型事例に対する評価練習だからこそ学べたものはなにか」という観点で抽出し、コードを付与した。その結果、【1. 対話を通じた改善点への気づき】(4名)、【2. 自分たちのプレゼンも複数人で批判的・客観的に確認する重要性】(2名)、【3. 良い事例・悪い事例の比較によるプレゼンに必要な要素の理解】(2名)、【4. 優れたプレゼンに必要な量的データや文献引用数への意識】(5名)、【5. フィードバックのコツを活用するなど質疑応答の工夫】(2名)という5つのコードを生成できた。

【1.】に該当する「1回目の発表で十分な発表なのではないかと思うほど聞きやすい発表だと感じたのですが、チーム内の人と話し合ったりする中で、理想について言及されていなかったり、弱点への対応などがなかったりなど付け加えられることはまだまだたくさんありました」や【2.】に該当する「自分たちのスライドも意外と足りていないということも今後たくさんあると思うので、初心にもどり、何人かで確認を細かくしていくべきだと感じました」という学生の記述からわかるように、単に典型事例を提示するだけでなく、手順②や手順⑤において学生が主体となって事例の特徴をグループ内で話し合うというワークの効果であるといえる。これは、量的な効果検証に留まっていた先行研究(岩田・田口 2023)と異なり、「全水準の評価練習」がなぜ効果があるのかを示唆する結果といえる。また、【3.】にコード化された記述として「良い発表と悪い発表を比較することで、自分が発表する際に必要な要素は何かを知ることができました」とあり、これは手順①と手順④で、春学期と異なり全水準を網羅するような事例を教材として用意したことが貢献している。【4.】は「想像以上に公的なインターネット上の情報や論文などを引用していたので、今後のプレゼン制作でも意識したい」という記述に代表されるようにプレゼンの具体的な内容に関するものであり、優れたプレゼンの実際の事例を通して学べたことがうかがえる。さらに【5.】に該当する「質問の際にも前回の授業で紹介があったフィードバックの方法(先に良かった点や感謝を伝えるなど)が生かされていると感じたので、グループの中で意見交換をしたり内容をブラッシュアップしたりする際や実際の質疑応答の場面でも応用していきたい」という回答からわかるように、質疑応答の典型事例を示した中で、第3回授業で実施したフィードバックに関する講義で扱った内容との関連に気づく学生もいた。これは、各授業回の学習活動が連動して学生のフィードバック・リテラシーの育成に繋がっていた可能性を示すものといえる。

以上から、秋学期に実施した「全水準の評価練習」の効果として、良い事例・悪い事例の比較を通してプレゼンに必要な要素を具体的に学べるほか、批判的にプレゼンを検討しながら準備をする重要性を学べる、とまとめることができる。

4.4 小括

第4章では、第3章で作成した典型事例を教材として用いて秋学期の授業で「全水準の評価練習」を実施する手順を示し、受講生に与える効果を確認することができた。

また、本研究の直接の関心ではないが、LA学生にとって得られたことについてアンケートで尋ねたところ「もう一度自分のプレゼンと向き合うことができ、本当に良かったです。(……略……) 自分の中で納得のいく作品が増えたような感覚で、とても良い経験になりました」(LA学生B)、「評価の異なる2つスライド[原文ママ]を作成する必要がある(……略……) 必然的にアカデミックなプレゼンテーションに必要な要素を理解する必要があるため理解することができました」(LA学生A)といった回答がみられた。LAに対する教育的意義という視点でも、教員とLAが協働で典型事例を作成することには価値があるといえるだろう。

5. まとめと今後の課題

本稿では、学生のフィードバック・リテラシーに着目したアクションリサーチとして、第1著者が授業担当者を務める科目において、春学期の実践(第2章)、LA学生と協働での典型事例作成(第3章)、秋学期の実践(第4章)と研究を進めてきた。本章では、そのまとめとして受講生の最終的な学習成果である個人プレゼン(改善版)の得点を紹介したい。なぜならば、本研究は第1章で述べたように昨年度の授業設計上の課題を踏まえて、個人プレゼンを導入したものと密接に関連しているからである。

各受講生の個人プレゼンは、表2に示したルーブリックに照らして第1著者が採点した。

まず春学期の分析対象者48人中、到達目標であるレベル3以上を達成できた学生数は、観点1が31人(65%)、観点2が19人(40%)であった。昨年度はグループプレゼンであっても最終的にレベル3を達成したチームは多くなかったことを踏まえると、半数前後が達成できている点は今年度の成果といえる。典型事例の分析のほか様々な学習活動によって向上したFBLを受講生が発揮し、ホームチーム内やピアレビューのフィードバックを通して学習成果を高めた可能性がある。

次に秋学期の個人プレゼン(改善版)でレベル3以上を達成できたのは、分析対象者16名中、観点1が14人(88%)、観点2が7人(44%)と春学期以上に高い割合であった。秋学期は受講者数が少ないことなど、諸条件が春学期と同じでない部分もあるため単純比較はできないが、授業設計上の最も大きな違いは典型事例を用いた学習活動を「全水準の評価練習」として実施したことであり、これが優れた学習成果に寄与した可能性がある。

ただし、より詳しい量的なデータを用いた授業全体の効果検証については本稿で扱うことができなかったため、今後の研究課題としたい。

最後に、アクションリサーチを実施した教員目線で得られた所感を述べる。学生のFBLはCarless & Boud (2018)の枠組みでは4要素、Dawson et al. (2023)の質問紙開発研究では5要素から構成されており、典型事例の開発やそれを用いた評価練習の実施はそのうち1つの要素(それぞれ Making Judgement、Making Sense of information)のみに関連する教育方法に過ぎないという見方もできる。だが、LA学生と協働で典型事例を作成する作業を通じて、「どういうプレゼンが優れたプレゼンか」「受講生に何を学んでほしいのか」を教員自身が明確化し、LA

学生ならびに受講生を含めたクラス全体で共有することの難しさと重要性を再認識するに至った。受講生が学習成果を高める上で評価基準の理解が土台として鍵を握るほか、「教員のフィードバック・リテラシー」(Carless & Winstone 2023)を高めて「効果的なフィードバック・プロセスを促進する方法でアセスメント環境をデザインすること」(Carless & Winstone 2023, 瀬崎ほか 2024訳)の重要な第一歩として、評価基準の明確化・共有が位置づくのではないだろうか。本稿で示した典型事例作成・学習活動実施の手順に要した時間的コストは決して小さくはないが、第4章の小括で述べたLA学生にとっての意義も含め、コスト以上に得るもの大きな教授・学習活動となる可能性を秘めている。

今後は様々なフィールドにおける実証研究を展開し、教員と学生のフィードバック・リテラシーにおける典型事例の位置づけについてさらなる知見を積み上げていきたい。

付記

本研究は、関西学院大学高等教育推進センター研究助成(2024年度)を受けました。また、調査にご協力いただきました受講生、そしてLA学生の皆さんに深く感謝申し上げます。

本論文は、岩田ほか(2024)および岩田ほか(2025)の研究を発展させ、典型事例に焦点を合わせたアクションリサーチとしてまとめ直したものです。

文献一覧

- Carless, D., & Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Carless, D., & Winstone, N. (2023) Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163.
- Dawson, P., Yan, Z., Lipnevich, A., Tai, J., Boud, D., & Mahoney, P. (2023) Measuring what learners do in feedback: the feedback literacy behaviour scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 348-362.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hendry, G. D., Armstrong, S., & Bromberger, N. (2012) Implementing standards-based assessment effectively: Incorporating discussion of exemplars into classroom teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 149-161.
- 岩田貴帆 (2020) 協議ワークを取り入れたピアレビューによる学生の自己評価力向上の効果検証. *大学教育学会誌*, 42(1), 115-124.
- 岩田貴帆 (2023) 学生の自律的なパフォーマンス改善を促す学生主体の評価活動: 初学者対象の大学授業にどのように取り入れるか. *京都大学大学院教育学研究科紀要*, 69, 235-248.
- 岩田貴帆 (2025) 学生の自律性を育てる授業: 自己評価を活かした教授法の開発. *関西学院大学出版会*
- 岩田貴帆・瀬崎颯斗・時任隼平 (2024) 学生のフィードバック・リテラシーを高める学習活動の実践とその効果の探索的検討. *日本教育工学会2024年秋季全国大会(第45回大会)講演論文集*, 355-356.
- 岩田貴帆・瀬崎颯斗・時任隼平 (2025) 受講生のフィードバック・リテラシー育成にむけた学生アシスタントと教員の協働による典型事例教材の開発. *第31回大学教育研究フォーラム発表論文集*, 69.
- 岩田貴帆・田口真奈 (2023) パフォーマンスの典型事例とルーブリックを教材とする評価練習の学習効果. *日本教育工学会論文誌*, 47(1), 91-103.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014) Rethinking feedback practices in higher education: a peer review

- perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- 丹原惇・斎藤有吾・松下佳代・小野和宏・秋葉陽介・西山秀昌 (2020) 論証モデルを用いたアカデミック・ライティングの授業デザインの有効性. *大学教育学会誌*, 42(1), 125-134.
- Sadler, D. R. (1987) Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13(2), 191-209.
- Sadler, D. R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (2010) Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- 関田一彦 (2016) アクティブラーニングを支えるグループ学習の工夫：協同学習の視点から見える実践の留意点. (安永悟・関田一彦・水野正郎 (編) 溝上慎一 (監修) *アクティブラーニングの技法・授業デザイン*. 東信堂, pp.24-45)
- 瀬崎颯斗・渡邊智也・小野塚若菜 (2023) フィードバック・リテラシーに関する研究動向. *日本教育工学会研究報告集*, 2023(3), 152-159.
- 瀬崎颯斗・渡邊智也・岩田貴帆・小野塚若菜 (2024) 教員のフィードバック・リテラシーに関する文献レビュー. *日本教育工学会研究報告集*, 2024(3), 200-207.
- 杉浦真由美・石川奈保子・阿部真由美 (2024) フィードバック・リテラシーがライティング授業におけるピアレスポンスに及ぼす影響. *日本教育工学会2024年春季全国大会 (第44回大会) 講演論文集*, 547-548.
- Sutton, P. (2012) Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
- 尹智鉉・吉田壘 (2025) 大学のライティング教育・支援における AI 活用：企画の趣旨および現状分析. *大学教育学会誌*, 47(1), 108-114.
- 渡邊智也・野澤雄樹・瀬崎颯斗・小野塚若菜・楠見孝 (2024) 日本語版フィードバックリテラシー行動尺度の開発の試み. *日本教育心理学会第66回総会発表論文集*, 338.
- Winstone, N. E., & Carless, D. (2019) *Designing effective feedback processes in higher education: a learning-focused approach*, Routledge

協働と共創を育む S. A. コミュニティ形成と学生エンゲージメントの向上に向けて — ピア・ラーニング支援とオンライン活動基盤の構築 —

宇佐美 美紀子 (共通教育センター)

要 旨

本研究は、共通教育センター情報科学科目におけるスチューデント・アシスタント (S. A.) 活動の課題を整理し、協働コミュニティの形成と強化を図り、学生エンゲージメント向上に繋がる活動として、最適化を図るための知見を得ることを目的とする。

S. A. 学生の現状とニーズを把握するアンケート調査の結果、93%の S. A. が活動中に対応の困難さを感じており、スキルアップへの高い意欲を持っていることが確認された。また、活動前後のパフォーマンスと感情面の自己評価を定量・定性的に分析したところ、パフォーマンスにおける平均値に有意な変化は見られなかったが、標準偏差が有意に減少したことから、S. A. の基本的な業務遂行能力が均質化されたことが示唆された。感情面の自己評価の分析結果から、S. A. が単なる補助業務に留まらず、応用的な対応力や自律的な問題解決といった、より高度な自己成長と貢献を希求していることが明らかになった。

この高い学びへの意欲を最大限に引き出しながら、学生エンゲージメント向上につなげるために、今後も経験者による実践的手法を継承するピア・ラーニング型研修会を継続する。加えて、S. A. 間の相互理解と協働を促し、自律的な問題解決を支援する場としてオンライン S. A. ルームの構築を推進し、学生エンゲージメントのさらなる質的向上を目指すこととする。

はじめに

共通教育センター情報科学科目では、学生生活において必須の PC 操作とその活用方法を学ぶ「コンピュータ基礎」、学修・研究活動への応用を目指す「コンピュータ実践」として、表計算・データ分析および Web 制作の科目を開講している。プログラミングの実習科目では、Python、JavaScript といった汎用性の高い言語に加え、ビジネスで有用な VBA、C、Java、Processing などの専門性の高い言語を学ぶ授業を展開し、学生の興味関心の拡大を図っている。また、講義科目である「文科系学生のための情報技術入門」「情報技術概論」では、社会におけるコンピュータの役割や情報通信技術 (ICT) の広がりを学ぶ機会を提供し、社会のニーズに応え得る人材の育成を目指している。これらの情報科学科目、特に操作実習を主とする科目では、教育効果の向上と円滑な授業運営を目的として、学部 2 年次生以上の希望者をスチューデント・アシスタント (以下、S. A.) として採用し、授業に関する補助業務を行う教育スタッフとして配置している。

S. A. 制度は、中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」の答申（2008）において、大学における学修支援の一環として位置づけられ、ティーチング・アシスタント（TA）、ラーニング・アシスタント（LA）等とともに、S. A. の活用とそのための環境整備が促されている。「学部教育におけるきめ細かい指導の実現等の効用が認められ」、具体的な実践例として、初年次セミナーやPC操作を伴う情報科学系の授業におけるS. A. の活用事例も多数報告されている（北野，2006）。S. A. は日々の授業支援において、教員と履修生との橋渡し役となり、学生目線でのサポートを提供することで、円滑な教育活動に貢献することが期待される。さらに、S. A. 活動は、S. A. 自身のリーダーシップやコミュニケーション能力の向上といった多面的な成長を促進する機会としても位置づけられる。

2025年度、本センターでは、新規15名、継続8名の計23名のS. A. を採用した。「コンピュータ基礎」科目で2～4名、その他の科目では1～2名を配置している。春学期においては、新規採用S. A. の業務に対する不安を軽減するため、経験のあるS. A. と組めるようスケジューリングしている。各授業の担当教員の指示のもと、情報教育コーディネーター教員と連携して、日々の授業サポート活動を行っている。

2024年度秋学期、共通教育センター情報科学科目の授業担当および情報教育コーディネーターとして着任後、1年が経過した。本研究では、これまでのS. A. メンバーとの実践から見てきたS. A. 活動の課題を整理し、S. A. 学生のニーズを明らかにするとともに、協働の場としてのコミュニティ形成と強化、さらには学生エンゲージメント向上につながるS. A. 活動の最適化を図るための知見を得ることを目的とする。具体的には、S. A. 学生の現状、満足度、意欲を把握し、また、自身のS. A. 業務における「パフォーマンス」と「感情」をどのように自己評価しているかを、学期の前後で定量的に分析し、その背景にある具体的な理由や認識を定性的に掘り下げ、S. A. 活動のよりよい在り方を探ることとする。

1. S. A. 学生との取り組み

多くの部署のご助力をいただきながらS. A. 学生と共に以下のような業務に取り組んできた。

(1) 日々の授業支援業務及び業務報告

主に履修生からの質問対応やPC操作補助、機器トラブルの対応を行っている。また、担当授業ごとに業務報告書を作成し、授業内容、履修生から受けた質問とその対応内容、機器トラブルの有無（ICTサポート室に直接報告を含む）を記録している。これらの報告書は授業当日中に提出し、コーディネーター教員、教務スタッフ、各S. A. が閲覧できるよう、LUNA上で共有している。

(2) S. A. 連絡会の開催

学期に2～3回、定期的で開催している。各S. A. の活動報告や対応事例の共有を行い、相互アドバイスや意見交換を実施している。S. A. 間の連携を強化し、主体的な活動を促すことも目的のひとつとし、決定事項が生じた際には、コーディネーター教員主導や多数決ではなく、S. A. 全員が自由に意見を出し合い、互いに耳を傾け、議論を通じて合意形成を図るプロセスを重視している。このプロセスを経ることで、多様な視点に触れ、主体的に関わる姿勢、貢献意欲の高まり、さらに問題解決能力やコミュニケーション能力の向上が期待される。

(3) 研修会の実施

S. A. 一人ひとりのスキルアップを図り、経験や知識を共有する場として、24年秋学期（12月）、S. A. 研修会を実施した。教材や資料の準備、当日の指導までを、S. A. 経験3年目の4年次生3名が担当し、コーディネーター教員が監修する形で行った。実際に経験した困りごとやその解決策が提示されるなど、より実践的でニーズに合った内容となっており、参加したS. A. からも活発に質問が出るなど、「仲間との相互作用による学び」「ピア・ラーニング」のメリットである「学習者間の相互作用の中で互いに変化をもたらされたり創発が起きたり」、「他者との関係性への構築への学び」（池田・館岡，2022）の有効性を、強く実感するものとなった。また、S. A. 学生が主体的に企画・運営に携わることで、リーダーシップの育成面においても期待できるものとなった。

(4) 広報活動

24年度秋学期、情報科学科目の紹介動画、およびS. A. 募集動画を制作した。S. A. 経験3年目の4年次生3名が中心となり企画、そのほかのS. A. メンバーも協力し、授業風景、履修生インタビュー撮影、編集作業を行った。撮影許可など個人情報に関わる点は広報部の指導を受けた。情報科学科目の紹介動画は、広報部のご協力で、大学公式 YouTube チャンネル「【KG 学び】情報科学科目の科目紹介動画（共通教育センター）」として公開されている（図1）。S. A. 募集動画は、kwic での学内公開としている。いずれも、24年度秋学期最終授業日に、各科目の担当教員に依頼し、教室内で動画を投影した。投影後、各クラスに配置されているS. A. が履修生に向けて、動画の紹介や補足説明を行った。



図1 大学公式 YouTube チャンネル【KG 学び】情報科学科目紹介

2. S. A. 活動における課題

コーディネーター教員として、S. A. には、学内でのアルバイトという位置づけのみならず、S. A. としての経験が、自身のスキルアップとともに、将来のキャリアの糧となり、ジェネリックスキル面も向上させるものであってほしいと考えている。そのために、S. A. のチームとしての協働を促し、活動への満足度を高め、主体的に活動する意欲、活動への熱意、所属意識、貢献意欲などの学生エンゲージメントの向上につながることを期待している。

S. A. が直面している課題を把握し、ニーズに応じた十分なサポート体制を整えることがその一助となろう。連絡会や Slack の活用など、情報共有の場としてのサポート体制は整いつつある。しかしながら、日々の授業内における疑問点や困りごとへの対応では、S. A. が不安感を募

らせたり、達成感を持ちづらかったりという現状がある。複数のS. A. が担当しているクラスでは、S. A. 同士で解決法を探ることが可能であるが、ひとりで各クラスに配置されているS. A. は、その場で緊急の対応や判断を迫られることも多い。結果的に担当教員に確認せざるを得ない状況となり、教員と履修生との橋渡しの役割は果たせていても、自身で問題解決ができなかったことに対して力不足を感じる場面もある。

Slack 内に、S. A. 同士での知識の伝達や対応方法のアイデアを共有、互いに解決方法を探求する場として、質問・相談チャンネルを設けたものの、現状では活況とは言いがたい。ツールの特性上、教員および事務局からの上意下達の要素が強く、S. A. 同士のコミュニケーションが取りづらい点が課題となっている。

連絡会の頻度を検討したものの、S. A. 自身の授業や研究活動、就職活動などの時間的制約で、一堂に会する機会を継続的に設けることは難しいのが現状である。S. A. 同士が横断的に交流しながら、互いの経験や知識、困りごとの対応方法、テクニックやコツといった技術面のアイデアを共有し、よりよい策を探求する機会が不足していることは、S. A. 一人ひとりのスキルアップや活動へのモチベーション、エンゲージメントの向上に、限界をもたらす可能性がある。

3. 調査概要 手続き

3.1 学期終了後アンケート

S. A. の活動を1クール終えたS. A. 学生23名に、25年度春学期終了後に、アンケートに回答させ、現状と満足度や意欲を把握することとした。

3.2 S. A. 業務におけるパフォーマンスと感情面の自己評価

S. A. 業務における「パフォーマンス」と「感情面」の自己評価の変化を把握するため、25年度春学期の「活動開始初期」と「活動終了後」の2時点における自己評価と、その評価の理由を記述させた。自己評価方法は以下の①②③とした。

- ① 業務における自身のパフォーマンス。0（全く貢献できなかった）～100点（たいへんよく貢献できた）。
- ② 業務に対する自身の感情。－5（非常にネガティブ）から＋5点（非常にポジティブ）。
- ③ ①②の点数の理由、具体的なエピソード、今後の課題などを記述。

①②③の回答は「Padlet」に入力させ、個人を特定せず、互いの回答を確認できるようにし、自己省察とS. A. 同士の相互理解を促すこととした（図2）。



図2 「Padlet」で自己評価を共有

4. 調査結果

4.1 S.A. の現状

学期終了後に行った S.A. の現状を把握するアンケート（10問）において、S.A. 23名の内15名から回答を得た。結果については単純集計を行った。

質問1 S.A. の経験年数

回答者の S.A. 経験年数は、1年目67%、2年目20%、3年目13%であった。25年度新規採用者（1年目）が23名中15名（65%）であったため、バランスよく回答を得ることができた（図3）。

質問2 春学期の S.A. 業務の回数についての満足度

とても満足（希望通りの回数で、希望の曜日時限で入ることができた）～とても不満（回数も曜日時限も、希望が全く通らなかった）の4段階で回答。活動回数については概ね満足していることがうかがえた（図4）。

S.A. の経験年数 (n=15)

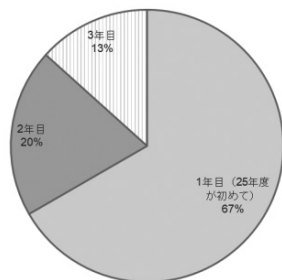


図3 質問1 S.A. の経験年数

春学期の S.A. 業務の回数 (n=15)

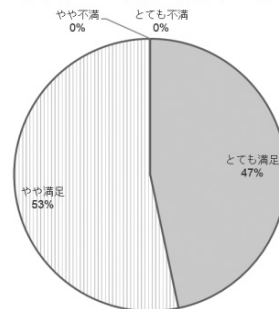


図4 質問2 春学期の S.A. 業務の回数

質問3 S.A. として入っている授業時の戸惑いや困り感

「まったくなかった」という S.A. は0%。「何度もあった」「ときどきあった」の回答を合わせると、93%が何らかの戸惑いや困難を感じる場面に遭遇していた（図5）。

質問4 戸惑いや困ったことの原因として考えられること

「何度もあった」「ときどきあった」の回答者に、戸惑いや困ったことの原因として考えられることを選択させた(複数選択)。自身のスキル(知識や技術が不足していた)が原因と考えているS.A.が15名中13名であった。また、履修生との関わり方に困難さをおぼえるS.A.もいることが把握できた(図6)。

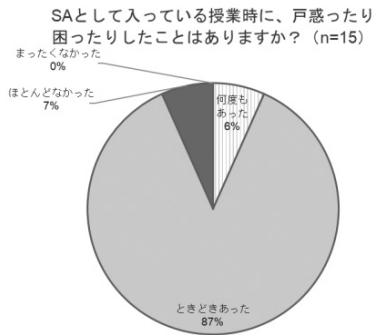


図5 質問3 S.A. 活動時の戸惑いや困り感



図6 質問4 戸惑いや困りごとの原因と思われること

質問5 S.A. 連絡会開催のペースについて

「回数も適度で、必要な情報共有ができ、負担もない」と感じているS.A.が67%、「もっと回数が多いほうがいい」と感じているS.A.が20%。「不要」と考えているS.A.はおらず、適切な頻度での連絡会の開催は好意的に受け取られていることが把握できた(図7)。

質問6 研修会の参加希望

「参加したい」60%、「どちらかといえば参加したい」40%と、研修会の参加意欲が高く、スキルアップを求めていることが把握できた(図8)。

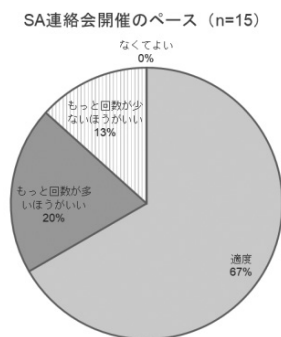


図7 質問5 S.A. 連絡会開催のペース

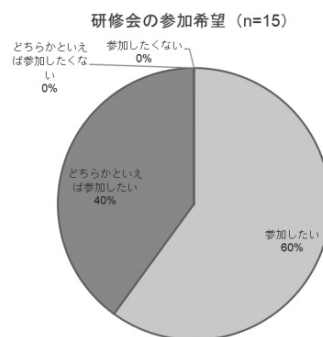


図8 質問6 研修会の参加希望

質問7 スキルアップの実感 質問8 学業やキャリアへの有用感

93%がS.A.業務を通してスキルや経験が身についている実感を持っており(図9)、また87%が学業や将来のキャリアへの有用感をおぼえている(図10)。これらは活動への満足度を高める要素であり、今後も実際の業務の中で、実感をとまなう経験を積んでいくことで、

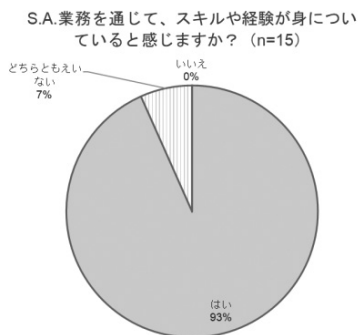


図9 質問7 スキルアップの実感

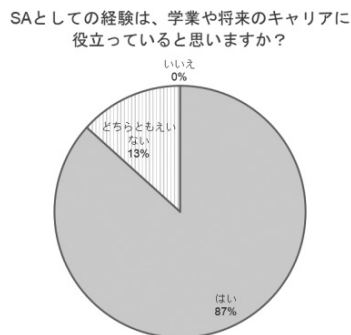


図10 質問8 学業やキャリアへの有用感

さらなる高まりが期待される。

質問9 ほかのS. A. との交流の度合い

「業務外でも話をする人がいる」と回答したS. A. が27%、「業務内で話をする程度」ではあるものの、半数以上がS. A. 同士での交流の機会を持っていた。「ほとんど交流がない」と回答した20%のS. A. は、クラスに1名配置、かつ、時間割上、連絡会への出席もかなわず、交流の機会を持てなかったS. A. の回答であると推測される(図11)。

質問10 S. A. 同士の交流や情報共有の頻度

「適度」と感じているS. A. が60%であったが、「交流の機会を増やしたい」と感じているS. A. が27%であった。「交流や情報共有の必要性を感じていない」S. A. も13%いるが、この回答者はいずれも質問6の研修会への参加について「参加したい」と回答している。スキルアップの機会に関心を寄せていることがうかがえた(図12)。

ほかのS.A.との交流の度合い (n=15)

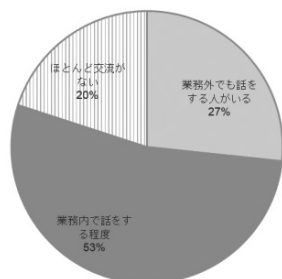


図11 質問9 ほかのS. A. との交流度合い

SA同士の交流や情報共有の頻度 (n=15)

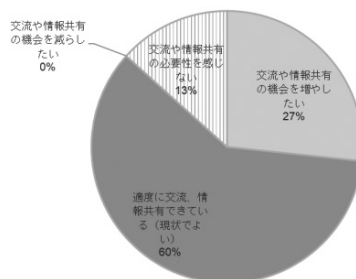


図12 質問10 S. A. 同士の交流や情報共有の頻度

4.2 パフォーマンスと感情面の自己採点の変化

4.2.1 活動開始初期と活動終了後の自己評価点の変化

パフォーマンスと感情の自己評価結果は、活動開始初期と活動終了後それぞれの平均値、分散、標準偏差を算出した。活動開始初期と終了後での有意な変化を検証するため、 F 検定を用いて分散の差を検討し、その結果に基づいてウェルチの t 検定を用いて平均値の差を検定した。

パフォーマンスの自己評価に関しては、平均値は活動開始初期75.00→活動終了後77.92とわず

かに上昇したものの、統計的に有意な差は確認されなかった ($p = 0.539$, $p < 0.05$)。しかしながら標準偏差は、活動開始初期17.15→活動終了後8.17と、パフォーマンスの自己評価のばらつきが有意に小さくなり ($p = 0.0094$, $p < 0.01$)、均質化されていることが示唆された (表1)。

感情面の自己評価は、活動開始初期、活動終了後の分散に有意な差は確認されず ($F(17, 11) = 1.114$, $p = 0.407$)、平均値にも統計的に有意な変化は確認されなかった ($t(22.84) = -0.294$, $p = 0.770$) (表2)。

表1 パフォーマンスの自己評価 活動前後変化

項目	Ave	SD	$F(df)$	p	$t(df)$	p
活動開始初期	75.00	17.15	4.40	.0094**	-0.623	.539
活動終了後	77.92	8.17	(17,11)		(22.84)	(n. s.)

** $p < .01$

表2 感情面の自己評価 活動前後変化

項目	Ave	SD	$F(df)$	p	$t(df)$	p
活動開始初期	2.78	1.98	1.114	.407	-0.294	.770
活動終了後	3.00	2.09	(17,11)	(n. s.)	(22.84)	(n. s.)

4.2.2 自己評価の点数の理由コメントの定性的変化 (テキストマイニング)

自己評価の点数の理由を記述したコメントに対しては、ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) を用いて、活動開始初期と活動終了後の比較を行った。具体的にはワードクラウド、共起回数と共起ネットワーク、出現単語分類を作成し、業務に対する認識や感情、成長実感を定性的に考察した。これにより S. A. が抱えている課題の変化を把握することとした。

(1) 活動開始初期の傾向

活動開始初期のワードクラウドと共起ネットワーク (図13) から、活動開始初期には「S. A. としての対応」(S. A. 対応、質問、学生) に強い意識を向けていたことが示された。また共起回数 (表3) において「対応-知識不足」(共起回数3) や「先生-質問」(共起回数4)、「対応-かかる (時間)」(共起回数4)「対応-聞き逃す」(共起回数3) といった結びつきが見られたことから、この段階で S. A. が知識不足、それに伴う対応の遅れ、そして担当教員への依存といった具体的な課題を強く認識していたと推察される。

また、「質問者の意図に沿った対応ができていないか不安」といったコメントからも、経験不足や自信の欠如が自己評価に影響を与えていたと考えられる。一方で、「学ぶ-楽しい」(共起回数4)、「多い-学ぶ」(共起回数3) といった結びつきも存在し、S. A. 業務を自身の学びや成長の機会と捉え、それに伴うポジティブな感情を抱いていることも示されている。これは、S. A. のモチベーション維持において重要な要素となろう。

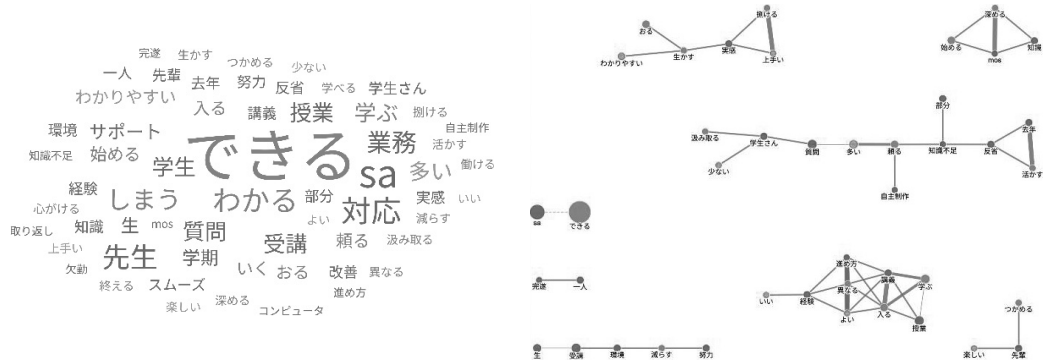


図14 活動終了後のコメント ワードクラウドと共起ネットワーク

表4 活動終了後のコメント 共起回数

活動終了後 単語の共起回数 共起回数2以上を抽出

単語ペア	共起回数	単語ペア	共起回数	単語ペア	共起回数	単語ペア	共起回数	単語ペア	共起回数
できる 対応	7	sa 反省	2	プログラミング 対応	2	基礎 対応	2	先生 頼る	2
sa できる	6	sa 去年	2	わかる 先生	2	去年 反省	2	先生 質問	2
sa 先生	3	できる 質問	2	わかる 多い	2	去年 学期	2	多い 頼る	2
sa 業務	3	できる 一人	2	わかる 自主制作	2	去年 活かす	2	多い 質問	2
できる 業務	3	できる 去年	2	わかる 頼る	2	去年 継続	2	対応 授業	2
できる 学期	3	できる プログラミング	2	学ぶ 対応	2	去年 継続	2	対応 講義	2
できる 授業	3	できる 入る	2	学ぶ 授業	2	受講 生	2	対応 部分	2
sa 先輩	2	できる 基礎	2	学ぶ 講義	2	受講 環境	2	授業 講義	2
sa 対応	2	できる 学ぶ	2	学ぶ 講義	2	授業 講義	2	入る 学ぶ	2
sa 多い	2	できる 講義	2	学期 対応	2	先生 先輩	2	入る 対応	2
sa 質問	2	できる 部分	2	学生 対応	2	先生 学ぶ	2	入る 授業	2
				学生さん 質問	2	先生 多い	2	入る 講義	2

表5 活動開始初期と活動終了後の出現単語分類

活動開始初期にだけ出現	活動開始初期によく出る	両方によく出る	活動終了後によく出る	活動終了後にだけ出現
嬉しい 新しい 早い 無い 疎い 眠い 細かい 親しい ごと 予習 成長 かかる 受ける 違う 頑張る 原因 対応力 必要 担当 気持ち 確認 補佐 説明 いける いただく 答える 言う あがる	楽しい 思う 皆さん 慣れる 異なる	sa できる 多い 先生 質問 受講 対応 授業 サポート 学生 少ない スムーズ 上手い 学ぶ わかる しまう 先輩 努力 改善 部分 いく おる 今後 新た 自分自身 進め方 行う かける もらう 助ける	わかりやすい 業務 生 一人 学生さん 実感 知識 入る 頼る	いい よい 学期 去年 反省 環境 経験 講義 始める mos やり取り コミュニケーション コンピュータ ダメ 一緒に 万全 主 以上 つかめる つく とる 上がる 付ける 働ける 含める 待つ 心がける さばける 楽しむ 汲み取る

5. まとめと考察

活動開始初期と活動終了後のパフォーマンスの自己評価において、ばらつきが有意に減少したことは、各S.A.の業務遂行力が安定し、基本的な対応スキルが身に付き、均質化されたことを示している。要因として、経験のあるS.A.との組み合わせで業務にあたったこと、連絡会において、具体的な困りごとや対応方法などの情報が共有されていたことが、S.A.個々の不安を解消し、習熟度を高める上で有効に機能していたといえよう。しかしながら平均値には、統計的に有意な変化は認められなかった。

評価の理由コメントの分析から、S. A. が「知識不足」「応用的な対応力」「主体的なサポート」といった課題を抱えており、これらがパフォーマンスの自己評価の向上を妨げたと推察される。業務に対する感情面でも、有意な変化が見られず、これも向上に至らなかった一因と考えられる。

このことは、S. A. が抱える課題が基本的な業務遂行レベルから質的に変化し、個々のパフォーマンスに対する評価基準が高度化していることを示唆している。すなわち、ルーティンな質問対応や操作補助ができるというレベルにとどまらず、臨機応変な判断力や、自律的に問題を解決できるレベル、具体的には、個別のニーズに対応でき、適切なタイミングで介入し、応用的な質問にも対応できるといった、より高度なレベルへの志向が S. A. 自身に生じていることがうかがえる。

エンゲージメントの向上において、自身の貢献に対する満足感や、自律的な活動を通じた達成感を持つことは、不可欠な要素である。高い自己評価、エンゲージメントの向上につなげるには、現状のサポート体制だけでは不十分である可能性を示している。しかしながら、自己評価の理由コメントには、「自分自身学べることもあった」「一人でも業務を完遂できるように準備したい」「知識を深めたいと思い MOS の勉強を始めた」「より適切なサポートができるよう努力したい」といった記述があったことから、S. A. は、業務を通じて「学ぶ」ことに喜びを感じ、「スキルアップしたい」という高い意欲を継続して持っていることが示された。このことは、自己評価およびエンゲージメントの向上に向けて、大きな推進力となろう。

今後、学びへの意欲を最大限に引き出しながら、より高いレベルでのスキルと対応力を育むための支援を検討する必要がある。また、互いの知識や経験の共有および技術面の継承を促すために、S. A. コミュニティを強化し、S. A. 相互の関係づくりと安心できる場づくりも必要となろう。

6. 今後の取り組み

今後、以下のような具体的な取り組みを推進していく。

・ピア・ラーニング型研修会

知識の再確認、操作への介入のタイミングなど、先輩 S. A. の経験に基づいた手法など技術的な面の継承を促し、S. A. の判断力を高め、自律的な問題解決に向けて自信を深められるよう、ピア・ラーニング型研修会を継続して実施していく。経験豊かな S. A. による実践的な内容は、S. A. が直面している課題を効率的に乗り越えるための足がかりとなろう。25年度は秋学期後半での実施を予定している。春学期の連絡会において、研修会担当者を、4年生と3年生の S. A. から、立候補と相互推薦によって決定した。S. A. 学生が主体的に研修の企画・運営に携わることは、リーダーシップ育成にも繋がると考えられる。

・オンライン S. A. ルームの構築

S. A. 間の相互理解を促し、安心できる場づくりのため、協働と合意形成を重視した連絡会の運営を継続していく。これに加え、コミュニティ全体の活性化を促すために、オンラインでの「S. A. ルーム」の構築を検討する。S. A. 同士がつながり、主体的に学び、疑問を共有し、解決策を協働で探求できるような、情報共有・共創と交流の場の創出を目指したい。

また、今後も継続して、S. A. 各自が自己評価を行い、互いの結果を共有することで自己省察を促し、コミュニティ全体の在り方へ視線を広げられるようにしたい。S. A. コミュニティへの所属意識、活動への貢献意欲、スキルアップの実感といったエンゲージメントの質的な側面についてもさらに掘り下げていく必要があるだろう。

参考文献

- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申). 2008年12月24日. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (閲覧日: 2025年10月8日)
- 池田玲子・館岡洋子 (2022). ピア・ラーニング入門 改訂版 - 創造的な学びのデザインのために. ひつじ書房.
- 千葉美保子 (2021). 初年次教育における学生アシスタントの支援効果と課題に関する一考察—甲南大学共通教育科目の受講生アンケート調査結果から—. 『甲南大学教育学習支援センター紀要』, 第6巻, pp. 71-79.
- 岩崎千晶・久保田賢一・水越敏行 (2008). 組織的な教員支援としてのスチューデント・アシスタントの効果と課題. 『日本教育工学会論文誌』, 第32巻 (Suppl.), pp. 77-80.
- 北野秋男 (2006). 日本のティーチングアシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用—. 東信堂.
- 立山博邦 (2013). 大学におけるスチューデント・アシスタント (SA) 制度の考察—日米比較の視点から—. 『社会システム研究』 (立命館大学), 第26号, pp. 137-150.

第 2 部
記 録

PART 2
DOCUMENTS

第21回 高等教育推進センター主催 FD 講演会

講演「レポート課題を再検討する

— ねらい・論題・評価の新たな視点 —

日 時：2024年9月4日(水) 13:00~14:30

開催方法：Zoom ウェビナーによるオンライン開催

成 瀬 尚 志（大阪成蹊大学経営学部准教授）



2024年9月4日
関西学院大学高等教育推進センター主催
2024年度FD講演会

レポート課題を再検討する

— ねらい・論題・評価の新たな視点 —

大阪成蹊大学
成瀬 尚志

皆さんこんにちは。大阪成蹊大学の成瀬と申します。このたびはお招きいただきありがとうございます。今回は「レポート課題を再検討する」というテーマで、レポート課題をどのように設定していくべきかについてお話しします。

現在、コピペ問題以上に生成 AI の利用が大きな課題となっており、レポート課題の設計をどのように見直すべきか、様々な検討が求められています。こうした背景の中、本講演ではレポート課題の構造について改めて整理し、皆さんと一緒に考えていければと思います。

自己紹介

2

成瀬 尚志 (なるせ たかし)
 博士 (学術) 神戸大学
 専門：哲学、高等教育 (ライティング教育)



経歴

- 2009年1月～2011年3月 : 神戸大学大学院人文学研究科 特命助教
- 2011年10月～2014年12月: 長崎外国語大学外国語学部 特任講師
- 2015年1月～2017年3月 : 京都光華女子大学短期大学部 講師
- 2017年4月～2019年3月 : 長崎大学大学教育イノベーションセンター 准教授(教育改善部門長)
- 2019年4月～現在 : 大阪成蹊大学経営学部 准教授

簡単に自己紹介させていただきます。私は哲学を専門としており、これまで複数の大学で教鞭をとってきました。過去には貴学でも社会思想史の授業を担当し、現在は高等教育、特にライティング教育やレポート課題の研究に取り組んでいます。

「学生に文章を書かせることの意味」月刊誌『教育』2024年2月号
 崎山直樹他編『現場の大学論』ナカニシヤ出版、2022
 井下千以子編『思考を鍛えるライティング教育』慶應義塾大学出版、2022
 成瀬尚志編著『学生を思考にいざなうレポート課題』ひつじ書房、2016年。
 小山虎編『信頼を考える：リヴァイアサンから人工知能まで』勁草書房、2018
 溝上慎一他編『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂、2016年。
 ドナルド・デイヴィッドソン著『真理・言語・歴史』春秋社、2010年。
 シュレーダー＝フレチット著『環境リスクと合理的意思決定：市民参加の哲学』昭和堂、2007年
 大学教育学会編集委員

著書として、2016年に『学生を思考にいざなうレポート課題』を出版しました。この本では、コピーレポートが困難となるレポート課題の設計について検討しました。2022年にはライティング教育に関する共著も出版しました。

本日の講演では、この8年間で新たに得られた知見も交えながら、レポート課題の課題とそれについてどう向き合うべきかについてお話します。どうぞよろしく願いいたします。

講演の流れ	01	はじめに—生成AIにどう立ち向かうか
	02	レポートを出題する教員の「ねらい」の分類
	03	レポート論題*の4分類と評価の観点 *「論題」=「～を説明せよ」などの教員からの指示文
	04	論題を設計する際の3つの観点

全体の流れについてですが、本講演は大きく4部に分かれています。

1. 生成 AI の影響と課題

現代の教育環境において生成 AI がどのような影響を及ぼしているのか、またそれにどう向き合うべきかについて、私の考えをお話しします。

2. レポート課題における教員の「ねらい」の分類

レポート課題を出す際に、教員がどのような意図や目的を持っているのか、その分類を整理して解説します。

3. 具体的なレポート論題の種類と評価の観点

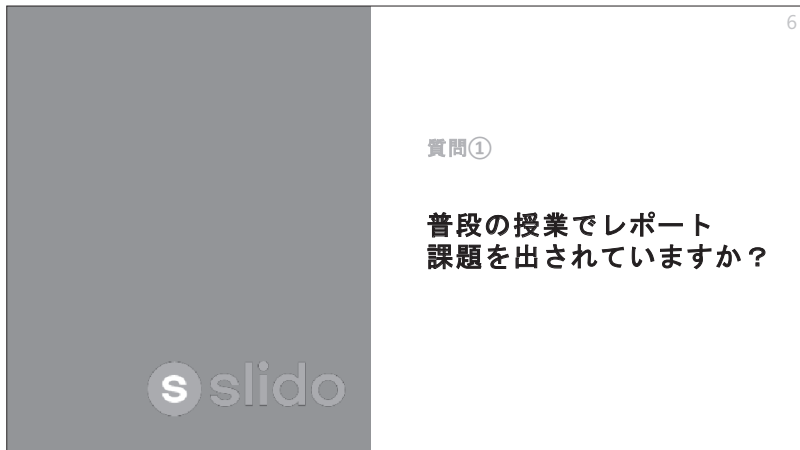
レポート論題とは何か、どのような種類があり、それぞれどのように評価すべきかをお話しします。なお、「レポート論題」とは、「何々を説明せよ」といった教員の指示文のことを指します。

4. 論題設計の3つの観点

最終的に学生に提示する論題を設計する際に検討すべき3つの重要な観点について解説します。

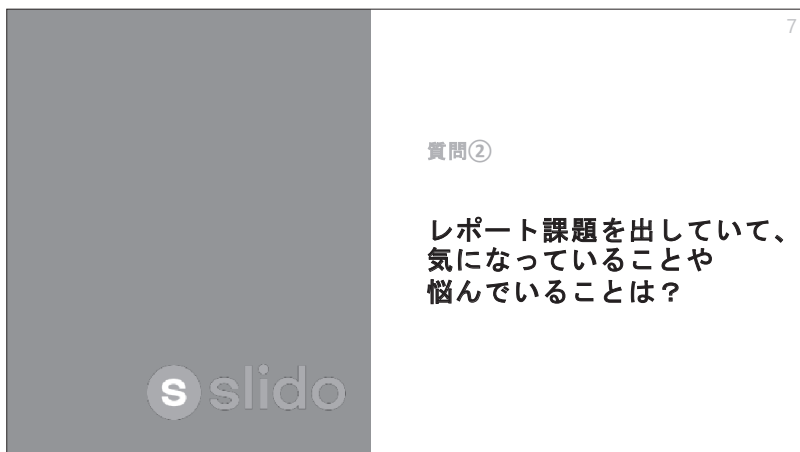
今日は、この slido というチャットシステムを使いながら、皆さんとディスカッションを進めたいと思います。私自身、授業でもこのシステムを活用しています。スマートフォンやパソコンで「slido」と検索していただくと参加できます。入られた方は、何か投稿していただければ嬉しいです。recent に設定すると、最新の投稿を確認できます。

では投稿を見てみましょう。「ビジネススクール教員ですので受講生のレベル差に悩むことが多いです。」という投稿をいただきました。他にもたくさんの投稿をありがとうございます。適宜、何か気になることがあればこちらに投稿していただければと思います。たまに確認しながら進めますので、質問があればぜひ投げかけてください。



最初に、皆さんに質問です。「普段、どれほどレポート課題を出されていますか？」という問いを投げてみました。「ほぼいつもレポート課題です」「レポート課題も出すがテストも実施しています」「レポート課題はほとんど出しません」「その他」の4択ですね。これも授業で実施すると、リアルタイムで反応が見られるので非常に便利です。

回答を見ると、「ほぼレポート課題を出している」という方が約4割。さらに「テストも併用している」を含めると、約8割の方がレポート課題を出している状況でした。一方、「ほとんど出さない」という方も一定数おられました。今日のテーマがレポート課題ですので、やはり出されている方が多い印象ですね。



次に、slidoで別の質問をしてみます。「レポート課題を出していて、気になっていることや悩んでいることはありますか？」という問いです。投稿内容をいくつか紹介します。

「全員へのフィードバックが難しい」

これは確かに難しい問題です。受講生の人数が多い場合、どのように効率的にフィードバックを行うかが課題になります。

「評価基準の設定」

どこを評価ポイントとするか、これは多くの教員が悩む点です。

「剽窃とまでは言えないが、同じ内容のレポートが多い」

同じような内容が続くと、教員として頭を悩ませるところです。

「留学生の場合、母語から翻訳ソフトを利用している場合の対処法」

日本語のコピペは検索で検出できますが、翻訳された内容だと判断が難しい点があります。

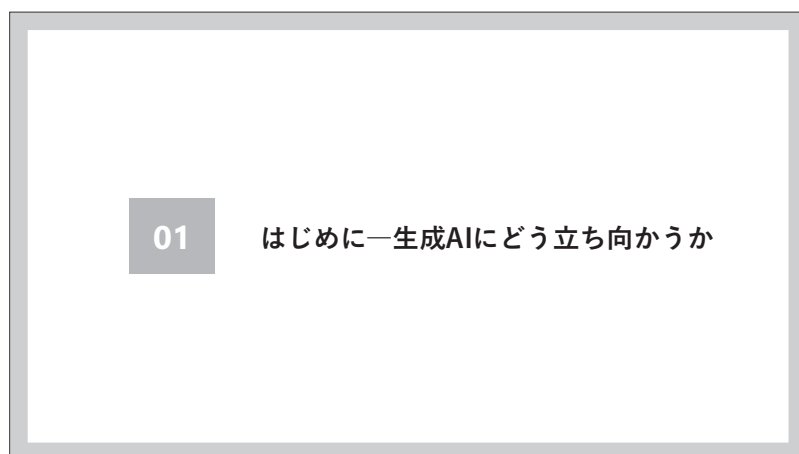
「ネットなどの情報の利用の取り扱い」

これは生成 AI の登場以前から存在する問題で、今も重要な論点です。

「ループリックを作るが、恣意的になる。最初の学生と最後の学生で点数に開きがある気がする」

この問題は私自身も悩んでいます。採点が恣意的にならないよう、基準を明確にすることが重要です。

さらに、「上位層の差がつきにくい」「減点式で採点しやすいので、中身以外の要素に点数が左右される」といった意見もありました。レポート課題は評価ポイントが多岐にわたるため、事前に評価基準を絞り込むことが重要です。



では、ここから一つ目のセクションに入っていきたいと思います。「生成 AI にどう立ち向かうのか」というテーマでお話します。

コピペ問題から生成 AI 問題へ

9

- 一昔前はコピペレポートが問題視されていた。
- 生成 AI の登場により状況は大きく変わった。
- 生成 AI をうまく使いながらレポートを書いていくことが重要？

正直なところ、あまりポジティブな話はできません。私はもともと、コピペレポートをどう防ぐかという問題について考えてきましたが、生成 AI の登場によって状況は大きく変わりました。これまでコピペ対策をうまく行えていた先生方でも、生成 AI を使われてしまうと対処が難しく、「レポートを出さない」という選択をする方もいると聞きます。

一般的な言説では、「生成 AI をうまく活用してレポートを書かせることが重要だ」と言われることが多いですが、果たしてそれが本当に簡単に実現できるのか、個人的には疑問を感じています。

レポート論題と生成 AI

10

- (今から思うと) ネット上の素材は限られていた。
- 生成 AI はほぼどのような指示にも対応するレポートを (クオリティはともかく) 出力する。
- コピペ問題でも大変だったのに、生成 AI という変数が加わればさらに検討すべきことが増えるのでは？

生成 AI が登場してから感じるのは、ネット上の素材というのは、今から考えると非常に限られていたということです。いろいろな情報があると言っても、実際にはしれていました。一方、生成 AI は、指示に応じてほぼどのようなレポートでも出力します。クオリティにばらつきはありますが、それでも非常に厄介な存在です。

コピペ問題に対処するだけでも大変だったのに、生成 AI という新たな変数が加わったことで、検討すべき課題がさらに増えています。「はい、じゃあどんどん使ってね」と気軽に言える状況には、レポート課題を出す教員側がまだ準備できていないのではないかと感じています。

なぜレポートを書かせたいのか？

11

- 書くことを通して頭を使って色々と考えてほしい。
- レポート課題を通して「書く力」を身につけさせたい。
- 本当にレポート課題を通して「書く力」は身につくのか？
- （生成AIの問題抜きに）レポート課題を通して「書く力」をどのようにして高められるか？という問いに答えなければならない。

では、なぜこうした問題があるにもかかわらず、レポート課題を書かせたいのでしょうか。「もうすべてテストにすればいい」という方向に進むのも一つの選択肢だと思います。しかし、レポートを出されている先生方は、やはり書くことを通じて学生に思考力を鍛えてほしい、あるいは書く力を身につけさせたいという意図を持っているのではないのでしょうか。レポート課題をライティング教育の一環として位置づけている先生も多いと思います。

例えば、4年生の卒業論文や初年次のアカデミックライティングの授業だけでなく、その間の期間にもレポート課題を通じて継続的に書く力を育てたいという意図があるのではないのでしょうか。

しかし、本当に生成AIの問題を抜きにして、「レポート課題を通じて書く力をどのように高められるのか」や「レポート課題を書くことで本当に書く力が向上するのか」という問いに、私たち教員が明確に答えられるかという、正直なところ疑問です。私自身も簡単に答えられる問題ではないと感じています。

レポート課題の多様性

12

渡辺哲司『「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』（2010、学術出版会）

書くことを苦手と感じている学生を調査し、
苦手と考える理由を分析

学生に対する調査から学生の苦手意識の原
因を分析



この問題を考えるに当たって、一つ事例を出しておきたいと思います。これは2010年の少し古いものですが、『「書くのが苦手」をみきわめる』（2010、学術出版会）という本です。渡辺哲司先生は、これを書かれたときは九州大学にいらっしやいました。九州大学の学生も書くこと苦手

と感じているようで、その苦手の原因を分析し、学生に対して実際に調査をして分析されたという本です。結構面白いので、見てみてください。

論題と苦労の内容 (渡辺, 2010)			13
	出題文	付帯条件	苦労の内容
事例A	芸術家のための空間を建てる場所。	A4紙1枚, 1週間	漠然としたテーマが与えられ条件もまったく無い状態で.....その場所がどう適しているのか、その場所から何が得られるかをレポートするのに苦労した。
事例B	授業の中で興味をもったことについて、学術文献を読んで理解し分かったことをまとめる。	A4専用紙・2,000字程度, 6日間, 手書き, インターネットを参考にしてはいけない「感想文」不可	...テーマ設定も抽象化しやすく大変だったうえ、どこまで自分の意見を入れてよいのかも分かりづらいものだった
事例C	あなたの専門分野における擬態と、それを見破る方法について論じよ。	A4用紙1枚, 約1週間	..授業をふまえないで自分の意見を書いていいのか悩み、かといって授業の内容をふまえるとレポートが書けない...
事例D	外来生物を1種選び、調べたことを書け。	1,000字, 1週間	レポートは自分の意見や考えを書くものだと思われたかと思っていたので、調べた事実だけでいいのかわからず悩んだ

この中に、具体的な事例があったので紹介します。事例 A、B、C、D と四つの授業の事例です。この出題文というのが先ほど言った論題ですね。それぞれの論題に対して学生がどのように苦労したかが書かれています。例えば事例 A の授業だと、「芸術家のための空間を建てる場所。」で、これに対して学生がどういうふうな苦労をしたのかという内容ですが、漠然としたテーマが与えられ、条件も全くない状態で、その場所がどう適しているのか、その場所から何が得られるのかをレポートするのに苦労した。

事例 B は、「授業の中で興味を持ったことについて学術文献を読んで理解し分かったことをまとめる。A4 専用紙、2,000 字程度、6 日間、手書き、インターネットを参考にしてはいけない、感想文不可」と。これ、気持ちは分かります。学生にとってテーマ設定も抽象化しやすく大変だったうえ、どこまで自分の意見を入れてよいのかも分かりづらいです。

事例 C は、「あなたの専門分野における擬態と、それを見破る方法について論じろ。」授業を踏まえないで自分の意見を書いていいのか悩む。かといって授業の内容を踏まえるとレポートが書けない。

事例 D は、「外来生物を 1 種選び、調べたことを書け」です。学生のコメントとしては、「レポートは自分の意見や考えを書くものだと思われたかと思っていたので、調べた事実だけでいいのかわからず悩んだ」というものがありました。偉いですね、さすが九州大学の学生です。レポートのポイントをしっかり理解しています。

確かに、このような論題では学生が悩むのも理解できます。ただ、これを出された先生方には、明確なねらいがあってこうした課題を設定されたのだと思います。また、論題について「何を書いてほしいのか」という具体的な指示を学生に伝えていた可能性もあります。しかし、学生がその指示を聞きそびれた、あるいは十分に理解できなかったということも考えられます。少なくとも、指示が伝わっていなかった部分があったのではないのでしょうか。

もし、「何を書けばよいのか分からない」というようなレポート課題や論題ばかりが出されると、学生としては「これをやる意味があるのだろうか」と感じてしまうでしょう。そして、

「これで本当に書く力が身につくのか」という疑問を抱くのも無理はありません。

そのため、教員はレポート課題を通じて何を求めているのかを明確にし、それをしっかりと設計する必要があります。この点が、レポート課題の意義を学生に伝えるうえで重要だと言えるでしょう。

ライティング教育としてのレポート課題

14

- 「防犯」的に生成AIに立ち向かうのはほぼ不可能？
- 自分の力でレポート課題に取り組む意義（書く力の向上）を積極的に伝える。
- 一つの科目だけでは不可能→**団体戦の始まり**。

つまり、レポート課題をどのように出すかを考える際には、もはやライティング教育としての視点が欠かせないのではないかと思います。そして、防犯的に生成AIに立ち向かうことは、ほぼ不可能だと感じています。そのため、対応するとすれば評価の部分に焦点を当てるべきでしょう。「日本語が不自然だから駄目」「内容がよく分からないから駄目」といった基準で評価することが重要です。もはや「コピペでは書けないようにする」というアプローチは通用しないでしょう。

一方で、自分の力でレポートに取り組む意義を積極的に伝える必要があります。「生成AIを使わずに自分の力で書くことで、こんな力が身につきますよ」ということを学生に理解してもらう努力が必要です。ただし、これを1科目だけで実現するのは難しく、「あの先生の授業では感想文を書くだけで単位が取れました」というような話があると、全体の整合性が失われてしまいます。

生成AIの登場は、もはやレポート課題における「団体戦」の始まりだと考えています。つまり、一人の教員が授業を工夫するだけでなく、他の先生方がどのようなレポート課題を出しているのか、それに対して自分の授業ではどう設計するべきかを意識する必要があります。

団体戦としてのレポート課題

15

自身のレポート課題を工夫するだけでなく、他の教員がどのようなレポート課題を出題しているかを知る必要がある。

そのため、自分のレポート課題を工夫するのは前提条件として、他の先生方がどのような課題を出されているのかを知ることが重要です。「自分のレポート課題には問題がない」と思っている先生方にも、他の先生がどのようなねらいを持って課題を設定しているのかを知っていただけたらと思います。

02

レポートを出題する教員の「ねらい」の分類

では、二番目のテーマである「レポートを出題する教員の『ねらい』の分類」について見てみたいと思います。まず、次の二つの論題をご覧ください。

ねらいを整理する観点		17
論題 1	J.S. ミル『自由論』第二章「思想および言論の自由について」を読み、その内容をまとめたうえで、その議論が今日の言論状況（ヘイトスピーチやポルノグラフィー、萌え絵ポスターなど）のなかでもつ射程と限界について論じてください。	
論題 2	正義とは何かについて、AさんとBさんの会話形式で説明しなさい。	

1. J.S. ミル『自由論』第二章「思想および言論の自由について」を読み、その内容をまとめた上で、その議論が今日の言論状況、例えばヘイトスピーチやポルノグラフィー、萌え絵ポスターなどの中で持つ射程と限界について論じてください。
2. 正義とは何かについて、AさんとBさんの会話形式で説明してください。

二つ目の論題は、『学生を思考にいざなうレポート課題』という本の中で提案した「会話形式のレポート課題」です。授業で正義について説明した後、このテーマでそのまま書かせるとウィキペディアなどからのコピペになりがちです。しかし、AさんとBさんの会話形式に変換させることで、学生が自分の頭で考え、表現することを促す目的で提案したものです。

一方、一つ目の論題は、より一般的にイメージされるレポート課題に近いものかと思います。

この会話形式のレポート論題については、実際に使用した先生方からさまざまな意見をいただきました。「学生が生き生きと考え、良いレポートが出てきた」という成功例もあれば、「これをレポートと呼べるのか？ アカデミックライティングとしてどうなのか？」という批判的な意見もありました。

個人的には、このようなレポート課題があっても良いと思っています。ただし、この議論を通じて、「そもそもレポートとは何か」「レポートで求めることとは何か」という点について考えさせられました。そして、レポート課題の「ねらい」自体に複数の種類があるのではないかと感じ始めました。

18

ねらいを整理する観点

論題 1	J.S. ミル『自由論』第二章「思想および言論の自由について」を読み、その内容をまとめうえで、その議論が今日の言論状況（ヘイトスピーチやポルノグラフィー、萌え絵ポスターなど）のなかでもつ射程と限界について論じてください。	論証*が必要
論題 2	正義とは何かについて、AさんとBさんの会話形式で説明しなさい。	論証が不要

* 論証 = 構造をもった根拠

例えば、一つ目の論題では、いわゆる「論証」が求められます。論証には根拠や正当化が必要で、「なぜそうなのか」を説明する部分が含まれます。例えば、この場合、「射程と限界」というテーマについて、なぜその射程や限界になるのかを説明する論証が必要です。単に一言で理由を示すのではなく、反論を検討したり、複数の根拠を構造的にまとめる必要があります。

一方、二つ目の論題では、論証は特に必要ありません。「正義とはこういうものだ」という説明を書くだけで成立します。そのため、「これをレポートと呼べるのか？」という意見が出るのも、一つの理由としては「論証を求めている」という点が挙げられるでしょう。

19

ねらいを整理する観点

論題 3	「脳死と臓器移植」について、「1. 背景と現状, 2. 倫理的問題, 3. 自身の立場と見解, 4. 結語」の構成に沿って論じなさい。	オーガナイズが不要
論題 4	授業内容に関連する問いを自分で立て、それに対して答えなさい。	オーガナイズが必要

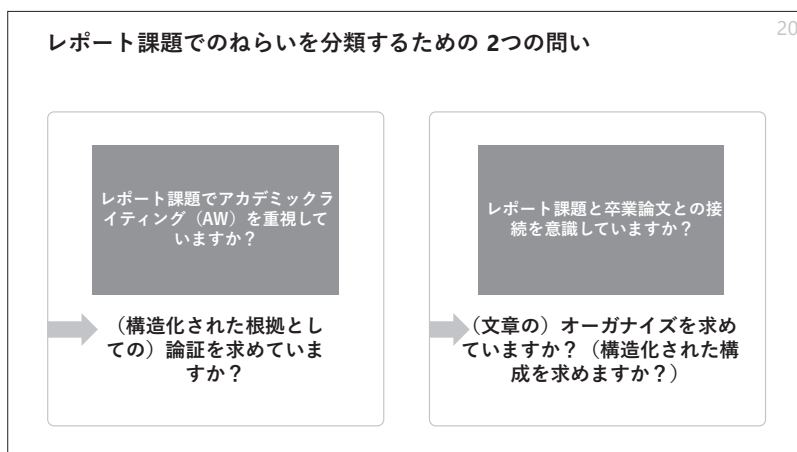
さらに、次の三つ目と四つ目の論題を見てみましょう。

三つ目：「脳死と臓器移植」について、「背景と現状、倫理的問題、自身の立場と見解、結語」の構成に沿って論じなさい。

四つ目：授業内容に関連する問いを自分で立て、それに対して答えなさい。

この二つの論題も求められることが異なります。三つ目の論題では、指定された構成に従って書くだけで良いので、全体をまとめ上げる作業は求められません。一方、四つ目の論題では、学生自身が問いを立て、その問いに答える形で全体をまとめる必要があります。つまり、どの順番で何を書くか、どのようにまとめるかという「オーガナイズ」の能力が問われるわけです。

どれが良いか悪いかという話ではなく、単にねらいが異なるということです。少なくとも、論証を求めるかどうか、オーガナイズを求めるかどうかという二つの要素は、教員がレポート課題に込めるねらいを区別するうえで決定的な要因の一つになっているのではないのでしょうか。他にも多くの要因があるかもしれませんが、この二つは非常に重要なポイントだと考えられます。



これをまとめると、レポート課題における教員の「ねらい」を分類するための二つの問いが浮かび上がってきます。

一つ目は、「レポート課題でアカデミックライティングを重視していますか」という問いです。特に重要なのが、「論証を求めるかどうか」という点です。例えば、対話形式のレポート課題では、アカデミックライティングとしての要素は薄いと言えるでしょう。

もう一つは、「レポート課題と卒業論文との接続を意識していますか」という問いです。これらの点について、私は35名ほどの方にインタビュー調査を行いました。調査対象は私の研究分野に近い方に偏っている部分がありますが、多様な意見を伺いました。卒業研究を指導されている先生方は、専門科目や一般教養科目においても、卒論に資するような課題を設定し、指導されている傾向があると感じました。一方で、卒論を持たれていない先生も多く、そういった方々は卒論との接続を意識せず、授業の成績評価として課題を設定されていることが多いようです。

つまり、この二つの問いが教員のねらいを分類する上で重要な観点になると考えています。一つ目は「アカデミックライティングを重視するか」、具体的には「論証を求めるかどうか」。二つ目は「卒業研究との接続を意識しているか」、つまり「自分でまとめ上げる力を求めるかどうか」という点です。

21

レポートのねらいの4分類

	論証を重視する	論証を重視しない
オーガナイズを求める	① 学術論文タイプ	③ プロジェクトタイプ
オーガナイズを求めない	② 型重視タイプ	④ 理解度確認タイプ

さらに整理すると、「論証を重視するかどうか」と「オーガナイズを求めるかどうか」によって、レポート課題のねらいは四つのタイプに分類できるのではないかと考えています。

それぞれのタイプについて、これから詳しく見ていきましょう。

22

① 学術論文タイプ

「なぜ悪いことをしてはいけないのか」という問いの応答の一つとして社会契約説からの説明がある。この「社会契約説」とは何であるのかを解説した上で、当該の問いについてそれがどの程度説得力があるかをその限界も踏まえて論じてください。

- 学術論文と近いタイプのレポートを求めるタイプ。
- 学生に問いを設定させるケースもあるが、授業では直接扱わなかった「問い(謎)」を設定しているケースが多く、自由度が高い(よってオーガナイズを求めている)。
- 論証も重視されている。

論証を重視し
オーガナイズを求める

最初に挙げた論題1は、この分類に当てはまると思います。例えば、「なぜ悪いことをしてはいけないのか」という問いに対して、社会契約説を用いた説明が挙げられます。この「社会契約説」とは何かを解説したうえで、その問いに対する説得力や限界を論じなさい、というような課題です。この論題では、論証も求められますし、さらに「どう論じるか」「どうまとめ上げるか」という作業も必要となります。つまり、論証とオーガナイズの両方が求められていると言えます。このタイプの論題では、学生に問いを設定させる場合もありますが、授業で直接扱わなかった問いを教員が設定するケースが多い傾向にあります。つまり、授業で詳しく説明されていないが、重要な問いについて考えさせることを目的とした論題が多いように思います。

23

② 型重視タイプ

レジュメ「科学技術倫理概説」の中から任意のテーマ (e.g. 「脳死と臓器移植」「エンハンスメント」あるいは任意の先端技術(e.g. 「犯罪予測プログラム」) をひとつ以上選び、
 (1) 倫理的問題や倫理的に懸念される事項を明らかにした上で、
 (2) 自身が専門家として、あるいは一般市民として、将来的にこうした問題に携わることになったとするならば、どのように対処するか(したいと考えるか)について、「1. 背景と現状、2. 倫理的問題、3. 自身の立場と見解、4. 結語」の構成に沿って論じなさい。

論証を重視するが
オーガナイズは求めない

- 指定した型に沿って議論できるかどうかを通して、適切な論証ができていくかどうかを重視する。
- アカデミックなコミュニケーションツールとしての型を重視している。
- 議論の型や要素を指定しているためオーガナイズすることは求めていない。

次に、二つ目の「型重視タイプ」です。このタイプでは論証を重視しますが、オーガナイズは求めません。先ほどの事例がこれに該当します。例えば、「背景、現状、倫理的問題、自分の立場と見解、結語」という構成に沿って、ある倫理的な問題について論じなさい、という論題です。このように、型を指定してその通りに書かせるタイプです。この場合、教員の意図としては、「この型で書くことを身につけてほしい」ということが重視されています。この課題では、指定された型に従って部分的に論証を行うことが求められますが、全体をまとめ上げる作業までは求められていません。つまり、指定した型に沿って議論を展開できているかどうかを評価することで、適切な論証が行われているかどうかを重視しています。この「型重視タイプ」は、型に従って書く力を養うことで、アカデミックなコミュニケーションの基本スキルを身につけさせることを目的としていると言えます。

24

③ プロジェクトタイプ

授業で取り上げたトピックの中から一つ選び、①自分で問いを立て、②その問いに関連する資料を複数集めそれらを要約した上で、③問いに対する答えを根拠とともに説明しなさい。

論証は重視しないが
オーガナイズを求める

- 授業の理解度を確認したいというよりは、授業で扱ったテーマに関して、自分で調べて考える、ということを目的にしている。
- 授業内で扱える内容はたがだかしている、自分で調べてほしいという考えがその背後にある。
- レポート(や卒論)を一つのプロジェクトとして捉え、そのプロジェクトを実践することを求めている。よって、オーガナイズを求めている(そして、この点で卒論との接続が意識されている)。

三番目の「プロジェクトタイプ」という分類についてお話しします。このタイプは、私自身も調査の中で「なるほど」と思ったものです。特徴としては論証を重視せず、オーガナイズを求める点にあります。具体的には、「授業で取り上げたトピックの中から一つ選び、自分で問いを立て、その問いに関連する資料を複数集め、それらを要約した上で、問いに対する答えを根拠とともに説明しなさい」といった論題です。一見、型を指定しているタイプに似ていますが、実際に

は「書く際のプロセス」が指定されています。つまり、このプロジェクトタイプでは、授業の理解度を確認するというよりも、授業で扱ったテーマについて自分で調べ、考えることを目的としています。

インタビューを通じて明らかになったのは、このタイプの先生方が「授業の理解度をこのレポートで確認するつもりはない」とはっきりおっしゃっていたことです。それは別の機会で行い、この課題ではとにかく「自分で調べてみる」というプロセスに重点を置いているそうです。授業内で扱える内容には限りがあるため、そのテーマについて自分で調査し、それをまとめる経験を重視されています。

このタイプの論題はライティングというよりも、一つのプロジェクトとして捉えられるものです。調べて、まとめて、整理し、締切に間に合わせるといった過程が重視されており、オーガナイズする能力が求められます。一方で、論証については特に重視していないという点が特徴的です。このように、プロジェクトタイプのレポート論題を出題する先生方も少なからずいらっしゃることが分かりました。

25

④ 理解度確認タイプ

この授業では科学と疑似科学の区別について学びました。そこで「科学っぽいもの」の事例の一つを見つけ出し、それが科学か疑似科学かについて線引きしてください。その際、その線引きする根拠を具体的に示してください。

- 授業の理解度の確認を重視している。
- そのため、授業で学んだことを身につけられているかを問う論題が出されることが多い。
- レポート全体としてもそれほどオーガナイズすることを求めている。
- また、根拠は求めるものの、論証までは求めている。

論証を重視せず
オーガナイズも求めない

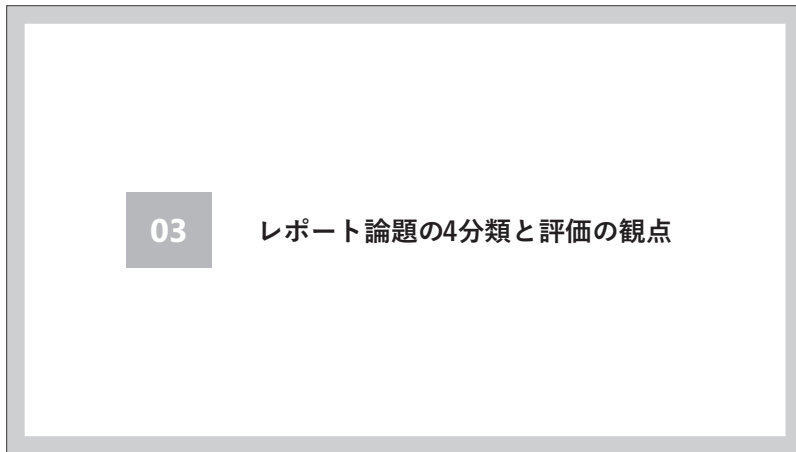
最後に「理解度確認タイプ」についてお話しします。このタイプでは、論証もオーガナイズも求めません。例えば次のような論題です。「この授業では科学と疑似科学の区別について学びました。そこで『科学っぽいもの』の事例の一つを見つけ、それが科学か疑似科学かについて線引きしてください。その際、線引きの根拠を具体的に示してください。」

この論題は、授業内容の理解度を確認するためのものです。応用型の論題とも言えますが、授業で学んだことを具体的な事例に適用する形になっています。例えば、占星術などの「科学っぽいもの」を取り上げ、それが科学かどうかを判別させる内容です。レポートとしては短いものになるため、オーガナイズする作業までは求めています。根拠を示すことは求められますが、厳密な論証までを必要としているわけではありません。このタイプの論題は、特に卒業論文を担当されていない先生方が出題する傾向があるように感じました。

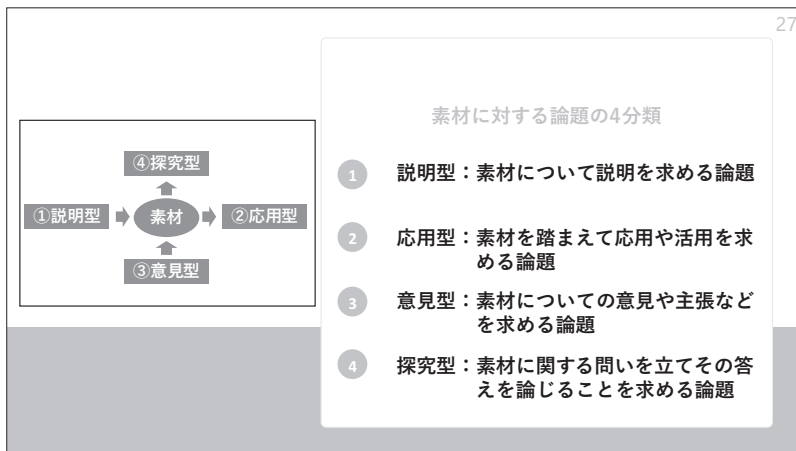
こうした「理解度確認タイプ」の論題を出される先生方は、主に授業の理解度を確認することを目的とされています。一方で、「理解度の確認ではなく、とにかく学生にやってみることを求める」という先生方もいらっしゃいます。このように、レポート課題のねらいにはさまざまな種

類があることを知っておく必要があると思います。

以上でセクション2を締めくくりますが、「アカデミックライティングを重視するか」「卒業論文との接続を意識しているか」という観点は、学年や年次に関係してくるのではないかと思います。例えば、1年生には何を求めるか、2年生には何を求めるかというように、学年に応じたカリキュラム設計が必要です。この点については、最後に改めて触れたいと思います。



では、さらに具体的な論題の検討に移りたいと思います。「レポート論題の4分類と評価の観点」というテーマで進めていきます。



これまでの調査を通じて収集したレポート論題を整理した結果、論題は究極的には以下の四つに分類できるのではないかと考えています。

説明型：授業で扱った内容やテキストなどの「素材」について説明を求めるもの。

応用型：素材を踏まえ、それを応用または活用することを求めるもの。

意見型：素材についての意見を述べることを求めるもの。

探究型：素材に基づいて問いを立て、その答えを論じることを求めるもの。

ここで言う「素材」とは、基本的には授業で扱った内容やテキストの内容を指します。それでは、それぞれの分類について具体的に見ていきましょう。

① 説明型

28

ルールズは『正義論』において、正義の概念をどのように定義し、その理由をどのように述べているのかについて説明しなさい。解答には、以下の語句から3つを選び、それぞれの語句がルールズの理論においてどのような役割を果たしているのかを明確にしながら記述してください。
キーワード：原初状態、無知のヴェール、公正、格差原理、正義と善

18世紀半ばから19世紀にかけての、イギリス人の「消費生活」の変化について説明しなさい。解答は、必ず下記の語句から6個（全10個）を選び、記述すること。

主張内容の自由度が低い（内容に関しては正解がある）ので（コビエ対策のために）出力形式の制限が必要（キーワードの指定、「自分の言葉で説明しなさい」、「会話形式で説明しなさい」など）

① 説明型

説明型は最もシンプルな形式です。例として次のような論題があります：

「18世紀中頃から19世紀にかけてのイギリス人の『消費生活』の変化について説明しなさい。
回答は必ず下記の語句から選び、記述すること。」

この課題では、授業中に説明された「消費生活の変化」という素材について、その内容を説明することが求められています。この形式が良いかどうかは別として、説明型はレポート論題の基本的な一形態として位置づけられるものです。

② 応用型

29

この授業では、規範の成立についての慣習主義的理論を検討してきました。その具体例として、授業中には「マヨネーズにカツオの刺身をつけて食べるのは望ましい」、そして「デニムジャケットをレイヤードするのはかっこいい」という規範の成立を挙げました。これらの具体例とデヴィッド・ヒュームの哲学を手がかりに、何らかのアートの領域において新たな規範が成立するプロセスを、具体例をあげつつ記述してください。その際、少なくとも一つの参考文献を用いること。

- ・ 適切な事例をピックアップできるかどうかで授業の理解度が確認できる。
- ・ 事例には自由度があるが、根拠についての自由度は低い
- ・ アカデミックライティングで求められるレポートとは異なるので注意が必要

② 応用型

応用型の例として、先ほど挙げた「科学哲学」の論題と同様のタイプがあります。具体的には、次のような実際の論題です：

「この授業では、規範の成立についての慣習主義的理論を検討してきました。その具体例として、授業中には『マヨネーズにカツオの刺身をつけて食べるのは望ましい』、そして『デニムジャケットをレイヤードするのはかっこいい』といった規範の成立を挙げました。これらの具体例と、デヴィッド・ヒュームの哲学を手がかりに、何らかのアート領域において新たな規範が成立するプロセスを、具体例を挙げつつ記述してください。その際、少なくとも一つの参考文献を挙げること。」

この論題のポイントは、「具体例を挙げる」という部分にあります。授業では「規範」について説明が行われていますが、学生にはそれを別の領域、例えばアート領域で適切な具体例を見つけ、それを基に規範の成立プロセスを説明することが求められます。つまり、授業中に説明された内容を理解し、それを異なる文脈で応用できるかどうかが問われています。

このように、応用型は単に授業で説明したことを再現させる「説明型」とは異なります。適切な具体例を選び、それを元に説明する能力が評価される点が特徴です。また、こうした論題は、授業の理解度を確認する「理解度確認型」のねらいを持つ教員が出題されることが多いと考えられます。

30

③ 意見型

現代社会において、ソーシャルメディアが個人のプライバシーに与える影響について、あなたの意見を述べなさい。具体的な事例を挙げて、ソーシャルメディアの利点と問題点を説明し、どのようにプライバシーを守るべきかについてあなたの考えを述べなさい。

- 内容が主観的にならないように、具体的な書き方の指導が必要
- アカデミックライティングと親和性が高い
- テーマが是非型の場合はオリジナリティを發揮しにくいので注意が必要

③ 意見型

次に「意見型」について見ていきます。実際の論題として、以下のような例があります：

「現代社会において、ソーシャルメディアが個人のプライバシーに与える影響について、あなたの意見を述べなさい。具体的な事例を挙げ、ソーシャルメディアの利点と問題点を説明し、どのようにプライバシーを守るべきかについて、あなたの考えを述べなさい。」

この論題では、明確に「意見」を問うています。「意見型」という名称からも分かる通り、学生の意見を引き出すことが目的です。これを先ほどの応用型や説明型と比べると、違いが明確になります。①説明型や②応用型では、意見を求めることはありませんが、意見型では素材に対する学生自身の意見を求める点が特徴的です。このように、レポート論題にはそれぞれ異なるねらいがあることが分かります。

31

④ 探究型

授業内容に関連した問いを自分で立て、それについて論じなさい。

- 問いを立てることは難しいので、その点で学生をサポートする必要がある。
- 自由度が高いため③意見型と同様、具体的な書き方の説明が必要。

④ 探究型

最後に「探究型」について見ていきます。このタイプの論題は非常にシンプルです。具体的には、次のような指示が含まれます：

「授業内容に関連した問いを立て、その問いについて論じなさい。」

この論題の特徴は、「問いを立てさせる」という点にあります。他の型では教員が問いを提示しますが、探究型では学生自身に問いを設定させるという点が他の論題とは大きく異なる特徴です。

32

授業後のミニレポートの例

- ① 今日の授業で学んだこと（授業のポイントをまとめるように心がけてください）
- ② 授業を聞いて考えたこと（自分の意見や考え、わからなかったことなどを理由とともに説明しましょう）
- ③ おたより（感想やコメント、授業に対する改善点など）

注意事項

- ①（300字程度が目安です）を中心に②と合わせて400字以上（399字以下の場合や①が200字以下の場合は減点となることがあります）。
- 回答の前に①、②、③などの数字を書いておいてください
- 授業のポイントが理解できていることがわかれば2点
- ネットからのコピーや友達同士で解答を共有するなどの不正が発覚した場合は事後的にでも処分します。

では、この四つに分類することで何か良いことがあるのかという点についてお話しします。私はライティング教育において、これが非常に効果的だと感じています。具体的には、私が哲学や倫理学の授業後に書かせているミニレポートがあります。毎回コメントシートとして使っていて、試行錯誤を経て現在のスタイルに落ち着きました。

その形式は次の通りです：

1. 今日の授業で学んだこと：授業のポイントをまとめるように心がけてください。
2. 授業を聞いて考えたこと：自分の意見や考え、わからなかったことなどを理由とともに説明しましょう。

3. おたより：(任意)「好きな漫画は何ですか?」といった軽い質問などを書けるスペース。

この形式の良い点は、①と②が異なる役割を持ち、特に①が授業をしっかり聞いていないと書けない内容になっていることです。②の項目は授業を聞いていなくても、資料をざっと見るだけで「ここが分からなかった」「これとこれの違いが分からなかった」といった内容を適当に書くことができますが、①では授業の要点を正確にまとめることが求められます。

このように、①は学生に授業内容を深く理解し、整理する力を求める点で重要です。先ほどの分類で言うと、①は「説明型」に該当し、授業の内容を的確に再現することを目的としています。一方、②は「意見型」に該当し、自分の考えを自由に述べる場として設けられています。このように、一つのコメントシートの中にも異なる論題のねらいが存在していることを示しています。それぞれの役割を明確にすることで、学生に多角的な思考や表現を促すことができます。

①の項目は説明を求めるものであり、意見や感想を書く必要はありません。これは、いわゆる「事実と意見の違い」に該当します。この形式を出すと、最初はどうも書けない学生も多く、①に意見や感想を書いてしまうことがあります。特に授業を聞いていない学生にその傾向が見られます。

しかし、フィードバックを通じて徐々に改善できます。100人程度の規模だから可能という部分もありますが、①と②を最初にかかせておくと、①の内容をざっと見るだけで授業を聞いたかどうかすぐに分かります。感想が混ざっているかどうか確認できます。点数を1点、2点程度でつけ、テンプレートコメントを用意してフィードバックを行い、次の授業でよく書いていたものを紹介します。「①はよく書けていますね。意見は入っていないですね」「②は感想なので、自分の考えや感じたことを書いていいですよ」という形で進めていくと、2～3回で大体書けるようになります。

①を書けるようになると、学生は授業中にノートを取るようになり、より真剣に授業に臨む姿勢が見られるようになります。特に今年は、授業の最後に感想を求めた際、「このコメントシートのおかげでレポートが書けるようになった」「①と②を分ける意味がよく分かった」「他のレポート課題も書けるようになった」という声を多くもらいました。

このように、①と②を区別するだけでも、学生にとっては新鮮な学びの体験になるようです。逆に言えば、①と②をひとまとめにして「授業の感想」として書かせる先生も多いかもしれません。しかし、このようなミニレポート形式で区別して書かせることによって、学生に求める内容を明確にすることが可能だと感じています。

次の資料は、私が以前出版した本の発表会で、京都大学哲学科の伊勢田哲治先生から教えていただいた課題です。課題の内容は以下の通りです：

京都大学でのレポート課題 33

以下の（ア）～（エ）のうちから1つを選び、テキストおよび講義内容を参考にして、(a)それがどういう問題なのか、(b)その問題についてどういう立場が存在するのか、さらに(c)その問題について自分は今のところどう思うかを書ける範囲でのべよ。（1000字以内）

（ア）生物学における還元
（イ）心のモジュール説（テキスト143-152ページ）
（ウ）科学至上主義（テキスト154-159ページ）
（エ）価値観の科学への影響（テキスト166-173ページ）

（公開研究会「学生を思考にいざなうレポート課題とは？」伊勢田報告資料より）

以下のアからエから1つを選び、テキストおよび講義内容を参考にして、

- （a）それがどういう問題なのか、
- （b）その問題についてどういう立場が存在するのか、
- （c）その問題について、現在の自分はどう思うかを述べよ。

これを教えていただいたときは、正直驚きました。京都大学の哲学科でも、こんな段階を踏む課題を出すのだなと感じたからです。もちろん一例に過ぎないかもしれませんが、京都大学の哲学科なら、（c）だけを求める課題でも成立しそうな印象があります。

この課題を詳しく見ると、（a）は「どういう問題なのか」を説明する内容であり、説明型に該当します。（b）も「どのような立場が存在するのか」を説明するもので、こちらも説明型です。（c）で初めて「自分はどう思うか」という意見を求める形になっています。

おそらく、いきなり（c）を書かせると学生の意見が十分に深まらず、求めるレベルに達しない可能性があるのではないかと思います。また、（a）と（b）を設けることで、評価の基準を明確にし、評価しやすくする意図もあるのではないのでしょうか。

こうして見ると、説明型の課題は単独では物足りなく見えることもありますが、他の論題と組み合わせることでその効果を発揮することが分かります。先ほど紹介した私のコメントシートも、授業内容をまとめさせた上で意見を書かせる形を取っていますが、自分の意見を述べる前に、まず説明し整理させることが重要だと感じています。

これは、私の倫理学の授業で出しているレポート論題の一例です。内容は以下の通りです：

倫理学の授業でのレポート課題の例
34

2022年以降のニュースの中で、自分自身で倫理的な問題となるような事例を見つけ出し、以下の点について述べよ。

- (1) なぜそれが倫理的な問題になるのか
(どのような意見の対立があるか)
- (2) その問題について、この授業を受けていない人はどのように考えそうか
- (3) その問題についてこの授業を踏まえるとどのように考えられるか
- (4) (2) (3) を踏まえて自分はどうか考えるか

論題のねらい

- 適切な事例を見いだせているか？（普段から倫理的な視点で物事を見ているか）
- 取り上げた事例を授業で学んだ倫理学の考え方をういて分析できているか？

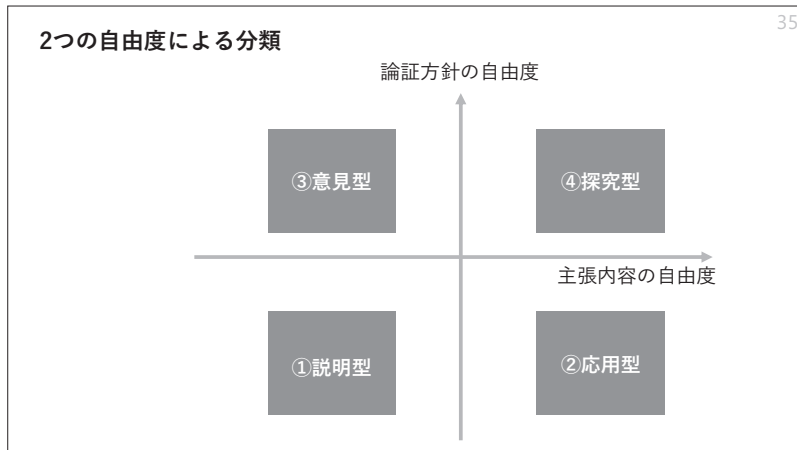
2022年以降のニュースの中で、自分自身で倫理的な問題となるような事例を見つけ出し、以下の点について述べよ。

- (1) なぜそれが倫理的に問題になるのか。
- (2) その問題について、この授業を受けていない人はどのように考えそうか。
- (3) その問題について、この授業を踏まえるとどのように考えられるか。
- (4) それを踏まえて自分はどうか考えるか。

この課題では、(1)の部分で応用型を取り入れています。授業の入り口で応用型を使うのは、非常に効果的だと感じています。実際、私もインタビューを通じてこの方法を取り入れている先生を知り、それを参考にしました。

先ほど、slidoで「同じような内容のレポートが多くなる」という意見がありましたが、応用型を使い、倫理的な問題となる事例をピックアップさせることで、多様な事例が挙げられるため、内容が重複しにくくなります。私の授業では、学生が事例を重複させないよう、調整の機会を設けて完全に重複を防いでいますが、そこまでしなくても、入り口の段階で事例を自由に選ばせる設計にするだけで、内容が分散しやすくなります。

このように、応用型をうまく活用することで、学生の多様な視点を引き出すことが可能になります。(2)と(3)は応用型に該当し、(4)で初めて意見を求めるという設計になっています。



さて、これまで見てきた四つの論題の種類ですが、これらはさらに二つの軸で整理できると考えています。それが「主張内容の自由度」と「論証方針の自由度」です。この二つの軸を用いることで、論題を分類しやすくなります。

まず「主張内容の自由度」ですが、これはレポートの内容がどれほど自由に設定できるかを指します。例えば説明型では、「何かについて説明しなさい」という指示があるため、内容の自由度は非常に低いと言えます。もちろん表現の自由度はあるものの、内容自体はほとんど決まっています。

一方、応用型は事例をピックアップさせるため、その事例選択の部分で説明型よりも自由度が高いことが分かります。また、意見型や探究型ではさらに自由度が高まります。特に探究型は学生自身が問いを立てる必要があるため、主張内容の自由度は最も高いと言えます。

次に「論証方針の自由度」ですが、これはレポートで使う根拠や論証がどの程度自由に設定できるかを指します。説明型では、論証そのものを求められないため、自由度はほぼありません。一方、応用型ではある程度根拠を求められますが、その根拠は授業中に示された内容に基づくため、自由度は低いままです。

意見型や探究型では、根拠や正当化の自由度が大きく異なります。意見型では、自分の考えを支える根拠は授業だけでなく、自身の経験や外部資料に基づくことが多く、自由度が高いといえます。探究型も同様に、自由度が高い構造となっています。

このように、主張内容の自由度と論証方針の自由度の二つの軸を用いることで、四つの論題を整理することができます。なので、探究型はどちらの自由度も高いため、授業の理解度を確認する目的にはあまり適していません。また、学生を適切に誘導しないと書くのが難しくなる要因にもなり得ます。



ここで、いただいたコメントについて見てみます。「授業のポイントが複数ある場合、採点が難しい」というコメントについてお答えします。私の場合、コメントシートには2点しか配点していません。そのため、整理の仕方を詳しく評価するのは難しいですが、意見が書かれていない、あるいは授業中に意識してほしいポイントをいくつか散りばめておき、それが含まれているかどうかを基準に、簡単に採点しています。

②の項目については「考えたこと」を書くものなので、内容が浅いか深いかによって点数が大きく変わることはありません。そのため、私は①を重要視しており、コメントシートでは学生に「①は大事だよ」と伝えています。

また、「ねらいは学生に伝えるべき」という意見についても、私もその通りだと思います。教員それぞれが異なるねらいを持って課題を出しているため、それを学生に明確に伝えることで、ミスコミュニケーションを減らすことができるのではないかと考えています。

では、ここで皆さんに質問です。レポート課題を出されている方にお聞きします。「レポートを評価する際に最も重視する点は何ですか？」複数挙げていただいても構いませんので、slidoのほうに投稿をお願いします。

レポート課題の評価ポイントは無限に存在するため、どこに重点を置くかは非常に難しい問題です。寄せられた意見を見てみます。

「論理の整合性を重視」

「内容と構成に大きく分けられると考えます」

「引用の形式など作法的なものが守られているかを重視する」

「扱った知識に関する適切な説明」

これらの意見を見ると、「説明」や「意見」に重点が置かれているものが多いですね。「自己との関わり」を重視する意見もありました。これはオリジナリティに関連する部分です。「先行研究を踏まえて書いているか」や「調べ学習で終わることなく、そこから自分の意見を導き出せるか」といった意見も挙がっています。意見を求める際には、その正当化や論証も同時に求められている場合が多いと感じます。

これらの意見を見ると、評価ポイントが多岐にわたることが分かります。教員は自分のレポート課題の評価基準を理解していても、学生は1学期に複数の先生の授業でレポートを書くため、各先生の重点が異なることに戸惑うことがあるでしょう。「この先生は論理を重視していたけど、あの先生はオリジナリティを重視している」など、評価基準が揃っていないと混乱を招きやすくなります。

そのため、教員はレポート課題のねらいや評価のポイントを学生にしっかり説明することが重要ではないかと考えています。

この論題はどのタイプか？

「地方におけるコンビニ経営の問題点とその解決案について論じなさい。」

37

素材に対する論題の4分類

- ① **説明型**：素材について説明を求める論題
- ② **応用型**：素材を踏まえて応用や活用を求める論題
- ③ **意見型**：素材についての意見や主張などを求める論題
- ④ **探究型**：素材に関する問いを立てその答えを論じることを求める論題

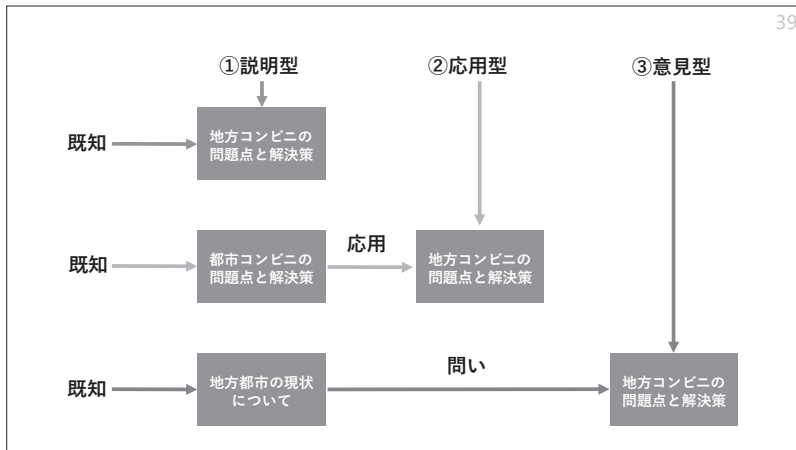
では、スライドに戻りましょう。先ほどのセクションにはもう一つだけ続きがあります。そのまま質問の続きですが、今回はアンケート機能を使って進めていきたいと思います。

質問は次の通りです：「この論題はどのタイプに当たるでしょうか？」

「地方におけるコンビニ経営の問題点とその解決案について論じなさい」という論題について、説明型、応用型、意見型、探究型のいずれに該当するかを皆さんに考えてもらいたいと思います。

もう一度示しますと、「地方におけるコンビニ経営の問題点とその解決案について論じなさい」という内容です。この論題については、私自身も調査時に「どのタイプに当たるのか」と悩んだものです。皆さんのご意見を聞きましょう。

集まった意見を見てみると、「探究型ではないか」や「この情報だけでは分からない」という回答が多いようです。私も最終的には、「この情報だけでは判断が難しい」という結論に至りました。



その理由は、この論題が授業内でどのように説明されているかによるからです。例えば、この「地方におけるコンビニ経営の問題点と解決策」そのものを授業中に詳しく説明し、その内容をそのまま書かせるのであれば、この論題は説明型と見なせるでしょう。

ちなみに、これはあくまで例として挙げているもので、実際の経営学に基づいた見解ではありませんので、その点はご了承ください。例えば、授業で「都市のコンビニの問題点と解決策」について説明しており、それを応用して考える形で「地方のコンビニ経営」に当てはめさせるなら、この論題は応用型になります。一方で、地方都市の現状を広く授業で説明し、教員が具体的な問いを提示して意見を求める形であれば、この論題は意見型に分類されると言えるでしょう。

結局のところ、どの部分を授業で説明したかによって、この論題が何型に分類されるかが決まります。先ほど論題には四つのタイプがあると説明しましたが、これは論題そのものの種類であると同時に、評価の基準とも密接に関係しています。

例えば、説明型であれば授業で説明した内容を学生が正確に再現できているかを評価します。一方で、応用型では授業内容を基にどの程度応用力を発揮できているかを評価します。同様に、意見型では意見の深さや妥当性、探究型では問いを立てて考察する力を評価することになります。したがって、この分類は論題の種類であると同時に、評価の分類でもと言えます。

評価の観点—既知かどうか
38

「地方におけるコンビニ経営の問題点とその解決案について論じなさい。」

評価の観点としての4分類

- ① 説明型：「地方におけるコンビニ経営の問題点とその解決案」について授業の中で説明した
- ② 応用型：「都市部のコンビニ」についての説明だけを授業内でした（根拠部分を説明した）
- ③ 意見型：学生の「意見」を求める（根拠部分を授業で説明していない）

評価を考える上で重要になるのが「既知」かどうか、つまり授業でどこまで説明したかという点です。この点を検討せずに議論を進めると、分類が曖昧になることがあります。そのため、「この情報だけでは分からない」という意見はその通りです。一方で、他のタイプとして分類することも、評価の観点次第では可能です。

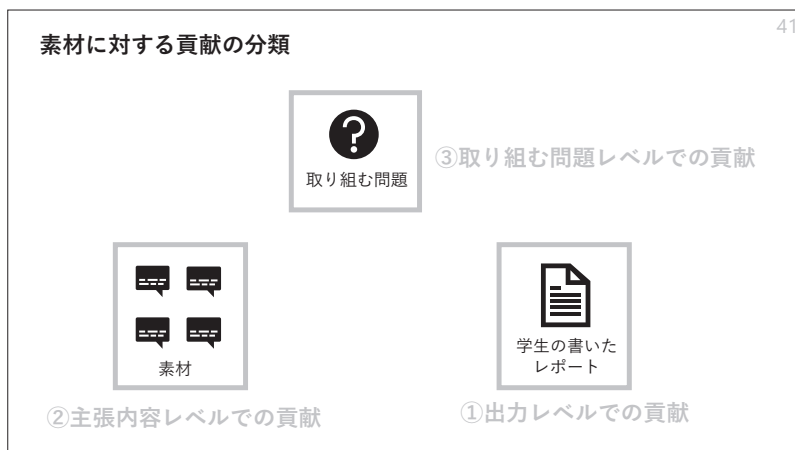
また、「授業でどこまで説明するか」「この問いを直接授業で扱うか」「レポート課題のために問いを取っておくか」などは、授業設計の大きな分岐点になると言えます。

04

論題を設計する際の3つの観点

では、最後に「論題を設計する際の3つの観点」というテーマでまとめます。これまで、教員側のねらいから始まり、具体的な論題、そして評価の観点についてお話ししました。論題と評価の観点はほぼ表裏一体ですが、最終的に論題を学生に提示する際には、以下の3つの観点を検討する必要があります。

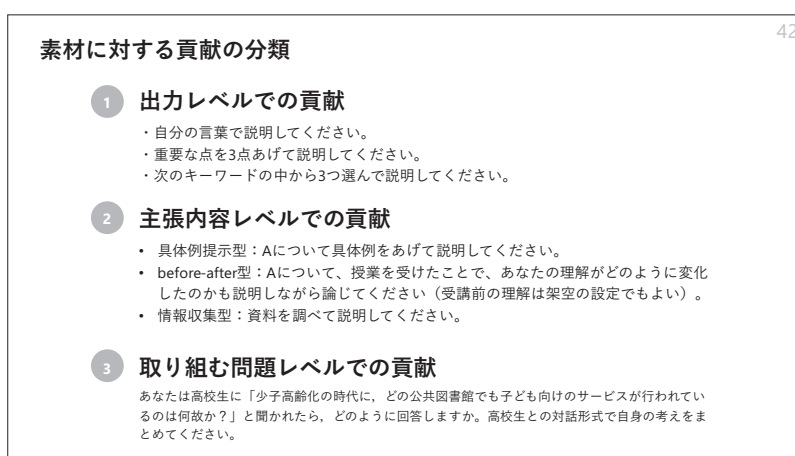
まず、素材に対する貢献の分類について考えます。ここで言う素材とは、授業で扱ったテキストや資料を指しますが、広義にはネット上の文章や生成 AI の出力も含まれる場合があります。



素材への貢献にはいくつかのレベルがあると考えられます。例えば、「手書きで書きなさい」という課題は、内容そのものよりも出力形式に重きを置いたものです。対話形式や会話形式のレポートも、内容ではなく形式での貢献を求める例と言えるでしょう。このような形式に重きを置く課題は、出力レベルでの貢献を問うものと位置付けられます。

一方で、内容自体での貢献を求める場合もあります。例えば、「正義とは何かについて説明しなさい」という課題は、ネットで調べればある程度の答えが得られるものですが、学生が授業で扱っていない問題を独自に設定し、その問いや謎に対して考察を行う課題は、より深いレベルでの貢献を求めるものです。こうした課題では、学生が自分の頭で考え、新たな視点や洞察を示すことが重要なポイントとなります。

学生の貢献には、出力形式、内容、問題設定など、さまざまなレベルがあります。どれが優れているというわけではなく、それぞれが異なる役割を果たしていることを認識することが大切です。具体的な例を通して見ていきます。



1. 出力レベルでの貢献

例えば、「自分の言葉で説明してください」という課題は、出力レベルでの貢献を求めています。また、「重要な点を3点あげて説明してください」や「次のキーワードから3つ選んで説明

してください」といった指示も同様に、出力レベルの貢献を求める例と言えます。

2. 主張内容レベルでの貢献

主張内容レベルの貢献には、具体例を挙げさせる課題が該当します。例えば、「授業を受けたことで、A についての理解がどのように変化したのかを説明しながら論じてください」という「before-after 型」の課題です。この課題では、理解の変化という内容を付け加えることで、学生に内容面での貢献を求めます。また、資料を調べてまとめる「情報収集型」の課題も、このレベルに該当します。学生に授業で扱わなかった資料を収集・整理させることで、内容レベルでの貢献を引き出します。先ほど挙げた「自分の体験と絡めて書かせる」という課題も、内容レベルでの貢献を求める事例と言えます。

3. 取り組む問題レベルでの貢献

取り組む問題レベルの貢献を求める課題の例として、次のようなものがあります。

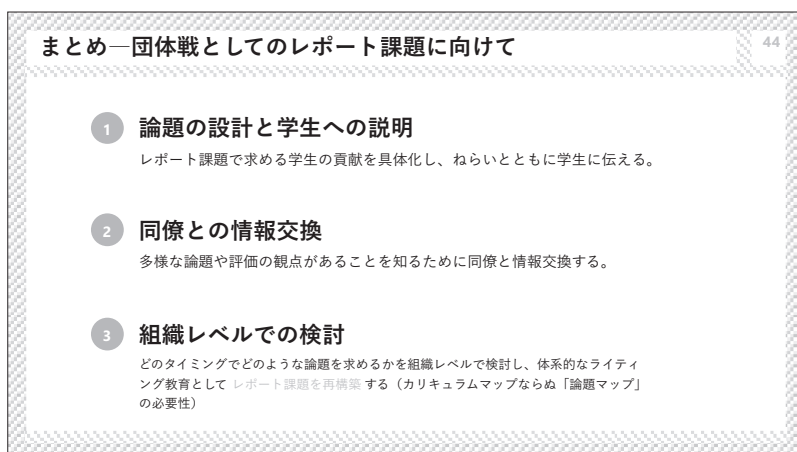
「少子高齢化の時代に、どの公共図書館でも子供向けのサービスが行われているのは何故か。高校生との対話形式で回答をまとめてください。」

この問いは、図書館学の授業で扱っていない場合、学生にとって「何故そうなのか」を考えさせる内容になります。このように、授業で直接説明されていない問いに学生が取り組むこと自体が、問題レベルでの貢献を引き出します。

実際に、この課題を出した先生から「学生のレポートのクオリティが大幅に向上した」という感想をいただきました。この三つのレベル（出力、主張内容、取り組む問題）を意識することで、レポート課題の設計に幅を持たせることができます。



最後に、まとめとして「団体戦としてのレポート課題」に向けた考えをお話します。



1. 論題の設計と学生への説明

まず教員側には、論題の設計と学生への適切な説明が求められます。教員は、どのようなねらいで論題を出し、どのように評価するのかを十分に検討し、事前に設計する必要があります。しかし、どれだけ念入りに設計しても、その意図が学生に伝わらなければ効果は半減してしまいます。したがって、「この課題のねらいはこうです」「このように取り組んでほしい」ということを学生にしっかりと伝えることが重要です。この部分は、いわば教員個人の「個人戦」に該当する部分です。

2. 同僚との情報交換

次に、同僚との情報交換の重要性です。多くの場合、隣の研究室の先生がどのような論題を出しているのかわからないケースが少なくありません。今回のように他の先生の論題を見て、「こんな論題を出している先生もいるのか」と驚くこともあるでしょう。例えば、箇条書きでのレポート課題を許容する先生がいる一方で、「序論、本論、結論の形式で書くべきだ」と考える先生もいます。同じ学生が同じ学期にこれらの異なるスタイルの課題に直面すると、混乱することもあります。このようなギャップを減らすためにも、同僚間で論題の設計やねらいについて情報交換を行うことが大切です。

3. 組織レベルでの検討

最後に、組織レベルでの検討が求められます。どのタイミングで、どのような論題を求めるべきかは、大学全体で体系的に考えるべき課題です。ライティング教育の一環として、レポート課題を再構築する必要があります。

例えば、slidoで挙がった「学年によって求めることが異なる」というコメントはその通りです。これを具体化するために、カリキュラムマップやシラバスに加えて「論題マップ」のようなものを導入するのも一つの方法です。例えば、「1年次の前期ではこのタイプの論題を扱う」「2年次ではこのような内容に進む」といった具合に、各学年や学期で取り扱う論題を体系的に整理することが考えられます。様々な論題をバランスよく経験することが学生の成長につながるため、このような組織的な取り組みが今後の大学教育においてますます重要になっていくと考えます。

私からの講演は以上となります。ご清聴ありがとうございました。

第23回 高等教育推進センター主催 FD 講演会

講演「ミネルバの視点から汎用的能力の育成を再検討する」

日 時：2025年2月21日(金) 10:00~11:50

開催方法：Zoom ウェビナーによるオンライン開催

松 下 佳 代（京都大学大学院教育学研究科教授）

ただいまご紹介いただきました、京都大学の松下佳代と申します。

今日は「ミネルバの視点から汎用的能力の育成を再検討する」というタイトルで、今から1時間15分ぐらい講演をさせていただきます。それから30分ほど質疑応答の時間を予定しています。



■本日のトピック

本日のトピック

- 21世紀を目前にした1990年代頃から、「汎用的(あるいは分野横断的)能力」の育成が、教育目標に掲げられるようになってきた。
- だが、「汎用的能力」は、果たして育成可能なのか？
- 2012年に設立されたミネルバ大学は、汎用的能力であるHCs (habits of mind & foundational concepts)の育成を目標に掲げ、そのためのカリキュラム、授業法、評価を創出し、さらに準正課活動・課外活動にまでわたって斬新な試みを行っている。
- 本講演では、ミネルバ大学の事例をもとに、汎用的能力の育成可能性について考える。そして、日本の大学における汎用的能力育成の今後を展望する。


21世紀を目前にした1990年代ぐらいから、汎用的能力あるいは分野横断的能力の育成が教育目標に掲げられるようになってきました。ただし、一方で汎用的能力が本当に存在するのか、果たしてそれは育成可能なのかといったことについては、疑問の声もずっとあります。

2012年に設立されたミネルバ大学は、汎用的能力である HCs の育成を目標に掲げて、そのためのカリキュラム、授業法、評価を創出し、さらには準正課活動や課外活動にまでわたって斬新な試みを行っています。HCs については、後ほど詳しくお話ししますが、habits of mind & foundational concepts の H と C を取って HCs と呼ばれています。

この講演では、このミネルバ大学の事例を基に、汎用的能力の育成可能性について考えていきます。そして最後に、日本の大学における汎用的能力の育成の今後を展望したいと思います。

■汎用的能力は育成可能か

まず、汎用的能力は育成可能かという問いについて考えてみたいと思います。



汎用的能力とは

- 汎用的能力 (generic competences, generic skills, transferable skills)
= 分野や場面を問わず、広い適用性をもつ能力
 - 代表的なものに、4Cs (critical thinking, creativity, communication, collaboration)
- 20世紀末頃から、教育政策において目標化
 - 初等中等教育
 - 「21世紀型スキル」「21世紀型能力」
 - (「資質・能力の3つの柱」での)「思考力・判断力・表現力」
 - 高等教育
 - 日本学術会議 分業別参照基準「ジェネリックスキル」
 - 経産省「社会人基礎力」、文科省「学士力」

⇩

- PROG、GPS-Academicなどの標準テストの普及
- ディプロマ・ポリシーにも記載(73.2%) (杉谷, 2019)

□ 杉谷祐美子 (2019). 「学部調査にみる日本の教養教育の動向」『IDE』610 (2019年5月号), 35-40.

4

汎用的能力にあたる英語は何でしょうか。generic competences という言葉が、ヨーロッパの Tuning プロジェクトでは使われていますが、それほど広く行き渡っているわけではありません。それから、generic skills、これは日本でもよく使われます。最近では博士課程の教育などで、transferable skills も結構使われていますね。

今日は、汎用的能力についてミネルバの事例を紹介していきますが、ミネルバ自身は今あげた3つのフレーズのどれも、ほとんど使っていません。transfer (転移) はミネルバでも非常に重要な用語ではありますが、transferable skills のようなフレーズで議論をしているわけではありません。私の方では最初、「汎用的能力」を generic competences と訳していましたが、そうするとミネルバの関係者から、generic は合わない、general か encompassing という言葉にしてくださいと言われました。generic という言葉自体が、ヨーロッパとアメリカで少しニュアンスが異なるせいもあるかと思います。generic には、「ジェネリック薬品」のように、ノーブランド化した手頃な安いもの、手に入れやすいものという意味もありますが、ミネルバのやっていることはそのようなものではないということかと思っています。

いずれにしても、汎用的能力とは、分野や場面を問わず広い適用性を持つ能力のことです。代表的なものに、critical thinking、creativity、communication、collaboration があります。どの語

にもCが入っているので、4Csと言われることがあります。

この汎用的能力が、20世紀末ぐらいから教育政策において目標化されてきました。これは世界各国で、また初等中等教育、高等教育を問わず目標化されています。初等中等教育では「21世紀型スキル」、あるいは日本だと「21世紀型能力」を国立教育政策研究所が提案しています。現在の学習指導要領は、「資質・能力の3つの柱」にそって作られていますが、その2番目の柱に「思考力・判断力・表現力等」という文言が入っています。これも汎用的能力とみなされています。

高等教育では、日本学術会議の分野別参照基準が2010年以降、各学問分野でつくられてきていますが、その中では各分野固有の能力と並んでジェネリックスキルも挙げられています。また、皆さんよくご存じの経済産業省の「社会人基礎力」や文部科学省の「学士力」なども、かなり汎用的な能力を重視しています。実際、学士力の中には「汎用的技能」も入っています。

このように汎用的な能力が目標化されてきたことに伴って、それをどう評価するかということ、例えばPROGやGPS-Academicのような標準テストもかなり使われ普及してきています。また、ディプロマ・ポリシーにおいても、7割以上の大学でこの汎用的能力に当たるような内容が記載されているという調査結果が出ています。

汎用的能力の育成をめぐる

汎用的能力は育成可能か？

● 否定的な見方

- 汎用的能力は存在しうるのか？
(R. Barnett, 1994)
- 汎用性を支える転移は可能か？
- 汎用的能力の育成・評価は可能なのか？

【例】
「教育可能性の極めて低い目標」を立て、
大学教育を「ごっこ」遊びに変えてしまっている
(鈴木, 2017)

「論理的思考、創造性、コミュニケーション力、協調性などの習得がきわめて困難と思われる能力」を教育目標に掲げ、それを「要素に分解」し、「即時フィードバック、達成の度合いを明示する形成的評価、ルーブリックに基づく評価」で教える方法は、大学での教育を「ごっこ」遊びに変えてしまい、学生の知的成長を妨げる。

□ 鈴木宏昭 (2017) 「教育ごっこを超える可能性はあるのか？—身体化された知の可能性を求めて—」『大学教育学会誌』39(1), 12–16.

□ Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. The Society for Research into Higher Education & Open University.

□ Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612–637.

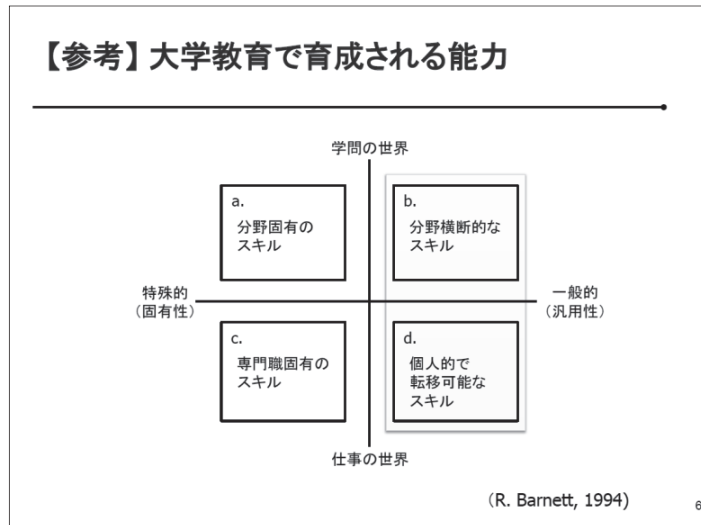
5

汎用的能力の育成をめぐる、それが果たして育成可能かということについて、まず否定的な見方があることをご紹介します。

この否定的な見方としては、汎用的な能力はそもそも存在しうるのか。汎用性を支える転移は可能なのか、汎用的能力の育成・評価は可能なのかといったことが、否定的なニュアンスを持つ疑問として出されてきています。転移 (transfer) とは、学習した内容を、学習した文脈から別の文脈に適用して使えるということなのです。

ロナルド・バーネット (R. Barnett) は、教育哲学や社会学を基盤にした、イギリスの高等教育研究者です。『コンピテンスの限界』という本も書いていて、その中で転移の困難さについて議論しています。

日本では、認知科学者の鈴木宏昭さんが、現在の大学は教育可能性が極めて低い目標を立てて大学教育を「ごっこ遊び」に変えてしまっている、と批判しておられます。そこで言及されている教育可能性の極めて低い目標とは、論理的思考、創造性、コミュニケーション力、協調性で、まさに先ほど挙げた4Csです。これらの能力を教育目標に掲げ、それを要素に分解し、即時フィードバック、達成の度合いを明示する形成的評価、ルーブリックに基づく評価で教える方法が、大学での教育をごっこ遊びに変えてしまい、むしろ学生の知的成長を妨げているという批判です。



こちらの図は、バーネットが本の中で挙げている図です。イギリスの「スキル」はかなり広い意味を持っていて「能力」に近いような意味合いで使われます。大学教育で育成される能力を二次元で示していて、一つの軸が特殊的（固有性）か一般的（汎用性）か、もう一つの軸が学問の世界か仕事の世界かです。

例えば、仕事の世界の能力には、医師とか弁護士などの専門職固有のスキル（c）もあれば、幅広く転移可能なスキル（d）もあります。大学の学問の世界で言うと、aが分野固有のスキルで、bが分野横断的なスキルになります。バーネットは、このbやdのようなスキルが果たして存在するのかに疑義を呈しているわけです。今日お話しするのは、bの部分にあたります。

汎用的能力の育成をめぐる

汎用的能力は育成可能か？

● 否定的な見方

- 汎用的能力は存在しうるのか？
(R. Barnett, 1994)
- 汎用性を支える転移は可能か？
- 汎用的能力の育成・評価は可能なのか？

【例】

「教育可能性の極めて低い目標」を立て、
大学教育を「ごっこ」遊びに変えてしまっている
(鈴木, 2017)

● 肯定的な見方

- 遠い転移を規定する要因の分析と
育成可能性 (Barnett & Ceci, 2002)



ミネルヴァ大学の挑戦

- どうやって育成しようとしているか？
- それは成功しているのか？

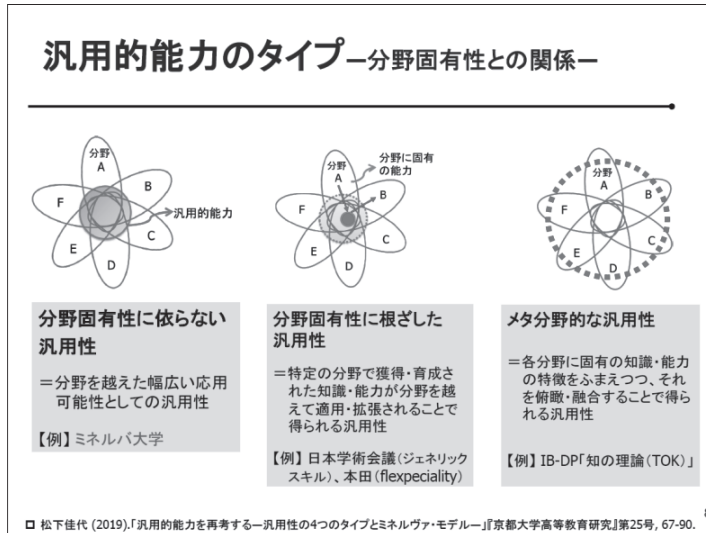
- 鈴木宏昭 (2017) 「教育ごっこを超える可能性はあるのか？—身体化された知の可能性を求めて—」『大学教育学会誌』39(1), 12-16.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637.

7

一方、肯定的な見方もあります。同じバーネットで紛らわしいですが、こちらは心理学者のバーネット (Barnett, S. M.) とセシ (Ceci, S. J.) が出した「いつ、どこで、私たちは学んだことを適用するのか：far transfer の分類学」という論文です。far transfer とは「遠い転移」のことで、学んだ文脈よりもかなり離れている遠い文脈で、学んだことが活用されることを言います。転移そのものは教育学では古くからある考え方なのですが、彼らは過去 1 世紀ぐらいにわたる様々な代表的研究を取り上げて、転移の可能性についての見解が多様であるのは、何の転移か、どんな文脈の間の転移を扱っているのかに違いがあるからだとして、それを分類したわけです。

ミネルバでも、この研究は重要な研究とみなされています。鈴木宏昭さんの見解は、主に認知科学の実験室での研究を基にしたものです。そうではなくて、大学教育の中で意図的に繰り返し転移の機会を設けた場合にどうなるかは、実は認知科学の研究からはあまり明らかになっていません。

ミネルバの挑戦は、遠い転移の機会を設けながらどうすれば汎用的能力を育成できるのか、そのために何をすればいいのかを考えたものです。果たしてその挑戦はうまくいっているのか。ステイーヴン・コスリンとベン・ネルソンによるミネルバ大学の本にはその教育の目標や方法が書かれているのですが、それが実際にどう行われているのか、そして学生たちはそこでどう学び成長しているのかをぜひ見極めたいと思い、4年間ほど、文献調査や、インタビュー、訪問調査などをしてきました。今日はその結果をお話したいと思います。



さて今、汎用性、分野固有性という話をしましたが、その見方にもいくつかあると思います。ミネルバは「分野固有性に依らない汎用性」のタイプです。正確に言いますと、最初に1年生で、汎用的能力として学ばせたいものをすべて、いったん習得させます。その後、メジャー（専攻）に分かれ、専門教育の中でもずっと使っていきます。

そのように汎用的能力を取り出せてリスト化できると考えている点で、他のものとは違う見方をしていると思います。分野固有性に依らない、分野を越えた幅広い応用可能性を持つものとして汎用性を捉えている。これはミネルバ大学の特徴です。

それから先ほど、日本学術会議はジェネリックスキルという言葉を使っていると言いましたが、学術会議の場合、ジェネリックスキルは各分野で獲得・育成されると考えられています。それがその分野を越えて、だんだんより広い分野や文脈で使われるようになっていきます。ミネルバのように最初から取り出しているわけではなく、最初は分野の中で行っていますが、それが次第に広がりを持っていくという考え方です。この考え方は分野固有性を重視していて、「分野固有性に根ざした汎用性」ということになります。つまり、特定の分野で獲得・育成された知識や能力が、分野を越えて適用・拡張されることで得られる汎用性です。学術会議のジェネリックスキルや、本田由紀さんの flexibility と specialty を結びつけた flexspeciality という概念は、このタイプにあたります。

最後の「メタ分野的な汎用性」はこれらとは大きく異なり、分野横断性をメタ的に捉えています。国際バカロレア (IB) のディプロマ・プログラム (DP) の中に「知の理論 (Theory of Knowledge)」がありますが、それはこのタイプになります。各分野に固有の知識や能力の上に、それを俯瞰したり融合したりすることで得られる汎用性です。今、内閣府が言っている「総合知」も割とこれに近い考え方で、IBDP の「知の理論」ではその前段階の、それぞれの分野の固有性がどういったところにあるのかを俯瞰するような見方をつくっていくことがめざされています。IBDP は、日本の学校では高校2年生・3年生で行われています。

■ミネルバ大学とは

ここまで、汎用的能力はどんなものなのか、そして、それが育成可能なのかどうかをめぐってどういう議論があるのかを見てきました。

では、ミネルバ大学ではそれをどのように育てようとしているのか。そもそも汎用的能力をどういうものとみなしているのか、これからお話ししていきます。

ミネルバ大学 (Minerva University)

- ミネルバ大学 (2012年設立、2014年開校)

「世界で最もイノベティブな大学」(2022~2024)

- アメリカの小規模リベラルアーツ大学 (1学年150名程度)
- 世界の7都市を移動しながら学習
 - SF→ソウル・ハイデラバード→ベルリン・ブエノスアイレス→ロンドン・台北
 - * 近く、4都市に変更 (SF・東京+2都市がコア都市に)
- 都市をキャンパスにした活動 (Project-BL、Community-BL、インターンシップなど)
- フルオンラインでの少人数アクティブラーニング (1クラス19人以下)
- 学びの成果と軌跡を可視化する評価
- 世界中に散在する教員、現地に居住する職員
- ユニークなアウトリーチ活動による学生獲得



© 2021 - Ari Bader-Natal (<https://aribadernatal.com/projects/Minerva/>)

10

今日参加されている方の中には、ミネルバ大学についてよくご存じの方もおられるかと思いますが、改めて概観しておきたいと思います。

ミネルバ大学は2012年に設立されて、2014年に開校しました。「世界で最もイノベティブな大学」に3年連続で選ばれています。

いくつか特徴がありますが、まずミネルバ大学は、アメリカの小規模リベラルアーツ大学です。大体、1学年150名程度です。定員は設けていないですが、ダンバー数の150を念頭に置いて、だいたいこのくらいに押さえられています。

世界の7都市を移動しながら学習しています。1年目は1年間サンフランシスコに滞在します。その後、半年ごとにソウル、インドのハイデラバード、ベルリン、ブエノスアイレス、ロンドン、台北と移動していきます。ただ半年ごとと言っても、サマーインターンシップや休暇などがありますので、実際のところその都市に滞在するのは4ヶ月くらいです。学生へのインタビューでは、4ヶ月はその都市になじむのにはあまりに短いという声が上がっていました。ミネルバは、学生や教職員の声、その他学生が卒業した後に就職した雇用先など意見をよく聞き、スピーディにカリキュラムの改善などを行っています。このたび、今まで7都市だったのを4都市に変更することが発表され、その中に東京が入りました。サンフランシスコ、東京の他に、これまでの滞在都市の中から2つの都市が入り、4つのコア都市になると決まっています。

ミネルバは自前のキャンパスは持っていませんが、「都市をキャンパスに」を合い言葉に、滞在する都市で様々な活動が行われています。プロジェクトベース・ラーニングだとかコミュニ

ティーベース・ラーニングなど、その都市での企業や行政機関、NPO、大学などと連携した活動です。研究機関でのインターンシップなどもやっています。

それから、フルオンラインでの少人数アクティブラーニングです。授業はすべてフルオンラインで、大体1クラスは20人前後になっています。

評価に関しても、とても面白い評価をやっています。学習成果の可視化は日本の大学でもよく言われていますが、成果だけではなくてずっと軌跡、足取りを可視化していく、そういう評価をやっています。

また、教員は世界中に散在しています。フルオンラインなので、どこにいてもいいわけです。アメリカに住んでいる教員が多いですが、どこにいても大丈夫です。一方、職員は現地に居住しています。逆に言いますと、教員は現地にはおりません。月に1回ぐらい滞在都市に来る教員もいるようですが、基本的に現地に教員はいません。

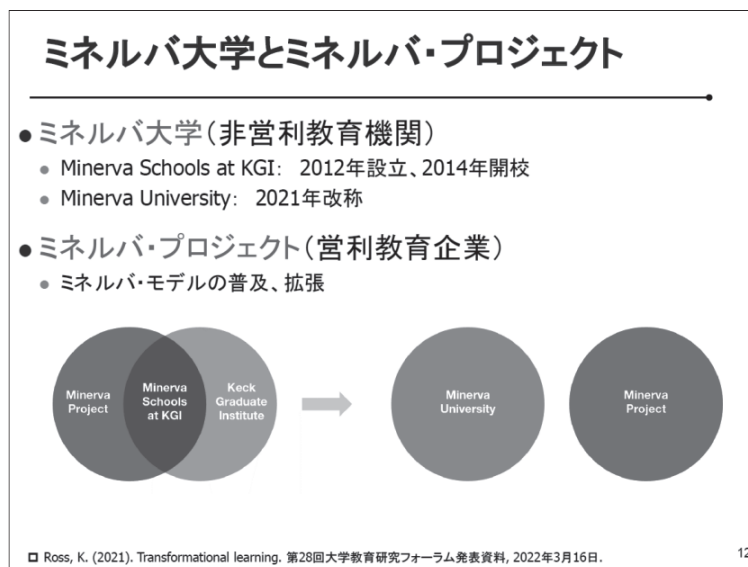
入試も非常にユニークですが、ここは今日は触れません。

創設者・創設メンバー	
<p>ベン・ネルソン</p> <ul style="list-style-type: none"> ● アメリカの起業家、大学経営者 ● ミネルバ大学の創設者、学長(現在は、Mike Mageelに交代)、およびミネルバ・プロジェクトの創設者、会長、CEO ● 2つのICT企業のCEOを務めた後、ペンシルベニア大学在学中に抱いた学士課程教育改革への夢を、ミネルバに結実させた 	<p>スティーヴン・M・コスリン</p> <ul style="list-style-type: none"> ● アメリカの心理学者、神経科学者 ● メンタルイメージ、学習の科学、ビジュアル・コミュニケーションの研究で知られる ● ハーバード大学、スタンフォード大学、ミネルバ大学を経て、現在は、ファンドリカレッジの創設者兼最高学務責任者 ● ミネルバでは、創設学部長兼最高学務責任者を務め、1年次のコーナーストーン科目の構築や16の「学習の原則」の設定に貢献した

創設者はベン・ネルソンで、アメリカの起業家、大学経営者です。今の学長はマイク・マギーに変わっています。なお現在、ミネルバ大学とミネルバ・プロジェクトは別組織となっています。こちらは後ほどお話しします。

もともとベン・ネルソンは、ペンシルベニア大学の学生時代に教育史の授業を受けて、今の大学教育を変えたい、いつかは自分の大学をつくりたいという夢を持ちました。そのために、まず資金を稼ぐということで2つのICT企業のCEOを務めた後に、その資金を元手にしてミネルバ大学を設立しました。

もう一人の重要な創設メンバーの1人が、スティーヴン・M・コスリンです。コスリンは認知科学、特にイメージ研究で有名な研究者です。学習の科学やビジュアル・コミュニケーションの研究でも知られています。私自身、最初はこのコスリンが創設メンバーに入っている大学ということで、ミネルバ大学に関心を持ちました。その後、ミネルバを離れて、新しくファンドリカレッジを創設し、そこの責任者を務めました。ミネルバのカリキュラムづくりでは非常に重要な役割を果たしていて、創設学部長兼最高学務責任者を務め、1年次のコーナーストーン科目や16の学習の原則などを作りました。カリキュラムの最もミネルバラしい部分や様々な原則をつくったのがコスリンです。



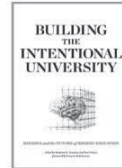
先ほど、ミネルバ大学とミネルバ・プロジェクトという組織は別だというお話をしました。ミネルバ大学は、当初、Minerva Schools at KGIとして出発しました。アメリカのアクレディテーションはとても厳しいです。教育実績を上げていないとアクレディテーションが受けられませんが、設立したばかりの大学では教育実績はまだないわけです。それでどのようにしたかということ、まず Keck Graduate Institute という西海岸の大学院大学の傘下に入りました。Minerva Schools at KGI と少し変わった名前はそこから来ています。そして、そこで実績を積んで2021年に晴れて Minerva University となりました。同時に、ミネルバ・プロジェクトとは分かれて別組織となりました。ミネルバ大学は非営利教育機関、ミネルバ・プロジェクトは営利教育企業です。今、世界中の大学や企業研修や高校でもミネルバ・モデルを取り入れているところがありますが、ミネルバ・プロジェクトは、ミネルバ・モデルを普及、拡張する役割を果たしています。日本では東大が昨年、このミネルバ・プロジェクトと連携協定を結びました。

ミネルバ大学設立の意図

●アメリカの高等教育の抱える問題

- ①大学が、卒業後の社会や生活に対して準備できた状態にまで学生を育てられていないこと
- ②大学教育があまりに高額になり、ほとんどの学生が負債を抱えて卒業していること
- ③半数以上の学生が卒業できておらず、卒業できたとしても十分、授業に関与できていないこと
- ④入学者選抜において、国籍、人種、社会経済的地位、レガシー（卒業生の近親者）など、本人の能力以外の要因で定員枠が設けられていること

ミネルバ大学は、
これらを問題を解決し、世界のリーダーを
育成するために、
自分たちの設定した原理・原則にしたがって、
意図的に、ゼロから立ち上げた大学



□ Kosslyn, S. M., & Nelson, B. (Eds.). (2017). *Building the intentional university: Minerva and the future of higher education*. The MIT Press.

13

では、ベン・ネルソンはなぜこのミネルバ大学を設立したのか。2017年にコスリンとネルソンが編集をした『Building the Intentional University』という本が出ています。私たちはこれを『ミネルバ大学の設計書』として、翻訳を刊行しましたが、そこにミネルバ大学設立の意図が書かれています。2017年刊なので、開校してまだ3年で、入学した学生が卒業するまでにはなっていない段階で書かれた本です。

この中でベン・ネルソンは、アメリカの高等教育には大きく4つの問題があると述べています。大学が卒業後の社会や生活に対して準備できた状態にまで学生を育てられていないことが1番目の問題です。2番目は、大学教育があまりに高額になってほとんどの学生が負債を抱えて卒業していることです。3番目は、半数以上の学生が卒業できておらず、卒業できたとしても十分授業に関与、エンゲージメントできていない状態であることです。4番目は、入学者選抜において、国籍、人種、社会経済的地位、レガシーなど——レガシーというのは卒業生の近親者が優遇されるということですが——、本人の能力以外の要因で定員枠が設けられているということです。

最近、アフーマティブ・アクションに対して違憲という判断が下されましたので、今後、アメリカの大学がどう対応するかが注目されることです。社会経済的地位、特にレガシーで定員枠を設けるとするのは日本ではなかなか考えにくいと思いますが、そういった本人の能力以外の要因で定員枠が設けられていることを大きな問題とミネルバでは考えました。

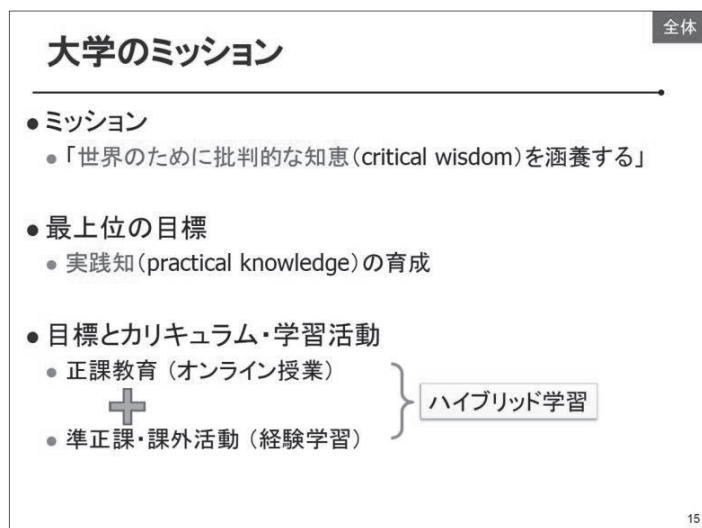
ミネルバ大学は、これらの問題を解決し、世界のリーダーを育成するために、自分たちの設定した原理・原則にしたがって、意図的に、ゼロから立ち上げた大学です。この本の中には、たくさん principle という言葉が出てきます。しかも、internationalではなく intentional universityです。原理・原則を自分たちで立てて、それに従って意図的にゼロから立ち上げた大学だということです。それが、既に存在する大学を改変しただけではない、非常に斬新な試みになっているゆえんかと思います。

■ミネルバ大学のイノベーション

ここから、ミネルバ大学のイノベーションの中身を詳しく見ていきたいと思います。

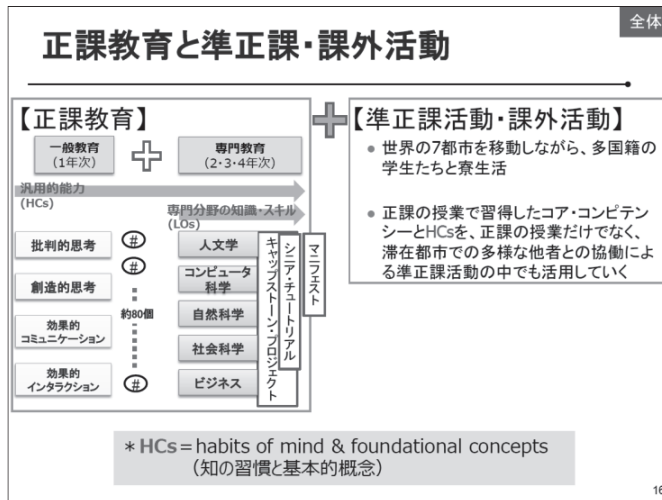
私たちは、昨年、ミネルバ関連の本を2冊刊行しました。『ミネルバ大学の設計書』が『Building the Intentional University』を翻訳したもので、『ミネルバ大学を解剖する』はその姉妹編と言えるかと思います。コスリンたちの本を読んだときに、本当にこんなふうに大学教育が行われているのか、そして学生たちはその教育を受けてどう成長しているのかをぜひ知りたいと思ひまして、3年あまりにわたって国籍も様々な学生20人にインタビューをしてきました。

その中で特に4人の日本人学生には、1年生の終わりぐらいから追跡インタビューをしてきました。彼らはコロナ渦のため、先ほどご紹介したようなローテーションの順では移動していませんが、ただ7都市を全部めぐってはいます。私たちもずっと見に行きたい、訪問したいと思っていましたが、ようやくコロナ渦の縛りが取れて訪問調査ができたのが、日本から一番離れているブエノスアイレスでした。その後、台北でも、うちのメンバーが2人ほど訪問調査を行いました。これらの調査結果に基づいて書いたのが、『ミネルバ大学を解剖する』です。



ミネルバ大学のミッションとして挙げられているのは、「世界のために批判的な知恵(critical wisdom)を涵養する」です。criticalには「批判的」という意味もあれば「非常に重要だ」という意味もあるので、両方の意味が含まれていると思っていただければと思います。そして、最上位の目標として、実践知(practical knowledge)を育成することが掲げられています。

そのために、目標とカリキュラムと学習活動が組み立てられているわけですが、ミネルバが重要な学習方法としているのは、ハイブリッド学習です。ミネルバは正課の授業は確かにオンラインですが、大学全体で見たときには、各滞在都市でのプロジェクトベース・ラーニングやコミュニティーベース・ラーニング、インターンシップなどの準正課活動があり、また7つの都市での寮生活があるわけです。そういう対面で行われている準正課活動や課外活動も含めると、全体として見たときにはハイブリッド学習といえるわけです。つまり、学習はハイブリッドで行われるべきだというのがミネルバの考え方です。



今、申し上げたことをもう少し詳しく説明しますと、正課教育では、まず1年生で一般教育（ジェネラルエデュケーション）の4つの科目を必修科目として受けます。その必修科目の中で、批判的思考、創造的思考、効果的コミュニケーション、効果的インタラクションという4つのコア・コンピテンシーを身につけていくことになっています。

ただ、これだけだと、先ほど挙げた4Csとほぼ同じで、そんなに新規性はありません。ミネルバの新規性はこのコア・コンピテンシーを約80個のHCsに具体化している点です。これは後ほど具体例やリストをお見せします。2017年の本の段階では114個ありましたが、統合したり、入れ替えたりがなされて、この2、3年は大体80個ぐらいに収まっています。ミネルバはカリキュラム編成にもデザイン思考を実践していて、改善のサイクルがとても速いのが特徴です。

この約80個のHCsはすべて1年生で全部学びますが、2年生からの専門教育の中でもずっと使い続けます。far transferを繰り返しやっていきます。つまり、汎用的能力の育成は1年生で終わるのではなく、4年間かけて行われるわけです。

2年生になるときに専攻を選びます。人文学、コンピュータ科学、自然科学、社会科学、ビジネスです。ミネルバの学生が結構多く取っているのはコンピュータ科学とビジネスで、いかにもミネルバらしいという感じもしますが、ダブルメジャーやメジャー・マイナーが推奨されているので、複数の専攻を学んでいる学生も結構多いです。

そして、学士課程の後半では、「キャップストーン・プロジェクト」を3年生、4年生の2年間かけて行います。日本で言うところの卒業研究です。アウトプットとして出すのは、必ずしも論文ではなくてもいいので、卒業論文より卒業研究のほうが近いかと思います。

4年生では「シニア・チュートリアル」もあります。これは、イギリスのチュートリアルとは少し違って、学生が5人ぐらいでグループになり、そこに教員が1人入り、学生自身が授業をデザインして教師役も務めるという活動です。ビジネス以外の4つの専攻の学生はこれをやります。

「マニフェスト」は、最後にもう一度サンフランシスコに戻って、自分が取り組んだキャップストーン・プロジェクトなどをほかの学生に対して発表するというものです。

ここまで正課教育について述べましたが、それと平行して行われる準正課活動、課外活動も重要です。世界の7都市を移動しながら、多国籍の——大体今までに100ヶ国ぐらゐの学生が入学しているらしいですが——学生たちと寮生活をします。寮生活というと立派な寮が各都市にあるかのようですが、全然そうではありません。例えば、ブエノスアイレスの寮は、市街地にあるタワーマンションの一部を借りていました。独自の寮の建物を持っているわけではなく、既存の建物を借りて寮として使っているということです。

正課の授業で習得したコア・コンピテンシーを正課の授業だけではなく、滞在都市での多様な他者との協働による準正課活動の中でも活用しています。

この中核になるのがHCsです。これは、habits of mind & foundational concepts の略称で、私たちは「知の習慣と基本的概念」と訳しました。他のミネルバ関係の本では、「思考習慣」と訳されていることが多いです。「思考習慣」と私たちが訳さなかったのは、批判的思考、創造的思考の2つは思考ですが、効果的コミュニケーション、効果的インタラクションはコミュニケーションやインタラクションなど他者との関わりであり、そういったものを含めて習慣化することで habits of mind という言葉が使われているからです。

全体

- 正課授業
オンライン少人数AL

オンライン
+ 教師によるコントロール

- 準正課活動
「都市をキャンパスに」

 - 世界7都市を移動しながら、
現地でPBLやCBL

身体性、直接経験
+ 高い自由度

著作権の都合上、当日のみの投影

著作権の都合上、当日のみの投影

□ <https://www.youtube.com/watch?v=Gk5iiXqh7Tg>
 □ 山本秀樹「ミネルバ大学と高等教育の未来」京都大学 高等教育研究開発推進センター国際シンポジウム、2017年5月30日

17

今見てきた正課授業と準正課活動、この2つを合わせてミネルバ大学の教育が成り立っています。正課授業はオンライン少人数授業で、教師によるコントロールが非常に効いています。そこまでやるかというくらいにコントロールされていると思います。

準正課活動は、「都市をキャンパスに」を合い言葉にして、様々な活動を行っています。こちらは身体全体を使う直接経験であり、かなり高い自由度があります。

■ミネルバにおける HCs という「汎用的能力」

目標

HCsという「汎用的能力」

- HCsはミネルバの中核
 - 4つのコア・コンピテンシーを具体化したものとして、約80個のHCsを抽出
*たえず更新(当初は114個)
- HCsの例
 - #correlation (相関関係と因果関係を区別する)
 - #gapanalysis (創造的な解決がどこで必要とされるのかを明らかにするギャップを特定する)
 - #algorithms (現実世界の問題を解決するためにアルゴリズム的な方略を適用する)
 - #audience (文脈や相手に合わせて口頭や文書での表現の仕方を変える)
 - #nudge (他者の決定を「ナッジ」する)
- どのように学ぶのか?
 - 1年次には、ビッグクエスチョンを通じて学ぶ
(例)「どうすれば世界の人々に食料を供給できるか?」
 - 3年間活用しながら(=転移させながら)、学び続ける

汎用的ではあるが、脱文脈的ではない

18

ここまで、全体像をお話ししてきましたが、目標についてももう少し詳しく見ていきます。

まず、HCs という汎用的能力ですが、これはミネルバの中核とも言えるもので、先ほども述べたとおり、4つのコア・コンピテンシーを具体化したものとして約80個抽出されています。

HCs の例として、#correlation、#gapanalysis、#algorithms、#audience、#nudge を挙げておきました。#correlation は、相関関係と因果関係を区別するという事です。日本の大学でも、結構これは重要だと思います。#gapanalysis は、創造的な解決がどこで必要とされるのか、現状と目指す状態とのギャップがどこに存在するのかを分析することです。#algorithms は説明不要かと思います。#audience は文脈や相手に合わせて、oral とか written、口頭とか文書での表現の仕方を相手とか目的に応じて変えていくということです。#nudge は他者がある行動を選ぶように促していくことです。

HCs をどういうふうに学ぶのかですが、1年生では、ビッグクエスチョンが設定され、それについて考えるために HCs が導入され、使いながら学んでいきます。ビッグクエスチョンとは、例えば、「どうすれば世界の人々に食料を供給できるか?」というような問いです。そして、1年生で学んだ HCs を 3年間活用しながら、言い換えれば転移させながら、さらに広く深く学び続けていくわけです。

そういう意味で、HCs は汎用的ですが脱文脈的ではありません。文脈の中で学び、その後もいろいろな文脈で使い続けていくから、それが積み重なって汎用的になるという感じです。

Personal			Interpersonal			目標
Thinking Critically (批判的思考)	Evaluating Claims (主張の評価)	#interpretivens #context #critique #plausibility #testability #evidencebased	Communicating Effectively (効果的コミュニケーション)	Using Language (言語の使用)	#professionalism #thesis #organization #composition #connotation #audience	目標
	Evaluating Justification (正当化の評価)	#estimation #sourcquality #deduction #induction #fallacies		Using Nonverbal Communication (非言語コミュニケーションの使用)	#medium #expression #communicationdesign #multimedia	
	Analyzing Data (データの分析)	#descriptivstats #probability #distributions #confidenceintervals #correlation #regression #significance		Interaction Within Complex Systems (複雑系の中でのインタラクション)	#multipleagents #levelsofanalysis #emergentproperties #multiplecauses #networks #systemdynamics	
	Analyzing Decisions (決定の分析)	#psychological explanation #purpose #utility #biasidentification #biasmitigation #expectedutility #decisiontrees		Negotiating and Persuading (交渉と説得)	#negotiate #nudge #carrotandstick #cognitivepersuasion #emotionalpersuasion #confidence	
	Analyzing Problems (問題の分析)	#rightproblem #breakitdown #gapanalysis #variables #gametheory		Working with Others (他者との協働)	#leadprinciples #powerdynamics #strategies #differences #comfortably #selfawareness #emotionaliq #responsibility	
Thinking Creatively (創造的思考)	Facilitating Discovery (発見の促進)	#hypothesisdevelopment #dataviz #modeling	Resolving Ethical Problems (倫理的問題の解決)	#ethicalframing #ethicalconflicts		
	Applying Research Methods (研究方法の適用)	#observationalstudy #interventionalstudy #casestudy #interviewstudy #studyreplication #controlgroups #sampling				
	Solving Problems (問題の解決)	#scienceoflearning #analogies #constraints #heuristics #algorithms #optimization #designthinking				

HCsのリスト

□ 松下佳代編 (2024) 『ミネルバ大学を解剖する』東信堂, pp.21-22. 19

これが HCs のリストです。最新版とは異なりますが、ほぼそれに近いものです。実は最新版を掲載することはミネルバから許可されなかったもので、少し前の論文に引用されていたものを紹介しています。先ほど挙げた例がどこに入っているかご覧いただけるかと思います。大きくは Personal な能力と Interpersonal な能力に分かれており、それぞれ 2 つのコア・コンピテンシーが含まれていて、さらにそれが HCs に具体化されています。

目標
<h3>HCsとなるための要件</h3> <ol style="list-style-type: none"> 4つのコア・コンピテンシー(批判的思考、創造的思考、効果的コミュニケーション、効果的インタラクション)のうち1つの中のある側面から導き出されたものであること。 学生が、卒業後の日常生活において何か役立つことを行うことができるようにするものであること。 広く適用可能であり、そのことが、ミネルバの専攻のうち少なくとも2つで提供される科目で用いられるという事実によって示されること。 実証的な知見、証明、確立したベスト・プラクティス(とくに、グローバルな文脈において、倫理的に活動することを支えてくれるもの)のいずれかによって正当化されていること。 ルーブリックで評価が可能な特定の振る舞いにつながる。HCs は、システムティックに、また信頼性をもって評価することができないような一般的なものでも曖昧なものでもありえない。
<p>□ コスリン, S. M. & ネルソン, B. (編) (2024) 『ミネルバ大学の設計書』(松下佳代監訳)東信堂, 34-35. 20</p>

では、こういった HCs はどのようにして選ばれたのでしょうか。コスリンたちの本には、HCs がどのような要件を満たさないといけないのかが書かれています。

まず、今ご覧いただいたように、4つのコア・コンピテンシーの中のある側面であるということです。2番目に、卒業後の日常生活においても役立つということ、3番目に、広く適用され5つの専攻のうち少なくとも2つで提供される科目でも用いられるということ、4番目に、グローバルな文脈において倫理的に活動することを支えてくれるようなものであることです。そして5番目に、ルーブリックで評価が可能なものという要件が挙げられています。これについてはまた後ほど詳しくお話しします。

目標

学生の声：HCs(汎用的能力)

- **ミネルバでの共通言語になっている**

他のミネルヴァの学生と一緒に何をするのにしても、何をする必要があるかを説明するのではなく、HCsの名前を伝えるだけで、どのようなステップを踏む必要があるのか、何に焦点を合わせるべきなのかを誰もが知ることができます。

- **使いやすさに違いがある**

いくつかのHCsは、ある特定のことを、どのように行うかを説明しているだけのものなので、そのようなHCsは授業で本当に適用しやすいです。データ収集の方法やデータ分析の一般的な方法を説明したHCsがありますが、これは非常に適用しやすく、実行するためのステップを教えてくれるものです。ですが、HCsの中にはとても一般的で、とても意図的に実際に適用しようと思わない限り、専攻コア科目に適用するのが難しいものもあります。

- **汎用的とはいえ、専攻(専門分野)との相性もある**

私の場合、例えばAH[=人文学]のHCIはすごく使いやすく、例えば初対面の人と話すときに、このオーディエンス(#audience)は誰だろうとか、私は何を伝えたいのだろうか、実際に本当に使えるHCもたくさんあるのですけれども、CS[=コンピュータ科学]の専攻でないので、#algorithmsなどはすごく使いにくくて…

21

このHCsについて学生たちにインタビューをしました。HCsの中でも、#audience、#rightproblem、#gapanalysisなどはよく使われていますが、名前を言うだけでどういうことなのかはすぐ分かる、ミネルバの共通言語のようになっているそうです。ただ、専攻によっては、やはり使いやすいもの、使いにくいものがあります。どの専攻の学生でも #rightproblem は使いやすいそうですが、例えば人文学の学生からすると #algorithm なんかはとても使いにくいということを言っていました。

■ミネルバの評価

評価

評価(学習評価)

- 評価の原則

1. Implement learning outcomes (〔意図された〕学習成果を実施する)
2. Grade consistently (一貫性をもって成績評価を行う)
3. Provide feedback in context (文脈の中でフィードバックを提供する)
4. Aggregate meaningfully (意味のあるやり方で集約する)
5. Show (and share) progress (進捗を表示・共有する)
6. Supplement with external measures (外的尺度で補完する)

(Kosslyn & Nelson, 2017, p. 240)

22

次に評価について見ていきます。先ほど、ミネルバは明確な原理・原則を立てて、意図的にデザインされた大学だと申し上げましたが、評価についても「評価の原則」が設定されています。日本語に訳すよりも英語の方がわかりやすいかと思い、英語も書いています。

まずは、設定した目標(学習成果)をきちんと実施したかどうかを見るということです。2番目は一貫性を持って成績評価が行われているか、3番目は文脈の中できちんとフィードバックを提供しているかです。4番目は意味のあるやり方で集約(aggregate)が行われているか、5番目は進捗状況を表示し、それを共有しているかです。そして、6番目は外的尺度で補完するとなっています。外的尺度としては標準テストや質問紙が1年生の初めと終わりで行われています。1年次の終わりですすでに天井効果のようになってしまうので、それ以降では行われていないようです。ここで注目していただきたいのは、ミネルバでは外的尺度はあくまでも補完的にしか使われていないということです。あくまで、自分たちがつくった評価方法を重視して評価が行われています。

		評価
● ルーブリック		
(原則2: 一貫性をもって成績評価を行う) (原則5: 進捗を表示・共有する)		
ルーブリック得点	記述語	
1. 知識の欠如	促されても、学習成果を再生・使用しない、あるいは、再生・使用したとしても、ほとんど、まったく不正確である。	
2. 浅い知識	部分的に引用・言い換え・要約・概説・適用することによって、ある程度正確に学習成果を再生・使用している。あるいは、スキルや概念を再生・使用しているものの、関連する問題や目標に取り組むことはできていない。	
3. 知識	学習成果を正確に再生・使用・言い換え・要約・概説し、あるいはその標準的・直接的な例示を行い、関連する問題や目標に取り組んでいる。	
4. 深い知識	学習成果を説明する、使用して洗練された標準以上の例示を行う、構成要素を識別する、重要な区別を応用する、構成要素間の関係を分析する、といったことによって、学習成果をより深く理解していることを示している。	
5. 深遠な (profound) 知識	学習成果を、斬新な (つまり授業の教材の中にはない、あるいは関連文献にも簡単に見つからないような) 視点に依拠して創造的・効果的な方法で使用している。それによって、既存の問題解決技法を改善したり、より効果的な手法を発案したりしている。あるいは、標準よりもエレガントで美しい解決策を考案している。あるいは、きわめて巧妙で効果的な応用を生み出している。	

(Kosslyn & Nelson, 2017, p. 242) 23

*** ルーブリック・テンプレート**

- ・理解の正確さ・深さ / 適用の適切さ・斬新さ で5段階を設定
- ・すべてのHCs・LOsにこれをカスタマイズしたルーブリックがあり、学生と共有されている

これらの評価の原則がどのように具体化されているのか、ここからいくつかの評価方法についてご紹介していきます。まずルーブリックですが、ミネルバには、このような形の「ルーブリック・テンプレート」があります。このテンプレートをカスタマイズすることで、それぞれのHCsやLOs(専門科目の学習成果)のルーブリックがつくられています。ここで使われているのは原則の2と5ですね。一貫性を持って成績評価を行うためにはこういうルーブリックが必要ですし、また今、自分のHCsなどのルーブリック得点のどのくらいなのか、常にダッシュボードで学生は確認できるようになっています。

このルーブリックは、理解の正確さや深さ、適用の適切さや斬新さで5段階に分かれています。レベル5になるためには、今まで誰もやったことがないような斬新な使い方をする必要があります。学生によれば、なかなかレベル5はもらえないということでした。

原則3の文脈の中でフィードバックするとはどういうことかですが、まず、授業中の言動については、授業の後に授業の動画の発言記録に対し、その時間の目標とされていたHCsについて、ルーブリックを用いた評価とその評価の理由や改善に向けたコメントがフィードバックされません。

評価

● **レポート評価** (原則3: 文脈の中でフィードバックする)
(原則2: 一貫性をもって成績評価を行う)

- HCsの評価(4年間を通して行われる)
＝「タイムトラベル・グレード」
- ↔ LOs(専門科目の学習成果)は科目ごと
- 活用すべきHCsが教師から指示される
＋ 学生も申告できる
- 学生は、どんなHCsをどう活用したかを、
脚注で示す
- HCsごとに、ループリック得点(1～5)と
コメントがフィードバックされる

* **レポート以外の課題の評価**
(例: 映像制作、ソフトウェア)

- レポート評価と同じ原則
- 課題の種類にあわせて評価とその根拠を紐付け

評価・返却された課題レポートのイメージ

What are the benefits of method (1)? This benefits can be pointed out clearly, the student will probably be able to make a quick judgment in a phrase, for example, that all the pros are of the highest quality, or the disadvantages are clearly defined. Such a heuristic does not demand much of the student to judge the quality carefully, in some cases, it may not be good assessment practice. Ideally, this activity is based on the teacher's qualitative judgement and notes, as the teacher's reflective choices will largely reflect the teacher's "tastes". Thus, it is possible to overlook qualities and values for the teacher did not notice.

How do we consider the relative benefits and disadvantages of (2) in relation to (1)? This issue, however, requires more time to be answered, and the student needs to consider "not only" if you value one also benefit? This means that it is not based on the fact that it gives maximum the possibility of choosing one over another, values and practices for the teacher has not considered. The relative benefits, as it is more to "be", the teacher's benefits are not included. This requires the student to care for the teacher's feedback. The student will also gain that these are randomly selected. This assessment in this situation is therefore more subjective in the sense that it is based on the judgement of the teacher. This advantage is the relative value of the disadvantages of method (1) (2). The disadvantage of relative activities, quite simply, from the fact that the student is unclear. This means that no difference choice can be made, and therefore no difference choice of experience can not give. Also, this activity is likely to be a little high level. This activity can also be a bit high level because it is usually difficult to include when there are many quality words of a similar level.

In Conclusion, the relative benefits of method (1) is for the student experience could be placed and designed according to the teacher's interests and aims. On the other hand, the disadvantage was that the activities were hard for the student to understand and in some cases the activities became monotonous. The relative benefits of method (2) is that it gives the student that go beyond the teacher's intention and may provide a more initial and authentic assessment experience. On the other hand, its disadvantage is that there was often a subjective change of meaning and it often more difficult. The relative benefits and disadvantages of these two methods are "two sides of the same coin", therefore, in the light of these pros and cons, it is necessary to consider which of the two methods (1) or (2) is required for the educational needs.

HCsの得点 1～5

コメント

.....

.....

.....

□ 松下佳代編 (2024)『ミネルバ大学を解剖する』東信堂, p.85(担当: 石田智敬).
25

次にレポート評価について見てみましょう。これも文脈の中でフィードバックが行われます。例えば、マーカー箇所がこの授業で目標とされた HCs に対応する部分だとすると、それについて、ループリックのどのレベルにあたるか、どういうふうになれば改善できるかということがフィードバックされるわけです。

HCs の評価は 4 年間を通して行われます。4 年間、学習の軌跡を追うようにして、HCs が使われるたびに評価が行われるので、「タイムトラベル・グレード」と呼ばれています。一方、各専門科目の学習成果 (LOs) は科目の中だけで評価されます。

活用すべき HCs、つまり、この課題ではこの HCs を使いなさいということは教師から指示されますが、学生からも申告できるようになっています。これは、専門科目に入っても同じで、専門科目の場合は、HCs と専門科目で学ぶべき学習成果 (LOs) の両方が評価の対象になります。

レポート以外の課題でも全く同じで、例えば映像製作やソフトウェアの開発などでも、今お話ししたレポート評価と同じようなやり方で評価が行われます。

評価

汎用的能力の評価の方法

- **タイムトラベル・グレード** ("time-traveling" grades)
 - (原則4: 意味のあるやり方で集約する)
 - (原則5: 進捗を表示・共有する)
- HCsは、1年次終了時(一般教育)にいったんすべて習得、合否判定される
- だが、それは仮の評価であり、その後も、専門教育のあらゆる場面で活用され(=遠い転移)、そのつど評価される
- 学生は、ダッシュボードでいつでも自分のHCsの現在の評価を確認できる
- 特に、3・4年次に行うキャップストーン・プロジェクトは一般教育・専門教育の統合として行われる総仕上げの課題であり、数多くのHCs、LOs(専門科目の学習成果)が活用され、大きなウェイトが与えられる
- 最終評価は卒業時に行われる

一般教育 (HCs)	専門教育 (LOs)
<ul style="list-style-type: none"> ・1年次で習得 ・その後も適用し続ける (=遠い転移) 	<ul style="list-style-type: none"> ・2~4年次で習得
<ul style="list-style-type: none"> ・4年間のプログラム全体で評価 (=タイムトラベル・グレード) 	<ul style="list-style-type: none"> ・科目ごとに評価

26

今申し上げたタイムトラベル・グレードは英語だと「"time-traveling" grades」となっていますが、意味のあるやり方で集約をしていくという原則4、そしてその進捗を表示・共有するという原則5に関わっています。HCsは1年次に、いったんすべて習得して合否判定されます。しかし、それは仮の評価であって、その後もずっと専門教育のあらゆる場面で活用され、そのつど評価されます。そして、学生はダッシュボードでいつでも自分のHCsの現在の評価を確認できます。

特に3・4年次に行うキャップストーン・プロジェクトは、一般教育と専門教育の統合として行われる総仕上げの課題です。数多くのHCsやLOsを活用することになるので、非常に大きなウェイトが与えられます。後ろに行くほど、より統合的な課題が出されてウェイトも大きくなっていきます。どういうふうに aggregate、集約するか、これは学生には示されていません。なぜ示していないかといえば、高い得点を取るために学習を行う、そういう学習行動を起こさないようにするためのようです。いずれにせよ、後ろに行くほど大きな課題、統合的な課題になって、ウェイトも大きくなっていきます。そして最終評価は、卒業時に行われます。

今申し上げてきたことを一般教育と専門教育で分けると、一般教育の目標がHCsで、専門教育の目標がLOsになります。HCsは1年次で習得して、その後も適用し続ける、(近い転移の場合もあると思いますが) 遠い転移を行います。一方、専門教育のLOsは2年生から4年生で習得します。HCsは4年間、プログラム全体で評価されますが、LOsは科目ごとに評価が行われます。このように、一般教育と専門教育で評価の仕方が異なるわけです。

評価

学生の声：評価

- HCsやLOsの適用に焦点がある

ミネルバのシステム、評価にはユニークな特徴があって、特定の課題でどれだけの情報を網羅できるかということではなく、その文脈の中でLO やHCをどのように適用するかということに関心が向けられます。そのため、少なくとも私が課題を行う際には、そのように焦点のシフトが生じます。
- HCsやLOsにタグ付けされたフィードバックは有益

毎回の授業、毎回の課題でLO を適用に基づいて、教授がフィードバックをしてくれます。……具体的なフィードバックを1つの場所にタグ付けてもらうこと、特に、そのことで自分のやったこと、使った方法、主張、コミュニケーションの取り方などの長所や改善点について強調してもらえることは有益です。
- フィードバックは点数より意味がある

フィードバックがあることで、個人的にはどうでもいいような単なる数字ではなく、なぜこの成績なのか、この種のツールの一般的な優れた使い方は何なのかを考えることができます。4点であったとしても、どうすれば改善できるのか、丁寧なフィードバックがある場合があります。数字は誤解を招きやすく、その分野の専門家が何かを教えてくれるよりも役に立ちません。

□ 松下佳代編(2024)『ミネルバ大学を解剖する』東信堂, pp.86-90(担当:石田智敬).
27

評価についても学生にいろいろ聞いてみましたが、HCs とか LOs にタグ付けされたフィードバックがとても有益で、得点もつきますが、それよりもフィードバックでコメントが返ってくるのがすごく重要だと言っています。どこで、なぜこういう評価になるのかきちんと示される形で評価されるので、納得がいくということです。

それから、フィードバックは点数よりも意味がある、数字は誤解も招きやすいが、丁寧なフィードバック、コメントはその分野の専門家が何かを教えてくれるわけなので、それはとても有用だとも語っています。

こうしてみると、ミネルバの評価方法は、学生たちから好意的に受け止められているといえます。

■ ミネルバの授業




授業

ミネルバのアクティブラーニング

- フル・アクティブラーニング (fully active learning)

＝「すべての学生が少なくとも75%の時間関与し、教材についての学習をより深く掘り下げたり、強化したりすること」
- 徹底した反転授業 (radically flipped classroom)

*「徹底した」＝事前学習中に知識伝達と課題にまで取り組み、授業中は知識の活用を展開する

事前学習	授業
基本的な知識を獲得 	事前課題の提出 
+	
▶	
応用的な問題に取り組み 	

(澁川幸加氏作成)

28

次に、アクティブラーニングについて簡単に見ておきましょう。ミネルバのアクティブラーニ

ングの特徴を表す言葉が2つあります。fully active learning と radically flipped classroom です。

fully active learning は、日本語ではフル・アクティブラーニングと訳しましたが、すべての学生が少なくとも75%の時間関与し、教材についての学習をより深く掘り下げたり、強化したりすること、つまり、ぼーっとしている時間はできるだけつくりたくないということです。現在のアメリカの高等教育が抱えている問題として、卒業率が半分ぐらいで、卒業できた場合でもきちんとエンゲージしていないということが挙げられていました。このエンゲージメントを高めていくために、fully active learning が提唱されているわけです。

一方、徹底した反転授業 (radically flipped classroom) ですが、何をもって徹底したとっているかという、事前学習で知識獲得と課題まで取り組んで、授業中は知識の活用を展開するというです。基本的な知識を獲得するためには学習文献も示されますが、今や YouTube や MOOC など、いろいろな動画教材があるので、そういうものも積極的に活用してくださいと大学側からは言われています。

アクティブラーニングを支えるForum™の機能: 授業

トークタイム・投票機能

<h4>トークタイム (Talk Time™)</h4> <ul style="list-style-type: none"> ● 教員のみが使用できる、学生の発話量を可視化するツール ● 赤色: 発話量多、黄色: 発話量平均的、緑色: 発話量少 <div style="background-color: #ccc; width: 100%; height: 80px; margin-top: 10px; text-align: center; font-size: small;">著作権の都合上、当日のみの投影</div>	<h4>投票機能</h4> <ul style="list-style-type: none"> ● 自由記述式や多肢選択式の投票機能 ● 簡単に形成的評価の実施や、前回の投票から考えを変えた学生を特定できる。 <div style="background-color: #ccc; width: 100%; height: 80px; margin-top: 10px; text-align: center; font-size: small;">著作権の都合上、当日のみの投影</div>
---	---

□ Minerva (2015, September 18), *Active Learning Forum: A New Way To Learn (full length)*. (<https://www.youtube.com/watch?v=Gk5iixqh7Tg>)
29

このアクティブラーニングを支えるために、トレードマークがついている Forum があります。Forum はバーチャルキャンパスみたいなもので、Forum 上ですべてが行われます。例えば、教員とのオフィスアワーも Forum を通じて設定されますし、ダッシュボードを見て自分の HCs のレベルが今どのくらいかを確認したりもします。録画された授業中の言動にフィードバックが返されたり、そういうことも全部 Forum で行われます。

2017年に初めてミネルバの授業動画を見たときには、とても斬新な感じがして、「ブレイクアウト」という言葉が出てきてもイメージがわかりませんでした。その後 Zoom を使うようになって、ブレイクアウトというのもどういうことかとわかりました。

もっとも、ミネルバの Forum にはそれ以上の機能が備わっています。1つが「トークタイム」で、学生の発話量がどうなのかを色分けされたもので見られるようになっています。赤色は発話量が多い、緑色は少ないことを示しています。これは教員しか見えない画面で、教員はそれを見

て誰を指名するかを考えます。「投票機能」は Zoom にもありますが、Zoom が広まる前からこの機能はミネルバの Forum には備わっていて、こういうふう意見分布もわかります。これを使って、簡単に形成的評価を実施したり、前回の投票から考えを変えた学生を特定したりできるようになっています。

授業

学生の声：授業

- 授業でHCsやLOsを意識する

あんまりtransferできてないHCsとかが、どこに集中しているか、あまり成績のよくないHCsがどこにあるのかっていうのを考える。全体的に見ると、僕はFormal Analysis (FA) のデータ分析のところのHCsをあまり定義させられてないっていうのが、実際にデータとして出てるので、そこら辺はちょっとがんばって意識的にトライしていかないといけないっていうのがある。

- オンラインの授業と授業外での交流の相互補完性

実際にそのやっぱり、全部オンラインだったらきつかったらうなっていうのは、生活を通して交流が深まるっていうのはすごく強いと思ってるので。授業だけじゃなくて、そこ以外での交流、雑談でもいいですし、一緒に何かするとか、一緒に生活するっていう、そこでの交流っていうのはすごく人間関係を強くするっていうのは感じている状態です。

□ 松下佳代編 (2024) 『ミネルバ大学を解剖する』東信堂, pp.139-142 (担当: 澁川幸加).30

このような画面を通して学生は授業を受けているわけで、しかも、75%以上の時間、エンゲージさせられ続けるわけです。ずっと録画もされていて、また発言量や投票結果もモニターされています。これは、コントロールがきつ過ぎて大変ではないのか。そう思って、学生にそのことを率直に質問しましたが、そうした声は学生からはほとんど聞かれませんでした。さらに、オンラインでしかコミュニケーションができないことにはストレスがないかということも尋ねましたが、対面の交流は授業外で十分やっているから、授業ではフルオンラインでも全然問題ないという学生が大多数でした。

ミネルバの授業は、一見するとコロナ渦での Zoom を使った双方向授業と似ていますが、授業外の交流の度合いが全く違うので、同列には論じられないと強く思いました。また、たまにミネルバをオンライン大学だと言う方がいらっしやいますが、それは間違いであるとはっきり申し上げておきたいと思います。

キャップストーン・プロジェクト

- **キャップストーン・プロジェクト(3・4年次)**
 - **テーマ**
 - 自身の専攻に関係したテーマ
 - * メジャー・マイナーやダブルメジャーの場合、両専攻を紐付けたテーマの設定が必要
 - **指導教員**
 - 学生、教員双方が選択し、マッチング →3年春学期に2名の教員が決定
 - キャップストーン・アドバイザー＋セカンドリーダー
 - **アウトプット**
 - 多様なプロダクト(論文、映画、ウェブサイト、ビジネス提案など)＋説明文書
 - これまでに学んできたHCsやLOs(専門分野での知識・スキル)を使いこなすことが求められる
 - **評価**
 - 独自の評価基準
 - 合否判定

31

キャップストーン・プロジェクトについてもお話ししておきましょう。これは3・4年次で行う卒業研究で、自身の専攻に関係したテーマで行います。ですので、例えばダブルメジャーでしたら、その2つの専攻に関わる内容でないといけないことになります。

指導教員を学生は選択でき、教員も選択ができるので、マッチングを行って決まっていきます。4年になる前の春学期に2名の教員が決定して、キャップストーン・アドバイザーという主の先生と、セカンド・リーダーという副の先生がつきます。

アウトプットとしては、論文以外の多様なプロダクトが認められていて、映画やウェブサイト、ビジネス提案、小説など、いろいろなプロダクトに説明文書をつけます。これまで学んできたHCsとかLOsを使いこなすことが求められています。

キャップストーンの評価には独自の評価基準があり、これも細かく決まっているようですが、成績評価は合否で行われます。

学生の声：キャップストーン・プロジェクト

私の研究テーマは、ナイジェリアで繰り返し起こるラッサ熱の蔓延に寄与している生物学的・心理学的要因を探ることです。…ミネルバが重視しているのは、「ギャップ」を見つけることです[#gapanalysis]。研究、ウェブサイト、ビジネスなど、どんなものであれ、その分野のギャップに到達しなければなりません。私は、ラッサ熱の生物学的要因と心理学的要因を探究するリソースが国内にはあまりないことに気づきました。私はダブルメジャーなので、2つの専攻を取り入れる必要がありました。

私のキャップストーン・アドバイザーは生物学的な側面に重点を置き生物学的な経験が豊富な教授で、加えて、心理学や社会科学的な側面で多くの経験を積んでいるセカンド・リーダーもいるのです。

私は当初、研究論文とポッドキャストの両方を成果物として提出することを考えていました。ポッドキャストを作ったことはありませんが、健康ドキュメンタリーを見たり、病気や病気の広がり、その背景にあるバランスについての資料を読んだりするのが好きなんです。でも、その過程で、このプロセスは単に私がプロジェクトを作るのではなく、私が新しいスキルを身につけ、何かに挑戦し、ミネルバで学んだこと、あるいはトピックの中で経験という点で得たものを発展させることなのだと思いました。

(自然科学と社会科学のダブルメジャーの学生)

□ 松下佳代編(2024)『ミネルバ大学を解剖する』東信堂, pp.254-256 (松下・石田担当)。

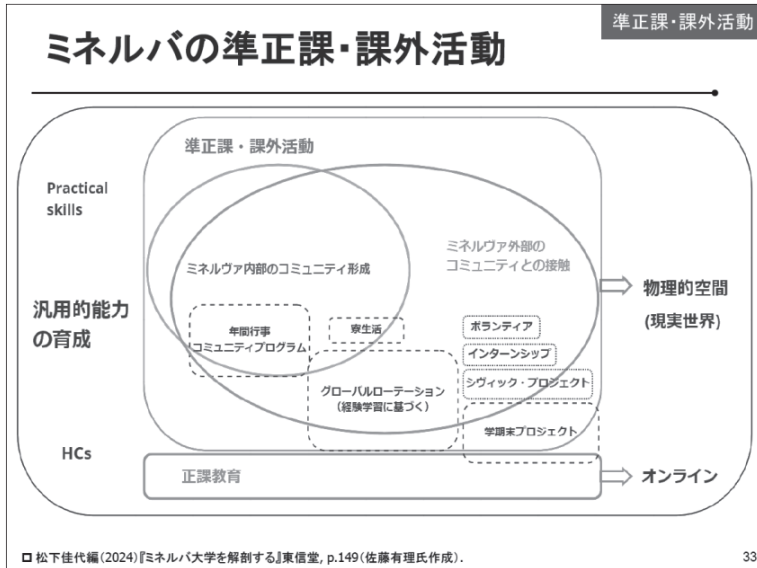
32

一人の学生のインタビューを紹介します。この学生はアフリカ出身の学生で、自然科学と社会科学という珍しい組み合わせのダブルメジャーです。彼女はナイジェリアで繰り返し起こるラッサ熱の蔓延に寄与している生物学的な要因と心理学的要因を探るとい、まさに自然科学と社会科学を統合することが求められるような研究テーマを選んでいました。

ミネルバが重視しているのは、ギャップを見つけること、#gapanalysis です。学生に自分の好きな HCs を書いてと言うと、彼女は #gapanalysis を書いていたので、よく使った HC だったのだらうと思います。どんなプロダクトにするにしても、そのギャップに到達しないとけません。キャップストーン・アドバイザーが生物学的な側面で、セカンド・リーダーが心理学や社会科学的な側面の経験を持つ人だったということで、まさにぴったりの指導者がついていたと言えます。

彼女は、研究論文とポッドキャストの両方をプロダクトとして取り組んでいましたが、キャップストーン・プロジェクトは、ミネルバで学んできた HCs や LOs 統合し、さらに発展させるものになったと語ってくれました。

■ミネルバの準正課・課外活動



ここから、準正課・課外活動についてお話しします。

全体像ですが、オンラインの部分がサイバー空間、物理的空間の部分がフィジカル空間になります。ミネルバ内部では、いろいろな年間行事などを通じて、コミュニティを形成していきます。ミネルバの学生たちは「コミュニティ」という言葉が大好きだと言っていました。同時に、グローバル・ローテーションの中でさまざまな形で経験学習をやっていきます。そこでは、ミネルバ外部のコミュニティとも関わっていきます。

「都市をキャンパスに」

● グローバル・ローテーション

● 2024年度まで: 7都市 → 2025年度から: 4都市 (東京も)

学年	秋学期 (9月~1月)	春学期 (2月~6月)
1年		米国: サンフランシスコ
2年	韓国: ソウル	インド: ハイデラバード
3年	ドイツ: ベルリン	アルゼンチン: ブエノスアイレス
4年	英国: ロンドン	台湾: 台北

* ただし、グローバル・ローテーションはミネルバの専売特許ではない

- LIUグローバル (Long Island University Global College)
 - 滞在都市: 8カ国 (以上) / 現地でインターンシップ、サービスラーニングなど
- Think Global School
 - 3年間で12カ国に留学し、世界を旅する高校 など

34

グローバル・ローテーションは、ミネルバの特徴としてよく挙げられますが、実はグローバル・ローテーションはミネルバの専売特許ではありません。例えば、大学でいえば、Long Island University Global College はミネルバ以前から取り組んでいました。また、Think Global School

は高校段階ですが、3年間で12ヶ国に留学して、世界を旅する高校です。これもミネルバ以前につくられた高校です。

準正課・課外活動

各都市での経験学習

私たちの学生は、観光客ではなく、地域コミュニティの積極的な参加者です。市民的な課題や場所に根ざしたプロジェクトに知識を応用することで、有意義に都市に関わり、貢献するのです。

- 経験学習の深化
- 1. 接触(exposure)：都市体験への参加 例)エンバナーダづくり
- 2. 関与(engagement)：集中的な経験学習プログラム
例) Genslerで共感研究の方法の学習、デザイナーや建築家との面会・議論
- 3. 没入(immersion)：現地の組織に持続的に関わって、重要な問題に対する理解を深める
例)SF Civic Innovation Officeによる市民プロジェクトへの参加
- 4. インパクト：都市パートナーのニーズに応じて成果をあげる
例) サンフランシスコ都市計画局から依頼された調査プロジェクトの実施

□ ミネルバの経験学習 (<https://www.minerva.edu/undergraduate/students-life/#experimental>)35

各都市での経験学習は、経験学習の深まりの度合いによって異なります。まず exposure、さらされる、接触するです。次に engagement、関与、3番目に immersion、没入、最後にインパクト、都市パートナーのニーズに応じて何らかのインパクトをもたらすようなことをやるということです。こういうふうに、段々深まっていくように経験学習がデザインされています。

ウェブサイトには「私たちの学生は観光客ではなくて地域コミュニティの積極的な参加者だ」と書かれています。「市民的な課題や場所に根ざしたプロジェクトに知識を応用することで、有意義に都市に関わり、貢献する」とされています。授業はフルオンライン、しかもグローバル人材を育てることに興味があるので、場所にはあまり関わっていない、こだわっていないようにも見えますが、実際には location (place)-based であって、土地に滞在して、そこで活動することが重視されていました。

準正課・課外活動

学生の声：準正課活動・課外活動

- オフラインでの人とのつながり**

ミネルバはすごくオフラインのつながりも大事にしていると思います。授業はオンラインで、もうほんとに効率良く知識を与える分、授業外では、もうとことんオフラインでいろんな人と、その場で対人関係を築いてほしいというメッセージはよく学校から来ます。
- 自分について知る・考える**

ミネルバの生活って、やっぱり都市も変わるし周りにいる人もすごく短いスパンで変わるので、自分がどういうふうに変化したらいいかっていうのを、各都市ですごく考える必要があります。日常で自分自身を考える機会がすごく増えるっていうのと、セルフアウェアネスの高い人が周りに多いから私自身も自分自身についてより深く知りたいなと思うことが多いですね。
- 多様な価値観が交わる寮生活**

寮がなかったら、自分の友達もずっと自分と似た価値観や文化、背景の人とくっつきやすくなってしまって、どうしても価値観が固定されてしまうことがあると思います。もちろんそちらの方が心地よいのですが、私はそれに制約されたくなくて、だからこそ寮生活のようにみんなが混ざって生活している空間がすごく大事だと思います。

36

これについても学生の声を聞きました。いろいろな国から、社会経済的地位も様々な学生が集まっているので、寮生活の中で多様な価値観が交わります。また、ミネルバの生活は滞在都市も、周りにいる人も短いスパンで変わっていくので、自分がどういうふうに行為したらいいか、各都市ですごく考える必要があった。日常で自分自身を考える機会がすごく増えるのと、セルフアウェアネスの高い人が周りに多いから、自分自身も自分についてより深く知りたいと思うことが多かった。そう語ってくれました。

■ ミネルバの教職員

教職員

教職員に求められるもの：教員

- ミネルバ大学の教員とは？**

 - 5つの学部にあ約50名の教員が在籍
 - 専門分野における博士号をもつ学際的な教員
 - 1年次のコーナーストーン科目(全員)、2年次以降の専門科目、キャップストーン・プロジェクトの指導などを担当
- 世界中から教員を募集**

 - 適切なタイムゾーンで授業を行えれば、世界のどこに住んでいてもよい
- テニユアの教員や非常勤講師は存在しない**

 - 教育専念、3年任期(最長6年) ←雇用流動性の低い社会には合わない
- 全員が同じトレーニングを受ける**

 - 採用時に3週間の「非常に厳しいトレーニング」を受講 =FD
 - 授業法、評価法などの学習 → Forum™での実習 → 実践授業/評価実践

37

最後に教職員についてお話しします。ミネルバでは、教員と職員の役割がはっきり分かれています。教員は50人ぐらいですが、全員博士号を持っています。1年次のコーナーストーン科目(一般教育科目)は全員必ず担当することになっていて、それ以外に自分の専門科目を持ちます。

タイムゾーンを考慮して適切な時間に授業を行えさえすれば、世界のどこに住んでもよいとされています。

これは、日本ではなかなか取り入れにくいと思いますが、テニユアの教員は存在しません。非常勤もいません。3年任期で、1回更新可能、つまり最長6年です。日本のように雇用流動性が低い社会には、合わないかもしれません。教員は全員、3週間の厳しいトレーニングを受けて、ミネルバの授業法や評価法を学び、実習もやってから授業に臨むことになっています。

教職員

教職員に求められるもの：職員

- ミネルバ大学の職員(例: 学生生活スタッフ)とは?
 - 滞在都市に、複数名の学生生活スタッフ+都市ディレクターが存在
- 職員の役割と学びへの関与
 - ① 学生の健康や生活上の安全確保(課外)
 - ② 都市での経験学習のサポート(準正課)
 - 例) エンパナーダづくり、ゴミ問題プロジェクト
 - ③ 「居住地に根ざした課題」のサポート(正課)
- 求められる資質
 - 多様なバックグラウンドと高いソーシャルスキルをもつこと
 - 滞在都市での文化・歴史に通じていて、豊富なネットワークをもっていること

38

一方、職員は滞在都市に居住して、学生のメンタルヘルスに注意をしたり、経験学習のサポートをしたり、現地でフィールドワークをやるときにはその手配をしたりしていました。

教職員

教職員の役割と協働

- **ミネルバ大学での学び**
 - その特徴のひとつは、都市をキャンパスにすること
 - 授業をオンラインで行いつつ、都市のリソースを活用した学びを展開したい

その実現のために必要な組み合わせとは？
- **教員の特質**
 - 授業はすべてオンラインのため、様々な地域から優秀な教員を採用できる
 - 居住地に根ざした課題を考案するが、学生が滞在する都市にはいない
- **学生生活スタッフの特質**
 - 学生生活のサポートを主としながら、学生の学びにも関与する
 - 学生が滞在する都市に居住しており、その都市のことをよく知っている

オンライン

ローカル

教員
居住地に根ざした課題を考案

+

学生生活スタッフ(職員)
課題実現に必要なリソース確保

オンラインとローカルを融合させた、教職協働による学びの実現

□ 大野真理子 (2024.12.1)「教職員」『ミネルバ大学を解剖する』出版記念シンポジウム配付資料。
39

このように、オンラインとローカルで教員と職員の役割を分けて教職協働で学生の教育に携わっていました。

■日本の大学へのインパクト

最後に、日本の大学へのインパクトを考えたいと思います。

ミネルバで汎用的能力は身につけられたか

- **否定的な見方**
 - 汎用的能力は存在しうるか？ (R. Barnett, 1994)
 - 汎用性を支える転移は可能か？
 - 汎用的能力の育成・評価は可能なのか？

【例】
 「教育可能性の極めて低い目標」を立て、大学教育を「ごっこ」遊びに変えてしまっている (鈴木, 2017)

「論理的思考、創造性、コミュニケーション力、協調性などの習得がきわめて困難と思われる能力」を教育目標に掲げ、それを「要素に分解し」、「即時フィードバック、達成の度合いを明示する形成的評価、ルーブリックに基づく評価」で教える方法は、大学での教育を「ごっこ」遊びに変えてしまい、学生の知的成長を妨げる。

- **ミネルバの挑戦の結果**
 - 汎用的能力をHCsとして具体化し、その育成方法を提案
 - 学生の声や学習成果を見る限り、成功しているといえるのではないかと？
 - 鈴木さんの批判は、ミネルバにはあてはまらない。
 - むしろ日本の大学の問題なのでは？

41

ミネルバで汎用的能力は身につけられたかということですが、学生の声や学習成果を見る限りは成功していると言えるのではないかと思います。つまり、鈴木宏昭さんの批判はミネルバには当てはまらないのではないかと思います。もともと鈴木さんも、別にミネルバを意識して書かれたわけではなくて、日本の現状を見ておっしゃっていたので、日本の大学の問題として捉える必要があります。

ミネルバ大学設立の意図と日本の大学教育

● アメリカの高等教育の抱える問題(再)

- ① 大学が、卒業後の社会や生活に対して準備できた状態にまで学生を育てていないこと
- ② 大学教育があまりに高額になり、ほとんどの学生が負債を抱えて卒業していること
- ③ 半数以上の学生が卒業できておらず、卒業できたとしても十分、授業に関与できていないこと
- ④ 入学選抜において、国籍、人種、社会経済的地位、レガシー(卒業生の近親者)など、本人の能力以外の要因で定員枠が設けられていること

● 日本の大学教育の問題

- ④以外は、多かれ少なかれ日本の大学にもあてはまる(とくに①)
- では、ミネルバ大学の試みは、日本の大学にどのようなインパクトを与えるか?

42

ミネルバの設立の意図としてベン・ネルソンが挙げていた4つの問題についていえば、4番目の問題はあまり当てはまらないですが、特に1番目は日本の大学にも当てはまるのではないのでしょうか。つまり、この点で、ミネルバから学ぶべき点は大きいのではないかということです。

すでにみられる影響

● 高等教育政策

- 大学設置基準の改正(2022.9)
 - 「教育課程等に関する特例制度」
(例)「遠隔授業の60単位上限」「校地・校舎面積基準」などの適用除外

● 大学

- 通信制大学
 - ZEN大学: オンライン授業+地域・企業と連携した課外プログラムなど
 - さとのぼ大学: 別大学の通信教育課程+地域を巡りながらPBL
- 通学制大学
 - 清泉女子大学地球市民学科: 「101のコンセプト」

43

日本の大学にミネルバの試みがどんなインパクトを与え得るかですが、実は既に影響は表れています。2022年9月に大学設置基準のかなり大きな改正が行われました。その際に、教育課程等に関する特例制度が設けられましたが、この特例制度では遠隔授業の60単位上限や校地・校舎面積基準が適用されない、そういう特例が認められることになりました。つまり、全部遠隔授業、オンライン授業でやってもいいとか、キャンパスの面積基準を緩和するなどが、特例措置として認められました。そこにはミネルバの影響がうかがえます。

それから、今、通信制大学に関心が集まっています。例えば、皆さんもご存じのZEN大学で

す。2025年の4月から学生が入学します。1学年3,500名ぐらいの定員の大規模な大学です。授業はオンラインですが、地域企業等と連携したプログラムもかなり設けられています。それから、さとのば大学という大学があり、別大学の通信教育課程を受けながら、日本国内のいくつかの地域をめぐってプロジェクトベースのラーニングをやっています。

一方、通学制大学では、直接ミネルバの影響を受けた大学として、清泉女子大学の地球市民学科が挙げられます。2025年4月から地球市民学部になりますが、そこでは「101のコンセプト」を学ぶことになっています。これは、もともと144あったときのHCsを参考にしてつくられたものです。

● 清泉女子大学地球市民学科

- HCsをもとに、「101のコンセプト」を抽出、コンセプトブック(教材)を作成
- 地球市民学を構成するメディア・社会、開発・環境、文化・宗教、平和・対話、ビジネス・人的資源といったテーマに関連する「事例(コンテンツ)」を用いながら学習

著作権の都合上、当日のみの投影

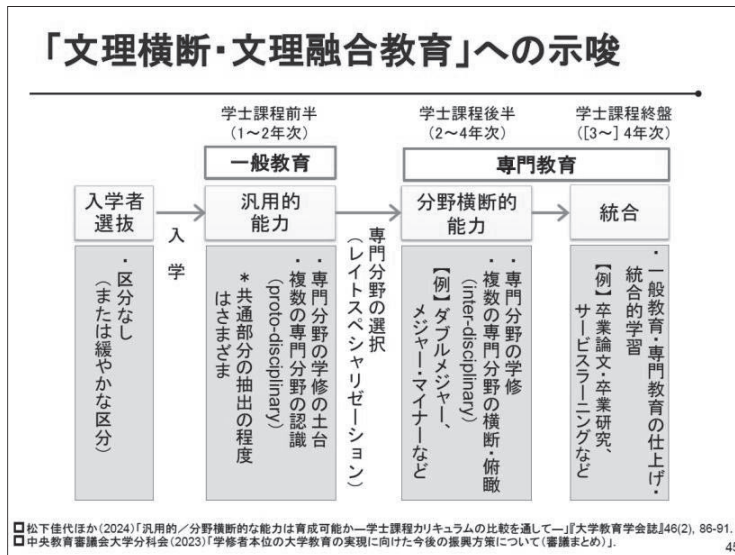
コンセプトの一部 (大学HPより抜粋)

コンセプトブックの一部 (山本, 2021)

□山本達也(2021)「清泉女子大学地球市民学科におけるCBCIを組み込んだカリキュラム改革の概要と課題—『グローバル・シティズンのための101のコンセプト』の編纂作業と授業実践から見えてきたもの—」大学教育学会第43回大会発表資料, 2021年6月5日. 44

それぞれのコンセプトについてコンセプトブックがつくられていて、それを教材として1年生で学びます。先ほどのコア・コンピテンシーに基づいて、HCsを少しアレンジしてつくられているのがわかるかと思います。

地球市民学科は、もともとアフリカなどでのフィールドワークがカリキュラムに組み込まれていました。ですので、ミネルバのように世界中を移動しているわけではないですが、国外でのフィールドワークを通じて、学んだコンセプトを活かしていく、そういうことが行われている大学です。



中央教育審議会の2023年の審議まとめでは、今後の振興方策として、文理横断・文理融合教育が強く打ち出されました。私たちのチームでは、実際に日本ではどのような形で文理横断・文理融合教育が可能なのか、4つの大学組織で調査を行いました。その4つとは、今ご紹介した清泉女子大学地球市民学科、ICU、桜美林大学リベラルアーツ学群、新潟大学創生学部です。この4つの組織で訪問調査やインタビュー調査をして、そこで文理横断・文理融合教育がどんな形で行われているかを検討しました。

ミネルバの知見をふまえると、そこには緩やかな共通点があることが見えてきました。まず、1年生で汎用的な能力を育てることが行われています。例えば、ICUでは、英語教育が週に7、8コマぐらいあります。その中で、コミュニケーションはもちろん、critical thinkingなどもかなり教えられているということでした。つまり、1年生の英語科目がミネルバのコーナーストーン科目に対応するような役割を果たしているということです。

一般教育が終わった後、だいたい2年生から3年生ぐらいで専攻に分かれます。入学試験ではあまり細かく分けなくて、ここでレイトスペシャリゼーションが行われます。また、この4つの大学では、清泉女子大を除いてダブルメジャーやメジャー・マイナーが推奨されています。

最後に、一般教育と専門教育の仕上げ、統合的学習として卒業論文や卒業研究が行われます。桜美林大学では卒業研究の他、サービスラーニングを選ぶこともできるようになっています。このように、文理横断・文理融合教育を行っている大学のカリキュラムには緩やかな共通性があり、それはミネルバのカリキュラムの構造とも似ているというのが、私たちが得た知見です。

■ミネルバ・モデルとは何か

ミネルバ・モデルとは何か

- **大学教育の各要素でのイノベーション**
 - 授業、ICT活用、キャンパス(グローバル・ローテーション)、目標とカリキュラム、入学者選抜、学習評価、学費、教職員…
- **これらの要素が相互に関連してつくられた一つの系(まとめり) =ミネルバ・モデル**
 - 中核は、HCsを軸として構成されたカリキュラムと、オンライン学習(アクティブラーニング)と経験学習のハイブリッド学習
 - ◀Minerva Projectによる他の大学、高校教育、企業研修への拡張
 - ミネルバ・モデルは「系」をなしているので、ある要素だけを抽出したり変更したりすることが、系の他の要素に影響を及ぼす
 - フルオンラインのアクティブラーニング ◀身体性を伴った交流や経験
 - 旅する大学 ◀同学年の学生集団によるコミュニティ

46

最後に、ミネルバ・モデルとは何なのかという問いに答えたいと思います。大学教育の各要素には常識があります。その常識を一つ一つ問い直し、それらを結合して一つのまとめりを創った。それがミネルバ・モデルだと思います。

中核にあるのは、HCsを軸として構成されたカリキュラム、それからオンライン学習と経験学習のハイブリッド学習です。これらは、他の大学や高校教育、企業研修にも拡張されています。

ここで日本に取り入れるときに注意しないとイケないのは、ミネルバ・モデルは系(まとめり)をなしているので、ある要素だけを抽出したり変更したりすることが、系のほかの要素に影響を及ぼすということです。フルオンラインのアクティブラーニングをやっているけれど、一方で身体性を伴った寮生活、交流や経験学習があるからこそ、フルオンラインが生きているのであって、フルオンラインのアクティブラーニングだけを取り入れるというのでは不十分です。「旅する大学」にしても一人で回っているわけではなく、150人ほどの学生集団、コミュニティで回っているのです。そこでいろいろ慣れないことがあっても学生同士で助け合うことができます。一人、あるいは少人数で「旅する大学」をやっても同じような効果は得られないでしょう。

そういった、系全体としてまとめりを持っているところを見過ごさないようにしないとイケないと思っています。

導入における潜在的な問題点

- 1. 汎用性(広さ)の偏重
 - HCsと各専攻での学習成果(LOs)によって、「広さと深さの両立」が目指されているが、広さ(遠い転移)に焦点がおかれすぎという声も
- 2. 分野による適合性の違い
 - 日常的に教員や上級生たちとともに、実験やフィールドの経験を積むといったことはできない
- 3. 教員の機能分化
 - 教育専念、任期付き(最長6年)
 - 教育と研究の両立を図りたい教員、雇用流動性の低い日本社会には適用しがたい
- 4. 大学のビジネスモデル
 - 「適応」に重き(ただし、「創造」を含むより広い意味での「適応」)

47

スライドには、導入における潜在的な問題点を書きましたが、時間の関係でここは飛ばさせていただきます。一言だけいえば、日本にミネルバ・モデルをある程度取り入れようとするときに一番大きなネックになるのは、教員の機能分化かと思います。教育専念で、しかも最長6年の任期付きという点です。雇用流動性の高い社会であればミネルバでの教員経験がキャリアアップにもつながると思いますが、教育専念教員もまだ珍しい日本では、かなり抵抗が大きいのではないかと思います。

ミネルバから何を学ぶか

- ミネルバ大学
 - アメリカの高等教育の抱える問題に対し、常識(キャンパス施設、対面授業、高額な学生ローン、属性による定員枠など)を問い直して、大学を構成するそれぞれの要素を見直し、テクノロジーの力を最大限に活用して「新結合」(=イノベーション)を創り上げた
- 日本の大学
 - 表面的・部分的な模倣にとどまらず、大学教育の常識を問い直し、自分たちならではの「新結合」を生み出すことにつなげる

48

ミネルバ大学は、アメリカの高等教育の抱える問題を何とかしたい、そのために常識を問い直して大学を構成するそれぞれの要素を見直し、テクノロジーの力を最大限に活用することで、イノベーションのもともとの意味である「新結合」を創り上げた、そういう大学だと思います。

日本の大学で、ミネルバから何らかのインパクトを受け取るとすれば、表面的、部分的な模倣

にとどまらず、自分たちの持っている大学教育の常識を問い直して、自分たちならではの新結合を生み出すことにつなげる精神、マインドセット、そういったところから学ぶ必要があるのではないかと考えております。

長くなってしまいましたが、以上で、私の講演は終わりとさせていただきます。

ご清聴、ありがとうございました。

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）

高橋 真理子	関西学院大学商学部准教授
武田 俊之	関西学院大学高等教育推進センター教育技術主事
岩田 貴帆	関西学院大学高等教育推進センター専任講師
時任 隼平	関西学院大学高等教育推進センター教授
W. Jerry Johnston Jr.	関西学院大学工学部英語常勤講師
Robert M. Nagaro	三田松聖高等学校 特任教員（ALT 教師）
瀬崎 颯斗	東京大学大学院新領域創成科学研究科 大学院生
宇佐美 美紀子	関西学院大学共通教育センター専任講師

注1) 所属・役職は、研究助成を受けた2025年度当時のもの。

注2) 論文等の掲載順に記載。なお、筆頭著者を記載の上位としている。

2026年3月13日発行

発行人 小谷 正登

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

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

Kwansei Gakuin University Researches in Higher Education

vol.16 CONTENTS

Part 1 Articles

Papers

The Effectiveness of Video-Making Projects in an English Communication Course
with a Soft CLIL Approach Mariko Takahashi

Development of a Synthetic Report-Assignment Dataset Using Generative AI
Toshiyuki Takeda, Takaho Iwata, Jumpei Tokito

Research Note

Japanese High School and University Students' Perceptions and Attitudes toward
AI-Generated Listening : a Pilot Study W. Jerry Johnston Jr., Robert M. Nagaro

Reports

Developing and Using Exemplars as Teaching Materials for a Presentation Skills Course :
An Action Research on Enhancing Student Feedback Literacy
Takaho Iwata, Hayato Sezaki, Jumpei Tokito

Fostering a Collaborative and Co-Creative S. A. Community and Enhancing Student
Engagement : Supporting Peer Learning and Building an Online Activity Platform
Mikiko Usami

Part 2 Documents

Lecture Notes

Revisiting Report Assignments :
New Perspectives on Objectives, Prompts, and Evaluation Takashi Naruse

Reconceptualizing the Development of Generic Competences
from the Perspective of Minerva Kayo Matsushita

CENTER FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION

Kwansei Gakuin University

2026