ISSN　1884-9415

國學院大學
教育開発推進機構紀要

第13号

令和４年（2022）３月

＜目　次＞

○研究論文
経済産業省「社会人基礎力」概念の批判的検討……尾田　基（１）
履修生のライティング力の変化から見る「学習成果」とプログラム評価
―共通教育科目「アカデミック・リテラシーズ１」における調査結果より―
……加納なおみ・赤木　美香（14）

○研究ノート
アカデミック・リテラシーズ１（AL１）における協働学習を実現する
CSCL（コンピューター支援協調学習）の取り組み
―Google Classroomを使用したライティング授業の実践に注目して―　…赤木　美香（34）
短期語学留学の教育効果
―渡航型留学の効果分析とオンライン型留学の考察―……石山　昭彦（47）
國學院大學における TOEIC L&R IP のスコア分析 ……土肥　充・久保田正人（57）

○取り組みリポート
コロナ禍での法学科目教育の実践……川鍋　健（68）
オンデマンドにおける学生の意識についての一考察……篠原　泰彦（75）
授業実践「院友に学ぶキャリア」……根岸　毅宏・鈴木　一匡（81）
法学部フェロー制度のオンライン環境における有効性と成功への課題…宮内　靖彦（89）
経済学部アクティブラーニング科目におけるＦＡ活動の取り組み……宮下　雄治（101）

○省察と展望
令和２年度の教育開発推進機構の運営態勢……新井　大祐（111）
令和２年度における教育開発推進機構のFD・教育支援活動について
―新型コロナウイルスへの対応状況を中心として―……小濱　歩（120）
教育開発推進機構による遠隔授業支援について
―令和２年度コロナ下の取り組み―……佐川　繭子（130）
令和２年度学修支援センター活動報告
―オンライン環境における学修支援の模索―……鈴木　崇義（138）

○英文要旨 ……（147）

○編集後記・執筆者一覧 ……（158）

もっと日本を。もっと世界へ。
KOKUGAKUIN UNIVERSITY 140th 1882-2022
KOKUGAKUIN Univ. 國學院大學

研究論文

経済産業省「社会人基礎力」概念の批判的検討

尾田　基

【要　旨】

本論の目的は、経済産業省が提唱している社会人基礎力概念の批判的検討を通じ、大学教育に学術的検討が十分でない概念や教材を用いるときに注意すべき点を確認することにある。経済産業省が提唱した社会人基礎力概念は、３つの問題がある。測定方法が未定義であること、既存の学術概念との関連が検討されていないこと、報告書に用いている証拠に疑義があることである。大学教員は、一般社会からの問題提起を、既存の研究蓄積と結びつけて評価、検討して学生に伝える情報を取捨選択するゲートキーパーの役割があり、各種社会的要請を批判的に検討することが求められる。

【キーワード】

職業的レリバンス、職業教育、ジェネリックスキル、移転可能スキル、ゲートキーパー

本論の目的は、経済産業省が提唱している社会人基礎力概念の批判的検討を通じ、大学教育に学術的検討が十分でない概念や教材を用いるときに注意すべき点を確認することにある[1]。近年、大学教育には多様な観点からの教育が求められている。学術的な知見を教授するだけにとどまらず、教育基本法や学校教育法には人格の完成や、道徳的能力といった言葉が登場するし、大学には教育研究を通じて、社会の発展に寄与することが求められている[2]。ところが、多様な要請の中には、学術的な吟味が十分でない問題意識や問題設定が含まれることがある。本論では、そのような事例として、経済産業省が提唱した社会人基礎力概念をとりあげ、批判的に検討するとともに、大学教員がこのような問題提起にどう対応すべきかについて検討する。

１．社会人基礎力概念の概要と提案された経緯

大学教育で身につけたスキルはその後の職業生活で役立てられているのか、教育と職業のレリバンスという問題は社会の関心を集めている問題であるといえよう（本田，2008；本田，2020）。諸外国でもジェネリックスキル（generic skills）や移転可能スキル（transferable skills）といった名称で、職業上重要かつ、特定の状況に依存せず、状況が変わっても有効活用できるスキル概念が着目されている。

社会人基礎力は、2006年頃から経済産業省が提唱している職業横断的に職務上必要とされるスキルセット概念である。「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の３つの能力とそれぞれの下位構成要素として計12の能力要素からなるとしている（詳細は表１）。同概念を提唱した「社会人基礎力に関する研究会」の報告書である経済産業省（2006a）

は、社会人基礎力を「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」と表現している（経済産業省，2006a，p.4）。このような概念を提唱した背景として、従来家庭や地域社会が担ってきた教育力の低下と、大学進学率の上昇に伴って、主に大卒若年就業者が職場で上手く振る舞っていくために必要な能力が十分に形成されていないと経済産業省は主張している。

表１　社会人基礎力の３つの能力と12の能力要素

前に踏み出す力（アクション）	主体性：物事に進んで取り組む力
	働きかけ力：他人に働きかけ巻き込む力
	実行力：目的を設定し確実に行動する力
考え抜く力（シンキング）	課題発見力：現状を分析し目的や課題を明らかにする力
	創造力：新しい価値を生み出す力
	計画力：問題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
チームで働く力（チームワーク）	発信力：自分の意見を分かりやすく伝える力
	傾聴力：相手の意見を丁寧に聴く力
	柔軟性：意見の違いや立場の違いを理解する力
	情況把握力：自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
	規律性：社会のルールや人との約束を守る力
	ストレスコントロール力：ストレスの発生源に対応する力

2017年頃からその概念を特に中小企業人材に関連付けたり、あるいは対象を若年者に限らずリカレント教育へと拡張するなど、経済産業省・中小企業庁内での社会人基礎力の位置付けには変化がみられるが、2021年現在も、経済産業省のウェブサイト上では「「社会人基礎力」はむしろその重要性を増しており、有効」と掲載している（経済産業省，2018a；経済産業省，2018b）[3]。

社会人基礎力を普及させるべく、各種事業も行われており、学生参加型のイベントとして「社会人基礎力グランプリ」が2007年度から開催されている。本事業は、2011年までは経済産業省が委託事業として主催しており、その後、有志の大学教職員によって設立された社会人基礎力協議会に引き継がれ、2021年現在まで毎年開催されている。各大学でもこのようなイベントへの参加が行われたり、社会人基礎力の向上を目的とした授業の開発や（藤井・平尾，2010）、社会人基礎力概念を用いた研究も行われている（築山・神野・田中，2008；清水・三保，2013）。

本論では、この概念について学術的見地から検討した場合にどのような問題があるかを指摘し、改善の方法を述べる。その上で、研究者であり教育者でもある大学教員が大学教育における教育内容を検討する際に、どのようなことに注意し、学術知のゲートキーパーとしての責任を果たす必要があるかということについて論じる。

２．社会人基礎力の問題

学術的見地から、この能力概念にはいくつかの問題点がある。第１に測定方法について

の提案が、提唱者である経済産業省からなされていないために、同じ字句から想定する能力概念が、人によって異なる可能性が高いこと。第２に、既存の能力概念との関連が示されず、独自概念として提示されていること。第３に、一連の資料にはその提示された証拠に問題が多く、概念を提起するに至った動機や手続きについて留保すべき論点が多いことである。

（１）測定方法が未提案である

社会人基礎力を測定する方法について、経済産業省（2006a）には一切の記述がなく、その後も、対象者による自己評価以上のめだった評価方法は確立されていない。「社会人基礎力に関する研究会」の座長であった諏訪康雄は、2006年のセミナー後の質疑で、社会人基礎力はどのように測定するのかという質問に対して、「社会人基礎力の数値化は難しい問題です。」と述べ、具体的な提案を行っていない（RIETI，2006）。科学を科学たらしめる手続きの１つとして反証可能性を担保し、どうすれば自分の理論や主張が成立しないのかを示すことが求められるが、測定方法を未定義になっていることで、社会人基礎力はそもそも反証が難しい概念となっている。

その後、経済産業省（2008）では学生に自己評価を３段階（発揮できなかった、通常の状況では発揮できた、通常の状況で効果的に発揮できた／困難な状況でも発揮できた）で答えてもらう形式をとって、自己評価の変化による計測を試みている。

発案者である経済産業省が実質的に測定方法の開発を行わなかったのに対して、複数の研究者が測定尺度を独自開発している。北島・細田・星（2011）は12の能力要素それぞれに３つの質問を用意し、計36の質問項目について、尺度開発を行った。北島らは、看護学生を対象にそれらの質問項目に回答してもらい、その質問項目では課題発見力やストレスコントロール力など一部項目で信頼性が担保できなかったことを報告している。井芹・河村（2016）は北島・細田・星（2011）の問題のあった部分について質問項目を追加し、改善を試みた。探索的因子分析の結果、井芹・河村（2016）は３因子構造を仮定した因子パターンを報告しているが、各因子は、元々経済産業省が提示していたものとは異なっている。経済産業省の提案した「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」のうち、「前に踏み出す力」と「考え抜く力」が同じ因子になり、「チームで働く力」を構成する能力要素のうち、「発信力」は「チームで働く力」と別因子（井芹・河村（2016）はリーダーシップと命名）となっている。

同時期に別個に尺度開発を行った西道（2011）は、自ら開発していた概念と社会人基礎力を総合し４領域、15の力について45の質問項目からなる尺度を開発し、大対・堀田・本岡・直井（2018）は西道（2011）の追試を行うとともに、コミュニケーション・スキルの測定尺度であるENDCORE（藤本・大坊，2007）との関連を検討している。

経済産業省の意図した能力と、これらの開発された尺度が異なるものを測っている可能性は残るものの、これらの尺度開発研究からは、おそらく当初提案された３つの能力と12

の能力要素という概念整理それ自体に、議論の余地が残っており、各概念の識別が困難であるとか、別の整理方法があることを示唆する内容となっている。

（2）既存の概念と未接続である

さらに深刻な問題は、経済産業省の提起したこれらの能力概念が「社会人基礎力に関する研究会」の議論を通じて発案された際に、既存の学術研究における能力概念やその他の関連する特性概念との関連を検討した形跡がみあたらないことである。

組織行動論を専門とする高橋潔は、一般に従業員の「能力」とされる概念には多様な概念が含まれており、心理学が限定的に考察してきた能力概念とは乖離が見られるとしている（高橋，2008）。高橋（2008）は「能力、職務遂行能力、コンピテンシー、知識、スキル（技能）、パーソナリティ、モチベーション、リーダーシップ」といった多様な概念を能力とひとくくりにしてしまうことに警鐘を鳴らしている。社会人基礎力に含まれる様々な能力や能力要素も、このような通俗的な能力観の典型といえるだろう。

例えば、一般に心理学ではパーソナリティ（性格特性）とスキル（能力）を区別する。スキルが育成可能で可変的な概念であるのに対して、パーソナリティは長期的に安定した特性で、半年や１年といった短期的な教育では変化させることが難しいとされている。パーソナリティに近い特性を能力と誤認すると、いくら教育しても短期的に成果がでないという問題が生じてしまうので、教育可能な能力とパーソナリティの識別は、教育的観点からも重要である。経済産業省（2006a）は社会人基礎力を「育成・評価が可能な能力である」「学校教育の中で育成が可能である」（経済産業省，2006a，pp.16-17）と繰り返し主張するが、彼らはその能力の測定方法を提案していないので、当然パーソナリティ尺度との相関を確認するといった基本的作業も行っていない。

より単純な別の例としては、単純な知識の有無と能力の区別ができていないこともある。ある学生が英単語のテストは解くことができるのに、実際に英語を使う局面でその単語がでてこないのであれば、それは何らかのスキル（技能）の問題ということができるのに対して、そもそもその単語を知らないのであれば、それは知識の問題にすぎない。前後の文脈から知らない単語を類推するスキルもあるが、一般に知識に問題があるのであれば、そちらをなんとかすることが教育機関としては貢献しやすい部分であるといえるだろう。たとえば、グループワークで学生が次に何をすれば良いかを示すタスク志向型のリーダーシップを発揮するためには、最低限タスクの見通しを知識として保持していなければならない。あるいは、学術的な知見の中にも、知っていれば活用できる知識がある。たとえば、上司が部下に報奨金を出すときに、「外的報酬を用いるときにはアンダーマイニング効果に留意して、制御的側面をなるべく抑え、情報的側面を強調することが重要だ」といった動機づけについての専門知識を理解していれば、それを実践すること自体はそれほど難しい問題ではないだろう（Deci，1975）。このような知識が前提となって、その知識を適切な局面で利活用することができるスキルが問題になるのだとすると、学部学生にグループ

ワークやProject Based Learningをやらせる前に、どのような知識が要求される課題なのかを再定義する努力が教員に求められる。

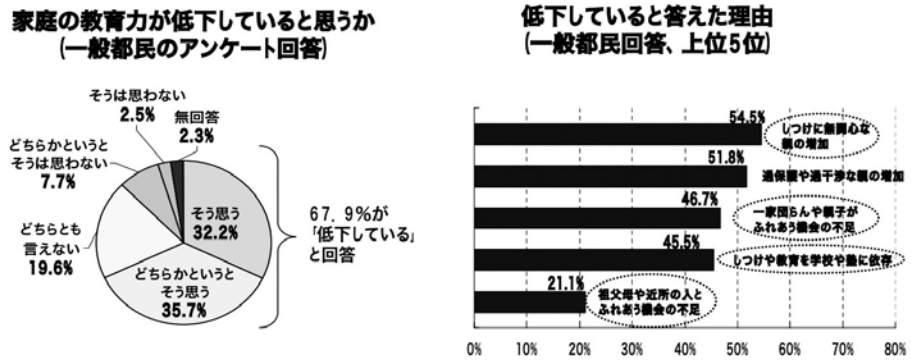
社会人基礎力の12の能力要素の中には、既存概念で類似の問題関心に従って研究の蓄積があるものもある。たとえば、主体性に関わる概念としては、プロアクティブ行動（proactive behavior）や、ジョブ・クラフティング（job crafting）といった概念が関連している（Crant, 2000；Wrzesniewski, & Dutton, 2001；高尾, 2019）。こういった研究蓄積を無駄にしないためにも、行政機関は学術研究者から適切な意見聴取を行うべきだろう。

（3）論理展開の根拠に疑義がある

経済産業省（2006a）や経済産業省（2010）など、社会人基礎力を提案するに至った文献では、証拠として十分でないものが主張の根拠として用いられている。以下では３つ紹介する。第１に、社会人基礎力の育成が求められる環境変化について地域や家庭の教育力が低下していることを同報告書は挙げている。その根拠については、「東京都の教育に関する都民意識調査」が「参考資料２」（p.35）として引用されている（図１）。同調査では、一般都民が「家庭の教育力が低下していると思うか」という質問項目に対して、「そう思う」「どちらかというとそう思う」と答えた割合が67.9％であったことを根拠としている。つまり、主観的に一般市民にそのように思っている人達の割合が多いということをもって、教育力が下がっているということの根拠としている。

このような主観尺度による評価は、一律に否定されるものではなく、妥当な判断を行うことができる回答者を対象とする質問紙調査であれば、主観でしか聞きようのない項目を尋ねて情報を集めることはありうる。たとえば、今回の場合、子供を養育する保護者に対して「自身の子供に対する家庭内教育は十分に行えている」といった項目への同意の程度を尋ねるであれば、それは主観尺度であってもなんらかの意味をもつ情報となるだろう。しかし、一般都民が、他の家庭教育を観察する機会があるとは考えられず、抽象的な「家庭の教育力」を適切に判断することのできる情報や評価方法をもっているとは考えられず、これはなんらかの印象論に終始していると解釈する方が適切であろう。

参考資料2

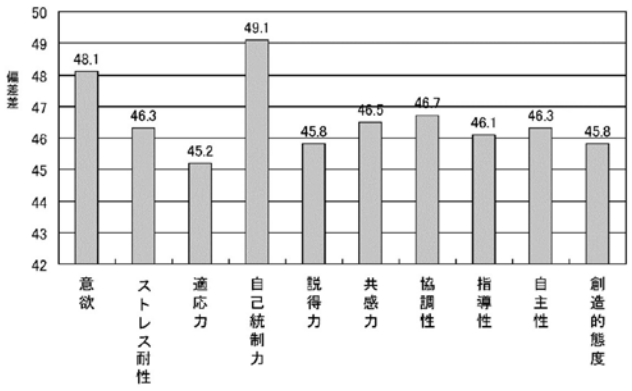


(出所) 東京都の教育に関する都民意識調査 (2003年6月)
(備考) 調査期間は、2003年3月3日～3月28日。東京都に居住する保護者や一般都民、企業など3,335人・社から有効回答。

図１　家庭の教育力の低下として提示された証拠

第２に、学生たちの社会的能力が下がっているという証拠として㈱ベネッセコーポレーション大学事業部から提供された「参考資料６」という資料がある（経済産業省, 2006a, p.37)。この資料では、大学生の「社会的強み」を同社が開発した適性検査によって計測し、1997年度は適性検査を開発した当初の母集団となった大学生1,636人の値と、2005年度の受検者60,997名の値を比較している（図２)。

参考資料6



(注1)対象者:1997年度受検者:大学1年生　1636人(大学1年生用適性検査「自己発見レポート」開発時の母集団)
2005年度受検者:大学1年生60997人(大学1年生用適性検査「自己発見レポート」2005年3月～2005年7月受検者)
(注2)検査項目:同一の適性検査項目を実施
(注3)比較方法:各項目における2005年度の平均点を、1997年の母集団における平均点と標準偏差を元に偏差値化。

(資料提供)㈱ベネッセコーポレーション大学事業部

37

図２　学生能力の経年変化として提示された証拠

「意欲」「ストレス耐性」「適応力」など10項目が図中では紹介されており、詳しい計測

方法は開示されていない。グラフの表現が変則的で、注記には「各項目における2005年度の平均点を、1997年の母集団における平均点と標準偏差を元に偏差値化。」との記載がある。偏差値というのは通常、ある標本が標本分布の中で平均からどの程度乖離しているかを示す値であるが、この図では2005年度の平均値を、仮にそれが1997年の標本であるとすればどのような位置づけにあるかということを示す操作をしている。つまり、10項目全ての値が偏差値50を下回っているので、2005年の平均は1997年の平均よりも下回っていることがわかる。元データがあれば平均値の差の検定は簡単な作業であるはずだが、ここではそのような提示はされていない。

想定される問題としては、1997年の標本が1997年の大学生を適切に代表しているかどうか、2005年の標本が2005年の大学生を適切に代表しているか、そのサンプルセレクションに関する疑問がある。仮にバイアスがあったとしても、両年の調査にかかっているバイアスが同じバイアスであるならばその影響を無視して考えることもできるだろう。しかし、1997年時点ではこの検査は開発段階にあり、2005年の標本と集め方が異なるのではないかと推察される。また、サンプルサイズに37.2倍もの違いがあることも解釈を難しくする。一般に、試行回数が多くなるほど母平均に近い値となるのに対して、試行回数が少ない場合には母平均から乖離する確率が高くなることが知られている[4]。

第３に、企業の求める能力と、学生達の能力の自己評価の間にはギャップがあり、充分にそれらの能力を教育できていないという主張がなされている。このような主張は、中間とりまとめ後に行われた調査である経済産業省（2006b）や、その４年後の調査事業『大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査』（経済産業省，2010）など複数回にわたって見られるが、社会人基礎力以外の能力との比較を行っている経済産業省（2010）を以下では紹介する。

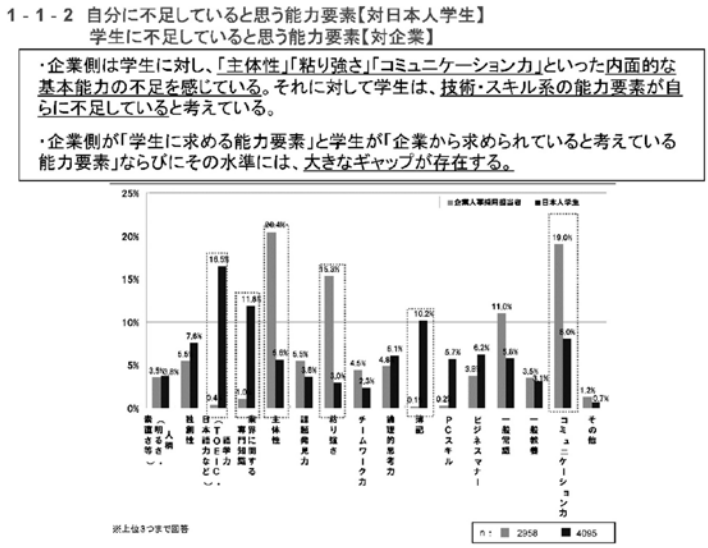


図３　人事採用担当者と学生の能力認識ギャップとして提示された資料

経済産業省（2010）では、企業が思う「学生に不足している要素」や「学生が身につけている要素」と、学生自身が自分に不足している要素や身につけていると思う要素との比較を行っている（図３）。図３を見ると、企業側は学生に対して「主体性」「粘り強さ」「コミュニケーション力」が不足していると感じていて、学生は企業が不足を感じていない語学力や簿記の能力が不足していると感じているというギャップがあると主張されている[5]。

この調査の問題点のひとつは、企業の人事採用担当者が日頃観察している学生がどのような学生であるかということである。当然、新卒採用時に自社に応募してきた学生や、その結果として採用した若手社員を念頭に置いて回答していると仮定して差し支えはないだろう。従って、これらの回答から得られたデータの解釈には、「学生が全体としてその能力の蓄積が不十分である」という可能性の他に、「企業が自社に応募してくる学生について、当該能力について十分に評価･マッチングできていないために認識ギャップが生じている」という解釈が考えられるのである。

仮に、英語力が要求される企業や職種と、英語力をそれほど要求しない企業や職種の２種類があるとしよう。前者には英語が得意な学生が応募し、後者には英語を苦手とする学生が応募し、十分な能力に達している学力の学生を採用すれば、どちらの企業でも語学力におけるミスマッチや認識ギャップは生じない。これは、日本の学生の英語力が全体として十分な水準に達しているかどうかとは別の問題である[6]。経済産業省のこの調査を元に、学生の英語力は十分な水準だから、資源配分を変えて、より主体性やコミュニケーション力を育てる教育をした方が望ましいという結論を導き出すことはできない。

もちろん、主体性や粘り強さ、コミュニケーション力といった各種概念について、日本の学生が全般に不足している可能性は否定できない。しかし、この調査はその証拠として用いるには十分な設計ではなく、むしろこの調査から自然に読み取ることができるのは、企業がそれらの概念を採用段階に正確に測定できていないとか、あるいはそのような測定を行うことを学生に伝えられていない、測定する努力もせずに要求だけを学生につきつけているといった問題が想起されるのである。

３.「屏風の虎」としての社会人基礎力

このように、経済産業省が提示した証拠を読み解くことで得られるのは、彼らが不十分な根拠をならべ、むしろ、不十分な証拠しかないにもかかわらず、それでもなお社会人基礎力という概念を提唱していること、これは同省の行政官が無能力であるというよりはむしろ、正当な根拠はないが学生教育に何らかの関わりを持ちたいとする同省の利害ポジションがそれだけ強固であることの表明として解釈すべきだろう。

同省がまとめた社会人基礎力概念、それを測定する努力もなしに学生や大学に要求することは、いわば一休和尚の故事にある「屏風の虎」であると言わざるを得ない。屏風から虎をだすことなく虎退治を求められた我々がなすべきことは、その虎は重大な問題だ、虎

を退治すべきだと、彼らのポジショントークに乗ることだろうか。

実際のところ、2021年現在となっては、経済産業省はこの社会人基礎力概念をその後それほど積極的に取り扱っていないともいえる。2017年から2018年にかけて産業人材育成について検討した「わが国産業における人材力強化に向けた研究会」でも、冒頭で社会人基礎力に言及こそしているものの、その内容を精査した形跡は見当たらない（経済産業省・中小企業庁，2018）[7]。

したがって、社会人基礎力に関しては、実際上の問題は、要求に対峙する大学教員の側の対応如何にあるといえよう。このような提案がなされたときに、問題点を指摘し、改善方法を提示し、大学教育にどのように取り入れるのか、あるいは取り入れないのかという意思決定を行う必要がある。問題点の指摘は充分に行ったので、以下では改善方法の提案と、このような要求を精査するときに、大学教員がどのような点に留意すべきであるかについて述べる。

４．改善の方法

改善の方針は２つある。ひとつは、すでに述べたように、提唱したい概念と、既存の学術概念との関連を整理することである。たとえば、近年の非認知能力や社会情動的スキルに関する議論は、認知能力や知性では測れない能力に関する議論として参考になるだろう（小塩，2021）。

職業上の能力に関連する概念としてはコンピテンシーや職務遂行能力といった既存概念がある。両概念の相違について、渡辺（2015）は、コンピテンシーが米国型の職務給を背景とした、職務特定的なスキルであるのに対して、職務遂行能力を日本型の職能給を背景とした、ポジションに必要な職務全般に関する能力であると解説している。職務を特定できるほど、能力の要件定義も明確にできる一方で、厳格な要求は、人事配置の柔軟性を阻害する原因となり、「今居る人材でなんとかする」ことは難しくなる。

上記に関連して、第２の方策として、若手人材に能力を求める状況や環境の特定を行ったり、職務内容の標準化を業界ごとに進めるといった方法がある。社会人基礎力は、職業生活や地域社会生活で必要なスキルという限定がなされているだけで、かなり一般的、汎用的な状況を想定している。この状態では、個々の企業も重視する能力が異なっているがその実態は明らかでないとか、あるいは12の能力要素を提示された学生にとっても、どれを優先的に育成すべきかと言った方針がたてづらいという問題がある。また、IQや認知能力といった一般的で汎用的な知性概念との区別も十分に示されているとは言いがたい。

従って、経済産業省という産業界との繋がりのある立場を考えれば、社会人基礎力のような汎用的なスキルの開発よりもむしろ、各業界や各職種におけるエントリーレベルの能力に関する定義や標準化を促進させるための会合を設定したり、その一覧化に努力を払うべきではないだろうか。既存研究では、保健師や看護師、大学職員といった各職種別に職

務遂行能力の開発が行われている（佐伯・和泉・宇座・高崎，2003；戸村・永田・村嶋・鈴木，2013；勝平・野田・出口，2013）。当然、専門職になるほどこのような尺度開発は容易であり、メンバーシップ型でジョブ・ローテーションを前提とした職務全般とすれば、このような尺度開発は難しくなる。しかし、多種多様な環境にある企業からの人材要求に対して、汎用的なスキルセットを作ろうとすると、いつまでも曖昧な要求に曖昧に応える構図から抜け出せなくなってしまう。屏風の虎を退治してほしいのであれば、まずは屏風から虎をだすことから始めなければならないのである。

５．学術知のゲートキーパーとして

教育内容の吟味に際して、大学教員が取り得る実際上の方策を４つ述べ、本論を終えることとしたい。

第１に、日頃から教育内容に引用注をつけたり、文献の引用注を確認するという基本を忘れないことである。教育用資料であれば、厳格に原典を紹介せずに入門書を紹介するなど、学術論文と全く同じ注記や表記を必要とはしないかもしれない。しかし、レファレンスのついていない文章をなるべく教材として採用することを避けるとか、レファレンスの質を確認してその文献の信頼度を確認するといった作業を疎かにすべきではない。それは、実践的な教育内容であれば免除されるといった類いの事柄ではないはずである。学生に卒業論文等で引用や文献表記の指導をするにしても、まずは教員自身が作成した教材や紹介する教材で正しいレファレンスができていなければ、とても実効性のある教育にはならないと思われる。

第２に、行政資料は教科書的な教材として採用するのではなく、批判的検討を要する資料として学生に提示するべきである。社会人基礎力の問題提起を好意的に捉えて自身の研究や教育に活用してきた既存の研究群は、おそらく「経済産業省が言っているから」ということで信用しすぎ、内容を精査していないのだと想像できる。行政資料はそれぞれの省庁の利害を反映しており、独特のバイアスがある。このような問題は、実務家をゲスト講師で招聘して講演いただく場合も同様の問題がありうる。それらのバイアスや事実誤認は教員がただしたり、学生達に批判的に検討する時間を十分に確保した上でこれらの情報を提供すべきであろう。

第３に、「○○が大事だ」というようなひとつの変数を単純に賞賛したり、重要性を主張するような素朴な問題提起に注意することである。そもそも問題の吟味が十分にできていないときにこのような主張になる傾向がある。たとえば、素朴に「主体性が大事だ」という主張や問題提起は、一見頷きたくなる魅力がある。しかし、プロアクティブ行動や若年就業者の組織社会化系統の研究を読むと、そのような主体的な行動のリスクやネガティブな効果に関する言及も確認できる（Cooper-Thomas & Burke，2012）。いつも主体的であることが望ましいわけではなく、時には主体性よりも組織全体との調整や調和が望まれ

る局面があることは、これもまた容易に想像できる。素朴な１変数の賞賛は、まだ周辺の原因変数や結果変数との関連が明らかでない、原初的な問題関心なのである。社会科学の基本は、社会から変数を切り出し、その変数間関係を検討することにある。どのような状況の時に望ましいとか、どのような結果変数間のトレードオフを考慮すべきかという変数間関係を整理していって初めて、その問題がどのように難しいのか、何を考える必要があるのかといったことが明らかになる。社会から要請される問題関心が、どの程度整理されているのかを判断する際に、どの程度周辺変数との関係が明らかになっているかを確認することは一つの指針となるだろう。

第４に、これまで述べてきたような基本的な作業は、教員によって習熟度や得意不得意に差があることに留意すべきだろう。学術的研究職のキャリアをずっと歩んできた教員はできてしかるべきところではあるが、実践的教育やキャリア教育の現場には、実務経験を高く評価されて配属された教員や、プロジェクトで雇用された任期付きの教員が担当することも十分に想定される。このような状況では批判的に検討することができなかったり、批判的に検討していたとしても異議を申し立てることが難しいといった状況が想定されうる。適切な分業やチェック体制を部署内で考える必要があると言えるだろう。

注

1　本稿は、2021年度國學院大學経済学部「基礎演習A」の内容を元に構成している。受講生各位の寛容に感謝したい。

2　教育基本法第一条、学校教育法第八十三条。

3　経済産業省「社会人基礎力」https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html（2021年10月20日閲覧）。

4　このような、十分な試行回数がないのにその値に対して意味のある解釈をしてしまう過剰一般化の問題を、Tversky & Kahneman（1971）は「少数の法則」と名付けている。

5　自己認識と他者評価のギャップが問題なのであれば、少なくても自己評価による社会人基礎力測定にも問題が生じる可能性があるが、先述の通り、経済産業省は自己評価以外の計測方法を提案していない。

6　学生の英語力を国際比較するには様々な困難が伴い、特にテストの受検者層がその国の学生英語力を代表するとは限らない。それでも、TOEFLのスコア等を確認する限り、日本の学生の英語力が類似条件の諸外国よりも優れているとは言いがたい（ETS，2020）。

7　なお、経済産業省は「我が国産業における人材力強化に向けた研究会」において、社会人基礎力の基礎文献である、経済産業省（2006a）を共有する際に、特にその質に問題がある参考資料部分を省略して本文のみを配付している。そのため、研究会の委員はこの資料を批判的検討ができていないのではないかと推測される。このような、いわばエビデンス・ロンダリングとでも言うべき資料提示の仕方は批判されて然るべきだろう。参考資料のついてない資料配布は下記のURLから確認できる。

https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/001_haifu.html

https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/001_s01_00.pdf

また、参考資料のついた完全版の報告書は国会図書館のアーカイブから入手できる。

https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/282046/www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-honbun-set.pdf

引用文献

Cooper-Thomas, H. D., & Burke, S. E. (2012). Newcomer proactive behavior: Can there be too much of a good thing. *The Oxford handbook of organizational socialization*, 56-77.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of management*, 26(3), 435-462.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum Press (安藤延男･石田梅男訳(1980)『内発的動機づけ: 実験社会心理学的アプローチ』誠信書房。).

ETS (2020), Test and Score Data Summary for the TOEFL iBT Tests, https://origin-www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_tsds_data_2020.pdf (2021年10月20日閲覧)。

RIETI (2006) RIETI BBLセミナー「なぜ社会人基礎力か？：古くて新しい指標」、2006年４月７日。https://www.rieti.go.jp/jp/events/bbl/06040701.html (2021年10月20日閲覧)。

Tversky, A., & Kahneman, D. (1971). Belief in the law of small numbers. *Psychological bulletin*, 76(2), 105.

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.

井芹まい・河村茂雄 (2016)「大学生の社会人基礎力の獲得タイプと自我同一性との関連」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』23(2), 61-71。

遠藤利彦 (2017)『非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告』平成27年度プロジェクト研究報告書 https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-2-1_a.pdf (2021年10月20日閲覧)。

小塩真司編 (2021)『非認知能力：概念・測定と教育の可能性』北大路書房。

勝平宏・野田昭彦・出口秀典 (2013)「大学職員の職務遂行能力開発: 大学の国際化に係る課題 (特集 大学職員の職務遂行能力開発)」『名古屋高等教育研究』, (13), 87-99.

北島洋子・細田泰子・星和美 (2011)「看護系大学生の社会人基礎力の構成要素と属性による相違の検討」『大阪府立大学看護学部紀要』17(1), 13-23。

経済産業省 (2006a)『社会人基礎力に関する研究会 －「中間取りまとめ」－』 https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/282046/www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-honbun-set.pdf (2021年10月20日閲覧)。

経済産業省 (2006b)『社会人基礎力に関する緊急調査』 https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286890/www.meti.go.jp/press/20060418005/20060418005.html (2021年10月20日閲覧)。

経済産業省 (2008)『社会人基礎力の育成と評価　～将来のニッポンを支える若者があふれ出す！～』角川学芸出版。

経済産業省 (2010)『大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査』平成21年度就職支援体制調査事業。 https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/3518969/www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/shakaijinkan.pdf (2021年10月20日閲覧)。

経済産業省 (2018a)『新・社会人基礎力 (仮称) アンケート調査結果』 https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_04_00.pdf (2021年10月20日閲覧)。

経済産業省 (2018b)「「人生100年時代の社会人基礎力」と「リカレント教育」について」 https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_3.pdf (2021年10月20日閲覧)。

経済産業省・中小企業庁 (2018)『我が国産業における人材力強化に向けた研究会-報告書』 https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/20180319001.html (2021年10月20日閲覧)。

西道実 (2011)「社会人基礎力の測定に関する尺度構成の試み」『プール学院大学研究紀要』51, 217-228。

佐伯和子・和泉比佐子・宇座美代子・高崎郁恵 (2003)「行政機関に働く保健師の専門職務遂行能力の測定用具の開発」『日本地域看護学会誌』6(1), 32-39。

清水和秋・三保紀裕（2013）「大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関連性」『関西大学社会学部紀要』44(2)，53-73。
諏訪康雄（2020）「社会人は何を学べばよいのか？ ～社会人基礎力と学びの継続性～」https://www.hj.sanno.ac.jp/cp/feature/202001/08-01.html（2021年10月20日閲覧）。
高尾義明（2019）「ジョブ・クラフティング研究の展開に向けて：概念の独自性の明確化と先行研究レビュー」『経済経営研究』2019年３月号，81-106。
髙橋潔（2008）「内部・外部労働市場における職業能力評価の役割」『日本労働研究雑誌』577，4-16，https://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2008/08/pdf/004-016.pdf
築山泰典・神野賢治・田中忠道（2008）「大学キャンプ実習が「社会人基礎力」に及ぼす有効性の検討」『福岡大学スポーツ科学研究』39(1)，13-26，2008。
戸村ひかり・永田智子・村嶋幸代・鈴木樹美（2013）「退院支援看護師の個別支援における職務行動遂行能力評価尺度の開発」『日本看護科学会誌』33(3)，3-13。
藤井文武・平尾元彦（2010）「社会人基礎力を高める授業の実践--産学連携PBL授業「アクティブラーニング」の取組」『大学教育』７，23-34。
藤本学・大坊郁夫(2007)「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み」『パーソナリティ研究』15(3)，347-361。
本田由紀（2008）『教育の職業的意義－若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房。
本田由紀（2020）『教育は何を評価してきたのか』岩波書店。
渡辺直登（2015）「コンピテンシーと職務遂行能力」『日本労働研究雑誌』657，44-45。https://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2015/04/pdf/044-045.pdf

研究論文

履修生のライティング力の変化から見る「学習成果」とプログラム評価

―共通教育科目「アカデミック・リテラシーズ１」における調査結果より―

加納なおみ・赤木　美香

【要　旨】

本学の共通教育科目として開講されている「アカデミック・リテラシーズ１（旧「基礎日本語」）」では、2019年（令和元年）後期以降、シラバス・教授法など全面的に改革を進めてきた。特に高次の思考力を伸ばすためのアカデミック・ライティング指導を中心とし、口頭発表やグループ討論などを通じ、総合的にコミュニケーション能力を強化することを指導目標としている。全ての課題で、全クラス共通のルーブリックを使用しており、ピア・レスポンスやモデルレポート分析などを通じて学生がルーブリック評価の着眼点を理解、習得し、自らのライティング力の向上に転移できることを重視している。本稿では、授業改革が一巡した2020年度後期の授業を対象にその中核を成すライティング指導の効果について検証、検討する。ライティング指導の開始前と学期終了時に履修生が提出した２本のレポートを同一基準で評価し、平均点を算出、統計的に分析した。その結果、対象者のライティング力に有意差が認められ、本授業の指導効果が明らかとなった。

【キーワード】

初年次教育、アカデミック・ライティング、トゥールミンモデル、学習成果、プログラム評価

１．はじめに　―問題の所在―

過去40年に亘り、日本国内では多くの大学に初年次教育プログラムが徐々に増加し、学士として必要な学力・大学生に必須のリテラシーを担保するための教育の拡充が進んでいる。このような動きは21世紀に入ってからより加速し、近年の学問的・社会的な潮流に加え、コロナ禍による影響を受けてさらに多様化している。

國學院大學においても、2010年に「総合演習」が創設され、その後共通教育科目「基礎日本語」として学部１・２年生を対象に渋谷、たまプラーザ両方のキャンパスで毎学期合計16クラスを開講してきた。直近の科目マネージャー交代を受け、2019年度からは、言語技能と思考力、協働力を統合的に伸ばすよう「アカデミックな汎用性スキルの獲得」を目指し（加納, 2020）、「基礎日本語」クラスが本学において期待される役割を担うとともに、日本の高等教育全般でニーズが高まるアクティブ・ラーニングに対応するために授業改革を進めてきた（加納, 2021）。2019年度後期はライティング指導の要としてプロセス・ジャンル・アプローチ（Badger & White, 2000）を採用し、協働学習を多用したアクティブ・ラーニングを通じて思考力を強化するリテラシー教育の実現を目指した。2020年度前期には新型コロナ感染拡大の影響から全面オンライン化に取り組み、デジタルリテラシーを加

えたマルチリテラシーズ教育及びアクティブ・ラーニング化をさらに進めた（加納・赤木, 2020）。2021年度前期には、折からの本学カリキュラム改訂を受け、一連の変革内容を反映して科目名を「アカデミック・リテラシーズ」と変更した（加納, 2021）。

本稿では、授業改革が一巡した2020年度後期の授業を対象にその中核を成すライティング指導の効果について検証、検討する。2020年度後期の時点での科目名は「基礎日本語」であったが、本稿執筆時点での正式名称は「アカデミック・リテラシーズ１」となったため、本稿タイトルを含め、以下本文では対象科目名を「アカデミック・リテラシーズ１」（旧「基礎日本語」）とする。

前述のとおり、国内における初年次教育プログラムの増加と多様化に伴い、多くの論考・調査が公にされている。関連学会の口頭発表では様々な実践報告が行われ、学会誌にも数多の論文が発表されてきた。それらの中には、授業手法の紹介を中心に論じるもの、プログラム改革の内容や理由などを公開したものなど授業の内容を中心に据えたものが少なくない。一方で、近年、ますます加速している日本の高等教育改革において、「学習成果」は重要なテーマとなっている（丹原・斎藤・松下・小野・秋葉・西山, 2020）。中でも、「学習成果」を測る際、初年次教育の中核を成すアカデミック・ライティング指導と学生に対するパフォーマンス評価をプログラム評価にどう結びつけるか、という問題が残る。このような潮流のなかで、授業の効果を探ろうとした論文も発表されている。しかし、調査の多くは学生による自己評価やアンケート調査に基づくもの、あるいは少数のサンプルを定性的な手法で分析したものが多く、プログラム全体の指導効果を客観的に提示したものは未だ限定的である。そこで、本稿では、授業改革後の「アカデミック・リテラシーズ１」におけるライティング指導による学習成果を定量的・定性的手法で分析、プログラム評価を試みるとともに、そこから新たな課題を発見することを目的とする。

２．先行研究

（１）授業設計・指導法に関わる論考

初年次教育の授業設計には学士として必要とされる複数の力を伸ばすために、多くの要素を盛り込む必要があり、また、ライティングが中心となる場合、担当教員の負担を軽減する必要から積極的にICTツールを指導に取り入れようとする傾向がある。

福・関田（2020）は、LTD（話し合い学習法）を中心とした「思考技術基礎」という科目と「学術文章作法Ⅰ」という２つの関連科目の設置を通して、複数科目の連携の必要性を述べている。このような論考からは、そもそも初年次教育の授業シラバスにどのような項目を盛り込むべきか、それはどのように決めるべきか、という根元的な問いの重要性を確認することができる。

高橋（2020）は思考ツールを使用したレポート作成について、主にプランニング段階に着目して説明し、学生のリフレクションシートから、学習者の気づきや今後必要とされる

サポートについて論じている。このほか、ICTツールを利用してプランニングや推敲をサポートする授業モデルに関する論考には、舘野・大浦・望月・西森・山内・中原（2011）、高橋・山口・大場・小林（2016）などがある。これらの中では「ロジカルでわかりやすいライティング」として、機器の操作マニュアルのような、簡潔でわかりやすい文章作成能力養成を目指す授業も少なくない。初年次教育におけるライティング教育で目指す文章ジャンルには多様性があり、ICTツールなどを援用した指導方法と親和性が高い文章ジャンルの存在が窺われる。

（2）学生の自己評価に関する先行研究

近年、大学教育において、評価能力を身につけること自体が重要な学習項目として位置付けられてきている一方、学生が適切に自己評価を行うことの難しさを指摘する声は根強い。「ダニング＆クルーガー効果」（Kruger & Dunning, 1999）として知られる、自己を過大に評価する認知バイアスの存在や、Sadler（2010）が指摘した、評価基準や専門的な概念に対する理解不足などにより、学生が適切な評価を行うことは一般に困難だと考えられている。斎藤・小野・松下（2017）は、アカデミック・ライティング能力やPBLでの問題解決能力に関して、ルーブリックを用いたパフォーマンス評価のデータを基にした分析で、教員評価と自己評価にはほぼ相関関係がないと結論づけている。また、学生の自己評価のほうが甘くなる傾向が指摘されており、先行研究を支持している。

（3）学習成果・自己評価を通じた授業デザイン評価に関する先行研究

初年次教育プログラムを学生自己評価アンケート（満足度）と、教員アンケートで測定、比較したものに乙須・細野・内田・古賀・小川・高井（2019）がある。プログラムの学修成果を学生自身の自己評価（成長実感）と、学生の学びや成長に対する教員評価によって測定し、４因子で分析した結果、先行研究が示したとおり、教員評価は学生の自己評価より有意に低かった。そのうえで、筆者らは、両者の傾向は連動している傾向を読み取り、学生と教員がそれぞれ期待する学びや成果の齟齬から、当該プログラムにおける改善点を見出している。

丹原・斎藤・松下・小野・秋葉・西山（2020）は、新潟大学歯学部における「大学学習法（Study Skills）」の実践を取り上げ、２年生39名を対象に、自己評価、ピア評価、教員評価という３つの指標からプログラムの効果を分析している。プログラムの特徴は、１）「論証モデル」に依拠した指導とそれに基づくワークシートやルーブリックの開発・利用、２）１年次・２年次という２学年をまたいだ学年縦断型の活動、３）学生の「自己評価」「ピア評価」を踏まえたレポートの作成であり、これら３つがアカデミック・ライティング能力にどのように影響を与えるかを検討した。分析の結果、１本目のレポートでは自己評価・ピア評価と比較すると教員評価は有意に低かった。この点については、そもそも学生のアカデミック・ライティングの能力が低い上に、ルーブリックの解釈が未熟だったためだと

説明されている。一方、２本目の課題では教員の評価が向上したうえ、自己評価と教員評価との間に有意差がみられなくなっていた。これについては学生が教員と同等の評価スキルを獲得できていることを示唆していると説明している。このように、学生のレポートの質が向上したこと、当該授業で課されたようなレポートについては学生が教員と同等に近い鑑識眼を獲得したことから、当該授業のデザインは履修生のアカデミック・ライティング能力の向上に有効だと結論づけている。当該の研究はライティング能力の伸びと学生の評価能力の伸びを分析の対象としているが、学生の評価能力の変化についてより詳細な説明がなされていることから、前者より後者に力点が置かれているといえよう。

自己評価能力の向上と他の要因との関係を分析したものとして、岩田（2020）は、京都大学の教養科目「社会学Ⅰ」（2019年度前期）の87名を対象とした調査を行っている。授業では課題となるレポート草稿を提出した後、プレ自己評価を行い、協議ワークを取り入れてピアレビューを挟み、その後ポスト自己評価を経てレポート改善を行い、最終自己評価と完成稿提出に至る。このプロセスにおいて質的に異なる４つのレポートをルーブリックで評価し合う協議ワークが学生の自己評価力の向上を促す効果があるか、統計的手法（分散分析）を用いて検証しようとした調査である。自己評価力は自己評価得点と教員評価得点の絶対差から求め、協議ワークがレポートの質改善にどのような影響をもたらすかについて検討した。協議ワークを挟んだポスト評価はプレ評価より有意に高くなっており、ワークの導入と正の相関関係が認められたが、完成稿提出時の最終自己評価の不適切性はポスト評価より有意に低くなっており、協議ワークの効果が持続しなかったことが報告されている。

渡邉（2017）は地方国立大学の初年次生44名を８グループに分け、太宰治の「人間失格」をテキストとし、協同学習の一手法であるコラボラティブ・ライティングを取り入れたアカデミック・ライティング授業の有効性を検証した。受講前に個人から800字程度、受講開始後にグループごとに2000字程度のレポートを提出させ、９項目からなる独自の評価尺度で事前・事後の評価を比較した。改善の効果を100分率で比較したところ、全ての項目で改善があり、特に「序論・本論・結論」という三部構成や、「理由・根拠」（の提示）では大きな進歩が見られたと報告している。事前は個人課題であったのが、事後ではグループ課題となっていることから、当該の研究は個人の文章力の伸びを見ることが目的ではなく、筆者が結論づけているとおり、グループワークを通じて学生たちがライティングに関して肯定的な経験をし、それにより主体性を発揮して課題に取り組む姿勢を育むことが主眼であったと考えられる。

（４）中等教育におけるライティング指導の広がり

大学においてアカデミック・ライティング指導の重要性が高まる中、その影響は必然的に高校、中学にも広がっている。登本・伊藤・後藤・堀田（2017）は、アカデミック・ライティングの経験がない都内私立中学３年生を対象としたライティング指導の授業におい

て、履修生を統制群、実験群それぞれ35名で指導効果を検証した。全70時間で、3000字の課題完成を目標とした当該の授業は、従来「テーマ設定、情報収集、論文執筆、発表」という順番で行っていたが、書き上げることができない学生が増え、そのことが発表の質にも直接悪影響を及ぼしていた。そこで、発表と執筆の順番を入れ替えて指導し、結果を比較したところ、有意差が認められ、発表、ライティング課題いずれも質が向上し、さらにライティング課題においては質・量ともに改善が見られたと報告している。

登本・伊藤・後藤・堀田（2017）の調査結果は、ライティング課題が完成した後に発表を課す授業設計が大学の授業でも一般的ななか、示唆的で興味深いと言えよう。一方で、現実の授業時間は限定的であり、その中で学生を統制群、実験群に分けて指導効果を検証する方法に対し、近年ライティングの指導者からは倫理的な面から懐疑的な見解も出されている。当該の調査では、統制群、実験群が２年にわたり配置されていることから、授業改善前の学習者グループが「統制群」に割り当てられたことが推察されるため、このような懸念はあたらないが、たとえ仮説であっても指導効果が期待できる場合、現実の授業で統制群を設けることは学習者の利益を守るという観点から不適切だと考えられる。

これら先行研究から明らかになった点を踏まえ、本調査では授業設計の段階から履修生の負担を最小限とし、本科目におけるライティング指導による学習成果を測り、そこからプログラム評価を行うこととした。

３．研究の目的・研究課題

2020年度後期開講の「アカデミック・リテラシーズ１（旧「基礎日本語」）」における履修生のライティング力の変化を通じ、学習成果を測り科目としての有効性を検討することを目的とする。研究課題は以下のとおりである。

RQ１：履修生のライティング力は、ライティング指導開始前から学期終了時までの間にどう変化したか。

RQ２：2020年度後期開講の「アカデミック・リテラシーズ１（旧「基礎日本語」）」授業にはどのような効果が認められるだろうか。

４．調査対象科目

（１）科目の理念と授業デザインにおける理論的背景

本授業は、共通教育科目として学部１、２年生を対象に定員35名、２箇所のキャンパスで毎学期合計16クラスを開講してきた。2020年度後期は、筆者らを含み専任教員２名と６名の兼任講師の計８名が担当している。筆者が科目マネージャーに着任する2019年以前は独立した課題３本のレポート執筆を個人で完成するプロダクト重視型の授業だったが、

2019年度以降、言語技能の統合を通じて学習効果を高めるため、レポート課題を２本に絞ると同時にグループ発表を加えた（詳細は加納, 2021を参照されたい）。多くの課題を練習させることにより結果的に履修生が書き方を学ぶ、というアプローチは時間的な制約を考えると現実的ではなく、また、学生は本科目を履修中の段階から、他のクラスのレポートを書く際などに、学んだことをすぐに応用できる力をつけていくことが望ましい。授業を終了し、たとえ周りにすぐに相談できる相手がいないような環境においても、自立した書き手として再現性のある方法を身につける必要がある。そこで、本授業では、履修生に汎用性の高い「ライティングの方法論」を学ばせることを主眼とした。

その際、まずはアカデミック・ライティング指導に定評のある教授法、セオリーなどをできる限り援用し、半期15回という短期間に目に見える形で履修生のライティング力を強化するプログラムのデザインを目指した。ライティングは思考を言語化したプロダクトであると同時に、思考そのものを深めるツールでもあることから、プロセス・アプローチとジャンル・アプローチ（Hyland, 2003）の利点を組み合わせた「プロセス・ジャンル・アプローチ」（Badger & White, 2000）をベースとした。思考を整理し、読み手にわかりやすくポイントを伝える枠組みとしてパラグラフ・ライティングの習得は必須だが、パラグラフには多くのレトリカル・パターンがあるため、特に重要性の高い「論証型」に絞った。これをシカゴ・スタイル・ライティング（Booth, Colomb & Williams, 2003）でも知られるトゥールミン拡張型モデル（Toulmin, 1958）で導入し、思考力・論理構築力強化のため、プレゼンテーションも含む全ての課題において一貫して指導した。また、ジャンル・アプローチでも指摘されているとおり、ライティングを読み手と書き手のコミュニケーションととらえ、ピア・レスポンスを各課題の要所に組み入れた。ピア・レスポンス（PR）の効果については意見が分かれているが、ルールの共有を徹底し、到達目標を明確にすることにより、個々の学生が書き手と読み手の両方の役割を並行して体験しながら意義のあるPR活動を実現することができる。この点については、これまでライティングを個人作業だと思い込んできた学生が多いなか、クラスメートが書いた複数の文章を読み合うということが、多くの学生にとって刺激となり、読み手意識が芽生え、よりよい文章を書こうという意欲につながっていることは、授業コメントや、学期終了後の授業アンケートなどからも明らかである。

表１　授業計画とレポート・ルーブリックに関連した学習項目

	授業計画		レポート・ルーブリック関連学習項目
導入編	第1回	ガイダンス（授業の目的・方法・計画・課題などについて） ・GoogleClassroom： 使い方と基本の動作確認 ・シラバスと授業概要説明	
	第2回	敬語を学ぶ① ・敬語の基本を確認し、場面や状況に応じた適切な使い方について考える。 ・大学生活で必要となるメールの書き方の基本を学 ・メール課題のグループワーク（ピア・レスポンス）	
	第3回	敬語を学ぶ② ・面識のない相手への問い合わせ・依頼など、適切な敬語表現を用いたメールの書き方の基本を学ぶ ・メール課題のグループワーク（ピア・レスポンス）	ライティング事前課題（宿題）
課題1	第4回	自分の意見を論理的に文章化する①（テーマに対し、賛成・反対の立場を明確にしてレポート課題1を完成させる。） ・文章のどのような点が評価されるかを知る ・アイディアを広げる方法、絞り込む方法を学ぶ ・協働学習のポイントを理解する	・この授業で求められているレポートのポイント確認 ・パラグラフ・ライティングのポイント
	第5回	自分の意見を論理的に文章化する② ・主張、それに対する反論、再反論等を考え、文章化する ・論理的な文章の構成を学び、アウトラインを作成して再現性を身につける	・ レポート例文分析 ・アウトライン導入
	第6回	自分の意見を論理的に文章化する③ ・主張及び主張を支える根拠を吟味する ・剽窃について知り、引用の重要性を理解する ・引用、参考文献作成の基本ルールを学ぶ	・アウトライン　ピア・レスポンス ・引用ルール導入 ・文献リスト作成ルール導入 ・レポート、ドラフト完成
	第7回	自分の意見を論理的に文章化する④ ・レポートを読みあい、論旨展開・書式の妥当性を検討、推敲する	・ドラフト　ピア・レスポンス
	第8回	自分の意見を論理的に文章化する⑤ ・口頭発表のポイントを学ぶ ・グループ発表の準備と練習をする	
	第9回	自分の意見を論理的に文章化する⑥ ・グループ発表を行い、相互に評価する	
課題2	第10回	テーマについて多面的に考え、文章にまとめる① ・テーマについて考え、論点を絞る ・求められた文章構成について、理解を深める	・「問い」と「主張」 ・レポート例文分析
	第11回	テーマについて多面的に考え、文章にまとめる② ・問いの立て方を学び、主張に発展させる ・調査結果に基づいて主張を支える根拠を検討し、論理的な文章構成を考える	・アウトライン作成 ・レポート例文分析
	第12回	テーマについて多面的に考え、文章にまとめる③ ・主張と主張を支える根拠を吟味し、文章化する ・引用、参考文献リストを適切に組み込む ・レポートにふさわしい表現や文体について学ぶ	・根拠の吟味 ・引用、文献リスト作成 ・アウトライン　ピア・レスポンス
	第13回	テーマについて多面的に考え、文章にまとめる④ ・レポートを読みあい、論旨展開・表現・書式の妥当性を検討、推敲する ・グループ発表の準備と練習をする	・ドラフト　ピア・レスポンス
	第14回	テーマについて多面的に考え、文章にまとめる⑤ ・グループ発表を行い、相互に評価する（1）	ライティング事後課題(宿題)
	第15回	テーマについて多面的に考え、文章にまとめる⑥ ・グループ発表を行い、相互に評価する（2） 学修を振り返る	

（2）ルーブリックとグループ活動

本科目の役割を考えるうえで、最も重要な点は、前述のとおり、本授業の学修内容を他の教科の課題などで履修生が自力で「再現」できる力を身につけさせることである。そこで、レポートのみならず発表にも生かすことができる汎用性の高い論証型パラグラフ・ライティングの基礎を固めるために、学生のメタ認知力を引き出し本人の課題とクラスメートの課題を客観的に分析、評価、改善する機会をできる限り設けている。つまり、半期の授業で履修生のライティング力を確実に向上させるためには、学生自身が、重要ポイントに繰り返し触れながら、自己や他者の課題の質に対する分析力を高め、評価における着眼点を会得する必要がある。そこで、課題完成までに多くのグループワークを取り入れて、レポートの内容だけでなく、論理構築についても意見交換しながら、初学者には複雑な概念を理解させ、大学生活に必要なアカデミック・リテラシーの基本の習得を目指すデザインとした。課題ごとに共有したルーブリックの活用と、課題とリンクしたグループ活動を通じて、これらの浸透を図った。授業では全課題にルーブリックを提供するとともに、ライティング課題にはさらにチェックリストも配布している。表１で示した授業計画に沿って配布するルーブリックとチェックリストを以下にまとめる。

導入編：メール課題１・メール課題２　それぞれに対応したチェックリスト
課題１：レポート１ルーブリック、グループ発表１ルーブリック、グループ活動１全体についてのルーブリック、レポート１提出時のチェックリスト
課題２：レポート２ルーブリック、グループ発表２ルーブリック、グループ活動２全体についてのルーブリック、レポート２提出時のチェックリスト

ルーブリック１、２の着眼点はレポート、発表、グループ活動全てにおいて共通しており、課題の難度に応じて必要な調整が反映されている。一貫性のあるルールを繰り返し自己評価、相互評価に用いることにより、評価基準が学生自身に内在化されることを目指している。また、それによって、ピア・レスポンスや発表会での質疑応答における「共通言語」を通じた意義のある対話の生成を促している。ルーブリックを通して、学生たちが着眼点、一貫性のあるルールを共有することにより、問題意識も共有することができている。

各ライティング課題では例文を示し、ルーブリックで求められている内容や到達目標を具体的に理解できるよう明示的に指導している。さらにライティング指導では前述のとおり、「ピア・レスポンス」を組み込み、自立した書き手の育成を目指すと同時に、批判的思考力を養い、建設的に他者の学びに貢献できる読み手としての自覚とそのための力を伸ばすよう努めている。とはいえ、ほぼ全ての学生がピア・レスポンスもルーブリック使用も未体験でこの授業に参加することを鑑み、心理的・認知的な負担を和らげ、この授業のスタイルにスムーズに適応することができるよう、冒頭の３回の授業では、学生からのニーズが高い敬語指導をメールライティングに組み込み、チェックリストを使用したピア・レスポンスを導入している。これにより、ライティングは基本的に相手や目的が存在する社会的行為であることを認識させ、また、実際の読み手を目の前にして課題の質を改善する

必要性を実感させている。学生自身が、クラスメートと意見交換しながら交流し、積極的、意欲的に授業に取り組む姿勢を育むとともに、ライティング力のみならず、口頭でのコミュニケーションスキルの強化も図っている。

（3）本授業で課されるレポート課題

前掲の表１でも示したとおり、本授業では、プロセス・ジャンル・アプローチを通じて指導するライティング課題２本が課されている。これら２本の共通点は、「論証型」レポートであり、論題に対し、引用による根拠を示しながら自分の意見を述べることが求められている点である。主な相違点は、自ら問いを立てるか否か、という点と、レポート全体の長さである。すなわち、１本目は与えられた論題について賛成・反対の立場のいずれかを選んでこたえるタイプの課題（「小学生がスマートフォンを持つことについて賛成か、反対か」）であるのに対し、２本目のレポートは、「現代日本の食を巡る社会的な課題」について与えられた７つの領域（①食と経済、②食と健康、③食と環境、④食と教育、⑤食とジェンダー、⑥食とグローバル化、⑦食と社会階層）のいずれか一つを選び、具体的な問題を取り上げて問いを立て主張を展開する、という課題である。レポート課題１では多くの新規項目を学習する必要があるため、課題２よりも論題の難易度を低く設定することにより、学生にかかる認知的負担を調整している。つまり、レポート全体の構成、論証型パラグラフ・ライティングの基本形、アウトライン作成、リサーチ、引用と文献リスト作成ルールなど全項目が履修生にとって新規学修項目であると想定し、論題そのものは「賛成・反対」でこたえられる平易なものとしてバランスを取っている。この１つ目の課題の完成を通じて、学生は論証型レポートに求められている重要項目を理解し、全体像をつかむことができるよう授業が組まれている。それを土台に、課題２では「賛成・反対」という二項対立ではない、より複雑な主張を組み立てることができるよう、論題の難度が上がっている。と同時に、課題１で導入された全項目を再度練習することにより、理解を深め定着を図ることができるようになっている。つまり、論証型レポートのエッセンスを２回に亘りしっかりと練習することによって、大学で課されるレポートを自力で書くための基礎的な能力を固めることを目指している。

表2　レポート課題１　ルーブリック

	4	3	2	1
タイトル	キーワードを効果的に使い、内容が予測できる適切な論題が付けられている。	論題はあるが、漠然としていて内容の予測には効果的ではない。	本文の内容に合わない、不適切な論題になっている。	論題がない。
序論	冒頭に簡潔でわかりやすく問題の背景が述べられており、問いに続いて明確な主張がある。	問題の背景説明は不十分だが、問いと主張がある。	・問題の背景説明がない、または不十分である。 ・問いと主張のいずれかがない。	・問題の背景説明がない、または不十分である。 ・問いと主張の両方がない。
本論・中心文	本論１、本論２のパラグラフ冒頭に内容を効果的にまとめ、序論の主張を支える中心文がある。	本論１、本論２のパラグラフに中心文はあるが、キーワード使用やまとめ方に問題がある。	本論１、本論２のパラグラフのどちらかに中心文がない。	本論１、本論２のパラグラフ両方に中心文がない。
本論・理由	本論１、本論２の中心文のすぐ後に、わかりやすい理由が述べられている。	本論１、本論２のパラグラフに理由はあるが、中心文との関係が不明瞭で、理由としての妥当性が弱い。	本論１、本論２のパラグラフのどちらかに理由がない。	本論１、本論２のパラグラフ両方に理由がない。
本論・証拠	本論１、本論２のパラグラフに信頼できる証拠の引用があり、中心文、理由を裏付けている。	本論1、本論2のパラグラフの両方に証拠はあるが、信頼性または説得力の面で不十分である。	本論１、本論２のパラグラフのどちらかに証拠がない。	本論１、本論２のパラグラフ両方に証拠がない。
本論・反駁	予想される反対意見がある。それに対する反論部分の説明が十分で、有効な反駁となっている。	予想される反対意見はあるが、それに対する反論部分は説明不足のために反駁として不十分である。	予想される反対意見に対する反駁が、序論の主張に矛盾している。または、序論・本論１とのつながりが弱い。	予想される反対意見が示されていない。または、それに対する反駁がない。
結論	序論・本論についての簡潔でわかりやすいまとめ、自分の主張の再提示があり、一貫性を強化する結論となっている。	序論・本論のまとめは不十分だが、自分の主張の再提示はあり、本文全体としての一貫性はある。	序論・本論についてのまとめ、または、自分の主張の再提示のどちらかが欠けているが、本文全体としての一貫性はある。	序論・本論と一貫しない結論が述べられている。または本論で論じらていない新たな内容が含まれている。
全体の構成	序論1・本論2・結論1から成る双括型になっている。必要な要素を適切に含んだ4パラグラフ構成になっている。	序論1・本論2・結論1から成る双括型になっているが、パラグラフの構成が、不適切・不十分である。	・序論1・本論2・結論1から成っていない。 ・双括型になっていない。	序論または結論がない。
書式	ルールを守り、正確に引用と文献リストが示されている。	引用または文献リストに１、２箇所の誤りがある。	引用または文献リストに５箇所以上の誤りがある。	引用または文献リストのいずれかが示されていない。
表現・表記	文法、語句の使い方に不適切な箇所がなく、誤字・脱字もない。	文法・語句の使い方の不適切な箇所、誤字・脱字が全体を通じて1,2箇所ある。	文法、語句の使い方の不適切な箇所、誤字・脱字が全体を通じて5箇所程度あるが、意味は理解できる。	文法、語句の使い方の不適切な箇所、誤字・脱字が多く、意味がわからない部分がある。

これまで、履修生のライティング力はレポート課題２本についてのルーブリック評価とその変化を通じて主に質的に捉えてきた。また、授業後アンケートなどを通じ、学生自身の自己評価も収集してきた。これらに基づいて指導効果を見た場合、どのクラスでも全般的に肯定的な変化が認められてはいる。

しかし、シラバス、教授法、教材など全面的に授業デザインを改変し、新たなプログラムとしてスタートして以降、その指導効果・学習成果をより客観的かつ精確に測定する必要がある。そこで、2020年後期より、主にライティング指導の効果を測定するために、「ライティング事前・事後課題」を導入した。まず、表1「授業計画」に示したとおり、レポートライティング指導を開始する第４回の前に宿題として事前課題を課した。そして、全てのライティング指導が終了した第13回以降に事後課題を課した。課題の内容は以下に掲げたとおりである。変化を見るため、事前、事後共に同一の論題について書かせることとした。事前課題として課すことから、「問い」を自ら立てるのではなく「賛成・反対」から一つの立場を選ぶ二項対立型の論題とし、同種の課題であるレポート課題１と同じルーブ

リックで評価した。

表３　ライティング事前・事後課題

皆さんは、「ギャップイヤー」という言葉を聞いたことがありますか。「ギャップイヤー」とは、大学や大学院進学前の節目の年だけでなく、進級や、就職までの合間に「猶予期間」として取る「空白の期間（半年、１年間、もしくは２年間など期間は様々）」の一般的な総称です。この期間の過ごし方は本人次第で異なります。留学、海外旅行、長期ボランティア活動など、普段の大学生活や社会人生活ではできないことをしたり、大学入学後の学費を貯めるために働いたりするというケースもあります。いずれにしても、若者が「自ら作り出す自分のための空白の休学期間」ということです。

日本ではギャップイヤーを浪人と同じようにみなすこともあるようですが、浪人期間は大学に合格するという目的達成のために勉強する期間です。一方、ギャップイヤーの間に何をするかは、上に述べた通り人それぞれです。海外ではギャップイヤーの制度がすでに浸透している国や地域も少なくありません。日本でも少しずつ取り入れられるようになってきましたが、日本社会に根付くためには制度や人々の意識など、いろいろな面での変革が必要だと考えられています。

大学生である皆さんは、この「ギャップイヤー」制度の導入についてどう考えますか。以下の課題の指示に従い、自分の意見を述べてください。厳格な字数制限はありませんが、**別紙**に 700 字程度でタイプしてください。（文末に字数を記入してください。）

「ギャップイヤー」制度を日本で広めることに賛成ですか、反対ですか。必ず、賛成か、反対いずれかの立場を選び、根拠を挙げて自分の意見を述べてください。

５．調査方法と調査結果

（１）調査対象者

本調査の対象者は、國學院大學が2020年度後期に共通教育科目として開講した「アカデミック・リテラシーズ１（旧「基礎日本語」）」16クラスを履修した全266名のうち、統計的に有効となる対象人数を考慮し、52名をランダムに抽出した。内訳は、１年生45名、２年生が７名であった。

（２）データ収集

履修生全員に、「４（３）本授業で課されるレポート課題」に掲げた表３の「ライティング事前・事後」課題を課した。表１の「授業計画」に示したとおり、事前課題は授業でライティング指導を開始する前の週である第３回の宿題として、事後課題は全てのライティング指導が終了した第13回から14回にかけて同じく宿題として課した。事前・事後間にお

ける学生のライティング力の変化を見るため、前述のとおり、同一の論題について書かせた。両課題を提出した学生のうち、ランダムに抽出した52名のレポートについて、表２の「レポート課題１ルーブリック」に沿って、同一の評価者が個々のレポートを100点満点で採点した。その後、事前テスト、事後テスト各々の平均点を算出したところ、以下の値が得られた。

表４　事前・事後テスト　平均点

	事前テスト	事後テスト
平均点	57.62	80.71

（n＝52）

個々の対象者の得点と事前・事後間の差は下記のとおりである。

表５　対象者個人の得点とその変化

対象者	学年	A：事前	B：事後	B-A：差
1	1	68	75	7
2	1	60	93	33
3	1	65	90	25
4	1	60	88	28
5	1	55	80	25
6	1	55	88	33
7	1	58	93	35
8	1	60	93	33
9	1	63	93	30
10	1	68	70	2
11	1	58	90	32
12	1	58	85	27
13	1	55	90	35
14	2	60	83	23
15	1	55	78	23
16	1	58	80	22
17	1	35	80	45

対象者	学年	A：事前	B：事後	B-A：差
18	1	65	75	10
19	1	53	70	17
20	1	65	85	20
21	1	53	85	32
22	1	58	78	20
23	1	50	80	30
24	2	58	70	12
25	1	60	65	5
26	1	55	93	38
27	1	60	93	33
28	1	43	43	0
29	1	70	95	25
30	1	75	93	18
31	1	55	73	18
32	1	58	73	15
33	1	50	55	5
34	2	63	78	15

対象者	学年	A：事前	B：事後	B-A：差
35	1	58	68	10
36	1	58	78	20
37	1	63	65	2
38	1	58	68	10
39	1	63	95	32
40	2	65	85	20
41	1	60	65	5
42	1	60	88	28
43	2	58	85	27
44	2	42	73	31
45	1	50	93	43
46	1	50	88	38
47	1	50	85	35
48	2	53	90	37
49	1	55	85	30
50	1	55	58	3
51	1	58	85	27
52	1	58	90	32

（３）結果

対応のある t 検定を行なったところ、0.1％水準で本授業の効果がみられた。（$t(51) = 14.29$, $p < .001$）。つまり対象となった履修生のライティング力の伸びは、事前・事後テストの平均点の変化からだけでなく、統計的にも有意差が明らかとなり、ライティング指導開始前と比較すると終了時点での指導効果が証明されたといえる。

６．考察

前節では定量的な手法により本科目の指導効果が示された。以下では定性的な手法も交えて、履修生のライティング力の向上についてさらに論じる。

（１）事前・事後テスト　平均点の変化について

表４にあるとおり、事前テストの平均点は57.62で、事後テストの平均点は80.71点であったことより、23.09点の上昇が見られる。本学の成績評価のルールに基づけば、事前テストの平均点は60点に満たないためDとなる一方、事後テストの平均点は80点を超え、A評価に相当する。

（２）事前・事後テスト　個人の得点の変化

表５の個人の得点を見ると、かなりのばらつきが見られるものの、事前から事後にかけて点数が下がった学生はいなかった。28番の学生のみ点数上変化がなかったが、それ以外の学生は全員上昇している。そこで28番の事前、事後レポートの内容を比較したところ、文字数も含めほとんど違いがないことが確認できた。事前に出したレポートの一部の語彙を入れ替える程度に変更した以外、論旨展開など同一のもので、引用も全くなく、どちらも低得点だった。この学生の２つのレポートに変化が見られなかったことについては、「宿題」となった２つの課題をとにかく提出することを優先したと推測されるため、これ以上検討の対象とはしない。また、これ以外にも得点の伸びが一桁であった学生の事前・事後の点数を見ると、60点代の低得点層に集中していることがわかる。そもそも事前テストにおいて80点を超えた者はいなかったが、事後での伸びが一桁に留まった学生は、28番の学生と同様の傾向を示しており、論拠を引用で示しておらず、従って引用文献リストも付していないため、関連項目全体の評価が低くなった。

（３）事前・事後テスト　質的な変化の事例

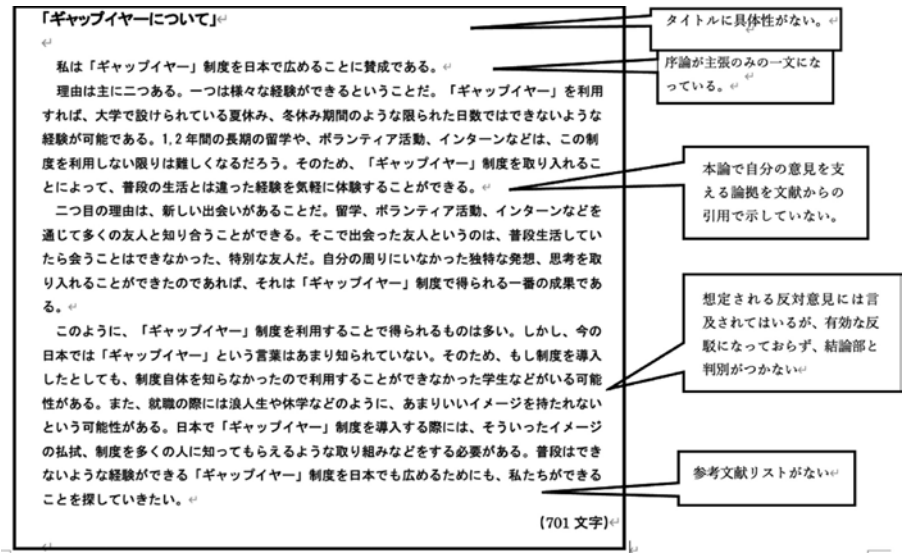
次に、事後テストで大きく得点を伸ばした学生のレポートの特徴を見ていく。以下の表６は、前掲の表５のうち、事前・事後テストの平均点の差である23点（小数点以下切り捨て）を超える伸びを示した学生及び、事後テストの得点が90点を超えた学生に注目したものである。

表６　事前・事後の得点変化が平均以上の学生

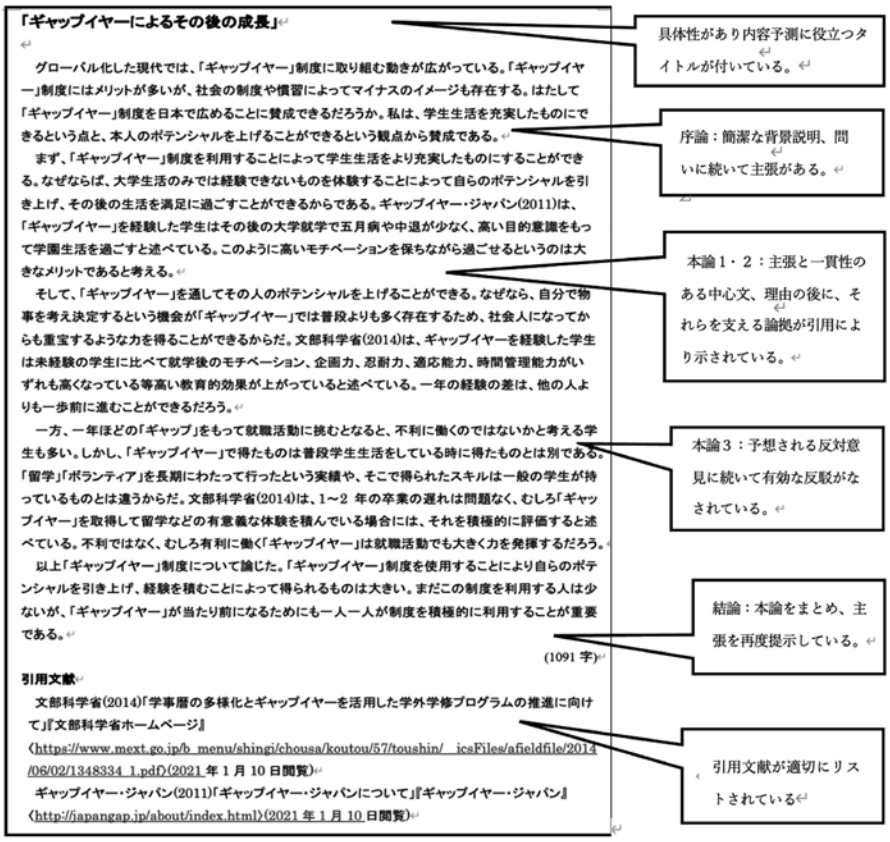
対象者	学年	A：事前	B：事後	B-A：差
1	1	68	75	7
2	1	60	93	33
3	1	65	90	25
4	1	60	88	28
5	1	55	80	25
6	1	55	88	33
7	1	58	93	35
8	1	60	93	33
9	1	63	93	30
10	1	68	70	2
11	1	58	90	32
12	1	58	85	27
13	1	55	90	35
14	2	60	83	23
15	1	55	78	23
16	1	58	80	22
17	1	35	80	45
18	1	65	75	10
19	1	53	70	17
20	1	65	85	20
21	1	53	85	32
22	1	58	78	20
23	1	50	80	30
24	2	58	70	12
25	1	60	65	5
26	1	55	93	38
27	1	60	93	33
28	1	43	43	0
29	1	70	95	25
30	1	75	93	18
31	1	55	73	18
32	1	58	73	15
33	1	50	55	5
34	2	63	78	15
35	1	58	68	10
36	1	58	78	20
37	1	63	65	2
38	1	58	68	10
39	1	63	95	32
40	2	65	85	20
41	1	60	65	5
42	1	60	88	28
43	2	58	85	27
44	2	42	73	31
45	1	50	93	43
46	1	50	88	38
47	1	50	85	35
48	2	53	90	37
49	1	55	85	30
50	1	55	58	3
51	1	58	85	27
52	1	58	90	32

事前テスト・事後テストの平均点の差である23点（小数点以下切り捨て）を超える伸びを示した学生は30名で、全体の57.7％を占めている。そのうち、事後テストで90点を超えた学生は15名で、全体の28.8％にのぼる。ここで、事後テストが93点と最高点に近く、事前テスト50点から43点と大きく得点を伸ばした45番の学生の２本のレポートを、表２のルーブリックで評価対象となっている項目を中心に比較する。

＜事前テスト＞



＜事後テスト＞



「ギャップイヤーによるその後の成長」

グローバル化した現代では、「ギャップイヤー」制度に取り組む動きが広がっている。「ギャップイヤー」制度にはメリットが多いが、社会の制度や慣習によってマイナスのイメージも存在する。はたして「ギャップイヤー」制度を日本で広めることに賛成できるだろうか。私は、学生生活を充実したものにできるという点と、本人のポテンシャルを上げることができるという観点から賛成である。

まず、「ギャップイヤー」制度を利用することによって学生生活をより充実したものにすることができる。なぜならば、大学生活のみでは経験できないものを体験することによって自らのポテンシャルを引き上げ、その後の生活を満足に過ごすことができるからである。ギャップイヤー・ジャパン(2011)は、「ギャップイヤー」を経験した学生はその後の大学就学で五月病や中退が少なく、高い目的意識をもって学園生活を過ごすと述べている。このように高いモチベーションを保ちながら過ごせるというのは大きなメリットであると考える。

そして、「ギャップイヤー」を通してその人のポテンシャルを上げることができる。なぜなら、自分で物事を考え決定するという機会が「ギャップイヤー」では普段よりも多く存在するため、社会人になってからも重宝するような力を得ることができるからだ。文部科学省(2014)は、ギャップイヤーを経験した学生は未経験の学生に比べて就学後のモチベーション、企画力、忍耐力、適応能力、時間管理能力がいずれも高くなっている等高い教育的効果が上がっていると述べている。一年の経験の差は、他の人よりも一歩前に進むことができるだろう。

一方、一年ほどの「ギャップ」をもって就職活動に挑むとなると、不利に働くのではないかと考える学生も多い。しかし、「ギャップイヤー」で得たものは普段学生生活をしている時に得たものとは別である。「留学」「ボランティア」を長期にわたって行ったという実績や、そこで得られたスキルは一般の学生が持っているものとは違うからだ。文部科学省(2014)は、1～2 年の卒業の遅れは問題なく、むしろ「ギャップイヤー」を取得して留学などの有意義な体験を積んでいる場合には、それを積極的に評価すると述べている。不利ではなく、むしろ有利に働く「ギャップイヤー」は就職活動でも大きく力を発揮するだろう。

以上「ギャップイヤー」制度について論じた。「ギャップイヤー」制度を使用することにより自らのポテンシャルを引き上げ、経験を積むことによって得られるものは大きい。まだこの制度を利用する人は少ないが、「ギャップイヤー」が当たり前になるためにも一人一人が制度を積極的に利用することが重要である。

(1091 字)

引用文献

文部科学省(2014)「学事暦の多様化とギャップイヤーを活用した学外学修プログラムの推進に向けて」『文部科学省ホームページ』
〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/57/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/06/02/1348334_1.pdf〉(2021 年 1 月 10 日閲覧)

ギャップイヤー・ジャパン(2011)「ギャップイヤー・ジャパンについて」『ギャップイヤー・ジャパン』
〈http://japangap.jp/about/index.html〉(2021 年 1 月 10 日閲覧)

具体性があり内容予測に役立つタイトルが付いている。

序論：簡潔な背景説明、問いに続いて主張がある。

本論 1・2：主張と一貫性のある中心文、理由の後に、それらを支える論拠が引用により示されている。

本論 3：予想される反対意見に続いて有効な反駁がなされている。

結論：本論をまとめ、主張を再度提示している。

引用文献が適切にリストされている

これら、事前・事後に提出されたレポートを表２(p.23)のルーブリックの評価項目に沿って比較すると、事後テストにおいて、当該の学生が個々のポイントをよく理解し、適切に議論を組み立てていることがわかる。事前版のタイトルは「ギャップイヤーについて」という漠然としたもので、タイトルを見ただけでは賛成か反対か予測できない。しかも、課題は「ギャップイヤーについて」書くことが決まっているため、学生全員のレポートに当てはまるような一般的なタイトルで、実質的な意味を持たない。しかし、事後版では「ギャップイヤーによるその後の成長」と肯定的なキーワードを含んでいることから、賛成の立場からの意見であることが容易に予測できる。これは読み手の負担を軽減するためにも有益である。続く序論にも大きな違いが現れている。事前版では何の背景も述べられず、唐突に賛成という立場を表明し、１行で終わっている。しかし、事後版では、まず「グローバル化した現代」という文脈を提示し、ギャップイヤーについて相反する立場が述べられ、それが「問い」に続いていく。そして序論の最後に問いに対するこたえとしての主張が明確に述べられている。本論においても顕著な違いが見られる。事前版には有効な反駁がなく、想定される反対意見がそのまま結論部へとつながり、序論は１行しか書かれていない

にもかかわらず、結論を含むパラグラフは非常に長くなっている。論点を複数の視点から過不足なく論じているか、という観点から見た場合、全体のバランスが取れていない。一方、事後版では本論は３パラグラフから成り、そのうち、本論３は反駁のパラグラフとなっている。いずれのパラグラフにもルーブリックで求められる必要な要素が全て含まれ、自分の意見である中心文と理由には文献から引用した論拠が示されている。結論部では主張を再提示し、全体を簡潔にまとめている。明確な序論・本論・結論から成り、それぞれのパラグラフの構成も適切である。引用による論拠の提示は事前版には全くみられなかったが、事後版には本論の３つのパラグラフでルールを踏まえて文中に引用が明示されている。引用のない事前版では文献リストもなかったが、事後版では引用に使用した文献がルールに従ってリストされている。さらに、必要な要素を網羅しつつ論じた結果、説明が丁寧になり、文字数も約1.5倍に増えている。これら一連の違いが同一のルーブリックに基づいて評価したときの得点の差となって現れたのである。

45番の学生のように、事後テストに大きな伸びを示した学生たちは、本授業で一貫して使用してきたルーブリックやチェックリストの重要項目を内在化させ、教師フィードバックもピア・レスポンスもない環境でも高評価となるレポートを自力で完成させていた。全体的な傾向として言えることは、事前版では多くの学生が序論を45番学生のように賛成か反対かという姿勢表明の１行で終えていること、本論に引用で論拠を示しておらず、文献リストもないことである。また、有効な反駁もできていないなど、構成や要素に不備が多かった。後期とはいえ１年生の受講が多く、これらについて学ぶ機会、あるいは知る機会もなかった状態で書いた事前レポートでは無理もないと言えよう。表１の授業計画で示したとおり、本授業では第４回からアカデミック・ライティングの指導を開始し、第13回までには終了する。わずか10週間の間に多くの学生たちは論証型レポートのポイントを習得し、評価の着眼点を理解して自らのレポートに生かすことができていた。また、事後テストで高得点をあげている学生達は総合的な授業評価も高く、二項対立型ではなく、自ら問いを立てるというより難度の高いレポート課題２でも良い成果を上げている。

一方で、事後テストでの伸びが小さい学生の中には、授業の評価やレポート課題２では好成績を収めていた学生も少数ながら存在する。ここでの乖離は、学期末に実施された事後テストでは時間的な制約などから持てる力を全て発揮していなかったことによるのではないかと推測される。事後テストに高得点を上げながら、レポート課題を含み授業評価が低かった例は見られなかったことから、事前・事後テストの信頼性には大きな問題はないと考えている。

７．結びにかえて

（１）プログラム評価

以上、2019年（令和元年）後期以降、シラバス・教授法など全面的に改革を進めてきた

本授業においてその中核を成すライティング指導の効果を、2020年後期に導入したライティング事前・事後テストの結果から検証してきた。事前・事後テストの平均点の比較では、事後テストで４割向上したことが明らかになり、履修生のライティング力の伸びが確認できた。またこの平均点の変化から、本授業の指導効果が統計的にも示された。さらに、事後テストで高得点を上げた学生の事前・事後レポートをルーブリックに沿って質的に分析・比較したところ、ルーブリックで求められている重要項目全てで進歩があったことが確認された。本稿での検討結果から、思考力重視のアカデミック・ライティング指導を中核とする本科目において、授業目標・指導方法・評価には基本的に齟齬はなく、所定の目標達成は実現されていると結論づけられる。以下では、目標達成の要因について論じる。

第６節（３）でも考察したとおり、得点上昇が顕著な学生は、ルーブリックに示された各項目の要求を的確に理解しており、それらを自らのレポートで文章化させることができていた。ルーブリックは授業目標の具現化であることから、このような学生たちは、本授業の到達目標を内在化させ、それをさらに言語化・文章化できており、つまり内在化した抽象的な学びを「可視化」させていたと言える。事前・事後テストの間には週１回の授業が10週間行われたが、このような比較的短い期間で履修生にこのような変化が生じた要因としては、以下に挙げる本科目の授業デザイン方針が寄与していたと考えられる。

１）汎用的な書き方を「プロセス」を通じて教えたこと

２つの課題は、大学以上のライティングで最重要である「論証型」に絞り、汎用性のある書き方を学ぶ動機を高めた。そのうえで、課題産出だけを目的とするのではなく、課題完成までのプロセスで「方法」を学ぶことを重視した。その結果、学生は再現性を身につけ、独力で書いたライティング事後課題でもそのプロセスを自ら再現できていたと考えられる。

２）評価の着眼点をルーブリックで明示し、評価基準とその内容を的確に理解する機会を最大化したこと

２つの課題では基本的に同じルーブリックを全クラスで共有し、評価基準の浸透を図った。ルーブリックは課題の説明と同時に導入し、毎回の授業の小課題や活動を通じて課題完成を進めながら、ルーブリックの要求についての理解を深めた。特に、モデルレポートの分析はクラス全体でルーブリックと照合しながら明示的に検討した。２本のレポート課題はプロセス・ジャンル・アプローチに基づき、同じプロセスを経て完成させ、アウトラインとドラフト段階でピア・レスポンスを行った。アウトライン作成では、ルーブリックで求められている個別の要素を確実に書き出すようにさせ、アウトラインとドラフト段階でルーブリックを介したピア・レスポンスで自己・他者評価をさせた。これらの活動を通じて、他者のレポートを実際に読むだけでなく、ルーブリックそのものについての意見交換もできるため、産出された文章とルーブリックの関係性についてより具体的に理解を深

めることができたと考えられる。さらに、教員からも構成を中心としたにフィードバックを行い、完成稿までに改稿の指針を具体的に示している。これらを通じ、ルーブリック評価を軸に複数の読み手の視点から自らの文章を客観視し、また改稿により文章力を強化することができたと考えられる。

3）言語技能を統合し、全ての課題を通じて上記の方針の浸透を図ったこと

授業改変で新たに取り入れたプレゼンテーション課題は大学で必要とされる口頭発表力の強化を目指すものだが、ここでもルーブリックを活用した。口頭発表力の評価項目以外の構成要素や論理構築面などはレポートのルーブリックと共通するように設計し、2つのプレゼンテーションをグループワークとしたことで、ルーブリックの重要項目について検討し、意見交換する機会をさらに増やした。

本授業では、「正しい文」を産出する練習より、レポートの論旨や構成要素を明示的に学び、自他の文章を的確に分析・修正する能力の涵養に注力している。そのために上述のような授業デザインの方針を一貫して活動と課題に組み込み、学生のメタ認知力を活用させながら自他の産出物を客観的に分析・評価・改善する機会をできる限り設けている。これら一連の活動や課題を通じ、アカデミック・ライティングにおける重要ポイントに繰り返し触れながら、自他の産出物に対する分析力を高め、評価における着眼点を修得した結果、多くの学生がライティング力を高めたと考えられる。プレゼンテーション能力についての具体的な評価はいずれ機を得て稿を改めて論じるが、履修生はライティング力をプレゼンテーション課題にも転移できており、かつ、1つ目のプレゼンテーションより、2つ目のプレゼンテーションで進歩を見せている。また、授業終了時にGoogleフォームで独自に実施している授業アンケートでの満足度、自己評価も全体的に高い数値を示している。以上より、プログラム全体として授業の到達目標は概ね達成されているとみて良いと判断できる。

（2）今後の課題

まず、プログラム評価については、今後も定量的な調査は規模を拡大しつつ継続し、本授業の指導効果を測定していく予定である。その際、レポート評価の精度をさらに高めるために、複数の評価者に評価を依頼することが望ましいと考えている。また、ルーブリック評価の領域ごとの変化を定量的に測定するとともに、定性的にもさらに精緻な分析を行い、授業改善に役立てていきたい。さらに、本授業の履修生に対し追跡調査を行い、縦断研究を実現できれば、プログラムの持続的な効果測定と、新たな課題発見につなげることができると思われる。

授業改善のためにすでに導入している指導項目には、「問いを立てる力」の強化がある。問いを発見し、有意義な良い問いに仕立て、それに的確にこたえることが、アカデミック・

ライティングの真髄であり、このような問題発見・解決能力は社会に出てからも汎用性が高い。「問答力」強化については毎学期試行錯誤を積み重ねている状態だが、プレゼンテーションの質疑応答などではすでに一定の効果が見られている。本授業では２つ目のレポート課題で自ら問いを立て、その解決案を提示する必要があるため、今後は「問答力」指導をレポート完成プロセスに、より統合的に組み入れていくことが重要だと考えている。そして、その指導効果の検証も不可欠である。さらに、授業改善をスムーズに進め、指導効果を高めるためには、担当講師を対象とした研修やサポートも欠かせない。毎学期研修を実施し、授業案と指導マニュアルを配信したうえで、オンラインでのサポート体制も定着しているが、情報共有とコミュニケーションの双方向性をより一層強化し、授業の指導効果をさらに高めていきたいと考えている。

引用文献

Badger, B., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153

Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2003). *The craft of research*. (3rd ed.) The University of Chicago Press.

福博充・関田一彦（2020）「ライティング科目と連携する科目の設計：初年次科目『思考技術基礎』の実践から」『大学教育学会誌』42(1), 27-30.

Hyland, K. (2003) . Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29.

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.

加納なおみ（2020）『基礎日本語』國學院大學

加納なおみ（2021）「『基礎日本語』から『アカデミック・リテラシーズ』へ ―アクティブ・ラーニング化とンライン化を通じた2019年以降の授業改革―」『國學院大學　教育開発推進機構紀要』12, 1-13.

加納なおみ・赤木美香（2020）「アクティブ・ラーニング実現のためのオンライン授業における教師の協働」『2020年度ICT利用による教育改善研究発表会論文資料集』pp.82-85.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.

登本洋子・伊藤史織・後藤芳文・堀田龍也（2017）「中学生に対するアカデミック・ライティング指導過程の改善」『日本教育工学会論文誌』41, 1-4. DOI : 10.15077/jjet.S41022.

乙須翼・細野広美・内田智子・古賀貴子・小川由起子・高井伸彦（2019）「初年次教育科目『セミナーA』の実践と課題：学生の成長実感と教員のプログラム評価に着目して」『長崎国際大学教育基盤センター紀要』２, 13-26.

Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 20*. 5-19.

斎藤有吾・小野和宏・松下佳代（2017）「ルーブリックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析―PBLのパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて―」『大学教育学会誌』39(2). 48-57.

高橋薫（2020）「論理的に書く力を育成する指導法：思考ツールの活用事例」『大学教育学会誌』42(1), pp.31-35.

高橋慈子・山口琢・大場みち子・小林龍生（2016）「文書作成教育におけるトピックライティングツール

活用と効果」情報処理学会研究, 2016-DC-101 No.9, 1-6.
舘野泰一・大浦弘樹・望月俊男・西森年寿・山内祐平・中原淳（2011）「アカデミック・ライティングを支援するICTを活用した協同推敲の実践と評価」『日本教育工学会論文誌』34(4), 417-428.
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.
Toulmin, S.（1958）. *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
渡邉淳子（2017）「文章作成指導におけるコラボラティブ・ライティングの効果」『保健科学研究誌』14, 121-128.

研究ノート

アカデミック・リテラシーズ１（AL１）における協働学習を実現するCSCL（コンピューター支援協調学習）の取り組み

―Google Classroomを使用したライティング授業の実践に注目して―

赤木　美香

【要　旨】

本研究では、本学の１、２年生を対象に開講している科目アカデミック・リテラシーズAL１（旧「基礎日本語」）の実践に焦点を当てる。この授業は、合計10名の兼任講師が担当している。大学生活に必要なALを習得させることを目的としており、言語技能の統合を通じて学習効果を高めるためのICTを介した指導内容が明示的にデザインされている。このため、学生はICTに戸惑うことなく授業の順を追って学ぶことができる。本調査では、ネオ・デジタルネイティブ世代の学生の使用するデジタルリテラシーズ（DL）の活用の仕方を明らかにすることを目的とし、2020年度前期からオンライン授業（同期型）で継続して調査を行なった。さらに、学生への「授業後コメント」や「振り返りアンケート」を実施し計量的データ分析も行なった。その結果、2020年後期は前期と比較して、早期に問題・トラブルが減少していき、教師主導から学生主導への移行が早まったことが明らかとなった。学生のDLの活用に寄り添った授業デザインであるAL１では、CSCL（コンピューター支援協調学習）を実施し、プラットフォームが提供されることにより、オンライン環境であっても学生主導の協働学習を促進していることが示唆された。

【キーワード】

初年次教育、デジタルリテラシーズ、ライテイング教育、CSCL（コンピュータ支援協調学習）、協働学習（５）

１．はじめに

コロナ禍でオンライン授業が2020年度前期から日本全国で一斉に実施された。前期は学生も教員も手探りの状態でオンライン授業を開始した。二期目になった後期には、一期目とは異なる変化や発展が見られるようになり、オンライン授業が定着してきたと言える。そのような中、筆者は指導者の一人として参加する國學院大学でのアカデミック・リテラシーズ１（旧「基礎日本語」）の授業を振り返って見ると、同様な環境で一期目（2020年度前期）は、オンライン授業（同期型）が初めてであると言う教員や学生が多くみられたが、二期目（2020年度後期）は教員も学生も二度目の試みであったため、どのような変化が見られるのだろうか。

学生への教育を担保するために、オンライン授業が実施される中、教師や学生は、授業におけるICT（Information Communication Technology）スキルの活用が求められている。ICTとは、情報通信技術または情報コミュニケーション技術と訳され、教育現場でもICTを用いた授業が拡充されている。特に高等教育では、ICTを取り入れた新しい教育活動

（GIGAスクール構想：global and innovation gateway for allの略）により知識・技能の習得とともに思考力・判断力・表現力の育成を重視した言語活動や実践の充実した能動的学びの実践が標榜されている（文部科学省, 2020）。本稿で対象とする初年次教育対象学生は、ネオ・デジタルネイティブと呼ばれ、その情報行動の特徴は、携帯型ゲーム機や携帯型音楽プレーヤーなどの様々なデバイスを駆使することから、マルチデバイス世代であることが示唆されている（橋元, 2011）。つまり、彼らは教師世代よりはICTスキルに熟達しており、学習においても活用できることが期待できる。

一方で教育現場では、いまだに学生のICTスキルが学びのツールになりきっていないことが問題視されている（久保田・今野, 2018）。大学初年次教育では、レポート・論文作成といったライティングの基礎を学ぶが、膨大な情報量から理解の深化に必要となる情報をメディアから引き出すためにはICTの利用が不可欠となる。ICT環境が拡充し情報のインプットやアウトプットの方法が多様化する状況下で、彼らのライティング授業における「ICTスキルを伴うリテラシー」は十分に醸成されているのだろうか。そこで、初年次教育対象学生がICTを介した読み書き手段であるデジタルリテラシーズ（以下、DL）をどのように活用して課題達成を行うのかを明らかにするために、彼らのDLの使用状況を明らかにする必要がある。

本調査では、初年次教育対象学生に、授業の中でどのようなDL（ICT・デバイス等）を用いて、どのようなトラブルを経験して、どのようにライティング授業を評価しているのかに注目し、ライティング授業において必要とされるDLを介した協働活動についての示唆を得る。

２．先行研究

（１）ネオ・デジタルネィティブ世代のデジタルリテラシーズ

ICT社会に生きる初年次教育対象学生に必要とされるリテラシー教育においては、以前にもましてテクノロジーを駆使した要素が導入されている。リテラシー教育を受ける側の学生についても1980年以降に出生した「デジタルネイティブ」は、スマートフォンやゲームなどの操作に必要なICTスキルを多用するとし（Prensky, 2001）、続く96世代以降に生まれた若者を中心とした主にモバイルを駆使した動画情報をも自由に操る先進的な若者を「ネオ・デジタルネイティブ」と定義している（橋元, 2011）。例えば、学生のリテラシーを見ても、SNSへの入力は、フリックによる高速入力が可能となり（長澤, 2017）、ICTを介した読み書きを行うため、従来からの紙と鉛筆を使用するリテラシーとは大きく変化していると言える。情報化社会の状況も変化し、それを受容するネオ・デジタルネイティブ世代の学生が、デバイスを介して提供される様々な形の膨大な量の情報を理解し、使いこなす能力であるデジタルリテラシーズ（Gilster, 1997）をどのように活用して課題達成を行なっているのか、その実態に注目することは喫緊の課題である。

デジタルリテラシーズ（以下、DL）とは、情報の質を見極め、産出し、伝達するための情報能力及びコミュニケーション技術を使用する能力であり、認知的、技術的スキルの両方を必要とする能力であると指摘されている（Gilster，1997）。さらに、ネットワークを通じて協働的な人間関係が構築され、新たな知を形成するとされる（Thorne，2013）。DLはその名称から、ICTスキルである「技術的側面」にのみ注目されることが多いが、「技術的側面」・「認知的側面」・「社会協働的側面」の３側面の接合面より成り立っていることも示唆されている（Ng，2012）。つまり、DLは、従来の情報を批判的に捉え取捨選択を行うメディアリテラシーに、操作的リテラシーが加わり、さらにネットを通じて協働的な人間関係も創造し、そこで新たな知を形成するリテラシーと言える。具体的には、ネオ・デジタルネイティブ世代である初年次学習者のICT使用について、総務省（2020）の「令和２年通信利用動向調査ポイント」年齢別インターネット利用状況（個人）を見ると20～29歳で98.5％と高水準である。さらに、年齢階層別ソーシャルネットワーキングサービス（以下、SNS）の利用状況（個人）では、20～29歳は90.4％と前年度から見ると増加傾向にある。その用途も「従来からの知人とのコミュニケーションのため」を目的とするものが一番多く、その際に使用しているアプリケーションのLINEについては、國學院大学でのAL１（旧基礎日本語）2020年度後期「ICT事前アンケート」n=214でも99.4％が使用していることが示された。さらに、スマートフォンの機能の高性能化に伴いアプリケーションも容易に使用できるようになっている。実際に、学生がAL１の授業時に使用するデバイスは、PCやダブレットの１種類ではなく、片方のデバイスに不具合があっても、もう片方のデバイスで代替可能となるように準備している。

以上、学生のアプリケーションやデバイス使用にみられるようにオンライン授業だからICTを使用すると言うのではなく身近にあるデバイスを活用して授業の中で使用しながら、今後必要となるDLを無理なく習得していく必要がある。

（2）コロナ禍におけるオンライン授業の影響

コロナ禍により、多くの大学でオンライン授業が余儀なくされてきたが、このような状況下で、ICTに慣れていなくてもオンライン授業をしなければならないと言う状況が世界中で起きてきた。この状況が、オンライン授業をする際に、ICTの活用がそれほど必要ではないと言う人々をどのように変えていったのか。遠隔授業にも同期・非同期等があるが、國學院大学においてはリアルタイム・同期型（ライブ配信）・リアルタイム・オンデマンド型（録画配信）・課題提示型（動画なし）等の複数の形態で行った。遠隔授業の形態のうち、AL１に該当する同期型に絞って報告すると、単にZoomを使用し、授業の様子を配信するだけと言う対面時と同様の授業スタイルを変更しない教師もいる。学生の方は、新しいことにチャレンジしたいと言う学生もいれば、あまりICTに慣れていない学生もいる。具体的には、AL１（旧「基礎日本語」）において、教師側は、授業で使用するICT操作を均一化するために、コースマネージャーの指導の下で、事前・事後の授業反省会と中間研

修により、トラブルシューテイング、アプリケーションの操作やデバイスの最適化についてなどのICT活用法を共有する機会を持った（詳細は、加納・赤木，2020を参照されたい）。一方で、学生側は、大学で初めて本格的にPCを使用すると言う学生もいたが、2020年度後期履修学生においては、分からない時は、見様見真似でICT機器を使用したり、教師からのZoom画面共有を参考にしたりするため、授業に支障が出ることはなかった。デジタル・デバイドも以前は、「ICT機器の普及」や「ICT利用の機会の格差」、「性別・加齢」などが問題視されていたが、現在では、上述の通りインターネット利用率やPCやスマートフォンなどの普及率からみても、デジタル・デバイドは目立たなくなってきた。しかしながら、新たな問題として、ICTへのアクセス機会よりも、「何に・どのようにICTを使用するか」によって生じていることが指摘されている（豊福，2016）。つまり、何かを学習する時に、どのようにICTを使用するのかと言うことが授業デザインの中で明確化されていないとデジタル・デバイドが起きてしまうことに繋がる。このようなデジタル・デバイドを回避するためにも、AL１ではCSCL（コンピュータ支援協調学習）を導入しているが、次節で説明する。

（3）オンライン上の協働学習を支援するCSCL（コンピュータ支援協調学習）

CSCLとは、Computer Supported for Collaborative Learning（コンピュータ支援協調学習）であり、指導者を中心に学習者がインターネット上にもコミュニティを形成し、オンライン上でのやり取りを通じて問題の創造作業を支援しようとするシステムである。1995年ごろより派生してCSCL研究分野がコンピュータ技術者、教育、社会学分野で拡充していることも報告されている（加藤・望月，2016）。また、協調学習と協働学習との概念の使用について、協調学習についてPaniz（1999）では、目標を達成するときの相互行為を行う「学習者中心のアプローチである」と指摘している。一方で、協働学習では、グループ学習において協調学習の課題の理解のみならず、協働の意義や技能の学びが求められているということによりCollaborative Learningを「協働学習」としている（坂本，2008）。このことより学習者がネットワーク上で問題を共有し、学び合いの中から新しい学びを想像していくという点で共通している。したがって、本稿ではCSCLを、コンピューター上で行われる協働学習の概念と同意に捉えることとする。

CSCLでは、ネットワーク上で、文書作成や表管理ソフト編集ができるほか、プレゼンテーション作成などがオンライン上にいる参加者に共有権限を付与するだけで、非対面同期の様態で、同じファイルの編集が可能となる。AL１（旧「基礎日本語」）では、初年次教育対象学生に対して、オンライン上で協働作業を支援しようとするCSCLを導入により、授業を介してDLを自然に習得できる機会を提供している。

３．研究目標・課題

対象学生に対して、どのようにDLを指導すべきかについて示唆を得ることを目標とする。
RQ１：対象学生の前期と後期では問題・トラブルの解決にどのような特徴が見られるか
RQ２：対象学生は、DLを介した協働学習をどのように評価しているのか

４．研究方法

（１）調査対象者

本研究の参加者は、國學院大學が令和２年度の前期・後期に共通教育科目として提供するアカデミック・リテラシーズAL１（旧「基礎日本語」）担当の10人の教員と25名の受講者の「授業後コメント」と「ICT活用事前アンケート（214名）」、「授業の振り返りアンケート（171名）」を対象とする[1]。後期は、前期のAL1（旧「基礎日本語」）に沿って実施した。前期のAL１（旧「基礎日本語」）ついての詳細は（赤木，2021）を参照されたい。

（２）調査対象科目「基礎日本語」の概要

本授業では、大学の学修に必要な日本語力とそれを支える思考力を強化するとともに、汎用性のあるアカデミックスキルズの基本を15回で学ぶことが目標とされている。到達目標には、「ライティング力」「思考力」「協働」の３つの柱に、新たに「DL」の涵養が加えられている。また、Zoomに不慣れな学生に「音声機能」を代替するためにLINEを活用した。なお、個人IDの扱いなどに配慮し、学生の安全を十分に考慮した上で厳重に管理を行っている。

これまで述べてきたように今後、ICT活用のデジタル・デバイドの差は、学習活動の効率を左右するものであるため、基礎日本語では、15回のシラバスの中でDLが段階を追って習熟できるような取り組みを学生に提供している（表１参照）。Zoom（WEB会議サービス）に加え、Google Classroom（以下、GCR）を併用した。ZoomやGCRはPCやタブレット上で、LINEはスマートフォン上で起動されていた。オンライン授業では実現が難しいとされてきた協働学習も、Zoomによるブレイクアウトルーム（以下、BOR）機能によりピアレスポンス、グループワークを実現することができ、ディスカッションの機会を提供している。さらに、GCRでは、授業資料の配信や講義中や自宅学習の課題提示、レポート課題の回収や提出に使用することで、学びのプロセスを観察しながら、学びの成果を蓄積することができる。ICTスキルの導入時には、協働学習においてGCRの掲示板機能（ストリーム）を使用し、学習内容に合致させる形式でICT機器の利用（コピー&ペーストなど）の習熟を促した。具体例として、第１回目から３回目までは学生がツールの機能に習熟するための期間としてグループ活動をGCRのストリーム（掲示板機能）を使用して互いの課題を相互に添付し添削を試み、協働学習ツールとしても活用した。さらに、授業回数を

追うごとに成果物の作成も複雑になることから、非対面同期の要素を取り入れたGoogle Drive上での「ファイル・スライド共有」を導入し、CSCL：Computer Supported Collaborative Learning（コンピュータ支援協調学習）を企図している[2]。

以上、ICTを導入することで、学生主導の学びをより促進させるためにはどのような仕組みが必要なのだろうか。その際には、どのような問題やトラブルが起こるのであろうか。授業中に起こるICT使用に関する問題・トラブルを明らかにし、学生たちのトラブルシューティングを明らかにすることは、ICTスキルを言語授業の指導内容の中にどのように位置付け、運用させていくことがDL向上に繋がるのを検討することになる。なお、問題とはICT機器の不具合を指し、トラブルとはアプリケーションの使用上の不備を指す。

表１　授業課題と学生に求められるデジタルリテラシーズの例（赤木，2021参照）

週【指導内容】	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
メール文（待遇表現）	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
レポート課題１				→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
レポート課題２									→	→	→	→	→	→	→
【Zoom 上で使用する ICT スキル】（BOR）	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
授業課題【Google Classroom 上で使用する ICT スキル】	オリエン・練習	ピア推敲①	ピア推敲②	マインドマップ	アウトライン	ピア推敲①	ピア推敲②	発表準備	スライド発表	ステークホルダ	アウトライン	ピア推敲①	ピア推敲②	発表準備	スライド発表
1)アップ・ダウンロード	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
2)ファイル編集 Word/ファイル編集ソフト	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
3)コピー＆ペースト	→	→													
4)スライド共有 Google スライド＊				→	→			→	→	→			→	→	→
5)ファイル共有 Google ドキュメント＊						→	→	→	→	→	→	→	→	→	→
6）Line			→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→

（３）データ収集方法

ICTスキルがどのように授業で活用されているかを調査するために４つのデータを収集した。【教員対象】授業後、教員は各自で当日の授業全体について振り返り、スプレッドシート（Spread Sheet，以下、SS）に記入する。このSSより、オンライン授業に出現する問題・トラブルに関する事項を抽出する。例えば、テクノロジー使用を伴う事前に予測できなかった問題や、対応しきれなかった事態などについて報告し、自分自身の授業での対応やその判断の基準などについて記述する。さらに質問事項を記述する欄を設け、教師間での指導方法やICTスキルについて各自の経験を共有した（全164件）（詳細は赤木，2021を参照されたい）。【学生対象】2020年度後期「ICT事前アンケート」（214件）、2020年度後期「基礎日本語」（学生）授業の振り返り事後アンケートを後期授業最終日に実施した（171件）、クラスの事後コメントも25名分を回収し分析する。必要に応じて教師の一部にLMS（学習管理システム）とICTを介したライティング活動についてインタビューを実施した。

（4）分析方法

RQ１では、質的データ分析手法である事例間・メタマトリックス法を用いる。メタマトリックス法とは、複数の事例を、同一の観点から観察して比較する場合に用いられる方法である。本調査では、授業ごとの事例として問題やトラブルについて横断的に比較・分析するために、この手法を採用した（Miles & Huberman, 1994）。「基礎日本語」でのICTを活用した授業実践について、基本マトリックスを作成した（赤木, 2021）。このマトリックスでは、複数の授業を実施記述順に並べPCの利用形態と、授業者の属性を記した。さらに、授業で出現した問題点を、「DLに関する問題点」「問題への対処（問題解決）」「DLに関連する問題・トラブル」に分類して記入した。１回～15回までの授業について、誰が（教師/学生）起こした問題・トラブルなのか、どのような問題・トラブルが出現したのか。それを誰がどのように解決したのかを分析しその頻度を算出した（トラブルの調整数）。次に、RQ２では、テキストマイニングにより分析を行った。この調査では、コロナ禍でのオンライン授業での一期目（2020年度前期）の授業に続き、二期目（2020年度後期）の授業を継続した。この際に、初年次教育対象学生は同一ではないが、授業を通して、どのようにDLを使用しているのかを追跡することで、AL１を履修する際に必要となるDLを明らかにすることができる。

５．研究結果と考察

RQ１「対象学生の2020年度前期と後期では問題・トラブルの解決にどのような特徴が見られるか」では、以下のような結果を得た。

2020年前期の調査結果について：【第４回マインドマップ作成】では、Googleスライドによる共有（CSCL）を行っているがファイル共有の操作が初めてである学生が多かったためにトラブルが続出した。次に、【第６回レポート課題１のBORを用いたピア活動】では、問題・トラブルの調整数は減少傾向にあったが、学生側で通信回線が脆弱であるためにBORでの反応が遅延したことやGCR上でのファイルを開くことができないなどのトラブルが出現した。しかし、第６回を数える頃には、教師主導から学生主導へと調整が逆転していたことが認められた（図２参照）。レポート課題１を終える【第９回スライド発表】では、学生がスライドを画面共有することはじめての操作であるためにZoom関連の音声の乱れやGoogleスライドが開けないなどの問題・トラブルが多発した。続くレポート課題２では、レポート課題１と同様に学習内容に従い、同様な操作を行なったがICTスキルの問題・トラブルは激減し、Zoom関係の接続に関わる問題・トラブルが起こっていた（詳細は、赤木, 2021を参照されたい）。

2020年後期の調査結果について：全体に授業の回数を追うごとに教師・学生共に問題・トラブルの回数が減少し、それに伴い問題・トラブルの調整数が減少していることが分かる。【第１回オリエンテーション・ICTスキルの練習】で、初回に問題・トラブル総数が多発したのは、学生側で、Google Chromeでログインしていないことにより、GCRからのダウンロードができなかった。また、PC以外のタブレットやスマートフォンなどのデバイスで参加している場合、アプリケーションをインストールしていないために、教材ワークシートのダウンロードができないといったトラブルが頻発した。次に、【第３回未知の相手へのメール文ピア推敲②】では、教師主導から学生主導へと調整が逆転していたことが認められた。続いて【第６回レポート課題１のBORを用いたピア推敲】では、学生もBORを利用しながら、ファイル共有（CSCL）にも慣れてきたことから、一旦、問題・トラブルがほぼ見られなくなった。

2020年前期と後期の調査結果の比較について：2020年度前期と後期の問題・トラブルの調整数に注目してみると、履修学生は異なるものの、半年間の初年次教育対象学生のICTスキルの変容の傾向を導き出せる。前期では第６回で学生主導となっていたが（図２参照）後期は第３回で学生主導に転じており（図３参照）、教師主導から学生主導への移行が早くなっている。第４回からは、ZoomやGCRで起きた問題・トラブルの調整を学生主導で

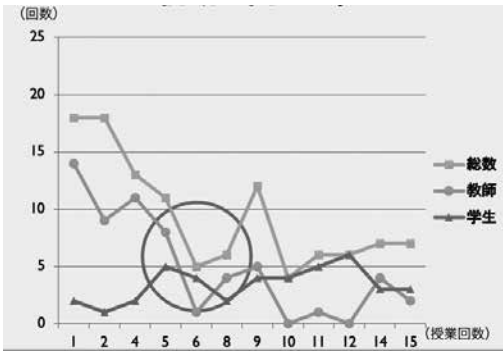


図２　前期の問題・トラブルの調整数

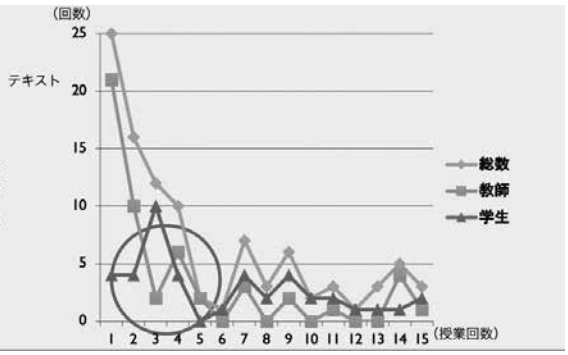


図３　後期の問題・トラブルの調整数

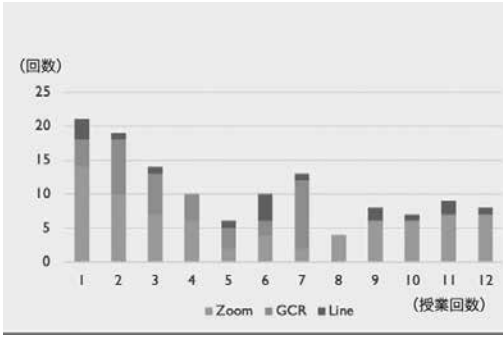


図4　前期デバイス別のトラブル調整

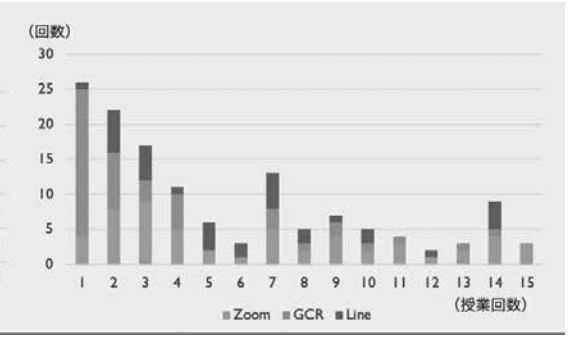


図5　後期デバイス別のトラブル調整

行うようになった。さらに、第６回目からは、ZoomやGCR の使用上のICTスキルのトラブルは出現しなくなり、通信環境の不具合が見られたが、LINEで教師や学生に連絡したり、自分自身で対処し再びZoom上に戻ってきたりする様相が見られた（図４、５参照）。図４、５でのLINEによる調整数は、Zoomの通信障害を調整するためのツールとして使用されていたことを示している。このことによりICTスキルは、授業内容を介して行っていくことでスキルの習得につながっていく可能性を否定できない。後期はICTスキルにも慣れてきており、第５回目以降は、ICTスキルのトラブルは起きていない。しかし、多様なデバイス使用（タブレットやスマートフォンなど）による通信機能の不具合は個人レベルで頻繁に起きていた。

トラブルシューテングのまとめ：教師側では、授業後に記録した連絡張の記述から、学生側では、授業の振り返りアンケートやクラスの事後コメントからの記述により、教師や学生のICTスキルも授業実践の中で調整変化ができるようになってきたことが見て取れる。具体的には、【教師側の例】• 学生がアプリケーションをインストールできていないために、メールで「アドバイスシート」を送付した。 • 共有するはずのスライドが共有できない場合は、急遽、GCRのストリームに添付しピア・レスポンスを実施した。 • Zoomで録画した発表VTRは、欠席者のためのみならず、授業中にGCRストリームに添付することで、オンライン・プレゼンテーションの「自己評価」に活用できるため、学生自身が即座に自分のプレゼンテーションの不備を調整できる。・授業ごとにおこるトラブルシューティングに教師側から関与していくためLINEやメールでの対応が瞬時にできるようになってきた。このため、オンライン授業で出現しがちな操作調整のためのタイムラグがなくなりスムーズな授業展開が可能となった。【学生側の例】 • 通信回線の問題でZoomに安定して参加できない場合は、LINEグループをすぐに作成し、トークルームにおいて、通常はZoom上で行われるピア・レンポンスを再現できる。 • Zoom上から落ちてしまった場合は、仲間にLINEで連絡し、教師に伝言を頼むなどトラブルの修復のためのICT活用も頻繁に行われるようになり、ネットワーク通信の不具合が見られる場合にもLINEによる解決が即座に見られるようになってきた（図５参照）。 • LINE使用に関しては、Zoom音声機能の代替技術と言うことだけでなく、人々の身近なSNSであるために、プレゼンテーションに際しては、LINEグループで仲間を鼓舞しながら、Googleスライド作成を行っていた。このことは、プレゼンテーションの練習や時間調整など協力しあってプレゼンテーションを成功させるという雰囲気作りに一役をかっていたと言える。

RQ１のまとめ：ICTの問題・トラブルの特徴として、不具合の原因に注目すると、教師の場合は、GCRでは、PC容量不足によりGCRの起動ができなくなること。学生の場合は、１）Google Chrome にGCRでの登録アカウントでログインしていないこと。２）デバイス（タブレットやスマートフォンなど）に、GoogleドキュメントやGoogleスライドなどの

アプリケーションをインストールしていないためファイル共有ができないこと（403エラー）。３）PCの容量不足によりGCRの起動ができなくなること。などの３点が示唆された。また、ICTに問題があった場合の解決方法について、「授業の後期振り返りアンケート」の自由記述について質的分析を行なった結果、LINEを活用して、グループで教えあって情報を共有し、教師や友人にインターネットを介して情報を送り、助言を得て解決した事例が多発していたことが示唆された。

RQ２「対象学生は、DLを介した協働学習をどのように評価しているのか」については、「ICT事前アンケートより」（n=214）Word, LINE, Zoomはほぼ100％の人が使用していた。一方で、Google Chrome上で共有できるGoogleドライブ（Googleドキュメント、スプレッドシート、Googleスライド）の使用経験は０であった。しかし、事後の振り返りアンケートにおいては、学生は、「デジタル機器を活用したグループワークにおいて仲間と議論を深めて互いの学びに貢献するか」の項目に94％の学生が肯定的意見を持っていた。さらに、学生の事前アンケートでは、ICT使用について41％はあまり自信がないと判断していたが、振り返りアンケートでは、90％が「自信を持つことができた」と回答している。その理由の自由記述をKH Coder（樋口，2014）テキストマイニングにより分析すると、下記の抽出語・共起ネットワークの結果が得られた。これは、抽出語とのコロケーションの強さを図で表示する手法で質的分析がベースとなっている。図６－Aでは、Google Classroom（GCR）を中心にして複数の大円が実線で結ばれていることが確認できる。これは、GCRというプラットフォームを介して学習活動を行い、学修が大きく４側面（A，B，C，D）により展開されていることを示している。

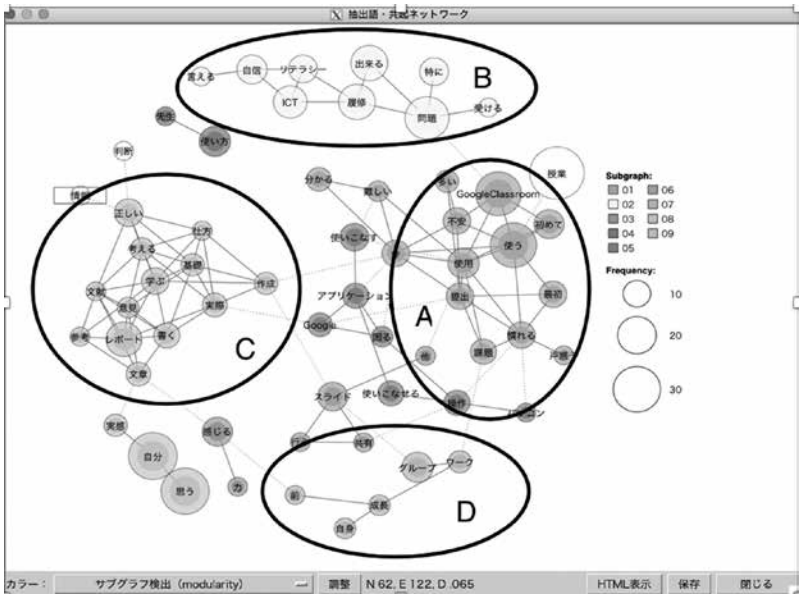


図６　ICT使用における自己評価に関する抽出語・共起ネットワーク

振り返りアンケートの質問項目「自信を持つことができた」に関して、なぜそのように判断したのかが自由記述により明らかになった。学生から寄せられた自由記述は質的な分析により３つにまとめられる。１）GCRに関して初めてだったが、段々に慣れてきたから、使いこなせるかなと思ったけどなんとかなったから。２）基礎日本語は、他の授業とは違って（オンライン授業であったが）対面と同じような授業が履修できたから、自信がついた。３）自分が学んでいくうちに技術が身についていくことが実感できたから。この３つの記述に見られるように、授業開始時は、ICTリテラシーについて自信がなかったが、履修後は顕著に進化したと99.5％の学生が回答していた。残り0.5％の学生は・自分の意見が正しいかどうかまだわからないから。・最後までGCRでファイルが送れるときと送れない時があったが、どうしてそのようになったか不明だったことを挙げていた。さらに、図６に見られるように、授業を介してGCRをプラットホームとして使用することにより、DLの「技術的側面」（ICT：図６－B）・「認知的側面」（学び：図６－C）・「社会協働側面」（グループワーク：図６－D）の関係の大きさや深さが円の大きさや実線の数で示されており、DLが醸成される状況となり得ることを否定できない。このことは、Ng（2012）のDLの枠組みを支持するものである。

LMS（学習管理システム）とICTを介したライティング活動について教師の一部にインタビューを行った結果、コロナ禍以前の対面授業でもGCRを用いていたクラスの事例ではピア活動（第６/７回）、プレゼンテーション（７/15回）を行う際に、課題の提出者が３分１程度であったため、出来た人同士でその場でピア活動を実施していた。そうすると提出のない学生は活動のフィードバックが不十分なものとなる。しかし、LMSとしてGCRを導入すると提出が激増した。このことは、・提出期限を過ぎても提出できる、・差し替えもできるなどのことから、最終提出物だけでなく、作成途中過程に注目した「プロセス・ライティング」の教授法（加納，2021）に合致していると言える。この利点を具体的に、指導と学びの面から見てみると【教師側】では、プレゼンテーションスライドも、途中までは完成し、GCRに提出しているので、助言のタイミングが分かり、学生の学習成果をあげることに貢献できる。また、教師側も学習活動を実施する際に、完成途中の成果物があることによりグループ分けなども安心して学生に対応できる。【学生側】も、ICTを用いた活動プロセスを可視化することにより、他の学生がどのようにしているのか刺激を受けることが可能となりモチベーションに繋げていくことができる。

６．まとめと今後の課題

以上の結果と考察を踏まえて、RQ１では、受講生は前期と後期で異なるが対象学生の2020年度前期と後期のDLを比較すると、後期は学習者のDLが涵養され、授業の序盤に、仲間との助け合いよるトラブルシューティングを行う「学習者主導」に変化していることが示唆された。また、学生が多様なデバイスを複数使用して、通信の不具合に対応してい

ることも示唆された。そして、RQ２では、GCRの導入により、学習の可視化が可能となり、即時的な機能によりストレスなく指導内容と合致したICTを介した協働的な学びを段階的に支援することができる。ネオ・デジタルネイティブ世代は、アプリケーションやデバイス使用の習得や習熟が速い。そうだとするとICTスキルを授業にも取り込んで行く方が、彼らのDLとICTスキル使用のスタイルが合うため、学習者も日頃の自分のコミュニケーションスタイルと授業が乖離しないで済む。これまでにも、ネオ・デジタルネイティブ世代に合わせた授業が必要であることは言われてきたが、現実には進んでいない状況であった。しかし、コロナ禍が一気に変化をもたらした。今後は、CSCLの中での協働学習のやりとりに注目することでより詳細な分析を行い、状況を判断し使いこなすことができるDLの熟達の変遷も明らかにしたい。

注

1　本研究は國學院大学倫理委員会での承認を得た。

2　國學院大学シラバスウェブサイト「基礎」より転載。
＜https://ksmapy.kokugakuin.ac.jp/up/faces/up/km/pKms0804A.jsp?sanshoTblFlg=1&nendo=2021&jugyoCd=0116＞（2021年11月25日閲覧）

謝辞

本稿執筆にあたり、有益なコメントをくださった國學院大学　加納なおみ准教授に心より感謝申し上げたい。また、調査に協力いただいた皆様に、この場を借りて深く御礼申し上げる。

引用文献

赤木美香（2021）「アクティブ・ラーニングを涵養するデジタルリテラシーズの役割　－GoogleClassroomとZoomを使用した「基礎日本語」オンライン授業の実践に注目して－」『國學院大学教育開発推進機構紀要』第12号、pp.14-23.　＜https://img-kokugakuin.com/assets/uploads/2021/03/iatl_bulletin12.pdf＞（2021年11月20日閲覧）

Gilster, P.（1997）. *Digital Literacy* : John Wiley & Sons.

橋元良明（2011）『メディアと日本人　－変わりゆく日常』岩波新書（1298）、pp.145-151.

樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して―』、ナカニシヤ出版

加納なおみ（2021）「「基礎日本語」から「アカデミック・リテラシーズ」へ　－アクティブ・ラーニング化とオンライン化を通じた2019年以降の授業改革－」『國學院大学教育開発推進機構紀要』第12号、pp.1-13.

加納なおみ・赤木美香（2020）「アクティブ・ラーニング実現のためのオンライン授業における教師の協働」『2020年度ICT利用による教育改善研究発表会論文資料集』、pp.82-85。

加藤浩・望月俊男（2016）「第１章　協調学習とCSCL」『協調学習とCSCL』ミネルヴァ書房、pp.2-15.

久保田賢一・今野貴之（2018）「第３部　高等教育におけるICT活用」『主体的・対話的で深い学びの環境とICT-アクティブ・ラーニングによる資質・能力の育成-』東信堂、pp.189-216.

Miles, M.B., & Huberman, A.M.（1994）. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook.*（3rd ed.）Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.

文部科学省（2020）「GIGAスクール構想の推進」『文部科学省HP』
＜https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/ab1/20201125/shiryou2.pdf＞（2021年11月25日閲覧）

長澤直子（2017）「大学生のスマートフォンとPCでの文字入力方法－若者がPCよりもスマートフォンを好んで使用する理由の一考察－」『コンピュータ＆エデュケーション』43、pp.67-72.
＜https://doi.org/10.14949/konpyutariyoukyouiku.43.67＞（2021年10月12日閲覧）

Ng,W.（2012）. Can we teach digital natives digital literacy, Computers & Education, 59, pp.1065-1078.

Panitz, T.（1999）. Collaborative versus Cooperative Learning: *A Comparison of the Two Concepts Which Will help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. (Opinion Papers)*, （ED448443）. from ERIC.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>（2021年10月16日閲覧）

Prensky, M.（2001）. Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5.

坂本旬（2008）「「協働学習」とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』（５）、pp. 49-57.

総務省（2020）「令和２年通信利用動向調査ポイント」『総務省H P』
＜https://www.soumu.go.jp/main_content/000756017.pdf＞（2021年11月25日閲覧）

Thorne, S. L.（2013）. Digital Literacies, In M. R. Hawkins（Ed.）, *Framing Language and Literacies: Situated Views and Perspectives*. New York: Routledge, pp. 192-218.

豊福晋平（2016）「デジタル・シフトと未来の教育」『特集号　子どもの未来と情報社会の教育』（120）、pp. 40-52.

研究ノート

短期語学留学の教育効果
―渡航型留学の効果分析とオンライン型留学の考察―

石山　昭彦

【要　旨】

2020年春に始まったコロナ禍は様々な分野に影響を及ぼし、大学生の教育も例外ではない。特に、留学プログラムへの影響は深刻であり、渡航をともなうほとんどの留学は中止された。このような状況の中、オンラインを介しての留学参加が増加している。オンライン型留学は、教育機関が、国外の参加者を対象に、参加者がその機関の所在地に渡航することなく参加できるよう提供するプログラムである。

本稿においては、期間は２～６週間、主目的は外国語学修、副次的な目的は情緒面、異文化感受性の成長である短期留学に着目し、その効果を論ずる。オンライン型留学プログラムはコロナ禍後も提供されるべきかという問題意識を背景に、渡航型短期語学留学の効果を分析した。外国語学修についても、そして情緒面、異文化感受性の面でもある程度の効果があることが明らかになった。その後、根拠としての情報が現状限られているが、オンライン型短期語学留学の効果について考察する。

【キーワード】

渡航型短期語学留学、オンライン型短期語学留学、新型コロナウィルス感染症の影響

１．はじめに

2019年12月に中国で端を発したと言われる新型コロナウィルス感染症の影響（以下「コロナ禍」という。）は2021年夏の段階でも世界中で引き続いている。様々な産業、社会生活に制限をもたらしているが、教育の分野においては、従来の教室内での対面授業、指導が妨げられるという状況が起きた。國學院大學（以下「本学」という。）においても、2021年度は、履修者が50人を越えない授業は対面型を原則としているものの、それ以外はブレンド型授業[1]、ハイフレックス型授業[2]又は非同期配信を行うオンデマンド型のいずれかの方法により対応している。（國學院大學 2021）

大学教育で最も深刻な影響を受けているのが学生の留学である。渡航をともなう留学のほとんどが中止されている状況である。日本人大学生の海外留学の状況を対象とした調査としては独立法人日本学生支援機構（以下「JASSO」という。）が実施している「日本人学生留学状況調査」があるが、これは2019年度の留学を対象とした調査が最新である。2019年度は最後の２か月間にコロナ禍のため国境越えが困難になった年度であったが、留学生数は前年度比7.9％減という状況であった。（文部科学省 2021）その後、原則として教育目的の海外渡航は困難な状況が続いている。2020年度を対象とした同調査においては、更に大幅な減少が報告されることが予想される。本学においても、2020年２月に予定されていた中国、復旦大学への短期語学留学[3]が中止となって以降、渡航をともなう留学は実

施されていない。2021年度の夏季休暇中の短期語学留学も全て募集が中止された。

そこで、本学では渡航型の短期語学留学の代替措置として2021年度の夏期休暇中にオンラインによる短期語学留学を実施した。即ち、協定関係のある海外の大学又は付属語学教育機関が実施する外国語学修に主眼を置く遠隔授業プログラムへの参加者を募り、登録作業等を支援した。参加登録した学生は21名で、プログラム別の参加学生内訳は表１の通りである。

表１　2021（令和３）年夏期オンライン型短期語学留学への参加人数

協定校	学修言語	参加費用（日本円概算）	期間	参加人数
モナシュカレッジ（オーストラリア）	英語	12.5万円	３週間	2名
ダブリンシティ大学（アイルランド）	英語	６万円	３週間	13名
ブレーメン大学（ドイツ）	ドイツ語	５万円 又は９万円	２週間 又は４週間	3名
南台科技大学（台湾）	中国語	７万円	３週間	3名

2021年夏季休暇中のプログラムとしては渡航する留学の代替措置として採用されたオンライン型短期語学留学であるが、これは代替で終わらせてよいのであろうかというのが、現在の問題意識である。ただし、本稿の執筆段階において2021年夏のオンライン短期語学留学の効果を測定できる段階には無い。そこで、本稿においては、今後のオンライン型短期留学との比較に利用されることを想定し、渡航型短期語学留学の効果を検証する。そのうえで、現時点で限定的に明らかになっているオンライン短期語学留学の効果について言及する。

なお、本稿においては短期語学留学とは、海外教育機関による実施される教育プログラムへの参加のうち、期間は２～６週間、主目的は外国語学修で、副次的に情緒面、異文化感受性の成長を期待するものとする。教育機関がある国・地域へ越境しプログラムに参加するものを渡航型短期語学留学と呼ぶ。また、現地には越境せずに、ライブ配信による同期型又はオンデマンド配信等による非同期型の遠隔授業へ参加するものをオンライン型短期語学留学と呼ぶ。

２．渡航型短期語学留学の効果

（１）渡航型短期語学留学の状況

JASSOの「日本人学生留学状況調査」によると、コロナ禍以前の2018年度において、約11万５千人の日本の大学生が海外留学を経験している。そのうち凡そ66％の留学が１か月未満のものとなっている。（独立法人行政法人日本学生支援機構 2020a）この調査では留学目的は明らかにはなっていないが、１か月未満の留学の多くが外国語習得を主目的に、

情緒面、異文化感受性の成長を副次的な目的とした短期語学留学であると推察される。

このことから、多くの大学生にとって短期語学留学が在学中に経験する留学になっていることがわかる。また、短期語学留学は、１学期間や１年間の留学の前段階の経験となっていること、様々な国際交流活動へ興味を持つきっかけとなっていることも推察される。

表2　JASSO「2018(平成30)年度日本人学生留学状況調査結果」参加した留学の期間の割合（n=115,146）

留学期間	割合
１か月未満	66%
１か月以上３か月未満	9%
３か月以上６か月未満	11%
６か月以上１年未満	11%
１年以上	2%
不明	1%

多くの学生に選ばれる一方で、短期語学留学の効果に対する疑問を呈する声もある。「グローバル人材育成の推進に関する政策評価書」では総務省が日本政府の様々なグローバル人材育成推進施策の評価を報告しているが、その中で短期間の留学、特に１か月未満の留学についてはグローバル人材育成推進への効果が不明である旨の記載がある。旅行そのものが目的となってしまい、学修効果が上がらない可能性があるという理由である。（総務省 2017）更に、「８日以上30日以内の」留学プログラムは従来はJASSOの海外留学支援制度（協定派遣）[4]の対象であったが、2021年度以降新規採用対象から外された。（独立法人行政法人日本学生支援機構 2020b）このような状況の中で、コロナ禍で渡航型短期語学留学が中止されている。今後は語学学修を目的とする渡航型短期語学留学は減少し、オンラインによるプログラム参加が代替目的から主流になるのではないかという見方も出てきている。（太田 2021）

（２）英語力の向上に関する先行研究

渡航型短期語学留学について、これまでもその効果について様々な調査が行われている。特に、留学前後にテストを行い、英語力、英語コミュニケーション力の変化を測定する調査は事例が多い。

野中・関（2016）は、2004年から2014年に英語力向上を目的とした留学した短大生を対象に、英語力の向上をTOEIC L&R（以下「TOEIC」という。）スコアを用いて留学前後で比較した。米国のコミュニティカレッジでの３週間の英語学修を経験した85名のスコア比較によると、留学後のスコアは留学前のものに比べ有意に上昇していることが報告されている。ただし、TOEICのリスニングパートのスコアについては大きな向上が認められるのに対し、リーディングパートについては大きな向上が見られないことも報告されている。また、スコア向上は、留学前の英語力が低いグループでは顕著な上昇が認められる一

方で、高いグループでは認められなかったことが報告されている。

鈴木・林（2014）は、大学生が2011年に参加した３週間の英国での英語研修について、留学前後の英語テストスコアを比較した。参加者は20名で、測定にはCASEC[5]が利用された。全体スコアの平均で一定程度の改善が見られたが、t 検定で有意な伸びとはならなかった。セクション別のスコア分析では、リスニングによる大意把握力に関しては学生の英語力が有意に伸びたことが報告されている。

吉田・小寺（2011）は、高専生が2011年に参加したオーストラリアの大学による２週間の英語プログラムでの英語力の変化を調査した。測定にはCASECが利用された。全体的に見ると研修参加後の平均点が一定程度上がり、成績は上昇しているとされる。下位の学生の得点が比較的伸びているのに対し、上位の学生の伸びはそれほど高くなかったという結果も報告されている。語彙、表現力のセクションでの上昇値があまり高くなかった一方、大意把握力を問うリスニングについては、大きな伸びが見られた。具体的情報の把握が問われるリスニングについては、上位学生はあまり伸びが見られなかった反面、下位学生には比較的伸びが見られたと報告されている。

大津・佐竹（2016）によると、米国の大学付属語学学校で実施された４週間の英会話と文化プログラムへの大学生の参加者は、留学前後にMichigan English Language Institute Testing[6]を紙ベースで受験した。参加者は2014年が12名、2015年９名であり、各レベルにおいて総合点の有意な伸びが認められた。また、下位クラスに参加した学生の伸び率がより大きなものであった。他の調査では伸びが大きいとされているリスニング力については、客観テストにおいては、有意な伸びは観られなかった。

木村（2011）は、英語圏諸地域での約３週間の英語プログラムに参加した大学生を対象に留学前後の英語検定準２級形式でのテストスコアを比較している。2005年と2009年に同様の調査を行ったが、いずれの場合も総合点とリスニングスコアにおいては有意な伸びが認められた。

以上の先行研究では概ね共通して次のような傾向が見られる。ａ）２週間～４週間の短期間のプログラム参加、留学先滞在により、客観テストによる測定で英語力の向上が一定程度認められる。ｂ）リスニング力とリーディング力の比較ではリスニング力の向上が顕著である。ｃ）上位グループと下位グループの比較では、英語力下位グループの学修者の英語力向上がより顕著である。

（３）情緒面、異文化感受性の変化、成長に関する先行研究

情緒面、異文化感受性の変化、成長については、インタビュー、アンケート、行動特性調査に基づく報告がされている。

鈴木・林（2014）は、アンケートの結果から英語学修意欲の向上が見られると報告している。また、短期語学留学参加後の方が、自己開示度が高まっていることを根拠にコミュニケーション意欲が高まっているとしている。英語での発話への抵抗の減少、質問するこ

とへの抵抗の減少、自分の情報を開示することへの抵抗の減少をその理由として分析している。

大津・佐竹（2016）は、情意的な変化については、チャレンジする勇気、自立、自信と積極性、人間関係の大切さを学んだ旨の回答がアンケートで認められたとされる。

木村（2011）は、情緒面の分析として、Willingness to Communicate[7]の変化に関するアンケートの分析を行ったが、留学による有意な変化は見られなかったと報告している。また、留学参加者にはメタ認知ストラテジーの平均値の向上はあった点に注目している。メタ認知ストラテジーとは、英語学修に対する自律性であり、留学参加者は自らの英語学修のマネジメント力が向上している仮説につなげることができたとされる。

西谷（2018）はBEVI[8]を利用した行動特性の測定を２週間の短期派遣プログラムに参加した大学生を対象に、参加前後に行った。その平均スコアは「社会文化的オープン性」「世界との共鳴」の項目で上昇が見られた。

（4）本学での渡航型短期語学留学の効果

次に、先行研究で報告されている渡航型短期語学留学の効果と同様のものが本学で行われた渡航型短期語学留学でも認められるかを確認したい。

2018年、2019年の夏季休暇中に本学ではダブリンシティ大学（アイルランド）、マニトバ大学（カナダ）、ケープブレトン大学（カナダ）でそれぞれ４週間の渡航型短期語学留学を実施した。その参加者の留学前、留学後の団体特別受験制度（IPテスト）で行われたTOEICのスコアを比較し、英語力の向上について確認した。

この２年の各留学への参加者及びTOEICスコアの保有者数は表３のとおりである。TOEIC受験は、留学参加者に義務づけられたものではなく、あくまでも任意であった。そこで、留学参加者のうち、留学前３か月以内、留学後３か月以内に受験した学生のTOEICスコアを比較した。留学前又は留学後に複数回受験した学生の場合は、総合点が高いスコアを利用し、比較に利用した。

表３　2018年、2019年の英語圏への夏期短期語学留学参加者数とTOEIC受験者数

協定校	留学参加者数（2018年）	留学参加者数（2019年）	参加者数計	留学前・後のTOEIC L&R受験者数計
ダブリンシティ大学（アイルランド）	13名	11名	24名	6名
マニトバ大学（カナダ）	9名	19名	28名	7名
ケープブレトン大学（カナダ）	16名	8名	24名	5名
合計	38名	38名	76名	18名

18名のスコアを分析すると、総合点、リスニング、リーディング共に伸びは見られるが、リスニングの方がリーディングよりも伸びが顕著であるという他の調査報告と同様の傾向

が見られた。18名の平均スコアは、全ての項目（総合点、リスニング、リーディング）で伸びが見られたが、片側 t 検定によると、留学前後の総合スコア（990点満点）、リスニングパート（495点満点）は５％の水準で有意な伸び（p=0.0257、p=0.0125）がある一方、リーディングパート（495点満点）においては、有意な伸びは認められないという結果となった。

表４　夏期短期語学留学前後のTOEICスコア変化（n=18）

	総合スコア	リスニングパート	リーディングパート
留学前（平均点）	481.67	268.33	213.33
留学後（平均点）	557.22	310.56	246.67
スコア上昇（平均点）	75.56	42.22	33.33

また、対象者18名を、留学前の総合スコア順に並べ９人の下位グループと、同数の上位グループに分け、スコア上昇の平均点比較を行った。下位グループ、上位グループ共に、総合スコア、リスニングパート、リーディングパートで上昇が見られた。その上昇幅は全ての項目で下位グループのスコアが上回っている。

表５　夏期短期語学留学前後のTOEICスコア上昇の上位グループ、下位グループの比較（n=18）

	総合スコア	リスニングパート	リーディングパート
下位グループスコア上昇（平均点）	96.67	56.11	40.56
上位グループスコア上昇（平均点）	54.44	28.33	26.11

学生の情緒面、異文化感受性の変化、成長については、短期語学留学終了後に参加学生が提出する報告書から推測することができる。

2018年、2019年のダブリンシティ大学での渡航型短期語学留学に参加した学生の報告書によると、「留学成果」、「留学成果の今後の活用」の欄に、情緒面、異文化感受性の成長に関する記述がある。21人の報告書のうち19人が「コミュニケーション意欲、方法の変化」「学修意欲の向上」「日本、留学先及び世界の文化への意識向上」のいずれか又は複数の要素を含む報告をしている。

最も目立ったのが、コミュニケーションの方法の変化への言及である。クラスメートの積極的な授業参加や積極的な声がけに影響を受けたこと、運用が不自由な英語でのコミュニケーションに慣れてきたことなどが理由で、積極的にコミュニケーションする姿勢に変化していったという報告が典型である。

それに続き目立ったのが学修意欲の変化である。これらの項目は大きく二つに分けられ、一つは、自分で考え主体的に学ぶことの大切さに気づいたというもの、一つは、英語の有用性に気づき英語学修の大切さに気づいたというものである。

家庭内での家事の役割分担の違い、日本人のコミュニケーションスタイルへの気づきなど、日本や異文化に対する意識向上も報告されているが、他のふたつの要素に比べると限定的であった。

（5）本学の渡航型短期語学留学の効果に関する考察

本稿で取り上げた本学での渡航型短期語学留学に参加した学生への効果について、その英語力については、「英語力の向上が認められる」「スコアの伸びは、リーディングに比べ、リスニングで顕著である」という結果が得られた。これらの傾向は、多くの先行研究で報告されているものと同様であることが認められる。

ただし、本学学生の英語力分析については、留学参加者全員ではなく、TOEICを任意に受験した者が調査対象となっている。留学で良い経験をした、英語力の伸びに手応えを感じたという理由で留学後のTOEICを任意受験している可能性があるため、上昇が期待しやすい学生のみのスコアが分析されている恐れもある。また、留学前３か月以内、留学後３か月以内の受験スコアを比較しているため、必ずしも留学中の学修、経験がスコア上昇の理由とは言い切れない学生もいるであろう。以上の２点のため、調査に用いられたスコアにバイアスがかかっている可能性がある。

情緒面、異文化感受性の変化については、報告書の分析から、主体性の高まり、英語を含む学修への意欲の高まりが認められている。また、異文化への気づきの事例もある。これらは、留学プログラムの運営に関わるものが経験的に感じる学生の変化に矛盾するものではないが、渡航型短期語学留学の効果への充分な裏付けになるとは言い難い。

（6）渡航型短期語学留学の効果の調査に関する今後の課題

本稿で述べたように、渡航型短期語学留学の外国語力向上に関する調査は多く行われている。本学の事例を含め、一定程度の効果があることが報告されている。ただし、各調査は異なる方法で行われている。また、各調査で取り扱う留学参加学生の数は限られており、いずれも100名以下を対象としている。今後は、大規模な調査を行い、渡航型短期語学留学の外国語力向上に関する効果を確かめる必要がある。

更に、渡航をともなう留学中は、日本出発前に比べ話す、聞く機会が豊富になり、それが英語力の向上に反映されることが推測される。リスニングについては、各種テストで測定され、スコアの上昇が報告されているが、スピーキングについては測定された例は限られている。今後は、スピーキングも含めた外国語力向上の調査が必要となる。

情緒面、異文化感受性の変化、成長について、本学の事例も含め、その多くが、観察、報告書やアンケートでの学生の証言に基づくものに留まっている。また、本稿で論じたように一定の効果があるという報告もある一方で、効果が不明であるという声もある。「期間の長短に関わらず、海外留学の効果は語学面のみに留まらず、意欲の向上、社会文化的意識の向上など情意面にも観られることは、参加学生に直接接したことのある教員ならば誰でも強く感じる」（木村 2011 p.1）ことに異論は無い。しかし、短期語学留学が参加する大学生にもたらされる情緒面、異文化感受性に関する研究は、外国語力の向上に比べ、現状限られている。西谷（2018）が「これらの議論双方に共通する問題点は、客観的なデー

タがかけているという点にある。」（p.74）と指摘するように、今後は測定ツールを活用し、学生の成長を見える化する調査が多く行われる必要がある。

3．オンライン型短期語学留学の考察

（1）オンライン型短期語学留学の効果

外国語力向上、情緒面、異文化感受性の変化、成長の面で渡航型短期語学留学の効果は上述のとおりである。今後の課題は、オンライン型短期語学留学の効果を明らかにして、渡航型短期語学留学と比較したうえで、オンライン型をコロナ禍の代替手段と捉えるべきか、それともコロナ禍後も、学生の選択肢の一つとして提供すべきかを検討することである。

現状、オンライン型留学の効果を検証するためのデータは限られている。本学で実施したオンライン型短期語学留学についても検証に有効なデータは準備できていない。そのような中でも、外国語力向上についてはその効果が報告され始めている。武蔵野大学の事例として、カナダの大学による１か月間、合計100時間のライブ配信型授業への参加の結果、平均でTOEICの100点相当の向上があったことが報じられている。（株式会社進研アド 2021）また、グァム大学の事例として、ライブ配信型授業とオンデマンド型授業の組み合わせで行われた初級日本語の受講者は、教室内授業と同様の成績を修めていることが報告されている。（Kai 2019）これらのことから、外国語力向上の側面では、オンライン型短期語学留学は、渡航型と同様の効果があることが推測される。

その一方で、情緒面、異文化感受性の変化、成長への効果検証については、本学でのプログラムを含め、有効なデータに不足し、今後の調査、報告を待つ必要がある。

（2）今後のオンライン型短期語学留学の取扱い

本学のオンライン型短期語学留学参加者にプログラム開始前に行ったアンケートから、新たな側面が浮かび上がった。仮に海外渡航が可能で、渡航型とオンライン型短期留学が募集されていた場合を想定し、どちらを選択したかという質問に、オンライン型と回答した学生が渡航型と回答した学生とほぼ同数いた。これは、オンライン型留学はあくまでも渡航型の代替であり、可能であれば学生は渡航型を希望するであろうという事前の予想から外れるものであった。アルバイトや部活動などの日本での活動と同時並行で参加が可能、食事制限等のため国外での生活が難しい学生でも参加が可能、渡航費用無しで参加が可能というオンライン型の特徴がこのアンケート結果に反映されていると予想される。

オンライン型短期語学留学は、情緒面、異文化感受性の変化、成長への効果は限られるが、外国語力向上の効果は期待できること、これまで渡航型短期語学留学を時間的、経済的な理由で選択できなかった学生のための選択肢として期待できることから、単なる代替措置とし、コロナ禍後の提供取り止めを決めることは早計であると考える。その一方で、

本稿で明らかにされた渡航型短期語学留学の効果との比較が充分には行われていないため、今後は、渡航型、オンライン型双方で効果検証を更に行い、学生にとってのオンライン型短期語学留学の価値を見極め、継続の可否を含めその取扱いを検証する必要がある。

注

1　ブレンド型授業とは、同期型のライブ配信型授業又は非同期型のオンデマンド型授業の遠隔授業と対面型の授業を組み合わせた授業実施形態である。

2　ハイフレックス型授業とは対面授業を行う一方でその授業がライブ配信され一部の受講生は自宅等から遠隔で授業参加する授業実施形態である。

3　國學院大學においては、長期休暇中の語学習得を主目的とする３～４週間の留学を短期留学と呼んでいるが、本稿においては短期語学留学と呼ぶ。独立行政法人日本学生支援機構等が短期留学の定義を１年未満の留学としている場合もあり、混同を避けるために短期語学研修という名称を採用した。

4　海外留学支援制度（協定派遣）とは、大学が海外協定校へ学生を派遣する留学プログラムのうち申請、審査を経て指定されたプログラムに参加する学生を対象に、JASSOが奨学金で支援する制度である。

5　CASECは日本英語検定協会が開発したテストで、語彙力、頻出表現知識、リスニング力を主に測定する。

6　リスニング20問、文法・語彙・読解に関するものが80問で構成される紙ベースのテストである。（大津、佐竹 2016）

7　MacIntyre、Clement、Dornyei & Noels（1998）はWillingness to Communicationを“a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2”（p.547）と定義した。八島（2019）はこの定義を採用し、「あるタイミングで、特定の相手とのやりとりに第二言語を用いて参入しようとする心の準備状態」（p.116）という日本語訳をあてた。

8　BEVIとは様々な側面の行動特性の測定ツールで、留学の成果測定などに活用されている。20～30分程度のオンラインでのテストに基づき、17の尺度で測定結果が示される。

引用文献

de Wit, H. and Altbach, P. G.（2020）. Time to Cut International Education's Carbon Footprint. *University World News, January 11*. Retrieved on September 13, 2021, from https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200108084344396.

独立行政法人日本学生支援機構（2020a）「2018（平成30）年度日本人学生留学状況調査結果」（https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2018n.pdf　閲覧日：2021年９月18日）

独立行政法人日本学生支援機構（2020b）「2021年度海外留学支援制度奨学金（協定派遣）募集要項」

独立行政法人日本学生支援機構「国内の大学等に在学中の第二種奨学金（短期留学）の申込資格」（https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2018n.pdf　閲覧日：2021年９月18日）

Dwyer, D., Barbieri, K., & Doerr, H. M.（1995）. Creating a virtual classroom for interactive education on the Web. *Computer Networks and ISDN Systems. 27*(6), 897–904. https://doi.org/10.1016/0169-7552(95)00037-8.

広島大学（2016）「留学の学習成果分析（BEVI-j）シンポジウムを開催しました」（https://www.hiroshima-u.ac.jp/news/　閲覧日：2021年10月６日）

Ingraham, E. C. & Peterson, D. L.（2004）. Assessing the Impact of Study Abroad on Student Learning at Michigan State University. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, Vol. 10*, 83-100.

株式会社進研アド（2021）「次善の策としてのオンライン留学でわかった可能性と限界」『Between情報サイト』（http://between.shinken-ad.co.jp/univ/2021/07/musashino.html　閲覧日：2021年８月17日）

Kai, M.（2019）. Feasibility of learning a language using a full online course. In Chartrand, R., &

Forsythe, E.（Eds.）*AI and Machine Learning in Language Education*（pp. 43-56）. Retrieved on May 24, 2021. from https://jaltcall.org/wp-content/uploads/2019/06/AI-and-Machine-Learning-in-Language-Education.pdf

柿内利宏（2021）「『学びの継続』から『期待に応える』へ－亜細亜大学のオンライン留学－」『大学時報』399．76-79.

木村啓子（2011）「短期海外研修プログラムの効果と役割」『ウェブマガジン留学交流』９．1-7.（https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2011/12.html　閲覧日：2021年８月17日）

國學院大學「【在学生・保護者の方へ】（お知らせ）令和３年度の授業実施方針について・学長メッセージ（12/23掲載）」（https://www.kokugakuin.ac.jp/news/209924　閲覧日：2021年９月12日）

桑原紀彦（2021）「必修の留学、オンラインで代替 コロナ下、広がる単位認定」『朝日新聞』．2021年８月３日朝刊．21.

久野寛之（2011）「３週間の短期海外語学研修が大学生の英語能力に及ぼす効果について」『北海道文教大学論集』12．127–145.

MacIntyre, P. D., Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K.（1998）Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82*, 545-562 https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

文部科学省（2021）「『外国人留学生在籍状況調査』及び『日本人の海外留学者数』等について」（https://www.mext.go.jp/content/20210617-mxt_gakushi02-100001342.pdf　閲覧日：2021年９月12日）

西谷元（2018）「留学体験の客観的測定―BEVIを用いて―」『大学時報』380．74-79.

野中辰也・関久美子（2016）「海外語学研修・短期語学留学による英語運用能力の変化」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』46．89-97.

太田浩（2021）「高等教育国際化の未来―ポストコロナの国際教育交流を考える―」『高等教育研究』24．123-124.

大津理香・佐竹正夫（2016）「短期海外語学研修はどれほどの効果があるのか」『ウェブマガジン留学交流』65. 16-24.（https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2016/08.html　閲覧日：2021年８月17日）

総務省（2017）「グローバル人材育成の推進に関する政策評価書」（https://www.soumu.go.jp/main_content/000496493.pdf　閲覧日：2021年９月13日）

鈴木理恵・林千賀（2014）「海外語学短期留学の効果 ―学生の言語的・情意的側面に見られる変化 ―」『関東甲信越英語教育学会誌』28．83-96．DOI: https://doi.org/10.20806/katejournal.28.0_83

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

八島智子（2019）『外国語学習とコミュニケーションの心理 ―研究と教育の視点』関西大学出版部

吉田三郎・小寺光雄（2011）「短期海外語学研修が高専学生の英語力にもたらす効果」『福井工業高等専門学校研究紀要　人文・社会科学』43．111-122.

研究ノート

國學院大學における TOEIC L&R IP のスコア分析

土肥　　充・久保田正人

【要　旨】

本研究の目的は、國學院大學で過去6年間に44回実施されたTOEIC L&R IPの受験者延べ11,653名の得点の傾向を包括的に分析することである。このうち複数回受験した学生の実人数は1,801名であり、この複数回受験者の得点の推移を詳細に調査した結果、在学中に得点が上昇する場合と下降する場合のばらつきが大きいなかで、平均すると統計的に有意な上昇を示していることが判明した。複数回受験者は受験回数が多いほど上昇が大きい傾向も確認されたが、これは練習効果だけでなく、受験回数が多い学生は意欲が高く、長期間にわたって多くの知識と技能を蓄積したことによるものと推定される。また、初回の得点が低いほど上昇量が大きいという傾向も明らかで、最初は英語力が低くとも学習を継続することが成果として表れることが示された。これらの傾向は國學院大學だけの特殊なものではなく、他大学で実施された同様の研究と同様の傾向を示した。以上の結果を学生にフィードバックすることは、英語学習と外部テスト受験の動機付けの材料として有効に活用できると結論した。

【キーワード】

TOEIC L&R IP、英語、複数回受験、上昇量

1．はじめに

大学入試センター試験に代わって2021年１月から開始された大学入学共通テストでは、当初は複数の民間の英語試験を活用する予定であったが、費用や受験会場といった実用性の問題を理由に文部科学省が2019年に導入の見送りを表明した。しかしながら、だからといって民間試験の妥当性や信頼性が疑問視されたのではなく、各学校やクラスの単位で作成された英語テストと比較して、全国レベル、世界レベルで研究・開発・実施・分析されている民間の外部試験のほうが英語力を客観的に示す尺度として望ましいことにかわりはない。大学であれ、高校や中学校であれ、英語の授業で英語力を伸ばすことが目的のひとつであるのは当然であるが、近年は大学生の能力や目的意識が多様化し、学んだ英語を生かすべき場所が留学であったり、ビジネスであったり、海外からの情報収集であったり、日本文化の発信であったりし､大学が一方的に英語学習の目的を決めつける時代ではない。また英語学習の成果を測定する方法も同様で、共通テストで活用する予定であった民間の英語試験やその他にも、多くの英語テストが存在する。本論文では各種テストの違いについては論じないが、日本の企業で幅広く活用され、國學院大學でも多数の学生が受験するTOEIC L&R IPの結果を本研究の題材とする。

國學院大學では、毎年延べ１万名を超える学生を対象に共通教育英語科目を400コマ以上開講しているが、2021年度から新カリキュラムを導入し、習熟度別、技能別、内容別の

授業を提供し、飛び級制度の新規導入によって習熟度に合わせた授業の自主的な選択が可能になった。従来から学内で団体受験制度を利用して実施しているTOEIC L&R IPは、「英語の健康診断」（久保田・土肥 2020）と位置付け、各学生が現在の英語力を客観的に認識し、今後の学習目標の設定に活用し、将来の就職や学内で選考する派遣留学制度の英語力証明書として活用するなどの目的もある。さらに、飛び級の目安に活用することが可能であるとともに、複数回受験することによって一定期間の学習の成果を知るための指標としても活用が可能である。受験結果は各学生に通知されるだけでなく、毎回学内の会議で集計結果が報告されているが、これまで長期的かつ包括的な分析は行われていなかった。

国内外の各種学会や研究会等では、TOEIC等の外部試験を活用した英語教育の成果の発表が数多く行われている。一般的には、セメスターの最初と最後に外部試験を全員に受験させ、特定の授業や学習方法の効果を検証する場合や、大学や学部の単位で構成員全員に外部試験の受験を義務付けることにより、学年単位や在学期間を通しての英語力の推移を測定する場合などが多い。全員の受験が義務付けられている場合、欠席者を除外する等の手間はあるが、同時期に同一受験者が複数回受験した「対応のあるデータ」を多数収集可能で、分析も比較的容易である。

その一方で國學院大學の場合、TOEIC L&R IPの受験を義務付けているのは１年生の年１回だけであり、またコロナ禍の影響で2020年度は一斉に学生を集めて実施することもできなかった。複数回受験者の得点の推移を調査するためには、義務的に１年生全員に一斉に実施した回のデータだけでなく、希望者のみを対象として年に数回有料で実施している回のデータも合わせて分析をする必要がある。その場合、多数のデータ群から複数回受験者を検索し、毎年学年が進行する各受験者の受験時点での学年と時期を判別し、それらを組み合わせることによって対応のある複数回受験データのセットを抽出するという煩雑な作業が必要となる。そのような手法で複数回受験者の得点の上昇を分析した論文には、土肥（2006）、土肥・柳瀬（2009）、土肥・張（2014）の千葉大学における一連の研究がある。これらの研究は、TOEIC L&R IPの複数回受験者の受験回数別、学年別、学部学科別の上昇量の傾向等の分析を包括的に行ったもので、筆者らが過去数十年にわたって複数の学会誌等で調べた限りでは同様の研究は他に見当たらなかった。また、TOEIC実施団体である一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会（IIBC）に問い合わせたところ、すべての研究を把握しているわけではないが、他には見られない研究であるとの回答を得た。本研究では筆者らが移籍した國學院大學においても同様の手法や新規の手法を使って、TOEIC L&R IPの得点上昇の傾向を分析するとともに、前掲千葉大学との傾向の差を調査することを目指した。

２．研究の目的

本研究の目的は、以下の３つである。

（1）國學院大學において過去６年間に義務的受験と任意受験によってTOEIC L&R IPを受験した延べ人数全員分の記述統計を示すこと。
（2）上記のうち、複数回受験した学生の在学中の得点上昇の傾向を複数の観点から示すこと。
（3）國學院大學の得点上昇の傾向を千葉大学と比較すること。

３．研究の方法と分析結果

（1）テスト実施日と各回の受験者数

本論文では、分析手法とその根拠についての最小限の説明と客観的数値や図表による分析結果を「３．研究の方法と分析結果」に示し、結果の考察についてはまとめて「４．結果の考察」に示すこととする。本研究で分析対象とするデータは、2015年度から2020年度の６年間44回延べ11,653名である（表１）。なお、本論文に示した統計データの数値は丸めの誤差を含む。

表１　TOEIC L&R IP 実施日と受験者数

2015年度	5/30(208), 7/11(178), 10/24(209), 12/5(218), 1/9(175), 2/5(250)	6回 1,238名
2016年度	5/28(246), 7/9(225), 9/20(120), 10/29(92), 12/3(154), 2/9(218), 3/13(212)	7回 1,267名
2017年度	5/20(238), 7/15(263), 9/4(216), 10/28(201), 12/2(217), 1/31(1,689)*, 2/9(232), 3/14(130)	8回 3,186名
2018年度	7/7(261), 9/4(92), 9/11(27), 10/27(124), 12/1(178), 12/25(1,717)*, 2/14(199), 3/12(189)	8回 2,787名
2019年度	5/18(187), 7/13(164), 9/6(100), 10/26(56), 12/14(176), 1/30(1,645)*, 2/13(141), 3/13(103)	8回 2,572名
2020年度	11/28(40), 12/5(26), 12/19(69), 2/12(145), 2/26(92), 3/12(89), 3/26(142)	7回　603名

２列目の各回の表示形式は、月／日（受験者数）で、* は１年生のみが義務的に受験した回。

表１のうち、* を付した３回5,051名の試験日は１年生のみが義務的に無料で受験した。なお、受験申込の際には「個人情報の取り扱いについて」と題する文書にデータ分析のために得点情報を利用することを示し、各学生の署名によって同意を得たが、本論文には学生個人の氏名や得点等の個人情報を含まず、集団としての統計分析結果のみを示した。

（2）学科別、学年別の記述統計

全44回で受験した延べ11,653名のデータを15の学科等（学科および専攻）と「その他」に区分して人数、平均点、標準偏差（SD）、最高点、最低点を Total、Listening、Readingに分けて表２に示した。

表２　学科等に区分した記述統計

学科等	人数	Total				Listening				Reading			
		平均	SD	最高	最低	平均	SD	最高	最低	平均	SD	最高	最低
A	2321	514.2	132.08	960	130	289.1	69.12	495	90	225.1	73.89	465	5
B	302	430.6	130.87	875	150	241.1	71.96	475	80	189.5	69.38	400	60
C	822	429.5	137.18	865	130	241.9	72.21	460	65	187.7	74.77	410	35
D	196	425.7	121.42	845	200	238.8	67.64	450	100	186.9	64.46	395	65
E	287	425.6	131.79	820	135	241.9	69.84	435	95	183.7	72.72	395	5
F	1027	420.9	141.64	940	60	240.3	73.68	480	55	180.6	76.34	460	5
G	920	413.4	119.09	895	145	230.1	64.34	455	65	183.3	65.14	440	50
H	436	406.3	127.67	870	120	230.6	68.55	470	55	175.7	69.07	400	5
I	1157	401.2	115.85	805	20	229.5	62.50	465	15	171.7	63.75	420	5
J	1888	399.8	122.03	910	100	227.6	67.64	485	70	172.1	64.62	455	5
K	690	393.3	132.05	905	15	227.1	74.24	480	5	166.2	67.22	425	5
L	541	368.5	137.01	870	125	210.6	75.04	475	75	157.8	69.96	415	50
M	144	361.3	118.76	765	155	214.5	71.95	415	75	146.8	57.61	360	60
N	328	355.8	114.95	820	155	209.1	67.16	440	80	146.7	56.26	380	60
O	558	338.1	133.10	965	40	197.6	75.74	485	35	140.5	66.60	480	5
その他	36	584.4	168.05	950	300	309.2	82.37	490	185	275.3	92.84	470	115
全学生	11653	423.9	138.40	965	15	240.7	74.48	495	5	183.3	73.35	480	5

「その他」とは、正規の学部生以外である大学院生や科目等履修生等である。なお、学内の会議の配布資料では実際の学部や学科等の名称を表記したが、本論文では慎重を期して学科等の名称を匿名化し、Totalの平均が高い順にA～O学科と表記した。國學院大學では学科等を示す英字の略号があるが、本論文の表記はこれとは異なり、単なるアルファベット順で示した。Listening SectionおよびReading Sectionそれぞれの理論的最高点と最低点は495点と５点で、その合計であるTotalの最高点と最低点は990点と10点であるが、TOEICテストの詳細と全国での各種集計結果については、国際ビジネスコミュニケーション協会（2021）やEducational Testing Serviceのウェブサイトを参照されたい。

表２の結果は事実の一面を示してはいるが、必ずしも大学の教育力や在学中の本人の努力だけでなく、入学前の学力差も当然影響している。本論文では学生の受験時の「学年」も考慮するが、ここでいう学年は学籍簿上の学年ではなく、休学期間も含めて入学年度を１年生、２年目を２年生という扱いとする。休学期間であっても英語学習を継続する学生もいれば継続しない学生もいて、休学期間だからと言って英語力の上昇（または下降）が止まるわけではない。このような考えに基づき各学生の受験時の学年を算出した結果、受験者の最高学年は７年生

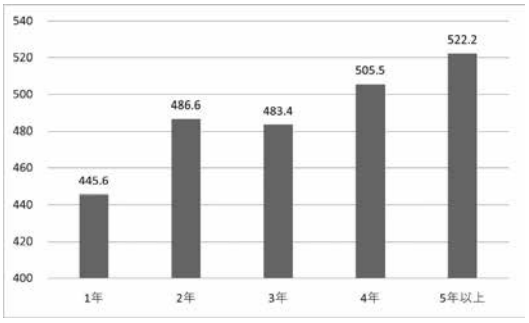


図１　任意受験者の学年別平均点

ということになった。

次に、学年ごとの英語力の平均を図１に示したが、前述の表２に示したデータには義務的に受験した１年生5,051名と任意受験した全学年の延べ6,602名を含み、前者のTotalの平均点が352.6点、後者が478.5と大きく異なる。図１では義務的受験者を除外し、任意受験した学生のみを対象とした。図１では、ほぼ学年ごとに平均点が上昇しているように見える。しかし、図１の問題点は各学年の受験者や人数が異なることであり、同一受験者が時間を経て受験したら上昇するのか下降するのかを正確に示していない。ここからは、このような問題点の解決を目指し、在学中の得点の推移を知ることを目的に、複数回受験者のデータを中心に分析する。

（３）複数回受験者の抽出と得点分布

６年間の全44回延べ11,653名のデータを学籍番号（受験番号）で機械的に抽出した結果、在学中に１回だけ受験した学生が5,987名で、２回以上受験した学生の延べ人数が5,666名、２回以上受験した学生の実人数が1,801名であることが判明した。この複数回受験者1,801名のうち、２回だけ受験した学生はその２回の得点上昇を見ればよいが、３回以上受験した学生については、途中回の得点は無視して、初回から最終回への上昇量を見ることにした。途中の過程ももちろん重要ではあるが、分析をわかりやすくする意図もあり、最初にどれだけの英語力だった学生が、最終的にどれだけ伸びたかを知ることが重要と考えたからである。1,801名の初回と最終回の受験時期は、ともに１年次の場合もあれば、１年生から最終学年という長期におよぶ場合もある。

1,801名の初回と最終回の平均受験間隔は418.5日で、Total, Listening, Readingの平均上昇量はそれぞれ55.2、30.5、24.7であった。t検定の結果はそれぞれ$t=22.676$, $t=22.084$, $t=17.182$で、１％水準で有意であり、Cohenの効果量はそれぞれ$d=.43$, $d=.45$, $d=.35$であった。複数回受験者全員の初回受験時と最終回の50点刻みの得点分布を重ねて示したのが、図２である。図２を見ると、550点付近を境に低得点者が減り、高得点者が増えている。前述のｔ検定の結果も合わせると、統計的に有意に平均点が上昇し、全体の分布が高得点側に移動しているように見える。

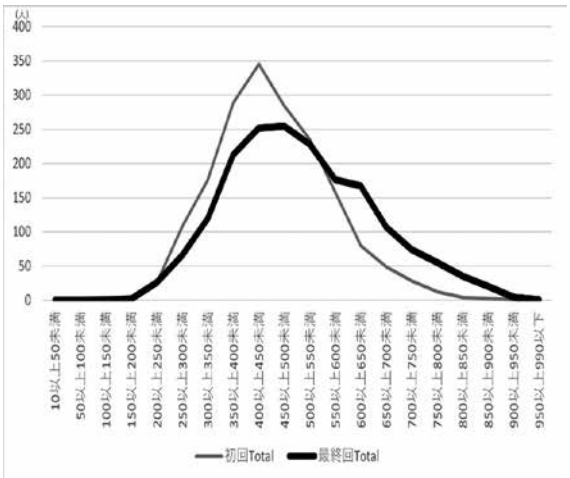


図２　初回受験時と最終回受験時の分布の移動

しかし、平均や分布が順調に上昇しているのに対し、個々のデータを観察すると異なる結果が見えてくる。複数回受験者1,801名のひとりひとりがど

れだけ上昇しているかを図示したのが、図３である。図３では全員の初回のTotalの得点を原点にそろえ、横軸を最終回までの年数、縦軸を上昇量として、最終回のTotalの得点までを直線で図示した。

同じ1,801名の複数回受験者を、異なる観点から分析し直したのが表３と図４である。表３と図４では、受験回数別に、初回から最終回へと何点上昇したかを示している。前述の図３では下降している学生も見られたが、平均すると、どの回数も上昇していた。

同じデータをさらに別の角度から示したのが図５の初回Total得点別の上昇量である。

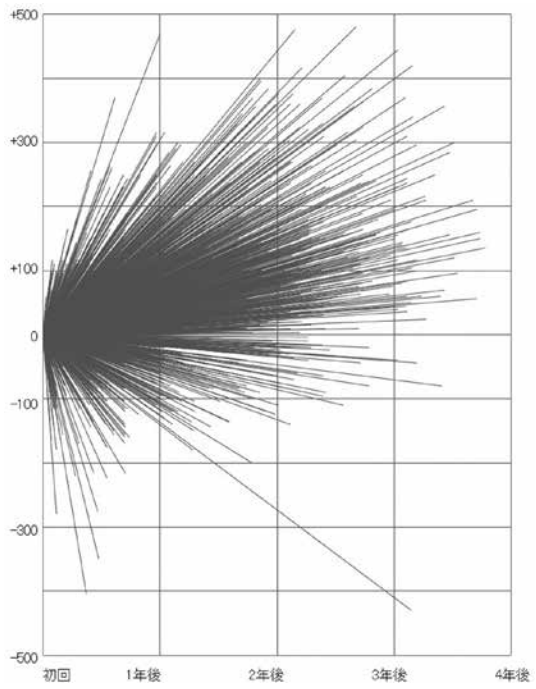


図３　複数回受験者全員の得点上昇量

表３　受験回数別上昇量

受験回数	人数	受験間隔（日）（最終回-初回）	上昇		
			T	L	R
2	923	285.7	26.2	15.0	11.2
3	386	445.8	54.4	29.2	25.2
4	196	553.3	82.6	48.1	34.5
5	122	594.6	113.0	62.4	50.5
6	78	707.2	130.6	68.5	62.2
7	36	772.3	139.9	73.2	66.7
8	27	820.1	149.1	73.9	75.2
9	17	925.6	123.2	72.4	50.9
10+	16	1010.7	177.5	98.8	78.8
全回数	1801	418.5	55.2	30.5	24.7

４．結果の考察

多くの自然現象や社会現象と同様に、英語学習やTOEICの結果にもさまざまな要因が複雑に影響している。本研究では過去６年間にわたって44回実施したTOEIC L&R IPの結果を多面的に分析することを目指した。筆者らが千葉大学で過去に行った分析よりも、大規模なデータで分析を行うことができた。

國學院大學で2019年度に発足した英語教育センターやその前身となるLLC（Language Learning Center）が主催してTOEIC L&R IPを年に数回実施してきたが、各回の受験者は表1に示したように少なければ数十名程度で、任意受験者の学年や学科や受験の動機や英語力もばらつきが大きく、各回の分析をするだけでは、あまり明確な傾向を示すことはできなかった。しかし、44回実施して受験者が延べ11,653名も集まれば、全体としてある程度の傾向が明らかになってきた。

まず表２を見ると、どの学科もListening、Reading、Totalにおいて満点に近い高得点

者から理論上の最低点付近まで、きわめて個人差が大きいことが明らかになった。高得点者の多くは帰国子女であると考えられるが、100点未満の低得点者は英語力が低いというよりは、真面目に受験しなかったり、体調不良で集中できなかったりした場合がほとんどと推測している。とくに１年生が義務として受験した３回の平均点は、任意受験の41回の平均点より100点以上低く、受験者の意欲の影響が大きいと言える。また、個人差が大きくとも、各学科100名以上のデータが集まると、やはりある程度の傾向が表れ、学科の平均点が高いところと低いところで170点以上もの差がついた。学科名は匿名としたが、実際に英語授業を担当したときの学生の様子が平均点にも表れているような印象を筆者らは受けている。本研究はTotalの得点の分析が中心で、ListeningとReadingについての詳細な分析を行わなかったが、表２を見るとどの学科も50～60点程度Listeningの平均が高い。これは国際ビジネスコミュニケーション協会（2021）が示す全国的な傾向と一致している。

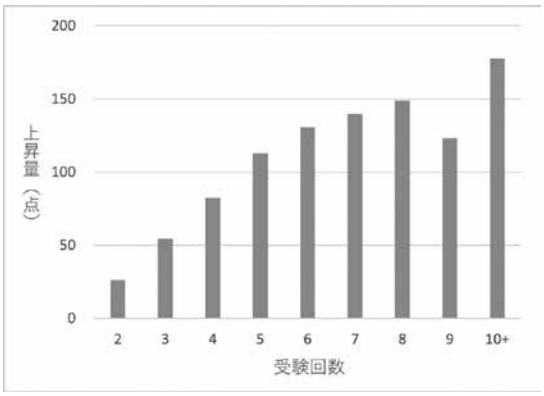


図４　受験回数別Total上昇量

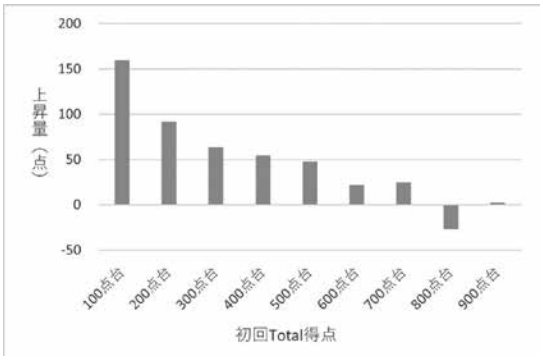


図５　初回Total得点別上昇量

１年生の義務的受験の結果と全学年の任意受験の結果の差が大きいことは、学年別の分析にも影響を与えることは明らかである。図１では任意受験者6,602名だけに限定して、学年別の平均点を算出した。概ね学年が上がるほど平均点が上がる傾向が見えるが、実際には３年生は就職活動を意識したために受験者数が多いようで、各学年の受験者層が異なり、このデータだけで同一学生が学年を上がるにつれて英語力を伸ばしているとは断定できない。

そこで「対応のあるデータ」を抽出するために、複数回受験者1,801名の得点の推移を調査することを目指し、図２を作成した。50点刻みの得点分布が初回受験から最終回受験にかけて上昇しているように見え、実際に *t* 検定の結果でも平均点に有意差が得られた。これまでに筆者が調査した多数の先行研究のほとんどは小規模な研究であり、平均点の差の検定と得点分布の山が全体的に移動していることによって「勝負あった」かのように英語力が伸びたという結論を出している。しかしながら一見全体的に伸びているように見えても、個々の受験者ひとりひとりの得点の推移を図３のように図示することによって、図

１や図２から受ける印象と大きく異なる結果を示したことが本研究の特徴のひとつである。図１や図２のようなスコア分析は多くの研究論文や報告書でみられるが、図３と組み合わせて示したことは、千葉大学の一連の研究でもなかった新しい成果である。本研究は受験者数が多く、平均点や全体の得点分布だけでは見えない傾向を説得力をもって示すことができた。

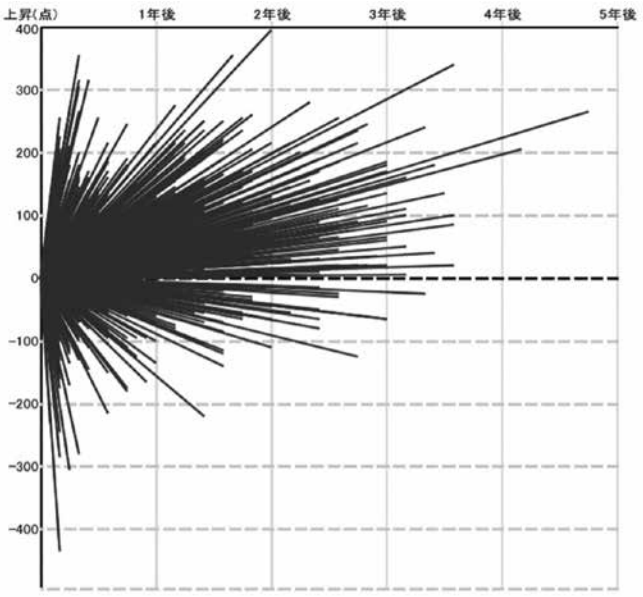


図６　千葉大学における複数回受験者の上昇傾向（土肥・柳瀬 2009）

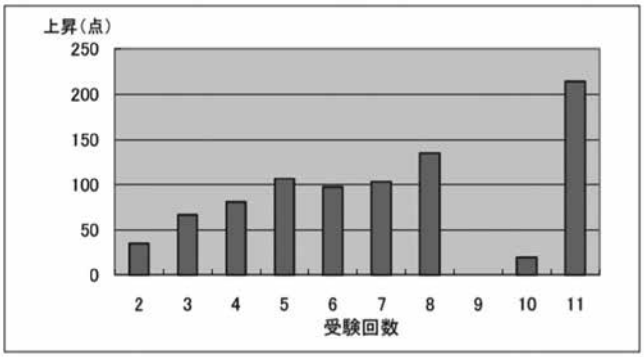


図７　千葉大学における受験回数別の上昇傾向（土肥・柳瀬 2009）

國學院大學の複数回受験者1,801名の上昇の傾向を図３に示したが、これは土肥・柳瀬（2009）が千葉大学の複数回受験者902名について調査した上昇の傾向（図６）と酷似していることがわかる。図２に示した集団としての上昇傾向と、両大学の図３と図６の個々の受験者の上昇傾向には、大きな差があることが明確になった。ともに平均的には上昇の傾向を示しているが、実際の内訳としては下降している受験者も多数存在する。このグラフを見て、大学で英語の授業を履修しているにもかかわらず英語力が下降することに疑問を持つ人がいることを筆者らは承知しているが、これが現実であることを直視しなければならない。なかには大学で英語学習に真剣に取り組まなかったり、卒業単位を修得したために英語学習をやめてしまったりした学生もいるが、その一方で、真剣に学習したつもりなのに、得点が下降して落胆したと筆者の一人に相談に来た学生もいる。学生にわかりやすい回答のひとつは、スポーツにたとえることである。部活動で訓練を継続したにもかかわらず、記録が伸びなかったり、試合で負けたりという悔しい経験をしたことがある学生は多い。スポーツでも英語学習でも心身の調子や偶然の要因が影響することがあり、TOEICの場合は測定誤差がプラスマイナス25点であることも公表されている。あるときに何らかの理由で得点が悪くとも、今後も学習や訓練を継続することによって、

いつかは改善すると励まし、逆に学習や訓練をやめてしまえば能力を伸ばすどころか維持することも難しいと学生に話すようにしている。

國學院大學の複数回受験者1,801名の同じデータを受験回数別に分けて集計したのが表３と図４であるが、千葉大学の先行研究による結果を図７に引用した。千葉大学の対象者数は902名で、國學院大學の約半数である。とくに図７に示した千葉大学の６回以上受験者数は各回０～９名しかなく、必ずしも信頼できるデータではなかったが、國學院大學の各回16名以上のデータでも同様の右肩上がりの傾向を示したことは、両大学のデータの信頼性を相互に補完したと言える。受験回数が多いほど得点が伸びる傾向を表面的に解釈して、単なる練習効果だと早合点する人もいるかもしれないが、英語教員としての経験上、２時間の受験経験を数回繰り返すだけでこんなに伸びるとは考えられない。英語学習をしなくても何度もTOEICを受ければ得点がぐんぐん伸びるなどという、詐欺のような話を学生にすることはできない。実際に表３に示した10回以上の受験者16名が漫然と受け続けるだけで得点が伸びると信じて、平均1,011日の長期にわたって多額の費用を投資し続けたとは考えにくい。複数回受験者の上昇量の一部は練習効果であろうが、それだけではこの右肩上がりの傾向を説明することはできない。受験時に集中力を発揮するのは当然であるが、受験と受験の間に授業を真剣に履修したり自学自習をしたりという努力を長期間継続した成果であると推定するのが自然である。両大学とも２回や３回程度の受験回数では、受験間隔が少ない（つまりその間の学習量が少ない）こともあって、上昇量は比較的小さい。図３や図６に示したように、下降する学生も相当数含まれる。図４を学生に見せることにより、長期的計画を立てて継続的な学習をすることと英語力の診断を定期的に受けることの重要性が示せると言える。

さらに別の観点で國學院大學と千葉大学の複数回受験者の類似性を示すのが、図５と図８の比較である。いずれも初回の得点が低い学生ほど上昇しやすいという傾向を示している。たとえば初回に900点ちょうどだった学生は、どれだけ努力をしても満点の990点まで最大で90点しか伸びる余地がなく、その意味では当然の結果と言える。しかし、この結果を学生に示すことは、とくに英語力が低い学生への動機付けとなる。英語が苦手で挫折しようとしている学生に、「伸びしろ」がこれだけあることを示すことで学習

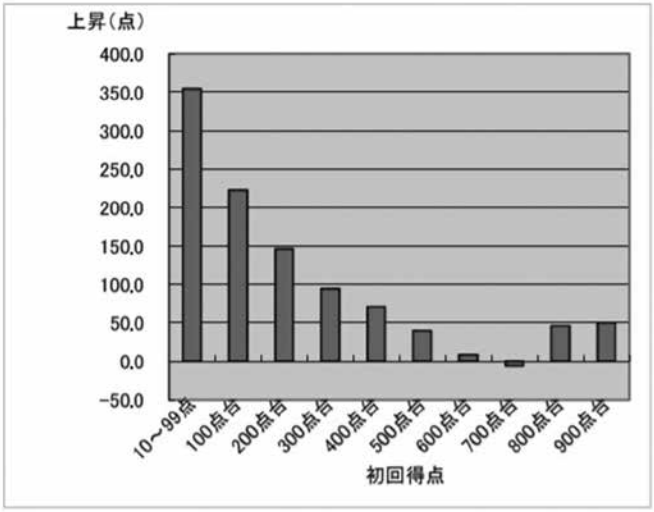


図８　千葉大学における初回得点別の上昇傾向
（土肥・柳瀬 2009）

継続への意欲を喚起できると考える。

以上、國學院大學と千葉大学の間では、個々の学生の上昇のばらつき、受験回数別の平均上昇量、初回得点別の平均上昇量の３点できわめてよく似た結果が得られた。また、千葉大学は平均して一日あたりTotalが0.11点上昇したこと（土肥・張 2014 p.20）を示したが、今回の國學院大學のデータでは、平均418.5日の受験間隔でTotalが55.2点上昇したことから、一日あたり0.13点上昇したことになり、これもほぼ一致する。これらの共通点は偶然の一致というよりは、必然に近いものと考える。前述の通り千葉大学以外のデータがないので、すべての日本の大学で普遍的な傾向とまでは言えないが、両大学はほとんどが英語を専門としない学生で、１年生のみまたは２年生までで卒業要件単位を取ってしまう学生が多く、TOEIC L&R IPを１回だけ義務として課していた等の共通点があり、むしろ今回の國學院大學の結果は英語教員としての経験上、筆者らにはほぼ予想できていた。経験上の主観を千葉大学と國學院大學の多数のデータで客観的に実証できたことは、価値が高いと考える。一大学のみで実証していたことを学力も学部構成も受験者数も異なる二大学で示すことは、筆者らが行ってきた独自の研究の信頼性をより高めることになったと言える。両大学の平均点は大きく異なるが、上昇量という観点で見ると同様の傾向であった。このことにより、入学時の英語力が高いか低いかでその後の伸びも決まってしまうのではなく、努力が結果に反映されていることがわかる。

５．今後の課題

國學院大學で任意で複数回TOEIC L&R IPを受験した1,801名の平均上昇量に関する限り、統計的有意差のある上昇が見られたが、統計的に有意であることは十分であることを意味せず、むしろ満足できる結果とは言えないと考える。やむを得ない理由があったとしても下降した学生も多く、上昇後の分布を図２でみても、社会で必要とされる英語力（たとえば600点や730点）を持つ学生は少数派である。自主的に有料で何度も受験するほど意欲が高い学生でもこのような結果であるから、仮に全学生に義務的に複数回受験させたら、もっと悪い結果になることは十分予想できる。英語を専門とする学部やとくに全学的に英語教育に力を入れる大学であれば、多くの学習時間を学生に課し、外部テストも複数回義務化しているが、國學院大學の英語教育の体制と英語力診断の体制には限界がある。

本研究は、筆者らの独自の分析方法を用いて國學院大學の傾向を分析し、前任校である千葉大学との共通点も明らかにしたが、今後もより詳細な分析を継続したいと考える。たとえば、受験した学年や時期による上昇量の傾向、ListeningとReadingそれぞれの傾向、TOEFL ITP等の他のテストとの関連、SpeakingやWritingの技能との関連、授業履修履歴とテスト結果との関連、等の課題があり、今後も研究を継続したい。

英語教育センターはテストの実施と分析をするだけでなく、英語カリキュラムの企画ならびに授業実践と、英語力の診断とを、車の両輪として走り続ける必要がある。その点で、

今回分析した過去６年のデータは旧カリキュラムの成果と言える。2021年度からは新カリキュラムが始まり、科目編成が一新され、飛び級制度も始まり、どのような影響が出るかが興味深い。過去１年以上にわたってコロナ禍で多くの授業が遠隔化したり、留学の機会が奪われたり、ネイティブスピーカーと会話を練習するEnglish Loungeが休止されたり、１年生全員が一斉にTOEIC L&R IPを受験する機会がなかったり、さまざまな点で学生にも停滞感があったが、徐々に正常に戻りつつある。今年度から始まった新カリキュラムでは多くのテーマ別科目が新設され、CALLシステムが授業や独習のために導入された。今後の英語学習に十分活用し、学生の留学や就職等の夢の実現に貢献したい。

謝辞

本研究の対象となるTOEIC L&R IPの実施と結果分析をするにあたり、多くの方々のお世話になった。本学の英語教育センターおよび前身のLLCの委員や教職員の方々はもちろんのこと、全学的なご協力がなければこの研究は不可能であった。とくに、多数の英語授業をご担当の先生方のご指導と、英語力を伸ばす努力を積み重ねた学生の皆様の努力に敬意を表したい。論文執筆に際しては、一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会（IIBC）から貴重な助言をいただいた。記して感謝申し上げる。

主な参考文献

土肥充,「TOEIC IPによる千葉大生の英語力の現状分析」,『人文と教育』, 千葉大学国際教育開発センター, 第２号, pp.15-29, https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900040929/KJ00004373969.pdf, 2006.（2021年10月20日閲覧）

土肥充・柳瀬弘美,「千葉大学におけるTOEIC IPスコアの包括的分析」,『言語文化論叢』, 千葉大学言語教育センター, 第３号, pp.31-45, https://www.cphe.chiba-u.jp/ge/activity/archive/pdf/plc03-06.pdf, 2009.（2021年10月20日閲覧）

土肥充・張智君,「千葉大学におけるTOEIC IPとTOEFL ITPのスコア分析と経年調査」, https://www.cphe.chiba-u.jp/ge/activity/archive/pdf/plc08-02.pdf, 2014.（2021年10月20日閲覧）

Educational Testing Service, The TOEIC Program ―The Global Leader in English-language Assessment for the Workplace, https://www.ets.org/toeic/.（2021年10月20日閲覧）

国際ビジネスコミュニケーション協会,「TOEIC ProgramテストDATA & ANALYSIS 2021－2020年度受験者数と平均スコア」, https://www.iibc-global.org/library/default/toeic/official_data/pdf/daa_japanese_2021.pdf , 2021.（2021年10月20日閲覧）

久保田正人・土肥充,「國學院大學の英語教育」,『教育開発ニュース』, 國學院大學教育開発推進機構, 第21号、pp. 2-5, https://img-kokugakuin.com/assets/uploads/2020/10/iatlnews21.pdf, 2020.（2021年10月20日閲覧）

取り組みリポート

コロナ禍での法学科目教育の実践

川鍋　健*

【要　旨】

本稿は、2020年以降の日本での新型コロナウイルス感染症の流行（コロナ禍）に伴うオンライン授業導入等の講義方法の変化について、本稿筆者のこれまでの経験、取り組み、そしてその改善可能性を、簡単な記録として報告するものである。

【キーワード】

法学教育、教育方法、コロナ禍

１、コロナ禍での法学科目教育について：個人的な経験から

（１）担当科目の状況

本稿筆者は、憲法学を専攻しており、これまで常勤では一橋大学法学部、早稲田大学政治経済学術院で任期付きの教員として、学部初年次演習科目を中心に担当してきた。また、非常勤では各大学、特に非法学部の憲法学及び法学の講義科目を担当してきた。2021年度は、國學院大學法学部で憲法ＩＢ（憲法科目のうちの人権科目、２単位）、早稲田大学政治経済学部で法学A（２単位）、基礎演習（初年次演習科目、対面による、２クラス４単位）、法政大学経済学部で日本国憲法A（憲法科目のうち総論および統治科目、２単位）を担当した[1]。本稿では、これらの科目における取り組みを取り上げる。

（２）2020年度の経緯、問題とその対応

なお、2020年度の授業についてはやや記憶の彼方にあること、十分な記録もつけていなかったことから、具体的な細かな実践については扱わないが、大まかな経緯としては次のようであった。

コロナ禍での講義方法の変更は、2020年度初頭から始まった。対面授業が困難だ、ということで、本務校および非常勤先の授業開始時期が４月末から５月にかけて延期されることにはなったが、ちょうど異動の時期と重なり、研究室の移動と合わせて混乱を極めた。加えて、その混乱に拍車をかけたのが、各大学でオンライン授業を導入することにはなったが、使用するツールがそれぞれ異なったことである。各大学で学生が新たに機器等導入してオンライン授業に対応しなければならなかった苦労も察するに余りあった一方で、教育を提供する教員にとっても、複数の遠隔教育システムを学習する必要が出てきた、ということではかなり大きな負担があった。

演習科目については、従来の対面によるゼミ運営とは異なるために、工夫が求められた。本稿筆者のクラスでは、教材を指定し、毎週一定のページ数を読んできてもらい、報告者を設定して、その概要とコメントを参考文献つきでレジュメを作成して報告してもらい、それに基づいて参加者で討論する、という方式をとってきていて、遠隔授業になってもその基本は変えなかった。そこでまず問題となったのは、参考文献の渉猟であった。というのも、大学図書館等も閉鎖される時期があり、十分な量の、専門性のある文献を学生に読んでもらう、ということが困難と考えられたためである。対応としては、基本的にオンラインで文献を収集してもらいつつ、それが当該専門分野の文献として専門性が高いものといえるかどうかをその都度教員からコメントした。また、教科書についても、できる限りオンラインで調達することが可能なものを用いた。

次に、学生の発言の機会をどう確保するか、ということが問題となった。オンライン会議システムを使用した場合、なかなか対面の場合と同じように、それぞれが好きなタイミングで好きなように発言する、ということはむずかしかった。対応としては、オンライン会議システムの挙手機能を使って発言したい人に手を挙げてもらい、その都度教員があてて話してもらう、ということにした。ただ、途中からは慣れてきたこともあり、教員や学生の発言中に別の学生の方から発言を求めるということも多かった。

また、教員が一方的に話しすぎてしまう、という問題があるように思えた。原因としては、プライヴァシー（背景の使用等がうまくいかず受講環境が容易に他の人にわかってしまうなど）の観点から初回授業の自己紹介以外は顔を画面に映すことを求めなかったので教員が話している際の学生の反応がわからなかった、ということが一つある。もう一つは、同じ状況が学生の方にもあり、自分が発言していいものか迷い、結果として教員が話していると発言を求めづらい、ということがあったようである[2]。そのため学期途中からは意識的に時計等を参照しながら教員として話している時間を確かめ、適当なところで区切って学生に発言を求める、といった対応をとった。

講義科目については、その進行方法については２、で詳述するが、対応すべき課題としては、オンラインでの講義という従来とはまったく異なった方法を急遽実施することになったことに対応することが難しい学生をどうフォローするか、ということがあった。従来は、いわゆるマスプロ講義と呼ばれる１対多の方式で、適宜板書を用いながら、教科書に沿って講義を行い、授業の前後に質問を受けるなどの対応をし、試験およびレポート課題で成績を評価していた。しかし、演習科目と同様、レポート課題のための参考文献を集めるということが困難である[3]ばかりでなく、授業中の学生とのコミュニケーションがまったくないなかで成績を評価することは困難であるように思われた。特に、試験の成績だけで科目全体の成績を評価することは、学生の講義に対する取り組みを十分に反映した成績評価にならない、と考えられた。

この観点から導入したのが質問の成績評価への加味だった。授業時間の後半で質疑応答の時間を取り、その授業に関する質問や意見などについて、オンライン会議システムの

チャット機能で書き込んでもらったり、文章では必ずしもわからない場合には、発言を許可して説明してもらうなどした。また、授業終了後次の授業まで、大学のオンラインシステムの機能を使って任意の課題として授業に関する質問を提出してもらい、次回授業の冒頭で必要に応じて質問に答えた。これら質問については、質問の観点や鋭さを勘案して、１つあたり０－２点で換算し、オンラインで行った試験の素点に加えて、最終的な成績評価とした。

全般的には、教員も学生もなんとか急な事態に対処できた、とは評価できるものの、授業方法が変更となり、なかなか通常の授業実施というわけにはいかず、教員と学生の間でのコミュニケーションについてはなお工夫が必要と思われた。

２、具体的な取り組み：2021年度講義科目を例に

以下では、これらの事情を踏まえ、2021年度の講義にどのように工夫を加えて実施したか、ということについて記述する。

（１）國學院大學

國學院大學の2021年度授業は本稿筆者の担当したものはオンデマンドで提供することになったため、毎週授業時間に録画をオンラインシステムにアップロードして授業をおこなった。

担当した「憲法ＩＢ」では、宍戸常寿編『18歳から考える人権』[4]を教科書に、憲法科目のうち人権に関する分野を講義した。方法としては、１章を１つのトピックとして全15章で構成されているので、授業１回につき１章を扱った（ただし、第１回についてはプロローグと第１章を合わせて講義した）。また、毎回講義スライドを用意し、事前にオンラインシステム上にアップロードして予習してもらった。

授業では、まず、15～30分ほどを使って、前回の授業に関する質問に答えた。その後、講義スライドを用いて当日の授業内容を45～60分ほど講義した。そして、授業の一環として教科書及び講義スライドに関する質問を授業時間の残り時間を使って考えてもらう、という形をとった。質問の提出については任意としたが、翌週の授業までにオンラインシステムを通じて提出してもらったものについて、１回につき０～２点で採点し、期末試験の素点に加えて最終的な成績評価とした。

また、授業最終日にあたって、大学の許可を得て、希望者とコミュニケーションを取る機会を、参加については成績に加味しないことを明示した上で、オンライン双方向型リアルタイムで設けた。そこでは、授業の感想についてなど意見交換した。

（２）早稲田大学

本務校である早稲田大学では、演習科目については原則対面実施となった[5]ため、従来

通りの運営を行うことができた。講義科目については、参加する学生が多人数であることから、オンライン双方向型リアルタイムで実施した。

担当した「法学A」では、辻村みよ子『概説ジェンダーと法』[6]を教科書に、ジェンダーと関連する法学の諸問題について講義をおこなった。方法としては、１章を１つのトピックとして全15章で構成されているので、授業１回につき１章を扱った。また、毎回講義スライドを用意し、事前にオンラインシステム上にアップロードして予習してもらった。

授業では、まず、15分ほど時間をとり、予習してみての感想や質問を考えてもらう時間をとった。チャット機能を用いて提出してもらい、それに答えるような形での授業進行に努めた。その後、15分ほどを使って、前回の授業に関する質問に答えた。その後、講義スライドを用いて当日の授業内容を45分ほど講義し、残った時間で当日の授業内容に関する質疑応答を行なった。

授業後には、任意に、翌週の授業までの間に、授業に関する質問を考えてもらいオンラインシステムで提出してもらった。そして、提出してもらったもののうち、答えておくべきと判断したものを選んで翌週答える、という方法をとった。提出してもらった質問については１回につき０～２点で採点し、期末試験の素点に加えて最終的な成績評価とした。

（３）法政大学

法政大学では、対面の教育効果と緊急事態宣言等との兼ね合いで、演習科目および初年次教育科目で対面授業を原則とする一方、大規模講義科目についてはオンライン授業が認められたため、オンライン双方向型リアルタイムで授業を実施した。

担当した「日本国憲法A」では、樋口陽一『六訂憲法入門』[7]を教科書として、憲法科目のうち総論および統治に関わる分野を講義した。方法としては、まずトピックごとに教科書の予習箇所を指定して、事前に読んできてもらった。また、該当箇所に関する講義スライドを作成し、事前にオンラインシステムにアップロードして予習してもらった。

授業では、早稲田大学と同様に、まず、15分ほど時間をとり、予習してみての感想や質問を考えてもらう時間をとった。チャット機能を用いて提出してもらい、それに答えるような形での授業進行に努めた。その後、15分ほどを使って、前回の授業に関する質問に答えた。その後、講義スライドを用いて当日の授業内容を45分ほど講義し、残った時間で当日の授業内容に関する質疑応答を行なった。

授業後には、こちらも早稲田大学と同様に、任意に、翌週の授業までの間に、授業に関する質問を考えてもらいオンラインシステムで提出してもらった。そして、提出してもらったもののうち、答えておくべきと判断したものを選んで翌週答える、という方法をとった。提出してもらった質問については１回につき０～２点で採点し、期末試験の素点に加えて最終的な成績評価とした。

３、総括と改善の可能性

以上のように2021年度は、オンデマンドによる教材及び動画配信、あるいはオンライン双方向型リアルタイムでの講義をおこなった。以下では、これらの取り組みの総括と、今後改善すべきと考えられる点について記述する。

（１）オンデマンドによる教材及び動画配信について

國學院大學では法学部全体でオンデマンド配信による授業を実施する、ということであったため、教員と学生との間で十分にコミュニケーションできるかということが懸念された。しかし、授業内容の質問の回収と授業動画での回答を通じて、一定のコミュニケーションを取ることができたと考えられる。また、授業最終日の任意の参加によるオンライン双方向型リアルタイムでの意見交換会でも、授業の進め方、授業に限らず学生生活全般などについてコミュニケーションを取ることができ、よかったと考えている。

また、学生からは、大学での授業の全体的なあり方として、教材を読み、動画を一度見てもわからなかった場合に、何度も動画を見てしまう、その結果として、一つの授業にかける時間が以前よりも増え、負担が大きい、という意見があった。この点については、仮に負担が増えているとしても、大学設置基準[8]21条２項で「一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもつて構成することを標準とし」、同１号で「講義及び演習については、十五時間から三十時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位とする」としている基準から逸脱するかは必ずしもわからない。ただし、動画については、従来の対面授業であれば一度きりの授業であったところが、記録されて何度も視聴できることの良し悪しがあるように思われる。確かに、授業を聞いてよくわからなかったところを改めて確認することができる、ということはある。その一方で、動画は教科書や授業スライドを解説したものであり、前提としては教科書や授業スライド、及びそれと関連する文献[9]を十分に読んでもらうことを学修として期待しているところである。そのことが十分に認識されないと、１つの動画を何回か見ただけで、少なくとも単位認定上の学修時間は達成されてしまい、さらに実質的に授業内容を理解するために必要な各種文献を読む時間が求められる、ということになりかねない、とも考えられる。この点については、動画の視聴だけが学修ではなく、学修の一環として各種文献を読むことが必要であることを十分に学生に周知する必要がある、と考えられる。

（２）オンライン双方向型リアルタイムによる講義について

早稲田大学ではオンライン双方向型リアルタイムで授業を実施したため、教員と学生とのコミュニケーション、という意味では動画のオンデマンド配信よりも心配は少ないように思われた。他方で、早稲田大学の授業では、比較的授業中の質問が少なく、授業後に多くの質問を受ける、ということが多かった。その関係で、当日の授業内容に関する質疑応

答の後に時間が残り、授業内容についてさらに詳しく説明する、ということが多かった。もっとも、質問の提出それ自体が不活発だったわけではなく、授業後の質問は数多く提出された。その中には優れたものも多く、次回授業で解説の時間を多くとるものもあった。

また、この授業では、リアルタイム配信したものを動画として記録し、復習用にオンラインシステムを通じて配信した。このことについて、リアルタイムでは授業に参加せずに、もっぱら配信した動画のみを視聴しているのではないか、と疑われる事例が見られた。これは、厳密に数えたわけではないものの、普段リアルタイム配信に参加している人数と、最終的に試験問題に解答した人数にずれがあったことで判明したものである。従来も、授業には必ずしも出席せずに期末試験を受験する学生は見られ、現象としては同様の性格のものと考えられる。現状、授業後に授業動画を視聴できることが学生の復習にとってメリットが大きいと判断しており、今後も授業動画の録画公開は続ける予定である。ただ、たとえば、正規の履修者に比してリアルタイム配信の参加者が著しく少なく、他方で試験の解答はほぼ正規履修者全員が提出する、というような事態が起こる場合、リアルタイム配信のメリットがほぼ消失するため、録画を公開しない措置も必要となる可能性がある。

法政大学でも、早稲田大学と同様、オンライン双方向型リアルタイムで授業を実施したため、教員と学生とのコミュニケーションはある程度十分に行うことができた。加えて、授業中の質問について非常に多くの質問が提出され、ほぼ毎回授業時間ギリギリまで質疑応答を行うという形で授業を実施した。また、正規履修者全員に対する出席率、平均的な出席者数に対する試験解答提出率も高かった。

（3）改善すべきと考えられる点

全体的に、コロナ禍という非常事態にあって、一定のクオリティで授業を提供できているのではないか、と考えているが、なお改善すべき点もあるように思われる。一つは、学生とのコミュニケーションについてである。授業中、あるいは事後的に文字で質問はするものの、学生の方としてはもう少し細かなニュアンスを伝えて質問をしたい場合があるかもしれない。また、教員として質問に答える場合も、授業時間との関係で、すべての質問に答えられているわけではなく、また、学生本人にとって十分な解答になっているかはわからない。従来、対面授業では授業後等に、ある種インフォーマルな形ではあるが、教室や教員の予定が許す限り学生との質疑応答や議論することができたが、オンラインではなかなかそのようなコミュニケーションは難しいのが実情である。これについては、できるだけ授業中や授業後に質問するということについて、教員が積極的に勧奨し、学生が気兼ねなく質問できる環境や雰囲気を作るようこれからも工夫する必要があると考えられる。

もう一つは、授業内容についてである。一方で、オンライン双方向型リアルタイム配信では、教員が授業時間中ずっと話しているような授業では学生の集中力を維持するのは困難である、と考えられる。他方で、履修学生の傾向によっては、質問の機会などを設けてコミュニケーションを授業の中で行うことに積極的ではない場合も考えられる。これにつ

いては、学生の傾向に応じて、教員の話す時間とコミュニケーションの時間の配分を柔軟に変え、また、場合によっては授業で扱った論点について教員の方から積極的に学生の方に問いかけて議論する、ということもあるとよいと考えられる。

ワクチンの普及等によりコロナ禍が改善し、今後は徐々に対面授業が復活すると考えられる一方、特に大規模の講義についてはオンライン授業がなお続くと考えられる。今後も工夫を重ねながら、充実した授業を提供できるよう努力したい。

注

＊　國學院大學法学部兼任講師。早稲田大学政治経済学術院講師（任期付）。博士（法学）、一橋大学。専攻は憲法学。ちょうどこれまでの教育への取り組みを記録しておきたい、という思いが起こったところに、そのための媒体を提供していただいた國學院大學教育開発推進機構紀要に感謝申し上げる。また、本稿執筆にあたっては、平地秀哉先生（國學院大學）、川岸令和先生（早稲田大学）、菅富美枝先生（法政大学）より貴重なコメントをいただいた。記してお礼申し上げる。

1　本稿執筆時点では後期が開始していないため、前期に担当した授業のみを挙げている。

2　数人の学生との授業前後の雑談で授業の感想を話した際に、このような意見があった。

3　もっとも、大学によってはコロナ禍の流行状況を見ながら大学図書館を開館する対応を学期末試験の時期には行なっていたこともあった。

4　宍戸常寿編『18歳から考える人権』、第２版、法律文化社（2020年）。

5　早稲田大学では、全学で空調設備に投資を行い、2021年度春学期から演習科目等についての対面授業実施方針で臨んだ。田中愛治「2021年度春学期の対面授業の継続について―「まん延防止等重点措置」の東京都への適用を受けて―」https://www.waseda.jp/top/news/72619（2021年９月13日閲覧）。

6　辻村みよ子『概説ジェンダーと法』、第２版、信山社（2016年）。

7　樋口陽一『六訂憲法入門』、勁草書房（2017年）。

8　文部省令第28号（1956年）。

9　授業内容にもよるが、必要に応じて教科書以外にも、取り扱った内容に関連する参考文献を授業スライドで紹介することがある。

取り組みリポート

オンデマンドにおける学生の意識についての一考察

篠原　泰彦

【要　旨】

筆者は、本学中国文学科において令和２年度より漢字情報処理ⅠおよびⅡを担当し、令和３年度は前期・後期共に授業をオンデマンドで行っている。オンデマンドの利点は、学生が好きな時に好きな場所で何度でも受講でき、途中で休憩を挟むことも、残りを翌日以降に持ち越すことも可能な点である。学生と会うことのないオンデマンドでは、教員が学生の受講態度や理解度を確認することが難しく、基本的に課題を通じての確認となる。しかし課題を通じて、授業の動画を視聴せずに課題だけ提出する学生の存在が明らかになった。本稿では、学生がオンデマンドの授業をどのように受講しているか、オンデマンドで課題を課す難しさ、学生に授業動画の視聴を促すために行った施策について述べ、問題点を明らかにする。また、オンデマンドでの授業には学生の意識向上も必要であり、自ら学ぶことの重要性を伝えることも大切である。

【キーワード】

オンデマンド、オンライン授業、学生の意識

１．はじめに

令和２年より、新型コロナウイルス感染症の流行や、それに伴う緊急事態宣言・まん延防止等重点措置により、対面での授業の実施が困難となった。そのため、遠隔授業を実施することとなり、多くの教員が苦労しながら試行錯誤を重ねたのではないだろうか。

筆者は、令和３年度はオンデマンドでの授業となり前期に実施した。本稿では、学生のオンデマンドに対する考え方を提示し、実際に授業の中で行った施策の実践報告を行いたい。なお本稿における学生の考え方については、課題提出を通じたやり取り、前期終了時にK-SMAPYⅡを用いて実施した自由記述の学生向けアンケート、教育開発センター実施の学生による授業評価アンケートを基にした。

２．オンデマンドに対する学生の意識

対面ではないオンライン授業にはライブ配信とオンデマンドがあり、対面と同様に時間を共有するものがライブ配信、時間を共有しないものがオンデマンドである。オンデマンドでは教員と学生が授業の時間を共有しない他、学生同士も授業の時間を共有しない。そのため、授業を受けた（オンデマンドの動画（以下動画）を視聴した）学生が別の学生に授業や課題についての話をしても、相手はまだ授業を受けていないということも起こり得る。授業をいつ受けても良いため、好きな時に好きな場所で何度でも受講でき、途中で休

憩を挟むことも、残りを翌日以降に持ち越すこともできる他、気分が乗らない時に無理に授業を受ける必要がなく、逆に集中できる時にいくつものオンデマンド授業をまとめて受けることもできる。

しかし学生の多くは、動画を視聴する日時を課された課題の締切から逆算しているように思う。筆者は水曜日に２コマの授業を担当しており、毎週日曜日を課題の提出期限としていた。しかし締切前日までに課題を提出する学生は多くなく、６割以上の学生が日曜日に課題を提出していた。また、何度か金曜日に動画の視聴回数を確認したが、学生の２～３割程度の回数であった。つまり、日曜日に課題を提出することから逆算して、日曜日もしくは前日の土曜日に動画を視聴する学生が多かったと考えられる。

もちろんオンデマンドの性質上、課題の提出期限に間に合っているのであればいつ授業を受けても問題はない。それはオンデマンドの利点である。しかし、対面やライブ配信のように、否応なくとは言え授業を受けることで作られる毎週の学修のリズムがオンデマンドにはないため、オンデマンドを多く履修している学生ほど追われるように動画の視聴と課題の提出を行っている可能性もある。

３．動画用資料の準備と動画の録画方法

オンデマンドで使用するために、PowerPointで資料を作成した。資料はスマートフォンで視聴する学生がいる可能性を考慮して、スライドの枚数を増やしてでも文字をできるだけ大きくするよう心がけた。

動画の録画にはZoomのクラウド録画を使用した。PowerPointのスライドショーを実行し、その画面をZoomで共有することで、スライドショーが録画される。また、カメラがオンになっていれば自分の姿が画面右上に表示されるので、擬似的にではあるが教室で受講している状態に近づけることができる。

Zoomのクラウド録画は前後をカットすることしかできないため、途中で資料の間違いに気付いた場合などでも、後からその部分を撮り直すことはできず、最初から全て録画し直すことしかできない。ビデオカメラやパソコンで録画したものを動画編集ソフトで加工すれば部分的に撮り直すことが可能だが、動画編集の手間がかかることや、編集したものをアップロードする手間を考えて、採用しなかった。対面やライブ配信であれば資料の間違いや言い間違いをなかったことにはできないため、オンデマンドだけそういった労力を費やす必要はないとの判断もある。

なおZoomのクラウド録画は180日後に削除される設定のため、動画を次年度以降も使用したい場合は削除される前にダウンロードする必要があることには注意が必要である。

４．オンデマンドでの学生の視聴行動

（１）動画を繰り返し視聴する

オンデマンドは何度でも視聴することができることが利点の１つだが、Zoomの再生回数は受講生の人数とほぼ一致していた。後述する動画を視聴しない人数を考慮しても複数回数視聴したのは数人であり、また１つの動画を複数回に分けて視聴した可能性を考えると、繰り返し視聴した学生はほとんどいなかったと考えられる。動画を見れば解けたはずの間違いが目立った際には、「課題に行き詰まった際は動画を再度確認すると良い」と伝えたが、その後の動画再生回数に大きな変化はなかった。

（２）動画を倍速で視聴する

人気のYouTuberは動画編集で間を削ってテンポを上げており、学生はその視聴体験から通常速度で間がある動画を視聴することに多少のストレスを感じるようである。そのため、動画の再生速度を上げて視聴している学生が少なからず存在している。集中してしっかり聞き取っているのであれば問題はないが、聞き流してしまうことに繋がる危険もある。しかしどれだけ早口であっても音としては聞こえるため、後述する「口答の指示を完全に聞き逃す」ということは少ない。筆者は、前期の中盤に「かいつまんでの視聴では、たまたま飛ばした部分に重要な内容が含まれているかも知れない。倍速でも構わないので、動画を最初から最後まで視聴して欲しい」と伝えた。

（３）動画をかいつまんで視聴する

筆者は、画面共有しているPowerPoint資料で概要を示しながら授業を行っているため、PowerPoint資料に書かれている内容さえ読めば授業の大まかな内容は理解出来る。それを逆手にとって、音声を一切聞かず、シークバーをクリックしてPowerPoint資料のみをかいつまんで視聴することで、授業を受けたことにしたであろう学生がいた。この方法であれば、20分の動画を数分で確認することも可能である。

この行動が発覚したのは、提出された課題がPowerPoint資料で示してある内容については問題ないのに、口頭で伝えた内容が全く反映されてないことが続いた学生がいたからである。

（４）動画を視聴しない

提出された課題で動画を視聴したとは思えない間違いをする学生が数名いたため、資料の作りを見直すなどしたが、明らかに動画を視聴していれば分かる間違いが繰り返された。また前述の「（３）動画をかいつまんで視聴する」で指摘した通り、かいつまんで視聴している、動画の再生はしているが別のことをしているなど、視聴方法に問題があるのではないかという疑念を抱いた。

そこである時、K-SMAPYⅡへいつものように課題を登録した上で、資料には記述せず口頭で「動画を見ていない学生がいるようなので、確認したい。課題がK-SMAPYⅡに登録されているが、提出する必要はない。もしそれでも取り組んで提出したい場合は、提出時にコメントでその旨を伝えるように。」と伝えたところ、約２割の学生がコメント無しで課題を提出した。つまりそれだけの学生が、たまたまその回だけだった可能性もあるが、課題だけ出せば良いと考えて動画を見ずに課題に取り組んだと考えられる。また、ウェブサービスであるTwitterで、筆者の授業を履修していると思われるアカウントが「オンデマンドは全て見ていない」と発言していたこともあった。

５．オンデマンドにおける学生への課題設定

漢字情報処理ⅠおよびⅡは、対面であればコンピューター教室で実施される科目である。そのため、授業中に課題に取り組ませれば、その様子から学生ごとの理解度を確認することができる。しかしオンデマンドではそれができないため、課題を課して提出された課題で理解度を確認するしかない。対面であれば、早く終えた学生には追加の課題に取り組ませることもできるが、オンデマンドでは難しい。だからと言って理解の早い学生に合わせて課題の難易度を上げたり量を増やしたりすると、学生によっては課題に多大な時間を費やすことになるため、課題の難易度や量をある程度以上にすることはできない。そのためか、一部の学生は動画を視聴せずとも課題をこなせると感じるようである。なお、動画を視聴せずとも課題をこなせるという本人の認識と、実際の結果とが異なる場合も少なからずあった。

６．動画視聴を促すために行った取り組みおよび効果

Zoomのクラウド録画では、総再生回数は確認できても、誰が動画をどの程度見たかを確認することはできない。そこで、動画を見る動機付けが必要だと考え、動画を見なかった場合に減点される課題の課し方を意識した。具体的には、課題の内容の一部を動画の資料やK-SMAPYⅡで告知せず口頭で伝える方法を採った。たとえばWordファイルを提出する課題の場合は「ヘッダーに自分の名前を入れるように」「見本には名前しかないが、名前の前に学籍番号も入力するように」といった具合である。

この方法は、一時的には効果を発揮した。減点される学生が一定数いたが、課題提出時のコメントに「これからは真剣に取り組みます」「これからはしっかり動画を見ます」と記す学生もおり、この方法を何回か行うと、動画を見たかどうかが疑われる提出物は減少した。しかし同時に、この方法には問題があることも分かった。

まずは、必要以上の緊張が生まれたことである。口頭での言及は自分で記録しなければならず、また課題提出前の確認ではK-SMAPYⅡに登録された課題に書かれた内容と自分

の記録の２つを見る必要があるため、どうしても漏れてしまうことがある。教員が口頭で指示したことは記録して当然である、提出前に確認するのは当然である、という考え方もあるが、減点という目に見える形を突きつけられることで「わずかのミスも許されない」という雰囲気が生じ、真面目な学生は神経をすり減らし、それほど真面目ではない学生はミスを犯す度に厳しく責められているように感じたようである。

次に、学生の中に教員への不信感や怒りが生まれたことである。動画を視聴し課題を提出することを当然のように行う学生にとって、課題の指示が掲示と口頭に分散することは負担の増加でしかない。また、自分も動画を見ずに課題だけ提出しようとしていると疑われているように感じ、教員に対して不信感を抱いたり、動画を見ていないことを疑われるのは心外であると怒りを覚えたようである。

最後に、動画を見ていないと思われる提出物は減少したが、同時に課題の提出そのものもわずかではあるが減少したことである。これは、動画を見なければ課題を提出できないが、何らかの理由で動画を見ることができなかった場合に、課題の提出そのものを諦めたと考えられる。もちろん動画を見なくて良い訳ではないが、時間がない中でせめて課題にだけは取り組もうとする姿勢を摘み取ったことは、それ以降の授業を受けるモチベーションに悪い影響を与え、学生が教員から突き放されたように感じた可能性もある。

そもそも、本来対面のはずの大学の授業が遠隔授業になっているのは、必ずしも学生が希望した訳ではない。そのような状況で、教員が対処しなければ学生は動画を視聴しないであろうと決めつけられたかのような対処法が実施されたことが、必要以上の緊張と不信、諦めを生んだと考えられる。

７．おわりに

対面授業は学生の様子を見ることができ、理解しているのか、楽しんでいるのか、苦しんでいるのか、その様子をもとに授業計画を調整することができる。また同じ空間にいることで、学生が教員に質問する敷居も低い。これは程度の差こそあれライブ配信にもある利点である。しかしオンデマンドの場合は、課題に関するやり取りがほぼ唯一の接点であり、それも授業ごとに１往復するだけのことが多いため、問題に気付くのが遅れる上に、授業回数は限られるため対処する際に試行錯誤を行う余裕がない。

しかしオンデマンドは新しい学修方法であり、分かるまで何度でも視聴できる、冠婚葬祭などやむを得ない理由がある場合や何らかの理由で外出できない場合でも授業を受けられる、という利点もある。教員と学生がオンデマンドにさらに慣れることで、互いにどのような情報を交換する必要があるのかを理解し、より円滑なやり取りを行うことができれば、全員に同じ課題を課すだけではなく、ある程度学生に合わせた課題を課すことも可能になるのではないだろうか。

また、対面やオンライン配信よりも時間や場所の拘束力が弱く、学生の自由度の高い授

業形態であるオンデマンドの価値に、無自覚な学生が多いように思う。価値に無自覚だからこそ、課題をこなすために動画を見る、あるいは動画を見ずに課題をこなすといった、未来の自分に対して不利益になる行動をとるとも考えられる。これに対しては、学ぶことの意味や価値、自ら学ぶことの重要性を学生が自覚することがオンデマンドの価値への気づきにつながり、ひいてはオンデマンドの質の向上に繋がると考える。そのためにも教員が、授業の内容だけではなく学ぶことの意味や価値、自ら学ぶことの重要性を伝えることも大切である。

取り組みリポート

授業実践「院友に学ぶキャリア」

根岸　毅宏・鈴木　一匡

【要　旨】

経済学部は学部改組を行い、令和２年度にこれまでの３学科体制から２学科体制へとかわった。それに伴い、カリキュラムも新しくなり、職業キャリアを考える科目を系統的に履修できるようになった。本レポートでは、令和３年度前期にはじめて開講した「院友に学ぶキャリア」の授業実践とその成果を報告する。「院友に学ぶキャリア」では、受講生が卒業生から（１）大学時代、（２）これまでのキャリア、（３）これからのキャリアについて話しを聞いて、①今後の大学生活に活かしたいこと、②キャリアを考える上で役に立ったことを明確にすることとした。

授業終了後のアンケートから、卒業生からの話を聞くことで、受講生にとっては次の２つのことが明確になり、その結果、学習意欲を向上させることがわかった。第１に、将来に備えて大学時代にすること、就職活動で準備すること、職業キャリアの構築することが明確になったことであり、第２に、漠然と抱えている就職への不安に対して、受講生それぞれが対応策を見つけ出すことができたことである。

【キーワード】

キャリア、卒業生、外部講師、学習意欲

はじめに

経済学部は学部改組を行い、令和２年度にこれまでの３学科体制から２学科体制へとかわった。それに伴い、カリキュラムも新しくなった。新カリキュラムでは、職業キャリアを考えるキャリア関連科目がいくつか設けられ、系統的な履修ができるようになった。科目名だけ簡潔に紹介すると、１年次に「ライフデザイン」、２年次前期に「院友に学ぶキャリア」、２年次後期に「雇用と働き方」、３年次に「キャリア開発」があり、２年次もしくは３年次のサマーセッションに「ビジネス・インターンシップ」がある。

本レポートでは、令和３年度の前期にはじめて開講した「院友に学ぶキャリア」の授業実践とその成果をアンケートに基づいて報告する。「院友に学ぶキャリア」では、受講生が卒業生から（１）大学時代、（２）これまでのキャリア、（３）これからのキャリアについて話しを聞いて、①今後の大学生活に活かしたいこと、②キャリアを考える上で役に立ったことを明確にすることにした。

あらかじめ指摘すると、受講生は卒業生から話を聞くことで、大学での学びが卒業後のキャリアの基礎になることを理解し、大学での学習意欲が向上することが確認できた。また、卒業生は外部講師をすることで、改めて自らのキャリアを振り返り、将来のキャリアを考える良い機会になることがわかった。

１．授業の内容とその意味

（１）15回の授業の構成とタイムスケジュール

先ずは、15回の授業の構成を説明しよう。これは表１で示している。授業回数は通常15回であるが、今年は東京オリンピックがあったので14回であった。

第１回目には、授業内容を説明した上で、受講生に、卒業生から聞きたいこと、この授業を受ける目的を、個々に明確化してもらった。第７回目に中間振り返りを行い、目的の到達度、また目的の変更を検討してもらった。第14回目には、①今後の大学生活に活かしたいこと、②キャリアを考える上で役に立ったことを言語化した上で、目的の到達度を明確化した。

第２回から第６回までの５回と、第８回から第13回までの６回は、卒業生を外部講師として招き、（１）大学時代、（２）これまでのキャリア、（３）これからのキャリアについて話しをしてもらった。受講生は毎回の授業で、①今後の大学生活に活かしたいこと、②キャリアを考える上で役に立ったことを言語化する個人ワークを行い、それを共有するグループワークを行った。

毎回の授業は、次のようなタイムスケジュールで進行した。卒業生の講演が50分、個人ワークが10分、グループワークが10分であり、最後に質疑応答が20分である。

受講者数は、開講して初年度ということと受講時間帯が６時限目（17:50-19:20）ということがあり、12名と少人数であった。

表１　外部講師一覧

1	オリエンテーション
2	TRさん（男性）、監査法人
3	OKさん（男性）、レジャー産業
4	NKさん（男性）、人材系企業
5	MTさん（男性）、PR会社
6	TTさん（女性）、システムインテグレーター
7	中間・振り返り
8	ISさん（女性）、証券会社
9	KTさん（男性）、ミュージックエンターテイメント企業
10	KSさん（男性）、製薬会社
11	TYさん（女性）、生活インフラ会社
12	MKさん（女性）、銀行（メガバンク）
13	MSさん（男性）、企画・販売事業
14	最終・振り返り

（2）卒業生が外部講師になる意味

今回、卒業生を外部講師として招く意図は、学年や世代は異なるものの、大学生の４年間を渋谷で、また國學院大學で過ごした「自分に最も身近な社会人」として卒業生を捉えることができるからである。その最も身近な社会人が、どういった大学生活を送り、どのように企業を選び、入社後にどういったキャリアを積み、これからどういったキャリアを構築しようとしているのか、これらの話を聞くことは、受講生にとって最も参考になるロールモデルと言える。受講生もこの意図を理解してくれたようで、後述するように、卒業生の講演は受講生に大きく響き、大学時代の学びの地続き上に将来のキャリアが存在することを理解し、振り返りシートでは、ほとんどの受講生が大学時代の学習意欲が大きく引き上がったと指摘した。

（3）大学生がキャリアを考える意味

大学生への「キャリア支援」というと、就職活動の内定獲得までという印象が強い。しかし、「キャリア」とは就職するだけではなく、「過去から将来の長期にわたる職務経験やこれに伴う計画的な能力開発の連鎖を指すもの」であり、「職業生涯や職務経歴などと訳され」れる[1]。

そのような解釈の中で、この授業を開始するにあたり履修生に伝えたことは以下の２つである。キャリア理論というものが様々ある中で、第１にスタンフォード大学名誉教授のジョン・D・クランボルツのプランド・ハプンススタンス・セオリー（Planned Happenstance Theory：計画された偶然理論）、第２にマサチューセッツ工科大学元教授のエドガー・H・シャインのキャリア・アンカーを説明した。

ジョン・D・クランボルツらは、プランド・ハプンススタンス・セオリーとして、偶然の出来事の影響を無視したり、過小評価したりするよりは、それらの持つ重要な役割を認識、利用し、またそれらを積極的に生み出すことを説いた[2]。つまり、「偶然の出来事は人のキャリアに大きな影響を及ぼし、かつ望ましいものである」と主張し、予期せぬ出来事をキャリアの機会ととらえることができるとき、その出来事を「プランド・ハプンススタンス」と呼んだ。クランボルツらは、「偶然の出来事」を「プランド・ハプンススタンス」に変えるには、５つのスキルが必要だと説いた。すなわち、①好奇心、②持続性、③柔軟性、④楽観性、⑤冒険心である。この授業では、毎時間、院友に自身のキャリアについて語ってもらうスタイルであり、毎回の院友と履修生の出会いが「偶然の出来事」にあたると考えられる。この「偶然の出来事」を「プランド・ハプンススタンス」に変えるために、受講生には上記①～⑤を半年間の学びの中で持ち続けるようにアドバイスをした。

エドガー・H・シャインの「キャリア・アンカー」は、アンカー（anchor）が船の錨を意味し、錨は船をつなぎとめて安定させるために必要だということから、個人のキャリアの基軸（不動点）を与えるという意味で名づけられた[3]。①自分は何が得意か？（can）、②自分は本当のところ何をやりたいのか？（will）、③何をやっている自分に意味や価値

を感じられるのか？（must)、ということを常に念頭にこの授業を履修するように、受講生にアドバイスした。

ここで紹介した２つの理論を、今後の大学生生活およびその先の長い人生においても有意義に活用して欲しい。

２．受講生アンケートより

それでは、受講生へのアンケートのうち２つの設問について確認したい。

１つ目の設問は、この授業がキャリアを考える上で役に立ったかどうかである。問１で「この授業は、あなたのキャリアを考える上で役立ちましたか？」を５段階評価で回答し、問２で「問１の回答で、なぜそう思ったのか、具体的に記述してください」を回答してもらった。

問１の回答は、５段階評価（５が最上位、１が最下位）で、回答者10人のうち５が８人、４が２人の結果である。問２の記述回答は、表２に原文のまま載せている。この記述回答を見ると、外部講師の話を聞いて、不明確でよくわからなかったことが明確になったから役に立ったと回答していることがわかる。不明確でよくわからなかったことは、大きく分けると３つある。第１は大学時代にすること、第２は就職活動で準備すること、第３は職業キャリアの構築することである。これらから、卒業生からの話を聞いて、不明確から生まれる不安感が払拭されたことが確認できよう。

表２　問２の記述回答

実際に働いている方の話を聴くことで､今何をやるべきかや何をしたいかが明確になったため。
自分が将来何をしたいのかということが明確化できた。
なぜなら、キャリアを考えるきっかけになったし、今後のキャリアプランの明確化にもなったからである。
最初は就職活動をしている２年後の姿にイメージがつかなかったが、今回の授業を受講して、キャリアについて深く考えることができた。活躍されている先輩方からのお話をたくさん聞くことはとても貴重な時間だった。
キャリアとは仕事についてだけでなく、プライベートも含めた人生についてであることが分かったため。そして大学生活のうちにしておくべきことや身に付けるべき力が明確化されたため。
どういうキャリアを歩み、大学時代にどう過ごしたのか、など様々な話を聞くことができたから
キャリアを実際に考えたことがなかったため、授業前の自分に比べ自分の方向性や軸が少しはっきりしたから。

この授業を受ける前、まだ自分のキャリアが明確ではなかったため、特に大学生活や就職活動など、これからの人生に不安を持っていた。この授業を通して、様々な、同じ大学の卒業生から話を聞き、人によってキャリアについての考え方が違い、多くのキャリアの可能性を知ることができた。まだ明確には決まっていないが、自分が何をしたいのか、何をすればいいのか、自分のキャリアを考える上でとても参考になった。
就職活動に対する意識が変化したため
わからないことが多く不安に思っていた就職活動に対して、実際に経験した先輩方からお話を聞くことができたのは、とても貴重な経験であり、自分のキャリアについて、どのように行動していくべきか、少しずつではあるが具体的に考えられるようになった。

次に、２つ目の設問である、この授業を受けて大学での学習意欲が向上したかどうかを確認しよう。受講生アンケートの問３「この授業を履修して、大学での学習意欲が向上しましたか？」では受講前と受講後を10点満点で評価してもらい、問４で「問３の回答で、なぜそうした評価になったのか、具体的に記述してください」を回答してもらった。

問３の回答をまとめたものが、表３である。回答者10人について、受講前の学習意欲の平均は6.6であったが、受講後は9.1へと大きく上昇した。表４では、問４の記述回答を原文のまま載せている。学習意欲の向上の理由は、卒業生の話を聞いて、話しの受け止め方はそれぞれであるが、大学生が漠然と抱えている就職への不安への対応をそれぞれが見つけ出したことにあるようである。就職への準備であっても、大学２年の前期に学びの意欲が向上することは、２年後期からゼミも始まることもあり、大学での本格的な学習のきっかけになるであろう。

表３　問３の回答のまとめ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	平均
授業前					4		3	2	1		6.6
授業後							1	2	2	4	9.1

表４　問４の記述回答

元々、キャリアに関しての学習意欲があったが実際の話を聴いてモチベーションが上がったため。
講演を聞いて、もっと積極的に取り組む必要があると思ったため。
授業を受ける時から社会人の方からいろんなお話を聴くことができると思って、とても意欲があった。授業を受けるにつれて、学生生活でいろんなことに挑戦することの重要性などを学び、さらに学習意欲がました。
自分の将来の夢が決まったから。

身にはなったものの、他の授業等も忙しくしていたため、振り返ったり自分でキャリアについて考える時間をあまりとれていないため。
最初はただ楽しそうな授業だと思ってとっていただけだったが、今は卒業生の講演を聞いて、さまざまなことにチャレンジしようと思えるようになったから。
授業受ける前から学習意欲はあったが何をしたらいいのかわからない状態であった。しかし、この授業を受けて自分はまず何をしたらいいのかという優先順位ができたから。
一部の授業を除き、大学の授業は就職先によっては、就職してから生かせられないと思っていたが、生かせられることはたくさんあるという話を聞き、どんな授業でも真面目に受けようとより一層、思った。
学びを深めるうちに、大学２年の早い段階で真剣に考えることが重要だということを実感したため
先輩方のお話を聞く中で、「勉強を頑張ったことが就職に繋がった」という経験をされていた方がおり、自分もそのようにキャリアを形成していくのかもしれない、と考えると学習意欲が向上した。

３．外部講師アンケートより

それでは、外部講師である卒業生は、この授業をどのように捉えているのか。大学側は卒業生が外部講師として講演してくれることでメリットを受けることになるが、卒業生の側にもメリットがあり、互恵的な関係にならないと、授業の継続性が難しくなる。外部講師アンケートでは、外部講師となることでキャリアを振り返るきっかけになったのか質問した。問５では「外部講師をすることは、キャリアを振り返る良い機会になりましたか？」を５段階評価（５が最上位、１が最下位）で、問６では「問５で、そう感じた理由を教えてください」を回答してもらった。

問５では、回答者10名のうち５が８名、４が２名であった。表５では、問６の記述回答を原文のまま載せた。外部講師として１回の授業を担当することは、卒業生にとっても、自らのキャリアを振り返るきっかけになるようである。

表５　問６の記述回答

橋元ゼミで複数回経験をしているが、毎回学生の皆さんからパワーを頂くことが多く、モチベーションにもなる。また、毎回自身のキャリアを振り返るので、そこでの気付きも多い。
就職活動まで、振り返ったため。
あまりじっくり自分と向き合って資料を作成することはなく、これから重要な選択をしなければいけない時の参考になる。
自分自身も今までの経験を改めて思い出し、後輩に話すことで学べた。

私自身、ちょうど3回目の転職のタイミングと重なったこともあり、自身の職業人生を振り返る良い機会となりました。5月に転職して以降も、「また機会があればこんな話ができるかも」と考えるようにもなり、良い波及効果を感じています。
社会人経験のない人にどのように説明したら伝わるかを考えたときに自分の経歴をかみ砕く必要があったため冷静に分析ができたから。
なかなか毎日忙しい中で、そもそもキャリアについて考える機会がなかったため貴重な機会だった。外に対して話すことも多くないため、アウトプットすることで整理する部分もあった。授業のなかでは言わなかったが、30歳手前はある種、人生をかけてやる仕事を選択するなら最適なタイミングのため自分のキャリア選択にも役立った。
卒業生としても、キャリアを振り返ることでこれからも頑張ろうという、新たなモチベーションが生まれました。
自身でも整理になったため。
自信の長期的なキャリアの振り返りができたため。

まとめ

以上のように、卒業生を外部講師として招く授業は、受講生と卒業生の双方にとってメリットがあることがわかった。

受講生は、第1に、将来に備えて大学時代にすること、就職活動で準備すること、職業キャリアを構築することが明確になり、第2に、漠然と抱えている就職への不安に対して、卒業生の話を聞いて受講生それぞれが対応策を見つけ出すことで、学習意欲を向上させることがわかった。受講生には、クランボルツのプランド・ハプンススタンス・セオリーのように、偶然の出来事の意味を考えながら、またシャインのキャリア・アンカーのように、キャリアを考える軸を明確に意識して、大学の授業を含めて、将来のキャリを考え、構築していって欲しい。

また、外部講師は、大学時代からこれまでのキャリアを振り返り、さらには将来のキャリアを考えることになり、自らの職業人生と向き合うきっかけになるようである。これからも、授業を通して卒業生と連携していきたい。

最後に、今後の改善点を2つ指摘したい。第1は、幅広い分野から外部講師を招くことである。今回は、講師として話ができることと男女比を考慮に入れて講師を依頼したが、受講生からは、メーカー、公務員、ベンチャーのリクエストがあったので、今後数年間かけて、新規の講師を探していきたい。第2は、受講者が増えるような授業時間帯を見つけることである。今回は、6時限目（17:50-19:20）にオンライン（ライブ型）で授業を行った。新規科目であること、6時限目であることなどから、受講者が11名と少なかった。卒業生を招くため6時限目以降か土曜日という制約がある中で、より多くの経済学部生が受講し、学習意欲を向上させることができるような授業にしていきた。

注

1　厚生労働省（2002）「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会」報告書、平成14年7月。

2　クランボルツのプランド・ハプンススタンス・セオリーについては、この翻訳書からまとめた（J. D. クランボルツ & A. S. レヴィン（2005）、花田光世ほか訳『その幸運は偶然ではないんです！』ダイヤモンド社）。

3　シャインのキャリアンカーについては、この翻訳書からまとめた（E. H. シャイン（2003）、金井寿宏訳『キャリア・アンカー』白桃書房）。

※本リポートは國學院大學「令和元年度学部共同研究費」を受けた成果の一部である。

取り組みリポート

法学部フェロー制度のオンライン環境における有効性と成功への課題

宮内　靖彦

【要　旨】

法学部フェローは、2020年度、コロナ禍において、在宅勤務によるオンライン面談を実施しなくてはならなくなった。ZoomやOffice365等を駆使して実施することができ、また、相応の効果を上げたが、その設定の過程において、フェローの学内的な立場の脆弱性やフェロー制度じたいの今後に向けての様々な課題が明らかになった。それらを踏まえて、ポスト・コロナ時代のフェロー制度をさらに展望するための課題を検討する。

【キーワード】

フェロー、法学部、インターネット、オンライン指導

１．フェロー面談のオンライン化の経緯と、本学の制度的問題の露呈

2020年１月以来、パンデミックとなった新型コロナウイルス（Covid-19）の感染が日本に及び、いわゆるコロナ禍が発生したため、大学への学生の登校の停止と、すべての授業が全面オンライン化されたが、それに伴い、フェロー面談も、通常のフェロー室における対面による面談指導は不可能となった。しかし、学生の学修を止めることはできず、また、オンライン授業においては、学生各自が孤立し、さらに学修が困難となるため、学修に伴走し援助する者が必須となる。このようなオンライン環境下での授業・学修におけるフェローの面談指導の実施とその可能性を模索したのが、令和２年度（2020年度）のフェロー制度の課題であった。

授業のオンライン化が決定された年度開始の４月のうちに、フェロー面談もオンライン面談の可能性を検討した。フェローのオンライン面談の実施をゼロから設定するにあたっては、いくつかのハードルがあった。そして、そのハードルは、フェローの学内の地位または扱いの脆弱性を露呈するものであった。

（１）フェローのオンライン面談の手段の確立

フェローは、通常、フェロー室における対面指導を行ってきており、オンラインでの指導は想定されていなかった。そのため、オンラインで指導しようとすれば、学生とオンラインで面談できる態勢を整える必要がある。大学は、MicrosoftとOffice365の法人契約を結んでいるが、授業をオンライン化するにあたり、大学じたいは、多くの他大学と同じく、Zoomを利用することとなった。そのため、学生がアクセスしやすいように、フェローに

ついても、Zoomをフェロー面談に利用することとした。

しかし、当初、Zoomは専任教職員のみの利用に限定されていたため、フェローに新規にZoomアカウントの発行を求める必要が生じた。そこで、教育開発推進機構事務課を通じて情報システム課に申請し、態勢を整えた。

本学のZoomアカウントは、専任教職員や学生のKEANアカウントに紐付けられているため、同じく、既にKEANアカウントを発行されているフェローも、各人のアカウントを取得することが可能であるが、最終的に、フェローのオンライン面談用のアカウントとして、新規にKEANアカウント２個が発行され、そこにZoomアカウントが紐付けられることとなった。フェローは、１日に２名勤務であるため、２個のアカウントが機能すれば面談は可能となるが、いささか、その理由がフェローの学内の立場の不安定さをのぞかせるものであったのは残念である。

つまり、その理由として挙げられたのが、一つがZoomに振り向けられる予算の問題であるが、もう一つは、フェローによるZoomの私的流用の危惧であった。専任教職員や学生などは、ZoomアカウントをKEANアカウントごとに無条件に付与されたが、フェローは、その立場があくまで「アルバイト」であるため、付与そのものに特別な手続を要するというハードルがあった。また、「私的流用の危惧」を挙げるのであれば、専任教職員であっても、その可能性は全く排除されないのであって、フェローについてのみ問われるというのは、フェローが本質的には教育者であるにもかかわらず、学内的な地位としては、そのように扱われておらず、ましてや、信用もされていないということが図らずも露呈したこととなった。

なお、フェローのZoomアカウントを独自に発行することの弊害として、セキュリティ確保のため、フェローのZoomアカウントのパスワード管理は法学資料室が行うことになった。「濫用防止」のためには、毎朝、アカウント・パスワードを変更する必要が生じ、変更の度にZoomから変更メールが届くが、フェローのZoom用KEANアカウントはメーリング・リストであるため、法学部・教育開発推進機構・情報システム課の多数の教職員が、直接の関係もないのに受信することになる。これも、フェロー各自にZoomアカウントを発行すれば抱えなくて済む問題である。そのような面倒と不便をわざわざかこっているわけであるが、その必要があろうか。大いに疑問なしとしない。

（２）フェローの在宅勤務の実施とその実現に向けての学内的な障害

新型コロナウイルスの猖獗は、さらに教職員等の出校をも脅かすほどのものとなったため、フェローも、出校してフェロー室からのオンライン面談を行うことは、取りやめとせざるをえなくなった。ここで、フェロー制度開始以来初めて、在宅勤務を検討しなくてはならなくなった。しかし、ここで生じた問題は、これまた、フェローの学内的な地位の脆弱性を示すものとなった。

つまり、フェローは、前述のように、学内的にはあくまで「アルバイト」であることが

障害になっていることが判明した。アルバイトは出校した上での業務しか想定されておらず、学外の教員としては兼任講師以外の職種は本学にはないため、フェローが在宅勤務に移行することが制度的に想定されていないのである。通常のアルバイトであれば、専任教職員からの個別具体的な指揮命令に従い業務を遂行すれば十分であるから、専任教職員の指揮監督の目の届く範囲での業務の遂行が必要であろうが、フェローの趣旨目的は教育の専門家による個別指導であり、各自が必要な業務を自ら判断し遂行する能力が必要とされ、そのような任務と権限が与えられている点において、専任または兼任教員と異なるものではない。しかし、この点が、「アルバイト」という地位では読み込まれず、逆に、フェローの広範な活動の制約となっていることが判明したのである。

しかし、フェローの本旨を実現するためには、在宅勤務でも指導できる態勢の構築が必要である。学修支援センターを通じ、人事課に、アルバイトとしては例外的に在宅勤務の承認を求める申請を行い、フェローの月ごとの「在宅勤務報告書」の提出という条件の下に許可を得ることとなった。同報告書の提出は、在宅状況においてフェローが勤務を怠っている状況にないことを確認することを目的としている。ここにおいて、再び、専任教職員の監視下にないフェローの怠惰が疑われているわけであるが、その発想じたい妥当ではない。指揮命令を受けるだけのアルバイトは、勤務地に所在して常時勤務態勢にあることに価値があろうが、フェローが教育指導する基盤は自身の研究であって、むしろ教員に準じる職種であり、専任または兼任の教員の在宅勤務と対比する必要がある。そのようなフェローが自宅において勤務していないとは、どのような状況をいうのか。フェローは、面談と指導が主な業務であるが、面談と指導をしていないときには、業務を遂行しているとはいえないのか。ここにも、フェローを「アルバイト」の地位に置いておくことの制度的な問題が露呈しているといわざるをえない。つまり、本学の制度は、今だに、教員による単独の直接指導しか想定していない明治以来の旧態依然たる制度のままであり、柔軟性に欠けているということである。

２．フェローのオンライン面談の手段方法の設定と改善

フェローのオンライン面談の仕組みを学内的に確立する一方で、学生とのインターフェースを確立する必要がある。つまり、学生からのオンライン面談のためのアクセスをいかに確保するかという問題であり、そのための設定は以下のように行った。

（１）オンライン面談の予約方法

まず、フェローのZoomによるオンライン面談のためには、ZoomのミーティングIDを発行し、学生に伝えるところから始める必要がある。その予約方式として、前期は、学生のKEANメールによる予約を受け付けることとした。そのため、フェロー10名のKEANのメールアドレスを公開し、面談を希望する曜日のフェローに予約申込メールを送り、面談

を担当するフェローがミーティングIDを返信して、指定の時間にミーティングを開始することとした。その際、特に希望するフェローがいない場合は、曜日担当の２名のいずれが担当するかを決める必要があるが、フェローが在宅勤務であり、同じ空間で担当者を決めることが難しいため、なおさら同じ情報を把握し相談できる状況の確保が必要となる。そのため、面談希望者には、予約メールを曜日担当フェロー２名両方に送信することを求めた。また、万が一、面談希望が同じ時間帯に集中する場合を想定し、面談希望時間は第３希望まで届け出ることを求めた。

実際の実施においては、２つの問題が判明した。

（ⅰ）予想されていたことではあるが、メールの２名への送信という手続は、面談希望者にとって、やはり煩瑣であることが判明した。フェローを自ら利用する積極的な学生にとっては、指示されたことを実行することは困難ではないが、教員の指示に基づき面談を求める学生や、面談するかどうか迷う学生にとっては、このような技術的に些細なことが、面談をしない決断をするきっかけとなってしまう。

（ⅱ）第２の、そして、より重大な問題として、本学の学生は、KEANのメールアドレスは有していても、Office365の利用権限の存在や、Outlookメールの見方を知らないことが判明した。そのため、フェローがミーティングIDを記したメールを学生のKEANのメールアドレスに返信しても、学生が気付かず、面談の機会を逸してしまうことが頻発した。本学の学生は、入学後、K-SMAPY発信のメールを転送設定することを教務課から指導されるため、大学からのメールはすべて自身が指定したプライベートなメールアカウントに届くものと思い込むことが多い。そうではなく、OutlookメールとK-SMAPYメールとは別であること、また、さらに、Office365の様々なオンライン・アプリを利用することが可能であることが、入学後にきちんと指導されていないと思われる。この点、学生のネットリテラシー教育を怠っているといわざるをえないが、その弱点がそのまま被害となって現われている。この弱点は、後述のように、後期に予約方式を変更した後も、同じ課題として残存しており、大学がデジタル・トランスフォーメーションを実現しようとするのであれば、対学生面において早急に改善するべき欠点である。

上記のようなメールによる予約方式の問題を改善するため、2020年度後期は、本学が法人契約しているMicrosoft Office365内のFormsを利用した予約方式へと変更した。学外のサービスであっても、カレンダーによる予約アプリを利用するのが面談希望者には便利であろうが、学生情報のセキュリティを考えた場合、あくまで、大学が契約しているインフラを利用することが妥当であろうと判断したためである。本学法学部ホームページ上にフェローのための固定ページを作った上で、曜日ごとに設定した面談フォームのURLを埋め込み、リンクを貼って、面談予約フォームへのアクセスを可能とした。また、学生は様々な私的なメールアカウントで予約する傾向があり、Zoomミーティングのセキュリティ確保も図る必要があった。そのために、KEANのアドレスとパスワードによる予約のみを

受け付けることとして、面談予約資格者の本学学生への限定を徹底した。

この方式への変更の結果、学生の面談予約のハードルはかなり低くなったといえる。また、フェローも、面談希望者情報を共有し、面談担当の決定も容易になっている。

なお、面談希望者がキャンセルする場合もあり、その場合、予約を受け付ける同じフォームを通じたキャンセル処理はできないため、別途、面談キャンセル・フォームを作って、対処した。

（2）フェローのオンライン面談の学生への周知方法

フェローのオンライン面談を学生に周知するにあたっては、従来行ってきた広報の方法を越えるものがあるわけではない。チラシ（図表１参照）を作成し、それをホームページ上掲載するとともに、教務課を通じてK-SMAPY掲示メールへの添付と説明、教員に授業を通じた広報を徹底して依頼し続けるしかない。

新規に行ったこととしては、予約フォームのリンクを貼ってあるフェロー・ホームページのQRコードをチラシに貼ったり配布したりして、スマートフォンによる予約フォームへのアクセスの円滑化を図ったことである。

図表１

（3）フェロー相互およびフェロー・資料室間の連絡の円滑化

通常、フェローは毎朝出勤時に法学資料室に立ち寄り、出勤の確認と指示・資料の受領を行っていたが、オンラインの時期には、それが不可能となる。さらに、資料室との連絡も、メールや電話を通じたものとならざるをえず、コミュニケーションが図りづらくなる傾向があった。そこで、資料室との連絡のために、情報システム課に特別に依頼して、Office365内のTeamsを利用する権限をフェローに付与し、資料室・フェロー間、フェロー相互間のコミュニケーション円滑化の手段として提供した。

また、資料の共有のためには、学部FD委員のOneDriveの一部を共有フォルダとして設定し、フェローに渡すべき資料や、教員の業務依頼ファイルの受け渡しなどの用に供した。

（4）様々な業務のオンライン化

フェローは、勤務し面談を実施するたびに、様々な文書を提出する必要がある。それらもオンライン化する必要が生じた。

まず、個々の面談ごとに作成していた「学生指導記録」をForms上で記録することとした。その結果、これまで一々紙に記載していたものを、面談しながらキーボードで入力することが可能となった。また、学部側も即時のデータ収集が可能となり、データ収集のペー

パーレス化、業務の効率化が図れた。さらに、これまでは、年度末にアルバイトを別途雇って、データ整理を行ってきたが、そのための人件費の削減も可能となった。

面談者には、任意で「フェロー・アンケート」を提出してもらってきたが、このアンケートもFormsで提出するものとした。また、フェロー・アンケート・フォームへのアクセスも、そのためのQRコードを発行し、アンケート収集のオンライン化・円滑化を図った。

３．フェローによる答案作成オンライン講座の実施

大学教育は、講義と演習を通じて、学生の科目への理解を進め、自ら考え判断することができるようになることを目標としているが、一方的な講義だけでその目標を達成することが難しいことから、諸外国で当然のように、T.A.、チューター、フェローといった制度が併設されてきており、法学部のフェロー制度も、かかる教育方法のグローバル・スタンダードを実現するものである。講義がマクロな指導であるとすれば、フェローの指導はミクロ面からのサポートにあり、面談指導は主要な任務の一つであるが、学生の学修上のニーズとしては、講義以下・相談以上のニーズがある。答案やレポートの書き方指導はその一つであり、講義担当教員が逐一行うには、講義の時間にその余裕がなく、他方で、フェローが個々に指導しているのでは、全体的な効果は上がりにくい。そこで、フェローが、授業時間外の特別講座として、答案やレポートの作成講座を開くことは、重要な学修サポートの手段となる。

しかし、対面指導を行ってきた時期においても、このような企画はなされてこなかった。オンライン授業の環境に入り、学生が孤立する環境に押し込められたとき、その学修成果をいかに発揮するかという問題が生じ、その発表の方法がわからなければ、学生の学修意欲が減退することは目に見えているが、実際にそのような状況が現出した。

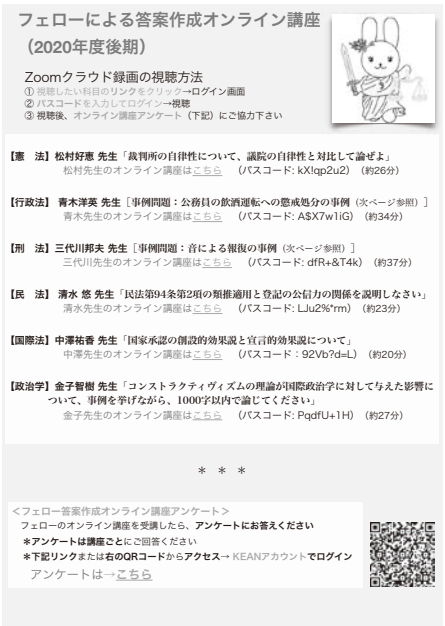
そこで、オンライン授業の時期であるからこそ、「フェローによる答案作成オンライン講座」を企画し実施することとした。もっとも、かかる企画じたい初めてであったため、講義との連携での実施を模索し、実施可能な専任教員を募集したが、どの教員も自身の授業に手一杯で集まらなかった。そこで、まず、学部FD委員がみずからの科目で試行し、他科目へ拡げることとした。つまり、前期は、国際法の講座を開き、後期に複数科目を開講する企画を進めることとした。

前期の国際法科目は、講義担当教員の指定した問題を、国際法を専門とするフェローがスライドを用いて解説したムービーを作成し、講義担当教員のOneDriveで学生に共有する形で視聴を促した。その経験を踏まえて、後期は、法学部全体の企画を立ち上げ、憲法・行政法・刑法・民法・国際法・政治学の６科目について実施した。後期の企画と実施は学部FD委員が担うこととして，上記６科目の講義担当教員各１名の協力を得て、作問を集め、各科目を専門とするフェロー各１名にその解説をスライドを通じて展開してもらうこととした。後期はそのスライド・ムービーをフェローのZoomアカウントでクラウド録画し、

録画URLを学生に共有することによって視聴を促すこととした。広報には、オンライン講座チラシを作成し、各科目のZoom録画へアクセスするためのリンクを貼る方式を採った（図表２参照）。

なお、オンライン講座を視聴した感想を集めるため、チラシ内にオンライン講座アンケートへのQRコードを貼り、視聴後アンケートを収集することとした。行政法と国際法では、授業過程に組み込み、教員担当科目のK-SMAPYメールで視聴を促し、独自アンケートも収集した。

図表２


フェローによる答案作成オンライン講座
（2020年度後期）

Zoomクラウド録画の視聴方法
① 視聴したい科目のリンクをクリック→ログイン画面
② パスコードを入力してログイン→視聴
③ 視聴後、オンライン講座アンケート（下記）にご協力下さい

【憲　法】松村好恵 先生「裁判所の自律性について、議院の自律性と対比して論ぜよ」
松村先生のオンライン講座はこちら　（パスコード: kXtqp2u2）（約26分）

【行政法】青木洋美 先生［事例問題：公務員の飲酒運転への懲戒処分の事例（次ページ参照）］
青木先生のオンライン講座はこちら　（パスコード: A$X7w1iG）（約34分）

【刑　法】三代川邦夫 先生［事例問題：音による報復の事例（次ページ参照）］
三代川先生のオンライン講座はこちら　（パスコード: dfR+&T4k）（約37分）

【民　法】清水 悠 先生「民法第94条第2項の類推適用と登記の公信力の関係を説明しなさい」
清水先生のオンライン講座はこちら　（パスコード: LJu2%*rm）（約23分）

【国際法】中澤祐香 先生「国家承認の創設的効果説と宣言的効果説について」
中澤先生のオンライン講座はこちら　（パスコード：92Vb?d=L）（約20分）

【政治学】金子智樹 先生「コンストラクティヴィズムの理論が国際政治学に対して与えた影響について、事例を挙げながら、1000字以内で論じてください」
金子先生のオンライン講座はこちら　（パスコード: PqdfU+1H）（約27分）

＊ ＊ ＊

<フェロー答案作成オンライン講座アンケート>
フェローのオンライン講座を受講したら、アンケートにお答えください
＊アンケートは講座ごとにご回答ください
＊下記リンクまたは右のQRコードからアクセス→KEANアカウントでログイン
アンケートは→こちら

４．オンライン環境下におけるフェロー指導の結果

（１）オンライン面談実施の結果分析

フェローの面談がオンラインになったとはいえ、フェローの面談指導の内容や、講義担当教員からの業務依頼の内容が変わるものではない。

講義担当教員からは、レポート課題の指導依頼もあり、例年の如く、行政法関係科目のレポート指導が多数に上っている。その結果、来談者総数は545名となった。これは、例年の対面指導の時期と比べ、例えば、前年度の769名の利用と比べて、約７割となる（図表３および４・本稿末尾参照）。

この７割という数字の意味をどのように読み解くべきであろうか。来談者数では減少しているが、2020年度は、そもそもコロナ禍のため、授業そのものが４月に開講されず、フェロー面談も開かれていなかった。また、７月と１月の来談者数が伸び悩んでいるが、これはフェロー制度が定着してきた結果、この３年間、期末試験直前の７月や１月に利用者数が激増するのが常態化してきていたところ、2020年度は期末試験も実施されず、平常点かレポートによる評価で終わったためであって、2020年度の減少はコロナ禍を原因とするものである。

フェローによる「学生指導記録」から見る限り、学生来談目的は、授業担当教員がフェローの指導を受けるよう指示をした場合が397件、指示はなくとも課題内容についての質問が98件であり、これは、来談者の中の、それぞれ69.2％、17.1％であって、合わせて約86％に上っている。残りの約14％が自主的に質問に来たことになる。フェロー制度は、学

生の自主性よりも、授業・レポート・試験等に連関させてこそ有効に機能することが示されているといえよう。

学生が面談後に回答する「フェロー・アンケート」も、例年、600～800件の回答があるが、2020年度は281件の回答に留まった。学生は、ただでさえフェローに会うことじたいに「緊張」を感じるのに、コロナ禍の授業や面談のオンライン化が学生の大学サービスへのアクセスと学修をどれだけ困難にしたかがわかろうというものである。他方で、教員の指示による場合であっても、一度面談を受ければ、その結果にはほとんどの場合に満足が表明されており、「レポートが書けそうに思えるようになった」とか「自分で気づかなかった点がわかった」といった感想が示された。そういった学生は、その後、リピーターともなっている。

以上の結果は、突然のオンライン環境に放り出されたことで、学生の戸惑いがどれほどのものであったかを示すに余りあろうが、逆に、オンライン下で孤立しがちな学生の学修支援・教員の教育支援を、フェローはオンライン下でも十分に担えることが証明されたといえよう。学生のネット・リテラシーが向上すれば、利用状況はさらに改善されることが期待される。

学生のマクロとミクロ両面からの教育指導を通じた能力涵養という点では、フェロー制度の周知徹底と、学生への学修支援の側面だけでなく、講義担当教員の「教育開発」の中でのフェローの積極利用と位置づけの明確化が重要となってきている。

（2）フェローへの業務依頼状況

授業担当教員からフェローへの業務依頼数は、例年より多く、2020年度は67件に及んでいる（図表５参照）。このうち、７月の業務依頼数が突出して多いのは、例年依頼されているレポートや期末の答案作成へ向けての指導・評価・認定業務の依頼が、今年度は激増したことを意味している。オンライン授業期に特徴的な依頼としては、答案作成オンライン講座の作成と録画や、Zoomのライブで行われる大規模な授業の補助や技術支援があった。その他、授業内課題の採点、授業時小テスト解答の配布と指導、ゼミのプレゼンへ向けてのコメントやアドバイスなどが依頼されているが、これらも、オンライン授業期に特有の依頼内容に変わっている。

いずれにせよ、オンライン授業を行うときこそ、授業担当教員にとっても、フェローによる授業補助のニーズは高まりこそすれ、なくなることはないことを示しているといえよう。

（3）フェローによる答案作成オンライン講座アンケートの結果

オンライン講座一般のアンケートの回答は、結局、11件しか集められなかったが、他方で、行政法と国際法の授業で行った独自アンケートには、計302件の回答があった。本来であれば、これらの視聴者は一般アンケートにも回答することが期待されているのに、回

答されていない。他の科目についても、同様に、視聴はしてもアンケートへの回答が忘れられたり、スルーされたりしてしまっていることが推測される。オンライン講座チラシへの登載では、視聴後に直接アンケート・カードを渡せないこともあり、アンケート収集に効果がないということであろう。これは今後の課題である。

視聴した講座が答案の作成方法を知るのにどれほど有益であったかについて、学部アンケートにおいて５段階評価で尋ねたところ、数少ない回答においても、平均4.64の高評価を得ていた。国際法独自アンケートで、動画を見て、答案の作成方法が理解できたか聞いたところ、視聴者21名中、「よくわかった」３％、「だいたいわかった」71.4％、「少しわかった」9.5％であり、合わせて約95％が答案作成方法の概要を理解できたことがわかる。行政法独自アンケートでは、動画を視聴して、事例問題に対する自信がついたかという質問に対して、視聴者192名中、「大きく自信がついた」4.2％、「自信がついた」34.4％、「少し自信がついた」56.9％であり、ここでも、合わせて約95％の視聴者が事例問題の解き方に理解を示し始めている。

これらの状況を踏まえれば、全体として答案の書き方を伝えるという面で成功しているといえる。

記述欄にも、「分かりやすく、時間的にもちょうど良い長さだった」「丁寧な説明でとても分かりやすかった」というシンプルな回答の他に、答案の書き方が実際にわかるようになったという回答が非常に多く、企画の趣旨は実現されたといえる。授業外にフェロー講座を実施することの有用性が示されたといえよう。

５．今後のフェロー制度の展開と発展への課題

（１）フェロー10人体制の維持と発展

学生の学修支援としては、現在、フェローは月曜日から金曜日まで毎曜日２名、計10名で展開している。10名の中に法律系・政治系の専門のフェローの両者を含み、また、法律系科目の専門も公法・私法をバランスよく配置できている。その意味で、現在の10名という体制は、現状の指導状況においては十分な規模と態勢を保持していると評価できる。したがって、現在のレベルでの学修支援を行うには、少なくとも現在のこの体制を維持する必要がある。

しかし、現状の学修支援は、レポートの作成方法の指導やチェックを除けば、学生の自主的な支援要請への応答に依存するところが大きい。講義のマクロ面を補うミクロ面からの学生の学修能力の涵養というフェローの本旨の実現のためには、フェローの現在の利用方法はまだ不十分といえる。

今後は、学修支援や教育支援にとどまらず、上述のように、講義担当教員の側で、フェローをいかに自らの「教育開発」の中に組み込んでいくかということに検討の重点を移していくことが課題となってきたといえよう。オックスブリッジやハーバードに範をとった

制度として、その趣旨を正面から追求する時期に来ているといえる。

そのための方策として、現在、兼任講師とフェローの兼担も試みられているが、この方式の拡大や、フェローをFDマターから教務マターへ移管した上でのフェローの兼任講師としての採用、個々の授業に付き、支援する授業支援者としての改編などが考えられよう。そのためには、教務委員会との連携や新たな教育者としての地位・予算枠組の創設が必要となろう。

（2）判明した大学全体の制度上の問題

フェローのオンライン面談の設定と実施を通じて、本学の様々な制度は、変化する社会環境への対応力が低いことが明らかとなった。その制度の柔軟性の欠如は、大学として再考すべきであろう。アルバイトと在宅勤務の関係問題に見られるように、教育者には幾種類もの段階があるにもかかわらず、兼任講師でなければアルバイトとしてしか位置付けられない本学の雇用体制の問題は最たるものである。

また、在宅勤務を例外的措置として、通常の報告以上の報告書を求めるような屋上屋を架す対応は、非常時に、平時の手続きをとっているといわざるをえない。そこには、これまでこれでやってきたから、これでいいのだという思い込みと偏見、古い観念への執着、それらに基づく新しいものへの懐疑、新しい環境への適応不全がある。

オンライン環境への適応度の低さは、さらに改善すべき問題であろう。KEANメールの発行数の制限、デフォルトではフェローがTeamsやFormsを利用することができず、特別に申請しなくてはならないようなことに示されているように、専任教職員以外の者へのサービスの吝嗇、Teams・Formsをアクティベートするプロセスが二度手間であることなど、細かいことだが士気を低下させる事象には事欠かないのが本学の現状と言わざるをえない。

コロナ禍が過ぎ去った時、プレ・コロナにただ戻るだけであれば、また、国民がそれに安心を感じるのであれば、日本社会の将来は危ういと言わねばならないだろう。人間に変わらないことは一つしかない。それは、人間は変化し続けるということである。変化に適応できなければ、衰滅するしかないであろう。そうならないためにも、変化への柔軟な対応が可能な体制の整備が不可欠であろう。

図表３　2020年度　フェロー利用実績表

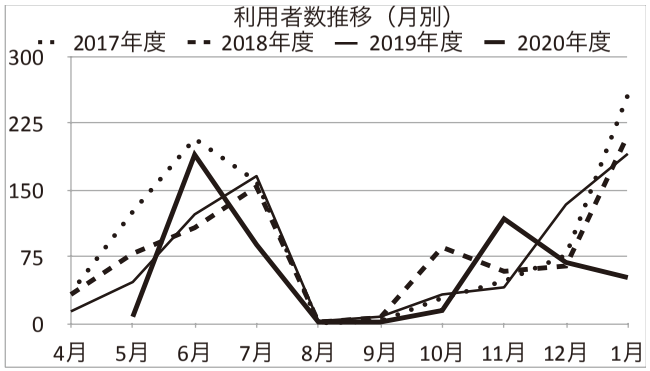
	4月				5月				6月				7月				8月				9月			
	回数	来談数		依頼業務	回数	来談数		依頼業務	回数	来談数		依頼業務	回数	来談数		依頼業務	回数	来談数		依頼業務	回数	来談数		依頼業務
		件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数	
月					4	1	1	0	5	43	43	1	4	15	15	5	1	1	1	0	2	0	0	0
火					4	4	4	0	5	36	36	3	4	4	4	9	1	0	0	0	2	0	0	0
水					3	0	0	0	4	22	22	0	5	2	2	2	1	1	1	0	2	0	0	0
木					3	2	2	3	4	68	68	4	5	64	64	9					1	1	1	0
金					3	1	1	0	4	21	21	0	5	4	4	2					1	1	1	0
計			0		17	8	8	3	22	190	190	8	23	89	89	27	3	2	2	0	8	2	2	0

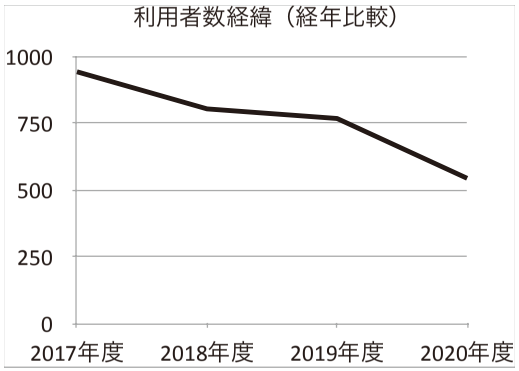
	10月				11月				12月				1月				計			
	回数	来談数		依頼業務	回数	来談数		依頼業務	回数	来談数		依頼業務	回数	来談数		依頼業務	回数	来談数		依頼業務
		件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数	
月	4	2	2	1	4	23	23	1	3	19	19	1	2	6	6	0	29	110	110	9
火	4	2	2	1	3	33	33	1	4	20	20	1	3	12	12	0	30	111	111	15
水	4	1	1	1	3	16	16	1	4	12	12	1	3	11	11	1	29	65	65	6
木	5	3	3	2	4	22	22	4	3	9	9	0	3	10	10	2	28	179	179	24
金	5	7	7	4	4	24	24	2	4	9	9	3	4	13	13	2	30	80	80	13
計	22	15	15	9	18	118	118	9	18	69	69	6	15	52	52	5	146	545	545	67

図表４

利用者数推移

	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度
4月	35	33	14	
5月	126	79	47	8
6月	208	108	123	190
7月	160	154	166	89
8月	1	2	3	2
9月	3	7	8	2
10月	29	86	33	15
11月	48	59	41	118
12月	77	65	134	69
1月	257	212	191	52
計	944	805	769	545

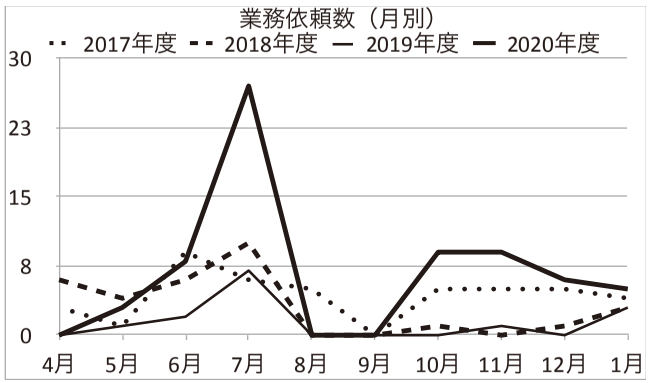


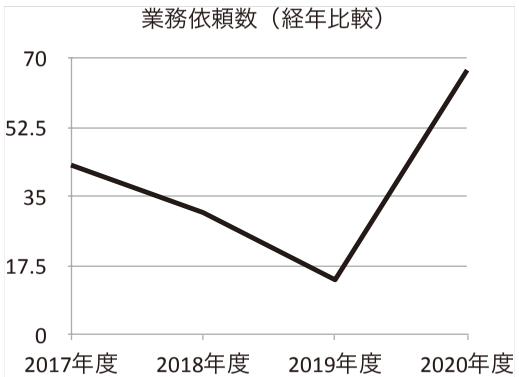


図表５

業務依頼数

	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度
4月	3	6	0	0
5月	1	4	1	3
6月	9	6	2	8
7月	6	10	7	27
8月	5	0	0	0
9月	0	0	0	0
10月	5	1	0	9
11月	5	0	1	9
12月	5	1	0	6
1月	4	3	3	5
計	43	31	14	67





取り組みリポート

経済学部アクティブラーニング科目における ＦＡ活動の取り組み

宮下　雄治

【要　旨】

本稿は、経済学部のアクティブラーニング科目におけるFA（学生ファシリテイター＆アドバイザー）制度について、令和２年度におけるオンライン授業下の活動報告を行う。令和２年度は、新型コロナウイルスの感染拡大の影響に伴う授業形態の変更により、FAの実施形態も大幅な変更となった。前期、後期ともに「遠隔（オンライン）授業」となったため、オンラインでのFA活動について研修を重ねるなどの対応を行った。その結果、対面授業と質的に劣ることのない学修支援を実施することが出来た。

また、経済学部では、令和２年度より学部改組に伴う新カリキュラムが始動した。アクティブラーニングを推進する経済学部では、課題解決型授業（PBL）の専門科目が１年次から３年次それぞれに追加された。FAと教員との情報共有や研修を重ねたことで、各アクティブラーニング科目において、遠隔授業の円滑な推進にFAが大きな役割を果たしたことを確認することができた。とりわけ初年次教育である「基礎演習」においては、１年生はキャンパスに来ることが出来ず友人が出来にくい環境において、FAが身近な相談相手として受講生をケアし、さらにはクラスの良好な人間関係の構築において大いに貢献した。

月に１度の頻度で開催した研修では、オンライン授業に求められるFAの具体的活動について、様々な状況に応じた対応策を事前に学習するとともに、オンラインならではのグループワーク、クラス作りなどの手法の共有に努めた。オンラインの特徴や良さを活用したファシリテーション業務が遂行できたことにより、教育的意義は大きかったと考える。本年度培ったオンラインにおけるファシリテーション業務とアクティブラーニングの運営に関する知見は今後も生かしていきたい。

【キーワード】

アクティブラーニング、FA制度、ファシリテーション研修、コーチング、オンライン授業、授業の標準化、新カリキュラム

１．はじめに

経済学部では、令和２年度より学部改組に伴う新カリキュラムが始動した。アクティブラーニングを推進する経済学部では、課題解決型授業（PBL）においてFA（学生ファシリテイター＆アドバイザー）を各クラスに配置している。経済学部の初年次教育である「基礎演習Ａ・Ｂ」も引き続きFAが配置されることに加え、課題解決型授業の専門科目が１年次から３年次それぞれに新設された。２年次以降の課題解決型授業については、基礎演習のFAを経験した学生がFAを担当した。上級学年のFAらは、後輩FAの指導やアドバイス業務を行い、経済学部におけるFA活動の効率的な遂行や組織化に貢献した。

令和２年度は、新型コロナウイルスの感染拡大の影響に伴う授業形態の変更により、FAの実施形態も大幅な変更となった。前期、後期ともに「遠隔（オンライン）授業」となっ

たため、オンラインでのFA活動やアクティブラーニングのあり方について研修を重ねるなどの対応を行った。その結果、対面授業と質的に劣ることのない学習支援を実施することが出来た。

令和元年度の本事業の推進において培ったファシリテーション技術を本年度も最大限活用すべく、新しく開講する課題解決型授業において環境づくりを行った。具体的には年間９回にわたる研修会やオンラインでの組織化を実施し、FAのファシリテーションやコーチングスキルの向上、各クラスの学修状況の確認、FAの悩みや問題点の共有、FA組織の活性化等を図った。

２．令和２年度における経済学部「FA制度」の取り組みと事業の概要

（１）学生ファシリテイター配置授業

経済学部では、「基礎演習Ａ・Ｂ」をはじめとするグループワーク形式のアクティブラーニング科目の実施において、その教育効果を高めるためにFA制度を活用している。現在、同形式の授業を実践する科目には、FAを各クラスに１名ないし２名ずつ配置し、学生の議論の活性化を促すとともに、学修支援を行っている。

対象となる授業科目は、旧カリキュラムにおいては次の４科目である。

・「基礎演習Ａ」（１年前期、23クラス）
・「基礎演習Ｂ」（１年後期、23クラス）
・「経営学特論（リーダーシップ)」（１年後期、２クラス）
・「経営学特論（ビジネスデザインⅠ)」（２年前期、２クラス）である。

令和２年度の学部学科改組による新カリキュラムにおいては、課題解決型授業を拡充し、FAを配置したアクティブラーニング科目の充実化を図った。具体的に追加（新設）される科目は次の科目である。

・「ビジネスゲーム」（１年後期、２クラス）※令和２年度より
・「政策デザイン」（２年前期、２クラス）※令和３年度より
・「リーダーシップ応用」（２年前期、１クラス）※令和３年度より
・「ビジネスソリューション」（３年前期、１クラス）※令和４年度より

（２）「基礎演習Ａ・Ｂ」の課題とこれまでの研修

経済学部では、平成27年度からアクティブラーニング形式の授業トライアルを導入し、平成28年度から全23クラスに展開している。導入から５年が経過した現在、経済学部の初年次教育として定着が図られ、学生の主体的な学習をはじめ一定の教育成果をあげることが出来ている。しかしながら、「基礎演習Ａ・Ｂ」の課題として、①基礎演習担当教員およびFAのスキルのバラつき、②教育ノウハウの蓄積が不十分であること、③各クラスの

運営におけるバラつきなどが指摘されてきた。ファシリテーションスキルやコーチングスキルをはじめとする指導法を基礎演習全クラスで標準化・均質化していくことは従前より課題として認識されてきた。

以上の３点に加えて、④教員間でのゴール像や獲得ステップが不明確で共有されていないことも課題として挙がっている。授業を担当する教員同士はもちろんであるが、FAとの共有を行い、学生への学修支援につなげていくことが課題とされている。

このような課題に対して、過去の本事業においては、該当科目のルーブリックの作成や教員研修を実施してきた。

令和元年度の事業では、これまで２ヶ年（平成29年度、平成30年度）に渡り、「経営学特論（ビジネスデザインⅠ）」、「経営学特論（リーダーシップ）」「基礎演習Ａ・Ｂ」のルーブリックの作成や教員研修を依頼したand seeds社に以下の業務内容を委託し、教員を巻き込みながらルーブリックの導入および実行支援、さらにはコーチングスキル向上に向けた研修を行った。

具体的には、①ルーブリックの浸透支援→教員間でより深く浸透・共有するための研修会（ワークショップ）の開催。②アクティブラーニング型授業の学習法の改善・発展支援→ルーブリックの到達度合いを高められるように質問や傾聴といった指導法を指導。③授業の進め方に関する振り返りの実施→ルーブリックを用いた授業提供の進め方に関する研修会の開催である。

過去に作成したルーブリックに関して、担当教員間で理解を深め、更なる浸透と実践的に授業展開される状態を目指すとともに、担当教員がこれの積極的な活用による質の高い授業提供を行うべく、「コーチングスキル」の向上を目的とした研修会を実施した。また、授業展開や具体的な取り組み、さらには教員間の情報共有を通じて、策定したルーブリックのブラッシュシュアップを図ることも目的とした。

令和２年度の授業においては、このように過去の研修で教員間のルーブリックの共有やコーチングスキルを実践として該当科目で発揮すること、さらには担当科目のFAにそのノウハウ、知識を共有することが求められた。

３．令和２年度における「授業開始前」の取り組み

令和２年度は前述の通り、オンライン授業という新しい環境下でのFA活動が求められた。教員もFAも新しい経験であり、両者の不安や知識・スキルの不安を補うべく、研修会に力を入れた。以下では、FAを対象として行った研修会について、そのテーマと具体的内容について報告する。

研修会を実施するにあたり、経済学部教務委員会で「令和２年度FAの業務内容」をあらためて検討し、FA、教員間の共通認識を図った。以下はその内容の一部である。

（1）オンライン授業におけるFAと教員の共通認識事項

＜授業時間前＞

・FAは早めに待機室に入室し、教員が授業を始まるまで静かな環境を維持（ミュートの確認など）
・FAは受講生の入室許可（教員と共同で）。受講生以外の入室がないか確認。

＜授業時間時＞

・FAの業務は、タイムキーパー、進行（必要に応じ）、コメント、グループワークを円滑にするファシリテーション、ディスカッションの指導、履修学生からの相談への対応、資料の配布、レポート等提出物の回収、Zoomミーティングに関する補助業務等

＜授業時間外＞

・教員やFA間での授業に関する打合せや研修

＜FAの注意事項＞

・特定の学生から、必要以上に電話、メール、SNS（LINEなど）などで連絡が来る時は、教員に連絡する。
・特定の学生に、必要以上に電話、メール、SNS（LINEなど）などで連絡を行わない。
・Zoomミーティングにおいて、履修学生に対してプライベートチャットを送らない。
・指導者として相応しい言葉づかいや話しかたで丁寧に接する。
・履修学生の意見や考えに対して真っ向から批判して不愉快な思いを抱かせない。
・履修学生からの遅刻や欠席に関する連絡には個別に対応せず、教員に直接連絡するように指示をする。
・履修学生からの履修の相談には応じない（入学年度によってカリキュラムが異なるため注意）。
・Zoomで表示される名前はフルネームにする。
・Zoomに参加する場所は自宅とし、フリーWi-Fiスポットなど自宅以外から参加しない。
・セクハラや嫌な態度を取られた時は、教員に報告する。

（2）「授業開始前」のFAのZoomスキルアップ研修

基礎演習をはじめ、アクティブラーニング科目のオンライン化に先立ち、担当FAに対してZoomスキルアップ研修会を実施した。この研修では、FA同士で相互に学び合う文化を醸成し、円滑な授業運営をサポートする知識とスキルを磨いた。

研修会は令和２年４月15日と17日の２日に分けて実施した。辻和洋特任助教監修のもと、先輩FA（３年生）５人が講師になり、２年生のFAに以下のZoom操作に求められるスキ

ルの研修を行った。

＜当日の流れ＞
・運営サポートメンバーから研修の目的について
・オンラインスキルを高める意義・ポストコロナに向けて
・各班に分かれて研修（60分程度）
・まとめと今後の取り組みについて

＜研修内容＞
①ブレイクアウトルームの参加、②チャット、③手を挙げる、④画面共有、⑤ヴァーチャル背景の設定、⑥反応、⑦共同ホストの権限、⑧強制ミュート、⑨ブレイクアウトルームの移動、⑩ホストとして会議を開く、⑪会議の設定の仕方、⑫ブレイクアウトセッションの作成、⑬ブレイクアウトルームにコメントを送る、⑭ホストの譲渡　等

４．令和２年度における「授業開始後」の研修会の取り組み

オンライン授業でのFA活動を効果的に遂行するために、本年度はオンライン（Zoom）を活用した研修会を授業開始後に９回実施した。研修会の開催にあたり、教員は経済学部教務委員の紺野由希子准教授がコーディネートとなり、辻和洋特任助教が研修内容の企画と運営を行った。なお、ここで記載する内容は紺野由希子准教授による報告書に記載された内容をもとにしている。

（１）第１回研修会
日　時：５月13日（水）
テーマ：「チームビルディング」
内　容：よいチームビルディングをするために必要な事項について、研修を行った。前半では、ロビンス（2009）『組織行動のマネジメント』を参考に、チームワークを構成する５つの要素である、「お互いの信頼感」、「共通の目的」、「効果的なリーダーシップ」、「強みと弱みの把握と役割分担」、「コミュニケーション」について、体系的に整理した。後半では、グループワーク形式でチームワークを構成する５つの要素を、実際の基礎演習でのファシリテーションにどのように活かすことができるのかについて議論を行った。参加者（FA）からは、研修を通じて、受講生（１年生）に対して、チームの中で足りないところを見つけて自らがその役割を行うことで、良いチームを作り上げるように取り組むような姿勢を持てるように促したい等の研修の内容を活かしたファシリテーションのあり方について意見が出た。

（2）第2回研修会

日　時：5月20日（水）

テーマ：「より良い授業運営をするために」

内　容：よりよい授業運営をするためにはどのような取り組みが必要かについて、研修を行った。前半では、具体的に、授業前後と授業中に分類した上で、それぞれに求められる取り組みについて整理した。授業前後では、どのような事前準備および事後対応（振り返りをもとに次回に活かす取り組み）が必要であるのか検討を行い、授業中に関しては、オンライン授業での課題について整理した上で、講じられる工夫についてこれまでの基礎演習での経験をもとに検討した。後半では、参加者（FA）にグループワーク形式で、実際にファシリテイター役と受講生役のそれぞれを経験させた。参加者（FA）からは、今後のファシリテーションを行う際には、受講生（1年生）の立場に立った指示やサポートを行いたいといった意見や、円滑な授業運営のための工夫について様々な建設的な意見が出された。

（3）第3回研修会

日　時：6月17日（水）

テーマ：「伝え方と対話を学ぶ」

内　容：相手に物事を伝える際に重要となる「アサーティブネス」（自分が伝える態度）と具体的な物事の伝え方について研修を行った。アサーティブネスとは、「自分も相手も大切にして、自分の感情や要求を、率直に、誠実に、対等に伝えることのできる自己表現の考え方と方法」であり、前半はアサーティブネスについて体系的に整理した。後半は、ワールドカフェ形式で、ストーリーで語る際にキーとなる3つのポイントを押さえた上で、良い対話を実現するための手法について実践させた。参加者（FA）からは、「不安や悩みをテーマに話し合うグループワーク」の中で、3つのポイントを押さえて伝えると伝わりやすく、伝える態度についても考えながら取り組むことでスムーズにいくということが学べたといった意見や、研修を通じて、他者の意見を受け入れて、自分の意見を分かりやすく伝えることができるようになったというコメントが寄せられた。

（4）第4回研修会

日　時：7月15日（水）

テーマ：「振り返りを通じて経験学習のサイクルを理解しよう」

内　容：経験学習のサイクルについて研修を行った。前半では、まず、経験学習のサイクルの定義と話すことがなぜ重要なのかについて、「パラクライン」（人に伝える）と「オートクライン」（自分が聴く）の2つの視点から整理した。後半は、ワールドカフェ形式で、対話、ディスカッション、ディベートの違いについて押さえた上で、

「グループワーク」の中で、経験学習のサイクルを実践してもらった。参加者（FA）からは、「議論は検討していることについて結論を出すことが求められるが、対話では相手の言葉の裏にある想いを受け取ることが目的であり、結論を出すことを目的としない」といった「議論とディスカッションの違い」の重要性について学ぶことができたという感想が出た。また、今後のファシリテーションにおいては、対話の中で自分の考えが整理されるので、言語化することの重要性を基礎演習の受講生に伝えたいとのコメントが出た。

（5）第5回研修会

日　時：9月8日（水）

テーマ：「ファシリテーションにおけるコアバリューを理解しよう」

内　容：ファシリテーションにおける「コアバリュー」について研修を行った。コアバリューとは「中核となる価値観」のことであり、物事の判断を下したり、優先順位を定めたりする際の「ものさし」になるものを指す。前半では、ファシリテーションにおけるコアバリューについて整理し、「①助け合い高めあう、②自分から動き出す、③ハードファン、④光彩を放つ」の4つが挙げられた。後半は、1on1形式で、これまでのファシリテイター＆アドバイザーの経験をもとに、ファシリテーションにおけるコアバリューについて議論した。

また、本ワークは、経験学習サイクルの「実験⇒経験⇒振り返り⇒持論化」の4つの要素の中で「振り返り⇒持論化」を実践したものである。参加者（FA）からは、「ワークを通じて、自分自身がファシリテーションにおけるコアバリューを踏まえた活動がどの程度できていたのかについて認識することができた。今後は、振り返りを元に、より効果的なファシリテーションを実践していきたい。」とのコメントが出た。

なお、今回の研修会をもって、3年生のFA活動は終了となり、2年生と3年生の合同研修は終了となる。最後の機会として、3年から2年へこれまでの経験を踏まえたアドバイスを伝達し、上級生が有するノウハウと情報の共有が図れた。

（6）第6回研修会

日　時：10月21日（水）

テーマ：「FBの意義を理解し、シェアド・リーダーシップスキルへ活かそう」

内　容：FA業務を通じて「フィードバック（FB）」の意義を理解し、シェアド・リーダーシップスキルに活かす取り組みについて研修を行った。大学において導入されるフィードバックには、「①自分自身で振り返る、②自分で振り返ったものを他の人に客観的にコメントしてもらう」といった大きな2つの意義がある。また、そのほかの意義（副次的なもの）として、「③授業内容や感じたことの共有、④自分の悩

みや相談事を共有する、⑤自分を理解してもらう、他のメンバーを理解する」といったものが挙げられる。

前半では、FA業務での経験をもとに、フィードバックの意義について整理し、チーム全体でリーダーシップを発揮するシェアド・リーダーシップとフィードバックは深く結びついていることについて理解を深めた。後半では、受講生達で作成したフィードバックに関するアンケートをもとに、新しいフィードバックの仕組みについて議論を行った。受講生からはリーダーシップ習得の仕組みや経験学習サイクルの観点から検討を行うことで、フィードバックの意義について改めて認識することができたといった意見が出た。

（7）第7回研修会

日　時：11月18日（水）

テーマ：「伝える力について学び、リーダーシップスキルに活かす」

内　容：伝える力について学び、リーダーシップスキルに活かす取り組みについて研修を行った。相手に物事を伝える際に重要となるのは、自分の伝える態度（アサーティブネス）と具体的な伝え方（フィードバック）を意識することである。その他、「SBI＋R（Situation、Behavior、Impact＋Request）」を意識することも大切となる。

そこで、レクチャー後のワークでは、FAでの経験（特に、自分が相手にやって欲しい事を上手く伝えられなかったこと等）を踏まえて、SBI＋Rのフレームワークを用いて相手に伝える練習を行った。受講生からは、どの様な態度でどのように伝えるかによって、人の行動への反映は大きく変わってくることから、これから人と協働する上でも大事なスキルになることが分かったという意見が出た。また、伝えるときの態度や伝え方も重要だが、その前提として相手との信頼関係も大事な要素となることから、信頼関係を育む第一歩として相手に対して興味を持ち相手の話をしっかり聴く姿勢を持ちたいという意見が出た。

（8）第8回研修会

日　時：12月16日（水）

テーマ：「振り返りを通じて、効果的なファシリテーションのあり方について考える」

内　容：基礎演習内でのファシリテーションやプレゼンテーション大会の運営での経験を振り返り、より効果的なファシリテーションのあり方について研修を行った。振り返りの際には、「経験学習のサイクル」（経験し、振り返えることを通じて持論化し、学びを持ちながら新たな実験をし、経験を積むこと）が重要であることについて理解を深めた。また、オートクライン（自分が聴く）とパラクライン（人に伝える）という2つの視点から、自分の言葉でポイントをまとめて言語化することの意義について整理した。ワークでは、本研修時の初めに立てた目標が達成できているのか

振り返り、メンバー内でフィードバックを行った。最後に、改めてファシリテーターとしての使命や理念の共有を行った。受講生からは、ワークを通じて、言語化し人に伝えることで、自分の考えを整理されることが実感でき、経験学習のサイクルである「振り返り⇒持論化」の流れをより理解することができたという意見が出た。

（9）第９回研修会
日　時：令和３年１月20日（水）
テーマ：「モチベーションを高める工夫」
内　容：モチベーションを高める要素の整理や関連する概念について研修を行った。モチベーションとは「目的に向かって行動するためのエネルギー」となるものであり、モチベーションに関連する概念として「内発的/外発的動機付け」や「目標設定理論」について整理した。ワークでは、受講生自らの経験に紐付けながら、モチベーションを高める要素を洗い出して、研修で扱った概念をもとにモチベーションを高める工夫について考察を行った。受講生からは、モチベーションの有無で同じ物事に取り組むにしても成果が大きく異なってくることから、モチベーションをうまく活用して自分の目標に向かって取り組みたいという意見が出た。

また、２年生が基礎演習クラス担当FAの活動としては終了となることから、１年間のFA活動の反省会を行った。

令和２年度は９回のFA研修会を通して、オンライン授業におけるFA活動の知識とスキルの向上を図った。「基礎演習Ａ・Ｂ」ならびにアクティブラーニング科目を担当するFA間で質の高い授業提供を行うためのファシリテーションについて理解を深め、その実践的なコーチング法の向上を図ることができた。

また、研修会を通して、基礎演習やアクティブラーニング科目におけるコーチング法を振り返ることで、自らのコーチング法に関する強みや課題を明らかにすることができたことは今後の授業での改善が大いに期待できる。各FAの改善ノウハウが共有されたことで、基礎演習全体の授業運営に反映されることを期待したい。

５．おわりに

本年度も基礎演習全23クラス、ならびに新設したアクティブラーニング科目（２科目）、さらに既存の２年生アクティブラーニング科目において、FAが授業の円滑かつ活発な進行に非常に大きな役割を果たしていることを確認した。経済学部におけるFAの導入前に比べると、当該科目を受講している学生が自ら進んで議論し、クラスは活性化している。

本年度はオンラインでのFA活動であったが、研修会を充実化させたことも奏功し、FAがピア・サポーターとして学生をケアし、クラスに溶け込めない学生をほぼゼロにするな

ど重要な役割を担った。実際に、担当FAは学生生活や授業に関する不安や悩みなどを受講生に気兼ねなく相談できるサポートを行っており、オンラインの学習で大学への帰属意識を持つことができない学生、オンライン授業に慣れない学生、さらにはクラスに溶け込めない学生を減らすことにも効果があったことが複数のクラスから報告されている。上級生のFAは、受講している下級生からは身近な相談相手として大きな存在であることがわかり、受講生の授業アンケートの結果をみるとFAの存在や影響力をたずねた項目は総じて高い評価を得ている。

基礎演習ならびに課題解決型授業において、FAは研修で培ったファシリテーションスキルを実践として発揮するなど研修の効果も随所にみられた。

このように、基礎演習やアクティブラーニング科目の全クラスにFAが配置されるようになった成果は非常に大きい。オンライン授業により、FAの貢献が不透明な部分があったが、オンラインの特徴や良さを活用したサポート活動が遂行できたことにより、教育的意義は大きかったと考える。本年度培ったオンラインのファシリテーションの能力は今後も生かしていきたい。

経済学部の学部改組に伴う新しいカリキュラムでは、学生の主体的な学修を促すアクティブラーニング科目が充実するとともに、段階的・系統的なカリキュラム構成を実現した。これまで以上に、初年次教育である「基礎演習Ａ・Ｂ」において、基本的な学習方法から、専門教育を学ぶ上での基礎的な内容の教育を充実させていく必要がある。

これの実現では、開講クラス（現在23クラス）の教育の標準化と均質化を図ることが必須であり、担当教員の認識、目指す成果を合わせて一枚岩として進めていくことが求められる。これに加え、各教員のアクティブラーニングの教授法、とりわけコーチング技術の向上が要請され、これの向上・強化に向けた取り組みを継続的に検討している。

教員に求められるコーチングは、通常の講義科目におけるティーチングとは異なるスキルが求められ、とりわけアクティブラーニング科目における重要性の高い教育スキルである。ティーチングが一定の理論に基づいて体系化された知識を伝達して目標達成へと導く指導方法であるのに対し、コーチングは相手のやる気や持てる力を引き出しながら、具体的な目標達成に向けてサポートしていく指導方法であり、異なる指導スキルが求められている。コーチングの実践においては、相手（受講生）の考えや気持ちをしっかり受け止め、個々人の状況に応じた対応が要請される。

教員のコーチングスキル向上については令和３年度の事業において具体的な取組みを実施している。具体的には外部事業者から助言を受け、自己改善を加えていく試みである。これによって、國學院大學全体における初年次教育やアクティブラーニングについてのノウハウを蓄積し、全学的に波及させることが可能であると考えている。これについては、別の機会で報告したい。

令和２年度の教育開発推進機構の運営態勢

新井　大祐

はじめに

周知の通り、令和２年の初旬、とりわけ２月から３月にかけて、COVID-19、すなわち新型コロナウイルス感染症の流行・拡大が世界的に猛威を振るいはじめた。日本においても、それらは“コロナ禍”などと称して受け止められるようになってゆき、その後、こんにちに至るまで、まさしく大きな世界的災禍となっている。

こうした中、教育の現場に対しては、早く２月27日には、政府より小学校・中学校・高等学校、特別支援学校等への一斉臨時休校の要請がなされ、これにより初等・中等教育においては各地で休校が実施されるにいたった。

他方、高等教育機関については、３月の段階では、たとえば３月24日文部科学省高等教育局長通知「令和２年度における大学等の授業の開始等について」[1]はじめ、新年度以降も文部科学省高等教育局大学振興課事務連絡「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係るＱ＆Ａ等の送付について」[2]（４月１日、以降更新あり）などが出されている。これらにより、学校として新型コロナ拡大防止に留意した弾力的な対応が求められるようになり、こうした中で、多くの大学等が、遠隔授業実施や学事日程の修正などを行うに至っている。

本学においても、こうした動きを受けて、３月27日に全学に対して、オリエンテーション、ガイダンス及び授業開始日の繰り下げを行うことが通知され、以降、オンライン授業への切り替え等に対しての体制の整備などの準備が急ピッチで進められていくこととなり、その結果、当初開始予定より１ヶ月ほど遅い、５月８日より前期においては全授業での遠隔授業が開始された。

こうした異例の事態の中、令和２年度前期からの本学の教育態勢は整えられ、進められるに至ったわけであるが、それに対し、本学の教育力のさらなる向上のため、学生の学修や、教員の教育を後押しすることを任務とする本教育開発推進機構としては、このような教育実践の状況下において、いかなる姿勢をもって臨んだか、その上で現在に至っているかという点について、ここに概略を述べておきたい。

１．運営体制・機能維持について

それでは、以下、令和２年にはじまる、新型コロナ感染流行の期間における、本機構の各種対応について述べていきたい。

まず、本機構は、令和２年度段階において、教員組織として、教育開発センター、共通教育センター、学修支援センター、英語教育センター、教職センターの５つのセンター機関からなり、さらに事務局組織として教育開発推進機構事務課が設置されている。

このうち、研修や授業改善などのFDを推進する教育開発センター、また学生の学修支援やボランティア事業を担当する学修支援センターにおけるこの間の対応や事業推進については、本号「省察と展望」において他の担当教員が執筆しているので、そちらに譲ることとしたい。また、教職志望の学生を支援する教職センターについても、すでに報告が公開されている[3]。

従って、ここでは、そうしたセンター個別のあり方ではなく、とくに機構全体としての運営態勢、事業推進、教員の動向等について粗方の報告を行うものとする。

先述の通り、令和元年度末（令和２年初旬）の段階で、すでに国内における新型コロナウイルスの流行は進んでおり、それに対して、各大学等は授業開始時期を遅らせるなどして、遠隔授業などの柔軟な教育体制構築を図っていたのであり、本学においても、それは同様であった。

そうした中、本機構としては、いかに従前の“平時”の調査・研究や開発、あるいは教員・学生の支援の態勢を維持するかが大きな課題となったことは言うまでもない。

その一方で、すでに国として、あるいは自治体なども、外出の自粛や、出勤者の削減を強く訴えており、社会的に大きな役割を担う大学としても、それらの要請に可能な限り沿いつつ、事業を継続していくことが求められたのである。

そこで、本機構としては、まず教員の役割・分担から、その事業推進体制を検討していく必要があった。

すなわち、本機構に所属する専任教員の就業のあり方は、大きく２つに分類される。一つは、センターにおいて、各センターが推進する事業、教育開発センターであればFDを中心とした教員への教育支援、学修支援センターでは学生の学修に係る様々な支援、英語教育センターであれば英語教育のさらなる教育力向上のための英語科目のマネジメントと研究開発であり、それらについては、専任の教員が配され、平常時は日々出校の上で、学修支援センター（渋谷、百周年記念館）や、各自の研究室において、調査研究や、関連事業の企画・推進に従事している。

他方、これらの教員とは異なり、機構が開講する全学の共通教育科目を構成する授業の実施・運営を主として担当する専任教員及び兼任講師が置かれている。

つまり、研究機関としての機構という側面に属し、調査・研究・開発の担当者としての性格を色濃く有する教員と、全学に亘る共通教育推進の教育機関として、授業を遺漏なく実施・運営する“教師”としての責務を大きく負った教員の２種の構成員が存在していることになる。

このうち、後者の授業の実施・運営を任務とする教員については、授業や校務等以外での出校の要はさほど多くないため、授業の運営やマネジメントの確たる運営に専念するこ

ととなる。これらの教員は、令和２年度前期は大学としてすべての授業を遠隔授業とする方針を取ったことにより、それに従って授業実践にあたることで不要不急の外出を控えることが可能である。

ところが、前者の研究・開発や学生支援を旨とする専任教員については、基本的に平日は渋谷キャンパスへ出校し、各自定められた就業場所においてそれらの任務にあたることが求められる環境に置かれているのであり、感染・まん延のリスクを避けながら事業・任務をいかに支障なく推進するかが課題となってくる。とくに、国や自治体等からリモートワークの運用などが要請される中で、こうした、通常、出校して事業推進にあたる専任教員の勤務態勢を、効率を低減させず、かつ一方でその身体・生命をいかに守るかという問題である。

とりわけ、令和元年度末、すなわち令和２年３月には日本をはじめ、世界的に事態は悪化の一途を辿っており、また、本学としても、授業開始を遅らせ、かつ授業自体の実施を遠隔化することを決定して、学生・教職員双方の身体・生命の保全が図られていく中で、機構としてもその設置趣旨や任務に沿った上での組織的な判断が求められていくこととなった。

そして、４月に年度は替わり、その後すぐの７日には政府より緊急事態宣言（第１回）が発出されるに至り、これを受けて、大学自体もキャンパス入構や窓口業務の制限がなされた。これに伴って、当時の機構長と副機構長の協議の結果、機構としては、４月８日より、平素は出校して職務に当たる専任教員に対して、当分の間、特例的に在宅勤務とする旨の判断・決定がなされ、機構長より所属教員へ通知され、在宅勤務が開始された。この頃にはすでに事務局職員においても在宅勤務の体制が導入されており、それに準う形での移行であった。

なお、この間、在宅勤務上の労務管理態勢として、各教員は、毎週月曜日の始業時に当該週の勤務計画、金曜日の終業時に当該週の勤務報告を作成し、正副機構長へ提出することで、各人の労務について確認・承認する旨の措置が取られることとなった。

このような形態で機構の運営が進められる中、とくに学修支援センターにおいて学生の相談等に対応する専任教員については、授業開始を目前に控えた４月下旬より、学生からの電話相談等に対応するなどの要に迫られるところもあり、大学へ出校してそれらの業務にあたる態勢が採られることとなったが、それに際しては、感染の極力の回避等、各人の身体の保全等に係る十全の態勢を敷くこととなり、結果、以下のような方針に基づく運用がなされることとなった。

・５人の機構教員（学修支援担当３名・教育開発担当２名）は２班（学修支援・教育開発）に分け、宣言発令中は相互の接触を回避すること。
・どうしても対面でなければならない業務を除き、原則としてメール、チャット、ZOOM等で対応すること。

・履修登録に関する電話相談は、学修支援班が出校して対応すること。（班ごとの相互接触を避けるため）教育開発班は出校しないこと。

なお、４月下旬以降の学修支援センター教員の出校による業務対応については、同センター所属教員間の接触を回避するために当番制を採用することとし、毎日１名が出校、他の教員は在宅にて遠隔による学修相談（オンラインやメール）へ対応する態勢が組まれることとなり、教員間の相互接触による感染拡大防止に細心の注意をはらった態勢となっている。

他方、学生への対応を主務としない教育開発センター所属教員は、上記の方針に基づき、在宅にてFD関連の調査や事業の推進に従事することとなった。

そして、最終的に、上記の措置は令和２年度いっぱいに亘って継続されることとなり、令和３年４月４日をもって解除されるにいたった。

２．情報収集・調査業務について

調査研究機関としての本機構における重要な業務として、広く高等教育・大学教育分野における他大学の取組や社会の動向等を調査・分析し、それらで得られた知見を本学の教育力向上へと繋げていくという役割がある。

これに関しては、通常時、すなわち新型コロナウイルス感染拡大以前は、各教員が、各地で開催される講演会やフォーラム、学会等へ出張し、そこで情報等を収集して、共有・蓄積するとともに、本機構の施策に活用するという業務を行ってきたが、令和２年度は新型コロナウイルス感染防止による各種催事の自粛等により、上記の講演会やフォーラム等の開催も危ぶまれるところであった。

しかし、実際には、各種団体が、いち早くリモートによる講演会や報告会の開催の企画・実施を進め、そうした企画推進・発信が停滞するという事態は回避されていった。

こうした各機関のうち、とくに早い段階でオンラインにより企画・実施されたものが、国立情報学研究所（NII）が主催する『４月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム』（現、『大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム』）[4]であった。ここでは、コロナ禍下における文科省からの報告や、各大学や機関の遠隔授業実施状況や大学施設の運営など、コロナ禍下における大学教育・高等教育を取り巻く基礎的な事項や、先進的な取り組みなど多種多様な情報を提供する企画がほぼ毎週のように開催され、機構の教員は、開催企画と自身の推進業務（授業担当を含む）とを照らし合わせて、それらオンラインシンポジウムへ積極的に参加し、情報の収集に努めた。

また、NII以外にも、これまで高等教育・大学教育に関する情報発信を推進してきた多くの組織や大学、学会、教育関連企業等もオンライン（ライブまたはオンデマンド）によ

る講演会や研修などを多数開催するに至り、そうした取組は、従来通り、あるいはそれ以上に活況を呈している。

ちなみに、これらは、従来と異なり、令和2年度においては特例的に参加費等が不要なものが少なくなく、また会場に赴かずとも自宅や職場に居ながらにして参加でき、資料等の配布も受けられるという利点は大きい。この利点を活用し、とくに教育開発センター・学修支援センター担当教員は各種イベントへ通常時以上に積極的に参加することができ、各大学の取り組み等に関する情報を収集・蓄積の上、機構長や各センター長等へ報告を行うとともに、それらの知見を本学の実施する遠隔授業体制や実践にいかに取り入れ、一層の充実が図れるかなどを検討し、機構内にとどまらず学内での情報の共有化を促進した[5]。

３．定期刊行物の刊行

従来、本機構においては、機構が開催したイベントの報告や、機構所属の教員が高等教育に関するトピックスなどを執筆し、それらを公開するためのニューズレター『教育開発ニュース』を毎年度２回（９月・２月ないし３月）刊行してきた。

他方、大学・高等教育研究及び本学の教育研究活動の一層の発展に資することを目的として、本機構所属教員はもとより、本学に所属する専任教員・兼任講師・職員による、大学教育、高等教育に関する研究論文や取組の成果等を公開するための『國學院大學教育開発推進機構紀要』を毎年度３月に刊行している。

令和２年度においては、これらの刊行や内容についても、時勢に照らしながら事業を進めた。

・『教育開発ニュース』

令和２年度には第22号（令和２年９月）と23号（令和３年３月）の２号を、例年通り刊行した。

ただし、内容については、とくにコロナ感染拡大とそれに伴う本学の遠隔授業の取組をクローズアップし、授業実施の工夫などを多くの教員が共有することができる内容構成に努めた。

22号では、昨年度より新たに始まった連載企画シリーズ「國學院大學の教育は、今」の第２回に関して、これを「特別拡大版」として、とくに各学部で実際の教育に携わっている教員へ原稿執筆を依頼し、個々の教員の授業実践例や、授業内でとくに留意した点などを取り上げ、それらの事例をもとに、教員間での情報共有を促すことに重きを置いた。

また、23号においても、機構事業として開催したインドネシア、ナショナル大学日本研究所副所長　ウチュ・ファディラ氏によるFD講演会の講演録（抄）、また同講演会の特別企画と併せて行った、各学部から２名の教員を選出してもらい、その教員へ機構教員が遠隔授業実践についてのインタビューを行って、その模様を動画として配信する企画に関し、その内容の抄録を「國學院大學の教育は、今」の第３回として収録した。さらに、年度後

期より一部導入されたハイブリッド授業に関し、機構所属教員の授業実践体験記録や、実際に授業を受けた有志学生へのインタビューなども取り上げることができた。

このように、『教育開発ニュース』では、年に２回刊行するというそのスケジュール上の利便性を活かし、遠隔授業を実施していく上で必要と考えられる様々な情報を提供、発信することに努めた。

さらに、そうした状況下であるからこそ、大学教職員や学生に必要な情報を学内外に対してよりアップトゥデートに届けることの意義を検討し、従来、「最新号は冊子媒体のみでの配布とし、機構のWeb上ではバックナンバー（PDF）が閲覧可」という情報発信のあり方を見直し、最新号においてもWeb上で全面的に公開する方針へと切り替えることとした。

・『國學院大學教育開発推進機構紀要』

『國學院大學教育開発推進機構紀要』（以下、『紀要』と略称する）については、令和３年３月に第12号を刊行した。『紀要』編集・刊行については、デジタル化が進んでいるこんにち、各執筆者や印刷所とのやり取りにおいてもメール等でのデータ入稿などにより、とくにコロナ感染拡大による影響等はほぼなく、比較的スムーズに刊行まで進めることができた。

ただし、かかる状況下において留意したのは、投稿エントリー時期であり、通常、『紀要投稿規定』には、論稿を投稿する者は、

> ７月末日正午までに教育開発推進機構紀要編集委員会（中略）に電子メールにてエントリーを行うこととする。

とある通り、７月末までに投稿希望の旨を編集員会へ伝え、了承を得た後、10月20日までに投稿を行うスケジュールを敷いている。しかし、令和２年度は、授業開始が５月となったことから、前期の授業終了も７月下旬へとずれ込み、エントリー締切と概ね重なってしまうこととなった。そのため、前期授業を終えた教員が、前期における直近の取組実践などを投稿しやすくなるよう、当該年度のみ特例措置としてエントリー期間をおよそ１ヶ月延引し、８月末日へと変更した。この措置により、当初の目論見通り、令和２年度前期の遠隔授業下での授業実践における最新の取り組みを報告する研究ノートを掲載することができた[6]。

４.「アカデミック・スキルズ講座」について

本機構における本学の教育力向上へより直接的・積極的に関与する取組として、「アカデミック・スキルズ講座」を従来実施してきた。

平成30年度より始められたこの講座は、受講を希望する学生を募り、本機構教員が講師となって、とくに“リポートの書き方”を中心に、その基礎的な学術スキルについて講義を行うという取組である。

平成30年度の開始以降、試行錯誤を重ね、リポート作成に必須となる様々な事項を細分化して、たとえば学術的文章の基本的な枠組みを学ぶ「序論・本論・結論」、参考文献や資料を、リポートの中にどのように組み込むかを学ぶ「引用のしかた」などのようにコンテンツ化し、一定の実施期間を定め、昼休みを利用して、渋谷キャンパス・たまプラーザキャンパスにおいて、機構教員が個々の担当コンテンツについて30分程度の講義を行うという方針で実施してきた。

また、令和元年度には、本学図書館との連携強化を進め、図書館内の多目的学習スペースにおいて終日をかけて実施するなどの取組も行ってきた。

他方、これらの講座の推進にあたっては、対面で講義を進めるかたわら、とくに注力した点が、各講義のエッセンスを動画コンテンツ化し、対面講座を受講しない（できない）学生へも視聴してもらい、リポートの書き方の“さわり”に触れてもらうとともに、動画を見た学生に対面の講座への出席を促す取組であった。すなわち、各教員がパワーポイントを活用した動画コンテンツを作成し、学生の利便性を考慮してYouTubeに動画を投稿し、学生を中心に学内者へ限定的に公開するというものであった。このような、基本的に学内者限定とした公開であることに照らし､大きな情宣は打ち出さず､学内に当該動画ページへアクセスするためのQRコードを印刷したポスターを掲出するのみにとどめ、関心を持った学生や学内者が視聴できるという方策をとっていた。

以上の取組は“アカスキ”という略称をもって恒常化され、令和２年度についても、概ね、従来のあり方を踏襲して実施する予定であったが、しかし、新型コロナウイルス感染症への対応として、対面授業が取りやめられ、かつ、緊急事態宣言等を受けて学内への入構などが制限される中、課外講座とはいえ､「アカデミック・スキルズ講座」についても、計画に沿った実施は困難であり、いったん休止することが決定した。

ただし、対面講座の計画を見送る一方で、講座各回の要点をまとめた動画コンテンツがあることは前述の通りであり、機構教員内で協議の上、これらコンテンツのより広範への周知を検討した。

すなわち、授業が５月以降へと後ろ倒しになること、また遠隔授業となることで各授業で課題等が複数課されることなどを見越し、授業開始までの１ヶ月をそれらに備える自学自習の期間と捉え、それまで学内掲出のポスター限定で告知していたYouTube動画の要点コンテンツへのアクセス方法について、K-SMAPYⅡの掲示機能を使用して全学生へ通知し、その視聴を促すこととした。

さらに、対面講座が実施できないことから、現段階での講座の“核”となる動画コンテンツの充実に注力することとし、さらなる改訂や追加作業につとめるとともに、最終的には、学生のみならず、教職員はもちろんのこと、大学教育全体へ資するものとすることを検討し、学内への限定的な周知のみならず、教育開発推進機構Webサイトにより一般へも広く公開を行うこととした[7]。

５．総括―省察と展望―

以上、紙幅の都合もあり、甚だ駆け足ながら、令和２年度における本機構全体に係る事項や事業について振り返ってきた。

まず、機構としての任務の推進体制維持という観点から省みると、在宅勤務へのいち早いシフトが行われたが、この点について述べれば、それまで毎日出校して業務に従事する体制から、自宅を拠点として業務に従事するということへの転換については、それなりの準備が必要であったことは言うまでもない。

研究室等に付置していた各種資料類の移動といった物理的な側面もさることながら、とくに従前の機構の業務遂行のあり方として、機構全体の事業（FD講演会をはじめとする各種催事や刊行物の刊行など）に関与・従事する教員の数は限られているため、それらの教員が日々、緊密に連携を取り、事あるごとに寄り合って相談や連絡、報告と言った“ホウレンソウ”を行いながら、情報の共有をとくに大事にして就業してきた。従って、リモートワークや当番制という対面がなかなかな叶わない状況下において、いかに従来のような教員間の緊密な連携体制を構築していくかという点が最大の課題であった。

こうした課題については、とくにオンラインツールの活用体制を急ピッチで進めることで補うこととした。まず、早くより導入されていたMicrosoftの機能であるTeamsによるチャットや通話等によるオンライン会議、Office365のOneDrive機能による資料共有など、各種機能についての理解を一層深め、情報共有環境の基盤整備を進めていった。さらに、その後、大学がオンライン授業実施のために導入したZoomについても、導入と同時に各人が搭載された様々な機能や利活用方法を検討し、教員間でそれらの情報共有や実際にZoom上で繰り返しミーティングを実施して、実地的に種々の機能を試行し、習得するという機会を数多く有することにより、各人が授業や会議、催事などにおいてスムーズな操作能力を身につけられるように努めた。

これにより、令和２年度に関しては、およそ１年間のリモートワークあるいは当番勤務という状況が続いていたが、特段の業務上の支障等は出来していない。

さらに、授業におけるZoomやLMS（K-SMAPYⅡ）などを中心としたオンラインツールの活用に関しては、前述の所属教員の公開セミナーなどへの積極的な参加によって、他大学等の授業における各種事例などを収集し、それらを情報共有してのスキル習得の研鑽につとめた結果、他の執筆者が報告しているとおり、教員への、コロナ下のオンライン授業における悩みなどに対する相談会、あるいは操作・活用方法、留意事項など、遠隔授業実践の基礎や応用に関するスキルアップのための講習会の実施等にまで進展させることができた。こうした取組については、FDを所管する機関として、新型コロナウイルス感染症の流行・拡大という非常時における、授業改善・開発へとつながる新たなFDのあり方として、大学や学生に対して一定程度の寄与ができたものと考えており、特筆すべき成果であったと考える。今後もある程度のオンライン活用が見据えられつつある現状において

も、こうしたコンサルテーション等の活動は持続したいと考えている最中である。

他方、機構として学生向けに行ってきた「アカデミック・スキルズ講座」については、前述の通り令和２年度においては対面での講座開催は見送り、また令和３年度においても同様の措置を継続した。さらに、令和４年度のあり方についてはいまだ検討の段階にあり、再開のめどは立っていない。繰り替えしになるが、令和２年度の新型コロナ拡大の最中から令和３年度にかけては、対面講座の代わりにオンライン上での自習教材（動画）の精度向上や修訂等に注力してきたが、今後は、上記のような、教員へ向けた授業コンサルテーション事業を基礎とした、学生向けのオンライン講習（ライブ講座）を検討して行く必要性を感じているところである。学生においても、オンラインによる学修環境が定着しつつある現状及び今後においては、より新たな形での知識提供の方向性をも模索すべき段階であろうと考えている。

注

1　文部科学省「令和２年度における大学等の授業の開始等について」 https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf（令和３年12月11日確認）

2　文部科学省「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係るＱ＆Ａ等の送付について（４月１日版）」 https://www.mext.go.jp/content/20210514-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf（令和３年12月11日確認）

3　坂入裕一「令和２年度 コロナ下における教職センターの取り組み」（『教育開発ニュース』Vol.24、2021年９月、教育開発推進機構編・刊）

4　国立情報学研究所「大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」」 https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/（令和３年12月11日確認）

5　教員等が参加した催事の一部は『教育開発ニュース』Vol.22、Vol.23、Vol.24「教育開発推進機構彙報」を参照。

6　加納なおみ「「基礎日本語」から「アカデミック・リテラシーズ」へ－アクティブ・ラーニング化とオンライン化を通じた2019年以降の授業改革－」，赤木美香「アクティブ・ラーニングを涵養するデジタルリテラシーズの役割－Google ClassroomとZoomを使用した「基礎日本語」オンライン授業の実践に注目して－」（『『國學院大學 教育開発推進機構紀要』12号、2021年３月、教育開発推進機構編・刊）

7　國學院大學教育開発推進機構「アカデミック・スキルズ講座の実施」 https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl/about/p1（令和３年12月11日確認）

令和２年度における教育開発推進機構のFD・教育支援活動について
―新型コロナウイルスへの対応状況を中心として―

小濱　歩

１．はじめに

日本政府は令和２年２月25日に新型コロナウイルス感染症対策の基本方針を発表し、また27日には全国小・中・高等学校に対して臨時休校の実施を要請した。これを受けて國學院大學（以下、本学）でも令和２年度前期体制の検討と対応に追われることとなり、４月７日の緊急事態宣言発出を受けて翌８日からキャンパスを閉鎖、授業開始を５月７日に繰り下げ、11日に学長および教務部からの通達により、遠隔授業への全面切り替えという前例のない事態に突入した。教育開発推進機構（以下、本機構）でも、種々の事業・業務において対応を余儀なくされたが、本稿では教育支援・FD活動に係る諸事業について、令和２年度の対応状況を報告する[1]。

これらの事業・業務については、内容と性質に応じて、以下三種類の対応がとられた。

①事業の休止・縮小等――三密（密集・密接・密閉）回避の観点から、遂行困難な事業・業務を休止。事業の一部に対面での会合・授業を含む場合は休止もしくは非対面での実施に切り替える等の方策をとった。

②遠隔授業に対応した形態・内容の変更――例年継続的に実施している事業の実施形態・内容を、遠隔授業への切り替えに対応する形態・内容に変更した。

③遠隔授業支援を目的とする新規業務の実施――専任・兼任教員の遠隔授業実施を支援するため、教育開発・学修支援両センター教員が共同で新規事業を企画・推進した。

以下、①と②について、該当する事業ごとに活動状況を順次報告し、それぞれ省察と展望を述べる。③については別途本紀要収録の佐川繭子「教育開発推進機構による遠隔授業支援について―令和２年度コロナ下の取り組み」を参照されたい。

２．通常のFD・教育支援関連事業における休止・縮小等

２．１．スチューデント・アシスタント（SA）制度

２．１．１．制度の概要

SA制度は、教育開発センターが専任・兼任教員に提供する授業運営支援である。渋谷キャンパス開講の大規模授業（通常、履修登録者数300名以上）の内、担当教員から要望があった授業を対象として（例年前期・後期それぞれ十数科目）、総勢20名程度の学生スタッフ[2]

（以下SA）がシフトを組んで準備・運営に係る作業補助を行い、担当教員の負担を軽減してスムーズな授業運営を支援する[3]。業務内容は、①教材・資料の印刷・運搬・配布、②コメントカード等の配布・回収・整理、③AV機器等の運搬・設営・操作、④小テスト・リポートの配布・回収、⑤SAの業務改善・資質向上に関わる活動である。②③④は教室内での業務、①⑤は教室外での業務となる。

２．１．２．令和２年度の状況と対応措置

令和２年２月末から３月にかけて、本学の前期授業実施方針の検討が始まる中、本機構でも３月下旬には教育開発センター教職員間で前期SA実施方針を検討し、本学の授業実施方針確定までの暫定的指針として、４月中～下旬の授業履修者数確定時点で大規模授業が出来した場合SAを配置すること、ただし当面教室内業務（資料配付・回収等）を休止し、教室外業務（資料印刷・提出物の整理等）に限定すること、新規SAの公募は一時休止することとした。しかし、５月11日に全面的な遠隔授業実施が確定したため再度見直しを行い、最終的に以下の方針を決定した。①前期はSAの公募・配置を全面的に休止。②仮に前期中に対面授業が再開され、かつ大規模授業が出来した場合は、前年度からの継続者による支援を再開（ただし教室外業務に限定）。夏期集中講義期間および後期の配置については、今後の状況を見て改めて検討することとしたが、令和２年度後期開始時点でも、国内・学内状況に大きな変化はないとして同様の方針を踏襲した。また、令和２年12月段階で、本学の令和３年度授業方針が告示され、50名以下の授業を対面で実施することとなったが、SAの配置・補助を必要とする大規模授業は出来しないことから、令和３年度前期も上記実施方針の継続を決定している。

２．１．３．省察と展望

SAは令和２年度前期以降休止となったが、教育開発センターでは、コロナ対応だけでなくSA制度の課題・問題点についても協議がなされ、全体的な見直しの必要性について認識が深まった。ここでは特に、以下二点の重要な課題として指摘しておきたい。

第一に、コロナ禍を契機として、LMS（Learning Management System、本学ではK-SMAPYⅡ）を活用した教材・課題のやり取りが定着し、Web会議ツールを利用した授業実践、クラウド上での共同作業等、教育現場でのICTの利活用も浸透しつつある。こうした状況下で、印刷物の印刷・運搬や、PC・AV機器の接続といった物理的な作業補助を任務とする制度は、既に役割を終えつつあるのではないか。補助を行うとすれば、遠隔授業の運営やICTツール活用にまだ馴染んでいない教員のスキル習得をアシストするなど、より時代に即したあり方に移行すべきであろう。

第二に、既にコロナ禍以前からFDの一環として多くの大学で学生参加型FDの取り組みが進められており、本学でも経済学部におけるFA制度のように学部レベルでは導入がなされ、成果を挙げている。このように、教育現場における学生スタッフの役割は、単なる

授業運営のアシスタントではなく、教員と学生が共同で学びの場を創り上げていく中で主体的に活動するアクターと捉える段階に来ている。今後、本学においてもそのような観点から学生スタッフによる教育活動支援の枠組みを再考し、新たな制度を構想する必要があろう。

２．２．FD推進助成（甲・乙）事業

２．２．１．制度の概要

本事業は、大学から学内FD活動に対して予算的支援を行う取り組みである。各学部および本学教員間にPDCAサイクルに基づくFD事業の企画・運営・推進の定着を促し、本学全体のFDの活性化を図ることを目的とし、学部を対象とする「学部FD推進事業（甲事業）」と、教員グループによる学部・学科の枠を越えた取り組みを対象とする「グループによるFD推進事業（乙事業）」で構成される。例年11月頃に募集を開始し、１月末までに各学部・グループからの申請を受け付け、２月初旬の教育開発センター委員会にて審査を行う。採択された事業は４月からスタートし、７月段階で教育開発センター委員会にて中間報告がなされ、同時に予算の執行状況に照らして必要に応じて減額補正・事業計画の修正がなされる。年度末に事業報告書の提出と、全学に開かれた「成果報告会」での報告がなされて当該年度の事業を完了する。申請から最終報告に至る関連資料は「成果報告会」報告資料とあわせて『成果報告書』に集約し、Web公開することで、学内外への成果共有・発信も試みている。

２．２．２．令和２年度の状況と対応措置

令和２年２月５日の教育開発センター委員会で、５学部・２グループの事業を採択したが、大学の感染防止措置推進に伴い、これらの事業も一部または大部分において実施内容の変更・中止を余儀なくされる懸念が生じた。教育開発センターでは、さしあたり前期の運営は各学部・グループの裁量に委ね、中間報告段階で事業計画の修正・予算の補正を行うこととしたが、１グループから、事業内容が学部専門科目での対面授業実施を前提とするため推進困難との理由で辞退が出るなど、先行き不透明な状況であった。

７月初旬の中間報告では、１学部・１グループが減額補正を申請した。事業計画の修正は、出張・他大学へのヒアリング調査等の中止もしくはオンラインへの移行、遠隔授業への切り替えに伴うアンケート類のWeb実施への変更、図書・物品購入の抑制が挙げられ、それに伴い、人件費・旅費・委託費・図書費・消耗品費等の削減がなされている。全体的な傾向として、アンケート調査等は授業内実施からWeb上での実施に切り替えたため、回答率の低下等の影響が見られたが、研修・会合・シンポジウム等の実施については、Web会議ツールの利活用が可能となったことから、概ね予定通りの実施が可能となっている。

令和３年２月末に提出された事業報告書では、感染症対策に留意しつつ事業を完了した

ことが報告され、事業目標の達成状況については２学部１グループが「十分達成できた（できる）」、１学部が「若干の修正の上達成可」、２学部が「大幅な修正の上達成可」と自己評価している。３月８日にオンラインで開催された「成果報告会」には教職員38名が参加し、各学部・グループの担当者が報告を行った。

令和２年度後期には、翌３年度の事業実施方針についても教育開発センターで協議を進め、令和３年度の時限措置として、①学部FD推進事業の一学部あたりの予算上限額を規定の100万円から80万円とすること、②グループによるFD推進事業の募集を休止すること、③例年、申請事業審査の際に過年度の予算執行率が連続して低い学部については予算上限額を引き下げる措置をとっているが、令和２年度のイレギュラーな状況に鑑み、令和３年度事業の審査に際しては過年度執行率の参照は留保することを決定した。

２．２．３．省察と展望

本事業は、現状、学部・学科および教員有志が自主的に行うミドル・ミクロレベルのFD活動の定着という面で一定の成果を挙げている。また、事業の進捗の点検・修正の機会を設け、学内外への成果の共有を義務づける等、プロジェクトの適切性や妥当性の問い直しや、得られた知見を学部学科の枠を越えて活用可能なものとして提供する視点を事業のプロセスに組み込んでいる点も評価できる。とはいえ、制度発足から10年を経て、一部に事業内容の固定化･形骸化の傾向も見られつつあり、改めて制度の見直しが必要である。

また、成果共有の場に参加する教職員が少ないことも課題である。年度末の「成果報告会」参加者は、例年報告者を含め30～40名で推移しており、オンラインで実施した令和２年度もほぼ同様であった。ただし、実施後アンケートでは、対面での実施に比べて場所の制約がないこと、移動時間を必要としないため、参加のための時間調整がしやすいこと、別キャンパスに勤務する教職員も気軽に参加出来ることなど、少なからぬ参加者から好意的な評価が寄せられたことが注目される。こうした成果共有・意見交換の場を設けるにあたって、必ずしも対面での開催にこだわらず、むしろオンラインを積極的に活用していくことで事業の活性化の一助とすることも考えるべきであろう。また、FDの取り組み内容自体、遠隔授業の実施やそれに伴うICTの活用が全国的に定着しつつある中、新たな方向性が生まれる可能性も大いにある。今後の本学のFDプロジェクトも、新しい状況を取り入れつつ、より一層多様化して行くことが望まれる。

３．遠隔授業への切り替えに伴うFD・教育支援事業の実施形態・内容の変更等

３．１．授業評価アンケート

３．１．１．制度の概要

本事業は、前期末・後期末の年２回、学士課程の全科目[4]を対象として二十項目程度の授業評価アンケートをWeb上で実施し、専任・兼任教員の授業改善の参考に供するもの

である。取得されたデータは、学生個々人を特定できないよう加工した上で、学部・学科等の授業改善やカリキュラム改訂等の参考資料とすることも意図している。また、毎年度の全体的な集計結果・傾向分析は『分析報告書』にまとめてWeb公開しているが、前期・後期の分析を一括して翌年度に刊行するため、速報性の観点からは大きな課題がある。

加えて、授業評価アンケート活用に基づく施策として「学生が選ぶベスト・ティーチング賞」を実施している。これは「この授業の到達目標を達成できたと思いますか（目標達成度）」「この授業を履修して良かったと思いますか（総合満足度）」の設問を指標とする集計に基づき、授業実践に対して学生から特に高い評価を得たと認められる各学部の専任・兼任教員を、学長名で表彰する制度である。

３．１．２．令和２年度の状況と対応措置

例年、経年比較のため原則として同じ設問で継続的に実施しているが、令和２年度は遠隔授業の実施に伴い、授業形態に即した設問内容に変更することとし、教育開発センターで設問案を作成した。６月24日には教務部長・教学事務部長・教務課員との会合で、遠隔授業の受講状況全般について学生に問うA案と、従来の授業評価アンケート設問項目を遠隔授業の実施に即して改訂するB案を提示して協議を行った。その結果、A案は教務部・教務課で引き取ってブラッシュアップした上で独自に実施することとなり、教育開発センターではB案に基づいて授業評価を実施することで合意した。新設問案は更に、７月３日開催の教育開発センター委員会で諮り、委員からの意見・提案を反映して確定した。

前期は令和２年７月22日～８月５日の三週間で実施し、回答率は37.5％であった。後期は設問項目の若干の修正を経て、令和２年12月18日～令和３年１月23日の三週間で実施し、回答率は23.2％であった。例年、回答率は前期が２～３割、後期は１～２割で推移していることを考えると（平成30年度前期23.9％・後期17.8％、令和元年度前期28.6％・後期19.3％）、令和２年度は例外的に高いと言える。

なお、前期アンケートの単純集計・簡易分析については、教務課と教育開発センターがそれぞれ行い、９月30日の全学教授会席上で報告することで学内共有がなされている。また、後期には関東５大学によるFDの取り組みの情報交換・意見交換を行うフォーラム「関東圏FD連絡会」でその概要の報告を行った。

「学生が選ぶベスト・ティーチング賞」は、例年５月に前年度の「ベスト・ティーチャー」を招いて表彰式を行っているが、令和２年度は対面での実施が困難と見て表彰式を中止し、令和元年度受賞者のコメントを本機構の機関誌『教育開発ニュース』に掲載することで、その取り組みを紹介・顕彰した。

３．１．３．省察と展望

例年、回答率の低さが課題として指摘されている。本学の授業評価アンケートは平成17年に始まり、当初は授業内で回答用紙を配付して記入を指示する方式であったため、比較

的高い回答率であったが（およそ５～６割）、平成27年度後期からWeb実施に切り替えて以降、予想されていたことではあるが回答率は大幅に下がった。近年は２割前後で推移しており、令和２年度の回答率は例外的である（令和３年度前期は例年並みの水準に戻っている）。

ただし、このことをもって直ちにWeb上でのアンケート実施が望ましくないということにはならない。実施に際して労力・予算を大幅に軽減できるという運営側の都合はさて置くとしても、そもそもWeb化前のように、教員が教室で、学生に直接用紙を配付してその場で記入するよう指示する行為は、たとえアンケートへの回答はあくまで任意であることを説明したとしても、事実上かなりの強制力を発揮する。多数の授業を履修している学生に、毎回、少なからぬ項目数のアンケートを記入させる行為は、かなりの負担を強いることになる（アンケートをとるという行為は、その意味でも、常に一種の暴力性を内包している）。

従って、回答する場所と時間を選ばず、クリックだけで入力可能なWebアンケートのほうが、学生の負担軽減という面から言えばより望ましい面があろう。また、この回答する場所と時間を選ばないという特性が、キャンパス閉鎖・遠隔授業への全面切り替えという状況下にも関わらず、学生の意識調査や受講の実態を把握する上で大いに役立ったことは言うまでもない。コストの削減・入力作業やデータ取得作業の簡便化・時間的精神的負担の軽減といった諸要素を考慮すれば、紙媒体でのアンケートに戻すという選択肢は（個々の授業内で教員が実施する小規模なアンケートは別として）もはやとり得ないであろう[5]。

令和２年度の回答率が一時的に向上した背景には、やはり、当時本学の学生間に、大学および授業の担当教員に対して、要望・不安・憤り・感謝など様々な伝えたいこと・訴えたい感情が渦巻いていたことがあると見てよいであろう。とすれば、回答率向上の要因は、実施形態の如何よりも、むしろ、アンケートの目的への理解や、それが何らかの形で有効に活用されるであろうことへの期待が、回答者の側に共有されていることにこそあると言える。従って、本事業の制度的課題は、①アンケートの実施目的をより明確化し、回答者にとってもそれが理解できるような設問項目の策定と情宣を行うこと、②物理的・心理的な負担をなるべく取り除くため、回答手順や設問項目数等を見直すこと、③集計結果について教員だけでなく学生に対しても何らかの形で還元するとともに、それが本学の教育改善に有効に活用できていることを示すこと（そして、実際に活用の体制を整え着実に実行すること）、にあると言えよう。しかし、現状、本機構においては、アンケートのデータを実施後直ちに精査・分析して、その結果を共有・還元できるだけの体制が、十分に整えられているとは言いがたい状況であり、①～③を実現する上で大きなネックとなっている。解決すべき喫緊の課題である。

なお、令和２年度の遠隔授業実施下での授業評価アンケートについては、前期の全体的傾向は教授会等で報告・共有を行い、また年間の傾向分析を取りまとめた『分析報告書』も現在教育開発センターにて業者委託で制作を進めている。しかし、全体的な傾向だけで

なく、たとえば自由記述覧に寄せられた多種多様な学生の声を丁寧に拾い上げて行けば、今後の遠隔授業の実施や、アフター・コロナの大学授業のあり方を考えて行く上でヒントとなる情報も大いに含まれているはずである。今後も時間をかけてデータの分析を行い、そこから得られた知見を整理して本学の教育活動に積極的に還元して行く必要があろう。

３．２．FD研修（新任教員研修・FDワークショップ等）

３．２．１．制度の概要

本学のFD研修は、当該年度の新規着任教員を対象とする新任教員研修と、全学の専任教員が自由参加で受講するFDワークショップから成る。令和２年度は、①４月１日実施の新任教員研修、②前期（６～７月）実施の第２回新任教員研修・第１回FDワークショップ、③後期実施の第３回新任教員研修・第２回FDワークショップを計画していた。①は学長・副学長・教務部長・学生部長・学修支援センター長・情報システム課職員より、それぞれ建学の精神・研究教育活動の留意点・本学の学士課程教育・学生生活・学修支援体制等を新任教員にレクチャーし、②は新任教員研修として校史・学術資産研究センター教員による本学校史の講義、FDワークショップとしては本機構教員によるFDをテーマとする講習を実施、③は本機構教員が講師となって、新任教員研修はシラバスの執筆方法、FDワークショップは成績評価方法の講習を行う。

３．２．２．令和２年度の状況と対応措置

①第１回新任教員研修は、人事課との協議を経て、令和２年４月１日に予定通り対面で開催したが、時間を短縮するとともに、会場内のソーシャル・ディスタンスの確保、入退室時の手指消毒の徹底、休憩時間に適宜換気を行うなどの感染症対策に努めた。その後、キャンパス閉鎖・遠隔授業への切り替えを経て、②③は完全にオンラインに移行し、まず７月13日に第２回新任教員研修として、校史・学術資産研究センター教員による國學院大學校史のオンデマンド動画講座を実施した（45分の動画を配信）。同時開催予定のFDワークショップは、対面でのグループワークが困難であることから実施を見合わせた。後期は、新任教員研修として、12月15日から本機構教員が講師となって「シラバスの執筆方法」「学修成果と成績評価」の動画講座をオンデマンド配信し（45分程度の動画を２本配信）、後者の「学修成果と成績評価」を既着任教員に対しても開くことで、ワーク等を伴わない情報提供という形ではあるが、FDワークショップを兼ねることとした。

この他、10月30日に、本学教員を講師としてデータサイエンスをテーマとするFD講習会をZOOMによるライブ型講義で実施し、後日、学内限定で録画配信を行った。

３．２．３．省察と展望

まず、研修への参加状況であるが、①第１回新任教員研修は令和２年度新規着任教員（22名）が全員参加、②第２回新任教員研修は20名が参加した。③第３回新任教員研修（兼

FDワークショップ）については新任教員15名・既着任専任教員５名という結果であった[6]。例年、新任教員研修への参加率は高く、FDワークショップへの参加者数は新任教員を除くと数名という状況が続いており、開催時に毎回本学専任教員に参加を呼びかけてはいるものの、全般的に関心が薄い状況が窺える。

研修実施後のアンケートはWeb上で実施し、自由記述において例年より研修に対する感想・意見が多く寄せられた。オンデマンド動画配信による実施形態については総じて肯定的・好意的な評価がなされていたが、③については、配信した２本の動画のうち、２本目の動画の視聴回数がかなり少ないことから、多忙な教員にとって１回あたり45分の動画を２本視聴するという方式は、一定の配信時期を確保するにしても、やはり負担が大きかったのではないかとの反省がある。オンラインでの研修の進め方については機構教員としては未知数な部分が多く、今後、他大学や教育系の学会等で実施している様々な研修・セミナー等も参照しつつ、ノウハウを蓄積する必要があろう。また、動画講座は何度も繰り返して参照できるため、一定期間に限定せず常時配信してはどうかとの提案もあり、たとえば教育資産として個々の動画講座をアーカイブ化し、反転授業形式での研修教材として活用する等の試みも、将来的に検討されてよいのではないかと思われる。

共同作業や模擬授業を伴う実習形式のワークショップについては、従来通り対面実施の優位性が高いと思われるが、今後ICTの積極的活用を視野に入れて研修の企画・ノウハウをアップデートすることが必須となろう。また、参加のしやすさだけでなく、研修テーマへの関心を喚起するために、本学教職員が関心を有するテーマやトピックについて改めて調査し、実施計画に反映して行く必要がある。

３．３．FD講演会

３．３．１．制度の概要

本事業は、高等教育・FD・学修支援に関する最新の情報や、他大学における取り組み、教育現場での実践等を本学専任教職員に広く紹介・共有することを目的として、学外の識者・研究者を招聘して原則年１回（11月頃）開催する講演会である。『教育開発ニュース』での開催報告の他、講演録のブックレットを学内に頒布している。

３．３．２．令和２年度の状況と対応措置

前期末～後期初めにかけて企画を立案し、講師の依頼と協議・インタビュー等を経て、最終的にオンデマンド配信形式での開催に至った（配信期間：令和２年12月23日～令和３年１月31日）。オンラインならではの利点を活かすことを念頭に、海外大学から講師を招聘するという本機構としては初の試みとなった。高等教育・FD関連のイベント等では、欧米・英語圏の大学の状況を紹介することが多いのに対して、あえてアジア・非英語圏の大学より講師を招聘し、インドネシアのナショナル大学文学部日本語学科教員・日本研究所副所長のウチュ・ファディラ氏に、同大学の状況とコロナ対応についてご報告いただい

た[7]。

同時に、遠隔授業実施支援の一環として「特別企画」も実施した。本学専任教員10名（各学部２名）に、遠隔授業の実践状況とそこから得られた気づきについて機構教員がインタビューを行い、録画をオンデマンド配信して遠隔授業実施の参考に供する試みである。

以上の講演・特別企画の内容は『教育開発ニュース』23号（令和３年３月1日刊行）で報告し、Web公開も行っている。

３．３．３．省察と展望

FD講演会は全専任教職員に開かれたFD事業であるが、参加者数は例年伸び悩んでいる。直近３回を振り返ると、平成29年度は31名、平成30年度は15名、令和元年度は41名とばらつきがあり、その時々に取り上げたテーマに対する教職員の関心や、開催日時のタイミングに左右されるところが大きい。

令和２年度は、動画配信のため正確な参加者数（＝視聴者数）の把握は難しいが、合計12本（趣旨説明１・基調講演１・特別企画10）の動画の各再生回数は最小９回～最大36回となっており、参加者が各々関心のある動画を選択して視聴したであろうことを考えると、総体としては、例年より多くの教職員がいずれかの動画にアクセスするという形で参加したと推定される。また、講演および特別企画の内容については、詳細な特集記事を『教育開発ニュース』に掲載し、学内外に頒布・Web公開を行った。遠隔授業の事例紹介を記録に残る形で共有し参考に供する取り組みとしては、一定の成果を挙げたと言えよう。

今回はオンデマンド配信での開催となったが、ZOOMなどWeb会議ツールを利用することで、ワークショップ形式での実施や、パネルディスカッション形式でのフロアとの活発な意見交換・議論等、より双方向的なイベントも開催可能であろう。海外・国内を問わず、遠隔地の研究者・教員・学生との相互の交流にも有用である。従って、アフター・コロナ以降も、従来型の対面での講演やセミナーに加えて、オンラインでの開催が企画の幅を広げるための新たな選択肢として加わったと捉え、積極的に活用して行くべきであろう。

４．おわりに

以上、本機構における令和２年度の教育支援・FD関連事業のコロナ対応状況を報告するとともに、それを通して認識された課題の省察と、今後の展望を述べた。令和２年度は、人々が直接集い、共に教え学ぶ場としての大学が、疫病による閉鎖という大きな試練に見舞われた年であったが、その危機に対して、コロナ禍以前から浸透しつつあったデジタル化・オンライン化が、「学びを止めない」という教育現場の意志を実現する上で大いに力を発揮し、新たな可能性を開いた年でもあったと言える。疫病という突然の「外圧」に面して急遽取り組むことを余儀なくされた事情もあり、解決すべき問題や、対処が必要な事案も少なくないが、コロナ終息後も、このデジタル化・オンライン化の波は、加速こそす

れ、後戻りすることはないであろう。

本機構の教育支援活動においても、SA制度のように、オンラインの活用という時代の変化に応じて支援のあり方自体を考え直す必要が改めて意識された面もあれば、機構教員も自ら新たなスキルを学び、試行錯誤しながら進めたオンラインでの講演・研修・遠隔授業支援等を通して、ICTの積極的な活用が、知識の伝達・情報の共有・意見交換やコミュニケーションを、従来よりも効率的に、活発に、そして地域・国境を越えて進めて行く上でプラスに働く可能性を見出せた面もある。

こうしたICTの利活用は、単なる非常事態での対応策・従来の教育方法の代替策として捉えるのではなく、従来の教育活動に更に多くの選択肢や自由度をもたらすものとして積極的に評価すべきである。コロナ終息後は、ICTを従来の対面での諸活動と相補的に組み合わせることで、教育の質向上と活性化を図ることが重要なテーマとなることは確実であり、本機構の教育支援活動についてもそれを念頭に置いて、制度枠組み・活動内容の見直しを進めていく必要があろう。

注

1　本機構は教育開発センター・共通教育センター・学修支援センター・英語教育センター・教職センターの５センターから成り、教育支援・FD活動は主として教育開発センターが所管する。一方、教育開発・学修支援両センターの教員がセンターの枠組みを超えて合同で推進する業務もあり、事業計画上、機構全体の所管業務と位置づけているが、本稿では便宜上、教育支援・FD関連業務については所管部署の別を問わず一括して報告する。

2　２年次生以上を対象として公募で採用する。経験者は希望があれば継続雇用とする。

3　履修者数300名以下の授業であっても、教員が障がいを有する等の事情で、授業運営上作業補助が必要と認められる場合は、必要に応じて配置を行うことがある。

4　回答者の特定を避けるため、履修登録者数10名以下の科目は実施対象外とする。また、卒業論文指導・インターンシップなど時間割に配当されない実習実技系の科目等、幾つかの科目については対象外としている。

5　もちろん、それ以前の問題として、授業評価アンケートそれ自体の意義や、毎年度常に全科目に対して実施することの必然性など、制度自体のあり方についての問い直しは必要であり、議論を続けて行く必要がある。

6　②③は、オンデマンド動画視聴後に回答を依頼したアンケートの回答者数を参加者数に読み替えている。

7　この講演は当初、ZOOMによるライブ形式で実施を予定していたが、通信環境の問題により、動画配信形式へと変更せざるを得なかった点は残念であった。

教育開発推進機構による遠隔授業支援について
―令和２年度コロナ下の取り組み―

佐川　繭子

はじめに

本稿は、コロナ下において國學院大學教育開発推進機構（以下、「機構」と称する）が実施した、遠隔授業運営に対する支援について報告するものである。

最初に、前提となる令和２年度の授業形態を説明しておく。本学では当初予定より一か月遅れて５月７日から授業が開始されたが、前期は一律遠隔で実施された。web会議システムであるzoomを利用したリアルタイムもしくはオンデマンド授業、LMSを利用した課題提示型授業の三種の形態が教務部より提示され、教員側が授業に応じて方式を選択して運営した。後期は、一部実技・実習、演習科目が対面で実施されたのを除き、遠隔授業が継続された。11月16日からはハイブリッド授業[1]が選択肢に加わったが、専用教室を利用するため開講数は限定された。

このような授業形態の変化に応じて機構で実施された事業は複数あるが、本稿では以下の四種に分けて述べることとする。③を除き、いずれも本学の教員を対象としたものであり、学外へはニューズレター等のかたちで公表している。

① 機構教員が報告者や講師となり、本学教員を対象に実施したもの
② 学部教員の取り組み事例を学内もしくは学内外に共有したもの
③ 受講者である学生に関わるもの
④ 次年度に向けた事業（①に含まれるが、①～③の知見を踏まえた内容であるため、別項に立てる。）

以下、本文ではこれらの四種類の事業について個別に概況を説明した後に、総合的に省察を加え、今後の展望について述べる。なお、筆者は以上のすべてに関与したわけではないが、機構で取り組んだ企画・事業として本稿に於いて一括して扱う。

１．機構教員による教員対象の企画

（１）企画の経緯と目的

遠隔授業支援に位置付けられる事業の中で、最初に企画されたのが教員同士の交流機会となることを目指したオンラインコーヒーブレイクである。コロナ下では出校が制限されたため、教員同士の交流機会も激減した。大学側の遠隔授業実施要領に従って授業を運営

する者もいれば、独自に各種アプリや機材を用いて授業方法を構築する者もいる。また、教員側のICTスキルは異なり、オンラインでの遠隔授業への適応にも個人差が大きい。このような状況下で、慣れない遠隔授業についての情報共有や意見交換の場を設置することが模索された。その過程で誕生したのがこの企画であるが、「コーヒーブレイク」という名称に表れているように、ICT環境に不慣れな教員でも気楽に参加できることを目指したものである。オンラインコーヒーブレイクは前期中に二回実施したが、全学的な企画に展開する前段階の試験運営としての側面も有していた。

オンラインコーヒーブレイクの発展形とも言えるのが、オンライン授業相談会・体験会である。相談会・体験会は、オンラインコーヒーブレイクの参加しやすさを保持しつつも、後期からの授業運営ですぐに使える実用性を重視した企画である。これは、後期授業開始前に全教員を対象として開催された。

以上の二種の企画の他に、後期の途中から授業の実施形態に新たにハイブリッド型が加わったことを承けて、説明動画を作成、配信した。

（2）オンラインコーヒーブレイクの概況[2]

初回は機構の専任および兼担教員を対象に６月上旬に実施された。８名が参加し、うち２名が運営に回った。６名の教員が持ち時間各５分で自身の授業実践を報告し、後半は参加者によるフリートークとした。実施に当たっての留意点は、オンライン授業についての体験の共有の場であること、オンラインに苦手意識のある教員を想定して参加への心理的ハードルを下げることである。そのため、批判を避ける等のグランドルールを設けた。実施後には、運営上の問題点を分析し、次回以降の制度設計の参考とした。また、アンケートでは、参加者皆が「参加してよかった」と回答しており、教員同士の交流機会の必要性が確認された。

第２回は、対象者を教育開発推進機構の各センター委員等関係者に拡大し、７月上旬に実施された。参加者は11名であった。この回は、「オンライン授業におけるグループワーク構築編」というテーマが設けられ、「基礎日本語」の授業について二名が話題提供を行った[3]。話題提供に対する質疑応答に加えて、前回に引き続きフリートークの時間も設けた。

（3）オンライン授業相談会・体験会の概況[4]

後期授業開始前の９月上旬に、教員の困り事の解決に資することと、前期の体験を共有する場を提供して後期の授業運営に役立ててもらうこととを目的として、オンライン相談会・体験会を企画、実施した。

まず、相談会について説明する。オンライン授業の実施にあたって困り事のある教員の個別相談に応ずる場として設計され、申し込みのあった教員に対して機構教員が２名ずつ対応した。ICT環境やスキルの差異を考慮して、zoomミーティングと電話対応の二種類の方法を用意した。それぞれ一回30分の枠を設定して予約制にしたところ、予約開始早々

に枠が埋まったため、追加日を設けることになった。そのため、当初は一日の予定であったが二日間開催され、合計19名（専任２名、兼任17名）が申し込んだ。当日キャンセルはなく、相談内容は、ほとんどがLMSやzoomの操作に関わるものであり、初歩的な質問から高度な操作まで多岐に渉った。

次に、オンライン授業体験会について説明する。体験会は二日に分けて実施され、zoomによるオンライン開催とした。１日５コマ、計10コマ開催したが、定員を設けたことから需要を見込んで複数コマ開催した内容もあり、内実は８種類である。具体的なテーマは、「オンライン授業におけるグループワークの体験会」「YouTubeを活用した動画配信のやりかた」「ハイブリッド授業体験会」「最初に学生と共有しておくと便利なこと・共有方法」「前期中にK-SMAPYⅡを使って見えてきたこと」「ZOOMでオンデマンド用の授業を作ってみる」「ZOOMで授業のためのミーティングをセッティングする」「ZOOMでリアルタイム授業をする」「ブレイクアウトルーム（BOR）を使ってみる」「音へのクレームに対処する」である。内容には、７月に大学が実施した遠隔授業に関する学生アンケートの結果を反映させた。また、「研修」ではなく「体験会」としたのは、オンライン授業の運営に不安のある教員が参加しやすいよう考慮したからである。かつ、教員側がオンライン授業に出席する学生の立場も体験できるように設計された。具体的には、各回に異なるzoomミーティングを設定することによって、一日に複数コマのオンライン授業を出入りする学生と似た体験をするということである。各回の参加者数は専任２～８名、兼任７～46名となり、兼任講師が多かった。当初は各回20名の定員としたが、「定員から漏れたら困る、zoomを使うのは後期が初めてで不安」という切実な訴えもあり、定員設定は廃止した。参加申し込みをした教員の中には、PCやzoomの操作に不慣れなため、当日は大学に来て対面で説明を受けながら受講する者もいた。また、当日の録画と配布資料は、参加者を含む本学の全教員に後日公開された。

（４）ハイブリッド授業説明動画の作成と配信

前述のように、後期の途中から一部の授業ではハイブリッド方式が導入された。大学側がハイブリッド授業用の教室および機材を準備したが、教員側のデジタルスキルの差は大きい。そこで、教員がハイブリッド授業をスムーズに運営することの一助となるように、自身の担当科目でハイブリッド授業を実施することになった機構教員が、機材の利用方法や注意点を実演した動画を作成し、担当教員向けに公開した[5]。時間的制約もあり、日時を設定して実施する研修方式は選択肢に挙がらず、最初から動画作成・配信という方法が採用された。このことは、機器の操作というスキルの伝授を目的とした場合に、動画配信という方法が研修会開催と並ぶ選択肢となったことを意味する。この過程には、いうまでもなくオンデマンド授業実施の経験がある。スライドや資料を作成、活用して運営する授業と、実際に用具の使い方等を紹介することとの違いはあるが、動画を作成して配信するという一連の行為への障壁がなくなった、もしくは低くなったということである。

２．学部教員の取り組み事例の共有

（１）企画の経緯と目的

教育開発推進機構が年二回発行しているニューズレター『教育開発ニュース』の連載記事「國學院の教育は、今」の拡大版として企画されたのが、学内の取り組み事例の共有を目的としたオンライン授業実践報告である。各学部教員に個々の授業の報告を寄稿してもらい、あわせて教務部長から前期の制度設計方針についての寄稿を得た。これらは10月刊行の『教育開発ニュース』第22号に掲載された。そして、この紙面による学部教員の取り組み報告と前述のオンラインコーヒーブレイクを結合して発展させたものが、オンライン授業インタビューである。こちらは次年度ひいては感染症の収束後をも見据えた企画である。インタビュー動画を作成し、12月から１月にかけて学内限定公開した。なお、オンライン授業インタビューはFD講演会特別企画として位置付けられた[6]。

（２）オンライン授業実践報告の概況

山田教務部長（人間開発学部）には「新型コロナウイルスに伴う遠隔授業の導入について」として、本学における制度設計の経緯を述べてもらった。導入にあたっては、緊急学生アンケートにより学生のICT環境を調査した結果が、遠隔授業実施マニュアルに反映されたとする。また、文科省通達を踏まえて遠隔授業の質を担保するよう要請した結果、レポート課題が増えたと指摘している。各学部１名に寄稿を依頼し、オンデマンド、リアルタイム、反転授業、課題提示型等の授業におけるそれぞれの取り組み事例が報告された。

（３）オンライン授業インタビューの概況

学部教員に対して機構教員が個別にオンラインでインタビューを行い、それを録画したものを期間限定で学内配信する形式を採った。なお、多くの学部教員の取り組みを共有するために、オンライン授業実践報告とは異なる教員の話を聞くことにした。各学部２名、計10名の選出を依頼したところ、教員経験一年未満の新任から三十年以上のベテランまで、担当科目は共通教育、専門科目、講義、実技、演習という顔ぶれが揃った。インタビューでは、担当授業の紹介、工夫や苦労した点、今後の展望などを伺った。なお、10名のうち３名の教員はインタビューではなく、自作動画を配信する形式を採用した。また、その内容の一部は『教育開発ニュース』で紹介され、学内外に発信された[7]。

（４）共有された事柄について

オンライン授業実践報告およびオンライン授業インタビューを通じて、様々な取り組みや工夫、苦労、所感等が共有された。内容は多岐にわたるため、ここで仔細に分類、考察することはしないが、それらの知見は４で述べる研修会の内容にも反映された。

３．学生インタビューの実施

（１）企画の経緯と目的

遠隔授業が実施され、出校する学生も稀な状況下では、学びの主体である学生の姿は見えず、その声もなかなか聞こえてない。本学では、教務部が学生の受講状況調査のためのアンケートを実施したほか、個々の授業評価アンケートによって自分の受講生の意見を知るしか手立てがなかった。そのような状況下で、数科目ではあるがハイブリッド授業が実施され、少数ではあるが対面で受講する学生が出校するようになり、学生と直接対話できる機会が出現した。学生インタビューは、学生の声を聞き、それを授業に反映させることを意図して実施されたものであり、広義の遠隔授業支援と位置付けて、本稿で取り上げる[8]。

（２）概況

対象者は限定的である。機構教員の担当するハイブリッド授業に対面で参加した学生を対象としたため、授業の位置づけから文学部の一年生という属性が前提となった。しかしながら、入学後から遠隔授業を受講し続けて、後期になって初めて大学に通うようになった学年の声を聞けるのは、貴重な機会である。インタビューは、12月中旬に実施された。すでにあるアンケート結果等を踏まえつつ、授業に限らず今後の不安についても尋ねた。

インタビューから得られたことをいくつか挙げる。広く指摘されている課題の多さについては、多くの授業で課題が課されることに対する教員の配慮のなさがうかがえるとともに、課題をこなしたことによって調べる力等がついたという自己分析が述べられた。また、フィードバックの欠如や不足に対しては、自己の学びにつながらないとする意見が見られた。これらの意見は、次に述べる研修会に活かされた。

なお、次年度には対象を拡大した学生インタビューを実施した[9]。

４．令和３年度に向けた事業

（１）企画の経緯と目的

上述の各種企画は機構が主催したものであるが、次年度も遠隔授業が継続されることになったことを踏まて、教務部の依頼を受けて企画されたのが、年度末に実施された「令和３年度に向けた遠隔授業研修会」である。あわせて、教務課による次年度の遠隔授業実施マニュアル作成にも関与することになった。これらは令和３年度の授業運営に向けたものであり、極めて具体的かつ実用的な企画である。

（２）令和３年度に向けた遠隔授業研修会の概況

次年度を控えた３月下旬に開催した。対象者は、遠隔授業に不安のある教員や遠隔授業未経験の教員とし、基本的な内容を学ぶものとした。１コマ45分とし、30分の研修、15分

の質疑応答から構成される。「遠隔授業の基本的な了解事項（総論）」「K-SMAPYⅡの操作方法を確認する」「ライブ配信授業の実施：ZOOMレクチャー篇」「ライブ配信授業の実施：ZOOMグループワーク篇」「オンデマンド授業の実施：ZOOM・PowerPoint篇」「遠隔授業の課題・評価・フィードバック」の６コマを用意したが、９月に実施した体験会とは異なり、運営のしやすさを優先してzoomミーティングは同一の設定とした。最初から最後まで参加した教員もいれば、関心のある回を選択して参加した教員もいた。参加実数は81名（専任教員24名、兼任教員46名・教育開発推進機構教員4名・事務局７名）である[10]。

また、後日録画を配信したが、それに合わせて配布資料には当日寄せられた質問への回答も加筆してフィードバックに務めた。

研修会の事後アンケートによると、概ね好評であった[11]。自由記述回答を参照すると、設計については「テーマごとに30分の解説となっていて、関心のあるテーマを選べるのが良かった」「１つのセッションの長さがちょうど良く、また選択できたので良かった」とあり、短時間のコマを内容別に複数用意する方式は有効であったと言えよう。また、内容については、「今回の研修で学生のためにどのような点に注意を払わないといけないか、良く分かりました」「どのように新年度の授業を前年と変更していくか、その注意点が見えたように思います。」「不安に感じていたことが払拭できて有難かった」とあり、実践的、実用的であったことがわかる。

ただし、「私の理解力が不十分なためオンデマンド授業をどのようにするか不安です」という記述も見られた。この教員のICTスキルについては不明であるが[12]、教員の自尊心に配慮すると、ICTスキルを自己申告してもらうことは難しい。ICTに不慣れな教員や、デジタルに抵抗感のある教員が参加しやすくなる配慮や仕掛けが引き続き必要である。

（３）令和３年度遠隔授業実施マニュアル作成支援の概況

遠隔授業実施マニュアルは、教務課が外部業者に作成を委託しているものであるが、教員の立場から中身を確認するために関与した。マニュアルには遠隔授業の形態ごとの進行方法やいくつかの手法、LMSやzoomの扱い方が併存するため、内容が多岐にわたって錯綜しかねない。それゆえ、構成の見直しから具体的な操作方法の説明のわかりやすさに至るまで、確認を重ねた。

５．省察と展望

如上の各種事業で得られた知見を踏まえて、私見を述べることとする。なお、筆者は授業運営を支援する側であると同時に自身の授業を運営する側でもあるが、本稿は前者の立場で述べるものであり、自身の授業に対する省察は措いておく。

遠隔授業の実施にあたっては、LMSやzoom等の具体的な操作というデジタルスキル上の課題と、授業設計の遠隔化対応という課題が同時に存在するが、ここでは後者について

考えたい。

再認識されたのは、授業設計の重要性である。デジタル機器やアプリケーションの操作法を習得しさえすれば遠隔授業が順調に運営できるというわけではなく、授業計画や授業を構成する個々の要素を、どのように遠隔化するのかを検討する必要がある。その際、教員個人の知識・経験の蓄積の上に、共有された他者の知識・経験が加えられることによって、選択肢が増え、自分の授業により一層合った手法を選択できるようになる。ここで問題になるのは、適切な方法を選択できる授業とはどのようなものか、ということである。オンラインコーヒーブレイクやオンライン授業インタビューから得られたのは、何をどのように学ぶのかが明確である授業、到達目標と成績評価方法および基準が明確である授業は、遠隔への置き換えも比較的容易であるということである。授業設計が明確であれば、方法上では遠隔化対応もそれほど困難ではない。その過程で遠隔には置換できない要素も明確になるが、これは遠隔化対応とは別の次元の課題である。反対に、授業設計が不明確で到達目標や成績評価基準が不明瞭な場合は、何をどのように置き換えるのが最適かを判断できず、授業運営に支障をきたすことになる。

また、改めて指摘することができるのは、中央教育審議会（2012）によって示され、それ以降高等教育機関や関係者界隈で喧伝されてきた学士課程教育の質的転換、換言すれば「学生の主体的な学び」に対する教員間の認識の落差である。上述のオンラインコーヒーブレイクやインタビューで自身の実践を報告した教員は、学生とのチャンネルを維持することや、学生への指示を明確にすること、課題へのフィードバックを行うこと等、学びの主体が学生であることを当然の前提として、様々な取り組みを行っていた。これに対して、学内のアンケート結果や上述の学生インタビューからは、一方的に教える旧来型の授業が継続されていることが窺える。質問や問い合わせに対する教員からの回答がないことや、課題に対するフィードバックを行わない教員がいることからは、依然として大学教育の質的転換に追いついていない教員が存在することが認められるのである。

以上の二点について、機構における今後の課題としては、授業設計に関する研修や情報発信を行うことと、個々の教員に対して学生の主体的な学びという観点をなお一層浸透させるための取り組みを行うこととが挙げられる。

また、研修一般の企画にあたっては、レベル設定をいかにするかという課題もある。遠隔授業に関する研修では令和２年度は主として基本的な内容を扱ってきたが、それさえも理解が困難な段階にある教員もいれば、基礎的な操作はできるので、授業改善に役立つ新たなデジタルツールの活用法を知りたい教員もいよう。教員側の希望に沿えるような授業実施支援体制を構築することも必要である。

加えて、オンラインコーヒーブレイク、オンライン授業実践報告、オンライン授業インタビューで得られた知見を整理する必要もある。限られた授業数ではあるが、様々な取り組みが報告されており、オンライン授業そのものの分析を行うことも可能であろう。このことを今後の課題としたい。

注

1　ここでは、対面授業を行う教室からZoomを利用して同時にリアルタイムで遠隔授業を進行する方式を称する。学生自身が対面か遠隔かを選択することができる。
2　國學院大學（2020a）参照。
3　基礎日本語科目については加納（2021）、同科目のオンライン化については赤木（2021）参照。
4　國學院大學（2021b）参照。
5　詳しくは、鈴木（2020）参照。
6　FD講演会としての詳細は、本誌掲載の小濱歩の省察と展望を参照。
7　國學院大學（2021a）
8　注５前掲文献参照。
9　國學院大學（2021c）参照。
10　國學院大學（2021b）。
11　回答者数31。設問「今回の研修会で、知りたかったことをどの程度知ることができましたか」「研修会で得た情報は、今後授業を行う上で役に立つと感じましたか」「全体として、今回の研修にどの程度満足されたましたか」に対して、「そう思う」「強くそう思う」もしくは「満足した」「かなり満足した」がいずれも90％以上を占めた。設問「このような研修会がまたあったら、参加してみたいと思いますか」に対する回答は、「そう思う」「強くそう思う」の合計が90％に近かった。
12　オンライン授業体験会の参加者から、遠隔授業が始まってから初めて自分のパソコンを購入したと聞いた。また、ふだんからe-メールを使っておらず、遠隔授業の研修についての情報を得ていなかったという教員の事例も聞く。このような教員は、割合は少なくとも、多くの大学に存在するのではなかろうか。

謝辞

オンラインコーヒーブレイク、オンライン授業体験会・報告会については、佐藤紀子（聖心女子大学）、小濱歩がそれぞれ作成した報告書（内部資料のため非公開）を参照した。また、動画作成、学生インタビューについては小濱歩、鈴木崇義の協力を得た。ここに記して謝意を表する。

参考文献

赤木美香（2021）「アクティブ・ラーニングを涵養するデジタルリテラシーズの役割―Google ClassroomとZoomを使用した「基礎日本語」オンライン授業の実践に注目して―」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第13号
文部科学省中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
加納なおみ（2021）「「基礎日本語」から「アカデミック・リテラシーズ」へ―アクティブ・ラーニング化とオンライン化を通じた2019年以降の授業改革―」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第13号
國學院大學教育開発推進機構（2020a）「オンラインコーヒーブレイクのこころみ」『教育開発ニュース』第22号
――（2020b）「國學院大學の教育は、今（２）」『教育開発ニュース』第22号
――（2021a）「國學院大學の教育は、今（３）」『教育開発ニュース』第23号
――（2021b）「オンライン授業体験会・相談会」『教育開発ニュース』第23号
――（2021c）「令和３年度に向けた遠隔授業研修会実施報告」『教育開発ニュース』第24号
鈴木崇義（2020）「ハイブリッド授業体験記」『教育開発ニュース』第23号

令和２年度学修支援センター活動報告

―オンライン環境における学修支援の模索―

鈴木　崇義

１、はじめに

本稿は、令和２年度における学修支援センターの活動を中心にこれまでの学修支援センターの活動を振り返り、現在どのような課題を有しているかを確認したものである。

学修支援センターは、その発足以来、学生との相談を中心として活動してきた。今般、新型コロナウィルス感染症の感染対策にともない大学が原則入構禁止措置をとり、授業はオンライン上にて実施することとなった。そのため、従来の学修支援センターの活動も形態を大きく変更せざるを得なくなった。

その最も大きな変更点は、対面を原則としていた学修支援センター相談室での相談ができなくなったため、新たにメールやZOOMを利用したオンライン相談を開始したことである。さらに、学修支援と並行して行っている学生のボランティア活動へのサポート―ボランティアステーションの活動―も、大幅に縮小せざるを得なくなった。

しかしながら、コロナ禍においても学修支援の基本的な方針が変わることはない。学生が支障なく学べること、また、学修上の悩みについて相談に応じ、適切と考えられるサポートを行うということについては、どのような環境にあってもなされるべきだからである。

また、令和２年度の大きな環境の変化は、学修支援センターの活動にも大きく影響を与えた。それは、この環境の変化を今までの学修支援センターの活動を振り返る機会とし、オンラインという新たな環境に突如おかれた我々が、自分達が順応しつつ学生へのサポートを行うことが求められたということでもある。

まずは、令和２年度における学修支援センターの活動の様子をみてみよう。

２、令和２年度における学修支援センターの活動

４月、大学への入構の原則禁止措置を受けて、例年行っている４月の履修登録に関する相談業務が行えなくなった。これを受けて電話での相談を受けること、また、学修支援センター相談室のメールアドレスを解放して、メールによる問い合わせに応じる体制をとった。役割分担として教育開発推進機構事務課が主に電話による問い合わせに対応し、学修支援センター担当教員はメールでの問い合わせに対応した。

これと並行して、教務課が作成した履修登録の手引きを補う形で「学修支援センター履

修Q&A」を作成した[1]。これにより、毎年学生から多く寄せられる質問を類型化して回答をまとめ、学生の履修登録に資するとともに業務の効率化をはかった。

同時に、今後も様々な学生対応をする可能性があることから、履修要綱をもう一度見直すこととなり、４月23日（水）に筆者が講師を務め履修要綱の勉強会を機構教員間で行った。令和２年度は共通教育プログラムの完成年度でもあり、改めて新カリキュラムを確認するにはよいタイミングでもあったからでもある。

５月の連休明けに授業が開始となったため、例年に比して３週～４週遅れのスタートとなった。初めてのオンライン授業の実施となり、特に一年生は大学に入学してから何もかもがオンラインで、まったく人との関わりがない状況でもあったことから、ZOOMを利用したオンライン学修相談（アカデミック・アドバイジング）を実施することとした[2]。これについては、現在に至るまで受け付けている。

また、従来は動画コンテンツと教室でのミニレクチャーのセットという構成で実施してきたアカデミック・スキルズ講座（いわゆる「アカスキ」）も、オンラインのライティング支援のコンテンツとして大学HPにアップした[3]。アカデミック・スキルズ講座の詳細は別稿に譲る（本誌掲載 新井大祐「省察と展望」参照）が、オンラインという環境におかれた学生に学修支援をおこなう立場からすれば、こういった動画コンテンツを事前に作成してあったことは、学修相談にきた学生にもすぐさま紹介できるため、大きなアドバンテージとなった。

後期授業もいくつかの授業は対面授業となったが、原則としてオンライン授業が継続されることとなった。相談業務の基本的なスタイルは前期と変わらなかったが、他方、障がい学生支援に関しては11月に大学院における聴覚障がい学生支援のためのオンラインパソコンノートテイク研修会が開催された。これは例年ノートテイクの研修を依頼している筑波技術大学にて開発された「CaptiOnline（キャプションライン）」というオンラインシステムを利用した支援の研修である[4]。当時は学部学生に対しては聴覚障がいに関する支援活動は行っていなかったが、今後の支援方法を知るために、筆者もオブザーバーとして参加した。

12月は、まずは学生向けのイベントとして学修支援センターオンラインセミナー「いろいろな学び　インクルーシブな学び」を開催した[5]。また、障がい学生支援の一環として、シラバス執筆の際に授業の内容や形態、計画などをわかりやすく伝えてもらうための資料、「障がい学生をはじめとする多様な学生のためのシラバス執筆について」および動画を作成した[6]。これは障がい学生に限ったことではないが、履修登録に当たっては、シラバスが授業内容を知る唯一の情報源である。そこで、履修上のミスマッチを防ぎ、学生が適切な授業を選択できるよう、教員にシラバス執筆の際に一工夫してもらえるような参考資料を作成したのである[7]。

年が明けて１月には青山学院大学障がい学生支援センターとの情報交換会を行った。年度末には、現行の障がい学生支援に関する内規を現状に即した形に修正する検討を行い、

また、従来おもに聴覚障がい学生の支援として活動してきたノートテイカーを「学生サポーター制度」として全面的に見直しを行い、聴覚障がい支援に限らず、幅広い活動ができるよう整備した。以上が、学修支援に関する状況である。

続いてボランティアステーションに関する活動を見てみよう。ボランティアステーションの大きな活動としては、1）学生への学外ボランティアの紹介、2）学外へのスタディーツアーやボランティアステーション主催のイベント実施の2点が挙げられる。1）については、学外ボランティア団体の登録と年2回開催していたボランティアフェアがあげられる。2）については、現在は一般社団法人心游舎との共催企画である、新潟におけるコメ作りワークショップと石清水八幡宮に奉納する供花神饌づくりのワークショップがあげられる。これらについては、人が集まることが難しい状況にあってはいずれの企画も開催することはできないと判断し、國學院大學としては学生の参加を見合わせることにした。ただし、学外ボランティア団体の登録受付と、学生が個別にボランティアに関する相談に訪れた場合の相談対応だけは、活動として続けていった。以上が、ボランティアステーションに関する状況である。

続けて、項目を追って令和2年度の活動を振り返り、今後の学修支援センターの活動はどうあるべきかを検討することとする。

3、学修支援・学生支援について

学修支援センターにおける相談形態の大きな特徴は、オープンスペースで特段の予約を必要とせず、いつでも学修に関する相談を受け付ける体制を取っていることであった。同時にそれは、対面での相談を原則とし電話やメールによる相談を受け付けない体制でもあった。電話やメールの相談を受け付けなかった理由は、不正確な情報を伝えてしまうことや誤解が生じることを防ぐためである。しかしそれは、学生が大学にいることが当たり前であることを前提とする体制でもあった。今般の感染症対策のために入構禁止措置がとられてしまうと、このような体制では相談業務が行えない。そこで、4月の混乱期を経てオンラインでも学修相談ができる環境を整えた。

相談の方法は、学生も授業で利用しているZOOMによるものとし、相談時間は30分を原則とした。申込方法はメールで第3希望まで相談希望日時を指定してもらい、学修支援センター担当教員が分担して相談に当たった。オンラインという不安定な環境での相談となるため、対面での相談よりは多少制限のある相談体制とはなったが、相談にあたっては次のことに注意した。

まず、学生のプライバシーを守り、安心して相談ができるような構えを示すことである。カメラのオンオフは学生の任意とし、また、相談を受ける時は研究室にて対応した。また、相談時間を原則30分としたのは通常の相談時間に準じたということでもあるが、オンラインという環境に慣れないことから来る負担の軽減をはかる意味もあった。ただし、実際に

は１時間を超える相談になるケースも多かった。通常であれば、スムーズにやりとりできたケースであっても、オンライン相談は音声のみのやりとりとなるため、学生・教員の双方が対面の相談よりも説明に費やす時間が多くかかっていたように思う。

コロナ禍でオンライン相談の環境を提供したことには、大きく二つの意味があると考える。一つは、オンライン授業かつ入構禁止措置をとられてしまった学生の不安を少しでも取り除く対応を大学として用意できたということ。もう一つは、学修相談の新たなチャンネルを用意できたということである。前者については、とくに新一年生は入学式もなく、ガイダンスも動画と説明資料の配付のみ、さらには授業が５月に遅れるなど、新入生として大学を知る機会をほとんど失ってしまっていた状況であった。こういった状況の中で、オンライン上とはいえじっくり相談できる場所を提供することができたのではないかと考えている。後者については、従来は対面での相談に半ば拘っていた学修支援センターにおける相談体制に変化をもたらしたといえよう。対面授業も再開されている令和３年度現在においても、このオンライン学修相談体制は継続しており、令和２年度より相談件数は減ったが利用され続けている。オンライン授業という学修環境は、学修支援センター業務の大きな柱となる学修相談体制の幅を広げるきっかけになったということができるだろう。

また、学修相談によって学生の悩みを聞くと同時に、こちらも学生の学修環境や授業の状況などを知ることができた。この学生からの生の声は、教育開発推進機構にて教員に対して実施した、オンライン授業研修の内容を検討する際に参考にもなった。

学修相談の主な相談は、リポート執筆に関する相談が比較的多いが、この他にも希望する進路や学びたい事柄に関して、どのようにしたら情報にアクセスできるかという質問も受けた。こういった質問に対しては、多くは大学の担当窓口を紹介したり、図書館をはじめとした公的なレファレンスサービスを紹介してきたが、中には学生の学修環境に踏み込まざるを得ないケースもあった。例えば、当初は都内に下宿する予定だったが、コロナ禍のために帰省先で授業を受けている場合、参考となる図書へのアクセスが非常に困難であり、自習やリポート作成のための資料を入手できないというものである。特に前期は、図書館に入館することが著しく制限されていたため、相談においてインターネット上で利用にたえるデータベースなどの紹介、また、オープンアクセスの論文の検索方法などに話題が及ぶこともあった。オンライン授業という体制と行動が制限される環境の中では、今まで以上に学生の日常生活が学修に関係してくるのであろう[8]。他方、オンライン授業、なかでもオンデマンド授業のいつでもどこでも受講できるという特徴を利点として、自分なりに工夫しながら受講している学生もいた[9]。オンライン授業は確かに大変な困難を伴いながら実施されたが、一方で新たな学修環境・受講形態の展開をもたらし、学生がより受講しやすい形を選択できるという可能性を拓いたともいえるだろう。しかし、一週間のスケジュールの中で、授業を受けに大学に来ることによって自律して学んでいた学生もいたが、彼らの中にはオンライン授業になったことにより学修のリズムが崩れてしまったケースもある。すべての学生にとって有効な環境とは言いがたいのも、一方の事実として受け

止めなければならない。

以上のように、限られた人数ではあるが学生の相談を受けることによって学生が様々に工夫して授業を受けていたということ、また、同時にどういった授業が受講しやすいのか、あるいは充実感を得られているのかということが見えてきた。こういった学生対応を経て、学修支援と教育開発・授業改善は表裏一体であるということも、あらためて確認することができた。

４、履修登録について

履修登録を項目として立てたのは、学修支援センターでの相談内容で最も件数が多いこと、履修登録が学修のはじめの一歩であることから、看過できない問題であると考えたからである。現在、國學院大學の履修登録システムは非常に複雑になっている。これについては授業数、学生数、教室数など様々な問題が絡み合っているためやむを得ない面もあるが、学生にとっては、複雑な履修登録システムや初めて見る大学のカリキュラムを踏まえて、限られた時間で履修登録を済ませなければならない大きな関門となっている。履修相談の現場にいる者の感覚に過ぎないが、この複雑な履修登録を行うことは非常に難しいことだと考えている。また、履修登録は大学４年間の学修内容を決め、さらには進級や卒業にもかかわる重要な機会でもある。以上の点から、履修登録相談から見えてきた問題について、特に一年生を軸に述べてゆくこととする。

新入生は、初めての大学生活のスタート時の、短いオリエンテーション期間に行われるガイダンスにて大量の情報を浴びることになる。必要な情報は確かに説明し、また、履修要綱等に記載してもあるわけだが、不慣れな大学生活を始めたばかりの新入生が約一週間にも満たない期間に全てを消化することは極めて難しいといえるだろう。

また、繰り返しになるが本学のカリキュラムは個別的かつ複雑である。そのため、履修要綱も初めて手に取った学生にはわかりにくい。履修要綱は非常に網羅的に書いてあるため、学生個人が自分に必要な情報を拾い上げるのは難しいと言えよう。

以上は情報の多さに起因する課題である。

次に、履修登録システムの面から問題点をみてみよう。現在、履修登録に関しては、希望優先科目、事前登録科目、一般登録科目など、様々な履修登録の仕組みがあり、それらが併行してスケジュールを走らせている。そのため、登録方法が多岐に亘り、K-SMAPYⅡの履修登録システムを複雑にしていると考えられる。結果として、学生はK-SMAPYⅡの基本的な使い方、履修登録の仕方について窓口に問い合わせることになるのである。さらに、抽選結果によっては落選した科目を補うため、時間割を再度組み直す必要がある。いわゆる抽選科目は必修科目（資格課程も）を含む場合もあり、学生は自分が受講したい科目、単位取得しなければならない科目が必ずしも登録できるわけではない。

以上が、履修相談関連で学生からの相談を受けて感じた問題である。ただし、履修登録

に関する相談を学生が積極的に行うということについては、学生自身が今後の学修に関してしっかり考えようとしていることの現れとも受け止められる。すなわち、相談が多いということは、それだけ多くの学生が自分の今年度の学修に前向きに取り組んでいることを示しているとみても良いだろう。よって、学修支援センター、教務課、たまプラーザ事務課、エルダーサポーターなど、履修に関する様々な相談窓口を用意することは、学生へのサービスの一環として必要であろうと考えている。

履修登録時､特に前期に相談者数がたくさん訪れるのはオリエンテーション期間である。この期間は､各種説明会やガイダンスが行われるため説明のあとに来談するケースが多い。説明を受けた内容をより深く知りたい、あるいは疑問点を解消するために窓口に来るのである。上でも述べたが、たくさんの情報を浴びる新入生が、ガイダンスだけでは理解できないのは仕方のないことであろう。

ただし、これらの相談は履修に関するガイダンスや学科ガイダンスを経て初めてなされるものであり、これらのガイダンスは新入生にとって大事なことである。一方、ガイダンスは対象者すべての学生に向けて発信されるものであるため、ガイダンスを受けた後は学生個人のニーズすべてに対応した説明をすることは難しい。しかし、学生はそれぞれの希望に沿って４年間の学修を考え、学生個人によってその状況は様々である。よって、自分にとっては何が最善なのかを知るために、個別に相談に来るのである。

以上のような状況であるため、今後なされるべき対応は、学生に様々な手続きやシステム上の仕組みをわかりやすく伝えるにはどうしたらよいかという視点に立って行われるべきであろうと考える。

たとえば、カリキュラムの構成をシンプルに提示し、１年生、２年生と学年ごとに何という科目を履修すべきなのかなど、４年間の学修の見通しが立てられるような履修モデルがあると、学生にとって参考になるだろう。また、その履修モデルも、各部学科別コースモデル、教職履修モデル、神道文化学部以外の学部の神職履修モデル、教職および図書館司書の併行履修モデルなど、複数のモデルがあるとより学生のニーズに応えられるであろう。こういった履修モデルは、ともすれば学生を誘導しかねないという懸念もあるかもしれないが、履修登録の相談に携わった経験に照らせば、むしろ履修モデルは、履修要綱の重要事項を浮き彫りにしてくれるものでもある。学生の中には、学部学科で作成している履修モデルを指針とする者も少なくない。

また、令和２年度に完成年度を迎えた共通教育プログラムは、「共通」といいつつも実際には学部学科などの所属ごとに履修すべき科目の構成が大きく異なっている。そのため、履修要綱の記述が複雑になり、学生にとってはなにをどのように履修すれば良いのかがわかりにくい様子であった。共通教育プログラムは、学部学科等によって履修方法がバラバラであり、さらにパッケージ科目は必修（または選択必修）科目もそれぞれ設置されているため、学生がそれぞれ自分にとって必要な情報をつかみにくい。以上のことから、履修登録の相談に関しては、いかにして学生に適切に自分にとって必要な情報の取り方を伝え

るかが、今後の課題であるといえよう。

５、障がい学生支援について

障がい学生支援に関しては、１）授業における配慮支援、２）学生サポーター制度の運用、３）障がい学生支援に関連する研修やセミナーなどのイベント開催令和２年度の主な活動であった。

１）については、大掴みにいえばオンライン授業という受講環境が良い方面に作用した学生と悪い方面に作用した学生がいたといえる。自宅で受講するという環境により、教室よりも集中して受講できた学生がいるかと思えば、教室という環境が授業に集中させてくれた学生にとっては、逆に集中力がもたないという学生もいた。また、オンデマンド授業はいつでも受講でき、かつ途中で休憩することも可能であるため、自分のペースで受講できたというケースがあれば、自己管理が苦手で計画立てて受講することが難しい学生は、定められた時間内に受講できず課題が提出できなかったというケースもあった。そのため、学修支援相談員が定期的な面談を行って計画的に受講できるようサポートしたり、また、授業担当の教員に課題提出が遅れることを認めてもらうなどの配慮を求めるなどの措置を講じた。この他、音声はできるだけ大きく、またゆっくりと講義するよう心がけてほしいという依頼や、スライドなどには視覚情報を多く入れてほしいという依頼などをし、支援を申請した学生が受講しやすい環境を整備することに努めた。

２）については、従前は学生を募集してノートテイカーとして聴覚障がい学生支援を中心に活動していたが、制度として活動内容が定められていなかった。これを受け、学生による障がい学生支援を制度化し、聴覚障がい支援のみならず幅広い活動ができるようにした。また、学生の力を借りる障がい学生支援は常に発生するとは限らない。そのため、学生サポーター制度は登録制とし、活動がなくても有志の学生に登録し、研修を受けてもらい、必要に応じて活動する体制をとることとした。さらに、活動内容についても項目を立て、どういった支援活動を行うのかを明確にした[10]。

以上のような制度を令和元年度から令和２年度中に整備したところ、令和３年度に聴覚障がい学生が入学した。これにより、令和３年度現在は実際に学生サポーター制度を運用して支援を行っている。

運用に先立ち、令和２年度末にオンラインパソコンノートテイク体験会を開催し、それにあわせる形で学生サポーターの募集を開始した。幸いにしてたくさんの学生が応募してくれた。また、初めて集まった学部学科学年がバラバラの学生同士の集まりであったが、現在は学生同士で連絡を取り合い、支援のシフト調整などを積極的に行っている。この体制の維持、発展をどのように支援していくかが、学修支援センターの学生サポーターに対する次の課題であると考えている。

３）については、11月に大学院で開催したオンラインパソコンノートテイク研修会、12

月に開催したオンライン学修支援セミナー、翌年３月に開催したオンラインパソコンノートテイク体験会があげられる。なかでもオンライン学修支援セミナーでは、学修支援センターの役割と学生をどのように支援しているかについて、学生に対して紹介するとともに、実際にこれまでノートテイカーとして活動してきた学生や支援を受けた学生の感想などを述べてもらい、インクルーシブな環境の重要性について確認をした。その後、参加者で自由に意見交換をしつつ、オンラインであるが学生同士つかの間の交流を楽しんだ。

障がい学生支援については、オンラインという環境が必ずしも不便であるということはなく、むしろ利点として捉えられる部分が多いことが見えてきた。また、技術の発展にともない、聴覚障がい者支援のためのノートテイク支援もオンライン上でスムーズに行えるようになっている。これに加えて、学生サポーターによる支援活動や、授業担当教員の障がい学生に対する理解が、障がい学生を大きく支えている。特に、学生サポーター制度は学生同士の学びあい、支えあいのよい経験の場としても機能していると考えられる。

６、おわりに

以上、令和２年度の学修支援センターの活動を振り返り、また今後の課題を洗い出してみた。令和２年度はじめは、まず学修支援センター自体がオンラインという環境になれるのに精一杯であったが、実際に授業が始まると、オンラインであることの利点も見えてきた。もちろん、直接対面での会話ができない意思疎通の難しさや、誤解のないようなメール作成などの大変さもあった。しかし、これらの経験が今まで以上に学生に対して注意を払うことにもつながったと考えられる。今後も、新学部も開設されることから、さらに学修支援のニーズは増えることであろう。体制面としては、渋谷・たまプラーザ両キャンパスの体制が十分とはいえない状況でもある。学生がよりよい環境で学べるよう一人一人の相談を聞きつつ、教職員にも活動について、また特に障がい学生支援の理念についての周知など、行うべきことはまだまだ多いと考える。

一方で、発足以来10年以上の活動経験も蓄積されてきた。これらを有効に活用しつつも、先進的な取り組みを行っている大学の調査や社会情勢の動向や文部科学省の方針を確認しながら、絶えず支援活動の見直しをしてゆく必要があるだろう。

注

1　國學院大學HP「学修支援センター履修Q&A」（2021.10閲覧）
https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl/asc/p1

2　國學院大學HP「学修支援センターオンライン学修相談（アカデミック・アドバイジング）の実施について」（2021.10閲覧）https://www.kokugakuin.ac.jp/news/174169

3　國學院大學HP「アカデミック・スキルズ講座の実施（本学学生向け）」（2021.10閲覧）https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl/about/p1

4　筑波技術大学「ウェブベース遠隔文字通訳システムcaptiOnline」（2021.10閲覧）https://capti.info.

a.tsukuba-tech.ac.jp/

5　詳細は『教育開発ニュース』Vol.23（2021年３月）

6　学修支援センター「多様な学生のためのシラバス執筆（教員向け）」（2021.10閲覧）
https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl/asc/p1#syllabus

7　履修登録の相談では、しばしば選択した授業がどのような授業形態であるのかがシラバスから見えにくいことから学生が悩むことがある。例えば、コミュニケーションを取ることに苦手意識を感じる学生は、グループワークを中心とする授業などは可能であれば避けたい。しかし、シラバスにそういったことが書いていなければ知らずに履修してしまう。部分的に事前登録制を敷いている現在の履修登録システムにおいては、仮に第1回目の授業で教員が授業計画について説明しても科目変更ができなくなる可能性があるため、シラバスの情報は非常に重要である。特に、今般のオンライン授業の実施により、どのような授業形態であるかということは学生が履修登録する際に大きく意識する傾向があるように感じられる。

8　従来でも、大学での学びが学生の生活環境等に影響されることは、拙稿「相談事例からみる学修支援の現状と課題についての覚書」（『國學院大學教育開発推進機構紀要』第４号、2013年）にて指摘したことがある。

9　『教育開発ニュース』Vol.24（2021年９月）内記事、「学生インタビュー『オンライン授業２年目を迎えて』」

10　現在、学生サポーターの活動内容は以下の８項目としている

・パソコンノートテイク（聴覚障がい学生の授業補助）
・文字起こし（視覚映像教材のテキストデータ作成）
・ノートテイク（書字代筆）
・学内移動補助（主に車いすを使用する学生の移動補助）
・教材のテキストデータ化
・授業補助（授業内の作業の補助）
・その他、障がい学生支援に関わる業務
・障がい学生支援に関わる企画補助

Critical review of the “essential skills for working” of the METI

Hajime ODA

Abstract

This article aims to confirm the important points in using concepts and teaching materials that are not sufficiently academically examined. Through a critical examination of the concept of “essential skills for working” advocated by the Japanese Ministry of Economy, Trade and Industry (METI), we found three problems. The measurement method is undefined, its relevance to existing academic concepts has not been examined, and the evidence used in the report is questionable. University faculty members serve as gatekeepers who evaluate and examine the issues raised by the public. They should examine these concepts based on existing research accumulation and select the information to be conveyed to students.

Keywords：*vocational relevance; vocational education; generic skills; transferable skills; gatekeeper*

Learning Outcomes and Program Evaluation in terms of Changes in Students' Writing Skill:

From the results of the common education course "Academic Literacies 1"

Naomi KANO and Mika AKAGI

Abstract

This paper examines the effectiveness of Academic Literacies 1 (formerly "Basic Japanese", aka "*Kiso Nihongo*"), which is offered as a common education course at Kokugakuin University. Academic Literacies 1 underwent a complete reform of its syllabus and teaching methods starting in the second semester of 2019. Particular emphasis has been placed on teaching academic writing to develop higher-order thinking skills, and the instructional goal is to comprehensively strengthen communication skills through oral presentations and group discussions. For all assignments, we use a common rubric for all classes, and through peer response and analysis of model reports, we strive to help students understand and master the focus of rubric evaluation and use this knowledge to improve their own writing skills. In this paper, we examined the effectiveness of the course's core writing instruction for the second semester of the 2020 academic year, when the course reforms were all completed. Two pieces of writing assignments submitted by students before and after the start of writing instruction were evaluated using the same criteria, and the average scores were calculated and statistically analyzed. The results showed that there was a significant difference in the writing ability of the students, indicating the effectiveness of this program

Keywords：*Freshman Education; Academic Writing; Toulmin Model; Learning Outcomes; Program Evaluation*

Realizing Collaborative Learning in Academic Literacy (AL1) About CSCL (Computer Supported Collaborative Learning):

Focusing on the Practice of Writing Class Using Google Classroom

Mika AKAGI

Abstract

This study will focus on the practice of Academic Literacies 1 (formerly "Basic Japanese", aka "*Kiso Nihongo*"), a course offered to first and second year students at our university.

This study will focus on the practice of the subject "Kiso Nihongo", currently Academic Literacies 1 (AL1), which is offered to first and second year students of the university. This class is taught by a total of 10 adjunct faculty members. The purpose of the course is to help students acquire the AL necessary for university life. The content of the ICT-mediated instruction is explicitly designed to enhance learning effectiveness through the integration of language skills. This allows students to follow the sequence of lessons without being confused by ICT. This survey was conducted continuously from the first semester of 2020 with the aim of clarifying how digital literacies (DL) are used by students of the digital native generation. In addition, we conducted quantitative data analysis by collecting "post-class comments" and "questionnaires for reflection" from students. As a result, in the second semester of 2020, the number of problems and troubles decreased at an early stage compared to the first semester, and it became clear that the transition from teacher-led to student-led was accelerated. It was suggested that CSCL (Computer Supported Cooperative Learning), which is a class design that is close to students' use of DL, was implemented and the platform was provided to promote student-led collaborative learning even in the online environment

Keywords：*First Year Education; Digital Literacies; Writing Education; CSCL (Computer Supported Cooperative Learning); Collaborative Learning (5);*

The Educational Effect of Short-term Study Abroad Programs for Language Learning:

The Analysis of the Effectiveness of Visiting Programs and Consideration on Online Programs

Akihiko ISHIYAMA

Abstract

The impact of COVID-19 pandemic, which began in the spring of 2020, has been immense in various sectors, including education for university students. In particular, the impact on the study abroad programs has been serious, as most of the programs to travel abroad to study have been halted. Under such circumstances, participation in online study abroad programs has been increasing. Online study abroad program is the option that institutions are offering online programs to participants from different countries and areas so that they can attend the program without physically vising the institution.

In this article, the research focus is the effect of short-term study abroad programs with the duration of two to six weeks with the principal aim of enhancing an individual's proficiency in a second language, and the secondary aim of development of emotional traits and intercultural sensitivity. In order to discover if an online study abroad program should be offered after the pandemic, an analysis was undertaken to determine the effectiveness of conventional study abroad programs where participants travel and stay in foreign countries. Analysis of the past short-term study abroad programs showed that they are effective for language learning and development of emotional traits and intercultural sensitivity to some extent. This was followed by consideration of online study abroad programs with the limited data that is currently available.

Keywords：*Visiting short-term study abroad programs for language learning; Online short-term study abroad programs for language learning; Impacts of COVID-19*

An Analysis of TOEIC L&R IP Scores at Kokugakuin University

Mitsuru DOI and Masahito KUBOTA

Abstract

The purpose of this study was to comprehensively analyze the scores of a total of 11,653 students who took the TOEIC L&R IP, which was administered 44 times during the past six years at Kokugakuin University. The study thoroughly examined 1,801 people who took the test more than once, revealing statistically significant gains on their average score from the first time they took the test to the final time, although score gains and losses varied widely when each examinee was observed. It also found a tendency where multiple-time test takers showed a more improvement, the more frequently they took the test. However, this phenomenon is expected to be caused by not only the practice effect but also the fact that they were highly motivated, accumulating a great deal of knowledge and skills over a long period of EFL study. Another outcome found in this study was that multiple-time test takers who scored lower the first time tended to gain more the final time, proving that progress can be achieved by continuing their study, even though their initial proficiency level may be low. The same tendencies have been reported in similar studies conducted in another university. Providing the results of this study to learners would motivate them better in terms of English study as well as taking standardized tests.

Keywords：*TOEIC L&R IP; EFL; multiple-time test takers; score gains*

Practice of Legal Subjects Education under the COVID-19 Pandemic

Takeshi KAWANABE

Abstract

This article reports a simple record of my experience, practice, and the possibility to improve regarding changes of the methodology of lecture after the COVID-19 pandemic since fiscal 2020 in Japan.

Keywords：*Legal Education; Methodology of Education; Covid-19 Pandemic*

A Study on the Attitudes of Students Attending On-demand Lectures

Yasuhiko SHINOHARA

Abstract

The author has been in charge of Kanji Information Processing I and II at the Department of Chinese Literature of the Kokugakuin University since the 2020, and in the 2021, both the first and second semesters of the classes are being taught on-demand. The advantage of on-demand is that students can take the class as many times as they want, whenever and wherever they want, and can take a break in the middle of the class or carry over the rest of the class to the next day or later. In on-demand lectures without meeting the students, it is difficult for instructors to check the students' attitude and level of understanding, which is basically done through assignments. However, through the assignments, it became clear that there were students who only submitted assignments without watching the lecture videos. This paper describes how students take on-demand classes, the difficulty of assigning assignments on-demand, and the measures taken to encourage students to watch the lecture videos, and clarifies the problems. It is also important to raise students' awareness of the importance of on-demand classes and to convey the importance of learning by oneself.

Keywords：*on-demand; online class; Student Awareness;*

Practice Report on “Inyuni manabu kyaria”

Takehiro NEGISHI and Kazumasa SUZUKI

Abstract

The purpose of this report is to share useful experiences in the “Inyuni manabu kyaria” class. In this semester, we invited 12 graduates as temporary lecturers. The lecturers talk about three things, (1) University days, (2) Career past and present, (3) Career future. Students listen to the stories, discuss in groups about their university studying and future careers, and ask some questions to the lecturers.

From the class survey, the students got a grasp of three things by listening to the stories. Firstly, they found out what they need to study during their university days. Secondly, they could understand how to prepare for the job hunting as the first step of their career. Thirdly, they were able to have a better image of their career development after graduation. As a result, we were able to improve and strengthen students’ motivation for the study.

Keywords：*Carrier; graduats; visiting lecturer; learning motivation*

A Report on the Fellow System of the Law Faculty:

Its Effective Educational Function in Online Environment and Agenda for Success

Yasuhiko MIYAUCHI

Abstract

Since the pandemic of Covid-19 reached Japan in January 2020, schools in Japan are forced to suspend students coming to school and require them staying and studying home. Even under such emergency, in order to support students' learning, we sought to implement online teaching by our fellows.

When we prepared for online teaching and working at home by the fellows, we faced numerous obstacles in the university, such as part-time worker status, anxiety about abuse of Zoom privately, and apprehensiveness of laziness at home, and so on. These illustrate distrust to the fellows and their fragile status in the university. I must evaluate this situation as inadequate understanding to the fellow system, and deficit of and poor adaptation of social media literacy by the university.

In the implementation of online teaching, we have combined Zoom, Microsoft 365 system, such as Forms, OneDrive, and Teams, KEAN, and K-SMAPY II system. Report duties were also digitally transformed. As a new project, we planned online lectures by the fellows, which teach how to construct and answer examination papers on law or politics online, one lecture in 1st semester and six in 2nd, which can be developed to extra lecture series by the fellows as a new teaching method after the next year too.

Over 500 students have received fellows' personal instructions, which amounts to about 70% comparing to the previous year. We evaluate this result as success of digital transformation of fellow instruction, notwithstanding pandemic situation.

Our agenda for forthcoming years will be removing numerous institutional obstacles in the university and establishing institution and environment even assistant teachers such as the fellows could easily demonstrate their ability.

Keywords：*fellows; law faculty; internet; online instruction*

A Report on the FA system in Active learning in the Faculty of Economics

Yuji MIYASHITA

Abstract

This paper reports on the activities of the FA (Facilitator and Advisor) system in the Faculty of Economics' active learning courses under online classes in the 2020 academic year.

In the 2020 academic year, the format of the FA system changed drastically due to the change in class format caused by the spread of the new coronavirus. As both the first and second semesters were taught remotely (online), we conducted a series of training sessions on online FA activities. As a result, we were able to provide learning support that was not inferior in quality to face-to-face classes.

The effect of having FAs in all the classes of "Basic Seminar A and B" and "Active Learning Courses" was very significant. In particular, we were able to make use of the features and benefits of online support activities, which we think had a great educational significance. We would like to continue to use the online facilitation skills we developed this year.

Keywords：*Active learning; FA(Facilitator & Adviser Fellow); facilitation training; Coaching; online classes; standardization of classes training; new curriculum*

《編集後記》

『國學院大學教育開発推進機構紀要』第13号をお届けいたします。

今号では、まず、学術論文２本、研究ノート３本、取り組みリポート５本を掲載することができました。

いずれも、本学の教育実践や研究、業務に携わっている教員・職員による、常日頃の取り組みの中で得られた考察や知見、あるいは気づきに基づく貴重な論考となっています。その中には、昨年度来の新型コロナ感染拡大に伴う授業実施への様々な影響下での実践例や報告なども寄せられており、これらも注目されるところです。

また、今回は従来の号とは異なり、「省察と展望」というコーナーを特別に設けました。

昨年度の新型コロナ感染拡大が本機構に与えた影響、すなわち、時勢に基づく運営体制づくりや各種事業―とりわけFDと学生への学修支援―のあらまし、また、そうした状況下において、あるいはそうした状況下だからこそ、新たに立ち上げるに至った取り組み・事業などについて、本機構の担当教員が令和２年度という異例づくめの１年間を振り返るとともに、現在に至るその後の状況、さらには今後のさらなる展開・展望などについてまとめたリポートとなります。

以上、本紀要に掲げられた数多くの成果が、学内外の高等教育・大学教育へ携わる多くの人々の一助となれば幸いです。（新井）

〈執筆者一覧〉※掲載順

尾田　　基　経済学部准教授
加納なおみ　教育開発推進機構准教授
赤木　美香　教育開発推進機構兼任講師
石山　昭彦　国際交流事務部次長
土肥　　充　教育開発推進機構教授
久保田正人　教育開発推進機構教授
川鍋　　健　法学部兼任講師
篠原　泰彦　文学部兼任講師
根岸　毅宏　経済学部教授
鈴木　一匡　総務部人事課主任
宮内　靖彦　法学部教授
宮下　雄治　経済学部教授
新井　大祐　教育開発推進機構准教授
小濱　　歩　教育開発推進機構准教授
佐川　繭子　教育開発推進機構准教授
鈴木　崇義　教育開発推進機構准教授

國學院大學　教育開発推進機構紀要
第13号

令和４年３月１日　発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構
〒150-8440　東京都渋谷区東四丁目10番28号
TEL：03－5466－6744　FAX：03－5466－6742
URL：http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html
印刷：株式会社　秀飯舎

ISSN 1884-9415

The Bulletin of Institute for the Advancement of Teaching and Learning KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol.13

March 2022

CONTENTS

Articles:

Critical review of the "essential skills for working" of the METI
…… Hajime ODA (1)

Learning Outcomes and Program Evaluation in terms of Changes in Students' Writing Skill : From the results of the common education course "Academic Literacies 1"
…… Naomi KANO and Mika AKAGI (14)

Research Note:

Realizing Collaborative Learning in Academic Literacy (AL1) About CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) : Focusing on the Practice of Writing Class Using Google Classroom …… Mika AKAGI (34)

The Educational Effect of Short-term Study Abroad Programs for Language Learning : The Analysis of the Effectiveness of Visiting Programs and Consideration on Online Programs …… Akihiko ISHIYAMA (47)

An Analysis of TOEIC L&R IP Scores at Kokugakuin University
…… Mitsuru DOI and Masahito KUBOTA (57)

Reports:

Practice of Legal Subjects Education under the COVID-19 Pandemic…… Takeshi KAWANABE (68)

A Study on the Attitudes of Students Attending On-demand Lectures … Yasuhiko SHINOHARA (75)

Practice Report on "Inyuni manabu kyaria" … Takehiro NEGISHI and Kazumasa SUZUKI (81)

A Report on the Fellow System of the Law Faculty : Its Effective Educational Function in Online Environment and Agenda for Success
…… Yasuhiko MIYAUCHI (89)

A Report on the FA system in Active learning in the Faculty of Economics… Yuji MIYASHITA (101)

Reflection and Prospects:

An Operation of "Institute for the Advancement of Teaching and Learning" in 2020
…… Daisuke ARAI (111)

FD and Educational Support Activities of "Institute for the Advancement of Teaching and Learning" in 2020 : Focusing on the response to the COVID-19 …… Ayumu KOHAMA (120)

A Report of Distance learning Support by "Institute for the Advancement of Teaching and Learning" : Efforts with COVID-19 in the second year of Reiwa …… Mayuko SAGAWA (130)

Activity report at Kokugakuin University Study Support Center in the 2020 : Searching for learning support in an online environment …… Takayoshi SUZUKI (138)

Abstracts …… (147)

Editor's Note …… (158)

Institute for the Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY