
國學院大學

教育開発推進機構紀要

第14号

令和5年(2023)3月

<目次>

○研究論文

- アカデミック・リテラシー1 (AL I) における
CSCL (コンピューター支援協調学習) を行う学生の意識変容
—学生アンケートにおける KH Coder によるテキストマイニングを
使用した分析—……………赤木 美香 (1)
教育と承認……………藤野 寛 (15)

○研究ノート

- 「アカデミック・リテラシーI」履修生の事前・事後テスト結果における
ライティング力の変化と指導効果……………加納 なおみ、赤木 美香 (30)

○取り組みレポート

- 「コロナ後」に向けた法学部フェロー制度の取り組みと課題……………稲垣 浩 (44)
経済学部における FA 研修会の活動報告—令和3年度の取り組み—……………宮下 雄治 (53)

○英文要旨…………… (66)

○編集後記・執筆者一覧…………… (72)

アカデミック・リテラシーズ I (AL I) におけるCSCL (コンピューター支援協調学習) を行う学生の意識変容 —学生アンケートにおけるKH Coderによるテキストマイニングを使用した分析—

赤木 美香

【要 旨】

本研究では、國學院大學(以下、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(以下、AL I)の実践における学生の意識や態度に注目する。この授業は、合計9名の兼任講師が担当している。大学の初年次教育学修に必要な言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の基本を15回で習得させることを目的としている。到達目標には、「ライティング力」「思考力」「協働力」「デジタルリテラシーズ(以下、DL)」の涵養を掲げている。本調査では、AL Iの2022年度前期履修生221名を対象に、DLの指導効果について学生側から検証し、検討することを目的とする。AL Iではライティング学習の事後に履修生に授業後の「振り返りアンケート」を実施した。この中のDL(協働力・思考力・技術力)に関わる項目における事前・事後での意識や態度の分析を行う。さらに、SAMRモデルを参照し、テキストマイニング法により質的な分析を行い、視覚的に説明する。これにより履修者が、DLをどのように学習に取り込み、学びに繋がったかの一端が明らかになった。

【キーワード】

初年次教育、デジタルリテラシーズ、ライティング教育、CSCL(コンピューター支援協調学習)、協働学習、テキストマイニング法、SAMRモデル(7)

1. はじめに

2020年前期からのコロナ禍でオンライン授業が実施されてきたが、2021年前期より一部対面の授業が始まり、順を追って開講された。2020年度からのコロナ禍を乗り切るためにオンライン授業が増加したため、学生のICTに関する経験値が上がってきたことから、学生自らが、オンライン授業におけるICT使用の中でのトラブル・シューティングにも対応できるようになってきた。このことにより、ICT機器の使用経験不足に伴うデジタル・デバイドが減少し、教師主導型の学習から学習者主導型の学習に移行することが可能になることが示唆された(赤木, 2021; 2022)。教師サイドからだけでなく、学生サイドの意識や態度を事前・事後アンケートから見ていくことで、彼らのデジタル・リテラシーズ(以下、DL)、すなわち「情報を文脈にあわせて使用するリテラシー」は、初年次教育対象学生にどのような意識変容を及ぼしていくのかを明らかにしたい。

対面授業に移行した授業でも、従来に多く見られた教師から一方向に発信される対面授業に戻るのではなく、彼らの日常におけるICT活用を反映したDLを使用した授業であるべきだ。なぜなら、彼らの選択し使用するデバイス(PC・タブレット・スマートフォン)

は、従来の原稿用紙と鉛筆に代わるツールだからだ。彼らの日常生活のデバイス使用に沿うことで、DLを活かした情報のインプットやアウトプットを促進することが期待できる。そのような状況下で、筆者は指導者の一人として参加するAL I の授業を振り返ってみると、コロナ禍となり5期目（2022年前期）は、学生のICT活用も慣れてきているように感じるが、学生の意識や態度にどのような変化が見られるのだろうか。

本調査では、初年次教育対象学生のDLにおける学生サイドからの意識や態度を明らかにすることにより、学生の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向上に繋がるのかを検討することができる。

2. 先行研究

(1) 教育DX（デジタル・トランスフォーメーション）を推進するデジタルリテラシーズ

2021年はGIGAスクール構想（文部科学省, 2020）の実装とともに教育DX（デジタル・トランスフォーメーション）が注目された（豊福, 2022）。教育DXは、DXの定義が「ICTの浸透が人々の生活をあらゆる面でより良い方向に変化させること」により、教育分野でのICT介入で教育活動を効果的な方向に変化させることと捉えられる。ICT（Information communication Technology）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されるが、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、教育DXを推し進めるために、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充実した能動的学びの実践が標榜されている。一般に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。

一方で、教育現場ではこれまでもICTスキルが学びのツールになっていないこと（久保田・今野, 2018）や、既存の学習プロセスに単にICTを適用しても効果がないことが指摘されている（豊福, 2015; 2016）。つまり、教師サイドでは、学習者の状態に寄り添って、教育課程の中のICT利用を再構成できるようなものでなければ実際には機能しないこと、学習者サイドでは、授業の中で失敗しながら、安心してICT利用ができることを経験し試みることができなければ使いこなすようにはならないことを示唆している。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、初年次教育対象学生は「ICTスキルを伴うリテラシー」を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、その実態を明らかにすることは喫緊の課題である。

DLとは、情報の質を見極め、産出し、伝達するための情報処理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、インターネットを通じて協働的な人間関係が構築されるために新たな知を形成される (Thorne, 2013)。つまり、DLは、「技術的側面」・「認知的側面」・「社会協働的側面」の3側面より成り立っている複合的なリテラシーだと示唆されている (Ng, 2012)。DLは、ICTスキルである「技術的側面」にのみ注目されることが少なくないが、本稿では、Ng (2012) をもとに、「認知的側面：思考力」、「技術的側面：ICTスキル」、「社会協働的側面：協働力」をDLを構成する3要素として授業デザインにも組み込み、学習者に提供している。

(2) 大学初年次教育における学習者中心の授業を牽引するデジタル・シフト

コロナ禍により、2020年以降多くの大学でオンライン授業が余儀なくされ、この状況が通常化して4年目を迎える今、大学はコロナ禍ではあるが、オンライン授業から対面授業に移行した。オンライン授業の開始時に利用したICTの活用が今、どのくらい教育課程の中で運用されているのだろうか。前項でも述べたように、学生の方は、新しいデバイス使用やICT技術の獲得に意欲を持つ学生が増えてきた。一方で教師の方は、コロナ禍で受けたオンライン授業のためのICT技術の研修止まりであることが授業の事前アンケートより明示されている (赤木, 2022)。

AL I においては、教師側で、授業で使用するICT操作を均一化するために、事前・事後の授業反省会や研修により、トラブル・シューティング、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活用法を共有する研修を行っている (詳細は、加納・赤木, 2020 ; 2022を参照されたい)。一方で、学生側は、2020年前期は、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年後期においては、分からない時は、学生が見様見真似で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。これまでの調査でも教師からのICT支援が減るにつれて、学習者主導の学びに変わることが示唆されている (赤木, 2021 ; 2022)。コロナ禍で、教育課程全体でICT環境が与えられたことと、何を学習する時に、どのようなデバイスでICT活用できるのかということが、学生自身の中で明確化されて、経験されていなければ、DLを使いこなせるようにはならない。このような学習者主導型のライティング学習を推進するためにも、AL I では、学生にICT使用の自由度高めて、学びのタイミングにあったICT使用を容認したCSCL (コンピューター支援協調学習) を導入している。

(3) 協働学習を可視化するCSCL (コンピューター支援協調学習)

CSCLとは、Computer Supported Collaborative Learning (コンピューター支援協調学習) 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 (加藤・望月, 2016)。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、共同の意義や技能の学びが求められていることより協働学習と同意に捉えられている (坂本, 2008 ; Paniz,

1999)。オンライン学習時は、非対面同期の環境を提供できたが、対面授業となってもグループメンバー間での話し合いに「ファイル共有」や「スライド共有」を導入することで「即時性」、「再現性」、「履歴の記録」が容易になる。ネットワーク上で、文書作成や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。例えば、スライド作成時等に学生メンバーが思い描いたイメージを説明しながら書くことで、即時に可視化することができる。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するCSCLを導入することで、学習者自らが工夫してICT使用を試すことや、授業を介して自然にDLを習得できる機会を提供している。

(4) CSCL (コンピューター支援協調学習) での学習評価を可能にするSAMRモデル

SAMRモデルとは、ICTを授業で活用する場合に、そのテクノロジーが教授方略や学習方略にどのような影響を与えているか影響度を示す尺度である (Puentedura, 2010) 表1参照。Sは代替 (Substitution)、Aは増強 (Augmentation)、Mは変容 (Modification)、Rは再定義 (Redefinition) を示す。これにより、CSCLで実現しているコンピューターを介した協働学習で、学習者自らがどのようにICT機器の使用を試すのか、授業を介した自然にDLを習得できる機会が学習者にとってどのような影響を及ぼすのかを示す指標となる。

表1 SAMRモデル (Puentedura, 2010 ; 三井, 2014 ; 豊福, 2022を基に筆者が編集)

	代替 : Substitution	増強 (拡大) : Augmentation	変容 (変形) : Modification	再定義 : Redefinition
ICT 活用特徴	教員の教具的活用 : 機能的な拡大はなく、従来のツールの代用となる	学習者の文具的活用 従来へのツールの代用となることに加え、新たな機能が付加される	知的資産と蓄積編集 実践の再設計を可能にする	学習プロセスの転換 以前はできなかった新しい実践を可能にする
「文章作成」例 :	・今までは手書きで書いていたものをワープロソフトで書き直す。	・ワープロソフトで自動的に文章構成を行う。	・書いた作文を発表し感想を述べるような従来の教授にタブレットPCを取り入れて発表場面を撮影してその動画を元に感想を言い合う。	・前時までの活動についてテレビ電話システムを利用して他校と作文交流授業を実施したり、動画配信で同期的に家庭に配信したりする。
ICT 活用頻度	日常生活	授業の一端で使用	生活・仕事の中で多用	生活・仕事に応用
	Enhancement (強化) digitization (デジタイゼーション)		➔	Transformation (転換) digitalization (デジタルイゼーション)

表1で示す、Puentedura (2010) の提唱するSAMRモデルは、「代替」→「拡大」→「変形」→「再定義」と進むにつれてICT使用経験が授業等に大きな影響を与えるとされている(三井, 2014)。また、「代替」→「拡大」では、デジタイゼーションというデジタル技術の置き換えによる活用により自動化と効率化が可能になることを示す。一方で、デジタイゼーションは、デジタル技術の活用で既存のモデルを再定義することとされている。つまり、デジタイゼーションを反復することで ICTの活用方法がわかり理解ができるようになる、続いて他の場面(科目)でも使用したり、協働の場面では、ファイル共有しながらピア・レスポンスを行ったりすることで、動画を見ながらの評価が可能となり、デジタイゼーションに移行していく。また、代替から再定義に向かうにつれて学習そのものも教師主導型から学習者主導型に移行していくことを示している。

3. 研究目標・課題

初年次教育対象学生に対して、DL指導がライティング学習にどのように関与するのかについて示唆を得ることを目標とする。

RQ1：対象学生は、授業前と授業後ではDLをどのように捉えていたか

RQ2：DLは、ライティング学習にどのような変容を与えるか

4. 研究方法

(1) 調査対象者

本研究の参加者は、本学が2022年度の前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AL I担当の9人の教員と221名の受講者の授業後の「振り返りアンケート」を対象とする¹。コロナ禍でのAL I (旧「基礎日本語」) についての詳細は(赤木, 2021)を参照されたい。

(2) 調査対象科目「アカデミック・リテラシーズ Iの内容」の概要

本授業では、大学の初年次教育学修に必要な言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の基本を15回で学ぶことを目標としている。

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、AL Iでは、15回でアカデミック・ライティングが習得できるように、初年次教育対象学生にとって必要なライティング力、思考力、協働力をDLを介して学習できるようにデザインされ、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2参照)。Google Classroom(以下、GCR)を併用した。オンライン授業の後からもGCRは、LMS(Learning Management System: 学習管理システム)としてOER(Open Educational Resources)の機能により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。また、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機器の段階的な利用（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、教授内容としてメール文による待遇表現を学ぶが、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、非対面でありながら同期型の要素を取り入れたGoogle Drive上での「ファイル共有」や「スライド共有」を導入し、CSCL：Computer Supported Collaborative Learning（コンピューター支援協調学習）を企図している²。

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。これまでに授業中に起こる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・シューティングの様相を明らかにした（赤木, 2021）。初年次教育対象学生は、トラブル・シューティングをどのように捉え、どのように問題解決したのかについて注目する。例えば、DLの3側面（技術的・認知的・社会協働的側面）における学生サイドからの意識や態度を明らかにすることにより、学生の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向上に繋がるのかを検討することができる。

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2 授業課題と学生に求められるデジタルリテラシーの例(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

DLが、どのように学生に捉えられているか、授業で活用されているかを調査するためにデータを収集した。【学生対象】2022年前期「アカデミック・リテラシー I (AL I)」(学生) 授業の振り返り事後アンケートを前期授業最終日に実施した(221件)、筆者のクラスの後コメントも25名分を回収し分析する。

(4) 分析方法

本調査では、授業後の振り返りアンケートで収集した学生の意識などについて「全く不安がない」、「特に不安がない」、「どちらかという自信がない」、「全く自信がない」の4つの選択肢の中から回答してもらった。(前半部7問はAL Iの教授内容に関わる質問、後半部25問はデバイスやICTの使用や経験に関する質問で構成されている)。

このアンケートにより授業の事前・事後のDL(思考力・協働力・ICTスキル)に関わる学生の意識や態度の変容を増加率で表すことができる。DLを構成する3要素については、Ng(2012)をもとに、「認知的側面：思考力」、「技術的側面：ICTスキル」「社会協働的側面：協働力」とアンケートの設問内容を合致するものとして対応させている。

また、態度の変容の理由については自由記述でも求めた。この自由記述は、データの表記を整理した後、質的データ分析手法のKH Coder(樋口, 2014)テキストマイニング法により分析すると抽出語・共起ネットワークによる結果が得られた。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。

5. 研究結果と考察

RQ1：対象学生は、授業前にDL(認知・技術・社会協働的側面)をどのように捉えていたかでは、それぞれの側面について以下に結果は以下の通りである。

2022年前期授業後の「振り返りアンケート」調査結果について：

質問：【授業開始時の自分自身の「思考力(認知的側面)」に対する自信について】

「全く不安がない」、「特に不安がない」、「どちらかという自信がない」、「全く自信がない」の4つの選択肢の中から、授業開始時は、「特に不安がない：44.8%」、「どちらかという自信がない：42.1%」と答えた学生がそれぞれと約半数を占めていたのが、授業後では、「特に不安がない」という学生が62%に上昇し、思考力に関する質問項目においては「全く不安がない」「特に不安がない」の2選択肢を合わせて「不安がない」と回答した初年時教育対象学生は、23.5ポイント上昇していることがわかる(表3 2022年度前期振り返りシートから【思考力】を参照)。

表3 2022年度前期振り返りシートから【思考力】

意識	授業開始時	授業終了時	上昇・下降
全く不安がない	1.4%	7.7%	6.3↑
特に不安がない	44.8%	62.0%	17.2↑
どちらかという自信がない	42.1%	28.5%	-13.6↓
全く自信がない	11.8%	1.8%	-10.6↓

このように回答した自由記述の一例を見てみる。「不安がない」と回答した自由記述をみると、15回の授業を通じてライティングに関わる内容において、授業により涵養された思考方法が向上したことがうかがえる。

- ・論文を調べて具体的根拠をあげて主張することができたから。
- ・以前よりも、問いに対して一貫性のある答えを考えることができるようになった。また、きちんと主語、述語のある答えが書けるようになった。
- ・テーマの現状から多角的に視点をみることができるようになったため。
- ・(質疑応答時) プレゼンの際に聞きながら考えていた質問の精度が上がったから。
- ・レポートのアウトラインを作成しながら、最初よりも自分で問題に気づきその答えを用意できるようになったから。

質問：【授業開始時の自分自身の「協働力（社会協働的側面）に対する自信について】

授業開始時は、「特に不安がない：45.2%」、「全く不安がない：7.2%」と半数52.4%の学生が「不安がない」と回答したが、授業後では、さらに「全く不安がない」は12.3ポイント、「特に不安がない」は14.5ポイントの上昇がみられ授業終了時には、79.2%の学生が協働力を発揮するという点に関して、「不安がない」と回答していることがわかる（表4 2022年度前期振り返りシートから【協働力】を参照）。

表4 2022年度前期振り返りシートから【協働力】

意識	授業開始時	授業終了時	上昇・下降
全く不安がない	7.2%	19.5%	12.3↑
特に不安がない	45.2%	59.7%	14.5↑
どちらかという自信がない	36.7%	18.6%	-18.1↓
全く自信がない	10.9%	2.3%	-8.6↓

このように回答した自由記述の一例を見てみる。「不安がない」と回答した自由記述をみると、ライティングのそれぞれの段階の活動において、メンバーと協力してプレゼンテーションの資料を作る。その時に他学年や他学部の人の活動を参考にしながら、方法やコツを学んだことが報告されている。また、作業しながら、人と関わりながら学ぶことにより、グループでの協働学習の方法も練習していたことを示していた。一方で、これまでは協働学習がうまくできると思っていたが、自分の実力不足を感じたという学生の内省の一端も

うかがえる。特に、ICT活動におけるトラブル・シューティング時の対応や、CSCL活動時の協働作業の時に協働力が活発になることが示唆される。

- ・仲間と協力しながら、プレゼン資料、ICTについて勉強することができたから。
- ・パワーポイント作成時の反対意見の具体的な内容を考えるようになった。
- ・自分は2年生ですが1年生の後輩とともに活動することから学べるものが多かったの
で、それに刺激され自身も進歩できたと思う。
- ・他学年や他学部の人とも壁を感じることなくグループワークを行うことができたから。
- ・先輩たちの原稿の作り方をみて、文章の書き方のコツを学べたと感じるから。
- ・自分のグループワークにおける実力不足を感じたため自信がない。

質問：【授業開始時の自分自身の「ICT力（技術的側面）」に対する自信について】

授業開始時は、「どちらかという自信がない：49.8%」と約半数の学生がICT使用に慣れておらず、自信を持ってない状況であった。しかし、授業後では、「特に不安がない」28.5%から59.3%となり、約30ポイントの上昇が見て取れる。技術力に関する質問項目においては「全く不安がない」「特に不安がない」の2選択肢を合わせて「不安がない」と回答した初年時教育対象学生は、35.7ポイント上昇していることがわかる（表5 2022年度前期振り返りシートから【技術力】を参照）。

表5 2022年度前期振り返りシートから【技術力】

意識	授業開始時	授業終了時	上昇・下降
全く不安がない	2.3%	7.2%	4.9↑
特に不安がない	28.5%	59.3%	30.8↑
どちらかという自信がない	49.8%	29.4%	-20.4↓
全く自信がない	19.5%	4.1%	-15.4↓

このように回答した自由記述の一例をしてみる。「不安がない」と回答した自由記述をみると、ライティング学習の段階的な活動において、ICTに触れる機会が増えたことや、共有などの仕方を学んだり、学んだやり方を応用しグループ学習に使用したりすることが報告されている。一方で、「全く自信がない」と回答した学生の4.1%は、授業後でも習得の途上であることが見て取れる。デジタル・デバイドは、学習者個人のICTへの関与度が、どの段階から始めるかにより、15回の授業の中での到達度が異なるため、教師側でもこの状況に注力しながらグループメンバー交代などの調整が必要となることが示唆される。

- ・ICTに触れる機会が増えたため。
- ・以前は全く使えなかったGoogle Classroomが使えるようになったため。
- ・受講前はパソコンの使い方もわからない状況だったが、そこから進歩したと感じたから。
- ・Googleアカウントが取得できたから。

・授業の中で、ドキュメントやスライドを作ることができた。

まとめ：RQ1 対象学生は、授業前にDL（認知・技術・社会協働的側面）をどのように捉えていたか。については、授業後の振り返りアンケートより、DL（認知力・協働力・技術力）の3側面の増加率により、初年次教育対象学生の自信に繋がっていることが明らかとなった。また、DLにより培われた自信は循環し、表1に見られる**増強から変容**に移動していくという先行研究を支持する結果となった（豊福, 2022）。授業で学んだICT技術を、次の授業場面で、使用したり、工夫したりしながら鉛筆と紙のような文具的な活用が成されていく、そうすれば、次の段階では、生活や仕事の場面（他の科目）でも使用することができる（**増強**）。そこで蓄積した知識は、さまざまな学習場面で多用され、活用できる知識となる。この循環には、初年次教育対象学生の日常に合わせたデバイス使用を生かしながら、ICTに慣れていくことで、活動の中で「このような場合には、このICTの使用が良い」といった効果的な使用法の選択もできるようになることが示唆される（**変容**）。

次に、学生からのDLにおける自己評価については、22年度前期振り返りアンケート（n = 221）よりGoogle Chrome上で共有できるGoogle Drive（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、2022年度前期もそれ以前の2021年度と同様になかったが、授業後の振り返りアンケートにおいては、94%の学生がこれらのアプリケーションが使えるようになっていたことが明らかとなった。また、学生は、「この授業を受けて、今後「役にたつ」と考える内容を理由とともに挙げてください」という質問項目に対して、以下のような自由記述を得た。回答の一部を示す。

- ・ Googleドキュメントやスプレッドシートの使い方がわかったから。
- ・ Google Classroomを使用した授業。その理由は共有を行ったり、他者のレポートのコメントをつけたりとこれからの大学生活で役立ちそうなPCスキルを上達させることができたから。
- ・ プレゼンテーションの準備の仕方、パワーポイントの作成の仕方、進め方がわかったから。
- ・ パソコンの扱い方、社会に出ても役立つから。
- ・ ICT能力は、今までに使うことができなかったから。
- ・ パソコンで文字を入力するので、タイピング力が鍛えられた。

これらの自由記述について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。図1-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、学修が展開されていることを示している。今回、多く見られた学生からのアンケート回答に「GCR使用の評価」が多く見られた。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は、図1に見られるように、授業を介してGCRをプラットフォームとして使用することにより、DLの「技術的側面」(ICT: 図1-B)・「認知的側面」(学び: 図1-C)・「社会協働側面」(グループワーク: 図1-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3側面があわさった枠組みであることを支持するものである。図1は、赤木(2022)で取り上げた、AL Iの受講生がほぼ同人数(n=217)で、同一な事後アンケートの文言を使用したため、過年のICT使用の自己評価に関する共起ネットワーク図と類似するものとなったと考えられる。LMS使用した授業では、DLの3構成要素が分散しており、2020年から2年を経た今でも学習内容とDLの関係は継続的な傾向が見られた。

図1-Aでは、GCRを中心にしてグループワークが展開されていることを示している。特に最初はGCR使用に不安があったが、操作をしていくうちにアプリケーションを使いこなせるようになったと回答している学生が、10名~20名いることを円の大きさに示している。また、図2の対応分析では、図1での結果をもとに、どの項目がどのような回答をしていたのかという傾向を図で掴むことができる。ここでも、AL Iの授業全体から、GCRを介して学びが拡張していることを明確に示している。具体的には、作成したものを完成版として、GCRのストリームに共有ファイルやスライドのリンクをアップロードしておくことで、PCだけでなく、タブレットやスマートフォンといった他のデバイスで

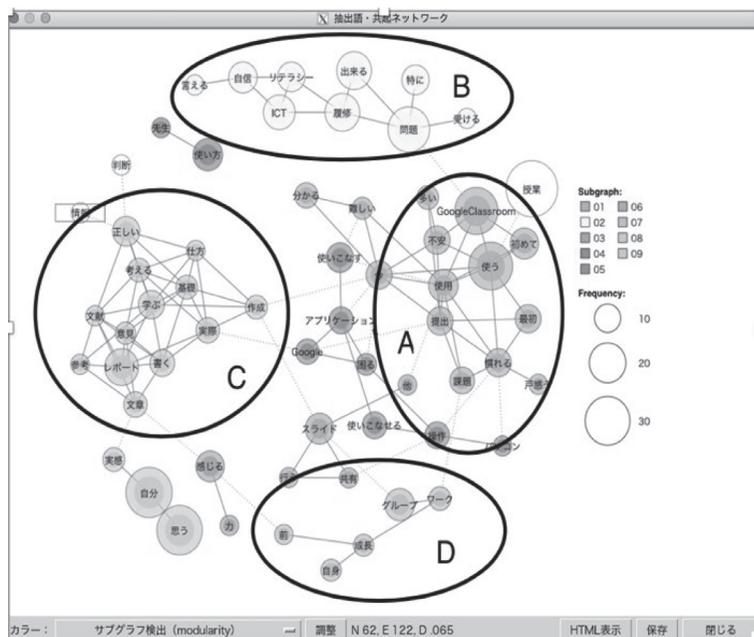


図1 ICT使用の自己評価に関する抽出語・共起ネットワーク

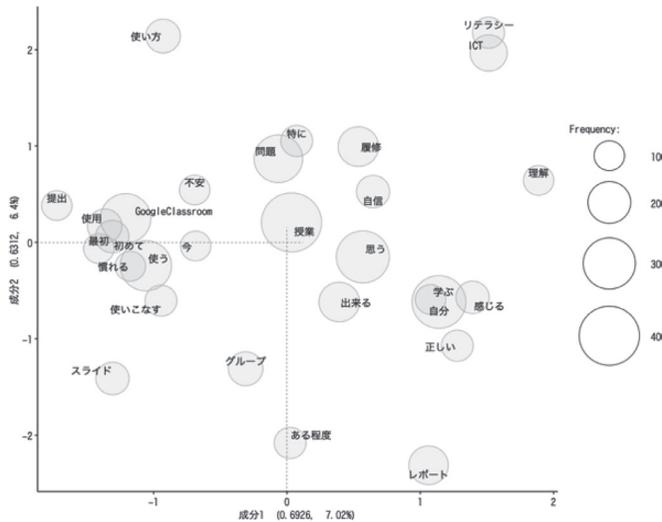


図2 ICT使用の自己評価に関する対応分析図

も閲覧、編集することが可能となり、初年次教育対象学生の日常生活の一部の時間で場所を選ぶことなく内容検討やプレゼンテーションの練習ができることになる。さらに、プレゼンテーションの練習時においては、メンバーが非対面同期で会える時間を設定することで、LINEなどの音声通話を繋ぎながら、ファイルやスライドの共有画面を見ることができ、本番に近い状態のイメージを持ちながらプレゼンテーション練習が可能となる。つまり、DL使用は、ライティング授業においてDLを介することにより、授業前から授業後において、認知的側面である思考力や、技術的側面であるICTスキルや社会協働的側面である協働力の自己評価のポイントが上昇していることが明らかとなった。さらに、テキストマイニング法より、GCRを利用したグループ活動により自信を持った学習が拡張される可能性があることが示された。

RQ2：DLは、ライティング学習にどのような変容を与えるか。については、指導と学びの面から見てみると教師側では、学生の自主的なグループ活動を見守りながら助言のタイミングが分かり、グループへのサポートが可能となるため、学習成果をあげることに貢献できる。また、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、ICTの詳しい学生、文章表現が豊かな学生、スライド作成技術が得意な学生といった、各々の持つ自分の得意な分野を活かしながら学習を進めていく可能性があり、学習者中心主義のライティング学習を推し進めていくような意識の変容を涵養することが示唆される。また、SAMRモデルにより、今回学生がICT活用において、現在どの段階位に到達できているのかが示された。ICTを介して問題解決に向かうことで練習の機会を与えられるので、「強化：Enhancement・デジタイゼーション」を繰り返し行う中で、徐々に「転換：Transformation・デジタルイゼーション」に向かうことが可能となる。学習者も失敗を

恐れずに習い覚えたやり方を協働学習に生かして行くことにより、彼らの学習段階にあったICT利用方法を見出すことができ、応用を考えられるようになることがうかがえる。

6. まとめと今後の課題

以上の結果と考察より、2022年度前期に見られた初年次教育対象学生のDLの変容を授業の前後で比較すると、学習者のDL（認知・技術・社会協働的側面）がそれぞれに涵養され、自信に繋がっていることが3側面のポイントの上昇により示唆された。

また、このDLの涵養から得た自信が、仲間との協働によるトラブル・シューティングを行う「学習者主導」に変化していることを後押しし、学生が多様なデバイスの使用を試みることも示唆された。そして、GCRの導入により、資料の蓄積の一括管理ができて、学習の可視化が可能となり、即時的で再現性が可能であり、履歴も辿ることができる。このような機能により初年次教育対象学生は、ストレスなく指導内容と合致したICTを介した学びを段階的に経験することができる。コロナ禍を得て、オンライン授業ではない対面授業でも、GCRをLMSとして導入することで、彼らのDLを涵養することができる。

本稿では、初年次教育対象学生が、ライティング授業での活動をDLの3側面（技術的・認知的・社会協働的側面）に注目することで、学生サイドからの意識や態度がどのようなものだったかを捉え、どのように変容したのかについて検討した。

ICTを介したライティング授業では、段階的にICTに慣れていき、自主的に工夫を加えながら、自分たちの学びやすいICT環境を授業の中で実現することができる。初年次教育対象学生は、自信を持って学びを進めていく「学習者主導型」学習に移動していることが示唆された。このことは、先行研究で述べたSAMRモデルの「強化：Enhancement・デジタルイゼーション」から徐々に「転換：Transformation・デジタルイゼーション」に移行していく可能性を支持するものである。

今後の課題としては、DLを介した授業デザインのどのような場面でのどのような学びが行われているのかを、学習者からの設定条件に応じた適切な道具（デバイスやアプリケーションなど）や使用方法のフィードバックに注目し、初年次教育でのライティング学習にどのような影響を及ぼすのかについてさらに深く調査する必要があると考えている。

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「アカデミック・リテラシーズ1」より転載。
<<https://ksmapy.kokugakuin.ac.jp/up/faces/up/km/Kms00802A.jsp>>（2022年10月19日閲覧）

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12号、pp.14-23. <https://img-kokugakuin.com/assets/uploads/2021/03/iatl_bulletin12.pdf> (2021年11月20日閲覧)
- 赤木美香 (2022) 「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に実践に注目して-」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第13号、pp.34-46
<<https://www.kokugakuin.ac.jp/assets/uploads/2022/03/0927f349d7e8d3f98b1ce343f3b60a15.pdf>> (2022年10月19日閲覧)
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*: John Wiley & Sons.
- 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・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12号、pp.1-13.
- 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.
- 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/shiryu2.pdf>> (2021年11月25日閲覧)
- 三井一希 (2014) 「SAMRモデルを用いた初等教育におけるICT活用実践の分類」『日本教育工学会研究報告集』JSET14-2. pp.37-40.
- 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)
- PuenteDura,R.R (2010). SAMR and TRCK: Intro to Advanced Practice. <http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf> (2022年11月6日閲覧)
- 坂本句 (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.
- 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 (2015) 「日本の学校教育情報化は、なぜ停滞するのか-学習者中心ICT活用への転換-」『情報処理』(56)、pp. 316-321.
- 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.
- 豊福晋平 (2022) 「学習者中心主義からみる教育DXの新局面」『2030年代のデジタル学習論』(124)、pp.9-18.

教育と承認

藤野 寛

【要 旨】

アクセル・ホネットによる社会哲学から示唆を得て、承認論が教育に対してどのような理論的貢献をなしうるかを探ることが本稿の目的である。その際、ホネットから理論的刺激を得て思索を展開しているアンネドレー・ブレンゲルと共に、障害児に対する「統合教育」に注目する。

承認とは、他者の備える特殊な属性を肯定的に評価し受け容れる行為である。グローバル化の趨勢の中で、異なる文化的背景をもつ集団が共に生きていくという課題はその重要性を増す一方だが、それを可能にするのが、異なる他者の多様性を承認するという姿勢なのだ。

教育現場では、一人一人異なる複数の生徒が互いにその差異を承認しつつ共に学び生きてゆく姿勢を身につけることが課題となる。教師は、異なる属性を具える生徒達を同じ人間として認め、かつフェアに評価する（それは差をつけることとならずにはすまない）という困難な課題に直面することになる。

具体的には、例えば「障害を認める」とはどういうことか、認められようとすることは自律性を身につけることと対立するのか、特に同調圧力が強いとされる日本社会にあってそれに屈することを意味するのか、といった問いをめぐり考察が展開される。

【キーワード】

多様性、特殊性、統合教育、同調圧力、社会的自由

アクセル・ホネットの承認をめぐる思考の際立った特徴は、承認を、愛・人権尊重・業績評価の三つの領域にまたがる問題として幅広く論じている点にある。それに対して私は、愛と差別という論点には結構熱く反応してきたものの、業績評価についてはさほど深入りすることなしにやってきた。けれども、教育という営みにとって成績評価がその根幹にかかわる重大問題であることは明らかであり、教育者の端くれとして、そういうことをあまり考えずにきた自分の不明を恥じる。本稿を、その欠落を埋める試みの第一歩としたい。

【1】他者性・多様性・アイデンティティ・承認

私が学生として過ごした1970年代と、それから半世紀を経た今日とで、哲学の議論において大きく変わったと感ずることがある。「他者の他（者）性」をどう捉えるか、という問いに関わる。かつては、他者の他（者）性ということは、人と人がつながる上での障壁、乗り越えられるべき否定的な何ごとか、と考えられていたように思う。それが、いつの頃からか、むしろ大切にされ尊重されるべき価値、という風に捉えられるように変わったのではないか（象徴的な存在はレヴィナスだろう）。他者論とは、かつては、いかにして他者との隔たりを乗り越え、合意・和解にたどり着くことができるか、という課題と取り組む議論だったのに対して、昨今では、いかにして他者を暴力的に自己の支配下に組み敷く

ことなく、その他（者）性を大切にしつつ、他者との間に良好な関係を実現し共に存続してゆくかを探る理論的取り組みに変化したように感じられる。

その根本的な価値転換に、ポストモダニズムをめぐる議論が一役買ったであろうことは、想像に難くない。そして、フランスを起点に起こったポストモダン論の中で一定の役割を演じたドイツの哲学者の一人がアドルノだった。（ホネットは、ポストモダニズムの影響をもろにかぶって思想形成した人、と言えるだろう。彼の博士論文の取り組み対象は、アドルノ/ホルクハイマー、ハーバーマスと並んで、ミシェル・フーコーだった。）

そもそも、哲学とは、混沌とした世界と人生の中に秩序を見出し、それを理解にもたらそうとするいじらしい試みだ、と言えるだろう。雑多な現象からなる世界の内に統一性（本質と呼ばれたりもする）を見出そうとする試みだ。「雑多vs統一性」、略して「多vs一」。カントの『純粹理性批判』では、それは、直観の多様と理性の統一の対比として表現されている。つまり、直観（感性）が世界から雑多な情報を受け取る受容能力であるのに対して、理性は、そこに統一性を、秩序を与えてゆく能動的な能力と見なされている。カントはバランス感覚に優れた人だったから、感性と理性の双方に然るべき権能を認め、両者を共に重視する認識理論を構築したが、しかし、そのどちらに主導権を認めたかと言えば、答えは歴然としている。理性の側だった。カントは理性主義者、理性主義の代表選手だった。雑多性（多性、多様性）よりも統一性の側を重視する理論を構築したのだ。

この問題は、アドルノにも、さらにハーバーマスにも、ホネットにも引き継がれている— 重心はそれぞれ微妙に移動しているのではあるが。

アドルノではこの事情は見てとりやすい。なぜなら、彼の哲学の中心概念はIdentität（同一性）に否定の前綴りをつけたNichtidentitätなのだから。つまりは「非同一性」だ。彼の哲学に「非同一性の哲学」というレッテルを貼るとしても誤りではない。彼は一貫して「美学 Ästhetik」に熱い関心を寄せ続けたが、Ästhetikとは「美学 = 芸術論」であるだけでなく、感性論でもあるものだ（もともと、感性論だった）。カントが多様性を受容する能力と見なした感性をめぐる議論だ。ただし、だからといって、アドルノが非同一性に与し、理性を斥ける思考を展開したのかと言えば、そうではない。アドルノは、感性・多様性・非同一性に能う限りの敬意を払いつつ、しかし、理性の、統一性の、和解の可能性を探る思考を推し進めたのだった。

ハーバーマスの哲学は、コミュニケーション的理性の哲学、とレッテル付けされうるものだろう。ハーバーマスは、アドルノ以上にカント主義者だ。その際、理性は個人が備える思考能力や欲望をコントロールする能力としてではなく、複数の人間による合意形成の能力と捉えられる。つまりは、コミュニケーション的理性だ。何しろ、コミュニケーションとは異なる考えを持つ人々による合意形成の試みなものだから、ここでも「多性」（複数の異なる考え）と「一性」（合意）の関係、他者の考えと自分の考えの関係が問われている。「NichtidentitätとIdentitätの関係」という問題だ。

コミュニケーションにおいては合意がめざされるとしたものだから、多様性と統一性の

関係という点では、統一性（理性）の側に軸足を置く思考であることは歴然としている。そうは言っても、そもそもコミュニケーションが成立するのは、その前提に、意見の対立、異なる見解の衝突があるから以外ではない。その上で、異なる見解への抑圧・暴行によって実現されるのではない合意がめざされるのであり、そこでは「多様性」の尊重、「他性」へのリスペクトということが不可欠なのだ。ハーバーマスにあっても、多様性（差異性）と統一性（合意）の関係をめぐって、そして合意成立の可能性を探って思考が展開されており、その点では、カント、アドルノの系譜が継承されている。

そこに、ホネットが登場する。「承認をめぐる闘争」の哲学だ。彼においても、出発点は対立であり、強くいえば闘争だ。しかし、合意を目指す闘争とは言われぬ。承認をめぐる闘争なのだ。他者によって自らが認められるという経験であり、ただし、相互の承認だ。その際、「承認」が「統一性」や「合意」と親縁関係にある言葉であるのに対して、「闘争」は「多様性」や「差異」を前提する言葉である。ホネットの思考の中でも、多性と一性がしのぎを削っている。「せめぎあい」というのはやり言葉を用いてもよい。そして、そこで認められるべきは、個人の自己同一性であったり、民族的アイデンティティであったりする。その際、他者によって認められるとは、必ずしも、他者と同一になることではない。他者と異なるままに、その差異もこみで認められることだろう。他者による承認とは、「他者との差異の承認としての自己同一性の承認」だろう。これもまた、「同一性と非同一性の同一性」という晦渋な表現でヘーゲルが言おうとしたこと具体化以外ではあるまい。

「承認」というが、一体、何が認められるべきだというのか。異なる他者の、その異なるあり方、他性だろう。ただし、その際、異なる他者の異なるあり方は、乗り越えられるべき障壁なのではない。それは、認められるべきもの、尊重されるべきものだとされる。差異が、他性が大切にされ保存されるべき価値と見なされているのであり、それが「承認」という言葉に託されている願いなのだ。

「承認」という考えの根本には、つまり、「差異の承認」ということがある。人類はみな平等、それはその通りだ。しかし、「同じ人間だろ」という言い方で安易に跳び越えられてはならない差異が存在するのであり、その差異は差異としてしっかり直視されねばならず、その際、異なるいずれの側にも肯定的な価値が帰せられねばならない。

ただし、ここで、「差異」や「多様性」、「他者性」をめぐるロマン主義に迷い込まないよう気をつける必要がある。というのも、「異なるもの」「他なるもの」が、一方で、妖しい魅力を発する何ものかであるとしても、他方で、それは「脅かすもの」「不安を掻き立てるもの」でもあるのだから。何しろ、自分とは異なるものとは、まずは、「馴染みのないもの」「得体の知れないもの」であるとしたものだ。何を考えているのかわからない存在、それが他人だろう。だから、他者との、異なるものとの遭遇とは、まずは冒険なのであり、わくわくさせるだけでなく、ハラハラもさせるのであり、危険含みの魅惑的な出来事なのだ。異なるものを認めることは容易でなく、異なるものに認められることも容易でない。

そこでは常に「闘争」が繰り広げられている — そのはずだ。

だから、というわけでもないが、ホネットの承認論は行き着く先が定かでない理論でもある。ハーバースの場合「合意」というゴールがイメージし易いのに対して、ホネットの「承認」は、それほど一義的ではない。

Alfred Holzbrecherが闘争の結果を四通りに分類している。

「差異の拒絶と否認に始まり、差異を受動的に許容すること、異なる価値体系の固有の論理を尊重することを経て、その論理を「自らのものとして受け入れる」ことにまで至る多様性が、ここには認められる。」¹

「拒絶・否認」「受動的許容」「尊重」「自己化」と四分類されるのだが、実情はしかし、さらに多岐にわたるのかもしれない。

【2】個別／特殊／普遍

ここまで考察の中では、近代の古典的哲学者としてカントの名前が挙がるのみだが、ホネットの思索において、カント以上に重要な役割を演じているのが、おそらくはヘーゲルだ。カントとの対比において、とりわけ次の点はヘーゲルの思考に特徴的な論点であるように思われる。「個別vs普遍」という二項関係で考えるのではなく、「個別／特殊／普遍」という三項関係で考える、という論点だ。この三項関係は、様々に言い換えが可能である。「要素／部分（集合）／全体」と言ってもよいし、「個／種／類」とより抽象的に表現することもできる（それを受けて、田辺元は「種の論理」を構想したのだった）。具体的に考えるなら、例えば、「個人／民族／人類」ということになる。

カントの倫理学を読んでいると、いかにして個々人の心の傾きを普遍的に妥当する（道徳）法則に服せしめるか、という課題で貫かれている印象がある。つまり、議論が終始、「個vs類（普遍）」の二項関係に定位して進められるのだ。カント哲学でも、「尊重」という — 「承認」とよく似た — 理念が重要な役割を演じるが、そこで尊重されるべきなのは、すべての個人が持っている人間性である。尊重されるべきは人間性であって、個性ではない。ましてや、ある人がドイツ人であるとか、女性であるとか、個人にだけ属するのではなく、かといって人間みなに具わっているのでもない特殊な属性については、ほぼ全く顧みられない。差異が問題になるとすれば、個人間の差異であり、しかも、それは、普遍（的人間）性の内に包摂されるべきだとされる。

ところが、ドイツロマン主義の影響を強く受けたヘーゲルにあっては、そうではない。ドイツ民族の一員であるという — 個性でも普遍性でもない — 特殊な属性が、素通りされるべからざる重要な契機として受け止められる。（ドイツ民族という属性を重視したせいで、後に、民族主義者との批判を招くはめにもなるのだが。）差異は個人間にあるだけ

ではない。民族間にも、男女間にも、つまりは、特殊な集合的属性相互の間にもある。そして、それらは — 差異=対立のままに放置されるのではなく — 総合されねばならない。対立する二項は、互いに否定し合うことを通して — 両者の属性の実質は保存しつつ — より高い次元に持ち上げられねばならないとされるのだ。ヘーゲル用語にいう「止揚 aufheben」だ。

もちろん、これは、きれいごと聞こえかねない理想主義的=観念論的 (idealistisch) な理屈ではある。実際、ヘーゲルは理想主義 (観念論) 者 (Idealist) だったのだし、ホネットの議論の中にもこの理想主義的=観念論的な成分が含まれていることは、ホネット自身も否定しないのではないか。

そして、この「特殊な集合的属性の承認」という論点こそが、20-21世紀の世界において、承認論に現代的意義を与えることになったのだ。一つには、性差という集合的属性の承認という課題として、つまり、性差を抽象的に人間の平等へと解消するのではなく、性的差異を差異として認めつつ、その上で、そこに実質的平等を実現しようとする課題として。いま一つには、グローバル化が進む社会、移民が増え続ける世界の中で、異なる民族、異なる文化の間にかにして — 軽視や蔑視ではなく — 相互の承認を実現するのか、という課題として。

「同一性の政治/差異の政治」という対比が可能であるのと同様に、「同一性の教育/差異の教育」という対比も可能だろう。「同じ人間だろ」というメッセージを発する「平等を志向する教育」が重要であるのと同じほど、それでは片づかない面、それがむしろ「差異に盲目」²に作用し、差異に基づく個性に対して抑圧的に作用する点を批判する教育も欠かせまい。

「差異の教育」には、歴史的に見れば、その前史として「同一性の教育」としての「平等をめざす教育」、つまりは身分差別との闘いがあったことは言うまでもない。その際、身分という差異には実質的な根拠などなかった、と言えるかもしれない。しかし、男女差別や民族 (人種) 差別や障害者差別は、どれもそれなりの実体を伴う差異に関係づけられている。特殊性に基く差異にどう対処するのか、という問いが、承認論の根底にはある。

日本でいえば、戦後民主主義はもっぱら個々人間の平等というカント的理念に基づいて追求されてきたと言えるだろう。しかし、今やそれだけでは不十分だと考えられているのであり、(性的志向 (セクシュアリティ) の差異も含めて) 性差や文化的・民族的差異も正面から受け止めた上での平等が課題となっているということなのだろう。「平等な差異 egalitäre Differenz」³あるいは「差異の平等」だ。

【3】 教育の逆説性

フランクフルト学派の批判的社会理論にあつて、「弁証法」というのは、かつて神のお告げのように有り難い言葉だった。1960年代のフランクフルトで「あなたは弁証法がわかっ

ていない」と言われることは、思想的死刑宣告にも等しかったという⁴。

それから数十年が経過した。ホネットは、どこかで「弁証法とは何か、ますますわからなくなってきている」と述懐している。実際、近年のホネットのテキストの中で「弁証法」という言葉に遭遇することはほぼないだろう。けれども、「矛盾 (Widerspruch)」や「逆説 (Paradoxie, paradox)」という言葉は、頻繁に使われている。つまり、私達が生きる社会的現実の中には、表面的に見れば両立不可能な対立がふんだんに見出される、ということもホネットも認めている。そういう「両立不可能な対立」がとことん突き詰めて考えれば実は解消されるのか、それとも「逆説」として残り続けるのかは、容易に答えられる問題ではないだろう。

そういうわけで、「弁証法」という言葉を使うことには警戒心が働かずにほすまないのだが、他方で、矛盾、逆説、二律背反、アポリアといったものが人生に絡みついて存在する可能性には粘り強く細やかな意識が持ち続けられるべきだろう。

そして、教育もまた、そもそも逆説的な営みの一つなのではないか。一人の子供も排除されてはならない、という普遍性の理念、平等の理念のもとに、一定の年齢になったら（とりわけ貧富の差に影響されることなく）すべての子供が一斉に就学するという制度は、確かに、近代の普遍主義による偉大な達成だ。公教育というのはこの理念の上に打ち立てられているものだ。このことの意義はいくら強調してもし過ぎることにはならない。

他方でしかし、Prenzelがその論考「多様性の教育学に与える近年の批判理論の刺激」の中で引証する、ドイツにおける実証的調査に基づく確認⁵にはとても印象深いものがある。つまり、就学時点における子供達が

1. 年齢的にどれほど異なっているか（概して1.5歳から2歳）
2. 学習能力の点でどれほど異なっているか
3. どれほど異なる文化圏の出身であるか（約10%は異文化出身）
4. どれほど異なる貧富の環境のもとに生きているか
5. どれほど異なる家族構成のもとに暮らしているか
6. 最初の二年間、どれほどはっきり男の子の世界、女の子の世界を形成するか
7. どれほど大きい個人差を示すか

が確認されているという。それほどにも多様に異なる子供達に、にもかかわらず同年齢だというだけの理由で同じ空間の中で同じ教育を受けさせるということは、同一性（平等）と差異性とのいかにも暴力的な総合であると言われる余地が確かにあるのだ。一方で教育の機会均等の理念は維持されねばならず、他方で「多様性の教育学」が要請されるとすれば、それは逆説的な試みにならずにはすまないだろう。異なる子供達と一緒に教育されることには、とりあえずプラス面・マイナス面が両方あるということだ。

この時、多様性の教育を主張することが、私立学校の意味の強調にばかり傾くとすれば、この「逆説的試み」の逆説性からの離反として、警戒心を抱かずにほすられない。（例えば、ドイツの私立学校という、私にはヴァルドルフ・シューレ（シュタイナー学校）ぐらい

しか思い浮かばないのだが、シュタイナー学校には、やはり、それなりにお金のある家庭の子供しか通えないのではないか。その一方で、そこで独自の芸術教育が行われているとはいっても、Abiturを受けるためのコースも用意され、大学進学も可能になっていると聞く。）

多様性は同一性（平等）との矛盾を孕む緊張関係の中でこそ追求されねばならない理念であるはずだ。（この「矛盾を孕む緊張関係」というのは、アドルノ哲学の、そしてホネットの思考の急所を表わす表現だ。その安易な「解消」に逃げない、という戒めとして。）

その点の確認が、子供が学ぶ学校を自由に決定する権利の、そして私立学校の容認、という主張に対して有効な対抗言説を差し出してくれるのかは、かなり怪しいと言わねばなるまいが、ただ、人間は緊張関係を担い抜く実践としての社会的闘争を経てこそ自由になれるのであり、社会性を考慮しない自由など抽象的だというホネットの考えには説得力がある。多様性の重視が、分離や隔離を帰結するという風ではあってはならない、ということでもある。

【4】成績評価という承認

この点とも関連するが、「多様性の教育（学）」を標榜するとしても、「統一的な成績評価」という観点を度外視することはできないだろう。教育の世界に存在する、「多様性」に対する強敵だ。成績の数量化。同一基準で計る、という意味で、これは同一性の教育であり、その上で差をつけるのだから始末が悪い。差異性の教育とは口が裂けても言えないのではあるが、しかし、差はつけるのだ。「多様性の承認」という要請は、「成績を上げる」という原理の圧力にどれだけ抵抗できるのか、という問いでもある。

その問いの深刻さは日本に目を向ける時、とりわけ強く感じられる。私立学校がどれほど「多様性の教育」を試みようとしても、「偏差値」という統一原理に順応せずしては生き残ることができないというのが厳しい現実だろう。ここにも、「多様性」と「統一性」の間の危うい綱渡りという問題の一つの現象形態がある。

コンピュータでもできる数量化と成績評価とはイコールではないはずだというのは、「多様化」という言葉に触れてどうしても浮かばずにはすまない感想だ。「多様化」という言葉は、数量の差に対しては使われないはずなのだから。それは質の差異に関わる言葉であり、もし教育の中で「多様性」という観点が重視されるべきなのだとすれば、「人が個人として具える質＝個性」の差異をどのようにフェアに認めるか、という点こそ問題になってくるはずであり、偏差値の高低に基づく学校間格差を認める、というような話ですむはずがない。一人一人の生徒を個性的差異の担い手として認めることは、高低や上下という尺度から自由になって初めて可能になることのはずなのだ。

【5】自律と承認

「成人（自律）に向けての教育」という理念（カント／アドルノ）がある。そこでは「成人（自律）」は理念、めざされるべき目標であって、子供が自律していると事実確認されているわけではない。自律していないからこそ、自律をめざす教育がなされるのだ。

ただ、子供は自律していないのだから、自律していない存在として処遇して当然、ということでは話はずむのかという問いは残る。そういうパターンリスティックな教育が、自律を促すどころか、逆に妨げる結果につながってしまわないかという反省がなされることには、理があると感じられる。パターンリスティックな教育は、たとえ自律をめざして採用されるとしても、自律を妨げかねないのではないかという反省だ。確かに、権威主義的な教育が、子供の反発心を喚起して自律的な性格を生むというケースもなくはないのだろうが、しかし、従順な性格しか生まない危険性も大いにあるだろう。容易に一般論化を許さない問題であるはずだ。

この自律の理念は、承認論にとっても悩みの種となる。承認を求めることは自律の妨げになるのではないかと問われうるからだ。他者に認められようとすることは、人目を気にする卑屈な性格を生まざるにはすまないのではないかと。

そこから、そもそも自律という理念自体が誤った理念なのではないかと問いはさらに展開されうる。それは、「人間的自己の間主体的で社会的な組成」（ホネット）という事実に対する理念なのではないか。

そして、この文脈でこそ、ホネットが昨今、自由論に取り組んでいることの意味も明らかになってくる。自由もまた、個人主義的なそれであってはならず、間主体的、社会的に構成されたものと考えられねばならないという論点だ。

そもそも、カントの自律概念も、法則に従うことを強調する点では、既に個人主義的自由概念を超え出るものだった。しかし、自律がどのように身につくかという教育に関わる論点になると、カントではいきなり「成人」に跳んでしまう。そこに至るプロセス — 例えば「承認をめぐる闘争」 — を主題化する理論成分が組み込まれてはいないのだ。

【6】統合教育と承認

「教育（学）と承認」という問題と取り組む論考は、ドイツ語圏においては既に夥しく存在する⁶。その中では、Annedore Prengelの論考が私にとって最も思考誘発的で、好感の抱けるものなのだが、その理由は二つ挙げることができる。一つに、彼女が、ホネットはもちろんのことアドルノにも深く寄り添いつつ思考を進めていることがある。アドルノの『ミニマ・モラリア』にある「不安なく異なっていること」⁷という表現は彼女の思考にとって一つの導きの糸になっており、実際、論文集Pädagogik der Anerkennungに寄せられた彼女の論考のタイトルは、そのものずばり「不安なく異なっていること」である。

もう一つの理由は、彼女が「多様性の教育学」を構想する上での最も重要な経験の現場が障害児教育であるらしいことだ。Integrationspädagogik（統合の教育学）に関する話題が頻出する。そこで、「統合教育」について日本の過去を振り返りつつ考えてみたい。

1970年代、「全国障害者解放連絡会議」（以下「全障連」）の重点課題の一つは教育をめぐるものだった。つまり、「79年養護学校義務化阻止」だった。全障連は養護学校の設置義務化を障害児を普通学校から排除する施策と捉え、これに反対する運動を展開していた。その施策に対置されたのが「統合教育」という言葉だった。つまり、どの子も（障害をもつ子も）共に学べるような普通教育こそがめざされるべきだという考えであり（「どの子も地域の学校に！」）、その理念が「統合教育」という言葉に託されていた。養護学校や特殊学校（学級）で行われる教育は差別教育だ、と捉えられていたことになる。そういう「特別扱いの教育」は拒否されたのであり、これは「普遍主義」的な考え方だった。

聾教育に目を転じると、聾学校という特殊学校での教育が行われていたとはいえ、めざされていたのは、ここでも聴覚障害児を普通学校に送り込むことだった。70年代、関東や近畿の大学には聴覚障害をもつ学生が少しずつ入学し始めていたが、彼（女）らの多くは聾学校の高等部ではなく、普通学校出身だった。統合教育とは、実質的に、順応教育（一般社会を前提し、それに順応できる子供を育てる教育）だった、と言うこともできる。

けれども、聾教育の中では、この普遍主義的方向とは異なる試みもまた、少しずつ模索され始めていた。つまり、一般社会への順応をめざすのみならず、聾教育の「特殊性」をきちんと受け止めようとする試みである。単に普通教育の中に組み込まればよい、というのではない。それでは、本当に平等が実現されているとは言えないし、聾者の特殊性を受け止める教育とも言えない。聾教育の特殊性が尊重され、承認されねばならないというのだ。ブルドーザーで地ならしするような「普遍主義」ではなく、「特殊教育」の固有の意義が認められ始めていたのだ。

そのことが印象鮮やかに表明されたのが、雑誌『現代思想』の1995年の特集「ろう文化宣言」だった。手話は日本語と並ぶ固有の言語である、と力強く宣言された。その手話を基盤とする独自の文化が聾文化であり、聾者は、手話によって聾文化の中へと育て入れ、育て上げられていくべきだと主張された。口話教育は否定され、また日本語との曖昧な折衷の産物である「日本語手話」も拒否され、伝統的手話こそが「正しい」手話だとされた。

これは、当時、日本でも紹介されつつあった「多文化主義」の鮮やかな具体例だった。（「ろう文化宣言」の唱道者達は、アメリカ仕込みの人達だった。）そして、多文化主義を背後で支えていたのは「共同体主義」だった。リベラリズムという普遍主義と個人主義のアマルガム（合金）に対して、特殊な存在としての共同体（コミュニティ）の固有の存在意義を主張する思想としての共同体主義だ。聾者のネットワークとしてのコミュニティ（例えば聾学校や聾啞協会）が — マイノリティでありつつ — 力強く自己を主張する感動的な光景だった。

障害者解放運動は「承認をめぐる闘争」の現場そのものだった、と言うことができる。

その思想的表現が、例えば「ろう文化宣言」であり、「障害は個性である」という言葉だった。

ちなみに、「障害は個性である」というこの言葉は、正しくもあれば誤ってもいると言うべきだろう。なぜなら、障害は、聴覚障害であれ、脳性麻痺であれ、「個人の属性（個性）」というよりは、複数の人々によって共有される「特殊な集合的属性」であるからだ。その意味で「障害は固有の特殊性である」と言う方がより適切だろう。もっとも、脳性麻痺にしてもその障害のあり方は一人一人違うから、その意味では「障害は個人の属性である」と言える面のあることもまた否定できないのではあるが。

【7】「障害を認める」とは？

ここで考えずにはいられないのは「障害を認める」⁸とはどういう意味か、という問題である。障害から目をそむけない、障害の事実を直視する、という意味であれば、それは認知・確認の意味にとどまる。そこには価値評価の意味は入ってきていない。けれども、承認論においては「承認」の語は、肯定的に評価した上で受け入れる、という意味で解釈するのが基本となる。「あなたを認める」という日本語文が概してそうであるように。（ただし、この文も「あなたの存在に気づく」という認知の意味で言われるケースがないわけではないのだが。）

では「障害を認める」とは「障害を肯定的に評価した上で受け入れる」という意味なのか。昨今、「障害」ではなく「障碍」と書こうという提案において試みられているのは、この言葉から何とか否定的なニュアンスを見えなくしようとする涙ぐましい努力なのだが、「害」から「碍」への変換で「しょうがい」が中立的な何ごとかに変わったとは考え難く、怪しい企てだと言わざるをえない。

かつて、「青い芝の会」の運動の中では、「障害」を否定的に受け止める感受性を批判するという志向の中で、子供が障害をもって生まれてきた時に拍手をもって歓迎しようと試みられたと伝えられているが、やはり、無理があるとの印象の拭い難いものがある。それは一時のエピソードにとどまったのではないか。私は、体や心の障害はやはり否定的な差異だ、と言いたいのではない。「障害を認める」という表現の悩ましさに困惑しているだけだ。

「否定的な差異」というこの問題は、障害児教育とは異なる具体例を通して教育の場に現われているだろうと想像される。こんな事例だ。

「例えば信仰に厳格に従うイスラム教徒やエホヴァの証人の日常の実践が、尊重はされるべきだとしても、学校の現場（コンテクスト）においてはいずれにせよ受け入れられない、という事実は、承認の問題の中核をなす葛藤を示している。」⁹

差異の「尊重」と「承認」をめぐるこういう「葛藤」は、日本の学校でも、既に少しずつ見慣れた光景になってきているのではないか。

【8】承認をめぐる闘争における敗者

承認をめぐる闘争と言われる場合、「闘争」という論点が軽視・閑却されてはならない。さもないと、単に「褒めて育てる」のような人畜無害な話に堕しかねない。そして、闘争の側面を強調すると、敗者のケアということが、とても大切になってくる。もし、学校で「承認をめぐる闘争」という考えを積極的に受け入れたら、このケアの問題は、先生にとって悩ましい課題になってくるだろう。「いじめ（シカト）＝承認を拒むこと」問題にどう対応すべきか。敗者が出ない闘争など闘争とは言えないから、敗者が出るから闘争などやめましょう、と結論するとすれば、それは誤った方向だろう。

この問題でも、承認を三分類するホネットの提案 — 情動上の結びつきとしての第一の承認、人としての理念的な第二の承認、社会的業績の第三の承認への三分類だ — には説得力があり、思考に有力な手がかりを与えてくれる。

その三つの承認はいずれも、それをめぐって闘いが繰り広げられる戦場だ。ただし、その闘いの勝敗をどう受け止めるかという点では、三者の間に違いも確認される。

わかりやすいのは、人としての承認（尊重）という第二の型だ。この闘いにあっては敗者が出てはならない。すべての人が人として承認されねばならないのであり、一人たりともそこからこぼれ落ちる人がいてはならない。

それに対して、情動に基づく第一の承認の型にあっては、敗者が出ることは避けられない。失恋がそうであり、友情が壊れることも — 望ましくはないとしても — 不可避だろう（絶交などという派手なケースもある）。この第一の型の承認は原理的に選別であり、排他性を本質とする。敗者が出てくることは不可避なのだ。（「みんなと友達になりましょう」とか「すべての人を愛しましょう」、「人類はみな兄弟」などというのは、第一の型の承認のメッセージとしては不適切だ。）

第三の社会的業績評価にあっては、否定的な評価を受ける人が出てくることは避けられない。何しろ、差をつけるということが社会的評価には本質的に属するのだから。そこでは、評価がフェアに行われることは大前提だが、その上で、結果的に低い評価を受ける人が出てくることは避けられない。その人を「敗者」と呼ぶことは、できれば回避したいとしても。

もちろん、「人間の能力のフェアな評価」などということが本当に可能なのか、という原理的な問題は残る。（入試問題の作成などに関わっていると、そのことは痛感される。しかし、それを言い始めると、毎年めぐってくる入試という行事が成り立たなくなるので、一定の社会的合意のもとに強行せざるをえないのだろう。「社会的」業績評価、と称される所以だ。）

ホネットは、イエッギやハーバーマスに認められた自らの経験を持ち出して、生徒や学生にとって教師に認められる経験の幸福、重要性を語る事ができる¹⁰。しかし、こういう経験は一般化できるものではない。それはむしろ、例外的な成功事例と見なすべきものではないか。つまり、その種の経験は、承認経験の肯定的意味の（普遍妥当する）根拠づけにはなっておらず、むしろ、その危うさをこそ証言しているのではないかと疑われてしかるべきなのだ。

実情は、むしろ、死屍累々のだろう。教師による承認を得ようとして得られず没落していった無数の死骸が転がっているに違いない。大体、承認された経験の幸いについては、成功者しか語らないとしたものだろう。それに恵まれなかった者は、沈黙する。これも、承認にまつわる悩ましさの一面面だ。（文学では失恋小説が無数に書かれるのだが、それは — アドルノが言うように — 芸術は敗者の声を救い取るものだからなのかもしれない。）

【9】共同体／社会（Gemeinschaft／Gesellschaft）と承認

Sibylle Reinhardtが、テンニエースの「Gemeinschaft／Gesellschaft（community／society）」の区別・対比を承認論に関連づけているが、秀逸な着想だ¹¹。第一の承認はGemeinschaft的な関係における承認だろう。それに対して、第二、第三の承認はGesellschaft的な人間関係に関わる。

では、学校はどういう場なのか。生徒はみな等しく（差別なく）認められねばならない、という点ではGesellschaftだし、成績評価がフェアに行われねばならないという点でも、同じくGesellschaftだろう。けれども、生徒同士の間で友情は結ばれまくり、恋愛もせつせと実践されるだろうから、その点ではGemeinschaftだ。（恋愛禁止、などという学校が今なおあるのだろうか。）その意味で、学校は、GemeinschaftでありつつGesellschaftだ。社会化の場であるのみならず、共同体化の場でもあり、その両方が学ばれるべき場なのだろう。

あってはならないのは、教師が生徒に対して第一の型の承認の態度で関わることだ。教師は生徒に対し、あくまでも、人として等しく処遇するという姿勢で向き合わねばならないのであり、生徒を愛し（鼯舐し）てはならない。そして、フェアな評価を貫かねばならない。「愛の鞭」は「鞭」だから駄目なのではない。教育には「愛」はそもそも不適切なのだ。（何しろ、愛は「究極の依怙鼯舐」なのだから。）

【10】寛容

これまで私は、寛容については、もっぱら、宗教にどう向き合うか、という問題として受け止めてきた。遠い将来、宗教がなくなればよいように、寛容という姿勢もその必要が

なくなればよい、と考えてきた¹²。「多文化社会」にあっては、信仰心の篤い人々と共に生きることが新たに重要な課題として浮上してきている事実から目を背けようとするものではないが。）教育の中に「寛容」という論点をどう位置づけるかについては、あまり考えてこなかった。

承認という姿勢は、あくまでも差異を残そうとする。その意味では、同一性志向ではない。その際、「違い（異なる他者）」は肯定的に評価されるのだから、異なるものの共存状態は平和的でありうる。それに対して、寛容の場合、そうは言えない。異なるものを、否定的に評価しつつ広い心で大目に見るのが寛容であるから、そこでの共存は、どこまでいっても緊張含み、葛藤含みであり続ける。寛容な社会は爆弾を抱え続ける。

ちなみに、アドルノのユートピアのイメージは、この点では、承認よりもむしろ寛容に近いのかもしれない。ユートピアにおいても矛盾・緊張は決して消えないと、繰り返し彼は強調するのだから。

【11】日本事情

日本では、承認という経験は、人間が他人の評価に左右されて自己を喪失する、という物語の中で話題にされがちであり、ホネットとは議論の方向性を逆にする。もっとも、私自身は、承認の経験の重視は人の自律性の妨げになるのではないかという問い、つまり、承認vs自律という論点自体が見せかけの問題であるとまでは思わない。それは実在する問題を言い当てていると思う。

『嫌われる勇氣』（ダイヤモンド社 2013年）という本の成功は、一方で、どれほど多くの人が他者による承認を求めつつそれが得られないことに苦しんでいるか、という現実を証言するものであり、現実のドキュメントとしての意味はある。『友だち幻想』（筑摩書房 2008年）についても、同じことが言える。けれども、他方でそこから、だから承認など必要ない、友達などいなくてよい、という指針を導き出すとすれば（私の『友情の哲学』（作品社 2018年）にもそれに似た議論は見出されるだろうが）、それは誤った戦略である、と言わねばなるまい。嫌われることを恐れて他者との関係を離れ自己の内に撤退したのでは自由にはなれない、他者との承認をめぐる闘争を闘い抜いてこそ、そしてその闘争に勝利してこそ、人は自由になれる、とホネットと共に考える。

承認論が日本では承認の否定的側面に光をあてる仕方で展開されがちな理由の一つは、しばしば指摘される日本社会の「同調圧力の強さ」を背景に置いて考えることができるかもしれない。そこでは、認められようとすることは、同調圧力に屈することである、とでもいうかのように議論される。しかし、日本社会は自立（律）促進型の社会ではなく、同調圧力社会なので、そこでの承認概念の取り扱いは、当然、日本的に独自のものとならねばならない、というのは本当だろうか。

まず確認しなければならないのは、日本社会が同調圧力が強い社会だ、というテーゼは、

そもそも実証されうるのかという点だ。その際、外国ではそうではない、と考えられているわけだが、外国のことをよく調べもせずに、「外国と違って日本は」と言っているだけなのではないか。（日本論の大半はこれだろう。）ヨーロッパだけが外国ではない。韓国はどうか、中国はどうか、アメリカの田舎はどうか。私は、ドイツでは、人々が他者に向ける吟味のまなざしは、日本よりはるかに厳しいと感じる。同調圧力が日本より低いとは、容易には思えない。ただ、それに対する人々の対応の仕方が日本とは異なる、というにすぎないのではないか¹³。日本社会は同調圧力が強い、のではなく、日本人は同調指向が強いだけなのではないか。それとも、それは同じことを裏側から言い表わしているだけなのか。

違い（差異）こそ承認されることがめざされるのであって、だから、同調圧力に屈しないことこそが承認をめぐる闘争の積極的な意味になることは確かだ。『嫌われる勇気』の著者は「承認を求めようなどとするな、それはエネルギーと時間の浪費だ」と主張するわけだが、人間の本質としての社会性からの逃避の勧めとして、誤った指針だろう。

【12】 個人的自由／社会的自由—結び

ホネットは、自由を主題化することで、リベラリズムの補完として承認論を提示しているのではない。ネオリベラリズムは「自由」の理念を個人的自由の意味に狭く捉えすぎていると批判し、それに「社会的自由」という考えを対置しているのだ。Kompensation（埋め合わせ）ではなく、Alternative（代案）だ。そして、その社会的自由を実質的（内容的）に支えるのが、「他者によって認められる（承認される）経験の中でこそ私達はより自由になる（自己自身になる）」という洞察なのだ。

その際、リベラリズムの自由概念の貧しさという指摘は重要だ。他者からの妨げ無しに思いのままに考えたり行為したりできるという意味での自由、つまり消極的自由は、自由の最小限でしかない。社会的自由こそ、本来の意味での自由であり、だからliberal vs socialという二項対立は成り立たない。教育を支える自由概念も、個人的自由ではなく社会的自由でなければならない — これが教育に対するホネットの提言の中心をなすものだろう。

注

日本教育制度学会の2021年度大会（2021年11月21日）における「課題別セッションIV「制度原理」 批判的社会理論としての「承認論」からみる教育制度研究」において、私は「教育（学）と承認」と題して提題発表をした。本稿は、その原稿を改稿してなったものである。

1 Alfred Holzbrecher, Anerkennung und interkulturelle Pädagogik, in: Pädagogik der Anerkennung, Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts. 2013, S.168.

2 Charles Taylor, Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt am Main 1993, S.33.

- 3 Annedore Prengel, Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt, in: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, S.237.
- 4 Herbert Schnädelbach, Dialektik und Diskurs, in: Vernunft und Geschichte, Frankfurt am Main 1987, S.152.
- 5 Prengel, a.a.O., S.234f.
- 6 Benno Hafener/ Peter Henkenborg/ Arbert Scherr (Hrsg.) , Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwabach/Ts.,2013.
Heinz Sünker/ Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.) , Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, Frankfurt am Main 1999.
Christiane Micus-Loos: Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen, in: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3.
- 7 Theodor W. Adorno, Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, in: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 4, Frankfurt am Main 1980, S.114.
- 8 Annedore Prengel, „Ohne Angst verschieden sein“— Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt, in: Pädagogik der Anerkennung, S.214.
- 9 Holzbrecher, a.a.O., S.170f.
- 10 ホネットは、「教育と承認」をテーマとするインタビューの中で、教師に認められた経験の幸いについて、次のように語っている。「ドイツのギムナジウム制度は、私が判断できる範囲での話ですが、例えばアメリカの学校制度とは異なり、強く、まずは勇気をくじくメッセージと共に運用されています。生徒に対して、公式的ではないにせよ、君たちは固有の才能も能力も備えてはいない、すべてはこれから授業の中で学び取らねばならない、という合図が送られるのです。それに対してアメリカの学校制度ではメッセージはさしあたりまず肯定的なものです。密かに送られるメッセージは、「君」にはできることがある、良い素質を一杯持っている、授業ではそこから何かを作り出さねばならないのだ、というものです。これだけが、私をギムナジウムで惨めな生徒にした理由だったわけではないでしょう。けれども、部分的にそういう働きをしたのではありました。というのも、私は、自分自身の中から何か価値あるものをもたすことができるのだ、という印象を得ることなどついぞできなかったからです。大学でも、まずは似たような状況でした。私は全くおとなしい小ネズミであり、ゼミでは無口に座っているだけで、口を開く勇気を持ちませんでした。誰も私にそうする勇気など与えてくれなかったからです。私は持てるエネルギーのすべてをレポートを書くことに傾けました、それは概してうまくいきました。状況が変わったのは、一人の教授に出会った時です。彼は、生徒に自らのアイデアや理論的な考えを練り上げていくよう勇気づけるという素晴らしい能力の持ち主でした。その人とは、社会学者のウルス・イエギです。当時、天分豊かな大学教員だった人ですが、それは、彼が教授法に通じていたからではなく、埋もれ眠っている才能や能力を目覚めさせる能力を獲得していたからなのでした。ハーバースもまた — 後に彼の助手として知り合うことになったわけですが — ひとたび学生の能力への信頼を獲得するや、そのような特性を持つことのできる人でした。」(Bildung und Anerkennungstheorie. Ein Gespräch mit Axel Honneth, Hernández, Francesc J., Herzog, Benno, Rebelo, Mauricio, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Erziehung 93 (2017) , S.113f.
- 11 Sibylle Reinhardt, Jugendliche Anerkennung zwischen Gemeinschaft und Politik – Bericht aus der Sachsen-Anhalt-Studie “Jugend und Demokratie”, in: Pädagogik der Anerkennung, S.190ff.
- 12 藤野寛 『「承認」の哲学－他者に認められるとはどういうことか』、青土社 2016年、第3章5、第4章6。
- 13 「日本社会の同調圧力の強さ」について、それを疑う一文を私は草している：藤野寛「自粛と同調圧力 — コロナ禍において自由について考える」、『歴史地理教育』7月増刊号 (No942) 「コロナ社会 — 変わるもの、変えてはいけないもの」、歴史教育者協議会 2022年、30-35頁。

「アカデミック・リテラシーズI」履修生の 事前・事後テスト結果におけるライティング力の変化と指導効果

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I」)」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、テクノロジーを積極的に用いた口頭発表やグループ活動などを通じ、総合的なコミュニケーション能力と、現代の大学生に必要なアカデミック・リテラシーズの基盤強化を指導目標としている。2021年度には、2020年度後期授業を対象に「事前・事後テスト」を用いて行ったライティング指導の効果検証で、統計的に指導効果が確認された。しかし、調査方法に改善の余地が認められたため、さらに精緻化を図り、2022年度前期の履修生を対象に「事前・事後テスト」を実施した。ライティング指導の開始前と終了後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、統計的に分析した結果有意差が認められ、調査方法改善後も、対象者のライティング力の変化を通じて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、論証型レポート、事前・事後テスト、ルーブリック評価

1. はじめに —問題の所在と調査の目的—

日本国内外の高等教育機関において、初年次教育プログラムの拡充が進むのを背景に、國學院大學でも共通教育科目として複数の講座が提供されている。本稿で取り上げる、「アカデミック・リテラシーズ」は、2010年に「総合演習」として創設され、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経て、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, 2022)、日本の高等教育全般でニーズが高まるアクティブ・ラーニングを取り入れて授業改革を進めてきた(加納, 2021)。2021年度前期には、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、その際、上級コースを開講したことより、現在では「アカデミック・リテラシーズI」と「アカデミック・リテラシーズII」の2レベルを提供している。以下、本稿では、開講クラス数がより多い入門編の「アカデミック・リテラシーズI」に照準を当てて論じる。

2021年度には、授業改革が一巡した2020年度後期の「アカデミック・リテラシーズI」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した(加納・赤木, 2022)。大学初年次教育のライティング授業の効果をみる際、日本国内で広く使われてい

る手法は、学生による自己評価やアンケート調査に基づくものであるが、「ライティング力の変化を通じた授業効果」を検証する際、外国語教育の分野では「事前・事後テスト」を用いてライティング力を測定することが多い。本授業でも、学生のライティング力を直接測定し、授業効果を検証する方法のほうが調査の目的にかなうため、「事前・事後テスト」を採用し、検証した。事前テストと事後テストのスコアの比較から得られた変化を統計的に分析した結果、有意差が認められ、本授業のライティング指導の効果を確認することができた（加納・赤木, 2022）。

今年度は、前回の調査方法を見直し、より精緻化するために一部に変更を加えた。すなわち、前回の調査では、「事前テスト」「事後テスト」で共通の課題を与え、指導や協働活動は全く入れず、学生個人課題として書かせた。この方法では、学生が自力でレポートを完成するライティング力をみることができるとは、事前・事後で同一の課題について書くため、一定の練習効果があるという批判が予想される。実際、外国語教育の分野では、「事前・事後テスト」を採用する際、同一課題でなく、別の課題を与える方が一般的である。（この点について、以下「先行研究」で具体的に述べる。）そこで、今回の調査では「事前テスト」と「事後テスト」の難易度は揃えたうえで、異なる論題を与え、履修生のライティング力の変化を調べることにした。

2. 先行研究

(1) 日本の大学の初年次教育ライティング指導における学習成果測定方法

日本の大学で増加し続ける初年次教育のシラバスの多くはライティング指導に重点を置いており、学習成果についても多くの論考がある。検証のために使用されるデータは学生自身の自己評価やアンケート調査なども多く、ライティング指導が授業の中核であっても調査の目的は必ずしも個人のライティング力の直接的な検証ではない。斎藤・小野・松下（2017）は、アカデミック・ライティング能力や問題解決型学習（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に基づいて分析している。この調査の目的は学生自身の自己評価力の検証であり、教員評価と自己評価には相関関係がほぼないことが報告された。乙須・細野・内田・古賀・小川・高井（2019）は、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、当該プログラムにおける改善点を探っている。丹原・斎藤・松下・小野・秋葉・西山（2020）は、自己評価、ピア評価、教員評価の3指標からプログラムの効果を分析している。こ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。渡邊（2017）は地方国立大学の初年次生を対象に、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意義を論じている。受講前（事前テスト）は個人課題で、受講後（事後テスト）はグループ単位の課題であるため、調査の目的は個人の文章作成力の伸びを見るこ

とではなく、筆者が述べているとおり、グループワークを通じて学生たちがライティングを肯定的な体験と捉え直し、主体的に課題に取り組む姿勢を涵養することに置かれている。

「事前・事後テスト」を採用した調査もわずかながら存在する。要・吉里（2011）は、鹿児島県の複数の高等教育機関で開講する「日本語リテラシー」関連科目履修生139名を対象に、授業の初回と最終回（第15回）に講義のスク립トをレポート形式に書き換える方法で「事前・事後テスト」を実施した。課題文はいずれも同一の文章で、あるテキストから講義スク립トの一部を引用し、解答時間として40分与えた。分析には国立国語研究所の全文検索システム「ひまわり」ver.1.3を使用し、文末表現や接続表現、副詞、概数を表す接辞（「約」「ほど」など）及びトピックを示す書き出しの表現（「XXとは」など）、引用を示す機能語（「XXによると」など）などの語彙レベルの変化を分析した。この調査はリメディアル教育分野に位置付けられ、文体と語彙の変化に指導の焦点が当てられていることから、アカデミック・ライティングで必要とされる構成や論旨展開の習熟などは対象としていない。

渡邊（2015）は、レポート・ライティング指導のための基礎クラスと発展クラスで履修生が書いた3本のレポートを対象にライティング力の変化を調査した。このうち、初めの2本（①と②とする）は同一課題（「あなたがこれまで生きてきた中で一番楽しかったことはなんですか。そして、それはあなたの今後の人生にどのように生かされると思えますか」という問いに対し、1000字程度でレポートを作成する）が、基礎クラスの初回（「事前テスト」と位置付けられている①）と終了後（「事後テスト」として位置付けられている②）に課された。3本目（③とする）は発展クラスで履修生が別の論題（「少子高齢化においてあなたが考える対策は何か」）について授業の課題として書いた1500～2000字程度レポートである。つまり、①と②が、同一課題で個人の体験や意見を求める論題だったのに対し、③は授業中に内容に関する講義も挟んだジャンルの異なる論題となっている。渡邊（2015）では、①を「受講前」、②を「受講後」、③を「追加受講」とし、①と②、①と③、②と③を同一評価軸で比較した。調査方法においては、①と②の間の練習効果の影響や、①と③及び②と③の間での論題のレベル調整への配慮は特に言及されていない。①と②の比較では構成（序論・本論・結論の3部構成）やパラグラフ分け、理由と根拠の提示で大きな改善（100%弱～200%弱）が見られたことが報告され、①と③及び②と③の比較でも同様の項目に明らかな改善傾向が見られた。一方、「具体的な記述」に関しては①と②の間では1%、②と③でも26%と、前述の項目と比べて低めであった。この「具体的な記述」項目の評価対象の詳細は言及がないため不明だが、具体例や推論の筋道を説明する記述、あるいは証拠との関連についての論証部分が不十分であったこと等が推測される。全ての比較において、文体に関する変化も小さいことが報告されている。

加納・赤木（2022）も、前述のとおり、事前・事後テストで同一課題を採用している。本節で取り上げた「事前・事後テスト」採用の先行研究はこれを含めて3本とも、対象者に同一課題を与えており、「練習効果」の影響を排除することはできないと言える。

(2) 外国語教育のライティング指導における「事前・事後」テスト

一方、外国語教育分野を見渡すと、「事前・事後」テストを用いたライティング授業の効果測定は従来から広く使われてきた手法であり、その際には事前、事後それぞれ異なる課題を与えて検証する例が多い。

英語教育では、書面による訂正フィードバックは英語ライティング力強化に効果がなく、廃止すべきだとTruscott (1996) が主張して以来、賛否を呼んでいる。Ellis, Sheen, Murakami and Takashima (2008) は、日本の大学で英語ライティングを学ぶ大学生を対象に、書面による訂正フィードバックが文法力強化に有効か否かについて調査した。定冠詞・不定冠詞のみに訂正フィードバックを与えるグループ（焦点グループ）、冠詞を含み多様なエラーに関する訂正フィードバックを与えるグループ（非焦点グループ）を実験群とし、書面による訂正フィードバックを全く与えないグループを統制群とした。これら3つのグループに、冠詞・定冠詞の使用の正確さを見る内容の異なる3回のテスト、即ち事前・事後テスト及び遅延テストを実施した。結果を分析したところ、実験群のうち、焦点グループでは3回のテストのスコア平均は回を重ねるごとに上昇し、非焦点グループでは事後でスコアが上昇したあと、遅延テストまで同程度の効果が持続した。一方、統制群では事後テストにかけてスコア上昇は見られたが、遅延テストではスコアが低下したうえ、いずれのスコアも全体的に実験群と比較し有意に低かった。これらの結果より、書面による訂正フィードバックは日本人大学生の文法力の強化（冠詞の用法）に効果があることが示された。

Bitchener (2008) は、訂正フィードバック、特に書面による訂正フィードバックが文法力強化に効果があるか、ニュージーランドの留学生を実験群、統制群に分けて事前・事後・遅延テストを実施した。対象者は異なる内容で3本のエッセイを書き、その結果が分析された。異なる方法でフィードバックを受けた4つのグループのうち、書面による訂正フィードバックを受けたグループが、2ヶ月後の遅延テストでも他のグループより有意にスコアが高く、書面による訂正フィードバックの有効性が示された。

ライティングのフィードバックは教師フィードバックからピア・フィードバックに広がり、ピア・フィードバックについての効果についても事前・事後テストを用いた多くの論考がある。Jahin (2012) は、サウジアラビアの新人英語教師40人のトレーニング期間中、ピア・レビューの導入が対象者の英語ライティング力の強化とライティングに対する不安の払拭に効果があるか、実験的手法を用いて調査した。実験群では事前テストの後にピア・レビュー（ピアによるフィードバック）を導入し、ピア・レビューの方法について指導したのち、事後テストを行った。対象者には事前テスト、レビュー用、事後テストそれぞれの際、異なる文章ジャンルで異なる内容についての英語エッセイが課され、事前と事後で書いたエッセイが分析データとされた。統制群はピア・レビューの代わりに伝統的な教師フィードバックのみを受けた。結果は、実験群のスコア上昇が統制群と比較して有意に高く、ピア・レビューの導入が対象者の英語ライティング力強化とともにライティングに対

する不安の軽減に効果があったことが明らかになった。

Lundstrom and Baker (2009) は、ピア・レビューを取り入れた授業では、レビューする側とされる側のどちらが、よりライティング力を伸ばすことができるか、についてアメリカの大学の英語センターに在籍する非母語話者91人を対象に調査した。レビューの提供者はピアの学生にフィードバックを提供するのみで、自分の書いたエッセイへのフィードバックは全く受けない実験群となり、統制群はフィードバックを受け、それを生かした改稿をするだけで、他者のエッセイのフィードバックはしなかった。授業期間中、それぞれ4回ピア・レビューについてのトレーニングを受け、実験群はフィードバックのしかたについて学び、統制群はフィードバックに基づく改稿の仕方を学んだ。対象者全員が、事前テストとして授業の1週目に30分の制限時間付きライティング課題を授業時間内に出し、最終週に同じく30分の制限時間付きライティング課題を授業時間内に提出した。事前と事後の課題の内容は論文では明示されていないが、91名を初級と中級レベルに分け、それぞれのレベルに合った課題を課している。分析の結果、フィードバックを提供することに徹した実験群の方が、フィードバックを受け改稿するだけだった統制群より有意に高いスコア上昇を示し、特に初級レベルでは伸びが大きかった。

近年ではテクノロジーを取り入れた授業手法に関する効果検証も「事前・事後テスト」を使って行われている。Adas and Bakir (2013) は、パレスチナの大学の学部2, 3年生を対象とした外国語としての英語授業で実験を行った。パラグラフレベルのライティング指導を目的としたブレンド型授業（対面とオンライン併用）の効果を、実験群と統制群に対し事前・事後テストを用いて検証した。ブレンド型授業を受けた実験群の事後テストスコアの伸びは、従来の対面型授業のみを受けた統制群より有意に高く、ブレンド型授業の指導効果が明らかとなった。事前・事後テストの内容は具体的に述べられてはいないが、事前テストは調査者の1人が開発し、事後テストは授業の指導者が開発したとあり、別々の検証ツールだと明記されている (p. 259) ことより、事前・事後テストでは異なる論題が採用されたと考えられる。

言語教育現場でのテクノロジー使用を社会文化理論と結びつける実証的な研究も増加傾向にある。Shih (2011) は、台湾の理系の大学で英語を専攻する23人の1年生を対象に行った18週間の英語ライティング授業で、前半は対面指導、後半はFacebookを活用しピア評価を取り入れたブレンド型授業の効果を定量・定性的手法の混合型で検証した。対象者を習熟度別に3レベルに分けたうえ、さらに6グループに分け、各グループに期間中7本の異なるライティング課題を各自自分のグループに投稿し、毎週Facebook上でフィードバックとコメントを送るとともに、他のメンバーのコメントを読んでフィードバックを投稿する、という活動を行なった。授業開始週に事前テスト、最終週に事後テストが行われ、それぞれ与えられたライティング課題を提出した。アンケートとインタビューも加え、総合的に分析した結果、どのレベルのグループでも、ライティング力の伸びと学生の意欲・関心の高まりが明らかとなった。

以上より、ライティング指導の授業の効果検証において、特に外国語教育の分野では「事前・事後テスト」が世界各地で広く用いられていることがわかる。また、対象者を実験群、統制群に分けて指導し、事前、事後では異なる内容の課題が与えられる方法が多い。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おり、筆者らは、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であるという立場を取る。

そこで、本調査では、ライティング指導開始前に「事前テスト」を実施し、その後学習者を実験群、統制群に分けることなく全員に同じ内容・同じ方法のライティング指導を行ったうえで、終了時点で「事前テスト」とは異なる論題の「事後テスト」を実施した。

3. 研究の目的

本稿は、令和4年度前期開講の「アカデミック・リテラシー1」における履修生のライティング力の変化を通じ、授業の中核を成すライティング指導の効果を測り、指導の有効性と今後の課題を検討することを目的とする。

4. 調査対象科目の概要

(1) 授業デザイン

本授業は、共通教育科目として学部1、2年生を対象に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。コロナ禍で対面授業が再開された時点から定員を30名としている。2022年度前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した2019年以降、2本のレポート課題を課すとともにグループ発表も加え、学習効果を高めるために言語技能の統合を図っている。さらに、Google Classroomをプラットフォームとして常時使用することにより、コロナ禍以降ますます重要性を増しているデジタル・リテラシー習得の機会も提供している。

授業デザインにあたってはアカデミック・ライティング指導に定評ある複数の教授法、セオリーなどを援用し、ライティング教育の持つ社会文化的側面と認知的側面に配慮している。加えて、上述のとおり、協働力やデジタル・リテラシー、討論や口頭発表に必要な口頭でのコミュニケーションスキルの強化も重視し、履修生が汎用性の高いリテラシーの基盤を身につけられるよう活動と課題を連動させている。(詳細は加納・赤木, 2022を参照されたい)。

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実現のため、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点を重視し、指導法はプロセス・アプローチとジャンル・アプ

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ぶ ・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	
	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		

（加納・赤木,2022, p.20）

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。さらに、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不可欠なパラグラフ・ライティングの習得に際し、多くのレトリカル・パターンの中から、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) で一貫して指導し、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課題で定着を図った。また、ジャンル・アプローチでも指摘されており、ライティングは読み手と書き手のコミュニケーションであることから、読み手意識を高めるピア・レスポンスを各課題の要所に組み入れた。先行研究の節でも言及したとおり、ピア・レスポンス、ピア・レビューの効果については賛否があるが、筆者らは、一貫したルールと到達目標の明示的な共有により、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つつ意義あるピア・レスポンス活動を実現させることは十分可能だと考えている。実際、履修生の多く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模様だが、授業コメントや学期終了時の授業アンケートなどから、クラスメートが書いた複数の文章を読み合うことにより多くの刺激を受け、実践的な学び合いが起きていることが、明らかとなっている。

(2) 本授業のレポート課題とライティング指導

前掲の表1に示されたとおり、授業の流れは大きく分けて3部から成り、レポート課題は「課題1」と「課題2」で課される。「導入編」ではまず敬語と電子メール作成を組み合わせたメール課題でピア・レスポンスを開始する。これにより、ライティングは個人で完結するのではなく、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、協働作業を通じて文章の改稿の重要性に気づかせ、続くレポート課題のピア・レスポンスに向けて動機付けを図っている。「課題1」「課題2」ではレポート作成とグループ発表を課している。これら2本は共に「論証型」レポートで、論題に対し、引用による根拠を示しながら自分の意見を論証することが求められる。相違点は論題の難易度で、「課題1」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ぶ二項対立型(「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、「課題2」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) から一つを選び、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。なお、授業内容全体の詳細については加納・赤木(2022)を参照されたい。

本授業の最も重要な点の一つが、履修生が「レポートの書き方」という方法を学び、自力で「再現」できる力を身につけることである。そのためには、汎用性の高い論証型パラグラフ・ライティングの基礎を習得することが肝要であり、課題1と課題2を通じて学生が再現性の高い方法を身につけることができるよう、レポート全体の構成、論証型パラグ

ラフ・ライティングの必須項目と基本形、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及び発表スライド作成など、レベルを調整しながら同じプロセスで2つの課題を完成させている。つまり、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きている。これにより、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し、大学で課されるレポートを自力で書くことができる基礎的な能力を固めることを目指している。

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、学生自身が思考力を活用して能動的に学ぶことが不可欠である。自己や他者の課題の質に対する分析力を高め、改善できる力を身につけさせるには、評価における着眼点を会得する必要がある。そこで、学生自身が、重要ポイントに繰り返し触れながら、理解を深めそれを内在化させるために、課題完成までに多くのグループワークを取り入れ、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し、実際に文章化していくプロセスを重視している。授業では全課題にループリックを提供するとともに、モデルレポートの分析を課題開始直後に入れ、ループリックが意味することを実際の文章の中で可視化している。そして、続くアウトライン作成、ピア・レスポンスで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、評価基準内在化の促進を図っている。前回の調査では、事後テストのレポートを通じ、得点上位層の学生は評価基準を内在化していることが確認できた。

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2022年度前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I (旧「基礎日本語」) 13クラスを履修した全357名のうち、統計的に有効となる対象人数を考慮し、38名をランダムに抽出した。内訳は、1年生29名、2年生が9名であった。

(2) データ収集

履修生の全員に対し、表1の「授業計画」に示したとおり、事前テスト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、事後テスト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・事後テストはいずれも二項対立型の論題であるが、内容が同一の場合、一定程度想定される練習効果の影響を排除するため、同レベルの異なる内容の論題を与え、学生のライティング力の変化を調べた。事前・事後テストそれぞれの論題は下記のとおりである。

<事前テスト>

乳幼児（0歳から3歳）に対し、デジタルメディアを利用した育児をすることに賛成です

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。

＜事後テスト＞

「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。

両課題を提出した学生のうち、ランダムに抽出した38名のレポートについて、以下の「ループリック」に沿って、2人の評価者が半数ずつ分担して採点した。使用した「ループリック」は授業で学生に配布した「レポート課題1 ループリック」と同一であり、レポート課題2でも共通しているが、事前・事後テストの論題と一緒に配布していない。

表2 事前・事後テスト ループリック

	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。	問題の背景の説明、問い、主張のいずれか一つに不備がある。	問題の背景の説明、問い、主張のいずれか二つに不備がある。	問題の背景の説明、問い、主張の全てに不備がある。またはこれら三つのうち書かれていないものがある。
本論・中心文	本論1、本論2の paragraph 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 paragraph 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 paragraph のどちらかに中心文がない。	本論1、本論2の paragraph 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 paragraph 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 paragraph のどちらかに理由がない。	本論1、本論2の paragraph 両方に理由がない。
本論・証拠	本論1、本論2の paragraph 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 paragraph 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 paragraph のどちらかに証拠がない。	本論1、本論2の paragraph 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 paragraph 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、 paragraph 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。

対象者全員の事前テスト、事後テストの得点（100点満点）とその差、及び文字数を表3に示す。

表3 個人の得点と字数の変化

対象者	学年	A：事前	B：事後	B-A：差	字数：事前	字数：事後
1	1	47.5	95	47.5	686	1024
2	1	72.5	97.5	25	1040	1153
3	1	62.5	72.5	10	847	1051
4	1	77.5	92.5	15	790	998
5	1	57.5	82.5	25	738	771
6	2	60	97.5	37.5	656	1029
7	1	60	92.5	32.5	801	989
8	1	60	85	25	684	870
9	1	55	77.5	22.5	704	898
10	2	45	62.5	17.5	892	833
11	1	55	57.5	2.5	725	826
12	1	47.5	92.5	45	701	996
13	1	55	87.5	32.5	721	946
14	2	50	65	15	549	776
15	1	45	80	35	751	1023
16	1	55	90	35	751	934
17	2	72.5	92.5	20	909	893
18	1	55	75	20	796	1075
19	1	45	87.5	42.5	678	972
20	1	65	87.5	22.5	752	1057
21	1	65	80	15	1013	1100
22	1	57.5	60	2.5	705	708
23	1	60	67.5	7.5	690	840
24	1	60	75	15	917	1020
25	1	47.5	77.5	30	735	1020
26	1	60	77.5	17.5	812	1039
27	1	72.5	77.5	5	781	1049
28	2	62.5	82.5	20	720	835
29	1	65	82.5	17.5	739	1117
30	1	65	80	15	574	883
31	1	87.5	95	7.5	1083	1507
32	1	32.5	50	17.5	560	720
33	2	52.5	67.5	15	807	900
34	2	62.5	77.5	15	746	942
35	1	62.5	67.5	5	703	873
36	2	62.5	65	2.5	673	800
37	1	77.5	92.5	15	704	1128
38	2	52.5	67.5	15	725	800

事前テスト、事後テストそれぞれの平均点と平均字数は下記のとおりである。

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	59.16	79.28
平均字数	759.42	957.76

(n=38)

(3) ライティング指導全般の結果

表5に示されたとおり、平均点では事前テストから事後テストで20.12点の上昇が見られた。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。 $(t(37) = -10.49, p < .001)$ 。つまり対象となった履修生のライティング力の伸びは、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。

(4) 指導項目別の結果

表2のルーブリックに示された10項目はいずれも重要なポイントだが、学生が未習の状態で履修する傾向が大きい「本論・反駁」と「書式(引用と文献リスト)」について、平均点の変化を見る。

表5 事前・事後テスト 項目別平均点

	事前テスト	事後テスト
本論・反駁	5.20	7.56
書式(引用・文献リスト)	2.50	5.92

「本論・反駁」では10点満点中、事前テストは5.20点、事後テストは7.56点となっており、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。 $(t(37) = -5.3, p < .001)$ 一方、「書式」では10点満点中、事前テストは2.50点、事後テストは5.92点であった。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。 $(t(37) = -9.55, p < .001)$

6. 考察

(1) 事前・事後テスト 全体的な特徴

表4の個人の得点を見ると、ばらつきはあるが事前テストから事後テストにかけて点数が下がった学生はいない。得点の伸びが一桁であった学生は事前、事後共に概ね50-60点

代の低得点層に集中しており、前回の調査同様、事前、事後とも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ている。一方、事後テストで90点を越えた学生は10名で、全体の約26%にのぼる。そのうち、得点上昇が平均点である20点を越える伸びを示した学生は7名であった。これらの学生は、教師フィードバックもピア・レスポンスもない状況でも自力で高評価となるレポートを完成させており、ループリックやチェックリストにおける重要項目を内在化させていたと言える。字数の増加は全体に見られる傾向だが、事後テストの上位層では論証型レポートに必要な要素を含んで過不足ない記述となっていた。一方、事前テストで文字数が多い場合、重要な要素が網羅されていたわけではなく、冗長な説明が目立っていた。以上の傾向は、前回調査と同様である。

(2) アカデミック・ライティングのルールと批判的思考力

アカデミック・ライティングに不可欠な重要項目の一つに、自分の意見の論拠を引用によって明示する、という点がある。本クラスでは、「主張」は「証拠」なしには成立しない、というルールを共有し、論証型レポートの論理的推論に必須の要素をパラグラフレベルで一貫して指導している。故に、引用は形式を整えるためだけでなく、論理的推論を堅固に組み立てるために非常に重要であり、合わせて文献リスト作成も不可欠となる。また、一方的な議論でなく異なる立場や視点にも配慮し批判的思考を反映した説得力のある議論のためには、有効な反駁が必要となる。今回の事前、事後テストでは、これらの重要な指導項目の平均点の上昇が統計的に有意となり、指導効果が示された。しかし、前述のとおり、得点上昇が小幅にとどまる学生の事後テストのレポートでは引用の不備や文献リストの欠落が目立っており、今後はより多くの履修生にこれらの点についての重要性を浸透させていく必要がある。

7. 結び —まとめと今後の課題—

2020年後期授業を対象とした前回調査に続き、調査方法をより精緻化して行った今回の調査を通じ、2022年前期「アカデミック・リテラシーI」のライティング指導の効果を統計的に確認することができた。今回は、異なる論題で事前、事後テストを実施したうえ、ループリックの重要項目のうち、「本論・反駁」と「書式(引用と文献リスト)」の2つを取り出して統計的に分析した。これにより、上位層と下位層の傾向が具体的に裏付けられ、また、得点変化の全体像との関連性も確認することができた。今後は、評価者同士の一致率を求めるなど評価方法をより厳格にしたうえで、事前、事後テストの得点変化とループリックの項目ごとの得点変化の関係を重回帰分析により考察し、指導改善に役立てていきたい。さらに、学生たちのピア・レスポンスやグループ活動におけるコミュニケーションを質的に分析し、効果的なグループ討論に関する示唆を得ることも重要だと考えている。

参考文献

- Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (9), 254-266.
- 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>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2003). *The craft of research*. (3rd ed.) The University of Chicago Press.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12 (1), 17-29.
- Jahin, J. H. (2012). The effect of peer reviewing on writing apprehension and essay writing ability of prospective EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (11), 60-84.
- 要弥由美・吉里さち子 (2011) 「アカデミック・ライティング指導による言語表現の事前・事後テストにおける変化」『リメディアル教育研究』6 (2), 72-81.
- 加納なおみ (2022) 『アカデミック・リテラシーズ Ⅰ』 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』12, 1-13.
- 加納なおみ・赤木美香 (2022) 「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 Ⅰ』における調査結果より—」『國學院大學 教育開発推進機構紀要』13, 14-33.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- 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.
- 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.
- 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代 (2017) 「ループ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.
- Shih, R., C. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27 (5), 829-845.
- Toulmin, S. (1958). *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46, 327-369.
- 渡邊淳子 (2015) 「ライティング科目の連動による授業効果：「レポート作成の基本」から「アカデミック・ライティング (1) へ」」『大学教育年報』18, 19-26.
- 渡邊淳子 (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.

「コロナ後」に向けた法学部フェロー制度の取り組みと課題

稲垣 浩

【要 旨】

法学部フェローは、2020年のコロナウイルス感染拡大以来、その運用において様々な対応を迫られてきた。2021年度からは、対面授業の増加に伴い、対面とオンラインのハイブリッドでの対応を進めてきた。こうした対応は、昨年度同様相応の効果を挙げたが、その運用過程において、機材等の脆弱性やオンライン化で孤立する学生への対応、安定的なフェローの人材確保など様々な問題が明らかになった。それらを踏まえて、「コロナ後」に向けたフェロー制度の課題について検討する。

【キーワード】

フェロー、法学部、「コロナ後」、人材確保

1. はじめに

平成25（2013）年に産声を上げた法学部フェロー制度は、令和4（2022）年で、9年目となる。この間、歴代フェロー、関係教職員のご尽力もあり、法学部における特徴的な学修制度として定着してきた。しかし、その道のりは平たんなものではなく、毎年の様に変更になるフェロー室など必要なインフラの確保、学生への周知など様々な問題が存在してきた。とりわけ近年では、コロナウイルスの感染対策やオンライン面談の開始など、新たな対応にも迫られている。本稿では、特に昨年度から今年度にかけてその整備に力を入れてきたハイブリッド面談（オンラインと対面の併用）への対応状況、それに昨今のフェロー制度の運用状況を中心に、「コロナ後」に向けた法学部フェロー制度の運用と課題について述べていくことにしたい。

2. コロナ下でのフェロー制度の運用

・オンラインによるフェロー面談の開始

周知のように、令和2（2020）年初頭からのコロナウイルス感染拡大以来、本学では同年以降2年間にわたって遠隔中心の授業態勢がとられることになった。同年4月7日には第一回の緊急事態宣言が発出されたことから、本学ではすべてのキャンパスを閉鎖することになり、新年度の授業開始も5月7日に繰り下げられることになった。それに伴い、4月中の面談は中止となり、5月になってようやく面談が開始された。また、これまでフェロー室で対応していた面談は、Zoomを用いたオンラインで対応することとなり、フェローも在宅勤務とし自宅から遠隔で面談を行うことになった。

しかし、こうした「非常時」における対応は、フェロー制度の運用をめぐる様々な問題を露呈させることになった。まず、オンライン面談で必要不可欠なZoomアカウントに関する問題である。現在フェロー面談ではZoomを用いたオンライン面談を実施しているが、令和2年度当初は、専任・兼任教職員のみに対してZoomアカウントが割り当てられていたため、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アカウントを確保することにした。しかし、身分上「アルバイト」であるフェローにZoomアカウントを直接付与することはできず、かわりに法学資料室に二つのKEANアカウントが新たに付与され、これらのアカウントに紐づけられた二つのZoomアカウントを各曜日の担当フェローが交代で利用するという変則的な対応となった。

また、フェローの身分が「アルバイト」であることは、在宅勤務への移行の際にも問題となった。「アルバイト」であるフェローは、時給での給与支給であることや勤務状況の監督ができないことから、在宅勤務が認められていなかった。しかし、上記の様に緊急事態宣言の発令・大学キャンパスの閉鎖という状況では、フェローが大学内で勤務することは不可能であり、学修支援センターを通じ在宅勤務を認めるよう要請した。その結果、毎月の「在宅勤務報告書」の提出など必要な手続きを行うことを条件に在宅勤務が認められることになった。また、オンライン対応のための予約システムの整備やオンライン化したことについての学生への周知や法学資料室との連携システムの構築などが併せて進められた(宮内2022)¹。

図1 フェロー面談チラシ

学生みんなのそばに、フェローはいます。

フェロー面談

対面でも！オンラインでも相談可能！

フェローとは、講義や教科書内容でわからないところの質問を受け付けたり、答案やレポートの書き方を個別に指導したりなど、一人一人の悩点を克服するための勉強方法を考えつけてくれる、法学部オピニオナルの個別指導教育スタッフです。

今年度も、オンライン・対面両方対応可能です。講義でわからないことや勉強に行き詰ったときなど、どんなフェローに相談してほしい、

予約はWebから！

面談時間
学期Ⅰのみ 月～金
午前10時30分～
午後6時
(最終面談開始時間は17時30分です)
※時期によって面談時間が変更される場合がございます。

わからない時は、
法学資料室まで
電話：03-5466-0304
月～土
午前9時～午後5時

フェロー室案内図

120号棟2号館
3号館
法学部
法学資料室
17F
神楽
1号館
2号館
3号館
4号館
5号館
6号館
7号館
8号館
9号館
10号館
11号館
12号館
13号館
14号館
15号館
16号館
17号館
18号館
19号館
20号館

また、オンライン授業となり自宅での学修を余儀なくされていた学生に対しては、オンライン面談の周知と予約方法が大きな問題となった。

前者については、従来から特段大きな変更や新規の施策があったわけではない。それまでと同様に、オンライン面談についてのチラシを作成し、法学部ホームページへの掲載、K-SMAPY II を通じた学生へのメール、授業等での教員による広報をおこなった。それでも、当時は学生に対して十分な認知がなされていたとはいいがたく、授業で知らされるまでは全く知らなかったという声も少なくなかった。

後者については、当初学生が直接フェローのKEANアドレスにメールし、メールでのやり取りを通じて時間調整をしたのち、ミーティングID

をフェローから学生に送付するやり方を取っていた。しかし、特定のフェローの希望が無い場合など、手順が煩雑になることなどの問題もあり、令和2年度後期からは、本学が法人契約しているMicrosoft Office365のFormsを使って予約サイトを曜日ごとに作成し、こ

れを使った予約手続きを行うことになった。また前掲のチラシにQRコードを掲載することにより、学生への周知と手軽なアクセス方法を確保した。

一方で、予約については、現在においても様々な問題を抱えている。例えば、予約については前日までに行うよう学生に周知しているが、Forms上では期限を設定することができないので、締め切り後の当日に予約をしてくる学生が後を絶たない。それでもフェローはそうした学生にできるだけ対応しようとするが、予約状況は何か通知が来るわけではなく、いちいちFormsを確認しなければならないので、業務中などで予約を見落とししてしまい、面談ができなかった場合などがある。また、フェローが予約を確認するのは当日の勤務開始時²あり、その際に予約者に面談可能かどうかの返信メールを送るため、このメールを見ていなかった学生が、予約できなかったと勘違いし現れない場合があった。その後、予約時間をずらすなどの対応を試みているが、現在までのところ、予約システムについての抜本的な解決策は見つかっていない。

また、この時からフェロー業務にFormsを多く用いるようになった。例えば、毎日提出する学生指導記録はFormsを用いて提出し、業務日誌はWordで作成のうえメールで提出することにした。また、学生の利用アンケートもFormsを使って行うことから、フェロー制度の運用・利用に関するデータの集計が容易になり、制度の改善が行い易くなった。このように、コロナ禍でのフェロー対応は、既存のフェロー制度の問題点を浮き彫りにする一方で、フェロー制度における（小規模ながら）DX（デジタル・トランスフォーメーション）が進むことになった。

・オンライン面談に対する学生の反応

このように、日々変化する状況の中で制度の整備に取り組んだオンラインフェローであったが、令和2年度の運用開始当初は、学生への周知が徹底していないこともあって、利用状況は低迷した。この年は、5月から運用を開始したが、同月の面談回数は8件（8人）にとどまった。しかし、翌6月には授業でのフェロー制度の活用などもあり、190件（190人）と大幅に増加した。ただし、これ以降利用数は伸び悩み、7月は試験前であったが89件（89人）に留まった。2020年度後期も、授業での利用があった際の利用は増加したが、その後2020年度中で月当たりの利用状況が3桁を超えたのは11月の118件（118人）のみであった。最終的に、2020年度は146日の面談を行い、545件（545人）に留まり、令和元年度の641件（789人）を下回るようになった。

それでも利用者のアンケートからは「短時間で明確に指摘して下さり良かったです。」「丁寧に分かりやすく指導して頂き不明点を一緒に解決できた。また機会があれば積極的に利用したい。」といった好意的な意見がみられた。また、オンラインながら「フェローの先生の指導を受けるのが初めてでとても緊張していたのですが、優しく丁寧に教えてくださって安心しました。いただいたアドバイスを参考に、より良いレポートを提出したいと思います。ありがとうございます。」といったように、対面での面談と変わらない好意

的な意見も見られた。

3. 「ハイブリッド」フェローの運用状況

・制度の導入

令和3（2021）年度に入っても、コロナの感染状況は一進一退であった。4月25日には3度目の緊急事態宣言が発出され、6月20日になってようやく終了する。7月12日にも4度目の緊急事態宣言があり、対面での試験が中止（レポート等の代替措置）され、9月30日まで継続した。この間、まん延防止等重点措置が出されるなどあり、フェロー制度の運用は政府のコロナ対策に右往左往させられることになった。

同年度開始当初は、少人数の授業を中心に対面授業を増やすという大学の方針もあり、前年度在宅勤務（オンライン面談）であったフェローの勤務形態も、大学での出校勤務に変更することが検討された。ただし、オンライン授業も依然として継続され、実際に登校する学生数も概ね平常時の半分程度と見込まれたことから、対面を復活させつつも、フェロー室からのオンライン面談も継続することになった。ここに、現在まで続けられている「ハイブリッド型フェロー面談」が誕生したのである。

開始当初においては、様々な問題も発生した。まず、もともと必ずしも最新ではなかったパソコンなどの機材が問題となった。面談時の指導用にパソコンを配置したが、パソコンの性能が古いこともあって処理が遅く、長時間の安定的な接続を求められるZoomに十分対応できず、接続が不安定になる場合がみられた。特に、開始当初においては、学生側の設備が不十分である場合も多く、面談中に突然切断されてしまうことが大きな問題となった。特にパソコンをめぐっては、機材によってはキーが破損しているものや、処理性能の遅さからpdfファイルが開けないといった問題や、windowsのアップデートに4時間以上も時間がかかるなどの問題も発生した。また、イヤホンマイクなどの設備がなく、フェロー室も二人のフェローで対応していることから、面談中に他のフェローや学生の声が入り、聞き取りにくいという事態が頻発した。この音漏れの問題によって、フェロー相互の気遣いが過剰に必要ななど、勤務環境がフェローにストレスを与えることになってしまった。こうした、フェローがハイブリッド面談に真剣に取り組む中で露呈してしまった当初における諸問題は、その後学内の素早い対応やフェローによる自主的な対応などもあり、多くは令和4年度には解消している。しかし、パソコンや通信手段などの進歩は日進月歩であり、すぐに新たな対応を迫られることになる。今後も状況の把握と迅速な対応を行っていくことにしたい。

一方で、オンライン授業や面談が続いていたこともあって、対面指導ならではのメリットを指摘する声は多く聞かれた。前期のフェローからは「その場で文献を用いて解説したり板書をしながら解説をすることで、学生がフェローの説明内容をスムーズに理解できる点で、対面指導の意義を再認識し」との感想があった。オンデマンド型オンライン授業

に不安を感じる学生からも、「フェローによる対面指導を受けたことで、授業内容の理解や条文の読み方、答案の書き方などをクリアに理解できた」との声があった。

また、実際に学生と対面し、会話することで分かることも多かった。フェローからは、「ほとんどの授業をオンラインで受けている学生は、雑談する機会が限られるためか、細かい様子でした」「オンライン面談よりも対面の方が学生と若干の話しやすさを感じました。」といった声があった。特に、対面が開始されたことで、コロナ禍で大学での友人が少ない学生から雑談をすることで安心感を与えることができたよだという声もみられ、多くの学生と年齢が近く、個別に面談することができるフェロー制度の良さが改めて感じられた。しかし、コロナ禍で長く大学に来ていない学生や、当時の1年生や2年生などコロナ禍が始まった後に入学した学生の中には、フェロー制度やフェロー室に対する認識がほとんどない場合も少なくなく、学生のアンケートではフェロー室の入り口がわかりづらいなどの指摘もあった。

後期に入ると、継続されていたオンライン授業に起因する問題もみられるようになった。例えば、オンライン授業では、質問等の機会が限られることが大きな問題となっていたが、「オンライン授業が多く、学生が担当教員の先生に授業前後に質問することが叶わないため、フェロー制度がその代替手段として有効に機能しているように感じました」といった指摘や、「面談にいらっしゃる学生さんの中には、本当に意欲があってフェローがうまくフォローをしてあげれば学習上の問題が一気に解決するような優秀な学生さんもいらっしゃいました。そのような学生さんのお話を聞いてみると、授業がオンデマンド式のものであるため、よくわからなかったとしても直接質問できる機会がないと言った声を耳にしました」といった指摘があった。このように、オンライン下での授業担当教員による学生対応の補完機能として、フェロー制度の意義が再確認された。

・集計データと学生の反応

このように、様々な困難がある中で開始された令和3年度のハイブリッド型フェロー面談であったが、例年同様学生からの反応は良好であった。面談件数は558件（579人）と、コロナ前の2019年度（6410件、769人）は下回ったが、2020年度を上回ることができた。月別の利用状況を見てみると、例年年度当初である4月の利用が少なかったが、令和3年は、26件（37人）とコロナ前の2019年（12件、14人）を大幅に上回った。その後はコロナ前ほどの伸びはみられなかったものの、令和2年度を上回る利用数を確保することができた。

また、前述のようにコロナ下でのフェロー制度の有効性が理解されたこともあって、教員からの依頼業務件数も増加し96件に上った（令和2年度67件、令和元年度14件）。前述のフェローからの指摘なども合わせると、フェロー制度は授業を補完する機能として本学に定着しつつあり、授業とフェローのさらなる連携はさらなる大きな課題ということができよう。

学生からの反応も良好であった。令和3年度の学生からのアンケートは、利用者のほぼ

半分超にあたる、290人から回答を得た。そのうち、フェローによる指導について聞いたところ「大変良い指導であった」「良い指導であった」と答えるものが、回答中275人と実に95%にも上った。相談内容について解決したかどうかについては、279人（96%）が解決したと答えている。学生からのコメントにおいても、「わかりやすいご指導ありがとうございました」「とても親切で分かりやすかったです」「丁寧に優しく指導してくださり、とても良い時間でした。また受けてみたいと思います」といった肯定的なものがほとんどであった。

表1 令和3（2021）年度のフェロー利用状況

	4月				5月				6月				7月				8月							
	回数	来談数		依頼	回数	来談数		依頼	回数	来談数		依頼	回数	来談数		依頼	回数	来談数		依頼				
		件数	人数	業務数		件数	人数	業務数		件数	人数	業務数		件数	人数	業務数		件数	人数	業務数				
月	3	6	6	2	5	11	11	9	4	20	20	8	2	14	14	5								
火	3	2	2	0	4	4	4	4	5	20	20	3	2	16	16	4								
水	4	4	4	2	4	7	7	3	5	18	18	9	1	11	11	0								
木	4	5	16	4	4	1	2	2	4	3	3	8	2	22	22	1								
金	4	9	9	0	4	9	9	6	4	18	20	6	2	40	40	0								
計	18	26	37	8	21	32	33	24	22	79	81	34	9	103	103	10								
累計				37				70				151				254								
	9月				10月				11月				12月				1月				計			
	回数	来談数		依頼	回数	来談数		依頼	回数	来談数		依頼	回数	来談数		依頼	回数	来談数		依頼	回数	来談数		依頼
		件数	人数	業務数		件数	人数	業務数		件数	人数	業務数		件数	人数	業務数		件数	人数	業務数		件数	人数	業務数
月	2	2	2	0	4	3	3	0	4	11	11	0	3	49	51	4	2	9	10	2	29	125	128	30
火	2	0	0	0	4	5	5	2	4	12	12	4	3	14	14	6	2	1	1	2	29	74	74	25
水	2	0	0	0	4	6	6	0	3	6	7	0	4	27	28	0	2	0	0	0	29	79	81	14
木	2	2	2	0	4	6	7	0	3	6	6	0	4	48	49	0	2	5	5	0	29	98	112	15
金	1	2	2	0	5	23	23	0	4	24	24	0	3	48	48	0	2	9	9	0	29	182	184	12
計	9	6	6	0	21	43	44	2	18	59	60	4	17	186	190	10	10	24	25	4	145	558	579	96
累計				260				304				364				554				579				

特に、フェローの指導に対する好意的な意見が多く見られたことも特徴である。例年フェローに着任していただいている方々には、指導面でも優秀な方が多く、各フェローには日々学生への指導について研鑽を積んでいただいている。その結果、学生から「指摘が的確な上に簡潔だったため、大変分かりやすかったです。また、突発的な質問にも答えていただけて良かったです。ありがとうございました」「一方的に教えていただく形式ではなく、私自身にも考えさせていただけただ中で、レポートの質の向上へ導いてくださった点が非常に良かったと考えています」といった、フェローの指導方法の有効性を裏付けるコメントが多くみられた。

加えて、前述のようなコロナ禍の中の学生の状況を反映したコメントも見られた。例えば、「対面で相談できたことが大変良かった。色々な悩みが相談できた。」「直接お話できる機会がなかったので、すごくありがたい制度だと思います。また利用します。」「フェローの先生と話すことで自分の考えが整理することができた。また、予約をしていなかったのですが、しっかり見てくれたのでよかったです。」といったように、対面での面談を復活したことによるメリットを指摘するものがあった。また、「相談事を話していたらあっという間に時間が過ぎて行った感覚です。担当の方は丁寧に分かりやすく親切にアドバイスなどを教えて下さいました。」などというように、学生のコメントから孤立した状況に置かれた学生の大変な状況を垣間見ることができる。こうしたコメントからは、前述のように、コロナ禍ではフェロー制度が単なる学修機能を超えて有効に機能しているということ

ができよう。

4. フェローの確保とその課題

・法学系教員の「雇用市場」とフェローの確保

このように、法学部では現在までのところ優秀なフェローを確保できてはいるが、こうした状況が今後安定して継続できるかどうかには不透明な部分がある。

フェローは法学あるいは政治学分野のD 3以上の大学院生やポスドク（博士号取得者）あるいは法科大学院修了者を応募資格としている。欧米の大学では、フェローやチューターなどの名称で、こうした若い研究者が学部生に対する個別指導をするところが多い。またこうした指導の経験はその後の大学での教育者となるうえで重要な経験となるため、採用試験などではその経験が高く評価される。フェロー制度は、学生への学修支援という本来の目標とともに、こうした若手研究者の経験の蓄積といった学界への貢献も大きい³。

一方で、これらの層は大学教員や研究機関研究員など、一般的なアカデミック・ポストへの応募者層と重複しており、フェローの採用は、こうしたアカデミック・ポストの「雇用市場」において大学等と競合することになる。また、こうしたアカデミック・ポストは、分野によっても状況が異なり、分野によって大学等への就職が厳しいものとそうでないものがある。特に、法律系科目においては分野ごとの専門性が高いことから、可能な限り各科目についてそれぞれの専門のフェローを配置したいと考えているが、実際の採用では大学等でのポストや採用が多い分野では、フェローへの応募者がいないなどの問題も発生している。また、他大学や研究機関への就職が決まったことによる、年度途中での退職もしばしばみられる。

このため、今後は安定的なフェローの確保を進めるため、フェローの業務や身分についての見直しや研究との両立策、勤務に対する対価の向上など、様々な問題をクリアしていく必要がある。

・専門性を生かしたフェローの利活用

フェローは基本的に学部学生の日々の学修支援としての役割が中心であるが、それにとどまらない活用方法も考えられよう。例えば、前述のようなコロナ禍で孤立した学生への支援といった側面は、学生間など若年層におけるコミュニケーションの難しさが議論されている昨今においては、「コロナ後」においても有効であると考えられよう（土井2022）。

一方で、フェローの専門性をより生かす形での制度運用もさらに進めて行くべきであろう。例えば、本学法学部の学生には、法曹に向けて日夜努力する学生が法律専門職専攻を中心に少なくない。特に、ここ数年は成績優秀な早期卒業者による司法試験予備試験・本試験合格がみられるようになり、東京大学・一橋大学・早稲田大学など司法試験合格に実績のある法科大学院への進学者・進学希望者も毎年少なくない。こうした法曹への進路希

望者に対する支援策として、フェロー制度は有効であるように思われる。2022年10月現在、法科大学院を修了したフェローは2名おり、過去のフェローにも法科大学院修了者や司法試験合格者は複数存在していた。これらは本学卒業者ではないものの、法曹志望の学生に対して日々の学修方法や受験への心構え、合格後の進路選択など、様々な点で学生への支援をすることができる。このため、予備試験合格者など、法科大学院出身でない若手法曹有資格者をフェローとして採用することも今後の方法として考えられよう。

また、政治学系においても、いわゆる「ビッグデータ」の問題など、昨今分析手法として重要になりつつある統計処理などでは、それらの手法をマスターするために個別学生へのきめ細やかな指導が必要となる。特に、入試での数学受験者が少数派である本学においては、大人数授業で完全に理解させることは困難であり、個々の理解状況に応じた対応が求められる。現在でも、統計処理に詳しいフェローを2名配置しているが、今後はオンラインでの講座開設など、フェローの専門性を生かす形で、広く学生に利用できる仕組みを探っていくことにしたい⁴。

5. おわりに

以上、2年以上にわたるコロナ禍でのフェロー制度の運用状況についての振り返りを通じて、「コロナ後」の課題について探ってきた。述べてきたように、フェローは単なる学修支援に留まらず、学生への個別対応という特性を生かして、コロナ禍で孤立する学生に対してオンライン・対面の両面から様々な支援を進めてきた。

また、コロナ禍は「コロナ前」からの不可逆的な変化を社会にもたらしてきた。これは大学での教育も同様であり、たとえばオンラインによる講義や演習も、今後一定程度定着するものと考えられる。一方で、これまでのオンライン及びレポートを中心としたコロナ禍での教育では、授業中のメモ取をはじめとした対面講義の受講の仕方、試験準備と学習方法、試験での答案作成などの能力が十分に学生の中に育成されてこなかったように思われる。こうした問題は、オンライン教育が継続される「コロナ後」の大学教育において大きな課題となるであろう。その際、オンラインでの対応と個別学生への対応を併せ持つフェロー制度は、こうしたコロナ禍で十分ではなかった大学教育を補完するものとして、今後重要な意味を持つように思われる。法学部では、今後オンラインでの答案作成講座や孤立する学生への対応などをより進めていくことで、本学の教育に貢献していきたい。

一方で、このように拡充が見込まれるフェロー制度の運用体制の整備も重要である。前述のように、優秀な若手研究者を採用し、また彼らにとっての「経験」を積む場所でもあるフェロー制度を維持するためには、それにふさわしい勤務体制の整備や身分や待遇の確保が肝要である。また、法学部におけるフェロー制度の担当者は甘利教授と筆者であるが、本稿で記した様々な問題をはじめ、日ごろフェロー制度の運用に対応していただいているのは法学資料室の担当者⁵である。周知のように法学資料室は大学図書館の分館でもあり、

室員はフェロー業務の他にも他の様々な業務を抱えている。このため、フェロー業務の適切な効率化を図ることで、業務負担が過大なものにならず、人的にも無理のない制度へと見直しを進めていくことが重要であろう

このように適切に制度を維持していくために、今後の事業展開を通じてフェロー制度の整備・充実を図っていくことにしたい。

注

- 1 こうしたコロナ禍での環境整備を進める中で露呈した、フェローの身分問題などの課題については、宮内教授も指摘されてきた。宮内（2022：90-91）を参照のこと。
- 2 なお、フェローは身分的には上記の様に「アルバイト」であるため、時給が発生する時間帯外の勤務は原則としてできない。
- 3 フェロー勤務での経験が評価された結果であるかどうか厳密な検証は必要であるが、フェロー出身者のその後の就職先は、国内の有力国立大学・私立大学、研究機関など多岐にわたり、その後の活躍も著しい。
- 4 特に、オンラインによる学習講座の開設は、法学部教員の協力を得ながら現在進めているところである。これについては、宮内（2022）を参照のこと。
- 5 現在の担当者である加藤美和さん、森久美子さんには、本稿の執筆内容について事実関係等を中心に確認をしていただいた。日頃のフェロー業務へのご尽力とともに深く感謝申し上げたい。

参考文献

- 川村尚子（2021）「法学部フェロー制度の運用・利用状況からみた成果と今後の課題」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第12号
- 佐藤秀勝（2020）「平成30年度における法学部フェロー制度の運用と今後の課題」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第11号
- 土井隆義（2022）「平坦な戦場で僕らが生き延びること 社会的孤立と関係格差の最前線」『中央公論』2022年3月号
- 宮内靖彦（2022）「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」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第13号

経済学部におけるFA研修会の活動報告

—令和3年度の取り組み—

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（学生ファシリテーター&アドバイザー）制度において、令和3年度の1年間を通して行った研修についての活動報告を行う。

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、アクティブラーニングを採用した専門科目を1年次から3年次それぞれに新設するとともに、初年次の必修科目で大人数科目である「日本の経済」においてもアクティブラーニングを試験的に導入した。すべてのアクティブラーニング科目においてFA学生を配置している。同科目の増加に伴い、FA学生のファシリテーションやコーチングスキルの向上が喫緊の課題であった。

すべてのアクティブラーニング科目において効果的なFA活動が遂行できるよう、経済学部では月に一度の頻度でFA研修会を実施した。研修会では、FAに求められる知識やスキルの涵養から、FAがそれぞれ担当するクラスに関する情報の共有、さらには学年が異なるFA間の交流の場として機能させることを狙いとした。研修会では毎回、リーダーシップやファシリテーション、さらにはコーチング領域におけるテーマを設け、講義とディスカッション、グループワーク形式など多様な形態で理解を深められる工夫を施した。

研修を重ねたことで、FAがFA活動を行うための情報とスキルを修得するとともに動機付けや円滑な業務遂行、さらにはFA組織の活性化において効果を発揮したことが示唆された。本年度培った研修の成果を知見として、今後のFA制度の効果的な運用に活用していきたい。

【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、コーチング研修、授業の標準化

1. はじめに

経済学部では、平成27年度からグループワーク形式を中心とするアクティブラーニングを採用する「基礎演習A」（1年前期）と「基礎演習B」（1年後期）、そして基礎演習の発展科目として「経営学特論（ビジネスデザインⅠ）」（2年前期 ※現「ビジネスデザイン」）の3科目において、各クラスにFA（学生ファシリテーター&アドバイザー）を配置する試みを開始した。FA学生（以下、FA）はアクティブラーニング科目においてグループワークの円滑な推進をはじめ、担当教員の授業を補助する役割を担っている。

導入当初から、FAには初年次教育において大学での授業やアクティブラーニングに慣れていない新入生をサポートする局面で重要な役割を果たしてきた。FAを配置して初年次授業を運用することにより、新入生の学修をサポートする側面において大きな効果が確認されているとともに、アカデミックスキルの学修を中心に行う基礎演習の出席率は高ま

り、受講生のアカデミックスキルの定着、さらには授業満足度の向上がみられた。その他にも、付随的な効果として、経済学部への帰属意識の向上や友達作りにおいて高い効果がみられることを確認している。

FA制度の導入当初、初年次教育の基礎演習は15クラスの運営であったが、現在では23クラス(全クラス)にまで拡大した。クラスが拡大したことで新入生全員にアクティブラーニングを通じて、今後の学びの基礎となるアカデミックスキルを修得してもらうことの効果はきわめて大きい。

さらに、経済学部では初年次教育に加え、1年次から3年次のそれぞれの学年でアクティブラーニングを採用した課題解決型授業(PBL)を新設した。令和2年度の学部改組に伴い、学科の特性に応じた課題解決型授業やリーダーシップを涵養する授業を新カリキュラムとして始動させた。新設されたいずれの科目においても、各クラスにFAを配置することを決めた。さらに、初年次の必修科目で大人数科目である「日本の経済」においてもアクティブラーニングを試験的に導入した。この授業の履修者数は約150人であり、大人数科目におけるアクティブラーニングの導入の可能性と効果を検証している。

FAを配置したアクティブラーニング科目の増加に伴い顕在化した課題は、FAのファシリテーションやコーチングスキルのバラツキという問題である。アクティブラーニング科目は複数クラスで運営されていることにより、統一内容で授業を行っているものの、担当教員・FAのスキルのバラつきや教育ノウハウの蓄積、各クラスの標準化・均質化が徹底できていないと言いが現状であり、これまでも外部評価を用いた現状の把握などを試みてきた。アクティブラーニング科目の教育効果を最大限に引き出すためには、担当教員ならびにFA学生のファシリテーションやコーチングスキルの向上が喫緊の課題であった。

このような課題に対し、担当クラスの教員には、毎週共有する「共通教材(スライド)」での補足情報を活字だけでなくZoomで音声として共有して、授業内容のみならずコーチング等の理解を促す試みを行った。さらに、毎月1回開催される基礎演習担当者教員会議において、授業効果や授業改善案について、担当教員間で共有・議論することで運営上の課題や問題点などの把握に努めた。

一方でFAに対しては、FA研修会を毎月実施した。本レポートはその内容について報告するものである。

2. 令和3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) 経済学部のアクティブラーニング

経済学部では、上述の通り、1年次から3年次までのさまざまな科目においてアクティブラーニング科目を導入している。経済学部のアクティブラーニングは、受講生が能動的に学修に取り組めるようにさまざまな授業形態を取り入れている。受講生が教員の話を一

方的に「聞く」受講的な学修ではなく、受講生自らが能動的に考え、話し合い、発表することができる授業を設計している。グループワークもこれを実現するための一つの有力な手段であり、経済学部のアクティブラーニング科目ではこれを積極的に取り入れている。

そして、これらの教育効果を高めるためにFA制度を活用している。アクティブラーニングの授業を実践する科目には、FAを各クラスに1名（基礎演習）ないし2名（課題解決型授業とリーダーシップ関連授業）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、以下の通り8科目である。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、各学年に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ている。

- ・「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）
- ・「リーダーシップ基礎」（1年後期、2クラス）
- ・「ビジネスゲーム」（1年後期、2クラス）※令和2年度より開講
- ・「リーダーシップ応用」（2年前期、1クラス）※令和3年度より開講
- ・「ビジネスデザイン」（2年前期、2クラス）※令和2年度より科目名称変更
- ・「政策デザイン」（2年前期、2クラス）※令和3年度より開講
- ・「ビジネスソリューション」（3年前期、1クラス）※令和4年度より開講

（2）アクティブラーニング科目の効果と課題

経済学部では初年次教育の「基礎演習」に加え、課題解決型授業やリーダーシップ教育においてFA制度を導入している。受講生の授業評価をみると、グループワークのファシリテーションをはじめ、学生の能動的な学修において一定の教育成果をあげることが出来ている。初年次の「基礎演習」では、アカデミックスキルの学修を中心とした授業を設計している。レポートや論文の書き方、専門書の読み方、情報の調べ方、発表の仕方といった大学での学びに必要なスキルの学修が主たる内容である、FA制度を導入して以降、「基礎演習」の出席率は高まり、受講生のアカデミックスキルが一定のレベルで定着できている。これらを座学で「聞く」だけで学ぶのではなく、受講生一人ひとりが考え、自分の意見を持ち、それを仲間の前で話し、仲間の声を傾聴するスタイルを基礎演習では取り入れている。この授業形式により、自分が今後活用できる知識・スキルとして定着していることが確認できている。授業満足度においては、FA制度を導入する前と比べると向上している。その他にも、付随的な効果として経済学部への帰属意識の向上や友達作りにおいて高い効果がみられている。

このような教育効果の一方で、アクティブラーニングの課題として、①基礎演習担当教員およびFA間におけるスキルのバラつき、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。

以上に加えて、④教員間での教育の目標・ゴール像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考えられてきた。

このような課題に対して、令和3年度の学部FD事業において、過去（平成29年度、平成30年度）に、「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」のループリックの作成や教員研修を担当したand seeds 社に以下の業務内容を委託し、外部評価を用いて現状の把握と改善点の共有、スキル強化を図った。

①「ワークショップの開催」

→当該授業で教員ならびにFAに要請される重要スキルである、ファシリテーションスキルとコーチングスキル、アカウントビリティスキル等に関する研修会（ワークショップ）を開催。

②「授業の視察・点検」

→「基礎演習A」と「基礎演習B」の授業見学を通じて、各クラスの教育効果と上記スキルの点検・評価を実施。

③「授業統括レポートの作成」

→授業見学を踏まえた、授業総括レポートを作成。

④「フィードバック研修の開催」

→外部評価の測定・分析を踏まえた、ワークショップ形式のフィードバック研修の実施。

このように学部FDでは、ループリックの浸透支援を通して、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）を開催し、アクティブラーニング型授業の学習法の改善・発展支援を専門家に依頼した。授業見学を通して、アクティブラーニングの進め方をクラスごとにフィードバックしてもらい、教員一人ひとりがコーチングやファシリテーションスキルの現状と課題を確認することができた。

FAについては、月に1回のペースでファシリテーションやコーチングスキルを高めるべく研修会を以降の通り実施した。

3. 令和3年度における経済学部「FA研修会」の取り組み

FA研修会は前期・後期あわせて合計10回実施した（各回のテーマは表の通りである）。毎回の研修会では経済学部の教務委員の教員が参加した。研修のテーマはFAが自分たち

の課題や不足しているスキル等を自ら考え、それを教員に提示する形をとった。これは、FA自身が学びたい内容、必要と思えるテーマを考え、能動的に学んでもらうことが目的である。教員はFAからの提案を受けて、一緒に研修内容の深掘りを行い、当日の研修会にのぞんでいる。さらに、上級生のFAが研修の手伝いを行うことで、自身の経験を踏まえた実践的な研修を試みた。

表1 経済学部が実施した「FA研修会」のテーマ

第1回	「目標設定」および「良いプレゼンテーションの条件」
第2回	「組織の関係構築：結果の質を高めるために関係の質を高めよう」
第3回	「組織を向上させる自己開示」
第4回	「前期の振り返り・目的の共有」
第5回	「伝承」
第6回	「自己開示」
第7回	「効果的なフィードバックの方法」
第8回	「セルフアウェアネス」
第9回	「モチベーション」
第10回	「コーチング」

(1) 第1回研修会

テーマ：「目標設定」および「良いプレゼンテーションの条件」

日時：令和3年4月21日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：40人（2年生23人・3年生17人）

担当教員： 櫻井 潤 准教授

【内容】

1回目となる研修会の内容は、①FA活動を行う上での目標設定の仕方と、②良いプレゼンテーションを行うための条件の2つに焦点を当てた。

①目標設定の研修は、「ストレッチゾーン（頑張ればなんとか達成できる目標）」、「オリジナリティ（自分で納得できる目標）」、「検証可能性（振り返りの際に達成できたか否かがわかる目標）」という3つのポイントについてレクチャーをした上で、後に発表することを念頭に置いて各自が目標設定に取り組んだ。②良いプレゼンテーションを行うための研修は、「良いプレゼンテーション5か条」に関するレクチャーの内容をふまえ、自分で設定した目標を1人ずつ発表した上で、グループに分かれて相互にフィードバックを行った。

参加したFAからの意見として、「各自目標を立て、またそれを発表・共有したことで、

各々の士気が高まった」、「目標は達成が難しすぎず、簡単すぎないストレッチゾーンに置くことが重要。それがモチベーションにもつながるなと思った」、「聞き手の立場に立って話し方を工夫することが大切だと感じました」、「正直にアドバイスできる関係の同期がいることや定期的に研修会という形でフィードバックをする機会を持つことも自分のスキルや学びを高めるために必要なことなのだと改めて感じました」、「プレゼンテーションは相手へのプレゼントだという事を意識して実践できました」、「授業が今までオンラインであったため、人前で話すことが慣れていなくて、プレゼンテーションの方法などで意識することが変わってくるため、今後のFA活動でいかしていきたい」などの意見が示された。

(2) 第2回研修会

テーマ：「組織の関係構築：結果の質を高めるために関係の質を高めよう」

日時：令和3年5月19日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：40人（2年生23人・3年生17人）

担当教員：櫻井潤 准教授

【内容】

研修内容は、組織において良い結果を出すために必要となる「関係の質」を高める方法である。研修の進め方は、マサチューセッツ工科大学のダニエル・キム教授による「組織の成功循環モデル」に基づくグッドサイクル・バッドサイクルおよび関係の質を高めるための5つのステップに関する解説をふまえ、10種類のトークテーマに沿ったグループワーク形式の実践的な演習を行った。

参加したFAからの意見は、「関係性を築くことが、結果を生み出す際にとっても重要な役割をしているんだなと感じました。また、1人1人の個性を知ることで色々な気づきや学びがあるので積極的にかかわっていきたく感じました」、「他の人のリフレクションから自分に足りないことは何か、参考にできるところを盗んで自分のモノにできるかなど日々の取り組み方を変えるだけで結果の質を上げられることも再確認できたので良い学びになった」、「櫻井先生が言っていたように、これから一生関わっていく問題だと思うので、関係の質を新しい組織で活動する際にも活用していきたい」などであった。

(3) 第3回研修会

テーマ：「組織を向上させる自己開示」

日時：令和3年6月16日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：40人（2年生23人・3年生17人）

担当教員：櫻井潤 准教授

【内容】

研修内容は、前回の研修のテーマであった「関係の質」を高める具体的な方法として「自己開示」に焦点を当てたものである。研修の進め方は、マサチューセッツ工科大学のダニエル・キム教授による「組織の成功循環モデル」に基づく関係の質を高めるための5つのステップのうち、「自己開示」を「弱みをさらけ出せる強さ」としてとらえる観点から解説した上で、個人ワーク、グループワーク、個人の振り返りを組み合わせた形式の実践的な演習を行うという手順とした。

参加したFAからの意見は、「今後、FAやその他のグループ活動をしていく中で、同じ組織にいる人同士の関係の質を高めていくために、自己開示をすることができる機会を積極的に設けていこうと思いました」、「自分の悩みを打ち明けることで心理的安全性が生まれるということが分かったので、仲間に積極的に自分の悩みを相談してみようと思います」、「失敗して自分の弱さを自覚することはできてもなかなかそれを認めて、許すことは今の自分には難しいと感じた。ならば、まずは自分から友達の失敗も自分の失敗も笑いに変えられ過ぎしやすい環境をつくっていきたい」などであった。

(4) 第4回研修会

テーマ：「前期の振り返り・目的の共有」

日時：令和3年7月21日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：38人（2年生23人・3年生15人）

担当教員：櫻井 潤 准教授

【内容】

研修内容は、FA活動および本研修の「前期の振り返り」と、前回までの研修に引き続き「関係の質」を高める具体的な方法として「目的の共有」とした。「前期の振り返り」は、4月研修でそれぞれのFAが設定した目標の達成状況について、経験学習のサイクルに関するレクチャーをふまえた相互評価をグループワーク形式で行った。「目的の共有」に関する研修の進行は、第1にマサチューセッツ工科大学のダニエル・キム教授による「組織の成功循環モデル」に基づく関係の質を高めるための5つのステップのうち、「目的の共有」の観点から「連帯感を強める」点に特に焦点を当てた。第2に目的の共有とそれぞれのFAが目指すべき方向性の関係性について、FAのコアバリューの1つである「自分なりの輝き方」に関する6期生の体験談を交えて解説した。その上で、個人ワークおよびグループワークを組み合わせた形式の実践的な演習を行った。

参加したFAからの意見は、「目標を設定してそのままにするのではなく、振り返ることでまた新たな課題を浮き彫りにすることができ、次の成長につながるので、今回の自分の行動を1から見直すことはとても有意義な時間でした」、「先輩方の話の中で、“自分のキャパを知った上で、自分が取り組む仕事を取捨選択し、あえて一歩引いたところから組織を支える”という話が特に印象的でした。あれこれと手を出すことで、結果的に周りの人に

迷惑をかけてしまうようなことがないように、自分のタスク管理をしっかりと感じました」などであった。

(5) 第5回研修会

テーマ：「伝承」

日時：令和3年8月23日（水）13：00～14：30（90分）

参加人数：39人（2年生23人・3年生16人）

担当教員：櫻井 潤 准教授

【内容】

研修内容は、FA活動の次代への引継ぎを意識して、これまでに修得してきた知識やスキルの「伝承」である。研修の進行は、前回に引き続きマサチューセッツ工科大学のダニエル・キム教授による「組織の成功循環モデル」に基づいて行われた。

具体的な内容は、結果の質を追求する際のポイントである関係の質を高めるための最後のステップである「価値観が同化する（プロセスを共有する）」という点に焦点を当てて、6期（3年FA）のそれぞれのFAが「自分なりの輝き方」を模索してきた成果を1対1の対話方式で7期生（2年FA）に伝えるという手順とした。対話のテーマは、「情報の伝承」、「スキルの伝承」、「マインドの伝承」の3点であり、活発なやり取りが行われた。

参加したFAからの意見は、「組織がより発展するために、自分が学んできたことを自分の中でだけで留めるのではなく、伝承することの大切さを学びました。また、後輩へ伝承をするワークを通じて、自分自身が1年半のFA活動で学んだことが言語化され成長を実感することができました。他の活動でも、自分が学んだことを伝承することで、組織の発展に寄与したり自身の成長を実感したりしていきたいです」、「先輩から学んだことを生かし自分の力にするのとともに、自分が次年度の8期に向けて残せることを模索しつつ伝承する必要性を感じた」などであった。

(6) 第6回研修会

テーマ：「自己開示」

日時：令和3年9月22日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：21人（2年生）

担当教員：安達 有祐 助教

【内容】

FA活動の中心が6期から7期へと移行したことを踏まえ、研修内容はスムーズなFA間の連携を行うことができる関係性を構築することを目的に「自己開示」をテーマとした。研修の進行は、サンフランシスコ州立大学の心理学者であるジョセフ・ルフトとハリー・

インガムが提唱した後に「ジョハリの窓」と呼ばれるフレームワークに基づいて行われた。他人の知らない自分の一面を見せることで組織内における構成員の関係性に与える影響を測ることを目的に、FAの21名がいくつかのグループに分かれて実践的に課題に取り組んだ。

参加したFAからの意見は、「今までよりも同期FAに対する親近感が湧いた気がしました」「自己開示ができるようになれば、より自分のできる範囲で仕事ができるようになるし、重圧を感じながら組織で行動する必要が少なくなると感じた」といった、今後の業務におけるFA間のコミュニケーションの改善が期待されるものが多かった。

(7) 第7回研修会

テーマ：「効果的なフィードバックの方法」

日時：令和3年10月27日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：20人（2年生）

担当教員：安達 有祐 助教

【内容】

PBL科目「基礎演習B」の授業内で受講生によるプレゼンテーションに対してFAがフィードバックを行う機会が今後多くなる。そこで、今回の研修内容は「効果的なフィードバックの方法」をテーマとした。

研修は前回に引き続き「ジョハリの窓」と呼ばれるフレームワークに基づいて行われた。特に、フィードバックの質を上げることを目的として、「盲目の窓」と呼ばれる自分が気づいていないが他人は知っている自己の指摘を中心にFAの20名がいくつかのグループに分かれて実践的に課題に取り組んだ。

参加したFAからの意見は、「直さないといけない点も相手に尊敬の意を持って伝えることをこれからも意識していきたい」や「他者にフィードバックをするときは相手の情報や観察が必要」というフィードバックの基本を学ぶだけでなく、「今後の大プロジェクトにおける受講生へのより良いフィードバックにつながると感じた」といった今後の授業内において今回の研修で学んだことを生かしていこうとする姿勢が見られた。

(8) 第8回研修会

テーマ：「セルフアウェアネス」

日時：令和3年11月15日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：23人（2年生）

担当教員：安達 有祐 助教

【内容】

これまでの研修ではジョハリの窓のフレームワークに基づいて、「秘密の窓」と「盲点

の窓」と呼ばれる他者と自身の認識のずれに焦点が当てられてきた。これまでの研修において、他者から見た自分というものを認識することができたが、自身についてきちんと理解することが行われてこなかった。そこで、これまでの研修を踏まえて自分のことをより深く知ること、自分の強みや弱みを認識することを今回の研修の目的として、「セルフアウェアネス」を研修テーマとした。自身を見つめなおすこと、自分の良い点はどこにあるのかを発見することを中心にFAの23名がいくつかのグループに分かれて実践的に課題に取り組んだ。

参加したFAからの意見は、「“相手を褒める軸”と“自分をほめる軸”この二つをきちんと分けることが大切」や「自分の長所も短所も理解できるようになれば、様々な場面で自分を活かせることが出来る」といった、自身の強みを見つけ今後に生かしていこうとする姿勢が見られた。

(9) 第9回研修会

テーマ：「モチベーション」

日時：令和3年12月15日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：23人（2年生）

担当教員：安達 有祐 助教

【内容】

年度のFA活動も終盤に差し掛かっており、4月からのFA活動を振り返るにはちょうど良い時期になった。そこで、今回の研修はこれまでのFA活動を振り返り、次年度以降のFA活動に向けて気持ちを新たにに取り組むことを狙いとした。研修のテーマを「モチベーション」として、これまでのFA活動において自身が目標としてきたことを振り返り達成したことや課題を洗い出し、今後のFA活動における自身の目標の発見を中心にFAの23名がいくつかのグループに分かれて実践的に課題に取り組んだ。

参加したFAからの意見は、「モチベーションをテーマにしたワークを通して、なりたい自分像を再確認できた」や「自分がFAになったときと、2年生の業務が終盤に差し掛かっている今でどう認識が変わったのか再確認出来た。おかげで改めて自分が今後どんなことをしていきたいのか確認できました」といった、以前の自分と今の自分を比較し達成できた課題や今後の課題を見つけ、前向きにFA活動を行っていこうとする姿勢が見られた。

(10) 第10回研修会

テーマ：「コーチング」

日時：令和4年1月19日（水）16：10～17：40（90分）

参加人数：22人（2年生）

担当教員：安達 有祐 助教

【内容】

新年度を迎えるにあたり、現在のFAは新規のFAにアドバイスをする立場に回ることになる。そこで、今回の研修は「効果的なコーチング」をテーマに、組織内の引継ぎを円滑に進める方法に関するものであった。コーチングのスキルやプロセスについてレクチャーを行った後、FAの22名が11のグループに分かれて実践的に課題に取り組んだ。

参加したFAからの意見は、「コーチングのスキルを改めて学びなおし、コーチングの難しさと人に話すことの重要さに気づくことができました」や「実際にコーチングを体験したことにより、自分のコーチングにおいてできている点、また今後後輩が入ってきた時までに改善しなければいけない点を発見することが出来ました」といった、コーチングを学ぶだけでなく実践することにより新たな発見や課題を見つけ、今後活かす姿勢が見られた。

4. FA研修会の意義と効果

FA研修会を担当した経済学部教務委員の櫻井准教授(前期研修会を担当)と安達助教(後期研修会を担当)、から研修会の意義と効果について意見が寄せられた。以下に、研修会の意義と効果について整理する。

- ・FAは研修を通して、効果的かつ主体的なFA活動を行うための情報を共有すると同時に、各種の活動を行う上でのファシリテーションやマネジメント等の有用なスキルを修得することができた。こうした定期的な研修活動は自らの役割や活動に関する動機付けや円滑な業務遂行に大いに資すると思われる。
- ・研修の特徴は、FAによる話題提供に基づいて、FA統括担当教員や研修担当教員によるコメントや指導の下で企画・運営されている点にある。各回の研修は、運営に携わるFAが中心となって資料作成や運営を行い、研修担当教員が研修の当日に内容についてコメントし、研修後にはFAと担当教員と一緒に振り返りを行うという手順で、FAの主体性を教員が促すという関係性に基づいて実施されている。こうした工夫によって、それぞれのFAはできる限り自前・自力で自主的に研修に取り組んでおり、それは自分自身やFA組織全体の現状や課題を自覚させることに成功している。
- ・「3人寄れば文殊の知恵」といわれるように人が集まることで、自分のスキルや知識だけではたどり着くことのできないことを達成できると言われている。この諺が成立するためには、集団に属する人の中で目的を共有すること、お互いの多様な能力や考え方を尊重することの2点が必要となる。このFA研修では、この2つの難しい課題にどう対処するかということを毎月の研修の中で取り組んでいる。さらに、この研修はレクチャー

だけでなく実践的な取り組みを含んでおり、このような経験は組織を運営するさいに非常に役に立つものとなる。

さらに、研修を担当した櫻井准教授、安達助教から、特に有意義と感じた研修の回を挙げていただいた。

・(櫻井准教授)

「組織を向上させる自己開示」をテーマとした第3回研修(6月16日実施)は、自己開示を「弱みをさらけ出せる強さ」としてとらえる観点から個人・グループでの研修を行うことによって、それぞれのFAが抱えている不安や葛藤を共有しながら、心理的安全性やレジリエンス(困難や脅威に対してしなやかに適応する能力)を相互に高めあうことを試みる研修であった。このような目的や内容を伴う研修は業務遂行や組織運営に有益であり、教職員にとってもこうした機会を持つことは大いに役立つと思われる。

・(安達助教)

第8回研修のモチベーションをテーマとした研修では、あらためて組織としてのFAの目的を共有し、個々人の目標をグループ内で共有した。これらの活動は、上記で述べた諺が成立する2つの要件を達成しようとする取り組みであり、特に有意義なものと考えられる。

5. おわりに

以上の結果と考察により、令和3年度に行った年間を通じた研修会がFAがFA活動を行うための情報とスキルを修得するとともに動機付けや円滑な業務遂行、さらにはFA組織の運営上において効果を発揮したことが示唆された。

FAの組織を統括し、FAと最も頻繁に接している経済学部のと和洋助教からは、「研修の回を重ねることで、FAたちの授業実践のスキルが向上したことはもちろん、FA同士の結びつきが強まっている。互いが対話し、高め合うことでFAとしての自覚も向上している。研修がFAたちの主体的な学習コミュニティを形成する大きなきっかけとなっている」というコメントが寄せられた。

研修会を充実化させたことも奏功し、新設したアクティブラーニング科目もスムーズな運営を行うことができた。「基礎演習」においては、令和3年度前期に一部オンライン授業に移行するというイレギュラーの事態が発生したが、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の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、大学生活になじめない学生、大学の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。

アクティブラーニング科目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。これらの科目において、FAは研修で培ったファシリテーションやコーチングに関するスキルを実践として発揮できているのではないかと推測される。

研修会の今後の課題について、研修担当の櫻井准教授と安達助教からは次の2点が指摘された。本研修はすでに触れたように研修会の企画からFAの主体的な関与を促している。そのため、研修の企画や運営の負担が特定のFAに集中してしまうという側面が見られた。その役割分担の在り方を精査し続けることが求められるという点である。さらに、組織を動かすうえで形式的な話だけでなく、実質的な話を増やすとより意義のある研修になる可能性がある。例えば、組織として優れた意思決定ができる集団の特徴やその理由を理論的に理解することができれば、毎回の研修のテーマをより深く理解することができるため、研修に参加する意義を正確に理解しながら取り組むと予想される。これらの課題を次年度は改善していきたい。

経済学部 of 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、さらには卒業論文の必修化を実現した。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、専門教育を学ぶ上での基礎となるアカデミックライティングの定着に向けた教育を充実させていく必要がある。

これの実現では、基礎演習の全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、研修会が今後も大きな意義を持つものと思われる。研修会を通して、担当教員とFAが教育目標に向けて一枚岩として進めていくことが求められる。本年度培ったFA研修会の知見を次年度以降に生かしていきたい。

Attitude change of students who perform CSCL (Computer-Supported Cooperative Learning) in Academic Literacies 1 (AL I) :

An Analysis of Student Questionnaires Using Text Mining with KH Coder

Mika AKAGI

Abstract

This study focuses on students' attitudes and awareness in the practice of Academic Literacies I (AL I), a course offered to first- and second-year students at the University. This class is taught by a total of nine adjunct instructors. The objective is to strengthen the language skills necessary for first-year university education studies and the thinking skills that support them, as well as to have students acquire the basics of versatile academic skills in 15 sessions. The achievement goals include the cultivation of writing skills, thinking skills, collaboration, and digital literacies (hereinafter referred to as "DL"). In AL I, a "class review questionnaire" was administered to the students after the writing class. We will analyze the students' awareness of and attitudes toward DL (collaboration, thinking, and technical skills) before and after the class. In addition, the SAMR model was referenced and a qualitative analysis was conducted using data mining methods to visually explain the results. This revealed some of the ways in which the students incorporated DL into their learning and connected it to their learning.

Keywords : *First Year Education, Digital Literacies, Writing Education, CSCL (Computer Supported Cooperative Learning), Collaborative Learning, Text Mining (KH Coder), SAMR model (7);*

Education and Recognition

Hiroshi FUJINO

Abstract

In this paper I try to investigate what kind of theoretical contributions the philosophy of the recognition of Axel Honneth can give for the education. In this trial I pay my special attention to the inclusiv education for the handicapped students while referring to the studies of Annedore Prengel who is also influenced by Honneth.

The recognition is the action to evaluate and to accept the attributes of the other persons and other groups. In the process of the globalization it becomes more important that several groups which have the different cultural backgrounds live peacefully together. This task can be accomplished only through the attitude to respect and accept the cultural differences of others.

It means in the the education that many students with the cultural differences learn to adopt this attitude to respect the cultural differences of other students, to learn and to live together.

Concretely the following questions will be for example tackled: what does it mean to recognize the handicap? Does the trial to be recognized stand in opposition to the effort to become an autonomous person, especially in the Japanese society which is said to have the strong tendency to the peer pressure?

Keywords : *diversity; particularity; inclusive education; peer pressure; social liberty*

Changes in Students' Writing Proficiency in Pre- and Post-test Results and Instructional Effects of Academic Literacies I

Naomi KANO and Mika AKAGI

Abstract

Academic Literacies 1 (formerly "Basic Japanese") , offered as a common education course at Kokugakuin University, has undergone a complete reform of its syllabus and teaching methods since the second semester of 2019. In particular, the course focuses on teaching academic writing to develop higher-order thinking skills, and aims to strengthen comprehensive communication skills and the foundation of academic literacies necessary for contemporary university students through oral presentations and group activities actively using technology. In 2021, the effectiveness of writing instruction was statistically verified through a "pre- and post-test" conducted for the second semester of the 2020 class. However, since there was room for improvement in the research method, we further refined the procedures and conducted a "pre- and post-test" for students enrolled in the first semester of 2022. Two reports submitted by students before and after the writing instruction were evaluated based on 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, Argumentative Essay, Pre-Post Test, Rubrics for Assessment*

The Initiatives and Challenges of the Fellow-led Student Guidance System for the Post-Corona Era.

Hiroshi INAGAKI

Abstract

Since the spread of the coronavirus in 2020, Fellows have had to deal with students in a variety of ways. Since fiscal 2021, with the increase in face-to-face classes, the school has been promoting a hybrid of face-to-face and online classes. These measures had the same effect as in 2020, but in the course of their operation, various problems were revealed, including the vulnerability of equipment and materials, the treatment of isolated students, and the recruitment of fellows. Based on these findings, we will examine the issues facing the fellowship system for the post-corona era.

Keywords : *Fellow, Faculty of Law, "Post-Corona," Recruitment.*

A Report on the FA Workshop in the Faculty of Economics

-Efforts in 2021-

Yuji MIYASHITA

Abstract

This paper reports on the activities of the FA (Facilitator and Advisor) workshops in the Faculty of Economics in 2021 academic year.

In the 2020 academic year, the Faculty of Economics launched a new curriculum. With the increase in the number of active subjects, improvement of FA students' facilitation and coaching skills was an urgent issue.

In order to carry out effective FA activities in all active learning subjects, we held FA workshops once a month. The workshop aimed to cultivate the knowledge and skills required of FAs, share information about the classes, and function as a forum for interaction between FAs of different grades. The results suggest that the training sessions were effective in helping FAs acquire information and skills to carry out FA activities, as well as in motivating and facilitating their work, and in the management of the FA organization. The results of the training developed this year should be used as knowledge for the effective operation of the FA system in the future.

Keywords : *Active learning; FA (Facilitator & Adviser Fellow); facilitation training; Coaching training; standardization of classes training*

《編集後記》

『國學院大學教育開発推進機構紀要』第14号をお届けいたします。

今号では、研究論文2本、研究ノート1本、取り組みレポート2本を掲載いたしました。

いずれも、本学の教育実践や研究に日頃より携わっている教員による考察や知見に基づく論考です。

藤野論考は哲学研究の観点、とくに、承認論が教育に対してどのように理論的貢献をするかについて論じています。

赤木論考及び加納・赤木論考は、著者達が日頃より担当する授業において、その実践とそこから得られた学生の学修に関するデータをもとに論じた内容となっています。

また、稲垣レポート及び宮下レポートは、本機構が実施する「学部学修支援事業」に関する、両学部の取り組みについて報告がなされています。

以上、本紀要に掲載した成果が、大学関係者の調査や研究、授業実践に裨益するものとなることを願っています。(新井)

〈執筆者一覧〉※掲載順

赤木 美香 教育開発推進機構兼任講師
藤野 寛 文学部教授
加納なおみ 教育開発推進機構教授
稲垣 浩 法学部教授
宮下 雄治 経済学部教授

國學院大學 教育開発推進機構紀要 第14号

令和5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：https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl
印刷：共立印刷株式会社

The Bulletin
of
Institute for the Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol.14

March 2023

CONTENTS

Articles:

Attitude change of students who perform CSCL (Computer-Supported Cooperative Learning)
in Academic Literacies 1 (AL I) :

An Analysis of Student Questionnaires Using Text Mining with KH Coder

..... Mika AKAGI (1)

Education and Recognition Hiroshi FUJINO (15)

Research Note:

Changes in Students' Writing Proficiency in Pre- and Post-test Results and

Instructional Effects of Academic Literacies I Naomi KANO and Mika AKAGI (30)

Reports:

The Initiatives and Challenges of the Fellow-led Student Guidance System for

the Post-Corona Era. Hiroshi INAGAKI (44)

A Report on the FA Workshop in the Faculty of Economics :

Efforts in 2021 Yuji MIYASHITA (53)

Abstracts (66)

Editor's Note (72)