

# The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第3号

創価大学  
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development  
SOKA University

2014年7月

# **The Journal of Learner-Centered Higher Education**

学士課程教育機構研究誌

第3号



# The Journal of Learner-Centered Higher Education

## 目 次

### 特集論文「主体的学びを促す学習支援」

CETL による学習支援の取り組み ..... 関田 一彦..... 5

創価大学の学習支援 ワールドランゲージセンターの取り組み ..... 田中 亮平..... 13

キャリア教育と主体的学び ..... 長谷部 秀孝..... 23

アクティブ・ラーニングと SPACe の役割 ..... 西浦 昭雄・山崎 めぐみ..... 33

グローバル・シティズンシップ・プログラムにおける学びと成果 ..... 佐々木 諭..... 41

アクティブ・ラーニングに関する中央教育審議会答申と学士課程教育及び単位制度に関する課題  
..... 小山内 優..... 51

### 講演「2013年度第4回FDセミナー」

なぜ河合塾はアクティブラーニングにこだわるのか ..... 谷口 哲也..... 65

### 基調講演「第11回FDフォーラム」

主体的な学びのための教学マネジメントの構築 ..... 濱名 篤..... 81

### 研究論文

The Implementation of Extra-Curricular Programmes: TOEIC and TOEFL Intensives  
in University Vacation Time  
..... Alex Chirnside・Daniel Sasaki・Malcolm Daugherty・Frederick Fearn.....103

日本の学士課程における教育の一環としての研究  
—卒業研究の特徴と課題— ..... 和田 正法.....117

Changes in Japanese university students' metacognitive knowledge  
of writing skills and awareness as writers ..... 福田 衣里.....133

Learners' Evaluation of Student-Prepared Grammar Activities:  
The Effect on Intrinsic Motivation ..... 鈴木 光子.....149

### 事例研究

英語学習相談室におけるリピーターに関する事例研究 ..... 松本 香織・石川 由紀子.....159

## 研究ノート

TOEIC スコア280以下の学生達によるプレゼンテーションへの取り組み …………… 山本 成代……169

## 調査レポート

高等教育におけるサービス・ラーニングの教育的意義の再考

—国際基督教大学主催サービス・ラーニング・シンポジウム参加報告書— …… 三津村 正和……179

編集規程 …………… 185

投稿・執筆要項 …………… 187

Submission Guidelines for The Journal of Learner-Centered Higher Education …………… 189

編集委員 …………… 191

# CETL による学習支援の取り組み

関田 一彦

創価大学 教育・学習支援センター センター長

## はじめに

本稿では、開所以来15年間、全学レベルで創価大学の学習支援を進めてきた教育・学習支援センター（英語名称 Center of Excellence in Teaching and Learning、以下 CETL と略す）が、2013年度後期から学習支援機能を総合学習支援センターに分化・独立させたことを受け、今までの取り組みを振り返る。本学における、主体的学びを促す学習支援の一つの在り方を確認できれば幸いである。

2000年5月24日、文系 A 棟 2 階にあった法人事務局の跡に、CETL がオープンした。当時、大学基準協会による本学初の認証評価を受けるにあたり、全学的な授業アンケート導入が喫緊の課題とされていた。そして、授業アンケートによって改善すべき点が浮かび上がってきたとき、教員はどうすれば良いのか。改善の必要を感じてもどうすればいいのか分からず、結局、現状維持となってしまう場合はないのか、こうした懸念も関係者の一部で共有されていた。これに対し、授業アンケート導入・普及が進んでいたアメリカでは、各アンケート項目に対して改善のヒントや参考資料などをまとめた冊子が用意されている、と報告した記憶が当時在学研究から戻ったばかりだった筆者にはある。いずれにしろ、本学にも教員の授業改善を組織的に支援する部署が必要ではないのか、と

いう認識が学内にあったことは確かである。

一方、授業内容も十分に理解できない学生に授業を評価するようなことができるのか、あるいはただの人気投票になるのではないかと、授業アンケートに対して懐疑的な教員もいた。このような状況に対して、授業アンケートで改善が指摘された教員に対する改善支援サービスと、授業アンケートの妥当性を高めるために学生の基礎学力向上に向けた学習支援サービスと、その両方を担う全学的な組織として教育・学習活動支援センターは構想された（馬場 2010, 2012）。以下、CETL が行ってきた学習支援サービスについて時期を分けて簡単に振り返り、本学の学習支援に対する組織的な取組の現状と展望について解説する。

## 1. 草創期（2000年～2006年ごろ）

CETL の学習支援サービスは大きく 2 つに分かれる。センターを訪れる学生の学業上の相談にのることと、不特定多数の学生に向けた学習セミナーの提供である。CETL の学習相談は開所時から今日に至るまで一貫して、学習者の主体性を尊重するコーチング型の対応を基本にしている。相談内容をしっかり聴き、学生とともに課題を整理し、学生自身に解決案や対応策を選択・自己決定させるアプローチを大切にしてきた。換言すると、相談スタッフが自分の限られた知識や経験から答えを出し、それを押し

付けるような相談姿勢ではなく、学内にある他の学習支援部局との連携を意識し、そうした部局の担当者を紹介し、学生が当該サービスを自主的に利用することを励ましてきた。CETLは学生にとってファーストストップであり、CETLを起点にして自分に必要な学習支援を求めていく、そうした主体的な学習者の育成を願ってきた。

学習セミナーについては、CETL開設に合わせ、学生のニーズ調査が行われた。他大学の先行事例などからも予想されたが、最も多いニーズはレポートの書き方に関する講習であった。そこで当初は放課後に、レポートや書評の書き方について文学部の先生方を中心に、単発的に講座を開いていった。最初のCETLレポート講習会の講師は、その後、教務部長・文学部長など要職を歴任された故山崎純一先生である。レポート講習会は学期ごとに数回実施され、その宣伝は学内各所にチラシやポスターを掲示する程度であったが、少ないときでも40~50名、多いときは200名以上の学生が集まった。こうした盛況は、レポートや論文の書き方指導に対する学生ニーズの高さを伺わせ、2003年度のカリキュラム改訂に際し、共通科目に「文章表現法」という授業が開講される大きな契機になった。(学生のニーズに対し、課外のサービスから正課のサービスへ発展させる仕組みが評価され、平成15年度特色GP採択の要因の一つとなった)。

レポート講習会のような集客力はなかったが、学習相談の一環として個別にレポート作成の相談に乗るサービスは開所時から提供されていた。2001年のアメリカ視察では、San Francisco State 大学や North Eastern 大学のライティングセンターを視察し、レポート診断サービスの着想を得た。従来のレポート相談はCETLに持ち込まれたものを1対1でアドバイスする形であった。これに、Webを介して点検依頼ができるシステムを追加したが、実際はあまり利用されていない。課題提出期限の1

週間以上前に診断依頼しないと対応しない、というルールが敷居を高くしたのかもしれない。持ち込みでの診断依頼に比べ、受理から返却までの時間がかかる Web 診断の制約は大きい。

CETLとしては、成績に直結するような書き直しや添削は行わず、必要な修正アドバイスをを行い、本人が自覚的に推敲することを期待していた。ただ、アドバイスの内容は担当者によって様々であり、必ずしも均一なサービスとはなっていなかった。そこで、2003年ごろから院生や学部生スタッフが知恵を出し、チェックリストの開発を進めた。このリストに則って点検指導することで、アドバイスの質を一定以上に保つ努力がなされた。このリストは、自己点検にも用いることができ、複数の教員が基礎ゼミなどで配布することもあった。

レポートの書き方のような圧倒的ニーズはないものの、教員の側からも要望があったのが基礎数学の補習講座である。CETLでは開所以来、レポートの書き方と共に、数学関係の質問については工学系大学院生による個別学習相談を行っていたが、それを複数回の連続講義という形で定型化し、放課後の課外講座を開設することになった。当初、近隣に住む元高校の数学教員の方に講師をお願いし、放課後に週1回、8週をひとまとまりとする高校数学の復習授業を開講した。これは、漠然と学内に講習会の案内を掲示しても多くの参加者を見込むことは難しいことが予見された。そこで、経済学部の1年生のうち、高校数学の補習を必要とする学生に教員から呼び掛けてもらい、参加者の確保を策した(これが後のASTACの原型である)。結果的には、開講時の申し込みは50名を超えても、最後まで講座に来る学生は10名前後となり、数学に苦手意識を持つ学生にとって、なかなか自主的な補習が難しいことが確認された。それでも、受講者の中には数学の苦手意識を克服し、経済学部の特待生に選ばれる者もあり、やる気のある学生を支援しようという企画の趣旨はある程度達成されたのかもしれない。

CETL のこうした学習支援の取り組みに関しては、リクルート社の高校進路指導担当向け雑誌「キャリアガイダンス」の2001年6月号(pp. 88-90)に、成功例として紹介されている。

## 2. 転換期 (2007~2009年)

数学講習会については、2年ほど元数学教員の方に講師をお願いしたが、その間に教材の蓄積などが進み、工学部の大学院生が代わって講師を務めるようになった。この体制は数年続いたが2008年度に転換期を迎えた。2007年度から経済学部の経済数学基礎がレベル分けを行い、補習対象の学生に対する正課内での対応が進んだことで、CETLの補習講座に対する大口のニーズは減っていった。時を同じくして、数学系教員の退職に伴い工学部大学院から研究室が消え、数学講座を担当できる大学院生の確保が難しくなってきた。

一方、2009年度からのカリキュラム改訂に際し、共通科目に数学基礎など、数学関連の科目が大幅に拡充されることになった。この動きの中で数学関連の共通科目改善を企画・立案するワーキンググループから2007年暮れに相談があり、過渡的な数学補習プログラムの開発・提供を打診された。そこでCETLは、2008年度から従来の数学講習会を止め、主に新入生を対象にする全学的な数学補習運動(通称、マスマスキャンペーン)を試みることにした。

このキャンペーンは、e-learning教材を利用した数学補習の取組である(詳細は、安野・関田、2009;金子・望月・関田、2010)。2008年前期から2009年後期まで2年間、4期にわたり試行錯誤しながら新入生向けの課外学習活動として展開した。プレースメントテストで数学の基礎力が低いと判定された学生たちが基礎力の高い学友とチームをつくり、補習教材を使って勉強するというのが基本形である。一人で苦手克服に取り組むのは難しくても、仲間と励まし合いながらなら続けることもできるだろう、と

というのがCETL側の願いであった。

もう一つ、この時期に進展した取り組みとして図書館との協働事業がある。本学の中央図書館では2004年度からSoka Book Wave(以下、SBWと略す)と呼ばれる全学読書運動を展開している(前述のマスマス・キャンペーンも、そこからヒントを得ている)。SBWは、エントリーレベルでは感想文が求められるが、上級レベルである読書力検定では書評が課せられる。感想文の応募は多いものの、書評を書いて読書力検定に挑戦する学生は僅かである。さらに応募された書評のレベルも芳しくないものが散見される。これに対し、図書館から書評の書き方を講習して欲しいという依頼がCETLに寄せられたのを受け、2008年度後期から3期にわたり、CETL助教の力を借りて書評講習会を試みた。さらに2009年度前期には、図書館を利用した読解演習のクラスを経営学部と共同企画したが、履修者が少なく、成果を出すところまでの発展はなかった。それでも、図書館とCETLという正課外の学習支援部局が協働し、学部と連携したプログラムを試行した意義は大きく、これが後述する学習支援事業に通じていく。

こうした交流の過程で、採択は逃したものの、2008年度には、図書館とCETLが共同で「質の高い教育GP」への申請も行った。その後も図書館との協働は継続し、2011年度から図書館カウンターの一部にCETLブース(大学院生による学習相談コーナー)が設置された。また、図書館職員と国内外の図書館視察を行い、ラーニングコモنزの構想を共有していった。

## 3. 拡充期 (2009年~2012年)

2009年度前期、創立50周年に向けたグランドデザイン策定の一環としてライティングセンターの設置を検討するワーキンググループ(座長は寺西副学長補(当時))に筆者も参加する機会を得た。そこで、ライティングに限らず、多

様化する学生の学習ニーズに応える総合的な学習支援センターの構想をまとめ、ワーキンググループの提言とした。折しも CETL として、学生支援 GP 事業【タイプ A】に学習支援センターで展開するサービスの基本形を試行する企画で応募し、採択された。これにより、総合学習支援センターの完成に向けた準備が急速に進むことになった。その取組概要を簡単に示しておく。

### 学生支援 GP 事業

学生支援 GP 事業【タイプ A】の申請書には、教育・学習活動支援センター（CETL）が共通科目運営センターおよび各学部と共同して、学習支援に関して主に2つの取組を行うことが記載されている。

#### ①カリキュラム連携型学習スキル訓練（以下、ASTAC と略す）

ASTAC とは、正課（共通科目や学部の導入専門科目）の中から、特定の学習スキルを訓練するための科目を毎期設定し、授業課題を通じた実地訓練を行うものである。その際、ASTAC で扱う学習スキルを網羅する課外講座を設け、実地訓練を補完する。また、課外講座のポイントをまとめた放送教材（ミニ・レッスン）を用意し、エリアワンセグ放送で配信し学生のスキル活用を促す。

#### ②学業不振学生への特別な支援プログラム（オアシス・プログラム）

オアシス・プログラムでは、アカデミック・アドバイザー教員と連携し、慢性的な学業不振者のうち、経済的および精神・健康面の理由ではなく、学力面での問題が大きい学生を対象にしたリメディアル的な学習スキル訓練の機会提供を行う。

実際は、以下のスケジュールで取り組んだ。

【2009年度】 ASTAC 用課外講座担当者養成を目指し、ICC（International Coaching Community）コーチ養成講座に2名の教員を派遣した。また、アカデミック・アドバイザー

研修プログラムとして、外部講師を招聘し、マインドマップおよびコーチングの1日研修を試行し、14名の教員が参加した。全教員対象に、大学生に必要な学習スキルに関するアンケート調査を行い、課外講座の内容を検討した。

【2010年度】 2名の教員と2名の特別センター員を中心に ASTAC（特に文章力講座）向け課外講座の試行的に開講した。前期は17講座26セッションに延117名の学生が、後期は21講座35セッションに延114名の学生が参加した。オアシスプログラム利用学生は7名であった。また、夏期および春期休業期間を利用して、マインドマップおよびコーチングの研修を行い、延100名ほどの教職員が参加した。

【2011年度】 新たに2名の助教、4名の特別センター員を採用し、ASTAC 向け課外講座の拡充を試みた。前期は28講座75セッションに延121名の学生が、後期は26講座85セッションに延247名の学生が参加した。また、ASTAC の一環として、前後期合わせて9科目62クラスの受講生延1178名を対象にレポート診断を行った。オアシス・プログラム利用学生は10名であった。前年度同様、夏期および春期休業期間を利用して、マインドマップおよびコーチングの研修を行い、延50名ほどの教職員が参加した。

最終報告書では、以下の3点を成果として記載している。

①平成19年度末の退学勧告対象者数に対し、平成23年度前期終了時の対象者数は27%減少した。

②平成20年度 GPA 平均、前期2.60、後期2.65に対し、平成23年度 GPA 平均、前期3.12、後期3.14 となり、それぞれ0.52、0.49ポイント上昇した。

③平成23年度前期の授業アンケート結果を ASTAC 対象科目とそれ以外の科目で比較すると、質問などの学習意欲で0.71ポイント、授業の理解度で0.36ポイントの開きが認められた。

## 文章力向上ワーキンググループの結成と CETL 助教の採用

CETL は GP 事業を通じて、正課と連携した学習支援サービスを課外講座として種々充実するための体制整備を目指した。中でも、文章力強化は共通科目全体の課題としても重視されてきた。そこで、学士課程教育機構の設置に際し、共通科目「文章表現法」の全学必修化に向けた準備を検討・推進するワーキンググループが組織され、CETL センター長である筆者が座長となった。

これに伴い、必修化の準備と併せて2011年度からCETLでは文章表現法を担当する助教の採用を始めた。CETLの助教は、その勤務時間のおよそ半分を文章表現法の授業担当として、残りをCETLが展開する種々の教育・学習支援活動の推進スタッフとして活動することになった。CETL学習セミナーのラインナップが充実できたのは、助教の採用が大きかった。ここで留意すべきは、正課外の学習支援を担ってきたCETLが、助教という専任教員を得て、正課である「文章表現法」の整備・拡充に関わり、本学における初年次教育カリキュラムに直接的な影響を持ったという点である。このアプローチはCETLの設計思想からはズレたものであり、

軌道修正を必要とするものでもあった<sup>1</sup>。

## 4. 発展期 (2013年～)

GP 申請書には、GP 事業終了後、その取り組みを引き継ぎ発展させる組織として、総合学習支援センターの開設が明記されている。そして記載通り、CETL から学習支援部門が独立した形で、2013年9月12日、総合学習支援センター（通称 SPACe）が正式にオープンした。CETL が前期まで行ってきた学習支援サービスとスタッフの大半を継承し、西浦昭雄学士課程教育機構副機構長をセンター長に、山崎めぐみ学士課程機構准教授を副センター長としての始動である。これにより、本学の学習支援体制は SPACe と CETL が協働して進める重層構造になる。それぞれセンターの役割<sup>2</sup>は、CETL

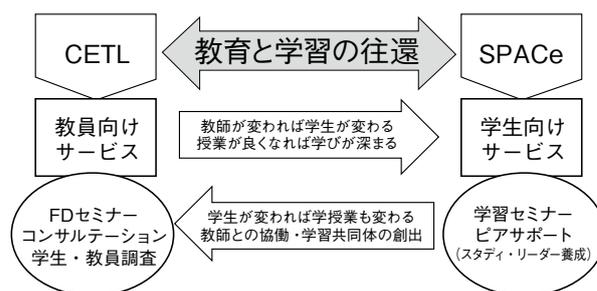


図1 CETL と SPACe の協働

1 助教の採用は、学部専任教員の主体的な授業改善を促すことで間接的に学生の学習を支援する、という従来のアプローチとは異なり、CETLの考える授業方法をそのまま実践する教師集団が生まれ、この集団によって直接的に学生の学習力向上に取り組めるということの意味した。しかし、CETLは各教員の専門性を尊重し、彼ら・彼女らの自主的な授業改善の意思に応える形で、様々な教員支援を行うことをFD活動の基本方針としてきた。文章表現法という科目は、日本語や国語の指導に関する専門性を有する教員が担当する。にもかかわらずCETLの助教は、授業内容の標準化（統一シラバス・共通教材・共通評価基準の採用）を進める中で、担当者の専門性から自主的に採用されたわけではない指導法や小道具（たとえばマインドマップ、LTD、コーチング型学習指導、ルーブリック評価法、レポート診断コード表）を、CETLの方針として授業に用いることが半ば当然のこととして期待された。このため、様々な指導法の長所を活かしけれど、木に竹を接ぐ授業実践が散見されることになった。

この問題に対処するためにも、共通科目の担当教員としての自覚をもって「学術文章作法」を担当できるよう、SPACeの設置を機にCETLからSPACeへとその所属を移すことにした。この経験からCETLは、教員の授業改善には個々の技法やツールの紹介にとどまらず、彼ら・彼女らの授業観や授業の設計構想に働きかける必要性を再認識した。

2 両センターの規程を比べると、その役割が分かる。SPACeの規定では「本学学生の学習能力の開発・向上を図り、学習活動の一層の充実・活性化を進めるために総合学習支援センターを置く。」とある。一方、CETL規程第1条2項には「センターは、教育活動のより一層の向上と発展のために、教育と学習の往還を重視し、学生中心の大学教育の促進を図るものとする。」と目的を謳っている。

は教員向けサービス、SPACE は学生向けサービスを担当するということで簡単に分けられる。両者の関係を図1にまとめておく。

### ピアサポートの組織化

創価大学の最大の教育資産は、学生が大学建設の一端を担うという気概がよき伝統として息づいている点であろう（池ヶ谷・小林・関田、2013）。学生同士が励まし合い、高まり合って成長しようとする傾向性・志向性、あるいは価値観が大学の構成員の間で共有されている。先輩が後輩のために尽くす、という姿勢がキャンパスの随所に見られる。実際、マスマス・キャンペンやシュリーマンリーグに見られるように、学生同士が励まし合って学習を進める姿はピア（学習）サポートの典型といえるものである。

こうした、学生による学生のための学習支援の取り組みに対して、SPACE が支援・推進役を担うことは先述した。始動間もないSPACE ではあるが、すでにボランティアスタッフによる様々なピアサポートが計画されている。たとえば、放送大学やMOOCSの教材を共に視聴し、学び合うことで、単位取得を可能にする試みがある。あるいはまた、読書会や勉強会の自主開催も奨励されている。さらに、後輩たちの学びを支援するために、学生たちが自らの学習支援スキルを磨き高めるためのスタディー・リーダー養成講座も CETL から引き継がれ、拡充されている。では、CETL は今後どのように学習支援に取り組むのか。最後に、CETL のついて解説を加えて本稿の結びに代える。

## 5. 結び

そもそも学生の成長を促すのが大学の教育的使命ならば、そのための最も顕著な支援は授業であろう。授業は学ぶべき内容や体験が教員によって計画・用意される、学生にとっての学びの場である。ならば、学生の学びと成長を促進

するための授業改善こそ、最大の学習支援といえるかもしれない。そして、授業の目的は学生の学びの促進である、という自覚を持って教員が授業に取り組むように促すことが、CETL の役目であり、より効果的な授業づくりに教員が取り組むのを支援するのが仕事である。

CETL 設立当時、授業の本義を忘れ、授業アンケートを介して学生が授業改善のパートナーであろうとすることに懐疑的な教員が跋扈していた。そうした状態を転換する役割を負って CETL は誕生したともいえよう。以来15年、全ての授業が原則公開となり、授業アンケートに至っては形骸化も指摘されるほどに定着している。そして近年、共通科目から始まったラーニングアウトカムズの設定は、専門科目を含め、すべての授業において、そのシラバスに明示されるようとしている。ラーニングアウトカムズとは、当該授業で学生をどのように成長させようとするのか、との教員の意思表示でもある。時代は漸く学習支援（≡学びを通じての学生の成長）のための授業づくりを大学教員の仕事と認識し始めている。そして、そのための授業づくりのポイント（の一つ）がアクティブラーニングなのである。

この視点から注目されるのが「学生FD」と呼ばれる、学生と教員が協働で授業改善を進める取り組みである。教育的観点からは、授業改善などを教員と共に考えていくこと自体が、自覚的な学習者に育つ契機となる。学生の成長のための取り組みはSPACEの仕事ともいえそうだが、働きかけの直接的な対象は教員である限りは、主管はCETLとなる。帝京大学の土持氏が紹介し、普及に努めているブラハム・ヤング大学のSCOT (Student Consultation on Teaching) など学生FDの典型ともいえるが、CETLでは今、創価大学版SCOTの試行を計画している (PASS: Peer Assessment Support Service)。CETLで訓練を受けた学生が、担当教員に代わって受講生のニーズや受講状況を調査し、CETLの授業コンサルテーションの資料

を収集するのである。あるいは、直接に教員の補助として学生インタビューを行い、教員の授業改善を支援するのである。このように、学生が自分たちの学習を向上させるために教員と協働して授業改善を進める、という流れを作り、良き伝統にしていくのがSPACE分離後のCETLの大きな役割と考えている。

## 参考文献

- 池ヶ谷浩二郎・小林光義・関田一彦 (2013)「創価大学における大学運営への学生参画の現状と展望」*学士課程教育機構研究誌*, 2, 103-110.
- 金子徹哉・望月雅光・関田一彦 (2010)「2009年度マスマス・キャンペーン報告」*教育・学習活動支援センター Annual Report*, 7, 101-107.
- 馬場善久 (2010)「教育・学習活動支援センター設立の背景と経緯」*教育・学習活動支援センター Annual Report*, 7, 21-24.
- 馬場善久 (2012)「創価大学の教育改革の取り組み」*学士課程教育機構研究誌*, 1, 7-14.
- 安野舞子・関田一彦 (2009)「eラーニング教材を利用した数学リメディアル教育の実践—「マスマス・キャンペーン2008」の取り組み—」*教育・学習活動支援センター Annual Report*, 6, 89-98.



# 創価大学の学習支援 ワールドランゲージセンターの取り組み

田中 亮平

創価大学 ワールドランゲージセンター センター長

## 1. WLC の設置構想から開設まで

創価大学ワールドランゲージセンター（以下WLC）は1999年9月、本部棟の落成と時を同じくして、その7階に開設された。創立30周年記念事業の一環である本部棟建設構想に合わせて、本センターの構想が具体化したのは、1995年初頭のことで、同年4月には学長を委員長とする準備委員会が発足し、検討が開始された。同時にセンター主催の最初のパイロットプログラムとして、海外留学を目指す学生の為に「学術目的の英語」、通称EAPがスタートした。

この準備委員会には当時文学部英文学科に所属していた教員が中心的な役割を果たしたが、なかでもネイティブの教員は熱心に準備委員会での議論を主導した。彼らは当時「英会話」と名付けられたコミュニケーション科目を担当していたが、教員数は少なく、開講コマ数も限られていた。しかしコミュニケーションに重点を置いた英語科目に対するニーズは大きく、コマ数の拡大が必須の課題であった。

そのため準備委員会ではこの点に対する早急な解決策が議論され、英語コミュニケーション科目の増設が決定された。当時は同時期に開設されたアメリカ創価大学大学院から英語教育法（TESOL）修士課程の修了者が出始める時にあたっていて、その中から毎年3名ずつ、最大

8名まで創価大学に受け入れることになった。こうして担当者の供給先が安定的に確保され、それによって科目増設が可能になったので、1年生を対象とした週2回の集中科目であるFreshman English (FEP) I・IIが開講された。1996年度は担当者数の関係から先行的に経済学部限定して開講されたが、翌年度は全学部の学生に提供されることになった。

準備委員会で決議された三点目の計画は、英語イマージョンセンターの設置である。イマージョン教育はカナダで試みられた教育法で、英語を母語とする児童に教科の多くをフランス語で教授するバイリンガル教育のことである（伊藤2007）、これを本学にあてはめれば、日本人学生にとっての第二言語である英語で、授業の多くを提供するということになる。当時これはあまり現実的ではないと考えられたが、その代わりに少なくとも英語以外は使わない空間を作り、学生に口頭コミュニケーションの練習をしてもらうという形で実施することになったものである。

教員が学生対応を全面的に担当するか、あるいは担当は一部に限り、スタッフの監督を主たる任務とする教員を配置するか、他大学の事例の視察結果なども踏まえて種々の形態が検討されたが、本学の人的資源としては英語圏からの留学生が恒常的に一定数確保できる見込みがあり、これを利用する形態をとることになった。

つまり教員はコーディネーターとしてプログラムの開発や留学生スタッフのトレーニングにあたり、留学生スタッフはアルバイト雇用の形態で学生対応を担当し、日常の管理・運営事務のためには専従の職員を置いた。とはいえ学生が実際にこのセンターを活用するためには、英語だけを使ってコミュニケーションをはかるといふことへの抵抗感が大きな障害になることが予測された。これを克服させるための方策として、一つにはより親しみやすいイメージを持ってもらうため、この施設を Chit Chat Club（おしゃべりクラブ）と名付けた。これに加えて、放課後や空きコマなど授業外の時間を利用することになるので、参加者の自発的モチベーションだけを頼りにするのではなく、一定の外的モチベーションを加えたほうがよいという判断になった。こうしていくつかの形態が試された後、最終的に授業科目と連動させる方法が取られることになった。つまり FEP を中心とする英語コミュニケーション科目を履修した学生には、一定回数このクラブを利用することを義務付け、担当者間で成績評価の基準の一つとするよう申し合わせたのである。

以上の EAP、FEP、Chit Chat Club という三つのプログラム以外に準備委員会で検討・実施されたこととして、英語プレースメントテストの実施、基礎レベルの学生のための英語リメディアル科目の開設、英語以外の諸言語学習者のための授業外の会話ラウンジである Global Village の開設などがあつた。

このうちプレースメントテストについては、各種のテストを検討した上で、TOEFL-ITP テストを採用することになった。これは TOEFL の過去問題を教育機関等の団体受験用アレンジしたテストであり、英語圏の大学で学ぶのに必要な英語力を測定するのに適している。またたとえ留学までは考えていない学生でも、アカデミックな領域に必要な英語力をはかるテストなので、TOEIC と比べて大学教育によりふさわしいと判断されたのである。1996年12月に試

験的に実施し、1997年の新生から4月と12月の2回実施され、プレースメントだけでなく、学習効果の測定も可能となった。

次に英語を授業言語とするネイティブ教員による Freshman English の開講とその拡大にともない、こうした授業形態に困難を感じる学生の存在がクローズアップされてきた。そのためこうした学生を対象に日本語を授業言語に使い、ラーニングストラテジーを教授するための科目として How to study English を開設した。

このほか Global Village は Chit Chat Club の他言語版というコンセプトで開設された。共通科目として設置されている英語以外の外国語のなかで、97年度は特に履修者の多い中国語、フランス語などの4ヶ国語、翌年にはロシア語などの4ヶ国語を、それぞれの言語のネイティブの留学生とともに学ぶことができる会話ラウンジをめざした。

こうした3年間の準備委員会の段階を経て、1998年4月、WLC は正式に発足し、翌年9月の本部棟での開所を迎えることになったのである。運営面ではこのセンターは既存学部からは独立した機関として学長の監督下に置かれ、担当副学長のもとセンター長が運営の任に当たる形となった。しかし学内諸部局との連携の必要性から、センターの議決機関として運営委員会が設置された。当初実際の科目設計や運営、授業外プログラムの企画・運営にあつたのは、準備委員会から引き続いて文学部英文学科所属教員が中心で、アメリカ創価大学大学院出身教員は、これとは別にセンター所属の教員として位置づけられた。

## 2. FEP を中心としたコミュニケーション科目の増強

1999年度の本部棟 WLC の開設と同時に行われた全学的カリキュラム改革に合わせて、WLC が提供する英語コミュニケーション科目も体系的に再編・増強された。週2回の集中英語科目 FEP は全学部対象に32クラスが編成さ

れ、定員は1クラス20名を想定し、総計640名が履修可能となった。これは全学1年生の3割強にあたった。さらに2年次の学生のためにも週2回集中の Sophomore English Program (以下 SEP) を各学部にも1コマ、計6コマ提供した。これとは別に週1回の English Communication 科目を基礎・初級・中級・上級のレベル別に提供することになった。基礎レベルはそれまでの How to study English を引き継いだリメディア的 성격の科目で、ITP スコアで350点未満の学生を対象としていた。初級レベルは ITP400未満、中級レベルは ITP480未満、上級レベルは480以上という区分であった。こうしてかねてから要望が多かったネイティブ教員が担当する英語科目の履修機会は、WLC 発足前と比べて飛躍的に増加することになったのである。

授業外プログラムも本部棟 WLC オープン以降、順次整備されていった。Chit Chat Club はそれまで文系 A 棟の最も奥まった場所にあったが、文系 A 棟の正面エントランスの2階に移動した。文系 A 棟は最も利用者数の多い建物であり、その意味では学生にとって利用しやすい場所に位置することとなり、利用者の増加につながった。開設当初1997年の年間利用者数は5,175名、一日平均で40名であったが、2000年には年間14,682名、一日平均103名まで増加した。

本部棟の WLC にはトピックを設定して英語で意見交換をすることをめざした、いわば Chit Chat Club の上級編プログラムを、English Forum と名付けて開設した。留学などを視野に入れ、目的意識が明確な学生が、英語による意見表明やディスカッションを実践的に訓練するためのプログラムであった。これに加えて本部棟 WLC にはライティングセンターも開設し、授業におけるライティング課題を支援する体制が整った。本部棟の WLC にはこのほかにもリーディングルーム、カウンセリングルーム、セミナールーム、コンピュータールーム、

教材作成用のスタジオなども備えられていた。

順調に発展してきた WLC であったが、次第に問題点も明らかとなってきた。英語カリキュラムの面では、コミュニケーションを重視した科目が増加し、ネイティブ教員が担当する授業を履修する機会が増加したこととは裏腹に、1年生の4月と12月、つまり入学直後と後期終了直前の時点の比較において、ITP スコアの伸びがあまり顕著に出ないということがわかってきたのである。学習目標の設定がもともとテストスコアをあげることにはない科目だったので、やむを得ないことではあったが、何らかの対策を取る必要があることが確認された。その結果、留学等を想定して TOEFL スコアを伸ばしたい学生を対象とした科目、TOEFL Preparation を開設した。さらに夏期と春季の休暇期間を利用して、希望者に有料で TOEFL 対策講座を実施した。しかし英語コミュニケーション科目の履修者全体のスコアの底上げは依然として課題として残ることになった。

課外プログラムの面では、Chit Chat Club は授業科目の課題としてリンクさせることによって、利用者数はその後も安定していたが、新たに開設した English Forum も同様の取り組みによって充実を図ることが課題であった。

### 3. ESP 科目群の展開

こうした中で、この時期に次の大きなステップとして検討が始まったのが、English for Specific Purposes (ESP) と総称される科目群の展開である。

ESP の概念は第二次大戦後の世界における英語の重要性の増加と、世界的な経済交流の進展、および科学技術の発展の結果生み出されてきたものであるとされる。この両分野の学習者は、商品の売り買い、技術マニュアルの解説、最新の研究論文の調査など、それぞれ明確な目的意識を持って英語を学ぶのであり、語学学習が教養の一角として自己目的をもっているとき

れていた以前の時代の学習者とは異なるジェネレーションとして登場してきた (Hutchinson, Waters, 1987)。今日では「特別な社会グループに特徴的なコミュニケーションのニーズと実践に焦点をあてた言語研究ならびに言語教育」(Hyland, 2007) とされ、学術目的の英語 (EAP) も大きくは ESP の一部門をなすと考えられている。なお堀口 (2003) によれば、ビジネス英語の分野に TOEIC 対策的な授業内容も含まれる場合が考えられているが、本学の場合は慣習的に経済学、経営学など各学部の専門科目において、英語を授業言語として学ぶ科目を ESP 科目群と称している。英語のアカデミック・スキルを学ぶ科目である EAP も、本学では ESP と区別して置いている。

本学におけるこうした意味での ESP 科目群の皮切りとなったのは、2001年度に開始された経済学部の International Program (IP) である。これは「経済学を英語で学ぶ」ということをメインコンセプトとして、体系的なプログラムとして構想されたものであった。1年次からレベル別に集中的な英語教育を施し、2年次以降の上級年次では英語によって経済学を学ぶことになっていた。このうち WLC 教員は前半の英語教育の部分を担当し、上級年次の科目は経済学部の専任教員が担当する仕組みであった。

専門科目の講義を理解しうるためには、リスニングやリーディングの力は非常に重要であるが、こうした受容的能力を測るのに適した ITP テストのスコアは、IP の成否をはかるのに重要な指標となると考えられた。こうして WLC 英語科目において懸案であった ITP テストのスコア改善が、学部単位の規模の大きなプログラムで到達目標の一つに掲げられることになったのである。

経済学部につき、WLC とタイアップして ESP 科目を提供するプログラムは順次他学部にも波及していった。なかでも経営学部はヨーロッパ、アジアでの現地研修を組み込んだ Global Program (GP) を実施することになり、

ここでも WLC 所属のネイティブ教員が Study Skills for Global Business や Business English といった科目を担当することになった。また歴史的に見ても ESP の草分けの分野である科学技術領域では学問上の共通言語が英語であり、本学の工学部においても体系的な英語教育が必要であるとの認識が高まった。その結果 WLC 教員が担当する専門科目が設置され、はじめは一部科目のみであったが、2009年度からは共通科目の必修英語単位を学部で独自に体系化し、「工学部英語」としてスタートさせることになった。この他にも法学部、教育学部、文学部にそれぞれ数科目の WLC 教員の担当する専門科目が開講されることになり、2003年度のカリキュラム改革に合わせて本格実施された。

これと並行して、共通科目英語の分野でも一層の体系化がはかられた。それまでは週2回集中の FEP と SEP、および週1回の英語コミュニケーションが中核科目であった。後者は習熟度別に科目が分けられていたが、前者の FEP は大まかに ITP400点でクラスを上下に分け、SEP は420点以上を履修条件としていた。また FEP は口頭コミュニケーション能力の向上を学習目標としており、その他のスキルについてはこれとは異なるアプローチが必要であった。こうして2003年のカリキュラム改革に合わせ、WLC 提供の英語共通科目も新編成が検討されることとなった。基本方針として考えられたのは習熟度別科目編成の徹底と、スキル別到達目標の明確化であった。

まず週2回集中の Freshman English、Sophomore English は、それまでの年次指定をはずして習熟度別とし、名称も WLC English Program と変えて、Basic、Elementary、Intermediate の3レベルに分けた。さらにそれよりも上級の集中科目として International Communication を新設し、学習目標別に Academic と Business に分けた。

週1回の English Communication はそれまでにすでに習熟度別に関講されており、口頭コ

コミュニケーションを中心にしつつも、科目のサブテーマにはすでに Writing、Communication などある程度のスキル別目標も示されていた。これをあらためて科目名として明示することになったのである。こうして Academic Writing と名付けた科目を Elementary、Intermediate、Advanced の各レベルに習熟度別に設置し、テスト対策としては従来の TOEFL に加えて TOEIC 対策科目も追加して、同じく習熟度別に提供した。あわせて TOEFL のライティングセクションに対応するための科目も設置した。このようにして WLC の提供する英語共通科目は質量ともに飛躍的に拡充することとなったが、そのねらいは明確な到達目標のもとに、学生のレベルとニーズに合わせた科目をきめ細かに提供することであったのである。この結果 2002年度と比較すると、クラス数が88から116に、履修可能学生数は2,180名から3,374名へと、再び飛躍的に増加することになった。

また2003年度には視聴覚教育のための CALL 教室を備えた AV ライブラリーの設備が更新されたが、これに合わせてオンライン学習教材 Native World および Net Academy を導入し、CALL 教室を授業外時間に学生に開放して、これらの教材を使って学習できるようにした。

この時期には WLC 教員の FD 活動も活発に行われるようになった。ITP などの受容的能力を中心とした各種テストに比べ、発信型能力であるスピーキングやライティング力を客観的に測定することは難しい。この点が課題として意識されるようになった結果、2001年から年に一度のペースでスピーキング・アセスメントを想定したワークショップを開催した。後述するように、これは2004年度から包括的に実施されたが、このワークショップは IELTS の実施母体である British Council から講師を呼んで行った。この他にも教員のニーズに合わせたテーマを設定し、Professional Development と名付けて WLC の FD 活動を年 2 回のペースで

開催していくことになった。

また教員相互の授業振り返りも FD 活動の柱として実施した。この Peer Observation (相互授業参観) は2002年度にスタートし、非常勤講師も含めた WLC 科目担当教員が、2年に1回のペースでもれなく行うことが義務付けられた。その際教員の心理的負担に配慮し、「評価的側面」を極力排除して、「振り返り」的な側面に焦点を合わせることにした。そのことによって教授技術の向上につながる有益な議論を導き出すことをねらったのである。その手順は以下の通りに申し合わせ、それに則ってパートナーとなった教員が相互に参観を行うことにした。

#### 〈参観前〉

初めに相互参観の申し入れをし、合意ができたならパートナーとなる。

事前ミーティングを行う。そこで授業内容の目標と狙いをあらかじめ相互に了解する。

参観者はこのミーティングの時には自由に質問することができる。

このミーティングの前後や途中で、参観者側は参観の際の狙いをリスト化する。(例:「異なった教授技術を観察する」、「教育哲学上の違いが教室でどのような結果になって表れるか」等々)

#### 〈参観〉

授業参観を実施する。その際には、参観者は授業活動には参加しない。

#### 〈参観後〉

事後ミーティングを行う。そこでは、参観者側は授業に関して質問をすることだけが許される。これは相互参観における被参観者の心理的負担の軽減のために必要な配慮である。

建設的であれそうでない場合であれ、一切の批判は、参観後の時点では生産的ではない。そのかわり参観者が被参観者に対し、授業のどの点が成功したと考えるかを質問することは効果的である。このとき参観者は自分の見解を述べないように注意する。ただし被参観

者が意見を求めてきた場合はこの限りではない。このミーティングを通じて、参観者側もつねに「自分だったらどうするか」を考えながら話し、自己の教授技術の改善に役立てるようつとめる。

手順は以上であるが、この試みは教授者としての専門的技量を向上させる機会として WLC 教員からは抵抗なく受け入れられ、現在に至るまで10数年にわたり、もれなく実施されている。

#### 4. 効果測定 of 標準化と自立学習支援

2003年のカリキュラム改革を契機として、WLC はいくつかの新しい試みを開始した。効果測定 of 標準化、新たな教員採用枠、自立学習支援体制の強化がそれである。

新しいカリキュラムによる英語共通科目は、スキル別に明確な学習目標を設定して提供する形になっており、達成度を測る指標の厳密化に取り組むことが必要であるとの認識に至った。前述したように、4年間にわたる年一回のスピーキング評価法ワークショップを通じ、担当教員の評価者としての技能をたかめてきたが、コミュニケーション科目群を対象に、2004年度後期から共通基準のスピーキング・アセスメントの実施に踏み切ったのである。そうした科目を履修している全学生を対象に、学期の初めと終わりにインタビュー形式の面接テストを行い、能力の向上度を標準化された基準にもとづいて測定した。同様にライティング科目についても、標準化された10段階スケールの評価法を策定した。基準が標準化されているとはいえ、評価のばらつきをなくすことはやはり難しい。いわゆる評定者間信頼性 (interrator reliability) の向上については、FD 活動のテーマとして取り上げるなどして検討が重ねられている。

一方、スキルに特化した科目数の増加に伴い、それらを担当する技量と経験を有した教員を増員する必要性が生じてきた。それに加え WLC の提供する英語科目に対する学生のニー

ズは依然として高く、そのすべてに対応できない状態は続いていた。こうした状況への対応策として2004年度から導入されたのが、契約教員のカテゴリー内で出講日を週3日、担当コマを学期8コマに限定して採用する英語囑託教員制度である。初年度はさしあたり3名を採用した。

また自立学習支援体制の強化にも取り組んだ。本部棟 WLC に開設したライティングセンターの活性化のためにライティング授業科目との連動を図り、担当教員にライティング課題の添削に活用してもらうようにした。

これとは別に、おもに習熟度の低い学習者を対象に、自立学習支援の試みとして2005年度から本年に至るまで、セメスターに一回の頻度で「英語学習法ワークショップ」を実施してきている。また個別の学習相談に応じる体制は WLC 開設以来の構想であったが、2006年度の試験的实施を経て、翌年度から「英語学習相談室」として常設化し、TESOL 専門家の専従の教員を配置して、個別相談に応じる体制が整った。

きめ細かなメニューをそろえてスタートした新カリキュラムであったが、学習目標をスキル別に絞り込んだうえに、レベルを科目名に付して個別化したため、当然ながら科目の種類がかなりの数に上ることになった。結果的に WLC 外から見ると学生にも教職員にも複雑でわかりにくいという感想が寄せられるようになった。加えてこれらの科目に対する学生の履修行動にも問題が目立つようになった。彼らの WLC 科目に対するニーズは高いものの、提供できるコマ数は限られており、必然的に希望者のなかから選抜して履修させざるを得なかった。学期の当初に選抜に漏れた学生は履修する科目が決まるまでの時間がかかり、次第に苦情が寄せられるようになってきた。加えてキャリア教育の充実が進み、従来の ITP テストを TOEIC にできないかという要望が次第に強く寄せられるようになってきた。これらの点が次のカリキュラム改革の課題となったのである。

## 5. 共通科目英語の再編成と世界市民意識の涵養

2009年度に全学的なカリキュラム改革が実施されたが、このとき開設以来のWLCの機関としての位置付けが大きく変更されることになった。あらたに共通科目の運営を中心に、学士課程教育をトータルにサポートする体制が整備されて学士課程教育機構が設置された。WLCもこの機構の一部門として位置づけられることになったのである。

またこの改革時にあわせて名称を含めた共通科目英語カリキュラムの簡略化がはかられた。スキル別の科目名が細かすぎるという反省から、全体をおおまかに学習目標別のトラックに二分し、アカデミックな分野に特化した英語科目群のトラックと、ビジネス分野での科目群のトラックとした。前者はEAP、後者はPersonal English (PE) と名付けてレベル分けをして配置した。テスト対策科目もこれに対応する形で前者はTOEFL、後者はTOEICに特化した。ただしこうした分類は中級レベル以上の学生に適用され、入学時の全体の7割を占める初級レベルと基礎レベルの学生のためには、トラック分けをしないうで提供することになった。これによって英語科目の体系は概観しやすくなったが履修者を選抜しなければならない状況は依然として続いていた。

またこの時に共通科目の英語はすべてWLCのもとに統一されることになった。開学以来、創価大学の共通科目の英語は、文学部英文学科が運営にあたっており、講師の大半は日本人で授業言語も日本語であった。メソッドもTESOLに基づいてはおらず、教授法的な訓練を受けた担当者は少なかった。WLCが設置されてからは、授業言語を原則英語とする科目が多数開講され、それらと従来の英文学科主管の英語科目が併存する状況が続いていたのである。しかし一方ではこうした伝統的な授業形態を望ましいとする学生のニーズも無視すること

はできない。そこでこうした形態の授業も引き続き存続させる形で、その運営の主管は文学部英文学科からWLCに移されることになり、すべての共通科目英語の統一的運営が実現したのである。

ITPからTOEICへの切り替えは2010年度4月の新入生から実施された。大学である以上、アカデミックな英語を中心に考えたいという教員側の思いはあったが、大学を卒業する学生の大半が企業就職をし、彼らと企業側のニーズが圧倒的にTOEICにあるという現実は無視できない要素であった。その一方で、TOEFLはすでにTWEを経てインターネットベースのiBTに変わっていて、ITPとの相関性が薄れてしまっており、そのことも切り替えの理由となった。

この時期にWLCが焦点を当てて強化したのは、世界市民意識の涵養である。もともとWLCは1999年度の本部棟での開設に際して、以下のようなミッション・ステートメントを掲げて出発していた。

「ワールドランゲージセンターの使命は、外国語運用能力と多文化共生能力を磨くことを通して、世界市民を育成していくことにある。ワールドランゲージセンターは外国語運用能力の養成のための各種プログラムを提供する。加えて世界市民の役割は幸福と平和創出に貢献する行動をも含むものである。そのためセンターのプログラムや施設は、国や文化の境界を超えた社会的意識と責任感の醸成に役立つべく形作られねばならない。」(抜粋)

これによれば語学教育と並んで世界市民意識の涵養は、WLCのミッションの二つの柱であった。しかしこの方面の取り組みは進んでいなかったのである。そこでこの点に重点を置いて、Global Lecture Seriesと銘打った連続講演会の開催をおこなった。この講演会では英語で講演のできる日本人を講師に招くようにした。さらに国際的な舞台で活動している講師に、国際社会でアクチュアルに生じている問題につい

て語ってもらうという点がもう一つの特徴であった。アフガニスタンやソマリアなど世界各地の紛争地域で、武装解除と元兵士の社会復帰支援の活動を行っている NPO 法人の事務局長や、医師としてアフリカの紛争地域に赴いた経験を持つ NPO 法人の代表など、多彩な講師を招いて開催してきた。毎回多い時で200人ほどの学生が、英語のスピーチに耳を傾け、質疑応答も英語で行っている。日本人が講師であり、良くも悪くも学習によって身に付けた英語を使いこなして国際舞台で仕事をしている日本人の実例を目の当たりにできることは、学生にとってきわめて刺激的な経験であり、毎回そうした感想が多数寄せられる。この他にも英文によるエッセイ・コンテストやポスター・コンテストを企画し、世界市民意識を深めて英語で発信する機会を提供するよう努めている。

## 6. WLC の現状と課題

2013年度は WLC には30人の専任教員が所属しており、英語をはじめとする創価大学の語学教育全般を担っている。このうち英語教員は助教6名を含む24名であり、そのうち15名は英語ネイティブの教員である。共通科目で157クラス、学部英語科目を含む専門科目で97クラス、計254クラスを担当し、全体でのべ5,200名あまりの学生が履修可能な体制となっている。本部棟に WLC が開設され、大幅にコミュニケーション科目が拡大充実を見た2000年と比較してみると、当時は共通科目のみで、その数は72クラス、履修可能人数は1,800名程度であった。実にこの13年で3倍の拡大を見ていることになる。

2014年度は再び創価大学における5年に一度のカリキュラム改革の年にあたっており、多くの学部の専門科目はもちろんのこと、共通科目のカリキュラムもリニューアルされる。WLC が提供する科目も新しいコンセプトのもとに再編成されることになっている。まず共通科目の

英語は科目名を統一して English とし、1年次から2年次の4セメスターにかけてIからIVまでを履修することになった。またこれまでの習熟度別編成は残しながらも、上級クラスの学習目標を学術とビジネスに二分しないことになった。これはビジネストラックの科目群の履修者が過去数年間にわたって必ずしも多くないことを踏まえたものである。ただ TOEIC 対策については別建てで追加履修をできるようにして、ビジネス英語の需要に応えることにしている。その一方で、各学部独自の英語教育のコンセプトを出来る限り尊重することとし、経済、経営、工学の3学部、それに新設の国際教養学部については、共通科目の必修6単位分も含んだ形で、学部独自の英語教育カリキュラムを提供することになっている。もちろんその中の多くの科目を WLC 教員が担当するのは言うまでもない。

セルフアクセスの面でも大きな変化があった。2013年9月に中央教育棟が落成し、これまで分散していた WLC の機能がこの建物の2階に統合されることになった。また語学以外の様々な学習サポートや自学自習・グループ学習の空間を提供するためのラーニング・コモンズとも統合され、その一角を占める形になった。WLC は一新された環境のもとで、さらに語学教育サポートのプログラムを展開していくことになる。Chit Chat Club、English Forum 等の基幹プログラムと並び、ライティングセンター、Global Village、iBT トレーニング、英語学習相談室などの諸活動を行っている。

このうち主要なプログラムについて2012年度の利用状況を見てみると、Chit Chat Club は年間総利用者数が14,616人、一日平均105名強であり、そのうち87%以上が授業の課題で訪れている。English Forum の年間利用者総数は13,140名で一日平均90名強である。Global Village の場合は年間941名の利用があり、一日平均では10名弱である。ライティングセンターは年間1,214名が利用し、一日平均では9.3名と

なっている。いずれのプログラムも、それぞれの規模に応じて安定して活発な利用が行われていると言えよう。

こうした現状を踏まえたうえで、WLCは新しい時代に対応した課題にも直面していると言える。なかでも重点を置いて進めているのは、「グローバル人材育成推進事業」に掲げられた外国語能力保持者の目標を達成することである。申請時の構想調書によれば、補助金事業終了時の2016年度の卒業生の中で、本学の定める「グローバル人材」の基準の語学力を満たした学生数の目標は480名となっており、これはおおむね卒業生の4分の1に当たる。その基準はTOEICで730点、TOEFL-iBTで80点に相当する英語力、また他の外国語ではそれぞれの検定試験2級程度となっている。非常にチャレンジ的な目標ではあるが、週4コマの英語特修プログラムの新設、短期留学機会の増加、英語による講義の増設、休暇期間を利用した特別講座の実施、ポートフォリオの活用、各種試験の受験サポートなど、様々な対策によって達成を目指していくことになっている。WLCは共通科目と専門科目の授業、ならびに各種課外プログラムの一層の充実によって、その目標達成に中核的役割を担っていくことになろう。

## 参考文献

- 堀口和久 (2003) ESPと経済英語・ビジネス英語—大学英語教育の観点から— 帝京大学文学部紀要教育学28、145-164.
- Hutchinson, Tom and Waters, Alan (1987) English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach 5-14.
- Hyland, Ken (2007) English for Specific Purposes: Some Influences and Impacts International Handbook of English Language Teaching 391-402.
- 伊東治己 (2007) カナダのイマージョン教育の成功を支えた教授学的要因に関する研究 鳴



# キャリア教育と主体的学び

長谷部 秀孝

創価大学 キャリアセンター センター長

## 1. はじめに

ゆとりの教育の問題が指摘されて、教育改革が叫ばれるようになって久しい。現在もなお様々な試みがなされている。しかし、決定的な成果があげられるところまでいっていないのが現状であろう。そのような中で、キャリア教育が義務化されて重要視されるようになってきている。大学入学から卒業までの4年間のことだけでなく、社会に出てからのことも視野に入れて自分の歩む針路を考えさせることになる。

現状では、入学時に将来の自分のキャリアを考えて大学ないし学部を選択している学生は少数であろう。ほとんどの学生は、大学入学後に自分の将来について考える。または就職活動が始まるまで考えないかのどちらかである。このような最近の状況を放置することは、卒業後の学生達の行動に大きな影響を与えることになる。7、5、3問題といわれるように、多数の学生が就職後3年以内に転職することになる。このような状況を生むことなく、学生が自分の将来も見据えて自分のキャリアを考えるようにするのが大学におけるキャリア教育の目的である。

そのように考えればキャリア教育の根幹は主体性の育成となるであろう。人から強制されることなく、自分自身で将来の進路を考えて4年間の大学での学修に励むことが理想であろう。

しかしそれはなかなか難しいことである。高校までの段階でキャリア教育がなされていない現状では、大学入学時に主体的で自立的なキャリア形成を望むことはできない。創価大学ではキャリアセンターを中心にしてキャリア教育を積み重ねてきた。また、各学部においてもキャリア教育に関する関心が高まり、色々な取り組みがなされてきた。この小論ではその内容に触れるとともに、これからのキャリア教育のあるべき姿にも触れてみることにする。

## 2. 就業力と進路の仮決め

2010年度に経済学部とキャリアセンターは共同で「大学生の就業力育成支援事業（就業力GP）」に採択された。そのテーマは「学問・世界・仕事へのリンクが育む就業力」である。この事業がそれまでのキャリア教育のレベルアップにつながっており、創価大学のキャリア教育も新たな段階に突入している。

事業における取り組みの中心にあるのが「進路仮決め制度」である。これは創価大学のグランドデザインにも組み込まれており、学生支援強化戦略の柱の1つになっている。入学1年間は新たな生活という緊張感もあり、それなりに充実した大学生活を送っていく。しかし、1年間の大学生活を送っていく内に生活にも慣れてだんだん惰性で毎日を過ごしていくようになる。2年になると、まだ先があるという安心感

表1 創価大学の「就業力」の定義

No.	就業力	定義
1	論理的思考力	複眼的な視点から、論理的に思考を展開する力
2	言語表現力	日本語および外国語を用いて、正確な文章を書き、話す力
3	数量的分析力	数量的・統計的データを正確に把握し、分析する力
4	対人基礎力	目標に向けて、他者と協力的に仕事を進める力
5	討議推進力	世界の多様性を理解し、建設的に議論を推進していく力
6	自己育给力	自らの行動を律し、理想とする自己に近づけていく力
7	課題設定力	客観的に情報を収集し、本質的な課題を設定する力
8	目標達成力	目標に沿った計画を立て、具体的に実現していく力
9	創造的思考力	既存概念にとらわれず、独創的に考える力
10	環境変革力	自己の成長を通して、環境を価値的に変革していく力

から、クラブ活動やアルバイトに力を入れるような学生が多くなって、授業に出なくなり単位を落とすようなケースが多くなってくる。一度そのような生活に陥ってしまうと、生活を立て直すことはなかなか難しい。その結果、卒業できず留年するか充実した就職活動ができなくなり、不本意就職することになる。そのような状況を防ぐためにも、早期に進路を考えて、目標を明確にすることを目指すことが、進路仮決め制度の目指すところである。

社会に出る前で社会経験がない新入生にとって、将来の自分の針路を決めることは非常に難しいことである。その上大学生活にも慣れてくると、そのような難しい自分のキャリアを考えるよりも他の楽しい方に関心が行ってしまうことはありうることである。つまり、入学当時の緊張した状態から中だるみの状態になってしまう。その中だるみの状態を防ぐためにも、自分の夢を叶えるような将来の進路を考えてもらうことは重要である。自分の進路を考え将来なりたいたいのものが明確になってくれば、安易な生活に流れることもなくなるであろう。また、自ずと学修に向かう姿勢にも変化が出てくるものと考えている。

その進路仮決めをするにも、そのための材料がなければならない。さらに、自分自身をきち

んと見るためにも自分が持っているものを理解する必要が出てくる。自己を知るための手がかりが必要になる。このように考えて、就業力GPの取り組みの1つとして、「創価大学の就業力」を明確にして、それをはかる方法としての「就業力テスト」を行うことにした。

まず、「創価大学の就業力」であるが、それは表1のような10の力である。これらは経済産業省の社会人基礎力と文部科学省の学士力を元にして、創価大学のオリジナルな要因も付け加えながら考えられたものである。

これらの10の力を自分はどれだけ持っているのだろうか。強みはどこなのか。弱みはどこなのか。それをきちんと把握することでこれからの自分の進路を決める際に大きな力となる。漠然と自己分析するのではなく、結果が明確となり把握がしやすくなる。就活の際にも、自分をきちんと解っていることは大きな力となっている。

それを明確にした後に進路の仮決めに入ることになる。2年の始めに一応自分はどの様な方向に進みたいのかを考えてもらう。もし公務員になりたいのであれば、それなりの準備が必要となる。公務員試験の間際になって公務員になりたいと思っても準備ができず希望は叶わなくなる。そのようなことを防ぐ意味合いも持って

いる。しかし大きいのは、中だるみをなくし学生に勉強するモチベーションを持たすことである。目的があればそれを実現しようと努力することになる。将来のキャリアを考えると自分の夢が明確となり、それがモチベーションにつながるはずである。そして、自発的に勉強に励むようになるはずである。

### 3. 就業力テスト

この「創価大学の就業力」とセットになっているのが、「就業力テスト」である。このテストで自分の就業力を測ることになる。このテストの目的は、自分自身の能力を自分で自覚してもらうことである。したがって、それ以外には使用しないことを学生に約束している。結果については学生だけが保有しており、我々教員も勝手に見ることはできない。これらは、学生の自立性と主体性を促すための措置である。結果については、図1のような形で学生の手に渡ることになる。これを見ると、環境変革力につい

ての結果が表示されていない。これについては、業者と共同でテストの開発する際に、テストでは計れない力であるということで、別に考えることにした。この項目は創価大学のオリジナルの部分であるが、これをどのように学生に意識させるか、これからの課題であろう。

さらに大きな問題はこのテストをどの様に利用するかである。やりっ放しは一番いけない。学生が自分自身のために自発的に利用してくれないと意味がない。そのために開発したのが、図2にある「就業力強化書」である。これも業者のオリジナルなものを「創価大学の就業力」に合わせてカスタマイズしたものである。できるだけ学生がなじみやすく、自分のものとして利用してくれるような内容にしたものである。イラストも交えて、取り上げている具体的な方法も身近のものとするように工夫がされている。実際に利用している学生の声を聞くと、非常に使いやすく便利であるとのことである。経済学部では個別に面談を行いフィードバックを行っているが、面談をする教員にとっ

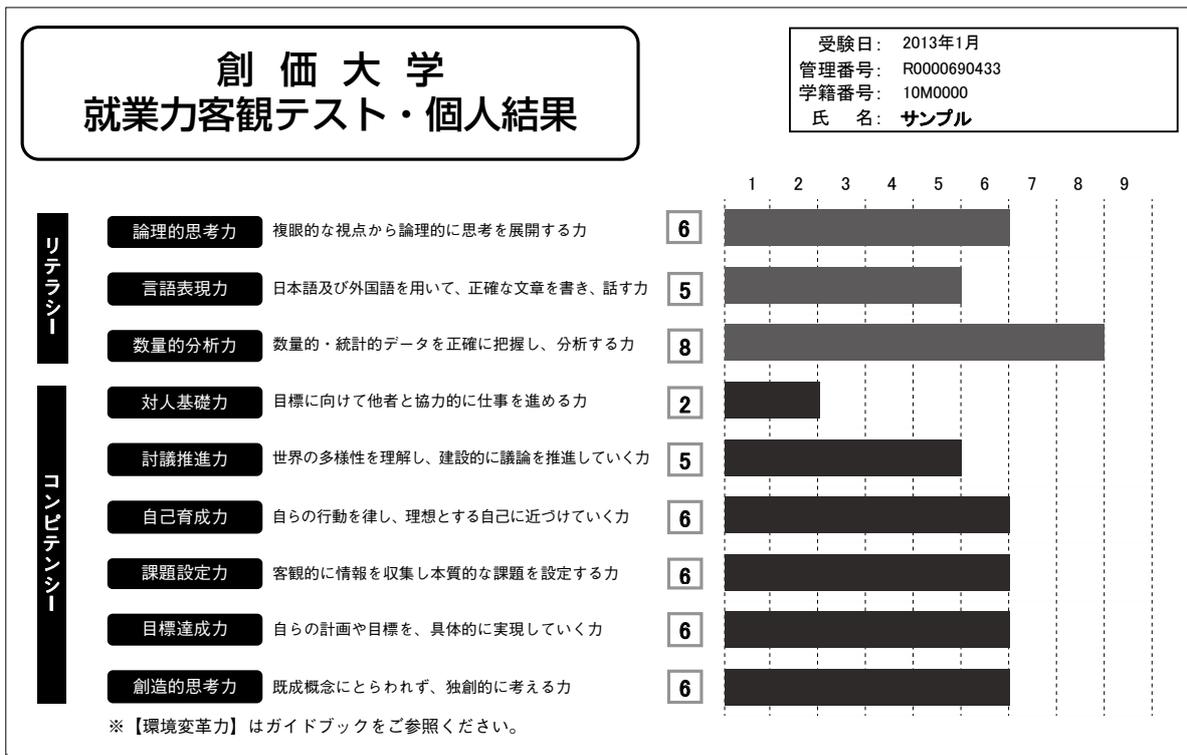


図1 「就業力テスト」の結果

## 4 対人基礎力

目標に向けて、  
他者と協力的に仕事を進める力

対人基礎力をマスターすると、  
こんなことができます！

- よく知っている人だけでなく、新入生の人ともすくなくフレンドリーな人間関係を築ける！
- 相手の立場になって、軽やかな気持ちで、まわりの人の言葉や気持ちも理解、多くの人から信頼される人になれる！
- 自分とは違う意見だったり、考え方があったりしても、受け入れることができる！ 誰とでも協力して仕事を進められる！

**対人基礎力と習得する主な能力**

対人基礎力を伸ばすと、以下の就業力もUPされる可能性大。一緒に伸ばしたい就業力をチェックしよう。

- 5 対組織能力** 自分の意見を主張しながらも、異なる意見にも耳を傾け、円滑なコミュニケーションができる
- 6 自己管理能力** 経営やマネジメントのコントロールし、自分の強みを伸ばしながら、やりがいを持って仕事を進められる
- 8 目標達成力** コミュニケーションをイメージして目標設定し、行動プランを立案、そのプランを軌道に乗せることができる

### 創価大学の就業力UP解説 —就業力の具体的な強化方法のヒント—

#### 対人基礎力UP 8のアドバイス

まわりの人と協力して、高い信頼に育ち、達成していくのが対人基礎力。人間関係をづくりの達人を目指そう！

**ADVICE 1**

**目をよくとむ。**  
うなずき、うなずきになる

多くの人は、自分の話を聞いてくれる人に親しみを感じ、相手の話を聞いて「うん、うん、そうだ」とうなずきながら話を聞いてくれる。うなずきながら話を聞いてくれる人は、相手との信頼関係を築きやすくなる。

**ADVICE 2**

**目をよくとむ。**  
うなずき、うなずきになる

多くの人は、自分の話を聞いてくれる人に親しみを感じ、相手の話を聞いて「うん、うん、そうだ」とうなずきながら話を聞いてくれる。うなずきながら話を聞いてくれる人は、相手との信頼関係を築きやすくなる。

**ADVICE 3**

**「困ってるのやない？」と聞く。**

「困ってるのやない？」と聞くことは、相手の話を聞いてくれることに示す。相手の話を聞いてくれる人は、相手との信頼関係を築きやすくなる。

**ADVICE 4**

**自分と違う意見も、じっくり聞いてみる。**

自分の意見や考えと違う意見や考えを、じっくり聞いてみる。相手の意見や考えを、じっくり聞いてみることは、相手との信頼関係を築きやすくなる。

**ADVICE 5**

**自分と違う意見も、じっくり聞いてみる。**

自分の意見や考えと違う意見や考えを、じっくり聞いてみる。相手の意見や考えを、じっくり聞いてみることは、相手との信頼関係を築きやすくなる。

**ADVICE 6**

**思いやりを持って、話を聞いてみる。**

相手の話を聞いてみることは、相手との信頼関係を築きやすくなる。相手の話を聞いてみることは、相手との信頼関係を築きやすくなる。

**ADVICE 7**

**丁寧な言葉遣いで、話を聞いてみる。**

相手の話を聞いてみることは、相手との信頼関係を築きやすくなる。相手の話を聞いてみることは、相手との信頼関係を築きやすくなる。

**ADVICE 8**

**丁寧な言葉遣いで、話を聞いてみる。**

相手の話を聞いてみることは、相手との信頼関係を築きやすくなる。相手の話を聞いてみることは、相手との信頼関係を築きやすくなる。

図2 「就業力強化書」の内容

でも強い味方となる。この「就業力強化書」を元にして面談が行われるが、その前に学生自身が自分なりの分析を行い結論を導き出している。このように、主体的に物事を考える好ましい傾向もこの事業が目指すところである。

このテストの利用価値は大きい。しかし、使い方を誤ると逆効果となる場合があることに注意しなければならない。次のようなことがポイントになると思われる。

- ①個人の評価には使わない
- ②学生自身のジェネリックスキルを把握することを目的に利用する
- ③フィードバックに力を入れる

つまり、学生が自立的・主体的に考えて大学生活を送ることが重要なのである。そのような傾向が現れ、将来にわたるキャリア形成のための基礎を作るための資料とすることが重要である。

#### 4. 重要な初年次教育

次に初年次教育であるが、それはキャリア教

育についても重要である。普通はリメディアル教育としての重要性が強調されているが、キャリア教育という側面からの重要性も捨て去れない。入学してすぐに意欲をなくして、無為に4年間を過ごすことはそれだけのキャリアの空白を生むことになる。そこで、創価大学では、以前から初年次教育の中にキャリア教育を取り入れてきている。

初年次で大きいのは、各学部で行っている基礎ゼミである。大学に入学したばかりの学生が、うまく大学の教育に適應できるように指導をする科目がこのゼミである。ゼミの中では、プレゼンテーションなどのアカデミックスキルを養成するとともに、4年間計画を立てさせるなどのキャリア教育も併せて行っている。

基礎ゼミの効果を上げるために、1ゼミに1人ずつ（学部によって異なる）、ステューデント・アシスタント（以下SA）をつけることにしている。SAは通常3年生がなることになっており、ゼミ運営において大きな役割を果たしている。3年生という上級生は1年生にとっては良い手本であり、また良い相談相手になる。

26

教員はかなり年も離れておりどちらかと言えば近寄りやすい存在であろう。そのような中で、SAが1年生と教員との橋渡しの役割を果たしてくれている。これはSAにとっても良い経験となる。後輩とつきあう中でどの様にコミュニケーションを取ったら良いか学んでいく。また、色々なアカデミックスキルを教えなければならぬかもしれない。そのような状況に置かれることで、自分自身も自立して大学生活を送る習慣が身についてくる。

それは1年生にとっても同様である。先輩の背中を見ているうちに自分自身もあなろうという気持ちが出てくる。人に頼らずに自分自身の足で歩み出す努力がなされることになる。そのような自立心が湧いてくれば、1年生の段階で大学における生活になじめずに脱落するということも少なくなっていくであろう。

また、基礎ゼミの中では、学生ポートフォリオの指導も行われている。その中にはキャリア教育の要素が取り込まれている。タイムマネジメントの重要性が講義され、自分で自分の4年間計画を作り上げる。また、それをもとにして毎日のタイムマネジメントの方法を考えて実行に移す。その実現性に関してはSAが少なからぬ協力をしていくことになる。教員も面談などを通して、学生がいかにか4年間のキャリアを積んでいくかアドバイスを与える。

また、主体的に自分のキャリアを考えてもらうためのモチベーションを喚起するために、1年生の後期に「キャリアデザイン基礎」、「ワールドビジネスフォーラム」、「キャリア開発フォーラム」などの科目が開講されている。後の2つは、創価大学のOB・OGに来てもらい、自分の体験からキャリアを考える重要性を1年

生に話してもらう科目である。1年生にモチベーションを持たせるために重要なことは夢を持たせることである。夢・希望を持てばそれを実現させるように行動するはずである。その過程で様々な経験を積むことになり、自分の将来をきちんと考えるようになる。現代の学生はあまり夢とか希望とかを持っていないようである。ある意味で現実主義なのかもしれないが、最初から実現しないものと考えさせてはいけない。追いかけるべきものを持つことが自分にとって重要である。その夢や希望を作り上げるために重要なのは人の話を聞くこと、体験談を聞くことになる。親の体験談を聞ければ良いのであるが、最近ではなかなかそのような機会もない。地域社会が崩壊してしまった現在、なかなか近所のおじさんが話してくれることもないであろう。ということは、大学でそのような機会を持つしかない。しかも、そのような機会は早いほど良く、1年生の時期が最適と考えられる。入学時すぐということではなく、少々大学にも慣れて一息ついた頃がよい。そのタイミングで、自分がつきたい職業について考えてもらう。そして、将来の夢を持つことができるようになるれば、これから過ごす4年間が有意義になるように考えるはずである。そして、夢に向かって努力するようになるはずである。

## 5. インターンシップ

現在創価大学では、次の4つに分けてインターンシップを行っている。

さらに、その内容は大学紹介インターンシップ、準公募インターンシップ、公募インターンシップの3つに分かれている。しかし、現在大

表2

コース名	内 容
1. ビジネスインターンシップコース	民間企業を中心としたインターンシップ
2. パブリックインターンシップコース	公務員（国家・地方）、NGO・NPO法人、議員事務所を中心としたインターンシップ
3. グローバルインターンシップコース	海外でのインターンシップ

学紹介インターンシップのビジネスインターンシップが大半を占めている。創価大学では2000年から本格的にインターンシップを実施し、単位を認めることにしている。その当時まだ他大学でインターンシップを行っているところは少なかった。つまり、それだけ早くからインターンシップが持つ価値を認めていたことになる。最初の頃は学紹介インターンシップだけで、研修生も50名と数が少なかったが、事前研修をきちんと行い他大学の模範となるような形で実施されていた。海外でのインターンシップについても、他の9大学と共にドイツで行った経験を持つ。現在、海外では3カ所でインターンシップを行っており、大きな成果を上げている。

わが国のインターンシップは、就職とは結びつかない形で行われている。海外ではインターンシップと言えば、就職を前提とした就業前研修のような意味合いを持っている。したがって、期間も長期にわたっており、半年ぐらいのものも見受けられる。

しかし、わが国ではインターンシップといえは就業体験を指しており、その企業に就職することを前提として行うわけではない。学生は大学入学前まで社会経験はあまりない。アルバイトなどそれなりの経験がある学生もいるが、ほとんどの学生はわずかな経験しか持っていないのが実状である。そのような中で、学生にとってインターンシップの位置づけは大きいものがある。

第1に、社会体験が少ない学生にとって、実社会で働くことは社会を知るための良い機会になっている。昔は地域において隣近所の大人が共に子どもを育てるといった風潮があったが、最近ではそのようなことはなくなっている。したがって、自分の親以外の大人に接する機会は極端に少なくなっている。インターンシップに行けば、いやでも知らない大人と接する機会が生まれることになり、実社会に出るための訓練となる。

第2に、働くことを経験する良い機会になっ

ている。アルバイトとも違い利害関係を抜きにして労働という機会が得られることになる。最近では受験などのために高校時代にアルバイトは極力控えるような指導がなされているようである。また、高校時代のアルバイトは接客などの限られた職種が多く、なかなか多様な労働機会には恵まれないと思われる。その意味では、様々な業種と職種が用意されているインターンシップは、自分自身の将来の仕事を考える上で良い経験となる。

第3に、自分の能力を知る良い機会になる。自分が属している学部で学んでいる専門知識はテストを行うことで、身についたかどうかを確かめることが可能である。しかし、社会に出るための基礎的な能力であるジェネリックスキルについては大学で確かめることはできない。インターンシップに行き、様々な状況に遭遇することで、自分自身がどのようなジェネリックスキルを身につけているかまた欠けているか解ってくる。自分を知る良い機会となる。

第4に、自分自身の将来のキャリアに対するモチベーションとなる。社会を見る機会がなければ、自分がどのような将来のキャリアを望んでいるのかも考えることができない。将来の夢はあっても、それを実現するためにはどのようなキャリアが必要なのか考えることもできない。そのような、将来のキャリアを考えようとするモチベーションが湧いて来るであろう

このようなメリット以上に、自立的な学修という意味でも大きな効果がある。これらは、全て自分自身が自分の手で主体的に行わなければならない。研修先企業と連絡を取り研修日やいろいろな条件を取り決めなければならない。まず、電話での対応が必要になり、自分自身が動かなければ何も進まないという意味で、自立心が養われることになる。また研修先の企業においては、言われたことだけをしていれば良いわけではない。積極的に自分から仕事を求めないと何もすることがないことにならないとも限らない。要するに、自分自身で考えて自分自身の

意思で行動するという、主体的な行動が身につくようになる。

これは非常に重要なことで、もしこれが身についていけばこれからのキャリア形成において大きな意味を持つことになる。しかし実態を見ていくと全てのインターンシップが理想的な形で行われているわけではない。期間は2週間が主流になっているが、それよりも短い1週間や、極端なケースは1日インターンシップなども存在する。これでは上記のメリットは十分に生かせなくなってしまう。やはり最低でも2週間は必要である。できれば、1ヶ月ぐらいの期間があれば、実際に行われているその企業の仕事を体験することができる。これは、その企業の顧客との真剣勝負である。この上なくすばらしい体験となる。その意味では海外インターンシップの期間は4週間となっており、これに近い経験を積むことができる。

最近ではこのようなことも鑑みて、国内においても1ヶ月のインターンシップを試みている大学もある。しかも、テーマを与えてそれを解決させる、課題解決型のインターンシップが行われている。このようなインターンシップは望ましいのであるが、特定の担当者と企業とのつながりの中で行われており、汎用的にはならないところが残念である。

このような点を考えて、経済学部では汎用的な課題解決型のインターンシップを目指して、東北復興インターンシップが行われている。このインターンシップは、東日本大震災の被災地である南三陸町のホテルにおいて、被災地の要望に応えるために学生が働くという形を取っている。課題は復興である。労働者不足が著しい被災地で働くことも復興に関与していることであるが、そのインターンシップ期間中に復興のために自分ができることを考えるというテーマが与えられている。働くこと、働きながら従業員に話を聞くこと、地域を歩き回ることなどを通して自分なりに課題に対する答えを出していくことになる。その成果はいくつかの点で出て

いる。

しかし、このようなインターンシップも企業の理解がなければできない。企業が若い人を育てようとする意識が重要になる。海外での経験からは、特にカナダでその意識が高かったように思う。この点は、インターンシップを成功させるために最低の条件であろう。

## 6. キャリア教育のこれから

以上のように創価大学においては、学部毎に多少の違いはあるものの様々な方面からキャリア教育がなされている。しかし、わが国におけるキャリア教育も第一段階を終えて次の段階に進もうとしている。創価大学としても色々考える必要が出てきているようである。

これまでキャリア教育は、キャリア教育科目として学部の専門科目からは独立して取り扱われてきた。創価大学でも、「キャリアデザイン基礎」、「ワールドビジネスフォーラム」、「キャリア開発フォーラム」、「キャリアビジョンⅠ、Ⅱ」など、共通科目として独立して取り扱われてきた。この科目を作った時には画期的と考えられ、それなりの役割を果たしてきたように思われる。しかし現在のようにキャリア教育が定着したような時期には再考する必要が出てきたように思われる。

まず、キャリア教育の目的は、単に就職のためではない。生涯を通して適切なキャリアが積めるような力をつけることが本来の目的である。であるならば、その目指すところは学生の基礎的な能力の育成になる。社会人基礎力をもとにして作り上げた、創価大学の就業力こそが本来持っているはずの力である。この創価大学の就業力を身につけるようにしていくことが、キャリア教育の中心となっていく。このジェネリックスキルは汎用的な能力であり、将来社会に出てから主体的な活動をする際に非常に重要である。

これまでは、このようなジェネリックスキル

をそのための授業で身につけさせようとしてきた。キャリアデザイン基礎などがそうである。しかし、そのような時代はもうそろそろ終わりにしようという声が出はじめている。特別なそのような科目によって身につけさせるのではなく、専門教育の中で身につけさせなければならないという考えが強くなり始めている。まだキャリア科目なのですか、と問われるようではいけない。大学の目的はあくまでも学問を修めることである。勉強することである。就職のためではない。ということである。

そのためには、今まで通りの講義では対応できなくなる。内容の検討も含めて、授業の方法も考えなければならない。その方法として代表的なものが、アクティブラーニングである。簡単なものであれば、授業中に学生に対して質問をすることでも良いであろう。質問されると解っていれば、緊張感を持って授業を聞くであろうし何も考えないこともないであろう。また、隣の人と簡単な内容の確認でも良いであろう。とくかく学生が授業に参加するような工夫が必要である。

最近では、PBL (Project Based Learning) が広く導入されている。何か課題を与えて、それに答えを出す過程で様々な能力を養おうとするものである。これを1年生にやらせようという試みが様々な大学で行われている。1年生はまだ専門教育を受けていないのだから無理であると考えがちである。しかし、うまく動機付けをしてやると驚くほど良い答えを考えてくるものである。また、併せてプレゼンテーションをさせても、未熟ながら工夫の跡が見えて驚くほどである。先ほどのインターンシップにおいてもこの考え方が導入されている。

一番の成果は、2年以降の大学生活の中に自分なりの目標を持つことである。それをモチベーションとして、自分なりに自立した大学生活が送れるようになる。目標を持つことほど強いことはない。少々辛いことでも、困難なことがあってもそれを乗り越えようとする馬力が出

てくる。ゆとり世代はやる気がないと嘆く人が多いが、機会が与えられれば率先して行動を起こすようになる。

しかし、このような形態の授業を行うためには少人数の授業でなければならないと考えている人もいるかもしれない。私もそう考えていたが、様々な研修を受ける中でそうとも限らないと考え方を変えるようになった。たとえば1つの具体例として、World Caféの方法がある。これであれば大人数でかなり内容のあるディスカッションができる。このように、工夫次第で色々と授業に変化を持たすことができるようになる。それによって、学生は様々なジェネリックスキルを身につけることができるようになる。

さらにもう一步踏み込むことができるのであれば、学生自身が授業を作ることもできるであろう。もちろん教員の適切なアドバイスが必要であるが、自分が主体的に学問と向き合うことができるようになり理解も深くなる。

以上のように様々な工夫で、専門教育を通してキャリア教育ができるようになる。また、教師と対話をすることで、自分の将来を考えようとする意欲も出てくる。現実を見る目が養われることによって、間違いなく社会を判断する力も付いてくる。それによって自分の進路も明確になっていくはずである。

## 7. おわりに

ここまで、主に正規の授業をもとにしながら話をしてきた。15年前にはキャリア科目に単位を与えることは考えられなかった。今はそれが当たり前である。本当に様変わりしている。それだけ大学が追い詰められているのかもしれない。その正規の科目以外の課外においても自発的に様々な活動が行われている。最近では早くに内定を取った者がまだ取れていない人の就活のサポートをしたり、キャリア教育のサポートをしたりすることは普通に見られるようになった。しかし、創価大学においては早期からその

有効性に気がつき積極的に取り入れてきている。RSS (Recruit Support Staff)、CSS (Career Support Staff) はその代表例である。正規の授業でのサポートもしているが、この人達の主な役割は課外でのサポートになっている。この組織は結成以来10年が経っておりすっかり定着している。これは、学生と職員の協力の下自発的にできあがった組織である。この例のような、課外での活動も非常に重要になっている。

キャリア教育はどの大学でも非常に重要視されており、力が入れている。それとともに、今までのような画一化された教育ではなく、独自の考え方のもとに独自の方向性を見いだそうと努力している。そのような努力がなければ、教育として進化していかないであろう。これからもその努力を惜しんではいけない。

ここまで、創価大学におけるキャリア教育の現状を述べた後に、将来展望まで進んだ。将来展望についてはキャリアセンターの方針というより、様々なシンポジウムに参加しての筆者が感じた方向性である。しかし、これらのことは様々な大学で取り組み始められており、間違いなくこれから広まっていくであろう。このような流れがわが国において主流になり、どこの大学でも普通に行われるようになって初めて、本当の意味でのキャリア教育が定着していくものと思われる。現在では学生の自立性や主体性が問われているが、本当の意味でのキャリア教育が定着すれば、学生の姿勢にも大きな変化が現れるはずである。



# アクティブ・ラーニングと SPACe の役割<sup>1</sup>

<sup>i</sup>西浦 昭雄 <sup>ii</sup>山崎 めぐみ

<sup>i</sup>創価大学 総合学習支援センター センター長

<sup>ii</sup>創価大学 総合学習支援センター 副センター長

## はじめに

2013年9月12日、中央教育棟の2階にラーニング・commons（愛称：SPACe）が開設された。これに伴い、15年近くにわたって創価大学の学習支援の推進役となっていた教育・学習支援センター（英語名称 Center of Excellence in Teaching and Learning、以下 CETL と略す）から学習支援機能を分化・独立させる形で総合学習支援センターが誕生した。ラーニング・commons “SPACe” や総合学習支援センターは、創価大学内ではアクティブ・ラーニングの推進役として期待されている。SPACe には、私達関係者の予想を上回る平日1日あたり約2,000名が来館しているが<sup>2</sup>、これは SPACe の多面的な機能にとどまらず、創価大学が取り組んできたアクティブ・ラーニングという土台があったからではないかと思われる。したがって本稿では、「アクティブ・ラーニング」という視点から創価大学のこれまでの取り組みを振り返りながら、新しく設置された SPACe の設立意義

について考察していきたい。なお、アクティブ・ラーニングは多義的な側面があるが、ここでは暫定的に「一方通行の講義ではなく、学生の能動的な学び、主体的な学びを促す教育方法を指し、協同学習法などが含まれる」と定義する。

SPACe という名称は、Student Performance Acceleration Center の略語であるが、これには2つの意義を有している。第1に「学びの場」としての「ラーニング・commons」の愛称としての意味を持っている。「学びの場」としての SPACe では、約2000m<sup>2</sup>という広い空間に、協同学習・語学学習・自習・PC・学習相談エリア、日本語・英語ライティング支援・図書館サービスなど多くの機能を凝縮している。第2に、「学びを支援する機関」としての「総合学習支援センター」の英語名という意味がある。総合学習支援センターは、CETL から学習支援機能を分化・独立させる形で学士課程教育機構（英語名：School for Excellence in Educational Development、略称 SEED）内に設置された。学士課程教育機構は、学士課程教育の質的向上

- 1 本稿は、2013年12月14日に開催された創価大学第11回FDフォーラム「アクティブ・ラーニングと大学教育」の第1部「アクティブ・ラーニングを支援する本学の取り組み」において口頭発表された「SPACe設立経緯」（発表者：西浦昭雄）と「具体的活動報告」（発表者：山崎めぐみ）を加筆・修正したものである。
- 2 2013年9月～12月の平日1日あたりの入場カウント数（SPACeに入る際には学生証、教職員証をかざした数でカウントしている）、重複カウント者もこの数には含まれる一方、学生証忘れや来賓等で別紙に名前を記入して入場した数は含まれていない。

に必要なプログラムの開発と授業展開、評価・改善を図る機関として、それまで設置されていた共通科目運営センター、CETL(当時の名称は教育・学習活動支援センター)、ワールド・ランゲージ・センター(英語名称 World Language Center、以下 WLC と略す)を統合する形で2010年4月に設置されたもので、機構長には寺西宏友副学長が就任した。

ところで、SPACeを運営する事務組織は総合学習支援オフィスが担当している。同オフィスは2013年6月にそれまで学事課内に設置されていた学士課程教育機構事務室と情報システム部が統合したもので、学習支援課とシステム支援課の2課体制となっている。

本稿の構成は下記の通りである。第1章では創価大学のアクティブ・ラーニングの取り組みについて整理する。第2章ではSPACe設立の背景と経緯について紹介する。第3章では設立以降のSPACeの利用状況を分析しながら今後の課題を浮き彫りにする。最後に結論として創価大学がアクティブ・ラーニングを推進する上でのSPACeの役割について考察する。

## 1. 創価大学のアクティブ・ラーニングの歩み

本学がアクティブ・ラーニングに対して「組織的」に取り組むことになったのは、2000年にCETL(当初は教育・学習活動支援センター)の設立に始まる。同年、ミネソタ大学への協同学習研修に2名が派遣され、帰国後に学内で報告会と協同学習に関するワークショップを開いた。これを受け、本学では翌年から協同学習指導法の導入を始めた。また、経済学部は2001年より国際プログラム(International Program: IP)を開始した<sup>3</sup>。これは英語

で経済学を学ぶもので、現在でも授業ではグループで取り組む課題が多く出されている。2002年と翌年には、CETLが久留米大学の安永教授を迎え、経済学部/経営学部の教員を対象に話し合いによる学習(Learning Through Discussion: LTD)に関するセミナーを実施した。その後、両学部では基礎演習や専門科目で実践されていった。のちに法学部もLTD研修を実施し、活用されている授業もある。その後も、協同学習法の分野で世界的に著名なジョンソン博士(2007年)やケーガン博士(2003・2011年)を招いて講演会等を実施するなど学内での定着化を図ってきた。

さらにPBL(project/ problem based learning)を活用した学びも、本学がアクティブ・ラーニングの定着化を図る上で大きく寄与したといえる。経済学部では1998年より毎年1回ゼミ対抗論文発表大会を開催している。ゼミ単位で学び、公開発表する機会をもつことは学生による主体的な学びを後押しすることになった<sup>4</sup>。また、全学規模でも2008年の創価大学FDフォーラムでPBLをテーマにした研修を実施し、静岡県立大学の経験について紹介された。これを受け、経営学部が2009年よりPBL型のグループ演習(1・2年)を必修化した。また2011年には法学部でPBLに関するFD研修会を実施するなど着実に学内に定着しつつある<sup>5</sup>。

以上のようなアクティブ・ラーニングの方法の研修の他にも、本学では「学生同士の学び」をサポートする試みが各機関によって実施されてきた経緯がある。たとえば、図書館では2004年より全学読書運動(Soka Book Wave)が実施されている。またCETLは2008年にeラーニング教材をチームで学び、それを数学チューターがサポートすることで、数学の苦手意識克

3 詳しくは、本号関田論文を参照のこと。

4 この論文発表大会を土台に学外でのプレゼンテーション大会に挑戦し、連続して優勝するなど成果を示すゼミも登場してきている。

5 河合塾のアクティブ・ラーニングに関する書籍で本学の経済学部・経営学部のことが取り上げられた(河合塾[2011])。

服につなげようとした試みである「数学マスマス・キャンペーン」を実施した。WLCは学生チームをつくり TOEIC の点数アップにつなげるという「シュリーマン・リーグ」を2013年より実施している。これら以外にも CETL が基礎ゼミ SA(スチューデント・アシスタント) 研修会を経済・経営・文学部を対象に実施したり、残寮生研修会でのディスカッション・スキル講座を実施してきた。

表1は、本学の教育改善の取組み例で、一般的に教育 GP と呼ばれる文部科学省から補助金を受けてきた事業の一覧である。アクティブ・ラーニングに直接的に関すると思われるものだけでも6事業ある。このうち、「平成15年度

特色ある大学教育支援プログラム」「平成19年度 現代的教育ニーズ取組支援プログラム」「平成21年度 大学教育・学生支援推進事業【テーマA】」の3つは CETL が中心的な役割を担った取組みである。また、「平成19年度 特色ある大学教育支援プログラム」「平成22年度・大学生の就業力育成支援事業」の2つの事業は経済学部が取組みの中心となっていた。もう1つの「平成21年度 大学教育・学生支援推進事業【テーマA】」は学士課程教育機構内に設置されたグローバル教育推進センターが運営の中心的役割を担っている。

こうした本学の地道ともいえる教育改善やアクティブ・ラーニングの取組みの土台の上に、

表 1 創価大学の教育改善の取組み (GP) 一覧

平成15年度 特色ある大学教育支援プログラム
「学生中心の大学」のための教育・学習支援 -教育・学習活動支援センターの取組-
平成16年度 法科大学院等専門職大学院教育推進プログラム
法科大学院における要件事実教育の充実と発展
平成17年度 資質の高い教員養成推進プログラム 学校現場との連携による教職キャリア形成
平成19年度 特色ある大学教育支援プログラム ※経済学部
グローバル化時代の経済学教育 -英語で学ぶ経済学が未来を切り開く-
平成19年度 現代的教育ニーズ取組支援プログラム
学生が協調的に作問可能なWB Tシステム -ICTを活用した自律的学習の推進-
平成20年度 戦略的大学連携支援事業
八王子未来学の構築を目指した大学・市民・行政からなる大学連携と実践活動の高度化
平成21年度 大学教育・学生支援推進事業【テーマB】
ポートフォリオ等を活用した進路就職決定率と満足度向上の取組
平成21年度 大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム
北海道・関東・東海・近畿の大学連携による「知域」拡大プロジェクト
平成21年度 大学教育・学生支援推進事業【テーマA】
初年次・導入教育を支える学習支援体制整備
平成22年度・大学生の就業力育成支援事業 ※経済学部
学問・世界・仕事へのリンクが育む就業力 専門教育と就業力をつなげるカリキュラムならびに個別学習マップの構築
平成24年度 文部科学省「グローバル人材育成推進事業」(特色型)

注) これまでの創価大学が獲得したいわゆる教育 GP のうち、アクティブ・ラーニングに直接的に関係すると思われる事業にはアンダーラインを引いた。

出所) 筆者作成。

2010年4月にはグローバル・シティズンシップ・プログラム（GCP）が開設された。これは、地球市民育成を目指し、各学部に所属したまま参加できる学部横断型プログラムで希望者の中から1学年約30名が選抜されるものである。佐々木論文に詳しく記されているが、GCPは集中徹底した英語教育、数理能力のトレーニング、奨学金給付（返還不要）による海外研修、協同学習を軸とする独自ゼミを特徴とし、あらゆるところでアクティブ・ラーニングの要素を盛り込んでいる。たとえば、独自ゼミでは1年次前期にはリーダーシップについて学び、1年次後期の独自ゼミでリサーチ法を学びながら、海外研修先に関するテーマを学生が主体的に選び、協同学習を行う。それを踏まえて1年次の2月に海外研修先でフィールド調査を実施し、それを現地において英語で発表する。さらに2年次前期にはポリースタディ、2年次後期にはグローバルイシューと視野を広げながら2年次12月には成果報告会を学内外に公表する形で開催し、報告書も作成している。例えば、筆者の二人が引率した2014年2月にはフィリピンのミンダナオ島カガヤン・デ・オロ市において、本学の交流校であるキャピトル大学の協力のもと次の6つのテーマでフィールド調査と発表を行った。

- ①文化：フィリピンの出席率低下
- ②行政：フィリピンにおける医療保険の自己負担率
- ③医療：フィリピンにおける虚血性心疾患
- ④経済：フィリピンの出稼ぎ労働者
- ⑤教育：フィリピンにおける小学校教育
- ⑥環境：フィリピンにおける持続可能な農業

各グループには経験豊かな教授陣と学生補助員がつき、統計局、厚生省、公立・私立小学校、市教育委員会、社会保険局、農村、国立・私立病院、地域訪問など幅広い機関で情報収集、アンケート・インタビュー調査を行った。

先述したようにGCPは1学年30名程度と相対的な割合は学内では小さいものの、各学部

所属しながら学ぶ学部横断的な要素を持っていたことから、学内に「ラーニング・コミュニティ」が創出された波及効果は少なくなかったと思われる。

## 2. SPACe 設立の背景と経緯

前述のような取り組みに加え、本学では2020年の開学50周年を目指したグランドデザインを2008年より策定し始めた。その中でグランドデザイン検討委員会が2009年にライティング・センターの設置に関する諮問を行った。これは学生の日本語文章能力の向上と、学生指導を専門的に行う機関の設置が必要との認識からきていた。この案件に関するワーキング・グループは審議を重ねた結果、ライティング・センターを包含した「総合学習支援センター」構想を答申し、2010年4月に発表されたグランドデザインでも明記された。この構想は中央教育棟の設計段階でも反映され、「学びの場」としてのSPACeにつながっていった。

さらに「総合学習支援センター」構想の追い風となったのが、2009～2011年度に獲得した教育GPである「大学教育・学生支援推進事業【テーマA】」の獲得である。これは初年次・導入教育を支える学習支援体制整備を目標とする事業であった。その結果、授業と連動した学習支援サービスや成績不振者へのセフティネットとなる「オアシス・プログラム」の導入など、2013年9月に発足した総合学習支援センターにおける学習支援活動の基盤をつくることになった。

また、学内での個別・協同学習スペースといった「学びの場」のニーズの高まりもSPACeの環境整備に影響を与えた。たとえば、本学では比較的早くから授業アンケートを実施している。その中で授業外学習時間の全科目平均は2006年度前期が2.15（2が30分程度、3が1時間程度）であったのが、2013年前期には2.83まで増加した。さらに、授業課題としての協同学

習の活用を行うことが増した。「学びの場」という意味では大学として経済学部が2007年に独自のラウンジFEELの設置し、学生スタッフが専門科目をフォローアップしたり、学生同士が学びあえるようにした。GCPも独自のラウンジを2010年に設置し、2013年3月には中央図書館にコモンズを設置するなど環境面の整備をしてきた。にもかかわらず、教育棟のロビーや廊下に設置している机や、授業で使われていない教室、食堂等において学び合う光景が日常的にもられるようになっていった。さらに関係者が国内のラーニング・コモンズを視察する中で、本学のラーニング・コモンズでは協同学習スペースを大幅に増やすことになった。

2013年7月頃になると、SPACEの運用に関する重要事項が決定してきた。第1に、新しくできるラーニング・コモンズの通称がSPACEに決定した。発案者は関田 CETL センター長であり、学生の潜在力を存分に引き出そうという本学のキャッチフレーズ (Discover your potential) に基づいている。第2に、SPACEのロゴについては三津村正和 CETL 特別センター員 (当時) が原案をつくり、下記のように決定された。これには多様な考え方をもちた学生や情報がSPACEに集い、学びの化学反応を起こすことで創造性が培われるという意味が込められている。第3に、学生の主体性を重視する観点からSPACE学生ボランティアを募集することにした。3度の説明会を設け、募集した結果、2～4年生の27名の学生が希

望し、代表者は金田佳子さん (経済学部4年) に決まった。第4に、開館時間帯や利用可能者、マナー、予約スペースなどの運用に関するルールが決定した。

図2は2013年9月12日にオープンしたSPACEの見取り図である。まず WLC Self-Access Center は、チット・チャット・クラブ (英語初級)、イングリッシュ・フォーラム (英語中級以上)、グローバル・ビレッジ (10か国語による会話ゾーン)、英語相談室で構成される。その右にあるC-Zoneは約100席ある個別学習スペースで、ここでは静寂な環境を維持している。半円形のラーニング・アリーナではプレゼンテーションやセミナー、後述するようなシェア・タイムで活用されている。協同学習をするのに適しているピアラーニング・アリーナでは様々な形態の机や椅子が設置されており、その用途に応じて使い分けることができるようにしている。また、入口付近には数学個別指導やオアシ



図1 SPACEのロゴ

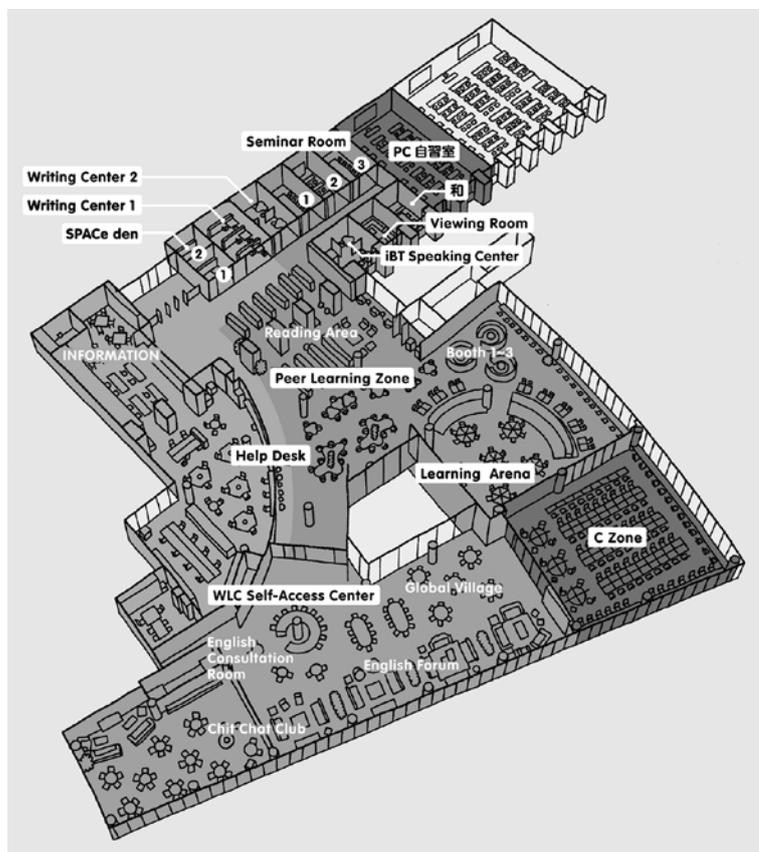


図2 ラーニング・コモンズSPACEの見取り図

(出所)『SEED』第5号、3頁。

ス・プログラムを行う SPACe den や英語と日本のライティング・センター、英語のスピーキング・センター、3つのセミナールーム、PC自習室、DVD教材のグループ鑑賞室等が設置されている。このうち、セミナー室、和、ビューイング・ルーム、ブースは利用予約が可能である。

なお、中央教育棟では116教室の半分以上が可動式の机・椅子にし、アクティグ・ラーニングを存分に実施している環境を整えている。さらに、SPACe以外にも地下1階や4階に机やソファを備えたラウンジが設けられ、廊下等や研究室階の踊り場にも机等が並べられるなど至る所で学生が個人やグループで主体的に学べる場が設けられている。

### 3. SPACeの利用状況

表2はSPACeが開設された2013年9月～12月までの平日1日当たりの入場カウント数を月別にまとめたものである。9月～11月にかけて増加し続け、11月には平日1日当たりの入場カウント数は2100人以上となった。9月の開設当初は見学にくる学生・院生らが多くみられたが、10月以降は実際に個別・グループ学習で活用している学生の姿が目立つようになった。12月には少し減少はしているものの、それでも2000名を超えている。

次に、図3は学部別の利用者数（入場カウント数）を表したものである。SPACeがある中央教育棟では経済学部、経営学部、文学部の授

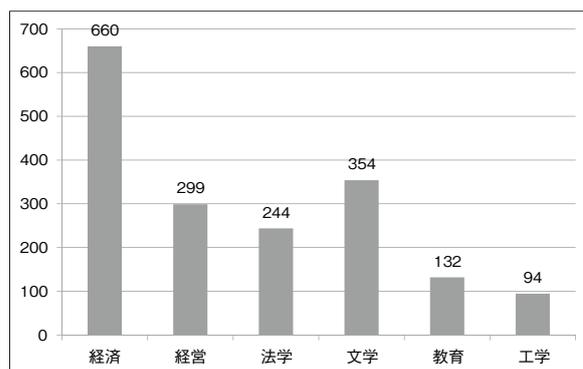


図3 学部別利用者数（入場カウント数）

(注) 2013年9月～12月の平日1日当たりの入場カウント数（利用者が少ない看護学部を除く）。

業が行われ、教員の研究室もあることから他の棟にある他学部と比較しても利用者が多い。なかでも経済学部は平日1日あたりの平均入場カウント数が660人と群を抜いている。これは4学年の定員が1000人であることからしてみても非常に多くの学生が日常的に利用していることが示されている。実際に筆者が観察したところでも、同学部のIPやゼミ等の課題を協同学習エリアやセミナールームで行ったり、イングリッシュ・フォーラム、チット・チャット・クラブ等の語学学習エリアを利用している光景がよく見られた。

次に学部・学年別で利用者を示したのが表3である。SPACe開設から学生だけでも4か月で13.5万人、大学院生や教職員を合わせると述べ15万人が入館したことになる。学年別では、学部利用者の4割を1年生が占めている。授業の課題としてチット・チャット・クラブやイングリッシュ・フォーラムの利用を掲げている英

表2 月別利用者数の推移（2013年9月～12月）

	学 部 生	院 生	教職員／その他	合 計
9 月	1585	46	212	1843
10 月	1683	44	189	1916
11 月	1951	40	185	2176
12 月	1881	37	176	2094
9月～12月平均	1792	41	189	2022

(注) 平日1日当たりの入場カウント数。

表3 学部・学年別の割合 単位 % (合計カウント数のみ実数)

学 年	経 済	経 営	法 学	文 学	教 育	工 学	学部生合計
1年生	45.8	40.9	29.8	36.4	40.6	56.6	40.9
2年生	23.5	23.0	27.3	25.1	20.1	21.9	23.8
3年生	11.0	21.2	19.8	19.2	19.6	10.4	16.1
4年生以上	19.7	14.9	23.0	19.2	19.8	11.2	18.7
合 計	100	100	100	100	100	100	100
合計カウント数	49,752	22,879	18,387	26,724	10,062	7,303	135,782

(注) 2013年9月12日～2014年1月12日までの累計入場カウント数。

表4 学部別・学習セミナー等の利用者数

学 年	経 済	経 営	法 学	文 学	教 育	工 学	看 護	学部生合計
学 習 セ ミ ナ ー	100	62	80	90	99	25	4	460
レ ポ ー ト 診 断	14	18	12	40	8	3	0	95
レポ-トチューター	7	15	4	2	5	3	0	36
数 学 チ ュ ー タ ー	0	60	30	75	0	0	0	165
学 習 相 談	24	23	6	48	8	4	0	114
合 計	145	178	132	255	120	35	4	869

(注) 2013年9月12日～1月7日における延べ人数。なお、学習相談にはオアシス・プログラム受講者も含んでいる。

語科目もある。他方で3年生の割合が他学年と比較しても低い。また、教育学部と工学部は中央教育棟から離れているが、9月～12月の月別利用状況をみると増加傾向にあり、SPACeが少しずつ浸透しているものと思われる。教育学部では学生の発表をSPACe内のラーニング・アリーナで行っているゼミもある。

総合学習支援センターは、CETLが推進してきた学習部門を引き継ぎ、SPACe内で各種の学習支援サービスを実施している。表4はその利用状況をまとめたものである。学習セミナーは2013年度後期に昼休み、4時限目、5時限目に7カテゴリー（コミュニケーション能力、自己管理能力、思考能力、プレゼンテーション能力、読解力、文章能力、ノート・テーキング）の24講座、延べ150回実施した。2013年度前期の学習セミナーの学部生参加者合計は197人であったことを考えると、後期利用者が460人に2倍以上に増加しているといえるが、学生への広報面で改善の余地があると考えられる。学習

セミナーでは、教育学部と法学部の利用者が入場カウント数と比較して多かった。レポート診断やレポートチューターは、学習ポータルサイトやSPACeのヘルプ・デスクで申し込み、日本語レポートの添削指導を受けるサービスである。授業のレポート課題を出す際にSPACeの「レポート診断サービス」の活用している例も見られる。数学チューターは数学教育の経験が豊かな元高校教師のチューターが個別に数学を教えるもので、文学部と経営学部の利用者が比較的多い。また、表4には記載していないが、ラーニング・アリーナを使い、学生・留学生・教職員が「学び」をテーマに放課後に発表しあっているシェア・タイムがある。2013年9月16日～12月12日で144件の発表があり、アリーナ内で話を聞いた参加者だけでも約1500人に達した。予約が可能なセミナールーム等の稼働率も高く、関係者が当初想定していた以上の利用者数、活用状況にある。

SPACeの日常的な懸案事項を話し合う場と

して週1回のSPACE定例会を設け、9月より正副センター長、総合学習支援オフィス部長、学習支援課長らが参加して一つひとつ議論を積み重ねている。その中で一番頭を悩ましているのが利用者のマナーに関する事であった。例えば、SPACE内の飲食は蓋付きのペットボトルやマイボトルのみ可能であるとしている。しかし周知が不十分であることも影響して、うっかりと飲食する学生が散見された。そこで11月より毎月1回、教職員に学生ボランティアやヘルプ・デスクアルバイトの代表が参加しての「SPACEマナー向上委員会」を開催し、「いかにSPACEの学びの環境が向上するか」をテーマに一緒に考えてきた。その中で、年に2回ほどマナーキャンペーンを設けようということになり、第1回目を2013年12月9日～14日に行った。その間、マナー川柳を募集したところ、77作品が集まり、優秀作品を表彰してSPACE内で掲示した。優秀作品として表彰されたのはつぎの5点であった。「SPACEは みんなの学びと マナー美場」「イエー（家）じゃない 周りをきづかう 空間（SPACE）だ」「消しカスは 学んだ証 君のもの」「ふた付きは いくら飲んでも 怒られない」「席ひとつ あければ新たな 学びあり」。

#### 4. 結論

本稿を執筆している時点でSPACEオープンから5カ月が経過した。SPACEの効果を総括するには時期尚早であると思われる。その上でいえることは、SPACEの多面的な機能にとどまらず、創価大学が取り組んできたアクティブ・ラーニングという土台があったことが予想を上回る利用者数や活用状況につながっているということである。

今後のSPACEや総合学習支援センターの課題は多岐にわたるが、筆者は要約すれば学部のニーズに合わせた使い方を示すことに考えている。想定される取り組みとしては、新入

生がSPACEの利用の仕方を知る機会を創出（新入生ガイダンスでの紹介、基礎ゼミの1回分をSPACE見学と兼ねてセミナー室での開催など）がある。また授業と連動して「レポート診断」を活用したり、成績不振者になりうる学生が早期に総合学習支援センターにつながったりすることで、小さな「つまづき」の段階で対応できるようにすることも考えられる。またSPACEには図書館のレファレンス・スタッフがカウンターにつくことから、一部のゼミで実施した卒業論文に向けたレファレンス講座を拡大することも考えられる。SPACEが一種のショーウィンドーとして、多様な学び方を学生や教員が学び、それが全学の授業や学生の活動に拡大していくことを目指している。

#### 参考文献

河合塾編 [2011]『アクティブラーニングとなぜ学生が成長するのか—経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』東信堂。

# グローバル・シティズンシップ・プログラム における学びと成果

佐々木 諭

グローバル・シティズンシップ・プログラム コーディネーター  
創価大学 看護学部 准教授

## 1. はじめに

創価大学は、2010年よりオナーズ・プログラムとして学内選抜プログラム「グローバル・シティズンシップ・プログラム」(以下GCP)を導入した。オナーズ・プログラムとは、大学において卓越性と多様性を有する教育を提供するために、アメリカにおいて先駆的に導入された教育プログラムである。大学教育の大衆化が進む中において、大学は多様な学生を受け入れると共に、最高学府としての卓越性を担保することが求められている。アメリカのオナーズ・プログラムは、高い選抜基準のもとに選考された学生に対し、厳格なかつ高度な教育カリキュラムを提供することにより、大学教育をより多くの人々に開くという多様性を維持しつつも、「大学教育が伝統的に担ってきた優れた社会人材の育成」という多様性と卓越性の共存を示してきた(田中、2005)。

創価大学におけるオナーズ・プログラムは、まさに、創価大学に入学する学生の多様な学力、学修習慣、学習意欲に応じた教育課程を提供するという責務と、卓越した教育環境におい

て社会に優位な人材を輩出するとの高等教育における使命を果たすことを目指し導入された。また、創価大学では2010年に、創立50周年(2020年)を目指したグランドデザインを発表し、そこにおいて、「真の『教養』をそなえた地球市民としての創造的人間」を輩出するとの「ミッション・ステートメント」を元に、その人材を養成するための具体的な教育・研究システムと、その教育・研究をサポートする大学の総合的な環境を整備するための中長期的な戦略と取り組みを提示した。そして、グランドデザイン発表と同時に、2010年4月に学士課程教育機構を新たに設置し、その機構内にGCPを開設した。これはグランドデザインの第一ステージ(2009年-2012年)における最優先かつ重要政策のひとつであり、創価大学におけるオナーズ・プログラムとして位置付けられた<sup>i</sup>。

本年2014年には、2010年に入学したGCP1期生が4年間の学士課程を修了し、GCPにおける完成年度を終えた。本稿は、4年間にわたるGCPのプログラムを振り返り、その取り組みと効果について考察することを目的とする。

i GCPの導入に際する背景と過程は、拙書「創価大学『グローバル・シティズンシップ・プログラム』の挑戦」を参照のこと。

## 2. GCP のプログラム概要

### 2.1 プログラム選抜

GCP は、定員30名の選抜プログラムであり、1年生の入学時に選抜試験を実施する。選抜は、国際教養学部と看護学部を除く法学部、経済学部、経営学部、文学部、教育学部、工学部（2015年度より理工学部へ改組予定）の6学部の合格者に対して、1次選抜と2次選抜の2回の選抜試験結果に基づき行われている。GCP希望者は、本学合格時にエントリーシートを提出し、書類審査により1次選抜合格者が選考される。第2次選抜は、小論文、英語ライティング試験と面接の総合評価、そして入学と当時に全新入生に実施する TOEIC-IP、国語、数学のプレイスメントテストの得点を加味しつつ、30名を選抜している。2010年より2013年の4年間の1次選抜応募者は平均230名であり、毎年70名程度が合格し2次選抜に進んでいる。その中から、2次選抜試験結果に応じて30名前後がGCPに選抜されている。

### 2.2 プログラム科目

プログラムが提供する授業は、1年次から2年次までの2年間に集中的に組まれており、その期間に英語力とアカデミック・スキルを修得し、3年次以降に所属学部に応じた専門分野に重点をおいて学修できるように設計されている。プログラムの修了は、プログラム科目の単位取得が要件となっており、4年間で以下に述べる36単位を履修し、単位を取得することが求められる。

- プログラムゼミ：8単位  
（2単位×4セメスター）
- 社会システム・ソリューション：4単位  
（2単位×2セメスター）
- チュートリアル：8単位  
（1単位×8セメスター）
- GCP 英語：16単位

（2単位×2科目×4セメスター）

「プログラムゼミⅠ」（1年次第1セメスター）では、リーダーシップ、キャリアデザインを学び、「プログラムゼミⅡ」（1年次第2セメスター）において、論理的思考力、問題分析力、文章力、プレゼンテーションスキルなどのベーシックアカデミックスキルを修得することを目指している。2年次第3セメスターと第4セメスターに開講する「プログラムゼミⅢ、Ⅳ」では、課題の制度的分析、問題解決能力を学び、実際に課題を設定してその解決策を導き出すまでを、PBL(Project-Based Learning) の手法を用いて行っている。加えて、2年終了時にはそれらのリサーチ成果を発表する「成果報告会」も開催している。

「社会システム・ソリューション」（1年次第2セメスター、2年次第3セメスター）は、文系理系を問わず、社会で必要となる数的分析能力の向上を目指して設置した。特に文系学生はとて苦勞する科目だが、教員の徹底した個別指導でその能力を向上させている。

特に「プログラムゼミ」、「社会システム・ソリューション」では、授業到達目標を明確に定め、セメスター授業の開始前後で到達目標の評価に努めている。「プログラムゼミ」では学生の自己アセスメントを、「社会システム・ソリューション」では、SATを評価テストと導入し授業の効果を測定している。

「チュートリアル」では個別指導に加えて、創立者池田大作先生の海外諸大学での講演や、発刊されている世界の識者との対談集などを教材に学んでいる。

「GCP 英語」は、週4回の主にネイティブ教員による英語授業を提供している。週4回のうち、2回は英語によるリサーチ力とプレゼンテーション力を鍛えることを目指し、他の2回は欧米の大学院進学に必要な英語基礎力を養うことを目標としている。

また、GCPは、プログラム修了要件対象のプログラム科目とは別に、1年終了時の春期休

暇に2週間の海外短期研修を実施している。本研修は、実践的な英語コミュニケーション力とフィールド・リサーチによるアカデミック・スキルの応用力の向上を目的としており、GCP生は、事前にリサーチテーマを設定し、日本において事前学習に取り組んだ後に研修に参加している。また、本研修にかかる研修費、渡航費は大学が奨学金として研修参加者に供与している。

### 3. GCPの学びの特徴

GCPは、オナーズ・プログラムとして学生の高い学修意欲に応えるとともに学生の能力をさらに高め学びのアウトカムズとして示すことが求められており、プログラム科目の設計と学修環境の整備は、多くの時間と労力をかけて準備された。その中でも、カリキュラムのシーケンス、アクティブ・ラーニング、ラーニング・コミュニティの3点は、本プログラムの特徴としてあげられる。

#### 3.1 カリキュラム・シーケンス

GCPのプログラム科目は、「GCP英語」、「プログラムゼミ」、「社会システム・ソリューション」、「チュートリアル」と4つの授業群を提供しているが、それぞれの授業群において1年次から2年次へと連携し発展的に高度な能力を修得するよう設計されている。同時に、他の授業群とも連携しつつ相乗的に学修効果を引き出せるように組まれている。

例えば、「プログラムゼミ」において、1年次第1 Semesterに履修する「プログラムゼミⅠ」では、導入教育としての目的も含み、大学教育における学びの目的、キャリア形成における学びの位置づけを理解することをおし、自律的学修者への促しを行う。あわせて、リーダーシップ論を学び、GCPが育成を目指す地球市民としてのリーダーに関する考察を深める。リーダーシップの理解は、「プログラムゼ

ミⅡ」より続くグループワークにおけるリーダーとフォロワーの実践的な応用へと発展的に生かされることが期待される。

1年次第2 Semesterに履修する「プログラムゼミⅡ」は、基礎的なアカデミック・スキルの修得を目指し、論理的思考力、批判的考察力、ベーシック・リサーチ力、プレゼンテーション力を高めることを目的としている。授業内容は、後述するアクティブ・ラーニングを用い、グループワークによる海外の事例を対象に問題設定から要因分析、仮説検証までを行う。

続く2年次第3 Semesterに履修する「プログラムゼミⅢ」においては、「プログラムゼミⅡ」で修得したアカデミック・スキルを応用しながら、問題を構造的に把握し、政策的枠組みの理解を基に問題の解決のための方途を考察する。2年次第4 Semesterの「プログラムゼミⅣ」は、地球的問題群の中から、グループワークにより問題設定、要因分析、解決案を提示する内容となっており、「プログラムゼミⅡ」から「プログラムゼミⅢ」までに修得した問題発見力、要因分析力、政策的考察力を応用的に活用し、問題解決案を作成することを課している。2年間のプログラムゼミにおいて、授業カリキュラムがシーケンスとして連動しながら、問題分析から解決提示に至るまでに必要なアカデミック・スキルと考察力を養う授業となっている。

次に、他授業群のカリキュラムとも連携し、学修成果の相乗効果を引き出すこともGCPの特徴と言える。「プログラムゼミⅡ」は、問題の要因分析と仮説検証に際し、リサーチ手法として質的分析・量的分析の基礎を修得することを含んでいる。同時期に履修する「社会システム・ソリューション」では、統計学の基礎的手法として $\chi^2$ 乗検定や回帰分析等を学び、その学修内容は、「プログラムゼミⅡ」の仮説検証にも応用することができるよう授業設計がなされている。

また、「GCP英語」授業において修得した英

語リーディング力は、「プログラムゼミ」のリーサーチに際しての英語参考文献の参照にも生かされている。さらに、1年終了時の春期休暇において実施される「海外研修」は、「プログラムゼミⅡ」とも連動しており、研修に先立ち、「プログラムゼミ」の授業課題として海外研修国の社会的課題に関して、リーサーチクエスチョンの設定と要因分析、仮説の設定を行い、海外研修において実際にフィールド調査をとおし、仮説の検証を試みている。また、同様に「GCP英語」、「社会システム・ソリューション」の学びも海外研修に応用されている。

以上のことより、GCPにおいては、授業群の経時的なカリキュラム・シーケンスとあわせ他の授業群の学修成果も活用し、プログラムの学びが高まるようカリキュラム設計がなされている。

### 3.2 アクティブ・ラーニング

次に、GCPの学びの特徴は、アクティブ・ラーニングを導入しており、学生の主体的な学びを促し、かつ修得の効果を高めることを目指している。アクティブ・ラーニングとは、教員が一方的に学生に知識伝達をする講義スタイルではなく、課題研究やPBL (Problem-Based Learning) 又はProject-Based Learning)、ディスカッション、プレゼンテーションなど、学生の能動的な学修を取り込んだ授業を総称して指している。アクティブ・ラーニングの授業検討において重要な要素は、能動的な学びを引き出す学修プロセスと学修の質を高める工夫に分けることができる(溝上、2007)。GCP科目においては、特に能動的な自律学修者の育成と高い授業水準の維持を目指しており、いずれの科目においてもそのための「学修プロセス」組み立てと「学修の質を高める」取り組みを行っているが、本稿においてはアクティブ・ラーニングの事例として「プログラムゼミ」を紹介したい。

前述した「プログラムゼミ」の授業の中でも、「プログラムゼミⅡ」は海外研修と連動して授

業が組み立てられており、「プログラムゼミⅡ」が問題発見と要因分析を軸に授業を構成し、海外研修は、授業内で設定した仮説の検証をフィールド・リーサーチを通して実施している。能動的な学修を引き出す工夫としては、第一に、講義と演習の双方向授業を行うことにより、講義を通して学んだアカデミック・スキルを演習課題の実施により確実に修得することを目指している。演習は授業課題として学生に課されており、それにより学生の授業外学修時間を高める効果も含んでいる。

第二に、「学びの見える化」である。セメスター開始時と終了時に学生は、授業到達目標の修得度に関する自己分析を行い、「自己評価アンケート」を提出する。これにより、学生は授業の到達目標を理解するとともに、授業終了時にどの程度まで修得したいか自己目標を設定することが可能となる。また、アカデミック・スキルの修得とグループリーサーチの過程において、以下のワークシートの提出を課している。ワークシートは個人の課題として提出するものとグループとして提出するものにわかれている。これらのワークシートは、授業毎に返却してフィードバックを行うことにより、学修の進捗を可視化し、学生の能動的な学びを促すことにつながる。

#### 個人の課題として提出

- ①「テキスト批評シート」：文献調査の基礎力を養うために、リーサーチテーマに関する論文等の書評を行い提出する。
- ②「問題設定レポート」(1200字程度)：リーサーチテーマに関し、テーマを設定した意義と、問題の要因の仮説をまとめて提出する。
- ③「リーサーチジャーナル」(計3回提出)：リーサーチテーマに関する文献調査についてまとめて提出する。
- ⑤「リーサーチレポート」(4000字程度)：リーサーチテーマに関する問題について、文献調査を通して、問題の要因を考察し、海外研修のフィールドワークの際に検証する仮説として

まとめる。

### グループの課題として提出

- ①「プロジェクト企画書」：グループリサーチのテーマと内容、個人の役割と担当、リサーチ進捗計画を記入し提出する。
- ②「フィールドリサーチサマリー」：海外研修のフィールドワークに関して、リサーチクエスチョンとクエスチョンに対する仮説、仮説の検証方法、インタビュー、アンケートの概要について記入し提出する。

第三に、課題発見と要因分析のグループワークのテーマは、海外研修先の課題を各グループが自由に設定することができ、与えられたテーマではなく、学生が身から関心を持ち調べていく過程で、課題を発見すること促している。

一方、「学修の質を高める」ために、課題の発見から要因の分析まで、段階的にアカデミック・スキルを学べるよう授業計画を立てている（表1）。「プログラムゼミⅡ」の授業到達目標は以下の5項目を定めており、授業での学びとあわせ、授業と連動している課題に取り組むことにより、段階を経ながらより高次のスキルの修得へと移行するようにしている。

1. 問題発見の手法を理解し、自分たちで問題

を定めることができる。

2. 論理的分析力と批判的考察力を養い、課題テーマの分析を行うことができる。
3. グループ学修を通して他人と共同して課題をやり遂げる力をつける。
4. 調査手法を理解し、課題テーマに応じた調査をデザインできる。
5. 課題テーマ、分析結果を分かり易くプレゼンテーションを行うことができる。
6. 学術的な論文作成のルール、手法を理解し、4000字のリサーチペーパーを書くことができる。

例えば、成績評価の課題の一つは、個人のリサーチレポートを課しており、1年次の時点では、問題設定から要因分析をまとめるリサーチレポートの作成が始めての学生も含まれている。「プログラムゼミⅡ」では、問題設定レポートと3回のリサーチジャーナルの提出がレポート作成能力を高めるよう設計されている。問題設定レポートは、設定された問題の意義と状況分析、要因の仮説の設定までを課題範囲としており、リサーチレポートの序論または導入部にあたる。リサーチジャーナルは、問題の要因に関して参照した文献の書評をまとめる課題であ

表1 プログラムゼミⅡ 授業計画表

授業回数	授業内容	課題
1回目	【講義】問題を発見するとは？	
2回目	【講義】資料収集力を身につける	自己評価アンケート
3回目	【講義】論理的に考える力を身につける①	テキスト批評課題
4回目	【講義】論理的に考える力を身につける②	第1次問題設定レポート
5回目	【講義】批判的考察力を身につける①	リサーチジャーナル提出①
6回目	【講義】批判的考察力を身につける②	
7回目	【講義】文章力を身につける	プロジェクト企画書提出
8回目	【講義】プレゼンテーション力を身につける	リサーチジャーナル提出②
9回目	【講義】調査手法を身につける①	最終問題設定レポート
10回目	【講義】調査手法を身につける②	リサーチジャーナル提出③
11回目	【講義】調査手法を身につける③	第1次リサーチレポート
12回目	【演習】リサーチプレゼンテーション	プレゼンテーション準備
13回目	【演習】リサーチプレゼンテーション	プレゼンテーション準備
14回目	【演習】フィールドリサーチデザインの発表	フィールドリサーチサマリー（英文）
15回目	【演習】授業総評・振り返り	最終リサーチレポート

り、リサーチレポートの本論の要因分析にあたる。3回のリサーチジャーナルを提出することにより、複数の文献を調べ、複眼的に考察する力を高めることを目指している。

さらに、「学修の質を高める」工夫として、レポートのフィードバックを個別に行っていることがあげられる。問題設定レポートとリサーチレポートは、それぞれ成績評価の対象となる最終レポートの提出前に、第1次レポートを提出し、レポート構成、リサーチの内容、文章表現について添削をした後に学生に返却している。問題設定レポートは担当教員が添削し、リサーチレポートは担当教員の添削とあわせ、本学のラーニング・コモンズ SPACe が提供するレポート診断サービスを活用している。学生は、第1次レポートのフィードバックを基に最終レポートを仕上げ提出することにより、レポート作成力のみならずリサーチ力も向上させることが可能となる。

また、「プログラムゼミⅡ」履修後の海外短期研修は、フィールドワークをとおして、授業で設定した仮説の検証と省察による質の高い授業の提供を試みている。2010年のGCP開始以来、海外短期研修はフィリピン共和国において実施されており、ミンダナオ島カガヤンデオロ市にある学術教育交流校のキャピトル大学が受け入れ先となっている。キャピトル大学では、各グループにリサーチテーマに応じた専門性を持つ教員1名がメンターとしてリサーチ指導を担当し、あわせてリサーチ補助としてキャピトル大学の学生がSA(Student Aid)として研修期間を通して行動を共にする。

リサーチメンターは、学生より事前に提出されたフィールドリサーチサマリーに沿い、リサーチのための調査地域または調査施設を選定し、またフィールドリサーチサマリーへのフィードバックをとおし、研修参加前にリサーチのフレームを定める。研修先では、調査手法等に関する講義を受講し、メンター、SAによる指導とサポートを得ながら、インタビュー調

査やアンケートの準備を行う。学生は1週間にわたり講義とフィールド調査を実施し、リサーチの成果を英語によるプレゼンテーションとしてまとめる。日本で事前学修に取り組み、文献調査とレポート作成を行っているとは言え、一週間の間にフィールドワークを行い、リサーチ成果を発表することは、学生にとって相当の課題量となっているが、研修後の達成感は大きく、学生の自信を深める貴重な機会となっている。

これまでの海外研修では、「なぜ、フィリピン人は他国への海外労働者が多いのか」、「EPA（経済連携協定）による受け入れ看護師の国家資格合格率はなぜ低いのか」、「生活習慣病である心疾患の罹患率が高いのはなぜか」、「初等教育における学習到達度においてなぜ地域間格差があるのか」等のリサーチクエスチョンをたて、各グループが事前学修を基に導いた仮説の検証と要因の推論を行った。フィールドリサーチを通して、文献調査では明らかにすることができなかった新たな視点を見出すことができ、複眼的に物事を考察すること自らの目で見て、直接声に耳を傾けることの重要性を学んでいる。

例えば、リサーチテーマの一つである「EPAの受け入れ看護師の看護師国家試験の合格率」については、文献調査では日本語による試験は難易度が高く、合格率が低いと論じられている。一方、現地での看護師、看護学生に対するインタビュー調査より、EPAにより日本で仕事をすることを希望している人たちの中には、日本で長期滞在する意志は低く、3年程度日本で仕事をした後、母国へ帰国を望んでいるとの回答も多く見受けられた。国家試験が難しいことも要因の一つであると当然考えられるが、フィリピン人の看護師の試験合格に対するモチベーションが高くないことも考慮すべき要因の一つであると推察された。学生にとっては、自分たちが立てた仮説が必ずしも正しくないことに直面することは、新たな事実を発見する学びの喜びにつながり、よりクリティカルにかつ複

数の視点から考察する力を高めたいとの学修意欲の向上をもたらしている。

### 3.3 ラーニング・コミュニティ

GCPの学びの特徴の第三は、ラーニング・コミュニティの創出である。ここ数年、能動的な学修の促しのための学修環境の空間的整備の一つとして、ラーニング・コモンズの導入が注目されている。ラーニング・コモンズは、主に、i) 学修空間、ii) コンテンツ、iii) 人的支援の三つの要素に分けることができ、それらの有機的な連携が重要であると指摘されている。本学においても2013年9月よりラーニング・コモンズ SAPCe を開設し、1日あたり延べ2000人以上が利用している。

GCPのラーニング・コミュニティは、空間としてのラーニング・コモンズと学修ネットワークとしてつながりの視点から考察することができる。GCPは、2010年の開始当初より、自習スペース（授業教室兼用）として利用しているGCPゼミ室（収容人数36人）とグループワークや懇談等に利用できるGCPラウンジ（収容人数25人）を整え活用している。GCPラウンジには、学修コンテンツと機材として、貸し出し可能な英語学修用教材、学生用コンピュータ3台、スタッフ用コンピュータ2台が備わっている。

GCPラウンジには、GCPの2年間の集中科目を終えた3年生以上が、SAとして1名常駐し、学修のピアサポートを行っている。SAは、 Semester開始前に新規希望者（または継続希望者）がエントリーシートを提出し、選考を経て決定される。定期的にSA定例会を開催し、ピアサポートのオリエンテーションを行い、学修サポートを適切に提供できるよう取り組んでいる。GCP授業は課題も多く、難易度も高いため、特に1年生前半には生活のリズムを保つことが難しくなるケースも見受けられる。SAはGCP経験者として、後輩が勉強と生活のリズムを保てるよう助言を与えると共に、学修に

においてもサポートを提供することを目的としている。

上記の、学びの場としてのラーニング・コミュニティとあわせ、つながりとしてのラーニング・コミュニティもGCPの重要な要素である。オナーズ・プログラムとして選抜された学生は、強い学習意欲を有しており、応じて学習目標も高く設定している。そのため、同学年の学生同士間においても励まし合い、支え合うと共に、競争し合うつながりを持つことができる。GCP開設2年後に行った調査において、勉強について相談できる学生がいると答えた学生が他学生との比較において多いことが示されている（佐々木、2013、澤登、2013）。

以上、カリキュラム・シーケンス、アクティブ・ラーニング、ラーニング・コミュニティの視点よりGCPの特徴を概説した。次に、これらの取り組みが、どのようなプログラムの成果を生み出したかについて述べてみたい。

## 4. GCPの成果

GCPは4年間のプログラムとして設計されているが、入学後から2年次終了までの2年間に授業が集中的に組まれている。GCP開始時の1年生（2010年度入学GCP1期生）は2012年度に2年間のGCP集中授業を終了し、2014年には32名中17名が卒業した。残りの15名は1年間留学を経たことにより5年間在籍し、2015年に卒業する予定である。5年卒業予定の就職希望者は概ね進路先は決定しており、1期生の卒業時における進路による評価も可能となった。一方、「優秀な学生たちがより有効なキャリアに進むという『成果』に、オナーズ・プログラムの教育機能がどれほど直接的に作用しているのかを判断するのは容易ではない」（近田、2010）と指摘されているとおり、進路先のみで、オナーズ・プログラムを評価することは妥当ではない。本稿では、「キャリア進路」とあわせ「英語力の向上」、「自己評価分析」、「授業外学

修時間」の視点より考察したい。

#### 4.1 英語力

GCPは、2年間週4回の英語授業を提供している。1期生32名の英語力の向上に関し、2年間で28名(88%)がTOEFL-ITP550点またはTOEIC800点を超える点数を取得した。またTOEFL-ITP600点に相当する点数(TOEIC920点等)を超えた学生は8人(25%)に至った。入学時に実施しているTOEICテストの平均点は580点に対し、2年間のTOEIC最高点数平均は828点となり、248点上昇している。2期生以降においても入学時と比較した2年間のTOEIC最高平均点は概ね250点上昇しており、2年間の英語力の顕著な向上が示された。2012年に実施されたGCP生とコントロール学生群との比較においても、GCP生の英語スコアが有意に上昇していることが推察されている(佐々木、2013)。

#### 4.2 学修到達度自己評価

GCPでは、入学時のGCP開始時、1年終了時、2年終了時のそれぞれの時期に学生アンケートを行い、プログラムの到達目標に関する学生による自己アセスメントを試みている。1年次から2年次までに提供するプログラム科目を通して修得を目指しているリーダーシップ力、論理的思考力、発想力、問題解決力、文章力、数理処理能力の向上を測るために、「身につけている」、「やや身につけている」、「ほとんど身につけていない」、「全く身につけていない」の4段階のリッカート尺度を用いて評価している。

1期生のプログラム開始時と2年終了時の学生の自己評価を比較すると、いずれの能力・スキルにおいても向上していることが示された。論理的思考力については、GCP開始時において「身につけている」、「やや身につけている」と評価したGCP生は8人(25%)であったのに対し、2年終了時には23人(73%)に上昇した。数理処理能力は、文系学生が7割を占めて

いることもあり、「身につけている」、「やや身につけている」学生は3人(9%)であったが、2年終了時には15人(47%)に増加した。

上記の自己評価の向上に寄与した要因としては、もちろん本学の共通科目、専門科目の授業を履修することにより向上したことも確かであるが、「プログラムゼミⅡ～Ⅳ」における課題テーマを設定した問題分析ならびに問題解決の取り組みが、論理的分析力、問題解決力、発想力の向上に寄与していると考えられる。また、「社会システム・ソリューション」の授業により数理力の向上につながったと推論される。

#### 4.3 授業外学修時間

GCP科目担当教員との共通認識の一つとして、「授業外学修を想定した連動性のある授業計画を作成する」ということがあり、授業と授業外学修、教員と学生との活発な双方向性を生むような教育を実施することを目指している。

たとえば、「GCP英語」の場合、リスニングとそのノートの作成、教材の音読・速読、文章やサマリの作成などを課し、それらは毎日4時間程度の授業外学修時間が必要となる難度の高い課題である。「プログラムゼミ」では、授業以外に、グループリサーチの文献調査、グループによる討議と分析のまとめ等に、グループ員同士の空いている時間を調整して取り組んでいる。GCP科目においてそれぞれが高い水準の課題を提示することにより、継続的な授業外学修を促し、2012年の調査によると、GCP生の1日あたりの平均授業外学修時間は6.6時間であった(澤登、2011)。

国公私立大学生2,000名を対象とした「大学生のキャリア意識調査」によれば、1週間の授業外学修時間は、2010年度調査では約80%の学生が5時間以下という結果が出ている(溝上、2010)。GCP生の1週間の授業外学修時間の積算は40時間を越える計算となり、GCP科目が明らかに授業外学修時間の確保に寄与していることが推察される。

#### 4.4 キャリア進路

2014年に卒業した1期生17名のうち、海外大学院進学4名、難関公務員試験合格3名、国内大学院進学10名となった。海外大学院合格者4名のうち2名は、海外留学の経験を経ずに大学院合格を果たした。1年間の留学を経験した1期生は来春に卒業を控え、就職においても、外資系コンサルタントをはじめ外資系投資銀行、IT企業、都市銀行、自動車メーカー等の顕著な成果を示している。

上記のキャリア進路に寄与した要因として、第一には、専門性と学際性の統合があげられる。GCPは、学部横断型であり全学生がそれぞれの学部所属し、学部の専門分野の修得に努めている。大学院進学や就職においても、研鑽した専門性を十分に生かしたことが、各自の目標を達成することにつながったと考えられる。また、GCPが提供するアカデミック・スキルと数理能力を磨くための独自の授業は、論理的思考力、批判的考察力、問題解決能力、統計処理能力など基礎から高度な応用スキルまで修得することを目指しており、学生同士がそれぞれの専門性に根ざした意見を出し合い、議論することにより、広い学際的な思考や考察力を養うことができる。

第二には、キャリアサポートと学外経験の推奨である。1年次よりキャリア授業を提供し、単に進路のためのキャリアプランにとどまるのではなく、何のために学ぶのか、どのように地球市民として社会に貢献するのかを省察する機会を与えている。大学卒業後も見据えた長期的なキャリアプランに基づき、そのための力を磨く学外活動を積極的に推奨し、GCP生は、高いレベルで競い合い、学びあうことを目指している。

#### 5. おわりに

アメリカにおいて導入されたオナーズ・プログラムは、近年、日本においても開設する大学

が増加しており、大学の独自のリソースと強みを生かし多様な教育機会を提供している。オナーズ・プログラムの目的を再度確認するならば、大学教育の多様性を維持し、卓越した教育プログラムをすることにより、優れた社会人材を育成することにある。その意味においては、オナーズ・プログラムの肝要は、いかに学生の能動的な学修を促し、高い水準の授業と授業外学修の課題を提供することにより、学生の能力、スキルを向上させることができるかにある。それはまさに、日本の大学が課せられている「教育の質の保証」と世界で通用する「グローバル人材」の育成が目指す方向と同じであろう。

オナーズ・プログラムにおいて開発された教育カリキュラムと創出されたラーニング・コミュニティは、オナーズ・プログラムだけに留まるものではなく、その知見は、広く「教育改善」に資することができることを期待している。GCPにおいては1期生がプログラムを修了し、4年間の完成年度を終えた。今後は、プログラムの到達目標の達成度に関する評価を一層体系的に整備すると共に、更なる卓越した教育プログラムを提供することを目指し、オナーズ・プログラムの「教育改善」を進めていくことが課題であると認識している。

#### 引用・参考文献

- 佐々木論, 澤登秀雄「創価大学『グローバル・シティズンシップ・プログラム』の挑戦—日本の大学におけるオナーズ・プログラム発展の可能性—」, 『大学職員論叢』, 1号, 2013年
- 澤登秀雄「オナーズ・プログラムの可能性—学習時間の確保と学習コミュニティの形成—」, 『京都大学高等教育研究』京都大学高等教育研究開発センター, 17号, 2010年
- 田中義郎「大学教育において卓越性と多様性の共存を目指すプログラムの開発—アメリカ大

学におけるオナーズ・プログラムズの発展事例を中心として一」、『広島大学高等教育開発センター大学論集』，第35集，2005年

近田政博，鳥居明子，佐藤万知，中島夏子「学士課程教育の質的向上におけるオナーズプログラムの役割」、『研究大学の学士課程に適した優秀学生プログラムの開発に関する調査研究』，2009年

溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」、『名古屋高等教育研究』第7号，2007年

溝上慎一「大学生の授業外学習の実態と成長指標としての授業外学習」、『京都大学高等教育研究』，17号，2010年

# アクティブ・ラーニングに関する 中央教育審議会答申と学士課程教育 及び単位制度に関する課題

小山内 優

創価大学 国際教養学部 教授

平成24年8月中央教育審議会答申におけるアクティブ・ラーニングに関する言及を分析するとともに、これに至るまでの中央教育審議会の、「学士課程教育」や単位制度に関する審議や提言の動向と、提言内容の実施や運用上の課題を考える。

## はじめに

本稿では、平成24年8月の中央教育審議会（中教審）答申「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～」におけるアクティブ・ラーニングに関する言及と、これに至るまでの中教審答申や、その背景となる文部科学省による大学行政との動向を考える。

なお、中教審はこの答申を出したのと同じ日に「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」という、教員養成制度等に関する答申を出し、さらにその後も各種の答申を出しているが、冒頭の答申「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～」については、特に定まった略称が無いことから、本稿においてはこれを「今次答申」と称することとする。

## 1. 今次答申におけるアクティブ・ラーニングに関する言及

1-1 アクティブ・ラーニングに関する言及  
今次答申の中核とも言える「4. 求められる学士課程教育の質的転換」の章では、「(学士課程教育の質的転換)」として、アクティブ・ラーニングの導入が必要と考えられる理由や効用等について述べている。

アクティブ・ラーニングの導入が必要と考えられる理由として、

このような時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる。生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

（下線は筆者）

とし、「問題解決能力」や「生涯学び続け、主

体的に考える力」を持った人材を育てるには「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」が必要だとしている。

続いて、アクティブ・ラーニングの効果として、

個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。（下線は筆者）

と述べ、学士課程教育においてアクティブ・ラーニングを導入する効果に大いに期待し、アクティブ・ラーニング導入を学士課程教育の質的転換の中核として考えていることがわかる。

アクティブ・ラーニングの内容については、「それぞれの大学の機能や特色、学生の状況等に応じて様々であり得る。」としながらも、

従来の教育とは質の異なるこのような学修のためには、学生に授業のための事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探究等）を促す教育上の工夫、インターシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の提供が必要である。（下線は筆者）

としている。但し、さらに具体的な例を示すことはしていない。これは、アクティブ・ラーニングの内容や具体例について答申の本文で事細かく紹介することにより、文科省又は中教審が大学関係者に対して授業方法に関する「箸の上げ下ろし」を指示しているかのような印象を与えることを避けたものとみられる。

但し、今次答申の参考資料においては、学修

成果の把握や図書館の機能強化等、アクティブ・ラーニングに関する取組例を紹介している。また、同じく答申に付された用語集においては、「アクティブ・ラーニング」について、

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。（下線は筆者）

と解説している。

## 1-2 どのような学士課程教育にアクティブ・ラーニングを期待しているか？

今次答申の同じ「4. 求められる学士課程教育の質的転換」の章においては、学士課程教育の改善について

大学関係者等は、学士課程教育の質的転換が「待ったなし」の課題であり、若者や学生、地域社会や産業界を含め、社会全体にとって極めて切実な問題であることを改めて認識する必要がある。我が国の未来、また我が国に対する国際的な評価や信頼は、将来にわたる知的な潜在力に大いに依存する。（下線は筆者）

と述べるとともに、学士課程教育の改善の目的について、

全国の若者や学生がいかにしっかりと主体的な学修をしているか、各大学が教育方法の質的転換を通して学生の主体的な学修の場をいかに支えているかが、知的な潜在力の指標となるものである。（下線は筆者）と述べ、各大学に対し、学生が主体的な学修を行うようになることを求めている。さらに、

何らかの具体的な行動に着手することに

よって、まず学士課程教育の質的転換への好循環を生み出し、それが確かな成果をあげることによって、学生や保護者、地域社会、地方公共団体、企業、非営利法人など、広く社会がその実感を共有し、その結果、大学における学修への信頼が高まるという大きな社会的好循環を形成することが求められる。

と述べて、学生が主体的な学修を行うようになることを通じて、大学教育に対する社会の信頼が高まることを期待している。これらを見ると、事実上全ての大学にアクティブ・ラーニングの導入を期待しているということができよう。

## 2. 今次答申の打ち出した具体的方策：アクティブ・ラーニングの前提となる「学士課程教育の体系化」

### 2-1 教育課程の体系化

今次答申「6. 学士課程教育の質的転換への方策」では、「質を伴った学修時間の増加・確保が不可欠」としながらも、たんに学修時間の増加を呼びかけるのではなく、「主体的な学修の仕方を身に付けさせ、それを促す方向で教育内容と方法の改善を行うこと、またそのような教員の取組を大学が組織的に保証することが必要である。」とした上で、以下の4点を打ち出している。

- ・教育内容の体系化（教育課程全体としての目的や構造、各科目の関連を明確にすること）
- ・組織的な教育の実施（教員間の連携・協力による、授業等に関する組織的な取組）
- ・授業計画（シラバス）の充実
- ・全学的な教学マネジメントの確立（学長のリーダーシップと改革サイクルの展開）

これらの方策は、「学士課程教育を各教員の属人的な取組から大学が組織的に提供する体系立ったものへと進化させ、学生の能力をどう伸ばすかという学生本位の視点に立った学士課程教育へと質的な転換を図るため」、「教員中心の

授業科目の編成から学位プログラム中心の授業科目の編成への転換」を行うものであるとしている。

しかし、これらは、アクティブ・ラーニングの具体例を挙げるなどしてアクティブ・ラーニング自体を促すものではなく、どちらかといえればそれ以前の問題である教育課程の体系化に関する方策と言えるものである。1-1の後半でも言及したように、授業方法に関する「箸の上げ下ろし」を指示するかのような印象を与える記述を避けたこともあるかも知れないが、そもそも、ここでは、アクティブ・ラーニングを推進する前段階として、まだ教員の都合で科目を提供するなど、体系的な科目編成等ができていない大学や学部に対し、「学士課程教育」としてまとまった教育プログラムを提供するように求めている。

### 2-2 教育課程の体系化に関する推進体制

今次答申の最終章「8. 今後の具体的な改革方策」では、「① 大学や文部科学省、企業等において速やかに取り組むことが求められる事項」と「②本審議会として制度や枠組みの見直しを含めて多面的に審議を深める必要があり速やかに議論を開始する事項」の2つに分け、教育課程の体系化に関する推進体制について、具体的な実施事項と、今後検討すべき事項のそれぞれに関し、提言を行っている。

提言された実施事項を見ると、「①速やかに取り組むことが求められる事項」のうち、大学に対しては、

学長を中心として、副学長・学長補佐、学部長及び専門的な支援スタッフ等がチームを構成し、（中略）一連の改革サイクルが機能する全学的な教学マネジメントの確立を図る。学長を中心とするチームは、学位授与の方針、教育課程の編成・実施の方針、学修の成果に係る評価等の基準について、改革サイクルの確立という観点から相互に関連付けた情報発信に努める。（下線

は筆者)

として、教学マネジメントの確立のほか、ディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシー及び評価基準に関する情報発信を求めている。さらに

特に、成果の評価に当たっては、学修時間の把握といった学修行動調査やアセスメント・テスト（学修到達度調査）、ルーブリック、学修ポートフォリオ等、どのような具体的な測定手法を用いたかを併せて明確にする。

と、測定手法について詳細な情報発信を求めていることが、アクティブ・ラーニングとの関連で注目される。なお、これに続いて、

教育プログラムの策定においては、CAP制やナンバリング等を実際に機能させながら、教員が個々の授業科目の充実にエネルギーを投入することを可能とするように授業科目の整理・統合と連携を図る。

と、ここでも教育内容の体系化を求めている。

同じく「①速やかに取り組むことが求められる事項」のうち、文部科学省に対しては、

基盤的経費や国公私立大学を通じた補助金等の配分に当たっては、例えば、組織的・体系的な教育プログラムの確立など、十分な質を伴った学修時間の実質的な増加・確保をはじめ教学上の改革サイクルの確立への取組状況を参考資料の一つとする。（下線は筆者）

と、改革への取組を重視するよう提言しているが、「十分な質を伴った学修時間の実質的な増加・確保をはじめ教学上の改革サイクルの確立」の例として「組織的・体系的な教育プログラムの確立」を真っ先に挙げており、教育課程の体系化が進んでいない現状と、まず教育課程の体系化を推進することが議論の前提となっている。

他方で、

その際、TA等の教育サポートスタッフの充実、学生の主体的な学修のベースとな

る図書館の機能強化、ICTを活用した双方向型の授業・自修支援や教学システムの整備など、学修環境整備への支援も連動させながら充実する。（下線は筆者）

として、アクティブ・ラーニングのための環境整備の取組を文科省として支援すべきことについても具体的に言及していることが注目される。

### 3. アクティブ・ラーニングを目指しながらも、依然として教育課程の体系化を重視している理由

#### 3-1 「学士課程教育」がプログラムとして未成熟であるという現状認識

ここでアクティブ・ラーニングに関する方策ではなく、改めて学士課程教育全体に関わる基本的な方策を打ち出さざるを得なかった事情について、「7. 質的転換に向けた更なる課題」の章に「（「プログラムとしての学士課程教育」という概念の未定着）」として、「学士課程答申が期待した学位を与える課程（プログラム）としての『学士課程教育』という概念の定着がいまだ途上であるという現状である。」と述べている。具体的には、

学長・学部長アンケートにおいても、「科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でない」、「授業科目が細分化され、開設科目が多い」、「教育課程の編成が学科など細分化された組織を中心として行われている」ことに問題があるという課題意識が強いことがうかがえる。また、教学マネジメントの確立については、「明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築」、「学内／学部内の教員間での教育改善に関する認識の共有」が重要であるとの認識が高かった。

とあるとおり、教員の都合で科目を編成することが多く、教育課程全体としての目的や構造が必ずしも明確になっていない状況がうかがえる。

このように、「学士課程教育」の概念と全体構造が未だにはっきりしないまま、学士課程答申に加え、今次答申で改めて「プログラムとしての学士課程教育」の重要性を打ち出さざるを得なかった背景として、学士レベルにおける「専門教育」と、同じく学士レベルにおいて戦後形成された「一般教育」が遊離していたという経緯があるので、これを4.に詳述することとする。

### 3-2 大学組織を教育課程中心に見直す可能性

今次答申の「8. 今後の具体的な改革方策」では、「①速やかに取り組むことが求められる事項」のほか、「②本審議会において速やかに審議を開始する事項」として、大学入試の問題等に加え、改めて「プログラムとしての学士課程教育」という概念を定着させる必要性を述べている。そこでは、

我が国の大学において、「プログラムとしての学士課程教育」という概念が定着していない理由の一つには、平成17年1月の本審議会答申「我が国の高等教育の将来像」において、「現在、大学は学部・学科や研究科といった組織に着目した整理がなされている。今後は、教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理していく必要がある」と指摘されているとおり、現行の学校教育法第9章に定める大学制度が大学や学部・学科、研究科といった組織に着目して構成されていることがある。

と、現在の学部や研究科といった教育段階別の組織の見直しについて議論する可能性があることにも言及している。

## 4. 一般教育、教養教育の戦後史と「プログラムとしての学士課程教育」の体系化

### 4-1 背景1：戦後一般教育の形成と課題

ここで、「プログラムとしての学士課程教育」の重要性を、文科省や中教審がいまなお議論している事情について、歴史的背景から考察してみたい。

まず、中教審の整理によれば、「昭和22(1947)年に制定された学校教育法では、様々な旧制高等教育機関を6・3・3・4制の学校体系の下で『大学』に一元化した。大学の目的については、『大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする』と規定し、一般教育の理念が取り入れられた」(中教審)<sup>1</sup>。

ここで、戦前の旧制高校における教養教育と戦後の大学における一般教育とを比較すると、旧制高校は厳しいセレクションを経て、大学受験を免除されるという特権と時間とを享受した、極めて少数の男子青年だけを対象としたものであった。かつ、旧制高校のエリート文化としての教養主義は、外国語教育を除けば「制度として存在する教育ではなく、あえて教育と結びつけるならばエクストラ（教科外）カリキュラムあるいはヒドゥン（潜在）カリキュラム領域に属するものだった」(館)<sup>2</sup>。

他方、戦後の一般教育は、米国の大学、特に当時のハーバード・モデルに倣ったものであり、一部に旧制高校の教養教育の遺産も存在していた (寺崎)<sup>3</sup>が、戦後は財閥解体と農地改革、その後の高度経済成長や産業構造の変化により、極端な富裕層や貧困層が減ったことなどにより、子女の教育へ投資しようとする動きに拍車がかかり、高等教育の大衆化が進んでいった。また、戦後の多くの大学・学部では、比較

1 中央教育審議会、2008年、「学士課程教育の構築に向けて」答申参考資料

2 館昭、1997年、「大学改革 日本とアメリカ」、玉川大学出版部、30頁

3 寺崎昌男、1999年、「大学教育の創造 歴史・システム・カリキュラム」、東信堂、31-33頁

的少数の教員が開講する一般教育科目の中から全学生が必要単位の履修を義務づけられていた関係上、大人数講義が多く、少人数授業を中心とすることは不可能であった。

したがって、「旧制高校の教養教育は、観念的にはともかく、新制大学の一般教育・教養教育の実態的なモデルにはなりえなかった」(寺崎)<sup>3</sup>と考えられる。

昭和25年に大学基準協会が定めた基準では、一般教育課程36単位、外国語8単位、保健体育4単位、専門教育課程76単位、計124単位とされた。学士課程の前半の2年間は一般教育課程、後半の2年間は専門教育課程と固定化し、前半の2年間は専門課程の学習があまり進まなかったことから、一般教育の理念に関する理解は深まらないまま、専門教育を重視する人々からは歓迎されなかった。

また、近年の中教審の資料によれば、「昭和31(1956)年に制定された大学設置基準では、一般教育科目が必修と規定されたが、現実には様々な課題があり、一般教育の理念(大学の教育が専門的な知識の修得だけにとどまることのないように、学生に学問を通じ、広い知識を身に付けさせるとともに、ものを見る目や自主的・総合的に考える力を養うこと)を十分に実現するには至らなかった。」(中教審)<sup>1</sup>

#### 4-2 背景2：一般教育の解体と教養教育の見直し

その後中教審が昭和46年に出した、いわゆる46答申は、一般教育と専門教育が遊離している現状を指摘、一般教育科目の目標は専門教育の中に含めて総合的にその実現を図り、基礎科目は専門科目に統合することを提言した。

さらに臨時教育審議会の提言によって発足した大学審議会が昭和62年から10年余にわたって活動し、平成3(1991)年の答申では、大学設

置基準の大綱化と自己点検、自己評価の導入を提言し、一般教育と専門教育の科目区分や区分ごとの必要専任教員数の廃止を打ち出し、各大学における学士課程教育の改革を期待した。

「これを受けて、規制は大幅に緩和され(一般教育、専門教育、外国語、保健体育の科目区分の廃止等)、各大学による多様で特色あるカリキュラムの編成が一層可能となった。これは、一般教育の理念を学士課程教育全体の中で効果的に実現することを目指すものであった」(中教審)<sup>1</sup>。

しかし、この答申を受けた同年の大学設置基準改正により、「一般教育」という語が法令から消滅し、これを受け、多くの大学、学部では、大学審議会が期待したような学士課程教育の根本的な見直しを行うことなく、教養部の廃止や教養科目の削減が性急に進められた。大学評価・学位授与機構の調査(2001年)では、工学部、農学部や医学部医学科を除く各学部で、大綱化以後、教養教育科目が学士課程全体に占める比率は平均して約8ポイント低下した(杉谷2005:40-41)<sup>4</sup>。

その反省に立って、90年代後半以降の各審議会答申等の中で、教養教育の重要性が再確認されたものの、既に多くの大学が教養科目の削減を決め、又は実施済みであった。

今世紀に入り、平成14(2002)年の中教審答申「新しい時代における教養教育の在り方について」でも大学における教養教育の重視が謳われた。教養教育の重視あるいは再評価は、直ちに大学教育における大きな流れにはならなかったものの、平成16(2004)年に早稲田大学が国際教養学部を開設し、これと同時にミネソタ州立大学機構秋田校の廃校を受けて秋田県が設立団体(母体)となって全国初の公立大学法人である国際教養大学が開学したのを機に、これ以降「国際教養」については徐々に注目されて

4 杉谷祐美子、2005年、『日本における学士学位プログラムの現況』「学士学位プログラム」日本高等教育学会編、玉川大学出版部、29-51頁

いった。

#### 4-3 背景3：「学士課程教育」への着目

平成17（2005）年には「我が国の高等教育の将来像」（いわゆる「将来像答申」）がまとめられ、学士課程教育の基本的な在り方については、従来の答申の考え方を大きく転換するものではなかったが、将来像答申では、

学士課程教育では教養教育と専門教育の基礎・基本を重視し専門的素養のある人材として活躍できる基礎的能力等を培うこと、修士・博士・専門職学位課程では専門性の一層の向上を目指した教育を行うことを基本として考える」という立場が示されている。すなわち、学士課程教育は、教養教育と専門基礎教育とを中心とするという考え方である（下線は筆者）

として、「プログラムとしての学士課程教育」への着目と発想の転換を求めた。

さらに、平成20（2008）年12月の中教審答申「『学士課程教育の構築に向けて』（以下「学士課程答申」という。）では、「30万人計画」まで打ち出しながら国際的競争力に欠ける日本の学士課程教育について、大綱化後の状況と、中教審や大学審議会の先行の答申や、安倍、福田両内閣の「教育再生会議」報告における各種の提言等を踏まえ、学士課程教育の基本に立ち返って議論をまとめたものである。この答申では、学士課程教育の質的転換を提言しているが、その内容と今次答申における提言内容との関係については次章に述べる。

### 5. 4年前の「学士課程答申」における言及と今次答申との関係

#### 5-1 今次答申の位置付けに関する基本的認識

今次答申の位置付けに関して、同答申の冒頭「1. 大学の役割と今回の答申の趣旨」では、「学士課程答申」などにおいて詳細に示されている学士課程教育の質的転換のための方策を、各大学が大学支援組織や文

部科学省、地域社会、企業等と連携しながら、改革サイクルの中で、着実に実行するための具体的な手立てを明確にしたものである。

とし、今次答申における提言は、基本的に4年前の「学士課程答申」で提言された方針、方策を継続し、さらに具体的な方向性を打ち出したものであると述べている。

#### 5-2 学士課程答申における「学士力」と今次答申における人材育成の認識

今次答申の同じ冒頭の章で、「【参考】学士課程教育の改善の経緯」として、

学士課程教育については、累次の本審議会や大学審議会答申を踏まえ、種々の改善が行われてきた。（中略）特に、平成20年12月の学士課程答申は、我が国の大学が授与する学位としての学士が保証する能力の内容として『知識・理解』、『汎用的能力』、『態度・志向性』及び『総合的な学修経験と創造的思考力』を挙げ、各大学が学位授与の方針を明確化すること促した（ママ）。また、各大学において学生の学修時間の実態を把握した上で単位制度を実質化することを求めた。

としている。

このとおり、学士課程答申（第2章第1節学位授与の方針について）は「学士力」の内容について、「参考指針」としてではあるが、4分野にわたる13種類の資質能力を提示し、各大学に学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）の明確化を求めるとともに、単位の実質化を求めた（「単位の実質化」については6.において後述する）。

これに関連して、今次答申の「2. 検討の基本的な視点」では、求められる人材と「学士力」との関係について、以下のように述べており、学士課程答申の提言した「学士力」の視点と変わらないことがわかる。

国民一人一人の主体性と協調性が要請さ

れる成熟社会たるべき我が国の社会においては、単なる知識再生型に偏った学力、自立した主体的思考力を伴わない協調性、他者の痛みを感知しない人間性は通用性に乏しい。

学士課程答申は「各専攻分野を通じて培う学士力」を「参考指針」として提示した。

今、重要なのは、

- ・知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力
- ・人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担い、倫理的、社会的な能力
- ・総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力
- ・想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験を育むことである。これらは予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる「学士力」の重要な要素であり、その育成は先進国や成熟社会の共通の課題となっている。

### 5-3 アクティブ・ラーニングに関する記述

学士課程答申（第2章第2節3 教育方法の改善）においても、「アクティブ・ラーニング」という用語こそ用いていないものの、「具体的な改善方策」のうち「大学に期待される取組」として、

学習の動機付けを図りつつ、双方向型の学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにするとともに、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる。」という提言に「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習などを取り入れる。大学の実

情に応じ、社会奉仕体験活動、フィールドワーク、インターンシップ、海外体験学習や短期留学等の体験活動を効果的に実施する。学外の体験活動についても、教育の質を確保するよう、大学の責任の下で実施する。（下線は筆者）

との解説を加え、「双方向型の学習」の重要性を強調し、各大学にアクティブ・ラーニングの導入を期待していた。

さらに、TA（ティーチング・アシスタント）と情報通信技術の重要性にも着目し、「TA（ティーチング・アシスタント）等を積極的に活用して、双方向型の学習や少人数指導を推進する。」及び「教育研究上の目的等に即して情報通信技術を積極的に取り入れ、教育方法の改善を図る。」という提言を付け加えている。

### 5-4 教育課程の体系化に関する方策

学士課程答申（第2章第2節1 教育課程の体系化）においても、今次答申と同様、教育課程の体系的な編成を重要としながらも、大学設置基準の大綱化以降、「現実には、個々の教員には、研究活動や専門教育を重視する一方、基礎教育や共通教育を軽んじる傾向も否めないという課題も残っている」とし、大学に期待される取組として以下の7項目を列挙している。

（下線は筆者）

- ①学習成果や教育研究上の目的を明確化した上で、その達成に向け、順次性のある体系的な教育課程を編成する（教育課程の体系化・構造化）。

〈教養教育や専門教育などの科目区分にこだわらなくて、一貫した学士課程教育として組織的に取り組む。〉

- ②幅広い学修を保障するための、意図的・組織的な取組を行う。

〈例えば、多様な学問分野の俯瞰を可能とする教育課程の工夫や、主専攻・副専攻の導入等を積極的に推進する。また、入学時から学生が学科に配置され、専ら細分化

された専門教育を受ける仕組みについては、当該大学の実情に応じて見直しを検討する。)

- ③英語等の外国語教育において、バランスのとれたコミュニケーション能力の育成を重視するとともに、専門教育との関連付けに留意する。

〈「読む・書く・聞く・話す」の4技能のバランスに留意し、例えば、学内のライティングセンターなどにより、学習支援を行う。専門分野を学ぶために必要な語学力の修得を目指した教育活動を展開する。〉

- ④キャリア教育を、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置付ける。
- ⑤一方的に知識・技能を教え込むのではなく、豊かな人間性や課題探求能力等の育成に配慮した教育課程を編成・実施する。
- ⑥共通教育や基礎教育の重要性について教員間の共通理解を確立し、教育活動への積極的な参画を促す。また、これらの教育における努力や業績を適切に評価する。
- ⑦個別大学の枠を超えて、地域の実情に応じて、大学間や地域の諸団体との連携・協力を強化し、学生に対する教育内容を豊富化する。

これらの事項のうち、教育課程の体系化・構造化や、「教員間の共通理解を確立し、教育活動への積極的な参画を促す」こと（組織的な取組）に関しては、2-1で前述したように、今次答申の提言にそのまま引き継がれている。

他方、国に対しても、国によって行われるべき支援・取組として、以下の事項を挙げている。（下線は筆者）

- ・個性や特色のある教育課程に関する優れた実践に対し、積極的に支援するとともに、そのための体制を整備する。（文部科学省のGP事業）
- ・大学間の連携、学協会を含む大学団体等を支援し、国際的な通用性に留意しつつ、分

野別のコア・カリキュラムを作成する等の取組を促進する。

- ・大学間の連携強化に向けた取組を支援し、共同プログラムの開発、単位互換等を促進する。
- ・国公私の設置形態の枠組みを超えて、複数の大学が、共同で教育課程を編成・実施し、修了者に対して連名で学位授与を行うことができる教育課程の共同実施制度を創設し、その普及を図る。
- ・産学問の対話の機会を設け、インターシップの推進に向けた理解の増進などの環境整備を進める。

これらのうち、優れた実践に対する国の支援（文部科学省のGP事業）については、学士課程答申の別の章（第5章2 学士課程教育の優れた実践に対する重点的な財政支援の拡充）においても詳細に要望しているが、残念ながら、学士課程答申後のGP事業については、特に充実が図られることなく、平成22年度「大学教育推進プログラム」の新規採択分を最後に、形の上では終了した。二点目の分野別コア・カリキュラムについては、その後日本学術会議において、「分野別の教育課程編成上の参照基準」として、言語・文学や経営学、法学等の分野で審議が進んでいる。今次答申においては、これらを「各大学における改革サイクルの確立に際して重要な参考になるものと考えられる」と評価し、その状況を踏まえ、「日本学術会議には引き続き他の分野についての審議の促進を期待したい。」としている。

## 6. 今次答申に至る議論における最大の問題点：学修「成果」のために学修「時間」を重視するという単位制度の問題

### 6-1 学修成果（アウトカム）の重視

今次答申の「2. 検討の基本的な視点」では、上記5-2末尾で引用した、求められる人材と「学士力」との関係について学士課程答申の内容に触れた部分に引き続き、教育方法を質的に

転換することの必要性について述べている中で、  
次代を担う若者にこのような能力を身に  
付けさせるためには、学校制度全体を、従  
来からの組織や形式の観点からではなく、  
プログラム中心・具体的な成果中心の観点  
から見直すことが必要である。(下線は筆  
者)

と述べている。また、今次答申の「4. 求めら  
れる学士課程教育の質的転換」の章において  
は、「(認識の共有の必要性)」として、

かつての高度成長期には、「企業は大学  
教育に多くを期待しておらず、入社後の社  
内教育と実務上の経験や実践で人材を伸ば  
せばよい」、「昔から大学生は勉強しておら  
ず、それでも卒業後社会で十分に活躍して  
きた」という認識が比較的広く存在してい  
た。今日、多くの企業等が、大学に対して、  
入学者選抜によるふるい分け機能ではな  
く、教育の丁寧な過程を通してどのような  
能力を育成し、「何を身に付け、何ができ  
るようになったか」を問うようになってい  
る。

とし、企業が学士課程教育に求めるものが大き  
くなっていること、その成果(アウトカム)と  
しての能力、いわば「学士力」が求められてい  
ることを述べている。

## 6-2 日本の単位制度の特徴

しかしながら、日本の大学における単位は、  
国レベルで、学修の成果ではなく、学修時間数  
を基準として定められている。単位の基準は  
「大学設置基準」で定められており、「大学設  
置基準」は、「学校教育法」の下に制定された  
文部科学省令の一つであり、各大学はこれを遵  
守することになっている。

その第21条は下記のように定められており、  
講義及び演習については1単位当たり最短でも  
15時間、実験、実習及び実技については1単位  
当たり最短30時間を必要と定めている。それら  
の前提として、「授業時間外に必要な学修等を

考慮して、」「1単位の授業科目を45時間の学修  
を必要とする内容をもって構成すること」とい  
う考え方がある。

第21条 各授業科目の単位数は、大学におい  
て定めるものとする。

2 前項の単位数を定めるに当たっては、  
1単位の授業科目を45時間の学修を必要と  
する内容をもって構成することを標準とし、  
授業の方法に応じ、当該授業による教育  
効果、授業時間外に必要な学修等を考慮  
して、次の基準により単位数を計算するも  
のとする。

一 講義及び演習については、15時間から  
30時間までの範囲で大学が定める時間の  
授業  
をもつて1単位とする。

二 実験、実習及び実技については、30時  
間から45時間までの範囲で大学が定める  
時間 の授業をもつて1単位とする。た  
だし、芸術等の分野における個人指導に  
よる実技の授業については、大学が定め  
る時間の授業をもつて1単位とすること  
ができる。

単位制度については広く各国あるいは各大学  
で定められ、単位制度を導入すること自体は国  
際的な常識となっている。但し、米国などの多  
くの大学では50分×15回(15時間：Credit  
Hours)の授業をもつて1単位とするなどと  
しており、日本の大学設置基準のように「学修  
時間」を単位数の基礎とする考え方は決して国際  
標準とは言えない状況にある。

### 【参考：上記大学設置基準第21条の解釈に関する小考察】

① 上記の条文には「45分をもって1時間とみ  
なすことができる」という規定は無いが、慣  
行上、多くの日本の大学では90分で2時間と  
みなして時間割を作ってきた。米国の大学で

は、大学院も含めて、通常、上記のように50分を1 Credit Hour としているため、「90分授業で2単位」とする日本の有名私立大学で単位を取得した米国からの交換留学生が、帰国後、米国の大学で単位認定を申請した際に問題となった例がある。また、予習復習の時間数についても、1時間は60分なのか、あるいは45分又は50分と解して良いのか、必ずしも明らかになっていない。

② また、上記の大学設置基準第21条第2項の解釈上、「英語Ⅰ」などといった語学科目に関しては、15時間（但しこの場合の1時間は45分又は50分のコマ）で1単位の「講義」形式はありえず、通常は30時間（コマ）で1単位とされており、大学設置審査においても認証評価においてもそれが当然と考えられている。その背景には、語学の授業は、講読や文法学習などを想定した上で、予習復習には授業時間の半分ほどの時間しか必要ないという前提が存在しているようであるが、日本の大学で語学科目の授業30時間（コマ）当たりの単位数が他の科目の半分しかないことも、諸外国の大学との単位互換がスムーズさを欠く一因となっている。

③ しかし、外国語で授業を行うプログラムなどで、語学以外の分野の学修に活用できる内容を中心に、宿題をこなしたうえで個人又は集団プレゼンテーションの準備をするなどの形式を採用する場合、準備や復習に要する時間が授業時間数の2倍以上かかることも多くなる。また、近年ではメディア教材の種類も飛躍的に増え、「知らない単語を辞書で引いて調べておく」以上の準備が期待される科目も増えており、「語学だから全て30時間（コマ）で1単位」という大学設置基準の「伝統的」な解釈は現実にそぐわなくなっている。本当に「単位の実質化」を求めるのであれば、どの程度の学修を伴う科目なのかについて実質的に考慮すべきであり、大学設置審査や認証評価等においても、「語学科目なら

何が何でも30時間で1単位」といった杓子定規な解釈から、早々に脱却すべきであると伝えよう。

### 6-3 単位数と学修時間の乖離、「単位の実質化」

日本の単位制度には、「1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成すること」という考え方があるのに対し、これまで、日本の大学生の平均勉強時間は、大学における受講時間を合わせても、1単位当たり45時間には遠く及ばないというデータが示されてきた。

例えば、学士課程答申では、「第2章第2節 2 単位制度の実質化」において、

内閣府の調査（平成12年度）では、学外の勉強を『ほとんどしていない』者が約半数に達しており、最近の研究者の調査でも、学習時間の少ない学生が相当の割合に上ることが確認されている。総務省の調査（平成18年度）では、学内外を通じた学習時間（土日を含む一日平均）は、3時間30分である。国際的な比較からも、我が国の大学生の学習時間は短い。こうした実態は、単位制度の趣旨を踏まえて運用されているとは言い難い。

と述べている。学士課程答申において、「単位の実質化」は、大学設置基準において標準として定められている、1単位当たり45時間相当の学修時間を確保できているかどうかという観点から述べられているもので、上記の「こうした実態は、単位制度の趣旨を踏まえて運用されているとは言い難い。」という指摘に続き、「学生の学習時間は、学習成果の達成にも密接に関連すると思われる。」として、「学習時間」と「学習成果の達成」を直ちに結びつけており、下記6-4に述べる問題には答えていない。

また、今次答申においても、「5. 学士課程教育の現状と学修時間」の章で、「(学士課程教育の課題)」として、

卒業の要件は原則として4年以上の在学と124単位以上の単位修得であることを踏まえると、学期中の一日当たりの総学修時間は8時間程度であることが前提とされている。しかし、実際には、我が国の学生の学修時間はその約半分の一日4.6時間にとどまるという調査結果がある。これは例えばアメリカの大学生と比較して極めて短い。

と、(この数年間で日本の学生の学修時間は相対的に増えてはいるものの) ほぼ同様の観点から、学習時間の少ない現状について述べている。

#### 6-4 学修「成果」と学修「時間」の関係性

今次答申においても、「4. 求められる学士課程教育の質的転換」の章で、「(質的転換を目的とした学修時間の実質的な増加・確保)」において、「学生の主体的な学びを確立し、学士課程教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点として、学生の十分な質を伴った主体的な学修時間の実質的な増加・確保が必要であると考えた。」と述べ、学士課程答申における「単位の実質化」に関する提言で打ち出した路線を維持し、学修時間の確保を打ち出している。

しかし、今次答申を出す前に、答申案である「審議まとめ」を公表し、それに対するパブリック・コメントを募った際にも、

- ・学習時間の確保は重要だが、時間量の多さが必ずしも学修の質を保証するものではない。
- ・学修時間を把握することや、増やすための取組を求めるのは、手段と結果が逆転した本末転倒の議論である。
- ・ポイントは、思考力・判断力や、いわゆる汎用的能力のアップを目指した学び(教育)への質的転換であり、同時に主体的な学びの確立である。それができれば「質を伴った学修時間の実質的な増加」は結果として実現される。

といった意見が多数寄せられたように、(学士課程答申が「学習時間」と「学習成果の達

成」を直ちに結びつけていたのに対し、) 今次答申に至る議論では、「どのような能力を育成し、『何を身に付け、何ができるようになったか』』といった社会のニーズ、それに応える学士課程教育の質的転換や「主体的な学び」と、学修時間の増加とが必然的に結びつくのかという疑問がおおいに提起されている。

#### 6-5 それでも「学修時間」にこだわる理由

今次答申では「5. 学士課程教育の現状と学修時間」の章を設け、なぜ学修時間に着目するのかについて、「(学修時間に着目する理由)」として、「このような学士課程教育の課題を踏まれば、学生が、予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を修得するには、事前の準備、授業の受講、事後の展開といった能動的な学修過程に要する十分な学修時間が不可欠である。学修時間が短いという現状に加えて、学生の学修時間に着目して学士課程教育の改善を図る理由は以下のとおりである。」として、以下の3つの理由を挙げている。

第一に、教育課程の基準が法令で定められ、授業時数を中心に教育課程が編成されている初等中等教育とは異なり、学生が主体的に事前の準備、授業の受講、事後の展開という学修の過程に一定時間をかけて取り組むことをもって単位を授与し、また、このような学修経験を組織的、体系的に深めることをもって学位を授与するというのが大学制度である。学修の量と質の両立のためには、質を伴った学修時間であることが必要である。したがって、各大学の学士課程教育の基本的な目標の達成状況は、学修時間について、①学士課程教育に求められる学修の質が伴うように確保されているか、②その大学が重視する教育に関する営為と活動に照らして適切な設定となっているか、③大学や教員の組織的な責任体制がその確保に対応しているか、といった点によって示されるものと言えよう。

第二に、学士課程教育の改善については様々な手法や着眼点が考えられるが、学修時間は、大学ごとの学士課程教育の内容・方法の自律性や多様性を確保しつつ、大学間の制度的な共通性を維持し、学士課程教育の質的転換に向けた好循環の始点となる指標として活用できる基本的な条件である。

第三に、学士課程教育における質を伴った学修時間の確保は、世界的にも学士課程教育の質の保証が課題になる中で、国際的な信頼の指標として不可欠である。

要すれば、第一の理由は、「学士教育課程において重要な科目に対しては、その重要度に応じた単位数が設定されるべきで、かつ、学生には、その単位数に見合った学修をしっかりとやらせなければならない。そのためには質の伴った学修時間が確保されるべきである。」ということであり、第二、第三は、「大学や学問分野を超えた、共通の評価軸は学修時間しかない。学修時間が現状のままでは教育の質の向上も望めない。学修時間の増加こそが学士課程教育改善の出発点である。」という理由付けである。

結果的に、「以上のような観点から、本審議会としては、学士課程教育の質を飛躍的に向上させるために、十分な質的充実を前提としつつ学生の学修時間の増加・確保を始点として、学生の主体的な学びを確立することが必要だと考える。」として、学修「時間」にこだわることを正当化している。特に、「審議まとめ」を公表し、それに対するパブリック・コメントを募ってから、今次答申を出すまでに、以下の弁明を追加している（下線は筆者）。

以上のように、質を伴った学修時間の実質的な増加・確保はあくまでも好循環の始点であり、手段である。教員や学生が個々の授業科目の充実や学修にエネルギーを投入し、学修意欲を高めて主体的な学修を確立するために、各授業科目の内容・方法の改善、授業科目の整理・統合や相互連携、履修科目の登録の上限の適切な設定等に取

り組むことが必要なのであって、ただ授業時数を増加させたり、教員・科目間の連携や調整なく事前の課題を過大に課したりすることは、学修意欲を低下させることはあっても、学士課程教育の質的転換に資することにはならない。また、授業科目の整理・統合は、教育課程における個々の学生の学修量を減少させるために行うものではなく、教育課程の体系性を高め、教員が個々の授業科目の充実に注ぐ時間とエネルギーを増やし、学生の主体的な学修を確立するために行われるべき方策であることは言うまでもない。

## 6-6 「学修時間」を基準とする制度から脱却することは可能か？

上記6-5のような今次答申の学修時間へのこだわりは、大学設置基準で規定された、学生の学修時間を基準とする日本の単位制を前提にして「単位の実質化」を図ろうとするアプローチと軌を一にするものである。

しかしながら、6-4で述べたように、社会のニーズは「どのような能力を育成し、『何を身に付け、何ができるようになったか』」といった、学修時間よりも資質能力である。また、そのようなニーズに応えるための学士課程教育の質的転換や「主体的な学び」と、学修時間の増加とが必然的に結びつくのかという疑問がある以上、学修時間を基準とせず、より直接的に能力を測定し、それを基準とするようなアプローチがありうるか否かを考える必要があろう。

したがって、仮に大学設置基準第21条には拘束力がないものとして考えた場合、学修時間にこだわらずに学士教育課程を改革するアプローチがありうるのかを考えてみたい。

ひとつは、授業時間を基本に単位数を決めていく方法が考えられる。しかし、これを杓子定規に適用していくと、例えば体育実技30時間の単位数と、各学部のカリキュラムにおける主要科目の講義30時間の単位数が全く同じで良いか

という問題が発生する。

もうひとつの方法は、“Competency Based Learning”あるいは“Ability Based Education”などといった方向を徹底し、能力や達成度に応じて単位を付与しようという考え方である。日本の大学においても、学業に関係の深い資格を保持する学生に関連科目の単位を付与するといった形で、一部分ではあるが、この考え方は政府や審議会からも支持され、実際に取り入れられてきた。

しかし、この考え方を全面的に採用するとなると、まず、基礎的な科目などでは、科目ごとの学修によって得た能力を測定することとなるが、それは本当に可能なのかという問題がある。また、技能の測定が比較的容易な科目についても、入学前に既に知識や技量を獲得している学生や、もともと適性に優れた学生が著しく有利かつ楽になり、そうでない学生との間で、求められる学修量や努力の差が大きくなってしまいう問題がある。

このため（米国では“Competency Based Learning”の考え方をリベラル・エデュケーションにまで取り入れている大学はあるものの）、少なくとも「全人教育」を標榜している多くの大学で、この考え方を直ちに単位制度にまで拡大することは困難であると考えられる。

こうして見ると、「学修時間」を基準とする制度を変えることはなかなか容易でないことがわかる。しかしながら、今次答申が「1単位当たり45時間の学修」という、あまり実現されてこなかった基準に固執し続けたことに関しては、「勉強しない学生、予習復習を要求しない大学教員を批判するのはたやすい。しかし、戦後の新制度導入から60年近くたっても依然として定着しない、わが国の『単位制』とは何なのか、なぜいつまでも『タテマエ』にとどまっているのか。この半世紀、アメリカ的な『正しい単位制』の施行という『大仕事』に、豊かに

なったはずの日本の私たちはどれだけの努力と資源を投入してきたのか。」(天野)<sup>5</sup>といった批判も出ている。また、現行制度の運用においても、筆者が6-2の【参考】で指摘したような問題が生じており、規制の緩和や柔軟な解釈が求められるところである。

---

5 天野郁夫、2012年、『「単位制」という謎』「IDE現代の高等教育」IDE大学協会、2-3頁

# なぜ河合塾はアクティブラーニング にこだわるのか

谷口 哲也

河合塾 教育研究部長

司会) 今年度第四回の学士課程教育FDセミナーを開催いたします。

今回は「なぜ河合塾はアクティブラーニングにこだわるのか」というテーマで河合塾教育研究部長の谷口哲也さんにお話を頂きます。皆さん河合塾はご存じですね。では、河合塾がアクティブラーニングと関係していることを知っていましたか？知らないですよ。実は偏差値で大学を選ぶ時代は終わっているだろうと大手の予備校は考えています。本当に生徒その人その人の成長、興味、関心など様々なことに上手く合った大学を選び、勧めるといったサービスがとても大事になります。それでは一体、実際に偏差値ではないところで大学をどんな風に見分けたらいいだろう、という話です。

そこで河合塾は、所謂アクティブラーニングといわれる、実際に学生が本当に成長していけるような取組をしている、あるいは取り組もうとしている大学を探すための調査を数年来行ってきました。既に『初年次教育でなぜ学生が成長するのか。全国大学調査から見えてきたこと』あるいは『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか。経済系、工学系の全国学生調査から見えてきたこと』という形で、毎年その調査に基づいた研究の成果を刊行しています。実は一昨年になってしまいましたが、アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのかということで、経済系の大学、本学の場合は経済

学部・経営学部でしたが、を対象に調査を行いました。そして、創価大学の経済学部や経営学部では間違いなく、学生が主体的に学ぶことを応援するプログラムや授業が展開されているようだ。その意味では全国でもお手本になるかもしれない、という評価を頂きました。それ以降も様々なアクティブラーニングを中心にして調査をして頂いています。その辺りのことも、後で何かコメントがあるかもしれません。

今日のポイントは多分2つあると思います。1つはもう入試の偏差値で大学を選ぶという時代は終わった。そして、大学がどのような教育を展開しているのかという中身で勝負する時代になっている。これが1つですね。そして、中身で勝負するのはわかるけれども実際どんな風に勝負しているのか具体的な事実に基づいて、物事を考えて大学を評価していく時代になっていく。多分この2つのことがわからないと、これからの大学教員が様々な授業を展開していく時に方向性を見誤るかもしれない。そういう意味で、私たちの中には受験産業とはどちらかという少し距離を置きたい気持ちはあるかもしれませんが、そういった第三者的なところからどのように大学が見られていて、どんなことが期待されているのか。この辺りのことを、今日は谷口さんから学んでいきたいと思います。

特に今回は初めてこのコモンズスペースで、こういった形でFDセミナーを公開します。今

日の参加者の中に学生さんも何人かおられますよね。実は創価大学は大体1学期に少なくとも3回、場合によっては4回5回とこうやって先生方が集まって大学の教育について創価大学の未来について、教え方について様々に実は勉強会をしているのです。そこで、どんなことを先生方は勉強して、どんな風に皆さんの学生の皆さんの教育に役立てようとしているか、そんな舞台裏を学生に皆さんに知ってもらいたい。そんな思いもあって、今日はラーニングアーリーナを使うことにしました。そうやって、創価大学は学生と教員が一緒になって皆さんの学業を支えていきたい。出会いと出発の場として、この会合が機能したら嬉しいと思っています。それでは、もう何年も長い付き合いですけど、私が大変尊敬している河合塾の谷口研究部長に、これからお話して頂こうと思います。よろしくをお願いします。

## 講演

河合塾の谷口と申します。この様なコモンズスペースという素敵な部屋で最初の講演をさせて頂くということで光栄に思っております。私共が取り組んでいることを今日は発表させて頂きますが、どちらかという、大学全体のカリキュラム設計とか、学生をどう伸ばしていくか、という大学へのメッセージです。

なぜ河合塾がこのようなことをやるのか。先ほどお話があったように、入試の偏差値だとか、ブランド、就職、あるいはキャンパスの立地（場所）だとか、そういったことで大学を選んでほしくない和我々は思っています。こういう風な気持ちを何とか具体的な指標として示したいと考えました。指標を示すためにはランキング表のようなものを示せばいいんですけど、今日は、グッドプラクティスの事例とその評価指標を紹介します。足かけ3年間で大学の初年次教育、アクティブラーニング調査をやってきましたのでその総括をしたいと思えます。

## 高校の先生はどこを見ているのか

入試偏差値というのは高校の先生にとっての大学選びの基準になっているんです。大学に8割9割が行くような進学校の高校1,865校に「生徒の志望校選びを指導する際に重視した項目」を3つ挙げてくださいますと、やっぱり「入試難易度」がもっとも多いです。2番目は「生徒の適性」ですが、3番目には「就職状況」や「大学の知名度」ではなく、「教育内容・教育力」が選ばれます。これは、高等学校の先生が大学に期待されてるのは、それなりの子をそれなりに出すのではなく、うんと伸ばして出してくれということだと思いうんですね。もっと言うと、高校であんまり勉強しなかった奴を勉強させて出してよ、という風に多分思っでらっしゃるんです。高校の時にはじっと殻に閉じこもっていた子が大学に入って化学変化を起こす大学を選びたいと思っでらっしゃるんですね。

そこで、2005年に教育研究部を立ち上げました。ミッションは「偏差値に代わる大学選びの指標」づくりです。あ、代わらなくてもいいんです。入試偏差値はあっても良いのですが、それとは別の、大学選びの指標を作れないかということで立ち上がりました。そして大学選びの指標として教育内容・教育力にターゲットを絞りました。しかし、どうやって見るんだという問題ですね。それまでの多くの調査が、どんな講座があるか、何が学べるかっていう「教員が何を教えることができるか」という視点で評価されがちだったのですが、それでは学生の成長が見えないことがわかったんですね。例えば、象徴的に言えば早稲田大学とか東京大学はすごい数の講座があって色んな先生がいて色んなことが学べる環境は揃っているんだけど、多くの学生は教室の外で活躍をしていて、授業中は寝ている。しかし、いい就職をしていく。しかし、それは学生が自らが授業内外で成長する素地を持っていて、大学の教育のせいではないですね。大学の教育力調査というならば、「正

課のなかで学生が何を獲得したか」にメスを入れるべきではないかという結論になりました。そこで、正課の授業で学生がどのように学習し、成長できる設計になっているかを調査し、評価しようということになりました。

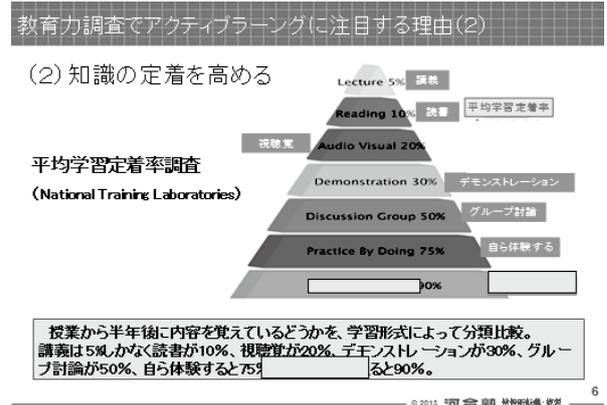
### アクティブラーニングに着目して

「学生が何ができるようになったか」という学習者中心の教育設計は、学生が能動的、主体的に学習するように大学がどのように関与しているかが重要です。そこで、アクティブラーニングがキーワードだと考えました。当時、京都大学の高等教育研究開発推進センターの溝上准教授が大学のアクティブラーニングを研究されていたので、評価するためにはどういう調査やどういう指標を持ち込めばいいのかを相談しました。アクティブラーニングを取り入れた授業形態については学生参加型授業、共同学習、課題解決学習、PBLなどいろいろありますが、溝上先生は「一方的な知識伝達型授業における学習者の受動的学習を乗り越える能動的学習の総称」と言っています。この「乗り越える」というところがポイントで、学生の受動的学習習慣からの転換を目指すための運動だということなんです。

しかし、多くの大学ではなぜアクティブラーニングが必要なの？と聞かれます。そこで2つだけアクティブラーニングに注目をする理由をお話します。一つは「深い学び」を引き起こすからです。大学教育にエジンバラ大学の名誉教授（教育心理学）のエントウィスルさんが『学生の理解を重視する大学授業（玉川大学出版）』の中で、「大学教育の中心にあるのは知識の獲得ではなく、学生たちから剥落することのない思考の方法を身に付けること」と言っているように、大学は思考の方法を教えているんだということです。教育学部、工学部、経営学部、経済学部、色々な学部があるけれども、知識は1つの思考の方法を身に付けさせるためのツールでしかすぎないんだと。しかも、思考の方法を

身につけたらそれは剥落することがないんだと言ってるんですね。多くの大学の先生が知識の伝授、多くの学生が知識の獲得が大学教育だと思っていると思うんですね。法学部の学生はひかにかに条文や法令を覚えたかっていうことが大学で学んだ価値で、それをどれだけ与えたかっていうのが教員の価値になっている気がするんです（間違ってたらすいません）が、そうではなくて、条文や法令を覚えることを通じて思考の方法やリーガルマインドを身に付けることが大学教育の本質だろうということです。そして、「深い理解、構造化された知識とは、学生が自ら新たに得た知識を既に持っている知識と結びつけて、新たな世界像、全体像を構築することである」と言っています。これは深いですよ。知識に留まらず、そこから世界観まで行けって言ってるんですよ。そういった一連の知識は試験で役立つということではなく、忘れない活用できる知識であると。逆に言うと、結びつきもなく孤立した知識は試験で点数をとる以外なんの意味もないということです。そして、こういう知を育むために、問題を発見するために調べたり、プレゼンしたり、他者と議論したりするアクティブラーニングは、レポートだけで済ませる場合よりも数十倍、数百倍もの豊かさを持つはずであると言っています。つまり、深い学びと直結しやすいというのがアクティブラーニングに注目する理由なんです。

それからもう一つが、知識が定着しやすいからです。



これは、ラーニングピラミッドという有名なアメリカの調査結果で、授業から半年後にその内容を覚えているかどうかを学習形式によって分類、比較したものです。講義でやったことを半年後に試験したら5%しか覚えていないけれど、デモンストレーション（プレゼン）をさせたら30%、グループ討論させたら50%くらいが残っていたという結果です。ここら辺からがアクティブラーニングになってくるんですけども、90%の知識が残っていた学習形式はさて、何でしょう？

フロアからの回答)「人に教える」

正解です、どうもありがとう。「人に教える」ことで知識定着を高めるならば、大学や高校の先生は毎年毎年、一生懸命教えますよね。そうすると毎年毎年、知識が定着して行って、先生は確固たる知識人になっていくんですね。で、長いこと教壇に立っていると先生の授業評価が下がってくるんです。なぜかって言うと、先生の知識がどんどん増えて生徒たちの何がわからないかわからなくなってくる。アクティブラーニングに話を戻しますと、グループワークでなぜ賢くなるかといえば、人に教えるからなんです。

### 調査から見えてくるもの

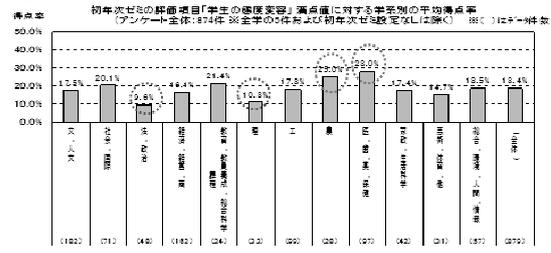
2005年度に我々のプロジェクトが立ち上がったって言いましたが、大学の初年次教育学会も2007年ごろ立ち上がり、全国の大学で1年時の転換教育について考え、共有しあうことが始まりました。われわれは、初年次教育が「学生の態度変容」にどれだけ寄与しているのかを初年次における教育力であろうと仮説をたて、「学生の態度変容」に関わる学習形態であるアクティブラーニングの導入度を調査しました。具体的には、2009年度の初年次ゼミについてアンケート形式で全874大学（「初年次ゼミ設定なし」を除く）にとりました。初年次ゼミの中でPBL、グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションがどの程度行われてい

るかを聞いたんですね。すべての学生に通年であらゆるアクティブラーニング形態を連続的に導入している状態を100%とすると、全体平均で18.4%くらいでした。学部系統ごとに見ると、医療系や農学系は高く、法学系や理学系が低いことがわかりました。

### 2009年度 初年次教育調査から

質問紙調査からみえてきた学系別傾向

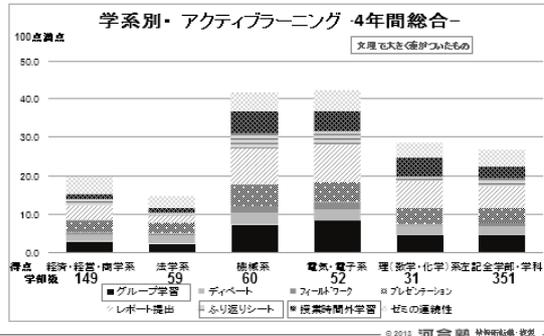
・初年次ゼミの内容に関する項目を学系別に見ると、医・歯・薬・保健系と農学部系が高いポイントを示した。法・政治学部系および理学部系が低いポイントを示している。  
・医・歯・薬・保健系は資格とも密接に関連するため、PBLやグループワークによる授業が他の学系と比較して標準化が進んでいると思われる。



その次の年から4年間を通じたアクティブラーニングの導入度調査を行いました。初年次ゼミ調査と同じように、グループ学習、ディベート、フィールドワーク、プレゼンテーション、レポート、振り返りなどをすべての学生に通年で連続的に導入している状態を100点とすると、経済・経営・商学系は20点、工学系（機械、電気・電子）は40点以上と差がつけました。特に経済系と工学系で大きく差のついた形態は、グループ学習、振り返り、授業時間外学習でした。

### 2010年度 アクティブラーニング調査結果から

質問紙調査の回答分析



そこで、得点の高かったなかで、経済系を16学部、工学部の機械・電気系学科を19学科、合計35を選出し、大学に赴き実地調査を行いました。

た。実地調査では評価基準3つ（Ⅰアクティブラーニングそのもの、Ⅱ学部・学科による質保証、Ⅲ学生の自律・自立化）を設定し、ヒアリングしながら項目ごとに評価しました。評価基準は前もって設定し、プロジェクトメンバー最低3人がヒアリングする方法です。対象大学・学部・学科は以下のとおりです。評価が高かった項目にはa（網掛け）をつけました。

2010年度 アクティブラーニング調査結果から

大学	学部	学科	Ⅰ. ALそのものについての評価			Ⅱ. 学部学科による質保証、卒業主体の確保、教育内容の統一するための「コア・フィージビリティ」の活用	Ⅲ. 学生の能力形成と自律・自立化
			4年間を通じたAL	高次のAL	産学連携のAL		
金沢工業大学	工学部	電気電子工学	a	a	b	a	a
秋田大学	工学部	機械工学科	a	a	b	a	b
室蘭工業大学	工学部	情報電子工学系学科	a	a	c	a	b
新潟大学	工学部	機械システム工学科	a	a	b	a	c
秋田大学	工学部	電気電子工学科	b	b	b	a	b
宮城工業高等専門学校	工学部	電気電子工学科	a	b	b	b	b
岡山大学	工学部	機械工学科	b	a	b	c	a
宮崎大学	工学部	電気電子工学科	a	b	b	b	b
金沢大学	理工学域	機械工学科	b	a	b	c	b
三重大学	工学部	電気電子工学科	b	b	b	b	b
九州工業大学	工学部	機械知能工学科	a	b	c	b	a
福岡工業大学	工学部	電気工学科	a	b	c	c	b

◎は国公立大、a-eの評価は、a: 進んでいる、b: やや進んでいる、c: 普通、d: やや遅れている、e: 遅れているを示す。

2010年度 アクティブラーニング調査結果から

大学	学部	Ⅰ. ALそのものについての評価			Ⅱ. 学部学科による質保証、卒業主体の確保、教育内容の統一するための「コア・フィージビリティ」の活用	Ⅲ. 学生の能力形成と自律・自立化
		4年間を通じたAL	高次のAL	産学連携のAL		
産業能率大学	経営学部	a	a	b	b	a
立教大学	経営学部	a	b	a	a	a
国産大学	商学部	b	a	b	b	c
創価大学	経済学部	a	b	c	a	a
創価大学	経営学部	b	b	c	a	b
立命館大学	経営学部	a	b	b	b	b
近畿経済科学大学	経営学部	a	b	b	b	b
東日本理科大学	経済情報学部	b	b	b	a	b
武蔵大学	経済学部	b	b	b	b	b
流通科学大学	サービス経済学部	a	c	b	b	b

a-eの評価は、a: 進んでいる、b: やや進んでいる、c: 普通、d: やや遅れている、e: 遅れているを示す。

経済系では、国公立大は1つもありませんでした。創価大学経済学部、経営学部も入っています。あんまり入試偏差値とは関係ないです。2011年度調査から、経済系や工学系だけではなくて文・人文、法学、理学、農学、情報系など、医療系や芸術・スポーツ系を除く学系を対象にしました。その結果はあとで紹介します。

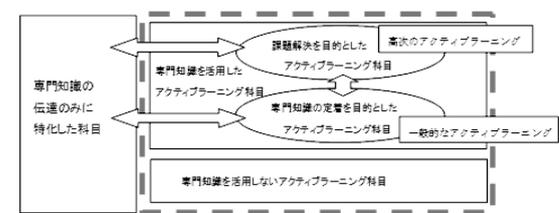
### 高次のアクティブラーニングが「深い学び」になるために

先ほどの2010年度アクティブラーニング調査の評価基準に「高次AL」が出てきます。知識伝達型の講義科目に対応するアクティブラーニング科目があると定義した時に、初年次教育の様に専門知識はあんまり要らない、つまり「専門知識を活用しないアクティブラーニング科目」

目」があります。一方で、主に2年次以上の「専門知識を活用するアクティブラーニング科目」がありますが、これはその目的によって2種類あると思います。専門知識の「定着」を目的としたアクティブラーニング科目と、それから卒論とかゼミとかあるいはPBLの様な「課題解決」を目的としたアクティブラーニングです。後者を「高次のアクティブラーニング」としました。「一般的アクティブラーニング」は、高校で多くやられている演習型科目をイメージしてください。

### 目的別の2種類のアクティブラーニング

高次のアクティブラーニングと一般的アクティブラーニングと講義の関係

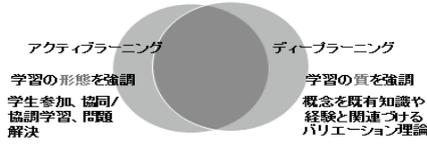


「高次のアクティブラーニング」にどれだけ専門知を活かしていくかが我々の調査・評価の視点です。知との関係を重視するようにしました。これはディープラーニングという視点です。アクティブラーニングは学習の「形態」を強調しますが、ディープラーニングは新たに知った知識を、既に知ってる知識や経験と関連付けるとい学習の「質」を強調した言い方です。つまり、従来から行われてきた様々な討論、グループワーク、フィールドワーク、プレゼンなどが「深い学び」に繋がっているのか。今、教育の質保証っていうのが盛んに叫ばれてますね。日本の大学教育は国際的な通用性を保つ質を担保できているのかという「教育の質保証」が問題になっています。我々は「教育の質保証」をここで言っているのではないんですよ。「学び」の質保証です。学生の視点なんです。学生自身が自分で獲得していく最低限度の学びを保証できているかということです。

アクティブラーニングとディブラーニングの比較

- 共通点:
  - 学習への主体的関わり(active involvement)を目指す
  - 自らの世界(知識体系)の構築を目指す

■ 相違点:



(京都大学高等教育開発推進センター 溝上 慎一准教授) 13

2011年度アクティブラーニング調査結果

2011年度のアクティブラーニング調査結果を報告します。質問紙調査の結果です。まず、初年次ゼミでのアクティブラーニングの形態的な導入度です。一番多いのがグループ学習とプレゼンテーションです。3点満点で1.9とか1.7ですから、かなり高い。一方、ディベートやフィールドワークはそれほど多くない。

2011 質問紙調査結果(1)初年次ゼミ

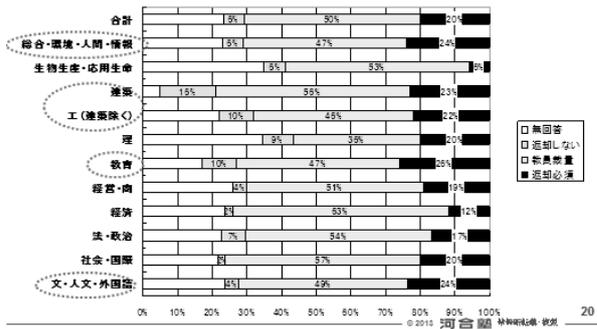
初年次ゼミに含まれるアクティブラーニングの形態

全体	対象科目数	グループ学習	ディベート	フィールドワーク	プレゼンテーション	振り返り	時間外学習
文・人文・外国語	187	1.6	1.2	0.7	1.6	1.5	1.6
社会・国際	128	1.9	1.6	0.8	2.0	1.5	1.6
法・政治	114	1.8	1.5	0.8	1.8	1.3	1.5
経済	112	1.8	1.4	0.8	1.8	1.4	1.5
経営・商	193	2.0	1.3	0.8	1.8	1.4	1.5
教育	58	2.1	1.4	1.0	1.9	2.0	1.9
理	85	1.9	1.2	0.8	1.7	1.3	1.9
工(建築除く)	257	2.0	1.2	1.0	1.4	1.5	1.6
建築	43	2.4	1.6	1.5	2.1	1.4	1.8
生物生産・応用生命	34	2.3	1.4	1.0	1.6	1.1	1.4
総合・環境・人間・情報	131	1.9	1.2	0.9	1.6	1.6	1.5
全体	1,342	1.9	1.3	0.9	1.7	1.4	1.6

あと、初年次ゼミでのレポート返却のルールです。レポートを介した教員と学生の対話が転換教育で重要な所です。レポートを返却を必ずしますよというルールは2割しかない。あとは教員に任せているか、回答なし。あるいは返却を絶対しませんっていう。すごいですね、この6%の大学、しないって言い切るんですね。私は信じられなくて。高校生から上がってきた最初のゼミですよ。

2011 質問紙調査結果(1)初年次ゼミ

初年次ゼミでのレポート返却のルール



もうひとつは先輩学生(SA)や大学院生(TA)の活用ですね、先輩学生を初年次ゼミの中に入れて重層的な人間関係を作るっていうのが転換教育では重要ですけども、それを全講座で導入している、あるいは一部の講座で導入してっていうのが全体の3割しかない。これも課題です。

2011 質問紙調査結果(1)初年次ゼミ

初年次ゼミ科目でのSA・TAの導入状況

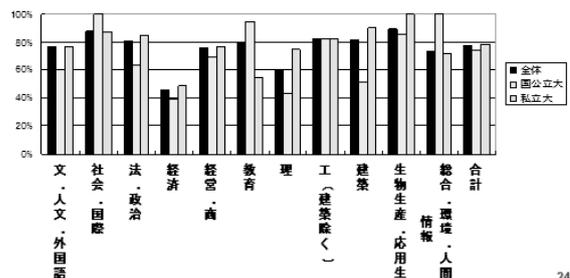
系統	対象科目数	無回答	導入していません	一部講座で導入	全講座で導入
文・人文・外国語	187	9%	74%	9%	8%
社会・国際	128	17%	59%	15%	9%
法・政治	114	8%	61%	18%	13%
経済	112	14%	65%	11%	10%
経営・商	193	10%	65%	10%	15%
教育	58	7%	66%	17%	10%
理	85	7%	42%	22%	28%
工(建築除く)	257	12%	45%	18%	25%
建築	43	5%	60%	14%	21%
生物生産・応用生命	34	9%	71%	18%	3%
総合・環境・人間・情報	131	10%	63%	13%	14%
合計	1,342	11%	60%	14%	15%

課題解決を目的とした「高次のアクティブラーニング」科目に「活用すべき専門知識を伝達する科目」がアンケートに記入されているかどうかを調べました。もちろん、その科目内で知識を伝達する場合もOKですけど、経済系の学部はそこが弱い。

2011 質問紙調査(3)課題解決を目的としたアクティブラーニング

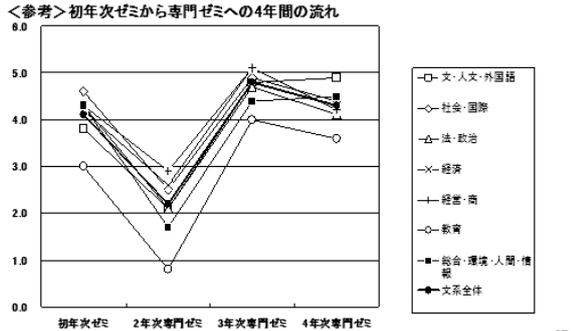
専門知識を伝達する科目の記入状況

課題解決を目的としたアクティブラーニング科目において、活用すべき専門知識を伝達する科目の記入状況。「科目名」や「全科目」などの記載も含める。



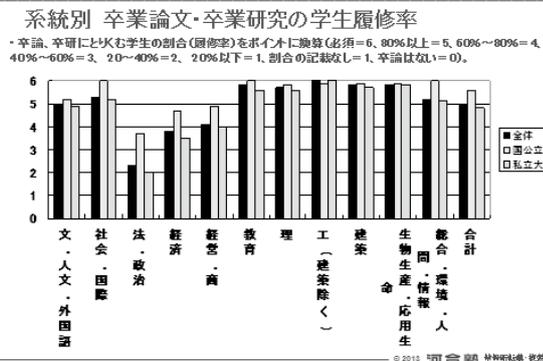
そういう「高次のアクティブラーニング」科目は、ほとんどの大学で専門ゼミや卒論、専門研究に集約されているのですが、文系の場合、その専門ゼミは2年次に行われていないこともわかりました。4年間で学生の変容見ていく時に課題解決型の授業がポイントになるんですけど、2年次で学生は育っていない。

#### 2011 質問紙調査(4) 文系学科のゼミ



また、「高次のアクティブラーニング」科目の集大成である卒論・卒研の学生履修率も理系は6点満点のほとんど満点値ですけど、法・経済系は履修率が半分以下ですね。特に法学部は3分の1、つまり法学部卒業生の3分の2の学生が卒論を書いてない。経済系も半分くらいしか書いてない。ほとんど私大ですね。法学部では国公立大でも書いていない。そこが最大の課題だというのが見えてきました。

#### 2011 質問紙調査(5) 卒業論文、卒業研究



2011年度実地調査では、アンケートで評価の高かった理系4学科、文系14学科を選定しヒアリング評価を行いました。評価の視点は3つ(I アクティブラーニングの設計と導入度、II

学部・学科による質保証、III 学生の自律・自立化)です。Iは先ほどから言っておりますように、高次のアクティブラーニングと一般アクティブラーニングがどのように設計して導入されているか。IIは質保証で、アクティブラーニング科目が学科としての目標達成につながっていて、科目同士も繋がっているか。学年を跨いで連続されているか、というように重層的に科目間同士が関連しているかということ。それから、獲得させるべき能力が明示されているかということ。能力と知識獲得は違いますよ。マクロ経済学が理解できることではなくて、マクロ経済学を通してどういう能力を身につけたか。そしてその能力をシラバスなどに明示させているのか、そういったことを聞きました。これは非常に多くの大学が困り果てています。能力? 何それ? そういった感じです。III 学生の自律・自立化については、学生の振り返りはさせるんですけど、教員がそこにコミットしているかというシステムを聞きました。学部や学科全体では取組がまだされてないことが多かったです。

#### 実地調査

##### 評価の3つの視点

##### 【評価の視点I】アクティブラーニングの設計と導入

- (1)「高次のアクティブラーニング科目」の設計と導入
- (2)「一般的アクティブラーニング科目」の他科目との連携

##### 【評価の視点II】学部・学科による質保証、教育内容の統一・関連性確保

- (1) 学科によるアクティブラーニング科目の質保証
  - 1) 複数開講される同一アクティブラーニング科目の学部・学科による内容統一
  - 2) 同一学年での複数のアクティブラーニング科目の内的関連の学部・学科による確保
  - 3) 学年をまたぐアクティブラーニング科目の内的関連の学部・学科による確保
  - 4) 「高次のアクティブラーニング科目」における専門知識の活用度
- (2) 獲得させるべき能力明示  
アクティブラーニング科目のシラバスなどに獲得させる能力を明示

##### 【評価の視点III】学生の自律・自立化を促す取り組み

学生の振り返り、教員のコミットメントなど

評価の視点を観点別に紹介します。

#### 評価の視点I

課題解決型の「高次のアクティブラーニング」設計では、専門知識を活用する仕掛けを見ました。シラバスを点検してエビデンスをとります。専門知識の活用が無ければ、高次のアクティブラーニングは単なるお遊び化すると我々は思っているからです。「お遊び」って言うと怒る先生がいるんですけど、実際、学生に

「何学んだの？」って聞くと、「何学んだんでしょう？面白かっただけです、単位とれたし」。つまり専門知識レベルで学んでいない。マーケティングのあの理論が本当に使われていることがわかった、統計学で学んだことがこういう風に役立つと言わない。もちろんコミュニケーション力には役立つかもしれませんが、大学の学びではない。

また、多くの大学がまずは専門知識を獲得させて、そしてその専門知識を活用させようという設計になっている。しかし獲得したらすぐ使ってみる、使ってみてわからないことをもう一回獲得するという繰り返しがないと活用知は身につけません。獲得と活用は相互にやらないとダメですね。英語のコミュニケーション教育でも、相も変わらず文法を覚えて単語を覚えて構文を覚えて、それから喋ってみましょうみたいなことをやっている。数学で微積やってから物理の力学をやってみようみたいな。課題解決の活用知を自分化するためには、知識の活用と獲得を意識してリンクさせる工夫があるかを評価しました。

2010年度創価大学経済学部では、IPの「経済学を英語で学びながら語学力を向上させる」点を高く評価しました。普通の経済学部では英語と経済学を別々に履修させます。しかしIPでは、1年後期と2年次に60人に絞られますが、グループ学習、PBL、ディベートによる課題解決型のアクティブラーニングになっています。そのためか、経済学部の学生は他の大学全体より授業外の学習時間が多いという報告もあります。

【評価の視点Ⅰ】(1)高次のアクティブラーニング  
創価大学 経済学部 (2010)

- 「IP」と「JAS」は英語習得型AL
- 「IP (International Program)」は、経済学を英語で学びながら語学力を向上させることを目的に、1999年に開講。1年前期と後期それぞれ14単位、年間28単位。
- 1年前期では経済学部生280人のうち、希望者から180人が履修。また1年後期と2年次は約60人に絞られる。
- 1年次の授業では、基礎的リテラシーや入門レベルの経済学をゼミ形式により英語で学ぶ。2年次は、グループワークにより、自分たちでテーマを決めて、会社や業界などについて調べて、英語でプレゼンをする。
- 1年次、2年次とも「IP」ではグループ学習、PBL、ディベートなどによる高次のアクティブラーニング。
- 「JAS (Japan-Asia Studies) Program」では、日本人学生および留学生を対象に、英語で日本およびアジアの経済について学ぶ。
- 「IP」を2年間履修した学生は3年次でこの「JAS Program」を履修。「JAS」はグループ学習、PBL、ディベートを中心とした高次のアクティブラーニング。

一般的なアクティブラーニングでは、知識の定着が目的ですが、全ての科目でやらないと駄目ですよ。アクティブラーニングを推進しようとしている立場から言いますと、一方的に講義して終わり、じゃだめですよ。ちゃんと確認させないとだめ。そのために別科目を立ててもいいし、講義科目の中でやってもいいです。この基本を実行しているのが金沢工業大学です。金沢工業大学の科目は講義という言葉は使いません、授業という言葉を使います。すべての授業の中に、例えば小テストを入れる、グループワークを入れる、プレゼンを入れる、5分でいいから入れる。で、必ず確認をさせてお互いにディスカッション、コミュニケーションをさせる。しかも、入門科目、基礎科目、応用科目の3種類の科目があって1学期で学んだことをもう一回2学期で繰り返し学ぶ。3学期の応用科目でもまたでてくるといって、繰り返し学習が設計されている。そういう点を評価しました。

## 評価の視点Ⅱ

学科による質保証の評価です。簡単に言うと(1)科目は「バラ」じゃだめだよ、(2)「なんとなく」じゃだめだよ、ということです。人に科目がついているわけではなく、科目に人がついているということです。〇〇先生がいなくなっちゃったから、その科目がなくなりました、という場合があります。その科目が、学科には必要不可欠だから配置されるわけで、その先生がいなくなっちゃったら、代替りの人が担当しなくちゃダメですよ。「なんとなく」でない証拠としては、高次のアクティブラーニング、ゼミなどに、活用すべき「知識」が明示されてはまずです。「バラ」や「なんとなく」ではない科目設計がされている学科ほど、高次のアクティブラーニングの設計と導入が進んでいるということもわかってきました。つまり、視点Ⅱの評価が高い学科は、視点Ⅰの評価も高い傾向があるのです。

2010年度創価大学経済学部では「マクロ経済

学」が積み上げ科目になっていて、3クラスあります。3クラス別々の教員が担当しているんですけれども、進度、内容、テストまで統一されていきました。「ミクロ経済学」ではテキストやシラバスが一緒でした。「バラ」や「なんとなく」ではない事例です。

獲得させるべき「能力明示」についても評価の視点Ⅱです。学生に獲得させるべき能力が明確でなければアクティブラーニングは単なる面白い授業で終わりがかねない。これは金沢工大の「修学基礎」科目のシラバスの一部なんですけれども、縦軸に「能力」、横軸に「評価方法」が書いてあります。知識を獲得するだけでなく、思考力、リーダーシップ、表現・発表する力、学習に取り組む態度、意欲などの「能力」を試験で何点、レポートで何点、作品で何点、ポートフォリオで何点というように100点満点を細かく分けて能力を評価する、というシステムです。

【評価の視点Ⅱ】(2)獲得させるべき能力の明示  
金沢工業大学(2010)

平成22年度 学習支援計画書

授業科目区分	科目名	単位	科目コード	開講時期	履修条件
初学基礎教育課程 初学基礎科目 初学基礎 初学基礎	コアガイド (E) Introduction to Major	1	0005-01	4期(後学期)	初学履修済の必修基礎2を必修 初学基礎
担当教員名	研究室	内線電話番号	電子メールID	オフィスアワー	

(中略)

指標と評価割合	評価方法	達成度							合計
		試験	小テスト	レポート	成果発表 (口頭・実技)	作品	ポートフォリオ	その他	
総合評価割合	0	45	45	0	0	10	0	100	
知識を取り込む力	0	15	10	0	0	0	0	25	
思考・推論・創造する力	0	15	10	0	0	0	0	25	
プレゼンテーション・リーダーシップ	0	0	0	0	0	0	0	0	
発表・表現・伝達する力	0	5	10	0	0	0	0	15	
学習に取り組む態度・意欲	0	10	15	0	0	10	0	35	

【評価の視点Ⅱ】(2)獲得させるべき能力の明示  
創価大学 経済学部(2010)

創価大学経済学部の「教育目標」 Diploma Policy	学士力	科目	経済学史		
			① 経済学史の理解・説明 能力	② 経済学史の分析・批判 能力	③ 経済学史の活用 能力
社会の発展と経済の発展 の関係を理解し、その発展 の要因を分析する能力を 養成する。	1. 経済学史の理解能力	現代経済の発展について適切な知識を身につける。 現代経済の発展について適切な知識を身につける。 現代経済の発展について適切な知識を身につける。			○
	2. 経済学史の活用能力	現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。			○
社会の発展と経済の発展 の関係を理解し、その発展 の要因を分析する能力を 養成する。	3. 経済学史の活用能力	現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。		◎	◎
	4. 経済学史の活用能力	現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。		◎	◎
社会の発展と経済の発展 の関係を理解し、その発展 の要因を分析する能力を 養成する。	5. 経済学史の活用能力	現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。			○
	6. 経済学史の活用能力	現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。 現代経済の発展を説明する能力を身につける。			○

© 2010 河合出版 経済学 経済

創価大学経済学部も「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」の学士力の3つのカテゴリーで「経済学史」という科目ではこういった能力に◎や○が付きますと明示されていました。金沢工大のように評価方法までにはなっていない

ませんが、科目別の獲得すべき能力が示されています。

ただ「能力」に関しては実際、評価が難しい。いろんな評価のやり方があるんですけど、「態度」や「意欲」に関して多いのは学生の自己評価ですね。科目に落とされた「能力」について身についたかどうかを自己評価させるわけです。これが一般的な評価のやり方のようです。自己評価だけではダメじゃないかと大阪市立大学経済学部が演習(アクティブラーニング)科目に能力を配置することで、演習評価=能力評価としています。大阪市立大学経済学部はプラティカル・エコノミストという人材像を定めて、6つのスキル(情報収集スキル、プレゼンテーションスキル、問題発見スキル、分析スキル、論文執筆スキル、コミュニケーションスキル)を獲得させようとしています。その指標はPE(プラクティカル・エコノミスト)指標というんですけど、1年前期のゼミ、イノベーションワークショップ、2年後期の論文演習、3年のゼミ、4年のゼミに6つのスキルを当てはめ、機械的にこの配分で割り振るといわけです。つまり、問題解決をしていく、あるいは調べたりプレゼンをしていくという高次のアクティブラーニング科目につきまして、特別に評価していくような指標をGPAとは別に作りました。したがって、学生は2つのポイントを持っているんです。PEポイントとGPAポイント。たとえば奨学金を出す基準にはPEポイントも加味しますとか、例えばそういう使い方をします。

【評価の視点Ⅱ】(2)獲得させるべき能力の明示  
大阪市立大学 経済学部 経済学科(2011)

- 養成する人材像を「プラクティカル・エコノミスト(PE)」として定め、形成すべき能力を6つのスキル(6S)としてアビリティとして明確化し、それに対応した履修計画やPEポイント制度を設けている。
- 形成すべき能力を、①情報収集能力、②プレゼンテーションスキル、③問題発見・課題把握スキル、④論文執筆スキル、⑤論文発表スキル、⑥コミュニケーションスキルであり、これらを通して問題解決を徹底的に構想するアビリティを形成する。
- この指標をシラバスに表示されるとともに、学生一人ひとりのPE累積ポイントが表示され、学生として自分には何が足りなくて何を強化すべきかがリーダーチャートによりわかりやすく示される。
- PE累積ポイントが高い学生と低い学生とを一致していない。指標とする能力が異なることの証ともいえる。

6S 配分表の例

演習科目	1S	2S	3S	4S	5S	6S
1年前期 基礎演習	4	3	1	1	1	2
1年前期/2年前期 インターメディアート演習	2	3	3	1	1	2
2年後期 論文演習	1	1	2	3	3	2
3年ゼミ 演習3	2	2	3	1	2	2
4年ゼミ 演習4	1	1	1	4	3	2

© 2011 河合出版 経済学 経済

いずれにしろ、科目がバラバラでないこと、何を育てているかということを見える化するというのが評価の視点Ⅱの肝です。

### 評価の視点Ⅲ

ここでは「学生の自律・自立化を促す」ために、学生が振り返る仕組みがあるか、それから教員のコミットメントはあるか、を見ました。先ほど言いましたように、教員のコミットメントが無ければ、学生の振り返りは「楽しかった」「だめだった」「次は頑張る」で終わります。ここに教員がどのくらい関わるか、学生の目標設定にどれだけ関わるかということがポイントの様な気がします。

創価大学経営学部では、「グループ演習振り返りシート」があり、教員が3点満点でチェック、評価する仕組みになっています。

【評価の視点Ⅲ】学生の自律・自立化を促す  
創価大学 経営学部 (2019)

グループ演習振り返りシート

1年後期と2年前期のどちらか選択必修で「グループ演習」が置かれているが、その中ではテーマを自分たちで決めてPBLに取り組む。

この授業で、「学び始めシート」「対話フォーラム」「プロジェクト企画書」「グループ演習研究発表」「振り返りシート」のシートがセットになって活用されている。これに教員は短時間コメントをし、蓄積して成績評価に結び付けている。

授業開始に促したこと  
中間発表の準備に促したこと  
発表の準備を促して準備したこと  
発表の準備を促して準備したこと  
発表の準備を促して準備したこと  
発表の準備を促して準備したこと  
発表の準備を促して準備したこと  
発表の準備を促して準備したこと

全記入2点、教員の評価3点、合計5点

教員チェック項目  
1. 振り返りシート  
2. 発表内容  
3. 発表態度

【評価の視点Ⅲ】学生の自律・自立化を促す  
愛媛大学 教育学部 学校教育教員養成課程 (2011)

「リフレクション・デイ」

授業形態	1年次		2年次		3年次		4年次	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
高次のAL		実践入門	教育実習 教育実践特訓実習		教育実習 教育実践特訓実習			
専修科目			実践特訓実習		実践特訓実習			
ゼミ	新入生ゼミ		リフレクション・デイ		リフレクション・デイ	リフレクション・デイ	リフレクション・デイ	

「リフレクション・デイ」は単位のある科目ではないが、すべての経験を総括して自己評価しつつ、ディプロマ・ポリシーを踏まえて学習計画を立てる。年に1日をとって、学期末に行う。学校現場の教員の実践講話があり、それを受けて学生がディスカッションし、自己評価を行ったレポート提出する。それを大学の教員がチェックした上でアドバイスを行う仕組みである。

また、愛媛大学教育学部では、「リフレクション・デイ」という振り返りのための省察科目を導入しています。高次のアクティブラーニングをやって終わりじゃなくて必ずレポートを書かせて、それについて教員がチェックをしてアドバイスを行うことを科目として単位化しています。

ただし、学生の自律・自立化は、学生の面倒見がいいこととイコールではありません。毎週毎週、振り返りをさせて、それについて毎週毎週、教員が赤を入れて何回も何回もやり取りをする。年間30回、それをやる金沢工大のような例があります。確かに学生は振り返る癖と文章能力が付きませんが、少し教員の労力が多すぎる場合にはいろんな工夫ができます。同志社大学国文学科の初年次演習では個人の活動記録を書かせているんですけど、200字とか400字とか600字の自己やチームを振り返るような文章を書かせています。金沢工大のようにその都度面倒を見るというよりも、自分を長い文章で表現させるというのは1つ方法かも知れません。

【評価の視点Ⅲ】学生の自律・自立化を促す  
同志社大学 文学部 国文学科 (2011)

「日本文学基礎演習」での取り組み

個人活動記録を書かせている。ただしこれを全て書くのは1/5~1/4程度の学生である。  
授業の最後に学生に自己評価をさせている。この時利用している「自己評価のための質問項目」は極めてよく練られたものであり、以下のとおりである(一部のクラスで実施)。

- あなたは、このプロジェクトを遂行するために、何時間時間を要しましたか(200字)。
- あなたは、プロジェクトのなかでどのような役割を果たすことができましたか(400字)。
- あなたは、もう一度最初から、このプロジェクトを始めるとすれば、どのような点に留意しますか(400字)。
- あなたは、このプロジェクトを通して、何を学ぶことができましたか(600字)。
- あなたにとって、このプロジェクトは、今後の人生にどのような影響をあたえると考えますか(400字)。
- あなたは、本プロジェクトチームの成果を何点と評価しますか(100点満点)。評価のポイントもあわせて記入してください(200字)。
- あなたは、自分自身のプロジェクト活動を何点と評価しますか(100点満点)。(200字)評価のポイントもあわせて記入してください(200字)。

### 深い学びの要件とは：二つの提言

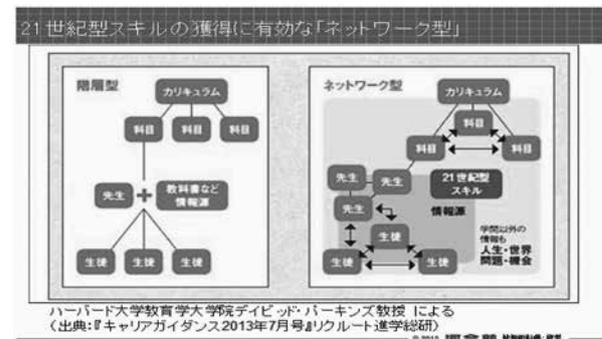
最後にまとめを致します。アクティブラーニングを有効にするための提言のひとつは、深い学びに繋げることです。そのためには、評価の視点Ⅱで言った、科目がバラじゃだめだよ、科目間が連携してないと知の再構造化に繋がりませんよね、ということ、これが1つ。もう1つがブラックボックス化したゼミ・研究を開くということです。多くの大学で「高次のアクティブラーニング」は何ですかと聞くと、専門ゼミや卒論になるといわれますが、その中身は、本当に高次のアクティブラーニングやっているかわかっていない場合も多い。専門分野の古典を、学生が分担して輪読やって、感想をレポートに書かせて終わりという楽勝ゼミもありますね。外部からの検証は不可能なものは良く

ないんです。

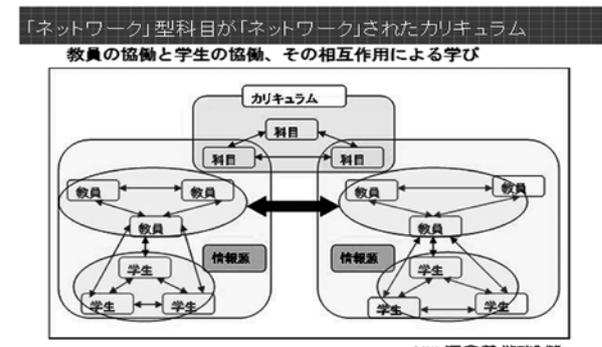
そのためには、学科の目標を共有化することが大事です。例えば、日本女子大学の英文学科の場合は、英語で30枚の卒論を書くことが学科の目標になっているんです。そのために目標を共有化して、それぞれのゼミ教員がお互い情報交換をしています。また、同志社大学の国文学科でもかなり高い課題を与え、一人ではできない、グループで知恵を出し合う状況をあえて作っています。易しい課題なら、単なる分担主義になるわけです。もう1つが成績評価をオープン化するということです。卒論を複数審査にしたり、組織的な認定をしたりして教員一人が判断するのではなく、第三者も成績評価に関与するシステムを作っていくわけです。内容にコミットできない場合は表面的なチェックでも良いから、必ず複数人間が見ていくことが必要です。それから、ゼミが連合していくということです。複数のゼミが共通のテーマに連合して取り組む。北九州市の商店街のプロジェクトを1ゼミがやるのではなくて複数のゼミが異なる視点からアプローチをして共同研究をしていく。ゼミを越えてプロジェクト研究に取り組むということがゼミを開くということになります。やり易いのは学習成果コンテストです。ゼミ大会など、ゼミ対抗のコンテストはゼミを開くのに有効です。まとめますと、深い学びの要件は、高い目標を共有化し、ゼミを開くというのが1つ目の提言です。

アクティブラーニングを有効にしていくための2つ目の提言は、学びの質保証（ミニマムスタンダード）としてコアカリキュラムに位置づけることです。21世紀型スキルという未来を生きてくために必要な力を育てるには、「科目の下に先生がいて、先生には教科書などの情報源があって、その情報を各生徒に伝える」という伝達構造=階層型では難しいのです。ハーバード大学のデイビット・パーキンズ教授は、21世紀スキルを育成するためには、情報源は先生だけでなく生徒も持っており、先生同士でその情

報を共有したり、生徒同士が学びあう状況が1つの科目の中で生まれていくのがネットワーク型だと言っています。



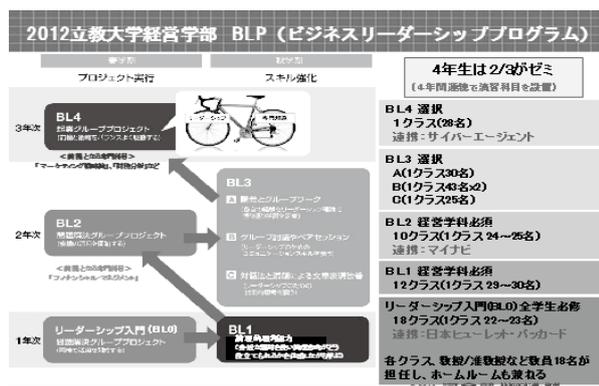
しかし、この「ネットワーク型」は、1つの科目での学び方で、このような学び方をする科目を繋ぐことでコアカリキュラム化することをここで提案します。1つの科目Aと1つの科目Bがそれぞれ同じようにネットワークされていて、そのネットワーク同士が、まあ、これは教員同士でネットワークしなきゃいけないと思いますけど、「ネットワーク型」がネットワークされたカリキュラムです。



学部・学科として「ネットワーク型」の科目を学期、学年進行でやっているのが立教大学の経営学部のビジネスリーダーシッププログラム（BLP）です。1年次前期には、1クラス内に教員1名、SA1名、学生22名がいて、それが18クラス（火曜日2限だったかな）、横に一斉に展開されます。1コマ90分が終わると、教員18名とSA18名が集まり、今週の授業はどうだったか、次週はこんな進め方でやろうってことを毎回毎回確認していきます。まさしく教員

同士、教員とSAが情報共有しながら学生のリーダーシップを育成させることを目的としています。1年前期、2年前期、3年前期は企業の協力を得てプロジェクト実行しながら、リーダーシップというジェネリックスキルを育成することが目標になっています。コアカリキュラムになるためには、リーダーシップ育成がこの学科の目標になっていることがポイントなんです。更に言うと、このプロジェクト科目は、前提となる専門科目と繋がっているということなんです。似たようなことをプログラム化している多くの大学では、専門科目と繋がっていないことがよくあります。

従って、学びの質保証の要件は、教員や学生の「相互協働」が必要であるし、それが「コア」化していることだろうと思います。「コア」化しているというのは「科目を統合する」コア科目になっているということです。そして「コア」には、他の科目と連携が組み込まれているということが必要です。学びの質保証はまず、獲得目標をちゃんと設定しているかどうか大きい様な気がします。立教大学経営学部の場合はリーダーシップが獲得目標になっていて、専門知識の獲得だけではない、と設定していることがポイントなのです。



この場合のリーダーシップっていうのは、カリスマ的なリーダーシップではなくて、権限のないリーダーシップで、フォロワーシップも場面によってはリーダーシップの1つだと言っています。どうやったら組織として目的に近づけるかを共有し、それぞれどういう役割を果たす

かを考え、他者を巻き込みながら行動することがリーダーシップを発揮するという事です。それから、教員が協働していること、1年から3年に連続で配置されていることもポイントだろうと思います。

話が長くなりましたけれども、もう一回、最初の問いに戻ります。なぜ河合塾はアクティブラーニングにこだわるのか？河合塾にも塾訓「汝、自らを求めよ」というのがあります。ですから、自らを求める大学を評価します。教職員自らが学び、学生の学び方を研究し、学生の成長のために組織として成長し続ける、そういう大学を評価します。ご清聴ありがとうございました。

## 質疑

司会) ありがとうございました。なぜ河合塾がアクティブラーニングに拘っているのか。多分、お一人お一人がご自身の中で答えを見つめられたと思います。

私なりに感じたのは、河合塾は良い大学を励まし、良い大学を作り、良い大学と共に繁栄していきたい、というような願いを持っておられるということです。おそらく予備校というのは、やはり社会の教育機関の1つとして、私たち大学と共に、学生を育てる責任を共有しているのでしょうか。そういった意味から、良い大学をたくさん見つけて励まして、日本の教育全体を底上げしてく、そんな大きなミッションを持っておられるのでしょうか。

今日は色々な角度でお話しいただきました。特に、大学がいかに学生の学びを深めていくかところに焦点を当てて頂きました。どのように私たちが教育改善に頑張れば、河合塾の評価が上がるのかという観点からも沢山のことを教えて頂きました。

## 質問

文学部の井上と申します。大変興味深いお話

ありがとうございました。私の質問はですね、例えば大学教育のそれまでの教育との違いというのは、教員が専門的な研究に従事しているかどうかということがかなりの割合を占めると思うんですが、谷口さんがお考えなされる大学教育の、高校までとは違った特異性というか特に研究というものが、どのように教育の中で反映されるべきかというのを、できたらこのアクティブラーニングという観点と絡めてご説明頂ければありがたいです。

谷口) 端的に言うと、研究と教育をどういう風に繋げればいいのかと考えているかということですね。我々は教育力調査をやっていく中で敢えて意識的に研究と対峙した形で教育っていうものを捉えて調査をして参りました。その中で、研究というものを河合塾は大学人が逃げ込みやすい隠れ家みたいに言ってるけど、実は大学教員にとって研究はものすごく重要で、研究をやらなくて教育ばかりやってるやつは本当の教育はできないという風な声も沢山聞きました。

ところが、その研究がどういう風に教育に還元されているのかということを一一人一人聞いて回ってもなかなか言語化して伝わってこないんですね。ある工学系の先生で、研究ばかりやってる先生じゃなかったですけど、大学の先生ってというのは研究って言っても最先端のサーベイ(要約)だけを知っておけばいいんだと。そしたら最先端の知はこうなってるよ、という勉強だけをしておけば本人自身が研究をして追求する必要はないんだという意見でした。それはかなり個人差がある、研究に対する個人差があるのかなということと、研究という言葉が文学部の先生が使う研究と工学部の先生が使う時の研究が違って、工学部の先生は未知なる知の発見が研究で、文学部の先生や法学部の先生が使ってる研究というのは、今までに無いものじゃなくて、自分の解釈はこうだみたいなことをやるのが研究だと仰ってるような気がします。それで、教育を研究にどう結び付けていく

かを一般化するのは難しいなと思っています。プロジェクトの中でも教育と研究のあるべき関係を模索しているところで、大学にもそういう質問をします。「研究」という定義や教育との関係はなかなか一様には答えが出ないんですけど、「教育」については大体皆、同じような概念を持ってらっしゃる。だから、今の質問にはバシッとした答えは持っていません。

「研究と教育」のことについては、例えば、今は立命館に移られましたけど東海大の安岡先生が授業アンケートを分析して評価の高い先生と研究センターの先生の相関をとっているんですね。その結果、授業アンケートで評価の高い先生というのは研究もしている。授業アンケートの低い先生は、実は研究実績が少ない。研究が大事だって言っているながら良い授業が出来ないって先生は結構危ないよっておっしゃってました。良い授業もしていて研究をやっている先生は沢山いるけど、研究ばかりが忙しくていい授業できませんって言う先生に限って、あまりぱっとした成果が上がっていないことが多いですよってような調査があります。

司会) 私から1つだけ。こういう風にして本を出されて、既に河合塾はこういう角度で大学をみてますよ、そして、良い大学は褒めて世の中に知らせますよってことをアナウンスしてるじゃないですか。で、多分、目敏いというか賢い大学は、なんだじゃあ、そこを努力して変えようよという風にして、実際に河合塾が発信するメッセージに対して積極的にそれを受け止めて変わろうとしてる、あるいは変わった大学ってというのはあったんですか。

谷口) それがあるんですね、嬉しいことに。文部科学省の就業力GPが個別大学では廃止され、地域での産学連携GPに切り替えられました。その時に、河合塾の行っているアクティブラーニングの視点を中部圏の産学連携大学で取り上げています。例えば、インターンシップの

取り組みを効果測定してみようとされました。就業力の中のキャリアに向かう学生の態度を指標化するにはアクティブラーニングの視点は重要だし、キャリア教育だけじゃなくて学習意欲の点でも重要だということです。我々のアクティブラーニング質問用紙に対する大学教員の対応には二種類あって、これはちゃんと答えなくちゃいけないと思う先生と、こんな面倒くさいことは無視する先生です。時々、メールや電話が入ります。最初は面倒くさいと思ってやっただけで、これに答えてるうちに自分たちが何をやらなくちゃいけないことがわかりました。中には、この調査内容に共感して、FD講演の依頼もあります。具体的な大学名は差し控えますけども。これは大変やりがいがあることです。

司会) 正に、この調査を通じて大学を育ててきたということですね。ありがとうございます。その他にありますでしょうか。はいどうぞ。

質問)

谷口さんもお話の中で仰っておられましたけど、アクティブラーニング型の授業って学生さんがすごくしんどいですよね。ちょうど今、学生さんもらっしゃるので学生さんがこういったアクティブラーニング型の授業って言うのをどう思ってるらっしゃるのか聞きたいんですけど。一方的な授業の方が楽でいいのか、やっぱりアクティブラーニングがいいのか、どう思われるのか。

経済学部2年生のAと申します。自分は、やっぱり講義ばっかやるのはやっぱり、あまり面白くないかなっていうのはちょっとあります。例えば、自分はゼミに所属していて、米国の量的金融緩和の分析っていうのをゼミ生の人と一緒にやってるんですけども、なんでこうやるのかっていうことを、自分たちで問いつめていくっていうのがあって、その時になんでこうい

う風になるのか、なんでこういう結果なのかというのを統計資料を使って分析していく作業をしていて、すごい楽しいなと思っています。自分で学んでいくというのはすごい楽しいなと思うので、やっぱりアクティブラーニングというのは素晴らしいなと思います。

司会) もう一人、じゃあ女性に聞いてみましょう。

経済学部2年生のBと申します。私も、確かにその谷口先生が仰ったように、アクティブラーニングっていうのは大切だと思うんですけど、授業が終わった後に書かなきゃいけなかったりして、ちょっと早く帰りたいなと思うこともあるんです。でも、振り返りシートを書いたり、自分で自分の授業の内容を考えて書くことによって自分の中の考えが整理されたり、あと友達と話すことで他の人の考え、他の人の勉強の仕方っていうのを知ることができたりして、授業を受けただけでは得ることのできないことをアクティブラーニングすることによって伸ばすことができた。その時はちょっとめんどくさいなって思ってしまうんですけど将来的に、長期的にみればすごい良いものだなと思います。

司会) ありがとうございます。たくさん学生さんはいるんですけど付け加えはありますか。これで十分？いいの？なんか言いたそうな顔してるよ。どうぞ。

経済学部1年生のCと申します。確かに谷口さんがおっしゃられたように大学に入って単位をとればいいのか、その選択型の授業であれば負荷が軽いものを選んだりということはあると思うんです。自分から主体的に学ぶことの大切さっていうのは今まで学んできた中でもすごく実感する部分もありましたし、その先ほど、人に教えることにより90%自分の中で取得できるっていうことがあったのもすごく実感

がありました。アクティブラーニングの大切さを全ての部分で良いとするのかはわからないですけど、良いと感じることはあるっていうのは自分の中で事実だと思います。以上です。

谷口) ありがとうございます。あるアンケートによりますと、学生に講義型とアクティブラーニング型ではどちらがいいですかと聞くと、講義型の方がいいという結果だったという報道があります。ここにいる学生さんも、感想はいろいろだと思うんですよ。だからこそこういう運動を僕らはやっていて、目の前にあるアクティブラーニング型授業はつらい。いっぱい予習をしなければいけないし、部活やバイトに影響するけれども、ちょっと先を考えれば自分のためにどちらが必要なのかと考える様な、長期的視野を持てるかどうかっていうのが実は企業の人が見てる場所なんですね。短絡的に目の前のことだけで動いていく様な若者が増えていけばいくほど、ここに今参加していただいている学生さんこそ、企業の人々が求める人材像と近くなっていくだろうと思うんですね。確かに、就職するために勉強するわけじゃないんです。でも、結局、先を見て勉強する人材を企業は求めているんだろうと思います。学生さんがそのことの意味、意義みたいなことを自分として解釈していく作業が必要で、今日の話聞いて、いや違うんじゃないかと批判的に考えていただいて、納得をして、しっかり受け止めて4年間の学びに活かしていただきたいなと思います。

質問) すいません、文学部の井上です。もうひとつだけ質問があります。例えばアクティブラーニングって言った場合、学ぶ側の主体性が大変重要になると思うんですが、例えば、学習意欲の格差というような状況に対して特別な配慮みたいなものがあるかどうかみたいな。

谷口) それはですね、チームを作る時に意図的に意欲がある学生と乏しい学生を混ぜるという

手法などがあると聞いています。異質なものが集まった方が学びが触発されるという学習科学の知見もあります。そのための仕掛け作りやファシリテーションする技術、これはまだ僕らはそこまで踏み込めて調査はできてないんですけども、その手法も研究していきたいと思っています。

司会) はい、ということで大体、時間になってきましたが、もうこれで谷口さんを解放してさしあげてもよろしいですか？そうしましたら、これで第四回のFDセミナーは終了させていただきます。本当に谷口さんありがとうございました。



日時：2013年12月14日

場所：創価大学 AB102教室

# 主体的な学びのための 教学マネジメントの構築

濱名 篤

関西国際大学 学長

皆様、こんにちは。ご紹介いただきました濱名でございます。じつは今週も一昨日と昨日、一昨日が高大接続特別部会と高校教育部会の合同部会、昨日は大学教育部会がございました。このように中教審の審議の速度が非常に早くなってきています。皆様方もご関心のある高大接続入試の問題は、来年の3月ぐらいを1つの目途にしながら方向性を決めて、夏ぐらいまでにかなり前進することになるかと思えます。ただ、その構想通りになるのかが、むしろ心配になってきているような状況です。【写真】

入試改革に象徴されますように、中教審の議論が大学教育の現場に与える影響が大きくなってきています。そうした流れの中で教学マネジメントが非常に重視され、その一環としてアクティブラーニング、すなわち、能動的学修の導入が位置づけられているわけです。その中で大学や教職員が何を期待されているのかというお話をし、その上で私たちの事例をお話してい

たいと思います。

## 1. 近年の中教審答申の流れ

### 「学士力答申」(2008年)

それでは、まずこれが2008年に出された「学士力答申」です【図1】。私は2005年の「将来像答申」には関与していませんが、この「学士力答申」以降は大体、中教審に関係してきました。大体を思い出していただきますと、このあたりから3つのポリシー、すなわち、「学位授与の方針」「教育課程編成・実施の方針」「入学者受入れの方針」の話が加速し、改善策として「学士力答申」が出てきたわけです。社会人基礎力と相俟って、現在の中教審の委員の間でコンセンサスがあるのは、要するに専門知識を暗記するタイプの大学教育では話にならないとい



中央教育審議会「学士力答申」2008年

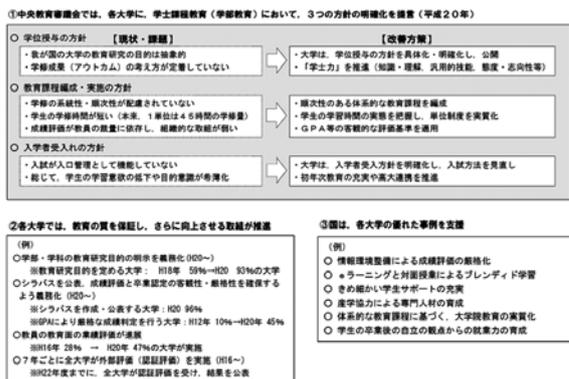


図 1

うことです。現在、高校教育との接続のなかで議論になってきているのはむしろ、暗記型学力を助長しているのは大学入試ではないかということです。あるいは高校教育の学習指導要領がコンテンツベースで設定されているものを、大学教育はアウトカムで、こういうものを身に付けさせることとのギャップの大きさを今後、どのように埋めていくのかという大きな問題がございます。

さらにこういう「学位授与の方針」、すなわち、ディプロマポリシーに基づいて体系的な教育課程ですとか、学生の学修時間を把握して単位制度を実質化する、あるいはGPA等々の評価基準の運用、このあたりの話は、昨今の教育再生実行会議の中で出てくることが多くなっています。それにも関わらず大学教育が、与えられた時間も数年しかなかったわけですが、前へ進んでいないことに業を煮やして現在、批判されている感じがします。

次に「入学者受入れの方針」、すなわち、アドミッションポリシーですが、初年次教育や高大連携についても、仕組みから変えようという話が現在、出てきているわけです。これが国の役割としてありまして、各大学の中でどのようなことが問題になってきたのかと言いますと、これがディプロマポリシーを明確にすること、シラバスの公表、成績評価基準の問題、あるいは教員の教育面での業績評価とか、このようなことを受けながら、情報環境整備による成績評価の厳格化でありますとか、e-learningと対面授業によるブレンディッド学習などに繋がってきているわけです。

創価大学のSPACeは、そういう意味では非常に素晴らしいですし、こういうものを使える環境であると思います。今日はボランティアスタッフの皆さんの話も聞かせていただきましたが、きめ細かい学生スタッフの充実でありますとか、こういうものがアジェンダとして挙げられてきたわけです。

## 学士課程教育の質的転換

それを受けてこのポンチ絵です【図2】。実は昨日も大学教育部会で出されたポンチ絵では、審議のまとめの内容の要約になっていないと指摘され、昨日配られた資料とこの次に大学分科会で配られるポンチ絵はきっと変わっていると思います。それくらいこういうものだけで、我々は最終的に出たものを論じることが多いわけです。「主体的な学びの確立と学修時間の実質的な増加・確保」やラーニングコモンズ、これは「東の創価大学、西の同志社大学」という感じですが、こういう状態で予算もつきやすくなりますと、ラーニングコモンズをどのように巧く活用していくかということになってくると思います。いずれにしても、競争的な資金でラーニングコモンズを作りやすくなった背景には、「主体的な学びの確立」や「学修時間の実質的な増加・確保」の問題がスタートとしてあるわけです。

大学は学位プログラムが実際には実現できていないという話が、もっぱら出てくるわけです。多くの場合、学位プログラムって何？ 学士課程教育って何？ というように、あまり意識されていないという話になるのですが、私の理解では簡単に言うと、124単位を1パッケージとして学生たちは選択しているということです。しかし、教員にディプロマポリシーを作らせると、専門教育の方にばかり関心がいって、共通教養教育ですとか、それ以外の学修環境の問題

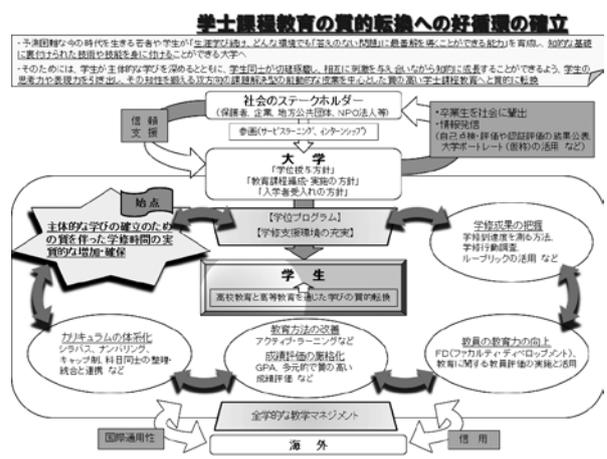


図2

には、それは他の部局の話というようなことが起こりやすいのです。

それに対してディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、そしてアドミッションポリシーをきちんと作って、社会に対して情報発信をして、信頼して支援してもらえるとということが一つあるわけです。

その中で学位プログラムを作ったものの、今日の私の話の中で大きな部分を占めますのは、この学修成果の把握の問題です。さらに、これについては到達度を図る方法が具体的に出てきまして、ルーブリックもかなり公民権を得るような形になってきたと思います。それと学修行動調査を使って把握していく。そして、そういう結果を見ながら、教員の教育力を向上させ、向上させた結果が教育方法とか、成績評価に現れて、それがカリキュラムの体系化に繋がりと、更なる改善を図っていく。こちらは海外との関係でいえば、国際通用性や信頼をきちっと作っていかねばならない。そして、それらの下支えをするのが教学マネジメントであるという位置づけで議論をしたわけです。

私もアクティブラーニングを主唱してきましたので、以上のようなことがどの程度、浸透しているのか、皆様方にお尋ねをしてみたいと思います。この中教審の「質的転換答申」の報告書を一通り読まれたことのある方は、手を挙げていただけるでしょうか？ 3分の1ぐらいですね。これは稀有の比率でして、普通はもっと低いです。皆さんは断片的に言われるからわかったような顔をしているのですが、実際はそれがどう繋がっているのか、なぜそのようなことをしなければならないのか、現状はどうか、ということに対する理解は足りない場合が多いようです。私の話も、おそらく皆様方はいろいろな形で聞かれていると思うのですが、それが繋がったイメージとして、他の話と連動して理解されているかどうかというのは大変怪しいところだと思っています。

## 中教審の問題意識

「学修時間」はスタートラインであって、到達目標ではないということ、あくまで到達目標は「学修成果の質向上」ですね。昨日の大学教育部会で私が文句を言いましたのは、ガバナンスの問題や学長への権限集中が目的になっているので、これはおかしいということでした。要するに、教育研究やその地域と関わる能力の最大化は、実は大学教育部会の目標でした。もともと大学教育部会でそのようなガバナンスを考えなければいけないという具合でやったわけですが、産業界からいろいろなプレッシャーがかかってきました。学長に権限を集中させれば問題が解決するというのはちょっと違う話で、本当は学修成果の質向上が目標です。

中教審の議論では、グローバル化、少子高齢化、成熟社会化によって個人にとっても社会にとっても「予測困難な時代」であるという認識がスタートラインなのです。こういう議論をしている時に、「予測困難な時代」と言いながら、何とかやれというのは無理な話でしょうということを行ったのですが、時代の意識はそうだったということになりました。

さらに、安西祐一郎大学分科会長は「答えのない課題を発見し、解決できる主体的な学び」ができる学士課程教育の質的転換が急務ということで、答申の俗称が「質的転換答申」と呼ばれています。内容としては認知的能力と汎用的能力なのですが、それでは学士力はどこに行ったのだということになりました。最後のまとめの段階で、「現代の学士力」という形で繋ぐことになりました。そのために必要なことは仕組みづくりだということです。教員の反省や覚醒を待つような時間的余裕はないということがマクロな認識としてありました。学部教授会任せでは間に合わないということです。そういう状況の中で個々の先生方や執行部の疲労感というのが、仕組みをつくらないとだめだという話になり、それが現在のガバナンスの議論に転嫁しているということです。

## 2. 教学マネジメントで期待されること

### 先送りしてきた大学教育の質

そのようなことを考える時代状況の中で、教学マネジメントの中で期待される要素はどのようなものなのかを、私なりに整理をしてみます。その前に、実はいつ頃から、大学改革は批判されているのか、大学は批判されているのか、ということです。私が色々調べていきますと、こんな資料にぶち当たりました。それは1970年にロナルド・ドーアさんが参画されたOECD教育調査団の報告書です。彼はたいへん有名なイギリスの社会学者です。当時「日本の教育政策」という有名な報告書が出されています。これは朝日選書で出版され、現在は文庫本にもなっています。その中で彼は「国立大学を頂点とするピラミッド構造の一番下に、さらにピラミッド構造を持つ日本の私立大学の、その下の方の大学ならば、金さえ払えば、静かな、暴れないチンパンジーさえも入れる」という酷評を1970年当時しています。要するに、最近になって18歳期人口が減少して、大学に入学しやすくなったから起きている問題ではなくて、当初から問題があったのです。それにも関わらず、我々の先輩の大学関係者は、この問題を解決してこなかったということです。

2点目は、私の恩師で上智大学の名学長と呼ばれたヨゼフ・ピタウ先生が1980年に、私が大学院にいる頃ですが、「頭の良い学生でばかりでなく、平凡な学生も大学に入れるのは、少しも悪いことではない。むしろ、相当数の学生が、頭が良かろうと悪かろうと、大した努力もなく、成長もなく、目標もなしに漠然と大学を通り抜けることの方が悪い。これこそ、多くの大学の本当の恥と、また犯罪とすべきことである」という名言を残しておられます。要するに、そのような時代にすでに問題に気づいていた有識者が多くおられたにも関わらず、学生が入学してくれる、あるいは大学の数が少ないという

状況に甘えて、改革を怠ってきたツケが現在、来ていると言わざるを得ないわけです。

そうした中で、初等中等教育で言うところの「学びのイノベーション」を高等教育でもやらないといけないということ、これが「質的転換」と言われていることです。そのような方向性は、幸いなことにアクティブラーニングや経験学習重視という形で、世界中が認めるようになっていきます。

例えば、OECDがやっています「アヘロ\*」、すなわち「高等教育における学修成果アセスメント」です。先週のことですが、文科省の中で国立教育政策研究所がフィジビリティ・スタディーの結果を出していました。それを見ますと、日本のフィジビリティの場合、上位校はアクティブラーニングをやらなくてもいい結果が出ているようです。ところが中位校以下では、やはりアクティブラーニングや経験学習が学修成果を挙げるのに効果的であると指摘されています。

※「アヘロ」とは、経済協力開発機構（OECD）が取り組んでいる「Assessment of Higher Education Learning Outcomes AHELO」を指す。これは大学教育の成果を世界共通テストで測定しようとする取り組みで、2008年から12年にかけて日本を含む17カ国でその実施可能性を検証するための試行調査（feasibility study）が行われた。現在、本調査の実施可能性が検討されており、国立教育政策研究所が日本側の事務局を担当している。

### HIP (High Impact Practice) 型の教育方法

アメリカではハイインパクト・プラクティスという用語がほぼ定着しています。学生にとってインパクトの強い、経験的な学習をさせるということです。スタートラインはアメリカでは初年次教育、あるいはキャリア教育ですが、私たちが国内の大学を調査しますと、導入状況は専門分野とか、大学規模とか、学生の学力によって非常に違いがあると言えます。

実は、偏差値の高い大学ほど改革が進んでいません。改革をやらなくても学生が来てくれるからです。ただ、初年次教育は例外的に88%の

大学が導入しているという結果が出ています。うれしいことではありますが、そんなところかとも思います。

さてハイインパクト・プラクティスですが、これは「インパクトのある、現実社会とのレリバンス（繋がり）を感じさせる教育方法」と私は位置づけしています。特徴としては、第1に能動的に学生が参加すること、第2に体験させること、第3に集団的な学びであること。創価大学のSPACeの中には、こういう要素が大体入っています。それともう1つは調査型です。学生たちに既存の知識を転移するのではなく、転移可能な形で使いこなすには、やはり自分の手で情報を集める経験をさせていくことが重要になってきます。

#### 大学・教職員が達成すべきこと

そうしたことをベースに考えますと、大学の教職員が達成すべきことの第1は、学位プログラム単位で教育目標を共有して、科目ごとの目標が分担できているかということです。アクティブラーニングやラーニングコモンズもそうですが、そのことに対して熱心にやっておられる教職員が必ずおられるのですが、他方、知らん顔をする教員も必ず出てくるわけです。私は関係ない、あれは大学がやっていること、他の部局の話だというわけです。このようなことは、常に新しいチャレンジをするときに担当部局が直面する課題です。

そのような場合、最初に必要となるのが教育目標です。これも実は3つのポリシーの中で、学部学科で定めることを設置基準で求めています。「質的転換答申」では、全学ディプロマポリシーのことが書いてあるのですが、設置基準の改正の中には入っていません。これは私の力が及ばなかった所です。

創価大学の場合、全学の教育目標を非常にクリアに作っておられますが、多くの大学では学部学科がまちまちに目標をつくっており、全学の目標がない。つまり全学の傘がないという状

態です。また、教育目標ができると、これで安心する大学が多いわけです。教育目標を作っても達成度の検証はしない。実践していく中でチェックもしない。

その一方で、量的に把握できるものだけは把握する。履修者の数、学生たちのGPAの上がり下がり、取得単位数の増減などです。残念ながら、これはアウトプットであっても、アウトカムとは言えないわけですので、本当は科目ごとの目標が分担できているかどうか、どの科目がどの目標を分担しているかが重要です。

私たちの関西国際大学のKUIS学修ベンチマークというのは、ホームページを見ていただくと理解していただけたと思うのですが、5つの大項目があり、13の中項目があります。5つの大目標を1つの科目で達成することは出来ませんので、当然のことながら学位プログラム124単位の中で分担していかなければいけないわけです。分担して、私の科目は何を担当するのか、分担できているだろうかと考えなければいけないわけです。

そこでカリキュラムマップが重要になってきます。日本人はこういう資料ができるとうれしくなるようです。必ず大学のパンフレットに掲載されたりするのですが、多くの大学はカリキュラムマップに、専門教育科目のことは書いていません。共通教養科目のことは書いていません。学生の立場からすると、これはとんでもない話です。共通教養科目は別の部局に行って相談してくれと言われても困ります。本当は1つのパッケージであるはずですが、それができていないマップを作って、マップが出来たと喜んでパンフレットに載せてありますが、それでは使いようがないというケースが多いわけです。

他方、シラバスの中にも科目の目標や科目の専門知に関することはたくさん書いてありますが、汎用的なジェネリックスキルやコンピテンシーなどは書いてありません。後で見てくださいますが、残念なことに専門知そのものに対しては、一般社会はほとんど評価してくれていな

いのです。以上が第1です。

### 教育内容のタテ・ヨコの構造化と分担化

第2は、教育内容のタテ・ヨコの構造化と分担化ができてきているかどうかです。皆様方の大学で科目ナンバリングが完了済みの大学の方は手を挙げていただけますか。まだ少ないですね。

ナンバリングは、中教審においてICU前学長で、現在の国際教養大学長の鈴木典比古先生がこれを主唱されてきたわけですが、現在も大学教育部会で毎回、ナンバリングの話が出るといってよい状況です。私のループリックも同じですが、毎回言い続けたからではなく、皆さんが評価して賛同してくださるから答申に残るわけです。

私の関西国際大学は、実は答申が出る段階ではナンバリングをやっていませんでした。やり始めてみますとこれは大変な作業でしたが、やってみてこれは必要だと気が付きました。

創価大学では、教授会や個々の大学の教員の授業内容についてどの程度、関与できるようになっているのでしょうか。他の先生が書かれたシラバスチェックをやっている大学は、どれくらいあるのでしょうか。これも少ないですね。なぜかという、その科目の専門家はその先生だから、専門家でない人間がどうしてチェックできるのかというわけです。もちろん、専門知の何かを教えるかはできませんが、先ほど言いましたように、そのことは関係ありません。全学の分担を決めるものの中でどこをカバーしているのか、この点はナンバリングをやってみてよく分かったのですが、授業科目は教員の持ち物でも学科の持ち物でもないということです。つまり科目全体が、大学の共有物だということです。それをどう使っていくのかということが、カリキュラムマップの意義なのです。

ところが東京の有名な大規模大学でも、同じ学部の隣接学科の同じ科目名をとってはいけないということがあります。他学部の科目履修はとんでもない。授業科目はほとんど自分たちが

秘匿している専用スペースだという考え方があるわけで、これではなかなか分担もできません。

課題マップ、これはあとで現物を見てもらいます。それからラーニング・コミュニティは創価大学でも始めておられますが、教員間で連携共同する、学生たちも連携共同して、科目を履修していく仕組みが関係してきます。

### 学位プログラムなどの共有・分担

第3は、学位プログラムと学年単位で活用するハイインパクト・プラクティス（教室外プログラム）やアクティブラーニングの手法が共有・分担されていることが必要になってくるということです。なぜかという、後ほど見ていただきますが、一人の先生が一生懸命にやったとしても大学教育は変わらないからです。

創価大学の学生の皆さんは現在、1週間に何コマの科目を履修していますか？週に20科目も履修している！？17科目も履修している！？学生の皆さん、大丈夫ですか。創価大学は少し緩そうな気がします。17科目を履修しているとすると、1科目に対するエフォート率、つまり1科目に何パーセントのエネルギーを使っているのかことですが、17科目も履修していますと、1科目あたりの平均エフォート率は6%程度しかないことになります。その場合、先生方が少し教育熱心だと多くの課題を出し、中間評価をやりますから、学生の方はたいへんです。かつて悪評高かった日本の大学教育は定期試験前の年に2回しか学習させないと言われましたが、週に17科目も履修していますと、各科目とも中間試験を含めても年に4回しか学習しない、学修できないということになりかねません。グループワークや協同学習をやるにしても、先生方がばらばらにやると学生もたいへんです。

話を戻しますが、それではどのようにしてハイインパクト・プラクティスを使うのかですが、PBL、すなわち、問題発見・解決型学習をやるにしても、同じ学期にいくつもの違う課題をPBLでやられると学生はたいへんです。そ

れとアクティブラーニングのやり方にしても、同じような手法をいくつかの科目でやると慣れてくるのですが、週に1回だけやると17分の1の経験しかしないことになります。

第4は、各科目の到達目標に即した教育内容や教育方法を取っているのかどうかということです。金沢工大が有名ですが、この大学ではすべての科目でアクティブラーニングを導入することがカリキュラムポリシーに書いてあります。これは非常にクリアです。学生たちが大学をどのように考え、経験しているのかということは授業評価や、私の大学では適応度調査と言っていますが、そのようなデータの中でも確認していくことができます。

第5は、教育目標の達成度を測るために適した評価プランになっているかどうかです。これは非常に重要です。日本の学校教育にほぼ共通する問題です。中教審で現在、私が問題にしている点は、高校と大学が接続されていないことや、大学と社会が接続されていないことです。

私たちは高校の調査書をどれだけ信用しているのでしょうか。創価大学はどうでしょうか。創価高校から提出される調査書をどの程度、信頼しておられるのでしょうか。付属高校をもっておられる大学の関係者とよく話をするのですが、そのような相互信頼関係を確立できているようには思えません。

そうしますとどれくらいの頻度と方法で成績評価をやるのか、1種類ではなく複数のものを組み合わせてやるのかということが課題になります。

第6は、公正で偏りのない評価方法が必要になってくるということです。例えば、中教審はGPAを導入するように提言していますが、先生ごとに行っている成績評価の分布はバラバラで、どのような観点で成績評価をしているのかもわからない。私たちが内部調査をやりましても、点数が甘い先生と辛い先生がいます。それなりの絶対尺度で成績評価をされているにせよ、そのことを検証できていけばいいのです

が、検証できていないのであれば、非常に危ういことになります。

第7は、学生に対するフィードバックや助言・指導・支援が継続的に行われているかどうかです。アメリカでは、アクティブラーニングの一番のポイントはこれの点にあるといえます。私も自分の大学で、教養原論のような輪講形式の授業を担当しています。小さい大学とはいえ、受講者は再履修者を入れると500人近くになります。前期と後期でやるのですが、ルーブリック評価をして返却するのですが、これは難行苦行です。学長業をやりながら、これをやると大変つらいです。何がつらいとって、審議会委員の仕事や、論文を書くよりもそれが一番たいへんです。たいへんではありますが、それをきちんとやれるかどうか大きなポイントになってきます。

第8は、「躓いた、躓きかけた学生」に対して、大学・学科・教員がもつ支援に誘導できているかどうかということです。このような学生は放置しておいたら、なかなか来てくれません。

第9は、学生の背景・特徴にあった効果的な支援策ができているかどうかです。同じ一つのやり方が、すべての学生に効果的であるということはあり得ません。そうだとすると、何種類かのバリエーションが必要になります。創価大学の取り組みを先ほどどうかがいましたが、非常に多様な、多元的な、重層的なプログラムを用意されているわけですが、そのようなことが必要なのだと思います。

### 3. 関西国際大学の事例

それでは次に、私たちの関西国際大学を事例に具体的に見ていきたいと思います。学生数は2000人もいません。看護学科が設置されて1年目ですので、学生数に比べて教員数が少し多い状態です。そのような小規模の大学です。私たちの建学の精神は、1950年に幼稚園からスタートしましたので「以愛為園」、「愛をもって園と

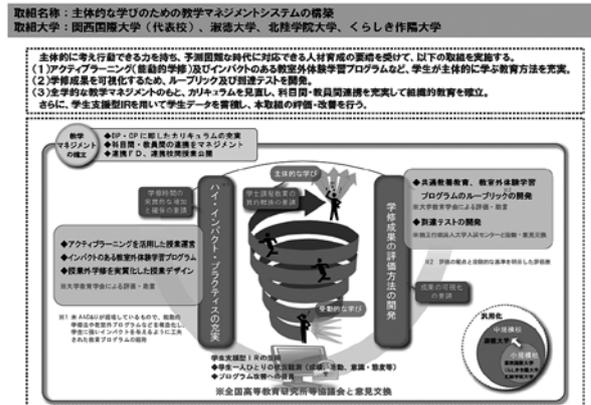


図3

なす」ということです。「子供に対する愛情あふれる学園」、親の子供に対する愛情にはかなわないにしても「教育愛にあふれた学園」という使命・目的を幼稚園がスタートしたときに掲げました。これを1998年に短大から4年生大学を作るときに、「以愛為園」のままではということで、一悶着しました。その時に作ったのが国際大学でしたので、「世界的視野に立ち、人間愛にあふれ、創造性豊かで行動力のある人間の育成をめざす」という教育理念を掲げました。大学は「知性あふれる学問の場である」としましたので、「自律できる人間」、「社会に貢献できる人間」、「心豊かな世界市民」という形に置き換えました。

### 大学間連携共同教育推進事業の取り組み

ところがしばらくしますと、このままではお題目で終わってしまうということになりました。当時の私は中教審に呼ばれる前でしたが、「社会人基礎力」あるいは「ジェネリックスキル」を自分の研究テーマとして、そのようなアウトカムの話をしていました。

「学士力答申」が2008年に出される2年前、2006年のことですが、KUIS学修ベンチマークというものを作りました。この3つプラス「問題発見・解決能力」、「コミュニケーション能力」の5本柱の、現在のKUIS学修ベンチマークの原型を作りました。2012年に「習」を「習う」から「修める」に変えて、項目を少し見直しました。現在、セカンドバージョンが進行しているところです。当時、実は創価大学に対しても大学関連事業のお誘いをしたのですが、時間不足で合意に至らず、今日、出席されている淑徳大学のほか、北陸学院大学、くらしき作陽大学と4大学連合を組みました。文科省のヒアリングでは、なぜこのような申請書でそんな成果が出るのだという実現可能性を確認されるという憂き目に遭いましたが、問題なく助成金をいただくことができました。これが現在、取り組んでいる大学間連携共同教育推進事業です【図3】。

テーマの1つは、アクティブラーニングと教室外プログラムなど学生が主体的に学ぶ教育方法の充実です。大学教育学会の評価助言を得ながらやっています。学修成果の可視化のためにルーブリックと到達度テストを開発しています。ルーブリックの開発は、後ほど詳しくお話させていただきますが、先生方の胸の中、頭の中にある定性的な評価を可視化していこうというものです。それと到達度テストです。これは大学入試センターがステークホルダーに入っていますので現在、高大接続のあり方を考えるものとして、実現できるかはわかりませんが、サンプルとして開発中です。それを私の大学の学生に、新入生から適応して使っています。

もう一つのテーマは、学生支援型IRです。学生一人ひとりの状況を成績、活動、意識、態度などの観点から学修行動調査をやっています。それを全部入れて、プログラム改善に使うという方向で、アンビシャスなことを考えています。それを学生のタイプに応じて、こういう学生にはこういうプログラムが効果的であるというような予見的な利用ができないかを考えています。実はアメリカでも同じ構想を考えているコンソーシアムがあるのですが、まだ実現していません。それくらいチャレンジingなことを、私たちはやっています。それができるようになれば、初期症状で学生たちにどういものが効果的であるのか、これは医薬品の知見と同じで、一定のデータが蓄積されていないとでき

ません。連携共同教育推進事業の取り組みは、このように答えのない問題の発見、それと質的転換を図るということです。私たちは質の高い学士課程教育というものをこのように整理したということです。

### 大学の現状から見た取組の背景

連携共同教育の取り組みの背景を大学の現状からみますと、まず学生の多様化という問題です。多様化は学修目的や学修意欲、学修習慣、学力などすべての面で進行しています。成績上位の大学でもこの影響が出ていますが、私たちのような中小弱小の大学にとってこの問題は年々、深刻さを増していくだろうと思います。小規模大学の立場からすると、創価大学のように百何種類のプログラムを作ることができないわけです。これは大きな問題です。限られた資源の中で主体的な学びの質保証を実現する仕組みをどう作るのかが課題になります。小さい大学でやれることを考えないといけないということで、パートナー大学である淑徳大学は少し大きめの大学ですが、あとはみんな小さい大学です。

それともう一つは、個々の教員任せでやらないという方針で、4大学の中で教育目標やマネジメントの手法を共有していこうとしています。組織的な教育を作り上げていこうという意欲と問題意識を持っている大学でやろうということで始めたわけです。

先ほどお話しました3つの点は省略しますが、ハイインパクト・プラクティスについては、皆さんの理解の度合いに開きがあると思いますので、少しフォローさせていただきます。AAC & Uは、全米大学協会と訳されたりします。学会ではなく、大学教育団体です。アメリカの大学のジェネラルエデュケーション、リベラルエデュケーションにフォーカスを当てています。認証評価もやりますし、プログラム開発もやります。かなり大きな団体で、アメリカの典型的な大学団体です。ここがハイインパクト

・プラクティスを提唱しています。ハイインパクト・プラクティスというのは、アクティブラーニングの手法を用いた授業や教室外プログラムを構造化し、学生に強いインパクトを与えるように工夫した教育プログラムの総称です。すでにかなり定着してしまっていて、ハイインパクト・プラクティスでGoogle検索していただきますと、ものすごい数が出てきます。

入学後の早期の段階で、強い経験を与えることによって学生の大学生活への適応を早めるという効果を期待して作られています。言い出したのはジョージ・クーという高等教育研究者で、2008年のことです。どのようなプログラムが含まれているのかといいますと初年次セミナーとか、コモン・インテレクチュアル・エクスペリエンス、すなわち共通の学修経験ですが、例としてはコモン・リーディングがあります。これはセミナー形式で教員と学生が本を読む、つまり最初の共通体験がアクティビティーではなく、知的な活動から始まるというコンセプトで作られています。それからラーニング・コミュニティ、すなわち協同履修です。これは1年生のためのプログラムと言われています。アメリカの大学はご存知の方も多と思いますけれど、1 Semesterに履修する科目は3科目から5科目くらいまでです。なおかつ、複数の科目をチームで教えます。そしてコンセプトや教材を複数の教員が連絡を取りながら決めていきます。

学生たちもセットで履修し、コミュニティを作ってやっていくわけです。といっても、全ての学生がラーニング・コミュニティに入る必要はありません。希望する学生たちが入ります。個人主義が強いアメリカですが、逆にコラボレートに学ぶ方が教育上、効果があるということで始まっている手法です。初年次教育の普及に一役も二役も買ったというプログラムです。それとライティング・インテンシブコース、これは書く力がない学生にインテンシブなコースを作るとか、コラボレーティブ・アサイ

ンメント・アンド・プロジェクト、これはグループ単位で課題を出したり、グループプロジェクト学修をやるというプログラムです。

最後のプログラムは、日本の大学でもやっています。現在、先生方の中でグループ課題を出されている方はおられますか。どれくらいの期間で課題を仕上げるように設計されていますか。いかがですか？毎週？たいへんですね。後ろの方は？なるほど。課題の大きさにもよるのだろうと思いますが、これも難しいところですね。先ほども言いましたように、17科目でグループ課題を別々に出されると厳しいです。

それとアンダーグラジュエート・リサーチ、すなわちフィールド調査です。ただ、アメリカの大学では学部段階であまり質問紙を使ったような調査はやらないようです。そしてダイバシティー・グローバルラーニング、すなわち、海外プログラム、さらにサービス・ラーニングです。これは地域社会にある現実の課題に取り組ませるというプログラムです。それほど知的な研究でなくても、汗を掻くような研究でも構わないというものです。それからインターンシップ。それからキャップストーンコース・アンド・プロジェクト。これは卒論や卒研にあたり日本では普通にやっていますが、アメリカでは優秀な学生だけが取ることを許されていました。それを幅広く取らせるといった方向性になっているようです。

### HIP 型教育方法の達成目標

このようなハイインパクト・プラクティスのプログラムを導入するときには、各教員が手法を取得しなければなりません。当然、FDに多くの先生が出てきてやらないといけません。去年、私は八王子でやらせていただいて、大変結構なことだと思いました。あのようなことをやらないと、先生方は出て来ないでしょう。授業デザイン力が非常に必要になってきます。

昨日の中教審の大学教育部会では、通信による大学院、要するにインターネットだけで通信

制の大学院を作る場合、校地面積の緩和が特区でしかできないものですから、将来的には全国で緩和するという議論をしていました。その中で出てきたことは、遠隔型の要素を入れると、インストラクション・デザインというものが絶対に必要になってくるということでした。しかし、これは通常の講義でも必要なのでしょう。こういうものも習得していかなければなりません。

さらに学生たちが授業外に自主的にグループワークを行える機会や場を充実することが必要になってきます。創価大学の場合、「場」はできましたね。それでは「機会」はどうでしょうか。先ほどの話ですが、週に17科目を履修していると、受講者同士が集まれません。創価大学の学生はどれくらいアルバイトをしているのか分かりませんが、アルバイトやクラブ活動などがあると時間が合いません。

以前、私が東京で実地調査に行ったとき、これはいいアイデアだと思ったのは産能短大の例でした。時間割にグループワーク・アワーという時間割が入っているのです。学科や学年毎に学生はここでグループワークをしなさいという時間を設定して、そこは基本的に授業を入れないことになっているのです。そのようにしないと、グループワークを計画的に進めることが難しいのです。真面目な学生はやるけれど、さぼった学生は参加しないで済むということになりかねません。タダ乗り、フリーライダーが出ないようにすることが課題なのです。いずれにせよ学生が習得すべき知識、技能、態度、指向性を理解して実際に活用できるような仕組みを作っていかなければいけません。

### 教室外体験プログラム

次に教室外プログラムについてです。このプログラムによって教室内の学修では得られない、学びの体験ができることは言うまでもありません。学修目標の設定から活動内容、振り返りの方法、評価方法までの目標を達成できるプ

プログラムをデザインしていく必要があります。それとプログラムの開発と見直しにより、汎用性のあるプログラム、私たちの連携共同授業では、来年あたりから海外プログラムの一部でも色々な大学で共有して行こうという話をしています。そのようにして学生が主体的に考え、活動できるようにしていこうというわけです。

学内で私たちがどのようなことをしているのかと言いますと、個々の科目の中で学修目標を設定することや、学生自身がディスカッションやプレゼンテーションの訓練ができるような機会を充実させていかなければいけないと考えています。連携校も交えてのFDとか、アクティブラーニングの手法とか、授業デザインのやり方をテレビ会議も使いながらやっています。それからお恥ずかしいのですが、創価大学のような立派な建物を建てられませんので、学内のデッドスペースを競争的資金をもらうたびにラーニングcommonsに変えたり、図書館の中を改造したりとか、そんなことをやっています。いずれにせよ、学生が学修できる場を整備することは、創価大学と同様の必要性を感じているところです。

海外のプログラムについては現在、私たちの大学ではグローバル・スタディと言っていますが、3年の終わりまでに必ず一度は海外プログラムに行かなければならないことになっています。ただし、看護は必修化できないので、看護は選択にしています。私たちの学生も全員が決してリッチではありませんので、航空運賃は大学予算から出しています。最短で1週間、最長で1年の交換留学まで、時期、内容、タイミングを自分で決めてアプライする形になっています。調査型とインターンシップ型、サービス・ラーニング型の3種類でやります。各連携校でもやっておられますので、実施方法とか振り返りの方法とか、評価方法の共通化を図り、インパクトのあるプログラムに発展させています。そのほか、教室外プログラムのルーブリックの開発もやっています。なかなか難しいのです

が、やっていこうということです。

## 科目間・教員間連携による教育の構造化

次は教員間・科目間の連携による教育の構造化です。私たちはこの点を重要なポイントだと考えています。日本の高等教育はなぜ、小中学校よりも国際的評価が低いのでしょうか。今日の私の話では、ほとんど先に答えを言っているのですが、週に12科目を同時に履修したとすると、1科目のエフォート率は8~9%です。ところが日本の小学校では、一人の教員がほとんどの科目を教えています。小学校の教員免許に教科がないからです。もちろん、音楽の苦手な先生が得意な先生に代わってもらうことはあったとしても、全体として科目間の繋がりを一人の教員が担当していますから理解度が高い。中学校になると教科担任制になっていきますが、それでも教わる先生数は高校よりは少ない。高校になると、高校の学習指導要領では30%くらいしか必修科目がありません。残りは選択科目ですから、学生たちはもうバラバラなバリエーションで学んでいるわけです。そうすると、もうどうしようもありません。先ほどお話しましたように、やはり教員が科目間連携をしなければ、学生にとっては大いに迷惑という現状です。それとグループワーク課題も先ほど申し上げた通り、共同の機会を作れなくなります。

教育目標や学修目標も教員任せですと、偏りが大きくなります。私も色々な大学に行って、各大学のシラバスを拝見するのですが、このシラバスは素晴らしいという大学はほとんどありません。要するに相互のチェックをしていないからです。授業の出席回数を重視すると書いている先生がいる一方で、毎回レポートを出して10点刻みで採点しますと書いている先生もおられるような状況です。教員間連携の集約がカリキュラムマップになっているはずなのですが、タテのつながりとヨコの繋がりをほとんど読み取れない大学が多いのです。

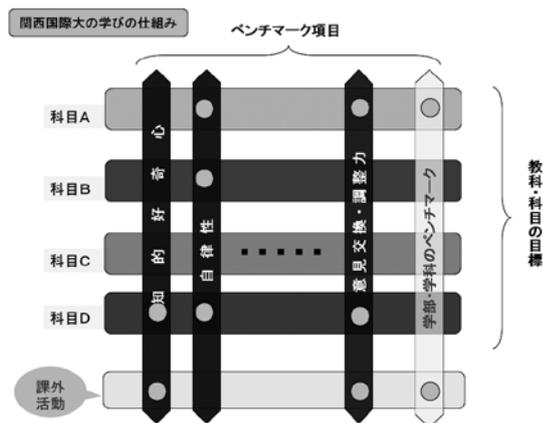


図 4

ここに示しているのが、私たちの大学でやっている「学びの仕組み」です【図4】。ベンチマーク、すなわち、科目の目標なのですが、それぞれの科目が課外活動も含めて、どのようなベンチマークを育成するのかを宣言してもらっています。ところが共通教養科目の場合、私に決める権限がありません。全体で決めますので、あなたにはこの科目を担当してもらいますということになります。しかし、放っておくと例えば「知的好奇心」という項目がありますが、このベンチマークは育成できるだろうということで、この項目に集中したりします。他方、「社会的貢献性」という項目ですと、自分の科目でこのベンチマークを育成しますという先生は少ないです。

放っておくと、特定の項目に集中していくわけです。コミュニケーション能力？プレゼンテーションをやると育成できるだろうということになります。問題解決能力？PBLをやれば育成できるだろうと考えるわけです。自律性？これは逆に少ないです。やはり調整をしなければいけないわけです。これが1つです。

もう1つは、もし科目が12種類から17種類あるとすると、テーマをできるだけ揃えようということです。経営学科の1つの例ですが、「ユニクロは、なぜ成功したのか？」という課題を共通テーマとして取り上げました【図5】。今学期を通してそれぞれの科目の中で、このテーマに即した形で授業をやらせると、17科

共通事例、話題による多様な視点の発見(その1)

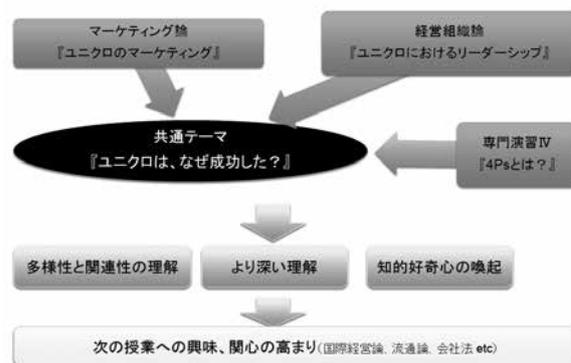


図 5

目の場合であっても、これでしたらユニクロを一生懸命調べればいいわけです。そういう繋がりをもってやっていけば、現行のカリキュラムでも何とかなると思います。

私としては、究極的には科目数を減らすしか答えはないと思っています。日本の大学教育を悪くしたのは、1998年に設置基準の大綱化を決めたときに、 Semester制を導入したことです。通年科目を Semester制の導入によって、1年のものを半分に折りたたんで週に複数回やることにしておけば、日本の大学教育はその段階で改善されていたはずですが、ところが、そのような面倒臭い週複数回の授業だと、非常勤講師の確保ができないとか言って、はさみで真ん中をちょん切っただけで、1つの科目を1と2に分けました。その結果、以前より科目数が増えてしまいました。カリキュラムマップが大変なのはそのせいですね。その状態をホッチキスで止めれば、あるいはセロテープで止めれば一番いいのですが、それを邪魔しているものがあります。この点は中教審でも言っているのですが、厚生労働省です。その他、文科省初等教育局の教員養成も同様です。1単位でもいいから教育課程に入れろとか言うので、科目が細分化されてしまうわけです。

一部の国家資格連動型の科目はまだ、コンテンツベースです。どの科目を何時間やらなければいけないということがありますので、科目をくっつけられないわけです。そのようなわけ



面接依存型選考の特性

○ 新卒者の選考手法

	用いた方法 (複数回答)	最も重視 した方法
面接(グループを含む)	91.8%	81.4%
適性検査	47.0%	4.1%
グループディスカッション、 グループワーク	10.7%	2.4%
大学名	10.8%	2.2%
筆記試験	46.7%	2.2%
推薦	12.7%	2.1%
エントリーシートや履歴書 などの書類	72.7%	0.9%
大学での専攻	23.3%	0.9%
大学での成績	43.2%	0.6%
職務・紹介	15.5%	0.5%

出所:「ソサエティワークス研究所」企業の新卒者の選考方法に関する調査(2012年2~3月調査実施)

○ 面接による選考の特性

- 1 コミュニケーションスタイルが強調される
- 2 短期的に活躍できそうな人を選びやすい
- 3 第一印象が決まる
- 4 多く練習した人がよく見える

図 8

している」という質問です。1番と2番に○を付けた方は?多数派ですね。3番と4番に○を付けた方は?若干ですね。次は「自分の成績の付け方に自信がある」という質問です。1番と2番に○を付けた方は?多いですね。3番と4番に○を付けた方は?これは少ないですね。

実際の就職の採用状況では、どうなのでしょう【図8】。企業の新卒者の選考方法で一番多く用いられたのは面接です。最も重視されたのは面接とエントリーシート・履歴書、次いで適性検査、筆記試験です。その次に大学での成績がきます。大学での成績と専攻、大学の推薦状、大学名が大学関係です。大学での成績を重視する比率は、0.6%でしかありません。そのほか、大学での専攻が0.9%、推薦状も2.1%です。私たちの推薦状はゴミみたいなものです。大学名も2.2%でしかないわけです。つまり、社会や企業は大学での成績、大学に入学して何を専攻してきたのかはほとんど無視しているわけです。一昨日の中教審の合同部会でも言いましたが、これは大学に対する「負のメッセージ」です。産業界の皆さんには申し訳ないですけども、大学で学ぶことに対してリスペクトしていないわけです。これが社会や企業の大学に対する評価なのです、

学修成果をめぐる評価の位相

次は、中教審の「質的転換答申」から学修成果をめぐる評価のチャートを抜粋したものです【図9】。大学の教員には、評価されることを

学修成果をめぐる評価の位相(答申資料抜粋)  
学修成果を重視した評価について



図 9

できるだけ避けたい方が多いようです。そのために評価に対する概念整理をするために作成したものです。タテが評価主体、ヨコが評価対象です。教員が学生を対象に授業でのテストを使ってやるのが成績評価です。大学がそれを行うと単位認定ですし、単位取得状況をみてやるのが学位授与です。

問題は、授業科目に対する評価です。この評価は、達成すべき学修成果に整合した教育活動の実施状況をベースに評価します。このとき授業評価のほか、ティーチング・ポートフォリオとシラバスをチェックします。そのほか、学生の学修状況や到達度状況、単位認定状況のチェックもベースにします。その上で、大学が教員の教育力を評価してティーチング・アワードや処遇に反映するという仕組みになっていきます。

さらにそれらを自己点検・評価するという仕組みがあり、最後には大学を評価する認証評価という仕組みになります。こういう構造で評価の位相が形成されています。そのうち、学生に対する評価のやり方としては、科目や学生全体を対象にする必要はありません。サンプリングで構いません。そのような形でも評価を行なうことはできます。

例えば、今日のSPACeの話ですと、利用者と非利用者の数だけではなく、質も見ないといけません。SPACeの利用者が、本当に学修成果の上で向上しているのであれば、それ

はSPACEが機能し、貢献していることになり  
ます。そのような質の向上をエビデンスベース  
で見ないと、ここに出席されていない創価大学  
の先生方に理解してもらうことができません。  
大学の教員は物事を論理的に考えますから、エ  
ビデンスがないと納得しません。エビデンス  
ベースで語っていくことで納得させることがで  
きるわけですから、今後はそのような点が重要  
になってくると思います。

### 学修成果のとらえ方

学修成果のとらえ方や大学での成績は、社会  
からは評価されていません。私が中教審の高大  
接続部会で言っていることは、知識暗記型学力  
は社会から不信感を持たれているということ  
です。それを助長しているのが、昨日もテレビ  
でやっていたクイズ番組です。チャンピオンは東  
大医学部の学生でした。東大医学部が暗記型学  
力しか教育していないとは思いますが、私は  
クイズ番組の繁栄は大学教育にとってマイナス  
でしかないと思っています。知識をどれだけ暗  
記していても、それは社会が欲しい人材ではな  
いのです。

専門知識の重視から汎用的能力の重視へ変化  
していることは明らかです。これは世界的な傾  
向です。「アヘロ」、すなわち「高等教育におけ  
る学習成果アセスメント」も、ラーニングアウ  
トカムをテストで測定していこうというもので  
す。そこで測定しようとしている点は、コンピ  
テンシー、すなわち、汎用的能力であって、知  
識の暗記ではありません。例えば、工学系のコ  
ンピテンシー、経済学を学んだ学生のコンピテ  
ンシーを測定できる国際比較に耐えられるテス  
トを開発しなければならないということです。  
そうすることで学修成果を可視化できるわけ  
です。

これが「質的転換答申」に出てくるアセス  
メントポリシーという言葉の意味です。3つのポ  
リシー、すなわち、ディプロマポリシー、カリ  
キュラムポリシー、アドミッションポリシーで

すが、それともう一つ重要な柱がアセスメント  
ポリシーです。これは3つのポリシーとは質が  
違います。今の状態のままですと、文科省の競  
争的資金であろうと、ランキングであろうと、  
要するに評価方法がしっかりできていない状態  
の中でやっている評判にすぎません。日本は評  
価観、評価尺度が共有されていない社会です。  
大学関係者の間でも学内でも、評価観の認識の  
共有が十分にできていない状態ですから、こ  
からやっていかなければいけません。

直接的にアセスメントする方法としては外部  
テスト、ルーブリック、ポートフォリオがあり  
ますが、これらは直接的評価です。間接的にア  
セスメントする方法としては、学生行動調査や  
満足度調査がありますが、現在のアセスメント  
で主流をなしている訳ではありません。例え  
ば、教育再生推進会議で出てきているのが、今  
日の新聞の一面を飾っていた英語テストです。  
小学校3年生から授業外でやって、5・6年生  
でやって、高校3年段階では2級か準1級レベ  
ルに到達させるという目標で、これからやって  
いくという話です。

このような英語テストは簡単には実現できな  
いとは思いますが、もし実現したとしたら、今  
度は大学に入学して卒業するまで、どれだけ  
TOEFLの成績が伸びたのかという話になると  
思います。外部テストを使って学修成果を可視  
化する方向にベクトルが向いていることは明ら  
かです。創価大学でも、このような方向性をど  
のように実現していくのかという問題に直面す  
ることになると思います。そのときに求められ  
る評価プランは大学レベル、学科レベル、科目  
レベルという3次元で、それも科目担当者と学  
生と連携する形で考えていかなければならな  
いと思います。

その次に問題になるのは、形成的評価と総括  
的評価です。中間評価が50点で期末評価が50  
点である必要性は全くありません。中間評価は10  
点でも20点でもいいのです。何が出来ているの  
か、出来ていないのかをフィードバックして期

末評価という総括的評価の段階で、学生たちが改善すればよいわけです。そのような形もっていくためには、可視化するためのエビデンスが必要になります。それは学生や社会を納得させるものになりますし、教育改善にも有効に機能していきます。このような評価方法とセットでやらないと、アクティブラーニングもうまくいきません。社会全体がアセスメントに対して敏感になっていくとすると、アセスメントを強化していくことを考えていかざるを得ないと思います。

私たちとしては、HIP 型の教育方法の充実によって学修成果を測定して蓄積し、さらにルーブリックと到達テストを開発して、これまで身につけてきた知識や技能、これから身に付けるものについても学生自身が明確に認識できるようにしたいと考えています。ルーブリックと到達度テストについては、学生の評価に使用するだけではなく、教育方法やプログラムの効果測定にも活用していきたいと考えています。

### 関西国際大学版 コモンルーブリック

学生の振り返りを支援するツールとして、ルーブリックを使っていこうということです。ルーブリックについては、AAC & U、すなわち全米大学協会が「バリュー・ルーブリック」というルーブリックをセットで作っています。現在、16種類あります。こういうものがすでに活用可能な資源としてあります。

私たちの場合、大学の課題を念頭に当初から全学投入を意図して、ライティング、プレゼンテーション、リサーチ、多様性理解、そして今、グループワークを試行で使っています。そのあと色々なものをやっていますが、スキルベースの方が使いやすいので、現在のところはそれを使っています。大学全体の到達目標についてもチェックするルーブリックも作っています。

ルーブリックがどんなものか、親近感のない方もおられると思います。この表はサンプルです。外国語会話のアセスメントをこれでやりま

### 分析的評価尺度

#### 外国語会話のアセスメント

基準	1=初心者	2=初級	3=中級	4=上級	5=ネイティブレベル
発音					
イントネーション					
文法					
ボキャブラリー					
流暢さ					
意思の疎通					

図10

す【図10】。タテに基準、ヨコにグレードが書かれています。タテは発音、イントネーション、文法、ボキャブラリー、流暢さ、意思の疎通です。それが初心者レベルからネイティブレベルまで5段階にランクされています。これを使ってそれぞれの基準で、どういうレベルかを評価します。これを学生たちに返却すると、学生たちは何が出来て、何が出来ていないからこの成績になるのか、あるいは自分の課題は何なのかを理解することができます。

次の表は、私たちが使っているライティングのルーブリックです【図11】。下級生用です。上級生用もあります。私たちは現在、6段階のスキルベースのルーブリックを作っています。上級生用は、下の方の欄を切り取って使っています。というのも、同じルーブリックを1年生と3年生の両方に使うと、1年生はだいたい悪い評価しか付きません。それでは学生のモチベーションを上げるうえで問題です。このルーブリックもタテに基準が書かれています。課題

### 関西国際大学版 コモンルーブリック

コモンルーブリック (ライティング) 2018年\*\*版

1. 2. 3. 4. 5.

課題に対する反応	課題に対する関心や努力が低い。	課題に対する関心や努力が低い。	課題に対する関心や努力が低い。	課題に対する関心や努力が低い。	課題に対する関心や努力が低い。
課題の理解	課題に与らざるで課題の目的や内容を理解できていない。	課題に与らざるで課題の目的や内容を理解できていない。	課題に与らざるで課題の目的や内容を理解できていない。	課題に与らざるで課題の目的や内容を理解できていない。	課題に与らざるで課題の目的や内容を理解できていない。
ライティングスキル	ライティングスキルを必要に応じて活用できていない。	ライティングスキルを必要に応じて活用できていない。	ライティングスキルを必要に応じて活用できていない。	ライティングスキルを必要に応じて活用できていない。	ライティングスキルを必要に応じて活用できていない。
文章の作成	文章の作成ができていない。	文章の作成ができていない。	文章の作成ができていない。	文章の作成ができていない。	文章の作成ができていない。
課題の達成	課題の達成ができていない。	課題の達成ができていない。	課題の達成ができていない。	課題の達成ができていない。	課題の達成ができていない。

※、科目/領域に応じて、このルーブリックの下部に項目を追加することができます。

図11

に対する記述、論理的構成、リファレンス資料、文章の体裁、表現の推敲という5項目です。ヨコはグレードです。私の科目もそうですが、点数などはそれぞれの科目で比重をつけたり、あるいはカスタマイズしても構わないことにしています。ただ基本型をこういう形で作り、できるだけ多く使う方向でやっています。レポートを提出するほとんどの科目は、このループリックを参考にしながらやっていますので、学生たちは何が自分の課題であるのかを知ることができます。

ループリックの利点は、定性的な評価が可視化できるという点です。先生に嫌われたとか、ラッキーとかいう声が学生から出るのは、評価が信頼されていないからです。ループリックは、いわゆるパフォーマンス評価の手法です。学生たちには課題と一緒にループリックを提示しますので、何に注意してレポートを書けばいいのかを予め理解でき、到達目標を意識することが可能になります。さらに評価後のループリックを学生に返却することによって、自分のレベルを理解できます。また、評価基準が明確ですので、公平な評価が可能になります。ただし、複数の教員で同じループリックを使用する場合には、評価基準を確認しておかないとばらつきが出ます。せいぜい「4」と「3」や「3」と「2」ならいいのですが、「4」と「1」に分かれるようでは、評価基準としては使えません。ですから、評価基準の確認をワークとしてやっていく必要があるわけです。

FDを活用して全学的導入を図り、改善していこうということで、ループリックの必要性と共通理解を深めてきました。また、ワークショップもやっていますが、なかなか大変です。非常勤講師説明会でもループリックの活用を勧奨し、ワークショップをやっています。さらに連携校との間でループリックを開発し、インターンシップとか、チームワークとか、多様性理解とか、対象が質的なもので評価基準がシェアしにくいものについて、チャレンジしながら新し

いループリックを作っているところです。

次は、到達度テストです。これはいろいろなものがあります。知識を暗記し、習得することでも必要ですから、このような修得状況を測定するのに到達度テストは向いています。私たちが現在、やっているのはそれぞれの学科の専門の必修科目です。日常的な学修を促すために、2年終了時に必修科目を中心にテストし、どの程度の達成度かを測定しています。それ以外には日本語や英語の運用能力を測定するテストの開発もやっています。入学した段階からどれくらい伸びているかを見ています。あと大学入試センターが開発中の新テストも使っています。テスト結果の返却については、先ほど申し上げた通りです。この新テストについては後でまたふれます。

#### 学修目標を達成するための授業プラン

次に学修目標を達成するための授業プランについてお話します。これは学修目標に合った授業内容と方法になっているか、15週の授業にふさわしい目標とスケジュールになっているかということです。ここがしっかりしていませんと、アクティブラーニングも始まりません。

それから教室外学修を視野に入れているからです。私は今日 SPACe のお話を聞いたのですが、私の意見としては新しいプログラムを作ることよりも、色々な授業でグループ課題が適度に出されていれば、利用者が増えると思います。色々な学部で組織的な教育になっていけば、SPACe はそんなに新しいことを考えなくても、対応に追われる状態になっていくはずですよ。

だから、教室外学修をそれぞれの先生方のシラバスにフィードバックされている必要があります。この点は中教審でもそれが望ましいと言いましたが、答申にはそこまで書きませんでした。例えば金沢工大のシラバスを見ると教室外学修でどれくらいの時間がかかるかが書いてあるわけです。私の大学でも徐々に書くようにしています。それと教員同士で連携することが、

目的か手段かという、これは手段ですね。教員同士が繋がることは目的ではありません。学生には科目の狙いは何か、狙いを達成するための教室外学修であることを伝えることが、教育を改善していくこととなります。

ですから、ハイインパクト・プラクティスについては「場」から学べることもありますが、「問題設定」から学べることも多いのです。色々な大学の現地調査に行くと、教育学部の場合、教育実習が一番役に立ったという話を聞きます。それは教員の敗北だと私は思います。インターンシップが一番思い出に残るとするのは教員の敗北です。次の学びに繋げることができるのか、あるいは教育実習やインターンシップに行く段階で、現場任せではなくて、先生たちが課題設定をしているかどうかにか点を置かなければ、本当の学修成果には繋がらないのではないかと思います。

そこで教学マネジメントの確立が必要になってきます。ここに書いてありますように、ディプロマポリシーやカリキュラムポリシーを見直す、体系的な教育課程を構築する、教員一人ひとりの教授スキルを向上する、教員間・科目間の連携を図る、学修成果を可視化するための測定方法を開発する、組織的な教育を実現する、このようなことが必要です。以上がここまでのひとつのまとめです。このような教学マネジメントは、それぞれの大学が掲げたディプロマポリシーの達成に向けた手段でしかありませんので、個別の大学でどのように展開していくかによって違いが出てくるのは当然だと思います。

### 教育課程の体系化及び科目間連携

私はいずれ、教育課程の体系化と科目間連携の問題解決を実現しなければならないと思っています。アメリカと比較すると1学期に履修する科目が多いと思います。さらに課題レポートの提出時期が調整されていないので、一時期に集中します。

私の大学では課題マップを作っています。学

科学年ごとに何週目にどんな課題を出すのかということプロットさせています。まだ書式が安定していませんので、私はもっと色々な情報を入れないと学生には役立たないと言っています。それをやっていると、自分の思いつきで課題を出すわけにはいかなくなります。他の科目のどのような課題と並行してやっているのかという点を認識しないと動けないわけです。各科目の内容理解が、表面的な理解であってはやっていけないわけです。

今後の改善策としては科目の統合とか、1科目あたりの学修時間を増やしていくことを考えていかなければならないと思います。そのためには関連性のある科目やプログラムを同時期に進行させていくことが必要になりますし、担当者間で協力し、知識と経験を相互化しながら理解を深めていくという仕組みを作っていかなければならないと思います。

そこで目標として、私としては学修時間を伸ばしたい、アクティブラーニングを導入する授業を増やしたい、教室外体験プログラムへの学生の参加を増やしたい、そして、原則として連携の対象となる全ての教室外プログラムにルーブリックを導入したい、そのような目標を立てています。3年間が終了する時期は来年度ですので、とにかくその状態までもっていかうと、後半の2年間でそれを改善するという大望を抱いてやっております。

### 学生支援型 IR

次に、もう1つのパートである学生支援型 IR について、簡単にお話したいと思います。通常の IR は、大学経営のためのデータ収集と分析のほか、教育や学修支援のためのデータ収集と分析、政府関係諸機関への報告に使うデータベースの作成という3つですが、私はそのうちの2番目、教育や学修支援のためのデータ収集と分析を一番重視しています。私の大学には高等教育研究開発センターというのがあり、各種のデータを各部局から集め、教務システムに

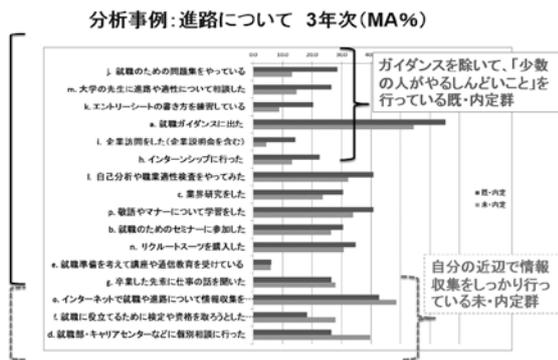


図12

ドクターサムという集計ソフトを組み合わせる形で分析し、データを学内に返していくという形になっています。当然、学長と副学長にはサポータティブな情報が入ってきます。

どのようなことができるのかということですが、ここに示しているのは3年生の進路に関する分析事例です【図12】。上段は決まった学生、下段は決まるのが遅い学生です。それぞれの学生たちがどのような学修行動の状態であったのかがわかります。それを見ると、就職のための問題集をやっているとか、教員と進路や適性をしっかり相談しているとか、エントリーシートの書き方を練習しているとか、就職ガイダンスに出ているとか、このようなことをやっている学生は早く就職が決まります。自分の近辺だけであまり質の良くない情報に頼っているとなかなか就職が決まらないという結果が出ています。私たちとしてはこのような学生を特定し、パネルデータで追跡しようとしています。学修成果の評価は、ルーブリックと到達度テストを使います。その他、ハイインパクト・プラクティスを導入した授業が、どういう影響を与えているのかということ調べて、多様化する学生の特徴に合わせた支援を考えていこうとしています。

現在、使っている情報は次のようなものです。外部テスト、定期的実施する学生調査、ポートフォリオ、レポート・プレゼンのルーブリック評価、欠席状況、GPAです。その他、担当のアドバイザーの助言、適応調査です。入

学時の調査書も選考以外に使っても問題ないようになっていますので、使うことができます。

新しいテストについては、先程申し上げましたが、言語運用能力と数理分析力については、大学入試センターのモニターになって、新しいテストを試行しています。そのテスト結果と入学後の成績や様々なデータを比較して分析しています。結果については受験生にもフィードバックしています。大学入試センターを継続的に利用できればいいのですが、入試センターの方からすると、自分たちはたんに場を貸しているだけという認識もありますので、どこまでやらしてもらえるのかはなかなか難しい問題です。最終的にはIRのデータとして、使いたいというふうに思っております。

次に実施体制ですが、1年目については私たちとしては信頼関係を醸成するために、3大学の教員の担当者が私たちの大学に1年間出向しています。中期段階からは担当者が各大学に戻って、大学の核になってもらうつもりです。学修成果の測定などについては、Web会議などでまとめたいと考えています。最終的に学長・副学長クラスが出席する全体会で成果をこれからどのように活用していくのかという方針を決めて、調整していきたいと考えています。

### まとめ

まとめですが、私は学部学科の目標を達成するためには、学位プログラムの目標を共有することが第1だと思います。第2は自分が担当する科目の目標を確認すること、それと科目内容に応じた内容、方法、評価の実践になっているかどうかです。さらに協同・連携は絶対の必要条件だと考えています。科目間連携はヨコの繋がりを、ナンバリングやカリキュラムマップはタテのつながりを作るための仕組みです。

私たち教員は教育の専門家を自称していますが、実は学修の専門家は学生ですよね。産業界の方々と議論をしていて気づくのですが、あの人たちは大学を自分が学んだ頃の大学をイメー

ジして語ります。フンボルト型大学という言葉が平然と出てくるわけです。どこにそんな大学があるのだと言いたいくらいの状況認識で平気で語ります。しかし、私たちも同じかもしれません。私たちが学んだ授業と、現在の学生の皆さんが学んでいる授業とでは、すでに性格も変わっています。そういうことを考えると、学生の成長にとってインパクトがあることの確認をして、深い学びを実現してどのようにして身につけてもらうのか、主体的な学び、つまり学生たちが学び続けるような学修目標の達成を、私たちは考えていかざるを得ないのではないかと思います。

## 結びに代えて

結びに変えてということで、余計なことではありますが、思いつきとか断片的な改革では効果はないということを言いたいと思います。GP事業というのは、創価大学でも今日10個ぐらい出ていましたが、創価大学はそんなことはないと思います。多くの大学、特に国立大学を見ていると、予算がなくなるとやめてしまっているところがいっぱいあります。実にもったいないです。競争型資金の配分がうまくいっているかということ、評価も怪しいと正直思います。

そのように見ていきますと、創価大学の改革には一貫性を感じます。思いつきや断片的な改革でやっておられない。そのような点でシンパシーを感じています。関田先生が私の大学の外部評価に来られたり、私の大学の上村が創価大学に来させていただいたり、というような交流があります。今でも共同研究をやらせていただいているような関係です。

思いつきや断片的でない改革をやっていこうとすると、私は健康診断というものが絶対に必要だと思います。教員を集めて健康診断を一緒にやらなければならない。大学の現状はどういう状況なのかという認識の共有です。

まず学内のFDで、自分の大学の現状はここのほうがうまくいっているが、ここはうまくいっていないという認識を共有してもらわないといけませんので、FDに出席してもらわないといけません。私の大学のFDには、常に教職員の80%から90%が出席します。年に3回、合計5日間やります。私の大学では休むと後がしんどいです。全学の改革に付いて来れなくなるからです。

例えば、アメリカのFDが巧くいっているかということ、決して巧くいっていません。巧くいっているように言っているだけです。アメリカのFDでは、出席したらお金をくれる大学がいっぱいあります。どこへ行っても同じです。アメリカの大学教員が熱心だから教育改革が進んでいるのではなく、アメリカの大学教育も似たりよったりです。しかし、アメリカの方が規模の点で大きいですから、仕組みを先に考えているということだと思います。

そこで現状認識を共有した上でやっていかなければならないのが、ガバナンスの問題です。私は『教育学術新聞』にも書きましたが、学長に権限を集中させれば問題が解決するというようなことは絶対にないです。私がかつて見てきた大規模大学では、改革派の学長が選挙で負けると、次に出てくる人は絶対に前学長のやり方を否定します。そんなことをやるよりは錦の御旗をちゃんと作った方がいい。全学でどういう教育をやるのか、どういうディプロマポリシーを与えるのかという学部学科を貫くような横串を作った方がいいです。

そのため、目標達成を測るためのアセスメントポリシーが必要です。どのような状態で、どのような測り方をしたら、目標達成ができていくのかということを確認する必要があります。そのように測定した成果を結実するためには、ポジティブ志向で考えていかないとはいけません。あり得る最高の状況づくりを共有し、能動的に主体的に現状でうまくいっていない点を皆さんの協力で問題発見し、問題解決することが

大切だと思います。

次はAI、すなわちアプリシエーティブ・インクアイリーです。PDCAは、いくらやっても楽しくならないですよ。ですから、なりたいために自分にどう近づけていくのかという発想でやった方がいいのかなと思います。これは三重大などで言われています。

それから私が申し上げたいのは、アクティブラーニングを導入することは目標ではないということです。大学としての学修成果をどう可視化していくのかという方針を学内で共有し、自分たちの大学に合った形で、今学期はこういうアクティブラーニングを導入しよう、この学年はこのようにしようといった具合に計画的にやっていくことが大切だろうと思います。

最後に蛇足ですが、私の授業でやっていることをお話させていただきます。私の授業は輪講授業でございまして、学長は5週しか教えられません。その代わりに全学年全学科を回りますので、全員に授業をやっていることとなります。私が最初に学生に対して「君たちは私から指名されて発言したいとは思っていないはずだから、5週間の間に1度でもいいから手を挙げて発言してほしい」と言います。「出来ない人は？」と聞くと、「誰も手を挙げないですね。ということは、全員が約束したよね」と言うわけです。そのノリでやっていくのですが、だいたい百何十人で授業をやりますが、7～8割くらいの学生は5週間のうちに手を挙げて発言します。私の大学の学生は、創価大学の学生より特に優秀ということはありません。優秀な学生はどここの大学にもいまして、手を挙げて発言します。そのような学生を広げていくためには色々な仕組みを考え、教授法や学修方法を組織的に導入する必要があります。その結果、学修の成果が大学としての目標に近づいていくのではないかと思います。

是非、皆様方におかれましても、私たちの事例が成功例とまでは到底申し上げられませんが、懲りずにコツコツとやっていく、小さいこ

とを積み重ねていくということをやっています。また、私たちの成果についても、もっと広くご報告できるような状態ができましたら、色々、情報を流さしていただきたいと思いますので、よろしくお願ひしたいと思います。

最後までご清聴いただき、ありがとうございました。以上で、私の講演を終わらせていただきたいと思っています。



# The Implementation of Extra-Curricular Programmes: TOEIC and TOEFL Intensives in University Vacation Time

<sup>i</sup> Alex Chirnside, <sup>i</sup> Daniel Sasaki, <sup>ii</sup> Malcolm Daugherty, <sup>iii</sup> Frederick Fearn

<sup>i</sup> World Language Center, Soka University

<sup>ii</sup> Faculty of International Liberal Arts, Soka University

<sup>iii</sup> Fukuoka Jo Gakuin University

---

Keywords: extra-curricular, course organization, course implementation, TOEFL, TOEIC, intensive programme, motivation, student and institutional needs

## Abstract

Recognizing the importance of responding to student needs, these frequently reflecting changes in the wider context of education and employment, this paper explores the need for extra-curricular courses, and details the experience of organizing and teaching TOEIC and TOEFL extra-curricular programmes for university EFL students. In so doing, it is intended to illuminate an often-overlooked aspect of curriculum development at an institutional level; the implementation of extra-curricular courses, the development of which is often integral to the process of implementation, and to seek to identify factors influencing the successful achievement or otherwise of the learning objectives set. Describing the processes of course proposal, approval, financing, student and teacher recruitment, student assessment

and course evaluation, the paper then seeks to account for the programme's success. Key features that emerge as facilitating the organizational process are the devolving of responsibility to teachers, trust, and the making of minimal demands on the financial and human resources of an institution. Educational achievement is facilitated by a clear focus on student needs, a direct benefit to student motivation, learning and the achievement of course objectives. Educational achievement is further facilitated by the commitment of teachers, by the use of technology and by the fostering of a purposeful and supportive environment.

## Need and Instigation

Extra-curricular programmes are common throughout the educational world, serving to supplement or make up for omissions in the regular curriculum of an institution. Demand

may exist but a course is not offered. A proposed course may not meet the minimum quota set for enrolment. A course may exist. However, demand may exceed the places available or curriculum conflicts prevent students enrolling. Additionally, students may wish to enrol once again to further enhance their knowledge or skills. Extra-curricular courses also provide an opportunity to circumvent the rigidity of a fixed curriculum, often monitored by central government bureaucracies. In Japan, once a curricular cycle has been negotiated between a university and the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), no changes are permitted until the next curricular cycle—usually four to five years. On occasion, courses are accidentally left out of a curriculum or national standards modified. In these cases, extra-curricular classes can be used to overcome deficiencies, fulfil requirements and meet changing needs.

In the instigation of extra-curricular programmes three primary stakeholders can be identified: the students, the institution, and the teachers. The students are the beneficiaries of a course and often act as instigators. They may identify knowledge and skills needed for the achievement of future goals, or simply of interest, and not available in the regular curriculum. They may then enquire through official and unofficial channels as to how these needs and interests can be met. By so doing, they create an impetus for course creation.

An institution, or a department, may also be an instigator. As plans for short- and long-term goals are developed, courses may be tested prior to implementation. Institutions are also influenced by external factors such as governmental ministries, economic conditions, employers, and other educational institutions,

providing extra-curricular courses as they seek to comply with regulations and respond to environmental change. In addition, institutions may be required to support extra-curricular programmes initiated elsewhere, and involve any or all of the following: planning and organization, administration, funding, and the provision of staff and facilities.

Finally, teachers may also be instigators of extra-curricular programmes. It is one of the roles of a teacher to both respond to needs demonstrated by students and to anticipate needs. This perception, whether gained directly from the students or from familiarity with the wider world of education and employment, can be an important impetus to the development and implementation of extra-curricular courses. Indeed, teachers are frequently the primary instigators and supporters of such courses, identifying needs, alerting the administration, and making suggestions for curricular change.

Despite the above noted widespread prevalence of extra-curricular offerings, literature dealing with the organizational processes involved and seeking to identify features influential in programme success or otherwise is relatively scarce. This paper, therefore, seeks to address this shortcoming by examining the development and implementation of two extra-curricular courses, summer and winter TOEFL and TOEIC intensives, provided by the World Language Center (WLC) at Soka University. In doing so, the paper also seeks to judge the programme through the eyes of its students, those stakeholders most engaged, and to determine whether they regard it as one meeting their needs.

## Context and Response

The summer and winter intensives at Soka University have been offered every year since summer 2000, a response to needs demonstrated by the students and recognized by teachers and the university's administration. The university, however, and its students, do not exist in a vacuum. It is then appropriate, briefly, to consider the wider context within which these initiatives arose.

### International

Of the influences that can be identified, one stands out—that of globalization, a process that in recent years has affected cultures (Appadurai, 2001), economies, commerce and competitiveness (Boudreaux, 2008), as well as the world of higher education (Suarez-Orozco, 2001). It is a world in which business and governments value ever more highly the role of tertiary education in an increasingly competitive, technological, and knowledge-based international economy (Stromquist, 2002). As a result, the world of higher education has itself become increasingly commercialized, competitive and international, responding to the flow of capital and students, the needs of commerce and industry, and the calls of governments (Bok, 2004; Slaughter & Leslie, 1999; Slaughter & Rhoades, 2009). These developments have in turn been accompanied by the growth of English as an international language (Crystal, 2003; Graddol, 1999, 2006), the use of English as a lingua franca (Jenkins, 2007) in business, commerce, politics, science, technology, and in higher education. Consequently, in an effort to maintain the competitiveness of Japan on the international stage, the Japa-

nese government has responded with a series of initiatives to reform the teaching of English throughout the educational system from primary to tertiary levels. In an *Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities*, MEXT addresses English levels desirable in Japanese nationals to be attained in junior and senior high schools. Additionally, in order to achieve 'English levels desirable in personnel who work in an international community' the Plan requires that 'each university should set achievement goals in order to cultivate personnel who can use English in their profession' (MEXT, 2002).

### Institutional

In the mid- to late-1990s, within the above context, Soka University expanded its overseas exchange programme, a response to a rapidly changing international educational environment; a global knowledge economy of increasing student mobility (Gürüz, 2008) and academic globalization, a 'free trade in minds' (Wildavsky, 2010) in which both Soka University and its students wished to participate. However, a stipulation for a student to be accepted for most exchanges was a score of 500 or more on the paper-based TOEFL (PB TOEFL). As Soka University did not offer TOEFL preparation courses within the regular curriculum, students were unfamiliar with the test and few were able to attain the scores required. In 2001 the opening, in California, of Soka University of America to which many students at Soka University in Japan wished to apply, compounded this situation. Acceptance also required a score of 500 PB TOEFL or 173 on the Computer-Based TOEFL (CBT).

Of further concern were course offerings within the WLC, and restrictions on language

study imposed by some academic departments. Within the WLC primary focus was given to general communication courses with writing only offered to advanced level students. No preparation classes for external examinations were provided, a significant handicap for students wishing to study overseas. Additionally, some students were only able to take designated courses related to their major areas of study, for example, business English. For students wishing to pursue personal goals, there was then a need for courses supplemental to those then on offer. The university administration became aware of the need for TOEFL specific courses as students failed to qualify for the exchange programmes. Students unable to meet the requirements also raised the issue, as did teachers providing out of hours assistance. Additionally, unofficial records comparing the TOEFL-ITP scores of incoming freshmen with scores at the end of their first year of study revealed no significant increase. That is, the English communication courses offered were ineffective in building skills required to achieve a satisfactory TOEFL score. However, due to a fixed curricular cycle, one monitored by MEXT, it would be three years before new courses could be initiated.

Students began to seek assistance to prepare for TOEFL, teachers tutoring individuals in their offices. Additionally, in the spring of 2000, one teacher was allowed to offer TOEFL preparation in normal class time by changing the content of two sections of an existing course. However, the level (elementary), the year (freshmen), and the limited registration (a total of 48) did not include most students with a pressing need for TOEFL preparation. Consequently, that spring, two part-time teachers proposed to offer an extra-curricular

intensive TOEFL course during the summer break. Permission was granted by the university with the stipulation that the course be self-financing, and that, beyond the provision of minimal administrative support, notably the collection of fees, the provision of facilities, and the payment of salaries, the course was to be administered and organized by the teachers themselves. Successful conclusion of the summer intensive led to a winter intensive with a focus on the Test of Written English (TWE), newly introduced as part of TOEFL in autumn 2000. This dual format has evolved into a Winter Intensive offering iBT Writing and TOEIC tracks, and a Summer Intensive offering iBT (Listening/Reading/Speaking) and TOEIC tracks (Table 1).

## The Organizational Process

The following describes the implementation of a typical summer intensive. The chronological order, however, is the same for both summer and winter courses. The process opens early in the semester with preliminary discussions between the intensive course coordinator and the WLC office. Contact between the WLC office and teachers who assist the course coordinator is the only area in which the university administration is involved. The preliminary discussions take place in late April or early May and deal with dates, classrooms, the times and locations for orientation sessions, estimation of enrolment, and availability of teachers. Provided the courses fall within the parameters previously agreed no permission is needed from the university. The main requirements are that the courses be self-financing, and consist of 24 ninety-minute periods of instruction, inclusive of pre- and post-course

Table 1. Soka University Summer and Winter Intensive Course Statistics 2000-2010

Intensive	Year	Type	Students	Credits*	Teachers
Summer	2000	PB TOEFL (TOEFL-ITP)	36	N/A	3
Winter	2001	TWE Writing	49	N/A	3
Summer	2001	PB TOEFL (TOEFL-ITP)	79*	N/A	*
Winter	2002	TWE Writing	53*	N/A	*
Summer	2002	PB TOEFL (TOEFL-ITP)	49	N/A	3
Winter	2003	TWE Writing	44	N/A	3
Summer	2003	PB TOEFL (TOEFL-ITP)	115	N/A	5
Winter	2004	TWE Writing	42	N/A	3
Summer	2004	TOEFL CBT	123	77	4
Winter	2005	TWE Writing	40	31	3
Summer	2005	TOEFL CBT	112	54	4
Winter	2006	TOEFL CBT	42	20	2
Summer	2006	TOEFL CBT	74	42	3
Winter	2007	iBT Writing / TOEFL-ITP	60	41	4
Summer	2007	iBT (Listening / Reading / Speaking) / TOEFL-ITP	162	95	7
Winter	2008	iBT Writing / TOEFL-ITP	60	33	4
Summer	2008	iBT (Listening / Reading / Speaking) / TOEFL-ITP	156	98	7
Winter	2009	iBT Writing / TOEFL-ITP	61	59	4
Summer	2009	iBT (Listening / Reading / Speaking) / TOEFL-ITP	150	90	7
Winter	2010	iBT Writing / TOEIC	67	49	4
Summer	2010	iBT (Listening / Reading / Speaking) / TOEIC	122	31	7
	Totals		1658	720	63

\* The option of a credit for the courses was introduced in 2004

assessment.

In late May, a written proposal is submitted to the WLC Coordinators' Committee comprised of the WLC Director, Deputy Director, and teachers with administrative responsibilities. The proposal details the time, location, general content, projected numbers, basic organization, and staffing of the intensive. Permission to proceed has never been refused. Following receipt of permission, faculty are officially approached and asked if they wish to participate. In the past, recruiting staff for an in-vacation course was sometimes problematic. In recent years, however, a small core of faculty has formed. In late May, faculty are offered a provisional teaching slot. The offer,

however, does not guarantee a teaching place. The number of classes cannot be finalized until shortly before the intensive begins.

To lighten the preparation and teaching load, teachers are usually asked to specialize in one skill area. Consequently, a teacher can normally expect to teach one lesson a day to four different classes. As an example, in the summer of 2010, there were 122 students (96 iBT, 26 TOEIC) in 7 classes: one TOEIC, two upper-level iBT, and two lower-level iBT (Table 2). The four lower level classes had four teachers, each specializing in one skill area and teaching one lesson each day to all four classes. The TOEIC class had one teacher for both listening and reading. The two upper-

Table 2. 2010 Summer Intensive Class Organization

Teacher	Course	Skill area
Koike	TOEIC	Listening/Reading
Chirnside	iBT (upper classes)	Independent/Integrated Speaking
Hansford	iBT (upper classes)	Listening/Reading
Daugherty	iBT (lower classes)	Listening
Fearn	iBT (lower classes)	Reading
MacDonald	iBT (lower classes)	Integrated Speaking
Sasaki	iBT (lower classes)	Independent Speaking

level iBT classes had two teachers, each specializing in two skills.

In the middle of June, posters are put up around the university and fliers distributed by WLC teachers in class. These give basic details such as dates, focus, cost, and the times and locations of orientation sessions. The course coordinator conducts two orientation sessions in early July. The two tracks, TOEIC and TOEFL, and their general content are described, teachers named, conditions for entry detailed, and method of payment explained. For entry to the iBT course a minimum ITP or TOEIC score is set. The TOEIC course is open to everyone. Students are informed of the option to obtain a credit.

Although the courses are self-financing, students paying for both tuition and textbooks, no profit is expected. Fees are collected electronically on a machine called Papyrus Mate with the deadline for payment kept as late as possible. Only when the deadline has passed can the coordinator determine how many students have enrolled and how many classes can be formed. To break even an average of fifteen or sixteen students per class is required. Often, in summer, this number is exceeded with the university absorbing any profit thus incurred. There is, however, an unwritten agreement that a profit-making summer course is allowed

to subsidize a loss-making winter one.

The final part of the organizational process involves the allocation of students and teachers to classes. There are usually around 150 students in summer and 60 in winter, but, as these figures cannot be guaranteed, planning is a fluid process. The two variables of number of students enrolled and the ratio of TOEIC to IBT students are wild cards. The final act is to update the intensive website by posting class lists, class schedules, classroom and teacher allocations, and information as to where and when the opening ceremony will be held.

### Assessment and Evaluation

Very early in a short course it is essential to form as comprehensive a picture as possible of student ability in order to present a course of instruction of an appropriate level, one making use of suitable materials, instructional techniques and activities. Additionally, it is equally important that there exist means of continuous assessment informative of student learning and needs. Only by so doing can a programme adjust itself quickly to a student body and teachers refine their practice. Furthermore, there should exist a means by which the effectiveness or otherwise of a programme might be evaluated and areas for improvement

identified.

### **Student Assessment**

Assessment begins at registration. Students are asked for their most recent or highest proficiency score on the TOEFL-ITP, TOEFL iBT, or TOEIC test. Scores are used to allocate students to class. Additionally, on the first morning, students take a TOEFL or TOEIC style pre-test to verify placements. The results will also be used to make a comparison with end of course test scores to assess individual progress and to evaluate the course—the degree to which the intensive has achieved intended learning outcomes.

Continuous assessment is based on daily attendance and homework. Attendance is crucial, one day of absence accounts for 6 hours of missed instruction, 16.6 per cent of total course time. Absence also means a student is unlikely to complete homework, assigned daily by each teacher and a core component of the programme. Attendance and marks for homework are reported to the course coordinator daily and entered that day onto Gradekeeper, a grade book programme available online. Students are then able to check their grades daily online. Quizzes may also be used but, with limited teaching time, are optional.

On the afternoon of the final day, students take an end-of-course test to assess their ability to utilize the knowledge and skills emphasized during the course. The final test for TOEIC is a complete test taken from a TOEIC textbook, grading facilitated by the use of scan cards. For the summer and winter TOEFL courses sections of a textbook TOEFL test are used together with original materials prepared by the teachers. All tests are corrected by the teachers, essays and speeches graded

by two or more teachers with scores compared for consistency and inter-rater reliability. Marking is done immediately, one section of the test being marked while students complete another section. The aim is to get final grades to students with minimal delay.

In addition to formal assessment procedures, teachers and students benefit from informal assessment that is a constant throughout the course. Class sizes are relatively small permitting the teachers to gain an understanding of the abilities and needs of individual students. Much time is spent with students working in pairs and groups, the teachers monitoring and assisting where appropriate. It is an approach that encourages students to support each other, the excellent working relationships formed visible during student-student feedback sessions. This sharing of knowledge and provision of support creates a positive learning atmosphere, each student another teacher in the class, allowing the teachers time to monitor and attend to individual needs.

### **Homework**

All teachers assign homework daily. It is an essential element of the programme; vital to the achievement of course aims, continuous assessment, and as a tool informing classroom practice. It provides the teacher with a daily means to assess progress, for students to assess their own progress, and is a valuable source of material for review and further learning. All homework is marked on the day handed in, frequently in the lesson. Feedback is provided promptly, during class, after class, or by email, and may take the form of individual guidance or all class feedback.

The amount of homework has to be balanced

against the intensive nature of the course and students' perceptions of value. According to feedback (Figure 1), the majority average 2-4 hours of homework a day. Students in more advanced classes in general spend less time than students in lower level classes. Student perceptions of the amount of homework during the Summer Intensive 2010 are presented in Table 3. Overall 57% felt the amount of homework was 'About Right', and 16.8% felt there was 'Too Little'. That is, a majority (73.8%) did not find the homework demand excessive or unmanageable. The figure of 5 hours (Figure 1) for some lower-level students is a reflection of a number of factors; the difficulty of the course, the expectations of the teachers, and the expectations students have of themselves.

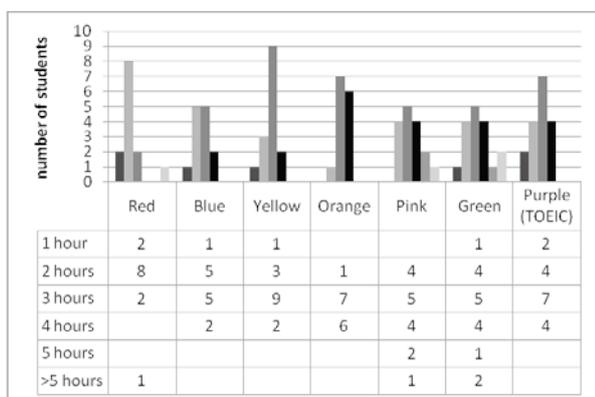


Figure 1. Average Hours Spent on Homework Each Night (Summer Intensive 2010)

Nevertheless, it is excessive, as the students' own perceptions reveal (Table 3) with 21.5% finding the amount 'Too much' and 3.7% 'Much too much'. These were, in the main, less advanced students and call for the programme to give more thought to lower level classes, admission criteria, expectations held, demands made, materials used and teaching approach employed.

### The Use of Technology

Throughout the programme, technology plays an important role in facilitating assessment, monitoring, guidance, and learning. Students have full use of the university's CALL rooms. The facilities permit the teacher to access individual student's screens and offer guidance as required. Additionally, the facilities permit whole class instruction. Thus, the writing teacher is able to provide timely feedback on an individual and class basis, instruct students on particular items to be focused upon, and give instruction on how to provide each other with targeted and appropriate feedback. For teachers of speaking, a Soft Recorder programme enables students to record their speeches and submit these directly to a teacher. Additionally, the teacher is able to listen to

Table 3: Student Perceptions of Daily Homework (Summer Intensive 2010)

	Much too much	Too much	About right	Too little	No h/w best
TOEIC Purple	2	9	7	1	0
iBT Red	0	0	2	11	0
iBT Blue	0	1	8	3	0
iBT Yellow	0	3	9	1	1
iBT Orange	1	4	9	1	0
iBT Pink	0	2	13	1	0
iBT Green	1	4	13	0	0
% of respondents	3.7%	21.5%	57%	16.8%	0.9%

each individual student as he or she practises a speech. Once again, this permits direct and timely assistance. Above all, however, the facilities enable students to hear their own attempts to answer TOEFL type questions. Such self-assessment, and the sharing of work with peers, is invaluable in raising student awareness of the demands and difficulty of the speaking task, and their own weaknesses. In short, the CALL room system is an effective tool facilitating the teaching and learning experience, enabling the teacher to monitor, assess and guide individual student development, and enhancing student self-assessment and peer-to-peer assistance.

A further advantage of technology is the access this provides students to monitor their grade, and the effect of this on their engagement. For each intensive a new website is created and, each day, as previously noted, the course coordinator collects all attendance and homework scores, enters these into Gradekeeper and uploads to the Internet. Consequently, students are able to view their progress at any time. This many of them do. Additionally, access to grades is important at the end of the course. Students will need to decide whether or not to accept credit for the course.

### Course Evaluation

At the end of the course students complete a course evaluation questionnaire. This seeks to determine how successful the programme has been in achieving the learning goals set, focusing on whether the students themselves feel that the programme has increased their understanding of the TOEFL and TOEIC tests, and enhanced test specific skills. In the first section, students rate the usefulness of

lessons taught on specific sections of the tests based on a 5-point Likert scale. Boxes are provided for additional comments, providing useful feedback to individual teachers and perceptions of the course in general. The second section deals with homework. Remaining sections ask students their reasons for taking the course, ways to improve the course, and suggestions for new courses. In summary, the questionnaire provides evidence for continuation and revision of the programme.

Results from end of course surveys (Figure 2) reveal a high level of student satisfaction. Throughout the years, significant numbers have stated that they were 'extremely' satisfied. When this number is combined with those who were 'very' satisfied, the result is an overwhelming majority more than satisfied. That is, students do find the programme one of value, one meeting their expectations and needs. The survey results make a strong case for continuation of the programme.

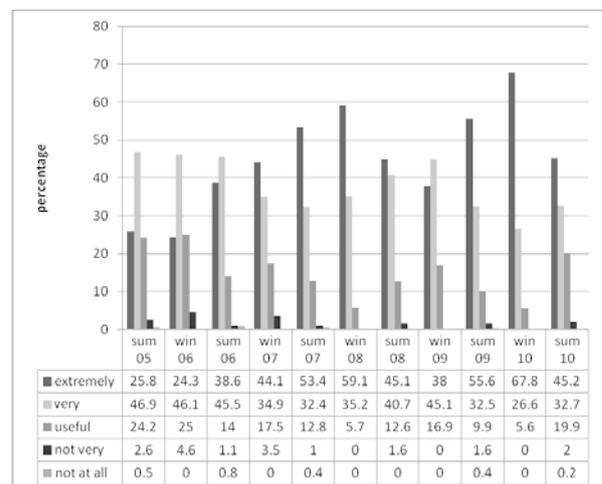


Figure 2. Programme Approval Ratings 2005-2010

### Accounting for Success

The programme is successful. Self-financing, it has grown in size and receives high rates of approval. Primarily, however, success is to be measured by the increase in the TOE-

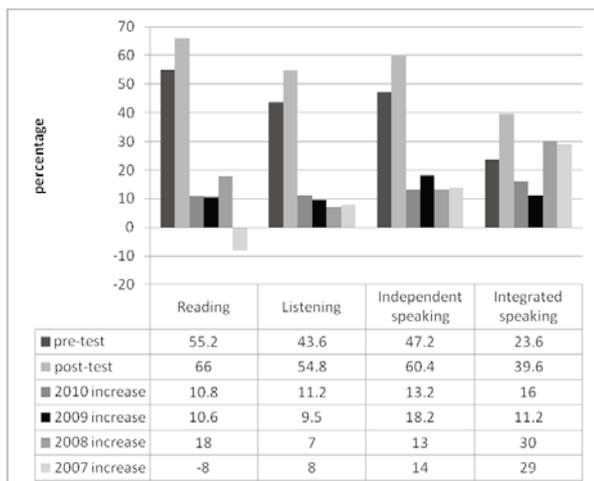


Figure 3. iBT Summer Programme Pre & Post Test Scores 2007-2010

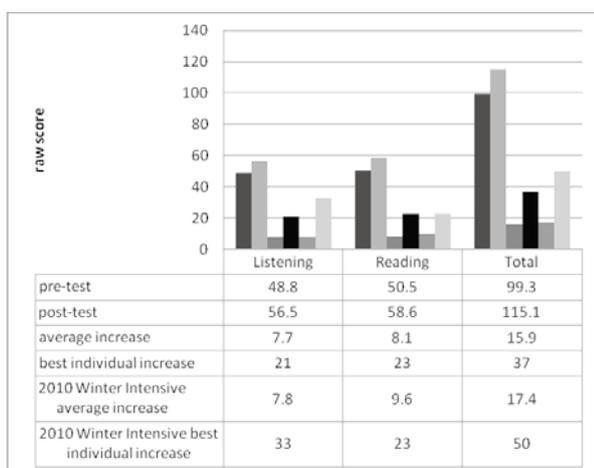


Figure 4. TOEIC Pre & Post Test Scores Summer 2010

FL and TOEIC scores on pre- and post-course tests (Figure 3 & 4).

Across the skill areas the majority of students show improvement, all the more impressive given the short nature of the courses. Success is also to be measured by the results of students subsequently taking the actual tests themselves. Some have informed teachers of their success, others have demonstrated it by admission to the university's exchange programme and by study overseas on graduation.

### Student Motivation

Foremost among the factors accounting for

the programme's success are the students. Self-selected from a student body of approximately six thousand, those taking the programme are a small percentage. Furthermore, the students must pay, the courses are optional, and are held in vacation time. Consequently, it is reasonable to conclude the students are committed. The high level of attendance substantiates this, as does the high level of completion and standard of homework. Student motivation, widely acknowledged for its influence on learning (Dörnyei, 2001; Dörnyei & Schmidt, 2001; Pintrich & Schunk, 1996; Williams & Burden, 1997), is a significant factor.

Influencing student choice as to whether to enrol are personal perceptions of need. Undoubtedly these have been influenced by a curricular move within the WLC to place greater emphasis on English for academic purposes (EAP). Compounding this has been the expansion of the exchange programme and the requirement for a demanding TOEFL score. Many students wish to study and travel overseas. Consequently, their motivation to enrol is an extrinsic one, as it is for those with an eye to future employment. Many employers in Japan now ask for TOEFL and TOEIC scores. Additionally, many students enjoy learning languages, their motivation primarily intrinsic. Surprisingly, the offer of a credit does not appear to be an incentive. The number choosing not to accept a credit (Table 1) is indicative here.

Whether for access to the university's exchange programme, for graduate study overseas, travel, employment, or enjoyment, the programme serves the extrinsic and intrinsic needs of a large number of students who make full effort to avail themselves of the opportunity provided. Undoubtedly, whatever the

source of motivation and commitment, the programme has benefitted.

### **Organizational Factors**

Among organizational factors accounting for the programme's success two primary features stand out: the holding of courses in vacation time and the delegation of responsibility to the teachers. Because the courses are held in vacation time, there are no scheduling concerns, no timetable conflicts. Neither teachers nor students have other academic commitments. Isolated from the wider student body and the demands and influences of friends, clubs and major subjects of study, the students are free to concentrate on English in an environment encouraging them to do so. Only English is used throughout the week: both in and out of class, for teaching, socializing and administration. For the majority this is their first exposure to such immersion. It is demanding and exhausting, but it is a situation they respond to. Outside of the scheduled classes, facilities are available well into the evening. The students are to be found completing their homework, developing their skills, and working together in English. The teachers are equally engaged for, with few other commitments, they are able to devote the time and energy required by such an intensive programme. Each evening one or more teachers are scheduled to be available to assist and socialize. This is all conducive to a cooperative, focused and supportive learning experience.

The second feature identified above, the delegation of responsibility to the teachers, should not be underestimated. From the outset the teachers have been responsible for every aspect of the programme, from the initial proposal to the development, organization and

implementation of the programme as it is today. It is one for which they have a definite sense of 'ownership'. With the exception of support from the WLC's office personnel, the programme operates independent of the wider university administration whose involvement is primarily with finance—the receipt of course fees and payments to teachers. It is a situation in which trust has contributed much, permitting teachers to exercise control over course organization, student recruitment, class-size, teacher-student ratio, materials, assessment and evaluation. This delegation of responsibility by the university has permitted the teachers to make full use of their professional training and expertise to initiate and deliver a programme in direct response to needs demonstrated by students and the university itself. It has also meant that administrative and educational issues can be addressed and resolved quickly within the small team. Above all, teachers have been able to focus upon the classroom: course content, instructional techniques and learner outcomes. It is a programme in which the teachers as stakeholders have invested themselves.

### **The Teachers**

The knowledge, skills and commitment of teachers are essential ingredients in any programme's success. Here the programme has been fortunate. The teachers are committed—the programme something they have chosen to do, have organized themselves, and have given up part of their vacation to teach. The hours are long, classroom contact daylong, the marking load heavy, and contact with the students out of class a part of the programme. The teachers are a small group, respect each other's contributions and strengths, work well to-

gether, and are willing to accommodate changes necessitated by family and other circumstances. There is little doubt that the quality of teaching and smooth administration of the programme has benefitted substantially from the close working relationships and professionalism the teachers have brought to the programme.

One particular feature that has benefitted the quality of teaching has been the assignment of teachers to teach one specific skill area. This has enabled the teachers to build expertise in that area, improve classroom practice as they benefit in one lesson from previous lessons, and focus their efforts in a way that would not be the case if preparing and teaching all skills. This benefit is passed on in the quality of teaching and by providing a source of authority to which the students can turn for assistance. As the classes are divided by ability, this also allows the teachers to adjust their teaching—their pace, explanations and activities—to the particular level of the individual class. As Littlejohn (2001) noted, how classes are organized can directly impact on student motivation and learning. By being ‘sensitive to the psychology of language learning’ (Littlejohn, 2001, p.7) in programme organization, and adjusting lesson content and demands to student abilities, weaker students are able to achieve a sense of success, able to build their competence, confidence, and commitment.

An additional strength is the use of both native and non-native speaker teachers. However, rather than whether a teacher is a native or non-native speaker, what is clearly of benefit is that, by rotating teachers through the classes, the students benefit from the teaching and linguistic skills of a variety of teachers who all

bring their own respective strengths to the programme. It is this variety and breadth of expertise that is of importance.

### **‘Market’ Focus**

Another reason for the programme’s success is its very specific focus: preparation for the TOEFL and TOEIC examinations. Students take the courses because success in these examinations meets a variety of their needs. That is, it is a programme with a ‘market’ focus, one that directly addresses the needs of its clientele. For the majority, the courses provide a focused introduction to the examinations, to individual question types, and to examination specific skills and exercises. It is a focus the students wish for, are fully informed of, and commit themselves to. Additionally, the programme addresses needs insufficiently catered for within the WLC. To acquire a high level of speaking and writing skills in a second language requires considerable exposure and practise, something rarely achieved in one or two classes a week over a semester. Furthermore, in Japan there is little exposure to English outside the classroom, little opportunity to build and practise skills. Moreover, when exposure has to date been to the general English taught in high school, students may have had little or no exposure to the demanding and academic nature of the TOEFL iBT, to the skills required to write a logical discursive 5 paragraph essay or to complete academic speaking tasks within tight time constraints. This is a situation compounded at Soka University where, for nearly all students, major areas of study are conducted entirely in Japanese. The intensive courses directly address these shortcomings and student needs.

## Working Relationships

That the course is supportive of student endeavour can be seen in the relationship established between staff and students, and that between the students themselves. This is another reason accounting for the programme's success. From the friendly opening session to the closing session in which the teachers provide 'well-done' donuts to all, the intent is to create a friendly, purposeful environment. Few students drop out, few fail to complete their homework, and few appear to spend their evenings involved in social activities. They are helpful of each other and make full use of teacher availability. Additionally, because class sizes are relatively small, the teachers get to know the students as individuals. The prompt return of homework on a daily basis is of benefit here. Equally importantly, the students assist each other and get to know each other, and their teachers, in a way not usual during normal semester classes. There is then a sense of camaraderie among participants. It is after all a six-day intensive course in which only English is used, a demanding and potentially stressful experience. The students bear up well and remain remarkably cheerful, not infrequently expressing their appreciation for the experience and the progress made.

## Conclusion

In conclusion, where extra-curricular courses arise out of needs enunciated by the students themselves, or out of needs clearly perceived by all key stakeholders—the student body, the teachers, and the administration—there is a likelihood that such courses will be successful, both in attracting students and in achieving desired learning outcomes, even

when conducted at what may appear to be an unlikely time of year, university vacation time. The experience at Soka University indicates that where an institution has trust in its teachers, and is prepared to devolve responsibility, this can facilitate the smooth running and organization of a programme. Such willingness emerges as more likely where extra-curricular courses make minimal demands on the financial and human resources of an institution, and where teachers have the requisite skills required to meet administrative demands, most notably for record keeping, student assessment, and course evaluation. The motivation of the students themselves, whether intrinsic or extrinsic, is also to the fore. Where students are self-selected, fully informed of the nature of a programme, perceive that programme as having focus and meeting their particular needs, they are likely to be motivated and committed. Additionally, where this commitment is supported by a teaching staff willing to invest themselves and their time in a programme, to co-operate closely with each other and give time to the students, the programme is likely to achieve the learning goals set. This, we believe, has been so with the extra-curricular courses at Soka University.

## REFERENCES

- Appadurai, A. (Ed.). (2001). *Globalization*. Durham: Duke University Press.
- Bok, D. (2004). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Boudreaux, DJ. (2008) *Globalization*. Westport, CT: Greenwood.

- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z & Schmidt, R. (Eds.). (2001) *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Graddol, D. (1998). *The Future of English*. London: The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: The British Council.
- Gürüz, K. (2008). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. New York: State University of New York.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlejohn, A. (2001). Motivation: Where does it come from? Where does it go? *English Teaching Professional*, 19, pp. 5-8.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2002). *Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities*. Tokyo: Author. Retrieved February 12, 2011, from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shinji/chou-sa/shotou/020/sesaku/020702.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shinji/chou-sa/shotou/020/sesaku/020702.htm)
- Pintrich, PR & Schunk, DH. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slaughter, S & Leslie, L. (1999). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Slaughter, S & Rhoades, G. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Stromquist, NP. (2002). *Education in a Globalized World: The Connectivity of Power, Technology, and Knowledge*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Suarez-Orozco, MM. (Ed.). (2001). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Wildavsky, B. (2010). *The Great Brain Race: How Global Universities are Reshaping the World*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Williams, M & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

# 日本の学士課程における教育の一環としての研究 ——卒業研究の特徴と課題——

和田 正法

創価大学 教育学部 非常勤講師  
東京工業大学大学院 社会理工学研究科 特別研究員

## Japanese Undergraduate Research and How to Reform It

Masanori Wada

Adjunct Lecturer, Faculty of Education, Soka University  
Research Fellow, Tokyo Institute of Technology

キーワード：質の保証、大衆化、専門分野、研究体験

Keywords: Quality assurance, Universal access, Discipline, Research opportunity

### 抄 録

日本の大学では、伝統的に学士課程最終年次に一年間の研究（卒業研究）を行うことが学生に課されてきた。卒業研究は、学生が最先端の研究に触れられる機会であると同時に、学生の人格形成にも影響を及ぼすと教員の間で高く評価されている。しかし学問の細分化と学生の大衆化により、効果的な教育を行うことができなくなっている。また学術的成果を重視する教員の主導は、学生の自主性の成長を阻害する要因になり、さらに個々の教員の方針に依存する評価方式は、「質の保証」に問題がある。本稿では、これまで点検されていない卒業研究科目の

問題を整理し、改革の方針として次の三点を示す。①「質の保証」のため、評価基準を明確にする。②学生の自主性を育むため、低学年から課題解決型科目を導入する。③研究室の枠にとられず、学生が複数の分野に触れられる体制を設ける。改革への取り組みは、大学側の教育に対する姿勢を知る重要な指標になる。

### Abstract

Most Japanese university departments traditionally have required students to conduct one-year *Sotsugyo-kenkyu* (literary: research for graduation) in the senior year. Professors regard this research as a crucial

part of higher education: an opportunity for students to conduct cutting-edge research overseen by a supervisor. Professors also believe that it contributes to the moral development of students' character and to fit into Japanese society. However, several factors make the operation of this traditional research system difficult. Excessive subdivision of disciplines and universal access to higher education, professors' insistence on academic accomplishments at the expense of students' independence of mind, and the present grade evaluation system of undergraduate research which depends on the decision of a single professor do not assure quality in education. This paper investigates the problems of undergraduate research and proposes three basic improvements: (i) to establish a clear criterion of evaluation, (ii) to introduce project-based learning to raise students' independence of mind, and (iii) to give students opportunity to experience cross-disciplinary research. The successful implementation of this reform plan will result in increasing the quality of education.

## 1. はじめに——問題の所在

本稿は、学士課程の最終年次に一年間にわたって課される研究活動（以下卒業研究とする）について、教育改革という観点からその特

徴を解明する理論的研究である。

大学制度は、文化的・歴史的背景に影響を受けるが、日本に特徴的なものとして卒業研究科目がある。文部科学省では、卒業研究を卒業の要件として求めていないため、実施するか否かは各大学の裁量に任されているものの、たとえば理工学系では9割を超える学部が卒業研究を実施している<sup>1</sup>。しかし、国際的にみれば、学士課程での研究活動は一般的な制度ではない<sup>2</sup>。

これまで卒業研究は、学士課程において未知の知識を得る経験をする唯一の機会であるとして、教員の間では重要視されてきた。しかし、実際の教育は個々の教員の力量に依存し、効果は検討されず、改革の対象にもならない聖域であった。そのため、大学や学部などの組織的な支援がない場合には放任になりかねず、一方で日本では最終年次の学生を落第させる決断も下しにくいことから、教育の質を保証するうえで重大な問題がある<sup>3</sup>。とはいえ、単に学生を厳しく指導すればよいというわけでもない。現在の大学教育は高度に専門分化しているため、学術レベルを高めようとする、教員の指示をこなすだけの自主性を欠いた学生を生み出す恐れがある。

これまでに卒業研究に関する学術的な面からの検討はほとんどない。教員レベルでは個別に卒業研究の改善に着手する例はみられるが<sup>4</sup>、それらの報告は卒業研究科目の特徴を解明するものではなく、また改革への一貫した方針を打ち出すものでもない。

分野レベルでの卒業研究に関する現状の公開と改革への取り組みは、産業界から常に実質的

- 1 日本工学教育協会が行った調査では、93.5%の学部が卒業研究を行っている（工学における教育プログラムに関する検討委員会、1999a、19頁）。また、卒業論文や卒業制作の実施状況は分野で大きく異なり、吉田文の報告によれば、人文系で73.1%、社会系で32.7%、理工系で87.1%となっている（吉田、2007）。
- 2 たとえばアメリカの大学では、後述するように、学士課程における研究活動は成績優秀な学生を対象とした課程（Honors Program）に組み込まれており、学生全員を対象としていない。
- 3 もちろん、当該科目が必須か選択かによって、事情は異なるであろう。また、内閣官房教育再生実行会議は、2013年10月、国立大学法人運営費交付金や私学助成制度を見直して卒業認定評価を厳しくする提言を打ち出したように、単位の評価は実質化する傾向にある（教育再生実行会議、2013、4頁）。
- 4 たとえば、竹田、沼本ら、1987；斎藤、2003；柳沢、2008。

な教育の実施が求められてきたために、工学系が先行している<sup>5</sup>。しかしそこでの議論は、大学全体を統括する教育の仕組みが弱い日本の大学組織の中では学部内の議論にとどまっております、分野を越える広がりには欠ける。その一方で、人文・社会系諸分野から卒業研究の現状を報告する例はほとんどない<sup>6</sup>。表に出てこないのが問題がないという楽観的な見方もできようが、教育の質の保証に対する教員の関心が低いというのが現実であろう。

学士課程の教育改革を行うためには、これまでの大局的な研究成果をふまえながら<sup>7</sup>、具体的な方針を示す必要がある。このような問題意識から、本稿では、これまで十分な点検が行われてこなかった科目として卒業研究を改めて議論の俎上にのせ、その特徴を明らかにするとともに、課題に対しては改革への基本的な道すじを示す。

以下、第2節で卒業研究の歴史的成立過程と国際的動向を確認する。第3節で各種の質問票調査結果をもとに卒業研究の意義を検討し、問題点を整理する。第4節では、学士課程の教育の質を向上させるため、卒業研究科目をめぐる改革方針を提案する。

## 2. 研究志向の日本の大学

### 卒業研究の導入過程

卒業研究は、日本に高等教育制度が導入され

た明治初年に開始されている。帝国大学ならびにその前身校における卒業論文の導入は工学系が最も早かったとみられ、東京大学工学部の前身である工部大学校において、1879（明治12）年に卒業した学生に卒業論文が課せられていた<sup>8</sup>。当時は卒業研究という言葉はなかったが、この卒業論文を課する制度が日本における卒業研究の嚆矢としてよからう。それらは国内ではもちろんトップレベルにあったが、学術的なオリジナリティを意図したものではなく、様々な資料を参考にしてまとめるものや作業報告が主体であった。帝国大学では1886（明治19）年の創設時から、工科大学の各科で「卒業論文意匠等」を課しているほか、理科大学でも「卒業論文」を課していた<sup>9</sup>。

明治後期になると、研究活動を教育に取り入れる「フンボルトの理念」に基づいて、法学では1900（明治33）年に京都帝国大学法科大学において、経済学では1903年に東京高等商業学校（現一橋大学）においてゼミナールを主体とした教育が導入されたことが知られている<sup>10</sup>。とくに京都では、ドイツの博士論文提出者が論文を自ら書籍として刊行する制度を参考にして、優れた卒業論文を紀要『京都法学会雑誌』に収録した<sup>11</sup>。このことから、旧制大学では、ドイツの研究者に匹敵する人材を学部レベルで育てることを少なからず意図していたことがわかる。

学術的到達レベルについては、1930年頃が卒

5 8大学（北海道、東北、東京、東京工業、名古屋、京都、大阪、九州）の工学部長が集まる「工学における教育プログラムに関する検討委員会」が、1996年に「工学教育において卒業研究は本当に必要か？」という話題を取り上げたのをはじめ、工学教育協会が発行する会誌『工学教育』では2012年9月号で「卒業研究の現状と課題」という特集を組んでいる。

6 関西大学における「文学士を実質化する」という卒業論文の質を保証する取り組みが日本学術振興会の平成22年度大学教育・学生支援推進事業に選定されたように、人文系における卒業研究の向上への取り組みは始まったばかりである。ほかにも、「卒業論文マニュアル」等の作成要領や基準を公開している例がみられるが、必ずしも質を保証する運用がなされているとは限らない。

7 有本、2003；関、2006；天野、2013；館、2013。とくに大学の機能に着目して研究と教育のジレンマを論じたものに喜多村（1988）がある。

8 和田、2012、68頁。

9 東京帝国大学、1932、1223頁、1357頁。

10 潮木、1997、102頁；菊池、1999、45頁。

11 潮木、2008、183-184頁。

業研究に学術的オリジナリティを求める開始点になったと考えられる。1932（昭和7）年東京帝国大学教授の大山松次郎は、同年に提出された電気工学科の卒業論文37編を通覧して、それまでに主流であった調査報告形式が減り、実験研究が多くなったことを記している<sup>12</sup>。大山によれば、その年の論文のうち6つの成果はすでに学会で指導教員と連名で発表しており、「学生は指導者の助手の立場にあつたのであらうが、よく指導者の意を体して良い成績を上げた」と大山が賞賛するまでになった。

戦後の学制改革で、新設・昇格した大学の例では、悉皆調査ではないものの、たとえば1959（昭和34）年に新潟大学教育学部が必修の「卒業研究」を設けている<sup>13</sup>。また、福岡大学では薬学部薬学科が1960年の学部設置時から「卒業論文または卒業計画」を必修にしたのをはじめ、工学部電子工学科でも1966年の学科設置時に「卒業実験」を必修として学生に課した<sup>14</sup>。このように、新制大学においても1950年代後半から卒業研究を必修にする例が見られはじめ、その後、多くの大学・学部に広がっていったと考えられる。

一方、国際的には、日本の卒業研究に比較しうる制度として、研究体験科目（Undergraduate Research Opportunities Program）がある。アメリカ合衆国に限ってもさまざまな制度があるにせよ、教育学者の間では、現在に至る制度の起源は1969年のマサチューセッツ工科大学

（MIT）における同科目の導入に求められている<sup>15</sup>。その後、アメリカを中心として研究体験科目の制度が他の大学にも広がり、1998年には大学教育を検討するボイヤー委員会が、同科目を制度化させるうえでマイルストーンとなる報告書「学士課程教育の再創出」を出した<sup>16</sup>。以来、北米、ヨーロッパ、オーストラリアの大学で、学士課程における研究体験を促進する方策が進展しており、今日では「国際的潮流（international movement）」と表現する推進者もいる<sup>17</sup>。

しかしながら、ボイヤー委員会の報告が対象にしているのは、たとえばアメリカでは32%の学士号を授与する研究大学125校（全体の3%）に限られる<sup>18</sup>。また、スタンフォード大学の例では、研究体験科目を履修するのは、成績優秀者を対象とした課程（Honors Program）に登録する学生だけであり、全学生の約25%である<sup>19</sup>。これらのことから、学士課程で研究体験科目を履修するのは、多めにみても全学生の10%にすぎない。

研究大学が研究体験科目を導入した直接的動機は、教室における従来の講義を受けるだけでは、大学院進学を目指す学生が教授に推薦状を書いてもらうことが困難だという具体的で切実な問題にあった<sup>20</sup>。さらに、研究大学では（リベラル・アーツ・カレッジに比べれば）教育が十分ではないという反省と、教員という資源を有効に活用したいという大学管理側の目算がか

12 大山、1932。

13 新潟大学二十五年史編集委員会、1980、138頁。

14 福岡大学五十年史編集委員会、1987、811頁、1156頁。福岡大学では、1956年設置の法経学部経済学科や、1962年設置の工学部機械工学科は、設置時に「演習及論文」、「卒業論文」といった科目を4年次の選択科目として設けているが、それぞれ1984年の時点でも選択のままという例もある。

15 Jenkins and Healey, 2010, p. 36. 八木(2012)の調査によれば、同様の科目には大学によってCapstone Project、Independent Researchと呼ばれるものがある。

16 The Boyer Commission, 1998. ボイヤー委員会の正式名称は、研究大学における学部生教育に関するボイヤー委員会（The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University）。

17 Alan and Healey, 2010, p. 41；中井、2011、172頁。

18 The Boyer Commission, 1998, p. 5.

19 中島、2008、181頁。

20 Kinkead, 2003, p. 8.

み合って、この制度が実現した。優秀者がさらに能力を開発できるという宣伝がされるが、それは後付けの理由にすぎない。いずれにせよ一部の優秀者しか対象にしていないことは間違いない。ほかにも、学外の研究所で実施することを認めていたり、科目の履修に際して奨学金を与えたり、実験室での労働作業に対して給料を支払うといった特徴がみられる。

この国際的取り組みに比べて、日本の大学が卒業研究制度を導入して広がりを見せたのは、世界の中でも特異的に早い。しかも必須にしている例が多いことから、学士課程で研究の実施を求める傾向が異常なほど強いという日本の大学の特徴が浮かび上がってくる。

### 研究志向の日本の教員

歴史的に、大学は教育の場としてしか機能しておらず、17世紀のヨーロッパにおいて科学革命が起こったのも大学の外であった<sup>21</sup>。その後、一部の教員は大学外で進展する学問を取り入れつつあったが、彼らの研究内容と、学生に教える内容は、18世紀末には著しく乖離していた。そのような状況を打開するため、研究と教育の統一を唱えたのが1810年にベルリン大学を創設したフンボルト（Wilhelm von Humboldt, 1767-1835）であり、彼は学生に対して知識を得るだけでなく研究することを求めた<sup>22</sup>。19世紀を通して、ドイツの大学は学術の最先端であり世界中から留学生を集めたが、そこで彼らが学んだ研究主義は、たとえばアメリカでは伝統的な大学の上に大学院を設置するきっかけとなった<sup>23</sup>。

一方日本では、明治に大学制度を導入した時

から大学は研究を行う学府であった。帝国大学の設立に主導的役割を果たした文部大臣森有礼（1847-1889）は、明治20（1887）年の演説において教育と学問の区別について述べ、「教育トハ他人ノ誘導ニ由リ智育徳育体育ヲ施スモノ」であるのに対して、「学問ニ至テハ自分選択ヲ以テ学業ヲ専攻スルコトニシテ他人ハ唯其方法ヲ与フルノミ」とし、それらの例として、機能によって小学・中学校を教育、高等学校を学問と教育、帝国大学を学問の場と分類している<sup>24</sup>。つまり、帝国大学では、学生は自分で専攻を決め、教師は研究の方法を伝えるだけで教育には関与しないというのである。ドイツの大学で誕生した研究主義は、日本では、機能上は現在の大学院でも制度上は学士課程に相当する帝国大学に取り入れられた。そして戦後の改革を経て、続々と設置された新制大学の学士課程に研究主義が受け継がれることとなったのである<sup>25</sup>。

現代では、日本は世界の中でも大学教員の研究志向が最も強い国として知られている。大学の機能には教育、研究、社会的サービスがあり、教員はそれらを担うことが期待されているが、1992年から93年にかけてアメリカのカーネギー教育振興財団が実施した大学教授職の国際比較調査によれば、教育と研究については、調査対象の平均56%に対して、日本では72%の教員が研究を重視している<sup>26</sup>。

学士課程の教育に関して、大学の設置目的や分野による差は当然あるだろうが、たとえば工学分野においては、技術者を育てるのではなく、研究者を育てるという意識が強いとされる<sup>27</sup>。また、卒業研究は学生を学界の最先端に行く研究に触れさせる機会であると教員が意気

21 Ashby, 1958.

22 中山、1978、134-136頁；潮木、2008、18頁。

23 潮木、1993。

24 大久保、1972、539頁。

25 天野、1986、150頁；喜多村、1987、210-211頁；関、1995、12頁；金子、2007、109頁。

26 有本、江原、1996、104-105頁。カーネギー大学教授職国際調査研究の対象は次の14か国：米、英、ドイツ、オランダ、ロシア、スウェーデン、メキシコ、ブラジル、チリ、オーストラリア、韓国、香港、イスラエル、日本。

27 大橋、1998；工学における教育プログラムに関する検討委員会、1999c、17頁。

込む例もみられる<sup>28</sup>。こうした教員側の研究を重視する姿勢が、日本では学士課程の学生に研究を課す素地になってきたとみてよい。

### 3. 変化する学生と学問

#### 卒業研究の意義

それでは、学士課程で研究を行わせる卒業研究科目には、どれほどの教育的効果があるのか。

教員の卒業研究に対する評価は総じて高い。工学における教育プログラムに関する検討委員会<sup>29</sup>は、1999年に、卒業研究に関する教員の意見をまとめている。それによると、教員の側からみる卒業研究の意義は、次の二点に集約することができる。一つ目は、長期間にわたり、少人数を相手に丁寧な教育ができ、また成果発表までの一連の作業を訓練できるなど、高度な学問を教授できる機会であるとするものである。もう一つは、学問にとどまらず人格形成の場でもあり、研究室への所属で身内意識ができ、卒業後まで関係を築く土台になるという人間関係を意識したものである<sup>30</sup>。

一部の大学では、1980年代になると専攻とは関係ない進路に進む卒業生が多数を占めるようになり、従来通りの卒業研究の実施が困難になってきたという報告がでるようになる<sup>31</sup>。しかし、現在でも多くの大学・学部で卒業研究が続けられていることから、カリキュラム策定者である教員の卒業研究に対する評価は一貫して高いとみてよい。

企業では、その教育的効果をどのようにみているか。日本工学教育協会が、大学と工業系企業を対象として1995年に実施した調査によれば、通常型講義や演習といった教育手法の比較において、大学側が卒業研究の教育的効果を最も高く評価しているのに対して、企業側はその意義をほとんど認めていない<sup>32</sup>。

また、25～39歳の大卒会社員を対象にした2012年の調査では、最も成長に影響を与えた教育として、「教養の講義」がトップ（20.4%）であり、つづいて「卒業研究」（17.9%）、「専門の実験・実習」（11.2%）となっている<sup>33</sup>。ここでも、概して専門を重視する教員側の認識とは異なるというよからう。

学生の間でも大学院に進むか、技術職など専門度が高い職業に就くほど卒業研究の意義を肯定する傾向があると考えられ、実際に、修士課程修了者を中心とした鉄鋼業界の若手技術職（平均年齢30歳、博士5%・修士77%・学士18%）に対する大学教育に対する調査では、「入社後、直接／間接に最も業務に役立っていると思うこと」という質問に、卒論・修論・博論などの研究は専門科目講義とともに高い評価が与えられている。しかし同時に、大学教育において、課題把握力、実行力・決断力といった能力は向上していないと回答している<sup>34</sup>。

大学で向上できていない能力については、日本経済団体連合会が2003年にとりまとめた質問票調査で、産業界側も、新卒者は基礎学力が不足していて専門領域が狭く、創造性が欠如し、

28 たとえば、竹田邦雄らは、卒業研究は学生に「研究者として望ましい態度と自覚を持たせる」機会であると述べている（竹田、沼本ら、1987、350頁）。

29 注5参照。

30 工学における教育プログラムに関する検討委員会、1999b、60-61頁。この意見を出した教員は工学系分野に限られており、理学、人文、社会系を含む全分野の大学教員の意見を代表したものではない。今後、未解明である分野の実態調査が進めば、新たな議論が展開する可能性がある。とはいえ、長期間にわたって研究室への所属を求める日本型の卒業研究を実施する限り、どの分野でも同様の意見に集約されるであろう。

31 榊原、1987。

32 日本工学教育協会工学教育評価委員会、1996、24頁。

33 2012年に京都大、東京大、電通育英会が実施（読売新聞2013年4月19日）。

34 小島、鈴木、2012。

問題設定能力が不足していると回答している<sup>35</sup>。つまり、卒業研究（および修士課程の研究活動）はこれらの能力向上には全く役に立っていないか、少なくとも大学外では教育の一環としての研究の意義が理解されていない。さらに、専門領域を狭める姿勢は、大学外では批判の対象になっている。

また、最終年次における高度な研究の実施を強調するほど、3年次までにそれに備えなければならぬため、知識の詰め込み型授業を助長することになりかねない。国立有力大学工学系卒業者（修士課程進学）に対する大学教育に関する調査での自由回答には、「研究室に入ってからそれなりに能力アップできたと思いますが、1年～3年は非常に無駄な時間を過ごすことが多かったように思います」という感想がある<sup>36</sup>。この感想の意味するところは重大であり、卒業研究の意義を認めつつも、それ以前の授業に問題があることを示している。

研究大学では、大学院への進学者を早期から確保したいという教員の要求があるという<sup>37</sup>。大学院生の数に応じて研究費が教員に（学生ではなく）配分される場合には、教員が学生を囲い込む誘因になる。また教員は、卒業研究で教員の専門分野に熟知した学生を呼び込むため、カリキュラムを自分の専門分野を中心に構

築して、細分化された科目を配置することがあるという<sup>38</sup>。つまり、研究志向が強い大学や学部では、学士課程の教育が教員の都合と研究の論理で進められる傾向があり、専門度の高い卒業研究科目の存在が、学生の主体的な学習を主眼にしたカリキュラムを構築することの阻害要因になっている。

さらに研究者を育成する方針にも踏み込んで言及しておけば、日本の大学は専門的な知識の伝達を重視するあまり、その方針に根本的な欠陥を抱えているという批判がある<sup>39</sup>。そのため、研究者を育成するのと同じ方針で卒業研究科目が実施されているとすれば、教育上の重大な問題がある。

### 学生の大衆化

学士課程の教育を改善するうえで大きな壁は、カリキュラムを策定する当事者である教員自身が、教育システムを熟知しているとは限らないことである<sup>40</sup>。中央教育審議会が2005年に打ち出した「我が国の高等教育の将来像」では、「我が国の高等教育は危機に瀕している」ことを明確に述べ、学生の量的・質的变化に対応する必要があることを各大学に自覚させるために大学を機能によって七類型に分けた<sup>41</sup>。これは端的にいえば、研究機能に偏った日本の大

35 中央教育審議会、2005、基礎データ「産業界からの視点」。

36 濱中、2009、18頁。

37 金子、2007、159頁。また、日本の工学系では44%の学部が卒業研究の配属と大学院入学生の獲得は「強い」あるいは「かなり」関係があると回答している（工学における教育プログラムに関する検討委員会、1999a、20頁）。

38 工学における教育プログラムに関する検討委員会、1999c、5頁。この状況は、分野によって大きく異なるであろう。

39 日本とアメリカで教鞭をとった物理学者の永宮正治は、両国の大学院教育を比較し、「大学院博士過程終了の頃には、一般的に言って、米国の学生の方が日本の学生よりずっとしっかりとした研究者に成長している」（原文ママ）、「日本の大学院生は、概して指導教官の提示した問題と取り組むのを好む」、「（日本では）知識以外の側面を磨く教育の機会が存在しなかったためではないか」と日本の研究者育成法を批判している（永宮、2007、39頁）。また、中央教育審議会（2011）は、修士課程において「研究テーマが早い時期に特定され、狭い範囲の研究に陥る傾向」を問題視している。

40 教員の教育システムに対する姿勢に、次のような指摘がなされている。「各教員にしてみればそれぞれの『専門領域』における研究能力に長けてはいても、『授業設計』や『授業評価』という、本来『教育学』の領域に属する事柄に関しては、全くの門外漢と言うのが、本音でもある」（山本、2012、6頁）。

41 中央教育審議会、2005。七つの類型は次の通り：①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会

学群に教育機能を取り戻させる試みである。

教員のほとんどは研究大学で育ち、研究能力を買われて大学に就職するため、大学は研究をする所であると思いがちだが、研究大学以外の大学に就職すると、教師と学生の関係が自分の経験とは非対称になる。そのため、自分が研究者になるために受けた経験と、大学は研究をする所だという認識は、教育の現場では役に立たないことが多い。そして、卒業研究科目は個々の教員がそれぞれの方針を発揮できる場所なので、自分の専門分野の研究を学生にもやらせることが教育にもなるという錯誤が最も生じやすい。

その根本的な原因は学生の大衆化にあるが、教育上の本質的な問題は、大学とは何かということに対する教員の認識にある。大学の歴史で学生の質の変化を語るとき、大学進学率に応じてエリート型からマス型、ユニバーサル型に進むというトロウ (M. A. Trow) のモデル<sup>42</sup>がこれまで引用されてきた。教育社会学者の島田博司は、そこに消費化と情報化という現代社会のキーワードを重ね合わせて、学生の学習スタイルの違いを表す SLGE (Steal, Learn, Get, Enjoy) モデルを提案している (表1)。島田の主張の特徴は、学生の変容を責めるのではなく、教員の側がそこから学ぶことができるとい

う観点にある。

このモデルによれば、研究を行うために特定の大学に入学し、教師のもとに「入門」する、「弟子入り」といった考えは、現在の日本の学部生には通用しない。研究室への所属も学生にとっては一時的、流動的なものでしかない。

日本の多くの学生は、小学校から高校に至るまで、大学入試に受かるための内容と方法を学ぶことはあっても、自発的に問題を見出して解決していくという学びのスタイルを身に付けていない。大学に入学してからも、さらに3年次まで知識が詰め込まれる。加えて、学習内容は高度化して細分化が進み、学生は自分が受けている授業が、学問体系や社会の中でどのような位置付けにあるのか把握することが困難になり、受身で学ぶ学生が増える<sup>43</sup>。そのため、積み重ね式の知識を得て、最終年次の卒業研究において統合を図るといった従来の方式が、学習の動機付けとして機能しにくくなっている。

一方で一部の教員は、こうしたカリキュラムの問題を把握したうえで、卒業研究は学生が主体的に学問に取り組む「最後の歯止め」として一定の役割を担ってきたという認識を示している<sup>44</sup>。先に、日本の大学では卒業研究を重視する傾向が異常なほど強いことを述べたが、卒業

表1 SLGE モデル

高等教育制度の段階	エリート型	マス型	ユニバーサル型
教師像	教授、師匠	大学教師	友達教師 (パートナー)
教師の役割	全人格的、道徳的、知性的	画一的、学問的、教育的	流動的、場面的、状況的、文脈的
権威的關係	敬意、権威關係、上下關係	尊重、権力關係、ルーズな上下關係	対等、フレンドリー、契約關係、ネットワーク關係
教師の選択	自己選択、入門、弟子入り	割り当て、入学、適格者選抜	自由選択、希望者登録

出典：島田、2001、229-235頁の表から抜粋。

の拠点、⑦社会貢献機能 (地域貢献、産学官連携、国際交流等)。

42 Trow, 1976.

43 教育学者の金子元久は、大学が提供する教育の効果と、学生の意欲という二つの軸によって、学生を、高同調型、限定同調型、受容型、疎外型の四つに類型化し、意欲に欠ける後二つが増加していると指摘している (金子、2007、16-24頁)。

44 小井土、1980、47頁。小井土は、教員養成学部では、各授業は教員免許取得と大学卒業のための必要単位でしかないという錯覚を学生が起こしやすいと論じている。この傾向は、国家等が認定する資格と学問分野が密接

研究が実際に教育の質を維持する「歯止め」となっているのであれば、卒業研究科目を廃止すると教育の質の低下につながる恐れがある。しかし、それならばむしろ卒業研究に頼らざるをえないような学士課程全体のカリキュラムを抜本的に見直すことが必要であろう。

こうした学問の細分化をめぐる教員と学生のすれ違いは現代の日本だけの問題ではなく、実は19世紀末にドイツの大学がすでに経験していることである。教育と研究の統一というフンボルトの理念が通用する程度の学問水準だったのは19世紀初めまでで、その一方でドイツの大学は自由を標榜していたため教育の管理はせず、研究主義の方針についていけなかった学生は「フンボルトのすき間」と呼ばれる孤立状態に陥った<sup>45</sup>。科学史家の中山茂は、19世紀後半以降には、硬直した制度の中で、専門分化の深化と、大学の大規模化、マス化に対応できなかったことでドイツの大学教育は衰退したと考察している<sup>46</sup>。

すなわち、学生の大衆化が進む日本の大学でも、卒業研究で学術的に高度な水準を維持しよ

うとすると、3年次までに高度に体系化されたカリキュラムを課さざるを得ず、その一方で研究手法を身に付ける機会を与えなければ、結果として、卒業研究で教員の指示をこなすだけの自主性を欠いた学生を生み出す<sup>47</sup>。そういう構造になっているのである。

### 学問の変化と専門の壁

加えて現代では、個別の専門分野だけでは解明できず、分野を超えたネットワークが必要な課題が大学の内外で増加してきた。たとえば工学では1980年代以降、領域の複合化、総合化が急速に進み、従来の伝統的な専門の区分では対応できない領域が現れている<sup>48</sup>。人文・社会系の諸分野でも、他分野の知識が無視できないことは言うまでもない。

こうした知識生産の様式の変化は、科学社会学では、モード1からモード2への移行として議論されている(表2)。モード1は、参加者と成果が伝統的な学部の枠内にとどまる静的な知識生産様式であるのに対して、モード2は、参加者が流動的であり、研究の動機や成果が大

表2 知識生産様式の変化

	モード1	モード2
領域、方法	ディシプリナリ	トランスディシプリナリ
研究の動機	学術的関心	社会的需要
組織、参加者	均質、固定的、階層的	多様、流動的、ネットワーク
品質管理	ピアレビュー	社会への説明、自己言及
発信場所	学術雑誌、会議	社会、市場

出典：Gibbons, et al., 1994 から抜粋。

に関連するいわゆる資格系学部において強いことが容易に推論できる。学問分野とカリキュラムの関係については、高等教育学者の山崎博敏が、「純粋科学モデル」、「応用科学・専門職モデル」、「人文学モデル」という三つの類型に区分して、標準化されたカリキュラムの作りやすさの度合いを論じているので参照されたい(山崎、1988、72-73頁)。

45 潮木、2008、41頁。

46 中山、1974、219頁。

47 ここで、卒業研究という科目名を掲げながら、研究に値する内容を学生に課さない場合はこの議論の対象でないことは言うまでもない。科目の実質的な運用がなされていないのであれば、第4節で述べる「基準の明示」によってまずは教育の質の保証を図るか、科目の廃止を検討する必要がある。「歯止めとして卒業研究がどうしても必須」と考える教員がいる学部・学科では、繰り返しになるが、カリキュラム全体に改革の余地があることを指摘しておく。

48 小笠原、2004、93頁。

学外の社会と強く関連し、より動的な知識生産のプロセスを有する。二つのモードは対立的な概念ではなく、新しいモードへの移行を推奨するものでもない。

しかし、研究領域を細分化することで論文を生産することを主眼としたモード1の知識生産様式の中に生きる大学の教員は、多様で流動的な社会に生きることになる学生の将来的な要求に対応できているだろうか。教育の現場においては、学生を一つの伝統的な専門分野でしか学ばせないことは、広い視野によって複雑な問題に対処する方法を学ぶ機会を学生から奪う要因になりかねない。

このようなリベラル・アーツ的発想で教育を行おうとしたとき、障害になるのは「タテ社会」<sup>49</sup>に特有な、組織の強い枠組みである。日本の大学の組織的特徴について、教育学者の金子元久は次のようにまとめている。①学部の独立性が高く、大学全体を統括する教育の仕組みが弱い。②学部の中に学科、コース、研究室などの小さい単位の組織がある。③学生は入学時に小さい組織に応じた専門領域を選ぶことが要求される<sup>50</sup>。そして、学生が所属する組織が、教育の論理ではなく、ここでも研究の論理に則した構造になっている。さらに、研究室という組織はややもすれば、教育を逸脱して学生に雑用を行わせたり<sup>51</sup>、ハラスメントを引き起こしたりするような閉鎖的で権威的な環境を作り出す温

床となることを、大学関係者は自覚し、警戒しなければならない。

#### 4. 改善策の提案

ここまで、教育と研究をめぐる大学の歴史と構造を検討し、学生の学びの点から卒業研究をめぐる問題を洗い出した。本節では、日本で進む大学改革の動向をふまえ、学士課程における研究活動について最低限考慮すべき改善策として、次の三点を提唱する<sup>52</sup>。①「質の保証」のため、評価基準を明確にする。②学生の自主性を育むため、低学年から課題解決型科目を導入する。③研究室の枠にとらわれず、学生が複数の専門分野に触れられる体制を設ける。

##### 基準の明示

まず、「質の保証」のため、卒業研究科目の成績の基準を明確にし、公開することを提案する。

現状では、卒業研究科目の成績の基準が公開されている例はどの大学でもほとんどないので、実態を把握することは困難だが、公開されていないことからこれまで様々な基準と判断によって運用されてきたといってもよい<sup>53</sup>。教員や学科によっては厳しすぎる例や、逆に放任になっている例があると思われる。

今日、大学はグローバル化する局面を迎え、ヨーロッパでは単位や学位の互換を目的とした

49 中根、1967。

50 金子、2007、111-113頁。

51 篠原、中村、2007。また実験系では、卒業研究の存続について、「大きな声では言えないが、研究の手伝いをして貰えるのでどうしても必要である。器具の洗浄、実験の準備、後始末、動物の飼育など、雑用が極めて多いので、労働力がどうしても必要である」という、教員の率直な意見がある（工学における教育プログラムに関する検討委員会、1999b、61頁）。

52 これらの提案は、それぞれが最新・最善の試みということの意味しない。ここでこれらの提案を行うのは、教育を主体にした研究活動を課すうえで考慮されてしかるべき余地があるということが、日本の伝統的な卒業研究の特徴を逆照射するからである。本稿は、学士課程における研究活動の実施も廃止も前提にしない。個々の大学や学部が学生に研究活動を課すならば、それぞれの理念と事情に応じて改善を図ればよい、という立場をとる。言うまでもないが、学生に研究活動を課す意図がない大学や学部を対象にした提案ではない。

53 当然、先駆的な事例はあるだろうが、一般的に日本では卒業研究科目の基準が公開されていないことを考慮すれば、それらの事例は例外にすぎない。日本の大学を総体でみれば、卒業研究制度は、企業側から全く信頼されていない。たとえば、就職活動で企業は学生の成績を見ないし、そもそも企業から内定が出るときに卒業研究が始まってもいない場合が多い。要するに、卒業研究科目は、大学教育の「質の保証」に全く貢献していない

カリキュラムの標準化が進んでおり、日本学術会議もカリキュラムの連携を模索している<sup>54</sup>。そのため卒業研究科目を継続する場合には、アカウンタビリティの点でも、明確な基準を早急に策定することが求められるであろう。

この提案は、単に成績の基準を明示すればよいということではない。学生を研究に従事させることにどのような意味があるのか、そもそも卒業研究を実施する必要があるのかといった基本的な点から問い直す。もしも実施するのであれば、たとえば実験系の研究室であれば学生を労働力として使うといった、教育を逸脱する事例が発生する余地がないかまで点検し<sup>55</sup>、その上で科目の目的を設定し、適切なシラバスを用意するということである。そのため、各大学の教育理念に立ち返りながら、カリキュラム全体における卒業研究の基本的な位置付けを改めて見直す必要がある。

また、卒業研究科目を複数の学部や学科で実施している大学においては、大学全体の質の保証の観点から、個々の学部や学科がそれぞれ基準を設けるだけでは十分ではない。悪貨は良貨を駆逐するように、低いレベルの基準（ないしは基準が無いこと）によって大学全体の科目の運用状況が疑われる恐れがある。そのため、科目の実質性を高めるためには、大学全体で統一した方針や原則を設けておく必要がある。

実際の評価に際して、指導教員一名の裁量に

依存する体制は成績インフレが起きやすく、質の保証という点で望ましいものではない。たとえば、教員の研究と関連が浅いテーマだと指導に苦勞するよりも評価を甘くして終わるという報告がある<sup>56</sup>。さらに、日本では大学の卒業が決まる前に企業から就職の内定が出るので、卒業研究の成績判定は科目だけの問題にとどまらず、その不合格は実質的に内定取り消しを意味する。一人の教員の決断に依存すると、“温情的配慮”を容認し、評価基準を形骸化させる恐れがある。そのため、複数教員で判定する体制が不可欠である。他の分野からも教員が参加できれば、評価の信頼性をさらに高めることができる。

そして何よりも教育的観点から、学生に明確な基準を示すことで、学生自身が目標を見定め、成長の励みにすることができる。基準がいまいであれば、学生が研究に取り組む姿勢も中途半端になりかねない。

### 課題解決型科目の導入

次に、学生の自主性を育むため、課題解決型科目を低学年から積極的に導入することを提案する<sup>57</sup>。

課題解決型科目とは、いわば小型の卒業研究であるが、学生の主体的参加による研究を行わせることを目的としている。現在では、PBL (Project-Based Learning) という呼称が定着している<sup>58</sup>。ここで重視するのは、研究内容の

---

いのが現状である。さらに本来であれば、ボイヤー委員会（注16参照）が方針を示しているように卒業研究科目を提供した教員の側も評価を受けなければ（The Boyer Commission, 1998, pp. 31-34）、「質の保証」は完全とはいえない。

54 有本、2010、191頁。分野ごとにカリキュラムの国際標準化を行う例として、工学系分野において、「技術士」の認定にかかわる日本技術者教育認定機構（JABEE）の取り組みがあることを指摘しておく。この分野での国際化の問題点と対応の詳細は大中（2009）を参照されたい。

55 注51参照。

56 上田、鮫島、2010。

57 この項目は、従来型の卒業研究科目の実施が学生の自主性の発揮を阻害しているという本稿が示した観察に対して、現状を改善させる可能性があることを示す提案である。注52で強調したように、自主性を育むためには課題解決型科目の導入しかないことを意味するわけではないし、ましてや学生に研究を課す意図がない大学や学部を考慮した提案ではない。研究活動を課すこうしたより良い方法の存在を知ったうえで、それでも従来型の卒業研究を続けるなら、明確な実施目的を示す必要があるだろう。

58 ほかに、デザイン科目、創成科目、IBL (Inquiry-Based Learning、探求学習) と呼ばれることがある。課題

到達度ではなく、正解のない課題を解決する過程を体験させることにある。さらに、「社会人基礎力」を身につけることができるという効果があり、しかも学年や分野を問わずに行うことができる<sup>59</sup>。

課題解決型科目はかなり実行に移され、実施報告が蓄積されている。テーマの設定を教員が行う卒業研究に比べて、学生自身がテーマを設定する課題解決型科目は、課題発見・設定能力の達成度が高いという学生の自己評価が得られている<sup>60</sup>。つまり、これまで「歯止め」という役割があった卒業研究への依存を軽減し、学生の多様性に合わせて教育効果の高いカリキュラムを構築することができる環境が整ってきたといえよう<sup>61</sup>。

課題解決型科目の成否は良いテーマを選ぶことができるかどうかにか左右されるが、制度上の実施ポイントには、早期から、繰り返し、グループで行わせるという三点が挙げられる。

時期については、低学年から配置することが望ましい。学生は、卒業の一年ほど前には進路を決定しているので、最終年次になって初めて行う研究活動（卒業研究）は、進路の選択に全く影響を与えていない。とくに大学院に進学する場合には、研究とは何かを体験せずに研究する道を選ぶという矛盾がある。低学年からこの科目を配置すれば、この矛盾を解消できる。また、研究体験がその後の学業成績の向上に寄与

することが報告されていることから<sup>62</sup>、大学側は、学習の集大成としてではなく、学習への導入としての研究の役割に着目するべきである。

また、4年間の課程において、やさしい課題から複雑なものまで複数回の経験を重ねることが望ましい。それにより、学生が毎回の活動を反省し、次回にフィードバックすることができるようになり、研究の教育的効果が飛躍的に上がることが期待できる。課題解決型科目は、一つの課題に対して数か月間の期間で、問題の発見から報告にいたるまで研究における一連の作業を実践させることが可能である。

さらに、グループで行わせることで、学生の自主性やコミュニケーション力の向上を図ることができる。一つのプロジェクトに対して、参加するメンバーの役割を変えることもあるだろうし、そこに複数の学部から異なる専門をもつ学生を集めることもありえよう。そこでは、課題を解決するのは学生自身であり、教員は指導者ではなく、助言者になる。

### 人材の流動化の促進

そして、卒業研究科目を継続するのであれば、学生が複数の専門分野に触れられる体制を設けることを提案する。日本の大学においては、学部や学科、研究室などのタテ割り組織の枠を弱められるかがポイントになる<sup>63</sup>。

日本では、研究者になるにしても、入学時に

---

解決型科目は現在でも成長過程にあり、完成したモデルがあるとはいえない。

59 経済産業省、2010、554頁。経済産業省では「社会人基礎力」をキーワードとして平成19年度から推進した。社会人基礎力とは、仕事の現場で求められている能力のことで、前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力という3つの力を軸に、主体性、課題発見力、発信力といった12の具体的な能力要素のことで定義している（同、2頁）。

60 坂本、児玉ら、2005。

61 日本工学教育協会の調査では、企業は、卒業研究を討論、実験（改良型）、チームティーチング、実習等の教育法で置き換えることが可能と考えていることが示されている（日本工学教育協会工学教育評価委員会、1996、28頁）。また、京都大学工学部における調査では、卒業研究でしか身に付かない能力はないことが示唆された（酒井、山田ら、2006）。「歯止め」については、注44を参照のこと。なお、本稿が課題外決型科目を提案するのは、卒業研究の「代替」としてだけでなく、卒業研究への「準備」も考慮にある。個々の大学や学部の理念と事情に沿って、柔軟に運用することが可能である。

62 Kinkel and Henke、2006；山川、2009。

63 参考までに、第2節で触れた国際的潮流とされる研究体験科目の例では、Honors Programとも関連するため、

所属する学科を決めたあと学部・大学院を通じて、同じ分野にとどまることが常識となっている。大学や社会が、いくら学生に視野の広さや教養が大切だと訴えても、入学時から専門を決定している学生にとっては、領域を超える（トランスディシプリン）機会がそもそもないのだから、彼らにはその真意は伝わらない。専門が極度に細分化した現状において、従来型の卒業研究科目を継続するのであれば、学生がモード2の知識生産様式に対応した手法を体験できるよう、分野が異なる専門家（教員）にもアクセスする動機付けを行い、またそれを可能にする環境を作ることが必要である。

これは制度の問題ではなく、教員の発想の問題である。たとえば、学生は一つの分野の中だけでは解決できない課題に着手することがあるだろう。その際、教員は、自分の専門分野の中だけで解決させようとするのではなく、他分野の教員にも積極的に意見を求めに行くことを促し、逆に、他分野から来た学生に対しても、自分の専門分野の視点から、必要に応じて指導をすればよい。

将来的に、学生は一つの研究室に所属するのではなく、学科に所属しながらも大学内で複数の研究ゼミに参加し、新しい視点から自分の研究課題を探求していく——そういう学生が出てくるかもしれない。そのためにも、卒業研究の実施においては明確な評価基準が必要であるし、大学内の学部・学科間でも均質化されていることが望ましいのである。

学生は専門が異なる複数の教員に接することで、個別の分野の視点から考えるという姿勢を身に付けつつ、学問の全体観の中に自分の専門分野を相対化して位置付けることができるようになる。とくに、職業との関連が強い学問分野の場合には、早くから専門科目を履修したがる

傾向がみられる<sup>64</sup>。こうした分野では全体観を失わせる動機が潜在しており、他分野との融合を図る教育的配慮が欠かせない。

## 5. おわりに

卒業研究の実態は学部や学科の外からは見えにくい。それゆえ、質の基準があいまいになりやすい。同時に、各大学の裁量で科目の実施を決めているので、大学の理念が端的に反映されるといえよう。

大学は卒業研究の教育的意義を過大評価する傾向にあるが、それがこれまで同科目の意義が十分に点検されてこなかった原因であろう。しかしながら、学生の大衆化が進む今日、質の保証と実質的な教育という点で、伝統的な卒業研究の制度には重大な問題がある。すなわち一方では、卒業研究の評価基準が甘く、放任状態になっており、教育の質が低いまま見過ごされてきた。他方では、日本の過度な研究主義が学生の自主性の成長を妨げることになり、社会が求める人材の育成に役立ててこなかった。

卒業研究科目の扱いは、大学の類型や、学問分野によって異なることは当然である。本稿が用いた資料の多くは工学系分野からの報告に拠っており、そのために本稿が取り上げた内容にも分野の偏りがある可能性は否定できない。しかし、それは工学系分野だけに問題が多いということではない。むしろ、工学系分野では、カリキュラム改革のための反省と努力が重ねられてきた結果、卒業研究に関しても本稿が指摘したような問題が表面化したのである。それに対して、人文・社会系の諸分野からの卒業研究科目に関する報告がほとんど無いという現状は、カリキュラム改革の努力が不十分であることを意味するのではないか。表面化していない

学部や学科とは独立の部署がその科目を管理している。それゆえ、専門分野の論理にとらわれない全学で一貫した運用が可能になっている。

64 農学系の学生を対象とした調査では、科学的、人文的アプローチがとられる環境学系に対して、林学系・獣医学系では、専門科目の割合を増やし、また早い時期から学びたがるという意向を示す（下田、丹下ら、1981）。

だけで、逆に本稿で指摘した問題よりも深刻な問題が潜んでいる恐れがある。

さらなる実態の解明は今後の課題であるし、関係者からの報告が出てくるのを待つにしても、卒業研究科目に関して個々の学部・学科や教員の裁量に任せるだけではなく、大学が改革を主導することが重要である。卒業研究科目に対する取り組みは、延いては、学士課程全体を改善させることにつながる。

本稿では、日本に特有な卒業研究科目について歴史・社会的視点からその特徴を説き起こすとともに問題点を指摘し、教育学的観点から改善への方針を示した。今後、具体的な事例調査が重ねられれば、各大学が教育に取り組む姿勢を知る一つの指標・判断材料（たとえば大学間を比較するための）として、同科目を見ることができるようになるだろう。

## 参考文献

天野郁夫 (1986)『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部。  
—— (2013)『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会。  
有本章 (2003)『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。  
—— (2010)「知識社会における大学院教育と学士課程教育の連結——その論点を考える」『大学論集』第41集、185-202頁。  
有本章、江原武一 (編) (1996)『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。  
上田和夫、鮫島俊哉 (2010)「卒業研究評価法の比較」『芸術工学研究』第13号、57-61頁。  
潮木守一 (1993)『アメリカの大学』講談社。  
—— (1997)『京都帝国大学の挑戦』講談社。  
—— (2008)『フンボルト理念の終焉? ——現代大学の新たな次元』東信堂。  
大久保利謙 (編) (1972)『森有礼全集 第1巻』宣文堂書店。  
大橋秀雄 (1998)「工学教育からエンジニア教

育へ」『IDE 現代の高等教育』第402号、36-41頁。

大中逸雄 (2009)「JABEEにおけるエンジニアリング・デザイン教育への対応 基本方針」日本技術者教育認定機構 (JABEE) ([www.jabee.org/public\\_doc/download/?docid=308](http://www.jabee.org/public_doc/download/?docid=308))。  
大山松次郎 (1932)「卒業論文の変遷に就て」『電気雑誌 OHM』第19巻第6号、326頁。  
小笠原正明 (2004)「1990年代の大学および大学院改革——大学設置基準の大綱化と大学院重点化がもたらしたもの」、絹川正吉、館昭 (編)『学士課程教育の改革』東信堂、71-104頁所収。  
金子元久 (2007)『大学の教育力——何を教え、学ぶか』筑摩書房。  
菊池城司 (1999)『近代日本における「フンボルトの理念」——福田徳三とその時代』広島大学大学院教育研究センター。  
喜多村和之 (1987)『大学教育の国際化——外からみた日本の大学 (増補版)』玉川大学出版部。  
—— (編) (1988)『大学教育とは何か』玉川大学出版部。  
教育再生実行会議 (2013)「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について (第四次提言)」(平成25年10月31日)。  
経済産業省 (2010)『社会人基礎力 育成の手引き——日本の将来を託す若者を育てるために』河合塾。  
小井土由光 (1980)「教員養成学部における卒業研究の位置」『地学教育と科学運動』第9号、46-47頁。  
工学における教育プログラムに関する検討委員会 (1999a)「工学教育アンケート報告」([www.eng.hokudai.ac.jp/jeep/08-10/pdf/enquete.pdf](http://www.eng.hokudai.ac.jp/jeep/08-10/pdf/enquete.pdf))。  
—— (1999b)「工学教育システム分科会報告」([www.eng.hokudai.ac.jp/jeep/08-10/pdf/99system.pdf](http://www.eng.hokudai.ac.jp/jeep/08-10/pdf/99system.pdf))。  
—— (1999c)「工学教育プログラム分科会

- 報告」(www.eng.hokudai.ac.jp/jeep/08-10/pdf/99probun.pdf)。
- 小島彰、鈴木信邦 (2012)「産学連携による鉄鋼工学人材育成のための指針——平成23年度鉄鋼工学セミナー参加者による大学教育アンケート結果から見えてきたもの」『ふえらむ』第17巻第6号、386-393頁。
- 斎藤泰 (2003)「ヨーロッパ史卒業研究指導の方法と実践——「卒業研究指導ゼミ」と「卒業研究ゼミ」を通して」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第25号、123-132頁。
- 酒井博之、山田剛史、他 (2006)「工学教育における卒業研究の役立ちに関する構造」『工学教育』第54巻第3号、51-56頁。
- 榊原道夫 (1987)「大学の大量化と卒業研究のあり方」『秋の分科会講演予稿集』(日本物理学会) 1987年度第4号、228頁。
- 坂本二郎、児玉昭雄、他 (2005)「創成科目と卒業研究における達成度評価とその比較——金沢大学工学部人間・機械工学科での取り組み」『工学・工業教育研究講演会講演論文集』(日本工学教育協会) 平成17年度号、214-215頁。
- 篠原道正、中村省三 (2007)「卒業研究、就職・進学指導に対する学生評価の導入の効果」『工学教育』第55巻第4号、99-104頁。
- 島田博司 (2001)『大学授業の生態誌——「要領よく」生きようとする学生』玉川大学出版部。
- 下田与四雄、丹下宗俊、他 (1981)「カリキュラムに関する学生の意識調査——(第3報) 専門教育についての学生の意識」『神戸大学農学部研究報告』第14巻第2号、447-453頁。
- 関正夫 (1995)「世界の大学教育の歴史と国際比較——工学教育の改革課題を考える」『工学教育』第43巻第6号、6-13頁。
- (2006)「大学カリキュラム改革に関する研究の回顧と展望——学士課程教育を中心として」『大学論集』第36集、31-67頁。
- 竹田邦雄、沼本健二、松畑熙一 (1987)「卒業研究のための化学英語論文の読解指導について」『岡山理科大学紀要 (A) 自然科学』第22巻、347-361頁。
- 館昭 (2013)『原理原則を踏まえた大学改革を——場当たり策からの脱却こそグローバル化の条件』東信堂。
- 中央教育審議会 (2005)「我が国の高等教育の将来像 (答申)」(平成17年1月28日)。
- (2011)「グローバル化社会の大学院教育——世界の多様な分野で大学院修了者が活躍するために (答申)」(平成23年1月31日)。
- 東京帝国大学 (1932)『東京帝国大学五十年史上冊』同大学。
- 中井俊樹 (2011)「学士課程の学生に研究体験は必要か——国際的動向と論点整理」『名古屋高等教育研究』第11号、171-190頁。
- 中島 (渡利) 夏子 (2008)「米国の研究大学における1990年代以降の学士課程カリキュラムの特徴——研究に基づく学習を重視するスタンフォード大学の事例から」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第57集第1号、173-189頁。
- 中根千枝 (1967)『タテ社会の人間関係』講談社。
- 永宮正治 (2007)「教育と研究——外国の例から学ぶこと」『大学教育学会誌』第29巻第2号、37-41頁。
- 中山茂 (1974)『歴史としての学問』中央公論社。
- (1978)『帝国大学の誕生——国際比較の中での東大』中央公論社。
- 新潟大学二十五年史編集委員会編 (1980)『新潟大学二十五年史 部局編』同委員会。
- 日本工学教育協会工学教育評価委員会 (1996)「大学と企業からみた工学教育の教育法と評価法に関する調査報告書——能動的人材の育成を目指して」日本工学教育協会。
- 濱中淳子 (2009)『大学院改革の社会学——工学系の教育機能を検証する』東洋館出版社。
- 福岡大学五十年史編集委員会編集 (1987)『福岡大学五十年史 上巻』同大学。
- 八木透 (2012)「米国 MIT と University of

- Michiganにおける Thesis と研究体験科目の紹介』『工学教育』第60巻第5号、13-17頁。
- 柳沢学 (2008) 「建築学科の卒業研究」『摂南大学教育学研究』第4号、57-67頁。
- 山川聡子 (2009) 「低学年からの継続的な実践型教育 (Project Based Learning) とその効果」『工学教育』第57巻第2号、46-52頁。
- 山崎博敏 (1988) 「大学におけるティーチングの組織論」、喜多村和之 (編) 『大学教育とは何か』玉川大学出版部、62-79頁所収。
- 山本英夫 (2012) 「『The Journal of Learner-Centered Higher Education』発刊に寄せて」『The Journal of Learner-Centered Higher Education』第1号、5-6頁。
- 吉田文 (2007) 「分野別にみた学士課程カリキュラム——人文・社会系に注目して」(中教審大学分科会制度・教育部会、学士課程教育の在り方に関する小委員会 (2007年12月3日) 資料、www.mext.go.jp/component/b\_menu/shingi/giji/\_icsFiles/afieldfile/2011/09/30/1311574\_5.pdf)。
- 和田正法 (2012) 「工部大学校における化学科の位置付け——実地教育の分析から」『化学史研究』第39巻第2号、55-78頁。
- Ashby, Eric. (1958). *Technology and the Academics: An Essay on Universities and the Scientific Revolution*. London: Macmillan. 邦訳『科学革命と大学』(島田雄次郎訳) 中央公論社、1967年。
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, et al. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage. 邦訳『現代社会と知の創造——モード論とは何か』(小林信一監訳) 丸善、1997年。
- Jenkins, Alan and Mick Healey. (2010). Undergraduate Research and International Initiatives to Link Teaching and Research. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 30 (3), 36-42.
- Kinkead, Joyce. (2003). Learning through Inquiry: An Overview of Undergraduate Research. *New Directions for Teaching and Learning*, (93), 5-17.
- Kinkel, Doreen H. and Scott E. Henke. (2006). Impact of Undergraduate Research on Academic Performance, Educational Planning, and Career Development. *Journal of Natural Resources & Life Sciences Education*, 35, 194-201.
- The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities* (www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer\_Report.pdf).
- Trow, Martin. (1976). 『高学歴社会の大学』(天野郁夫、喜多村和之訳) 東京大学出版会。
- \*ウェブサイトはいずれも2013年11月29日に閲覧。

# Changes in Japanese university students' metacognitive knowledge of writing skills and awareness as writers

Eri Fukuda

Lecturer, Department of English Communication, Chugoku Junior College

---

Keywords: First and second language writing, first and second language reading, metacognitive knowledge, social networking website

## Abstract

In this qualitative research, Japanese university students' metacognitive knowledge of Japanese and English writing skills was examined through a questionnaire. In an English course for engineering students, a social networking site, Facebook, was introduced as an online learning platform. The participants were assigned to read news articles in both Japanese and English on the same topic and write summaries in either language over a semester. All the students were first-year students enrolled in academic courses, and some students were also taking a Japanese composition class. In the English class, writing skills were not explicitly taught while writing instruction was provided in Japanese classes. This article discusses the results of questionnaire research which indicate learners' development as writers and reveal gaps in students' metacognitive knowledge of English writing

skills.

## Introduction

Considering the current move to internationalize tertiary education in Japan, academic writing skills courses in English are increasingly necessary for students at all levels of English language proficiency. In many cases, Japanese university students are not equipped with essential writing skills in English (Takamatsu, 2006). English for Academic Purposes (EAP) courses include academic writing skills; however, these courses often target students with intermediate or higher English language (L2) proficiency. Due to the increasing demand for high Test of English for International Communication (TOEIC) scores from businesses, freshmen are often required to take TOEIC preparation courses. In addition to the TOEIC test preparation, freshmen should be encouraged to learn academic English as well. Freshmen possess enormous potential to achieve

success as language learners and should be provided with ample opportunities to explore possibilities for growth for both careers and studying overseas. Therefore, more chances to read and write academic texts should also be offered to lower-level L2 learners. The current research utilized a social networking site (SNS), Facebook, to facilitate reading and writing activities and observed how students' metacognitive knowledge changed.

## Review of Literature

Krashen (1984) argued that novice L1 writers are categorized into two types: blocked and remedial. Blocked writers have developed knowledge on how language should be written to make it comprehensible to the reader. This knowledge can be gained through pleasure reading; however, blocked writers cannot utilize this knowledge because of a lack of organization skills in writing. Remedial writers do not possess either knowledge or skills. The deterioration of the overall level of Japanese students' L1 literacy skills has recently been seen as a serious problem (Takamatsu, 2006), which suggests learners have been receiving less L1 knowledge and skills to transfer to L2 writing based on the schema theory (Fung, Wilkinson, & Moore, 2003).

When Krashen's (1984) theory is applied to second language writing, many beginner level Japanese university students could be classified as remedial writers who have not absorbed adequate linguistic input to verbalize ideas nor become proficient in writing skills fostered by instruction given in L1. The Japanese and English writing instruction students receive is often limited in both secondary and tertiary education (Okabe, 2004), and the L2 input

they have been exposed to is primarily from textbooks and preparatory materials for university entrance exams. Therefore, along with English writing instruction, Japanese learners may benefit from more varied L2 sources to improve their L2 writing skills.

L2 language input required for students varies depending on their fields of study (Dudley-Evans & St. John, 1998). For example, science and technology students need to read the latest articles to keep up on current advances in their fields. However, field-specific L2 reading would be too demanding for learners at the beginner level. Thus, L1 texts may be able to provide learners with background information so that students may better understand their L2 equivalents, as Cook (2001) claimed the use of L1 helps learners obtain knowledge shared across languages.

For English for Specific Purposes (ESP) courses, Marco and Pueyo (2006) suggested the use of the Internet in instruction because the Internet allows learners to access authentic and updated information at the same time as it provides a platform for learners to publish their work. In addition, the creation of audience of the writing (Godwin-Jones, 2003) and an increase in the learner's awareness of an audience of the writing (Dippold, 2009) were often highlighted.

Magnifico (2010) claimed that learner awareness of the audience could connect the sociocultural and cognitive perspectives of writing. The roles of the audience are twofold: to elicit background knowledge from the writer to accommodate readers' interest, and to provide feedback which helps writers to see whether their meaning is being communicated to the audience and if they are conforming to the writing norms in their community. In con-

trast to an individualistic view of writing where writers go through the writing process by themselves, through an online community, writers structure their thoughts based on their perceptions of readers' preference, and attempt to gain membership in the community by following the writing practices shared in the group.

A recent Internet tool used to create a virtual community is SNS. According to Kabilan, Ahmad, and Abidin (2010), the most widely used SNS in general is Facebook. Also, Shih (2011) stated, "Among... social networking sites [such as MySpace, YouTube, Flickr and Twitter], the features, interface, and popularity of Facebook make it an effective tool" (pp. 830–831).

### **Purpose of the Study**

The purpose of the current research was to observe whether and how Japanese students' metacognitive knowledge would evolve when writing skills were not explicitly taught in an English communication class though frequent reading and writing tasks were assigned with the requirement of sharing the articles and writing on Facebook. The students were concurrently enrolled in other academic courses, including, for some students, Japanese composition classes where they were explicitly taught L1 writing skills; therefore, another purpose of this research was to observe students' overall change in their awareness as writers.

As mentioned earlier, L2 linguistic written input is limited in Japan's English language classrooms, and writing instruction is not emphasized in many institutions in Japan. Accordingly, by employing Facebook to improve students' L2 writing skills, the present re-

search seeks to provide a possible way to improve the metacognitive knowledge of writing skills of second language learners who receive only a narrow range of linguistic input and writing instruction.

### **Methods**

#### ***Participants***

The study was conducted in a required fifteen-week English course at a private university located in western Tokyo. The focuses of the course were English communication and presentation skills. In this class, writing skills were not explicitly taught, which means the instructor did not provide information such as the writing process, text organization, or writing topic and supporting sentences. The participants were 22 freshmen, 2 females and 20 males, who are majoring in engineering. Their English language proficiency was at the beginner level at the time of the study. Their TOEIC scores are below 280, which correspond to A1 to A2 in the CEFR levels.

#### ***Procedure***

Questionnaires were administered at the beginning and the end of the spring semester. The students were told that agreeing or disagreeing to participate in the research would not affect their grades, and their responses to the questionnaires would be kept anonymous. The data was collected with the consent of all the participants. The time period to answer the questionnaire was 10 minutes. One participant did not complete the post-assessment; thus, the number of respondents decreased to 21.

## ***Questionnaires***

To investigate L2 learners' metacognitive knowledge of writing skills, Kasper's (1997) questionnaire was employed: the combined questionnaire of Writing Autobiography (Appendix A), originally devised by Sandman (1993), and Cognitive Style Questionnaire (Appendix B), originally designed by Devine, Railey, and Boshoff (1993). In addition, three questions were added from Victori (1999) to inquire about essay organization, parts of paragraphs, and learners' revising process (Appendix C). These questionnaires were integrated, consisting of open-ended items and a ranking chart. The combined questionnaire was administered during class time. The responses were coded and analyzed by the comparison of the pre- and post-assessments.

## ***Reading and Writing Activities***

As assignments, the students were asked to read one online article written in Japanese and another in English on the same topic of their choice though limited to science-related topics. Since each student was interested in different topics, the freedom of choosing their own topic within their field of academic specialization was allowed to maintain students' motivation. The number of characters was specified to be 1,000 or more in Japanese and the number of words was 400 or more in English. Because the students were assigned to write about both the similarities and differences of two articles, articles needed to contain a certain number of characters or words. Articles with 1,000 characters in Japanese and 400 words in English would provide enough concrete information to compare and contrast the texts. The articles were not to be a translation of one or the other, and the learn-

ers were required to find articles from different websites.

Once the students found their articles, they were asked to post the links of the articles on Facebook. Then they posted two types of texts: a summary of the two articles, which described main points of each, and another summary which pointed out the similarities and differences between them. Since the learners' L2 proficiency was limited, they were allowed to choose the language to write in (Mason & Krashen, 1997). If a summary was written in the L1, the participants had to write more than 150 characters, and if it was in the L2, 50 words or more. The number of characters or words was minimal to avoid demotivating the students. These tasks were assigned six times in a semester, and the students completed them 4.58 times on average. One student wrote a summary in English once and another twice; the rest of the class wrote all summaries in Japanese. The first and last weeks were excluded as they were used for the orientation and final assessment.

The students were instructed on how to search for articles in detail at an orientation held in a CALL classroom, and several websites were suggested, such as the Voice of America, the Japan Times, and National Geographic, Japan edition. A Facebook group was created for the particular course, and the students were invited to the group to share information. On Facebook, there is a function which shows who has clicked a post, and this function was used to monitor whether the students had read the articles their classmates posted. Also, in class, the students had to present their articles and summaries to their partners every time the tasks were assigned, and the partners made comments on them.

## Results and Discussion

### *The Questionnaire on Metacognitive Knowledge of Writing Skills*

The questionnaires had 10 items in total, and the responses gained from the pre- and post-assessments were compared.

#### *Item 1: Previous positive experiences of writing in English*

As Table 1 shows, five types of responses were found in the pre-assessment, namely, book reports assigned in secondary school, personal writing, letters, essays, and having no positive writing experience. Essays were perceived positively when the students gained the opportunities to reflect on their ideas and experience. The respondents seemed to like the aspect of writing which helps the writer to structure and synthesize unorganized ideas. One student noted, “With the assignment called “Story, words, and books that changed my life” I was able to reflect on my life, and think about my life’s turning point.” Another reported, “When I write an essay about my thoughts, by writing, my ideas gradually become clearer, and at the end of the essay, I can clearly identify my goal [for writing].”

As the students went through the first semester at university, some changes occurred in their responses between the pre- and post-assessments. Essay writing was the most common positive writing experience in the pre-assessment; however, in the post-assessment, report writing received the most responses. Letter writing and lack of positive writing experiences were not found in the post-assessment. During this first semester, the students were assigned reports in academic courses and some were enrolled in a Japanese writing class. At this research site, compared to their counterparts in other departments, engineering students are assigned a significantly larger number of reports since they have lab reports. The main reason for the favorable response to college report writing was that they had learned how to write reports and saw the improvements in their writing skills as the following comments illustrate: “I write essays in engineering classes every time, and I feel my writing skills have improved since the first class.” “University’s composition class [was a positive experience] because I learned how to write in ways I had never learned before such as using rules [of writing].” A few students reported English writing activities associated

**Table 1**  
*Responses from Item 1: Describing previous positive writing experiences*

Codes	Pre ( $n = 22$ )	Post ( $n = 21$ )
Book report	3	1
Personal writing	3	1
Letters	2	0
Essays	8	5
No positive experience	2	0
Miscellaneous	1	4
No response	3	1
College report	-	6
Non-report assignments	-	3

with writing in the researcher's English class were also positive experiences for them. For example, one student specified that reading Japanese and English articles on the same topic was helpful, and self-introduction and communicative writing assignments were enjoyable for another. The final presentation was rewarding for one student because he unexpectedly found it fun to write about what he was interested in in English.

*Item 2: Previous negative writing experiences*

Interesting changes were observed in comparing the two assessments (Table 2). Initially, when the participants were asked about their negative writing experiences, the majority described English language tasks. A major obstacle for the students at the beginning of the semester was their limited L2 linguistic knowledge. They described difficulties in verbalizing their thoughts due to inadequate L2 linguistic ability: "Because I don't have a big vocabulary and grammatical knowledge, I cannot write to my satisfaction. I cannot write in English if I am not allowed to use a dictionary." Their insufficient linguistic knowledge frustrated the students and reconfirmed the insecurity they felt regarding their command

of English. In addition to limited L2 linguistic knowledge, four other codes emerged: writing on an uninteresting topic, writing a response to someone's opinion, compulsory writing, and dislike of writing itself. Compulsory writing includes tests, assignments, and penalties. The students reacted negatively when they felt they were being forced to write.

Although the responses in the post-assessment for three categories dropped significantly to almost none, compulsory writing actually slightly increased. All of these responses focused on Japanese writing. Throughout the first semester, they experienced much more involved Japanese writing tasks, and in the post-assessment, many students expressed the negative feelings they had when completing writing assignments in Japanese. Many of the students wrote that they were good at expressing themselves freely, and they did not like having a topic, time limit, or word or character limit imposed on them. A student reported: "I was so frustrated when no explanations were given for why I had to write it and I was forced to write. Without a plausible explanation, I do not want to write." Six out of 21 valid responses referred to the respondents' struggle in

**Table 2**  
*Responses from Item 2: Previous negative writing experiences*

Codes	Pre ( <i>n</i> = 22)	Post ( <i>n</i> = 21)
Uninteresting topic	3	0
Inadequate linguistic knowledge	7	1
Responding to opinions of others'	2	2
Compulsory writing	3	0
Dislike of writing	2	4
Miscellaneous	2	3
No response	3	1
Difficulty in verbalizing ideas	-	5
Not knowing how to write	-	2
Task difficulty	-	4

writing college reports. Three other codes emerged: task difficulty, trouble verbalizing ideas, and trouble organizing ideas. One student described his struggle: “For reports, I have to write 2,000 to 3,000 characters. I didn’t know how to write, so I was lost.” Uncertainty or not knowing what is expected seemed to cause frustration. Also, the inability to express ideas students have emerged as this respondent stated: “When writing a college report, I could not make a conclusion as I had planned.”

In the descriptions about English writing, the participants remained concerned about linguistic issues. Their L2 proficiency level results in insecurity in L2 language use and frustration caused by the inability to express thoughts. One of the five students who mentioned English writing said, “English writing.

When I had to express my thoughts in writing. Fears of making mistakes such as whether my sentences are really correct or word use is correct.”

*Item 3: Strengths and weaknesses as a writer*

The students’ sense of their inexperience or weaknesses in writing also appeared in this item as indicated in the responses to the pre-assessment in Table 3. Only one code of strength arose and the other four codes are all about weaknesses. Their only strength was their ability to express their thoughts, and the same expression was used by several students: “*omotteiru koto wo kakeru*”, which means, “can write what I am thinking.” While eight respondents specified this ability as their strength in Japanese writing, when it came to weaknesses, limited English language ability was reported by four students.

**Table 3**  
*Responses from Item 3: Strengths and weaknesses as a writer*

Codes	Pre (n = 22)	Post (n = 21)
Pre-assessment		
Strength		
Able to write what I think (in Japanese)	8	5
Weaknesses		
Influenced by level of interest	2	2
Limited linguistic knowledge	4	4
Limited writing skills	2	2
Unable to think of organization	2	1
Unsure	1	0
Miscellaneous	3	2
No response	3	4
Post-assessment		
Strength		
Able to think of the reader’s perspective	-	3
Good at development of ideas	-	5
Able to organize ideas	-	2
Weakness		
Unable to think of the reader’s perspective	-	2

Although the number of responses indicating limited L2 language ability remained the same in the post-assessment, a significant change seemed to occur in the students' minds. Fifteen out of 18 valid responses included their strengths as writers. Each student mentioned one strength in their responses. Moreover, three more codes for strengths were added. The reader's perspective emerged as a key word for the post-assessment as some participants realized that their strength is the ability to think in someone else's shoes while others noticed that they struggle to do the same. The introduction of Facebook as a learning platform in the current class might have played a role in the increased awareness. On Facebook, the students posted links to news articles as well as their summaries; thus, they were aware that their classmates would read their summaries. They read their classmates' summaries as well. Therefore, as Dippold (2009) maintained, the learners became more conscious of their readers. On the other hand, some still considered their strength as being able to express their thoughts in Japanese, and an equal number mentioned developing their ideas as a new strength.

*Item 4: What students have learned about*

*themselves as writers and how they have improved their writing skills*

This question was used only in the post assessment and indicated the participants were greatly influenced by the increased amount of writing assignments at university. There were two notable categories of responses which are key components of academic writing at the tertiary level as Table 4 displays: text organization and the reader's perspective.

Norms of Japanese academic writing to organize their ideas were taught in the students' other classes. Therefore, they may have become aware of the gap between the academic norms and their own organization. A comment from a student was, "[In Japanese writing class,] I think I have acquired a skill to think from another's perspective. I can now think about how I should explain things in order to be understood by others." Another student stated, "I learned how to systematically write what I want to say. I want to improve my writing skills to express exactly what I want to communicate."

In addition, although writing skills were not explicitly taught in this researcher's English class, a large amount of reading in both English and Japanese were assigned. Through the

**Table 4**  
*Responses from Item 4: What students have learned about themselves as writers and how they have improved their writing skills*

Codes	Post ( <i>n</i> = 21)
Areas learned	
Text organization	7
Reader's perspective	7
Miscellaneous	5
Areas students desire to improve	
Ease of understanding	2
Linguistic knowledge	4
Text organization	1
Writing speed	1

news articles, many of the participants should have been exposed to more linguistic input in both languages than they had been before, which would offer them various models of expressions which are understandable not only to the writer but also to the readers.

As mentioned earlier, novice writers are either blocked writers who have not received writing instruction but may have received linguistic input from reading, or remedial writers who lack both factors (Krashen, 1984). As the students were exposed to L1 and L2 linguistic input they might have become blocked writers in both languages. Since some students learned Japanese writing in class, some might no longer be novice writers, but the effects of the Japanese writing instruction is unknown.

*Item 5: Defining good writing*

In the pre-assessment, the majority of students (15 out of 22) pointed out that good writing should be easy to understand. However, their definition of ease of understanding is unclear; there are various qualities of lucidity such as language, text organization, difficulty of logic and ideas, and degree of expertise. The most frequently appearing description was that understandable writing is a kind of writing everyone can comprehend. “Simple and easy to understand” was a common answer obtained in the pre-assessment. Here one stu-

dent wrote, “Easy to read, easy to understand, and [a kind of] writing which [the reader] can sympathize with.”

The participants’ concern about lucid writing is considered a reader’s perspective. Presumably, the readers’ perspective was their own perspective as readers of texts written by others. As previously noted, the participants’ awareness of the readers of their writing surfaced for the first time in the post-assessment responses. At that point, they had gained some experience as writers while receiving feedback from instructors and sharing their writing on Facebook: they had readers of their writing.

Text lucidity continued to be the most common response in the post-assessment; however, the importance of text organization appeared again as seen in other questions. This response is surprisingly similar to the previous comment but written by a different student, and it illustrates the change that occurred in students’ awareness: “Easy to read, easy to understand, and [a kind of] writing in which the reader can see how the text is organized.” Admittedly, the description of good writing is still overly general, but six students referred to text organization in the latter assessment, which did not manifest itself before in this questionnaire item.

*Item 6: Ways of coping with trouble writing*

In contrast to other questions, the change

**Table 5**  
*Responses from Item 5: Definitions of good writing*

Codes	Pre ( <i>n</i> = 22)	Post ( <i>n</i> = 21)
Ease of understanding	15	12
Informative	2	0
Miscellaneous	2	3
No response	3	0
Logical	-	1
Good organization	-	6

observed here is not necessarily about the improvement of writing skills. Initially, the respondents mostly agreed that their strategy against writer's block was to brainstorm ideas, as one student said; "I write whatever comes to my mind and then compose in my own way." Others would refer to websites and dictionaries or give up, and only one student mentioned taking a break.

However, in the post-assessment, brainstorming was replaced by taking a break. In fact, none of the respondents mentioned brainstorming. In most cases, writing is a cognitively challenging task, and as mentioned in other question responses, some of the participants are not fond of writing itself, so they may need to withdraw from the task to regain concentration. A common strategy to cope with writing problems was to ask older students and friends for help; this strategy newly appeared at the end of the semester. Another emerging response was to look back and reflect on what was written. A student commented, "I reread what I have written up to that point." Although some progress was seen among students as this comment demonstrates, their metacognitive knowledge of writing skills is still underdeveloped; thus, more awareness

raising about how composing proceeds needs to be included in addition to the writing process.

*Question 7: Ranking of writing components*

Tables D (Appendix D) and E (Appendix E) show how the students rank elements of writing (clarity, originality, grammar, organization, exploration, fluency, and content) in terms of their own perspectives and their ideas of a teacher's perspective. As the tables indicate, the highest ranked item, which was determined by the mean score, was content in the students' and pseudo-teacher's rankings in both the pre- and post-assessments. Clarity was ranked second in the students and third in pseudo-teacher's rankings in the post-assessment. In a previous question inquiring about the students' definition of good writing, ease of understanding was the most common necessary factor reported by the participants; nevertheless, clarity was not considered the primary issue in the rankings. Clarity is defined as "the quality of being easily understood" in Merriam-Webster, ("Clarity," n.d.) which is comparable to the students' definition of good writing. It is unclear whether this discrepancy was caused by the students differentiating clarity and lucidity or their lack of

**Table 6**  
*Responses from Item 6: Ways of coping with trouble writing.*

Codes	Pre (n = 22)	Post (n = 21)
Use the Internet	4	4
Use a dictionary	4	3
Give up	2	0
Take a break	1	7
Brainstorm	7	0
Miscellaneous	3	1
No response	2	2
Ask others	-	5
Self-reflection	-	3

awareness of the similarity between the element in the current question and the question asking a definition of good writing.

In open ended questions, some students reported their desire to improve their language skills and this trend is reflected in the students' ranking. In the pre-assessment, grammar was placed the last; whereas, in the post-assessment, grammar moved up to fifth. Also, grammar remained within the fourth most important elements in both pre- and post-pseudo-teacher assessments.

*Question 8: Writing organization*

When the participants were first asked about L1 essay organization, their responses were general. The most common answer was clarity. A student said, "A report which is easy to understand, simple, and [has a] clear text." Some mentioned *ki-sho-ten-ketsu*, a Japanese-style text organization, which means "beginning", "development", "turn", and "ending". Others wrote "introduction, body, and conclusion".

Although four out of 22 respondents referred to an introduction, body, and conclusion in the pre-assessment, the number increased to 10 in the post-assessment. Some responses included explanations. One stated, "At the beginning, I describe my idea first, and then analyze the facts I actually collected. At the end, I discuss

what can be said from the facts." Another said, "I mention the problems and definitions, and I present my ideas by including examples. [Then] I write a summary at the end." A few students also touched upon the reader's perspective at this time; in addition, no student named ease of understanding.

*Question 9: Paragraph components*

Even though the concept "paragraph" is taught in Japanese in junior high and high school, its components might not be taught explicitly, as Okabe (2004) reported limited writing instruction in Japan's secondary schools. In the pre-assessment, nine students stated that they should write their opinion in the conclusion although the question asks what should be included in each paragraph (Table 8). This comment clearly exemplifies their limited metacognitive knowledge about this question: "There is nothing specific that should be included in a paragraph. Impact and originality etc. in the introduction, and clear sentences in the conclusion."

In the post-assessment, no student detailed paragraph components; nonetheless, the responses show some improvement from the beginning of the semester. Again, the reader's perspective appeared in the responses although the students who mentioned this element did not demonstrate much develop-

**Table 7**  
*Responses from Question 8: Writing organization*

Codes	Pre (n = 22)	Post (n = 21)
Introduction, body, conclusion	4	10
<i>Ki-sho-ten-ketsu</i>	3	2
State my opinion	2	0
Clarity	6	0
Miscellaneous	3	3
No response	4	3
Reader's perspective	-	3

**Table 8**  
*Responses from Question 9: Components of a paragraph.*

Codes	Pre ( <i>n</i> = 22)	Post ( <i>n</i> = 21)
Opinion in the conclusion	9	0
Examples	2	1
Miscellaneous	8	3
No response	3	6
Opinion for individual topics	-	7
Evidence	-	2
Background	-	2
Reader's perspective	-	4

ment in their descriptions. For example, one wrote, "Catch the reader's mind at the beginning." Furthermore, whereas no one mentioned including their idea in the conclusion, new information was added to their responses, which was to present their argument in each paragraph. Moreover, the words "keyword" and "topic" emerged in the responses, and some students stated that an argument should be stated for each topic. The most precise response was as follows:

Divide [a paragraph] into three, and state what you want to say at the beginning. Then explain why you decided to write about it, add details for what you want to say the most, present evidence connected to the argument. Finally, write a summary, what you think, what you think should be done, something like that to briefly summarize.

#### *Question 10: A revising process*

In this question, the most common response was the same for the two assessments, as Table 9 shows: students would modify the parts of their writing that "felt awkward." No specific information was provided in the students' comments in both assessments. One additional code mentioned by these students in the post-assessment was proofreading by others. One student said, "I read [my work] several times, and rewrite the parts that seem awkward and strange, and I specifically focus on the areas pointed out by others and rewrite them to make them better."

At the beginning of the semester, three participants reported they would work on text organization when revising; however, the number dropped to zero at the end of the term.

**Table 9**  
*Responses from Question 10: A revising process.*

Codes	Pre ( <i>n</i> = 22)	Post ( <i>n</i> = 21)
Reread	1	4
Modify text organization	3	0
Make modifications (No specification of items)	9	5
Do not revise	5	3
Miscellaneous	1	4
No response	3	5
Have others proofread	-	3

## Conclusion and Implications

From the pre-assessment to the post-assessment, the students' awareness as writers showed some progress. As mentioned earlier, due to the increased amount of linguistic inputs in two languages, the students could have become L1 and L2 blocked writers. They seemed to be especially influenced by the notions of the reader's perspective and text organization. Nevertheless, it is highly likely that their metacognitive knowledge is still superficial and they might not have developed the actual skills to put the knowledge into practice. Considering that they were first-term freshmen who had just started writing college-level reports in Japanese, more information on writing is necessary to fill the gaps in their knowledge of writing and the rules of academic writing. Metacognitive knowledge is naturally dynamic and students' metacognitive knowledge advanced in one semester. Many students felt fulfilled to learn ways to put their ideas into words by following the structures given in their Japanese composition classes and were eager to learn more efficient ways to communicate their thoughts.

To develop students' potential as writers, specific constituents of a paragraph, such as topic and supporting sentences should be explicitly taught. Further, revising and editing should be differentiated, as the former deals with the holistic modification of logic, content, and organization; whereas the latter focuses on mechanics and language use (Krashen, 1984).

For future research, since writing skills were not explicitly taught in the researcher's English class, data should also be collected

from English classes where these skills are actually taught. Also, the content of Japanese writing courses should be investigated in order to examine its influence on L2 writing skills.

## References

- Clarity [Def.1]. (n.d.). In Merriam-Webster's online dictionary. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/clarity>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402-423.
- Devine, J., Railey, K., & Boshoff, P. (1993). The implications of cognitive models in L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 2, 203-225.
- Dippold, D. (2009). Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *ReCALL*, 21(1), 18-36. <http://dx.doi.org/10.1017/S095834400900010X>
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fung, I. Y. Y., Wilkinson, I. A. G., & Moore, W. D. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction*, 13, 1-31. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00033-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00033-0)
- Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 12-16.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher

education?. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187.

Kasper, F. L. (1997). Assessing the metacognitive growth of ESL student writers. *TESL-EJ*, 3(1), 1-20.

Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Oxford, England: Pergamon Institute of English.

Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2010.493470>

Marco, M. J. L., & Pueyo, M. I. G. (2006). Using the Internet to promote autonomous learning in ESP. In E. A. Macià, A. S. Cervera, & C. R. Ramos (Eds.), *Information technology in Languages for Specific Purposes: Issues and prospects* (pp. 177-190).

Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00063-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00063-2)

Mitchell, K. (2012). A social tool: Why and how ESOL students use Facebook. *CALICO Journal*, 29(3), 471-493. <http://dx.doi.org/10.11139/cj.29.3.471-493>

Okabe, J. (2004). The nature of L2 writing by Japanese learners of English. In V. Makarova, & T. Rodgers (Eds.), *English language teaching: The case of Japan* (pp. 181-201). Munich, Germany: Lincom Europa.

Sandman, J. (1993). Self-evaluation exist essays in freshman composition: "Now I have new weaknesses." *Teaching English in the Two-Year College*, 20, 275-278.

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.

Takamatsu, M. (2006). Towards linguistic innovations for the intellectual training of Japanese undergraduates. *Bulletin of Takasaki City University of Economics*, 48(3), 213-222.

Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System*, 27(4), 537-555. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00049-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00049-4)

## Appendix A Writing Autobiography

Item 1. Think of a particular time in your life when writing was a positive (good) experience. Describe that time in as much detail as you can. What was the task, the assignment, the circumstance? What are some of the factors that make writing a positive experience for you?

文章を書くことが良い経験であったときのことを考えて下さい。そして、できるだけ詳しくそのときのことについて説明してください。どの様な課題や宿題でしたか? また、どの様な状況でしたか? どの様な要因によって文章を書くことがあなたにとって好意的なものとなりますか?

Item 2. Describe one negative (bad) writing experience you have had. Think of a time when writing was difficult, frustrating, unsatisfying. Again, please be as specific as you can. What are some of the conditions that make writing difficult for you?

今度は、文章を書いた経験で嫌だったものを説明してください。文章を書くことが難しかったり、イライラしたり、満足できなかったときなどを考えてみてください。また、1番と同じように、できるだけ詳し

く書いてください。どのような条件によって、あなたにとって文章を書くことが難しくなりますか？

Item 3. What are your strengths and weaknesses as a writer? What experiences have led you to believe that you have these strengths and weaknesses?

あなたの文章の書き手としての強みと弱みはなんですか？どの様な経験によってこの様な強みや弱みを持っていると思いましたか？

Item 4. What have you learned this semester about your ability as a writer? How, specifically, do you think your writing has improved? What areas of your writing do you think still need work?

今学期、自身の文章の書き手としての能力について何を学びましたか？具体的に、どの様に自身の文章能力が向上したと思いますか？文章能力に関して、どの部分をもっと伸ばす必要があると思いますか？

## Appendix B Cognitive Style Questionnaire

Item 5. Define good writing.

よい文章とは何か定義してください。

Item 6. What do you do when you have trouble writing?

文章を書くことが難しいときあなたは何をしますか？

Item 7. Rank the following in order of importance--in the first column rank their importance to you, personally; in the other column, rank their importance to the teachers who grade your papers. Use #1 for most important through #7 for least important.

次の項目を重要度によってランク付けしてください。一行目にはあなた個人の立場から各項目の順

位を書き、その隣の行には、あなたに成績をつける教員の立場に立って順位を書いて下さい。

Importance to:            You            Teachers

1. Clarity    明瞭さ
2. Originality    独創性
3. Grammar    文法
4. Organization    構成
5. Exploration    内容発展
6. Fluency    表現力の流暢さ
7. Content    内容

## Appendix C Questions adapted from Victori (1999)

Item 8. How do you think a text (report) should be organized?

文章(レポートなど)はどの様に構成されるべきだと思いますか？

Item 9. What should each paragraph have? and the introduction? and the conclusion ?

それぞれの段落は何を含むべきだと思いますか。

導入と結論部分には何を含めるべきですか？

Item 10. How do you usually revise your essays?

いつもどの様に文章を書き直しますか？

Appendix D

Table D

*Response from Item 7: Ranking of writing components*

Pre-Assessment	Percentage of responses ranking from 1 (highest) to 7 (lowest)							Mean
	1	2	3	4	5	6	7	
Student's perspective ( <i>n</i> = 21)								
Clarity	.19	.05	.29	.19	.00	.19	.10	4.29
Originality	.24	.14	.00	.00	.19	.10	.33	3.62
Grammar	.14	.10	.14	.14	.0	.05	.43	3.38
Organization	.10	.24	.10	.14	.19	.19	.05	4.14
Exploration	.05	.00	.14	.43	.14	.24	.00	3.67
Fluency	.00	.24	.19	.05	.29	.14	.10	3.81
Content	.29	.24	.14	.05	.19	.10	.00	5.1
Pseudo-teacher's perspective ( <i>n</i> = 20)								
Clarity	.05	.15	.15	.15	.1	.25	.15	3.55
Originality	.1	.1	.1	.1	.15	.15	.3	3.25
Grammar	.2	.1	.2	.15	.1	.1	.15	4.25
Organization	.1	.4	.15	.2	.0	.15	.0	4.95
Exploration	.0	.1	.15	.1	.35	.15	.15	3.25
Fluency	.05	.05	.2	.15	.25	.15	.15	3.45
Content	.5	.1	.05	.15	.05	.05	.10	5.3

Appendix E

Table E

*Response from Item 7: Ranking of components of writing*

Post-Assessment	Percentage of responses ranking from 1 (highest) to 7 (lowest)							Mean
	1	2	3	4	5	6	7	
Student's perspective ( <i>n</i> = 18)								
Clarity	.33	.0	.17	.22	.17	.06	.06	4.72
Originality	.22	.11	.11	.06	.28	.11	.11	4.17
Grammar	.06	.17	.17	.17	.06	.17	.22	3.61
Organization	.11	.28	.22	.11	.06	.22	.0	4.61
Exploration	.0	.11	.17	.11	.17	.22	.22	3.11
Fluency	.06	.0	.11	.17	.11	.22	.33	2.72
Content	.22	.33	.06	.17	.17	.0	.06	5.06
Pseudo-teacher's perspective ( <i>n</i> = 18)								
Clarity	.06	.22	.22	.33	.11	.06	.0	4.61
Originality	.17	.06	.11	.11	.11	.17	.28	3.44
Grammar	.27	.06	.17	.06	.17	.17	.11	4.28
Organization	.11	.44	.17	.17	.11	.0	.0	5.28
Exploration	.06	.0	.17	.11	.28	.28	.11	3.17
Fluency	.0	.0	.0	.06	.11	.33	.50	1.72
Content	.33	.22	.17	.17	.11	.0	.0	5.5

# Learners' Evaluation of Student-Prepared Grammar Activities: The Effect on Intrinsic Motivation

Mitsuko Suzuki

Graduate School of Humanities and Social Science University of Tsukuba

---

Keywords: EFL, grammar, student-centered approach, intrinsic motivation

## Abstract

In an English as foreign language (EFL) learning and teaching context, where sources of stimulation for learning English are limited, creating an interesting language class is imperative in raising the learners' intrinsic motivation (Dörnyei & Csizer, 1998). Unfortunately, as previous studies have reported, Japanese EFL learners tend to lose interest in learning English as these students proceed to the next grade level (Falout, Murphey, Elwood, & Hood, 2008). Among the many possible reasons for this situation, traditional teacher-centered classrooms, where students are rarely offered opportunities to use the language creatively, seem to reduce Japanese EFL learners' motivation.

In this study, an alternative approach was tested in a university EFL class. Unlike the traditional teacher-centered method, university students in this study were required to create their own grammar activity. The stu-

dents' motivational reaction to this new attempt was examined through a modified version of Ryan's (1982) Intrinsic Motivation Inventory (IMI) and open-ended questionnaire. The result of this study will likely help language teachers to gain a better understanding on how to develop students' intrinsic motivation in an EFL situation.

## Introduction

How grammar should be taught in language classes has been under discussion for the last few decades. Up to the late 1960's, the focus of second language (L2) education was primarily on grammatical aspect of the target language (Richards, 2006). This traditional approach was gradually replaced with a more communicative approach. This shift from a form-based, or *focus on forms*, to a meaning-based approach helped L2 learners practice authentic language skills required in their real life (Richards, 2006). However, L2 learners do need to gain accuracy to some extent. As a

possible solution, L2 educators have now mostly agreed “on the importance of some form-focused instruction within the communicative framework” (Brown, 2007, p.421). Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell (1997) refer to this new trend as “a turning point” (p. 141) in communicative language teaching. By combining the two different approaches, “explicit, direct elements are gaining significance in teaching communicative abilities and skills” (p. 147).

Despite the contemporary trend to integrate form-focused teaching into the communicative approach, typically, Japanese EFL classes have placed primary emphasis on the traditional grammar translation method (Matsunaga, 2007). In fact, according to a national survey conducted by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT, 2008), in the high school English I courses that focus on basic grammar and its usage, only 4.8% of the classes opportune students to interact with peers in English. As one of the reasons why form-focused instruction is still dominant in the Japanese EFL education, Underwood (2012) pointed out the effect of entrance examination. Through interviews with 16 Japanese English teachers, Underwood (2012) found out that the importance of interactive class was accepted among the teachers. However, the preparation for the highly-competitive university entrance exam has long impeded the implementation of a more communicative approach (Underwood, 2012). To be more precise, because oral communication skills are not tested in the entrance exam, most Japanese EFL classes concentrate on English grammar translation and end up choosing a teacher-centered approach (Sakui, 2004). As scholars have claimed over the years, such an approach, where the teacher

has considerable control over the activity in class, is likely to encourage “little motivation to go beyond grammar analogies, translations and rote exercises.” (Brown, 2007, p.19).

It must be noted here that the form-focused approach itself is not necessarily linked with the traditional teacher-centered class. Focus on grammatical structures could also be incorporated into a learner-centered class (Celce-Murcia et al., 1997). For instance, Loewen (2004) argues that a student-initiated focus on form can happen when the learners “seek information about linguistic items as the need arises during meaning-focused activities” (p.86). Long (1991) also emphasized the importance of activities that learners could recognize and acquire linguistic features spontaneously. As Long (1991) claims, a clear line should be drawn between such activities and other tasks that *focus on forms*.

Along with the benefit of a more meaningful grammar learning, the learner-centered approach could also enhance the learners’ intrinsic motivation. Intrinsic motivation is a type of motivation that is enhanced by enjoyable, interesting and self-rewarding tasks. Numerous studies have already found a relationship between intrinsic motivation and the student-centered approach (Celce-Murcia et al., 1997). However, few of these studies have targeted low-level learners. A closer examination on how the learners react to different types of activities would provide useful insights on how EFL teachers could motivate such students.

The purpose of this study is to investigate whether an attempt to task the learners to create and implement their own grammar activities in an EFL class could enhance their intrinsic motivation. The present study focused on the following questions:

- 1) Are learners more intrinsically motivated to learn in the student- prepared activity than teacher-prepared grammar activity?
- 2) In student-prepared activities, what motivational variables are strongly correlated with students' intrinsic motivation? Are those variables different from those of teacher-prepared grammar activity? If so, how and why are they different?

The results and implications of this grammar project will be discussed below.

## Methodology

### *Participants*

The current study examined 44 Japanese EFL learners in Soka University of Japan. These learners were grouped and enrolled in a beginner-level class, according to their Test of English as a Foreign Language (TOEFL)/ Test of English for International Communication (TOEIC) scores. This 90-minute class was held for twice a week for 15 weeks. More than half of the participants were freshmen (68.9%), but some sophomores (2.2%), juniors (26.7%), and seniors (2.2%) were also enrolled. While all the freshmen participants were law majors, those students who were in their sophomore, junior, and senior years were either economics or literature majors. Out of the 44 participants, 35.6% were female learners and 64.4% were male learners. Before these learners participated in this current research, a written informed consent statement was distributed, signed and collected together with the questionnaire, in order to ensure the purpose of the study, as well as to secure respondents' confidentiality.

### *Data Collection Instrument*

The data for this current study was collected through a questionnaire consisting of two parts. The first section of the questionnaire employed a modified version of Ryan's (1982) Intrinsic Motivation Inventory (IMI), which is a seven-point Likert scale questionnaire aimed to assess learner's motivational variables related to a certain activity. Out of the six variables that 45 questions in the IMI measures, the following four are the major variables in this study:

1. *Enjoyment* subscale measures the degree of intrinsic motivation the learners experience through the target activity. Seven items such as "I enjoyed doing this activity very much" are included in this subscale.
2. *Competence* is measured by six items to show learners' belief in their capability to accomplish the target activity.
3. *Value/Usefulness* indicates how meaningful the target activity was to the learners. In this study, six items were marked to indicate how helpful the activity was to understand a certain grammar point.
4. *Relatedness* informs the sense of intimacy and connection the learners find through the target activity. Six items, such as "I'd like to have a chance to interact with this person more often," are included.

The second section of the questionnaire consisted of open-ended items. These items asked about the advantages, disadvantages, and impressions of the two activities. Since the English proficiency level of the current study's participants is at the basic level, both of the sections were explained and answered in Japanese, in order to gain a more informative description.

### ***Procedure and Data Analysis***

In the present study, two questionnaires were distributed to compare the teacher-prepared and student-prepared grammar activities. In regards to the teacher-prepared activity, the questionnaire was distributed and collected in week five. The questionnaires were filled out and collected during the class time. This week seemed the best possible time, since the students had ample experience to fully form impressions about teacher-prepared activities. Most of the activities were designed for communicative practice. For instance, students were often given information-gap activities that required the use of target grammar point. Students had to interview each other to fill in the gap. Each of these activities was supplemented with a brief grammatical explanation by the teacher.

A questionnaire asking about the student-prepared activity was administered three weeks after the first questionnaire. During these three weeks, the students were given several hours to create a grammar activity during class time. Students formed a team of three to five and decided a particular grammar point to focus on. The grammar points were limited to those covered in the course. If more than one group wanted to be in charge of a certain grammar point, the students negotiated with each other. These grammar activities were shared in class on week eight. Various activities were developed by the students. For instance, one of the groups made an English picture book that contained blanks in the sentence. Readers needed to fill in the blank using the correct grammar to read through this book. The questionnaire concerning the student-prepared activity were distributed and collected in the following class.

Quantitative data of both questionnaires were analyzed through t-test, in order to examine whether the students reacted differently to the two activities. Furthermore, for each questionnaire, the correlation between *Enjoyment* and other IMI variables were examined. After these statistical analyses, the open-ended questions were coded and divided in accordance to the six IMI variables. By combining this qualitative data, the result from quantitative data was further analyzed and interpreted.

### **Result**

#### ***Comparison of IMI Variables***

In order to determine whether the students' reaction to the teacher-prepared and student-prepared activity was significantly different, a t-test was carried out. Table 1 shows the mean, standard deviation, and result of t-test for each IMI variables. The average score of *Enjoyment*, or intrinsic motivation, in student-prepared activity ( $M = 39.1$ ,  $SD = 7.3$ ) was higher than that of teacher-prepared activities ( $M = 38.9$ ,  $SD = 8.1$ ). However, the result of t-test indicates that this difference was not significant,  $t(80) = -0.10$ ,  $p > .92$ . In other words, the students in this study did not regard student-prepared activity as a more intrinsically engaging activity than the teacher-prepared activity, or vice versa.

The results from other t-tests also revealed that the students gained a somewhat similar perception from the two activities. As shown in Table 1, the means of three motivational variables, namely, *Competence*, *Relatedness*, and *Value/ Usefulness*, were all higher in the student-prepared activity ( $M = 30.1$ ,  $SD = 6.3$ ;  $M = 33.3$ ,  $SD = 5.4$ ;  $M = 33.6$ ,  $SD = 5.6$ , respec-

**Table 1**  
*Mean Scores and t-test result*

	Number of items	Teacher-prepared		Student-prepared		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Enjoyment	7	38.9	8.1	39.1	7.3	-0.10	0.92
Competence	6	29.5	6.7	30.1	6.3	-0.44	0.66
Relatedness	6	32.6	6.3	33.3	5.4	-0.54	0.59
Value/ Usefulness	6	32.7	7.8	33.6	5.6	0.56	0.29

Note: Significant at  $p < .05$  level

tively) than the teacher- prepared activity ( $M = 29.5$ ,  $SD = 6.7$ ;  $M = 32.6$ ,  $SD = 6.3$ ;  $M = 32.7$ ,  $SD = 7.8$ , respectively). Nonetheless, the result of t-test comparison indicates that there were no significant differences between these means,  $t(80) = -0.44$ ,  $-0.54$  and  $0.56$ , respectively (See Table 1 for  $p$ ). In other words, although a more positive attitude was shown toward the student-prepared activity, students found similar level of competitiveness, relatedness and usefulness in the two activities.

### ***Relation of Intrinsic Motivation and other IMI Variables***

In the second set of analysis, the correlation between *Enjoyment*, which represents the degree of intrinsic motivation, and other five IMI variables was tested. By analyzing these correlations, the IMI variables that strongly correlated with the students' intrinsic motivation were identified (Table 2). From the data in Table 2, it is apparent that three variables, *Competence*, *Value/Usefulness*, and *Relatedness* are strongly correlated with *Enjoyment*, or intrinsic motivation. However, interestingly, the strength of the correlation differed between the two activities.

As shown in Table 2, in case of the teacher-prepared activity, *Competence* marked the strongest correlation with *Enjoyment*, significant at .0001 level,  $r(43) = .83$ . *Competence* elu-

cidates the students' confidence level in their capability to accomplish the activity. Perhaps, students felt a profound sense of accomplishment by completing a somewhat challenging task offered by the teacher. This feeling of reward may have led students to gain confidence in their competence, and as a consequence, enhance their intrinsic motivation toward learning English. Following *Competence*, *Value/Usefulness* ( $r = .82$ ,  $p < 0.001$ ) and *Relatedness* ( $r = .81$ ,  $p < 0.001$ ) correlated strongly with *Enjoyment*. Apparently, the relationship between these three variables and intrinsic motivation was over all significantly high.

On the other hand, the IMI variables that most correlated with the intrinsic motivation were *Competence*, *Value/Usefulness* and *Relatedness* for the student-prepared activities as well. However, the order of the higher-correlated variables was different from the teacher-prepared activity. The most highly correlated IMI variable, in case of student-prepared activity, was *Value/Usefulness*, at the specified .0001 level,  $r(43) = .87$ . This IMI variable indicates the learners' perception of the target activity's practicality to learn and understand a certain grammar point. Enhanced learning and understanding through peer-teaching is also reported in Bradford-Watts's (2011) study. As described in Bradford-Watt's (2011) study, by planning and discovering

**Table 2***IMI variables ordered according to the strength of correlation with Enjoyment*

Teacher-prepared		Student-prepared	
Variable	<i>r</i>	Variable	<i>r</i>
Competence	0.83	Value/ Usefulness	0.87
Value/ Usefulness	0.82	Relatedness	0.84
Relatedness	0.81	Competence	0.74

*Note:* All significant at  $p < .001$  level

ways to teach a grammar point, students seem to have developed confidence in their knowledge. In fact, several students reflected on this point in the open-ended survey of this study, such as, “Since we were responsible to “explain” the grammar, we were naturally deepening our understanding.” and “By teaching each other within the group, I was able to confirm my comprehension.”. As these comments reveal, students in this study appear to have found some benefits from the student-prepared activity.

In addition to the *Value/Usefulness*, two IMI variables, *Relatedness* and *Competence*, correlated most significantly with intrinsic motivation at .001 level,  $r(43) = .84, .74$ , respectively. Surprisingly, *Competence*, which showed the highest correlation for the teacher-prepared activity, was the least in terms of student-prepared activity. What is more, *Competence* was the only IMI variable that did not reach a .80 correlation.

### ***Analysis of Open-ended Questionnaire***

After analyzing the statistical data, the open-ended part of the questionnaire was coded and analyzed in order to develop a concrete view of students’ perception. The questionnaire asked, “How did you feel about the student-prepared activity, in which the students took the teacher’s role?”. The analyzed comments for this question are summarized below

(Table 3).

Just like the quantitative questionnaire, the number of open-ended comments which expressed enjoyment, such as “The activity was fun”, was higher for the student-prepared activity. Overall, the student-prepared activity received more positive feedbacks than the teacher-prepared activity. Interestingly, however, comments related to *Relatedness*, such as “I was able to make new friends”, “I was able to become better friends with my classmates” were more found in the teacher-prepared activity. Out of many possible reasons for such a result, when the activities were implemented might have been the cause of this gap. The teacher-prepared activity was implemented from the first week of class. Until the student-prepared activity project had started, students had participated in multiple types of pair and group activities. Through these teacher-prepared activities, students might have already built strong friendship with one another. In fact, comments like “I was able to make new friends” were written in the teacher-prepared activity, but not in the student-prepared activity.

As seen in Table 3, there was no major difference between the number of comments related to *Competence* between the two activities. In spite of this identical result, however, the type of competence that the learners obtained from the activity seemed to differ. On

**Table 3**  
*Comments described in the open-ended questionnaire*

	<u>Number of respondents</u>	
	Teacher-prepared	Student-prepared
Enjoyment	20	26
Relatedness	18	13
Competence	6	8

*Note:* Number of total respondents for teacher-prepared activity was 43. As for student-prepared activity, the number was 39.

one hand, the teacher-prepared activity offered learners broad grammatical knowledge and skills. Although the participants of this study were beginner level EFL students, these grammar points were not new. Students wrote comments such as “I was able to refresh my knowledge and skill, but my knowledge is still shallow.” On the other hand, students were able to acquire a profound knowledge about the grammar point they were responsible to teach. To be concise, while the students had explored a certain grammar point in detail, other grammar points remained somewhat ambiguous. Comments such as “I couldn’t really learn new things from other groups” was revealed by several students. This is in contrast with Bradford-Watts’s (2011) study, in which most of the students had appreciated the comprehensive explanation from peer-teaching.

## Summary and Discussion

Through an analysis of closed- and open-ended questionnaire, this study examined the effectiveness of student-prepared activity on learners’ intrinsic motivation. First, the result of t-test indicated that there was no significant difference between the impacts of two activities on students’ intrinsic motivation. In other words, learners in this study found similar level of intrinsic rewards from teacher-pre-

pared and student-prepared activities. In addition, the correlation of *Enjoyment* with other IMI variables was identified. Surprisingly, although *Competence*, *Value/Usefulness*, and *Relatedness* were the three most strongly correlating variables in both of the activities, the order of strength differed. To be specific, *Competence* was the most highly correlated for the teacher-prepared activity, but *Value/Usefulness* was the strongest for the student-prepared activity. Lastly, the comments from open-ended questionnaire revealed that learners developed different competencies from the two activities.

## ***Different Way of Promoting Intrinsic Motivation***

Although the present study aimed to identify a gap between the motivational influences of student- and teacher-prepared activity, there was only slight difference between the two activities. Such a result seems to imply that both activities promote intrinsic motivation, but in a unique way. In case of teacher-prepared activity, students were able to reconfirm and apply their basic grammatical knowledge. In the open-ended questionnaire, students commented that these activities were useful to check their comprehension. By practicing the grammar through teacher-controlled, but communicative activity, learners were able to increase their linguistic compe-

tence. Such linguistic competence plays a significant role in promoting intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000). In brief, teacher-prepared activity reconfirmed and reinforced the students' grammatical competence, and therefore, encouraged learners' intrinsic motivation.

In contrast, the student-prepared activity seems to promote learners' awareness of how interesting an individual can use the learnt grammar. From the statistical view, when learners participated in the student-prepared activity, their intrinsic motivation best correlated with *Value/ Usefulness*. The open-ended questionnaire further added descriptive explanation to this finding. In the questionnaire, the learners emphasized the excitement of constructing a grammatical activity by themselves. For instance, one of the students noted, "We learnt and practiced using grammar in regular classes, but this activity was a totally different experience. I discovered new ways to utilize my English". This excitement may have derived from learners' enjoyment in learning the target grammar aspect.

The deficiency of this student-prepared task was the lack of experiencing such an excitement through other grammatical points. In case of beginner learners, focusing on multiple grammar aspect could be too confusing (Brown, 2007). Therefore, the student-prepared activity project in this study tasked the learners to focus on one single grammar factor. This deficiency might have been the reason why *Competence* did not correlate that much with the *Enjoyment* statistically.

## Implication

Based on the results from the present study,

teacher-prepared and student-prepared activities seem to benefit beginner-level university EFL students differently. The teacher-prepared activity promotes learners' intrinsic motivation by fulfilling their basic grammar needs. Meanwhile, the student-prepared activity motivated learners by encouraging a creative use of this basic knowledge. Thus, the combination of these two approaches would holistically influence learners' intrinsic motivation.

As Brown (2007) clearly points out, to EFL learners who are at the beginning level, "a teacher should be the presentation of material in simple segments that don't overwhelm" (p.112) the learners. The result from the present study also found teacher-prepared activity effective in terms of reconfirming and broadening basic grammatical knowledge. However, university EFL beginners seem to find this approach not that challenging. Although these EFL learners lack basic grammatical skills, these false beginners have practiced numerous grammar points during junior and senior high school. Reconfirmation of the knowledge seems unsatisfactory to intrinsically motivate these students. By implementing a student-prepared activity project, therefore, learners could find their own value in using that grammar. Such an enhancement of creativity is likely to increase learners' intrinsic motivation (Brown, 2007).

## Conclusion

On the whole, students in this study cooperated closely to create unique and interactive activities for their class. Although their intrinsic motivation did not significantly increase through this peer-teaching project statistical-

ly, students found benefits to deepen and share their knowledge with their classmates. The analysis of both quantitative and qualitative data implied that the combination of both teacher-prepared and student-prepared activity is helpful for beginner-level students.

The present study attempted to closely examine the beginner level EFLs peer-teaching, which had not been carried out thoroughly in the past studies. However, there are certain limitations. The current study was relatively small in scale, and therefore, the result might be difficult to generalize. Participation of larger and diverse EFL learners may lead to a different conclusion. In addition, the student-prepared activity was implemented after the students had acquired and practiced the English grammar points through a teacher-prepared activity. Students might have reacted differently if this process was reversed. Future studies with a larger population size could be conducted to examine the effectiveness of student-prepared activity within different syllabi and contexts. It is hoped that further studies will investigate the reasons for the findings in this study, and improve lower-proficient EFL learners' intrinsic motivation.

## Reference

Bradford-Watts, K. (2011). Students teaching students? Peer teaching in the EFL classroom in Japan. *The Language Teacher*, 35(5), 31–36.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3<sup>rd</sup> ed.). NY: Pearson Education.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language

teaching? *TESOL Quarterly*, 31(1), 141–152.

Dörnyei, Z., Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.

Falout, J., Murphey, T., Elwood, J., & Hood, M. (2008). Learner voices: Reflections on secondary education. In Kim, B. Theron, M., & Malcolm, S. (Eds.) *JALT 2007 Conference Proceeding*. (pp.231–243). Tokyo, Japan.

Loewen, S. (2004). The occurrence and characteristics of student-initiated focus on form. In H. Reinders, H. Anderson, M. Hobbs, & J. Johnes-Parry (Eds.) *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*. (pp. 86–93). Auckland: Independent Learning Association Oceania.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K.de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.

Matsunaga, J. (2007). Koukou no jugyuu wa kawattaka? [Did the high school class change?]. *The English Teachers' Magazine*, 56 (7), 14–16.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2008). Eigo kyouiku kaizen jissichousa kekka gaiyou: koutougakkou [The result of survey on improvement in English education at Secondary school level], Retrieved September 6, 2013, from: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1261353.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1261353.htm)

Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. NY: Cambridge University Press.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of

- cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan. *ELT Journal*, 58, 155–163.
- Underwood, P. R. (2012). Teacher beliefs and intentions regarding the instruction of English grammar under national curriculum reforms: A theory of planned behavior perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, 911–925.

# 英語学習相談室における リピーターに関する事例研究

\*松本 香織<sup>i</sup> 石川 由紀子

<sup>i</sup>創価女子短期大学 現代ビジネス学科 講師

## Language Learning Advising: A Case Study of Repeated Visitors

\*Kaori Matsumoto, <sup>i</sup>Yukiko Ishikawa

<sup>i</sup>Lecturer, Department of Contemporary Business Management, Soka Women's College

キーワード：語学アドバイジング、自主学習、自己効力感

Keywords: Language Learning Advising, Independent Learning, Self-Efficacy

### 1. はじめに

創価大学ワールドランゲージセンターのセルフアクセス施設の一つである英語学習相談室では、英語の自主学習全般に関する相談に応える語学アドバイジングを提供している。相談を行う上でアドバイザーは、学生の長期的な語学学習の目標達成を支援するために、利用者には長期的な相談室の継続利用を推奨している。2006年度に開室して以降、2007年度から2012年度の6年間のデータを調査し、利用動向を調べた。調査結果によると、継続利用者と1度きりの利用とで全体的にばらつきがあるが、なかでも継続利用者のうち、特にごく頻繁に利用する利用

者がいることが分かった。本稿ではそういった高頻度利用者に着目する。実際の事例を検証する中で、彼らのなかには、高い動機づけがあり援助の機会を上手く活用するスキルを持ち合わせた場合と、自己決定力が乏しく依存性のある場合の二つのタイプがあることがわかった。本稿では、このような事例の分析を通し、継続した学習支援を行う上で、学習者の自己効力感を高めるアドバイジングとはどのようなものかを検証し、提案する。

### 2. 研究の背景と目的

語学アドバイジングとは

語学アドバイジング (Language Learning

※ 本稿提出時、松本香織氏は創価大学 ワールドランゲージセンター助教に在籍

Advising) とは、学習者の語学に関する目標達成のために主に1対1で支援をし、学習者のオートノミー（自律性）を育てることを目的とする (Carson & Mynard, 2012)。語学アドバイジングが生まれた背景として、Rubin (2007) によると、最近20年ほどでセルフアクセス施設が世界の各所（主にヨーロッパやアジア）に設置され始めたことによるという。セルフアクセス施設は、「教える」という概念に対して、学習者が「自分からアクセス」して学習を進めるというコンセプトのもと、さまざまな学校や学習施設で、コンピューターを始めとした自主学習教材を配置したり、会話の練習機会を提供したりした。しかし、単に学習教材を配置するだけでは、「自主学習」は自然的に起こらないケースが多く、「言語を教える」という視点ではなく、「学び方を教える」という存在の必要性が注目され始め、語学アドバイザーの研究が始まった (Rubin, 2007; Gardner & Miller, 1999)。その代表的な例として Kelly (1996) は、アドバイジングにはマクロスキルとミクロスキルがあるとし、マクロスキルの例として目標を設定する、フィードバックを与える、評価するなどを、ミクロスキルの例として言い換える、質問する、共感するなどを挙げている。このようなスキルの例に見られるように、語学アドバイザーとは、「教師 teacher」というあり方からは一線を画し、カウンセリングと言語教育を核に、コーチングや一般的な学習アドバイジングといった様々な分野からの手法を融合した、新たな役割としてその在り方についての模索が始まっている (Carson & Mynard, 2012)。

#### 創価大学の語学アドバイジング(英語学習相談室)

創価大学ワールドランゲージセンターは、語学科目を提供するとともに、幾つかのプログラムから成るセルフアクセス施設を運営している。最初の自主学習施設として1996年に Chit Chat Club (チットチャットクラブ・初級英会話の練習プログラム) をオープンして以来、語学

視聴覚教材を配置した AV Library、英語以外の10言語を留学生と学ぶ Global Village、英語ディスカッションを練習する English Forum、英語ライティングの指導を行う Writing Center など学生のニーズに合わせてプログラムを拡大してきた。このように多種多様な課外プログラムや、多岐にわたる語学科目を効果的に活用できるようナビゲートするコンシェルジュ的な役割を期待されて2006年に設置されたのが英語学習相談室である。設置以来、徐々に利用者が増加するにしたがって、このような第一義的な意味合いが次第に薄れ、留学に必要な TOEFL や就職活動で活用される TOEIC などの資格試験に向けての自主学習についてのアドバイスや、スピーキングやリスニングスキルといった各スキルの伸ばし方についてのアドバイスを求められるケースが大多数となった (参考：石川, 2012)。アドバイザーの形態は、各学校等によって専任のアドバイザーが常駐していたり、語学科目担当教員が分担してアドバイジングを担っていたりと様々な形があるが (Gardner & Miller, 1999)、本学では2012年度まで専任のメインアドバイザーが1名、英語科目以外の時間で分担してアドバイジングの時間を担当する助教が3名、さらに学部生の学生アドバイザーを2名配置している (参考：Ishikawa, 2012)。

#### アドバイジングのリピーターについて

英語学習相談室では、利用者の質問の多くが資格試験のスコアを伸ばすことや、スピーキング力の向上をすることなど長期間の学習が必要である内容が多いため、1回30分だけの相談というよりは、継続して利用することを推奨している。アドバイザーは初回の相談では、長期・中期目標の設定に時間をかけ、学習者と一緒に課題(タスク)を設定し、次回以降の面談でその課題の進捗を報告することを利用者に勧める。2回目以降の面談では、その進捗状況をもとに、タスクの見直しや時間の使い方の見直し

など、改善点について相談する。最終的には、利用者が当面の目標を達成した時点で面談は終了するか、もしくはアドバイザーの助けがなくても自身で課題を設定できるようになるようになるまで到達することを目標としている。そのため、利用者によっては、数か月間、または数年にわたって相談室を利用するケースがある。このリピーターについて、学生がなぜアドバイジングを継続して利用するのか／しないのか、という研究は語学アドバイジングについてはあまりされていない。(語学に特化していない)学習アドバイジングの利用者についての研究で Henning (2009) は、アドバイザーに頻繁に会いにくる学生は、成績の良し悪しに関わらず、学習に対するモチベーションが非常に高い傾向があるとしている。また、Zimmerman (2004) によると、自身の学習を上手くコントロールする自己調整能力に優れた学生は、援助要請スキル (help-seeking skills) を持ち合わせ、教員やクラスメート、利用可能な学内のサービス資源を上手く活用することができるという (Zimmerman & Martines Ponz, 1986; Newman, 2002)。一方で、Jordan (2007) は、アドバイザーにあまりにも頻繁に会いにくる学生は、依存気味になっていることがあり、その原因として低い自己効力感が挙げられるのではないかとしている。自己効力感とは、Bandura が提唱した、自分が達成したい物事に対して働きかける力が自身にあると信じるビリーフのことをいい、この信念が学習の継続や達成に深く関わっているとされている (Schunk & Pajares, 2004)。

本稿では、本学の英語学習相談室で、特に顕著に頻繁にアドバイジングを利用した事例をもとに、彼らにどのような特徴がみられるのかを検証する。

### 3. 調査方法

#### 3.1 ケーススタディ (事例研究)

言語教育において Case Study、すなわち事例研究はしばしば個人や少人数のグループの言語能力の発達を含んだ表現に用いられる。

多くのケーススタディは事例研究と同様に発展的研究である。つまり、ケーススタディー (case study) は社会的に構成された単位、すなわち個人、グループ、施設または団体の背景、現状、そして環境要因の集中的調査によって構成される。一方発展的研究 (developmental studies) は成長のパターンや過程、または時間的な変化における調査によって構成される。

本研究はこのケーススタディ、そして発展的研究の形式を用いて4人の英語学習相談室利用者の個人の成長及び変化について調査を行った。

#### 3.2 対象者

本研究では2007年に入学した2007年度生から2012年度生までの過去6年間に渡って英語学習相談室を利用した学生を対象に調査を行った。利用者は大学1年生から5年生までの学部生で、学部は様々である。利用者の中から特に2回以上英語学習相談室を利用したりピーター、さらに10回以上利用した高頻度利用者を抽出し、統計を行った。

また高頻度利用者の中からセッションを通して特徴的な変化が見られた4つの事例を取り出し、ケーススタディとして質的調査を行った。4つの事例の利用者はいずれも学部生の間に英語学習相談室を10回以上継続して利用した学生である。所属学部は文系学部、利用時期、利用頻度は2007年から2012年の間で各利用者によって異なる。

#### 3.3 調査手順

記述統計では、2007年から2012年度生の英語学習相談室利用の動向を集団分析 (cohort

analysis) を用いて調査した。英語学習相談室で利用しているオンラインの予約システム及び紙媒体の予約表から利用者数をカウントした。また利用者別の利用回数を計測し、その頻度を測定した。

事例研究では、10回以上継続して英語学習相談室を利用した高頻度利用者の中から4つの事例を取り出して検証を行った。英語学習相談室でセッションの内容を記録したレポートを用いて、利用者の特徴と英語学習における変化を調査し、事例的・発展的研究の形式を用いて分析を行った。

## 4. 結果

### 4.1 利用者の動向について

ここでは、年度生ごとに分析する集団分析 (cohort analysis) を用いて、英語学習相談室が開室されてから2年目にあたる2007年に入学した2007年度生を始めとして2012年度生までの、過去6年間の利用動向を記述する。

2007年～2012年度生の過去6年間の総利用者数は1233名で、そのうち2回以上相談室を利用したのは全体の43.4% (535名) だった (図1)。このリピーターの利用動向を詳しく見てみると、利用した学年に関わらず、その年度内で繰り返し利用したのが46.5% (249名) で、2年越しに利用したのが28.6% (153名)、3年越しで利用したのが10.3% (55名) だった。さらに

新入生の時から卒業まで4年または5年にかけて利用したのが3.7% (20名) いたことがわかった (表1)。

リピーターの中で、ごく頻繁に (10回以上) 利用したのは、全体の3.2% (39名) だった。そのうち、(データを収集した) 2012年度末までに卒業している2007年度生は、在学4～5年間で10回以上利用したのが8名で、平均22回利用している。同じく2008年度生の10回以上のリピーターは9名で、平均18.6回、2009年度生は8名で平均16.5回利用している。データ収集時3年次を終了した2010年度生で10回以上利用したのは9名で、平均14.3回の利用だった。2年次を終了した2011年度生は3名、1年次を終了した2012年度生は2名だった。

この利用頻度の高いリピーターの中から4つの事例を取り出し、ケーススタディとして検証する。

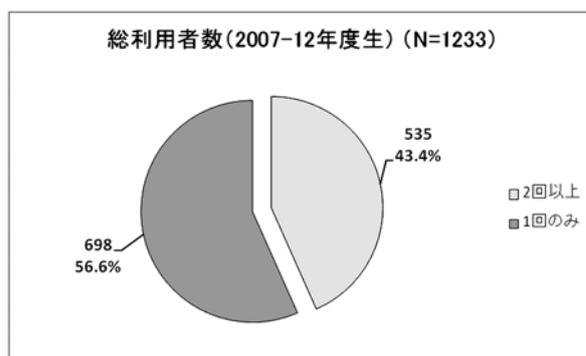


図1 リピーターの割合

表1 リピーターの内訳 (人数)

	07年度生	08年度生	09年度生	10年度生	11年度生	12年度生
リピーター数 (全利用者数)	92 (166)	86 (177)	92 (173)	117 (265)	90 (242)	210 (58)
(繰り返し利用が) 1年間のみ	49	51	56	43	50	58
2年間	25	15	19	54	40	NA
3年間	14	11	10	20	NA	NA
4年以上	4	9	7	NA	NA	NA
計10回以上利用人数	8	9	8	9	3	2

## 4.2 事例研究

英語学習相談室を利用した学生の中から、継続して10回以上利用した高頻度利用者を抽出し、分析を行った。その結果、セッションを通して特徴的な変化が見られた4人の利用者の事例を取り上げ、ケーススタディを行った。セッションの内容を記録したレポートから各利用者の特徴的な部分を抜粋した。表1から4では各事例における利用者の特徴を軸に利用時期を段階に分けて記述したものである。4人の利用者はいずれも大学の文系学部に所属し、学部生の間に継続して英語学習相談室を利用している。

### ケース1

ケース1の利用者は、TOEFL iBTの学習方法を相談するために英語学習相談室を訪れた。1年次の前期に学部主催の英語集中プログラムを履修していたが、基準のスコアをクリアできなかったため、継続履修を果たすことができなかった。そのため、自主学習で英語力を伸ばし、自力で交換留学プログラムへの選考合格を獲得するという高いモチベーションを持っていた。交換留學生の枠は限られていて非常に競争率が高いため、必須条件である高いTOEFL iBTスコアを取得することを目標としていた。第1期（セッション1-17）では、この高いモチベーションは維持しているものの、課外活動に時間を取られ、十分な勉強時間を確保することに困難を抱えていた。また、この時点ではアドバイザーから細かい課題（タスク）を指示されなければ、自分では学習を計画できない傾向にあった。

第2期（セッション18-36）では、引き続きTOEFL iBTの学習を続けていたものの、スコアの伸びにつながらない状況にあった。原因として、十分な学習時間を確保できないこと、そしてそれは長期目標の設定に問題があるのではないかということが面談を重ねるうちに浮き彫りになっていった。当初は交換留学へ参加することが目標であったが、目標スコアに到達しな

い現状が1年程度続いたため、交換留学の先のキャリア目標を真剣に考える必要が出てきたためである。何のために交換留学をしたいのか、という点が揺らぎ、TOEFL iBTスコアを上げるために必要な学習時間を集中して確保することができない、という点に気が付いたため、学習内容をより到達可能と思われるTOEFL ITPとTOEICに向けての内容に変更することにした。

第3期（セッション37-56）では、利用者には大きな変化が見られるようになった。利用者は自分で考えた末、目標を就職に切り替え、留学は断念することとした。その後、英語を使ってできるような仕事に就くという目標に切り替え、学習内容をTOEICに絞ることにした。第1期・第2期の経験を踏まえ、第3期では、自分で教材と学習内容を決め、細かいタスク目標も自分で設定できるようになり、面談に訪れるのはこれらの設定した内容を報告するのが主な目的となった。また、この頃には、学習へのモチベーションを維持するために自ら決めて、達成した課題内容を毎日アドバイザーにメールで報告するようになった。こうした工夫から、目標のTOEICスコアを取得し、希望していた語学を活かせる企業に就職を果たした。

表2 セッションにおける学生の変化：ケース1

第1期（セッション1-17）
iBTの学習
交換留学プログラムへの参加希望
十分な勉強時間確保に対する困難
強い劣等感—1年時に英語集中プログラム落選
第2期（セッション18-36）
iBT学習の継続（スコアの伸びなし）
長期目標へ疑いをもち始める
学習内容をiBTからITP及びTOEICに変更
第3期（セッション37-56）
TOEICの学習と就職活動に焦点を当てる
自身で課題を見つけ始める
毎日の学習成果を報告するようになる

## ケース 2

ケース 2 の利用者は、学部主催の短期語学研修へ参加することを目指し、選考に必要な TOEFL ITP の学習方法を相談するために英語学習相談室を訪れた。第 1 期（セッション 1-3）では、教員になるという長期目標を持ち、そのために短期語学研修に参加したいという明確な目標を持っていた。そのために必要な ITP スコアの目標も明確であった。しかし、複数のアドバイザーと面談し各々が薦める学習法やテキストに不信感があり、1つの学習法に絞れない傾向があった。

第 2 期（セッション 4-5）では、無事に短期語学研修に参加することができたという報告から始まった。この研修の際に、他の参加学生と自身の英語力の比較をし、劣等感を抱くようになった。スピーキング力と基本文法の復習が必要だとの認識が強まり、また、次の目標として TOEIC スコアの高得点取得に目標を切り替えた。

第 3 期（セッション 6-7）では、クラブ活動に忙しくなり、英語学習の時間が取れないという相談に訪れた。第 2 期以降長い期間をおいての相談であり、このままでは英語力を身につける（スピーキング力と基礎文法の復習）ことができないのではないかと強い危機感を持っていた。教員採用試験のために英語の学習が必要という認識はあるものの、そのための時間を取ることができないまま、またしばらく訪れなくなった。

第 4 期（セッション 8-20）では、教員採用試験が目前となり、再びアドバイスを求めて頻繁に訪れるようになった。しかし依然として「なにを」「どのくらい」学習したらいいかという具体的な計画を自身で設定することができず、アドバイザーに指示を求めていた。さらに自分の意志と反してまとまった学習時間を取ることができず、教員採用試験にも不合格となった。基礎文法を復習しなければいけない、という気持ちが非常に強い反面、その復習を完遂す

るという行動に移すことができず、タスクの内容を変更したり、量を減らしたりというアドバイスを繰り返しても結局達成できないまま卒業となった。

表 3 セッションにおける学生の変化：ケース 2

第 1 期（セッション 1-3）
ITP の学習を行う 短期語学研修への参加希望と教員志望 アドバイスに対する疑いを持つ（テキストの妥当性に対する不信）
第 2 期（セッション 4-5）
TOEIC の学習に変更 夏季語学研修に参加—他の学生との比較 スピーキング力と基本文法の知識不足
第 3 期（セッション 6-7）
クラブ活動に忙しくなり始める—タイムマネジメントに問題が生じ始める 英語学習に対する強い動機が失われる
第 4 期（セッション 8-20）
教員採用試験に不合格となる 基礎文法の学習に固執する—学習への動機の低下

## ケース 3

ケース 3 の利用者は TOEFL iBT の学習方法を相談しに英語学習室に来た学生である。デュアルディグリーコース（4年間で2つの学位を獲得するプログラム）への参加を希望しており、そのコースに参加する条件として必須の英語力を身に付けることを目標としていた。第 1 期（セッション 1-4）では TOEFL の学習方法を中心に英語力を総合的に上げる事を希望していた。しかし授業準備と大学生活で時間を費やしてしまい、英語学習の時間が確保出来ず、タイムマネジメントの困難を抱えていた。この段階では自身で課題を解決する案は出せず、アドバイザーに「何を」「いつまでに」「どうやって」「どのくらい」行えばいいか、詳細なアドバイスを求める傾向にあった。

第 2 期（セッション 5-6）では引き続き iBT に対する学習を継続するが、大目標をデュアルディグリーコースから交換留学への参加へ

と実現性を考慮の末変更を行った。この時期において学生は英語学習の長期目標を自身で設定し始めるようになった。具体的には iBT 試験の受験日を交換留学の出願締め切りから逆算して設定し、「いつまでに」「どのくらい」の結果を出せば良いかを考えるようになっていた。

第3期（セッション8-10）では学習内容を iBT から TOEFL ITP に変更した。これは学生が交換留学参加という大目標を達成するために、自身の現状を踏まえてより実現性の高い選択肢を選び決定したものである。またこの時期では学生が長期目標だけでなく、学習教材とタスクを自身で選択し、学習計画を立てるようになった。セッションでは学生が持参した計画表にアドバイザーがフィードバックをし、その進捗状況を確認する程度であった。

第4期（セッション9以降）では、学生は ITP において交換留学に必要なスコアを取得し、より高いスコアの取得を目指して再び iBT の学習を開始した。この時期には長期目標の設定から学習プランまで一通り自身で出来るようになり、英語学習相談室の利用頻度は徐々に減少していった。学生は交換留学に参加し、留学

後も英語学習を継続している。

#### ケース4

ケース4の利用者は交換留学への参加を目指し、その必須条件である TOEFL の学習方法を相談しに学習相談室を訪れた。第1期（セッション1-2）では学生は自身の英語力を考慮して TOEFL ITP の学習を選択したが、学生生活との両立でタイムマネジメントへの困難を抱えていた。また留学への参加という大目標は明確であるが英語学習の目標が上手くイメージ出来ず、学習動機の維持が難しい様子であった。

第2期では引き続き交換留学への参加を希望していたが、学習内容を TOEFL ITP から iBT へ切り替えを行った。これは ITP の目標は達成していないが、留学への焦りと他の学生から iBT の学習を勧められて変更したものである。この時期では、学生は未だ英語学習の目標を明確に定める事が出来ずにいた。また英語学習相談室以外でも多くの友人や教員にアドバイスを求め、様々な目標や勉強法を取り入れてみるものの、明確な結果が出せないままであった。

第3期（セッション8-10）では iBT のスコアが伸び悩み、再び ITP の学習に切り替えを行った。また大目標を交換留学から実現性を考慮して私費留学に変更した。この頃から学生はクラブ活動に時間をかけるようになり、英語の学習時間の確保が再び難しくなっていた。またこの時期において学生は依然として詳細なアドバイスをアドバイザーに求める傾向にあり、自身で課題を設定することは困難な状態であった。10回目のセッション以降も学生は英語の学習を継続したが、明確な結果を出せないまま学習相談室を利用しなくなっていた。

表4 セッションにおける学生の変化：ケース3

第1期（セッション1-4）
iBT の学習を行う デュアルディグリー（DD）プログラムへの参加希望 タイムマネジメントへの困難 詳細なアドバイスを求める
第2期（セッション5-6）
iBT への学習の継続 交換留学への参加に目標を変更（実現性を考慮） 長期目標を考え始める
第3期（セッション7-9）
ITP への学習に変更 学習教材とタスクを自身で決定し始める
第4期（セッション9以降）
ITP 目標スコア取得 より高いスコア取得に向けて iBT の勉強を開始 学習プランを自身で立て始める（ECR 利用頻度は徐々に減少）

表5 セッションにおける学生の変化：ケース4

第1期（セッション1-2）
ITP への学習 交換留学へ参加希望 タイムマネジメントへの困難 英語学習への動機維持への困難

---

#### 第2期 (セッション 3-7)

---

iBT の学習に変更

引き続き交換留学への参加希望

英語学習の目標が定まらない

多くの友人や教員にアドバイスを求める

---

#### 第3期 (セッション 8-10)

---

再び I TP の学習に変更

私費留学に目標を変更

クラブ活動に忙しくなり始める

引き続き詳細なアドバイスを求める傾向 (自身で課題を設定することが困難)

---

## 5. 考察

上述4つの事例をもとに、ここでは語学アドバイザーの高頻度利用者の特徴について検証する。

まず4ケースとも、留学のためなどという具体的な長期目標があり、英語学習に対する高い動機があって英語学習相談室に訪れていることがわかる。英語学習相談室の利用は、授業の課題とは関連がなく、学生が自主的に利用する施設なので、この4ケースとも「英語をなんとかしたい」という強い意識を維持して長期にわたり相談室の利用をしている。これは、先行研究で見た Henning (2009) と一致する。しかし、結果についてはケース1と3、ケース2と4とで大きく分かれることになった。

ケース1と3にみられる特徴について、最初に、両ケースとも当初留学を目指して TOEFL iBT の学習を始めるが、タイムマネジメントの困難を抱え、スコアの伸びに至らない。ケース1では、第3期に入ってから時間をかけて自身の長期目標のあり方を見直し、第4期に入り、より実現可能な目標への切り替えをした。ケース3も、第2期で非常に競争率の高いデュアルコースディグリーから交換留学へと目標をシフトし、第3期ではさらに交換留学の中でも選考基準のスコアがやや低い大学を狙うことにし、TOEFL iBT からより目標達成が可能と思われる TOEFL ITP に学習内容を切り替えた。両

ケースとも、はじめは自身で課題を解決する案を出すことができず、「何を」「いつまでに」「どうやって」「どのくらい」学習したらいいのか、という詳細なアドバイスを求める傾向にあった。しかし、タイムマネジメントが上手くいかず、スコア上昇の結果に結びつかないという状況を繰り返す中で、徐々に自身のできる範囲を認識し、より実現可能な目標を設定できるようになった。さらに、第4期では、自身の学習傾向を把握し、自分で課題の設定や計画を立てることができるようになった。両ケースとも、この段階では、この自身の立てた学習計画にフィードバックを求めるだけ、というのが面談に訪れる目的となった。ケース1は学習動機の維持のためにアドバイザーに成果報告を毎日メールするという工夫を行う。ケース3は、徐々にアドバイザーに面談しなくても、自身で目標設定、課題遂行を成し遂げることができるようになる。

一方で、ケース2と4には、以下のような特徴がみられた。ケース2は当初の短期語学研修という目標は達成したものの、最初からの教員採用試験の合格という長期目標に向けての、第2期から掲げたスピーキング力の向上と文法基礎の確立という中目標をなかなか達成できずにいた。また、ケース4でも、当初の交換留学合格という長期目標達成のために、自身の英語力からハードルの低い TOEFL ITP の学習を始めるものの、第2期でより難しい TOEFL iBT の学習に切り替え、第3期で再び ITP の目標に戻るが、学習時間の確保をできない、という問題を抱えた。両ケースとも、長期目標の達成に対する、中目標である具体的な英語学習の内容をイメージすることができず、実現が難しいと思われる目標に固執する傾向がみられた。また、両ケースとも他人との比較からくる自信の欠落に影響されているようであった。ケース2では、第2期に達成した短期語学留学中に、他の学生との英語力の差を目の当たりにし、それから強い劣等感を抱くようになった。ケース4

も、留学への焦りや他の学生からのアドバイスで中目標を変えてしまうという傾向があり、他人との比較から自信のなさがうかがえる。さらに両ケースとも、最後まで自身でタスクを設定することができず、アドバイザーに対して過度に具体的なアドバイスを求める傾向にあった。しかし、そのアドバイスを信頼せず、他の学生や教員、アドバイザーに意見を求め、様々な学習法を取り入れてみるものの、上手く学習に集中できず結果に結びつかないというサイクルを繰り返してしまった。

ケース1と3では、常にアドバイザーに詳細なアドバイスを求めるのではなく、最終的に自身で計画を立て、アドバイザーには確認やフィードバックのみを求めるようになったが、これは Zimmerman (2004) の挙げた自己調整能力に優れた学生の特徴のように、援助要請スキル (help-seeking skills) を上手く身につけることができたといえる。一方で、常に他人と比較し、アドバイザーなどに具体的な指示を求める態度から脱することができなかったケース2と4は、Jordan (2007) が指摘したように、依存傾向があり、それは自信のなさ、自己効力感の低さから来ているのではないかといえる。

自己効力感を高める指導について、Grabe (2009) は英語のリーディング指導についての実践を提唱しているが、ここではさらにその提案を語学アドバイジングにも応用してみる。それは、以下のことを学生ができるようになるように、アドバイザーは手助けをすることである：(a) より限られた範囲で実現可能な目標を設定することができるようになる、(b) 自身の学習傾向を正しく認識することができる、(c) 有意義なフィードバックを求めることができる、(d) 自身の学習状況を自分でチェックし、進めるための工夫ができる。これらの特徴は、すべてケース1と3が最終的にできるようになった点であり、アドバイザーはこれらの点を学習者に伸ばしていけるような面談を心掛けたい。また、McLoughlin (2012) は、語学

アドバイジングで帰属意識を変革させるような工夫を、と提唱している。すなわち、自律性を確立できない学習者の傾向として、成果の要因を能力に帰属する傾向がある（「自分が目標達成に至らないのは、自分に英語力が欠けているせいだ」など）が、能力帰属から努力帰属に意識変革する必要性があるとしている。努力帰属とは、「自分が努力した・学習した分、成果を出すことができた」という意識である。語学アドバイザーは、Kelly (1996) が挙げているアドバイジングスキルを用いて、例えばフィードバックを与えるときは、能力を褒めるのではなくその努力を褒める、など工夫することによって、学習者の意識を少しずつ変えていくことができる。特に長期間にわたって英語学習相談室を利用する高頻度利用者には、こうした努力帰属を意識させる工夫を長期にわたってすることが有効かつ可能であり、また、必要であるのではないかと考える。

## 6. まとめ

本稿では、創価大学ワールドランゲージセンターの英語学習相談室を特に頻繁に利用した学習者の事例研究を行った。これらの利用者はいずれも英語学習に対する高いモチベーションから英語学習相談室を訪れており、当初は自分で具体的な学習計画を立てることができず、アドバイザーに詳細なアドバイスを求めていた。しかし一方では、次第に自身の学習習慣を認識し、目標設定の調整やより実現可能な学習計画を立てることができるようになり、アドバイジングの機会をより効果的に活用できるようになった。他方では、実現が難しいと思われる目標に固執し、他人との比較からの自信の欠落から、いつまでもアドバイザーに指示を求めて依存してしまう傾向が見られた。こうしたことを踏まえ、語学アドバイザーは、より学習者の自己効力感を高められるような支援を心掛け、学習者の能力帰属意識を努力帰属意識へと変換で

きるようなフィードバックを意識することが有効かつ必要ではないかと考えられる。では具体的にどのような語学アドバイジングを実践すべきか、その語学アドバイジングが実際に学習者にどのような好影響を与えることができるかについては、今後の研究課題としていきたい。

## 参考文献

- Brown, J. D., & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Carson, L., & Mynard, J. (2012). Introduction. In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in language learning* (pp.3-25). Harlow: Pearson.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2004). *Reading in second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Henning, M.A. (2009). Students' motivation to access academic advising services. *NACADA Journal*, 29 (1), 22-30.
- Ishikawa, Y. (2012). The influence of learning beliefs in peer-advising sessions: Promoting independent language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (1), 93-107.
- Jordan, P.A. (2007). Building relational skills: Building effective communication through listening, interviewing, and referral. *Monograph Series*, 16, 83-91. <http://www.nacada.ksu.edu/portals/0/Clearinghouse/AdvisingIssues/documents/Jordan-communication-chapter-M6.pdf>.
- Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy. In R. Pemberton, E.S.L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp.93-113). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- McLoughlin, D. (2012). Attribution theory as an advising tool. In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in language learning* (pp.151-163). Harlow: Pearson.
- Newman, R.S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice*, 41 (2), 132-138.
- Rubin, J. (2007). Introduction to special issue: Language counselling. *System*, 35 (1), 1-9.
- Schunk, D., & Pajares, E. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich: Information Age.
- Zimmerman, B.J. (2004). Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 139-164). Greenwich: Information Age.
- Zimmerman, B. J., & Martinez Ponz, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- 石川由紀子 (2012) 「語学ポートフォリオを活用した英語自主学習支援の取組報告」『学士課程教育機構研究誌』 1号, 153-163.

# TOEIC スコア 280 以下の学生達による プレゼンテーションへの取り組み

山本 成代

創価大学 ワールドランゲージセンター 准教授

## Motivating Lower Level Students (Below TOEIC 280) to Give Classroom Presentations

Shigeyo Yamamoto

Associate Professor, World Language Center, Soka University

キーワード：外国語不安・他者と対話しようとする意思・足場掛け・プレゼンテーション  
Keywords: Language Anxiety, Willingness to Communicate, Scaffolding, Presentation

### 1. はじめに

創価大学では、グローバル人材育成に主眼を置き、学生達の英語力増強に力を注いで来ている。しかし、そういった流れの中で、入学時のTOEIC スコアが280に満たない学生も多くいることを忘れてはならない。本稿では、そういった学生達にモチベーションを持たせ、自分の意見を英語で発信していけるようにさせるために、日々の授業で行ってきた活動を紹介したい。文部科学省の掲げている「学士力」の中にも、汎用的技能の一つとしてコミュニケーションスキルが挙げられており（文部科学省ホームページ、「学士課程教育の構築に向けて」中央教育審議会答申の概要、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/)

attach/1247211.htm)、本稿で取り上げた実践（プレゼンテーション）は、基礎力の足りない学生のコミュニケーション力を高め、学士力向上に貢献しうると言えよう。更に、本稿では、期末のプレゼンテーションを目標に、学生達が「英語で伝える」ことができるように、教師側が着目すべき点などにも触れたい。

TOEIC 280 に満たないようになりメディアルレベルの学生達に、プレゼンテーション指導を行うには何が必要だろうか。プレゼンテーションという形態で、クラス全体の前で英語を話すこと自体、彼らにとっては脅威であろうし、教師側も最初から不可能だと決めがちである。このレベルの学生にビジネスプレゼンテーションを求めることは、学習目的から考えても適当ではない。自分の伝えたいことを、まとまった形で他者（比較的多数の人間）に披露することと

してプレゼンテーションを捉えると、プレゼンテーションは、教室内でのアウトプット活動の集大成と考えられる。また、このプレゼンテーションを成功させることにより、次のステップとして、リメディアルレベルの学生達にも本格的にプレゼンテーション指導をすることも可能になるかもしれない。本稿では、ビジネスプレゼンテーション用にいろいろ必要とされる様々なテクニックの指導の報告ではなく、プレゼンテーションを、コミュニケーション力を高めるための指導と考えて、教室内で行った指導過程を報告する（2012年度後期実施）。

## 2. TOEIC スコア280以下の学生達

本学の英語の授業は、主に TOEIC のスコア別に提供され、学生達は各自のスコアによって、自分の希望するコースを取ることができる。しかし TOEIC 280 以下の学生達は、一律、英語Aを受講することになる。そういった学生達は、一般に、英語を話すことに慣れていず、自分は英語が得意ではないと思っていることが多い。学期初めに行ったアンケートでも、英語があまり好きではない、苦手だと述べる学生が多かった。ただ、筆者の経験から、英語のレベルの高くない学生達は「英語で話す」アクティビティが嫌いだとは言い切れない。むしろ、accuracy（正確さ）より fluency（流暢さ）に重きを置く speaking activity の方を好むと言えるだろう。文法問題や長文を読むことの方が彼らにとっては苦痛であるようだ。

## 3. Language Anxiety（外国語不安）

筆者は、教室内では Communicative Language Teaching を柱に、学生達が英語でコミュニケーションをとることによって授業を進めるようにしている。そういった際に妨げとなるのが、学生達が抱く不安感である。これはリメディアルレベルの学生に限らず、英語を話す

際に不安感を持ち緊張するという人は多くいると考えられる。Krashen (1985) の Affective Filter Hypothesis の考え方がよく知られており、これは Affective Filter（情意フィルター）が不安や緊張で高くなると、それが壁になり脳の中に情報が入りにくくなるという説である。最近では、外国語を使う時の不安の研究が増えてきており、コミュニケーションを中心に授業を行っていく場合、学習者の不安をいかに軽減していくかが大きな鍵になってくると言えよう。このような外国語不安 (language anxiety) を、Gardner & MacIntyre (1993) は、“fear or apprehension occurring when a learner is expected to perform in a second or foreign language”と定義している（八島, 2004, p. 17）。つまり、学習者が第二言語や外国語を使うことを期待された時に抱く不安感や懸念を指している。八島 (2004) は、外国語学習の中で最も不安をかきたてるのは、「話すこと」である (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) と解説している。このことから、授業内で英語でのコミュニケーションの場を設定する際には、学生達が自信を失うような体験をしないように配慮することが必要となってくる。一度そういう苦い経験をしてしまうと、その後、そういった学生は、英語を話す時に更に不安を感じるようになってしまうだろう。八島 (2004, pp. 38-39) は、Oxford (1999) の「学習者が不安を感じにくい教室づくりのヒント」を提示しており、その中から筆者が共感するいくつか紹介してみたい。

- ・教室内で成功体験を作りだし、自信を回復させる。
- ・心地よい、恐怖感のない環境で、適度なリスクを伴う活動に参加させる。
- ・学習者同士の競争心を下げる。
- ・授業の目標を明確にし、その目標を達成するためのストラテジーを磨かせる。
- ・完璧でなくてもどんどん発表してよいということを共通理解とする。
- ・音楽、笑い、ゲームなどでリラックスさせる。

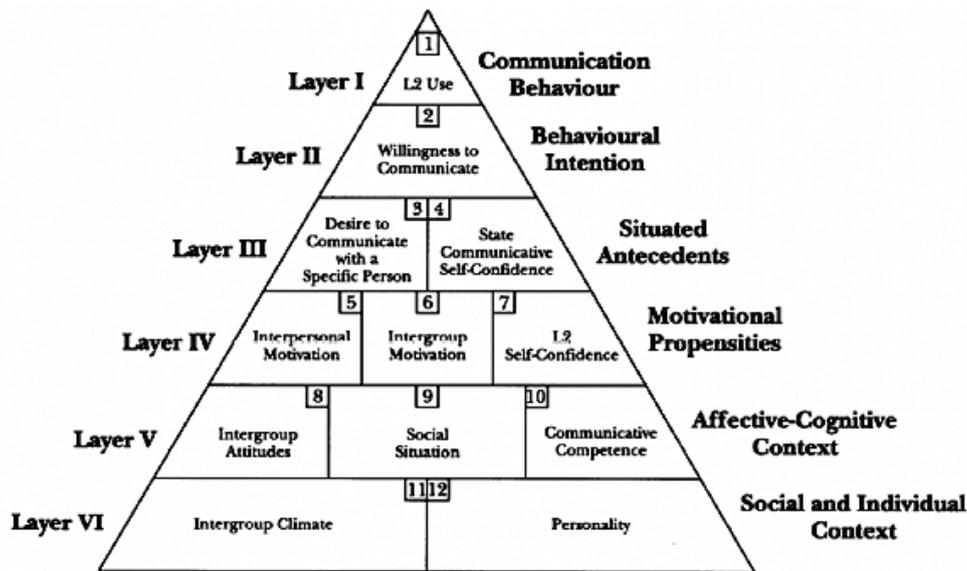


図1 WTCモデル

出所) MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels (1998) 著、*Modern Language Journal* 82, p. 547、FIGURE 1. Heuristic Model of Variables Influencing WTC より転載

- ・学習者に自分のパフォーマンスを現実的に評価させる。
- ・学習者に意味のある役に立つ肯定的フィードバックを与える。
- ・肯定的な自己との対話で自分を激励し、否定的で不条理な考えを意識して変えるように指導する。

#### 4. Willingness to Communicate (WTC)

リメディアルレベルの学生達に人前で英語を話すことをためらわせている要因は何だろうか。もちろん英語力の低さが大きな原因と考えられるが、それ以上に「うまく話せない」という不安感が彼らを支配しているのではないだろうか。そういった学習者の心理的要因について考える上で大きなヒントとなるものに、MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels (1998) の "Willingness to Communicate (WTC)" 「他者と対話する意思」という概念モデルがある(図1)。このモデルは、態度・動機・不安などの個人差が異文化接触にどのように影響するか表したものであるが、教室内でのコミュニケーション活動を説明する上でも、様々に絡み

合う要因をよく表しているものと言えよう。この図を見ても、最終目標のL2 Useを支える一番の原動力は、Willingness to Communicateである。つまり、他者とコミュニケーションを取りたいという強い意思がなければ、コミュニケーションは成立しない。いかに英語力があってもLayer III-Desire to Communicate with a Specific Personに提示されているように、特定の人物とコミュニケーションを取りたいという気持ちがなければ第二言語使用までには結びつかない。また、その場面でコミュニケーションが取れるという自信も必要である。そしてそれらを支えているのが、Layer IV-Self-Confidence, Layer V-Communicative Competence, Layer VI-Personalityと考えるとわかりやすい。モデルの左側部分-動機・態度・グループ間の雰囲気-などがそれらに様々な影響を与えていると考えられる。八島(2003)は、このモデルについて、第二言語を使ってのコミュニケーションは、これらの層の構成要素が複雑に絡み合って起こり、第2層の行動の意思(Willingness to Communicate)がコミュニケーション行動に直接的な影響を与えるものだと説明している。

八島(2003)はこのモデルを教室内でのコ



授業内では、正確でなくても「話す・伝える」ことの重要性を学生達に理解させることを主眼においた練習も多く行った。その一例として次に詳しく述べる Nation & Newton (2009) の4/3/2 Activity なども含まれる。また、ペアでの会話練習の後には、フィードバックとしてパートナーの話クラス全体に英語で伝えさせるようにした。更に、学期中に Extensive reading (多読練習) として、Graded readers のやさしいレベル (Easy starters, Level 1) などを最低3冊は読ませ、一冊ごとに一枚の Book report を記入させた。この Book report は日本語でも記入を可とし、あくまでも内容理解をすることを求め、自分の意見を相手に伝える練習として、それをグループ内で、日本語で発表させ、更には有志にクラス全員の前で発表させた。

このように、「グループ又はペアで英語で話す→クラス全体に伝える」といったプロセスを日頃の授業で繰り返し行いながら、学生達が自分の話したいことをクラス全体に伝えることに徐々に慣れていくようにした。学生達はグループ内で話すことにより、間違えることをあまり心配しなくなり、ペアからグループへ、そして全体へ、といった流れを行ううちに、次第にクラス全員の前で話すことに慣れていったように見えた。更に、正確ではなくても伝えようとしているクラスメートの姿に刺激を受け、その学生のことを知ることで、教室が一つになっていった。また、そこから「意味が伝わる」ことの重要性を実感していったように見えた。そういった体験を通して、学期の最後に全員が2分間のプレゼンテーションを行う心構えを養っていった。

## 6. Fluency を伸ばすための練習

Fluency を伸ばすための練習として、Nation & Newton (2009) の4/3/2 Activity というものがある。これは簡単に言えば、自分の話を、毎

回パートナーを変えながら時間を短縮しながら伝えていく練習である。トピックを決めて、ペアで最初の4分間一人の話者が相手に話し続け、次に同じトピックで別の聞き手に3分間、最後にまた違う聞き手に2分間話し続けるというものである。この作業をすることにより、最初の4分間で大量の英語を話すことが要求され、更に話の内容を伝えることに重きが置かれる。また、時間を短縮していくことにより、話し慣れたトピックを、すばやく、考える時間なしに話していくことが要求される。最初のペアの時には、言いよどんでいた話者が、2回目・3回目となるにつれて、言葉も慣れ、内容もまとまって話し続けることができるようになっていく。筆者は、この練習を、4分間ではリメディアルレベルの学生には長すぎるので、最初を3分間とし、3/2/1 Activity として実施した。ここでは、学生達の話に関しては、英語の間違いいに対しては一切修正を行わず話し続けさせるようにした。学生達を話させるためには、こういった練習が大事なことだと考える。一般に、学生達を見ていると、正確な英語でなければならないという気持ちが強く、英語を発することを臆している場合が多い。そういったことを取り除くためにも、彼らが中間言語 (第二言語学習途上の学習者の言語システム) を用いて話し続け、それでも内容を理解してもらえんことを体験することは、教育的効果は大きいと考えられる。

Fluency (流暢さ) は、どのような状況下で伸びるのだろうか。Nation & Newton (2009) は、以下のような条件を提示している。

1. The activity is meaning-focused.
2. The learners take part in activities where all the language items are within their previous experience. (Experience task)
3. There is support and encouragement for the learner to perform at a higher level than normal level.

上記の条件を4/3/2 Activity と照らし合わせ

てみると、まず、自分の話を伝えるという点で、このアクティビティは meaning-focused (メッセージを伝える) である。ペアで聞き手が変わっていくわけなので、毎回、自分のメッセージをいかに伝えるかということに焦点をあてていくことになる。更に、自分の体験した事を話し、また回を重ねるごとに同じ内容を話していくため、語句や単語の繰り返しとなり、これも Experience task となる。また、このアクティビティは、4分間で大量の英語を話し続けることを要求され、更に教師のコントロールで時間の制限も受け、現在の自分の力量より高いレベルを目指すことも要求される。このように分析していくと、この4/3/2 Activity は、fluency を伸ばすために効果的なものであると考えられる。筆者は、このアクティビティを、“How was your weekend?” といったようなトピックで話させるようにして授業でよく使用したが、最初の3分間では、なかなか文章が出てこなかった学生も、毎回同じ内容を話すので、ペアが変わるたびにかなりスムーズに話せるようになっていった。このアクティビティの仕上げとして、何人かの学生にクラスで自分の話を一分間させるようにした。これも、学期末のプレゼンテーションで自分の話をクラスで伝える事に繋がる練習の一つとなったと言えよう。

## 7. プレゼンテーションの実施

実際にプレゼンテーションを行ったクラスは、冒頭で説明した TOEIC 280 以下の英語 A クラスで、週に2回の授業を行い、人数は34名であった。その中に10名の4年生が含まれており、その中には TOEIC 285 以上の学生も半数以上いた。トピックは、筆者が与えたプレゼンテーションのトピックリスト (表1) の中から、自分が発表したいものを選ばせた。それらのトピックは、学期内で学習したトピックや使用教科書のユニットに関連したトピックを選んだものである。学生達には自分が選んだトピックについて2分間のプレゼンテーションを行うように指示し、その際、写真・実物など補助となる物を持ってくることを奨励した。ただし、教室の設備や発表人数の多さから、パワーポイント等の使用は認めなかった。プレゼンテーション指導には特別の時間を割かなかったが、簡単なアウトラインを書けるようなシート (表2) を用意し、それを埋めていくことによって、大まかなプレゼンテーションの流れができるようにした。また、アイコンタクトを取りながら大きな声で聴衆にメッセージを伝え、原稿は読み上げたりしないように指導した。

表1 プレゼンテーショントピック

Presentation Topics	
Introduce yourself	<ul style="list-style-type: none"> <li>- About your name (Who named it? The meaning of Kanji...)</li> <li>- About your hometown</li> <li>- About your hobby</li> <li>- About your club</li> </ul>
Food	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Your favorite food</li> <li>- Food you do not like</li> </ul>
Music	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Your favorite music genre</li> <li>- Your favorite group/singer</li> </ul>
Travel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The place that you have traveled</li> <li>- Your favorite sightseeing spots</li> </ul>
Sports	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Your favorite sports</li> <li>- Your favorite sport player</li> </ul>

表2 アウトラインシート

Presentation Outline Sheet	
Introduction	Good morning / afternoon. My name is _____. Today, I'm going to talk about _____.
Body	Main point 1  Main point 2
Conclusion (summarize what you said)	Today, I told you _____. First, _____. Second, _____. Thank you.

プレゼンテーションの評価方法は、① accuracy ② fluency ③ performance ④ content ⑤ organization で、各項目5点満点で合計25点満点で筆者が評価した。また、プレゼンテーションを聞いている学生達には用紙を渡し、各々コメントを書かせプレゼンテーション終了後、発表者に渡すようにした。このコメントは日本語で書いてもいいこととし、ポジティブなコメントを書くように指示した。

## 8. 考察 (学生のコメントから)

学期末に、学生達に学期全体を振り返って感想を書いてもらった。その中から、筆者が目的とした「自分の話を英語で伝えることができる」という観点からみて、参考となるものを紹介したい。

### プレゼンテーションについて

- ・最後には、自分のことを伝えるプレゼンテーションを行い、家族のこと、故郷のこと、練習していることを聞くのは、とても楽しかったです。自分の好きなことを発表するので、その心が聞いている人にも伝わったのだと思います。
- ・英語でのプレゼンで、自分の英語を聞き取っ

てもらえてうれしかった。

- ・私は自身の部活動に関して話しました。自分で書き出した文書を、苦手とする英語で訳する作業は非常に苦勞しましたが、その分、自身のスピーチを終え、皆の感想を読んだ時、大きな充実感を得ることができました。
- ・良かったのは、最後のプレゼンです。ただ英語の知識を身に付けるのではなく、人の前で発表することで表現力が身に着くと思うので、全体とはいかなくても、グループ内で発言できる機会が増えると生きた英語力が自然と身に着くと思いました。
- ・自分のことを話すからやりやすかった。他の人たちのものすごく面白かったです。

プレゼンテーションについての上記のコメントを読んでいると、発表トピックをリストの中から自分で選ばせたことも、学生達の「伝えたい」という意識を強めたということがわかる。また、クラスメートのコメントを見て、自分の話が他者に伝わったのだと実感している学生も多かった。全体的にどの学生も、このプレゼンテーションに真剣に向かい、また聞いている学生達も好奇心をもって、発表者の英語に一生懸命耳を傾けていた。聞き手がいるということで

更に相手にうまく伝えたいという意識が高まったと思われる。しかしながら、中には、準備してきたメモを読み上げるだけで、アイコンタクトが全くできない学生もいた。プレゼンテーションスキルの訓練クラスではないといっても、プレゼンテーションという形態を取るからには、発表時の姿勢やアイコンタクトの仕方など基本的な指導にも、もう少し時間を割く必要がありそうだ。

### スピーキング練習について

- ・ What did you do last week? の会話から、相手のことを発表するということが良いと思います。これによってクラス内の友情関係を私自身築くことができました。
- ・ How have you been? のやりとりは楽しい。話が弾んでくると、日本語で話してしまうこともあるけど、仲よくなれるし、嫌でも多少英語で伝えようとするので前よりは英語脳になったと思う。
- ・ 先生が言っている、文法とかわからなくてもとにかくしゃべろう、ということを実践してみようと思い、Chit Chatでもマジックをやって、そのマジックもセリフを自分で一から考えて、これが本当の英語の勉強なんだと実感しました。英語は人とコミュニケーションをとることが一番大事なんだと思いました。
- ・ 授業の中で一番よかったのは、ほとんどの時間に行われた How have you been? です。一緒に勉強する仲間のことを知れることはとても楽しかったし、何より英語はやはりコミュニケーションツールなんだということを実感しました。「相手のことを知りたい」「相手ともっとつながりたい」という思いから英語を勉強しようという意欲につながるのかなと、4年目にして知ることができました。
- ・ 最初に相手が一週間何をやっていたか等を聞いて、会話するのが照れ臭かったけれど、他の人とコミュニケーションがとれるきっかけとなって、楽しかった。

- ・ 最初は嫌々だったけど少しずつ楽しくなりました。みんなのフォローもありよかったです。
- ・ 授業開始後すぐの数分に English Only Time や Final Presentation で英語を使って話す機会があったから、入学前に比べると、積極的に英語を使う機会が増えたから本当によかった。先生がすごくよかったからクラス全体の雰囲気も良くて、楽しく授業に参加でき、嫌だった英語も TOEIC も苦痛ではなくなった。

学期中を通して行った会話練習について、学生達からは肯定的な意見が数多く出た。ペアやグループの人間とコミュニケーションを取り、相手のことを多く知りたいという意識が、彼らの英語へのモチベーションを高める要因になったことがわかる。毎回、授業の初めに話しやすい雰囲気作りの一環として行っていた会話練習は、彼らの Affective filter (情意フィルター) を下げることに大きな役割を担っていたようだ。もともと英語が苦手な嫌々、会話練習に参加しているような学生もいたが、そういった学生のペアには、教師が側に付いてファシリテーターのような役割をすることが大事だと言えよう。

### グループワークについて

- ・ グループワークの授業がメインだったので、そこでわからなかったら教えてもらったり、友情ができたりと一人の力で限界があるところを協力して何か一つの問題に挑戦するところが一番力がつきました。こんな僕たちにもとてもよくわかる授業で、雰囲気がいつもよく明るかったので、いつでもだれでも発言できる環境が良かったです。
- ・ ペアワークでの活動は、いろんな人と話せるし、友達の輪が広がるのでよかったです。
- ・ 基本的にグループでやるから、だんだんと仲よくなって友達が増えました。
- ・ 一人ではなく、グループ全員で考えたり意見

を出したりするのは本当に良いことだと感じました。

- ・グループで問題を解いたりすることで、みんなの前で先生が教えるよりも、自分のレベルに割と近い人たちの考えなどを聞けたり、自分的にもグループで解いていた方が考えていたなと思いました。正直何を言っているか、先生の説明がわからないときもありましたが、グループなので、友達に聞きやすい状況だったりしてよかったですと思います。

学生を教室内で孤立させないためには、グループワークはかなり有効である。授業内の活動（宿題の答え合わせや簡単なディスカッションなど）は、ほとんどグループで話し合い、それをクラスで発表するという形態をとってきたが、多くの学生がグループワークの利点について書いていた。これも前述の Vygotsky (1978) の社会文化理論で説明されるように、人間の学習は他者とのインタラクションによって多く起こるということを示していると思われる。グループワークの場合、中心となる学生ばかりが発言し、積極的にない学生の参加が危惧されたが、和やかな雰囲気の中で自由に意見を交換しあう姿が観察された。ただし、緊張感がなさすぎて私語が多く出る場合は、教師の厳しい態度と注意が必要である。

## 9. まとめ

プレゼンテーションを自分のメッセージを他者に伝えることと捉え、それを学期最後の最終目標として指導を行ってきたが、最後の学生達のプレゼンテーションを聞いて、確かな手ごたえを感じた。考察でも触れたように、学生の中にはアイコンタクトが難しく原稿を読み上げるだけになってしまった者もいたが、今まで英語で発表などしたことがなかった学生達からすれば、それでも達成感を得ることはできたのではないかと考えられる。学生達のコメントから

もわかるように、Communicative Language Teaching を成功させるには、まず、学生が不安感を持たずに英語を話せる環境を作ることが先決である。良好な人間関係が築きあげられて初めて Willingness to Communicate のモデルで説明されているように、コミュニケーションが成り立つのである。また、文法の間違いに捉われずに、自分の英語力でコミュニケーションを取れることを認識させ、自信を持たせることも大事である。教室内でコミュニケーションの場を多く提供し、正確でなくても伝えることの達成感を味あわせ、更にはペアからグループ、クラス全体へと、人前で英語を披露することに慣れさせることも有効な手段であると考えられる。このような地道な活動を教師がリメディアルレベルの学生に提供していくことにより、彼らが少しでも英語への自信を取り戻し、英語を学習していきたいというモチベーションを持つようになるのではないだろうか。

## 参考文献

- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lantolf, J. P., & Thomas, S. L. (2000). *Socio-cultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching*

*ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In Arnold, J. (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society. In Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.), *The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

八島智子 (2003). 「第二言語コミュニケーションと情意要因: 「言語不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度についての考察」. 『外国語教育研究』. 第5号, 81-93.

八島智子 (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』. 関西大学出版部.

※CETL では、本学の教育改善・FD 推進に資する情報を広く調査・収集する目的で、年間を通じて CETL センター員など教職員の学外調査派遣を行っている。そうした調査に関する報告の中から適宜、本学関係者の理解に役立つと思われるものを選び、本誌に掲載することにした。

# 高等教育におけるサービス・ラーニングの 教育的意義の再考 —国際基督教大学主催サービス・ラーニング・ シンポジウム参加報告書—

三津村 正和

創価大学 教職大学院 講師

本稿は、2013年12月7日（土）に国際基督教大学（以下、ICU）に於いて開催されたサービス・ラーニング・シンポジウム（以下、シンポジウム）の概略とそこに参加した報告者の学びや気づきを記した覚書に近い報告書である。シンポジウムは、ICU 献学60周年及び同大学サービス・ラーニング・センター設立10周年を記念しての合同事業の一環として開催された。内外の関係者約100名が集ったシンポジウムは、二部形式の計3時間半（13：30～17：00）で構成されており、第一部（90分）は、アメリカ合衆国（以下、米国）におけるサービス・ラーニングの理論的基礎の形成において重要な役割を果たしたとされるアラバマ州立大学ロバート・ブリングル博士（Dr. Robert G. Bringle）による基調講演「Reflections on Service Learning in Higher Education（高等教育におけるサービス・ラーニングについての考察）」、第二部（90分）は、日本の高等教育の現場でサービス・ラーニングの実践に従事している計4名の有識者にブリングル博士を交え、「日本の教育的文脈におけるサービス・ラーニングの意義とこれからの展望」と題したパネル・ディスカッションとその後の一般質疑応答という内容構成となった。

本稿は、まずICUのサービス・ラーニング・プログラムの特徴について概説し、ブリングル博士の基調講演及びパネル・ディスカッションの要旨を記述する。続いて、シンポジウム後半部の質疑応答の際に、参加者よりなされた発問の幾つかに対して報告者が考えるところを記述する形式を取る。

## 1. ICUのサービス・ラーニング・プログラムの特徴

ICUのサービス・ラーニング・プログラムの特徴としては、次の2点が挙げられる。第一に、「コミュニティ・サービス・ラーニング」（3単位）と「国際サービス・ラーニング」（3単位）という2種のサービス・ラーニングのコースを用意している点である。コミュニティ・サービス・ラーニングでは、主に国内のNGO・NPO団体および公共団体での奉仕活動を体験する。実習先の例としては、三鷹市役所、アジア学院、日本ユニセフ協会、WWF ジャパン、広島原爆養護ホーム等がある。他方、国際サービス・ラーニングでは、ICUと海外パートナーシップ交流を結ぶ大学に一定期間学生を送り、その交流大学を通じて、現地の学校・病院・児童養護施設・貧困地区・農村等において

原則30日間の奉仕活動に従事する。特に、アジアを中心とする大学や機関と強固なサービス・ラーニング・ネットワークを形成し、それはICU用語ではSLAN（サービス・ラーニング・アジア・ネットワーク）と呼称される。またICUは、SLANを通して毎年2名のサービス・ラーニング交換留学生を受け入れることにより、交流大学・機関との間にサービス・ラーニングという実践的学問領域での往還的な学びの枠組みを形成している。

第二に、上記の2つのサービス・ラーニング実習コースの前後にサービス・ラーニングの概念理解と振り返りのためのコースをそれぞれ配置している点である。これは、ICUにおいてサービス・ラーニング教育に携わる教員が、「理論・実践・振り返り」という一連の学習経験過程を重視していることに由来する。具体的には、下記のような段階的なサービス・ラーニング・プログラムが組まれている。

表1. 国際基督教大学のサービス・ラーニング段階的コース配置

段階	科目名	単位
理論構築・事前研修	サービス・ラーニング入門	2
	サービス・ラーニングの実践準備	1
実地体験	コミュニティ・サービス・ラーニング	3
	国際サービス・ラーニング	3
振り返り・追研究	サービス経験の共有と評価	1
	サービス・ラーニング特別研究I,II	2

## 2. 基調講演の要約（サービス・ラーニングの学問的意義の探求）

サービス・ラーニングは、コミュニティ基盤型の体験学習として位置づけられるが、ボランティア、フィールドワーク、インターンシップ実習、臨床実習のような体験活動とは一線を画する。ブリングル博士は、サービス・ラーニングを以下のように定義する。

サービス・ラーニングは、学習者が地域社会及び大学教育の双方を利する構造化された奉仕活動に参加し、科目内容への更なる理解、学問領域への深い洞察、市民として

の責任意識の涵養を志向しながら、「奉仕活動への参画」から「振り返り学習」までの一連の過程を包括する単位付与型の教育経験を指す（報告者訳）。

ブリングル博士によると、上述の定義は、サービス・ラーニングをボランティアや体験学習と差別化する上で有用な4つの要素を内包している。以下に、その4つの要素を順次記述する。

①まず一つ目は単位付与型の教育経験であることが挙げられる。単位が付与される科目であるということは、そこには明確なラーニングアウトカム及び評価基準が設定されていなければならない。しかし、これら（特に評価基準）については、現在のサービス・ラーニング教育の中でも脆弱な部分の一つとして捉えられており、評価基準の可視化は、サービス・ラーニング教育に携わる者の今後の課題として認識されている。

②次にサービス・ラーニングは、地域社会及び大学教育の双方を利する学習活動であるということである。優れたサービス・ラーニング・プログラムは、地域社会を利するだけではなく、大学教育に変革をもたらす可能性を秘めている。従来の大学教育に欠落していた市民参画活動を導入することにより、学生が民主主義の価値である社会的公正・包摂参加の理念を体験的に学習することができる。

③三点目に挙げられるのは、サービス・ラーニングはリフレクション（振り返り学習）を重要な教育活動として認識している点である。Claytonによる批判的リフレクション・モデルは、①経験の詳細な叙述、②学習目標に応じた経験の精査、③同一の範疇間または異なる範疇間における学びの関連づけの3つの段階的プロセスを明示している。そこでは、「何を学んだのか?」「どのように学んだのか?」「なぜその学びは重要なのか?」「今後どのようにその学びを活用するのか?」などの自己省察的でメタ認知的な発問を思考するように促される。

④最後に、サービス・ラーニングは「個人の

価値観」と「市民としての責任」の融和的な向上の達成を目指している点である。学習者は、サービス・ラーニングの経験を通して、倫理観の高い社会的責任感に優れた市民性の涵養を期待される。

### 3. パネル・ディスカッションの要約 (サービス・ラーニングの意義と展望)

第二部のパネル・ディスカッションは、「日本の教育的文脈におけるサービス・ラーニングの意義とこれからの展望」と題し、下記のパネリストによって執り行われた。

- ①Dr. Robert G. Bringle (Appalachian State University)
- ②川島啓二 (国立教育政策研究所高等教育研究部長)
- ③長沼豊 (学習院大学文学部教育学科教授)
- ④野原健治 (社会福祉法人興望館常務理事)
- ⑤西尾隆 (国際基督教大学教養学部教授)

パネル・ディスカッションは対話形式ではなく、5人のパネリストが順次、サービス・ラーニングの意義とこれからの展望に対する個人の所見を述べる形式で進行した。彼らの所見の中から特に重要であると思われる発言についてのみ取り上げ、その要旨を下記に記述する。

川島：サービス・ラーニングは、大学教育改革における質保証の徹底推進という文脈に位置づけて考える必要があります。その文脈下では、ラーニングアウトカム及び学生がどういうコンピテンスを体得するのかを明確にするよう要求されていますが、コンピテンスでは、それらの効果を測定するアセスメントツールの開発が十分であるとは言えません。高等教育は、シラバスやナンバリングなどの学習管理によって「学ばざるを得ない」システムの構築に苦慮してきましたが、今後は、「より深い学習モチベーションを獲得することのできるカリキュラムデザイン」また「学生の主体的な

学びを啓発するカリキュラムデザイン」を目指していかなければなりません。最後に、サービス・ラーニングを体験学習の言説の中において述べることに異論はありませんが、ボランティアやインターンシップとの差別化を図る必要があります。即ち、「サービス・ラーニングのサービス・ラーニングたる所以」を明示することが求められます。

長沼：1990年代後半よりボランティア教育（日本）、サービス・ラーニング（米国）、Civic Education（イギリス）という「社会との関わりの中で学ぶ」教科が台頭してきました。サービス・ラーニングは、単なるサービス（奉仕活動）として捉えられるべきではなく、「民主主義の主体的な形成者」を育てるという意義にこそ着目されるべきです。サービス・ラーニングでは、①アカデミックな学び、②サービス活動、③地域の利益のそれぞれが相補完的な関係にあるべきです。またサービス・ラーニングでは、リフレクションのフェーズが重要ですが、リフレクションは単なる感想文を書くようなレベルのものであってはなりません。学生間のシェアによる学び合いの場が確保されるべきです。この学び合いの場において、学生は、個々に気づく視点が多様であることを学びます。またサービス・ラーニングは、2つの学びの側面を持っていると言えます。一つは、外向きのベクトル（他者に対する眼差し）であり、もう一つは、内向きのベクトル（学生自身が学びを内向きに投影する）です。この2つの側面を同時に学べるのがサービス・ラーニングの大きな特徴です。最後に、サービス・ラーニングは、「互惠性の中で起こる学び」を重要視していますので、リフレクションの次には、セレブレーション（学生⇄地域間の認め合い=感謝）のフェーズが確保されることが望ましいと思います。

野原：（現在の高等教育の文脈では、）地域における「学生参加のモデル」が少ないように思います。これは今後の高齢化社会に向けて重要な問題提起であると言えます。また学生が、「感謝をされる経験」を得ることはその後の人生に有意な経験となるでしょう。地方自治の時代に入ると、福祉など地域づくりを自らの手で行うことが求められますが、大学生・大学関係者の果たす役割は非常に大きいのではないのでしょうか。川島：大学の教育改革を遂行するにあたっては、大学の中の価値観に留まるべきではなく、地域・社会の価値観との融合を積極的に図っていくべきです。またサービス・ラーニングの枠組みでは、学生・地域だけが変わるのではなく、「教師も変わっていくべき」であると考えています。

長沼：教育における「大人から子どもへ」というパラダイムが未だ残存しているために、子どもは「参加」の仕方を知らずに育ちました。これからの地域主権の時代においては、若者の住民参加に住民主体の原理の成否がかかっています。これらの点から、学生の社会参加を促す高等教育におけるサービス・ラーニングの普及は大変重要な作業です。

#### 4. 所見：高等教育におけるサービス・ラーニングの教育的意義の再考

ここでは、パネル・ディスカッションに続いておこなわれた一般質疑応答において発語された項目の中から、報告者自身が学ぶべきところの多かったもの、また本学への還元が有価値であると考えられるものを取り上げ、それらへの所見を下記に整理する。

##### 4-1. 非対称 (asymmetry) 構図の転換を志向するサービス・ラーニング

シンポジウムに参加して、報告者が最も感銘を受けたのは、質疑応答の際のある学生の発問

であった。開発途上国での国際サービス・ラーニングを経験してICUへと戻ってきた彼は、サービス・ラーニングへの参加を通して、資本主義社会の構図において散見される「富める国（先進国）」から「飢える国（途上国）」へという非対称 (asymmetry) の図式が、サービス・ラーニング活動の中にも縮図として存在することを実感する。彼の言葉は、パウロ・フレイレ著『被抑圧者の教育学 (Pedagogy of the Oppressed)』(1968年刊) の中の次の言葉を想起させる。

教育は、教師—生徒という矛盾の解決から始めなければならない。その矛盾の両極を一致させることによって、両者が同時に教師であり生徒となりうる (報告者訳) (p.72)

フレイレのこの言葉を彼の思索に充当させて考えるならば、今後目指すべきサービス・ラーニングにおいては、従来のサービスに従事する側・される側という二極構造を再考察・再構築し、地域及び国際社会が直面する課題に対して、持続可能な解決策を協同的に探求する過程が重要視される。そして、互いに学び合い (双方向の学び)、自他ともに繁栄を目指す共生社会の枠組みを創造していくところにその社会的意義を見出すことができるのではないか。これは本学創立者の池田大作先生が本年1月26日の第39回「SGIの日」記念提言『地球革命へ 価値創造の万波を』において論及された「連帯して問題解決にあたる価値創造」の理念とも符号し、特に「連帯」を解釈する上での重要な示唆となるものと考えられる。

若槻 (2002) は、Kahne & Westheimer (1996) のサービス・ラーニング学習理論を概説し、サービス・ラーニングを (1) 「施し (giving)」の「慈善 (charity) 型」と (2) 「関わり (caring)」を重視する「変化 (change) 型」に分類している。彼 (上述のICUの学生) は、自らの内発的な意識変容によって「慈善型」

から「変化型」への転換を成し遂げ、「変化型」サービス・ラーニング学習に内在する学びのエッセンスを獲得したと言える。Purpel & McLaurin (2004) は、現代教育が学習者に対して「自らの感情にのみ責任を持つ」ように奨励し、他者への「優しさ、思いやり (caring)」を特段の価値のないものとして植え付けていると批判する。シンポジウムの一般質疑の中で、「『人に奉仕する』とは、誰かの人生に『関わる』ということ、これは重大な倫理的問題領域である」といった意見があった。現代社会においては、自らが直接的に関わることをせずただ無責任な同情を示したり、自らの地位が安泰であるとの確証がある場合にのみ他者への持続性のない思いやりを示したりすることが多いのは事実であろう。このような現代社会が生む弊害への対峙的なアプローチとして作用するサービス・ラーニングの教育的意義は大きいのではないか

また上述のICUの学生は、リフレクションの学習段階を自己省察の領域に留めず、サービス・ラーニングの文脈を社会構図との関係性の中から批判的に考察しようと試みた。サービス・ラーニングのリフレクションは、単なる感想を羅列するようなものではあってはならない。サービス・ラーニングの個別の文脈に介在する構造を批判的に読み解き、またそこでの人間的な交流の中から共感的にその文脈を眺める複眼的視座を獲得することにその学問的な重要性が確認できよう。確かにサービス・ラーニングは、デューイの経験学習にその理論的淵源を探ることが多いが、その他にも協同教育、文脈的教授・学習 (contextual teaching & learning)、構成主義学習理論といった多様な教育理論を確認することもできる。と同時に、報告者は、フレイレの批判的教育学 (Critical Pedagogy) の視点からも、サービス・ラーニングの概念また教育的価値・効用を再構成・再概念化する必要があると考えている。一人の学生の発問は、報告者に大きな学びと気づきを与えてくれたが、

このような学生を育て上げるICUのサービス・ラーニング・プログラムと教授陣に本学が学ぶところは大きい。

#### 4-2. 「知の脱中心化」と「知の創造」を志向するサービス・ラーニング

「サービス・ラーニングは、大学を変える」。シンポジウムに参加する者の多くが、サービス・ラーニングが地域の活性化のみならず、大学改革に連動することを強調していた。サービス・ラーニングを通して大学がどう変わるのかという本質論の議論が (時間の関係上) なかったことは、大変に残念なことではあるが、質疑応答の中にあつたこの言葉を再考察してみると、次の2点が整理される。

第一に、サービス・ラーニングは、「知識の脱中心化を可能にする」という点である。ICUの教授より、サービス・ラーニングは、「教師が教えられないこと (beyond our teaching capacity) を学ばせることができる点において優れている」といった発話があつたが、学習とは本来、付与されるものではなく、学習者が自発的に獲得するものである。サービス・ラーニングの文脈において、人や地域との関連性から学びや気づきが発生し、他者・生命・環境との相関性またその相関性の中に介在する知恵を学習する。これらは決して教室の中の講義において、また教科書の通読から得られるものではない。学習者が、自らの肌で感じ、自らの頭脳で考え、自らの意志によって勝ち取る経験である。この経験から紡ぎ出す理論構築の過程を「知の創造」と定義したい。要約すると、一つの絶対的な答えを教えることに腐心した従来の一方向的な知識付与また知識集権化の従来型教育法から脱却し、協同の文脈を援用して学習者が自律能動的な学習態度を涵養する過程の中で、新たな「知の創造」が可能となる。

また、上述のICUの学生は、「国際サービス・ラーニングを経験した後に、コミュニティ・サービス・ラーニングを履修すること

で、国際的な視野で地域を眺め、また国際サービス・ラーニングで培った経験を地域に戻す（＝活かす）ことができる」とも語ったが、まさにこの国際・地域貢献の相補完的融合は、日本において傑出した海外交流実績を誇る創価大学においてこそ、その実現可能性が期待できる。この「地域」と「国際」が連動した「貢献」という枠組みでの professional 集団を形成していくことが、本学がサービス・ラーニングを本格導入する意義（少なくとも、導入を具体的に検討している理由）でもあり、そこで蓄積された「知の創造」から派生する理論の確立と実践の成果を世界に問うていく責務も伴うものと考ええる。サービス・ラーニング導入は、本学の特色を更に活性化させるとともに、大学教育の本来的意義を今一度再考するにあたって、重要な契機となることは間違いない。

## 参考文献

Paulo FREIRE: Pedagogy of the Oppressed,  
New York, 1970.

若槻健：サービス・ラーニングにかんする一考察  
活動理論から；大阪大学教育学年報7，  
2002, p.259-270.

# The Journal of Learner-Centered Higher Education

## 編集規程

2011年6月21日制定

2013年10月15日改訂

創価大学学士課程教育機構（以下、「機構」という。）は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を編集・刊行するために以下の規程を定める。

### 1. 目的

機構は、高等教育改革に関する実践的・学術的研究を促進し、教職員への啓発を目的として『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を刊行する。

### 2. 名称

機構が刊行する研究誌の名称は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』とする。

### 3. 刊行期日

本誌は、年1回刊行し、刊行期日は、原則として4月初旬とする。

### 4. 刊行事務

本誌編集は、創価大学学士課程教育機構『The Journal of Learner-Centered Higher Education』編集委員会（以下、「編集委員会」という。）を設けて行う。

### 5. 編集委員会

編集委員会は、編集委員長の任命をもって組織する。

### 6. 編集委員長

編集委員長は、学士課程教育機構長が兼務する。

### 7. 事務局

編集委員会の事務局は、総合学習支援オフィス内に置く。

### 8. 投稿者

本誌に原稿を掲載できる者は、次の各号に掲げる者とする。

1. 創価大学の教職員および大学院生
2. その他、編集委員会が認めた者

### 9. 構成

本誌に掲載される原稿は、次の各項に掲げるジャンルに属するものとする。ただし、第2項に掲げるものにあつては、編集委員会が別に定めた審査委員会の審査を経たものに限る。

1. 特集論文：高等教育改革の特定テーマに関する寄稿論文
2. 研究論文：高等教育改革に関する研究論文
3. 講演会及び研究集会の記録：センターが主催した講演会及び研究集会の記録
4. その他：編集委員会の判断による

#### 10. 言語

原則として、日本語および英語とする。

#### 11. 体裁

本誌に掲載される原稿は、A4版、2段40行とする。

#### 12. 執筆要綱

執筆要綱は、別に定める。

#### 13. 配布先

本誌の配布先は、別に定める。

#### 14. その他

その他、必要な事項は編集委員会がこれを定める。

2011年6月21日制定

## 1. 投稿資格

『The Journal of Learner-Centered Higher Education』に投稿できるのは、創価大学所属の常勤教職員、非常勤教職員、学生、およびその研究協力者とする。

## 2. 投稿論文の内容

大学における高等教育改革について、その実態調査、教育改革方法論、教育改革実践活動、教育に関するFD活動・SD活動などの成果を共有し、高等教育改革を進めるために、研究論文、実践・調査報告、提言などを掲載する。

## 3. 投稿論文の種別

投稿論文の種別は、研究論文、事例報告、研究ノートとする。

- 研究論文は、高等教育改革に深く関連するものであり、実証的または理論的研究の成果であり、オリジナリティが明記され十分な文献が表示されていること。
- 事例報告は、高等教育改革の実践、教育方法やその効果の調査などについてその経過・成果またはプロジェクトのまとめなどが記載されていること。
- 研究ノートは、研究論文と同様に独創的な内容が要求されるが、断片的または萌芽的な研究の論文で、研究論文ほど完成度は要求しない。しかし、それと同等の価値のある内容を含むことが期待される。
- 掲載される論文等の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本および英語のキーワード、図表を含む）の上限は、原則として以下とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

研究論文	20,000字（英文8千語）
事例報告	20,000字（英文8千語）
研究ノート	10,000字（英文4千語）

## 4. 投稿と掲載

投稿は電子媒体によるもののみ認め、編集委員会が定める期日を締め切りとし、査読および校正を経た後、本誌に掲載する。投稿論文は、編集委員会のメールアドレス（seededit@soka.ac.jp）に電子媒体で送付する。

## 5. 原稿

- (1) 原稿は、A4判、上下左右に25mmのマージン、1行45文字、1ページ40行というフォーマットで作成すること。なお、本誌の1ページは24字×40行×2段（1段960字）の1920字である。図は1つにつき、半ページから1ページ程度のスペースを必要とするので、適宜本文の字数を減らすこと。
- (2) 1ページ目には表紙をつけ、論文タイトル（和文の場合は日本語・英語両方、英文の場合は

英語のみ)、執筆者(複数の場合は全員)の氏名と所属(いずれも日本語・英語両方)、査読結果等の連絡先(郵送先・電話・ファクス・E-mailアドレス)を記載すること。

- (3) 2ページ目には、冒頭に「論文タイトル」(和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ)、続けて3～5語のキーワード(和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ)を記載すること。なお研究論文の場合は、併せて「抄録」、「Abstract」を記載する。研究論文(和文)の場合は「抄録」(400字程度)と「Abstract」(200語程度)、研究論文(英文)の場合は「Abstract」のみ記載すること。事例報告・研究ノートには「抄録」、「Abstract」はつけなくてもよい。
- (4) 見出しレベルは節・項・目の3つまでにとどめ、それぞれゴシック体にする。
- (5) 和文は常用漢字・現代仮名遣いを用い、句読点には「、」「。」を用いる。
- (6) 図と表は必要最小限にとどめ、それぞれ連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- (7) 注は、脚注形式とする。
- (8) 本文中での注の指示は、論文全体で通し番号を付し、文中の該当するところに上付き文字で示す。
- (9) 本文中で引用された文献は、注のセクションの後ろに「参考文献」というセクションを設け、アルファベット順にすべて漏れなく記載すること。
- (10) 本文中での引用文献の指示は、著者名・刊行年を小括弧に入れ、カンマで区切って示す。その際、外国人名は原語で表記する。
- (11) 同じ著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は、それぞれ刊行年の後ろにアルファベットを付して区別すること。例：2004 a、2004 b、…
- (12) 英文原稿は、APAスタイルに準ずる。

## 6. 査読

- (1) 査読は投稿された原稿の種別に応じて適切に行う。
- (2) 原則として研究論文、事例報告にはそれぞれ2名、研究ノートには1名の査読者をつける。
- (3) 査読料は原則として出さない。
- (4) 査読に対して異議が出されたときは、編集委員会の合議のもとで調整する。
- (5) 査読者の選定は編集委員会の合議のもとで定める。但し、専門分野の査読候補者の提示を著者に求めることがあり、著者は可能な限りそれに応じなければならない。

## 7. 校正

- (1) 校正は、編集委員会を通して行い、著者校正を原則とする。
- (2) 校正は、編集委員が投稿原稿をpdfに変換したものを著者に送付後、著者自身が確認する。

## Submission Guidelines for The Journal of Learner-Centered Higher Education

### 1. Eligibility

Authors must be full-time or part-time faculty, staff members, or students of Soka University, or a research partner of such.

### 2. Article Content

The Editorial Committee of the Journal welcomes the electronic submission of original works, including field research, research reports, educational methodologies, FD/SD activity reports, and educational addresses, which are primarily related to higher education reform.

### 3. Article Types

The Journal publishes three types of articles :

- 1) Original Research : original and sophisticated insights into challenging issues related to higher education reform, based on significant findings from high quality practical research, well-supported by academic references
- 2) Research Report : the process and outcomes of educational practices and projects based on field research
- 3) Research Note : original and sophisticated insights based on practical research; less in-depth than Original Research

The maximum length of each type of article, including title, author(s) names, references, and figures, is:

- 1) Original Research : 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 2) Research Report : 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 3) Research Note : 10,000 characters in Japanese or 4,000 words in English

### 4. Submission and Publication Process

Only articles that are electronically submitted by the due date to [seededit@soka.ac.jp](mailto:seededit@soka.ac.jp) are considered for publication. Articles will be published after being peer - reviewed, accepted, and proofread.

## 5. Formatting

- 1) Use A4 page size, with 25mm margins on all sides.
- 2) On the first page, write the title in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. Also, write the full name of each author, the institution and departmental names, home address, phone and fax number, and email address on the first page.
- 3) On the second page, write the title and 3 to 5 keywords in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. For Original Research written in Japanese, write the abstract in both Japanese (approx.400 characters) and English (approx.200 words), and only English abstract is necessary for Original Research written in English. The abstract is not necessary for Research Reports and Research Notes.
- 4) Follow APA-style formatting.

## 6. Peer Review

- 1) Peer review is conducted according to the type of article : Two peer reviewers are assigned for original research and research reports, and one peer reviewer for research notes.
- 2) Peer reviewers do not receive any type of compensation.
- 3) In the case of an objection to the peer - review outcome, the Editorial Committee will make the final decision.
- 4) Peer reviewers are selected by the Editorial Committee. The Editorial Committee may alternatively request the author to select peer reviewers.

## 7. Proofreading and Revision

- 1) Proofreading is conducted by the author with advice from the peer reviewer(s) and the Editorial Committee.
- 2) After submission of the proofread article, the Editorial Committee will return the article to the author as a PDF file. It is the responsibility of the author to check the submission for possible errors and provide feedback to the Editorial Committee by the specified deadline.

# The Journal of Learner-Centered Higher Education

## 編集委員

### 編集長

寺西 宏友 創価大学 学士課程教育機構 機構長

### 編集委員

西浦 昭雄 創価大学 学士課程教育機構 副機構長

望月 雅光 創価大学 教育・学習支援センター 副センター長

D. Sasaki 創価大学 ワールドランゲージセンター 副センター長

佐々木 諭 創価大学 看護学部 准教授 (GCP コーディネーター)

小倉 裕児 創価大学 学士課程教育機構 教授

山崎 めぐみ 創価大学 学士課程教育機構 准教授

清水 強志 創価大学 学士課程教育機構 准教授

山下 由美子 創価大学 学士課程教育機構 講師

### 編集事務局員

池ヶ谷 浩二郎 創価大学 総合学習支援オフィス 副部長

賀佐見 達雄 創価大学 総合学習支援オフィス

斎藤 康夫 創価大学 総合学習支援オフィス

---

The Journal of Learner-Centered Higher Education  
第 3 号

2014年 7 月26日

発行 創価大学 学士課程教育機構

〒192-8577

東京都八王子市丹木町 1 - 236

TEL 042-691-7009

FAX 042-691-6941

Email [seededit@soka.ac.jp](mailto:seededit@soka.ac.jp)

印刷 電算印刷株式会社

TEL 0263-25-4329

---



創価大学