



Journal of Hosei Educational Research and Practice 10th volume

Foreword

On the Occasion of the Publication of “Journal of Hosei Education Research and Practice 10th Volume ”
Keisuke Takeguchi, Director of Faculty Development Center at Hosei University

Article

The Role of Academic Writing Education in Japanese Language Teaching: Collaboration with Professional Education and the Tutoring System

Research Notes

What Do Students Learn through Japanese Language Volunteering? : Fostering Multicultural Minds

Record of Education Reform Efforts

The Role of the New Japanese Language Program in Response to the Diversification of International Students: The Expansion of the Globalization of Education

An Analysis of the Application of Learning Management System (LMS) to the Japanese Language Program: The Effect of Introducing Google Classroom to Education

Book Review ・ Introduction

The internship report in Vietnam-Japan University –The current situation of graduate education for working students in Vietnam-

Report

The 19th Hosei Faculty Development Workshop
Basic Knowledge for Staff: University System (Education and credit system; Degree; etc)

The 7th Hosei Faculty Development Seminar for New Teaching Staff
Hosei University Student Image

The 15th Hosei Faculty Development Symposium
First Year Education in a New Open Admission Era

Faculty Development Center Report 2018

Event Photographs

Rules regarding submissions to Journal of Hosei Educational Research and Practice

法政大学
教育研究

法政大学教育研究

第十号

二〇一九

法政大学
教育開発支援機構FD推進センター

第十号

法政大学 教育開発支援機構FD推進センター

『法政大学教育研究』 第十号発刊にあたり

法政大学教育開発支援機構FD推進センター長 竹口 圭輔

『法政大学教育研究』は記念すべき第10号を発行することができました。本紀要は、大学・大学院教育に関する論考またそれに準ずるものを中心に、本学で開催した大学・大学院教育に関するシンポジウムや講演等の記録や依頼原稿等、さらには当センターおよび学内FD活動の記録等もまとめる形で定期的に刊行してまいりました。折しも、2005年度に本学に設置されたFD推進センターは、創設15年目を迎えました。振り返ってみると、この間、実に様々な試みをしてきました。そのいずれもが、本学教職員の皆様をはじめ、関係各位の多大なるご協力あってのものでした。ここに改めて御礼を申し上げます。

15年目の節目を迎えた今年度、当センターでは組織を改め、従来の機能別に設けられた5プロジェクト体制から、役割・ユーザー別の3ユニット体制へと移行しました。新体制のもとでは、「ミドルレベル（学部・学科単位）でのFD活動の支援」を方針の一つとしており、これまで高等教育研究の専門家などをお招きしてきたシンポジウム等の学外向けイベントを見直し、学部執行部との連携により、学部に出向いて講演を行うなど、より地道な活動を実践していく方向へと舵を切り始めました。合わせて、『法政大学教育研究』のあり方も見直し、投稿論文集である紀要としての発行は本号を持って取りやめ、今後は『法政大学FD推進センター活動報告書』（仮称）として、当センターによるそうしたより実践的なFD活動の年次報告書として装いを新たに発行していく所存です。

さて、最終号となる本号では、昨今増加する留学生に向けた日本語教育のあり方をテーマに、論文と研究ノートをそれぞれ1件、また実践記録を2件収録しているほか、日越大学でのインターンシップ報告も紹介しております。いずれも、グローバル化に直面する多くの大学において示唆に富む内容となっておりますので、ぜひご一読ください。また、2018年度に当センターが開催した第19回FDワークショップ、第7回新任教員FDセミナー、第15回FDシンポジウムの報告記録のほか、当センターの活動報告も掲載しております。

『法政大学教育研究』はここに幕を閉じることとなりますが、当センターは、その理念・目的に基づき、引き続き教育開発支援等を推し進めていくことに変わりはありません。引き続き、皆様からご支援ご協力を賜りますよう、お願い申し上げます。

目 次

巻頭言

- 『法政大学教育研究』第十号 発刊にあたり 竹口圭輔…………… 1

論文

- 日本語教育におけるアカデミックライティング教育の役割
— 専門領域、チューター制度との連携を目指して —
村田晶子、池田幸弘…………… 5

研究ノート

- 学生は日本語ボランティアを通じて何を学ぶのか
— 多文化共生に貢献する人材の育成に向けて —
村田晶子、竹山直子、長谷川由香…………… 19

実践記録

- 留学生の多様化に対応した新しい日本語教育プログラムの役割
— 教育のグローバル化の流れの中で —
村田晶子、竹山直子、長谷川由香、池田幸弘…………… 33

- 日本語教育プログラムにおけるLMSの活用分析
— Google Classroom導入の教育効果 —
村田晶子、長谷川由香、竹山直子、池田幸弘…………… 51

書評・紹介

- 日越大学でのインターンシップ報告
— ベトナムにおける社会人学生への大学院教育の現状について —
半田朋之…………… 73

報告

- 法政大学 第19回FDワークショップ
「職員の基本知識『大学制度』とは何かを学ぶ
～教学組織のしくみから単位制度、学位まで～」……………79

法政大学 第7回新任教員FDセミナー	
「法政大学の学生像」	97
法政大学 第15回FDシンポジウム	
「全入時代の初年次教育」	111
2018年度FD推進センター活動報告	133
イベント写真	151
法政大学教育開発支援機構FD推進センター『法政大学教育研究』原稿投稿規程	153

日本語教育におけるアカデミックライティング教育の役割 — 専門領域、チューター制度との連携を目指して —

The Role of Academic Writing Education in Japanese Language Teaching: Collaboration with Professional Education and the Tutoring System

村田 晶子 (法政大学グローバル教育センター教授)

池田 幸弘 (法政大学グローバル教育センター専任講師)

キーワード

留学生、日本語教育、アカデミックライティング、論文

要旨

大学の学部で学ぶ留学生の多くは基礎的な日本語力はあるものの、大学での勉学において求められるレポートや論文作成に困難を感じる場合が多い。本稿ではまず、日本語教育におけるアカデミックライティング指導を概観する。そのうえで、日本語教育プログラム (JLP) で行われているアカデミックライティング教育の役割とその意義を明らかにすることで、学部や大学院におけるレポートの指導とどのように役割を分担し、連携ができるのかを考察する。

1. 問題の所在

大学のグローバル化が進む中で、学部や大学院で受け入れる留学生数は増加しており、留学生の勉学や研究活動の支援としての日本語教育の重要性が高まっている。

学部や大学院で学ぶ留学生は、入学時点で基本的な日本語力を身につけているため、身近なテーマでの作文を作成することはできるが、抽象的なテーマである程度の長さの論理的なレポートや論文を書く訓練を十分には受けていないことが多く、執筆に困難を感じる学生が多い。

受け入れ側の教員もまた、こうした留学生のレポートや論文の指導において内容と日本語の両面の指導をする時間が十分に取れないことが多く、留学生のレポートにおけるいわゆる「てにをは」問題に苦慮する教員が多い。こうした点に対処するために、留学生の個別のレポートや論文作成を支援するチューター制度を導入している大学も多いが、予算的にそうした対応に

は限界があり、人員の手配も簡単ではない。このため、留学生のレポートや論文指導をクラス単位で行う日本語教育プログラムのアカデミック日本語科目に対して期待が寄せられることが多い。

しかし、学部や大学院で専門科目を指導する教員にとって、日本語教育の現場でどのようなレポート作成の指導が行われているのかという実情を知る機会がないため、日本語教員に寄せられる要望は漠然としたものが多く、「とにかくレポートが書けるように指導してほしい」、「論文作成の基本的ルールを教えてほしい」、「引用の仕方を教えてほしい」、「『てにをは』を教えてほしい」など、多様な希望が出される。また、「(専門的な) 内容の添削は不要なので、文法だけ直してほしい」、という専門内容と語学を切り分けた要望が出されることも珍しくない。しかし、こうした「専門内容」と「語学」の線引きはそれほど簡単なものではない。なぜならば、アカデミックライティングは、複合的

な要素で構成されており、専門の教員、日本語教育の教員、個別チューター（組織体としてはライティングセンター）の指導をそれぞれ連動させて成り立つものであるからである。このため関係教員がそうしたアカデミックライティングの全体像を把握したうえで、それぞれの役割を意識しつつ、連携を図ることが望ましい。

日本語教育の研究では、アカデミックライティングの実践分析が多数行われており、論文スキーマの形成（村岡2014）、アカデミックライティングにつながる読解指導（二通2006）、パラグラフライティングの指導（山口2010）、レポートの目的に応じた段階的な教育（脇田2015）、学生の修正を促進する教授法（内藤・小森2013）など、「いかに」教えるかという研究が日本語教育の分野において多数なされている。しかし、日本語教育におけるアカデミックライティングの指導の全体像を大学教員に発信し、全学の教員の連携のための情報発信をするような取り組みは十分には行われていない。大学全体として留学生のアカデミックライティングの支援を行っていくためには、専門的な教授法の議論としてではなく、日本語教育の現場でどのような実践がなされているのかという情報の発信と共有、役割分担の議論をしていくことが求められている。

本稿ではこうした課題意識に基づいて、以下の点を検討する。

1) まず、アカデミックライティングの構成

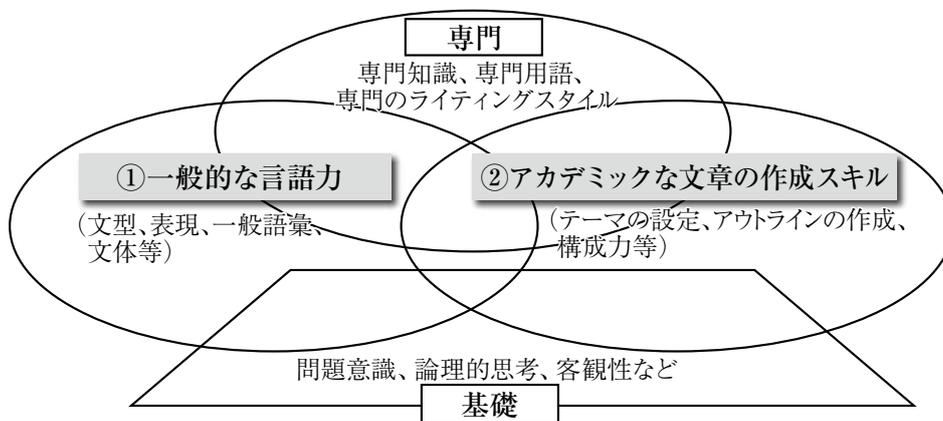


図1 アカデミックライティングの構成要素（二通ほか2009に筆者が説明を加筆したもの）。

要素を提示し、日本語教育がどのような領域をカバーしているのかを明らかにする。

2) 2017年度から新しく本学に設置された日本語教育プログラム（JLP）におけるアカデミックライティング関係の科目（アカデミック日本語1，2，3，課題研究）において具体的にどのような教育が行われているのか情報を発信する。

3) 最後に、留学生の指導に関わる教員、日本語教育の教員、チューター、ライティングセンターなどの様々な部門がどのように連携していけばよいのかを論ずる。

本稿の執筆は全体を村田が執筆し、JLPの授業概要の中の4.2、4.3のセクションを池田が分担執筆した。

2. アカデミックライティングの構成要素

アカデミックライティングとは、「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章およびその作成」をさし（二通ほか2009：285）、学生がレポートや論文を作成するためにはアカデミックライティングの基礎力を養うことが重要となる。

二通によれば、アカデミックライティングは大きく分けて、「言語力」、「アカデミックな文章の作成スキル」、「専門」、そしてそれを支える「基礎」（問題意識、論理的思考、客観性など）から構成される（図1参照）。

学部で学ぶ留学生は中上級レベル以上の日本語学習者であるため、図1の①「一般的な言語力」の基本的な知識や運用力をすでに身につけており、身近なテーマでの作文には対応できるが、②の「アカデミックな文章作成のスキル」に関しては十分な経験を積んでいない場合が多い。このためにある程度のまとまった長さで、抽象的なテーマのレポート作成や論文作成を困難に感じる事が多く、この部分を強化する必要がある。

このため、大学の日本語教育関係者によるアカデミックライティングの教育は、日本語レベ

ルが中上級以上の学生には②の「アカデミックな文章作成のスキル」を中心に行い、その中で留学生が間違いやすい文法、表現、文体などの指導も行うことが多い。このような留学生のアカデミックライティング教育は、初年次の学生向けのレポート作成の指導書と共通する点が多く、本学の日本語教育プログラム（JLP）のアカデミックライティングの科目においても、本学初年次の学生用の「学習支援ハンドブック」で扱われている文章作成の項目をほとんどすべて扱っている（表1）。

表1. 法政大学の「学習支援ハンドブック」とJLPライティング科目との共通点

	学習支援ハンドブックで扱っている項目	JLPのアカデミックライティング科目のレポート	
		アカデミック日本語1 体験レポート	アカデミック日本語2 論証型レポート
基礎的な ライティング	パラグラフライティング 論理的接続表現の使い方 書き言葉のスタイルの統一 書き言葉の文中、文末表現	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○
レポートの 作成力	レポートの書式の理解 課題の理解 先行研究の収集 情報の整理 構成（序論・本論・結論） 論証（根拠を示す） 推敲 決められた方法での提出 剽窃に対する注意喚起	○ ○ ---（事前指定） ○ ○ ○ ---（体験事例） ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

近年では、留学生、日本人学生を問わず、初年次学生を対象としたアカデミックライティングのクラスを設置する大学が増えており、留学生がそうしたクラスを履修することで、レポートの内容と構成の点数がライティングクラスの履修前に比べて伸びたという報告もなされており（太田・佐渡島・富永・齋藤 2011：375）、日本語のレベルが非常に高い学生の場合、こうした科目の履修で十分な場合もあるだろう。

しかし、太田らの報告では、こうした共通教育（全学生対象の教育）は、レポートの内容と構成の改善には役立っても、留学生の日本語の「緻密さ」を補強する上で効果が低いと指摘さ

れている。ここでの「緻密さ」とは、語彙の適切な使用、文のわかりやすさ、論理性、学術的文章の形式といった言語面、形式面に関する適切さ、明確さ、正確さを指す（太田・佐渡島・富永・齋藤 2011：375）。

3. 日本語教育におけるレポート作成指導

こうした点から、日本語教育における留学生対象のアカデミックライティングのクラスでは、通常アカデミックライティングのスキルを向上させつつ、文章の緻密さを高める教育（論理的な文章を作成するための文型、表現、文体などの教育）を同時に行うことを目指す。以下、日

本語教育でどのような指導を行うのかを、日本語教育のアカデミックライティングの指導でよく用いられるテキストの例を挙げながらこうした指導法を紹介する。

まずアカデミックライティングの授業では、最初に論文で使う表現と日常会話で使う表現の相違点を確認する。例えば『改訂版 大学・大学院留学生の日本語④論文作成編』では以下の表現が提示されており、練習問題で話し言葉を書き言葉にする練習をする。

3.1. 書き言葉の練習

表2. 日常会話の表現と学術的文章で用いられる表現の違い

相違点	日常会話でよく使う表現	学術的文章でよく使う表現
終助詞「か」を使った発問	(ん) ですか ますか	(の) だろうか / (の) か
終助詞	ね、よ、わ、さ かな、かしら	— だろうか
接続助詞	けど、ですから でも、だけど	そのため / そこで / したがって しかし
副詞	だいたい、とても、だんだん	約 / ほぼ / おおよそ、きわめて、徐々に
疑問表現	どんな	どのような / いかなる
指示表現	こんな	このような / こうした
縮約形	じゃ、V (verb) てる	では、V (verb) ている
その他	和語と漢語	漢語、敬語を使わない表現

『改訂版 大学・大学院留学生の日本語④論文作成編』(p13)

日本語の口頭表現能力が高く、話している際には問題を感じない学生でも、作文では書き言葉と話し言葉の文体を混ぜて使っている学生は少なくない。このため書き言葉の文体に統一する練習を行う。

3.2. 2つのタイプの指導

上記のような書き言葉の基礎を確認した後、本格的な練習に入るが、留学生向けのアカデミックライティングのテキストには2つのタイプがある。タイプAはレポートの構成要素の流れに沿って日本語の文型、表現を学ぶトップダウンタイプのもの、タイプBは日本語の文型、表現に焦点を当てて、最後にレポートを作成するボトムアップタイプのものである。以下、アカデミックライティング指導の代表的なテキスト2冊のタイプを示す(表3)。

表3. テキストで扱う項目の2つのタイプ

タイプA：トップダウンタイプ (レポートの構成要素順に練習)	タイプB：ボトムアップタイプ (論理的な文章の書き方を練習し、 最後にレポートを書く)
『改訂版大学・大学院留学生の日本語④論文作成編』 (アカデミック・ジャパニーズ研究会編2016)	『改訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』(二 通・佐藤2003)
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>作文の基礎 (文字や記号、文体、表現)</p> <p>レポート・論文の基本要素順の練習</p> <p>序論： 序論の構成要素：課題の提示、問題解決のための 条件の提示研究行動の提示</p> <p>本論：構成要素(1)～(9)</p> <p>(1)定義と分類 (2)図表の提示・数値 (3)変化の形容 (4)対比 (5)原因 (6)列挙 (7)引用 (8)同意と反論 (9)帰結</p> <p>結論 結論の構成要素：まとめ、結論の提示、研究の評 価、今後の課題</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px; width: fit-content; margin-left: 150px;"> レポートの構成要素を意 識しつつ、論理性を高め る表現を学んでいく </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">↓</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><レポートを書く前に知っておくべきこと></p> <ul style="list-style-type: none"> ・レポートの文体 ・文の基本 (自動詞と他動詞、「は」と「が」、名詞化、 分の一貫性) ・句読点の打ち方 ・記号 ・引用のしかた <p><レポートを書くための論理の組み立て方></p> <ul style="list-style-type: none"> ・段落 ・仕組みの説明 ・歴史的経過の説明 ・分類 ・要約 ・比較・対照 ・因果関係 ・論説文 ・資料の利用 ・レポートの作成 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px; width: fit-content; margin-left: 200px;"> 機能別の文型・表現 </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px; width: fit-content; margin-left: 200px;"> 最後にレポートの構成要 素を学ぶ </div>

タイプAのテキストは早い段階からレポートの構成要素を意識して、レポート作成を進めることができ、タイプBのテキストでは日本語の論理的な書き方、緻密性に焦点を当てて練習した後で、レポートの作成を行う。タイプを選択に関しては、学期の最初の段階で執筆テーマがある程度明確な学生にはタイプA、そうでない学生にはタイプBを選ぶなど、学生のレディネスによって使い分けることもできる。また、タイプBのようなボトムアップタイプの例として、日本語のレベルが中級程度で基礎の学習が必要な学生には、短文作成から段落作成、そして最終的にレポート作成に移行するようなテキストもあり(佐々木・細井・藤尾2006)、ミクロのレベルから教育し、短文から基礎固めを重視するのか、マクロのレベルからレポートの構造を

示し、最初からレポート作成を前面に出して教育するのか、学生の日本語レベルとレポート作成のニーズの高さによって決めることになる。

3.3. レポートの構成要素の表現の練習

タイプAのレポートの構造に沿って学ぶ場合は、序論、本論、結論のそれぞれの構成要素に必要な表現のパターンを学ぶ。レポートや論文の表現は大学生用のテキストでもわかりやすく提示されているものがあり、留学生用に活用することもできる。

＜最初の主題文の構成要素＞

- ① 主題：論点とする内容
- ② 根拠：主題の裏付け
- ③ 主張：自分の意見

＜フォーマット＞

- ① <近年／最近／現在> _____ が問題となっている。
- ② ○○（2011）によれば _____ という。

（『思考を鍛えるレポート・論文作成法』（井下2014：44,50）から編集して留学生クラスで使用しているもの）

また学生の表現のバリエーションを増やすためにレポート、論文でよく用いられる表現リ

ストが掲載されている。以下は論述行動を表わす動詞の例である。

論述行動を表わす動詞リストの例

- ・ 論述：論じる、述べる、論述する
- ・ 報告：報告する
- ・ 説明：紹介する、説明する、解決する、詳述する、概観する、概説する・・・
- ・ 掲示：示す、挙げる、記載する・・・
- ・ 総括：整理する、まとめる、結論付ける

（『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』 p41から）

表3で示したようにレポート、論文でよく用いられる文型、表現の練習も入っている。例

えば<列挙>の練習として以下の問題が挙げられている。

「引用」の練習例

- 1) 竹内（は／では／によれば）、日本人がどこから来たかについて、次のように述べている。
 - 2) レイチェル・カーソン（により／によって／によると）、子供にとって知ることは感じることの半分も重要ではない。
- （『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』 p51から）

留学生用のライティングテキストでは、レポートや論文でよく用いる表現や文法の練習問題が含まれており、よく間違えやすい自動詞・

他動詞や「は」と「が」の使い方などを練習することができるようになっている。

「は」と「が」の使い分けの練習問題の例

- 1) 科学技術論文（ ）書き方のルール（ ）明確に規定されている。
 - 2) この本の著者（ ）言いたいこと（ ）何であろうか。
- （『改訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』（二通・佐藤2003：16））

3.4. 推敲力の育成

以上のようにアカデミックライティングに必要な文型、表現を身につけることは、レポートや論文を作成するために非常に重要である。し

かし、こうした文型や表現のパターンを練習し、つなぎあわせてレポートや論文を作成するだけでは十分とは言えない。留学生が授業を履修した後、自律した書き手としてレポートや論文を

書くためにはまとまった長さの文章を作成した後で、間違いがないか推敲し、修正する力を身につけることも必要となる。留学生用のテキストの中には学生の推敲力を高めることに重点を置いているものもあり、テキストの素材文を提示し、そこに含まれる間違いを見つける練習を多く取り入れているものも増えてきている。

例えば、村岡・因・仁科（2013）の『論文作成のための文章力向上プログラム』は、最初にルールを教えるのではなく、素材文を読み、それを評価するタスクを通じて、レポートや論文の内容面や表現面の問題点を見つける訓練をすることで、アカデミックな文章を作成する際の問題点を十分に意識した上で、自分の文章を作成するような流れになっており、このテキストでは学生がまず問題点に「気付く」こと、他者の文章を評価する力を身につけることが重要視されている。

同様に、石黒・筒井（2009）の『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』も推敲を重視するアプローチをとっており、テキストの中に留学生が共通して間違える文章表現を集め、学習者が修正する練習を多く取り入れている。これにより、学習者が提出する前に書いた文章を推敲する力をつけ、読み手が自然に理解できるかどうか、読み手の視点に立って書く習慣を身につけることが目指される。

このほかに、教室での学生の共同学習を重視しているのが大島・池田・大場・加納・高橋・岩田（2014）の『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』で、レポート作成のすべてのプロセス

においてクラスメートとの共同タスクが入っており、学生がお互いの文章を読み合い、話し合い、学び合うことを通じて、自分の文章を練り直し、改善することが目指されている。こうした学習者間の協働を取り入れた教育は、アカデミックプレゼンテーションにおいても実践されており（村田2004）、大学という学びの共同体の中で、学生の多様なアイデアや視点を生かした学び合いを取り入れていくことが、大学の多様性教育の観点からもますます重要になってきている。

4. JLPのアカデミック日本語科目におけるレポート指導

以上のように日本語教育におけるアカデミックライティングクラスでは留学生のアカデミックライティングのスキル向上、日本語の緻密さの向上（段落、レポートの構成要素を支える緻密な日本語表現力）、自律した書き手としての推敲力の向上という3つの側面での指導が重要となっており、本学に2017年度より新設された日本語教育プログラム¹（JLP）ではこれらの要素を取り入れつつ、レポート作成指導を行っている。JLPのアカデミックライティングに関連した科目は以下の4科目である（2019年度からは大学院の学生が選択履修することが可能な科目を新設予定）。

¹ JLPは初級から上級までの7レベルがあり、交換留学生、私費留学生、英語学位生を主な対象とし、2018年度秋学期は54科目の授業が開講されている。

表4. 科目ごとのレポート作成の違い

科目名	日本語レベル	作成するレポートの種類
アカデミック日本語1	N2～N1	報告型レポート（留学体験のレポート）
アカデミック日本語2	N1以上	論証型レポート（二次資料を用いて論証）
アカデミック日本語3		研究計画・志望理由書の作成
フィールドワーク・課題研究		実証型レポート（一次データを収集し、その結果を考察する）

（報告型、論証型、実証型の区分は井下2014から）

表4で示したように、アカデミック日本語科目において作成するレポートの種類は、クラスによって異なる。アカデミック1は日本語が中上級レベルでレポートを作成することが初めての学生向けのクラスとなっているため、難易度がそれほど高くなく、学生自身の実体験に基づいて書くことができる報告型（体験報告型）レポートを課している。それに対して、アカデミック2は上級（JLPTのN1以上）の学生を主な対象として、より高度なレポートの作成を課しており、文献資料に基づいて、自分の主張を論理的に提示し、相手を説得する論証型レポート（資料に基づいた論証）を作成する。ま

た、アカデミックライティングの科目ではないものの、筆者（村田）が担当する「フィールドワーク・課題研究」のクラスでは学生がフィールドワークを行い、学期末に実証型（調査型）レポートを作成する。実証型レポートは単に調査データを集めるだけでなく、問いの立て方、文献の批判的な読み、調査データの収集、質的データの分析力、先行研究との違いの明示など、複合的な力が求められるため、アカデミック2で論証型レポートの作成を学んでから履修するか、2クラスを並行して履修することを推奨している（図2）。

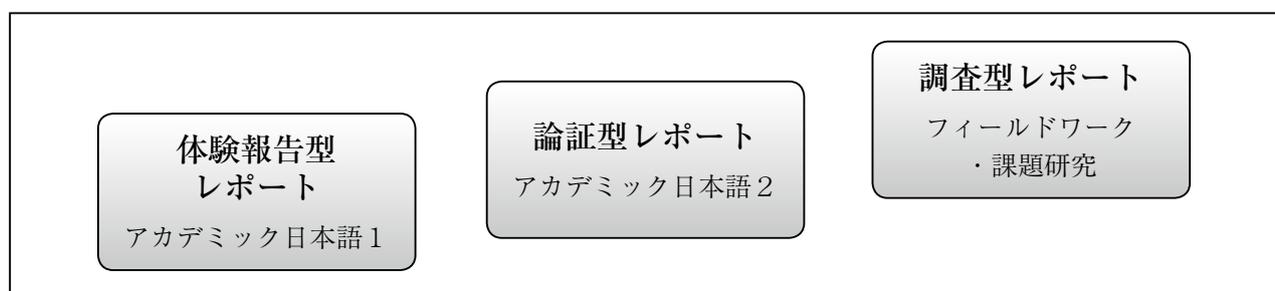


図2 JLPでのレポート作成関連科目

以下、JLPで開講されているアカデミックライティング関係の科目の教育デザインを示す。

4.1. 留学体験レポートの作成（アカデミック日本語1）

アカデミック日本語1のクラスは中上級レベルの日本語力をもつ留学生を対象とし、アカデミックライティングの基礎を学ぶ。コースの前半では、文章表現の基礎を学び（書き言葉の文体、レポートに適切な表現、接続詞、パラグラフライティング、引用と要約など）、コースの後半にレポートを作成する（3000字～4000字程度）。

本科目はアカデミックライティングの入門科目であるため、難易度が比較的低い「体験レポート」を課題として出している。履修者は、主に1学期から2学期間日本に留学する交換留学生、私費留学生（海外の大学所属者が多い）であるため、留学後に帰国し、国の所属大

学に留学レポートを提出することが求められることを踏まえて、レポートの課題は「留学体験レポート」とし、留学生が実際に帰国後に活用できるテーマを設定している。授業の流れは以下のとおりである。

第1週目から7週目まではレポートで使われる文体や表現、レポートの構成などを学習し、レポート作成の基礎を身につける。第8週目以降はレポートを構成する序論・本論・結論（結び）の学習および執筆に進む。ここでは、毎週600字～800字の課題が出され、序論、先行研究分析、本論、結論の順に執筆していく。合計で3000字から4000字のレポートを執筆する。各論のフィードバックの方法として、教員はオンラインで提出された課題をチェックし、意味が不明瞭な箇所、不自然な表現をハイライトして返却し（ここでは適切な表現に訂正ということまではしない）、学生は修正して再提出するという作業を根気よく繰り返す（表5）。

表5. アカデミック日本語1の授業の流れ（全14週）

週	授業の流れ	詳細
1-7週目	レポート作成の基礎	レポートで使われる文体や表現、レポートの構成などの練習
8-10週目	序論 先行研究の分析	留学体験を記述することがなぜ重要かを記述し、レポートの概要を示す。 異文化感受性発達モデルの批判的な分析
11-12週目	本論	5W1Hで詳細に留学体験を記述し、考察を加える。
13-14週目	おわりに	留学体験の総括をし、先行研究と比較して自分の体験がどのようなものであったのかをまとめる。

本科目は各学期 10 数名から 20 数名程度の履修者がいる。この科目の課題レポートでは、「留学」という、どの学生にとっても関連性のあるテーマであるために書きやすく、学生のレポートの提出率は 3 学期間でいずれも 100% となっており、全員が学期末に 4000 字程度のレポートを提出することができた。学期末のレポート作成に対する学生のコメントでは、レポートを書くための文型や表現、文体を意識しながら、ある程度の長さのレポートを書けたことが自信につながったというコメントが多く、また、自分の留学の振り返りと総括ができてよかったというテーマ設定に関するコメントも出された。

指導の留意点：学生にとって留学体験報告のレポートは書きやすいが、学生によっては体験の具体的な描写が少なく、日本と自分の国の違いを二項対立的に単純化し、その違いを一般論として結論付けようとする傾向がレポート作成の初期段階でしばしば見受けられた（例：自分の国は～だが、日本は～）。このため、体験の描写と自分の意見を分けて書く指導を行うと同時に、学生が体験したことをできるだけ具体的に描写できるように、いつ、どこで、だれと、どのような接触があったのかを視覚的にマッピングさせた後に言語で描写させたり、時系列に体験を記述させたりすることで、文脈のより深い分析を促すことが重要であった。

4.2. レポート作成（論証型）（アカデミック日本語2）

本科目ではアカデミック日本語1の上のレベルとして、論証型のレポートを執筆する能力を養成することを目的としている。期末レポート提出までの流れとしては以下の表6のような形をとっている。最初の5週程度でレポートについて学習し、その後、各自の期末レポートの序論、本論、結論を執筆し、教員のフィードバックを受ける。そして、最終日にまとめて提出するというものである。各論では、初週と翌週の中盤まで（本論については第3週の途中まで）教科書の解説や練習問題などを用いて、それぞれの書き方や使われる表現などを学習する。学生はその後、自分のレポートのそれぞれの部分を執筆する（各部分の執筆前に教科書をもとに担当者が作成した、自身の考えをまとめるためのプリントを配付している）。レポートの課題は決めず、学習者が関心を持っているテーマを選び、その問題の背景や実態を明らかにし、論点を明確にしたうえで、自分の意見を4000字以上で述べることを求めている。

表6. アカデミック日本語2の授業の流れ（全14週）

週	授業の流れ	詳細
1-5週目	レポートを書く前に	レポートとは何かということから始め、レポートで使われる文体や表現、レポートの構成などについて学ぶ。
6,8週目	序論	教科書に従って、序論の役割を学習し、背景説明、問題提起、方向付け、全体の予告などの表現を学ぶ。
9-11週目	本論	序論と同様に、本論の役割を学習し、論拠提示、結論提示、行動提示、論の展開などの表現を学ぶ。
12-13週目	結論	序論、本論と同様に、結び（結論）の役割を学習し、全体のまとめ、評価、展望提示などの表現を学ぶ。

* 第7週と第14週にはそれぞれ中間試験と期末試験が予定されている。

本科目は各学期 10 数名から 20 数名程度の履修者がおり、そのほとんどが期末のレポートの提出までできている。期末試験の際に学生に自由に記述してもらった授業に対するコメントには、否定的なコメントも見られたが、最初は否定的であったが変わった、多くの量を書かされ否定的に感じていたが終わってみたら肯定的に感じられた、他の授業のレポートにも活用したい、卒業論文に有用だという主旨のコメントが見られたことは一定の評価ができるのではないかと考える。

指導の留意点：本科目は学生がテーマを決め、それに沿ってレポートの構成要素を段階的に習得しながら、レポートを作成していくため、学生の自主的な課題意識をベースとして、レポートの構成要素を段階別に指導することを前提としている。しかし、レポートのテーマ

が固まっており、スケジュールに従って執筆を進められる学生が多い一方で、テーマがなかなか決まらず、レポートを書く必要性も現時点では特にはないが、日本語のレポートの書き方の習得を希望して履修している学生も存在する。このため、授業では前者の学生の指導を中心としつつ、後者の学生に段階的な動機づけと作成支援をしていくことが必要となっている。

4.3. 研究計画書・志望理由書の作成（アカデミック日本語3）

本科目では、大学院進学希望者は志望理由書について学習した後、志望理由書の作成、研究計画書についての学習およびその作成を行い、大学進学希望者は志望理由書について学習した後、志望理由書の作成、記述（小論文等）についての学習およびその演習を行う（表7）。

表7. 進学希望者に対する指導

	大学進学希望者	大学院進学希望者
指導の方法	主に志望理由書と日本留学試験の記述の演習を行った 序盤：志望理由書（5コマ程度） 中盤：日本留学試験記述を中心に 終盤：志望理由書・日本留学試験記述	志望理由書の指導と作成（2コマ） 研究計画書の指導と作成（10コマ）

本科目はこれまで各学期数名から10名程度の学生が履修しており、ほとんどの学生が志望理

由書や研究計画書の提出までできている。将来の受験のために履修したということではなく、

実際に直近に進学を控えていた学生については、学生の希望に応じて、志望先に提出する書類の書式に合わせ授業内外で個別に対応を行うなどし、中には志望先への進学を決めることができた学生もいた。主観的な評価にはなるが、多少必要に迫られた部分もあろうが、その中でも何度も執筆し直すことを厭わなかった学生については、当初と終盤で構成面や展開について執筆内容に非常に良い変化が見て取れ、また学生自身の方でも自身が執筆した内容について客観視でき、自信が持っていたように感じられる学生もいた。

大学進学希望者の留意点：履修者の志望校を聞き取り、志望順位、出願締め切り順を考慮して、可能であれば実際の志望理由書を用いて、作成、提出させて、フィードバックした（学生によっては4,5回程度作成、フィードバックを繰り返した）。また、大学学部進学には日本留学試験も必要であるので、日本留学試験問題の演習も行い、課題に対する受験者の意見を400-500字程度でまとめる問題の演習を中間試験、期末試験を含めて行った。

大学院進学希望者の留意点：志望理由書、研究計画書のある程度の型を提示し、それを用いて学生自身のものを作成した。本科目では各学生の研究テーマの内容に踏み込んだ指導はしていない。具体的な指導教員まで決まっている学生には志望先の教員、またはこれまでの指導教員に直接コンタクトを取る方法についても授業で触れている。

4.4. 調査型レポート

JLPではアカデミック日本語以外にもレポートの提出を求める科目として「フィールドワーク・課題研究」があり、教育人類学を専門としている筆者（村田）が担当している。「フィールドワーク・課題研究」のクラスでは、留学生がそれぞれ関心のあるテーマを選び、教室外で調査活動を行い、その結果をまとめて発表する。そして学期末に調査レポートを提出する。アカデミックライティングの指導は行わず、学生はアカデミック2の並行履修が推奨されている。授業の流れは以下の通りである（表8、図3）。

表8. フィールドワーク・課題研究のクラスの流れ

週	授業の流れ	詳細
1週目	事前指導	フィールドワークとは何か、質的調査法概論
2-5週目	調査準備	テーマ選び、文献収集と要約、リサーチクエッションの設定、研究計画の作成、インタビュー質問リスト、アンケートの作成、参与観察の方法の検討（録画、録音の注意など）、研究倫理について
6-9週目	現地調査活動 チュートリアル	インタビューデータの文字化、写真、映像などをもとにクラスで検討
10週目	結果分析	結果を統合して、最終的な知見をまとめる
11-14週目	調査結果発表会と最終報告書提出	学生は研究成果発表会用に作成したパワーポイントの構成に基づいて、最終報告書を作成する。最終報告書は4000字程度。学生は調査型のレポートを書くことを通じて、調査方法の記述、結果の記述と解釈、データに基づいた結論を書くことなど、前述の論証型のレポート作成とは異なる点を学ぶことができる。

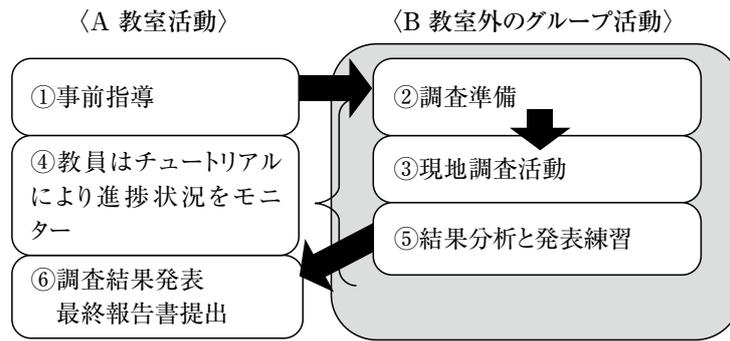


図3. フィールドワークの流れ (村田2018)

指導の留意点：本科目はフィールドワークの経験のない学生が1学期間でフィールドワークを実施し、最終レポートを提出するため、学生の毎週の課題の量が多く、負荷が非常に高い科目となっている（教室外の学習時間が70時間以上になることが想定される）。フィールドワークを実施し、最終レポートにまとめるために、テーマ決め、文献分析、調査計画作成、調査の実施、結果の分析、最終発表など各段階での課題をクリアしていくことが必要となり、学生の主体的な取り組みが鍵となる。同時に各段階での個別のサポートを教員がきめ細かく行い、学生の取り組みを支援することが重要となる。留学生が日本でフィールドワークを実施し、大学内外のさまざまな人々にインタビューをしたり、現地観察をして情報を収集する経験をもつこと、そしてデータをもとにレポートを作成する経験は今後の研究の大きな自信になるという学生のコメントは多く、将来の大学や大学院での研究活動の準備として、また、仕事での情報収集や結果分析などに役立つのではないかと考える。

5. おわりに：自律した書き手を育てる為の連携

本稿では、まずアカデミックライティングの構成要素を示し、日本語教育におけるアカデミックライティング教育の流れと、具体的なJLPにおける教育を分析した。

こうした日本語教育におけるアカデミックライティング教育の実践を大学コミュニティーで共有することの意味とは何だろうか。大学が留学生受け入れを拡大し、日本語力を問わずに多様な留学生を受け入れていくのであれば、レポートや論文における様々な指導側の悩みもまた増えていくことは避けられないであろう。しかし、大学が多様な留学生を受け入れていく方向で進むのであれば、大学全体として、責任と覚悟、そして多様性への寛容性を持った支援体制が求められる。多くの大学で「誰が」留学生の「てにをは」を添削するのか、という点がクローズアップされがちであるが、本稿の図1で示したようにアカデミックライティングの構成要素は「言語」が「技能」（アカデミックライティング、そして広義のアカデミックスキル）と連動し、また、その根底にある学生の問題意識、思考力、論理性、専門性が複雑に絡み合っている。そのため留学生の指導にあたって、ゼミの教員、日本語教育の教員、個別チューターがそれぞれの領域の強みを理解すると同時に、全体像を俯瞰しながら、連携して指導にあたっていくことが大切であろう。次の図4ではそうした様々な立場の役割と接合領域のイメージを示した。

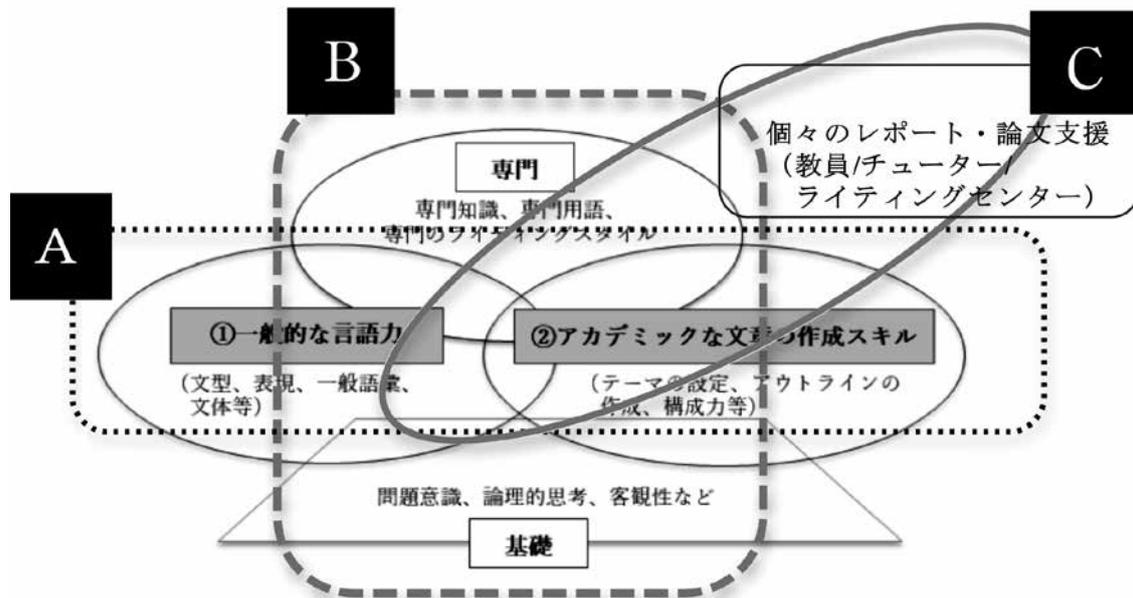


図4. 日本語教員 (A)、ゼミ教員 (B)、チューター (C) の役割と接合領域

図4のAが日本語教育におけるアカデミックライティング教育の一般的な範疇であり、前述したように①の日本語力とアカデミックライティング教育の両方をカバーしている。次いで、Bが専門領域を教える教員による留学生のレポートや論文の指導に関わる領域である。そしてCが個別のレポートの指導に特化したチューターの役割である。留学生を受け入れるプログラムでは、関係教職員が重点的に対応する領域をそれぞれ意識すると同時に、他の組織やチュータープログラムと連携したい部分があるのかを明確にすること、そして有機的な連携に向けた話し合いを全学的にしていくことが重要なのではないだろうか。そうした場では、留学生のレポート、論文作成を「誰が」指導するのかということにとどまらず、広義のライティング教育の意義を考えていくことも重要であろう。

大学・大学院教育の根底にあるものは、すべての学生が自律的に学び、主体的に社会参加するための教育の機会を提供することにある。留学生のレポート作成においても、最終的な目標は「自律した書き手」になることであると言っていいだろう。その意味で、北米で広がったライティングセンター²の理念と指導法は参考になる。ライティングセンターの理念は「自律し

た書き手」を育てることにあり、教員やチューターが学生の論文の問題点を特定し、その都度添削することだけを対処療法的に行うことは、学生自身の推敲力、長期的な文章力の向上にはつながらないという考え方に立っている（佐渡島・太田 2013, 佐渡島・坂本・大野 2015）。この理念に基づいて、チューターのセッションでは、学生が自分の文章を推敲し、自立的に文章を書く力を高めるための対話セッションを設けている。こうした自律を促す指導は、大学全体として重視しているアクティブラーニングの流れと合致しており、学生自身が推敲する力を身につける、という長期的な目標を教員全体として共有し、そのための指導方法を考えていくことが大切であろう。

本稿では3.4で推敲力の指導について述べ、またJLPの教育実践においても学生の文章にハイライトのみして返却し、学生自身が修正する作業を根気強く行っていることを述べたが、文章を作成する主体は、学生である。彼らが自らの文章を評価する力、見直して修正する力を最終的に高めていくために、ゼミ、日本語教育、チュータリングでどのようなことができ、またどのような連携が可能なのか情報共有の場を設けることが今後重要になっていくと考える。

最後に、留学生のアカデミックライティングという「学術活動」を支援するための手段、という側面に焦点が当たりがちであるが、多くの学生は卒業後、修了後は研究ではなく、職業世界に入っていく、また、市民として社会に関わっていく。レポート作成によって培われるスキル（情報収集力、分析力、思考力、判断力、論理的文章の作成力等）は、職業人として、そして市民として必要な企画、立案、提言、報告

に役立つものであり、そのために大学が「自律した書き手」を育むための取り組みを全学的に検討していくことは非常に重要になっていると言えるだろう。

謝辞：本研究は科学研究費（研究課題番号:16K02823）の助成を受けている。

- 2 ライティングセンターとは、北米の大学を中心に、文章の書き手が主体的に書くことを通して、文章を書くスキルを取得するために設けられたもので、全学的な取り組みとして、推進している大学もある。

参考文献

- アカデミック・ジャパニーズ研究会編（2015）『改訂版 大学・大学院留学生の日本語④論文作成編』アルク
 石黒圭・筒井千絵（2009）『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』スリーエーネットワーク
 井下千以子（2014）『思考を鍛えるレポート・論文作成法』〔第2版〕慶應義塾大学出版会
 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2014）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』〔第2版〕ひつじ書房
 太田裕子・佐渡島紗織・富永敦子・齋藤綾子（2011）「大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業における帰国生と留学生の文章力：初回課題と最終回課題の文章評価調査から」Waseda Global Forum (8), 337-375.
 佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子（2006）『大学で学ぶための日本語ライティング』ジャパントイムズ
 佐渡島紗織・太田裕子編（2013）『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房
 佐渡島紗織・坂本麻裕子・大野真澄（2015）『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド—大学生・大学院生のための自己点検法29』大修館書店
 内藤真理子・小森万里（2013）「どんな手助けがあればレポートの自己修正ができるのか：マーカー機能とコメント機能を使った作文指導の実践報告」『アカデミック・ジャパニーズ』専門日本語教育学会, 15: 41-46.
 二通信子（2006）「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, 99-113
 二通信子・大島弥生・因京子・佐藤勢紀子・山本富美子（2009）『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会
 二通信子・佐藤不二子（2003）『改訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク
 法政大学教育開発支援機構FD推進センター（2018）『法政大学学習支援ハンドブック2018』法政大学教育開発支援機構FD推進センター
 村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2013）『論文作成のための文章力向上プログラム：アカデミック・ライティングの核心をつかむ』大阪大学出版
 村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング：論文スキーマ形成に着目して』大阪大学出版会
 村田晶子（2004）「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析—学習者同士のビデオ観察を通じて—」『日本語教育』日本語教育学会, 120: 63-72.
 村田晶子編著（2018）『大学における多文化体験学習への挑戦：国内と海外を結ぶ体験的学びの可視化を支援する』ナカニシヤ出版
 山口恵子（2010）「パラグラフ・ライティングを基礎にした文章表現指導：ピア・レスポンスによるプロセス・ライティングの効果を中心に」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル2』: 66-83.
 脇田里子（2015）「学部留学生を対象にした「段階的アカデミック・ライティング」の導入」『コミュニケーター: Doshisha studies in global communications』同志社大学グローバル・コミュニケーション学会, 4: 35-61.

学生は日本語ボランティアを通じて何を学ぶのか —多文化共生に貢献する人材の育成に向けて—

What Do Students Learn through Japanese Language Volunteering? : Fostering Multicultural Minds

村田 晶子 (法政大学グローバル教育センター教授)

竹山 直子 (法政大学グローバル教育センター教育講師)

長谷川由香 (法政大学グローバル教育センター教育講師)

キーワード

日本語ボランティア、日本語教育、多文化共生、人材育成

要旨

本学の日本語教育プログラム (JLP) では、毎学期60名を超える学部生が日本語ボランティアとして留学生との交流活動に参加している。本稿は日本語ボランティアのアンケート結果を分析し、学生たちの多様な学びを明らかにする。そして、こうしたボランティアの体験が本学の人材育成の一環としてどのような意義があるのかを明らかにするとともに、キャリアの一つとしての「日本語教育」の可能性についても言及する。

1. はじめに

大学の国際化の流れの中で、大学で学ぶ留学生の数が増加しており、キャンパス内で留学生を見かけたり、外国語の会話を聞くことも珍しいことではなくなった。しかし、新しく大学や大学院に入学する留学生の多くは、日本でのネットワークをもっておらず、言語の壁などから親しい友人が見つげにくいこともあり、学内で疎外感を感じる学生が少なくない (横田1991、藤井・門倉2004、中野2006、加賀美・小松2013)。こうしたことを踏まえて多くの大学では、多様な学生間の交流を促進するために国際交流ラウンジを設置したり、多言語の交流会を設けるなど (英語カフェ、ドイツ語カフェなど)、学生達の交流の機会を増やす努力をしている。本学の日本語教育プログラムにおいても、留学生に国際交流の機会を提供するために毎学期日本語ボランティアを募集しており、60名以

上の学生ボランティアが日本語学習支援や交流活動に参加している。

日本語教室における日本語ボランティアのクラスへの参加は、留学生にとっては日本語の運用練習の場として、そして、同じ年代の学生同士の交流の場として大変貴重な機会であり、毎学期留学生には好評を博している。日本語教育研究者による、日本語ボランティアが参加する授業や交流セッションに関する研究においても、留学生がボランティアの参加を楽しみにしており (村岡1992)、ボランティアとの交流や協働学習が日本語学習に役立っていること (寅丸2007、横倉2006、矢部2005)、社会文化の理解につながること (横須賀2003)、留学生の学習意欲を高めること (赤木2013) など、言語や文化学習の効果が指摘されている。

しかし、こうした日本語教育の視点からの「留学生の学び」の研究が数多くなされる一方で、日本語ボランティアを中心に据え、彼らの

学びを分析した研究は十分には行われていない。例えば、日本語ボランティアの参加動機を分析した杉原（2012）では、ボランティア学生の気付きは大きく二つに分けられるとして、1) 国際交流への関心（約6割）、2) 日本、日本語教育への関心（約3割）が挙げられているが、ボランティアが実際にボランティア活動をした後でどのような気付きがあったのかに関しては分析がなされていない。また、ファン（2005）、永井（2012）では、ボランティア学生の活動参加を通じた気付きとして、1) 留学生の日本語力への驚き、2) 語学の勉強方法に関する気付き、3) 視野の広がり、4) 日本の再発見、5) 今後の国際交流への積極的な参加への動機づけなどが挙げられているものの、調査の規模が小さく（実施クラス数がそれぞれ5クラス、3クラス）、ボランティアの背景、参加動機、交流のトピックなどの情報を含んだ体系的な調査がなされていない。こうしたことからより多角的な視点から日本語ボランティアの学びや気付きを分析することが求められている。

さらに本学の人材育成の観点から見ても、日本語ボランティアを通じた学びがどのようなものであるのかという点を明らかにすることは重要であろう。本学の「グローバルミッション」として、日本の学生の海外留学の促進（「世界のどこでも生き抜く力をもったグローバル人材

の育成」と「留学生の受け入れ」の拡大を通じたキャンパスのグローバル化が目指されているが、日本語ボランティアはこうした二つのベクトルの接点としてどのような意義があるのだろうか。こうした点を検討することは本学のグローバル化に対応した人材とは何かを考える上でも重要であると考えられる。

本稿ではこうした課題意識に立ち、日本語ボランティアとして参加する学生たちは、どのような背景を持ち、日本語ボランティアを通じて何を学ぶのか、そしてそれは彼らの今後の目標設定とどのようなかかわりがあるのか、2018年度春学期に日本語科目に参加したボランティアの学期末アンケートの分析を行う。

本稿は村田が全体を執筆し、竹山、長谷川はボランティアの受け入れ教員としてボランティアに対するアンケートの質問項目の作成に関わり、本稿の結論部分に加筆した。

2. JLPによる日本語ボランティアの募集

本学の日本語教育プログラム（JLP）では毎学期日本語ボランティアの協力を得て授業を行っており、2018年度春学期には以下の17の日本語科目で日本語ボランティアを募集した。ボランティアの内容は教員が指定している。

表1. ボランティアを募集した科目とボランティアの内容

番号	科目名	ボランティア内容
1	J1S日本語総合Ⅱ	・ペアまたはグループでの会話練習におけるパートナー ・表記練習におけるサポート
2	J1S日本語総合Ⅲ	・ペアまたはグループでの会話練習におけるパートナー ・表記練習におけるサポート
3	J2S日本語総合Ⅰ	・ペアまたはグループでの会話練習におけるパートナー ・表記練習におけるサポート
4	J2S日本語総合Ⅲ	・ペアまたはグループでの会話練習におけるパートナー ・表記練習におけるサポート
5	J3S日本語総合Ⅱ	・ペアまたはグループでの会話練習におけるパートナー ・表記練習におけるサポート
6	J3S日本語会話	会話、ロールプレイの練習相手、ディスカッション参加等

7	J4S日本語会話	会話、ロールプレイの練習相手、ディスカッション参加等
8	J5S日本語集中Ⅲ	会話、ロールプレイの練習相手、ディスカッション参加等
9	J5S日本語会話	・シャドーイングにおけるアクセント/イントネーションのチェック ・会話ロールプレイにおける相手役 ・クラス全体での会話におけるファシリテーター役
10	J6S日本語集中Ⅲ	会話、ロールプレイの練習相手等
11	J6S日本語集中Ⅲ	会話、ロールプレイの練習相手等
12	J6S日本語読解文法Ⅰ	練習中のアドバイスとディスカッションへの参加
13	ビジネス日本語1 S	会話の練習相手。日本語についてのご意見番 (若い世代がどんな風に使っているかなどざっくばらんに話してもらいます)。
14	ビジネス日本語2 S	サービスの場面や面接に参加するなど、社会参加場面での言葉の使い方を一緒に考えてもらいます。
15	日本社会とメディア	留学生とのディスカッション、日本事情の情報提供
16	日本社会と文化	留学生とのディスカッション、日本事情の情報提供
17	フィールドワーク・課題研究Ⅰ	留学生のフィールドワークの支援

募集に際してはこのようなクラス情報と共に、ボランティア参加の心構えとして次(表2)の情報もグローバル教育センターのホームページに掲示している。学生の多くは留学生との交流には英語が必要だと考えていることから、日本語ボランティアには英語力が必要ではなく、国際交流として関わる上で参加しやすいことを述

べている。また、学生の中には英語での交流を希望して参加する学生もいるため、留学生を英語の練習台として考えてはならないことも強調している。さらに、コースの途中で来なくなったり、遅刻、欠席が多いと留学生とのペアワークに支障が出るため、欠席、遅刻に関する注意事項も掲載している。

表2. ボランティアの心構え

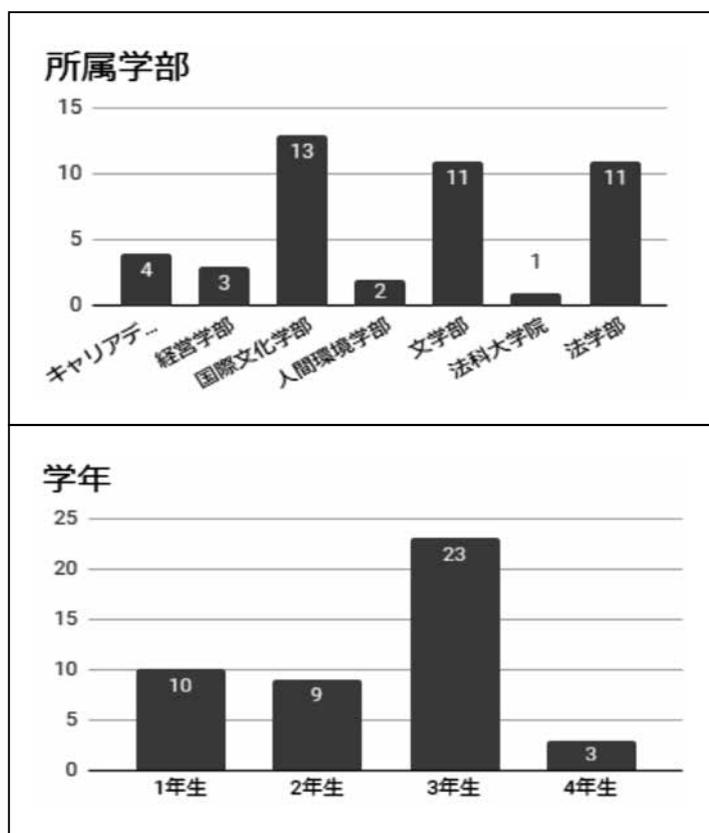
<p>1) 国際交流の最初の一步として参加しやすい内容であること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・このボランティアは法政大学で日本語を学ぶ外国人留学生に対し、【日本語で】授業の補助を行うもので、英語のレベルは問わない。授業中に英語で会話をするのではないので英語に自信がなくとも参加できる。 ・日本語科目の講師のサポートをするボランティアであり、国際交流ボランティアとして経験のない学生も参加しやすい内容。 <p>2) 欠席しない心構えで臨むこと</p> <p>日本語科目ではボランティアと留学生とのペア、あるいは小グループで言語運用練習を行う。ボランティアが休むと授業の進行に支障が出る。また、留学生もがっかりするので登録した授業には必ず出ること。万が一来られない場合は、出来る限り授業の前日(夜20時)までに連絡すること。連絡なく休むことは絶対にしないこと。</p> <p>3) 教室では日本語を使うこと</p> <p>留学生は日本語を勉強しにクラスに来ているため、留学生を英語の練習台として考えないこと。教室では以下のようにすること。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教室では原則日本語で話す。 2. 留学生が日本語が分からない場合は、まず日本語で簡単な表現に言い換える。 3. それでも通じない場合のみ、媒介語を使う(但しその場合も媒介語は最小限にする)。

3. ボランティアのアンケート結果

以下、2018年度春学期の日本語教育プログラムにボランティアとして参加した学生に学期末に行ったアンケートの結果を分析する。ボランティアとして参加した学生は64名で、アンケートに回答した学生数は45人であった（回答率70%）。アンケートの質問項目は次のとおりである。

- ① 学生の属性
- ② JLP日本語ボランティアの参加回数
- ③ 海外渡航経験と滞在期間
- ④ ボランティア参加の理由
- ⑤ 日本語教室での交流で話したトピック
- ⑥ 教室外での支援について
- ⑦ 教室外での交流について
- ⑧ ボランティアを通じた気付きや学び
- ⑨ ボランティア経験を今後の活動に生かせるか

①アンケートに回答した学生の属性



所属学部は国際文化学部が最も多く（13人：28.8%）、次いで文学部、法学部（11人：24.4%）となっている。国際文化学部が多い理由は、基本的に全員の学生が海外留学することから、留学前、留学後の交流の機会を求めている学生が多いのではないかと考えられる。

学年は3年生が多い（23人：51.1%）。履修科目数が減り、時間的に余裕があり、就職活動が始まっていない学生が日本語ボランティアに参加する傾向にあることがわかる。

図1. アンケートに参加した学生の属性

②ボランティア参加回数

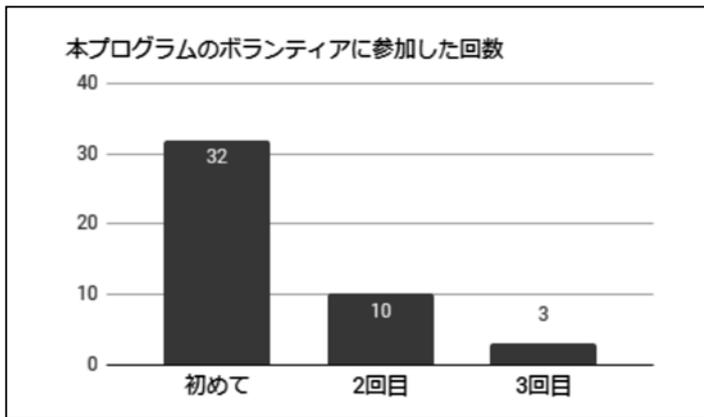


図2. 本プログラムのボランティアに参加した回数

JLP日本語ボランティアへの参加回数については、ボランティアに初めて参加する学生が多いことがわかる（32人：71.1%）。日本語での国際交流は英語での交流に比べて気軽に参加することができることから国際交流の「はじめの一步」として参加する学生も少なくないのではないかと考える。

③海外渡航経験と滞在期間

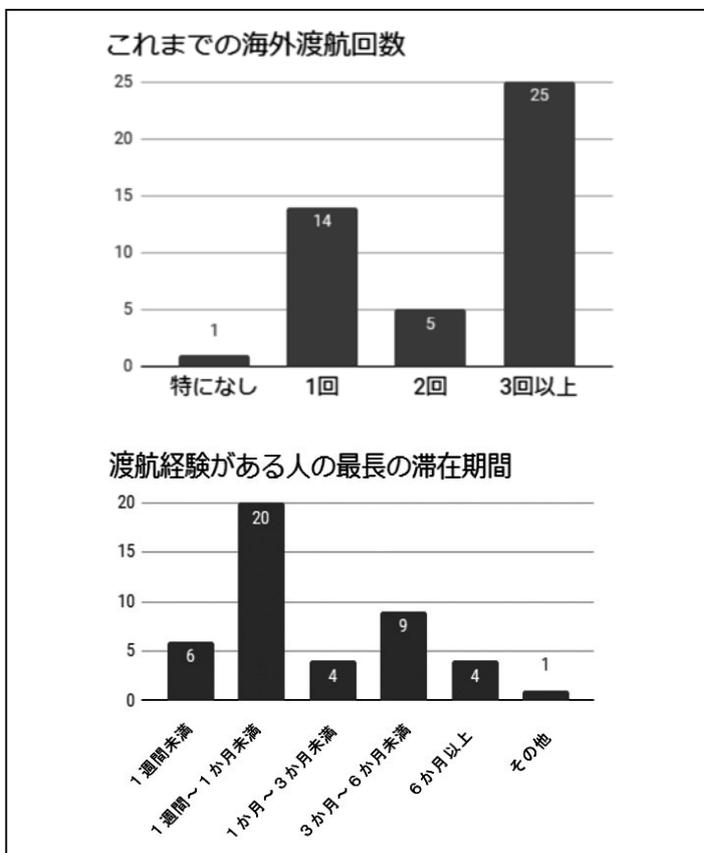


図3. 海外渡航経験と滞在期間

ほとんどの学生が渡航経験があり、3回以上の海外経験のある学生が全体の半数を超えている。この結果から日本語ボランティアに参加する学生の多くが海外に興味があり、異文化環境に身を置いた経験があることがわかる。

学生の海外渡航期間をみると、短期（1か月以内）の学生が20人（57.7%）で最多となっている。このことから多くの学生が海外旅行、あるいは短期の語学研修をきっかけとして、国際交流や日本語ボランティアに興味を持ち応募しているのではないかと考えられる。

④ボランティア参加の理由

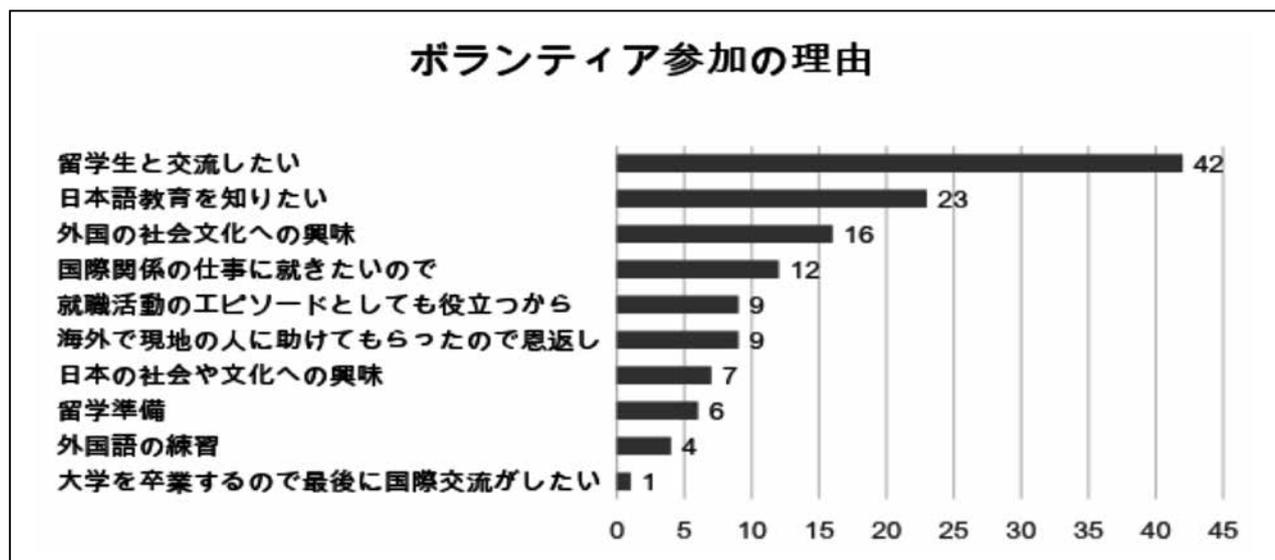


図4. ボランティア参加の理由

ボランティア参加の理由としては、留学生との交流に関心があるという回答が最も多く（93%）、次いで日本語教育への興味となっている（51.1%）。この2つの項目は、杉原の調査で明らかになった動機（留学生交流への関心、日本／日本語を教えることへの関心）とも共通している。しかし、杉原の調査ではボランティア申し込み時の参加理由を調べたのに対し、本稿

のアンケートは参加前（学期最初）ではなく、ボランティア参加後（学期末）に学生に参加理由を尋ねているため、実際に日本語教室に参加して日本語教育に興味を持ったことも、参加理由における「日本語教育への興味」として反映されているのではないかと考えられる。次回の調査では参加前にもアンケート調査を行い、再度検証したい。

⑤ボランティアとして教室での交流で話したトピック

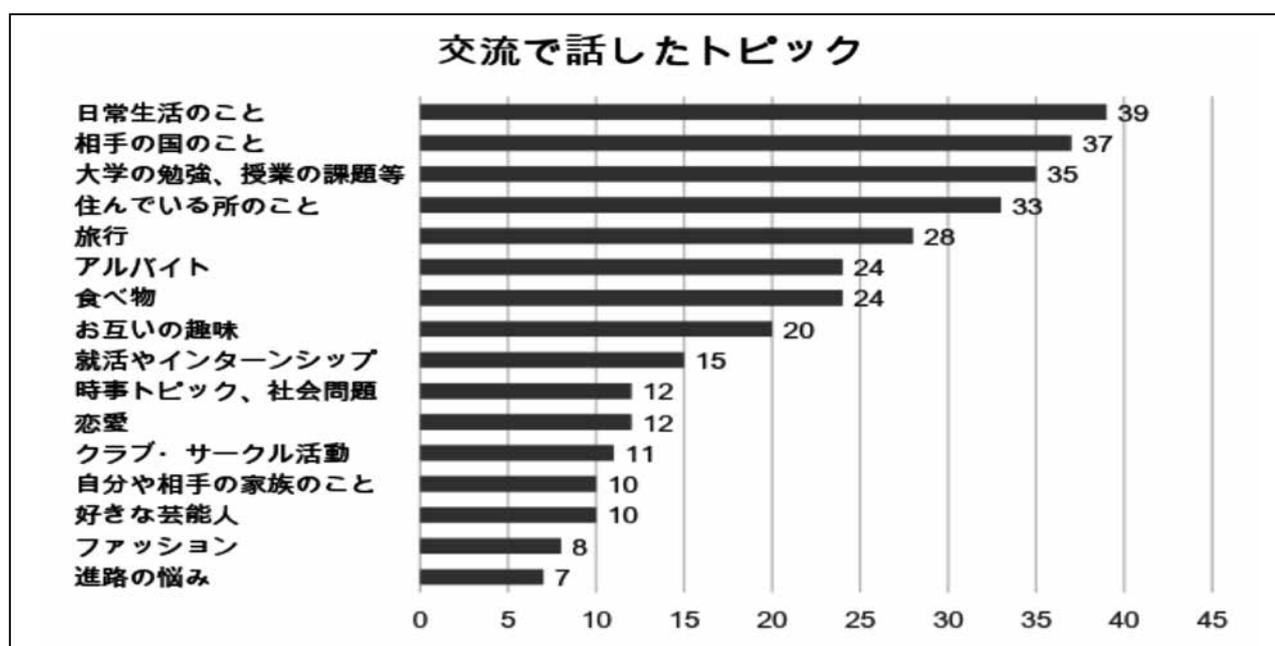


図5. 交流で話したトピック

ボランティアとして教室での交流で話したトピックとしては、日常生活のこと（86.6%）、相手（留学生）の国のこと（82.2%）、大学の勉強（77.5%）、住んでいる所のこと（73.3%）、旅行（62.2%）などさまざまなものが挙げられている。これは授業のトピックとして取り上げられ

たもの、ディスカッションの中で出てきたトピック、休憩時間に話した内容などさまざまなものが含まれていると考えられる。この結果から、全体としてはボランティアと留学生が身近な日常のことや留学生の国のことを中心に話していることがわかる。

⑥教室外での交流

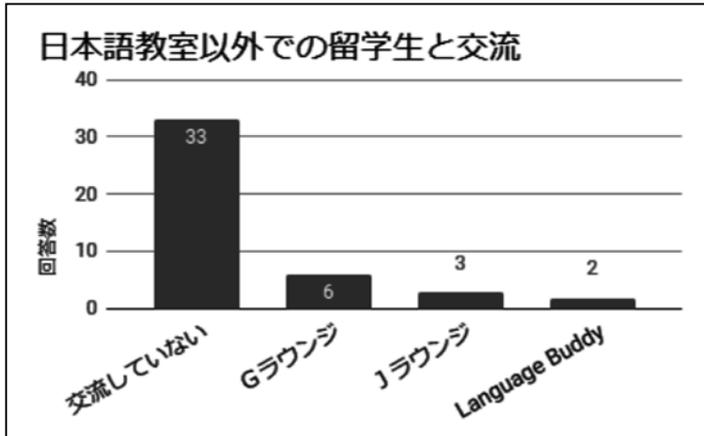


図6. 日本語教室以外での留学生との交流

交流は教室活動を中心としており、教室外での交流はあまり行われていないことがわかる。この結果から考えて、教室での交流が自然に教室外での交流に発展するかというところではないことがわかる。こうした点を踏まえて、留学生が日本の学生と話す場として、日本語教室がボランティア学生と交流する場を継続して提供することが大切であろう。

⑦教室外での支援

ボランティアは留学生からさまざまな相談を受けており、次のリストに示したようにおいしい店、銀行口座の作り方、携帯端末の手続きなど多様な情報を提供したり、留学生の調査に協力したりしている。

- ・おいしい店を教える
- ・銀行口座の作り方を教える
- ・パソコンの使い方
- ・SIMカード解約
- ・床屋の予約の仕方
- ・式典やイベントの服装
- ・入試センターの場所、Jラウンジについて
- ・アルバイト探しの話し方
- ・ラインで日本語添削インタビュー協力

⑧ボランティアを通じた気付きや学び

ボランティアを通じた気付き、学びは、次の表3に示した通りで、「日本語の難しさ、面白さ」(16)、「留学生の学習へのポジティブな驚き」(7)、「留学生の日本語学習を見て、自分

も刺激を受けた」(7)、「自分の視野の狭さ、知識の少なさに気づいた」(6)、「多様性への気付き」(6)、そして「積極的なコミュニケーションの重要性への気付き」(2)などのコメントが挙げられた。詳細は以下の通り。

表3. ボランティアを通じた気付きと学び (回答例)

	項目	回答例
1	日本語の難しさ、面白さ (16)	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語を勉強し始めたばかりの留学生が多く、私たちが普段当たり前に使っていた日本語をどうしてそのように言うのかと聞かれることがあり、日本語の活用や、状況に応じて変わる使い方は改めて難しいと思いましたし、言葉の面白さを感じました。(例えば、いいの過去形はいかったではなく、よかったになるなど。) ・今まで当たり前に使っていた日本語が実はとても難しいということを実感できました。日本語に対して、私自身も理解を深められました!
2	留学生の学習へのポジティブな驚き (7)	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語を1から(ひらがなから)教えることから始まり、(学期末の)今では普通に日常会話ができるようになっていたのには驚いた。 ・日本人は外国語を話すことに抵抗があるけれど、留学生は日本語を話そうとする姿勢がすごくあること。
3	留学生の日本語学習を見て、自分も刺激を受けた (7)	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強に対する意欲と熱意に感銘を受けました。理解できないことを何回も聞いて、徹底的に理解する方が多いと感じ、自分は彼らのこういう所を見習いたいと思います。 ・ボランティアで新しい友達ができるたびに、自分が勉強不足であることを多々感じます。教育環境や国からの圧力の違いもありますが、勉強への熱意や意識が違い、もっと自分も頑張らなくてはと留学生たちは思わせてくれます。 ・多くの留学生にとって日本語は第三言語であるにも関わらず、その日本語で多くのリサーチをし、発表していただいていることに本当にすごいなと思った。自分は第二言語にすら苦戦しているため。
4	自分の視野の狭さ、知識の少なさに気づいた(6)	<ul style="list-style-type: none"> ・留学生と交流することで、物事を考える際に、自分の視野の狭さを感じもっと色々な角度から物事を見る必要性を実感しました。 ・自分が他国の文化のことは勿論、自国の社会の特徴についても知らない部分が多いことに気付き、またそれらを多く理解しているほど留学生との会話が盛り上がることを知った。
5	多様性への気付き (6)	<ul style="list-style-type: none"> ・テレビでやっていた情報は全ての外国人にあてはまるわけではない。あまり国籍ではなく、そのひと個人として人を見るのが大切だと感じた。 ・日本人と授業を受けるスタンスが違う。遅刻や欠席、話を聞くタイミングも自分のペースで進めようとする留学生が多い。そのペースを大事にした方が良かった。 ・ロールプレイを通して日本人とは他者に対する対応が全く違うことに驚きました。例えば、隣人がパーティーをしようとしているから注意してみよう、という例題では、騒いでいる隣人が注意しに来た人をパーティーに誘ってしまったら、誘われた方も怒っているはずなのにパーティーに参加しようとしていました。日本人には自分に対して注意しに来た人を逆に巻き込むことは考えられないためとても驚きました。
6	積極的なコミュニケーションの重要性への気付き (2)	<p>言葉がわからなくても、伝えようと思うことが大切なのだと感じた。私は、英語を話そうとする時、自分の英語の拙さを相手に笑われるのではないかと感じていたが、よく考えてみれば、私はボランティアをやる中で、一生懸命日本語を話そうとする留学生を笑おうとは1mmも思ったことはありませんでした。このことから、私は「誰も私のことを笑おうとは思っていない」と気づき、「英語を話すと笑われるのではないか」という不安が少なくなり、英語を話すことへの抵抗が減りました。</p>
7	学び合いの喜び (1)	<p>自分はボランティアセンターの学生スタッフで日々ボランティアに貢献しており、互いに学び合いたいという想いを強く持っています。今回のボランティアでは日本語を教えると共に、相手からも自国について素敵な事や美味しい物、自分の家族など様々な内容について教えてくれました。それは文化の学習にも結びつき、日本との生活環境や言語、人との関わり方の違い、多くの事を学ぶ事が出来ました。正直英語や他の言語が得意でない人がいくら国際交流といっても相手の言いたい事が全て聞ける訳ではありません。片言の日本語であったとしても(留学生が)日本語が少しでも会話に入ることによって我々の理解にも繋がります。やはり言葉が通じるって良いですね。</p>

() 内は筆者が追記した。

⑨ボランティア経験を今後の活動に生かせる点
ボランティア経験を今後に生かせるかどうか、そして生かせるとしたらどのような点かという問いに対するコメントは次の表のとおりで

あり、「仕事・将来のキャリア」(7)、「外国語コミュニケーション」(4)、「今後の多文化交流」(4)、「留学」(4)、「日常生活」(4)、「学業」(4)などが挙げられた。

表4. ボランティアは今後の活動に生かせるか (回答例)

	活動	学生のコメント
1	仕事・将来のキャリア (7)	<p>〈日本語教育・外国人サポート業務への関心〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・将来日本語教師になりたい。 ・日本語教員になることができれば、ボランティア活動を通して感じた、自分に対する問題点や課題を解決して、わかりやすい授業を行うことができる。 ・この経験から在日・訪日外国人のサポートに強く関心を持つようになった。 <p>〈就職活動〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就職活動でもこの経験を通して自分の興味の分野が広がった。 ・留学生がとても明るく、母国から離れて頑張っている姿を見て自分も来年からの就活を頑張ろうと思えた。 ・就職活動で留学生と討論しあった日本側からと海外側からの視点の意見を盛り込むことができている。 <p>〈アルバイト〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この経験は、アルバイト先の海外のスタッフとの接客、お客さんの接客に生かせると思う。
2	外国語コミュニケーション (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・今回は日本語を使っただけの交流だったが、外国語でも円滑にコミュニケーションを取る為の役に立つと思う。 ・留学生が一生懸命日本語を話している姿をみてとても嬉しかった。私の英語がたどたどしくても外国人の人は嬉しいと感じると思うので積極的に話そうという気持ちが芽生える良いきっかけとなった。 ・留学生の友達が増えたので外国語学習の意欲が高まった。 ・(外国語を話すとき) 話し方、ジェスチャー、文法に気をつけようと思った。
3	今後の多文化交流 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・このボランティアを通してできたかけがえのない友達とこれからも交流を続けていきたい。 ・今後も留学生との交流イベントに参加しやすくなった。 ・外国の人と関わる時に話す内容など活かせると思いました。 ・留学生と出かける約束をして日常生活の中で楽しみを増やすことができる。
4	留学 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・留学生と関わることにより自分自身が留学をする決心がついた。 ・留学生が自国と日本に関して知識をたくさん持っていたように自分もそのように準備して留学に臨めるとより良いものになると感じた。 ・留学するときの課題、困難さを理解し、心構えができた ・現地の人とのコミュニケーションのあり方を学んだ
5	日常生活 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・人に分かりやすく話したり、説明する能力 ・人見知りをしなくて人間関係を作ること ・人に気軽に声をかけられるようになったこと ・まず何かやってみる勇気もてたこと
6	学業・知的活動 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強への意識が変わり様々な面で自分を変えてくれた。 ・ゼミの研究(多文化共生)とつながっている。 ・国際文化学部で留学生として異文化交流をできたので、学業にとっても活かせる良い経験。

4. 教員が感じる日本語ボランティアの成長

日本語教員にとって日本語ボランティアは留学生の日本語練習のパートナーという意味合

いが強い(留学生科目の担当教員として、日本語や日本事情の学習、交流の機会を提供することに力を注いでいるため、日本語ボランティアの学生の気付きや学びを強く意識した活動をし

ているわけではない)。

しかし、ボランティアを受け入れていたクラスの教員7名のアンケートでは、教室での日本語ボランティアの成長として以下のようなさまざまな点が挙げられている。これらの項目は

ボランティア達が挙げた学びや気付き、将来に生かせる点と重なっており、ボランティア学生の学びや気付き、成長を裏付けるデータとなっている。

表5. 教員が感じるボランティアの成長

	項目	教員のコメント
1	社会性、積極性の高まり	<ul style="list-style-type: none"> ・お客さん気分で座っていたボランティア初参加の学生が、学期の終わりには積極的にサポートに回るようになった。緊張の面持ちで現れた学部1年生が、留学生とともに法政の一員として生き生きと活躍するようになる姿を見た。 ・最初は（特に学部1年生）不安なくらい消極的だった学生が回を重ねるごとに積極性を増し、自分から動き留学生と活動、交流していく過程は毎回目撃している。相互作用があるんだと改めて感じた。 ・留学生の意見や彼らの勉強に対する姿勢、日本への興味や知識に刺激を受けたのではないか。
2	自国（語）を知り、視野を広げるのに効果があったのではないか	<ul style="list-style-type: none"> ・留学生から思いもよらぬ質問（日本語や日本文化など）をされ、自分なりに考え、答えている姿も見られた。 ・敬語の体系や、日本語を客観視する力、学習者の学び方を知るなど。日本語についても新たな発見があり、日本語の教科書を買って勉強したいという学生もいた。
3	異文化理解・国際交流の楽しさを経験した	異文化を学んだことがプラスになったとのコメントが学生からあった。外国人と親しく話す機会を持ち、またいろいろな考えや意見の交換ができて楽しかったようだ。
4	将来の方向性への影響	ボランティアさんからも、ボランティアに参加したことで留学を目指すようになった、価値観が変わった、教職に自信がついたという声も聞いた。
5	コミュニケーション力の向上	（ボランティアは）おとなしい留学生をどうやって会話に巻き込むかを意識したので、（ボランティア自身も）そういうコミュニケーション能力が向上したと思う。

5. 留学生の感想

留学生から学期末の最終クラスでのボランティアへの感謝のメッセージとして以下のコメントが出された。感謝のコメントとしては、ボランティアの優しさがうれしかったこと、日本

語や日本事情学習として役立ったこと、勉強以外の支援や交流がうれしかったこと、同世代の若者と交流ができてよかったことなどが挙げられており、日本語ボランティアが積極的に留学生と関わっていたことがうかがえる。

表6. ボランティアへの感謝のコメント

	テーマ	留学生の日本語ボランティアに対する感謝のコメント
1	優しく接してくれた	<ul style="list-style-type: none"> ・親切に接してくれてうれしかった。 ・熱心に自分の話を聞いてくれた。 ・安心して日本語が話せる環境を作ってくれた。
2	日本語、日本事情の学び	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語を話す練習ができてよかった。 ・日本の若者の考え方が聞けた。 ・日本人といっても大学生の考え方、地域差など多様であることがわかった。 ・ボランティアのことだけでなく、親世代の考え方について話してくれたので世代による違いが分かった。 ・交流を通じて日本語のバリエーションを知ることができた。 (若者のよく使う言葉、男言葉、悪い言葉、大学生も敬語ができないことなど)
3	勉強以外の支援、交流がうれしかった	<ul style="list-style-type: none"> ・店、おすすめの場所などの情報を教えてくれた。 ・アルバイトの探し方のアドバイスをもらった。 ・調査に協力してくれた。 ・履歴書を添削したり、面接の練習を一緒にしてくれた。 ・一緒に遊びに行ったりして友達になれた
4	同世代の若者としての意見交換ができた	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ大学生として共通する悩みを話し合えた。(進学、仕事、結婚など) ・同じぐらいの年齢のみなさんに、就職活動、インターンについての体験談を聞いて、自分のことも話せてうれしかった。

6. 考察：先行研究との比較

本稿は、学生たちが日本語ボランティアを通じた気付きや学び、そしてボランティア経験を今後の学生生活やキャリアにどのように生かせるのかという点を学生アンケート結果を中心に分析した。以下、先行研究と比較する中で本稿で得られた知見を4点あげたい。

第一に、ボランティア参加により日本語および日本語教育への関心の高まりが見られた。杉原(2012)は、前述したようにボランティア申し込み時の参加理由を分析し、1) 国際交流への関心、2) 日本、日本語教育への関心の2つを挙げており、これは本稿でも共通している。ただし、本稿の調査では、参加申し込み時ではなく、参加後に調査したものであるため、実際に日本語教室に参加して日本語教育に興味を持ったことも関係しているためか、「日本語教育への興味」が全体の5割を占め、より高い割合の学生が日本語教育に興味を持っていることがわかる。

第二に、杉原はボランティア参加の動機が「日本語を教えたい」というものである場合は、マジョリティーのマイノリティーに対する規範

の押し付けにもつながるので注意が必要である、と述べている。しかし、本学の学生のコメントには規範的なコメントは見られず、むしろ自分が日本語を知らないということに対する反省を述べる学生がほとんどであった。こうしたことから本稿の調査結果では、日本語ボランティアが日本語教育への興味を喚起するものであるとともに、学生が自明としていた日本語を問い直す機会となっていることがわかる。

第三に、ボランティア学生たちの背景や学びについてより多面的に分析したことも本稿の特色としてあげられる。ファン(2005)、永井(2012)らは、ボランティアの参加を通じた学びとして、1) 留学生の日本語力への驚き、2) 語学の勉強方法に関する気付き、3) 視野の広がり、4) 日本の再発見、5) 今後の国際交流への積極的な参加への動機づけなどを挙げており、本稿のアンケート結果でもこれらの項目は共通している。しかし、本稿ではこうしたカテゴリーだけでなく、本学のボランティア参加者の背景も含めた調査を行い、ボランティアの多くが、短期の旅行や語学研修の経験があるものの、国内の国際交流活動の体験が少なく、大学での

ボランティアが国際交流の「はじめの一步」という意味合いが強いこと、そして、そうした参加者が、ボランティア体験を通じてさまざまなことに気づき、学んだことをカテゴリーだけでなく、各カテゴリーの中の様々なコメントで示した。これによって、本稿はボランティアの学びの背景と内容をより多面的に分析することができたのではないかと考える。また、学生の学びとして、日本語自体への気付きや興味に関するコメントが多い点でも先行研究の結果とは異

なるといえるだろう。

第四に、本稿の知見として最も重要な点は、ボランティア経験を今後どのように生かせるのかという点に関して、学生たちがどのように考えるのかを明らかにしたことである。アンケートの回答に仕事や将来のキャリア、外国語コミュニケーション、今後の多文化交流、日常生活、学業、留学など多様な可能性が挙げられたことが、これまでの研究では指摘されていない新しい点である（図7参照）。

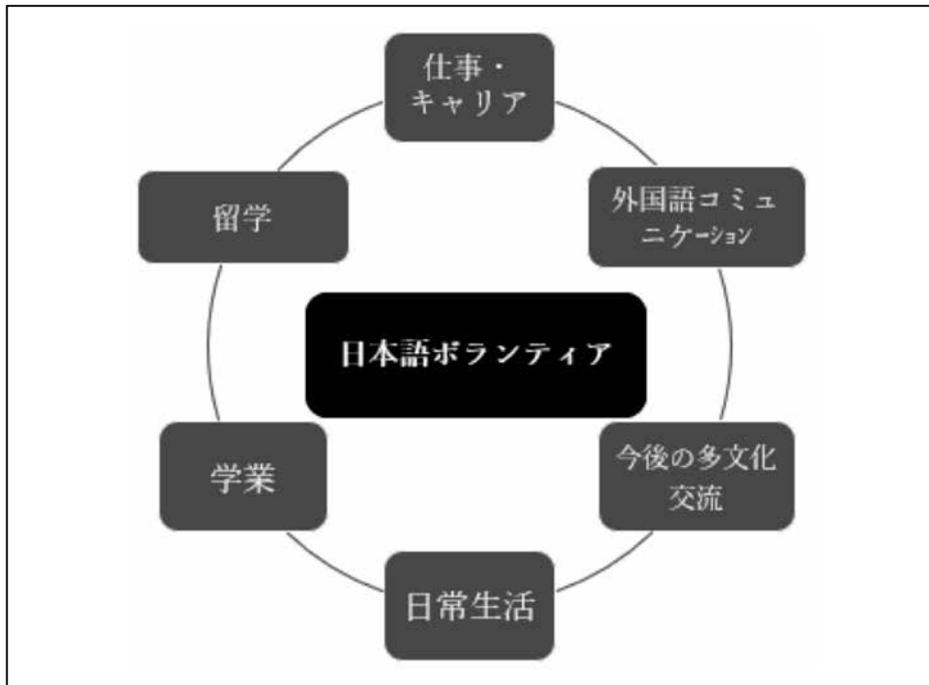


図7. 日本語ボランティアがどのように今後に生かせるのか
(学生のアンケート結果まとめ)

図7の「仕事・キャリア」を例にとってみると、ボランティア経験が生かせると答えた学生の中には、日本語教師に興味がある学生だけでなく、広く在日・訪日外国人サポート業務に関心を持ち始めた学生、留学生と討論した経験が就職活動にも役立つと考える学生、アルバイト先での外国人スタッフや客とのコミュニケーションに生かせると考える学生など、ボランティア経験の将来に向けたさまざまな可能性が挙げられている。また、学生たちの挙げたコメントからは、外国語コミュニケーション、学業、日常生活における多様な他者との積極的な交流

など、さまざまな面でボランティア経験を生かすことができることがわかる。こうしたことから、ボランティア経験が学生が今後主体的に学び、行動していくうえでの刺激になっていることがうかがえる。

7. 今後の展望

このような学生の学び、そしてボランティア経験を今後活かしたいと述べている学生達のコメントは、本学の人材育成の観点からみるとどのような意味を持つのだろうか。前述のとおり、本学は「グローバルミッション」として、

日本の学生の海外留学の促進を掲げると同時に、「留学生の受け入れ」の拡大を通じたキャンパスのグローバル化を目指している。本稿の調査結果は、日本語ボランティアがこの両面とつながっていることを示している。日本語ボランティアの体験が今後につながる点として「留学」が挙げられており、「留学生と関わることにより自分自身が留学をする決心がついた」というようなコメントが挙げられていることから考えると、日本語ボランティアが大学の推進している海外留学の後押しをしていることがわかる。

一方で、学生たちからは、ボランティア経験が身の回りの国際交流や、日常生活において他者と積極的に関わる上で役立つという指摘もなされており、海外留学促進という狭義の「グローバル人材」育成だけではなく、留学生との交流を通じて身近なレベルでの多文化共生に貢献する人材の育成にも日本語ボランティアの経験が繋がっていることも忘れてはならないだろう（村田 2018）。

経団連の提唱する「グローバル人材」育成の提言や教育政策におけるグローバル人材育成事業においては、どうしても数値目標（英語の点数、留学者数、あるいは大学の留学生受け入れ数）に注意が行きがちになるため、本稿で分析したような「日本語ボランティア」という学生の日常の中での学習支援や交流の意義には十分な光があたってこなかった。学生が日本語ボ

ランティアの経験を通じて、海外留学、国内での多文化共生、将来のキャリア構築などについて意識を高めていることを明らかにした本稿は、本学が多文化社会に貢献する人材を育成するという視点からも大きな意味を持つものと考えられる。

最後に、学生たちの挙げた仕事、キャリアの一つとしての「日本語教育」に関して述べたい。前述したように学生たちのボランティアを通じた学びには「日本語の難しさ、日本語の面白さ」、「留学生の学習に対する驚き」、「留学生の学びから刺激を受けた」というような言語学習に関するコメントが多かった。こうしたことが日本語教育に対する興味にもつながっていると思われる。本学には現在のところ、日本語教育を学ぶ科目は全くない状況であり、本学の多文化共生を促進する人材育成の一環として、日本語教育の概要やキャリアについて知ることができるような科目が今後必要なのではないだろうか。

訪日外国人数が年々増加し、日本で働く外国人労働者数も過去最高となる中で、政府は外国人の受け入れ拡大を進める方針を発表しており、今後、生活、教育の場、職場など社会のあらゆる場面で多様な言語文化的な背景をもった人々との協働が求められている。そうした中で本稿の調査で明らかにしたような多文化の経験を持った人材を輩出していくことは、本学のグローバルミッションの一環として非常に重要なことではないかと考える。

参考文献

- 赤木浩文（2013）「日本語コースにおけるビジターセッションの学習効果と課題」『専修大学外国語教育論集』専修大学LL研究室 41：87-104。
- 加賀美常美代・小松翠（2013）「11. 大学キャンパスにおける共生」『多文化共生論—多様性理解のためのヒントとレッスン』加賀美常美代編、明石出版、265-289。
- 久保田美映・鈴木理子（2016）「日本語ボランティア活動がグローバル人材育成につながる可能性—留学生対象日本語授業に参加した日本人大学生Aさんの事例から—」『Obirin today：教育の現場から』桜美林大学16：73-89。
- 杉原由美（2012）「日本語プログラムが創る多言語多文化共生学習の可能性：留学生日本語授業「クラスゲスト」の応募動機に注目して」『Obirin today：教育の現場から』桜美林大学12：111-126。
- 寅丸真澄（2007）「学習者とボランティアが作り上げる授業：スピーチにおける内容の精緻化と表現形式への気づ

- きを目指して』『日本語教育方法研究会誌』日本語教育方法研究会14 (2) : 60-61.
- 永井涼子 (2012) 「日本語授業におけるビジターセッションの取組と意義：日本人学生・留学生双方の視点から」『大学教育』山口大学大学教育機構9 : 53-64.
- 中野はるみ (2006) 「異文化教育における留学生の役割」『長崎国際大学論叢』長崎国際大学6 : 55-64.
- ファン・サウクエン (2005) 「開かれた日本語教室ービジターセッションと外語大のグローバルゼーション」『外語大における多文化共生：留学生支援 の実践研究』神田外国語大学. (http://www2.kuis.ac.jp/icci/publications/pj_results/ssp/03-5_fan.pdf. 2018.09.01アクセス)
- 藤井桂子・門倉正美 (2004) 「留学生は何に困難を感じているか：2003年度前期アンケート調査から」『横浜国立大学留学生センター紀要』横浜国立大学留学生センター 11 : 113-137.
- 村岡英裕 (1992) 「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について：「ビジター・セッション」場面の分析」『世界の日本語教育. 日本語教育論集』国際交流基金2 : 115-127.
- 村田晶子編著 (2018) 『大学における多文化体験学習への挑戦：国内と海外を結ぶ体験的学びの可視化を支援する』ナカニシヤ出版
- 矢部まゆみ (2005) 「日本人ボランティアとの出会いと対話を基軸とした授業活動の可能性についての考察ー早稲田オレゴン夏期日本語プログラムでの実践から」『講座日本語教育』早稲田大学日本語教育研究センター 41 : 119-143.
- 横倉真弥 (2006) 「個人化作文」を通じた日本語習得についてーC.L.Lの観点からの一考察」『早稲田大学日本語教育実践研究』早稲田大学大学院日本語教育研究科5 : 97-105.
- 横須賀柳子 (2003) 「ビジターセッション活動の意義とデザイン」宮崎里司・ヘレン・マリOTT編『接触場面と日本語教育 ネウストプニーのインパクト』明治書院, 335-352.
- 横田雅弘 (1991) 「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』異文化間教育学会5 : 81-97.

留学生の多様化に対応した新しい日本語教育プログラムの役割

—教育のグローバル化の流れの中で—

The Role of the New Japanese Language Program in Response to the Diversification of International Students: The Expansion of the Globalization of Education

村田 晶子（法政大学グローバル教育センター教授）
竹山 直子（法政大学グローバル教育センター教育講師）
長谷川 由香（法政大学グローバル教育センター教育講師）
池田 幸弘（法政大学グローバル教育センター専任講師）

キーワード

日本語教育 留学生支援 外国人労働者 英語化

要旨

大学の国際化が加速化する中で、大学における外国人留学生数が拡大し、多様化する留学生の支援としての日本語教育の重要性が高まっている。本稿ではまず留学生政策、高等教育のグローバル化戦略の中で日本語教育に期待される役割がどのように変化してきたのかを検討し、留学生の多様化の流れの中で新しい日本語教育を位置づける。そして、本学で2017年度から開始された日本語教育プログラム（JLP）の役割と意義を分析する。

1. 大学のグローバル化の中で求められる日本語教育

高等教育のグローバル化が強く求められる中、多くの大学において留学生数が増加し、多様な留学生への支援として、日本語教育の重要性が高まっている。従来の大学の日本語教育は、学部の留学生を対象とし、来日してから日本語学校で1～2年学び、ある程度日本での生活に慣れ、一定レベル以上の日本語力を身につけた後に大学に入学する学生を対象としてきた。しかし、高等教育のグローバル化と連動した大学の留学生の受け入れルートの拡大と多様化の流れの中、英語学位プログラム、交換留学生プログラム、短期私費留学生プログラムなどさまざま

なプログラムで来日する学生が増えた結果、留学生の日本語レベル、学習ニーズも多様化しており、日本語学習歴のない学生から上級の学生まで多様なレベルの学生に対応した柔軟な日本語教育を行っていくことが大学の日本語教育に求められている。

さらに近年の留学生政策（留学生30万人計画、アジア人財構想）では、留学生の受け入れ拡大が国の労働者確保とリンクして位置づけられており、大学における留学生教育は、従来のようなアカデミック日本語力の養成だけでなく、留学生のキャリア支援を視野に入れたビジネス日本語教育なども注目されるようになってきている。

大学における日本語教育の役割と意義を考え

る際、こうした留学生政策、高等教育のグローバル化の流れの中に日本語教育を位置づけてマクロの視点からその役割を俯瞰するとともに、日本語をいかに教えるかというプログラム実践のミクロの議論をしていくことが必要であろう。これまでの日本語教育の研究の多くが、日本語能力の向上を研究テーマとして取り上げてきたが、マクロの視点とミクロの視点を連動させた分析は非常に少ない。教育のグローバル化における日本語教育の新しい方向性と意義を考えていく上で、こうした視点からの研究が求められている。

本稿ではこのような点を踏まえて、以下の3点を検討したい。

- 1) 広義の日本語教育の役割について検討するために1980年代からの留学生受け入れ環境の変化を分析し、大学における留学生の受け入れ拡大と多様化がどのように政策的に推し進められてきたのかを検討する。さらに、本学における留学生受け入れを、政策的な外国人留学生受け入れの流れである「大学のグローバル化」、「労働力確保」、「英語化」などの文脈の中に位置づける。
- 2) 日本語教育プログラム（JLPプログラム）が、大学のグローバル化がもたらす学生の多様性に対応した教育としてどのように行われているのか具体的に分析をする。JLPプログラムは留学生の日本語の習熟度に応じて初級から上級までの7レベルで教育を行っているため、各レベルで教育分析を行い、課題を明らかにする。
- 3) 本稿で検討した事項を踏まえて、グローバル化時代の大学の日本語教育の多様な役割と今後の展望を明らかにする。

本稿は村田が1～4章、6章を執筆し、5章（JLPプログラムの各レベルの教育概要）は長谷川（初級）、竹山（中級）、池田（中上級）、村田（上級）が分担執筆した。

2. 留学生受け入れ政策の変化

高等教育のグローバル化が進められる中、大

学キャンパスで多くの留学生が学んでおり、多様な言語文化的な背景をもった学生間の交流の機会も増えている。しかし、40年前の大学キャンパスにおいて、留学生は珍しい存在であり、1980年代には日本全体で1万人程度にすぎなかった（平成20年度文部科学白書）。そうした状況は留学生政策による留学生数の目標設定、そして受け入れの目的の転換の中で、どのような変化をたどってきたのだろうか。

留学生数の増加の契機として、1980年代に中曽根内閣によって打ち出された「留学生10万人計画」の提言が挙げられる。10万人計画では、経済先進国となった日本の留学生受け入れが他の先進国と比較して非常に少ないことを踏まえて、開発途上国の人材育成支援としての留学生の受け入れを目指し、21世紀初頭に10万人の留学生（国費留学生1：私費留学生9の割合）を受け入れることを目標とした。この計画により政府が留学生受け入れに力を入れるようになって以降、留学生数は徐々に増加していったが、この段階では、留学生の招致は、途上国の人材育成への国際協力という意味合いが強かった。

これに対して、「留学生10万人計画」達成後の2008年に打ち出された「留学生30万人計画」では、国家のグローバル戦略の一環として、30万人の留学生を受け入れるという目標が設定され、日本への留学生の招致活動、大学における受け入れ体制の強化が提言されると同時に、留学生を労働力確保の文脈の中に明確に位置づけている。ここでは留学生が卒業後に帰国して母国に貢献することが前提とされるのではなく、卒業後には日本に定着して、働くことが念頭に置かれるようになっている。その視点の転換は、30万人計画の骨子の冒頭にある「我が国にとっての留学生交流の意義」のセクションで明確に述べられており、留学生の必要性を「我が国の科学技術、産業等の国際競争力の維持・向上」、「我が国の経済活動の担い手として、労働市場に（優秀な）人材を確保」といった経済的ニーズとリンクさせている。

こうした留学生政策の変化には、経済社会のグローバル化が加速化する中で世界規模での留学生獲得競争が激化し (Brown & Tannock 2009)、日本の経済発展のために優秀な人材を国境を越えて獲得しなければならないという政府や経済界の危機感があることは言うまでもない (グローバル人材育成推進会議 2012)。こうした傾向は、30万人計画の1年前に発表された「アジア人財資金構想事業」(2007-2013)に顕著に見て取ることができ、この事業では6年間で100億円を超える予算が投入され、大学、企業、地域が共同で留学生の就職支援を行い、これにより大学における「ビジネス日本語教育」が新しく確立された (神吉2017)。

さらに、政府は2018年の経済財政運営の指針「骨太方針」において、外国人労働者の受け入れ拡大を打ち出しており、今後ますます外国人の就労を意識した日本語教育の重要性が高まることが予想される。こうした中で、大学の日本語教育には、留学生の生活・勉学に必要な日本語教育だけでなく、卒業・修了後のキャリアまで視野に入れた広義のトランジション教育 (OECD 2010、溝上・松下2014) の中にその役割を位置づけていくことが求められるようになっていく。

3. 留学生の「多様化」と「英語化」

留学生政策 (留学生30万人計画) におけるもう一つの注目点は、日本が留学生に「選ばれる」ための「多様な」受け入れプログラムの推進であり、日本語を学ぶ、という障壁を撤廃した「英語のみによるコース」拡大の推進が挙げられる。「英語のみによるコース」とは、①英語で専門科目を履修することにより学位を取得することができる英語学位コース、②海外の協定大学から来る交換留学生を対象としたコースを指す。

従来の大学の留学生の受け入れでは、ある程度の日本語の学習歴が求められてきたのに対し、「英語のみによるコース」は、日本語学習

歴がほとんどない学生でも応募することができ、日本語レベルを問わず、日本留学の間口を広げ、より多くの、より多様な留学生の受入を行うための役割を果たしている。また、英語のみのコースは留学生だけでなく、日本人学生の留学準備クラスとしても活用されており、留学生、日本人学生の双方に開かれた国際教育の機会となっている。

このような大学のグローバル化に伴う英語による学習環境の拡充は、日本語教育を不要にするように見えるが、実際は大学での英語による学習環境から一歩外の世界に出たとき、生活、交流、アルバイト、就労などさまざまな場面で日本語でのコミュニケーションが求められる。「英語のみで行われる」はずの授業においても、日本人学生の多いクラスでは学生間のディスカッション、質疑応答が日本語で行われたり、研究室メンバーとの交流が日本語でなされたりするなど、現実的にはすべてを英語で行うことが難しく、留学生が自分の環境に応じて、ある程度の日本語力をもっていることが望ましいことが指摘されている (村田2011)。

とりわけ言語力に関して問題になるのが、日本での就職活動であり、日本企業が留学生に求める日本語能力は依然としてN1以上であることが多い。経済産業省委託事業「平成26年度外国人留学生の就職及び定着状況に関する調査」(2015)によれば、9割近い企業が英語力の高い留学生に対してもN1以上の日本語力を求めていることから、英語学位コースの学生が大学での勉学、就職の機会を限定されないために、大学入学後に、希望者に対して日本語学習の機会を提供していくことが重要となっている。

また、「英語のみの専門科目」を履修する学生には、英語学位コースの学生だけでなく、短期間 (1、2学期間)、日本の大学で学ぶ交換留学生も含まれるが、多くの大学で、短期の留学生の受け入れにも力が入れられており、留学生受け入れ拡大目標の大きな要となっている。こうした短期留学生の多くは、日本のアニ

メ、マンガ、ドラマ、Jポップなどポップカルチャーへの興味をきっかけとして日本に留学し、英語による科目だけでなく、日本語科目へのニーズが高い（本学の交換留学生の場合もその約9割が日本語科目を履修している）。短期留学生の日本語学習のニーズは、英語学位コースの学生のように4年間日本で学ぶ留学生とは異なる側面を持っており、1、2学期間の留学期間に日本社会や文化を知り、学内外で多様な人々と交流するために日本語を学びたいと考える学生は多い。それと同時に大学3、4年生の参加者が多いことから、将来の就職に役立つ日本語、大学院進学のための日本語など、多様なニーズに対応した教育を提供することもまた日本語教育プログラムに求められている。

さらに、18歳人口の減少に伴い、多くの大学が経営上の観点から学部への留学生の受け入れを増やす方向にあり、受け入れ方法にも変化が表れている。大学によっては従来の方針を転換し、上級の日本語学習者だけでなく、より幅広い日本語レベルの学生を受け入れ始めている。しかし、そうした大学では学部で学ぶ留学生の日本語レベルにも多様性が広がると同時に、ごく初歩的な日本語の指導に苦慮しているという声も聞かれ、多様性にどのように対応していくのか大学側の変化が求められている。

以上のような「英語のみによるコース」の拡大に加え、留学生のリクルーティングの一環として、超短期プログラム（1か月以内の語学留学）の提供、日本語学校との連携、私費の短期留学生を対象とした日本語コースの設置など、さまざまな手法を取る大学が増えており、留学生の受け入れは多様化している。

4. 大学の日本語教育の新しい潮流

以上にみたような近年の留学生増加政策の変化、留学生の多様化の流れの中で、大学で行われている日本語教育は従来の学部留学生に対して行ってきたような教育（上級学習者への補強教育）とは異なる対応をしていくことが求め

られている。ここで注意しなければならないのは、留学生の「多様性」に対する考え方であろう。政府による高等教育のグローバル化政策は、その背景に国益としての優秀な外国人労働者確保という動機が働いていることは間違いない。しかし、「グローバル競争に有利だとされる状態が、多様性の許容を前提としなければ成り立たなくなっている」（恒吉2016：24）という点は大学教育における留学生受け入れを考える際に非常に重要である。従来の学部の留学生教育において、留学生は学部生と同じようにレポートを書き、大学に「適応」し、「同化」することが自明視される傾向にあった。しかし、留学生の多様化が進む中で、「レベルの高い日本語力を習得していること」は決して自明のことではなくなっており、また学部留学生の「高い」とされる日本語能力は彼らが職業世界に出ていくために十分なものであるかどうかという分析も十分にはなされておらず、支援の体制も行き届いていないのが現状ではないだろうか。大学は留学生の多様化を受け止め、責任ある受け入れの環境を確立すること、そして積極的に多様性から学ぶ姿勢が求められており、日本語教育が留学生の「同化教育」ではなく、多様性を伸ばし、学生間が共に学び合う多文化学習の場としての役割を果たすことが重要になってきている（村田2018）。

また、大学教育全体が、従来の講義形式の教育から学習者中心への転換を進めている中で、留学生、日本人学生を問わず、学生が自律的に学び、主体的に人生を切り開き、社会に参加することを支えていく教育が求められている。日本語教育においても、言語を知識体系（文法、語彙、表記など）として教え込むことが重視された時代から、1980年代以降の言語運用力を重視するコミュニケーションアプローチへとパラダイムシフトが起き、現在では学習者中心の言語運用力を重視した教育が定着している。さらに、近年では日本で生活する外国人や外国にルーツを持った人々が増加する中で、「生活者」のた

めの日本語教育の重要性が増しており、留学生だけでなく外国人、外国にルーツを持った人々が主体的に生き、社会とかわるための言語コミュニケーション教育（社会参加のための日本語教育）、言語的なマイノリティーである外国人、あるいは外国にルーツを持った人々の言語学習権を守り、学びの場を提供するという意味でも日本語教育の役割が重要になっている。

こうした中で、大学における日本語教育は、多様な留学生の日本語レベルやニーズに対応し、柔軟な日本語教育支援を行うと同時に、留学生が生活、勉学、研究、キャリア構築などのさまざまな場面で自律的に学び、言葉を通じて社会と主体的にかかわっていくための学習支援の機会を提供してることが非常に重要になっている。

5. JLPプログラム

本学において2017年度より開始された日本語教育プログラム（JLP）は、こうした多様な留学生を対象とした言語文化教育を行っている。JLPはもともとは短期の交換留学生プログラム（ESOP）の一部として留学生に提供していた日本語科目群約30科目をベースとしており、

2013年度に開始された文部科学省のグローバル人材育成事業、スーパーグローバル大学創生事業に採択された大学のグローバル化事業の一環として、日本語教育の充実化が図られたことをきっかけとして、科目数を約60科目に増やし、2017年度から日本語教育プログラムとして発足することになった。

JLPでは、交換留学生、私費留学生、英語学位生など多様な日本語学習歴と学習ニーズを持った留学生に対する日本語教育を行っており、日本語の知識がほとんどない留学生のための生活日本語から高度なアカデミック日本語、ビジネス日本語に至るまで多様な学生のニーズに対応し科目を提供している。従来の学部の日本語教育と比べたJLPプログラムの特徴は以下のとおりである。

- ①多様なレベル（初級から上級の7レベル）
- ②科目数の充実（54科目：2018年度現在）
- ③ニーズに応じた科目の提供（ビジネス日本語、アカデミック日本語、ブリッジング科目（日本語学習だけではなく、日本社会文化のコンテンツ学習も重視した科目群）など）

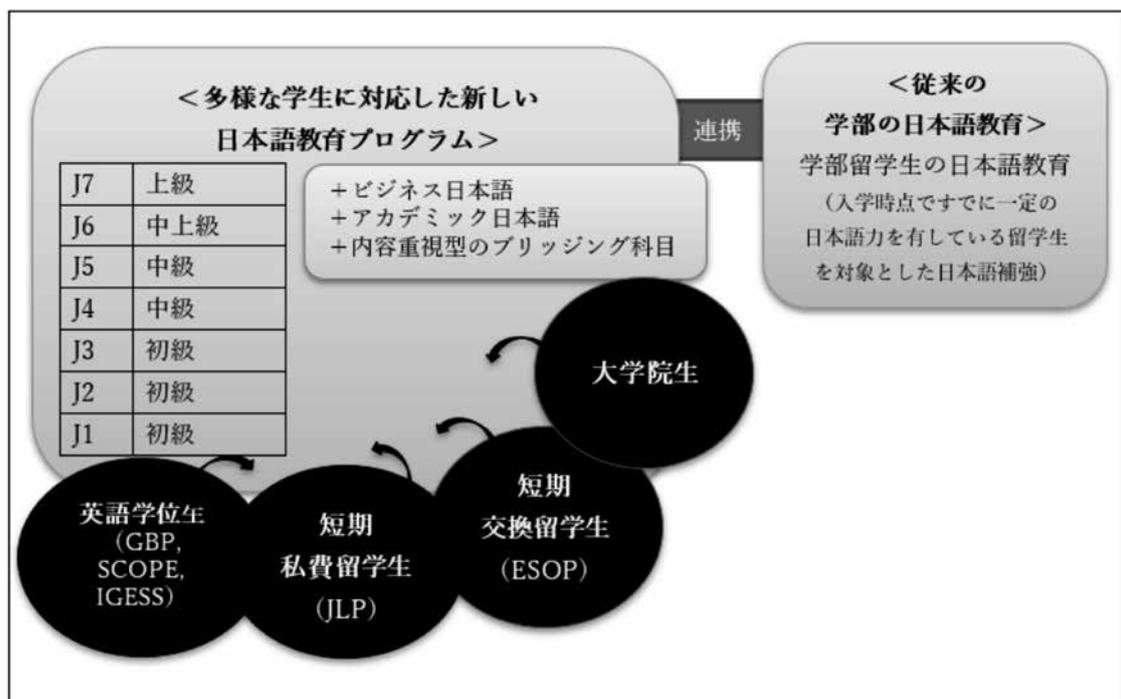


図1. JLPプログラムの科目構成

以下では、日本語教育プログラム（JLP）における初級、中級、上級のレベル別日本語教育について、各レベルの概要と科目構成、教育実践の分析を紹介する（各レベルの目安は巻末資料を参照）。なお、2017年春学期にJLP科目を履修した学生122名に対し、Google Formによる期末アンケートを行い、103名から有効な回答が得られた。以下の各レベルの「日本語学習の理由」については、本アンケート結果に基づいている。

5-1. 初級の教育

(1) 初級の学習目標と対象者

初級レベルの目標は、日常的な生活場面において日本語でコミュニケーションができるようになることである。基本的な文法・文型を理解し、四技能において運用できるようになることを目指している。初級にはJ1、J2、J3の3レベルが置かれている。

J1レベルは初めて日本語を学ぶ学生を対象とし、日常生活のごく限られた場面において簡単なコミュニケーションができるようになることを目標とし、ひらがな、カタカナの導入のほか、漢字も50字程度読み書きできるようにする。J1の修了時の目標レベルは、CEFRのA1、

ACTFL-OPIの初級-中～初級-上である。

J2レベルは初級中盤のクラスであり、50時間程度の学習歴がある学生を対象としている。日常生活の限られた場面でコミュニケーションがとれること、そして基礎的な語彙や漢字を使って短い文章を読み書きできるようになることを目標としている。J2の修了時の目標レベルは、JLPTのN5、CEFRのA2、ACTFL-OPIの初級-上～中級-下である。漢字は100字程度、語彙は800語程度の習得を目指す。

J3レベルは初級後半のクラスであり、初級レベルの修了を目指し、150時間程度の学習歴がある学生を対象としている。日常生活において必要な表現を理解し、自分なりに意見を述べ、説明ができるようになることを目標としている。漢字は300字、語彙は1500程度を習得し、短い文章を読んだり、簡単な説明文・感想文が書けるようになることを目指す。修了時の目標レベルは、JLPTのN4、CEFRのA2+、ACTFL-OPIの中級-下である。（レベル設定の詳細は資料を参照。）

(2) 初級の科目構成

J1、J2、J3レベルの科目構成は下記の通りである（表1）。

表1. 初級の科目構成

レベル	科目名（コマ数）		
J1	J1総合Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ（3コマ）		
J2	J2総合Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ（3コマ）		
J3	J3総合Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ（3コマ）	J3聴解・語彙・漢字 （1コマ）	J3会話 （1コマ）

各レベルとも、「総合」クラスが週に3コマあり、単位取得のためには週3回の授業に出席する必要がある。J3には「総合」クラスに加えて「J3聴解・語彙・漢字」と「J3会話」クラスがある。「J3聴解・語彙・漢字」クラスで

は、聴解練習、語彙・漢字の練習およびクイズが行われ、進度の速い総合クラスと併せて履修することで確実な定着を図る目的がある。「J3会話」クラスではJ3総合の学習項目に関連した会話練習を行うことで、より口頭運用能力を

高めるようデザインされている。

(3) 初級レベルの学生のニーズに対応した教育実践の分析

初級の学生が日本語を学ぶ最も大きな理由としては、日本社会や文化に対する関心、日常的コミュニケーションへの必要性の2点が挙げられている(図2)。初級クラスを受講する留学生は、短期の交換留学生と英語学位生であり(図3)、どちらのプログラムの学生もせつかく

日本へ留学したのだからせめて日常会話はできるようにになりたい、というニーズが高い。こうしたニーズを踏まえて、J1～J3クラスでは、まず日常的なコミュニケーションがとれるようになることを第一の目標として、4技能の向上を目指している。授業では新しい語彙や文法を導入し、十分な口頭練習を行ったのち、ペアワーク・グループワークなどで聞いたり話したりする練習を行い、各章の最後で読む練習や書く練習にもつなげていく。

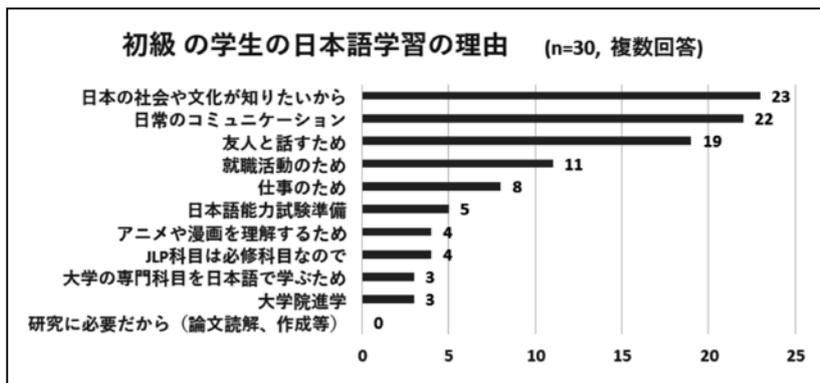


図2. 初級の学生の日本語学習の理由

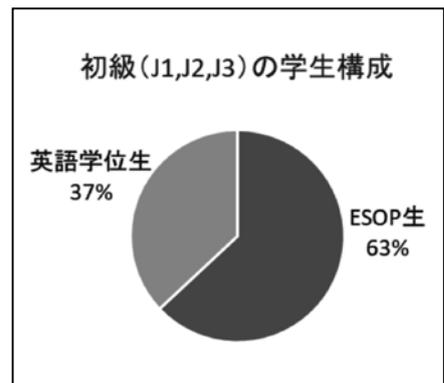


図3. 初級の学生構成

また、初級の全レベルにおいて週2回は日本人学生のボランティアが参加しており、クラス活動の中でのなるべく多くの日本語を話すことに重点を置いており、学生にはボランティアとの日本語を使った交流が好評である。初級のJ1レベルでは全く日本語を学んだことがない学生が日本語を学び始め、授業に積極的に参加し、課題をきちんと提出する学生は1学期間で大きく成長する。学期の最初には、日本語の文字も挨拶表現も全く知らなかった学生が、1学期の終わりには日本語だけで会話が续くようになり、自分の家族や趣味、日本や母国について書いたりスピーチしたりできるようになる。

一方で、初級レベルで学ぶ学生の多くは非漢字圏の学生であり、彼らにとっては、ひらがなやカタカナに加え、漢字や語彙を学ぶことはかなり大きな負担となっている。漢字学習が好きだという学生もいるが、中には毎回の漢字クイズでほとんど得点ができない学生も見られ、週3回の授業で毎回3～5つの漢字と熟語を覚

えていくことが負担となる場合もある。宿題の提出率やクイズの成績、最終成績を総合的に考察すると、成績がふるわない学生、および学習につまずく学生は、総じて漢字の問題を抱えているように思われる。こうした文字学習の困難さは、学生の日本語学習のモチベーションにもつながっていると考えられ、初級前半の途中までは問題なく進んできた学生が、漢字学習が始まってからドロップアウトする例も見られる。日本語を学ぶ以上、漢字学習は避けては通れないものであるが、いかに効率的に、楽しく、負担を感じさせないように漢字を習得していくかは、今後の大きな課題の一つである。クラス活動に加え、Google Classroom等のeラーニングも活用しながら定着をはかっていきたい。同様に、つまずきやすい文法項目についても分析をすすめて、よりきめ細かな指導方法を工夫する必要がある。

学習のモチベーションについては、冒頭でも述べた通り、日本社会文化に対する関心およ

びコミュニケーションの必要性が第一の理由となっている。しかし、その一方で、就職活動や仕事を念頭において日本語を学ぶ学生も一定数見られる。半年あるいは1年のみ日本に滞在するESOP生に対し、英語学位生は4年間を日本で学び、日本での就職を考える学生もいるため、日本語学習に対して長期的な視野を持っていると考えられる。このようにモチベーションや目的が異なる学習者が一つのクラスに混在していることにより、多様性が高まっているが、同時に教育に工夫が必要とされている。初級の総合クラスは週3コマしかないが、4年間日本語を続けていく学生にとっては基礎を固める重要な時期である。その一方で、半年間だけ勉強して少し話せるようになったことに満足して帰国する学生たちもあり、その双方を満足させるクラス運営を工夫していく必要がある。一案として、次学期は属性および目的別のクラス設定を考えている。ESOP生の半年滞在のゼロレベルをJ1クラスに、英語学位生および漢字圏の学生、また多少の学習歴のある学生をJ2クラスに設定し、それぞれ進度や課題の質量、到達目標に変化をつけるという対応策を考えている。また、次学期以降も中級レベルの学習を継続する学生については、中級レベルの担当者との情報共有と連携を密にとる必要がある。

さらに、初級クラスでは複数の教員（2～3名）が一つのレベルを指導するチームティーチングを行っているが、各教員によるアプローチの違いは学習効果にも影響を与えられられる。初級では総合教科書を用いているが、例えば、同じ学習項目であっても、講師によってすべての学習項目をパワーポイントを用いて指導する場合と、そうでない場合があり、今後は教員間の連携、情報共有を図り、教授法の統一を図っていく必要があると考えている。

5-2. 中級の教育

(1) 中級の学習目標と対象者

中級レベルの目標は、一般的な話題に関し

て日本語でコミュニケーションができるようになることである。初級では日常的な生活場面でのコミュニケーションを目指して会話を中心に教育を行うのに対して、中級になると、抽象的、概念的なことを表す学習言語を習得することが目標になり、会話よりも読み書きの学習に重点が置かれるようになる。中級にはJ4、J5のふたつのレベルが設置されている。

J4レベルは中級序盤のクラスで、400時間程度の学習歴がある学生を対象としている。日常的な話題について、複数の文が繋がった、ある程度まとまりのある内容の日本語でコミュニケーションできるようになることを目指している。修了時の目標レベルは、JLPTのN3、CEFRのB1、ACTFL-OPIではIntermediate-Midである。漢字は600字程度、語彙で3000語程度が目標となる。

J5レベルは中級中盤のクラスで、600時間程度の学習歴がある学生が対象である。一般的な話題について、複段落レベルのまとまりのある長さで物事を説明したり意見を述べたりすることを目標としている。会話の際には相手との関係を考慮して適切な表現を選ぶことも求められる。修了時の目標レベルは、JLPTのN2、CEFRのB1+、ACTFL-OPIではIntermediate-High-Advanced Lowであり、漢字は1000字程度、語彙は6000語程度である（レベル設定の詳細は資料2を参照）。

中級レベルで学んでいる学生の内訳を見ると、短期の交換留学で来日したESOP生が7割近くを占め、SCOPE、GBPなど英語で学位を取得する英語学位生が20%弱、残りの約15%が日本語学習を目的に半年から1年間在籍するJLP生（私費科目等履修生）である。このうち、JLP生は日本での進学や就職を視野に入れて集中的に日本語を学習し、上級レベルを目指す学生である。また、ESOP生の半分程度は国で日本語を専攻しており、日本語学習に熱心で高いレベルを目指している。それに対して、専門が日本語でないESOP生、また英語で学

位を取得する英語学位生は、日本で何とか日常生活が送れる程度でよいという学生から、将来の日本での就職を見据えてネイティブレベルになりたいという学生まで、日本語習得へのモチベーションの強弱は学生によってかなり差がある（こうした学生への履修指導の工夫は後述す

る）。

(2) 中級の科目構成

J4、J5 レベルの科目は以下の通り多彩に開講されており、学生は自らのニーズに合わせて科目を選んで履修することができる（表2）。

表2. 中級の科目構成

レベル (コマ数)	科目名
J4 (週10コマ)	復習Ⅰ・Ⅱ (N4文法)、復習Ⅲ (生活漢字)、集中Ⅰ・Ⅱ (N3文法)、読解文法Ⅰ・Ⅱ、聴解・語彙・漢字、会話、作文
J5 (週11コマ)	集中Ⅰ・Ⅴ (読解文法)、集中Ⅱ・Ⅳ (N2文法)、集中Ⅲ (聴解会話)、読解文法Ⅰ・Ⅱ、聴解・語彙・漢字、会話、作文、JLPTN2対策

J4では集中Ⅰ・ⅡとJ4読解文法Ⅰ・Ⅱ、J5では集中Ⅰ・Ⅴ、集中Ⅱ・Ⅳ、J5読解文法Ⅰ・Ⅱ、が文法・読解を扱っているため、このいずれかを軸に、ほかの技能別の授業を組み合わせ受講する学生が多い。しかし例えば、読み書

きの必要はないが毎日の生活で日本人とスムーズにコミュニケーションができるようになりたい、といった学習者であれば、文法や読解の授業は受講せずに会話の授業だけを単独で履修するようなこともできる。

(3) 中級レベルの学生のニーズに対応した教育実践の分析

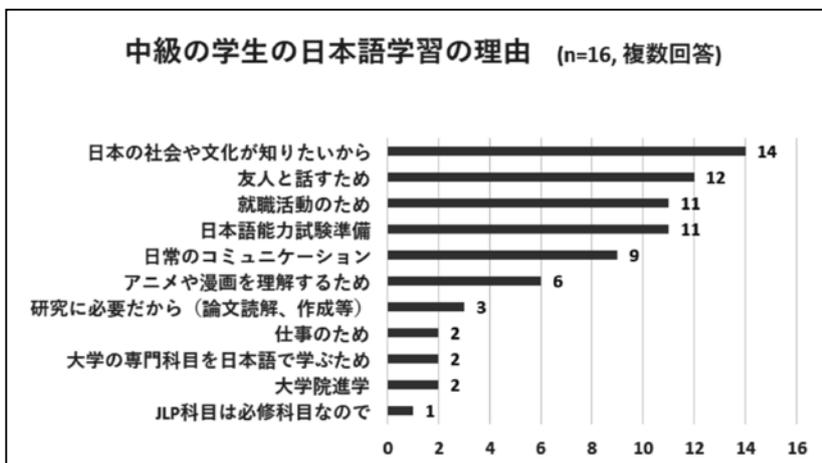


図4. 中級の学生の日本語学習の理由

中級レベルの学生が日本語を学ぶ理由としては、初級と同じような、日本の社会や文化への関心、日常的なコミュニケーションの必要性、といったことに加えて、就職活動のため、日本語能力試験準備といった項目も挙がってくる（図4）。

実際、このレベルの授業で扱うのは、毎日の日常会話ではなく、一般的な話題についての

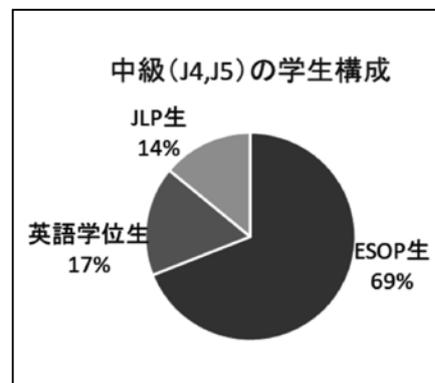


図5. 中級の学生構成

読み書きが中心になる。そのため、初級のと以上に漢字の習得が不可欠で、これは非漢字圏の学生にとって多大な努力を要する。また、初級までと違い、新しい文型や語彙を学んでもそれを全てそのまま日常会話で使えるわけではなく、かといって日常的に目にする日本人向けの文章を読むのはまだ難しいので、上達を実感しにくい。非漢字圏の学習者の場合、初級までは

順調に学習が進み、コミュニケーションがどんどんスムーズになる実感を得られていたのに、中級に入って漢字の習得がうまく進まず、また上達を実感できずに挫折してしまう例も多い。学習のモチベーションを維持するのが難しいレベルだと言えよう。

2017年度、初級を終えたので次のステップに進みたいというだけの理由で中級クラスに上がってきた学生からは、「中級の（特に、メインとなる読解文法の）授業は漢字の負担が大きすぎる」、あるいは「学習した文法が日常会話で役に立たない」といった不満が目立つように見受けられた。また、受講できる授業をすべて登録して消化不良を起こす学生もいた。そこで2018年度は、学生が受講科目を決める前に丁寧なオリエンテーションを行い、中級の授業の中心になるのは日常会話ではなく読み書きであること、そのためには漢字の習得に大きな労力を費やさなければならないこと、日常会話の上達が目的であれば聴解や会話の授業だけを受講することもできること、などを詳しく説明し、本人のニーズに合わせた丁寧な履修指導を行うように心がけた。

また、多くの学生が受講する読解文法の授業では、クラスで必修とする漢字の数を絞り、さらに上のレベルを目指す学生には授業で扱わない漢字の自習を促すために教材を紹介するなどした。また、初級の漢字が十分習得できていない学生に対して、部首など漢字の仕組みを知り、初級の漢字を復習するとともに、日常生活で頻繁に目にする漢字を読めるようにするための授業を設けた（復習Ⅰ「生活漢字」）。また、自習用の漢字シートやオンラインの宿題を整備することによって漢字を自主的に学習できるようにした。

このようにきめ細かい指導をすることによって、クイズのたびにやみくもに漢字を覚えてはすぐに忘れるといったことがなくなり、クイズや試験でも安定した成績が取れ、学生間の差が小さくなったことでクラスのまとまりや一

体感も感じられるようになった。

今後は、さらに丁寧な履修指導により学生のニーズを把握し、それぞれの学生に合わせた指導を工夫していきたい。また、ここでは技能別の科目については触れられなかったが、たとえば会話クラスでは、初級・上級レベルとともにこれまでの教科書の内容を見直し、全レベルを通して話題・機能（依頼・許可求めなど）・丁寧さのレベルなどが包括的にかつ順序よく学習できるように教科書や扱う課を調整した。今後さらに、同レベルの科目間の連携や上下のレベルとの連携を強化していきたい。

5-3. 中上級の教育

(1) 学習目標と対象者

J6レベルの目標としては、「話す」技能については、幅広い話題に関して、ある程度のまとまりのある長さで具体的に、詳しく説明したり、自分の意見を論理的に表現したりできるようになること、場面に応じて、会話の相手との関係を考慮しながら敬語等の待遇表現を適切に用いてコミュニケーションができるようになることである。「聞く」技能については、幅広い場面において自然に近いスピードのまとまりのある会話、ニュース、ドラマ、ドキュメンタリーなどを聞いて、内容、要点が、理解できるようになることである。「読む」技能については、幅広い話題について書かれた論旨が明快な文章を読んで内容を理解し、また、要約できるようになることである。「書く」技能については、幅広い話題に関して複数の段落を用いて内容に一貫性があり、論理的な文章が書けるようになることである。

対象となる学生のレベルとしては中級後半から上級の学生で、800時間以上の学習歴がある学生である。修了時の目標レベルとしては日本語能力試験のN1、CEFRのB2であり、漢字は1200字以上、語彙数は8000以上、多様なトピックに対応できる語彙力を身につけることが目標となる。

このレベルの特徴としては、その扱う内容が日常や一般的なものから、幅広い分野に広がり、J7レベルのアカデミックなものやビジネスに関わるようなものに近づいていくということである。

(2) 科目構成

J6は8科目あり、科目内訳は、集中Ⅰ・Ⅱ、集中Ⅲ、集中Ⅳ・Ⅴ、読解文法Ⅰ・Ⅱ、聴解・

漢字・語彙である(表3)。このうち、集中Ⅰ～Ⅴでは、科目名の通り、それぞれ文法(集中Ⅰ・Ⅱ)、会話(同Ⅲ)、読解(同Ⅳ・Ⅴ)を中心に集中的な学習が行われ、比較的宿題や小テスト等の課題も多く、進度も早い。読解文法のクラスでは、課題文の読解後に読解文のテーマについてクラスで意見を交わす話し合いも行われる。

表3. 中上級の科目構成

主な学習内容	科目名
文法	集中Ⅰ・Ⅱ
会話、聴解	集中Ⅲ、聴解・語彙・漢字
読解	集中Ⅳ・Ⅴ、読解文法Ⅰ・Ⅱ

(3) 中上級レベルの学生のニーズに対応した教育実践の分析

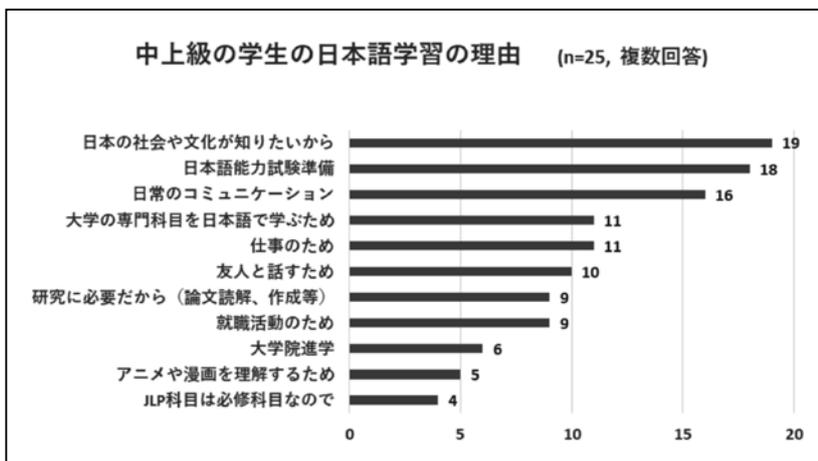


図6. 中上級の学生の日本語学習の理由

このレベルの学生のニーズは、他のレベルの学生のニーズと同様に、日本の社会や文化について学ぶことがトップに来ているが、他のレベルとの違いは、日本語能力試験の準備が2位に来ていることにあり、これはJ6レベルでは、JLPTのN1を目標とする学生が多いことを反映している(図6)。

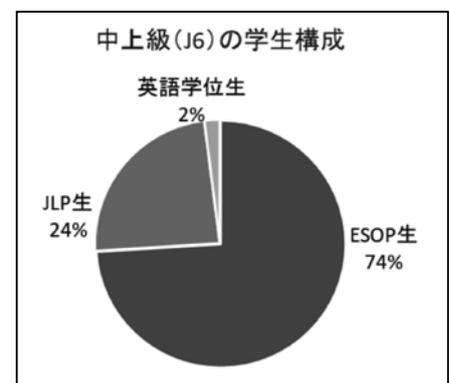


図7. 中上級の学生構成

J6レベルの学生の構成としては、ESOP生(交換留学生)が多くを占めており、次いでJLP生となっている(図7)。ESOPの学生は、ESOPが提供する科目、そしてJLPの科目の両方を履修する学生もいるため、彼らが日本語学習に充てられる時間、またはモチベーションを考慮しながら教育を展開していく必要がある。

課題として挙げられるのは、まず学生の語彙力の養成についてである。中上級レベルの学生の多くは、新しい文法事項を習得する力、および読解力は高いものの、文法や読解の学習、およびアカデミック日本語などでの文章作成の際の語彙力が低い傾向にある。そのため、新しい文法を習得しても、それを用いて文を作成させると、その文で使われる語彙が文法レベルに適していなかったり、読解においても語彙がわからないために内容の把握ができないといったことが見られ、語彙力をどのように増強させていくかということが課題である。

また、語彙と同様に課題となるのが漢字である。学生に手書きで提出させる課題などを見ると、非漢字圏の学生を中心に、初級レベルの漢字の書き誤りや、ほぼ全て平仮名で提出してくるといったものも見られる。初級レベルのように一つ一つの漢字を一画ずつ教えるということは中上級では通常行われませんが、大量の語彙とともに提出される漢字についてもどのように習得させていくかが課題となる。

それに加えて、学生のコミュニケーション力に対する自信のなさ（自己評価の低さ）に対する指導の工夫も必要となる。学生はこのレベルに至るまでにすでに初級、中級の学習を終えており、日常のコミュニケーションにおいては支障がないレベルに到達しているはずであり、また実際にそうであるが、彼らはまだ十分ではないと感じている。これについては、これまでの学習が文法の習得、読解を中心に行われ、話す練習をあまりしてこなかったのではないかとということが理由として考えられる。しかし、中上級の会話の科目となると、その主眼は日常のコミュニケーションというよりも、長めの独話やビジネスの日本語、アカデミックの発表などに充てられる。この両者の乖離をどのように埋めていくかも今後の課題である。J6のレベルでは、会話を主に扱う科目が集中Ⅲのみとなっているため、読解文法の科目で、本文読解後、その内容についてディスカッションをする時間

を設けて、発話機会をできるだけ作るようにしている。

今後の方向性としては、上級レベルの学習がより専門性を増してくる中で、上記のような学生の構成および性質、学習目的を考慮しながら、学生の語彙力・漢字力を増強させ、また学生のニーズにも応えていく方法を考えていくことである。

5-4. 上級の教育

(1) 上級の学習目標と対象者

J7レベルは JLPT N1 レベル相当の学生（日本での勉学や生活に必要な基礎的な日本語の勉強は終わっている学生）を対象とし、ビジネス、日本社会文化、アカデミック日本語の3つの分野を通じて総合的なコミュニケーション力を高め、日本社会や文化に関する知識を深めることを目的とする（表4）。学生は留学の目的、自分の興味に合わせた科目を履修することができる。このレベルの学生は、学部の科目を履修する日本語力を有するため、学部科目と並行して履修する学生も多い。

(2) 上級の科目構成

J7の科目構成は以下の通り。

A) のアカデミック日本語科目ではレポート作成に重点を置き、学部生用（アカデミック1～3）、大学院生用の科目（アカデミック4と5）を提供する。アカデミック日本語1では基礎力と簡単な留学体験レポートの作成（4000字程度）、アカデミック日本語2では論証型のレポートの作成（4000字程度）、アカデミック3では大学、大学院進学を目指す学生の志望理由書と研究計画の指導を行う。そして2019年度からは大学院生のための論文作成基礎科目としてアカデミック4、5も設置予定である。

B) のビジネス日本語科目ではビジネス日本語1と2で敬語の基礎と運用力を身につけることを目標とする。ビジネス日本語3では具体的な就職活動の準備、そして社会参加活動（ポ

表4. J7レベルの科目

目的別カテゴリー	科目名
A) 大学、大学院での勉学・研究に必要な日本語	・アカデミック日本語1～3 (学部生対象) ・アカデミック日本語4～5 (大学院生対象, 2019年度～)
B) 将来の就職活動に役立つ日本語	・ビジネス日本語1 (敬語1) ・ビジネス日本語2 (敬語2) ・ビジネス日本語3 (就職準備)
C) ブリッジング科目	・日本社会とメディア ・日本社会と文化 ・日本の近現代史 ・日本の政治経済 ・フィールドワーク・課題研究

ランティア、インターンシップ) の振り返りを行う。

C) のブリッジング科目では、日本社会文化のコンテンツ学習を重視しており、「日本社会と文化」、「日本社会とメディア」、「日本の近現代史」、「日本の政治経済」を履修することにより、学生は日本社会の諸側面を学び、討論することができるようになる。これらの科目の多くは学部のボランティア学生も参加するため、多文化協働学習の場ともなっている。また、社会文化の研究調査を行う学生のために質的調査の技法を学ぶフィールドワーク・課題研究の科目を設置しており、卒業論文のための調査、大学院での研究活動の準備として履修することもできる。

J7 レベルの学生の構成は、図9が示す通り、交換留学生、私費留学生の順で多く、どちらのグループも日本語日本文化専攻の学生が多い。このため図8のアンケート結果が示す通り、学生の興味は、1) 日本社会や文化に対する興味 (84%)、2) コミュニケーション力向上 (76%) という2つの項目が上位を占めており、次いで3) 研究のために (44%)、4) 専門科目を日本語で学ぶため (40%)、5) アカデミック日本語のニーズ、就職活動のため (各32%) などとなっている。このような学生の多様なニーズに対応して、J7 レベルではさまざまな科目を提供しているが、まだ十分に対応できていない部分もあり、今後の取り組み、指導上の留意点を以下に挙げたい。

(3) 上級の学生のニーズに対応した教育実践の分析

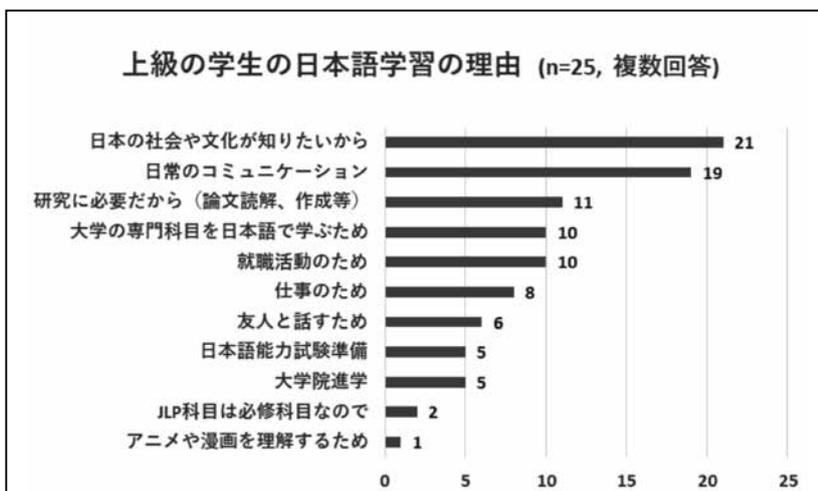


図8. 上級の学生の日本語学習の理由

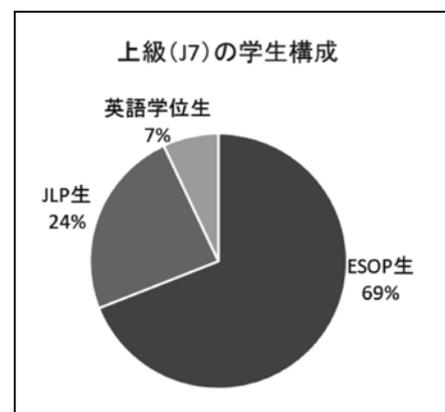


図9. 上級の学生構成

第一にアンケートにおいて最もニーズのあった「日本社会や文化に対する興味」に対応するために、社会文化のブリッジング科目、フィールドワーク科目を提供しており、学生のニーズに基本的には対応できているのではないかと考える。しかし、教育の課題として、J7レベルの学生はブリッジング科目と並行して学部の専門科目を履修できる段階にきているが、学部の専門科目を履修する際に最初は戸惑いを感じる学生が多いことが挙げられ、そのための学習支援をより充実していくことが必要になっている。JLPで学んでいる多くの学生は大学での専門が日本語であるため、日本語以外の学部の専門科目を履修する際に講義を理解するために必要な背景知識が不足しており、学部教員の話すスピードに慣れるのにも時間がかかるため、講義理解に何らかの困難を感じる人が多い(特に学期の最初の1、2か月間)。また、クラスでの授業内リアクションペーパー、クラス内テストなど時間制限のある課題は日本語で書くスピードが遅い留学生にとっては負担が大きく、学期末のレポートに対する不安も聞かれる。このため、J7のブリッジング科目では、学生の日本語力を配慮しつつ、背景知識の補足説明を入れながら、社会、文化、歴史、政治経済、メディアのコンテンツ科目を教えており、学部科目の履修で必要とされるリアクションペーパー作成、記述試験、レポート課題なども取り入れ、学生たちが無理なく学部の専門科目履修ができるような橋渡し(ブリッジング)に努めているが、ブリッジング科目の教え方に関しては教員間でまだ十分な意思統一がなされておらず、今後さらに担当教員間で検討し、充実させていく必要がある。また、学部の専門科目と連携した授業開発なども検討していきたい。

次にアンケートの2位の「コミュニケーション能力向上」のニーズに関しては、J7のブリッジング科目(日本社会とメディア、日本社会と文化、フィールドワーク)、ビジネス日本語科目を中心に、日本社会や文化のさまざまなテー

マについて話し合う機会を設けている。しかし、課題としては、クラスの履修者数が多くなると、学生の発話やディスカッションに対して教員がフィードバックすることが難しいことが挙げられる。このため、ボランティアに授業に入ってもらい、彼らとの交流を通じてコミュニケーション力を高めると同時に、同世代の若者の視点を学んだり、教室外での交流を深める機会として活用してもらえればと考えている。本学では日本語教育専攻の学科はないが、全学の60名以上の学生が毎学期日本語ボランティアとしてJLPのクラスに参加してくれており、こうした機会に留学生が日本語で交流し、言語文化的に多様な学生(留学生、日本の学生)と共に学ぶことで、コミュニケーション力を磨いてほしいと考えている。また、授業ではペアワーク、グループワーク、少人数のポスター発表のセッション、クラス全体に対する調査研究発表などさまざまな形式での自分の意見の発信とディスカッションの機会を設け、できるかぎり学生たちのコミュニケーションを促すように工夫している。今後、学生のコミュニケーション力を高める活動をさらに増やしていきたい。

これに加えて、アンケートでニーズの高かった「大学院進学」、「就職準備」に関しては、ビジネス日本語科目、アカデミック日本語科目を提供し、それぞれのニーズに対応した教育を行っており、ある程度学生のニーズに対する対応はできているものと考えている。しかし、履修希望者数が年々増加しており、クラスの受け入れ可能な人数にも限りがあることから、今後さらなる教育体制の拡充が必要となってくるだろう。ビジネス日本語は、前述したとおり、一般的な敬語会話を練習したい場合は「ビジネス日本語1、2」、具体的な就職活動やインターンシップのための日本語を学びたい学生には「ビジネス日本語3」というように、きめ細かくニーズに対応した履修指導をしている。また「アカデミック日本語1～3」に関しても学生の学部科目や大学院科目のレポートに対応した指導をす

るとともに、大学、大学院進学希望者には志望理由書、研究計画書の作成の支援を行っている。これらの科目は、日本語教育にとどまらず、キャリア支援にもつながるもので、日本語教育だけでなく、進学指導、キャリアカウンセリングの経験を持った教員が担当しているが、今後、ますますこれらの科目のニーズは高まると予想される。よって、JLPの教員間で指導方法の情報共有や研修を行うことで、教員全体の指導力を高めていきたい。

6. 今後の展望：全学で統一した日本語教育の重要性

本稿では高等教育のグローバル化、留学生政策と連動した大学の留学生の受け入れルートの拡大と多様化の流れを俯瞰し、本学の新しい日本語教育プログラムがそうした多様化に対応してどのような教育を行っているのかを分析した。こうしたマクロとミクロの視点からの分析は日本語教育の研究では非常に少なく、本稿は新しい知見を提供できたのではないかと考える。

本学のJLPプログラムは、政府からのグローバル化のための競争的資金に本学が採択されたことが大きな契機となってできたものであり、その意味では本稿は、グローバル化を推進する教育政策が大学の言語教育プログラム、留学生支援にどのようなインパクトを与えたのかを具体的に知る上での貴重なリソースになるであろう。

同時に、JLPプログラムは、そうした競争的資金によるインセンティブをきっかけとしつつも、本学が多様な留学生を受け入れ、大学のすべての学生が学び合う環境を実現するためには何が必要なのか、という課題に向き合い、作り上げたプログラムでもある。本稿の実践分析は、多様性に対応した日本語教育が単に留学生の「日本化」を目指すのではなく、初級から上級までの留学生の多様な言語レベルやニーズに対応した教育を提供していることを明らかにし、

多様な言語文化的な背景を持った学生達が自律的に学び、主体的に大学コミュニティーや社会に参加していくための学習支援として何が必要なのかを踏まえた日本語教育の新しい役割、意義、そして今後の課題を明らかにした。これにより、教育のグローバル化、留学生の多様化に対する大学の責任ある取り組みの一端を示すことができたのではないだろうか。

よって、本稿は大学関係者（学部教員、大学院の教員）が留学生の多様化に対応した受け入れ体制や教育を考える際に役立つと同時に、高等教育のグローバル化に対応した日本語教育の実践分析として新しい知見を提供できたものとする。

最後に本学における日本語教育の今後の展望について考えたい。JLPは多様な受け入れルートを介して来日する留学生の「多様性」に対応して作られたプログラムであるが、本プログラムは現在のところ、学部の留学生を対象とした日本語教育とはほとんど連携していない。図10の「連携」に関しては今後の課題である。上級（J7）の教育で述べた通り、JLPの最上級のレベルの学生は学部の留学生とほぼ同じレベルの日本語力を持っており、アカデミック日本語は、学部の日本語教育と共通する部分も多く、教育リソースの共有化、教員の教育実践の一貫性を担保するような連携が取られることが、大学全体の留学生支援の体制をより充実させるために望ましいと考える（図10の上部の連携部分参照）。

また学部の日本語教育では留学生のキャリア支援としてのビジネス日本語教育は十分に提供されていないが、JLPではビジネス日本語3科目が提供されており、履修者は年々増加していることから、留学生のビジネス日本語教育へのニーズは高いと言える。今後政府の外国人労働者受け入れが拡大する方向にあり、ビジネス日本語科目へのニーズが全学的にさらに高くなることが予想される。このため、ビジネス日本語教育の分野においても学部とJLPで教員間

の連携、教育方法の情報共有、教材の共同開発などが進められていくことが全学としての留学生の学習支援の在り方として望ましいであろう。さらに、2019年度より大学院の学生のためのア

カデミック日本語科目が新設され、大学院との連携も始められるが、大学院レベルでのアカデミック日本語教育に関しても今後、全学の日本語教育科目の一貫性のある発展が望まれる。

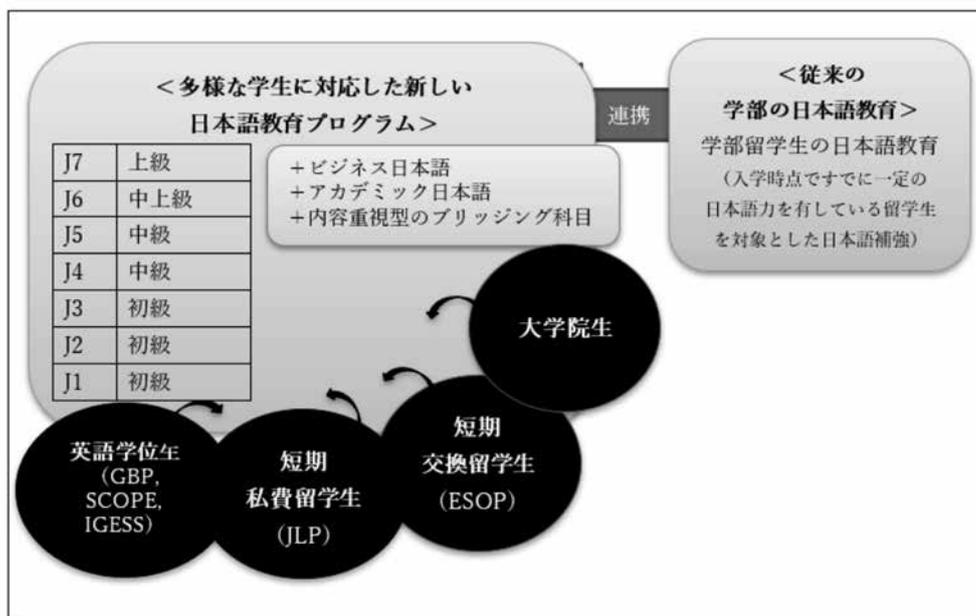


図10. JLPと学部日本語教育の連携

参考文献

- Brown, P., & Tannock, S. (2009) . Education, meritocracy and the global war for talent, *Journal of Education Policy*, 24 (4) : 377-392.
- OECD (2010) *Off to a good start? Jobs for Youth*, <http://www.oecd.org/els/offtoagoodstartjobsforyouth.htm>, (2018年9月20日アクセス)
- 神吉宇一 (2017) 「留学生・高度人材に対する政策の変遷とビジネス日本語教育」田尻英三編『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房, pp.157-182.
- グローバル人材育成推進会議 (2012) 「グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (2018年9月20日アクセス)
- 新日本有限責任監査法人 (2015) 「平成26年度産業経済研究委託事業 (外国人留学生の就職及び定着状況に関する調査) (http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/global/pdf/H26_ryugakusei_report.pdf (2018年9月20日アクセス))
- 恒吉僚子 (2016) 「教育における「グローバル人材」という問い」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『岩波講座教育変革への展望7グローバル時代の市民形成』岩波書店, pp.23-44.
- 文部科学省 (2002) 「当初の「留学生受入れ10万人計画」の概要」、留学生交流関係施策の現状等について (資料編) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-1.htm (2018年8月10日アクセス)
- 文部科学省 (2008) 「『留学生30万人計画』の骨子」とりまとめた考え方 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1249711.htm (2018年8月10日アクセス)
- 溝上慎一・松下佳代 (2014) 『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版
- 村田晶子 (2011) 「言語サポートに向けた留学生の日英言語使用実態の分析」『東京大学大学院工学系研究科国際交流室年報』17-22
- 村田晶子 (2018) 『大学における多文化体験学習への挑戦：国内と海外を結ぶ体験的学びの可視化を支援する』ナカニシヤ出版

日本語教育プログラムにおけるLMSの活用分析 — Google Classroom 導入の教育効果 —

An Analysis of the Application of Learning Management System (LMS) to the Japanese Language Program: The Effect of Introducing Google Classroom to Education

村田 晶子 (法政大学グローバル教育センター教授)
長谷川 由香 (法政大学グローバル教育センター教育講師)
竹山 直子 (法政大学グローバル教育センター教育講師)
池田 幸弘 (法政大学グローバル教育センター専任講師)

キーワード

ICT、日本語教育、LMS、Google Classroom

要旨

高等教育におけるICTを活用した教育が進められる中、LMS (learning management system) を導入する大学が増加しており、多様な活用方法の分析と情報共有が必要になっている。そこで本稿では日本語教育プログラム (JLP) において2018年度より導入しているGoogle Classroomの活用方法と教育効果を分析する。日本語教育におけるプログラムレベルのGoogle Classroomの活用分析はこれまでなされておらず、多様な活用方法を分析することにより、活用の可能性と留意点を明らかにした。

1. はじめに

LMS (学習支援システム) はLearning Management Systemの略で、コンピュータネットワークを通じた授業支援、学習支援の環境を提供するシステムを指し、LMSを通じて授業連絡、課題の配信やフィードバック、成績管理、参加者とのコミュニケーションなどを行うことができる。

高等教育においてICTを活用した様々な授業支援、学習支援が進められる中、多くの大学がLMS (学習支援システム) を導入しているが¹、LMSの実際の利用率は明確には把握されておらず、多くの機関において一部の科目の利用にとどまっている (「高等教育機関等におけるICTの利活用に関する調査研究」京都大学

2014)。今後、LMSを用いた学習環境の学習支援を推進していくためには、LMSを実際に活用した教育実践の分析と情報共有が求められている。

LMSには様々な種類があるが、その中でもGoogleが2017年に無償で一般公開したGoogle Classroomの活用が広がりを見せており、教育機関のG Suite²の活用も増えていることから、大学の学習支援のツールの1つとしてのGoogle Classroomの効果的な活用方法を分析することが必要とされているが、これまでのところ個別の教員による活用分析はなされているものの、プログラムレベルでの活用分析がほとんどなされていない。

そこで、本稿ではJLP (日本語教育プログラム: 以下「JLP」) におけるLMS (Google

Classroom) の活用方法を明らかにし、その可能性と課題を検討する。本稿は日本語教育分野におけるLMSの活用に関する新しい知見を提示するとともに、大学関係者が学習支援のツールとしてのGoogle Classroomの活用の可能性を考える際の教育リソースとして役立つものと考ええる。本稿の執筆は1～3章、5章の執筆を村田が行い、4章のJLPでの活用実践分析をレベル別に執筆した(初級は長谷川、中級は竹山、中上級は池田、上級は村田)。

- 1 LMSを導入している大学は国立大学では87.3%、私立大学では63.2%の大学、公立大学では50%となっており、いずれも近年急速に増えている(大学ICT推進協議会2015)
- 2 G Suiteとは、Webアプリケーションサービスのパッケージで、Google社によって提供されており、ビジネスやグループ活動に必要なアプリケーションが揃っている(G-mail、Googleカレンダー、Googleドキュメント、Googleドライブ等)。

2. Google Classroomの利点

高等教育機関ではすでに様々なLMSが用いられており、2016年の調査では、大学による利用の割合は、オープンソースのMoodle (37.1%)、独自システム (19.3%)、manaba (13.1%)、Universal passport (13.6%)、Web Class (12.8%) の順となっている(大学 ICT 推進協議会 (AXIES) ICT 利活用調査部会 2016: 19)。

本稿で分析するGoogle Classroomは、2015年の調査の時点では普及していないが、その後、Google Classroomの一般公開が始まり、また課題の自動採点機能が追加されたこと、Googleが提供する教育機関向けのクラウドサービスG Suite for Educationを導入する大学が増加していることなどから、今後急速に利用大学が増加していくことが予想される。

Google Classroomの長所は、1) Googleの多様なアプリケーションと連動していること、2) 教育機関向けのLMSとしてだけでなく、個人でもGoogleアカウントがあれば無償で活用できること、3) 携帯端末で学生が日常的に活用しやすいこと、4) バージョンアップが頻繁に

行われ、最新の機能が無償で使えること、5) 教育関係者によるディスカッションフォーラムがあり、使用方法を調べやすいことなどで、大学におけるGoogle Classroomの導入報告でもこうした要素が導入の理由として挙げられている(鈴木2016、倉掛2017、福井・鶴川・上山2016、Smith 2016、Smith & Enochs 2018)。

さらに、留学生教育で使用する際の重要な利点として、Google Classroomでは、Googleの提供する多言語サービスを利用できることが挙げられる。JLPで学ぶ留学生の中には、日本語の既習歴がなく、日本語での表示が理解できず、使用に戸惑いを感じる学生も少なくないため、Googleの多言語設定が利用できることによる利便性は非常に高い(100以上の言語のリストから選ぶことができる)。

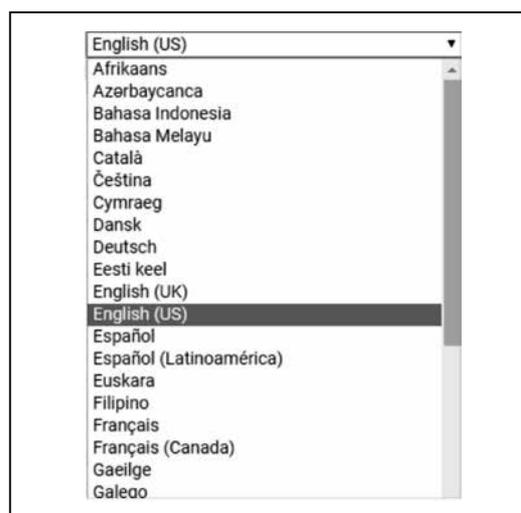


図1. Googleの言語設定画面

このような利点を踏まえて、JLPではプログラム全体として2018年度からGoogle Classroomを利用している。

3. 外国語教育とGoogle Classroom

大学の外国語教育の現場でのGoogle Classroomの活用事例としてSmith (2016)、Smith et al. (2018) では、Google Classroomを用いた学生の英語のエッセイ課題のフィードバックの利点を挙げており、教員のフィードバックにGoogle documentの編集機能、Voice

typing, Keep notepadなどを用いることで、作文評価の時間が短縮すると同時に、フィードバックの質が高まったと報告されている。

日本語教育においてはGoogle Classroomの活用事例分析は管見ではまだなされていないが、LMSを用いた漢字教育、語彙教育では、画面上で宿題ができる気軽さ、すぐにフィードバックを受けられることによる学習意欲の持続（山田2011）、時間や場所の制約なく繰り返し学習できることの利点が挙げられている（磯江・安・市瀬2007）。また、LMSを渡日前教育（留学生が来日する前の教育）に活用した古川・毛利・村田（2013）では、留学準備の段階で初級文法の習得の確認ができること、そして渡日前の学生間のコミュニティー作りとしてもLMSが活用できることが報告されている。このほかにLMSを用いた文法の反転授業においても、LMSで講義の動画と練習問題を配信し、授業活動と連動させることで教育効果が上がったことが報告されている（古川・手塚2016）。

こうした様々なLMSの利点はGoogle Classroomにおいても共通しており、さらにGoogle Classroomは、機関用としてだけでなく無償で個人が活用できるという利点がある。このため、LMSを組織的に導入していない日本語学校の教員の間でもGoogle Classroomの使用は広がりを見せており、活用方法の実践分析とその情報発信が求められている。

以上のように、LMSを用いた様々な実践が行われ、その利点が報告されているが、Google Classroomを用いた教育実践はまだこれからの分野であり、Google Classroomの活用方法を分析することは、大学の教育関係者にとって、そして日本語教育関係者にとって有用な情報の提供になると考える。以上を踏まえて、本稿ではJLPにおけるGoogle Classroomの活用事例を分析し、可能性と課題を明らかにする。

4. JLPにおけるGoogle Classroomの活用分析

本稿の分析対象となるのは、2018年度春学期にJLP科目に登録していた留学生142名であり、その内訳は、科目等履修生22名（15.5%）、英語学位生22名（15.5%）、交換留学生98名（69.0%）である。分析データはGoogle Classroomの各種機能やGoogle Spreadsheetによる集約データ、Google Formの集計データ、さらに、学期終了時にGoogle Formを利用して行ったアンケートの結果、学生および担当教員への聞き取り内容である。

以下では、まずプログラム全体のGoogle Classroomの活用状況を紹介する。次に、初級、中級、中上級、上級の各レベルにおける活用方法および活用例を具体的に紹介するとともに、その教育効果について分析を行う。なお、以下のデータにおける学生の名前やデータの使用については学生から承諾を得ている。

まず、JLPではプログラム全体としてGoogle Classroomを活用して課題を出しており、活用状況は次の表1のとおりである。「③Google Classroomと連動するGoogle アプリ」の欄に示した通り、学生連絡にはGmail, 自動採点の宿題にはGoogle Form, 課題の保存にはGoogle Drive, 作文作成とフィードバックにはGoogle Document, 発表スライドとしてはGoogle Slide, 成績管理にはGoogle Spreadsheetなど、Googleの提供するさまざまなアプリケーションをGoogle Classroomの一環として活用している。

表 1. レベル別のGoogle Classroomの活用状況

	①活用方法	②内容	③Google Classroomと連動するGoogle アプリ	④活用したクラスのレベル
1.	お知らせ機能		Gmail	全レベル
2.	課題配信（自動採点） 学習進捗状況 チェック	総合教科書の宿題のオンライン化、 文法や漢字の宿題、自動採点、学 生へのフィードバック	Google Form	全レベル
3.	作文課題・ レポート提出	Google Documentを用いた作文 作成とフィードバック	Google Document	中級、上級
4.	写真課題	生活漢字の写真課題提出	Google Drive	中級
5.	録音課題	自分で録音した独話の提出とFB	Google Drive	中級、上級
6.	録画課題	発表授業の録画振り返り（Google Formを用いた自己評価も含む）	Google Drive	上級
7.	学生間の相互コメ ント	「質問」機能によるリアクション ペーパーの作成と学生間の相互コ メント	（Google Classroom の 「質問」機能で学生の同士の コメントができるように 設定すると、スレッドとし て活用することができる）	上級
8.	レポートのひな型 の配信		Google Document	上級
9.	発表スライドの作 成	発表スライドの定型フォーマット の配信、スライド作成、提出	Google Slide	上級
10.	成績管理	全課題の結果が集計されたGoogle Spreadsheetで学生の学習進捗状 況をチェックし、最終成績をつける	Google Spreadsheet	全レベル

JLPは初級から上級まで7レベルに分かれるが、ほとんどのレベルで共通して用いている機能として、宿題の自動採点機能が挙げられる。以下、日本語のレベル別の活用方法と教育効果を分析する。

4-1. 初級レベルでのGoogle Classroomの活用分析

(1)初級レベルの宿題（Google Formを用いた自動採点）

初級レベルでは、宿題のうち選択問題を中心にGoogle Classroomを利用している。従来はテキストの一つの課が終了したタイミングで宿題プリント（オリジナル作成問題）を提出させていたが、2018年度よりこれらの問題のうち

選択問題を中心にGoogle Classroomに移行した。問題の種類としては、助詞の選択、動詞や形容詞等の活用練習、語彙の選択問題、短文作成等である。なお活用表の作成や短文作成については、プリントの宿題（手書き）として残し、並行実施した。ひらがなやカタカナ、漢字が正しく書けているか、表記のチェック機能として、手書きの課題も依然として必要と考えられるためである。

宿題はGoogle Formで作成して「課題」にリンクさせ、期限を設定して出題した。Google Formの問題作成の際、基本的には紙ベースのコンテンツをそのまま利用したが、選択肢は最低でも3つとし、誤用の出そうなものをなるべく意識して盛り込んだ。J1レベル（初めて日本

語を学ぶ学生のクラス) については、負担軽減のためローマ字表記も併記した。宿題の難易度

について学生に尋ねる質問も毎回の宿題の最後に加えた。

<p>1. いいものを えらんでください。ひつようが ないときはxをえらんでください。Choose an appropriate Hiragana . If not necessary, choose"x"</p> <p>説明 (説明可)</p> <p>1) A: そつぎょうご () どうするんですか。 *</p> <p><input type="radio"/> て</p> <p><input type="radio"/> の</p> <p><input type="radio"/> x</p> <p>B: 日本 () はたらきたいと 思っています。 *</p> <p><input type="radio"/> に</p> <p><input type="radio"/> て</p> <p><input type="radio"/> へ</p>	<p>2. いいことばを えらんでください。Choose an appropriate word .</p> <p>れい) 今日は 日曜日ですから、じむしつは (しまって) います。</p> <p><input type="radio"/> しまって</p> <p><input checked="" type="radio"/> ぬいて</p> <p><input checked="" type="radio"/> かつて</p> <p>1) わたしは来月(らいげつ)パりに () ことにしました。 *</p> <p><input type="radio"/> べんきょうする</p> <p><input type="radio"/> りゅうがくする</p> <p><input type="radio"/> さんぽする</p> <p>2) わたしの 会社(かいしゃ)では、6時にみんな () ことになって います。</p> <p><input type="radio"/> すう</p> <p><input type="radio"/> つかう</p> <p><input type="radio"/> かえる</p>
<p>① 助詞の選択問題</p>	<p>② 語彙の選択問題</p>
<p>2. しつもんぶんを えらんでくださいChoose an appropriate question sentence .</p> <p>れい) A: () — B: たなかです。</p> <p>(<input type="radio"/>) おなまえは</p> <p>(<input type="radio"/>) おいくつですか</p> <p>(<input type="radio"/>) おくには</p> <p>1) A: () — B: おきなわです。 *</p> <p><input type="radio"/> いつ行くんですか</p> <p><input type="radio"/> どうしたんですか</p> <p><input type="radio"/> どこへいくんですか</p> <p>2) A: () — B: 電車がとまったんです。 *</p> <p><input type="radio"/> いつ行くんですか</p> <p><input type="radio"/> どうしておくれたんですか</p> <p><input type="radio"/> どこへいくんですか</p>	<p>3. けいようしをかきます。Write an adjective. (Use hiragana and Katakana.)</p> <p>Ex 1) おおきいかばん (→opposite) Answer: ちいさいかばん</p> <p>Ex 2) High mountain (in Japanese) Answer: たかいやま</p> <p>1) おおきいかばん (→opposite) *</p> <p>記述式テキスト (短文書簡)</p> <p>2) ふるいくつ (→opposite) *</p> <p>記述式テキスト (短文書簡)</p> <p>3) たかいくるま (→opposite) *</p> <p>記述式テキスト (短文書簡)</p>
<p>③ 文や会話を完成する問題</p>	<p>④ 語彙や短文を書く問題</p>

図2. 初級レベルの宿題例

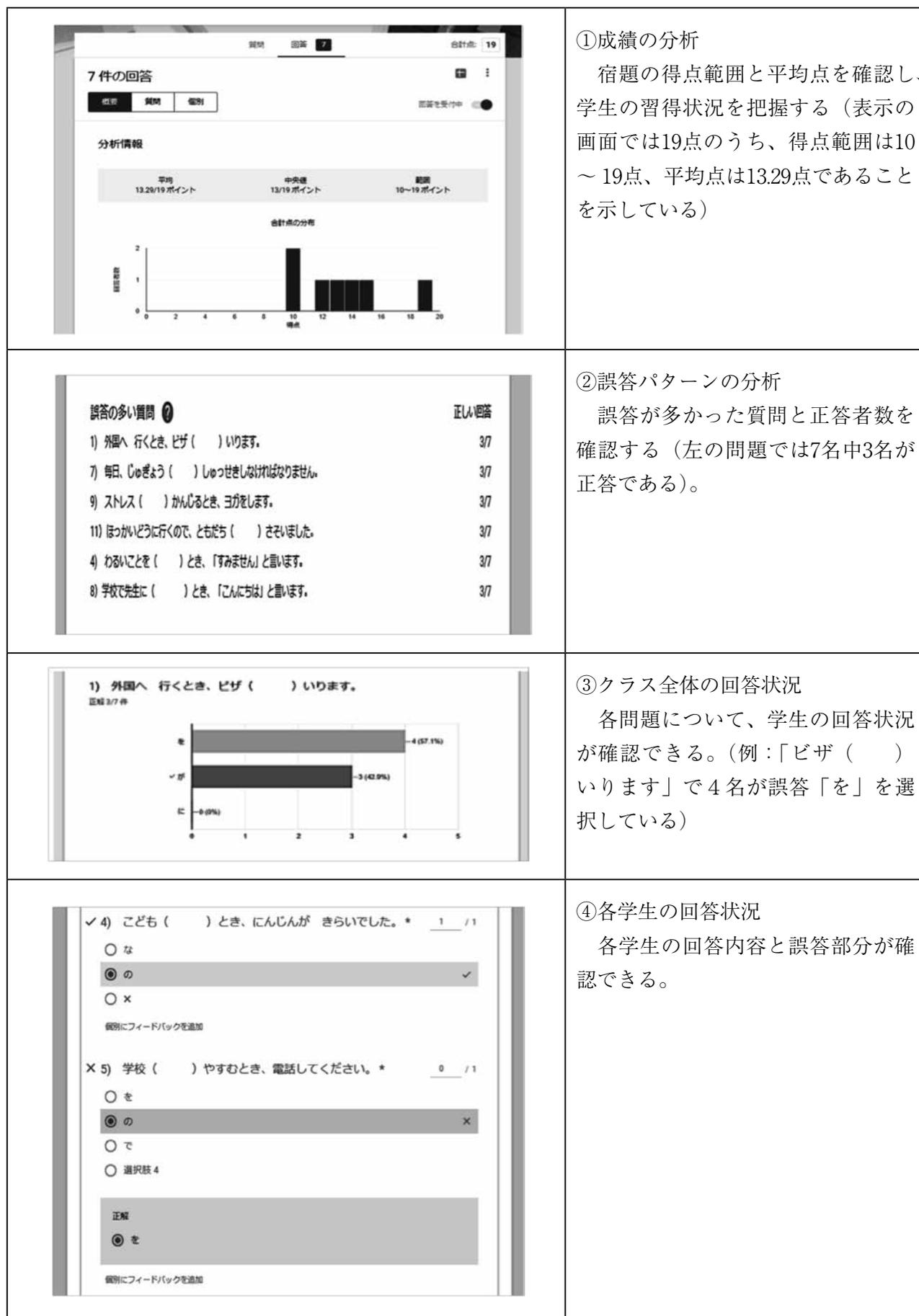


図3. 初級レベルの宿題の回答結果の分析およびフィードバック例

(2) フィードバック

Google Form では教員用画面の「概要」から、学生の回答についての「分析情報」が確認できるため、各学生の点数とクラスの平均点、誤答の多い問題、各学生の回答内容について詳細に確認することができ、フィードバックに有用である（図3参照）。

フィードバックを行う際は、教室に上記の各画面を直接投影して見せたり、誤答の多い質問を報告したり、印刷してもう一度回答させたりした。点数が極端に低い学生については個別指導を行う必要もあった。誤答となった理由について学生の方から質問をしてくることもあり、つまずきやすい項目を学生自身が意識化できるという点で、有効といえる。教員にとっても、



図4. 携帯端末での利用イメージ

さらに、宿題を行った直後に正答が表示されるようになっていたため、宿題の返却を待たずに確認ができ、復習の動機付けともなる。従来の紙ベースの宿題では、回収後、次の授業日に返却およびフィードバックを行っていたが、複数の教員で授業を担当しているため、フィードバックが最大で1週間後になることもあった。Google Classroom 導入により、提出からフィードバックまでの時間が大幅に短縮できたのは大きな利点であった。加えて、全ての宿題の点数

添削にかかる時間と労力が軽減されたばかりでなく、複数の教員が結果の分析画面を参照することで、情報共有できるようになった。

(3) 教育効果

Google Form を用いた宿題は学生には好評であった。用紙やペンを取り出す必要もなく、スマホなどのデバイスで授業の空き時間や電車での移動中に宿題ができるという点が便利に感じられたとの声が聞かれた。また、従来は紙のスケジュール表を確認して宿題を提出する必要があったが、Google Classroom では締め切りが近づくとリマインドが届くため以前より宿題の把握がしやすくなったこともあり、提出率が10%程度上がった。

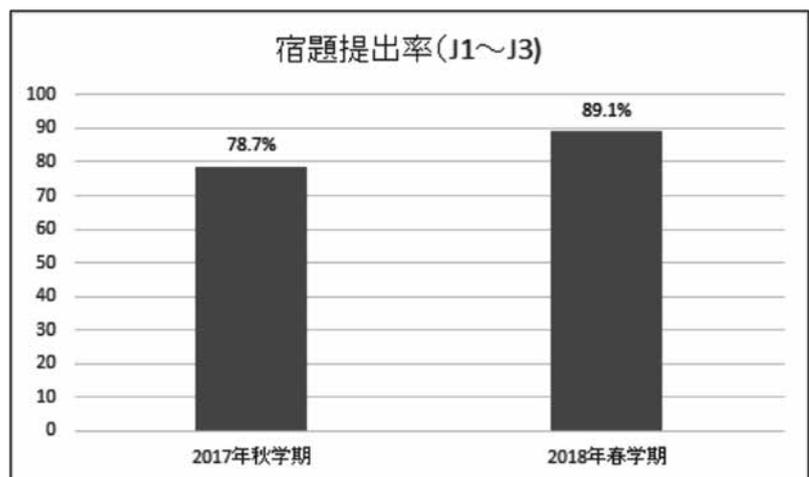


図5. 課題提出率の変化

を一覧表としてエクセルに集約することができるため、成績管理作業も効率化された。

(4) 成績の分析とフィードバック

(Google Spreadsheet による成績統合機能)

次に Google Classroom による宿題の結果について実際のデータ (Google Spreadsheet に集約された成績データ) を参照しながら分析する。各クラスにおける宿題の平均点と得点率を【表2】～【表4】に示す。J1クラスではテキ

スト（『大地』全42課）1課から14課を、J2では14課から22課を、J3では23課から40課までの課を学習した。全体の平均得点率は、

J1が79.2点、J2が62.8点、J3が79.6点であった。

表2. J1の宿題結果一覧

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	合計
満点	10	15	12	15	23	13	35	19	19	23	14	15	17	21	251
平均点	8.3	13.0	10.5	12.8	20.5	10.5	23.5	14.0	14.3	18.0	11.8	12.8	12.0	13.3	13.9
得点率	82.5	86.7	87.5	85.0	89.1	80.8	67.1	73.7	75.0	78.3	83.9	85.0	70.6	63.1	79.2

表3. J2の宿題結果一覧

	L14	L15	L16	L17	L18	L19	L20	L21	L22	合計
満点	21	30	21	25	17	22	16	24	16	192
平均点	16.3	22.9	12.8	17.7	10.3	12.3	9.5	12.8	8.0	13.6
得点率	77.8	76.2	61.1	70.7	60.5	55.8	59.4	53.5	50.0	62.8

表4. J3の宿題結果一覧

	L23	L24	L25	L26	L27	L28	L29	L30	L31	L32	L33	L34	L35	L36	L37
満点	28.0	20.0	21.0	19.0	19.0	25.0	18.0	26.0	24.0	34.0	27.0	23.0	25.0	27.0	20.0
平均点	23.6	14.4	17.6	13.3	16.1	19.3	13.1	22.3	19.9	27.3	21.9	17.0	21.7	21.3	14.4
得点率	84.2	72.1	83.7	69.9	85.0	77.1	73.0	85.7	82.7	80.3	81.0	73.9	86.9	78.8	72.1

	L38	L39	L40	合計
満点	20.0	16.0	16.0	408.0
平均点	15.6	13.5	13.4	22.7
得点率	77.9	84.4	83.8	79.6

各課の得点率に注目すると、各クラスにおいてどの課の難易度が高いのか、つまずきやすいのかが見えてくる。例えば、J1については14課（動詞の辞書形・グループ分け）と7課（形容詞）、J2は22課（授受表現）、21課（仮定の「たら」）19課（普通形）が低く、後半の課は学習者にとって負荷が高いことが推察される。J3は26課（「～とき」「～なければなりません」）が唯一7割を下回っている。Google Classroomを利用することで、容易にこのようなデータを得ることが可能であり、データの分析により学習者にとってつまずきやすい課と理解しやすい課がある程度可視化できることが明らかになった。学生にも得点は通知されるため、学生は自らの弱点を知ることができ、学習の動機付けにもつながるであろう。今後の授業にお

いてはより理解を促すような導入や練習の工夫、課題を加えていく必要がある。

(5) 今後の課題

教員にとっての今後の課題：今回の宿題の誤答率や回答状況をさらに分析し、問題の修正、追加などの改訂作業を行いたい。また、今回はGoogle Formを利用したため、自由回答問題はほとんど含まれていない。選択問題はGoogle Formで、短文作成や活用表作成などは紙ベースで、というすみわけがあったためである。今後、Google Formの自由記述問題やGoogle Document等を利用して、書く問題のバリエーションを増やしていきたい。入門段階のひらがなやカタカナの習得、漢字練習などにも利用できそうである。一方で、手書きの機会

をすべてなくしてしまうことの弊害も考えられるため、手書きの宿題は今後も行う必要があると考えている。

また、音声認識機能による録音練習や、録音内容のフィードバック、リスニング練習など、会話や聴解の問題も加えていきたい。さらに、日本語学習に役立つサイトや情報の共有のほか、コメント機能や記事の投稿機能を利用した学生間・教師とのコミュニケーションにも有用と考える。

加えて、学生のオリエンテーションについてもよりきめ細かく行いたい。Google Classroomは大学のアカウントからのみアクセスすることができるため、大学のアカウントに入る方法を理解していない学生や、アカウント情報を紛失したり、操作方法を誤解していたりしたために学期半ばまでGoogle Classroomに入れなかった学生も見られた。特に、初級の学生に対しては、操作方法などの説明について学期初めのオリエンテーションとサポートをきめ細かく行う必要がある。

4-2. 中級レベルでの Google Classroom の活用分析

(1) 漢字・語彙の宿題 (Google Form)

中級レベルでは、軸となる6科目(読解・

文法関連科目)で漢字・語彙の宿題にGoogle Classroomを活用した。中級レベルではこれまで、教科書に出てくる漢字・語彙は授業前に予習させ、課の開始時にクイズを行って習得を確認するという方法を取っていた。しかし、特に初級漢字の習得が不十分な学生にとっては、その漢字の量が膨大なものを感じられるようで、やみくもな暗記を試みては挫折する例が多く見られた。そのため、教科書に出てくる漢字をレベル別に整理し、下のレベルのものは復習を促し、上のレベルのものは外し(上級を目指す学生には自習とした)、適正レベルのものに絞って必修リストを作って予習させたい。読みをGoogle Classroomの宿題として授業前に提出させ、授業で漢字や語彙の意味や使い方にも触れたうえで課の終了後にクイズで確認することにした。

Google Classroomの宿題では、語彙は選択肢を選ぶ方式、漢字は読み方をタイプする方式を採用した。中級以上の漢字は、書きも自習はさせるが読みのみを必修とすることで負担を軽減している。なお、どのクラスでも学習した文型を使った短作文も宿題にしており、初級同様、表記チェックの機会を残すために、そちらは紙ベースで提出させている。

<p>4-1. 母のおかげで、私の家はいつも明るい雰囲気()にある。 1ポイント</p> <p>○ 漂わせて</p> <p>○ 造られて</p> <p>○ 包まれて</p> <p>4-2. 公園を()のに、30分ぐらいかか 1ポイント</p> <p>○ 一周する</p> <p>○ 訪れる</p> <p>○ 浴びる</p>	<p>5-1. 【公園】に行く。 1ポイント</p> <p>回答を入力</p> <p>5-2. 池を【一周】する。 1ポイント</p> <p>回答を入力</p> <p>5-3. 飲食は【禁止】です。 1ポイント</p> <p>回答を入力</p>
<p>① 語彙の選択問題</p>	<p>② 漢字の読みをタイプする問題</p>

図6. 中級レベルの宿題例

(2) フィードバック

初級同様、学生の回答についての分析情報、つまり各学生の点数やクラスの平均点、誤答の多い問題、クラス全体あるいは各学生の回答状況などを確認し、フィードバックを行った。誤答の多い問題については、解答後に正誤を判断

するだけでなくキーになるコメントを表示させるように問題を修正した。このことにより、学生は宿題を提出すると同時に自分の誤りに気づき、場合によっては瞬時にフィードバックを受けられるようになった。

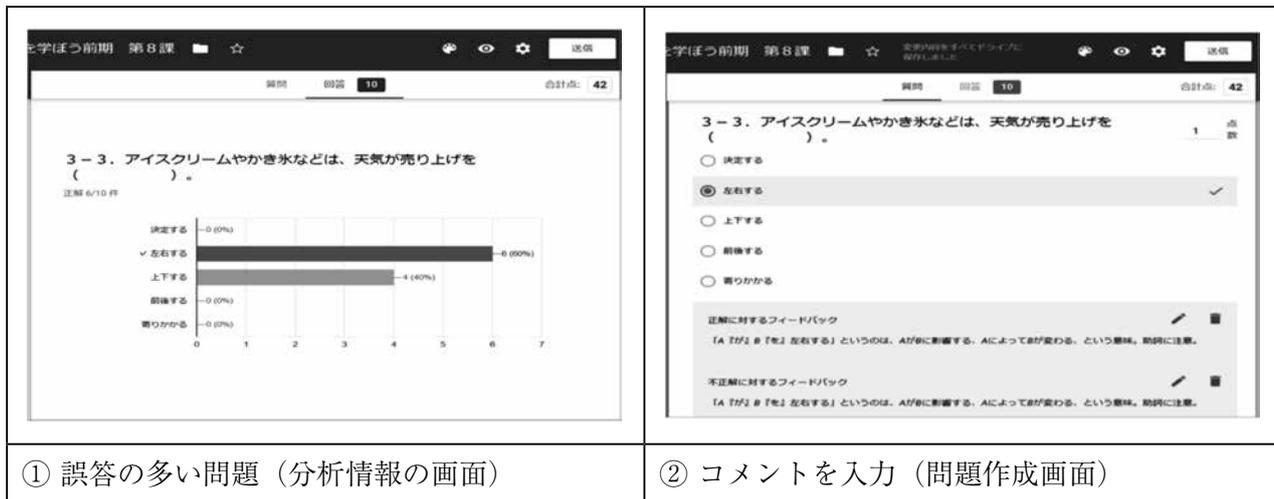


図7. 中級レベルの宿題の解答の分析とフィードバック

なお、本来あってはならないことではあるが、誤答が多いことで問題自体が適切でないことがわかり、問題を修正したケースもあった。

また、学生が問題の誤字脱字や間違いに気づいた場合、その場で教師にフィードバックできるという利点もあった。

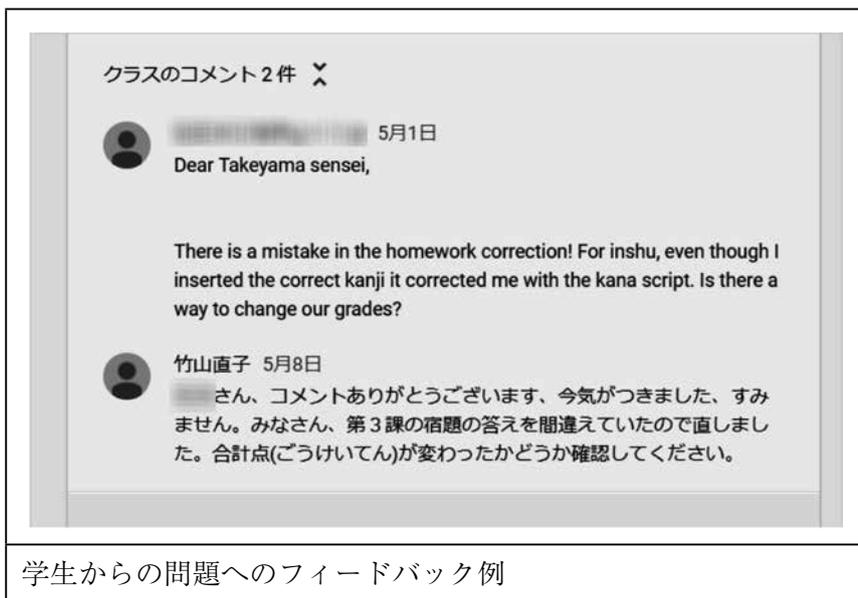


図8. 中級クラスの学生からのフィードバック例

(3) 教育効果

学生からは、初級と同様、空き時間にスマホで手軽に宿題ができてよい、リマインドが届

くのが便利、正誤と（問題によっては）その解説がすぐ確認できてよい、といった声が多く聞かれた。中級では従来、同一教員が担当してい

る授業であっても、ある日に出た宿題は次の授業で提出、その次の授業で返却するのが通常で、週二回の授業で一週間のタイムラグがあった。欠席をしても宿題を受け取り提出できる、リマインドが届くので忘れにくい、締め切りを過ぎると自動的に受け付けてもらえなくなってしまう、などの理由から、締め切りを守ってきちんと提出する学生が増えた。オンラインの宿題が課されることで日本語のタイピングに慣れることができる、といった声もあった。結果として漢字や語彙を学習する習慣がついて課ごとのクイズや定期試験の漢字・語彙のセクションで安定した点数が取れる学生が増え、全体として漢字・語彙習得がスムーズになったように感じている。

教員にとっては、学生の課題提出状況が瞬時にわかるようになった、添削にかかる時間と労力が軽減された、情報の管理や教員間での共有が容易になった、などの効果があった。

今後の課題であるが、必修として Google Classroom に出題する漢字の選定をさらに工夫したい。また、誤答の多い問題以外についても、問題に関するコメントを表示する機能をもっと積極的に利用していきたい。クラス全体につい

ても学生個別でも宿題の提出状況を一目で確認できるので、これをさらに指導に活かしていきたいと考えている。

(4) その他の活用例

中級では読解文法での語彙・漢字の宿題のほか、漢字クラスの写真の提出、会話クラスでの音声や文書の提出にも Google Classroom を活用している。これらの例についても簡単に述べておきたい。

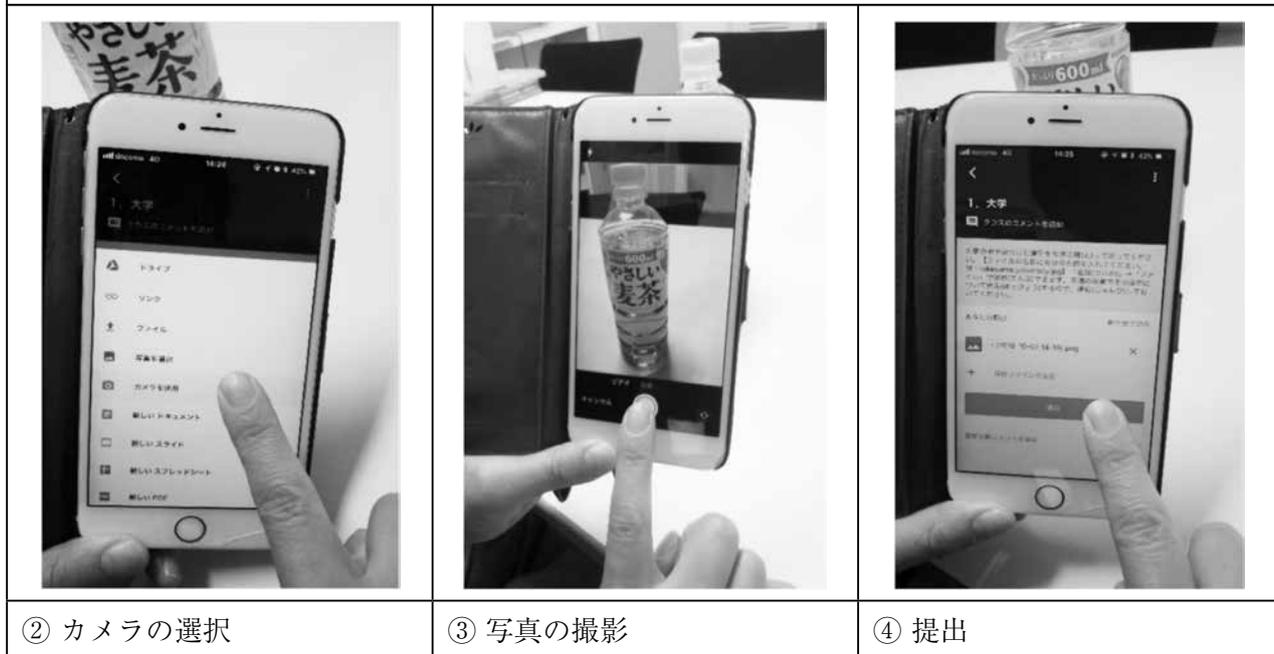
A) 写真の提出

復習 I (生活漢字) のクラスでは、生活場面の写真を見て漢字を学び、授業後に自分もそのテーマに合わせて漢字語彙を含む写真を撮り、その漢字について調べて次の授業時に発表するという活動がある。この写真を提出させるのに Google Classroom を活用している。

画像が示す通り Google Classroom の課題機能を利用することにより、学習者は携帯端末で撮影した漢字の写真を「提出」の欄を押すだけで、直接 Google Classroom に提出することができる。操作が簡単なため心理的負担も少ないのか、早い時期に提出する学生が多い。



① 復習 I (生活漢字) の出題画面



② カメラの選択

③ 写真の撮影

④ 提出

図9. 漢字クラスの課題例

教員側も、メールを一通一通開くような手間もなく学生の提出状況を一括して確認でき、前の授業内容を反映した宿題を次の授業の前に

受け取れるため、次の授業での発表の準備をスムーズに進めることができる。

<p>① 提出状況の確認</p>	<p>② 提出課題のアップ</p>

図10. 漢字クラスの課題提出状況

B) 音声や文書の提出とフィードバック

中級の会話の授業では、学期開始時など、学生が話した日本語を録音し、それについて

フィードバックしたり、ほかの学生と共有したりするのに Google Classroom を活用した。

<p>① 会話クラスの出題例 (音声)</p>	<p>② 提出状況の確認</p>

図11. 会話クラスの課題例 ①

またこの授業では、スピーチ原稿などの文書も Google Classroom から提出させた。

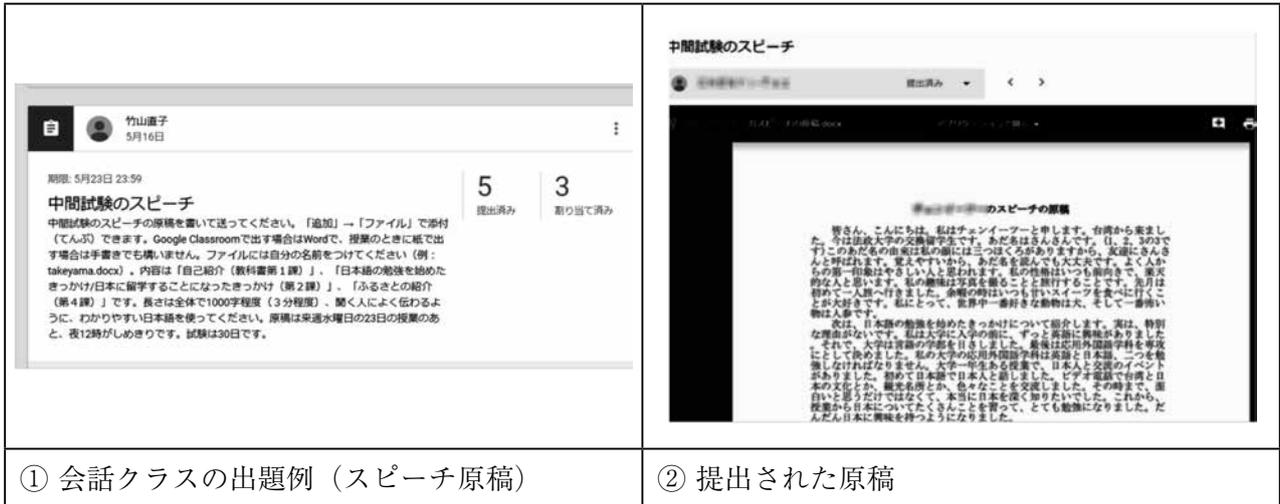


図12. 会話クラスの課題例 ②

Google Classroomを利用すると、学生が自分の携帯機器を使用して録音できるため、録音機材がいらぬこと、すべての作業を授業内で済ませる必要がないため、後日ゆっくり提出させたりフィードバックしたりできることなどのメリットがある。もちろん教室でフィードバックを行うこともできる。定期試験ではこちらが準備したレコーダーで音声を録音するが、その場合も音声を学生と共有してフィードバックを行うことができる。特に学生にとって学期の集大成となる期末試験は、通常では話しっぱなしでフィードバックの機会がないため、Google Classroomでフィードバックを行えるのは大きな利点であると感じている。なお、録音した音声を提出させる機能は、中上級の会話クラスでも利用している。

4-3. 中上級レベルでのGoogle Classroomの活用分析

(1) 活用例

中上級レベルにおいては、レベルの基盤

となる科目を中心に6クラスにおいてGoogle Classroomの自動採点機能を用いた宿題を出している³。宿題は全てGoogle Formで作成し、課題とした。文法科目では、2017年度までは学習した文法項目について、文整序問題および文を作成する宿題を課してきたが、2018年度から文整序問題をGoogle Classroomで実施し、各文法項目について2問ずつ文整序の問題を作成した。問題は2017年度まで紙で実施していたものを基本に、改変を加えながら作成した。読解科目では、各課について、教科書の語彙リストにあるものから5つずつ語彙を選び、それらの語彙を入れられるような短文を5つ作成し、短文に語彙を選択して入れるという形式をとった。また、読解文法の科目では読解本文の内容確認の問題(正誤)をGoogle Classroomで宿題として課した。問題は2017年度まで紙で実施していたものを基に作成した。

³ この6クラスについてはレベルのコーディネーターが課題等を作成しているが、この6クラス以外にも会話のクラス等、授業担当者が独自にGoogle Classroomを使用しているクラスもある。

<p>宿題：文型6-10</p> <hr/> <p>次のabcdを適当な文になるようにならびかえなさい。</p> <hr/> <p>このフォームでは 法政大学のユーザーのメールアドレスが自動的に収集されます。 設定を変更</p> <p>銀座の有名なレストランは (a. 普通の店、b. 食器、c. 使っている、d. からし* て) と全然違う。</p> <p>1. abcd</p> <p>2. abdc</p> <p>3. acbd</p>	<p>集中Ⅳ・Ⅴ宿題① (1,2)</p> <hr/> <p>次の文の () に入れるのに適当な言葉を選びなさい。</p> <hr/> <p>このフォームでは 法政大学のユーザーのメールアドレスが自動的に収集されます。 設定を変更</p> <p>このクラスの学生の () は留学生だ。*</p> <p><input type="radio"/> 難しい</p> <p><input type="radio"/> 複雑</p> <p><input type="radio"/> 多用</p> <p><input type="radio"/> 平淡</p> <p><input type="radio"/> 判明</p>
<p>① 文整序の課題例</p>	<p>② 語彙選択の課題例</p>
<p>宿題：テーマ1 読み物1</p> <hr/> <p>次の文が教科書の本文の内容と一致していれば○を、一致していなければ×を選びなさい。</p> <hr/> <p>このフォームでは 法政大学のユーザーのメールアドレスが自動的に収集されます。 設定を変更</p> <p>バイオリンをかかえてやってきたキリギリスの応対をしたのは若いアリである。</p> <p><input type="radio"/> ○</p> <p><input type="radio"/> ×</p>	
<p>③ 内容確認（正誤）の課題例</p>	

図13. 中上級クラスの宿題例

(2) フィードバック

中上級レベルでは、これまで紙媒体で行ってきた課題のうち、文整序、語彙の選択、内容確認（正誤）といった機械的に添削できる課題についてGoogle Classroomを使用した。そのため、具体的なフィードバックは現在までできていない。自動採点の活用方法としては、初級・中級同様、間違いが多かったものについて、教室で改めて確認するなどの方法が考えられる。今後は、誤りの多かった問題の収集と、現在は自動採点と正答の提示しかしていないところを、誤答を選択した場合の解説まで提示できるよう

にしていきたいと考えている。

(3) 教育効果

Google Classroomを導入するメリットとして、初級・中級同様学生への宿題の返却がスピーディーに行えるようになった。また、自動採点機能により教員の添削時間の短縮時間にもつながり、文を作成する宿題の添削など、より教員の判断が必要になる宿題に時間を充てることができるようになった。Google Classroomの宿題に対する学生の反応は概ね良いものであったが、学生からの声として、同じ問題を繰り返

して行えるようにしてほしいというものがあった。

今後の課題としては、締切時刻から遅れて宿題を実施する学生の対応、学生の声にもあったが、学生が繰り返して同じ問題にあたるように設定するかどうかの判断、誤答を選択した学生への解説が挙げられる。

4-4. 上級レベルでのGoogle Classroomの活用分析

上級レベルでは、初級～中上級で示した項目以外に活用例と教育効果として、A) 作文教育 (Google Document)、B) 発表訓練の振り返り (Google Drive)、C) リアクションペーパーとスレッド (Google Classroomの質問機能) を分析する。

(1) 作文とフィードバック

上級のレポート作成のクラスではGoogle Documentを用いた作文課題を出している。Google Documentを作文課題に利用する理由として、オンラインでの共時編集ができること、フィードバック機能の充実などが挙げられる。

従来の上級レベルの学生の作文教育では、Wordでの課題提出を求めていたが、Wordを

用いた文書添削では、教員が学生の提出したWordファイルをLMSからダウンロードしてフィードバックを記入し、再度LMSにアップロードして返却する必要がある、時間と労力がかかった。また、オンラインで文書が共有されていないため共時的な教員のフィードバックをすることができなかった (Word文書のオンラインでのフィードバックにはCALL教室の環境が必要)。

しかし、こうした問題はGoogle Documentを用いるようになって解消した。Google Documentは、オンラインで文書の作成を行うアプリケーションであるため、他のユーザーとの共同編集を行うことができ、オンラインで文書を開いてチェックし、直接コメントを記入することができるようになった。また、学生が提出した文書をチェックするだけでなく、授業中に学生が文書を作成している途中でも教員がオンラインで文書を見てアドバイスやフィードバックを送ることができるようになった。さらにフィードバックの質も向上し、フィードバックコメントをあらかじめGoogle Classroomの「コメントバンク」に登録しておくことにより、学生の習熟度に合わせたフィードバックがより効率的にできるようになった。

私は大学は英語で学べる学部を増えることに賛成である。一部の教育家は大学が英語で授業が行われている条件を具備しているかという疑いを持つ。確かに日本の教授は授業を準備するほかに英語で授業をすることで負担が増加されたという意見もある。しかし、私は世界と交流するために、英語で授業が行われている条件を完璧に具備していなくても、授業の教え方を変える気になった大学は踏み出せば、その一歩が道となると思う。

オンラインフィードバック (修正が必要な部分をハイライト)

図14. 作文のチェック例

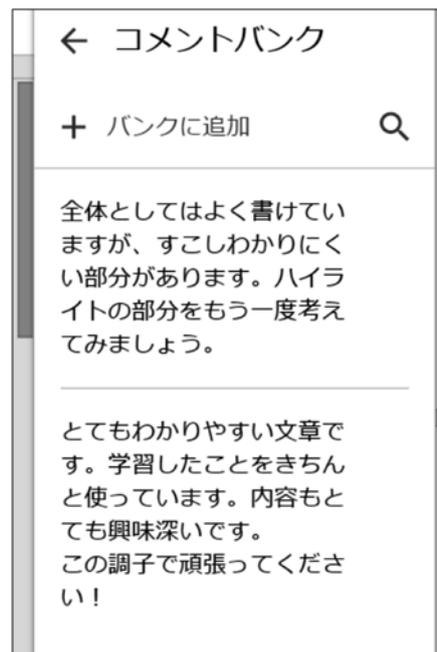


図15. コメントバンクの例

図15のように「コメントバンク」によく用いるコメントを保存し、活用している（まったく同じコメントを用いるのではなく、学生の作文の内容に応じてフィードバックを調整、あるいは追加して、一人一人のニーズに合ったフィードバックを送るようにしている）。

教育効果：

Google Documentを用いたレポート指導の教育効果として以下の4点が挙げられる。

1) 学生にとっては、Wordでのレポート作成と比べて文書の保存が簡単になり（Google Documentの画面を閉じることで自動保存）、文書の保存場所がわからなくなって書き直すという問題がなくなった。2) 文書の作成を携帯端末で気軽にでき、日常生活の空いている時間に課題をすることができるためか、課題の提出率が高まった（Wordでレポート作成した学期の課題提出率は83%であったのに比べて、Google Documentでは89%になった）。3) 教員にとってはGoogle Classroomを用いてフィードバックコメントを蓄積して、学生に合わせて調整して書くことができるようになったため、フィードバックにかかる時間が減り、か

つ学生に合わせて調整したよりきめの細かいフィードバックを書き加えて送ることができるようになった。4) 共時的なフィードバック機能を用いたことで、教室内で学生と一緒にインタラクティブに推敲する（何が問題なのかを考える）ことができるようになり、教員と学生とのコミュニケーション、ピアフィードバックの機会を作ることができるようになった。まだ十分に行えていない点としては、現在活用している「コメントバンク」はクラスで活用しているルーブリックとおおよそ連動させて作成しているが、よりシステムティックな連動方法を検討していく必要があることが挙げられる。

(2) 発表録画を用いた自己評価課題

Google ClassroomはGoogle Driveと連動しているため、動画を簡単に共有することもできる（中級で挙げられていた写真や音声の共有と同様）。上級後半のクラスでは、プレゼンテーションの練習の一環として学生の発表を教員が録画しており、発表後に学生の録画をGoogle Classroomにアップして、学生が自分の発表録画を見ながら振り返り、良かった点、改善すべき点を自分で考える時間を設けている（学生の

自己評価は事前に配布したルーブリックの評価基準を用いて行う)。発表録画を用いた学生自身の振り返りやクラスメートのフィードバック（ピアフィードバック）は、上級学習者が必要とする自律的な日本語のモニタリング力を高める上で効果があることが報告されており（村田2004）、Google Classroomを用いた録画データ

の保存・共有とフィードバックはそのためのツールとして活用している。次の画像は学生が自分の発表を見て振り返るために共有しているものであり、学生はビデオを見ながらルーブリックに沿って自己評価を行い、自分の良い点と改善点を記録し、Google Formに入力して教員にも報告する。



図16. 発表授業の録画の共有（振り返り用）例

教育効果：

自分の発表録画を初めてみる学生が多く、最初は抵抗感がある学生もいるが、定期的に発表の録画を共有し、自己評価、ピアフィードバックを行うことで学生は動画を用いた内省活動に次第に慣れていき、その重要性に気づいていった。学期を通じて3回の録画を用いた振り返りを行い、最初の録画と最後の録画の比較をしてもらったところ、1学期間の自分の変化が実感できたと述べる学生が非常に多かった（学期末の聞き取りから）。Google Classroomは動

画を共有したり、繰り返し見る操作が容易であるため、定期的な録画の振り返りのツールとして気軽に使うことができ、学習支援として有用であると考ええる。

(3) リアクションペーパーとスレッドとしての活用

Classroomには簡単な質問に答えてもらう際に用いる「質問」という機能があり、オンラインの「リアクションペーパー」として活用することができる。次の例は日本のドラマ「逃げる

は恥だが役に立つ」を視聴した後、クラスで内容をディスカッションを行い、最後に感じたこ

とを学生が書いて提出した例である。

学生 A 6月4日

私にとって草食男子は興味深いが分かりにくい現象だ。なぜ草食系になるか？なぜ日本に多いか？草食男子は結婚できない男子と違う現象、経済問題に基づいた問題ではない。男子の性格の問題である。いろいろな理由があると思う。しかし多くの場合は本当に草食系になりたくないけど女の子と接触勇気がない。ひらまささんもそうだ、ひらまささんは絶対自分がみくりの相手になれないと思っている。勇気ないからあきらめている。本当になりたいわけじゃなくて難しいからあきらめていると思う。

日本の社会はずっと他の人と交際しないままに生きている、そしてそれがもっと簡単だからそうになりやすい。ひっきこもりも似ているな現象。どちらも社交さが足りないから現われた

返信 1 件

学生 B 6月5日

草食系が経済の問題ではなくて自分の性各の問題ということがおもしろかったです。草食系の現象の理由が理解やさしかったです！

図17. リアクションペーパーの例

学生Aが書いた内容に教員がフィードバックを書いて返却することも可能であるが、Google Classroomで学生がお互いのコメントを見られるように設定すると、クラス全体で情報を共有することもできる。共有設定にすると、学生はお互いのリアクションペーパーを見て、フィードバックをするという課題を出すこともできる（例として画像の下にある学生Bの返信参照）。こうした相互コメントをクラスで共有することにより、クラスでのディスカッションをさらに活性化させることもできる（この例では学生AとBのやりとりを見たクラスのメンバーからさらに反論も出され、オンラインと対面での学生間のコミュニケーションが連動してクラスのディスカッションが活性化した）。なお、留学生のコメントには日本語表現の問題点もあるため、学生の自由な表現に対する意欲を削がないように配慮しながら、最後に日本語表現に関して数点コメントしている。

教育効果：

筆者（村田）のクラスではGoogle Classroomの「質問」機能を使ったリアクションペーパー（2段落程度のコメント）の課題を多く出している。こうした活用方法のメリットは教員側にとっては、紙媒体でリアクションペーパーを学生に書かせるのに比べて回収にかかる手間と労力を減らすことができること（各学生の提出状況が自動的に記録される）、フィードバックや評価がオンラインでできるためにより詳しいコメントを記入することができること、そしてよいリアクションペーパーを全クラスで（画面に映し出して）共有し、コメントすることができることなどが挙げられる。

また学生にとっての利点として、日常生活で使い慣れている携帯端末を用いたリアクションペーパーの作成は文章作成としての敷居が低く、特に漢字を読むことはできても書くことに困難を感じる非漢字圏の学生にとって負担が少ないこと、当日中であれば提出可としているため、携帯端末で授業後にゆっくり作成して提出することもでき、書くスピードの遅い学生も自

分のペースで課題を行うことが可能であること、オンラインでの提出により、自分の提出記録、評価が一覧できるため、学習の達成度を自分で把握できることなどが挙げられる。

これに加えて、例で見たように学生のリアクションの共有は、教員と学生の閉鎖的なやりとりではなく、クラス全体、そして学生同士の学び合いの機会を広げるという点で役立っている。学生同士の相互フィードバック、コメントの共有は協働学習、相互理解のための1つのツールであり、対面でのインタラクションと連携する形でICTを用いた学生間の協働学習の機会を作っていくことは、学習の促進のためだけでなく、学びの共同体を構築する上でも重要である(村田2014、村田・古川2014)。Google Classroomのスレッド機能にはそうしたツールとしての可能性もあると考える。

5. 今後の課題と展望

本稿ではJLPにおけるGoogle Classroomの活用方法と教育効果を分析した。日本語教育におけるプログラムレベルのGoogle Classroomの活用分析はこれまで十分になされておらず、本稿では多様な活用方法を分析し、活用の意義と留意点を明らかにしたことにより、新しい知見を提供できたものとする。

前述したように、高等教育においてICTを活用した様々な授業支援、学習支援が進められ、多くの大学がLMSを導入しているが、LMSの実際の利用率は明確には把握されておらず、活用も限定的であるとされる。本稿で示したようにLMSはさまざまな点で学習支援に役立つツールであり、今後、LMSを用いた学習環境の学習支援をさらに推進していくためにも、本稿で示したような活用事例と教育効果の分析、そしてその情報発信が重要となっていると言える。

本稿の活用分析は、JLPでの実践例であるが、検討した内容は、語学教育だけにとどまらない

汎用性の高い機能の分析であり、自動採点機能付きの課題のフィードバック、モバイル端末活用による課題提出率の向上、写真、録画、音声ファイルなど多様な媒体の共有、レポートのフィードバックの方法、オンラインでのリアクションペーパーの集め方、共有、学生間の相互コメントの方法など、大学関係者が学習支援のツールとしてGoogle Classroomを活用する際にも役立つものであると考える。

最後に、今後の活用に向けたGoogle Classroomの使用の留意点として次の4点を挙げる。

1) 学生に対するオリエンテーションをきちんと行い、使用マニュアルを用意する必要があること(Google Classroomは教育関係者のニーズを取り入れてバージョンが毎年のように更新されるため、それに対応したマニュアルを作成し、更新していくことが大切である)。

2) 教室での使用に際しては注意が必要で、アクセスが集中しすぎると機能しなくなる恐れがあり、あらかじめ使用する教室環境でどの程度の通信キャパシティがあるのかチェックしておくことが必要であること(キャパシティが低い場合はCALL教室やPC教室を活用することが必要)。

3) 大学のG Suiteを活用する場合、学生がプライベートのGoogleアカウントと混乱することが多いので、オリエンテーションで何度も「大学のアカウントから入ること」という指示を徹底させることが必要であること。

4) 学生のみならず教員のITリテラシーにも差が存在するため、システム導入時には使用方法について十分な研修が必要でもある。今後、大学の留学生受け入れが増え続け、Google Classroomを利用するプログラム、クラスが増えていけば、教員研修の機会も必要になるだろう。

以上のような留意点はあるものの、JLPの受講者は全体として問題なくGoogle Classroomでの課題を提出できており、学期最初の段階におけるきめ細かいオリエンテーションの実施、マ

ニュアルの充実、教員によるフォロー、そしてプログラム全体としての一貫性のある使用方法、教員が使い方に習熟することにより、本稿で示したような様々な学習支援のツールとして効果

的に活用できると考える。今後、さらに学習者のGoogle Classroomや他のLMSの活用方法を分析し、教育現場における効果的な活用方法について検討したい。

参考文献

- 磯江美貴子・安京嶺・市瀬雅之（2007）「日本語教育におけるLMSの利用：文字・語彙の学習について」『梅花女子大学文化表現学部紀要』4：91-101.
- 京都大学（2014）「高等教育機関等におけるICTの利活用に関する調査研究」平成25年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2014/05/19/1347641_01.pdf（2018年8月30日アクセス）
- 倉掛崇（2017）「クラウド型学習管理システムGoogle classroomを活用した授業実践」『日本福祉大学全学教育センター紀要』日本福祉大学全学教育センター（5），125-134.
- 鈴木寛（2016）「Google classroomでできること」『八戸工業大学紀要』八戸工業大学，35：107-120.
- 大学ICT推進協議会（AXIES）ICT利活用調査部会（2016）「高等教育機関におけるICTの利活用に関する調査研究結果報告書」<https://axies.jp/ja/ict/2015report.pdf>（2018年9月20日アクセス）
- 大学ICT推進協議会（2015）「高等教育機関等におけるICT利活用の現状と展望 -H27年度調査の結果から」ICT利活用調査部会年次大会_企画セッション資料。https://axies.jp/ja/ict/2016annual_session，（2018年9月20日アクセス）
- 福井恵子・鶴川義弘・上山由果（2016）「Google Classroomを活用した授業の提案」『宮城教育大学情報処理センター研究紀要：COMMUE』宮城教育大学情報処理センター，23：57-62.
- 古川智樹・毛利貴美・村田晶子（2013）「eポートフォリオ・システムを活用した渡日前から始まる日本語教育－学習環境面に配慮したアーティキュレーションの構築を目指して－」『留学生教育』留学生教育学会，18：65-72.
- 古川智樹・手塚まゆこ（2016）「日本語教育における反転授業実践：上級学習者対象の文法教育において」『日本語教育』公益社団法人日本語教育学会，164：126-141.
- 村田晶子・古川智樹（2014）「留学生の第三の居場所：SNSを通じた人とのつながりと相互支援－進学の境界線越えに焦点を当てて－」『異文化間教育』異文化間教育学会，40：53-69.
- 村田晶子（2014）「多文化間での社会調査におけるSNSの活用－留学生と日本人学生のSNSを介した協働調査活動の実態分析から－」『コンピュータ&エデュケーション』一般社団法人CIEC，37：91-96.
- 村田晶子（2004）「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析－学習者同士のビデオ観察を通じて－」『日本語教育』日本語教育学会，120：63-72.
- 山田智久（2011）「LMSを用いた日本語教育プログラムの試み：初級漢字クラスでの実践から」『佐賀大学留学生センター紀要』佐賀大学，10：41-54.
- Smith, G. (2016). Letting google do the heavy lifting - an introduction to, and review of google classroom. 語学研究 = ICU Language Research Bulletin, 30, 1-8.
- Smith, G., & Enochs, K. (2018). Facilitating faster feedback in a google apps work environment. 語学研究 = ICU Language Research Bulletin, 32, 72-81.

日越大学でのインターンシップ報告 —ベトナムにおける社会人学生への 大学院教育の現状について—

半田 朋之（法政大学学務部教学企画課）

1. はじめに

本レポートは、職員のSD（スタッフ・ディベロップメント）の一環で実施されたベトナムの日越大学での2週間のインターンシップの成果をまとめたものである。なお、インターンシップの中で、「ベトナムにおける社会人学生¹への大学院教育の現状について」把握することを調査テーマに掲げ、日越大学の学生や日越大学をはじめとしたベトナムの大学の教職員にインタビュー調査を行ったので、その成果についても触れたい。

2. 日越大学の概要

日越大学はベトナム政府と日本政府の協力の下、2016年度9月に設立され、2018年10月現在修士課程7コース（公共政策、ナノテクノロジー、地域研究、社会基盤、環境工学、企業管理、気候変動・開発）で運営されている。なお、大学の運営に際しては、日本政府、JICAが支

援をしていることに加え、各コースの運営に際して、東京大学等の日本の大学が幹事校として関わっている。

教育の特徴として、①授業は英語で実施、必須科目として日本語教育を実施する他、日本文化・ビジネス慣習への理解を高めるカリキュラムを整備していること、②2年次におけるインターンシップを実施すること、③問題解決型、参加型学習に重きをおいた教育を実践することの3点が挙げられる。

3. 日越大学での職員インターンシップ

インターンシップでは、2018年8月29日～9月11日の2週間、教務課での業務体験、各種イベント行事の見学を行った。また、調査テーマを定めたうえで、日越大学をはじめとしたベトナムの大学の学生や教職員へのインタビューを行った。各日のスケジュールは下記の表1のとおり。

表1 インターンシップのスケジュール

日程	業務内容
8月29日(水)	・ベトナム入国 ・日越大学キャンパス見学
8月30日(木)	・日越大学スタッフ研修への参加@ニンビン —日越大学の将来構想、ビジネススキル等のセミナー実施
8月31日(金)	・修士2年生への日本でのインターンシップに関する説明会見学 ・日越大学学生へのインタビュー
9月3日(月)	(建国記念日のため祝日)

9月4日(火)	・ハノイ国家大学ハノイ校人文社会科学大学(副学長)にインタビュー ・日越大学教職員にインタビュー
9月5日(水)	・ハノイ国家大学ハノイ校経済大学(教務部長)にインタビュー ・日越大学教務課の業務体験
9月6日(木)	・新入生オリエンテーション見学(3日間) ・新入生にインタビュー
9月7日(金)	
9月8日(土)	
9月10日(月)	・入学式見学 ・日越大学副学長、教職員に「日本の高等教育の現状」「インターンシップの振り返り」をプレゼンテーション
9月11日(火)	帰国

4. 調査テーマの設定と目的

(1) 調査テーマの設定

著者は2010～2014年にかけて大学院事務部大学院課に所属し、文系大学院の入試・広報を担当していたが、文系研究科(修士課程)では社会人学生の受け入れが多かった(2018年度入試の入学者のうち社会人学生は44.4%²⁾)こともあり、その理由の解明やさらなる受け入れ拡大のための広報促進や教育プログラムの検討を積極的に行っていた。社会人学生への大学院教育に強い関心をもっていたことから、上述のテーマを設定した。

(2) 目的

日本では18歳人口が減少する中、文部科学省をはじめ、多くの高等教育機関において社会人の受け入れ拡大を目指している。ただ、大学、大学院、短期大学の正規課程の社会人入学者数は2008年の1.9万人をピークに微減(2017年は

1.7万人)、また全学生のうちの割合が10%未満といった状況である³⁾。社会人の受け入れを拡大するための取組みとして、履修証明プログラムの設置、教育訓練給付金の充実、オンライン講座の提供等の取組みが行われているが、ベトナムにおける社会人学生への大学院教育の現状や取組みを把握することで、さらなる促進に役立てたい。

5. 調査概要

(1) インタビュー概要

a. 調査対象者

日越大学学生 18名

日越大学教務課職員 2名

他大学教員 2名

計 22名

b. 調査方法

学 生：質問紙を用いた直接インタビュー

教職員：フリーでのインタビュー

一人20～30分程度

(2) 日越大学の学生へのインタビュー

【インタビュー対象】

- ・学生18名のプログラムの内訳は下記のとおり。
 - 公共政策5名、ナノテクノロジー 2名、地域研究1名※、社会基盤4名、環境工学2名、企業管理4名
 - ※地域研究・日本語コースを選択している学生であった。
- ・フルタイムで働きながら学んでいるのは1名のみであった。
- ・大半がベトナム国籍だが、うち2名はマレーシアからの留学生である。

【インタビュー内容・結果】

- Q1. 大学院で学ぶ目的（複数回答可）
- ・専門知識の修得（12名）
 - ・よりよい仕事を得るため（半数）、博士号の修得を目指すため（2名）
 - ・日本の経営について学びたい（2名）、日本の文化に興味がある（2名）
- Q2. 大学院の中で日越大学を選んだ理由（複数回答可）
- ・奨学金が魅力的（16名）
 - ・日本でのインターンシップが魅力的（8名）
 - ・日本の文化や日本語を学びたい（5名）
 - ・日本の有力大学の教授による授業が魅力的（3名）
 - ・キャンパスのロケーション、授業でのアクティビティが魅力的（1名ずつ）
- Q3. 大学院で得たもの、修了後の展望（複数回答可）
- ・専門的な知識（15名）
 - ・研究スキル、プレゼンテーションスキル（5名）
 - ・博士号を取得したい（3名）、日本で働きたい（2名）、前よりもいい職を得たい（2名）
- Q4. 学費をどのように工面しているか
（2年間で約3,300ドルで、日本でのインターンシップはJICAが負担）
- ・アルバイトでの給料やこれまでの貯金を学費に充てているという話もあったが、ほとんどの学生が奨学金（JICAが負担している）を受給しており、それで工面していた。中には全額免除の学生もいた。
- Q5. 1週間のスケジュール、学習時間
- ・多くの学生が週3～4日で各日3、4コマ履修しているとのこと。準備や復習のため、8時～17時くらいまで学校にいたることが多いとのこと。

(3) ベトナムの大学関係者へのインタビュー

<p>【インタビュー対象】 日越大学(教務課長) Dinh Quang Hung 氏 日越大学(教務課・広報担当) Ngo Thi Duc Luu 氏</p> <p>【インタビュー内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日越大学(修士課程のみ)を修了するためには、2年間在籍し、64単位修得する必要がある。 ・夜間コースは設けておらず、必修科目が平日の昼間に開講されていること、2年次にインターンシップがあることから、フルタイムで働きながら日越大学で学ぶのは難しい。ただ、大半の学生がパートタイム等で働いている。 ・学生に進路希望調査をしたところ、日本で働きたい、ベトナムの日系企業で働きたい学生が一定数いる。 ・ベトナム人が大学を選ぶうえで奨学金は重要で、JICAの協力で給付している奨学金は日越大学の特徴の一つである。
<p>【インタビュー対象】 ハノイ国家大学ハノイ校人文社会科学大学(副学長) Tuan A. Hoang 氏</p> <p>【インタビュー内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・夜間コースを設けており、平日夜間(17:30～20:30)、金曜(昼～20:30)、土日(終日)に授業を開講している。 ・毎年400～500名が修士課程に入学するが、約8割が社会人学生である。 ・30あるプログラムのうち、JournalismとTourismが社会人に人気である。 ・仕事に必要な知識の修得、昇進や転職、学位を取得したい、教員になりたいといった理由で学ぶ学生が多い。 ・学費は修士課程2年間で1,200ドル、奨学金はほとんどない。
<p>【インタビュー対象】 ハノイ国家大学ハノイ校経済大学(教務部長) Nguyen Anb Tuan</p> <p>【インタビュー内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ハノイ国家大学ハノイ校では、教員の約8割が博士の学位をもっており、ベトナムで最先端の研究が可能である(他の大学では約5割程度)。 ・学生が大学院で学ぶ理由、開講形態は、同大学のメンバー校であるため、ほとんど同じであった。

※その他、日越大学の教員(JICA専門家)2名にインタビューしたが、ここでは割愛。

(4) 考察

a. 2016年にベトナムを訪問した際、高校や日本語学校の教員、受験生や保護者と話す機会があったが、ほとんどが奨学金のことを話題に挙げていた。今回もインタビューの中で奨学金が魅力といった声が多かったため(セメスターごとに、約8割の学生が、授業料の全額または50%の奨学金を日越大学または日本企業から受給できている)、ベトナムから学生を受け入

れるうえで奨学金は非常に重要であるといえる。

b. 日本では新卒一括採用が主流であるが、ベトナムでは通年採用が行われており、実際に大学卒業後すぐに就職をしないケース(将来について考えたり、大学院に進学する)や正規雇用の仕事を辞めて学ぶケースも見られた。そのため、仕事に活かせるプログラムや、修士号・博士号の取得は一定のニーズがあるといえ

る。

c. 本学では2016年にベトナム政府165プログラム研修（公務員の職員研修で日本の経営、法律、観光等の講義を実施）を受け入れた実績があるが、日越大学では、日本文化や日本式の経営について興味を持っている学生がいたため、短期での受け入れプログラムを実施することが考えられる。

6. 振り返り

インターンシップの中で、日越大学の副学長、教職員等に「日本の高等教育の現状」につ

いてプレゼンテーションを行った、内容は、18歳人口が減少する中での社会人学生や留学生の受け入れ拡大、学修の質保証について触れた。プレゼンテーションの後、指導教員あたりの学生規模の在り方、日本の就職活動の実態等について意見交換を行った。

グローバル化の影響により本学でも留学生の受け入れ拡大、英語学位プログラムの設置などが進む中で、英語による研修を受けられたこと、海外大学の運営や戦略を学べたことはとても貴重な経験となったので、今後の職員人生に活かしていきたい。

- 1 社会人学生とは、正規雇用でフルタイム働きながら大学等の正規課程に在籍している社会人のことをいう。
- 2 入試経路「社会人入試」で入学した者を社会人学生として算出。
- 3 文部科学省将来構想部会第23回資料1-3「今後の社会人受入れの規模の在り方について」より抜粋（2018年7月5日開催）。

「職員の基本知識『大学制度』とは何かを学ぶ ～教学組織のしくみから単位制度、学位まで～」

2018年9月7日（金） 13:00～17:00

法政大学 市ヶ谷キャンパス ポアソナード・タワー 26階 スカイホール

開会挨拶

廣瀬 克哉

(教育支援本部担当常務理事・副学長/法学部教授)

皆さん、こんにちは。教育支援本部担当常務理事・副学長・法学部の廣瀬です。昨日未明に北海道で大きな地震がありました。実際、今、あるゼミ合宿は北海道で行われていて、実は岡松先生も寸前に帰って来られたばかりと聞いていますが、いくつかの学会が北海道で開かれていて本学関係者も滞在しています。

また、法学部では、来週月曜日から夕張でフィールドワークを行う予定で数十名の法学部の学生を夕張に連れて行くのですが、それをどうするかということ、今日の夕方ぐらいには決めなければいけません。いろいろと慌しく、余裕を持って研修を受けている雰囲気ではないかもしれません。今日は大学の制度について改めて確認をしようという機会として企画されています。

私自身は政治学とか行政学とかが元々の専攻で、制度というのは2つの次元があるのだということ、授業の中でもよく言います。法律など、いろいろな書かれたルールに基づいた制度を今日は中心に再確認をしていくことになるかと思えます。

もう1つは、ある組織や集団の構成員が、皆、こういうふうに行動するだろうとお互い想定していて、実際ほとんどの人がそのように行動する。特に、ルールとして意識されてたり、根拠は何なのかはよくわからないけれども、大学で

はこのようにするものだと概ね皆が認識しているという、書かれていない事実上の制度。この2つがあります。

今日、お集まりの職員の皆さんも、年齢層はさまざまですが、もうそろそろ定年退職の方を除くと、ほぼ全員が大学を卒業しておられるか、大学院を修了しておられるかでしょうか。教員もほぼ全員そうです。教員の中には得意な技能を持っていて、いろいろな職務経験を経て、大学は出ていないのだけれども、その仕事上での業績で教員になっているという方などが大学には稀にいらっしゃいます。そうでない限り、皆、学生だったり院生だったり、あるいは教員として経験をしてきた人の集まりで、今、大学は運営されています。

ですから、実は書かれたルールのことをあまり意識しなくても行動できてしまう。特にある種、個人のタレント活動みたいな感じで、授業をしっかりとやれば、中身がちゃんとしていれば良いのだ、という感覚を持っている教員という集団が一番そうで、書かれたルールのことをあまり意識しない人が結構多いのです。中には、困ったことに、意識しないことに価値があると思っている人さえいます。そういう人を相手にして運営していかなければいけないのだという難題を、皆さんが抱えていることは念頭に留めておいていただきたいのです。

ただ、この両方が合わさって大学というものは動いていっています。さらに言えば学生諸君は書かれたルールというのは面倒臭いと思いつつも履修要綱を見て、最低限生き延びるため

に必要な制度は、ちゃんとした学生は身に付けるし、相対的にちゃんとしていないけど何とかなる学生たちは、人のふりを見て制度の中へ何とか適応します。それらが全然できなくて、なかなかうまく付いて来られない学生も一部いて、そういう人たちには個別な対応も必要です。

しかし、いずれにしても書かれた制度と書かれていない制度のバランスを取って、この組織、この教育機関が組織目的である、学生に対する教育、そして研究といったことがちゃんと秩序立って、あるいは有効に行えるような組織であるためには、やはり書かれたルールのことについてわかっている集団がちゃんとして、それとは別な次元で動きがちな構成員、学生、教員がいる、そういったことも含み込んだ上で、しかし、組織全体としては本来の目的がちゃんと達成できるようにするために書かれたルールである制度と、書かれていない不文律としての制度がよいバランスになるように、うまく調整していただくといい。そういう現場の知恵はすごく大事になってくるのだと思います。

そういう意味で、大学を出ている集団であるがゆえに、書かれていない制度だけでも何とか運営できる気分になりがちな現在の大学ですが、改めて、その書かれたほうについても一度初心に戻って確認をすることを通して、なぜそのような仕組みがあるのだろうか、この仕組みは、仕組みのための仕組みではなく、誰でもその制度の中に入ってきたら何を予測していいか、どんなことを期待していいかということを安心して認識できる、そういうために制度はあるのだと思います。そのための制度について再確認をして、改めて何のためにこの制度があるのかという考えを巡らせる機会にさせていただければと思います。

きょうは半日、長丁場ですが、よろしくお願ひします。

基調講演

「基礎から学び直す大学制度」

小林 信一 氏

(広島大学高等教育研究開発センター特任教授)

1. はじめに

こんにちは。ただいま紹介いただきました小林です。突然車いすで壇上に上って来てびっくりされたかもしれません。最近、ダイバーシティ推進シンポジウム等が結構ありますが、今日はそれではありません。最初にお話しいただきましたように、大学を考えることがテーマです。とはいえ、今回は開催に当たり、いろいろ配慮していただいたり、工夫をしていただいたり、非常に感謝しています。

実は、ちょうど去年の今ごろ、隣にある東京逡信病院に3カ月くらい入院していました。ある難病になって、足が動かなくなってしまったのですが、いろいろ気が付くこともありました。とにかくいろいろな方がサポートしてくれる社会になっているなという気がしています。少なくとも今の段階ではそれほど悲壮感は感じていません。それで、今年には大学に戻り、また仕事を始めています。

障害者と言っても多様でいろいろな方たちがいるので、いま私が言ったことを同じように考えている人たちがいるかどうかはわかりません。それと、よくユニバーサルデザインと言われるのですが、個人的には、あれはちょっと健常者の押し付けかなという気がしています。障害者も健常者もとても多様です。1つのもので対応できるはずがないし、実際いろいろな人に助けをいただかないといけない。そういうことを経験しています。

もう1つ、ついでなので言っておきたいのは、最近インクルーシブとかインクルージョンという言い方をすることがあります。要するに、多様な方たちが仲間になり、一緒に活動をしていくということでしょうが、この言葉にも若干違

和感があります。大学で教員をずっとやってきたし、いろいろなことをやってきたので、もともと仲間だと思っていたのに、インクルージョンという言葉を知ると、障害者として外にはじかれてしまうような感じがあります。とはいえ、いろいろご迷惑をかけながらもきょうここで、お話しできるのは非常にありがたいことだと感謝しています。

いま廣瀬先生のご挨拶の中にあつたように、組織とか制度はとても面白いもので、例えば昔よく学生に話すとき、こういう例えを使いました。法政大学や、近くにいろいろな大学がありますが、もし宇宙人が来てこれを見たら、いったいこれは何だと思うだろうか。それを自分で考えてみなさいということをよく言いました。

初めて見た宇宙人には、単なるビルがたくさん密集しているというふうにはしか見えないかもしれない。あるいは、こんな狭いところにたくさん人間の人間が、しかもどちらかという若い人たちが多くごめいているような、そういう場所です。いったい何をやっているのだろうと思うかもしれない。全く無条件に見た場合に見える姿は、そのようなものだろうと思います。

例えば、この近くには高いビルがたくさんありますが、皆さんがそれを見てわかるかというと、皆さんは地球人の大人ですから、そこにはたぶん会社が入っているというような想像をする。会社名も読めばわかります。しかし、その中で何をしているのかとか、人々はどのように動いているのかとなると、わからないことがほとんどだろうと思います。私も正直なところ同じです。

2. 大学には制度やルールがある

そこで大学の問題ですが、ここにいる皆さんは大学の関係者です。私も大学にずっといました。では、その大学の中にいる人間が大学をちゃんと理解できているかというと、簡単に言えば宇宙人と同じようなものです。大学の中にはいろいろな場所がありますが、その場所は何

だろうかと考えても、実はほとんどの場所には、何も説明は書かれていないわけです。学生はここを通りなさいと書かれているわけでもなければ、私は学生ですと顔に書いてあるわけでも何でもない。ところが、そういう目に見えないところ全てに、仕組み、制度、ルール、役割、あるいは動き方といったルールがある。慣習とか、慣行といったものがあり、会話の仕方まである。私たちはそういう中にいます。

つまり、皆さんはなんとなく大学だとわかっているのですが、パッと見たときに今のこの風景が大学かと言われると、すぐにわかるかどうかは難しいことだろうと思います。例えば学生がこのワークショップ会場に突然連れてこられて、これも大学の1つの姿だと言われても、たぶんびっくりしてしまうだろうと思います。

このように、実は大学にはルールもありますし、歴史もあるし、個々の大学の持っている文脈のようなものがあります。そのために、大学ごとにいろいろな慣行とか習慣のようなものがあります。大学の中もいろいろなローカルルールがあり、明確には定められていないのだけれども、決まった動き方があつたりする。私も高等教育について専門の一つにしてきているので、トリビアな話はいくらでもできるのですが、それを言うきりがないので、きょうは基礎に立ち返り、そもそも大学とは何かということを知り直そうという趣旨で、基本的なところを中心に話します。時間が限られているので、飛ばしながら基礎的なことだけをお話しします。

そもそも大学とは何なのか。大学には学部がありますけど、学部って何なのだろう。あるいは教授会って何なのだろう。さらに、大学の中で非常に重要な役割を果たしているのは単位というものですが、単位制度とは何か。単位をとると、最後には学位授与ということになるのですが、これはどういうものだろうか。こうした根本的なことがあります。

しかし、これらは根本的な問題でありながら常に改善の対象、あるいは議論の対象になって

います。たぶんお聞きになったことがあると思いますが、3ポリシーとか3つの方針といった言葉で最近議論されているものがあります。これも、単位など基本的な問題と非常に関係が深い。教学と経営に関して、大学のガバナンスということが最近、よく言われます。これにも、大学の制度の問題はもちろん、その運用の問題が密接に絡んでいます。ですから、基礎的なことが非常に重要です。それをわかった上で、各種の現代的な政策課題、3ポリシーとかガバナンスとか、その他の問題を考えていかなければいけない。そこで、基礎的なところから話をしようというのが、きょうの狙いです。

レジメには内容をたくさん書きましたが、これを全部説明していくと何時間でもかかってしまうので、飛ばしながらやりたいと思います。最初に、大学とは何かという問題、大学の組織はどのようなものかという問題。その後、主として教学関係の問題である単位、学位プログラムと3ポリシーの問題、ガバナンスの問題という順でやっていきます。実は、認証評価の問題も少し付け加えてファイルを送ったつもりでいたのですが、どうも送るのを忘れていたようです。時間があれば口頭でそれについてもご説明したいと思います。なお、多くのページは法律の紹介なので、後で復習するときに参考にしていただければと思います。

3. 大学と憲法

大学は、日本の場合には法律に従って設置されているので、いろいろな法律の枠の中で動くように決まっています。当然ながら法律は、ここに書いてあるように憲法から始まって国会で決める法律もあります。さらには、法律ではありませんが、行政レベルでは政令とか省令といって、国会の決議を経ずに行政で決めているいろいろな規則や基準があります。あるいは通知とか通達もありますし、さらに各種の事業などが行われており、そこにもいろいろなルールがあります。多くの大学の方たちが政府との関

係で直接目にするのは、省令とか通知とか、各種の事業に関わるような、かなり細かいレベルのものが多いと思います。

それに対し、各大学もいろいろなルールを持っているわけです。先ほど目に見えないルールのことをお話ししましたが、目に見えるルールもたくさんあります。各種の規則が大学ごとにたくさんあります。まず根本のルールである学則があります。さらに元をたどると、学校法人を設置するときの寄附行為というものがあります。企業で言えば定款、国で言えば憲法のようなものです。そういう、国が決めているルールと大学が決めているルール、その2つの中で大学は動いています。

法律としては日本国憲法から始まり、主要なものだけでも教育基本法、学校教育法、国立大学法人法、私立学校法、私立学校振興助成法などがあります。以下は省令ですが、学位規則とか大学設置基準・大学院設置基準等々の設置基準や会計基準もあります。私学の場合は、学校法人会計基準です。これ以外にも関係する法令はたくさんあるのですが、主だったところはこういったところです。これらが大学のあり方を決めている法令ということになります。一度勉強していただくといいと思うのですが、細かくやっているときりがないので、簡単に紹介するだけにしたいと思います。

大学に関係する行政組織には何があるか。政府は法律に従って行政行為を実施します。行政行為にはそれぞれ実施主体になる役所があります。大学に関係するものに何があるかということ、まず、最近では官邸主導とよく言われますが、首相官邸に教育再生実行会議が設置されていて、そこで大きい方針を決めていきます。これは大学の制度を改善していくとき、大学の運用を改善していくというときに、運用レベルだけでなく、制度改革も含めて議論しています。これは非常に高いレベルの行政組織です。

教育再生実行会議の背後には、自民党の教育再生実行本部というものがあります。そこでい

ろいろな方針を決めています。昔は大学に関しては、もっぱら文科省の中で議論していたのですが、最近では官邸から下りてきた課題に関して文科省が中央教育審議会等で、その中でも主として大学分科会で議論するという形になっています。そして、具体的な施策に落とし込んでいく。文科省には大学設置・学校法人審議会という審議会もあります。これは学校の基準を決めたり、各大学が基準に従っているかどうかを審査したりするところです。

独立行政法人の中には、留学生問題とか、奨学金問題に関連するものとして学生支援機構がありますし、私立学校振興・共済事業団は、私学助成や私学共済を担当しているところです。これらの機関とは、たぶん皆さんも関わりがあると思います。

認証評価機関は行政機関ではないのですがたくさんあります。認証評価機関というのは基本的には国の機関ではないのですが、機関別の認証評価機関と分野別の認証評価機関があります。機関別のものとしては、大学基準協会が非常に古くからあります。例外的に国の機関である大学改革支援・学位授与機構も認証評価機関です。そのほかに日本高等教育評価機構があります。短大は短大でまた認証評価機関があります。こうした認証評価機関は、皆さんのお仕事の中で、付き合いしていくことになる組織です。

それでは、こうした法令や行政機関の中で、大学はどのように規定されているか。憲法には大学という言葉は直接出てこないのですが、大学に関して規定しているところがあります。一番有名なのは憲法第23条の学問の自由というところです。この中に大学の自治とか、教授の自由とか、そんな原則が含まれるものと理解されています。ですから憲法第23条は、大学というものの存在する精神的支柱のようなものです。

私学で重要なのは憲法第89条です。これは、私学助成を、場合によっては禁止しているとも読めるような条文です。公的な資金、税金を公の支配に属さない教育事業に対して支出しては

いけないと規定しています。実は、いろいろな法律によって私学助成は合法的なものとして存在しているのですが、しばしば私学助成は違憲でないと言うためには改憲をしなければいけないと、この条文が持ち出されることもあります。

4. 大学の歴史と国際性

話の順番があちこちに飛んでしまうのですが、大学という存在はわかっているようで、実はわかりにくいものです。法律的な規定について考える前に少し考えていただきたいのは大学の歴史です。大学は11世紀、12世紀、その頃からすでに存在して、非常に長い歴史を持ち、かつ変化し続けています。さらに大学には、地域性、国際性という、ある意味では相反するような特徴があります。国や地域により異なっている面と、もう一方では国際的に共通する面もあります。大学は常に国際的でした。決してその国の中だけにとどまっているものではないという歴史は、大学を考える上で重要なポイントです。

あまり脇道にそれると時間がなくなりますが、私はドイツの大学関係者と話をしているハッと思ったことがあります。ドイツの大学の先生は非常に誇りを持っています。大学は10世紀近い歴史を持っているけれども、政府なんていうものはたかだか何十年でしかない、と言うのです。ヨーロッパ、特に大陸ヨーロッパの歴史を考えてみれば、確かに頻りに国、政府は変わるわけです。国境線が変わってしまい、国の名前も変わったりする。それに対し大学はずっと大学として存在し続けているわけです。ですから、大学のほうが、国とか、あるいは政治とかいうものより、ずっと長い歴史を持っているのです。だから、われわれこそがこの社会を代表するパブリックな存在なのだ、という自信や誇りを持っています。ここまで言われると、「参りました」というしかありません。大学というものは、それくらい長い歴史を持っていて、場合によっては強力な影響力を発揮したこともあるということです。

おもしろいのは、大学は国ごとに違うにもかかわらず、大学の学習経験は世界的に通用します。初等・中等教育や職業教育は国により違って、国際的に通用しない部分があるのですが、大卒というだけで、どこの国へ行っても大卒だと言ってやれる仕事などがあります。大学の国際的通用性は、最近、多少怪しくなってきたという問題も出てきていますが、大学の制度はどここの国でも似たような性質を持っているので、大卒とか学位はある種の国際共通通貨のように扱われることがあります。これは歴史的に見て、大学という存在が、本質的にグローバルに発展してきた、国際的に交流しながら発展してきたということの反映だと思います。ですから、大学は非常に多様ですし歴史もあり、一国の中でも多様性はあるのですが、世界共通に大学として認識されているという、非常に不思議な、しかし誇るべき制度と言えるのではないかと思います。

5. 各種の法令が大学の姿を決めている

法律に戻ります。法律上、大学は、日本の場合は教育基本法で規定されています。実は、以前の教育基本法は「大学とは」と書いていませんでした。2006年に教育基本法が大幅に改正されたときに初めて大学とはという条文が書かれました。条文を全部読むと時間がかかるので省略しますが、簡単に言えば、よく言われている大学の3大機能である教育、研究、社会貢献をするのが大学だ。それを通じて社会の発展に寄与するのだと書かれています。

教育基本法に次いで重要な法律に、学校教育法があります。これは、大幅改定はされずに戦後ずっと続いているものですが、その中で大学の定義が書かれています。そこには教育基本法の規定と内容的にはほとんど同じようなことが書いてあります。ただし、若干、表現の違いがあるので、比べてみるとおもしろいと思います。あとで、ぜひ比べてみてください。学校教育法が大学に関して規定しているのは、基本的には

「学術の中心として、広く知識を授ける」、要するに教育です。そして、「専門の学芸を教授研究し」というのは専門的な教育と研究です。あと、「知的、道徳的及び応用的能力を展開させる」、これには教養教育などが入るかもしれません。

第2項で、「その目的を実現するための教育研究を行」って、さらに「その成果を広く社会に提供する」という、これも教育、研究、社会貢献に相当するものです。昔は学校教育法を標準として考えていたので、今でもこちらの条文で考えていただければいいのだらうと思います。

このようにして、大学は法律上存在することができるのですが、では大学とはどういう内部組織を持っているものかということについても、法律等で決まっています。実は、大学にはさまざまな組織があります。昔は今ほど多様性がなく、非常に限られた組織の種類しかありませんでした。学校教育法が定める組織の基本は、学部、大学院、研究科、専攻科及び別科、あと研究所（研究施設）です。なお、徐々に多様な組織が追加されて非常に雑多な、多種多様な内部組織が存在するようになってきました。名前を聞いてもすぐにはわからないようなものまで最近は出てきました。

大学設置基準、大学院設置基準は省令に相当するもので、文科省が決めています。設置基準は頻繁に変更されます。この中で設置の基準が定められているのが学科、もしくは課程です。学科と課程はどちらを置いてもいいことになっています。大学院設置基準が定めている組織としては、専攻があります。ですから普通は、学部、学科があり、大学院には研究科、専攻があると理解していますが、学部や研究科は学校教育法で、学科や専攻は設置基準で、別々の法令で決められているという、制度のつくりになっています。

非常に不思議なことなのですが、最近は法的根拠がない組織や制度がたくさんあります。例えば「学位プログラム」は、最近、盛んに行政

上用いられていて、答申にも出てきますし、文科省の各種の事業などでも出てくる言葉です。盛んに議論されている言葉ですが、実は法律的な根拠は全くないものです。恐らくこれについては、今後、あと1年か2年のうちには、早ければ来年くらいには設置基準の中で明確に定められるのではないかと予想します。

学部とは何かと学科とは何かというのは説明するときがないので、ここでは法律の紹介だけにしておきたいと思います。学校教育法は大学には学部を置くことを常例とすると規定しています。ただし、ここ20年の間に制度が変わってきて、学部以外の教育研究上の基本となる組織を置くことができることになったので、今は学部という名称の組織を置かずに、別の名称の組織を置く大学が結構出てきています。大学設置基準の中には、学部以外の基本組織がどのような条件を満たしていなければならないかということが書かれています。基本的には、呼び方が違うのと、組織編成の仕方が違うだけで、学部とどこが違うのかは、それぞれの大学の設計次第というところがあります。かなり自由度があり、学部で代えて多様な組織を置けることになっています。国立大学には、学類とか学舎とか学環とか、昔は聞いたことがなかったような組織が存在しているわけです。

また、学科については、大学設置基準の中で学科を設けると書いてあるのですが、学科は専攻分野を教育研究する組織だという定義になっています。ですから、日本の場合には学科というのは専攻分野ですから、教育研究をする分野別に置くという考え方になっています。大学院の場合は、○○研究科○○専攻ということになりますが、これも専攻分野の教育研究を行うために専攻を置くという立て付けになっています。

6. 海外の大学の構成

こうした基本的なルールはあるのですが、大学の内部組織は国によっても大学によっても、かなり違ってきます。日本の場合には、歴史的

には専攻分野別の組織がまずあり、それを束ねたものとして大学が存在する。例えば、いろいろな学科が存在していて、その学科の集まりとして1つの学部ができる。そういう学部が集まって大学ができるという、学問分野を書棚か何かに分類整理するような形で大学ができています。要するに、大学は専攻分野の集まりとして存在しているのだと考えるのが、日本の基本的な考え方です。

類似の考え方はほかの国にも当然あるので、日本だけの考え方だということではないのですが、欧米の、特に今のアメリカやイギリスの大学など、あるいは古くからあるヨーロッパの大学を見ていると、全く別の形を取っています。大学は専門職を養成する教育組織と、哲学部のような教育組織、今は教養学部になっているのですが、その2種類によって構成される形を取っています。

伝統的には、大学には、神学者を養成する神学部、お医者さんを養成する医学部、法律家を養成する法学部がありました。これは学問分野別ではなく、専門職業別の教育組織です。これらに対し、哲学部ができて、これが19世紀に、学部内に学問分野別の学科を次々つくっていくのです。そういう意味で言うと、日本の大学のつくり方はヨーロッパで言うと19世紀くらいになってから始まった学問分野別に学科をつくるという発想がもとになり、全体を覆う形になっています。日本の場合には、医学部と法学部も1つの学問分野と扱って置いている。あるいは、そのようにイメージされることが多いです。

アメリカの大学の基本的な形は、まず、いわゆる教養学部、Liberal arts college、あるいはSchool of Liberal Arts and Scienceなどの呼び方をする組織があります。そこが主に学部教育を担当します。この中に専門分野別の学科、departmentと言われる学科がたくさん入っています。専門分野別のdepartmentが集まって教養学部をつくる。逆に言えば、哲学が専門別

に分化していった結果として、そういう形の組織ができています。

一方、大学院は、日本と比べると興味深い形になっています。つまり、アメリカでは Graduate school というのは教養学部の中の大学院レベルの教育プログラムという意味であり、大学院という組織は、基本的にはありません。要するに、教養学部の中の学士レベルなのか、大学院レベルなのかという、課程の違いでしかないことになります。よく graduate school というのでスクールがあるのかと思うのですが、そういうものは存在しないのが実態です。

あとは、Professional school と呼ぶ組織があります。日本でも最近、専門職大学院ができたので何となくおわかりかと思いますが、先ほど言ったような法律とか、医学とか、専門職を養成する組織です。最近では法律や医学以外にもたくさんの専門職の養成組織がありますが、こうした専門職養成の組織は Professional school として存在しています。伝統的な有力な大学の場合には、これは Liberal arts college を卒業した人が進学するところです。職業別であって、学問分野別ではないので、基本的にはそういう組織の中には department は存在しません。いろいろな分野の人たちが集まって初めて、法律とか医学の専門職養成ができるという発想なので、department はないことが普通です。

ただ、例外はあります。例えば医学部の中に看護師養成のためのカレッジが存在しているケースもあります。あるいは、基礎研究的な生物学の department が存在するケースもときどきありますが、基本的には医学部の中には学科はない。そういうつくりになっています。

なお、アメリカの場合、おもしろいことに、工学部は2つの顔を持っていて、専門職学部的な側面と department を持つ学問分野別の組織という二重の顔を持っていて、少し特殊です。これは話しているときりがないので今日は飛ばしますが、工学部の特殊性です。

7. 学部の多面性

さて、学部ですが、法律上は確かに学部を置くか決まっているのですけれども、では学部とは何かというと、これも単純ではありません。確かに、学科の集まりとも見えるのですが、同時に、学部は歴史的に見ると教員の所属組織という側面があり、〇〇学部の先生という使い方をします。学生についても、〇〇学部の学生という使い方をします。つまり、学生の所属組織でもある。

学部には実際に、教育のプログラムというか課程がたくさんあります。同じ学部の中にも例えば文学部だったら英米文学とか、国文学とか、歴史学とか、それぞれの教育をするまとまりがあり、科目のかたまりがあります。これが最近でよく出てくるプログラムに相当します。要するに〇〇学部というと、その分野の教育課程、教育内容を示すこともあります。

さらに、学部には大学運営の基本単位として存在している面もあります。これは歴史的にもそうですし、法律上もそういう面があります。大学は大学または学校法人として1つの法人格を持っているわけですが、実際には学部単位でいろいろな物事が進められていくという分権的な体制を持っています。これらを英語で言えば、Faculty であり、場合によっては School であり、Program であるということになります。大学統治のための基本組織であることとなります。

このように学部という組織が複数の側面や機能を持っていますが、昔はこれが完全に一致していました。学部はすべての機能を持っていた。しかし、最近ではこれがバラバラになってきた。それぞれの要素を、それぞれ別々に取り出して扱っていかないと成り立たないような社会状況になってきたという事情もあり、最近では機能ごとに切り離すような傾向が出てきています。私学ではあまり多くはないのですが、国立大学だと教員組織を学部から切り離して別の組織として置くケースが増えています。最近の文科省の

議論を見ていると、学部学科制から学位プログラム中心の組織構成へと移行を進めようと考えているように見えますが、そうすると学位プログラム中心の組織は旧来の学部や学科の考え方は違ったものになってくるわけです。

最近、大学のガバナンスの問題が取り上げられます。これはまた後で説明しますが、教授会中心、学部中心の大学の運営でいいのかというような議論がよく産業界などから出てくるわけです。そういったときには、学部からガバナンス機能を切り離そうという話になります。皆さんのイメージだと、さきほども言ったように、学部とは、教員の所属、学生の所属、カリキュラムのまとまりであるとか、基本的な運営単位、経営単位であるという感じでしょう。そのような認識でいいと思うのですが、実はそれが変わってきている。改革の方向としては、機能別に分離されるようになってきているという傾向があります。ここまでが大学の組織の問題です。この調子でやっていると全然終わらないので、これからは少し飛ばしてやっていきます。

8. 単位制とは

次に単位制ですが、大学では単位のことを必ず出てきます。皆さんも大学を卒業するまでに単位を取られていると思います。大学だけではなく、教育はとても変わった考え方をすることで、常に時間でものを考えるところがあります。単位とは何かというと、どれくらい学んだかを時間によって測るという考え方の結果です。要するに、学んだ量を測るのはとても難しいので、それを時間という単位に換算してしまう。そういう発想をします。ある種の学修量を換算するための単位と言われているもの、creditと言われているものですが、これは19世紀のアメリカからスタートしたと言われています。考えてみれば、例えば選択科目などで、この科目とこの科目を取っていて勉強したとして、そういう別々の科目を比べるのは難しい。そこで、それぞれの科目がどれくらいの時間で学べる学習

の量か、逆に一定の時間で学べる学習量はどれくらいかと考えて、科目とその単位を決めて、カリキュラムを作っていきます。

そうやって決めておいて、例えばこちらにある4単位の科目は学習の量としては、別の4単位の科目と同程度になるようにつくっていきましょうというのが、単位制の基本的な発想です。要するに、異なる科目でも単位という基準で同等に評価して足し上げていって、最終的に卒業単位が認められる仕組みになっているわけです。

それに対して、学年制とか時間制という考え方もあります。これは必修科目だけの場合に可能になりますが、例えば、この科目とこの科目、それと別の科目、すべてクリアしないといけないと決める場合は、単位による換算という考え方は意味を持ちません。ただし、一定の時間、期間で、達成できなければ落第だと言われる。そういう仕組みになっています。

単位制がなぜ出てきたかということ、1つは選択科目が出てきたということ。多様な科目をいかに比較考量するかということから出てきているわけですが、それによって学習の多様性も実現でききる。アメリカの場合にはトランスファーというのですが、大学間で転学をする場合に、単位制で標準化してあるので、既習の学習内容や量を転学後の大学で認めてもらう根拠になります。

このように単位制は、時間数が先にあるのではなく、あくまでも学習の内容に応じて必要な時間数を規定し、その時間数によって単位を決めようということです。しかし、最近は何単位の科目だから何時間勉強しなければならないと考えて、その範囲で何を教えるべきかという話になっています。あくまで学習の内容を時間で表現したいというのがもともとの意味です。しかも、最後にテストなり、他の評価を受けて達成できなければ単位は取得できない。つまり、何時間勉強しようが、最後はゼロになってしまうという仕組みでもあります。

ただし、単位制でやっていく上では、例えば

選択科目、必修科目というような枠を設けます。あるいは、科目の種類ごとに必要最低限の単位数とか、卒業認定に必要な単位数というような形で枠を決めます。したがって、それぞれの枠の中での交換可能性、比較可能性を確保するというしくみになっています。

具体的には大学設置基準で決まっています。皆さんも聞いたことがあるかもしれませんが、1単位は45時間の学習というのが基本になっています。ただし最近の単位制はもう少し幅があります。20数年前の、いわゆる設置基準の大綱化の一環で単位の時間換算が緩くなりました。同じ単位、必要な学習時間であるはずなのに、実際の学習量は違っていることが多いではないか。実際そうですが、同じ単位数でも実際の学修の負担が違うことはしばしばあります。あまりにも現実と単位数が乖離していると問題なので、1単位の時間数に幅を持たせたわけです。昔は15時間の講義と30時間の演習といった形に決まっていたのですが、今は講義も演習も15時間ないし30時間として決めればよいというような形になりました。実際、学生参加型の学習形態のような場合には、講義か演習かと問われても困ることも確かです。最終的には、授業時間のほかに自習時間を加えて45時間に達する分量を1単位とするという考え方で、幅を持たせていることになっています。なお、卒業論文等は別の形で単位を与えることができることになっています。

9. 学期制とは

単位制はおもしろい発想ですが、一方では学期制とも関係があります。学期の中でどのように単位を取るかというルールも決めておかないと、めちゃくちゃなことになってしまいます。そこで学期制というものがあります。日本の場合、試験期間その他を含めて年間35週の学習が基本です。それを10週や15週ごとに分けて学期とします。その学期の中で単位を与えることが原則として行われています。ですから、

通年科目というものは原則としては想定していません。

アメリカなどへ行くと、1つの学期の中で、同じ科目を週に何回も入れてあることがよくあります。その結果、学期の中で履修する科目数は多くないけれど、科目ごとの単位数は結構大きくなるケースがあります。日本の場合にはどちらかというとも単位数の小さい科目をたくさん並べるスタイルを取ることが多いです。

本来の学期制の趣旨で言うと、学期の中で必要な学修をするので、アメリカの場合は、講義何単位分と、演習何単位分と、実験何単位分を合わせてこの科目の単位というような決め方をします。要するに学修の内容が先にあり、後から単位が決まっていく、時間数が決まっていくスタイルになります。日本の場合には、歴史的に、1科目を2単位とか4単位とか、そういうふうにして決まっていることが多いです。

1学期10週制はときどき3学期制 (term) だと言われることがありますが、quarter制 (4学期制) というのが正解だと思います。アメリカでquarterと言われているものは10週制です。日本で多い2学期制は15週を年2回やるもので、semester制と言われているものです。なお、アメリカでも通年科目に相当する科目がまったくないわけではないので、いろいろと試行錯誤をされていて、今でも、quarter制だったのをやはりsemester制に戻そうとか、文科系などの科目はやはり通年のほうがいいのだということで、通年科目に戻しているケースもあります。機械的に学期の中ですべてを完結させなければならぬとは、なかなか言えないところがあります。そのような議論が常に行われていることは、健全だと思います。

さらにもっと細かい問題ですが、1単位に相当する授業時間を決めるためには、結局、授業のいわゆる1コマというものを何分間にするのかを決めなければいけません。この点については歴史的にいろいろな経緯があり、実は大学ごとに、場合によっては学部ごとにバラバラです。

日本でもアメリカでもバラバラです。多くのところでは1コマ2単位時間というか、15週やれば2単位になるような時間として、1コマを90分としているところもありますし、100分のところもあります。15週で1単位の場合には50分のところもあれば60分のところもある。アメリカの大学の授業でびっくりするのですが、授業時間と授業時間のあいだに休み時間なしで60分授業を連続でやります。ですから、皆さん遅刻して来るのは当たり前になっているような大学がよくあります。

単位に関しては、「単位の実質化」の問題とか、学修時間を確保しなさいという問題とか、そういうことが最近、盛んに言われています。一方では、就職活動があるので授業時間を確保するのは現実問題として難しいという問題もあります。単位制というと当たり前のことのようにですが、実は、いろいろなことを考慮して決めていけないといけない、大学の基本的問題です。

10. 「3ポリシー」導入の背景

最近、3ポリシーという言葉がよく出てきます。3ポリシーの明確化とは何かというと、学科等で今まで教育をしてきたのですが、振り返ってみると、どのようなことを学んでほしいか、どこまで学んでほしいか、どういう能力を持った人に入学してほしいか、といったことは考えることもなく、したがって、受験生にも何も説明してこなかった。それで済んでいたという面もあります。しかし、希望すれば誰でも大学進学ができるような時代になると、偏差値だけで進学先を決めるというのではなく、何を学びたいかという実質が重要になってきます。大学も、それぞれの学科について一貫したものとして説明できるようにしなければいけなくなります。そこで3ポリシーというのですが、いわゆるDiploma policy、Curriculum policy、それとAdmission policyを明確に示していくことが、大学改革の一環として重視されることになりました。

要するに卒業認定の方針、つまり、何をどこまで学ばば卒業できるのか、換言すればどのような能力を身につけた人材を養成しようとするのか、といった方針が第1です。第2が教育課程の編成指針の方針、これは、そのような人材養成の目標を実現するためにどのようなカリキュラムを用意するのか、どのように学ぶのかを示すものです。第3は、入学者受け入れの方針ということになりますが、どのような能力や志向を持った人に入学してもらいたいのか、入学選抜の方針を示すものです。これらの3つのポリシーを関連付けて一貫したものとして定義しないことには、それぞれの教育プログラムは回っていきません。そこで、この3つのポリシーを決めなさいということを経済教育法も定めています。このことは、ここ数年のあいだに、急に言われるようになりました。

従来型の学科ではあまりそういうことを考えていなかったもので、卒業生はこんな人にもなれます、あんな人にもなれますというような形になっていたわけですが、今はプログラムとしてそういうものをきちんと説明できるようにしておこうということになり、この3つのポリシーを明確化することになったわけですが、恐らく、皆さんの中にも3ポリシー作りに携わった方がいるのではないかと思います。多くの学科は従来のカリキュラムでいいのですが、場合によっては従来の学部、学科と関係なく、新しい実態に合った教育の課程として学位プログラムというものをつくったほうがわかりやすいという例が出てきます。

つまり従来の学科は、先ほど言ったように教員の所属組織であり、学生の所属組織であり、提供される学位プログラムであり、と混然一体として存在していたわけですが、この方式でやっていくと、教育内容が変わるのに伴って、うまく説明できなくなるようなケースも出てきます。そうであるとすれば、組織から各種の機能をいったん切り離し、教育プログラムは教育プログラムだけで学位プログラムという形で体

系化していき、筋が通ったもの、一貫したものにしていこうという話が出てくるわけです。

ある意味では、社会の変化に伴って大学の役割がどんどん拡大してきている中で、いろいろな新しい問題に取り組まなければいけない。伝統的な文学部、法学部であれば特段問題にはなかったのですが、新しいいろいろな学部や学科が出てくると、どういう人材を、どのように養成するのか、どうやって品質を保証していくか等々、社会に対しての説明責任が発生してきます。

そこでいま、文科省の中央教育審議会では「学位プログラムを中心とした大学制度」へ転換しようという議論をしています。恐らく、今年度中に答申が出るのではないかと思います。答申が出ると、その次の年にはそれを設置基準に落とし込むことが通例ですから、今後は設置基準を大幅に見直すことになっていくだろうと思います。

そのときに重要なのが内部統制機能ということです。これはどういうことかという、先ほど言った3つのポリシーに沿って教育が行われているかどうかを、自分たちでチェックしなさいという話です。従来は学部、学科があり、そういう組織が設置基準を満たしていればいいという話だったのですが、多種多様な新しいタイプの学部・学科が登場してくる、あるいは組織は変えなくても、時代に即した教育をしなければいけないことになると、自分たちで新しい目標を決め、自分たちでカリキュラムを決めなければなりません。そのために、自分たちで教育目標にふさわしい学生を集めてきて教育をするということになります。それがしっかりとできているかどうかを、まずは自分たちで確認し、適切なアクションをとる、そうした内部統制の機能が必要になってきます。これを内部品質保証というのですが、そういう仕組みが必要になってきます。これをplan do seeなどと言うわけです。本当にplan do seeがいいのかどうかかわからない面もなきにしもあらずですが、

少なくとも自分たちで責任を持ち、自分たちがやっていることについて、ちゃんと社会に対して説明していくという、そういうことが重要になってきます。

例えば従来は、受験生はポリシーよりも偏差値で学部を選んで入学してきたので、教育内容に適合しない学生が出てくるといったこともありました。また、既存の学科や専攻ごとに伝統とか、いろいろな制約があり、一貫した論理でカリキュラムがつくられなかったという面もありました。例えば、たまたま一定の教員集団が学部に所属していると、その教員たちがカリキュラムをつくることになるので、当然ながら人材の養成目的に合った科目があるか、ないかということよりも、その先生方が担当する科目、場合によっては先生方がやりたい科目、専門の科目が優先されてしまうようなことが起こる。それではまずいだろうということで、3ポリシー、内部統制などの発想が出てくることになります。ほかにもいろいろな事情がありますが、とにかく伝統の中で、次第に硬直化していた部分を、見直そうとして登場したのが新しい3ポリシーということになるだろうと思います。

しかし、これを本当に実施するとなると結構大変なことで、そう簡単にはできないと思います。真面目にやると大学の組織構造を大幅に変えるようなことになるので、とても大変なことだろうと思います。

11. 「3ポリシー」に関わる課題

個別にいろいろな課題があることは、担当されている方はよくおわかりだと思うので飛ばしながらいこうと思います。

アドミッション・ポリシーの関係では以下のような問題があります。enrollment managementということが時々言われます。特にこれからは、入学から卒業、あるいは卒業後まで学修支援をして、在学している学生について管理をしていくこと、途中で諸事情により諦めて退学することがないようにしていくことなども重要になっ

ていくとされています。

カリキュラムについては、単位を実質化するとか、教育プログラムとして体系化するというようなこともありますし、個々の教育の中でのアセスメントをどうするか。要するに、学習の評価、学生の評価をどうするかという問題もあります。そのほかに、学習の支援の問題もあります。カリキュラム改革もしなければいけないのですが、ここにも細々とした問題がいろいろと出てくるのが予想されます。

ディプロマポリシーは、卒業の目標とか基準を指定することですから、簡単に言えば、学生が目標を達成できたかどうかを明確に判断しなければいけない。個々の学生についてそれを明らかにしなければいけないわけです。これを学修成果の測定とか、アセスメントポリシーという言葉で最近よく議論します。GPA (Grade point average) も学修成果の判断指標の一種だと思いのますが、そういう方法で目標を達成しているかどうかということを調査しなければいけない。これは結構大変で、もしかすると、この中にもやっている方たちがいるかもしれませんが、どうやって学修成果を測るのか、それ自体がそもそも難しいという問題があります。

それで最近では、例えば決まったテストがあり、そのテストで何点取ればどれくらいわかっていると判定するとか、○×のクイズのようなものをつくって判断したりします。それでも学修成果を正確に測定できるわけではないので、結果ではなく、プロセスを評価しようという考え方でやったりします。多くの大学で、河合塾とかベネッセとか、いろいろな会社が開発したポートフォリオのようなものを使って、それで学修プロセスの管理や評価、さらにはそれによって得られるデータの分析をやっているようです。そういうことをしながら学生の質の向上、あるいは自分たちの講義や学修支援活動などの改善を進める取り組みをしているようです。ほかにも学生の付加価値を明確に測定しなければいけないというような議論もあります。

学位は細かい話になり、飛ばしても構わないと思うので飛ばします。

12. 主専攻・副専攻などのあいまいな概念

日本ではいろいろな答申等に登場するのですが、明確な規定がない概念もいくつかあります。この混乱についても、学位プログラムを正式に導入するということになる整理しなければいけません。例えば、英語でMajor / Minorと言いますが、主専攻・副専攻に関する問題です。実は日本では主専攻・副専攻に関して法令上の規定がありません。アメリカの大学などではMajor / Minorはよくあります。当然ながらMajorは主たる専攻で、それに加えて副専攻として小規模のまとまりを勉強します。場合によっては学士、修士、博士を超えて併修することもあります。

今後、学位プログラムが正式に導入されれば、主専攻・副専攻をどのように規定するかという問題が出てくるでしょう。また、学生に対するサービスとしても、副専攻制度を提供することが必要になってくる可能性があります。最近、授業料が高くなってきているので、同じ授業料でより付加価値を高めるためにはMajorのほかに比較的安い授業料でMinorを勉強させる機会を与える場合があります。そうやって通常の人よりもより多くの付加価値を付けることが重要になってくるだろうと思います。なお、Double majorは主専攻を2つ履修することになるので普通は難しく、学部では困難です。大学院では時々あります。

共同学位については、複数の学科とか大学が共同のプログラムをつくって学位を出すということの意味します。これについては日本でも実際に行われています。国際的なものでは、Double degree、もしくはDual degreeと言われるものがあり、2つの大学を卒業すると両方の大学から同時に修了書、学位をもらえるという非常に便利なものです。最近はこの方式を取り入れている大学が出てきていますが、日本の法

令上、必ずしも明確になっていない点が残っています。このほかにも、学生サービスの観点からは、今後、いろいろな仕組みについて検討していく余地はあります。制度的に追い付いていないところが多々残されています。

13. 大学のガバナンス

今度は大学の中の問題です。大学のガバナンスに関しては最近盛んに言及されるようになってきています。ガバナンスの問題は私学にも該当しますが、国立大学のほうがもっと問題があります。ガバナンスとは、責任と権限が学内でどのように分配され、運用されているかということ。日本の戦後の大学は、大学管理機関というのですが、大学の統治をする大学内の組織を明確に定義してこなかった。それで民間企業から、大学はガバナンスがないとか、とても経営になっていないとかというような批判が出てくるわけです。

そのような状況の中で、最近では大学のガバナンスをきちんとすべきだという観点から、いろいろな議論が行われています。この問題が、会場にいる皆さんにとってどの程度関係があるのかわかりませんが、私立大学の場合は、教学と経営が分離していることが多く、法律上、理事会、学長、監事などが規定されています。教授会が置かれることも法律上、規定されていますが、教授会がなくても、他のものでも構わないというルールもあります。例えば、教授会は置くのですが、委員会制度で代用するという形もあります。すべての組織に教授会がなければならぬかということ、教授会がない組織もあっていいことになっています。

それから、私学の場合は寄附行為と学則に従いますので、学内での権限の委譲、配分といった点では、かなり自由度があります。ただし、最近、いろいろな縛り、規制が出てきています。私立学校法の中でさまざまな条件が規定されています。学校教育法の中では学長はどういうことをやるかを定めた規定があります。最近

は、学校教育法の中の教授会の規定が変わってきています。昔は教授会がいろいろなことを決めていたのですが、最近は、教授会は、特定の事項について学長が決定を行うときに意見を述べる、あるいは教育、研究に関する重要な事項で学長に対し意見を述べるという形になっています。教授会は大学の主たる意思決定機関ではなく、今は学長の補佐機関のような位置付けになっています。代議員制とか専門委員会等を置くこともできるという規定もあり、教授会でなければ決定できないことはほとんどなくなってきています。

寄附行為は私学の場合にはたいへん重要です。実際には、学校法人の設置認可の段階で寄附行為を決めるのですが、そこには目的、名称、学校の名称と所在地とか、学部、大学院とか、非常に細かいことを全部決めます。

学則には、細かい内容を全部書きます。どこの学科がどういう教育をするかということも全部書きます。ですから、これはカリキュラム改定があるたびに学則の改定をし、それを文科省に届け出る作業が発生して面倒なのですが、学則はとても重要で、これに従ってルールが運用され、日々の教育とか、その他いろいろなことが行われていくことになります。

14. 認証評価とは

きょうスライドを入れてくるのを忘れたのですが、いわゆる認証評価という問題があります。これは先ほどの内部質保証、あるいは学位プログラム化と深い関係がある話です。大学を離れて考えてみるとわかりやすいかもしれません。昔から品質管理という言葉があります。何かの機械に使う部品のネジの大きさは、一定の基準、規格を満たさないといけないというようなことが品質管理です。物をつくっているときはそのような基準を作ってその条件を満たすものづくりをするという考え方でいいのですが、ソフトウェアとかサービスなどの品質管理はどうしたらいいでしょう。ものではないです

から、品質管理の基準をつくるとか、標準をつくるとか、できるものではありません。

そこでどうするか。品質管理ではなく、それぞれの事業単位、大学も事業単位の一つですけれども、それぞれの事業所が、自分たちが目的とする性能を持ったサービスやソフトウェアをきちんと正しく作っていかれるかどうか、間違っただけのものをはじくような仕組みを持っているかどうか、あるいは、どのようにして間違わないようにするのかということ、それぞれの事業体が正しくシステム化する。そのシステムを持っている事業所を、ここは合格した工場です、あるいは合格した病院ですというように認定をします。こういうやり方は品質保証といいますが、品質を個別に管理するのではなく、品質保証をするシステムを持っているかどうかを認定する。そういうものです。

品質保証では、結果的にはそれぞれの組織が、自分たちでチェックしながら自分達で品質の管理をしていく体制をつくることになります。そのためにはマニュアル化なども必要ですし、逆に不要なルールはどんどんなくしていくことも重要なわけで、そういうことをやっていくことになります。

従来の設置基準はちょうど品質管理のようなものです。大学には何人先生がいなければならぬとか、建物はどれくらいなければいけないというようなことを決めるわけです。こういう基準は量的に決めることができます。一方、自己評価である内部品質保証は、まさに品質保証のためのシステムを自分たちで作ることです。また、それを運用することです。それに対し認証評価はAccreditationと言うこともありますが、きちんとした品質保証システムを持っていて、それがしっかり働いているかどうかを外部から認定するものです。

これを法令に沿って言うと、文科省に認証された機関が文科省に代わって、各大学に品質保証システムができていないか、きちんと運用されているかを評価し、認定していくということ

です。文科省に認証された機関による評価なので、認証評価という呼び方をします。わかりにくい呼び方ですが。これを7年に1回、やることになっています。分野別の認証評価の場合は5年に1回です。

先ほどからお話ししているように、従来の学部・学科制のような固い組織がどんどん流動的になっていき、教員の役割、プログラムの役割、学生の立場、それぞれが別々に捉えられるようになってきた中で、自分たちで説明していく必要もあるし、そのためのシステムを自分たちできちんと作っていかなければいけない。なおかつ、それを自分たちでチェックして改善していくような仕組みを持っていかないと。こうしたことが、全部つながっている話なわけです。そこで学位プログラムという教育課程が登場し、内部品質保証という考え方が出てきます。そして、それらを全学的にガバナンスする体制というものも必要だということで、従来の教授会だけで決めるのではなく、全学的に見ていかなければいけないということにもつながってくるようになります。

恐らく、今年から来年くらいから第3巡目の認証評価が始まるので、これから皆さんは、その準備などで大変ではないかと思いますが、そういう一連の動きとして理解することが大切だろうと思います。

15. さいごに

法律の話とは関係ないのですが、大学改革は文科省、あるいは官邸で議論されます。よく見ていると面白いことがあります。企業のあり方について問題になったり、改革を迫られたりすることがあります。例えば、企業のガバナンス改革をしなければいけないといった話がされるようになると、官邸等の会議に企業から参加する委員がそれを頭に思いながら、大学にも同じことをやれ、というようなことを言い出すわけです。

大学の人たちはあまりわかってないのですが、

企業もいろいろと改革をしろと責められていて、特に会社法が制定され、その中で企業のガバナンスのあり方を規定しました。その中で、指名委員会を持つ会社といったものも規定され、指名委員会で取締役の候補者などを決定するという方式があります。これは国立大学の学長の指名方式の原型なのだろうと思います。また、日本版SOX法というものがあるのですが、これは企業の内部統制、監査をしっかりとやれという法律です。最近、大学ガバナンスコードを作るべきだなどという話が出ていますけれども、これもコーポレートガバナンス・コードとカスチュワードシップコードを作らなければいけないという民間側での話がある。このように、ほとんど時差をおかずに、企業が言われていることを、企業が大学に言ってくるという傾向もあります。そういう意味では、大学改革として何が問題とされるか、予想できる面もあります。

最後にぜひ言っておきたいのは、最初の廣瀬理事のご挨拶にもありましたが、制度というものは、確かに存在しているのですけれども、制度も変わります。変わっていくときには、その背後にある種の物語のようなものが設定されます。これこれのストーリーがあって、だからこのように変えていかなければいけない、といった話の流れがあります。それを理解しないと、なぜ今こうしたことを言われているのかがわかりません。それをわかっていないと間違った対応をする可能性もあります。ですから、ただルールを知るだけでなく、できれば過去の経緯とか、なぜそういうことを議論するのかという物語のようなものを、ぜひとも探してほしいと思います。

また、最近、いろいろな人たちがいろいろなことを言うので、法令上の根拠がないような制度とか新しい考え方が、答申とか施策の中に多数導入されるようになってきています。ある意味では改革の押し付けであったり、現場に混乱を招く原因だったり、言葉が定義されていないので、同じ言葉で表現しながら大学ごと

に全く違ったことをやっているといったことも、現実に起きてきています。

やはり言葉のような改革議論に振り回され過ぎないで、なおかつ、その背景をしっかりと理解してやるべきです。それともう1つは、目の前にある現実が重要です。目の前の現実から離れた改革はあり得ないわけですから、ご自身が見ている現実を一番大切にしてほしいと思います。

なお、きょうは取り上げなかったのですが、会計はとても重要です。できれば会計も勉強していただければいいのではないかと思います。

以上です。

総括

竹口 圭輔

(法政大学 教育開発支援機構 FD推進センター長)

小林先生、どうもありがとうございました。本日は、我々が働く「大学」という組織について改めて知る、特に体系的に知るという意味で、非常に良い機会でした。教員である私自身、自分の職場がいったいどういう制度のもとで動いているのか、ここまで体系的には理解していませんでした。そのため、個人的にも本日は勉強になる良い機会でした。

皆さんご承知の通り、本学では今年度より100分授業に移行しています。何で100分にしたんだというような意見が私のところにたびたび寄せられますが、その背景には先ほどの説明にあったような単位の話と密接にリンクしていることがわかりました。また、認証評価の話にも触れられていましたが、本学でも今後、学習成果の可視化や測定といったテーマが質保証との関係で重要な課題になってくるものと確信しました。その中でも、IRの可能性について提言されていましたが、我々も現在取り組んでいるところですので、非常に心強く感じた次第です。

さらに、お話の最後の方で、物語を知ること

の大切さを訴えておられましたが、その点については私も非常に共感しています。今後も、大学を取り巻く制度は変わっていくでしょう。その際、我々自身がいったいどういうストーリーの中にいるのかを大局観をもって把握していくことは、変化に対応していく上で効いてくるはずです。私は会計学を教えている人間ですが、最後に会計も大事だよとおっしゃっていただけたのは個人的に嬉しかったです。

さて、企業のガバナンスをめぐる改革では、昨今、「投資家との対話」というキーワードがよく登場します。では、大学におけるガバナンス改革に重ね合わせた場合はどうなるのでしょうか。大学にとってのステークホルダーを考えたときに、学生はもちろんのこと、保護者だったり社会も該当してきます。本日伺ったガバナンス改革という物語からも、我々は今後、そうしたステークホルダーとの対話を積極的に進めていかなければならないということが想像できるのではないのでしょうか。

とはいえ、冒頭の廣瀬先生からのお話にもありましたが、大学とは私を含め「書かれたルール」を意識しない教員がたくさんいる組織だったりもします。そのため、まずは職員と教員との間でしっかり対話を進めていく必要があるかもしれません。当たり前のことかとは思いますが、組織の構成員同士で豊かなコミュニケーションを図っていくことが、本学がますます良い大学になっていくためには不可欠なことかと思っています。ぜひ、本日のご講演ならびに研修の内容を生かして、今後もみなさんでより良い大学にしていきたいと思います。

小林先生、改めてありがとうございます。

「法政大学の学生像」

2018年9月29日(土) 13:00～15:00

法政大学 市ヶ谷キャンパス 富士見ゲート G201 教室

◇話題提供

竹口 圭輔

(法政大学 経済学部 教授／教育開発支援機構 FD推進センター長)

渡邊 誠

(法政大学 人間環境学部 教授／人間環境学部長)

チャビ ゲンツィ

(法政大学 理工学部 教授)

土屋 貴之

(法政大学 学務部学部事務課 主任)

司会：岡松 暁子

(法政大学 FD推進プロジェクトリーダー／人間環境学部 教授)

開会挨拶

廣瀬 克哉

(法政大学副学長／常務理事・教育支援本部担当)

岡松

定刻になりましたので、法政大学第7回新任教員FDセミナーを開催いたします。私は今年度、FD推進プロジェクトリーダーを務めております人間環境学部の岡松暁子でございます。本日は司会と後半のパネルのファシリテーターを務めます。よろしく申し上げます。

新任教員FDセミナーでは、従来、授業の工夫というテーマを多く扱ってまいりました。今年度は新任教員の先生方が四十数人いらっしゃり、本日はその8割以上の方においでいただきましたが、ほとんどの先生方はすでに何らかの教歴をお持ちで、それぞれの分野でご活躍されてきた方でいらっしゃいます。また分野それぞれの授業のやり方もあると思いますので、今回は本学の卒業生でもある先生、本学での教歴の

長い先生、他の大学から異動してこられた先生に、法政大学の学生にはどのような特徴があるのか、本学にはどのような学生がいるのかについて、これまでの法政での経験をふまえてお話しいただきます。また、事務から見た学生の特徴や変化について、職員の方にお話をさせていただきます。

その上で、法政大学は今後どのような人材を社会に輩出していくことが重要なのか、法政大学の学生としてのアイデンティティを持ち、また社会に出た時に法政の卒業生であることに対し自信と誇りを持った学生を輩出していくために、われわれはどのような教育をしていくことが大事なのか、このようなことについて、皆さまとお話しできればと思います。したがって、本日は新任教員の方々に限らず、そうではない先生方にもご出席いただいております。

それでははじめに、法政大学副学長／常務理事・教育支援本部担当、法学部教授の廣瀬克哉先生に開会のごあいさつをいただきたいと思っております。

廣瀬

先ほど着任の年次をお伺いしましたが、私は1987年9月着任で、最初のゼミ生を送り出してこの春で30年たちます。そのゼミ生たちがいま50代前半ぐらいになっていて、社会の中堅どころからもう少し上の責任を持つ役割をしている人たちもいます。そういう人たちから、彼らよりさらに先輩、もっと年上の法政の卒業生について、複数の場所で、複数の業界の人から、同じようなことを聞くことができました。どうい

うことか。職場で、いま50代前半ぐらいの人の5歳から10歳ぐらい上の、一番の上の管理職層で、あの人の仕事ぶりは好感が持てるのか尊敬できると思う人が、後になってから同じ法政の卒業生だと知ることがあった。このようなエピソードを聞いたことがあります。

あの人は自分の手柄のために仕事をしているのではなく、例えば自治体だったら、地元の住民のためになるかどうかということでおれなく仕事をしているとか、そのような褒め言葉とともに、しかし法政出身ということを経験した後輩にも知らせることなく、同じ職場で20年ぐらい経過して、初めて何かの折にたまたまそういうことを知る。この辺りにどうも法政の卒業生のキャラクターが典型的に表われているような気がします。法政の卒業生だということに群れるという傾向は極めて薄い。ですから、職場の後輩たちに対してもどの学校出身かということを知らせていない人が多い。もう一つ、悪く言えばとがっていない、よく言えばまっとう。そして、あるべき仕事をひけらかさずにしっかりやっている人が多い。このような印象を私自身もそういう人たちから持ちます。

その職場の後輩たちが、地方自治体であったり、企業であったり、金融機関であったり、多くの職場で中堅の管理職になりつつある世代の法政出身者たちの先輩について、そんな評判を立てている。これを大変うれしいと思いますし、ただ、ちょっともったいないと思うことも出てきます。なぜ法政出身ということを経験しているのだろうか。隠している意識はないのでしょうか、周りにあまり伝えていないから、法政の後輩が自分の先輩だと知らないで同じ職場で20年過ごしてしまう。このようなことが普通に起こっています。

もう一つ、せっかくいい仕事をやっているのに、地道にやることに生きがいを感じているタイプの人が多いような気がします。もう少し堂々と表に出て、そのまっとうなことを貫いていくタイプの人、もっと出てきていいの

ではないかという気もしながら、そのようなエピソードを聞いています。

最近の後援会、校友会、父母の会、卒業生の会の地方支部などへ出張させていただくことも多いのですが、そこで聞く評判も、やはりこの感覚とずれていません。ほぼ一貫しているように思います。大正時代、100年前の法政の学生の学風を当時の言葉で「質実穩健」と言ったそうです。「剛健」ではありません。「質実穩健」という造語があったそうですが、それが法政らしい学生気質だと言われていたのだそうです。その伝統は今も色濃く引き継がれているようにも思います。

われわれはその中のいいところを維持しながら、足りないところをどうやって刺激して付け加えていくか。そのようなことがわれわれには課されているのかなというように感じますが、そのようなことも含め、いろいろな着任の年次の先生方、そして法政出身の職員の方からも、いろいろなヒントを得ながら、これからの法政で育っていく若者たち、若者に限定することはないけれど、法政を巣立っていく人たちに何を提供できるか。それを考える場にできればと思います。

岡松

どうもありがとうございました。

本日お配りしている資料の中に質問表とアンケートが入っています。アンケートは最後にご提出いただければと思います。本日は休憩時間なしで進めていきます。ご質問のある方、またご意見のある方は適宜お書きいただき、あちら側に佛坂さんがいらっしゃるの、そちらに提出していただくか、あるいは合図をしていただければ事務のほうで取りに行きますので、お出しただければと思います。

はじめは経済学部教授の竹口圭輔先生です。本年度は教育開発支援機構FD推進センター長を務めていらっしゃいます。1992年に法政大学に入学された本学の卒業生でもあります。本学

の経営学部をご卒業後、株式会社大和総研を経て、2004年に本学経済学部に着任されました。2017年より教育開発支援機構FD推進センター長を務めていらっしゃいます。竹口先生にはご自身の大学時代の法政大学と今の法政大学がどのように変わってきたのか、あるいは変わっていないのか、そこから法政大学の学生はどのような人材であるのかということについて、お話ししたいと思っています。

話題提供

竹口 圭輔

(法政大学 経済学部 教授/教育開発支援機構
FD推進センター長)

みなさん、こんにちは。経済学部の竹口です。4月の新任教員研修会の際にお会いしているので、その時のことを何となく覚えていらっしゃるかと思います。あれから春学期と夏休みが終わり、あっという間に秋学期を迎えていることかと思いますが、この間、いかがだったでしょうか。みなさんにとっては怒濤の半年だったのではなかったかなと推察しております。

本日は、この秋学期はもちろんのこと、今後のみなさんの授業に貢献できるよう、少しでも有益な情報をお持ち帰りいただけるような機会にしたいと思います。

さて、コーディネーターの岡松先生より事前に与えられたお題は2つありました。先ほどのご案内にあったとおり、私は本学出身者ですので、私が学生だった時と比べて今の大学生は違うのか。これが1つ目のお題です。もう一つは、FD推進センター長という立場から、FDの観点からも何か話してくれと言われていました。

まず、1つ目のクエスチョンに対する答えですが、つまらない答えですけれども、率直なところとして、違うけれど違わない、というものです。当然違うところもあれば違わないところもある。とりとめのない答えですが、そのような印象を持っています。今日はその辺りを深掘

りしつつ、今後どうしていったら良いのかといったところまで話を広げられればと思います。

違う点ですが、当然、今の学生とは世代が違います。私が学生だった時は1990年代前半でしたが、今は2010年代の後半です。私はいわゆる団塊ジュニア世代ですが、今の大学生は、諸説ありますが、ゆとり世代、ゆとりの第3世代、あるいはさとり世代などと表現されています。このように世代論で考えれば、カテゴリーが異なってきます。

さらに、確実に異なっているのは世代人口です。私の同級生はだいたい200万人います。一方で、現在の18歳人口は120万人程度で推移しています。このように単純に同級生の人数が違うわけです。その分、多様性のような点でも当時とは事情が異なってくるのかなと感じています。

私の学生時代はバブル経済が弾けたあとでしたが、今は2010年代の後半で、雰囲気はかなり異なっています。今の市ヶ谷キャンパスはすごくきれいですよね。私の頃は正直かなり汚い、良い意味で味のあるキャンパスでした。今は再開発も進み、すごくきれいです。経済学部がある多摩キャンパスでも、今でこそEGG DOMEやVブリッジなどがありますが、当時はありませんでした。キャンパスの清潔さもそうですが、構造物の佇まいがまったく違う時代でした。

私の学生時代における、当時の大学生、あるいは若者のカルチャーを象徴する言葉の一つとして「コギャル」という言葉がありました。ここには私と同世代の先生も多く見受けられますが、そのような言葉が流行ったことをご記憶かと思っています。ルーズソックスや茶髪に象徴される女性です。ヤマンバでしたか、かなりとんがっていた人たちもいましたよね。一方で、何年か前から「量産型」という言葉が使われ始めています。アイドルグループの坂道シリーズのように、正直、みんな同じような格好をしていて誰が誰だかよくわからないやつです。このようにポップ・カルチャーの面でも相違が見受け

られます。

さらに、テクノロジーの側面から見ると、私が学生の時はちょうど携帯電話がサービスインしたばかりで、今ほど普及していませんでした。そのため、友達との連絡手段はもっぱら家の電話やポケベルです。今でも当たり前のようにスマホが使われています。今の学生は、われわれが育ってきた時代以上に、新しいテクノロジーやサービスが急速に発達・普及していく中で育ってきているのでしょう。そのため、情報に対する感度や受け止め方も異なっているように感じます。たとえば、スマホが前提の時代ですので、情報は勝手にプッシュされてきます。当時は自分から取りに行かなければ情報は入ってきませんでした。もしかしたら、そうした背景が今の学生に見受けられる待ちの姿勢を生み出しているのかもしれませんが。

ほかにも、ツイッターのハッシュタグだったり、「インスタ映え」というような言葉もあります。あれは何かと考えたときに、もしかしたら、心理学におけるマズローの欲求5段階説という社会的欲求に近いのかなと思ったりもします。同じハッシュタグをつけることでグループを作り、そこに所属しているような感覚で安心感を得ているのではないかという解釈です。さらには、「インスタ映え」のような言葉が普及しているのは、その上の承認欲求のようなもので、所属しているグループから認められたいという行為を指すのかもしれませんが。フェイスブックの「いいね!」もその一種でしょうか。さきほどの量産型という言葉にも関係しますが、一見すると大した違いはないようにみえるけど、実は差異を目指しているのかもしれませんが。そのようなちょっとした差で認められたいというメンタリティがあるようにも感じています。

私が学生の頃はそんなことはまったく考えていませんでした。段階ジュニア世代の感覚からいうと、まずもって同級生が多いし、大学受験なども競争が激しかったので差別化が大切でした。いまはどちらかというと競争よりも協調と

か、ちょっとした差を求めて動いている学生が多いのかもしれませんが。ただし、こうした理解は一般論というか、あくまでも私の個人的な世代全体に対する感想です。

では、私が普段授業をしているときに意識していること、あるいは最近少し戸惑いつつあることは何かをお話します。われわれ大学教員の仕事とは何でしょうか。教員と学生という2軸で考えると、教員は何かしらの専門知識だったりスキルだったり、あるいは研究方法や経験だったり、様々なことを学生に対して伝えたり、教えていくことかと思えます。対して、学生からすると、教えられたことを理解することかと思えます。この関係性の中で私が常々意識して実践していることは、何かに例えながら教えるということです。われわれが持っている専門的な知識を学生が理解しやすい事象だったり、彼らの身近な事象に置き換える、つまり比喩の活用を意識しています。そのような努力を日々しています。幸い、私は会計学という日常生活に身近な学問を教えているため、専門用語や理論を学生の身近な経済活動に置き換えて説明しやすいという特性があります。

しかしながら、置き換えるものが微妙に伝わらなくなってきたなど、ここ数年感じ始めています。いわゆる世代ギャップのような感覚です。用いた比喩だったり、昔こんなことがあったよという話をしても、そもそもそれを知らなかったり、関心がなかったりというようなシチュエーションに直面することがしばしばあります。彼らとの年齢的な開きが出てきたからかもしれませんが、その辺りが難儀している点です。改めて、みなさんの時代感覚を確かめてみたいので、ここでちょっとしたクイズをだします。

いまお見せしているスライドにはいろいろな事象が列挙されていますが、年代順に正しく並び替えることができるでしょうか。ライブドア事件。最近、三菱UFJ銀行へと名前が変わりましたが、三菱東京UFJ銀行の発足。初代iPhoneが発売された時期。六本木ヒルズが開業した時

期。リーマンショック。そして東京メトロが発足した時期。正しい順番はわかるでしょうか。私自身の感覚で、あれどっちが先だったかなというものばかりを選びましたので、結構難しいかもしれません。正解をお見せします。

これらはすべて2003年から2008年の出来事です。東京で暮らしていると当たり前のように身の回りにあるものばかりですが、そんなに古くない事柄です。六本木ヒルズができたのは2003年です。東京メトロはその後です。昔は営団地下鉄と言っていましたが、今では普通にメトロです。三菱東京UFJ銀行ができたのは2005年です。話はそれますが、就活時に学生は「UFJから内定をもらった」という言い方をすることがあります。なぜUFJというのか聞くと、彼らは呼びやすいからと答えます。実態としては不良債権処理に苦しんだUFJを三菱が救済したわけであり、元三菱の人が聞いたらけっこう癢に障るフレーズだったりします。でも、そういう背景を学生は知らなかったりするわけです。ライブドア事件にしても、ホリエモンですね、堀江さん最近メディアにもよくでてきますが、そのような事件を起こした人とは知らなかったりもします。リーマンショックも同様です。われわれの感覚からすると、比較的最近というか、たかだかこの10年ぐらいの出来事ですが、学生の感覚からするとかなり昔の出来事になってきています。こうした感覚が自分の中でミスマッチを起こしていて、例えるときに苦労しているのかなと、自分自身、反省しています。

先ほどのスライドでお見せした事象はすべて2008年以前です。ということは、今の大学4年生でさえも、当時は小学生でした。つまり、すべて今の大学生が小学生以前の出来事です。1年生に至っては2011年の東日本大震災の時でさえ小学生です。同じ年にスティーブ・ジョブズも金正日も亡くなっていますが、1年生にとってはもはや歴史上の人物という認識かもしれません。

今の大学生は基本的に1996年から99年生まれ

の世代になります。当然幅はありますが、4年生の場合は2002年までが未就学児、1年生に至っては2005年までが未就学児でした。ですから、90年代の出来事など詳しくわからないわけです。このように整理してみると、われわれが最近の出来事だと思っていることは、彼らにとっては遠い昔のことであり、リアルな感覚をもって想像できない事柄であるかもしれません。

ですから、相違という意味では、当然ながら世代が違うと言いましたが、もう少し突っ込んで考えてみると、育ってきた時代背景だったり、共通認識だったり、カルチャーだったり、あるいはテクノロジーだったり、その辺りは確実に違ってくるのだらうなということを実感として持っています。そのため、自分の常識や感覚を常に疑い、場合によっては彼らに寄り添っていく必要があるのかもしれない。

一方で、違うけれど違わないという答えの、違わないという部分ですが、それは成長機会です。若者であるがゆえに、将来に対する可能性は同じであるということです。この点だけは、当時も今の変わることはないだろうと信じています。もちろん、時代背景が違うので教え方には気を遣う必要があるでしょうし、気を遣わなければならない世代によいよ私も突入しはじめたのかなと感じています。

用意しているスライドはこの程度ですが、最後にまとめ的なスライドとして、普段、私が意識していることをいくつかまとめてみました。一つが多様化と均質化・同質化という、相反する点についてです。本学でもダイバーシティ宣言をしていますし、多様性・多様化という言葉に対する理解はかなり進んでいると思います。おそらく今の大学生も当たり前の感覚として多様性を受け入れているはずですが、一方で、先ほどのSNSの例えではないですが、他の人と異なるのが怖いとか、他の人と一緒にありたいというような、同質性だったり均質性を求める傾向にあるのかもしれない。同調圧力という言葉い過ぎかもしれませんが、案外、こうした相反

する概念が彼らの中に同居しているような気がしています。

次にわれわれは普段、授業という場、あるいは教室という場で学生と接しているわけですが、個人を意識する場合と、クラスのみんな、集団を意識する場合があるかと思います。この使い分けが結構難しいように感じます。私自身は、誰かを注意する時、座学のクラス授業でけなすようなシーンはあまりないかもしれませんが、ゼミなど比較的少人数かつ親しい集団においては特定の学生にダメ出しをするシーンはあるかと思います。シチュエーションにもよりますが、私はできるだけみんな前でダメ出しをしないようにしています。同時に、学生による失敗の原因を自動的に見える化し、シェアできるような仕組みを組み込む努力をしています。例えば、事前にルールを作って共有し、自分がなぜだめだったのかを把握し、個々の学生が納得できる、他の人と違うことをちゃんと理解できるように、そんな仕組みを整える努力です。

他にも、ゼミはもちろんこと、普段の授業でもなるべく学生を名前で呼ぶようにしています。小さな努力かもしれませんが、「きみ」とか「あなた」ではなく、なるべく名前を覚えて直接呼びかけます。もちろん、受講生が何百人もいる授業だと現実的ではないでしょうが、学生との信頼関係を築きあげていくポイントかもしれません。名前を呼びかけることで、集団だけど、その中から個をしっかり拾い上げていますよというメッセージにもなります。

そうした意識をここ数年、個人的には強く意識しています。全体を見つつ、個人にフォーカスを当てるということは、最終的にわれわれ教員が学生にどれだけ寄り添えるかということに行き着くのかと思います。ただし、これは結構難しい。難しいけれど、ゴールとして一人ひとりに寄り添ってあげることを目指すべきではないでしょうか。自分自身、法政の学生だったので強く感じるのですが、本学には成功体験を通じて成長していく学生が多いと思います。

私自身もそうでした。ですから、教員として一人ひとりの学生をどれだけ成長させられるか、成功体験を与えられるか、というところ強く意識しています。そうしたわれわれの努力は、結果的に学生の本学に対するロイヤリティだったり、アイデンティティだったり、誇りのようなものにつながっていくんだろうと信じています。

私は今年で15年目の勤務を迎えますが、この間継続して行ってきたことがあります。1年目の方でも自分がコントロールできる、たとえばゼミのような場でしたら実践できることです。それは、法政大学へのロイヤリティとか、大学全体のことはよくわからないけど、少なくとも自分のゼミに対して誇りをもってくれという教育です。エンゲージメントという言葉がありますが、絆のようなものをしっかりと作り上げていくことです。卒業してさようならではなく、卒業後も繋がりが続ける関係の構築です。卒業してからも、こんないいことがあったとか、あるいは辛いことがあったとか、そうしたことを気軽に話せるネットワークが社会に出てからもあるんだよ、ということを在学中からゼミ生には意識させています。口でいうのは簡単です。実際は難しいこともあるでしょう。またメンテナンスをしないとネットワークは壊れていきます。この辺りは試行錯誤しながら改善し続けていくしかないのでしょう。でもそうした思いこそが学生を繋ぎ止める、そして成長させていく原動力になりますよ、というのが私からのメッセージです。

最後にFD推進センター長という立場からのコメントになりますが、皆さんも自らをアップデートし続けてほしいという願いです。みなさん一人ひとり、私も含めてですが、われわれ教員がアップデートしていき、研究力と教育力を高めていけば、結果的に本学全体として、質の高い学びを提供できるようになるのではないのでしょうか。われわれ一人ひとりが輝き続けることで、間違いなく本学全体の教育の質は向上していきます。FD推進センターとしても、

今後も皆さまの教育改善、授業改善に少しでもお力添えをできればと思います。ご清聴ありがとうございました。

岡松

どうもありがとうございます。竹口先生がいらっしやった時の学生時代からの違い、違うこと、変わらないことについては、皆さまもいろいろな場所で気付かれていますかと思っています。私も、冷戦といっても冷戦が何なのかがわからない学生に国際関係を教えなければいけないわけですが、そのような例えの難しさは本当にたくさんあると思います。また、受験生の数が減っていることは、皆さま、これから広報活動をする時につくづく感じられることではないかと思っています。

受験戦争が厳しくなくなった状況で入ってきている学生が非常に多いことの影響は、いろいろなところにも波及しています。このFD推進センターでも11月に初年度教育に関するセミナーを行います。初年度教育、すなわち1年生の時に大学でどのように勉強するかということをお教えることが極めて重要になってきています。法政大学のような六大学でもこれが非常に重要になってきているということで、先生方にも是非、今回のセミナーにもご参加いただければと思います。

また、来月には、ハラスメント研修もあります。われわれの時代には考えていなかったようなことでも、現在ではハラスメントになることもたくさんあり、気をつけなければいけない点が増えてきました。今の話の中にも少し出てきましたが、「多様性」に関連して気をつけなければいけない点を認識しなくてはなりません。年に3回、4回セミナーを開いているので、併せてご参加いただければと思います。

続きまして、人間環境学部教授で、現在、人間環境学部長でいらっしやる渡邊誠先生です。渡邊先生は1990年に人間環境学部の前身である本学の第二教養部、本学には以前は夜間の学部

があり、その夜間の教養部に着任されました。1999年に改組して発足した人間環境学部に着任されました。人間環境学部は今年で20周年を迎えますが、2005年から2006年、そして2017年度からと、お気の毒なことに2回も学部長をされていらっしやいます。それではよろしく願いいたします。

話題提供

渡邊 誠

(法政大学 人間環境学部 教授/人間環境学 部長)

まず自己紹介させていただきます。人間環境学部の渡邊誠と申します。私が法政大学に着任したのは1990年ですので、今からほぼ30年前になります。当時、法政大学は市ヶ谷キャンパスの中に2つの教養部組織があり、私は第二教養部における自然分野の教員として着任しました。その後、1999年に人間環境学部が設置されるのと同時に移籍して今日を迎えています。

人間環境学部は基本的には文系の総合政策学部ですが、学際的なテーマを扱っており、そのため文理融合を目指す側面も持っています。私は自然科学の中でも特に物理学分野における物性関連を専門としています。学部においては「サイエンスカフェ」および「環境モデル論」という科目を担当しており、自然科学の基礎と社会的政策を結びつける内容の授業を担当しています。エネルギーと物質の量的保存則やエントロピーという概念を含めてそれらの質的劣化則を把握することを試みています。それらをもとに人間活動の特徴と環境問題との関連を考えています。また力学一般と熱学、原子・分子の基礎、エネルギーなどに関する内容、そのほか環境問題の分析や社会政策を考える上で必要な基礎的事柄などについて講義しています。サイエンスカフェは1年生に開設されている科目で、初年次教育の一環として展開されているものです。

私に課せられた本日の課題は、ここ30年間の

学生（気質）の変化を解説するという事です。ここ30年間の変化をわかりやすく示すためには、直感的な話よりも何らかのエビデンスを提示しながら、その変化の様子を追っていくのが重要ではないかと考えています。これまで法政大学の教員であった自分にとって最も印象的なことは、この30年という期間の中で、特にここ20年は教学改革がかなり精力的に進められてきた時代でもあったことです。あらためて歴史を振り返りながら、この間の教学改革を通して学生がどのように変化してきたのかという点を調べてみたいと思います。

文科省のホームページに掲載されているグラフを参考にしますと、平成元年を過ぎた頃（平成4年）に18歳人口にピークを迎えています。それ以降徐々に減少しています。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/069/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2016/06/08/1371868_7.pdf）30年前は、将来的に18歳人口が半減することが懸念され始めた時代でもあり、大学にとってはその意味での危機感を持っていた時代でした。いま当時の教学改革を思い出してみると、背景としてこのような18歳人口の減少への懸念とともに文科省の大学設置基準の大綱化という政策的転換が契機となっていたように思います。各大学、学部の方針をもとに学部等の設置がしやすくなる一方で、大学、学部自身が自己的に点検を行い改善し、教育・研究の質的保証を行っていくような仕組みが導入されつつあった時期でもありました。

30年前は工業等制限法による規制がありました。大学の立場から言えば、今日の23区の定員規制に相当するものと考えてもよいと思います。当時はこの制限法により市ヶ谷キャンパス内では新しい建物が建てられませんでした。かつての国土庁管轄の法律だと思えますが、これが2002年に廃止されました。また、当時は市ヶ谷キャンパスにはⅡ部という存在があり、もともと生涯学習へのポリシーを古くから実践して

きたわけですが、これが新しい教育実践へ向けてどのように発展させるのかなどの課題を抱えていたという背景もありました。

学部等の新設について説明しますと、1999年に国際文化学部、人間環境学部が市ヶ谷キャンパスに設置され、そのほか2009年までに現在の学部体制へと変化してきました。30年前は6学部2教養部体制であったものが現在の15学部体制へと大きく変化しました。1999年からの約10年間はそのこのような学部設置が相次いだ時代で、学生受け入れの枠組みの改革が進んだ時代でした。

その後の10年は様々な学生支援や教育支援体制が整備されてきた時代でした。例えばキャリアセンターや学習ステーションなどが設置され、さらには各種相談室などが充実してきました。また情報カフェテリアなどの利用環境も向上するなど学生へのサポート体制が進んできました。それと同時に「法政大学憲章」が制定されるなど、本学のポリシーが明確に打ち出されてそれにもとづき様々な改革を行っていくという考え方が進んできました。したがって、法政大学はこの20年間に於いて性格の異なる改革を経験してきたと言えると思います。

そこで、この30年間にわたる本学学生の変化の特徴について解説したいと思います。まず1990年以降の在籍者数を調べてみました。併せて男女学生数の割合を見てみました。（以下ではこれらの割合をそれぞれRa、Rbと記すことにします。）ここでは本学において公表しているデータを参照しています。（<http://www.hosei.ac.jp/gaiyo/johokokai/horei/index.htm>、<http://www.hosei.ac.jp/gaiyo/johokokai/kyoiku/gakuseisu/index.html>）これらの数値を用いているのは法政大学における状況変化の有無を知るためであることをご理解ください。本学では2005年以降は公式ホームページにデータが公開されています。それ以前には「法政大学広報」として配布されていた印刷物にデータが掲載されてきましたのでそれを参照しました。

はじめに年度ごとの在籍学生数の推移を調べたところ、年度ごとに若干の揺らぎはあるもののほぼ一定と言える状況でした。その一方で、これらの2つの指標については顕著な変化がありました。Raは、1995年以前にはほぼ0.8でしたが、2000年を迎える前段階において急激に減少し、さらにそれに引き続いて2013年ごろから再度急激な減少傾向を示しました。近年では0.6に近づこうとしています。つまりこのような2段階に渡る変化のプロセスを通してRbが増加しているわけです。

2000年に入る直前の時期からの10年間は、本学において様々な学部設置が行われた時期でもありました。6学部・2教養部体制から15学部体制へ移行した教学改革時期とこれらの変化は同期していることになります。また2010年以降今日までのほぼ10年間は、本学においては学部設置などの改革は行われておらず、この時期はそれに代わりもう少しソフト的な改革が進められてきた時代でした。学生支援あるいは教育支援体制などが整備されるなど、大学の質的な改革が行われてきました。2013年頃からの変化は、このような改革が関連していると考えられます。このようにこの30年を通して眺めてみると、(1) 2000年頃を中心とする1段階目の変化は新学部・学科設置などのディシプリンに関わる教学構造の変化を伴う改革に関連し、(2) 2013年ごろから始まった2段階目の変化はその後の学生支援体制や理念の提示などによる全学的・学部横断的な改革に関連している、と考えられます。

ここで法政大学は一般的にどのように受け取られているのでしょうか。大学評については様々な雑誌でも紹介されていますが、ここではあえてWikipediaで「バンカラ」という言葉を検索してみました。バンカラという語はハイカラという語への対比として使われることがあるようです。バンカラというと学生服や学帽、あるいは高下駄というようなイメージが想像されます。法政大学はかつてはバンカラ大学の筆頭

格と言っても過言ではない大学だったのではないのでしょうか。確かに大学の校風はバンカラあるいはハイカラという語で明確に分けられる側面もあるように思います。ところで様々な受験生向け雑誌を見てみると、法政大学については「イメージチェンジ」あるいはそれと同類の表現に出会うことがあります。この語のニュアンスはさておき、法政大学は変化しているということが社会一般に認知されていることでもあるように思います。

法政大学公式ホームページの中のHOSEI MUSEUMを見てみると、昔ながらの学生服の学生たちの様子や東京六大学野球の初優勝時の様子などが当時の雰囲気を伝えているかのように掲載されています。(http://www.hosei.ac.jp/gaiyo/daigaku_shi/museum/index.html) 私もたまにその雰囲気をWeb上で楽しんでいます。しかし、今それが大きく変化してきていることも事実であるように思います。どちらかと言えば現在は、高校時代勉学に励み受験準備をしてきた比較的高学力をもつ社会の平均的な若者層が入学してきていると言えらると思います。大学としてはその観点を踏まえて教育・研究の方針や社会貢献のあり方を考えていく必要があると思います。

大学教育においてひとつの重要な論点は、学生が考察対象としている内容について深掘するセンスを身に付け、考え方の理念と論理をしっかり意識して思考し、判断し、行動していく力を養うことにあると考えています。それが自由を生き抜く実践知という表現につながっていると思います。その意味で現在の大学の中で進められている「実践知」を意識した教育はとても重要だと考えています。教員と学生の接点において、例えば授業科目やゼミナールあるいは課外活動の中で、これを具体的にはどのように伝えていくのが我々の課題のひとつだと思います。

ここで公表されているデータをもとに、学生の生活実態の変化について触れておきたいと

思います。本学でも学生の生活実態についてのデータを公表していますし、全国大学生協同組合連合会でもその調査結果をまとめています。(http://www.hosei.ac.jp/gaiyo/johokokai/jittaichosa/index.html、https://www.univcoop.or.jp/press/life/report53.html) その中から、最近の10年程度の期間において浮かび上がる特徴について幾つか拾ってみたいと思います。まずは、学生の収入源として年々アルバイトが増えていることにあります。これは学生の生活スタイルとしてアルバイトに割いている時間が多くなってきているということを意味しています。一方で、支出としては、書籍費がかなり減少しているという特徴が見えてきます。この点が心配なことです。

大学生協連合会の調べからは、1日の勉強時間については文系の学生で30分程度、理系の学生で1時間程度であると理解することができます。またスマートフォンの利用時間は1日に約3時間で、ここ最近では増える傾向があるようです。1日に3時間ということはかなり生活時間を圧迫している状況だと思えますが、そのためにバイトに費やす時間もあわせて必要となっているわけです。30年前の学生との大きな違いはこの点、すなわち情報との接し方に変化が生じている点にあり、それによって生活スタイルそのものが変化していることが特徴のひとつに挙げられるだろうと思います。

このほか、あらためてこの30年で何が変わってきたかを考えてみました。特にお話ししたいことは友人関係、教員との関係です。学内の他の教員にも変化の状況を尋ねてみました。以前はゼミの雰囲気も少し違って、学生から教員へコンタクトしてきたと言えるようです。かつては学生から例えばコンパの誘いを受けることも多かったが、しかし、最近は誘ってこないと言って残念がっている教員もいました。人間環境学部においては社会連携プログラムとしてフィールドスタディが展開されています。これは様々な現場に出向き課題の発見から解決策の

検討などを現場体験を通して行うことを目的にしています。この体験学習においては現場で活動されている方々にレクチャーをお願いしています。ただ残念なことは、現場で説明をしていただいている方々に対する気回しが欠けていたり、あるいは礼儀を意識していなかったりということをよく見かけることです。このことは私だけがもっている感想ではなく、別の教員からも同様のことを聞いています。いま大学では課題解決型学習を含め現地視察・体験型の学習機会が増えています。これは教育のひとつのポリシーとして極めて重要ですが、これらの試みは学生のモラルに関わる教育も必要であることを示唆しているように思います。これらのことは現代の若者のコミュニケーション力の実態に関係したものでもあり、特にICT技術の所謂「進歩」のあり方にも通底する内容であろうと考えています。

法政大学の学生には直面する課題に対して常に深く考えようとする精神を持ってもらいたいと思っています。知識とそれに支えられた思考とのバランスをもって対応できる人間像を想定しています。そのためには本学そして各学部のポリシーを我々がどのように理解し、どのように学生に伝えるかということが特に重要だと考えています。長期的に見れば学生の生活スタイルなども含めた学生気質が変化していると言える状況の中で、我々教職員のあり方がその点において問われているように思っています。

岡松

ありがとうございました。先生方、今日は短くて話すことはないとおっしゃっていらっしゃいましたが、お話を始めるとどんどん出てきてしまうようでございます。

続きまして、理工学部教授のチャピ ゲンツイ先生です。福岡工業大学、富山大学を経て、2016年に本学理工学部機械工学科に着任されました。着任されてからまだ短く、3年目でいらっしゃいます。本学には地方の国立大学から

転任されていらっしゃる先生も多いかと思いません。地方の国立大学と都心のマンモスの私立大学では大いに違うところがあるかと思えますので、その点なども含めてお話しいただければと思います。よろしく願いいたします。

話題提供

チャピ ゲンツィ

(法政大学 理工学部 教授)

私の専門はロボットです。いま人間支援ロボット研究室にいて、リハビリテーションロボットと高齢者のお手伝いをするロボットを開発しています。スライドはつくってきませんでしたが、今日の話は国立大学と法政大学では何が違うかということです。

私は富山大学に9年間ぐらいいて、法政大学は今年で3年目です。法政大学の学生のレベルは幅広いと思います。国立の富山大学の学生のレベルは法政大学の学生と比べると、もっとコンパクトでした。法政大学の学生は入学してから勉強しない学生もいるかもしれませんが、ほとんどの学生は優秀です。法政大学の1年目の学生数は富山大学と比べると2倍の数です。富山大学は70人ですが、いま法政大学理工学部の学生は130人か140人です。優秀な学生は結構多く、幅広くいます。

理工学部は小金井にあります。私が最初、小金井に行った時、ほとんどの学生は自宅から通っていたので、私は最初、法政大学の学生は小金井キャンパスの近くに住んでいると思っていました。しかし、そうではないようで、キャンパスの近くに住んでいる学生は少なく、遠くに自宅がある学生が多くいます。千葉県、埼玉県、横浜市、茨城県から通っている学生もいます。

ですから、通学時間1時間とか1時間半かかっている学生が普通で、これは結構影響があります。授業を5時までやったら、家に戻るのは6時半、7時ぐらいですから、家での勉強時間

は少なくなってしまうです。そこで授業の時に学生を手伝ってやらないといけないですし、レポートの課題も、ヒントも、できれば50～60%ぐらいは授業中にやらないといけないわけです。

富山はそんなに大きな町ではないので、富山大学では大学の近くに住んでいる学生もいましたし、または遠くても30分ぐらいで学校にきていました。私はかつて山形大学にもいましたが、米沢は富山よりももっと小さく、大学までの時間が短いので、研究室にいる時間が多くありました。このような大学では友達と一緒に研究室にいる時間ももっと長いので、コミュニケーションももっといいように思います。法政大学の学生は自分のことに関わっている時間が、ほかよりは少し多いようです。

4年生になると卒業研究をやります。国立大学の学生は学校にいる時間が長いので、研究室にいる学生にとって、これはもちろんメリットがあります。国立大学と比べ、法政大学は学生の人数が多くいます。国立大学の学生は10人ぐらいです。国立大学は教授、准教授、講師と3人いますから、1人が4人、5人を見ていて、研究テーマが決まります。法政大学の研究室は教員が1人だけですから、見る学生数は9人、10人ぐらいになります。もちろんこの影響は、国立大学の学生はよく見てもらえるというメリットもありますが、デメリットもあります。コミュニケーションをとることが難しい学生がいる場合、人数が少ないので、環境が大変になるケースもあります。

法政大学は国立大学と比べると基盤研究費も結構いいように思います。そのために、学生は自分の研究もやることができます。理系ですから、ほとんどはロボットでハードウェアが必要です。経済などほかの分野はパソコンとソフトウェアだけあれば十分でしょうが、理工学部はロボットですから、ハードウェア、モーター、センサー、ソフトウェアも要るので、基盤研究費は結構大切です。法政大学は、これについて

はだいたいいいように思います。

ほとんどの学生は遠くに住んでいて、通学時間がかかっているのので、法政大学は授業の準備にも関わっています。学生のレポート、演習問題について、授業中も手伝っていますし、プリントもやっています。前の学校ではプリントをほとんど使いませんでした。法政大学の場合、家まで戻っても勉強時間が少ないので、できれば授業中に理解しないといけないので、プリントはやらないといけないようです。

法政大学は授業の振替が自由ではありませんので、この主張はちょっと難しいようです。国立大学は授業の振替についてはほとんど自由でしたし、いつでもできましたが、法政大学は授業の振替はそんなに簡単ではありません。その理由は、授業を受ける人数が多い。それと、別の日にやったら、学生は同時にいろいろな授業を受けていますから、ほかの授業に影響してしまう。皆さん、集まるのが難しくなる。

学生にはできるだけ授業に参加してほしいので、私は授業の時、タブレットをよく使っています。学生は黒板よりプロジェクターのほうがよく見えますし、これはワイヤレスですから、参加していない学生はタブレットを出し、自分でプロジェクターに問題の答えを書くことができます。ですから、今はこのようなやり方を結構としています。理工学部ですから女子学生の数は少なく、ほかの学部とは環境が少し違うと思います。

私の発表は渡邊先生より短めですが、何か質問がありましたら、よろしくお願いします。

岡松

どうもありがとうございます。恐らく、国立からいらっしゃった先生方が一番大変だと思われるのは、授業の数が倍になったということではないかと思います。あるいは規模でしょうか。規模が大きく違うので、学生のアイデンティティのつくられ方もまた違ってくることもあるのだらうと思います。

最後になります。この30年間で恐らく職員の方々が最もこの違いを感じていらっしゃるのではないかと思います。学生の世代が変わってくると同時に、学生の多様性が大きく広がっていききました。それに伴い仕事の量が膨大に増えました。この膨大な仕事の多くの部分が職員の方々に行っていると思います。

そこで職員より、学務部学部事務課人間環境学部担当主任の土屋貴之さんです。本学を卒業後、2002年に本学に入職され、多摩の図書館、そして最も大変な市ヶ谷学生センター、小金井大学院を経て、2017年より現職でいらっしゃいます。学生はまず事務に行きます。何かトラブルがあると、とにかく事務に行きます。われわれが学生の時には、そのようなことでは行かなかったというような問題まで、すべて事務に持って行くので、本当に大変になっていらっしゃると思います。そのような違い等について、ご苦労の話が多くなるかと思いますが、土屋さん、お願いいたします。

話題提供

土屋 貴之

(法政大学 学務部学部事務課 主任)

私は本日、職員の立場から話題提供をさせていただきます。私はいま市ヶ谷キャンパスの人間環境学部で主任をしております。本学を卒業して、多摩図書館、市ヶ谷学生センター、小金井の理系大学院を経て、再び市ヶ谷キャンパスに戻ってきました。今の人間環境学部に配属となり2年目になります。

私は1回1回の異動がキャンパスをまたがっていて、各学部の先生や学生と接点を持ちました。その経験から、3キャンパスの様子についてはある程度わかっています。

特に学生センターでは主に正課外の面で学生と関わり、父母・保証人、地域の方も含め、さまざまな相談に対応してきました。この後のディスカッションの中で紹介できる事例があれ

ば触れさせていただきたいと思います。このような私の経験から、FD推進プロジェクトリーダーの岡松先生からもご要望をいただいておりますが、職員として関わり、考え、実践してきた学生支援策について紹介させていただきたいと思います。

タイトルに書きましたように、「学生の力」を大学運営のさまざまな場面に採り入れている点が法政大学の特徴であり、強みです。当時、本学の取り組みを参考にしたいということで、全国の約50大学・機関から訪問調査を受け、対応させていただきました。

法政大学では、毎年、学生生活実態調査を実施しています。この調査はWebアンケートで、3万人の学部生の中から1万人を無作為に抽出して回答いただくものです。約40問の設問から成っていますが、その中で特徴的な回答を抜粋しました。

「悩み・不安がありますか」という問いに、当時、約7割の学生が「はい」と答えています。その内容も進路のこと、学業のこと、自分の性格などさまざまです。次に「誰に相談しましたか」という問いに、先輩・友人が約6割を占めている状況に対し、私たち教職員は2.5%、精神科医の先生、臨床心理士の先生など専門家を配備している学生相談室でさえも1.6%だったという事実があります。一方、大学がコミュニティの一つとして重要視するサークルに入っているかについては、半数以上の学生が「入っていない」と答えています。

この状況から、当時の学生センターでは、学生・教員・職員協働型の学生の居場所としてのコミュニティづくりを考えていました。程度によりますが悩み・不安の解決先として、身近な人が果たす役割が大きいことから、そのようなコミュニティをつくらうとするものです。2007年当時、今後このような取り組みが新たな学生支援策として有効だろうということで、学生センターで提案し、教職学協働体制のピア・サポート活動に関わってきました。

「ピア・サポート」とは仲間同士の支え合い、つまり学生が学生を支援する仕組みです。私たち教職員が学生を支援するのは当然ですが、そうではなく、対等な立場である学生同士が支援し合う点がポイントです。

学生は身近に「あんなふうになりたい」と思えるようなロールモデルがいることで、よりリアルな将来像や目標が描け、成長すると思います。また、最初は支援を受けた学生が、次は支援する側に転化していく。そのピア・サポートサイクルを創出していくことで、継続的、自主的な支援が見込まれます。その支援にあたっては、学生を「学生スタッフ」として運営の中心に位置付け、教職員と協働して大学公式の各プロジェクトを遂行します。それはクラス・ゼミといった正課の場でも、クラブ・サークルといった従来型の正課外の場でもない、言わば「第3のコミュニティ」とも言える新たな教育プログラムの場となります。当時は経済産業省が「社会人基礎力」を、その後文部科学省が「就業力」を提唱しておりますが、そのような力を実践的なプロジェクト活動を通じて身につけてもらうこともねらいとしています。

現在では、図でお示ししておりますように、さまざまな部局でピア・サポート活動が導入され、500名を超える学生スタッフを養成して「ピアネット」というかたちで発展的に拡大しています。

当時の訪問調査を振り返ると、「自身の大学でも導入したい」という大学がほとんどで、その相談を受けておりました。本学はほとんどの学生スタッフが無単位・無報酬で活動しておりますが、他大学からは「なかなか学生がついて来ない」といった悩みも聞かれました。大きな違いは、表現が適切かわかりませんが、学生を大学イベントのお手伝いのような単なる人手としか考えていないのか、本学のように教職員が深く関わる教育プログラムの一環として考えるのかという点だと思います。学生は活動を通じての達成感や成長、さらには充実感を実感しな

いことにはモチベーションを失い、活動は続かないと思います。

本学のピア・サポート活動は、当時、文部科学省の学生支援GPに採択され、補助金により開始したものです。2007年から4年間の採択期間でしたが、その後も学内で必要性が認められ、10年以上経った今なお続いていることに、立ち上げに関わった者として関係者の皆様には感謝しております。

現在はどうなっているのか。成功した部分と、そうでない部分があるのかどうか、最新のデータをご覧いただきたいと思います。悩み・不安については23%減少しています。「あったが解決した」の8.6%も注目できます。相談相手は、先輩・友人が当時とほぼ同じ55.6%です。この項目はもう少し増えているかと考えておりました。一方、教職員、学生相談室ともに約3倍に増加しています。入学する学生が多様化する中で、本学もそのニーズに応じて障がい学生支援室やボランティアセンターが新設されました。学生相談室やハラスメント相談室の割合も増えている点は懸念すべき事項ですが、一方で、以前に比べて大学としての相談窓口が明確化され、学生にとって相談しやすい環境に改善されたのであれば良いことでもあります。また、サークル加入状況も改善されています。

時間となりましたので、私からの話題提供は以上とし、この後のディスカッションの中で具体的な事例を紹介させていただきたいと思います。ご清聴いただき、ありがとうございました。

岡松

ありがとうございました。ここで話題提供はいったん終わりにさせていただきます。登壇者へのご質問、ご意見をお書きくださった方はご提出いただきたく存じます。またもちろん口頭でのご質問、ご意見等も伺えればと思います。

「全入時代の初年次教育」

2018年11月17日(土) 13:00～16:15
法政大学 市ヶ谷キャンパス 外濠校舎 5階 S505 教室

◇講演

「2010年代の初年次教育

－学生と私立大学の多様化を踏まえて－

沖 清豪 氏

(早稲田大学教授)

「高大接続改革の動向

－改革を踏まえた初年次教育を考える－

吉岡 路 氏

(文部科学省高等教育局高等教育企画課専門官・高大接続改革プロジェクトチーム)

司会・コーディネーター:

岡松 暁子

(法政大学 FD推進プロジェクト・リーダー／人間環境学部 教授)

開会挨拶

大野 達司

(法政大学教育開発支援機構長／法学部 教授)

岡松

定刻になりましたので、法政大学第15回FDシンポジウム「全入時代の初年次教育」を開催いたしたく存じます。私は今年度FD推進プロジェクトのリーダーを務めております、本学人間環境学部の岡松暁子と申します。どうぞよろしくお願いいたします。

会に先立ちまして、開会の挨拶を大野達司法政大学教育開発支援機構長より申し上げます。

大野

初めまして。大野と申します。今日はお忙しい中、お集まりいただき誠にありがとうございます。

ます。とりわけ講演してくださる沖先生と吉岡様にはありがたく思います。テーマは「全入時代の初年次教育」という、アクチュアルと言えばアクチュアルですし、非常に重たいテーマかと思えます。先生方やそれぞれの組織で個別に悩んでおられることもあれば、もうすでに取り組んでおられることもあるだろうと思えます。

私自身の経験でも学生の雰囲気は、特に1年生は変わってきたなと授業で思ったりすることがあります。こういうことをきっかけにして何かプラスに転じるようなテーマが出てくれば良いと思います。そういう点では吉岡様にお話しいただく「高大接続」は、まさにそういうものになり得るかと思っていますし、お二人の先生方の講演を楽しみにしています。

また、その後では皆様が個々に感じておられることなども含めてディスカッションしていただければ、色々興味深い意見のやりとりができるのではないかと考えています。こういう点でも、全体として学生と教員、あるいは大学と高校、それから教員、教職員間でもコミュニケーションを深めていくことが、まず大事だろうと思えます。ぜひこの機会を有益にさせていただければと思いますし、私個人もたいへん楽しみにしています。

では、挨拶としては以上です。よろしくお願いいたします。(拍手)

岡松

ありがとうございました。それでは、改めまして「全入時代の初年次教育」ということで始めさせていただきます。本日はお二人のゲスト、早稲田大学の沖清豪先生、そして文部科学省の

吉岡路様においでいただきました。ありがとうございます。

本企画の趣旨ですが、皆様、すでにご案内のとおり2018年には全入時代というものを迎えました。大学受験をしようと思っている学生が、どこかの大学には入れる、そのような時代になったわけです。30年前と比べますと、大学に入るための競争が非常に緩やかになっているわけです。それに伴い私たち教員が直面している問題としては、第一に大学に入ってきた学生の学力の低下、第二に勉強の仕方の未習熟などが挙げられるかと思えます。

すなわち、大学で専門教育を行うに当たり、その段階にまで至っていない状態が入ってきてしまう学生がいるわけです。この学生たちが今後大学を出て、社会に旅立っていくためには、我々は最初の段階でどのような教育をすることが求められているのでしょうか。あるいは必要なののでしょうか。今後大学における人材育成で、何を指すのかということ念頭に置きながら、今日は最終的にはパネルディスカッションで議論をしたいと思い、このような企画をいたしました。

それでは、最初に第1講演として、早稲田大学教授沖清豪先生に「2010年代の初年次教育－学生と私立大学の多様化を踏まえて－」という演題でご講演をしていただきます。では先生、どうぞよろしく願いいたします。

講演

「2010年代の初年次教育 －学生と私立大学の多様化を踏まえて－」

沖 清豪 氏
(早稲田大学教授)

皆様、改めましてこんにちは。ご紹介にあずかりました早稲田大学の沖と申します。初年次教育に絞ってというのは十何年ぶりかというくらい、最近では話をする機会がありませんでした。

2010年代が間もなく終わってしまいますが、今何が問題になっているのかということ改めて自分なりに整理をし、この10年弱ぐらいで何が起きているかということ、少し振り返る機会をいただいたかと思えます。

お手元に資料があります。本日は、このスライドの順番で話を進めていきます。大きくは、今まで初年次教育はどのようなものであったのか、そしてこの10年、20年の変化を、どのように見たらよかったのか。そして「2010年代」とあえてつけていますが、この10年代で特に初年次教育界隈で何が論点になってきたかについてお話をさせていただきます。初年次教育をめぐって依然として残り、解決していない論点についてお話ができればいいかなと思えます。

ここにいらっしゃる方々にとっては共通認識の再確認ということになりますので、最初は飛ばします。大学教育改革というのは臨教審以降というのが一つの設定で隠れたテーマになっています。臨教審以降、現在までの大学数の増加ですね。特に私立大学が急激に増えていることは、グラフで一番上の部分になりますが、これは体感としても、実際としてもご承知かと思えます。

こちらは学生数です。公立大学が意外と増えています。これは一部の私立大学が公立化したということも理由の一つになっています。先ほどの大学数も同じ傾向を示しています。一方で私学も、学生数としては相当増えてきています。

こちらが教員数です。教員数が特に伸びているのはどこなのか、グラフだけではよく分かりません。

最後にこちらが職員の変化です。今日はあまり言及しませんが、20年近くの間、初年次教育の議論では教職連携、つまり教員ができないことを、いかに職員がカバーするかといった話が注目されてきました。教員だけで解決しないし、彼らだけで対応しているとかえって混乱する。そういう状況の中では、職員数も無視できないということになります。

この三十数年間の量的な変化を、1984年を1とした場合に、大学数、在籍者数、教員数、職員数、これらは全部本務者ということになりますが、現在の比率を見ていただきたいと思いますが、国立は法人化絡みで統廃合があって、大学数が減りましたので、1を割りました。しかし、それ以外の類型は増えています。公立大学がとにかく大学数が増え、学生も増えたのに対して、思ったほど職員が増えていないので、おそらく職員1人当たりの仕事量は増えているのかなということです。

さて、私立大学です。今日の私の話は、基本的に私立にどんどん焦点化していくことになります。大学数が1.82倍になっているのに対して、学生数が思ったほど増えていません。これはお分かりのとおり、新しくできた大学が小規模化していることを示唆しています。新設私立大学は小規模で、一方で教員数は多い。職員数がほぼ大学数と同じような増加傾向を示しています。偶然かもしれませんが、そう見て取れる状態になっています。

もう一つ、初年次教育は大学教育の入口の問題として議論することが多いのですが、先ほどの資料でも触れられているように、法政大学でも恐らく初年次教育の中にキャリア問題を入れているということ言えば、出口の問題を無視できません。この図の就職率の変化を示す赤の折れ線が、卒業時の男子学生の就職者の割合です。黄緑の折れ線が女子学生の割合です。

1990年代初頭は、大学と短期大学の女子学生いずれも8割前後が就職して卒業しており、大学院進学者数や、そもそも就職を予定していないというゾーンも足すと、9割を超える卒業生が進路を確定させているという状態が、1990年代初頭に生じました。一方で1960年代から70年代にかけて、短期大学女子学生の就職率は5～6割でした。20歳で社会に出るといふか、出て就職しないパターンも少なくなかったのが、80年代に就職率が急激に上がって行って、現在まで大学の女子学生とほとんどグラフとしては

重なっています。この重なっている状態も、この20年ほど続いています。

一方で、見てのとおり男子学生については、就職率が若干低くみえますが、工学系の大学院に進学している人が一定数いますので、女子学生と比較すると、どうしても低くなりがちです。歴史的には、少なくとも1990年代までは男子学生にとって、大学に行くということは就職とほとんどイコールで、それほど心配しなくてもよかったです。ところが、この30年ぐらいで、景気状況なども踏まえながら明らかに就職の問題をリアルに考えざるを得なくなっています。ただし経済状態がよくなれば就職状況もよくなりがちです。まさにこの2～3年は就職については売り手市場のようになっており、経済状況の肌感覚と少し違いますが、少なくとも就職では安定しています。

一方でリーマン・ショックの直後や、90年代からの失われた10年間というのは就職率がどれだけ下がっていたか。グラフを横に広げたので、角度があまり厳しくなっていないのですが、グラフのつくり方によっては就職率が右肩下がりのような感じになっています。そのような90年代を、我々は経験したということですが。

こうした状況の中で2000年代初頭、あるいはもう少し前ぐらいから言葉として出てきていたのが初年次教育でした。これも釈迦に説法ですが、中教審では2008年の学士課程答申の段階で用語集にも入りましたし、本文の中でも言及されていましたが、まさに移行（トランジション）の問題として、高校生をいかに大学生にしていくか。そのことを考える総合的なプログラムだということになります。

もう一つ、この時期、90年代前半ぐらいから補習（リメディアル）教育が注目されました。「補習」ではなく「補修」で、学生の基礎学力不足をいかに補修するかと言っていた方もおりました。表現はともかくとして、高校までに本来学習指導要領などで学んできたはずのことを、大学で行う。しかも90年代にはこうした高校で

すべき学習を大学で単位化していた大学が決して少なくなかったので、この辺りが大学改革の中では論点になっていました。

今日の私の話の本当のポイントは最後の3行です。国際的には「First Year Experience」、「経験」とされていることをどう考えるか。日本では、初年次教育でエディケーションであるとか、授業であるかというように認識されがちです。実際に私の大学もそうですし、法政大学でも授業化されているのではありませんか。これがそもそも授業というニュアンスなのか、何なのかということも論点の一つかと思いつつ、また後ほど触れたいと思います。

学士課程答申ではこれらの内容が初年次教育だとされました。人間関係の確立、アイデンティティ、キャリア、健康、人生観。アメリカの先進例でいわれてきた社会化（ソーシャライゼーション）と呼ばれている機能を、日本語で整理すると②から⑥ぐらいになります。したがって、学問的・知的能力、特に学習スキルも含めたとなっていますが、しばしば日本の初年次教育で、授業で行われているものがスキル系の内容に偏りやすい。アカデミック・スキルを身につけておかないといけないということで、私のところの必修基礎演習でも学部内から批判を受けつつライティングに関する内容を含めています。そうした内容は全体の一部ですが、しかし非常に重要なものにもなる。では技術系、技能系のスキルを身に付けるような授業で、②から⑥は果たしてどのくらい身に付けているのかというと、簡単ではないことも見て取れるわけです。そういう話が2010年の前の段階で、すでにあったということです。

一方で、1990年代後半から高校教育の変容や多様化が問題となっていました。つまり高校段階の教育の大幅な転換によって高校卒業生の学習内容が個人によって異なる事態となったきました。ここにお集まりの方々は大たいご承知かと思いますが、従来は普通科から大学に進学するのが主たる進学ルートでしたし、現在でも

多くの学生は普通科出身です。しかし、2000年代にはいると、普通科からだけでなく、例えば専門学科だけでなく、新たに制度化された総合学科から大学に入学してくる。あるいは単位制高校出身者の大学への進学率が上昇してきています。

かつて高校生というのは1年間に30単位ぐらい勉強するものだと考えられてきましたし、実際に月曜から金曜まで、1限から6限まで授業が入っていると30単位となって、3年間で90単位ぐらいは勉強できるはずである。土曜日に授業を入れなくても90単位ぐらいは勉強するはずで、2、3個落としても80単位以上が当然というイメージでした。

ところが、今は卒業要件の最低ラインは74です。1年、2年で30単位ずつ単位を取っていると、高校3年のときは週の半分来なくても卒業できてしまう。つまり単位制高校なり、ある高校がカリキュラムを柔軟に設計すると、一番極端に言うといま申し上げたとおり最終学年時に14単位を取れば何とかなってしまう。そういう事態が起こっていて、そういうタイプの高校に行っている高校生が大学に入学してくるかもしれない。

もちろん、地方の公立高校だと、90単位ぐらいちゃんと取らないとだめですよということで、最近あまり見なくなりましたが、高校3年の時に受験科目以外に家庭科が必ず2コマぐらい入っていると、そのようなことでフルに勉強して、昔の共通1次のイメージで5教科7科目の試験科目でしっかり大学を受験する。そういう流れが昔は明確にあったのが、最近はよく分からなくなってきています。

あるいは、この前にSELHi（セルハイ：スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール）、スーパーサイエンスハイスクールやスーパーグローバルハイスクールであるとか、あと近年だとIB一条校ですね。まだなかなか数は増えませんが、今までになかったタイプの高校ですね。知的な、特に暗記に特化したよう

な学習ではないタイプの教育を積極的に進めている高校です。大学教育の前に高校教育も、実は先端の部分では質的に転換してきているわけです。ただし、高校教育が全面的に新しい方向に転換しているわけではないし、転換できるかどうかはまだ分からないというのが一つの論点になるかと思います。

高校教育がこうした先端の部分は変わりながら、一方で進路指導の先生方は、いかに18歳の現役で進学先を決めるかということに精力を費やしているわけです。従来の教育をなかなか劇的に変えられない中で、しかし高校ではなく中学、小学校だと、場合によっては本格的にいわゆるアクティブ・ラーニングを導入しています。あるいはタブレットを使うなり、デジタル教科書という形で教育のあり方が、小中段階では変わってきています。そのまま高校に入ったら、また昔ながらの内容や方法に戻ってしまい、大学入試で昔と同じ内容を尋ねるのかという課題については、この後、吉岡さんの報告でこの論点が深められるかと思います。

結局、先ほどの就職の問題も含め、大学教育に対して保護者や入学してくる生徒さんたち、今度は学生になるわけですが、彼らが昔ながらの「何とか学」を学びに来るので、一般教育と専門教育を講義で提供すれば学生が合わせてくれると考えても大きなトラブルはなかった時代から、そうではない時代が変わってきたのが90年代の状況です。そしてそれが2000年代、そして2010年代を通じて、より学士課程教育とは何かを考えて学生と応答すべき時期にきていると理解するのが、話としては分かりやすいでしょうか。

もう一つ無視できないことがあります。これは15年ほど過去の、18歳高校新卒者での進路選択のパーセンテージです。この表を高校生向けの模擬講義で使う際には、類型を隠しておき、選択肢を示して「これはどれだと思う？」と尋ねると、一緒についてきた先生が必ず間違えます。浪人を選択肢にいれると、「浪人はどこに

あるのでしょうか？」と言われますが、浪人は表に入っていません。要するに1年後に受験して、初めて浪人生だと決まるので、この18歳の段階で浪人かどうか分からないというのが統計のトリックになっています。しかしトリックであれ、ポイントは明らかです。

大学のところを見ると、最初は2003年と2000年代初頭であるのに、実際には3人に1人しか大学を選んでいない。進学校はほとんどみんな大学に行っているのだから、そうした高校の卒業生にとっては大学進学が当たり前になっています。法政大学さんも早稲田大学も、たぶん似たような状況だと思いますが、進学校の出身者は大学に行くのが当たり前で、選択肢として就職はあり得ない。特に男子校ですと短大も選択肢としてほとんど考えられていない。そういう高校の卒業生が大学に入学してきていること自体が、日本の18歳の平均的な数値ではないわけです。大学進学が当たり前ではない高校が相当数あるということですね。しかし、当たり前ではなかったことを当たり前であるかのように思っている高校卒業生がだんだん増えてきて、ようやく半分まできている状況だったりするわけです。

もちろん、短大は非常に厳しい状況です。18歳人口が減って、なおかつ短大進学者の割合も減ってきていますから、どれだけ短大が厳しいかという問題も、この表の裏側には隠れています。一方で専門学校、就職はリーマン・ショックや震災の問題なども含め、細かく見ると色々な影響を受けているようですが、この15年間、意外にも数値があまり変わっていない。でこぼこしながらも6~7人に1人ぐらいは専門学校に行き、あるいは就職をする。ただし割合の問題なので実数で見ると、やはり徐々に減っていることになります。

これがいま18歳の選択として起こっている状況です。幸いなことにニートの問題は14、15年前に急激に話題になって、あまり最近は言われませんが、実際の数字でも若干減ってきている

ことが表の右側で見取れます。いずれにしても大学に来る層は誰かという、その世代の3分の1だったのが半分になっている。たった15年でそうなったということは、非常に重要な意味を持つだろうと思うわけです。

冒頭でもご説明があったとおり、30年前のイメージというと1988年ぐらいですから、近い数字で言うと1991年度の新卒大学・短期大学進学志望者の実際の進学率です。下のオレンジのほうは大学です。今から30年前は2人大学を受験して、1人しか大学に入れない。落ちた人は浪人となるのか、就職するのか、専門学校に行くのか、という第3、第4のルートをとる。短大ですら、6人受験すると1人ぐらいが落ちているという時期が30年前のイメージです。

グラフのとおり進学志望者の進学率が順調に上がってきています。100%すなわち全入になるかについては、選抜性の高い大学が依然としてまだ残っていることに注意が必要ですが、大学進学志望者の進学率としては9割弱ぐらいになっている。つまり、大学に半分しか受からないときと、不本意も含めてですが、志望者の9割は入学しますという事態を同じだとして議論するのは困難だという状況がいま起こっているわけです。

私自身が大学に入るのに苦労したのもあり、こうしたデータを必ず紹介しています。このグラフは81年の現役の志願者の割合です。合格者では現役の割合がもう少し増えますが、今から40年近く前は合格者の7割しか現役がいませんでした。1浪、2浪以上を足して3割で、キャンパスで石を投げると、1浪、2浪以上に当たる状況だったわけです。どのクラスでも2人か3人ぐらいは2浪生以上がいて、明らかに最初からお酒飲めます、という少し大人の新生がいたわけです。それが今はどうなっているかというと、受験者の志願者の段階で9割は現役です。つまり浪人生は探してもなかなか見つからない。ほとんどの大学で現役ばかりになっている。

幸いというか、早稲田はまだ受験者でも入学者でも浪人生が相当多いのですが、それは今の日本の大学では例外的な状態です。法政さんはどうでしょうか。これは後でご確認いただければと思います。まさに18歳の集団しか集まっていない。高校のクラスのホームルームの延長で、18歳に入ってきて授業を受けているのか、ちょっとした経験値がある、下手すると地方から東京に出てきて1年間、翻弄されながら浪人をしてきた彼ら、彼女らが19歳ないし20歳で大学に入ってきている。そうした、時に社会に背中を向けているというか、斜に構えたようなタイプの人が混ざっているようなクラスと同質化したクラスとで同じ経験ができるかどうか。先ほど初年次教育で期待されているニーズと、そもそもの編成の問題として考えると、どう扱ったらいいのか。

スライドに入れるのを忘れてましたが、キーワードは中等後教育、ポストセカンダリーといま世界的に使われている中等教育を修了した後に進学する教育段階を示す言葉です。高等教育、つまりハイヤー、より高い教育ではなく、中等教育が終わった後に、さらに何らかの追加が必要になっている。今までであればセカンダリーが終われば、そのままハイヤー、大学に行けばいいという認識が一般的で、それがユニバーシティだったわけです。それが今はポストセカンダリー。職業教育もひっくるめて、中等教育を終えた後のものとして考えた時に何が必要か。その点を考えた場合、特に教育研究機関としての大学では、新生に必要な内容を初年次教育として提供する必要がある。そういう認識にすれば一番整合性が取れるように思います。

もう一つ、グラフをご紹介します。これは留年の数です。初年次教育とIRの問題を組み合わせる時には、必ず留年問題が注目されます。アメリカで初年次教育やIRが発展した理由が、各大学でリテンションがとにかく問題になったということでした。学部の途中で転学して他の大学に抜けていってしまうとか、全

然合わないで辞めてしまうというタイプの学生を、いかに大学の中に残すかということが問題になりました。残して留年させると、また話としてはこじれますが。

幸い、留年率に関してはこの数年間、最近までは順調に減ってきました。直近で少し増えているのがなぜかについては、よく分かりません。初年次教育が留年生を減らすことが一つの目的であるとしたら、導入している大学の多くがそれなりの成功を収めてきたのかもしれないと見てもいいのかもしれません。数字がよくて幸いだったと思います。

一方で中退の問題です。これも2000年代前半にOECDが、日本の中退率が10%を超えているという報道をポンと出したものですから大騒ぎになりました。「読売新聞」をはじめとして、中退のデータを出すべきだという話になって現在まできているわけです。文科省が調査してきた数値でいうと、学業不振で辞めるのか、あるいは進路の転換で辞めるのか。就職や転学のパターンですね。

中退理由の調査をみますと、経済的な問題での中退が2007年に14%だったのが、2012年には20%を超えてしまっています。まさにいま中退の問題の大きな論点の一つは、いかに学生の経済的な支援をするかとなっていることが見える形になっています。初年次教育、日本であまり経済の問題、お金の問題をしているプログラムはこれまで見たことがないのですが、アメリカは相当前から初年次教育の教材の中にお金の問題を入れている教材や事例を確認できます。誰がお金を負担しているのかということも含めて、実は隠れた論点なのかもしれません。今日はこれ以上の言及はできませんが、こうした無視できない課題があるかと思っています。

一通りデータなどで見ていただいたとおり、高校教育が変わってきていて、結果的に卒業生が変わってきているということが、まず一つ。それが結果的に、学生数の変動、18歳人口の変化も含め、入試や高大接続における変化の形で

出てきているわけです。一方で大学生は増えてくる。増えている中でミスマッチが起こると、中退や留年のような問題も出てくる。

卒業時も昔だったら、少なくとも男子学生は放っておいても就職できたのが、もはや放っておいたら就職できないという状態が前提になった中で、さあ、入学1年目からどうしたらいいのか。あるいは大学教育はそもそも専門教育、「何とか学」を学ぶ場所である、あるいはそもそも研究をする場所であるという伝統的なイメージから考えれば、こういった話は自己責任であると、40年ぐらい前までは放置していてもおかしくなかったわけです。それが先ほど言ったとおりポストセカンダリーに転換して、生徒に毛が生えたぐらいの若者が入学してきます、ということ踏まえて、大学が自らを教育機関であると考えるのであれば、初年次教育が必要になってくるということになるわけです。

スライドには入れられませんでした。早稲田大学が本格的にこの話をし始めたのは、率直に申し上げて2003年に発覚したスーパーフリー事件の後です。それより前というのは、学問の自主独立を担う大学として、教員も学生も自由であることが最優先であり、それを理由として、学生はある意味、自由放任の下におかれる状態でした。しかしその結果としてあのような事件が起こるのであれば対応も意識も全面的に転換せざるを得ません。学内の学生部を中心に、それまで保護者との間ではほとんど関係を構築してこなかったのを、成績の通知やペアレンツ・デーをはじめとして色々な仕組みを一気に導入しました。また、もともと初年次の発想はあったのですが、それはあくまでも個々の教員、有志がやっていた話が、大学全体として取り組む方向に向かったのは、やはり大きな転換点であったと思います。

今まではグラフに基づいてデータの話をしてきました。今度は歴史というか、簡単にレビューをしていきます。今から30年ぐらい前には、初年次教育の原型となる言葉がいくつかありました。

私も参加していた共同研究では、「導入教育」という言葉を今の初年次教育の意味として使っていた時期があります。

また、同志社大学の山田礼子先生が、「1年次教育」という名前で最初は説明していて、それが2000年代にかけて「1年次って何？ 3年生に編入してきた時には1年生じゃないので対象外、でいいの？」という指摘を受けました。2年編入、3年編入という学生が増えてくる中では、1年と区切るのではなく最初の年ということで「初年次教育」という表現を使いましょうという合意が生まれてくる中で、言葉の定義が固まってきたという感じです。

1990年代は明らかにどの大学も学生数が多かった。それがだんだん絞られていく中で、あの当時象徴的だったのは医学部に進学しているのに、高校で生物を勉強していない。これが90年代で話題になりました。その裏側で文系なのに英語の力が十分でないとか、まだそれなりのいい学部、選抜性の高い、偏差値の高い学部に進学する層で、高校教育で学んでないことがあるのは良いのか。そういうことが90年代の話題でした。

一方で、選抜性の低い大学だと、英語のABCから教えるといったことはさすがにあまり聞きませんでした。中学校後半や高校生の時に学ぶべきことを、大学に入った直後に半年かけて学び直すという授業が、やはり問題になっていて、その単位を出しているところが批判されました。この内容がリメディアル教育という形で、新たに展開していきます。FYEが発見され、リメディアルと分かれていくのが、30年ぐらい前の話だったかと思います。

十数年前には機能別の分化、質保証やアウトカムといった形で、何ができるようになるのかを問われる時代になってきました。当時もだれもがこの方向を納得したわけではありませんし、今も色々な議論があると思います。しかし、少なくとも放っておいて学生が勝手に身に付けるものだというところから、とにかく教育のプロ

セスを経て何かを得られるような状態にしている、できるようにしなければならない。大学での学びの前提を整えるということです。

その時に大規模私学を含め、特に地方の私立大学は元校長先生を高校から引っ張ってきて学習支援制度が必要であるという認識が強まりました。名前はいろいろありますが、とにかく補習教育的な内容あるいはそれを単位化しない形で、数学、物理、英語や国語などを、個別なり小グループなり色々な形で学習させる場所をきちんとつくっていくことが先行したわけです。このようなことがリメディアルの話として重なってきます。

一方で、この辺りから長崎大学をはじめとして、グッドプラクティスで助成をうけながら、初年次教育を充実させていく動きがようやく見えてきました。さらに近年だと内部質保証の議論の中で、そもそも学生が入学時にどのくらいの力があって、それをちゃんと見た上でどういうプログラムをつくってあげればいいのかという議論が変わってきたわけです。

リメディアルのほうは技術的に進んでいき、入学前の数カ月でICTを有効に活用しながら基礎的な力を何とかつけていく。大手予備校が高校時代の学習を復習させる高価なビデオを大学に提供するというような話が、十数年前には話題になっていました。おそらく、それが普遍的な状態として大学内で作成可能になっているのが現在かと思います。

こうした動向は初年次教育でも似たような状況です。一方では、もう20年ぐらいやってきたので、ある種スタディスキルを教えるという点で言うと、指導方法としては相当高まってきている。少なくとも優れた教材、あるいは優れた実践がある。そういう状態が、スタディスキルではもう起こっている。そう見ているのが2010年代です。うまく活用できているかどうかは、大学によって違いますが、少なくとも提供すべきそのプログラム自体は、どんどんよくなっていると思っています。

ただし、それと並行して起こってきたのが、スーパーフリーだけではありませんが、色々な問題も含めた生活面の問題です。先ほどの課題の1位だけではなく、2位から6位までの社会化（ソーシャライゼーション）のプロセスが必要なのだということが、改めて意識されてきたのが2010年代だと私としては整理しています。これには色々なご意見があるかと思いますが、後でまたご質問をいただければと思います。

ちなみに振り返りということでは、『知の技法』を覚えていらっしゃるんですね。売れましたね。「知の技法ビル」でしたか、東大出版会が大きなビルを建てた。そちらばかりが噂になっていたのですが、あの書籍が優れていたのは、前半のほうに教養演習のテキストとして、本当に色々なテーマの論文が入っていて、後ろのほうにサッと学習スキルの話が入っていたことです。本当なのか誤解なのかはともかくとして、レベルの高い教養を身につけるためにも学習スキルが必要なのだという形で読めるように設計されていました。それが1990年代の初年次教育のテキストの一つの特性でした。

それより前の論文の書き方みたいな書籍は、新書版のものを中心に有名なものが相当ありました。使えるものの中にはあったのですが、特に文系のものは、はっきり言えばほとんどが著者の独白で教科書としては使えませんでした。それが明確に使えるものを出してきたのが94年前後だろうと思います。私もこの時期、20～30冊集めて買い、やはりレベルとしては違うなとつくづく思った記憶があります。

2000年代になると、科研で初年次教育の調査が行われるようになり、大学教育学会をはじめとした学会など色々なところで初年次教育の重要性が議論されてきました。その中で2008年、今から10年ほど前に有志が集まって初年次教育学会をつくることになりました。直後にも本を出版しましたし、つい最近も『進化する初年次教育』という本を出版しました。本当は今日の講演は、これをお配りして読んでいただければ

終わり、という話だったのかもしれないと思っております。

この当時は、リメディアル教育、つまり補習的な高校の学習をもう一度行うということと、大学への導入、つまり今の初年次教育に当たるような内容があった一方で、〇〇学部あるいは〇〇学科への導入としての導入と位置付けられる専門の基礎に関わるような内容も想定されていました。現在でもこれは基礎ゼミのような形で実施されているところがいくつかあると思います。ですから、全体として学習の内容や専門性のほうに寄っている内容があって、人間関係の構築のような社会化をめぐる話は1年次から初年次へ、と名前が変わってきたなかで取り込まれてきたのが全体としての初年次教育です。

これが2000年代にもう少し本格的になっていきますと、学習スキルをどうやったら身に付くか。『知へのステップ』も一つのきっかけになりました。こちらも出版社のくろしお出版が大きいビルを建てたと噂されました。初年次教育の教材は、一度売れると、本当にベストセラーになるのでしょうか。

『知へのステップ』が『知の技法』と別の意味で優れていたのは、徹底的にスキルの問題に特化したものであった点です。最初はノートの取り方、時間の守り方とか、大学と高校の学び方の違いなどを学ぶように設計されていました。さらに毎回の授業用のスライドまで用意されていて、多くの大学で共通する内容、あるいは大学の中で同じ内容の授業を行える。そういう汎用性の高いスキルを身に付けさせるものに、ちゃんと特化していることが非常に良かったと思います。

実は私が本日この内容で話すのは奇妙だなと思いつつ来えています。本当は法政大学さんこそ、この時期は最先端を行っていた大学の一つでした。藤田哲也先生をご存じでない方はどのくらいいらっしゃいます？ はい、挙がります。というか、内部の方で挙がると非常に問題ですが。外部の方はご存じなくてもしょうがないの

ですが、法政の学内の方で藤田先生を知らないと、初年次教育界隈ではもぐりということになります。初年次教育学会の設立理事の一人で、現在も事務局長です。

藤田先生が出されている『基礎講座』あるいはその『改増版』という初年次教育のテキストの副題を見ていただくと、「大学では教えてくれないこと」となっています。実際の内容は学習スキルが中心なので、汎用性の高いテキストです。しかし2000年代中盤以降、まさに初年次教育で意識すべきことは学習だけではないよね、という意識がだんだん高まっています。それがタイトルのほうに現れてきたということかと思えます。

残りの10分で、2010年代の話をしたと思います。いままでご紹介した状況の延長で、現在2010年代、初年次教育はある種、当たり前になってきています。ただ、私の本務校では、クリエイティブ・ライティングを志望する学部学生には、社会で活用できるアカデミック・ライティングなど有害で不要とお考えの先生がいらっちゃって、シラバスでその旨書かれていたりします。そのようなこともあります。だいたい初年次教育という考え方自体は必要だということは、共通認識としてつくられてきたかと思えます。

先ほど言いましたとおりスキルそのものを、どうやって身に付けるかも指導方法が深められてきています。なおかつ、この後の吉岡さんの話のメインの一つかと思えますが、学び方そのものについても変えていく必要があるという話が出てきています。一方で学生の多様化が進む中で、初年次教育として何を経験させたらよいのかという話になってきているわけです。繰り返しになりますが、学習スキルないしは問題解決型の学習であるとか、そこに出てくる汎用的な能力といったものについては、本当に多様な指導方法があって、それが色々な先生によって紹介されています。

私は指導方法の評価は専門ではありませんの

で、自分が初年次教育を担当する際には、学生がどのような特性を持っていて、何が足りないかということを見ながら、ライティングにより特化する、あるいはグループ活動がすごく不得手だというのであれば、協同学習のようなものをどんどん入れていき、話し合いをテーマごとに設定するという形を導入しています。もうすでに多くの大学で実施されていることが多いと思いますが、それらを1年生対象の授業に入れています。

少し前までは高校生あるいは大学生でも、話し合いなんて本当にしたことのない若者がいました。一番びっくりしたのは、うちの理工学部の学生が大学3年生になるまで高校でも大学でも人前で話をしたことがないと言ったことです。15年ちかく前のことですが、教職課程の授業で、人前で話をしてもらおうとしたら「初めてです」と言われ、本当にショックを受けました。今まで学校では何をしていたのだろうかという気もしましたが。さすがに今はそんなことはなくなっているようで、理工学部のカリキュラムの中でも1年生に向けて、相当話をさせるような授業が組み込まれてきています。ただ、グループ作業や人前で話すことが少なからず問題になっていることも最後に少し触れます。

初年次教育は学習支援の話がメインでしたが、しかし2010年代に来て、あるいはもう少し前から見えていたのですが、はっきりしてきたのは学生支援と密接な関連を持たざるを得ないということでした。学生の変容に応じて、何が必要かという話が変わってきてしまったということです。オウム時代より以前から、色々な犯罪やカルトの被害者になる学生が学内には居りました。あるいは入学式の前にねずみ講もどきに引かかる学生がいたりして、お金や消費者教育の重要性を痛感していたのですが、逆に加害者としての学生という問題も無視できない状態になってきています。

もう一つ、先ほどの類型にも入っていたとおり、健康の問題を無視できなくなってきました

た。こちらは学生支援機構で、数年単位で、学生支援の色々な課題についてアンケートを取ったデータです。これは15年のデータです。恐らくあと2～3週間で17年のデータが出てくるはずですが、15年では大学設置者別で出していて、大学全体に多い順に並べています。初年次教育でこうした課題に対応しているという一覧でして、対応策としては他に色々あります。ピラを配っています、ガイダンスで説明しています、初年次教育以外の授業でやっています。こうした色々な対応方法がある中で、初年次教育の中でこの支援についてやっていますというのを、ピックアップして並べたものです。

国立大学は初年次教育に、生活支援の話題を意識的に入れていることがデータから分かります。国立大学3分の1以上で、初年次教育の中でSNSの使い方について教えているようですね。基礎演習あるいは講義かもしれません。公立大学はとにかく対応が低調だということでしょうか。私立大学はいま、だいたい2割弱ぐらいで対応しているようです。項目の中で比較的私学が多いと思われるものが、マナー・モラル、あと消費者支援、ハラスメント防止、右のほうにいくと恋人からの暴力防止とDVの問題です。この辺りが被害者だけでなく、加害者としての学生の問題でもあるわけです。

こちらは国立大学が明らかに多かったでするので、国立大学はとにかく何でも1年生の時に指導しているようで、一部の大学なのでしょうが、相当丁寧にやっている節が見られます。それに対し私立大学は、やっているところはやっているし、やっていないところは相当やっていない。しかし全体として、初年次教育をどう位置付けるか、学生支援をめぐる課題を初年次教育の中で対応していこうと考えている大学が増加しつつあることが経年変化を確認すると見て取れます。

女子学生へのDV防止については、従来からガイダンスやパンフレットの情報提供が行われていましたが、相変わらず事件・事故が起こる

ということで、被害者はもちろんですけども、加害者にならないためにはどうするかということについて、演劇形式の演習も含めて新たな指導法が開発されてきているという状況になっています。また新しいテーマとしては、海外渡航時の安全の話を入れる大学が増えてきています。

もう一つ大きい論点が学生寮です。これも従来からあったものですが、近年は特に初年次教育の観点から話題になっています。昨日、法政大学のある寮のレジデント・アシスタントの活動が12月に報告されるというプレスリリースを拝見しました。RAの役割を含めて、まさに初年次教育と学生寮を、どう組み合わせるかが大きな論点になっています。教育寮とあって、留学生と日本人学生と一緒に住まわせて、色々な経験をさせるのがメインであったり、上級生と下級生の関係をいかに構築するか、ピア・リーダーをどう置くか、レジデント・アシスタントをどうするかが論点です。

しかし1年次全寮制ということで、1年生に入って学部ないし大学全体の学生全員を1年間、寮で生活させる大学が、いまサッと探ただけでこのくらいあります。有名どころが昭和大学です。富士吉田キャンパスに1年間、東京から離れ、ある種隔離をして指導する。川崎医科大学は岡山にあり、川崎は学校法人の名前です。国際教養大学は有名ですね。福岡女子大学国際文理学部も、国際系のグローバル化策として話題になっています。また、今年の春できたばかりの長野県立大学も、学生寮を売りにしています。いま挙げた事例の前半は、医学部の全人教育タイプと整理できます。優れた医師になるために何が必要なのか。場合によっては医学部以外の複数学部の学生と、1年間交流するところに重きを置いている特徴を持っていたりするわけです。

しかし、一方で自治寮ではない。従来の国立大学でたまに学生運動の拠点にもなったというような自治寮ではなく、教育寮として相当コントロールされた中で1年間、全体で教育を行っ

ていくというものとして、そして、なおかつ上級生がレジデント・アシスタントとして、グループに対して何らかの働きかけを行うといった寮も注目されてきました。今までは基礎演習などで強調されていたうち、生活面や人間性の発達を切り離して寮のほうで行っていくのが今の一つのトレンドになっています。ただし調べている中では、レジデント・アシスタントでかつ成績優秀な学生はいいのですが、あまりこの活動にはまると成績が落ちて留年しまう学生が課題となっていることもあるようです。

多様な狙いを踏まえて、現在は全室個室になっている寮や、数名が一つのグループとして共同生活を送る部分をもちつつ、個人のスペースもあるユニット型という形が目立ってきました。色々な組み合わせで、どんどん新しいものが開発されている状況の中で、でも少人数というよりは8人、16人ぐらいをワンセットにして、その中にリーダーをポット入れ、集団で活動させることが増えている状況だったりします。

早稲田もWISHがこれに近いことをやっています。全入ではないけれども、1年生が中心で1年半ぐらいですか。法政大学さんも、恐らく近いことをやっているように思います。麗澤大学に行ってこの話を聞くと、学生寮の中で経験を積んでいる人たちが、ゼミや授業の中でリーダーシップを取って発言をしてくれる。ロール・モデルとして期待している、ということにもなっているようです。

ただし法政大学さんも早稲田大学も、全員が入っているわけではないですね。そうすると初年次教育と言いながら、一部の人にしかやらないことをどのように評価するかということが、これからの課題となると思います。ロール・モデルでいいかどうかということですね。麗澤大学は、昔は全員、寮生活をしていたのが、最近物理的に無理になってきた、あるいは、大学近隣の出身者が増えてきているので、全寮でなくなっているということだそうです。

新しい課題としてはグループ学習での新たな

課題があります。これは基礎演習で私もずっと対応してきたことですが、グループ活動ができない学生が相当いることです。理由が明確なのは発達障害を抱えている学生の場合です。診断書があれば授業開始前からいろいろ配慮するなどの対応が可能なのですが、実際に授業を進めていって2～3カ月で、ようやく分かるというパターンが一般的です。私自身も今まで経験したのは、すべて診断書なしでした。

これは直近の3年間の発達障害学生の数値です。課題を抱えた学生が増えてきているというだけでなく、この学生たちは診断書があるタイプですから、診断書なしの学生を加えるとこの2～3倍近くになってしまいかねません。初年次教育のプログラムでどれだけ対応可能かということになります。早稲田ではいま診断書があったり、本人から訴えがあると、あるいは教員が授業を進めている中で初めて分かった場合でも、必要に応じて色々な連絡網を構築させることになっています。障がい学生支援室を中心に本格的に外部の専門家と連携を取ったり、学内でもライティング・センター、特に進路の問題は非常に重要で課題を抱えていますので、キャリアセンターまでワンセットで一人のために全体を動かすという形で進めています。

しかし先ほども触れたとおり、1年の特に4月、5月、最初の一番重要な時期に、事前に診断書があれば3月から対応を検討できるのですが、診断書がなく、学生自身もそれほど問題だと思っていない場合は、結果的に対応が遅れてしまう。そして半年、1年遅れてしまう、留年するというのは、私自身も体験しており、非常に悩ましい問題だと思っています。

合理的配慮という考え方が導入されて、課題を抱えた学生に対する評価の仕方をどう変えたらいいかという問題もありますが、これ自体が今のところ、こうやったら絶対に大丈夫です、というものがない。まさに一人ひとりの対応によって違うという状態なので、正解がない状態を当面苦労しながら見つけていく、より適切な

経験値を積んでいくしかないという状況が今起こっている。それが2010年代です。

入学前に教育だけでなく種々の対応も行わなければいけない状況です。現在進行中の高大接続改革の中でも、推薦入試やAO入試の後継となる学校推薦型ないし総合型選抜で12月より前に合格が決まった時には、高校側を中心にしながら大学と密接な連携を取って、色々学習を深めていく必要があるという話になっています。これは今までも多くの大学と高校で情報交換してきたことを、改めて明文化したとも理解できます。また一方で、今までのリメディアル教育や、場合によっては一部の初年次教育の内容を前倒しするのもも含めて、入試改革と言いながら、実は先に相当大規模に教育改革を進めていかなければならないのではないかと。そういうことになっていることも注意しておく必要があります。

高大接続改革が絵に描いた餅になると、リメディアル教育が依然として残ることになります。基礎学力テスト導入が失敗しましたので、私も「今回の改革は半分失敗した」というふうに捉えています。選抜性の高い大学の入試はまだ何とかかなと思います。何だかんだ言っても、時間をかければ変わってはいくはずです。問題は18歳のうちのおそらく半分ぐらいの層、私立大学の多くの層の受験生や進学者が、リメディアル教育がなくなって大丈夫かという問題ですし、結果的にこのままでは今後もリメディアル教育の必要性が残り続けるだろうとなります。

これは学生像が昔ながらのエリート型の話ではなく、マス型だったり、ユニバーサル段階の学生が増加したことの結果でもあります。スライドの恩師の名前を間違えておりました。「幸」は「之」が正しいものです。すみません。喜多村先生が翻訳されていますが、マス型ではなく、いま増えているのはユニバーサル型です。受け身で当たり前のように講義を受けているけれど、何のために来ているのか、あまりよくわかっていない。そういうタイプが来るのが当たり前

になっているのが、大学の変容である、学生の変容である。そう捉えた時に、ではその学生に対して何をしたらいいのか。選抜機能が利かないわけですが、でも学士課程教育としての最低ラインを保証しないとイケない。その入口が初年次教育だろうとなっているわけです。

学生支援と初年次教育をどこで区別するのか。いまだに私もよく分からなくて区別がつかないのですが、やるべきことは、要するに学生全体をちゃんと4年間で卒業させるということであれば、学生支援と呼ばれているようなものの中に初年次教育の一部の機能を持たせる。逆でもいいのですが、とにかく学生の全面的な発達のために大学全体として何ができるかの合意を得るということかと思います。

この点で、うまくやっているのは地方の小規模私学ですね。大学全体で同じ方向に、みんなが向いていて一斉にやれるところ、北陸大学や関西国際大学などが事例となります。関西国際大学は従来から有名ですが、最近注目しているのは北陸大学です。経済経営学部長が学部改革を引っ張っていて、多くの教員が同じ方向を向いている。カリキュラムも必要なものだけにどんどん絞っていく。選択の幅を広げるのではなく、必修を増やすわけです。その中でやるべきことは決まってきた、同じことをすべての学生に提供できる。上級生の活用を含めて、大変参考になります。

しかし、残念ながら早稲田も法政も、おそらく北陸大学と同じことを行うのは無理でしょう。学部の規模が大きいので、その中で多様性をどのように守っていくか。例えば、新入生の学生寮全入がまず無理なわけですから、その代替機能をどこに持たせるか。あるいは全員必修の演習で何を学ばせるか、ということが論点になるだろうと思います。これは後ほどのパネルで、またお話をさせていただければと思います。

最後にもう一つお話する必要があります。初年次教育の話をする時に私が常に申しあげるのは、これはたいへん評価をしにくいものだと

ということです。結果の評価ですね。学習の仕方が身に付いた。満足度でいうと満足かもしれないのですが、実は学習の仕方が身についても、あまり学生の満足度は上がらない場合が多いのです。自分がこれまでスキルも自覚もどれだけ低かったかを正確に自覚すると、初年次教育で身につけたものに価値を見出せない、ないしは自分の現状を否定的に見てしまい、思ったほどもにつけたものについて満足してくれないという問題があります。

つまり、そもそも本来ある水準よりマイナスからスタートしていて、ようやくゼロまでたどり着きましたというのが初年次教育の到達点なので、プラスにならないわけです。とすると、どこまで行っても評価が低いので、プログラムの評価をする時に非常に苦勞するという課題があるように思います。当たり前のことを、いかに当たり前やって、自分の大学をどう変えていくかということが論点かと思いました。

5分延ばしてしまい、たいへん恐縮です。たいへん雑ぱくですが、とりあえず次の報告あるいはパネルのほうへ、うまく持っていったら幸いです。ご清聴、ありがとうございました。(拍手)

岡松

どうもありがとうございました。続きまして第2講演です。文部科学省高等教育局高等教育企画課専門官・高大接続改革プロジェクトチームの吉岡路様より、「高大接続改革の動向－改革を踏まえた初年次教育を考える」という題でご講演をさせていただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

講演

「高大接続改革の動向

－改革を踏まえた初年次教育を考える－

吉岡 路 氏

(文部科学省高等教育局高等教育企画課専門官・高大接続改革プロジェクトチーム)

ご紹介頂きました文部科学省高等教育局高等教育企画課の吉岡です。今回のご依頼を頂いた際には、初年次教育を私が現在の仕事での課題を扱っていないのでどうしたものかと思いましたが、沖先生もご講演くださるということで、初年次教育の部分は大船にのったつもりで、少なくとも高大接続改革の議論の観点で、初年次教育に資するようなところを、皆さんに持ち帰って頂くことができればと思い、講演を受けさせていただきました。

実は、私も以前に私立大学で初年次教育に関わったことがあり、私学ということで、AO・推薦など多様な入試で多くの学生が入学してきますので、もう一つ踏み込んで、そうした学生をどういうふうに入学前から入学後の初年次につないでいくのか、その初年次教育がどのようなものが望まれるのか等、皆さんと同じような課題認識で仕事をしていたこともあります。その辺りの自分自身の問題意識も踏まえながら、お話をさせて頂きたいと思います。

皆さんの中で、入試に関わる仕事をされている方はいらっしゃいますか？では、高大接続改革の講演を聞かれたり資料に目を通されたりしている方は？

分かりました。2～3割の方は、高大接続改革についてご存じということで、重複するところも多いと思いますが、そこはご容赦頂きたいと思います。

まず、初年次教育に高大接続改革がどう関わっていくのかを考えてみたいと思います。私自身、初年次教育や入学前教育に従事していたタイミングで、いわゆる「高大接続答申」がออกมาして、それを新聞紙面や記事で見た際に「こ

れが必要なんだ」と強く感じたことを思い出します。大学入学後にできる学習支援は制約やコスト面等の課題も多く、また時間も限られていて限界がある。やはり高校段階から、そして入試も含めて変わっていかなければ初年次教育の改革が進まないのではないかと感じていました。皆さんもお感じになられたことがあるのではないのでしょうか。

現在、進めている高大接続改革は、「戦後最大の教育改革」と言われることもありますが、その意味は、教育課程の見直しとして学習指導要領の改定を含む高等学校の教育改革と、3ポリシーに基づく大学教育の質的転換を含む大学教育改革と、これを繋ぐ大学入試を一体の流れの中で変えていく。それも文部科学省の政策としてだけでなく、教育再生実行会議という我が国全体の問題として取りまとめられた課題として進められていることにあると思います。このような大きな我が国の課題である高大接続改革を成功に結び付けるためには、初年次教育の現場の最前線にいらっしゃる皆さんのような方々のご理解とご協力を得ながら進めていくことが重要なのだと、私自身の初年次教育の経験と、今の大学入試に関わる立場からも感じているところです。一方で、高等学校までの教育が、学習指導要領などの変遷の中で、具体的にどのような教育内容に変わっているのかをしっかりと押さえておくことは、初年次教育に携わる大学人の方にとっては大事なのではないかと実感的に思っております。

では、スライドを使ってご説明していきます。高大接続改革の背景としては、これからの予見困難な時代において新しい創造的な知が必要だと言われているところで、知識だけではなく、それらを統合して新しい知を組み上げられる、そんな力を大学までの全ての教育課程を通じて育成することが期待され、求められていることがあります。Society5.0や人生100年といった時代が来て、しかも健康年齢も延びて、生きていく中で諸々の状況にアジャストしていくた

めに、一生学び続けていく、学び続けられる、そんな力や環境が必要となっていることが一つあります。

そのような中にある高大接続改革ですが、最近の新聞紙面でも、英語の4技能評価や共通テストのプレテストがよく取り上げられるなど、どうしても大学入試の部分がフォーカスされがちです。しかし、そうではなく、やはり大学の教育、それと高等学校の教育、この二つの改革をきっちりと接合させる入試改革だという認識のもとで、それぞれ単独ではなく三位一体で改革が推進されることが一番重要なポイントです。その意味で言うと、初年次教育はまさに大学教育を支える基盤ですから、初年次教育はその視点で大学入試と高校改革の両方を見ていく必要があると大変強く感じているところです。これは、私自身、実際に初年次教育を担当していた時には、入試の中身に問題意識や課題を置くことはなく、入学してくる学生を前提として初年次教育やそのプログラムを考えていたことの反省でもあります。

高大接続改革は、高等学校教育、入学者選抜、大学教育の三位一体の改革ですから、大学がアプローチするのは、自大学や学部や学科の3ポリシーに照らしながら、高校までの学びをどう入試で評価するのか。そして、その評価の仕方によって高校の教育が変わるという認識を持つことが重要だと思います。初年次教育に引きつけて言えば、担保したい大学教育に必要な学力の基盤は、まさに高校までの学びにあるわけですから、初年教育の具体の課題として入試改革を見ていく必要があるのではないかと。確かに、それが非常に難しいことは経験上も分かるのですが、やはり入試の方法やその結果が所与のものではなく、関係者として関連部局と一緒に考えることが重要ではないかと思えます。

さて、高大接続改革の大きな柱に「学力の3要素」がございます。この内容をご存知な方は？ 少な目ですね。是非とも押さえて頂きたいのがこの「学力の3要素」なのですが、これは

学校教育法で定められた義務教育段階から一貫して育成していきましょうという能力で、表現ぶりは段階によって多少異なる部分もありますが、まず「知識・技能」。これを確実に習得し、それを基にした「思考力、判断力、表現力」。これらをしっかりと身に付けるためにも「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を育てていくこととしています。

この「学力の3要素」の習得。そして、その評価の在り方が、高大接続改革の骨の部分であり、この骨の部分を押さえず、それぞれの場面の課題を議論してしまうと、色々な関係者からなる高大接続改革の議論は噛み合わなくなってしまいます。ですので、初年次教育を議論する際にも是非このポイントを押さえて頂きたいのです。

高大接続改革の進捗状況ですが、まず、高等学校の改革が始まっているところです。柱は、学習指導要領の改定で、昨年度末に告知されています。学習指導要領はだいたい10年に1度のスパンで見直しされており、今回は、育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の見直しや、学習・指導方法の改善として「主体的対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」、多面的な評価の推進としては「高校生のための基礎学力診断」や「指導要録」の見直しについて議論されています。次に、大学入試としては、まずは2020年度に実施する入試（2021年度入試）において改革を受けた「大学共通テスト」が実施され、新しい学習指導要領を受けた入試は2024年度となります。そして大学の教育改革は昨年度4月に省令改正が行われ施行され、三つのポリシーに基づく運営をしてくださいということをお願いしています。これにより、今年から行われる第3サイクル目の認証評価では、三つのポリシーを一体的に動いているかを見る項目が入ってきます。

スケジュールとかテンポですが、すでに2018年の赤いところに来ています。2020年度に実施される入試が、今回の改革のファーストステッ

プ、第1回目の改革があたるわけです。その対象となるのが今の高校1年生です。ですので、今、高校現場、高校の先生方は、この4月から目の前に改革の対象となる生徒がいるので、その対応に火がついていると伺っています。大学の方では、今年度中に2年程度前予告を出されると思いますが、この様な高校現場の状況も踏まえながら是非、初年次教育の観点から改革を推進したり注視したりして頂きたいと思うところです。

次に、こちらは皆さんご承知のOECDのいわゆるPISAショックといわれたもので、この経年変化で2006年にガクッと下がっています。OECD平均よりも下回ったということで、国の制度改正、例えば教員の研修制度であったり、もろもろの施策を打ち、現場の先生方のご努力の中で、V字回復はしました。しかし、また直近の2015年度で読解力が落ちており、その分析からは、慣れないコンピュータベースの試験ということに加えて、従来から見られた自分の考えを説明することなどに課題があるということが指摘されています。具体的には与えられた問題文中から答えを探そうとすることによって誤答になってしまっている。このことからみても、単に文中から探すのではなく、複数の与えられた資料、情報の中から一定の条件の下で自分の考えを書くという共通テストでの記述式問題の導入は、この課題の解決にも繋がっていくのではないかと思います。

こちらはTIMSSの調査結果です。日本は中学校ぐらいまでは、国際的にも非常に高い位置にあると言われていました。これにおいても小・中学校ともに、引き続き上位に位置しているというものです。一方で、学習への意欲、動機を問う質問紙調査では、数学、理科に関しては国際平均よりもネガティブな数値になっています。学習への動機付けとか、実社会との関連とか、自分の将来のキャリアはどうなのかというところで考えた場合に、日本は課題が見られるのではないかとと思われる結果です。

高校生の学習時間ですが、感覚的にどうでしょう。少し驚くような、一方で、やはりそうなのかと思う数値が出ています。高3で高校の授業以外に全く、もしくはほとんど勉強していない生徒が4割いるということです。これは、今回の高大接続改革の改善の取組みにも関連しますが、AOや推薦入試の割合が高まっていく中で、勿論そもそもこれら入試がそのような趣旨の入試ではないのですが、このような傾向を生むひとつの要因を生んでしまっているのかもしれない。

学習時間の少なさは、中上位層では改善の傾向が見られるけれども、下位層ではほぼ改善の様子が見られておらず、実際こういう学習習慣をもったまま、大学に入ってくるとどうなるのかということ、皆さんが初年次教育で直面している課題につながっているのだと思います。これは、補習教育に関するデータですが平成15年度から25年度までの10年を見ても、特に私学を中心に倍以上になっています。

こちらは自己肯定感に関する調査結果です。初年次教育では自己肯定感がよく分析的なされているところだと思いますが、やはり日本人は自己肯定感が低い状態にあり、自分に厳しいというところがあるのかもしれませんが、ネガティブな数値が国際的な比較からは見られているところです。

さて、高等学校の改革ですが、こちらが全体のイメージ図になり、大変に色々な改革がなされていることがわかります。例えば、地域との連携なども大変意識されており、これは「主体的対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」にもつながっていくものだと思います。また、多面的な評価の推進も大変重要で、先ほど高大接続改革の入試のところで柱であるといいました「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、それから「主体的に多様な人々と協働して学ぶ態度」を高校のカリキュラムの中でも多面的な評価をすることになっています。そのため、現在、調査書の議論を中教審の高等学校の

分科会でしているところです。いまの調査書では各教科・科目の評価は、5段階で示されているところですが、これに「学力の3要素」をどのようにうまく入れ込んでいくかという議論がされています。

大変重要なのが学習指導要領の改訂ですが、結果、紐づく指導要録がどのように変わり、そのもとで大学入試における調査書の評価がどう変わっていきけるのかということは非常に重要な点だと思います。大学入試で調査書他の高校時代の学びの記録を活用した多面的評価を行うことは、高校の日常の学習や生活においてどのように主体的に物事を考えて表現ができたか等を評価していこうとする高校の学習評価の改革を後押しすることにも繋がると思います。

大学入試改革に関する話ですが、その前に、先ほどは高校の学習時間を示しましたが、これが大学生の学習時間です。1週間当たりの授業時間、授業出席時間は20時間。学部・学科で差はありますが、20時間が平均です。それに対し、授業時間以外で、予習・復習をどれくらいしているのかということ、授業出席時間の4分の1程度しかできていない。アメリカの学生の学習時間との比較で、日本の学生は非常に低いと示されることが多いのですが、やはりそのような状況になっています。調査のベースは違うのですが、2007年と2014年を比較したこちらでも自律的な学習時間は伸びていないということがわかります。また、先ほど高校の学習時間数を示しましたが、高校の時に自己学習の習慣が身に付いていない生徒は、大学生になっても勉強しないという研究結果もあります。ですから、大学の初年次教育でどうにかしようというより前に、高校時代の学修習慣をどうつけさせられるのか、それを大学の方からもどう導くことができるのか。これは大学の課題でもあると思います。

ようやく大学入試改革の話です。まずセンター試験が共通テストに変わります。全体、細かくは色々ありますが、ポイントとしては、まず記述式問題を導入であり、当面は国語と数学

で導入していきます。次に、英語の現在の2技能しか測れていないところを4技能評価とすること。それを民間の事業者を活用していくところが、大きなポイントになっています。

次に個別選抜です。各大学に実施して頂く入試ですが、大きな課題は、「学力の3要素」である「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を全ての入試区分において評価することです。一般入試でも主体的学びを、AO・推薦入試においても書類以外で知識・技能や思考力等を評価して頂きたいとしています。

現状としては、一般入試で主体的に学ぶ態度をどうやって短期間であれだけの人数を評価できるか。一部、医学部や看護系の学部で調査書の活用や面接もされていると思いますが、それ以外のところは実態としてもかなり厳しい状況ではあることは承知していますが、国の委託事業などで推進していきたいと考えています。AO・推薦入試は、本来しっかりと「学力の3要素」を、何かしらの形で測り担保しているはずが、そうっていない部分が少なからずあるという指摘もあり、AO・推薦入試では、実施要項に「学力に偏重しないように」という記載があったのですがそれを削除して、出願後に大学が実施する何がしかの「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」を問う試験を必須としています。また、一般入試も含めて調査書の活用も進めていて、その活用方法を募集要項等にも書いて頂きたい、ということをお願いしています。

実施時期も改善しています。AO入試は、出願時期が今は8月以降であるのを9月以降、合格時期についても今は特に設定はありませんがこれを11月以降に。推薦入試は、出願時期は今の11月そのままに、合格時期については特に設定はありませんが、これを12月以降にそれぞれ期日を設けさせて頂いています。これにより「学力の3要素」が十分評価できていない入試を改善していこうとしています。

また、個別選抜では、高度な記述式の出題をお願いしています。共通テストの記述式問題は様々な制約から条件付き出題にならざるをえないため、入試で評価したい資質能力にどうしても限界があります。個別選抜での記述式問題では、例えば、複数の資料を提供して頂き、本人の考えをしっかりと根拠を示して論理明解に分かり易く表現する能力を測れるような出題を変えていって頂きたいをお願いしています。

次の英語の4技能は課題が大きいのですがここで扱うのは時間がありませんので導入の大きなポイントに関してだけ言うと、これは高校生の今の英語力を課題として示させて頂いますが、ライティングとスピーキングがほとんどできない高校生が極めて多いこと。その理由として、この表にもある通り、この2技能に対する日常のパフォーマンス評価が十分されていないということがわかります。それは、入試で4技能が測れていないということが要因の一つであろうということが考えられるため、今回の改革を進めさせて頂いております。まだまだ乗り越えるべき大きな課題があり、関係者の意見を踏まえつつ丁寧に進めていっているところです。

これは、我が国の今の大学入試構造です。こちらが平成12年ですが、一般入試が65%以上あったところが、29年では55%ぐらいまでになっている。特にAO入試の導入が進んできているということ。国立大学などでは、AO入試やバカロレア入試に対する目標値を掲げて進めています。

本来、AO入試などは、提出された書類を非常に丁寧に見て、総合的に本人の力を把握して、評価をして、判定をする。その意味で「学力の3要素」をしっかりと押さえて頂ける、非常に良い入試なわけです。しかし、そういう形になっていない大学も一部あるということもあり、今回の改革を進めているところです。

これはある調査結果ですが、一般入試に比べ推薦・AOは、基礎学力が不足していると感じている割合が、高校、大学とも半数以上になっ

ている。また、高校側ではAO・推薦入試で大学進学できない学生が多いと感じているようです。またもう一つの調査からは、AO・推薦入試で、大学側が何を基準に選抜をしようとしているのかが分からない、分かり難いと高校の先生が思っているとあります。これはよろしくない状況です。学力不問と揶揄されてしまう状況、もちろん、すべてではないのですが、それでも半数以上の高校の先生がそう感じられているのは非常に問題ではないかと思えます。

このような状態を改善するためにも、まずは、柱となる「学力の3要素」を三つのポリシーに基づいて、多面的・総合的に測れるよう改善していく必要があります。では、どうやって測るのか。これはイメージですが、アドミッション・ポリシーに応じて、学部・学科・コースがあると思えます。そこで必要な、それぞれの学力の3要素は何なのか。知識・技能についてはこれで測る、思考力・表現力・判断力はこれで測る、主体的な学びについてはこういうことで測っていく。そういうことを考えて頂き、入試区分により、それぞれ比重は当然ながら違うと思えます。ただ、この入試だから、この要素はいらぬというのではなく、それぞれの入試で比重を考えて頂きながら、「学力の3要素」を評価できる入試を実施して頂きたいというものです。

その中でも、今、各大学のところで大変ご苦労頂いて検討して頂いている一つが、先ほども少し触れましたが、一般入試で主体的に学ぶ態度をどのように評価していくことができるのかです。これについて、先程も触れましたが受験生の全員が提出する調査書は、現行の実施要項においても積極的に活用頂くようお願いしているところで、高大接続改革の方針文書の中も積極的に活用していくこと、そして募集要項等に調査書をどんなふうを活用するのかについて記載することをお願いしています。しかし、一方で、調査書を紙の状態のままに、受験規模も大きく短期間で判定をしなくてはならない一般入

試で本当に活用できるのかという課題が当然出てきます。そこで、調査書の電子化を進めることとしており、今、高校・大学の関係団体の方々にいつからどのように電子化を進めていくのかをご議論頂いているところです。

調査書の電子化の具体の推進の方法ですが、来年度に向けた概算要求で、大学入学者選抜改革推進委託事業として係る予算要求しており、国としてはこの委託事業を通して主体性等の評価を引き続き後押ししてきたいと考えています。ご存じの方もいらっしゃるかもしれませんが、現在の主体性等の評価を推進する委託事業で、生徒の学習成果を電子データでやりとりできる仕組みとして、高校生の学びに関するデータであるポートフォリオと大学ネット出願システム等を統合した「JAPAN e-Portfolio」というシステムモデルを開発しています。来年度に実施を予定している調査書の電子化の委託事業は、主体性等評価を推進するという意味で、「JAPAN e-Portfolio」を開発した事業の後継事業となります。

調査書の電子化に向けた課題ですが、重要度の高い個人情報である調査書データを扱うセキュリティ環境が必要ですから、環境を準備する高等学校や教育委員会や大学でその扱いや環境が異なる場合、全体としてのコストの無駄と電子化の普及の遅れが心配されます。また、もう一つ必要なのは、電子化されたとしても、高校の先生が一生懸命書いてくださった調査書を一般入試でどう評価できるのか、これは非常に大きな問題です。調査書を効果的、効率的に活用するためには、記載する高校側と評価する大学側との間で記載方法などに関する共通認識が必要との指摘もございますので、このような課題にもアプローチした調査研究を進めて貰えるよう検討を進めており、そのため、調査書の電子化に必要なセキュリティ環境と電子調査書を活用した主体性等の評価の在り方を、高校や教育委員会ともしっかりと連携して頂き、評価モデルやシステム等の開発など行って頂きたい

と考えています。

さて、こうした入試において主体性等の評価で活用していくことが期待される、調査書データやポートフォリオのような学びに関する日常のデータは、初年次教育を考える上でも大変有用なのではないかと思っています。

現在の委託事業は今年が最終年度3年目で「JAPAN e-Portfolio」を実際に入試する実証事業を行っていますが、今、100校程度の大学がこの実証事業に参加をしています。実際に入試に使う大学は10校程度、残りの90校程度の大学は統計資料や参考資料に使いたいということだと聞いています。

入試問題もそうですが、入試の判定基準も必要に応じて常に見直しがされていく必要があるのだと思います。その見直しの際に、調査書やポートフォリオから得られる高校時代の学び、入試の際に得られる「学力の3要素」の多面的・総合的評価、大学が提供しているカリキュラムや大学生活の活動記録から得られる学び、そしてキャリアの面として進路・就職の実現の程度。この辺をデータとしてつなぎ合わせて分析する。そうすることで、この入試方法がよかったのか。カリキュラムは評価した生徒を伸ばせるものになっているのか。また、初年次教育に引き付けられれば、高校での学習履歴から効果的な初年次教育を開発できたり、高校での学習や経験が大学の学びや成長にどのような影響を与えている可能性があるかなどを分析することで、入試と大学教育をつなぐ形でそれぞれに課題提起したりすることも可能かもしれません。勿論、1年や2年でできることではないと思いますが、エビデンスの積み上げで、教育改革につなげていけることが極めて大事だと思います。

よりいえば、私も実際に経験しましたが、大学の学内には、既に学生に関する膨大な情報が色々な部署に散在していて、皆それらを活用したり戦略的に分析したいと思いつつ、組織的に諸事情から難しかったりすることがあるのではないのでしょうか。ハードルは高いかもしれませ

んが、諸課題をクリアして、初年次教育セッションは勿論のことながら、必要なセッションが学内にある様々情報をフル活用してIRを実践できるような、そのような環境整備こそが恒常的に教育の質を高める組織に必要なだと個人的に強く感じています。高大接続改革が、このような環境整備の一つの契機になることも願っているところです。

私の話は以上となります。参考資料として、新しい学習指導要領の係る科目とか構成を少し入れさせて頂きました。ご関心があれば見て頂ければと思います。

ご清聴、有難うございました。(拍手)

閉会挨拶

竹口 圭輔

(法政大学 教育開発支援機構 FD推進センター長/経済学部長)

FD推進センター長の竹口です。まず、ご登壇いただきました先生方、ありがとうございました。また、土曜日にもかかわらず、多くの方にお集まりいただき、誠にありがとうございました。

個人的な感想になってしまうのですが、高大接続の改革が進んでいるということで、沖先生のスライドにもありましたけれども、ぜひ成功していただきたいというのが大学側の人間としての印象です。一方で、高大接続改革がうまく進んだとしても、先ほど来話に出ていましたが、生活の話であったり、あるいは社会人基礎力という話もありました。多様性、多様化に伴い、今度我々大学がいかに社会に人材を送り出していくのか。そういう問題が残るわけで、そこについては引き続き考えていかないといけないのかな、といったところが個人的な感想になっています。

本年度我々FD推進センターで、このようなイベントを開催する際に一つ意識していることがあります。参加していただいた皆様に、ぜひ

お土産を持って帰っていただくことを意識しています。最初にご講演いただいたお二人のスライドが非常にデータも豊富で、最新の事例が織り込まれていて、手前みそではありますが、皆様にとって有益な機会になってくれたのではないかと思います。

運営等、多々不手際な点があったかと思いますが、本日アンケートをお配りしているので、ぜひ忌憚のないご意見をお寄せいただきたいと思います。出口のところにボックスがあるので、そちらにご提出いただければと思います。重ねてですが、本日はありがとうございました。
(拍手)

2018年度 教育開発支援機構FD推進センター 活動報告

FD 推進センター長 竹口 圭輔

教育開発支援機構FD推進センターでは、「『自由と進歩』の建学の精神に基づく教育理念と教育目標を達成するためになされる、教育および学びの質の向上を目的とした教員・職員・学生による組織的・横断的な取り組み」をFD（ファカルティ・ディベロップメント）と定義し、全学的な教育支援施策の企画・開発およびFDの推進と各学部等のFD活動の支援を行っている。

2018年度は、①FD推進センターの活動の効率化および各プロジェクトにおける負担の軽減・公平化の観点から、現在のプロジェクト体制を検証し、再構築を検討する。また、質保証システムの実質化の観点から、アドバイザリー・ボード会議の運営方法についても見直しの検討をすすめる、②学生による授業改善アンケートについて、「回答率の向上」から「アンケート結果の活用」へと視点をシフトする、③シンポジウム・ワークショップ・セミナー等の各種イベントの質的改善を目指す。」の3点を年度目標に掲げて活動を行った。

①については、FD推進センターの改組について検討を進めた結果、2019年度より新たな体制へと移行することが第16回学部長会議（2019年1月17日）にて承認された。新体制では、現在の機能別に設けられた5プロジェクト体制からユーザー別の3ユニット体制へと変更すると同時に、各ユニットにサブリーダーをおいてユニット間の連携をより一層図るほか、業務内容・権限等の明文化を行うことで実効性・効率性・継続性の確保を狙っている。②については、2017年度に実施した設問項目の見直しに伴い、全学集計結果報告書の書式・内容についても大幅な改修を加えた。2018年7月に公表した「2017年度『学生による授業改善アンケート』全学集計結果報告書」では、各設問への回答とのクロス集計・分析を行い、分析から得られた知見を全学にフィードバックすることができた。③については、イベントのテーマや内容の精査ならびに開催方法の見直しを行った結果、FDシンポジウム・新任教員FDセミナー・FDミーティングにおける実施アンケートでは「大変満足した」「ある程度満足した」の回答がいずれも100%であった。FDワークショップのみ同回答率は98%であったものの、全体としての満足度は飛躍的に改善した。

なお、2018年度FD推進センターの活動の概要は以下のとおりである。

1. 2018年度 運営・執行体制

- (1) 教育開発支援機構長
大野達司（法学部教授）
- (2) センター長
竹口圭輔（経済学部教授）
- (3) プロジェクト・リーダー等

FD計画プロジェクト	竹口圭輔（経済学部教授、兼務）
FD調査プロジェクト	山本兼由（生命科学部教授）
FD開発プロジェクト	常盤祐司（情報メディア教育研究センター教授）
FD推進プロジェクト	岡松暁子（人間環境学部教授）

FD広報プロジェクト 小屋多恵子（理工学部教授）

学生FD担当 川上忠重（理工学部教授）

(4) 事務局

学務部教育支援課（課長1名・事務主任1名・課員4名（うちFD業務主担当2名））

2. 2018年度 イベント開催

(1) 第7回新任教員FDセミナー（学内・FD・新任教員対象）

「法政大学の学生像」

講演者：竹口 圭輔（経済学部教授/教育開発支援機構FD推進センター長）

渡邊 誠（人間環境学部教授/人間環境学部長）

チャピ ゲンツイ（理工学部教授）

土屋 貴之（学務部学部事務課人間環境学部担当主任）

日 時：2018年9月29日（土）13：00～15：00

場 所：市ヶ谷キャンパス富士見ゲートG201教室

人 数：39名

(2) 第19回FDワークショップ（学内・SD・教職員対象）

「職員の基本知識『大学制度』とは何かを学ぶ

～教学組織のしくみから単位制度、学位まで～」

講演者：小林 信一氏（広島大学高等教育研究開発センター特任教授）

平山 喜雄（教育支援統括本部長/学務部長）

日 時：2018年9月7日（金）13：00～17：00

場 所：市ヶ谷キャンパス ボアソナード・タワー 26階スカイホール

人 数：104名

備 考：学務部・人事部・千代田区キャンパスコンソ共催

(3) 第11回FDミーティング（学内・FD・教職員対象）

「これってハラスメント?! -今の世の中、誰もが無関係ではられない-」

講演者：法政大学学生センター学生相談室専門相談員 武佐和子氏

日 時：2018年10月12日（金）17：00～18：20

場 所：市ヶ谷キャンパス富士見坂校舎1階遠隔講義室

人 数：21名

備 考：ハラスメント相談室共催

(4) 第15回FDシンポジウム（学内外・FD・一般対象）

「全入時代の初年次教育」

講演者：沖 清豪氏（早稲田大学教授）

吉岡 路氏（文部科学省高等教育局高等教育企画課専門官・高大接続改革プロジェクトチーム）

後藤 篤子（法政大学文学部教授）

武貞 稔彦（法政大学人間環境学部教授）

日 時：2018年11月17日（土）13：00～16：15

場 所：市ヶ谷キャンパス 外濠校舎5階S505教室

人 数：56名

(5) その他

情報メディア教育研究センターシンポジウム2019

「ITを活用した新たな教育方法の実践」

講演者：隅谷 孝洋氏（広島大学情報メディア教育研究センター）

日 時：2019年2月28日（木）13：00～17：00

場 所：市ヶ谷キャンパスボアソナード・タワー 26F スカイホール

備 考：FD推進センター共催

3. 各学部等のFD活動への支援

「学生による授業改善アンケート」学部等ごとの集計および特別集計の提供、授業相互参観の推進、全学GPCA集計表の提供

4. 個別教員への教育支援

新任教員研修会におけるセンター長講演（4/2）、「学生による授業改善アンケート」の実施、「ゼミ活動等を対象とした学生向けループリック」の提供、アカデミック・サポートサービス、学生による授業モニター、剽窃チェックソフトTurnitinの全学展開、その他教育支援ツールの紹介（授業支援システム、授業支援ボックス、アクティブラーニング・セット）

5. 学生によるFD推進

第11回学生によるFDコンクール・FD川柳2018の実施、学生FDスタッフの活動（オープンキャンパス企画（8/5・8/19・8/20）、教育開発支援機構主催「学生が選ぶベストティーチャー賞」への参画、「学習支援ハンドブック2019」への編集協力、学生FDサミットへの参加（8/28・29、3/21・22）、お昼休みミーティング等）

6. 2018年度 発行物

冊子「法政大学学習支援ハンドブック2018」（2018.4.1）、冊子「T・Aハンドブック」（2018.4.1）、冊子「2018年度学生が選ぶベストティーチャー賞実施報告」（2019.3.31）、新聞「FD学生の声コンクール2018」（2019.3.31）、電子媒体「FD推進センター Newsletter第27-31号」（2018/ 6/7・7/5・10/18・12/20・2019/3/22）、冊子『法政大学教育研究第10号』（2019.3.31）、リーフレット「『ゼミ活動等を対象とした学生向けループリック』のご案内」（2019.3.31）

7. 各プロジェクト等の事業概要

(1) FD計画プロジェクト

教育の質的向上に向けた全学的活動推進のための情報収集、分析、施策の企画・立案・提案。

(2) FD調査プロジェクト

「学生による授業改善アンケート」の実施・改善、アンケート結果の集計・分析、報告書の発行。GPAの活用方法の検討と提案。

(3) FD開発プロジェクト

具体的な支援のための方法・ツールについての情報収集、分析、情報提供および提案、学習支援のあり方の検討。

具体的には、法政教員の輪の記事公開、FDイベントビデオの収録および公開等。

(4) FD推進プロジェクト

FD支援・推進のための関連情報の提供、新任教員研修会、教員研修、シンポジウム、フォーラム、ワークショップ等の企画・実施。

具体的には、新任教員研修会、新任教員セミナー、教職員研修、授業相互参観、シンポジウム・セミナー等の企画・実施、『法政大学教育研究』の編集・発行、各学部等における取り組みの支援。

(5) FD広報プロジェクト

FD学生の声コンクール・FD川柳の開催、ホームページ・関連冊子による情報発信（FDハンドブックWEB版、「学習支援ハンドブック」、「FD学生の声コンクール」新聞、FD推進センター Newsletter等）。

(6) 学生FD担当

学生の主体的な学びへの意欲および教育の質向上を目的とした、学生・職員・教員協働型の大学教育の質的転換に関する情報発信。学生の視点を活かした授業改善および組織的な学生FD活動の実施。

8. 学内会議

(1) 教育開発支援機構企画委員会（規定第1030号）

教育開発支援機構長を補佐するとともに、機構の活動方針・機構を構成する4センターの運営方針を審議し決定するための会議。

構成：委員長（機構長）、副委員長（担当常務理事・事務部長）、各センター長、指名委員、オブザーバー 計 13名

会議：9回開催（4/26・5/24・6/28・9/27・10/25・11/22・12/20・1/24・3/14）

(2) プロジェクト・リーダー会議（規定第829号）

FD推進センターの事業の企画及び実施を行うための会議。

構成：教育開発支援機構長、センター長（議長）、プロジェクト・リーダー、事務局

会議：9回開催（4/17・5/29・6/19・7/24・10/23・11/13・12/18・1/22・3/14）

(3) プロジェクト会議

FD推進センターの事業を各プロジェクトが専門的かつ中心となって実施するための会議。

構成：プロジェクト・リーダー（座長）、プロジェクト・メンバー（FD計画：6名、FD調査：5名、FD開発：7名、FD推進：7名、FD広報：6名）

会議：FD計画：8回、FD調査：9回、FD開発：8回、FD推進：2回、FD広報：9回。

これらの他、各メーリングリストにより適宜メール会議を実施。

(4) アドバイザリー・ボード（規定第829号）

FD推進センターの事業に関わる助言・提案及びチェックを行うとともに、学部教授会等との連絡調整を行うための会議。

構成：議長（センター長）、教育開発支援機構長、プロジェクト・リーダー、各学部・ILAC・KLAC・研究科長会議・専門職大学院・通信教育部・事務部門から選出された委員 計36名

会議：3回開催（5/19：年度活動計画、11/17：中間報告、3/14：活動報告）

9. 所属学会・参加団体・外部対応

- (1) 大学教育学会：団体会員
- (2) 初年次教育学会：機関会員
- (3) 日本リメディアル教育学会：賛助会員
- (4) 全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF：Japan Private Universities FD Coalition Forum）（37大学加盟）：幹事校
幹事会・総会・パネルディスカッション（6/16）、幹事校・会員校ミーティング（1/11）
- (5) 関東圏FD連絡会（青山学院大学・國學院大学・東洋大学・法政大学・立教大学）
連絡会（6/21・3/13）
- (6) 仙台第二高等学校「企業大学訪問」対応（8/1）
- (7) 白梅学園大学・白梅学園短期大学（10/11）でのセンター長講演

10. その他

- (1) セミナー参加費補助
大学コンソーシアム京都「第24回FDフォーラム」（3/2・3）：教職員8名
日本教育研究イノベーションセンター・東京大学大学総合教育研究センター「インタラクティブ・ティーチング」アカデミー（4/22、6/3、11/11、3/2・3）：教員1名
京都大学高等教育研究開発推進センター「第25回大学教育研究フォーラム」（3/23・24）：教員2名
公益社団法人私立大学情報教育協会「平成30年度教育改革事務部門管理者会議」（10/31）：教員1名
- (2) 他大学主催学生FDサミット派遣
京都光華女子大学主催「学生FDサミット2018夏」（8/28・29）：教員学生4名
鳥根県立大学主催「学生FDサミット2019春」（3/21・22）：教職員学生4名
- (3) FDメルマガ：11通

以上

〈FD計画プロジェクト〉

I. 2018年度活動計画（2018年5月19日のアドバイザリー・ボード会議で報告された内容）

1. 活動目的

教育および学びの質的向上を図るための方策及び恒常的な検証を推進するための全学的なFD活動推進に資する関連情報を、学内学外を問わず収集し分析を行う。これらに基づき、FD活動推進にむけた諸施策を主として学内関連会議などへ提案を行う。

2. 活動計画

- (1) 今後のFD推進センターの体制に関する検討（新規）
- (2) ゼミ活動を対象としたFD活動の参考としての学生向けループリックの提案（継続）
- (3) その他継続案件の検討（継続）

3. プロジェクト・メンバー（五十音順、*：プロジェクト・リーダー）

川上忠重（理工学部）、須藤智徳（多摩事務部学務課）、*竹口圭輔（経済学部）、田中優希（経済学部：春学期のみ）、根本雅弘（人事部人事課）、林容市（文学部）、山田快（経済学部）

II 2018年度活動実績（報告）

1. 今後のFD 推進センターの体制に関する検討

- (1)「第1次提案を第5回リーダー会議（10/23）に上程し、各プロジェクトから意見集約を開始（※第2回アドバイザリー・ボード会議 [11月17日] で報告）。
- (2)意見への回答書および第2次提案を第7回リーダー会議（12/18）に上程し、組織図に変更を加えた形で承認。
- (3)改組案を第6回教育開発支援機構・企画委員会（12/22）に上程・承認。
- (4)改組案を第16回学部長会議（1/17）に上程・承認。
- (5)「FD 推進センター規程（規定第829号）」の一部改正案を第17回学部長会議（1/31）に上程・承認。

2. ゼミ活動を対象としたFD活動の参考としての学生向けループリックの提案

- (1)テンプレートとなるゼミ用ループリックの開発を完了し、第5回学部長会議（2018年6月7日）にて報告し、「活用の手引き」とともにFD推進センターのウェブサイトを通じて学内外に公開した（※第2回アドバイザリー・ボード会議 [11月17日] で報告）。
- (2)1月9日に、同テンプレートをベースにした様々なシチュエーションに応じたループリックの活用事例を当センターのWebサイトにて公表。
- (3)紹介用リーフレットを作成し、新年度までに公表・配布予定。

3. 「教員向けサービス一覧リーフレット（仮称）」の作成

- (1)センターの体制の見直しにあたって実施したこれまでの業務の棚卸しを通じて、改めて当センターが提供する教員向けサービスが多岐にわたることが確認された。同様に、学習環境支援センター等も複数の教員向けサービスを提供しており、教員サイドから見て全体像を把握し辛い状況

にある。

(2)そこで、教員の利便性を向上すべく本学が提供している様々な教員支援ツールをまとめたリーフレットを作成し、来年度公表予定。

4. その他継続案件の検討

2016年度より開発を進めてきた「学びの質向上」に向けたマトリクスについて、その内容・性質を勘案し、今年度より調査プロジェクトへ移管することとした。

5. 新体制への引き継ぎ事項・検討課題等の整理

新体制下において当センターが取り組むべきテーマ等について意見交換を行った。

6. プロジェクト会議

8回開催（5/10、6/11、7/20、9/19、10/17、11/21、1/9、2/25）

以上

〈FD調査プロジェクト〉

I 2018年度活動計画（2018年5月19日のアドバイザー・ボード会議で報告された内容）

1. 活動目的

FD推進へ貢献する事項の調査を目的とし、主に「学生による授業改善アンケート」の実施と集計結果および分析を行い、「教育と学びの質の向上」をサポートする本学FD活動の現状把握と今後の課題を検討する。

2. 活動計画

- (1) 「オンライン授業改善ヒアリングサービス」および「学生による授業改善アンケート」の企画と実施
- (2) 「学生による授業改善アンケート」結果の集計と分析
 - ・2017年度「学生による授業改善アンケート」結果の集計と分析
 - ・アンケートWeb化への考察 -GPAクロス集計からの分析と報告-
 - ・自由記述回答を用いた統計的分析と報告
- (3) 2017年度「学生による授業改善アンケート」全学集計結果報告書の発行
- (4) 「学生による授業改善アンケート」各種集計を利用する各学部等への支援
 - ・各学部等から要望される特別集計への対応
 - ・各学部等から要望されるデータ提供への対応
- (5) GPCA集計の検討
- (6) FD調査プロジェクト中長期的目標の検討
 - ・「教育および学びの質の向上」に対する貢献目標とその方策方針の検討。また、目標の達成指標についても合わせて検討。

3. プロジェクト・メンバー（五十音順、*：プロジェクト・リーダー）

石毛満悠（学務部教育支援課）、客梦璐（小金井事務部学務課）、菅幹雄（経済学部）、田澤実（キャリアデザイン学部）、森山祐紀（総長室大学評価室 [IR担当]）、*山本兼由（生命科学部）

4. その他

月例会議を原則に、メーリングリストによる審議も利用

II 2018年度活動実績（報告）

1. 「オンライン授業改善ヒアリングサービス」および「学生による授業改善アンケート」の企画と実施

- (1) 「オンライン授業改善ヒアリングサービス」を今年度より開始した。
- (2) 「学生による授業改善アンケート」春学期および秋学期を実施した。

2. 「学生による授業改善アンケート」結果の集計と分析

- (1) 2017年度「学生による授業改善アンケート」結果を集計し、分析した。
- (2) 2013年度春期～2015年度秋期のアンケート回答とGPAのクロス集計の分析結果をリーダー会

議へ報告した。

- (3)アンケート回答のクロス分析をしたマトリックスを検討した。(計画プロジェクトの共同)(継続)
- (4)アンケート結果の自由記述回答に関する2017年度春期データの統計分析結果をリーダー会議へ報告する予定(3/14)。

3. 2017年度「学生による授業改善アンケート」全学集計結果報告書の発行

2017年度「学生による授業改善アンケート」全学集計結果報告書を発行した。

4. 「学生による授業改善アンケート」各種集計を利用する各学部等への支援

- (1)各学部等から要望される特別集計への対応(1件)。
- (2)各学部等から要望されるデータ提供への対応(24件)。

5. GPCA集計の検討

2019年度から導入されるGPA改正にともなったGPCA集計の改修案を提案した。

6. FD調査プロジェクト中長期的目標の検討

- (1)実践知を実現する本学教育研究での「学びの質」を支える「教育の質」と「学習の質」向上の研究と施策提案を目的とする。
- (2)「4+1年サイクル」を掲げ、過去4年間の実施実績を踏まえた全体総括を1年かけて実施する。
- (3)具体的には、2017年度から開始した現行「学生による授業アンケート」の過去4年間の結果を、2021年度に総括し、その結果は翌年度以降にフィードバックする。
- (4)また、総括までの4年の各年度では、総括時の分析に資する研究を行う。
- (5)その「教育の質」と「学習の質」向上の研究は、本学教育研究を①DPで特徴付けられる階層性でとらえ、さらに②「知識力」と「理解力」の二群を対象に実施する。また、③「理系」「文系」などの専門の特異性の違いも検討する。

7. プロジェクト会議

10回開催(4/23、5/21、6/25、7/30、9/18、10/29、11/26、12/18、1/28、3/11)

Ⅲ その他

本プロジェクトの各業務は、次年度に改組するFD推進センターの適当なユニットに引き継ぐ。

以上

〈FD開発プロジェクト〉

I 2018年度活動計画（2018年5月19日のアドバイザリー・ボード会議で報告された内容）

1. 活動目的

教育および学びの質の向上を目的とし、授業開発や教材開発に関わる情報をそれぞれの教員に伝達する。

2. 活動計画

- (1) 授業開発や教材開発に関わる現状を分析する。
- (2) 授業開発や教材開発に関わるコンテンツを制作する。
- (3) 授業開発や教材開発に関わるイベントを各キャンパスで開催する。
- (4) FD推進センターにて制作する紙版FDハンドブックに授業開発や教材開発に関わるコンテンツを提供する。

3. 期待される状態

「2. 活動計画」の成果として次の状態を目指す。

- (1) 教員が授業を改善するうえで必要とする支援体制、プロセス、サービスなどが明確となる。
(活動計画(1))

[評価基準]

授業を改善するうえで必要となる支援体制、プロセス、サービスなどを調査し、要求を整理したうえで、要求仕様書としてまとめられている。

- (2) 教員が新たに授業や教材を開発する際に参考となるコンテンツが制作されている。(活動計画(2))

[評価基準]

制作された紙版およびWeb版FDハンドブック用コンテンツがプロジェクト内でレビューされている。

- (3) 授業や教材開発に関する知識を教員が得る。(活動計画(3))

[評価基準]

イベント参加者が100名を超えている。

- (4) 新たに開発したコンテンツが各教員に展開される。(活動計画(4))

[評価基準]

紙版FDハンドブックが教員に配布されている。Web版FDハンドブックにて公開されている。

4. プロジェクト・メンバー（五十音順、*プロジェクト・リーダー）と役割

坂本旬（キャリアデザイン学部）、野々部宏司（デザイン工学部）、小西克巳（情報科学部）、小林克也（経済学部）、堀内剛（教育支援課）、森幹彦（情報メディア教育研究センター）、藤井聡一郎（情報メディア教育研究センター）、*常盤祐司（情報メディア教育研究センター）

授業を担当するメンバーから授業を実践する上で必要となる支援体制、プロセス、サービスに関する要求を獲得し、情報メディア教育研究センター所属のメンバーが要件として整理する。事務職

員のメンバーは他のFDプロジェクトの活動状況や紙版FDハンドブックに関する情報を提供する。コンテンツの制作やイベントの開催についてはメンバー内で適宜役割を分担するとともに、必要に応じ他のFDプロジェクトに協力を依頼する。

5. コミュニケーション

- (1)月例会
- (2)メーリングリスト

II 2018年度活動実績（報告）

1. 活動目的の確認

教育および学びの質の向上を目的とし、授業開発や教材開発に関わる情報をそれぞれの教員に伝達する。

2. プロジェクト・メンバー（五十音順、*プロジェクト・リーダー）と役割

坂本旬（キャリアデザイン学部）、野々部宏司（デザイン工学部）、小西克巳（情報科学部）、小林克也（経済学部）、堀内剛（教育支援課）、森幹彦（情報メディア教育研究センター）、藤井聡一郎（情報メディア教育研究センター）、*常盤祐司（情報メディア教育研究センター）

授業を担当するメンバーから授業を実践する上で必要となる支援体制、プロセス、サービスに関する要求を獲得し、情報メディア教育研究センター所属のメンバーが要件として整理する。事務職員のメンバーは他のFDプロジェクトの活動状況や紙版FDハンドブックに関する情報を提供する。コンテンツの制作やイベントの開催についてはメンバー内で適宜役割を分担するとともに、必要に応じ他のFDプロジェクトに協力を依頼する。

3. プロジェクトMeeting

8回（4/25、5/30、7/4、9/18、10/31、12/4、1/24、3/11）

4. 活動計画レビュー

計画	レビュー
(1) 授業開発や教材開発に関わる現状を分析する。	<ul style="list-style-type: none"> ● 授業を担当するメンバーから、授業改善に関わる支援体制、手続き/プロセス、システム/サービスなどについて現状をヒアリングし、多くの授業改善は学部内で実施できている状況を把握した。 ● メンバーおよびリーダー会議でのヒアリングから、100分授業を契機に過半数の教員が担当する授業の改善を行っていたことが分かった。

(2) 授業開発や教材開発に関わるコンテンツを制作する。	● 反転学習、Digital Storytelling、プレゼンテーション評価の授業を支援する教育用ビデオシステム(OATube)のプロモーションビデオを制作した。
(3) 授業開発や教材開発に関わるイベントを各キャンパスで開催する。	● 2月28日、市ヶ谷キャンパスにて共催した情報メディア教育研究センターシンポジウム2019に、14人の本学教職員が参加した。(参考；2017年度実績：9名)
(4) FD推進センターにて制作する紙版FDハンドブックに授業開発や教材開発に関わるコンテンツを提供する。	● 紙版FDハンドブックの制作はリーダ会議において出版しないこととなった。 ● 代替案として、(2) で制作するコンテンツとそれを補完するコンテンツをWeb版FDハンドブックに掲載した。(添付資料参照)

5. 期待される状態に関するレビュー

期待値	現状とアクションプラン																																	
● 教員が授業を改善するうえで必要とする支援体制、プロセス、サービスなどが明確となる。(活動計画(1))	● 第1回、第2回、第5回のプロジェクトミーティングにて議論し、兼任を含む教員にFD推進センターの活動を周知する必要性が明らかになった。 ● 次期FD推進センター体制の検討に対し、本議論を踏まえた意見書を提案した。																																	
● 教員が新たに授業や教材を開発する際に参考となるコンテンツが制作されている。(活動計画(2))	● 教育用ビデオシステム(OATube)のプロモーションビデオを制作し、Web版FDハンドブックに掲載した。 ● 視聴状況を踏まえ、プレゼンテーション支援システム(PEAS)などへの展開を行う。																																	
● 授業や教材開発に関する知識を教員が得る。(活動計画(3))	● 共催したシンポジウム2019への教職員の参加者数、および下記に示すWeb版FDハンドブックのアクセス状況から、教員がInstructional Designなどの既知の方法論を知識として得ていないことが考えられる。 ● FDに関わる適切な情報を教員に届けるために、教授会でFDタイムを設けていただくことなどが望まれる。																																	
● 新たに開発したコンテンツが各教員に展開される。(活動計画(4))	● Web版FDハンドブックの訪問者数を下記に示す。 <table border="1" data-bbox="790 1657 1332 2049"> <thead> <tr> <th></th> <th>Page</th> <th>Visitors</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>FD-Handbook</td> <td>134</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>FD-Handbook テスト/アンケート 実施</td> <td>44</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>FD-Handbook 授業設計</td> <td>38</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>FD-Handbook 資料一覧/問合せ</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>FD-Handbook シラバス作成</td> <td>31</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>FD-Handbook 学期にわたる授業</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>FD-Handbook レポート 課題出題</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>FD-Handbook 授業準備</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>FD-Handbook 授業実施</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>FD-Handbook テスト 実施</td> <td>9</td> </tr> </tbody> </table>		Page	Visitors	1	FD-Handbook	134	2	FD-Handbook テスト/アンケート 実施	44	3	FD-Handbook 授業設計	38	4	FD-Handbook 資料一覧/問合せ	35	5	FD-Handbook シラバス作成	31	6	FD-Handbook 学期にわたる授業	22	7	FD-Handbook レポート 課題出題	12	8	FD-Handbook 授業準備	11	9	FD-Handbook 授業実施	11	10	FD-Handbook テスト 実施	9
	Page	Visitors																																
1	FD-Handbook	134																																
2	FD-Handbook テスト/アンケート 実施	44																																
3	FD-Handbook 授業設計	38																																
4	FD-Handbook 資料一覧/問合せ	35																																
5	FD-Handbook シラバス作成	31																																
6	FD-Handbook 学期にわたる授業	22																																
7	FD-Handbook レポート 課題出題	12																																
8	FD-Handbook 授業準備	11																																
9	FD-Handbook 授業実施	11																																
10	FD-Handbook テスト 実施	9																																

- 授業支援システムの利用者数である700～800程度の訪問者数が望まれ、授業支援システムのナビゲーションメニューにWeb版FDハンドブックのリンクを追加することを提案する。

6. 総評

今年度のFD開発プロジェクトの目的は「授業開発や教材開発に関わる情報をそれぞれの教員に伝達する。」ということから、そうした情報の伝達経路の現状把握から検討を行った。結果として、これまでの歴史的な経緯から授業改善は学部内で進められていることが多い。今後は教員がFD推進センターに気軽に相談できる身近な存在となり、教員の課題を直接把握することが望ましい。

100分授業を契機とした授業開発や授業改善に関しては、過半数の教員が行っていた。また、学生による授業改善アンケートでは、授業の工夫に対する学生の受け止めとして64%の学生が肯定的な回答をしていた。これより、多くの教員は独自の手法で授業改善を行っていると考えられる。しかしながら、教員が授業改善をする際に必要とする情報をアンケートなどで的確に捉えたうえで、既知の方法論や大学が提供するサービスなどを含めた適切な情報を、教授会においてFDタイムを設けるなどして提供していくことが望まれる。

添付資料：

- ・ Web版FDハンドブックに追加するOATubeプロモーションビデオページ

以上

Web版FDハンドブックに追加するOATubeプロモーションビデオページ

教員用 FD Handbook
Home
Link

Google カスタム検索

Search

教育支援ツール

概要

OATube

法政大学と株式会社国際テクノロジーセンターにて開発された、ビデオを授業で活用するためのシステムです。教育用に特化した機能を有しており、反転授業、Digital Storytelling、プレゼンテーションの自己評価などに利用されています。詳しくはビデオ(4分45秒)をご覧ください。



🔖 OATubeを利用した教員からのコメント

- 文学部 藤田先生 - 反転授業
予習実施率を高め、授業時間内には授業内容の深化と定着に重点をおくことができるようになった。
- キャリアデザイン学部 坂本先生 - Digital Storytelling
学生が制作したビデオを授業内で共有し、相互評価できるようになった。
- デザイン工学部 豊島先生 - プレゼンテーション自己評価
相互評価とビデオによる自己評価で、学生が自己省察できるようになった。

🔖 YouTubeとの違い

- 公開範囲をクラスに限定できる
- 学生同士で相互評価できる
- 視聴履歴を取得できる

🔖 他の利用事例

- 研究センターシンポジウムの公開
- 専門職大学院における授業の事後視聴
- e-Learningコンテンツの公開

発行元：法政大学 教育開発支援機構 FD推進センター | Version: 2018-1-30

〈FD推進プロジェクト〉

I 2018年度活動計画（2018年5月19日のアドバイザー・ボード会議で報告された内容）

1. プロジェクト・メンバー（五十音順、*プロジェクト・リーダー）

相原健人（理工学部）、*岡松暁子（人間環境学部）、岸牧人（経済学部）、久保貴寛（学務部学部事務課リベラルアーツ担当）、酒井理（キャリアデザイン学部）、島野智之（国際文化学部）、田中佐代子（法学部）、湯山颯太（学務部教学企画課学務企画担当）

2. 活動目的

継続的なFD活動の活性化及び実質化を重視するとともに、シンポジウム、フォーラム、セミナーなどの参加型FD活動、関連部局・センターとの共同シンポジウム及びワークショップの実施、学部、大学院に特化したミーティングの開催、大学間連携や教員・職員の協働によるFD推進、「法政大学教育研究」の発行等により、FD活動の共有化、業績化、広報化を図り、教育および学びの質の向上に向けたFD推進を実施する。

3. 活動計画（時系列順）

(1) 新任教員研修（9月初旬頃）

- ・「法政大学の学生像（仮題）」
- ・基調講演：教歴の長い教員による、この30年での法政の学生の変化についての講演。
- ・パネルディスカッション：教歴5年、10年、20年の教員による、以下のテーマ（案）と、参加者からの質問に基づくディスカッション。
 - ・法政に着任する前の法政の学生に対するイメージと、着任後のイメージの相違
 - ・この10年間の法政の学生の変化
 - ・学生の学習意欲が変化した瞬間（教員の取り組みと成果）

(2) FDミーティング（10月初旬頃）

- ・ハラスメントをテーマに開催。可能であれば、ハラスメント相談室との共催で行う。

(3) FDシンポジウム（10月末～11月頃）

- ・「全入時代の初年次教育（仮題）」
- ・基調講演は2名とする。
- ・文科省から1名：初年次教育の設置の趣旨および意義について
- ・教育学等の専門家から1名：全入時代の初年次教育について

4. 『法政大学教育研究』（紀要）

紀要を廃止し、報告書にすることの提案。

II 2018年度活動実績（報告）

1. プロジェクト・メンバー（五十音順、*プロジェクト・リーダー）

相原健人（理工学部）、*岡松暁子（人間環境学部）、岸牧人（経済学部）、久保貴寛（学務部学部事務課リベラルアーツ担当）、酒井理（キャリアデザイン学部）、島野智之（国際文化学部）、田中

佐代子（法学部）、湯山颯太（学務部教学企画課学務企画担当）

2. 活動目的

継続的なFD活動の活性化及び実質化を重視するとともに、シンポジウム、フォーラム、セミナーなどの参加型FD活動、関連部局・センターとの共同シンポジウム及びワークショップの実施、学部、大学院に特化したミーティングの開催、大学間連携や教員・職員の協働によるFD推進、「法政大学教育研究」の発行等により、FD活動の共有化、業績化、広報化を図り、教育および学びの質の向上に向けたFD推進を実施する。

3. 活動計画（時系列）

(1) 新任教員研修

- ・9月29日（土）13時～15時 於：G201
- ・「法政大学の学生像」

(2) FDミーティング

- ・10月12日（金）17時～18時20分 於：富士見坂校舎1階遠隔講義室
- ・ハラスメント相談室との共催で行った。

(3) FDシンポジウム

- ・11月17日（土）13時～16時15分 於：S505
- ・「全入時代の初年次教育」

4. 『法政大学教育研究』（紀要）

(1) 第10号の外部査読を終了し、現在編集作業中である。

(2) 今後について

- ・紀要を廃止し、報告書として発行することとなった。
- ・報告書の内容、編集については、今後詳細を決定する。

5. 今後の活動への提案

会合を開催するのではなく、各学部の教授会等を利用した活動を中心とする。

〈内容案〉

- ・授業支援システム、論文剽窃検索ソフト、リアクションペーパーのスキャン、等の使い方の講習
- ・学生の質向上について
- ・研究費の取り方、英文校閲、出版助成について
- ・補助金と学部の取組について

以上

〈FD広報プロジェクト〉

I 2018年度活動計画（2018年5月19日のアドバイザー・ボード会議で報告された内容）

1. 活動目的

- (1)FD活動とその意義の認知度を高める。
- (2)学生・教職員に対して、学習支援関連の情報を提供するとともに、コンクールを通じてFDに対する関心を喚起する。
- (3)教員に対して、授業改善に役立つ情報や資料を提供する。

2. 活動計画

- (1)FD学生の声コンクール・FD川柳の実施
- (2)学習支援ハンドブックの編集、活用事例の収集等
- (3)FD広報活動の充実化

3. プロジェクト・メンバー（五十音順、*プロジェクト・リーダー）

飯野厚（経済学部）、岩田和子（法学部）、川口悠子（理工学部）、*小屋多恵子（理工学部）、高橋美穂子（経営学部）、堀越大史（学務部教育支援課）、米家志乃布（文学部）

II 2018年度活動実績（報告）

1. FD学生の声コンクール・FD川柳

- (1) テーマ：キーワード「多様性」and/or「空気」
- (2) 提出期間：2018年8月1日（水）～9月28日（金）16：00
- (3) 広報活動
 - 2018年3月：声コン新聞にキーワードを掲載
 - 2018年8月以降：お知らせ配信、HP、SNS、教職員向けメール送信による周知、チラシの配布、ポスター、インフォメーションボード、雑誌法政への掲示
- (4) 応募結果
 - 声コン：応募総数 47作品（昨年度40件）
 - FD川柳：応募総数 119作品（昨年度139件）
- (5) 審査結果（11月9日金曜日に選考会を実施、11月下旬に審査結果をHPで公表）
 - 声コン：最優秀賞1作品、優秀賞4作品、佳作16作品
 - FD川柳：FD川柳大賞1作品、佳作8作品、入選13作品
- (6) 授賞式
 - 12/26（水）に授賞式を実施した。受賞作品と講評はタブロイド判の新聞形式で3月末に発行、4月に新入生と教職員に向けて配布予定。

2. 学習支援ハンドブック2019年度版の改定状況

- (1)「学習支援ハンドブック利用状況アンケート」の実施
 - ・目的：学習支援ハンドブックの現状を把握し、改定すべき点を明らかにする

- ・実施期間：2018年6月8日（金）～2018年7月20日（金）
- ・実施対象：2018年度に学部授業を担当している教員（専任・兼任）
- ・回答数：114

アンケート結果の一部を「学習支援ハンドブック2019」に反映させ、加筆・修正を加えることとした。

(2)「学習支援ハンドブック2019」の主な変更内容

- ・成績評価・授業改善（pp.26-29）
- ・アカデミックライティングの基礎－パラグラフとは－（pp.38-39）
- ・先行研究の適切な引用と自論との区別（pp.40）

3月中旬に納品予定

3. FD広報活動の実施状況

(1) FD推進センター Newsletterr

第27号（5月31日）	FD推進センター長挨拶、学生による授業モニターの実施、期首・期中アンケートのWeb化、剽窃チェックソフト（turnitin）の導入、紹介（学習支援ハンドブック、FD学生の声コンクール・FD川柳、学生FDスタッフ、授業支援ボックス）
第28号（6月30日）	授業改善アンケートの実施、ゼミ活動等を対象とした学生向けルーブリックの案内、FD学習支援ハンドブック利用状況アンケートのお願い、剽窃ソフト（turnitin）の案内、アカデミック・サポートサービスの紹介、学生FDスタッフ報告（2）
第29号（10月24日）	イベント開催報告（第19回FDワークショップ、第7回新任教員FDセミナー）、2018年度秋学期の授業で利用できる制度の紹介（学生による授業改善アンケート、学生による授業モニター）、学生FDスタッフ活動報告（3）
第30号（12月21日）	第11回FD学生の声コンクール・FD川柳結果発表、第15回FDシンポジウムの開催報告、秋学期授業改善アンケートの実施のお願い、学生FDスタッフ活動報告（4）
第31号（3月22日）	2018年度「第11回FD学生の声コンクール」・「学生が選ぶベストティーチャー賞」授賞式・表彰式・祝賀会報告、2019年度版学習支援ハンドブック・TAハンドブック報告、学生FDスタッフ活動報告（5）、FD推進センターの体制変更のお知らせ

4. プロジェクト・メンバー会議

4月から2月までに全8回実施し、本年度もほぼ計画通り活動を行うことができた。（4/27、5/18、6/15、7/27、10/5、11/9、1/30、2/27）

以上

「職員の基本知識『大学制度』とは何かを学ぶ～教学組織のしくみから単位制度、学位まで～」

学務部・人事部・千代田区キャンパスコンソ教職員対象

FD 法政大学 第19回FDワークショップ

職員の基本知識『大学制度』とは何かを学ぶ
～教学組織のしくみから単位制度、学位まで～

日 時：2018年9月7日(金) 13:00～17:00
会 場：法政大学市ヶ谷キャンパスポアノードタワー26階 スカイホール
主 催：法政大学 教育開発支援機構FD推進センター
共 催：千代田区内近接大学の高等教育連携強化コンソーシアム、法政大学学務部・人事部

大学職員の志望理由には「学生の成長に貢献したい」「アカデミックな雰囲気になれるから」「堅実で安定しているから」など、さまざまあると思います。
では、実際にこの仕事に就いてみていかがでしょうか。たとえば希望して学生と接する部署に配属されても、学生の成長にじかに触れることは実はそれほど多くはなく、むしろ、業務を遂行するための知識やスキルをもとに事務処理を行うことが多いのです。教務窓口であれば、学籍管理や時間割作成、履修登録、成績付与、教員対応などが業務の中心となります。学生センターやグローバル教育センターであれば異学会処理や進路相談運営、キャリアセンターであれば企業・求人情報の把握・管理や進路手データの収集・集計等が求められるでしょう。
このような多岐多様な業務内容を取り扱う大学職員ですが、それでは、「大学」とは正確にはどのようなところなのでしょう。か、「学園」とは「教授会」とは、法令上、どのように定義されているのでしょうか。本ワークショップでは、教学組織のしくみを知るとともに、単位制度や学位授与の趣旨について学び、大学の根幹である「大学制度」を理解することを目指します。

<第一部> 13:00～14:30
◆開会挨拶
教育支援本部常務理事・副学長 廣瀬克哉(法学部教授)
◆基調講演
広島大学高等教育研究開発センター特任教授 小林信一氏
◆第一部総括
教育開発支援機構FD推進センター長 竹口圭輔(経済学部教授)
司会 FD推進センターFD推進プロジェクトリーダー 岡松暁子(人間環境学部教授)

<第二部> 14:40～17:00
◆第二部挨拶
常務理事(学務部副担当) 近藤清之
◆話題提供
教育支援統括本部長・学務部長 平山壽雄
◆グループディスカッション・発表
◆閉会挨拶
教育支援統括本部長・学務部長 平山壽雄

※17:30からポアノードタワー26階ラウンジにて情報交換会を開催します。

<お問い合わせ> 法政大学 教育開発支援機構 FD推進センター
TEL:03-3264-9040 E-mail:kyoku@hosei.ac.jp

申込方法

◆以下のURLにアクセスし、指定の申込フォームにてお申し込みください。
◆法政大学職員で専任職以外の方は、申し込み前に必ず部長の許可を得てから、お申し込みください。

<https://goa.jp/terms/AwKSEKqLHqzqF19>

申込締切:2018年9月8日(金)

※定員になり次第締め切ります。
※個人情報保護法に基づき、イベント以外の目的で利用いたしません。



「法政大学の学生像」

FD

学内教職員限定 新任教員対象

*新任教員以外の教職員の参加も歓迎いたします。

法政大学 第7回 新任教員FDセミナー

日時 2018年9月29日(土) 13:00～15:00
会場 市ヶ谷キャンパス 富士見ゲートG201教室

「法政大学の学生像」

昨今、初等教育・中等教育の改革、入学試験の多様化、社会情勢の変化等により、本学に入学してくる学生にも学生気質、愛護の心構え等、様々な変化が現れています。それに伴い、教育方法や学生への対応には、新たな取り組みが求められる場面も生じてきています。
本セミナーは、本学において多年にわたる教職を有する教員、本学出身の教員、他大学での教職を有する教員、学生の大学生活を支える職員等がそれぞれの体験から得た知見を講義し、その上で参加者からの疑問や意見を聞き、新任教員が今後、多様な学生に教育を行っていく上で参考になるような議論を行うことを目的とします。

【開会挨拶】 廣瀬 克哉 (法政大学副学長/常務理事・教育支援本部担当)

【話題提供】 竹口 圭輔 (経済学部教授、教育開発支援機構FD推進センター長)
渡邊 誠 (人間環境学部教授、人間環境学部長)
チャビ ゲンツィ (理工学部教授)
土屋 貴之 (学務部学務事務課主任)

【ディスカッション】
以下のようなテーマで、登壇者と参加者との意見交換を行います。
・この10・20・30年間の法政大学の学生の変化
・前任者の法政大学の学生に関するイメージと、着任後のイメージの相違
・多様な学生への対応、取組例
・その他

【閉 会】

ファシリテーター 岡松 暁子 (人間環境学部教授、FD推進プロジェクト・リーダー)

2018年度新任教員の方は必須参加となりますのでお申し込みをお願いします。
<申込方法>以下のURL、またはQRコードにアクセスし、指定の申込フォームをご利用ください。

【申込締切】2018年9月26日(水) [QRコード]

【申込フォーム】 <https://goa.jp/forms/20xGaiF8m1BlemSb93>

※個人情報保護法に基づき、イベント開催通知以外の目的で利用いたしません。

主催/法政大学教育開発支援機構 FD推進センター
[E-mail] kyoku@hosei.ac.jp [TEL] 03-3264-9040
[URL] <http://www.hosei.ac.jp/fd/>



「これってハラスメント?! -今の世の中、誰もが無関係ではられない-

法政大学 第11回FDミーティング

これってハラスメント?!

-今の世の中、誰もが無関係ではられない-

昨年の#Me Too 運動以来、セクハラが再び(?) 脚光を浴びています。スポーツの世界でも、ハラスメントに関する話題が度々登場しました。どんなことがハラスメントになるのか? ハラスター (ハラスメントをする人) と言われてしまったら? 事例をもとに考えてみたいと思います。「自分は無関係」と思っていられちゃう方も、ぜひご参加ください。

[日時] >>> 2018年10月12日(金) 17:00~18:20

[会場] >>> 市ヶ谷キャンパス富士見坂校舎1階 遠隔講義室

[講師] >>> 武 佐和子 (法政大学ハラスメント相談室 専門相談員)

● 申込方法
以下のURLにアクセスし、10月10日(水)までに指定の申込フォームにてお申し込み下さい。先着順で定員(40名)になり次第受付終了となります。
個人情報保護法に管理し、イベント開催通知以外の目的では、使用いたしません。

本学教職員対象

参加費無料

<https://goo.gl/forms/M7SeJwpt4m8pbJo63>

お問い合わせ 法政大学 教育開発支援機構 FD推進センター
TEL: 03-3264-9040 MAIL: kyoiku@hosei.ac.jp URL: http://www.hoseiyojuku.jp/fd/
主催/教育開発支援機構FD推進センター 共催/ハラスメント相談室



「全入時代の初年次教育」

法政大学 第15回FDシンポジウム

「全入時代の初年次教育」

参加費無料

日時 2018年11月17日(土) 13:00 ~ 16:15

会場 法政大学市ヶ谷キャンパス外濠校舎5階S505教室

プログラム

【開会挨拶】 (13:00~13:05)
大野 達明 (法政大学教育開発支援機構長/法学部教授)

【講演】 (13:05~13:50)
「2010年代の初年次教育—学生と私立大学の多様化を踏まえて—」
沖 清家 氏 (早稲田大学教授)

【講演】 (14:00~14:45)
「高大接続改革の趣向—改革を踏まえた初年次教育を考へる—」
吉岡 篤 氏 (文部科学省高等教育局高等教育企画課 専門官・高大接続改革プロジェクトチーム) 一休 悠 氏

【パネルディスカッション】 (15:10~16:10)
沖 清家 氏 (早稲田大学教授)
吉岡 篤 氏 (文部科学省高等教育局高等教育企画課 専門官・高大接続改革プロジェクトチーム)
後藤 篤子 (法政大学文学部教授)
武蔵 敏彦 (法政大学人間環境学部教授)

【閉会挨拶】 (16:10~16:15)
竹口 金輔 (法政大学FD推進センター長/経済学部教授)
【司会・コーディネーター】
岡松 敏子 (法政大学FD推進センター推進プロジェクト・リーダー/人間環境学部教授)

◆以下のURLにアクセスし、指定の申込フォームにてお申し込みください。
<https://goo.gl/forms/c0WfWkaNCSUvBeP2>

申込締切: 2018年11月14日(水)
※個人情報保護法に管理し、イベント以外の目的で使用いたしません。

主催 / お問い合わせ 法政大学教育開発支援機構FD推進センター
E-mail: kyoiku@hosei.ac.jp TEL: 03-3264-9040
URL: http://www.hoseiyojuku.jp/fd/

HOSEI University



1 掲載誌名 『法政大学教育研究』

2 投稿資格（第一著者となれる者の資格）

- (1) 法政大学の学部・大学院・研究所・センター・付属校の専任教員ならびに兼任教員
- (2) 法政大学の専任職員ならびに非常勤職員
- (3) 法政大学の学部生・大学院生・通信教育部生

※第一著者は、投稿時に上記(1)～(3)のいずれかの所属とする。ただし、第一著者がそのいずれかの所属であれば、上記以外の所属者との共著を認める。

※学部生が第一著者として投稿する場合は、本学専任教員の推薦を得る。

3 原稿の内容

- (1) 大学・大学院教育に関する論考またはそれに準ずるもの
- (2) 大学・大学院教育に関するシンポジウムや講演会等の記録および依頼原稿等
- (3) 法政大学教育開発支援機構FD推進センターおよび学内FD活動の記録

※高大連携に関係する研究所・付属校独自の取組みの原稿も投稿可とする。

※原稿は未発表のものに限り、他誌への重複投稿は認めない。また、本誌に投稿した原稿の採否が決定するまで、同内容の原稿は他誌に投稿できないものとする。

4 原稿の種類および枚数

- | | |
|----------------------------------|--------------------|
| (1) 論文（研究成果の発表） | 400字詰め原稿用紙換算で50枚以内 |
| (2) 研究ノート（試論的報告、資料の提供等） | 同50枚以内 |
| (3) 書評論文（書評の形式をとった論考） | 同50枚以内 |
| (4) 実践記録（大学・付属校における授業実践の記録および分析） | 同50枚以内 |
| (5) 研究展望（研究分野または学界全体の動向の展望） | 同50枚以内 |
| (6) 書評・紹介（新刊書・資料・研究活動等の紹介） | 同10枚以内 |

5 投稿期限および発行

投稿期限は、原則として毎年10月とする。本誌は原則として年一回、当該年度3月末日に発行する。

詳細は、前年度3月までに教育開発支援機構FD推進センターのホームページに掲載する投稿要領を参照する。

6 原稿作成上の注意

- (1) 原稿の作成にあたっては、原則としてパソコンを使用し、横書き、1段組とする。Microsoft Wordによって読取可能な文書ファイル形式とする。
- (2) 使用言語は原則として日本語とする。
- (3) 「書評・紹介」以外の原稿には、英文タイトルおよび3～5のキーワード（和文）と約200字以内の要旨（和文）をつける。
- (4) 欧文原稿、特殊文字の含まれる原稿、写真、図版の掲載については、投稿前に紀要編集委員会に相談する。

7 投稿の手続き

- (1) 原稿等は以下のとおり、投稿期限までに紀要編集委員会に提出する。
 - a 郵送：「投稿申請書」およびプリント・アウトした原稿（2部）
※「投稿申請書」はFD推進センターのホームページより入手できる。
 - b 学内メール便（重要便扱い）：「投稿申請書」およびプリント・アウトした原稿（2部）
- (2) 投稿された原稿等（図版、写真、CDなどを含む）は原則として返却しない。
- (3) 投稿原稿は、紀要編集委員会（外部査読依頼の可否含む）及び原則として2名の査読者（レフェリー）による査読の上、紀要編集委員会がその採否ならびに分類を決定する。この際、原稿採用の条件として原稿の修正を依頼する場合がある。
- (4) 採用決定後は、郵送または学内メール便（重要便扱い）でプリント・アウトした最終原稿（2部）及びword形式データをメールにて紀要編集委員会に提出する。
- (5) 本誌の編集は、紀要編集委員会が行う。著者による校正は原則として初校のみとし、誤植以外の変更は必要最低限とする。
- (6) 採用された原稿については、各原稿の第一著者に本誌10部を贈呈する。
- (7) 掲載料は無料とする。採用決定後、掲載者（第一著者）に別に定める執筆料を支払う。

8 著作権について

掲載者は、採用原稿における著作権のうち、複製権、翻訳・翻案権、公衆送信・伝達権について、法政大学教育開発支援機構FD推進センターに帰属し、法政大学図書館の機関リポジトリにて公開することを了承する。

以上

担当【お問い合わせおよび原稿提出先】

〒102-8160 東京都千代田区富士見2-17-1

法政大学教育開発支援機構FD推進センター 紀要編集委員会

(E-mail) kyoiku@hosei.ac.jp

(ホームページ) URL <http://www.hoseikyoiku.jp/fd/>

法政大学教育研究 第十号

2019年8月1日 発行

発行者 法政大学 教育開発支援機構FD推進センター
センター長 竹口 圭輔
〒102-8160 東京都千代田区富士見2-17-1
TEL: 03-3264-9040 / FAX: 03-3264-9876

印刷所 株式会社毎栄

再生紙使用

