

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第2号

創価大学
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development
SOKA University

2013年10月

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第2号

目 次

特集論文「アクティブ・ラーニング」

サービス・ラーニングにおけるコミュニティインパクト（貢献活動の影響）への捉え
— 一日米の高等教育機関への調査を基に—
.....宮崎 猛・伊藤 章・眞所 佳代..... 5

創価大学の实地体験・社会貢献型学習拡充に向けて

関田 一彦・西浦 昭雄・宮崎 猛・山崎めぐみ・佐々木 諭
清水 強志・小林 和夫・平野 正彦・赤石澤敏和25

プロジェクト・アドベンチャーを援用したアクティブ・ラーニングの可能性

— グループ演習での実践を通して—
.....安田 賢憲・寺中 祥吾.....33

基調講演「2012年度第6回FDセミナー」

教職員が高める大学の實力松本 美奈.....49

基調講演「第10回FDフォーラム」

大学教育の質保証～諸変化への対応のために～
.....山本 眞一.....63

研究論文

The Applicability of Carl Rogers' Educational Theory in Higher Education

カール・ロジャーズ教育理論の高等教育における適用性について
.....平野 正彦.....83

事例研究

創価大学における大学運営への学生参画の現状と展望

.....池ヶ谷浩二郎・小林 光義・関田 一彦.....103

研究ノート

わが国の高等教育におけるサービス・ラーニングの傾向に関する一考察

— 学びと貢献、慈善と変革による分類を通して—眞所 佳代.....111

LTD（話し合い学習法）の実践

.....清水 強志.....123

編集規程135

投稿・執筆要項	137
Submission Guidelines for The Journal of Learner-Centered Higher Education	139
編集委員	141

サービス・ラーニングにおけるコミュニティ インパクト（貢献活動の影響）への捉え — 日米の高等教育機関への調査を基に —

宮崎 猛ⁱ 伊藤 章ⁱⁱ 眞所 佳代ⁱⁱⁱ

ⁱ創価大学教職研究科 教授

ⁱⁱNPO 法人市民教育のためのサービス・ラーニング・クリアリングハウス事務局長

ⁱⁱⁱ北海道安平町立追分中学校 教諭（創価大学教職研究科）

1 問題の所在と本研究の目的

本研究はサービス・ラーニング（Service Learning 地域への貢献活動を伴った学習、以下 SL と称する）の米国における動向ならびに近年の事情を概括するとともに、SL の課題の一つとなっている地域への影響（コミュニティインパクト）を、送り手（大学）がどのように捉えているかを明らかにすることを目的とする。

従前より学校と地域は、密接なかかわりをもって教育に対するそれぞれの役割を果たすことが求められてきた。学校には、地域と連携した教育プログラムの実施や学校施設の地域への開放などが求められている。一方、地域も教育の重要な担い手であると位置づけられるようになり、地域の多様な資源が学校教育に提供され、地域ボランティアなど多様な形態で学校教

育との関わりが展開されている¹。

こうした学校と地域との連携の重要性に呼応するような形で、米国に出自をもつ SL が日本でも注目を集めている。SL は地域への貢献活動と学校での学習を架橋し、学校で学んだことを実際の社会で活用したり、社会のニーズを学校の学びと連携したりする教育方法である。高等教育においては、教育方法の質的転換を求めものとして、中教審答申において「サービス・ラーニング科目、NPO に関する専門科目等の開設」（2002年）を進めることが提唱され、この頃から SL を導入し、その運営を支えるセンターなどを常設機関として設置する大学もみられるようになった²。2012年には文部科学省から大学を地域再生の核（Center of Community）としての位置づける構想（「大学改革実行プラン—社会の変革のエンジンとなる大学づくり—」）が打ち出され、大学が地域の課題を解決する取り組みを行うことで、地域へ貢献

1 第15期中央教育審議会は「学校、家庭、地域社会の役割と連携の在り方」（1998年）は「子供たちの教育は、単に学校だけでなく、学校・家庭・地域社会が、それぞれ適切な役割分担を果たしつつ、相互に連携して行われることが重要である」との答申を示した。改正教育基本法（2006年）では「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚すると共に、相互の連携及び協力に努めるものとする」（第13条）が新たに新設された。

2 中央教育審議会答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」（2002年）

したり、学生の学修意欲を向上させたりする機能をもつことが期待されている。ここにおいてもSLの経験や方法が参照されるものと考えられる。

こうしたSLは、貢献(=サービス)を通して学習を成立させるものであり、それが持続的に展開され、かつ教育効果を生むためには、学校と地域との互惠関係(学生の学びと地域の受益)の構築が鍵となる。学校が企図する貢献的な活動が今後さらに拡がることが想定される現下の状況において、受け入れ先へのインパクト-生徒や学生の活動によって何を得たのかというサービスの影響-に着目していくことは、学生の学習成果=ラーニングアウトカムとともに重要になるものと考えられる³。

そこで、本研究では上記の問題関心に立脚し、近年のSLの概要と動向を整理するとともに、受け入れ先となってきた地域の諸機関等に対して、送り手の学校側が1. 地域に与えた影響を調査・評価すること(以下インパクト調査とする)の意義についてどのように捉えているのか、2. これまでどのようなことを行ってきたのか、3. 今後はどのようにあるべきと考えているのかをリサーチクエスチョンズとして設定し、調査を行った。

調査ではSLを先行的かつ組織的に行っている国内の6つの大学を対象として取り上げるとともに、米国の高等教育におけるSLの代表的な実践ならびに学術拠点の一つとして位置づけられているインディアナ・パーデュ大学(IU-PUI)のサービス&ラーニングセンター(CSL)への調査も行い、先行経験をもつ米国

ではどのような状況にあるのかを明らかにし、今後のSLやそれに類する活動におけるインパクト調査のあり方や地域との互惠関係にかかわる知見を析出することとした。

2 サービス・ラーニングの動向と概要

2-1 コミュニティサービスからサービス・ラーニング(SL)へ

米国においては、SLが初等学校から大学院までの幅広い学校教育に取り入れられている。米国ではボランティア活動が伝統的に重視されており、それは「ピルグリムの時代から大切にされてきた伝統精神であり、その活動は教会やボーイ・ガールスカウトなどによって担われてきた」ものとされる⁴。

1980年代にはそれらを学校教育に導入し、単位化しようとする動きがみられるようになる。カーネギー教育振興財団が組織した「全米公立問題研究会」の報告書「ハイスクール新生12の鍵」(1984年)は、その5番目の鍵として学問的なプログラムの他に1年間30時間以上の奉仕活動を完了すべきであるとする勧告を行った⁵。奉仕活動導入の目的は「自分が責任をもつ、より大きなコミュニティの構成員であることを生徒自身が理解していくこと」とされ、その背景として青少年の社会性の欠如やコミュニティに対するアイデンティティ希薄化などを示す事例が様々な形で示されている⁶。

高等教育にも同時期に貢献的な活動を取り入れようとする動きがあった。1971年に全米学生ボランティアプログラムが設立され、1979年に

3 米国においてもコミュニティインパクトの重要性に着目することが、研究者、実践者の間でサービス・ラーニングの重要課題として取り上げられている。例えば“*One of weakest areas of service-learning/community engagement is impact on community*” Cruz, N. L., and Giles, D. E. (2000). *Where's the community in service-learning research?* *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, pp.28-34. など。

4 Social Science Education Consortium (Ed.) (1996). *Service Learning in the Middle School Curriculum A resource book*, pp. 7-10.

5 アーネスト・L・ボイヤー『アメリカの教育改革』(天城勲・中島章夫監訳)メディアファクトリー、1984年、230-243頁。

6 アーネスト・L・ボイヤー、上掲書、240頁。

全国 SL センターが組織された。1985年にはサービス活動導入を推進するために、東部の大学の学長が中心になってキャンパスコンパクトといわれる大学連合がつけられ、これが母体となって大学教育に地域への奉仕活動や国際平和などに貢献するプログラムが取り入れられるようになった⁷。

1990年代になるとこうした取り組みがコミュニティサービスとして学校教育に幅広く取り入れられるようになる。その契機は1993年の合衆国法“The National and Community Service Trust Act”の成立である⁸。この法律は、幼稚園から大学までの学校教育において、生徒・学生のコミュニティサービスへの参加を促進することを目的とし、その基盤として“Corporation for National and Community Service”

(CNCS) という公的な振興機関を設立させるものであった。こうした公的な支援体制の確立に呼応して、民間企業の中にも私的な基金を設立するところも現れ、コミュニティサービスは多方面から支援されるようになった。コミュニティサービスは、これまでボランティア活動としてアメリカ社会において行われてきた社会参加ないしは奉仕活動を、学校の教育活動の一環として位置づけ、単位として認定するというものである。この意味ではコミュニティサービスにおける活動の実態はこれまでのボランティア活動と大きな相違はなく、コミュニティサービスの意義はボランティア活動を学校教育の一環として取り込むことにあったともいえる。

90年代半ばになると SL の有意性が改めて着

目され、その理論化が図られ、それに基づいた方法が提唱されるようになる。「Standards of Quality for School-Based and Community-Based Service-Learning」は、「コミュニティサービスは、若者にとっての力強い経験となる。しかし、コミュニティサービスはサービス活動と学習の間に意図的明示的な関連が形成された場合にのみ SL と成りうる。サービスの体験の上に熟慮された準備と振り返りの機会がなければならぬ」として両者の相違に言及している⁹。高等教育の SL のモデルでは、学術的な研究成果の地域社会への還元を目的としたり、学術的な調査研究を含んだりするなど高等教育固有の取り組みが重視されるようになった¹⁰。

2-2 サービス・ラーニングの特徴

SL の定義は多様であるが、米国において多くの論文で参照されるコンラッドとヘディン (Conrad, Dan and Hedin, Diane, 1991) によれば、SL は教育が本質的に目指す社会的責任や民主社会における市民性の涵養を具現化するものであるとする。また、指導法としては、地域での貢献活動とアカデミックなカリキュラムを融合したものであり、それは地域のニーズに応えつつ学生の学びを構築するものであるとする¹¹。

SL の背景には、「学ぶ」ことや「身につくこと」が実社会での貢献的・実用的な経験によって構築されるという理念があり、教育理論としては、個人と社会・地域とが身近に深く関わることで知的・人格的発達が可能になるという

7 The National Service-Learning Clearinghouse “Historical Timeline” [http://www.servicelearning.org/what_is_service-learning/history] (2013年1月1日最終閲覧)

8 コミュニティサービスから SL への動向については宮崎猛「アメリカにおける『サービスラーニング』の動向と意義」『日本社会科教育学会 社会科教育研究』第80号、1998年、33-39頁を参照されたい。

9 Alliance for Service-Learning in Education Reform (March 1995). *STANDARDS of QUALITY for School-Based and Community-Based Service-Learning*, Close Up Foundation

10 Jim Kielsmeier, Marybeth Neal, Nathan Schultz, Thomas J. Leeper (Ed.) (2008), *Growing to Greatness 2008*, The State Farm Companies Foundation. ここには全米の SL の普及実態や教育効果について、統計的な調査資料をもとに報告されている。

11 Conrad, Dan, and Diane Hedin. (1991). School Based Community Service: What We Know from Research and Theory. *PHI DELTA KAPPAN* 72, EJ 426971, pp. 743-749.

デューイ (Dewey, John) らの経験主義に基づく学習論がある。ヴィゴツキーによる発達最近接領域やレイブとウェンガーの正統的周辺参加論 (状況的学習論) などからの理論化も行われている¹²。

また、ネオデューイアンの一人といわれるコーブ (Kolb, David A.) による省察の経験学習モデルが方法上の理論としてしばしば取り上げられ、反省的思考が体験の学習化への鍵となっている¹³。コーブによれば学習は動的なプロセスであり、「経験」→「省察」→「概念化」→「試行」という4つのフェーズを不断の検証を伴いながら連続していくものとされる¹⁴。具体的な経験を分析的な振り返りによって概念化 (意味の考察や今後の見通しの言語化) し、それを活用して次の経験を重ねるというサイクルをスパイラルに繰り返し発展させていくという理論である。振り返りは、一般には話し合いや討論、レポート作成、地元新聞へのエッセイ投稿、成果発表会などによって行われている¹⁵。

2-3 サービス・ラーニングの類型

近年のSLの動向や成果については、National Youth leadership Council (NYLC) が年次報告として公表している“Growing to Greatness”に詳しい¹⁶。2008年度の報告書では質の高いSLの実践には1. 意味のあるサービス活動、2. カリキュラムとの連携、3. 振り返り、4. 多様性、5. 若者の声の反映、6. 参加者間の互惠性、7. 活動経過の観察 (モニタ

リング)、8. 持続と集中の各要素が重要であるとしている。同報告書によると近年のSLに関する学術論文 (博士論文) は、対象を高等教育とするものが65%を占め、小学校～高等学校が27%、コミュニティが6%とされ、SLの展開や研究対象は主に高等教育機関となっている¹⁷。

高等教育の実践の類型としては、下記のように分類することができる¹⁸。

純粋型：学生の研究課題や関心に基づいて、学生自身によって行われる貢献活動
学科ベース型：カリキュラムの一環として、地域での貢献活動ならびにその振り返りを実施
課題解決型：地域の課題やニーズをもとにした貢献活動を行う過程で既習事項を活用
総括型：最終学年にこれまで学んだことを実社会で総合的に実践
インターンシップ型：体験を理論的に振り返る機会をもったインターンシップ
参画調査型：研究方法を学び、住民の立場に基づいた調査を行い、改善を提案する取り組み

(Campus Compact の記述をもとに筆者まとめ)

SLをその目的とするところから考察したのがウェステマーとカーン (Westheimer, Joel and Kahne, Joseph, 1994) である¹⁹。二人は民

12 Dwight E. Gilis, Jr., and Janet Eyler. (1994). Theoretical Root of Service-Learning in John Dewey Towadr a Theory of Service-Learning. *The Michigan Journal of Community Service Learning.*, 1(1), pp. 77-75

13 Dwight E. Gilis, Jr., and Janet Eyler, Ibid., p 78.

14 David A. Kolb. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, pp 25-42.

15 *Service Learning in the Middle School Curriculum A resource book* (1996) .Ibid., pp. 34-35.

16 Jim Kielsmeier, Marybeth Neal, Nathan Schultz, Thomas J. Leeper (Ed.) , *Growing to Greatness 2008* (2008). Ibid., pp. 9-11.

17 Jim Kielsmeier, Marybeth Neal, Nathan Schultz, Thomas J. Leeper (Ed.) , *Growing to Greatness 2008* (2008). Ibid., p. 30

18 [http://www.compact.org/initiatives/syllabi/syllabi-introduction-page-3/?zoom_highlight=six] (2013年1月1日最終閲覧)

主義教育や市民性育成の観点から SL がもつ課題について問題提起を行ってきたが、SL には、「慈善」(charity)を目的としたものと「変革」(change)を目的としたものがあるとして、両者の相違に検討を加えている。彼らによれば、「慈善」は責任ある市民の育成を目的とするもので、その活動は“施し(giving)”とすることができるものであり、サービス重視の SL ということができる。「変革」はより深い関係性を模索し、他者をその立場から理解し、改善を目指していくような取り組みをいう。

その後のウェステマーらの研究(2004)では、教育における「善き市民」(Good Citizen)の概念を明らかにしている²⁰。彼らは「個人として責任ある市民」「参加する市民」「公正を志向する市民」の三つの市民のタイプを示し、二年間の民主主義促進に関する教育プログラムの調査研究を通して、「善き市民とは何か」「善き市民は何をすべきか」について検討を行った。

ウェステマーらによる「個人として責任ある市民」とは、市民としての責任や遵法精神等を重視するもので、その代表的な活動として「食料配給機関で配膳の手伝いをする」を取り上げる。ここでの活動は既存のプログラムの枠組みの中で、そのプログラムの実践者として活動を行うものである。

「参加する市民」は、「既存のシステムやコミュニティの構造の中で活動的に参加し、先導的な役割を担う」ものであり、その活動として「食料配給機関を組織化するための手伝いをする」を挙げている。ここでは与えられたプログラムや組織の枠内の活動に留まらず、そのプログラムそのものを見直したり、再構築したりす

る活動を含んでいるものである。

「公正を志向する市民」のプログラムは、「不正義が経時的に再生産されていると考えられるとき、市民は疑問をもち、議論を行い、既存のシステムや構造を変革していく」ものとされ、事例として「飢えを生じる要因を究明したり、根本的な原因を解決したりするために行動する」が挙げられている。ここでは社会にある不正義を公正の観点から問い直し、そのための行動を起こすことができる市民を指している。

ウェステマーらによれば、SL などの市民教育は「個人として責任ある市民」を強調したものが多く指摘する。「個人として責任ある市民」の育成を強調した SL はコミュニティサービスに近いものであり、奉仕や慈善を志向した SL であるということができる。「参加する市民」「公正を志向する市民」はより積極的に参画しようとする能動的な市民であり、自立した市民像が前提となっている。特に後者の「公正を志向する市民」は社会の諸問題を根本的要素から変革しようとする立場をとるのである。

3 SL の課題と本研究の位置づけ

3-1 SL の課題

SL の学習効果として、これまで様々な実践とそれへの研究が行われてきた。高等教育においては、1. 市民的スキルの獲得、2. 専門性の向上、3. 学習の動機獲得、4. 進路選択の機会獲得等が挙げられている²¹。

一方課題についてはどうであろうか。今後の日本の展開においても重要になると考えられる SL の課題や論点について、本研究では上述の

19 Westheimer, Joel and Kahne, Joseph. (1994). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Association*, 41(2), pp. 237-269. 「慈善」「変革」ならびに「善き市民」に関する論考については、宮崎猛「社会奉仕体験活動の展開への示唆 - 米国サービス・ラーニングをめぐる議論に着目して -」創価大学教育学会、第20号、2011年、1-20頁を参照されたい。

20 Westheimer, Joel and Kahne, Joseph. (2004). WHAT KIND OF CITIZEN? THE POLITICS OF EDUCATING FOR DEMOCRACY. *American Educational Research Journal*, 41(2), pp. 241-247.

21 Jim Kielsmeier, Marybeth Neal, Nathan Schultz, Thomas J. Leeper (Ed.), *Growing to Greatness 2008* (2008). *Ibid.*, p 20

議論やこれまでの筆者の論考を踏まえ以下の4つに整理した。

活動か学習か

SLはボランティアやそれを単位化したコミュニティサービスとは異なるものであるとされているが、実践段階ではSLと称しながらコミュニティサービスに留まっているケースも少なくない²²。そこでは有機的な振り返りの機会を取り入れるなど、学習としての構造を必要とする。コーブやデューイが言うような高い質をもった経験が構築されるためには、活動の途上の状況を見極めつつ、経験の選択ときめ細やかな振り返りが行われることが求められる。担当教員が学習化することの重要性を理解することや多忙な教育現場への支援態勢が必要となるが、それらを欠いた状況では学習化の実体化は難しい。一方で、目標や評価の厳密化や規格化は、学生の活動それ自体の学びの高まりへの阻害要因として捉えられている状況もみられる²³。

慈善の心か変革の力量か

SLは前述したようにその目的において慈善の心を志向するものと変革の力量を目指すものに分類することができる。前者は社会の一員としての義務や責任の涵養を目指すとともに、活動した当事者は人や社会に役立つ喜びを感得することができる。後者は既存社会への建設的な批判を通して、社会的に意義のある新たな価値を生み出そうとする＝イノベーションの担い手を育て、当事者は自己有能感や効力感などを身

につけることができる。

一方で課題としては、慈善の心に偏ったSLでは、権力に無批判に迎合する若者を育成する可能性があり、変革の力量に偏ると無責任で権利だけを主張する若者を育成する可能性がある²⁴。教育としての意図と目的をもちつつも、学生の自発性をどのように担保するのかという問題にも関連するところである。

貢献か学習か

SLは貢献にかかわる活動を通して学習を構築しようとしていくものである。それは貢献と学習のバランスの問題でもあり、インターシップ、教育実習、学校ボランティアなどとSLの異同を明らかにすることでもある。米国においてもしばしば議論される場所であり、ファーコ (Furco, Andrew, 1996) などによってそれらの違いが説明されている²⁵。ファーコによれば、インターシップなどは、提供者(学生)の学びにより焦点化されており、ボランティアなどは受益者(コミュニティや学校)への貢献により焦点化されているものということが出来る。SLはサービスとラーニング、受け入れ側の利益と学生の受益のバランスがとれたものでなければならないとされる。

人材活用が前提か教育効果の要請か

サービスかラーニングかは別の見方をすれば、人材活用の要請を前提とするか教育の要請を前提とするかという問題でもある。前者の例としてドイツにおいて2011年に兵役代替役務の制度に替わってつくられた連邦ボランティア制

22 例えば、ミシガン州立大学エクステンションセンターのホームページには“*What is the difference between community service and service learning?*”としてSLとコミュニティサービスがしばしば混同されるものの、異なったものであることが説明されている。[http://msue.anr.msu.edu/news/what_is_the_difference_between_community_service_and_service_learning] (2013年1月1日最終閲覧)

23 例えば、K-12のSL関係者が加入しているメーリングリスト(The Service-Learning Listserv K12-SL)では、2010年の7月に“*Let's Talk about the CNCS Strategic Plan*”のスレッドが立てられ、「CNCSの新しい戦略プランは、SLの複雑さと繊細さを捉えることに失敗している」などとして、意図しない学びの重要性やそれを担保する柔軟性についての議論が行われている。

24 宮崎猛、前掲論文「社会奉仕体験活動の展開への示唆 ―米国サービス・ラーニングをめぐる議論に着目して―」14頁。

25 Andrew Furco. (1996). *Service Learning : A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries : Service and Learning*. Corporation for National Service, pp 2-6.

度が挙げられよう²⁶。ドイツでは長年兵役代替役務において多くの若者がドイツの福祉政策の重要な役割を担ってきた。同年の徴兵制ならびに兵役代替役務の停止とともに、それにかわる施策が必要になり、連邦ボランティア制度が導入されることになった。

米国においても前述の法律 The National and Community Service Trust Act が制定した際には、コミュニティサービスは本来政府が担うべき福祉サービスを肩代わりさせようとするものであるとの批判を招いた。また、わが国においても奉仕活動導入を提唱・推進した曾野綾子は、奉仕によるつらさや不自由さの体験が精神的な鍛錬となり、生き方を考察する内省の機会になると主張するとともに、福祉分野における人手不足を充当するものとしての社会的効用についても言及している²⁷。

現実の社会に役立つことを前提としつつ、人材活用の論理＝政治の論理に安易に取り込まれることなく、教育の立場をどのように堅持していくかが課題である。

3-2 コミュニティインパクトを捉えることの重要性

上述の課題は、いずれも SL が貢献と学習の微妙なバランスの上に成り立つ教育方法であることから生じているものであり、そこでは現実社会と学校教育をリンクさせることの難しさが表出しているものともいえる。

SL は学校が主体となって行われる教育活動である場合、学習が基軸となり、それを欠いて成立させることはできないが、貢献についてはそれが「体験」のレベルであっても受容される

という側面がある。実際に初等・中等教育においては、地域や受け入れ先の奉仕や協力によって貢献の「体験」が行われているという事例も少なくない。例えば、高齢者施設で「体調がよくないが、せっかく高校生が来ているから出てあげないと」といったものである²⁸。

SL はその定義に忠実に従えば、「意味のあるサービス」や「互恵性」が要件となっており、その本質は現実の社会に実際に役立つ貢献を通して学びを成立させる教育方法である。とりわけそのような立場は高等教育において重要である。今後、SL の本質に根ざした活動が展開され、また互恵性にに基づき継続的な関係を構築していくためには、学校が貢献をどのように捉え、どのように評価し、それを教育にどのように環流するかが重要になってくるものと想定される。そこで本研究では前述したように、大学側が、1. 地域に与えた影響を評価・調査することの意義についてどのようにとらえているのか、2. これまでどのようなことを行ってきたのか、3. 今後はどのようにあるべきと考えているのかの三つをリサーチクエスチョンズとして設定し、調査・分析することとした。

4 国内教育機関の実態調査

4-1 調査対象大学とその SL の特徴

調査対象とした大学のうち5大学（国際基督教大学、立命館大学、関西国際大学、千葉商科大学、早稲田大学）は全学を対象とした取り組みとして、桐蔭横浜大学は学部（スポーツ健康政策学部）として、組織的に SL を展開している（以下記述は調査日のデータに基づく）²⁹。

26 諸外国におけるボランティア活動に関する調査実行委員会（2009年）「諸外国におけるボランティア活動に関する調査報告書」平成19年3月文科省、132-172頁。

渡辺 富久子「ドイツ 徴兵制を停止」国の立法、月刊版：立法情報・翻訳・解説／国立国会図書館調査及び立法考査局 編248-1、国立国会図書、2011年

27 朝日新聞「三者三論」2006年12月6日付朝刊、『教育の論点』文藝春秋社、2001年、104-157頁。

28 前掲、朝日新聞「三者三論」2006年12月6日付朝刊、『教育の論点』2001年、104-157頁。

29 調査日は以下のものである。肩書きはすべて当時。

立命館大学 2010年6月18日 衣笠キャンパス サービス・ラーニング・センター（ボランティアセンター

そして、SLを企画・運営するためのSLセンターやボランティアセンターなどの常設機関を設置しており、専任スタッフを配置している。全学的に取り組んでいる背景や理由には、それぞれの大学がもつミッションがSLの理念と方法によって具現化できることが挙げられている。各大学のSLの実施形態は大学の規模や実施規模、重点の相違などによって異なっている。6つの大学共にGP等の公的な競争的資金をSLの導入・実施において獲得しており、その効果、意義、課題等を学術的な側面からも検証している。

国際基督教大学においては、「国際的社會人としての教養をもって神と人とに奉仕する有意の人材を養成」という建学の目的や使命が、他者への貢献を理念や方法に据えるSLと合致するものであり、同時にSLの活動の海外への展開を視野に入れることによって国際性への使命を具体化する教育方法の一つとして位置づけられた。国際基督教大学では選択での実施となっており、大学自体が比較的小規模であることと能動的な学生が集うという特徴を背景として、個人を単位として学生が自ら活動場所を開拓し、それを大学が支援するという方法がとられている。

立命館大学では、関西地域における私学伝統校として「知的・人的資源を地域に提供する」というミッションを掲げており³⁰、SLはその具現に有効な方法と捉えられた。立命館大学では体系化されたプログラムをSLセンターが学生に提供する形となっている。

関西国際大学は、地域における生涯教育などに従前より力を入れており、地域との関係強化を重視していた。高等教育のユニバーサル化における学びの質的变化への対応の要請もあり、SLの方法はそうした大学の方向と合致したとのことである。関西国際大学では初年次教育として悉皆で実施されている。

桐蔭横浜大学は、スポーツ健康政策学部立ち上げの際、スポーツや身体の色を使って社会に貢献できる学生の育成を目標として掲げ、そのための教育方法としてSLを取り入れた。大学が実習先を厳選し、どのような活動を行うかは学生が策定することを原則としている。

千葉商科大学は、実学を理念とした大学であり、SLに類似した実践が伝統的に行われてきた。平成16年度にGPに採択された際、問題解決型の人材の育成を目指す特別講義を政策情報学部を設置した。特別講義とは、地域社会から5つの課題を抽出し、その解決や改善のための

長・荒木穂積氏、共通教育推進機構講師・中根智子氏、共通教育推進機構サービス・ラーニング・センター障害学生支援室・奈良英久氏、ボランティアセンター主事・井上泰夫氏)

国際基督教大学 2010年6月29日 サービス・ラーニング・センター (センター長・本郷好和氏、同職員・黒沼敦子氏)

関西国際大学 2010年11月18日 尼崎キャンパス サービスラーニング室 (助教・山田一隆氏、大塚郁子氏)

桐蔭横浜大学 2012年10月12日 サービスラーニングラボ (スポーツ健康政策学部教授・岡本真佐子氏、SLプログラムディレクター・木下直子氏)

千葉商科大学 2012年11月3日 本館 (政策情報学部教授・瀧上信光氏、千葉商科大学大学院政策情報学研究科・繁野春樹氏)

早稲田大学 2012年11月30日 平山郁夫記念ボランティアセンター (事務長・外川隆氏、助教・岩井雪乃氏、専任職員・鈴木護氏)

30 現在は、立命館大学サービスラーニングセンターは以下のようなミッションを掲げている。

1. サービスラーニングの普及により、学生のシチズンシップ (ボランティアマインド等) を涵養する。
2. サービスラーニングに関わる調査、研究を行い、参加型学習プログラムを開発・運営する。
3. ボランティアなどの社会貢献・連携活動の情報を収集、編集、提供するとともに、相談、調整を行い、課外活動を支援する。
4. 社会貢献・連携活動に関わる地域・市民・団体・機関とのネットワークを構築する。
5. 学生と地域・市民・団体・機関との交流窓口として、両者に必要な活動や資源をコーディネートする。

[<http://www.ritsumei.ac.jp/slc/introduce/mission.html/>] (2013年1月23日最終閲覧)

各校の SL の概要（記述はすべて調査時）

	カリキュラムの概要	ラーニングの評価の方法	受け入れ先との連携の現状
国際基督教大学	座学と実習コースの計7コースがある。実習コースには国際SLとコミュニティSLがあり、それぞれ30日以上サービス活動を行う。選択式。	学生がアドバイザーとなる教員を選び、プレゼン、レポート、現場からの評価等をベースにその教員が成績評価。	活動先は個々の学生が探してくるのが原則。定期的に学生が活動している受け入れ先もある。
立命館大学	学びの段階と現場への関わり方の深さに応じた体系的なプログラムをセンターが提供。選択式。	授業参加及び活動時間、ジャーナル（日誌・様式指定あり）、最終レポートで評価。	アンケートを年1回、学内で受け入れ先団体との意見交換をする協議会を年1～2回実施。担当者を受け入れ先で次年度どうするかを話し合う機会が総括の場になっている。
関西国際大学	1年生の春学期に必修。臨床心理士や社会福祉士、教員、保育士などの国家資格を取るためのコースの必須科目には、SLが配置されている。	共通のルーブリックを使用して、レポートで評価。	地域のニーズを手伝うという姿勢で連携。受け入れ先を大学に招き、情報交換会を実施してきた。学生の学びのフィードバックや受け入れ先同士の連携のきっかけになった。
桐蔭横浜大学	社会貢献論（座学）とSL実習がある。選択式だが、履修する場合は社会貢献論、SL実習の順番で両方の科目の履修が必須。	実習後、担当の教員との1対1の面接によるレポート指導によって実施。	実習先との運営会議で方針のすり合わせを行い、年度末の反省会議で1年間のふり返りを行う。学生の育成に資する実習先を厳選。コンセプトの共有により、実習先も教育する側としての意識をもつ。
千葉商科大学	平成16年度に採択されたGPの中核となった5つの特別講義のうちの1つとして実施。選択式。2010年度からは授業ではなくボランティアに移行。	参加状況やレポートの内容により、積極性や活動への貢献度、リーダーシップ等総合的に評価。	商店街の1店舗を借りて宅配ビジネスを行っているため、商店街の各種会合に参加している。
早稲田大学	オープン科目とプロジェクトがあり、それぞれさまざまな活動行われている。選択式。プロジェクトは課外活動となり、WAVOCが主催するものと、学生が提案し、WAVOCが公認するものがある。	プロジェクトについては、事前・実施中・事後の各段階でリフレクションを行う。教員と学生の1対1、受け入れ先関係者と学生、学生同士といった形態がある。オープン科目については、科目ごとの評価基準に従う。	担当教職員が受け入れ先にヒアリングをする。2週間に1度、教職員が集まって情報を共有する。

活動に学生が参加するというものである。特別講義終了後は、授業科目ではなく学生のボランティア活動として継続されている。

早稲田大学では、WAVOC（早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター）を中心に展開されている。WAVOCは早稲田大学建学の精神（教旨）に基づき、大学として社会に貢献し、国際社会に貢献できる人材を輩出すべく、設立当時（2002年）の総長のイニシアティブに

より設立された機関である。SLはその使命を果たすための核となる事業となっている。WAVOCが提供するオープン科目と、学生が提案してWAVOCが公認するプロジェクトとがあり、それらを通して国内外での社会貢献活動を展開している。

4-2 インパクト調査に関する調査内容

1) 国際基督教大学

事前指導において社会貢献することの重要性とその方法について十分に学ぶ機会が設けられており、これまで学生の貢献が不十分であった等の苦情は一度も聞いたことがない。こうしたことから受け入れ先に対して学生が役立つことよりも、受け入れ先が学生の学びに役に立つものかどうかの方に気を遣っている。

学生の地域社会への貢献について、調査はできていないが、それが実現していることは、受け入れ先と大学の双方で共通した認識になっている。例えば、地域の市役所で継続して行われている活動先では、「いくつか来る大学の中で、国際基督教大学生は戦力になるので歓迎したい」という声を聞いている。

2) 立命館大学

学生の学びに供する活動内容と受け入れ先のニーズに資するプログラムの開発を目指しているものの、その両立は容易ではない。具体的には地域からは労働力や人的資源の提供を求められることが多々ある一方で、学生のラーニングの立場からは、学問的な学びに連関する経験が重要であり³¹、双方のニーズを両立させることの難しさがある。また高等教育機関としての大学に高度で専門的な内容を求められることもあり、学術的には意味があるものの学生だけでは対応が困難なケースもある。バランスのとれた活動や共に価値を生み出す活動を組織する必要がある。

インパクト調査については、その必要性は感じているものの現実には難しい側面がある³²。学生の活動は単年度単位であり、いわゆる「地域が変わった」「地域の課題が改善・解決し

た」などの評価は一定年限の特定の学生だけの活動だけでは捉えることが困難だからである。また、長期的な影響に関する調査を実施した場合には、その客観性を担保することや実施のための労力と専門性などから第三者が評価することが望まれる。

3) 関西国際大学

悉皆でSLのプログラムを実施しており³³、地元地域との関係を重視する立場から、地域との互惠関係の構築は重要な課題であると認識している。とりわけ、プログラム施行からすでに5年を越えており、連携の質的向上のために地域にどのような影響をもたらしたか、受け入れたことに意味を感じているかについての情報を得る必要がある。その理由として「単位の終わりが縁の切れ目ではなく、授業が終わった後も学生と地域が繋がっていくきっかけになる」ことが重要であり、そのためには地域が何を考えているのかを的確に捉える必要がある。

一方で学生の活動は「手伝わせていただく」という段階であり、そこに「インパクト」を前提とした調査を行うことは難しいのではないかと認識している。インパクト調査は実施していないものの、地域との互惠関係をよりよいものにし、地域に貢献するために様々な手立てを行っている。例えばそれはプログラムへの評価や情報交換会の開催である。プログラム評価は、十分な打ち合わせが行われていたかどうか、学生の活動が期待に応えるものであったかなどについて問うものである。情報交換会では、受け入れの担当者を招き、率直な見解等についてカジュアルな雰囲気の中で情報交換しようという心がかけている。この会では受け入れ側から自分たちが受け入れたことで、学生達がどのよ

31 現在は、シチズンシップの涵養や地域への貢献という点が重視されている。

32 受入先からも報告会でその年の活動が具体的な課題解決に繋がったという評価もあり、学生の感想の中でも社会的課題の改善に貢献できたというものもあることから、必ずしも単年度でないとインパクト評価ができないというわけでないというコメントもあった。(2013年1月20日 立命館大学サービ斯拉ーニングセンター教員・川中大輔氏)

33 関西国際大学は2012年度に大幅なカリキュラム改革を行っている。2011年度以前は、学科の「専門科目」の「基礎科目」に位置付けられていたが、2012年度以降、「共通教育科目」に位置付けられている。

うに学んだかを知りたいとの声が届けられ、学生の学びのフィードバックを丁寧に行うようになった。また、情報交換会の場の提供が地域の関係づくりのきっかけになったという評価もあった³⁴。

4) 桐蔭横浜大学

スポーツ健康政策学部において、スポーツや身体力を使って社会に貢献できる学生を育成するためにSL実習を設定した。学部のコンセプトに合致する実習先を教職員が厳選している。実習先は単なる送り先ではなく、大学ではできない教育を担うカウンターパートととらえ、なぜSL実習を行っているのか、何を目指しているのかということを大学と実習先がすべて共有している。実習前に受け入れ先運営会議で教育方針や受け入れ方針のすり合わせを行い、年度末の会議で1年間の反省を行っている。受け入れ先からは率直な意見や建設的な提案を聴くことができている。

インパクト調査はまだ行っていないが、学生にフィードバックするためにも必要であると考えている。実習中の視察や会議での意見から、学生の活動は好意的にとらえられており、実習先も学生の教育に携われることを喜びとしている様子を窺うことができる。

5) 千葉商科大学

大学には現実社会の問題について大学の知を活用して解決を図り、社会貢献しなければならないという理念があり、地域と連携した活動が多様に展開されてきた。例えば地元商店街の歴史を調査し、ホームページを立ち上げて調査結果や商店街の逸品をアピールする仕組みを構築するなど商店街の人々とのつながりや信頼関係を築いてきた。地域の側から大学に地域の活性化についての協力依頼もある。

社会調査法という授業で学生と地域住民に対して行ったアンケート調査をもとにして「ボランティア型宅配ビジネス」が考案され、平成16

年度に採択された現代GPの中核となった特別講義の一つとして実施された。インパクト調査は特に行っていないが、GPの評価として商店街の会長から高い評価を受けている。また、商店街からも学生に貢献しようという趣旨で、千葉商科大学生に対する割引制度を始めてくれたことから、学生の活動に対する評価が窺えるものと捉えている。

6) 早稲田大学 (WAVOC)

受け入れ先に対して、学生の活動の効果について、担当教職員がヒアリングを行っている。インパクト調査は制度としては行っていないが、必要性はあると考えている。

学生が地域に対してできることは、若い学生が来てくれて地域が活気づくとか、地域の子どもが学生と触れ合って喜んでいっているのを見て大人が喜ぶなど、数字に表しにくいものが多い。また、受け入れ先にインタビューをする場合、同じ人が何度も同じようなことを聞かれるなど、相手に負担をかけることもある。受け入れ先に学生の評価を依頼する場合、あまり悪い評価を書くことはなく、できるだけ良いことを書くことが多いため、本音を聞き出せているのかどうか疑問であることもある。また受け入れ先のような層（担当者か責任者か、直接の受益者か）に尋ねるかによって評価が変わってくるとも考えられる。インパクト調査について客観的・定量的に図ろうと試みたことがあったが、こうした理由から困難であるという結論になった。

4-3 インパクト調査に関する考察

6つの大学ともに地域や社会（国際社会を含む）のニーズを捉え、社会に貢献する活動を展開することの重要性に言及している。また、学生が座学あるいは事前指導等でそれらについて理論的に学び、実習によって理論を実践するという仕組みが見られた。

34 現在はこの情報交換会は行われていないとのことであった（2012年12月）

学生の学びを担保するための活動の振り返りについては様々な工夫が行われている。それらは主にレポートによって行われるが、レポート作成の過程において、教員との面接指導を経る例が多い。他にも受け入れ先との対話や学生同士での話し合いといった形態もみられる。こうした学生のラーニングの評価を通して、学生のパフォーマンスに対する評価やプログラムに対する評価を行っている。それらは地域へのインパクト調査を直接の意図とするものではないものの、貢献活動のあり方を含む性質をもつものということができる。

また活動先に対しては、学生が直接受け入れ先と連携する国際基督教大学と千葉商科大学を除き、活動の節目に教職員が学生の活動状況やプログラムの有効性等を調査するためのアンケートを実施したり、情報交換会等意見交換の場を設けたりしている。

制度としてのインパクト調査はどの大学も行っておらず、必要性に対する見解は各大学によって異なっていた。国際基督教大学は、学生が貢献していないという指摘を受けるということはなく、また、受け入れ先が広範であり定型的な調査は行っていないが、受け入れ機関との様々なやりとりから貢献につながっているものと捉えている。同様に、千葉商科大学も定期的・定型的な調査は行っていないが、実際の地域の反応を大学が直接捉えることができる状況にあり、学生が地域に貢献しているものと認識している。立命館大学は、長期的・複合的な評価が必要としつつも、個々の学生が実際に活動するのは約半年と限られた期間であるため、その学生が地域に何か影響を与えたかどうかという調査は現実には難しいものと捉えている。関西国際大学は、学生を受け入れてもらう側としての立場が強いため、地域への影響を調査する段階ではないとしている。学生の学びや成長を受け入れ先にフィードバックすることが良好な関係の構築に寄与している。桐蔭横浜大学は、実習中の視察や受け入れ先との会議を通して意

見を聴くことはあり、今後は学生にフィードバックするためのリサーチとしてインパクト調査は必要になってくるとの立場にある。早稲田大学は調査の必要性を感じつつも、学生が地域に与える影響は数値化できないことが多いことなどから、実際に調査する方法をまだ見いだせていない状況である。

このように、インパクト調査については、視察等の際に見られる学生の活躍の様子から、あえて調査をする必要はないととらえている大学と、調査は必要としながらもそのための方法が確立されていないことから調査を行うことができないとする大学がある。いずれの大学も学生の学びを中心に考えており、貢献したことが学生の学修にとってどのように役立ったかということを重視している。その学修を評価する際、教員による評価は当然のこととして、地域や受け入れ先からの評価も看過することができない。そのため、学生は活動している受け入れ先から、アンケートや会議等によって評価を受けることになる。同時に学生と関わる地域や機関も学生から何らかの影響を受けていることから、結果として地域に対する影響を含む評価になっているものと考えられる。

SLを実施していく過程で、制度としてのインパクト調査の必要性を感じるようになった大学も少なくない。しかしインパクト評価を定型的に制度として行うに際しては、学生が限られた期間（多くの場合約半年）で本当に地域にインパクトを与えられるのか、また実際に貢献できる活動であることがわかってそれを継続していく保証があるのか、学生が地域に与える影響は数値化できるのか、「地域」「受け入れ先」と一口にいっても具体的には誰にどのような方法で調査するのか、といったさまざまな課題があり、それらが実施の障壁となっている。

インパクト調査に関する比較

	調査することに意義について	これまでにどのような方法で調査を行ったか	今後はどのようにあるべきか
国際基督教大学	調査する仕組みはないが、配慮している。大学としては、学生には「貢献」を強調するが、最終的には学生の学びに役立つものであるかどうかを気にしている。	行っていない。学生に対する評価としてスーパーバイザーに記入してもらっているものはある。	多様な実習先を考慮した有効な調査の形を考える必要が出てくるであろう。
立命館大学	学生が地域に関われるのは約半年と限られているので、その期間で地域に対するインパクトを調査することは難しい。	年1回のアンケート。年1～2回、学内で受け入れ団体の意見交換をする協議会を行う。	長期的・複合的な調査が必要。その際、教員だけではなく、コーディネータ的存在が求められる。また、第三者からの調査も必要である。
関西国際大学	学生のラーニングの側面が強く、インパクトを調査する段階にはない。	行っていない。	学生の活動が充実してきたら必要性が出てくるかもしれない。
桐蔭横浜大学	学生が「自分が役に立っている」ということを感じるためにフィードバックしていくことは必要だと感じる。	実習中の視察。受け入れ先との会議。	どのように行っていくべきか検討したい。
千葉商科大学	リサーチは行っていないが、実際の地域の反応は好意的である。	GPの評価として商店街の会長から評価を受けた。	授業ではなくなったため、今後大学としてインパクト調査を行う予定はない。
早稲田大学	制度として行っていないが、必要だと考えている。	担当教職員が地域の方にヒアリングを行う。さらに、学生を含めた反省会の内容を持ち寄り、全教職員が集まる定例会議（2週間に1度）で情報を共有する。	調査方法の工夫が必要。数値化できないものをどのように調査するか、どのような層に調査をするか、本音を引き出せるようにするにはどうすればよいか、といった課題をクリアする必要がある。

5 国外教育機関 (IUPUI) の実態調査

5-1 IUPUI (インディアナ・パーデュ) 大学の概要

IUPUI (インディアナ・パーデュ大学) は1969年に設立されたアーバン大学で、学生数約3万7千人、専任教員数約2100人の学校規模である³⁵。アーバン大学とは地域や地域の人々へ

の貢献に特化した目的をもつ高度学術機関であるとされる。インディアナ州内には理系の学術領域を主に担うパーデュ (Purdue) 大学と主に文系の学術領域を担うインディアナ大学があることから、両者が連携し、IUPUIとしてインディアナ州都であるインディアナポリスにキャンパスを構えたものである。

IUPUIは21の学術領域と200のプログラムをもっており、そのミッションは、インディアナ

35 IUPUIならびにアーバン大学に関する記述は、大学案内書、CSLセンター案内、ホームページ [http://www.iupui.edu/about/core.html] (2013年1月1日最終閲覧) 等から筆者がまとめたものである。

州の発展に寄与することであり、大学と地域を架橋し、学術研究や創造的活動、教授や学習、市民としての地域への参画を通して、インディアナ市民の知的水準を高めることを目的としている。特に医療分野に力を入れており、傘下に3つの付属病院をもっている。

5-2 IUPUIにおけるSL

1993年にSLコースが開発され、同時にサービスとラーニングのためのセンター（Center for Service & Learning: CSL）が創設された。CSL（以下センターとする）は大学を特徴付ける重要機関の一つされ、その目的は、1. 大学と地域双方に利益をもたらす活動を提供すること、2. 学生の教育ならびに大学教員の研究の機会提供と質的向上を図ること、3. 地域の課題解決への貢献、4. 市民性をもった卒業生を輩出する（大学のミッション）こととされ、各教員が専門性等に合致したSLを組織することになっており、健康、教育、貧困、環境など幅広い地域の課題に取り組んでいる³⁶。

センターは専任10名を含む26名のスタッフで運営されており（2010年）、4つのオフィス（The Office of Service Learning、The Office of Community Service、The Office of Neighborhood Partnerships、The Office of Community Work Study）で組織され、そのうちの代表的機関がSL事務局（オフィス）となっている。SL事務局は、SLの授業開発、実践、評価について教員を支援することを目的としている。具体的には、SLに関しての各種情報の提供、教員への個別コンサルティング、プログラム作成のサポート、必要書類作成の援助や学内外の補助金獲得への支援、研究業績への関連付けへのアドバイスを行ったりしている。

こうしたセンターの取り組みに対しては、これまで国家レベルでの様々な表彰を受けたり、

学内外からの補助金を獲得したりしている。また、獲得した補助金等を元に、学生の活動に対して多様な奨学金を提供している³⁷。2010年度には138人（全教員数約2000人）の教員がSLを担当し、6211人の学生が参加し、活動規模は年々増大している（2000年度には1440人）の学生参加。学生のラーニングの成果としては、専門性の向上や市民的スキルの獲得、認識の枠組みの拡大、進路選択の機会提供、キャリアアップ（上級学校進学、就職等に有利）などがあげられている。

5-3 インパクト調査に関する調査内容

IUPUIは、その設立の趣旨として「インディアナ州の発展に寄与すること」を掲げており、SLはそれを具現化するための重要な方法の一つとして位置づけられている。このことから、SLの地域へのインパクト調査は詳細に行われている。その第一は外部機関による調査である。第二はコミュニティパートナーに対してIUPUIが定期的に行っている「コミュニティパートナー状況調査」である。

1) 外部機関による評価

2007-08年の年次報告には“*In 2007 Michael Thompson, Indiana Business Research Center*”による調査の結果が報告されている。地域に対する経済的なインパクトは70万ドルであったとの調査結果が示されている。

2) コミュニティパートナー状況調査

定期的に行われている「コミュニティパートナー状況調査」（資料参照）はセクション1ならびにセクション2に分かれており、地域へのインパクトにかかわる調査が様々な角度から行われている。

セクション1では、主に活動や連携の概要、ならびに参加した学生や教員・スタッフのパフォーマンスについての質問を主な内容として

36 [http://csliupui.edu/index.cfm] (2013年1月1日最終閲覧)

37 CSLに関する記述は次の年次報告ならびにCSLセンター案内書からの筆者まとめ。IUPUI Center for Service and Learning Annual Report: 2007-2008、同2009-2010

いる。セクション2は、プログラムや参加した学生が地域に与えた影響についての問いを主な内容としている。セクション1、セクション2ともに調査がコミュニティパートナーとの関係を改善し、継続的な関係を構築するために行っている旨が冒頭に示されている。

本研究に関連するセクション2を概観すると、冒頭でセクション1と多少重複する学生のパフォーマンス能力を問う質問（質問1）を設定しながら、しだいにSLの活動の地域への影響を問う内容となっている。質問2、3では、プログラムならびに学生の活動の効果を5段階で評価するものとなっており、ここではインパクトの具体的な内容ではなく、受け入れ団体において有益なものであったかどうかを包括的に問うものとなっている。質問4では、受け入れ団体（地域のボランティアセンターなど）に対して、学生の取り組みが直接の受益者（活動先）にとって有益であったかどうかを問うものとなっている。質問5は、IUPUIが関与することによって、受け入れ団体の活動の質が改善したり、補助金等が増額されたり、新たに受け取る機会となったかどうかを問う内容となっている。質問6は連携関係における互惠性を直接問うものであり、質問7は具体的な地域における受益の内容を問うものとなっている。質問8は連携全般の課題を問い、質問9は全体を総括し、パートナーシップ改善のための見解を自由に記述させるオープンな問いとなっている。

3) 担当者からの聞き取り³⁸

サービスとラーニングの関係について

学生の学びと地域への貢献（利益）は必ずしも一致するものではなく、時に不一致や対立を生じるため難しい問題であるが、センターではその業務の目的（大学のミッション）から、学生の学び（＝ラーニング）よりも地域への貢献（＝サービス）に重点を置いている。それは

IUPUIのSLが大学のミッションであるCivic Engagementの一環として行われるものだからである。

また、学生の学びと地域の利益、担当教員の研究・教育の成果のバランスを取ることが重要であるが、担当する教員が学生の学びや研究の成果に対して競争的である（より重視する）ことから、センターはコミュニティへの貢献にフォーカスする必要があると捉えている。

リベラルアーツや科学などを含む学部段階、大学院学生、専門職大学院などすべての教育プログラムにSLが意味をもつようにしている。そのために幅広い目標を設定し、市民性をもった卒業生を輩出することを重視している。市民性は貢献と不可分の関係にあり、カリキュラム上に設定したSLのプログラムとカリキュラムと連携して行うプログラム（コミュニティサービスなど）の両方が市民性育成に役立っていると考えている。

センターはラーニングが構築されるようプログラム作成に際して教員への支援を行ったり、SLを研究業績や教育実績に結びつけられるようリソースの紹介やガイダンスをしたりして、教員にとって魅力があり、多くの教員がSLに携わることができるような環境を整えている。また学術面においても、IARSLCE（SLに関する国際学会）の中核として活動したり、研究成果を積極的に公表したりするなどして、学術面での大学間の連携、SLの理論化に取り組んでいる。

インパクト調査について

学内資金だけではなく多くの外部資金を獲得していることから、センターではその成果について説明責任を果たす必要がある。このため活動の内容、資金、成果等について年次報告書を作成し、ウェブサイト公開するとともに、関係者に報告するようにしている。

38 調査日は2011年8月24日。Robert G. Bringle, PhD, DPhil (Chancellor's Professor of Psychology and Philanthropic Studies, Executive Director, Center for Service and Learning) ならびに Mary. Price (Service Learning Specialist) の2名に対応頂いた。

IUPUIのSLが地域に与えるインパクトを金銭に換算していることに関しては、複合的な評価の方法の一つにすぎず、代表的な指標ではない。学生のアカデミックな学びや市民性への学び、専門職としての資質に関する評価、パートナーであるコミュニティの組織へのインパクト、支援する住民へのインパクトなどを総合的に捉えるようにしている。

課題について

SLの効果が大変に大きいために、それほど深刻な課題はない。いくらかの予算削減があったりはする。SLが何であるかについての学内での理解を深めたり、地域とのよりよい関係を構築したりするための努力は続けなければならない。将来の主要な課題は、学生の学びに対する信頼できる証拠を手に入れることと、SLコースの質的向上ならびに地域とのパートナーシップを強化することである。

5-4 IUPUIにおけるインパクト調査の考察

IUPUIのインパクト調査の第一の特徴は、第三者評価を導入し、活動の社会的効果を時間や金銭に換算して提示していることである。同様の評価はSLの取り組みを全米規模で紹介する年次報告“Growing to Greatness -The State of Service-learning Project” NYLC (National Youth Leadership Council) にも見られるものである。米国では説明責任が重視されることや、IUPUIが政府、民間、大学等、様々な関係機関から資金援助を受けていることなどから、外部評価や金銭等による明示的な成果等の報告が行われている。

こうした外部評価や金銭換算は「複合的な評価の一部」であるとのことで、外部評価とは別にコミュニティパートナー状況調査を大学自身による定期的な活動（毎年度）として行っている。調査対象は中間支援団体（例えば地域のボランティアセンター）や受け入れ団体（例えば高齢者施設）となっている。調査はそれらの団体へのインパクト（セクション2質問4、質問

5）を問う内容と、そこからみた直接の受益者（例えば高齢者など）へのインパクト（同質問2、質問3）、ならびにその両者を含んだ問いから構成され、内容は多岐に渡っている。項目は多いものの、選択肢も多く、記述者の負担はそれ程大きなものではないと考えられる。

こうした調査の目的は項目内容から明らかであり、第一に学生のパフォーマンスを問うものであり、第二にプログラムの有効性を吟味するためのものであり、第三にコミュニティへのインパクトの具体的な内容・状況を調査するものとなっている。コミュニティパートナー状況調査の結語に示されているようにインパクト調査は互惠関係を構築するために行われていることが明記されている。

調査とは別に、定期的に関係者に対してメール通信によってIUPUIの取り組みに関する情報発信が行われている点も良好な関係構築に寄与しているものと考えられる（資料参照）。

担当者の聞き取りからは、IUPUIのSLが参加するすべてのアクターに資する互惠関係の構築を目指していることが示唆された。互惠関係には担当教員も含まれており、教員がSLを担当することの意義やベネフィットが明示され、センターはその具現化を支援するものとされる。その一方で大学が行うSLがラーニングに傾注しやすいという認識や大学のミッション（地域貢献）から、センターではサービスの実現を特に重視し、ラーニングとサービスのバランスをとるという立場をとっている。

このようにサービスに重きを置き、地域のニーズを反映したり、地域からの声をフィードバックしたりする仕組みを多様に実施しながらも「地域とのパートナーシップを強化する」ことがなお課題の一つとして挙げられている。地域との互惠関係の構築はSLの展開において、学生の学びの構築と同様に常に実践と検証を繰り返していく、不断の課題であるともいうことができる。

IUPUI のインパクト調査に関するまとめ

	調査することに意義について	これまでにどのような方法で調査を行ったか	今後はどのようにあるべきか
I U P U I	地域への貢献が大学のミッションであり、SL のもっとも重要な要素と捉えている。したがってそれを評価することは当然である。説明責任の観点からも重要である。	外部評価と大学が行う評価（コミュニティパートナー状況調査）が実施されている。	調査のあり方については特に言及なし。SL コースの質的向上ならびに地域とのパートナーシップを強化することが課題である。

6 研究のまとめ

日本においては、政府機関によって SL が奨励され、高等教育に SL が導入されるようになっておよそ10年が経過した。本研究の調査対象となった6つの大学では、定型的な形でのインパクト調査は行われておらず、現在までのところ学生のラーニングに重点が置かれている。地域から評価を受けるに際しても、学生の取り組みに対する評価を主な目的や内容とする。

一方で SL の導入から一定程度の年数を経ていることもあり、インパクト調査の重要性の認識はほぼ共通である。その主な理由は、受け入れ先との良好な関係の構築とその維持にある。そこで各大学とも学生の貢献状況を学生のラーニングやパフォーマンスの評価を通して確認したり、地域との良好な関係を構築するための取り組み（関西国際大学における交流会など）を行ったりしている。インパクト調査の重要性が認識されながらそれが実施されない理由として調査の難しさが指摘された。具体的には、1. 一定年限の活動で捉えることの困難や長期的な調査の必要、2. 第三者評価の必要、3. 調査対象（地域の受け入れ先）の負担、4. 広範な調査対象の存在などが挙げられた。

米国高等教育の SL を代表する機関の一つである IUPUI では、SL を行うために学内外から多様な形で資金提供を受けていることや地域貢献という大学のミッション遂行といった理由から、インパクト調査は必然のものと捉えている。

日本の SL では、学生は地域に貢献しているという意識によって、地域は学生を受け入れている（教育に貢献している）という意識によって、互恵関係を保っているものと考えられる。SL によって学生が他者に貢献することを学び、地域も学生に対する貢献をすることで互恵関係を築き、相互価値を創造していくことは、現代社会が抱えるコミュニティの関係の希薄化という問題の改善につながるものとなりうるものである。大学が地域再生の核としての機能を強化する構想（前述「大学改革実行プラン」2012年）が打ち出されていることもあり、今後コミュニティに対するインパクト調査はより重要な課題となるものと考えられる。そのためにも、互恵関係を築くという場合、お互いにとって何が「貢献」であり「利益」となるのかというのを、コミュニティインパクトの調査を通して再考する必要があるのではないだろうか。

本研究では日本において活用可能なインパクト調査の具体的なあり方を示すまでには至らなかった。地域や受け入れ先がどのような評価や調査、フィードバックを求めているのか、それらへの調査分析ならびに本研究成果を踏まえ、送り手と受け入れ先の相互に資するインパクト調査の内容と方法を提案することが今後の課題である。

*本研究は「社会奉仕体験活動の展開におけるステークホルダーへの説明責任に関する実用的研究」基盤研究 (C) (一般) (H 22~H 24) 課題番号22531033/研究代表宮崎猛における成果

の一部である。

*本研究では国内外7つの大学の関係各位17名の方々ならびに関係諸機関に大変にお世話になりました。ご協力いただいた皆さまに心より感謝申し上げます。

この調査は、私たちのコミュニティパートナーがCSLとIUPUIの学生とともに行った活動をどのように捉えているかをお伺いするものです。調査はCSLのプログラムの改善とコミュニティパートナーとの関係をより強固なものにするために利用されるものです。記述された内容に関して、個別の情報が特定されることはありません。この件について、なにかご質問がある場合には〇〇までお願い致します。ご協力ありがとうございます。

セクション1
最初にあなたの組織・団体についてお聞きします

1 団体名

2 団体の種類 (もっとも近いものを選んでください)
芸術関係の団体 児童施設 教会 コミュニティセンター 医療関係 (病院、クリニックなど)
ホームレス一時避難施設 博物館、美術館、記念館 学校 社会福祉機関 その他 ()

3 団体が行っている活動 (複数選択可)
権利擁護 エイズ/HIV 動物愛護 芸術文化 障がい者支援 災害準備 災害救援 教育 環境問題 一般的な健康管理 心の健康 その他の健康 女性の健康 ホームレス メンタリング 余暇、公園 難民支援 高齢者支援
薬物乱用 若者支援 その他 ()

4 CSLと活動している期間
1年以内 1年~3年 3年以上

5 私たちは学生とコミュニティパートナーとともに何を行っているのかという最新情報を共有したいと考えています。隔月のニュースレターメールの配信を希望しますか。
希望します 希望しません

— (以下略) —

セクション2
私たちは貴団体とのプログラムの経験から学んでいます。CSLが貴団体と活動したことによる効果やインパクトについての貴団体の見解についてお尋ねします。

1 受け入れたIUPUIの学生に関して、与えられた仕事を成し遂げる能力はどの程度のものでしたか
有能といえるものではない とても有能だった
1 2 3 4 5

コメント:

2 あなたの団体の住民や依頼者はCSLのプログラムをどのように評価していますか
まったく効果がない とても効果がある
1 2 3 4 5

コメント:

3 あなたの団体の住民や依頼者はCSLの学生をどのように評価していますか
まったく効果がない とても効果がある
1 2 3 4 5

コメント:

4 IUPUIの支援プログラムを受け入れた結果として、あなたの団体の依頼者に対して改善された支援を提供できるようになったと考えますが
支援に全く変化がない 大きく改善された
1 2 3 4 5

コメント:

5 IUPUIの支援プログラムを受け入れた結果として、あなたの団体は行政機関から追加の資金を受け取ることができるようになりましたか (例: 補助金、現物支給、財政援助、協定)
全くない かなりある
1 2 3 4 5

コメント:

6 全体として、CSLとのパートナーシップは互恵的だったと考えますか
一方的な関係だった 互恵的だった
1 2 3 4 5

コメント:

7 大学とのかかわりはあなたの団体の目的遂行に何らかの影響を与えましたか (複数回答可)
依頼者の支援数が増加した
支援の申し出が増えた
大学の資源活用が増えた
他のコミュニティグループとの新しいネットワークが生まれた
団体やその運営に関して新しい意見をもつことができるようになった
大学が関与することによって注目度が高まった
財政的支援が追加されたことによって支出を抑えることができた
学生が新しいエネルギーを組織に持ち込んだ
特に影響なし
その他 ()

8 昨年度CSLないしはIUPUIが参加することによって生じた課題はなんですか
より多くの時間をスタッフが必要とするようになった
プログラムの目標と組織の間にミスマッチを生じた
組織の規模やプロジェクトに対して不適切な学生の人数だった
プロジェクトに必要な時間が十分ではなかった
学生が期待していたほどの活躍をしなかった
学生が十分に準備をしてのぞまなかった
その他 ()

9 コミュニティと大学のパートナーシップを改善するためにCSLのスタッフにどのようなことを求めますが

10 CSLのスタッフへの質問等がありましたら、あなたの名前と連絡先を以下にご記入下さい。
フィードバックをありがとうございます!

記述内容は、パートナーシップを改善し続けるために大変貴重なご意見です!

創価大学の实地体験・ 社会貢献型学習拡充に向けて： サービス・ラーニングセンター設立準備 ワーキンググループ答申のまとめ¹

ⁱ 関田 一彦 ⁱⁱ 西浦 昭雄 ⁱⁱⁱ 宮崎 猛 ^{iv} 山崎 めぐみ ^v 佐々木 諭
^{iv} 清水 強志 ^{vi} 小林 和夫 ^{vii} 平野 正彦 ^{viii} 赤石澤 敏和

ⁱ 創価大学教育学部 教授

ⁱⁱ 創価大学学士課程教育機構 教授

ⁱⁱⁱ 創価大学教職大学院 教授

^{iv} 創価大学学士課程教育機構 准教授

^v 創価大学看護学部 准教授

^{vi} 創価大学文学部 准教授

^{vii} 創価大学学事課（国際教養学部設置準備室）

^{viii} 創価大学学事課 主任

1 センター構想の背景

1-1 能動的学習のニーズ

大学教育のユニバーサル時代を迎え、学習能力・学習ニーズ・学習意欲など広範にわたり学生の多様性が顕著になっている。多様な学生を受け入れつつ、大学には一定水準の教育成果が求められている。今世紀に入り出された大学教育に関する中教審の答申は、総じて大学の教育力向上あるいは大学教育改革の必要性を強調している。日本と同様に大学教育がユニバーサル段階に入っている米国において、教育効果が顕著な7つの教育方法（High Impact Practices）

をアメリカ大学協会（AAC&U）がまとめている。そこでは学生を主体的・能動的にさせる体験型の教育方法として、PBL（Project-Based Learning）やサービス・ラーニングと呼ばれる学習活動が注目されている。

サービス・ラーニングはわが国においても1990年代後半より注目されるようになった。2002年度中教審答申に、「大学などにおいては（中略）正規の教育活動として、ボランティア講座やサービス・ラーニング科目、NPOに関する専門科目等の開設やインターンシップを含め学生の自主的なボランティア活動等の単位認定等を積極的に進めることが適当である」等と述べられている。その後、学生の自主性を伸ば

1 2012年春、学士課程教育機構内にサービス・ラーニングなど参加・参画型の授業外学習活動を支援する組織体制の在り方を検討するワーキンググループがつけられた。本稿は、同年12月に提出されたワーキンググループ答申（報告書）をまとめたものである。

す取り組みに対する文部科学省の支援政策は、大学教育改善推進事業として展開される。関西国際大学の「初年次サービスラーニングの取り組み～学士課程における複合的・重層的サービスラーニングの展開～」(2008年度採択)、同志社大学の「プロジェクト・リテラシーと新しい教養教育～課題探求能力を育成するPBL教育の方法論的整備～」(2009年度採択)など、GP事業においてもサービス・ラーニングやPBLをキーワードとした教室外の活動を重視する実践が数多く採択されている。また、2007年度から2009年度にかけて経済産業省が実施した、「社会人基礎力育成・評価手法開発事業」では、19の大学がモデル校として採択され、PBLを中心としたアクティブラーニングを通しての社会人基礎力の育成と評価を試みている。

さらに、2012年6月に出された大学教育改革プランでは、地域再生の核となる大学づくり、いわゆるCOC(Center of Community)構想の推進が大きく強調された。地域との連携を発展・深化させる取り組みは本学にとって重要であり、サービス・ラーニングのような実地学習を支えるセンターの設置検討は時代の要請のように思われる。

1-2 本学の現状

本学では学習者の多様化に対し、2000年に教育・学習活動支援センター(Center for Excellence in Teaching & Learning, 以下CETLと略す)を設置し、以来、CETLを中心にFD活動を進めてきた。その中で、2008年には三重大学高等教育創造開発センターが取り組んでいるPBLについて勉強会を持ち、同年の全学FDフォーラムでは静岡県立大の事例紹介を中心にPBLに関する分科会を開催した。これらは2010年のカリキュラム改訂に際して経営学部のグループ演習開設の布石となった。さらに、2014年のカリキュラム改訂に向けて、2012年1月には広島大学のハーモナイゼーションPBLと呼ばれる手法を体験的に学ぶワークショップを開

催した。

また、八王子市内の大学が連携した現代GP「八王子未来学」プロジェクト(2007年度採択)への参画を機に、地域との連携が進み、いくつものプロジェクトが企画・推進されてきた。行政側も学生の町興しに期待し、その声を吸い上げる場を設けるようになった。経済学部の西浦ゼミはPBL型の手法を取り入れ、八王子のまちづくりコンテストで市政提案を行い4年連続で優勝をしている。その中でも、2008年12月のまちづくりコンテスト「学生と市長とのふれあいトーク」で最優秀賞を獲得した「学生手作りの食育絵本の作成プロジェクト」は市の共同事業として実現し、八王子市内の約70小学校に配布され、市長から感謝状が届けられた。加えて、文学部の社会調査実習Ⅰ(担当:小林和夫)、社会調査実習Ⅱ(担当:井上大介)、教育学部の宮崎ゼミなど、授業の一環として地域連携を進める取組も、少数ながら開講されている。

インターンシップに関しては、キャリアセンターを中心に様々な企業インターンシップ先が開拓されている。さらに、経済学部の海外インターンシップ、教育学部の学校インターンシップなど、専門科目として単位化されたプログラムも整備されてきた。加えて、今までも課外では様々なボランティア活動が自主的に取り組まれてきたが、東日本大震災を機に、2011年度後期より「社会貢献とボランティア」という共通科目(2単位)が新設されるなど、ボランティア活動の単位化も試行されている。同科目では、ボランティア体験に加えて、事前講習、計画書の作成・指導、日誌や小論文の作成を組み合わせることで教育効果を高めようとしている。

このように実地体験型の学習は学部や部局あるいは教員個人が主導して取り組まれてきたが、現在のところ大学側が組織的・包括的にそれらを調整・一元管理するものにはなっていない。地元地域との関連を重視したCOCへの要

請が大きくなる中、本学としては地域に題材を求めたPBL／サービス・ラーニング系科目の増加が急務である。さらに、能動的学修としての成果を保証するために、既存科目の内容整理と厳格な単位化の促進が求められる。こうした学内外のニーズを背景に、2014年度のカリキュラム改訂に向け、授業外での体験学習を単位化する仕組みや支援体制を検討する必要性が認識され、ワーキンググループ（以下WGと略す）が結成された。

2 調査と検討

本学におけるセンターの在り方を検討するにあたり、WGでは国内で先行するいくつかの大学の取組を聞き取り調査することにした。本節では、まず調査から得た知見について検討し、次に本学における実地体験・社会貢献型学習の捉え方を整理する。

2-1 調査のまとめ

2012年8月から12月にかけて、WGのメンバーが手分けして訪問、聞き取りを行った。調査した大学は、関西国際大学、立命館大学、早稲田大学、立教大学、フェリス学院大学、千歳科学技術大学の6校である。各大学の特徴を以下にまとめる。

関西国際大学

関西国際大学では、初年次教育の中核にサービス・ラーニングを位置付けている。1年次前期に選択必修化している「サービス・ラーニングI」は、社会貢献活動を通じて人間関係調整力と自己発見力の育成を目指している。サービス・ラーニングIを踏まえ、専門基礎知識の統合化を意図して、座学（通常の授業科目）と教室外活動（サービス・ラーニング）を連関させたプログラムを年次進行で用意している。特徴的なのは、サービス・ラーニングを共通科目ではなく、学科専門科目に置くことで、学科専攻

の複数の科目との連携を可能にしている点である。なお、サービス・ラーニングの運営組織として、サービスラーニング室を設けている。

立命館大学

立命館大学では、1999年より産業社会学部で開講したボランティアコーディネーター養成プログラムが発展し、2004年にボランティア・センターが設立された。その後、2008年の共通教育推進機構の設立と同時に、サービス・ラーニングセンターと名称を変更した。現在、ボランティアコーディネーター養成プログラム（5科目10単位）と共に、教養科目としてシティズンシップ・スタディーズI（2単位）、地域参加学習入門（サービスラーニング入門）（2単位）など、複数の科目に900名が履修登録している。正課プログラムを中心に、センターが運営する形でインターンシップやボランティア学習を含むサービス・ラーニングを提供している。

早稲田大学

建学の精神に基づき、大学として社会に貢献できる人材を輩出する目的で、学長の肝煎りで2002年にWAVOC（早稲田大学ボランティアセンター）は開設された。全学に開かれた共通科目としてのオープン科目は単位認定され、様々な領域のボランティアに関する知識を座学として学ぶ。そして、関心を持つ領域のボランティアに参加するためのプロジェクト科目が複数用意される。ただし、プロジェクト科目の選択は任意であり、単位認定もなされない。たとえば、座学であるオープン科目「環境とボランティア」を履修し（200名程度）、環境保護に関心をもった学生がプロジェクト科目の中から任意に「エココミュニティ・タンザニア」というプロジェクトを選んで参加（20名程度）している。企業からの寄付金によって運営されるプロジェクトもあり、大規模なボランティア・センターである。

立教大学

立教大学ではボランティア・センターとは別にサービス・ラーニングセンターの開設を準備している。調査訪問時点（2012年8月）では、まだ新センターが構想段階であることから、伝統ある立教大学ボランティア・センターの活動についてインタビューした。共通科目にボランティア入門を開講している他は、オリエンテーション期間中にセンターの紹介を行うのが、正課との関係である。センター独自のボランティアプログラムを持つが、それ以外はセンターに登録している外部団体からのボランティア募集情報を学生に紹介する程度である。

フェリス女学院大学

奉仕・体験活動を重視する2002年の中教審答申と、ボランティア支援組織についての学生側の要望を踏まえ、2003年にボランティア・センターが開設された。ボランティア・センターは、ボランティア活動を希望する学生の間合せや相談に応じ、ボランティア活動場所とのマッチングを行う。また、モニタリングを通して、活動中の学生を支援し、活動状況を知ることと並んで、活動先で得られた経験の共有化に努めている。活動終了後は、学生による自己評価を促し、リフレクションを通して学生の成長を目指している。企画・運営に関して学生スタッフを積極的に育成・活用しているのが特徴的である。

千歳科学技術大学

千歳科学技術大学では、サービス・ラーニングというより、学内インターンシップ型の学生参加を組織化している。もともと学内の事務処理ニーズに応じたプログラム開発を課題として行うPBLを、課外活動にまで拡張した取り組みである。このラボに参加した2年生が、学外からのニーズ（たとえば高校生向けのインターネット教材開発）にボランティア（あたかもクラブ活動のように）で取り組む。すでにラボを

経験した3年生がリーダーとして面倒をみる。そのリーダーたちを統括するのが4年生であり、彼らはインターンとして責任を与えられる。はじめは自分でアプリを開発したいと思って参加したラボ体験から、チーム作業を経験し、上級生になってリーダーシップを磨く一連の体験学習は、学生を大きく成長させ、就職活動に良い影響を与えている。

2-2 本学のサービス・ラーニング的取り組み

本年8月末に出された中教審大学分科会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、アクティブラーニングの例としてサービス・ラーニングを挙げている。アメリカの国立サービス・ラーニングクリアハウスのホームページでは、サービス・ラーニングを「学習経験を豊かにし、市民としての責任を教え、コミュニティを強化するための教示と省察を伴う、意味ある社会貢献を統合する教授と学習の方略である」と説明している。確かに、大学が拠って立つ地域に貢献し、地域社会との協働を通じて学生の成長を図ろうとする教育実践は、ますます重要になっている。

宮崎ら（2013）はサービス・ラーニングの実践を、①学生の研究課題と社会貢献が関連している純粹型、②調査や研究をもとに社会貢献を進める学科ベース型、③地域の課題を解決する過程で学んだことを授業理解に活用する課題解決型、④既習事項を実社会の中で総合的に実践し、学びをさらに深める総括型、⑤職場体験を学習に活かすインターンシップ型、⑥実地調査の方法を実践的に学ぶ実地調査型、という6つの類型に整理している。いずれの型も、大学で学んだことの活用、そして活用を通じての学習の深化あるいは発展が意図される。ここに、サービス・ラーニングが大学の単位として認められる大きな理由がある。

宮崎の類型に、本学における現状を当てはめ、表にまとめた。いくつかの学部の複数のゼ

ミが純粋型と思われるプロジェクト学習を基調としている。本学で学科ベース型に近い取り組みとして経営学部のグループ演習がある。1年後期もしくは2年前期に履修が義務付けられた科目だが、学生は2年次以降の専門科目学習の導入として、経営学に関連するテーマについてグループで調査し発表する。ただし、発表内容が必ずしも社会貢献に結び付くとは限らず、サービス・ラーニングよりPBLと考えられる。課題解決型に近いものに、共通科目の「社会貢献とボランティア」がある。これはボランティアとして社会貢献することが主目的であり、その体験を後の学期でどのように生かすかは明確ではない。必ずしも学部・学科で学んだ知識の活用は必須とされない。

総括型に合致するものも見あたらない。教育学部の学校インターンシップは、結果として総括型になることも考えられるが、多くの場合、学生が主体的に既習事項を活用する役割は与えられていない。インターンシップ型も、キャリア科目のインターンシップでは社会貢献が目的とはされず、サービス・ラーニングと位置付けるのは難しい。むしろ経済学部などが行っている海外インターンシップが、この類型に近いと思われる。実地調査型に近似の取り組みとしては、文学部の「社会調査実習Ⅰ・Ⅱ」がある。

とくに、社会調査実習Ⅰ（新カリキュラム名：サーベイ調査実習）では、2009年以来、創価大学生の勉学、社会・生活意識、クラブ活動など、学生の実態を学生自身が調査して計量的分析を行い、公開で改善点の発表を行っている。しかし、学外の社会貢献までを射程に入れた取り組みとはいえない。

2-3 本学におけるサービス・ラーニングの捉え方

今回の聞き取り調査では、サービス・ラーニングに限らず多様な名称で地域と連携する、様々なアクティブラーニングが実践されている実態が明らかになった。たとえば立教大学のボランティア・センターが支援するボランティア活動は、地域から必要とされる活動ではあるが、社会貢献から何かを目的的に学ぶというより、役立たせていただくという意識が強く、カリキュラムとの接続は弱い。千歳科学技術大学の場合、カリキュラムとの接続は強く、地域のニーズに応える活動ではあるが、学生たちが進んで地域のニーズを探り、プロジェクトとして取組むというより、先輩にリードしてもらってコンピュータプログラムや電子教材づくりを楽しみ、結果として地域に貢献しているという側面が強い。フェリス女学院大学は、先輩が後輩

表 本学のサービス・ラーニング系科目

サービス・ラーニングの類型	サービス・ラーニングではないが、開講科目の中で類似のもの
①純粋型： 学生の研究課題と社会貢献との関連づけ	西浦ゼミ・宮崎ゼミ（専門科目必修：2・4単位）
②学科ベース型： 調査や研究をもとに社会貢献	経営学部グループ演習（専門科目選択必修：2・4単位）
③課題解決型： 地域の課題を解決する過程で学んだことを活用	社会貢献とボランティア（共通科目：2単位）
④総括型： 既習事項を実社会の中で総合的に実践	学校インターンシップ（専門科目選択：2・4・6・8単位）
⑤インターンシップ型： 職場体験	インターンシップ・海外インターンシップ・海外ボランティア
⑥実地調査型： フィールド調査方法の実践的理解	社会調査（専門科目選択：2・4単位）

の面倒をみる活動自体がセンターの活動の中に組み込まれており、学生参画の教育プログラムとしての色彩が強い。

立命館大学の場合、単位修得型のボランティア学習からスタートし、地域貢献を目的とするサービス・ラーニングやインターンシップにまで、プログラムを展開している。早稲田大学でも単位認定の科目からスタートし、単位認定されないボランティア活動に向かって、学生の自主性に任せた仕組みになっている。一方、関西国際大学は初年次教育の一環としてサービス・ラーニングを導入し、単位認定を前提とした科目として積極的にカリキュラムの中に位置づけを図っている。

このように社会貢献やボランティアを通じた学習であるサービス・ラーニングといっても、そのプログラムは多様である。宮崎ら（2013）はサービス・ラーニングの多様性を認めつつ、①実社会・地域において、必要とされる貢献活動であり、地域からの支持あるいは関与が期待されるものであること、②学校教育のカリキュラムと統合し、それを発展させるものであること、③体験の振り返りを含むよく計画されたプログラムをもつこと、の3つがサービス・ラーニングの共通要件として強調されるとしている。

今回の調査では、これら3要件を十分に満たしていないものの、学生たちは能動的に学修するアクティブラーニングの範疇に入るものが多かった。また、本学で展開されているサービス・ラーニング的な取組も、必ずしも3要件を満たすものではない。そこで、本学では正統的なサービス・ラーニングを含めて、より広義な実地体験型のアクティブラーニングを推進するセンターの創設を目指すのが適切と考える。

3 提案

前節で現状を概観したが、一過性のイベントとしての扱いは別にして、カリキュラム上に設

置された科目は継続性が必要である。履修要項に科目名があるにもかかわらず、当該年度学生が在籍期間中に一度も開講されない科目であってはいけない。プロジェクトを行う科目を開設する以上、それに相応しいプロジェクトを常時用意する必要がある。

プロジェクトによっては学期を超えて長期に続くものも考えられ、場合によっては先輩から後輩に引き継がれるケースもあろう。これはサービス・ラーニングのように、地域ニーズの探索からはじめて、プロジェクトを創出するタイプのものだけでなく、地域や企業のニーズに応じたプロジェクトでもありうることであろう。それでも学期内に評価可能な成果を出せるように調整する必要もある。特に、学期をまたぎ、あるいは複数年次にわたる長期のプロジェクトでは、関わる教員も学生も個人単位では継続性が担保できない。センター設置が必要な理由の一つである。

今回取材した大学では、事前に企業や地域からプロジェクトのテーマを募集し、あるいはセンターや担当者が地域や企業と一緒にプロジェクトを創り出し、複数のプロジェクトを用意して学生に選択させる取り組みが一般的であった。当初は教職員の個人的繋がりである取り組みであっても、組織として相手方と新たな繋がりを持つことで、特定の教員個人に属するプロジェクトから、より多くの教員や学生が利用できるプロジェクトに整備・発展させることができる。立教大学（経営学部）や京都産業大学（コーオペ教育）などに代表される企業ニーズに対応したPBL、あるいは同志社大学（PBLセンター）や関西国際大学（サービス・ラーニングセンター）などに見られる地域ニーズに対応し、取り組む期間やゴールが明確な複数のプロジェクトを用意するためには、複数のプロジェクトを調整・統括する組織的支援が必要である。

そこで、2014年度のカリキュラム改訂に合わせて、2013年度中に新規科目の開設準備や既存の

科目の改良を行い、2014年度からの新カリキュラムを支援する形で、サービス・ラーニングを含む実地体験・地域貢献型学習を推進するセンター（仮称 Service Learning Center: SLC）の開設を提案する。

開設に当たっては、中教審大学審議会が推奨するPBLやインターンシップなど、多様なアクティブラーニングを積極的に支援することで、学生だけでなく教員にも教室と現場、大学と実社会との関連を意識させたい。また、学生の体験を学習に変える指導方法をFDとして教員に紹介・訓練したい。そのためにSLCはCETLとの協働が必要不可欠であり、学士課程教育機構内にCETLと同格もしくはCETLの下部組織として設置するのが妥当と考える。

SLCの機能

SLCは当面、大きく2つの役割を担うこととする。

①共通科目内の実地教育・コミュニティ連携型学習活動の支援

専門科目におけるPBLやインターンシップは学部教育の責任で実施するものとし、SLCは直接の運営や支援は行わない。ただし、学外のプロジェクトニーズに関する全学的な情報共有を進め、必要に応じて学部間のプロジェクトの調整など、学士課程全体としての実地教育・コミュニティ貢献学習の普及・推進を図る。

学士課程教育機構内にSLCを設けることで、共通科目にサービス・ラーニングやボランティア学習の概論科目を置くことができる。早稲田大学や立命館大学のように、導入としての座学を用意することが、広範な学生の参加を促すことになろう。

②学習活動記録システムの提供

実地・実習体験を学習体験として振り返り、記録するシステムを提供する。個人情報保護に留意しつつ、先行プロジェクトの記録、とくに先人の取り組みから学ぶことは、自分たちのプ

ロジェクトの遂行に役立つだけでなく、個々の学生の学びを深める上でも有益である。

また、順次システム構築を進めることで、ボランティアやインターンシップの記録や振り返りも含めたAuthentic Learning Portfolioを学習データベースに組み込み、就職活動などにも役立てたい。さらに、このPortfolioをもとに経験を単位化するためのコンサルテーションの提供も将来の課題としたい。

参考文献

富田沙樹・近森節子・徳永寿老・真田睦浩
(2011) 立命館大学における「サービスラーニング」モデルの構築 大学行政研究4号、33-48.

National Service-Learning Clearinghouse ホームページ (2012年12月検索) <http://www.servicelearning.org/what-is-service-learning>

宮崎猛、伊藤章、眞所佳代 (2013) 「サービス・ラーニングにおけるコミュニティインパクト（貢献活動への影響）への捉え—一日米の高等教育機関への調査を基に—」 The Journal of Learner-Centered Higher Education 第2号、5-24.

プロジェクト・アドベンチャーを援用した アクティブ・ラーニングの可能性 —グループ演習での実践を通して—

Practices of Active Learning assisted Project Adventure Method : Case of Exercise Classes

安田 賢憲ⁱ 寺中 祥吾ⁱⁱ

ⁱ創価大学経営学部 准教授

ⁱⁱプロジェクト アドベンチャー ジャパン

1 はじめに

90年代初頭、先進国には知識が経済活動の基盤であり、資本となる、いわゆる「知識社会」が到来していると指摘したドラッカー（1989）は、教育機関について以下のような警鐘を鳴らした。

「何を教え、何を学ばせるか。どのように教え、どのように学ばせるか。学校教育と学校の顧客は誰か。社会における学校の役割はいかにあるべきか。これらの問いに対する答えすべてが、今後数十年の間に劇的に変わっていく。実際のところ、学校教育と学校ほど、根本的な改革を迫られている機関は他にない¹。」

20年以上前の彼の慧眼は今まさに日本において現実のものとなっている。戦後、当時の年齢層の10%程度が大学進学する段階から、今や進学率は50%を大幅に越え、2007年度には、大学進学希望者数を日本の大学全体の受入可能数（入学定員）が上回る、すなわち、「大学全入」時代が到来している。こうした事情の背景でドラッカーが指摘するように、社会は工業化社会から知識社会への移行が進展し、大学は知識社会で活躍する人材育成の機関として大きな期待を背負うに至っている。とくに企業では基礎学力に加え、「社会人基礎力²」や「学士力³」といった汎用力（Generic Skills）を身につけている人材の輩出を期待している。

社会人基礎力とは、2006年に経済産業省が提唱しはじめた概念で「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力から

1 P.F. ドラッカー『ポスト資本主義社会』ダイヤモンド社、1993年、345頁。

2 経済産業省のHPより（<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>）

3 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会「学士課程教育の再構築に向けて」2007年、16頁）。

（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/071017/001.pdf）

構成される「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」と定義される。

学士力とは、2007年9月30日に中教審大学分科会制度・教育部会の学士課程教育の在り方に関する小委員会が考案し、文科省が提唱しはじめた概念で「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つの能力から構成される「学士課程を修了し、学士号を授与される誰もが、専攻する学部・学科に関わらず身につけているべき能力」と定義できる。

こうした諸能力を身につけた人材を育成するための方法論はさまざま考えられるが、2012年8月28日に出された中教審大学教育部会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」には、「学士課程教育の質的転換」に向けた教育方法の改善策として、アクティブ・ラーニング（能動的学習）の導入・推進が強く謳われている。アクティブ・ラーニングとは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称である。学習者が能動的に学習することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用力の育成を目指している。アクティブ・ラーニングには課題発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれ、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等は有効な方法論とされる。

アクティブ・ラーニングに関連する議論の中では、上記のような方法論に注目が集まる傾向にある。アクティブ・ラーニングと言って、学生が教員に言われるがまま受動的にグループ・ワーク等を行っていたのでは、目指している実践知としての汎用力の育成は難しいだろう。方法論の議論や実践の積み重ねと合わせて、その方法論の効果を最大化するための教員の指導法について議論を深めてゆくことが必要であろう。

さらに、少人数のグループを活用して実施される形態のアクティブ・ラーニングでは、構成される集団の様相によっては学習効果に差が生まれてしまうという課題もある。石田（2005）は、学業に関連した態度や行動における友人からの影響に焦点をあてた研究をレビューした中で、友人間の類似性や仲間集団の同質性を検討した研究結果から、「友人からの影響は友人のもつ特徴によってプラスにもマイナスにも作用し得る」とまとめている。つまり、グループワークを行う際の集団の様相によっては、学習動機や学習効果を阻害する要因として作用する結果を招いてしまう場合があるということである。

本稿では、アクティブ・ラーニングを活用した学習の効果を最大化するための指導法という観点と、少人数のグループを活用して実施されるアクティブ・ラーニングにおいて学習を促進するグループ内の関係形成という観点から、プロジェクト・アドベンチャーが持つ可能性について考察した上で、本学経営学部のグループ演習における実践を紹介したい。

2 プロジェクト・アドベンチャー（PA）とは

プロジェクト・アドベンチャー（以下PA）は、アウトワード・バウンド・スクール（OBS）というロッククライミングや海・山への遠征などのアウトドアアクティビティを利用した冒険学校の考え方を学校教育の中に持ち込むことを企図して、1971年に設立された。その後、学校教育はもとよりカウンセリングや矯正教育などへの広がりを見せ、近年では企業研修、スポーツチームのチームビルディングなど、様々な分野に応用されている。

「仲間づくり」の手法として認知されている側面もあるが、PAプログラムの主たる目的は「肯定的な自己概念の形成」であるとされている。その目的に向かって「信頼関係の確立」を基本的な構成要素としてプログラムを立案す

る。つまり、グループの信頼関係は、グループの成員一人ひとりの成長の手段である。Jim (1997) は、PA における自己概念の向上について、「成功を体験できるように計画された冒険活動によって、失敗を繰り返す悪循環から抜け出し、自分に自信が持てるようになると考えている。そして心の成長に欠かせない『冒険』にあえて挑戦しようとする勇気を持つことができる。」と述べている。そういった成功体験や冒険への挑戦を支えるのがグループ内の信頼関係である。PA の活動では、身体的な信頼関係を入口に心理的・社会的な信頼関係を構築してゆく。言い換えると、冒険プログラムによるアプローチの長所は、信頼関係を『実践する』原理が備わっている、ということである。体験を通して信頼関係について学び、体験の中でその信頼関係を実践することでグループに信頼関係が構築されてゆく。学校教育の場では、PA の考え方や指導法を援用したり、PA の活動（アクティビティ）を実践したりして、集団の人間関係・信頼関係を構築しながら、一人ひとりの成長につながる挑戦を促進する。ここで言う冒険とは、野外をフィールドに行うような身体的に負荷の高い挑戦だけではなく、他者と関わり合ったり、自分自身の内面と向き合ったりするような、心の冒険も含んでいる。

日本においては、1995年にプロジェクト・アドベンチャー・ジャパンが設立され、PA の普及と日本の文化や制度に合ったプログラムの開発・実践を進めている。

3 PA にみる “activeness” を引き出す要素

3-1 アクティブ・ラーニングにおける “activeness”

アクティブ・ラーニングは明確に定義づけられた学習方法ではなく、実践者・研究者の立場によって捉え方は様々である。三浦 (2010) は、「比較的明確な定義的表現を参考にしながら、実践者である教師が個々に自らの授業の実

態、あるいは実践したい授業の在り方に沿うように、“My version” の定義を編み直せばよい」とさえ述べている。

アクティブ・ラーニングと PA の交点を探るといふ本稿の趣旨のために、アクティブ・ラーニングにおける “activeness” 概念の検討を試みた須長 (2010) の研究を参考に、PA によって促進したい “activeness” について操作的に定義したい。

須長 (2010) は、“activeness” を能動性、活動性、学習への関与、主体性、当事者意識、自律性という概念において検討し、それらの関連を整理している。その中で、「学士課程のカリキュラムという観点からアクティブ・ラーニングを捉えた場合、まずは主体性や当事者意識を引き出すことを重視し、学習への動機付けを高めることで、学習過程への関与の深さを高めることを足がかりにしながら、次第に関与の広さ、全一性を高めてゆく、というゆるやかな流れが望ましいように思われる。」と述べている。ここでは「主体性」について、「本人が望んでその状態にあるとき、つまり学習に対して肯定的に関与している場合に、主体的な学習が成立している」として、主体的であるということが学習活動に自ら参与しようとする内発的動機付けを与えると述べている。一方、「当事者意識」を持つとは、「その学習内容および結果に対して学習者がなんらかの責任を負っており、さらにその責任を意識しているとき」であるとし、当事者意識を持つということがその学習活動に参与しようという外発的動機付けを与えると述べている。そして、この両者は動機に関する相補的なものである、とまとめている。つまり、「したい」という主体性と、「しなければならない、せざるを得ない」という当事者意識が両輪となって、アクティブ・ラーニングを含めた学習への動機付けを高める。そうして学習への動機が高まることで、次第に学習過程への関与（活動の量と広さ）が高まっていく、という “activeness” のプロセスを示している。

そのプロセスを明示したうえで、アクティブ・ラーニングが学士課程を貫くプログラムとして学年次や科目順に即した流れを持たせる試みが必要であるとマクロな視点での問題提起をしている。

このようなマクロな視点は、学士教育の充実に必要不可欠である。同時に、須長が述べる「主体性」と「当事者意識」を引き出すような授業実践というミクロな視点についても、さらに検討していく必要がある。アクティブ・ラーニングの一授業というミクロな視点において、「せざるを得ない」という当事者意識を引き出す最も基本的な要素は、「学習プロセス（アクティブ・ラーニングの内容）」である。当事者意識を引き出す学習プロセスとは、学生のプレゼンテーションをもとにした授業や、一人ひとりが役割を持って行うグループ・ワーク型の授業などのように、一人ひとりの学習者が参加しなければ成立しない、もしくはうまくいかないような授業構成ということになる。こういった「参加せざるを得ない」という学習プロセスの構造を準備することが、ミクロな視点におけるアクティブ・ラーニングの主要な検討課題である。溝上（2007）は、アクティブ・ラーニングを導入する授業実践の検討は、「学習プロセス（アクティブ・ラーニングの内容）」と、「学習の質を高める工夫」に大別される、としている。その中で、知識習得の学習とアクティブ・ラーニングとが別物であるという学習観が根深い問題となっていることを指摘し、「（アクティブ・ラーニングのような）与えられた場では生き生きと学習するが、伝統的な講義のなかでは今まで通り、ということが決して珍しくはない」と述べている。この指摘は、アクティブ・ラーニングの実践者であれば、誰もが頷ける指摘であろう。これは、アクティブ・ラーニングという学習活動が動機づけられているものの、

学びそれ自体が動機づけられてはいないことを意味している。それゆえ、学びそれ自体に対する動機づけを高めていくための第一歩として、前述のようにアクティブ・ラーニングの学習プロセスによって「せざるを得ない」という当事者意識にアプローチしながらも、内的動機づけである「したい」という主体性を強化していくことが必要である。

ここからは、アクティブ・ラーニングにおける“activeness”を須長の概念整理から「主体性と当事者意識」に限定し、「学びそれ自体」への動機づけを高めるために、アクティブ・ラーニングによって準備された「せざるを得ない」という当事者意識から、「したい」という主体性を強化していくために、PAの考え方や指導法の応用について詳述する。

3-2 “activeness”を引き出す構造 ～体験学習のサイクル

PAは、「体験学習」という立場をとっている。星野（2005）は体験学習について、「私たちが日常生活の体験から、あまり意識せずに学んでいる学び方を、教育方法として構造化したもの」と語っている。この構造化の最たるものが、「体験学習の循環過程（サイクル）」である。実践者や研究者によって表現は様々あるが、体験から気づきや学びを取り出し、それを次なる体験に備えて分析・概念化して、別の機会に試行するというプロセスを巡りながら、自らの学びを自らで促進してゆくために「学び方を学ぶ」ことを主眼においたものである。PAではこの体験学習のサイクルを4段階に分類している⁴。

1. 実体験

実際の体験・活動。アクティブ・ラーニングにおいては学習プロセス（内容）のことである。

4 プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン編著『グループのちからを生かす－成長を支えるグループづくり』みくに出版、2005年。／菊池直子「体験学習サイクルを用いた授業の試み－実践報告1」仙台大学紀要第35号、2003年、15-21頁。

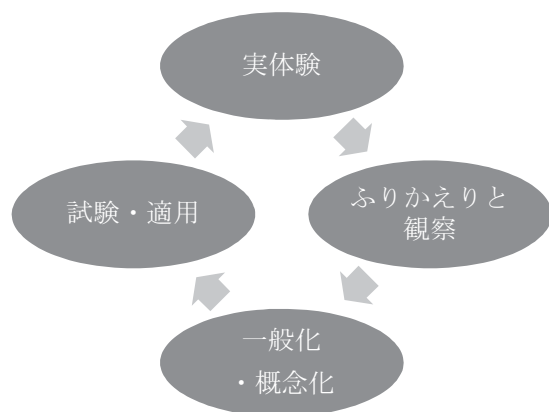


図1 PAの体験学習の循環過程

出所) プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン編著『グループのちからを生かすー成長を支えるグループづくり』みくに出版, 2005年。

2. ふりかえりと観察

体験の中で起こっていたこと、事実を導き出す段階。ふりかえりの糸口として行動や発言などを再認識する。

3. 概念化・一般化

前段階の事実認識に関しての意味づけ。事実に対して解釈し、意味づけ、関連を見出す。

4. 試験・適用

事実の再認識と、その解釈・意味づけから、次の行動にどのように応用していくかを考える。この段階を経て、新たなサイクルへと展開して初めて、このサイクルはらせん状に上昇してゆく。

このサイクルの中で、気づきから学びを生成し、その学びを実際に活用可能なものに整えて、実際場面での活用を繰り返しながら実践知・活用知として身につけてゆくことを目指す。ここでは、学習内容と同時にプロセスも学んでいる。どうすれば学びを意識化でき、意識化した学びを解釈・意味づけし、それを応用するためにどうしたらよいか、という過程を繰り返す中で「学び方を学んで」いくのである⁵。

アクティブ・ラーニングの学習プロセスに

よって「せざるを得ない」という当事者意識を高めた上で、この体験学習の構造を用いることで学びを可視化し自身の学びを認知すること、学んだことを次の課題に適用できたという成功体験によって、次第に学習に対する主体性が生まれる。「せざるを得ない」という当事者意識から「したい」という主体性への移行である。多くのアクティブ・ラーニングでは、体験学習のサイクルにおける「実体験」の部分に留まっていることが多い。プレゼンテーションを行う、そのために様々な媒体を通じて情報を収集する、グループで情報を精査したり討議したりする、そのような過程の中で何が起こっている、どのような気づきや学びが潜んでいるかについては無意識的である⁶。この潜在した気づきや学びに目を向ける構造が体験学習のサイクルである。アクティブ・ラーニングを「実体験」で終わらせることなく、体験学習の構造を意識・援用して潜在する学びを取り出すことで、当事者意識から主体性への移行を促す。では、体験学習の構造を活かすために、教員はどのような支援ができるだろうか。

3-3 “activeness”を引き出す関わり方 ～ファシリテーション

PAのプログラムを実施する際の関わり方を総称して、「ファシリテーション」と呼ぶ。ファシリテーションは広範な概念で、分野によっても使い方は様々である。PAにおいても、ファシリテーションと総称する関わり方の幅は相当に広い。ここでは、前述した体験学習の構造を活用するという視点でファシリテーションの側面に光を当てたい。

前項で、アクティブ・ラーニングに体験学習の構造を援用することで、当事者意識から主体性へと導く方策を提起した。その際に鍵となるのが、このファシリテーションである。ここで

5 体験学習のサイクルの構造を当てはめた授業の実践事例としては、菊池（2003）がある

6 ここで言う学びとは、①学習内容と手段（獲得した知識・経験、情報収集の仕方、プレゼンテーションの方法など）と、②学習を共にする他者との関わり方、の双方を指している

言うファシリテーションとは、「学生が自ら体験学習のサイクルをまわっていくためにガイドすること」という狭義のファシリテーションのこととする。これは、「プロセシング」とも呼ばれる。難波（2007）は、Gass（1993）の記述を応用し、プロセシングについて以下のような流れで捉えられると述べている。

- 1) これから起こるイベントや体験について、学習者に何かしらの気づきを促す
- 2) 体験をしているときに新たな発見や気づきから変化を意識させ助長する
- 3) 活動を終えた時点で、振り返り、分析、解説や体験について話し合う機会を提供
- 4) 体験の中で起こった変化をその後の日常生活の中でどのように生かして取り組んでいくか、変化を自覚する方向に向ける

このプロセシングは言い換えると、「ふりかえりの支援」と言うことができる。ここで言う「ふりかえり」とは、学習者が体験学習のサイクルにおける「ふりかえりと観察」、「概念化・一般化」、「試験・適用」のサイクルを巡ってゆくことである。体験学習のサイクルをガイドしていくプロセシングにおいて、いつ・何について・どのようにふりかえるか、を支援することは重要である。前項では、学びを可視化するという視点で「学習の内容と手段」についてふりかえることを取り上げたが、グループで行うアクティブ・ラーニングにおいては、「共に学習活動を行うグループの関わり合い」についてふりかえることも重要な意味を持つ。この学習の成果と学習を行うグループの環境は学びの両輪であり、相互に作用しながら高まってゆく。

「学習内容とその手段」、「グループでの関わり合い」の双方についてふりかえり、学びを生成するプロセシングの基本的な流れについて紹介する。先の体験学習のサイクルの中で「実体験」と呼ばれるアクティブ・ラーニングを含む授業内容がある。次の「ふりかえりと観察」は、「“What?”」の段階」と考える。何が起こったのか、どんな行動があって、どんな言葉が聞

こえたのかという事実をみつめる。「グループでの活動の中でどんなことがあった?」、「どんな言葉が聞こえた?どんな行動がみえた?」というような問いかけが助けになるかもしれない。次の「一般化・概念化」は「“So what?”」の段階」として、どんな気持ちだったのか思い出したり、見つめた事実を解釈したり、自分たちにとっての意味を考えたりする。「どんなふうに感じていた?」、「みんなにとってどんな時間だった?それはなぜ?」、などという質問が学生の思考を促すだろう。最後の「試験・適用」は「“Now what?”」の段階」で、次の体験につなげるためにどうするかを考える。「今の体験の中で、何が次の授業につながりそう?」などのように、次の行動を誘発するように具体化する。適用の場を準備しつつ、その適用の場に向けての導線を引く。

このプロセシングは、ファシリテーターとしての教員の問いかけという直接的な関わりによって行われており、専門ゼミや少人数でのプロジェクトベースの学習などで実施できる。しかし、実際は大人数で行われる授業がほとんどである。この場合に、上記のように一つひとつ問いかけによってガイドしてゆくことは現実的ではない。その場合は、一人ひとりの学生にふりかえりのシートやジャーナル（日記）を書いてもらうことで、プロセシングを行うことも可能である。この具体的な実践に関しては実践報告にて後述する。

3-4 “activeness”を引き出す集団の環境 ～フルバリュー・コントラクト

石田（2005）は、学業に関連した態度や行動における友人からの影響に焦点をあてた研究をレビューした中で、友人や仲間集団の影響に関して、以下のふたつの領域で検討されていると述べている。

- (1) 友人からの受容や道具的、情緒的なサポートが学業への動機づけや学業達成に及ぼす影響を検討したもの

(2) 友人間の類似性や仲間集団の同質性を検討したもの

(1)に関しては、「正の関連が指摘されていることからプラスの影響が示唆される」と結んでいる。つまり、集団内の受容的でサポートし合える環境が学業達成に肯定的に作用する、ということである。(2)に関しては、「友人からの影響は友人のもつ特徴によってプラスにもマイナスにも作用し得ることを意味している」とまとめている。集団の同調圧力等により、学業に対して肯定的な態度や行動を示す集団ではより肯定的な態度や行動をとりやすくなり、否定的な態度や行動を示す集団ではより否定的な態度や行動をとりやすい、ということである。このことは、学習者の“activeness”を引き出すための集団の環境を考える際の大きな示唆に富んでいる。

学習を行うグループに受容的でお互いにサポートし合える環境があることは、直接的、間接的に学習効果を高める作用をもたらす。

直接的な作用としては、お互いに聞きあったり一緒に考えたりすることができ、さらに他者が学習を促進するための技能を模倣するためのモデルとなり得る(中谷, 2002)。また、学習への動機を高める間接的な作用として、一つには集団で協力して課題にあたることで達成できるという達成動機が影響する。中西ら(2008)は集団の達成感が翌日の活動における協力的行動を予測することに繋がっていると述べている。協力して課題を解決した体験が、次の課題においても協力しようという動機を生むのである。このようにして、集団内の関係が深まることで課題への動機が生まれ、課題を達成することでさらにお互いの関係が深まる、という相互作用が生まれる。もう一つには、集団で何かに取り組むことそれ自体にある楽しさが強く学習活動を動機付ける、と考えている。平たく言うと「みんなでやると楽しいからやる」ということである。

PAの根幹にある考え方の一つに「フルバ

リユー・コントラクト」がある。これはPA独自の造語で、アドベンチャー体験を行う際には身体的・心理的に安全な環境が必要不可欠であるという考え方から、「自分も含めたグループとそのメンバーを最大限尊重する」と約束(コントラクト)するというものである。このフルバリュー・コントラクトは、社会的に必要な約束や規範ではなく、「わたしたち」という集団に必要な約束・規範である。従って、集団の成員自らが体験を通してその集団に必要な指針や規範を見つけ出し、その指針や規範を行動の基準にしよう、という考え方である。

このような約束事を、受動的に与えられたものではなく参加者が能動的に所属する集団内に根付かせてゆくために「ビーイング」という手法がある。これは、グループを表す図形(成員の一人をトレースした人型など)の内側に「全員にとって安全で安心できる環境、にとって必要なこと」を具体的な行動として書き出し、図形の外側に「全員にとって安心で安心できる環境を邪魔すること」を書き出し、その集団にとっての「フルバリュー・コントラクト」を可視化する。その後、書かれている言葉を実践しながら様々なアドベンチャー体験を行い、言葉を分解・具体化したり、集団に特有な意味を付与したり、体験を通して気付いた新たな価値を書き加えたりする中で、その集団に固有の「フルバリュー・コントラクト」が集団と一人ひとりに根付いていくことを目指す、というものである。

先に述べた、学業に対する仲間集団の影響は動機づけに肯定的に作用する面と、同調圧力によって正負のいずれかの影響を与える面とがある、という石田の指摘を鑑みると、この「ビーイング」の内側・外側に書かれている言葉がそれぞれの面に効果的に作用することがわかる。つまり、内側の言葉を行動に移しながら集団と集団の成員に内在化していくことで集団内に安心できる環境が形成され、学習に対する動機づけに肯定的に作用する。また、外側の言葉をな

くすようお互いに努力することは「仲間集団の同質性」などに対する同調圧力が負の作用をもたらすことを防ぐ意味合いも生まれる。つまり、内側の言葉を行動にうつしていくことで学習効果や学習への動機づけを促進する働きと、外側の言葉にある行動をとらないことで、学習を阻害する要因をなくしていくことができる。

これをアクティブ・ラーニングの実践場面に置き換えると、学生の主体性が生まれるような集団の環境を整える、ということに適用することができる。つまり、「安心して学び合える環境」のために必要なこと、その環境を邪魔するものを書き出し、授業終わりなどにふりかえりを行う。アクティブ・ラーニングの授業（実体験）とふりかえりを繰り返すうちに、次第に指針として書き出されている言葉が精練され、行動に表れるようになることを目指す。その中で、言葉と経験が結びつき、命題知であった言葉が実践知・活用知化してゆくのである。

このような一人ひとりの学びを促進する集団の環境を整えてゆくことは、体験学習のプロセスをガイドすることで学びを可視化することと同様に、「せざるを得ない」という当事者意識から「したい」という主体性に移行していくための、大きな助けとなる。

4 PA アクティビティの効果

前章において、アクティブ・ラーニングにおいて準備された当事者意識の中から主体性を引き出すために、体験学習のサイクルという構造とファシリテーションという関わりの中で学びを生成すること、集団の環境を整えることで学習効果を上げること、というPAの核となる理念や考え方の援用について述べた。こういった考え方や理念を核に、実際のPAプログラムでは、ねらいや対象、その都度のアセスメントによって種々の活動を組み合わせ、プログラムを展開する。その活動は、ボールなどの道具を用いて場所を選ばずに実施できる「アクティビ

ティ」と、丸太やワイヤーなどで建設されたアスレチックのような「ロープスコース」とに大別される。

「ロープスコース」には、地上に設置されたコースで課題解決を行う「ローエレメント」と、命綱をつけて上空10m前後に上がって行う「ハイエレメント」とがある。いずれも、野外における種々のアドベンチャーアクティビティの要素を持ち込んで人工的に作られたコースである。日本でも全国にロープコースが設置され、プログラムが実施されている。また、グラウンドや体育館などの場所でも実施できる「アクティビティ」は、ロープスコースでのプログラムでもエレメントと組み合わせで実施したり、グループ活動の導入時期に緊張をやわらげたりお互いを知り合うきっかけづくりとして実施したりと、幅広い活動が数多く存在する。アクティブ・ラーニングにおける活用を考えた際に、アクティビティが持つ以下の要素が効果的に作用すると考える。

- (1) 負荷の低い自己表現
- (2) 楽しさとリスクという刺激
- (3) 身体を使ったコミュニケーション
- (4) 共通体験

以下、4つの要素を詳述する。

他者と関係を築く初期段階では、名前や所属、嗜好などの情報をやり取りして、お互いのことを知り合うことが必要となる。PAアクティビティは、身体を動かしたり声を出したりして活動することに紛れながらこのような情報をやりとりするようなものがあり、比較的短時間で名前を覚えたり、無理なくお互いのことを知り合ったりすることができる。初期段階の関係性ができていることで、アクティブ・ラーニングのグループ活動へのスムーズな導入につながる。

PAのアクティビティには、(2)の楽しさとリスクが含まれている。「楽しさ」に関しては、時間を共にして笑いあって楽しいという始まりから、プログラムが進んでゆけば、悩みこんだ

り試行錯誤したり対立するような場面を越えて達成したときの楽しさがある。この楽しさは、「せざるを得ない」当事者意識でもなく、「したい」という明確な主体性がなくても、「気づいたらやっていた」という無意識的な参加を引き出す。さらに、アドベンチャーアクティビティにはリスクを伴う活動も多い。このリスクもまた、「気づいたらやっていた」という参加を引き出す刺激となる。危ないから手を貸す、失敗しそうだから声をかける、というような関わりである。この楽しさとリスクが、思考する前に身体が動いている、関わり合っているという特徴的な参加の仕方を引き出す。

また、動きのある体験が多いため、(3)の身体を使ったコミュニケーションが生まれることも大きな特徴である。活動を共にする中で、同じ動きをする、身体で反応し合う、触れ合ったり支え合ったりする、という身体的な関わり合いが生まれる。これは、身体を媒介としたコミュニケーションと言えよう。言葉を媒介としたコミュニケーションには思考が伴うが、身体を媒介としたコミュニケーションは感情に直結する。一緒に動いて楽しかった、支えてもらって安心した、というような身体を通じた感情体験は、集団やそのメンバーと関係を築いてゆくための原体験として強く印象付けられる。

こういったアクティビティを行うことは、グループの(4)共通体験として大きな意味を持つ。人との関わりにおいて重要とされる事柄（協力、助け合い、チームワーク、コミュニケーション、など）は抽象的な概念であるが、共通体験をもつことで同じ「あの時のあの行動が助け合いだ」というようなイメージを共有することができる。これは、前述のフルバリュー・コ

ントラクトとして行動指針を考えていく際にも大切な要素である。

ゼミなど少人数のグループをベースにしたアクティブ・ラーニングの導入期において、PAアクティビティを実施することによって上記のような要素が作用し、アクティブ・ラーニングの効果を高めるような関係性を構築することができる。

5 事例

5-1 本学経営学部におけるアクティブ・ラーニング

次代を担う学生の知的潜在力を引き出す効果的な教育方法論の一つとしてアクティブ・ラーニングが注目を集めていることは前述のとおりである。2012年8月28日の中教審の答申においてもアクティブ・ラーニングの先進的な大学の事例がいくつか紹介されている⁷。

本学経営学部においても、1年次後期や2年次前期に配当される「グループ演習」においてアクティブ・ラーニングの手法の一つである「PBL (Problem Based Learning)⁸」を実施する「ワークショップ型の授業⁹」を実践している。

グループ演習は原則4人一組のグループ単位で関心のあるトピックを見つけ、8分間のプレゼンテーションを作成する授業である。この授業は必修科目となっており、全学生が1年次後期か2年次前期のいずれかの Semester で受講することが義務付けられている。各演習は約20人ずつに分けられ、後期は12人、前期は6人の教員が同じ日時に一斉に授業を担当している。

この授業の目的は大学で学んでいるさまざま

7 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」、2012年、3頁。

8 Problem Based Learning とは、ある問題について理解あるいは解決するために反省的・反復作業を伴いながら実践される少人数の教育手法のことをいう。この他、あるプロジェクトの完遂するために反省的・反復作業を伴いながら実践される少人数の教育手法に Project Based Learning というものがある。

9 ワークショップ型の授業とは、教える側が一方的に話すのではなく、学生が予め調べたり考えたりしてきた上で、小グループで話し合い、発見や気づきを全体で共有していくような、参加型を基本とする授業のスタイルをいう。中野（2009年）

な専門知識や方法論を活用し、現実的な問題を発見し、その問題を解決する提案を検討する過程で、情報収集力、情報整理力、論理構築力、分析力、プレゼンテーション力などのアカデミー・スキルの向上を図ることにある。また、問題発見と問題解決の諸活動をグループで実践する過程で、学生相互が自らとは異なる考え方や発想に触れ、理解や共感を深めつつ協力し、議論し合いながら知識を組み立て、発見し、変形し、広げていくことを通じて学生個々人の学びに対する主体性やチーム志向性などの醸成を図ることも期待している。本稿では、このような本学経営学部のグループ演習の枠組みにPAの考え方を援用した実践事例を紹介したい。

5-2 “activeness”を引き出すグループ演習の3つの仕掛け

本学経営学部のグループ演習では、学生の“activeness”を引き出すための3つの仕掛けを用意している。第一は「履修者用ワークシート」と呼ぶ学習記録シートの用意、第二は相互評価に基づく勝ち抜き戦の導入、第三は先輩によるSA (Student Assistant) の活用、である。

まず「履修者用ワークシート」について概説したい。履修者用ワークシートは、グループ演習の進め方などを記した履修者ガイドと以下のような7種のワークシートからなり、学生は授業を受講するにあたり、これらワークシートを記入し、提出しなくてはならない。

- ①「学び始めシート」：自身の授業に対する意気込みや期待、注意点などを記入する。
- ②「プロジェクト企画書」：研究課題とそれを選定した理由、工程表などを記入する。
- ③「グループ演習分担表」：グループメンバーの役割分担を記入する。
- ④「グループ演習個人研究報告書」：役割分担に基づき、一週間ごとの調査成果について記入する（毎週提出）。
- ⑤「対話ジャーナル」：毎回の授業で学んだことをその日のうちに記入する。翌週、グ

ループメンバー同士で相互評価し、コメントを記入する（毎週提出）。

- ⑥「グループ演習プレゼンテーション記録表」：予選（各演習ごと）でのプレゼンテーション内容の良かった点、改善点などを記入する。
- ⑦「グループ演習振り返りシート」：授業の履修の最後に、授業の自己の取り組みについて記入する。

これら記入した各シートは教員に提出され、毎回、チェックを受け、返却される。これにより学生は、毎週、授業内外の自身とグループメンバーの学習体験の中でどのような学びが進んだのかを「可視化」できる。また、ワークシートの内容と提出回数は連動しており、成績までもが「可視化」される。

なお、担当教員には「教員用運営マニュアル」を用意し、授業の進め方から評価基準に至るまで標準化し、各演習間で差異が生じないように留意されている。

次に、相互評価に基づく勝ち抜き戦について概説する。勝ち抜き戦は3回行われる。一回目の勝ち抜き戦は各演習内で行われ、4、5グループの中から相互評価に基づき上位2グループを選出する。二回目の勝ち抜き戦（予選ブロック）は3、4つの演習ごとに3つの予選ブロックを作り、各予選ブロックの中から相互評価に基づき、上位2グループを選出する。3回目の勝ち抜き戦（本選）は、3つの予選ブロックの上位2グループの計6グループの中から相互評価に基づき、最優秀グループを選出する。なお、評価基準は、①情報収集力、②論理性、③着眼点、④プレゼンテーション力、⑤質問対応力の5項目からなる。

こうした一連の勝ち抜き戦を通じて、学生はエキサイティングな雰囲気の中で、緊張感を保ちながらプレゼンテーション力などのアカデミーリテラシーを磨くことができるだけでなく、報告を聞き、評価する学生もプレゼンテーションに対する評価力を高めることができる。

この授業は、そもそも一人ひとりの学生が能動的に参加しなければうまく機能しない。その意味で、授業そのものが「せざるを得ない」実体験の場となっているが、教員の評価だけではなく、相互評価による勝ち抜き戦という仕掛けは、学生の競争意欲や緊張感を高めるため、より協力して、能動的に参加「したい」という主体性を強化し、前述のワークシートの記入とフィードバックの繰り返し作業によって、学生の“activeness”を引き出す役目を果たしている。

最後に、先輩によるSAの活用について触れたい。グループ演習では、担当教員が毎授業時間内に各グループに対して適宜アドバイスをしなくてはならない。しかしながら、教員一人で学生全員に丁寧な対応をすることは現実的に難しい。そのため、各演習に授業の受講経験のある2年生一人をSAとして配置し、受講者に対するアドバイスを教員と分担して行っている。また、彼らには評価シートの採点の集計などの教員のサポート業務も担当している。彼らを活用することで受講生の満足度の向上と教員の負担軽減が実現している。

SAという存在は、グループワークをよりうまく機能させるための仕掛けとして、学生の主体性を支援する枠組みとして機能しており、先の2つの仕掛けと合わせ、これら3つの仕掛けは、グループによる問題解決型の授業において学生の“activeness”を引き出す枠組みとして重要な役割を果たしている。

1年次後期ないし2年次前期に、このような枠組みの中でPBLという手法によるアクティブ・ラーニングを実践することで、学生は身につけた知識を活用する面白や難しさ、そして醍醐味を知るだけでなく、事後の学生の学びを変容させると理解している。

5-3 PA アクティビティを用いた関係づくり

グループ演習では、以上の枠組みに加え、自

分たちの関心のあるトピックを題材にできるといふ気安さも加わり、多くの学生の“activeness”を引き出すことに成功しており、学期中、多くの学生が楽しみながら主体性をもって能動的に学習を継続している。

しかし、時に演習内で形成される集団の関係性がネガティブに作用し、わざと演習内の勝ち抜き戦で手を抜くといったグループが現れる場合もある。

そこで、我々はグループ演習において、PAの方法論を援用し、2つの目標の達成を試みた。第一は、演習内にポジティブな関係を形成すること、第二はワークシートの使い方を工夫し、学生からさらに“activeness”を引き出すこと、である。

まず第一の目標達成のための実践について述べる。前述のとおり、学生は学業に対して肯定的な態度や行動を示す集団ではより肯定的な態度や行動をとりやすい。そのため、当方が担当した2012年度後期に実施されたグループ演習において、演習内のメンバー間で肯定的な態度や行動をとりやすくし、受容的なサポート関係を構築しやすいように、毎回の授業の開始時に、5～10分程度の時間を割いてPAのアクティビティを実践した。

PAのアクティビティには、「初対面の緊張感をほぐし、楽しく和やかな雰囲気にするためのゲーム」や「お互いの名前や人柄など、会話の糸口になるような知り合うためのゲーム」、「お互いの持ち味を融合させて課題を達成するゲーム」など、さまざまなシチュエーションに対応する数多くのアクティビティがある（プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン、2005b）。

例えば、その一つである「ネームトス」いうアクティビティは以下のようなものである。

1. 皆で輪になり、輪の中の誰かにボールやぬいぐるみなどのおもちゃを投げる。
2. おもちゃを受け取った人は、投げたくれた人の名前を呼んで「有難う」という。

3. 次に自分の名前「私は～」と言って、次の人を決め、「～、いくよ」と言って投げます。

4. これを全員に回るまで続ける。慣れてきたらタイムを競う。

ただ、これだけである。しかしながら、こうしたゲームの中には負荷の低い自己表現、楽しさとリスクという刺激、身体を使ったコミュニケーション、共通体験という要素が含まれており、10分ほど行うだけで、演習メンバーのほとんどが名前を覚えてしまい、ゲームが終わった頃にはかなり打ち解けた状態になる。

表1は、実際に授業で実践したPAのアクティビティである。最初は声をかけ合う程度のアクティビティだが、授業回数が進むにつれ、徐々に学生が身体を使って協力し合うアクティビティや信頼感がないと実践できないアクティビティを配置している。

グループ演習も終盤に差し掛かった段階で、PAのアクティビティについて学生（18人）にアンケート調査を実施した（2012年12月6日実施）。調査は5段階のリッカート尺度を用い¹⁰、PAのアクティビティそのものの有用性、グループ内に受容的にサポートをし合う雰囲気が生まれたかどうか、グループワークにおける“activeness”（グループワークで積極的に貢献したかどうか）などについて質問した。PAのアクティビティそのものの有用性については4.53、グループ内に受容的にサポートをし合う雰囲気が生まれたかどうかについては4.67、グループワークにおける“activeness”については4.33と、いずれも高い評価結果を得た¹¹。

このほか、PAのアクティビティを実施した感想については表2のようなフィードバックを得た。

表1 授業で実施したPAのアクティビティ

回数	PA アクティビティ名	アクティビティの概要
第1回目	なし	各演習合同の授業のためアクティビティを実施せず
第2回目	ネームトス	皆の名前を覚えるゲーム
第3回目	ラインアップ	声を出さずに誕生日順などに並び替えをするゲーム
第4回目	手足ウェーブ	椅子に座って手や足をウェーブするゲーム
第5回目	なし	運営上、時間がタイトだった為にアクティビティを実施せず
第6回目	キャッチ	「キャッチ」の合図で指をキャッチするゲーム
第7回目	インパルス	手をつなぎ輪になって動きで気持ちを伝えるゲーム
第8回目	トラストフォール2人組	パートナーに体を預けて信頼感を確認するゲーム
第9回目	トラストフォール3人組	パートナーに体を預けて信頼感を確認するゲーム
第10回目	なし	運営上、時間がタイトだった為にアクティビティを実施せず
第11回目	サンダンス	全員でリズムに合わせてステップを踏むゲーム
第12回目	ヒューマンチェア	全員で輪になって体を預けて信頼感を確認するゲーム
第13回目	なし	各演習合同の授業のためアクティビティを実施せず
第14回目	なし	各演習合同の授業のためアクティビティを実施せず
第15回目	なし	各演習合同の授業のためアクティビティを実施せず

10 選択肢は、1 全くそんなことはない、2 あまりそんなことはない、3 どちらともいえない、4 ややその通り、5 全くその通り、の5つ、とした。

11 なお、これらの結果はPAのアクティビティを実施していない場合と比較しておらず、それぞれ母集団が異なるかどうか検証していない。加えて、各変数の独立性などについても十分に吟味していない。そのため、数値についてはあくまでも目安とらえていただきたい。

表2 PAのアクティビティを実施してきた感想

- 最初は戸惑いがありましたが、最後はやってきてよかったと思いました。
- みんなの仲良くなるよいきっかけになりました。楽しかったです。
- 最初にゲームをやることで、雰囲気良かったと感じました。その後のグループワークもとても進みやすくなったと思います。
- コミュニケーションを取りやすくなったと感じました。ゲーム楽しかったです。
- 初めにゲームをやって場が作れたのは良かったです。今後も何かしたいです。
- ゲームがあると他のグループの人とも関わって良かったです。

PAのアクティビティと演習内、グループ内の雰囲気、ならびにグループワークにおける“activeness”、などの因果関係を確認することは困難であるが、これらの相関関係は非常に高い。したがって、PAのアクティビティを実践することで、演習のメンバー間、グループメンバー間にある心理的な障壁を低下しめ、学生相互の信頼関係、一人一人の各演習やグループに対する帰属意識を高める可能性は高いと指摘できよう。

5-4 グループ演習におけるファシリテーターの役割について

学生の学びを「可視化」するツールである7種のワークシートは、学生の自らの学習内容を振り返らせる、いわば「観察とふりかえり」を行わせるツールであると指摘することができる。したがって、これらワークシートは使い次第で、振り返った学びを「一般化・概念化」し、その学びを実際に活用可能なものに整え、次回以降の学習機会での「試験・適用」することを繰り返しながら実践知・活用知として身につけていくことを可能にしよう。つまり、PAの学習体験の循環過程を援用するツールとして利用することが可能といえる。

その実践にあたっては、教員の関わり方、すなわち、ファシリテーターとしての教員のプロセシングが非常に重要となる。

ワークシートのフィードバックをするにあたり、まず気を付けたのはワークシートに書かれている内容量である。著しく少ないものについては一律低い評価とする一方、多いものについては高く評価し、そのことを褒めながら返却し

た。

その上で、毎週提出され、また返却する必要のある個人研究報告書と対話ジャーナルについて気を付けたことは、①活動実績の確認、②活動を振り返っての感想、③翌週に向けた行動計画の立案、を考えさせることである。これらの問いは、「観察とふりかえり」、「一般化・概念化」、「試験・適用」にそれぞれのプロセスに対応する。具体的に、活動実績を確認するために、何回くらい集まったのか、誰が頑張ったのか、課題解決を目指す上で何が明確になり、何が課題なのかなどについての確認をするように指示した。そして、活動を振り返っての感想を考えるにあたり、そうした一連の活動は自分たちにとって満足のいく出来だったのかどうかについての自分なりの反省、意味づけをするように指示をした。最後に、活動実績と自分の感想を踏まえ、翌週どう活動するべきなのかについて行動計画を立案するように指示をした。

これら一連の内容が記入されたワークシートは、授業開始5分程度の時間を取った後、回収した。その後、前述したPAのアクティビティを実施し、先週のワークシートの返却、全体に関わるフィードバック、各グループに対するフィードバックを行った後に、グループワークを開始した。

これら内容について毎週ワークシートに記入することは、学生にとって大変な作業である。しかし、こうした作業を繰り返し行う中で、問題解決に必要な考え方、グループワークに必要な作法などを自然に身につけていき、途中から学生がその手ごたえを自分たちで感じ始め、非常に効率的に授業運営をすることができた。

5-5 PAのアプローチを実践するにあたっての課題

グループ演習という学習の枠組みにおいて、PAのアクティビティの導入、ならびに体験学習の循環過程を意識したファシリテーションを実践することは、“activeness”をさらに引き出すために十分に有用性があると認識している。これらPAの方法論の実践に加え、PA独自の概念である「フルバリュー・コントラクト」を演習内で定着させることができれば、その効果はさらに高まると予想される¹²。

フルバリュー・コントラクトとは、前述の通り、成長するグループを形成するためには、メンバーの身体的・心理的に安全な環境が必要不可欠であるという考え方から、「自分も含めたグループとそのメンバーを最大限尊重する」という約束のことをいう。具体的な約束の中身は、自分たちがグループにとって必要だと考えるものを自由に話し合っ紡ぎ出す。これら約束はグループによって異なり、適宜、皆がそれら約束事を順守しているのか、また、グループの成長のために新たに必要な約束があるのかを逐次確認し、必要に応じて付け加えるといった作業が必要になる。このフルバリュー・コントラクトをシンボルとして具現化したものが「ビーイング」である。

今回、グループ演習では、時間の制約上、ビーイングの作成を断念した。他方、3、4年生の演習において学年ごとにビーイングを作成し、研究室に掲示してある。ビーイングはその作成にあたり、かなりの時間をかけて話し合い、皆で力を合わせて作成する。そのためゼミが混乱した時などにゼミの約束事を思い出させ、原点に立ち返らせる一つの拠り所として機能している。とはいえ、現時点では、逐次、ビーイングに立ち返って、演習というグループの成

長に役立っているという状況にはない。そのため、このフルバリュー・コントラクトとその象徴であるビーイングをどう活用すれば、よりグループの“activeness”を引き出すことができるかは今後の大きな課題として認識している。

引用文献

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会「学士課程教育の再構築に向けて（審議経過報告）」文部科学省，2007年。

中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」文部科学省，2012年。

Gass, M. A., *Adventure Therapy: Therapeutic applications of adventure programming*, Kendall/Hunt, 1993.

星野欣夫「Iいかに学ぶか 1. 体験から学ぶということ」津村俊充・山口真人編著『人間関係トレーニング第2版 私を育てる教育への人間学的アプローチ』ナカニシヤ出版，2005年。

石田靖彦「児童・生徒の友人関係が学業達成に及ぼす影響」愛知教育大学研究報告第54号，2005年，109-115頁。

菊池直子「体験学習サイクルを用いた授業の試み－実践報告1」仙台大学紀要第35号，15-21頁。

三浦真琴「Active Learningの理論と実践に関する一考察 LAを活用した授業実践報告(1)」関西大学高等教育研究第1号，2010年，25-35頁。

溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」名古屋高等教育研究第7号，2007年，269-287頁。

12 協同学習においても「sink or swim together（一緒に沈むか、一緒に泳ぎきるか）」、あるいは「自他共栄」といった協同学習の基本コンセプトがあり、成果を高めるためには「仲間を助けなくてはいけないという責任」と「仲間の手助けに応じて、自分がしっかりしなくてはいけないという責任」という約束事を果たすことが必要と説明する。

中野民生「大学での参加型授業を実現するファシリテーション」中野民生他『ファシリテーション』岩波書店，2009年，78頁。

難波克己・藤樫亮二「体験学習におけるプロセシングの重要性について－tap 流学びの窓から－」玉川大学学術研究所紀要第13号，73－80頁。

中西良文他「集団問題解決活動における動機づけの変容(5)－協力行動と他者志向動機・達成感との関連－」日本教育心理学会総会発表論文集第50号，2008年，179頁。

中谷素之「児童の社会的責任目標と友人関係、学業達成の関連－友人関係を媒介とした動機づけプロセスの検討」性格心理学研究第10号2002年，110－111頁。

プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン編著 a『グループのちからを生かす－成長を支えるグループづくり』みくに出版，2005年。

プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン監修 b、諸澄敏之編著『みんなのPA系ゲーム243』株式会社杏林書院，2005年

須長一幸「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題－activeness 概念を中心に－」関西大学高等教育研究第1号 2010年，1－11頁。

教職員が高める大学の實力

松本 美奈

読売新聞東京本社 編集委員

只今ご紹介頂きました、読売新聞の松本美奈と申します。今、先生にご紹介頂きました概要ですと、まるで私が大学のことをよく知っているような、そんな錯覚をお持ちになれるかと思いますが、それは誤解です。大学にお邪魔する度に「こんな面があったのか」「おおこれはすごいな」と毎回驚くことが必ずあります。大学はそれぐらい多様性があり、ダイバーシティーという言葉は、まさに大学のためにある言葉なのだ実感する、そんな行脚を繰り返しています。どうぞ、よろしくお願いします。

今日は「教職員が高める大学の實力」という大層なタイトルをつけてしまいました。学生さんがいらっしゃることを想定していませんでしたので。教職員が高める大学の實力だけではなく、当たり前のことですが、本当の意味での大学の實力は、学生の能力をどのぐらい引き出せるかです。大学、教職員が何を高められるのか。そして、その成果はどこに出てくるのか。学生です。この学生が、卒業時点ではなく、10年、20年経った時に「ああ、さすがあいつはナントカ大学の卒業生だ」と言われた時、初めて大学の實力が認められたというのが、私の個人的な見解です。ただ、世間はそうは見てくれません。学士力というのはどのような方法で測るのかはわからないけれども、「卒業時にきちんとこれだけの力をつけておきなさいね」というのが、今の流れになっています。いずれにしても、大学の實力は学生さんの中にしか見

ることが出来ません。そういうことを頭に入れながら、話を聞いて頂けると幸いです。

私自身の紹介をします。現在、読売新聞において、「教育ルネサンス」という連載、土曜日の朝刊で「親子ホットライン」という読者の子育ての悩みにお答えするというコーナー、その他に「大学の實力」についての調査や連載を担当しています。私には3人の子供がいます。一番上の娘が18歳、次に12歳、そして3歳。生産性は高いけれど、計画性はありません。

【「大学の實力」調査とは】

「大学の實力」調査とは何なのか。そもそも何をもって實力とするか。財力も實力のうちですし、研究ももちろん大学の實力です。ですが、この読売新聞の「大学の實力調査」では、その大学が、学生の可能性を引き出せる大学であるかどうか、これを實力と呼んでいます。つまり教育の力です。ここに注目をしています。狙いは偏差値や知名度によらない大学選びの情報提供です。この大学の實力調査を見てもらいたいのは、これから大学を選ぶ人たちです。社会人も含めてこれから大学を選ぶ人たちに情報提供するのが、この「大学の實力調査」です。なぜ偏差値やブランドによらないのかという点については、また後程お話しします。

「大学の實力調査」は2008年に始めて、今年で5回目です。日本の国公私立735の大学を対

象とし、大学院大学と通信制のみの大学、募集を停止した大学は対象に含まれていません。今年の回答率は87%、642の大学から御回答を頂きました。学部の数だけでいうと1995学部になりました。学生数では96%になりました。最大の特徴は退学率、卒業率など50の項目を大学ごとに掲載した点です。ちなみに、一覧表であって、ランキングではありません。

驚いたことに、「大学の实力調査」というものが出るまで、個々の大学の退学率、卒業率というのは、日本では公開されたことがありませんでした。日本で大学が生まれて100年以上の歴史を持っていながら、この2008年が初めてだった。これはやはり、日本という国の閉鎖性、大学のありようを象徴する一つのエピソードだと思います。ちなみに、この「大学の实力」調査が始まった後、文科省に何度か事情聴取されました。その結果が学校教育法施行規則の改正でした。さらに「大学の实力調査」などを参考にデータベースができないかということで、審議中です。なぜ一覧表なのか。これも後程お話しします。

テーマについては、2008年から毎年大きな柱を作ってきました。一年目は皆さんよくご存知の、大学設置基準で組織的な教育力向上が義務付けられたことを受けてどのような取り組みを行っているのか、ということを探りました。翌年はそれを裏返して、大学はこういうことをしている、では学生にはどのように届いているのかという、学生支援について探りました。三年目は、就職に強い大学とは、ということテーマにしました。これは就職率の高い・低いを問うているのではなく、学生を社会に通用する大人にするために、大学が何をしているのかということ問っています。更にそれを掘り下げる形で、去年と今年は、社会で求められているコミュニケーションの能力の育成、これをどのように工夫して育てているのかという点、そして、中教審を真似しているわけではありませんが、予測困難な現代における変化に対応できる

力をどのように身につけさせているのかということ、基礎的なデータ、ならびに学習の様々な取り組みについて、様々な角度から探ね、作成しました。

なぜ「偏差値やブランドによらない」のか。基本的に偏差値は予備校によって集計方法が違います。ですから予備校によって、同じ大学の同じ学部であっても10程度、偏差値が違うということは良くあることです。予備校の模試の難易度や傾向によっても変わってしまいます。その程度のもので、大学の操作が可能です。これは一般入試のところしか見られませんので、極端な話、一般入試の枠を一人にしたら偏差値は簡単に上がります。その程度の数字です。では、偏差値が高い大学は、良い大学なのか。また、「受験生」の实力は「大学」の实力なのか。「受験生の实力≠大学の实力」です。当たり前です。大学・学部の偏差値というものは、合格者の瞬間風速であって、入学者のものではありません。ましてや大学の教育力とは無関係です。にもかかわらず、偏差値で人生を選択しているというのは、一般入試というものが大半の私立で成立していない時代に適しているのだろうか。国立であっても同様です。はたして、このように根拠があやふやなもので、人生を選んでいて良いのだろうかという問題意識に、この調査は端を発しています。

余談ですが、この偏差値というものに疑問を持った一つのエピソードがあります。東京都内に「お受験熱」が大変盛んな地域があります。その地域の、ある公立の小学校の入学式直後に、こんな光景を目の当たりにしたことがあります。1年生が入学式の直後にランドセルを投げつけていたのです。真新しいランドセルを投げつけていました。なぜこんなことが起きているんだろうと思い、その小学校の先生に伺いました。先生はこう答えました。「こういった光景は毎年なんです。毎年こういう光景が見られます」と。そこは「お受験」が大変盛んです。受験に落ちた子だけが公立の小学校に来ます。落ちた

子は、偏差値という概念はわかっていません。しかし、「自分は駄目だ」というレッテルが貼られたということだけは実感しています。だから、「こんなランドセルなんか背負いたくなかった。あの校章の入った立派なランドセルが背負いたかった」と思い、ランドセルを投げるのです。こんなスーパーで買ったようなランドセルを背負う自分は自分ではない、自分が望んでいる自分ではなかった、という思いを抱いているのだらうと思います。私はこの子たちには偏差値そのものは理解されていないと思います。しかし偏差値が落としている影の重さというものを、感じました。この子たちが中学校で、高校で、大学でリベンジできれば良い。でもそうならないケースもたくさんあります。偏差値が低いから、低い子だけが傷つくのか。そうではありません。高い子も傷つきます。偏差値が70だった子が、68に落ちたら傷つくんです。「自分はやっぱり駄目なんだ」と。

こんな数字は必要なのか、それが私の問題意識のスタートでした。例えば、ダイエットをする時に大事なものは体重ですが、体重だけを見ていると病気になります。他にも色々と考えなければいけない。例えば、食生活を点検することももちろん大事ですし、それから運動、運動量ももちろん大事です。これらのひとつが体重です。これだけを見ていたら病気になります。偏差値も同じです。これだけ見ていたら病気になります。自分の学力というものが、その試験でどのくらいの位置にあるのか、それを見るだけのものであって、それ以上のものではありません。それをわかってもらいたいと思います。この調査にはそういう願いを込めています。

偏差値はこの程度のものなのに、なぜそれを基準にして選ぶのか。判断基準にできる情報が不足しているからです。「どうせ大学は本当のことを言わないよ。都合の悪いことは隠しているじゃないか」とおっしゃる方がいらっしやるかもしれませんが、その通りです。大学のホームページを見てみると、非常に申し上げにくい

ですが、名前を隠したらどこの大学か区別がつかえません。どこの大学も、一生懸命、似たようなカラフルなビジュアルのものを作っています。では必要なデータはどこにあるのか。何回もクリックして進んでいかないと探し当てられませんし、ないことすらあります。そして大学の方に「やっぱり受験生に公開してくださいよ。一新聞社がやるものじゃないですよ」と申し上げると、必ずこういう答えが返ってきます。「どうせ受験生は偏差値と知名度だよ」と。悲しい現実です。

では続いて、この「大学の实力調査」から浮かび上がってきた現実をご紹介します。

これまで5回の調査をしてきて、私は、大きく分けて三つを実感しています。「大学は組織なのか」「危機意識を共有しているのだろうか」「学生の変化に気づいているのだろうか」。今、大学は内憂外患状態です。特に外患、外から押し寄せてくる患いがたくさんあります。

「大学の实力調査」で、毎年自由記述を設けて、「今課題となっていることは何か」を挙げてもらうと、中心はFD・SD、つまり教員の能力開発、職員の能力開発です。これを見かけない回答はありません。また、キャリア教育・学士力・ガバナンスも比較的良く見られる回答です。社会人基礎力をどうつけるか、コミュニケーション能力育成という回答もあります。以前、中教審の答申で打ち出された「機能別分化」という問題もあります。既卒者支援、学生の評価、学生のストレス耐性が大変下がっている、本当に困っているといったことなども書かれています。

大学は本当に多様な支援をしなければなりません。昔のような大学ではいられないという悩みを実感します。こういった外から多くの要求が来る中で、大学はそれに耐え得る組織なのか。ここが重要です。

(参加者とのやり取り)

先生、大学は組織でしょうか。渋い顔されま

したね。

組織ですか？——「組織ですねー」

では学生の方に聞いてしまおう。——「僕はそうは思いません。」

なぜ？——「自分がイメージする組織って、違う学部でも研究内容を知っているような、いやーなんですかね、教授同士の横のつながりがないように思います。」

「大学の實力調査」では、必ず教員数を訊いています。専任、専任以外の教員数。これは学生と教員の対比を知るために毎年必ず訊いています。それに対して毎年このような質問が来ます。「非常勤講師を専任教師にしていいか」と。良いわけがありません。不思議に思います。さらにもう一つ苦言を呈せば、データがいい加減です。数字という数字全部がでたらめという大学もありました。学生数、退学率、退学者数、それから教員数、とにかく数字という数字すべてをでたらめに書かれます。「去年はこのように一覧表を作りましたよ」というものを調査書と一緒にお送りしているので、いい加減なデータを出せばどうなるかわかった上でそのように回答して来られます。また、設問を自分の書きやすいように書き換えて回答して来られるというケースがあります。ロックまでかけていますが、そのロックを外してまで書き換えて来られる、一体どうやって外したのか、どうやって書き換えたのか知りたいぐらいです。良く書きたいというお気持ちはわかります。例えば、皆さんの中に先生もいらっしゃると思いますが、出した問題を学生が書き換えて、それが正解であったとしても、正解として認めていいものか、難しいところだと思います。そういう回答を見る度に、「大学って面白いな」って思います。その回答がそのまま新聞に掲載されます。

さらにこんな質問もありました。「なぜうちの大学は出ていないのか」「これから出すから掲載してほしい」というものです。とてもありがたいことに、最近、この「大学の實力調査」

を進路の参考にして下さる高校が増えてきています。それを受けて、高校から「なんでおたくの大学は調査を出していないんですか」と問い合わせがあるそうです。

なぜこんなことを今申し上げているかと申しますと、いい加減な回答があれば、今日のように皆さんにお話ししてしまいます。笑いものにしてしまうということです。にもかかわらず、笑えないのは、その背後に丸腰の教職員の存在を実感するからです。非常勤講師を専任として数えて良いかどうか、まわりの人たちに聞けばわかることです。ですが、それが聞けない。データは公開が前提です。にもかかわらず、いい加減なデータを書いて、読み合わせをしないで出してしまう。調べないで出してしまう。これが今の大学の組織性のなさだと思っています。これは一例に過ぎません。毎年実感していることです。

今の話にも通じることですが、「大学に危機意識はあるのだろうか」ということも実感しています。先ほどのようなデータを出すのは、「少子高齢化の中でもうちの大学は生き残れるのではないか」という、危機意識がない大学ではないかと思います。「うちの大学だけはなんとか大丈夫なんじゃないか、ほっといても学生は来るんじゃないか」というように考えているのだろうかということを、取材に行っても感じています。

専任教員と非常勤教員の違いは、誰に聞けばわかるのでしょうか。他の教職員がどんな仕事をしているのかおぼろげにでも頭に入っていたら、こんな質問を読売新聞にしなくてもいいはずですよ。

それからもう一つ。「大学の實力調査」の中で見て頂きたいのは、空欄の部分です。退学率や入試方法別の入学者数、こういった情報を出さない大学があります。これらが見る人にとって、どれほどのインパクトを持って受け取られるのかということに想像が及ばないからでしょう。これもやはり、目先のことしかわから

ない、すなわち10年後20年後を見据えた危機意識がないのではないからであろうと思っています。

例えばこんな例がありました。ある大学で、退学率が数%とありました。実数は1000人規模だったのです。しかし「このくらいなら、うちはビクともしないから大丈夫！」と、その大学の教員職員が豪語されていました。その時に「ああ、この大学は危ないな」と感じました。私は、「お勧めの大学はありますか」と訊かれても、絶対答えないようにしています。しかし、この大学は勧めたくない大学の1つだと思います。口にしたことはありませんが。

もう一つ。私はこれが一番怖いと思っています。「教職員は、学生の変化に気づいているのだろうか」ということです。「学力の低下」という言葉がよく使われています。日本は法律で「学力」を定義している非常に珍しい国です。「学力、知識活用、意欲」この3つが教育において重要であるとされています。この3つがすべからく劣化していると言われています。その結果何が起ころか。

具体的に言えば、退学です。「大学の實力調査」で、最初に退学率というものを公開してしまった責任から、退学とは何なのかということとずっと取材しております。退学率ほど難しいものはない、というのが私の持論です。正直に言えば、退学率が高いイコール悪い大学である、とは言い切れません。退学率が高くても、やはりこれは教育力のなせる業だなということもあります。

例えばこのような例があります。ある工学部だけの大学。その大学は少し退学率が高めでした。その背景には何があるのだろうと思い、取材に行きました。実は、非常に教育熱心な先生が退学率を押し上げていたのです。その先生は、欠席が目立つ生徒をすぐにチェックして、研究室に呼び寄せます。そして、必ずこのような質問をします。「君ね、ずっと見ているけど、欠席が目立つよね、どうしたの？」と。そ

の学生はこのように答えました。「大学なんか全然面白くなくて来る気が失せちゃった」と。先生は答えます。「なんか面白いこと探せば？」「いや、本当になんだよ、もううんざりなんだよ」「わかった、それならせっかく若いんだから、色々チャレンジしてみなよ、学外に出てみろよ」。そして学生と先生が話し合った末に、その学生は休学することにしました。しかし、ただ休学にしたのでは学生は遊んでしまいますので、月に1度必ず報告に来るようにと言いつけました。彼は足しげく通ってきます。毎月、毎月「だるいよ、毎日全然面白くないよ、もう大学をやめて、このまま働くよ」と言っていました。ある日、その学生が研究室に飛び込んで来て、目を輝かせて言ったそうです。「先生、面白いこと見つかった」「なんだ」「俺、今美容院でアルバイトしている。美容院でアルバイトしていて、美容師さんと一緒に高齢者の施設に行ったんだ。そこで、おばあさんたちにメイクしたり、髪をきれいにしたりするのを手伝ったんだ。そしたらおばあさんに手をぎゅっと握られて、『今日はありがとう。またあんたに会えるの楽しみにしてるよ』って言ってくれた」と。「俺はこんなに感謝されたことはない。俺は本当にうれしい、だからこれを仕事にしたい」。先生は「それはいい。だけど残念なことに、うちは工学部しかないから美容師にはなれないんだ。だから、これから君が美容師になれる、一生懸命勉強できる場所をさがそうよ」と言い、学生と一緒に、一生懸命パンフレットを読み、ホームページを見て、見学に行き、その学生を専門学校に転学させました。その学生にとっては新しいスタートです。でもその大学にとっては、退学率という形で残りました。

こういう事例もあるので、退学率というものは迂闊には判断できません。ただ、このような事例ばかりではありません。私はこういうものを「暗い退学」と呼んでいるのですが、その実例も多い。その大学の退学者たちを追跡取材し

て、質問をした時、こんな共通ワードが出てきました。「なぜこの大学にきたの？なぜ大学進学を選んだの？」と聞くと、ほとんどの人が「みんなが進学するから」「友達が選んだから」「何をしたいのかわからないけど、とりあえず就職するのは嫌だったから」「高校を出てすぐに働くななんて嫌だもん」「先生が、親が、大学くらい行けって言ったから」と答えました。意欲がそれほどない、でもみんなが行くから行く。小さなつまずきが致命傷になります。致命傷を負えば立ち上がれません。不登校になり、引きこもりになり、退学。自殺する人もいます。

JILPIT、労働政策研究・研修機構が中退者の男性の4割、女性の6割が正規雇用にくることが出来ないというデータを出しています。つまり退学は、その瞬間だけではなく、その人の一生に大きな影を落とすのです。退学して10年の方々に会って話をしました。今年（2012年）の2月に、非正規で勤めていた工場がつぶれて、「親元で暮らしているの、毎日部屋の掃除をしている。他にすることがないんです」と話してくれました。じゃあその方は、なぜ大学に進んだのか。まさに、みんなが進学していて、親が行けと言った、先生が行けと言ったからです。だから、行ってもやりたいことがあったわけではない。

その方は、入学してすぐ、ここには居場所がないということには気が付いていました。勉強が難しい、全然面白くない。それで欠席がちになったそうです。でも行かなければという思いはある。今の学生さんは基本的に、真面目で素直です。何とか行こうと思います。でもなかなか行けない。それでも頑張っ、その方は大学に戻りました。戻ってある授業に向かいました。ところが、いつまで待っても誰も来ない。授業が始まって30分、1時間経っても誰も来ない。仕方なく帰ることにしたそうですが、掲示板のところを通った時、ハッと驚きました。教室が変わっていたのです。その時に、その方は思ったそうです。「教室が変わったことを知ら

せてくれる友達すらいなかったんだ」と。「自分はひとりだったんだ」と。彼はそこから引きこもりになり、結局休学して、退学しました。そしてその後の10年間、彼はあちこちの非正規雇用を転々とし、今は部屋の掃除をするだけの毎日です。これがミスマッチの現実です。

暗い話ばかりしてしまいました。その一方で「実力ある大学」もあります。困った現実を抱えながら、輝く大学というものもあります。ある大学では、ゼミの一環で学生が野菜の引き売りをしています。ある時学生が、畑の隅に捨てられている真っ赤に熟れたきれいなトマトを見て、「なぜこんなきれいなトマトが捨てられているのだろうか」という疑問を持ったことから始まりました。「じゃあその畑を持っている農家の方に聞いてごらん」と教員が言ったので、学生たちは畑に行き、「このトマトはなぜ捨てられているんですか」と聞くと、農家の方は「実はトマトというのは、まだ青いうちに出荷していて、流通過程の中で赤くなるんだよ。最近は産地直送ということで、真っ赤に熟れたトマトを出荷することも出来るけど、今この辺りの農家は高齢化していてそれどころじゃないんだよ」と答えたそうです。それを聞いた学生たちは、「そういう地域の悩みを何とか私たちに解決できないか」と思い付き、野菜の引き売りを始めました。野菜の引き売りをする中で、地域にいる買い物に行けない高齢者の方の存在も知りました。地域には色々な問題があり、色々な方々が生きているのだということ、ゼミ活動を通じて彼らは学びました。

このゼミだけではなく、この大学は全学的に地域と連携して教育するというをとっても熱心に取り組んでいます。なぜそんなことができるのか。それは大学自身が、10年にわたって地域を育ててきたからです。地域に困ったことがあると聞くと、学長自ら出向いていく。町内会の野球チームのピッチャーもやっていて、学内の重要な会議を差し置いても試合に駆けつけてしまうという、そういう学長です。そうした関

係の中、地域は、この大学の学生であれば何でも受け入れてあげようと思うようになりました。挨拶が出来ていなければ注意する、言葉遣いが悪ければ注意するといった、躰もするとともに、その代りに、例えば野菜の引き売りで「黙って引いてても買ってくれないよ」「この野菜の料理法を聞かれた時にあなたはどうか答えるの」といった質問をし、学生に考えさせる先生役もやってくださっています。これもひとつの大学の實力かと思えます。

芸者さんに「生きる・働く」ということを学ぶ授業をしている大学もありました。「腰掛けOLでいいや」という女子学生が大変多いということを知った先生は、「腰掛けOLなんてものが存在するのか。働くということは大変なことなんだ」ということをなんとか学生に伝えたい、どんな職業もすごく大変でプライドを持って働いているんだということを知ってもらいたいと思ったそうです。でも学生にとって興味のないことを言っても、学生は乗ってこない。そこで先生は学生に「どんな人に会いたい？その人に働くということを知ってみようよ」ということを提案しました。すると学生たちが「芸者さんに会いたい」と言ったので、その先生は地域の料理屋さんと交渉し、「ひとり1000円でなんとか芸者さんと呼んで、こういう講義をやりたんだけどやってくれないか」とお願いし、実現したのがこの授業でした。この授業の中で芸者さんたちは「学ぶということと働くということは一緒なんだ。実はこの地域では4年制大学を卒業していないと芸者さんになれないという決まりがあって、あの時学んだことが今こんな風に生きてるんですよ。あのときに学んだことは全然足りなかった。だから今苦労してるんです」ということを話して下さいました。これが終わった後、学生に話を聞いたら、「腰掛けOLっていうのはひょっとしたらいないのかもしれない。自分はもうちょっと勉強したほうがいいのかと考え直しました。」と、明るい笑顔で話してくれました。

「学長ランチ」を始めた大学もあります。この大学のある学部は非常に退学率が高い。やはり学ぶ意欲、なぜこの大学なのか、なぜこの学部なのかということをつかずに入ってきた学生が大変多いことにこの学長は気が付きました。そして理事会でもこれを問題視し、「なんとか10年間で退学率をこの数字まで下げましょう」ということで始めたのが「学長ランチ」。「学びっていうのは、最初はみんなつまづくものなんだよ。僕は今でこそ論文を書きこんなふうになったけれども、アメリカに留学したてのころはサブウェイで注文したらこんな長いパンが出てきてしまって困ったことだってあるんだよ」という失敗談を含めて、学長自身も悩みながら勉強してきたんだということをお話されていました。

こういった實力ある大学の共通点は、組織性・危機感と使命感、うちの大学はどうあるべきか、学生をどう育てるかを真剣に考えている、ここだと思います。こういう点がよくわかるのが、学習支援センターだと思っています。私は大学にお邪魔するたびに、学習支援センターを探します。この学習支援センターという言葉は一般的ではありますが、実はやっていることは様々で、そこに大学の姿勢が見えるなと思います。ある大学の学習支援センターに、とても感心しました。その学習支援センターは正門のすぐ前にあります。その大学は駅からとても離れているのでスクールバスが来ます。そのスクールバスが停まる場所がその正門の前のロータリー、降りるといきなり学習支援センターが入っている建物にぶつかるわけですね。でも学習支援センターがあるだけでは、学生は入りません。仕掛けはまだあります。なぜかこの大学は正門から入るとファーストフード、具体的にいうとマクドナルドの、あのフライドポテトとハンバーガーの匂いがすごいんです。その匂いのもとはその建物の一階から来ています。あれはおもしろいですね。学生は朝ごはん食べているにもかかわらず、バスを降りると、

その匂いに釣られてふらふらっと入っていきます。ところがここからが毘なのです。マクドナルドで、フライドポテトとハンバーガー、今日は暑いからコーラを買おうと思い、買います。ところが、そこには椅子がありません。「あっ困ったなあ。教室は飲食禁止だし」そこでふと見ると、2階に通じる階段がある。「上に座るところがあるんだ」と思い、トントントンと階段を上がります。そして上がったところにカウンターがあって、なぜかそこに先輩が待っている。先輩が「おはようございます」と待っています。そのときに学生の頭に黄色信号が灯ります。「あっ。まずい。ここはなんか違う」。でも、先輩が待っている。もう後ろには下がれないから前が出る。そうすると先輩が口を開けます。「今日は何の科目ですか？」何の科目かと訊かれると、人間は反射的に苦手な科目を言うようにプログラムされているようです。「数学です」「望月先生、3番テーブル呼びです」と言うと、望月先生が3番テーブルで待っています。これは逃げられない。仕方がないから先生の前に座って、先生が用意した教材に向き合います。「今日はどこから始めようか。じゃあこのへんからやってみよう」その学習支援センターはオリジナル教材を用意しています。このオリジナル教材、タイトルは数学でも、中身は「算数」です。ですから、学生はもちろん解けます。「じゃあ次にこれはどうだろう」。少し難しい問題が出てくるけれど、なんとか解けます。その時に先生はすかさず「できるじゃない君！大丈夫だよ。自信持って。もっとやろうよ」と褒めます。すると学生は褒められて嬉しいものだから、「俺、意外と天才かもしれない」と思います。褒められると嬉しいからまた来る。また来るとまた勉強して。「君は本当に頑張っているね」何度も来て勉強すれば成績は上がります。当たり前です。成績が上がる。そうすると、他の学生が疑問に思います。「お前なんで成績あがったの？」その学生は答えます。「実は学習支援センターに通ったんだ」。そ

こでその学習支援センターはいつも大入り満員となりました。学習支援センターは予約制という大学もありますが、予約なしでいつ行っても15、6人の先生がいます。高校で教え上手だったという人たちを公募して常駐させています。夏休み中も何人かが交代でいられるようにしているということでした。

ここに出てくるのが組織性です。一人二人がうちの学生はこうだからと言って思いついてやったことではない。組織として何が大切かを考え、ヒト、モノ、カネを投じるという組織性です。それから危機感と使命感です。先ほどの大学では、うちの大学は、学生に力をつけて卒業させなかったら必ず淘汰される、ここでやらなかったら高校にそっぽを向かれる、そう危機感を持っていました。実際この危機感は当たりました。それが良い方向に働きました。最初は教員からも「こんなバカみたいなことは大学のやるべきことじゃない」と反対がありました。しかし、やったおかげで何が起きたか。退学率が3分の1に減りました。そしてこの大学なら力をつけられるということがわかってきて、地域の高校から信頼されるようになりました。その大学に行けばどんな子でも勉強好きにしてくれるということが実証された。そこで高校が「うちの子は問題あるけどおたくは学習支援センターがあるから送り込んでも大丈夫ですね」ということが周囲の高校にわかってもらえるようになりました。そのように高校がわかって、倍率が上がれば、今まで反対していた先生は勢いをそがれるわけです。今ではその学習支援センターは授業のフォローアップをしています。単なる補習ではなく、「この授業の、この先生の授業で、どうもつまずく子が多い、先生どうやって教えていますか」ということで授業にも踏み込み始めました。そういうことがあって、その大学の先生たちも、「このところだけど、こうやってつまずく子たちがいるかもしれないから、そしたら助けてくれないか」と言うてくるようになり、良い循環が生まれました。

そして、こういった大学のもう一つの共通点は、情報の共有・公開です。自分の大学の学生はどのような状態なのか、どういう問題を抱えているのか、こういうことをきちんと共有し、公開して、そして学内外で共有するということが、このような大学の共通点でした。

こういう話をすると、必ず皆さん反論します。新築は簡単、でもリフォームは難しいのです。では、もうすでに建っている大学は遅いのか。そんなことはないと思います。私は、目指すは周回遅れのトップランナーなのではないかと思えます。この言葉を教えてくださったのは大学の先生です。一生懸命やっている先生たちが、「自分たちが目指しているのは周回遅れのトップランナーなんだ」という話をされていました。その大学では、何もFDらしいFDをしてこなかった。このままいったらどうなるか。必ずや淘汰される。そう思ってその先生たちは、色んな大学に、様々なことを吸収しに行きました。例えばH大学では合宿式のFDをやっていました。K大学では授業参観をやっていた。それから学生アンケートなど、色々なものを真似しました。ただし、真似するだけでは身に付かない。そこで、自分たちの大学に合った、アレンジをしました。FD合宿をそのまま導入するのでは面白くない。そこで、学生を入れましょう、学外の人を入れましょう、地域の方を入れましょう、と、開かれたFD合宿を行いました。つまり、そのようにすることで、自分たちが見えていないものが外の人には見えるということがわかりました。授業参観をただやるだけ、ただ話し合うだけでは、参観する側も参観される側にも意欲は湧かない。そこで、先生たちが始めたのはクリニックです。カウンセリングではなく、先生たちのこういうところは、学生たちにうけていたけど、こういうところはどうだったんでしょということ、ビデオで見て一緒に振り返る。基本は貶すのではなく、「お互い頑張ろうね、先生は良いものを持っているよ」というように、励まし合いまし

た。このように、自分たちなりのアレンジを繰り返しているうちに、この大学は、他の大学から注目されるようになり、気がついたら周回遅れのトップランナーになっていたという実例です。

これも、ついでに話しておきます。「まだ遅い、もう遅い」ということは言わない。「今がその時」これも、ある先生に教えてもらいました。これは大学の経営の話ではなく、学生に向き合う時に必ず、「まだ遅い、もう遅いは言わない。今がその時。気づいた今がチャンスなんだ」ということを、その先生はよくおっしゃっていました。

更に実力ある大学の共通点を申し上げます。今、大学では、キャリア教育がずいぶんと盛んに行われています。その中で、先生方が必ずおっしゃっていることは、なりたい自分を意識させ、書かせる、ということです。これはとても大事だと思います。ですが、なりたい自分だけでは目的は達成されません。それはなぜか。先ほどの学生の変化と同じです。今の学生の社会は、とてつもなく狭いです。知っている職業はほんの一握りです。その中からなりたい自分を選ぶのです。なりたい自分をそこに当てはめようとする。でも、なりたい自分ではなれなかった自分と背中合わせです。それよりは、必要とされる自分を意識させることが重要です。これが、実力ある大学、教育力のある大学を見て、感心した部分です。なりたい自分だけ、これだけを強調していたら、偏差値と同じです。二分の一どころか、かなり高い確率でなりたい自分とは違った自分になります。それよりは、もっと学生の視野を広げて、この世には、必要とされない人は一人もいない、ということに気づかせ、必要とされるあなた、というイメージを学生に落とし込んでいく。一緒に考える。必要とされる自分を意識させることが重要なんだということを、私は教えてもらいました。

最後です。山登りより、川下りを。実力ある大学の先生たち、職員の皆さんは実践されてい

ました。山登りより川下り。あの山の頂上を目指せ、というふうに学生の尻を叩くのは本当に簡単です。学生は素直で、とても真面目ですから。だから叩けば、なんとかなる。ところが、あの山の頂上にはもう幸せはありません。昔は官僚になれば安泰でした。今、官僚は削減の対象です。そして私たちは、一流と呼ばれている企業、金融機関がばたばた倒れていくのを見してきました。つまり、もはや私たちの価値観で、幸せというのは語れない時代に入っています。山登りをしても、そこに幸せはないかもしれない。それよりはむしろ、先ほど言ったように、なりたい自分よりも社会に必要とされる自分、それに沿って、川を下る。ペットボトルで組んだ粗末な筏かもしれないけれど、それに乗っていく。それも教育なのだ、ということをお教してもらいました。教育の語源はエデュカティオ、引き出すという言葉だそうです。

最後になります。「大学の實力」はなぜ一覧表なのか。「大学の實力」調査は、当初、ランキングにすることが私に与えられたミッションでした。ですが、ランキングにしたところで、それは偏差値と変わらない。ある一定の尺度、それも読売新聞が作った尺度で、このランキングのトップを目指せば、幸せになれるか。なれるなんて誰も保証出来ません。偏差値が高い大学に入ったら幸せになれるかどうかなんて、もはや誰も保証できません。一覧表にしたのには、自分の幸せは自分の力で掴み取ってほしい、自分の人生は自分で選び取ってほしい、そういう思いを込めています。

少し時間があるので、その背景をもう少しだけお話しします。大学ランキングをと言われた当時、一番上の娘が中学生で、不登校になっていました。いじめが原因で、毎日家にいました。そうすると、不登校の娘のところに同じく不登校の子が遊びにくるようになりました。うちから、目と鼻の先に中学校がある。わずか5分くらいの距離に。その中学校には行けないけれど、うちには来てくれる子が何人もいました。

その子たちが、こんなふうに話していました。

「私は小学校3年生まで学校に行けなかった。中学校に入って、また行けなくなった。たぶん高校も行けない。でも、大学は行きたい」。そう言った時に、娘も含め、そこにいた子たちは皆うなずいていました。私自身も、良くわかりました。私自身、小学校、中学校と、不登校歴が長かった。高校も苦しかった。でも、大学で初めて学ぶということの意味、学ぶということの面白さ、それに会いました。誰とつるむのも、誰とつるまないのも自由。何を学ぶのも、何を学ばないのも自分の責任。そこで私は人生をやり直し、不登校という過去ときちん向き合うことができました。

大学というところほど、学びにふさわしい場所はありません。その大学を、守ることができるのは皆さんしかいません。今、大学は百年に一度の大転換期と言われています。このまま放置しておいたら、政権がどう変わろうと、大学に安泰な時代は来ません。今は戦時ではないでしょう。まだ嵐の前の静けさ状態です。そんな中ですら、組織か、組織じゃないかわからなくなっている状態で、果たして戦時を乗り越えられるのか。その答えは皆さんで出してください。

でも、私は大学を守ってほしい。この日本の教育を支えるのはやはり大学しかありません。小学校、中学校、高校の先生は、大学の卒業生ですから。大学の力が大きい。その大学に、きちんと今、大学というのは何をすべきなのか、どう学生と社会と向き合うべきなのかを考えてもらいたい。そのために、ランキングではなくて、一覧表にしました。その情報を次世代に届けたい。それが「大学の實力」調査に込めた願いです。

「大学の實力」調査というのは、毎年7月に読売新聞朝刊に掲載し、その後このような本にして、980円で売っています。ちなみにこの売り上げは、被災地の受験生のための奨学金にしました。奨学生として9人の内定を出しまし

た。この人たちにお渡しします。給付型の奨学金です。さらに「大学の實力」をもっと読み解くために、全ての高校に、「大学の實力を読み解く冊子」を無料で配布しました。

日本で、日本に生まれて良かった。この世に生まれて良かった。この国で教育を受けられて良かった。そう思える人を、一人でも増やしたい。そのために、私たち読売新聞は、「大学の實力調査」は、皆さんと手を携えて、この国の大学教育が力をつけていく、そのお手伝いをさせて頂きたいと思っています。長くなりました。ご清聴、ありがとうございました。

[以下、質疑応答]

(司会) ありがとうございます。少し時間が過ぎますので、せっかくですから、質疑の時間を持ちたいと思います。どなたからでも結構ですが、ご質問があれば、いかがでしょうか。様々に、面白い話をして頂きましたが、これだけは聞いておきたいな、ということがあればお願いします。

●ありがとうございます。様々な関係から教えて頂きまして、勉強になりました。先ほど、最後のほうに言われた山登りより川下りという言葉ですが、私も自分が今置かれている状況、また、接する学生のことを思いながら聞いておりましたが、私のほうは山登りが好きなせいか、川下りという言葉と、学生の可能性を引き出していくということが、どうつながっていくのかなということが、何となくイメージは出来ませんが、少し疑問に思っておりました。この点について、教えて頂ければと思います。

○(松本さん) すいません、少し説明が足りませんでした。山登りというのは、親御さんに言う方がよくわかるかもしれませんが、世に言う偏差値の高い大学に行って、一流の企業に入って、官僚になるということが幸せの道、これを山登りと言っただけで、川下りというのはそれこそ今先生がおっしゃったような、その学生の可能性、その学生を必要としてくれる社会を川

に例えたということです。学生の作った、可能性という筏に乗っていく。それを川下りと例えました。ですから、昔のように、一流大学、一流企業、これを山登りと大きくくくっただけなのです。世に言われている、幸せなコース、そんなコースはもはや存在しないということをお願いしたかったのです。説明が不足していて申し訳ありません。最初に申し上げましたように、親御さんはまだ偏差値という言葉の持つ価値の変化に気付いていないようです。自分たちの時代の偏差値と今の時代の偏差値というものを同一視してしまう。だから偏差値が低い大学＝ダメ大学というふうに簡単につながってしまいます。皆さんわかっているだろうと思って説明を省略してしまいました。失礼しました。

●松本さんが考える、これからの大学はどうあるべきだと思いますか。方向性と言いますか、将来あるべき大学というのはどのようにお考えですか。

○(松本さん) 危機感を共有し、教職員が手を携えて、大学というものを組織として運営していく。戦略と戦術と、戦力。この三つが、きちんと備わっている大学を私は實力ある大学だと思います。ガバナンスが大きくものをいうところですか。どうやって大学を作ろうかという、学長レベルの方々の考えがきちんとしていること。そして、それに基づいて、その危機意識を共有出来る教職員がいること。更に、その教職員が何をやるか。もう学生を育てるしかないですが、うちの大学は今何をしていかなければならないのか、という現状をきちんと把握できている。こういった大学を、實力ある大学だと考えています。こういう大学であってほしい。先ほど、教員同士が全然連携が取れていないとおっしゃいました。「こういう大学でいいのかな」ということをおっしゃりたかったわけですよ。その問題意識は、そのまま参加されている皆さんに伝わっているわけですから、大丈夫です。今の危機感の共有。先生方には耳の痛い話かもしれませんが、少なくともこの席にい

らっしゃる先生方は、そのような実態が学生に伝わっていたということがわかっているわけですから、それは今後改善されていくであろうと思います。

●先ほど、組織ということが話に出てきましたが、私自身も含めて大学に勤めていらっしゃる先生方の大多数が、いわゆる会社のような組織ではやっていけそうもないと思われるのかもしれませんが、それが実態だと思います。そのような人間が、どうやってうまく組織化に携わっていけば良いのだろう、そこからはみ出してしまえば、今度はどこに行けば良いのだろうと、そういうところを危惧していますが、その点についてはどう考えておられますか。

○（松本さん）どの組織にも2・6・2という数字が当てはまると思います。最初の2はトップ層、6は中庸、最後の2、これを大学では「深海魚」と言うそうですね。深海魚らしい、奇抜な能力や発想力、こういうものを持っている深海魚なら良いと私は思います。そうではなく、あじやいわしの大衆魚の類いなのに深海魚然として海底でくつろいでいたりする。こういう人たちをどう巻き込むのか、トップ層の2の方々が、どうやって大きな循環を作っていくのか。これについては、はっきりとは私にもわかりません。先ほど、抽象的に危機意識の共有、情報の共有、こういったことを申し上げましたが、これは理念であって、ノウハウとして一体何をしたらいいのか、これは正直に言うと私にもわかりません。そもそも、危機意識を共有すること自体が難しい問題です。大学には多くの人間がいます。今日、ここに集った皆さんは、危機意識を持っていらっしゃる。なんとかしなきゃ、というふうに思っている。そうじゃない方に、どういう言葉で語りかけたいのか。もし、これは効き目があったという事例があれば、ぜひ教えて頂けないでしょうか。特効薬、処方箋というものがありましたら、教えて頂きたいです。どの大学にも通用する方法は私にもわかりません。むしろ、どの大学にも

通用する万能薬というものはないと思います。それぞれに開発していくしかない。今、どうしたら良いかと考えている先生方が、少なくともこれだけいるのだから、ここから広げていけば良いのかなというところまではわかりますが、実際のところどうしていくのかは、先生方次第です。

●少なくとも、いわゆる会社型の組織というのは、大学においては成立しないのではないかと思います。そうすると、うまく組織として成り立つ、組織としてやっていくためにはどんな方法があるのかというところが、一番の問題ではないかと思います。

○（松本さん）たとえば私立大学の強みの一つは、国立や公立と違って、建学の理念がはっきりとしていることだと思います。それは、昨日今日で作った、コピー&ペーストとしたものとは違います。創価大学には、『創価教育学体系』という建学の理念の基となる本がありますよね。そこには、経験から出発し、価値を目標とし、そして、経済を原理とする、ということが書かれてあって、そこに原点が見出させるのではないのでしょうか。要するに、原点に戻るといっても一つの方法かと思います。そういったことも含めて、ミッションがきちんとしている。このミッションとは何かということについて議論が出来れば、本当にいいなあとは思いますが、それは難しいでしょうか。そういう場というのは、なかなか作れないでしょうか。外から見ていると、創価大学のように、一つの思想体系を持っていて、建学の理念もはっきりしていても、それが難しいとなると、他の大学はこれどうしたらいいのだろうかと思ってしまいます。

ミッションがきちんと定まっていないから、多くの大学は困っているのかもしれないとは思っています。大学としては難しいかもしれないけれど、学部はかくあるべきで、こういう学生を育てるというポリシーがあって、そのためにこうなんだというようにカリキュラムポリ

シーを作り、更にそのためにアドミッションポリシーがこうなんだという、体系性というものをきちんと作り直してみるべきではないか、という議論ができないものかと常々思っていますが、体系性というのは難しい問題だと思います。

●本日はありがとうございました。保護者の松本さんとして、冒頭に一番上の娘さんがいますとおっしゃっておられましたが、保護者としての松本さんは、お子さんの大学選びに、特に保護者としてどういう形で関わられていたのかとか、どういうアドバイスをされていたのかというのを参考に伺いたいと思います。

○（松本さん）結論から申し上げますと、スポンサーで、情報提供者、そして相談相手というスタンスを守るようにしています。

先ほど申し上げました一番上の娘ですが、不登校だったこの娘、実は他にも色々ありました。語り始めたら、これだけで2時間はかかります。もう大変でした。

やっと不登校から立ち直って、中3になりました。ここから高校を選びという時に、私が一番大事にしたのは、山登りより川下りでした。そして、この子が選んだ川を、この子が作った筏で下るということを大事にしました。この子が、自分は何をしたいのか、どこの高校に行きたいのか、私は自分で選ばせました。そして、娘は自分で選んだ高校に行きました。ところが、自分で選んだ高校にも関わらず、入学して1ヶ月後、この高校にはやりたいこと、やりたいものがないと言ってきました。転校したい、と。正直、ほっとしたんですよ。娘の高校選びに口を出さなくてよかった、と。先ほども申し上げましたとおり、私は娘にプレゼンをさせ、相談を受け、求められれば情報も提供し、スポンサーとして納得したらお金を出しますよ、というスタンスをとっています。その結果彼女は3つの高校を選び、その中の第一志望に入った。それにも関わらず、1ヶ月後には、やりたいものがないと言うのです。ここで、私は「あなたに何も押し付けてないよ、ここはあなたが

選んだんだよ」と言うことが出来ます。押し付けたら親の責任になってしまう。だけど、押し付けないで、自分で選択して、自分でプレゼンしたのだから、自分の責任です。

そこで、娘には自分で選んだ責任を取らせました。「どうしても転校したいのなら、また3つに絞りなさい。そしてそれについてプレゼンしなさい」

半年待ちました。そして出てきたのは、アメリカ、イギリス、ニュージーランド。この3つが出てきました。私もさすがに驚きました。専門学校も含めて、色々な学校のパンフレットを取り寄せているのを見てはいましたが、さすがにアメリカ、イギリス、ニュージーランドという選択肢は想像もしていなかった。娘はそこで何をしたいのか。それは、当時流行していたハリポッターの映画を見て、自分もぜひ映画を作る人になりたい、そのための勉強がしたい、ということでした。「昨日今日で映画を見ただけの人が、突然映画人になれるんだったら、はっきり言って私はスピルバーグになってたよ」と思いましたね。

毎日、子どもと戦争しました。半年はやりましたね。それでも、最後まで「どうしてもここ行かせてくれ、そのかわり泣き言は言わないから」と言い張り、最終的に私が折れました。通っていた高校は退学しました。行くにあたって、アメリカ、イギリス、ニュージーランドの3つの選択肢のうち、アメリカは入国審査がとてつもない。全然勉強していなかったのに、全然入れるレベルではありませんでした。イギリスは時期的に合わず、結局、入れるのはニュージーランドしかなかった。ニュージーランドに行き、そして現地で色々な国の学生たちと、色々な国の若い人たちと切磋琢磨するうちに、自分の馬鹿さ加減もよくわかったようです。自分は何も知らない。映画のことだって、ほんの少しの知識しかないことを知り、とてもじゃないけど映画人にはなれないことを思い知らされました。そして、進路を変更することにしまし

た。今度は何になるか。娘は、自分の強みを考えました。「自分の強みは何か。口喧嘩だ。口喧嘩だったら、何年もお母さんと闘ってきて、人には負けない。単なる口喧嘩だったらわがままだけけど、口喧嘩に理論を加えた法律家ならビジネスになる」というように、彼女なりに論理的展開を加えて思いつきました。そして「英語はやってみたら面白かった。だから、法律を勉強したい。国際的に活躍出来る法律家になりたい」と彼女は考え、ニュージーランドから帰国し、勉強して試験を受け直し、今はイギリスに行っています。お金のかかる子って大変です。

私自身は、一般的な保護者と同じだとも言えますし、そうではないと言えるかもしれません。ただ私に言えることは、この子たちが大人になった時に存在する職業と、今の職業は違うということだけはわかります。今、想像も出来ないようなカタカナ職業がたくさん増えています。それは私たちが学生だった時にはなかった職業です。今ですら、こんなに増えている。ましてや、これだけ知識の陳腐化が加速している時代に、この子たちが大人になって社会に出る頃には、もはや私たちの常識が全く通用しないだろうと私は考えているので、口出しはしません。その代わり、お金を出すスポンサーとして、説得してくれないと困ると話しています。私が理解出来ない、私が共感出来なければ、お金は出さないよというのが私の基本的スタンスです。そういう話でよろしいでしょうか。

(司会) それでは、皆様に本日のセミナーにご満足いただけたところで、終了させて頂きたいと思います。松本さん、大変にありがとうございました。

大学教育の質保証 ～諸変化への対応のために～

山本 眞一

桜美林大学大学院・大学アドミニストレーション研究科 教授

皆さんこんにちは。ただいまご紹介に預かりました、桜美林大学の山本でございます。本日の会合についてはかなり前より聞いておりましたが、「グローバル化」ということで、創価大学が「グローバル人材育成推進事業」に採択されたということを知りました。まずは、おめでとうございますと申し上げたいと思います。こういった競争的資金が、より有効に使われるということは大変に良いことでございまして、そのことを考えるに当たっても、グローバル化というのは、現在の大学改革を支える重要な概念であると思っておりますので、ぜひこれからもご努力をお願いしたいと思います。

もともと大学は、一般的に、ずっと以前から国際化ということに対して熱心でした。これは戦前からそうですよね。というのは要するに、海を渡った遠い国で、どんなことが行われているかということについて、我が国の国民はほとんど知らなかったのです。ですから、外国から横文字の本を輸入して、日本でそれを縦に直せば、それが立派な業績になる、これこそ国際化である、と考えられてきたわけです。こういうことで済んでいた時代が、ずっと長いこと続いてきたわけです。

それでも分野によってはずいぶん温度差があって、理工系では、おそらく明治の頃から「国際化」という問題について考えている人間がいらっしゃったと思います。第一次世界大戦

の後には、学問は世界的な規模で競争し合わなければならぬという認識が、理工系においてはかなり高まったのではないかと思います。私を含めて文系にいる者にとってみれば、そういった幸せな時代は、ごく最近まで続いていたのではないかと感じております。

ご存じかもしれませんが、3年ほど前に『落下傘学長奮戦記』という本を書かれた岐阜大学長を務められた黒木登志夫先生は「日本の文系の教員は、翻訳をもって研究者としての地位を確立されておられる方が多い」という痛烈な批判を浴びせられました。考えてみると、我々といえますか、文系の間には、もちろん個人差はありますが、「国際化」ということについて偏った考え方を持っていたような気が致します。

それに比べると「グローバル化」というのは、同じく世界と関わり合うわけでございますけれども、これは、私共が好きなことだけを外国から選択的に入手するというようなことでは済みません。まさに、我々の目の前が世界に開かれてしまうという、こういう非常に現実的かつ困難な状況の中で、我々はどうやってそれに対応しなければならないかということを考えなければならないのです。そのことに関連したスライドは、もう少し後にもご用意してございますので、そのときに詳しくご説明したいと思いますが、「グローバル化」という点について真



図1

剣に考えるということは、我々の高等教育が、また新たな時代に入ったのだということを感じさせるものであると思っております。

本日使用するスライドは、皆様のお手元にある紙資料と同じものがございますけれども、本日の講演に頂きました題目は「大学教育の質保証」でございます。私はそれに副題を付けさせて頂きまして、“諸変化の対応のために”ということでお話をさせて頂きたいと思っております。

ここに2枚写真がありますが、右側は今私が勤めております桜美林大学のキャンパスです。左側の写真は、皆さま方のお手元にある資料ですと白黒ですので、これが紅葉なのか桜なのかよく分からないかと思いますが、実はまもなく紅葉しようかという木の写真なのですが、左右の写真は、必ずしも関わり合いがないわけがございます。皆さんはあまり気になさらないでこの2つの写真をご覧頂ければと思いますが、学生にはよくこういった写真を見せて、「この写真をもとに高等教育を語れ」というように課題を出したりしますが、今日は授業ではございませんのでそういうことは申しません。

右側の写真は、春になる少し前に撮ったものです。建物の前の木の葉が少し落ちていますから。桜美林大学のパンフレットから取ってきたものなので、正確にはわかりませんが。左側は、私が撮った写真でございまして、こうやって木々の葉というものは、右側の写真にはありませんし、左側の写真ではこのように茂っ

ておりますけれども、やがて散ってしまいます。年年歳歳その繰り返しです。

自然界はこのような繰り返しをするわけですが、大学もそれに合わせて、4月には学生を受け入れて教育し、そして夏休みがあって、秋があって、でまた冬に近づくと入試の季節があるということで、なんとなく1年はあつという間に過ぎてしまう。去年の後は今年で、今年の次が来年というように、大学は滞りなく動いているというのが、これまでの大学ではなかったかと思いますが、今は違ってきています。今年あつても来年またあるかどうかかわからないというのが、昨今の大学状況でございまして、それが私の言う所の諸変化ということでございます。その中で「大学教育の質保証」ということが、現在大学改革の中で最大のキーワードになっているということをぜひご理解頂きたいと思っております。

ただしこういう問題は、ここ1、2年の出来事や変化だけで論じるのは極めて不正確であり、かつ危ないことです。ですから常に我々は、歴史を振り返りながら大学というものを考えていかなければなりません。かといって、そもそも大学制度は、12世紀の中世の大学に始まるなどと言っても、今の大学とは相当違ったものでしたし、また我が国でも、もちろん大学に相当する高等教育というのはずっと以前からありましたので、単純に比較するわけにはいきません。ちなみに各大学のパンフレットを見ますと、色々と書いてあって、わが大学の前身は、慶長何年から始まる、というようなことを書いておられる大学もありますが、制度的に見れば明治になってからになります。そしてもちろん、明治以来、大学の歴史は、現在の我々の大学や高等教育に影響を与えることは事実でございますが、それにしても、やはり百何十年前のことを考えるのも大変な話です。そこで、我々がよく言う「戦後」を対象とし、戦後高等教育、あるいは戦後教育改革の中で、大学はどのように変化してきたのかというようなことで考

我々は今、どのような時代にいるのか？

1945-1955	1960-75	1975-85	1985-2005	2005-2015
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期
高度成長期	石油危機	石油危機	高度成長期	高度成長期

図 2

えたいと思います。戦後の60年ほどの間を振り返るといふことも悪くはないかと思ひます。

資料 2 枚目の表は、大変規則的に出来ていて、表を見て頂けるとおわかり頂けると思ひますが、およそ15年サイクルで日本の戦後の高等教育のフェイズと申しますか、状況はかなりの程度変わってきています。そして、この15年サイクル説というものは、あながち非科学的なものでもない、と私は思っております。というのは、ここにある数字をご覧頂きますと、1960年あるいは1975年、あるいは1990年、あるいは2005年。この辺の年に、全国にどのようなことがあったかを考えると、この表はかなりの程度当てはまるのではないかと私は思っておりますし、また私だけでなく、他の高等教育研究者も、ネーミングは違ふにしても、同じようなことを考えられている方は多くいらっしゃる。

では、何がそういう変化をもたらしているかというところ、もちろん社会状況がその要因ではあると思ひます。が、その結果として表れているのが、高等教育への進学率です。これは、あまり伸びてない、変化していない時期と急激に変化している時期とが繰り返して表れているというところがミソなのです。

例えば、現在の大学改革に大きな影響を与えているのは、やはり1990年代以降の社会状況です。1990年前後に何が起きたかというところ、世界システムから言えば、東西冷戦が終結した

ということがございますし、日本の経済社会においては、それと多少の関係はあるにせよ、それとは別にバブル経済の膨らみと崩壊がございましたよね。それから、もう少し長期的なことでいえば、1992年は18歳人口がピークを迎えて205万人ほどいましたが、その後ずっと減ってきていて、18歳人口の減少であったり、あるいは日本の経済社会の大きな変化であったり、あるいは世界システムの変化などが、だいたい1990年前後に起きています。ですから1990年というのは、大変重要な時期であります。

それからさかのぼること15年前の1975年前後も、実は非常に大事な区切りでございます。高等教育計画が始まったのが1976年です。それと同時に、その頃から私学への助成が本格化し、あるいは高等教育計画に基づいて、大学の新規増設を抑えていた時期でもありました。今日でも、文部科学大臣が「大学の数は多すぎる」と発言されて、だんだん絞る方向に向いていくのではないかと思いますけれども、しかしそれは、我々が初めて経験するようなことではなくて、実は1975年前後からそういった議論が盛んになり、「高等教育機関は多すぎる」「大学生の質が低下している」「大学教育が低下している」という議論は当時もあったわけです。それに基づいて、当時の文部省が計画的に大学を整備するということになり、東京23区であるとか、あるいは京都・大阪の市内には、学部の増設のためであろうと、新しい大学を作つてはいけないという厳しい政策がこの15年ほどの間にとられてきたわけですね。八王子に大学が多いのはなぜかということを見ると、そういうこととも関係するわけですね。ということで、資料（スライド p. 2）にあるように、我々は「計画の時代」を経験しております。

しかし、その前の15年という期間は、実は拡張の時代でもありました。お若い方が多いので、覚えておられない、あるいは見たことも聞いたこともないとおっしゃるかもしれませんが、1960年に池田内閣が発足した時に、「所得

倍増計画」というものが出されました。「国民の所得を10年間で倍にします」という計画が出されたのですが、多くの国民はそんなことはあり得ないと考えました。しかし実際は10年どころか、8・9年で実現しました。このような経済の急成長の時代であり、進学率も1960年の10%から1975年にはほぼ40%と、一挙に4倍にするという大きな変化が起きているわけです。

このように見てくると、だいたい15年で大きく変わってきているということが分かります。しかし、皆さんの中には、1990年以降我々は、改革に次ぐ改革を重ねてきて、「そろそろ改革に疲れたよ」という「改革疲れ」が今日のキーワードではないかと思えます。同じように思っている方もおられるかと思いますが、私は、2005年あたりから新しいフェイズに入っているのではないかと考えております。これは無理に15年周期説を当てはめようとしてそう考えているわけではありません。実は2005年に中教審から「我が国の高等教育の将来像」という答申が出されております。そこでは、それまでの15年間における大学改革は、ほぼ計画に沿って実現したと述べられており、一般的にも新しい改革の目標が探し始められていたと思えます。

それまでの大学改革というのは、裏を返せば大学問題になりますが、戦後からずっと、最も深刻というか、政府を含めてある考えを持った人々が、何とか大学について改めたいと思っていた問題は、管理・運営システムの問題なのです。平たく言えば、教授会の力を弱めて、学長の力を増すようにするというのが、大学改革の1番の課題だったということです。それは、だいたい1990年以来の大学改革によってかなりの程度そうになりました。いまや大学の中で、文部科学省の政策といっても反発する人は少なくなりました。以前はそうではありませんでした。私は大学事務局の経験もありますが、教授会でうっかりと「文部省の方針は…」とこう口を滑らそうものなら、教授会が紛糾したものでした。そのようなこと（文部省の方針）に流され

てはいけないと、1970年代・80年代の大学の先生方の多くは、そのように考えていたのではないかと思います。伝統的な大学では特にそうです。しかしその伝統的な大学でさえ、昨今は、様々な委員会や教授会で考えがまとまらない時に、「文部科学省はこういう方針だ」と誰かが言うと、「じゃあそれでいこう」というように、かなり文部科学省の考え方と大学の考え方が調和するようになってきました。あるいは、調和せざるを得ないような状況になってきたのが、昨今の状況ではないかと思えます。ということは、管理・運営の問題は基本的には片付いているというのが私の見方です。

そうすると、大学改革のターゲットがなくなってしまったわけです。ターゲットがないと大変ですよ。皆さんはそうは思いませんか。大学関係者は「別にそれはそれで良い」と言うかもしれませんが、私はもともと行政をやっておりましたので、少し違った感覚を持っています。やはり仕事がなくなると困るわけですよ。仕事がなくなると次なる仕事を探すというのは、日本の組織にだけではなくて、国際機関でもどこでもそうです。国際機関の方々はやはり、その機関の目的に沿って仕事をしておられるわけですが、それぞれ需要があると考えているわけですから、「自分がやっているプロジェクトは絶対に意味があるんだ」ということを日本人以上に一生懸命訴えますよね。私も国際関係の仕事を通じてそのことを感じています。したがって、その組織の目的を達成するためにプロジェクトをやっているはずなのに、そこで働いている人の雇用を確保するためにプロジェクトを続けるというような状況になってしまいます。このような状況になってしまうのは、本当は良くないのですが、私は、一応大学改革の主なターゲットである管理・運営の問題もほぼ片付いたので、少し中教審も一休みしたほうが良いのではないかと思うのですが、いったんはずみのついた改革のムーブメントを止めてしまうとやはり困る方も多いのでしょうか。

そういうことで、次なるターゲットになっているのが大学教育そのものです。大学教育そのものを変えていく、改めていくということが今の大きな話題でございまして、ですから、2005年以降の大学改革の大きなキーワードは、「教育の質保証」ということです。特に国際的な質保証ということが重要なキーワードになっています。そしてそれに付随して、「グローバル社会、知識基盤社会に対応するために必要なんだ」あるいは「良い教育をしないと18歳人口の減少の中で生き残っていけない」というような理由があります。いわば大学の体質を変えていくと申しますか、従来のように教育する側が教育内容を決めて、一方的に学生に押し付けるのではなく、社会のニーズ、学生のニーズに応じて学生が学びやすいように教育内容を用意する、これが昨今の教育改革のもっとも大きな流れになっています。後から説明しますが、中教審から「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」という答申が2012年の8月に出されましたが、このように今や大学改革の最も大きな課題は、かつての管理・運営の問題ではなく、大学教育そのものに移りつつあるのが現状であります。

そこでまた疑問を感じる方がいると思います。「なんで2020年までというのが書いてあるのか、15年を無理やりあてはめたから2020年になっているのではないかと。実は2020年頃に大きな節目がくることはほぼ間違いありません。なぜならば、今18歳人口はやや減少気味ですが、120万人前後で安定しています。しかし2020年以降は減って参ります。先にスライドを見せるとこのような形になります。

厚労省の推計です。これより更に最新の推計があり、2020年より以前から減少するような予測が出ていますが、従来から、2020年頃になると、18歳人口は120万人をかなり下回るようになりまして、その後は一貫して減っていき、2060年には今の半分の60万人くらいになると言

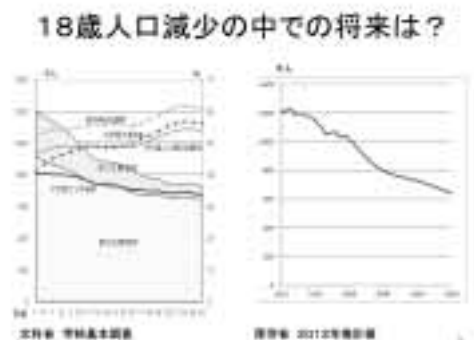


図 3

われています。文部科学省であればこういう情報ははっきりと示さずに、何とかごまかして少しでも目立たないように皆さんにお伝えするところですけども、厚生労働省は高等教育行政をやっておりませんから、そういうこととは関わりなく、こういうデータを躊躇なく公表してくるんですね。これによりますと、18歳人口の減少はいかに激しいかということがわかります。この点については、後でもう一度触れたいと思います。

そういうことで、本格的に減り始めるのが2020年代以降になります。そうすると、今の大学改革の局面である、大学教育の改革ももちろんあるでしょうけれども、もっともっと別の局面が出てくる可能性も十分にあります。したがって、一応2020年で区切ってあります。これより先の15年30年がどうなるかについては、皆さま、特に若い世代の方々に考えて頂きたいと思います。私は団塊の世代でございまして、私が大学を経験したのはこの時代（1960年～75年）であります。そこからもう、3つの局面を経験して参りまして、この後の4つ目5つ目を考えるのは疲れて参りましたので、若い世代にぜひ予測をしてもらいたいと思っております。

このように、高等教育のフェイズはどんどんと変化しています。ですから、ここから得られる教訓は様々あるのですが、一つは自分が過ごした大学時代の経験だけをもとに、大学のあり方を考えるのは非常に危険であるということ

す。私などはこの時代（1960年～1975年）に大学教育を受けたので、大学と言う所は、ほっておいても学生がたくさん来る所、という刷り込みがあるわけですが、今の実態は全くそうではありませんね。私よりもワンジェネレーション上の世代はこの時代かそれより前の戦前の高等教育を受けた方ですから、例えば日本の学生は教養教育を受けていないと言う。私たちは旧制高校で非常に良い教育を受けたと繰り返し審理会議でおっしゃる先生方もおられたわけですが、これはご自身の経験から言うとそうなんですけれども、今の大学というのは旧制高校とは全く違う状況の中で運営していかなければならないので、それは難しいということです。常に時代は動いているということを考えて頂きたいと、このように考えております。

そこで現在の大学改革に直接大きな影響を与えている、1990年代以降の大学改革についてですが、ここに思いつくままに並べた12の項目は、それぞれ意味があって、ここで一つずつ「これはこうで、あれはこうですよ」と話していると、一項目仮に5分で話したとしても1時間かかってしまいますので、ぜひ皆さんご自分で一つ一つについて勉強してもらいたと思います。先日別の大学でほぼ同じスライドを見せましたところ、後から大学から連絡を受けまして、「この一つ一つの項目について受講生にレポートを書かせましたので採点してください」と言われましてびっくりしました。創価大

学さんはまさかそんなことされなと思いますけれども、それぞれご自身でこれらの持つ意味合いを考えて頂きたいと思います。

それにしても90年代大学改革の最初の頃は、大学設置基準の大綱化や、あるいは自己点検評価という辺りから、じわじわと始まったわけですが、やがて国立大学の法人化、大学学部設置の規制緩和など大変大きな改革もありました。それからあまり目には見えませんが、私学にとって大事なのは5番目の学校法人改革、私学行政の整備というのがあって、理事会の権限の明確化が大きなポイントとして捉えられております。確かにそれも大事ですが、2002年の学校教育法の改正で、文部科学大臣にはそれまで、私立大学に対して、「学校法人の解散命令」という、いわば伝家の宝刀がありましたが、それ以外の様々な関与は原則として出来なくなっていました。が、2002年の学校教育法の改正によって、文部科学大臣はその大学に教育研究を含めて色々問題があると思えば、是正の指導を出し、それに従わない時は勧告を出し、それに従わなければ改善命令を出せる、というきめ細やかな関与ができるようになりました。それに従わない時は、法人そのものを解散とまではいかないものの、問題になっている組織の閉鎖を命じることが出来るようになりました。後で学校教育法の最初の方をご覧頂きたいんですが、そういう改正が反対もなく、ほとんどその問題に対する問題点の指摘はありませんでしたが、いわば戦後の私学関係者が、それこそ体を張って、私学の自主性というものを守ってきたはずなんですけれども、なぜか国の関与をかなりの程度認める法律改正にさしたる反対もなかったということで、今は私も私学関係者の一人ですが、要するにあんまり変なことをすると国から何を言われるかわからないというのが現在の状況になっているので、少し注意が必要ということになるわけなんです。

この他に、現在話題となっている学士課程のことであるとか、あるいはそれに付随して大学

1990年代以降の大学改革

- (1) 大学設置基準の大綱化→教養教育問題
- (2) 大学評価～自己点検・評価→認証評価
- (3) 国立大学の法人化
- (4) 大学・学部等設置の規制緩和
- (5) 学校法人改革・私学行政の整備(大臣の権限拡大)
- (6) 大学の役割の多様化・個性化
- (7) 大学院教育の発展と実用化の要請
- (8) 学士課程教育の充実と教育の質保証
- (9) 競争的資源配分の導入(COE, GP等)
- (10) FDの義務化(努力義務→実務義務)
- (11) 大学情報公開義務化など(題目の規制強化)
- (12) 大学改革実行プラン(組織の再構築等)

図4



図5

の情報公開義務とかですね、規制緩和のはずが、様々な義務が新たに加わったりと、大学改革もまだら模様になってきております。その中で出てきたのが、今年の6月に出された「大学改革実行プラン」であり、直近で言えば、ここには書いていませんが、文部科学大臣による設置認可の見直しの指示などということが起きております。

皆さん大学でお勤めでしたら必ず参照しなければならぬのが中教審の8月の答申ですが、8月の答申の前に、今年の3月にこういう絵がでております。だいたい一緒です。本当は8月の答申から取りたかったんですが、なぜか文科省のポリシーが変わってしまったのか、PDFが加工できないようになっておりました。ですから、必要なところだけ切り取ってスライドを作ろうとしたんですけども、どうしても上手くいかなくて、一つ前のものを貼りつけてきたわけですけども、要するに、今、管理・運営の問題が片付いた大学問題の中で、最も重要な問題が大学教育そのものですけども、その大学教育そのものが今の時代に合っていないというのが中教審の認識です。つまりここに書いてある、社会のステークホルダーから支持される大学でなければならないということです。社会のステークホルダーから信頼を得る、そのことによって大学がしっかりとし、更にそのことによって、優秀な卒業生を社会に輩出する、そしてますます信頼を得られる、という良いサイク

ルを上手く回すためにはいったいどうすればいいのか。これまで色々な人が、色々な意見を言っていました、中教審が考えたのがこれです。ぴかっと光っていますね。これは私が中学校の技術家庭で習ったフォーサイクルのエンジンの図表に良く似ていると思うんですが、要するにここでぴかっと火を付けるとここが回りだして、これが回ればこちらも回り出すという上手い仕掛けを考えたわけです。けれども、これはこう言っては悪いんですけど、要するにバーチャルなものとして考えられているわけですよ。実際にこうなるという理屈はそれほど強固なものではないと私は思うのでありまして、私は他の所に火をつけた方がこのサイクルは回らんんじゃないかと思っております。

いずれにしても、この主体的な学びの確立という志向に合った学習時間の事実的な増加、つまりもっと勉強させるようにしなさいということですが、そのためには、ただ学生にそれ強いるのではなくて、学生が勉強する環境を教員も一緒になって考えなさいということですよ。こういった大学の日々の活動に、かなり立ち入ったような考え方を、中教審は出してくれています。考え方によっては大変なことですけども、こういうことを言っているのは中教審の委員であって、別に文部科学省そのものが言っているわけではありません。文部科学省は、答申を承って、必要な政策に変えていきたいと思いますというスタンスですよ。これを言っているのは決して文部省の役人ではなく、これを言っているのは中教審の委員であると。これがフォーマルな説明でございますから、そこは間違っても「役人がこんなことを考えるのはけしからん」とは言いづらいわけですね。これは中教審の意見ですから。これを採用する・しないは、文部科学省の自由ということになるんですけども、実のところ、そうは言っても実際はそうじゃないんですよ。実際のことを知っている人間は、確かに文部科学省がそこに火を付けるのが望ましいと考えているに違いないと思うわけで

すね。なぜなら、審議会の答申を皆さんどうお考えでしょうか。審議会の答申というのは、四角で囲っているところがいわゆる建前です。したがって皆さん方が、外の会議に行って色々議論をされる、あるいは文部科学省に行って色々説明を受ける、あるいは皆さん方がもし、今私がいるところに立って、フォーマルな会議で話をする時には、四角のところしか言ってはいけないということなんですね。つまり審議会というのは、有識者が選ばれてそこで議論をして、その議論の結果を文章化して答申に出す、これがあくまでもフォーマルな世界であります。しかし、審議会についてご存じの方は、その答申に影響を与えているのは、この4つの大きなアクター（有力な行為者）であるということを知っている人は知っているわけです。

その中で大事なことは、事務局による原案の作成です。私が文部省に入ったのは1972年で、かなり昔のことになるわけですが、審議会の事務もずいぶんとやりました。それから色々な懇談会とか、いわゆる有識者を集めて話をするという会議の事務局をやったこともあります。その時上司に言われたことは「最初から役人がきちっとした原案を書くのは駄目だ、けっして書いてはいけない」ということでした。要するに、委員が言ったことを最初は項目だけ書き、次に少し箇条書きにし、そして最後に文章化と、委員が言いたいことを段々と持っていくようにしないといけないということです。こうい

うようなことを教育されましたけれども、要するに、答申と言うのは基本的には役所の役人が書くものであるということです。これは霞が関共通のことだと思います。別に文部科学省だけがそうやっているのではなく、各省庁そうしているわけです。

したがって答申というのは結局のところ委員の先生方の発言と言っても、本当のところは行政官庁の方針である。それは間違いないです。ただし方針ですけれども、それには様々な横やりというか、様々なアクターが関わるわけでございまして、したがって民主党政権はあまり教育に積極的な関心を示してこなかったのも、ここ最近はないかもしれませんが、かつては答申をだして予算を取り、かつ法律を改正しようというときは必ず政権与党の意向を事前に伺いながら、対処しなければならないということもよく教えられておりました。それから財務当局との調整が必要であります。予算に関わること、あるいはお金のことは原則として執筆禁止なんです。原則として書いてはいけません。ですから、この間の教育基本法の改正によって生まれた教育振興基本計画に文部科学省が数値目標を書こうとしたんですが、財務省の強力な反対に合って結局書けなかったんですね。ただ、科学技術基本計画をバックアップする政治的な力が強いのか、財務省の反対を押し切って科学技術基本計画には数値目標は書いてあるんですけども、残念ながら教育関係は必ずしもそうではないので書けませんでした。また、役人が書くのは確かだけれども、有力委員は色々というわけですから、それは多少反映されているということも間違いありませんから、特に常識と少し違ったような文言、あるいは内容が出ていたら「これはあの先生が言ったんだな」ということも、何となくわかるわけでございます。ということで、こういうことですから、答申というのは必ずしも審議会のメンバーの総意によって書かれたものではないということは理解しておかなければならない、つまりこれは政策文書であ

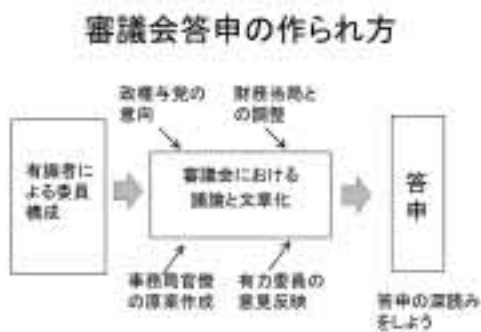


図 6

るというように理解しておかなければならないわけですが。

ただこれは国の審議会だからそうなのかもしれません。私はこれまで都道府県とか、市レベルの審議会にも関わったことがあります。実は東京23区のある区で、生涯学習審議会の会長までやったこともあるんですけども、わたしはこういうことがすっかり染みついているものですから、年度末に近づいて「そろそろ答申ですね」となった時に、「答申案はどうされますか」と事務局に聞いたところ、「答申案は会長が書いて下さい」と言われたのでびっくりしたんです。しかし国の審議会はその通りであります。

これはぜひ覚えておいて頂きたいんですけども、このたびの答申は、ここに書いてあるように表題が非常に長いですよ。「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」という答申でございまして、ちょっと横道にそれますが、答申はどんな答申かという、概要というものがあります。この答申には従来の答申より長い副題がついていますので、副題だけ読んだだけでもなんとなく答申の内容が想像されるということで、そういう意味では良いとは思いますが。

つまりこの答申には、生涯学び続け主体的に考える力を育成する大学を目指すということが書かれています。これまでの我が国の大学教育の弱い点は、教師による一方的な教育なり、伝達であって、学生が主体的に学ぶという行為が身につけていないということが問題であるという指摘です。これはどこから問題が出てきたのでしょうか。ということでそれに対する解答として、やや単純ではあると思いますが、要するに学習時間が短いのが問題であると、途中で言うておまして、日米比較などもしております。日米比較はしておりますけど、日本とヨーロッパの比較はされていない点については、私は気になります。アメリカでは確かに、大学教育の意味合いは非常に大きいものですから、学生はより多く学ばざるを得ないと思いま

すが、その他の国はどうかということも必ずしも中教審は言うておりません。諸外国に比べて日本の学生は学習時間が少ないと言い切っていることを見ますと、数字には表れていませんが、何か確証があるのかもしれませんが。

そこで、ここ（図5）にございますように、今後の具体的な改革方策として大学に期待されていることがあるわけで、大学がすみやかに取り組むべき事項は、色々あるんですけども、例えば大学の学位授与方針ですね。これを受けて、皆さん方の大学には学位授与方針というものがないといけない訳ですね。それに基づいて、学長、副学長、学生部長、専門スタッフ等がチームになって組織的に行わないといけないわけですね。体系的な教育課程を作る、これがいわゆる plan ですね。教員同士の役割分担と連携による組織的な教育を行う。これが do ですね。それから、アセスメントテストや学習行動調査、つまり学習時間、学生がどれくらい学習しているか等の調査を活用して、学生の学習成果、教員の教育活動、教育課程の評価をする。これが check ですね。そして教育課程や教育方法のさらなる改善、これが Action です。これは最近の大学改革のキーワード中のキーワードですが、「PDCA サイクル」を回すということですね。これによって改革をするべきであると。それにももちろん大学団体とかですね、あるいは文科省、あるいは地域社会や企業も協力して大学改革をしていくと。その裏口にあるのが大学改革実行プランですよ。こういう風になっているわけですね。非常に矛盾なく、美しく述べられていますので、これはこれで良いと思いますが、ただ根本的な疑問点を申し上げれば、学習時間を増やせば大学教育の質が向上するかどうかという点ですね。あるいは、大学教育の質が向上するための学修時間の増加というのは一体どうあるべきか。やはりこれを我々は、教育の専門家として考えていかなければならないのです。だから、私は決して「中教審の答申は絵に描いた餅で、こんなこと言っても

しょうがないんじゃないか」というように批判するつもりは全然ないんですけども、ただ「学修時間の増加」一つ取ってみても、その前提になる様々な要件が絡まりあって、その中で、現在の学生の学修時間というものがあるわけですから、従ってそこは、より深く掘り下げて考えまないと、せっかくの中教審答申の趣旨が活かされないということになるのではないかと考えています。皆さん方の中には、中教審の答申もその一つですが、文部科学省が最近色々と言っているけれども、別にそれに従わなくてもいいじゃないか、とおっしゃられる方もいらっしゃるかもしれません。そうなんです。文部科学省は高等教育の行政をやる組織であり、そして大学はご案内の通り、学生さんに教育をしたり、あるいは優れた研究をしたり、あるいは地域に貢献するという、行政とは違う目的を持った組織ですよ。従って、文科省と大学はそれぞれ機能が違うわけですから、文科省が言ったことにすぐにそれに100%対応する必要がないことは確かです。実際、大学に対して「これをやらねばならない、あれをやらねばならない」と文部科学省が言ってくるということは、そんなに多くはないはずですね。あんまり多くなりすぎると、どっかの省みたいに橋の上げ下ろしまで行政指導でやらなければならないというようなことになってしまいますが、大学はそこまではいってないわけですよ。そこまではいっていないんですけども、しかし実際のところ、最近、大学は新しい政策が出るごとに、大変忙しい思いをするという実情があるわけですよ。それはなぜか。

資料の上の方にあるように、もちろん文科省の行政官が政策を立案して大学に出すということが、理論的にはあり得るわけですけども、教育問題というのは、なかなか専門的な問題であり、かつ大学というのは高度な機関ですから、文科省の事務官レベルがそういうこと言ってもなかなか大学には通用しがたいという現実があるわけでありまして、従ってやはり、中教審と



図7

いう機関でオーソライズしなければならないということになるわけです。1980年代あるいはそれ以前の状況をみると、例えば中教審の「38答申」という昭和38年の答申とか、「46答申」という中教審の昭和46年の答申というように、数年ごとの重要な答申の名称が、未だに人々の口から出るくらい重要ではあるけども、数年に一回しか答申が出なかったわけですよ。ところが、1990年代になって、大学審議会、これは、今の中教審の大学分科会の前身ですけども、大学審議会は約10年間で、なんと30近い答申やその報告を出してるんです。つまり、これまでは3、4年に一回しか出なかった答申が、1年間に3回ぐらい出るようになり、答申を出して、新規政策を出して、大学に出してくるというのが、非常にアナログ的な説明で申し訳ないですけど、昔はこれが3年に一回ぐらいのサイクルでゆっくり回っていたのが、1990年代になると、非常に早く回るようになりました。新規政策の出る頻度が、極めて頻繁ですよ。

これには理由があって、別に文科省も大学に次から次に球を投げて考えさせないようにしようと、そんな意地悪な考えから、そうしているわけではなくて、昨今の財政事情の悪い中で、文科省自身も、財務省から予算を取るためには、常に新しいことを出さないとダメらしいんですよ。基盤的な経費だけでずっと継続的に従事するというだけでは、なかなか財務省の厚い壁を突破するというのが難しい。

このような状況の中ですから、次から次へと新規政策を打ち出してくるわけです。もちろん大学は、それを受け取る・受け取らないは自由なんですけれども、創価大学さんはこうやって無事にとられたからそれで良いんですけど、場合によっては取れないかもしれませんね。ですから、努力の甲斐があるのかなのかというのには疑問もあるわけなんですけれども、しかし少なくとも、競争的資金に応募しなければお金が来ないことは確かですよ。いくら宝くじが当たらないからと言って、買わなければ100%当たらないわけですから、同じようなことで応募しなければダメだと。特に横並び意識の強い国立大学はそうですね。ほとんど全大学がだいたい応募します。それは、なぜかと言うと、いまや新たな資源を大学に導入するためにはそういう競争的資金を獲得しないといけないからです。その上で、実は競争的資金は、この中で打ち出された各種の新規政策も入っているわけです。ですから、資金に応募すれば応募するほど国の政策を自ずと学びとるといって、学習効果があるわけで、そういうことでこの競争的資金と各種の新規政策を結びつけたものをセットにして出すという形になったのです。最初は誰が考えたのかわかりませんが、非常に頭の良い人がいたのですよね。おそらく2003年から始まった特色GP、あの頃からはないかと思いますが、そういうことで、国も知恵を絞って、しかしまた大学もお金が必要であり、また教員個人もやはり自分たちの教育予算、研究予算が増えることが望ましいと考えている人は多いですよ。昔は、そういう身の回りのことよりも、とにかく大学の自治が大事だという原則論を振り回す教授も多かったかもしれませんが、いまやそんなことは言ってられない。つまり、自分たちの競争相手には色々ありますが、仲間の間での競争が極めて熾烈になっていますよね。ですから、研究費を獲得できる教員とそうでない教員との間で大きな格差が生じようとしているわけです。そういうことで、皆が競争モードに

なっている中で、競争的資金が導入されるわけですから、これに飛びつくのは当然であります。こういう政策的枠組みが、1990年以降出ていますので、我々はこれから逃れることはなかなか難しい。逃れることが難しければ、出したものは確実に取りたいと考えるのが当然でございまして、こういうことでかくして大学改革は予算面でも加速度的に進んでいくというような状況であるかと思えます。

その上で、繰り返しになりますけれども、管理・運営の問題はだいたい2005年の答申あたりで解決したので、いよいよ教育の中身の問題ということになります。この「質保証」ということでは言われています。この「質保証」というのは極めて単純な言葉ではありますが、実はなかなかわかりにくいところもあります。そもそも「質保証とは何か？」ということもありますし、それから「何のために質保証する必要があるのか」という問題もあるし、それから「質保証はどのような仕掛けによってそれを担保するか」という問題もございまして、色々あるので、一言で言うのは難しいのですが、実は、役割という点から考えますと、図8にある4つ、実際はもっとあるのかもしれませんが、この4つぐらいのカテゴリーに分けて考えたほうが良いのではないかと思います。

その上で、なぜ質を向上しなければならないかということと考えますと、ここで言われているように、グローバル化とか知識社会化という

質保証の役割

1. 変化する大学教育環境と質の維持向上
グローバル化、知識社会化、人口減
2. 制度としての「認証評価」
事前と事後、INPUTとOUTPUT
3. 実態としての多様な大学
先端研究、人材養成、社会貢献、就職準備
4. 市場原理と質保証
競争的資源、学生確保

図 8

ことで、要求される知識のレベルが格段に向上し、かつそれは世界的なレベルで比較しなければならないという時代になってきているからですね。我が国だけで通用する知識レベルというのは、昔はそれで良かったんじゃないかと思いますが、今やそうではない。全ての事はグローバルに通じていくわけでありまして、従って大学教育は、国内のスタンダードだけで考えることが出来ないんだということがございます。それから、少し次元が違いますが、人口減も要因の一つです。18歳人口の減少によって、定員割れをする大学が段々と増えてきていますね。これは、日本全体としても問題ですけども、個別の大学の生き残りの道はやはり、教育・研究の質を良くして、より多くの学生を集めるということでありまして、その為にも良い教育をするというのは非常に大事であるということです。

それから、「ではどうやって質保証するか」というと、制度と実態と両方から考えなければいけないと思うんですね。制度だけに目を奪われてはならないですね。実態として何があるかということも考えなければならぬのですが、制度としては、我が国では、認証評価が最も代表的なものです。それから、事前の評価としては、例えば大学の設置認可であるとか、あるいは各種の規制というのがありますね。こういうことで、認証評価はいまや質保証の中の中心的な役割を果たしているわけです。しかし認証評価や設置認可だけが質保証の手段ではなく、実態として様々なものがありますよね。大学は多様でございまして、従ってそれぞれの大学にとってふさわしい教育の質というのは何かということ、それぞれ違うと思います。だから、一つの物差しで全ての大学を測るというのは極めて難しいと思います。それを最終的に判断するのは、やはり結果としての市場原理と申しますか、例えば競争的資源を獲得できる大学とそうでない大学であるとか、あるいは、学生をきちんと確保できる大学とそうでない大学で

日本：若者依存の高等教育

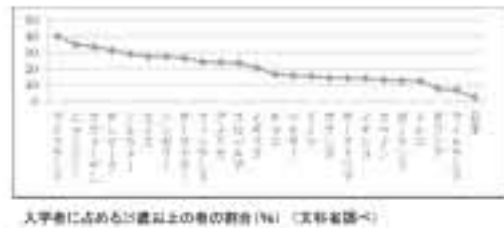


図9

あるとか、ということ、これは別に認証評価が良かったから、合格したから良い大学、認証評価が不合格だったから悪い大学というだけではなくて、実際のところ、人々がいくつかの大学の中からどの大学を良い大学として選ぶかという、市場原理が相当大きく働いてくるのではないかと思います。

そこで、我が国の大学はこれから大丈夫かということになるわけですが、実は少々難しい問題があります。一つは、このグラフ（図9）をご覧頂くとわかるんですけども、このグラフは入学者に占める25歳以上の者の割合を表しています。25歳というと、日本であれば大学を出て就職して2、3年目というところですね。ちょっとした大人ですけども、そういう大人の学生が大学に入学した段階で何パーセントぐらいいるか、というOECDのデータがあって、これは文科省が3、4年前に公表しているんですけども、これによると、OECDの加盟国のいくつかですが、多いところというとアイスランドなんかは、40%の学生がそうだというんですね。右に行くほど段々と下がっていきますけれども、だいたい平均値は20%です。つまり、25歳を過ぎてから大学に入る学生が25%いるというのが、先進国の標準なんです。日本は限りなく地べたにくっつきそうになっていますけれども、実はこれは2%です。わずか2パーセント。おそらくそれは本当であろうと思います。というのは、学校教育調査をこ

覧になってもわかるように、現役生と一浪生で、だいたい入学者の95%を占めているんです。ですからつまり18歳、19歳で大学に入学者の人が95%、それ以上の人は5%しかいないということですから、ほぼこのデータと符合するわけです。要するに、生涯学習や大学院教育はこのような状況下ではなかなか難しい。それから18歳人口が少しでも変動すると、途端に大学の入学者数に影響を与えることになりますよね。もう少しだけ繰り返しますと、さっきお見せしたもの(図3)なんですけれども、ここで大事なことは、2060年には今の半分のだいたい60万人ぐらいになってしまうだろうということと、もう一つは、過去の学校基本調査のデータを拾っていくと、平成5年から平成24年までの約20年間に、現役の大学・短大志願者数が、やはりずいぶん減っていますよね。18歳人口の減少に伴って。そしてこの太い線が、毎年の大学・短大の入学者数なんです。入学者数は、現役の志願者数よりも多いですよ。いわば、入学者数よりも、現役の志願者数の方が少ないというのがここ10年ほどの傾向ですね。したがって、それに引きずられるように浪人の受験者数というのもどんどん減っています。今や受験市場というのは、かつての120万人から70万人ぐらいにまで減ってしまっているわけです。進学率はもちろん伸びてはいるんですけれども、最近2、3年は停滞気味ですが、こういう状況の中で、本当に18歳人口だけで我々は商売をしていけるのかということになりますね。だから、ぜひとも成人学生や留学生を入れなければならないんです。

ただ、そのためには教育内容をかなり良くしていかななくてはなりませんし、もちろんその前に、一番大事なことは、大学卒業後22、3歳で就職しなければならないという、新卒あるいは若者重視の就職構造を改めていかねばならないんですけども、それと別に、やはり社会にもっと受け入れられるような教育内容と言いますか、これをしっかりとやっていかなければなら

ないと思います。それから我が国は、先進諸外国に比べて私立大学の占めるウェイトが非常に高いんです。アメリカも私学は多いように見えますが、実際数は多いですが、アメリカの場合は、学生数でいうと、州立大学でだいたい3/4、私立大学が1/4です。日本はちょうどその逆ですよ。国公立で1/4、私立大学は3/4です。ですから、日本とアメリカを比較しても、日本の方が、私立大学が多いと言えます。ヨーロッパはほとんどが、国公立ですから、従って日本では非常に多くの学生が多様な私立大学に在学しているということですね。先ほど文部科学大臣の私学に対する関与がやや強まっていると言いましたが、それにしても、行政として出来ることは限られているわけでありまして、むしろ、今後は私立大学の独自の行動というのが求められてくるのではないかと思います。

それから国際的にみて、公財政負担が少なく、教育費は親が出しているという問題です。奨学金にかなり依存しているアメリカでは高額授業料を取っています。1ドル80円になっても、日本円にして200万、300万という大学はざらです。しかし、日本ではやはり、ほとんどを家計が負担していますから、文系でいえば100万円を切るぐらいの学費で、理工系でも200万円を超えるとさらに志望することが難しくなるんじゃないかと思います。ですから、そういう意味で公財政負担が少ないものですから、学費

新規学卒就職者の学歴構成(事務職)

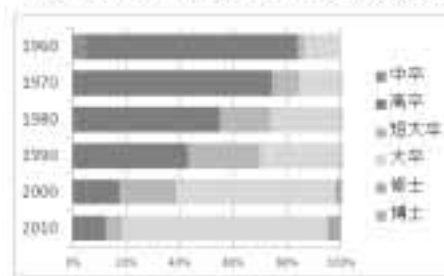


図10

を高額にして良い教育をしようとしても、それは限界があるということになるわけですね。

ところで実態としては、高学歴化は着実に進んでいまして、これは（図10）学校基本調査のデータをそのままグラフ化しただけのものですが、1960年、今から50年前に中学校、高等学校、短大、大学、大学院修士・博士これらの学校段階を出てすぐに企業の事務職、あるいは公務員の事務職に就いた人の学歴構成がどうだったかと言うと、8割ぐらいが高卒だったんです。つまり、1960年の段階で学校を出て事務職に就く人の標準学歴は高卒だったんですけれども、これをご覧になるとわかるように、バブル経済の崩壊の後でしょうね、90年代大きな変化があって、2000年、2010年と来て、今やちょうどこの50年前と逆転しているわけですね。事務職の標準学歴は大卒で、若干大学院も顔を出しているというのが現状ですから、社会の高学歴化は着実に進んでいると、その高学歴化した時代の大学にふさわしい教育を我々は、与えなければならないということなのです。

少し時間も押してきましたので、いくつか図表は省略したいんですけども、この図表はしかし省略するわけにはいかないので述べておきます。大学は教育と研究を主にやるわけですが、その教育も研究も共通して、大学では知識というものを扱いますよね。その知識は、すでに知られている知識とまだ知られていない、だから研究によって明らかにするべき知識に分け

られる。しかし、また逆に言うと、別の観点から言うと知識を応用するというような目的のために扱う知識と、それから、知識のための知識と申しますか、基礎的な知識と、こういう風に分けることが出来る。そうすると、こう4つ、こういう2つの軸で切ると（図11参照）、4つの象限が生まれるわけですね。で、日本の大学というのは一体どれを対象にして来たのだろうと考えますと、私は、この第三象限と言いますか、すでに知られている知識、つまり欧米から開発されたものを含めて、すでに知られている知識で、極めて基礎的なものを取りまとめて、そしてそれを専門教育や教養教育にブレークダウンして学生に教える。それから研究も、欧米から輸入してきた知識を整理して、そしてそれを社会に紹介するという。こういうことで済んでいた。これが初期の頃の高等教育だと思います。しかし、いわゆる研究というのはもともと未知の知識を明らかにしなければなりませんから、やはり単なる輸入学問では済まなくなって、特に理工系や医学系では、おそらく大正時代くらいから、どんどんこっちの方（図11の右側）に進んで、世界の研究者と競争するようになりました。ですから、大学院というのは基本的には、大学院で教えられるべきことが、既に知られている知識だけではなくて、実験室でデータを共有しながら、世界の大学と競争して開発するというところにまで来ていますよね。これは当たり前のことだと思います。ただ、先ほど言いましたように、文系の研究というのは一体どうだろうかと考えますと、先ほど紹介した前の岐阜大学の学長さんが批判するように、本当にこうなっているのかどうかは疑問が残ります。本当は文系・理系を問わず、研究というのは、未知の知識を獲得するための活動として、積極的に世界に出て行かなければならないわけですね。現に、理工系ではかなりこっち（資料の右側）に出てきていると。だから、ここにある「探究的基礎研究」をやるための、大学院の充実が求められるわけです。



図11

ところが教育は、既知の知識を取り扱うわけですが、この既知の知識は、かつては大学を出て将来社会を担うエリートに対する教育でしたから、必ずしも役に立つ教育であるという必要はなかったわけですね。むしろ、役に立たないけれども、人格を養成するには不可欠なものを教えておけば良かったんですが、大学が大衆化してきますと、多くの学生にとって、やはり社会に出て生きていく技術を身につけなければならないということになりますから、段々と教養教育よりは職業教育、高邁な専門教育よりはプラクティカルな職業教育というように、こちらの方に注目が集まるようになってきています。ですから大学によっては、資格取りとか様々なことをやっている大学が増えてきていると思います。それから、高度な知識の場合、専門職大学院がございますよね。法科大学院と法学研究科はそもそも目的が違います。目的が違うわけですから、これを一緒に考えてしまうと両方失敗してしまうわけで、法科大学院は高度な専門職業教育、学術研究の大学院（法学研究科）は未知の知識を求めての活動の場という風に分けて考えていかなければなりません。

それからいまや未知の知識でも、行く行くは応用を目指すというような分野がございますね。これは科学技術基本計画で言うような、情報とかの材料とか、バイオとかこういった分野ですね。こういう分野は、まだ知られていないだけども、すぐに社会に応用できそうな分野ということで、そうなりますと、それを大学でどう扱うかという、従来のような大学院ではなかなか難しいので、研究所とか研究センターとかいった、さまざまな研究プロジェクトですね、こういったものが今続々と大学に出来ていると思うんですけども、こういったところでやることになると思います。ということで、大学の機能がどんどん拡張するに従って、大学の中に置かれる組織も様々なものになって来ている。このような中で、一つの大学がすべ

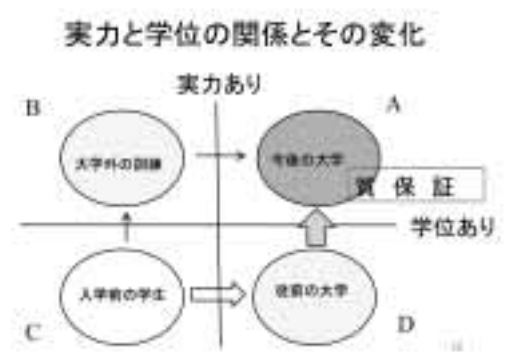


図12

てのことをやるのは難しいですから、自分たちの大学は何をやるのかということを考えていかなければならない、というわけでありませぬ。

しかし、大多数の大学にとって大事なものは教育ですよ。良い教育をするということは大事であります。良い教育というのは、要するに基礎的な教育でも良いし、職業教育にシフトしたもので良いんですけども、その場合「質保証というものは一体何だろう」ということが問題になります。単に良い教育をすれば質保証なのか、そうではないですよ。大学で教育をした結果、皆さんは学位を授与しますよね。結局、その学位は中身が伴っている学位でないといふ困るわけですね。だから、学位と実力が一致するというのが、質保証の基本的な考え方になります。これまでは、学位をあげても、もちろん学位にはその大学の権威というものがくっついていたかもしれませんが、その大学の権威は、結局は難しい入学試験というものによって得られたものですので、それが中身を伴っているかどうかは必ずしも問われてこなかったんですが、最近の大学改革は、こちらからこちら（図12の左から右）に動こうということですね。質保証とは学位と実力を一致させるということです。また学位を学歴と読みかえても良いかもしれません。だからこれには、日本の従来の教育政策とはかなり異質なものが含まれています。

これまでの日本の教育政策の大きな柱は、学歴社会の弊害の是正ということだったんです

ね。これが、よくよく見てみますと、世界は日本以上に学歴社会ですよ。つまり大卒、修士、博士を持った人が社会で活躍しているわけです。日本は残念なことというか幸いなことというかわかりませんが、例えば大学院修了者は、アカデミアの世界では尊重されますが、社会的にはあまり尊重されません。むしろ逆評価かなと思います。日本の学位は残念ながら汎用性と専門性が矛盾すると世界の人は考えています。専門性が身につけばつくほど、他のことへの融通がきかない学生になってしまうという傾向にあります。わずかに例外は、理系の修士は理系の学士より評価が高いですが、それでも博士になってしまうと評価が下がってしまいます。アメリカの学位は、基本的には学士より修士、修士より博士の方が、専門性も汎用性も両方備えているという認識です。分野によって違うとは思いますが基本的にはそうで、いわゆる学位の保証ということになっているんですけども、今後そういう風に動いていくということも、グローバル化の中で考えておかなければならないことですね。だからわたくしどもは、従来のように、どこの大学を出たかということで見えてはいけないというのはたしかに正論ではありますけれども、大学関係者としては、私の大学を出た人は特別な目で見たいというように、これからは質保証していかなければならない、こういうことになるわけでありまして、

もちろんそれらは、分野ごとに違うのは当然

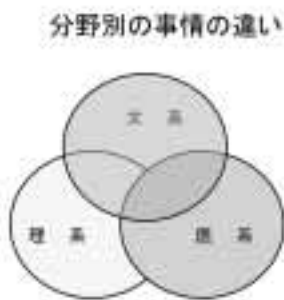


図13

でありまして、わたくしが今申し上げたことは主として(図13の)青い所(文系)の分野でありまして、この黄色い所や橙のところはもう少ししっかりしているのではないかと思います。したがって私が申し上げたことは、あくまで文系を中心とした一般的なことでございまして、医学系や理工系はまた違ったものがございまして。ただ残念なことに、高等教育の研究者はですね、バックグラウンドが文系なものだから、こちらの方の研究がまだ十分に行われていません。ですから、この辺の在り方については、色々な専門分野の専門家の力を得て、これから充実していかないと、バランスのとれた大学論が出来ないということになるかと思っております。

現に世界の大学は、かなり学生のニーズに応じて動いてきております。これ(図14)は2010年の我が国の各学校団体設置者別、分野別の学生の分布状況ですが、千分比ですので、全部合わせると1000人になると思いますが、1000人の学生がどの分野に何人ぐらいいるのかということを示しています。多いのはもちろん私立大学の学部レベルの人文・社会系以外の文系ですけども、だいたい伸びているのは看護とかいった医療系です。それから学際分野ですね。それから教育でちょっと伸びている部分もありますね。これはたぶん、今色々な私学で小学校教員養成課程を置いておられる、そういう動きではないかと思っております。それから短大はみんな減っていますよね。こういうような動きを示してお

学校種や設置者によって異なる学生分布 (2010年データ・千分比)

学部	設置者	分野							
		人文	社会	理系	工学	農学	芸術	その他	合計
学士	国立	16	20	13	31	21	14	21	134
	私立	113	180	18	22	28	22	28	304
修士	国立	7	7	4	17	3	7	7	52
	私立	5	4	1	5	2	1	4	26
博士	国立	1	1	2	6	1	3	4	18
	私立	1	1	0	7	2	3	4	18
専門職学位	国立	0	0	0	0	0	0	0	0
	私立	0	0	0	0	0	0	0	0
短大	国立	7	7	-	-	3	0	0	17
	私立	0	0	-	-	2	17	19	21

(注) 数値のうち、太字は過去5年間に10%以上増減したものを、イタリックは、過去5年間に10%以上減少したものを示す。

図14

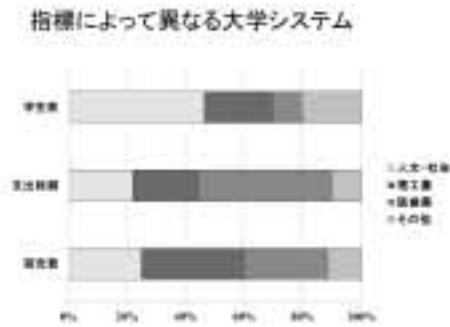


図15

りますので、創価大学さんはこの中でどの分野をどのくらい担当しておられるのかという自分たちの大学の占めている位置というのを、こういうもので時々把握されて置くのもよいのではないかと思います。

それから大学を改革しなければならない、特に文系の改革をしなければならないということで、色々勇ましい意見がたくさん出ていますけれども、ただ角を矯めて牛を殺すという言葉があるように、余計な力を加えすぎて全体がおかしくなってしまうてはいけないわけで、たしかに学生数から見ますと文系っていうのは半分ぐらいを占めているわけですから、この部分を変えれば大学が大きく変わるというのは間違いのないことですが、ただ大学にかかっている経費、つまり運営費を比較してみますと、実は日本の大学で投入される資源の4割以上は医学・医療系なんです。文系・理系はそれよりはかなり少ないということですね。それから研究費です。研究費というのは、物を買ったり出張したりという経費、研究者の給料も含まれています。ということは教員数の多い分野は、研究費が多いんですけれども、これ（図15）を見ますと、だいたい3分割されていますね。したがって、どういう指標で大学を見るかによって見える姿がかなり違いますから、それによって、それに対する処方箋も違いますから、いったいどの分野のことを意識して大学改革を論じているのかということについても考えてみなければなりません。

ん。

それから、グローバル化についても一つ申し上げたいことは、グローバル化というのは決して他国のシステムを真似するというのではないんです。グローバル化というのは要するに、世界は一つと申しますか、中国語では全球的とも言いますが、一つになりつつある世界の中で、我々はどう行動するかということがグローバル化の中での正しい生き方であります。したがってむやみによその国の制度を、無批判に受け入れるというわけではないのです。よくありがちなのが、どっかの国でこういう良い制度があるから、我が国にも導入しようとする人がいますが、それぞれのバックグラウンドが違えばそれは無理でありまして、それをもう少し深く解釈して、なぜ隣国にそういう制度があるんだらうという背景、我が国がそれを必要とする背景、もしこれが一致するとすれば、我が国なりに翻訳したものを導入するという事は出来るということでもありますので、グローバル化は国際化ではないし、ましてや国際比較そのものではないということを是非理解しなければいけません。

これは非常にアバウトな表現ですけれども、日本とアメリカと欧州主要国を比べても、実は高等教育というのは相当違うわけです。我々が常識だと思っていることが必ずしも別のシステムでは常識ではないわけですね。我々は大学院を当たり前だと思っているけれども、ヨーロッ

日米欧の高等教育システム

	日本	米国	欧州主要国
高等教育の中心校	大学	大学とコミュニティカレッジ	大学と専門大学
高等教育の普及	ほぼ全人口に普及	ほぼ全人口に普及	ほぼ全人口に普及
学位体系	学士(修士)博士	学士(修士)博士	第1学位(修士)
博士養成	総合的大学院?	専攻的大学院	専攻的博士訓練
大学の経営形態	国立+私立	私立+公立	私立+国立
授業料	徴収	徴収	徴収が多い
授業(一般)教育	あり	あり	なし
国の財政支出	低	中	高
大学の自治	高	高	低
研究費の財源	文科系	各専行+産業界	産業界+研究費
博士学位の割合	低	中	高
外国入学生割合	低	中	高
学位の価値	中	高	高

図16

パの大学には大学院はありません。日本のような大学院はない、あるいはもっと正確にはアメリカ的な大学院はないということです。それから、我々はどんどん4年制の大学に収斂していきますけれども、アメリカはご案内の通り、研究大学もありますが、実は非常に大きなセクターを2年制のコミュニティーカレッジが占めています。これがアメリカの強い大学システムの底辺を支えているわけです。それからヨーロッパは、歴史的な経緯もあって、大学と専門大学と言いますか、イギリスでかつてあったポリテクニクとか、ドイツのテクニシエホッホシューレとか、工科大学といったものに分かれているわけですね。分かれているところは今でも多いです。

それから授業料も、我々は取るのが当たり前だと思っていますけど、ヨーロッパは基本的には無料です。あるいは取っても名目的なものです。ただし、留学生からはきっちり取っていますが。その辺は我が国と違うし、それから家計の負担が我が国の方が高いのは当然であるし、(日本は)成人学生の割合が低いし、外国人学生の割合もまだ低いですね。ヨーロッパは高いですけども日本は低い。それから学位の価値ですね、これもヨーロッパやアメリカは学歴社会ですから高いんですけども、日本はどうでしょう。私はこれを低と書きたかったんですけど、低と書いた資料が独り歩きしても困るので、気持ちとしては私は低だと思ってしまうんですけども、低の気持ちで中と書かせて頂きました。この「中」の学位の価値をなるべく高くするというのも、グローバル化時代の日本の高等教育に課された義務だと思います。質疑応答を取らないといけないなので、時間をオーバーして申し訳ございませんが、そういうことで知識社会の中で大学というものの役割は、ますます大きくなっておりますので、質保証によってより大きな役割を果たすように、一緒になって努力をしなければならない、このように思います。どうもご静聴ありがとうございました。

[以下、質疑応答]

(司会) 山本先生、どうもありがとうございました。それではここで、質疑応答を行います。ご質問がある場合は、挙手をして頂き、ご所属とお名前を述べた上で簡潔に質問をして下さい。それではご質問のある方いらっしゃいますか。

●先生の本が書かれた著書(もしくは論文)に「少ない資源でより多くの成果を」ということが書かれています。日本はアメリカの教育と比べると圧倒的な資金注入の差というのを感じます。例えば今後の大学のリベラルアーツ化などを考える上で、現在例えば一人あたりの学生に約800万円の資金が掛っているんですけども、それは学生の授業料によって賄われていて、現在では奨学金を借りる学生も多くなっているわけですが、これからの日本の私立大学は、このような(アメリカなどとの)大きな差をどのように埋めていけばよいと考えられますか?

○(山本先生) そうですね、少ない資源で出来るだけ効率的にやるというのは、我が国の伝統的なものかもしれませんね。そう簡単に直らないと思います。あまり例は良くないですけども、第二次世界大戦中の日米のシステムの比較を見てもわかりますよね。ということで、これはなかなか容易な問題ではないんですけども、出来る限りやる、出来る限り少ない資源で効率よくやるというのがまず一つですが、もう一つはですね、仮に国の政策として、「コンクリートから人へ」という政策がまだあるとすれば、是非そのように雇用構造を変えていって貰いたいですよ。つまり大学が1つあるおかげで、地域や関連した分野の人たちの雇用が飛躍的に拡大するというようなシステムが必要でしょう。

例えばアメリカでは、カリフォルニア大学のような研究大学だと、教員1人に対して、いわゆるそれ以外の人、職員も含めて4人ぐらいいるんですよ。だから、教員が2500人いればスタッフが1万人いるわけですね。日本では東

大でさえ、教員5000人に対して職員3000人ですね。実際には非常勤・アルバイトその他で8000人ぐらいの職員がいるらしいのですが、それにしても教員5000人に対して職員8000人ですから、まだまだですよ。ということで、資源不足ということは少しずつ産業構造を変えていく中で考えなければならぬんですけども、ただ残念なことにおそらくすぐには変わらないでしょうね。「コンクリートから人へ」と言いながら、半ば実現しない間にまたコンクリートに戻るかもしれませんね。コンクリートの方はかなり雇用効果が高いと思われているわけです。本当に高いのかどうかは知りませんが、日本の大学はもっともっとたくさんの人を雇えるような、雇用の改善に役に立つようなそういう仕組みにしていかなければいけないと思うんですけども、なかなか現実には難しいですね。だから、効率的にやっていくという第一の答えの方が常識的なのかもしれません。

●さきほど先生のおっしゃられた1945年から60年の間に私は大学生だったんですね。その頃、指導教授から、「日本の大学というのは世界の中で、大学卒業者を労働力とした最初の立派な大学だ」という話を聞いたんですね。つまり大学というところが公共労働者を作るところだと教えられた時代があったんですね。ところが今日の先生のお話を聴いて、確かにわかりやすくするためには、大学院大学とか日本の大学の差別化というものをですね、大きく明示されましたよね。現在は大学教育であろうと、すべての大学はみんな努力して頑張ることが出来るんですけども、と同時に大学研究の差別化という問題もやはりシンクロしているかと思うんですけども、先生のご意見はいかがでしょうか。

○(山本先生) そうですね、たしかにそうだと思います。さっき申しましたように、すべての大学がすべての機能を十分に果たすというのは極めて難しいし、またあまり現実的でもないし、資源の使い方から言っても望ましくはないのではないかと思います。ですから、すべての

大学が「ミニ東大・京大・慶応」になるというのはあまり現実的ではないので、基本的には研究をかなり重視する大学と、比較的小さくても高度な教育、リベラルアーツ的な教育をやるような大学と、職業教育に特化したような大学、一部の大学は、もはや大学と言えないのかもしれませんが、研究所のようなところで応用的な目的基礎研究をするような組織とかにですね、段々と重点が分かれていくと思うんですよ。

アメリカと日本を比較して、日本はトップ層の大学の層が薄いですよ。日本とアメリカで、大学の数はだいたい1:3で、アメリカの方が3倍ぐらいあるのですけれども、アメリカの大学で100番・200番といっても、相当立派な研究中心大学なんですけど、日本では30ぐらいは挙がるんですけど、それを超えると途端にガクッと研究に対する様々な質が落ちますよね。日本はまだ一部のところに資源が集中しているというか、もう少し裾野を広げないと、研究面でもうまくいかなんじゃないかと、このように思っております。

●中教審大学教育部会まとめの図があったかと思うんですけども、ここで大学教育の質的転換ということが謳われております。昨今の大学の質的転換というものの事情を少し詳しく教えて頂けたらと思います。また、対応しやすい大学(学部)とそうでない大学(学部)があるかと思いますが、今後どのように対応していくべきでしょうか。

○(山本先生) そうですね、あまり具体的な事情は正確性を欠くのでお答えするのが難しいですが、一つはですね、こういった改革のツールは、基本的には文系の大学というのを念頭に置いていると思うんですよ。だからこれを、理系・理工系に当てはめるには翻訳が要りますよね。それと、中教審の答申の中身がどんなものかであるという、ミニ高等教育論のテキストのようなものになっていまして、本文のほかに資料と用語の解説までありまして、今先生がおっしゃったようなことは答申の中に全部解説

されているんですね。ですからアクティブラーニングとはこういうものであるとか、ルーブリックというものはこういうものであるとかね。逆に言うと、解説が必要な高等な言葉をなぜ答申本文に使うのかと思うんですけども、そういうことになっております。

それから個別の事例については、中教審の答申に加えて、特色 GP を教育 GP などの実践を通じて膨大な量のアウトプットが公表されていますので、そういったものをご覧頂くと色々なことがわかりますし、それぞれの大学に大学院に特化したような高等教育センターがありまして、色々な情報を非常にアクティブに集めておられると思います。ですから、そういうところに行かれますと、資料がかなり収集されていると思いますので、是非ご参照頂きたいと思いません。

●私たちは大学教員として採用された時点で、研究についてはある程度質が保証されていると見ることが出来ますが、教育者ということでは完全に素人ということになるかと思えます。先生のお話は大学教育そのものを変えるというご指摘であったと思いますが、今後の大学教育の改革を考えた時に、今のようにならざる素人で採用しておいて、入ってから教えていくというようにやっていくのか、それとも採用の時点で教育についても専門的な指導を受けておくべきなのか、その辺りを先生はどのようにお考えですか？

○（山本先生）そうですね、これはやっぱり大学の性格によって違うんですよね。大学の経営の観点から言うと、研究センター大学でいこうとする場合、優れた研究者がいないと困るでしょうし、もっと教育を重視してやろうと思うと、そこで仕事をする教員に教育的な能力が必要なことは当然ですよね。ですからその意味で言うと、大学で重点の置き方は違いますが、やがて大学教授法というものが今よりも一般的なものになるんじゃないかと思えます。まさにそれこそ「Faculty Development」で、20年前で FD

と言うと「コンピューターのフロッピーディスクか」と言われました。でも今は「フロッピーディスク」というと「それ何ですか」と訊かれるぐらい、この20年の間に大きな変化があるわけですね。だから、教育を重視するという大学では、必然的に教育に長けた人を採用し、現在いる人を訓練しなおすという動きはこれから当然増えてくるので、そういう意味では、色々な大学に置かれている大学教育センターのようところは、昔は国の制度とか日本の大学教育改革などの状況などの情報収集をしていたんですけども、段々ともう少し具体的な、教員の教育能力の向上のための研究とか実践ですね、こちらの方に移っていくんじゃないかと思えますね。是非、我々はそういう点を注目しながら努力していきたいと考えております。

The Applicability of Carl Rogers' Educational Theory in Higher Education

カール・ロジャーズ教育理論の高等教育における適用性について

Masahiko Hirano

Office of Faculty Affairs (Faculty of International Liberal Arts), Soka University

平野 正彦

創価大学学事部学事課（国際教養学部設置準備室）

Keywords: Carl Rogers, Facilitation of Learning, Academic Self-Efficacy

キーワード: カール・ロジャーズ、学習促進、学習における自己効力感

Abstract

The present study examined the applicability of Rogers' educational theory in higher education using quantitative methods. Independent variables (time spent studying, the frequency of students' informal interactions with faculty, teachers' attitudinal qualities, and academic self-efficacy) and dependent variables (academic self-efficacy and students' academic achievement) were measured based on self-reports from undergraduate students of a liberal arts college. The frequency of students' informal interactions with faculty and teachers' attitudinal qualities were strongly related to academic self-efficacy. Also, academic self-

efficacy was the most significant predictor of students' academic achievement. Overall, findings from the present study did not fully confirm the applicability of Rogers' educational theory in higher education.

Introduction

Carl Rogers, a renowned American psychologist who advocated client-centered therapy in the twentieth century, was also a prominent educator. His educational theory was based upon the philosophy of student-centered learning, which articulated that the primary purpose of education should be the facilitation of learning. According to Rogers (1967), the facilitation of learning requires the interpersonal re-

relationship between the facilitator and the learner and teachers' attitudinal qualities—a) realness, b) prize, acceptance, trust, and c) empathic understanding. Although Rogers claimed the applicability of his educational theory to students at any educational level, he provided only qualitative evidence to support his theory, failing to test the theory through quantitative approaches that employ statistical methods with reasonable measurements. Therefore, the objective of the present study was to examine the applicability of the educational theory of Carl Rogers in higher education using quantitative methods.

Educational Theory of Carl Rogers

Carl Rogers (1967) asserted that the facilitation of learning should be the primary purpose of education. He claimed that educated individuals are those who have learned to learn. This means that to become educated, individuals should rely on the process of learning rather than static knowledge. He thus emphasized that rather than traditional knowledge-transferring education, the facilitation of learning should be the center of education to encourage learners to constantly seek knowledge and adapt to change in their environment.

In his theory of the facilitation of learning, Rogers (1967) emphasized the importance of interpersonal relationships between the facilitator and the learner, suggesting that the relationship promotes student learning. He stressed that “I can only be passionate in my statement that people count, that interpersonal relationships are important, that we know something about releasing human potential, that we could learn much more” (p. 320). Opposing the traditional education which neglects

personal interactions between teachers and students, Rogers theorized that students can truly be educated and learn more through interpersonal relationships with the facilitator. Thus, Rogers asserted that interpersonal relationships between the facilitator and the learner are indispensable to the facilitation of learning, which promotes students' personal and intellectual growth.

To establish interpersonal relationships, Rogers (1967) claimed that in order to actualize the facilitation of learning, the facilitator should possess three attitudinal qualities: a) realness, b) prize, acceptance, trust, and c) empathic understanding. Rogers described realness as an attitudinal quality where a teacher frankly expresses his or her own feelings to students. The teacher is no longer a person who systematically transfers knowledge to students to satisfy curricular requirements, but a person who shares his or her feelings and opinions with students as a human being. Rogers explained that “she [the teacher] comes into a direct personal encounter with the learner, meeting her on a person-to-person basis. It means that she is being herself, not denying herself” (p. 306). Rogers asserted that when the facilitator possesses the attitudinal quality of realness, the facilitation of student learning is enhanced. Rogers also considered prize, acceptance, and trust as one group of attitudinal qualities necessary for the facilitation of learning. According to Rogers, teachers who possess these attitudinal qualities understand a student as a “separate person, having worth in her [and his] own right” (p. 309). Such attitudes toward learners mean to fundamentally accept and trust learners as imperfect human beings with limitless potential. Lastly, empathic understanding, in Rogers' view, is an attitudinal quality where a teacher

attempts to accurately perceive students' feelings and understand students from the students' points of view. He described empathic understanding as the attitude of "standing in the other's shoes, of viewing the world through the student's eyes" (p. 311). The teacher who has the attitudinal quality of empathic understanding does not evaluate or judge students but simply understands them.

Rogers (1967) asserted that in a classroom with a teacher who possesses these three attitudinal qualities, students can acquire knowledge more easily. He emphasized that "in classrooms approaching such a psychological climate, children learn more of the conventional subjects" (p. 321). In order to prove the positive effect of this approach on students, Rogers introduced some qualitative data that showed how students' academic motivation is increased in response to the presence of the teacher who possesses the facilitative attitudinal qualities. Based on the research, Rogers (1977) claimed that "politics of this humane sort foster all kinds of constructive learning, both personal and intellectual" (p. 330). Thus, the facilitator who possesses the essential attitudinal qualities enhances student learning.

Rogers also asserted that the presence of the facilitator who possesses such attitudinal qualities inspires students to become self-disciplined learners. According to Rogers (1977), the precondition of fostering self-disciplined learners is that a teacher "is sufficiently secure within herself [or himself] and in her [or his] relationship to others that she [or he] experiences an essential trust in the capacity of others to think for themselves, to learn for themselves" (p. 327). This precondition indicated that the teacher must be a "facilitative teacher" who fundamentally trusts that students will gain more auton-

omy and possesses the essential attitudinal qualities he addressed. Rogers explained that with this precondition, students become self-disciplined learners. According to Rogers, the student's self-discipline which is facilitated by the teacher is not only "the discipline necessary to reach the student's goal," but also "is a self-discipline and is recognized and accepted by the learner as being her own responsibility. Self-discipline replaces external discipline" (p. 327).

He also described that in the facilitative mode of education, the learner "regulates the modes of feeling, thought, behavior and values through her [or his] own self-discipline" (p. 328). Therefore, the demonstration of realness, prize, acceptance, trust, and empathic understanding by the facilitator consequently enables learners to become self-disciplined in every realm of their lives.

Rogers (1977) insisted that the effect of facilitative teaching can be observed at any educational level. He proposed that "if this precondition exists, then the other features listed [such as self-discipline] may be experienced or observed at any educational level, from kindergarten through graduate school" (p. 326). This signified that his theory of the facilitation of learning can be applied to students at any educational level. Furthermore, he stressed that "if we focus on the facilitation of learning...we might be on a much more profitable track" (1967, p. 320). Since the educational role of "facilitator" and "learner" does not change according to educational levels, the applicability of Rogers' theory would persist through all educational levels.

Finally, Rogers (1967) presented much qualitative evidence to support his theory, yet he did not provide quantitative evidence. In order to support his theory, he cited a range of inter-

views from teachers and students who had experienced the facilitation of learning and illustrated its psychological effects on teachers and students. According to Rogers, he intentionally provided only qualitative evidence in order to emphasize how the facilitation of learning impacts students' feelings and attitudes toward learning. He explained the reason stating: "I have intentionally gone beyond the empirical findings to try to take you into the inner life of the student-elementary, college, and graduate-who is fortunate enough to live and learn in such an interpersonal relationship with a facilitator, in order to let you see what learning feels like when it is free, self-initiated, spontaneous" (p. 321).

Therefore, although Rogers provided much qualitative data to demonstrate the effectiveness of his theory in application, he did not present quantitative evidence to support his theory.

Since Rogers maintained that his educational theory can be applied to students at any educational level, and at the same time he did not test his theory using quantitative methods, the present study examined the applicability of Rogers' educational theory in higher education using quantitative methods.

Literature Review

The present study examined the correlations between four independent variables (time spent studying, the frequency of students' informal interactions with faculty, teachers' attitudinal qualities, and academic self-efficacy) and two dependent variables (academic self-efficacy and students' academic achievement). Time spent studying was added as a control in order to compare its effect on dependent vari-

ables with other main independent variables. To examine interpersonal relationships between the facilitator and the learner, the frequency of students' informal interactions with faculty was measured. Also, students' academic achievement was measured based on college cumulative grade point average (GPA). Existing literature shows how these variables correlate with each other.

Time Spent Studying

Many researchers have investigated the correlation between time spent studying and student academic achievement. In general, researchers have agreed that students who study more attain higher intellectual achievement (Britton & Tesser, 1991). For example, Van Den Berg and Hofman (2005) studied the factors that affect study progress of university students. Findings showed that "time devoted to study has positive effect on study success" (p. 437). George, Dixon, Stansal, Gelb, and Pheri (2008) also examined the predictors of GPA in higher education, and found out that time spent studying is one of the greatest predictors of GPA. Also, Brint and Cantwell (2008) investigated the relationships between various time uses and college GPA. Findings revealed that time spent attending and studying for classes strongly affects students' academic attainment.

On the other hand, some studies have revealed no or little correlation between time spent studying and students' academic performance. For instance, Nonis and Hudson (2006) examined the influence of time spent studying and working on semester grade point average. The results of their study indicated that time spent studying and working has no direct effect on academic outcomes. Ruban and Nora (2002) also investigated the predictors of

academic outcome in college, and they concluded that the self-reported amount of studying is not a significant contributor to academic achievement.

Although some studies showed the insignificant influence of time spent studying on academic performance of undergraduate students, the majority of research has supported the positive correlation between the two variables.

Frequency of Students' Informal Interactions with Faculty

Researchers have conducted empirical studies regarding the relationship between students' informal interactions with faculty and their academic outcomes in college. Many of them agreed that informal student-faculty interaction has considerable impact on student academic achievement (Halawah, 2006). According to Astin (1993), faculty plays a vital role in intellectually and personally developing undergraduate students, and student-faculty interaction has a significant positive correlation with students' academic attainment, such as college GPA. A study conducted by McShannon (2001) also suggested that student-faculty interaction increases students' course grades, which were especially noted for female students. Also, Halawah (2006) examined how student-faculty informal interpersonal relationships impact students' intellectual development, and found out that the relationships positively influence students' academic performance. On the contrary, some of the researchers found only a slight connection between informal student-faculty interaction and students' academic achievement. Kuh, Pace, and Vesper (1997) studied the correlation through three types of academic levels—Bachelor, Master, and Doctorate—and found that student-faculty

interaction lacks influence on students' academic performance for Bachelor level students.

Although a number of studies have been conducted on the topic, the approach researchers took to investigate the informal student-faculty interaction has varied. Some focused on how students' satisfaction of their interactions with faculty relates to their academic attainment. They found a significant correlation between the students' satisfaction of interaction with faculty and their academic performance (Graunke & Woosley, 2005; Ullah & Wilson, 2007). Others investigated how the frequency of informal interactions with faculty influences students' academic achievement. Pascarella and Terenzini (1991) explored a range of empirical studies regarding the association between the frequency of students' informal contact with faculty and students' academic performance, and they concluded that there is a significantly positive correlation between the two factors. Bernier, Larose, and Soucy (2005) also stressed the importance of frequent informal contact with faculty for students' intellectual development, asserting that “empirical research has supported these claims by showing that informal contacts (outside the classroom) between college students and faculty have a positive impact on students' academic performance” (p. 30).

In terms of the frequency of students' informal interactions with faculty, researchers have discussed how to promote informal contact between students and faculty in order to improve student academic performance. Some researchers have found that mentoring increases the students' informal interactions with faculty and enhances students' academic achievement. For example, Campbell and Campbell (1997) examined the difference between mentored stu-

dents and students without a mentor in terms of their college GPA. Their study revealed that mentored students demonstrated higher GPA than students without a mentor. Miller and Webster (1997) studied the effect of instructors' interest, teaching skills, and personal interaction with learners on student academic performance, and they concluded that regardless of delivery method, teachers should have personal contact with learners. They suggested that any type of informal student-faculty interactions promotes student learning, and thus instructors should attempt to increase informal interactions with students.

Overall, the literature supports positive correlations between students' informal interactions with faculty, especially its frequency, and student academic achievement in college.

Teachers' Attitudinal Qualities

A range of studies have examined how teacher's attitudinal qualities affect students' academic performance. Most of the studies have supported the idea that certain attitudes or personal characteristics of teachers positively affect student's academic achievement. Butland and Beebe (1992) investigated the association between verbal and nonverbal teacher immediacy and student learning, and found that students learn more when instructors employ positive messages to gain compliance in the classroom. Halawah (2006) revealed that interpersonal characteristics of faculty and classroom atmosphere significantly affect college students' academic outcome, and academically successful students consistently rated professors "as friends, helpers, and assistants" (p.670). Moreover, Bernier et al. (2005) revealed that the academic achievement of college students is not affected by professors' professional traits,

such as experience or position in school, but "rather by [professors'] personal characteristics such as friendliness and flexibility, accessibility and availability, empathy and respect, as well as honesty and tolerance" (p. 31). These studies indicated that friendly, supportive, and receptive professors positively influence college students' academic performance.

Researchers have also addressed that teachers' attitudinal qualities are closely related to students' academic self-efficacy. Strohkirch and Hargett (1998) reported that adult students, including college students, should have the right to present their opinions and to be heard by faculty members, indicating that the violation of such expectation results in lowering students' confidence in academic performance. The authors revealed that although autocratic instructors tend to lessen students' academic self-efficacy, teachers who are friendly, supportive, and receptive to students increase their levels of academic self-efficacy. Lowman (1984) examined how instructors' communicational approaches impact students' attitudes toward learning. In his study, an instructor who has the high level of interpersonal rapport with students is described as an instructor who "appears to have strong interest in the students as individuals," "acknowledges students' feelings... and encourages them to express such feelings," "encourages students to ask questions and seems to eager for them to express personal viewpoints," "communicates both openly and subtly," etc. (p. 511). His study revealed that the high level of interpersonal rapport between an instructor and college students "increase[s] motivation, enjoyment, and independent learning" of the students (p. 510). These studies indicated that certain teachers' attitudinal qualities, such as friendliness, supportiveness, and receptive-

ness, enhance students' academic self-efficacy by promoting students' independent learning.

Academic Self-Efficacy

Self-efficacy refers to "beliefs about one's ability to successfully execute a behavior required to produce a certain outcome" (Ramos-Sanchez & Nichols, 2007, p. 8). If a person possesses a lower level of self-efficacy in a particular activity, he or she may exert less effort into the activity. On the other hand, a higher level of self-efficacy in a particular activity augments a person's performance and perseverance in the activity (Ramos-Sanchez & Nichols, 2007).

Researchers have asserted that one's level of academic self-efficacy determines the person's quality of self-disciplined learning. According to Zimmerman (2002), self-regulated learning is "the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills" (p. 65). This indicated that since self-disciplined learning requires psychological abilities, its quality varies depending on one's level of self-efficacy. Moreover, Zimmerman (1989) asserted that self-regulated learning "must involve the use of specified strategies to achieve academic goals on the basis of self-efficacy perceptions" (p. 329). Other researchers have also shown that students who have higher academic self-efficacy are better at self-disciplined learning (Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Ruban & Nora, 2002). Thus, highly self-disciplined learners should possess higher academic self-efficacy, and vice versa.

The relationship between students' academic self-efficacy and their academic achievement in higher education has been widely investigated by researchers. For example, Klomegah (2007) examined correlations between variables in the goal-efficacy model, such as self-efficacy, and college GPA. He found a

significant positive correlation between students' self-efficacy and their GPA, which appeared stronger than other variables in the goal-efficacy model. Zajacova, Lynch, and Espenshade (2005) compared how much academic self-efficacy and stress predict academic success, including college GPA. They reported that academic self-efficacy was a more robust predictor of academic achievement than stress. Chemers et al. (2001) investigated predictors of first-year college student academic performance, and they revealed that "academic self-efficacy was significantly and directly related to academic expectations and academic performance" (p. 61). In their study, also, academic self-efficacy was the strongest predictor among other independent variables.

Although many studies have supported the strong positive correlation between academic self-efficacy and academic performance of college students, some did not identify academic self-efficacy as a significant predictor. For instance, Choi (2005) examined how general self-efficacy, academic self-efficacy, and specific self-efficacy relate to college students' term grades, and found that "of the three self-efficacy variables, specific self-efficacy was the only significant predictor of term grades" (p. 203). However, overall, researchers have agreed that a level of college students' academic self-efficacy is associated with their academic outcomes.

Study Questions & Hypotheses

As literature shows, contemporary research has found that self-disciplined learning requires high academic self-efficacy. Therefore, these findings are applied in the formation of study questions and hypotheses of the present study.

Based on Carl Rogers' educational theory, the present study attempted to answer the following questions: 1) Does the presence of the facilitator who possesses three attitudinal attitudes-a) realness, b) prize, acceptance, trust, and c) empathic understanding-inspire students to become self-disciplined learners who have high academic self-efficacy? 2) Do interpersonal relationships between the facilitator and the learner promote student learning? 3) Does the presence of the facilitator who possesses the facilitative attitudes enhance student learning? Given the findings from existing literature, the following hypotheses were constructed: 1) The presence of the facilitator who possesses the facilitative attitudes inspires students to become self-disciplined learners who have high academic self-efficacy. 2) Interpersonal relationships between the facilitator and the learner promote student learning. 3) The presence of the facilitator who possesses the facilitative attitudes enhances student learning. In this study, these hypotheses can be supported if: 1) students demonstrate higher academic self-efficacy when teachers possess the facilitative attitudes 2) students who have more informal interactions with faculty obtain higher college GPA 3) students obtain higher college GPA when teachers possess facilitative attitudes.

Method

The participants in the present study were undergraduate students at Soka University of America, Aliso Viejo, California. An electronic survey was created for this study in order to elicit student self-reports regarding time spent studying, the frequency of students' informal interactions with faculty, teachers' attitudinal

qualities, students' perceived academic self-efficacy, and their college GPA. The survey was electronically sent to 170 randomly chosen undergraduate students in the spring semester 2009 through their student email accounts. Each survey was preceded by the explanation of the purpose of the study (i.e., "to explore factors that may affect student academic achievement in higher education based on Carl Rogers' educational theory") and included information regarding informed consent. Only participants 18 years of age or older were allowed to participate in this study. As an added incentive for participation in the study, all participants were eligible for a lottery drawing for gift certificates, including five \$20 prizes. Students were informed that participation was completely voluntary and all responses would be kept confidential and anonymous.

Participants

The participants were 65 undergraduate students at Soka University of America. The participants were restricted to the age of 18 or older. Table 1 provides the demographic characteristics of the sample. The sample included 34.3% males and 62.7% females. In terms of academic level, the students of the sample included 17.9% freshman, 20.9% sophomore, 29.9% junior, and 31.3% senior.

Measures

College GPA. Participants voluntarily provided the survey with their college cumulative grade point average (GPA). College GPA is measured on a 4-point scale with a maximum of 4.0.

Time spent studying. The measure was created for the present study. Participants were asked to answer following question: "how

many hours do you spend studying outside of class in a day on average?" (see Appendix). They responded on a 5-point scale (1 = 0-1 hours, 2 = 2-3 hours, 3 = 4-5 hours, 4 = 6-7 hours, 5 = 8 hours or more).

Frequency of students' informal interactions with faculty. The frequency of students' informal interactions with faculty was measured with a scale developed for this study. Participants were asked to answer following question: "how many times do you informally interact with faculty members outside of class for ten minutes or more in a week?" (see Appendix). They responded on a 5-point scale (1 = 0-1 times, 2 = 2-3 times, 3 = 4-5 times, 4 = 6-7 times, 5 = 8 times or more).

Teachers' attitudinal qualities. A nine-item measure was developed for the present study based on a study conducted by Feldman (1997). In the original study conducted by Feldman, the first three items, the second three items, and the third three items were respectively used to measure "personality characteristics of

the teacher," "teacher's concerns and respect for students; friendliness of the teacher," and "teacher's encouragement of questions and discussion, and openness in options of others." For this study, instead, these items were used to ask if professors possess three attitudinal qualities—a) realness, b) prize, acceptance, trust, and c) empathic understanding—according to students' perceptions. Participants were given the following statement: "please answer how much you agree with the statement, from 1 = strongly disagree, to 5 = strongly agree." The nine items that participants rated were the following (see Appendix A):

- 1, In general, professors who I have had were sincere and honest
- 2, In general, professors who I have had were not autocratic and did not try to force us to accept his or her ideas and interpretations
- 3, In general, professors who I have had exhibited a casual, informal attitude
- 4, In general, professors who I have had seemed to have a genuine interest in and con-

Table 1
Descriptive Statistics

	N	%	M	SD
Sex				
Male	23	34.3		
Female	42	62.7		
Academic Level				
Freshman	12	17.9		
Sophomore	14	20.9		
Junior	20	29.9		
Senior	21	31.3		
GPA			3.47	.42
Time Spent Studying			2.74	1.03
Frequency of Students' Informal Interactions with Faculty			1.80	1.01
Teachers' Attitudinal Qualities			4.07	.47
Academic Self-Efficacy			3.62	.62

cern for students

5, In general, professors who I have had took students seriously

6, In general, professors who I have had established good rapport with students

7, In general, professors who I have had encouraged students to express differences of opinions and to evaluate each other's ideas

8, In general, professors who I have had invited criticism of his or her own ideas

9, In general, professors who I have had appeared receptive to new ideas and the viewpoints of others

The nine items were combined into a measure of teachers' attitudinal qualities. The Cronbach's alpha was .82 ($\alpha = .82$) in the present study.

Academic self-efficacy. Academic self-efficacy was measured by an instrument developed by Zajacova et al. (2005). The instrument was composed of 27 items with regard to college-related academic tasks. Participants were given the following statement: "please answer how confident you are that you can successfully complete the tasks, from 1 = not confident, to 5 = very confident." Examples of the items included the following: "Studying," "Asking questions in class," "Keeping up with the required readings," etc. (see Appendix A). The 27 items were combined into a measure of academic self-efficacy. In the present study, the Cronbach's alpha was .92 ($\alpha = .92$).

Results

Table 1 presents the means and standard deviations of variables. The mean of college GPA was 3.47, and the standard deviation was .42. The mean of time spent studying was 2.74,

meaning that the students of the sample spend approximately four hours for studying in a day on average, and the standard deviation was 1.03. The mean of the frequency of student's informal interactions with faculty was 1.80, signifying that the students of the sample informally interact with faculty outside of class for ten minutes or more approximately twice in a week on average, and the standard deviation was 1.01. The mean and standard deviation of teacher's attitudinal qualities were respectively 4.07 and .47. This shows that samples somewhat agreed that, in general, teachers who they have had possessed three attitudinal qualities. The mean and standard deviation of academic self-efficacy were respectively 3.62 and .62. This means that the students of the sample possessed the level of academic self-efficacy between neutral and somewhat confident.

Table 2 presents zero-order correlations between all of the observed variables, and Table 3 and 4 respectively provides the regression of academic self-efficacy and college cumulative grade point average. Results showed some statistically significant correlations among variables at .05 or .01 alpha level (see Table 2). There were positive and moderate correlations between academic self-efficacy and the frequency of students' informal interactions with faculty ($r = .41, p < .01$) and teacher's attitudinal qualities ($r = .32, p < .01$). There were also positive and moderate correlations between GPA and academic self-efficacy ($r = .38, p < .01$) and time spent studying ($r = .28, p < .05$). On the other hand, the frequency of student's informal interactions with faculty and teacher's attitudinal qualities had almost no effect on college GPA.

The regressions of academic self-efficacy and

college GPA further explained the characteristics of the correlations. The regression of academic self-efficacy (see Table 3) showed some statistical correlations between variables with high statistical confidence. There were positive and moderate correlations between academic self-efficacy and the frequency of students' informal interactions with faculty (standardized

beta=.356, $p < .01$) and teacher's attitudinal qualities (standardized beta=.339, $p < .01$). These results revealed that the frequency of students' informal interactions with faculty and teachers' attitudinal qualities almost equally had a moderate effect on academic self-efficacy. Academic self-efficacy also had a weak correlation with academic level (standardized beta=.191,

Table 2

Correlations among All Variables

Variable	1	2	3	4	5
1. GPA	—				
2. Academic Self-Efficacy	.38**	—			
3. Time Spent Studying	.28*	.17	—		
4. Frequency of Students' Informal Interaction with Faculty	-.01	.41**	.09	—	
5. Teachers' Attitudinal Qualities	-.01	.32**	-.06	.02	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Table 3

Regression of Academic Self-Efficacy

Predictors	Stan. β	p
Gender	-.027	.813
Academic Level	.191	.096
Time Spent Studying	.102	.372
Frequency of Students' Informal Interactions with Faculty	.356	.003
Teachers' Attitudinal Qualities	.339	.003

Note. $R^2 = .33$, $p < .001$, $N = 62$

Table 4

Regression of College Cumulative Grade Point Average (GPA)

Predictors	Stan. β	p
Gender	.006	.960
Academic Level	.002	.987
Time Spent Studying	.214	.093
Frequency of Students' Informal Interactions with Faculty	-.203	.136
Teachers' Attitudinal Qualities	-.124	.331
Academic Self-Efficacy	.458	.002

Note. $R^2 = .23$, $p < .05$, $N = 61$

ns), but it showed only marginal statistical confidence ($p < .10$) and cannot be generalized. The data from the regression of college GPA (see Table 4) showed substantially larger effect of academic self-efficacy on college GPA than other variables. There was a positive and moderate correlation between college GPA and academic self-efficacy with high statistical confidence (standardized $\beta = .458$, $p < .01$). Compared to the academic self-efficacy, other variables showed weaker correlations with college GPA, and these correlations could not also be generalized. Time spent studying showed a positive and weak correlation with college GPA with the only marginal statistical confidence (standardized $\beta = .214$, $p < .10$). There were also negative and weak correlations, which could not be generalized, between college GPA and the frequency of students' informal interactions with faculty (standardized $\beta = -.203$, *ns*) and teacher's attitudinal qualities (standardized $\beta = -.124$, *ns*).

Discussion

The major objective of this study was to examine the applicability of the educational theory of Carl Rogers in higher education using quantitative methods. Rogers' educational theory dictates that the presence of the facilitator who possesses three attitudinal qualities—a) realness, b) prize, acceptance, trust, and c) empathic understanding—inspires students to become self-disciplined learners who have high academic self-efficacy; interpersonal relationships between the facilitator and the learner promote student learning; and the presence of the facilitator who possesses the facilitative attitudes enhances student learning (Rogers, 1967). These three major arguments in Rogers'

educational theory were specifically investigated in the present study, and they were not fully confirmed based on the pattern observed in the correlation coefficients among five predictor variables and the findings from the two multiple regressions in this study.

The first hypothesis that the presence of the facilitator who possesses three attitudinal qualities—a) realness, b) prize, acceptance, trust, and c) empathic understanding—inspires students to become self-disciplined learners who have high academic self-efficacy was supported based on a positive and moderate correlation between teachers' attitudinal qualities and academic self-efficacy. Similar to the findings of Lowman (1984) and Strohkirch and Hargett (1998), the correlation suggested that students tend to demonstrate higher academic self-efficacy when teachers possess the three attitudinal qualities. Moreover, unexpectedly, the frequency of students' informal interactions with faculty also had a positive and moderate correlation with academic self-efficacy. This indicated that students' academic self-efficacy becomes higher as they informally interact with faculty more frequently. The second hypothesis that interpersonal relationships between the facilitator and the learner promote student learning was not supported due to the lack of a positive and statistically significant correlation between the frequency of students' informal interactions with faculty and college GPA. The results indicated that students who have more frequent informal interactions with faculty do not necessarily obtain higher college GPA, which contradicted the findings of studies conducted by Pascarella and Terenzini (1991) and Bernier et al. (2005), that the frequency of informal contacts between college students and faculty have a positive influence on students' aca-

ademic performance. The third hypothesis that the presence of the facilitator who possesses the facilitative attitudes enhances student learning was not supported because a significant positive correlation was not found between teacher's attitudinal qualities and college GPA, meaning that college students can achieve academic excellence without professors possessing these attitudinal qualities. These results were inconsistent with the findings reported by Bernier et al. (2005) and Halawah (2006). Based on the results, two main arguments of Roger's theory—interpersonal relationships between the facilitator and the learner promote student learning, and the presence of the facilitator who possesses the facilitative attitudes enhances student learning—were not sufficiently supported by this quantitative study.

Before drawing conclusions, some caution should be exercised because the present study offers a problem of reciprocal causation. The methodology of this study generated ambiguity of whether students' initial motivation and high academic attainment led to the frequent informal interactions with faculty and the positive perception of teachers' attitudes, or students were stimulated to work hard by the interaction with teachers and their facilitative attitudes (Halawah, 2006; Lampion, 1993). Pascarella and Terenzini (1991) pointed out the problem, stating that "it is ambiguous if quantity and quality of interactions with faculty eventually improve students' academic competence, or initial perceptions of gains in academic knowledge lead students to seek informal contact with faculty and also positively perceive teacher performance" (p. 426). Due to the lack of affirmed causality between variables observed in this study, the possibility of

spurious elements that create ambiguity in interpretation and generalization were not ruled out.

With the caution, assuming that causality existed between variables, the results could present two key findings. The first was that college students' academic self-efficacy can be enhanced not only through improving the teachers' attitudinal qualities but also through increasing the frequency of students' informal interactions with faculty. This was an unexpected finding. The finding indicated that both the quantity and quality of interpersonal interactions between students and teachers are significant in predicting the level of students' academic self-efficacy. Thus, although the demonstration of the three attitudinal qualities by teachers and the frequent informal contacts with faculty independently enhance students' academic self-efficacy, the combination of both can magnify the effect. Based on the possible existence of causality, therefore, the findings suggest that in order to elevate the level of college students' academic self-efficacy, teachers should exert effort to demonstrate the facilitative attitudes in interactions with students, while students should attempt to seek more opportunities to have informal interactions with teachers.

On a related note, it is not difficult to imagine that professors' teaching behaviors are closely connected with their accessibility to students, which increases informal interactions between students and faculty. This indicates that faculty influence both the quantity and quality of student-teacher interactions, for teachers who possess the facilitative attitudes also tend to extend their informal contact with students to nonclassroom situations. According to Pascarella and Terenzini (1991), professors who

frequently interact with students outside of class tend to “give cues as to their accessibility for such interaction through their in-class teaching behaviors” (p. 423). Therefore, teachers who demonstrate facilitative attitudes also tend to show accessibility to students, so students naturally interact more with those teachers outside of class. This perspective elicits another possible suggestion that the improvement in teaching behaviors should be prioritized in order to directly raise college students’ academic self-efficacy and enhance teachers’ accessibility at the same time.

The second major finding was that among independent variables, academic self-efficacy was the most significant predictor of college students’ academic performance. This finding was consistent with the reports from Klomegh (2007), Zajacova et al. (2005), and Chemers et al. (2001), that revealed the significant positive correlation between students’ academic achievement and academic self-efficacy. Time spent studying correlated with students’ academic performance as expected, yet only weakly and not significantly. The frequency of students’ informal interactions with faculty and the teacher’s attitudinal qualities unexpectedly lacked a direct correlation with students’ academic achievement, being independent of self-efficacy. Thus, the significance of academic self-efficacy in this study suggested its appropriateness as a predictor of students’ academic achievement.

Assuming that there were causal relationships between variables, the fusion of these two major findings from the results suggest that both frequent informal interactions with teachers and the presence of teachers who possess the three attitudinal qualities of realness, trust, and empathic understanding indirectly

enhance students’ academic performance through raising students’ academic self-efficacy. Although the direct positive effects of frequent informal interactions with teachers and teachers’ facilitative attitudes on students’ academic performance were not observed, these factors indirectly promoted student learning through increasing students’ academic self-efficacy. The findings supported the reports from a study conducted by Hativa (2000), which revealed that “the good /effective teacher induces a relaxed and enjoyable atmosphere in class; communicates confidence in students’ ability to learn; boosts their self-esteem as learners...and eventually promotes their learning” (p. 34). Thus, the findings showed the process of how frequent informal student-faculty interactions and teachers’ facilitative attitudes boost students’ academic self-efficacy and eventually contribute to students’ higher academic achievement.

A practical implication that can be drawn from the findings in this study relate to the importance of teacher training programs for college professors that are designed to promote informal contact with students and develop the facilitative attitudes presented in Rogers’ theory in their teaching behaviors. Since student’s academic self-efficacy seems to be constantly influenced by interpersonal relationships with teachers and their attitudinal qualities based on the assumption of the existence of causality, it might be crucial for college professors to foster greater awareness of how the development of facilitative teaching behaviors significantly impacts college students’ academic self-efficacy, which, in turn, serve to enhance their academic achievement. Thus, designing higher education teacher training programs that reflect these findings would benefit college stu-

dents.

The findings from the current study were clear and significant, yet it is prudent to be aware of some limitations of this study. Firstly, nearly 60% of the participants in this study were upperclassmen who generally tend to have more informal contact with faculty than underclassmen because of the larger number of classes they have taken, which augmented familiarity with faculty. Due to the overrepresentation of upperclassmen in the sample, the average of the frequency of students' informal interactions with faculty might not have accurately represented the student body. Secondly, the findings from the present study were based on self-reports, which might not provide accurate data. Some answers might not have represented the correct information of participants, such as GPA. Thirdly, student samples in this study were from undergraduate students of a small liberal arts college with less than 400 students. Because of the nature of this study, the findings in replicated studies for student samples in larger undergraduate institutions or in some other areas of study, such as medicine, business or law, might not parallel the findings in this study. Lastly, although the data showed some clear relationships between variables, they might not be causal relationships but merely correlations. Other third factors, such as the age of participants, might affect both independent and dependent variables, and also the time order was not established in this study. The replication of the present study should modify the methodology based on these limitations.

The findings of the present study revealed that Rogers' educational theory might lack plausibility and would not be applicable to higher education. Although one of three main

possible arguments of the theory, the presence of the facilitator who possesses three attitudinal qualities—a) realness, b) prize, acceptance, trust, and c) empathic understanding—inspires students to become self-disciplined learners who have high academic self-efficacy, was supported based on the results, other two arguments, interpersonal relationships between the facilitator and the learner promote student learning; and the presence of the facilitator who possesses the facilitative attitudes enhances student learning, were not supported. Because not all three Rogers' arguments were supported, the applicability of Rogers' theory in higher education seems dubious, even though some methodological problems that might lessen the validity of findings were identified in this study.

The examination of the applicability of Rogers' educational theory in higher education is only one step in thoroughly investigating his theory. More quantitative studies in larger undergraduate institutions and other academic levels, such as elementary and graduate, are needed to examine the applicability of the theory. In order to solve the problem of reciprocal causation, future studies should establish causal relationships with time order and carefully include some other student-related variables, such as students' academic motivation, which might affect the frequency of students' informal interactions with faculty, teachers' attitudinal qualities, and students' academic achievement. The results of the present study provide us confidence that such research would yield significant and meaningful findings that contribute to the further examination of Rogers' educational theory.

Appendix : Survey Questions

Gender

Male, Female

Academic level

Freshmen, Sophomore, Junior, Senior

Time spent studying

“How many hours do you spend studying outside of class in a day on average?”

(1=0-1 hours, 2=2-3 hours, 3=4-5 hours, 4=6-7 hours, 5=8 hours or more)

Frequency of students’ informal interactions with faculty

“How many times do you informally interact with faculty members outside of class for ten minutes or more in a week?”

(1=0-1 times, 2=2-3 times, 3=4-5 times, 4=6-7 times, 5=8 times or more)

Teachers’ Attitudinal Qualities [Modified model from Feldman (1997)]

“Please answer how much you agree with the statement, from 1=strongly disagree, to 5=strongly agree”

(1=strongly disagree, 2=somewhat disagree, 3=undecided, 4=somewhat agree, 5=strongly agree)

Realness

“In general, professors who I have had were sincere and honest”

“In general, professors who I have had were not autocratic and did not try to force us to ac-

cept his or her ideas and interpretations”

”In general, professors who I have had exhibited a casual, informal attitude”

Prize, acceptance, trust

“In general, professors who I have had seemed to have a genuine interest in and concern for students”

“In general, professors who I have had took students seriously”

“In general, professors who I have had established good rapport with students”

Empathic understanding

“In general, professors who I have had encouraged students to express differences of opinions and to evaluate each other’s ideas”

“In general, professors who I have had invited criticism of his or her own ideas”

“In general, professors who I have had appeared receptive to new ideas and the viewpoints of others”

Academic Self-efficacy [Model from Zajacova, Lynch, and Espenshade (2005)]

“Please answer how confident you are that you can successfully complete the tasks, from 1=not confident, to 5=very confident”

(1=not confident, 2=somewhat not confident, 3=undecided, 4=somewhat confident, 5=very confident)

Studying

Asking questions in class

Keeping up with the required readings

Understanding my professors

Writing term papers

My parents’ expectation of my grades

Making friends at school

Doing well on exams
 Getting papers done on time
 Having more tests in the same week
 Taking good class notes
 Managing both school and work
 Preparing for exams
 Managing time efficiency
 Getting along with family members
 Improving my reading & writing skills
 Researching terms papers
 Getting the grades I want
 Having enough money
 Talking to my professors
 Getting help and information at school
 Doing well in my toughest class
 Talking to college staff
 Finding time to study
 Understanding my textbooks
 Participating in class discussions
 Understanding college regulations

College GPA

“What is your current cumulative grade point average (GPA)?”

References

- Astin, A. W. (1993). What matters in college. *Liberal Education*, 79 (4), 4-15.
- Bernier, A., Larose, S., & Soucy, N. (2005). Academic mentoring in college: The interactive role of student's and mentor's interpersonal dispositions. *Research in Higher Education*, 46 (1), 29-51.
- Brint, S., & Cantwell, A. (2008). Undergraduate time use and academic outcomes: Results from UCUES 2006. Retrieved from ERIC database.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 405-410.
- Butland, M. J., & Beebe, S. A. (1992). Teacher immediacy and power in the classroom: The application of implicit communication theory. Retrieved from ERIC database.
- Campbell, T. A., & Campbell, D. E. (1997). Faculty/Student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38 (6), 727-742.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42 (2), 197-205.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In K. A. Feldman & M. B. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 391-414). Massachusetts: Simon-Schuster.
- George, D., Dixon, S., Stansal, E., Gelb, S. L., & Pheri, T. (2008). Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates. *Journal of American College Health*, 56 (6), 706-715.
- Graunke, S. S., & Woosley, S. A. (2005). An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores. *College Student Journal*, 39 (2), 367-376.
- Halawah, I. (2006). The impact of student-faculty informal interpersonal relationships on intellectual and personal development. *College Student Journal*, 40 (3), 670-678.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Boston: Kluwer.

- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, *41* (2), 407-415.
- Kuh, G. D., Pace, C. R., & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education*, *38* (4), 435-454.
- Lampert, M. A. (1993). Student-faculty interaction and the effect on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, *28* (112), 971-990.
- Lowman, J. (1984). What constitutes masterful teaching. In K. A. Feldman & M. B. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 503-513). Massachusetts: Simon-Schuster.
- McShannon, J. (2001). Gaining retention and achievement for students program (GRASP): A faculty development program to increase student success. Retrieved from ERIC database.
- Miller, W. W., & Webster, J. K. (1997). A comparison of interaction needs and performance of distance learners in synchronous and asynchronous classes. Retrieved from ERIC database.
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, *81* (3), 151-159.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). From how college affects students. In K. A. Feldman & M. B. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 415-430). Massachusetts: Simon-Schuster.
- Ramos-Sanchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling*, *10* (1), 6-18.
- Rogers, C. (1967). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader* (pp. 304-322). New York: Mifflin.
- Rogers, C. (1977). The politics of education. In H. Kirschenbaum & V. L. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader* (pp. 323-334). New York: Mifflin.
- Ruban, L., & Nora, A. (2002). Factors impacting the academic status of undergraduate students at four-year institutions. Retrieved from ERIC database.
- Strohkirch, C. S., & Hargett, J. G. (1998). A preliminary analysis of sex differences in attributional patterns and self-esteem levels. Retrieved from ERIC database.
- Ullah, H., & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, *41* (4), 1192-1202.
- Van Den Berg, M. N., & Hofman, W. H. A. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, *50* (3), 413-446.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, *46* (6), 677-706.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81* (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-

regulated learner : An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-72.

創価大学における大学運営への 学生参画の現状と展望

池ヶ谷 浩二郎ⁱ、小林 光義ⁱⁱ、関田 一彦ⁱⁱⁱ

ⁱ創価大学学習支援オフィス副部長

ⁱⁱ創価大学総務課 職員

ⁱⁱⁱ創価大学教育学部 教授

1. はじめに

創価大学（以下、本学という。）では、創立者池田大作先生（以下、創立者という。）が示した学生自治の原則のもと、創立以来、学生が自ら大学運営に関わる伝統がある。本学では「学生主体」「学生第一」の指針のもと、「学生」が大学運営に関わることが草創期からの伝統となっている。近年、学生参画のファカルティ・ディベロップメント（以下、FDという。）、スタッフ・ディベロップメント（以下、SDという。）、学生参画の大学運営が漸く注目を集める時代になってきた。

特に、平成24年8月の中央教育審議会（以下、「中教審」という。）答申¹では、学生に主体的な学修体験を重ねさせる中で、生涯学び続ける力を修得させたいとしている。そして、その学生の主体的な学修を促す具体的な教育の在り方・取り組みを、それぞれの大学がその機能や特色等に応じてプログラムすることを要請している。生涯にわたって学び続ける力、主体的

に考える力を持った人材を育成するために、能動的学修（アクティブ・ラーニング）を柱にした学士課程教育の質的転換が求められているのである。学生の主体性・能動性発揮のカギは参画である。授業中であれ、課外活動であれ、学生自らが決め、決めたことを実行する機会を与えることで、学生は熱心に活動し、真剣に課題に取り組む。

1971年の開学当初より40年余の歴史を経る中、本学の学生主体の取り組みは、自らの学びに学生を参画させる方向で、今後もより効果的に発展させていく必要がある。そこで本稿²では、本学が開学より取り組んできた学生参画の大学運営の特長を概説し、今後のピア・学習サポートの拡充について展望する。

2. 学生参画の今日的意義

2.1. 学生参画型FDの動向

近年、FDサミット、学生FDフォーラムと称する催しが盛んになってきている。学生自身が主体的に大学の授業について考える機会が増

1 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」中央教育審議会、平成24年8月28日、文部科学省

2 本稿は平成24年6月、全国私立大学FD連携フォーラム年次総会にて事例発表したものを再考、加筆、修正し、まとめた

えている。これまで主流とされてきた一方的な講義形式の授業スタイルから、学生が能動的かつ主体的に授業に参加していくには、どのようなことが大事なのかを学び手の視点で提案をしていく、そのような取り組みが始まっている。教員が行う授業について受動的な姿勢から転じ、学生自らも、自分たちがより良く学び得る授業になるにはどうしたらいいのかを考え、建設的な意見を持って授業改善を求めていく、学生主体の大学建設に向けた動きである。

関東圏で学生FDを先導する大学の一つ、東洋大学のホームページには、次のようにその取り組みが説明されている (http://www.toyo.ac.jp/fd/student_j.html#a)。

「学生FD」という学生視点を重視した「授業改善」を行う取り組みが進められています。「学生FD」は「授業改善」という（観点）はもちろん、授業をはじめとする大学生生活を充実させるための幅広い活動を指し、現役大学生・大学院生ならではの視点から、自分が通っている大学を好きになる（コツ）について話し合い自ら行動していく活動です。

また、関西圏で学生FDを主導する立命館大学のホームページには、学生FDに携わる学生の関わりを次のように述べている (http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/itl/itl_fd/fd.html)。

学生FDスタッフは立命館大学の授業を「学生が本当に求める授業」にするため、様々な活動・企画を通して学生視点で授業や教育のあり方を考えます。

大学は、学生が一方的に教員から知識を教授されるのではなく、教員と学生が同じ学究の徒として協力して学問を探求していく場にもなりうる。学生は教育というサービスを受けるだけ

ではなく、自分たちの学びを深め、修めるために有効な大学運営や学修支援を求めることができる。それは一方で、大学教育への学生参画は学生自らの責任であるとの自覚を促す。授業をただ受けるという受け身の姿勢ではなく、その授業が本当に自分のためになったか否かを判断する主体であることを気付かせることになる。教授された知識が学びに結びついたかどうかを振り返り、自身の授業態度を見直すと同時に、教員の授業方法を点検する中で、自らの成長に主体的に関わる態度の形成が期待されるのである。こうした意識を高める方途として、学生の参加・参画を奨励するのが、教育方法としての学生FDのねらいでもある。むろん、授業改善に関する学生の建設的な意見を蓄積することは、汎用性の高い教学改善情報として大学の貴重な財産ともなる。

2.2. ピア・サポートと学生FDの類型

まず本項では、学修支援に関するピア・サポートと学生FDの関係を沖（2012）の分類³を通じて確認する。沖は、図1のように、学生参画の類型を活動のステージおよびサービスの対象によって、授業内・学生対象、授業外・学生対象、授業内教職員対象、授業外教職員対象の4つに分類している。授業内で学生を対象にした働きかけに学生が関与する典型はSA（Student Assistant）であろう。授業外で学生を対象にしたものの多くは、上級生が後輩の学びや適応・就職活動などの支援を目的にした活

図1 ピア・サポートと学生FDの関係

	授業内活動／業務	授業外活動／業務
学生対象	ピア・サポート	学生参画型 大学運営
教職員対象	学生FD スタッフ的活動	

3 沖裕貴「大学の教学や運営への学生の主体的な参画～中規模以上私立大学における取り組みの現状と課題～」2012年6月、全国私立大学FD連携フォーラム年次総会にて事例発表された分類
沖裕貴、(2012年1月)。「FDの次なるステップ：学生参画」, 大学時報, 68-73.

動である。これら授業内外で学生が学生を対象にした各種支援サービスの総称をピア・サポートとして沖は整理している。

授業内で教職員を対象にしたサービスに学生が関与する例は少ないが、そのひとつに SCOT (Students Consulting on Teaching) がある。訓練を受けた視察役の学生が、指定された授業を参観し、予め用意された評価表をもとにその授業方法について点検するというものである。日本では帝京大学⁴などが一部の科目に導入を試みている。授業外で教職員に対するものとしては、授業アンケートの合同検討会などが例として挙がる。こうした授業内外での教職員を対象としたものを、沖は学生 FD スタッフ的活動と呼んでいる。授業改善を学生視点で、というのが学生 FD の核概念だとすると、授業内外での教職員を対象にしたものが学生 FD の中心活動領域となろう。

2.3. 沖分類の課題

沖は同時に学生参画型大学運営という括りを提案している。働きかけの対象は問わず、学生による授業外での教育改善・学習支援の活動を全て含む概念である。これはピア・サポートと学生 FD スタッフ活動を横断する包括概念である。学生 FD と称して学生対象のサービスと教職員対象のサービスを混在した状態に扱っている現状を整理する上で有用な提案であろう。

ただし、大学運営という言葉が示す範囲をどう捉えるか、少し検討が必要と思われる。沖の分類では学生の働きかける対象を学生と教職員に二分している。しかし、大学運営という言葉からは、理事会あるいは大学という法人組織自体といった教職員に属さない、あるいは教職員個人を超えた組織体が運営の主体として想定される。そうなると、学生が理事と一緒に大学運営のレベルに参画する事態が、現実的に想定できるのかどうか問われる。(学生運動の名残

をとどめる学生組織を学内に抱える大学もあり、学生が大学運営に関与するという発想自体を忌避する大学経営者もいるかもしれない)。この問いに対し、学部や特定の委員会を超えて、大学運営当局と学生代表が協議する場を常設している例として沖が挙げているのは、立命館大学の全学協議会だけである。

本学は創立当初から学生参画型大学運営を標榜しており、改めてその取り組みの先駆性は高く評価されるべきであろう。本学では学生が定期的に理事など大学執行部との意見交換の場を持っており、学費の審議など経営にかかわる部分でも、一定の影響を持っている。したがって、本学においては文字通りの学生参画型大学運営が具体的に展開されているといえる。しかし、一般の大学において、大学経営のレベルに多少とも参与することを学生 FD として推進することに無理はないのだろうか。筆者らは、個々の授業改善など教職員を対象とする次元の学生 FD と、大学運営の主体(組織)を対象にした次元の学生の働きかけを区別し、後者は新たなカテゴリとして整理した方が混乱は少ないと考える。そこで、本学の事例を使って、その可能性を論じたい。

3. 本学の学生参画について

3.1. 沖の分類の適用と修正

今回、全国私立大学 FD 連携フォーラム2012年度総会で本学の取り組みを紹介するにあたり、他大学と本学とを比較する機会を得た。そして、開学当時から様々な分野に亘り実践されてきている、また本学で既に展開されている取り組みが、他大学では大きな話題であることが認識できた。ここで、沖分類を本学の学生参画の実態に当てはめて表にしてみた(表1参照: ①は立命館大学、②は本学の取り組みを表す。立命館大学と本学に類似のものは並べて表記し

4 帝京大学ホームページより参照 (<https://apps.main.teikyo-u.ac.jp/~ctl/activitycenter/consulting.html>)

表1 立命館大学と創価大学の学生参画の比較

	授業内業務	授業外業務
学生対象	<ul style="list-style-type: none"> ① ES (educational supporter) ② SA ③ オリエンター (orientation conductor) ④ 寮協会/学部企画など ⑤ TBA (Tutors for International Students Assembly) - 創価大学に資料提供なし 	<ul style="list-style-type: none"> ① レインボー・スタッフ (RCサービスカウンター業務) ② 国際部スタッフのEILヘルプデスクなど ③ 学生広報スタッフ ④ ライブライ・スタッフ ⑤ SRP (Soka Reading Project) ⑥ ジュニア・アドバイザー ⑦ RSS/ESS/CSS ⑧ その他、ワールド会、学生大会、入学式/卒業式実行委員会、など
教職員対象	<ul style="list-style-type: none"> ① ES-授業モニター (創価大学に資料提供なし) ② 21世紀文明論検討委員会 ③ 授業アンケート検討委員会 	<ul style="list-style-type: none"> ① レインボー・スタッフ ② 学生FROスタッフ ③ 寮協会/学部企画など ④ 全学協議会 ⑤ その他、学生防犯パトロール、創価一貫教育連絡事務所、など

た)。

本学の取り組みを整理すると、立命館大学同様、「授業外業務」に積極的に取り組む学生参画の活動が多いことが見て取れる。その取り組みはどれも特徴的で、学生主体の本学の特色を顕著にしている。本来は、大学行事として教職員が運営に大きな位置を占める入学式、卒業式を、学生実行委員会が教職員と協力して積極的に運営している。

学生組織と大学部局の協働が見られるものも多い。国際部とワールド会（留学経験者のグループ）、キャリアセンターとキャリアサポートスタッフ（以下、CSSという。）／リクルートサポートスタッフ（以下、RSSという。）、学生部と残寮生（後輩の面倒をみる先輩寮生）、図書館事務室と Soka Reading Project（以下、

SRP という。）のように、大学部局が学生組織と連携を密にしながピア・サポートを実施しているところも多い。これらの学生組織は、学生からの士気の高まりにより、教職員がサポートし、組織に発展しているケースが多く、学生がイニシアティブをとっているところは本学の特徴であろう。また、学生自治会組織と連携しながらも独立に各学部の諸行事を企画運営する学部企画は、学部長など教員執行部と定期的に打ち合わせを実施し、活発に活動している組織である。さらに、学生たちが企画運営する授業もある。「21世紀文明論」という共通科目は、講師の人選や授業の進め方について、学生の意見を尊重しながら、教員、職員と共に構成する21世紀文明論検討委員会で協議・決定している。

また、本学は地域との繋がり、社会貢献を重要視している。そのような中、大学周辺の地域防犯、地域防災の一助となればと学生有志団体から結成された学生防犯パトロール隊は大きな地域貢献をしている。また、一貫教育校である創価学園（東京・関西）の小中高生を対象とした研修プログラムにおいて、運営サポートをする創価一貫教育連絡事務所⁵は兄弟校との交流に参加している。これらは、学生主体の団体であり、これまでも積極的に大学運営に関わりを持ち続けている。

このように見てくると、本学における学生参

表2 サービス対象による学生参画の活動の分類

活動領域・内容 サービスの対象	授業（正課）内	授業（正課）外	
学生	・ SA	・ RSS/CSS ・ ワールド会 ・ 残寮生組織	・ KSS ・ 学生広報スタッフ ・ まなび bA なかま
教職員（個人）	授業アンケート検討会	学部企画 学生自治会	全学協議会
大学（組織）・その他	「21世紀文明論」検討委員会	入学式／卒業式実行委員会 創価一貫教育連絡事務所 学生防犯パトロール	

5 学生組織の名称。事務職員がいる事務所ではない。

画の対象は、対学生、対教職員に加え、対大学運営当局の3つに大別する方が整理しやすいと思われる。そこで、学生参画によるサービスの対象と活動内容（正課・授業に直接かかわるものとそれ以外のもの）によって、再度、本学の取り組みを整理し直してみる（表2参照）。

本学における学生参画は、その数において正課外に集中しており、特に学生対象と大学対象のものが大半である。その中で、本学にとって最も特徴的な学生参画の活動は、全学協議会である。次項にその概要を述べる。

3.2. 学生参画の全学協議会

全学協議会の発足の歴史と意義

全学協議会は、1974年、準備会を経て、理事会・教員・職員・学生の代表による大学の様々な問題を協議する機構として発足した（図2参照）。この全学協議会は「創価大学全学協議会規則」に基づいて運営されている。全学協議会の発足には、創立者が創立間もないころ本学に寄せた指針である「学内の運営に関しても、学生参加の原則を実現し、理想的な学園共同体にしていきたい⁶」との「学生参加」「学生中心」

「学生第一」の伝統が反映されている。

本学が創立された1971年は学園紛争の渦中であり、学生と大学が対立する構造が常態化していた。その様な中、本学は学生、教職員が平等な大学の構成員であり、大学建設の担い手であることを表明するために全学協議会を発足させた。創価大学全学協議会規則の前文に、発足の意義が端的に述べられている。「学園紛争の嵐がふきすさび、大学がその理想と使命を忘れかけようとしていたとき、わが創価大学は、創立者池田大作先生によって提唱された建学の理念を掲げて、人類の新たな未来にむかって力強い第一歩を踏み出した。われわれは、この建学の理念に賛同し、真に新しい学問の府を建設するために、本学に集い来たった朋友であることを確認する。本来大学は、構成員すべての主体的な参加により、英知を結集してはじめて建設できるものである。しかも本学は、開学の当初から学生参加の原則による理想的な学園共同体の建設を志向してきた。この原則に則り、ここに全学の総意に基づき全学協議会の発足をみるにいたったのである。（中略）、全学協議会の活動を基盤として、本学の歴史と伝統を築き、時代

図2 全学協議会組織図



6 『創立者の語らい I』（創価大学大学自治会 1995年）p.29

の要望に応える真の人間教育のあり方をひろく社会に提示しようとするものである。』と記されている。

全学協議会の第1回目の会議は1974年4月18日になる。以来、原則、月1回のペースで開催され、現在では322回（2012年11月末現在）を数えるに至る。2011年10月より、全学協議会に毎月参加する学生の負担と学生が提出する議案の質の向上を考慮し、隔月1回の開催に変更となったが、これまで途切れることもなく、継続して大学にかかわる重要事項を協議してきた。

全学協議会の大学運営における位置付け

大学の最高意思決定機関は理事会である。全学協議会はあくまでも協議会であるので、意志決定権はない。しかし、大学にとって学生の声を大学運営に反映させるための意見聴取の重要な機会として位置づけられており、全学協議会で検討・提案された事項は、理事会や各学部教授会などで尊重され、反映されてきた。

全学協議会の構成

全学協議会の議長は学長が務める。理事会の代表として、理事長と理事2名の計3名。教員代表として、教務部長、学生部長、国際部長、そして、各学部長6名の計9名。職員代表として、大学事務局長、法人事務局長、学生部事務部長、教務部事務部長、総務部長、創学サービスという本学独自の生協の社長、書記の計7名で構成する。院生代表として、文系院生、理系院生、法科大学院生の代表、計3名。最後に学生代表として、自治会中央執行委員長・各学部執行委員長9名、学友会運営員会2名、男女学寮全寮代表2名、留学生代表1名の計14名。これらの構成員全37名で協議会を行う。全学協議会では、オブザーバーの参加も学長の許可により出席ができ、毎回、議案によって適宜オブザーバーが参加し、活発な議論を行う。

また、全学協議会のもとには、下部機関として、様々な委員会が置かれている。その一部を列挙する。運営に関する「全学協議会運営委員会」、教学に関する「教育学習改善委員会」「文系・理系院生検討委員会」、学生生活に関する「学生生活向上委員会」「交通防犯委員会」「メンタルヘルスサポート委員会」「防災委員会」、学内環境に関する「構内施設委員会」「バリアフリー対策委員会」「省エネ委員会」「全学禁煙化推進委員会」、その他「海外交流委員会」などを含む15の委員会が設置されている。これらの委員会は、教員、職員、学生の代表で構成されており、必要に応じて委員会を開催し、全学協議会に答申を行う。

全学協議会の実績

これまで全学協議会にて協議してきた主な議題について紹介する。この実績は、全学協議会の下にある15の各種委員会や各学部懇談会などを通じて、教育学習改善の活動を推進し、有益な改善を果たしてきたものである。教学体制に関わる事項として、「セメスター制の導入」「キャリア教育の導入」「講義要項とシラバスの適正化」「授業アンケートの公開・改善」などがあげられる。特に、授業アンケートは大学事務局が導入する前に学生自らが行なった経緯がある。これを一つのきっかけとして大学が授業アンケートを実施することとなった。また、学生生活に関わる事項として、「構内のバリアフリー化」「全学防災訓練」などがあげられる。また、大学経営に関わる事項として、「学費の値上げ」などがあげられる。この「学費の値上げ」は、本学が開学して間もないころ、理事会が学費の値上げを一方向的に決めたことに対して「学生参加の方針に反する」と学生が声をあげ、「白紙撤回」させた後に、学生同士で何度も話し合いをもち、理事会とも協議を重ね、学費値上げが決まった。この問題に端を欲して

学生参加の原則を大学が保証する場として発足したのが、この全学協議会になる。全学協議会は本学の建学の精神に基づく重要な機関であると全構成員が認識しており、教・職・学・理事会の四者が対等な立場にたって建設的な話し合いの場としている。

4. 現状と課題

4.1. 全学協議会に潜在化する本学のFD

本学では非常に多くの学生参画による大学運営が行われており、いわゆる学生FDも含め、それらが当たり前のように常態化している。その一部は高度に組織化され、制度として長年運用されているため、学生にとっては既成の、形骸化した自由度の乏しいもの感じられるものがあるかもしれない。一方、大学側は学生を信頼し、可能な限り学生の自主的な活動を見守るスタンスで臨む場合も多い。そのため、学生側の執行体制は中心者の求心力・指導力に左右されやすく、年度により活動の規模や内容が変動する取り組みも少なくない。学生の主体的参画と教職員の支援・介入のバランスに悩む関連部局の担当者も多い。たとえば学部企画が主催し、学部が共催する形での、教員と学生が意見交換する懇談の場があり、授業への要望などもその場でかなり吸い上げられている。これは学生FDで話題になる、学生の視点で授業を考える「しゃべり場」に類似の活動といえよう。残念なことに、こうした企画は学生側の自発的な関わりが前提であり、教職員は学生側の提案や相談を受ける形での支援にとどまり、必ずしも継続性が保たれるものではない。

4.2. ピア・学習サポート組織化の試み

本学では、2000年に教育活動のより一層の向上と発展を目的とした教育・学習活動支援センター、通称CETL（以下、CETLという。）を設置した。これは、2000年の授業アンケートの導入・全学展開を機に、授業アンケートによっ

て浮かんでくる授業改善のニーズに応えるには、教員側の一方的努力では不十分であり、学生の学習力向上が同時に必要になる、との判断からである。CETLが行う学習支援は、単なる基礎知識の補習にとどまらず、大学生に必要なジェネリックスキルの訓練も扱う。そして今、CETLという大学が用意した公的サービスを越えて、学生がサービスを担う時代へと、学生の側の学習力（あるいは学生力）向上が課題となっている。

学生の学生による学生相互の学び合いをどのように具体化するか、CETLは開設以来模索し続けている。本学には先輩が後輩の面倒をみる、というよき伝統がある。しかし、必ずしも先輩が後輩の良きロールモデルとはなっていない。理由はいくつか考えられるが、少なくとも次の2点の対応が必要と思われる。

①先輩後輩の学業面での安定した交流の機会がない。今は、クラブなど別目的で編成された組織における人間関係の延長での交流でしかない。あるいは、SAとして特定の学期と科目の中に閉ざされた交流である。

②先輩の側にスタディスキルおよびコーチングあるいはメンタリングのスキルが乏しい。仮に後輩が先輩に学業上の相談をしても、定期試験の過去問提供や“楽勝科目”の推奨など、後輩の成長にとって建設的とは言えない情報提供が行われることもある。あるいは、自らの経験を語ることで事足りるとして、後輩の判断や問題解決の役に立たないアドバイスも見受けられる。

これらの問題に対してCETLでは、①学習支援を活動の柱にするピア・サポートを組織化し、②サポーターへのスキルトレーニングを提供する。CETLでは2年前から基礎ゼミSA候補者に対してコーチングやタイムマネジメントのトレーニングプログラムを提供している。そして、そうしたプログラムに参加した学生を中心に、仮称「まなびbAなかま」という学生組織の結成を試みてきた。

彼らはこれまでにオープンキャンパスにおける CETL ブースの運営を担ってきた。そして、今秋に完成する学生ラウンジを活動場所にする学習サポーターの集まりとして、名称も新たに Soka Study Supporters (略称 SSS) として再編成された。CETL では今後、SSS のメンバーも含め後輩の学習支援に関心のある学生を対象にした研修を用意し、学生相互の学び合いや学業に関する交流の促進を支援していく予定である。

また、正課内の学生 FD として、SCOT や立命館大学の ES-授業モニター⁸を参考に、CETL ではボランティアで授業モニタを行う学生スタッフの養成を計画している。本学は全ての授業が原則公開である。長年、教員相互の参観による授業改善を試みているが、忙しい教員が時間を作って相互参観するのは難しく、なかなか定着していない。現在、CETL では希望する学部に対して、基礎ゼミ担当 SA のトレーニングプログラムを提供している。そこで、そうした SA 経験者を中心に、統一の授業モニタ用観察シートを用いた授業モニタのボランティアを募り、モニタを希望する教員の授業に派遣するという企画である。

5. 結論

本学の学生参画の取り組みは、対学生、対教員、対大学運営当局と様々な領域を対象にされており、開学以来、学生 FD の活動が活発に行われている。今回、本学の FD・SD の取り組みを整理するなかで、多くの取り組みが学生参画で行われてきたことが確認できた。一方、学生参画の諸活動のマネジメントの課題も見えてきたが、これからも教職員が補完的にサポートしながら学生第一、学生主体を尊重していきたい。

また、今後は本学の建学の精神に立脚した正

課内での活動を創出していくことも視野にいれていきたい。本年、中央教育棟完成とともに、学習サポーターの活動場所が大きく広がる。学生の学生による学習サポート体制の整備を通して、学生の学修成果を更に高めていきたい。これまでの学生参画の伝統を堅持しながら、過去の取り組みから学び、新たな取り組みを創造する学生たちの輩出をこれからの FD・SD の課題としていく。

8 立命館大学ホームページより参照 (http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/itl/teacher/teacher_pia.html)

わが国の高等教育における サービス・ラーニングの傾向に関する一考察 —学びと貢献、慈善と変革による分類を通して—

眞所 佳代

北海道安平町立追分中学校 教諭（創価大学教職研究科）

A trend of Service Learning Applied to Higher Education in Japan —Using the benchmark of “learning versus service” and “charity versus change”—

Kayo Madokoro

Graduate School of Teacher Education, Soka University

キーワード：サービス・ラーニング、慈善、変革、学び、貢献

Keywords: Service Learning, Charity, Change, Learning, Service

抄録

本研究は、わが国の高等教育におけるサービス・ラーニングについて、Furcoによる経験的教育のバランス（学びと貢献）およびWestheimerとKahneによる慈善と変革という指標によって分類し、その傾向を明らかにしたものである。その結果、学びに焦点を当てた慈善志向の社会適応型サービス・ラーニングと学びに焦点を当てた変革志向の研究実践型サービ

ス・ラーニングの傾向があることがわかった。こうしたタイプのサービス・ラーニングによって、学生の自己理解や他人との関わり方、社会に対する意識の変容が見られることから、サービス・ラーニングにおける経験を積み重ねることによって、社会のために考え行動できる学生を育成することができると考えられる。

1. 序論

1.1. 研究の背景と目的

変化が激しく、予測困難な社会にあって、答えのない課題に対して最善の解を導き出す能力を育成することが大学教育に求められている。かつて大学はエリート教育を行う場であったが、大学教育のユニバーサル化が進み、様々な学生に対応した教育が求められるようになった。また、いわゆる「良い大学」に進学して「良い企業」に就職し、安定した生活を築くという単線型の進路イメージの実現も困難になった。それにもかかわらず、初等中等教育においては、偏差値の高い上級学校への進学を目的とした進路指導・学習指導にならざるを得ない状況がある。生徒は大学進学が勉強の目的となり、大学で何のために学ぶのかという目的をもたないまま大学に入学するために、学習意欲がわかなくなったり、受験勉強のような答えのはっきりしたものは慣れていても、答えのない課題に対して自分の考えを述べるという学習に対応できなくなったりする。加えて、変化が激しい時代において知識や技術がすぐに陳腐化していく上、しくみがわからなくとも便利に使える道具があふれ、考えなくともとりあえず生活していけるという環境にあって、学修への動機づけと、モノやサービスを受ける側から提供する側への自覚の転換を促し、あえて課題を発見し解決していく能力を育成するためには、教育する側の意

図的な取り組みが求められる。

中央教育審議会は、こうした状況に対応するためには大学教育の質的転換が必要であるとして、その方策の一つとしてサービス・ラーニング（以下 SL）の導入を提唱している¹。SLは米国に出自をもち、アカデミックなカリキュラムと地域への貢献活動を連携させる教育方法であり、大学での学修の実体化や市民性の涵養、問題解決能力の育成、利他性の涵養等を目的としている²。SLが目的とするところの能力や資質の育成は、今日各国で共通に必要とされるものであり、このため SL は多くの国で取り入れられるようになってきている³。拡がりの背景には SL が幅広い目的をもち、多義的に捉えることが可能であることをあげることでもできる。そこで米国の研究者を中心に多様に展開される SL の類型化が行われ、目的、活動、育成される資質等についての整理が行われている。米国と日本では社会的、教育的背景は異なるものの、SLが必要とされる契機には共通性があることから、米国における SL の類型は日本の SL の傾向を分析する指標としても援用可能であるものと考えられる。

なお、類型は日本でも紹介されているが、日本で展開されている SL の事例をその類型を参照して整理したものは管見の限り見当たらない。

そこで本研究では、米国で用いられている類型を援用し、わが国の SL を分析するための類型（4象限）を新たに作成した。次にわが国の

- 1 中央教育審議会大学教育部会「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（審議まとめ）、2012年
- 2 SLの要素について宮崎（1998）は①実社会において、実際に重要かつ必要性のあるサービスであること、②コミュニティからの強い支持と関与を増加させるものであること、③準備、監督、生徒の経験の総括などを含む計画されたプログラムであること、④伝統的な教科のカリキュラムに貢献し、それを発展させるものであることとまとめている。（宮崎猛「アメリカにおける『サービスラーニング』の動向と意義」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 80、1998年）
- 3 例えば、SLの学会 International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE) のプログラム（2012年12月米国ボルチモアで開催）を参照すると、米国、カナダ、中国、香港、オーストラリア、韓国、ニュージーランド、イギリス等10カ国以上からの発表を確認することができる。また、アジア地域においても香港の嶺南大学を中心とする Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning が開催され、2013年で第4回目の開催をむかえる。

SLのデータベースを提供しているSLクリアリングハウスホームページの事例⁴を手掛かりとし、わが国の高等教育におけるSLの実践例を整理して類型（4象限）にあてはめ、全体的な傾向についての検討を行った。検討をもとに特徴的な2つの大学を抽出し、インタビュー調査を行い、大学側のSL導入の意図と方法、実際の効果についてより詳細な分析を行い、今後のSLの展開に資する事項を明らかにすることとした。

1.2. 分析の視点

①社会貢献と学生の学び

実践によって学ぶ教育方法としては、これまでもボランティアや実習、インターンシップなどが行われてきたが、SLは学びと貢献を両立させるところに特徴がある。しかし、現実にはSLといっても学びまたは貢献のどちらかに焦点が置かれていることも多い。この関係性についてFurcoが論じており、図式化している⁵

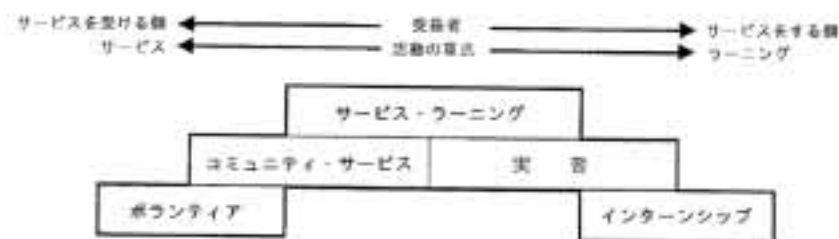
【図1】。この図は、経験的な教育が、学びと貢献のいずれの性格が強いかによって5つに分類されることを示した指標であり、双方のバランスがとれた状態がSLであることを示している。貢献（サービス）に焦点を当てる側面が強調される活動はボランティアである。コミュニティサービスは貢献に焦点をあてるが、学ぶ側が問題意識を持って活動に取り組むような活動

である分、学び（ラーニング）の要素が加わるため、指標の中心に近づく。学びに焦点を当てる側面が強調される活動はインターンシップである。インターンシップはそれによって学ぶ側が知識やスキルを獲得する活動である。実習はやはり学びに焦点を当てる活動であるが、いかに貢献するかということを考えさせる要素がインターンシップよりも強い分、指標の中心に近づくということを示している。

Furco自身「経験的な教育プログラムというものは、その関係性によって変化するものであり、いろいろなレベルがある。特定の時点ではコミュニティサービスはサービスの受け手の利益をもっと焦点化するようになり、（サービスとラーニングの）中心から離れるかもしれない。だが、違う時点になると、同じプログラムでも、サービスとラーニング、サービスする側と受ける側の利益が公平になっているかもしれない。」と述べているように、経験的な教育は固定的なものではなく、時と状況によって変化するものであり、そのうちの一つであるSLも同様である。しかしながら学びと貢献はSLの根本的な要素であるから、プログラム全体としてどのような性格をもつかを判断する類型の一つと言えるだろう。

②慈善志向と変革志向

WestheimerとKahneはSLの目的は「慈



※Furco, Andrew. "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education." (1996)より筆者訳出

図1 サービスプログラムの特徴

- 4 市民教育のためのサービス・ラーニング・クリアリングハウスホームページ、事例データベース、<http://servicelearning.jp/database/>よりインターネットで入手
- 5 Furco, Andrew. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning. Washington DC: Corporation for National Service, 2-6

善」と「変革」に大別できるとし、これを表にしている⁶【表1】。慈善を目標とするSLは、施しを与えたり、民主主義社会に生きる市民としての義務を果たせるようになったり、学んだことを現実の社会の中で実践する経験を重ねることができるよう活動である。変革を目標とするSLは、サービスを受ける側の生活が、サービスを受けることによってどのようになるのかを熟慮したり、政策に批判的な意見を持ち、政治に参加するためのスキルを獲得し、社会的な結束を構成することで社会を改善しようとしたり、行動と批判を結び付けることによって、持っている知識と社会参画への理解を変容させていくような活動である。宮崎はこの「慈善」と「変革」について、主に中等教育における奉仕との関連で、慈善と変革では期待される教育効果が大きく異なり、SLの性格も異なってくることを指摘し、両者のバランスが必要であると論じている⁷。

WestheimerとKahneは「(この表に示される) 道徳、政治、知識という分野は互いに関連しており、完全に分けられるものではない。ま

た、同じ活動をしていても学生によって経験することは異なる。したがってこの枠組みは完全なものではない」と述べている。しかしながら、高等教育に求められる学士力の「市民としての社会的責任」や「獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力」等の項目⁸は、前者が慈善的側面、後者が変革的側面を志向しているものと捉えることができることから、日本の高等教育のSLを分析する指標としても有益であると考えられ、これを活用することとした。

1.3. SLの類型

SLの焦点と志向の組み合わせについて座標で表し、それをもとに4象限に分類したものが【図2】である。

【図2】の4象限のうち、タイプ1は、活動の焦点が貢献にあり、主に貢献を受ける側に利益があり、慈善志向の場合である。貢献を受ける側のニーズに応じた活動が中心となるから、ボランティア的な活動が行われると考えられる

【表1】SLの目標

	道徳 ⁹	政治	知識
慈善	《施し》求めるものを与える。	《市民的義務》民主主義社会に生きる市民として適切な教育を受ける。	《付加的な経験》机上の知識だけではなく、学んだことを現実の社会の中で実践するという経験を重ねる ¹⁰ 。
変革	《配慮》配慮をすることによって、受ける側の生活がどうなるかについて熟慮する。	《社会的改善》社会に積極的に参加する。「強い民主政治」。政策に批判的な意見を持ち、政治に参加するためのスキルを獲得し、社会的な結束を構成する。	《変化力のある経験》行動と批判的な研究が結びつく。その過程を通して、原則としての知識と、彼らが従事する社会問題に参画することの両方の理解を変容させる。

※Kahne, Joseph. and Westheimer, Joel. “In the Service of What? The politics of Service learning”(1996) より筆者訳出・作成

- 6 Kahne, Joseph. And Westheimer, Joel. (1996) In the Service of What? The politics of Service Learning, Phi Delta Kappan.
- 7 宮崎猛「社会奉仕体験活動の展開への示唆—米国サービス・ラーニングをめぐる議論に着目して—」創価大学『創大教育研究』No.20、2011年、p.9
- 8 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」(答申)、2009年
- 9 原文における慈善の“giving”、変革の“caring”を本稿では説明内容を踏まえ、それぞれ「施し」「配慮」と訳した。
- 10 この項目について原文には直接の説明はないが、“Additive Experience”から本稿ではこのように解釈した。

ため、《ボランティア型》とする。この傾向が強いと、相手のニーズに従ってただ活動するだけになる場合があるため、貢献活動を行う側が主体性を持って何かを学ぶこと、そして言われるがままではなく、どうすればより良い貢献活動になるのかを考えることが必要であると考えられる。

タイプ2は、活動の焦点が学びにあり、主に貢献活動を行う学生の方に利益があり、慈善志向の場合である。社会人として必要な知識や技能を学生が獲得する活動が行われると考えられるため《社会適応型》とする。社会に求められる力を伸ばしていくことが期待されるが、この傾向が強くなりすぎると、社会に求められるからといって無批判に社会に迎合することにもなりかねない。したがって、学生自身が、なぜその知識や技能が求められるのかということを批判的に考えながら、相手のことを思った貢献活動を行うことが必要であると考えられる。

タイプ3は、活動の焦点が貢献にあり、主に貢献を受ける側に利益があり、変革志向の場合である。このような活動では、貢献を受ける側の立場に立ってその課題を解決していく活動が行われると考えられるため、《課題解決型》とする。この傾向が強いと、貢献活動を行う学生

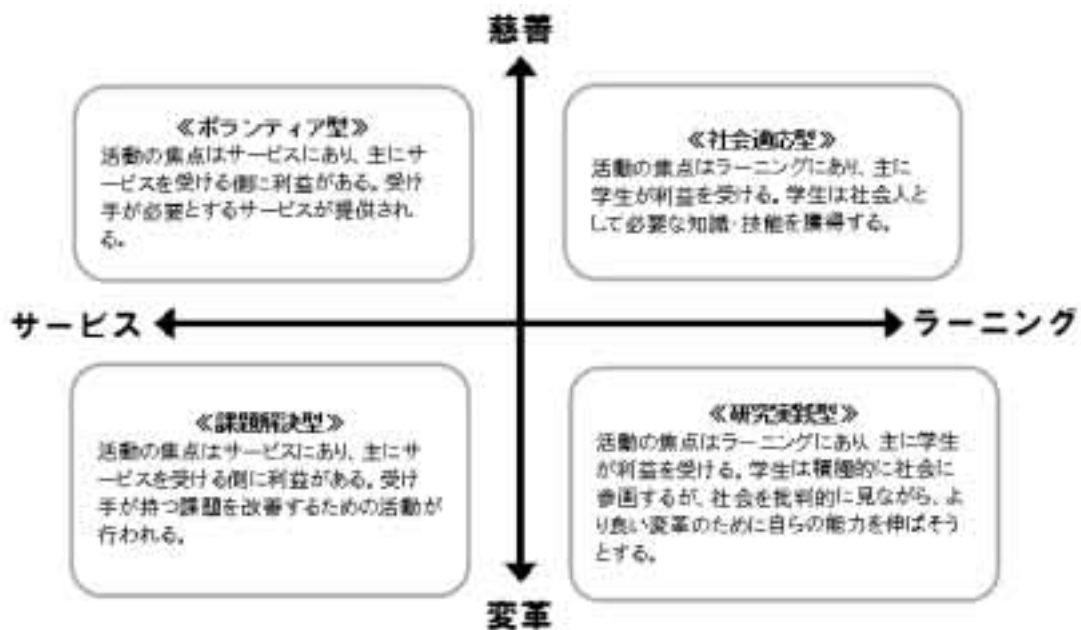
の専門性や特性にかかわらず、貢献を受ける側の課題を解決するだけになり、結局学生が本来伸ばしたい力の伸長に活かされない場合もある。そのため、学生の学びと解決すべき課題のマッチングが適切に行われることが必要であると考えられる。

タイプ4は、活動の焦点が学びにあり、主に貢献活動を行う学生の方に利益があり、変革志向の場合である。学生は社会を批判的に見ながら、よりよい社会へと変革を目指すための能力を伸ばそうとする活動が行われると考えられるため、《研究実践型》とする。批判的に社会を見た結果、見出されてきた課題に対して、いかにして変革していくかということの研究していくなかで、批判力や発想力が身につけられることが期待されるが、学びと変革の傾向が強くなりすぎると、批判のための批判に偏ったり、研究のための貢献活動に陥る場合も考えられる。このタイプは相手の立場に立った貢献活動を充実させることが必要であると考えられる。

2. 日本の大学における SL の類型

2.1. 学生の学びと社会貢献

学びと貢献のいずれの方に焦点が置かれてい



【図2】焦点と志向の組み合わせによる SL の類型

【表2】SLに関する記述から析出される焦点

	焦点
学び	本取組は、大学の初年次にサービスマーケティングを通して、問題解決能力を身につけさせるとともに、現実社会の課題と専門知識との関連性を意識させ、体験と知識を総合化する方法を学ばせることを目的とするプログラムである。 ⁱ⁾
	学生が一人の市民として様々な市民活動団体やNPO法人の活動に参画し、市民とともに様々な活動を体験するプログラムです。そこで、学生は多様な人々との協働を経験し、社会派（ママ）どのように動き、どのように運営されるのかを学んでいきます。 ⁱⁱ⁾
	地域社会と企業が持つ教育力を大学の正規の教育課程に導入することによって、学生に生きた智慧（ママ）や技術を学ばせるとともに、「現場に学ぶ」視点を育み、実践的な問題発見・解決能力など、いわば総合的人間力を養成することを目的としています。 ⁱⁱⁱ⁾
	課題探求型・演習型授業「コミュニティ・サービスマーケティング（I～V）」では（中略）自ら考え、行動する実践力を高めていきます。 ^{iv)}
	いわゆる職業体験（インターンシップ）とは異なり、学生は、自分の置かれた場において、知識や技術、スポーツや運動を通して培った力を活かす新たな方途を見出していく発想力と行動力を身につけることが期待されているのです。 ^{v)}
貢献	インドネシアの児童養護施設にて教育施設や衛生施設の建設、衛生指導など、子どもたちを支える活動を行う「国際ワークキャンプ」。植林で砂漠化を防ぐ「内モンゴル緑化ボランティア体験セミナー」などがあります。 ^{vi)}
	金沢市教育委員会と連携して、学生を小学校にティーチング・アシスタントとして派遣しています。（中略）具体的には、授業における教師の補助や放課後学習の補助を行っています。 ^{vii)}
学びと貢献	新しい時代のニーズに対応し各分野で将来中心となって活躍する人材を養成するため、「問題発見・問題解決能力」（policy literacy）と「デジタル・メディア活用能力」（media literacy）の2つの基本能力を身につけさせ、学生の将来進路モデルを確立できるよう指導を行っています。（中略）政策実践教育が、地域に根ざし地域に役立つようなものでありたいと考えています。 ^{viii)}
	サービス・ラーニングが意義ある教育プログラムであるといっても、どのようなプログラムを組むかによってその成果には大きな差が生じる。たとえば、学生の立場にたてば、短期に途上国を訪れるいわゆるスタディー・ツアーでも「百聞は一見に如かず」という側面があるから決して無意味ではない。しかし、それではいわば修学旅行のようなもので、相手の役に立つかは疑問であるし、負担になる可能性すらある。（中略）質の高い国際サービス・ラーニングを追求したいと考えたからである。 ^{ix)}

- i) 関西国際大学『平成20年度文部科学省選定 質の高い大学教育推進プログラム（教育GP）「初年次サービスマーケティングの取組」—学士課程における複合的・重層的のサービスマーケティングの展開—最終報告書』、2011年
- ii) 筑波学院大学ホームページ <http://www.tsukuba-g.ac.jp/ocp/offcampus/>（2012年11月25日閲覧）
- iii) 同志社大学ホームページ <http://www.doshisha.ac.jp/students/curriculum/pbl/about.html>（2012年11月25日閲覧）
- iv) 愛知淑徳大学ホームページ <http://www.aasa.ac.jp/institution/ccc/subject/index.html#>（2012年11月25日閲覧）
- v) 桐蔭横浜大学スポーツ健康政策学部パンフレット「桐蔭横浜大学スポーツ健康政策学部サービス・ラーニング」、2010年
- vi) 桃山学院大学ホームページ <http://www.andrew.ac.jp/international/volunteer.html>（2012年11月25日閲覧）
- vii) サービスラーニングクリアリングハウスホームページ・金沢大学 <http://servicelearning.jp/database/kanazawa.html>（2012年11月25日閲覧）
- viii) 千葉商科大学『千葉商科大学 平成16年度採択現代GP「地域課題の調査・分析に基づく政策実践教育」平成18年度（最終年度）報告書』、2007年
- ix) 国際基督教大学『平成17年度 文部科学省『大学教育の国際化推進プログラム（戦略的国際連携支援）』採択事業『国際サービス・ラーニングの展開と連携構築』～実践型国際教養教育のアジア・アフリカネットワーク形成～事業報告書（平成17～20年度）』、2009年

るかという点について、学生の学びを重視しているのととらえられるものを学びに焦点をおいたSL、相手のニーズに応える貢献を重視しているのととらえられるものを貢献に焦点をおいたSL、双方を両立させようとしているのととらえられるものを学びと貢献に焦点をおいたSLとして、各大学の報告書、パンフレット、ホームページなどに見られるSLのプログラムに関する記述を析出すると、【表2】のように分類で

きる。

学びに焦点をおいていると言っても、実際には受ける側にとっても利益になる貢献との両立ができている場合もあるだろう。同様に、貢献に焦点を当てていると思われても、実際には学生の学びが得られる場合もあるだろう。実際のバランスを明らかにするためには、より詳細な調査が必要であるが、まずはアクセス可能な資料から分析する限り、9事例のうち、学びに焦

【表3】SLの活動の志向性を示すととらえられる記述

	活動の概要
慈善志向	三木市の観光振興は、地域に活力をもたらし、地場産業の振興並びに新しい産業にもつながることから、コミュニティパートナーである三木市商工観光課からの要請であり（中略）具体的な貢献活動は三木市の観光政策に必要な基礎情報の収集とした。 ⁱ⁾
	外国の方や勉強にやってきた研修員と様々なイベントを通して交流を図ります。 ⁱⁱ⁾
	子どもにレゴ・ロボの作り方を教えます。 ⁱⁱⁱ⁾
	ホームレスの人たちが社会復帰できるよう、生活自立応援事業や就業応援事業等の多面的なサポートを行う。 ^{iv)}
	心の病を持つ方々の福祉作業所のサポートを行う。 ^{v)}
変革志向	キャンパスが所在する長久手市をフィールドとし、行政などと協働しながら世界共通のアイコン（絵文字）を活用した環境マップづくりの企画・運営を通じて、地域が抱える課題とその解決方法を考えていきます。 ^{vi)}
	エコタウン実現プロジェクトーエココミュニティの形成を目指して：エコタウンの実現を目指し、テクニカルな側面、そしてコミュニティ形成の面の両面よりアプローチした活動を行い、現実のプロジェクトにおいて提案を行います。 ^{vii)}
	食育と健康（薬膳と野菜作りで、正しい食事と健康を考える）：健康を食の観点から考える基本的な姿勢を下の2つの課題（薬膳と東洋医学・自家菜園活動）を通じて各自が習得します。また、その成果を一生の財産へとつなげると同時に社会へも発信することを目指します。 ^{viii)}
	④宅配のみでなく草刈り、洗車、部屋の模様替え、パソコン教室など生活のあらゆる場面で高齢者支援の可能性を実験していく。⑤宅配のHPを企画、作成し、どうしたらその利用が行われるのかを実験し、提案する。 ^{ix)}

- i) 関西国際大学『平成20年度文部科学省選定 質の高い大学教育推進プログラム（教育GP）「初年次サービスラーニングの取組」—学士課程における複合的・重層的サービスラーニングの展開—最終報告書』、2011年
- ii) 筑波学院大学ホームページ <http://www.tsukuba-g.ac.jp/ocp/offcampus/>（2011年11月25日閲覧）
- iii) 上掲ii
- iv) 桐蔭横浜大学スポーツ健康政策学部パンフレット『桐蔭横浜大学スポーツ健康政策学部サービスラーニング』、2010年
- v) 上掲iv
- vi) 愛知淑徳大学ホームページ <http://www.aasa.ac.jp/institution/ccs/subject/index.html#>（2012年11月25日閲覧）
- vii) 同志社大学ホームページ <http://www.doshisha.ac.jp/students/curriculum/pbl/about.html>（2012年11月25日閲覧）
- viii) 上掲vii
- ix) 千葉商科大学『千葉商科大学 平成16年度採択現代GP「地域課題の調査・分析に基づく政策実践教育」平成18年度（最終年度）報告書、2007年

点をおいているととらえられるものが5事例、貢献に焦点をおいているととらえられるものが2事例、双方を両立させようとしているととらえられるものが2事例みられた。したがって、学びに焦点をおいた活動が多いという傾向があるということが推察される。なお、学びの内容として共通しているのは、問題（課題）発見・解決能力や実践力・行動力を向上させるということである。

2.2. 慈善志向と変革志向

慈善を目的とする活動か、変革を目的とする活動かという点について、【表1】より、地域の必要とする活動を行うものを慈善志向、地域の課題に対し積極的に関与して政策提案を行うようなものを変革志向として分類したものが【表3】である。

各大学に様々なプログラムがあるが、地方自治体の要請に基づいて観光政策に必要な基礎情報を収集する活動、外国人や子どもとの交流を図る活動、ホームレスや心の病を持つ人々に対するサポートなどは、支援を必要とする人々の求めに応じるという性質から慈善志向と考えられる。一方、行政と協働で環境マップづくりを企画・運営する活動、エコタウンの実現を目指して現実のプロジェクトにおいて提案をする活動、薬膳と野菜作りを通して食事と健康について考え、自分の財産にするとともに社会に発信していく活動、宅配・草刈り・洗車・部屋の模様替え・パソコン教室等によって高齢者支援の可能性を実験し、それらの活動が拡大する方法を提案していく活動などは、実際に政治に参加したり、社会の課題を改善しようとしたりすることから変革志向と考えられる。

慈善志向であっても、変革志向のように批判的に見る場合が出てくることもあるであろうし、変革志向であっても実際にはニーズに対応する形態になっている場合もあるだろう。こちらについても実態についての詳細な調査が必要となる。

2.3. まとめ

以上のことから、学びと貢献については、わが国の高等教育におけるSLでは学びの傾向が強いととらえられる。学びの内容としては、問題（課題）発見・解決能力や実践力・行動力の向上を目指したものが多くみられる。また、慈善と変革についてはそれぞれに様々なプログラムがあることから、わが国の高等教育におけるSLはタイプ2《社会適応型》とタイプ4《研究実践型》の傾向がみられると推察される。

3. 桐蔭横浜大学と千葉商科大学の実践について

《社会適応型》と《研究実践型》のSLの実践を詳細に調査するため、関東近県においてそれぞれのタイプを代表すると思われる2大学に対してインタビュー調査を行った。一方は、学生の発想力や行動力の育成を焦点とし、そのコンセプトにあった受け入れ先において活動を行うことから《社会適応型》と考えられる桐蔭横浜大学、もう一方は、問題発見・解決能力とデジタル・メディア活用能力の育成を目指し、高齢者支援の可能性を実験・提案していることから《研究実践型》と考えられる千葉商科大学の2大学である。インタビューの結果をまとめたものが【表4】である。

3.1. 桐蔭横浜大学

桐蔭横浜大学は、「社会貢献論」によって、社会貢献やボランティアに関する基礎理論を学び、その後SL実習を行う。実習先は、「スポーツや身体のもつ力を使って社会に貢献する」というコンセプトに合致する団体を大学が意図的に選択している。実習終了後の振り返りを重視しており、レポートを基にした教員と1対1の面接を数回にわたって行う。最後に各実習先から代表1～2名の学生が自身の学びについて発表し、それぞれの学びを全体で共有する。

学生の学びに関しては、学生が自分の世界の狭さや力の無さに気づき、自分自身について考

え始めるようになること、SL 実習終了後も自主的に実習先に手伝いに行く学生が現れていること、実習経験者が新しい実習生のサポートをし、新しい実習生も先輩の助言によって学びが深まっていることととらえられている。

貢献については、実習先から好かれていること、受け入れ先団体の理念が若者に伝わる貴重な機会ととらえられていること、受け入れ先も大学とともに学生を教育する側という意識を持っていることがわかった。しかし、貢献の内容そのものが実習先に対してどこまでインパクトを与えたかということについての評価はこれからの課題となっている。

実習先は、NPO 法人アドバイザーネットワーク神奈川等との連携や、教職員の人脈を手がかりとして調査の上決定される。ホームレスが社会復帰できるように生活自立応援事業や就業応援事業等の多面的なサポートを行う NPO、心の病を持つ人々へのサポートを行う NPO、難病児とその家族の支援を行う NPO、子どものスポーツ指導を行う NPO 等、約20の団体が受け入れ先となっており、学生はそこで求められる活動を行っている。

Westheimer と Kahne によれば、慈善志向の SL は「求めるものを与える」(道徳)、「民主主義社会に生きる市民として適切な教育を受ける」(政治)とされている。学生はサポートを必要とする人々のための活動、すなわち「求めるものを与える」活動を行っているといえる。

3.2. 千葉商科大学

千葉商科大学は、社会調査法という授業において、地域と学生の双方を結び付ける方策についてアンケートを実施し、商店街と学生が協議した結果、主に高齢者、出産前後の女性、身体の不自由な人を対象として、買い物の代行、草刈り、パソコンの指導などを行う「ボランティア型宅配ビジネス」を始めた。2004年度に現代 GP に採択された「地域課題の調査・分析に基

づく政策実践教育」における特別講義の一環として実施され、GP 終了後も地域の要望があること、学生に対する教育効果が高いこと、大学の社会貢献活動であることから継続されてきた。2010年以降は授業ではなくボランティアという形態になったため、授業という形態であった時には週1回の活動であったものが、現在は学生の意志により週3回の活動を行っている。ただし参加者は授業であった時には20~30名だったものが、現在は3~4名に減少したという側面もある。

学生の学びとしては、主に高齢者を対象とした活動であるために、学生が世代を超えたコミュニケーションを経験することによってコミュニケーション能力が高まること、先輩からの働きかけにより学びが深まること、人生の目標につながるような人との出会いの機会が増えること、人とのかかわりによって自分自身が見えるようになることととらえられている。

貢献については、学生が商店街に出ることによって商店街の活性化につながっていることと、今後は商店街の企画会議等で若い学生の感性や発想が期待されていることなど、商店街の会長から高い評価を受けている。また、商店街の方からも大学生に貢献しようということで、商店街において千葉商科大学生に対する割引制度が行われていることから、その評価の高さがうかがえる。サービスのインパクト評価についての調査は行っていない。

Westheimer と Kahne によれば、変革志向の SL は「配慮をすることによって受ける側の生活や性質がどうなるかについて熟慮する」(道徳)、「社会に積極的に参加する。政策に批判的な意見を持ち、政治に参加するためのスキルを獲得し、社会的な結束を構成する」(政治)、「行動と批判的な研究が結びつく。その過程を通して、原則としての知識と、彼らが従事する社会問題に参画することの両方の理解を変容させる」(知識)とされている。サービスを受ける側のニーズを調査し「受ける側の生活」

【表4】 桐蔭横浜大学・千葉商科大学インタビューのまとめ

	桐蔭横浜大学	千葉商科大学
内容・方法	<p>社会貢献論によって、社会貢献やボランティアについての基礎理論を座学によって学ぶ。実習計画書を作成し、受け入れ先でサービスラーニング実習を行う。実習先は青少年健全育成、子育て支援、難病児と家族の支援など多様であるが、「スポーツや身体を持つ力を使って社会貢献をする学生を育成する」というスポーツ健康政策学部のコンセプトに合致した団体となっている。実習終了後の振り返りを重視しており、レポートを基にした教員との1対1の面接を数回にわたって行う。最後に各実習先から代表1～2名が自身の学びについて発表し、それぞれの学びを全体で共有する。</p>	<p>2004年に「地域課題の調査・分析に基づく政策実践教育」がGPに採択された。その中で行われた5つの特別講義のうち「ボランティア型宅配ビジネス」は、主に高齢者、出産前後の女性、身体の不自由な人を対象とし、買い物代行、草刈り、パソコンの指導などを行う。商店街の空き店舗を借り、依頼の電話を受け、それに応じるという形態をとっている。GP終了後、2010年からはボランティア活動として継続している。授業であった時には週に1回の活動だったが、ボランティア活動という形態になったことによって、現在は週3回の活動を行っている。授業の時には20～30人の学生が参加していたが、ボランティア活動になってからは3～4名で行っているため、後継者となる学生が必要。</p>
学生の学び	<p>今まで知っていた自分の世界の狭さに気づき、価値観が崩れたり、目指すものが揺さぶられたりする。自分の力の無さに気づく。このように根拠のない自信がいったん崩され、自分自身について考え始めるようになる。一度実習に行った学生が、終了後も引き続き実習先に手伝いに行くことがある。新しい実習生が来たときに上級生としてレクチャーするという例がでてきている。実習生の方も、年齢の近い先輩に言われることで学びが深まる。</p>	<p>コミュニケーション能力が高まる。主に高齢者を対象としているため、世代を超えたコミュニケーションを経験する貴重な機会となっている。ボランティアをすることで満足をしてしまうところを、先輩から課題を投げかけられることでさらに挑戦してみようという積極性が出てくるなど、縦のつながりによる学びの深まりもみられる。インパクトのある出会いによって人生の目標ができる。学外での学びによってそのような出会いの機会が多くなる。さまざまな人から良くも悪くも評価を受けることにより、自分自身が見えるようになる。</p>
貢献	<p>学生は実習先に好かれ、来てもらってよかったと言われる。NPOなどは、各団体の理念が若者に伝わる貴重な機会ととらえている。大学とコンセプトを共有しているので、一つのアクターとして学生の教育に携われることを喜びとしている。したがって、実習中に問題が起こっても、次に改善できるように考えてくれる。受け入れ先に対するサービスになっているかどうかのリサーチはまだ行っていない。</p>	<p>学生が商店街に出ることにより、活性化につながっている。今後は、商店街の企画会議等で、若い学生の感性や発想が期待されている。商店街の方からも大学生に貢献しようという趣旨で、割引制度が行われている。130店舗がこのサービスに参加していることから、学生の活動に対する評価の高さがうかがえる。GPの総括時に商店街の会長から高い評価を受けたが、学生の活動が地域にとってどのような影響を与えたかについてリサーチは行っていない。</p>

※桐蔭横浜大学に対しては、桐蔭横浜大学 SL ラボにおいて、スポーツ健康政策学部教授の岡本真佐子氏、SL 実習プログラムディレクター木下直子氏に対し、2012年10月12日に約2時間のインタビューを行った。千葉商科大学に対しては千葉商科大学本館5階において、政策情報学部教授・地域連携ネットワークセンター長の瀧上信光氏、千葉商科大学大学院政策情報学研究科・ボランティア型宅配ビジネス経験者の繁野春樹氏に対し、2012年11月3日に約2時間のインタビューを行った。

について考えた上で活動を行い、商店街の一員として「社会に積極的に参加」している。こうした調査および活動は、地域が抱える高齢化という課題に取り組むことから始まっており、「原則としての知識と、彼らが従事する社会問題に参画することの両方の理解」の変容を図っていると考えられる。

3.3. まとめ

まず、桐蔭横浜大学は学びに重点を置いており、貢献活動に対する評価は行われていない。しかし、インタビューにおいて「学生に対するフィードバックのためにも、貢献活動に対する受け入れ先の評価についてリサーチすることは必要と考えている」と述べられており、貢献活

動の充実も必要と考えているととらえられる。また、活動は慈善志向であるが、例えばホームレスに対する支援を行うだけでなく、事前あるいは事後の学習等において、なぜホームレスが生まれているのかといった根本的な課題について考え、その改善を図るという変革志向の要素を加えることにより、学びや活動が深まる可能性があると考えられる。

次に、千葉商科大学であるが、こちらも学びと貢献については桐蔭横浜大学と同様のことが言える。活動は変革志向であるが、事業を立ち上げたあとは高齢者が必要な支援に応じるといった慈善志向に傾いているともとらえられる。変革志向の中には「政策に批判的な意見を持ち」「行動と批判的な研究が結びつく」といった「批判」という要素があるが、自らの活動を批判的にみて常に更新を図ったり、高齢社会に対する国や自治体の施策を批判的にみて政策提案を行ったりすることによって、より学びや活動が深まる可能性が示唆される。

4. おわりに

本研究では、わが国の大学におけるSLを、学びと貢献、慈善と変革という指標によって分類することにより、その傾向を分析した。

まず、学びと貢献については、学びに焦点をおく事例が多いことがわかった。大学の使命には研究成果を社会貢献に活かすことが含まれるが、企業のCSR活動と異なり、大学のSLは学生の教育の一環として取り入れられているのであるから、学びに焦点を置くのは自然なことであると言える。しかしインタビューの内容より、学びの実態として、当初目指した問題（課題）発見・解決能力や実践力・行動力の向上ではなく、実際には自分自身への理解を深めると

いうものにとどまっている様子がうかがえる。したがって、SLによって学生を次のステップに進ませるためには、SLがある程度長期的・継続的である必要があるだろう。また、SLは「伝統的な教科のカリキュラムに貢献し、それを発展させるものであること」から、他の科目との連携を図り、横断的・発展的なプログラムを組むことにより、学生の資質・能力の育成を図ることができると考えられる。

次に、SLの目的が慈善志向であるか変革志向であるかということについては、どちらにおいても様々な活動が見られることがわかった。慈善志向においては、根本的な課題を追究するという変革志向の要素を加えることにより、学びと活動の質が高まると考えられる。変革志向においては、立ち上げた活動が軌道に乗ると慈善志向に流れる傾向があることから、建設的な批判という変革志向の要素を意識し続けることにより、学びと活動の質の高まりが期待される。

大学進学率が50%をこえ、あらゆる人に大学で学ぶ機会が保障されるようになったとはいえ、全ての人が大学で学ぶことができるわけではない。大学生には、大学で学ぶことができなかつた人の分まで学び、社会に貢献しようとする意志や力量が求められる¹¹。デューイは、人間は本来、個人の自由や人間関係における礼節や親切といった高次の価値を尊重するものであり、それは経験の連続性によって、感情的・知的な態度の形成を含む習慣となっていくと述べている¹²。大学におけるSLで質の高い経験を学生に提供できるプログラムを組むことができれば、社会においてより良い価値を創造しようとする学生を輩出することができるのではないだろうか。

11 創価大学の創立者である池田大作は「学問や学歴は、本来、立身出世のための道具ではない。人びとの幸福に寄与するためであり、むしろ、大学で学ぶのは、大学に行けなかつた人たちに奉仕し、貢献するためである。」と述べている。「池田大作 名言100選」（池田大作著、中央公論社、2010年）

12 ジョン・デューイ『経験と教育』市村尚久訳、講談社学術文庫、2004年、pp. 45-47

LTD（話し合い学習法）の実践

清水 強志

創価大学学士課程教育機構 准教授

講義場面での学生は既成事実を単に記憶することを頻繁に行っている。それとはまったく対照的に、LTDのダイナミックスは自分自身の知的能力や対人関係能力を評価する機会を与え、水準の高い分析的思考を促進する。また（中略）（学生は）批判的な思考スキルも習得する。
(J. レイボウ他, 1996, pp.15-16)

1. 創価大学とアクティブ・ラーニング

2012年8月、高等教育の改革について議論してきた中央教育審議会（以下、「中教審」と略）は、答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」をまとめた。そこでは、急激に変化し、予測困難な時代においては高等教育段階で「学士力」を培うことが求められると述べられている。そして、学士力の重要な要素として、具体的に以下の4点を挙げている。つまり、第一に、知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする「認知的能力」。第二に、人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる「倫理的、社会的な能力」。第三に、総合的かつ持続的な学修経験に基づく「想像力と構想力」。そして、第四に、想定外の困難に際して的確な判断をするた

めの基盤となる「教養、知識、経験」である（中教審, 2012: p. 5）。

そして、「学士力」を育み、さらに生涯にわたって学び続け、かつ主体的に考える力を身につけるために、アクティブ・ラーニングなどへの学士課程教育の質的転換の必要性について以下のように述べている¹。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。（中略）学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」（中教審, 2012: p. 9）であり、質的転換への好循環をつくり出す始点として「質を伴った学修時間の実質的な増加・確保が不可欠」（中教審, 2012: p. 14）である。

創価大学では、2000年5月に教育・学習活動支援センター（CETL）を開設して以来、アクティブ・ラーニングに関して相当に進んだ取り組みを行っている。実際、2001年1月の第1回教授法ワークショップ「多人数授業への対応と工夫」〔講師：杉江修治先生（中京大学）〕を皮

1 質的転換をはかる教育方法としては、アクティブ・ラーニングの他に、インターンシップなどによる教室外学修プログラムが挙げられている。

切りに、学生同士で互恵的な話し合いを行わせる「協同学習」に関する講習会を10年以上にわたって開催し、のべ500名ぐらいが参加している。

本稿で紹介するLTD（‘Learning Through Discussion’の略）は協同学習の1つで、第2回教授法ワークショップ「大学の授業におけるグループ学習の活用：LTD話し合い学習法」

〔講師：安永悟先生（久留米大学）、2002年10月〕を開催して以来、CETLが積極的に推奨してきた技法の1つである。本学経済学部や経営学部の基礎ゼミの標準的な指導法として位置づけられており、現在、法学部も組織的に教員研修を行っている。また、その他の専任教員においても個別に活用している教員も少なくない。筆者も例外でなく、現在、共通科目の2つの演習科目においてLTDを用いている。

本稿では、LTDについて概略した上で²、3つの事例について紹介する。その際、LTDを行う前後のアンケートおよび振り返りシートへの自由記述、さらに最終授業時の「授業評価アンケート」結果等も参照し、導入の工夫と効果についても明らかにする。

2. LTD（話し合い学習法）

LTDは、1962年にアメリカの社会心理学者ヒル博士によって提唱され、丸野・安永の翻訳（1996）によって日本に紹介された。「グループ・ディスカッションを通して学ぶ技法」であるが、単にグループ・ディスカッションをすれば良いというものではない。個人による予習（個人思考）と小グループによるミーティング（集団思考）の組み合わせによって、読書課題

表1 LTD 予習における過程

＜予習の過程プラン＞			
ステップ1 課題文の把握	全体像の把握	理 解	
ステップ2 語いの理解	言葉調べ		↓
ステップ3 主張の理解	主張のまとめ		↓
ステップ4 話題の理解	話題のまとめ		↓
ステップ5 知識の統合	知識との関連づけ	関連づけ	
ステップ6 知識の適用	自己との関連づけ		↓
ステップ7 課題の評価	建設的評価と改善	評 価	
ステップ8 リハーサル	ミーティングの準備	準 備	

表2 LTD ミーティングにおける過程

＜ミーティングの過程プラン＞			
ステップ1 導入	雰囲気づくり	3分	準 備
ステップ2 語いの理解	言葉の定義と説明	3分	理 解
ステップ3 主張の理解	全体的な主張の討論	6分	↓
ステップ4 話題の理解	話題の選定と討論	12分	↓
ステップ5 知識の統合	知識との関連づけ	15分	関連づけ
ステップ6 知識の適用	自己との関連づけ	12分	↓
ステップ7 課題の評価	建設的評価と改善	3分	評 価
ステップ8 集団の評価	ミーティングの評価	6分	↓
(合計60分)			

を相乗的に深く理解できるように仕組みられているのである。そして、相乗的な効果を得るために、予習およびミーティングに8つの過程プランを設定している。標準的な流れは表1、表2の通りである。学生は過程プランに沿って読書課題を予習し、予習ノートを作成する。そして、ミーティングの際には、それを手掛かりに（読書課題を見ない状態で）、グループの仲間との対話を通して理解を深めていく。また、ミーティングにおける8つの各ステップには、時間が設定されている³。

各ステップの予習方法について概略すれば、学生は予習の段階では、まず、全体像がわかるまで繰り返し読み（St. 1）、次に、単語の意味を正しく理解するために語彙を調べる（St. 2）。筆者自身はSt.2の重要性を伝えるために、「青」と「恋愛」という言葉を取りあ

2 詳しくは、ジェローム・レイボウ他（1996）などを参照のこと。

3 ただし、J. レイボウ他（1996）によれば、時間は経験的に得られた理想であり、「時間制限は集団の学習を妨害するために使用されるべきではなく、むしろ本質的でない討論を最小限にとどめたり、高次の学習の展開や高水準での複雑な討論を促進するために用いられるべき」（レイボウ他 1996, p.31）という。それゆえに読書課題や学問分野によっては、LTDを2回の授業にわけ、ステップ4を50分にまで増やすこともありうると言及している。

げ、日頃、よく使われる言葉であっても、正確に意味を把握した上で使用しているわけではなく、感覚的に把握したままに使用していることが多いことに気付かせた上で、辞書での説明を紹介している。そのことによって学生の動機づけが強まることを経験的に感じているからである。続いて著者の主張を簡潔にまとめ（St. 3）、その主張を理解するために効果的に挿入された話題を探す（St. 4）。ここまでの読書課題を理解する過程となっている。付言すれば、読書課題を1回読むだけでは予習ノートの作成は不可能である。自然に複数回読み直すことを余儀なくされているのである。

読書課題を正確に理解した後、読書課題から学んだ内容を自分の知識、さらには自己に関連付ける（前者がSt. 5、後者がSt. 6に該当）。St. 5により、記憶の促進や知識の日常生活へ適用につながる。また、St. 6によって、読書課題から得られた知識が個人的価値や意味を持ち、生きる力（知恵）を育てることになる。強調するが、St. 5およびSt. 6はSt. 2以上に絶大な効果を有していると考えられる。すなわち、単に読み、記憶するなどの受動的な学習から一転し、読書課題から得られた知識を自己に関連付ける「能動的な思考」を強制させられる。実際、これまでの受講者においては、得た情報・知識に対して自分の視点・考えを関連付けることができないという学生は決して少なくなかった。受動的な学習に慣れ親しんできた学生にとっては、「創造する」という学習において思考が停止してしまうようである。しかし、実際、LTDを重ねて行くことで次第に発言できるようになっていく。なお、St. 5とSt. 6に関しては、話し合いを通して同じ課題でもまったく考える内容や関連付けが異なることに驚き、高まった関心によって能動的な思索が深められる。さらに、よく見かける光景として信頼関係が築かれたグループにおいては、深刻な「個人の経験」を語り始める学生も少なくない。そうした個人の経験を共有したグループ

は、さらに能動的な学びが促進されていく。予習方法に話を戻すと、St. 6ののち、読書課題についての建設的な評価（St. 7）を行い、最後に、頭の中でリハーサル（実際のグループ学習を想定してシミュレーション）を行う（St. 8）。

学生はこうして作成された予習ノートを持ってミーティングに臨むが、本稿では予習とミーティングでステップが対応していないSt. 1とSt. 8についてのみ触れることにする。ミーティングのSt. 1では参加者の心身の状態や予習状況を把握しながら、ミーティングを行うための雰囲気づくりを行う（3分）。また、St. 8では、「望ましい学習集団」をつくるために当日のミーティングを振り返り、次回のLTDのために良かった点や改善が必要と思われる点などについてきちんと話し合う（6分）。レイボウらは、「もっとも抵抗を受けるステップ」（レイボウ他1996, p.40）と述べているが、筆者の経験からも学生は意図的に無視しようとする傾向があるように思われる。しかし、本ステップは6分という長めの時間が設定されており、また何度も同じグループでLTDを行うことから非常に重要な意味を有している。

ところで、LTDの過程は、学術的に思索する「型」を個人レベルと集団レベルで体験させるものと筆者は考えている。過程を重視し、またこれまで経験したことのない、慣れない「思考の型」を強いられるので、相当の時間と労力を必要とする予習に対して面倒くさいと感じる学生は少なくない。また、決められた時間内に決められた過程内容についてディスカッションするという行為は、最初、堅苦しいと感じるようである。

しかし、グループ・ディスカッションを行うことで考える楽しさを知り、また次回はもっと予習を頑張ろうという学習の動機づけにつながっている。早い学生では、LTDの楽しさは1回目の途中から生じ、同時に、より充実させるためには予習の不十分さや読書課題の理解度

の低さを感じるようである。それゆえに、事前に作成することが必須とされ、また作成に時間のかかる予習は強制的に行われるのではなく、集団の力を利用する（協同学習をさせる）ことで、自発的に質を伴ったものとして行われるようになる。換言すれば、LTDは、まさに集団の力を借りながら、個人的思考を深めさせ、そのことが集団的思考を高め、結果、改めて個人に還元されて深い理解をもたらすという好循環を生じ続けさせることができる学習法といえる⁴。

3. LTDの教育効果と留意点

レイボウらによれば、LTDは直接扱っている読書課題を深く理解できるだけでなく、言語的スキル、分析的スキル、対人関係スキルを伸ばすことができるという（J. レイボウ他 1996, p.19）。

筆者の観点からまとめると、LTDで学ぶ利点として5点挙げられる。第一に、St.2の語彙の理解を基礎として各ステップを進めることで、読書課題の理解が深まるということである。第二に、学術的な思考の「型」を体感することでロジカルな思考やクリティカルな思考スキルが改善されるということである。第三に、コミュニケーション・スキル（適切に表現する能力と聞く能力など）の向上である。第四に、対人関係スキルの発達および互恵的な人間関係の構築について体感できることである。第五に、多様な考え方の存在を実感できることである。これは主体的学びへの動機づけにつながると同時に、他者受容を学ぶことにもなる。こうして、個人的思考と集団的思考の両者がともに非常に重要な役割を果たすことで、個人的満足と学習意欲の向上が生じ、回数を重ねていくなかで学ぶ喜びをもたらすことができるのである。

他方、LTDを行うにはいくつかの留意点も

存在する。方法についていくつか挙げれば、(1)全員が予習ノートを作成したうえで参加すること、(2)グループの構成員は毎回出席すること、(3)ミーティングの際には予習ノートを手掛かりとして、原則として読書課題を見ないことなどである。

また、レイボウらは、2つの留意点を指摘している。1つには、競争的な行動はLTDに適さないという点である。「(評価に関して) 正規曲線のどこに自分が位置するのかを気にしている学生は、自分のクラスメートにとって援助的な存在とはなれない。たとえ演習においても、学生は仲間の学生を犠牲にして、よい評価を得ようとする。(中略) 上位の成績をめざそうとする行動やその他の競争的な行動はLTDでは望ましくない」(J. レイボウ他 1996, p.48、下線清水)。

もう1つは、「討論に参加することと相互作用とは同じことではない」(J. レイボウ他 1996, p.50)との指摘である。つまり、予習ノートを順番に発表している集団では、仲間の発言を聞いたりそれに反応したりするよりも、自分がこれから話す内容に関心があるため、相互作用(誤りの修正など)ができないというのである。

他方、安永は、①協同学習の基本的な考え方や態度を理解しておくこと、また②読書課題の選定と配列の重要さという2点を指摘している(安永 2012, pp.95-96)。②について補足すれば、安永は「当該科目に関する学生の理解度や、LTDの習熟度にあわせて、適切な学習教材を準備し、配列することが、LTD授業を実践するうえで極めて重要」(安永 2012, p.96)と述べている。

4. 事例報告

文章表現法a(共通科目)⁵および筆者の演習

4 逆に言えば、集団学習時の状況が好ましくない場合、個人学習をまったく促進しないということの意味する。

科目（共通科目）では、基本的にグループを固定し、毎回、同じメンバーで話し合いを行っている（表3において3つの科目の特徴を簡潔にまとめた）。また、導入はほぼ共通している。つまり、LTDを行う前の週に、その説明に約60分当て、説明の後にグループを編成する。そして、グループ内で自己紹介をさせて来週のグループ員を認識して授業を終了する。なお、LTDの説明には、以下の2つの理由から安永が作成した読書課題「大学での学習法」およびその予習ノートのサンプルを用いている。第一に、読書課題を通して大学での学習観についての変革を期待しているからである。第二に、予習ノートの「型」を提示し、それを模倣させることで予習を効率的かつ正確に行わせるためである。

そして、1回目のLTDは練習と位置づけている。まず、最初の約15分をかけて「協同学習」であることを強調しながら、望ましいグループワークについて丁寧に説明をする。そして、各ステップの時間をかなり短めに設定し、

かつ、各ステップはその都度目的および話し合いの進め方等の説明をしてから話し合いを行う。そして、時間が来た段階で一旦止めて質疑応答を行い、次のステップに入るという形で進めている。2回目以降は、60分間ノン・ストップで行う⁶。

90分の構成は、最初の10分間を利用して、予習ノートの返却、質疑応答、そして、協同学習の基本（貢献、傾聴、対等、互惠的人間関係等）の確認、さらにSt. 8のミーティングの評価を必ず口頭で行うことの強調をする。そして、60分のLTDの後、振り返りシートを記入させ、残りの時間で教員による指導を行う。また、授業終了後には予習ノートを提出させ、予習方法のチェックや内容についてのコメントを記入して次週に返却している。

なお、事前質問および振り返りシートの内容は以下の通りである。事前質問は、「グループ学習の嗜好度⁷」「他者への積極的対話態度⁸」「予習状況⁹」の3つで、5段階評価（5とでも／1まったく）で記入。また、終了後には、

表3 3つの科目の特徴

	文章表現法 a	共通基礎演習	共通総合演習
共通科目／専門科目	共通科目	共通科目	共通科目
履修者	全学部、全学年	全学部、全学年	全学部、全学年
成績	ABC評価	P/F評価	ABC評価
履修人数	1クラス約30名（×15クラス）	約30名弱	約20名弱
特徴	レポートの作成および学術的文章作法について学ぶ科目	創立者の思想を学ぶための（自校教育）演習科目	担当教員の専門性を活かして行われる演習科目
LTD導入の目的	論理性やクリティカル・シンキングを理解・習得するため	難易度の高い読書課題を理解し、また真の「他者理解」を体感するため	難易度の高い読書課題を理解し、またグループ学習を通して社会学を実践的に学ぶため
LTD回数	4回	10回	6回

- 5 筆者は、担当していないが科目担当教員にLTDの講習会を行い、適時指導を行った。また筆者の作成した事前事後アンケートを用いている。
- 6 2回目のみ、筆者は黒板にて現在のステップを随時伝えている。
- 7 質問文：あなたは、グループ学習が好きですか。
- 8 質問文：あなたは、積極的に人と話をするほうだと思いますか。
- 9 質問文：今回の予習は、どれほど十分にできていますか。

「話し合いへの参加度¹⁰」「仲間の学びへの貢献度¹¹」「LTDによる課題理解の深化度¹²」「参加したグループへの愛着¹³」の4つを5段階評価した後、感想・疑問等について自由記述するというものである。LTD後の振り返りシートでは、多くの学生が自由記述を詳細に記入しているということも特徴の1つとして挙げられる。

以下において3科目の具体的な工夫および効果について説明する。

4-1 事例1：文章表現法 a

本講義は、レポートの作成および学術的文章作法について学ぶ共通科目で、1年生の履修者が多い。本科目では、レポートの論理性やクリティカル・シンキングを理解・習得するため、全15回の授業のうち4回のLTDを行った（第7回目、第8回目、第11回目、第12回目。また、第6回目に説明を行った。4回のうち1度でも

LTDに参加した学生は425名)。なお、1回目の読書課題は、新聞社説を用いた。社説は比較的分量が少なく、また著者の主張および根拠が明確に示されているからである（St. 3およびSt. 4が比較的行いやすい）。

4回のLTDを行った前後のアンケート結果は表4の通りである。ここからグループ学習へのイメージおよび他者と話することへの積極性が徐々に向上していったことが確認される。また、予習状況は2回目と3回目には変化が見られないが、4回目には増加している。他方、事後アンケートでは、参加度および貢献度が徐々に高まっていったことが確認される。また、所属するグループへの愛着は1回目から高く、かつ、徐々に上がって行っている¹⁴。また、1回目と4回目の変化を確認するためにt検定を行った。その結果、LTDによる理解深化のみ有意差が見られなかった。しかし、これは1回目から集団思考による理解度の促進が大きい

表4 文章表現法：事前・事後アンケートの平均値の変化

N = 425¹⁵

<事前アンケート>	1回目	2回目	3回目	4回目	1回と4回のt値 (カッコ内自由度)
1. グループ学習の嗜好度	3.52	3.79	3.85	3.92	- 9.43(314)**
2. 他者への積極的対話態度	3.23	3.47	3.53	3.69	-11.37(314)**
3. 予習状況	3.30	3.46	3.46	3.60	- 4.69(314)**
<事後アンケート>	1回目	2回目	3回目	4回目	1回と4回のt値 (カッコ内自由度)
1. 話し合いへの参加度	3.78	3.97	3.99	4.05	- 4.32(316)**
2. 仲間の学びへの貢献度	3.25	3.51	3.63	3.68	- 7.65(316)**
3. LTDによる課題理解の深化度	4.09	4.06	4.02	4.13	- .24(316)
4. 参加したグループへの愛着	4.21	4.25	4.26	4.38	- 4.02(315)**

** 1%水準で有意

10 質問文：あなたは、今日の話し合いにどれほど参加できましたか。

11 質問文：あなたは、グループでの学びにどれほど貢献できましたか。

12 質問文：あなたは、LTDを通して本日の課題に関する理解がどれほど深まりましたか。

13 質問文：あなたは、このグループでの活動が好きですか。

14 基本的には同じグループを維持したが、グループ内で欠席者が多かった場合には一時的に再編を行っている。

15 ただし、1回目12.9%、2回目17.2%、3回目16.0%、4回目16.9%の欠席者がいるため、毎回の人数は変化している。

表5 読書課題の理解度と各質問との順位相関

<事前アンケート>	1回目	2回目	3回目	4回目
1. グループ学習の嗜好度	.17	.29	.32	.37
2. 他者への積極的対話態度	.14	.24	.24	.36
3. 予習状況	.17	.32	.42	.41
<事後アンケート>	1回目	2回目	3回目	4回目
1. 話し合いへの参加度	.25	.41	.38	.49
2. 仲間の学びへの貢献度	.27	.45	.50	.52
4. 参加したグループへの愛着	.32	.43	.45	.48

(すべての項目は1%水準で有意)

かったためと考えられる。その他の項目においてはすべて1%水準で有意差が見られた。

LTDによる読書課題理解の深化と各質問と関連を確認するため、順位相関をまとめたものが表5である。まず、予習状況を見ると、1回目は予習状況と理解の深化にほとんど関係がみられなかった。しかし、2回目以降関係が強くなり、3回目(.42**)と4回目(.41**)には強い相関関係が生じている。予習方法およびミーティング方法の効果的定着をみる1つの指標と考えられる。また、事前アンケートにおけるグループ学習嗜好度や積極的な他者への対話態度よりも、当日の参加度、貢献度、そしてグループへの愛着が理解の深化と強い相関関係を持っていることが確認された。実際、4回目の相関係数は、参加度(.49**), 貢献度(.52**), グループへの愛着(.48**)となっている。これは仲間との関わり方が理解の深化に大きく関わることを示しているといえる。

なお、所属するグループへの愛着と次回の予習状況の関係について確認したところ、相関係数は、.23** (2回目の予習)、.26** (3回目の予習)、.35** (4回目の予習)と、徐々に強い相関関係が生じたことが確認された。集団の力が個人の学習の動機づけに働きかけている証拠と考えられる。

最後に、自由記述に関して簡潔に触れたい。1回目の感想で多い記述は、始まるまでの不安

や緊張、そして過程プランを徐々に進めていくうちに感じる「楽しさ」や「面白さ」である。それは自分とは異なる考えに触れ、多様な意見を知ること由来していると考えられている。また、LTDがよくわからない、難しい(沈黙や時間配分など)という方法に関する記述も多くみられる。そして、1~3回目を通してよく見られる記述は、予習や課題をもっと深めることの重要さに気付いたというものである。また、「次回はもっと」あるいは「○○したい」という向上心が多く確認される。

3回目と4回目には、時間配分がうまくいったよかった、沈黙がなくなるとステップが進められたなどのLTDのやり方が理解できたことに対する満足感・達成感が見られるようになる。その一方で、4回終わっても、St. 5とSt. 6の違いが理解できないという学生もいる。

そして、4回目の記述には、予習は非常に大変であったが最後なのは「残念」「さみしい」という記述が目立ち、集団の力が大きく作用していることが確認される。なお、4回目の面白さの理由が変化している学生も数人いた。つまり、彼らはLTDを通して自分の考えや価値観が変化したことが面白かったというのである。また、4回目の感想では、読書課題について課題が長く内容もよくわからないため、予習がうまく進まなかったという学生もいた。改めて課題の選定が予習状況に直接関わってくることも

確認された。

4-2 事例2：共通基礎演習

本講義は、創立者の思想を学ぶために設けられた自校教育のための共通科目で、履修者は1、2年生が多い。読書課題は、創立者池田大作博士とN. ヤーマン博士（ハーバード大学、文化人類学者）の対談集『今日の世界 明日の文明』（河出書房新書、2007年、全10章）である。文化人類学やシンボリズムなどの難易度の高い学術用語が多用され、理解するためには十字軍遠征以来の西洋史、近年の国際情勢、さらに仏教思想などに関する広範な知識が求められる。「発刊によせて」で池田博士は「世界に渦巻く偏見や誤解を打ち破るために、同じ人間としての『共感』を育みたい」と、ヤーマン博士との対話に込められた願いについて述べ、両者は「本当の他者理解」について語り合っている。そこで、本講義では、読書課題の理解を深め、読書課題から学んだ新しい知識を日常に関連付けるだけではなく、さらにグループの仲間との「対話」を通して「他者理解」そのものについても実践的に体感することを目的としている。

LTD は各章ごとに10回行った（第1章が1

回目の練習 LTD に該当、読書課題は25頁前後（1頁約600字）。ただし、多様な学生、難易度の高い書物、そして創立者の思想を学ぶということを考慮し、次のように進め方を工夫した。すなわち、適時、LTD ステップの枠組みを緩くして60分間協同学習を行う（St. 1とSt. 8は必ず行い、St. 7は行わない。その結果、全てのステップを踏めなくても構わない）。ただし、1回目（第1章）、2回目（第2章）、9回目（第9章）は過程ステップに合わせて行う。

各質問の平均値をまとめたものが表6である。補足すると、第3章以降は読書課題の難易度が高くなっている。そのため、データを見る際には注意が必要である。とりわけ、自由記述において学生が「読書課題の難しさ」を強調したのは第3章、第5章、そして第8章であった。

グループ学習の嗜好度、他者への積極的対話態度、そして参加したグループへの愛着が緩やかに上昇している。また、2回目と9回目の予習状況が高くなっていることから、LTD 過程プランの有無が予習状況に大きく関わっていたことが改めて確認された。また、筆者が特に注目したい点はLTDによる理解度の深化であ

表6 共通基礎演習：事前・事後アンケートの平均値の変化

N=26¹⁶

<事前アンケート>	1回目 LTD	2回目 LTD	3回目 読書課題難	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目 読書課題難	9回目 LTD	10回目
	1. グループ学習の嗜好度	3.74	4.10	4.29	4.22	4.15	4.35	4.29	4.38	4.27
2. 他者への積極的な対話態度	3.39	3.65	3.88	3.87	4.00	4.00	4.00	3.67	3.91	4.00
3. 予習状況	2.70	3.45	2.92	2.96	2.65	2.65	3.00	2.86	3.33	3.16
<事後アンケート>	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	8回目	9回目	10回目
1. 話し合いへの参加度	3.30	4.00	3.80	3.87	3.46	3.91	3.81	3.71	3.88	4.18
2. 仲間の学びへの貢献度	2.65	3.55	3.04	3.43	2.96	3.30	3.00	3.29	3.29	3.77
3. LTDによる課題理解の深化度	3.26	3.89	4.00	3.61	3.50	3.57	3.29	3.62	3.92	4.18
4. 参加したグループへの愛着	3.96	4.45	4.28	4.35	4.31	4.61	4.48	4.29	4.42	4.48

16 各回には欠席者がいる。26はもっとも多かった5回目の人数である。

る。つまり、第4回目以降、第1回目とほぼ同じポイントにまで下がった第7回目を境に数値が一気に上昇していき、第10回の最終章において最高値に達している。難易度の高い読書課題1冊を用いている本講義において、読書課題と格闘し続けていた学生が第8回目以降に変化が生じ、最終章において参加度、貢献度、グループへの愛着、そして、LTDによる理解の深化度が最高値になったということは、非常に重要な過程であったと考えている。

予習ノートを作成した上で、個人レベルで解決できなかったものを集団レベルで思考し、さらに新しい課題として持ち越されていくという連続した過程は非常に重要である。また第3章以降、ステップを緩くするという試みは無意味であったとは考えていない。実際、「今日の章（第3章）は、なかなか難しかったです。でも、だからこそ自由な形式でやろうと言ってやったことが理解を深めることができた（第3回目）」とある学生は述べている。過去には、たった2行の記述を理解するために60分議論し、かつ、結論が出なかったというグループもあった。結論が出た場合も、出なかった場合も、重要な意味を持っていると筆者は考えている。15回の授業全体を通して理解した時の「喜び」を何度も見てきたからである。

他方、平均値からは見えない重要な点がある。それは構成されるグループの性質が個々人に与える影響である。グループの編成には多様な要素を考慮しているが、ほぼ全員が毎回予習をして来るグループ、予習してこない学生が多いグループ、そして欠席者が多いグループなど、多様である。実際、「予習できなかったのが悔しい（第8回目）」「来週は5人集まればいいなー（第9回）」などと記述する学生は、所属するグループへの愛着度がMAXの5である。他方、毎回多くの予習をしてくるにも関わらず、周囲が予習をしないことが多く、かつ必ず欠席者がいるグループの学生は、グループ学習が有益だったと述べる反面、グループへの

愛着が非常に低くなっている。しかし、集団を体験し、「他者理解」を考えるという本講義の目的としているだけに、10回目は全履修者が予習を行い（程度の違いはあるが）、グループへの愛着も3回目の3.00から10回目の3.6に上昇したことを非常に重要なできごとととらえている。

最後に、最終レポート「本講義を通して学んだこと・感じたこと」の記述を一部紹介したい。

◆人と話すことの楽しさを知りました。私は話すのが苦手なのですが、授業を通して、他人の意見を聴いたり、自分の意見を言ったり、書物の著書の意見を考え、探っていき、それについて討論していくことは楽しかったです。（中略）自分が意見を言うときは、素直な気持ちを言い、それをしっかりと聞いてもらってくれることが嬉しかったです。

◆今まで私は、自分がやらなくても誰かがやってくれるだろうという考えで、常に受身な状態を取り組んでいた。（中略）だが今回のこの授業を通し、グループ学習に対して積極的に参加していきたいという考えに変わった。

◆自分がどれだけ積極的であるかによって、グループ学習の質が大きく変わることを、身をもって体験した（中略）。グループ一人ひとりの意識の高さがグループ学習をより価値あるものに変えていくことを実感した。

◆たくさんの講義を受講していく中で自分が学制的な成長ではなく、人間的成長ができたと思った講義は初めてだった。

4-3 事例3：共通総合演習

本講義は、共通科目のなかに設定された、担当教員の専門性を活かして行われる演習科目で、履修者は1～3年生が多い。本講義の目的は、社会的に社会現象を分析できるようになること、クリティカル・シンキングの修得、そしてグループ学習を通してコミュニケーション

表7 共通総合演習：事前・事後アンケートの平均値の変化

<事前アンケート>	LTD 練習	Pre 第1章	第1章 LTD	Pre 第2章	第2章 LTD	Pre 第3章	第3章 LTD	第4章 LTD	第5章 LTD
1. グループ学習の嗜好度	3.88	4.20	4.36	4.60	4.23	4.27	4.64	4.40	4.50
2. 積極的な他者への対話態度	3.75	3.93	4.21	4.13	4.08	4.00	4.29	4.13	4.42
3. 予習状況	3.00	3.13	3.93	3.47	3.69	3.45	3.57	4.13	4.00
<事後アンケート>									
1. 話し合いへの参加度	3.69	4.31	4.36	4.06	4.23	3.91	4.14	4.40	4.38
2. 仲間の学びへの貢献度	3.44	4.06	4.43	3.75	4.15	4.09	3.71	3.93	4.15
3. LTDによる課題理解の深化度	3.87	4.31	4.64	3.56	4.00	3.91	4.43	3.93	4.00
4. 参加したグループへの愛着	4.56	4.75	4.71	4.44	4.38	3.91	4.71	4.73	4.31

能力を鍛えることである。また、社会学を実践的に体感することを意図して、比較的難しい読書課題を学ぶ過程そのものも重視している。

読書課題は、香山リカと上野千鶴子の講演を中心としたシンポジウム（専修大学人間科学部主催）をまとめた新書（『生きづらさの時代』（全5章））である。その内容は、専門で学んでいる3、4年生であっても理解するが困難である。それゆえに、1回のLTDで扱う分量は50頁程度であったが、1年生にとっては難易度が高く、専門用語を理解するだけでも苦勞する。そこで、1章から3章までに関してはある工夫をしている。すなわち、LTDを行う前の週は、予習ノートを準備した上で、内容に関する自由討論・感想交流を60分行わせ、そこで深めた内容および新しく生じた疑問等をもとに予習ノートを拡充させてからLTDを行うのである。

なお、本講義では、LTDを行うまでにさまざまな準備を行っている。つまり、最初の3回の授業においてクリティカル・シンキングおよびメディア・リテラシーについて学び、また、適時、協同学習を取り入れることでグループ学習のための雰囲気づくりも行っている。そして、4回目にLTDの説明とグループづくり、5回目に練習LTDを行う。

1回目からグループへの愛着が高くなっているのは、すでに協同学習を数回経験していることによる。また、第3章のプレ・ミーティングの時に、グループへの愛着が大きく下がってい

るが、それは履修者17名中6名（35.3%）が欠席したこと、およびその対策としてグループを統合したことでモチベーションが低下したことと考えられる。さらに、第4章のLTDで予習状況およびグループへの愛着が高まっているが、その理由は、読書課題が「学生による座談会」だったために、St. 5およびSt. 6が個人思考および集団思考において盛り上がった結果と判断される。

なお、プレ・ミーティングの3回は、次週のLTDの時よりも予習状況および理解の深化度が低くなっている。しかし、これはLTDのほうが効果的であるという証左とは考えていない。むしろ、個人レベルで取り組んだのちに自由討論をしたことで、理解度および学習への動機づけが適切に位置づけられた結果、難易度の高い読書課題に対して学生が真摯に取り組めたのではないかと考えている。

なお、本科目においては、難易度の高い読書課題ということもあり、学生にとっては予習ノートの作成は過度な負担であると同時に学習への動機づけとしてマイナスである。その結果、グループによっては欠席者も多く、予習をせずに参加するということが決して少なくない。振り返りでは、「迷惑をかけた。次回はきつと予習をしてくる」という趣旨のことが毎回書かれているが、行動が伴わない。

実際、最後のLTDになって初めて予習をしてきたという学生もいた。彼は最後の振り返りで「同じグループの皆さんには悪いことをした

と思うし、申し訳なく思う」と述べる一方で、「友人も増えたし、楽しく受けられたと思うし、この授業を取ってよかった」とも述べている。同じグループの仲間も、「A（予習をしていない学生）がいると、とても楽しいLTDになった」と述べている。

協同学習が効果的に機能したときに、多くの学生が能動的に学習に取り組む。他方、そうでない場合、グループ内でどのような相互作用が生じるのか。どのようなケースも、学生にとっては読書課題で学ぶこと以上に、社会に出てからの有益なことを実践的に学んでいると考えている。

5. むすび—授業外時間—

本稿では、授業設計の関係からLTDを4回までしか行えないが、きちんとルールに基づいて行っている例と、同じく授業の特徴からさまざま工夫をしながらLTDを導入している例を取り上げた。

協同学習やLTDを長く実践していると、仲間を信頼した学生が予想を超えた話をするのも少なくない。とりわけ、LTDのSt.6でよく見かける光景である。本稿では具体的に紹介できないが、学生の振り返りシートで「恐る恐る仲間に語ったところ、仲間の反応に涙が出そうになった」という趣旨の記述があった。筆者自身、その状況を把握していたので、本人の振り返り（自由記述）が気になっていたが、改めて協同学習のすばらしさを再確認した。実際、

LTDの後の自由記述を読むと、学生にとって知識が知恵に変化したこと、すばらしい仲間と出会えたことなどが確認され、改めてその効果を再認識させられる。

ところで、ジェア・プロフィは、「動機づけが純粹に外発的なものである場合、活動それ自体に価値はなく、生徒が本当に価値をおいている報酬を得るための手段に過ぎない。これに対し、内発的動機づけ方略は、生徒が活動への参加自体に意義を見出すとき（あるいは見出せるようになるとき）適用される」（ジェア・プロフィ 2011, p.207）と述べている。しかし、「内発的動機づけは主として活動に対する感情的な反応である」（ジェア・プロフィ 2011, p.279）ので、学校教育において安定した動機づけの基礎とはなりえないという。そして、彼は「学習動機づけ」の重要性を指摘している。彼は「学習動機づけを高めることは、学習していることに興味をもたせ、価値を見いだせるだけでなく、どのように学習していくかについての指針を与えることでもある」（ジェア・プロフィ 2011, p.283）と述べている。本稿で詳細に述べることは割愛するが、LTDは学習動機づけを促進する指導法ととらえることができよう。

実際、LTDによって動機づけられた学生は主体的に学びに取り組むことになる。そこで、最後に授業外学習の時間について触れたい。実際、学生によっては、朝方まで予習をしていたという学生もいる。

最終授業時の「授業評価アンケート」結果

表8 授業評価アンケートの結果

		2011年度前期	2011年度後期	2012年度前期	2012年度後期
共通基礎演習	授業外学習時間	3.17	3.00	2.67	3.00
	知的関心の高まり	83.3%	90.9%	100.0%	84.2%
共通総合演習	授業外学習時間	4.09	4.00	3.13	3.62
	知的関心の高まり	100.0%	80.0%	85.7%	61.5%

(一部)をまとめてみた(表8)¹⁷。毎週の授業外学習時間は、LTDを行っていることから共通基礎演習、共通総合演習のどちらも高い数値となっている。なお、2011年度前期に大幅に下がった理由として2つ考えている。1つには、もともと履修者が多くない2つの演習科目では、少数とはいえ、予習して授業に参加しなかった学生の影響が大きかったということである。もう1つは、2012年度前期からシラバスを大幅に変更したため、授業評価アンケートを行う直前までLTDを行った時とLTDを早めに終えた2012年度前期では、学生の心象が異なってしまったのではないかということである。いずれにしても、読書課題を複数回読みながら作成された予習ノートを見ても、それほど大幅に減ったとは考えられない。一度読むだけでもそれなりの時間が必要だからである。

他方、前述したように、筆者によるLTDの導入は、グループの力によって内的動機づけを一時的に引き上げるだけではなく、知的好奇心の増大によって授業終了後にも持続させるための試みでもある。そのため、知的関心の高まりは重要な項目であり、実際に多くの学生に感じてもらえているようである¹⁸。

ところで、これまでLTDを行ってきた際に、グループ学習の最中に突然退出した学生(時間内に戻ってくるが)がいたことや欠席する学生が多いなどの問題点も存在する。また、徐々に減少傾向にある授業外学習についての改善策や集団に所属する意味を体感させるためにグループを固定し続けることの是非についても検討する必要性を感じる。

これらの課題に取り組むことを明記してむすびとしたい。

参考文献

- 香山リカ、上野千鶴子、嶋根克己、2010、『「生きづらさ」の時代』専修大学出版局。
- ジェア・プロフィ、2011、『やる気をひきだす教師－学習動機づけの心理学』中谷素之監訳、金子書房。
- 杉江修治他編、2004、『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部。
- 溝上慎一他編、2005、『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版。
- 安永悟、2006、『実践・LTD話しあい学習法』ナカニシヤ出版。
- 安永悟、2012、『活動性を高める授業づくり－協同学習のすすめ－』医学書院。
- ヌール・ヤーマン・池田大作、2007、『今日の世界 明日の文明』河出書房新社。
- J. レイボウ他、1996、『討論で学習を深めるには：LTD話し合い学習法』丸野俊一・安永悟訳、ナカニシヤ出版。
- 中央教育審議会、2013、答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm

17 授業学習時間の回答は、5：3時間以上、4：2時間程度、3：1時間程度、2：30分程度、1：何もしなかったとなっている。また、知的関心の高まりに関しては、講義で該当する項目を選択(MA)した学生の割合である。なお、文章表現法aは、LTD予習ノートの作成以外にも多くの宿題があることから表から除外した。

18 2012年度後期の共通総合演習では「知的関心の高まり」は61.5%に減少した一方で、92.3%の学生が「学習意欲が増加した」と回答している。後者の大幅な増加は、LTDの学習動機づけの促進と考えられる。

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集規程

2011年6月21日制定

2013年10月15日改訂

創価大学学士課程教育機構（以下、「機構」という。）は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を編集・刊行するために以下の規程を定める。

1. 目的

機構は、高等教育改革に関する実践的・学術的研究を促進し、教職員への啓発を目的として『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を刊行する。

2. 名称

機構が刊行する研究誌の名称は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』とする。

3. 刊行期日

本誌は、年1回刊行し、刊行期日は、原則として4月初旬とする。

4. 刊行事務

本誌編集は、創価大学学士課程教育機構『The Journal of Learner-Centered Higher Education』編集委員会（以下、「編集委員会」という。）を設けて行う。

5. 編集委員会

編集委員会は、編集委員長の任命をもって組織する。

6. 編集委員長

編集委員会委員長は、学士課程教育機構長が兼務する。

7. 事務局

編集委員会の事務局は、総合学習支援オフィス内に置く。

8. 投稿者

本誌に原稿を掲載できる者は、次の各号に掲げる者とする。

1. 創価大学の教職員および大学院生
2. その他、編集委員会が認めた者

9. 構成

本誌に掲載される原稿は、次の各項に掲げるジャンルに属するものとする。ただし、第2項に掲げるものにおいては、編集委員会が別に定めた審査委員会の審査を経たものに限る。

1. 特集：高等教育改革の特定テーマに関する寄稿論文
2. 研究論稿：高等教育改革に関する研究論文
3. 講演会及び研究集会の記録：センターが主催した講演会及び研究集会の記録
4. その他：編集委員会の判断による

10. 言語

原則として、日本語および英語とする。

11. 体裁

本誌に掲載される原稿は、A 4 版、2 段40行とする。

12. 執筆要綱

執筆要綱は、別に定める。

13. 配布先

本誌の配布先は、別に定める。

14. その他

その他、必要な事項は編集委員会がこれを定める。

2011年6月21日制定

1. 投稿資格

『The Journal of Learner-Centered Higher Education』に投稿できるのは、創価大学所属の常勤教職員、非常勤教職員、学生、およびその研究協力者とする。

2. 投稿論文の内容

大学における高等教育改革について、その実態調査、教育改革方法論、教育改革実践活動、教育に関するFD活動・SD活動などの成果を共有し、高等教育改革を進めるために、研究論文、実践・調査報告、提言などを掲載する。

3. 投稿論文の種別

投稿論文の種別は、研究論文、事例報告、研究ノートとする。

- 研究論文は、高等教育改革に深く関連するものであり、実証的または理論的研究の成果であり、オリジナリティが明記され十分な文献が表示されていること。
- 事例報告は、高等教育改革の実践、教育方法やその効果の調査などについてその経過・成果またはプロジェクトのまとめなどが記載されていること。
- 研究ノートは、研究論文と同様に独創的な内容が要求されるが、断片的または萌芽的な研究の論文で、研究論文ほど完成度は要求しない。しかし、それと同等の価値のある内容を含むことが期待される。
- 掲載される論文等の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本および英語のキーワード、図表を含む）の上限は、原則として以下とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

研究論文 20,000字（英文8千語）

事例報告 20,000字（英文8千語）

研究ノート 10,000字（英文4千語）

4. 投稿と掲載

投稿は電子媒体によるもののみ認め、編集委員会が定める期日を締め切りとし、査読および校正を経た後、本誌に掲載する。投稿論文は、編集委員会のメールアドレス（seededit@soka.ac.jp）に電子媒体で送付する。

5. 原稿

- (1) 原稿は、A4判、上下左右に25mmのマージン、1行45文字、1ページ40行というフォーマットで作成すること。なお、本誌の1ページは24字×40行×2段（1段960字）の1920字である。図は1つにつき、半ページから1ページ程度のスペースを必要とするので、適宜本文の字数を減らすこと。
- (2) 1ページ目には表紙をつけ、論文タイトル（和文の場合は日本語・英語両方、英文の場合

は英語のみ)、執筆者(複数の場合は全員)の氏名と所属(いずれも日本語・英語両方)、査読結果等の連絡先(郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス)を記載すること。

- (3) 2 ページ目には、冒頭に「論文タイトル」(和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ)、続けて3~5語のキーワード(和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ)を記載すること。なお研究論文の場合は、併せて「抄録」、「Abstract」を記載する。研究論文(和文)の場合は「抄録」(400字程度)と「Abstract」(200語程度)、研究論文(英文)の場合は「Abstract」のみ記載すること。事例報告・研究ノートには「抄録」、「Abstract」はつけなくてもよい。
- (4) 見出しレベルは節・項・目の3つまでにとどめ、それぞれゴシック体にする。
- (5) 和文は常用漢字・現代仮名遣いを用い、句読点には「、」「。」を用いる。
- (6) 図と表は必要最小限にとどめ、それぞれ連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- (7) 注は、脚注形式とする。
- (8) 本文中での注の指示は、論文全体で通し番号を付し、文中の該当するところに上付き文字で示す。
- (9) 本文中で引用された文献は、注のセクションの後ろに「参考文献」というセクションを設け、アルファベット順にすべて漏れなく記載すること。
- (10) 本文中での引用文献の指示は、著者名・刊行年を小括弧に入れ、カンマで区切って示す。その際、外国人名は原語で表記する。
- (11) 同じ著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は、それぞれ刊行年の後ろにアルファベットを付して区別すること。例:2004 a、2004 b、…
- (12) 英文原稿は、APA スタイルに準ずる。

6. 査読

- (1) 査読は投稿された原稿の種別に応じて適切に行う。
- (2) 原則として研究論文、事例報告にはそれぞれ2名、研究ノートには1名の査読者をつける。
- (3) 査読料は原則として出さない。
- (4) 査読に対して異議が出されたときは、編集委員会の合議のもとで調整する。
- (5) 査読者の選定は編集委員会の合議のもとで定める。但し、専門分野の査読候補者の提示を著者に求めることがあり、著者は可能な限りそれに応じなければならない。

7. 校正

- (1) 校正は、編集委員会を通して行い、著者校正を原則とする。
- (2) 校正は、編集委員が投稿原稿を pdf に変換したものを著者に送付後、著者自身が確認する。

Submission Guidelines for The Journal of Learner-Centered Higher Education

1. Eligibility

Authors must be full-time or part-time faculty, staff members, or students of Soka University, or a research partner of such.

2. Article Content

The Editorial Committee of the Journal welcomes the electronic submission of original works, including field research, research reports, educational methodologies, FD/SD activity reports, and educational addresses, which are primarily related to higher education reform.

3. Article Types

The Journal publishes three types of articles :

- 1) Original Research : original and sophisticated insights into challenging issues related to higher education reform, based on significant findings from high quality practical research, well-supported by academic references
- 2) Research Report : the process and outcomes of educational practices and projects based on field research
- 3) Research Note : original and sophisticated insights based on practical research ; less in-depth than Original Research

The maximum length of each type of article, including title, author(s) names, references, and figures, is :

- 1) Original Research : 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 2) Research Report : 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 3) Research Note : 10,000 characters in Japanese or 4,000 words in English

4. Submission and Publication Process

Only articles that are electronically submitted by the due date to seededit@soka.ac.jp are considered for publication. Articles will be published after being peer-reviewed, accepted, and proofread.

5. Formatting

- 1) Use A4 page size, with 25mm margins on all sides.
- 2) On the first page, write the title in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. Also, write the full name of each author, the institution and departmental names, home address, phone and fax number, and email address on the first page.
- 3) On the second page, write the title and 3 to 5 keywords in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. For Original Research written in Japanese, write the abstract in both Japanese (approx.400 characters) and English (approx.200 words), and only English abstract is necessary for Original Research written in English. The abstract is not necessary for Research Reports and Research Notes.
- 4) Follow APA-style formatting.

6. Peer Review

- 1) Peer review is conducted according to the type of article : Two peer reviewers are assigned for original research and research reports, and one peer reviewer for research notes.
- 2) Peer reviewers do not receive any type of compensation.
- 3) In the case of an objection to the peer-review outcome, the Editorial Committee will make the final decision.
- 4) Peer reviewers are selected by the Editorial Committee. The Editorial Committee may alternatively request the author to select peer reviewers.

7. Proofreading and Revision

- 1) Proofreading is conducted by the author with advice from the peer reviewer(s) and the Editorial Committee.
- 2) After submission of the proofread article, the Editorial Committee will return the article to the author as a PDF file. It is the responsibility of the author to check the submission for possible errors and provide feedback to the Editorial Committee by the specified deadline.

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集委員

編集長

寺西 宏友 創価大学 学士課程教育機構 機構長

編集委員

田中 亮平 創価大学 教務部長
関田 一彦 創価大学 教育・学習活動支援センター センター長
西浦 昭雄 創価大学 学士課程教育機構 副機構長
望月 雅光 創価大学 教育・学習活動支援センター 副センター長
Lary MacDonald 創価大学 ワールドランゲージセンター 副センター長
佐々木 諭 創価大学 看護学部 准教授
山崎 めぐみ 創価大学 学士課程教育機構 准教授
清水 強志 創価大学 学士課程教育機構 准教授
山田 竜作 創価大学 学士課程教育機構 准教授

編集事務局員

池ヶ谷 浩二郎 創価大学 総合学習支援オフィス 副部長
斎藤 康夫 創価大学 総合学習支援オフィス

The Journal of Learner-Centered Higher Education
第 2 号

2013年10月31日

発行 創価大学 学士課程教育機構

〒192-8577

東京都八王子市丹木町 1 - 236

TEL 042-691-7009

FAX 042-691-6941

Email seededit@soka.ac.jp

印刷 電算印刷株式会社

TEL 0263-25-4329



創価大学