

ISSN 2433-7056

ANNUAL REPORT

神田外語大学
言語メディア教育研究センター

年報

2020



神田外語大学

目次：

目次		i
学生の思考と言語化する力を育む教育実践 - LMS の活用とオンデマンド・対面授業併用の効果-	大森優	1
授業「キャリア開発2 I」の実践報告 - 作成設問と優秀答案の考察を通じた キャリアデザイン教育の方向性	小林 敦	27
APPROPRIATE L1 AND L2 USE IN EFL CLASSROOM -PROMOTING GREATER SECOND LANGUAGE USE	芝崎 妙子	49
高大連携 実践報告 神田外語大学・都立白鷗高等学校附属中学校 オンラインによる連携授業 ～コミュニケーションデザインへの理解深化を目的として～	宮崎 愛弓 石井 雅章 田中 佐岐子	57
全国外大連合による通訳ボランティア育成支援の取組みと 教育的効果に関する考察 ～平昌冬季五輪・パラリンピックのボランティア活動に 参加した学生を事例として～	澁谷由紀 朴ジョンヨン	71
人文学で未来を切り開く --フランス語圏文化研究を用いたケースメソッド教授法の展開可能性--	高橋梓 松井真之介 山川清太郎	89

学生の思考と言語化する力を育む教育実践
－ LMS の活用とオンデマンド・対面授業併用の効果－

大森優
神田外語大学

Fostering Students' Thinking and Verbalization Skills by Utilizing
LMS and the Combination of On-Demand and Face-to-Face Classes

Yu Omori
Kanda University of International Studies

1. はじめに

多様な他者との協働、理解がますます求められるこれからの社会において、自分で思考し、そして自分で考えたことや感じたことを自分の言葉で表現できる力を持つことが、より一層重要になる。学生の「思考」そして「言語化する」力をいかに育ていけるか。それが大学の教養教育に課された大きな役割である。

大学のユニバーサル化により、初年次教育の一環として、アカデミック・スキルや日本語での文章表現を扱う科目を設置する大学が増えている。神田外語大学外国語学部においても、大学で学び、研究していくための基礎を身につけることを目的とした「基礎演習」が1年次の必修科目として設置されている。「基礎演習」では、自ら問いを立て、調べ、他者の意見も踏まえながら、自分の考えを説得的に伝えていく力をつけるため、テーマの探し方、文献・情報の検索の仕方、テキストの読み方、データの処理法、プレゼンテーションの方法、レポート・論文作成の方法などの基礎を実践的に学ぶ（シラバスより）。複数の教員が担当しているため、それぞれの専門や経験を活かしながら、この共通シラバスの下、それぞれの方法で授業を展開している。

考え、自分を振り返り、言語化する力は実践する中で徐々に育まれるものであり、そのためには多くの「仕掛け」と積み重ねが必要である。筆者は2019年度から「基礎演習」を担当し、書くことを通して、学生の思考力を深め、自分で発見する楽しさを感じてもらえるような教育実践の試行錯誤を重ねてきた。新型コロナウイルスの影響を受け、2020年度は完全オンライン化、2021年度前期は対面とオンラインを併用して実施されることとなり、筆者が担当するクラスでも学習管理システム（以下、LMS）の一つである Google クラクルームを使用しながら、新たな授業の形を模索してきた。結果として、学生の思考の深まりや言語化する力が授業を通して大きく向上しているという感触が得られ、学生の「振り返り」からは、学生自身も成長を実感していることがわかった。授業の中の「仕掛け」が、LMS やオンデマンド授業を活用することでさらに有効に働き、対面授業とも組み合わせることで、これまでの授業形態では得られなかった学習効果があげられたのではないかと考えられる。

そこで本稿では、筆者の2021年度前期の教育実践を振り返り、LMS やオンデマンド・対面授業を併用した「基礎演習」の受講を通して、学生の思考や言語化する力、学びに対する姿勢がどのように涵養されたのかを明らかにする。授業設計の意図と履修者自身の語りという2つを詳細に見ることで、授業内でどのような「仕掛け」がなされ、そこでの経験が履修者の思考力や言語化する力にどのような影響を与えていたのかを探り、今後の新たな授業や学習の形を考える手がかりとしたい。

まず2章で本実践の設計意図を説明する。そして3章では履修学生の「振り返り」から、本実践を通して身につけた思考や言語化する力を含め、学びに対する姿勢がどのようなものであったかを分析する。4章で、そうした学びに、LMS や対面とオンデマンド授業の併用がどのように作用していたのかを考察する。

2. 授業設計

2. 1 本実践の3つの柱

レポート作成を通して、思考を深め、それを自分の言葉で表現できる力をつける。それが本実践の目的である。これは井下（2008）の大学における「文章表現教育」のねらいとする「書くという行為を通して、自分は何に関心があるのかを考え、自分が明らかにしたいことあるいは明らかにしたことは何かとか、自分が伝えたいことや主張したいことは何かなど、『知識を自分に引き寄せて意味づけし直し、学んだこと学んでいることを自分のことばでいかに表現できるか』」（p.4）ということに通じる。

そのために、本実践では「経験を通して自分で学び掴む」「他者との協働」「自分を振り返り、言語化する」の3つを重視している。レポート作成には基本知識の習得も必要である。知識があることでレポートは書きやすくなり、知識は、書き終わった後に自分で文章をモニターする際の観点にもなる。ただ、知ることとできることは違う。書く力をつけるためには、自分で経験して、掴むことが必要不可欠である。さらに、他者との関わり合いの中で多様な見方や考え方を知り、自分を知り、考えを深めていく。そうして獲得したことを自分で振り返り、言葉にしてまとめておくことで確かな学びとして残る。

こうした考えの下、具体的な活動方法はインストラクションデザインの基盤となる5つの「学習の法則」（中村・パイク 2018）など芝浦工業大学教育イノベーション推進センター主催、中村文子講師による「学生主体の授業運営手法 WS」で学んだことを参考に授業設計した。

2. 2 授業の内容と到達目標

筆者が担当する「基礎演習」の授業内容と到達目標は以下の通り定めている¹。

¹ クラス案内の資料にまとめ、初回の授業で学生に説明した。

【授業内容】

- ・ クラスメートと意見交換を行いながら、自分が興味・関心のある社会問題について深く考え、必要な情報を収集し、論理的にまとめて発表する。
→ 考えることを学ぶ
- ・ アカデミック・ライティングのスキルや表現を学び、レポート作成のプロセスを経験しながら、レポートを完成させる。
→ 書き方、書くことを学ぶ
- ・ ペアやグループで相互にコメントし、レポートを推敲する。
→ 文章をきちんと読んで理解すること、文章を良くすることを学ぶ

【到達目標】

- ・ 大学生に必要な「調べる力」「考える力」「他者に伝わるように伝える力」をつける
「答えを検索して調べる」という意味ではありません。まだ答えの出ない問いに対して、情報を収集し、それを分析し、自分なりの答えを出し、それを他者に伝わるように表現する力をつけます。
- ・ 他者とのやりとりを通じ、「協働的に学び合う姿勢」と「自分で文章を良くしていく力」を身につける
一人での学びには限界があります。理解したことを他者に伝えてみたり、他者の意見を聞いたりすることによって、より深く物事を理解することができます。また、どう書けばより伝わるのか、お互いに読み合い検討する練習を重ねることで、自分で自分の文章を客観的に読み直し推敲する力をつけます。
- ・ 人と話し、書くことを通して自分を振り返り、発見する楽しさを経験する
「私はなぜそう感じたのか、なぜこう思うのか」を深め、「本当に言いたかったこと」を発見します。

これらを踏まえ、全 15 回の授業を構成した（表 1）。基本となる内容は『大学生のための表現力トレーニングあしか アイデアをもって社会について考える（レポート・論文編）』（宇野聖子・藤浦五月著）を参考に、その他の内容を取り入れながら構成している。読み手に伝わるレポートの作成には、「内容」、「文章の構成」および「表現・形式」の 3 点を意識することが重要であるという考えから、この 3 点を 15 回の中で学べるように配置した。

「基礎演習」は原則、対面で実施、授業内容に応じて数回オンライン授業を実施するという大学の方針に則り、下表の★マークがついている 3 回をオンデマンド形式で行った。この 3 回は主に文章を読み、書く、またデータベース検索の方法を学び実践するという、各自のペースで取り組める内容であり、オンデマンド形式でも十分学習効果が期待できると考えた²。授業日に Google クラスルーム上に当該内容の説明動画と課題を配信し、期限までに課題に取り組み提出してもらった。

表 1 授業スケジュール（全 15 回）

	授業内容	課題
第 1 回	授業ガイダンス ワーク：学びの秘訣をシェアしよう	今日のワークを基にミニレポート作成
第 2 回 ★	読解・要約の基礎を身につける 読解・要約のポイントを学び、短い文章から長めの文章を要約する練習	『基礎演習ガイドブック』1 章の要約
第 3 回 ★	レポートとは何か 自分のテーマを見つける① 良い文章・悪い文章を比較し、レポートに必要なポイントを整理する レポート作成のプロセスを概観する	テーマ探しの準備「自分を支えた言葉・印象的だった言葉」を 200 字程度にまとめる

² オンデマンドで実施した第 2 回、第 5 回の内容は、2020 年度「基礎演習」オンライン用の共通教材として作成されたものをベースにしている。

第 4 回	自分のテーマを見つける② 興味・関心の見つけ方を学び、その中 の一つであるマインドマップを試す	マインドマップを完成 させる
第 5 回 ★	資料の収集 文献検索の方法を学ぶ 図書館作成の動画を見ながら、データ ベース検索を実践する	文献検索
第 6 回	問いを立てる 5 W1H の考え方を言いながら、1 つの テーマから多角的に問いを考える練習	資料を集めながら、問い を 10 個考える
第 7 回	レポートの構造を理解する アウトラインを考える 見本のレポートを精読し、構造を知る 自分のテーマでアウトラインを作成	集めた資料と考えを整 理し、アウトラインにま とめる
第 8 回	プレゼンテーション準備① アウトラインのピアレビュー それを基にプレゼンのスライドを作成	アウトラインの修正 プレゼンスライド作成
第 9 回	プレゼンテーション準備② スライド作成の続き 教員と個別に相談できる時間を設ける	プレゼンを 6 分の動画に まとめる
第 10 回	プレゼンテーション<レポートの構想 発表> グループに分かれ、メンバーの動画を 視聴しながらコメントを Google フォ ームに記入。その後、お互いに口頭で もコメントや質問を伝え合う	プレゼンについて自分 の振り返り
第 11 回	引用のしかた・参考文献リストの書き 方を学ぶ 引用と参考文献の方法と意味を理解 し、実際にワークで一つ一つ練習する	序論（300 字程度）と 章立て
第 12 回	レポートで使う表現を学ぶ 話し言葉と書き言葉 表現の違いや意味の変化を学ぶ	レポート第 1 稿 (1500 字以上)
第 13 回	パラグラフ・ライティングを学ぶ 第 1 稿を自分で読み直してみよう パラグラフ・ライティングの説明、ワ ークで練習。その後自分のレポートを 読み直し、問題点を発見、修正する	レポート第 2 稿 (2400 字)
第 14 回	レポートをお互いに読み合い、コメン トする 第 2 稿を 3 人グループでピアレビュー 修正点を一緒に検討する	レポート最終稿 (2400 字以上)
第 15 回	最終稿を読み合う・今学期の振り返り 最終稿をグループで読み合う	

	今学期学んだことを振り返り、グループでシェア→個人で記録	
--	------------------------------	--

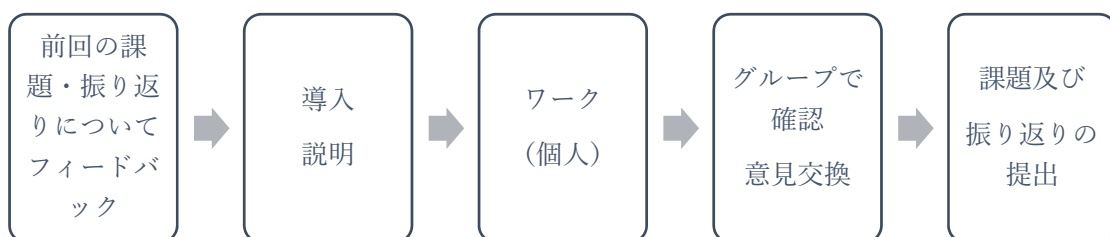
「基礎演習」の共通課題として、2400字以上の期末レポートが課されている。筆者のクラスでは、学生が自分の問題意識がどこにあるのかを探るところから始め、社会問題に関するテーマを自由に選び、1学期を通してレポート作成のプロセスを一つ一つ経験しながら、自身のテーマと向き合ってもらった。テーマ設定に苦勞する学生、答えが出せずに迷う学生は少なくない。しかし長期間自分のテーマに向き合い続け、様々な資料を調べたり他者に意見を聞いたりする中で、物の見方は多様であること、簡単に答えなど出せないこと、そこで自分はどう感じて、それでもどう答えを出すのか、ということが経験できる。また、毎回の授業で学ぶ内容が、自身のレポートについて考え、書いていく作業と連動しているため、レポート作成に必要な知識やスキルを実地的に生かしていくことができる。学期後半（12回以降）では、自分で書いたレポートを素材とし、授業で学んだ観点でそれを修正していくという作りになっている。そして学生同士のピアレビュー、教員からのコメントを踏まえて完成させる。

2. 3 毎回の授業の流れ

授業の資料や課題の配布、提出及び返却は全てLMSの1つであるGoogleクラスルームを利用した。毎回、授業スライド・課題・振り返りをセットにして授業開始前に配信し、授業の中で参照すべきタイミングを指示した。特に授業スライドに関しては、アクリル板などで教室前面のモニターなどが見にくい場合があることを考慮し、手元のデバイスでもスライドを確認できるようにしている。例として、下はGoogleクラスルームの第4回配信の様子である。

第4回 テーマを見つける<マインドマップ>		
	今日の授業スライド	投稿日
	今週のワーク マインドマップを作る	期限
	振り返り	期限

知識を得ることと、自分で体験することで経験的に学ぶことのバランスを意識し、授業全体を通して、また毎回の授業の中でも、「知る」「分析する」「経験する」「学びを振り返る」時間を設けた。その日に学ぶ内容や最低限の知識は授業のはじめに紹介するが、重要なことは実際のワークやグループでの話し合いを通して学生自身で見つけ、課題や振り返りとして自分の言葉でそれをアウトプットしてもらった。そして次の授業の冒頭で教員からフィードバックを行い、学生の理解を強化するような作りである。授業内容に応じてアレンジは加えるが、おおよそ次のような流れである。



ワークでまず一度考えてみることにし、そして考えを他者と共有し、答えを確認したり、より良い答えや別の見方を発見すること、そうしたことが経験できるようにした。多くの場合、学生同士話し合う中で答えにたどり着くことができる。なぜそう思ったのか、他にどうということが考えられるのかを学生に問いかけるなど、教員は理解の整理を行うにとどめる。教員自身が説明する際は、なぜこれが必

要なのか、なぜそう考えるのか、そうしたことを学生に伝えるように心がけた。「正しい答え」を早く見つけることより、その過程に何を考え、それをどう言葉にできるかということに重視した。

例えば「表現」に焦点を当てる回でも、書き言葉の表現を覚える、接続詞の機能を知る、ということにとどまらないよう活動を考えた。グループで考えてもらうことで、自分だったらどのような表現を選択するのか、そしてそれはなぜなのかを言語化して他者に説明する必要を生じさせ、そして自分とは異なる他者の解釈も知ることができるようにした。母語話者は言葉についての直感や内省が働くため、普段は深く考えずに表現を選択している。しかし授業の中であらためて「なぜその接続詞なのか」「なぜその表現にしたのか。どういう意味になるのか」ということを吟味し、言葉にしてみると一人一人の解釈の違いが浮き彫りになる。そうすることで、「読み手」としての読み取り方や、「書き手」として何に気をつける必要があるのかということが一連のまとまりとして理解できる。

2. 4 グループワークとピアレビュー

本実践では、対面時にはほぼ毎回の授業でグループワークの時間を取り入れた。これには、日常的に自分の考えを言葉にする機会を設け、少しずつ他者と意見交換をすることに慣れていくため、そして、自分とは異なる見方や指摘に触れる楽しさや意義を感じてもらうためである。特にそれまでの教育場面で他者と直接意見を伝え合う機会が少なく、慣れていない学生にとっては、他者との意見交換に戸惑いもあり、段階的な導入や工夫が必要である。毎回の活動の中で意見を言うこと、言ってもらふことの価値を体験として知っていれば、レポートのピアレビューなど負荷がかかる活動でもお互いに信頼して意見を伝え合うことができる。そうした土壌を初回から少しずつ作ることを意識した。

グループワークを行う際の工夫はいくつかある。まず、グループ分けである。ワークの目的や学生の様子などに応じて様々なやり方

があるが、本実践では普段の授業ワークの際は、できるだけ多くの人と話す機会を創出するため、ランダムに3～4人のグループに分けた。いつも異なるメンバーになることは、若干の緊張感と新鮮さを持たせ、また、より多くの人とのグループワーク時の振る舞いを見て、話し方や考え方を参考にすることができる。そして、グループ内での役割と、グループで行うことの指示を明確にしておくことも重要である。これは昨年度オンライン授業への切り替えの際にその重要性を強く認識したが、もちろん対面でも活かされる。役割にはグループワークを円滑に進めるファシリテーターと、タイムキーパーを置いた。名前順（の2番目等）、じゃんけん、今朝何時に起きたのか等、毎回方法を変えて役割を決めてもらったが、ワークに入る前に口を開きやすくなるよう簡単なアイスブレイク機能も持たせている。

アウトラインやレポートのピアレビューについては、学生のテーマや進み具合によって、予めグループ分けを行う。テーマが近い人を同じグループにするか、あるいは別にするかは状況を見ての判断になるが、テーマが固まりきっていない段階では全く異なるテーマの人同士をグループにし、より広い視野が持てるようにした。ある程度知識や考えが深まった後半には、似たようなテーマの人同士でさらに深い意見交換を行ってもらったこともあった。ペアでは意見の偏りや一人にかかる重圧が大きくなるため、一人に対して二人がコメントできる3人グループが理想である。

レポート第2稿のピアレビュー(第14回)は次の手順で行った。

- 1) 事前に提出してもらった原稿をPDFにしてドライブフォルダに格納、Google クラウドからアクセスできるように準備。グループメンバーのレポートだけでなく、その他の人のレポートも自由に閲覧し、色々な書き方を参考にできるようにした。
- 2) グループメンバーのレポートを読み込み、観点に沿って確認する。過年度では、項目を絞ったルーブリックで評価してもらったこともあったが、評価することに抵抗感を示す学生もいたため、以

下の観点を示し、あくまでも読み手として「読み取れたか」「書かれているか」ということが具体的に確認できるようにした。

【レビューの観点】

①「問い」はどれですか。(該当箇所をハイライト)

「答え」は何ですか。(該当箇所をハイライト)

このレポートで言いたいことは何ですか。(該当箇所をハイライト)

②序論・本論・結論は一貫していますか。

③段落分けは適切ですか。トピックセンテンスはありますか。

④引用と参考文献の書き方は合っていますか

⑤誤字・脱字、ねじれ文はありませんか

トピックセンテンスを意識するというのは、第13回の授業においてレポート第1稿をパラグラフ・ライティングの観点から自分で読み直すという活動で行っており、また、その他の観点で文章を確認、分析する作業もそれまでの授業のワークで行っている。そうした経験を総動員して、クラスメートのために文章を吟味し、改善できる箇所を見つける。

- 3) それぞれが確認した結果を持ち寄り、気づいたことを口頭で伝える。その際、良い点は具体的に伝えること、一読み手としての感想を素直に、客観的に伝えることを強調した。書き間違いも読み間違いも、恐れずに出し合って一緒に確認するように伝えた。
- 4) ピアレビューの振り返りとして、授業終了後、①クラスメートのレポートを読んで気づいたことやクラスメートからのコメントを受けて、自分のレポートをどう修正していきたいか、②ピアレビュー(人にコメントしたり、コメントをもらったり)の経験で気づいたこと、の2点を書いて提出する。これは、様々なコメントをもらって混沌としている頭を整理するとともに、コメントをする/もらう経験をメタ的に捉え直し、その意義を自分の中に定着させる時間にするためである。

2. 5 「振り返り」とフィードバック

毎回の授業後に必ず LMS 上で「振り返り」を提出してもらった。「振り返り」は学生が自分の言葉で学びをまとめる重要な時間であり、教員にとっては学生の理解や疑問を把握してフィードバックするための重要な手掛かりになる。

授業の内容を反芻し、その中で考えたことを自分で言葉にまとめたことが、自分で見つけた答えとして残る。これは、中村・パイク（2018）の 5 つの学習の法則の 1 つ「人は自分が口にしたことは受け入れやすい」、教員などがあれこれ言うことよりも、「参加者自身が考え、自分で発する言葉のほうが、『自分事』となり、研修後の行動に結びつきやすい」（p.46）という考えに基づいている。

「振り返り」には①今日の話や課題を通して学んだこと・気づいたこと、②疑問・質問の 2 点を、短くても構わないが箇条書きではなく文章で書くよう指示し、毎回の課題と共に提出してもらった。「振り返り」から学生が何をどのように理解して、どの部分に疑問があるのかを具体的に把握し、そうしたことを踏まえて、次の授業で質問への回答や、補足説明などを行った。

学生へは、この「振り返り」について、自分のための時間として向き合ってもらいたいことを学期のはじめ頃に伝えている。ただし、この意味を理解するまでには個人差や時間差がある。そこで、「言葉にすること」でそれを受け取る他者がいることを想像してもらうため、振り返りに書かれていた感想や考え、発見などに対して、積極的に教員自身の言葉で返した。個別にリプライすることもあったが、必ずしも個別ではなくとも、みんなの言葉を「受け取った」ということ、そこから教員自身が考えたことや、今伝えたいことを全体に発信するようにした。そして、互いの「振り返り」にも目を通してみるように促した。こうしたことにより、「他者」の存在を意識しながら、言葉にすることの明らかな意味を認識し、億劫になりがちな「言葉にする」作業に向き合い続けるモチベーションとしてもらうことがねらいであった。

3 学生はどのような学びを得ていたか

3.1 分析の方法

履修学生が授業最終回に一学期間の学びを振り返り自己評価した記録から、学生自身がどのような力をつけたと自覚しているのかを分析する。筆者が担当したクラスのうち1つを取り上げ、分析対象とする。履修者数20名規模のクラスであり、振り返りの研究データとしての利用及び一部掲載について同意確認を行った。

授業最終回に行った「振り返り」の質問項目は以下の通りである。

【質問項目】

◆基礎演習で最も印象的だった/役に立ったことランキング（第3位まで）と、その理由を教えてください。

◆【到達目標①】大学生に必要な「調べる力」「考える力」「他者に伝えるように伝える力」がついたか。（3：ついた 2：まあまあついた 1：あまりつかなかった）

上記の評価をした理由を具体的に書いてください

◆【到達目標②】他者とのやりとりを通じ、「協働的に学び合う姿勢」と「自分で文章を良くしていく力」が身についたか。（3：ついた 2：まあまあついた 1：あまりつかなかった）

上記の評価をした理由を具体的に書いてください

◆【到達目標③】人と話し、書くことを通して、自分を振り返り、発見する楽しさが経験できたか。（3：できた 2：まあまあできた 1：あまりできなかった）

上記の評価をした理由を具体的に書いてください

◆今学期の学び・成長を踏まえて、今後どんなことを実践していきたいと思いますか

◆その他、授業の改善点、ご意見など

この振り返りから、学期を通して身に付いた/向上したと感じている能力に関する記述、以前の自身と比べての変化及びその理由の記述、授業の方法や形態に関する記述を抜き出し、学びや自己の認

識をどのように形成していったのかを探った。

3. 2 調べる力・考える力・他者に伝わるように伝える力

【到達目標①】については、62%の学生が「3（ついた）」、38%の学生が「2（まあまあついた）」と評価した。「2」をつけた学生の理由を見てみると、「調べる力」「考える力」は向上したが、「他者に伝える力」がまだ十分ではないという趣旨の記述が目立った。しかしこうした自己評価も、何度も読み直し書き直すことで文章がわかりやすくなるという経験をし、それまでになかった表現や言葉への視点、意識が生まれたと推察される。

多くの学生にとって、ここまでのレポート作成は全てが初めてのことである。記述を見ると、初めは何も分からなかったところから、一つずつ学び、身につけ、最後には自信となったことがわかる。

- 今まで、何かを調べたり相手に伝えることがあまり得意ではなかったのですが、レポートの作成やプレゼンなどを通して調べる力や相手に考えを伝える力がついたと思います。
- 最初は他の人にどう伝えるかをあまり気にしていない部分が多かったが、友達との意見交換など回数を重ねるごとに、こうしたらより伝わりやすくなるのかとか、友達からの意見を聞いてここはもっとこうしようなど考えたことで、最後には読み手を意識した書き方ができたのではと思う。
- 調べる力、考える力に関しては、当初に比べるとかなり身についたと思います。今までは問題だと思ってもスルーしていたことも、最近は気になった瞬間に少しでも調べてみたり、その調べたことから自分の意見を考える意識ができるようになったのは、自分の中での大きな成長だと思います。

一つのテーマと向き合い続け、深く考える経験への言及も見られ、そうした中で、「考える」とはどうすることなのかを理解したことが窺われる。

- 一つのトピックに関して何日も何時間も考えることができた。途中で自分の意見がわからなくなったりもしたが、より深く考えられたので他の場面でも実践したい。
- 今まで自分が問題意識を持ったものをここまで長い時間をかけて突き詰めてレポートを書いたことがなかったので、とても自分の中で良い経験になった。一つの問題からさまざまな問題が発生し、それぞれに原因があり、結果それをどうすれば良いのか、レポートを通して自分の考えを深めることができたと思う。

3. 3 協働的に学び合う姿勢・自分で文章を良くしていく力

【到達目標②】については、90%の学生が「3」と評価し、「2」と「1」を選択した学生はそれぞれ5%であった。記述を見ると、はじめから他者との協働に意義を感じていたわけではないということがわかる。これまでは誰かと一緒に学ぶということをしてこなかった、経験がなかった、苦手だった、という学生が想定以上に多かった。しかし、グループワークの回数を重ねることで、他者と意見を交換し合うことの意義に徐々に気づくなど、それぞれの中に変化があったようだ。

- 私はあまり自分の意見を相手に述べるのが得意ではなく、正直最初の数回はグループワークが億劫で、意見を捻り出すのも必死でした。ですが、友達から意見をもらうことで私自身レポートをかなり良くすることができ、私も回数を重ねることで、相手に意見を言うことが少しできるようになり、協働的に学び合うと言うのは非常に重要であることがわかりました。(中略) 様々な場面で自分が成長できたと感じるので、とても嬉しいです。
- 今まで人と意見交換をして自分の作業に役立てることが苦手だったし、あまりそれをやる機会がなかったが、今回クラスメートと意見交換を何回か行って、その度に新しい発見をし、自分のレポートに役立てることができた。他者と意見交換をしたりして協働的に学び合うことは大切だと思った。
- 最初はお互いのレポートの改善した方がいいところを言うのには抵抗があ

ったりしたけれど、みんなの一緒にいいレポートを書けるように協力しようと言う気持ちが伝わってきて、自分も意見を言えるようになった。

繰り返し、他者に伝え、他者の言葉を聞く経験を重ねることで少しずつ「他者」の存在がいかに重要であるか、そして自分もまたそうした意味のある「他者」になれるのだということを学んでいる。

- －自分だけの視点では見えてこない感覚や意見を友達からもらうことで、新たな発見が沢山あり、また自分の意見が他の人の助けになっていることが嬉しくも感じました。
- －他者とのやり取りの大切さを改めて感じました。授業を通してお互いを高めあえたので良かったです。

意見をもらうだけでなく自分も貢献できたということを実感し、「お互いを高めあえた」と考えていることがわかる。

「2」や「1」を選択した学生が、そうした意義を十分に理解できなかったのかと言えばそういうわけではない。「ピアレビューを通して、他者が書いた文章を評価したり内容に意見を言うことが苦手だと気付いた。(中略) うまくできなかったので改善していきたい」ということも、経験してみてわかった、次につながる気づきであろう。他者の存在を通して自分の課題に気づいた意味は大きい。

3. 4 自分を振り返り、発見する楽しさ

【到達目標③】については、76%の学生が「3」、10%が「2」、14%が「1」と評価した。

楽しい＝楽、ではない。難しい、大変なことの中や、その先にあるものを見つけた時の喜び、まだ知らぬ自分に出会えることの楽しさをレポート作成でも感じてもらいたいと考えていたが、結果的に多くの学生がそれを体験していたことが窺える。

- －はじめはレポート作成はすごく大変で楽しい要素なんてあるのかな...と思っていたのですが、クラスの間と互いに意見交換したり、アドバイスだけでなく良かった点も見つけてもらうことで、レポートを書き直す時間がただ大変なだけでなく、ここを褒めてもらえたから同じように書いてみよう、と積極的に活動する時間になったと思います。
- －この点に関しては、本当に楽しさを知ることができたので十分に経験できたと言えると思う。レポートを終わらせるということは想像以上に苦しくもあり、それでももう少しここを付け足せば良い文章にできる、などと考えながら行うのは新鮮で楽しかった。元々文章を書くことが嫌いじゃないので、自分の意見と向き合うことの楽しさをさらに実感できて良かった。
- －自分の意見や考えを実際に文章にしてみることで、自分は物事に対してこんなに考えて意見を持つことができるのかと自身に驚いたし、楽しかった
- －進めていくうちに知っているようで知らなかった事実などが多く、新たな発見をするのが楽しくなった。また、自分の考えを文章に起こすことで改めて自分はこういう考えを持っていたのかと知ることができる良い機会だった。

3. 5 学生の中に生じていた学びと変化

「今学期の学び・成長を踏まえて、今後どんなことを実践していきたいと思いますか」という質問への回答には、学生自身による成長の実感と、学びに対する前向きな姿勢を見ることができる。

- －自分で一からレポートを作り上げる力がついたと思う。文章の書き方や、改善する方法も授業を通してたくさん学べた。次レポートを書くときも、一つ一つの作業を飛ばさずに、丁寧に書きたいと思った。レポートの課題を大切に、もっと人を納得させたり興味を持ってもらえるような文章が書けるようになりたい。
- －今までは日常生活で疑問が生じて、特に何もしていなかったため、今回最初にマインドマップを作る際、全く何も思い付きませんでした。ですが、レポートを書いて疑問を解決する楽しさを知り、最近疑問ができた瞬間

にメモをして調べるようにしています。

「レポートの課題を大切にして」、「レポートを書いて疑問を解決する楽しさを知り」といった言葉にも表れているように、自分の成長を実感している学生の声は前向きで、そこには学びに対する主体性がある。課題だから仕方なくやるのではなく、自分にとって意味のあることとして捉えていることがわかる。その他にも、「今自分は何に興味があるのか、どのようなことを考えているかに気づけた」、「身の回りで起きていることへの関心を持つようになり、さらにアンテナを張っていきたいと思うようになった」、「他者の視点、人と協力することを大切にしたい」、「一つのテーマに対して、様々な視点から考えることを意識したい」といった記述があった。これらはレポート作成のみならず、これからの様々な学びに向かう重要な姿勢であり、そうした姿勢が涵養されていたことが窺える。

以上、「振り返り」から見えた学生の学びをまとめると、他者との協働を通して、物事を「考える」ということへの理解を体験的に深め、それを言葉にすることの意義を実感していた。そして、学生自身がその成長を自覚し、「できる」という自信を得ていたことがわかる。では、どのようにしてそのような学びが生み出されていたのか。どのような「仕掛け」が、特にオンラインとの併用でどのように奏功していたのかを次章で考察する。

4. 学びを生み出す「仕掛け」と効果

4. 1 肯定する・される、認め合う経験

先の「振り返り」をひも解くと、思考を深め、言葉にすることのきっかけやモチベーションとなっていたのは、やはり他者の存在だったということがわかる。授業の中でも、早い段階から他者との学びを意識できるような活動を取り入れており、それらが「仕掛け」として働いていたと考えられる。

まず他者との学びを意識する活動として挙げられるのが、初回に行った「学びの秘訣をシェアしよう」である。ラーニング・パターン・カード³の一部を取り上げて共有し、各自で「すでに実践していること」「まだ実践していないこと、取り入れたいこと」に分けて印をつけた後、グループで意見交換をしてもらった。このねらいは、自分の学びのスタイルを振り返り、他者との共通点や、他者の良さ、これまで意識していなかった自分の良さに意識を向けることである。カードを基に話し合うため言葉にしやすかった利点があるだけでなく、互いの良いところに目を向けて肯定し合える場を作ることができる。特に、それまでは一人で勉強することが多かったという学生にとっては、＜学びの共同体をつくる＞＜まねぶことから＞といったラーニング・パターン・カードの言葉が、誰かと学ぶということとの出会いになったようである。実際、多くの学生にとって、他者との学びに対する見方が変化したことは、「振り返り」からも見て取れる。

また、第3、4回で行った「これまでの人生で、自分を支えた言葉、印象的だった言葉」をシェアするという活動も、他者意識を強化するきっかけになったと考える。オンデマンド課題として各自文章にまとめ、それを次の回の授業内でグループでシェアする時間を取った。文章には、個人的な経験や感情が表現されていたため、読み合うのではなく、クラスメートに話しても構わない範囲でその内容を口頭で伝えてもらった。この活動を通し、まず自分の大事な経験を思い起こし、それを中心に置いたあとで、他者にも目を向け、共感し合える場ができていた。その日の振り返りには、自分に響いた言葉を紹介した時、クラスメートから共感や関心を示す反応をもらえて、人それぞれの考え方の違いに気づいたり、共通点が発見できたり、そこからまた話を深めることができ、自分の考えがさらに

³ ラーニング・パターンについては、慶應義塾大学 井庭研究室 <https://learningpatterns.sfc.keio.ac.jp/index.html> を参照のこと。

深まったという記述や、自分だけではなくみんなも同じように疑問を持っているのだと気づいたという感想などを見ることができた。

その活動に続き、第4回後半ではマインドマップを作成して、それをグループでシェアする時間を設けたが、誰かの目に映る世界や様々な考えがあることを楽しく知り、それが視野を広げ、様々なことに関心を持つことにつながっていたようである。その日の「振り返り」から、多くの学生が他者と意見交換する中で、人によって考え方も観点も異なることを楽しみながら発見し、その結果自分の見方が相対化され、客観的に見ることができるようになっていたことが窺えた。紙に書き出すことや話すことで、普段は見えていなかったことを可視化させていく。そのような体験を積み重ねていく中で、普段は見えない、それぞれに様々な経験や考え方を持つ個人であることに触れ、それが尊重されることの意味を感じていたのではないだろうか。

クラスの中で「たくさん意見を交える機会をもらえたのも成長につながった」という声があったように、こうした一つ一つの機会が、物事を多角的に捉え、自分の本当の考えを深く探ろうとする姿勢につながったと考えられる。

4. 2 言葉にすることを積み重ねる

「言葉にする力」を育てていくため、授業では、グループワークで自分の考えを説明する機会を多く設けたり、課題を工夫したり、なぜそう思ったのか問いかけたりするなど様々な「仕掛け」を意識していたが、その中でもっとも重要なのが「振り返り」を書くことであった。「毎回授業の終わりに振り返りを書いて、それを読み返したときに自分はここが成長したな、ここが課題なんだなと自分を振り返りながら、新たな自分を発見することができた」、「毎週の課題や振り返りを通して自分に足りていないところや逆にできたところなどを発見することができた」という記述からも分かるように、毎回自分の言葉で学びをまとめ、そしてそれを読み返すことで、学

びの過程が積み重なり、誰よりも自分が成長を実感できる。

学生の言葉を受け止め、返すという教員のフィードバックをいかに行っていくかということも大切な「仕掛け」である。たとえば筆者が LMS 上のリプライや授業の中での全体へのフィードバックで繰り返し伝えたことは、「自分で見つけた答えは必ず自分の中に残る」ということであり、「疑問を持つこと」、「素直に言葉にしてみたこと」、「他者とのやりとりから自分を振り返ってみたこと」への肯定である。これらは学生の素直な言葉に触れ、試行錯誤しながら学びに向き合う姿を見て、伝えたいと思ったことであり、このように教員自身が感じたことを素直に言葉にして返した。また、「わからない」状況にある不安感などの吐露についても、それこそが重要であり、つまりそれは前進している過程にあるのだということ伝え、その歩みを見ているということを示すようにした。さらに、疑問や質問を積極的に授業に取り入れたことも、自分が言葉にして伝えたことは、意味があったのだと実感することにつながったのではないだろうか。そうしたことの積み重ねで、些細なことであっても、考えたことやわからないことは言葉にして伝えてみよう、伝えても良いのだ、と思う後押しになったと考える。

4.3 対面とオンライン併用の効果

思考を深め言葉にする力を育てていくためのこうした「仕掛け」に、LMS の活用、そして対面とオンデマンド授業の併用といった形はどのような効果をあげていたのだろうか。

まず、LMS の活用による利点は数多くある。資料の配布や課題の提出管理が容易になるだけでなく、学生が理解したことや疑問点の把握とその記録が容易になり、従来に比べてフィードバックが充実し、より踏み込んだ補足説明ができるようになった。さらにアウトラインやレポートなどをクラス単位で共有することも容易になり、学生が、より多くの文章に触れて、どのような書き方や表現だと読みやすいのかなどを参考にし、掴むことにつながっていた。

特に「振り返り」を LMS 上で行った効果は大きい。1 つ目に、紙よりも管理しやすく、また過去回の自分の記述や教員のリプライもいつでも確認できるため、教員が意図する授業内容の連続性が学生にも伝わりやすくなった。筆者は「振り返り」へのリプライとして、「言葉にすること」「自分で何か発見して掴むこと」を繰り返し肯定した。もちろん授業の中で口頭でも伝えたが、コメント欄に残ることでその後も目にする機会があったはずである。2 つ目に、LMS 上では全員の「振り返り」が読み合えるため、「振り返りの集合体＝学びの総体」としての力が発揮される。他科目の課題も多い中、毎回、全員が全力で「振り返り」を書いていたわけではないだろう。最低限で短くまとめる回も、長く書く回もある。一つを見れば短いものがあったとしても、20 名分集まった時、多くの内容がカバーされ、多くの学びが浮かび上がる。「他のクラスメイトの振り返りも読むことができたのが良いなと思いました」という声もあり、他者の「振り返り」を読むことで、教員の説明とはまた違う言葉やまとめ方で授業内容をさらに理解したり、考えたりすることにつながったのではないかと考えられる。

これらは工夫すれば従来のように紙でもできなくはないだろう。しかし、教員も学生も労力をかけずに共有でき、いつでも参照できる形で残せるというのは非常に大きい。ただ一点留意すべきこととしては、LMS を使用することにより提出時間などが見え過ぎることによって管理意識が厳しくなってしまう可能性があるということだ。LMS は教員と学生自らの「学習を管理するもの」であるべきで、「学生管理」の側面が強くなってはいけない。

次に、対面とオンデマンド授業の併用について考えてみたい。他者の存在を強く認識するには、やはり物理的に他者を感じられる場が大きく作用する。オンラインでも工夫次第で不可能ではないが、昨年度の完全オンラインの形で実施した結果と比較しても、グループワークで他者と学び合う点については対面授業に強みがある。「振り返り」でも、対面でみんなと話し合える場が多かったのがと

でも良かったという声も少なくなかった。しかし、オンデマンド授業を取り入れたことの効果も実感した。それは、自分のペースで、納得が行くまで課題と向き合い、考える時間と場所が確保されるということである。オンデマンド授業で課題にじっくり向き合うことで、対面時の活動の質も高めることができると感じた。

その効果を特に実感したのが、要約をテーマにした回のオンデマンド授業である。その中で『基礎演習ガイドブック』の第1章を読み、「基礎演習」の目的をまとめるという課題を課したが、これを通して、授業の目的が一人一人にしっかり伝わり、この授業で行っていることの意味の理解度が上がったと感じた。学生が、ここで学ぶことは自分のために意味のあること、今、そして将来の役に立つこととして「基礎演習」を位置づけて取り組むようになった。要約することで文意の理解が深まるのは当然ではあるが、そうしたところまで読み込み、向き合うためには授業中に時間を設けて書くというのでは十分な時間を確保できない。宿題としてはモチベーションの維持が難しい。それぞれの集中できる時間、場所で行うことができるオンデマンド授業だからこそその成果ではないかと考える。

他にも、レポートのテーマ探しの準備として個人で振り返って文章を書くといった内容や、図書館の情報検索という、完成や習得までに学生間で時間差が生じる活動はオンデマンド授業で行うのに最適であったと言える。学生のオンデマンド授業に対する意見でも「各自の文章を書く時間だったらオンラインかオンデマンドだと助かる」「オンデマンドの授業は忙しい大学生にとって嬉しいものだった」「オンデマンドと対面を分ける方法がとてもやりやすかった」など好意的なものが見られた。

課題や授業内容に合わせてオンデマンド形式を組み合わせることにより、課題の定着度や深まり方が変わる。まずは個人で落ち着いて考え、深めておけたことで、対面授業で他者と意見交換をする際の内容の質が高まる。自分で十分に向き合えたからこそ、言葉が出てくる。オンデマンド授業では対面時以上に指示や課題をわかり

やすく準備する必要があるが、それができれば、授業内容に応じて対面とオンデマンド授業をうまく組み合わせることで、大きな学習効果が得られるという手応えが得られた。

おわりに

このように、他者の存在を強く意識しながら、レポートを作成する一連の活動の中で、学生の思考と言語化する力は育まれていた。ここで重要なことは、学生が自身の成長を実感し、「できる」という自信を得ていたことである。そこにはグループワークで他者と意見交換をするということや「振り返り」などで言葉にすることを徐々に実践していける「仕掛け」があり、対面授業の強みを生かしながらオンデマンド授業を併用し、LMSによって学びを積み重ねていくという形が奏功していたと言える。この結果は、今後の新しい授業の形を考える上でも大いに手掛かりにできるだろう。

ただ、あらゆる教育実践に共通して言えるように、学生は日々様々な場所で様々な経験をしており、この教育実践だけで完結しているわけではない。新型コロナウイルスが顕在化させた様々な社会問題に対して、学生がより敏感になっているということもあるだろう。「考える」ということを深められた背景には、そうしたことも影響している可能性がある。

最後に、下の学生の語りからあらためて考える。

ーレポートを完成させるまで、もっといいものを作ろう、もっと調べてみよう、と、何度も調べ、考え、ということを繰り返したので、この力をつけることができたと思う。一度調べただけで満足せず、この問題はどうしたら解決への一歩を踏み出せるだろうと、何度も考え、自分はこれが言いたいけど、どうしたら相手にわかりやすく伝えることができるだろう悩んだ。

「もっといいものを作ろう、もっと調べてみよう」。結局は、学生がそう思えるような働きかけが授業でできるかどうかというこ

とではないか。そのために、「仕掛け」という種を撒くのである。どれが、どの学生に、いつ響くかはわからない。しかしだからこそ、できるだけたくさん散りばめておく。

特に「基礎演習」は、大学でのこれからの学びに向かう姿勢を作る場所である。一人一人が既に問題意識を持っているということ、学びは楽しいものであるということ、他者との出会いや協働が世界を広げること、大学の学びに必要な力がついたら実感できること、そうしたことを学生に伝えられる教育実践を考えていきたい。

参考文献

- 井下千以子（2008）『大学における書く力考える力ー認知心理学の知見をもとに』東信堂。
- 中村文子、ボブ・パイク（2018）『研修デザインハンドブック』日本能率協会マネジメントセンター。

教材・資料

- 宇野聖子、藤浦五月（2016）『大学生のための表現力トレーニングあしか アイデアをもって社会について考える（レポート・論文編）』、ココ出版。
- 神田外語大学（2019）『基礎演習ガイドブック（第9版）』。
「ラーニング・パターン・カード」
コンテンツ制作：慶応義塾大学 SFC 井庭崇研究室
カード制作・販売：株式会社クリエイティブシフト
<https://creativeshift.co.jp/product/2391/>

謝辞

この教育実践は、一つ一つの活動に真摯に向き合い、そこで受け取ったことを丁寧に言葉にして返してくれた学生の皆さんなくしては実現しませんでした。一緒に授業を作り上げてくれたことに、心から感謝します。

授業「キャリア開発 2 I」の実践報告
－作成設問と優秀答案の考察を通じた
キャリアデザイン教育の方向性
Practical Report of class “Career Development 2 I”
－ Proposals for career design education through
consideration of prepared questions and excellent answers

神田外語学院 非常勤講師
小林 敦

Kanda Institute of Foreign Languages, Part-time Lecturer,
Atsushi Kobayashi

はじめに

本稿は、筆者が奉職する神田外語学院で、2021年度1学期（4月～7月）に担当した就職・大学編入学・海外留学を予定している2年生向けの授業「キャリア開発 2 I」の実践報告である。

最初に、第1章ではユネスコ「21世紀教育国際委員会」における「学習の4本柱」と授業「キャリア開発 2 I」の関係性について整理する。

次に、第2章では「人生100年時代の社会人基礎力」、第3章では「自己啓発」、第4章では「企業経営の理論と事例研究」、第5章では「将来の理想的な働き方」に関する筆者の作成設問と学生の優勝答案の考察を行う。

最後に、こうした考察を通じて、未来を切り拓くためのキャリアデザイン教育の方向性を探究する。

1. 「学習の4本柱」と授業「キャリア開発 2 I」の関係性

筆者は、ユネスコ「21世紀教育国際委員会」が1996年にまとめ

た報告書『学習：秘められた宝』¹で示された【表 1】「学習の 4 本柱」に立脚して、「キャリア開発 2 I」の授業内容を設計している。

【表 1】「学習の 4 本柱」

学習の柱	内容
(1) Learning to know (知ることを学ぶ)	十分に幅の広い一般教養をもちながら、特定の課題については深く学習する機会を得ながら「知ることを学ぶ」べきである。このことはまた、教育が生涯を通じて与えてくれるあらゆる可能性を利用することができるように、いかに学ぶかを学ぶことでもある。
(2) Learning to do (為すことを学ぶ)	単に職業上の技能や資格を取得するだけではなく、もっと広く、多様な状況に対処し、他者とともに働く能力を涵養するために「為すことを学ぶ」のである。このことはさらに、自分の生活する地域や国における個人的な社会経験や仕事の経験を通して、あるいは学習と労働を交互に行う過程を通

¹ 『学習：秘められた宝』は、ユネスコが設置した 21 世紀教育国際委員会から 1996 年に提出された報告書の表題である。報告書は生涯教育を受けた提言が取りまとめられているが、特に 21 世紀教育国際委員会の掲げた「学習の 4 本柱」は今日でも広く利用されている。この理念は、人間の生誕からの生涯の各時期における教育と学習を関連づける垂直的統合（時間的統合）と、成長過程での横断的な教育と学習機会を関連づける水平的統合（空間的統合）といった生涯にわたる発達の要素を内在して、教育と学習のあり方を位置づけており、キャリアデザイン教育の方向性を考える上での基盤になるものである。

	して、青少年がいかに行動するべきかということも意味するのである。
(3) Learning to live together (共に生きることを学ぶ)	「共に生きることを学ぶ」ということは、一つの目的のために共に働き、人間関係の反目をいかに解決するかを学びながら、多様性の価値と相互理解と平和の精神に基づいて、他者を理解し、相互依存を評価することである。
(4) Learning to be (人間として生きることを学ぶ)	個人の人格を一層発達させ、自律心、判断力、責任感をもってことに当たることができるよう、「人間としていかに生きるかを学ぶ」のである。教育はそのために、記憶力、推理力、美的感覚、身体的能力、コミュニケーション能力といった個人の資質のどの側面をも無視してはならない。

(出所) 笹井宏益・中村香 (2013)、p.24

具体的には、【表 1】「学習の 4 本柱」の趣旨を踏まえた上で、筆者は、神田外語学院におけるキャリアデザイン教育の一翼を担う授業「キャリア開発 2 I」において、以下のような関係性を意識して授業内容を設計している。

(1) Learning to know の観点については、「企業経営の理論と事例研究」において、企業経営の理論の修得を行いつつ、その理論を基にして、文献やインターネットを活用して事例研究を行いながら、企業の事業戦略や経営管理を分析する手法そのものを修得するという、学び方自体を学生が学ぶことに力点を置いている。

(2) Learning to do の観点については、「将来の理想的な働き方」において、「企業経営の理論と事例研究」で修得した企業経営に関

わる知識を将来の仕事でいかに生かすか、また組織でいかに行動するかということを学生に主体的に思考してもらうように働きかけている。

(3) Learning to live together の観点については、「人生 100 年時代の社会人基礎力」において、特に「チームで働く力（チームワーク）」を養成する上で、他者を理解するための対話や討論の方法を伝えながら、他者を理解するためには、まず己を知らなければならないということを学生に伝えている。

(4) Learning to be の観点については、「自己啓発」において、「Learning to be とは、自己自身になるということであり、身体的・知的・情緒的・倫理的統合による「完全な人間」の形成が、教育の基本的目標と捉えられている。それは、人間をとりまく一切のものが、完全な人間となることを阻むものだからである。例えば、肉体と精神、物質的価値と精神的価値、仕事と生活などの分裂、また、社会的格差、筋肉労働と知的労働の人為的対立、イデオロギーの危機、神話の崩壊などが、パーソナリティの分裂を促す要素となるのである」(笹井宏益・中村香(2013)、p.21) ことを説明しつつ、自己啓発とキャリアデザイン教育の接点を学生に十分に理解してもらうように努めている。

そこで、以下では授業「キャリア開発 2 I」で実際に実践していた講義の順番に、「人生 100 年時代の社会人基礎力」、「企業経営の理論と事例研究」、「自己啓発」、「将来の理想的な働き方」に関する作成設問と優秀答案の考察を行う。

2. 「人生 100 年時代の社会人基礎力」に関する作成設問と優秀答案

最初に、「人生 100 年時代の社会人基礎力」(経済産業省)に依拠して、「考え抜く力(シンキング)」、「チームで働く力(チームワー

ク)」、「前に踏み出す力 (アクション)」²について筆者から概説した。

そして、筆者が作成した以下の設問 (問 1、2、3) に学生に解答してもらった。その解答の中から、内容が当事者目線で具体的であること、内容にオリジナリティがあり、自分の言葉で表現されていること、内容の実践可能性が十分にあることという評価軸に即して【優秀答案】を選出した。尚、ここでの【優秀答案】の学生は、自動車販売の営業職に内定している同一の学生である。

問 1. あなたが企業の新卒採用面接において、「前に踏み出す力 (アクション)」を持っていることを面接官にアピールするとした場合、①どのような経験やエピソードを話して、②具体的にどのような力を持っていることをアピールするか、③その持っている力は、将来企業の仕事でどのように活かすことができると考えるか、あなたの解答を書きなさい。尚、自分の関心がある企業や将来勤務したいと考える企業を想定して解答を考えて下さい。

【優秀答案】

私は好奇心旺盛です。幼い頃から様々なことに興味を持ち、気になったことは何でもすぐに挑戦してきました。例えば、私一人で、年齢も住む地域も違う人ばかりが集まるスキー合宿やキャンプに参加したり、興味のあるアパレルの求人を見つけると、次の日には面接を受け、すぐにアルバイトを始めたりと、自ら積極的に行動してきました。このように、好奇心を持ち、変化を恐れず行動してきたことで、さらに興味の幅が広がり、また初対面の方と

² 「人生 100 年時代の社会人基礎力」(経済産業省) の 3 つの能力と 12 の能力要素は以下の通りである。

- 「考え抜く力 (シンキング)」: 課題発見力、計画力、創造力
- 「チームで働く力 (チームワーク)」: 発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力
- 「前に踏み出す力 (アクション)」: 主体性、働きかけ力、実行力

短期間で継続的に仲良くなる力が身についたと思っています。この力は、チームとして別の部門の仕事を理解した上で、お客様をワクワクさせるためのより良いお店作りや、自動車販売の営業スタッフとして最も大切なお客様と信頼関係を築くために活かすことができると考えます。

問 2. あなたが「キャリア開発」の授業を担当する大学の教員であると仮定して、学生の「考え抜く力（シンキング）」を養成することを教育目標とする場合、①どのような期末試験やレポートの問題を作成するか、②その問題に対してどのような解答を学生が書いたら「考え抜く力（シンキング）」があると評価するか、③「考え抜く力（シンキング）」は、将来企業の仕事でどのように活かすことができると学生に対して説明するか、あなたの解答を書きなさい。尚、自分の関心がある企業や将来勤務したいと考える企業を想定して解答を考えて下さい。

【優秀答案】

私はグループワークで、ある 2 つのライバル企業の社員になりきった討論をしてもらい、担当企業とライバル企業の気づきをレポートで提出してもらうことを期末試験とします。その中で、担当企業にはないライバル企業から真似すべき足りないところや、具体的なキャリアプランまで書けていると、広い視野で物事を見て、改善しながら高みを目指せる考え抜く力がある人だと評価します。この力は、若者の車離れによって益々競争が激しくなっている自動車業界で、どのようなアプローチでオーナー様を増やしていくのかという一人一人のお客様に合った接客や車の提供に活かすことができると考えます。

問 3. あなたが企業で複数の部下を持つ立場のマネージャーであると仮定して、「チームで働く力（チームワーク）」を持つように

部下を育成するとした場合、①OJT（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）で部下に対してどのような指導をするか、②企業内での人材育成研修でどのような研修プログラムを設計するか、③OJTや人材育成研修を通して、部下がどのようなレベルに到達したら「チームで働く力（チームワーク）」を部下が持っているかと評価するか、あなたのアルバイト経験、中高時代の生徒会や部活などの経験を踏まえて、あなたの解答を書きなさい。尚、自分の関心がある企業や将来勤務したいと考える企業を想定して解答を考えて下さい。

【優秀答案】

全体の意見にしっかりと耳を傾け、反対意見であっても否定の言葉を使わないことを指導します。そのために、企業内で違う職種の人同士が集まって、一つの課題に取り組むという研修プログラムを設計し、どちらかが妥協するのではなく、どちらも賛成できる解決策を考えられるかというところを評価します。私は、中学時代に3年間、バレーボール部に所属しており、部長と下級生で意見が対立した時は、どちらの意見も聞いた上で、言葉を補って説明したり、別のアイデアを提案したりと架け橋のような働きを意識して取り組み、チームの良い雰囲気にも貢献してきました。私も貴社の社是にありますように、チーム全体の社員満足度を高めることが、更なるお客様満足につながると考えますので、相手を否定しないポジティブな発言を指導します。

【優秀答案】について、問1の「前に踏み出す力（アクション）」では、範囲を限定せずに主体的に動く力を有しており、多様な人たちとの繋がりを大切にしながら、異文化集団に飛び込むような働きかけ力も磨いてきた経験を踏まえて、将来勤務する予定の企業でも高い志をもってやり切る実行力を発揮できると思料される行動力を高く評価した。

問2の「考え抜く力（シンキング）」では、担当企業とライバル

企業の討論と比較レポートという期末試験を通じて、両企業に関する経営課題の発見力、キャリアプランという未来を予想する計画力、業界の外部環境下での顧客ニーズという価値判断力を兼ね備えた顧客創造力を高めることができると思料される思考力を高く評価した。

問3の「チームで働く力（チームワーク）」では、発信力と傾聴力を重視したOJTや柔軟性と状況把握力を高める研修プログラムを設計しており、培ってきたストレスコントロール力を有しながら、将来勤務する予定の企業でも高い倫理観を備え、正しい選択をする規律性を持って仕事ができると思料される協働力を高く評価した。

3. 「自己啓発」に関する作成設問と優秀答案

次に、「自己啓発」に関して、(1)「余裕のある時間を過ごす」、(2)「身近な愛に気づく」ことの大切さについて、ワタナベ薫(2021)に依拠して筆者から概説した³。

具体的には、(1)「余裕のある時間を過ごす」では、ゆっくり動いて精神を安定させるために、忙しいときこそ、美しいものを見るべきである、行動を変えれば心も変わる、優雅を意識してみる、余裕を持てば正しい判断ができるようになることを説明した。

また、(2)「身近な愛に気づく」では、エーリッヒ・フロム(2020)に依拠して、周囲との関係性の中で育む愛の大切さを説くために、

³ 「自己啓発」に関しては、美容、健康、メンタル、自己啓発、成功哲学など、女性が内面と外面の両方から綺麗になる方法を発信しているメンタルコーチや複数の企業を営んでいる実業家としての経験や実践を踏まえて執筆されているワークブック形式のワタナベ薫(2021)に依拠して、「余裕のある時間を過ごす」「自尊心と主体性を持つ」「本当の思いやりを知る」「慎みという美しさを手に入れる」「謙虚でいる」「教養を身につけ洞察力を磨く」「人との違いを受け入れる」「品格あるお金の遣い方をする」「徳を積む習慣を身につける」をテーマに概説したが、本稿では学生の反響が大きかった(1)「余裕のある時間を過ごす」、(2)「身近な愛に気づく」の2つのテーマを取り上げることにする。

家族愛、異性愛、自己愛、友情愛、無条件の愛など様々な愛のカタチに触れながら、「愛とは、特定の人間に対する関係ではない。愛のひとつの「対象」に対してではなく、世界全体に対して人がどう関わるかを決定する態度であり、性格の方向性のことである」(エーリッヒ・フロム (2020)、p.76) という含蓄のある言葉を紹介した。さらに、「愛とは感情のものだが、周りへの配慮を忘れず、理性的に考えるためには、人間として成熟していることが必要である」(ワタナベ薫 (2021)、p.121) ことを踏まえて、「愛する者の生命と成長を積極的に気にかけることである。この積極的な配慮のないところに愛はない」(エーリッヒ・フロム (2020)、p.47) という趣深い言葉も紹介して、愛に対する認識を深めてもらった。

そして、筆者が作成した以下の設問 (問 4、5) に学生に解答してもらった。その解答の中から、神田外語グループの建学の理念である「言葉は世界をつなぐ平和の礎」における“言葉を紡ぐ大切さ”や“心に刺さる言葉のパワー”があることという評価軸に即して【優秀答案】を選出した。尚、ここでの【優秀答案】の学生は、就職活動を行って内定している学生や国内の大学への編入学を志望している学生である。

(1) 「余裕のある時間を過ごす」

問 4. 身近な人でも芸能人でも、余裕のある立ち居振る舞いをするロールモデル (模範) としたい人を一人挙げて下さい。その人のどのような点から余裕を感じますか? あなたの解答を書きなさい。

【優秀答案】

私のロールモデルは、所属学科の先生です。先生は、身だしなみ、話し方、表情などはもちろん、常に所属学科の学生の模範です。また、先生の考え方は、多くの学生を勇気づけ、自信を持たせてくれます。なかでも、主体変容 (人のせい、環境のせいにせず、

自分が工夫することで幸せを創ること)は、私の考え方を変えました。新型コロナウイルスの影響で希望する業界の採用が見送られたことで、ネガティブに考えてしまうことがたくさんありましたが、考え方一つ変えることで幸せになれるのだと気づくことができました。

(2)「身近な愛に気づく」

問 5. ちょっぴりませた小学生の男の子や女の子に「愛って何？」と聞かれたら、あなたはどのように解答しますか？あなたの解答を書きなさい。

【優秀答案①】

心と心でつながっていることが愛だと思うな。全部を言葉で表さなくても、お互いに感じることでできて、相手に期待しないで、気持ちを求めすぎないものが愛だと思うよ。私が考える恋と愛を比べてみると、恋は楽しいけれど、たまには切ないもの。だけど、愛は自分から相手にタダで与えるものと考えから、楽しいも悲しいも色々な感情が混じることは少ないと思うんだよね。好きという気持ちだけで関係が保てるのが恋で、好きという気持ちだけでは関係を保てないのが愛だと思うよ。

【優秀答案②】

自分には無いところ、いいなと思えるところに目を向けてみよう。まずは相手を知ることが最初の一步に繋がるよ。自分にとって一番身近な人を大切にしてみよう。相手はどう思うか、どうしたら相手が考えるか、相手の立場に立って考えてみよう。ここで大事なことは「自分がやったから、相手にもそうして欲しい」と思わないこと。愛というものは、必ず相手から返ってくるというものではないんだ。例えば、自分がお気に入りの金魚を迎えたとする。自分はその金魚が大事だから餌も欠かさず与えるし、時には話かけたりするかもしれない。その時、金魚は君にお礼のお菓

子をくれるわけでもないし、「ありがとう」とも言わない。それでも君は金魚を大切にしたいと思う。それと同じ。愛は「大切にしたい」という自分からの意思から生まれるものなんだと答えます。

【優秀答案】について、(1)「余裕のある時間を過ごす」では、ロールモデルを挙げてもらったが、ロールモデルとは、企業の職場においては「社員が将来において目指したいと思う、模範となる存在であり、そのスキルや具体的な行動を学んだり模倣をしたりする対象となる人材」(厚生労働省(2013)、p.4)を指す。特に、キャリアデザインにおいて、女性社員の活躍を推進する観点から、メンター制度⁴の導入と合わせてロールモデルの普及が重要である。設問(問4)では余裕のある立ち居振る舞いをするロールモデルを挙げてもらったが、毎回の授業では様々なテーマからロールモデルを挙げてもらった結果、祖父母、両親、アルバイト先の上司以外では、筆者を含む神田外語学院の教員を挙げる学生も相当数いた。

このロールモデルに関して、今後の授業においては学生に対して、①キャリアを形成していく過程でどのような課題があるかを抽出させる、②その課題を解決するために必要になるロールモデルを考えさせる、③このロールモデルとなる人材は具体的に誰になるのかを選定してもらい、④その選定されたロールモデルとなる人材の行動や考え方を観察・分析させて一般化してもらい、⑤このロールモデルとなる人材の観察・分析から一般化された行動技術を実践してもらい、⑥その実践を内省させる、というようなロードマップを筆者は描いている。

⁴ メンター制度とは、「豊富な知識と職業経験を有した社内の先輩社員(メンター)が、後輩社員(メンティ)に対して行う個別支援活動のことであり、キャリア形成上の課題解決を援助して個人の成長を支えるとともに、職場内での悩みや問題解決をサポートする役割を果たす」(厚生労働省(2013)、p.3)。

また、(2)「身近な愛に気づく」では、企業経営における利害関係者（ステークホルダー）としての株主、顧客、従業員、取引先、地域社会などとの関係性の中で育む愛という、授業「キャリア開発 2 I」のテキストである坂本光司（2020）で取り上げられている「人を大切にしたい会社」や「人が幸せを感じるいい会社」の事例を読み解く上での鍵概念を予備的に考察するために、設問（問 5）では愛の本質を掴んでもらうという出題意図もあった。恋と愛の差異、返報性の原理⁵に基づく愛についての言及やその否定など多様な解答があったが、出題意図は達成できたと評価している。

4. 「企業経営の理論と事例研究」に関する作成設問と優秀答案

続いて、企業経営における戦略を実行するための「オペレーションのマネジメント」⁶に関して、【表 2】「オペレーションに内包される組織能力を測定するための 4 つのモノサシ」について、遠藤功（2021）に依拠して筆者から概説した。

【表 2】「オペレーションに内包される組織能力を測定するための 4 つのモノサシ」

⁵ 返報性の原理とは、人は他人から何らかの施しを受けた場合に、お返しをしなければならないという感情を抱く心理である。ここから恋愛心理で活用できるテクニックとして、「好意の返報性」があり、人から「好き」「愛している」という好意を伝えられると、自分も同じように好意として、「好き」「愛している」を返したくなる法則を指す。

⁶ 「企業経営の理論と事例研究」に関しては、遠藤功（2021）に依拠して、「戦略のマネジメント」「マーケティングのマネジメント」「組織のマネジメント」「人材のマネジメント」「資金のマネジメント」「オペレーションのマネジメント」「成長と再生のマネジメント」に関する企業経営の理論を概説したが、本稿では坂本光司（2020）で取り上げられている企業の事例研究と組み合わせて考察させることで効果的な学習機会になったと評価している「オペレーションのマネジメント」を取り上げることにする。

(1) スピード	スピードは現代の企業経営における最大の優位性の一つである。代表例として、製造業における納入リードタイムや新製品の開発リードタイム、サービス業における顧客対応のスピードなどが挙げられる。
(2) 品質	業務上の失敗やミス、漏れといった業務品質の劣化がないように、業務連鎖全体の品質向上を実現することが、コストダウンと顧客満足度の向上につながる。
(3) コスト	ムダ・ムラ・ムリを徹底的に排除し、業務連鎖全体で経済合理性を追求し、コスト競争力を確保することがオペレーションの大きな役割である。
(4) 持続性	オペレーションを常に進化させ、より高度なものにするためには粘り強く、継続するという企業風土をつくり上げることが肝要である。

(出所) 遠藤功 (2021)、pp.242-243 を基に筆者作成

そして、筆者が作成した設問(問6)に学生に解答してもらった。その解答の中から、【表2】を踏まえて的確な事例研究を行って考察を加えていることという評価軸に即して【優秀答案】を選出した。尚、ここでの【優秀答案】の学生は、就職活動を行って内定している学生や海外の大学への留学を志望している学生である。

問6. 坂本光司 (2020)⁷に掲載されている「生活協同組合コープ

⁷ 「企業経営の理論と事例研究」に関しては、坂本光司 (2020) に依拠して、「陰山建設株式会社」「昭和測器株式会社」「フジイコーポレーション株式会社」「NPO 法人六星・ウイズ」「有限会社ツマガリ」「出雲土建株式会社」「生活協同組合コープみやざき」に関する事例研究を行ったが、本稿では遠藤功 (2021) で取り上げられている企業経営の理論と組み合

みやざき」の事例（pp.220-251）と以下の補足資料（1）（2）を読んで、苦戦する国内の小売店・スーパーが多い中、「生活協同組合コープみやざき」が売上を伸ばしている秘訣は何か、【表2】「オペレーションに内包されている組織能力を測定するための4つのモノサシ」の観点から、あなたの見解をまとめなさい。

補足資料（1）「コープみやざき」のめざすことと基本的考え方

<http://www.miyazaki.coop/information/pdf/kihon.pdf>

補足資料（2）基本的考え方をささえるキーワード

<http://www.miyazaki.coop/information/pdf/keyword.pdf>

【優秀答案①】

（1）スピード

素直に観る、素直に聴く、素直に考える、素直に実践する、素直にふりかえる。考え過ぎるのではなく、あくまでそのファーストインプレッションで感じたことを発信していくことがこの素直という言葉に含まれていると思います。このため、より人間味のあるスローガンがより早く仕事に活かされていると思います。

（2）品質

売る立場ではなく、買う立場に立って、組合員さんが暮らしの中で欲しい商品(サービス)を、気持ちよく買える(利用できる)ようにするのが基本的使命。どこに満足しどこに満足していないかを常に観続け、聴き続け、応え続けていくことが、将来の本来あるべき姿であると思います。それをうまく実現できているのがコープみやざきです。

（3）コスト

組合員さんの財産を運用し、事業によって剰余を確保し、事業を再生産していく責任。社員の一人一人が八百屋のおじさん、おかみさんのような経営意識をもつことが、ほかにはない一人一人に

わけて分析・考察させることで効果的な学習機会になったと評価している「生活協同組合コープみやざき」の事例研究を取り上げることにする。

責任感が問われるような役割である点が他の商店にはない仕組みだと思います。

(4) 持続性

掃除や気持ちの良い挨拶など誰にもできることを積み重ね、温かい中にもしまりのある風土があること。難しいものから続けようとするのではなく、簡単なことの積み重ねで組合員の方々の社会共生の認識を行なっていると思います。

【優秀答案②】

(1) スピード

お客様から上がった意見をすぐに忠実に反映させる柔軟さやトラブル対応やお客様の要望に対応する際、いつ、どこでも、誰でも行える点が他の企業よりルールや規則以上にお客様を第一に考えている社風が見える。

(2) 品質

お客様が望む商品を購入できるようにするだけでなく、安心・安全の商品を追求し続けながらそのニーズに込んでいる。また、時代や状況に合わせて常にベストな商品を納得して購入してもらえるように努力がなされている。

(3) コスト

経営者などの理事のみに利益が回るのではなく、組合人や職員へ分配したり、将来に備えて内部留保したりするなどして、安定的な利益を生み出すことを可能としていると感じた。

(4) 持続性

お客様には生協が暮らしに役立つ存在であり、職員には楽しい職場を提供し、お取引先にも丁寧にお客様の意見を伝えて続けるなど、コープみやざきがお花畑のような存在で、「組合員さん」「お取引先」「職員」といった関わる人が蝶のように集まるような環境づくりをしているため、このしっかり構築された関係が壊れない限りより成長することが可能であると考えます。

【優秀答案】について、「オペレーションに内包される組織能力を測定するための4つのモノサシ」に基づく「生活協同組合コープみやざき」の事例研究を通じて、オペレーションとは企業活動の基盤となる業務連鎖（仕事の繋がり）であることを把握し、企業活動は部門や組織の壁を超えた共同作業によって成り立つことや仕事はつながってはじめて価値を生むこと、そして、横の連携がよく、スムーズに業務や情報が流れる企業は戦略を着実に実行し収益を挙げられることを、スピード、品質、コスト、持続性の視点から実践的に学び、「生活協同組合コープみやざき」がオペレーショナル・エクセレンス（オペレーションに内包されている組織能力が卓越し、競争上の優位性にまで高められている状態）（遠藤功（2021）、p.243）を実現していることを理解していると評価している。

5. 「将来の理想的な働き方」に関する作成設問と優秀答案

最後に、「将来の理想的な働き方」に関して、キャリアとは「個人の生涯にわたる生き方そのもの」であることを山崎京子・平林正樹（2018）や、仕事を単に収入を得るための手段と位置付けるのではなく、人生における自己実現の“場”と考えることが重要になっていることを遠藤功（2021）に依拠して筆者から概説した。

そして、筆者が作成した以下の設問（問7）に学生に解答してもらった。その解答の中から、まず将来の理想的な働き方のビジョンが明確に示されているか、次にそのビジョンの実現に向けて具体的な学習・行動計画にまで落とし込まれているか、さらにビジョンと学習・行動計画が統合的なストーリーとして結び付けられているかという評価軸に即して【優秀答案】を選出した。尚、ここでの【優秀答案】の学生は、就職活動を行って内定している学生や国内の大学への編入学を志望している学生である。

問7. グローバル化、人口減少、労働力不足、コロナ禍などを背

景に働き方改革が叫ばれている昨今、将来あなたが社会人になった場合の理想的な働き方について、どのように考えていますか。また、あなたがそうした理想的な働き方を将来実現するために、現在の神田外語学院において、あるいは将来編入学する国内の大学／留学する海外の大学において、何をどのように学ぶべきであると考えていますか。あなたの見解をまとめなさい。

【優秀答案①】

私の考える社会人になった場合の理想的な働き方は、経験を積み、スキルアップしながら自分自身を成長させることができ、ライフイベントがあっても仕事を続けていけるような柔軟で多様な働き方だと考える。女性は男性と比べて、ライフイベントにより仕事に影響が出るという事態が避けられない場合がある。そのため、時短勤務や雇用形態を変更し勤務を継続できるような制度や、有給休暇を取りやすくすることで、女性だけでなく皆の働きやすさに繋がると思う。また、このような理想的な働き方を将来実現させるためには、将来働く会社にとって、私がなくはならない存在になる必要がある。そこで、現在の神田外語学院において英語をビジネスで通用するレベルまで上げ、英語以外にも PC スキルや業務に必要な知識を働く前に身に着けることが大切であると考えている。英語に関しては、生の英語をたくさん聞く機会があるため、英語を会話や音声などで聞きながら自分が相手に伝えたいことを伝えられるように練習し、その他のスキルや知識に関しては、それらの知識に詳しい先生に勉強方法や情報をもらい自主的に行動していくことが重要である。

【優秀答案②】

会社や社会のなかで潜んでいる問題に気づき、向き合いながら働くことが理想の働き方だと考えます。また、変化が起きやすい社会のなかで、状況をいい方向に変えようと立ち上がる人の支援をしたいです。そのためには、常に向上心を持って成長することが

必要であり、学生の間はその役に立つことを学ぶべきだと考えます。編入学で選択した社会学を通して、自分で意見を出し、それが正しいかを自分の力で見極めることができる判断力・知識や、自分の力で考え方を出すための固定観念に捉われない広い視野を培いたいです。また、神田外語学院では、考え方の幅を増やすためにはさまざまな言語を駆使して本を読むことや、人とコミュニケーションをとることが必要だと考えるため、コミュニケーション能力や語学力を培いたいです。

【優秀答案】について、理想的な働き方を将来実現するための現在や未来の教育のあり方を検討してもらったが、「一人ひとりが輝く 2035 年における生涯教育のあり方」(厚生労働省(2016)、pp.20-22) に依拠しながら考察を行う。

「一人ひとりが輝く 2035 年における生涯教育のあり方」では、(1) 自立するための教育－好きで得意な道選び、(2) 生涯やり直しができるための教育、(3) 多様な人材に合わせた教育の 3 点について述べている。

具体的には、(1)自立するための教育－好きで得意な道選びでは、「自立するための教育とは、本人の立場に立てば、「好きで得意な道選び」を実現するための教育である。時代とともに、好きなことも得意なことも多様化していき、今ある職業が将来も存在するとは限らず、今は姿かたちのない新しい職業に将来就く可能性もある。仕事も働き方もますます多様化していく中で、未来ある子どもたちには、無限の可能性が広がっている。知らなかったから選べなかった、ということが最小限になるように、教育現場では様々な機会が提供されるようになるべきで、そのためには現場の裁量である程度の自由度を持ったカリキュラム編成が可能になるべきである」と主張している。

(2) 生涯やり直しができるための教育では、「今後、特に重要となってくるのは、働く場所を変えたり、新たな働き場所を探したり

するための実践的、職業的な生涯教育、あるいは職業訓練の提供である。これまで、職業教育は主として人材を採用した企業が担うのが通例だった。しかし、企業組織がプロジェクト型に変容していくと考えると、この役割を企業のみ期待するのは、かなり困難になるだろう。また、健康寿命が延びていくと期待される中では、一つの企業に一生留まる人は、少なくなると考えられ、キャリアアップ、キャリアチェンジのための充実した職業教育が、個人の側からも一層求められることになる」と主張している。

(3) 多様な人材に合わせた教育では、「グローバルに働く環境が当たり前になる中では、どんな国籍の人材であっても、日本語や日本社会に対する理解だけではなく、海外の言語や海外の文化に対する理解が、今後一層重要になってくるだろう。その意味で、英語での高等教育を充実させるなど、多文化共生の取り組みを初等教育から高等教育まで様々な機会を捉えて行う必要がある。またそれと同時に、これを職業教育の一つとして捉えて、いくつになっても、必要な教育が必要に応じて受けられるようにしていくことが求められる」と主張している。

【優秀答案】からは、女性としての結婚や出産のライフイベントも考慮した柔軟で多様な働き方やグローバル人材を目指した(3)多様な人材に合わせた教育が求められていることが伺える。

おわりに

本稿では、筆者が奉職する神田外語学院で、2021年度1学期(4月～7月)に担当した就職・大学編入学・海外留学を予定している2年生向けの授業「キャリア開発2I」の実践報告として、ユネスコ「21世紀教育国際委員会」が1996年にまとめた報告書『学習：秘められた宝』で示された「学習の4本柱」に立脚して、筆者が設計した「人生100年時代の社会人基礎力」、「自己啓発」、「企業経営の理論と事例研究」、「将来の理想的な働き方」に関する作成設問と学生の優勝答案の考察を行ってきた。

こうした考察を踏まえて、筆者が設計した「キャリア開発 2 I」の授業構成・内容を内省すれば、「人生 100 年時代の社会人基礎力」の 3 つの能力について、まず「チームで働く力（チームワーク）」を築く上で必要になる人間としての魅力を高める上では「自己啓発」が学生に示唆を与えることを確認することができた。また「考え抜く力（シンキング）」を鍛えるには「企業経営の理論と事例研究」を通じて、企業経営の理論に基づいて事例研究を行う組み合わせが、学生の学習上、効果的であることを確認することができた。さらに「前に踏み出す力（アクション）」を高めるにはグローバルな労働環境において主体性を持って「将来の理想的な働き方」を学生が探究していく上で、(3) 多様な人材に合わせた教育が希求されていることを確認することができた。

その一方で、(1) 自立するための教育－好きで得意な道選び、(2) 生涯やり直しができるための教育について、授業「キャリア開発 2 I」では十分に展開できてはいないという認識を持っている。そこで、こうした反省を踏まえて、未来を切り拓くためのキャリアデザインの方向性を最後に探究する。

筆者は、小林敦（2019、2020）において、アート思考、デザイン思考、システム思考を取り入れた新たなキャリア開発のための技法の探究や SDGs（持続可能な開発目標）を実現するクリエイティブ人材の育成に向けた理論研究と教育実践を神田外語学院の授業や勉強会 & スタディーツアーで展開してきたことを実践報告してきた。

筆者は、かつての実践報告や本稿での考察と反省を踏まえて、2021 年度 2 学期（8 月～12 月）に担当する就職・大学編入学・海外留学を予定している 2 年生向けの授業「キャリア開発 2 II」では、「働くことを思考する」、「教養としての世界遺産×SDGs」、「新聞記事を読み解く×小論文を書く」を設計して実践する予定である。なぜならば、(1) 自立するための教育－好きで得意な道選び、(2) 生涯やり直しができるための教育の両方に重なるキャリアデザイン

教育の方向性が、教養を身に付け、学際的に物事を考えられ、言語化できるようにしながら、働くことを多角的に思考することだと確信しているからである。授業「キャリア開発 2Ⅱ」の実践報告は機会をあらためて行いたい。

謝辞

筆者が担当した授業「キャリア開発 2Ⅰ」のすべての受講生と優秀答案を作成してくれた学生の皆さんに感謝します。

参考文献

エーリッヒ・フロム、鈴木晶[訳]、2020、『愛するということ[改訳・新装版]』紀伊国屋書店

遠藤功、2021、『ビジネス新・教養講座 企業経営の教科書』日本経済新聞出版

厚生労働省、2013、「女性社員の活躍を推進するためのメンター制度導入・ロールモデル普及マニュアル」（ポジティブ・アクション展開事業 平成 24 年度 厚生労働省委託事業）

厚生労働省、2016、「働き方の未来 2035～一人ひとりが輝くために～」報告書（「働き方の未来 2035：一人ひとりが輝くために」懇談会）

小林敦、2019、「アート思考、デザイン思考、システム思考の理論研究と教育実践－新たなキャリア開発のための技法の探究に向けて」神田外語大学言語メディア教育研究センター『2018 年度言語メディア教育研究センター年報』No.2、pp.107-127

小林敦、2020、「SDGs を実現するクリエイティブ人材の育成に向

けた理論研究と教育実践－サイエンス、テクノロジー、アート、デザインの相互連関を鍵として」神田外語大学言語メディア教育研究センター『2019年度言語メディア教育研究センター年報』No.3、pp.59-83

坂本光司、2020、『日本でいちばん大切にしたい会社 7』あさ出版

笹井宏益・中村香、2013、『生涯学習のイノベーション』玉川大学出版部

山崎京子・平林正樹、2018、『未来を拓くキャリア・デザイン講座』中央経済社

ワタナベ薫、2021、『人生を変える 33 の質問－自分らしく生きるためのワークブック』大和書房

APPROPRIATE L1 AND L2 USE IN EFL CLASSROOM —PROMOTING GREATER SECOND LANGUAGE USE

Taeko Shibasaki

ABSTRACT

A few decades after the English-only (EO) policy and communicative language teaching (CLT) methodology were adopted elsewhere worldwide as the best method in teaching English, it is now a norm to consider students' first language (L1) to have a role in the English as foreign language (EFL) classrooms. Code-switching and translanguaging that believe students' L1 as a "bilingual resource" are thriving in the recent literature, advocating pedagogical advantages. Second language acquisition theorists acknowledge some L1 use in the language classroom as well. However, despite the government policy being revised in tandem with the worldwide English teaching trend, not much has changed in EFL classrooms in Japan. Research continues to indicate a lack of speaking and listening practice in the classrooms. Because Japanese students are in EFL contexts where students' use of the target language is limited to the classrooms, it is vital for the teachers to maximize the use of second language to increase students' input (Ellis, 2005). Through the recent literature, this paper unravels the effective way of the greater second language use in the classroom for Japanese English teachers while giving implications on the strategic use of their L1.

INTRODUCTION

Even though the notion that the maximum target language usage is necessary in a foreign language classroom (Nation, 2003) has become a common understanding among teachers and language educators around the world, Japanese English teaching contexts have shown little progress in incorporating this concept (Barker, 2018; Carson, 2015; Brennan, N.D.; Holthouse, 2006; Kikuchi & Browne, 2009). Though in Japan, it is perceived that communicative ability in English is vital for living in a globalized world (Abe, 2013), many English as a foreign language (EFL) classrooms in secondary schools are still conducted in the traditional grammar-translation method where the first language (L1) dominates a significant portion of classroom time (Burden, 2001). For Japanese EFL teachers, using L1 as the main language of instruction has rarely been questioned. Indeed, the L1 can be a great resource rather than an obstacle (Auerbach, 1993). However, even though utilizing students' L1 is also a widely accepted notion in recent language teaching, the teachers' heavy reliance on the L1 is a serious problem as it is taking away students' second language (L2) opportunities. As Ellis (2005) mentions, English learners need extensive exposure to the target language for them to acquire it. Because Japanese students are in EFL contexts where students' use of the target language is limited to EFL classrooms, providing as much exposure to the target language as possible needs to be emphasized (Dearden, 2014).

In the first section, the author sheds light on the difference in language choices non-native English speaking teachers (NNESTs) and native English speaking teachers (NESTs) make in their English classes. Then this paper describes the various language learning contexts worldwide and explores how students' first language is viewed and used for second language learning. The author will then introduce the ideas of second language acquisition (SLA)

theorists who have inspired the author to promote the greater use of the second language. Finally, the author will present what appropriate use of languages could look like in EFL classrooms in light of recent researchers' studies.

DIFFERENCES IN LANGUAGE CHOICES BETWEEN NNEST AND NEST

Not all teachers perceive and have the same attitude towards L1 usage in their English classrooms. When discussing language usage, it is imperative to approach the reasoning for their language choices by distinguishing the teachers into English speaking teachers (NESTs) and non-native English speaking teachers (NNESTs). Research shows that NESTs occasionally use the L1 for creating a positive and friendly atmosphere (Ford, 2009, Hall & Cook, 2013), while NNESTs' decisions on their usage of L1 mainly depend on their ability in English (Kim and Elder, 2008 as cited in Hall & Cook, 2013). Along with NESTs, NNESTs are the primary resource for English language education in Japan. They can possibly transform EFL classrooms. Therefore, it is high time for NNESTs in Japan to shift their teaching style that focuses on learners' L2 input and provide meaningful learning opportunities while strategically using the common L1 with the students as beneficial scaffolding (Turnbull, 2018). The absence of guidance in L1 and L2 usage has been a concern among many researchers (Hall & Cook, 2013). Rather than letting Japanese English teachers create arbitrary language usage rules of their own, directions to support them in implementing target language-rich classrooms will be discussed in the following sections.

LANGUAGE CHOICE IN LANGUAGE CLASSROOMS AROUND THE WORLD

In the globalized world, English is by far the most used language. The contexts where English is used and taught are diverse and have followed their own transition in response to changing needs. It is now common to think of English as having a different role and meaning depending on users and the goal users have (Cook, 2001). It is purposeful to shed light on other EFL and ESL contexts around the world to learn how they perceive their version of English needs because getting the grasp of how they deal with the issue in their contexts could be applied in Japanese EFL classrooms as well.

ESL Contexts in Native English-Speaking Countries

ESL contexts such as the US, Canada, and the UK, where English is spoken as a native language, show different perspectives regarding L1 and L2 usage in the classroom compared to EFL contexts in a monolingual country like Japan. In many cases in ESL contexts, the use of the L1 is discussed alongside the English imperialism issue, and the L1 is often related to "linguistic human rights" (Ford, 2009, p.65). Spahiu (2013) says that in multilingual ESL classrooms, where students have different cultural backgrounds, if a teacher neglects the students' L1, it means that the teacher ignored the students' culture. As a consequence, students could feel their identities were neglected, and that could lead to the danger of demotivation. Besides such a socio-political perspective, though students' L1 is diverse, not utilizing students' L1 is perceived as equivalent to missing the possibilities for better language teaching (Cook, 2001).

EFL Contexts Outside Japan

In EFL contexts where students' exposure to the target language is not likely outside the classroom, more opportunities for students to use the L2 are perceived as vital (Dearden, 2014). While most researchers agree that exposure to and use of the target language is crucial for language learning, L1 is perceived as vital in many countries.

To review the researchers' perspectives in some countries, according to Brevik & Rindal (2020), in Norway, it is widely accepted that the use of L1 is necessary for reasons such as authentic language use, a means for teachers to show empathy, explaining complex terminology, and scaffolding (Brevik & Rindal, 2020). In Greece, research was conducted to investigate teachers' and students' beliefs regarding the use of L1 in EFL classrooms. The study concluded that students find teachers' L1 use supportive when teachers explain grammar, define new vocabulary, explain text comprehension, and give instructions (Tzagari & Diakou, 2015). In Korea, in an effort to advocate for a communicative approach in English classrooms, the government implemented an English Only (EO) policy in 2000. The situation in Korea somewhat resembles that of Japan. In Korea, the best practice in the classroom regarding the EO approach and bilingual approach has been actively debated among scholars. However, while the government and scholars were debating the ideal language usage, no significant change has been seen in the actual classroom. Dash (2002) says that instead of promoting an all-or-nothing argument regarding language usage as a nation, there should be flexible and diverse measures so that teachers, schools, and other stakeholders can adjust to the different contexts, needs, and levels of the students. He further says that Atkinson's (1997, as cited in Dash, 2002) view that advocates 95% target language use and 5% L1 use in the classroom would be a reachable goal to start with.

LANGUAGE CHOICE IN THE CLASSROOMS IN JAPAN

Looking at the situation in Japan, the development of communicative ability has been the primary objective of English education (Kikuchi & Browne, 2009) since 1989. In 2009, the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) further stipulated in the national curriculum that English should be used as the medium of instruction (Aoyama, 2020). The argument of whether L1 has a place in the English classroom or not has gone through much debate in Japan since then. In fact, in recent studies, many researchers admit and advocate the positive use of L1 (Ford, 2009; Carson & Kashihara, 2012; McCarthy, 2021). Among scholars, it has become a common understanding that as much as ESL classroom values the students' L1s, L1 has a place in many Japanese EFL contexts as well. However, with or without the push on L2 usage by the government or recent studies, not much has affected the language chosen by the Japanese English teachers in the classrooms.

APPROPRIATE USE OF L1 AND L2—WHAT RECENT STUDIES TELL

Alongside the growing study supporting the L1 use in the L2 classroom, some studies investigated the issue further. For example, McCarthy (2021) studied students' impressions regarding language usage and gave implications for teachers on how and when to implement English and Japanese authentically in the classrooms. Holthouse (2006) emphasized language usage in his paper and said that L1 and L2 usage should be consistent with local expectations and describes that because Japanese students prefer their mother tongue to be used in their L2 learning and are accustomed to the translation method, teachers should adopt the preference of students' and incorporate translation/transfer into methodologies to be more in line with the students' expectation. Iwanaka & Nakagaki (2018) observed several secondary schools to study how English as a medium of instruction (EMI) was implemented and pointed out that many teachers were merely switching the language of instruction without any change in their methodologies, which means that teachers were explaining abstract grammar concepts in English. Authors claimed that EMI should be implemented as means to enhance communicative activities, and it should be used as means to increase the chance for students to negotiate the meanings in English and engage in meaning-focused activities. Carson (2016) studied students' preference on how they prefer the L1 and L2 to be used in their EFL classrooms and how the preference changed among different levels and/or time. The study

showed that Japanese students overall had a positive attitude toward speaking English during classroom time, though many preferred supports in the L1 to some extent.

Moreover, in Carson's (2016) research, she found that the lower the proficiency level, the more students tended to rely on L1 support. In the same study, students were asked which of seven factors required the most support: (1) emotional support, (2) grammar, (3) teacher L1 ability, (4) tests, (5) review of previous material, (6) comprehension, (7) culture and society. The result differed among the students' proficiency levels, but overall, students showed a need for support in the area of L2 comprehension. Her study indicates the need for teachers to tailor their instruction in the L2 and the amount and type of L1 usage to the students' levels and conditions.

APPROPRIATE USE OF L1 AND L2— IN RELATION TO SLA THEORIES

As stated, for the acquisition to take place, Japanese students need opportunities to communicate and practice English (Barker, 2018) in classrooms. Teachers should maximize the use of L2 to give students more exposure and opportunity to use the language (Ellis, 2005; Cook, 2001). In that sense, as the government states, indeed, English should be used as a medium of instruction, and communicative language teaching (CLT) should be seen more in classrooms. However, it shouldn't necessarily mean banning L1 or "to 'push' students with incomprehensible input" (Carson & Kashihara, 2012, P. 42) in L2. L1 should be used authentically to enhance comprehension (Cook, 2001; Holthouse, 2006; Turnbull, 2018). Auerbach (1993) states that when students start learning a second language, they don't start by thinking in the second language right away. She says that it is a developmental process where learners grasp ideas of L2 with an L1 scaffold, and the L1 "drops off" naturally when learners get used to the L2. Therefore, some L1 use in the language classroom is acknowledged as beneficial by SLA theorists. Furthermore, some scholars apply Krashen's affective filter in the logic that optimal use of L1 would lower learners' anxiety (Auerbach, 1993). Also, classrooms that aim for maximum use of the L2 are justified by many theories such as Krashen's input hypothesis (1982, 1985), Swain's output hypothesis (1985), and Long's interaction hypothesis (1996) (Lightbown & Spada, 2017).

Hence, in understanding L1 roles in the foreign language classroom, it is vital to set the premise that, in principle, L2 use should be maximized by encouraging its use, but L1 should not be banned at the same time. In regards to actual L1 and L2 language usage in a classroom, Nation (2001) describes that while L1 has a role to play, L2 use, such as using L2 for classroom management, is beneficial. His statement is that classroom management discourse input by the teachers is especially effective as it usually uses high-frequency words and sentence structures. Furthermore, it is said that students need to get in contact with a new term at least six times in meaningful situations in order to remember it (Dormer, 2016). In that sense, attempts to use L2 as much as possible, including for classroom management, could be an authentic opportunity to give students some adequate learning opportunities through meaning-focused input.

EMPOWERING TEACHERS — TEACHERS' EDUCATION AND KACHRU'S WORLD ENGLISHES

Though holding the premise that L2 should be used as much as possible by the teachers, Barker (2018) describes teachers as the most limiting factor in improving English education in Japan, depicting their low language ability and teaching skills. Providing specific strategies and training for effective L1 and L2 usage would be necessary to support Japanese English teachers. A teacher training program that equips teachers with useful English phrases that they can actually use in their English classrooms would help teachers' consistent L2 use, increasing students' input in EFL classrooms (Ellis, 2005). Needless to say, to maximize the effectiveness

and sustain EMI-based classrooms, teachers need to use simple but grammatically correct language (Nation & Newton, 2009). Therefore, teachers' education to allow teachers to learn and practice to build fluency in actual phrases for different classroom scenarios would lead them to build confidence as practitioners. Nation and Newton (2009) say fluency is a skill, and it cannot be built "simply through an increase in speed of processing. Substantial increases in fluency also involve changes in the nature of the knowledge of the language" (P.152). Therefore, along with training to equip Japanese English teachers, it is also vital to educate teachers with language knowledge such as second language acquisition theories.

Also, the fact that many EFL classrooms in Japan use the native speaker model gives teachers pressure to speak like Americans, British, and other native speakers (Harris, 2012). Therefore, it is crucial to change their mindset of how they perceive themselves and empower them to embrace their English and their students. In doing so, Kachru's (1992) idea of "World Englishes" could empower reluctant teachers who are unconfident about their English proficiency (Matsuda, 2003; Abe, 2013; Kurniawati & Rizki, 2018). The idea is that the concept of "World Englishes" (Kachru, 1992) would motivate ELs, including teachers, to take ownership of their version of English (Matsuda, 2003). For the classroom to change from the current situation, both teachers and students must be informed enough to abandon old-fashioned, stereotypical views toward English based on the idea that standard English is what native English speakers speak. According to Kachru, English is not just Native English speakers' language. Instead, it's the language of those who use it. Also, Abe (2013) sheds light on how students put themselves down as English speakers. In her study, she found out that only 9% of her students thought that English with a Japanese accent could be intelligible. She emphasizes educating students that native-like competence is not the goal for them to achieve; providing them with an achievable goal would let them acknowledge their own purpose of learning English without being affected by the native speaker fallacy (Abe, 2013). The idea of "world Englishes" (Kachru, 1992) is a powerful and meaningful message for Japanese English teachers to convey, as it would help eliminate students' prejudice against their own English (Abe, 2013; Matsuda, 2003).

CONCLUSION

It is an ultimate truth that students will not be able to learn the L2 unless it is practiced and used. Therefore, ELs need adequate input and output opportunities to learn the target language. Classroom time is the main opportunity for students to practice and use the language when it comes to EFL contexts. Therefore, providing a language-rich learning environment should be in teachers' primary interest. However, simply switching the language from the L1 to the L2 does not solve the problem either. Instead, teachers must create an environment where language acquisition is likely to occur, requiring teachers to shift the language of instruction from Japanese to English and use L1 as scaffolding.

Also, if teachers are afraid of using the target language, effective education cannot be achieved. As Kurniawati and Rizki (2018) say, steps need to be taken to improve Japanese English teachers' capacity in both language and methodology. Therefore, along with pre-service teacher education, continuous professional development is essential. Further research for the concrete plan to equip teachers with communicative competence, which would empower teachers to offer better language education, would be expected.

REFERENCES

- Abe, E. (2013). Communicative language teaching in Japan: Current practices and future prospects: Investigating students' experiences of current communicative approaches to English language teaching in schools in Japan. *English Today*, 29(2), 46–53. <https://doi.org/10.1017/s0266078413000163>
- Aoyama, R. (2020). Exploring Japanese High School Students' L1 Use in Translanguaging in the Communicative EFL Classroom. *TESL-EJ The Electronic Journal for English as a Second Language*, 23(4), 1–17.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 9–32. <https://www.jstor.org/stable/3586949>
- Baker, D. (2018). Fundamental problems with English education in Japan. 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究・教師教育研究 [Gifudaigakukyōikugakubukenyūhoukoku Kyouikujissennkenkyū kyousikyōikukennkyū], 20, 139-148. https://repository.lib.gifu-u.ac.jp/bitstream/20.500.12099/75048/1/edu_180020015.pdf
- Brevik, L. M., & Rindal, U. (2020). Language use in the classroom: Balancing target language exposure with the need for other languages. *TESOL Quarterly*, 54(4), 925-953. <https://doi.org/10.1002/tesq.564>
- Brennan, J. (n.d.). University English entrance examinations in Japan. Retrieved February 10, 2021, from https://www.academia.edu/9183468/University_English_Entrance_Examinations_in_Japan
- Burden, P. (2001). When Do Native English Speaking Teachers and Japanese College Students Disagree About the Use of Japanese in the English Conversation Classroom? *The Language Teacher*, 25(4).
- Carson, E., & Kashihara, H. (2012). Using the L1 in the L2 classroom: The students speak. *The Language Teacher* 36.4, 36(4), 41-48.
- Carson, E. (2016). EFL student L1 preference changes: Proficiency and time. Focus on the learner, 169-177.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Dash, P. S. (2002). English Only (EO) In the classroom: Time for a reality check. *The Asian EFL Journal*, 4(4). http://asian-efl-journal.com/dec_02_pd.pdf
- Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. British Council Teaching English, 1-34. <https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/pro-he-emi-en.pdf>
- Dormer, J. E. (2016). *What school leaders need to know about English learners*. TESOL Press.

- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *ELSEVIER*, 33(2), 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Ford, K. (2009). Principles and practices of L1/L2 Use in the Japanese university EFL classroom. *JALT Journal*, 31(1), 63. <https://doi.org/10.37546/jaltj31.1-3>
- Hall, G., & Cook, G. (2013). Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes. *ELT Research Papers*, 13(01), 1–48.
- Harris, J. (2012). World Englishes and English as a Lingua Franca Application in the English Classroom in Japan. *Kyoto Sangyo University, 高等教育フォーラム[Kotokyouikuforamu]*, 2, 25–34.
- Higher Education Bureau, Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. (2012, June 19). Higher Education in Japan. Retrieved February 1, 2021, from https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title03/detail03/_icsFiles/afieldfile/2012/06/19/1302653_1.pdf
- Holthouse, J. (2006). The role of the mother tongue in EFL classrooms. *外国語教育フォーラム[Gaikokugokyouikuforamu]*, 5, 27-37 https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_forum/5/027holthouse.pdf
- Iwanaka, T., & Nakagaki, K. (2018). 意味重視のアウトプット活動が学習者の教授言語に与える影響[How meaning-focused output activities would influence Japanese English learners' preferences.] *中国地区英語教育学会研究紀要 [Tyugokutiku-eigokyouikugakkai-kenkyuukiyou]*, 48, 1-10.
- Kachru, B. B. (1992). World Englishes: approaches, issues, and resources. *Language Teaching*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/s0261444800006583>
- Kikuchi, K., & Browne, C. (2009). English educational policy for high schools in Japan. *RELC Journal*, 40(2), 172–191. <https://doi.org/10.1177/0033688209105865>
- Krashen, S. (2004). Why support a delayed-gratification approach to language education. *The Language Teacher*, 28(7) 3-7. <https://jalt-publications.org/tlt/articles/687-why-support-delayed-gratification-approach-language-education>
- Kurniawati, K., & Rizki, D. (2018). Native vs. non-native EFL teachers: Who are better? *Studies in English Language and Education*, 5(1), 137–147. <https://doi.org/10.24815/siele.v5i1.9432>
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2017). *How languages are learned*. Vancouver, B.C.: Langara College.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating world ENGLISHES in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, 37(4), 719. <https://doi.org/10.2307/3588220>

McCarthy, A. (2021). Interacting in Japanese and English in the English as a foreign language classroom. *The Language Teacher* - Issue 45.1; January 2021, 45(1), 3.
<https://doi.org/10.37546/jaltlt45.1-1>

Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. (2011). The Revisions of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools.
https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf

Nation, P. (2001). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 1-8

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching esl/efl listening and speaking*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Shibasaki, T. (2021). *Appropriate use of L1 and L2 in EFL Classroom* (thesis).

Spahiu, I. (2013). Using Native Language in ESL Classroom. *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 243–248.

Tsagari, D., & Daikou, C. (2015). Students' and teachers' attitudes towards the use of the first language in the EFL State School Classrooms. *Research Paper in Language Teaching and Learning*, 6(1), 86-108.

Turnbull, B. (2018). Is there a potential for a Translanguaging approach to English education in Japan? Perspectives of TERTIARY learners and teachers. *JALT Journal*, 40(2), 101.
<https://doi.org/10.37546/jaltjj40.2-3>

高大連携 実践報告

神田外語大学・都立白鷗高等学校附属中学校

オンラインによる連携授業

～コミュニケーションデザインへの理解深化を目的として～

宮崎 愛弓 Ayumi MIYAZAKI[†]

石井 雅章 Masaaki ISHII^{††}

田中 佐岐子 Sakiko TANAKA^{†††}

本学は、都立白鷗高等学校附属中学校と高大連携に関する協定を結び、その取り組みの一つとして、オンライン連携授業を実施した。本学学生が、中学1年生の総合の学習にZoomで参加し、中学生のパンフレット制作のアドバイスを行うといった新しい取り組みである。本学学生は、オンラインファシリテーションとパンフレットに対するグラフィックデザインのアドバイスを経験し、広義のコミュニケーションデザインとして“相手にわかりやすく正確に伝える”ことの重要性を再考する機会となった。また、附属中学の生徒も、より年齢の近い大学生に気軽に相談でき、活発な意見交換もされ、授業に対する満足度も高いものとなった。この連携授業プログラムは2021年度も予定されており、オンラインを活用した高大連携授業という新たな試みとして、モデルケースとなることを目指し、本稿では、その実践を報告するとともに可能性を探る。

キーワード：高大連携、オンライン授業、グラフィックデザイン、ファシリテーター

1. はじめに

1.1. プログラム背景

文科省の資料によれば、“中高一貫教育や現行学習指導要領の実施等により高等学校の多様化と選択の幅の拡大は更に進展し、(中略)特定の分野について高い能力と強い意欲を持ち、大学レベルの教育研究に触れる機会を希望する生徒の増加を予想される”としている。そして、“このような生徒の能力・意欲に応じた教育の実現を目指してくためには、「高等学校教育」或いは「大学教育」のいずれか一面のみから論ずるべきではない。(中略)生徒一人一人の能力を伸ばすための、高等学校・大

[†] 神田外語大学 非常勤講師

^{††} 神田外語大学 グローバル・リベラルアーツ学部 教授

^{†††} 東京都立白鷗高等学校・附属中学校 主幹教諭

学双方が連携した教育のあり方を検討してく”必要があるとしている^[1]。その連携強化の在り方の一つとして、高等学校教員と大学教員の相互理解を促進していくために、高等学校教員と大学教員の交流・連携ネットワークが様々な形で構築されることが重要とされている^[2]。

本学では、2020年4月に産官学・地域連携部という新しい部署を発足し、2020年度においては、6校と高大連携協定を締結するなど、高大連携(接続)に力を注いでいる^[3]。都立白鷗高等学校附属中学校(以下、附属中学とする)とは、2020年9月に高大連携協定を締結し、その取り組みの一つとして、オンライン連携授業を実施した(2020年10月～11月)。本学学生が、附属中学1年生の総合学習にZoom¹で参加し、中学生のパンフレット制作に対しアドバイスをを行うといった新しい取り組みである。本学学生は、Zoomを活用したオンラインファシリテーションと、パンフレット制作に対するグラフィックデザインのアドバイスを経験し、広義のコミュニケーションデザインとして、“相手にわかりやすく正確に伝える”ことの重要性を再考する。

1.2. 本稿の目的

コロナ感染禍の自粛要請により大学構内への入校は制限され、大学をはじめとする教育期間は、学びを持続する為、オンラインやオンデマンドの遠隔授業が推進された。文科省の「大学等における後期等の授業の実施方針等に関する調査(2020年8月25日～9月11日に実施)」によると“後期授業では、ほぼ全ての大学が対面授業を実施、うち8割が対面と遠隔の併用を予定している”と明らかにしている^[4]。一方、前回調査(2020年7月1日時点)では、約2割が全面对面、約6割が併用、残り2割が全面遠隔であったとされている^[5]。こうした背景には、コロナ感染禍における教育現場におけるICT活用が一挙に進んだことで、対面授業と遠隔授業の各々に長所があることが明確になり、広く認知されたと推察される。今後は、各々の良いところを取り入れた新しい教育方法の開発を推進していくことが求められるだろう。

附属中学との高大連携授業プログラムは、2021年度も予定されている。オンラインを活用した高大連携授業という新たな試みとして、モデルケースとなること

¹ Zoom ビデオコミュニケーションズが提供するクラウドコンピューティングを使用した Web 会議サービスの名称。Zoom サービス内にミーティングルームを開設し、ミーティング ID やパスワードを共有するユーザー同士で多地点と同時に Web 会議を行うことができる。

を目指し、その実践を報告するとともに、可能性を探る。

2. オンライン連携授業の概要

本章では、連携授業の趣旨や実施概要を記す。また連携授業で使用した Zoom や Canva²といったオンラインツールについて詳述する。

2.1. 連携授業趣旨

附属中学では、1 学年の総合的な学習の時間において「上野浅草プロジェクト」が遂行された。その取り組みの中で、上野浅草にある名所・旧跡に、より多くの人々が足を運んでくれるようなパンフレットを作成することを目標に活動が行われ、連携授業では、附属中学の生徒が行うパンフレットデザインに対し、本学学生がオンラインでアドバイスをするというものである。附属中学の生徒は、大学生から直接アドバイスを受けることで、効果的な情報提供について理解を深め、制作物の制作など教育活動の充実を図る。一方、本学学生は、グラフィックデザインについて学んだことを相手に教えることで、学習定着率を高めることを目的とした。また、オンラインでの連携授業は、ブレイクアウトルームを活用し、グループごとに活動が進められた。大学生 1 名に対し、附属中学 2~3 チーム (1 チーム 4 名程度) を 1 グループとして事前に割り当てられた。従って、本学学生は、オンラインでのファシリテーションの経験を通じ、必要なスキルを涵養すると共に、効果的なオンライン・コミュニケーションについて再考するきっかけを得ることを狙いとした。

2.2. 連携授業実施日時、参加生徒・学生について

連携授業実施日と時間、参加生徒と学生については下記の通りである。

1. 連携授業実施日・時間

実施日：10 月 16 日(金)、30 日(金)、11 月 6 日(金)、13 日(金)、20 日(金)の全 5 回

時間：附属中学時間割における 6 時間目(14:45~15:30)・7 時間目(15:40~16:25)

※附属中学 1 年生 4 クラスは 2 クラスずつに分かれ連携授業に参加

² 2013 年にオーストラリアで誕生した、オンラインで使える無料のグラフィックデザインツール。スマートフォンやタブレットなどのモバイル端末のアプリにも対応。豊富なテンプレートや無料素材(写真やイラスト)、目的にあったフォントの数々を利用し、オリジナルのデザインを作ることが可能。

2. 実施方法

遠隔会議システム Zoom を利用したオンライン連携

3. 参加生徒・学生

附属中学：1年生 4 クラス(1 クラス 40 名程度)

神田外語大学：学部生 14 名(2 年生 5 名、3 年生 3 名、4 年生 6 名)

全 5 回の連携授業は、附属中学の時間割に合わせて行われた。附属中学の生徒は、1 年生 4 クラス(1 クラス 40 名程)が 2 クラスずつに分かれ、学活の時間と入れ替わる形で連携授業に参加した。本学学生は、当該時間帯に Zoom で参加(6 時間目に 10 名、7 時間目に 7 名)した³。参加学生は、グラフィックデザインIIA⁴の履修生と、学内応募を通じて参加した学生の計 14 名である。

2.3. オンライン連携授業の流れ

オンライン連携授業では、予め参加生徒と学生を合わせたグループを編成し運用した。附属中学 4 クラスを 1 クラス 10 チーム(1 チーム 4 名程度)に分け、それを更に、本学学生の参加人数に合わせてグループを編成(1 グループ 2~3 チーム)した。使用する Zoom は、附属中学の担任によりスケジュールされた 1 つのミーティングルームで、附属中学は 1 チームに 1 台のパソコンが用意されミーティングルームにアクセスした。一方、本学教職員及び学生は、共有されたミーティング ID とパスワードを用い、各々の端末からアクセスして授業に参加した。連携授業開始・終了時は、メインルームにて附属中学担任による一斉指導が行われ、それ以外の作業時間はブレイクアウトルームを利用し、本学学生のファシリテーションのもとグループごとに進行された。大まかな流れは下記の通りである。各回の授業内容は 3 章で詳述する。

オンライン連携授業の大まかな流れ

- Zoom 入室
- 連携授業開始/課題の確認(メインルーム) 5 分
→附属中学担任により、配布されたワークシートをもとに当日の流れと課題の確認を行う

³ 3 名が 6 時間目と 7 時間目の両方に参加した

⁴ 本学の授業で、コミュニケーション研究科目の一つである。コミュニケーションの 3 要素、コミュニケーションモデル、心理効果、認知科学など、主に人を対象としたコミュニケーションデザインの解説と課題を通じ、ビジュアルコミュニケーションデザインへの理解深化に繋げることを目的とする授業である。

- ブレイクアウトルームに移動/作業時間 34分
※ホスト(附属中学担任)と共同ホスト(大学教員・職員)はルームを歩き来して進捗状況を確認
- 学習のまとめ(メインルーム) 6分
→大学教員による全体講義と学びの振り返りを行う
- 連携授業終了(Zoom 退出)

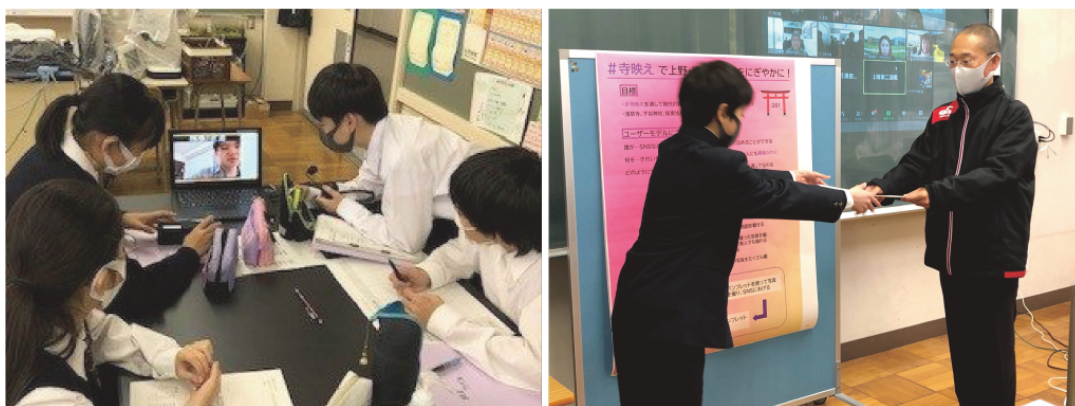


図 2-1(左)高大連携授業の様子(附属中学にて)

図 2-2(右)優秀チーム発表会の様子(附属中学にて)

2.4. オンラインツールの活用

オンライン連携授業では、Zoom の他に、Canva や Slack といったオンラインツールを活用した。各ツールの概要と活用事例について詳述する。

2.4.1. オンライングラフィックデザインツール「Canva」

附属中学の生徒は Canva を使用し、パンフレットをデザインした。Canva は、豊富なテンプレートの中から目的に応じたテンプレートを選ぶことができ、テンプレートに情報を流し込む形で、デザイン初心者でも簡単にオリジナルのデザインを作ることが可能である。また写真やイラスト等の素材、多様なフォントを無料で利用(一部有料)することができる。即ち、Canva を使用することで、ツールを扱う為に必要な専門的知識・技術教育に偏重することなく、相手にわかりやすく伝えるとはどういうことか? など、ビジュアルコミュニケーションデザインの本質について、理解を深めてもらう機会が得られると考え、Canva を導入した。

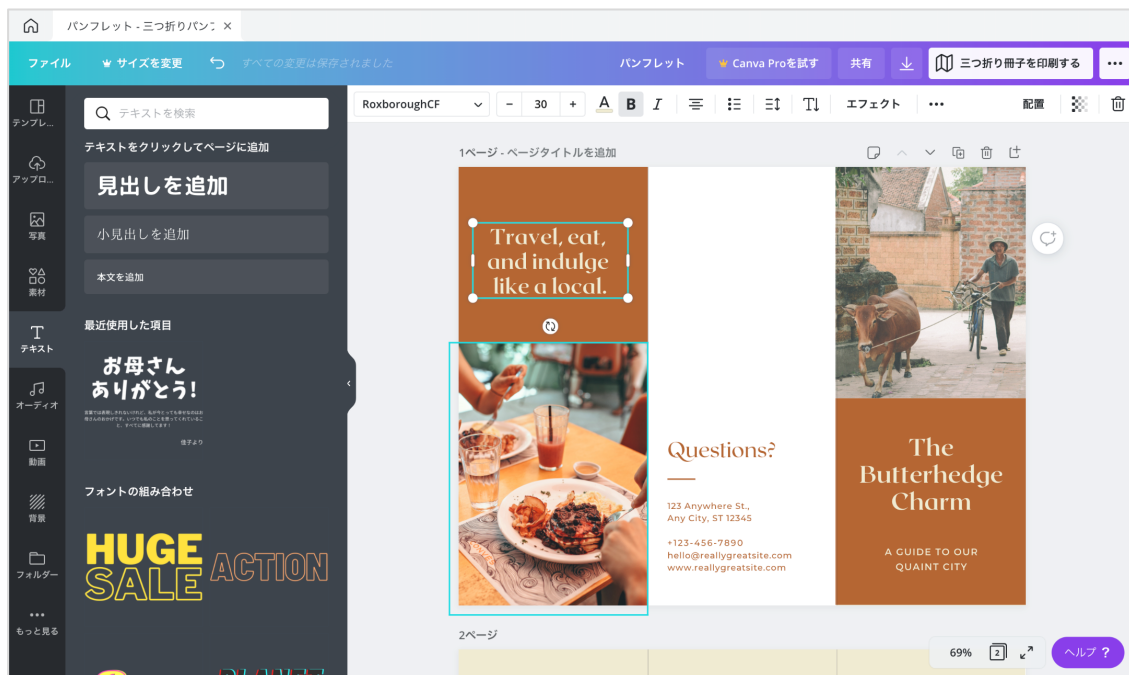


図 2-3 Canva の編集画面例

また Canva は、ブラウザで使用することができ、他のメンバーと共有するとデザインを閲覧もしくは編集することができる。生徒は自宅にある端末(パソコンやタブレット、スマートフォンなど)から Canva にアクセスして作業を続けることが可能となり、教員や大学生は各グループの進捗をオンラインで確認し、必要に応じてアドバイスを行うことが可能となった。現在 Canva では、学校向けに更に多くの価値を提供していくとして、Canva for Education を立ち上げ、Canva Pro へのアクセスに加え、世界中の教師や学生に無料で提供するクラス用のアドオンを提供している。また実際の教育現場では GIGA スクール構想実現⁵に向け、生徒一人一台の端末整備が整いつつあることから、今後はより多くの教育現場において Canva が使用されることが予想される。

本プログラムの最後には、附属中学 1 年生の総合学習のまとめとして、発表会や保護者から講評を受ける機会が設けられた。保護者からは完成度の高いパンフレットが多いことに、驚きと称賛の声が上がっていた。(生徒が実際にデザインしたパンフレットは 3.4. に貼付する)

⁵ 令和元年度補正予算案において、児童生徒向けの 1 人 1 台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備する為の経費が盛り込まれた。これにより、特別な支援を必要とする子供を含め、多様な子供立ちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力が一層確実に育成できる教育 ICT 環境を実現する構想である。

2.4.2. チームコミュニケーションツール「Slack」

本学の教職員・学生間の情報共有、コミュニケーションを図る為、チームコミュニケーションツール「Slack」を活用した。連携授業に参加した学生は、グラフィックデザインII Aの履修者11名と、その他3名(計14名)で、連携授業の内容や資料共有は、連携授業前日のグラフィックデザインII Aの授業内で行なった。その為、授業を履修していない学生に対しては、Slackで録画した授業の動画や資料の共有を行い、連携授業の内容を事前に理解しておくよう伝えた。質問等は、常時Slackで受け付ける他、連携授業当日の昼休み時間帯に直前ミーティング(オンライン)を実施し、連携授業の内容や資料の再確認、補完を行なった。また連携授業後は、学生の所感を共有する為のスレッド⁶を立て、学生に投稿してもらい、その内容から、オンライングループワークでは見えづらいグループごとの様子・作業の進捗具合の把握に活用した。



図 2-4 連携授業後の感想を Slack で共有する様子

3. オンライン連携授業の内容

本章では、各回の連携授業の内容を詳述する。

3.1. 第1回「パンフレットに記載すべき情報を明らかにする ～カスタマージャーニーマップの作成～」

パンフレットはチームごとに「対象者(どのような人がパンフレットを見るの

⁶ Slackで投稿されたメッセージに返信する為の機能。

か)」、「対象施設(どのような施設を紹介するのか)」、「目的(対象者はどのような目的でパンフレットを見るのか)」が話し合わせ、デザインされた。連携授業1回目では、対象者が必要とする情報を明らかにする為に、カスタマージャーニーマップを作成した。カスタマージャーニーマップは、マーケティング施策を実践する際に欠かせない顧客の行動や思考を把握するための重要な考え方である。時系列で顧客の行動・思考・感情を可視化し整理することで、今まで見えなかった顧客課題を発見することができるツールである。パンフレットを制作する前に、カスタマージャーニーマップを使い、対象者が対象施設で目的を達成するために、どのような行動を行うか整理し、その行動の際にどのような気持ちになるかを想像する。対象者の行動や感情を可視化することで、対象者が必要とする情報、即ちパンフレットに載せるべき内容を明らかにすることを目的とした。図3-1は生徒に提示したカスタマージャーニーマップの例である。

ユーザーモデル	一人暮らしのアラフォーOLが、冬の朝食時にインスタントカップスープを作って飲む				
フェーズ	起床する	準備する	作る	飲む	片付ける
行動ステップ	布団から出る 上衣を羽織る スリッパを履く 暖房をつける トイレに行く 手を洗う	お湯を沸かす 食器を手取る スープを選ぶ	カップに粉を入れる テレビをつける お湯が沸くのを待つ 沸いたお湯を入れる スプーンで混ぜる	カップを持つ テレビの前に座る フーフー混ぜながら飲む 混ぜながら飲む 飲み終わる	流しに持ってく 置いて水を流す 放置
思考	起きなきゃ 眠い 寒い… 寒い寒い寒い	冷たい 冷たい なに飲もうかな 甘いのがいいな	ストーブついた あったかあ〜 お湯沸いた あ、スプーン 混ぜなきゃ 寒い寒い	溶けきったかな 暑いか 何着てこう あっちい 小あ〜 支度しなきゃ 行きたくない	寒っ 洗うのめんどくさ 顔洗わなきゃ
感情					
使う道具	上衣・スリッパ ストーブ タオル	ポット カップ インスタントスープ	カップ ポット リモコン スプーン	カップ スプーン	カップ スプーン 水道蛇口

図3-1 カスタマージャーニーマップの例

カスタマージャーニーマップを構成する項目は上から、パンフレットを利用する対象者を記載する「ユーザーモデル」、対象者が段階的にどのような行動をするのか記載する「フェーズ」「行動ステップ」、各フェーズ/行動ステップにおい

て、対象者はどのようなことを考え、どのような感情になるのかを想像して記載する「思考」「感情」、各フェーズ/行動ステップにおいて「使う道具(パンフレット以外にどのようなツールを使用するか)」を記載する項目がある。生徒たちは、これらの項目について、大学生のファシリテーションのもと、チームごとに話し合いながら考えをまとめて記入する。これらの作業を通じ、最後に対象者がどのような情報を必要とするのか=パンフレットに記載すべき情報を明らかにした。

3.2. 第2回「視覚的にわかりやすいデザイン表現について知る」

連携授業2回目では、視覚的にわかりやすいデザイン表現について理解してもらう為、わかりやすく伝わるデザインのポイントを解説し、実際の制作物の事例を見ながら何がどうして見づらいのか・改善すべきところを話し合うワークを実施した。ブレイクアウトルームでグループごとに別れた後、まず前時に実施したカスタマージャーニマップで明らかになった情報をグループ全体で共有した。次に、レクチャーのポイントがまとめられた資料をもとに、大学生がわかりやすく伝わるデザインのポイントを解説した。生徒はレクチャーを受けた後、予め配布された制作物の事例を見ながら、何がどうして見づらいのかチームごとに話し合った。大学生のレクチャーを思い出しつつ、下表のチェックリストをもとに話し合いが行われた。最後に、大学生のファシリテーションのもと、見づらいと感じたところ、どのように改善したら見やすくなるのかをチームごとに発表した。

表 3-1 視覚的にわかりやすいデザイン表現に関するチェックリスト

文字の見やすさ	大きさ・太さ	文字が大きすぎたり、小さすぎたり、太すぎたり、細すぎたりしていませんか？
	行間・文字間	行と行や、文字と文字が詰まっていて読みづらくなっていませんか？
	フォントの種類	フォントの種類は統一されていますか？
色の使い方	色数	たくさんの色を使いすぎていませんか？
	色の使い方	色の使い方にルールはありますか？統一されていますか？
情報の配置	情報量	文字や図(写真やイラスト)のどちらかが多すぎたり、両方が多すぎたりしていませんか？
	情報の配置	文字や図(写真やイラスト)は揃えて整えられていますか？
	導線	人の視線の動きを意識して、文字や図(写真やイラスト)が配置されていますか？

3.3. 第3-5回「Canvaでパンフレットを作成する」

連携授業3-5回目では、生徒が実際にオンライングラフィックデザインツールCanvaを使用しパンフレットを作成した。連携授業3回目は、Canvaの基本操作に関するレクチャーを行い、情報や素材配置等のレイアウト検討が行われた。まずメインルームにて、本学教員がCanvaの基本操作に関するレクチャーを行った。Canvaのログイン方法⁷、パンフレットのテンプレートの選び方、編集画面における各ツールの紹介・操作方法等の説明を行った。その後、ブレイクアウトルームでグループごとに分かれ、テンプレート選び、選んだテンプレートをもとに、情報や素材をどこに配置するか等のレイアウト検討が行われた。4回目の連携授業では、著作権・肖像権に関するレクチャーを行った後、注意点をふまえてCanvaを使用したパンフレット作成が進められた。5回目の連携授業も引き続きパンフレット作成が進められた。Canvaは、目的に合ったフォントや色の選択、クオリティの高い写真やイラスト等の素材が豊富で、附属中学の生徒は、より自分たちのイメージに近いパンフレットを作成することに夢中になる様子が見られた。大学生は適宜、グループ全体で共有する機会を作り、チームごとに画面共有⁸してもらいながら、作成中のパンフレットに対しアドバイスをを行った。生徒は、他チームが受けたアドバイスを自分のチームに置き換えることで、考えるきっかけとなり、更にブラッシュアップに繋がっていた。パンフレットが形になるにつれ、オリジナルのイラストをパンフレットに貼付する方法や、GoogleマップのリンクをQRコード化する方法を知りたい等の様々なリクエストが挙がっていた。大学生はリクエストに応じたレクチャーを臨機応変に実施するなど、オンラインファシリテーションのコツを掴み、スキル習得に繋がっているように見受けられた。

3.4. デザインされたパンフレット/優秀チーム発表会

Canvaはインターネットに接続可能な端末からアクセスして使用できるツールである。全5回の連携授業内でパンフレットを完成出来なかったチームやブラッシュアップしたいチームは宿題として持ち帰ることができた。そうして、全40チームのパンフレットが完成した。その後、プレゼンテーション学習が実施され、お互いがデザインしたパンフレットをプレゼンテーションし、評価し合うポスターセッ

⁷ ログイン用のメールアドレス・パスワードは、附属中学の教員がチームごとに予め設定し、チームリーダーに伝えた。

⁸ Zoomで、自分のパソコンのデスクトップ画面や、ミーティング中に実行・表示されている様々なアプリケーションの画面を相手の画面に映すことができる機能。

ションが行われた。その中で、高い評価を得た代表の4チームが優秀チーム発表会にて発表を行った。その内の1チームのパンフレットを貼付する(図3-2)。発表会には、本学学生や教職員はZoomで参加した(図2-2)。優秀チーム発表後、全体講評を行い、附属中学生徒の保護者によって選ばれた保護者賞、本学学生によって選ばれた神田外大賞、それぞれの表彰が行われ、高大連携授業プログラムは終了した。



図3-2 附属中学の生徒がデザインしたパンフレットの表紙(左)と中身(右)

4. まとめ・振り返り及び考察 ～オンラインでの高大連携授業について～

本学は、2020年度に都立白鷗高等学校附属中学校と高大連携に関する協定を結び、その取り組みの一つとして、オンラインを活用した高大連携授業を実施した。附属中学との連携授業は2021年度も予定されている。オンラインを活用した新たな試みとして、モデルケースとなることを目指し、振り返り及び考察を行う。

2020年度はコロナ感染禍の自粛要請によりICTを活用した教育方法が急速に普及した。附属中学や本学においてもオンライン授業が経験されていたこともあり、今回のZoomを活用したオンラインでの連携授業は、教員のみならず生徒や学生も比較的戸惑いが少なく、滞りなく進んだように思われた。附属中学の生徒や本学の学生も、授業が進むにつれ緊張感も解れ、円滑なコミュニケーションが取れていたように見受けられた。今回の連携授業では、大学生1人に対し、中学生2~3チームを1グループとし、振り分けが行われた。Zoomでは複数人が同時に話すと会話が聞き取りづらくなってしまふ。その為、附属中学では、他チームと学生が会話している時、またハウリング防止の為、マイクをミュートにする機会も少なくなく、学生は担当するチームの作業の様子を把握しづらい状況にあったと思われる。学生は適宜、グループ全体で共有する機会を作るなど、全てのチームと均一にコミュニ

ケーションが取れるようファシリテーションする必要が生じた。今回のグループ分けでは、他チームが受けたアドバイスを自分のチームに置き換え、考えることで、気づきを得るきっかけが生じていたと考える。その一方で、授業時間という限定された条件枠組みの中においては、もう少し大学生と中学生個々が直接会話する機会を創出する必要性が感じられた。今後は、大学生1人に対し中学生1チームを振り分ける等、双方が積極的にコミュニケーションを取れるような場作りが必要であると考え。そのような振り分けを行い、作業中はマイクを常時オンにしてもらうことで、中学生の会話の内容からチームの様子・作業の進捗を観察し、適切なタイミングでアドバイスを行えると考える。より深いコミュニケーションへと繋げ、連携授業という一時的な取り組みにおける交流に留まらず、双方が自発的にコミュニケーションを行うきっかけ作りになるよう、効果的な高大連携授業を模索していきたい。

最後に、附属中学の先生方には、オンラインでの連携授業を遂行するにあたり、現地において様々な面からサポートして戴いた。特に毎授業開始前に、附属中学の生徒10チームが一度にZoomへ接続するパソコン、スピーカーやマイク等の周辺機器をハウリングしないよう各教室に設置した上で接続テストを実施するなど、通常授業準備の倍以上の時間を要していたと推察する。ICT教育はメリットが多く、活用できれば効率的な学習を行うことも可能であると考え。本学では、2021年度前期の授業から対面形式での授業を再開することが予定されているが、授業によっては、2020年度のオンライン授業運営で開発された効果的な教育手法や教材を活かし、オンライン形式を継続するとの方針が示されている。コロナ感染禍において急速に普及したICT教育だが、今後は対面授業と遠隔授業、各々の良いところを取り入れた新しい教育方法の開発が推進されていくだろう。それと同時に、物理的環境である学内(校内)設備のICT教育への早急な対応が求められている。

謝辞

この度の貴重な機会を与えて戴いたこと、連携授業遂行にあたり多くの関係者にお力添え戴いたことに謝意を表す。

東京都立白鷗高等学校・附属中学校 中学校開発部主任 田中佐岐子先生には、連携授業全体の指揮として、毎授業ごとのZoomの開設及び操作を含めた授業進行、また教職員のオンライン打ち合わせの場を設けて戴いた。また、附属中学において

授業に参加した1学年全体のとりまとめ及びご指導、毎授業ごとに配布する資料作成など多岐にわたりご尽力戴いた。ここに深謝の意を表す。また、同校 高等学校開発部主任 久保田裕人先生、同校1学年担任 後藤敦実先生には、オンラインでの打ち合わせにて連携授業の内容を考えるに当たり有益なご討論ご助言を戴いた。ここに謝意を表す。更に、同校1学年をご担当された先生方には、オンラインでの連携授業を遂行するにあたり、教室の環境整備や授業中の接続トラブル等、現地において様々な面からサポートして戴いた。ここに謝意を表す。

神田外語大学 グローバル・リベラルアーツ学部 石井雅章先生には、この度の貴重な機会を与えてくださるとともに、連携授業計画や本稿執筆において、様々な面からご指導及びご助言を戴いた。ここに深謝の意を表す。また、神田外語大学 産官学・地域連携部 玉造美恵氏及び、その関係職員の皆様には、連携授業参加学生の募集や修了証の郵送など、連携授業遂行にあたり様々な面においてお心遣いとサポートを戴いた。ここに謝意を表す。

最後に、この度の連携授業遂行にあたって、多方面の関係者並びに、授業に参加した数多くの生徒・学生にご協力戴いたことに感謝の意を表す。

参考文献

- [1] 文部科学省「3.高等学校と大学との接続における一人一人の能力を伸ばすための連携(高大連携)の在り方について」、最終更新日 2019年11月15日、アクセス日 2021年4月29日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/020-17/houkoku/06040408/001/004.htm#top
- [2] 高等教育局大学振興課大学改革推進室「報告書 一人一人の個性を伸ばす教育を目指して」文部科学省、2007年3月22日、アクセス日 2021年4月29日、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/020-17/houkoku/07032207.htm
- [3] 神田外語大学「産官学・地域連携部」アクセス日 2021年4月29日、
<https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/main/labo/renkei/>
- [4] 文部科学省「大学等における後期授業の実施方針の調査について（令和2年9月15日）」、2020年9月15日、アクセス日 2021年4月29日、
https://www.mext.go.jp/content/20200915_mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
- [5] 文部科学省「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況（令和2年7月1日時点）」、2020年7月17日、アクセス日 2021年4月29日、
https://www.mext.go.jp/content/20200717-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf

全国外大連合による通訳ボランティア育成支援の取組みと
教育的効果に関する考察

～平昌冬季五輪・パラリンピックのボランティア活動に参加した
学生を事例として～

澁谷由紀・朴ジョンヨン
(神田外語大学)

Educational Outcomes of the Interpreter Volunteer Training Seminars
Provided by the Consortium of Foreign Studies in Japan:

A case study of undergraduate volunteers who participated in the Pyeongchang
Winter Olympics and Paralympics

Yuki Shibuya・Jeong Yong Park
(Kanda University of International Studies)

はじめに

近年、日本のボランティア活動はグローバルな環境のもとで行われることが多くなっている。これは実際に海外に出て行う、例えば、自然災害による被災者への緊急支援、開発途上国での中長期的な支援などの活動に限定されるものではない。日本で開催される国際的なイベントや会議などの運営、あるいは、日本国内の地域社会で生活する多くの外国人に対する支援活動においても、多様な文化・宗教的な背景を理解した多言語ボランティアが必要とされている。

スポーツ界でもグローバル化の波は必然であり、2019年のラグビーワールドカップ 2019™や東京 2020 オリンピック・パラリンピック競技大会を経て、2021年の関西マスターズゲームズと、日本において国際スポーツ大会

の歴史的局面を迎えている。これらの国際大会の円滑な運営のためにも、外国人選手や関係者のニーズに対応できる多言語ボランティアの存在は欠かせない。

スポーツ庁（2018）は、東京 2020 オリンピック・パラリンピックのスポーツ・ボランティアの募集に際し、「学生が、大学等での学修成果等を生かしたボランティア活動を行うことは、将来の社会の担い手となる学生の社会への円滑な移行促進の観点から意義があるもの」とし、2020 年東京大会に合わせて学事暦等の変更を各大学等に提案した。大学生にとって、スポーツ・ボランティア活動への参加経験は、身につけた言語や異文化の知識を実践する機会という教育的な意義があり、実社会の中でボランティア活動を経験することが将来の職業生活においても有益であることが示されている。

実際に、日常的に外国語が使える環境にない外国語専攻の学生たちにとって、責任を伴う形で外国語を使う体験は、より高度な言語能力修得への大きな動機付けや学習意欲の向上につながっており（朴, 2011）、学生の卒業後のキャリア選択にも影響を与えると推察される。

神田外語大学では、2007年9月から、学生の外国語修得への支援や言語運用の経験など、語学学習意欲の向上に向けた取り組みを推進してきた。以来、2019年10月まで150回に及ぶ国際大会（オリンピック・パラリンピックやワールドカップ、世界選手権大会等）に、英語を中心に学生の専攻言語を含めた多言語対応ができるボランティア1,301名を送り出してきた。

本稿は、全国外大連合における通訳ボランティア育成支援やその実践取り組みを紹介し、その成果を報告することを目的とする。学生によるボランティア活動は、一般に、その活動が「現地や当事者への貢献」と「参加した学生にとっての意味と意義」という2つの軸から評価される（兵藤, 2019）が、本稿では、大学としてより良い知識実践の場を学生に提供する教育的手法の改善を目指すことを重視し、全国外大連合による通訳ボランティア育成セミナーとその実践である平昌冬季五輪・パラリンピックの通訳ボランティア活動に参加した学生にとっての活動の意味・意義と教育的効果に焦点を当てる。

1. 全国外大連合の設立

東京オリンピック・パラリンピック大会の開催が決まった翌年の2014年6月、日本にある7つの外国語大学¹により21世紀のグローバル社会に相応しい人材育成のために、様々な連携を図ることを目的とした「全国外大連合憲章」が締結された。同年11月に京都で開催された「全国外大学長会議」において、神田外語大学は、グローバル人材育成を目的とした通訳ボランティアの育成事業を提案した。2007年から全学を挙げて積極的に取り組んできた本育成事業の教育的意義や効果、また外語大としての国際社会への貢献等を前提にした提案は承認され、2015年2月には神田外語大学ボランティアセンター内に、「全国外大連合通訳ボランティア支援事務局」が設置された。

2. 通訳ボランティア育成セミナーの開催²

全国外大連合憲章の理念を具現化する取組みとして、2015年8月には7外大連携による「第1回全国外大連携プログラム通訳ボランティア育成セミナー」が開催された。初めての試みということもあってか、240名の定員に対して、7外大から1000名を超える多くの学生からの応募があり、改めて学生ニーズの高さが窺えた。

以降、2018年9月まで6回にわたり全国7つの外国語大学の学生を対象とした全国外大連携通訳ボランティア育成セミナーが開催された。受講生は、第1回から第6回までのセミナー修了後、多言語人材バンクに登録しており、卒業後にも国際スポーツ大会において随時情報が届くようになっている。

2回目以降のセミナー修了者は以下表-1の通りである。セミナーを修了した学生は「全国外大通訳ボランティア人材バンク」に登録することができ、その後希望する学生には、実践の場である各種スポーツ大会や国際イベン

¹ 関西外国語大学、神田外語大学、京都外国語大学、神戸市外国語大学、東京外国語大学、長崎外国語大学、名古屋外国語大学（五十音順）

² 筆者（朴ジョンヨン）は、第1回から第7回まで本セミナーの教育担当コーディネーターを務め、全国外大生のボランティア育成・実践活動を支援してきた。

トでのボランティア活動の機会が提供される。現在登録している学生は、1,965名の修了者に対して約86%の1,694名である。多くの受講生がセミナーで学んだ知識を実践する国際大会等におけるボランティア活動に対して高い意欲を示していることが分かる。

表-1. セミナー修了者・人材バンク登録者数推移

セミナー修了者・人材バンク登録者数推移（単位：人）								
回	1	2	3	4	5	6	7	計
修了者	236	197	367	178	356	424	207	1965
登録者	219	188	346	126	284	375	156	1694

3. 通訳ボランティア育成セミナーの内容

セミナーにおいては、それぞれのセミナーの目的に相応しい講演者を招き、大学の教育者や研究者のみならず、国やグローバル企業の関係者による特別講演も実施している。

平昌冬季五輪・パラリンピック競技大会前々年の第3回セミナーでは、平昌冬季五輪・パラリンピック競技大会組織委員会の金キホン副事務総長をお招きし、韓国で初開催となる冬季五輪大会の意義を語ってもらった。その際には、日本からのボランティア協力への感謝の言葉も伝えられ、参加した学生のボランティアに熱い期待が寄せられた。京都外国語大学で開催された第4回には、東京2020オリンピック・パラリンピック組織委員会の森喜朗前会長より、オリンピック・パラリンピックの日本社会に及ぼす影響についてご講演をいただいた。第5回には、橋本聖子現東京オリンピック・パラリンピック組織委員会会長から、自らの選手時代の経験を踏まえて国際大会におけるボランティアの重要性に関するご講演をいただいた。また、2019年8月に開催された第7回セミナーにおいては、鈴木大地（前）スポーツ庁長官より、金メダル獲得までの経緯やオリンピック・パラリンピックのレガシー等についてご講演をいただいた。

セミナーの内容は、スポーツや文化を中心に他大学の様々な専門分野の研究者とも連携を図り、幅広い分野の知識修得に及んでいる。また、実際に活躍されているプロの通訳による現場でのスキルなどがグループワークを通じて伝達され、語学を学ぶ学生たちにとって高い効果が期待されるプログラムとなっている。

4. ボランティア育成セミナー参加後の意識変化に関する調査

2007年から2017年まで神田外語大学から国際大会にボランティアとして参加した学生の参加動機と活動後の意識変化等の調査（朴、2011）をベースにし、2015年8月より2018年までの全国外大連携通訳ボランティア育成セミナーに参加した延べ1,758名に対し、アンケート調査を行った結果を以下にまとめた。

1) 全国外大連携通訳ボランティア育成セミナーの参加動機

図-1. 第1回～6回目まで全国外大連携通訳ボランティア育成セミナーに参加した動機 (n=1,758)

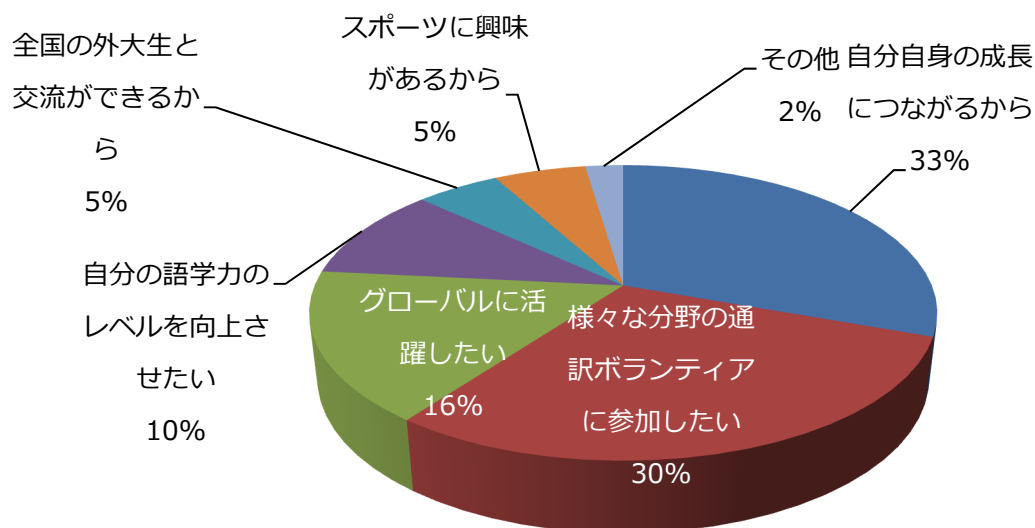


図-1は、このセミナーに参加した動機についての結果である。一番多いのは「自分自身の成長につながる」で33%である。学生たちは授業外の普段体験できない環境の下、自己成長と新たな自己発見をしたいと思ってい

ることがわかった。2 番目に多いのは「様々な分野の通訳ボランティアに参加したい」30%、次いで「グローバルに活躍したい」16%の順となっており、国際スポーツ大会に参加する外国人選手や大会運営に語学を介したボランティアとして関わりたい意欲が表われていることが理解できる。

2) 参加後の意識変化等について (n=1,758)

ここからはセミナーに参加した学生の意識の変化等について考察する。アンケートの結果、以下2)-1から2)-5のような意識変化があったことが挙げられた。

2)-1. グローバル人材とは何か、そのために何をすべきかが明確になった

図-2 1,758 名からの回答結果

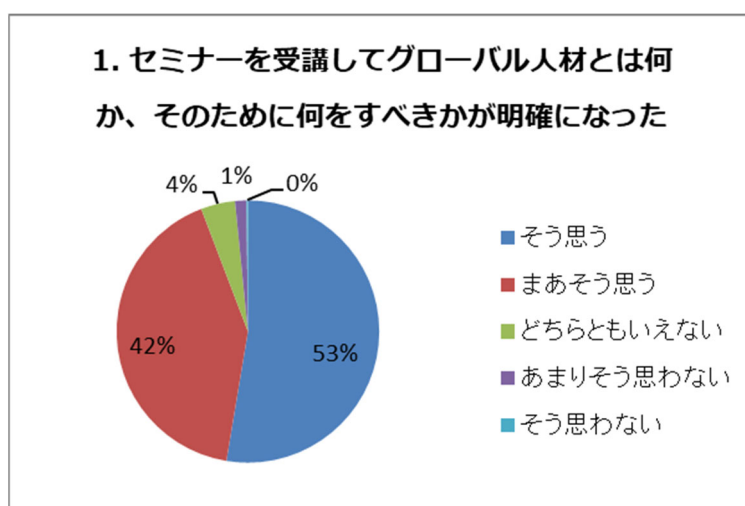
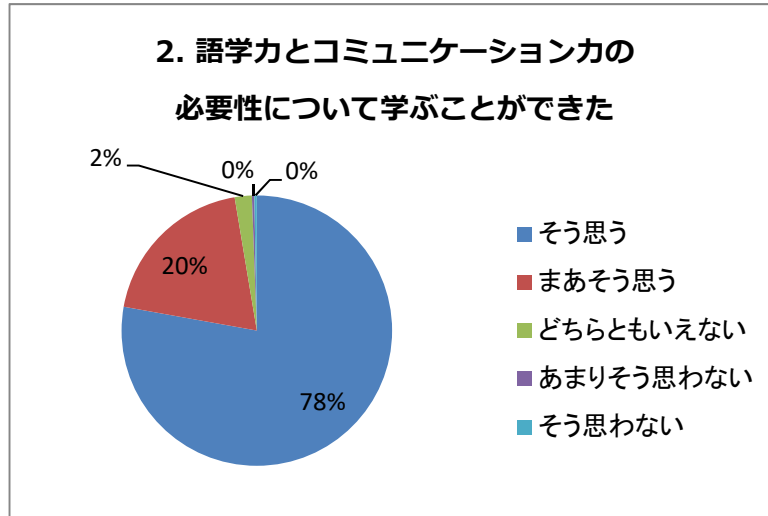


図-2の「グローバル人材とは何か、そのために何をすべきかが明確になった」について、53%が「そう思う」と答えた。42%の「まあそう思う」という回答と合わせると、95%に及ぶ参加者たちが単に通訳ボランティアのスキルや技法を学ぶだけでなく、グローバルなマインドやグローバル人材になるための資質と条件等について理解を深めていることが明らかになった。

2)-2. 語学力とコミュニケーション力の必要性について学ぶことができた

図-3 1,758 名からの回答結果



次に、図-3の「語学力とコミュニケーション力の必要性について学ぶことができた」に対し、「そう思う」78%、「まあそう思う」が20%であった。グローバル人材になるための条件である語学力・コミュニケーション力の必要性を感じている受講生が98%を占めていることになり、外国語を学ぶ学生にとっては語学を学ぶ意義とコミュニケーション力の重要性を実感していたことが実証された。

2)-3. スポーツを取り巻く多様な分野や専門知識の理解が深まった

図-4 1,758 名からの回答結果

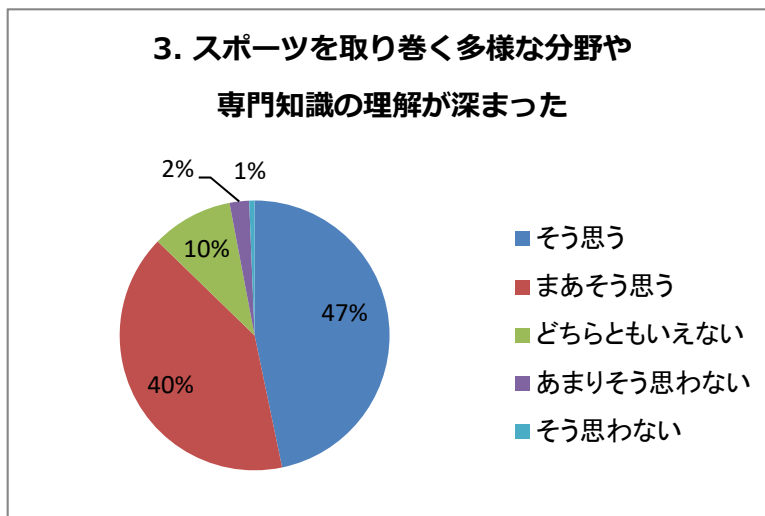


図-4の「スポーツを取り巻く多様な分野や専門知識の理解が深まった」に対する回答は、「そう思う」47%、「まあそう思う」40%で、合わせて87%「どちらともいえない」が10%を占めている。多くの参加学生が、このセミナーをスポーツ分野の専門知識を吸収できる場として捉えていることが推察できる。

2)-4. 参加する前より語学を学ぶ意義と学習意欲が高まった

図-5 1,758名からの回答結果

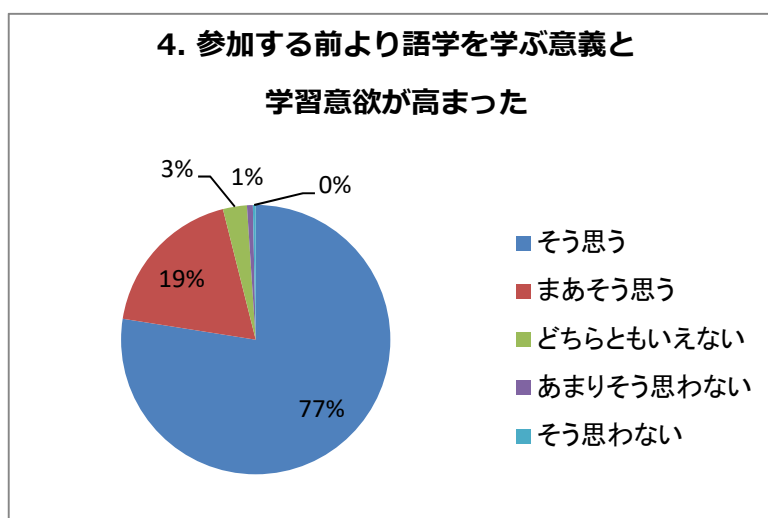


図-5の「参加する前より語学を学ぶ意義と学習意欲が高まった」に対し、「そう思う」77%、「まあそう思う」19%の順となっており、参加前と受講後の語学学習に対する意識の変化があったと感じた受講生が96%を占めている。この結果から、語学学習を主に目的とする外大生にとって、セミナーへの参加は、語学を学ぶ意義とさらなる学習へのモチベーション向上に役立つということが浮き彫りとなった。

2)-5. 今後、通訳ボランティア実践や様々な活動に今より積極的にチャレンジしてみたい

図-6 1,758名からの回答結果

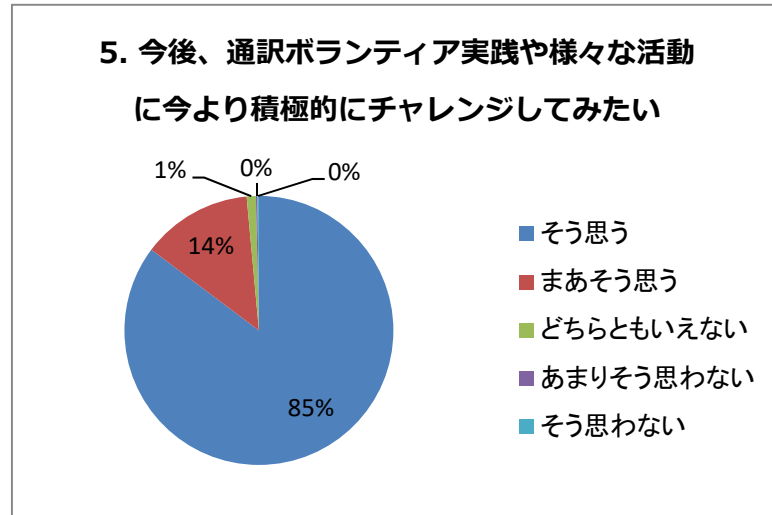


図-6の「今後、通訳ボランティア実践や様々な活動に今より積極的にチャレンジしてみたい」に対しては、「そう思う」が85%、「まあそう思う」が14%を占めており、99%の受講者は座学のセミナーだけで満足せず次の通訳ボランティア実習に積極的にチャレンジする意識に変わったことが明らかになった。

5. 全国外大連携プログラム通訳ボランティア実践の取組み

全国外大連合は、通訳ボランティア支援事業の一環として、「全国外大連携プログラム通訳ボランティア育成セミナー」を受講した学生に対して、様々な国際大会におけるボランティア活動の実践機会を提供している。これまでの全国外大連合の学生ボランティア参加の実績としては、2016年10月に文部科学省が主催し、京都及び東京で開催された「スポーツ・文化・ワールドフォーラム」に39名、2017年2月の「札幌冬季アジア大会」に86名、また2018年2月には「平昌冬季五輪・パラリンピック競技大会」に100名の学生を送り出している。

2016年6月に、全国外大連合は通訳ボランティアを通じた連携を目的に、平昌冬季五輪・パラリンピック大会組織委員会と韓国ソウルにて協定を締

結した。2018年2月には、全国外大連合から平昌冬季五輪・パラリンピックに100名の学生がボランティアとして大会運営に携わった。参加した学生らは、26日間（2月1日～26日まで）ピョンチャン会場に34名、カンヌン会場に34名、チョンソン会場に32名と分かれて、英語を含む多言語グループとして活動を行った。活動の内容は、インフォメーションセンターや紛失物センターでの対応、観客案内、誘導、出入統制、関係者入口対応等広範囲にわたる活動であった。

6. 平昌冬季五輪・パラリンピックの通訳ボランティアに参加した学生への調査

本項では、2018年の平昌冬季五輪・パラリンピックに参加した学生に対するアンケート調査（n=67）の結果、さらに、その中から2名（表-2参照）に対して行った通訳ボランティア活動経験についての聞き取り調査（調査期間は2020年9～11月、各約1時間程度の半構造化面接）の結果から、通訳ボランティア活動への参加動機と参加経験に対する自己評価について考察する。

表-2 インタビュー調査対象者

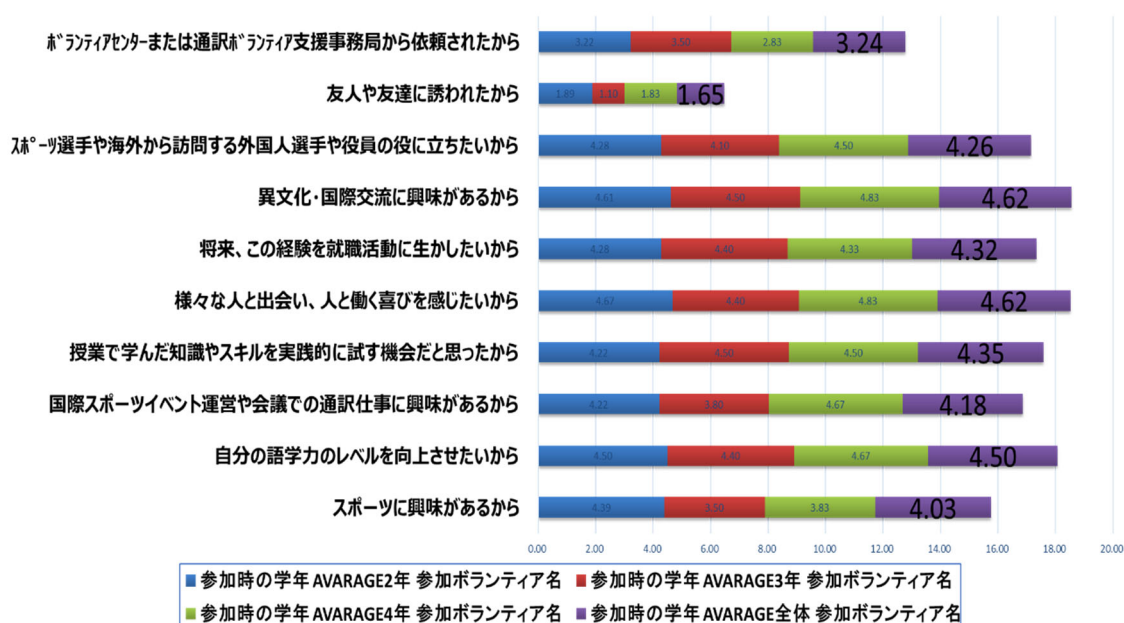
ID No.	専攻語・使用言語	調査時 学年	性別	ボランティア活動開始時期	おもなボランティア活動経験
I-1	英語	4年	男	小中学生の時から	地域イベント、平昌オリンピック
I-2	英語	4年	男	大学入学後	東京ゲームショー、修学旅行の同行通訳、平昌オリンピック

1) 平昌冬季五輪・パラリンピックの通訳ボランティア活動への参加動機

グラフ-1に、活動後に神田外語大生67名に対して行なったアンケート調査の結果を示した。平昌冬季五輪・パラリンピックへのボランティア活動参加動機について自己評価した平均値を学年別に示したものである（5段階評価：5＝「そう思う」、4＝「まあそう思う」、3＝「どちらとも言えない」、2＝「あまりそう思わない」、1＝「そう思わない」）。グラフの青色は2年生（32名）、赤色3年生（29名）、緑色が4年生（6名）を表しており、紫色は全体の平均値を表している。

グラフ-1から、平昌冬季五輪・パラリンピックのボランティア活動への参加動機は、「自分の語学力のレベルを向上させたい（4.50）」、「異文化・国際交流に興味がある（4.62）」、「様々な人と出会い、人と働く喜びを感じたいから（4.62）」、「授業で学んだ知識やスキルを実践的に試す機会だと思ったから（4.35）」などのように、多くが語学力の向上、興味関心を深める、人間関係の構築、学んだ知識の実践のためなどのような、自分のためになることを実現するための活動機会と考えていることがわかる。

グラフ-1. 平昌冬季五輪・パラリンピックに参加したボランティア参加動機 (n=67)



語学力を試す機会として通訳ボランティア活動を捉える傾向は、インタビュー調査から得た次のような発話からも窺える。

（ボランティア活動現場で英語を使うことが）うまくいったにしろ、うまくいかなかったにしろ、その成功体験、失敗体験が自分の英語学習にもつながると言うか、モチベーションが上がるので。単純に誰かの役に立ちたいなっていう思いも、まああるんですけど、そっちが先に来たというよりは、自分がもっと英語を

使いたいという思いが先に来て、その結果誰かの役に立てた、ああ嬉しいなっという感じでしたね。(I-2)

自分の能力・スキルの向上のためよりも、「スポーツが好き」という興味関心から、オリンピックという特別なスポーツ・イベント自体を「熱を肌で感じる」ことができる貴重な経験と捉えて参加を決めたケースもある。

僕、ウインタースポーツもやるので、転がり込んできたチャンスだったので、行きたいなと……目の前で見れるかもしれないし、いざ世界レベルのプレーとかも見てみたいなっというので……スノーボードをやるので、平野くん、目の前で見れたらうれしいなっ……通ったらラッキーっという気持ちで応募しました……ああいう世界的なスポーツの祭典っというものに初めて肌で感じたのは大きかったですね。スケールが違う。スポーツ大好きなので、後々スポーツの仕事に就きたいっ、そこで思ったんですよ。だから、それはいろいろお客さんの層であったりとか、あと、何だろうな。でも、熱かな、お客さんの。お客さんの熱を生で感じられたのは一つ大きな衝撃を受けたかな。(I-1)

大学生のボランティア活動への参加動機にかかわる調査研究では、ボランティア活動への参加は、伝統的な公益性、奉仕性、献身といったような利他的な動機からではなく、身近な興味ある活動を通して経験や視野を広めたいという自己実現の動機から活動に参加していることが指摘されている(e.g., 迫・上地・山本 1997; 柴田・大東・大山ほか 2004)。本稿の調査対象者の回答からも、外国語専攻の大学生として当然と考えられる語学学習の成果を試すという自己実現的な理由がおもな参加動機であることがわかった。外国語専攻の学生にとって通訳ボランティア活動は、自身の語学力を確認する機会であり、向上させるチャンスであり、自分のための学びであると受け止められているということである。

さらに、学生にとって五輪でのボランティア活動は、好きなスポーツ・イベントに当事者として参加でき、異文化環境で世界中から来たさまざま

な人々にふれ、そのような経験が自分の興味関心の延長上にある「一つの楽しみ」と捉えられているのが特徴であろう。

2) 参加経験による自己成長の認識

グラフ-2は、平昌冬季五輪・パラリンピックでのボランティア活動参加経験を項目ごとに自己評価した平均値を学年別に示したものである（5段階評価：5＝「そう思う」、4＝「まあそう思う」、3＝「どちらとも言えない」、2＝「あまりそう思わない」、1＝「そう思わない」）。グラフの青色は2年生（32名）、赤色3年生（29名）、緑色が4年生（6名）を表しており、紫色は全体の平均値を表している。

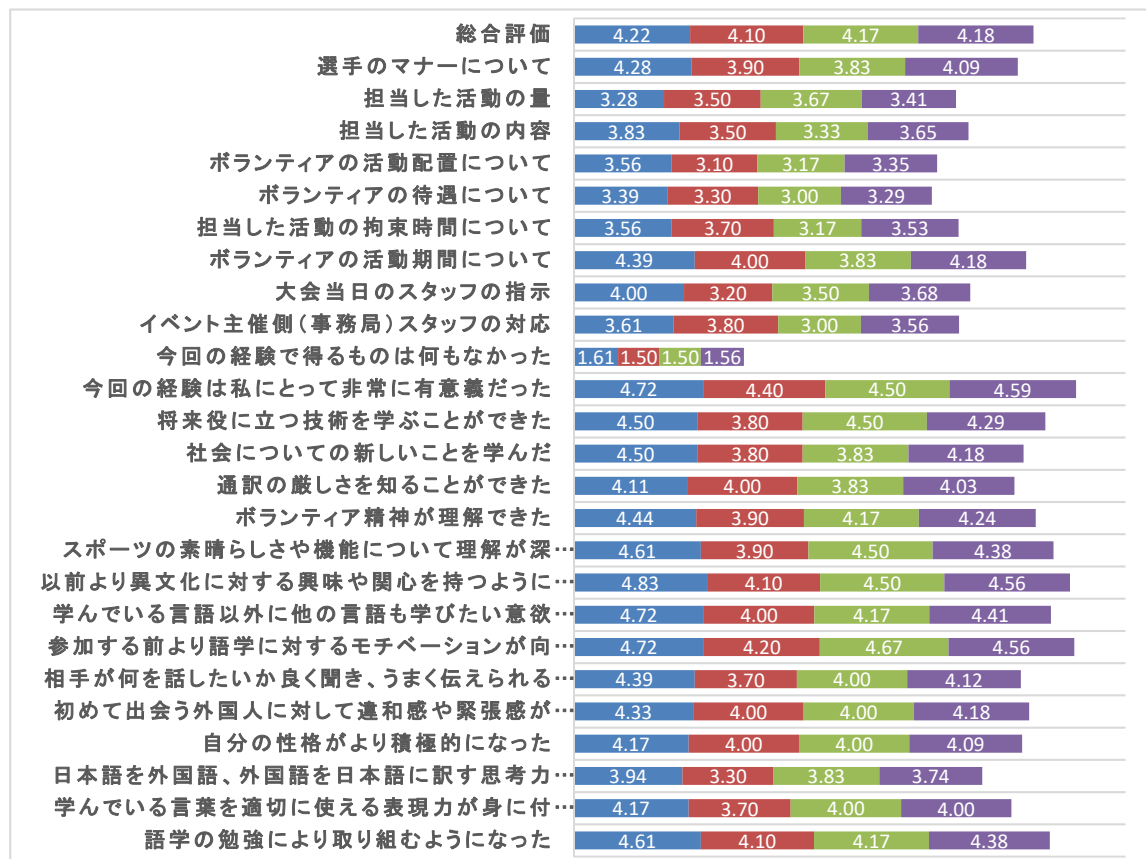
平均点として、一番高く示されているのは、「今回の経験は私にとって非常に有意義だった（4.59）」で、活動が充実していたことが窺える。次に、多く示されたのは、「以前より、異文化に対する興味や関心を持つようになった（4.56）」、「参加する前より語学に対するモチベーションが向上した（4.56）」、それぞれ同じ平均点が示され、事前学習から得られた学習効果に関連づけられる回答が多く見受けられる。

学年別の回答傾向に大きな差は見られなかったが、現場でしか体得できない貴重な活動であることも窺えた。「初めて出会う外国人に対して違和感や緊張感がなくなった（4.18）」、「自分の性格がより積極的になった（4.09）」、「ボランティア精神が理解できた（4.24）」、「相手が何を話したいか良く聞き、うまく伝えられるようになった（4.12）」、「将来役に立つ技術を学ぶことができた（4.29）」などの項目の平均値が全体的に高い傾向が見られた。

参加した学生のアンケート調査の自由回答欄からは、「海外にいるときは海外のルールや言語を積極的に取り入れ、いかに自分のものにするか、ということが大事になってくる。その国のことを知り、言語を使ってコミュニケーションを取っていく中で、ボランティアをする意義を見つけることができた。」、「言語が通じない時にボディーランゲージや表情がとても大切だと痛感した。英語通訳で参加したが、韓国語もある程度勉強していけばもっとコミュニケーションがスムーズだったと思うので、次にこう

いった機会があればその国の言語を学んでいきたい。」、「英語のネイティブの方々はやはり話すスピードが早く聞き取れないことが何度かあり、まだまだ、英語力が足りないと感じることが出来た。このボランティアを通じて、人との繋がりを感じることができ、それを通じてもっと言語を学びたいという気持ちが湧いてきた。」などの感想が寄せられ、参加した学生たちにとって充実した経験であったことが窺える。他者と協調性を保ちながら働くことの大切さと喜びを体得し、専攻言語習得や異文化理解への大きな動機付け、及び日本人としてのアイデンティティ等、グローバル人材に求められる様々な視点を身につけていることが確認できた。

グラフ-2. 平昌冬季五輪・パラリンピックに参加したボランティアの自己評価 (n=67)



一方で、ボランティア活動は、楽しいことばかりでなく、辛かったり、戸惑ったり、悩んだりする場面も勿論ある。インタビュー対象の学生からは、自発的に参加した通訳ボランティア活動であっても、「朝の、多分4時半とかで結構マイナスだったんですけど、寒い中 30分とか待たされたりと

か。(I-1)」のような経験についての発話があった。また、思い描いていた「通訳ボランティア」のイメージと異なり、「英語が使える」という期待と現実とのギャップに戸惑うこともあるだろう。実際には、外国語より日本語を使うことの方が多かったことや通訳とは別の役割を求められることもある。

正直そのギャップはありましたし、もっと（英語を）使いたくなって思いがあったんですけど。まあ、とはいえ韓国に、ぼく初海外だったんですけど、そこに4週間いる中で、その状況に文句を言っても何も始まらないので……どうやったらそういった機会をつくれるかなとか、その環境から学んだ部分もありましたし。韓国人のスタッフさんとか、ほかのボランティアとは基本英語で話してたので、英語を使う機会は毎日あったんですけど、単純にそれがお客さんに対してとか、オリンピックの一員として使う機会はなかったの……ないものはないしな、みたいな。じゃあつくるしかないかな、っていう感じでした……いろんな人に声かけたりとか……やっぱり自分からチャンスがなかったら動かなきゃいけないんだとか、っていうのは学びましたね。チャンスがないからとかじゃなくて、チャンスはつくるものだっていうのとか……大学内で英語サークルに入るとか、大学の施設に行くとか、っていうことだけでは養えないことかなって思いました…… (I-2)

ボランティア活動を続ける中で、その場の状況を把握し、何が必要なのか、自分にどのような役割が求められているのかを認識し、自分の判断で機転をきかせて行動に移すということを学んだということであろう。以下のような発話もあった。

自分から考えて動くようにもなったり、柔軟に……最初に聞いてたことと、やったことが、まったく違ったりすると、自分で考えて、ここは自分でやって、ここは怪しいから大会の人に聞いたほうがいいなっていうのも、自分で考えてやらなきゃいけないし。(I-1)

ボランティア活動が学生の自己肯定感を高め、学習意欲に肯定的な影響を与えることは多くの研究調査で明らかにされている。河井（2012）は、ボランティア活動への参加と学生の学習との関係について、「大学生のキャリア意識調査」をもとに、ボランティア活動により多く参加している学生は、ボランティア活動で協働・チームワーク、困難や失敗との直面の機会、責任や役割分担の経験により、知識・技能をより多く身につけており、学習パフォーマンスが高いことを指摘している。本研究の結果からも、通訳ボランティア活動を経て、学生の行動や意識に変化が起こり、日常的な大学教育だけでは得ることができない、語学力実践、コミュニケーション力や異文化理解力の向上、積極性が促されたことが推察される。

7. まとめと今後の展望

1) 調査結果のまとめと課題

スポーツの国際大会における通訳ボランティア活動は、若者のスポーツ分野への関心の高さから、チャレンジするボランティアとしては敷居が低いと考えられる。通訳ボランティア育成セミナーや平昌冬季五輪・パラリンピックのボランティア活動に参加した学生に対する調査結果から、学生にとってのボランティア活動は、従来のボランティア活動にある「奉仕」や「社会貢献」というイメージとは異なるものであることがわかった。外国語専攻の学生にとって、国際的なスポーツ・イベントで通訳ボランティア活動に参加する経験は、語学スキルを異文化環境で実践する場と捉えられている。さらに、実際に現地で活動する中で、多様な人々と出会い、話を聞いたり、話し合ったりする中で、異文化理解力やコミュニケーション力、積極性を身につける機会になっているようである。

スポーツ分野に限らず、若年層のボランティア活動への参加は広く浸透してきているが、ボランティア活動は支援する相手があって成り立つ活動である。自己志向的な参加動機が顕著であっても、アンケート調査の「スポーツ選手や海外から訪問する外国人選手や役員の役に立ちたい」という項目に対して、多くの学生の回答は肯定的であった（グラフ-1参照、全体の平均値は4.26）。「スポーツ・イベントにかかわるさまざまな人々を支えた

い」というような、一般的なボランティアの理念に内包される利他性があることが窺える。今回の調査では、ボランティア活動後の自己評価、つまり、「する側＝自分」に焦点を当てたが、今後の調査課題としては、ボランティア活動本来の意義である「現場や当事者にとってどのように良いものであったのか」という「される側への貢献」（二宮, 2017）という視点からも活動を評価する必要があると考えられる。

2) 今後の活動支援の展望

全国外大連合の取組みから実証された様々な教育成果をベースに、神田外語大学では新たに産官学連携によるグローバル人材育成に向けての取組みを進めている。

ひとつの事例として、2018年9月に地域貢献と人材育成を推進することを目的として、JR東日本グループと包括的連携に関する協定を締結した。これにより、本学の学生たちは、東京駅や成田空港駅等を中心とする外国人案内ボランティアにも積極的に参加している。駅周辺で、道に迷った外国人に学んだ外国語で話しかけるなど、現場でしか体験できない状況に臨機応変に対応する力を養う実践的な活動にもなっている。

スポーツのグローバル化は今後ますます加速するであろう。日本のスポーツと言語教育分野において、貴重な実践経験の場が確保され、この取り組みの教育的な意義やその効果が日本のグローバル社会で活躍する人材育成へ微力ながらつながっていくことを期待したい。

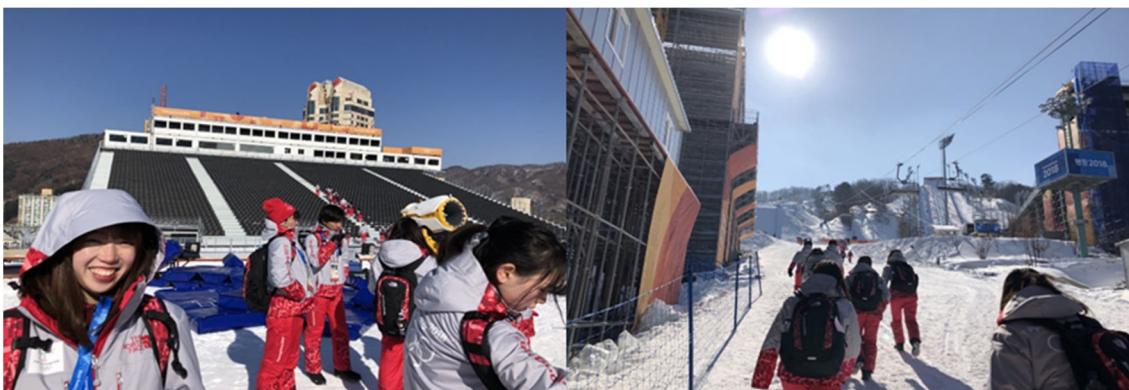


写真-1. 観客案内、誘導、出入統制区間での活動様子

参考文献

- 兵藤智佳（2019）『ボランティアで学生は変わるのか』早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編
- 河井亭（2012）ボランティア活動への参加によって学生の学習がどう異なるのか：全国大学生調査の分析から．国際ボランティア学会．ボランティア学研究 12: 91-102.
- 二宮雅也（2017）『スポーツボランティア 読本-「支えるスポーツ」の魅力とは？』悠光堂
- 迫明仁・上地雄一郎・山本力（1997）ボランティア活動に関する学生の意識と動向：ある大学での調査と認識構造の解析．岡山県立大学短期大学部研究紀要 4:13-26.
- 朴ジョンヨン（2011）国際スポーツイベントにおける通訳ボランティアの成果と課題 修士論文 筑波大学大学院 人間総合科学研究科 2011 年 3 月
- 柴田和子・大東貢生・大山治彦ほか（2004）ボランティア活動の動機における自発性と外発性．龍谷大学国際文化研究所紀要．龍谷大学国際社会文化研究所 6:119-131.
- スポーツ庁（2018）平成 32 年東京オリンピック競技大会・東京パラリンピック競技大会特別措置法及び平成 31 年ラグビーワールドカップ大会特別措置法の一部を改正する法律による国民の祝日に関する法律の特例措置等を踏まえた対応について（通知）
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/hakusho/nc/1407708.htm（2021.8.19 閲覧）

人文学で未来を切り開く

——フランス語圏文化研究を用いたケースメソッド教授法の展開可能性——

高橋梓 †

松井真之介 ††

山川清太郎 †††

本ワークショップでは、現代フランスの政教分離問題を日本風に翻案し、近未来の日本社会で起こりうるコンフリクトの疑似体験を試みた。ケースメソッド型ワークショップはコンフリクトの疑似体験を可能とするため、ステークホルダーとの関係構築のためのシミュレーションとして効果が期待できる一方で、ICPカンファレンス2018で実践したワークショップにおいて参加者の関心は直接的な利害関係者に集中していた。そこでICPカンファレンス2020では今後起こりうる社会を想像することで、現在自分と直接関係のないステークホルダーを意識する能力の開発を目指すと共に、フランス語圏文化研究の知見に基づく解決方法の模索を経ることで、人文学の習得こそがSDGsの達成に寄与するという仮説を検証した。

【キーワード：ケースメソッド、フランス語圏文化、政教分離、ステークホルダーの可視化】

1. はじめに

本研究チームはイノベティブ・クラスルーム・プラクティス（以下ICP）カンファレンス2018においてワークショップ「社会を生き抜くための人文学——フランスを用いたケースメソッドの可能性——」を実施した¹。この試み

† 近畿大学准教授

†† 宮崎大学准教授

††† 京都先端科学大学非常勤講師

¹ 高橋梓、松井真之介、山川清太郎「社会を生き抜くための人文学——「フランス」を用いたケースメソッドの可能性——」、『2018年度言語メディア教育研究センター年報』、神田外語大学、pp.133-155、2019年。

は、社会的コンフリクトの疑似体験と人文学（フランス語圏文化研究）の講義を結びつけるものである。ワークショップ参加者は「ケース」に書かれる架空の事件（パワーハラスメント）の当事者となり、講師（高橋・松井・山川）の提示する人文学のレクチャーの中から問題解決のヒントを探り出して、チームとして対策を考案・発表する。この実践は昨今の実学教育と教養教育の二項対立を目指すものであるとともに、参加者に人文学を通じて社会構造の問題の把握と改善に向けた具体的な提案を促すものであった。いわば本ワークショップは多様な個人と結びつく多様なステイクホルダーの存在を可視化し、「誰一人取り残さない世界」という理念を再確認させる点において、SDGs 教育の実践プログラムとして位置づけられるものである。

しかし ICP カンファレンス 2018 での実践を経て、執筆者は本ワークショップの問題を実感することとなった。ワークショップ参加者自身による振り返り（リフレクション）には、フランス語圏文化研究の社会的意義への気づきなどが記載されているが、他方で参加者が提案するハラスメント問題の解決法の大半が「飲み会を設ける」「職場の先輩に相談する」等の一般論に終止しているのである²。むしろこれらはハラスメント問題の当事者の解決法としては妥当なものであろう。だがそもそも本プロジェクトは社会的コンフリクトの当事者意識の醸成と、問題解決に向けた推進力を開発することを目的とする。その観点において、参加者が提示する解決策はコンフリクトの構造を放置し、自分だけがすり抜けることを目指すものだと言わざるを得ない。それはすなわち自己の周囲に潜む多様なステイクホルダーを可視化できないことを意味する。この結果を受け、SDGs 教育を目指す本プロジェクトは改善を迫られることとなった。

ICP カンファレンス 2020 オンラインにおいて執筆者たちが試みたのは、これまで使用してきたケースの根本的な変更である。本プロジェクトでは社会問題の当事者へのヒアリングにより、ハラスメントやチーム内の不和といったアクチュアルな問題のストーリーを構築してきた。だが言い換えるとそのような問題は参加者たちにとって当たり前のように存在するものであり、それゆえに社会構造の捉え直しを行うことが困難となるのではないかと推察される。そこで我々は、参加者にとって当たり前ではない問題、すなわち現代日本では生じていない社会問題のケースの作成を目指した。そのために着目したのが、執筆者

² 前掲報告書、p.156。

たちの研究対象であるフランスの宗教問題である。

周知の通り、20世紀初頭のコンブ内閣に始まる政教分離政策（ライシテ）は、フランス社会の基本的な価値観の一つである³。公教育の場における宗教色の排除は、むしろ日本では見られないことだが、本ワークショップではこれを未来の日本社会の出来事に翻案したケースを作成した。以下、ICPカンファレンス2020におけるワークショップ実践を詳述し、この新たな試みの成果と課題を検討することで、SGDs教育プログラムの開発に向けてのさらなる改善案を提示したい。

2. ワークショップの手順

本ワークショップはオンライン版として ZOOM 上で行った。基本的な進行手順は以下の通りである。

【I. 導入】

自己紹介、趣旨説明

【II. 知る作業①】

ケース読解

全体共有

【III. 知る作業② ジグソー法】

ブレイクアウト（1）を使用し、3グループに分割してレクチャー受講

ブレイクアウト（2）で別グループに再編し、各レクチャーの共有

【IV. 作る作業】

ブレイクアウト（2）でプレゼンの準備

メインルームでのグループプレゼン

【V. 総括、リフレクション】

講師による総括、Google フォームでのリフレクション

³ 林瑞恵、「ライシテ」、『現代フランス社会を知るための62章』（三浦信孝、西山教行編）、明石書店、2010年、p.239。

(各セクションの詳述)

【I. 導入】～【II. 知る作業①】

ICP カンファレンス 2020 では 11 名の参加者を迎えた。アイスブレイキングとしての簡単な自己紹介とワークショップの基本的な流れを紹介した後、チャットにてケースを配布し、10 分で読解してもらった。ケースの内容を整理できるよう、「設問 1」で内容理解を課し、読会終了後に参加者に報告をさせることで、スムーズな全体共有を目指した。

【実際に使用したケース】

ある学校のライシテ

舞台は 2031 年の日本。自国第一主義が吹き荒れた 2010 年代から、コロナウイルスによって引き起こされた各国の分断の反動のように、世界は急速にリベラルへと向かいつつあった。日本では自民党が下野し、新生民主党が第一党となる。新政権はフランスの人権思想を規範とした教育改革を徹底し、公立の学校機関では宗教色が排除された。しかし宗教をアイデンティティとする人々は、子供たちにあえて宗教的な服装を身につけさせることで、日本各地で問題を起こす。そんなある日、熱心な B 教信者の両親を持つ少女、興梠由香里が県立池田高校に転校してくることになった。2 年 C 組の担任である緒方は、由香里の母親から「転入初日は法被を着てくる」と宣言を受けていた――

興梠由香里の転校当日、緒方はいつもより早めに出勤し、職員室で待ち構えた。彼女が母親の予告通り法被を着て登校したら、そのまま職員室で指導に入る手はずだった。だが、ショートホームルームの予鈴が近づいても、由香里が現れない。誰も現れないまま、予鈴が鳴る。

仕方なく緒方は教頭に状況を告げ、2 年 C 組のクラスに向かった。いつにな

くクラスの中が騒がしい。悪い予感がした緒方は、落ち着きを取り戻すようにゆっくりとドアを開けた。その目に飛び込んできたのは、黒い法被を着た少女を取り囲むクラスの生徒たちの姿だった。興梠由香里と思われる生徒が、クラス委員の齋藤絵梨と楽しそうに話しており、そこにクラスの大勢が集まっている。

「由香里ちゃん、全然変わってないじゃん！」

「てか、絵梨もでしょー！」

「でもホントにうちのクラスなんだね。ウケる！」

周囲が笑いに包まれる。緒方は思わず大声を出した。

「皆さん、ちょっと静かにしてください！」

ざわめきが止まり、クラスの視線が緒方に向かう。絵梨が慌てて自分の席に戻り、他の生徒も本来の場所に戻っていく。

「興梠さん……ですね」

「はい。すみません、職員室の場所がわからなくて、絵梨さんに聞こうと思ってクラスに来たんですけど、つい話し込んで」

悪びれず話す由香里は、茶に染めた巻き髪と華やかな顔立ちで、弾けるばかりの笑みを浮かべた。思わず緒方は絵梨を見る。

「先生、由香里は小学校のときの友達なんです。久しぶりに会ったからちょっと嬉しくて、失礼しました」

由香里とそっくりな流行の髪型をした絵梨の笑顔に、緒方ははっきりとたじろいだ。

「いや、それはいいんだけど、まずは職員室に来てくれないと……」

口ごもる緒方に、絵梨が続ける。

「すみません、やっぱりインフルエンサーが転校生ってことで、みんなも盛り上がっちゃって」

「インフルエンサー？」

緒方は思わずオウム返しで答える。

「あれ、知らないんですか？由香里のフォロワー数ってすごいんですよ。この髪型も由香里のマネだし」

「私もー」「かわいいー」といった声がクラス中に溢れる。その空気に翻弄され、緒方は自分でも驚くほどの大声を出した。

「静かに！興梠さん、その服装！」

自分でもわかるほどうろたえながら、緒方は由香里の黒い法被を指さす。由香里は笑顔を変えず、答えた。

「あ、すみません。髪型と服装は自由って言われたんで」

新政権になってから、女性の権利や学校内の自由が推し進められ、制服を廃止し、髪型や化粧を自由にする学校は増えている。だが、それには例外がある。「政教分離です！すぐに職員室に来なさい！」

緒方の怒鳴り声に由香里は臆することなくうなずいて、緒方を先導するように廊下へ向かった。まるでこんなことにはすっかり慣れていると言わんばかりの態度だ。人気インフルエンサーの転校生に向かって怒声を挙げ、外に連れ出そうとする緒方を、クラスの面々が敵意を持った目で見つめてくる。その視線に耐えきれず、緒方は由香里を追って教室を後にした。

職員室に併設する面談室で由香里との面談が始まった。緒方の横には教頭と、二年生の学年主任が座っている。教員側の緊張した表情に対して、由香里は落ち着いて微笑みを浮かべている。

最初に口を開いたのは教頭だった。

「興梠さん、それはB教の法被ですね」

「はい、まあ、そうかな」

軽く答える由香里に、教頭はいらだったような声で続ける。

「政教分離については当然知っているよね。公立高校では宗教を感じさせる服装は認められません」

「そうみたいです」

「ですから、今日はその法被を脱ぎ、明日からは着てこないようにしてください」

由香里は教頭の言葉にゆっくりとうなずきながら、相変わらずの微笑みを浮かべ、答えた。

「コーデです」

「コーデ？」

学年主任が繰り返す。

「これ、法被というか、ファッションですよ」

「え？」

「第一、私はB教じゃありません」

由香里は微笑むのを止め、まっすぐに緒方たちを見つめた。

「でも、B 教の法被を着ているじゃないか」

緒方は由香里に尋ねる。

「両親は B 教だけど、私は別にあんなの信じていないし」

「じゃあなぜ法被を着ている？」

「着ていけってうるさいからですよ。これを着ていれば親子が平和なんです」

宗教の信者である両親が子供に宗教の服を着せ、面倒だから着る——興梠親子の関係が少し見えてきた。緒方はそれを受けて続けた。

「それなら学校では無理に着なくてもいいんですよ。学校に着いたら脱げばいい。家や街で着る分には何の問題もないんだから」

それを聞いた由香里の口にまた微笑みが浮かぶ。

「だから、コーデなんです。法被だってこうすれば普通の服でしょ？」

由香里は立ち上がり、法被をゆっくりと指さしていった。黒い法被には B 教のシンボルである榊の紋様が書かれている。だが、よく見るとその法被は合わせ部分にボタンがつけられ、腰の部分にベルトが付いている。法被だと思ってみていたが、よく見ると生徒が着ているアウターと同じデザインだ。

「この模様、和柄だから夏の季節にインナーと合わせるとかわいいじゃないですか」

見ると由香里は法被の下に水墨画の竹のような模様が書かれたグレイの服を着ている。全体が「和」をイメージしたファッションに見えないこともない。

「親はあんな法被を着ていけって言うし、うるさいからこれを作ったんですよ。これを着ていると家でも何も言われたいし。インスタでも評判良かったから、《語らい》に関係ないときでも時々着てるんです」

そこまで言うと由香里は座り、椅子に深く腰掛けた。言うべきことは終わった、という態度にも見えた。

「……でもね」教頭が言う。「結局 B 教の法被で作ったんでしょ？ じゃあやはり宗教の持ち込みじゃないか」

「だから、私は B 教なんて興味ないです。これはただのファッションで、模様は似ているかもしれないけど B 教の人たちが来ているものとは違います。服装は自由じゃなかったんですか？」

由香里の声は少し強くなった。

「だからそれはね……」

「B 教がやってることは意味わからないし、この時期にわざわざ公立に転校させられるのも私には迷惑なんです。周りがうるさいから、せめて服を自分流にデザインし直してかわいくしたのに、それもダメだって言うんですか？」

——B 教のやっていること——政教分離で公共教育の現場から宗教色が閉め出され、法被を身にまとわないことから、子供の宗教離れが一気に進んでいった。この状況に抵抗するために、B 教は公共教育に法被で通う運動を開始した。依頼、様々な学校で法被を着た信者の子供たちが問題を起こしている。つい先月も一人の生徒を面談し、法被を脱ぐよう説得したところだった。信者にも温度差があり、緒方が面談した生徒の親などは、信者から強く言われたので「一応」やってみただけだったらしく、特に大きな問題に発展することはなかったが、全国の学校では連日のように問題が報告されている。

緒方が由香里の言い分について考えを巡らせているうちに、教頭が口を開いた。

「法被をどうしても脱ぐのが嫌なのなら、今日は帰ってください。あとでお母さんに連絡をします」

由香里はまた落ち着いた声でゆっくりとうなずいた。

「わかりました。失礼します」

由香里が去った面談室には重い空気が立ちこめていた。

朝の騒動に心を乱されながらも、その後の授業は普通に進んでいった。C 組の学生のリアクションも、いつもとさほど変わることがなかった。職員室に帰るたびに教頭の様子をうかがうが、興梠家からの連絡はまだ入っていないようだ。

午後の一つ目の授業が終わり、予定されていたロングホームルームの時間になった。本来はこの時間に由香里を交え、クラスに馴染めるようにアクティビティを行う予定だったが、そんな計画も崩れてしまった。仕方ないのでクラス委員会の案件でいくつか決まっていない部分をディスカッションさせようと、クラスに向かう。

「皆さん、今日は予定を変更して……」

「先生、由香里はもう来ないんですか？」

緒方の言葉を遮ったのは、クラス委員の齋藤絵梨だった。

「いや、今日のところは帰宅してもらっただけです」

「政教分離のせいですか？」

絵梨は続ける。

「そうだね、皆さんも知っているように、あのような服は高校には着てこれないので」

絵梨の後ろで右手が拳がった。副委員長の菱沼裕也だ。

「先生、あの服もダメなんですか？」

不服そうな裕也の顔を見て、緒方は少し戸惑いながら答えた。

「あの服も、というかB教の法被はダメでしょう」

「でもあの模様……」

裕也はぐるりと周囲を見渡す。その視線を受けるように、絵梨と仲のよい常磐さやかが手を挙げた。

「あの服、前に由香里ちゃんがネットに載せて、結構真似して着てる子もいますよ。私たちのあいだでは由香里ちゃんのフォロワーだけだけど。由香里ちゃん、あの服の柄をフリー素材でアップしてるから、プリントして黒い服に貼り付けたり……」

「この前スタバ行ったときに着てたよね」

クラスが急に騒がしくなる。緒方は制するように言った。

「判断は学校が行います。皆さんもあのような服を持っているなら、着てこないようにしてください」

「B教と関係ないファッションなのに？」

クラスは逆に騒がしくなる。

「B教と無関係であっても禁止です。事情に関係なく、宗教色を匂わせるものを全部やめなければ、平等は得られないでしょう」

「じゃあ先生は、いただきますで手を合わせないんですか？」

絵梨が睨みながら言ってくる。

「いや、それは……」

口ごもっていると、別の生徒が手を挙げた。田中亮だ。

「いや、でもあの服はダメですよ？僕、手首の数珠を禁止されたし」

「数珠はダメだろー」

数人の男子がはやし立てる。

「でも、あれだってクリスタルでオシャレだったんだよ？街ではみんな普通にしてるのに、うちが寺だからってだけでダメにされたじゃないですか」

少し興奮してきたのか、亮は立ち上がって声を上げた。

「あの法被が OK なら、僕の数珠も OK ですよ？ダメなら、いただきますの時に手を合わせるのも禁止してくれなきゃ納得できない。なんで僕だけダメなんですか？」

クラスの中に混乱が広がる。その騒ぎに気づいてか、隣のクラスの担任が入ってきて、二人がかりで強引にクラスを押しえた――

名前	人物説明
緒方	2年C組の担任
興梠 由香里	転校生。インフルエンサー。
斎藤絵梨	クラス委員（委員長）。由香里の幼なじみ。
菱沼 裕也	副委員長。
常磐さやか	インフルエンサーである由香里のファン。
田中亮	寺の息子。

設問1 以下の質問に答えなさい。

1. 作品の舞台において、学校教育と宗教はどのような関係にありますか？

→

2. 転校生・興梠由香里はどんな問題を抱えていますか。

→

3. 興梠由香里の問題は多くのクラスメイトに支持されました。その理由は何ですか。

→

4. 田中亮は興梠由香里を問題視しています。その理由は何ですか。

→

設問2 緒方先生はこれから、①由香里、②由香里を支持する生徒、③由香里を支持しない生徒、④学校、⑤由香里の両親、を（部分的にであっても）納得させる必要があります。緒方先生は何を根拠として、どんな解決策を出せばいいでしょうか。講師のレクチャーをヒントにグループで意見をまとめてください。なお、緒方先生の提案はどんなものであっても必ず通るものとします。

【III. 知る作業② ジグソー法】

ケース読解後、参加者は「設問 2」を行うために、講師（高橋・松井・山川）によるミニレクチャーを受講する。このレクチャーは政教分離やマイノリティ問題に関連したものではあるが、解決方法を提示するものではなく、極めて専門的・学術的な内容である。あえてヒントを出さないことにより、参加者自身にフランス語圏文化に基づく解決法を捻出させることが理由だ。

参加者自身の気づきを促すため、本ワークショップではジグソー法を徹底している。参加者を三つのグループに分け、講師である高橋・松井・山川のレクチャーを聞いた後、そのグループを再編して新たなグループを作成する。以下に簡易的な図を示す。

レクチャー受講（三人ずつが各講師のレクチャーを聞く）

高橋	松井	山川
○○○	●●●	◎◎◎

グループ再編（別のレクチャーを聞いた参加者でグループを再編する）

グループ A	グループ B	グループ CC
○●◎	○●◎	○●◎

ジグソー法により、参加者は自分が聞いたレクチャーを他者に伝えねばならない。参加者がレクチャーを自分なりに咀嚼する手順を経ることで、問題解決への転用がスムーズにできるようになる。ブレイクアウト（1）でのレクチャーの時間は 10 分、その後ブレイクアウト（2）に分かれて 10 分でグループ内共有を行う。

【実際のレクチャー（当日のレジюме）】

① 高橋レクチャー

フランス文学（マルセル・ブルースト）における政教分離のテーマである。政教分離に反対しながらも、私的印象との結びつきで教会を愛する人間の心理を伝える内容となっている。配付資料は以下の通りである。

プルーストと教会

講義名：ヨーロッパ文化論 A

担当教員：高橋 梓

授業内容：20 世紀フランスの小説家マルセル・プルーストの作品を学ぶ

1. プルーストと政教分離

引用① プルースト、「大聖堂の死」（初出：1905 年）

ところで、フランス政府がローマと断絶することで、ある法案が議論に付され、可決されそうな様子である。五年後に法案の期限が切れると、教会はひょっとすると、いやおそらくは廃止されるであろう。[...] キリストの血と肉の犠牲が教会の中で称えられなくなったとき、教会には生命がないであろう。

- 20 世紀初頭、共和国であるフランス（第三共和政）は政治と宗教を切り離す「政教分離政策」を施行する
- 1905 年には国家と教会が完全に分離される。
- 「いかなる信仰も認知せず、助成せず、給与扶助の対象としない」
- 知識人たちによる「政教分離」への賛否。

⇒ プルーストも政教分離政策に反対の立場。

2. プルーストの教会観

引用② ジョン・ラスキン、『アミアンの聖書』、訳者注（1904 年）

もし私がこの本質的に恭しいラスキンの言い回しの背後に絶えず逃げ込んでいたら、逆に私自身が偶像崇拜を求めるに違いなく、その罪を犯してしまうだろう。

- プルーストはイギリスの美学者ジョン・ラスキンの『アミアンの聖書』をフランス語に翻訳。
- プルーストはラスキンの「読み解くことは傲慢だと言われかねない困難さ、

私たちには解決することが求められていない神秘」「不敬な見物人にとって、後陣はほとんど大きすぎるように見えるであろう」といった文章を注で批判。

- キリスト教建築を「神秘」などの言葉で十分に解釈しないラスキンは「偶像崇拜」、つまり「無意味にありがたがる」という罪を犯している。

⇒ 「フランスの至宝としてのキリスト教」といった見解は、「ありがたいものだからありがたがる」という堂々巡り。

引用③ ポール・グリユヌボーム＝バラン宛書簡（1905年）

事物は我々にとってもはや信仰の対象であることをやめ、無償の熟視の対象となったときにはじめて、我々は事物を美しいと思うのです。ただこれは私が四年ものあいだ身を浸してきたラスキンとはまったく正反対の思想です。

⇒ 宗教色を排し、ひたすら眺めることにより、事物の美が理解できる。自分自身の精神による理解。

3. 『失われた時を求めて』における教会の描写

引用④ 第一篇『スワン家の方へ』（1913年）

叔母がフランソワーズとおしゃべりしているうちに、私は父母に連れられてミサに出かけるのだった。どれだけ愛したことか、そして今なお鮮明に思い出せるだろうか、私たちの教会を！

教会！親しげな教会。それは北門があるサン＝ティレール通りで、その二つの隣人であるラパン氏の薬屋とロワゾー夫人の家の境となり、間隔なく接している。コンブレーの一介の市民である教会は、もし町の通りに番地があったら自分の番地を持っていたであろうし、郵便屋は朝の配達時、ラパン氏の家から出てロワゾー夫人の家に入る前に教会で立ち止まったことだろう。

- 父母との思い出の反映。
- 教会が町に溶け込み、人々の生活の中心の場となる。

- 町の思い出に結びつく教会が親しみの感情を喚起させる。

⇒ 教会＝幼少期の思い出。フランスの文化財としての重要性などに左右されず、「無償の熟視」によって評価がなされている。

4. 結論

- プルーストは政教分離政策により、教会と人々のつながりが失われることを危惧し、教会と周囲の人々の営みを作品に描き込んだ。
- プルーストは教会に宗教的な神聖さを感じ取るラスキンの態度を「偶像崇拜」と批判する。
- プルーストにとって教会は個々の精神に基づく私的な印象・記憶を集める場として意味を持つ。

② 松井レクチャー

「ライシテ」というフランス特有の政教分離の歴史的背景を紐解き、それが現在の共和国でどのように適用されて、どのような問題を抱え、その問題をどのように克服しているかを、日本の政教分離と比較しながら学ぶ内容となっている。配付資料は以下の通りである。

フランスはなぜ政教分離にこだわるの？ ——フランスの「ライシテ」をめぐる歴史——

講義名：ヨーロッパ社会論

担当教員：松井 真之介

授業内容：フランスの「政教分離」の歴史的背景を知り、日本の政教分離との違いを学ぶ

1. フランスも日本も「政教分離」の国

- 日本国憲法第 20 条

「信教の自由は、何人に対してもこれを保障する。いかなる宗教団体も、国から特権を受け、又は政治上の権力を行使してはならない。何人も、

宗教上の行為、祝典、儀式又は行事に参加することを強制されない。国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない」

- フランス共和国憲法第1条

「フランスは不可分で、非宗教的で、民主的で、社会的な共和国である。フランスは、出身、人種、また宗教による区別なしに、全ての国民に法の下での平等を保障する。フランスは全ての信条を尊重する」

2. フランスの政教分離の歴史的背景

- 1789年の大革命がキーワード

- ・ 「自由・平等・友愛」がスローガン = フランスの「共和主義」の理念
- ・ フランスは「一にして不可分の共和国」かつ「国家」と「個人」の社会契約関係で成り立つ国とされた。

- ・ フランスの考える「個人」 = いかなる属性にも関係なく、法の下に平等
← この「属性」こそ、民族、地域、宗教などの「中間集団」

- フランスはこの「中間集団（コミュニティ）」を嫌う

- 市民革命の敵は国王だけじゃない！

- ・ フランス革命は脱カトリック教会の市民革命でもあった
- ・ 革命以前（旧体制下）は「国教」として、王権を支え国王と一体化していた教会
- ・ カトリック教会は公共分野——出生（洗礼）、結婚、埋葬、戸籍、教育、福祉、医療など——を担っていた → ● つまり教会 = 宗教 + 「役所 + 学校 + 病院」

- 精神世界だけでなく、世俗世界（日常世界）の支配機構でもあった。

- 脱王権のためには・・・

- ① カトリック教会の撲滅、追放
- + ② カトリック教会の無力化、脱政治化、国家管理下 の必要

- 王政 VS 共和政の間のカトリック教会（19世紀）

- ・ 革命後、カトリック教会は国家管理下になったが・・・
- ・ 19世紀フランスは王政（帝政） VS 共和政の時代
 - ☆ 革命（1789）、第一共和政（1792）⇒第一帝政（1804）⇒復古王政（1814）⇒七月王政（1830）⇒第二共和政（1848）⇒第二帝政（1852）⇒第三共和政（1870）

● カトリック教会は王政が復活するたびに力を盛り返した！

● 100年以上かけて、政教分離法（1905）成立

● 政教分離の対象はもともとカトリック教会だった！

- 「教育」は国家と教会の主戦場
 - ・ 憲法（1791）で無償公教育の創設を明文化するが、公教育は結局カトリック教会に委ねられたまま
 - ・ J.フェリーの教育改革（1881-82）が転機：初等教育の義務化・無償化・非宗教化

● 100年近くかけて、国家の教育分野独占が完成＝教育からのカトリック勢力排除が完成

ところが、この100年後に思いも寄らない展開に・・・

3. スカーフが国を揺るがした、通称「スカーフ事件」

- 1989年、公立中学校で女子生徒3人がスカーフを着用しての入校を禁じられた事件
 - ・ スカーフはイスラームの女性の象徴とみられた
 - ・ スカーフ着用は、単なる校則違反？どころではなく・・・
- 世論を二分する国家的問題へ
 - ・ 着用反対派「フランスの『ライシテ』を脅かす行為である」「フランスの価値を守れ！」「学校は普遍・中立の場だ！」
 - ・ 着用賛成派「信教・表現の自由を奪うな！」「彼女たちの教育の権利を奪うな！」

● 結局、2004年に「宗教的標章規制法」で実質禁止へ

4. フランスの「ライシテ laïcité」とは？

- 「脱宗教性」と言われるフランス版政教分離
 - ・ 革命以来の「教会と国家の分離原則」←本来の対象はカトリック教会だった！
- 20世紀末から「イスラーム」が対象に
 - ・ 2004年に「宗教的標章規制法」で実質禁止へ
 - ・ 「公立学校における『特段に目立った』宗教的シンボルの着用を禁ずる」
どうやら「目立たなければ」見逃すようだ・・・
 - ・ 1989年以來ずっと議論されてきたが、2001年のアメリカ同時多発テロ事件から議論が本格化
 - ・ 十字架、キッパ（ユダヤ教）、ターバン（シーク教）も等しく禁止

5. 「政教分離」の何を重視するか？日仏比較

- 日本の政教分離
 - ・ 「政治（公的権力）は宗教に口を出さない」重視
 - ・ この問題には「『政教分離だから』、公立学校は個人の信教の自由に口を挟んではいけない」という図式が成り立つ
- フランスの政教分離＝「ライシテ laïcité」原則
 - ・ 「宗教は政治（公的生活）に口を出さない」重視
 - ・ 「『政教分離だから』、個人は公立学校で等しく（平等に）宗教を出してはいけない」という図式を採用した
- 自由を盾に、人によって権利行使のムラが出るのを見逃すか、平等を盾に、みんな少し我慢するけど権利行使にムラを出さないか
ただ、目立たない範囲ですり抜けが可能・・・？

③ 山川レクチャー

フランスにおける公用語、地域言語、個人の言語と国家との関係をレクチャー

一のキーワードである「ライシテ」と結びつけて考えることでワークショップ参加者に「言語の多様性」という新たな視点を授けるよう試みた。配布資料は以下の通りである。

国家の公用語とマイノリティが用いる言語の関係性

講義名：フランス語圏社会言語学

担当教員：山川 清太郎

授業内容：フランスの言語事情を掘り下げる

1. ライシテとは

- フランス共和国における「政教分離」のこと。
- 政教分離=政治(国家)と宗教(教会)を分離すること。
- 今回のケースでは「フランス公教育における政教分離」がポイント。
例)：公立学校にはロザリオ持参禁止。(キリスト教・カトリック)・公立学校ではスカーフ着用を禁止に。(イスラム教)

2. 今回のケースでは

- 政治(国家)... 学校教職員
- 宗教(教会)... 一部生徒(とりわけ興梠由香里、斎藤絵梨、常磐さやか)
政教分離=教職員は一部生徒の要求(宗教服装)を排除したい それぞれの立場で「「言語〈公用語と非公用語〉」という枠組みで考えてみる。

3. 政治・国家側

- 政治・国家側:学校教職員 →フランス共和国における公用語を統一(実際の状況)
- フランス共和国憲法第 2 条 « La langue de la République est le français. » 共和国の言語はフランス語である。

→ よって、フランスの公用語はフランス語

4. 宗教・教会側

- 宗教・教会側:一部生徒←マイノリティ

→フランス共和国における複数の公用語容認を所望

フランスにはさまざまな言語を話す人がいる。

- 地域言語... ブルトン語、アルザス語、コルシカ語
- アフリカの少数言語←旧植民地からの移民
- アラビア語←マグリブ(モロッコ、アルジェリア、チュニジア)からの移民など...
- 彼らにとってフランス語とは、公用語であり、学校教育がフランス語で実施されるため、フランス語が必要不可欠。
- 彼らのアイデンティティを表す「自らの言語」は政治・国家側から排除されている。
→ 彼らはアイデンティティを示すため、自らの言語を「活用」
 - 地域で積極的に自らの言語を取り入れる(看板など)
 - コミュニティでのフランス語に自らの言語を織り交ぜる(語彙、文法)

5. まとめ

フランス語以外の言語を話す人たちは

- 公用語であるフランス語を用いて生きていく社会に身を置く。
- 限定的用途(コミュニティなど)で自らの言語を取り入れることでアイデンティティを保つ。

【IV. 作る作業】

ジグソー法によるグループ内共有の終了後、ワークシートを使用し、20分

でプレゼン内容をまとめる。講師が各グループのファシリテーターを務め、メンバーがワークシートを画面共有し、全体の意見を記入する。これを使用することにより、レクチャーのポイントに関連づけ、各ステイクホルダーを納得させる方法を効率よく議論することができる。この作業の終了後、メインルームへと戻り、各チーム3分でプレゼンを実施し、質疑応答を行う。

ワークシート グループ共有

	STEP 1	STEP 2
	レクチャーのポイントは？	各レクチャーを元に、①～⑤をそれぞれ納得させる提案を考えてください。
社会学 (松井)		
言語学 (山川)		
文学 (高橋)		

ワークシート グループ共有

【V. 総括、リフレクション】

講師（今回は代表の高橋）が本ワークショップとSDGsとの繋がりに言及し、Google フォームでのリフレクションを依頼する。

3. 成果と課題

本ワークショップでは、登場人物をステイクホルダーに見立て、全員の納得を得ることを目指すことを参加者に課した。ワークシートから、各レクチャーに基づく意見の例を転記する。

【高橋レクチャー（文学）】

由香里の服装は「ファッション性」、宗教は信じていないが親しみ→信者としての象徴にはならない。→「政教分離になっている」と説得。

【松井レクチャー（社会学）】

目立たなければ OK。宗教色を表面に出さず、お互いの文化を尊重する。①～③、⑤は OK。

【山川レクチャー（言語学）】

教室はダメ、登下校はダメ
課外活動は OK、休み時間は OK など
裏地は OK とか

以上の解答は、参加者が宗教色の禁止をいかにして許容するかという方向で一致している。すなわち参加者の思考は、一律の禁止による平等性ではなく、すべてのステイクホルダーが肯定感を得られるような意見を目指しているのである。レクチャーの影響を受け、ステイクホルダー全体の納得を考えることが可能となったという意味で、本ワークショップは ICP カンファレンス 2018 の時点から漸進したと言える。

しかし同時に問題にせねばならないのがリフレクションの回答の傾向である。

（リフレクション①）

人文学を学ぶことの意義を再認識できる内容であるとともに、学生が現代的な課題について主体的に考えることのできる面白い授業であったと感じた。

（リフレクション②）

途中で退出する予定でしたが、ぐいぐい引き込まれてつい最後まで残ってしまいました。刺激的な 90 分をありがとうございました。特に最初の松井先生の社会学の講義は 10 分間であれだけの情報を詰め込まれながらも色々と考えさせられ、うれしい驚きでした。日仏の政教分離の意味の違いには唸りました。ちゃんと勉強してみたいです。

（リフレクション③）

経験則ではなく、短いレクチャーの中から解決策を目指すという方法が魅力的でした。（私は高橋先生の文学のレクチャーをお聞きしましたが、非常に面白かったです）また、異なるレクチャーをブレイクグループの参加者が聞き、他

の人に伝えるというやり方も、個人を尊重しつつ個人に責任を与える活動だと感じ、興味深かったです。少し ABD(アクティブブックダイアログ) と似ているので、ブレイク中の共有ワークシートは各自が短い時間で書き込んでから他の人に伝えるというのもありかと思いました。

今回のような学際的、越境的授業が先生方と協働で作れたら…と夢が広がりました。ありがとうございました。

以上はすべてワークショップにおける教授法の革新性(物珍しさ)に向けられており、自身の周囲の社会状況や、実生活における改善点などへの言及がない。いわば参加者たちの現実世界における SDGs との結びつきや意識改善とは切り離されているのである。その意味で本ワークショップはこれのみで完結してしまっており、実生活の課題を見つめる考察へと発展していないと言わざるを得ず、SDGs 教育プログラムとして根本的な問題を有している。

改善方法として、リフレクションを利用し、「ワークショップを経た後、実生活の中で気づいたこと」などに思考を展開させることが挙げられる。加えて政教分離という特殊なケースだけではなく、今後日本で発生が予想される移民問題など、未来のことでありながらもより身近に差し迫る問題に取材したケースを使用することが有効ではないだろうか。今後の ICP カンファレンスにおいてはその改善案を試行する予定である。

2020年度

言語メディア教育研究センター年報

2021年11月30日発行

発行者 神田外語大学

教育イノベーション研究センター
(旧・言語メディア教育研究センター)

〒261-0014

千葉県美浜区若葉1-4-1



神田外語大学