

京都大学国際高等教育院

# 紀 要

## 第 3 号

---

### Research Paper

Blending Listening and Autonomous Learning: Digital Study-Portfolios  
(in E3 Classes).....LEES, David and LeBLANC, Catherine .... 1

### 実践報告

大学必修英語科目での『学び合い』の試み  
——「対話を根幹とした自学自習」を目指して——.....柳瀬 陽介 .... 23

### 調査報告

2019（令和元）年度 2 回生進級時アンケート報告書 ..... 47

投稿要領..... 107

2020 年 3 月

# Blending Listening and Autonomous Learning: Digital Study-Portfolios (in E3 Classes)

LEES, David and LeBLANC, Catherine

## Abstract

This research investigates the students' and instructors' perspectives on the use of digital study-portfolios (also known as e-learning logs) in E3 Seminar Participation and Academic Discussion classes. The use of study-portfolios is common practice in constructivist, student-centered classrooms, and with the continued expansion of information technology in our modern society at large as well as in our higher education institutions (HEIs), an increasing number of instructors are blending the learning opportunities that they create in order to not only appeal to students but to further facilitate their development as language learners and full-fledged capable digital citizens. Students enrolled in two sections of E3 Seminar Participation and Academic Discussion classes were invited to respond to a short quantitative survey and to further reflect on their learning throughout the course in an extended qualitative fashion. Results, while exploratory at this stage, demonstrate that while students generally accepted the utilization of autonomous listening activities via digital study-portfolios, there are still questions regarding its mode of deployment - i.e., online, digital submissions - and awareness of the learning functions that they serve. The majority of responses point to moderate levels of engagement with the autonomous learning opportunities provided by the use of blended-learning digital study portfolios. The findings of this investigation suggest issues for consideration in making student-centered amendments to the program moving forward, including awareness-raising with regards to the purpose of the autonomous learning activities, explicit instruction given with examples on how to engage with the material, and improvement of the layout of the study-portfolios to improve their utility.

[Keywords] Blended learning, study-portfolio, learning log, reflection-on-practice, E3, seminar participation, academic discussion

## Introduction

Constructing a language education curriculum with a consideration for learner autonomy is increasingly regarded as the norm for successful language learning (Little, 2004), particularly in higher education (HE) where students' individual goals for L2 learning may vary as they prepare for the worlds of graduate-level study and employment. Accordingly, the introduction of autonomous

---

\* International Academic Research and Resource Center for Language Education

learning into contemporary HE classrooms commonly sees the simultaneous deployment of digital technology in the promotion, planning, implementation, and evaluation of autonomous learning behaviors (Garrison & Kanuka, 2004). Such a merging of current digital technology with educational purposes is commonly referred to as blended learning, a somewhat advanced subset of computer-assisted language learning (CALL) that seeks to employ learners' personal digital devices to integrate learning from in-class and out-of-class spaces (Sharma & Barrett, 2007). At Kyoto University, the E3 Seminar Participation and Academic Discussion course—which seeks to aid learners in preparing for further study and communication (i.e., listening and speaking)—currently utilizes online digital study-portfolios. These portfolios incorporate a list of authentic aural and visual presentations drawn from across a range of academic fields, provide scope for self-sourcing of content as well as space for students to write their notes. Through reflection-on-practice within this particularly individualized learning context, it therefore came of no surprise that the issues of learner autonomy and the educational use of digital technology (blended learning) were found to overlap. Indeed, as those concerned with pedagogical research and development stress (Hanks, 2018), it is important to first understand the *what* of a learning context (i.e., what is actually happening, what perspectives are held by the stakeholders) before seeking to make improvements to said learning context. Therefore, this paper will explore the perspectives of the students regarding the degree of learner autonomy permitted and fostered within the existing blended-learning arrangement of the course. Existing literature will first be reviewed, focusing on definitions, issues, and practices regarding learner autonomy and blended learning, in order to provide theoretical background for the investigation. Following this, results from the survey will be displayed and discussed; implications for the continued development of the E3 Seminar Participation and Academic Discussion will be drawn, and potential avenues for further research considered.

## Literature Review

### Learner Autonomy in Language Education

Early methods of language education emphasized the role of the teacher while students were expected to attend classes ready to receive, rather passively, instructions to engage with the target language through translation, memorization, or repetition (Brown, 2007). However, later trends in language learning shifted the attention away from the teacher towards the learner and introduced the concept of learner autonomy, or “the capacity to control important aspects of one’s language learning” (Benson, 2013, p. 839). Despite the growing advocacy for developing learner autonomy in many educational settings, autonomy itself is rather difficult to frame, and opinions vary widely on an accepted definition (Everhard, 2016). The concept of autonomy, borrowed from political and moral philosophy, was first introduced in language education by Henri Holec, a teacher-researcher at the Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) as a practical measure to support learners’ ownership over their studies in making decisions about the learning goals, contents, methods and techniques, pace, and assessment (Benson, 2001; Smith, 2008). This practical, yet ideal in some respects, approach to language learning set the stage for self-access

learning. However, the shift away from teacher-led education highlighted the distinction between creating a learning situation that would allow for *self-directed learning* versus the learners' *capacity* or ability to successfully manage their learning process (Smith, 2008). In other words, learner autonomy is dependent on a learning environment that allows for students to take control of their learning, yet their ability to effectively do so may vary. Moreover, this distinction is further exemplified by the fact that the inclusion of autonomous learning in a language education curriculum may demand learners to work autonomously; however, this does not guarantee that learners will further develop this capacity (Little, 2004; Smith, 2008). Thus, to summarize the *what* and the *how* of autonomy, it is "manifested in the form of autonomous language learning, which here refers to learning practices involving learners' control over aspects of their learning or, more broadly, learning that takes place outside the context of formal instruction" (Benson, 2013, p. 840).

A key aspect of repositioning learning outside of the more traditional classroom context is the inclusion of digital technology, often referred to as CALL technology in language education. Blin (2004) clarifies that earlier attempts to define learner autonomy were mostly informed by the creation of self-access facilities, "whether physical (e.g. as part of a language center) or virtual (e.g. through the use of telecommunication technologies or Virtual Learning Environments)" (p. 378). Yet as previously discussed, the installation of self-access learning facilities does not necessarily lead to the development of autonomous behaviors, and may in fact hinder autonomy (Benson, 2001). Thus, the introduction of technology highlights the conceptual complexity of autonomy, where independence from institutionalized structures, allowing for learners to exercise control in making decisions about their learning, is set within a sociocultural context interdependent on interaction with other learners and teachers (Blin, 2004). This element of interdependence is crucial in determining how, when, and to what extent a learner will engage with self-access technology.

The ubiquity of the Internet and personal devices has further complicated the concept of learner autonomy (Benson, 2013; Blin, 2004). The idea of self-access learning has changed dramatically from institutionally organized digital literacy to self-initiated access, requiring very little involvement of language teachers. Reasonably, the shift of control from the teacher into the hands of the learner calls for redefining the role of the teacher in the learning process. As emphasized above, the ability of students to succeed in an autonomous learning environment can waver; therefore, teachers become indispensable in guiding students through their learning process (Little, 2004; Smith, 2008). Specifically, teachers may be the starting point in making students aware that the responsibility for learning is that of the learner. They may facilitate students in setting attainable learning goals, offer strategies, tools or resources to monitor the achievement of said goals, and give feedback to direct students' own process of self-reflection. This type of teacher involvement does not impede on students' ability to make decisions for themselves, but rather gives learners the necessary tools and strategies for self-direction.

Research in language education and autonomy has focused mostly on the successful implementation of CALL technology to facilitate autonomous learning. Some studies have attempted to measure the development of learner autonomy using questionnaires and/or interview data and have reported gains in autonomous learning (Banditvilai, 2016; Shams, 2012; Toyoda, 2001) or an in-

crease in the use of self-regulating or cognitive strategies demonstrating autonomy (Chau & Cheng, 2010; Figura & Jarvis, 2007). Studies formulated as reflection-on-practice and of a qualitative nature have looked at learners' experiences in a blended learning environment and have reported students having positive attitudes in using CALL (Banditvilai, 2016; Iimuro & Berger, 2010; Figura & Jarvis, 2007), improved motivation (Banditvilai, 2016; Iimuro & Berger, 2010), increased self-confidence (Kim, 2014), and better study habits (Iimuro & Berger, 2010), while also reporting improved overall language skills (Banditvilai, 2016; Iimuro & Berger, 2010;), and specifically in vocabulary acquisition (Shams, 2013), and oral proficiency (Kim, 2014). However, despite positive reports of the impact of CALL on autonomous learning and language skills, some studies highlighted that these were dependent on the proper function of the technology (Branditvilai, 2016), students' computer literacy (Chau & Cheng, 2010; Toyoda, 2001;), proper guidance from teachers in facilitating students' goal-setting and selection of appropriate study methods or materials (Iimuro & Berger, 2010), and teacher feedback (Kim, 2014). Studies investigating the use of e-portfolios or learning portfolios as a tool for autonomous learning reported similar findings where the portfolios facilitated independent learning by providing a personalized learning space and making the students responsible for their learning (Chau & Cheng, 2010; Büyükduman & Şirin, 2010). Chau and Cheng (2010) further explain that metacognitive skills were not only necessary for management of the e-portfolios but the portfolios themselves helped develop independent learning skills such as planning, monitoring, and reflection. For autonomous learning research in the area of listening, Cross (2014) reported successful gains in one learner's ability to regulate out-of-class listening practice and improved performance in a case study using podcasts as listening materials and journal entries to keep track of their listening activity. Similarly, Kemp (2010) found that learners were more personally engaged and demonstrated the use of metacognitive skills by keeping a listening log.

### **Blended Learning**

Blended learning is usually defined, admittedly somewhat loosely, as an approach to learning that combines traditional in-classroom learning activities with an independent technological component (Sharma & Barrett, 2007). As the range of available technologies continues to advance, expand and become normalized—i.e., become a commonly present and accepted part of a society's day-to-day lifestyle (Bax, 2006)—so too does the range of potential technologies teachers could use for blending learning opportunities. Examples of blended learning activities could include students using synchronous file-sharing services such as GoogleDocs to work on a group project during their homework time, watching online videos based around common topics to prepare for in-class discussions with their classmates, or digitally recording presentations for assessment while at home on one's computer and submitting them to the teacher via an online learning management system (LMS). It is important to note that blended learning does not pertain to courses of study which are completely remote, as eLearning courses are; instead, blended activities are commonly employed in courses based in a traditional brick-and-mortar classroom and are intended primarily to support this time for the students to interact face-to-face with each other. Blended learning can be construed as being simultaneously both as simple as the “thoughtful integration of classroom face-to-face learning

experiences with online learning experiences” (Garrison & Kanuka, 2004, p. 96) and yet complex, based on the many potential iterations of structure, organization, technology, subject matter and pedagogy possible. As such, while there are indeed depths to be considered, this review will approach blended learning at its simpler, surface level aspects.

Blended learning is noted as bringing several benefits to traditional classrooms with regards to its utilization of technology. First, while perhaps an overlooked point, it helps to bring the technology used for study in and out of the classroom into line with normalized technology use in wider society. Here, technology essentially is defined in theoretical terms as the actions that the digital devices and their software are able to achieve (Kozma, 1991). As many teachers would point out, the level of technology utilized in the classroom to deliver content and instruction in educational institutions commonly falls behind that used in contemporary modern societies. Sherman (2008) discusses the obvious disconnect between educational settings, which may still rely on physical coursebooks, photocopies and audio CDs, and contemporary social settings where students have access to a myriad of videos, streaming audio and digital texts at their fingertips via one of their potentially multiple online devices. A learning experience better aligned to their daily experience would render educational material more motivating (Bayon, 2004; Purushotma, 2005), realistic (Tschirner, 2001), more cognitively familiar (Alter, 2009), and generally more accessible to the modern, digital native student than physical media (Sharma & Barrett, 2007). Second, via digital devices the idea of blended learning can help make learning an on-the-go and portable experience (Sharma & Barrett, 2007). This is generally noted as being a key feature in busy modern societies (Ibraeya, 2019), and in particular in time-pressured university learning contexts in Japan. Studies have shown that due to class-loads, club activities, commuting, and part-time work Japanese university students have relatively little free time (Lees, 2015; Benesse, 2017), with many commenting that they do their homework and preparatory study either on the way to class or in the middle of the night (Landsberry, 2018). By having access to learning materials wherever they go, students find it easier to prepare and revise based around their busy schedules (Sharma & Barrett, 2007). Blended learning, on the whole, can thus be thought of as a way to help make the learning experience accessible to the student, both in terms of mode and portability.

Blended learning also has several pedagogical benefits based around these technology-supported features. To begin with, concerning content, blending existing audio and video content into classes and courses can help keep the topics used within the learning opportunity both up-to-date and relevant; unlike a textbook written nearly a decade prior, creating listening activities based around current issues—such as news and trends—can “add a dimension of immediacy” and receptiveness to a class (Sharma & Barrett, 2007, p. 11). Though it is of course up to the teacher to consider the range of potential topics for linguistic and sense suitability, as well as cultural content, and quality and pedagogical value (Lonergan, 1984; Fawkes, 1999), the potential to incorporate contemporary content into lessons can be stimulating and motivating. In addition, blended learning has shown potential to help students develop their learning autonomy through its support of individual, student-centered learning. Although, as discussed in the previous section, the vast majority of learning at all levels in Japan’s education system commonly follows the teacher-centered ‘mug-and-

jug' style of instruction (Benson, 2001), mainly due to the need of the teacher to teach-to-the-test (Sato, 2009), blended learning practitioner-researchers claim that the decentralization made possible through the incorporation of online digital devices removes this implicit direction and allows the student to learn in their own way and on their own terms. Lander and Kuramoto (2012), though, explain that it is essential for the teacher's role to still remain in educating, informing, managing, facilitating, and directing learning activities both in and out of the classroom so as not to let the learner become completely disoriented and adrift; learner autonomy can be fostered at the overlap between students' interaction with face-to-face learning opportunities in the classroom and their use of technologies outside of it, as they constructively strive to make sense of and bridge the offline and the online space. MacKenzie, Promnitz-Hayashi, Jenks, Geluso, Delgado and Castellano's (2011) research into courses constructed around blended learning principles similarly point to this constructive bridging, further noting that as the incorporation of technology as content and interaction allows the creation of individual or grouped spaces both inside and outside the classroom. Indeed, blended learning can help to create personalized flow states, which are characterized by more "focus and involvement" on the task at hand when compared to having to wait for instructions from the teacher (p. 56). Finally, perhaps based on the advantages discussed here and above leading to the flexibility of technology-supported learning opportunities, much research points to the blending of learning opportunities being an all-round positive, with particular emphasis on enrolled students' approaches to the online and offline learning. Garrison and Kanuka (2004), in considering a flipped-classroom style of blended learning—which sees content, resources, and instruction provided online through coordinated use of LMSs (Ozdamli & Asiksoy, 2016), allowing students to engage with the material and learn at their own pace, and puts that which students learn online into practice in the offline, face-to-face classroom through interaction with their classmates (Uzunboylu & Karagözlü, 2015)—suggest that when the offline classroom space and the online digital space are sufficiently considered and constructed to support the cognitive, social, and goal-oriented aspects of a course of study, the incorporation of online, out-of-class content delivery and interaction has the potential to "enhance the effectiveness and efficiency of meaningful learning experiences" (p. 95). Other practitioner-researchers support this; MacKenzie et al. (2010) highlight increased engagement, motivation and satisfaction on behalf of students with the blended learning courses, and Heterick and Twigg's (2003) review of applied blended learning projects noted improvements in completion rates, retention, and students' attitudes towards the subject matter and mode of instruction in the majority of redesigned blended courses vis-a-vis traditional approaches. The blending of learning contexts would then appear to offer pedagogical potential for improving motivation, autonomy, and approaches to learning.

### **E3 Course Learning Situation**

#### *Syllabus objectives and course description*

E3 Seminar Participation and Academic Discussion are two sections integrated into one classroom with a shared syllabus. E3 Seminar Participation is an elective undergraduate course offered through the Institute of Liberal Arts and Sciences (ILAS) within the category of Career Development. It is designed to help second-year students and above improve their listening and speaking skills with

a focus on preparing them for communication within the academic community. Similarly, Academic Discussion, categorized within the Common Graduate Courses, prepares graduate students for communication within the international academic community, focusing on skills for discussion. Herein, the two courses will be referred to jointly as E3-SP/AD.

The purpose of E3-SP/AD, as outlined in the syllabus, is to “equip learners with the necessary communication skills to engage with the academic community, expand their intellectual interests, and improve critical thinking skills” (Kyoto University, 2019). Since the class is open to both undergraduate and graduate students of all faculties, the course takes an interdisciplinary approach to academic discussion, allowing students to explore new areas of research while exercising their ability to present their own area of research or study. In addition, to achieve the goal of improving speaking and listening skills, student activity during class focuses on discussion in various settings (i.e. small groups, debate, presentations), while activity outside of class focuses on self-directed listening tasks using a variety of online audio and video recordings. Students are expected to perform their listening practice outside of class as a means to prepare for discussion in class using the self-selected listening materials.

### *E3 Course evolution*

From its initial implementation to its current format, the E3-SP/AD has undergone some modifications to address enrolment numbers and students’ needs. The course, offered by ILAS to provide interested students the opportunity to improve speaking and listening skills, targeted undergraduate students, second-year and above. However, the small number of registered students in earlier cohorts and the change in enrolment policy to allow graduate students to register for the class required some revision of the course content; mainly, initial plans to teach the course following units of a textbook seemed futile since the topics were not in line with students’ research interests. Moreover, many of the tasks in the textbook were designed to facilitate mid to large-sized classes, making it very difficult to adapt for a small class of three to five students, depending on attendance. Due to these considerations it was decided to tailor class materials to students’ interests to encourage autonomous learning out-of-class, and to promote attendance and engagement in-class with learning activities based on their individual out-of-class learning. This, in turn, led to the adoption of a blended-learning approach to the E3-SP/AD course.

These curricular decisions led to the creation of the Listening Materials List for E3-SP/AD. The list was first curated by one instructor by simply searching for online material (i.e., TED talks, podcasts) of an academic nature within the students reported area of research interest. The titles, keywords, and links were compiled into a Word document and distributed to students at the start of the semester. Students were instructed to explore the listening materials, noting the amount of time spent on listening tasks and adding to the suggested list of titles if they found some audio or video materials of interest. These new materials were then categorized and added to the list for use by subsequent cohorts. Thus, with each new cohort, the list expanded with the collaboration of registered students by sourcing listening materials. Appropriately, the growing list of co-sourced listening materials guided students in exploring content within their own interests and areas of research as well as being exposed to perspectives and topics from other fields, actualizing the course’s goal



of approaching academic topics from a multidisciplinary perspective. These early versions of the Listening Materials List for E3-SP/AD were then modified and used in the creation of the current digital study-portfolios.

**Digital Study-Portfolios**

Following a flipped classroom blended learning model, digital study-portfolios were created to guide students with their listening and note-taking skills. The portfolios were produced in GoogleSheets by each teacher and shared directly with students. They consisted of three sections: (a) a list of curated and authentic online audio/video links covering a range of contemporary and academic topics with space to log when and how long students listened to the chosen audio/video (Figure 1), (b) a section for students to post their own links to online audio/video on topics of their

Source	Title	Keywords	URL	Length	Date Listened to	Notes
RADIOLAB	How Do You Put a Price Tag on Nature?	Economy, environment	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	23:48		
	Playing God: The Broadcast	Intervention, death, ethics	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	58:47:00		
	Mutant Rights	Trade, human ethics	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	16:42		
	The Buried Bodies Case	Crime, law ethics	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	48:44:00		
	The Girl Who Doesn't Exist	Identity, law, government	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	35:05:00		
	Adoptive Couple v. Baby Girl	Law, family court, human rights	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	43:20:00		
	What's Up, Doc?	Creativity, brain, history	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	19:28		
	Sight Unseen	Media, journalism, war conflict	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	31:06:00		
	Outside Westgate	Journalism, terrorism	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	38:12:00		
	Antibodies Part 1: CRISPR	DNA, biology, bioethics	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	32:12:00		
	Update: CRISPR	DNA, biology, bioethics	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	51:31:00		
	Patient Zero	AIDS, epidemic, stories of origin	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	1:16:08		
	The Bus Stop	Elderly care, dementia	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	13:25		
	Fountains of Youth	Ageing, society	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	23:07		
	Why Isn't the Sky Blue	Classical literature, color	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	21:07		
	The Living Room	Intimacy, storytelling, death	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	22:13		
Talking to Machines	AI, technology, society	<a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a>	1:04:24			

Figure 1. Curated Audio/Video Links and Listening Log.

Source	Title	Keywords	URL	Length	Notes
<b>Other recommended podcasts</b>					
- Radiolab ( <a href="http://www.radiolab.org/">http://www.radiolab.org/</a> ) - Science, society					
- TED Radio Hour ( <a href="https://www.npr.org/podcasts/510298/ted-radio-hour">https://www.npr.org/podcasts/510298/ted-radio-hour</a> ) - Ideas, Innovation, Research, Design					
- Invisibilia ( <a href="https://www.npr.org/podcasts/510307/invisibilia">https://www.npr.org/podcasts/510307/invisibilia</a> ) - Social psychology, Behavior, Society					
- Science vs ( <a href="https://www.gimletmedia.com/science-vs/">https://www.gimletmedia.com/science-vs/</a> ) - Science, Research					
- White Coat, Black Art ( <a href="http://www.cbc.ca/radio/podcasts/current-affairs-information/white-coat-black-art/">http://www.cbc.ca/radio/podcasts/current-affairs-information/white-coat-black-art/</a> ) - Medicine, Society					
- The Entrepreneurs ( <a href="https://monocle.com/radio/shows/the-entrepreneurs/">https://monocle.com/radio/shows/the-entrepreneurs/</a> ) - Global Business, Innovation, Technology					
<b>Where to find podcasts</b>					
- NPR ( <a href="https://www.npr.org/podcasts/">https://www.npr.org/podcasts/</a> )					
- CBC ( <a href="http://www.cbc.ca/radio/podcasts/">http://www.cbc.ca/radio/podcasts/</a> )					
- Gimlet ( <a href="https://www.gimletmedia.com/shows">https://www.gimletmedia.com/shows</a> )					
- Stitcher ( <a href="https://www.stitcher.com/stitcher-list/all-podcasts-top-shows">https://www.stitcher.com/stitcher-list/all-podcasts-top-shows</a> )					
<b>Feel free to find and recommend Podcasts/Videos yourself by writing them in the spaces below!</b>					
Source	Title	Keywords	URL	Length	Notes

Figure 2. Section for Students to List and Take Notes on Self-selected Audio/Video Links.

choosing (Figure 2), and (c), space to write or post student notes for in-class summary and discussion.

The listening portfolios were designed to support students in the process of selecting topics, keeping track of when and how long they listened to each passage in the relevant sections, and preparing notes and a summary of their chosen issue for in-class discussion. Due to the blended use of online, linked GoogleSheets, the students were able to access them anywhere and at any time via their personal digital devices such as smartphones, tablets, and computers.

### **Research Questions**

Having considered the existing literature and common practice concerning blended learning, autonomy, as well as the portfolio method of study and assessment, the current study seeks to inquire into the following:

- *To what extent did the students autonomously engage with the out-of-class listening activities in terms of the amount of time spent on tasks and on material selection?*
- *How did the students feel about the ease of use of the digital listening portfolios?*

## **Methods**

### **Participants**

Participants for this study were 24 students (12 males and 12 females) from two sections of the spring 2019 E3-SP/AD course, with 11 undergraduate students from 6 faculties and 13 graduate students from 7 graduate schools. Different instructors taught each section, which met once a week for 90 minutes. The instructors collaborated to create and distribute the educational materials used in this study.

### **Research Design and Data Collection**

In order to investigate these research questions, data was collected using two sources: (a) a tally of student listening time as self-reported in their portfolios, (b) an end-of-semester survey (Table 2). The voluntary English-Japanese survey was distributed in the final class and consisted of 4-point Likert-scale questions, follow-up open-ended items prompting reflection on possible improvements of the portfolios, and a general comment section. The survey item design replicated that of the mandatory university satisfaction questionnaire for spring courses in an attempt to reduce the chance for survey-fatigue as well as to ease comprehension.

To address the first research question regarding time on task and independent material selection, data from the tally of self-reported listening and survey questions 1 to 9 were compiled. The second research question concerning students' overall experience with the blended learning opportunity provided through the portfolios was answered with data from questions 11 to 14 in the survey. Open-ended items (Questions 10 and 15) provided data specifically for each respective research question.

## Results

### Tally of Self-reported Listening

Since students logged the amount of time spent on listening by noting the audio or video time length and the number of times listened in their study-portfolios in a GoogleSheets format, a sum function was used to calculate the total time over the span of one semester. The following table (Table 1) shows the averages for both classes, categorized into undergraduate and graduates.

The average tallied time spent on listening activities outside of class show that there is a clear tendency for graduate students to spend more time on listening homework than undergraduate students.

**Table 1.** Averages for Total Amount of Time Spent on Out-of-Class Listening

	Combined	Graduates	Undergraduates
Averages (hours:minutes:seconds)	5:22:57	7:17:28	3:44:18

### Survey

The results from the quantitative Likert-scale sections of the survey (i.e., all questions excluding the open-ended items Q10 and Q15) can be seen in the following table (Table 2). In addition, out of the 24 participants in the voluntary survey, open-ended items Q10 and Q15 received 6 and 5 responses, respectively. In light of the small number of responses, all comments for each respective item were kept for content analysis while the criteria for exclusion was the extent to which comments were relevant to the research questions. Thus, 5 out of 6 comments were retained for Q10, and 2 of 5 comments for Q15. Whole individual answers made up both the sampling unit and the context unit for analysis, and given the qualitative nature of the responses will be primarily featured and examined in the discussion section.

*RQ1: To what extent did the students autonomously engage with the out-of-class listening activities in terms of the amount of time spent on tasks and on material selection?*

Along with the tally of self-reported listening time, Q1 through to Q9 were intended to explore the extent to which students enrolled in the E3-SP/AD course engaged autonomously with the out-of-class listening materials. General overall impressions of the listening element of the course show that it was rated as positive by 96% of the cohort, with only 4% of the respondents responding with a negative impression of said listening element (Q1).

This positive reception is generally echoed through the following four questions—Q2, Q3, Q4 and Q5. Blended learning’s focus on improvement of accessibility through the use of technologically supported online links, viewable through the students’ computers and smartphones, gives support to the overall approach of providing out-of-class material digitally with roughly 87% of the cohort reporting that it was easy to access through the current method of provision (Q2). Also, the suggested

listening materials were perceived as being useful for preparing for class discussions by 92% of the students who responded (Q3), with the same percentage of students considering the listening materials to be of a suitable level for the course (Q5). Regarding whether they perceived the suggested listening materials as suitable for gaining listening experience, however, the students' opinions were less categorically positive, with 20% responding in the negative (Q4).

Q6, in asking whether the curated list of listening materials was appropriate for the student's

**Table 2.** Results from Likert-scale Items on Survey as Percentages

Question	Responses (n = 24)			
	1	2	3	4
1. How was your overall experience with the listening materials?	<i>Not good at all</i> 0% (0)	4% (1)	32% (8)	<b>Very good</b> <b>64% (15)</b>
2. How easy was it to access the suggested listening materials through the digital listening portfolio?	<i>Not easy at all</i> 0% (0)	12% (3)	33% (8)	<b>Very easy</b> <b>54% (13)</b>
3. Were the suggested listening materials useful for preparing for class discussions?	<i>Not useful at all</i> 0% (0)	8% (2)	42% (10)	<b>Very useful</b> <b>50% (12)</b>
4. Were the suggested listening materials useful for gaining listening experience for seminar discussions?	<i>Not useful at all</i> 0% (0)	20% (5)	20% (5)	<b>Very useful</b> <b>58% (14)</b>
5. Were the topics introduced in these suggested listening materials at an appropriate level for class discussion?	<i>Not appropriate at all</i> 0% (0)	8% (2)	42% (10)	<b>Very appropriate</b> <b>50% (12)</b>
6. Were the topics introduced in the suggested listening materials appropriate for your area of interest?	<i>Not appropriate at all</i> 0% (0)	<b>38% (9)</b>	25% (6)	<b>Very appropriate</b> <b>38% (9)</b>
7. Did you add to the list of suggested listening materials or use listening materials that you found by yourself?		<i>No</i> 25% (6)	<b>Yes</b> <b>75% (18)</b>	
8. If you answered "Yes" to Question 7, how often did you add or use your own listening materials?	Sometimes 16% (3)	Half of the time 28% (5)	Frequently 28% (5)	Most times 28% (5)
9. On average, how much time did you spend each week on your out of class listening homework?	Up to 30-minutes 28% (7)	<b>Up to 1-hour</b> <b>44% (10)</b>	Up to 2-hours 20% (5)	More than 2-hours 8% (2)
11. How was your overall experience with the digital listening portfolio?	<i>Not good at all</i> 8% (2)	0% (0)	46% (11)	<b>Very good</b> <b>46% (11)</b>
12. How easy was it to use the digital listening portfolios each week?	<i>Not easy at all</i> 8% (2)	16% (4)	<b>38% (9)</b>	<i>Very easy</i> 38% (9)
13. How often did you write your listening notes into the digital portfolio?	<b>Sometimes</b> <b>54% (13)</b>	Half of the time 28% (5)	Frequently 8% (2)	Most times 16% (4)
14. On average, how much time did you spend weekly on preparing notes for the in-class discussions?	Up to 15-minutes 20% (5)	Up to 30-minutes 24% (6)	<b>Up to 1-hour</b> <b>28% (7)</b>	Up to 2-hours 24% (6)

*Note.* The bolded text in the table is to highlight the most common response for each question.

area of interest, returned a somewhat split opinion; while the majority thought that the list was sufficient (62%), 38% did not agree and did not consider the materials list appropriate for their interests. Following on from this, Q7 and Q8, in enquiring into the degree to which students elected to search for listening pieces by themselves, provide further support to the diffusion effect evidenced in Q6.

Roughly 75% of the students reported that they selected listening materials by themselves (Q7), and of those who did the majority did so at least half of the time (84%), with 28% answering that they chose their own listening materials “most of the time” (Q8). A minority of students did not select their own listening materials (25%), which is somewhat curious as a higher percentage responded that they did not find the curated listening materials appropriately matched to their area of interest.

Q9—which asked students to estimate how long they spent on their listening homework each week—found that 62% of students spent up to one hour, with 28% spending less than 30-minutes. At the other end of the spectrum, however, 20% of the cohort answered that they spent between one and two hours engaging with the listening materials, and 2 students (8%) reported that they regularly spent more than 2 hours on their listening each week.

While the results from this first part of the survey (as well as the comments from the open response question, Q10, which will be examined in the discussion section) generally trend positive and thus suggest a good degree of autonomous engagement, there are some notable areas for improvement.

*RQ2: How did the students feel about the ease of use of the digital listening portfolios?*

The second research question was intended to be investigated via the responses to the second set of questions—Q11 to Q14—along with the open-ended Q15. As with the listening activities and content, the student-participants tended to view the blended deployment of the learning materials positively; Q11 saw that 92% of participating students perceived the delivery and interaction mode—digitally available, linked GoogleSheets—as an overall positive.

Delving slightly deeper, Q12’s responses suggest that blended learning’s normalized technological provision of the educational content and tasks, viewable through the students’ computers and smartphones, were relatively easy for the students to utilize, though while an overall positive there was an equal split between “very easy” (38%) and “easy” (38%). It is here, then, that although positive overall some potential aspects for improvement of the digital portfolios arise from the data.

Q13, which asked how often the students used the digital portfolio for digital note-taking, saw the highest percentage reply that they write their notes digitally “sometimes” (58%), with the next largest group replying “half of the time” (28%), only 8% responding “frequently” and the final group (16%) reporting that they write their notes into the portfolio “most of the time”. While no survey participant answered at the extremes—“never” and “always”—there is a clear tendency towards the lower end of the spectrum. Together with the previous question, the responses to Q13 could suggest a degree of hesitancy to using the digital portfolios in a productive manner (i.e., writing and taking notes in the portfolio itself) as opposed to purely receptive (i.e., using links to listen to digital audio) functions.

These responses, along with the open answers to the Q15, will be explored in more detail in the discussion section.

## Discussion

As specified, the first research question explores the extent of autonomous behavior as evidenced by interaction and effort devoted to the listening activity by focusing on the reported time spent and the frequency of content sourcing. The second research question, somewhat more limited in scope, focuses on the ease of use of the digital learning portfolios. These areas of discussion will center on the trends drawn from the survey data, as shown in the results section, and will be paired with relevant comments from the open-ended questions Q10 and Q15 for each research question respectively.

### Time Spent on Self-Directed Listening

The averages and range calculated from the students' self-reported time logs show that there is considerable variability in the amount of time spent on self-directed listening tasks (Table 1). Primarily, this wide range in totals might mostly be explained by the distinction in the concept of autonomy between learners' ability to work autonomously and providing opportunities for self-directed learning described in earlier parts of the paper (Smith, 2008). The study-portfolios gave students an opportunity to exercise autonomous decision-making about their learning, including the amount of time spent out of class, but that does not assure that students are able or willing to do so. Like the saying, "you can lead a horse to water, but you can't make it drink," students' engagement with listening materials and the digital portfolios will only extend to the limits of their capacity for autonomy. In addition, while the portfolios certainly offer an environment for autonomous behavior on the part of the students, the portfolios themselves do not require interdependent behavior from the learners thus potentially limiting the need for interaction with the technology (Blin, 2004). Another important reason to consider in explaining the variability in total time spent on listening is the availability of time afforded to students enrolled in the course. Undergraduate students, both generally when referring to Japan as a nation (Benesse, 2017) and within Kyoto University itself (Ito, 2018; ILAS, 2018), report themselves as being very busy with a high credit-bearing class-load alongside club activities, part-time jobs, and long-distance commutes, potentially leaving little time for regular homework (Lees, 2015; Landsberry, 2018). Not surprisingly, averages calculated for graduate students were generally higher than those of undergraduate students. This difference may highlight the idea that experience and practice of self-regulating skills are needed for effective use of autonomous learning opportunities (Iimuro & Berger, 2010). In a study comparing academic motivation and self-regulation of undergraduates and graduates in an online course, Artino and Stephens (2009) found that graduate students showed better application of critical thinking skills and lower tendencies for procrastination, two factors associated with successful academic self-regulation.

Although most students were dutiful in reporting their out-of-class activity, the time logs for the self-directed listening should be met with some skepticism. Some students may have been nonchalant

in using the study-portfolios to keep track of time spent on listening. For example, one student did not log any listening activity in their portfolio, bringing their semester total to 0, yet that student's teacher did observe them summarizing ideas from online videos in class discussions. Thus, it is possible that some students neglected to log the time spent on listening though they did partake in self-directed listening tasks. On the other hand, it is equally likely that some students may have over reported their total listening time in an attempt to increase their potential grade. Finally, when comparing the tallied time spent listening to the self-reported time in the survey, while they are broadly similar at the higher end of the ranges (i.e., students who spent more than an hour each week on their listening activities), the tallied averages at the lower end of the spectrum suggest that more students commonly spent less time on their listening homework than they reported in the survey. One would tend to assume that a weekly log entry would be more reliable than self-reporting on a survey; certainly, it is noted that survey respondents have a tendency to give more correct-seeming answers (Dörnyei & Taniguchi, 2010). Thus, while the discrepancy here is not a complete surprise, in future iterations of the digital listening portfolio it might be a good idea to include a summation function to automatically tally the amount of time that students spent on listening throughout the course to provide a more concrete point of reference for self-reflection on their own engagement and learning.

### **Content Sourcing**

With regards to autonomy in content sourcing, the survey data suggests that the majority (75%) of students regularly sought out listening pieces on their own. In this, as covered in the literature, the use of online blended-learning principles could be said to have helped create a space where such a range of individual choice and agency is possible. Certainly, alongside the generally positive responses to the survey questions, several respondents commented on the freedom that the system allowed:

*“It’s good, since students can find listening materials by themselves.”*

The survey did not explicitly investigate reasons for seeking alternative sources, yet with most students having answered that the materials were useful for preparation for class discussion (Q3) and improving their listening (Q4) and considered them at an appropriate level (Q5), it appears that personal interest in the topics would explain autonomous content sourcing, as highlighted by the split-results for Q6. Moreover, surprisingly some participants proclaimed that the listening materials were too short:

*“I think TED is a very helpful material for us to learn English but a little short, so I strongly recommend other materials, such as speeches, interviews or even longer news provided by CNN, Bloomberg or BBC.”*

*“Because TED is very short (sic), so maybe students cannot get enough information about the topics delivered by the speakers, so providing some longer ones, like talks or interviews could help!”*

As exemplified by these comments, by offering the opportunity to seek their own materials, students can begin to reflect on their needs and wants in terms of interest, level, and learning goals, hence aiding the process of increasing personal engagement and developing metacognitive skills (Chau & Cheng, 2010; Kemp, 2010).

Continuing the spectrum of opinion on a single issue, some suggested reducing the list of curated materials to allow for more direct choice on behalf of the students, while others recommended including more listening pieces from specific fields of study:

学生バックグラウンドがそれぞれ違うことから、興味にもっている内容はかなり違ってくると  
 思います。なので、おすすめのリストを一部減らして、自分が興味をもっているものを自ら  
 選び、リストアップしたほうがよいかと思いました。[*Since the students' backgrounds are  
 different, the content they are interested in will be quite different. So I think it would be better  
 to reduce some of the recommended lists and to have more space to choose what they are inter-  
 ested in themselves.*]

*“More topics about humanities and social sciences could be included.”*

Interestingly, the former suggestion is already a central feature of the current arrangement of the digital listening portfolio; not only is there already provision for students to source and select listening pieces themselves in the existing system, but the exact reason—individual interest and autonomy—is referred to in this comment. The participants' response to the perceived 'overly free' nature of the autonomous listening homework is a concern raised in the literature (Little, 2004; Smith, 2008), and has been observed in research in a similar learning context (Iimuro & Berger, 2010). Dore and Seko (1989) argue that traditional approaches in Japanese education often lead to students becoming “dependent on teachers” (as in Iimuro & Berger, 2010, p. 127). Thus, some students in the course may have benefitted from teachers providing explicit guidance (Lander & Kuramoto, 2012) to facilitate goal-setting and material selection. The self-sourcing aspect of the digital listening portfolio appears, then, to be relatively successful, though there appear to be differing opinions regarding the degree to which certain aspects of it could be better tailored.

### **Students' General Experience with the Digital Portfolio**

Results from the survey confirm that students in the E3-SP/AD course were quite satisfied with their experience in interacting with materials from the listening list. Moreover, the use of the digital portfolio generated mostly positive responses, although some design improvements could further enhance technical accessibility and make the portfolios more user-friendly. Perhaps due to survey-fatigue, there were only two responses from the participants which relevantly addressed the open-ended question in the survey and thus the research question at hand:

何回も聞ける機会がほしい。[*I would like to have the chance to listen (to a listening passage)  
 several times.*]



This response is particularly interesting. It is seemingly concerned with either the technological functionality of the digital portfolio or the details of the listening activity, and it assumes that there was a limit on the number of times that a listening passage could be heard. This is not the case for the technology itself (Kozma, 1991)—which, linking to publically-available, free-use videos and podcasts, is not technologically restricted—nor the homework activity, which specified students were free to do as much listening as they desired. Furthermore, regarding the ease of use one participant wrote:

*“It was hard to write into the digital portfolio. It is easy to import picture of notes.”*

The digital portfolio’s notes section was admittedly small and not explicitly marked, rendering it difficult to access cognitively and to actually use. Furthermore, the participant points out that it was easier to “import a picture of notes”, implying that they would prefer to write notes with a pen and paper rather than type notes directly into the digital portfolio. As detailed in the results section, responses to Q13 do demonstrate a degree of hesitation to use the digital portfolio for this part of its intended purpose; this could be due to the relatively lack of experience (Bax, 2006) and cognitive familiarity (Alter, 2009) with this aspect of digital technology, as well as general preference built up from prior learning experiences. Both Chau and Cheng (2010) and Toyoda (2001) stress computer literacy as a main hindrance in implementing blended learning technology in the classroom. Toyoda emphasizes that achieving autonomy may be dependent on a technology threshold level that one must overcome. The threshold is not measurable, but rather imagined by the learner and rooted in their perceived ability in using the technology (p. 13). Regardless, from a design perspective, the layout and arrangement of the notes sections could be remedied in subsequent iterations.

## Limitations

As an initial investigation into the current flipped-classroom blended learning approach to E3-SP/AD, there are of course several limitations with the study design and the concept itself which need to be considered. To begin with, as an exploratory inquiry seeking general perspectives on the existing course arrangement and materials—a key step before changes are made in educational contexts (Hanks, 2018)—much of the data is drawn from answers to self-reported survey questions and self-reported entries from the digital listening portfolio. Self-reporting is noted as being potentially unreliable, particularly among less motivated, lower achieving students (Rosen, Porter, & Rogers, 2017), and studies into similar learning situations suggest that such students may focus purely on meeting a quota to get a suitable grade and thus self-report strategically (Iimuro & Berger, 2010) rather than spend effort on the learning that is signified by engaging with the learning process openly and honestly. While it is necessary to incorporate opportunities for learners to develop their autonomy in the course, it is hoped that a somewhat more focused, procedurally equitable yet flexible system can be introduced as the development of E3-SP/AD progresses in the forthcoming semesters.

Second, there remains the issue concerning whether or not digital listening portfolios actually help foster students’ capacity for autonomy and not merely require the practice of autonomous-like

behaviour. While it is the case that (a) the time spent on out-of-class listening activities, (b) the amount of students' self-sourcing of listening pieces, and (c) the comments from the open questions and interviews all point towards a positive, flexible, and novel learning experience, as Smith (2008) suggests, it would certainly be worth considering a pre-post inquiry method in subsequent studies into learning autonomy within the E3-SP/AD course.

Finally, while some interesting insight into the students' perception of the existing learning system employed within E3-SP/AD were gathered, many of the responses highlight personal issues with the style of learning and not issues with the system itself. Imuro and Berger (2010), investigating a similar course of study, commented on the phenomenon of globalization of autonomy as a European concept and whether it is relevant to other educational context (Schmenk, 2005; Smith, Kuchah, & Lamb, 2018). The development of autonomous learning has been willingly imported into the area of foreign language education; however, the same may not be true for other scholastic areas in varying cultural contexts, particularly in Japanese school settings. Therefore, further research and reflection-on-practice should consolidate alternative ideas on autonomy for learners of E3-SP/AD.

## Future Research and Implications

The use of digital, online listening portfolios provided under the principles of blended learning's flipped classroom approach can be reasonably held to have expanded the scope for learners to develop their autonomy and to gain experience in academic listening and discussion. Building upon the previous comments, which have shown that the majority of students regularly sourced listening pieces on their own, further comments add to the discussion, both in support of the current approach to the course and offering points for improvement. One major part for improvement would be the need for explicit awareness raising on two distinct aspects of the E3-SP/AD course: chiefly, (a) the notion of autonomy in learning itself, and (b) a more guided approach to the design and use of digital listening portfolios. Initially, then, autonomy needs to be expressly focused on as a key concept in the E3-SP/AD course for several reasons. The first reason is, as literature frequently highlights, that not only is it difficult to inculcate a future-self mindset within the busy walls of contemporary higher education institutions (Stevenson & Clegg, 2011) but that Japanese students are generally less motivated by expanded learning autonomy (Todo, Sun, & Inoue, 2016) relative to other nations (Sakurai, Parpala, Pyhalto, & Lindblom-Ylänne, 2016). As such, while the potential for autonomy is certainly raised through flipped-classroom style blended learning approaches as in this case, it is important that the teacher provides guidance (Little, 2004; Sharma & Barrett, 2007) suitable to the situation. In E3-SP/AD, then, this could entail providing concrete examples and procedures at the start of the course. While this might in some ways restrict the overall freedom of students to approach the learning opportunity as they choose (Benson, 2013), existing literature strongly suggests that awareness-raising and guidance of this sort puts purpose front and center and could be a crucial step towards accessing the wealth of resources available (Imura & Berger, 2010).

Second, and subsequent to this point, is the need for learners to orient themselves in an actionable and achievable direction—i.e., towards goals that they themselves can reasonably accomplish in the

given timeframe—and to hold this purpose in mind while engaging with the in-class and out-of-class areas of the course. Orientation is necessary in any endeavor, to avoid simply going through the motions, and the best sort of orientation is one personalized to each individual student. Both Murase (2012) and Iimuro and Berger (2010) highlight this in their studies into similar learning contexts, and though it might not always be in the best interests of the students to leave them ultimately responsible for creating their own learning agenda, creating a goal or objective based on a foundation framework ought to help provide a sufficient balance of power to control their own purpose and responsibility for carrying it out.

Third, more consideration needs to be given to the digital literacy of students so that they are able to engage with the digital learning portfolios and learning materials. While it is often assumed that contemporary learners are digital natives, this does not automatically mean that they are inherently able to adeptly utilize digital devices and their attendant software to the level presupposed by the teacher, as evidenced in other research (Artino & Stephens, 2009; Chau & Cheng, 2010; Toyoda, 2001). Any device or software has technology (i.e., functions that it can achieve) and processing capabilities (i.e., how it can manipulate the information parsed through it) (Kozma, 1991) which may change depending on device, system, and version, so it is likely that without demonstration and worked examples students may not sufficiently know how to use, engage with, and manipulate the GoogleSheets technology upon which the listening portfolios are created. In fact, as seen by both teachers and evidenced by several comments on the survey, while space was provided for the writing or copy-paste uploading of notes for the selected listening piece, rarely were they used by the students from either class. This may well have been due to several factors; chiefly (a) the size and emphasis of the space provided, (b) the difficulty inherent in typing in directly or copy-pasting text into said space, and (c) the students' prior (and perhaps preferred) experiences of writing notes with pen and paper. In future iterations of the E3-SP/AD course, improvements to the digital portfolios should be made to take these points into account.

Finally, stronger emphasis on the conceptual and procedural bridging of the out-of-class and in-class learning sections could be required. While a flipped-classroom blended learning approach does not structurally alter the traditional homework out-of-class and classwork in-class dynamic, the function of it changes from an independent homework review of in-class material to a more linked, interdependent prepare-during-homework and interact-in-class arrangement, making the autonomous learning experience less isolated (Blin, 2004). As this style of learning is notably different from students' prior experiences, it may be necessary to focus on raising awareness of this procedure as the course commences and to build explicit references into the digital listening portfolio so as to ease the conceptual buy-in by the students.

Based on these exploratory points, work upon improving the design of the digital listening portfolios will be conducted in tandem with a renewed focus on awareness-raising activities regarding autonomous learning, as well as guidance as to suggested methods for using the portfolios.

## Conclusion

In conclusion, while primarily a general exploration of the current E3-SP/AD course's facilitation of learner autonomy via considered use of blended learning, this study has highlighted several benefits of utilizing listening portfolios to provide autonomous learning opportunities for learners. Overall, undergraduate and graduate students reported satisfaction in engaging with the curated listening list and portfolios, and were particularly keen on self-selecting materials to match their level of comprehension and interests. As part of reflection-on-practice, findings from the research will inform adaptations of the digital portfolios for future cohorts to better align with the course objectives and with the expectations of students.

## References

- Alter, A. (2009). Suppressing secrecy through metacognitive ease. *Journal of Psychological Science*, 20(11), 1414–1420.
- Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education*, 12(3), 146–151.
- Banditvilai, C. (2016). Enhancing students' language skills through blended learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), 220–229. Retrieved from [www.ejel.org](http://www.ejel.org)
- Bax, S. (2006). *Making CALL work: Towards normalisation*. *System*, 34, 465–479.
- Bayon, V. (2004). *Exploiting films and multiple subtitles interaction for casual foreign language learning in the living room*. Retrieved from <http://www.virart.nott.ac.uk/idue/pdf/icec2004.pdf>
- Benesse. (2017). The third student life and study-activities survey. *Benesse Educational Research and Development Institute*. Retrieved from <https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=5169>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London, UK: Longman.
- Benson, P. (2013). Learner Autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4), 839–843. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43267936>
- Blin, F. (2004). CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, 16(2), 377–395. doi:10.1017/S0958344004000928
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Büyükduman, İ., & Şirin, S. (2010). Learning portfolio (LP) to enhance constructivism and student autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 3, 55–61.
- Chau, J., & Cheng, G. (2010). Towards understanding the potential of e-portfolios for independent learning: A qualitative study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 932–950. Retrieved from <https://doi.org/10.14742/ajet.1026>

- Cross, J. (2014). Promoting autonomous listening to podcasts: A case study. *Language Teaching Research, 18*(1), 8–32. <https://doi.org/10.1177/1362168813505394>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. UK: Routledge.
- Everhard, C. (2016). What is this thing called autonomy? Finding a definition and a model. *Selected papers on theoretical and applied linguistics, 21*, p. 548–568. Retrieved from <http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5254/5143>
- Fawkes, S. (1999). *Switched on? Video resources in modern language settings*. Clevedon, UK: Cromwell Press.
- Figura, K., & Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. *System 35*, 448–468. doi:10.1016/j.system.2007.07.001
- Garrison, D., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education, 7*, 95–105.
- Hanks, J. (2018, August). Learners and teachers as co-researchers exploring praxis. Paper presented at the meeting of 1<sup>st</sup> JACET Summer (45<sup>th</sup>) and English Education (6<sup>th</sup>) Joint Seminar 2018, Kyoto, Japan.
- Heterick, B., & Twigg, C. (2003, February). The learning market space. Retrieved from: <http://www.thencat.org/Newsletters/Feb03.html>
- Ibraeaya, K. (2019). Blended learning: A primer. Retrieved from <https://medium.com/@kseniya.ibraeva.ispring/blended-learning-a-primer-42d3e64ac06f>
- Imuro, A., & Berger, M. (2010). Introducing learner autonomy in a university English course. *Polyglossia 19*, 127–141.
- Ito, S. (2018). 1-Kaisei no rishū kōdō ni tsuite [Credits earned by freshmen]. *Kyoto University Arts and Sciences Newsletter, 23*(1), 6–7.
- ILAS. (2018). Heisei 29 no 2-kaisei shinkyū-ji ankēto hōkoku-sho [2017 Year-end Freshman Student Questionnaire Results]. *The Institute for Liberal Arts and Sciences (ILAS) Bulletin, Kyoto University, 1*(1), 123–185.
- Kemp, J. (2010). The listening log: Motivating autonomous learning. *ELT Journal, 64*(4), 385–395. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/elt/ccp099>
- Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology, 18*(2), 20–35. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2014/action1.pdf>
- Kozma, R. (1991). Learning with media. *Review of Education Research, 61*(9), 172–212.
- Kyoto University. (2019). Seminar participation [Course syllabus]. Available from the Kyoto University Liberal Arts and General Education Student Affairs Information System website: Retrieved from [k.kyoto-u.ac.jp](http://k.kyoto-u.ac.jp)
- Lander, B., & Kuramoto, T. (2012). Development of the autonomous learner through blended learning. *The journal of studies on educational practices: Bulletin of the Integrated Center for Educational Research and Development, Faculty of Culture and Education, Saga-University, 29*, 165–176.

- Landsberry, L. (2018). Japanese university students' study habits. In P. Clements, A. Krause, & P. Bennett (Eds.), *Diversity and inclusion*. Tokyo: JALT
- Lees, D. (2015). Realities of tertiary level English study in Japan: To what extent are students time constrained while studying at university? *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 19, 129–143.
- Little, D. (2004). Learner autonomy, teacher autonomy and the European language portfolio. In *Proceedings of the usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères: L'Autonomie de l'enseignant et de l'apprenant face aux technologies de l'information et de la communication (UNTELE 2004)*, 17–20 de Mars à l'Université de Technologie de Compiègne, France. <<http://www.utc.fr/untele/>> Retrieved August 28, 2019.
- Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MacKenzie, D., Promnitz-Hayashi, L., Jenks, D., Geluso, J., Delgado, R., & Castellano, J. (2011). Blended learning spaces: Synchronous blending. *JALT CALL Journal*, 7(1), 43–60.
- Murase, F. (2012). Listen to students' stories: Promoting autonomy through out-of-class listening activities. In K. Irie & A. Stewart (Eds.), *Realizing autonomy: Practice and reflection in language education contexts* (pp. 225–241). London, UK: Palgrave Macmillan,
- Ozdamli, F., & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology*, 8(2), 98–105.
- Purushotma, R. (2005). You're not studying, you're just... . *Language Learning and Technology*, 9(1), 80–96.
- Rosen, J., Porter, S., & Rogers, J. (2017). Understanding student self-reports of academic performance and course-taking behaviour. *AERA Open*, 3(2), 1–14.
- Sakurai, Y., Parpala, A., Pyhalto, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). Engagement in learning: a comparison between Asian and European international university students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(1), 24–47.
- Sato, R. (2009). Suggestions for creating teaching approaches suitable to the Japanese EFL environment. *The Language Teacher*, 33(9), 11–14.
- Schmenk, B. (2005), Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 39, 107–118. doi:10.2307/3588454
- Shams, I. (2013). Hybrid Learning and Iranian EFL Learners' Autonomy in Vocabulary Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1587–1592. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.086
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford, UK: MacMillan Education.
- Sherman, J. (2008). Where are we with Media Video? *IATEFL CALL Review*, Spring, 28–31.
- Smith, R. (2008) Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395–397. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Smith R., Kuchah K., & Lamb M. (2018). Learner autonomy in developing countries. In A. Chik, N. Aoki & R. Smith (Eds.), *Autonomy in language learning and teaching* (pp. 7–27). London, UK: Palgrave Pivot.
- Stevenson, J., & Clegg, S. (2011). Possible selves: Students orientating themselves towards the

future through extracurricular activity. *British Educational Research Journal*, 37(2), 231–246.

Todo, N., Sun, Y., & Inoue, S. (2016). *Effects of perceived autonomy on student engagements and academic performance in Japanese university students*. Paper presented at the 5th IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics, 517–522.

Toyoda, E. (2001). Exercise of learner autonomy in project-oriented CALL. *CALL-EJ Online*, 2, 1-14.

Tschirner, E. (2001). Language acquisition in the classroom: The role of digital video. *Computer Assisted Language Learning*, 13(3-4), 305–319.

Uzunboylu, H., & Karagözlü, D. (2015). Flipped classroom: A review of recent literature. *World Journal on Educational Technology*, 7(2), 142–147.

# 大学必修英語科目での『学び合い』の試み

—「対話を根幹とした自学自習」を目指して—

柳瀬 陽介\*

## 要 旨

本稿は、筆者が2019年度前期に「英語ライティングーリスニング」で行った広い意味での協働学習である『学び合い』の理解を深めるために、「個体群的思考」、「心的システムの自己生成」、「コミュニケーション」の概念について理論的に整理したものである。併せて、その理論的整理の意義を示すためにそれら概念の教育的含意と筆者の実践結果も報告した。『学び合い』においては、学習者を類型的にはなくあくまでも一人ひとり異なる存在としてとらえ（個体群的思考）、学習者はそれぞれが自らの記憶に基づいた理解を構築するものであるから（心的システムの自己生成）、各自が自らにもっとも適した説明を得るためにあえて教師による一斉説明をできるだけ控えて学習者間での社会的協働（コミュニケーション）を促進しているという教育的解釈を提示した。必修科目において学習者が「対話を根幹とした自学自習」を志向している可能性についても報告した。

【キーワード】『学び合い』、個体群的思考、心的システム、自己生成、コミュニケーション

## 1 はじめに

テクノロジーの発展が加速化し世界がより緊密に結び付けられ、より多くの要素がより多様なやり方で組み合わせられるにつれ、複合性<sup>1</sup> (complexity) や不確実性 (uncertainty) への対応が重要になってきている。テクノロジーの飛躍的な進展がグローバリゼーションという複合性を進行させ、グローバリゼーションに伴う環境変化が気候変動をもたらし、それがさらに世界の不確実性を高める現在 (フリードマン、2018)、大学生が身につけるべき知も柔軟で創造的なものとならなければならない。そういった中、かつての学校教育における3R (reading, writing, and arithmetic) (=読み・書き・ソロバン) は、今や4C (creativity, collaboration, communication, and coding) (=創造性・協働・コミュニケーション・プログラミング) にとって代わられているとも言われている。大学の全学共通科目における英語教育も、プログラミングはさておくとしても、少なくとも創造性・協働・コミュニケーションに関しては、それらにつながる、あるいはそれらを具現化するものとなるべきだろう。

京都大学 (以下、本学) は、「創立以来築いてきた自由の学風」を継承しながら「対話を根幹として自学自習を促し、卓越した知の継承と創造的精神の涵養につとめる」ことを基本理念の1つとする大学であるが<sup>2</sup>、そのような本学における英語教育も、対話を基盤とした自学自習を促進し、

\* 国際高等教育院



これまで蓄積された英語使用の知を継承した上で、創造的なコミュニケーションを可能にする英語力育成を目指すべきであろう。

時代と大学のあり方をこのように理解した上で、本学の国際高等教育院・附属国際学術言語教育センター（以下、i-ARRC）に2019年4月に赴任した筆者は、「英語ライティング-リスニング」（以下、EWL）を半期で6科目を教えるにあたって、対話により自学自習を促し、創造的な言語使用を目指すために『学び合い』を自らの授業原則として採択することとした。『学び合い』とは上越教育大学の西川純教授によって定式化された教育方法で、教師の一斉説明を控えて学習者間の話し合いや助け合いによって深める一般の「学び合い」よりも一歩進み、学習者のグループ分けなども教師が指示せずに学習者の自発性と試行錯誤を極力大切にしながら、より協働的で主体的な学びをめざす方法である。通常の「学び合い」と区別するために、書面では『学び合い』と『 』付きで表記され、口頭ではしばしば「にじゅうかつこのまなびあい」と呼ばれている。『学び合い』も「学び合い」も日本の小中学校を中心に浸透しつつある教育方法であるが、日本という文脈を超えたなら、これらは広く“collaborative learning”（協働学習）や“active learning”（アクティブラーニング）と称される学習者の積極的な活動を支援する教育方法の一種と捉えることができるだろう。いずれにおいても中心となるのはそれぞれの学習者の自発的な学びであり、その学びを学習者間の相互作用の中で育むことである<sup>3</sup>。

筆者はこの『学び合い』を前任校（広島大学大学院・教育学研究科）で出会った福島哲也教諭（追手門学院大手前中高等学校）の数学教育実践を通じて知るに至ったが、氏の実践は数学科や英語科といった教科の枠組みを超えて学校教育の可能性を感じさせるものであった。前任校（教育学研究科）での英語教員養成から本学（国際高等教育院）での英語教育実践へと職種を転換し、いわば英語教育のコーチあるいは評論家からプレイヤーもしくは省察的实践者（Schön, 1991）へと教育のあり方を変更させる必要があった筆者は、これまでの教員養成の知見を自らに適用しながら『学び合い』を試みることにした。筆者は、高等教育機関の教員は、校種を超えて、初等・中等教育機関の教師実践—とりわけ困難な状況の中で鍛え上げられてきた実践—に対してより大きな関心をもつべきという信念を前任校の数々の経験から抱くようになったが、本稿はそういった関心を少しでも喚起することも願っている。

上で『学び合い』を「試みる」という表現を使ったのは、筆者の実践は厳密な意味での『学び合い』ではないからである。前述のように『学び合い』では学習者のグループ分けなども教師が行わず、学習者の社会性が各自に即した形で伸びることを狙っている。だが筆者の実践ではグループ分けを教師の手で行った<sup>4</sup>。この点で筆者の実践を『学び合い』と呼ぶことは難しいだろう。だが筆者は理念においては極力『学び合い』の精神を尊重した。その点で本論は「『学び合い』の試み」という表現を標題に使っている。

『学び合い』は、その学校観・授業観・学習者観<sup>5</sup>を自らの重要な特徴としている。西川（2016, 2018）をまとめるなら以下ようになる。

学校観：多様な人と折り合いをつけて自らの課題を解決することが学校教育の目的である。

授業観：教師の仕事は、目標の設定、評価、環境の整備で、教授（学習者から見れば学習）は学習者自身に任せるべきである。

学習者観：学習者集団は有能である。

まずは学校観について補足するなら、『学び合い』の学校観は、最終学歴を経て社会に出る学習者は、一定の知識・技能を身につけているだけでなく、その知識・技能を現実世界において他人と共に活用できなければならないという認識に基づく。現実世界問題の多くは複合的で、1人だけの知識・技能では手に負えず、学習者は他人と協力しながら問題に取り組むことが求められる。『学び合い』はこういった学習者が身につけるべき社会的な能力も学校教育の目的として明示している。

授業観では、教師の仕事を、(i) 学ぶ内容の具体的な目標を設定すること、(ii) 学びが身についたかどうかを判断する評価の基準を明らかにすること、そして、(iii) 学びの環境を整えること、の3つに絞っている。これらのうち目標や評価基準の明示化は一斉授業でも行われることを考えると、『学び合い』でもっとも特徴的なのは教師が学習者の学びの環境の準備・整備・補修・改善を行うことによって、学習者自身に学ばせることを最重要視し、教師からの教授行為を極力控えていることであろう。この学びの環境にはもちろん学習者が参照する教材（認知的環境）も含まれるが、『学び合い』は、学習者が共に協働して学びやすい社会文化的環境を充実させることにも重きをおく。その上で、教師が学習者の学びに介入することを必要最小限に抑え、学びを学習者の手に委ねてしまうわけである。「授業でもっとも大切な人は？」と問われれば、すべての教師は「学習者」と答えるだろうが、「授業の成功のためにもっとも大切な役割を担っている人は？」と尋ねられれば多くの教師は「教師」と答えるだろう。実際、教師教育の多くの部分は、「教師はどう説明しどう指示を出すべきか」という教師中心の発想に基づいている。ある意味、『学び合い』の授業観は、この教師中心の授業観からの徹底的な脱却を求めるものである。

そのように授業における学びを学習者に委ねるとなると、少なからずの教師は「学習者だけで学べるわけがない」と反論する。確かに学習者というのは定義上学習すべき内容をまだ知らないわけであるから、ただ学習者が1人で放っておかれるならば学びは進まないかもしれない。だが『学び合い』の学習者観が「有能」だとしているのは学習者個人ではなく、学習者「集団」である。ヒトという種の繁栄の最大の理由は社会性と文化性に求められる（ヘンリック、2019）ことからすれば、学習者も仲間の知恵を借りながらの相互作用によって効果的に学びを身につけると想定する『学び合い』の学習者観には一定の理があるだろう。

だが、こういった『学び合い』の理念は、これまで近代学校教育で標準的とされてきた一斉授業のあり方しか知らない者にとっては少々理解しにくいものかもしれない。したがって本論では、『学び合い』をより深く理解するために有効と思われる概念を新たに導入し、『学び合い』の理解を拡充することとする。『学び合い』もアクティブラーニングといった流れの中で今後さらに注目を受けるかもしれないが、言うまでもなく、誤解があっては『学び合い』についてきちんと検討することはできない。また仮に『学び合い』に賛同するようになったとしても、表面的な理解でその実践を試みれば、実践が形骸化し教育的な効果が失われるだけだろう（残念ながら学校教育界には優秀な実践者の間で成功していた教育方法を大規模に普及させようとする中で、表面的な真似だけが横行し、その教育方法に対する信頼が失われてしまう例が多くある）。したがって本稿の目的は、『学び合い』の理論的理解のために筆者が重要だと考えるに至った概念—「個体群の思考」、「心的システムの自己生成」、「コミュニケーション」—を概説し、『学び合い』を理論的に整理することである。

併せて本論ではそれらの概念の教育的含意と筆者の実践の一部を若干示し、理論的理解が実践においても通用するものかを検討する。実践報告をまとめた手順について補足しておくなら、これらの報告記述は、筆者が書き残した授業日誌、大学が設置している授業専用オンラインシステム

(PandA)、および筆者が独自に行なった匿名の授業アンケートそして大学が実施する公式授業アンケートを元に行った。授業日誌は、筆者がすべての授業ごとに書き残していたもので、その一部は単なる事務的な備忘録ではあるものの、授業開始期からこの研究執筆を予定したため、その時々には観察したエピソードや筆者の心情を書き残していた。A4 ノート 86 ページに渡ったその時系列記録を何度か読み返し、エピソードごとに B6 カード（京大カード）に転記し、それらをトピック別に4つの大項目、7つの中項目に分けた。これらのトピック別の整理により、授業日誌の経時的記録ではあいまいになりがちな時間を越えたトピックのつながりを認識することができた。匿名の授業アンケートについては、第8週と第14週の授業に Google Form を使って電子的に実施したものである（回答者はそれぞれ6クラス合計で第8週が106名と第14週が102名）。回答時間は授業最後の5分程度であり、その日の授業はアンケートに答えた者からの流れ解散とした。アンケートの質問項目とその結果はすべて巻末の付録に掲載している（ただし自由記述回答は除く）。

筆者が担当した6つのEWLの内訳は、学部・学科指定の5クラス（1回生向け）と単位未修得者用の1クラスである。授業週は2019年4月8日より始まる第1週から15週間続き、8月5日に終了するフィードバック週をもって完結した。これらすべてのクラスにおいて、教師と学習者との間の信頼関係が十分に成立したと考えられる第8週に書面と口頭でもって、授業中に観察した知見を、学生の個人名や所属学部・学科が一切わからず、いかなる意味でも学生の不利益とならない形で、研究論文でデータの一部を利用してよいかの許可を求め、全員からの了承を得た。

ここで本稿が言う「実践」および「実践報告」あるいは「実践研究」の意味を明確にして不要な誤解を予め避ける準備をしておくべきだろう。日本の英語教育界で「実践報告」あるいは「実践研究」として理解されている研究は、アクションリサーチ（Action Research）と探究的実践（Exploratory Practice）の2つに大別することができる（柳瀬、2008）。だが後者の概念は未だ十分には浸透しておらず、多くの関係者は、実践報告や実践研究をもっぱらアクションリサーチのことだとみなしている。そのアクションリサーチの内実を見るならば、「仮説検証型アクションリサーチ」と「課題探究型アクションリサーチ」に分けることができ（横溝、2004）、後者はむしろ探究的実践に近いのだが、やはり主流の理解は仮説検証型の方である。本稿でもアクションリサーチをもっぱら仮説検証型のものとして以後論ずる。

アクションリサーチはしばしば自然科学の実験研究に準ずるもの（ただし実験計画の不備で亜流に過ぎないもの）として考えられている。科学が一般法則定立を目指して普遍的な因果性の解明を目指すとするならば、それに準ずるアクションリサーチは目の前の問題解決を目指し、個別事例の因果性を解明すべきと想定されている（柳瀬、2008）。したがってアクションリサーチに対しては、科学実験に準ずるように、「実践に際してどのような目的・狙いでその実践を行ったか」、「どのようなデータや根拠を用いて実践の効果を評価・判断するか」という説明が予め求められることが多い。

だが筆者は、英語教育と言った実践を解明する際には、たとえ個別的な因果性であれ、単一要因を特定しそれによって問題が解決したとする認識論はいささか単純すぎると考えている。（柳瀬、2010、2017）たとえば臨床的医学研究としての治験と英語教育のアクションリサーチおよび実験研究を比較してみるなら、そもそもアクションリサーチだけでなく実験研究においても英語教育ではランダムサンプリングも二重マスク法も採択されていない。ここではアクションリサーチについて論ずるので対照群の不在や比較における統計的不備については触れないが、それでも介入方法の差は大きい。治験の介入手段は薬剤投与がほとんどであり、その介入方法はきわめて標準化されている。薬の場合は誰が投与するにせよ、体内での摂取状況はほとんど変わらないと考えられるから

である<sup>6</sup>。しかし教育現場における教師の介入ははるかに個性的である。教育方法の理解と実施の様子は教師によってさまざまであることは周知の通りである。さらには個人々に投与される薬剤と異なり、教育方法は通常、クラスの複数の人間の集団に対して実行されるため、クラスの集団力学という統制困難な要因が入る。したがって、ある結果が出たとしても、その結果が独立変数である介入手段（教育方法）の効果であると立証することはきわめて困難である<sup>7</sup>。同じ医学でも、精神医学の分野で「オープンダイアログ」と呼ばれる集団療法を試みるセイックラ&アーンキル（2016）は、現在主流の単一要因の操作（介入）のみに因果性を帰属させる比較対照実験の認識論は、そもそも多数の要因が流動的な相互依存関係にある複合的な現実世界を理解するには問題の多いものであることを指摘している。実践者にとって重要なのは多様な要因およびそれらの相互作用が生み出す変化に臨機応変に対応する能力であるが、実験研究的な認識論はその能力をないがしろにしかねないというのが彼らの主張である。

こういった主張に是を認める筆者は、実践研究や実践報告を実験研究に準ずるアクションリサーチとしてとらえるのではなく、探究的实践としてとらえるべきだと考えている。探究的实践は、2000年代から少しずつ普及している認識法であり実践様式であるが（Allright, 2003, 2005; Gieve and Miller, 2006, Hanks, 2017）、そこでは現実世界の複合性を重視し、単一原因の特定による問題解決よりも、事態の理解を優先させる。実験計画を立ててから実践を始めるのではなく、（所属機関の教育目標に即して）実践を始めてから探究が始まり理解が深まるとも表現できるだろう。この場合の理解とは、複合的な世界の内存在する者としてのさまざまな関わりを認識することと解釈できる（柳瀬、2008）。その理解は、実験研究を範とする研究者からすれば「主観的な感想」として軽視されるものかもしれないが、そういった主観をもった実践者が、同じように独自の主観をもった学習者と社会的に交わることで、現象世界の複合性がさらに増大し流動化するのが実践だとすれば、「主観的な感想」を軽視するのではなく、むしろそのナラティブを豊かに記述することが実践研究においては重要であることになろう（柳瀬、2019）。

さらに、実験計画的なアクションリサーチを行うとしたら、そのために生じる介入手段の固定化とデータ収集の負担についても考えなければならない。ある狙いを定めた上で、その効果を測るためのデータ収集を予め計画するアクションリサーチでは、よほど重大なトラブルでも起きないかぎり、基本的に計画されていた介入手段が最後まで実行される。たとえ実践者が現場観察から介入手段の修正を欲したとしても、それを変えることは実験計画からは推奨されない。だが、日々刻々の振り返りから実践を絶えず修正してゆくのが実践者の行動様式であることからするなら（Schön, 1991）、実験計画とデータの整合性を実践報告—ことに探究的实践型の実践報告—にどこまで厳密に求めるべきかは疑問である。実験計画と異なり授業計画は刻々と変化するからである。また厳密なデータ収集はしばしば、授業のそもそもの目的と必ずしも一致せず、それはそのまま学習者の負担や学習機会の喪失につながる。実践研究者はデータ収集が本来の授業運営を損ねないものに留める義務をもつだろう。

こういった考えから、筆者は「実践」とは、仮説検証的なアクションリサーチを志向する実践ではなく、実践者および当事者の理解の深化を目指す探究的实践であるべきだと考えている。研究計画を重視するあまり教育の営みに負の影響が出てしまう事態を避けるために、本稿でのデータ収集は上述した手段に留め、独自の積極的なデータ収集は、大学が公式に実施する授業アンケートと、その形式に準じた学習者の時間的・精神的負担が少ない筆者独自のアンケートに留めた。

本稿にいささかの独自性があるとすれば、それは『学び合い』という教育的概念を諸概念の組み

合わせでもって理論的に整理し、実践者の認識を深めることを目指したことであろう。また、その理論的整理が机上の空論に終わらないように、その概念につながる教育的含意と実践報告を加えたことも本稿の特徴である。この論が、アクティブラーニングなどの名称で広く学習者中心の授業を推進しようとする教育関係者の洞察を深め、より具体的には本学の英語教育（あるいはそれと似た英語教育）に従事する教師の授業認識を広げることができたなら、それを本論の意義とすることができるだろう。

それでは以下、「個体群的思考」、「心的システムの自己生成」、「コミュニケーション」の概念についてそれぞれ理論的に整理し、筆者が『学び合い』を試みた実践についての報告を行うことにしよう。

## 2 個体群的思考

**理論的整理：**個体群的思考 (population thinking) とは、ダーウィンを人類史に残る偉大なる哲学者の1人として評価する生物学者のマイヤー (Mayr, 2001) が、論理や数学に基づく哲学とは根本的に違う、生物学に基づく哲学の概念としてダーウィンが明らかにしたと用語化した概念である<sup>8</sup>。マイヤーのいう論理学や数学に基づく哲学とは古くはプラトンやピタゴラス学派に由来する。その哲学に従うなら、ある類 (class) もしくはカテゴリー (category) を構成する存在物 (entities) は、すべてその類・カテゴリーに属している以上、共通の性質 (本質) を有しているはずであるという類型論的思考 (typological thinking) あるいは本質主義 (essentialism) にいたる。集合論における集合は、通常「 $x$ に関する命題  $P(x)$  が真となるような  $x$  の集まり」と記述されるが、このような定義をもって類・カテゴリー・集合を考えることはきわめて一般的な見解である。

だが自然観察を重ねたダーウィンは、種 (species) とは血統においてつながっているがゆえにいくらかの特徴を共有している有機体の個体群 (a population of organisms) にすぎないと考えるにいたった。これが類型論的思考・本質主義とは異なる個体群的思考であるとマイヤーは考える。このような理解に基づく種は、時間的には連続しているが、地理的には分散した存在であり、その特徴は時間がたつにつれ変化する (Sperber, 2017)。つまり、ある種を構成するとされるすべての個体に共通している本質的条件は必ず存在するとは限らず<sup>9</sup>、むしろ個体は「異なっていることが当たり前」 (variation is the norm) なのである (Barrett, 2018)。

Sperber (ibid.) も言うように、この個体群的思考は、現在、生物学の枠を越え、文化現象にも適用されている。文化的現象を個体群として考えるわけである。もちろんその現象を構成する諸事例が生物学的な意味で子孫やコピーを残したりするわけではないが、影響関係が連なる中で諸事例は多くの特徴をさまざまな程度で共有するようになる。

Sperber (ibid.) は、語 (word) も個体群的思考で理解するべきだと述べる。辞書の定義に過剰な期待をもつ者なら、ある語に関する辞書の定義は集合論における定義と同じように、その語のすべての使用例に共通する特徴を捉え、かつその語と他の語を的確に区別する機能をもつと信じているかもしれない。だが、辞書記述を少しでもきちんと読む者なら、語の意味は歴史的にも比喩的にも拡張・変化したもので<sup>10</sup>、そこに共通要素を見出すことは難しいことを知っているだろう (Lakoff, 1999)。語の使用においては、その語がどんな言語話者にも喚起する、どんな事例にも共通の意味が因果的な力を持ち、その語のあらゆる使用を可能にするわけではない。私たちはある語の「意味」を類型的に考えることはできるが、その「意味」がすべての個々の事例において見いだされるとは

限らない。それぞれの事例における意味は、それぞれに重なり合いながらそれぞれに異なるものである。

Sperber (ibid.) によれば、語の使用において因果的な働きが認められるのは、話者内の生物的・心的過程と、その語が使用される社会的出来事における2種である。ある者がある生物的・心的過程を経てある語を使用する。その言語使用の出来事が別の者と社会的に共有される。その別の者はその者なりの生物的・心的過程を経験する。同様の過程が別の時間・場所においても繰り返され、さらに新たな者の生物的・心的過程、およびその者が他の誰かと共有する社会的出来事につながる。すべての使用事例は系統樹のように因果的につながっているが、その末端においては、共通要素はおそらく少なくなっているかもしれない。こうして語の使用は、さまざまな言語使用者の生物的・心的過程と、多種多様な時間・場所での社会的出来事で、因果的に連鎖する。こういった因果的連鎖が数限りなく言語共同体のさまざまな場所で継続し発展することにより、その語は生き残る。これが語の因果の実態である。語に関する因果の働きは、その語のさまざまな使用事例の具体のレベルに求めるべきで、その語があらゆる具体事例を超越して有しているはずとされる抽象のレベルに求めるべきではない。「語の意味」という類型的な抽象概念が、個々の事例において具体的な因果力をもっているわけではない。

学習者一人ひとりの学びのスタイルを重視し、一斉授業形式を極力控える『学び合い』は、クラスを類型的思考ではなく、個体群的思考でとらえる教育だとまとめれば、この実践への理解も少しは深まるかもしれない。それではこの個体群的思考の概念が実践理解にどう役立つのかについて次の項で具体的に考えてみたい。

**教育的含意・実践報告：**EWLの授業でもたとえば“topic sentence”(トピックセンテンス)や“thesis statement”(論題提示文)といった用語を教えるが、それについて教師が説明しても、必ずしも学習者が実際によりトピックセンテンスや論題提示文を書けるわけではないことは、現場教師なら誰でも熟知していることである。「それならば」と、教師がトピックセンテンスや論題提示文の定義を学習者に丸暗記させることは問題を悪化させるだけであろう。必要なことは、トピックセンテンスや論題提示文といった語を、さまざまな実際の英文例を共有する多くの出来事において使い(例「このトピックセンテンスは機能的かつ印象的だと私は思う」、「これは論題提示文としては具体性に欠けるのではないか?」など)、そういった言語使用の事例を重ねて、トピックセンテンスや論題提示文といった語の多様な使用事例を経験することであろう。学生がこういった語についてほとんど無知な場合、その語の使用事例は、最初は教師が提示することになるが、「先生が言っている意味はこういうことじゃないの?」、「そんな例は当てはまらないでしょう」、「でもこれはありでしょう」などと学習者が話し合いを始めれば、多種多様な使用事例は学習者の理解や関心に即した形で学習者自身が生成する。

考えて見れば自明のことだが、教室における説明者を教師1名に限定するなら、その教師がどれだけ早口でしゃべったとしてもその発話量には明らかな限界がある。だが教室における説明者である権利を学習者全員に開放すれば発話量は爆発的に増える。後に解説するように、発話は「コミュニケーション」というメカニズムにおいて相互調整を受けるので、コミュニケーションにおける発話はランダムよりも高い確率で相互の学びにつながる。“topic sentence”や“thesis statement”にせよ、語の意味も個体群的思考で捉えて、いたずらに定義を暗記させることなくその語の使用事例をコミュニケーションの中で重ねてゆくべきではあるまいか。

語の学習のことについてさらに検討するために、EWLの全クラスで使用が指定されている『京

大学術語彙データベース基本英単語 1110』についても考えてみよう。この書の「文系・理系共通語彙」の477語については、EWLの前期と後期で繰り返してテストし、期末評価の100点満点中の10点をそのテストで評価することが義務づけられている。学生の立場からすれば、毎週平均50語をテストされることになる。テストの方法は教師に委ねられているが、i-ARRCは標準テストを提供している。希望する教師は、そのテストをダウンロードし印刷して、授業でそれを実施できるわけである。テストは今年度の場合、英語定義文を与えて、その定義に対応している英単語を四つの選択肢の中から選ぶ問題が5問、英文の一箇所の空所にその文脈に適した英単語を書き込む問題（ただし空所に当該英単語の頭文字一字だけは添えられている）が5問の計10問から構成されている。

だが、筆者はこのテストに違和感を覚えた。語とその定義を結びつける問題、および空欄補充のために例文を1文しか提示しない問題には、「語の意味は、定義に表現された本質によって十分に示されている。また、どんな例文においても当該語が表現しているのは同一の意味（＝本質）であり、例文は任意の1文で事足りる」という考え方が見え隠れするように思えたからである。上に述べたようにこれは類型論的な発想であり個体群的な発想ではない<sup>11</sup>。

したがって、筆者は、独自の語彙テストを毎週作成し実施した。そのテストは、テストされる当該語1語あたり5つの例文を用意し、その5文の空欄に共通して入るべき当該語を学生に推測させるものであった。テスト問題はパワーポイントスライドで投影提示し、解答はPandAに提出させ自動採点した。50語を範囲とする1回のテストで10語を出題したため、筆者は毎週50の例文を準備した（テスト範囲の2割程度を出題するのが適当だと判断した）。また毎回「大切なのはテストよりもその後の学習」と言い続け、テストの直後に再度スライドを投影し、スライド1枚あたり数例について解説を加えた。

このテストおよび学習は、語の意味の習得に近道はなく、さまざまな個別例を経験するしかない、逆に言うなら語の定義をいくら覚えても、それだけではなかなかその語を実際に使うことができないだろうという推論—というよりも、筆者の直接的・間接的な経験と個体群的思考から形成された信念—に基づいている。この信念の妥当性にはより慎重な検討が必要であろうが、少なくともアンケート結果や、学習した語彙をライティングで積極的に使い始めた学生が複数出始めたことからすれば、それなりの実践的有効性も持っているものと思われる<sup>12</sup>。

もちろん個体群的思考を適用すべき事例は語の意味だけではない。「○○学科の学生」といった概念も個体群的思考で捉えるべきであろう。教師もしばしば「○○学科の学生は……だから」といったステレオタイプに囚われてしまう。ステレオタイプとは、そのカテゴリーのメンバーすべての特徴ではない特徴を、すべてのメンバーが共通にもっているものと決めつける思考法であり、類型的思考・本質主義の亜流である。かくいう筆者も赴任当初は、自分が本学出身ではなかったこともあり、「京大の○○学科の学生は……」といった形で広まっているステレオタイプに影響を受けていたことは否めない。しかし授業の中で経験するさまざまな出来事は「京大の○○学科の学生」にも多種多様な個性があることを教えてくれた。特に筆者がもっとも強いステレオタイプを抱いていたあるクラスでは、初回からステレオタイプの部分否定、再構築、更新といった認識変化が重なり、最終回の授業では当初のステレオタイプとはおよそかけ離れた考え（＝「○○のクラスについてはステレオタイプを形成することが困難」というステレオタイプ）を筆者は有するようになった。

考えてみれば「○○学科の学生」について1人の教師は限られた事例しか知ることができない。「○○学科の学生」とは、その教師が教えていない同学年の○○学科の他の学生や、過去そして未

来のすべての〇〇学科の学生から構成される集合である。仮に多くの事例から自分なりにそういった集合を帰納的に知ることができたと想定して、そこにある類型なり本質を見出したとしても、それはあくまでも想像であり、目の前の個々の学生にそれを当てはめてしまうことは慎むべきである。同じことは、「中級学習者」や「日本人英語学習者」といった概念にも当てはまる。

筆者は『学び合い』で、教師の口頭による一斉説明をできるだけ控えて、後は学生のグループでの話し合いに任せていたので、授業中の多くの時間は教室を歩き回り学生の言動を観察した。その中で、「こんなところでつまずくのか」、「このような認識をするのか」、「このような例がわかりやすいのか」といった発見を数多くし、それらを教材開発に活用した。もちろんそのような発見は学生も行うもので、教室の中ではしばしば「あー、そうか、そういうことか」、「あ、なるほど、なるほど。間違いない」といった発言が聞かれた。考えてみれば教師の一斉説明というのも一種のステレオタイプかもしれない。これは悪意ではなく善意をもった認識かもしれないが、全員には当てはまらないはずの説明の方法とペースを全員に押しつけるという点ではステレオタイプに他ならない。

もちろん教師による説明を1つのプロトタイプ（典型例）として提示することを一切禁ずることはナンセンスである。教師や教科書による説明は1つの典型的な参照点として学習者に明確に提示されるべきであろう。だが、それを全員に同じやり方とペースで強要するのではなく、それぞれがそこから何を想起し何を考え始めるかを大切に、その想起と思考をコミュニケーションでよりの確なものにするのが『学び合い』である。

個体群的思考という概念を導入すれば『学び合い』は、「類型論的には想定できるが、個々の学習者には必ずしも当てはまらない一斉説明の限界を知り、『違ってするのが当たり前』の一人ひとりの学習者には、それぞれに適した説明をその学習者自身が他の学習者との協働の中で見出していくことを積極的に支援する教育方法」とまとめられるだろう。そこでは教師が提示した説明をすべての学習者が一様に再生する姿は見られない。学習者はそれぞれに異なる説明を提示するかもしれないが、それらの異なる説明も、学びのコミュニケーションから生じたものであればそれぞれに似通ったものであり、それらの説明を並べて一望してみれば目標とする学習内容を表すものとなるだろう。また、語彙という学習内容についても、その学習はすべての学習者が典型的に設定された定義を一斉暗記するというよりは、その語の多数の使用例を一人ひとりの学習者がそれぞれに吟味することを重視すべきとなろう。こうしてみると、個体群的思考の概念の理解によって、『学び合い』が学習者と学習項目の個々の特性の違いを重視する教育方法であることがより明らかになる。だが、違いを尊重することが、どのようにして学びの促進につながるのであろうか。次の項でその検討を始めることにしよう。

### 3 心的システムの自己生成

**理論的整理：**心的システム（psychische System, psychic system）ならびに自己生成（autopoiesis）<sup>13</sup> という用語は共に社会学のルーマン（Luhmann, 2002, 2008）が多用する概念である。これらの用語は、私たちの「心」あるいは「知性」—共に“mind”の訳語である—は、個人において自閉したものであり、その個人が再編成するしかないものであることを明らかに示し、『学び合い』を理解するためにも重要であると考え、ここに導入する。

心的システムはしばしば「意識システム」（Bewußtseinsystem, consciousness system）<sup>14</sup>とも呼び替えられるが、要は私が「私」として認識している「心」およびその働きとしての「知性」とこ



ここでは考えておく。心的システムを考える上で大切なのは、それが開放システム（open system）ではなく閉鎖システム（closed system）であり、外部からの入力（たとえば音声）が心的システムにそのままの形で入り保存されることはないということである（ルーマンはしばしば「閉鎖システムには入力も出力もない」と述べる）。ある人が誰かからある音声一例として「コミュニケーションは大切だ」という文を考えよう—を聞いたとしても、その音声はそのままその人の心の中に入ってくるわけではない。他人の音声は、心的システムの外部（システム論的に言うなら「環境」）からの刺激としてその心的システムを攪乱し変化を誘発する。だが、そこで生じる変化はシステム固有の変化であり、その心的システムはそれ自身の記憶を基にして結果的に「コミュニケーションは大切だ」という日本語として構成しているにすぎない（だからこそ私たちは多く聞き間違いをする）。さらには、音声が正しく（＝他者である話者が意図したとおりに）心内で構成されたとしても、その音声に伴う意味について、それが、話者が有している意味と同じ意味で聴者に構成されるとは限らない。ましてや話者が有していた意味が聴者にそのまま移送されるわけではない。聴者としての心的システムは、「コミュニケーション」という語にせよ「大切」という語にせよ、自らの中にある記憶要素をその文脈に即したように自分なりに再構成してそれらの意味を作り出し、その文を自分なりに理解するだけである。

このように閉鎖システムでは、外部からの「入力」と私たちが呼ぶ事象は、システム内部を攪乱する契機にすぎず、システムはその刺激を受けて内部要素を組み替えて、その攪乱に適応した自己を新たに作り出すにすぎない。同義反復の言い方になってしまうが、“autopoietic system”とはまさに自己（auto-）を生成・制作（poiesis）するシステムである。これをより具体的に述べるならば、心的システムが、自らを再構成・再組織化する際には自らが既に有している要素（記憶している概念）を再編集するしかないというのが「自己生成」（autopoiesis）の意味するところである<sup>15</sup>。言い換えるなら、私という心的システムは、他者という心的システムによって直接的に、その他者の有する要素（他者が記憶しているままの概念）を使って作成されない。自己は「他者による生成＝アロポイエーシス」（allopoiesis）によって構成されるわけではない。

だが心的システムの自己生成は、時にその人の意識が驚くような再編成も可能にする。心的システムは、その内部が複合的（complex）であるからである。心的システムにおいては、記憶している概念の数が多いだけでなく、その概念が、言語という媒体の力<sup>16</sup>も借りることによって、多様な関係で結びつくので、その人が予想もしていなかった形に発展することもある。「ああ、こういうことだったのか」「えっ、ということはこうなのか」という驚きを伴う発見が自己の中に生じることは思考する人がしばしば経験することだろう。心的システムの自己生成という概念から『学び合い』を考え直してみると、『学び合い』における一斉説明の抑制と学習者個人による理解の促進は、まさに学習者の知性の更新は自己生成に他ならないという洞察に通じていることがわかる。

**教育的含意・実践報告：**前項での理論的理解をもう少し具体的に考えてみよう。たとえば教師や教科書による説明である。そういった説明は1つの重要な出発点であるが、その内容を学習者に直接に—コンピュータに新しいデータを入力するように—移植することはできない。説明を分析して自分の中で再構成することはあくまで学習者一人ひとりの課題であり、学習者が自力で考えるための権利・機会・時間は保証されなければならない。言うまでもなく矢継ぎ早に教師が一方的な説明を行う授業ではそれらは軽視される。

筆者の実践においても、筆者が学びのための参考資料として準備したプリントやサンプル英文を学生に配布しても、それらの資料の目的や機能を説明した後は「必要に応じて読んでください」と

言うに留めておいた。配布された資料にすぐ目を通す学生が半分以下であるというのは教師のプライドからすれば必ずしも心地よいものではなかったが—「せっかく準備したのに」、「読めば役立つことが書いてあるのに」という不平の感情がまったくなかったといえれば嘘になる—、筆者はあえてそれ以上は何も言わず学習者の自由に任せた。すると時間が経つうちに資料を手取る学生も出てくる。といってもそのタイミングはまちまちであるし、読み方にしても速読するだけの者もあればアンダーラインを引きながら丁寧に読む者もいる。不平の感情を抑えながら学生の様子を観察していた筆者はその日の授業日誌に「これでよかった」と記した。学びを学習者の動機とペースに委ねる『学び合い』は、「教育とは、学習促進のために学習者をいかに管理するかである」と認識している教師からすれば、見るに忍びず、実行するのはさらに耐え難い教育実践かもしれない。だが、理論的に納得した上で『学び合い』の原則に従うなら、『学び合い』の実践者が語る効果は決して嘘でないことがわかるだろう。

原則という点については、そもそも筆者は、『学び合い』において教師も学生もエゴを抑えてコミュニケーションを牛耳らないために、以下の原則<sup>17</sup>を初回の授業で示していた。

自律性：他人をコントロールしようとしない。

対等性：権威をふりかざさない。

信頼：急いで決めつけない

多様性：自分が正しいと思込まない。

だが授業を重ねるにつれわかったことは、これらの原則をほとんどの学生は自得しており、これらの原則を言い聞かせる必要があるのは教師（というよりは権力者）としての筆者自身であったことだった。『学び合い』で話し合いながら学びを深めるグループを筆者は常に観察したが、その際に自らが最善と信じているやり方をついつい押し付けてしまおうとすることがあった。そんな時、筆者はこの原則を思い起こして自制した。また、筆者からすれば明らかにやる気のないように思われる態度（うつむいたままの姿勢、あるいは、自分の髪ばかり触る行動）を示す学生を数度にわたって観察したことがある。その際は、「ひとこと言いたい」「ちょっと指導するべきだ」といった気持ちが強く生じたので今でも記憶に残っているのであるが、どの場合も彼・彼女らのなすがままにしていた。しかし正直驚いたのは、どの場合においてもそれらの学生がしばらくすると急にグループ内で発言をしはじめたり、筆者に対して質問をしてきたりしたことである。以来、筆者が個人的教訓としているのは、「教室に来ている学生には必ず学ぶ意欲がある。ただその意欲は必ずしも教師が予期したり望んだりする姿では表れない」ということである。法廷での「推定無罪」（“presumed to be innocent until proved guilty”）をもじっていうなら「推定意欲」（“presumed to be motivated until proved otherwise”）となるかもしれない。

また筆者は、8回の授業でそれぞれ新しいエッセイ（300語程度）を出すことを求め、4回の授業でそれらのエッセイのどれかを改善（revise）することを求めたが、少なくとも新たなエッセイが出された場合は、必ずその書かれた内容についての個人的な感想を英語で平均50～70語程度は書いた。その際には“Great!”“Keep it up!”といった定型表現はできるだけ避け、筆者がエッセイを読んで感じた気持ちを可能な限り忠実に表す英語を書くことを試みた。だがこのように学生を、「○○学科の学生」「CEFR基準ならB1-B2レベルの学習者」などとして類型的に見ることを極力避け、学生個人に宛てたフィードバックを書き続けたことの効果はそれなりに大きかったことによ

うに思える。「先生が毎回必ずコメントをくれるのでやる気が出ます」と直接に言ってくる学生もいたし、ほとんどのすべて学生が無難で適当に書けるトピックを選ばず自分なりのこだわったエッセイを出したり、指定の300語を明らかに超える長文のエッセイを提出したりする学生も少なかつたことからすると、因果関係の立証はできないが、教師が学生の個性を尊重したコミュニケーションを可能な限り行うということは重要であるように思える<sup>18</sup>。

以上の心的システムの自己生成という概念から『学び合い』が教師に示唆すると思えることをまとめてみるなら、「学生のやる気を一律に高める便利な方法はない。学生のやる気を高める基本原則は、個々の学生（心的システム）に働きかけ、そのシステムが自発的な内部変化（自己生成）が起きることを待つ」ことになるだろうか。あるいは「一人ひとりの学びを大切にすることこそ、集団で学ばせる」と言えるかもしれない。集団でこそコミュニケーションが取れるからである。それではなぜコミュニケーションで個々人の学びが深まるのであろうか。次項で考察してみよう。

#### 4 コミュニケーション

**理論的整理：**心的システムは閉鎖された自己生成システムであり、ある心的システムが別の心的システムと直接に接続し、情報や知識がそのままの形で移送されたりコピーされたりすることはないことは上で確認した通りである。このことをふまえて、ルーマン（Luhmann, 2002, 2008）のコミュニケーション理論を心的システムの観点から語り直すなら、コミュニケーションとは、このように相互に閉ざされた心的システムが、その閉鎖性にもかかわらず自他を協動的に連動させようと試み続けることで生じる社会的な出来事である、となる。

コミュニケーションが社会的な出来事であるということは、コミュニケーションが心的システムを越えたレベルで生じているということである。複数の心的システムの間で行われているコミュニケーションにおいて、どの特定の心的システムもコミュニケーションを完全にコントロールしているわけではない。またそれら複数の心的システムが合体して1つになった心的システム（意識）が新たに生じるわけでもない（Luhmann, 2002）。たしかにたとえば乳幼児とその親のように、コミュニケーションをする2人が互いの動きと連動している統一体のように第三者には見えることはあるかもしれないが、その2人の意識が同一であるわけではない。コミュニケーションは複数の心的システムが、各自で閉ざされた意識を越えた社会的なレベルで協働することによって生じる。

社会的な協働とは、互いがそれぞれの心を原理的には不可知としながらも、観察と推測によって相手にとって関連性（relevance）の高いと思われる発話を産出する試みを継続することである。ここでの関連性とは、現在でももっとも強力な語用論理論の1つとされる関連性理論（Sperber & Wilson, 1996）で使われている概念であり、聞き手が有する情報・知識と統合されることによりそれまでになかった有益な情報・知識が聞き手の中に生じてくるような発話が関連性の高い発話であるとされる。

関連性理論では、「関連性がある」（relevant）ことを次のようにまとめている（このまとめは、話し手が示した新しい情報が聞き手の既知の情報と結びつき、その結果聞き手に新しい情報が生まれるエピソードを紹介した後のものである）。

[前述のエピソードでの] これらの相互に結びついた新しい情報の項目と古い情報の項目が、共に推論過程の前提として使われたとき、さらに新しい情報が派生しうる。その情報とはこ

これらの新旧の情報が前提として結合しなければ推測できなかった情報である。新しい情報の処理がこのような増殖効果を生じさせるとき、私たちはそれを関連性があると呼ぶ。増殖効果が大きければ大きいほど、関連性は大きい。(Sperber and Wilson, 1995, p. 48)

このように関連性の高い情報を聞き手の中に生じさせるためには、話し手は何らかの働きかけをしなければならないが、その働きかけは話し手が聞き手に認識してほしいという意図をもっていることが明らかにわかる顕示的 (ostensive) なものでなければならない。逆に言うなら、顕示的な働きかけをしながらも、そこから聞き手が何の関連性も見いだせないことが続けば、聞き手にはその話し手とのコミュニケーションを取ることの意義が失われる。聞き手は、その話し手とのそれ以上のコミュニケーション関係を拒むかもしれない。コミュニケーションを行う関係性を保つという事は、どの顕示的行為にも相手にとって関連性の高い結果が伴うように努力することが前提とされていなければならない。かくして「顕示は関連性を暗黙のうちに保証する」(ostension comes with a tacit guarantee of relevance) (ibid. p. 49) と関連性理論は説く。

この関連性と顕示の規定からするなら、通常のコミュニケーション的な関係性が期待されている間柄においてコミュニケーションが行われれば、そこでは話し手においては、聞き手にそれまでになかった有益な情報・知識を生じさせることが前提的に意図されていることになる。もちろん実際には、うまく関連性の高い情報・知識が聞き手に生じない場合もあるだろう。だが、そういった場合には私たちは、言い換えたり、問い直したりする。そうするのも、社会的動物である私たちにとって互恵的なコミュニケーションの関係を保つことは生存のための重要課題であるからだ。コミュニケーション関係を保つためには、相手への発話をできるだけ関連性の高いものにする事、および、相手からの発話をできるだけ関連性の高いものとして解釈することを私たちは前提としなければならない。これがコミュニケーションの基盤である<sup>19</sup>。

このコミュニケーションの試みが連続する過程で、双方はそれぞれに相手に対する観察と推測に次第に熟達し、齟齬が少なくなり、相手にとってより有益な発話がより頻繁にできるようになる。これがコミュニケーションのメカニズムである。

コミュニケーションの蓄積によって自分との関連が高まった他者との間には「私たち」の感覚が生じてくる。他者が原理的に不可知であることは変わらないのだが、相互の社会的協働が洗練されるにつれ、2人は他人でありながら双方の思考や行動に影響を与え続ける「私たち」として認識されるようになる。「私たち」は2人のどちらにも還元できないし、ただ2人を物理的に合計したものでもない。「私たち」は、社会的な相互作用の継続によって構成されている。もちろんその「私たち」という感覚・認識は、2人において共通ではなく、それぞれがそれぞれにもつものであることはこれまで何度も述べた通りである。コミュニケーションは、複数の心的システムが、それぞれの心的領域を越えた社会的な次元での協働の試みを継続させることによって成立する。そのコミュニケーションの蓄積が「私たち」、やがては社会秩序や文化を形成してゆく。

このコミュニケーション概念の再検討から、『学び合い』とは興味・関心や知識・認識などで互いに異なる学習者が、社会的に協働することで、それぞれの閉ざされた枠組み (心的システム) を攪乱し、それぞれに自己生成を重ねてゆく教育方法であることがわかる。ここでの社会的協働とはコミュニケーションであり、参加者が相手の心すべてを知りえることはないことを自覚した上で、相手にとってもっとも関連性が高い、すなわちもっとも相手の中に情報・知識を生み出しやすいと考える発話を連ねることであった。このような発話はもちろん話し手の負担となるものであるが、

互いがコミュニケーションを重ね合う互恵的な「私たち」の関係であるという認識が共有されるにつれ、参加者はより相手にとって有益な発話を志向するようになる。『学び合い』ではしばしば、「一人も見捨てない」ことこそがもっとも重要であるとも言われているが、それは一人も見捨てないことによって、コミュニケーションという互恵的な相互探究の関係構築がより強固になるからとも解釈できるだろう。『学び合い』の実践においては、学習者間の話し合いを、単なる答え合わせといった情報伝達として考えてはならず、社会的関係を維持・発展させることにより、個々の可能性と、その個々が集った社会的集団の可能性を広げるコミュニケーションと考えることが重要となる。

**教育的含意・実践報告：**個々人の理解はそれぞれに異なり、1つの説明が万人にとっての万能薬とはならないことはこれまでに何度も確認してきたことであるが、学習者にとって最適の説明を見つけさせるために、ありとあらゆる種類の説明を配布し、それを片端から読むことを学習者に求めることはあきらかに非現実的である。現実的な解決法は、その学習者と誰かが当該問題についてコミュニケーションを取ることである。その学習者とコミュニケーションを取る相手にとって、その学習者の心の中は原理的に不可知であるが、コミュニケーションという社会的協働の試みの中でその相手は学習者の理解にとってより有益な発話な次第にできるようになる。もちろんこれは発話の応酬が一度起こっただけで生じるようなものではなく、相互に関連する発話が何度も繰り返されるというコミュニケーションの継続が必要である。だがそのコミュニケーションの経験が重なれば、学習者は自分1人では得難い理解を得ることができる。理想をいえば、1人の学習者に1人の教師がついてコミュニケーションを重ねればいいのかもかもしれないが、それが非現実的なら、学習者全員をコミュニケーションの担い手とすれば、それぞれの学習者はそれぞれのコミュニケーションでそれぞれの学びを実現していくというのが『学び合い』の考え方になる。教師という権力的な存在を相手とするのではなく、クラスメートという対等な存在を相手にするコミュニケーションは、それだけ自由かつ活発なものとなるだろう。

また、授業というコミュニケーションにおいては、教師すらもコミュニケーションを意のままにコントロールできないし、またコントロールしようとしてはいけないということも理論的理解から得られる洞察の1つである。したがって教師はやはり『学び合い』が提唱するように、学習者のグループ形成についてもあまり口出しをするべきではないのだろう。筆者はトランプカード配布によるグループ形成という最小限の指示をしていたのは前に述べた通りであるが、一度だけそれ以上の指示をしたことがある。あるクラスでPeer Assessment（学生が相互のエッセイに点数をつけその理由を述べる活動）を行った時であるが、その時はクラスの参加人数の関係上、変則的なグループ編成となった。筆者はできるだけ整然と活動ができるように、その活動のやり方を比較的細かく指示し、筆者が一種の司会のようなになった。だが普段はノリのよいそのクラスも、そうなる若干活気を失った。同じ活動が他のクラスでは、学生間の発言が終始絶えなかったことを考えると、教師が考える「美しい秩序」を急に押し付けたのは失敗であったと今では考えている。

発言の内容についても『学び合い』を試みるなかで学生の中から「あー、なるほど」といった発言が多く見られるようになったことも前述した通りだが、ある文法項目を扱った際も、「この程度なら短い時間で教師が一斉説明をしまおうか」と思う気持ちを抑え、プリントを配った後は学生の『学び合い』に任せた。このような形式的な項目に関してはひょっとしたら学生も一斉解説を望むのではないかという筆者の予想とは裏腹にその学習は盛り上がり、学生の間では多様な疑問や解説が飛び交い、最後には「ええこと書いとるなあ、これ」といった声さえも複数箇所でも聞かれた。一斉授業ではなかなか聞くことができない学生のつぶやきを『学び合い』では耳にすることができる。

ただこのように学生の発言を積極的に奨励したとしても、学習者が常に言いたいことを口にするわけではない。第1回目の匿名アンケート（自由記述）で出てきた声の1つは「グループでまだ十分に理解が進んでいない時に次の活動に進められてしまうことがある」という声であった。筆者は学習者の自主性・主体性を明示的に自覚させるため、たとえばある英文を読ませている時なら、明らかにまだ読み終えていない学習者が少なからずいる時点でわざと柔らかい口調で「まだ時間がほしい人は手を挙げてね。丁寧に読む人はどうしても時間が必要だから」などと述べ、必ず学習者の何名かに手を挙げさせていた（また、そういった時に挙手した者が1人だけだったとしても必ず時間延長をした）。それにもかかわらずそのような声が出たということからは、筆者の日頃の学習者観察がまだまだ足りないことと、まだまだ忌憚なく「わからない」といえる教室文化を作り出せていないことが示唆される<sup>20</sup>。

このように授業におけるコミュニケーションを単なる「情報伝達」ではなく、「一人ひとりの学習者が、自分なりの理解を求めて、他の学習者と協働的に対話を重ねること」と認識して授業を運営することによって、学習者は意欲の点でも理解の点でも比較的この授業を満足とみなしたと思われる。少なくとも2回の匿名アンケートの結果（5点満点）が示す限りにおいては（付録参照）、今回の実践は、「学習意欲を高める上で役立っている」において平均4.0点から4.3点へ、「英語力を高める上で役立っている」で平均4.3点から4.5点とそれぞれ向上したなど、それなりの結果を示し『学び合い』の可能性を示唆している。

もう少し具体的に述べるなら、付録の1の中で『学び合い』の有効性についての具体的な指標となりうるのは、4種類の問題である3a、3b、5a、5b、6a、6b、7a、7bの16の数値である（それぞれaは学習意欲、bは英語力の高まりを意味している）。これら4種類の問題の数値を、中間アンケートと期末アンケートで平均を取ったならば、学習意欲については中間の4.0点から期末の4.6点へと、英語力については中間の2.9点から期末の4.4点へとそれぞれ向上している（それぞれの得点分布の詳細については付録2を参照されたい）。これらの数値からは、学習者が次第に『学び合い』の形式に慣れて、この方法からの学力向上のコツをつかんだかもしれない可能性も伺える。だがもちろんこれらは可能な解釈の1つであり、そもそもこれらの数値は学習者個人個人の主観的認識に過ぎない。しかし、教育実践において学習者にできるだけ負担をかけない調査方法としてはこれ以上の方法はなかなか考えがたい。

この2回の匿名アンケートの結果は、大学が実施する公式の期末アンケートの結果とも重なっている。大学の公式アンケートは筆者が行った匿名アンケートよりも、さらに学生が本音で回答することが予想されるものであるが、その質問事項の中で、学習意欲と英語力向上の観点をもっとも統括的に捉えていると思われるのがQ13の「この授業は自分にとって意義のある授業と感じた」である。これを学生は「A：あてはまる」、「B：ややあてはまる」、「C：あまりあてはまらない」、「D：あてはまらない」の四択で答える（アンケート結果には「E：無回答」というデータ項目もあるが、筆者のデータにはEはなかった）。6つのクラスを合計した回答数は89名と、筆者の匿名アンケートよりも少ないが、その回答は、Aが66名（74%）、Bが21名（24%）、Cが1名（1%）、Dが1名（1%）であり、肯定的評価であるAとBが98%を示した。このアンケートも学習者の主観的認識を示すものにすぎないが、『学び合い』を中心とした今回の実践がそれなりに有効であったことを示唆するデータであるとはいえよう<sup>21</sup>。もしこの学びの習慣が、この授業を超えても展開されれば、本授業はそれなりに「対話を根幹とした自学自習」という本学の教育理念にわずかながらにせよ貢献できたのかもしれない。

## 5 結語

本論では、EWLにおける筆者の『学び合い』の試みを、いくつかの概念を導入することで説明し、教育的含意と実際の授業の様子についてまとめた。個体群の思考によって私たちは語の意味や特定集団の特徴に対する洞察を深めることができた。類型論的に想定できる意味は、個々の使用事例に見出されるとは限らない。同じように「〇〇科の学生」、あるいは「中級学習者」や「日本人英語学習者」といった概念も、類型として私たちが想定している概念であり、それらの概念に属すると思われる個人が、それらの概念に共通していると私たちが想定している本質条件を有しているとは限らない。個体群の思考の概念を導入することにより、私たちは教師が理想とする一斉説明や予期する学習者像は想像された類型に過ぎず、それを個々の学習者すべてに適用することには批判的である必要があることを確認した。

心的システムの自己生成では、私たちの「心」や「知性」は個人で閉じられたものであり、外部からの情報が「入力」としてそれらにそのまま移植されることはないことを示した。外部からの情報は1つのきっかけにすぎず、学習者はそれぞれの記憶を再編成して新しい知識を構成するしかない。このことは実践的には、学習者には自分なりに理解し思考する機会が保証されなければならないことを意味する。一斉授業に慣れた教師は、学習者が一様に理解し反応することを期待する。だが学びとは学習者の自己生成であり、教師にとって大切なのは学習者個々の自己生成を観察しながら待つことであることを確認した。

コミュニケーションは社会的な協働であり、参加者が、原理的には不可知な相手を観察しそれについて推測しつづけながら、相手にとって関連性の高いと思われることを発話することを相互に続け発展させることであった。コミュニケーションにより参加者はすべての情報を参照せずとも、自らにとって関連性の高いと思われる情報にアクセスし発見的理解をすることが可能になる。授業というコミュニケーションを、教師1人が主導するものと考えずに、学習者全員がそれぞれに主導するものと考え、教室内に学びを志向するコミュニケーションを増やせば、学習者は意欲の点でも理解の点でも望ましい結果を得られるのではないかということが示唆された。

まとめるなら、今回の実践は、学習者を典型的に認識することをできるだけ控え、学習者の「心」や「知性」を決して教師が直接的に操作できるものとはみなさず、対話を通じた個々の学習者による理解の試みを最大限尊重したものであった。これは「対話を根幹とした自学自習」—“autonomous learning driven by dialogues”と筆者は翻訳したい—の1つの形とはいえないだろうか。

この実践は全学共通教育でありしかも必修科目であるEWLにおいて行われたことの意義についても少し考えておきたい。学生が抱きがちな否定的なステレオタイプは、「全学共通科目」とは「自分とは関連が薄いかもしれないが、卒業のためにはどれかを選ばなければならない科目」であり、「必修科目」とは「落としたら卒業できないので嫌いだろが何だろがとにかく合格しなければならない科目」だろう。そうなればEWLなどの全学共通必修科目は、学生の興味・関心・意欲などからもっとも遠い科目となりかねない。だがたとえば『学び合い』といった教育理念に基づく教育方法により、学生はそのような科目においても、自らの学びを対話を契機にすることによって形成し、自らの可能性を広げることができる。自らの理解のペースに合わせながら、自分がもっとも学習意欲を感じる直近の疑問について、クラスメートと語り合うことを相互に経験し続けることによって、「自学自習」は「教師が定めた学習課題を期日までに教室外において独力でやる」種類の自学自習ではなく、本学が理念として目指す「対話を根幹とした」自学自習になるのではないだろうか。

残念ながら本学においても、少なくとも全学共通科目においては、多くの1回生が大学側からの助言にも関わらず「できるだけ多くの単位をできるだけ早く取ってしまおう」といわんばかりの行動を示している。その風潮の中では、学生を「内発的に動機づけられた学習者」よりは、経済的合理性のみに基づき個人利益の最大化ばかりを図る「経済人」(homo economicus)という人間像でとらえた方が現実的な教育設計ができるのではないかという認識さえ生じかねない。だがそのような人間像を前提として大学教育を設計・運営することは、「創立以来築いてきた自由の学風を継承」することではないだろう。本学は自ら定めた「対話を根幹として自学自習を促し、卓越した知の継承と創造的精神の涵養につとめる」という理念をさまざまなクラスで具現化する方法を、理論的かつ具体的にさらに考えるべきではないだろうか。

## 注

- 1 “Complexity”とは、単にあるシステムの中の要素の数が多いだけでなく、それらの要素が互いに取りうるる関係の質が多様であり、その組み合わせの量の多数性と質の多様性が重なるがゆえに、そのシステムが取りうる可能性が莫大な形となり、観察者がそのすべての可能性を一望できない状態である。この考えに立つ長岡が取る翻訳方針(2006, p. 91)にならば、筆者は“complexity”を「複合性」と訳している。この語の一般的な訳語として日本でより普及している「複雑性」は、要素の多数性を意味する“complicatedness”の訳語として使われるべきだと考える。
- 2 「京都大学基本理念」(<http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/history/ideals/basic/>)
- 3 本稿では『学び合い』や協働学習やアクティブラーニングといった用語の厳密な差異について深入りすることは避ける。こういった教育学的概念は、自然科学的概念のような一義性をもたないからである。
- 4 『学び合い』でのグループ分け指示の省略が可能になっている背景には、小・中・高の学習者が、(ほぼ)すべての学校滞り時間を同じ学級を単位として過ごしていることが大きいと筆者は考えている。日頃からの人間関係に基づく相互理解があつてこそ、随意的なグループ形成が可能になるのではないだろうか。そういった関係や理解に乏しい大学のクラスでは、他人とつながることを不得手とする学生が孤立したり、クラス全員がそれぞれに「浮いてしまう」ことを恐れたりして自らグループ形成をすることを回避するかもしれないという恐れを筆者はもっている。このため筆者は、毎回の授業の活動グループ(3~4名)は筆者がトランプのカードをランダムに配ることにより形成させた。
- 5 『学び合い』の文献では「学習者観」ではなく「子ども観」という用語が使われているが、本稿では大学英語教育について主に考えることもあり、「学習者観」という用語を使うことにした。そのため「子どもたち」という表現も「学習者集団」へと変えた。
- 6 だが、最近では、医師が患者にどのように接するか、また医師がどのように患者に信頼されているかなどの主観的な側面の違いは予想以上に強く、プラセボ薬だけでなく強力な薬を処方した場合でも、そのような主観的認識の違いで治療効果に差がでるという報告もスタンフォード大学から出ている。(Howe & Libowitz, 2019)
- 7 その困難を回避する方法の1つは、実験経済学のように多数の地域をランダムに割り付けて比較実験を行い、その結果を統計的に分析することであるが、ここではそのように大規模な研究は考えていない。
- 8 ただし、マイヤーの数学・統計学と生物学を対立的にとらえる認識は単純すぎるとする批判もある(Morrison, 2004)。本稿ではマイヤーの論の生物学・進化学での位置づけではなく、後述するように彼の個体の違いを重視する論を文化現象に転用した含意について主に論ずる。同様に、平均といった代表値ではなく個体の違いを検討することの重要性を論じたものとしてはRose(2017)を参照されたい。
- 9 ここで思い起こされるのがワイトゲンシュタインの『哲学的探究』第67節で導入された親族的類



- 似性 (Familienähnlichkeit, family resemblance) の概念である (Wittgenstein, 2009)。「〇〇家」といった親族に私たちはしばしば共通性を見出すように思い込むが、考えてみれば他家からの嫁入り・婿入りによって形成される親族の全員を過不足なく定義できる必要十分条件を見出すことはおよそ困難なはずである。親族の成員は、ある特徴で重なり合い、別の特徴で別様に重なり合い、さらに他の特徴でさらに他の具合で重なり合いといった形で類似性を出している。
- 10 たとえば「母」の共通的な意味として考えられるのは「親のうちの、女の方」(『大辞林』)かもしれないが、その定義は「必要は発明の母」といった比喩的用法によって簡単に否定されてしまう。さらにいうなら、語の意味の共通性はおろか、語の形の共通性をすべての事例に見出すことすらも難しいかもしれない。語の視覚的表象(手書き文字)や音声表象(音声)は多様で、共通の特徴を見出すことは少なくとも人工知能にとっては非常に困難だからである(人間は文脈情報からの予測でこの困難を克服している)。
- 11 加えて述べるなら、筆者の違和感の背景には、筆者がウィットゲンシュタインの「多くの場合において、「意味」とは次のように説明することができる:語の意味とはその言語におけるその語の使用である」という意味観(『哲学的探究』第43節)に説得力を感じていることもある(Wittgenstein, 2009)。
- 12 語彙テストと語彙学習の効果に関する学習者の認識を付録の1と2(質問1aと1b)で見ると、それぞれ中間アンケートと期末アンケートにおいて意欲は3.5点から3.8点へ、英語力については3.9点から4.2点へと向上している(どれも5点満点)。これを、同じように定期的にテストしているリスニング(Gorilla)と比較するなら、リスニングにおいては、意欲は2.7点から2.6点へ、英語力は3.2点から2.9点へと変化していた。このことからすれば、同じように機械的になりがちな両学習の間では、語彙学習の方がリスニング学習以上に有効であったことになる。もちろん、語彙学習が対面式でありリスニング学習が個室での自習であったという違いなどもあるので単純な結論は控えるべきであろう。ちなみに、これらのテスト学習における得点は、『学び合い』に関する他のすべての質問の得点よりも意欲・英語力において低いことにも注目すべきかもしれない。
- 13 “Autopoiesis”はしばしばそのまま「オートポイエーシス」とカタカナ表記されるが、筆者は、カタカナ語使用は日常的に使われる漢語や大和言葉の表現と乖離しがちなので抑制するべきという信念をもっているためカタカナ表記は避けている(ただし、「コミュニケーション」や「システム」はすでに日本語語彙の中に浸透していると考えているので使っている)。
- 14 「意識システム」では「意識」という用語しか使われていないが、この意識(consciousness)は当然のことながら無意識(unconsciousness)、あるいは神経科学の用語を使うなら非意識(nonconsciousness)とつながっている。
- 15 自己生成システムが自らの要素を生成することについてルーマンは、「自己生成システムはしたがって単に自己組織システムであるにとどまらず、自らの構造も作成しやがては変更する。この自己準拠は要素の作成にも当てはまる」(Luhmann, 1990, p. 3)と述べている。
- 16 人間の言語はさまざまな要素(語・句・文)に、自然界には見られない「否定」や「仮定」といった操作を加えて新たな事態を心的に創出できるという創造性をもった媒体であり(鬼界, 2003)、言語を操る人間は、自らの内で新たな発見をすることができる。
- 17 この4原則はもともと福島哲也教諭が自身の教育経験から編み出したものである。福島氏の表現を使うなら、それは「コントロールしない」、「対等な関係」、「疑わない」、「多様性を認める」となる。優れた実践者の知恵を翻訳し理論的に説明することで、その知恵がより多くの人に的確に理解されることを促すのが筆者の研究方針である。ちなみに筆者は、英語のコミュニケーションを学習目標とする英語の授業においては、教師はできるだけ英語のコミュニケーションを志向すべきという信念のもと、学生にはこの4原則を、AUTONOMY: Do not try to control other people; EQUALITY: Do not be an authoritarian; TRUST: Do not make a hasty judgment; DIVERSITY: Do not be self-righteous.として示した。
- 18 学生が書いたエッセイにはたとえば、科学的なトピックなら、the iPS cells, vaccination, mitosis, the Heliocentric Theory, the Foehn phenomenon, teleology, Artificial Intelligence, the difference

between dolphins and whales, squat, rehabilitation therapists, the relationship between music and mathematics など、社会的なトピックなら the origin of money, the death penalty, Japan's research budget, the extension of the sidewalks of the Shijo-Dori Street, the re-introduction of tram cars in the city of Kyoto などの簡単な記述・説明が困難なトピックを選択する例が見られた。文化的な話題でも the game of the Legend of Zelda, The Chronicles of Narnia, Alfred Hitchcock などがあり、日本文化については、yuka, maiko, rakugo, kodan, John Manjiro なども見られた。さらには、恩師との死別、予期せぬ大失敗による喪失感、父との葛藤と和解などの個人的な話題を思い切って教師およびクラスメートに表現したエッセイもあった。また narrative essay 課題を有する教科書を使った授業では多くの学生が fiction を書いてきたが、ある作品はA4で4枚以上におよぶものであった。これらの意欲的な行動から、少なからずの学生が「必要最小限の労力で単位を取る」といった方略とは無縁であったことが伺える。

- 19 関連性理論ではこの基盤を「最適関連性の仮定」(presumption of optimal relevance)と呼んでいる。  
**最適関連性の仮定**  
 (a) コミュニケーションを行う者が、聞き手に明白にしようと意図している一連の想定 **I** は、聞き手がその顕示的の刺激を処理するに値するに十分なほど関連性がある。  
 (b) その顕示的の刺激は、コミュニケーションを行う者が、**I** をコミュニケーションするために使えた最も関連性の大きなものである。(Sperber and Wilson, 1995, p. 48)
- 20 とはいえ筆者は筆者なりに「わからない」という発言を積極的に奨励してきたつもりではあった。実際、若かった頃の自分なら「それさっきやったよね?」「今頃になってそれを聞くの?」などと言ってしまうようなタイミング・時期での学生からの個人的説明要求に対して、筆者は(少なくとも自覚できている範囲では)一切の否定的感情を示さずにできるだけ淡々と説明を行った。そのような場合は、面白いことに周りの学生も聞き耳を立てることが多かった。
- 21 もちろん本実践にも多くの課題が残っている。特にライティングの授業として、教師からのフィードバックをさらに効果的(しかし教師の時間という点で持続可能)なものにするか、学生間のフィードバックの質をどう上げるかといった課題は大きい。また、アンケートのすべての平均点が5点満点で3.5点を超え、かつどの項目においても中間アンケートよりも期末アンケートの得点の方が高くなっている中、唯一の例外となったのがリスニング課題(Gorilla)に関する学生評価であった。自由記述の中には「学習者が受動的にならざるを負えないという点で大学の教育にふさわしくない」や「現在のような集権的なやり方はモチベーションを下げ、あるいは期限やスケジューリングミスによる(意味のない)脱落者を増やしているだけ」といった厳しい声もあった。今今後の Gorilla 活用は筆者の課題の1つである。さらに個々の授業を超えたマクロなレベルで語るなら、English for General Academic Purposes (EGAP) という本学の共通英語教育の目的に、具体的なイメージを喚起する象徴的な Vision (理想像) やその学びの価値を実感できる Mission (使命感) についての記述を加えることも重要かもしれない。本学といえどもすべての学生が研究志向ではなく「学術的英語」の意義を十分に理解できていない学生がいる恐れがあるからである。どのように大学全体で理念と Vision と Mission を共有し、学びの共同体としての文化を醸成するかも残された課題であろう。

### 主要参考文献

- 鬼影彰夫 (2003). 『ワイトゲンシュタインはこう考えた』講談社  
 セイックラ, ヤーコ&アーンキル, トム (2016). 『オープンダイアログ』日本評論社  
 長岡克行 (2006). 『ルーマン 社会の理論の革命』勁草書房  
 西川純 (2016). 『『学び合い』の手引 ルーツ&考え方編』明示図書  
 西川純 (2018). 『学び合う教室:教師としての学習者、プロデューサーとしての教師の学習臨床学的分析』『学び合い』出版  
 フリードマン, T. (2018). 『遅刻してくれて、ありがとう (上・下)』日本経済新聞出版社

- ヘンリック, J. 著、今西康子訳 (2019). 『文化がヒトを進化させた』白楊社
- 柳瀬陽介 (2008). Exploratory Practice の特質と「理解」概念に関する理論的考察—アクション・リサーチを超えて—. 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 38, 71–80. [https://doi.org/10.18983/casele.38.0\\_71](https://doi.org/10.18983/casele.38.0_71)
- 柳瀬陽介 (2010). 英語教育実践支援のためのエビデンスとナラティブ—EBM と NBM からの考察—. 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 40, 11–20. [https://doi.org/10.18983/casele.40.0\\_11](https://doi.org/10.18983/casele.40.0_11)
- 柳瀬陽介 (2017). 英語教育実践支援研究に客観性と再現性を求めることについて. 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 47, 83–93. [https://doi.org/10.18983/casele.47.0\\_83](https://doi.org/10.18983/casele.47.0_83)
- 横溝紳一郎 (2004). アクション・リサーチの類型に関する一考察：仮説 - 検証型 AR と課題探究型 AR. 『JALT 日本語教育論集』, 8, 1–10.
- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113–141.
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 89(iii), 353–366.
- Barrett, L. F. (2018). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Pan Books.
- Lakoff, G. (1999). *Philosophy in the flesh*. Basic Books.
- Gieve, S. & Miller, I. K. (eds.) (2006). *Understanding the language classroom*. Palgrave Macmillan.
- Hanks, J. (2017). Exploratory practice in language teaching: Puzzling about principles and practices. Palgrave Macmillan.
- How, L.C. & Leibowitz, K. (2019, January 22). Can a nice doctor make treatments more effective? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2019/01/22/well/live/can-a-nice-doctor-make-treatments-more-effective.html>
- Luhmann, N. (1990). The autopoiesis of social systems. In Luhmann, N. *Essays on self-reference* (pp. 1–20). Columbia University Press.
- Luhmann, N. (2002). How can the mind participate in communication? Translated by W. Whobrey. In W. Rasch (Ed.) *Theories of distinction: Redescribing the description of modernity* (pp. 169–184). Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2008). Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt? In Niklas Luhmann *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch. 3. Auflage*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayr, Ernst. (2001). “The Philosophical Foundations of Darwinism.” *Proceedings of the American Philosophical Society*. 145(4) 488–95. <https://web.archive.org/web/20080414110041/http://www.aps-pub.com/proceedings/1454/409.pdf>
- Morrison, Margaret. (2004). Population genetics and population thinking: Mathematics and the role of the individual. *Philosophy of Science*, 71, 1189–1200.
- Rose, T. (2017). *The end of average: How to succeed in a world that values sameness*. Penguin.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sperber, D. (2017). Population thinking: What scientific term or concept ought to be more widely known? *Edge*. <https://www.edge.org/response-detail/27029>
- Sperber, D. & Wilson, D. (1996). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical Investigations: The German text, with an English translation by Anscombe, G. E. M., Hacker, G. E. M. & Schulte, J.* Wiley-Blackwell.

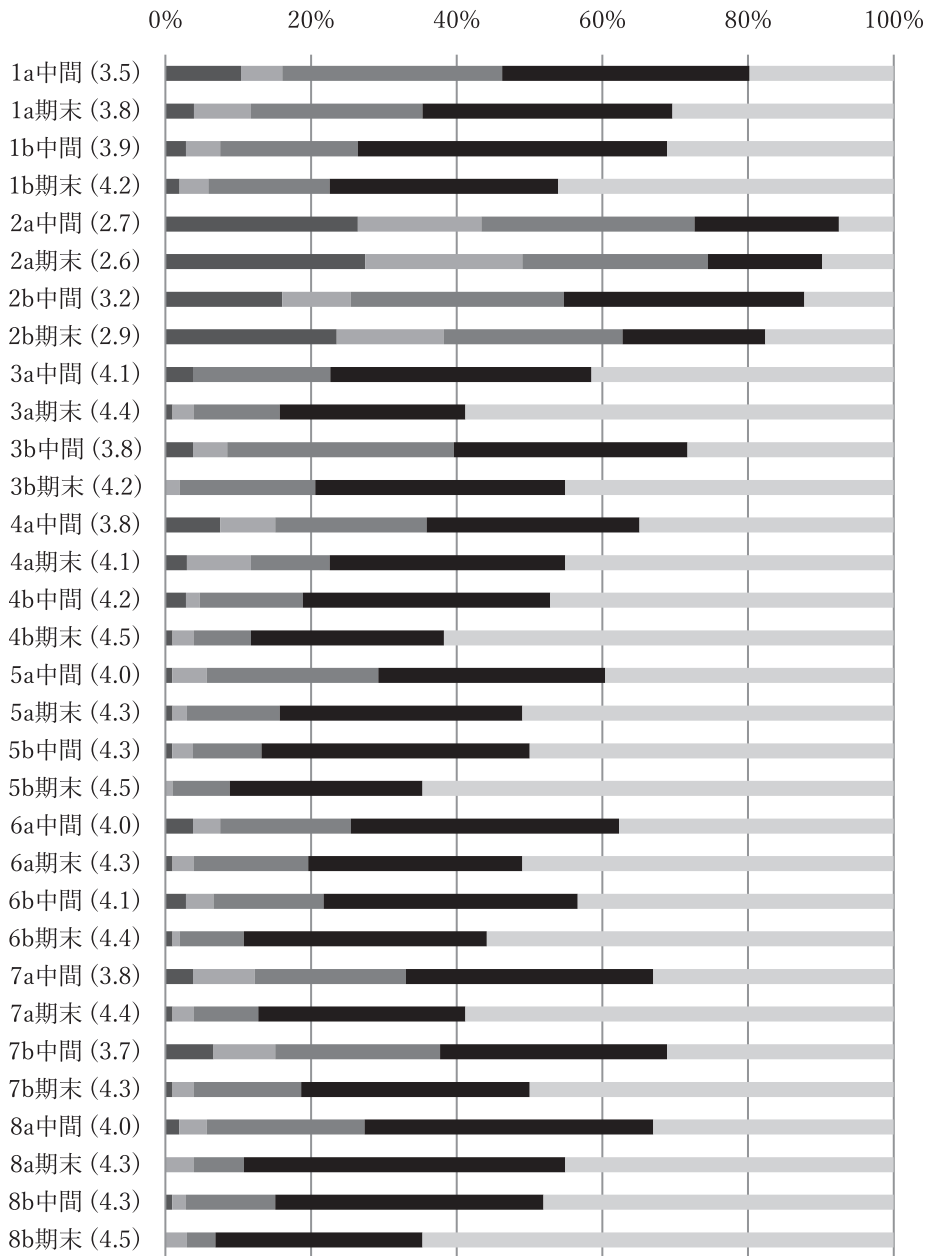
付録1 アンケート質問項目

1 から 8 は必須の質問で、5 件法で答えさせた。9 から 11 は必須ではなく、自由記述で答えさせた。

- 1a 単語テストと直後の解答確認は、学習意欲を高める上で役立っている。
- 1b 単語テストと直後の解答確認は、英語力を高める上で役立っている。
- 2a リスニング課題 (Gorilla) は、学習意欲を高める上で役立っている。
- 2b リスニング課題 (Gorilla) は、英語力を高める上で役立っている。
- 3a トランプによる席替えと学生中心のグループ活動は、学習意欲を高める上で役立っている。
- 3b トランプによる席替えと学生中心のグループ活動は、英語力を高める上で役立っている。
- 4a 毎週のエッセイ提出とそれに対する簡単なフィードバックは、学習意欲を高める上で役立っている。
- 4b 毎週のエッセイ提出とそれに対する簡単なフィードバックは、英語力を高める上で役立っている。
- 5a 授業中に学生のエッセイと教師がそれを書き換えたものを比較検討する活動は、学習意欲を高める上で役立っている。
- 5b 授業中に学生のエッセイと教師がそれを書き換えたものを比較検討する活動は、英語力を高める上で役立っている。
- 6a 学生同士の助言により自分のエッセイを書き直す活動は、学習意欲を高める上で役立っている。
- 6b 学生同士の助言により自分のエッセイを書き直す活動は、英語力を高める上で役立っている。
- 7a 学生同士がお互いのエッセイを相互に評価する活動は、学習意欲を高める上で役立っている。
- 7b 学生同士がお互いのエッセイを相互に評価する活動は、英語力を高める上で役立っている。
- 8a 総じてこの授業は、学習意欲を高める上で役立っている。
- 8b 総じてこの授業は、英語力を高める上で役立っている。
- 9 この授業の悪い点 (改善すべき点) を教えてください (自由記述)。
- 10 この授業の良い点 (発展させるべき点) を教えてください (自由記述)。
- 11 その他教師 (柳瀬) が知っておいた方がよいことが何かありましたら書いてください (自由記述)。

付録2 アンケート結果  
 質問記号項目右の ( ) 内の数字は平均点を示す。

授業に関する2回の匿名アンケート結果



- そう思わない
- どちらかと言うとそう思わない
- どちらとも言えない
- どちらかと言うとそう思う
- そう思う

## ***Manabiai*-style collaborative learning in a compulsory English course in university: Toward “autonomous learning driven by dialogues”**

Yosuke Yanase

### **Abstract**

The current paper clarifies the concepts of *population thinking*, *autopoiesis of a psychic system*, and *communication* to better understand *manabiai*, a teaching method that bases itself on collaborative learning, which the author adopted in the classes of Writing-Listening in the first semester of 2019. This paper explains the teaching method as an attempt to respect individual differences of the students (population thinking), each of whom must construct an understanding of their own (autopoiesis of a psychic system). The method promotes social collaborations because the mutual attempts to find a relevant utterance for the conversation partner (communication) develop an understanding in each participant in a way that neither can sufficiently do alone. This article, therefore, interprets that the rejection of mass teaching in the target method is in line with these theoretical implications. It also discusses some more specific pedagogical implications of the concepts and reports some observations of the classes. It explores the way students in a compulsory course are going in the direction of “autonomous learning driven by dialogues” that Kyoto University proposes.

**Keywords:** collaborative learning, population thinking, psychic system, autopoiesis, communication



2019（令和元）年度  
2 回生進級時アンケート報告書

京 都 大 学 国 際 高 等 教 育 院



## 目 次

1	調査の概要と目的	1
2	回答者の属性と回答率	2
3	志望意識と専門分野	4
4	学習意欲	8
5	大学教育での向上感	13
6	ILAS セミナー・実習・実験科目の受講	19
7	履修動向と成績	26
8	成績評価への納得度	31
9	学生生活	34
10	学生の期待	41
11	教養・共通教育についての意見	43
12	まとめ	49
	<b>【資料】</b> 2019年度2回生進級時アンケート	52

## 1. 調査の概要と目的

2回生進級時アンケートは、2003年度入学者を対象として2004年4月に初めて実施されて以来、長年に亘って学生の学習活動についての意識変化を追跡してきた。初期においては紙を媒体とした調査を行っていたが、2007年度からは京都大学で整備された教務情報システム（KULASIS）による回答方法を採用している。毎年の調査結果は国際高等教育院のホームページに掲載し、学内外に公表されている（URL：<http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/introduction/inspection>）。

本調査の第一の目的は、学生が入学後1年間の大学生生活を振り返って、京都大学の教育、特に「教養・共通教育に対してどのように取り組み、どのような感想を抱いているか」について2回生進級時点での意識調査を行い、今後の京都大学の教育を改善・充実するための基礎資料にすることである。

本調査の第二の目的は、京都大学の教育活動に対する検証である。大学機関別認証評価 大学評価基準（第3期）では、基準6-4、6-6、6-8 のそれぞれにおいて、「適切な授業形態、学習指導法が採用されていること」「公正な成績評価が厳格かつ客観的に実施されていること」「適切な学習成果が得られていること」が謳われており、これを受けて京都大学の第三期中期計画 計画番号9 において、「授業評価アンケートや、卒業生・修了生、就職先等関係者へのアンケート等の実施により学生等の意見を聴取し、教育改善に活用する」としている。このためには、入学時から卒業時に至るいくつかの定点で、学生意識の変化を調査することが必要であり、本アンケートはそのような検証の一環として有用な質問を設けている。また2018年度より、卒業生進路調査アンケートとの連携が図られ、卒業時に尋ねた教養・共通教育に対する学生意識の結果を適時参照できるようになった。

調査対象： 学部新2回生（2018年度入学生）全員

実施期間： 2019/04/01 ～ 2019/06/05

調査方法： KULASIS上でのアンケート回答方式をとっている。上記の調査期間に各学部新2回生が履修登録確認のためKULASIS にログインした際にアンケートへの協力を掲示し、回答フォームに入力するという方式を採用した。アンケート全文は末尾に添付している。

注1) 本報告書において文系理系の区分をする場合、集計の都合上、総合人間学部は文系に含めた。

注2) 各設問において、回答が空白の場合は回答数より除いた。

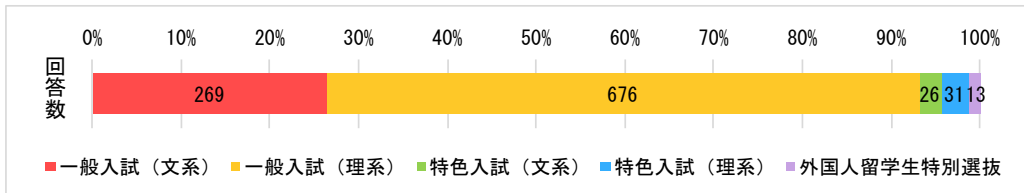
## 2. 回答者の属性と回答率

最初に回答者の属性に関する質問をし、アンケート全体での区分解析を可能にした。特に一昨年度から、学部別に加えて、一般入試入学者（文系・理系）、特色入試入学者（文系・理系）、留学生の区分を設け、必要に応じて解析区分として採用した。

**Q.01** あなたが京都大学に入学した入試区分は次のどちらですか。

- ①一般入試（文系） ②一般入試（理系） ③特色入試（文系） ④特色入試（理系）  
⑤外国人留学生特別選抜

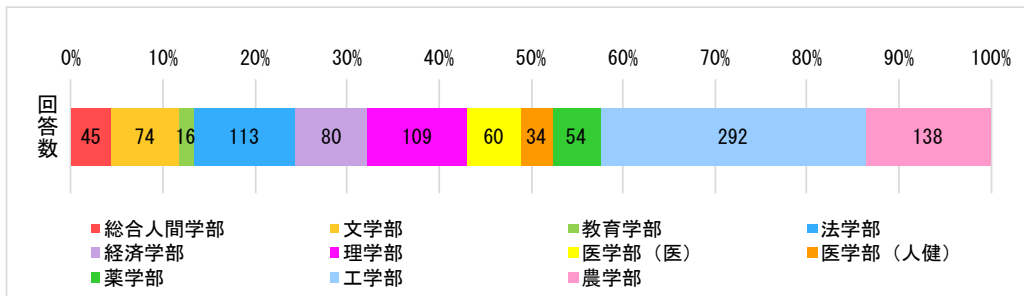
< 図 1 >



**Q.02** あなたの学部を教えてください。

- ①総合人間学部 ②文学部 ③教育学部 ④法学部 ⑤経済学部 ⑥理学部 ⑦医学部（医学科）  
⑧医学部（人間健康科学科） ⑨薬学部 ⑩工学部 ⑪農学部

< 図 2 >



<表1 学部別アンケート回答者数・回答率>

学部	計	回答者数	回答率	文理
総合人間学部	129	45	34.88%	32.70%
文学部	226	74	32.74%	
教育学部	62	16	25.81%	
法学部	335	113	33.73%	
経済学部	251	80	31.87%	
理学部	314	109	34.71%	35.95%
医学部	215	94	43.72%	
薬学部	87	54	62.07%	
工学部	982	292	29.74%	
農学部	313	138	44.09%	
合計	2,914	1,015	34.83%	

(2019/5/1 現在)

学部別のアンケート回答者数ならびに回答率を表1に示す。各学部にて2回生ガイダンス等でアンケート調査にご協力をお願いし、またKULASISにて再々回答を促した結果、本年度の回収率は34.8%(1,015名)となり、昨年度の31.8%より3ポイント程度向上した。ただし、なお学年在籍者3人に1人の回答に基づいた解析ではデータの信頼性という観点、さらには教育改善への取組という意味においても大いに問題であり、来年度以降も継続して改善策を講じる必要がある。

<表2 学部別アンケート回答率の変遷>

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	(*)平均回答率
総人	30.1%	30.6%	36.7%	57.8%	59.2%	48.0%	54.5%	37.7%	22.5%	34.7%	20.0%	31.2%	15.7%	28.2%	34.9%	26.3
文学	26.9%	25.6%	28.6%	50.5%	50.2%	49.8%	49.8%	41.3%	23.7%	30.4%	29.8%	28.9%	29.6%	37.9%	32.7%	33.4
教育	34.9%	29.2%	35.5%	37.7%	37.7%	44.3%	42.6%	32.8%	23.3%	26.2%	22.6%	17.7%	28.1%	29.5%	25.8%	27.8
法学	19.3%	16.8%	30.4%	44.1%	44.4%	42.6%	42.4%	30.2%	17.8%	31.7%	25.9%	18.8%	19.2%	25.0%	33.7%	26.0
経済	14.8%	12.9%	25.4%	37.3%	36.3%	37.5%	42.3%	44.8%	21.3%	31.0%	24.6%	19.8%	14.2%	20.9%	31.9%	22.3
理学	30.1%	29.9%	38.1%	49.4%	50.2%	58.0%	53.3%	45.9%	29.9%	35.2%	33.2%	28.8%	29.2%	35.6%	34.7%	33.1
医学	39.7%	25.7%	20.1%	33.3%	37.2%	34.6%	35.3%	32.7%	15.9%	26.4%	22.1%	21.3%	16.9%	22.3%	43.7%	27.7
薬学	25.8%	19.1%	35.6%	55.2%	57.8%	51.8%	52.3%	56.0%	30.5%	50.6%	34.5%	39.3%	32.2%	82.6%	62.1%	58.9
工学	74.7%	33.7%	35.5%	45.6%	45.2%	44.5%	50.3%	41.5%	23.2%	36.6%	23.4%	25.4%	20.8%	31.6%	29.7%	27.4
農学	19.5%	23.8%	34.1%	45.2%	46.1%	46.7%	50.2%	39.6%	26.6%	34.2%	32.8%	23.4%	19.5%	35.5%	44.1%	33.0
全体	41.8%	26.5%	32.2%	44.9%	45.5%	45.2%	47.7%	40.1%	23.1%	33.9%	26.4%	24.7%	21.4%	31.9%	34.8%	29.4

(\*1)2017年～2019年の3年間の平均提出率

(\*2)黄色は回答率上位2学部、青は回答率下位2学部

表2には、2005年度(平成17年度)以降の学部別アンケート回答率の変遷を示した。最近3年間の平均回答率を見ると、30%を超える高い学部(文学、理学、薬学)から、25%程度の低い学部(総人、法学、経済)まで大きな差があり、全体、文系、理系として集計するときは、回答率の差による影響を受けることに留意されたい。昨年より各学部の協力もあり回答率が大きく改善した。特に今年も、薬学部の回答率が60%を超えている。薬学部で新学期に実施された2回生ガイダンスで積極的に回答を促していただいた結果であり、今後の改善策を考える上で大いに参考になる。

### 3. 志望意識と専門分野

大学はホームページやパンフレット、オープンキャンパス等のさまざまな方法により、各学部の学術分野、教育内容、学生生活等を広報し、入学者に期待する資質をアドミッションポリシーとして公開している。入学試験という関門を通過して京都大学の各学部に入学者は自らが志望する分野を選択しているはずであるが、将来の活躍分野をどこまで具体的に意識しているか、またそれが学習の動機付けに結びついているか、は入学後の教育効果を大きく左右するものと思われる。つまり、

志望 → 学習意欲 → 学習行動 → 学習効果 → 向上感（満足度）

の正の連鎖を期待する。一方、その志望意識とこれから学ぶことになる専門分野との一致度が良くない場合は、負の連鎖を起す恐れがある。アンケートの初めにこの重要点について Q.03～Q.06 で把握し、以後の学習行動や学習効果との相関を考察した。

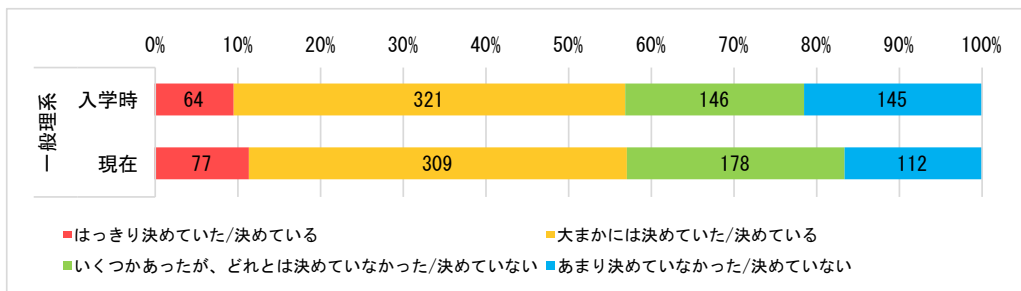
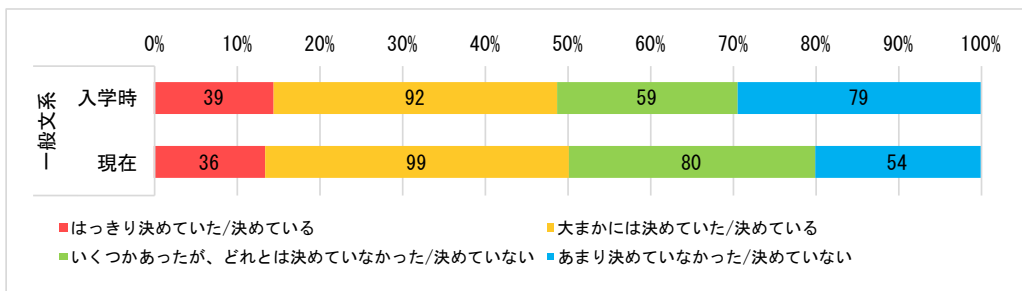
**Q.03** あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていましたか。

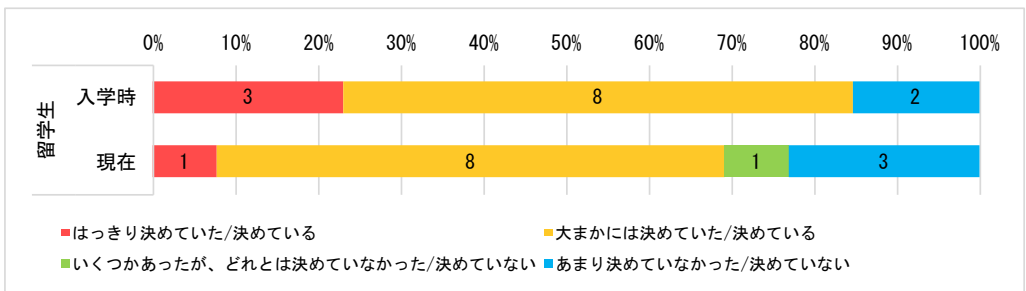
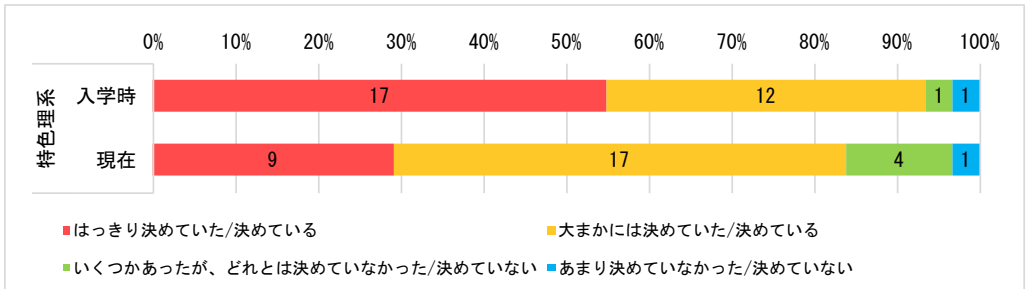
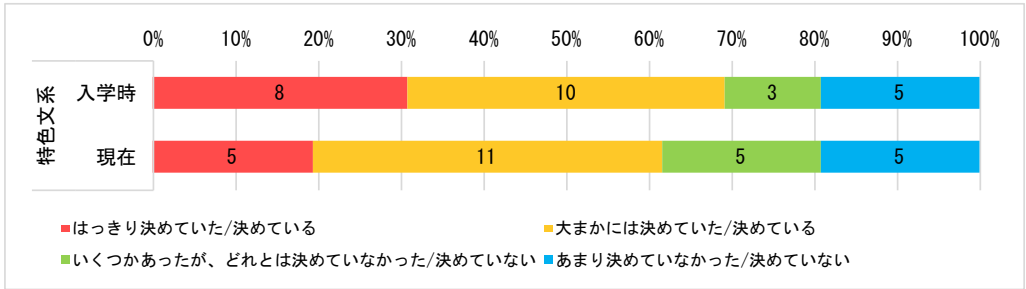
- ①はっきり決めていた
- ②大まかには決めていた
- ③いくつかあったが、どれとは決めていなかった
- ④あまり決めていなかった

**Q.04** 今現在、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていますか。

- ①はっきり決めている
- ②大まかには決めている
- ③いくつかあるが、どれとは決めていない
- ④あまり決めていない

<図3 志望意識・入試区分別>





Q.03とQ.04は入学時と1年後の現在で、志望意識を尋ねた質問である。平均として、文系、理系とも10～15%の「はっきり決めている」を含む約50～60%の学生が将来活躍したい分野を「(大まかには)決めている」。また、約20%は現在でも「あまり決めていない」と答えている。専門分野の中で具体的な活躍分野がイメージできていないということかも知れないが、専門分野そのものに志望意識をもてない場合は、今後の勉学のモチベーションを育てるかという不安が残る。この点はQ.06で確かめることになる。

Q.03とQ.04を比較すると、全体として例年、1年後の現在の方が「はっきり決めている」と「大まかには決めている」の回答合計が増加するのが普通であるが、今年の場合、増加はするもののその数値を昨年と比較すると、一般文系(60%→50%)、一般理系(61%→57%)と減少していることは残念な傾向である。一方、「決めていない」が(文系:29→20%、理系:21→17%)と減少しており、入学後に次第に志望意識が明確になるという好ましい傾向を示している。

一般入試と特色入試の入学者を比較すると、特色入試制度の趣旨を反映して「(大まかには)決めている」の比率が特色入試区分では各段に大きくなる傾向にある。しかし今年、特色入試、特に文系で「(大まかには)決めている」の比率が入学1年後に大きく減少して、一般入試のレベルに近づいている。特色

入試の区分では回答数が少なく、統計的に有意な結果とは言い難い面もあるが、特色入試が開始されて数年が経過し、その意義が薄れてきていることを示唆していると考え、注意を要する結果と言える。特色入試理系ではその傾向は見られない。同じく留学生の区分のデータも回答数が少ないので明白ではないが、入学時より現在の方が、志望意識が揺らいでいるという傾向が示唆されていることも気がかりである。

**Q.05** 入学してから現在までに、その希望分野は変わりましたか。

- ①変わっていない ②変わった

<図4 希望分野の変化・入試区分別>

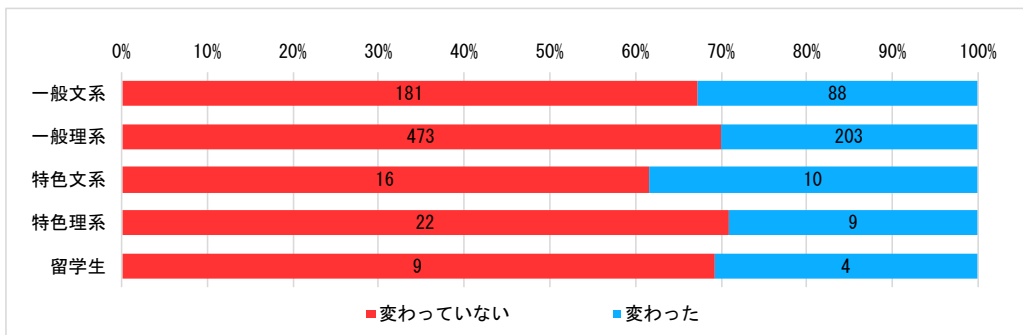
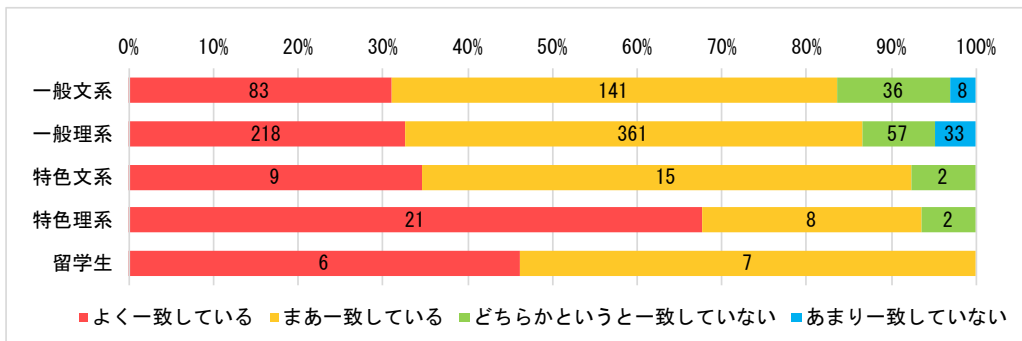


図4には入試区分別の結果を示したが、文系と比較して理系学生では若干ではあるが志望変化が少ないことが分かる。留学生区分での「変わった」と答えた学生の比率は、昨年までは大きかったが、今年は他の区分と同様であった。

**Q.06** 現在のあなたの希望分野と学部でこれから学ぼうとする専門分野は、どの程度一致していますか。

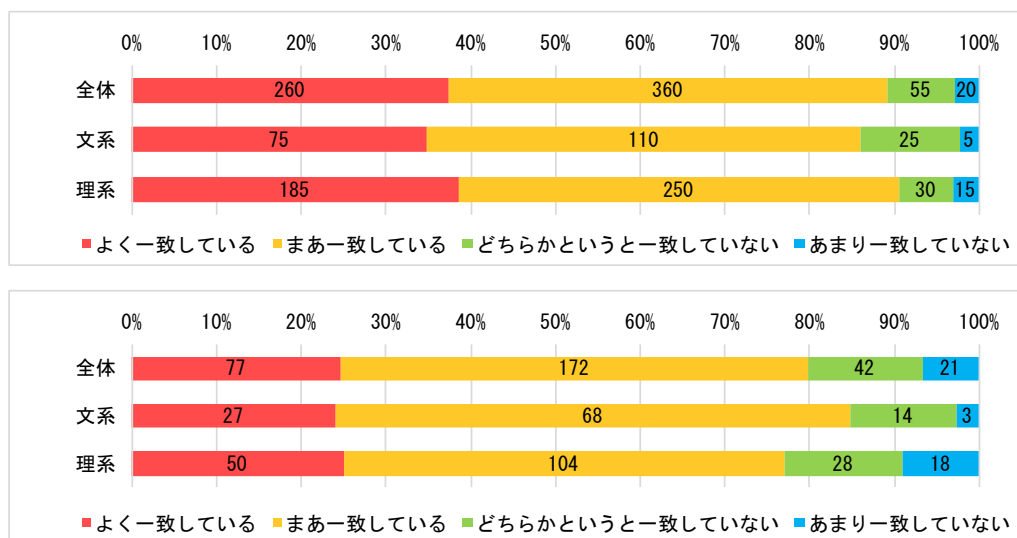
- ①よく一致している ②まあ一致している ③どちらかという一致していない ④あまり一致していない

<図5 希望分野と専門分野の一致度・入試区分別>



1年間の学習経験と大学生活を経て、自らの希望分野とこれから学ぼうとする専門分野との一致度について学生がどのように思っているか、を尋ねた。この段階で「どちらかという一致していない」、「あまり一致していない」は好ましくない回答である。一般入試の文系・理系ともその比率は20%以下にとどまり、大半の学生が「よく一致している」、「まあ一致している」と回答していることは良い結果といえる。

<図6 上：希望分野が「変わっていない」と回答した学生、下：「変わった」と回答した学生>



次に、Q.05 で希望分野が「変わっていない」と「変わった」と答えた学生の区分について一致度の解析を行った。

「変わっていない」と答えた学生の専門一致度は高く、90%に達している。一方、「変わった」と答えた学生の区分でも「(まあ)一致している」の回答が文系、理系とも約80%であることから、より一致度が良くなる方向に学生の意識が変化していることを示している。ただし、希望分野が変わっていないと答えた学生の約10%、変わったと答えた学生の約20%が(どちらかというと・あまり)一致していないとしている点は気がかりな点である。



#### 4. 学習意欲

**Q.07** 入学当初から現在までに、あなたの学習意欲はどのように変化しましたか。各時期について、次の5つから選択してください。なお、この質問は Q.7～Q.11（入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在）まであります。

<入学当初の時期>

- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

**Q.08**<前期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

**Q.09**<後期開始の時期>

- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

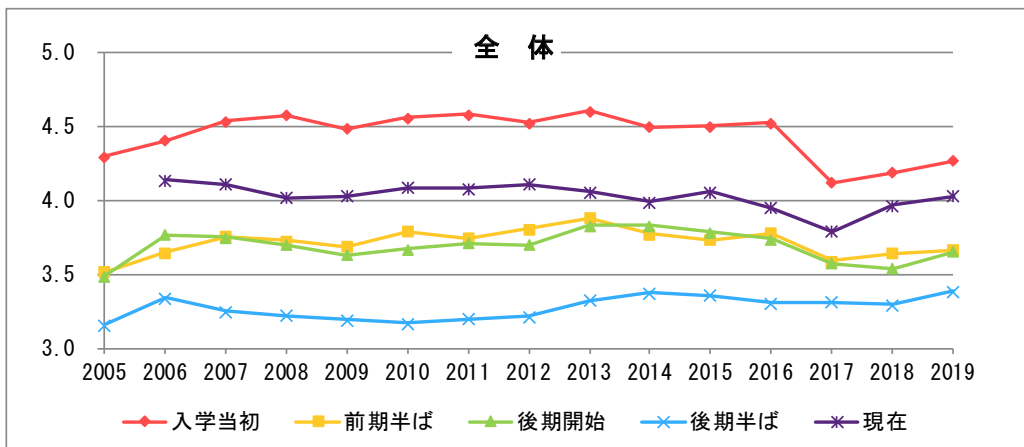
**Q.10**<後期半ばの時期>

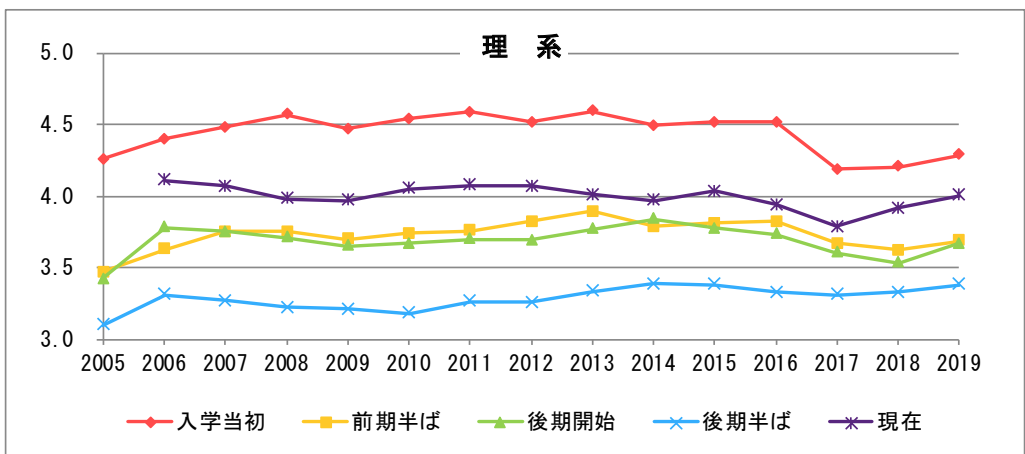
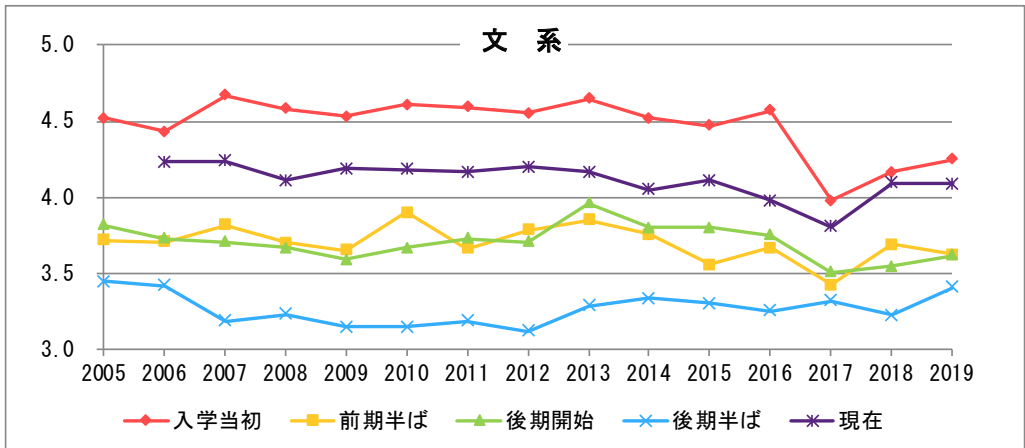
- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

**Q.11**<現在>

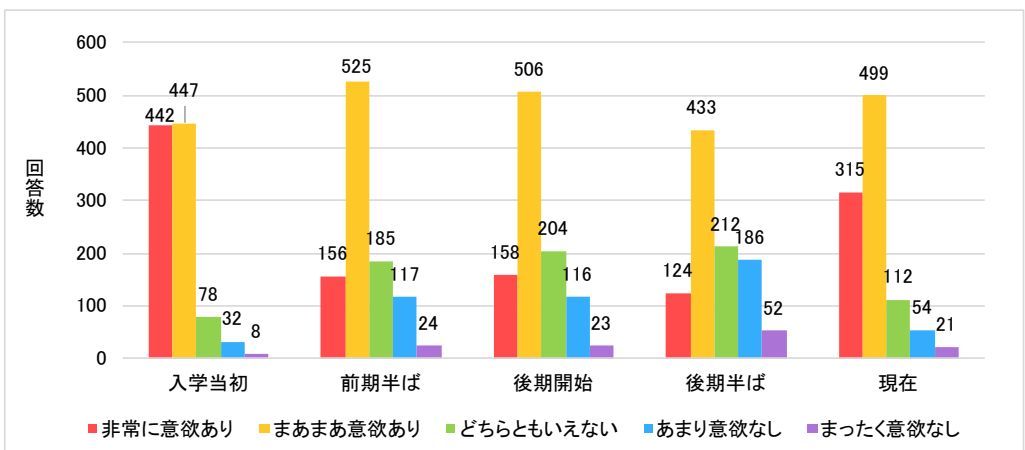
- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

<図7 学習意欲の経年変化（2005-2019年）>





< 図8 学習意欲の変化 回答分布 (2019年：全体) >



学習意欲については、これまでのアンケートでも同じ質問をして継続的に調査している。経年変化を見るために、学習意欲を数値化してその平均点を各時期（入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在）

についてプロットした。

数値化については、「①非常に意欲あり」を5とし、最後の「⑤まったく意欲なし」を1とした。

図7に示したように、入学当初の高い学習意欲から、次第に低下して後期半ばで底になり、2回生新学期で回復するという傾向は長年同じである。また、文系、理系で見てもその数値に大きな変化はない。図8においても、赤の「非常に意欲あり」が前期半ばで激減するのは致し方ないとしても、青の「あまり意欲なし」が時間を追って着実に増加するのは嘆かわしい傾向である。今回の調査で観察された良い結果は、2回生進学時（現在）の意欲回復が、昨年に引き続き見られることである。特に文系にその傾向が著しく、ほぼ入学当初の値まで回復している。また、2017年度調査で、入学当初の意欲値が以前より大きく低下していた理由は、それまでは学生が回答するに当たり自身が入学時に記入した抱負や期待を読む欄を設けていたので、回想効果があったが、2017年度よりこれを廃止したためと思われる。

<図9 学習意欲の変化・全体比率 上：2018年度、下2019年度>

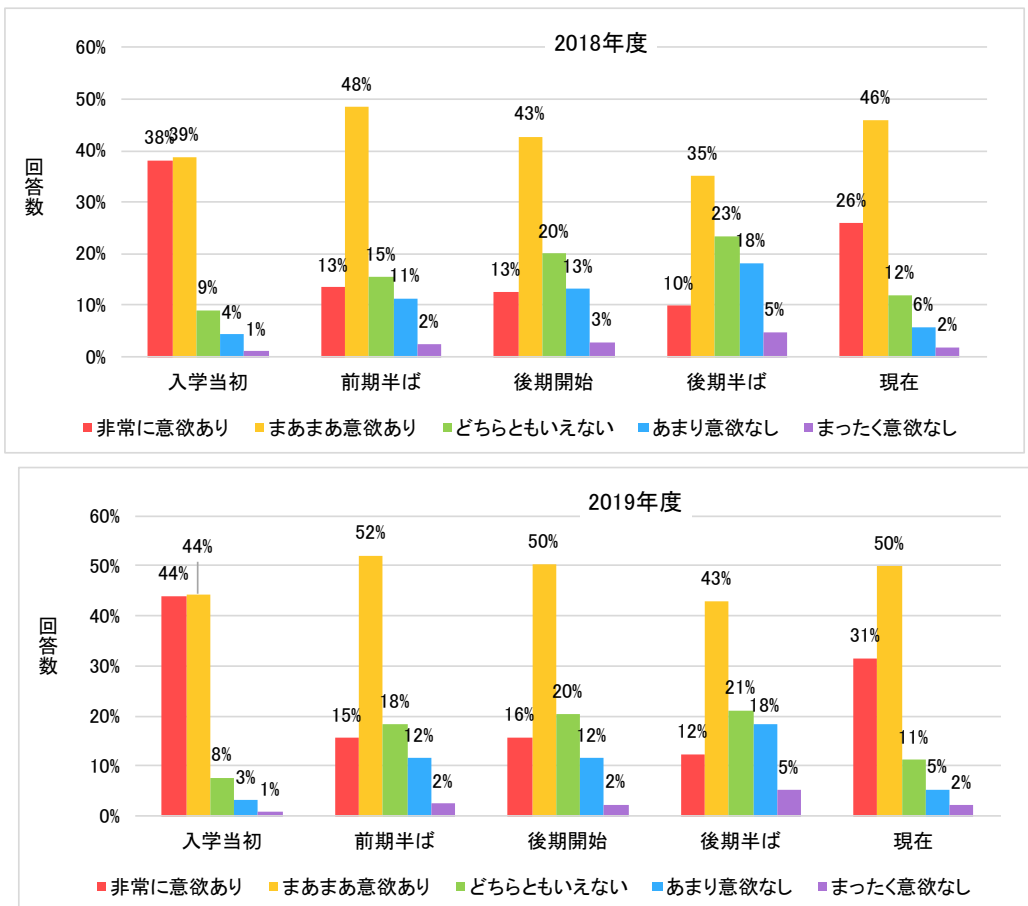
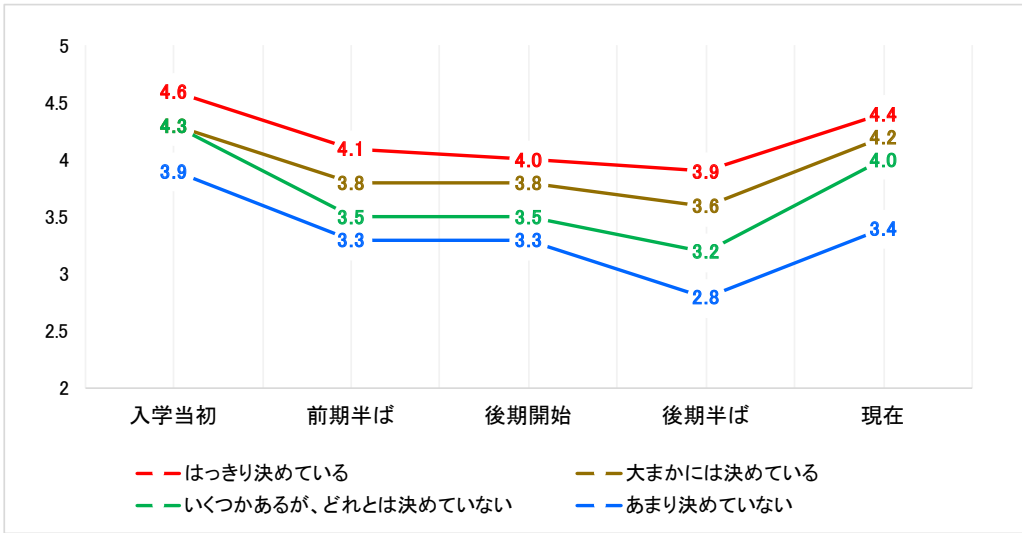


図9は昨年の意欲分布と今年の分布を比較して表示している。全体的には、入学当初の高い学習意欲が次第に低下して後期半ばで底になり、2回生新学期で回復するという傾向を、毎年見事に再現している。1回生での意欲低下をいかに防ぎ、2回生につなぐことができるかが引き続き大きな課題である。

< 図 1 0 学習意欲の変化 志望別 >



< 図 1 1 学習意欲の変化 一致度別 >

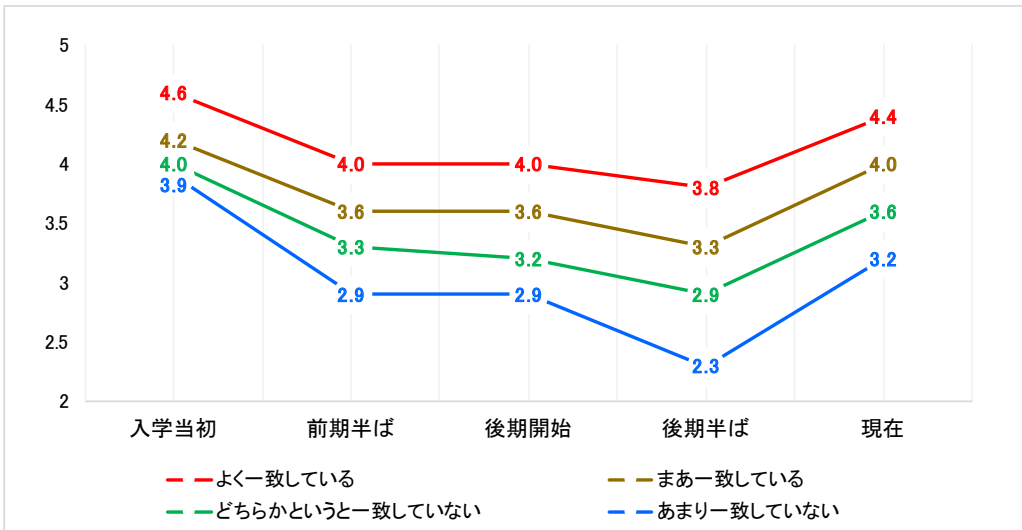


図 10 は Q.04 志望意識の回答群別に、学期ごとの学習意欲を数値化した（「①非常に意欲あり」を 5、最後の「⑤まったく意欲なし」を 1 とした）平均値を図にしたものであり、図 11 は同様に Q.06 一致度の回答群別に学習意欲を数値化し、学期ごとの経過を図示したものである。各学部での志望意識の有無、希望分野と専門分野の一致度が、学生の学習意欲にどの程度の影響を与えているかを検討するためである。

これらの図から入学後のどの時期においても、志望意識の有無により学習意欲に明確な差がでていることが分かる。一致度の良否においても学習意欲の差は明白である。予想されたように、学生が抱くこの二つ意識が、極めて明瞭に、入学後の学習意欲に大きな影響を与えている。

志望意識や一致度が悪い場合は、学習に対して「あまり意欲なし」、「まったく意欲なし」の比率が大きくなり、学期ごとの意欲低下が著しい。入学当初においても各回答群ですでに差がある（3.9~4.6）が、それほど大きな差ではない。しかし1年が経過して2回生になっても回復力が弱く、各回答群で大きな差（3.2~4.4）として残っている。先に懸念したように、志望 → 学習意欲 の悪循環を示す結果である。後述するように、学習意欲の低下は大学生生活全般に波及することであり、今後とも注視して対策を講じていく必要がある。

## 5. 大学教育での向上感

入学後1年間の大学での学習を経て、学生が自己能力の向上についてどのような意識をもっているかをいくつかの要素能力について質問した。ここで「専門知識の向上」は、全学共通科目や教養教育の範囲ではないので除外し、それ以外の「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」、「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」、「自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力」、「自ら考え、主体的に行動する能力」、「英語の能力」の5つの能力に加えて、今年度から「専門分野で基礎となる学力」についてQ.12～Q.17で尋ねた。これらは多くの学部のカリキュラムポリシーやディプロマポリシーに関連する項目であることから、学生が卒業するまでに「専門知識の向上」を含めて高い向上感を得られることが、教育効果の検証として重要となる。

**Q.12** 入学後1年間の授業を受けて、人間社会や自然についての幅広い視野と教養は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

**Q.13** 1年間で、あなた自身が問題を発見し、論理的に解決法を考える力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

**Q.14** あなたの専門分野で基礎となる学力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

**Q.15** 1年間で、自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

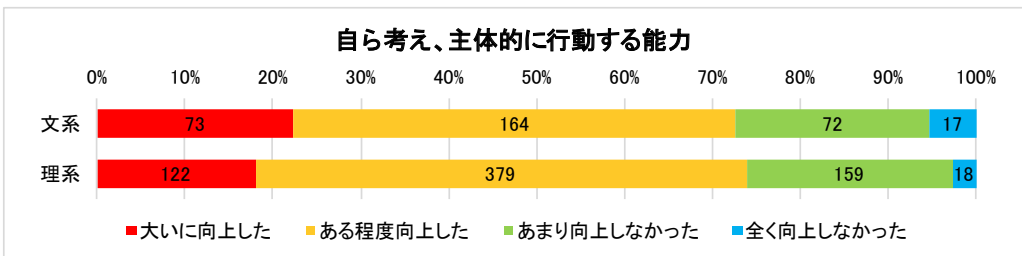
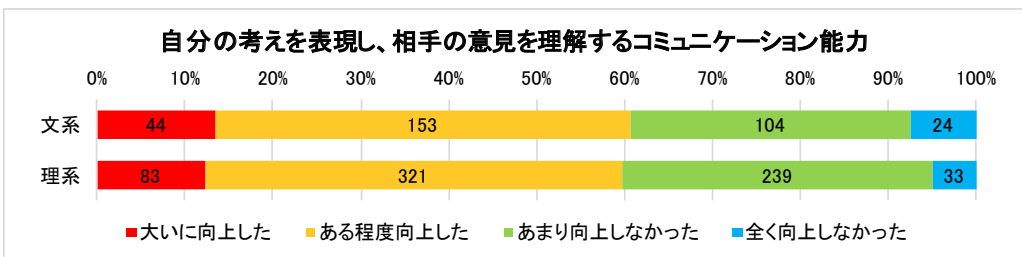
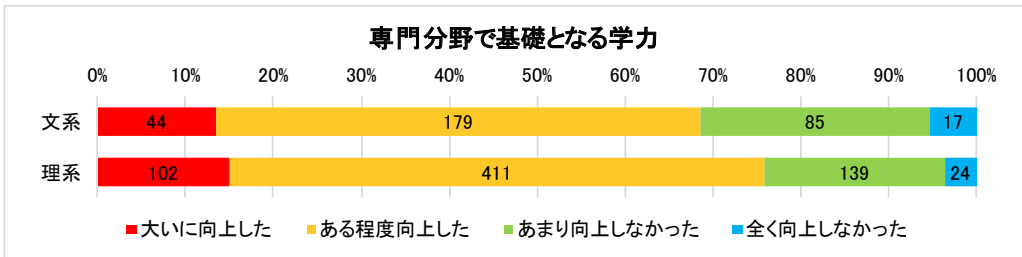
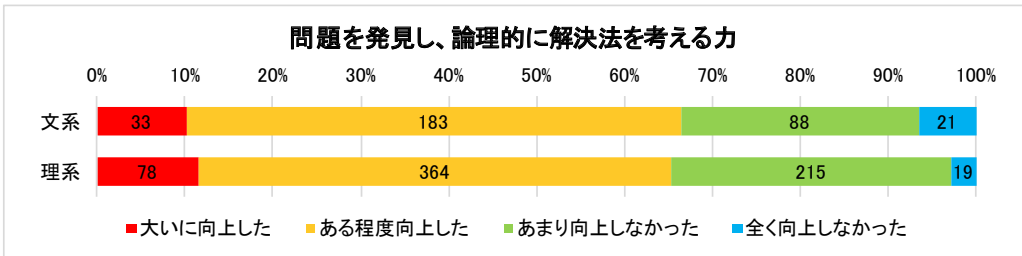
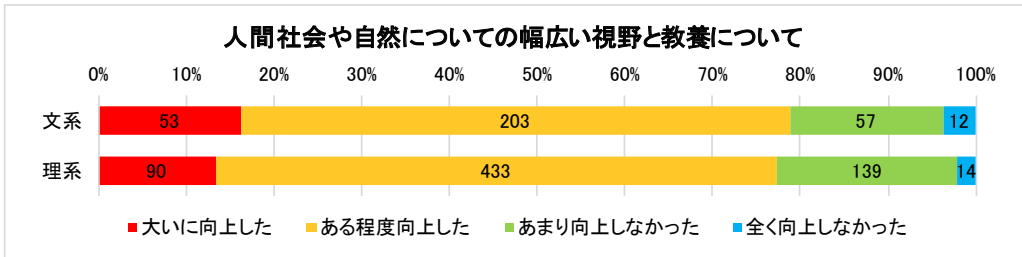
**Q.16** 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

**Q.17** 1年間で、あなたの英語の能力（英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力）はどの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

<図1-2 大学教育での向上感 各要素別>



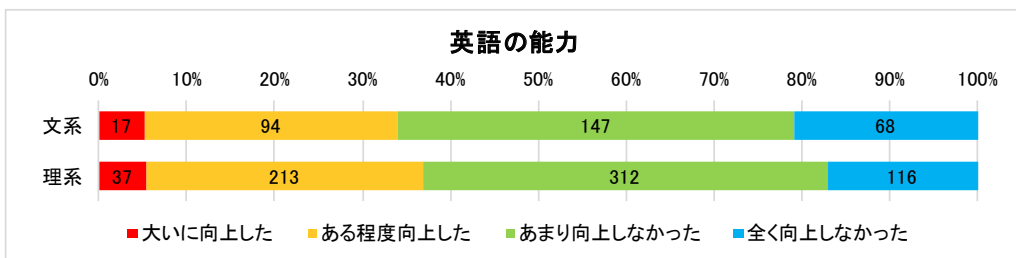


図 12 は各要素能力についての回答比率を図示している。「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見と、「あまり向上しなかった」、「全く向上しなかった」の否定的意見の比率に着目すると、概観としては、

- 「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」：平均約 78%(昨年：78%)
- 「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」：平均約 68%(昨年：61%)
- 「専門分野で基礎となる学力」：平均約 70%
- 「自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力」：平均約 62%(昨年：59%)
- 「自ら考え、主体的に行動する能力」：平均約 76%(昨年：71%)
- 「英語の能力」：平均約 37%(昨年：28%)

であった。

教養・共通教育としては、「幅広い視野と教養」と「主体的能力」の向上感が高いことは良い結果であり、前者がほぼ同じ、また後者が 5 point も向上していることは好ましい。今年初めて設問に加えた「専門分野で基礎となる学力」では、肯定的意見の割合には学部により大きな差がみられるという特徴がある。

2016 年度入学生から E 科目制度を導入して英語改革を進めているにも関わらず、「英語能力」についての向上感が昨年同様に低いことは残念な結果となっているが、今年は 28%→37%と 9 point も改善しており、明るい兆候と言える。今後とも授業改善のみならず、英語への関心や英語に触れる機会の増加、向上感、達成感が得られる仕組みについてさらなる検討が必要である。

2017 年度卒業生から卒業時アンケート（3 月実施）において、全学共通教育についての意識を問う設問を加えていただいた。これにより入学時の期待度からスタートし、2 回生進級時の実現度、満足度、そして大学生活 4 年間の総括としての全学共通教育の効果に関する意識をシリーズで観測できるようになった。

以下に卒業時アンケートから全学共通教育での学習に関する 5 項目についての調査結果を転記した。



【参考資料】2018年度卒業生進路調査アンケート結果より転載

全学共通科目の学習を振り返って、入学当初と比べて以下の項目はどの程度向上した又は得られたと思いますか。

(1) 専門以外の幅広い知識・教養

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

(2) 専門分野で基礎となる学力

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

(3) 英語の能力（英語以外の言語を第1外国語とする人はその言語能力）

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

(4) 第2外国語の能力（外国人留学生については日本語の能力）

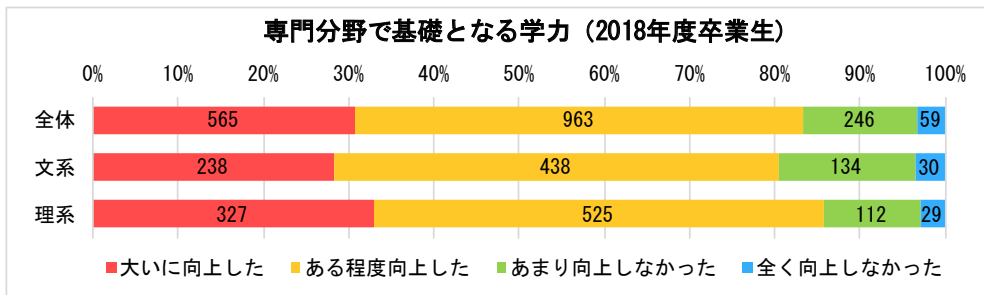
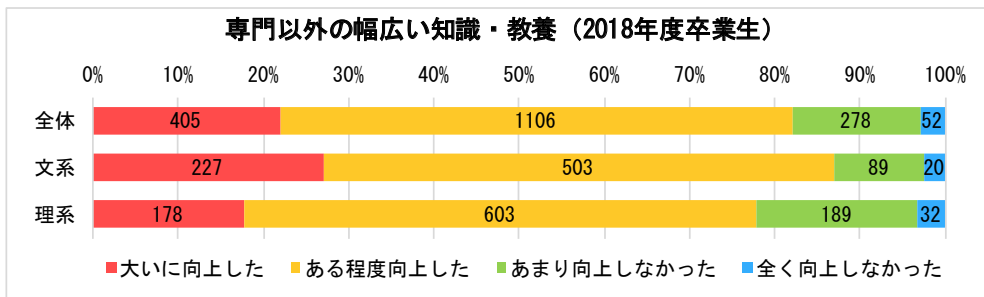
- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

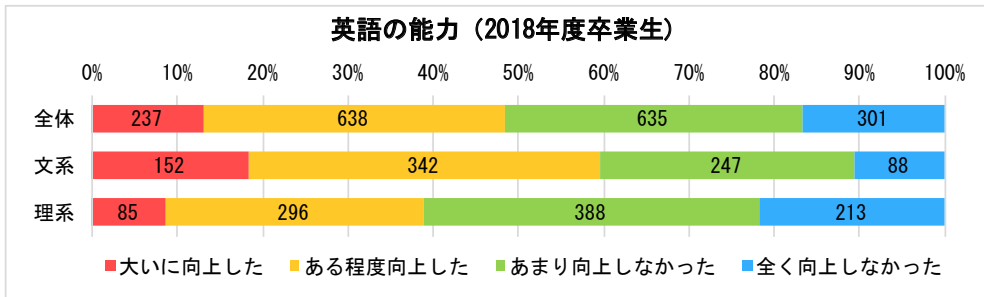
(5) 将来の研究分野や進路を決める手がかり

- ①大いに得られた ②ある程度得られた ③あまり得られなかった ④全く得られなかった

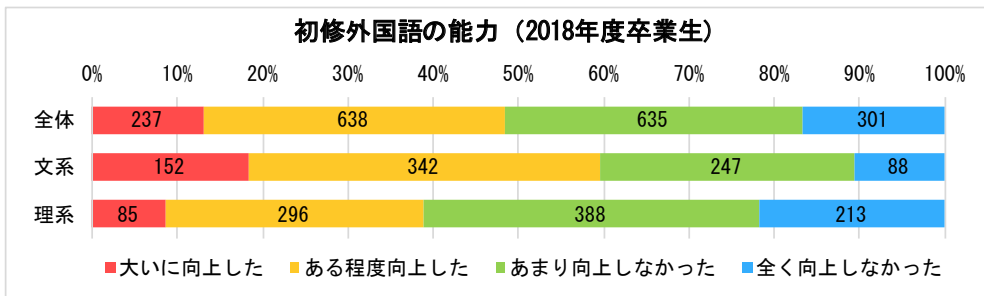
\* 医（医）は設問なし

<図13 卒業生進路調査アンケート結果 全共分抜粋>

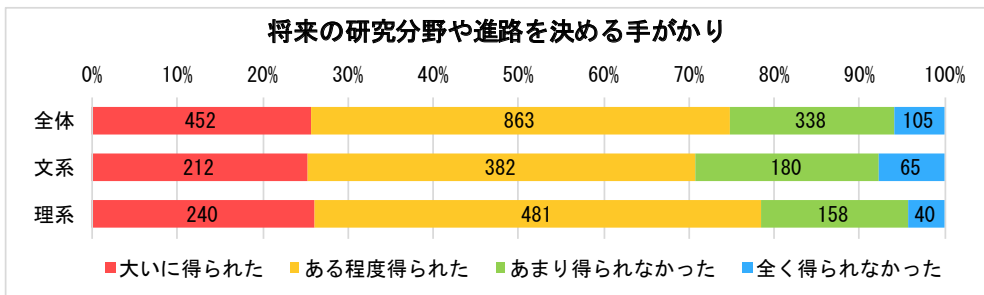




\* 英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力



\*\* 外国人留学生については日本語の能力



※医(医)は設問なし

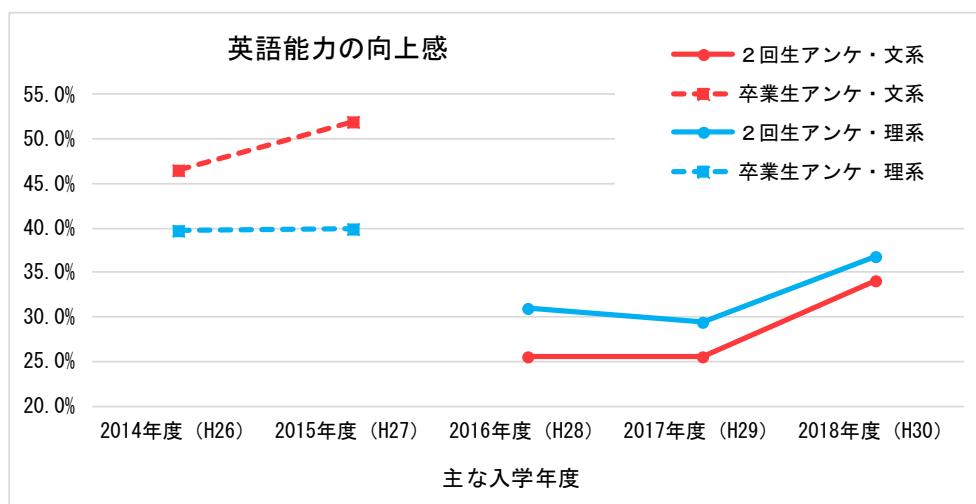
この中で、(1) 専門以外の幅広い知識・教養、(2) 専門分野で基礎となる学力、(3) 英語の能力の3項目は、2回生進級時アンケートと共通であることから、回生による向上感の変化をみることができる。ただし、2019年3月在籍の4回生(主として2015年度入学生)と、2019年5月在籍の2回生(主として2018年度入学生)の意見であることから、ほぼ同一のカリキュラムで教育を受けた学生群の意見変化であるが、同一群の3年間(2回生→4回生)の意見変化を示すものではない。

概観すると(1) 幅広い知識・教養では、2回生も4回生も「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見がほぼ80%であり、文系学部でやや伸びが見られるものの回生による変化はほとんどないと言える。しかし(2) 専門分野の基礎では2回生の肯定的意見が70%程度であるのに対して、4回生では80%を超える学部が大半であることから、学部専門教育を修了した段階の方が基礎教育の意義をより自覚できるのではないかとと思われる。

(3) の英語能力では、やはり卒業時でも肯定的意見が 40%程度と、他の調査項目と比較して低くなっている。しかし 2 回生進級時点の結果と比較すると、文系では顕著に向上感が上昇していることが特徴的である。正確な理由は不明であるが、文系では 2 回生以降においても外国語教育への配当単位が多く、英語教育を受ける機会が多いためではないか、と推測される。ほぼゼロからスタートする初修外国語のグラフでは、文系と理系のカリキュラムの差が向上感の差となって明確に表れている。

◇英語の能力の向上感について、2 回生進級時アンケートと卒業生アンケートを比較

<図 1 4 英語能力の向上感>



今後、毎年のアンケート結果を継続して表示するため、図 14 に、回答者の主な入学年度を横軸にして、文系と理系の英語能力の向上感（肯定的意見の%）の経時変化を示した。今回は赤青（実線と破線の）2つの線の年度が離れているが、もう数年経過すれば同一群の意見変化を経年変化として読み取ることができるはずである。図 14 で明らかなように、今年度の 2 回生は文系も理系も、昨年度と比較して向上感が増加している。上述のように本学では英語科目を次第に増やし 2016 年には E 科目制度を主とした英語教育改革を実施した。今後も E 科目制度の改革改善を進めていく中で、学生の向上感にどのような変化が現れるかを注視していきたい。

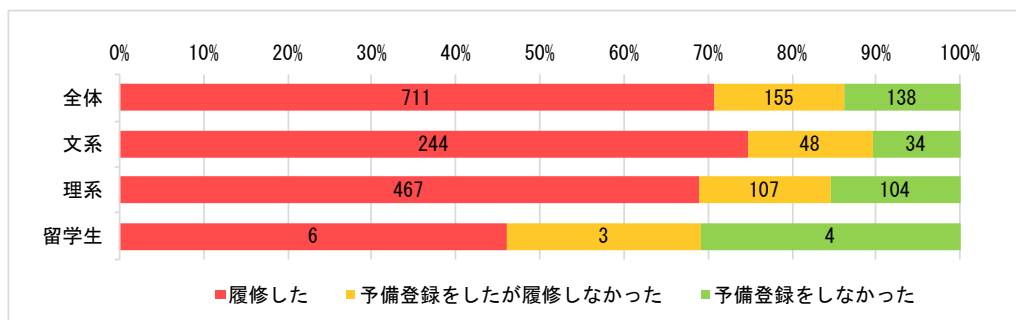
## 6. ILAS セミナー・実習・実験科目の受講

1998 年度に始まる新入生向け少人数セミナー（通称：ポケット・ゼミ）は、開始以来開講数が大幅に拡大して現在の ILAS セミナーに至っている。ILAS セミナーは、主に新入生を対象に、「ILAS セミナー」、「ILAS Seminar-E2」、「ILAS セミナー（海外）」の3種類が開講されている。各学部・研究科・研究所・センター等の教員が、Face to Face の親密な人間関係の中で、様々なテーマを扱った少人数ゼミナール形式の授業として企画され、入学当初の重要な初年次教育と位置づけられている。2019 年度においては、265 科目が開設され、受講定員 2,814 名、受講申し込み者数 2,497 名、受講許可者数 2,191 名であった。入学者の約 75%がいずれかの科目の受講許可を得ている。入学者に対する受講申し込み率、申し込み者に対する受講決定率は開講科目数の増加とともに向上したものの 86~88%前後で停滞しており、結果として入学者に対する受講許可率は約 75%となっている。その理由を調査して今後の改善策を検討することが目的である。

**Q.18** 1 回生で ILAS セミナーを履修しましたか。

①履修した ②予備登録をしたが履修しなかった ③予備登録をしなかった

<図 1 5 ILAS セミナーの受講>

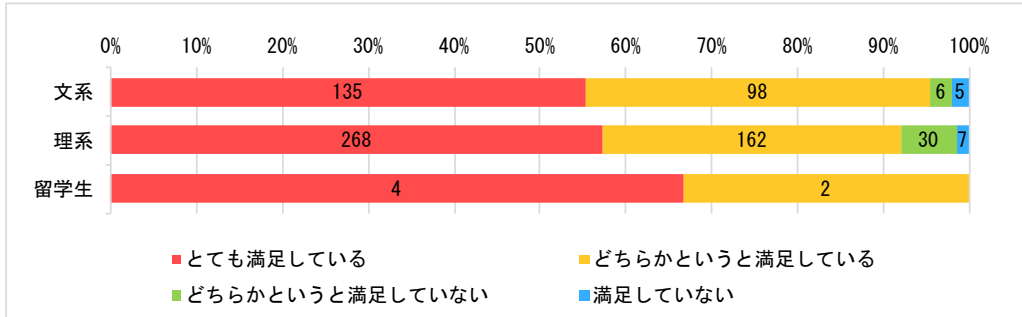


Q.18 では、受講の有無を尋ねた。「ILAS セミナー」では少人数ゼミという性格上、最小 5 名から最大 15 名までの定員を設けている。2019 年度から第 5 希望まで（それまでは第 3 希望まで）の予備登録を可能にして、抽選により履修許可を出している。その結果として、「履修した」の比率が全体で 5 point 程度増え（65%→70%）、「予備登録したが履修しなかった」が 5 point 減少して（20%→15%）になったものと思われる。また 14%が予備登録そのものをしなかった。文系と理系を比較すると、理系の履修率が低くなり、文系：74%、理系：69%という結果であった。その理由については Q.20 で問うことにする。

**Q.19** Q.18 で「履修した」を選んだ方へ：セミナーで学習した知識や経験について満足していますか。

- ①とても満足している ②どちらかという満足している ③どちらかという満足していない  
④満足していない

<図16 ILASセミナー履修者の満足度>

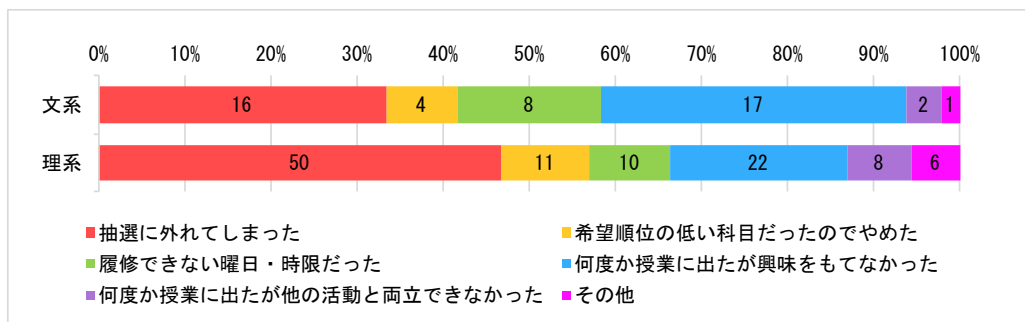


Q.19 では、ILAS セミナーを履修した学生の満足度を尋ねた。図に示したように、「とても満足」と「どちらかという満足」を合わせると 90%以上の学生が学習内容に満足しており、昨年よりもさらに向上しているという結果である。

**Q.20** Q.18 で「予備登録をしたが履修しなかった」を選んだ方へ：履修しなかった理由は何ですか。

- ①抽選に外れてしまった ②希望順位の低い科目だったのでやめた ③履修できない曜日・時限だった  
④何度か授業に出たが興味をもてなかった ⑤何度か授業に出たが他の活動と両立できなかった  
⑥その他（記述回答）

<図17 ILASセミナー：予備登録したが履修しなかった理由>



この設問で「予備登録をしたが履修しなかった」理由を問うた。その結果、理系では約半数の学生が「抽選に外れてしまった」ことを理由に挙げた。しかしその比率は、今年から第5希望まで受け付けた効果により、昨年と比較して文系 47%→33%、理系 54%→46%と大きく減少した。Q.18 で理系の履修率が文系と比較して少ない理由はおそらく理系学生の好む科目数が学生数に対して少ないため競争率が上がっている、あるいは理系学生の分野選択の幅が狭い等が考えられる。理由に応じた対策を考える必

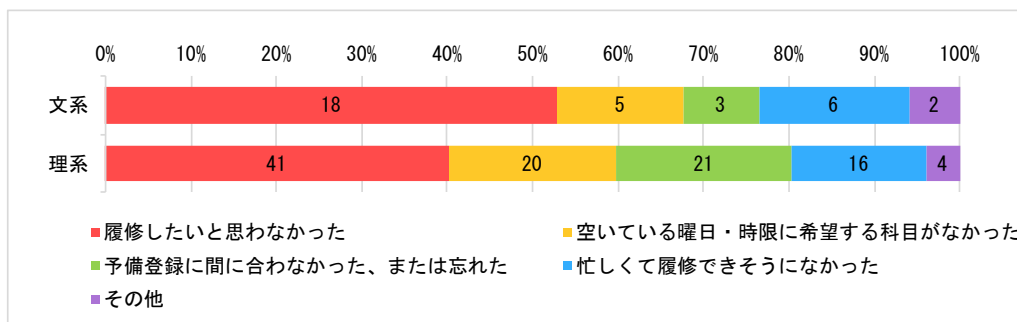
要がある。また抽選外れを防ぐ方策としてすでに予備登録の希望候補を3科目から5科目に増やしたが、次の方策として、許可者の履修登録率が80%であることを考慮して許可者を定員+1程度にすること、また人気は高いが定員が少ないILASセミナーの定員を若干増やすこと等、担当される教員のご理解を得て実質的な定員増を図ることが考えられる。

次に多い理由は「何度か授業に出たが興味をもてなかった」であった。昨年の「履修できない曜日・時限であった」と入れ替わって増加している。

**Q.21** Q.18で「予備登録をしなかった」を選んだ方へ：予備登録をしなかった理由は何ですか。

- ①履修したいと思わなかった
- ②空いている曜日・時限に希望する科目がなかった
- ③予備登録に間に合わなかった、または忘れた
- ④忙しくて履修できそうになかった
- ⑤その他（記述回答）

<図18 ILASセミナー：予備登録をしなかった理由>

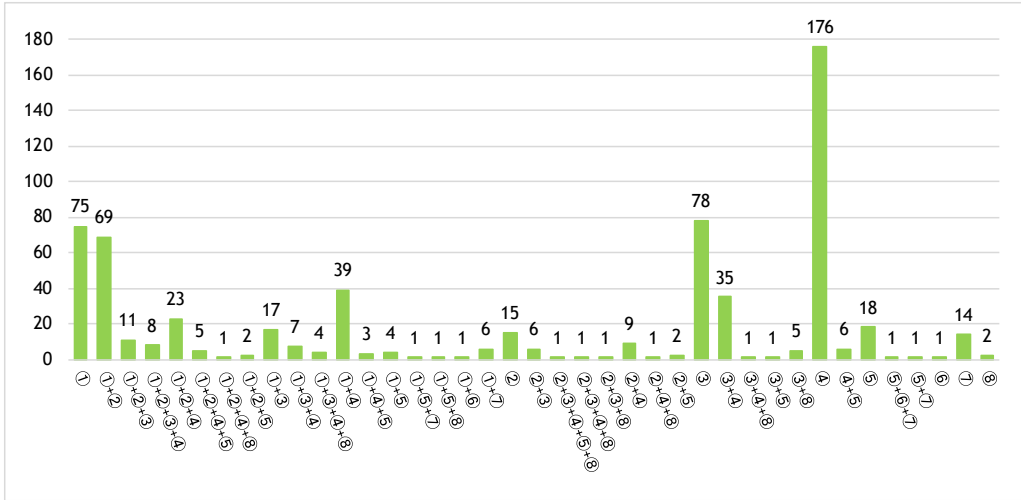


「予備登録をしなかった」学生に理由を尋ねた結果、「履修したいと思わなかった」が約半数あり「空いている曜日・時限に希望する科目がなかった」の回答を加えると約60%になる。Q.18で予備登録をしなかった学生の比率が全体の14%であったことを考慮すると、入学者の約7%はもともと「履修したいと思わなかった」と回答しており、ILASセミナーそのものに関心をもっていないことになる。

**Q.22** スポーツ実習 IA・IB、物理学実験、基礎化学実験、生物学実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、地球科学実験のうち、1回生で履修した科目に□チェックをつけてください（複数可）。いずれも履修しなかった人はチェックをせずに次の質問へ進んでください。

- ①スポーツ実習 IA      ②スポーツ実習 IB      ③物理学実験      ④基礎化学実験  
 ⑤生物学実習Ⅰ      ⑥生物学実習Ⅱ      ⑦生物学実習Ⅲ      ⑧地球科学実験

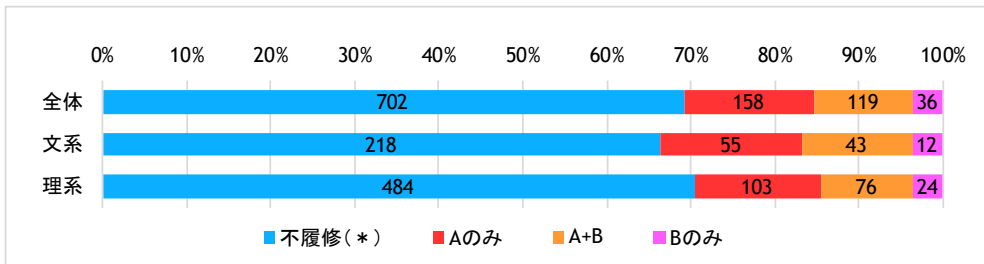
< 図 19 回答数と履修した科目の組み合わせ >



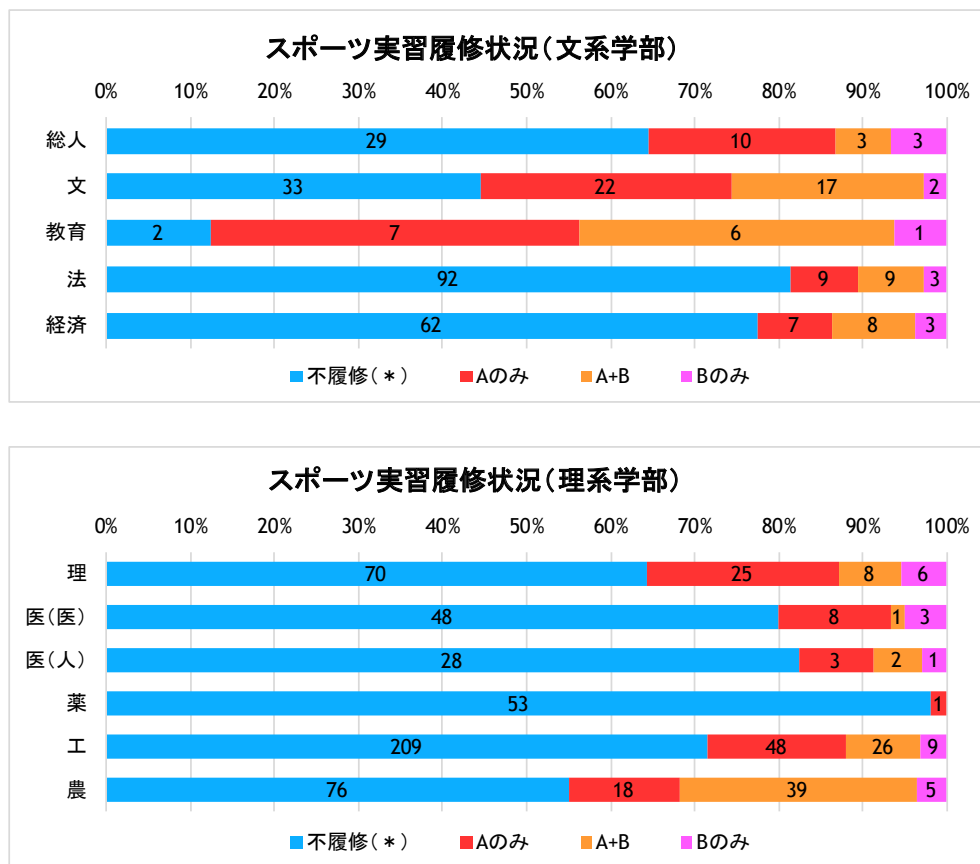
\* 参考：チェックなし 363名

Q.22では、いわゆる1単位科目の履修状況を尋ねた。スポーツ実習と理系の実験科目が該当する。それぞれの科目の意義は明確に設定されているが、その意義とは無関係に、学習時間やコマ数の割に単位が少ないという理由で、履修を敬遠するという傾向にある。その実態を調べることが本設問の目的である。

< 図 20 スポーツ実習履修状況 >



<図2.1 スポーツ実習履修率（上：文系学部、下：理系学部）>



(\*1) 「Aのみ」には「スポーツ実習IA」に加え実験・実習科目をチェックしている学生も含む。「Bのみ」「A+B」も同様。

(\*2) 「不履修」は本設問にてスポーツ実習にチェックを入れていない、もしくは本設問の科目はいずれも履修していない場合とする。

上図のように、学部により履修動向に大きな差がある。医医、医人、薬学では80%以上の学生が不履修であるが、一方、教育では不履修が10%に留まる。各学部のクラス指定の有無やカリキュラムによりこのような差が現れる。全体平均として約70%の学生がスポーツ実習を履修しておらず、その傾向は年々強まっている(2018年度:61%→2019年度:69%)。学部別に見ると、文系の法学、経済では不履修が10 point程度の増加、理系の医人で10 point、農学で17point、薬学では79%→98%と不履修者が19 pointも増加した。必須ではない1単位科目を避けて効率的に単位を取得しようという傾向がますます強まっている。

またQ.35で後述するように30~40%の学生は1週間を通してほとんど運動をしていないという事実は、多くの学生が18~19才の若者として健康的とは言えない学生生活を送っていることを示している。



次に、理系の実験科目について結果を述べる。まず参考資料は、2018年度の実験科目履修者数であり、実験科目全体の実施規模を概観できる。

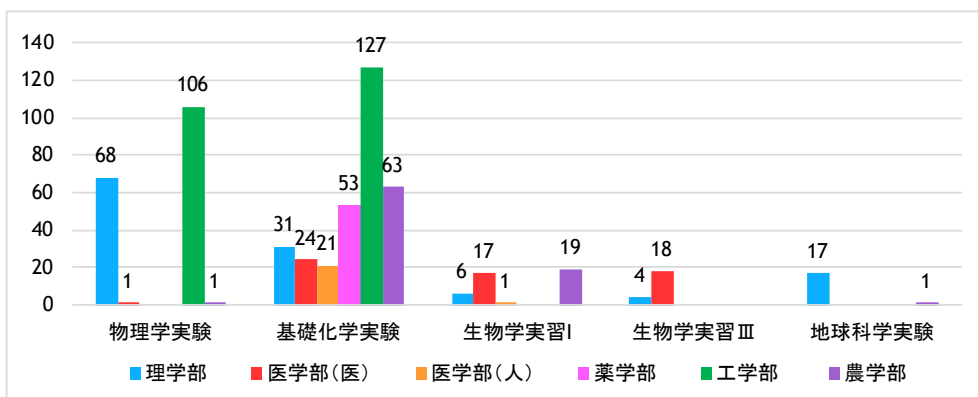
◆参考資料（履修取り消し後の数値、院生・非正規生を含む）

	2018(前)	2018(後)	全体	2017(全体)
物理学実験	276	188	464	527
基礎化学実験	341	377	718	724
生物学実習I	80	57	137	109
生物学実習II	19	14	33	19
生物学実習III	28	22	50	48
地球科学実験	31	25	56	67

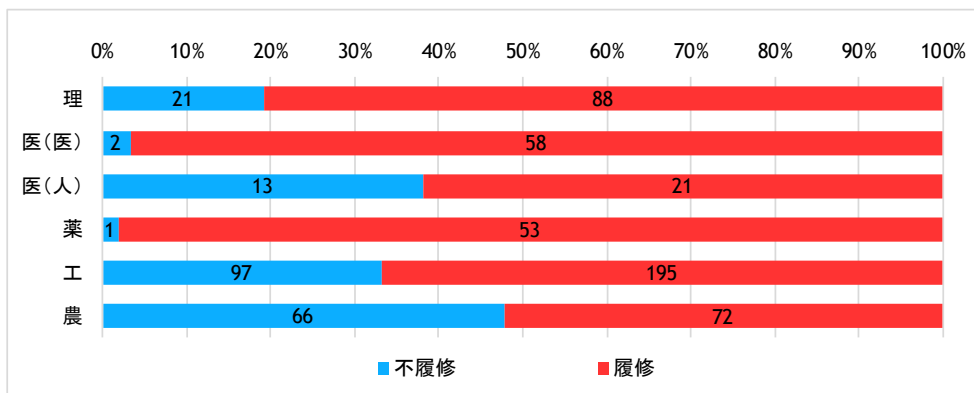
これらの実験科目の中で、生物学実習のみ履修者が増加する傾向にあるが、医学部での選択必修化や農学部でのガイダンスの効果が表れているものと考えられる。基礎化学実験ではほぼ横ばい、物理学実験では漸減傾向が続いており、先に述べたコストパフォーマンスが悪いという学生意識が履修者減少を招いているものと思われる。そのような安易な方向に流れないように、各学部は分野の特性に応じた履修指導を強める必要があるだろう。

下図は、実験科目を履修した理系学生の回答数を学部別、実験別に示したものである。一目して分かるように、物理学実験は理と工の学生が履修し、基礎化学実験は全ての学部から履修しているが主に工、農、理、薬から、生物学実習は農、医、理から、地球科学実験は理の学生が履修するという結果である。

<図2 2 理系学部別実験履修者数>



<図23 理系学部別実験科目不履修率>



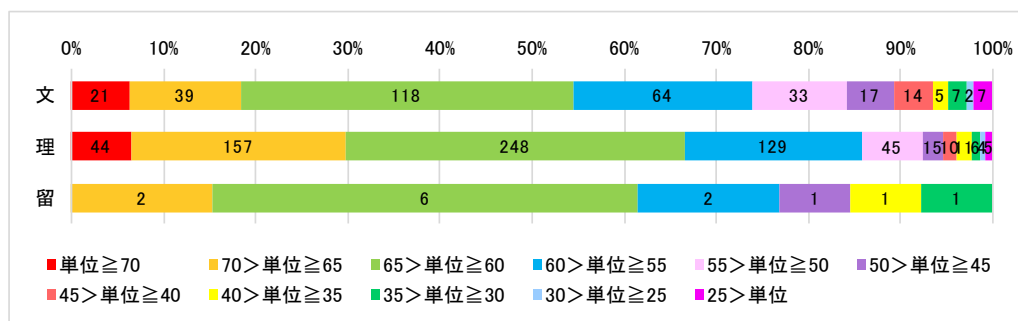
次の図は、1科目も実験を履修していない学生の割合を図示している。昨年は医人と薬学で約半数の学生が実験を履修しなかったが、今回の調査では著しく改善している（医人：54%→38%、薬学：55%→2%）。学部教育として実験科目のクラス指定を明確にされた効果である。一方、工学、農学のように必修または選択必修であっても不思議でない理系学部の30%以上の学生が実験科目を履修していないのは驚きである。特に、農学でその傾向が強く現れている（36%→48%）。もし単位取得効率でこのような傾向が助長されているとするならば、嘆かわしい結果である。なお、文系学生の実験科目履修はごく僅かであったことから、上記の考察より除外した。

## 7. 履修動向と成績

**Q.23** あなたは1回生の間に何単位を取得しましたか。全学共通科目に加えて、専門基礎科目、専門科目を含む合計を、1回生終了時に受けとった成績表で確認してお答えください。

- ①単位 $\geq$ 70 ②70>単位 $\geq$ 65 ③65>単位 $\geq$ 60 ④60>単位 $\geq$ 55 ⑤55>単位 $\geq$ 50 ⑥50>単位 $\geq$ 45  
 ⑦45>単位 $\geq$ 40 ⑧40>単位 $\geq$ 35 ⑨35>単位 $\geq$ 30 ⑩30>単位 $\geq$ 25 ⑪25>単位

<図24 取得単位>



単位の実質化の議論において、授業時間ならびに予習・復習・課題等に要する授業外学習時間を十分に確保することが重要である。大学設置基準では2単位授業1コマにつき4時間の授業外学習時間が求められており、そのためには1日に学習する授業コマ数は適切に抑制される必要がある。本学では全学共通科目にCAP制を導入して、多くの学部が1学期34単位（総人は20コマ）を上限としている。しかしながら、全学共通科目に加えて学部により専門基礎科目の履修が課せられていること、集中講義等の制限除外科目があること等から、1回生で70単位以上も取得する学生が散見される事態となっている。そこでこの設問では1回生の年間取得単位数を調査した。昨年から調査単位数を「単位 $\geq$ 70」まで上げたため、より明確に実態を把握することができた。

図24の全体像では、昨年とほぼ同じ傾向が続いている。文系学部では60単位以上を取得した学生が54%、理系学部では67%（65単位以上取得の学生比率では、文系学生の18%、理系学生の30%）もあり、1回生で過剰な単位を取得することが常態化していると言える。本学の多くの学部で卒業要件となっている138~156単位（大学設置基準では124単位）と比較すると、要卒単位の約半分を1年間で取得するという事態であり、本学の1回生は明らかに単位取り過ぎの状態にある。これは単位の実質化の要請からも、また標準修業年数4年という教育体系から見ても異常な状態であり、早急に改善するための対策を取る必要がある。本学では、学年を問わず各学部がセメスター30単位を目安としてCAP制を導入することになった。現時点ではまだ検討段階ではあるが、特に1回生については深刻な状況であり、早急な実施が望まれる。

各学部で学生の履修行動を把握し、1回生、特に前期に配当する教養・共通科目や専門基礎科目の種類や単位数等、1・2回生のカリキュラム全般について再検討されるように希望する。

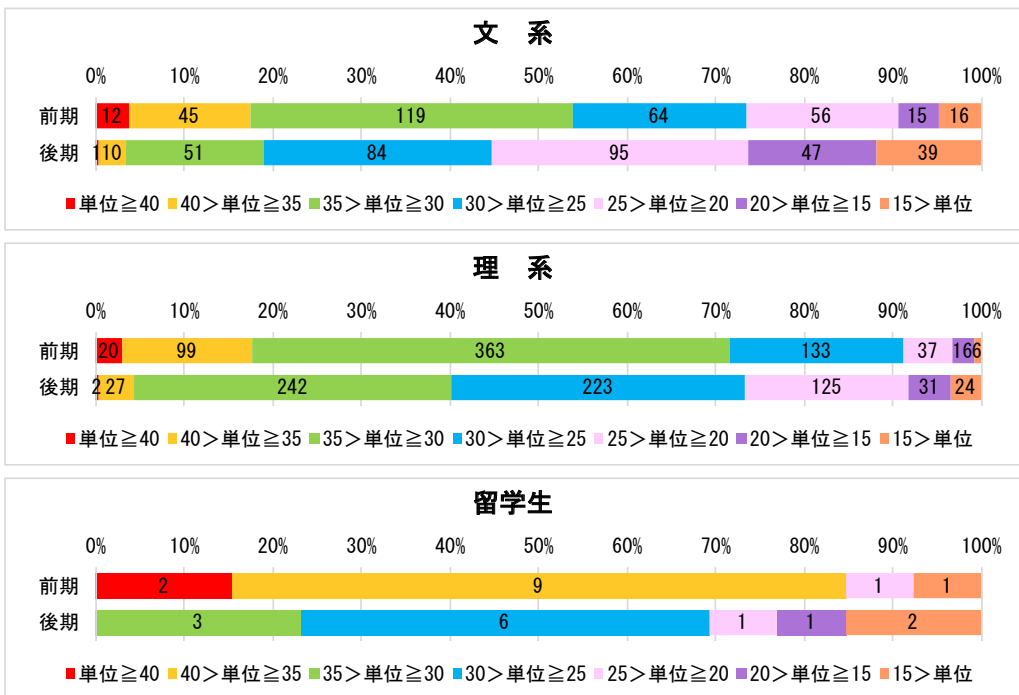
**Q.24** Q.23 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位≧40    ②40>単位≧35    ③35>単位≧30    ④30>単位≧25    ⑤25>単位≧20    ⑥20>単位≧15  
⑦15>単位

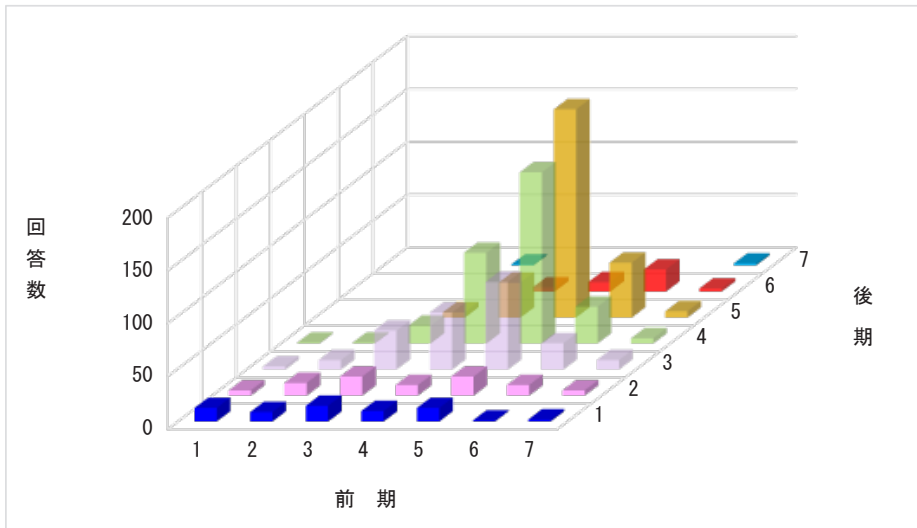
**Q.25** Q.23 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「後期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位≧40    ②40>単位≧35    ③35>単位≧30    ④30>単位≧25    ⑤25>単位≧20    ⑥20>単位≧15  
⑦15>単位

<図 2 5 全学共通科目の取得単位>



<図 26 全学共通科目の取得単位・前後期の相関>



※グラフの数値は以下のとおりとする。

「単位 $\geq$ 40」を7、「40>単位 $\geq$ 35」を6、「35>単位 $\geq$ 30」を5、「30>単位 $\geq$ 25」を4、「25>単位 $\geq$ 20」を3、「20>単位 $\geq$ 15」を2、「15>単位」を1

Q.23 に続いて、取得単位内の全学共通科目の単位数を前期、後期に分けて調査した。Q.23 と同様、以前の調査では単位数区分が不十分であったため、Q.24、25 でも「単位 $\geq$ 40」まで拡大した。

図 25 で文系、理系で比較すると理系の方が取得単位数の多い学生比率が高い。全体としてどの学部でも前期と比べて後期の履修は少なくなるが、学生数の多い理系学部では、前期・後期とも 50%~70% の学生が 30 単位以上を取得していることから、1 回生 1 年間では 70 単位に近い単位数を過半数の学生が取得していることになる。

図 26 では、前期・後期の単位取得数の相関を見ている。上述のように「35>単位 $\geq$ 30」の区分 5 は、CAP 上限の区分であるが、意外なことに、それより多い区分 6、7 にも相当数の学生がいる。これは時間割に現れない集中講義を履修して単位を取得した学生と思われる。図 26 でピークになる「前期 5、後期 5」の枠に着目すると、手前側（後期で 4、3、2 と少ない単位数側）に尾を引く分布になることから、前期に多くの単位を取得した学生は、後期において抑制気味に履修する傾向が見て取れる。相対的に学生数の多い理系学部で、前期、後期とも 30 単位以上取る学生が半数以上いることから、全学でみても「前期 5、後期 5」の枠がピークになる。前期区分 4 グループの後期履修をみても、「前期 4、後期 4」が最大値になっていることから、多くの学生の履修行動は前期、後期で継続性があることを示している。先に述べたように、これらの早期過剰取得については、各学部の 1 回生カリキュラム、履修指導、CAP 制度の適正化により是正していく必要があるように思われる。

**Q.26** 1回生の間に単位を取得した「人文・社会科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

**Q.27** 1回生の間に単位を取得した「自然科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

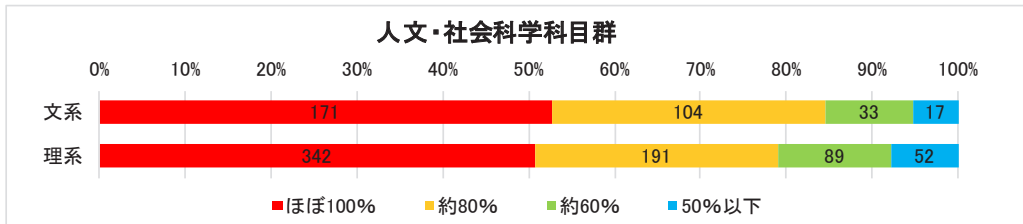
**Q.28** 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の英語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

**Q.29** 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の初修外国語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

<図27>



4科目群（「人文・社会科学科目群」「自然科学科目群」「外国語科目群・英語」「外国語科目群・初修外国語」）の授業出席率を学部別に記載した。実際に出席回数を計測したのではなく学生本人の意識による集計であることに留意されたい。図27は人文・社会科学科目群の出席率を示したものである。授業に付いていくためにはやはり「80%以上」の出席率が必要と考えるが、学部による格差が大きい。平均的には全体の80%程度の学生が「80%以上」の出席率と答えている。

<図28>

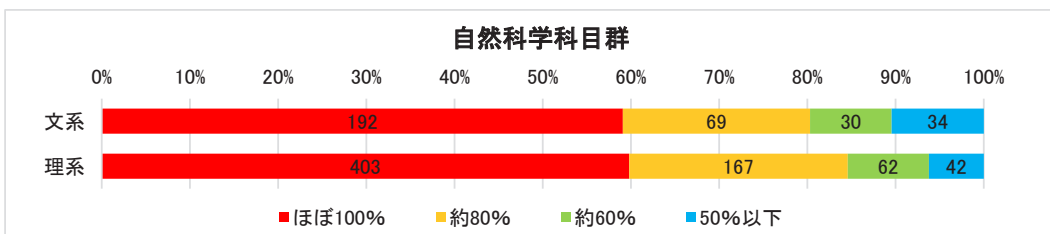
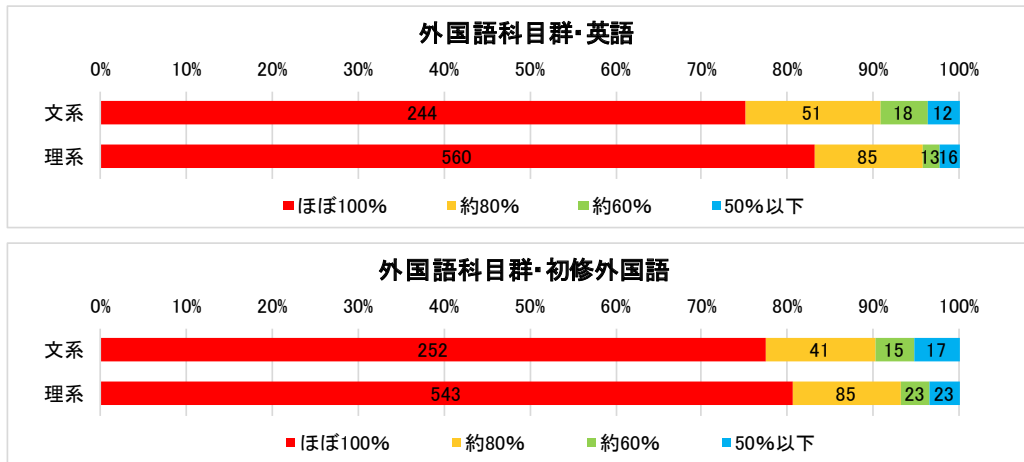


図 27 と同様に、「自然科学科目群」について尋ねたものがこの図である。結果は図 27 とほぼ同じであるが、人文・社会科学科目群より 5~10 point 程度出席率は高く、また昨年より改善している学部が多い。

<図 29 上：英語、下：初修外国語>



英語と初修外国語の出席率は高く、ほとんどの学部で「ほぼ 100%」と回答した学生の割合は 70% を超えており、「80%以上」では全体の 90%程度になっている。

このように 4 科目群で比較してみると、語学科目の出席率は人文社会科学科目群と自然科学科目群の出席率よりも明確に高い。出席点検や授業内での積極的な参加が求められる語学と、講義形式が多い一般科目との授業形態の差を反映しているものと思われる。教養・共通教育の在り方の議論において参考になる結果である。

**Q.30** あなたの 1 回生（前期+後期）終了時の GPA はどのレベルですか。1 回生終了時に受けとったあなたの成績表で確認してお答えください（非公開）。

- ①GPA  $\geq$  4.0   ②4.0 > GPA  $\geq$  3.5   ③3.5 > GPA  $\geq$  3.0   ④3.0 > GPA  $\geq$  2.5   ⑤2.5 > GPA  $\geq$  2.0  
 ⑥2.0 > GPA  $\geq$  1.5   ⑦1.5 > GPA

**Q.31** あなたが 1 回生後期（2018 年 12 月）に受けた TOEFL ITP のスコアはどのレベルでしたか。

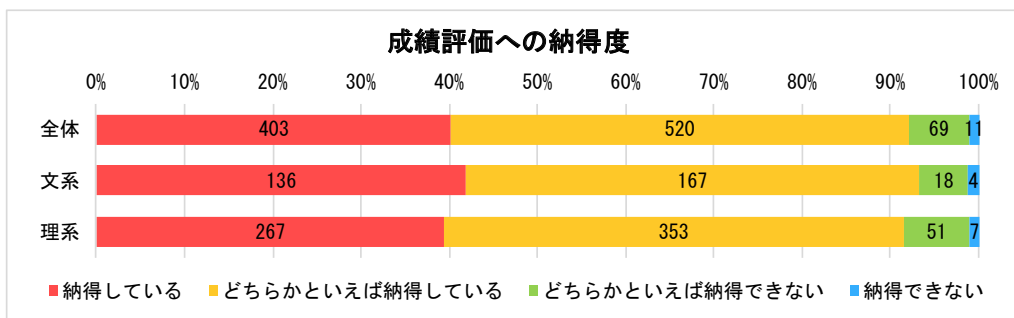
- ①スコア  $\geq$  550   ②547  $\geq$  スコア  $\geq$  503   ③500  $\geq$  スコア  $\geq$  450   ④447  $\geq$  スコア   （非公開）

## 8. 成績評価への納得度

**Q.32** 1 回生時の全学共通科目の成績評価についてお尋ねします：全体として自分の成績評価に納得していますか。

- ①納得している ②どちらかといえば納得している ③どちらかといえば納得できない  
④納得できない

<図30>



成績評価の納得度については、これまでのアンケートでも同じ質問をして継続的に調査している。「納得している」、「どちらかといえば納得している」を合わせると、肯定的な回答をした学生はほぼ90%になっており、納得度は高いと言える。

<表3>

	2005	2016	2017	2018	2019
納得している	39%	46%	41%	42%	40%
どちらかといえば納得している	46%	43%	48%	50%	52%
どちらかといえば納得できない	10%	8%	8%	6%	7%
納得できない	5%	3%	3%	2%	1%

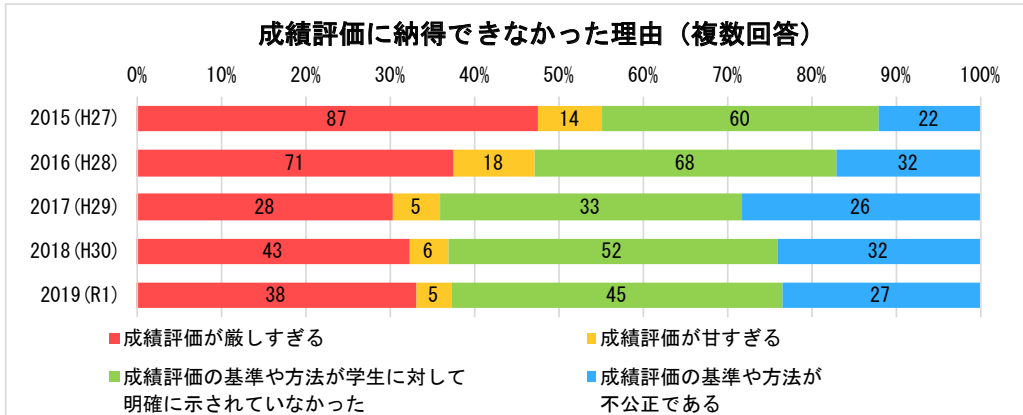
この統計を取り始めた初期の頃（2005年（平成17年））と、最近の傾向を比較するために、回答における各項目の百分率を表に示した。上述したように「納得している」、「どちらかといえば納得している」を合わせると、最近では毎年肯定的な回答が90%以上を維持している。



**Q.33** Q.32で「どちらかといえば納得できない」又は「納得できない」を選んだ方へ：成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものにチェックをつけてください。

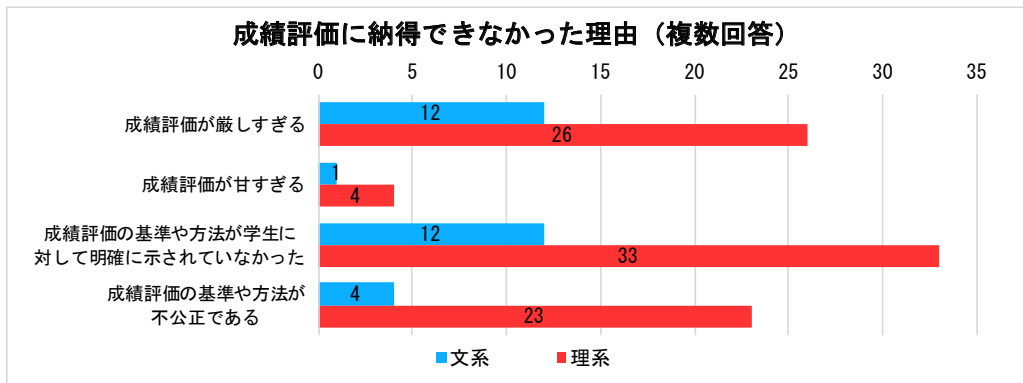
- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない  
 ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

<図31>



Q.33では成績評価に納得できない理由を尋ねた。この質問は毎年継続して質問している項目である。複数回答を可能にしているので、全回答における①～④の比率を図示している。3年前の2015年度からのデータと合わせて変化を見ると、①の「厳しすぎる」の割合は次第に減る一方、③、④の「不明確」「不公正」と感じる学生の割合が増加している。推測であるが、GPAの導入で成績に対する関心が高まり、相対評価としての明確さ、公平さを求める意見が強くなっているのではないだろうか。ただし、回答全体の90%の学生は納得している」と答えており、この項については回答者のうち約10%の意見であることに留意して判断する必要がある。

<図32>



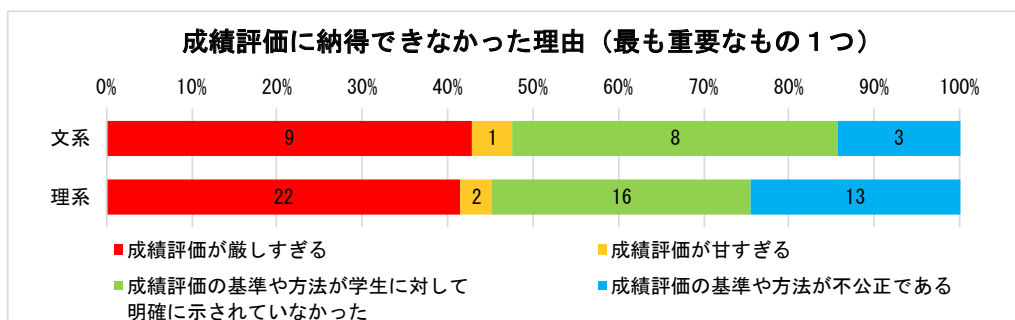
この図では文系と理系で回答度数を単純に表示している。以前の調査では、文系学生は①の「成績評価が厳しすぎる」が最も多く、次いで③「基準や方法が不明確」が多い時期があった。しかし、昨年より文

系、理系とも似た傾向になり、③「基準や方法が不明確」が最も多く、次いで①の「成績評価が厳しすぎる」が多かった。また理系では④「基準や方法が不公正」の回答が多くなる。上述したように相対評価に対する関心が理系の学生の方により強く表れている。コース分けや配属などで成績評価が用いられることが理系では多いため、より合理的な成績評価を求めるものと推測される。

**Q.34** Q.33 で選んだもののうち、最も重要なもの1つを選択してください。

①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていなかった ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他

<図33>



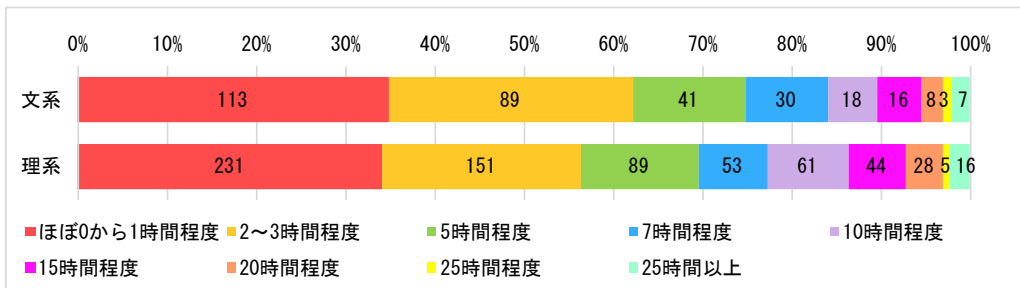
納得できない理由の最重要項目として選ばれた項目がこの図である。回答数が少ないため変動が大きく、信頼性に欠けるが、先の複数回答と同じく、単一回答においても③「基準や方法が不明確」や④「基準や方法が不公正」の成績評価についての理由が過半数となり、次に①の「成績評価が厳しすぎる」が多くなった。

## 9. 学生生活

**Q.35** 平均して1週間に何時間程度、運動（スポーツ、散歩、ジョギング、サイクリング等）をしていますか。

- ①ほぼ0から1時間程度 ②2～3時間程度 ③5時間程度 ④7時間程度 ⑤10時間程度  
⑥15時間程度 ⑦20時間程度 ⑧25時間程度 ⑨25時間以上

<図34>

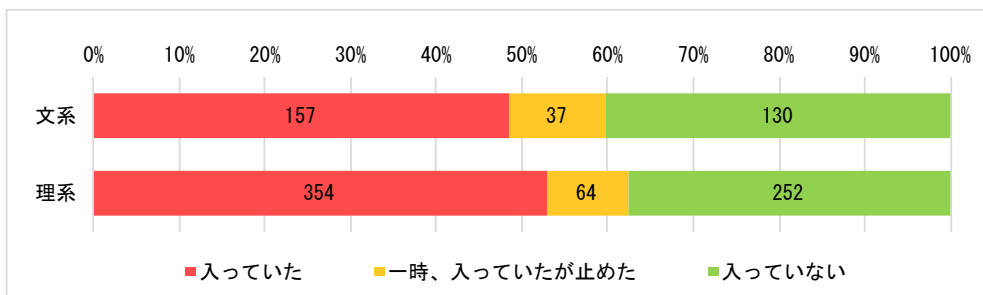


この質問では、1週間に運動する時間を尋ねた。結果を図34に示したが、全体として昨年とほぼ同じ結果である。文系、理系を問わず30～40%の学生は0～1時間/週程度とほとんど運動をしていない。Q.22の回答から明らかのように、正課のスポーツ実習を履修していない学生が約70%であること、さらに彼らが18～19才という年齢を考えるとあまりに運動量が少ないことに驚く結果である。約20～25%の学生は週2～3時間、つまり一日に20分程度の運動をしている。週7時間以上の学生はおそらく体育系のサークルやクラブに入っている学生と思われるが、その比率は20～30%である。

**Q.36** あなたは、1回生のときに運動系のクラブやサークルに入っていましたか。

- ①入っていた ②一時、入っていたが止めた ③入っていない

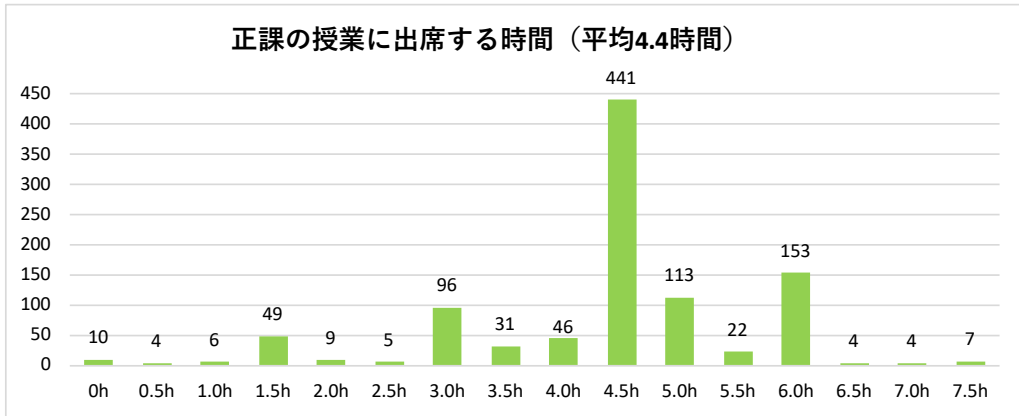
<図35>



**Q.37** 授業期間中のあなたの平均的な一日（休祝日を除く月曜日～金曜日）における、Q.37～Q.43の活動時間を教えてください。なお、活動時間の項目は、＜正課の授業出席時間＞＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞＜通学時間＞＜授業とは直接関係のない学習や読書の時間＞＜クラブ・サークル等の課外活動時間＞＜アルバイトの時間＞＜週末（土日）での予習・復習・レポート作成等の時間＞です。

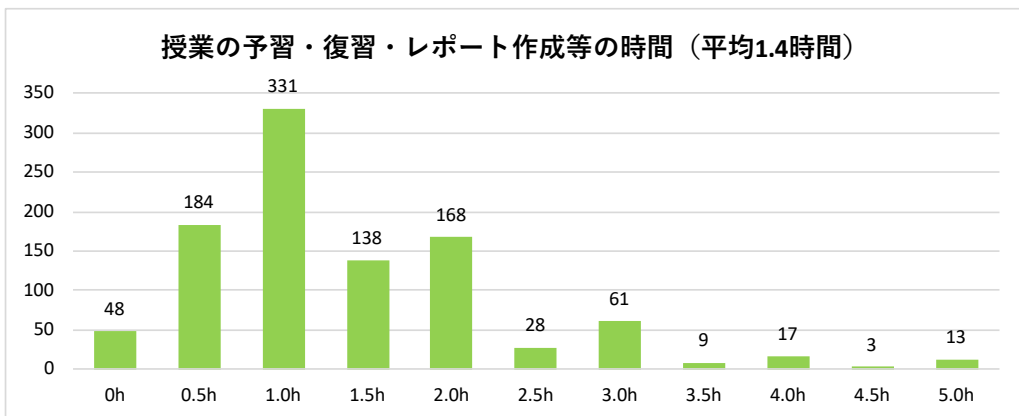
＜正課の授業に出席する時間＞（1コマの授業は1.5時間です）

<図36>



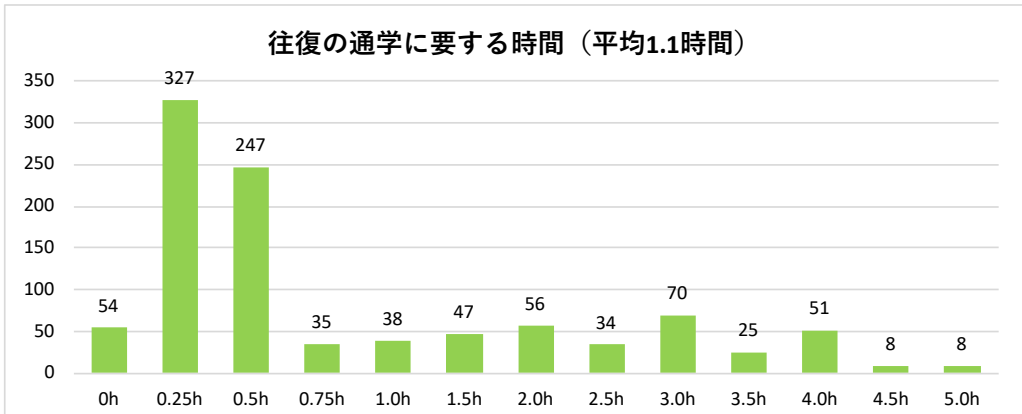
**Q.38** ＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞

<図37>



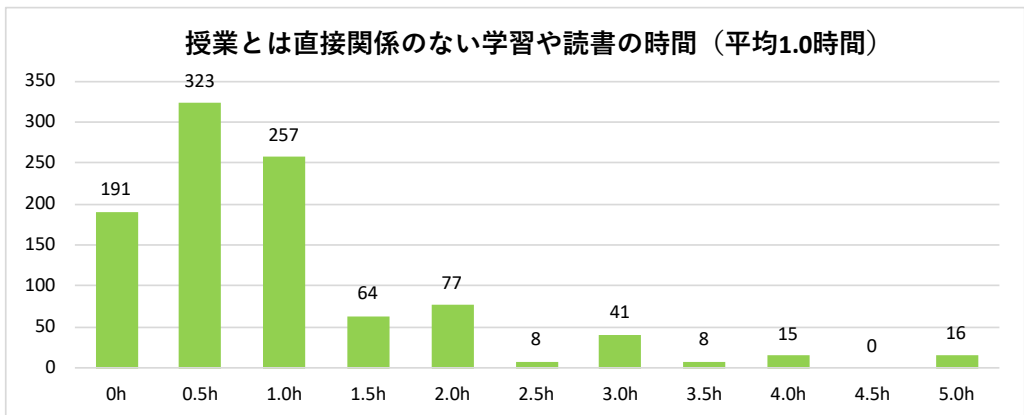
Q.39 <往復の通学に要する時間>

<図38>



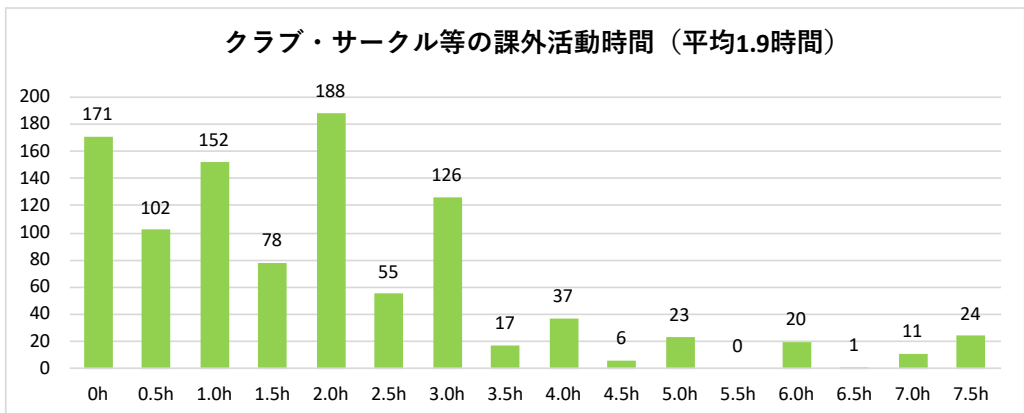
Q.40 <授業とは直接関係のない学習や読書の時間>

<図39>



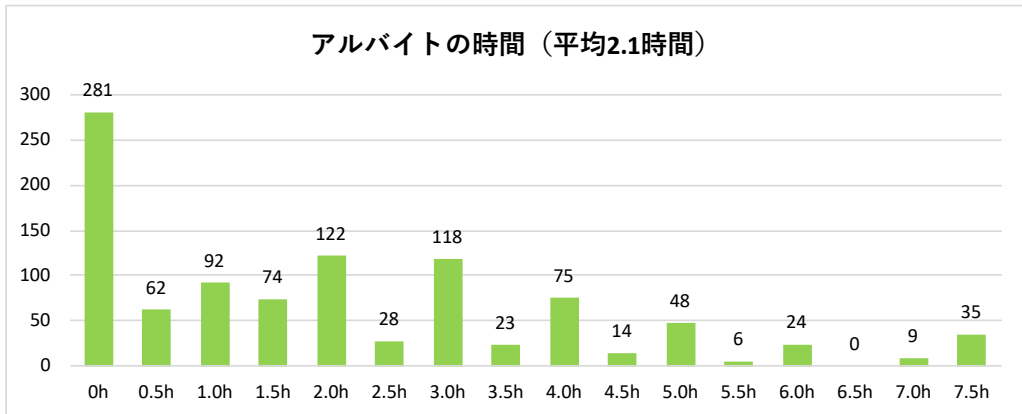
Q.41 <クラブ・サークル等の課外活動時間>

<図40>



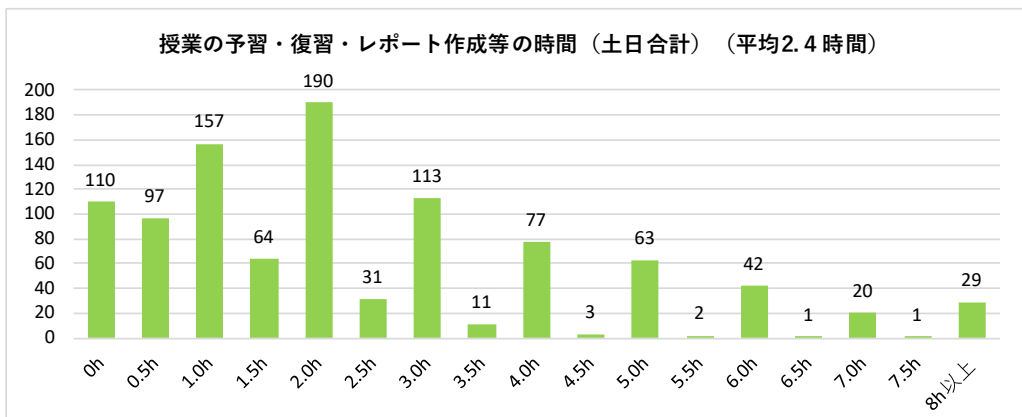
Q.42 <アルバイトの時間>

<図4 1>



Q.43 授業期間中のあなたの平均的な週末（土曜・日曜）において、授業の予習・復習・レポート作成等に費やす時間があれば、土曜・日曜の合計時間を答えてください。

<図4 2>



1 回生がどのように生活時間を配分しているか、学生生活の実態と学習行動との関連を Q.37~Q.43 の 7 項目の質問により調べた。今年から回答区分に 0h を加えたこと、また質問により区分幅を変化させたことで、より正確な時間分布を得ることができた。

各項目について生活時間の人数分布を図 36~42 に記載している。また、表 4 に全体、文系、理系での各項目平均値を示した。

以前の調査では、1 週間当たりの活動時間を尋ね、時間数の記入を求めたところ、不合理な数字が多数入力されたため、信頼性の観点から多くのデータを削除することになった。そこで昨年度からは一定刻みの指定数字を並べたプルダウン方式により回答を求めた。また、質問は学期中の平均的な 1 日（休祝日を除く月曜日～金曜日）での時間配分を尋ねることに変更した。したがって、休日に多いであろう「アルバイト」、「授業とは直接関係のない学習や読書の時間」等については解釈に注意が必要である。

今年から新たに、土日に「授業の予習・復習・レポート作成等の時間」に費やす合計時間を問うことにした。Q.38の「平日における時間外学習時間」では測定できない授業外学習時間が残るため、参考値として週末休日での学習時間を把握することが必要と考えた。以下の図表では、この項目については1日当たりの時間ではないことにご注意いただきたい。

<表4 1回生の学生生活時間/日 ( )内は昨年の結果>

R1	正課	予習・ 復習等	通学	*	クラブ	バイト	**
全体	4.4(4.5)	1.4(1.5)	1.1(1.0)	1.0(1.1)	1.9(1.8)	2.1(2.1)	2.4
文系	4.2(4.3)	1.3(1.5)	1.1(1.0)	1.1(1.3)	2.0(1.9)	2.3(2.3)	2.1
理系	4.5(4.5)	1.4(1.5)	1.1(1.0)	0.9(1.0)	1.9(1.8)	2.0(2.0)	2.6

\*授業とは直接関係のない学習や読書の時間

\*\*新規項目：週末の予習・復習等（土日の合計であり1日当たりではない）

全体の平均値で見ると、回答選択方法を改善したのにもかかわらず、昨年の結果とほとんど同じ値を再現している。しかし若干ではあるが、勉学に関する項目で0.1h程度減少し、バイトは変わらず、通学時間、クラブの項目や、集計に現れないその他の時間がやや増加しているように見えるのは残念である。

- ・正課授業出席時間の1日4.4時間は、1コマ授業を1.5時間として1日3コマに相当している。図36を見ても、4.5hの回答が突出して多い。1コマを2単位科目として換算すると1日3コマは週15コマ、年60単位となり、Q.23で過半数の学生が60単位以上取得していたことと整合している。文系と理系で比較すると、僅かながら有意の差があり、理系のカリキュラムの方がやや密になっていることを示している。
- ・通学時間については、往復約1時間の通学時間である。文系、理系の学生で差はほとんど見られない。図38の分布を見ると、多くの学生は1時間以内であるが、往復2.5時間以上の長距離通学をしている学生が約20%もいることは、さまざまな企画をする上で留意しておく必要がある。
- ・単位の実質化の議論でも着目され、かつ成績に影響するであろう授業時間外学習時間（授業の予習・復習・レポート作成等の時間）の項目では、昨年より僅かに減って1.4時間となった。昨年は計測できなかった土日の時間外学習時間を加えても、週9.4時間となり週10時間を切る結果となった。大学設置基準は授業時間外学習時間として2単位授業1コマ当たり4時間の時間外学習を規定している。前述の1日3.0コマ授業が現実とすると、12時間（設置基準）が要求されることとなり、1.4時間（現実）とはあまりにも大きな隔りがある。設置基準が非現実的であるということは容易いが、それにしても時間外学習時間が1コマ授業当たり0.5時間（1.5時間/3.0コマ）程度という現実の値は大学の授業のあり方を再検討する必要を示している。

その他の項目についてみると、

- ・クラブ・サークルにはほとんどの学生が参加しており、ゼロと答えた学生は17%であった。しかし平均1日1.9時間は時間外学習時間よりも多い。図40の分布図を見ると、ゼロを含む2時間以下の

学生が70%であるが、3時間以上が26%、1日4時間以上もクラブ・サークルに費やす学生が12%もいる。

- ・ Q.42 のアルバイトの項目では、学生の回答は2分化しており、平均値にあまり意味はないと考えられる。図41の分布図から分かるように、アルバイトをしていない実質ゼロ時間の学生が多数いる一方、アルバイトをしている学生群は1日当たり2~3時間程度にピークをもつ分布になる。しかし、全体平均値は2.1時間と長くなっている。この原因は、1日4時間と回答した学生が75名、5時間以上では122名もいるためである。全回答者数が1011名の12%にもなる。この中には経済的に困窮してバイトに迫られる学生も多くいると思われるが、このような学生生活では勉学との両立は難しいものと思われる。
- ・ 授業とは直接関係のない学習や読書の時間では、文系学生が1.1(1.3)時間、理系が0.9(1.0)時間とかなりの差がある。昨年度の調査でも同様な差があり、さらに全体として文系も理系も減少傾向にある。以前の調査で読書について尋ねたが、その結果から推測すると、理系学生には授業の教科書、参考書以外の読書を全くしない学生が少なからずいるものと思われる。

次に、Q.09「後期開始時の学習意欲」と学生生活との関連性を調べた。

<表5 Q.09 後期開始時の学習意欲と学生生活時間>

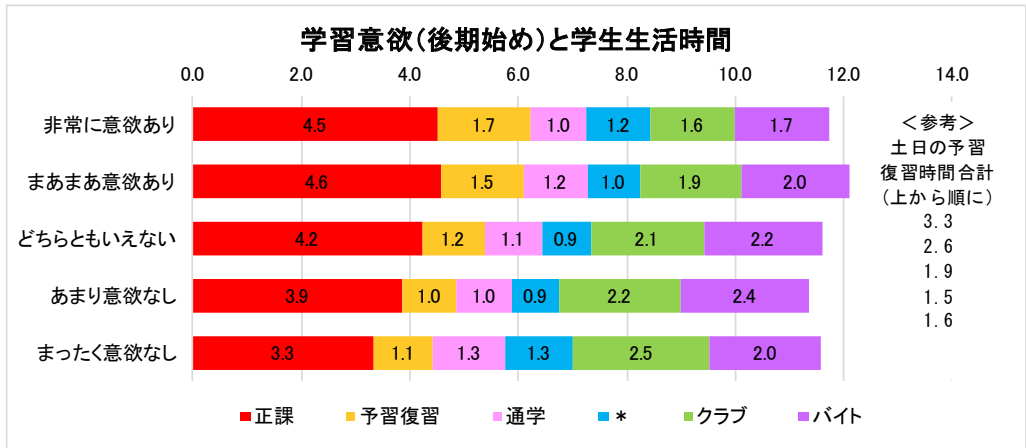
	回答数	正課	予習復習	通学	*	クラブ	バイト	**
非常に意欲あり	158	4.5	1.7	1.0	1.2	1.6	1.7	3.3
まあまあ意欲あり	506	4.6	1.5	1.2	1.0	1.9	2.0	2.6
どちらともいえない	204	4.2	1.2	1.1	0.9	2.1	2.2	1.9
あまり意欲なし	116	3.9	1.0	1.0	0.9	2.2	2.4	1.5
まったく意欲なし	23	3.3	1.1	1.3	1.3	2.5	2.0	1.6

\* 授業とは直接関係のない学習や読書の時間

\*\* 週末の予習・復習等（土日の合計時間であり1日当たりではない）



<図43>



後期開始時の学習意欲—生活時間の図表には、正課授業出席時間、授業時間外学習時間（予習・復習・課題等）に明確な傾向が表れている。すなわち学習意欲の高い群ほど、正課授業出席時間、時間外学習時間が長く、その和である全学習時間が伸びている（意欲の低い群から順に 4.4→4.9→5.4→6.1→6.2h）。「非常に意欲あり」から「どちらともいえない」までの中高位群では、全学習時間の差は小さいが、いずれの分類でも下位区分になるとその減少は顕著である。

表5には今年から設問に加えた「週末（土日）の授業に関係する時間外学習時間」を記載している。平日1日当たりの時間ではなく休日の合計時間であることには注意が必要であるが、学習意欲において、この週末学習の合計時間と顕著な相関がみられる。様々な要素が複雑に作用しているが、上に指摘したように、正課授業出席時間よりは時間外学習時間が学習意欲、学習成績の向上と強く相関していることは明白である。

学生側の意欲に期待するのみならず、予習、復習を含めた学習意欲と行動を喚起する工夫を授業に組入れることが、同じ正課授業時間を使いつつ学習効果を上げる有効な方法と思われ、今後の教育改善の方向性を示唆している。

正課授業出席時間と時間外学習時間を合せた適切な学習時間については議論が必要である。学習時間が長ければ良いというものではない。多数派の中位群で、1回生がおおよそ平日授業4.5時間+予習復習1.5時間=6.0時間学習の大学生活を送り、かつ年60単位以上も取得することについて、やはり疑問を感じる。質問・回答様式を一定にして、生活時間に関するこれらの項目の推移を長期的に観測するべきである。

図43で、棒グラフの長さ（調査した活動項目の合計時間=約12時間）が下位群ほど短くなることも気がかりである。以前のこの調査で、1日の睡眠時間はどの群でも7時間程度と一定であったことから、調査項目になっていない余暇時間が約5時間（=24-12-7）であり、余暇時間が下位群ほど長くなることを意味している。この余暇時間には、食事や休憩、友人との交際、運動、TV、ゲーム等、さまざまな生活時間が考えられる。もちろんこれらは健康的な学生生活を送るために必要な時間である。ただ、最近の1回生は多数の科目を履修して忙しい毎日を送っているとされているが、その割には学生生活を楽しむ余裕を感じられる。

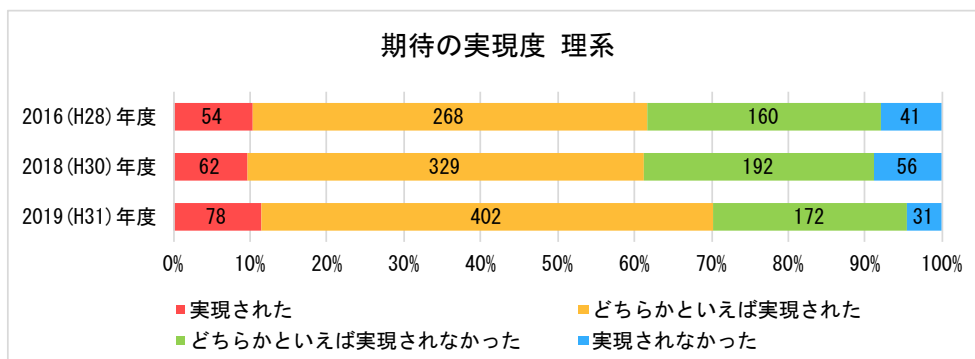
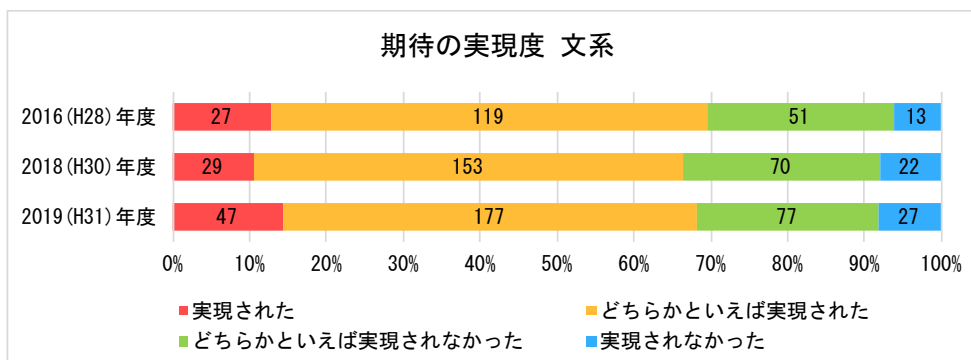
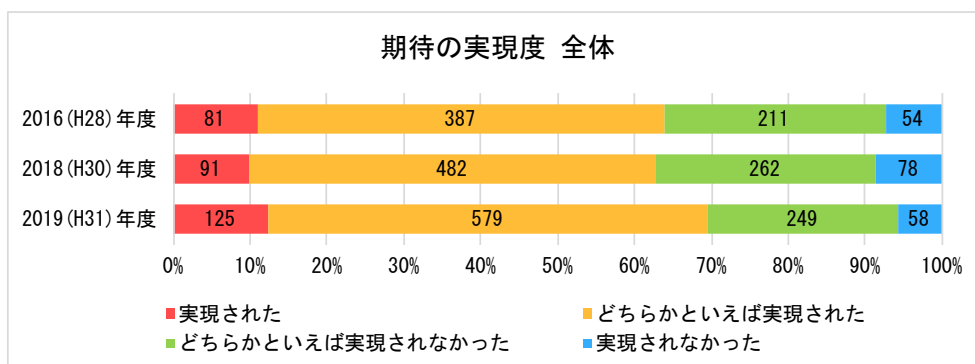
## 10. 学生の期待

次に、全体的な印象として全学共通科目に対する期待の実現度を問うた。

**Q.44** 全体として、あなたが全学共通科目に対して抱いていた期待は実現されましたか。

- ①実現された
- ②どちらかといえば実現された。
- ③どちらかといえば実現されなかった。
- ④実現されなかった。

<図44 「期待の実現度」>



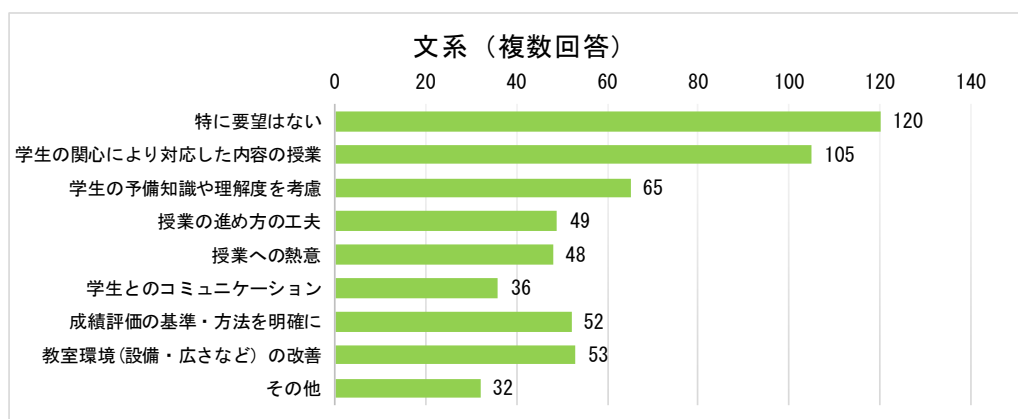
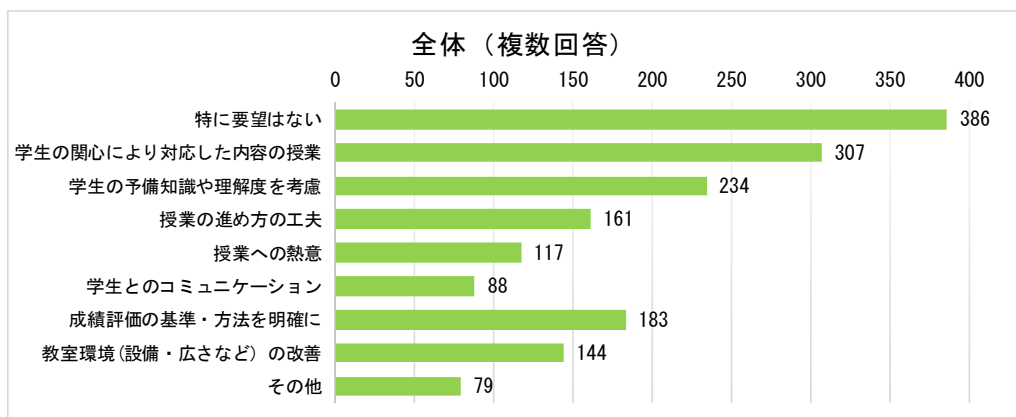
今年度（2019年度）の結果を見ると、「実現された」+「どちらかといえば実現された」という肯定的な意見が約70%になり、昨年の63%より大きく向上した。2016年以降、同様な質問をしているので、図63にはその回答の経年変化を見られるようにしている。例年、理系より文系の方が期待の実現度が7~8ポイント高い傾向であったが、ことしは理系も上昇して文系とほぼ等しくなった。良い傾向ではあるが、70%という数値はまだ向上させる余地が残されていると考えられる。

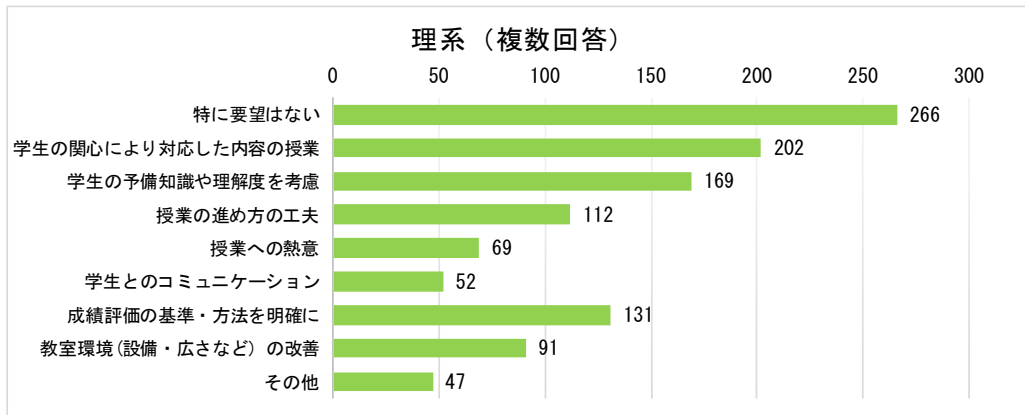
## 11. 教養・共通教育についての意見

**Q.45** 今後の全学共通科目に対して、どのような改善を要望しますか。あてはまるものすべてにチェックをつけてください。

- ①特に要望はない
- ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい
- ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい
- ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい
- ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨その他(記述回答)

<図45>

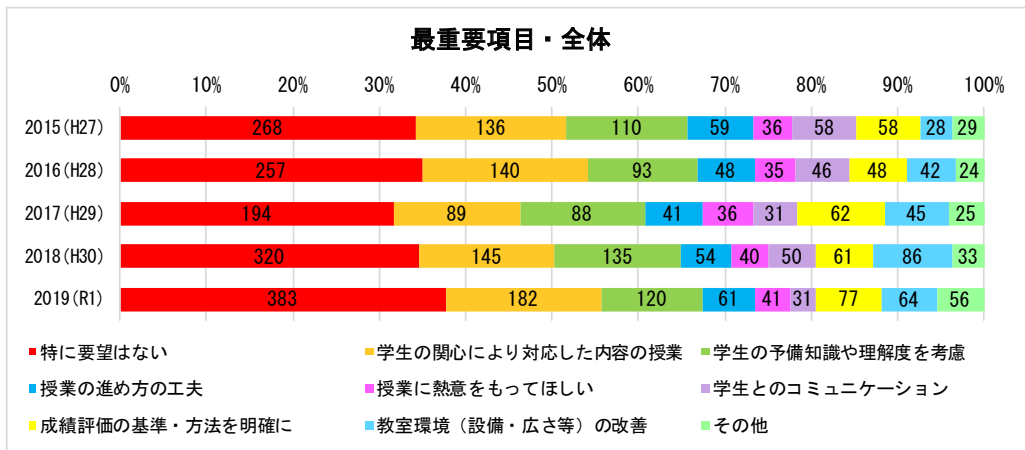


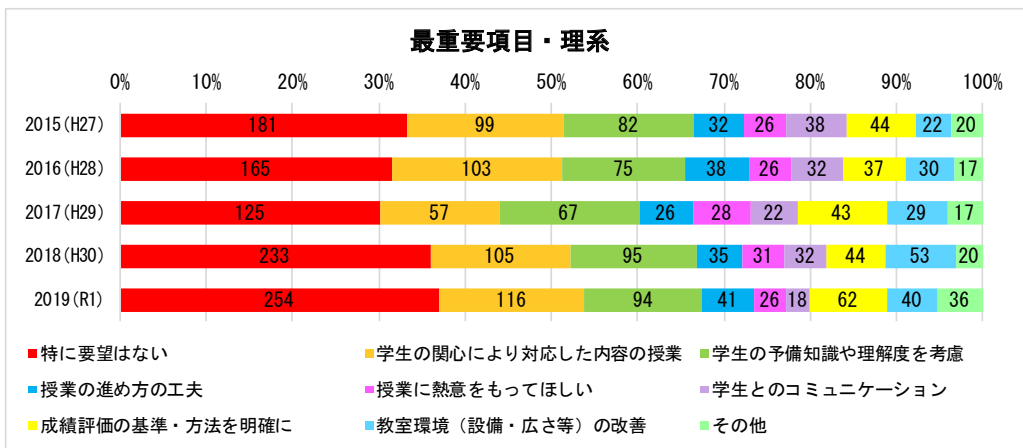
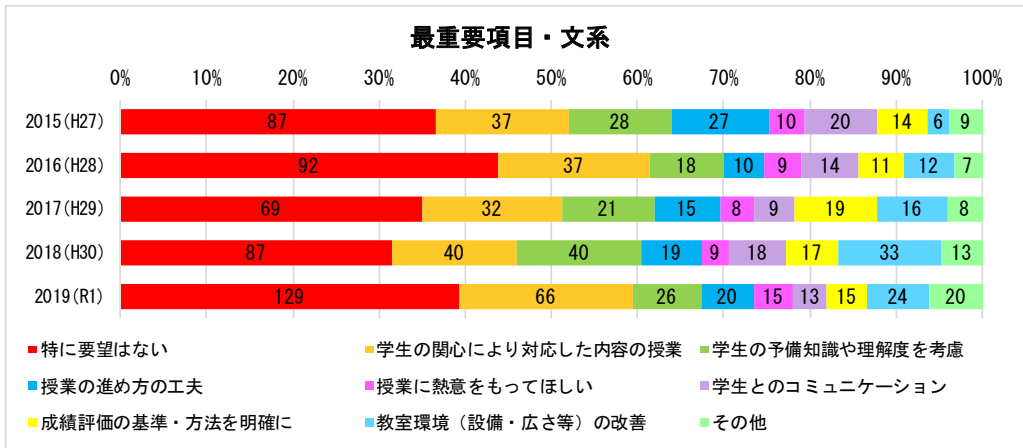


**Q.46** Q.45 で選択したもののうち、最も重要なものを選んでください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい  
 ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい  
 ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっとしてほしい  
 ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい  
 ⑨その他（記述回答）

<図46>





この項目についても毎年質問して、経年変化をみている。図 45 は改善要望を複数回答で尋ねた結果の度数分布を示している。全体としては「特にない」の回答数がかつ年ともっとも多い。理系では「特にない」以外の項目でも 100 名を超える多くの要望があり、学生の関心や理解度に考慮をもとめる要望や、成績評価に関する要望が多い。文系では、昨年と比較して「学生の関心により対応した内容の授業」が多くなった。

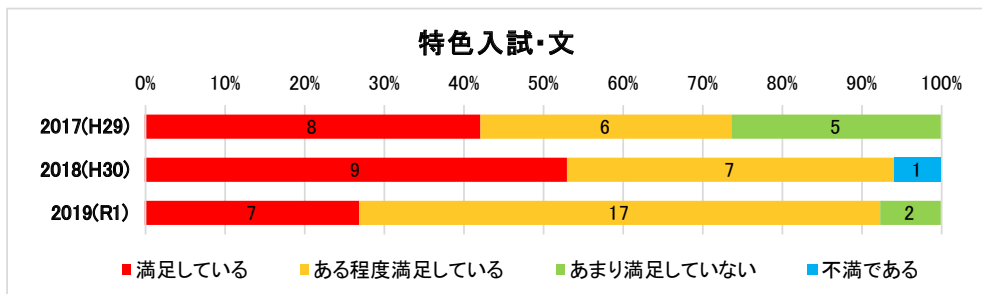
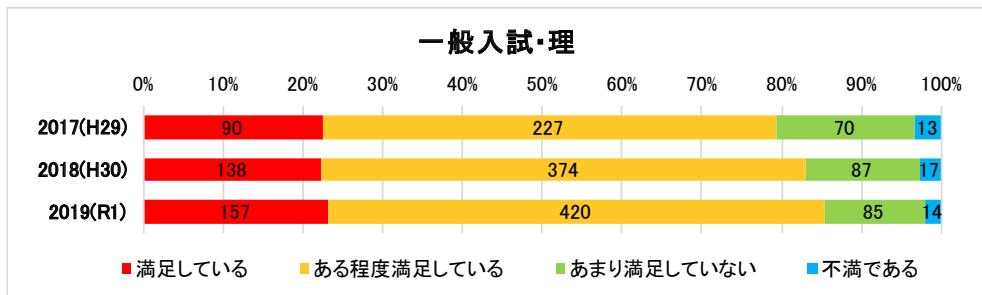
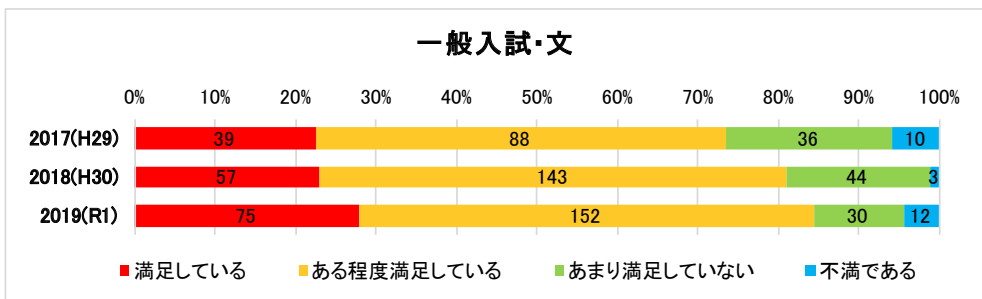
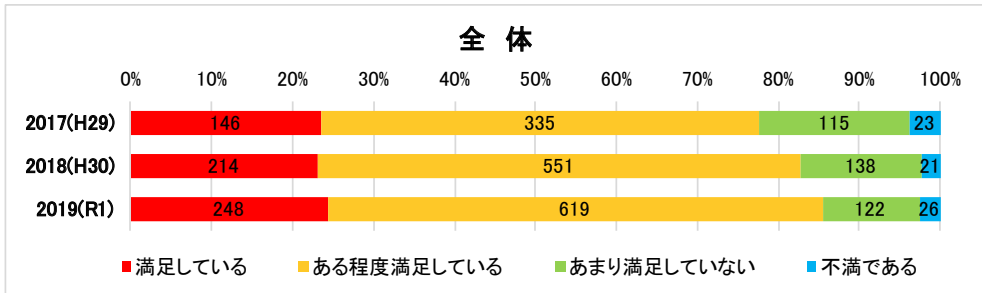
図 46 は、要望の中で最重要な項目と指摘された項目の割合を、2015 年から 5 年間について図示したものである。文系、理系を比較すると、理系では「成績評価の基準・方法を明確に」の要望が増加する傾向が続いている一方、文系では「学生の関心により対応した内容の授業」が増えている。

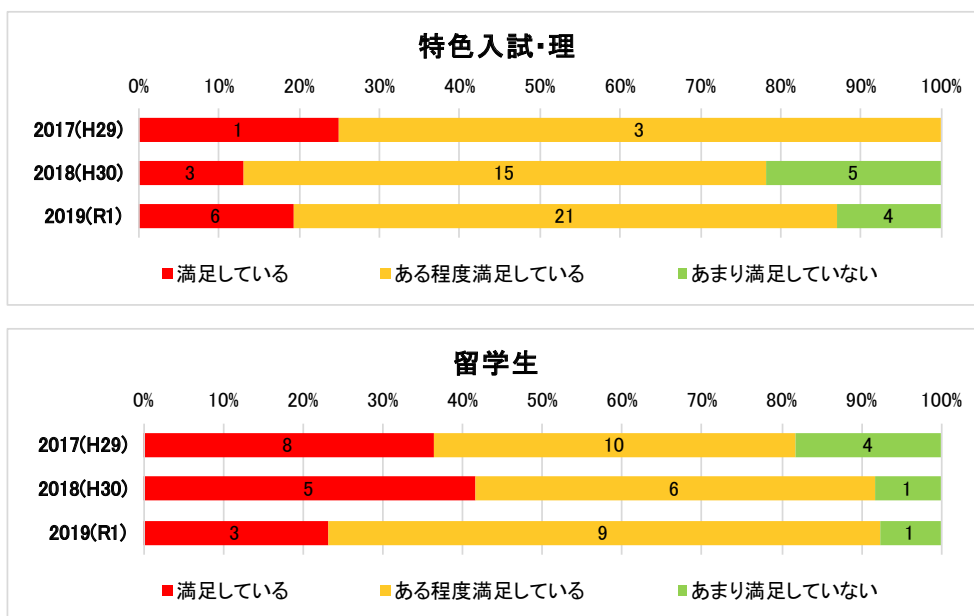
全体をみると、「特に要望はない」が 40% 近くあり、かつ年を追って増えることは良い傾向と言えるが、上述の 3 項目（②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい、③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい、⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい）に対しても多くの学生が最重要項目として要望していることに留意しておかなければならない。

Q.47 この1年間に受けた全学共通教育を総合的に判断して、学んだことに満足していますか。

①満足している ②ある程度満足している ③あまり満足していない ④不満である

<図47>





アンケートの最後に、1回生の1年間に受けた教養・共通教育を振り返っての満足度を尋ねた。図47には、入試区分別に2017年度からの3年間の結果を比較して記載したが、毎年ほとんど同じか、やや肯定的回答が増加する良い傾向を示している。特色入試や留学生の区分では回答数が少なく有意の傾向を把握できないが、一般入試の文系・理系、すべての総計である全体の図を見ると、「満足している」+「ある程度満足している」の肯定的意見は全体で85%（2017:78%→2018:83%）あり、高いレベルにあると言える。

次に、学生の満足度に影響を与える因子を検討するため、他の質問項目との関連を調べて表6に掲載した。この解釈にはいろいろな見方ができるが、3.2以上の高い満足度を与える項目（満足度の全体平均値は3.07）と、関連を調べた各項目で回答①→④（⑤）の高位群→低位群により満足度が明確に減少する項目に着目した。このような観点からすると、「学習意欲」、「専門との一致度」、「成績評価に対する納得度」の3項目では、高位の①で3.2~3.4の高い満足度を示し、かつ下位の群になるに従って、明確に満足度が低下していく。これらの項目の基盤となっているであろう「志望」の項目においても同様の傾向が見られる。また「授業時間外学習時間」ではやや変化は緩慢になるものの明らかな相関がある。一方、「単位数」、「正課授業時間」の項目とは相関が弱いという結果である。

明確な志望に裏打ちされた強い学習意欲が学習行動を伴って満足度に繋がるということは予想できることであるが、「成績評価に対する納得度」も学生が満足感を得るために強い効果をもつことが認められた。

前章で述べたように、学生の意識としては2回生進級時の「期待実現度」や「満足度」が記憶に残り、卒業時アンケートにおける全学共通教育での向上感、ひいては大学生活を通じての全学共通教育に対する最終評価に繋がるものと思われる。



満足度 = 4 x ①満足している + 3 x ②ある程度満足している + 2 x ③あまり満足していない  
+ ④不満である

<表6>

	志望 Q.04	一致度 Q.06	意欲 Q.09	単位 Q.23	納得度 Q.32	正課授業 Q.37	授業外学習 Q.38
①	3.24	3.28	3.44	3.18	3.27	3.20	3.22
②	3.19	3.05	3.14	3.10	3.03	3.16	3.16
③	3.04	2.96	2.99	3.15	2.68	3.13	3.16
④	2.85	2.66	2.81	3.08	2.82	2.96	3.11
⑤			2.39	3.09		2.94	2.94

注) 満足度の平均値は 3.06、表中①～④ (⑤) の回答群の意味は以下に記載の通り

Q.04 志望 (現在) (①: はっきり決めている、②: 大まかには決めている、③: いくつかあったが、どれとは決めていない、④: あまり決めていない)

Q.06 一致度 (現在) (①: よく一致している、②: まあ一致している、③: どちらかという一致していない、④: あまり一致していない)

Q.09 意欲 (後期開始時) (①: 非常に意欲あり、②: まあまあ意欲あり、③: どちらともいえない、④: あまり意欲なし、⑤: まったく意欲なし)

Q.23 単位数 (①: 単位 ≧ 65、②: 65 > 単位 ≧ 60、③: 60 > 単位 ≧ 55、④: 55 > 単位 ≧ 50、⑤: 50 > 単位 ≧ 40)

Q.32 成績納得度 (①: 納得している、②: どちらかといえば納得している、③: どちらかといえば納得できない、④: 納得できない)

Q.37 正課授業時間 (①: 6.0h 以上、②: 5.0～5.5h、③: 4.5h、④: 3.0～4.0h、⑤: 2.5h 以下)

Q.38 授業時間外学習時間 (①: 3.0h 以上、②: 2.0～2.5h、③: 1.5h、④: 1h、⑤: 0.5h 以下)

## 12. まとめ

2回生進級時アンケートは、入学後1年間の大学生活を経て、学生諸君がどのような学習を行い、どのような意識をもっているかを把握して、教養・共通教育の改善に役立てることを目的としている。従来のアンケートの一部を継承して経年変化の追跡を可能にしながら、入試種別、学部別の解析群を設定し、全学、文系、理系の括りの他、必要に応じてより細かな解析区分を採用することにより、結果をもたらした要因についての手がかりを得る形式にしている。また、アンケートの解析においても、教育改善のためのデータを得るという観点を強く意識した。

本年度の結果は、多くの点で昨年と同様の傾向を示しているが、学生の学習動向や生活実態には大きな慣性があり、年により大きく変化することはない。しかし、変化の傾向を把握することは今後を予測するために重要であり、それにも増して、慣性の中にある教育的な問題点を把握し、改善のきっかけを掴むことが重要である。

アンケートの設問をする段階で想定していたように、

志望意識 → 学習意欲 → 学習行動 → 学習成果 → 向上感（満足度）

のスキームは、今回の結果を見ても確かに成立している。教育効果の向上を図るためにはこの正しい流れを維持し拡大する施策を行うとともに、問題点を早期に把握して負のスキームになる芽を摘み取る努力がもとめられる。本年度のアンケート結果からは、次のような点を指摘できる。昨年度と共通の点が多いが、今年度の特徴も加えて以下に列举する。

- ・入学時、将来活躍したい分野（志望）についての学生意識は学部により大きな差があるが、入学後のさまざまな経験から次第に自身の将来像が明確になる傾向が見られる。それに伴い志望意識と専門との一致度も次第に改善している。しかしながら入学後の学習意欲の低下は相変わらず深刻である。今回も、学部により低下度の差が見いだされたことから、各学部で教育体系、カリキュラムの再点検をされるとともに、将来に向けたキャリアパスや学習の動機付けとなる情報を、入学前のみならず入学後も学生対して積極的に提供されることが必要である。
- ・特に新入生にとって、生活環境の激変や大学での学び方、1回生前期のカリキュラム、各学部での履修指導ガイダンスは、学習意欲に強い影響を与えていることが推測される。今年の調査では多くの学部で2回生進級時の学習意欲に回復がみられたことは好ましい傾向である。各学部で進級時ガイダンスに力を入れていただいた効果と推察している。
- ・外国人教員による英語授業、E科目の設定等、英語教育の改革が進められているにも関わらず、英語能力に向上感をもてない学生が多い。現状からもう一步踏み込み、向上感をもてる英語学習を実現するための努力がもとめられる。ただし、今年の調査では、文系、理系とも向上感が増加する傾向が見られた。英語教育の改善を進めながら、学生諸君の意識変化を注視していきたい。
- ・ILASセミナーは例年高い評価を得ている。すでに、全学の教員の協力を得て、260科目以上が提供されているが、今後はより新入生に魅力あるテーマを設定する一方で、履修状況に応じた定員の増加等、抽選に外れて受講できない学生を少なくする対策を講じることが、75%程度で高止まりしている受講許可率を上げることに効果的と思われる。
- ・取得単位数の質問を70単位以上まで拡大した結果、1回生単位取得の全体像が明らかにできた。その

結果、文系・理系とも過半数の学生が1回生で60単位以上を取得しており、学部格差も著しい。この状況は明らかに過剰履修であり、卒業単位数、標準修業年数からみても異常状態にある。カリキュラム、履修指導、要卒単位の再検討や、来年度から改訂予定のCAP制の実施状況を検証し、速やかに改善策を講じる必要がある。特に、平成31年度実施の機関別認証評価において、「履修登録科目に関する単位の上限の設定（CAP制）等について、適切であるか」が問われていることから、早急な是正が求められる。

- ・成績評価について、評価基準の透明性、公平性をもとめる声が、特に理系学生で大きくなっている。成績評価の方法を明示し、科目間・クラス間の不公平感を改善することが求められる。これはGPA制度の導入が教育改革に資するとされた主要な論点の一つであることを改めて認識するべきである。
- ・1回生で運動時間が不足している学生が多く、健康管理について新入生ガイダンス等でより強くアピールすることが必要である。また、本学の環境や運動施設は貧弱と言わざるを得ない。一般学生が手軽に運動を楽しめる環境の整備が望まれる。
- ・かねてから言われているように、授業外学習時間が明らかに不足している。授業科目数や取得単位数を増加させることよりも、自ら学ぶ姿勢を喚起する授業を推進することが、教育の量から質への転換を促し、教育効果を上げる道筋になると思われる。
- ・教養・共通教育への満足度は、「学習意欲」と「成績」のみならず、「成績評価への納得度（信頼性）」から形成される。教育改善の議論においては、この点にも注意を払うべきである。
- ・Q.48で述べられた改善要望において、履修登録、定員制限と抽選についての意見が多数寄せられた。教育効果を考えるとクラスサイズが過大にならないように一定の定員を設けることは避けられないが、不満を招く一つの大きな要因は、いわゆる楽勝科目という風評により履修者が一部科目に殺到し、本当にその科目を受講したい学生が履修できないという事態にある。各授業の到達目標の設定と成績評価の在り方、授業外学習の組み入れ等、教育システムとしての問題点を全教員が共有し、共通の認識の下に改善に取り組むことが要望されている。また、学生諸君に対して施策の意図を伝えて理解を得る努力が求められる。

第5章 大学教育での向上感 において設けた Q.12~Q.17 の質問は、各学部におけるカリキュラムポリシーやディプロマポリシーに関連する内容である。2回生進級時アンケートは、入学後の一つの通過点でのモニターという位置づけにある。2017年度卒業生より、卒業生進路調査アンケートにおいて「全学共通科目の学習を振り返って、入学当初と比べてどの程度向上したと又は得られたと思いますか?」との質問を加えていただいたので、大学教育4年間の総括としての学生意識を調査することができるようになった。その結果を「5. 大学教育での向上感」に記載している。そこで示したように、「専門以外の幅広い知識と教養」や「専門分野で基礎となる学力」の向上感に対する肯定的回答率に着目すると、卒業時において80%を超える学部が大半であった。この2回生進級時アンケート「Q.44 全学共通科目に対する期待の実現度」では約70%、またQ.47「満足度」においても80%以上の肯定的意見が得られ、かつここ数年増加傾向にあることは喜ばしい結果である。このように、2回生進級時における教養・共通教育に対する満足度が卒業時においても保持され、大学生活全体を通じた印象、評価に繋がることが示唆されている。このことに留意して、継続した改善努力が求められる。

今後は、本アンケートで示唆された重要項目について、教務データ等により正確な資料をもとに検証した上で、アンケートの指摘が事実であれば具体的な対策を講じられるように切に願うものである。また、アンケート調査の欠点を改善し、さらに回答率を上げる方策を考えながら継続して実施していきたい。今年度は学部の進級時ガイダンスにて本アンケートに協力をお願いした。また学部とともに教育院関係者にもご努力をいただいた結果、回答率を改善することができた。これらのご協力を改めて感謝したい。

最後に、長文のアンケートに耐えて回答し貴重なデータを提供していただいた学生諸君に厚く御礼を申し上げます。また、膨大なデータを的確に、工夫を凝らして解析していただいた国際高等教育院事務部の皆様に感謝を申し上げます。

平成 31 (2019) 年度 2 回生進級時アンケート (平成 30 (2018) 年度入学生)

(実施期間 : 2019/04/01 - 2019/06/04)

・実施要項 (PDF ファイルにて表示、以下内容)

- \* 本アンケートは記名式で行います。
- \* 有効回答のなかから抽選で粗品を進呈いたします。
- \* 回答結果は、個人が特定できる形での公表はしません。
- \* なお、学生番号と氏名は大学から当選者への連絡・確認に使用します。
- \* 本調査は、入学後 1 年間の大学生活を振り返って、京都大学の教育、特に教養・共通教育に対してどのように取り組み、どのような感想を抱いているか、について 2 回生進級時点での意識調査を行い、今後の京都大学の教育を改善・充実するための基礎資料にすることを目的としています。
- \* あなたの昨年度 1 年間を振り返って回答してください。

Q.01 あなたが京都大学に入学した入試区分を選択してください。

- ①一般入試 (文系) ②一般入試 (理系) ③特色入試 (文系) ④特色入試 (理系)  
⑤外国人留学生特別選抜

Q.02 あなたの学部を教えてください。

- ①総合人間学部 ②文学部 ③教育学部 ④法学部 ⑤経済学部 ⑥理学部 ⑦医学部 (医学科)  
⑧医学部 (人間健康科学科) ⑨薬学部 ⑩工学部 ⑪農学部

Q.03 あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野 (希望分野) を決めていましたか。

- ①はっきり決めていた ②大まかには決めていた ③いくつかあったが、どれとは決めていなかった  
④あまり決めていなかった

Q.04 今現在、自分が将来活躍したい分野 (希望分野) を決めていますか。

- ①はっきり決めている ②大まかには決めている ③いくつかあるが、どれとは決めていない  
④あまり決めていない

Q.05 入学してから現在までに、その希望分野は変わりましたか。

- ①変わっていない ②変わった

Q.06 現在のあなたの希望分野と学部でこれから学ぼうとする専門分野は、どの程度一致していますか。

- ①よく一致している ②まあ一致している ③どちらかという一致していない  
④あまり一致していない

Q.07 入学当初から現在までに、あなたの学習意欲はどのように変化しましたか。各時期について、次の 5 つから選択してください。なお、この質問は Q.7~Q.11 (入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在) まであります。

<入学当初の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし

⑤まったく意欲なし

Q.08<前期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし  
⑤まったく意欲なし

Q.09<後期開始の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし  
⑤まったく意欲なし

Q.10<後期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし  
⑤まったく意欲なし

Q.11<現在>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし  
⑤まったく意欲なし

Q.12 入学後1年間の授業を受けて、人間社会や自然についての幅広い視野と教養は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.13 1年間で、あなた自身が問題を発見し、論理的に解決法を考える力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.14 あなたの専門分野で基礎となる学力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.15 1年間で、自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.16 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.17 1年間で、あなたの英語の能力（英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力）はどの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.18 1回生でILASセミナーを履修しましたか。

- ①履修した ②予備登録をしたが履修しなかった ③予備登録をしなかった

Q.19 Q.18で「履修した」を選んだ方へ：セミナーで学習した知識や経験について満足していますか。

- ①とても満足している ②どちらかという満足している ③どちらかという満足していない  
④満足していない

Q.20 Q.18で「予備登録をしたが履修しなかった」を選んだ方へ：履修しなかった理由は何ですか。

- ①抽選に外れてしまった ②希望順位の低い科目だったのでやめた ③履修できない曜日・時限だった  
④何度か授業に出たが興味をもてなかった ⑤何度か授業に出たが他の活動と両立できなかった  
⑥その他（記述回答）

備考：その他（記述回答）上限20文字まで。

Q.21 Q.18で「予備登録をしなかった」を選んだ方へ：予備登録をしなかった理由は何ですか。

- ①履修したいと思わなかった ②空いている曜日・時限に希望する科目がなかった  
③予備登録に間に合わなかった、または忘れた ④忙しくて履修できそうになかった  
⑤その他（記述回答）

備考：その他（記述回答）上限20文字まで。

Q.22 スポーツ実習IA・IB、物理学実験、基礎化学実験、生物学実習I・II・III、地球科学実験のうち、1回生で履修した科目に□チェックをつけてください（複数可）。いずれも履修しなかった人はチェックをせずに次の質問へ進んでください。

- スポーツ実習IA   スポーツ実習IB   物理学実験   基礎化学実験   生物学実習I  
生物学実習II   生物学実習III   地球科学実験

Q.23 あなたは1回生の間に何単位を取得しましたか。全学共通科目に加えて、専門基礎科目、専門科目を含む合計を、1回生終了時に受けとった成績表で確認してお答えください。

- ①単位 $\geq$ 70   ②70>単位 $\geq$ 65   ③65>単位 $\geq$ 60   ④60>単位 $\geq$ 55   ⑤55>単位 $\geq$ 50  
⑥50>単位 $\geq$ 45   ⑦45>単位 $\geq$ 40   ⑧40>単位 $\geq$ 35   ⑨35>単位 $\geq$ 30   ⑩30>単位 $\geq$ 25   ⑪25>単位

Q.24 Q.23について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位 $\geq$ 40   ②40>単位 $\geq$ 35   ③35>単位 $\geq$ 30   ④30>単位 $\geq$ 25   ⑤25>単位 $\geq$ 20  
⑥20>単位 $\geq$ 15   ⑦15>単位

Q.25 Q.23 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「後期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位 $\geq$ 40 ②40>単位 $\geq$ 35 ③35>単位 $\geq$ 30 ④30>単位 $\geq$ 25 ⑤25>単位 $\geq$ 20  
⑥20>単位 $\geq$ 15 ⑦15>単位

Q.26 1 回生の間に単位を取得した「人文・社会科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.27 1 回生の間に単位を取得した「自然科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.28 1 回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の英語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.29 1 回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の初修外国語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.30 あなたの 1 回生（前期+後期）終了時の GPA はどのレベルですか。1 回生終了時に受けとったあなたの成績表で確認してお答えください。

- ①GPA  $\geq$ 4.0 ②4.0>GPA $\geq$ 3.5 ③3.5>GPA $\geq$ 3.0 ④3.0>GPA $\geq$ 2.5 ⑤2.5>GPA $\geq$ 2.0  
⑥2.0>GPA $\geq$ 1.5 ⑦1.5>GPA

Q.31 あなたが 1 回生後期（2018 年 12 月）に受けた TOEFL-ITP のスコアはどのレベルでしたか。

- ①スコア $\geq$ 550 ②547 $\geq$ スコア $\geq$ 503 ③500 $\geq$ スコア $\geq$ 450 ④447 $\geq$ スコア

Q.32 1 回生時の全学共通科目の成績評価についてお尋ねします：全体として自分の成績評価に納得していますか。

- ①納得している ②どちらかといえば納得している ③どちらかといえば納得できない  
④納得できない

Q.33 Q.32 で「どちらかといえば納得できない」又は「納得できない」を選んだ方へ：成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものにチェックをつけてください。

- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる  
③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない



④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

備考：その他（記述回答）上限 20 文字まで。

Q.34 Q.33 で選んだもののうち、最も重要なもの1つを選択してください。

- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる  
③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていなかった  
④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他

Q.35 平均して1週間に何時間程度、運動（スポーツ、散歩、ジョギング、サイクリング等）をしていますか。

- ①ほぼ0から1時間程度 ②2～3時間程度 ③5時間程度 ④7時間程度 ⑤10時間程度  
⑥15時間程度 ⑦20時間程度 ⑧25時間程度 ⑨25時間以上

Q.36 あなたは、1回生のときに運動系のクラブやサークルに入っていましたか。

- ①入っていた ②一時、入っていたが止めた ③入っていない

授業期間中のあなたの平均的な一日（休祝日を除く月曜日～金曜日）における、Q.36～Q.41の活動時間を教えてください。なお、活動時間の項目は、<正課の授業出席時間><授業の予習・復習・レポート作成等の時間><通学時間><授業とは直接関係のない学習や読書の時間><クラブ・サークル等の課外活動時間><アルバイトの時間> です。

Q.37 <正課の授業に出席する時間>（1コマの授業は1.5時間です）

Q.38 <授業の予習・復習・レポート作成等の時間>

Q.39 <往復の通学に要する時間>

Q.40 <授業とは直接関係のない学習や読書の時間>

Q.41 <クラブ・サークル等の課外活動時間>

Q.42 <アルバイトの時間>

Q.43 授業期間中のあなたの平均的な週末（土曜・日曜）において、授業の予習・復習・レポート作成等に費やす時間があれば、土曜・日曜の合計時間を教えてください。

Q.44 全体として、あなたが全学共通科目に対して抱いていた期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された。  
③どちらかといえば実現されなかった。 ④実現されなかった。

Q.45 今後の全学共通科目に対して、どのような改善を要望しますか。あてはまるものすべてにチェックをつけてください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨その他(記述回答)

備考: その他(記述回答) 上限 20 文字まで。

Q.46 Q.45 で選択したもののうち、最も重要なものを選んでください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨その他

Q.47 この1年間に受けた教養・共通教育を総合的に判断して、学んだことに満足していますか。

- ①満足している ②ある程度満足している ③あまり満足していない ④不満である

Q.48 最後に、今後の教養・共通教育の改善点や要望があれば、要点を簡潔に記入してください。良かったこと、感動したこと、印象等でも結構です(自由記述・500文字制限)。

備考: 質問はここまでです。ご協力ありがとうございました。



## 『京都大学国際高等教育院紀要』投稿要領

平成 29 年 4 月 26 日 教授会決定

### 〔名称及び目的〕

- 1 国立大学法人京都大学国際高等教育院（以下、「教育院」という。）が編集及び発行する教育・研究誌を『京都大学国際高等教育院紀要』（以下、「本誌」という。）と称する。
- 2) 本誌は、教育院教授会構成員の教育・研究及び本教育院が企画・実施する教養・共通教育に係る活動を公表することを目的とする。

### 〔編集〕

- 2 本誌の編集は、教育院教授会において選出された編集委員会において行う。投稿された原稿の採否は、編集委員会が査読の上、決定する。
- 2) 編集委員会に委員長を置き、教育院副院長をもって充てる。委員長は、院長の指名による。

### 〔投稿資格〕

- 3 本誌に投稿できる者は、以下とする。
  - ①教育院教授会構成員
  - ②前項以外の者であって、編集委員会が適当と認めたもの

### 〔原稿〕

- 4 投稿原稿は、1に掲げる目的に係るものとし、内容上、他誌に寄稿または現在投稿中のものを除く。
- 2) 投稿原稿は、各号につき、各教員 1 編を原則とする。

### 〔種別〕

- 5 原稿の種別は、論文、研究ノート、書評、調査・報告その他類似のものとする。その種別は、執筆者の申出によることを原則とする。

### 〔書式〕

- 6 提出原稿は、A4 版横書きとし、和文にあつては 40 字× 35 行、英文にあつてはダブルスペース 25 行とする。
- 2) 提出原稿の分量は、論文 20 枚程度、書評 5 枚程度、研究ノート及び調査・報告 10 枚程度とし、提出原稿に種別を明記する。
- 3) 原稿は、日本語及び英語による標題、要旨（日本語 400 字程度、英語 200 語程度）並びにキーワード（5 つ以内）を付して提出する。標題頁、要旨・キーワード頁及び本文の順とする。
- 4) 提出は、電子ファイル及び出力原稿とする。

### 〔執筆言語〕

- 7 執筆言語は、日本語又は英語その他とする。

〔査読〕

8 査読は、編集委員会が選定した2名の査読者が行う。

〔校正〕

9 校正は、編集委員会のコメントに基づき、執筆者本人が所定の期日までに行い、再校までとする。

〔著作権〕

10 本誌に掲載された論文、研究ノート、書評、調査・報告その他類似のものの著作権は、教育院に帰属する。

2) 教育院は、掲載原稿を電子的な手段により配布する権利を有する。

3) 執筆者が掲載原稿を自身の著作物に掲載し、又は電子的手段により公開・配信するときは、事前に編集委員会に届出をし、その許可を得るものとする。その場合、当該執筆者は、号数等を含めて本誌に掲載されたものである旨明示する。

〔募集・締切〕

11 原稿は、毎年5月に募集し、9月末日を提出締切とする。

〔抜刷〕

12 執筆者は、原稿掲載号を3部受け取ることができる。

2) 抜刷は、執筆者による実費負担とし、希望する場合、掲載決定後、編集委員会にその旨通知するものとする。

附則

本要領は、平成29年4月26日から実施する。

京都大学国際高等教育院

紀要

Kiyô

The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin  
Kyoto University

---

第 3 号

発行：2020 年 3 月

編集・発行者：京都大学国際高等教育院

〒 606-8501 京都市左京区吉田二本松町

TEL: 075-753-9359 FAX: 075-753-7851

<http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/>

印刷所：中西印刷（株）

# Kiyô

The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin  
Kyoto University

## Vol. 3

---

### Research Paper

Blending Listening and Autonomous Learning: Digital Study-Portfolios  
(in E3 Classes).....LEES, David and LeBLANC, Catherine .... 1

### Survey and Practical Report

*Manabiai*-style collaborative learning in a compulsory English course  
in university: Toward “autonomous learning driven by dialogues”  
..... Yosuke Yanase .... 23

### Survey Report

2019 Year-end Freshman Student Questionnaire Results ..... 47

**Contribution Regulations** ..... 107

March 2020