

京都大学国際高等教育院

紀 要

第 4 号

実践報告

- 協定等に基づく多文化共学短期派遣留学プログラム
——10年間の実践記録と今後の展開への視点——
..... 韓 立友, 西島 薫, 家本 太郎, 河合 淳子 ... 1
- オンライン授業での日本語能力上達を左右する要因
——2020年度前期の京都大学日本語科目履修者及び担当教員に対する
アンケート調査を基に——
..... ルチラ パリハワダナ, 河合 淳子, 阿久澤 弘陽 ... 19

調査報告

- 2020（令和2）年度 2回生進級時アンケート報告書 41

- 投稿要領 103

2021年3月

協定等に基づく多文化共学短期派遣 留学プログラム

—10年間の実践記録と今後の展開への視点—

韓 立友*、西島 薫**、家本 太郎***、河合 淳子***

要 旨

本稿では大学間学生交流協定等に基づく「多文化共学短期派遣留学プログラム」の10年間の活動記録をまとめ、その成果と今後の課題を報告する。本プログラムは京都大学生を本学の学生交流協定校に2週間から4週間派遣する短期留学プログラムである。現在のところ派遣先は東アジア、東南アジアの協定校である。

本プログラムは(1)現地学生との共同セミナー・共同学習、(2)現地語の学習そして(3)派遣先大学提供の講座受講・実地研修・文化体験から構成される。10年間、改善を重ねつつ、教育効果の高いプログラムを目指してきた。これらの改善を通じて、現地学生との共学、本学留学生をチューターとした事前語学学習、ヘルスケア支援体制、本学の教育に理解のある現地の教員の協力による危機管理体制など独自の内容と体制を構築してきた。プログラムの質の一層の向上と運営体制の効率化を行うため、単位認定や事務体制の構築等今後の改善点についても指摘した。

【キーワード】多文化交流、短期留学、共同学習、語学学習、危機管理

1. プログラムの背景と目的

本稿の目的は、「多文化共学短期派遣留学プログラム」の2010年度から2019年度の10年間の活動記録をまとめ、その成果と今後の課題を明らかにすることである。

このプログラムが目指してきたのは、京都大学生（以下、京大生）に対し多文化共学の機会を提供する短期派遣留学プログラムである。多文化共学とは、多様な文化的背景を持つ学生が共に学ぶことを意味し、それを通して、相手文化への理解を深めるとともに、自分自身の身に付けてきた文化について捉え直すことを目的とするものである。

「多文化」は特定の文化、文化圏を指すものではない。本プログラムの前身は「東アジア超短期留学プログラム」であり、中国、香港、台湾、韓国を対象にしていたが、現在は東南アジアに広がり、東アジア、東南アジアにある大学を派遣先とする年間7件を実施している。さらには、この

* 京都大学国際高等教育院

** 京都大学学際融合教育研究推進センター

*** 京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター

プログラムと対をなす多文化共学短期受入留学プログラムでは、欧州、北米へと対象地域を広げている。徐々に目指す多文化共学の形へと近づいている。

では、なぜこのようなプログラムが必要なのか。近隣地域であるアジア諸国で本プログラムを2011年に開始した背景には、当時、担当者で共有された次のような問題意識があり、それが本プログラムの理念を形作ってきた。

第一に、アジア地域は、多様な言語、宗教や民族が併存しながらも、長い歴史の中でそれぞれの要素が融合しながら独自の風土や文化を形成してきた。日本に暮らす学生にとって、アジア地域の人々との国際交流は、文化や民族の多様性や調和の精神を学ぶことのできる重要な機会である。そして、多様性を学ぶこうした機会は分野を問わず、現在の国際社会を生きる学生たちにとって必須であると考えられた。

第二に、政治や経済などの分野における日本と世界各国との結びつきは日増しに緊密になっており、移動手段や情報技術の発達がそれに拍車をかけている。特に、東アジアや東南アジアとの関係は、プログラムが提供されてきた過去10年の間においてもますます高まってきている。2010年から2019年までの間に訪日した外国人の数は年間861万人から3,188万人に増えた。2019年のアジア地域からの訪日者数は、訪日外国人全体数の約8割を占めている（日本政府観光局[JNTO]）。そのような中で、日本側からは、欧米の国々と比較して、アジア地域との国際交流は学生の関心が向きにくいという現実があった。1968年に文部省（当時）により創設されたアジア諸国等派遣留學生制度は、2004年の募集を最後に廃止された。それ以降もアジアへ長期留学する学生は減少の一途をたどっている（日本学術会議2020）。本学においても同様の状況が見られる。このことは日本において、相手の言語、文化、社会状況に直接触れた経験を持つ人材が不足しており、将来にわたってそれが続くことを意味する。

第三には、留学先の地域について学ぶだけでなく、日本から発信すべきこともあるという点である。京大生が、多様な制度、言語、文化、背景を有する人たちとの交流の中で、他国の政治、文化や社会的状況を理解するとともに、自国の政治、文化や社会的状況を多面的に深く理解し、相手に理解してもらうという経験を重ねることが重要であると思われた。このように国際交流においては双方向の交流の在り方が求められているとの認識が本プログラムの出発点にある。

以上の通り、学生たちが現在の国際社会で豊かな活動を展開するためには、学生時代、特に専門に細分化される前の学部段階で、多様な文化にふれ、理解すること、しかもそれを実際に人と交わる経験を通して身に付けること、そして自国を知り、発信できるようになることを目的とするプログラムが必要であった。このような目的を達成するために、2011年3月に最初のプログラムを、本学の大学間学生交流協定校である中国・浙江大学で開始することとなった。

2. 10年間の実績

2.1 プログラムの創設に当たって

上述の問題意識に基づき、京都大学のアジアの大学間学生交流協定校に、京大生が主に学休期間2～4週間を利用し、(1)現地学生との共同セミナー・共同学習、(2)現地語等の語学学習、(3)派遣先大学提供の講座受講・実地研修・文化体験を行う派遣プログラムを実施することになった。プログラム参加者は、2～4週間にわたり、派遣国の大学で現地の教員による語学及び専門的な講義の聴講や現地の学生との共学に取り組む。また、京大生が言語を学ぶだけではなく、派遣先の大

学生に日本の言語や文化を教えることで、双方向の交流を行うことに重点を置いている。全学的に参加者を募集しており、幅広い分野に関心を持つ学生たちが、国際交流の経験を積むことができる。文理の別を問わず国際理解の基盤である人的な交流の促進を目指している。

さらに、本プログラムは、京大生の短期派遣で完結するのではなく、京都大学の短期受入プログラムと連動することによる双方向型の交流、さらには交換留学や学位取得型留学の促進を企図している。これまでの実績では、派遣プログラムに参加した京大生が、受入れプログラムでの学生アシスタントとなり、その後、中・長期留学に参加したケースがあった。反対に、受入れプログラムへの参加で来日してきた留学生が、京大生の留学の際に現地でアシスタントを務め、その後、本学の大学院への留学を決めた事例もある。このような双方向の人的交流の活性化を通じて、国際交流の循環を形成・促進し、相乗的に教育効果を向上させていく点が本プログラムの特色である。

2.2 プログラムの発展の経緯

2.2.1 第一段階（2010年度～2012年度）：プログラムの創設

2010年度末～2011年度に本取組が始まったわけであるが、当時の京大生と彼らを取りまく状況について述べておく。次の5点が重要な観点として挙げられる。(a) 本学全体の方針として学生海外派遣制度の充実が目指されていたこと、(b) しかし、京大生、特に学部生の海外留学数が低調であったこと、(c) 一方で3年毎に全学的に実施されていた調査では、京大生の相当数が留学に関心があるとの結果が出ていたこと、(d) 学内の組織改組により、国際交流センター（当時）のミッションの一つとして、京大生の海外留学推進が掲げられたこと、(e) 海外の協定校ではサマー／スプリングスクールが開始されており、本学へも学生を派遣するよう誘いがあったことである。

まず(a)について述べておく。大学の中期目標・中期計画において、第1期（2004年度～2009年度）から第3期（2016年度～2021年度）まで、本学では一貫して教育の重要な目標の一つとして京大生の国際化を掲げてきた⁽¹⁾。

しかし、(b)に挙げた通り、2010年当時、本学においては、全体的に海外に送り出す学生数が少なく、その傾向が特にアジア諸国において顕著であった。東アジアにある協定校には、京大生を過去一人も送り出せていない大学もあった。当時の京大生に対するアンケート調査の分析によれば、東アジア圏の大学を留学先とした交換留学に対する京大生の参加の低調さには、1) 本学のカリキュラムとの両立の難しさ、2) 就職活動との兼合い、3) 京大での教育、研究環境に満足しており、特に留学して学ぶ必要を感じていないこと、という交換留学全体に共通してみられる要因と共に、4) 受入れ大学が要求する語学能力の基準に届かないという点も壁となっていた。

一方で、(c)「留学したい」と思ったことがある京大生は全学の7割程度は存在するという調査結果が出ており、海外への関心そのものが低いということではないことが見て取れた。また、本学の第二外国語履修状況では中国語を選択する者が最も多く、1,000人を超え、韓国語（朝鮮語）についても100名前後の学習者が存在していた。調査においても「留学したい国」を第三希望まで聞いた設問では、1割強の学生（回答403名中52名）がアジアの国々を挙げていた。

以上の状況に加え、(d)にある通り、京大生の海外留学の促進が、それまでの留学生の受け入れ促進に加えて国際交流センター（当時）の重要なミッションの一つとされた。有志教員で検討を重ねる中で、本学のカリキュラムとの両立の難しさから留学をあきらめている学生が多いのであれば、夏休みや春休みなどの休暇期間に実施する2週間～1か月程度の渡航プログラムを開発し、提供することが効果的であるとの結論に達した。調査からは、期間の長さによらず、過去に留学経

験のある者は次の留学にも積極的であるという結果が出ていた⁽²⁾ことも根拠となった。

最後に、本学の大学間学生交流協定校の動きもあった。2010年頃、香港、台湾、韓国などの協定大学において、2週間～1か月程度のサマースクールが増えてきていた。それらの大学ではサマースクールの目的の一つを、自国の学生たちの国際化を進めることと定め、積極的に協定校からの受入を進めていた⁽³⁾。このように、本取組のパートナーとなる協定校に、京大生のサマースクールなどの短期受入について明確な動機づけがあったことが、このプログラムの初期の発展を加速化させたと言える。

2.2.2 第二段階 (2013年度～2016年度)：東南アジアプログラムの開始

チュラーロンコーン大学、ベトナム国家大学ハノイ校のプログラムは2013年夏に、インドネシア大学プログラムは2014年春に開始された。これらは、旧国際交流センターが参画してきたアジア研究教育ユニット⁽⁴⁾事業の「世界展開力強化事業『『開かれたASEAN+6』による日本再発見-SENDを核とした国際連携人材育成』の一環として、実施された。東南アジアのプログラムは、中国、香港、台湾、韓国ですすでに行われていた上述のプログラムをモデルとして開発された。特筆すべきは、この東南アジアの3プログラムについては、創設当初から文学部・文学研究科から正規の科目として単位付与がなされていた点である。

プログラムを主宰する京都大学アジア研究教育ユニットは、国際社会で活躍するトップリーダー育成の課程を3段階に分け図示している(図1)。本プログラムは、図中で最も基本となる段階「多文化理解交流教育」の中核をなすものとして位置づけられている。より本格的な国際活動(中・長期の留学の活性化を含む)との連続性を常に意識しながら、短期学生受入れプログラムの充実を図るという理念は、のちに「多文化共学短期派遣留学プログラム」として一体化する、本稿で扱うすべてのプログラムに共通している。

2.2.3 第三段階 (2017年度以降)：多文化共学短期派遣留学プログラムとして

上記第一段階と第二段階を経て、2017年度に、それぞれ充実、安定を図っていた東アジアと東

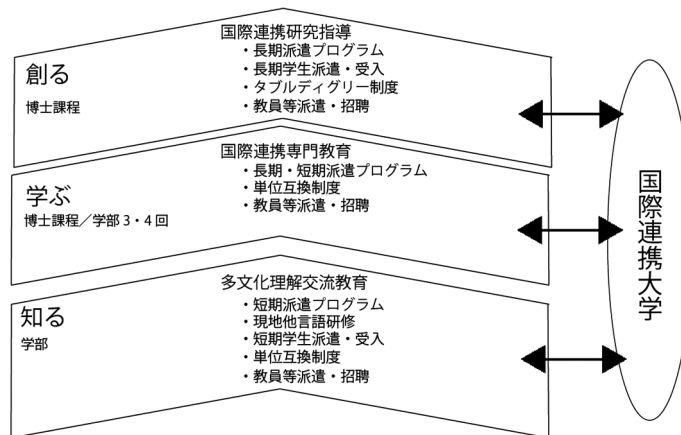


図1 段階的包括的国際連携プログラム

アジア研究教育ユニットのホームページをもとに筆者が作成

南アジアへの短期派遣留学プログラム群を「多文化共学短期派遣留学プログラム」と改称し、大学本部の事業として合同で実施することとなり、現在に至っている。カリキュラム等のプログラムの本質は変わらないが、双方のプログラム担当者がより密接に連携しながら、お互い培ってきた運営上のノウハウを共有して事業を進めている。

2.3 プログラムの実績

2.3.1 派遣者数

本プログラムは、これまで延べ580名の京大生を送り出してきた。このプログラムの特徴の一つは、参加学生の専攻、学年は問わない点である。ただし、海外経験の比較的少ない1～2回生を優先しており、過去10年間の総数は全体の50%を超えている(表1)。また、表2に見る通り、過去の参加学生の所属学部は、全ての学部を網羅している。

2.3.2 実施体制

現在の実施体制は表3の通りとなっている。教育面においては、国際高等教育院と学際融合教育研究推進センターの専任教員が派遣先大学の教員と連携し、内容の充実を図っている。渡航手続き、教員の活動の事務的支援は国際教育交流課、アジア研究教育ユニット事務局、及び国際高等教

表1 プログラムの実施状況(2010年度～2019年度)

(人)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	開始～ 2019年度 合計
浙江大学スプリングスクール	11	20	10	11	9	12	7	13	25	中止 [19]	118
西安交通大学サマースクール	—	20	10	13	6	7	0	—	—	—	56
香港中文大学サマースクール(中国語)	—	8	4	7	8	5	8	7	9	11	67
香港中文大学サマースクール(英語で専門/教養)	—	1	5	0	0	3	0	0	0	0	9
香港中文大学サマースクール(英語語学学習)	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	3
国立台湾大学サマースクール	—	—	—	5	6	8	11	4	10	中止 [10]	44
国立清華大学スプリングスクール	—	12	13	—	—	—	—	—	—	—	25
延世大学校スプリングスクール	—	—	4	15	15	10	13	9	12	中止 [10]	78
慶北大学校夏休み短期研修	—	7	10	6	7	中止 [6]	4	(2)		—	34
チュラーロンコーン大学サマースクール	—	—	—	5	5	7	5	6	9	10	47
ベトナム国家大学ハノイ校サマースクール	—	—	—	7	7	10	6	7	11	7	55
インドネシア大学スプリングスクール	—	—	—	6	9	—	5	6	8	10	44
合計	11	68	56	75	72	62	62	52	84	38	580
内、1・2回生	5	38	30	38	29	30	41	33	58	22	324
	45%	56%	54%	51%	40%	48%	66%	63%	69%	58%	56%

中止の理由：2015年度 MERS、2019年度新型コロナウイルス感染症の拡大による。[]内は派遣内定者数
網掛け：2019年度現在、「多文化共学短期派遣プログラム」として実施されていないプログラム

表2 所属部局別参加者数

学部	人	%
総合人間学部	49	8.4%
文学部	111	19.1%
教育学部	19	3.3%
法学部	101	17.4%
経済学部	74	12.8%
理学部	13	2.2%
医学部	20	3.4%
薬学部	6	1.0%
工学部	52	9.0%
農学部	58	10.0%
研究科・大学院 (内訳:文学研究科 20、経営管理大学院 15、人間・環境学研究科 9、工学研究科 7、 法学研究科 6、その他 20)	77	13.3%
合計	580	100.0%

育院の事務部が当たる。本プログラムでは教職員による引率を行わない。期間は短いながらも「留学」であり、学生の自立性を促すためにそのような方針をとってきた。プログラム実施前に受入れ大学と打合せを綿密に行い、カリキュラムと運営体制を整え、学生を送り出す。受入れ大学は、交換留学生に準ずる形で京大生を受け入れている。

2.3.3 募集の流れ

募集の流れは図2の通りである。実施の約6か月前に、教員が先方大学との交渉に入り、プログラム内容、募集人数を検討する。プログラム開始当初は、派遣先大学との交渉により多くの時間をかける必要があった。経験を経るにつれて、現在上記のような形にルーティン化することができた。5か月前には募集要項を作成、その後募集を開始する。募集に当たっては、KULASIS (Kyoto University's Liberal Arts Syllabus Information System / 京都大学教務情報システム)⁽⁵⁾に掲載するとともに、募集説明会を行う。最近は初修外国語担当の教員の協力を得て、初修外国語クラスで、数分程度プログラムについて広報を行っている。毎年定員を上回る応募者がいる。

書類選考・面接は、表3の教員が複数で担当する。中国語学習、韓国語学習の含まれたプログラム参加者の選考には、採用、不採用には関係はないが、ネイティブスピーカーによる語学力チェックを行っている。

2.3.4 危機管理体制

安全面においては、参加者個人に本学指定の旅行保険加入を義務付けたうえで、両大学の担当者、医療機関、大使館等の緊急連絡先を配布する。参加者の緊急連絡先は、本学と留学先の担当教職員双方が共有し危機管理に対応する。「留学の危機管理」「ヘルスケア講義」を含むオリエンテーションを義務化していることに加え、随時、国際教育交流課を通じて参加学生に関連情報の周知を行っている。緊急時には必要に応じて部局の指導教員と協力して即応できる体制となっている。「ヘルスケア講義」に代表される参加者の健康管理についてはプログラム開始当初から試行錯誤の末、

表3 実施体制 (2020年9月30日現在)

SS = サマープログラム、SP = スプリングプログラム

表3-1: 京都大学側

プログラム名	担当教員 [プログラム内容の開発、 学生の選抜、渡航前後指導、 評価、危機管理、全体統括]	担当事務 [渡航手続き、左記の教員の 活動の支援、危機管理]	資金援助等
浙江大学 SP	国際高等教育院 教授 河合淳子 准教授 韓立友 准教授 家本太郎 学際融合教育研究推進セン ター 特定助教 西島薫 健康科学センター 准教授 阪上 優	国際教育交流課※ 国際高等教育院 アジア研究教育ユニット	・ 京都大学重点戦略ア クションプラン ・ アジア研究教育ユニッ ト ・ JASSO 奨学金 ・ 一部先方大学による 学費免除
香港中文大学 SS			
国立台湾大学 SP			
延世大学校 SP			
チュラーロンコーン大学 SS		アジア研究教育ユニット※ 国際教育交流課 国際高等教育院	
ベトナム国家大学 ハノイ校 SS			
インドネシア大学 SP			

※担当事務の主担当を表す。

表3-2: 派遣先大学側

プログラム名	受入先 (原則として、下記の機関の長が実施責任者)
浙江大学 SP	大学本部 / 国際教育学院
香港中文大学 SS	大学本部 (Office of Academic Links) / 歴史学部
国立台湾大学 SP	大学本部 / 国際事務処国際教育中心
延世大学校 SP	大学本部 (Office of International Affairs) / 韓国語学堂
チュラーロンコーン大学 SS	文学部東洋言語学科
ベトナム国家大学ハノイ校 SS	外国語大学東洋言語文化学部 人文社会科学大学東洋学部
インドネシア大学 SP	人文科学部

6カ月前	5カ月前	4カ月前	3カ月前	2カ月前	1カ月前	渡航期間	2週間後
・ 派遣時期の決定 ・ 費用/人数の決定 ・ カリキュラムの決定	・ 募集要項の作成 ・ 広報資料作成	・ 募集開始	・ プログラム募集 ・ 申込締め切り ・ 書類選考/面接	・ オリエンテーション	・ 事前語学学習 ・ 事前会話教室		・ 報告会

図2 募集の流れ

健康科学センターの医師と緊密な連携で行う現在の形を確立した。

本学独自の取組として同窓生による支援がある。本学では総長任命による「在外京都大学留学・広報アドバイザー」が存在する。このアドバイザーや当該大学で教鞭をとる本学出身並びに日本留学経験を持つ教員の協力を得て、緊急連絡網を整えている。この10年の間、プログラム中の事故や病氣、それらによる早期帰国、またデモの激化などの社会状況への対応を迫られるケースが数件あり、こうした体制の下、対応してきた。

3. プログラムの内容

本プログラムは三つの柱—(1) 現地学生との共同セミナー・共同学習、(2) 現地語等の語学学習 (3)

派遣先大学提供の講座受講・実習・実地研修・文化体験から構成されている。

学習時間数は表4の通りである。本節では、上記の三つの柱に対応させて、3.1 共学、3.2 語学学習、3.3 派遣先大学提供の講義・実習〔日本語教授など〕／派遣先大学提供の体験学習・実地研修の具体的な内容について述べる。またそれらの主要な三活動の要素を含みながら渡航前準備として提供される3.4 共同セミナー準備講座、3.5 事前語学学習についても紹介する。

3.1 共学

多文化共学短期派遣留学プログラムでは、上述の国際交流の理念を達成するためにカリキュラムが設計されている。すでに定義した通り、共学とは「多様な文化的背景を持つ学生が共に学ぶこと」であり、プログラムの中で最も重視している要素である。表4の1～3の活動の焦点を当て、それらの活動に見られる「共学」について述べる。

3.1.1 現地学生との共同セミナー・共同学習における「共学」

大きく分けて2種の方法で実施している。一つは(a)相手大学の授業に京大生が合流して行う共同セミナー、もう一つは(b)現地大学の授業とは別建てで双方の教員が協議して企画し、双方の学生が参加する共同セミナーである。(a)(b)の折衷型もある。

共同セミナーでは、参加者を2～3グループに分け、15～25分の発表を準備する。事前準備、予行演習については3.4で述べるが、指導は国際高等教育院の教員が当たっている。現地到着後は、現地の教員や現地滞在中の京都大学教員に、直前指導及び当日の司会、運営を依頼している。セミナーは2～3時間である。発表や議論の使用言語は、英語、現地の言語、そして東南アジア3プログラムでは、日本語で行われる。

共同発表のテーマは学生たちが自由に設定する。学生たちが選択するテーマは多岐に及ぶものの、

表4 プログラム内容と学習時間数

	内容	担当	浙江大 (中国) SP	香港中 大 SS	国立台湾 大 SP	延世大 (韓国) SP	チュラー ンコーン 大 SS	ベトナム 国家大 学ハノ イ校 SS	インドネ シア大 学 SP
			3月初旬～ 3月中旬 14日間	8月初旬～ 8月下旬 20日間	3月初旬～ 3月下旬 20日間	3月初旬～ 3月下旬 20日間	9月初旬～ 9月中旬 14日間	9月初旬～ 9月中旬 14日間	2月中旬～ 3月初旬 14日間
渡航中	1. 現地学生との共同セミナー・共同学習	現地教員・一部京大教員	2.5	3.0	3.0	2.0	3.0	8.5	18.5
	2. 現地語等の語学学習	現地教員	27.0	35.0	40.0	52.5	20.0	7.5	30.0
	3a. 派遣先大学提供の講義・実習〔日本語教授など〕	現地教員	1.5	1.5	6.0	4.0	15.0	10.0	6.0
	3b. 派遣先大学提供の体験学習・実地研修	現地教員	3.0	15.0	2.0	6.0	12.0	6.5	9.0
	(3c) 派遣先大学学生等引率による課外研修		6.0	0.0	0.0	0.0	0.0	12.0	0.0
事前	4. 共同セミナー準備講座	京大教員	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	3.0	3.0
	5. 事前語学学習	京大教員・チューター	10.0	10.0	10.0	10.0	12.0	12.0	12.0
事後	6. 報告会	京大教員	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
	7. レポート・報告書	京大教員	有り	有り	有り	有り	有り	有り	有り
(1)～(6)の合計 (3c)を除く			49.5	70.0	66.5	80.0	66.5	49.0	80.0

文化や社会状況の比較に関するテーマが中心である（表5）。日本と派遣先国の比較に関するテーマを通じて、双方の社会や文化をより深く理解する糸口になっている。

これまで7プログラムで蓄積された京大生の発表は141件にのぼる。発表準備や共同発表では、学生たちによる自主的な工夫が試みられている。実際に屋外で情報収集を行う事例（2019年度インドネシア大学「日本とインドネシアの植物」）やSNSのアンケート機能を駆使して現地の学生たちからも情報を収集する事例（2018年度インドネシア大学「日本とインドネシアのデート文化の違い」）があげられる。前者はインドネシア人学生とともに植物園で調査を行った。また後者の事例ではSNSを利用したアンケートを駆使して、学生の自主的な創意工夫が見られた。

3.1.2 現地語等の語学学習における「共学」

語学学習も重要な共学の機会となっている。語学教育そのものの内容については後述するが、語学クラスの提供方法には、派遣された京大生のみがクラスが設置される場合（東南アジア3大学）と、すでに相手大学が当該大学に在籍する留学生全体に対して開講している語学クラスに編入する場合（東アジア4大学）とがある。後者の場合に特に「共学」の影響が強い。世界各国から集まった現地語（中国語や韓国語などの言語）を学ぶ留学生と出会い、それぞれの多様な文化的背景に触れる。そして将来に渡る友人となり人間関係が広がっていく様子が報告書からは見て取れる。

表5 合同セミナーの実施実績（実施例、発表形態、使用言語）

カテゴリー	実施例				
	タイトル	プログラム	合同発表/ 相互発表	発表形態	使用言語
文化①（食べ物、ファッション） 16件	Japanese Food Culture	浙江大 SP2017	相互	グループ	英語
	日本のグルメ 大学生の視点から	延世大 SP2014	相互	グループ	韓国語
	タイ文化に影響を与えた日本のファッション	チュラ大 SS2015	合同	グループ	日本語
	日本からみたベトナム ベトナムから見た日本～飲み物と食べ物	ベトナム国家大 SS2017	合同	グループ	日本語
文化②（①以外） 53件	The Japanese Religious Ideas: Shinto and Buddhism	香港中文大 SS2015	相互	個人	英語
	台湾生活劇	国立台湾大 SP2018	相互	個人	中国語
	おもてなし（日本らしさについて、暮らしの中のおもてなし、ものづくりのおもてなし、おもてなしの歴史）	慶北大 SS2016	相互	グループ	韓国語
	タイと日本の若者の文化	チュラ大 SS2016	合同	グループ	日本語
	日本とインドネシアのデート文化の違い	インドネシア大 SP2018	合同	グループ	日本語
インドネシアと日本の植物	インドネシア大 SP2019	合同	グループ	日本語	
歴史 7件	Meiji Restoration 明治維新 and its ideological background, Shoin Yoshida 吉田松陰	香港中文大 SS2014	相互	グループ	英語
	台湾の歴史：二・二八事件	国立台湾大 SP2017	相互	個人	中国語
	台湾地名の変遷	国立台湾大 SP2018	相互	個人	中国語
社会状況・社会問題 56件	Landscape Policy of Kyoto City	香港中文大 SS2019	相互	グループ	英語
	京都大学・京都・日本の統治機構についての紹介	浙江大 SP2012	相互	グループ	日本語
	日本の教育・就職	延世大 SP015	相互	グループ	韓国語
	タイと日本の法律—同性婚	チュラ大 SS2016	合同	グループ	日本語
	固有種 動物 現状と保護：相手国から学べる保護の改善点	インドネシア大 SP016	合同	グループ	日本語
	ベトナムと日本の SNS の利用	ベトナム国家大 SS2018	合同	グループ	日本語
ジェンダー平等	インドネシア大 SP2019	合同	グループ	日本語	
学生生活 9件	京都大学紹介（京都大学簡介）	香港中文大 SS2014	相互	グループ	中国語
	Motivation towards classes of university students	延世大 SS2018	相互	グループ	英語・韓国語
	Condition of part-time jobs of university students	延世大 SS2018	相互	グループ	英語・韓国語
	タイと日本の若者文化の比較	チュラ大 SS2016	合同	グループ	日本語
	大学の制服	チュラ大 SS2018	合同	グループ	日本語

計 141 件

3.1.3 派遣先大学提供の講義・実習における「共学」

派遣先大学での講義の聴講も貴重な共学の機会である。参加学生は、現地の学生とともに派遣先大学の講義に参加する。講義の聴講を通じて、現地の学生たちとともに各国の学生生活の一端を体験することができる。また、多くの場合、講義内で現地の学生とコミュニケーションをとる機会が得られる。

表4に3cとして記載している講義外での参加学生と現地学生との交流は、参加学生への影響が大きな要素の一つである。参加学生たちの多くは、講義のあとキャンパスの外に出かけ、それぞれの派遣先国の社会や文化を体験する機会がある。キャンパス外での活動では派遣先大学の学生たちがサポート役を担っている。プログラム期間中、京大生は宗教施設、美術館、早朝の市場や大学のサークル活動などに現地の学生とともに出かける。現地の学生たちが案内をつとめることで安全を確保できるだけでなく、学生たちは現地の人々の生活の中に入ることで社会や文化をより身近に体験することができる。東南アジア3プログラムでは、派遣先の大学生の日本語学習の意欲と積極性、日本語能力の高さ、そして日本の社会文化に関する深い知識などに刺激を受け、参加学生は各々の学習態度を振り返り、学習意欲を向上させていることが報告書から見て取れる⁽⁶⁾。

3.2 語学学習

表4に見られるように、大半のプログラムにおいて、最も多くの授業時間が語学学習に充てられている。2～4週間で言語運用能力に格段の向上を見せる参加者が多く、プログラムの柱となる学習内容であることは明白である。渡航期間中の語学学習では、各派遣先の大学によって教授形態が異なる。それぞれについて概略を述べる。

香港中文大学では4つのレベルの中国語の講座が提供され、初心者も参加できる。各レベル、講義と実習等2種のコースが提供されている。世界各地からの短期プログラム参加者と一緒に授業を受ける形である。国立台湾大学の場合は、大学附属の国際華語研究所において、日本の他大学からの参加者と共に学ぶ。浙江大学の場合は、正規課程に編入し、現地の正規留学生と中国語の授業を受講する。クラスが豊富に提供されているため、どのようなレベルの学生にでも対応できる。また世界各地の学生と共に学ぶことで、国際意識・国際感覚が芽生えていることが報告書から視える。延世大学校では韓国有数の韓国語学習機関である同大学韓国語学堂において、3週間集中的に韓国語を学ぶ。語学堂では常時1,500人を超える留学生が受講しており、京大生は世界各国の留学生と共に学べる環境である。

チュラーロンコーン大学サマープログラム及びインドネシア大学スプリングプログラムでは、各大学の学部を通じて語学センターに語学授業のカリキュラムを組んでもらっている。チュラーロンコーン大学では人文学部併設の「外国語としてのタイ語センター (Center for Thai as a Foreign Language)」がタイ語授業を担当している。同様にインドネシア大学でも人文学部付属の「外国語話者のためのインドネシア語プログラム (BIPA; Program Bahasa Indonesia Penutur Asing)」がインドネシア語授業を担当している。他方、ベトナム国家大学ハノイ校サマースクールでは、ベトナム国家大学の学部のプログラム担当教員の主導の下で語学のカリキュラムを組んでいる。東南アジアのいずれのプログラムにおいても、経験豊富な教員が京大生への授業を担当している。

学習した単語や文法などを実際に現地で運用することができる点で、派遣プログラムの学習効果が高い。例えば、インドネシア語に関して、参加学生は、初歩的な文法と単語を用いて日常的な会話ができるまでに上達する。実際に2019年度のインドネシア大学スプリングスクールの参加学生

の報告書では、約6割の参加学生がインドネシア語の運用能力の向上について肯定的にとらえている。肯定的な感想は、「自分が覚えたインドネシア語が街で通じるのはとても嬉しかった」、「現地の人とインドネシア語を使って直接会話をすることができた」、「(略) 現地の方を戸惑わせながらも意思疎通を図ることができた際には、学習の醍醐味を味わうことができた」というものである。他方、否定的な感想も「(略) 語学力不足を実感した」、「第二外国語として履修していたフランス語よりもややましというレベルまでしか到達しなかった」というものであり、各々の参加学生の到達目標が、それぞれの語学能力の向上に関する自己評価に大きく影響していると言えるだろう（アジア研究教育ユニット・国際高等教育院2020）。

3.3 派遣先大学提供の講義・実習 [日本語教授など] / 体験学習・実地研修

3.1.3 で述べた通り、参加者には派遣先大学提供の講義、実習がプログラムの中に組み込まれている。これは座学とフィールドに出て行う研修の両方を含んでいる。プログラム期間中の文化研修と実地研修を通じて、参加学生たちは文化・社会状況を経験する機会を得ることができる。

浙江大学では、旭化成の現地工場、アリババなど代表的な企業、西湖等中国江南地方の代表的な文化に触れる機会が提供される。香港中文大学では、香港の文化体験、マカオと中国の深圳までの中国南方の代表的な文化、歴史遺産での研修が行われている。国立台湾大学の場合は国立故宫博物院、士林夜市、九份、猫空等台湾の代表的な名所、文化施設で研修を行った。いずれも現地に行くことなくしては行えない内容となっている。

東南アジアの各受け入れ先大学での文化研修と実地研修の内容は、それぞれの国の文化を代表する工芸や芸能の体験や文化施設や遺跡の訪問が中心である。先述したように多文化共学短期派遣留学プログラムが、アジア研究教育ユニットの段階的包括的国際連携プログラムにおいて、第一段階目の「異文化交流教育」に位置づけられており、多くの参加学生は海外経験が少ないことを考慮するならば、現在提供されている内容は各文化や社会を理解するためには最適な内容と言える。

3.4 共同セミナー準備講座

すべてのプログラムで渡航の1～2か月前から、上記3.1.1で述べた共同セミナーの準備を行う。その過程で、渡航前から渡航先大学の学生との交流が行われる場合もある。

最初の準備講座では、何をテーマとするかという点から検討を始める。例えば、延世大学校では両大学の学生が双方の教員を通じて事前に連絡を取り合い、互いに興味を持つテーマを共有し、渡航する前に各自で資料調査を行って、発表の準備を行っていく。その際に、本学に留学してきている学生の協力を依頼することもある。こうして、日韓関係や歴史問題など題材についても、表面的でなく且つ専門を問わず参加できる議論が展開できるようになっていく。

東南アジアの多文化共学短期派遣留学プログラムでの共同セミナー準備は派遣の約2週間前から始まる。参加学生が現地の学生たちと合同発表の準備に向けて連絡を取り合う。合同発表は、現地の学生とLINEをはじめとしたSNSを通じて連絡を取り合い協力しながらプログラム最後の合同発表に向けた事前準備を行う。一般的にすべての派遣プログラムに2コマ分の時間が確保されている。学生同士が事前に連絡を取り合うことで、渡航する前に現地では入手困難な情報を日本国内で収集することが可能になる。

3.5 事前語学学習

3.5.1 事前語学学習の概要

留学生をチューターとした事前語学学習は、本プログラムの特徴的な取り組みの一つである。

学内の正規大学院生・学部生、研究生、特別聴講学生を対象に講師役（チューター）を募り、事前語学研修を実施している。前期・後期試験終了後、約10時間、留学生1名と参加学生2、3名がグループとなって、行っている。

当該言語上級レベルの学生は原則的に派遣先機関から受け入れを認められない事例が多いことから、自ずから未修者・初級レベル・中級レベルとなる。1学期で2コマ、2学期で4コマを学修した学生が多いが初級会話能力が十分ではないケースが多い。このことから、主として、会話能力の向上を意図しているが、中国語未修者にはピンインの導入と発音指導、韓国語（朝鮮語）未修者にはハングルの習得と発音指導を行い、応募時点で初心者であっても当該プログラムの参加が可能となっている。

3.5.2 事前語学学習の評価

留学生チューターは、母語を教えることに強い使命感、喜びと自負をもって、指導に当たってくれている。受講者は、普段交流の少ない留学生の日本語運用能力の高さ、学習意欲に大いに刺激を受け、啓発されている。

通例の語学初修教育とは異なり同世代の学生と学ぶことで自由な雰囲気の中で、緊張することなく、のびのび学習できる。また、現地学生との共通の話題の情報も予め、得ることができている。

語学学習の目標は、発音、会話あるいは基礎的な文法事項を中心として、渡航後の生活に必要な最低限の言語能力を養うことである。一般の初修語学テキストにない、カジュアルな表現や待遇表現を、語用論的には、教室においての現地大学教員とのソーシャルディスタンスの取り方、接し方も学ぶ機会にもなっている。また、本プログラム対象校の出身者や交換留学生そして修士・博士課程などの学生がチューターを務めてくれ（表6）、当該大学の情報はもとより、当該地域の安全・治安・衛生・生活に関する情報も提供してくれている⁽⁷⁾。

各プログラムで行われる文化交流に関しても、プレゼンテーション等の準備段階で、留学生が有益な助言を与えてくれ、発表資料の校正でも協力を得ている。香港中文大学英語コース参加者には、英語運用能力の高い留学生が、会話・英語プレゼンテーションの指導を行った。いずれのプログラムにおいても事前の語学学習では基本的には1コマ90分の語学講義を10コマ設けている。そのため、事前学習では合計15時間の学習時間を確保していることになる。

語学研修には、学生の並々ならぬ意欲が感じられる。今春は、コロナ禍でスプリングスクールの実施が取止めとなったが、有志留学生と学生たちによって自主的語学研修が行われたことは特筆に値する。

3.5.3 留学生にとってのチューターのメリット

本学には多くの留学生が学んでいるが、母語を実際に日本人に教える機会は非常に限られており、彼女・彼らにとって貴重な機会となっている。研究室メンバー以外、普段、一般の日本人学生と交流する機会が乏しい研究生や大学院生にはよい交流の場が与えられ、プログラム終了後も友人関係を保っているケースもあるようだ。

また、人間・環境学研究科外国語教育論講座を中心として、近年、日本語教育学を目指す留学生

表6 チューター属性分布

国・地域別

	中国	韓国	台湾	香港	エストニア	日本	ベトナム	タイ	インドネシア	計
2015年度	14	6	1	1	1	1	1	1	φ	26
2016年度	13	8	2	1	1	1	1	1	1	29
2017年度	11	4	4	φ	φ	φ	1	1	1	22
2018年度	13	7	3	φ	φ	φ	1	1	1	26
2019年度	13	6	3	φ	φ	φ	1	1	1	25
計	64	31	13	2	2	2	5	5	4	128

身分別

	学部生	修士	博士	研究生等	計
2015年度	8	5	6	7	26
2016年度	15	4	5	5	29
2017年度	13	5	0	4	22
2018年度	9	9	2	6	26
2019年度	9	4	9	3	25
計	54	27	22	25	128

(本稿では国際教育交流課及びアジア研究教育ユニットで確認された資料に基づき、直近5年の状況を示す。当事前語学研修は2014年以前も実施している。)

も少なくなく、身近な教育実践の場となっている。

3.5.4 事前語学学習についての課題

諸事情により事前学習に十分な出席ができない学生へのケアの問題がある。今回のコロナ禍を機に一般化したりモート学習を応用してもよいかもしれない。指導内容・様式が各留学生の経験に依存している状況があり、受講者が受ける恩恵の度合いに差がみられていることは事実である。教員サイドから、指導に関するガイドラインの提示を行っていく必要があるだろう。

上述の内容とも重複するが、博士課程在籍中の3年間、当事前語学学習のチューターを担当した大学院生のコメントを紹介する。

「学生たちにとっては、同年代の韓国人留学生から日常生活でよく使われているカジュアルな韓国語を学んでおくことで、現地生活に適応するまでの時間が短縮できたのかもしれない。しかしそれだけでなく、日本の文化や日本人についてよく理解している韓国人留学生から、日本と韓国の文化的な違いや日本と韓国がお互いに誤解していることなどについて、あらかじめ議論してみることで、現地の学生たちとより深い交流ができたのではないかと考えている。大学教員を目指していたが、外国人であるためなかなか教育経験を積むことができなかったチューター本人にとっても、教えることだけでなく、一人ひとりの学生に寄り添うことを学ぶことができる大変貴重な経験であった。」

上述のようにこの取り組みが、留学生・派遣学生にとって互恵的な営みであること、留学生として大学の公的プログラムの実施に貢献できる自負と喜びがみとれよう。

4. 今後の課題と今後の展開への視点

今後の課題について (1) 単位認定、(2) 運営体制の整備、(3) 危機管理と学生への機会の保証について述べたい。

4.1 単位認定について

表4に見られるように、本プログラムで提供されている授業時間数は、最も少ないベトナム国家大学ハノイ校サマースクールで49時間となっており、それだけでも大学設置基準で定められている2単位の学習時間相当(45時間)となっている⁽⁸⁾。実際に、東南アジア3プログラムについては、文学部・文学研究科により2単位付与されている(「タイ研修」「ベトナム研修」「インドネシア研修」)が、東アジア4プログラムについては単位認定がこれまで実現していない。ただし、これら東アジア4プログラムにおいては、派遣先大学において、最終評価がなされ、成績証明書、修了証が授与される。そして2019年度からは派遣先大学から正式に単位の付与がなされ、その旨、成績証明書に明記されることになった。これらをもって、交換留学先で取得した単位に準ずるものとして扱うことが可能である。各学部において単位認定が円滑に進むよう、予めこの点について情報を共有したうえで、学生に単位認定が可能である点を周知する。

世界のトップ校では、学生の海外留学及び留学先で学習した内容を大学教育の正規課程に位置づけ、積極的に推進することが趨勢となっている⁽⁹⁾。短期留学プログラムに競争的奨学金を支給しているJASSO海外留学支援制度(協定派遣)(短期研修・研究型)の採否に当たっても、プログラムに単位付与がなされているか否かが一つの焦点となっている。

4.2 危機管理—With コロナ、コロナ後の再開について

今後も派遣プログラムを安定的に継続していくうえで、留意すべき課題もある。(1) 派遣期間中の危機管理、(2) 派遣先大学との信頼関係の維持そして(3) 学生への機会の提供をとりあげる。

第一に、2020年の年初から顕在化した新型コロナウイルスにも代表されるように、派遣プログラムを継続するうえで日本国内だけでなく派遣先の国でも安全な状況が確保される必要がある。派遣プログラムの実施の可否については大学の全学的な方針に従うことが前提となる。そのうえで個別の判断に関しては、適宜、大学と調整を行いながら慎重に進めていく。現在までの派遣プログラムの経験の蓄積を踏まえて前出の図3のような危機管理体制をとっている。危機管理体制では大学内だけでなく、各参加学生の緊急連絡先や保険会社との連携が迅速にできるように工夫を行っている。

また、プログラムが継続していくうえで派遣先の大学との信頼関係を維持していくことも重要である。現在までのところ、双方向的な交流が円滑に進んでおり、大きな問題は起こっていない。プログラムが実施できない期間が長期化すれば、担当教員が交替することもあるため、双方の大学でプログラムの理念や方法を共有し続けることが重要である。

プログラムの中止は、学生の国際経験の機会減少に直結する。そのため、緊急事態下で派遣が困難な場合であっても国際交流が継続できるような仕組みを構築することは喫緊の課題であり、オンライン講座の開発などすでに取り組みを開始している。

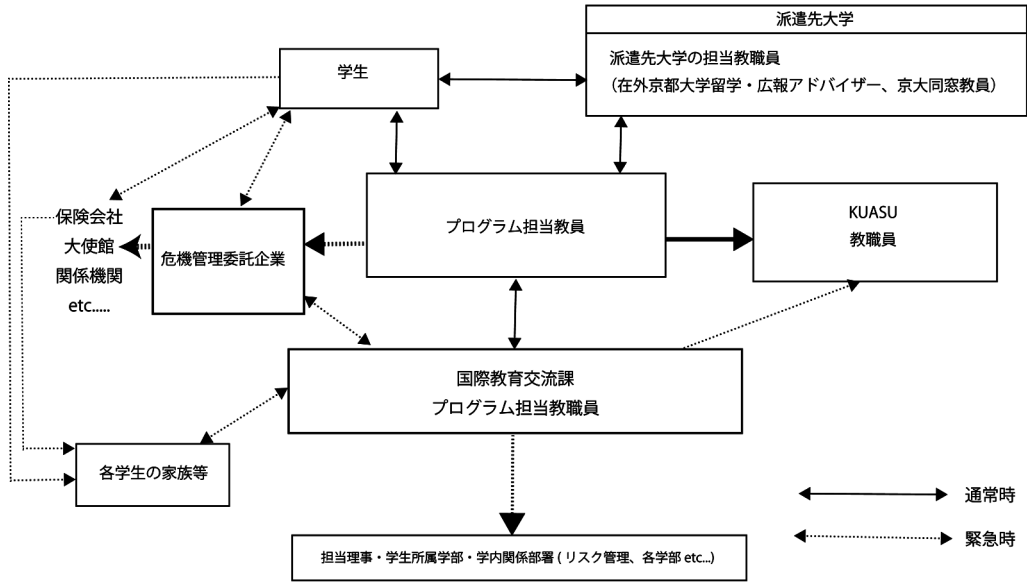


図3 多文化共学短期派遣留学プログラム組織図

4.3 運営体制の整備について

本プログラム創設当時数年の間は、教員数名と派遣職員あるいは時間雇用の事務職員一人が運営を担当していた。この運営体制では、業務内容の引継ぎができないまま、ほぼ毎年ゼロから再出発になった。しかも、派遣職員は本プログラム専属というわけではなく、複数の業務を担当しており、負担過多に陥りがちであった。

そこで、事務の負担を減らすために、一部プログラムで外部業者への委託を試みた。ビザ取得が必要なプログラムでは、業者に委託することで一定の業務量の軽減につながった。しかし、結局のところ授業料免除枠の交渉やそれに従う諸々の業務については教員が行うしかなく、実質的な業務の効率化、費用対効果の実感は乏しかった。特に危機管理に関して、業者導入前よりも負担感は大きくなった。2019年度から外部委託を中止し、国際教育交流課、国際高等教育院、アジア研究教育ユニットの連携事務体制に移し、危機管理会社との連携を行いながら、現在に至っている。

この過程で、本稿で述べたように、危機対応や運営の実績が蓄積されてきた。特に専門課程に進む前の比較的海外経験の乏しい学生の派遣留学が、我々の実績の中心である。これを大学全体に生かす方法はないのだろうか。現状を見ると、各部局で各種プログラムをそれぞれに開設、運営している。例えば、受入れの話になるが、ワイルド&ワイズ共学教育受入れプログラム事業だけで全学に10以上の短期受入プログラムが存在するが、部局レベルでプログラムを別々に運営している⁽¹⁰⁾。ビザの取得や宿泊場所などについて、ノウハウがない部局も対応を迫られ、個別に筆者らに問い合わせが来ることもある。こうした負担は、教職員にかかっているのが現状である。

そこで、蓄積されたノウハウの活用と実質的な業務の効率化を実現するため、学部生対象の国際派遣・国際受入事務の共同体制を作り、業務が共通する部分についてのマニュアル化とシステム化を提案したい。

おわりに

以上、2010年度から10年間の時間をかけて、事務体制の構築、カリキュラムの編成、事前学習、危機管理、派遣先の学生との共学等において模索と工夫を行い、経験を積んできた。具体的な経験で言えば、2012年の中国での反日デモ、2019年の香港民主化デモはいずれも当プログラムの実施中に発生したが、危機管理体制と派遣先大学と緊密な連携によって無事にプログラムを終了した。また、これまでの構築した相手大学との関係、整備してきた体制を生かして、渡航が難しい現状において、プログラムを継続し、学生に多文化共学体験の機会を提供していくことに取り組みたい。


今後、学内外の他のプログラムとの情報共有、交流によって、プログラムの質を向上させ、効率化を行う。当プログラムをさらに教育効果の高いものとしていくと同時に、経験を共有することで、大学全体としての、京大生の海外経験機会の拡充と活性化に寄与していく。

注

- (1) 第1期、第2期には教育に関する目標の4つの下位目標の中に、「学生の海外派遣制度を充実させるとともに、留学生受け入れ体制を強化する」と明言されている。さらに具体的な方策として、本プログラムの前身である「東アジア圏学生交流推進プログラム」による学生交流の活性化が平成22年度(2010年度)より行われたことが挙げられている(京都大学2016, p.8)。中期目標・中期計画については京都大学(発行年不明)「国立大学法人評価」に詳しい。
- (2) この点については(野口2011)、p.96に詳しい。
- (3) 非公開資料、河合・長山2010「NASFA参加報告書2010年6月」及び(韓・佐々木・河合2015)この点については、本学の提供する受入れプログラムの設立に影響を与えているが、これについては稿を改めて論じる。
- (4) アジア研究教育ユニットは、2012年12月に京都大学の文学部・文学研究科、経済学部・経済学研究科、教育学部・教育学研究科、農学部・農学研究科、アジア・アフリカ地域研究研究科、経営管理大学院、人文学研究所、東南アジア研究所そして国際高等教育院の協働によって設立された組織である。
- (5) KULASISとは、全学共通科目及び各学部・大学院の教務情報を提供するための京都大学のシステムである。
- (6) 参加学生の体験談、感想、意見についてはアジア研究教育ユニットと国際高等教育院が毎年刊行している報告書を参照されたい。例えば、(アジア研究教育ユニット・国際高等教育院2020)等。
- (7) 事前語学教室で留学生チューターが作成した手作り教材のサンプルを掲載しておく。

수고하셨습니다. お疲れ様でした。

- 수고하셨습니다. 授業終わりにお疲れの意味を込めて使う。
- 고생하셨습니다. 課題や仕事で大変な時にかける言葉。ご苦労様です。
- 안녕히 가세요./안녕히 계세요. さよならの敬語。先生や目上の人に使う。迷ったらこれ!
- 조심해서 가세요. お気をつけて帰って下さい。(敬語)
- 잘 가(요). 気をつけてね。バイバイする時(友達に対してよく使う。)
- 안녕~ 바이바이~



높임말...사람이나 사물을 높여서 이르는 말

- 높임말은 주로 웃어른께 공경하는 마음을 담아 하는 말이에요. 할아버지, 할머니, 부모님, 선생님 등 웃어른께는 높임말을 사용해야 합니다. 그럼 높임말은 어떻게 사용해야 하는지 알아봅시다.

- (8) 授業数は、講義・活動に実質的に参加している時間を示しており、休憩時間、予習・復習に必要なとされる時間は除外している。
- (9) 米国のハーバード大学は、在学生に向けて、海外のサマープログラムで取得した単位を Faculty of Arts and Sciences で審査し、多くの場合、所属学部の卒業認定単位に換算できる旨、記載している

(Harvard Division of Continuing Education、発行年不明)。

- (10) ワイルド & ワイズ共学教育受入れプログラム事業とは、2016年度より京都大学で実施されている事業で、「世代を担うグローバル人材の育成基盤の強化として、また、受入れ留学生数の増加を目指して、優秀な外国人留学生と日本人学生がともに学ぶ場を創出する共学教育プログラムを部局の提案に基づき実施」されているものである。

参考文献

- (1) アジア研究教育ユニット・国際高等教育院 2020 『多文化共学短期 [派遣] 留学プログラム 2019年度実施報告書』。
- (2) 河合淳子・長山浩章 2010 「NASFA 参加報告書 2010年6月」(非公開内部資料)。
- (3) 韓立友・佐々木幸喜・河合淳子 2015 「「質の保証」を目指す短期学生受入れプログラムのために— 先行事例の検討に基づいて—」京都大学国際交流センター『論攷』第5号 pp. 17-34。
- (4) 京都大学 (発行年不明), 国立大学法人評価, 第1期「中期目標・中期計画」<http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/evaluation/houjin> (最終閲覧: 2020年9月6日)。
- (5) 京都大学 (発行年不明), ワイルド & ワイズ共学教育受入れプログラム事業 https://www.kyoto-u.ac.jp/ja/international/global_bridge/course_01/wild_wise/index.html (最終閲覧: 2020年11月23日)。
- (6) 国立大学法人京都大学 2016 「平成27事業年度に係る業務の実績及び第2期中期目標期間に係る業務の実績に関する報告書」p. 8. http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/evaluation/houjin/2nd_medium/documents/all/a.pdf (最終閲覧: 2020年9月6日)。
- (7) 日本学術会議 2020 「提言 アジア現地留学支援の再開とアジア研究の復興をめざして」<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kanji/pdf24/siryoy286-5-3.pdf> (最終閲覧: 2020年9月11日)。
- (8) 日本政府観光局 「月別・年別統計データ (訪日外国人・出国日本人)」https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/visitor_trends/ (最終閲覧: 2020年9月30日)。
- (9) 野口剛 2011 「京都大学生における留学志向の三層構造とその規定要因」『京都大学における国際交流の現状と発展に向けての問題提起: 第3回アンケート・インタビュー調査報告書』2011年3月。
- (10) Harvard Division of Continuing Education, Transfer Credit and Accreditation, <https://www.summer.harvard.edu/resources-policies/transfer-credit-accreditation> (最終閲覧: 2020年9月14日)。

Multicultural Educational Short-term Study Abroad Program Based on Inter-University Agreements

—10 years of practice and perspectives on future development—

Liyou HAN*, Kaoru NISHIJIMA**, Taro IEMOTO***, Junko KAWAI***

Abstract

This paper summarizes the activities of Kyoto University's Multicultural Educational Short-term Study Abroad Program based on Inter-University Agreements during the ten-year period (2010-2019) and reports on its achievements and future challenges. Students in the program study at partner universities for a period of two to four weeks (to date all partners have been in East Asia and Southeast Asia).

The students (1) attend collaborative seminars and learning with the local students, (2) learn local languages, and (3) participate in lectures, field study, and cultural experiences offered by the affiliated universities. During the ten-year period, we have continuously made improvements to the program with the aim of achieving high-level educational outcomes. Through these improvements, we have developed unique content and systems, including preparatory language learning with international students of our university, collaborative learning with local students of the partner university, and health care support and crisis management systems managed in cooperation with local faculty members who understand our university's education. This paper also outlines future improvements that can enhance the quality of the program and the efficiency of its administration, such as the accreditation of credits and the construction of an administration system.

Keywords: Multicultural Exchange, Short-term Study Abroad, Collaborative Learning, Language Learning, Crisis Management

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** Center for the Promotion of Interdisciplinary Education and Research, Kyoto University

*** Education Center for Japanese Language and Culture, Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

実践報告

オンライン授業での日本語能力上達を 左右する要因

—2020年度前期の京都大学日本語科目履修者及び
担当教員に対するアンケート調査を基に—

ルチラ パリハワダナ、河合 淳子、阿久澤 弘陽*

要 旨

授業のオンライン実施は日本語学習者の日本語能力の上達にいかなる影響を与えるのか。その検証を目的として、2020年度前期に京都大学で開講したオンライン日本語授業の履修者及び担当教員を対象としたアンケート調査を実施した。履修者、教員共にオンライン授業で日本語能力が概ね上達したと実感していることから、オンライン授業を介して日本語能力の上達は十分に可能なことが明らかになった。しかし、上達を実感していない履修者も一定程度見られることが浮き彫りになった。一方、オンライン授業への転換によって生じた学習媒体、学習環境、学習スタイルの変化による影響に対する検証では、オンライン日本語授業の効果を左右し得る要素としてストレス、集中力、予習・復習の必要性、質問しにくさ、インタラクション及び学習環境が浮かび上がってきた。オンライン授業を実施する際には、それらに対する注意が必要であること、更には、学習技能に合わせたより一層の工夫が必要であることが示唆された。

【キーワード】 オンライン日本語授業、学習技能、集中力、インタラクション、海外履修者

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症拡大に伴って、京都大学における2020年度前期の日本語授業はオンライン授業として開講することとなった。未曾有の出来事に見舞われ、見通しの立たない状況の中で、学期開始直前に授業のオンライン実施が決定した。そこで、一定の準備期間を設ける必要性から、学期期間は通常の16週から12週または11週に短縮された¹。故に、通常の対面授業と比較すると、授業の実施媒体がオンラインに変わっただけでなく、凝縮された形での実施となった。オンライン授業の実施形態は次の表1の通りである。

表1 実施形態別のオンライン日本語授業科目数

授業タイプ	科目数 (N = 56)
A-type ² : オンライン同期 (LIVE) 学習を基本とする授業	49
B-type: 学習資料の配付と動画説明によるオンデマンド学習を基本とする授業	0
C-type ³ : 学習資料の説明を基本とする授業	7

* 京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター

いずれの授業タイプも学内の学習支援システム（Learning Management System、以下 LMS と記す）の PandA をプラットフォームとして実施され、ライブ配信のためには主として Zoom を使った。授業資料の配付や課題提出・返却及びテスト・クイズの実施、更には、Zoom ミーティングの入り口として PandA を使う形をとった。

外的要因によって突如決まったオンラインでの実施は履修者の日本語学習及びその上達にいかなる影響を与えたのか。それを検証し今後に活用できる点を明らかにすべく、京都大学 2020 年度前期日本語科目（全学共通科目日本語科目及び課外の日本語支援講座）の全履修者 407 名、及び日本語科目担当教員 27 名を対象に Google フォームを利用した学習者・教員アンケート調査を実施した。本報告はその結果に基づいている。なお、アンケート調査を依頼する際には、倫理的配慮を十分に行った。調査の概要は次の表 2 に示す通りである。

表 2 調査概要

	学習者アンケート	教員アンケート
有効回答率	40.8%（回答者数 = 166）	81.5%（回答者数 = 22）
実施期間	8月5日から8月14日までの10日間	
実施方法	Google フォームを利用。調査へのリンクをメールで送付。	
調査概要	<ul style="list-style-type: none"> ・フェイスシート情報（学習者・教員別） ・オンライン授業での日本語能力の上達についての実感（総合的・技能別） ・授業を構成する諸要素（教員からの指導とフィードバック、他の履修者の発言等、教科書、ホワイトボードなど）のオンライン授業への影響の度合い ・オンライン授業と対面授業の比較（ストレス、集中力、予習・復習、質問しやすさのオンライン・対面の相違、技能別に見た場合授業形態としてどちらが適しているかなど） ・オンライン授業への（学生の）取り組み方 ・オンライン授業でのインタラクション ・自由記述：オンライン授業で役に立った・立たなかったもの、オンライン授業で日本語を学ぶ（教える）ことについての感想 	

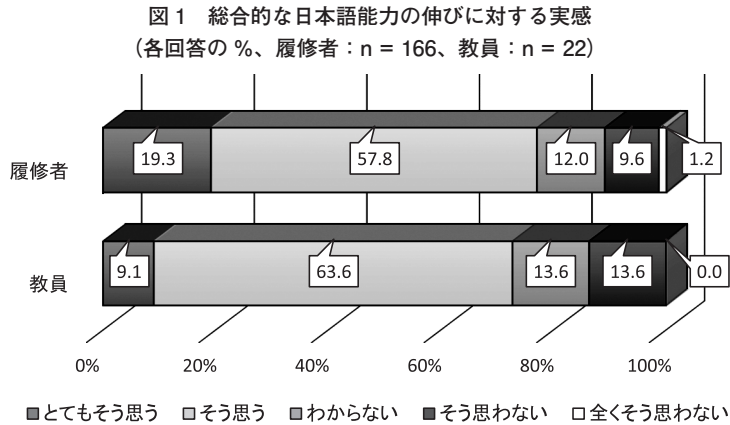
十分な準備期間が確保できない状況の中、学生も、教員も、事務スタッフも全力でオンライン授業の実施に取り組んだ。その効果は果たしてどうだったか。第 2 節では、主として学生の実感を手掛かりにしつつ、オンライン授業の効果を検証する。その上で、効果と取り組み方・関係要素のクロス分析を通して、効果を左右する要因を分析する。次に第 3 節では、オンライン授業と対面授業の相違に着目し、オンラインという媒体が学生・教員間並びに学生同士のインタラクションにいかなる影響を与えたのかを検証する。第 4 節では、オンライン日本語授業を特徴づけた国内・国外の履修者による同時履修という点に焦点を当てながら、オンライン授業への学習環境の影響を明らかにする。

2. オンライン授業の効果及び取り組み方に対する検証

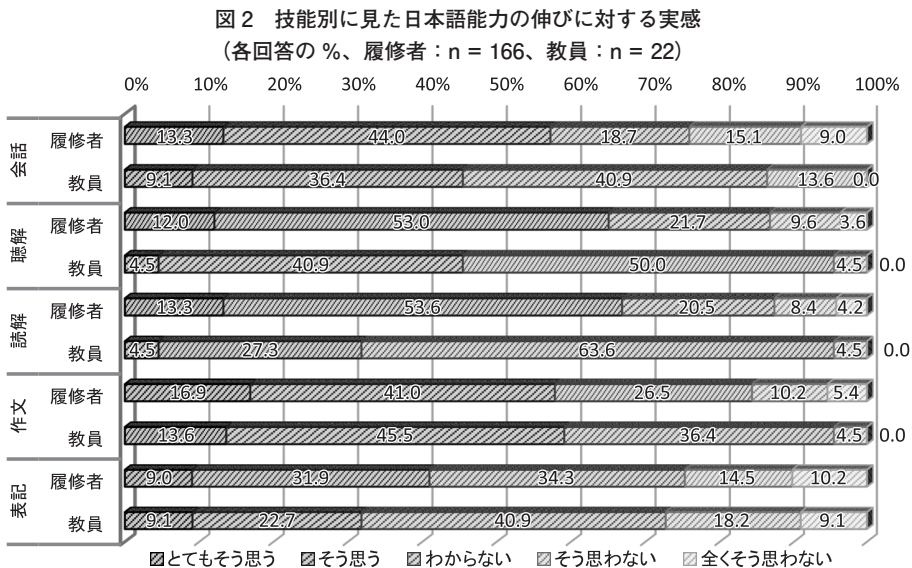
本節では先ず、日本語科目履修者及び科目担当教員はオンライン授業が日本語能力の向上に効果的であったと実感したかどうかについて総合的及び技能別に検証する。その結果を踏まえつつ、オンライン授業の効果を左右し得る諸要素について考察する。

2.1 総合的能力及び技能別能力の向上についての実感

先ず総合的に見た場合、図1が示している通り、77.1%の履修者及び72.7%の教員は日本語能力が上達していると実感している。調査対象の授業科目のオンライン実施は学期開始直前に決定し、十分な準備ができなかった点、その上、殆どの教員や履修者にとって初めてのオンライン授業であった点を踏まえて考えると、オンライン授業を通して相当程度日本語能力を上達させることが可能であることが分かる。しかしながら、履修者の21.6%及び教員の27.2%が日本語能力が総合的に伸びたという実感を得ていないということも注目に値する⁴。



次に、「総合的に日本語能力は上達したと思うか」という質問の回答を基に、履修者を〈上達実感派〉(「とてもそう思う」または「そう思う」の回答を選択した128名)及び〈上達非実感派〉(「わからない」「そう思わない」「全くそう思わない」のいずれかの回答を選んだ38名)に大別し、それぞれの学習への取り組み方に何らかの差異があったのかを検証する。〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の比較の際に、カイ二乗検定を行い、0.05の有意水準で、両派の間に有意差があるか調べた。



オンライン授業を通して日本語力が伸びたかどうかに対する履修者の回答を技能別に見た場合、〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の間にどの技能においても有意差が見られた。〈上達実感派〉はどの技能に関しても「上達した」という実感を得ているのに対し、〈上達非実感派〉の「上達した」という実感はどの技能においても低い（表3）。

表3 〈上達実感派〉及び〈上達非実感派〉の各技能の上達に対する実感（n = 166）

技能	〈上達実感派(n = 128)〉(%)	〈上達非実感派(n = 38)〉(%)
会話	80.9	22.7
聴解	82.3	46.4
読解	84.7	41.9
作文	80.6	17.5
表記	89.8	41.0

履修者が最も上達したと実感しているのは読解で、聴解はそれに次ぐ。それらの技能は文章や音声を紹介した内容理解を中心とする受動技能で、対面授業と比較して大差が現れにくいと考えられる。それに対して、教員の1位は作文で、会話、聴解は同率2位を占める（図2）。作文及び会話はアウトプットを中心とする産出技能であるが、その指導にオンライン授業の特性、とりわけ指導・学習の個別化という特徴が有益であることが教員アンケートの以下の自由記述から窺われる。

- ・「オンライン授業の場合は学生が参加する時間に融通が利くため、個人指導がやりやすいと感じます。特に作文授業に関しては個人指導が必要な場合も多く、この点を生かせるのではないかと思います。」（教員・T15）⁵
- ・「教室活動では大勢の中に埋もれてしまいがちな学生も、オンラインでやる場合、一人一人がクローズアップされるため、しっかりと見ることができた。」（教員・T9）

なお、履修者、教員のいずれも上達したという実感を最も得なかったのは表記についてである（図2）。表記については、オンライン授業では学習者の目の前で文字を書いて見せることや学習者の書き方をチェックすることには限界があると推察できる。手書きの代わりになる様々なオンラインアプリも開発されているので、それらの有効利用により、表記授業の課題をいかに解決できるか模索が必要である。

本アンケート調査では学習者及び教員に対してオンライン授業を終えた後の感想として各技能の学習に対面授業とオンライン授業のどちらが適しているかを尋ねた。その結果を図3にまとめる。

先ず、1学期間のオンライン授業を終えた感想として、履修者（70.5%）、教員（68.2%）共に、対面授業の方が日本語授業の実施方法としてより適していると答えている。一方、履修者の〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉別に見てみると、今後オンライン・対面のどちらのタイプの授業を受けたいかという質問の回答に有意差が見られた。〈上達非実感派〉は〈上達実感派〉よりも対面授業を望んでいる（表4）。

各技能の学習において、「対面とオンラインのどちらが適しているか」という質問の場合、会話を除く技能では有意差が見られた。会話を除く技能では〈上達非実感派〉の対面授業に対する支持は〈上達実感派〉に比べて顕著である（表4）。一方、会話技能の場合、どちらのグループも対面

図3 技能別に見た授業実施方法の適性 (オンライン授業を終えた後の感想)
(各回答の%、履修者：n = 166、教員：n = 22)

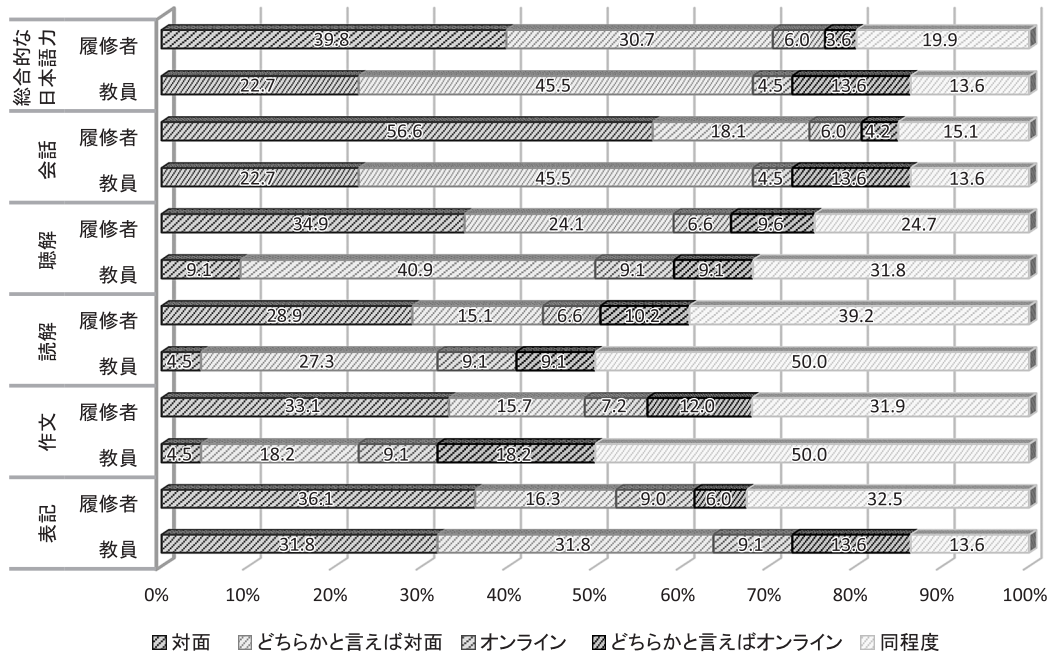


表4 技能別に見た対面授業の適性 (n = 166)

技能	〈上達実感派 (n = 128)〉 (%)	〈上達非実感派 (n = 38)〉 (%)
会話	85.4	86.4
聴解	70.0	82.2
読解	53.1	75.2
作文	58.1	82.6
表記	63.6	79.0

授業の方が適していると答えている。

オンライン授業の課題として会話授業におけるノンバーバル側面の欠如及び会話・聴解授業における音質の低下や音声の遅延問題が挙げられる⁶。特に、カメラをオフにして参加することについては教員側からも履修者側からも以下のような指摘が自由記述において見られた。

- ・「多くの学生がビデオをオフにしている、学生の表情が見られませんでした。語学教育においては、学生側のビデオは常にオンが理想的だと思います。」(教員・T3)
- ・「会話などの授業はやはり対面式の方が適切だと思います。会話は音声の交換だけでなく、表情、ジェスチャー、視線などの非言語的な要素も交流する上で非常に重要だと思います。」(履修者・J17・国内・実感)

日本語のどの技能の育成にオンライン授業が効果的かということに関する体系的な研究は管見で

は見られない。しかし、Scott & Beadle (2014) が ESL⁷ について指摘しているように CALL 学習⁸ は会話、読解、語彙、文法、プロフィシエンシーの向上に役立つ事例が報告されている。更に、チャット機能の利用は言葉の形に対する学習者の注意を促す方法として有効であるという報告も見られる。チャットの利用により、文、とりわけ複文の産出が増え、文の量的算出や高度な構造を有した文の産出を促す効果があると指摘されている (Golonka 他、2014)。日本語教育についても木下 (2017) は、オンラインの学習リソースが音声学習に貢献できることを指摘している。

次に、学習レベルの相違が〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の差に関与したかどうかを調べてみると、以下のような結果が得られた。

表5 学習レベル (n = 166)

	初級	中級	上級
〈上達実感派 (n = 128)〉	63 (82.9%)	41 (82%)	24 (60%)
〈上達非実感派 (n = 38)〉	13 (17.1%)	9 (18%)	16 (40%)
合計	76	50	40

初級レベルでは 82.9%、中級レベルでは 82%、上級レベルでは 60% の学習者がオンライン授業を通して日本語力が伸びたと回答している。上級レベル学習者の上達に対する実感は相対的に低いが、その差は有意なものではない。学習のレベルが上がるに連れて上達の実感が得られにくくなる傾向は対面授業でも見られる傾向である。

〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉別に「平均して、一つの授業（授業時間、予習・復習、宿題など全てを含めて）につき週に何時間くらい勉強しましたか」という質問の回答を比較すると、表6の通りになる。

表6 学習時間⁹

平均学習時間 (n = 166)	3.26 時間
〈上達実感派〉 (n = 128)	3.46 時間
〈上達非実感派〉 (n = 38)	2.58 時間

学習にかけた平均的時間は〈上達実感派〉の方が長いことが表6から見て取れるが、〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の間のその差は有意なものではない。なお、本調査では対面授業における学習時間を調査対象としていないため対面授業との比較はできないが、上記の学習時間の差と類似した差が対面授業でも見られるか更なる検証が必要である。

授業タイプに着目すると、C-type のオンデマンド型授業と比べた場合、A-type のライブ授業はインタラクション、質問しやすさの面で相対的に有効であったことが自由記述で指摘されている。更に、モチベーション維持は A-type の場合よりも C-type のオンデマンド型において困難であったことが窺われる。

- ・「教員とインタラクションができ、質問できるので、Zoom クラスはオンデマンドクラスより役に立った。」(履修者・E25・国内・実感)
- ・「オンライン授業のモチベーションは非常に低い、オンデマンドクラスの場合なおさらそう

である。」(履修者・E112・国内・非実感)

最後に、「次のものは日本語オンライン授業での学習に役に立ちましたか」という質問¹⁰の回答を基に、授業を構成する諸要素が学習に有益だったかどうかについて検証する。ここでは、対面授業を構成する要素と同等なもののみを調査項目として選定した。

表7 授業を構成する諸要素の効果¹¹

要素	〈上達実感派 (n = 128)〉と〈上達非実感派 (n = 38)〉の捉え方の比較 (n = 166)	
先生の指導	有意	〈上達実感派〉：96.8%
		〈上達非実感派〉：87.4%
先生からのフィードバック	有意	〈上達実感派〉：95.1%
		〈上達非実感派〉：70.6%
他の学生の質問や発言	非有意	〈上達実感派〉：75.9%
		〈上達非実感派〉：71.2%
教科書	有意	〈上達実感派〉：85.5%
		〈上達非実感派〉：71.3%
ホワイトボード機能	有意	〈上達実感派〉：61.9%
		〈上達非実感派〉：36.8%
CD・DVDなどの視聴覚教材	有意	〈上達実感派〉：63.0%
		〈上達非実感派〉：50.0%
パワーポイントなどのデジタル教材	有意	〈上達実感派〉：92.5%
		〈上達非実感派〉：67.7%

表7が示している通り、〈上達実感派〉も〈上達非実感派〉も学習に最も役に立ったと回答しているのは「先生の指導」である。

一方、〈上達実感派〉の2位は「フィードバック」、3位は「パワーポイント」であるのに対し、〈上達非実感派〉の2位は「教科書」、3位は「他の学生からの質問」となっている。この結果から、上達実感の向上にフィードバックや補助教材が重要な役割を果たしていることが示唆される。「他の学生からの質問」については両派の間に差が殆どなく、いずれの派も授業での学習に役に立つ要素として位置付けている。両派共に最下位及び6位としてホワイトボードとCD・DVDなどの視聴覚教材を挙げている。これらの利用について工夫の必要性が窺われる。

以上、アンケート結果を基にオンライン授業での日本語力上達とその上達に役に立つ要素について考察してきた。その結果、技能によってオンライン授業の効果が異なり得ることが分かった。ここから、学習者の注目点や注目度合、教員の指導ポイントや要求点などにオンラインと対面では差がある可能性が示唆される。オンライン授業を構成する諸要素についても学習に対する有益度に差があり、ホワイトボード機能や視聴覚教材の活用に工夫の余地が残されていることが分かった。しかしながら、日本語力育成に対するオンライン授業の適性や効果は学習者の実感だけでは十分な検証ができないので、テスト結果を使った検証や対面授業との比較検討が必要である。

2.2 オンライン授業に影響を与え得る要因

オンライン授業は教育の新たな可能性を切り拓く教育媒体であることは疑う余地もない。Zounek & Sudický (2013) で指摘されているように、その一般的な利点として、(1) いつでもどこでも時空の制約を受けずに学べる点、その結果、(2) 選択の自由度が高まり、学習者の個別ニーズに合った形でのコース設計、能力・スキルに合った学習進度の選択・カスタマイズが容易になる点、(3) 情報入手・共有・統合・整理がより容易になり、学習者の主体的参加（アクティブ・ラーニング）を促しやすくなる点、(4) 時間効率・費用効率につながる点等が挙げられる。上述のどの利点についても本アンケート調査の自由記述において肯定的指摘が見られ、対象者はオンライン授業の利点を認識していたことが窺われる。

- ・「私の意見ではオンライン日本語授業は日本語を教える素晴らしい方法である。とりわけ日本で働いている人にとって、仕事との両立を可能にする機会を提供してくれる。教室に通う時間が節約でき、それぞれが最も好む環境から参加できる。新型コロナウイルスに感染するリスクを軽減し、インフルエンザ感染予防策としても期待できる。次のクラスもオンラインで実施してほしい。」(履修者・E17・国内・実感)
- ・「日本語は速い進捗で学べた。」(履修者・E31・国外・実感)
- ・「自室の自分の机の前で自分のデバイスを使いながら、授業中に語彙や文法をより気軽にインターネットで調べられる。そうすることで、授業内容や会話の全体的理解度が高まる。」(履修者・E9・国内・実感)
- ・「いつもより速くノートを取ることができ、先生ホワイトボードを使った説明のスクリーンショットを撮ることができた。」(履修者・E7・国内・実感)
- ・「ビデオできるから復習しやすいです。」(履修者・J35・国内・実感)

一方、オンライン授業の一般的な弱点として受講者のIT環境及びリテラシーの個人差によって生じ得る不公平性、IT技術に対する否定的な態度やITスキルに対する自信のなさによってもたらされる心理的な壁、自立学習に不向きな学習者や高いモチベーションを有していない学習者には適さない点、学習者が孤立しやすい点、情報過多になりやすい点、課題の多さによって学習負担が増えすぎる可能性がある点などが挙げられている (Zounek & Sudický 2013)。

本調査では、(1) ストレスのかかりやすさ、(2) 集中力の保ちやすさ、(3) 質問しやすさ、(4) 予習・復習の必要性がオンライン授業にいかなる影響を与えたかについて検証した。オンライン授業への転換によって生じた媒体、学習環境、学習スタイルの変化による影響を検証すべく、上述の調査項目を選定した。とりわけ、(1) 不慣れな媒体・環境による心理的な影響の有無、(2) 自分の表情や態度を見せなくても済む（カメラオフの）学習環境による影響の有無、(3) ターンテーキングの仕組みが異なる媒体による影響の有無、(4) 異なる学習システム（LMSを介した学習資料の事前配付及び個別フィードバックの提供）による影響の有無について検証した。

回答者には、日本語オンライン授業を受けた後の感想として、各要素について〈対面～オンライン〉の順序尺度から当てはまる回答を選んでもらった。本調査では、ある要素の対面・オンライン授業への関わり方を比較するために、有意水準 0.05 で t 検定を行い、オンラインと対面の回答に有意差があったかどうかを調べた¹²。

表8 オンライン授業に影響を与える諸要素 (n = 166)

要素	対面	オンライン	t 検定結果
ストレスのかかりやすさ	73	93	有意
集中力の保ちやすさ	120	46	有意
予習・復習の必要性	75	91	有意
質問しやすさ	105	61	有意

先ず、ストレスのかかりやすさについては、オンライン授業の方がよりストレスがかかることが示されている。その要因として、課題の多さのような共通の要因もあれば、緊張感のような個別のものもあることが自由記述から明らかになる。これらの記述から履修者に対する配慮の必要性が示唆される。

- ・「課題が多くストレスを感じた。」(履修者・E69・国外・実感)
- ・「先生に指名されると、クラス全体の注目を集めてしまう。対面授業と異なり、他の学生の表情が映るので、プレッシャーになる。」(履修者・E123・国内・非実感)

調査対象者は、通常の対面授業とも通常のオンライン授業とも異なる状況下におかれ、半ば隔離生活を強いられていたこともストレスの一因であったと推察される。

- ・「全体的に、クラスメートの不在を痛感した。」(履修者・E44・国外・実感)
- ・「オンラインになって無くなったのは友達との会話です。」(履修者・J5・国内・実感)

集中力の維持の難しさはオンライン授業の課題の一つであることが表8から浮き彫りになる。ポーター(2020)でも「インターネット上には学校の課題と関係のないことがたくさんあり、オンライン学生は一般的な対面式授業を受ける学生よりも、このような誘惑で集中力が散漫しやすい(p.6)」ことが指摘されている。本調査の結果、集中力の低下をもたらす要因として、教室以外の環境では雑音なども多く、他のことに気を取られやすくなること、学習が個人的なプロセスとなりがちで、クラスみんなで頑張っている雰囲気が増えること、オンライン授業では発言の機会が少なくなり、授業参加意識が低下することが関与していることがわかった。クラスの雰囲気を作りにくいことには履修者がカメラをオフにしていることも関わっている。

- ・「他の学生がカメラをオフにしている状況の中で、授業に付いていくのは疲れる上、容易に他のことに気を取られてしまう。」(履修者・E2・国内・非実感)
- ・「ズームを通じて授業を受けると、会話のチャンスがなくなり、集中も難しくなった。」(履修者・J26・国内・非実感)
- ・「オンライン授業では学習が個人的で、家でする作業となってしまう、クラススピリットが殆どない。他に誰が履修しているかも分からず、履修者同士の助け合いがなくなる。その結果、積極的に学習に取り組んでいる雰囲気を作りにくくなる(中略)。自室は寝るのにはいい環境であるが、学習に適しているとは言えない。外の雑音は簡単に耳に入ってくる。」(履修者・J26・国内・非実感)

修者・E44・国外・実感)

予習・復習の必要性はオンライン授業の方が相対的に高いことが窺える。それには、LMSを使った学習スタイルも関与している可能性がある。学内LMS PandAを使うことにより学習資料の事前配付が可能となった。履修者はその利用を肯定的に捉えている。なお、予習・復習が増えた結果、学習負担が全体的に過剰になったかどうかについては本調査では不明であり、学習時間の対面授業との比較などの検討が必要である。

- ・「対面授業では配付資料に目を通す時間はとても短いですが、オンライン授業では先生が事前に資料をアップロードしてくれるので、準備ができて、便利です。」(履修者・E109・国内・非実感)
- ・「普通の授業より課題がたくさんあって、もっと勉強しました。」(履修者・J18・国外・実感)

質問しやすさについても、対面とオンライン授業間に顕著な差が見られる。その理由の一つとして質問するタイミングが対面授業よりつかみにくいことが挙げられる。ここから、内容的な区切りごとに質問や発言を促す必要性が窺われる。

- ・「質問するタイミングをつかむことが困難。インターネットのタイムラグもあるので、他の学生の邪魔にならないか、心配になる。」(履修者・E44・国外・実感)
- ・「対面授業では目の前に先生がいるので、重要な点についての自分の理解が正しいかどうか不安な時に質問しやすい。しかし、オンライン授業では大抵遠慮しがちになる。」(履修者・E50・国内・実感)

なお、上記4要素について、〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の間の差を調べてみるためにカイ二乗検定(有意水準:0.05)を行なってみると、ストレスのかかりやすさ、集中力の保ちやすさ、質問しやすさの三要素は非有意で、予習・復習の必要性においてのみ有意差が見られた。〈上達非実感派〉は〈上達実感派〉と比べて顕著にオンライン授業の方が予習・復習が必要であると感じていたことを示している。

更に、オンライン授業に影響を与える可能性のある要素としてモチベーションを挙げる履修者及び教員が見られた。

- ・「オンライン授業でのモチベーションは非常に低い、オンデマンドクラスの場合なおさらそうである。」(履修者・E112・国内・非実感)
- ・「良くなかった点として授業へのモチベーションを保つのが難しかったり、質問がしにくかったと答えた人がいました。」(教員・T13)

オンライン授業に影響を与えた可能性のあるもう一つの要因に教員側のオンライン授業へのレディネス不足が挙げられる。Martin 他(2019)は、オンライン授業に対する教師のレディネスを態度及び能力の観点から考察し、コースデザイン、履修者とのコミュニケーション、時間管理、技術的能力におけるそれぞれのレディネスの度合について分析している。本調査では教員側の態度や

能力などのレディネスを分析項目にしていないが、自由記述からは肯定的な態度や良し悪しを分けて捉えているケース、否定的な態度も見られた。

- ・「オンラインは大学生が得たいものを効率的に学べるところが一番いい点だろう。日本語教育に関しては、対面にこだわる必要がなく、やりようによっては効果的であることを改めて認識できたのは、自分にとって大きな収穫であった。」(教員・T17)
- ・「オンライン授業は一言でいえば、「隔靴搔痒」。対面授業を補完する使用方法としては意味があると思う。語学教育の一つの可能性だと思う。対面授業の長所、オンライン授業の長所をうまく組み合わせれば、より効果的に授業ができると思う。」(教員・T2)
- ・「会話や聴解では難しい。どう改善したらいいかわからない。PandAではなく Google のツールも使えたらいいのと思う。」(教員・T21)

以上、オンライン授業において学習に影響を与える要因について考察してきた。その結果、とりわけ集中力の維持と質問しにくさが授業の効果に影響を与えている可能性があることが示唆された。

3. インタラクションの観点からの検証

3.1 オンライン授業における「インタラクションに対する満足度」

オンライン授業の特徴の一つとして、学生間、教員・学生間の直接的なやり取り（以後、インタラクションと呼ぶ）の難しさが挙げられる。アンケートでは、特に学生間のインタラクションが不十分であったとの指摘が、学生からも教員からもなされている。表9からは、下線部に見られるように学生の50.6%がクラスメートとの交流が十分にできなかったと答えており、他の項目と比べて突出して高い割合となっている。また教員アンケートを見ても、学生間のインタラクションについては36.4%の回答者が不十分であったとの認識を示している。

教員—学生間のコミュニケーションに関しても、否定的な意見は他に比べると多い。学生と教員間で不自由なくコミュニケーションが取れたかという問いに対して、学生37.3%、教員45.4%が「そう思わない」「全くそう思わない」と答えている。このように、学生間、教員・学生間のインタラクションが、オンライン授業における課題の一つであることは明らかである。

インタラクションに関わる問いとして他には、「十分なフィードバックがあったか／できたか」「教員に対する信頼感を持てたか／学生が自分（教員）に対する信頼感を持てたと思うか」「きちんと評価が行われたか／きちんと評価が行えたか」¹³がある。これらの設問において、否定的な意見は少ない。教員—学生間で一定の信頼関係の構築がなされ、授業が展開されたケースが多かったと言える。ただし、否定的な意見を示す学生がどの設問に対しても10%程度存在する。その不満がどこからきているのか、純粋にオンライン授業に由来するものなのかについては本調査からは不明であるが、こうした学生への対応を念頭に置いて改善策を講ずる必要がある。

表9 オンライン授業における「インタラクションに対する満足度」

(1) クラスメートと交流ができた。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	34.3	40.9
わからない	15.1	22.7
そう思わない＋ 全く思わない	50.6	36.4
	100.0	100.0

(2) 学生 - 教員間で不自由なくコミュニケーションが取れたと思う。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	39.2	40.9
わからない	23.5	13.6
そう思わない＋ 全く思わない	37.3	45.4
	100.0	99.9

(3) 十分なフィードバックがあった／できた。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	60.8	45.4
わからない	19.3	40.9
そう思わない＋ 全く思わない	19.9	13.6
	100.0	99.9

(4) 教員に対する信頼感が持てた。／信頼感を持っていたと思う。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	75.3	40.9
わからない	15.7	54.5
そう思わない＋ 全く思わない	9.0	4.5
	100.0	99.9

(5) きちんと評価が行われた。／評価を行った。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	58.4	59.1
わからない	32.5	31.8
そう思わない＋ 全く思わない	9.0	9.0
	99.9	99.9

3.2 「インタラクションに対する満足度」とオンライン授業への取組み等との関係

「インタラクションに対する満足度」は、どのような要素と関連しているのであろうか。3.1 で扱ったインタラクションに対する満足度についての5つの設問¹⁴への回答を用い、他要素との関係を検証した。他の要素として扱ったのは、A 対面授業との比較によるオンライン授業に対する感想、B オンライン授業への取組度、C オンライン授業に参加後の日本語技能の上達についての自己評価、そしてD 受講場所と勉強時間である。

先ず、表10Aの「対面授業との比較におけるオンライン授業に対する感想」との関係を見ると、クラスメートや教員と不自由なくコミュニケーションが取れたとする学生は、オンラインによる会話授業の満足度も高い。また、授業への集中力の持続にも、インタラクティブな要素は欠かせない

表10 「インタラクションに対する満足度」とオンライン授業に対する感想・取組・上達度等との関係 (χ² 自乗検定)

	インタラクションに対する満足度					
	1. クラスメートと交流ができた。	2. 先生に対する信頼感が持てた。	3. 不自由なくコミュニケーションが取れた。	4. 先生から十分なフィードバックが得られた。	5. 先生がきちんと自分を評価してくれた。	
A 対面授業との比較におけるオンライン授業に対する感想	1. どちらがよりストレスがかかるか。	NS	NS	** (-)	* (-)	NS
	2. どちらがより集中力が保ちやすいか。	**	NS	**	**	*
	3. どちらがより予習・復習が必要だと思うか。	NS	NS	NS	NS	NS
	4. どちらがより質問に答えやすいか。	NS	NS	**	*	*
	5. 今後はどちらの日本語授業を受講したいか。	**	NS	**	*	NS
	6. どちらが表記学習に適していると思うか。	NS	NS	NS	*	NS
	7. どちらが作文の学習に適していると思うか。	NS	NS	**	NS	NS
	8. どちらが読解の学習に適していると思うか。	*	NS	**	NS	NS
	9. どちらが聴解の学習に適していると思うか。	**	NS	*	NS	NS
	10. どちらが会話の学習に適していると思うか。	**	NS	**	NS	NS
	全体的に見て、どちらが日本語学習に適しているか。	**	NS	**	NS	NS
B オンライン授業への取組	1. オンライン日本語授業に集中して取り組めた。	**	**	**	**	**
	2. オンライン日本語授業に興味を持てた。	*	**	**	**	**
	3. オンライン日本語授業で日本に対する興味が深まった。	**	**	**	**	*
	4. オンライン日本語授業の予習・復習に取り組めた。	**	**	**	**	**
	取組都合計	**	**	**	**	**
C オンライン授業による各技能の上達	1. 総合的な日本語能力	**	**	**	**	**
	2. 表記 (ひらがな・カタカナ・漢字) 能力	NS	**	NS	*	NS
	3. 作文能力	NS	NS	**	**	**
	4. 読解能力	NS	**	**	**	**
	5. 聴解能力	NS	*	*	**	**
	6. 会話能力	**	NS	**	NS	**
	7. アカデミックスキル	**	**	**	**	**
D その他	受講場所 (国内0、海外1)	NS	NS	NS	NS	NS
	勉強時間	NS	NS	NS	NS	*

** . X自乗検定は1%水準で有意

* . X自乗検定は5%水準で有意

NS (Not significant) は有意差が確認されなかったことを意味する。(-) は負の関係を示す。

ようである。一方、ストレスに関しては、インタラクションの充実によって多少は緩和できるのではないかと考えていたが、それほど単純なものではなさそうである。分析結果からは5項目中2項目でストレス緩和への影響が示唆される一方、クラスメートとの交流や教員への信頼感が、対面授業と比した場合のオンライン授業のストレス感に、有意な影響を与えるには至っていないことが示されている。

次に授業に対する取組み具合(表10B)についてであるが、インタラクションについての満足度が高い層は、オンライン授業への取組みも熱心であるという結果が出ている。これはオンライン授業に限った傾向ではないと思われるが、教員との信頼関係、クラスメートとの良好な関係が、積極的な授業参加への重要な動機づけとなっていることが明らかに示されている。

三点目として、「オンライン授業による各技能の上達」についての自己評価と、インタラクションに対する満足度の関係を見ておこう(表10C)。表10Aと同様、会話授業でクラスメートや教員とコミュニケーションの満足度の影響が大きいことが見て取れる。更に見独習が可能に思える「表記(ひらがな・カタカナ・漢字)能力」についても、教員に対する信頼感、教員から十分なフィードバックが得られたとする学生ほど、当該能力が上達したと答える傾向が見られる。これは入門レベルの学生にとって、ひらがな・カタカナを学ぶ際に、教員あるいはTAとの双方向のやりとりの中で習得することの必要性が示唆されていると言えるだろう。

最後に表10Dからは、インタラクションに対する満足度は、国内生か海外生で特段の差異は見られないことが分かる。勉強時間との関係も見られなかった。差は見られないものの、今後も国内生、海外生それぞれに配慮が必要である。海外生には時差やインターネット環境に関する配慮が必要であろうし、日本に居ながらオンライン授業を受講している国内生に対する配慮も求められている。

以上のように、「インタラクションに対する満足度」は、授業に対する感想、取組み、日本語技能の上達に少なからず影響しており、オンライン授業全体の満足度の向上において、重要な要素であることが分かる。しかし、双方向的な要素の新たな導入は、教員の負担にもなろう。次節では教員アンケートの記述欄の結果を用いて、議論を進める。

3.3 インタラクションに関わる実践

本節では、教員アンケートの記述式回答と筆者自身の実践を元に、インタラクションを促す際に有効と思われる方法について考察する。

3.3.1 Zoomのブレイクアウトルーム・チャット機能・画面共有

学生間のインタラクションを促す方法として多く上がっていたのが、Zoomのブレイクアウトルームである。これはZoom上に小部屋を作り、受講生を小グループに分け配置するものである。

- ・「開始当初は教師の目が届かない中での活動になるため心配な部分もあったが、実際にやってみるとそれぞれに役割を担い協力しあってやっていたため会話授業ではうまく機能したと思う。」(教員・T20)
- ・「上級に関していえば、ZOOMのブレイクアウトセッション機能と画面共有を使うことによって、グループワークの効果はある程度は上げることができ、内容もより密なものになっていたように思います(全員ではありませんが、何人かの学生は事前に準備した資料をメンバーと共有し効率よくブレイクアウトセッションを進めていました)。一方、初級ではブレ-

クアウトセッションによる会話練習等の効果は限定的でした。」(教員・T6)

上記の記述に見られるように、レベルによる効果の差は見られるものの、概ね評価されているようである。

チャット機能については賛否両論見られる。チャット機能はZoom上などで、文字での即時のやり取りを行うものである。教員からは、学生に個別に連絡する方法と、受講者全体に連絡する方法とがあり、学生からは、教員に個別、あるいはクラス全体に、文字で質問などを送ることが可能である。「同音異義語など、チャット機能ですぐに全員に周知できるのも便利であった。」「学生から質問やコメントが積極的に来るようになった。」などの肯定的な意見がある一方で、「チャットに書き込むのも授業が中断してしまいじまになることが多かった。」など利用の難しさを指摘する声もある。質問がしやすいという利点を生かすのであれば、自由な書き込みを認め、質問の選別にTAを活用することなどが考えられる。

画面共有機能は、教員側からの課題の共有や学生の発表資料の共有によく使われている。「画面共有は講師→学生だけでなく、グループワーク(例、発表準備)などで学生間でも有効利用できてよかった。」などの意見がみられる。他には、Zoom上のホワイトボードは教員が書き込んだものを受講生全員に示すことができ、学生たちも書き込むことが可能であるため、インタラクティブな授業に一役買っている。また、Googleドキュメントなどの共同編集機能が便利だという声もあった。一方、いずれの機能も切替に時間がかかるとの指摘がある。

3.3.2 PandAの活用

PandAについては様々な機能があるが、学生間のインタラクションに限って言えば、「課題」機能では、グループ別に課題を提出するように設定ができる。これを利用して、グループプロジェクトを進めることは比較的容易である。課題の内容と、提出方法が明確に示されることで、授業時間以外にもお互いに連絡を取りながら学生たちはプロジェクトに取組みやすかったようである。またPandAを利用することで、課題の締切管理や提出物の管理がしやすくなったという指摘も多い。こうした機能は対面授業になっても利用し続けられるものであり、今回、多くの教員がPandAの使用を経験したことは今後の授業運営に有意義だったと言えよう。

その一方、対面授業に比べ、オンライン授業では、課題の添削にはるかに多くの時間が取られ、負担が大きかったという指摘が多い。フィードバックに対する学生の反応を確認するのも難しい。ある教員は「(学生は)おそらく返却されたものを見ていない可能性が高く、指摘した間違いを何度も繰り返し、最終的にメールで指摘することになった。手間と時間が掛かりすぎる。」との経験談を記している。

3.3.3 インタラクションの観点から見たオンライン授業の課題

課題として先ず技術的な問題がある。インターネットの接続や機器の状況が学生によって異なり、学生からの音声聞き取りにくかったり、時間がずれたりする場合がある。また、机間巡視ができないので、学生が実際に手元でどう勉強しているかが確認できず、個人的な小さなつまづきの修正が見つけにくいという指摘があった。これらについては、学生に自分の声を録音させて提出させたり、課題を手書きさせたりするなどの方策が考えられよう。

本節の最後に取り上げたいのは、対面授業であれば自然と生まれる「クラスの一体感」がオンラ

イン授業では生まれにくいという指摘である。筆者の経験でも、昨年以前には、授業で知り合った学部も出身も違う学生たちが授業後に話し込んだり、声を掛け合って教室の近くのラウンジに数名が残って復習したり会話を練習したりする姿があった。確かにオンライン授業では自然発生的にその状況を作ることは難しい。しかし、チューターやTAなどの手を借りてこうした場を作り、意識的にそれに近い状況を作り出せるのではないか。今後も試行錯誤の中で経験を蓄積し、それを共有することで、よりよい学習環境につなげたい。

4. 学習環境の観点からの検証

今回のオンライン日本語教育の特徴の一つは、国内にいる学生と海外にいる学生が同時に同一の授業を履修したということである。この点は他の英語・第二外国語などの外国語科目では生じ得なかった特殊な状況であると言える。

日本語教育の実践を考える上で欠かすことができない一つの観点到「学習環境」がある（林2005）。一口に学習環境といっても、教室空間や施設設備といった環境だけでなく、ここには教室外の生活なども含まれる。このような教室外の環境は、ときに、第二言語としての日本語環境（JSL: Japanese as a second language）、外国語としての日本語環境（JFL: Japanese as a foreign language）とも呼ばれる。学生がJSL環境とJFL環境のどちらにおかれているかというのは、日本語学習の動機や日本語教育の実践内容などにも関わることであり、重要な視点である。

また、日本語教育におけるICTの活用が議論されるようになって久しく、遠隔授業などの実践による知見の蓄積が徐々に見られる¹⁵。今回の経験からどのような困難が生じるのかを検証することは、そうした遠隔授業を含めたICTの活用に関する議論に資するはずである。

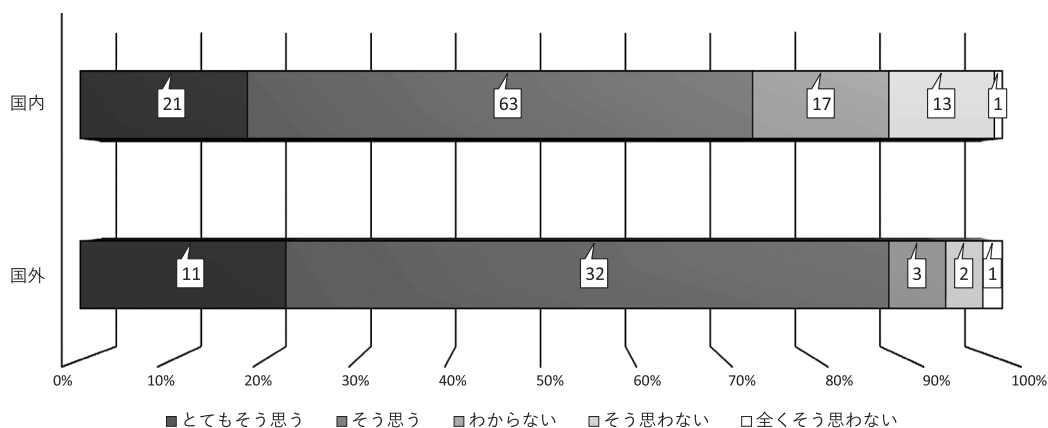
そこで本節では、受講地と時差の観点からアンケート結果を分析する。特に、履修者が自身の日本語能力の伸長をどう捉えたか、そして履修にあたってどのような困難が生じたか、という二点を取り上げる。分析の対象者は、アンケート結果から受講地（国内か国外か）・時差に関して無効なデータを除いた164名（受講地）／163名（時差）である。なお、国内からの受講者は115名、国外からの受講者は49名であった。

4.1 学習環境と日本語能力の伸びに対する実感

まず、学習環境（受講地）によって、日本語能力の伸長に対する実感が異なるかを見る。アンケート調査における「日本語の授業について聞きます。次の能力はオンライン日本語授業で上達したと思いますか。[1. 総合的な日本語能力]」という項目を、国内・国外で分けてまとめると以下の図4のようになる。ここから、国内・国外の履修者とも自身の日本語能力が伸びたと感じているということ、全体的に国外の履修者のほうが伸びを実感しているということが分かる。技能別能力の伸びの実感においては、国内外で顕著な差は見られなかったので割愛する。

興味深いのは、国外からの履修者はいわゆるJFL環境にあり日本語を実際に使用する機会が少ないことや日本との時差があることなどから、日本語を身につけるのに困難を伴うと考えられるにもかかわらず、全体的に見ると国内履修者よりも自身の日本語能力の伸びを実感しているという点である。これには、国外からの受講は、ゼロ初級や初級後半の学生が多い予備教育生¹⁶が中心であり、伸びを実感しやすかったということが影響している可能性がある。また、国内からの履修者は日本語に触れる機会が相対的に多いため、そうした状況下においてオンライン日本語教育に意義を見出

図4 【国内外別】総合的に見て日本語能力は伸びたと思うか (n = 164)



しにくかったという可能性も考えられる。

次に、時差によって日本語能力の伸長に対する実感が異なるかを見たい。上記図4と同じ質問項目に対する回答を、時差の観点から分類したものが以下の表11である。表11を見ると、時差が大きければ自身の伸びを実感できないということはないことが分かる。むしろ、時差がない学生のほうが自身の伸びに対してやや懐疑的であることが窺える。したがって、今回の結果からは、国内外という学習環境や時差は、受講者の自身の伸びに対する実感にはあまり影響しないと言ってよいだろう。

表11 【時差別】総合的に見て日本語能力は伸びたと思うか。(n = 163)

時差	とてもそう思う	そう思う	わからない	そう思わない	全くそう思わない	計
0	20	65	18	13	1	117
1	2	9	0	1	0	12
2	0	5	1	1	1	8
3.25	0	1	0	0	0	1
3.5	1	1	0	0	0	2
4	0	2	0	0	0	2
4.5	0	1	0	0	0	1
6	1	3	0	0	0	4
7	3	5	0	0	0	8
8	1	1	0	0	0	2
12	1	0	0	0	0	1
13	1	2	0	0	0	3
14	1	0	0	0	0	1
15	1	0	0	0	0	1

4.2 学習環境と履修における困難点

次に、オンライン日本語授業の困難点に関する言及から国内外での困難を探り、その異同を明らかにしたい。ここでは、「その他、オンライン日本語授業で良かった点、良くなかったと思う点があれば、自由に書いてください」と「オンライン授業で日本語を学ぶことについて、ご感想などあればご自由に書いてください」という2つの質問に対する自由記述を分析の対象とし、困難点と思われる記述を抽出・分類した。その結果、集中力ややる気に関する「モチベーション」、学生同士の交流やコミュニケーションに関する「インタラクション」、教師からのフィードバックに関する「教師とのやり取り」、インターネット接続や技術的な問題に関する「技術的トラブル」、授業の内容や方法に関わる「授業実践」、時差や実体験に関わる「履修場所」という6つの種類の困難に大きく分けられた。

国内と国外の履修者で大きな差が出たのは、「モチベーション」と「履修場所」に関わる困難である。「モチベーション」には、オンライン授業のあり方そのものから生じる問題と考えられる集中力の問題、学生がビデオをオンにしないことからくる孤独による疲労感など気力に関するものが含まれるが、国内の履修者からの記述のみで、国外の履修者からの記述は一つもなかった。一方、「モチベーション」とは対照的に、「履修場所」については国外の履修者からの言及のみで、時差が大変である、教科書が購入できない、奨学金が得られないため仕事を続けなければならない、実際に日本にいないことで理解の及ばないことがある／日本語使用の機会がない、などの問題が含まれる¹⁷。

その他、「インタラクション」「教師とのやり取り」「技術的トラブル」に関する困難は、国内外の別なく挙げられており、その内容も、「学生同士の交流ができない」「質問しにくい」「Zoom ミーティングルームに入室できない」「非対面では非効率的」などの、オンライン外国語授業全般に共通する問題であろうものが殆どであった。

学習環境の差異という観点からオンライン日本語教育を見ると、今回の結果からは、国外からの履修者は、授業受講に対するモチベーションの問題よりも、時差や実地にいないことから生じる物理的困難、奨学金を得られないという制度に起因する困難を強く認識していることが窺える。

こうした国外履修者に特有の困難はどのように解消され得るだろうか。教科書の入手が困難であるという物的な問題や奨学金を受け取れないという制度的な問題を一朝一夕に解決することは難しいが、授業のあり方を変えることで国外履修者に対する配慮は十分に可能であろうと思われる。例えば、李（2003）は、JFL 環境にある学習者のほうが動機づけが高いが長続きしないことを明らかにし、「頻繁で即時的な成績のフィードバックのような適切な援助を多く与えること、短期目標を設定することによって、学習者が自分の能力が伸びていることが実感できる、自己効力感の育ちやすい環境をつくる必要がある（p.91）」と述べている。授業内で復習の機会を与えたり、LMSなどを有効に活用したりすることで、国外履修者が抱えるいくつかの問題を解決することは可能であろう。

以上、国内外という学習環境の観点からアンケート結果を分析した。その結果、国内外を問わずオンラインでもそれなりの効果を実感していることが明らかとなった。また、国外の履修者が直面する具体的な問題も示された。

5. 終わりに

本稿では、京都大学日本語履修者及び教員に対するアンケート調査結果を基にオンライン日本語

授業を振り返り、その効果と課題について検証してきた。その結果、日本語力上達はオンライン授業でも十分に可能なこと、一方その実施の際には、対象技能に合わせた工夫が必要なこと、更には、履修者の集中力、質問しやすさ、インタラクション、学習環境といった点に注意が必要なが明らかになった。

しかしながら、本報告の検証データは履修者及び担当教員の回答、すなわち主観的評価にのみ基づいているので、成績データなども対象としたより客観的な検証が必要である。更に、対面授業との比較検討も必要である。これらの点を考慮しつつ、学習方法、学習環境、学習成果に対するより綿密な調査を実施することを今後の課題としたい。

注

- 1 ゴールデンウィーク明けの5月7日より授業が開始されたため、曜日によって授業回数が異なる形となった。
- 2 タイプ名は京都大学全学共通科目の分類に使われた名称である。
- 3 C-type は更に、学習資料の音声による説明を基本とする C1-type と音声ファイルを作成しない C2-type に区分されるが、本報告ではその区別は考慮しない。
- 4 この比率が対面授業と比較して高いか低いかについては検証が必要である。
- 5 アンケート調査の自由記述の引用の際に回答者の属性として括弧内に、教員 (T)・履修者 (E : 英語で解答した履修者、J : 日本語で解答した履修者) の別、受講地 (国内・国外の別)、上達の実感の違い (「実感」 : 〈上達実感派〉、「非実感」 : 〈上達非実感派〉) の別を示す。なお、英語回答の和訳は筆者が行った。
- 6 ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面におけるターンテーキング時の同時発話はや不自然なポーズについては尹 (2004) に記述が見られる。
- 7 第二言語としての英語学習
- 8 Computer assisted language learning の略で、コンピューターを利用した語学学習を意味する。
- 9 1時間以下を1時間として、5時間以上を5時間として計算。
- 10 順序尺度の5回答から当てはまるものを選択するタイプの質問である。
- 11 本調査では、表7で取り挙げた授業を構成する諸要素の学習への有益度について技能別には検討していない。各要素の技能別の相違についての検討は今後の課題とする。また、本調査ではZoomそのもの、チャット機能、ブレイクアウトルーム機能についても調査対象としておらず、それらについての検討も今後の課題とする。
- 12 集計では順序に応じたウェイトを付けることにし、4～5点を対面派として、3～1点をオンライン派として扱った。表8では各派の人数を示す。
- 13 「 」内の前者は学生アンケートでの問い、後者は教員アンケートでの問いとなっている。
- 14 それらは、「オンライン日本語授業でのインタラクションについて聞きます。自分自身の考えに最も当てはまると思う番号を1つずつ選んでください。」[1. クラスメートと交流ができた。] [2. 先生に対する信頼感が持てた。] [3. 不自由なくコミュニケーションが取れたと思う。] [4. 先生から十分なフィードバックが得られた] [5. 先生がきちんと自分を評価してくれたと思う。] という質問に対して、それぞれ5. とてもそう思う、4. そう思う、3. わからない、2. そう思わない、1. 全くそう思わないの5選択肢から選ぶ設問である。なお、受講場所については、国内0、海外1として扱った。
- 15 例えば、李編 (2019) に近年の研究成果、実践、ツールなどに関する議論が多数ある。
- 16 文部科学省国費留学生で、半年間集中日本語コースを受講する学生
- 17 履修場所に関する困難が海外の履修者によって多く挙げられるのはある意味当然ではあるが、オンライン日本語教育によって、国内の日本語学習仲間を見つけられなくなる、異国の地で孤独感を感じ

じるなどの問題は考えられるため、国内の履修者が履修場所に関連する何らかの困難を感じない、ということとは自明ではない。

謝辞

本稿をまとめるにあたり、査読者の先生方、江島伸興先生、山本洋先生に貴重なご教示を賜った。記して謝意を表したい。

参考文献

- 尹智鉉 (2004) 「ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面における言語管理—「turn-taking」と処理過程をめぐって—」『世界の日本語教育』14, pp. 35–52, 国際交流基金.
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂編 (2009) 『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房.
- 木下直子 (2017) 「日本と米国におけるオンライン教育と現状—身近な学習者にアドバイスするために—」『早稲田日本語教育学』23, pp. 21–30.
- 林さと子 (2005) 「「学習環境」からみた日本語教育」『言語』34(6), pp. 50–57.
- ポーター・リチャード (2020) 「COVID-19 前後における米国でのオンライン教育—留学生への課題と期待—」『留学交流』116, pp. 1–11.
- 横溝紳一郎・山田智久 (2019) 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版.
- 李在鎬編 (2019) 『ICT × 日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践—』當作靖彦監修, ひつじ書房.
- 李受香 (2003) 「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較—韓国人日本語学習者を対象として—」『世界の日本語教育』13, pp. 75–92.
- Cutri, R. M., Mena, J. & Whiting, E. F. (2020) Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic, *European Journal of Teacher Education*, 43:4, 523–541.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L. & Freynik, S. (2014) Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness, *Computer Assisted Language Learning*, 27:1, 70–105.
- Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23(3), 97–119.
- Scott, D. and Beadle, S., 2014. Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning, European Commission. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/working-group-report-clil-language-learning_en.pdf (最終アクセス 2020. 10. 06).
- Sorenson, S., (2015), *The Impact of Computer Assisted Language Learning on Language Proficiency*, Hamline University.
- Zounek, J. & Sudický, P., (2013) Heads in the Cloud: Pros and Cons of Online Learning, International Conference DisCo 2013: New technologies and media literacy education.

Factors Affecting the Outcomes of Online Japanese Classes: Insights from Kyoto University 2020 Spring Semester Online Japanese Class Survey

Ruchira Palihawadana, Junko Kawai, Koyo Akuzawa*

Abstract

This study aims to reveal the language learning outcomes of online Japanese classes and factors affecting such outcomes by analyzing the results of a survey conducted in 2020 having 166 Japanese language learners taking Japanese language courses at Kyoto University and 22 teachers as its target. The results show that both the learners and the teachers found favorable improvements in Japanese language skills, showing the potential of online classes as a tool to develop Japanese language skills. However, the study also reveals that factors such as stress, concentration difficulties, effort put into preparation and revision, difficulties in asking questions during classes, interaction with classmates and with the teachers as well as the study environment could affect the outcomes of an online Japanese class. Furthermore, the findings suggest that the effect may vary depending on the specific language skill targeted in each class.

Keywords: Online Japanese learning, specific skills, stress, concentration, preparation and revision, interaction, overseas auditor

*The Education Center for Japanese Language and Culture, Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

2020（令和2）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	43
2	回答者の属性と回答率	44
3	志望意識と専門分野	47
4	学習意欲	52
5	大学教育での向上感	57
6	ILAS セミナー・実習・実験科目の受講	63
7	履修動向と成績	70
8	成績評価への納得度	75
9	学生生活	78
10	学生の期待	85
11	教養・共通教育についての意見	87
12	まとめ	93
	【資料】2020年度2回生進級時アンケート	96

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（2019年度入学生）全員

実施期間： 2020/04/01 ～ 2020/06/02

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願いを掲示し、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、文学部、教育学部、法学部、経済学部、総合人間学部は文系学部に、理学部、医学部、薬学部、工学部、農学部は理系学部に含めている。

注2) 一般入試における文系・理系の区分は総合人間学部、教育学部、経済学部については募集区分による。その他の学部は注1と同様である。

注3) 各設問において、回答が空白の場合は回答数より除かれている

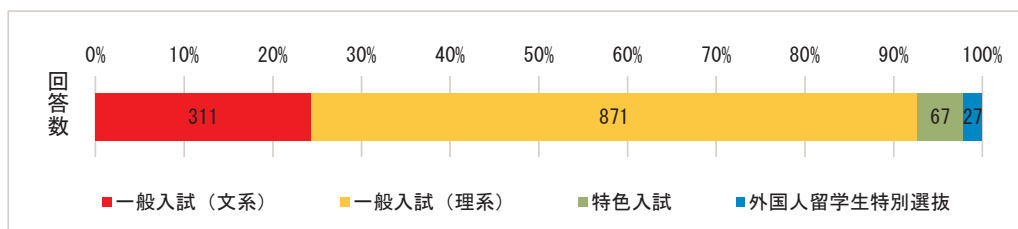
2. 回答者の属性と回答率

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。特に平成29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、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 ④外国人留学生特別選抜

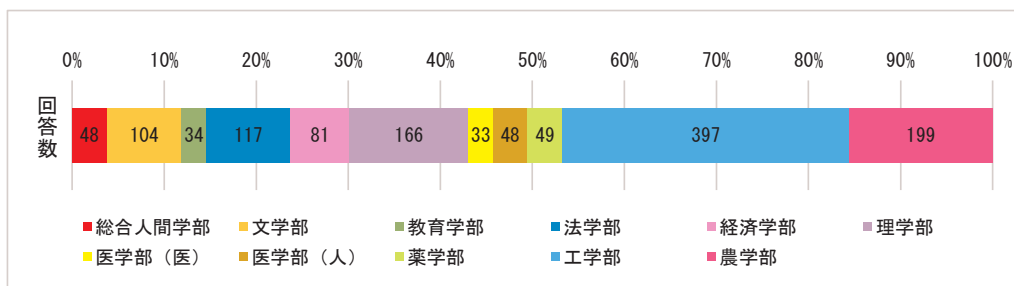
<図1>



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	48	37.21%	38.63%
文学部	219	104	47.49%	
教育学部	62	34	54.84%	
法学部	335	117	34.93%	
経済学部	249	81	32.53%	
理学部	317	166	52.37%	46.68%
医学部	210	81	38.57%	
薬学部	87	49	56.32%	
工学部	985	397	40.30%	
農学部	312	199	63.78%	
合計	2,905	1,276	43.92%	

(2020/4/1 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43.9%(1,276名)となり、昨年度の34.8%より9ポイント程度向上した。ただし、なお学年在籍者の半数にも満たない回答に基づく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	2020	(*)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%	37.2%	33.4
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%	47.5%	39.4
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%	54.8%	36.7
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%	34.9%	31.2
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%	32.5%	28.5
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%	52.4%	40.9
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%	38.6%	34.9
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%	56.3%	67.0
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%	40.3%	33.9
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%	63.8%	47.8
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%	43.9%	36.9

(*1)2018年～2020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、40%を超える高い学部(理学、薬学、農学)から、30%程度の低い学部(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。特に今年は、薬学、農学の回答率が約60%であった。薬学部では2018年より新学学期に実施される2回生ガイダンスで積極的に回答を促していただいた成果が現れており、今後の回答率改善策を考える上で大いに参考になる。全体とし

て今年の実答率は昨年よりも大きく向上した。これはコロナ感染症対策のために、新学学期の授業が休止されたことによる影響と考えられる。学生諸君がアンケートへの実答に時間を割く余裕があったものと推察される。

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、学生活動等を広報し、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、負の連鎖を起こす恐れがある。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。

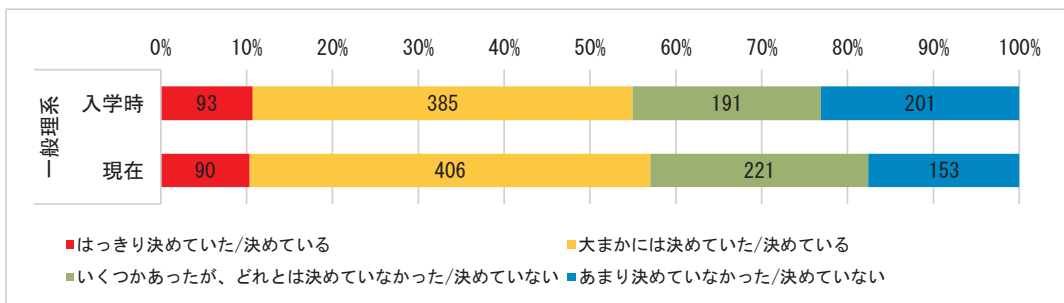
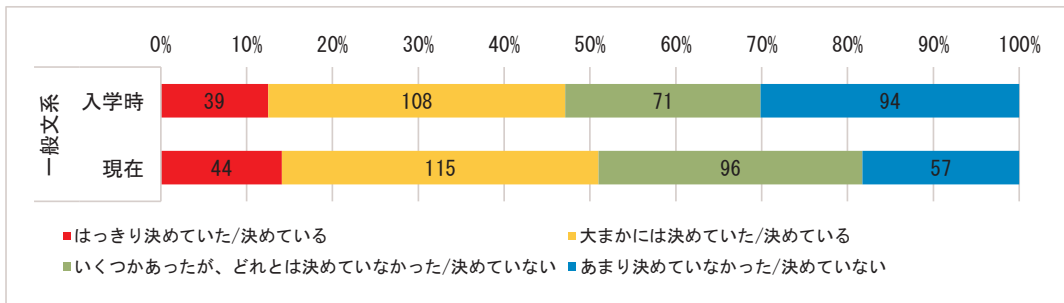
Q.03 あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていましたか。

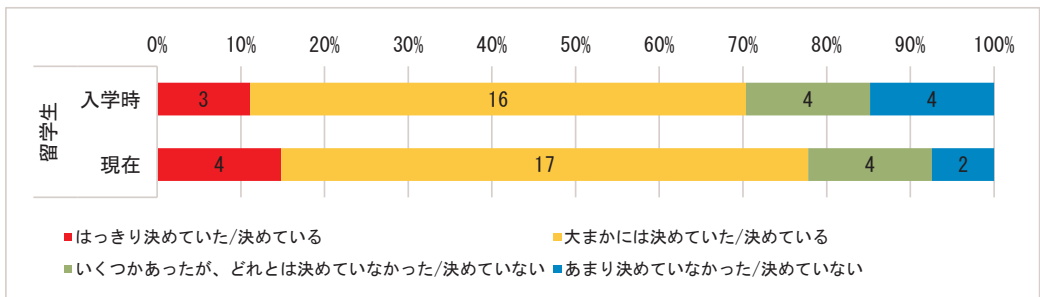
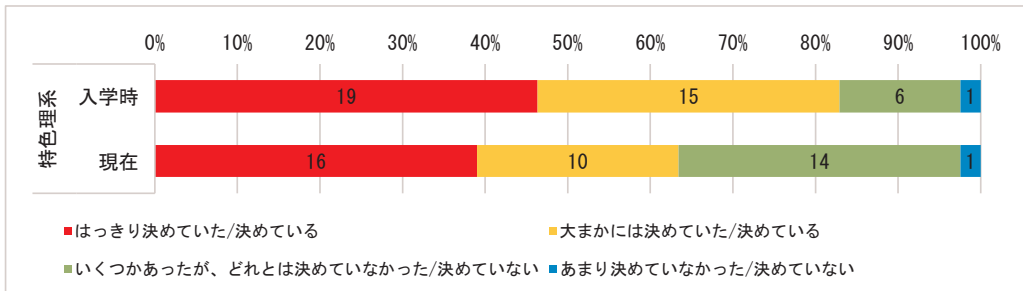
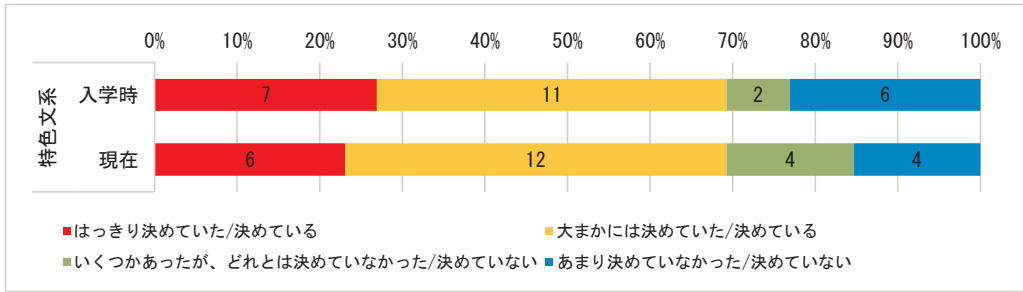
- ①はっきり決めていた
- ②大まかには決めていた
- ③いくつかあったが、どれとは決めていなかった
- ④あまり決めていなかった

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保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、大半の学生を占める一般入試での最近の傾向は、増加はするものの数%と僅かであり残念な結果である。一方、昨年と比較して「決めていない」が(文系：30→19%、理系：22→18%)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。

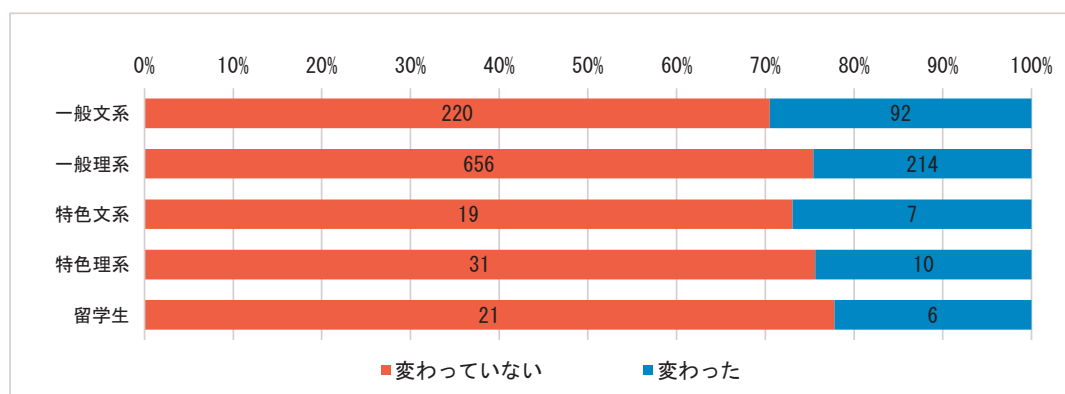
一般入試と特色入試の入学者を比較すると、特色入試制度の趣旨を反映して「(大まかには)決めている」の比率が特色入試区分では各段に大きくなる傾向にある。しかし今年も理系の特色入試で「(大まか

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。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、志望意識は高いレベルを保っているように見受けられる。

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>



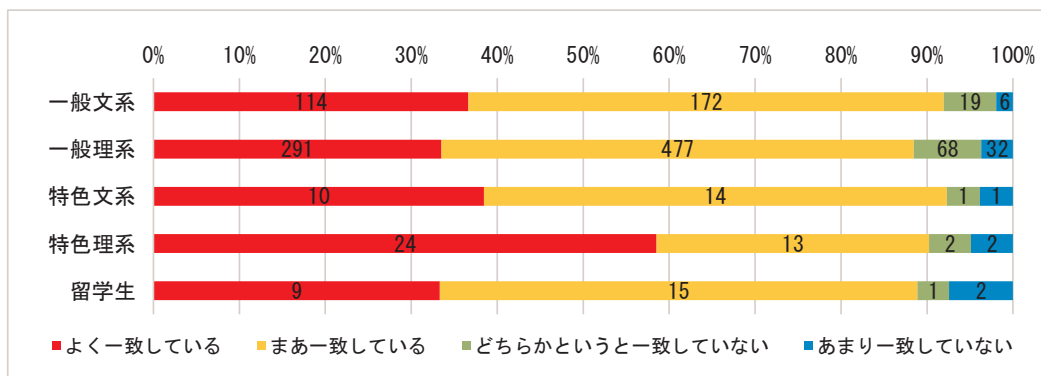
Q.05 では、1年間の大学生活を経て、志望分野が変化したかどうかを問うている。法学や薬学では、「変わった」と答えた学生の比率（青色）は少ない。他の学部では約30%の学生が「変わった」と答えている。将来の活躍分野に多様性がより大きい学部では、学生が1年間の学部教育や学生生活を過ごす間に次第に将来の方向性を定めてきたように解釈される。

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、以前は大きかったが、最近では他の区分と同程度になっている。

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。

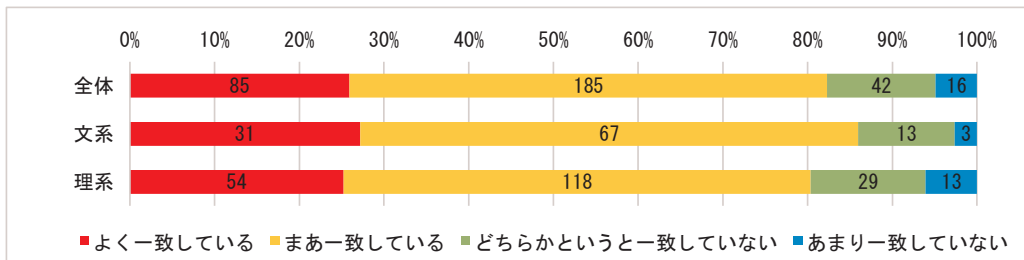
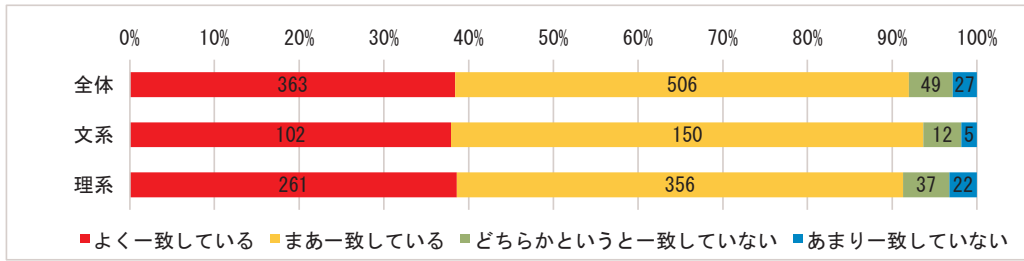
- ①よく一致している ②まあ一致している ③どちらかという一致していない
④あまり一致していない

<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10%程度にとどまり（昨年それぞれ17%、13%）、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。特に、医医、薬学では「よく一致している」の比率が高く、「一致していない」の回答はほとんどないことが特徴的である。

<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、ほぼ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(どちらかというとも・あまり)一致していないと回答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

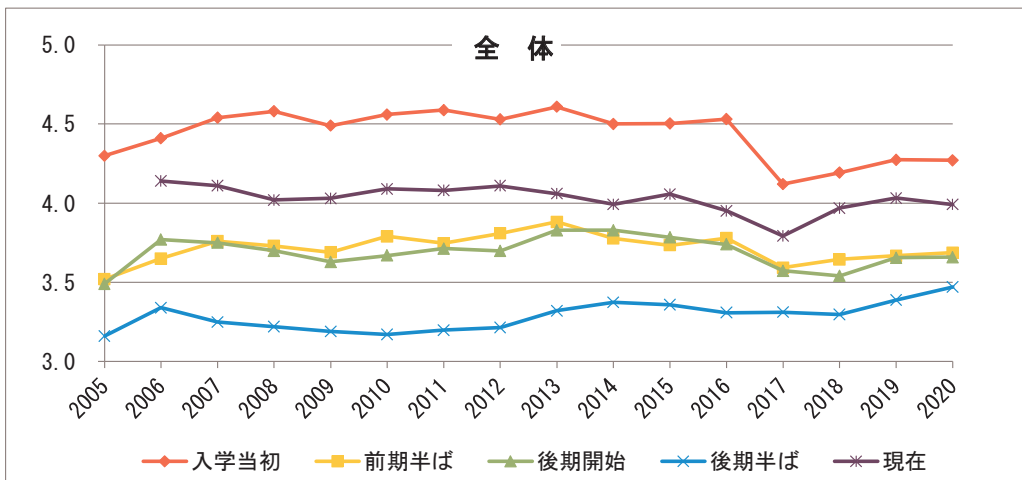
Q.10<後期半ばの時期>

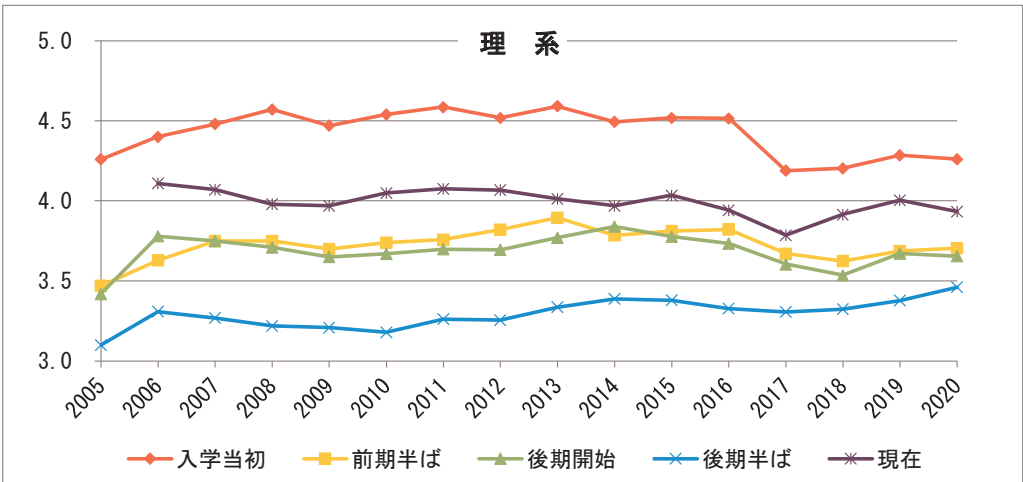
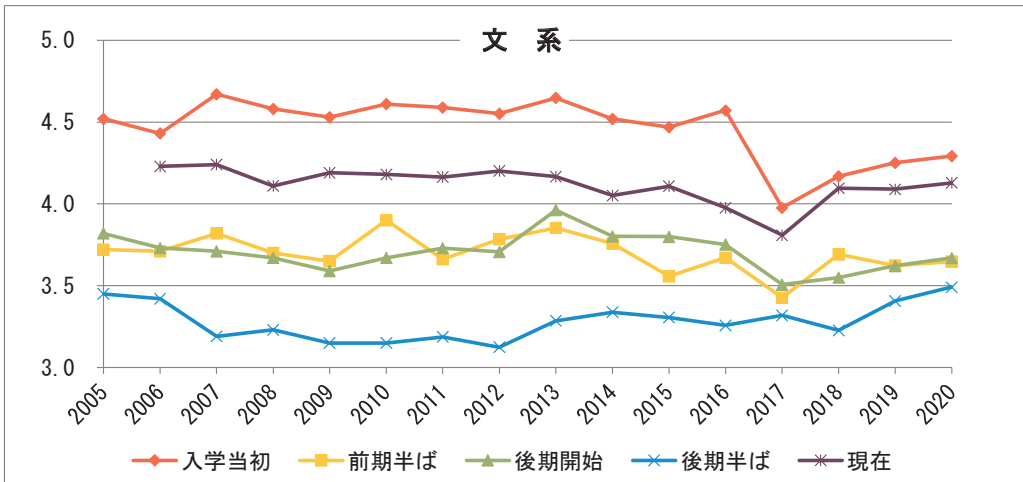
- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

Q.11<現在>

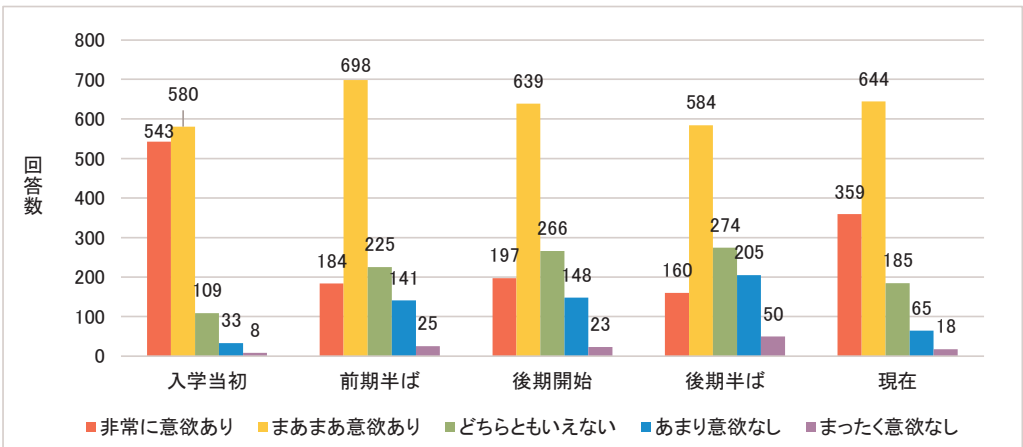
- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

<図7 学習意欲の経年変化（2005-2020年）>





< 図8 学習意欲の変化 回答分布 (2020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。なお、本アンケートは主に4月の回答なので、コロナ感染対策によるオンライン授業の影響は含まれていないと思われる。

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、理系で見ても昨年と比較して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。ただし、もっとも意欲が低下する後期半ばの値が、文系、理系とも少しずつ改善している傾向が見られるのは好ましい結果である。また今回の調査で観察された良い結果は、2回生進学时（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：2019年度、下2020年度>

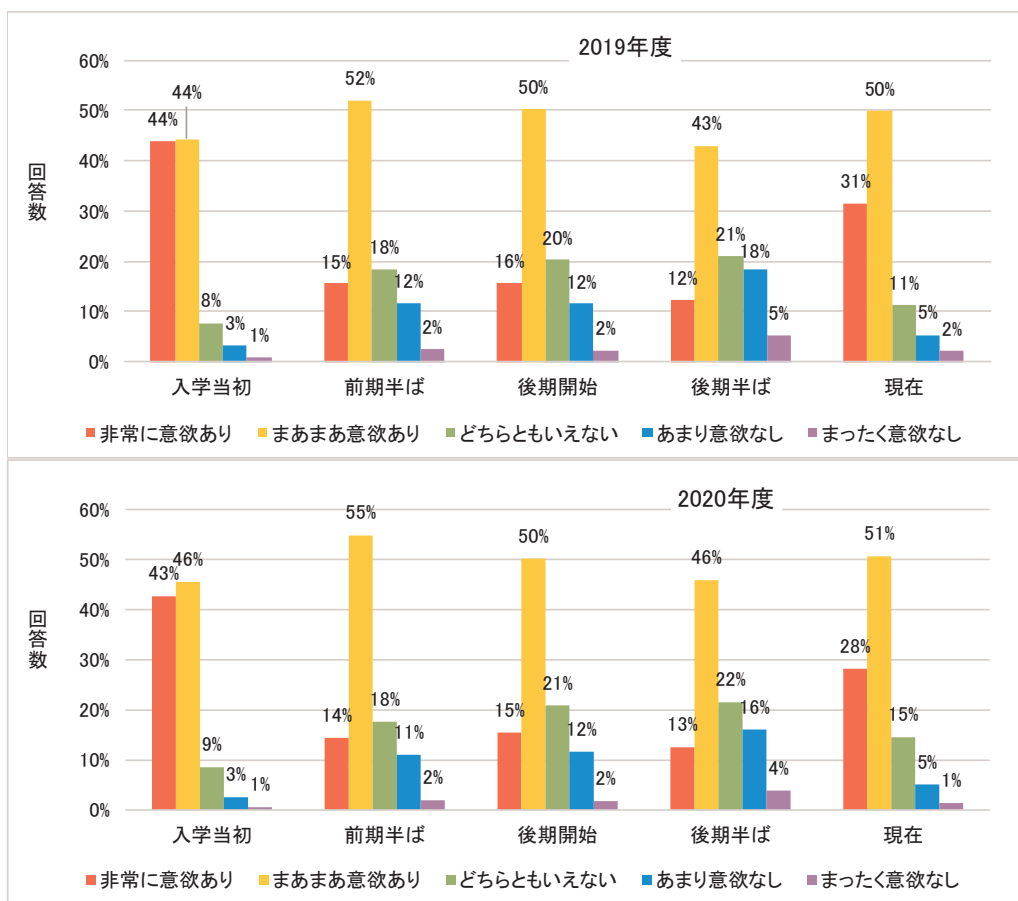
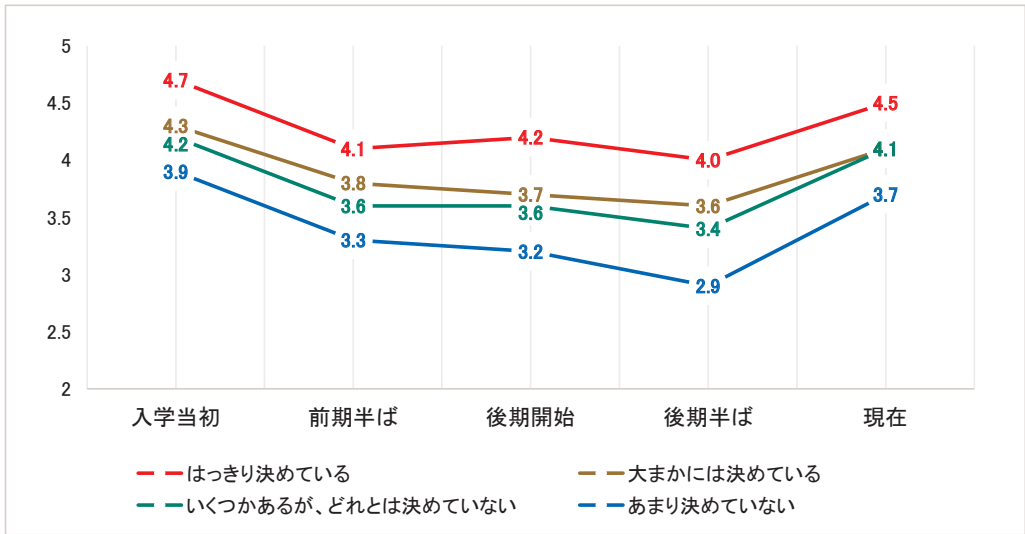


図9は昨年の意欲分布と今年の分布を比較して表示している。全体的には、入学当初の高い学習意欲が次第に低下して後期半ばで底になり、2回生新学期で回復するという傾向を、毎年見事に再現している。1回生での意欲低下をいかに防ぎ、2回生につなぐことができるかが引き続き大きな課題である。

<図10 学習意欲の変化 志望別>



<図11 学習意欲の変化 一致度別>

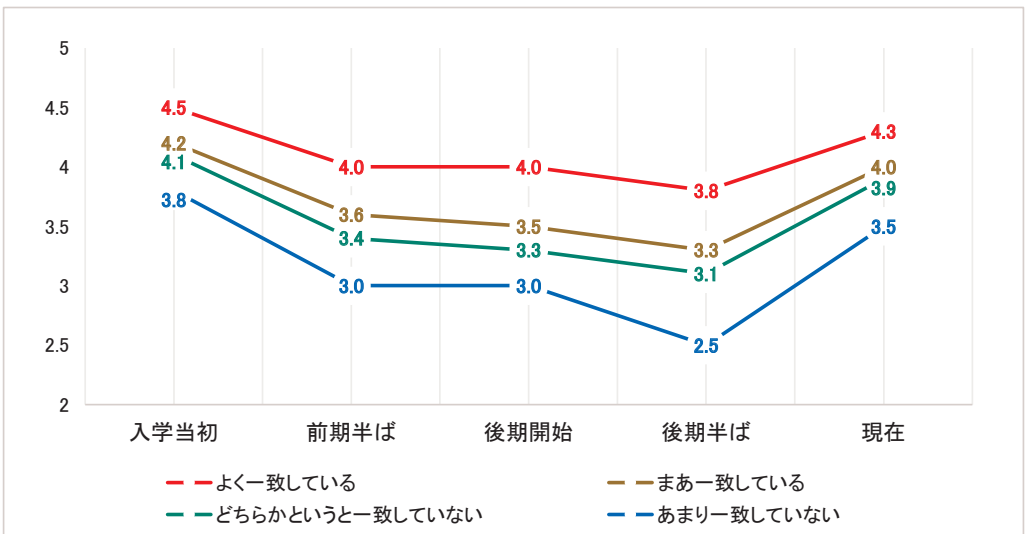


図10はQ.04志望意識の回答群別に、学期ごとの学習意欲を数値化した（「①非常に意欲あり」を5、最後の「⑤まったく意欲なし」を1とした）平均値を図にしたものであり、図11は同様にQ.06一致度

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（3.8~4.7）が、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のまま（3.5~4.5）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」、「専門分野で基礎となる学力」、「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6つの能力について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

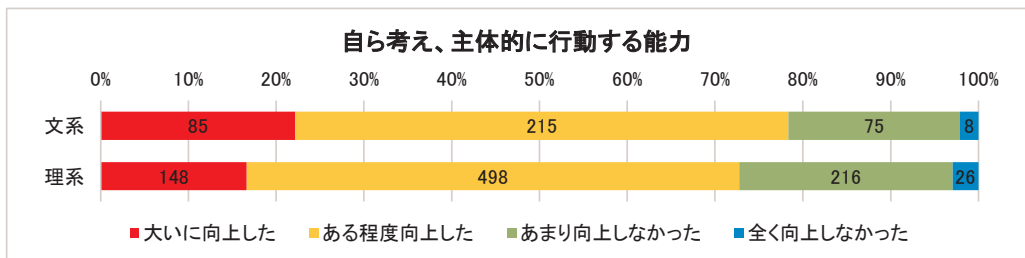
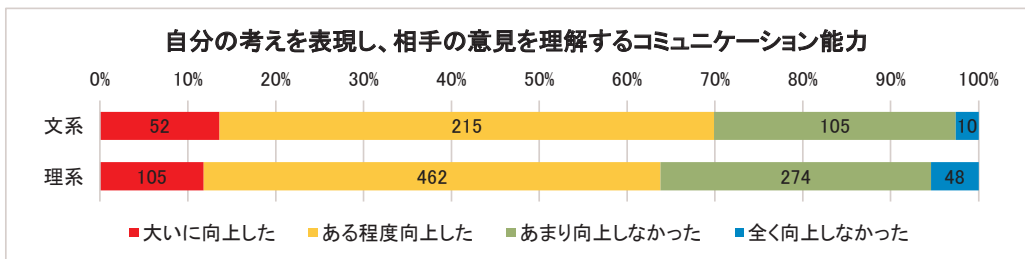
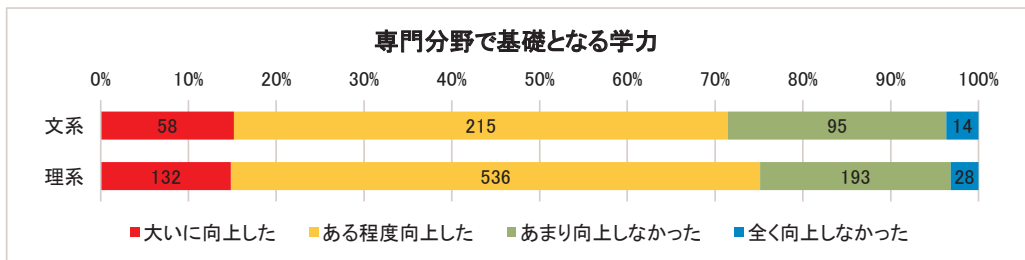
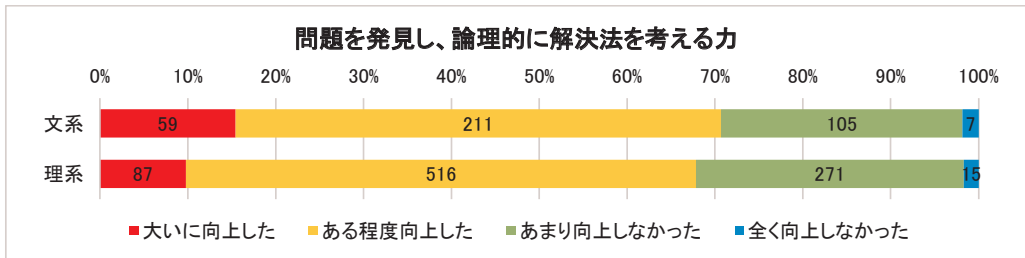
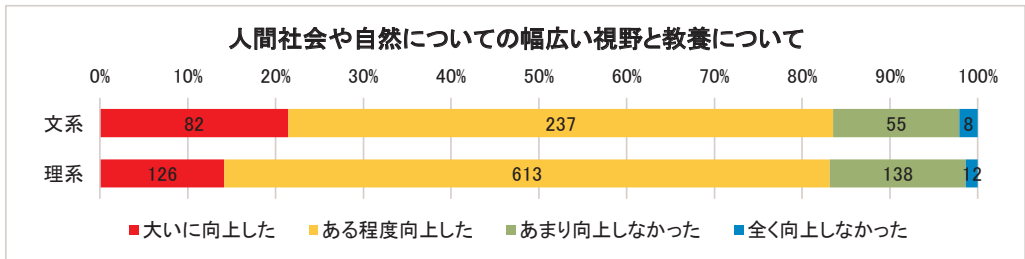
Q.16 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- 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12 大学教育での向上感 各要素別>



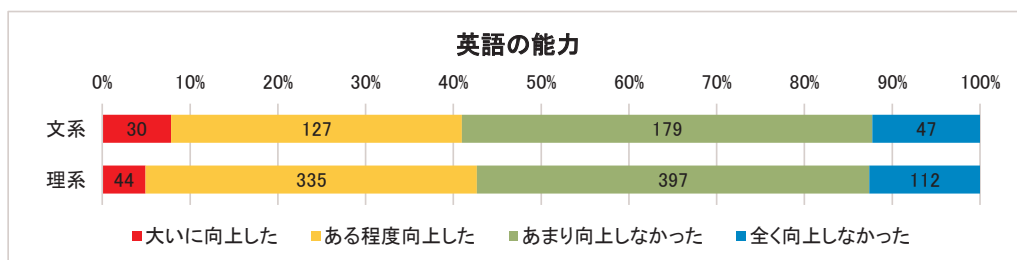


図 12 は各要素能力についての回答比率を図示している。「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見と、「あまり向上しなかった」、「全く向上しなかった」の否定的意見の比率に着目すると、概観としては、

「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」：平均約 82%(昨年：78%、+4 point)

「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」：平均約 69%(昨年：68%)

「専門分野で基礎となる学力」：平均約 69%(昨年：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 69%(昨年：62%、+7point)

「自ら考え、主体的に行動する能力」：平均約 75%(昨年：76%)

「英語の能力」：平均約 44%(昨年：37%、+7point)

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、今年は前者がさらに 4 point も向上して 80%を超えていることは好ましい。各項目で学部差が多少あるがそれ程大きな変化はないが、「専門分野で基礎となる学力」では学部差が大きい。

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。しかし、ここ数年は着実な改善が見られる。2018 年：28% → 2019 年：37% → 2020 年：44%と今年は 7 point 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】2019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

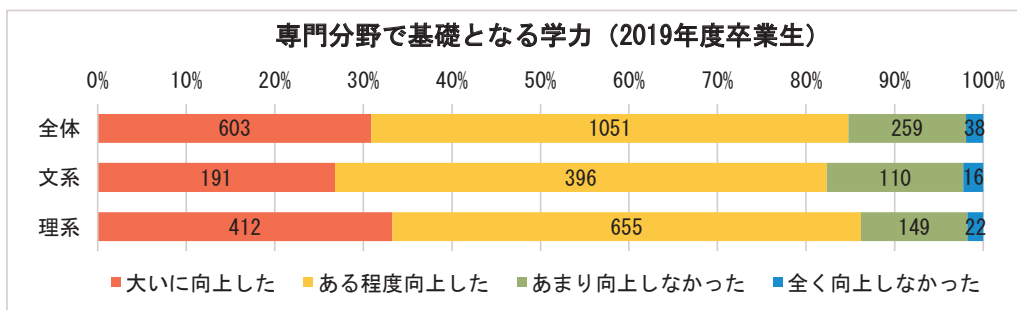
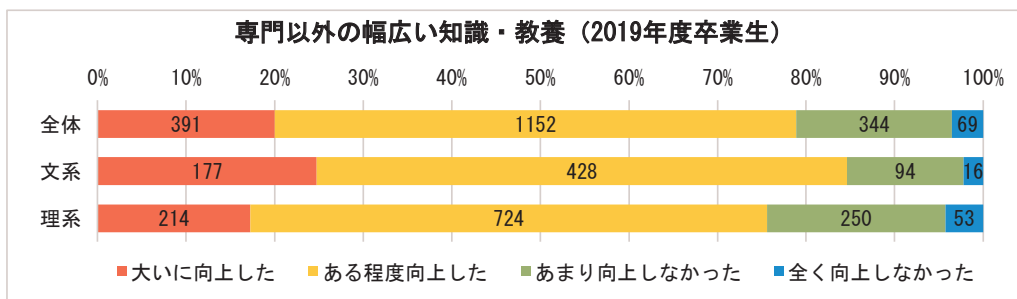
- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

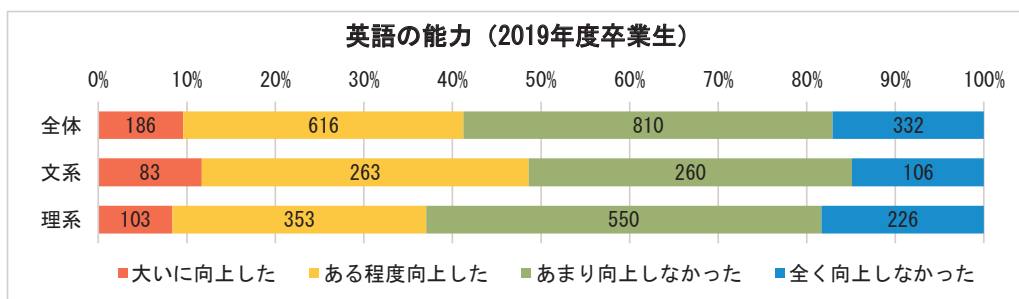
(5) 将来の研究分野や進路を決める手がかり

- 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

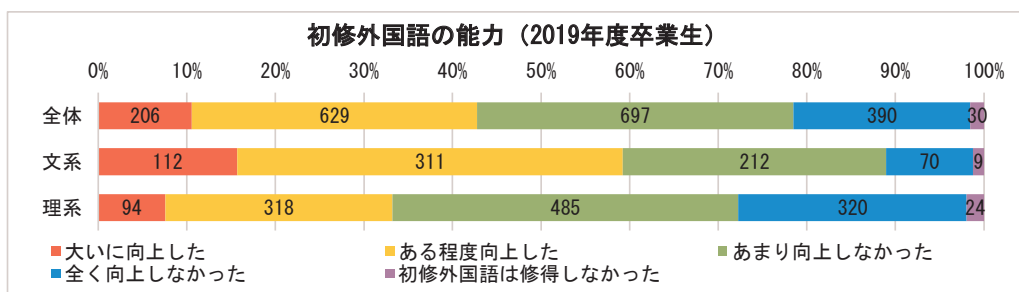
※医（医）は設問なし

<図13 卒業生進路調査アンケート結果 全共分抜粋>

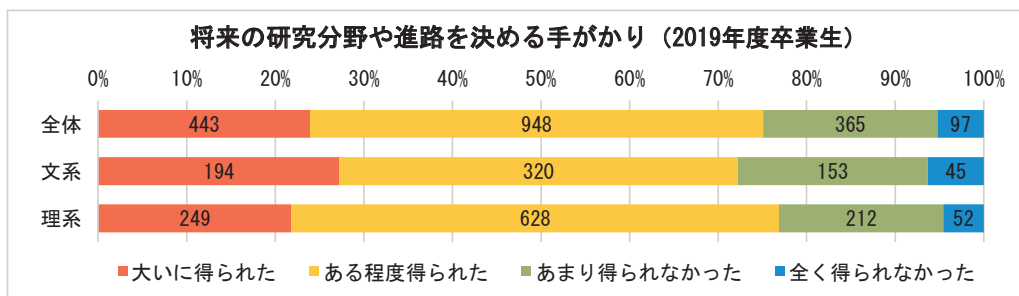




* 英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力



** 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、2020年3月在籍の4回生（主として2016年度入学生）と、2020年5月在籍の2回生（主として2019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。

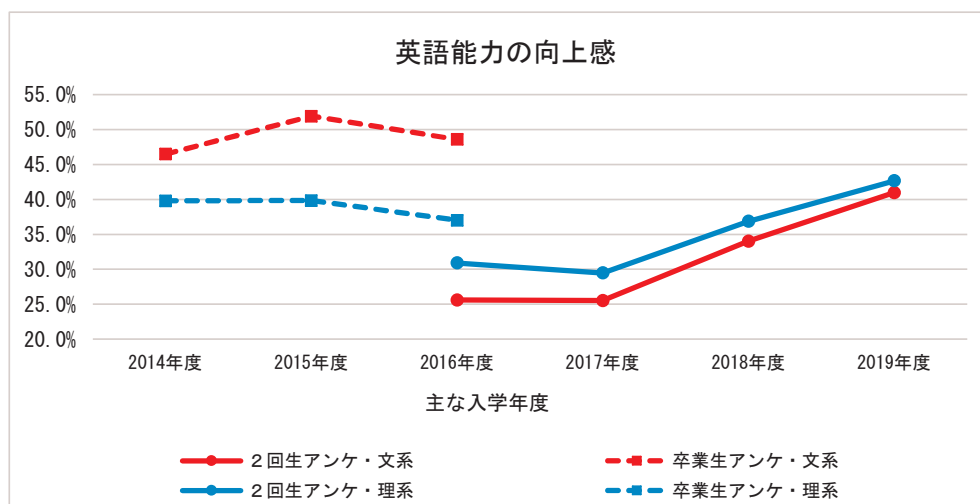
概観すると(1) 幅広い知識・教養では、2回生も4回生も「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見がほぼ80%であり、文系学部でやや伸びが見られるものの回生による変化はほとんどないと言える。しかし(2) 専門分野の基礎では2回生の肯定的意見が70%程度であるのに対して、4回生では80~90%を超える肯定的意見の学部が大半であることから、学部専門教育を修了した段階の方が基礎教育の意義をより自覚できるのではないと思われる。

(3) の英語能力では、やはり卒業時でも肯定的意見が40%前後と、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50%程度に達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も、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14 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。実線で示した2回生進級時アンケートで顕著なことは、前述したように、ここ数年の英語向上感の増加である。もう一つ特徴的なことは、文系学部(赤色)の点線で示した4回生卒業時アンケートでの向上感が2回生進級時よりさらに伸びていることである。今回初めて、赤青(実線と破線の)2つの線の年度が共通する学年のデータを取得することができた(2016年度入学生)。つまり同一学生群の年次進行を見ることができる。理系では、2回生進級時の英語向上感は約3年経過した卒業時でも同程度であるのに対して、文系ではさらに伸びていることが分かる。この傾向が継続的なものか、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で明らかのように、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。本学では英語教育の充実を目指し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。

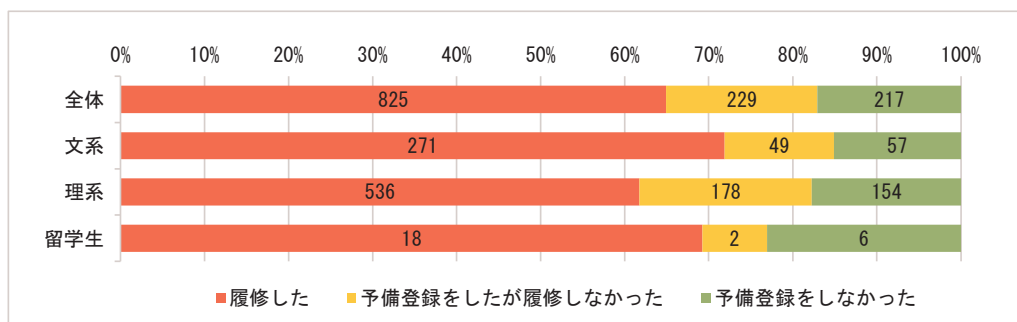
6. ILAS セミナー・実習・実験科目の受講

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。2020年度前期においては237科目が開講され、受講定員2,665名、受講申し込み者数2,519名、受講許可者数2,167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。科目数、受講定員は昨年と比較してやや減少したが、申し込み者数、受講許可者数はほぼ同じであった。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15 ILASセミナーの受講>

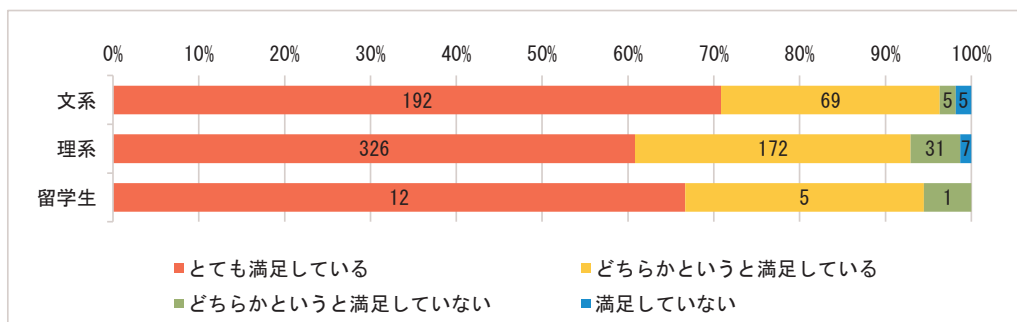


Q.18では、受講の有無を尋ねた。「ILASセミナー」では少人数ゼミという性格上、最小5名から最大15名までの定員を設けている。2019年度から第5希望まで（それまでは第3希望まで）の予備登録を可能にして、抽選により履修許可を出している。その結果として、昨年は「履修した」の比率が全体で5point程度（65%→70%）増えたが、残念ながら今年は減少（70%→65%）して一昨年と同じレベルになった。また全体の17%が予備登録そのものをしなかった。文系と理系を比較すると、特に理系の履修率が低くなり、文系：74%→72%、理系：69%→62%という結果であった。履修者数減少は主に理系によることが分かる。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>

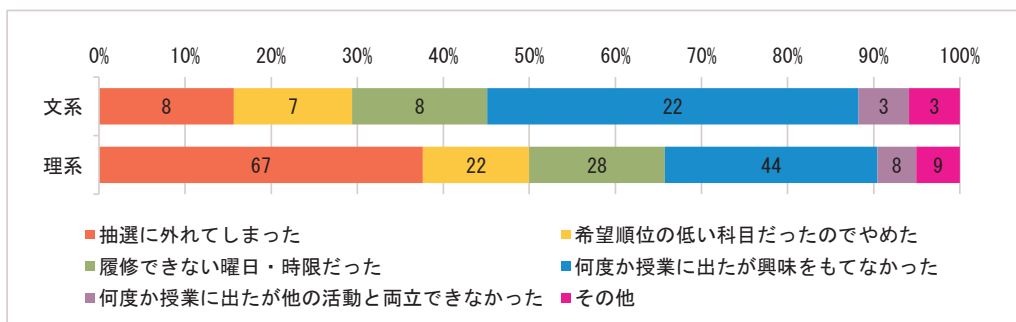


Q.19 では、ILAS セミナーを履修した学生の満足度を尋ねた。図に示したように、「とても満足」と「どちらかという満足」を合わせると 90%以上の学生が学習内容に満足しており、昨年よりもさらに向上しているという結果である。

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>



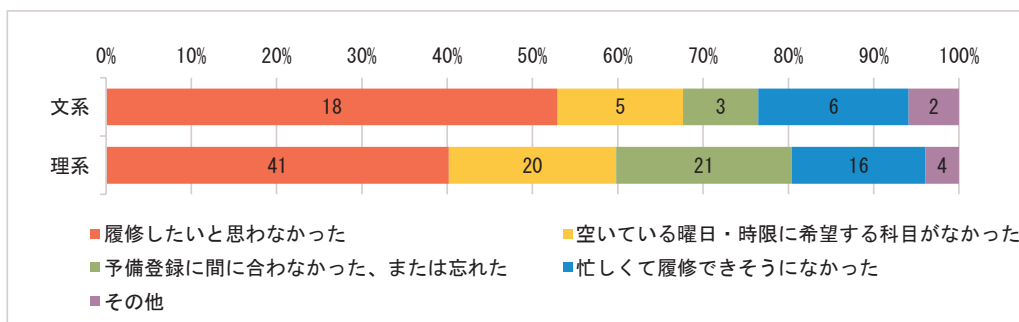
この設問で「予備登録をしたが履修しなかった」理由を問うた。これまでは「抽選に外れてしまった」が理由としてもっとも多い傾向であったが、2019年度から第5希望まで（それまでは第3希望まで）の予備登録を可能にした結果、その比率は3年間で大幅に減少（文系：47%→33%→15%、理系：55%→46%→38%）した。代わって、「何度か授業に出たが興味をもてなかった」が理由として多くなった。それでもなお、理系では「抽選に外れてしまった」と「履修できない曜日・時限であった」が50%を占めることを考えると、Q.18で理系の履修率が文系と比較して少ない理由はおそらく理系学生の好む科目数が

学生数に対して少ないため競争率が上がっている、理系の学生のカリキュラムがタイトである、あるいは理系学生の分野選択の幅が狭いことなどが考えられる。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名程度にすること、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。

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>



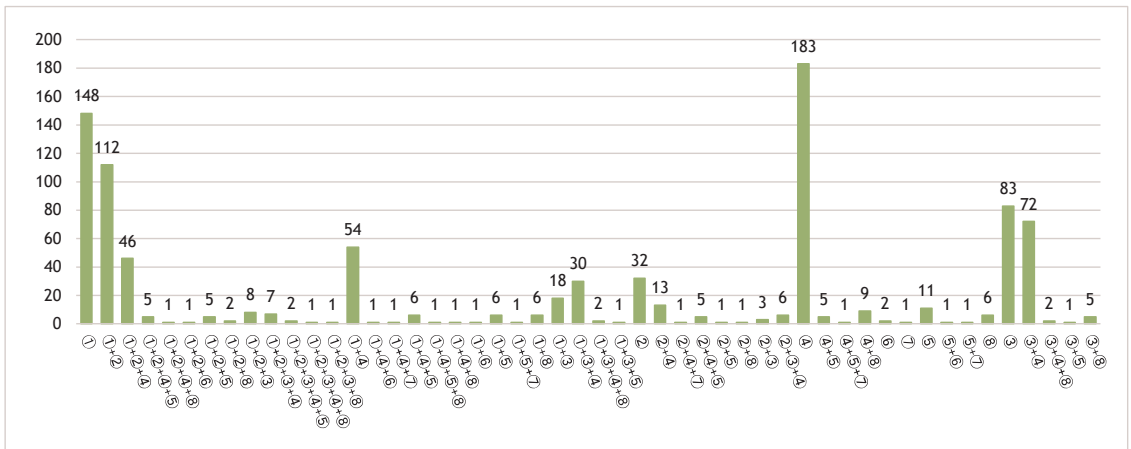
「予備登録をしなかった」学生に理由を尋ねた結果、「履修したいと思わなかった」が約半数あり「空いている曜日・時限に希望する科目がなかった」の回答を加えると約60%になる。Q.18で予備登録をしなかった学生の比率が全体の17%であったことを考慮すると、入学者の約7%はもともと「履修したいと思わなかった」と回答しており、ILASセミナーそのものに関心をもっていないことになる。

また最近、ILASセミナーの開講科目数が減少傾向（277→267→265→237科目）にあることから、各部署への協力依頼を積極的に行い、魅力的なテーマのILASセミナーを継続的にご提供いただく必要があるように思われる。

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

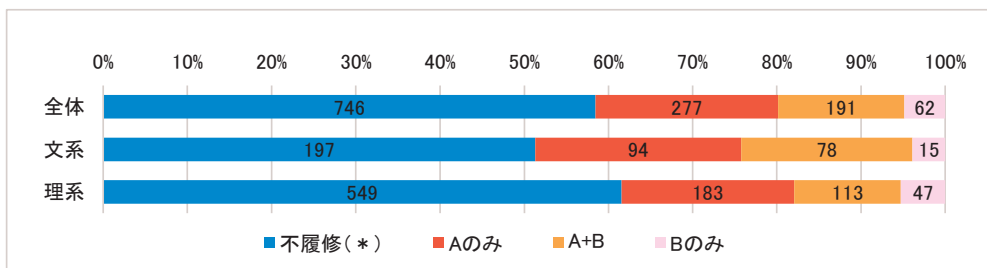
< 図 19 回答数と履修した科目の組み合わせ >



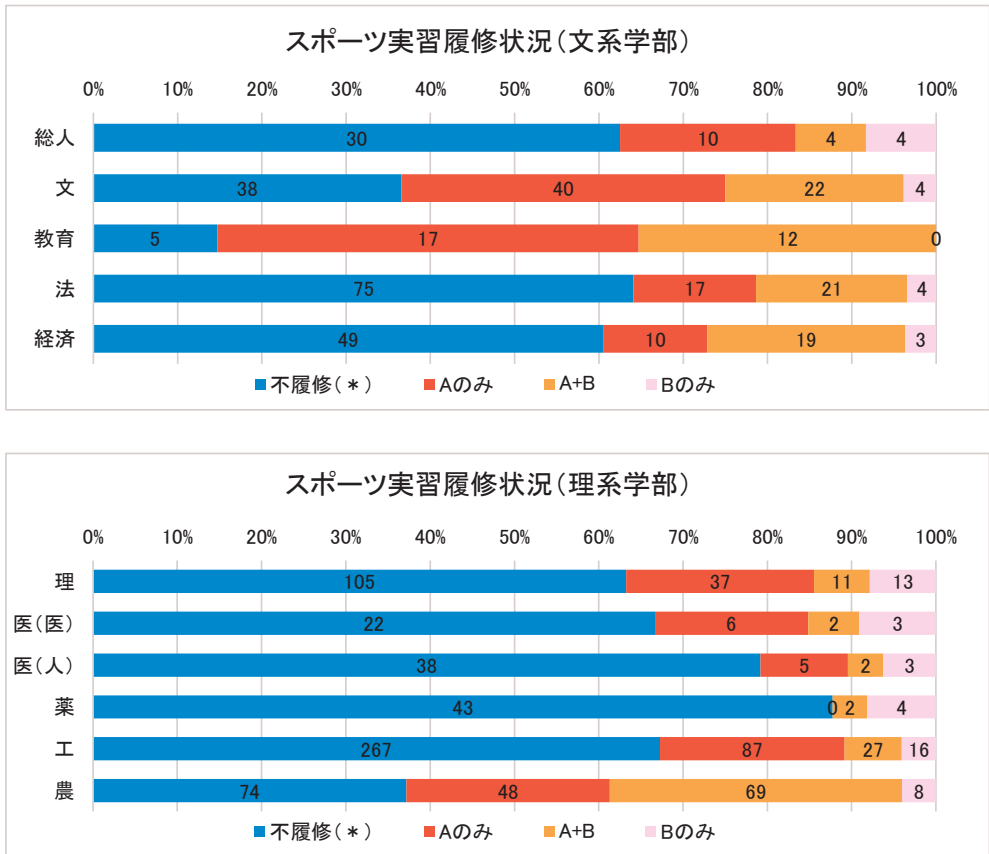
* 参考：いずれもチェックなし 363名

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 21 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15%程度に留まる。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。図20で全体平均を見ると、約60%の学生がスポーツ実習を履修していない。その傾向は60%台で変動しているようである(2018年:61%→2019年:69%→2020年:59%)。昨年と比較するとやや履修者が増加したが、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は依然として見られる。

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、2019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。

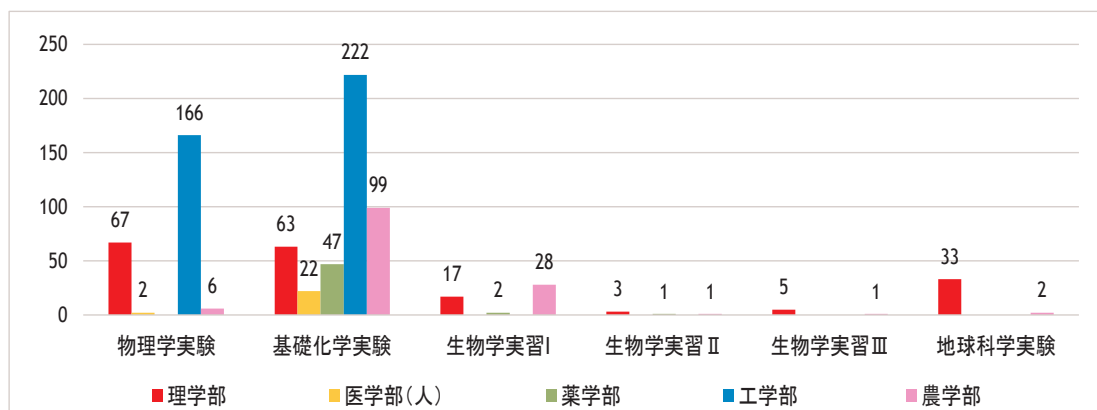
◆参考資料（履修取り消し後の数値、院生・非正規生を含む）

	2019(前)	2019(後)	2019(全体)	2018(全体)	2017(全体)
物理学実験	261	264	525	464	527
基礎化学実験	456	401	857	718	724
生物学実習I	60	54	114	137	109
生物学実習II	25	6	31	33	19
生物学実習III	10	14	24	50	48
地球科学実験	49	34	83	56	67

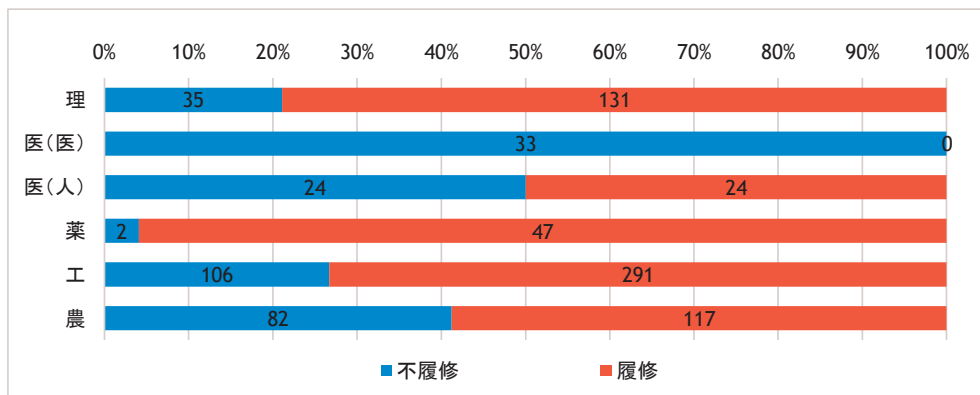
今年は、生物学実習を除いて、実験科目の履修者数が増加傾向に転じた。各学科のガイダンス等で実験科目の重要性を強調していただいた効果と思われる。生物学実習では履修者が減少したが、これは医医で選択必修が外れた影響が現れたものである。先に述べたコストパフォーマンスが悪いという学生意識が履修者減少を招かないように、各学部では分野の特性に応じた履修指導を継続的に行う必要があるだろう。

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、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 22 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 >



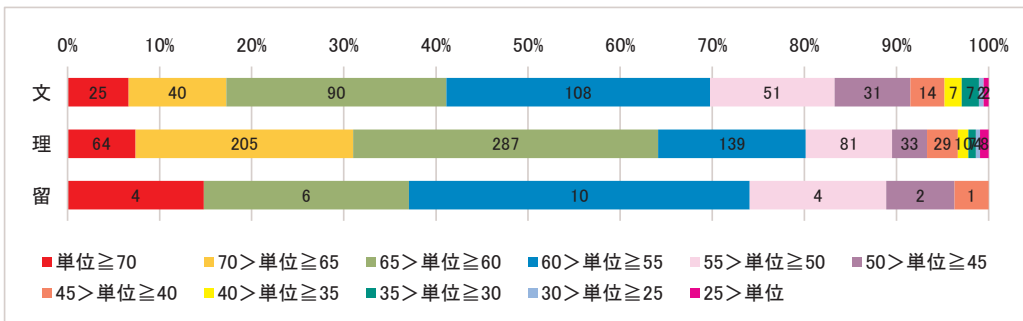
次の図は、1科目も実験を履修していない学生の割合を青色で図示している。傾向は昨年と類似しているが、医医では選択必修が外されたことにより履修者はゼロになった。医人では半数の学生が実験を履修しなかった。しかし一方、学生数の多い工学と農学では履修率が改善している（工：67%→73%、農：52%→59%）。学部教育として実験科目のクラス指定を明確にされた効果やガイダンスでの履修指導の効果である。しかし、工学、農学のように必修または選択必修であっても不思議でない理系学部で、まだ多くの学生が実験科目を履修していないのは驚きである。もし単位取得効率でこのような傾向が助長されているとするならば、嘆かわしい結果である。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、2019年度入学生までは多くの学部が1学期34単位（総人は20コマ）を上限としていた。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。

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41%、理系学部では64%（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31%）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、2020年度入学生より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（医学では1回生前期36単位、理学では1回生前期34単位）。特に1回生については深刻な状況に陥り易いため、2020年度以降の動向を注視していく必要がある。

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、2020年度のCAP数変更に伴う動向を把握して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。

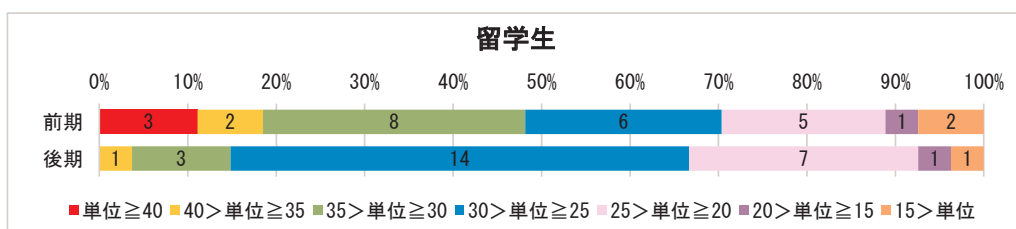
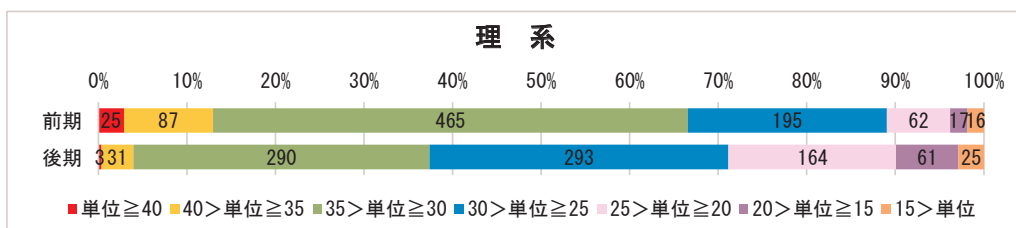
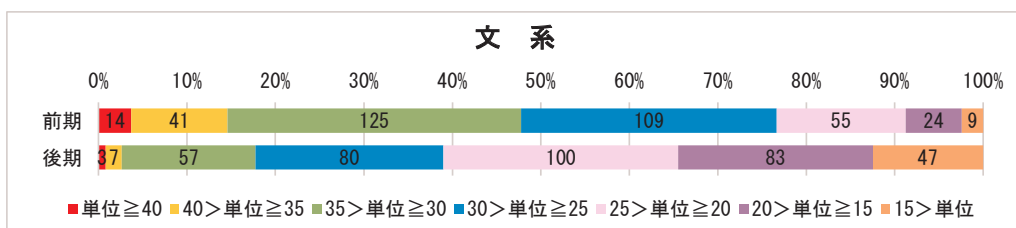
Q.24 Q.23 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

- 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

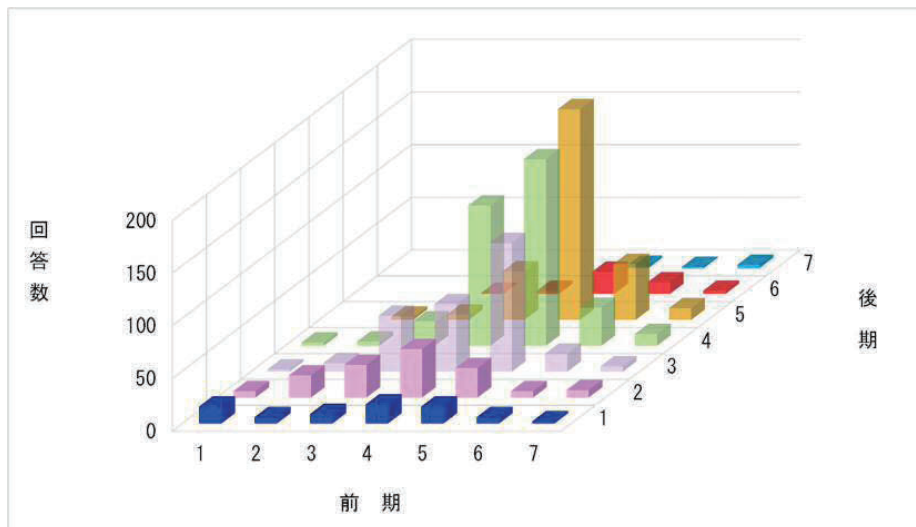
Q.25 Q.23 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「後期」の取得単位数はどれくらいですか。

- 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 25 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、取得単位の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。

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、前期・後期ともに多い学部として理学と工学が挙げられる。理系で学生数の多いこれらの学部では、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 と少ない単位数区分）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。図 26 に示したように、単位「前期 5、後期 5」の枠がピークになる。また後期では、4 と 5 の区分の学生数はほぼ同数、またはやや 4 が多い傾向になり、全体として履修動向は抑制気味になる。先に述べたように、これらの早期過剰取得、特に前期については、各学部の 1 回生カリキュラム、履修指導、さらに 2020 年度の CAP 数変更に伴う動向を注視しながら、制度の適正化を進めていく必要があると思われる。

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

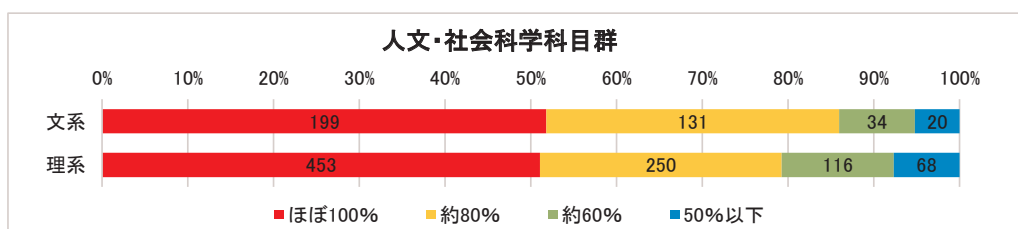
Q.28 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の英語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- 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>

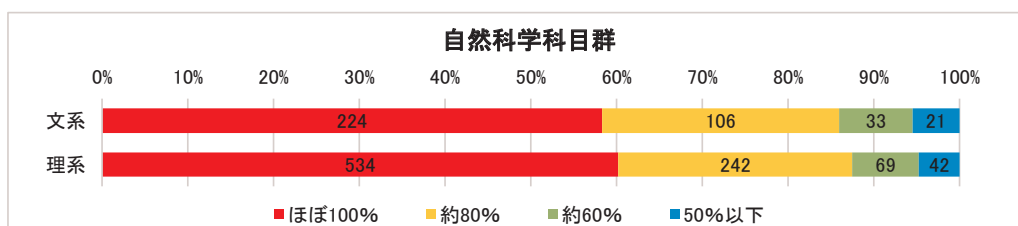
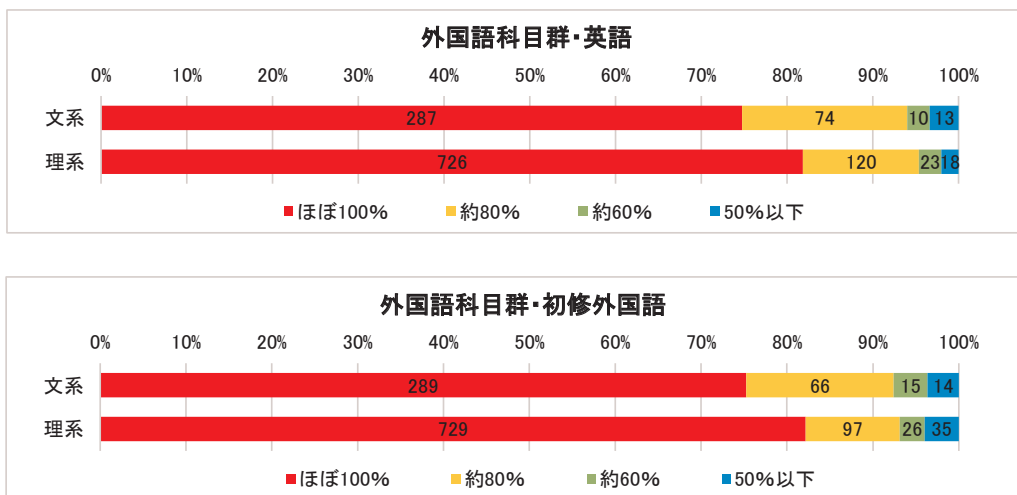


図 27 と同様に、「自然科学科目群」について尋ねたものがこの図である。結果は図 27 の人文・社会科学科目群より 5～10 point 程度出席率は高く、また昨年より改善している学部が多い。

<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。

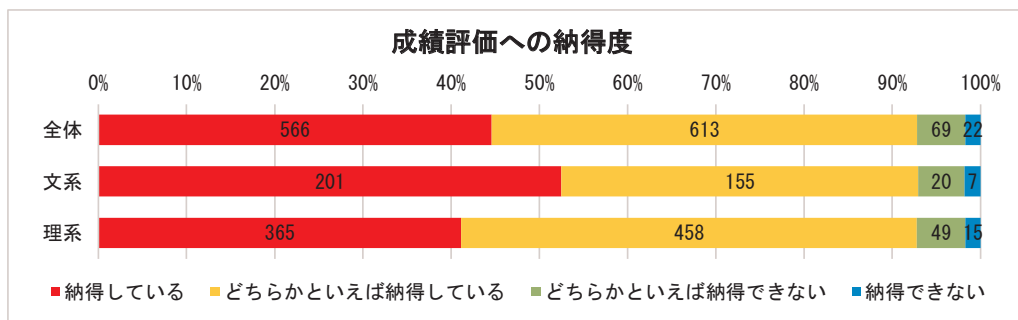
- ①スコア \geq 550 ②547 \geq スコア \geq 503 ③500 \geq スコア \geq 450 ④447 \geq スコア（非公開）

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文系・理系を問わず 90%を超えており、全体として納得度は高いと言える。

<表 4>

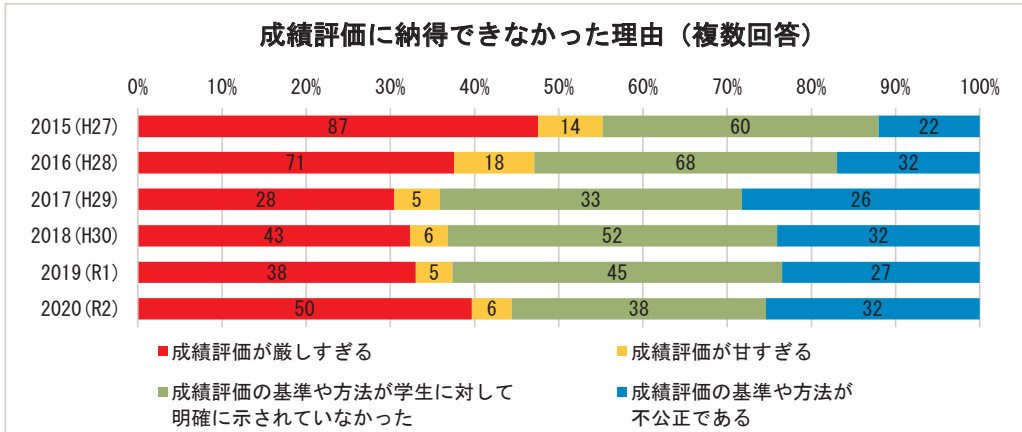
	2005	2016	2017	2018	2019	2020
納得している	39%	46%	41%	42%	40%	45%
どちらかといえば納得している	46%	43%	48%	50%	52%	48%
どちらかといえば納得できない	10%	8%	8%	6%	7%	5%
納得できない	5%	3%	3%	2%	1%	2%

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。

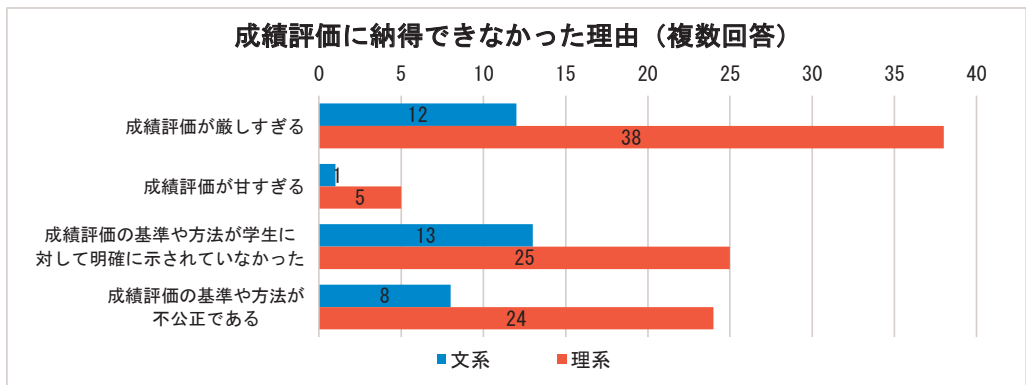
- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない
 ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

<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。5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>



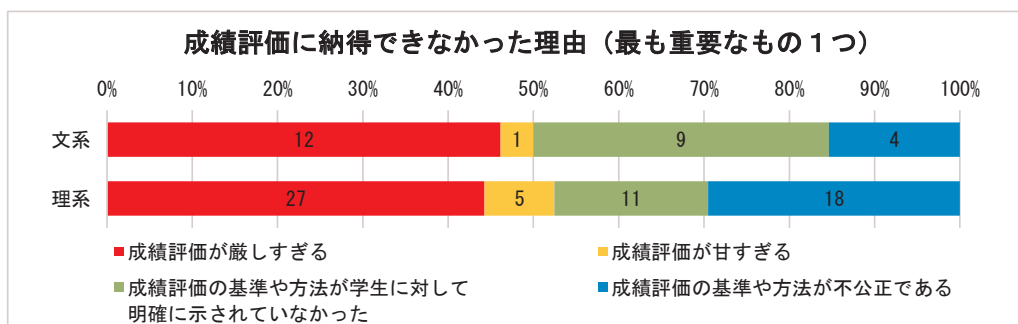
この図では文系と理系で回答度数を単純に表示している。以前の調査では、文系学生は①の「成績評価

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、最近では文系、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」の回答がより多くなる。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い
 ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他

<図 33>



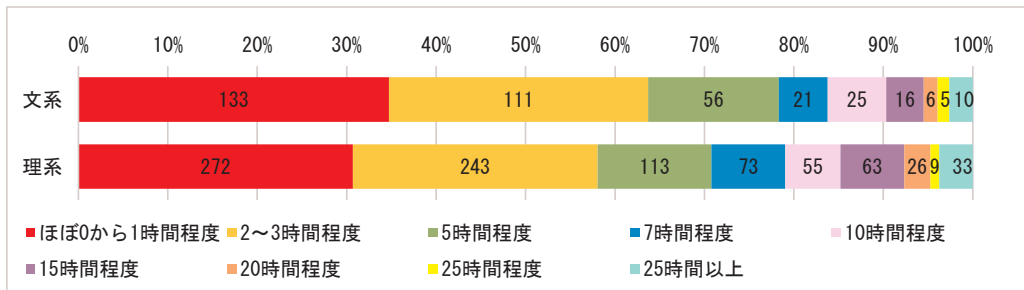
納得できない理由の最重要項目として選ばれた項目がこの図である。回答数が少ないため変動が大きく、信頼性に欠けるが、先の複数回答と同じく、単一回答においても③「基準や方法が不明確」や④「基準や方法が不公正」といった成績評価の方法についての理由が約半数となり、次に①の「成績評価が厳しすぎる」が多くなった。

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>

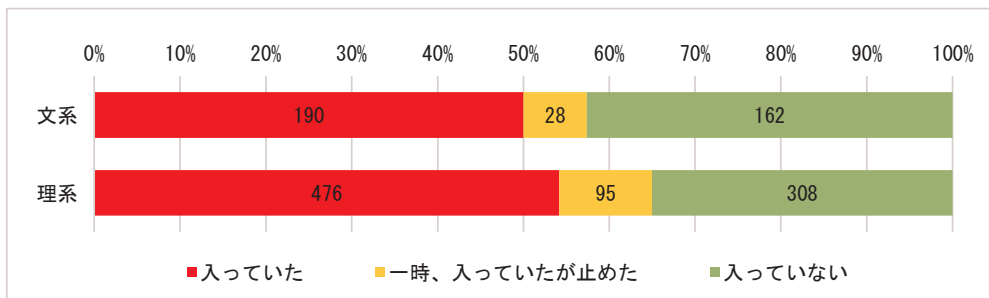


この質問では、1週間に運動する時間を尋ねた。結果を図34に示したが、全体として昨年とほぼ同じ結果である。文系、理系を問わず約30%の学生は0～1時間/週程度とほとんど運動をしていない。Q.22の回答から明らかなように、正課のスポーツ実習を履修していない学生が約60%であること、さらに彼らが18～19才という年齢を考えるとあまりに運動量が少ないことに驚く結果である。約20～25%の学生は週2～3時間、つまり一日に20分程度の運動をしている。週7時間以上の学生はおそらく体育系のサークルやクラブに入っている学生と思われるが、その比率は20～30%である。

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

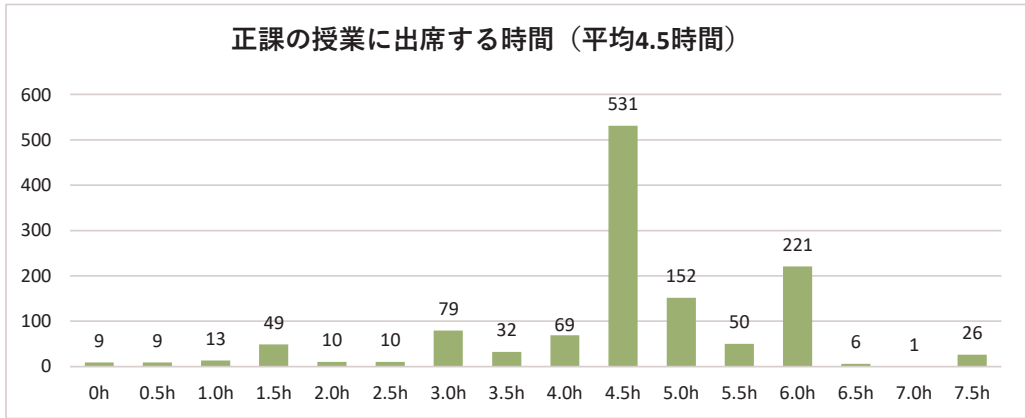
<図 35>



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。

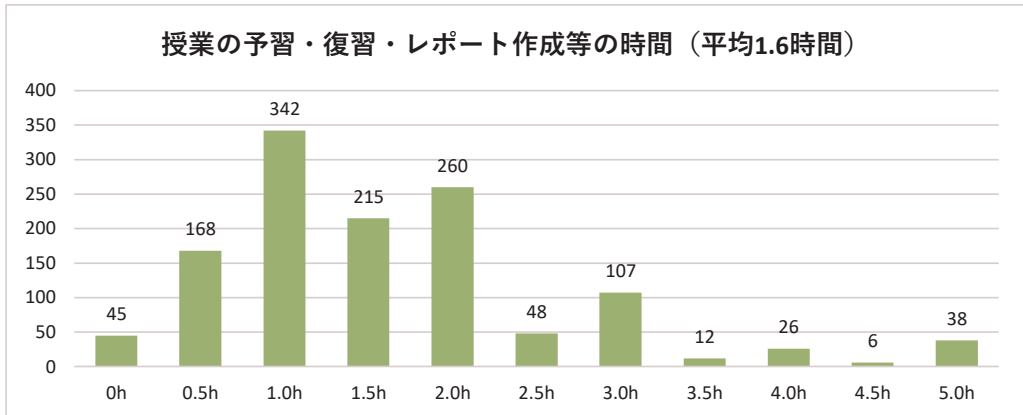
＜正課の授業に出席する時間＞（1コマの授業は1.5時間です）

<図 36>



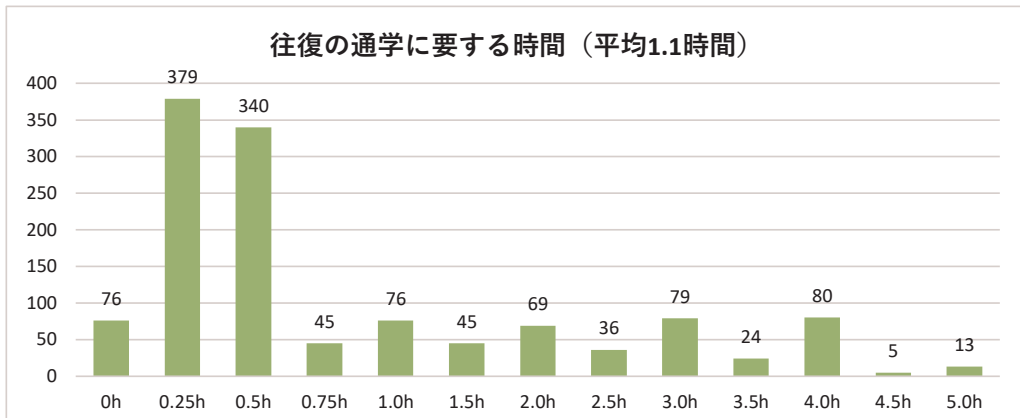
Q.38 ＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞

<図 37>



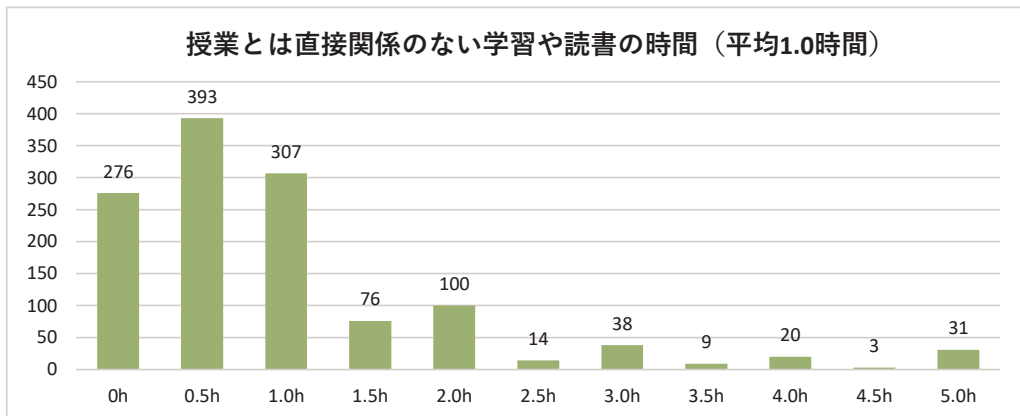
Q.39 <往復の通学に要する時間>

<図 38>



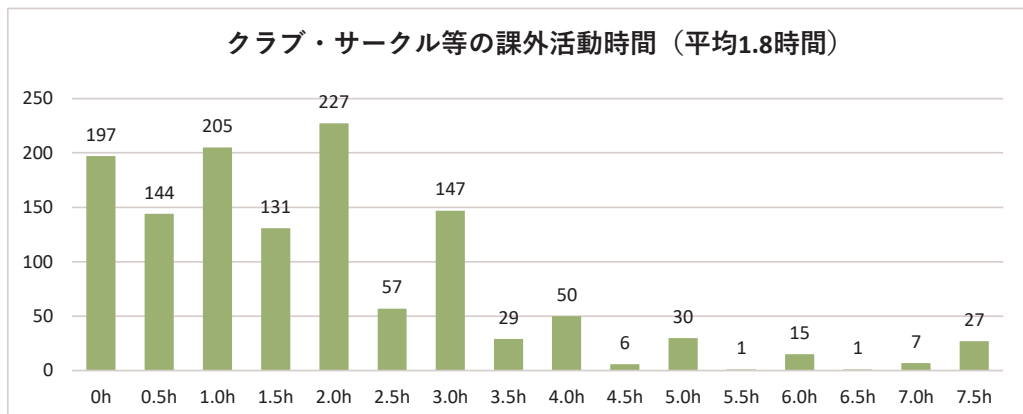
Q.40 <授業とは直接関係のない学習や読書の時間>

<図 39>



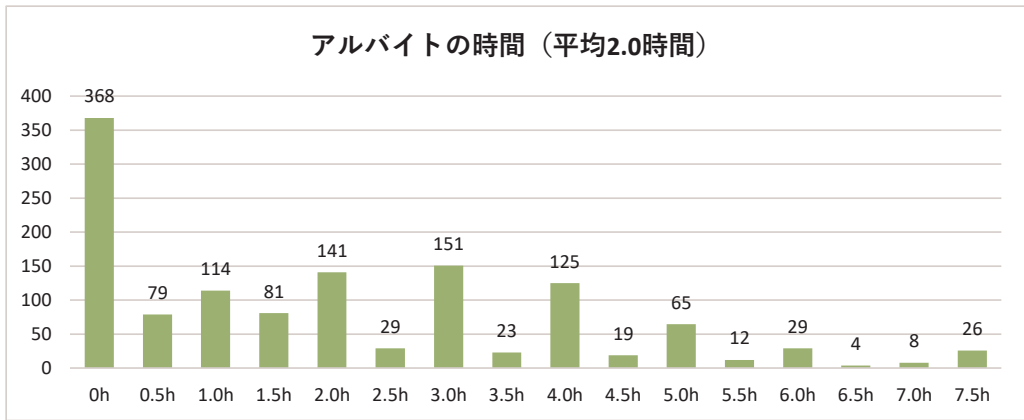
Q.41 <クラブ・サークル等の課外活動時間>

<図 40>



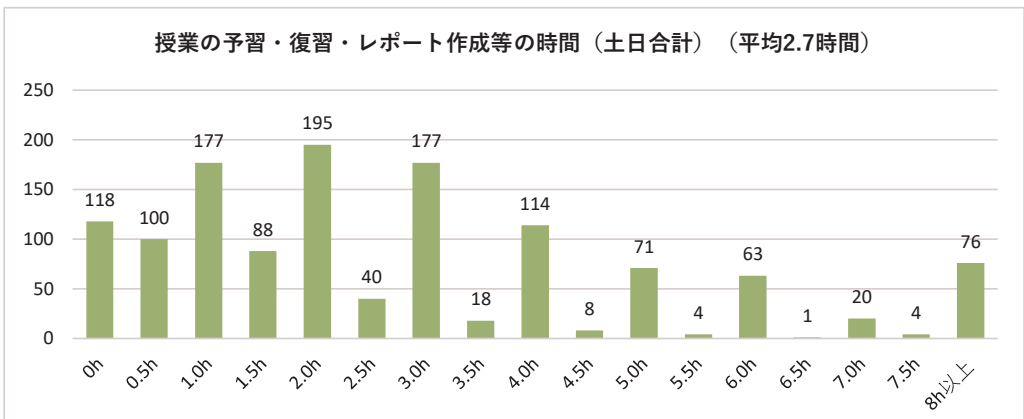
Q.42 <アルバイトの時間>

<図 41>



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。

<図 42>



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。

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 5 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。

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、週末（土曜・

日曜)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。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5 1回生の学生生活時間/日 ()内は昨年の結果>

R2	正課	予習・復習等	通学	*	クラブ	バイト	週末学習時間**
全体	4.5(4.4)	1.6(1.4)	1.1(1.1)	1.0(1.0)	1.8(1.9)	2.0(2.1)	2.7(2.1)
文系	4.5(4.2)	1.5(1.3)	1.0(1.1)	1.2(1.1)	2.0(2.0)	2.2(2.3)	2.4(2.1)
理系	4.6(4.5)	1.7(1.4)	1.1(1.1)	0.9(0.9)	1.8(1.9)	2.0(2.0)	2.9(2.6)

* 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(土日の合計であり1日当たりではない)

全体の平均値で見ると、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(正課、予習・復習、土日の学習)で有意の増加が見られる。CAP制についての議論が実際の授業に反映されたのであれば良い結果である。バイト、通学時間、クラブの項目については昨年とほぼ同じであった。

- ・正課授業出席時間の1日4.5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、例年わず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が、今年は文系の時間増加がみられ理系との差が僅差になった。
- ・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、昨年より増加して1.6時間となった。土日の時間外学習時間(**)を加えて、週10.7時間となり週10時間をわずかに超える結果となった。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、1日12時間(設置基準)が要求されることとなり、1.6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たやすいが、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性を示している。

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15%であった。しかし平均1日1.8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時間以下の学生が約70%であるが、3時間以上が25%、1日4時間以上もクラブ・サークルに費やす学生が11%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125名、5時間以上では144名もいるためである。全回答者数が1274名の11%にもなる。この中には経済的に困窮してバイトに追わ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。

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。

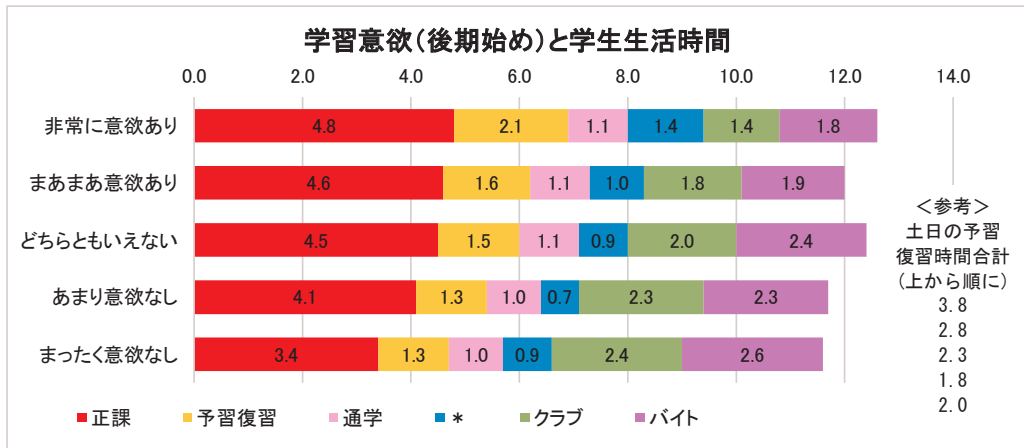
<表6 Q.09 後期開始時の学習意欲と学生生活時間>

	回答数	正課	予習復習	通学	*	クラブ	バイト	**
非常に意欲あり	197	4.8	2.1	1.1	1.4	1.4	1.8	3.8
まあまあ意欲あり	639	4.6	1.6	1.1	1.0	1.8	1.9	2.8
どちらともいえない	266	4.5	1.5	1.1	0.9	2.0	2.4	2.3
あまり意欲なし	148	4.1	1.3	1.0	0.7	2.3	2.3	1.8
まったく意欲なし	23	3.4	1.3	1.0	0.9	2.4	2.6	2.0

* 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 4.7→5.4→6.0→6.2→6.9h）。

「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6には昨年から設問に加えた「週末（土日）の授業に関する時間外学習時間」（**）を記載している。図43でも欄外に時間数を参考として記載した。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、この週末学習を加えた授業時間外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大学生活を送るために必要な時間である。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言われていたが、意欲低下、成績下位群ほど実態のわからない余暇時間が増えていることは気がかりな点である。

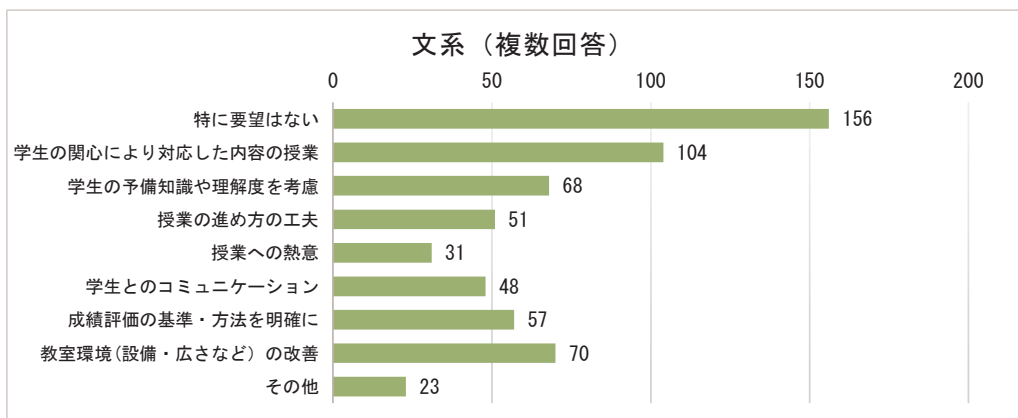
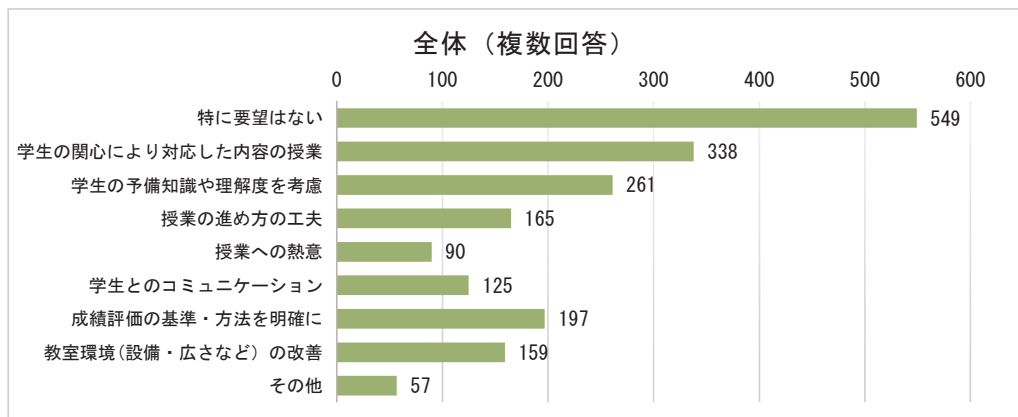
今年度（2020年度）の結果を見ると、「実現された」+「どちらかといえば実現された」という肯定的な意見が約74%になり、昨年の70%より大きく向上した。2016年以降、同様な質問をしているので、図44にはその回答の経年変化を見られるようにしている。最近、上昇傾向が続いていることは大変好ましい結果である。文系、理系の内訳をみると、今年は文系が「実現された」、「どちらかといえば実現された」とも大きく向上しているのが特徴である。理系も昨年と同様、70%以上の肯定的意見を維持している。「期待の実現度」は、向上感、達成感、ひいては教養・共通教育の成果に結びつく重要な要素であることから、今後とも注視すべき調査項目である。

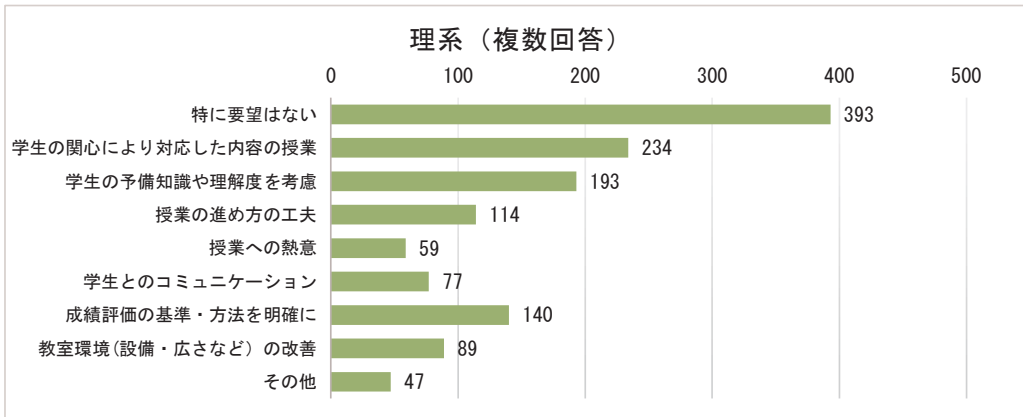
11. 教養・共通教育についての意見

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>

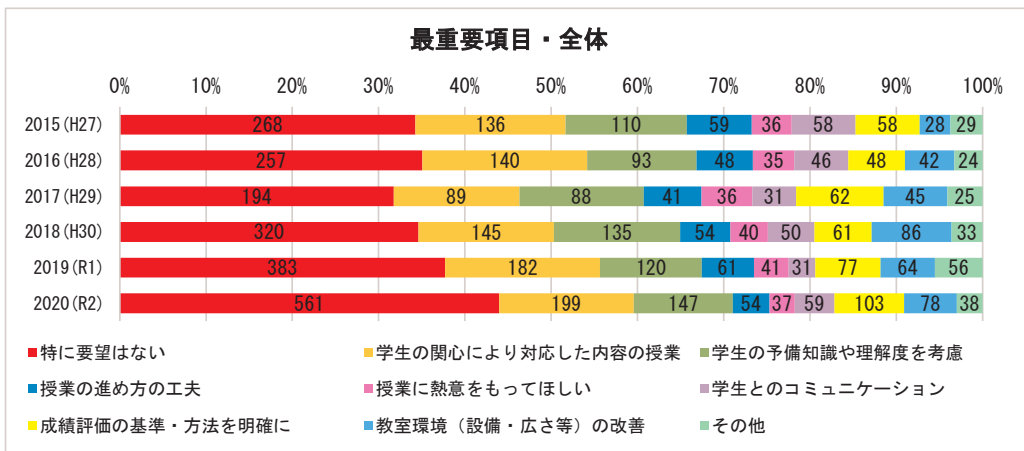


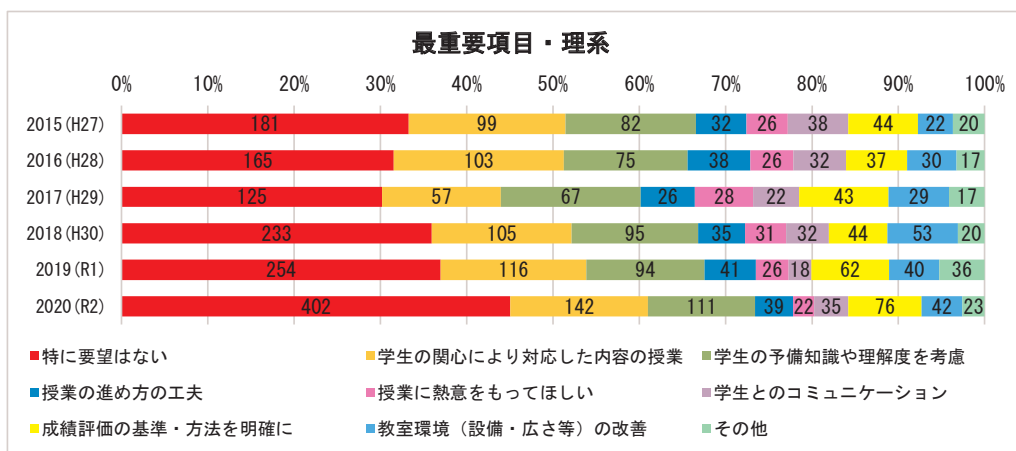
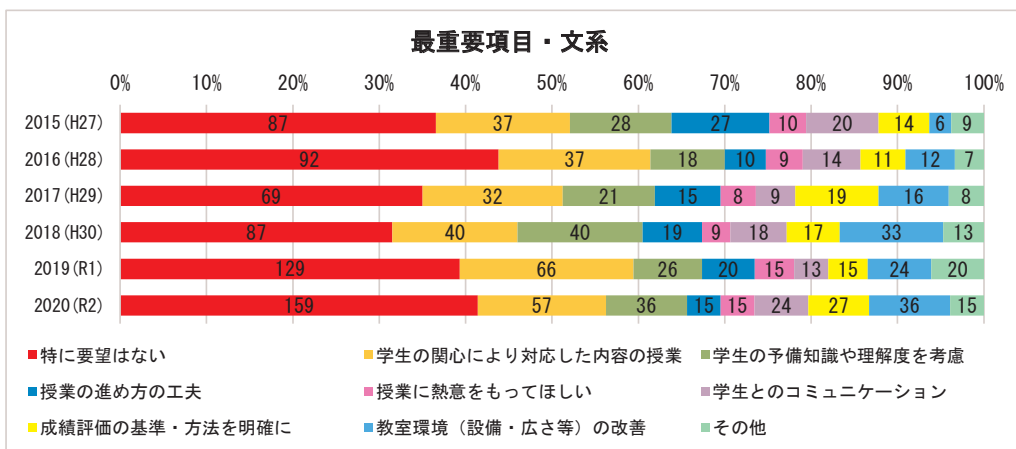


Q.46 Q.45 で選択したもののうち、最も重要なものを選んでください。

- 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 46 >





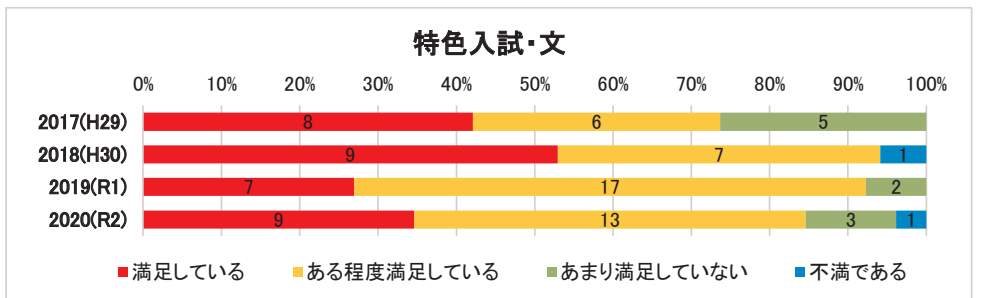
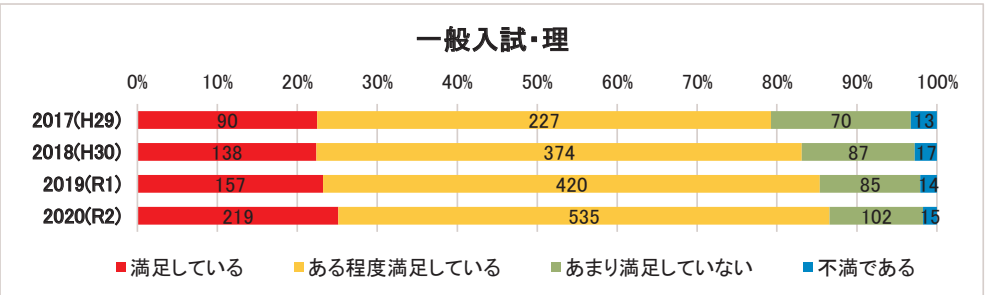
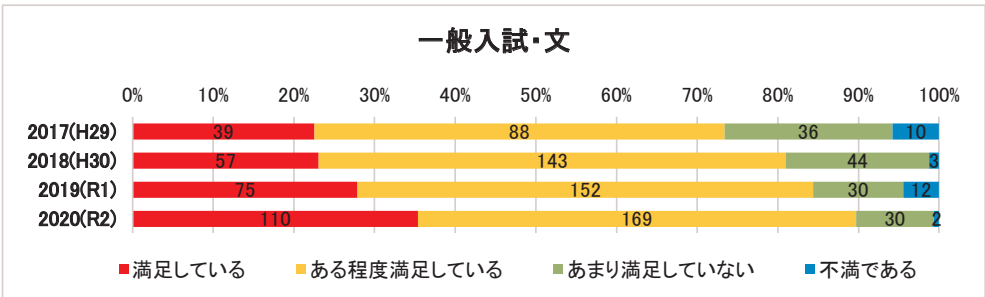
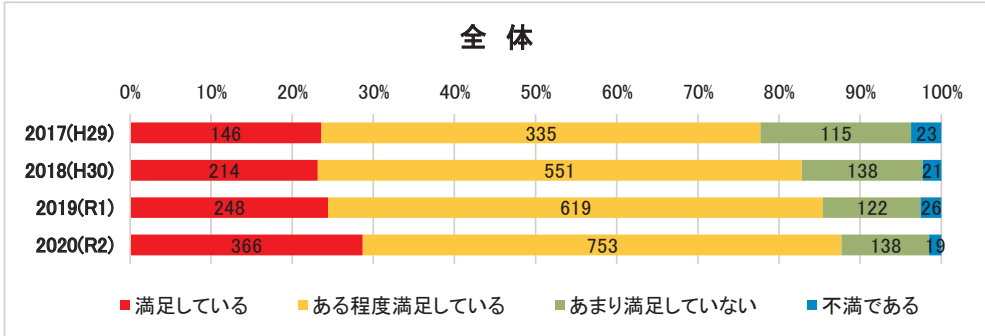
この項目についても毎年質問して、経年変化をみている。図 45 は改善要望を複数回答で尋ねた結果の度数分布を示している。全体としては「特になし」の回答数をもっとも多い。理系では「特になし」以外の項目でも 100 名を超える多くの要望があり、学生の関心や理解度に考慮をもとめる要望や、成績評価に関する要望が多い。

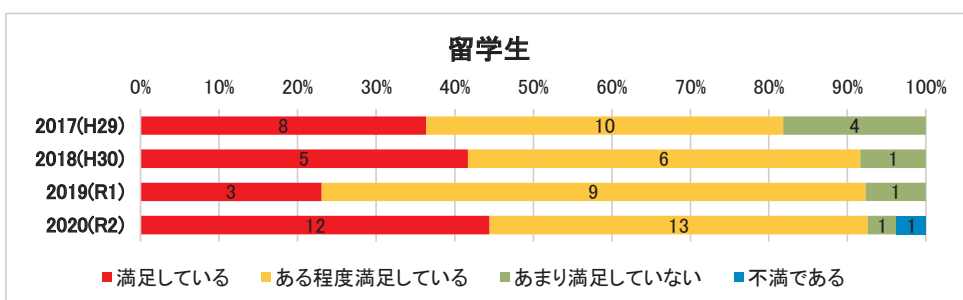
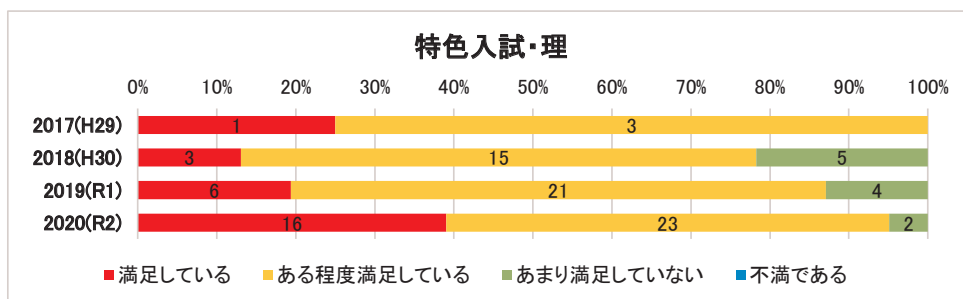
図 46 は、要望の中で最重要な項目と指摘された項目の割合を、2015 年から 6 年間について図示したものである。全体をみると、「特に要望はない」が 40% を超えており、かつ年を追って増えることは良い傾向と言えるが、上述の 3 項目（②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい、③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい、⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい）に対しても多くの学生が最重要項目として要望していることに留意しておかなければならない。

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4年間の結果を比較して記載したが、最近では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88%（2017: 78%→2018: 83%→2019: 85%）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8に掲載した。この解釈にはいろいろな見方ができるが、3.3以上の高い満足度を与える項目（満足度の全体平均値は昨年の3.07から向上して3.14になった）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、予想通り「学習意欲」がもっとも顕著であり、「専門との一致度」、「成績評価に対する納得度」の2項目では、高位の①で3.3~3.4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。

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、高いGPA（成績）が結果に対する満足度をもたらす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ことから、重要調査項目として継続して注視していきたい。

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8>

	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	3.29	3.33	3.44	3.25	3.33	3.22	3.29
②	3.20	3.11	3.19	3.19	3.05	3.24	3.23
③	3.13	2.97	3.10	3.16	2.97	3.16	3.16
④	3.03	2.81	2.89	3.14	2.68	3.08	3.11
⑤			2.74	2.97		2.99	2.97

注) 満足度の平均値は 3.14、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。毎年の結果は、多くの点で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挙する。

- ・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。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にも学生に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。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、最近の調査では、文系、理系とも向上感が増加する良い傾向が見られている。引き続き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、230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率を上げることに効果的と思われる。
- ・1回生の取得単位数については、文系・理系とも過半数の学生が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、2020年度から強化された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。機関別認証評価においても、「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」が問われているように、各科目で学生自ら考察を深め、授業で得た知識を定着させる学習時間の確保が求められている。

- ・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1科目当たり 0.5 時間と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のいくつかの項目でリンクを可能にした。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、教務データ等の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。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。これらのご協力に改めて感謝したい。

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

申し上げる。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き国際高等教育院事務部の皆様に感謝を申し上げたい。

令和2(2020)年度 2回生進級時アンケート(平成31(2019)年度入学生)

(実施期間:2020/04/01-2020/06/02)

・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 ④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（2019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（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 <アルバイトに要する時間>

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 4 号

発行：2021 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. 4

Survey and Practical Report

Multicultural Educational Short-term Study Abroad Program Based
on Inter-University Agreements—10 years of practice and perspectives
on future development—
..... Liyou HAN, Kaoru NISHIJIMA, Taro IEMOTO, Junko KAWAI 1

Factors Affecting the Outcomes of Online Japanese Classes:
Insights from Kyoto University 2020 Spring Semester Online Japanese Class Survey
..... Ruchira Palihawadana, Junko Kawai, Koyo Akuzawa 19

Survey Report

2020 Year-end Freshman Student Questionnaire Results 41

Contribution Regulations 103

March 2021