



TOHOKU
UNIVERSITY

ISSN 2760-2060

東北大学 高度教養教育・学生支援機構

高等教育実践論集 vol.1

2025

Journal of Higher Education Practices



Institute for Excellence in Higher Education,
Tohoku University

目 次

発刊のことば	滝澤 博胤	1
発刊に寄せて	山口 昌弘	2
発刊に寄せて	猪股 歳之	3
《依頼原稿》		
教育 DX に向けた東北大学初修中国語ブレンディッドラーニングの開発と実践 …… 趙 秀敏, 大河 雄一, 三石 大, 上野 稔弘, 王 軒, 桂 雯, 姚 堯, 張 小榮		4
オンラインと対面を融合させた大学初年次講義の教育実践 — 実験物性物理学研究者の視点から — …… 今井 良宗		12
部局専属の学生相談室における多水準学生支援の展開 …… 岩渕 将士		20
東北大学における自校史教育の実践—全学教育「東北大学の歴史」を事例として— …… 中川 学		28
《投稿原稿》		
全学教育科目「学問論」の課題設計と成績評価 2 —授業アンケート結果の変化を手掛かりに— …… 串本 剛		36
大学の国際共修授業における人権教育の実践—指導言語の異なる 2 つの実践の比較分析を基に— …… 高松 美能		40
地域共創型国際共修授業の実践—仙台味噌を題材とした授業を例に— …… 渡部 留美		48
地域とつながるキャリア教育の実践—ライフキャリア・デザイン A の試みを通じて— …… 門間 由記子		56
Exploring the Potential of the Metaverse for Audience Engagement in International Virtual Exchange: A Quantitative Comparison …… Masako Hayashi, Takehiro Suzuki, Keisuke Goto		60

基礎中国語教材に連携した展開中国語ブレンディッドラーニング教材の設計	姚 堯, 王 軒, 桂 雯, 趙 秀敏	67
全学英语教育における英単語の語源と語形成の知識を活用した英語語彙指導の実践報告	江藤 裕之	75
Updates to the English Curriculum Website: Towards Intelligent Tutoring	Ryan Spring, Jessica Takeda	83
インタラクティブ日本語学習教材の開発と評価に関する報告 ー学習者からのフィードバックに基づいてー	澤邊 裕子, 三島 敦子	90
初修中国語ブレンディッドラーニングのための対面授業用資料の開発 ー ARCS 動機づけモデルに基づく PPT 資料ー	王 軒, 趙 秀敏	98
東北大学における外国人留学生就職支援の現状分析と今後の展望	王 潔, 門間 由記子	106
学習支援経験による学習支援者の心理社会的成長	岩渕 将士	112
入学前教育における海外研修の意義と効果ー入学半年後の追跡調査に基づく検証ー	湊 洵菜	119
Exploring “Tanka” to foster Japanese Language Support and International Interactions	Elena Fabbretti, Ryō Sawada, Hideya Matsukawa	127
定期健康診断におけるトランスジェンダー学生への対応ー東北大学の実施例ー	北 浩樹, 鈴木 健弘	133
理工系学生への継続的な個別英語学習プラットフォームの構築	小池 武志, 海老根 紳二	138



東北大学
理事・副学長（教育・学生支援）
高度教養教育・学生支援機構
機構長 滝澤 博胤

発刊のこ と ば

ここに東北大学高度教養教育・学生支援機構『高等教育実践論集』創刊号をお届けします。

東北大学は、2014年4月、高等教育を推進する革新的でチャレンジングな組織として、高度教養教育・学生支援機構を創設しました。本機構は、本学教育の質的向上に寄与するための学内共同教育研究施設と位置付けられ、全学教育の開発と推進、高等教育国際化の推進、学生相談と学生支援、保健管理と健康指導、高等教育の研究と開発を行い、これらの成果を評価分析し、質的向上を図る各種の専門性開発活動を行う総合的な役割を果たすことがミッションです。

また、高等教育推進の高いポテンシャルを有した組織とプログラムを統合し、新たな高等教育のモデル構築を目指し、特に教育における卓越性の柱としての高度教養教育の開発と提供、多様性の柱としての多岐にわたる学生のニーズに応える学生支援の開発と実施を核心に据えております。

2024年、東北大学はわが国で最初の国際卓越研究大学に認定され、日本の大学改革を先導するとともに、世界最高水準の研究大学として成長することを目指しています。こうした中、『高等教育実践論集』は、国際性と高度な専門性を有する人材の育成を担う学士課程・大学院の教育変革を反映させ、高等教育の発展と学生支援の促進、その成果や知見の発信、および実践論の普及を図ることを目的として刊行されます。本学の先駆的な取り組みを可視化するプラットフォームとして、全学教育をはじめ、各学部、大学院などにおける日々の教育・学生支援の実践に関する豊かな成果や知見を社会に還元していきます。

本創刊号には、依頼原稿4編、投稿原稿16編、が収められています。投稿原稿は、本学の教育・学生支援に関わる方々によって、本学の高等教育・学生支援を対象とする研究、開発、実践、検討の結果をまとめたものです。依頼原稿は、2024年度東北大学総長教育賞受賞者および2024年度東北大学全学教育貢献賞受賞者に依頼し、それぞれの優れた教育実践について寄稿していただいたものです。これらの成果が、本学のみならず他の高等教育機関においても参考に供され、利用されることを願っております。

本誌が読者の皆様にとって、高等教育の実践に関する有益な発信源となることを願っております。



東北大学
副学長（教育改革・国際戦略
担当）
高度教養教育・学生支援機構
副機構長 山口 昌弘

発刊に寄せて

このたび、東北大学高度教養教育・学生支援機構『高等教育実践論集』が刊行の運びとなりましたことを、心よりお祝い申し上げます。本誌の創刊は、大学教育の現場における実践と省察の知を可視化し、共有する新たな基盤を築くものであり、教育の質的向上をめざす本学にとって意義深い出来事です。教育は大学の根幹をなす営みであり、研究と並んで社会に開かれた知の創造に寄与するものです。本誌がその基盤を支える「教育の知」の蓄積と循環を促すことを期待いたします。

東北大学では近年、全学教育の改革を進めており、数年にわたる検討と準備を経て、2022年度から新たなカリキュラムがスタートしました。初年次教育の充実、共通教育と専門教育の連携強化、学修支援の体制整備など、改革の趣旨は、時代の変化に応じつつ、東北大学の伝統である「研究と教育の統合」「門戸開放」の理念を受け継ぎながら、現代にふさわしい教育の在り方を問い直すことにあります。この改革においては、学内の多様な部局が協働する中で、高度教養教育・学生支援機構も積極的に参画し、教育理念の整理や制度設計の面で大きな役割を果たしてきました。これまでの取り組みは、2027年度に開設を予定している「ゲートウェイカレッジ」へと発展し、学生一人ひとりが自ら問いを立て、学問と社会を結ぶ力を育む新たな教育モデルとして結実しつつあります。

こうした改革の歩みを支えるものは、現場の教員や職員が日々の教育実践の中で重ねてきた試行と工夫の蓄積です。その経験と知見を記録し、学内外で共有していくことは、教育の改善を持続的に進めるために欠かせません。『高等教育実践論集』は、まさにそのような実践知を結びつけ、教育改革の循環を生み出す媒体として、今後ますます重要な役割を担うことでしょう。教育実践の成果を学術的な言葉で残し、未来の教育に生かしていくことは、大学における知の継承の一形態でもあります。

さらに本誌は、東北大学における成果を超えて、日本の高等教育全体における教育実践の発展に寄与する可能性を秘めています。教育の現場で得られた知見を体系的に発信し、他大学や教育機関との対話を促すことは、全国的な教育改革の推進にもつながります。本誌がそのような知の交流と協働の拠点となり、大学教育の公共的使命を果たす新たなプラットフォームとして発展していくことを、心より期待いたします。



東北大学
高度教養教育・学生支援機構
副機構長 猪股 歳之

発刊に寄せて

このたび高度教養教育・学生支援機構では、東北大学および高等教育機関における教育および学生支援の発展に資することを目的として『東北大学高等教育実践論集』を発刊する運びとなりました。当機構出版企画委員会委員長の趙秀敏先生を始めとする委員の先生方のご尽力により発刊に漕ぎつけることができましたこと、関係の皆様に厚く御礼を申し上げます。

当機構では、本学で全学教育と呼ぶ主に低年次の学生を対象とした教養教育、一般教育の実施を始め、全学生を対象とした学生支援や高年次の学生を対象とした高度教養教育を開発・提供するとともに、全学の教職員を対象とした教育・学生対応における支援などを続けてきました。本誌はこうした取り組みの一環として、本学の先生方や学部・研究科等の意欲的、先進的な教育・学生支援に関する取り組みを記録し、公開するものです。

折しも本学では、カリキュラム改革により 2022 年度から新しい全学教育をスタートさせ、2024 年度には「大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業」への採択、さらには「国際卓越研究大学」第 1 号に認定されることなどを通じて、新しい教育への取り組みも加速化しています。なかでも国際卓越研究大学としての体制強化計画では 2027 年度のゲートウェイカレッジの設置が計画されており、今後、新しい教育カリキュラムが導入され、外国人留学生の増加、教育やキャンパスのさらなる国際化が進められていくことになります。

本誌では、全学教育に留まらず、学部・研究科における教育改善、学生支援の実例や、学生の自律的な学びを促進する支援体制の構築など幅広い実践例を収録していくこととなっています。これらの内容は、国際卓越研究大学として本学の教育的使命を果たす上で、重要な知見を提供するものと考えております。

最後に改めて本誌が本学を始めとする高等教育機関における教育と学生支援に携わる皆様の今後の取り組みに資することを祈念し、発刊に寄せる挨拶といたします。

教育 DX に向けた東北大学初修中国語ブレンディッドラーニングの開発と実践

趙 秀敏*
王 軒*

大河 雄一**
桂 雯*

三石 大***
姚 堯*

上野 稔弘****
張 小榮****

Development and Implementation of Blended Learning for Beginning Chinese at Tohoku University Toward Educational DX

Xiumin Zhao*
Xuan Wang*

Yuichi Ohkawa**
Wen Gui*

Takashi Mitsuishi***
Yao Yao*

Toshihiro Ueno****
Xiaorong Zhang****

キーワード： 大学初修中国語，ブレンディッドラーニング，教育 DX，教育質保証

1. はじめに

本稿では、教育 DX に向けた東北大学初修中国語教育改革の取り組みとして、オンライン授業と対面授業を融合したブレンディッドラーニング（Blended Learning, 以下 BL）の開発と実践について報告する。

DX とは、デジタルトランスフォーメーション（Digital Transformation）の略語で、「デジタルによる変革」という意味である。DX の概念は、2004 年にスウェーデンのウメオ大学の Stolterman and Fors によって提唱され、「デジタル技術が人間生活のあらゆる側面に引き起こす、あるいは影響を与える変化」と定義されている[1]。近年、急速な技術革新と社会構造の変化に伴い、あらゆる分野で DX の推進が求められている。

2025 年 6 月、デジタル庁、総務省、文部科学省、経済産業省が連携して「教育 DX ロードマップ」を策定し、このなかで、デジタル社会が目指すビジョンとして、「デジタルの活用により、一人ひとりのニーズに合ったサービスを選ぶことができ、多様な幸せが実現できる社会、誰一人取り残されない、人に優しいデジタル化」が掲げられている[2]。教育 DX とは、教育において、デジタルを活用した新たな価値の創造が行われることであり、高等教育における教育 DX は、従来の

教室での対面授業に依存していた教育方法から脱却し、オンライン学習や BL の導入、学習環境のデジタル化や教育データの利活用を通じて、学修者本位の教育への転換[3]、個別最適な学びと協働的な学びの実現、教育の質の保証など、教育に変革をもたらすことが期待されている。

こうした中、東北大学初修中国語では、教育 DX に向けた改革の一環として、オンデマンド動画による学習と、スマホアプリによる定着練習を組み合わせたオンライン授業を導入し、これを対話的活動による対面授業と融合させることで、高度な BL の提案・開発・実践を行っている。

本学の初修中国語における BL の開発と実践は、2010 年代中頃から取り組みが始まっている。当初は ICT を活用した効果的な教育を実現するために、インストラクショナルデザイン理論に基づき、対面授業による学習、授業後スマホアプリによる復習、及び次回授業でのテスト・発展学習からなる 3 段階学習プロセスモデルを提案していた。1 年次の一部クラスにおいて実証実験の結果、学習意欲の向上、自習の促進、学習効果の向上などの効果が確認された[4]。

一方、2020 年からのコロナ禍を契機に、授業のオン

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

** 東北大学大学院教育学研究科 (Graduate School of Education, Tohoku University)

*** 東北大学データ駆動科学・AI 教育研究センター (Center for Data-driven Science and Artificial Intelligence, Tohoku University)

**** 東北大学東北アジア研究センター (Center for Northeast Asian Studies, Tohoku University)

ライン化が必須となったことで、従来の3段階学習プロセスモデルは全面的な見直しを迫られ、オンライン授業を取り入れた新たなBLに取り組み始めた。さらに、ポストコロナ時代の教育DXを見据えて、新たにオンライン授業（オンデマンド動画＋スマホアプリ練習）と対面授業を融合した2段階学習プロセスモデルを提案するに至った[5][6]。これにより、試行的に実践した結果、2段階学習プロセスのBLは、従来の3段階学習プロセスのBLと同様かより高い学習習得度が得られ、学習者にも評価されていることが確認された。

こうした結果を踏まえ、我々は、今後実践するBLを3段階から2段階学習プロセスへと転換するとともに、さらにDXに向けた初修中国語教育改革として、これまで1年次の一部授業で限定的に実践していたBLを、2023年度から1年次の全授業を対象に展開することになった。具体的には、本学1年次初修中国語の全27クラスにおいて、これまでの週2回対面授業、担当教員2名、各々異なる教科書から、オンライン授業1回と対面授業1回を組み合わせたBLを導入し、対面授業担当教員1名、BL用統一教科書及び関連教材へと移行した。これにより、履修者・開講クラス・担当教員とも多く、各授業の学習目標・内容と進度・学習効果のばらつきが大きいという現状の課題を解決し、同一科目の全クラスにおける授業内容と学習評価の統一・標準化、ICT活用による効果的・効率的な教育の実現、教育の質保証を目指した。

本稿では、本BLの提案、各種教材の開発、学習管理システムと運営体制の構築、及び2023年度と2024年度の実践結果について報告する。

2. 先行研究及び課題

2.1 BLの実践及び転換

BLは、一般にはオンライン学習（eラーニング）と対面学習を効果的に組み合わせた学習形態を指す[7]。オンラインと対面の双方の利点を活かし、教授過程の最適化や多様な効果が認められていることから、「教育のニューノーマル」として捉えられている[8]。

BLには様々な形態が存在するが、その中でも、我々が提案する2段階学習プロセスモデルに類似したものに反転授業がある。反転授業は自律的な学習やアクテ

ィブラーニングを促進する教育手法として広く知られるが、一方で、授業外学習の時間の使い方を変えることに重きを置いた授業形態である[9]。教授過程では、授業前に動画などを用いて事前学習を行い、授業中には知識の定着や応用・発展を目的としたグループワークなどに取り組むなど、反転授業におけるオンライン学習は、対面授業で扱う内容に注意を向けさせ、必要な知識を事前に学習させることを目的としており、対面授業の事前学習として位置づけられる[10]。

しかしながら、近年、学習環境のデジタル化や教育データの利活用が進み、オンラインによる個別最適な学びが可能となっている。その結果、オンライン学習の位置づけも、従来の対面授業の事前学習や補助学習にとどまらず、授業そのものへと拡大し、学習モデルの構造などにおいて質的な変革が生じている。さらに、学生の多様化が進む中で、学修者本位の教育への転換や個別最適な学びを実現するため、今後の高等教育では、教育DXを推進し、オンライン授業と対面授業を融合した高度なBLへの転換が求められている。

2.2 個別から全体へのBLの展開

BLは、効果的・効率的な学習形態として、様々な教育現場で実践されており、特にコロナ以降の高等教育において注目されている[11]。しかし、これまでの実践の多くは、我々が以前に行っていたように、一部授業に限定された個別的取り組みにとどまっており、組織全体での導入事例はほとんど見当たらない。

また、組織全体における教育の改善・改革、教育の質保証を図るには、組織全体へと展開していくための設計・開発・運営をどのように行い、実践可能性と全体的な効果をいかに検証していくのか、こうした一連のプロセスが明らかにされることもなかった。

今後、高等教育の改革・変革の一環として教育DXを推進し、教育の質保証を図るには、BLを個別的取り組みから組織全体における実践へと展開していくことが強く求められ、そのためのBLモデルの提案と開発、また実践検証が、重要かつ喫緊の課題となる。

2.3 本研究の目的

上記先行研究の課題を踏まえ、本研究の目的は、教育DXに向けた東北大学初修中国語教育の改革として、

ICT を活用し、オンライン授業と対面授業を融合した高度な BL を開発し、実践することである。それには、設計手法として 2 段階学習プロセスモデルを新たに提案し、これに基づいて各種教材と教授資料を設計・開発するとともに、学習管理システム及び運営体制を構築し、総合的に高度 BL の学習環境を整備する。

以上により、実践に移行し、個別最適な学びと協働的な学びを促進し、学習効果・効率を高めることで、教育の質保証、教育 DX を推進する。また、試験結果を通して学習習得度を確認するが、これを従来の学習形態である 2018 年度・2019 年度において、同一内容と方法で実施した試験結果と比較分析することで、学習効果を明らかにする。さらに、学習履歴による学習行動の観察やアンケート調査を通して、提案 BL の実践可能性を確認するとともに、学習意欲の継続、本 BL の効果及び改善課題を明らかにする。

3. 高度 BL の 2 段階学習プロセスモデルの提案

我々は、教育 DX に向け、オンライン授業と対面授業を融合した高度 BL の 2 段階学習プロセスモデルを提案している (図 1)。

段階 1 : オンライン授業

オンデマンド動画とスマホアプリによる学習と練習

オンライン授業は、2 つのサブフェーズから構成される。まず、サブフェーズ 1 では、オンデマンド動画をを用いて、発音、語彙、文法、会話の学習を行い、効果的なインプットを図る。次に、サブフェーズ 2 では、AI 活用のスマホアプリを用いて、授業と連携した豊富で多様な練習を行い、効率的な知識定着を図る。さらに、動画視聴とアプリによる定着練習は、必要に応じた随時反復学習可能なものとする。

段階 2 : 対面授業

対話的活動によるアクティブラーニング

対面授業では、段階 1 におけるインプット学習と定着練習に対して、ここでは、対話的活動によるアクティブラーニングを実施し、学習事項に関する 4 技能練習や発表、言語の実践応用、確認テストとフィードバックなどを行い、豊かなアウトプットを図る。

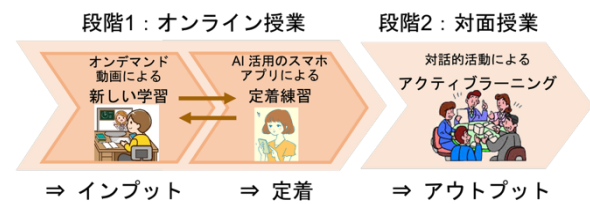


図 1 高度 BL の 2 段階学習プロセスモデル

高度 BL の 2 段階学習プロセスモデルの意義

2 段階学習プロセスのうち、特に段階 1 では、従来の対面授業から、時間、空間、人数に制約されず、学生自身のペースで反復受講でき、学習に取り組みやすいオンデマンド動画配信並びに AI 活用のアプリ定着練習へと根本的な転換を図った。こうした段階 1 を段階 2 の対面授業と組み合わせることにより、少人数教員による効率的な教育の実現を図るとともに、同一科目のすべてのクラスにおける授業内容と学習評価の統一・標準化、教育の質保証が可能となり、DX に向けた初修中国語改革の推進が期待できる。

また、COVID-19 のような対面授業の実施が困難な場合には、段階 2 での対面授業をリアルタイムでの双方向オンライン授業に替えることで、対面授業と同等の学習が継続可能と考えられる[10]。

4. 提案 BL のための教材開発と実施環境構築

4.1 教材開発

本提案 BL においては、オンライン授業、対面授業、授業外学習などに向けて、様々な教材やコンテンツを開発してきた。ここでは、オンデマンド動画、スマホアプリ、教科書の開発について述べる (図 2～図 4)。

4.1.1 オンデマンド動画

今回は初修中国語通年授業用の動画教材として、発音編 13 本、本課編 64 本、計 77 本の動画を開発した。各動画は、Microlearning の設計理念に基づき、気軽に短時間で集中して学習できるよう概ね 5～10 分間ほどとした。また ARCS 動機づけ設計モデルに基づき、楽しく学習し、学習意欲が持続できるよう様々な動機づけ方略も取り入れている。

発音編では、講師による丁寧な説明や豊富な練習を提供し、これにより学習者一人でも、難しい中国語発

音の学習や単調になりがちな練習を、恥ずかしがらずに繰り返し行うことができる。本課編では、教科書に対応して課ごとに語彙動画1本、会話動画3本、計4本の動画を提供し、話題の導入から、単語と文法の学習、スキット会話の視聴、会話のQ&Aと音読まで、一歩ずつ進められ、取り組み易い構成となっている。

4.1.2 スマホアプリ

これまでも復習用のスマホアプリとして「KoToToMo Plus」の開発を進めてきたが[12]、今回の高度BLにあわせ、大幅に変更を加え、問題種別の拡張と問題数の増加を行った。

新しい「KoToToMo Plus」は、発音編249問、本課編1,000問、計1,249問の練習から構成されている。設計では、オンデマンド動画で学習した発音、単語、文法、会話を定着させる豊富で多様な練習を提供している。これにより、いつでもどこでも繰り返して練習することができ、効率的な知識の定着が期待できる。

一方、オンデマンド学習では、対話者不在で、発音・発話の確認と訂正、受け答えなどの会話練習が実施困難であるため、本アプリにおいては、AIの音声認識を活用し、発音・発話を判定する単語練習と会話練習を開発実装した。これにより、学習者が自身の弱点を認識・克服し、正しい発音と会話を身につけることが期待される[13][14]。

4.1.3 標準教科書及び教授用資料

これまでも『国際漢語教学通用課程大綱（修訂版）』[15]に準拠し、大綱2級相当標準教科書『KOTOTOMO』（全12課）を開発したが[16]、今回の高度BLにあわせ、4課を追加しレベルも大綱2～3級に上げ、新たに『KOTOTOMO プラス（増課）』（全16課）を開発した[17][18]。各課は、語彙、会話、文法の学習、4技能練習、和文中訳による確認問題とコミュニケーション活動の発展練習から構成されており、前半はオンライン授業で、後半は対面授業で学習する。さらに教授資料として、対面授業用パワーポイント、授業後の手書き課題、小テストや試験問題など様々な開発を行い、これにより効果的な教育支援を目指し、担当講師の負担を軽減するとともに、教育の質を担保する[10]。

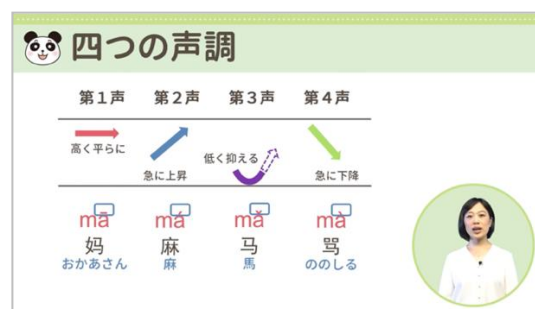


図2 オンデマンド動画



図3 スマホアプリ



図4 標準教科書

4.2 学習管理システムとBL運営体制の構築

オンライン学習では学習管理が重要となるため、本BLでは、複数の学習管理システムを整備し、様々な学習を効果的に管理できるようにしている。

まず、授業動画の配信には、東北大学の学習管理システムであるISTU/DCと連携した動画配信プラットフォームPanoptoを利用した。これにより、学習者の動画視聴状況の確認、オンデマンド授業動画受講の出席管理が可能になり、動画配信を活用した学習の効果的な実施が期待される。

次に、アプリによる学習管理は、我々が開発した学習ログ可視化システムVisualizer Plusにより学習状況を様々な観点から視覚的に確認可能にしている。これにより、学習者全員と個人の学習状況を容易に確認でき、また、練習の得点も自動的に集計されるので、成績評価に反映することができる。さらに、対面授業後の手書き課題の学習管理は、学務情報システムと連携しているGoogle Classroomを利用し、これにより、手書き課題の管理、採点、集計の効率化を図る。

このほか、BL運営部とオンライン授業TA (Teaching

Assistant)を新たに設置し、専任教員とTAからなるBLの運営体制を構築し、講師の負担を軽減しつつ、BLの円滑な運営、効果的・効率的な教育の実現を図る。

5. 授業実践

実装したBL環境を利用し、2023年度より、東北大学で開講する1年次初修中国語の全クラスにおいてBLの実践を開始した。以下に、2023年度と2024年度の実践結果を示し、分析を行う。

5.1 対象授業と実践方法

本実践は、全学教育1年次を対象とした初修語科目「基礎中国語Ⅰ」（前期）・「基礎中国語Ⅱ」（後期）を対象とする。同科目は、全学部学科向けに、全27クラス（担当教員11名）、通年90分授業週2コマで開講されており、履修登録者数は表1の通りである。

実践方法は、週2回授業のうち、前半1回をオンライン授業（オンデマンド動画学習、スマホアプリ定着練習）、後半1回を対面授業（発音、4技能練習、課題発表、確認小テストとフィードバック）で実施する。成績評価方法は、課題（アプリ練習、手書き宿題）30%、小テスト30%、試験40%の割合とする。

このうち、オンライン授業については、BL運営教員（専任教員5名）が担当する。受講場所は自由であるが、当該時間には教室が割当てられ、TAがそこで学生の学習サポートや手書き課題の採点補助などを行う。

さらに、2023年度後期から、課外学習として中国語検定試験HSKを導入し、受験者への学習サポートを行うとともに、HSK合格者への成績還元による動機づけを行っている[19]。

一方、実践効果の調査方法は、アンケート及び学習履歴による学習行動の観察を通して、学習形態と利用

教材に関する感想、学習への取り組みや学習意欲を明らかにするとともに、試験により学習習得度を測る²⁾。

5.2 実践結果

実践の結果を、動画視聴とアプリ練習、試験結果、及びアンケートの回答などの分析により検証する。

5.2.1 動画視聴とアプリ練習

まず動画視聴の学習状況については、学習履歴から、ほとんどの学生が授業時間内に、一部の学生は繰り返して動画を視聴していた（表2）。次にアプリ練習の状況については、多くの学生がトータルで400分前後（毎週平均で13分）、一部学生は900分以上（毎週平均で30分以上）練習していた（図5）。

5.2.2 試験結果

試験結果については、2018年度と2019年度にそれぞれ7クラスを対象に、週2コマ対面授業の内の1コマの授業が、今回と同一教科書、同類のスマホアプリ、同一試験内容を利用していたため、それらの結果を2023年度と2024年度の試験結果と比較可能である。それによれば、発音&ユニット1（第1～4課）では、「単語」を除くほとんどの項目において、提案BLを実施した2023・2024年度は、従来の授業形態である2018・2019年度と差がないか上回り、全体的にはほぼ同じ学習効果を得られていることが確認された（表3）。

一方、ユニット2（第5～8課）では、「和文中訳」を除くすべての項目において、2023・2024年度は、2018・2019年度を上回り、t検定の結果からも有意な差が確認できる（表4）。さらに、一部の学生が中国語検定試験HSKに挑戦し、受験者のほとんどが2級などに合格したことも、学習効果を間接的に反映していると推測される（表5）。

表1 履修登録者数

	2023年度	2024年度
基礎中国語Ⅰ（前期）	921	897
基礎中国語Ⅱ（後期）	761	771

※基礎中国語Ⅰ（前期）：全学部学科必修

※基礎中国語Ⅱ（後期）：工学部と保健学科看護学専攻は選択、
その他の学部学科は必修

表2 動画視聴率（例）

	2023(前) n = 921	2023(後) n = 761	2024(前) n = 897	2024(後) n = 771
0回	2.3%	4.3%	1.0%	3.4%
1回	67.1%	77.3%	57.0%	80.7%
2回	20.7%	13.1%	20.4%	12.1%
3回以上	9.9%	5.3%	21.6%	3.9%

※前期の例：第7回オンデマンド授業 第2課会話1

※後期の例：第7回オンデマンド授業 第11課会話1

5.2.3 アンケート結果

通年授業の後期末に匿名アンケートを実施し、授業形態と利用教材に関する学生の意見や学習意欲を調査した。その結果、2023 年度（回答率：65%）と 2024 年度（回答率：70%）は、ほぼ同様の高評価が得られた。

まず授業形態については、9 割以上の学生が「BL は良かった」「今後もこのような授業形態を希望する」と答えており、8 割以上の学生が「オンデマンド授業はインプット学習として、アプリ練習は定着練習として効果的だった」と答えている（図 6）。

次に利用教材について、約 9 割の学生が「授業動画はわかりやすかった」、4 割以上の学生が「時々またはほぼ毎回繰り返して動画を視聴し」（図 7）、9 割の学生が「今後もこのような授業動画を利用したい」と回答している。また、7～8 割の学生が「スマホアプリを利用して継続的に練習することができた」、8 割以上の学生が「今後もこのようなスマホアプリを利用したい」と答えている。

さらに、回答者のうちの 3～4 割の学生がアンケートの自由記述欄で感想を記述している。多くの学生が BL 授業の形態は「とても学びやすく、楽しく学べたのでよかった。自分のペースで学習できた」、「インプットとアウトプットのバランスがちょうど良く、とても効率的に学んでいる」、「オンデマンド授業、アプリ、対面授業、手書き課題と、4 回反復して同じ内容を勉強することができたので、確実に定着していることを実感した」、「これからもぜひこの形態でやっていただきたい」などの肯定的な意見を述べている。

一方、改善点として、「アプリの単語を発音する練習で、何回やっても正しく認識されないことがあったので、そこを改善してほしい」との指摘があった。

なお、本アンケート調査のほかに、2023 年度工学部が独自に実施した調査においても、高評価を得ており、本 BL の効果が客観的にも確認された³⁾。

5.3 考察

まず、オンライン学習については、通年に渡り、ほとんどの学生が毎回、動画視聴とアプリ練習を行っており、一部の学生は繰り返し実施していた。これにより、提案 BL では、自律的かつ継続的なオンライン学習が実現可能であり、また、学生自身のペースで学習

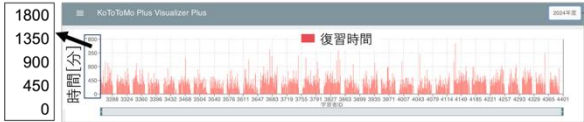


図 5 各学生の練習時間（例：2024 年度）

表 3 試験結果：発音&ユニット 1（第 1～4 課）

	項目(満点)	2018&2019 <i>n</i> = 442		2023&2024 <i>n</i> = 1575		<i>t</i> 検定
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
発 音	1.音節(15)	10.6	2.2	10.5	2.2	-
	2.声調(9)	7.6	1.7	8.0	1.4	-
	3.挨拶(6)	5.2	1.1	4.7	1.8	
	合計(30)	23.4	3.5	23.2	3.6	
ユ ニ ャ ッ ト 1	1.単語(20)	17.1	3.7	16.3	3.8	**
	2.文法(20)	13.8	3.3	14.4	3.3	**
	3.リスニング(30)	27.6	3.5	27.3	3.5	-
	4.和文中訳(30)	24.9	4.4	24.8	4.3	-
	合計(100)	83.4	12.4	82.7	12.2	-

※本分析は、同意を得た履修者のデータを使用している。
また、2023 年度は事情により、27 クラス中 25 クラスを対象とする（表 4 も同様）。
※*M*：平均値，*SD*：標準偏差，**p* < .05，***p* < .01，-：有意な差はない（表 4 も同様）。
※項目「3.挨拶」は、2023 年度の発音試験では、試験内容に関わる事前説明を行わなかったことにより、得点に異常値が見られたため、比較対象外とする。

表 4 試験結果：ユニット 2（第 5～8 課）

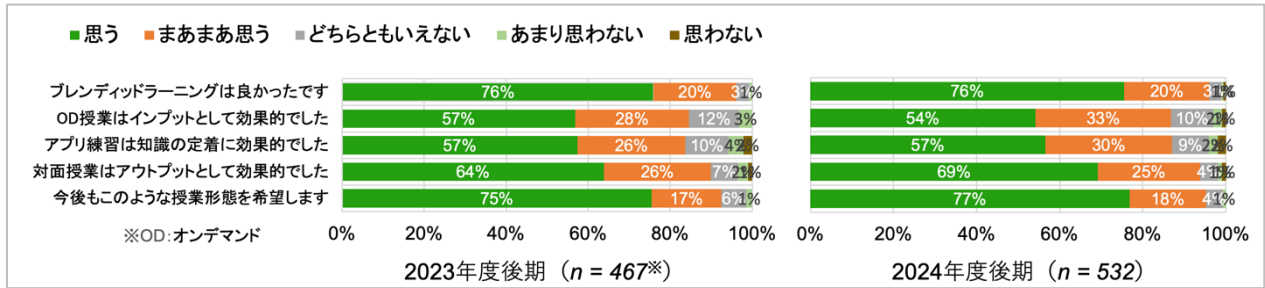
	項目(満点)	2018&2019 <i>n</i> = 434		2023&2024 <i>n</i> = 1333		<i>t</i> 検定
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
ユ ニ ャ ッ ト 2	1.単語(20)	13.6	5.0	15.7	4.0	**
	2.文法(20)	14.9	3.6	16.7	2.9	**
	3.リスニング(30)	22.1	4.8	23.1	4.6	**
	4.和文中訳(30)	26.2	3.8	25.7	3.8	*
	合計(100)	76.7	13.9	81.2	12.5	**

※ユニット 2 試験実施日程：2018・2019 年度では後期末、2023・2024 年度ではユニット 2 の前半(第 5～6 課)は前期末、後半(第 7～8 課)は後期の中間において実施した。

表 5 1 年次の HSK 合格者数

	2023(後)	2024(前)	2024(後)	合計
2 級	51	8	53	112
3 級	17	0	16	33
4 級	1	0	5	6

※2 級：初級の上位レベル，3 級：中級，4 級：準上級 [20]



※2023 年度後期では、27 クラス中 25 クラスがアンケートに回答した (図 7 も同様)。

図 6 授業形態に対する感想

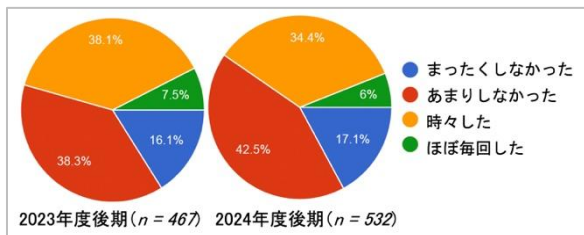


図 7 繰り返して動画を視聴した割合

や反復受講ができるため、学習効率と学習効果の向上が期待できると考えられる。

次に、試験結果については、比較可能な 3 段階学習プロセスモデルに基づく 2018・2019 年度の実験対象クラスにおいて、対面授業と授業後スマホアプリ活用の復習による BL を実施し、一定の効果が確認されていたが、今回提案したオンライン授業と対面授業を融合した 2 段階学習プロセスモデルによる、2023・2024 年度の BL 実践では、従来と同様かそれ以上の効果が確認された。

さらに、アンケートでは、多くの学生が今回実践した BL の効果を高く評価し、「学びやすく、楽しく学べた、確実に定着している」と満足感を示し、「これからはぜひこの形態で」といった積極的な学習意欲も確認された。特に学習効率と学習効果の向上は、学生の自信や満足感に繋がり、積極的な学習意欲への変化を促したと推測される。

以上総括すると、3 段階学習プロセスモデルによる 2018・2019 年度の実践とその効果は、一教員により一部クラスで限定的に実施されたものであったが、2 段階学習プロセスモデルへの転換を図ることによって、2023・2024 年度の実践とその効果は、全担当教員によ

り全クラスを対象に共通して実施したものである。これにより、提案 BL は、同一科目の全クラスにおいて実践可能であり、授業内容と学習評価の統一・標準化、教育の質保証など、教育 DX に向けた教育の改善・改革が可能であると推測される。

6. まとめ

本研究では、本学初修中国語教育において、教育 DX に向けたオンライン授業と対面授業を融合した高度 BL の 2 段階学習プロセスモデルを提案するとともに、これに基づく BL 用各種教材を開発、学習管理システムと運営体制を構築し、2023 年度より中国語 1 年次の全クラスにおいて BL の実践をスタートさせた。2023 年度と 2024 年度の実践データの集計・分析を通して、提案 BL が順調に展開され、学生の評価も高く、全体的に学習効果が得られており、教育の質保証への可能性が確認された。

一方、今回実装したスマホアプリでは、単語練習の音声認識は、非ネイティブスピーカーに厳しすぎ、適格的ではないという課題も確認された。今後、日本人学習者向けの発音判定可能な単語練習アプリの設計手法を明らかにし、開発する必要がある。また、個別最適な学びを図るために、AI や学習・教育データを活用して、個々の質問への回答や課題採点とフィードバック可能な学習システムを開発する必要がある。さらに、今回は 1 年次の中国語 BL に限られたが、今後は 2 年次の中国語においても BL を開発し、教育の改善・改革を継起して、効果をより高めてゆく必要がある。今後は、これらの課題に取り組み、教育 DX に向けたより効果的な中国語 BL 学習環境の構築を目指したい。

注

- 1) 本稿は, AXIES (大学 ICT 推進協議会) 2023 年次大会で発表した論文(下記参考文献[5])を踏まえた内容である。
- 2) 本研究は, 人間を対象とする研究として, 高度教養教育・学生支援機構研究倫理委員会に研究倫理審査を申請し, 承認を受けたものである。承認番号 2018 年度:k3002, 2019 年度:k3102, 2023 年度:k00519, 2024 年度:k00605。
- 3) 「令和 5 年 11 月学務審議会資料 R051106」p.13。

謝辞

本研究は, JSPS 科研費 19K00875, 19H04223, 20K03119 及び東北大学高度教養教育・学生支援機構 2022 年度機構長裁量経費の助成を受けたものである。

参考文献

- [1] Stolterman, E. and Fors, A. C., "Information technology and the good life", Information Systems Research: Relevant Theory and Informed Practice, Springer US, p. 687-692 (2004).
- [2] デジタル庁ほか, "教育 DX ロードマップ", <https://www.mext.go.jp/content/000370331.pdf>, (参照 2025-09-04).
- [3] 中央教育審議会, 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申), https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf, (参照 2025-09-04).
- [4] 趙秀敏ほか, "大学初修中国語ブレンディッドラーニングのためのスマートフォン利用復習教材「KoToToMo」の開発と実践", 教育システム情報学会誌, vol. 36, no. 2, p. 131-142 (2019).
- [5] 趙秀敏ほか, "初修中国語教育のための高度ブレンディッドラーニングの開発と試行", AXIES (大学 ICT 推進協議会) 2023 年次大会論文集 (オンライン), p. 25-29 (2023).
- [6] 趙秀敏, 大河雄一, 三石大, "コロナ下における初修中国語ブレンディッドラーニングの展開: 3 段階から 2 段階学習プロセスモデルへ", 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 10, p. 1-13 (2024).
- [7] マイケル・B・ホーン, ヘザー・ステイカー(著), 小松健司(訳), "ブレンディッド・ラーニングの衝撃「個別カリキュラム×生徒主導×達成度基準」を実現したアメリカの教育革命", 教育開発研究所, (2017).
- [8] Dziuban, C., et al., "Blended Learning: The new normal and emerging technologies." International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 15, no. 3, p. 1-16 (2018).
- [9] 澁川幸加, "ブレンド型授業との比較・従来授業における予習との比較を通じた反転授業の特徴と定義の検討", 日本教育工学会論文誌, vol. 44, no.4, p. 561-574 (2021).
- [10] 趙秀敏ほか, "初修第二外国語教育のための共通ブレンディッドラーニングの開発", 教育システム情報学会 2024 年度特集論文研究会研究報告, vol.39, no.7, p. 41-48 (2025).
- [11] 長濱澄, 渡邊文枝, 重田勝介, "ブレンディッドラーニングに関する教育工学研究の動向と展望", 日本教育工学会論文誌, vol.46, no. 4, p. 601-616 (2022).
- [12] Ohkawa, Y., et al., "A study on UI design of smartphone app for continuous blended language learning", Proceedings of 2018 5th International Conference on Business and Industrial Research (ICBIR), p. 584-589 (2018).
- [13] 桂雲ほか, "初修中国語ブレンディッドラーニングのためのアプリのリニューアル" 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 9, p. 141-148 (2023).
- [14] Ohkawa, Y., et al., "Enhancing mobile learning app for revamped blended learning class in beginner's Chinese course", Conference Proceedings of the 31st International Conference on Computer in Education (ICCE2023), vol. 2, p. 881-883 (2023).
- [15] 孔子学院総部/国家漢辦, 国際漢語教学通用課程大綱(修訂版), 北京語言大学出版社, (2014).
- [16] 趙秀敏, 今野文子, 三石大, "東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書の設計", 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 3, p. 199-205 (2017).
- [17] 王軒ほか, "初修中国語ブレンディッドラーニングのための教科書の改訂:『KOTOTOMO プラス(増課)』の設計", 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 9, p. 35-42 (2023).
- [18] 趙秀敏ほか, KOTOTOMO プラス(増課), 第 1 版, 朝日出版社 (2023).
- [19] 姚堯, 張小榮, 趙秀敏, "DX に向けた東北大学初修中国語における HSK の導入と効果", 東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター年報, vol. 10, p. 39-46 (2024).
- [20] HSK 試験, <https://www.hskj.jp>, (参照 2025-09-04).

オンラインと対面を融合させた大学初年次講義の教育実践 — 実験物性物理学研究者の視点から —

今井 良宗*

Educational Practice in a University First-Year Course Integrating Online and Face-to-Face Instruction – From the Perspective of an Experimental Condensed Matter Physicist

Yoshinori Imai*

キーワード：大学初年次教育，オンライン学習，教育実践，物理教育，ポストコロナ期の教育

1. はじめに

本稿は，実験物性物理学を専門とする研究者による大学初年次講義の実践記録である．著者は教育学の専門家ではないが，2017 年度から 2025 年度にかけて，全学教育科目「基礎物理数学」を担当し，毎年度，講義内容を振り返りながら改善を重ねてきた．特に，コロナウィルス感染症が世界を席捲した 2020 年以降，オンラインツールを積極的に活用し，対面講義と融合させた新しい講義形態の構築に取り組んできた．コロナ禍前と比べて教員（著者）の負担は大きく変わらないものの，受講学生の満足度は確実に高まり，教育効果の向上を実感している．こうした継続的な取り組みが評価され，2024 年度には東北大学全学教育貢献賞および総長教育賞を受賞するに至った．

大学で講義をすることは容易ではない．高等学校までのように，明確な指導要領があるわけではなく，教員一人ひとりの裁量に委ねられる部分が多い．大学教員は教育的成果や教育学の専門知識よりも，むしろ研究実績によって評価される立場にあることが多い．著者も研究発表は数えきれないほど経験してきたが，100 人を超える学生を前に講義を行うことは，それとは全く異なる難しさを伴う．

現代は情報が溢れる時代であり，大学初等理科教育で扱う内容に関する教材や解説動画は，インターネット上で容易に入手できる．さらに，近年では生成 AI（Artificial Intelligence）が内容を平易に説明したり，演

習問題を作成して解答を提示したりすることも可能となった．そのような環境の中で，学生が講義に求める水準は，著者が学生であった頃と比べて格段に高くなっている．

本稿では，コロナ禍以前からポストコロナ期に至るまでの講義改善の歩みを整理し，講義実践の変遷とそこから得られた知見を共有することを目的とする．

2. 担当する講義の概要とコロナウィルス感染症発生以前の講義の状況（2017-2019 年度）

2.1 担当する講義の概要

著者が担当する全学教育科目「基礎物理数学」（2021 年度以前の科目名は「物理学 D」）について，まず概要を述べる．本科目は大学で物理を学ぶ際に必要な数学と，高校数学とのギャップを埋めるために設けられた科目である．全学教育の学術基礎科目として基本的に第 1 セメスター（一部学部を除く）に開講されている．

本講義の基本的な理念や構成方針は，科目の設計者である石川洋先生（東北大学大学院理学研究科物理学専攻）が執筆された教科書[1]の「まえがき」や関連する解説記事[2,3]に詳しく示されている．ここでは要点のみを記すが，線形微分方程式，線形代数，偏微分，多重積分など，大学で学ぶ基礎的な数学の実践的な活用法を学び，それらを具体的な物理の問題に適用することを目的としている．

* 東北大学大学院理学研究科（Department of Physics, Graduate school of Science, Tohoku University）

講義のスタンスは、数学的な厳密性を多少犠牲にしても、まずは大学数学を「物理に試してみる」ことを重視するというものである。理学部物理系を対象とするクラスでは教科書の全範囲を扱うが、それ以外のクラスでは、電磁気学への応用を意図したベクトル解析（第10・11章）を除く内容を扱う。著者は2017年度から2025年度にかけて、理学部物理系以外の学生を対象とするクラスを継続的に担当している。

2.2 コロナウィルス感染症発生以前の講義実践 (2017-2019 年度)

コロナウィルス感染症発生以前(2017-2019 年度)は、教科書の内容に沿って黒板を用いて解説を行う、いわゆるオーソドックスな講義スタイルであった。講義冒頭の約10分間で、主に出席確認を目的とした小テストを実施し、講義後にはWeb上で解答を配布していたが、特筆すべき取り組みは行っていなかった。

著者が担当するクラスには、高校時代に物理を選択していた学生と、選択していなかった学生が混在しており、予備知識に大きな差があることを常に課題として感じていた。前者に合わせて講義を進めると非選択者がついていけず、後者に合わせると選択者が退屈してしまうというジレンマがあった。どちらの層を主な対象とすべきか、明確な方針を見出せずにいた。

ノーベル物理学賞受賞者であり、優れた教育者としても知られる Richard P. Feynman 先生は、世界的に著名な教科書 The Feynman Lectures on Physics [4] の序文において、次のように述べている。

“I thought to address them (講義内容) to the most intelligent in the class and to make sure, if possible, that even the most intelligent student was unable to completely encompass everything that was in the lectures.”

さらに続けて,” For such students (講義についていけない学生) I wanted there to be at least a central core or backbone of material which he could get.” と記している。

この一節に示されるように、講義は常に多様な背景や理解度をもつ学生を相手に行われるものであり、そのバランスを取ることは容易ではない。著者もまた、このFeynman先生の言葉に深く共感しつつ、それを実践に移すことの難しさを痛感していた。受講学生の多様性にどのように対応すべきか、という課題に対して、

コロナ禍以前の段階では具体的な解決策を見出せずにいたのである。

3. コロナ禍における完全オンライン環境下での講義実践 (2020 年度)

2020年度の講義開始直前、新型コロナウイルス感染症の流行が始まり、私たちの生活は一変した。大学でも対面での講義が禁止され、ほとんど準備期間がないままオンライン形式での講義実施を余儀なくされた。当時は、講義資料のみを配布する形式、資料と音声ファイルを併用する形式、リアルタイム配信形式など、さまざまな方法が試みられていたが、著者はYouTubeを用いたオンデマンド配信型の講義形式(図1)を選択した。

その理由として、著者自身がコロナ禍以前からYouTubeというツールに注目し、教育的な可能性に関心を持っていたことが挙げられる。2017-2018年ごろから、大学の学習内容を扱う教育系YouTubeチャンネルが現れ始め、たとえば教養理系科目を中心に解説する「ヨビノリ」[5,6]や、著者の専門である物性物理学分野を扱う「固体量子」[7,8]などの動画を著者はよく視聴していた。これらの動画は文字や板書が見やすく、内容も大変わかりやすい。多くの学生が密集する大教室で、黒板に書かれた小さな文字を追いかけてながら板書するよりも、むしろ高い教育効果をもつ可能性を感じていた。

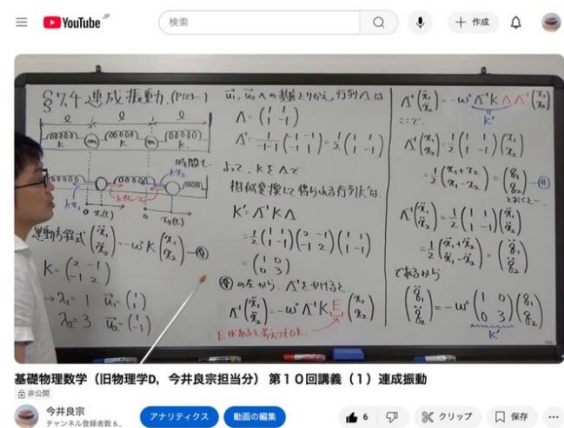


図1 YouTube上にアップロードした講義動画のスクリーンショット(公開設定は「非公開」。講義受講者以外は閲覧できない)。

もっとも、著者自身は動画制作の経験がなく、まったくの素人であった。講義動画を作成するにあたっては、ヨビノリたくみ氏[5]の動画構成を参考にし、居室のホワイトボードと家庭用ビデオカメラを用いて撮影を行った。YouTube への投稿方法については、東北大学データ駆動科学・AI 教育研究センターが作成したマニュアルを参考にした。実際に作業を進めると、動画の撮影・編集は想像ほど難しくはなく、一定の質を保った動画を作成できることが分かった（もちろん、プロの YouTuber のようにはいかないが）。制作にあたって意識した点は、(1) 内容をトピックごとに分割し、1 本あたり約 20 分程度にすること、(2) スマートフォンでも閲覧しやすいよう文字を大きく表示することである。YouTube は公開範囲を柔軟に設定でき、かつ Google アカウント上の容量を圧迫せずに動画を多数配信できる点でも有用である。これほどの機能を無料で利用できることに、配信者として改めて驚かされた。

当時の具体的な講義実施方法は次の通りである。講義実施日当日に、(A) 約 20 分の動画 3 本の URL、(B) 板書画像ファイル（ダウンロード不可設定）、(C) 小テスト問題ファイルを Google Classroom にアップロードする。受講の基本的な流れは、まず(B)のファイルを参照しながら手書きのノート（メモ）を作成し、続いて(A)の動画を視聴して要点を加筆する。最後に、受講確認と演習機会の確保を目的として(C)の小テストを解き、締切までに Google Classroom から提出する。小テストの内容は従来と同様に前週の講義内容に関連するものであり、提出時には手書きノート 1 枚を解答に添付することを求めた。学生の負担を軽減するため、紙の解答をスマートフォンのカメラと専用アプリで撮影し、PDF ファイルに変換して提出する方法を採用した（Android 端末でも iPhone でも標準インストールされたアプリで実施可能）。使用方法をまとめた説明資料を事前に配布したことで、提出・回収は円滑に進めることができた。

結局、2020 年度は完全オンライン環境下での講義実施となり、著者は一度も受講学生の顔を見ることなく終えることになった。当時、報道などではオンライン講義のネガティブな側面ばかりが強調されていたが、著者はこの経験を通じて、オンラインツールには対面講義にない優れた可能性があることを実感した。少な

くとも「講義内容を理解する」という点に限定すれば、適切な方法でツールを活用する限り、オンライン講義と対面講義の間に大きな差はないと著者は考えている。実際、2020 年度にオンライン上で実施した中間試験および期末試験の平均点や答案の内容を例年と比較しても、ほぼ同水準であった。

一方で、「適切な方法でツールを活用する限り」との但し書きをつけたのは、オンライン講義には明確な課題も存在するからである。その課題については、第 4 章の最後で触れることにしたい。

4. ウィズコロナ期～ポストコロナ期の講義実践（2021-2025 年度）

4.1 2021 年以降の状況の概要

2021-2022 年度は、新型コロナウイルス感染症の影響が依然として大きく残る中で、対面授業が再開されたものの、教室定員の制限により二つの教室を用いた講義運営が求められた。その結果、クラスを二つに分け対面講義とオンライン講義を併用する、いわゆるハイブリッド形式での実施となった。大学における授業環境がほぼコロナ禍前の状態に戻ったのは、感染症法上の分類が第 5 類へと移行した 2023 年度以降である。

第 3 章で述べたように、完全オンライン環境での講義経験を通して、著者はオンライン講義には対面講義にはない多くの利点があることを実感した。さらに、2021-2022 年度のハイブリッド講義を経て、対面とオンラインを適切に組み合わせることで、双方の利点を活かした講義運営が可能であるという手応えを得た。

このようなウィズコロナ期の経験を踏まえ、著者は 2023 年度以降、対面講義を基盤としながらオンラインツールを積極的に活用した新たな講義形態の確立を目指してきた。以下では、4.2 節で 2025 年度の講義実施方法の概要を示し、4.3 節以降で特徴的な取り組みの意図とその成果について詳述する。

4.2 オンラインと対面講義を融合した講義の実施方法の概要（2025 年度の事例）

対面講義とオンライン講義をどのように融合させているのかについて、著者が 2025 年度に実際に実施した講義の実施方法を以下に示す。

(1) 講義動画の事前配信

講義実施日の前週金曜日に、講義動画 (YouTube) の URL を Google Classroom 上にアップロードする。この動画は主として 2020 年度に作成したものを再利用している。対面で受講する学生には、原則として動画の視聴を必須とはしないが、予備知識の補充を目的として、特定の学生層に向けて準備した動画については、講義前に視聴を推奨する場合もある (詳細は後述)。

(2) 対面講義の実施

講義当日は、黒板を用いた従来型の対面講義を行う。冒頭では、コロナ禍以前と同様に、ミニットペーパー形式の小テストを実施する。

(3) オンライン受講の代替措置

体調不良や学友会活動などで対面講義に出席できない学生に対しては、YouTube 動画の視聴と、Google Classroom 上での小テスト解答の提出をもってオンライン受講を認める。小テストの解答には、手書きノート (メモ) 1 枚を添付することを求める。動画の閲覧は講義実施日当日に行うよう指示し、小テストの提出締切は翌日に設定する。これによって、講義実施日に学習が完結するよう促している。

(4) 小テストの運用

小テストの出題内容は、対面・オンラインで共通であり、いずれも採点対象とする。対面講義で提出した解答に不満がある場合、オンラインフォームを通じて再提出を認め、得点の高い方を成績に反映する。

(5) 解答の共有

オンラインでの提出締切後に、小テストの模範解答を Google Classroom 上で配布する。

以上が、1 回分の講義における実施概要である。最終成績は、中間試験および期末試験 (いずれも対面形式) に加え、小テストの総合評価を基に決定する。およそその配分は、中間試験: 期末試験: 小テスト = 4.5 : 4.5 : 1 である。

4.3 取り組み①: 予習・復習用動画教材の提供

2020 年度に作成した YouTube 動画は、2021 年度以降、オンラインオンデマンド学習用教材、あるいは予習・復習用教材として提供している。2021-2022 年度は、クラスを 2 つに分け、オンライン講義と対面講義を基

本的には交互に受講する形式であったため、当初はオンラインオンデマンド学習用教材として位置づけていた。ところが、講義が始まると、対面講義で理解が不十分であった内容を補う学習に役立ったという学生の声が多く寄せられた。そのままお蔵入りさせるのは惜しいと感じたこともあって、対面講義が本格的に再開された 2023 年度以降も、提供を継続している。

当初は講義実施日当日に動画 URL を通知していたが、あるとき「予習にも活用したい」との要望があり、講義実施日の前週に通知するように変更した。こうした運用を通して、動画教材は学生の予備知識にばらつきのあるクラスを担当する際にも非常に有効であることがわかってきた。たとえば、高校で物理を履修していない学生に向けて高校物理の基礎内容を扱う動画や、線形代数を未履修の学生向けに行列の基礎を扱う動画を事前に提供し、受講前に閲覧してもらうようにしている。これにより、対面講義では全員が一定の前提知識を持っている状態から効率的に講義を進めることが可能となった。視聴対象を明確にした事前学習用教材の提供によって、学生の多様な背景への柔軟な対応を実現させることができた。

このように、動画教材の活用には学生・教員双方に利点がある。学生にとっては、対面講義で理解が不十分であった箇所や予備知識の不足を補う箇所を選択的に閲覧でき、効率的な学習が可能となる。一方、教員にとっても、多様な背景を持つ学生への対応や、講義のテンポを一定に保つことによる授業運営の効率化といった効果が得られる。したがって、動画教材の活用は、学生・教員双方にとって有益な施策となっている。

図 2 は、2025 年度著者が担当した講義の受講生を対象として実施したアンケート結果をまとめたものである。アンケートでは、2021 年以降に講義の中で実施してきた特徴的な取り組みについて、良かったと思うものを複数回答可で選択してもらった。その結果、少なくとも半数以上の学生が動画教材を積極的に活用していたことが明らかとなり、学習内容の理解度の向上や成績の底上げに寄与していることが示唆された。一方、「オンラインでの受講を可能にした」という点に関しては、評価する学生は約 4 割程度にとどまった。これは当該講義は入学後間もない第 1 セメスターに開講されていることが影響していると考えられる。大学初年

次教育においては、依然として多くの学生が対面での講義実施を強く望んでいるということを示す結果となっている。

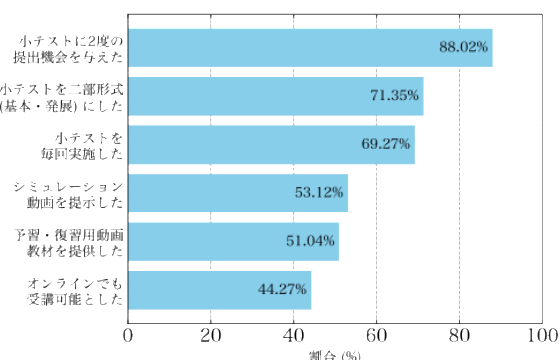


図2 2025年度著者が担当した講義の受講生に対して実施したアンケート結果(回答者数192名)。講義内で実施した取り組みの中で、良かったと思うものを複数回答可で回答してもらった。

4.4 取り組み②：演習機会の確保

数学や物理学の学習内容を定着させるためには、一定の演習機会を設けることが不可欠である。著者は講義の担当当初から、演習機会の確保と出席確認を目的とした小テストを実施してきた。著者自身の学生時代を振り返ると、こうした小テストで出席確認がなされる授業は敬遠されがちであったように記憶している(明確な根拠はなく、あくまで個人的印象である)。しかし、図2のアンケート結果はそれとは対照的であり、毎週の小テストの実施を「良い」と評価した学生は全体の約7割に達した。これは著者にとっては意外な結果であった。現代の学生は、課題の分量や難易度が講義内容の習得に見合うものであると判断した場合、課題が与えられることを肯定的に捉える、と著者は分析している。いわゆる「コスパ」や「タイパ」がよい課題は評価される、ということであろう。

数学や物理の講義を担当する教員の多くは小テストや宿題、レポートなど何らかの形で演習の機会を設けていると思う。著者は2020年以前と比べて2021年以降、小テストの実施方法を大きく2点変更した。実は、その変更が学生から高い共感を得るものになっているのでここで紹介したい。

変更点の一つ目は、問題を基本問題と発展問題の二部構成としたことである。課題が過度な負担とならないよう、単位習得に不可欠な内容を厳選し、「基本問題」

として出題している。基本問題の解答は、途中過程を省略せず、誰が読んでも理解できるよう丁寧に作成し、後日配布する。基本問題を確実に解けるようにする、という明確な目標を設定することで、特に物理や数学を苦手とする学生が学習意欲を失うことがないように配慮している。

一方、物理を得意にする層の積極的な取り組みを促す目的で、講義で扱った内容をやや発展させた問いを、「発展問題」として出題している。発展問題は提出を任意とし、採点の対象外とする。また、後日配布する解答は、基本問題とは対照的に略解のみを示している。これは、学生自身が教科書や参考書で調べたり、学生同士で議論し合うなど、主体的な学びへと発展させることを期待しているためである。図2を見ると、問題を二部構成にする取り組みは、約7割の学生から「良い」と評価されており、幅広い層の学生に支持される仕組みであることを示唆している。

変更点の二つ目は、二度の提出機会を設けたことである。基本的には、対面講義時にミニットペーパーで解答を提出してもらうが、その内容に満足できない場合、オンライン受講者用の提出フォームから再提出を認めている。対面講義とオンライン講義で小テストの問題や最高点の評価は同一だが、採点基準の重みづけ変えることで柔軟な対応を可能にしている。

この方式では、対面講義への出席確認としての小テストの意味合いは薄れるが、著者は問題ないと考えている。出席評価を目的として受講する学生は少数であり、多くの学生は出席確認の有無にかかわらず、対面で講義を受けたいという意欲をもっていると感じられる。図2で「オンライン受講を可能にした」ことへの評価が約4割にとどまったことも、その傾向を裏づけている。言い換えれば、現代の学生は総じて真面目であり、対面による学びを重視する姿勢が強い。

その一方で、現代の学生には完璧主義的な傾向も見られる。誤答や不完全な答案を提出することに強い抵抗を感じ、数回うまく解けない経験が続くと、学習意欲を失ってしまう場合もある。課題を課す目的は講義内容の定着にあるが、それによって意欲を損なうのでは本末転倒である。その点で、対面講義で十分に解けなかった場合に、自宅で復習用ノートや動画を参照しながら納得いくまで解き直し、再提出できる「やり直

しのきくシステム」は、真面目な学生の特性に合致した仕組みであると考えている。

図2によれば、この再提出制度を「良い」と評価する学生は実に9割近くに達している。2025年度の受講生の提出状況を詳細に振り返ると、13回実施した小テストで、対面・オンライン双方で提出した学生の割合は各回平均42%であった。毎回両方で提出する学生は少数派であり、10回以上利用した学生は全体の約15%にとどまる。それでも制度全体が高く評価されたのは、対面で十分に解答できなかった場合に再挑戦できる「安心感」が支持されたためだと考えられる。実際、アンケートの自由記述には「再提出できることで安心して受けることができた」との意見が多く寄せられた。

再提出制度を利用した学生は、講義内容の復習や誤答の修正など、家庭学習に一定時間取り組んだことを意味している。一方で、再提出しない学生には対面講義で高得点を取る学生が多数含まれており、事前に十分な準備を行っていたと推測される。いずれのケースにおいても、小テストが日々の学習習慣の形成に寄与していることは明らかである。実際、アンケートには「毎週の小テストで理解度を確認できた」「間違いのやり直しや発展問題への挑戦を通じて学習習慣が身についた」といったコメントが寄せられた。このような学習の循環は、対面のみで小テストを実施していた2020年度以前には見られなかったものであり、コロナ禍を経て講義をブラッシュアップする過程で最も成果を感じた取り組みの一つである。

もっとも、オンライン上での課題提出を認めることで、他者の答案や生成AIによる解答を転写する不正行為のリスクも生じる。著者はその対策として、①手書きの解答を義務づける、②締切を短く設定する、③講義ノート（メモ）への配点を高くする、④提出直後に一括採点を行う、などの対応を取っている。しかしながら、不正行為を完全に防止できているとは言い切れない。今後は、こうしたリスクに対してもより実効的な改善策の検討が求められる。

4.5 取り組み③：物理学への興味喚起を狙いとした教材提供

著者の家庭の話で恐縮だが、子育てをしていると、しばしば驚かされる場面に出会うことがある。あると

き、子どもに人気アニメの登場キャラクターを紹介した分厚い図鑑のような本を買い与えた。子どもはそれを毎日うれしそうに読み、ある日ふと気づくと、キャラクター名や得意技、進化の過程や方法などを、誰に教わることもなくすべて暗記していた。著者に対して一生懸命に内容を説明してくれるのだが、正直なところ、無味乾燥な文字列（著者の個人的感想）を覚えるのは到底難しいと感じた。

一見すると無関係な話に思えるかもしれないが、著者はこれこそが理想的な学びの姿ではないかと考えている。誰かに強制されるのではなく、自らの興味に導かれて、教科書や参考書を読み、インターネットで調べ、周囲の人に質問し、ノートにまとめ、類題に挑戦していく。このように主体的に得た知識こそ、講義を聞くだけで得た知識よりもはるかに定着し、「生きた知識」となる。もし講義内容がアニメと同じように学生の興味を惹くことができれば、学生は講義の枠を超えて自ら学びを深め、真の実力を身につけていくだろう。

このように著者は、講義の最も重要な役割は、学習内容の「面白さ」や「魅力」を伝えることであると考えている。講義を通して一人でも多くの学生に学習内容への興味を喚起すること、それを目標として講義を行っている。そのために、抽象的な数式をできる限り物理的イメージと結びつけ、現象の背後にある意味や美しさを伝えることを意識している。

著者自身、学生時代に受けた「解析力学」の講義が今でも印象に残っている。当時担当されていた枝松先生（現、東北大学名誉教授）は、講義で扱った問題をもとに作成したシミュレーション動画をプロジェクターで投影しながら解説していた。現在では珍しくない光景かもしれないが、当時はOHP（オーバーヘッドプロジェクター）で手書きのシートを用いて説明するのが一般的であった。パソコンとプロジェクターを活用した講義は非常に先進的であり、スクリーンに映し出された二重振り子や最速降下曲線などの美しい映像に強い感銘を受けた。著者はその講義をきっかけに解析力学に強い関心を抱き、自主的に教科書や参考書を読み、演習問題に取り組むようになった。

この経験を参考にして著者が講義で取り入れたのが、「数式を画で示す」という試みである。講義では、物理現象を説明するために多くの数式を扱い、黒板上で

その展開を丁寧に解説している。しかし、数式のみでは現象とのつながりが直観的に理解しづらく、式が表す物理的意味や面白さが十分に伝わらないことがある。そこで著者は、数式の背景にある物理的イメージを捉えた簡単なポンチ絵や、数式を元に作成したシミュレーション動画を提示しながら解説するようにしている。

学生アンケートの自由記述欄には、「動画によって理解が深まった」「講義内容に興味を持ち、自分で発展的な内容を調べた」「この講義で学んだことを他の講義にも応用できた」などのコメントが寄せられた。扱う問題への理解が深まることで、講義内容への関心が高まり、さらに自主的な学習へと発展していくという、好ましい学習の循環が一部の学生に見られたことを、著者は非常にうれしく感じている。

一方で、図2のアンケート結果によると、「物理的な意味を説明した解説」への評価は全体の約半数にとどまった。依然として十分に多くの学生に響く段階には達していないということを示している。これは、講義内容や提示方法にまだ改良の余地が残されていることを意味しており、今後もより効果的に「数式の背後にある物理の魅力」を伝えられるよう努力を続けていきたいと考えている。

4.6 講義改善の取り組みに対する学生の評価

4.2.4.5 節で述べてきたように、著者は2021年度以降、対面講義にオンライン講義を融合させた新しいスタイルで講義を実施してきた。図2に示すように、これらの新たな取り組みに対する学生の評価は概ね高い。大学が講義終了時に実施している講義アンケートの総合評価項目（5段階評価）において、最も高い評価を選択した学生の割合は、2017-2019年度の平均61.4%から、2024-2025年度には平均79.3%へと15ポイント以上上昇している。学生の講義に対する満足度が、着実に高まっていることがわかる。

図3は、対面講義への出席回数が11回以上と11回未満の学生に分け、最終成績（100点満点）の平均点を年度ごとに示したものである。インセットには、各年度における「11回以上対面講義に出席した学生の割合」を棒グラフで示した。ハイブリッド形式で講義を実施した2021-2022年度は、原則として隔週で対面講義とオンライン講義を交互に受講する形式としていた

が、教室定員に余裕がある場合には、オンライン受講週であっても対面での参加を認めていた。一方で、個々の事情により、全期間をオンラインで受講する学生も見られた。この期間は、対面出席回数による成績差が小さい。これは、適切にオンライン講義を受講すれば学習内容の理解に大きな支障がないことを示している。

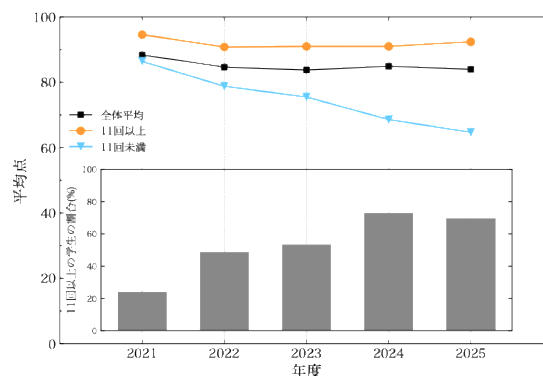


図3 対面講義への出席回数が11回以上（オレンジ色丸）または11回未満（水色三角）の学生の最終成績（100点満点）の平均点の年度ごとの推移。比較のために、全体の平均点を黒色四角で示す。インセットは、11回以上出席した学生の割合である。

他方、図3のインセットに示すように、対面講義への出席者数は年々増加傾向にある。それに伴い、出席回数による成績差が次第に顕著となっており、この2年間では特にその傾向が強く表れている。オンライン講義は、主体的に学習を進める学生にとっては有効な手段である一方で、受動的な学生にとっては学習意欲の低下を招きやすく、動画を溜め込むといった二極化が生じやすい。成績差の拡大は、学生層の構成変化を反映している可能性がある。つまり、かつてオンライン講義で主体的に学習を進めていた層の一部が、近年では対面講義を選択するようになり、その結果として、オンライン受講者の中で学習意欲の低い層の割合が相対的に高まっている可能性がある。このような変化が対面講義への出席回数による成績差が拡大している一因となっていると推察される。

もう一つの可能性として、オンライン講義の受講方法自体の質的な変化も挙げられる。コロナ禍から時間が経過するにつれ、自宅などで長時間集中して動画を視聴できる環境を維持することが難しくなり、他の作業をしながらの閲覧や、再生速度を変更しての閲覧など、不適切な受講方法が見られるようになっている。

こうした受講環境や受講態度の変化は、オンライン講義の教育効果を低下させる要因となり得る。このように、理論的にはオンライン講義のみでも学習内容の習得は可能であるが、実際には自己管理能力や学習環境の整備が求められる点で困難を伴うと考えられる。

本稿ではオンライン講義やオンラインツールの有効性を述べてきたが、著者が担当する大学初年次の講義の状況を見る限り、学生の多くは対面形式での講義の実施を望んでおり、その優位性と必要性は明らかである。対面講義の強みを活かしつつ、オンラインの柔軟性や利便性を融合させた形で、より最適な教育形態を模索していくことが重要であると考えている。

5. おわりに

本稿では、実験物性物理学を専門とする研究者の立場から、講義実践の一端を自由に紹介してきた。著者はコロナ禍を経て、オンラインツールを積極的に活用し、それを対面講義と融合させることで授業改善を進めてきた。特に、予備知識に差のある学生層への対応や、講義外での自主学習を促す環境作りについては、一定の成果が得られたと感じている。いまやオンラインツールは講義運営に欠かせない存在であり、これを使わない授業はもはや考えられない。

実際には、本稿で紹介した以外にも多くの試みを著者は行ってきた。その中には十分な効果が得られなかったものもある。しかし、それでもまずやってみることに意味があると考えている。試行錯誤の中からこそ、新しい発見や改善の芽が生まれるからである。本稿で紹介した学生からの評価の高い「小テストに二度の提出機会を与える仕組み」も、当初はハイブリッド講義期の苦肉の策として導入したものであった。実は、翌年度にはやめるつもりでいたが、学生の反応が予想以上に良く、現在まで継続して実施している。教育の現場では、完璧な方法論を初めから見つけることは難しい。だからこそ、失敗を恐れず、まずはやってみることが大切だと実感している。今後も著者は、新しい手法や仕組みに積極的に挑戦しながら、講義内容のさらなる充実を図っていきたいと考えている。

本稿の執筆は、著者自身にとってこれまでの講義実践を振り返る貴重な機会となった。内容の多くは著者

の備忘録的な側面をもつが、本稿が今後講義を企画・実施される方々にとって、わずかでも参考になる部分があれば望外の喜びである。

謝辞

本稿の執筆にあたっては、著者が担当する講義「基礎物理数学」の2025年度受講生（理学部数学科・化学科・地球科学科・生物学科、医学部医学科、工学部建築・社会環境工学科）の皆さんにご協力いただいたアンケート結果を大いに参考にした。真摯に回答してくださったことに深く感謝申し上げる。

また、著者が担当する科目の設計に携わられた石川洋先生（東北大学大学院理学研究科物理学専攻）には、日頃より講義実践に際して貴重な助言を賜っている。本稿についても丁寧なご助言と有益なコメントをいただいた。さらに、柴田尚和先生（同研究科物理学専攻）には、原稿執筆の契機となった全学教育貢献賞および総長教育賞の候補者としてご推薦いただいた。この場を借りて、両先生に心より感謝申し上げる。

参考文献

- [1] 石川洋, “はじめての物理数学”, 東北大学出版会.
- [2] 石川洋, “全学教育科目物理学 D における補習連携型授業の導入について -初年度学習支援の一つの試み-”, 東北大学高等教育開発推進センター紀要, vol. 3, p. 267-275 (2008).
- [3] 石川洋, “物理未修学生に配慮した力学の授業開発”, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 7, p. 419-424 (2021).
- [4] Richard P. Feynman, Robert B. Leighton, Matthew Sands, “The Feynman Lectures on Physics”, Addison-Wesley.
- [5] ヨビノリたくみ, 予備校のノリで学ぶ「大学の数学・物理」, <https://www.youtube.com/@yobinori>
- [6] ヨビノリたくみ, ヨビノリやす, “インターネット動画配信による革新的な科学の理解増進”, 令和5年度「科学技術分野の文部科学大臣表彰」科学技術賞（理解増進部門）.
- [7] 固体量子-こたいりょうこ- (物理系研究室非公式 VTuber), <https://www.youtube.com/@kotairiyoko>
- [8] 北川俊作, “学術系 VTuber のススメ”, 応用物理, vol. 92, no. 10, p. 633-635 (2023).

部局専属の学生相談室における多水準学生支援の展開

岩渕 将士*

Development of Multi-Level Student Support in Department-Specific Student Counseling Offices

Masashi Iwabuchi*

キーワード： 学生相談、個別支援、居場所支援、部局専属、多水準活動モデル

1. キャンパスライフ支援室の組織的位置づけ

東北大学理学部・理学研究科には、部局専属の学生相談室であるキャンパスライフ支援室（以下、CL 室）が設置されている。CL 室は理学教育研究支援センターの学生支援専門部署であり、理学教育研究支援センターには他にも国際交流推進室やキャリア支援室といった複数の専門部署が設置されている。

CL 室の開室当初の主目的は「学習支援」を通した大学不適応学生の支援であった。理学部は「積み上げ型」の教育を重視する。そのため、授業についていけないことが学生の大学不適応につながりやすいという認識を部局執行部が持ち、「学習支援」を主目的とする CL 室が 2004 年 10 月に設置された。なお、開室時の相談員は「学習支援」を提供する Teaching Assistant (TA) の雇用管理に加え、「よろず相談」の窓口としての役割も担った。「よろず相談」とは、特定の相談内容に限定しない相談窓口であり、「学習相談」や「キャリア相談」といった領域に特化した相談窓口よりも広範な内容に対応することが求められる。ただし、相談対応の深さより広さを重視するため、深刻なメンタルヘルス上の問題は当時の相談員のみで対応することが困難であり、学生相談所にリファー（紹介）することが基本方針であった。

2. 心理専門職の着任に伴う CL 室の拡充

開室時の相談員と入れ替わる形で、筆者が 2014 年 4 月から CL 室の専任相談員として着任した。2014 年度は専任相談員（週 5 日）1 名と、非常勤相談員（週 1

日）1 名の計 2 名体制に人員が補強され、開室時間は 10:00-17:00 から 10:00-18:00 に 1 時間延長した。また、相談員 2 名とも臨床心理士の有資格者であり、メンタルヘルスに関する専門的な相談も CL 室で対応可能になった。なお、TA の雇用管理といった従来からの業務は筆者が引き続き担っている。

2014 年度までの CL 室は受付と相談室を兼ねた 1 室のみで運営していたが、相談員 2 名を機能的に運用するため、2015 年度に受付と面談室を分離し、計 2 室体制へと空間的に拡張した。この拡張によって、「個別支援」だけでなく「居場所支援」にも力を入れられるようになった。

「個別支援」は主として学生に対する一対一の相談対応であり、相談内容に応じて学内外の関係部署との連携・協働も行うことがある。その他、同時に複数の学生と行う集団面談や、教職員の相談対応、学生の家族からの相談対応も「個別支援」に含む。

一方、「居場所支援」は CL 室の受付用の部屋を談話室として開放し、相談員との日常的な交流の中で学生生活の適応を促進し、不適応を予防する活動である。日本学生相談学会のガイドライン[1]では居場所となるスペースの設置が推奨されており、CL 室では開室から 10 年目で「居場所支援」の拡充に着手できた。

2014 年度から 2015 年度の 2 年間で、CL 室は相談員の人数や部屋数、対応できる相談内容の広さと深さの拡充という、多様な指標で学生支援機能を充実させた。これらの拡充は部局執行部が学生相談・学生支援の意義を強く認識したことで実現できたものである。

* 東北大学大学院理学研究科 (Graduate School of Science, Tohoku University)

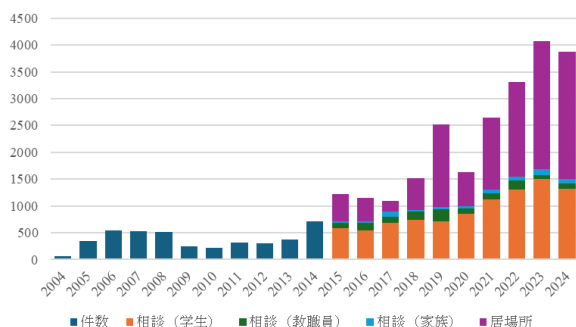


図1 相談件数および居場所支援の利用件数の推移

その後の CL 室の展開の概要を示すため、利用件数の推移を図1に示す。2014 年度までは総利用件数の記録のみであったが、2015 年度からは利用者の内訳も記録した。そのため、利用状況の解像度が 2015 年度を境に向上した。2014 年度以降は「個別支援」(学生、教職員、学生の家族の相談対応の総計)が増加傾向であり、2023 年度以降は高止まりとなった。「居場所支援」はコロナ禍によるキャンパス内の入構制限があった 2020 年度で特異的に減少したが、常勤相談員 2 名体制となった 2019 年度以降は「個別支援」よりも利用件数が多い状態が続いた。

3. 多水準活動モデルによる学生支援実践の展開

CL 室の人員面や設備面での基盤が整うと同時に、学生支援専門部署として学生支援サービスの更なる拡充が期待された。以降では、CL 室における学生支援の展開を多水準活動モデル[2]に基づいて整理する。

3.1 水準0 スタッフ間の相互作用

スタッフとしての学習支援 TA CL 室では開室当初から学習支援を重要なミッションと位置付けたため、学習支援 TA を通年で雇用してきた。TA は CL 室のスタッフであると共に、理学部・理学研究科の学生でもある。そのため、相談員が理学部・理学研究科の各学科・専攻の特色を把握する上で、TA から得られる情報の重要性は高い。例えば、学習支援 TA に各学科・専攻のカリキュラムについて学生目線での説明を求めたり、研究室や授業の実態を尋ねたりと、理学部・理学研究科の外部から入ってきた筆者にとって、学習支援 TA は理学の文化を知るための貴重な情報源であった。

特に着任した 2014 年度から 2018 年度にかけて、筆者は「個別支援」の対象学生だけでなく、学習支援 TA からも理学部・理学研究科の文化を積極的に学んだ。そして、専任相談員である筆者から非常勤相談員に理学部・理学研究科の文化を共有することで、非常勤相談員も理学部・理学研究科に根差した学生支援を実践しやすくなった。

3.2 水準1 来談者(学生等)との相互作用

部局専属の意義 理学部・理学研究科の文化を筆者が把握したことは、部局専属の学生相談室として円滑に機能するために不可欠であった。東北大学には全学を対象とする学生相談所が設置されており、CL 室が設置されていなくとも、学生相談所にリファール(紹介)することで、理学部・理学研究科の学生の相談ニーズに対応することは可能であっただろう。それでもなお、部局専属の学生相談室を設置する意義として、相談員が当該部局の専門家になれる点が挙げられる。

例えば、個々の教員の授業スタイル、各研究室の運営方針、学科毎に異なる卒業要件、教職免許状取得に係る単位取得の困難さ、キャンパス内の自習可能なスペースの把握等、全学を対象とする学生相談所では容易に把握しきれない部局独自の情報も、部局専属だからこそ把握することができる。特に青葉山が生活の中心となる 2 年生後期以降(大学院生含む)は、部局独自の情報を持つ CL 室が学生の大きな支えとなり得る。

相談員も理学の一員という態度 相談員が各学科・専攻という更に細かな水準でも文化を理解することで、各専門分野について学生と共通理解を持ちながら対応できる点も部局専属の強みである。筆者は CL 室に着任した 2014 年度に古典力学と量子化学を独学したが、ここでの学びが理学部の学生が抱える「授業が理解しきれなくて苦しい」体験を把握する上で欠かせないものとなった。その他にも、高校から大学にかけて数学、地学、生物も学んでいたことも、理学部・理学研究科の学生理解を支える基盤となった。

来談する学生と近い目線で授業内容を眺められることは、相談員が学生の立場に立った対応をする上で大きな強みとなる。学生は相談員がどこまで話が通じるか値踏みしながら話す傾向がある。特に理学の専門知識に関する話題は通じないだろうと想定して話し始め

る傾向がある。しかし、部分的であっても理学の理解を持っていることが学生に伝わると、学生から話される話題の広さ・深さは大きく変化する。それに伴い、授業や研究の取り組みやすさ・取り組みづらさも具体的に話されるようになり、学生の「話せた」感覚が高まりやすいようである。

相談員による学習支援 相談員が心理的支援だけでなく、学習面でも学生のサポートができるようになると、支援の幅が大きく広がる。理学部では数学科を除いて実験・実習が必修のため、実験レポートの作成支援は学生のニーズが生じやすい。これまで多くの学生のレポート作成支援を行ってきたため、筆者は実験の目的や原理の説明が不十分ながらできるようになった。それに伴い、レポートが書けない学生の困難さが、実験内容の理解不足にあるのか、文章を書くという表現能力にあるのか半別できるようになった。これは、部局専属の相談員として大きな強みと言えよう。

3.3 水準2 来談者の関係者との相互作用

教員との相互作用 部局専属の学生相談室である強みは、学生だけでなく教職員に対するコンサルテーションでも効果を発揮する。コンサルテーションとは、ある分野の専門家A（例えば教職員）が、その専門的業務中に困難に直面し、他の専門的知識や技術の必要性を感じた結果、別分野の専門家B（例えば相談員）に相談することで困難を打開しようとする行為[3]である。学生相談においては、相談員の元に教職員や学生の家族が訪れ、学生との関わりをより円滑に取れるように相談することを意味する。

部局専属の相談員は教職員と同じキャンパスに勤務するため、教職員との接点を持ちやすい。キャンパス内で教員と立ち話をする機会に、学生対応に関する簡単な情報交換ができるのも、同じキャンパス内にいるからこそその強みである。また、多忙な教員にとって、ふと時間ができた時にCL室に足を運び、最近研究室に来ない学生の対応を相談員と話せる点も強みである。

職員との相互作用 事務職員との連携に関しても、同じキャンパス内にいる距離の近さが利点となる。例えば、学生に関わる職員の人柄や学生と関わる際の態度（親身さの程度等）を相談員が把握できることで、学生が職員に相談しやすい・しづらいつと感じる気持ちを

理解しやすくなる。同様に、職員が学生に対してどこまで寄り添ったら良いか迷った際に、相談員は職員の性格等に基づいた助言を行いやすい。メールや電話だけでなく、顔が見える関係性を職員と構築することで、個別の学生の情報共有に厚みが増し、率直な職員の思いも聴き取りやすくなる。

家族への支援 水準2には学生の家族に対する支援も含まれる。筆者は家族に向けた取り組みとして主に3つの活動に取り組んできた。

1つ目は日常的に実践する家族に対するコンサルテーションである。CL室の相談対応件数に占める家族の割合は5%程度と高くないが、どこまで親が手を出すか・出さないか迷った際の相談先は日本社会の中にあまり用意されていない。したがって、無料で利用可能な数少ない相談窓口として、CL室の果たす責任は大きいと考える。なお、家族からの相談予約の心理的障壁を下げるため、2020年に予約フォームをCL室のWebサイトに設置した。日中は仕事のために連絡が難しい家族も多く、メールでは敷居が高いと感じる家族もいるため、予約フォームの設置自体が家族に対する支援になったと考えている。

2つ目は、学部1年生の家族を対象とした、理学部の学生支援体制に関する資料送付である。入学当初は様々な情報が大学等から届き、学生だけでなく家族も情報の整理・把握に苦勞する。そのため、入学して半年が経過した9月に、理学部の学生支援体制やCL室の取り組みの案内を文書で行うことで、家族の安心感の向上を図っている。資料送付をきっかけにCL室の存在を家族が（再）認識し、相談予約に至るケースもある。理想を言えば、大学院生を含む全学生の家族に資料を送付したいが、予算との兼ね合いで学部1年生の家族のみを対象としている。

3つ目は理学部・理学研究科で実施するオンライン保護者交流会の運営協力である。2021年から双方向型のオンラインイベントとして毎年9月頃に実施しており、当日はチャットで寄せられた質問に相談員がリアルタイムで回答する。子どもが授業や研究にどのような取り組みをしているか知りたい家族に対して、幅広い学生の姿を把握する相談員だからこそ伝えられる情報を提供してきた。多く寄せられる質問として、日々の授業の様子や研究室での様子、進路選択や留学、学内の

相談窓口や大学が提供する各種支援サービス等が挙げられる。中には自治体（地下鉄のフリーパス等）や大学生協（食堂や不動産等）に関する質問もあるが、学生生活全般をサポートする相談員だからこそ、学内外を問わず質問対応を行うことができる。

3.4 水準3 大学構成員全体

学生や教職員、学生の家族に対する支援だけでなく、大学構成員全体に向けた様々な実践も展開してきた。以下では筆者が企画・運営した実践を紹介する。

3.4.1 学生全体に向けた活動

メンタルヘルス調査 CL 室では春と秋の年 2 回、UPI20[4]を用いたメンタルヘルス調査を実施しており、メンタルヘルスが不良な状態にある学生の早期発見・早期介入を行っている。理学部・理学研究科の学生に対象が限られるため、結果の集計や学生への連絡を迅速に行うことができる。目安として、調査期間終了後 1-2 週間以内に該当する学生へメール連絡し、CL 室の利用を促している。しかし、1-2 週間であっても、学生にとってはフィードバックが遅いと感じる場合がある。今後は学生が回答した直後に自動で結果をフィードバックできるシステム開発を行う予定である。

履修未登録学生調査 履修未登録調査は 2020 年から開始した取り組みである。学務情報システムから抽出した成績情報を元に、履修登録した単位数が 1 単位以下の学生を自動でリストアップできるよう、Excel を用いて自動集計している。調査結果は教務課と情報共有すると共に、対象学生にも個別にメールで連絡する。ただし、博士課程後期の学生等、履修登録を必ずしも要しない者もいるため、専攻や学年に応じて個別にリストアップ者を選別・確認する必要がある。

履修未登録学生調査を開始したことで、必修のセミナー等を履修登録し忘れる学生が多いことが判明した。そのため、自動集計の際には、必修の履修登録をし忘れた学生や、卒業要件を満たせていない学生も抽出し、履修登録状況を改めて確認するよう個別にメールで連絡を行っている。

成績不振学生調査 成績不振学生調査も 2020 年から開始し、毎学期の成績が概ね出揃った時期に、全学部生を対象に実施する（大学院生は除く）。過去の学生の

成績データから各セメスターの成績不振基準を定め、基準を満たした成績不振学生のリストを各学科と共有すると共に、個別に学生に対して CL 室の利用を促すメールを送っている。CL 室で作成した成績不振学生リストを元に修学指導面談を実施する学科もあり、CL 室と各学科の連携による多面的な学生支援活動の起点として機能している。

理学なんでもサポート室 理学なんでもサポート室は、予約不要の対面相談ブースと、Google Classroom を活用した情報発信を軸に、2022 年度から開始した。

対面相談ブースは CL 室と理学部・理学研究科キャリア支援室の共催で運営し、曜日によって「学習相談」（週 3 日）、「なんでも相談」（隔週 1 日）、「進路・就職相談」（隔週 1 日）、「居場所支援」（週 1 日）を提供する。予約不要で利用可能であり、キャンパス内のアクセス性の高い建物（合同 C 棟）で平日の 15:00-17:30 に開室している。「学習相談」の利用が最も多い。

Google Classroom を活用した情報発信は、理学部・理学研究科の学生に関連する学内外の情報を筆者が日々収集し、週 1 回配信する取り組みである。主な情報源は理学部・理学研究科公式 Web サイト、東北大学公式 Web サイト、東北大学全学教育公式 Web サイト、学内の X 公式アカウント（学習支援センター、キャリア支援室、グローバル・ラーニング・センター等）である。学務情報システムによる通知を確認しない学生が多いため、大学の情報発信を補完することを目的に開始した。卒業生・修了生を対象とした調査でも、学務情報システムの通知では見逃すことが多いため、Google Classroom による情報発信をぜひ継続・拡充してほしいとの声が寄せられている。

学生交流イベント 学生同士の交流促進を目的とするイベントとして、クイズイベント（2018-2019 年度）や異分野交流イベント（2023-2025 年度）を企画・運営してきた。学科・専攻や学年の垣根を越えて交流することで、理学部・理学研究科への所属感を高めると共に、非日常的な時間を過ごすことで心理的なリフレッシュを図っている。これらのイベントは学生の要望に基づいて企画したものであり、イベントを通して学生の主体性が更に育つことを願う取り組みである。

学内限定の Web サイト構築 CL 室の公式 Web サイトはインターネット上に公開されているが、特に理学

部・理学研究科の学生に向けた「内輪向け」の情報を掲載する学内限定 Web サイトを構築した。在学生向けのコンテンツとして、a) CL 室相談員の目線で新入生向けに東北大学の様々な制度やサービスを紹介する「キャンパスライフ支援室的オリエンテーション」、b) CL 室にこれまで届いた問い合わせとその回答をまとめた FAQ、c) 各学科のガイダンスで使用したキャンパスライフ支援室の紹介スライド、d) 学習支援 TA へのオンライン質問フォーム「TA さんへの質問箱」、e) 理学部の専門科目を学ぶ際の導入となる「学びを深めるための動画集」、f) 異分野交流イベント「理学の交差点」のオンデマンド配信、g) 年 1 件程度の頻度で学生生活に関するトピックを解説する「Student Seminar」等を掲載している。いずれも学生の声に応える形で作成したものであり、これから入学する学生にとっても有益な情報源になるだろう。ただし、現在は Web ページの視認性が低いいため、今後改善する必要がある。

3.4.2 教職員に向けた活動

教育 FD の企画・運営 教職員全体に向けた活動として、2021 年度から年 2 回の教育 FD を開催してきた。2021 年度は筆者が研修テーマを設定したが、2022 年度以降は教職員の要望を元に研修テーマを毎回新しく設定してきた。過去の教育 FD は Google Classroom や学内限定 Web サイトでオンデマンド視聴可能であり、教職員の学生支援力強化に貢献している。

表 1 教育 FD のテーマ

	教育 FD のテーマ
2021 前期	ハラスメント的事案の予防と対策
2021 後期	大学生・大学院生のメンタルヘルスと学生指導
2022 前期	コロナ禍前後の予防的 student 支援
2022 後期	社会的背景から見る学生理解の視点
2023 前期	合理的配慮の検討に向けた精神医学・臨床心理学の基礎
2023 後期	完璧を求める学生にどう接するか
2024 前期	うつ病に関する理解と学生対応
2024 後期	大学での生きづらさを感じる学生の理解と対応
2025 前期	学生指導においてコミュニケーションが取りづらいと感じる時
2025 後期	大学生の学習観に触れる

3.5 水準 4 大学執行部（大学の組織・体制）

ハラスメント対応 東北大学ではハラスメントの相談窓口として「全学相談窓口」「部局相談窓口」「学外相談窓口」が設置されており、状況の改善等を求める際には「全学相談窓口」や「部局相談窓口」に申し立てることで「調整」「調停」「調査」のいずれかが行われる。申し立て内容に応じて部局内での「調整」が行われることもあるが、ハラスメントの申し立てケース数は限定的であり、部局内にハラスメント対応の経験を有する教職員はごく僅かしか存在しない。筆者はオブザーバーの形で部局のハラスメント対応に関わり、申立人だけでなく部局長を含むハラスメント委員会への支援も行ってきた。

危機対応 学生の自殺は、残念ながらゼロになることはないようである。自殺でなく病死や事故死で亡くなることもあれば、学生だけでなく教職員が急逝することもある。そうした大学コミュニティとしての危機的な状況において、どのような対応を大学組織として取るかは判断が難しい問題である。

学生相談の領域では、こうした大学コミュニティとしての危機が生じた際の対応を「危機対応」と呼ぶ。現在の東北大学では、全学的な危機対応マニュアルは整備されておらず、各部局は危機的な事態が生じた際に、その場その場で対応を模索しているようである。

筆者は日本学生相談学会が作成した「学生の自殺防止のためのガイドライン」[5]を参考に、理学研究科における「自殺対策の手引き」を作成し、部局長と共有してきた。現在も改訂を続けている段階であり、内部資料のため非公開だが、危機対応時の目安を提供する点で部局執行部に対する貢献と位置付けられる。なお、実際の危機対応は個別の事情に応じて柔軟に対応する必要があり、「自殺対策の手引き」はあくまでも目安に過ぎない点に留意する必要がある。

3.6 水準 5 学外機関（他大学等）

多水準活動モデル[2]では水準 5 を学外機関との関わりと位置付けるが、部局専属の CL 室では他部局との関わりもこの水準に含めて考えたい。

他部局との協働体制 相談員同士の情報交換を目的として、学生相談・特別支援センター及び工学研究科

との連携・協働体制を構築してきた。学生相談・特別支援センターは全学的な学生支援の動向について情報交換する重要な連携・協働相手である。工学研究科は学問分野が理学研究科と近いこともあり、学生が直面する学生生活上の困難さに類似点も多い。加えて、理学部から工学研究科に進学する学生も少ないながら存在するため、学部生時代を CL 室で支援した学生を工学研究科の相談員に引き継ぐ上でも、部局間の協働体制を構築する意義は大きい。

学外における活動 日本における学生相談の発展に中心的な役割を担ってきた団体として日本学生相談学会が挙げられる。筆者は CL 室における実践を中心に日本学生相談学会での口頭発表を行っており、他大学の学生相談員と学術的・実践的交流を重ねてきた。今後の課題は、他大学との連携や共同研究といった取り組みを拡充していくことである。

大規模総合大学以外では、専任相談員が一名や二名であることが多く、学生支援実践の内容は相談員個人の力量に依るところが大きい。つまり、筆者もその一人だが、同じ部署内で先輩から学ぶ機会が得られにくいという課題が日本の学生相談の現場に存在する。心理専門職を中心とする日本学生相談学会の研修に参加し、学外の先輩から学ぶ機会を積極的に作ることは、自校での研修不足を補足する上で必要不可欠と考える。

4. CL 室の拡充を支える要因

ここまで多水準活動モデル[2]を基に筆者の諸実践を概観したが、これらの活動を支える要因を考察する。

4.1 水準 0 の拡充促進因

水準 0 では、理学部・理学研究科の外部から来た相談員に対して、元から内部にいる教員（室長・副室長）や学習支援 TA がスタッフとして CL 室内に存在し、情報交換を行えることが諸実践を拡充する基盤となった。CL 室の室長・副室長は理学研究科の専任教員であり、室長・副室長を通して各専攻の内部情報を入手できる。また、学習支援 TA から学生目線で理学部・理学研究科の内情を知ることができる。教員にも学生にも「教えていただく」姿勢で関わることで、相談員は部局に根差した学生相談業務に取り組みやすくなる。

4.2 水準 1 の拡充促進因

水準 1 では、相談員が部局の文化と親和性を着任前から有していたことに加え、更に親和性を高めようと自己研鑽を積んだことが拡充を支えた要因と言えよう。学生相談は臨床心理学に依拠するため[1]、学生相談の相談員には「いわゆる文系」の人間が多い。理学部・理学研究科は典型的な理系学部であり、文系の相談員と理系の学生とでは共通項を自然と持つことは困難であろう。こうした学問背景の違いを乗り越え、相談員から学生に歩み寄ろうと試みたことで、学生との円滑なコミュニケーションが取りやすくなったと考える。

ただし、所属組織の文化に溶け込もうと試みることは、対人援助職の全領域に共通する態度であるものの、容易に異文化に溶け込めるとは限らない。所属組織への適応を試みる上で相談員の基本方針となるものは、自身の専門性と所属組織との接続領域を見出そうとする態度にあるだろう。例えば、臨床心理学では心理統計学を元にした量的研究が広く行われる。心理統計学は線形代数学や解析学を基盤としており、自然科学の諸分野も同様に線形代数学や解析学を基盤として持つ。こうした専門分野間の接続領域を見出し、接続領域から異分野に参入しようとする試みによって、学生からの積極的な関与を引き出すことができるのだろう。

4.3 水準 2 の拡充促進因

水準 2 では、相談員が様々な機会を通じて教職員と互いに顔が見える関係性を構築したことが拡充を支える要因となっていた。教職員との関係構築は学生対応に関するコンサルテーション時だけでなく、会議や委員会といった部局運営に関わる場面でも行うことができる。筆者の場合、着任当初は電話やメールでのコミュニケーションを取ることも多かったが、相手の人柄が把握しづらいため、距離を取ったコミュニケーションに陥りがちであった。また、メールでは言語の意味が文脈から離れて伝わることも散見されたため、対面で相手の反応を見ながらコミュニケーションを取る重要性を強く実感した。こうした経験から、なるべく対面で教職員と話す機会を作り、互いに顔が見える関係性を築くことで、機微な対応が求められる学生相談ケースで円滑な連携・協働体制を取りやすくなった。特に、キャンパス内を歩いている時に立ち話の中で教職

員と情報交換できることは、連携・協働を実践する上で重要な基盤と位置付けられるだろう。

4.4 水準3の拡充促進因

水準3では、筆者が中立の立場で大学構成員全体に貢献しようとする態度を持っていたことが拡充を支える要因となっていた。一般に相談員は中立的な立場で「個別支援」を行うが、ここでの中立は学生と教職員の中間ではなく、個人と大学組織の中間だと筆者は考える。学生と教職員の中間を意識すると、「学生 vs 教職員」という対立構造を強めかねない。そうではなく、学生も教職員もそれぞれ困り感を抱えており、その困り感は大学組織を運営する上で個々人が被らざるを得ない負担に起因すると考えてみたい。大学という巨大な組織を維持するためには、個々人が全体の負担を分かち合い、組織としての利益を守る判断も時には必要になる。しかし、この考えは学生や教職員の犠牲を肯定するものではない。なぜなら、大学が安定して運営することで、学生も教職員も充実した教育・研究活動が行えるからである。したがって、誰かが被る負担は、別の誰かの負担を軽減するものであり、お互い様の態度でいることで、大学組織における最大多数の最大幸福が実現しやすいと考える。

実際、水準3の実践は、筆者にとっては大きな負担を伴うものばかりであった。しかし、それによって多くの学生や教職員の負担が軽減されれば、巡り巡って筆者が将来被るであろう負担も軽減されるかもしれない。個人の利益と全体の利益は相補的な関係にあると捉える態度が、水準3の拡充を支える要因であった。

4.5 水準4の拡充促進因

水準4では、部局執行部が学生支援に深い理解を示してきた点が拡充を支える要因と位置付けられるだろう。CL室は理学教育研究支援センターに属する学生支援専門部署であり、理学教育研究支援センターは部局執行部と緊密な連携関係にある。そのため、自ずと筆者は部局執行部と接点を持つ機会が多く、様々な実践の意義を直接部局執行部に伝えることができた。理学部・理学研究科の組織規模では相談員1名が日本における平均的な人員[6]だが、CL室には2名の専任相談員を配置されている。また、相談員は2名とも任期

の限りがなく、理学部・理学研究科の学生支援に専念できる雇用環境にある。加えて、予算削減が強く求められる現代においても、学習支援TAを通年で雇用できるだけの予算が配分されている。CL室の存在意義を認め、学生支援実践を担う人員の安定雇用を保証する部局執行部の理解があるからこそ、相談員も執行部に対して積極的に関与しやすい。そして、部局の危機事態に協働して取り組むことで、部局執行部からCL室に対する更なる理解を得ることができるだろう。

4.6 水準5の拡充促進因

水準5では、筆者が実践家としてのアイデンティティだけでなく、研究者としてのアイデンティティも重視してきたことが拡充を支える要因であった。

学生相談では、自ら積極的に学内外の関係者と関与しようとしなないと、自身の所属組織に籠りきりになりやすい。筆者は学生相談・特別支援センターと着任当初から連携・協働体制を持つことができ、日本学生相談学会が主催する様々な研修への参加を推奨する先達を得た。この一歩目は筆者個人の努力ではなかなか踏み出せなかったため、学生相談の現職者が新規入職者に積極的に関与することが、今後の学生相談・学生支援の発展を促進させる基盤となるだろう。そして、新規入職者は、幸いにも享受できた一歩目のつながりを当然視せず、つながりを広げる努力を自ら行い続け、実践家としてのアイデンティティを深化させていく必要があるだろう。

また、研究者としてのアイデンティティを持つことで、新たな心理学的支援法の習得や、自身の実践を内省的に考察する態度を養うことができた。公認心理師のコンピテンシー・モデルでも「研究」が重視されており[7]、研究活動を通して獲得される科学的知識と技術が相談員の専門性を高めてくれる。研究活動は個人の努力のみで継続・発展させることは難しく、様々な研究者との交流や議論によって展開するものである。したがって、研究者アイデンティティを育てるためにも、日本学生相談学会が提供する様々な研修機会を活用することが有用となるだろう。

4.7 各水準の基盤となる要因

上述した以外にも各水準の拡充を支える要因は多々

あり、多様で複雑な要因の相互作用によって筆者が中心となったの諸実践は展開してきた。それら全ての要因を議論することは紙幅の都合で省略するが、多水準活動モデル[2]の全ての水準に通じる基盤となる要因を挙げるとすれば、それは日々出会う人々の個別性を尊重する態度であろう。CL 室では「個別支援」による集中的な心理学的支援だけでなく、居場所支援や学生交流イベント等を通して、様々な学生との出会いを得てきた。出会い方が変われば学生が見せる姿も変わるため、常に一期一会と思ってその時々と出会うと、一人の学生の中にも多面的な個性が見出しやすくなる。それと同時に、一期一会の出会いの蓄積によって、文系・理系といった社会的な類型に惑わされることなく、目の前の学生を「どこにでも存在し得るありふれた大学生」と捉えられるようになっていく。人々は得てして分類することに躍起となり、目の前の個人を何かしらの類型に押し込めることで、自身の安心を得ようとする。しかし、特定の類型に押し込められた個人は、もはや個人そのものではなく、その類型の具体例の1つに過ぎなくなる。筆者は理学部・理学研究科に根差した学生相談・学生支援を実践してきたが、その支援の本質は文系であろうと、私立大学であろうと、変わらないと考える。理学部・理学研究科という類型の特殊性に着目するのではなく、ただひたすらに目の前の個別性を尊重した支援を行おうとする普遍的な態度が、CL 室の拡充を支えてきた基盤となる要因と言えるだろう。

5. 今後の課題

筆者がCL 室に着任して10年の間に、学生相談・学生支援の幅は大きく広がった。しかし、今後の発展が期待される領域も多く残る。例えば、①学力不足が懸念される学生に対する部局独自の学習支援システムの構築、②大学院生が経験的に獲得する研究活動や就職活動のTipsの収集、③留学生に対する英語での学生支援実践と日本人学生との交流促進、④既存の教育カリキュラムと学生が求める教育ニーズとのギャップを埋める改善策の立案、⑤教職員の現場目線による多様性・公平性・包括性（DEI）の推進等が挙げられる。

大学が負担できる人的・予算的コストは有限であり、年々厳しさを増している。今後の諸実践の展開は既存の業務整理と表裏一体として推し進め、有限の学内資源でも持続可能な形で発展させる必要があるだろう。

謝辞

CL 室の運営に当たり、室長、副室長をご担当いただいた前田和茂名誉教授、日笠健一総長特命教授、長濱裕幸教授、西澤精一教授、岩井伸一郎教授、西村太志教授、橋本久子教授に感謝いたします。また、理学部・理学研究科の教職員や学生相談・特別支援センターをはじめとする学内関係部署の皆様、これまでCL 室の非常勤相談員を担っていただいた皆様、理学部・理学研究科の学生及びそのご家族の皆様に感謝いたします。最後に、学生相談の先達として多大なご指導・ご支援をいただいている吉武清實名誉教授に感謝いたします。

参考文献

- [1] 日本学生相談学会, "学生相談機関ガイドライン(改訂版)", <https://gakuseisodan.com/wp-content/uploads/2025/08/guideline2025.pdf>, (参照 2025-10-01).
- [2] 池田忠義ほか, "大学コミュニティの危機における学生相談機関の役割と機能 ―コロナ禍における学生相談活動に基づく検討―", 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 8, p. 135-146, (2022).
- [3] 鶴養美昭, "教師へのコンサルテーション活動の現状と課題", 精神療法, vol. 22, no. 4, p. 381-388, (1996).
- [4] 岩淵将士, "UPI 短縮版の測定概念の検討ーライ・スケールも含めた多面的測定に向けてー", 日本学生相談学会大会発表論文集, vol. 40, p. 88, (2022).
- [5] 日本学生相談学会, "学生の自殺防止のためのガイドライン" <https://gakuseisodan.com/wp-content/uploads/public/Guideline-20140425.pdf>, (参照 2025-10-01).
- [6] 日本学生相談学会研究委員会, "2024 年度学生相談機関に関する調査報告", <https://gakuseisodan.com/wp-content/uploads/2025/08/zenkokuchousa2024.pdf>, (参照 2025-10-01)..
- [7] 元永拓郎, "日本における心理専門職養成に求められるコンピテンシー概念", 公認心理師：実践と研究, vol. 3, no. 1, p. 26-33, (2024).

東北大学における自校史教育の実践

ー全学教育「東北大学の歴史」を事例としてー

中川 学*

Practice of Institutional History Education at Tohoku University: A Case Study of the General Education Course "History of Tohoku University"

Manabu Nakagawa*

キーワード： 自校史教育，全学教育，アクティブラーニング，アイデンティティ形成

1. はじめに

本稿は、東北大学の全学教育科目として開講されている自校史教育科目「東北大学の歴史」について、その具体的な実践と教育的成果を報告するものである。

自校史教育とは、学生が自ら所属する大学（学校）の歴史について学ぶ教育活動を指す。日本の大学における自校史教育（沿革、理念、特性など）の本格的な導入は、1990年代から私立大学（明治大学など）や国立大学（九州大学など）で開始され[1]、近年では広義の自校教育科目も含めると多くの大学で実施されている。同科目に関する授業実践の成果も積み重ねられており、当初は学生の帰属意識や愛校心の育成を主な目的としていた側面が強かったものの、その後、初年次学生を対象とした教養教育や歴史教育を柱とする科目が開発されるなど、各大学の個性を反映した展開を遂げている[2]。特に近年では、学生の主体的な学びを引き出すための多様な教育手法が導入され、さらに定量的データ（アンケート、成績データなど）を用いた教育効果の検証を導入した成果も現れ始めている[3]。

一方、2007年から開講している東北大学の自校史教育については、これまで史料館の広報誌等のなかで概要の紹介がなされてきたにすぎず、本格的な実践報告はいまだ見られない。東北大学の自校史教育は、百年史編纂事業そして大学アーカイブズである東北大学史料館と密接に関わる形で成立・展開してきたものであり[4]、単なる教養教育、歴史教育科目にとどまるものではない。これは、学生の自校理解と学びのモチベーション向上、帰属意識やアイデンティティ形成に深く

貢献するものであり、恒常的かつ組織的に継続されることが望ましい教育活動である。

そこで、本稿では東北大学における自校史教育の実践報告をおこなう。検討対象時期は2023年から2025年までの3年間とし、実践内容とその成果を具体的に示すことで、自校史教育の継続および他の大学での再現可能性を高めるための基礎的情報を提供することを目的とする。その分析にあたっては、教育効果を検証するため、学生の定量的データおよび定性的データ（自由記述コメントなど）を積極的に活用したい。

2. 自校史教育科目「東北大学の歴史」の実践

2.1 「東北大学の歴史」の概要

「東北大学の歴史」の前身にあたる「東北大学を学ぶ」は2010年に開講された。前年まで東北大学の百年史編纂業務を担当していた筆者は、刊行終了後、高等教育開発推進センター（現在は高度教養教育・学生支援機構）に異動となり、4月から基幹科目・人間と文化のカテゴリーで同科目を開講した。これは百年史編纂の成果を全学教育に還元する目的に開発されたものである。その後、2022年のカリキュラム改編を受けて、同科目は「東北大学の歴史」と名称を変更した。

「東北大学の歴史」は、基盤科目の人文科学/歴史学の科目で、2単位、開講時期は1セメスター／3セメスターの火曜2限である（以下、2025年のシラバスより）。同科目の目的は、「東北大学がどのような歴史を歩んできたのかを学ぶことによって、大学や学部などの特徴を歴史的に理解すること」にある。授業の到

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構（Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University）

達目標は、①自らの学ぶ大学、学部、研究所などの歴史的特徴を理解し、他者に説明することができる、②自らが学ぶ大学の歴史について、史料の読解を踏まえて叙述することができる、の2つである。つまり本科目の狙いは、授業を通して、東北大学の学生に自分の大学の歴史を知って欲しい、関心をもって欲しい、そのうえで、根拠となる史料の読解を通して、大学の歴史的特徴を理解し、ライティングすることができる力を身につけて欲しいという点に尽きる。

2.2 授業の内容・方法

本授業は、創立から現在までの東北大学の歴史を、大きく15のテーマに分けて学ぶもので、大きく講義、グループディスカッション（以下、GD と略すこともある）、フィールドワーク（以下、FW と略すこともある）という3つの柱から構成される。表1はその授業構成をまとめたものである。第1回のガイダンスから始まり、第2回から第12回までは主に大学を沿革に沿った通史で、創立（第2回）から戦後（第10回）を

表1「東北大学の歴史」授業構成（2023～25年）

回数	主要テーマ
第1回	ガイダンス
第2回	東北帝国大学の創立
第3回	門戸開放
第4回	分科大学の増設と分離
第5回	研究所の誕生
第6回	総合大学への道
第7回	不況期の大学と学生生活
第8回	留学生と東北大学／仙台
第9回	戦争と大学
第10回	戦後改革と新制大学の発足
第11回	高度成長期の大学
第12回	大学紛争の時代
第13回	グループディスカッション ー近年の大学入学改革について
第14回	フィールドワーク（東北大学史料館・片平キャンパス）
第15回	大学改革のなかの東北大学全体の総括と振り返り

経て高度成長期（第11回）という流れのなかに、大学の理念（門戸開放、第3回）や戦争（第9回）・大学紛争（第12回）といった重要なトピックも組み入れている。そして、第13回と第14回にGDとFWという能動的な学習手法を集中的に配置し、座学で得た知識の実践的・対話的な深化を図り、15回には全体の総括と振り返りをおこなうという設計になっている。

講義のスタイルはベーシックで、毎回、レジュメ（A3用紙の両面印刷で1枚）を受講生に配布して、PowerPointのスライドを使って進めるものである。レジュメは本文編、資料編に分かれ、前者にはキーワードにブランクを作り、受講生に記入させることで集中力の維持を促している。後者には、『東北大学百年史』資料4「画像資料」[5]に収録された写真や地図等を掲載し、当時の雰囲気をイメージできるようにしている。

但し、一方的な講義スタイル一辺倒ではなく、毎回組み込んだペアワーク、ビデオ視聴やクリッカーを取り入れたクイズなどを導入している。そして、毎時間の終わり（15分程度）には講義の振り返りのため、教員が出した課題（最初は講義全体の要約からスタート）をもとにミニットペーパーの記述をおこなう。なお、講義の尺のためミニットペーパー記述の時間が取れない回には、Google Classroom を使用してオンラインを使った提出に変更している。また、病気などの理由で欠席をメール等で申し出てきた受講生に対しては、授業録画のオンデマンド配信を視聴してのオンラインミニットペーパー提出を認めるなど、柔軟な授業運営をおこなっている。

2つめの柱は第13回に実施されるGDとなる。GDのテーマは「大学入学共通テスト導入の是非とその改善点」である。これは、学生自身が直近の受験体験をもとに、現在の入試改革の方向性という文脈の中で、自身の経験を相対化し、批判的に考察する機会を提供するものである。

そして、3つめの柱が第14回のFW、片平地区にある東北大学史料館を中心とした実地見学をおこなう。その目的は、講義で学んだ「生の史料」に直接触れることと、授業全体の振り返りである。FWは、史料館スタッフの協力を得て、史料館内の展示見学や歴史史料の閲覧、片平キャンパス内の史跡等の見学も組み込まれており、座学で得た知識の身体的な深化を図って

いる。

以上が本授業の3つの柱の概要である。以下では、その詳細に踏み込み、主に工夫した点を紹介していく。

2.3 授業内容の詳細とその工夫

2.3.1 史料の読解とペアワーク

講義において大事にしているのは、「歴史史料を読み込むこと」である。配布レジュメには各回、ポイントとなる史料を原文翻刻であげ、受講生には史料が何を語っているのかをじっくり読み込むことを課している。そのうえで、その内容についてペアワークで話し合い、その結果を数人に発表させ、それらを全体で共有して理解を積み重ねていく。そのプロセスを最重要視しており、毎回の講義には必ず組み込むようにしている。

一例として、第2回「東北帝国大学の成立」第1節の講義の一部を紹介する。東北大学は民間の寄付を用いて創設された、日本で最初の大学として知られており、その設置のプロセスとその歴史的背景を理解することが目的である。まず、1898年以降における各地の大学設置運動、そして日露戦争による国家的財政難のため東北大学設置が困難な状況にあったことを解説する。それを前提に、当時足尾銅山鉍毒事件を起こしていた古河鉍業に、創立資金百万円の寄付を打診していた原敬（内務大臣）の日記（『原敬日記』明治39年12月17日条・30日条、北泉社）を読み、原の政治的動向、古河による寄付の意図とその歴史的背景などをペアワークで話し合う。

その発表に際しては、個人の意見や解釈ではなく、ペアワークで出された内容という形で報告させ、教員がそれぞれにコメントして、全体で共有する。その回の学生のミニットペーパーからは、自らの大学誕生のストーリーへの関心や鉍毒事件との関連に対する驚きのコメントがみられることが多い。

2.3.2 クリッカーを使ったクイズ

クリッカー（Clicker）とは、教員の質問に対して学生がレスポンスカード（端末）からリアルタイムで設問に回答し、その集計結果を教員が即座に PowerPoint スライド上にグラフで提示できるシステムである。クリッカーは、講義において学生全員の回答を可視化し、正答率が低かった箇所について直ちに解説を深めるこ

とができる、双方向的かつ能動的な学習機会を提供するツールといえる。本授業では、主に学生のリフレッシュとクイズを使った学生の知識や理解をリアルタイムで把握し、双方向性を高めるために使用している。

例えば、第1回「ガイダンス」では、数字で見る東北大学と題した三択クイズを実施し、創立年、キャンパス数、学生数、留学生数、男女比、教職員数、予算額などを当てさせている。そのうえで「東北大学はどんな特徴を持った大学だと思っていますか？」をテーマに、アイスブレイクのためのペアワークをおこない、その結果を全体で共有し、それを出発点にして講義を始めるのである。クリッカーは通常の講義におけるクイズにも適宜、利用するようにしている。

2.3.3 動画の視聴とミニディスカッション

講義における工夫の一つとして、当時の情景や歴史的背景をより具体的にイメージさせるための映像資料の視聴を導入し、その内容についてミニディスカッションを行っている。

例えば、「門戸開放」（第3回）の回では、その先駆者である黒田チカの生涯をテーマとした動画『物に親しむ 黒田チカ』を視聴する。黒田チカは、1913年に東北帝国大学理科大学に日本初の女子学生として入学した女性の1人である。

映像視聴後のミニディスカッション（ペアワーク）の目的は、当時の社会的な制約や黒田が直面した葛藤、そして彼女の人生そのものに学生の関心を向けさせ、「門戸開放」という理念がどのような意味を持ったのかを考えさせるとともに、その理念を学生自身の共感や内省を伴う「自分ごと」として捉え直させ、その歴史的意義を深く理解させることを狙いとしている。

そのほか、授業外学習でも、東北大学広報課制作のYouTube 動画「東北大学の歴史」を見て、①感想、②受講者の立場からの改善点をオンラインミニットペーパーで提出させ、その結果を議論して共有している。

2.3.4 グループディスカッション

グループディスカッションでは、大学入学共通テスト導入の是非とその改善点をテーマにしている。これは、学生自身が直近の受験体験をもとに、同テストの問題点などを議論することを目的とする。事前に宿

題として、同テストに関する論説を読んで、①その是非と問題点、②今後の入試改革のありかたについてオンラインでの提出を課している。

GD 当日には、受講者の回答を Google Classroom にアップし、タブレットなどで共有したうえで、4～5名のグループに分け、司会などの役割分担をしたうえでGDをおこなう。その結果をポスター（A1サイズ）に記入させ、グループごとに発表者がマイクを使って報告、質疑応答などをおこなうという内容である。なお、GDに際しては、学生の協働的学習を促進するフィンランドメソッドに基づき、参加者全員の意見を尊重し、多様な視点の統合を目指すための基本ルールを設け、実施している。

2.3.5 フィールドワーク

フィールドワークの目的は「生の史料に触れること」と講義の振り返りである。史料館は本学の歴史に関する資料の保存・公開を目的とする機関で、FWでは史料館のスタッフ2名が2つのグループに常設展示の説明をしたうえで自由見学をおこない、あわせて数点の歴史史料を閲覧機に出してもらい、受講生に「生の史料」に触れる機会を作ってもらっている。

史料館の見学後は、片平キャンパスにある鲁迅の階段教室（旧・仙台医学専門学校階段教室）で、当時を感じる椅子に座りながら史料館スタッフの解説を聞き、その後、理科大学（後の理学部）の跡地に置かれた「東北大学理科大学 創設の地記念碑」、東北大学正門、第二高等学校校門・記念碑などを見学している。後述するように、多くの参加学生はFWの後、学びをブラッシュアップできたなどのプラスのコメントを残しており、授業全体の振り返りとしてのFWが一定の教育的機能を果たしていたことを示唆している。

3. 教育実践の効果とその分析結果

3.1 受講者の構成

分析に入る前に、受講者の構成とその特徴について触れておく。本科目の対象学部は、1セメ（1年次の第1学期）は文・教育・理・工学部、3セメ（2年次の第1学期）は全学部となっている。検討対象時期における受講者数とその学年内訳をみると、は2023年が

79名（1年49名、2年25名、3年2名、4年3名）、24年が63名（1年33名、2年27名、3年1名、4年2名）、2025年が35名（1年22名、2年10名、3年1名、4年2名）であった。

3年間を通じた同科目の受講者の中心は、1年生（58.4%）と2年生（34.8%）で全体の93.2%を占めている。一方で、僅かながらも高学年の受講者もおり、履修時期を問わず、学ぶニーズが一定数あることもわかる。

3.2 成績評価に基づく学習到達度

本授業の成績評価は、以下の配点および基準で実施した。成績は合計100点満点とし、以下の3つの評価項目・配点（比率）で構成した。

①授業への参加と理解度（40点）は、各回の授業内容の要旨などを記述する Minute Paper（ミニットペーパー）を主たる評価手段とした。評価は第1回を0～2点、第2回以降を0～2.5点として、各回の提出物に基づいて加点した。授業内容の定着度および授業への参加姿勢を測る形成的な評価である。

②宿題（10点）は、以下の4つのミニレポート課題（各2.5点）により、授業外学修の確実な実行と省察（リフレクション）を促した。それぞれ、大学の歴史に関する動画視聴とレポート作成、グループディスカッションに関する文献のレポート、グループディスカッションの振り返りレポート、フィールドワークの振り返りレポートで、オンラインによる提出を課した。

③期末レポート（50点）は本授業で最も高い配点（50%）とし、学生が習得した知識を統合し、自由テーマに対して論理的な構成で叙述する能力を総括的に評価した。

最終成績は、AA（100～90点、極めて優秀）、A（89～80点、優秀）、B（79～70点、優秀）、C（69～60点、可）、D（59点以下、不可）の区分に基づき決定し、最終的な学習到達度を測る総括的な評価をおこなった。

以下、各年の成績と人数・パーセンテージを掲げる。
2023年 AA:15名（20.8%）、A:31名（43.1%）、
B:15名（20.8%）、C:5名（6.9%）、D:6名
（8.3%）合計:72名

2024年 AA:9名（15.5%）、A:27名（46.6%）、

B : 12 名 (20. 7%) , C : 5 名 (8. 6%) , D : 5 名 (8. 6%) 合計 : 58 名

2025 年 AA : 8 名 (22. 9%) , A : 18 名 (51. 4%) , B : 4 名 (11. 4%) , C : 0 名 (0. 0%) , D : 5 名 (14. 3%) 合計 : 35 名

成績分布の概要と全体的な傾向から特徴をあげると、第一に高い学習到達度を示した履修者 (AA・A) の割合が、2023 年の 63. 9%、2024 年の 62. 1%、2025 年の 74. 3%と高い水準にあること、そして履修者の大多数が設定された学習目標を大きく超える水準に到達したことがあげられる。全体的な合格率 (C 以上の割合) も同様で、2023 年の 91. 7%、2024 年の 91. 4%、2025 年の 85. 7%と高水準で安定している。この結果は、本科目の教育プログラムが、一定の学力水準を持つ学生に対しては極めて効果的に機能し、高い学習到達度を実現していることを示唆している。

しかし、上記の成績評価を受講生の学修時間との関連からみた場合、大きな課題は残る。周知の通り、2 単位セメスター科目の場合、学修時間の平均は 6 時間/週とされている。後述する授業評価アンケートの項目の 1 つに「この授業に費やした 1 週間あたりの平均時間」があり、「1 コマの授業時間を 2 時間とみなし、予習・復習や宿題、試験準備等に費やした時間も含める」とされる。本授業受講者の学修時間は、2023 年が 3. 0 時間 (委員会平均は 2. 7 時間)、2024 年が 2. 8 時間 (同前 2. 7 時間)、2025 年が 2. 8 時間 (同前 2. 6 時間) となっている。つまり、学修時間の平均が 6 時間/週を下回っているにもかかわらず、平均成績が A 以上になっており、設定した到達目標の水準が低すぎた可能性も否定できない。今後、学修負荷の適正化を通じて、受講生全体に質の高い学びを促すために授業設計の見直しが課題となるであろう。

3.3 授業評価における数値の変遷

次に教育実践の効果について、本授業に対する学生側の授業評価を通してみてみよう。東北大学では、2001 年から全学教育に関する授業評価を開始しており (21 年からアンケートと名称を変更)、現在は大きく 5 つの質問項目と自由記述から構成されている。質問は①この授業に意欲的に取り組んだ (以下、取り組みとする)、②授業全体の計画が良く練られていると感じた

(以下、授業計画)、③授業の進め方は適切だった (以下、進め方)、④新しい知識や技能を獲得できた (以下、学修成果)、⑤総合的に見て良い授業だった (以下、総合評価) である。上記の各項目に対し、1= いいえ、2=- (マイナス)、3= どちらとも言えない、4= + (プラス)、5= はい、の 5 段階評価で平均値を出している。

図 1 は 2023 年、2024 年、2025 年のアンケートにおけるレーダーチャートをそのまま掲載したものである。□のライン (黄色) が全科目、○のライン (赤) が人文科学委員会、△のライン (青) が本授業のもので、評価項目脇の数値が本授業の値である。なお、各年のアンケート回答者数と受講者数は、23 年 58 名 (79 名)、24 年 43 名 (63 名)、25 年 25 名 (35 名) となっている。

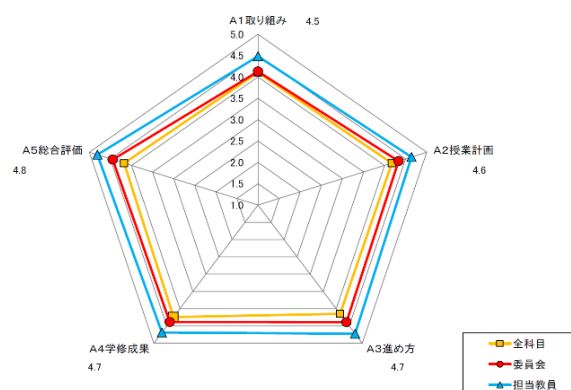


図 1 2023 年 授業アンケート評価値

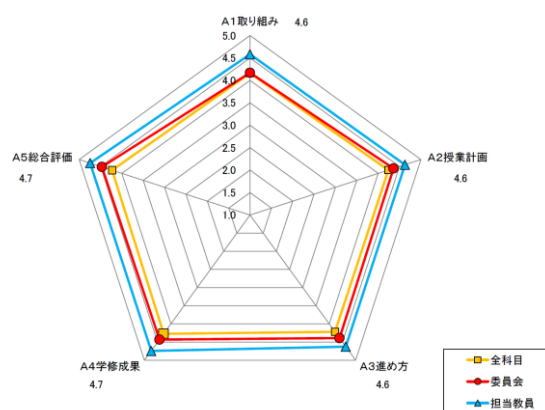


図 2 2024 年 授業アンケート評価値

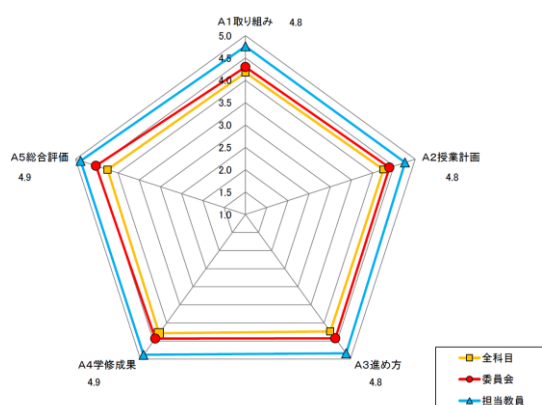


図3 2025年 授業アンケート評価値

2023年から25年までの各評価の数値（最高値は5点）はそれぞれ、以下のとおりである。

- ① 取り組み 4.5→4.6→4.8
- ② 授業計画 4.6→4.6→4.8
- ③ 進め方 4.7→4.6→4.8
- ④ 学修成果 4.7→4.7→4.9
- ⑤ 総合評価 4.8→4.7→4.9

概ね全科目平均、人文科学委員会関係科目の平均よりも高い数値を維持しており、かつ僅かではあるものの、3年の推移のなかで全体として評価が上昇傾向にあることも指摘できよう。

3.4 評価が高かった事項

次に、これらの数値の要因、なぜそのような成果が得られたのかについて、同アンケートの自由記述欄「特によかったと感じる点」を通して、3年間のコメントの内容を分析してみよう。

2023年の同欄には43名、24年には28名、25年には13名の受講生からコメントが寄せられ、その全体的な傾向を件数が多い順（重複あり）にまとめると、

- 1) 授業手法の多様性・能動的な学習機会の提供 (41件)
 - 2) 中立的・公平な視点からの歴史分析・歴史像の提供 (40件)
 - 3) 教員の姿勢と授業環境 (26件)
 - 4) 自校理解の深化とアイデンティティの確立 (19件)
- となる。以下、学生のコメントを適宜引用しつつ内容をみていく。

1)に関しては、学生が積極的に関わることでできる手法が採用されていた点に尽きる。講義形式だけでな

く、学生が主体的に参加できる手法、特にフィールドワークは最も多く言及されていた。具体的には「実際に片平キャンパスに行き、実物を見ながら復習・確認する流れがとても良かった」（2025）「自分の目で授業に出てきた資料を見ることができ、体で学ぶことができよかった」（2023）というように、FWが教室で得た知識を「実物」や「実地」で確認し、理解を深める上で極めて有効であったことがわかる。

一方、ペアワークやグループディスカッションに関しても「ただ授業をきいているだけでなく、ディスカッションが多いのがよかったです」（2023）、「グループワークが多く、意見を共有できたのがよかった」（2025）など、これらが知識や見解の共有や思考の深化につながると評価されていた。

また「史料を用いて考えが深まる。暗記する歴史では身につかない思考法が身につく」（2023）といったコメントからは、史料読解をベースにしたペアワークが能動的な学習を促し、暗記ではない思考法の獲得に繋がっていたこと、加えてミニットペーパーに関しても「資料の読解と共有、グループワークで能動的に学習できた。毎回のミニットペーパーで聞いた内容を要約し、より理解につながった」（2023）にあるように、ミニットペーパーが学生の理解度向上に大きな役割を果たしていたことも指摘できるだろう。

次に2)では、大学の「負の側面」を含む中立的・多角的な歴史像の提供、つまり大学の良い面だけでなく悪い面や不利な事実などを包み隠さず、中立的な立場で伝えたことが多く記述されている。「歴史上の負の面や今後の課題などにも触れられており、東北大を全面的に褒め称えるような内容ではなく、公平な立場で授業が展開されていたのが良かった」（2025）や「本大学の歴史を中立的、多角的に扱っていて、批判的に本大学について見られるようになったこと」（2024）などのコメントからもわかるように、自分の大学の歴史を批判的に捉える視点・姿勢を獲得することができたことが成果として挙げられている。なお、ブレイクタイムにおける余談や豆知識が、学習への興味をより喚起していたとの指摘もあったことも付け加えておきたい（「友達に教えてドヤ顔できる東北大の知識を教えてください」2023）。

3)はおもに教員の話し方や態度、学習環境等に関す

るもので、「話し方(伝え方)が上手く毎回の授業が楽しかった」(2023)という教員のコミュニケーション能力に関する評価に加え、「発言の否定等もなく、また流れも滞りなく行われていた」(2023)、「先生自身が楽しそうに授業を行ってくれたおかげで興味を持ちやすかった」(2024)、「先生が学生の名前や学部を覚えてくれているのが嬉しかった」(2023)など、教員が作るリラックスかつ安心感のある学習環境が一定程度評価されていることがわかる。

また、授業教材の質や授業運営の柔軟性に関しても、「パワポが非常に丁寧で分かりやすかった。レジュメも資料が多く載せられており、情報も簡潔で分かりやすい」(2024)こと、欠席者用にオンデマンドの授業動画がクラスルームで配信されていることなど、学習支援という側面でも好意的なコメントが寄せられていた点も見逃せない。

4) は自己が所属する大学への理解や誇り、帰属意識の形成に関わるものである。例えば、「伝統のある東北大学に通う身として、家族や友達に東北大学の特色を語れるほどになったのは喜ばしい」(2023)、「母校に誇りを持てた」(同)のように、学生がこの授業を通じて、単なる知識獲得を超えて、自らの大学とその歴史を学ぶことの意味を内省的に捉え直していたことがわかる。このように、批判的な視点(負の側面)と具体的な知識(語れるほどの特色)の両方を踏まえた内省を経ることで、学生は情緒的な愛校心を超越した強い自覚を獲得した。これこそが、アイデンティティと帰属意識の形成に他ならない。

以上、2023年からの3年間(計84件)のコメントを分析した結果、学生の評価は大きく1) 授業手法の多様性・能動的な学習機会の提供と2) 中立的・公平な視点からの歴史分析・歴史像の提供という二大評価軸に集中していたことが確認できた。まず前者は、アクティブラーニングの核としてのフィールドワークの教育的機能に尽きる。講義を前提に、実際に歴史の現場に触れる体験が、学生にとって最も記憶に残る学びの機会であったことがわかる。そして、後者は歴史学として自らの大学を捉える分析視点と厳密な史料読解により、歴史の「光と影」を捉える学びが、学生の批判的思考能力を養っていたことを示唆している。つまり、本授業が学生から評価を得た理由は、学生の学ぶ

「楽しさ」と「学びの深さ」を両立させている点にあるといえるのではないだろうか。

3.5 今後の課題

このように、本授業は定量的・定性的な側面から一定度の教育的達成を遂げているが、学生の自由記述コメント「改善されることが望ましい点」には、授業の質をさらに向上させるための具体的な要望(計42件)が寄せられている。最後にこれらを今後の課題として整理して、稿を閉じたい。

第一は、講義終了時刻とミニットペーパー記述に関する改善要望で、最も多く寄せられていた(16件)。具体的には「授業が終わるのがチャイムぎりぎりになることが時々あり、ミニットペーパーを書き終わると学食の混雑時に当たってしまうことがあったため、講義終了時間をもう少し早めていただきたい」(2023)といった声にあるように、ミニットペーパー記述時間確保の必要性(授業設計の見直し)や学生生活への配慮が求められている。

関連して、ミニットペーパーの運用改善に関する意見も出されている(10件)。「ミニットペーパーを全てオンラインで提出させる、あるいは授業1時間内の構成を見直してミニットペーパーを書くための十分な時間を確保するように改善してほしい」(2024)や「ミニットペーパーは初めからオンラインでいい」(2025)というコメントは、柔軟な対応として導入したオンライン提出を、標準的な運用方法として採用することで、問題が解決するのではないかというものである。検討に値する貴重な意見といえるだろう。

第二は、講義テーマ・内容の現代化、言い換えれば現代的課題との接続である(12件)。具体的には「近年の東北大についてもっと知りたかった」(2023)、「東日本大震災による被災やその後の災害科学国際研究所の設立」(2023)といった、現代のトピックを扱う時間配分を増やすべきという要望が強い。

これらの課題は、本授業が重要視している授業の振り返りや授業内容の定着といった教育効果をさらに高めるためにも、今後の授業設計において最優先で取り組む必要があるだろう。

4. おわりに

本稿は、先行する本格的な実践報告がなかった東北大学の自校史教育「東北大学の歴史」について、2023年から2025年までの3年間の実践内容と、定量的・定性的なデータに基づく教育的成果を検証し、その再現可能性を高めるための基礎情報を提供することを目指したものである。

本授業は、東北大学の百年史編纂事業そして大学アーカイブズである東北大学史料館と密接に関わる形で成立・展開してきたものであり、単なる教養教育、歴史教育科目にとどまるものではなく、以下の教育的諸成果の達成につながっていることが明らかとなった。

第一に、学生の自校理解の深化と批判的思考力・論考力の涵養があげられる。本授業が掲げた到達目標の1つ「大学の歴史的特徴について、史料の読解を踏まえて叙述することができる」は、毎回の史料読解とミニットペーパー・最終レポートを通じて、高い学習到達度を示した履修者（AA・A）が約7割に到達するという定量的な成果に裏付けられた。本講義では、足尾銅山鉱毒事件と大学創立との関係や門戸開放の実態などを歴史的文脈で相対化させ、批判的に考察する機会を提供した。上記の高い学習到達度は、学生が史料の読解・考察に基づき、論理的かつ批判的な文章を書き上げる能力、いわば論考力を獲得した結果であると考えられる。

第二に、能動的学習態度の確立と学びのモチベーション向上である。グループディスカッション（GD）やフィールドワーク（FW）といった体験型学習の集中的な導入は、学生の授業への参画意識や歴史的関心を高めた。GDは学生間の知識・見解の共有と思考の深化に貢献し、FWは「生の史料」に触れる実地体験を通じて、座学で得た知識の確認と振り返りを可能とし、学習の定着を強固にした。

これらの能動的な学習活動によって獲得された具体的な知的成果と、自校理解の深化が相乗効果を生み出し、学生に「暗記する歴史ではない思考法」の獲得を促したという評価にも裏付けられており、全学教育における学習モチベーションの向上に一定程度機能したと考えられる。

第三に、アイデンティティと帰属意識の確立である。行論中でみたように、学生はこの授業を通じて、自ら

の大学とその歴史を学ぶことの意味を内省的に捉え直し、「（大学の特色を）語れるほどになった」「自校に誇りを持てた」という強い自覚や誇りを獲得していた。これは、定性的に裏付けられた到達目標「歴史的特徴を理解し他者に説明できる」の達成を裏付けるとともに、学生のアイデンティティ形成に本授業が一定程度寄与していたことを示している。

これらの成果は、自校史教育を全学教育科目として恒常的に継続し、その内容を史料館と連携して常に学術的に厳密なものに保つという、大学アーカイブズと教員による専門的な協働体制が、学生の成長に決定的に貢献していることを示している。さらに、本稿で指摘された「授業設計の見直し」、「カリキュラム内容の現代化」といった課題に取り組むことで、本授業の教育効果はさらに高まることが期待される。本実践報告が、自校教育の価値を認識し、その導入・改善を図る全国の高等教育機関にとって、再現可能性を高めるための基礎的情報となることを願うものである。

参考文献

- [1] 山口拓史, “国立大学における自校史教育の意義:名古屋大学を事例として”, 名古屋大学史紀要, 11, p91-116 (2003).
- [2] 大川一毅, “全国大学における自校教育の実施状況:2008年度「自校教育実施状況調査」をふまえて”, 大学教育学会誌, 31(1), p172-178 (2009).
- [3] 齋藤誠・伊藤大介, “『東北学院の歴史』による自校史教育の実践:グループワークを活用した授業とその効果”, 東北学院史資料センター年報, 8, p79-86 (2023).
- [4] 安達宏昭, “自校史教育の意義と基盤:二つの大学での経験から”, 東北大学史料館だより, 10, p2-3 (2009). 中川学, “自校史教育と史料館”, 東北大学史料館だより, 17, p4-6 (2012). 中川学, “自校史を学ぶこと, 教えること”, 全学教育広報・曙光, 59, p10-12 (2025).
- [5] 東北大学百年史編集委員会, 東北大学百年史, 11:資料 4, (2009).

注

授業アンケートの学生コメントの集計とそのコーディング（項目分類）に生成AI「Gemini」を活用し、その後の分析・考察の基礎的な参考資料とした。

全学教育科目「学問論」の課題設計と成績評価 2

ー授業アンケート結果の変化を手掛かりにー

串本 剛*

Assignment Design and Assessment Policy of "Introduction to Academic Learning": Focusing on Changes in Course Questionnaire Results

Takeshi Kushimoto*

キーワード：学問論，課題設計，学修成果，学修時間，授業アンケート

1. はじめに

全学教育科目「学問論」は2022年度から開講されている学士課程1年生の必修科目で、筆者はその課題設計と成績評価を主に担当している。当初2年間の取り組みについては串本[1]に詳しいので、本稿では2024年度と2025年度の実践について、表1に示した授業アンケート結果の変化を手掛かりにしながら、要点を掻い摘んで報告したい。なお本稿では、授業アンケートの回答、各課題での得点（その累積である成績）、および課題に付随する調査項目への回答を、学生ごとに紐付けたデータセットを使用する¹⁾。

表1 授業アンケート結果の平均値

	24 年度	25 年度
1. この授業に意欲的に取り組んだ	4.0	3.9
2. 授業全体の計画がよく練られていた	4.0	4.0
3. 授業の進め方は適切だった	4.0	3.9
4. 新しい知識や技能を獲得できた	3.8	3.6
5. 総合的に見て良い授業だった	3.8	3.7
6. この授業に費やした1週間あたりの 平均時間（授業時間含む）	3.8	3.3

2. 学修成果

表1の通り、24年度と25年度で平均値が0.2以上異なるのは「4. 新しい知識や技能を獲得できた（以下、「学修成果」）」と「6. この授業に費やした1週間あたりの平均時間（以下、「学修時間」）」のみである。そこで本稿では「学修成果」と「学修時間」を取り上げ、最後に、2026年度に向けた論点整理を行う。

2.1 授業内容

授業アンケートの「学修成果」に影響を与えそうな要因として、まずは授業内容を確認する。「学問論」は2500名弱の学生が同じ授業科目を履修する初年次統一科目であるため、特定の時間帯に全学生を教室に集めることは難しい。そこで学生は教室で演習に参加する時間帯に基づき、3Aと4A（A日程）、3Bと4B（B日程）の4セクションに分けられる。原則、A日程の学生が演習に参加する週は、B日程の学生はオンデマンド（OD）教材で学習することになる。

表2と表3は、A日程のスケジュールを示したものであるが、一見して明らかなように、3週目（第5回）を除き、この2年間では授業内容は殆ど変わっていない。テーマごとの授業設計をする担当者にも変更はないので、学生はほぼ同じ内容を学んでいると言える。

* 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

表2 授業内容 (2024 年度)

1. ガイダンス (2 コマ分)
2. 教養教育特別セミナー (2 コマ分)
3. 春セミ
4. アカデミック・スキル【OD】
5. アカデミック・スキル【演習】
6. 学問と大学【OD】
7. 学問と大学【演習】
8. 学問と倫理【OD】
9. 学問と倫理【演習】
10. 学問と社会【OD】
11. 学問と社会【演習】
12. 東北大学と学問【OD】
13. 最終回

表3 授業内容 (2025 年度)

1. ガイダンス (2 コマ分)
2. 教養教育特別セミナー (2 コマ分)
3. 国際共修【OD】
4. アカデミック・スキル【OD】
5. アカデミック・スキル【演習】
6. 学問と大学【OD】
7. 学問と大学【演習】
8. 学問と倫理【OD】
9. 学問と倫理【演習】
10. 学問と社会【OD】
11. 学問と社会【演習】
12. 東北大学と学問【OD】
13. 最終回

2.2 成績

授業内容に変化がないとすれば、学生の主観的認識である「学修成果」の低下には、客観的指標としての成績の低下が伴うだろうか。表4には、(授業アンケート未回答者を含む)全履修者の成績分布と、AAを4点、Dを0点とした成績の平均値である Grade Point Average (以下、GPA)を示した。

表4 成績分布と GPA

	AA	A	B	C	D	GPA
2024 年度	4%	71%	21%	3%	1%	2.74
2025 年度	26%	57%	12%	4%	1%	3.04

表5 課題配点

	平常点 相当課題	確認テスト	パラグラフ ライティング
2024 年度	16%	25%	59%
2025 年度	21%	25%	54%

表4からは、AAの比率が20%以上高まるなど、成績分布はむしろ向上傾向にあり、それを反映してGPAも0.3ポイント上昇していることがわかる。また表5に示した通り、課題ごとの配点にも大きな変更はなく、平常点相当課題の配点が若干増加(2点×8回→3点×7回)した分、パラグラフ・ライティングの配点が減少した(7点×5回+期末24点→6点×5回+期末24点)にすぎない。

なお、この変更は、学問論の到達目標(①自らの知的好奇心を主体的かつ倫理的に追求する態度を培う、②東北大学における研究や学修の特徴を理解する、③大学での学修に必要なアカデミック・スキルの基本を習得する)のうち、最も重視される①に主として対応する平常点相当課題の重みを増し、24年度に満点が取りづらかったパラグラフ・ライティングの最高点を下げる措置であった(5点を「標準的な出来栄」とすることは変わらず)。

2.3 相関分析

前節までに見た成績と「学修成果」の経年比較からは、両者の間に負の相関が予想されるものの、念の為、課題ごとの合計得点と「学修成果」の相関を確認したものが表6である。サンプルサイズが大きいため統計的な有意水準を表わすp値はいずれも小さいが、相関係数も小さく、無相関であることがわかる。

表6 「学修成果」との相関

	平常点 相当課題	確認テスト	パラグラフ ライティング
相関係数	.080	.046	.066
有意水準	.001	.057	.006

3. 学修時間

3.1 毎週の課題

周知の通り、大学設置基準では1単位を「45時間の学修を必要とする内容で構成されるもの」と定義しており、半期2単位の「学問論」でも週あたり約6時間の学修を念頭に授業設計をしている。とはいえ、年間平均50単位にも及ぶ1年生の履修登録状況[2]や、大規模統一科目という授業の特性に鑑みれば、週あたり4時間程度が（筆者個人の）現実的な目標となる。それらを踏まえると、表1にある「学修時間」が3.8から3.3に低下したのは、由々しき事態とも言える。

「現実的な目標」を実現するため、「学問論」では毎週なんらかの課題を出している。基本的に、OD回後は確認テスト、演習回後はパラグラフ・ライティングが課され、いずれも満点を取るためには相応の「自主学問」（テーマに関連して実施する主体的学修）が必要なことを、ガイダンスにおける成績評価のパートで説明している。

このうち、パラグラフ・ライティングに関しては、提出用のフォームで「課題に費やした時間」を同時に尋ねている（表7）。N（回答数）は授業アンケート回答者かつ課題フォーム提出者であり、「技術」（テーマ：アカデミック・スキル）はA日程のみの数字になっている。また「初回」と「期末」は執筆期間が1ヶ月前後で、テーマに対応した他の課題よりも長いため、平均値も高い。

テーマに対応した4つの課題は、いずれも執筆期間は1週間（月曜出題、日曜締切）なので、授業を2時間換算とすれば、週4時間の目標に照らして短すぎるというわけではない。なお、「計」の値と「学修時間」の間には、ある程度の正の相関が確認できる（ $r=.544$ ）。

表7 パラグラフ・ライティングへの投下時間

	初回	技術	大学	倫理	社会	期末	計
N	1678	841	1650	1657	1653	1685	1694
平均	2.68	1.91	1.95	1.78	1.80	3.33	12.3
SD	1.68	1.22	1.19	1.07	1.10	1.70	6.04

3.2 オンデマンド回の学修時間

演習回後のパラグラフ・ライティングとは異なり、OD回後の確認テストについては所要時間の把握はしていない。しかし2024年度からの試みとして、動画をISTUにあげてPanoptoを設定することで、視聴ログを入手することができるようになった。表8には、その情報の一部を掲載している。

動画にアクセスした人数が「A：一意のビューア」、動画の総再生時間が「B：配信分数」なので、B/Aは学生一人当たりの視聴時間と考えることができる。もちろん、開始1分で観るのを止める学生や繰り返し何度も観る学生、あるいは動画をつけたまま全く観ていない学生がいることも想定されるため、あくまでも仮の数値に過ぎない。またテーマによっては、YouTube等の別動画視聴や動画を一時停止しての作業を含めて「授業1回90分相当の教材」を構成しているが、表8からわかるのはPanoptoに紐づけられた動画の配信時間のみである。

したがって、テーマごとのB/Aの合計（動画が複数ある場合は行も分けている）が90分に近いかを問うことにたいした意味はないものの、「A：一意のビューア」が極端に少ない動画に関しては、テコ入れの必要があるのかもしれない。

表8 動画の配信時間

	A：一意 ビューア	B：配信 分数	B/A
国際共修	2269	142121.5	62.6
アカデミック・ スキル	1652 1303	34629.6 39703.1	21.0 30.5
学問と大学	2333	161520.1	69.2
学問と倫理	2209 2158 2168	53379.9 36773.2 56915.8	24.2 17.0 26.3
学問と社会	2188 2047	57521.8 48409.9	26.3 23.6
東北大学での学問	1894	11430.6	6.0

4. 次年度に向けて

最後に、ここまでにわかったことをまとめた上で、次年度以降の授業設計に向けて、備忘を兼ねていくつかの論点を整理しておきたい。

4.1 学修成果

第2章では、24年度と25年度で授業内容が大きく変わらないにもかかわらず、「学修成果」は低下し成績は向上したこと、25年度については課題得点と「学修成果」はほぼ無相関であることを確認した。

前者の経年比較からは、学生にとって「良い成績＝学修成果の獲得」と認識されていない可能性が示唆される。原因の一端は、穏当な採点基準への変更が、20%を超えるAA比率に繋がったことにあると考えられる。AAは「到達目標を極めて優れた水準で達成している」学生に付与される成績であり、いくら「達成度を基準とした絶対評価」[3]だとしても、2500人近くが履修する統一科目としては過度な比率と言える。学期末になって採点基準を下方修正することは難しいので、課題設計の段階から、予想される成績分布を考慮する必要がある。

後者の無相関に関しては、いわゆる「ダニング＝クルーガー効果」[4]の影響も視野に入れると、意外な知見とは見做せない。しかも学修成果認識は到達目標ごとではなく授業全体として聞いているので、そもそも相関を見ること自体に若干の無理がある。対策としては、授業アンケートの（科目委員会または授業担当者としての）独自設問で、到達目標ごとの学修成果認識を尋ねる方法がありうるだろう。

4.2 学修時間

第3章の主な知見は、授業アンケートで尋ねた1学期を通しての「学修時間」と、パラグラフ・ライティングへの投下時間には正の相関があること、およびOD回の動画視聴率の低さが、一部テーマにおいて懸念されることであった。

週あたりの授業を含めた平均学修時間が3.3時間という事実は、全学教育全体が3.2時間[5]であり、「学問論」が少数の授業担当者による大規模科目であることを勘案すると、悪い数字ではない。しかし、24年度よ

りも0.5ポイント低下している点は、気になるところである。パラグラフ・ライティングにおいて生成AIの活用が進んでいることも考えられるが、例えば表8に見られるようにOD回の動画視聴が十分でない、あるいはOD回後の確認テストが簡単すぎることに原因があるならば、対応策が必要となる。

学生個人々人ではなく科目全体としての学修時間の適正値は、単位数に照らすだけでなく、成績との関係においても評価されるべきである[6]。2025年度の実績から推察される、「短い学修時間で良い成績、しかし身についた実感がない」状況を少しずつでも改善したい。

注

- 1) データセットの作成にあたっては、学問論科目委員会を通じて教育情報・評価改善委員会に依頼した。したがって筆者が分析に用いたのは、学生個人には紐づけることができない匿名化されたデータである。

参考文献

- [1] 串本剛, “全学教育科目「学問論」の課題設計と成績評価：大規模統一科目における公平性と妥当性の追求”, 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 紀要, vol. 10, p. 67-75 (2024).
- [2] 東北大学学務審議会, 教育評価分析センター, “【学士課程卒業生】2017~2023年度 経年変化分析”, 東北大学 学基礎データ集, No.1, p.4 (2024).
- [3] 学務審議会, “全学教育科目の成績評価等の取り扱いについて”, 2025（令和7）年度 全学教育科目履修の手引, 60 (2025).
- [4] Kruger, J., and Dunning, D., “Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments”, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 77, no. 6, p. 1121-1134 (1999).
- [5] 教育情報・評価改善委員会, “学生による授業アンケート結果の概要 2025年度第1学期”, https://www2.he.tohoku.ac.jp/zengaku/zengaku_eq_g.html (参照 2025-10-07).
- [6] 串本剛, “単位制度の実質化をめぐる諸問題：学修成果の保証に関連して”, 高等教育研究, vol. 24, p. 33-48 (2021).

大学の国際共修授業における人権教育の実践

－指導言語の異なる2つの実践の比較分析を基に－

高松 美能*

Practices of Human Rights Education at Intercultural Collaborative Learning Classes of University: Comparison between 2 classes in which taught languages are different

Mino Takamatsu*

キーワード： 大学，留学生，国内学生，国際共修授業，人権教育

1. はじめに

国際連合（国連）は2023年11月20日の第42回ユネスコ総会で、ユネスコ勧告「平和、人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シチズンシップおよび持続可能な開発のための教育に関する勧告」を採択した[1]。これは、1974年に「国際理解・国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」を採択して以来、50年ぶりの改訂であった。その中で、改めて平和と人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバルシティズン、ESD（SDG's）などの世界目標が確認された。この勧告の柱には「人権」が据えられており、特に教育の権利を保障することの重要性が強調されている。人権に関しては、国連が1995年から10年間を「人権教育のための国連10年」と宣言し、人権教育を促進することを目標に掲げてきた。さらに、終了前の2004年4月の第59回国連人権委員会の「人権教育の国連10年フォローアップ会議」において、「人権教育のための世界計画」を採択している。日本は共同提案国として参加している。この「人権教育のための世界計画」には終了期限がなく、3年ごとにフェーズ及び行動計画を策定することとなった。第1フェーズ（2005年～2007年）は初等中等教育における人権教育の指針が示された。2007年9月に「人権教育のための世界計画」第1フェーズ行動計画の2年延長が定められ、2010年10月には「人

権教育のための世界計画決議」において、第2フェーズ（2010年～2014年）が採択され、高等教育や「教育者、公務員、法執行者や軍隊への人権教育プログラム」の促進が計画された。2014年9月に採択された第3フェーズの行動計画では、第1及び第2フェーズの履行にかかる努力の強化と同時に、「メディア専門家及びジャーナリストへの人権研修の促進」が計画された。2019年9月に採択された「人権教育のための世界計画」では、青少年の人権教育の促進が対象となった。2024年9月には第5フェーズが採択され、第4フェーズを継続しつつ、若者や子どもを重点領域に置いた人権教育の促進が目標に掲げられている[2]。このように、人権と人権教育の促進については、国連が1995年以来、継続的に重要性を目標に設定し、具体的な行動計画を策定してきたことが分かる。

国連の計画を踏まえて、日本では文部科学省の調査研究会議で、初等中等教育に対する「人権教育の指導方法等の在り方についての第1～第3次とりまとめ」を作成している。その中には、日本の初等中等教育において人権教育を実践する上での目標が明確に示され、実践上の方針も明記されている[3]。日本の大学では、このとりまとめに沿って実践が展開されてきた。一方で、国連は高等教育における人権教育も目標に掲げているが、日本では高等教育においては本とりまとめのような方針が示されておらず、個々の学校、大学で個別に人権教育が行われている。

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構（Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University）

以上の経緯から、筆者は高等教育における人権教育の実態を把握するため、日米英の大学を対象に比較調査を行った。具体的には、シラバス収集や実際の授業の見学、担当教員への聞き取りである。その結果、日本のみでなく、米英大学においてもガイドラインに則るのではなく、教員の裁量により、テーマや内容が選択されていることが確認された[4][5][6]。ここに、大学における人権教育の特殊性が示唆された。つまり、学問の自由から、大学では人権教育のマニュアルを作って、マニュアル通りの実践を行うことが難しいという実情があるということだ。日米英の大学に共通して、個々の教員が専門とする分野から人権をテーマに、人権の普遍性と個別具体性を取りあげ、人権教育が実践されていた。国連が目標に掲げているように、大学においても人権教育を促進すべきではあるが、その実態は大学により、また個々の教員により、多様であることが分かった。これまでの調査を通じて、日米英のグッドプラクティスを聞き取ることができた。

筆者自身は、2009年から日本のA大学とB大学において、全学教育科目の留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修授業で、人権教育を実践してきた。ここでは、人権の総論と位置付けて、人権の歴史と概要を学んだあと、個別具体的な人権課題を掘り下げて学んでいく内容で進めてきた。実践を通して、多様なバックグラウンドを持つ学生にとって人権が国籍を越えた共通のテーマとなり得るのはもちろん、人権を切り口にすることで議論が始まり、経験の共有や学び合いが実現することを確認してきた[7]。一方で、国際共修授業の中で人権というテーマを扱うことの課題も明らかとなった。「人権」は、国籍や文化等の違いに関わらず、誰もが平等に享有しているが、その実態は地域によって異なっている。そのため、参加する学生はそれぞれ異なる人権課題を抱えており、課題には個人的な問題が含まれており、そのような個別経験を語ることは簡単ではない。このようなセンシティブな側面を有する人権を授業で取りあげる際には、実践上配慮が必要である。紹介する事例では、初回の授業で参加学生がクラスルーム・ルールを考えたり、小グループで議論したりすることで、自身の経験を語りやすい雰囲気作りに努めた。また、教員はいつでも相談に応じることを伝え、相談しやすい関係性構築に努めた。

その他の課題として、留学生と国内学生が共に学ぶ授業では、学生間に言語の壁がある。本稿では、言語の問題に対して、日本語と英語の両言語を使用するという解決策を講じた実践を紹介する。筆者は、2009年から2023年まで英語でのみ授業を行ってきたが、そこでは国内学生の受講数が少ないという課題があった。本稿では、指導言語が日本語と英語の両言語で実践した場合と、英語のみで実践した場合を比較する。

2. 人権教育の実践

本章では、A大学の国際共修授業において「人権教育」を実践した事例を紹介する。繰り返しになるが、国際共修授業とは、留学生と国内学生が共に学ぶ授業であり、A大学では、国立大学の中でも多数の国際共修授業を提供している[8]。A大学では国際共修授業は全学教育科目（教養科目）に区分され、学部・学年を問わず誰もが履修することができる。授業の目的は、留学生と日本人学生が「人権」をテーマに共に学ぶことを通じて、人権が保障された社会の実現のために身近なことから行動に移す力を育成することとした。授業の柱に世界人権宣言を据え、全30条の理解と、実態の議論を通じて学ぶことを目指した。授業の目標は自らが直面している個別具体的な人権問題を他者に伝え、他者の経験を聞きながら、自己の「価値観」を振り返り、再形成していくことである。授業では参加学生が互いに学び合う場を実現するために、実践者はクラス内に学生間の良好な関係性の構築と、学生主体の民主的な学習環境作りを心掛けた。先にも言及したが、人権という個人に関わるセンシティブなテーマを扱う上で、まずはクラスルーム・ルールを参加者と一緒に考える時間を設けた。授業では、小グループを作って全員が発言できるような仕掛けを工夫した。また、できる限り多様な学生とディスカッションできるように、毎回異なるメンバー構成でグループを組んだ。

授業は全16回で構成されていた。前半の約10回の授業では、テキストAudrey OslerとHugh Starkeyの“*Teaching and Human Rights Education*” (2010) Trentham Books (藤原孝章、北山夕華監訳『教師と人権教育』(2018) 明石書店)を用いた講義とアクティビティで進めた。後半の5回では学んだ知識を基に、身

近な人権問題の解決のためにできることをグループで議論し、アクション・プランを考え、発表してもらった。16回目は、最終レポートの提出日とした。

本稿で紹介する2つの授業では、ティーチングアシスタント（TA）と国際共修サポーターの協力を得ながら、参加学生が共に議論し学ぶことができるよう、グループ活動の円滑化を図った。ここでのTAは、授業に伴う教務をサポートする大学院生で、主に授業の出欠や課題の提出管理、グループのメンバー割り当てなどを行った。対して、国際共修サポーターは国際共修の先輩学生として履修学生の多文化協働学習を支える制度である（東北大学HP：国際共修サポーターとは | 国際共修 | グローバルなキャンパスで学ぶ | 東北大学グローバルラーニングセンター）。A大学では、授業内での学生交流を促進させるために、担当教員が希望すれば、この国際共修サポーターを依頼できる。今回の授業では、国際共修サポーターを学部生が担い、ファシリテーターとして、ディスカッションに参加した。

次に、指導言語の異なる2つの授業の様子と学生の学びを具体的に紹介していきたい。

2.1 日英の両言語で指導した人権教育

本授業は2024年4月～8月に実施した。2009年以来、英語のみで実践してきたが、今回は初めて日本語と英語の両言語を使用し、授業のタイトルは「人権教育の実践」とし、人権の実践的、初歩的な内容を扱った。授業は基本的に日本語で進め、授業の講義用PPTと配布資料、事前課題等は英語とした。これまで英語で実施していた授業では、全受講生に対して国内学生の割合は1割ほどであった。この傾向は、10年間ほぼ変わらなかった。両言語での実践では、7割を超える国内学生が受講した。留学生の数は減ったため、バランスが取れたとは言えないが、多くの国内学生が集まったことから、10年来の課題の原因が使用言語にあることが明らかとなった。初回の授業では受講生にアンケートを配布し、国籍や専攻、学年や参加目的等を聞いたほか、言語面でハンディキャップのある学生に対してどのようなサポートをするかについて考えさせ、回答を求めた。初回授業の参加者数は27名であ

った。アンケートには27名中26名が回答した。回答者の国籍を表1にまとめる。

表1 参加者の国籍

日本	中国	台湾	スウェーデン	ベルギー	アメリカ合衆国	フランス
18	3	2	1	1	1	1

回答者の理系・文系の割合は半々で、性別は男性16名、女性10名であった。国内学生の参加が多かったため、1・2年生が多くなっている（表2）。

表2 学年

学部生	1年生	2年生	4年生	大学院生	1年生	2年生	5年生	未回答
	13	8	3		1	1	1	1

自身の英語力に関しては、初級と回答した学生が12名、中級が8名、上級が6名であった。本授業で学びたいことを自由に記述させたところ、表3のようになった（学生の記述内容をキーワードで複数集計した）。

表3 授業の参加目的

視野の拡大	文化交流と国際的 理解の深化	人権に関する 知識の獲得	言語能力の向 上	自己の価値観と自 己表現の深化	多様な視点 への理解	自信の構 築と課題 の克服	専門的知 識の向上
8	7	8	7	5	5	3	2

表3から、授業の履修理由は、人権への興味・関心や視野の拡大、言語力の向上、国際理解といった回答が多いことが分かった。

2.1.1 授業の様子

まず、1回目から16回目の授業の流れについて説明する。初回はシラバスの説明、担当教員、およびティーチングアシスタント（TA）と国際共修サポーターの自己紹介、クラスルーム・ルール作り、参加者自己紹介、アンケートの実施、とした。2回目以降の授業の流れは、毎回テキストの1章を読むことを事前課題とし、テキストの取り上げるトピックについてグループで議論した後、クラス全体で共有し、最後に各回のテーマに関わるアクティビティを取り入れて、知識の定着を図った。3回目以降からは、授業の初めに自己紹介の時間を設けた。毎回数名の学生が1人10分間の自己紹介（その中で出身国の人権課題や自分自身の経験した人権問題についても語る）を行った。12

回目以降は、グループでのプレゼンテーションの準備と発表にあてた。

以下、国際共修の効果といえる部分を紹介する。

3 回目の授業で、人権が理想論なのかについて議論した後、「一歩前へ進め」（ヨーロッパ評議会が出版した『人権教育のためのコンパス羅針盤』（2018）日本語訳を参照）のワークショップを行った。このワークショップでは、1 人 1 枚ロールカードを渡し、受け取ったカードが、その日の自分であることを伝えた。カードには、全て異なる立場が書かれている。例えば、「あなたは失業中のシングルマザーです。」「あなたは山間部の人里離れた村に住む農民の 19 歳になる息子です」「あなたは、車いすでしか移動することができない、障害を持つ若い男性です。」など。学生はカードを受け取ったら、教室の後ろに一列に並び、筆者が異なる状況をいくつか読み上げ（例えば、あなたは、電話とテレビのある立派な住まいをもっています。／あなたは、警察に呼び止められることを恐れてはいません。／少なくとも週に 1 回は映画館か劇場へ行けます。）、自身の立場で可能であると思えば、1 歩前に進み、最後の状況を読み上げるまでに、どこまで前に進むことができたのかを体験するワークショップである。

ここでは、国という枠組みを超えて、誰もが自身とは異なる立場を経験することで、受け取ったカードに書かれた立場を自分事として捉えることができた。この活動を通じて、参加学生は人権を理解するうえで、多様なバックグラウンドを持つ他者の立場に立って考えることの大切さを学ぶことができた。

4 回目の授業では、世界人権宣言の中から筆者が 10 条文を選び、短冊状にして模造紙と一緒にグループに 1 セット渡し、グループで条文を読みながら優先順位について話し合い、学生 1 人ひとりが、自身が大事だと思う権利を選び、議論を行った（ダイヤモンドランキング）。学生のバックグラウンドの多様性から、自身の立場から大事だと思う権利が異なっており、興味深い議論となった。他方、学生自身の立場から、教育の権利が大事であるという共通理解があり、教育の権利を上位に持っていく傾向が見られた。

6 回目の授業は、人権と現実、人権とミレニアム開発目標（MDGs）と持続可能な開発のための 17 の目

標（SDGs）について議論した。特定の目標が重要と考えたグループもあれば、メンバーによって意見が分かれるグループもあり、さまざまな意見交換がなされた。参加者のバックグラウンドにより、自身の地域での課題が教育であったり、ジェンダーであったり、経済であったり、重きを置く点に相違がみられた。

14 回目、15 回目は最終発表であった。多くのグループが教育の問題を取り上げ発表した。発表方法はグループによって異なっていたが、誰もがグループで話し合った内容をしっかりと発表していた。グループによっては、メンバーの個人発表をつなげたような発表もあったが、個人の発表部分に関しては興味深い問題分析と解決に向けたアクションが提案された。

2.1.2 実践を通じた学生の学び

ここでは、16 回目のレポート（英日いずれも可能）で学生が記述した内容から、許諾を得て、3 名の学生の記述（一部）を紹介する。これらの 3 名を選んだのは、他の学生の記述と重なる点が多かったためである。英語で書かれた内容については筆者が日本語訳しているが、記述の内容は学生の記述内容をできる限りそのまま紹介するよう心掛けた。筆者が国際共修の効果と考える部分に下線をつけている。

留学生 A：

知識：

人権についてはこれまでも学んだことはあったが、今回は事前課題の中で、自身の国について調べ、人権課題について新たな知見を得ることができた。授業では日本人学生や留学生と議論する中で、これまで知らなかった人権課題を学ぶこともできた。このことは、今後他国の人権のアプローチを知るうえで、参考になると思う。日本人学生の視点は、私が日本で生活する中で学んできた点をさらに深め、考える機会になった。

スキル：

言語に関するスキルの向上を挙げたい。この授業で日本語と英語、またその両言語の力が向上したと思う。人権というテーマに対して両言語で表現する力を伸ばすことができた。

態度：

他者の意見をきちんと聞くことの大切さを学んだ。そ

のことで、1人1人の意見をきちんと理解し、複数の意見を聞くことで理解を深めることができた。しっかりと聞くことで、誰もが英語で説明することに自信をもって取り組むこともできたと思う。

日本人学生B:

知識:

私たちは権利に守られていることを知った。女性の問題に関しては、日本がとても遅れている事実を知り、自分が知らない人権課題が身近にあることに気づいた。今後は人権課題にもっと興味を持って知っていこうと思う。

スキル:

このコースを通じて英語力を高めることができた。聞き取りが少しずつできるようになり、自身の意見を英語で表現することも少しずつできるようになった。

態度:

自身のコンフォートゾーンから脱することができた。クラスメートが積極的に話す様子に刺激を受け、自分も殻を破って話すことができるようになった。最初はこれまで経験がなかったので自信がなかったが、この授業を通じて挑戦する気持ちを高めることができた。

日本人学生C:

知識: この授業の中でクラスメートが人権問題を語ってくれ、人権問題についてグループワークをすることで人権問題にはいろいろな形があることがわかった。

私たちは人権問題に対して、自発的に学び、自分は何ができるのかということを明らかにすることが大切だと思った。上記の学びを活かして自分もこれから問題に対しての意識を高め実際に行動できるようにしたい。

スキル:

この授業の中で交換留学生などと、多くの議論を交わした。その中で新たな学びや知見を得るためにどう議論を交わすべきかというスキルを身につけた。具体的には異なる背景のもとで育ってきた人の意見や実体験を聞き、それを受け入れることがまず求められる。その後、自分が持っている問題意識や考え方と新たに聞いた意見を比較し相違点を明らかにする。さらに深い議論を通してそれぞれの問題意識から新たな地を生み出すことである。このように自分が持っていない考

えかたや問題意識を受け入れ議論を活発に行うことでさらに次元の高い知見を生み出すことができる。このような協調的スキルを今回学んだ。

態度:

この授業の中で自分とは異なる背景を持つ人と議論を交わした。その中で最初は異文化を経験してもどうしても自分のレンズからその異文化を捉えてしまい、受け入れることはできなかったが、回数を重ねることで異文化をありのままに受け入れた上で意見を交換することができた。こうした異文化に対する接し方の態度を養えたのはこの授業の中で自分が成長することができたからだと思う。今後の活動でも今回学んだことを活かして新たな知を生み出し続けたい。

以上は、一部の学生の意見の紹介ではあるが、多くの学生が共通する点を記述していた。授業は主に日本語を使用したため、留学生から語学力の向上が成果として書かれていた。また、留学生と国内学生問わず、他者の意見を聞く姿勢などが身についたことや、具体的な人権課題に対する理解の深まりや他者と議論する力を伸ばすことができたこと、自身が人権を保障されているという事実気づき、現在の人権課題に対する意識を高めることができたことが成果として書かれていた。この点は、国際共修という環境ならではの学習効果と考えられる。

特筆すべき点として、日英両言語で実践した本授業では、国内学生が積極的に議論に参加し、リードする様子が見られたことだ。人権というテーマでの議論は簡単ではなかったが、授業をきっかけに、自身の殻を破り積極的に発言することができるようになったと書いた者もいた。また、授業を通じてそれまで意識していなかった人権課題に対して興味を持つようになった、今後も考えていきたいという意見も挙げられていた。このように、事前知識の有無や言語のハンディキャップにかかわらず、人権について議論することで、知識やスキルの向上や、態度の変化が成果として見られた。日英両言語で実践したことを通して、言語面でのハードルが国内学生にとって下がり、クラス内のディスカッションでは、グループ内でどちらの言語で議論するのかを話し合った上で、毎回議論が始まった。その結果、参加者がお互いの言語能力に応じたコミュニケー

ションが大切であることを理解して議論に参加し、人権を柱に据えた実践が実現した。

2.2 英語で実践した人権教育

本授業は、2024年10月～2025年1月に実施した。内容は前項の授業と基本的には同じであるが、授業タイトルを「人権教育の促進」とし、人権とその課題に着目して解決策を検討することを主眼に置いて授業を進めた。指導言語は英語のみであった。初回授業の受講者は28名で、国内学生は5名、うち前期の授業を履修していたリピーター学生が1名であった。使用言語を英語としたため、留学生の数が国内学生よりも多くなった。国籍はより多様になった（表4）。学年は3・4年生が増えた（表5）。これは、交換留学生の参加が増えたことによる。

表4 参加者の国籍

日本	中国	フランス	インドネシア	スイス	フランス	台湾
8	6	2	2	1	1	1
ドイツ	アイルランド	スウェーデン	イギリス	オランダ	タイ	韓国
1	1	1	1	1	1	1

専門と性別については、理系4名、文系24名で、男性9名、女性19名であった。

表5 学年

学部生	3年	4年	1年		大学院	1年	2年
	8	7	6			4	1

自身の英語力に関しては、初級と回答した学生が3名、中級が9名、上級が11名であり、前期に比べ英語力に自信のある学生が参加していることが確認できた。本授業で学びたいことは、表6のようになった。

表6 授業の参加目的

人権に対する知識の獲得	多様な視点への理解	文化交流と国際的理解の深化	言語能力の向上	視野の拡大
15	4	3	1	15

両言語で実践した授業では、授業の参加目的が言語能力の向上を上げる回答が多かったが（表3）、今回は人権に対する知識の獲得や視野の拡大といった回答が多く見られた。

2.2.1 各回の様子

授業の進め方は2.1.1と同様であるが、ここでも各回の授業の中で、特に国際共修の効果といえる成果が見られた授業の様子を紹介する。

4回目の授業では、3名の学生に自己紹介と人権問題の発表を行なってもらった。1人10分としていたが、それぞれの発表者の人権問題に対する重要な課題が、発表者の経験を交えて具体的に説明され、3名の発表が終了した時は、すでに授業の1時間が経過していた。その間、人権課題の共有、質問が殺到し、興味深い議論が展開された。

6回目の授業は、ジェンダーをテーマとする授業で、学生からも積極的な発言があり、多くの学生にとって興味深いテーマであったことが伺えた。日本の女性の就職、賃金の問題等のジェンダー不平等について議論した後、他の国の事情が共有された。最後に、夫婦同姓、別姓に関する日本の実情を紹介し、終了した。ここでも国により違いがあることが明らかとなり、クラス内の学生の多様性が生かされた。

14回目の授業は最終発表日で、3グループの発表を行った。最初のグループのテーマは、政治と人権についてであった。このグループは、日本人学生と中国人学生の2名で、準備・発表を行った。選挙の1票の格差（日本）と中国の若者の政治離れについての発表であった。次のグループでは、メンバー4名（ドイツ、韓国、中国、日本）の個人的なジェンダー差別の経験が語られた。その後、それぞれ解決策が提案された。最後に、3番目のグループのテーマは中国の受験戦争についてであった。メンバーは、中国、インドネシア、オランダ、日本の学生であった。まず、参加者のそれぞれの教育システムの説明があった後、中国の受験の問題に焦点が当てられ、解決策が提案された。

15回目の最終発表では、初めのグループはアイルランド、中国、日本の学生3名で、中国国内の移民の賃金問題が取り上げられ、問題と解決策が提案された。2つ目の発表では、スイス、フランス、日本の学生3名が、言語のアクセントと差別、階級の問題について具体例を挙げながら発表した。さまざま国の言葉とアクセントの違い、またそこから推測される社会問題が説明され、問題解決に向けたアクションができることが発表された。最後は、日本、台湾、中国、イギリスの

4名のメンバーが大学入試の問題を取り上げ、各国の実情が話された。なぜ問題なのか、共通する課題は何であるかも説明され、具体的な解決策も提案された。全6グループの発表終了後、ヨーロッパ評議会が出版した人権のアクティビティ集の中の「一歩前へ進め」(2.1.1の3回目のアクティビティと同様)を行った。限られた時間となったため、教室内で移動はせずに、椅子に座ったまま、1人1枚のロールカードを渡して、自身がその場に置かれたらどのような行動をとるのかを尋ね、教室の中で何名かにその時の気持ちを話してもらった。

2.2.2 実践を通じた学生の学び（日本語訳は筆者）

2.1の実践と同様に、16回目はレポート提出日とし、コースを通じて学んだことを振り返り、まとめてもらった。ここでは、3名の学生の記述（一部）を紹介する。ここで紹介する内容は、他の学生と共通する点を中心に抽出している。国際共修の効果と考えられる点に下線を引いている。

留学生D：

知識：

世界人権宣言の条文とその実態に対する理解の深まりが得られた。また、多くの課題が残されていることを知ることができた。そして、人権と現実のギャップをどのように埋めていくのかについて考え、具体的なアクションを検討することができた。クラス内でのディスカッションを通じて、国際協力の必要性和重要性への認識を高めることができた。

スキル：

自分の考えを述べるできるようになった。言語の限界はあったが、自身の見解を他者に伝える力を身につけることができた。

態度：

言語の問題もあり、授業の履修を悩んだ時期もあったが、それを乗り越える力を身につけることができた。

国内学生E：

知識：

世界人権宣言の理解、女性の権利、結婚と姓の問題、他国の事情、人権の発展経緯と現在、人権と文化の摩

擦、日本と世界の人権と人権課題についての理解を深めることができた。

スキル：

英語で話すこと、聞くことに加え、自分の意見を述べる力、ディスカッションをまとめる力、日本の実情とその価値を説明する力、多様なバックグラウンドの人たちとディスカッションする力、他者の価値や意見を尊重する力を身につけた。

態度：

人権課題への意識を高めることができた。人権課題に対するアクションを考え、行動しようとする態度や消極的な態度を改善できた。社会課題に対して興味を高め、行動を起こそうとする意識と態度を養った。

留学生F：

知識：

世界人権宣言の知識を深めることができた。平等を実現するうえで、人権が果たす役割や、教育の権利と自身の国の実態についても理解を深めることができた。他者の自己紹介を通じて、他国の人権課題についても知ることができ、多くの学びを得られた。

スキル：

教育の権利、女性の権利、人権教育に関して、批判的にとらえる見方を身につけた。理論をどのように実践するのかについても授業を通じて考え、スキルとして身につけることができた。例えば、人権教育をどのように実践するのかについて考え、実践方法についても考えることができた。

態度：

生徒に発言する機会が保証されていたので、ディスカッションを通じて、自分の意見を伝えること、そしてプレゼンテーションする力を養うことができた。人権という柱で、権利と義務、責任について考え、行動を起こすこと、判断することを学んだ。コースの中で、多様なバックグラウンドの学生と共に学び、議論する姿勢、態度を養った。

以上から、語学面でハンディキャップがありながらも、人権課題について議論することを通じて、知識だけでなく、議論する力を身につけることができたことを確認した。

クラス内言語を日英両言語とした前回との違いで顕著だったのは、英語のみで実施した授業の方が、自己紹介における議論が活発となったことだ。1人の持ち時間は10分としていたが、留学生から次々に質問が出され、1時間以上質疑応答が続く回も多くあった。そこで挙げられた課題は、両言語の実践と同様に、自身の教育の権利に関わるが多く、学生自身が経験したことが当事者として語られた。

3. まとめ

留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修授業では、指導言語を日英両言語とした授業には、国内学生が多く集まり、国内学生が活発に議論し、中心となって発言する姿が見られた。対して英語のみでの授業では留学生の数が多く、議論の中心も留学生であった。両授業に共通して、世界人権宣言を柱に据えて、多様なバックグラウンドの学生と共にディスカッションすることで、人権とその実態への理解だけでなく、コミュニケーション能力の向上も図られた。これは授業の中で学生間のディスカッションを多く取り入れたことの効果であるが、多様なバックグラウンドの学生同士が議論することで、他者の意見や経験から学びを得たことから、国際共修という環境による効果と考えられる。

今回の2つの実践では、毎回数分ずつ自身の人権問題について語る自己紹介の時間を設けた。参加者からは、ジェンダー、教育格差、教育の機会の平等、学費の高騰、差別、など幅広い話題が出された。学生という立場から教育に関わるテーマを挙げる学生が多かった。この自己紹介を通じて、直接クラスメートから人権課題を聞くことで、これまで身近なものとして捉えていなかった人権問題を意識する機会となった。このように、国際共修授業における人権教育の実践では、何か特別な仕掛けを用意しなくても、参加者1人ひとりの語りから学び合いが生まれることを確認してきた。

また、本稿で紹介した2つの事例を比較して、英語で実践していた時よりも、両言語で実践することで、国内学生の参加者数が増えたことから、より広い対象に人権教育を促進するためには、言語面での配慮が欠かせないことも確認された。実践者の今後のアプローチは、クラス内での学生間の学びを促進するために、

参加者全員が言語のハンディキャップを体験する場と機会の設定である。具体的には、全15回の授業で、1回は日本語、2回目の英語、3回目は日本語というように、言語を交互に取り入れて、参加者全員が言語的なサポートを「したり／されたり」を必然的に体験する機会を設け、他者理解と人権という共通言語への理解を深めることを実践したい。ただ、授業である以上、参加者全員が議論に参加できるような言語面での配慮が必要となる。この点をどのように克服し、二言語をクラス内で体験し、気づきと学びにつなげていくかが、実践者に問われている。

人権というテーマが持つポテンシャルを生かして、さらに実践を発展させ、今後も報告していきたい。

参考文献

- [1] 文部科学省 HP, "平和, 人権, 国際理解, 協力, 基本的自由, グローバルシチズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告", (https://www.mext.go.jp/unesco/009/1411026_00005.htm), (参照 2025-07-08) .
- [2] 外務省 HP, "人権教育のための世界計画"(国連「人権教育のための世界計画」 (United Nations World Programme for Human Rights Education) 外務省), (参照 2025-07-08) .
- [3] 文部科学省 HP, "人権教育の指導方法等の在り方について", (参照 2025-07-08) .
- [4] 高橋美能, "米英の大学の学部で実施される人権教育の実態調査", 日本人権教育研究, vol.21, p.65-78 (2021)
- [5] 高松美能, "米国・英国の大学における人権教育の取り組み—学部レベルでの人権学位プログラムに関する調査結果を基に—", 人権教育研究, vol.23, p.79-90 (2023)
- [6] 高松美能, "英国・米国の大学における人権教育の実態—聞き取り調査を通じて得られた示唆—", 人権教育研究, vol.24, p.97-110 (2024a)
- [7] 高橋美能, "大学で留学生と国内学生が共に『人権』を学ぶ授業の効果 - オンラインによる国際共修授業の実践 -", 人権教育研究, vol.22, p.51-62 (2022)
- [8] 高松美能, "国立大学における国際共修授業の実施状況と先行研究の動向 -東北大学の取り組み-", 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol.10, p.137-146 (2024b)

地域共創型国際共修授業の実践

－仙台味噌を題材とした授業を例に－

渡部 留美*

Practice of co-creative international collaborative learning: Report from a class on Sendai Miso

Rumi Watanabe*

キーワード： 国際共修授業，地域共創型，仙台味噌，ルーブリック

1. はじめに

国際化社会が加速するにつれ，日本国内において外国人の量的な受入れだけでなく，多文化理解や相互理解の推進が急務になっている．多文化共生社会の実現にむけて，産業・経済面だけでなく，教育面での実践が注目されている．東北大学は，国内学生と留学生が共に学び新しい価値観を見出す国際共修を 15 年間続けてきたが，2024 年度に文部科学省「大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業（タイプ I・地域等連携型）」（以下，SI）において，申請プログラム「共創型国際共修を核とする包括的国際化の新展開と社会価値創造」に採択された．2025 年度は，年間約 70 の国際共修科目を提供しており，更なる国際化の推進に向けて国際共修授業の開発を進めている．本事業では地域社会と連携した活動を展開することが求められているが，東北大学ではかねてから地域関係団体の協力を得て数多くの授業を実施してきた．

本稿では，東北大学全学教育の国際教育科目群多文化 PBL 科目において前期に提供されている授業「日本の発酵食品を知り仙台味噌の海外展開について考える」の 3 年間の実践報告を行なう．具体的には，毎年の授業の紹介と実践から見出された課題と改善を提示し，地域社会や学生にとってのインパクト，持続可能性について検討を行なう．

2. 授業開発

2.1 授業の連携先と連携の背景

本授業で連携しているのは，宮城県味噌醤油工業協同組合（以下，味噌組合）という宮城県内の味噌醤油メーカーで組織される事業協同組合である．組合の活動は，「組合員相互の技術向上のための講習会，原料の共同購買事業，仙台みそ・醤油に関する広報活動」[1]であり，令和 5 年現在 35 の事業所が所属している．

本学と味噌組合の連携については，2022 年度からグローバルラーニングセンター（以下，GLC）の筆者ではない教員が，日本文化をオムニバス形式で学ぶ授業のなかで 1 回分の授業として実施していた．その授業では，味噌組合と組合員が本学で出前授業を行ない，課題として仙台味噌を使った留学生の出身国・地域の料理のレシピを考えるというもので学生にも好評の授業であった．

2022 年度後半に味噌組合から 1 回ではなく 1 学期間の授業として拡大することはできないか，と当該教員に相談があり，筆者が担当することとなった．

2.2 味噌組合との事前準備

授業を開発するにあたって，味噌組合とメールやオンラインで何度か打ち合わせを行った．味噌組合側としては，当時から少しずつ進めていた海外への仙台味噌の輸出をさらに拡大し，特にアジア地域への販売戦略を練っているところであった．また，味噌自体は海

* 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

外でもよく知られているとはいえ、仙台味噌の認知度や購入へ関心については手探り状態であった。そのため、履修生である留学生に仙台味噌のことをよく知ってもらったうえで自国の料理に仙台味噌が調味料の一つとして受け入れられるようなレシピを開発してもらい、レシピ動画やレシピを SNS で広めていきたいという目的を持っていた。筆者としては、味噌は身近な調味料で留学生にも関心が高く、宗教や食の信条に大きく影響されないと推察されること、国内学生との共修授業において、レシピを開発する活動が国際共修授業の目的と合致していたこと、食をテーマにした GLC 教員による国際共修授業が他になかったことから、国内学生・留学生双方が関心を持つのではないかと考えた。

味噌組合のニーズを聞きつつ、本授業が国際共修授業であることから国際共修の内容や目的、本学の履修想定学生や国内学生と留学生の割合などについて丁寧に説明し授業内容の検討を行なった。その結果大枠として、授業の前半に味噌組合からの出前講義と仙台味噌工場見学を実施すること、グループ発表を2回行ない、1回目は出前講義や工場見学で学んだことの発表、2回目は仙台味噌を使った海外の料理のレシピの発表、試食会を行なうことで合意した。定員は、工場見学の受入れ人数の関係から国際教育科目で義務付けられている最低人数の30人とした。

2.3 授業概要

授業のハイライトは仙台味噌を使ったレシピの開発であるが、味噌については国内学生であっても知っているようで原材料や製造過程についてについて正確に理解している者は少ないと思われる。また味噌は発酵食品であるが、発酵食品は国内外で多く存在することから留学生にも身近に感じてもらえるよう発酵食品について学ぶ回も入れることにした。授業名を「日本の発酵食品を知り仙台味噌の海外展開について考える」とし、課題解決型授業であることから多文化 PBL 科目として提供することとした。学修の到達目標は次のように設定した。

- ① 日本の発酵食品、仙台味噌について知り、理解を深める
- ② 仙台味噌についての講義や工場訪問をとおして仙

台味噌を海外展開させるための具体的なアイデアを出せる

- ③ やさしい日本語について学ぶ
- ④ コミュニケーション能力、国際的な視点、協働する力、プレゼンテーション能力といった社会で必要なスキルを身につける

留学生の履修に必要とする日本語能力は、東北大学日本語教育プログラムのレベル5以上（日本語能力試験 N2）を推奨レベルとしているが、レベル4（同 N3）も受講可能としている。

その他履修の条件として週末の工場見学に参加できることを提示した。加えて、国際共修授業の目的である「言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験」[2]を授業で展開するために、この授業を履修して欲しい人物像を1回目の授業ガイダンスで提示している。以前別の授業を実施していた際、留学生に興味のなさそうな学生や積極的にコミュニケーションを取らない学生が散見されたが、この説明をしてから全体的に国際共修活動に意欲のある学生が履修するようになったと実感している。以下に提示した人物像の一例を挙げる。

- ・自分とは異なる文化に興味のある人
- ・(国内学生) 留学生と親しくなりたい人、やさしい日本語について学びたい人
- ・(留学生) 日本人と親しくなりたい人、日本語が上手になりたい人
- ・コミュニケーション能力を伸ばしたい人

3. 授業実践

ここでは毎年の授業実践の報告と課題や改善した点について述べる。

3.1 2023 年度の授業実践

初めて授業を行なった2023年度は月曜日の3講時に実施した。月曜日の午後は、全学部1年生が履修する「学問論」があるため、本来国際共修授業は設定さ

れていないが、事務的な手違いで割り振られた。そのため、学部1年生の履修がなく、急速教務委員長を通じて協議をしていただき、特例で1年生も履修が可能とする措置をとった。最終的に履修者は、国内学生9人（うち、1年生5人）、留学生12人の計21人であった。留学生の出身は、中国、フランス各3人、台湾、香港、モンゴル、アメリカ、ルーマニア、ドイツ各1人であった。交換留学生が9人、研究生2人、大学院生1人であった。

第1回から第4回にかけては、ガイドンスや発酵食品の説明、留学生の出身の発酵食品や調味料の紹介に時間を割いた。第5回で味噌組合による出前講義を行なった。当日は、事務局職員及び組合員10名が来学し、仙台味噌についての講義、白味噌、八丁味噌など様々な味噌や熟成期間別の仙台味噌の食べ比べを行ない、最後に仙台味噌を使った味噌汁の試食を行なった。味噌汁の具材として、豆腐やネギなどの定番のもののほか、チーズ、キムチ、ポテトチップスといった変わり種も用意されたが、これらは味噌組合のお勧めの具材であり、味噌汁の具にはこれと決まったわけではなく、赤味噌である仙台味噌はチーズやキムチなど同じ発酵食品も具としてあうことを敢えて知ってほしいという狙いがあった。

第7回でフィールドワークとして、仙台味噌の工場見学を行った。これを1回目のグループワークとして位置付け、留学生と国内学生から成る6グループ作った。見学を行なう工場は、味噌組合から仙台市内の地下鉄で行けるところを2箇所提案された。受入れ可能人数の関係で4グループと2グループに分かれ訪問した。訪問は授業時間内で行くことができないため、週末に設定したが、週末は工場が稼働しておらず、直接製造工程を見学することはできなかったが、説明を聞きながら機械や麹室、仕込み中の味噌の確認をすることができた。第6回にフィールドワーク準備として質問を考え、事前に渡していたことから、質問に対する回答やその場での追加質問に回答する時間を設けた。

第9回で1回目のグループ発表を行ない、出前授業で学んだこと、工場見学で受けた回答や調査した内容について報告を行なった。味噌組合からも数名が来学し発表を聞いた。

第10回から2回目のグループワークに入った。3人

を1グループとし、7つのグループを作った。1グループ2つのレシピを考えることを課題とした。留学生が1人のグループは、仙台味噌を使った日本の料理を考えさせることとした。味噌組合から各グループに1袋（500グラム程度）の味噌が試作と試食会用に提供された。最終発表では、PPT資料のほか、味噌組合から依頼された料理過程の動画、料理の説明とレシピを書いたものの提出を義務付けた。動画は2分程度のもので音声は日本語、字幕にその料理の留学生の出身国・地域の母語（日本の料理の場合は英語）でつけるよう指示した。

第13回から第15回の3回に渡り、グループごとの発表と試食会を行ない、最終回である第15回では、全員参加で投票、順位づけを行なった。発表後、試食を行ないながら料理過程の動画を流し、視聴した。それぞれの料理は一人一口食べられる程度でよいので人数分用意するよう伝えた。試食時期が夏であり食中毒を防ぐため、調理に際しては細心の注意を払うことを伝え、要冷蔵の料理は授業時間まで大学の冷蔵庫で預かることとした。考案された料理は、ケーキサレ（惣菜ケーキ：フランス）、サラダ・デ・ヴィネテ（茄子のサラダ：ルーマニア）、ビーフン（台湾）、ホル hog（バーベキュー：モンゴル）、三鮮（炒め物：中国）などであった。投票で上位3つに選ばれた料理を作ったグループには、味噌組合のエプロンやマドラーなどのオリジナルグッズが賞品として手渡された。



図1 履修生による試食品

1年目は、味噌組合の細やかなサポートもあり大きな問題なく終えることができたが、いくつか課題も見

出された。1 点目は、履修生への経済的負担である。レシピを開発するために味噌組合から仙台味噌が提供されたものの、食材購入や光熱費などの負担が履修生にかかっていた。授業期間の途中で、購入した食材などは自己負担となるのか、といった質問が学生から筆者に届いた。特に、海外の料理を作るため、調味料や食材が特殊な場合もあり、安価で購入できない場合もあった。味噌組合に相談したところ、試食会の終了後に学生個人に 1,000 円分の QUO カードを渡すことを提案され、謝意をもって同意した。履修生にはそのことを説明し、グループメンバー間で費用負担が同様になるよう伝えた。以降毎年そのように対応いただけることになり、履修生の負担感が軽減された。

2 点目は、料理の試作の場所であった。料理の試作は課外活動として位置付け、活動内容についてワークシートに記入後提出させるようにしていた。グループメンバーは 3 人であったため都合をつけて集まり活動しやすいと考えていたが、試作をする場所を見つけるのに苦労していたようであった。留学生の多くは交換留学生や入学したばかりの学生であったため、大学の寮のキッチンを使うことを想定していたが、学生個人のアパートで調理していたケースもあり、プライバシーやスペースの関係上好ましくないと判断した。

3 点目は、試食の回数である。3 週にわたって料理の試食を講義室で行なったが、毎回味噌組合の方々に来学いただいたため、負担が大きいと感じた。

4 点目は、日本語のサポートである。本授業は日本語で実施する授業であり、留学生が日本語の面で不利にならないよう、筆者が用意する講義資料はふりがなをつけたり、一部英訳をつけたりした。また分からないことがあれば英語を使ってもよいことを伝えていた。しかしながら、味噌組合による出前講義や工場見学において、年号や地名、固有名詞、味噌の製造工程の専門用語など国内学生にも馴染みのない単語が留学生にはさらに難しく感じたようであった。さらにレシピを作る際にも分量を表現する「ml」や「cc」について筆者に質問をする留学生もいた。このような経験から日本語や日本の文化について留学生へ事前に情報提供をしておく必要があることを実感した。

2023 年度の授業後、味噌組合と授業の振り返りを行ない、上述した課題のほか、工場見学の場所や出前授

業の内容などについて意見交換を行なった。特に試食についてはまとめて一回で行なうことで合意した。

3.2 2024 年度の授業実践

3.1 で課題となった試作をする場所や最後の試食を行なう場所について検討した結果、青葉山ユニバーシティハウス（以下、UH 青葉山）の管理室のあるインタラクティブ棟を使用することになった。UH 青葉山を管理する学生支援課の許可をとり、試作を行なう時期数回と試食の回の予約をした。インタラクティブ棟には、広いスペースと IH コンロや流し台、冷蔵庫がある。ここを利用できることになり、試作と試食の問題について解決することができた。また授業開講時間は、試作がしやすいよう、さらに試食の回は授業 2 回分必要なため、延長しやすいよう 5 講時目とした。他の国際共修授業との調整の結果火曜日になった。

1 回目の授業で定員 30 人を上回る履修希望者が出席した。味噌組合の担当者に相談し、受入人数の限度のある工場見学は 2 グループに分ければ 40 人までは可能ということになった。1 回目に出席した学生は受入れ可とし、最終的に 38 人となった。うち、留学生は 16 人で、フランス、ドイツ 3 人、中国、オーストリア各 2 人、韓国、イギリス、タイ、マレーシア、香港、インドネシア各 1 人であった。1 人が大学院生、その他が交換留学生であった。

授業の内容と流れについては 2023 年度と同じであった。工場見学は仙台市外の仙台味噌製造所を借上バスで訪問することになった。工場見学の日程を味噌組合で調整してもらい決定していたが、別の国際共修授業の週末行事と重なっていた。複数人が工場見学に参加できず、次年度の課題として残った。

日本語のサポートに関しては前年度の反省を踏まえ、語彙表を作成し、Google Spreadsheet で共有した。語彙表は、あ行から順に単語を掲載し、ことば、よみがな、英訳、意味、意味の英訳、制作者を記入するようにした。TA（ティーチングアシスタント）にいくつか見本として作ってもらい、あとは履修生に呼びかけ、授業期間中に自由に追加できるようにした。また味噌組合の出前授業の資料から単語をピックアップし、語彙表に入れる作業も行なった。

グループ分けにも注意を払った。事前に全履修生に

グループ分けのためのアンケートを行ない、日本語能力やグループワーク中の英語使用の希望、出身、国際共修の経験などを聞き、できるだけ多様な学生を配置するようにした。ただし、留学生の日本語能力だけはグループ内で同じようなレベルの学生になるようにしている。異なる日本語能力の留学生が同じグループにいと、よくできる留学生ばかりが話してしまい、国内学生もそれに合わせて話すスピードが速くなるなど日本語能力がそこまで高くない学生に気を遣わなくなってしまう。多様性を担保しながらも全員で協働しながらグループワークを進めるように工夫した。

新しい試みとして、学生の成績評価及び学生自身の学習自己評価のためにルーブリックを導入した。筆者も共同研究者になっている研究グループで 2021 年度より国際共修に特化したルーブリックの開発を行ってきた。2023 年度に完成した国際共修ルーブリック 20 項目のなかから表 1 のとおり 7 項目を選定した。

国際共修活動に必要な「自己理解力・自己受容力」、グループ活動に求められる「役割の遂行力」、「ファシリテーション力」を選んだ。また、海外の食文化に偏見やステレオタイプに囚われることなく、オリジナルのレシピを考案してほしいという期待から「偏見やステレオタイプへの気づき」を、グループメンバーの意見を聞き、柔軟な発想をもつことが重要であるため「傾聴力」、「柔軟性」を入れた。加えて国内学生に弱いとされる「意見を表明する力」を入れた。各項目には 4 段階の習熟度が設定されている。

ルーブリックはグループワークのタイミングに合わせて 3 回実施した。すなわち、1 回目のグループワークを開始する際、2 回目のグループワークを開始する際、そして授業最終回の振り返りの際である。ルーブリック全体が見えるよう A3 の用紙に縦に印刷し配布した。このルーブリックには日本語と英語 2 言語で作成されているため、ルーブリックは日英 2 言語併記で提示した。毎回紙に直接、当てはまる数値に丸をつけさせ、回収後 PDF にした後、履修生個人にドライブで共有を行ない、授業期間中いつでも見られるようにした。履修生には、本授業が国際共修授業であり、国内学生と留学生が共に学ぶ際に気を付けることや国際共修活動を通して伸ばしてほしい項目が含まれていることを伝えた。また、授業の最後にどの項目がどのくら

い伸びたかを確認することも伝えた。2 回目の実施時には丸をつけたあと、数値が上がった項目とその理由、また上がらなかった項目とその理由を書かせた。そしてルーブリックの数値を上げるため、2 回目のグループワークでどのような姿勢や言動が必要であるかを考えさせた。授業最終回の 3 回目では、最終的な数値を選択させその伸びを確認させた。そしてルーブリックの伸びを自己の授業への参加度と関連させ分析することをレポートとして課した。グループ活動での他の学生との関わりや自身の積極的な態度がルーブリックの伸びにどのように関係しているかを振り返らせる機会とした。その際、項目が伸びることが成績評価に繋がるわけではなく、伸びなかった項目があればその理由を分析し、内省することが重要である旨を周知した。

表 1 2024 年度で使用したルーブリック

項目	定義
自己理解力・自己受容力	多様な人々に関わる中で、自分自身の特性や能力を客観的にとらえ、受け入れることができる力
偏見やステレオタイプへの気づき	自身の持つ偏見やステレオタイプに気づき、自身の考え方や行動を振り返り、意識して行動できる力
傾聴力	他者の話を関心をもって聴き、発言者の考えや意図を理解する力
意見を表明する力	考え方や価値観の異なる人々との対話においても、自分の意見を伝えることができる力
柔軟性	その場の状況に応じて自身の考え方や行動を選択し、対応することができる力
役割の遂行力	自分の役割を遂行すると共に、グループ全体にとって有益な行動をとる力
ファシリテーション力	メンバーがそれぞれの強みや持ち味を発揮し、グループワークに積極的に取り組めるよう促す力



図2 最終発表の様子

24年度に開発されたレシピは16種類で、フレッシュチーズと仙台味噌のディップ(ドイツ)、味噌冷麺(中国)、シェパード・パイ(イギリス)、トマト卵炒め(香港)、カイザーシュマーレン(デザート:オーストリア)、ムーサンシャンパッタオチオ(炒め物:タイ)、揚げバナナ(インドネシア)などであった。

3.3 2025年度の授業実践

3年目となる2025年度も火曜日5講時目で開講し、大枠としてはこれまでと同じ内容と流れて進めることとした。工場見学の日程は他の国際共修授業の週末の活動を避け設定した。味噌組合からは、今回の工場見学の受入れ人数の関係から30人の履修生にしてほしいと相談があり定員を30人とシラバスにも記載した。1回目の授業で50人を超える出席があった。授業の内容を説明し、履修を希望する人は理由等をフォームで提出させたところ48人の希望があった。再度味噌組合に連絡し、相談したところ、36.7人までなら可能となった。希望者全員フォームの内容に問題がなかったため、筆者がくじで抽選を行ない、37人を履修可能とした。その際、留学生と国内学生の割合が1対1になるようにした。最終的に履修生は36人になり、留学生は18人で、台湾5人、中国3人、韓国2人、スイス、オーストラリア、ドイツ、ルーマニア、タイ、マレーシア各1人であった。学部生が1人、それ以外が交換留学生であった。

ループリックについては、24年度末に改訂を行なったため、一部項目に変更が生じた。そのため再度授業の内容や目的と合うものを選定した。またループリッ

クの項目が多すぎ、項目の違いが分かりにくいというフィードバックがあったため、項目を5つに減らした。25年度に使用したループリックは表2のとおりである。

24年度で選定した「自己理解力・自己受容力」の代わりに「目標達成力」を入れ、「役割の遂行力」と「ファシリテーション力」の代わりに「プロジェクトマネジメント力」を採用した。「偏見やステレオタイプへの気づき」については、フィードバックから本授業とは関係ないので判断がつかないというコメントが特に留学生から多く、こちらを削除し代わりに「自文化の問い直し」を入れることとした。ループリックの活用方法と履修生への指示は24年度と同様であった。

学生の試作場所は同じくUH青葉山を借りたが、試食会は25年度に川内講義棟B棟に設置されたICLアカデミックラウンジの1階で行なうことにした。また、味噌組合の発案でメディア取材を入れることと学内の食堂関係者を招待することとした。味噌組合からはマスコミに取材依頼をし、当日は河北新報が取材に訪れた。筆者からは大学生協に声がけをし、本部から2名が出席した。また、学内の広報室国際広報センターに取材を依頼した。

表2 2025年度で使用したループリック

項目	定義
目標達成力	多様な人々と関わる中で、自分自身の目標に向かって、考え方や行動を調整しながら進む力
自文化の問い直し	異なる文化と自文化の共通性・相違性の理解を通して、自文化を再解釈する力
意見を表明する力	考え方や価値観の異なる人々との対話においても、臆することなく意見を伝える力
柔軟性	その場の状況に応じて自身の考え方や行動を選択し、対応する力
プロジェクトマネジメント力	グループプロジェクトの進行具合、各メンバーの関わりを俯瞰しながら、プロジェクトを最適な形で進める力

25年度は留学生が18人いたため、18種類のレシピが完成した。レシピは、鉄板豆腐（台湾）、ルーロー飯（バラ肉丼：台湾）、キンパ（海苔巻：韓国）、チャークイティオ（麺料理：マレーシア）、ザビエカンカ（オープンサンドイッチ：ポーランド）、マドレーヌ（フランス）などであった。これらの大半は試食の際に温めて提供する必要がある料理であった。用意した電子レンジが1台であったため間に合わず、急遽生協食堂の業務用レンジを使わせていただくことになった。留学生の履修が増えることはより多くのレシピが開発されるため喜ばしいことであるが、よりスムーズな試食方法が課題として残った。

4. 3年間の実践の振り返りと今後の展望

以上のように3年間試行錯誤しながら授業を行ってきた。以下では実践を振り返り、成果や今後の展望について述べる。

4.1 社会へのインパクト

本授業は、大きく「国際共修」、「PBL」、「地域社会との連携」の3つの要素を兼ね備えている。国際共修の効果についてはすでに述べたところであるが、PBLや地域社会との連携は、社会、大学（教育、制度）、教員の変容をもたらしたり[3]、学生のイノベーション力を高める効果があるという[4]。また、地域社会との連携することで、履修生は学外のコミュニティと知り合うことができ、ロールモデルを見つけることができた[5]、留学生が日本社会に溶け込み、共生していく環境を構築することができるという[6]。

本授業では、履修生が作成したレシピ動画を味噌組合が広報活動に使用することとなっている。また2025年度の実践は、大学の英語版に記事として掲載された他、地元新聞社（河北新報）にも記事として掲載され、多くの人の目に留まった。このような活動をとおして社会へのインパクトが図られることが期待でき[7]、留学生が日本文化を知るだけでなく、地域社会が留学生を知るきっかけとなり得ると考えられる。具体的なインパクトの検証は今後の課題としたい。

4.2 国内学生による留学生への日本語サポート

本授業では、日本語が母語である国内学生と日本語が学習言語である留学生が平等な立場で学習できるような環境を整えることに注力した。既述したように、一部英訳をつけたり、語彙表を作成したりしたほか、授業の感想やレポートなど提出物は英語でも可としたことからある程度の負担は軽減されたと推察する。

授業を履修している留学生が抱える困難や国内学生による留学生へのサポートの実態について知るためインタビュー調査を行なった。2023年度と2025年度の授業の最終回に行なった振り返りフォームのなかでインタビュー協力な学生を募った。同意を得た学生に対し研究の目的と内容を伝え、インタビュー日程を調整したうえで1対1で個室で聞き取りを行なった。調査については研究倫理審査の承認を受けている（研究期間：2023年7月20日～2028年3月31日、承認番号：k00506）。インタビュー協力者数は留学生5人、国内学生1人であった。まず留学生へのインタビュー結果を示す。「授業中どのような困難を感じたか」という質問については、「料理の材料（例：ミンチ）や調味料（例：料理酒）などの特殊な単語が難しかった」、「敬語を使われて理解が難しかった」といった回答があった。「クラスの国内学生からどのようなサポートを受けたか」という質問については、「発表スライドの読み原稿を直してくれた」、「発表の練習でアドバイスをくれた」などがあった。「クラスの国内学生からどのようなサポートを受けたかったか」という質問に対しては、「自分の話す日本語が間違っていれば直してほしい」という回答が5人中4人からあった。

インタビューした国内学生は、留学生へのサポートとして、グループワークのなかで留学生とメッセージをやり取りする際、できるだけ短い文章で送ったり、答えやすいような質問の仕方をしたりした経験を述べた。ただ、留学生の書く日本語に不自然な点があったとしても直さなかった。理由としては、一々直していると嫌がられるのではないかと考えたからと答えた。修正や指摘を期待しているのであれば直してあげたかったが抵抗があったと語った。

インタビュー人数が限られているため一概にはいえないが、日本語を直してほしい留学生に対し、国内学生は指摘を躊躇する傾向があることが推察される。留

学生のもつ日本語能力向上というニーズを考えれば、留学生の日本語をその都度指摘、修正することが求められるであろう。ただし、黒崎[8]は、「支援する側とされる側」という立場に固定されることによって生じる影響を十分に理解しておかなければならず、適切な教員の介入が必要であると指摘している。佐藤[9]は、日本語による国際共修授業においては、国内学生の働きかけなど、授業担当者の力量が問われると述べている。授業担当者は、履修者のニーズや日本語能力などを的確に認識し、履修者間でサポートし合えるような環境作り行なうことが重要となる。

4.3 持続可能な授業とするために

4.1 で述べたとおり本授業は、様々な要素が含まれている。3 年間の授業実践をとおして内容の改善を行ってきたが、2 年目と 3 年目は定員を超える履修希望者を集めており認知度が高まってきたといえる。3 年間で 50 近くのレシピが開発され、味噌組合の計画する仙台味噌の海外展開や外国人への知名度向上に僅かながら貢献できていると感じる。

最後に授業を持続可能なものとするために検討すべき事項を挙げる。1 点目は、レシピの開発の限界である。本学には約 100 の留学生の出身国・地域があるが、履修する学生の大半は交換留学生であり、アジア、欧米に出身が集中している。履修学生は毎年変わるものの、留学生の出身が重なるようであれば、将来的には新しいレシピが出にくくなる状況も考えられる。もちろん同じレシピが出てきても問題はないが、味噌組合が計画している、海外の料理に仙台味噌を使ったレシピの開発に合致しなくなる恐れがある。解決策としては、例えば本授業を英語でも実施することにより、より広い層の学生を集めることが考えられる。

2 点目は予算である。2024 年 7 月に GLC と味噌組合は連携協力に関する協定を締結し連携がより強固なものとなった。この 3 年間は、味噌組合が試作にかかる仙台味噌の提供や材料費の補助、出前授業の実施を行ない、大学側からは工場見学のためのバスを借り上

げたり、学生の制作するレシピや調理動画を提供している。互いに持てるリソースを供給することで Win-Win の関係を築くことができています。現在借り上げバスの経費は、冒頭で述べた SI の予算から支出されており、プログラム終了後のバス代等の予算をどのようにするか自走化に向けて検討しておく必要がある。

参考文献

- [1] 宮城県味噌醤油工業協同組合、組合のご案内。
<https://www.omiso.or.jp/kumiai.html>, (参照 2025-10-08).
- [2] 末松和子, “はじめに”, 国際共修: 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ, 末松和子, 秋葉裕子, 米澤由香子編, 東信堂, p.i-vi (2019).
- [3] 村松陸雄, 石井雅章, 田中優, 長岡素彦, 村山史世, “3つの実践例から考える PBL の設計と PBL による変容”, 武蔵野大学環境研究所紀要, no.6, p.15-20 (2017).
- [4] 野本直樹, 市坪誠, 山口隆司, “様々なイベントを経験する課外活動により大学生のイノベーション力を高める”, 工学教育, vol. 70, no. 2, p.100-107 (2022).
- [5] 川田虎男, 河村美穂, “「地域の人に出会うこと」が学習者に与える影響”, 日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要, vol.35, p.80-94 (2020).
- [6] 文部科学省, “大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業”, 概要,
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/index_00004.htm, (参照 2025-10-06).
- [7] 田中優, 学生・教職員・自治体職員・地域住民のための地域連携 PBL の実践, ナカニシヤ出版 (2018)
- [8] 黒崎典子, “中級日本語学習者を含む国際共修授業の実践-言語運用能力の差と学習者間の平等性から考える-”, 明治大学教養論集, no.582, p.23-54 (2025).
- [9] 佐藤勢紀子, “第 7 章留学生教育から派生した国際共修”, 国際共修: 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ, 末松和子, 秋葉裕子, 米澤由香子編, 東信堂, p.142-161 (2019).

地域とつながるキャリア教育の実践

ーライフキャリア・デザイン A の試みを通じてー

門間 由記子*

Connecting Career Education with the Community: A Case Study of “Life Career Design A”

Yukiko Momma*

キーワード： キャリア教育、地域連携、初年次教育、地域課題、地域定着、商店街

1. はじめに

多くの学生は高校までは実家から通い、生まれ育った地域の環境を当たり前のように享受している。伝統行事が活発に行われている地域出身の学生は、地域の商店街や子供会などの活動を通じて地域の文化や慣習を学び、地域とのつながりを感じる機会があり、こうした関りに意義を感じている。一方、大型チェーン店が多く、日常生活のなかで地縁に基づく活動機会が少ない地域出身の学生は、地域とのつながりを感じる機会が少なく、つながりが必要だとは感じていない。そのため地域への捉え方も出身地域によって異なっており、在学中に企業や地域活動への関与が乏しい場合、学生のキャリア意識形成にも影響を与えていると指摘される（園田, 2020）。本稿では、筆者が担当する「ライフキャリア・デザイン A」における授業実践の一環として、学生が 5 W1H (When・Where・Who・What・Why・How) の枠組みで自らのキャリアを多面的に捉える過程におけるキャリア教育の取り組み、ならびに授業外課外活動として実施した「地域デザイン超実践コース」を連携的に運営した実践を報告する。

2. 授業の概要

「ライフキャリア・デザイン A（以下、LCD-A）」は、キャリア教育科目の一つとして、学生が自らのキャリアを「ライフ」と「ワーク」の両側面から構想し、「学ぶ」ことから「働く」ことに円滑なトランジションを行うことを目的としている。アクティブラーニング型

の授業としてワークを取り入れ、様々なキャリア観に触れることで、働くことに対する不安を払拭し、学生時代の学びの解像度の向上を目指している。

2.1 地域との関係

2025 年度は 5 W1H のなかでも「Where＝地域」をテーマとし、具体化として仙台市の中心商業地である一番町四丁目商店街を取り上げた。そのなかでも地域課題として顕在化している「若者のまち離れ」に焦点を当て、フィールドワークを通じて、学生自身が企画・提案する実践を行った。仙台駅周辺の再開発が進む一方で、かつて市民生活の中心であった勾当台公園周辺の人通りは減少傾向にある。こうした「中心市街地の空洞化」は、地域経済の衰退だけでなく、地域コミュニティの希薄化、若者の地域離れといった社会的課題とも結びついている。授業では、フィールドワークや企画立案の基礎を学び、他者と関わりながらキャリアを考える機会を設けた。その上で「なぜ中心市街地の活性化が必要なのか」「なぜ空洞化が課題となるのか」という問いを設定した。これを踏まえ、学生たちは自らのキャリア形成という視点から地域課題を捉え直し、地域と若者の接点を増やすための企画に取り組んだ。さらに深く関わりたい学生には「超実践コース」として仙台のまちなかで自分たちの企画を実践する機会を設けた。さらに、授業内での学びを実践に結びつけたという希望者には、課外活動として「超実践コース」を設け、実際に地域関係者との協働を通じて自らのアイデアを形にする機会を提供した。

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

2.2 授業構成

授業前半の回では、キャリアプランニングの基礎や社会人基礎力の概念を学び、後半の回ではゲスト講師による講話やチーム演習を通じて、課題に取り組むなかで自らの将来像についても検討を進めた。

折り返しとなる第7回でフィールドワークとグループワークを組み合わせた実践的活動を行った。授業履修者に仙台出身者が少なかったこともあり、学生たちはフィールドワークを通じてはじめて一番町四丁目商店街を実際に歩き、店舗構成、通行者層、景観、イベント情報などを観察・記録した。次に、得られたデータをもとに「若者を呼び戻すための企画案」をグループごとに検討した。授業構成は次の通りである。

表1 授業構成（筆者作成）

回次	テーマ	主な内容
第1回	オリエンテーション	授業概要紹介
第2回	キャリアプランニングと社会人基礎	企画構想の基本ステップと自己理解ワーク
第3回	ライフキャリア設計	チーム課題設定と5W1Hの適用
第4～6回	社会人講話	多様な働き方・生き方の事例理解
第7～8回	フィールドワーク	地域観察と課題発見の実践
第9～14回	課題解決型演習	企画立案・中間発表・最終発表
第15回	まとめ	キャリアプランの言語化と振り返り

授業構成は学生が「働くこと」や「生きること」を自己の価値観と結びつけ、主体的にキャリアを構想する基盤を育成できるように心がけた。学生は自らのキャリアを「5W1H」の視点から考察するが、今年度はその中でも「Where（どこで）」を仙台に設定し、地域社会の課題として指摘される地域からの若者離れに焦点を当てた。

3. 超実践コースとは

超実践コースには最終的に実践まで関わりたいと考える9名の学生が参加した。コースの運営には、仙台的まちづくりに深く関わり、事業としても取り組んでいる株式会社ユーメディアのプランナーである卒業生M氏がメンターとして中心的役割を果たした。加えて自社のインターンシップの企画・運営を担当しているC氏にも運営サポートに参加いただいた。また、地域の課題に若者自身が自分たちらしい取り組み方で関り、

解決を目指すNHK 仙台放送局の「東北ソリューション」においては、A氏が超実践チームの取り組みを継続取材の形でサポートいただいた。

3.1 実践に向けた取り組み

6月の実践に向け、4月25日より超実践コースがスタートした。9名は4月から仙台での学生生活を始め、お互いも授業を通じて初めて顔を合わせたメンバーである。初回はメンターのM氏より超実践コースのスケジュールと進め方について説明があった後、メンバーによる自己紹介、参加理由の共有によってお互いの理解を深めた。超実践コースのスケジュールは次の通りである。



地域デザイン超実践コース SCHEDULE

日次	時間	内容	担当
4/11 (金)	～4/21 (月)	募集期間	応募は、規定のWEBフォームから。
4/25 (金)	16:20～17:50	参加メンバー確定	応募者多数の場合は、応募順位によって選考します。
4/25 (金)	18:00～18:30	オリエンテーション@大学	テーマの確認、スケジュール、自己紹介、連絡先交換
5/9 (金)	19:00～20:30	企画構想講座①UM	企画構想の基礎を学ぶ(ワークあり)
5/13 (火)	10:00～12:00	フィールドワーク@一番町四丁目	パンパル仙台の企画会議に参加、現地観察、ヒアリング調査
5/16 (金)	19:00～20:30	企画構想講座②UM	企画構想を実践してある、アイデアを上げる
5/23 (金)	19:00～20:30	企画構想講座③UM	企画構想を実践してある、アイデアをまとめる
5/30 (金)	19:00～20:30	事業構想実践①UM	アイデアを事業化する。企画案としてまとめていく
5/31-6/1 (土日)		パンパル仙台@一番町四丁目	パンパル仙台の実験の開催の様子を撮影
6/3 (火)	10:30～12:00	中間発表@一番町四丁目	地域の方々とアイデアについて意見交換
6/5 (金)	16:20～17:50	中間発表@大学	授業内で中間発表、地域メンターからのフィードバック
6/13・20・27 (金)	18:00～19:30	定例ミーティング@UM	実践に向けてアイデアを磨いていく
6/27-29 (金土日)		パンパル仙台で実践!	実地に向けたクリア目標とします。
7/18 (金)	16:20～17:50	成果発表@大学	授業内で取り組みのプロセスと成果を発表

こんな方におすすめ！ 企画構想や事業構想に興味がある/新しいことに挑戦してみたい/地域でのキャリアを体験してみたい/イベントが好き/ほか

図1 プログラム概要

超実践プロジェクトで取り組む一番町四丁目商店街などの定禅寺エリアは、かつては仙台市の中心地として商業施設も集積し、多くの人で賑わった場所であった。しかし、仙台駅前の再開発によって仙台駅前で食事や買い物も事足りるようになり、若年層には定禅寺エリアに足を運ぶ理由がなくなった。その結果、定禅寺エリアが空洞化したため、仙台の街の昔ながらの個性的な側面にも親しみをもってもらいたいという意図

で2024年からスタートしたのが「バンバル仙台」である。

3.2 実現に向けて

超実践コースではM氏よりプランニングの基礎を学び、自分たちのやりたいこと・できることを整理し、地域への関わり方を超実践コースが始まった。メンバーは自分たちが一番町四丁目商店街に足を運ぶ機会がないことから、なぜ来る機会がないのかを話し合い、足を運ぶきっかけの模索を続けた。A氏より起業家として活躍する卒業生をご紹介いただき、学生が実践に移るためのポイントなどを詳しくお話いただいた。3名の卒業生の方には超実践チームの中間発表時には授業にご登壇いただき、コメントをいただいた。また、M氏と共に一番町四丁目商店街で開催されているバンバル仙台の会議にも参加し、バンバルと商店街の枠組みのなかで実施可能なイベントと自分たちの想いを届ける方法について議論を重ねた。会議への参加やフィールドワークでのヒアリング、授業での中間発表を経て、「若者世代の来街機会を増やす」「世代間交流の場を生み出す」ことを共通目標として設定した。自分たちの自己満足ではなく、商店街に若者を呼び込み、来たいと思ってもらえるような企画を立案するという目標からぶれないように努めた。その結果、6月実施を7月実施に後ろ倒しし、自分たちの想いをぶつけることができ、これまでに実施したことのない企画へと進化させた。企画段階では、商店街でのワークショップや若者向けイベントの開催を構想したが、実施には物品購入や許可申請、広報計画など多くの準備を要した。学生たちは、メンター社員から「企画をたたく」段階から学び、現場で必要となる計画力・交渉力・実行力を体得した。また、NHKの取材を受けることで、自分たちの活動が社会的に注目されるという緊張感と達成感を味わった。

3.3 プロジェクトの実施過程

7月のバンバルに実施時期を後ろ倒ししたため、初めての試みとなる学生コラボ企画の広報活動にも力を入れた。学生自らがSNS運用、ポスター制作、プレスリリース配布を担当し、NHK地域番組や新聞にも取り上げられた。これらの過程を通じて、学生は自らのア

イデアを社会に発信し、実際の反応を受け止めながら修正・改善を行う経験を得た。付箋でアート作品を作る、文字で本音を書いてもらうなどのアイデアも出たが、土地柄もあり、控えめな人が多いため、参加型のイベントとする場合には「普段できないことをやれる場を商店街につくる」ことに焦点を置き、次の2つの企画の実施に決定した。第一が**BUTIMAKE! (ブチマケ)**である。これは来場者が言葉を発して水風船を投げつける参加型アートであり、感情を色彩で表現する体験を通じ、世代・国籍を超えた交流を創出した。



図2 ブチマケの光景

次が**みんなから**である。生演奏による青空カラオケ。誰でも気軽に歌い、音楽を媒介に「非日常的なつながり」を生み出した。



図3 みんなからの光景

当日は授業履修者だけでなく、会社員や学生、子ども連れの家族など、幅広い層の参加が見られた。参加者が笑顔で企画に参加する光景は、中心市街地が持つ「人と人をつなぐ場」としての機能を再認識させるものとなった。超実践チームメンバーは自らの計画を社会に発信し、反応を受け止めながら修正・改善を行い、

実社会における PDCA サイクルの実践を経験した。

4. 教育的意義と課題

4.1 教育的意義

今回の取り組みを通じて、教育的意義として次の 3 点を挙げることができる。第一に、授業内での理論的学びと、授業外での実践を往還させることで、地域連携を通じたキャリア教育が可能になった。地域への関心はあるけれどキャリア形成とは別物と捉えられがちだったが、今回の取り組みを通じて地域に関わる様々な大人と出会うことで、地域への関わり方を知り、学生は「自らのキャリアを社会の課題解決と結びつけて考える」力を獲得した。第二に、学際的・世代横断的な学びの場の形成である。商店主、自治体職員、会社員、メディア関係者、地域住民など、立場の異なる人々との協働を通じ、社会的視野の拡大と多様性理解が促進された。さらに地域と連携したキャリア教育の取り組みが広く社会に可視化された。また、活動を通じて学生たちは、まちを「消費の場」から「共感と表現の場」へと転換させることができた。地域課題の複雑さや、組織間調整の困難さを実感するとともに、「行動する力」と「他者と協働する力」を体得した。

4.2 課題

時間的制約から超実践チーム以外は計画に留まり、実践まではたどり着くことができなかった。学生からは実践まで取り組みたかったとのコメントもあったが、超実践チームが多くの時間を重ね、共に取り組むメンバーや地域の方々との信頼関係構築に時間を費やしたように実践まで取り組むには長い時間を要する。今後、会の現場で「実践する」経験を通じて、キャリア形成における主体性と社会的感度が育めるよう、すべてではないが一部でも自分たちの計画を実践に移せるような取り組みも計画していく必要がある。第一に、授業と課外実践の連携設計をより体系化する必要がある。授業内でのキャリア構想と、課外活動での社会実践を有機的に接続するためには、成果共有会やリフレクシ

ョンレポートを通じた往還型学習の仕組みが有効である。第二に、安全管理および倫理面への配慮の制度化である。地域イベントに学生が関与する場合、参加者・来場者・関係機関との調整や保険対応などを明確化することで、教育効果と社会的信頼の両立が可能となる。第三に、継続的発展の仕組みづくりが求められる。単年度実践では成果が限定されるため、学年を超えた学生の継承体制や、地域団体との長期的パートナーシップを形成することが望ましい。

4.3 今後の展望

授業内の理論的キャリア設計と、課外における社会実践を組み合わせることで、学生は自己理解・社会理解・関係構築の三要素を統合的に学ぶことができた。今後は、こうした実践を体系化し、「地域協働キャリア教育モデル」へと発展させることが課題である。また、本報告で取り上げた実践は、地域に根ざすライフキャリア形成の出発点にすぎない。学生が地域とともに学び、働き、暮らす未来を描けるよう、大学教育が果たすべき役割は今後さらに大きくなると考えられる。一方で、課題も少なくない。まず、活動時間や費用、手続き面など、授業外活動としての制約が大きいことである。全グループの実践を実現するには、学内外の支援体制の拡充が不可欠である。また、学生の学びを可視化する評価方法についても今後検討が必要である。今後は、超実践コースを単年度の特別プログラムではなく、大学の正課外教育として体系化し、地域協働型キャリア教育の一環として継続していくことが望まれる。その際、地域企業や行政との連携をさらに強化し、活動成果が地域社会の持続的な発展に結びつくような仕組みを構築することが課題である。

参考文献

- [1] 園田茂人 (2020) “グローバル人材の社会学—越境する若者と日本社会” 東京大学出版会

オーディエンスエンゲージメントのためのメタバースの可能性の探求

－国際的オンライン協働学習における定量的比較－

林 雅子*

鈴木 竹洋**

後藤 啓佑***

Exploring the Potential of the Metaverse for Audience Engagement in International Virtual Exchange: A Quantitative Comparison

Masako Hayashi*

Takehiro Suzuki**

Keisuke Goto***

Keywords: Metaverse, International Virtual Exchange, Audience Engagement, Multimedia, Higher Education

1. Introduction

In an increasingly globalized world, online international collaborative learning, where learners from diverse cultural backgrounds work together, is becoming increasingly important [1]. Traditionally, online conferencing tools have been the primary medium, but they face challenges in maintaining learner engagement and facilitating deep interactions through the screen [2].

To overcome these challenges, this research has explored the use of the metaverse as a new educational method [3]. The metaverse allows participants to share a 3D space through avatars, enabling more immersive interactions. Previous research has demonstrated its educational benefits, reporting its effectiveness in improving communication and promoting comprehension of learning content compared to traditional online tools [4]. Furthermore, this approach is consistent with the policies of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [5] and the Cabinet Office, which encourage international exchange through online platforms.

However, much of the research on the educational use of Metaverse has focused on the learners' own experiences. It remains unclear how presenting in Metaverse, compared to other multimedia, affects audience engagement in presentations.

Therefore, in this study, the following research questions (RQ) are set.

Main RQ: How does the type of multimedia used in student-led presentations affect audience engagement in the context of online international collaborative learning?

Sub-RQ:

1. Compared to other multimedia, are presentations that utilize the Metaverse world

perceived by audiences as being "well designed for the audience"?

2. Do Metaverse presentations elicit a greater "emotional investment" from audiences compared to other multimedia?

3. Do presentations using the Metaverse world "capture the curiosity" of audiences more strongly than other multimedia?

4. Do Metaverse presentations encourage more "active engagement" from audiences compared to other multimedia?

To answer these questions, this study hypothesizes and tests the following hypothesis: "The use of the Metaverse world in student-led presentations increases audience engagement across all measured dimensions compared to the use of traditional multimedia (images, videos, 360-degree video)."

2. Literature Review

2.1. Audience Engagement with Conventional Multimedia

Previous studies on the educational use of the Metaverse have consistently reported that its high level of immersion and presence improves learner motivation and comprehension ([6] and [7]). However, most of these studies have focused on the learner's own experience, and engagement from the perspective of the presentation audience has yet to be fully explored.

360-degree video enhances immersion through its freedom of perspective, its limitations lie in the lack of active participation, such as spatial movement and interaction [8].

* 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

** 京都大学大学院 経済研究科 (Graduate School of Economics, Kyoto University)

*** 東北大学大学院 工学研究科 (Graduate School of Engineering, Tohoku University)

2.2. Theoretical Framework for Engagement in this Study

This section reviews key studies that form the foundation of this research, with a particular focus on principles deemed essential for enhancing learner engagement. Mercer & Dörnyei [9] present five principles for evoking and maintaining learner engagement.

Principle 1: Design for Learners in Front of You

Dörnyei emphasizes the importance of understanding the specific learners one is teaching. Tasks should be designed to incorporate learners' needs, abilities, preferences, wants, and lifestyles.

Principle 2: Get Learners Emotionally Invested

Task design can captivate learners emotionally on three levels: physical appeal, activity appeal, and content appeal. The challenge for teachers is to generate the kinds of emotions that activate engagement and draw learners into the tasks, making them willing to invest energy and effort.

Principle 3: Curiosity Captivates

Learner curiosity drives much of their behavior and is a critical factor in their learning. Epistemic curiosity can be further built upon by encouraging the quest for depth of knowledge. The key is letting learners find out things for themselves and not presenting them with information—offering them opportunities to discover things on their own.

Principle 4: Concentrate on Task Set-Up

This principle underscores the task set-up stage as a key part that can be easily overlooked. At this stage, we lay out what will be done, provide instructions and directions to engage learners, and look ahead to the task.

Principle 5: Learners Need to be Active to Engage

Active language activities are essential for acquiring active communication skills. Teachers should design engaging learning experiences where the main actors are the learners, not the teachers. It is also acknowledged that when learners experience something for themselves, it tends to be more emotionally memorable, and they have a deeper connection to it.

Based on these five principles, this paper conducts a survey of participants in the "Metaverse HyFlex International Collaborative Learning" course. However, Principle 4 is excluded from this study's survey items because task setup was supported not only by presenters but also by instructors and TAs. Thus, this research is a practical and empirical study investigating whether using a Metaverse world designed by learners themselves can enhance the engagement levels of student audiences in international collaborative presentations.

3. Methodology

3.1. Participants and Procedure

This study was conducted in the "Multicultural Communication" course. Forty students (17 Japanese, 13 domestic international students, and 10 international students) from 15 countries and regions participated in this course. Students were divided into six groups and collaborated to prepare presentations introducing their own culture and comparing it with other cultures. 28 responses submitted by the deadline were considered valid. All respondents experienced all group presentations as audience members, providing exposure to all four multimedia types compared in this study.

The study was conducted after passing a research ethics review by the Tohoku University Institute for Excellence in Higher Education, and participants were informed of the content of the study and given their consent. It was also clearly stated that their responses would not affect their grades.

3.2. Survey Instrument

The questionnaire was designed to assess the effectiveness of each type of multimedia in "deepening classmates' intercultural understanding." The four media types evaluated were A) images, B) videos, C) 360-degree videos, and D) metaverse worlds. Participants rated each type of multimedia on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree) based on the following four criteria:

- Q1. Can be designed well for classmates in front of you.
- Q2. Can get classmates emotionally invested.
- Q3. Can captivate the curiosity of classmates.
- Q4. Can get classmates to actively engage.

3.3. Data Analysis

To compare different media, the mean and standard deviation (SD) were calculated for the ratings of each multimedia type for each of the four questions. For each question, we tested whether there were statistically significant differences in the ratings between the four media types. Because the data were ordinal and collected from the same participants, a Friedman test was performed. Because significant differences were observed overall, pairwise comparisons were performed as a post-hoc analysis using the Wilcoxon signed-rank test. To correct for multiple comparisons, p values were adjusted using the Holm method. The significance level for all analyses was set at $p = .05$.

4. Results

4.1. Descriptive Statistics and Overall Trends

The analysis of the questionnaire responses revealed that learner-created metaverse worlds received the highest ratings across all survey items. The means and standard deviations for each multimedia type are shown in Table 1.

Table 1. Mean and Standard Deviation of Ratings for Each Multimedia Type (N=28)

Evaluation Criteria	Images	Videos	360-degree Videos	Metaverse Worlds
Q1: Design for Audience	3.46 (1.03)	3.82 (0.91)	3.79 (0.92)	4.43 (0.68)
Q2: Emotional Investment	2.93 (0.98)	3.61 (0.83)	4.07 (0.77)	4.57 (0.69)
Q3: Curiosity	3.07 (1.01)	3.82 (0.91)	4.36 (0.68)	4.82 (0.53)
Q4: Active Engagement	2.43 (1.17)	2.82 (1.12)	3.61 (0.83)	4.54 (0.75)

Note. Each cell represents Mean (Standard Deviation).

As shown in Table 1, the Metaverse World's average score was above 4.4 for all items, significantly outperforming other media. The difference was most pronounced in Q3: Curiosity (M=4.82) and Q4: Active Engagement (M=4.54). In contrast, images and videos received the lowest scores in Q4 (M=2.43 and M=2.82, respectively). 360-degree video received a high score in Q3 (M=4.36), but its score in Q4 (M=3.61) was significantly lower than Metaverse World's.

4.2 Design for the Audience (RQ1)

For Q1, which asked if the multimedia can be "designed well for classmates in front of you," a Friedman test indicated a statistically significant difference in ratings among the four media types, $\chi^2(3) = 21.241$, $p < .001$. The distribution of responses for each media type is shown in Figure 1.

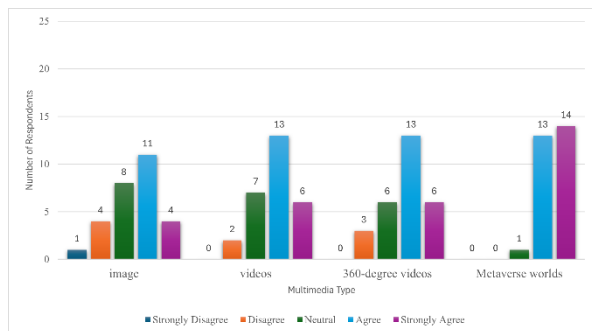


Figure 1: Results of Question 1

The metaverse worlds received the most positive evaluations. Of the 28 respondents, 27 participants (96.4%) rated it favorably, with 14 selecting "Strongly Agree" and 13 selecting "Agree." Only one participant selected "Neutral," and none selected "Disagree" or

"Strongly Disagree."

The evaluation distributions for videos and 360-degree videos were similar. Both received their highest frequency of responses for "Agree" (13 participants each). However, they also received several "Neutral" (7 and 6, respectively) and "Disagree" (2 and 3, respectively) responses.

Images showed the widest distribution of responses. While "Agree" was the modal response (11 participants), a substantial number of participants also rated it as "Neutral" (8), "Disagree" (4), or "Strongly Disagree" (1).

To identify specific differences between the media types, a post-hoc analysis using the Wilcoxon signed-rank test with Holm's correction was performed. The results are presented in Table 2. The analysis revealed that Metaverse was rated statistically significantly higher than 360-Video ($p = .006$), Video ($p = .010$), and image ($p = .003$). No other statistically significant differences were found among 360-Video, Video, and image.

Table 2. Pairwise Comparisons for the Item "Can be designed well for classmates"

Comparison Pair	Adjusted p-value
Metaverse – 360-Video	.006 **
Metaverse – Video	.010 *
Metaverse – image	.003 **
360-Video – Video	.822
360-Video – image	.566
Video – image	.191

Note: Adjusted p-values were calculated using the Wilcoxon signed-rank test with the Holm method for multiple comparisons.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

4.3 Emotional Investment (RQ2)

For Q2, which assessed the ability to "get classmates emotionally invested," a Friedman test indicated a statistically significant difference in ratings among the four media types, $\chi^2(3) = 49.664$, $p < .001$. The distribution of responses for each media type is shown in Figure 2.

A clear hierarchy emerged among the four media. Metaverse worlds received the highest evaluation, followed by 360-degree videos, then videos, with images receiving the lowest ratings. Specifically, for the metaverse, 18 of the 28 respondents (64.3%) selected "Strongly Agree," and the total number of positive ratings ("Agree" or "Strongly Agree") reached 26 (92.9%), with no negative ratings recorded.

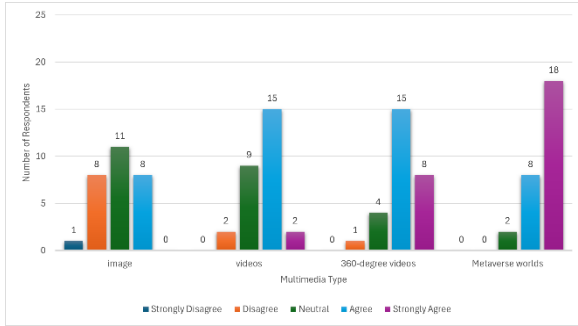


Figure 2: Results of Question 2

While "Agree" was the modal response for both 360-degree videos and standard videos (15 participants each), 360-degree videos garnered more "Strongly Agree" ratings (8 vs. 2) and fewer "Neutral" ratings (4 vs. 9).

In contrast, images were perceived as the least effective. The most frequent response was "Neutral" (11 participants), and the total number of negative ratings ("Disagree" or "Strongly Disagree") was 9, which exceeded the number of positive ratings (8).

A post-hoc analysis using the Wilcoxon signed-rank test with Holm's correction was conducted to identify specific differences. The results are presented in Table 3. The analysis revealed that statistically significant differences existed between all pairs of media. Metaverse was rated significantly higher than 360-Video ($p = .013$), Video ($p = .001$), and image ($p < .001$). Similarly, 360-Video was rated significantly higher than Video ($p = .013$) and image ($p < .001$), and Video was rated significantly higher than image ($p < .001$).

Table 3. Pairwise Comparisons for the Item "Can get classmates emotionally invested"

Comparison Pair	Adjusted p-value
Metaverse – 360-Video	.013 *
Metaverse – Video	.001 **
Metaverse – image	<.001 ***
360-Video – Video	.013 *
360-Video – image	<.001 ***
Video – image	<.001 ***

Note: Adjusted p-values were calculated using the Wilcoxon signed-rank test with the Holm method for multiple comparisons.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

4.4 Captivating Curiosity (RQ3)

Regarding Q3, "Can captivate the curiosity of classmates," a Friedman test indicated a statistically significant difference in ratings among the four media types, $\chi^2(3) = 56.292$, $p < .001$. The distribution of responses is shown in Figure 3.

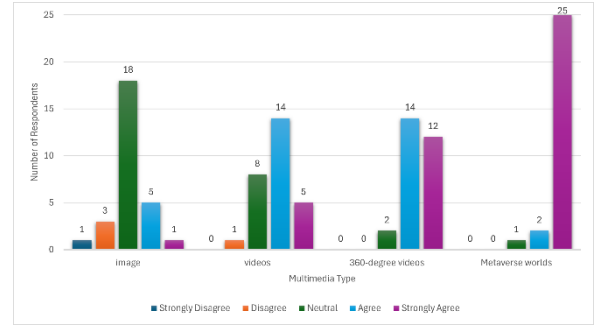


Figure 3. Results of Question 3

The evaluation for the metaverse was exceptionally high, with 25 out of 28 respondents (89.3%) selecting "Strongly Agree" and no negative ratings recorded. The next highest ratings were for 360-degree videos, where the total number of positive ratings ("Agree" or "Strongly Agree") was 26 (92.9%). This was followed by videos, with 19 positive ratings (67.9%).

A notable difference was observed between 360-degree videos and standard videos; more than twice as many respondents selected "Strongly Agree" for 360-degree videos (12) as they did for standard videos (5).

Images were rated as the least effective. The vast majority of respondents (18) rated images as "Neutral."

Table 4. Pairwise Comparisons for the Item "Can captivate the curiosity of classmates"

Comparison Pair	Adjusted p-value
Metaverse – 360-Video	.001 **
Metaverse – Video	<.001 ***
Metaverse – image	<.001 ***
360-Video – Video	.008 **
360-Video – image	<.001 ***
Video – image	.001 **

*Note: P-values were calculated using the Wilcoxon signed-rank test and adjusted for multiple comparisons using the Holm method.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

A post-hoc analysis using the Wilcoxon signed-rank test with Holm's correction was conducted (Table 4). The analysis revealed statistically significant differences between all pairs of media. Metaverse was rated significantly higher than 360-Video ($p = .001$), Video ($p < .001$), and image ($p < .001$). Furthermore, 360-Video was rated significantly higher than Video ($p = .008$) and image ($p < .001$), and Video was rated significantly higher than image ($p = .001$).

4.5 Active Engagement (RQ4)

The analysis for Q4, "Can get classmates to actively engage," a Friedman test indicated a statistically significant difference in ratings among the four media types, $\chi^2(3) = 55.665$, $p < .001$. The distribution of responses shown in Figure 4, was the most pronounced among all questions.

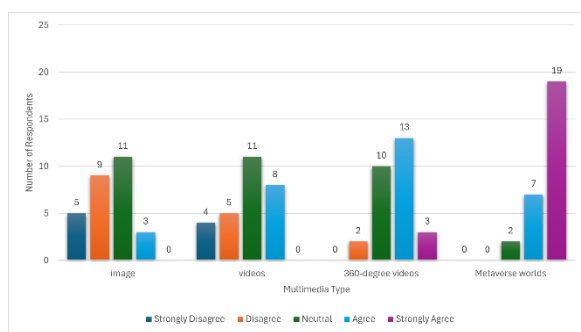


Figure 4: Results of Question 4

Metaverse worlds received overwhelmingly positive ratings. Of the 28 respondents, 19 (67.9%) selected "Strongly Agree," and the total number of positive ratings ("Agree" or "Strongly Agree") reached 26 (92.9%), with no negative ratings recorded. For 360-degree videos, positive ratings (16) also outnumbered negative ones (2).

In stark contrast, both images and videos received more negative than positive ratings. For images, the total number of negative ratings (14) significantly outweighed the positive ratings (3). Similarly, for videos, negative ratings (9) outnumbered positive ratings (8). For both media, the modal response was "Neutral" (11 participants each).

A post-hoc analysis using the Wilcoxon signed-rank test with Holm's correction was conducted (Table 5). The analysis revealed statistically significant differences between all pairs of media. Metaverse was rated significantly higher than 360-Video, Video, and image ($p < .001$ for all). Furthermore, 360-Video was rated significantly higher than Video ($p = .002$) and image ($p < .001$), and Video was rated significantly higher than image ($p = .005$).

Table 5. Pairwise Comparisons for the Item "Can get classmates to actively engage"

Comparison Pair	Adjusted p-value
Metaverse – 360-Video	<.001 ***
Metaverse – Video	<.001 ***
Metaverse – image	<.001 ***
360-Video – Video	.002 **
360-Video – image	<.001 ***
Video – image	.005 **

*Note: P-values were calculated using the Wilcoxon signed-rank test and adjusted for multiple comparisons using the Holm method.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

5. Discussion

The results of this study strongly support the hypothesis that metaverse worlds increase audience engagement more than other multimedia. In this section, we interpret the quantitative results through the theoretical framework of Mercer & Dörnyei [9] principles of engagement and discuss these findings with reference to each research question in turn.

5.1 Design for the Audience (RQ1)

The findings regarding Q1 strongly suggest that the Metaverse world is perceived as superior in its ability to be tailored to specific audiences. This is consistent with the principle 1 of Mercer & Dörnyei [9]: "Design for the learner in front of you." This is likely due to the high level of customizability inherent in Metaverse. Presenters can shape the entire experience by designing the spatial layout and object placement and directing the audience's attention. This freedom allows presentations to be tailored to the exact audience in front of them.

In contrast, videos and 360-degree videos received more moderate scores. This likely reflects the possibility that linear, static content may have led to inconsistent evaluations of design suitability. Images showed the most variability in their evaluations. The wide range of responses suggests a lack of consensus on their effectiveness, and images were perceived as the least stable medium for this purpose. This inconsistency may be due to the fact that presentations are highly dependent on the presenter's skill. While a well-constructed slide presentation can be powerful, a simple series of images may not feel "designed for the

audience." Based on these findings, we suggest that the freedom of design in multimedia may have influenced these differences in evaluations.

5.2 Emotional Investment (RQ2)

The clear hierarchy in Q2 results suggests a strong relationship between a medium's immersiveness and its ability to foster emotional investment. The overwhelmingly positive evaluation of the Metaverse world demonstrates the effects of "presence" and "self-projection." Audiences do not simply "view" content; rather, they become participants who "exist" in the virtual space via their avatars. This active presence is likely a key factor in fostering deeper emotional investment, directly related to principle 2 of Mercer & Dörnyei [9]: "Empathize the learner."

The significantly higher ratings of 360-degree videos compared to standard videos can be attributed to a greater sense of immersion. The freedom to look around the environment enhances the feeling of "being there," which likely corresponds to greater empathy. However, the lack of the ability to physically explore or interact with the environment prevented it from achieving the same level of "presence" as the Metaverse.

Images, being the most static medium, have difficulty creating the narrative and immersive feeling necessary for empathy. A significant amount of imagination is required for the audience to connect emotionally. Therefore, images are rated as the least effective medium in terms of empathy, a conclusion strongly supported by statistical analysis.

5.3 Captivating Curiosity (RQ3)

Findings from Q3 suggest that a medium's ability to capture curiosity is related to its "explorability" and the "discovery experience" it provides. This is consistent with the principle 3 of Mercer & Dörnyei [9], "Curiosity Captures," which emphasizes the importance of providing opportunities for learners to discover things for themselves.

It can be attributed to the high degree of freedom of exploration it offers. In 360-degree video, the audience can only look around freely, but in Metaverse, it is also possible to navigate the space using an avatar. This active process of "exploring to discover new information" is a powerful stimulus to intellectual curiosity. It is a logical conclusion that Metaverse, which offers more freedom, received the highest evaluation.

The significantly lower ratings for standard video are likely due to its linear nature, with a fixed perspective and sequence. The audience is only passively receiving information and lacks an element of exploration. This lack of active participation likely limits its ability to stimulate curiosity compared to more immersive multimedia.

Images, the most static medium, lack temporal and dynamic scene transitions, making it difficult for the audience to experience further discovery. This is thought to be one of the reasons why the majority of respondents rated images as "neither positive nor negative." This suggests that images are perceived as a passive medium with little power to arouse interest.

5.4 Active Engagement (RQ4)

The significant differences seen in the Q4 results indicate qualitative differences in engagement based on media characteristics. In the context of the principle 5 of Mercer & Dörnyei [9], "Learners must be active to engage," the Metaverse has the power to transform audiences from passive "spectators" to active "participants." As part of its fundamental experience, audiences can explore as avatars, touch objects, and interact. This "participation through action" is believed to be the determining factor behind its overwhelmingly high rating.

360-degree video offers a higher sense of participation than standard video because it allows active control of the viewpoint. However, this participation is limited to "active viewing" and does not allow for movement within or interaction with the environment. This limited agency is likely why its effectiveness was perceived as limited and why it was rated significantly lower than the Metaverse.

At their core, images and videos are passive media in which the audience's role is to watch and listen. This receptive experience is antithetical to the "learner-centered" state called for in Principle 5. It's no surprise, then, that they were judged to be ineffective at promoting active engagement, as borne out by the fact that negative reviews outweighed positive reviews for both media.

6. Conclusion

6.1. Summary and Contribution

This study quantitatively demonstrated that the use of Metaverse World significantly improves audience engagement in the context of international collaborative learning presentations compared to traditional multimedia such as images, videos, and 360-degree videos. The educational contribution of this finding is that it demonstrates effective instructional design: positioning learners as content creators and practitioners has the potential to maximize audience active participation, curiosity, and empathy. This provides valuable insights for educators designing future international collaborative learning programs.

6.2. Limitations and Future Research

This study has several limitations. Due to the small sample size (N=28), generalization of the results should be made with caution. Furthermore, there are two methodological limitations. First, the presentation order of the different media types was not randomized or counterbalanced, which raises the possibility of an order effect. The order in which participants viewed the presentations may have influenced their evaluations. The second limitation is a content effect. Regardless of the media used, the quality and attractiveness of the presentation content itself may have been a confounding variable affecting audience engagement.

Given these limitations, future research should include longitudinal measurements with larger and more diverse learner populations. Future research would also benefit from controlling the content of the presentation and counterbalancing the order of media presentation to more effectively isolate the specific effects of each medium. Finally, a specific future research topic is suggested: applying this method to Japanese language education to examine how the observed increases in engagement function in other contexts, such as language acquisition.

Acknowledgements

This research was supported in part by a grant from The Open University of Japan and a collaborative project research program at the Tohoku University Research Institute of Electrical Communication. We would like to express our gratitude to VRChat, Inc., Hiroki Yoshida, Caleb Paice, and Alisa Yoshida Belotti for their assistance in compiling this paper.

References

- [1] Hayashi, M., et al., "Survey results on student engagement in HyFlex International Collaborative Learning courses utilizing the Metaverse: A case study of collaboration with partner schools abroad", *Tohoku University Center for Language and Cultural Education Annual Report*, vol. 9, p. 72-76 (2023).
- [2] Hayashi, M., et al., "Quantitative analysis of student evaluations of Metaverse-Based International Collaborative Learning using Head-Mounted Displays", *Tohoku University Institute for Advanced General Education and Student Support Bulletin*, vol. 10, p. 43-52 (2024).
- [3] Hayashi, M., et al., "The impact of Metaverse worlds on international collaborative learning for cross-cultural understanding", *The 31st International Conference on Computers in Education*, p. 896-898 (2023).
- [4] Hayashi, M., "Work-in-progress-exploring the impact of metaverse worlds on cross-cultural understanding in international collaborative presentations", *iLRN 2024 10th International Conference of the Immersive Learning Research Network* (2024).
- [5] MEXT, "Daigaku・Kosen ni okeru enkaku kyoiku no jishshi ni kansuru gaidorain", <https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/000234679.pdf>, (Accessed 2023-03-23).
- [6] Kye, B., et al., "Educational applications of metaverse: possibilities and limitations", *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, vol. 18, p. 32 (2021).
- [7] Radianti, J., et al., "A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda", *Computers & Education*, vol. 147, 103778 (2020).
- [8] Allcoat, D., von Mühlénen, A., and Farmer, H., "The effect of immersion on learning: A meta-analysis", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 37, no. 4, p. 1079-1092 (2021).
- [9] Mercer, S., and Dörnyei, Z., *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge University Press (2020).

基礎中国語教材に連携した 展開中国語ブレンディッドラーニング教材の設計

姚 堯*

王 軒*

桂 雯*

趙 秀敏*

The Design of Blended Learning Textbook for Intermediate Chinese in Continuity with Elementary Chinese

Yao Yao*

Xuan Wang*

Wen Gui*

Xiumin Zhao*

キーワード：ブレンディッドラーニング，2 年次初修中国語，教科書設計

1. はじめに

近年，大学の外国語教育現場では，ICT の進展に伴い，授業形態や教材設計において大きな変革が求められている．2023 年より，東北大学で開講される初修中国語「基礎中国語」科目の全 27 クラスにおいて，従来の対面授業を中心とする授業スタイルから，e ラーニングと対面授業を組み合わせた完全なブレンディッドラーニングへの切替えを実施した．実践結果から，これまでと同等以上の学習効果を得られるとともに，学生からも高い満足度を得られることを確認した[1]．この成果は，今後の初修中国語教育における授業・教材設計の方向性に重要な示唆を与えている．

1 年次の基礎中国語段階での実践は一定の成果を収めたものの，2 年次の展開中国語段階に進むと，学習者の特性や教育環境に即した新たな課題が生じる．これまでの経験を活かしつつ，2 年次学習者に適した教材を設計し，1 年次で培った学習習慣と成果をさらに発展させることは，現在重要な課題である．

そこで本稿では，既存の基礎中国語ブレンディッドラーニング用教科書の設計・評価を踏まえつつ，それに連携した展開中国語教科書の設計について検討する．特に，基礎教材との連続性を保ちながら，展開段階にふさわしい到達目標と学習内容を構築し，ブレンディッドラーニングをさらに深化させる設計案を提示することを目的とする．

一点明確にしておきたいのは，ブレンディッドラーニング教材が標準教科書を中心に，オンデマンド動画・

スマホアプリなどのデジタルコンテンツによって構成されることである．なかでも教科書が基盤であり，先行的に整備される必要がある．したがって，本稿では教科書の開発に主眼を置き，必要に応じてデジタルコンテンツにも言及する．デジタルコンテンツの開発に関しては，別稿で検討する予定である．

2. 基礎中国語ブレンディッドラーニング用教科書『KOTOTOMO プラス（増課）』の概要と効果

2023 年度より，基礎中国語科目におけるブレンディッドラーニングの実施に伴い，本学開発の統一教科書『KOTOTOMO ことばを友に プラス（増課）』（以下『K プラス』）を使用し始めた．本教科書は，「初修中国語授業内容の統一化・標準化，教育の質の保証と向上，効果的・効率的な教育を実現する」ことを目指し，前著の『KOTOTOMO』の設計方針を踏まえて開発されたものである[2]．

本教科書は『国際漢語教学通用課程大綱（修訂版）』[3]の 2 級，及び 2～3 級中間を基準として作成されたものである[4]．全 16 課から構成され，各課は e ラーニングにより学習する語彙・会話・文法，および対面授業で学習する 4 技能練習と和文中訳・コミュニケーション活動の発展練習から構成されている[1]．

使用開始から 2 年半，本教科書を含む基礎中国語ブレンディッドラーニング教材は，教育の効果・効率の向上に顕著な成果を示しており，学生からも高い評価

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構（Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University）

を得ていることが確認された[1]。これらの成果は、本教科書の有効性を裏づけるとともに、今後の教材開発の基盤ともなっている。

3. 展開中国語教科書の理想像

『K プラス』は中国語ブレンディッドラーニング教材の設計・開発に多くの示唆を与えているが、展開中国語段階に進むと、学習者の特性や教育環境に即した新たな課題が生じる。本節では、そうした課題を踏まえ、展開中国語教科書の理想像を提示し、開発の方向性を示す。

3.1 学習者の多様性への対応

1 年次の初修語教材は、学習者がいずれもゼロから学び始めるため、到達目標と学習項目を比較的明確に設定できる。しかし、2 年次に進むと、学習者の到達度や学習意欲に顕著な差が生じる。水盛[5]が指摘するように、「およそ同じ出発点から学習を開始するものの、初年学習期間の時点で語学習熟度に少なからざる距離が発生していよう。また次年度を迎えるまでの長期休暇に語学から離れるものがあるなかで、かえって中国語検定や漢語水平考試の受験を目指して自主学習を続けるものも現われる。」その結果、1 年次で習得した内容すら十分に定着していない学生が存在する一方で、自主学習を通じて中級レベルの知識をある程度身につけている学生も少なくない。さらに、2 年次の学習者は学習目標が一層多様になり、「旅行や留学に備えてコミュニケーション能力を高めたい」「専門分野の学習のために高度な読解力を身につけたい」「検定試験に合格したい」などの志向が見られる。それに伴い、学習内容と授業手法に対するニーズにも差異が生じる。

こうした学習者の多様性に対応するには、①学習者の実態に即して到達目標を柔軟に設定すること、②内容構成・解説項目・練習問題の設計に工夫を凝らし、学習内容を幅広く統合すること、の2点を重視する教科書の設計が必要となる。学習者が自らの目的とレベルに応じて学習できるようにすることは、学習意欲と達成感を引き出す上で重要である。

3.2 基礎から展開への円滑な接続

本学では、基礎段階で統一教材を使用しているが、展開段階になると、各クラスで各々異なる教材を選用的ことになる。そこで、学習内容の重複や欠落が生じ、到達度のばらつきが一層拡大するといった問題が発生し、学生に困惑をもたらすだけでなく、教員にも負担を強いる。このような状況を根本的に改善するには、基礎教材に連携した展開教材を新たに開発・適用する必要がある。

一方、展開段階では、到達目標に即して新たな学習項目を導入し、学習者の言語運用能力をより高度なレベルへと発展させることが求められる。こうした2 年次ならではの課題に対応するには、継続性と発展性の両立を重視する教科書の設計が必要となる。学習者と教員にとって整合性のある、使いやすい教科書は、学習・指導の効率化と成果向上に直結するものである。

3.3 ブレンディッドラーニングの推進

展開段階では、レベルが上がるにつれて学習内容が増加するにもかかわらず、授業時間は基礎段階の半分にすぎない。語彙・文法の難易度上昇に伴って解説に要する時間が自然に増える一方、4 技能をバランスよく練習させることや、グループ活動とアクティブ・ラーニングの比重を高めることなど、2 年次で一層重視すべき取り組みもある。限られた授業時間の中で数多くの学習内容をどのように合理的に配置するかは、大きな課題となる。

こうした学習内容と授業時間の不均衡に対応するには、e ラーニングと対面授業を組み合わせたブレンディッドラーニングを重視する教科書の設計が必要となる。本学での実践結果が示すように、e ラーニングによってインプット学習を効率化し、対面授業によってアウトプット活動を活性化することで、教育の質を着実に高めることができる。そのため、ブレンディッドラーニングを一時的な試みに終わらせず、今後の必然的な方向性として継続的に推進していくべきであろう。教科書そのもののみに着目するのではなく、常にデジタル教材との連携を意識し、持続・発展可能な教育基盤を構築することが目下の責務である。

4. 展開中国語教科書の設計方針

前節で示した理想像を実現するために、本節では以下の3つの設計方針を提示し、それに基づいて展開中国語教科書の開発を進める。

4.1 多様性に応えるため

学習者の多様な到達度とニーズに対応するためには、下記の方針を設定する。

1) 到達目標は基礎的到達目標(必修部分)と発展的到達目標の二層構造を採用し、学習者が自らの学習状況に応じて到達目標を選択できるようにする。

2) 教科書の内容は、基本語彙・文法・会話文を中心とする「コア部分」と、講読文・文化理解・検定試験対応などの「拡張部分」の二部として構成する。授業で前者を共通に扱い、後者を学習者のニーズに応じて活用できるようにする。

3) 練習問題は、4技能を総合的に養成するようにバランスよく配置する。コミュニケーション能力を重視するペアワークやグループ活動に加え、検定試験に直結する問題も導入する。

4) 動画・アプリなどのデジタルコンテンツを活用し、学習者が自分のペースとニーズに合わせて学習・練習を行える仕組みを導入する。

4.2 継続性と発展性を確保するため

基礎から展開への円滑な接続を図り、教科書の構成・学習項目・練習項目などにおいて継続性を確保するためには、下記の方針を設定する。

1) 登場人物・背景設定は『Kプラス』と一致させ、学習者に親近感と一貫性を与える。

2) 教材の構成項目は『Kプラス』の枠組みを基盤とし、2年次の学習ニーズに応じて柔軟に改編する。

3) 語彙・文法項目は『Kプラス』と連続させ、既存内容を復習・再利用しながら、段階的に新出項目を加える。

4) 練習問題は『Kプラス』の「4技能練習」の枠組みを基盤とし、2年次に適した新たな練習形式を導入する。

5) 表記・用語など細部においても一貫性を維持し、不要な混乱が生じないよう配慮する。

また、2年次の到達目標に応じて発展性を確保するためには、下記の方針を設定する。

1) 大学生生活をめぐる多様な題材を取り入れ、日中対照を通じて学習者の興味関心を喚起する。

2) 学習項目を到達目標に即して設置し、導入順序と優先度を明確にする。

3) 会話文だけではなく、まとまった構造と内容を持つ講読文も取り入れ、読解力を強化すると同時に、幅広い話題を通じて社会・文化理解を促進する。

4) 教科書本文に成語・ことわざのような文化的要素を取り入れ、言語と文化の相互理解を深める。

5) グループ活動や発表などインタラクティブな練習を積極的に導入し、実践的なコミュニケーション能力を育成する。

6) 一部の練習問題を HSK(中文水平考試)をはじめとする検定試験の出題形式を参照して設計し、検定試験への適応力を育成する。

4.3 ブレンディッドラーニングを推進するため

教科書とデジタルコンテンツの連携、対面授業と授業外学習の連携を重視するブレンディッドラーニングをさらに推進するためには、下記の方針を設定する。

1) 開発の初期段階から、どの部分を授業内で扱い、どの部分を授業外に委ねるかを明確にし、それに即して学習項目を設定する。

2) 会話文は、動画教材での映像化を前提として、場面設定を工夫し、映像化に適した形で作成する。

3) 練習問題は、アプリで実施可能なインプット練習と、対面で行うべきアウトプット練習を区別し、それぞれの分量と構成を調整し、授業内活動と授業外学習のバランスを保つ。

4) 教科書・動画教材・アプリの各コンテンツを単なる分担ではなく相互補完関係として設計する。教科書で扱った内容を動画で再現し、アプリで予習・復習するといった循環的な学習を可能にする。

5. 展開中国語教科書の到達目標

具体的な設計案に先立ち、本節ではまず展開中国語教科書における到達目標を明確に定める。これを軸に、学習項目や教材構成の方向性を整理していく。

2 節で述べたように、基礎中国語教科書『K プラス』は 2014 年に刊行された『国際漢語教学通用課程大綱（修訂版）』（以下『大綱』）を基準として到達目標を設定している。2021 年に、最新の中国語教育ガイドラインである『国際中国語教育中国語レベル等級基準』（以下『基準』）[6]が公表され、外国の中国語学習者向けに、中国語言語の技能とレベルを全面的に記述し、評価する中国の国家言語文字の最新規範基準となる[7]。これを受けて、展開中国語教科書の設計指針は、従来の『大綱』から『基準』へと切り替えることにする。

『大綱』が学習内容を入門から上級まで 6 段階に分けているのに対し、『基準』は 9 段階に設定している。両者の級を単純に対応させることは困難であるが、表 1 に示す漢字・語彙・文法項目数といった数量化指標に基づけば、大まかな対応関係を把握することができる。

『K プラス』の既習者は、すでに語彙 790 語、文法 120 項目を習得している[4]。2 年次に進むにあたっては、継続性と発展性の確保、学習意欲の維持、学習効果の保証という観点から、過不足のない水準の到達目標を設定することが求められる。また、4.1 節で述べたように、学習者の学習状況に即した柔軟な対応を可能にするために、到達目標は基礎的到達目標と発展的到達目標の二層構造を採用する。この 2 点を踏まえ、展開教材の基礎的到達目標を『基準』の 3 級、発展的到達目標を 3～4 級の中間とするのが妥当だと考えられる。具体的な基準は下記の通りである[6]。

基礎的到達目標：聴く・話す・読む・書く基本的な能力がある。日常生活・学習や仕事などの話題について簡単な交流を行い、日常の社会的コミュニケーションを完成することができる。

発展的到達目標：一定の聴く・話す・読む・書く能力と、初歩的な翻訳能力がある。日常生活・学習や仕事などの比較的複雑な話題について、概ね完全で一貫性のある、効果的な社会的コミュニケーションを行うことができる。

こうした二層構造の到達目標を実現するために、基本語彙・文法・会話文を中心とする「コア部分」は 3 級に準拠して設計し、講読文・文化理解・検定試験対応などの「拡張部分」には適宜に 4 級の学習内容を取り入れる。

表 1 『大綱』と『基準』の数量化指標対照

級	漢字		語彙		文法	
	大綱	基準	大綱	基準	大綱	基準
1	150	300	150	500	34	48
2	300	600	300	1272	92	129
3	600	900	600	2245	159	210
4	1000	1200	1200	3245	197	286
5	1500	1500	2500	4316	236	357
6	2500	1800	5000	5456	264	424
7-9	—	3000	—	11092	—	572

6. 展開中国語教科書の設計案

以下では、前節で示した設計方針と到達目標に基づき、展開中国語教科書『KOTOTOMO 2』（仮題名、以下『K2』）の設計案を提示する。『K2』は、全 12 課からなり、初修中国語 2 年次学習者を対象とし、週 1 コマ、通年 30 コマの授業に対応する構成となる。

6.1 話題

『K2』は『K プラス』と同様に、仙台と本学を舞台とし、登場人物を本学の大学生 4 人とする。話題は本学の大学生に身近な題材を中心に設定し、学生の日常生活と直接結びつけることを意識する。

大西[8]は「既刊の中国語テキストの多くは、日本人が旅先や留学先で中国人と出会った場面を設定して、中国文化を学んでいくという内容である」と指摘したうえで、「日本を舞台に、日本で知り合った中国人留学生と身近な事柄を話題に、互いに理解を深め、文化を学んでいく」という「自国文化を見直す」教材開発のコンセプトを提言している。この意見は実践的で示唆に富む。異文化交流において、相手の文化・事情を理解することは無論大事であるが、まず自分の文化・事情を適切に発信することが対話の前提となる。もっと現実的に言えば、身近な場面・話題でなければ、学んだことを即時に使用する機会が少なく、学習意欲の維持に支障をきたす可能性もある。

そのため、『K2』は「キャンパスストーリーの展開を図るとともに、実生活と関連する話題で学生に興味を持たせる」[2]という『K プラス』の話題選定の方針を受け継ぐ。具体的に、大学生の学習・生活場面に焦点を当て、主に時間順に一年間の主な行事や出来事を取り扱う。表 2 に示すように、前期ではサークルの新

表2 『KOTOTOMO 2』各課の話題（案）

課	話題	到達目標（Can-do）
1	新歓勧誘	サークル活動の体験・エピソードについて会話できる
2	お花見	食事会のエピソード・感想を述べられる/地元の観光名所を紹介できる
3	ゴールデンウィーク	旅行や外出の体験・エピソードについて会話できる
4	アルバイト	アルバイトの経験・感想を述べられる
5	スポーツ大会	スポーツや試合の体験・感想を述べられる
6	期末試験	学習状況や試験準備について会話できる
7	夏休み	夏休みの体験・エピソードについて会話できる
8	大学祭	大学の行事の体験・エピソードについて会話できる
9	芋煮会	季節の行事と地元の風習を紹介できる
10	クリスマス	祝日のエピソード・感想を述べられる
11	お正月	日本の伝統風習を紹介できる/新年の抱負を述べられる
12	今後の進路	就活・進学・留学の希望について会話できる

歓勧誘・お花見・ゴールデンウィークの旅行エピソードを扱い、さらに夏休みに開催予定の多いスポーツ大会の準備や学期末の学習・試験に関する話題を続けて取り上げる。後期では夏休みの思い出から始まり、大学祭・芋煮会といった東北大学・仙台ならではの行事に触れ、続いてクリスマス・お正月の話題を経て、最後に今後の進路を扱うことで一年間のサイクルを締めくくる。このように、学習内容を実生活に直結させることで、親近感を高め、習得した表現を学内外のコミュニケーションに即時に活用できることを図る。

6.2 学習項目

(1) 語彙項目

『基準』の数量化指標によれば、学習者が3級に到達するためには2245語を習得する必要がある。『Kプラス』で既習した790語を差し引くと、新たに学習すべき単語は1500語程度である。また、発展的到達目標に応じて4級単語を一部取り入れる場合も想定される。これほど膨大な語彙を1冊の教科書に盛り込むことは現実的ではないため、まずは『基準』の3級・4級語

彙を次のように3つのカテゴリーに分類し、重要度と優先順位を明確化する。

A類語彙：日常生活に頻出し、かつ検定試験にも多く出題される重要度の高い単語／日本語との対応関係が不明瞭で、誤用が生じやすい単語

B類語彙：使用頻度が中程度の単語／『基準』には未収載だが、日本の日常生活で必要とされる単語

C類語彙：使用頻度が比較的低い単語／日本語の漢字語とほぼ同一の表記・意味を持ち、学習上の負担が小さい単語

次に、下記の方針に則って単語の取捨選択を行う。

1) 新出単語はA類語彙を中心に配置し、各課A類20～25語、全体で50語以内を目安とする。これにより、過剰な負担を避け、定着と効率の両立を図る。

2) 代詞・量詞・副詞・介詞・助動詞・助詞・接続詞などの機能語は、可能な限り網羅的に提示する。

3) 前期6課では主に2～3級語彙、後期6課では3級語彙を中心に配置する。必要に応じて少量の4級語彙も適宜に取り入れる。

4) 『Kプラス』で既習した単語や、前の課で学習した単語も適宜に複数回再登場させ、定着を強化する。

(2) 文法項目

『基準』で規定された文法項目は3級210項目、4級286項目である。『Kプラス』で既習した120項目を差し引くと、新たに学習すべき文法項目は90項目以上となる。語彙と同様に、これらをすべて取り扱うことは困難であるため、次のように分類し、取捨選択を行う。

A類項目：日常生活に頻出し、かつ検定試験にも多く出題される重要度の高い文法項目／構造が比較的複雑で・応用のバリエーションが多い文法項目

B類項目：構造が比較的シンプルで、応用のバリエーションが限られている文法項目

A類項目を中心に配置したうえで、助動詞・助詞・補語・アスペクト表現・複文構造など重要度の高い項目を可能な限り網羅的に提示する。また、既習項目の復習も意識して取り入れ、基礎から展開への円滑な接続を図る。

以上のように、学習項目の選定と配置においては、到達目標を見据え、重要度と優先順位を考慮しながら、学習者が段階的に学習を進められるよう設計する。

6.3 教科書の構成

『K 2』は、『K プラス』の構成の枠組みを受け継ぎながら、2 年次の学習ニーズに応じて配置を調整し、新たな項目を導入する。各課の構成を表 3 に示す。

(1) 新出語句

『K プラス』では新出語句を会話文の下に分散して配置する形式をとっているが、『K 2』では語彙量の増加を考慮し、学習・検索の利便性を図るため、一覧形式でまとめて示すこととする。また、『K プラス』では単語に品詞を付していないが、2 年次に入るにあたり、学習者が単語をより正確に理解できるよう、品詞の表示を追加する。

(2) 慣用句などの解説

『K 2』では、課のテーマに応じて表 4 に示すように中国語の慣用句・成語・ことわざなどを会話文に取り入れ、さらにそれを課のタイトルとして設定する。2 年次段階では、より高度な言語運用力が求められ、慣用句などが重要な学習項目となる。そのため、新たなコーナーを設け、慣用句などの意味・由来・使用場面を解説するとともに、日常会話に基づく例文を提供する。これにより、表現力の向上と中国文化に関する理解を促進する。

(3) 会話文

『K プラス』各課の会話文は場面が異なる 3 つのミニ会話から構成され、各会話の長さは 2 往復 4 句である。それに対し、2 年次に相応する「比較的複雑な話題について、概ね完全で一貫性のある、効果的な社会的コミュニケーション能力」[6]の育成を視野に入れ、『K 2』では 1 課につき、8～10 句程度のやや長めの会話文 1 本を設ける。大学生に身近な題材をタイムリーに取り上げ、臨場感のある場面を設定し、リアルなやりとりを設計する。これにより、実際のコミュニケーションに応用できる会話を育成する。

(4) 講読文

『K プラス』では「4 技能練習_読読」のコーナーにミニ読解文が設けられているが、練習の一環にすぎず、大きな位置づけは与えられていない。2 年次段階では、日常会話表現だけでなく、より複雑な文法構造と論理性のある文章表現を学ぶことが不可欠である。そのため、『K 2』では、会話文に続いて 250 文字程度の講読文を 1 課につき 1 本設ける。題材は会話文と関連づけ、

表 3 『KOTOTOMO 2』各課の構成 (案)

項目		役割	分量
新出語句		会話文に出現する語句の発音・品詞・意味を示し、基礎語彙の理解を定着させる	20～25語
慣用句などの解説		タイトルとして使用される慣用句などの意味と使用場面を解説し、文化理解と実践的運用を促す	1句
会話文		1課につき1つの話題を取り上げ、語彙・文法を学習しながら、自然な会話力を育成する	8～10句
講読文		会話文と関連する文章を通じて、語彙・文法を復習しながら、読解力・思考力・文化理解力を育成する	250文字程度
文法解説		会話文と講読文に出現する文法項目を解説し、練習を通じて定着させる	4項目
4技能練習	読読	短文読解を通じて、語彙・文法知識を定着させ、読解力を強化する	5問×3
	听听	聴解練習を通じて、語彙・文法知識を定着させ、聴解力を強化する	5問×3
	说说	グループ活動や発表練習を通じて、表現力とコミュニケーション力を強化する	1項目
	写写	作文練習を通じて、学習内容の活用能力と表現力を強化する	1項目

表 4 『KOTOTOMO 2』前 6 課のタイトル (案)

課	タイトル
1	有两下子 (腕が立つ)
2	露一手 (手並みを披露する)
3	吃一堇, 长一智 (一度つまずけばそれだけ利口になる)
4	笨鸟先飞 (行動ののろい人は先に動き出す)
5	更上一层楼 (より高いところをめざす)
6	临时抱佛脚 (苦しいときの神頼み)

登場人物の語り口を用いた作文や、第三者の視点から関連事情を紹介する文章など、多様な形式で文章を設計する。言語表現も、可能な限り当該課の学習ポイントと既習内容を取り入れる。また、本文に基づく「Q&A」項目を設置することで、学習者が自主的に文章を読み取る読解力を育成する。

さらに、講読文にはもう一つの役割がある。すなわち、4 技能練習の「说说」「写写」コーナーで行われる会話・作文練習に対し、講読文がモデル文として機能するという点である。同一のテーマを多角度から扱うモデル文は表現の参考や発想の手がかりを提供し、アウトプット練習に資する。

(5) 文法解説

『K2』では『K プラス』の仕様を受け継ぎ、1 課につき原則文法項目 4 つを取り上げる。解説に関して、『K プラス』では「複雑な説明を避け、構造的に文型を提示するとともに、シンプルかつバリエーションの豊富な例文を備える」[2]という方針をとっている。それに対し、『K2』では、文法がより複雑になること、さらに学生の自主学習を支援することから、より詳細な解説を行う。具体的には、各項目について、文型を提示したうえで、意味・機能・使用上の注意点を丁寧に解説するとともに、バリエーションの豊富な例文を提供する。また、新たに「練習」コーナーを設け、穴埋め・並べ替え問題や和文中訳練習を通じて文法知識の早期定着を促進する。

(6) 4 技能練習

練習問題は『K プラス』の「4 技能練習」の枠組みを基盤とし、2 年次の学習ニーズに応じてその内容と形式を改編する。練習問題の形式は課によって一部異なるが、表 5 にまとめて示す。

「读读」「听听」は、4.2 節で述べた「HSK をはじめとする検定試験への適応力を育成する」という設計方針に基づき、到達目標に対応する HSK3 級・4 級試験の問題形式を参照して設計する。読解力・聴解力を強化すると同時に、実践的な HSK 適応力を養う。これらの練習およびその解説は、今後スマホアプリにも搭載する予定であり、授業内外のいずれの時間でも実施できる。また、設問はすべて多肢選択式であり、アプリを通じて即時にフィードバックを得ることができ、学習と指導の効率を高める。

「说说」は、「実践的なコミュニケーション能力を育成する」という設計方針に基づき設計し、授業で中心的に扱う。コミュニケーション教育を巡る既存教材の問題点について、陳[9]は「練習問題には語彙、翻訳など文法の定着をはかる問題を中心とし、コミュニケーション練習として、問答練習や本文の内容理解度を確認する質疑応答問題、少量のリスニング問題を設けている場合があるが、量が少ない上、自分で考えて話す創出練習をほとんど設けていないか取り組みのステップ分けがなく練習の目的を達成しがたい」と指摘している。このような指摘を踏まえ、『K2』では、モデル会話の復唱といった練習形式にとどまらず、「自分のこ

表 5 『KOTOTOMO 2』4 技能練習の構成（案）

項目	形式
读读	1. 単語の穴埋め 2. 文の組合せ 3. 文の並べ替え 4. 短文読解
听听	1. イラスト選択 2. 正誤判断 3. 会話聴解 4. 短文聴解
说说	1. 既定テーマについてペアで会話する 2. 既定テーマについて発表する 3. イラストを見て内容について話す
写写	命題作文

ととを考えを自分のことばで発信する」練習を開発する。例えば、学習者がペアになり、一方が質問を投げかけ、他方が自分の状況に基づいて回答するインタビュー練習、または HSK 口試（中級）の問題形式を参照して設計する「絵を見て話す」練習などが主要な形式である。想像力を発揮しながら、学んだ言語知識を活用して会話することを通じて、表現力の向上が期待される。

「写写」は、1 課の締めくくりとして位置づける。当該課で学んだ言語知識と文化知識を活用し、テーマについて作文を書くことを通じて、学習内容の定着と表現力の総合的発展が期待される。自律的な学びを促進するために、この練習は学習者が自分のペースで取り組めるように設定し、課題として授業外で実施する。

7. おわりに

以上では、基礎中国語教材に連携した展開中国語ブレンディッドラーニング用教科書の設計について検討した。展開中国語教科書の理想像を提示したうえで、3 つの設計方針と二重構造の到達目標を定め、具体的な設計案を提起した。

2 年次の初修中国語教育においては、学習者の特性や教育環境に即した課題が多数存在するが、本稿で示した方針と設計案は、そうした課題に対応しつつ、多様な学習内容の統合、基礎から展開への円滑な接続、およびブレンディッドラーニングの推進を実現するための有効な枠組みとなり得ると考える。

今後は、本設計案に基づき具体的な教材開発を進めると同時に、デジタルコンテンツの開発にも着手する。両者の連携を通じて、ブレンディッドラーニングの可能性と効果をさらに拡充することを、今後の研究の方向性とする。

謝辞

本研究は、東北大学高度教養教育・学生支援機構教育開発推進経費（個人申請）の助成を受けたものである。

参考文献

- [1] 趙秀敏, 大河雄一, 三石大, 上野稔弘, 王軒, 桂雯, 姚堯, 張小栄, “初修第二外国語教育のための共通ブレンディッドラーニングの開発”, 教育システム情報学会 2024 年度特集論文研究会研究報告. vol. 39, no. 7, p. 41-48 (2025).
- [2] 王軒, 趙秀敏, 上野稔弘, 桂雯, 大河雄一, 三石大, “初修中国語ブレンディッドラーニングのための教科書の改訂－『KOTOTOMO プラス（増課）』の設計”, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 9, p. 35-42 (2023).
- [3] 孔子学院総部／国家漢辦, 国際漢語教学通用課程大綱（修訂版）, 北京語言大学出版社, (2014).
- [4] 趙秀敏, 王軒, 桂雯, 姚堯, 上野稔弘, 三石大, 大河雄一, 今野文子, KOTOTOMO ことばを友に プラス（増課）, 第1版, 朝日出版社, (2023).
- [5] 水盛涼一, “中級中国語教授法の一提案－時事副読教材作成および会話実践機会創出－”, 多摩大学研究紀要[経営・情報研究], No. 27, p. 101-108 (2023).
- [6] 中国教育部中外語言交流合作中心, 国際中国語教育中国語レベル等級基準, HSK 日本実施委員会, (2022).
- [7] 成寅, “『国際中国語教育中国語レベル等級基準』を読み解く”, 東洋学園大学紀要, vol. 31, p. 290-304 (2023).
- [8] 大西博子, “これからの第二外国語教育の方向性－中国語統一テキスト開発の取り組み”, 語学教育部ジャーナル, 近畿大学語学教育部, No. 4, p. 13-24 (2008).
- [9] 陳敏, “中国語中級コミュニケーション教育における問題と改善の試み－コミュニケーションクラスの実践活動を通して－”, 立命館国際研究, vol. 32(4), p. 117-136 (2020).

全学英語教育における英単語の語源と語形成の知識を活用した英語語彙指導の実践報告

江藤 裕之*

Practical Report on English Vocabulary Instruction Utilizing Knowledge of Etymology and Word Formation in Undergraduate English Education

Hiroyuki Eto*

キーワード： 語彙指導，ボキャブラリー・ビルディング，語源，語形成，大学英語教育

1. 東北大学の全学英語教育について

東北大学の全学教育（学部 1～2 年次の全学生を対象とする一般教育）課程における英語では、「一般学術目的の英語（English for general academic purposes: EGAP）」の育成を目的とした教育カリキュラムが組まれている。EGAP とは、学部高年次の専門課程や大学院で英語を使って学び、発信するために必要な「学術目的の英語（English for academic purposes: EAP）」の基礎となる英語力の構築を目指すものである。

その目的達成のために、英語カリキュラムには 6 つの科目が設けられ、そのうち、対面型の 5 つの科目には、2 つの学習目標とその学習目標を達成するための 4 つのコアスキルが設定されている。¹⁾ 1 年次では、次の 16 のコアスキルを学習する。

- 1) Word Parts
- 2) Synonym Vocabulary
- 3) Skimming and Scanning
- 4) Paraphrasing and Summarizing
- 5) Note-Taking While Listening
- 6) Orally Summarizing from Notes
- 7) Idiomatic Language
- 8) Interrogatives and Stating Opinions
- 9) Connotative and Denotative Meanings
- 10) Implications and Inferences
- 11) Collocations
- 12) Paragraph Writing
- 13) Indirect Language

14) Tone of Voice

15) Pronunciation and Fluency

16) Discussion Strategies

これらのコアスキル（以下、CS と省略する場合がある）の詳しい解説が、東北大学の全学教育英語委員会編著の共通教材 *Pathways to Academic English*（以下、*Pathways*）[1]にまとめられている。²⁾ この教材の内容に沿って授業を展開することで、担当教員によって授業の進め方や力点の置き方に多少の差異があったとしても、受講生は各コアスキルのエッセンスを共有することができるように設計されている。

それぞれのコアスキルは独立した内容になっているが、各項目は有機的に関連している。例えば、CS1 と CS2 で学ぶ語彙増強のノウハウは、CS3 で学ぶスキミングやスキニングといったリーディング力の向上に、また、CS4 で学ぶパラフレーズやサマリー作成の際の語彙選択に有効なスキルを提供する。さらに、CS9 のコノテーションやデノテーション、CS11 のコロケーションの知識は、コンテキストに合ったもっとも適切な語を選択するという、アカデミックな英語表現による正確なアウトプットを可能にする重要なポイントとなるが、その基礎を CS1 と CS2 で学ぶ語彙増強法で強化することができる。さらに、1 年次の全学生は、総合的な英語力を計る目的で TOEFL ITP® を 2 度受験するが、その準備に使用する *Official Guide to the TOEFL ITP Test*[2]（以下、TOEFL ITP Guide）の Listening, Structure/Written Expression, Reading の各項目において

* 東北大学大学院国際文化研究科 (Graduate School of International Cultural Studies, Tohoku University)

も、Pathways や関連教材で習得するコアスキルの知識を実践的に応用でき、スコアアップにつながっている。

カリキュラム立案者のこういったねらいは、一部の学生には通じているようだ。あるクラスのアンケートでは「英語 I-A のカリキュラムが Word Parts を覚えて、同義語を増やしやすくし、覚えて言い換えができるようにすると、うまくつながっていると気付いた」³⁾ というコメントがあったが、これは教える側の意図が学生に伝わっているということを示している。

本稿では、第1のコアスキルである Word Parts について、筆者が実際に行った授業内容と受講生のリアクションを報告し、英語語彙指導において、語源と語形成の知識を活用した方法の意義と課題を考えてみたい。

2. 語源と語形成の知識を活用した英語語彙指導

母語、外国語を問わず、語彙と文法の知識とその運用能力が言語習得の基礎となることは言うまでもない。語彙に関しては、日々の生活の中で自然に身につけていくものと、意識的に努力して学び取っていくものがある。後者の意識的・意図的に語彙を増やす方法には、丸暗記をはじめ、いくつかの方法があり、その効果は人それぞれだと思う。

森鷗外は『サタ・セクスアリス』(1909)の中で、「寄宿舎では、その日の講義のうちにあった術語だけを、ギリシャラテン語原を調べて、赤インキでページの縁に注して置く。教場の外での為事は殆どそれ切である。人が術語が覚えにくくて困るというと、僕は可笑しくてたまらない。何故語原を調べずに、器械的に覚えようとするのだと云いたくなる」と書いている。ここで、鷗外は、具体的な方法を詳らかにしていないが、語(それも難解な術語)の語原(語源)に注目し、接頭辞、語根、接尾辞といった word parts を確認することで、器械的に覚える(やみくもに丸暗記する)のではなく、他の同じ word parts を有する語と関連させて、論理的・法則的に新語を覚えていくことの有効性を言いたかったのである。

語彙増強に、語源や語形成の知識を援用するアプローチは、意図的な語彙学習においては、筆者の経験から言っても、効率の良い方法のひとつだと思う。また、昨今、書店の英語参考書コーナーに、この手法を用い

た英単語学習の書籍が置かれていることから語源・語形成の学習が英語語彙学習の有用な方法として、認知されていると見ることができよう。

2.1 語源と語形成の知識を活用した英語語彙指導の内容

英語母語話者を対象とした語彙増強本としてよく知られる *Word Power Made Easy*[3]や *Instant Vocabulary*[4]では、このアプローチが用いられている。つまり、接頭辞、語根、接尾辞といった word parts を意識させることで語の意味理解を助け、共通の word parts ごとに語を整理して関連づけさせることで、学習者が、既知の語の word parts の知識から未知の語の意味を推測し、語彙を増やしていくことを目指している。漢字の学習で言えば、難しい漢字の意味を推測したり、その字を覚える際に、偏や旁、冠や脚といった漢字を構成する要素の知識があれば、既知の語の分析的知識から、未知の語の意味を比較的容易に理解(推測・連想)できたり、暗記を助けることがあるが、それに似ている。

こういった方法は、Word Part Technique (WPT) と呼ばれる。それは、「複雑な語を構成要素に分解し、それぞれの要素の意味を意図的に単語全体の意味に結びつけていく」⁴⁾方法ということなのだが、①接頭辞や接尾辞を意識することで、派生形(word family)の意味や品詞の理解の助けとなり、また、②高頻度の、よく知られた語の語形成を理解することで、共通の word parts をもつ中低頻度語(難解語)の意味推測にも役立つことが指摘されている[6][7]。

例えば、①の場合は、consist と、接頭辞 in-(not) や接尾辞 -ent (形容詞語尾)、-ency (名詞語尾)、-ly (副詞語尾) の知識から、consistent, consistently, consistency, inconsistent, inconsistently, inconsistency を関連づけて理解し、ひとつのグループとしてまとめて覚えることができる[1]。また、②の場合では、sympathy (同情) という語が接頭辞 syn-/sym- (together with) と語根 pathy (suffering, passion) からできているという知識があれば、apathy (無関心: a- [not, without]), antipathy (反感: anti- [opposite]), empathy (共感: en- [=in, into]) らを同じ語根のグループでまとめ、そこに接頭辞の知識を加えることで単語の意味の理解、定着が、単なる丸暗記より

も容易になると考えられる。

2.2 語源 vs 語形成 / 本来語 vs 外来語

WPT は、「語源を用いたアプローチ」や「語源的アプローチ」などと呼ばれることがある。語のもともとの成り立ち、つまり、語の起源に注目するという意味で「語源 (etymology)」と言っても誤りではないが、より正確には「語形成 (word formation)」の知識と言うべきであろう。例えば、incredible という語は、in- (接頭辞)、cred (語根)、-ible (接尾辞) の 3 つの word parts からできているが、この知識はあくまでも語形成の範囲内である。語源的アプローチと言うなら、in- が「否定・逆」、cred が「信じる」、-ible が「受け身の可能」を意味することの理由を歴史・比較言語学的見地から考察を行い、それぞれの word parts の由来を理解し、説明できなくてはならない。しかし、ここでは、語の成り立ちも「語源」と言えなくもないことから、語源と語形成を並列して用いる。

また、WPT の対象となるのは、いわゆる難解な語、英語で言えば、主にギリシア語、ラテン語由来の外来語・借用語、いわゆる big words / inkhorn terms の類である。ゲルマン語系の英語の本来語には、日常的によく使われる比較的短い綴りの語が多く、厳密な意味での語源が不詳の場合が多い。そのため、英語で、WPT が効力を発揮するのは、使用頻度が比較的低い、ギリシア語、ラテン語由来の借用語が対象であることを確認しておきたい。

3. 語源と語形成の知識を活用した英語語彙指導の実践記録

では、本学の全学教育英語クラスで扱った、語源と語形成の知識を活用した英語語彙指導法 (WPT) を用いたボキャビルの内容について報告し、受講学生のリアクションや興味深い質問等を紹介しながら、このアプローチの有効性と課題について考えてみたい。

3.1 授業のアウトライン

本稿で報告する授業 English I-A は、筆者が 2025 年度前期に、工学部クラス (中級)⁵⁾ と理学部・農学部クラス (中級) で実施したものである。登録者数は、

前者が 41 名、後者が 42 名で、再履修者はいない。

授業の内容は、English I-A で学ぶ 4 つのコアスキル (Word Parts / Synonym Vocabulary / Skimming and Scanning / Paraphrasing and Summarizing) の説明、及び、TOEFL ITP Guide の指定ページの演習である。試験を含め、1 学期 16 回 (1 回 90 分) の授業に収めるために、予定では各コアスキルを 2 回、TOEFL ITP Guide を 3 回とした。余力があれば、担当教員の裁量で Pathways 以外の教材を扱うことが許されているが、コアスキルの説明と TOEFL ITP Guide の演習、また、全学英語委員会が提供する補助教材を使用することで、予定した時間が余ることはなかった。

3.2 Pathways の Word Parts の内容

Word Parts の章の構成は、最初に英単語の word parts と、その知識を利用したボキャビルの有効性について簡単に説明がなされた後、英語の基本的な word parts である接頭辞 (prefixes)、語根 (roots)、接尾辞 (suffixes) が一覧表で提示されている。

まず、英語の医学、法律、自然科学、工学分野等の学術専門用語は、全てではないが、その多くがラテン語、ギリシア語起源の語 (借用語) であり、ここに示すような word parts の知識があると、比較的簡単に、既知の語の理解を深め、未知の語の意味を推測でき、語の品詞を特定できると書かれている。この説明は、WPT を用いたボキャビルの有効性を過不足なく述べたものであり、受講生はその意義を理解し、この手法の学習に納得して取り組むことができる。実際、受講生の中には、高校生の時に体系的・網羅的ではないにしても、英語の word parts について聞いたことがあり、語源・語形成の知識がボキャビルにプラスになると感じている者もいた。

次に、接頭辞について、語 (語根) に意味やニュアンスを付け加えるという役割が説明され、一覧表には、いくつかの意味グループごとに代表的な接頭辞が挙げられている。語根は、語の中心的な要素であり、難解語の多くには、ギリシア語、ラテン語に由来する語根が使われていること、つまり、ギリシア・ラテン語系の借用語やその派生語が多く使われていることが説明され、一覧表には代表的な語根が意味別にまとめられている。接尾辞については、品詞を決定する役割が述

べられたあと、品詞別に代表的な接尾辞が挙げられている。最後に、word parts の役割を確認する練習問題がついている。

ここに記載されている内容は、英語の word parts の説明として十分な内容である。また、それぞれの word parts を網羅的に提示することは不可能なので（特に語根）、ここに記載されているように、各 word parts の代表例を示すだけでよいと思う。ただ、学生のコメントや質問等から判断して、接頭辞には若干の追加が必要な印象を受けたことを記しておく（例：ad- [ac-, at-], ambi-, ante-, bene-, dia-, per-）。

この Word Parts の章の冒頭に書かれているように、難しい専門用語はギリシア語、ラテン語に由来するものが多いため、ある程度、そこに限定して接頭辞、語根、接尾辞を説明していくのは理に適っている。しかし、古英語に由来する本来語系（ゲルマン語系）のものについても無視できないものがある。その点をどのように扱っていくかが共通教材の今後の検討課題のひとつとなろう。

実際、Pathways の接頭辞の表に示されている 38 個の接頭辞のほとんどはギリシア語、ラテン語に由来するものであるが、そこに古英語由来のものが 3 つ混ざっていた（un-, fore-, mis-）[8]。他に、この表には含まれていないが、古英語由来の接頭辞 be- (beside, before), for- (forbid, forget), with- (withstand, withdraw) 等の追加記載は要検討であろう。特に最後の接頭辞 with- には、「～に対して」という前置詞 with の根源的意味が残っているため、with の意味を「～と一緒に」としか思いつかない学習者には fight with や be angry with に見る with の用法を理解することにも役に立つ。

語根の表に掲載されている 55 個の例は、すべてギリシア・ラテン語系の語根であるため、WPT を用いたボキャビルの有効性に関する Pathways の説明に合致するが、問題は接尾辞である。接尾辞の表に示されている 39 個の例のうち、約 4 割にあたる -en, -dom, -ship, -er/-or, -ness, -th, -hood, -some, -ly (形容詞・副詞), -ful, -less, -ish, -most, -fold, -ward, -wise はいずれも本来語系であって、ギリシア語、ラテン語に由来するものではない [8]。本来語系接尾辞の語源には興味深いものも多く、例えば、friendly の -ly は -like と同じで、元来は body という意味であったことや (friendly=友の体をした),

friendship の -ship は「船」ではなく shape の意味であったとか (friendship=友の形を有すること), otherwise の -wise は way のことであって、「賢い」とは関係なく、otherwise は語源的には in other ways となる、といった説明に学生は興味を示していた。

接尾辞の役割は主に品詞を示すことであるが、その知識が文法や語法の判断に役立つこともある。例えば、-able/-ible が、単に「可能」を表わすだけでなく、受け身の意味が内包されるという知識があれば、desirous/desirable, regretful/regrettable, credulous/credible, imaginative/imaginable 等の用法の違いは意味上の主語との関係（能動か受動か）で判断できる。また、-ic が of the nature of ~の意味で、-ical が practically connected with ~の意味であるという知識から、electric/electrical, historic/historical, economic/economical 等の語のニュアンスの違いの区別を助けることができる。

このような words parts の知識を用いたボキャビルは、たしかに、ラテン語、ギリシア語由来の難解な術語を習得する上で有効な方法ではある。しかし、本来語系の word parts にも無視できないものがあることから、筆者は、Word Parts の章の説明に入る前に、前提の知識として、本来語（古英語）系、フランス語系、ギリシア・ラテン語系の 3 層のグループからなる英語の語彙構造（例：rise/mount/ascend）[9]、また、本来語と借用語のニュアンスの違い（例：sleeplessness [眠れないこと] vs. insomnia [不眠症] / eye doctor [眼医者] vs. ophthalmologist [眼科医]）等について、大和言葉、漢語、西洋語（特に英語）由来の外来語からなる日本語の語彙構造とのアナロジーから説明を加え[10]、本来語系の word parts についての補足としている。

3.3 受講学生のリアクション

次に、英語の word parts の知識を利用したボキャビルについて受講学生の反応を見てみよう。

3.3.1 アンケート結果

本学では、全学教育の授業と教育システム改善の参考資料とする目的で、各学期の最後に全学教育科目すべてを対象に受講生による授業評価を実施している。ただし、この評価は学生の参加度も含めた授業全般に関するものなので、筆者の行った授業の内容に特化した

アンケートを最終試験の終了後に Google Forms を用いて別個に実施した (n=79)。そこで、語源 (語形成) の知識を使って語彙を増強する方法についてどう思うか 4 つの選択肢で尋ねたところ、次の回答を得た。

とても有益である	29 (36.7%)
有益である	35 (44.3%)
やや有益である	1 (1.3%)
それほど有益ではない	14 (17.7%)

「それほど有益でない」を除くと、65 名 (82.3%) の受講生が、この語彙増強の方法を肯定的にとらえている。

また、「とても有益である」「有益である」を選択した回答者には、どのような点が役に立ったか、興味深かったかについて書いてもらった。この自由記述の内容を分析すると、「知らない語の意味を推測できる (既知の語の word parts の知識から未知の語の意味を推測できる)」といった趣旨の回答が半数を占めていた。他にも、「既知の語の意味がより深く理解でき、記憶がより定着した」「今まで学んだいろいろな語がつながることがわかった」「英単語を見るときに語形成を意識するようになった」などの回答があった。興味深いのは、「意外な単語が同じ語源だと知ったときに面白さを感じた」や「自分で語源を想像してみることに興味がわいた」などの、学生の知的好奇心を刺激していることを示すような回答があったことだ。

一方で、「それほど有益ではない」と回答した受講生が 18% 近くいたことも事実であり、語源の説明についても「それほど関心がもてなかった」という回答も散見された。当初より本格的な調査を企図したわけではなく、アンケートの母数も少ないことから、一般化することはできないが、クラスの 8 割以上の受講生が、WPT を利用した英語のボキャビルを有用だと感じ、また知的刺激を受けた学生がいたという点は報告に値しよう。

3.3.2 質問・コメント

では、受講生はどのような点に興味をもち、また疑問をもったのかを具体的に見ていこう。筆者は、全学教育の授業では、毎回の授業の最後に 5 分程の時間をとって、Minute Paper (大学が提供するリアクションペーパー用紙) に、その日の授業の質問、感想、コメン

トを書いてもらっている。授業時間内の活発な質疑応答を期待したいところだが、時間的制約があるのと、日本人学生の多くは人前で質問することに抵抗があるからなのか、どのようなインセンティブを与えてもなかなか授業中に発言しないため、このような形をとっている。学籍番号と名前の他に 1 行くらいしか書かない学生もいれば、休み時間をつぶして、かなりの分量を書いてくれる熱心な学生もいる。

質問、コメントの内容は、英語に関するものから、勉強の方法や海外の情報など多岐にわたっているが、授業で Pathways の Word Parts, 続く Synonym Vocabulary を扱っている時は語源や語源に関連する語法や微妙な語の意味の区別等に関する質問が多かった。この 2 つについて、具体的な質問の一部を列挙してみよう (2025 年 5 月 12 日～7 月 14 日に収集)。

(1) Word parts / 語源

まず、word parts や語源についての質問やコメントには次のようなものがあつた。

- anticipate には anti- という接頭辞が含まれているが、against のような否定 (対立) の意味が感じられない。
- 接頭辞について、apathy の a には not のニュアンスがあるのに aspire の a は異なるのが気になる。
- 接頭辞の in は「中に」という意味と「逆」という意味があるが、見分け方はあるか。
- illuminate の il- が否定の意味か。
- dis が「離れて」というのは distant から由来しているのか。

ここに示されているのは、同じ綴りの接頭辞で意味が異なる場合の区別が難しいという点だ。例えば、接頭辞の anti- は、日本語でも「アンチ」というように、「反対」の意味を想起させる (例: antibiotic, antipathy)。同時に、「前」を意味する ante-/anti- がある (例: antique, antecedent)。この 2 つの接頭辞は、同じ語源に由来し、歴史的につながりがあるが、語形から区別する方法はない。これは、上に挙げた、接頭辞 a- (ad-/at-[to], a-[not, without]) や in- (im-/il-/ir [in, into] [not]) の場合も同じ綴りであるが意味は異なる。また、distant は、di-[apart]+ stare [stand] からなる語で、接頭辞 dis- とは関連がない。こういったことは、語源や語形成の知識を用いた語彙増強法のひとつの弱点であるが、この点については後ほどコメントする。

他に、語源について次のような質問があった。

- science と conscience の語源的関係.
- reduce と deduce の語源的つながり.
- important は import と関係あるか.
- music と museum の mus は関係あるか.

素朴な質問と言ってしまうと、それまでであるが、これらは、学生が語根に注目した結果の質問と言える。似ている語ではあるが意味が異なる理由を、語源から問いかけようとしたものである。

それぞれの質問に、ここで詳しく解説する紙幅はないが、簡単に言えば、science (語源はラテン語の scire [know]) と conscience は語源的に関係があり、conscience は knowledge shared with another である。reduce と deduce は共通の語根 duce (<ラテン語 ducere [lead]) に、re- (back) また de- (down, away) という接頭辞が付いてできた語である。import と important とは一見、関係ないが、important は「重要な結果・意味をもたらす」ということで、import と語源的に関連がある。music と museum の語根 mus は、ギリシア神話に登場する芸術、音楽、美を司る九女神 Musen に由来し、museum は「ミューズの座」の意味である。

最後に、次の3つのコメントを上げておきたい (こは、学生のことばをそのまま引用する)。

- ワインを入れるデキャンタは deca で 10 と関係があるのかと思ったら、decantare (傾けて注ぐ) に由来しているようだった。
- 牡丹と botan が似ていて、意味も近いと botanical は牡丹に関係する単語だと思っていた。
- spire は息を吹きこむというような意味だという話しがありましたが、これを例にとって、実際に存在するかは分かりませんが、「事前に知恵を吹き込む」的な意味で pro と合わせて prospire という単語を勝手に作ってネイティブの人に話したりしてもジェスチャーなどをつかって頑張れば意外と伝わったりするものなのでしょうか？

以上のコメントは、噴飯ものと言っては語弊があるが、何の根拠もない単なる思い付きではある。3 つ目のコメントは、勝手な想像・造語であり、ことば遊びだと一蹴されるかもしれない。prospire なる語は理解されないものの、カッコ付きで表記すれば新造語として使えるかもしれない。このような発想が、民間語源

(folk etymology) に結びつくのではないかと再認識した次第だが、こういったことを思い付くということに、本学の学生の知的な想像力の豊かさ、その土台をなす知力の高さを感じる。

(2) 語源に関連する語法や微妙な語の意味の区別

次に多かった質問やコメントは、語源に関連して、語法や語の意味・用法の区別についてである。いくつかを、筆者の回答とともに列挙してみよう。

- fee と fare に語源的つながりはあるか？

→ 意味は近いが、語源は違う。fare は「行く、旅する」という語源的意味から乗り物の「運賃」となる。

- wise と clever のニュアンスの違い

→ wise は「見る」が語源で、visit, visual, wit, witness も同根語。そこから、年を経た経験的な知識からくる賢さを意味する。clever は「つかみが速い」ということで子どもや動物も含めて頭の良さを示す。

- avenge と revenge の違い

→ 語根は venge (<ラテン語 vindicare [punish]) であり、それに接頭辞 re- (back) がついた revenge は自分がやられたことに対する「仕返し」を意味し、a- (to) がついた avenge は punish を向けるということで、必ずしも自分になされたことへの復讐ではない。

- opportunity と chance の違い

→ chance は「偶然・運」という要素が強いが (cf. by chance), opportunity の port は「港」で、語源的には「(風が) 港に向かっていて」という意味で、自分にとって好都合な機会 (= 好機) というニュアンスがある。

これらの質問には、授業では詳しく解説する時間がないため、全ての質問への簡単な回答を記したプリントを準備・配布し、その中で、特に語彙増強に重要なもののみを授業の最初に口頭で伝えることにしていた。すべての学生が熱心に質問やコメントをしてきたわけではないが、こういった質問は、学生が折に触れて、疑問に感じていることである。その疑問が晴れることで、英語への興味が増すだけでなく、知的な好奇心が刺激され、ものを見る視点が多角的になり、自分で考えてみようという姿勢に少しでもプラスになれば、リベラル・アーツ教育としての英語教育が機能し得ることが十分に期待できよう。

4. 課題と展望

以上、筆者が担当した全学英语のクラスで行った WPT を活用した英語語彙指導についてその概要を報告した。総じて、筆者はこの手法の有効性を評価しているが、もちろん、ネガティブな見方もある。

先にも挙げたが、同じ綴りの接頭辞で意味が異なる場合があることが、この手法の弱点となっている。学生からは、「anti でも反対ではなく先にという意味があるなど、接頭辞を覚えてもわからないので、結局単語はひたすら覚えるのが重要だと思った」や「同じ接頭辞として in が付いても、『中に』という意味と『反対の』という意味の全く違う 2 つの意味を持っているのはとても紛らわしいと感じますが、それは単語を覚えるしかないのでしょうか?」といったコメントがあった。これは、「丸暗記しかない」という一種の諦観とも取れる学生の素直な気持ちが表れている。たしかに、最終的には暗記と言うことになる。その際に、WPT を活用したボキャビルは万能ではないが、暗記の手助けになることは確かだと考えるので、そういった点も学生に指導する必要がある。⁹⁾

また、「flammable と inflammable は両方とも『可燃の』の意味だが、なぜか?」という質問もあった。これは、よく指摘される、実に紛らわしい問題なのだが inflammable は flammable に「否定・逆」の接頭辞 in-がついたものではなく、inflamm (火をつける) + -able からできている。そして、inflammable より 200 年程後に flammable が出現したため、inflammable はその否定形と誤解されるようになった。こういった点も、WPT の効果が疑問視される点である。

長い歴史の中で変化を繰り返し、しかも、いろいろな言語の影響を受けている英語の語彙構造は複雑である。そのため、word parts の説明ひとつをとっても、こういった語の起源や由来の知識（少なくとも調べる手段）がないと学生の質問にはなかなか答えることができない。その意味で、担当教員には、ある程度の英語（できれば、英語以外の印欧語も）の学問的知識が求められるであろう。

もうひとつの考慮すべき点は、WPT による語彙指導は意味的透明性により効果が左右されるという見解である[11]。意味的透明性 (semantic transparency) とは、

簡単に言えば、word parts から未知の語の意味がどの程度推測できるかといった度合いのことである。例えば、reopen なら、接頭辞 re-と語根 open の意味から「再び開ける」という reopen の意味が明快にわかるので、透明性が高い。一方、report のような直感的に re-と port から合成されていることが意味的にとらえにくい語は透明性が低い[12]。この点について、ラテン語系動詞の word parts は現代英語の語彙の中では「死んだ」要素であり、ラテン語系動詞の word parts は英語の語彙としては意味がないという主張もある[12]。

たしかに、この主張には説得力がある。また、WPT において、学習者の理解度が高いのは意味的透明性の高い語彙であり、こういった手法は、学習者が word parts を理解している場合に特に効果が出たという先行研究もある[13]。ここから、WPT の効果を最大化するには、学習者が、ある程度の接辞や語根を理解している必要があると考えられる[14]。

語形成の重要な要素は接辞であることから[15]、ひとつの方法として、語に意味を付け加える接頭辞のうち代表的なものは暗記し、接尾辞については、品詞が区別できる程度にまで覚えておく。しかし、語根そのものを覚えることは、量の問題から言っても、現代英語では使われない要素であるという点からも現実的ではない。そこで、語根については、「語根とは何か」という語根の概念を理解し、既知語の語根から未知の語を推測できるような練習を行う。もちろん、推測が誤ることもあるが、何らかの暗記の助けにはなる。そのためには、学習者は、ある程度のアクティブな語彙を習得していなければならない。その点から、語根学習は中級者以上に特に有用[16]という主張には賛同する。いずれにしても、WPT を用いた効果的な英語語彙指導法の確立に向けた根本的な研究が必要であると考ええる。

筆者は、本学の全学教育英語授業での WPT を用いた英語語彙指導の実践を通して、本学の学生の知力の高さ、知的好奇心の旺盛さを再認識することができた。こういった学生達に、限られた時間ではあるが、英語の教育を通して、知的な刺激、知的な意味で面白いと感じる「アッハ体験 (Ach-Erlebnis)」を与えることができるような授業を組み立てていきたいと考えている。

注

- 1) <https://www.ccle.ihe.tohoku.ac.jp/section/english/>
- 2) 2026 年度より共通教材は Steps into Academia: English for General Academic Purposes (1 年次), Leaps into Academia: Essential Skills for English Presentations (2 年次) と名称が変更されるが, Pathways を引継ぎ, 内容の大幅な改訂はない
- 3) 2025 年 5 月 19 日実施の英語 I-A の理学部・農学部クラスでの授業コメントより抜粋.
- 4) 原文は “breaking down a complex word into its constituent parts and the deliberately connecting the meaning of each part to the meaning of the whole word” となっている.
- 5) 本学全学教育の英語クラスは, 習熟度別に Advanced, Intermediate, Pre-intermediate にグループ分けされている.
- 6) WPT に加え, 表意音 (ideophone)・音象徴 (sound symbolism) の視点から, 例えば, gl- (光る), st- (動かない), bl-/fl- (払がる) 等で始まる語をまとめて, イメージで関連づけていく方法もある.

謝辞

本稿を執筆するにあたり, 全学教育英語授業のカリキュラムを担当され, 共通教材の執筆・編集・改訂, その他関連教材の提供, 関連ウェブサイトの運営を実施されている東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センターの英語委員会のメンバー諸氏, 特に, 桜井静教授, Ryan Spring 教授に感謝と敬意を表したい. また, WPT を中心とした最新の英語語彙教授法の研究動向について, その分野の第一人者である東北大学大学院国際文化研究科の内原卓海准教授, その指導学生の菅原聖人氏に有益な情報をいただいたことを記し, 感謝の意を表する. なお, 本稿の記述について, 桜井教授には第 1 章を, 内原准教授には第 2 章の内容をご確認いただいた. この場をお借りしてお礼申し上げます. 最後に, 本報告の中心をなす多くの有益なコメントや質問をくれた学生の皆さんに感謝したい.

参考文献

- [1] Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, Pathways to Academic English 5th edition, TU Press (2025).

- [2] Education Testing Service, Official Guide to the TOEFL ITP Test (2019).
- [3] Lewis, N., Word Power Made Easy, Pocket Books (1949).
- [4] Ehrlich, I., Instant Vocabulary, Pocket Books (1968).
- [5] Webb, S., and Nation, P., How Vocabulary is Learned, OUP, p.117 (2017).
- [6] Wei, Z., “Does teaching mnemonics for vocabulary learning make a difference? Putting the keyword method and the word part technique to the test”, Language Teaching Research, vol. 19, no. 1, p. 43–69 (2015).
<https://doi.org/10.1177/1362168814541734>
- [7] Bauer, L., and Nation, I. S. P., “Word families”, International Journal of Lexicography, vol. 6, no. 4, p. 253–279 (1993).
<https://doi.org/10.1093/ijl/6.4.253>
- [8] Klein, E., A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language, Elsevier (1971).
- [9] Baugh, A. C., and Cable, T., A History of the English Language, Routledge (2013).
- [10] 江藤裕之, “日本語の中の西洋語”, 西洋へのまなざし/日本へのまなざし——日欧文化関係史への招待, 野村啓介編著, ミネルヴァ書房, p.11-21 (2025).
- [11] Bauer, L., and Nation, I. S. P., English Morphology for the Language Teaching Profession. Routledge, p.163 (2020).
- [12] 小野尚之, ベーシック形態論, ひつじ書房, p.43-50 (2024).
- [13] Suzuki, K., “Effects of semantic transparency and knowledge of morphemes on the process and products of the word part technique in EFL vocabulary learning”, ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan, vol. 33, p. 81–96 (2022). https://doi.org/10.20581/arele.33.0_81
- [14] 菅原聖人, “Examining the role of inferencing in learning L2 vocabulary through word part technique”, 東北大学大学院国際文化研究科学位論文構想発表会資料, 仙台, 2025-7-30, (2025).
- [15] 西川盛雄, 接辞から見た英語一語彙力向上をめざして, ひつじ書房, (2021).
- [16] Wei, Z., “Does teaching mnemonics for vocabulary learning make a difference? Putting the keyword method and the word part technique to the test”, Language Teaching Research, vol. 19, no. 1, p. 43–69 (2015).
<https://doi.org/10.1177/1362168814541734>

全学英語教育ウェブサイトの更新

ー知的教育システムに向けてー

スプリング・ライアン*

武田 ジェシカ*

Updates to the English Curriculum Website: Towards Intelligent Tutoring

Ryan Spring*

Jessica Takeda*

Keywords: e-learning, multimodal practice, curriculum development

1. Introduction

Since the restructuring of the general education English classes for 1st and 2nd year students at Tohoku University in 2020 several updates have been made to both the 1st year curriculum textbook, Pathways to Academic English, and the 2nd year students' PDF textbook. To support the learning of the core skills presented in the textbooks, an in-house created website was developed in 2022 to host worksheets and online self-practice tools for the students [2] and was subsequently expanded in 2024 to host the reading and writing sections for the new e-learning system for 2nd year students [1]. The website and its tools have been continually studied and updated based on findings [2][3][4][5]. Furthermore, we have endeavored to get comments and suggestions from students and staff that could help to further improve the website's efficacy and usability. Through this, we realized that the website needed to be more motivating and engaging by providing more specific feedback and by incorporating intelligent tutoring. Therefore, we applied for and received an educational grant from Tohoku University (the 2023 Tohoku University Grant for the Promotion of Educational Development) in order to make several updates and improvements to the web materials. Thanks to the funds provided by the grant, we were able to talk to experts in the field and receive help and advice in updating our systems.

2. Improvements and New Features

Specifically, we would like to report on the creation and eventual modifications to the 2nd year students' reading and writing e-learning program, updates to flashcards systems, modifications to the speaking system, updates to the design and utility of the site, and the creation of some new tools.

2.1 2nd Year Students E-learning

In 2024, Tohoku University switched to implementing an e-learning course as part of the 2nd year students' curriculum via a combination of EnglishCentral (a platform that prioritizes speaking and listening skills) and our own original website, which provided reading and writing practice for students and reminded them of the schedule. Our platform is depicted in Figure 1.

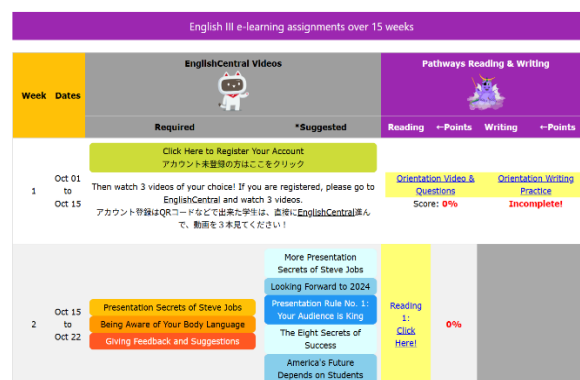


Figure 1: E-learning Assignments Page

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

Reading and writing pages were created to open and close according to the pre-programmed start and end dates. Bi-weekly reading assignments consisted of a passage with 10 multiple choice questions, relating to the themes of videos that students would simultaneously watch on EnglishCentral. Alternatingly, writing assignments were also designed to be related to the videos and the previous weeks' reading assignments. In 2024, the writing assignments were checked using a system which determined whether or not thresholds were being reached, and students could only submit their writing if they appropriately wrote a passage that fulfilled the specific requirements. The requirements were based on CAF measures [6][7], specifically word count, mean length of sentence, corrected type-token ratio, use of target words, and the amount of over-copying from the reading passage. The thresholds were chosen based on practice that the students had done in their first year and data suggesting that practice hitting certain levels of these measures constitute improvement in writing scores [3][4].

However, after the first year of implementation, surveys from students indicated that they did not like the pass/fail aspect of the writing assignment and would prefer a numerical score. They also said that they wanted clearer feedback. Therefore, for the 2025 spring semester, the e-learning writing style was changed such that students first submit a draft, then are supplied with a score and various pieces of feedback. The score was based on the same CAF measures mentioned earlier with thresholds linked to previous data from students at this university, specifically: inclusion of target words, length (number of words), vocabulary variety, over-copying from the reading passage, and mean length of sentence [3][6][7]. Specifically, if one aspect of their writing (e.g., mean length of sentence) was too low and causing their score to be reduced, this was made clear to the students, and the relevant sentences were highlighted. Furthermore, a large language model was trained to provide feedback on grammatical errors, based on Coyne's error typology [8], although grammatical errors were not a source of score reduction. A depiction of this new writing system is displayed in Figure 2.

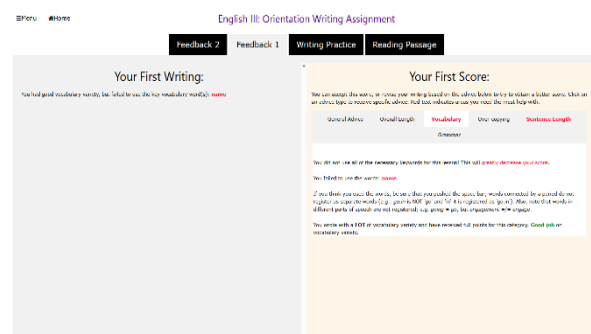


Figure 2: New Feedback and Scoring System

2.2 Flashcards Systems

We updated our flashcards for vocabulary studying in various ways. First, based on teacher and student feedback, we created a “quiz mode” which allowed students to create a custom quiz from the items they wanted to study. After speaking with external experts, it was suggested that we manage data differently on our server so that students can track which items they are having difficulty with and so that we can detect potentially problematic questions within the flashcards. These changes were implemented in 2025 along with a starting menu that asks students to first choose between quiz mode and study mode. These changes are depicted in Figure 3. As can be seen in Figure 3, the items listed in red are items that this particular user has a less than 75% accuracy rate on, indicating that items need to be studied further, based on best estimates from previous data [5]. Furthermore, when students select “quiz mode” all items with a less than 75% accuracy rate (and have been attempted at least once) are automatically added to the user’s quiz in an attempt to force re-studying.

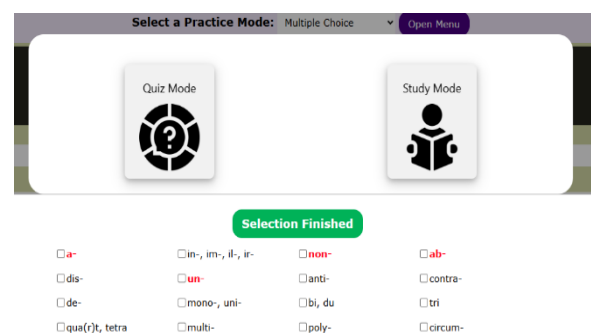


Figure 3: Study Mode and Flashcard Data Tracking

Furthermore, we added a four second delay before displaying multiple choice answers, based on studies that suggest delaying the answers improves recall, which leads to better vocabulary acquisition [9].

Finally, the code for these systems was amalgamated to run the base code unilaterally for all flashcard items, given that the same basic functions are present across all vocabulary-based chapters. However, it should be noted that a separate base code was created for Chapter 13 (indirect language) flashcards because they contain videos and therefore require different base code. This change should make it easier to add new flashcards systems in the future, and potentially change current systems as videos are added to flashcards for other chapters.

2.3 Modifications to the Speaking System

Several parts of the website employ automatic speech recognition (ASR), which is either called directly from the device's internal ASR system or from the webspeechkit API. Previously, some students had difficulty getting these speaking tools to work on their devices. Therefore, we changed the way that the ASR is called, implemented measures to avoid problems, and created an error handler pop-up.

First, we altered the code such that internal ASR systems are prioritized over the webspeechkit application programming interface (API) call. This was done to reduce problems, as the webspeechkit is only available in a limited number of browsers, but internal ASR is more widely available within each device. Next, we realized that some Samsung devices would not delete interim speech upon final guessing, which caused problems with some of our speech rate calculations [10]. Therefore, we implemented a device checker that would disable interim speech for such devices. Finally, as shown in figure 4, we created a try and catch function for the ASR and a pop-up modal that would provide students with advice on how to troubleshoot the problem(s) that their device was having. These efforts have led to a steep decline in the number of students with ASR problems and errors.

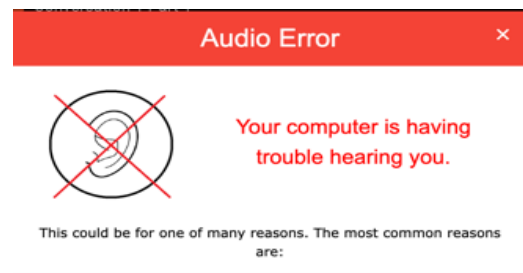


Figure 4: Pop-up Audio Error Example

2.4 Updates to Design and Utility

In 2024, we also made several improvements to the design and utility of the website. First, we heavily utilized the W3 CSS [11] framework to provide a sense of unity throughout the website. Furthermore, we added a side-menu and created a single page for each chapter of the *Pathways to Academic English* textbook and PDF textbook. Each chapter page contains worksheets for use in the classroom and at least one interactive self-practice tool that could be used either in the classroom or at home. An example of the side menu and chapter 1 page are shown in Figure 5.

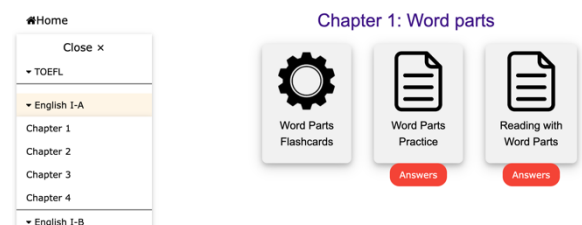


Figure 5: Side Menu and Chapter 1 Page

Furthermore, we introduced a pedagogical avatar, named Toppei, to the website based on the idea that such characters can promote learning by making it more difficult to ignore feedback [12]. While the 2024 version featured Toppei prominently throughout the page, it was later pointed out to us that pedagogical agents work best when limited to screen where feedback is actually provided [12], so we reduced the usage of the character in the 2025 version of the webpage. This character is depicted in Figure 6.



Figure 6: Pedagogical Avatar Toppei

2.5 Newly Created Tools

We also created many new tools for the webpage for 2024, as we wanted to be sure that we could provide at least one online practice tool for each chapter. This goal led to the creation of various online tools such as those to practice skimming and scanning, oral summarization, conversation response, building fluency, using collocations, and understanding connotative meanings.

To encourage skimming and scanning skills, a tool (located within Chapter 3) was created that presents users with a 3-paragraph reading passage and asks them to quickly select the paragraph which contains information about a particular main idea. Upon selection of the correct paragraph, the user is then asked to scan for key words related to the main idea. After selecting an adequate number of key words, the process begins anew as the user is presented with a new 3-paragraph reading passage. This continues for a total of 10 reading passages, and the entire process is timed, encouraging students to use these skills to get the basic information as quickly as possible, in line with the concepts of Chapter 3 of *Pathways to Academic English*, and based on pushing reading fluency through timed reading [13]. This tool is depicted in Figure 7.



Figure 7: Skimming and Scanning Tool

The oral summary tool was created using ASR and provides feedback to students based on their mean length of utterance, number of words spoken, and inclusion of key content words [14][15]. Direct advice regarding each of these and an amalgamated numerical integer score (i.e., between one and five) are provided after users click to check their answers. The cut-offs for each integer were created based on previous studies of fluency [10] conducted at Tohoku University and are based on a regression model created from data from previous Tohoku University students. The tool is shown in Figure 8.

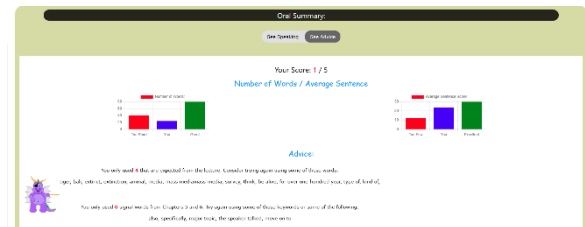


Figure 8: Oral Summary Tool

The conversation response tool was also created using ASR and is designed to provide students with individual practice speaking responses to conversational questions and orally giving opinions, in line with Chapter 8 of *Pathways to Academic English*. Rather than individualized advice being provided, students are allowed to practice, and then sample answers are shown. This was done to reduce stress and discouragement, while also providing extra-curricular practice similar to what would be conducted in the classroom in an attempt to increase willingness to communicate [16]. An example of the loading screen from this tool is depicted in Figure 9.



Figure 9: Oral Summary Tool

Though a fluency-related practice tool had been created in 2023, it was simply aimed at measured fluency, i.e., as speaking time and syllables spoken per second [10][15], not at actually improving fluency. However, an exploratory study showed that students wanted to monitor their improvement and have more guided practice. Thus, we created a fluency builder tool, based on the 4/3/2 technique [17][18], which scaffolds students through speaking about various academic topics, provides helpful phrases, speaking time goals, three opportunities to speak, and graphs to compare their progress. An example of this page can be seen in Figure 10.

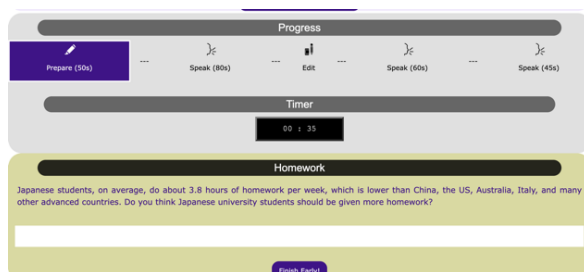


Figure 10: Fluency Builder Tool

Though collocations flashcards already existed by 2023, a second tool for helping students to practice collocations in context was created based on similar practice conducted with short animations in previous studies [19]. The tool provides multiple types of practice, including reading a short passage that contain the collocations as quickly as possible [13], multiple choice questions about the passage, and a repetition of the passage with fill-in-the-blank sections for each collocation. The multiple-choice questions ask about both the content of the reading passage, but also the meanings of collocations to encourage both general understanding and focus on the target items. Furthermore, fill-in-the-blank is used to promote memory recall and increase focus on form, which has led to high levels of achievements in flashcards at Tohoku University [5]. An example of the fill-in-the-blank section of this tool is shown in Figure 11.

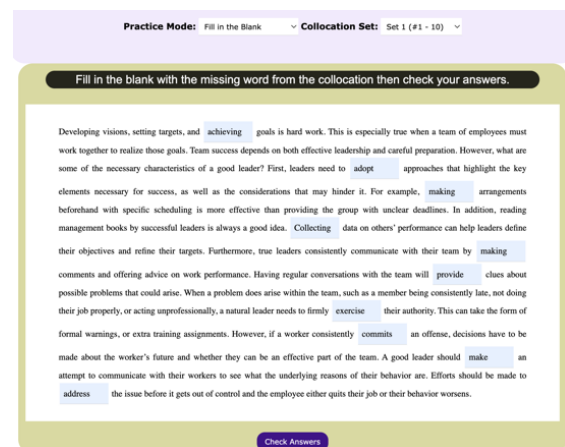


Figure 11: Collocations Practice Tool

Finally, a connotative and denotative meanings tool for Chapter 9 was created to practice the connotative meanings of previously-studied synonyms and was modeled after pre-existing flashcards systems. A similar multiple-choice tool was also created to help students practice logical connections for chapter 10 [2].

3. New Directions in the Future

We hope to provide more specific feedback with our tools in the future and improve the accuracy of the feedback that is currently provided. Furthermore, we hope to add more exact encouragement to students. Currently, the website employs a medals system which suggests how much time students need to spend particular skills based on the amount of time spent with each practice tool, the number of clicks, the correctness of their guesses, or other representative measures (see Figure 12 for an example). However, while these are based on previous years' data and the average thresholds for improvement in students TOEFL ITP® scores, the measurements of student engagement for each tool are far from perfect. However, with our new data collection system, we hope to provide much better advice to students in this regard in 2026.

Another improvement that we hope to make either in 2026 or 2027 is a vocabulary measurement and study system that will then use Item Response Theory (IRT) models to provide

appropriate words for study and practice modes based on students' previous responses. We are hoping that such a system can use advanced research on multimodality and repeated studying to encourage students to learn key vocabulary [5][20]. Similarly, we hope to provide a better scoring system for the oral summary tool, based on data taken from students. Furthermore, we are hoping to introduce argumentation feedback into the Chapter 12 paragraph writing tool, possibly based on Large Language Model (LLM) research [21].

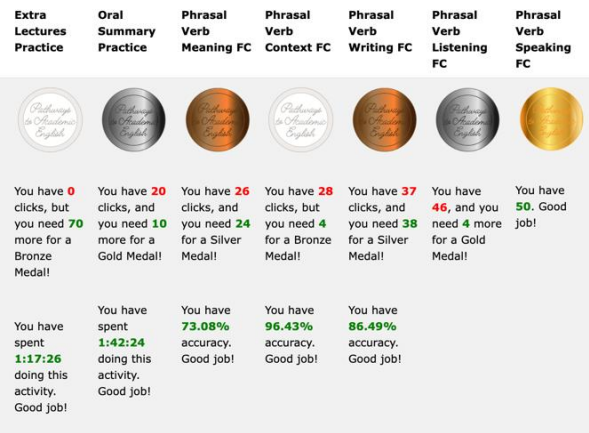


Figure 12: Medals and Advice System

Acknowledgements

This paper was written thanks to the support of, and to report the results of, a Tohoku University Grant for the Promotion of Educational Development, 19009436: Zengaku Eigo Karikyuramu HP-you no chiteki kyouiku shisutemu sakusei / donyu [The creation and implementation of intelligent tutoring systems within the general education English website].

References

[1] Sakurai, S., Spring, R., Nakamura, S., and Takeda, J. "Introducing AI in a 4-skills academic English program", JALT 2024 International Conference and Educational Materials Exhibition,

oral presentation (2024).

[2] Takeda, J., and Spring, R. "The creation and impact of multimodal online tools for English for general academic purposes (EGAP) at Tohoku University", Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education Tohoku University, vol. 10, p. 125-129 (2024).

[3] MacFarlane, E., and Spring, R. "Automated feedback on fluency and complexity measures for L2 academic paragraphs: Student perspectives and impacts on human-rater scores", Technology in Language Teaching & Learning, vol. 6, no. 3, p. 1-18 (2024).

[4] Spring, R., and Chico, S. "The impact of notetaking peer feedback, and automated feedback on summary writing: A study in the Japanese EFL context", International Journal of English for Academic Purposes, vol. 4, no. 2, p. 175-194 (2024).

[5] Spring, R., and Takeda, J. "Teaching phrasal verbs and idiomatic expressions through multimodal flashcards: Confirming the importance of multimedia-based instruction", Journal of English Teaching through Movies and Media, vol. 25, no. 2, p. 40-53 (2024).

[6] Lu, X. "The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives", Applied Linguistics, vol. 96, no. 2 (2012).

[7] Kyle, K. "Measuring syntactic development in L2 writing: Fine grained indices of syntactic complexity and usage-based indices of syntactic sophistication", Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University (2016).

[8] Coyne, S., et al., "Annotating errors in English learners' written language production: Advancing automated written feedback systems", AIED 26th Annual International Conference on Artificial Intelligence in Education.

[9] van den Broek, G. S. E., et al., "Optimizing multiple-choice questions for retrieval practice: Delayed display of answer alternatives enhances vocabulary learning", Journal of Educational Psychology, vol. 115, no. 8, p. 1087-1109 (2023).

[10] MacFarlane, E., Takeda, J., and Spring, R. "Initial findings from an online fluency tool for 1st-year university students", Center for Culture and Language Education, Tohoku University 2023 Nenpo, vol. 10, p. 87-94 (2025).

[11] Egil, J., and Refsnes, B. "W3.css", cascading style sheet framework (2025).

[12] Li, W., Wang, F., and Meyer, R. "How to guide learners' processing of multimedia lessons with pedagogical agents",

- Learning and Instruction, vol. 84, no. 2, 101729 (2022).
- [13] Chang, A. "The effect of timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perceptions", *Reading in a Foreign Language*, vol. 22, no. 2, p. 284-303 (2010).
- [14] Spring, R., "Can video-creation project work affect students' oral proficiency? An analysis of fluency, complexity and accuracy", *TESL-EJ*, vol. 24, no. 2, p. 1-17 (2020).
- [15] de Jongh, N., and Wempe, T., "Praat script to detect syllable nuclei and measure speech rate automatically", *Behavior Research Methods*, vol. 41, p. 385-390 (2009).
- [16] Nakamura, S., Spring, R., and Sakurai, S., "The impact of ASR-based interactive video activities on speaking skills: Japanese EFL learners' perceptions", *TESL-EJ*, vol. 27, no. 4 (2024).
- [17] Maurice, K., "The fluency workshop", *TESOL Newsletter*, vol. 17, p. 429 (1983).
- [18] Thai, C., and Boers, F., "Repeating a monologue under increasing time pressure: Effects of fluency, complexity, and accuracy", *TESOL Quarterly*, vol. 50, no. 2, p. 369-393 (2016).
- [19] Kavanagh, B. "The animated short film as a tool for teaching English for general academic purposes: Integrating inferences and connotations", *ATEM Journal: Teaching English through Multimedia*, vol. 29, p. 85-97 (2024).
- [20] Maie, R., et al., "Cumulative testing for L2 vocabulary learning: The impact of retrieval practice and proficiency", *TESOL Quarterly* (2025).
- [21] Wambsganss, T., et al., "Improving students' argumentation skills using dynamic machine-learning-based modeling", *Information Systems Research*, vol. 36, no. 1, p. 474-507 (2025).

インタラクティブ日本語学習教材の開発と評価に関する報告

ー学習者からのフィードバックに基づいてー

澤邊 裕子*

三島 敦子**

Development and Evaluation of Interactive Japanese Learning Materials: Based on Learner Feedback

Yuko Sawabe*

Atsuko Mishima**

キーワード： インタラクティブ，日本語学習教材，初中級・中級レベル，自律的学習

1. はじめに

東北大学の日本語教育プログラムは、高度教養教育・学生支援機構の言語・文化教育センター日本語教育セクションによって運営されており、東北大学に在籍する外国人留学生および外国人研究者の日本語力向上と環境への適応を主な目的としている。このプログラムは、多様なバックグラウンドを持つ留学生や研究者のニーズに応えるため、入門（レベル1）から上級（レベル6）までの6段階の日本語レベルに対応した多彩なクラスを提供している。本稿ではレベル3（初中級）とレベル4（中級）に焦点を当てた教材開発について報告する。

レベル3（初中級）とレベル4（中級）は、日本語学習者の発達過程において重要な転換点に位置している。レベル3は日常生活の基本的なコミュニケーションから、より複雑な表現への橋渡しの段階であり、レベル4はアカデミックな場面での基礎的なコミュニケーション能力の習得を目指す段階である。この中級段階のレベルにおいては2025年度より総合日本語のクラスで使用教科書を『4 技能でひろがる中級日本語カルテット』（以下、『カルテット』）シリーズを導入する計画でカリキュラムの改訂を進めてきた。カリキュラム改訂の背景には、デジタル化の進展による学習環境の変化[1]や、留学生の学習目的の多様化がある。特に初中級から中級レベルは、基礎的な日本語運用能力から専

門的な学術場面での日本語使用へと移行する重要な段階であり、本学の日本語教育プログラム内においても受講生による授業評価や担当教師のアンケートを通して、より効果的な教材とアプローチが求められていた。

『カルテット』は、大学で学術的な活動を行う留学生等の実生活の場面と学術的な場面をバランス良く取り入れた教材として導入が決定された。

しかしながら、教室内での限られた授業時間だけでは、初中級から中級レベルで求められる複雑な言語知識と運用能力を十分に習得することは困難である。特に、学習者によって既有知識や習得のペース、学習スタイルが異なる中級段階においては、個々の学習者が自らの弱点を認識し、必要な練習を自主的に行える環境が不可欠である。近年の教育環境の変化も踏まえ、こうした背景から、教科書の内容を補完し、学習者が授業外でも効率的かつ自律的に学習を進められるリソースの開発が必要であると判断した。

本稿では、初中級・中級段階の学習者が自律的に学習を進めるために開発中であるスライド教材について報告する。具体的には、『カルテット』を効果的に活用するために設計したインタラクティブなデジタル学習教材の開発の過程と学習者に対するアンケート調査から、教材の使用感や改善点を報告する。なお、教材の開発および使用にあたっては、出版社 The Japan Times および『カルテット』の教科書著者に事前に許可を得ている。

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構（Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University）

** 東北大学高度教養教育・学生支援機構非常勤講師（Adjunct Lecturer at Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University）

2. 東北大学の日本語教育プログラムにおけるデジタル教材の整備

東北大学の日本語教育プログラムでは、学習者の多様なニーズに対応するため、近年デジタル教材の開発と整備が積極的に進められている。菅谷・三島[2]は、入門から初中級クラスを中心とした漢字カリキュラムの開発について報告している。漢字カリキュラムの改訂にともない、新たに導入した教科書『Kanji look and learn』の内容に合わせ、学習前課題として漢字語彙の音声聞くための音声 MP3、主要漢字語彙の英訳選択クイズや授業で行う復習テストとして Google Forms のクイズやテストを漢字クラスの共通教材として新たに開発したことを報告している。本稿で報告するスライド教材も学習前課題（予習用の教材）として活用されることを目的として開発が計画されたが、授業においても適宜学習者の理解の確認のために使用できる教材にすることとした。また、授業においてはスライド教材で予習してきた内容を確認するための文型・表現のクイズ（Google Forms で作成）を毎回の授業において実施することとした。

3. インタラクティブ日本語学習教材の開発過程

3.1 スライド教材開発の目的

本スライド教材の開発にあたっては、初中級から中級レベルの日本語学習者が直面する特有の課題に対応することを主眼に置いた。特に中級レベルでは、様々な場面での実践的な運用能力の習得や、より複雑な言語知識の体系化が目標となる。この段階では、教室内での限られた授業時間だけでは十分な練習と定着を図ることが難しく、学習者が自宅などで自律的に予習や復習を進められる環境の整備が不可欠である。

従来型の学習支援方法としては講義動画の配信なども考えられるが、一方的な動画視聴では学習者が受け身の姿勢になりやすく、能動的な言語処理や知識の定着が十分に促されない懸念がある。中級レベルの言語学習においては特に、学習者自身が言語規則や用法を発見し、試行錯誤を通じて理解を深めるプロセスが重要である。

こうした認識のもと、本教材では単なる情報提示に

とどまらず、学習者が自ら考え、反応し、フィードバックを得られるインタラクティブな要素を取り入れることとした。クリックによる音声再生、段階的に表示される解説、自己チェック用のクイズなど、デジタル環境の特性を活かした仕掛けを組み込むことで、学習者が能動的に学習に参加できる設計を目指した。

また、自律学習においては学習者のモチベーション維持も重要な課題となる。飽きずに取り組めるよう、視覚的な魅力や適度な挑戦レベルの課題設定、達成感を得られるフィードバック機能なども考慮した。これにより、教室外での学習時間の質的向上と量的確保を図り、限られた授業時間をより効果的な活動に充てられるようにすることを企図した。

3.2 使用ツール

本スライド教材の開発には、インタラクティブなデジタルコンテンツ作成プラットフォームである「Genially」の有料版を採用した。Genially は、複数の要素を組み合わせたインタラクティブなプレゼンテーション、インフォグラフィック、学習教材などを作成できるウェブベースのツールである。教育分野におけるデジタルコンテンツ制作に特化した機能を多数備え、プログラミングの知識がなくても直感的な操作でインタラクティブ要素を実装できる点が特徴である。

Genially を選定した主な理由を以下に挙げる。

- ・高度なインタラクティブ機能：クリックなどのアクションに対応した要素の表示・非表示、アニメーション効果、音声再生などの機能を容易に実装できる。これにより、学習者が能動的に教材と関わるための仕掛けを多様に設計できる。
- ・マルチメディア統合：テキスト、画像、音声、動画などの多様なメディア要素を一つのプラットフォーム内で統合できるため、4 技能を総合的に学ぶ中級日本語教材として必要な要素を効果的に組み合わせることが可能となる。
- ・レスポンスデザイン：PC やタブレット、スマートフォンなど異なるデバイスでの表示に対応しているため、学習者が様々な環境で学習を継続できる。
- ・オンライン共有の容易さ：作成した教材は URL 共有や LMS（学習管理システム）への埋め込みが容易であり、学習者へのアクセス提供や更新管理を効率的に行

うことができる。

有料版を選択したのは、より高度なインタラクショ
ン設計や音声ファイルの無制限使用、プライベート共
有機能（学内の学習者だけを利用可能とする）などの
機能が必要だったためである。無料版でも基本的なイ
ンタラクティブコンテンツの作成は可能だが、教育機
関での本格的な教材開発には有料版の機能が不可欠だ
と判断した。

Genially は特別な技術的知識を必要としないため、
開発者自身が日本語教育の内容とインタラクティブ機
能を一体的に設計できる点も重要な利点であった。こ
れにより、教育的観点からの意図を直接デジタル教材
に反映させることが可能となり、迅速な開発と改善の
サイクルを実現できると考えた。本スライド教材はこ
の中に多数あるフォーマットから、スライド教材の構
成に最も合うと思うデザインのものを採用した。

なお、作成されたスライド教材はネット上で使用す
るデジタル教材であるため、それぞれアクセスするた
めの URL が発行される。使用する学習者はスライド
ごとの URL をクリックして教材にアクセスし、事前
に発行されているパスワードを入力して教材を使うこ
とができる。

3.3 スライド教材の構成と内容

本スライド教材（図 1）は、教科書の中で学習する
中級文型・表現を全て扱い、全 12 回分の教材となっ
ている。各教材の内容は学習者の自律的な学習を支援す
るための 3 つのセクションで構成されている（図 2）。

3.3.1 Challenge Time!（チャレンジタイム）

このセクションは学習者の能動的な参加を促す三択
クイズ形式のセクションである（図 3）。中級レベルで
学ぶ文法項目や表現について、具体的な文脈の中での
適切な使用法を問う問題を出題している。誤答選択肢
には典型的な学習者の誤りのパターンを反映し、クリ
ックするとすぐにフィードバックが表示される仕組み
となっている。



図 1 スライド教材のトップ画面



図 2 3つのセクション



図 3 Challenge Time!のクイズ画面



図 4 Grammar Notes の画面



図5 Express Yourself の画面



図6 Express Yourself の画面（回答例）

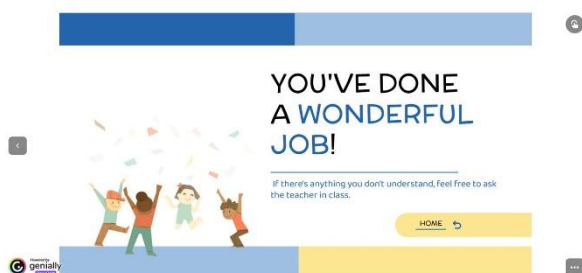


図7 終了画面

3.3.2 Grammar Notes（文法解説）

このセクションは Challenge Time! のクイズで扱われた文法項目について、より体系的かつ詳細な英語による解説を提供するセクションである（図4）。『カルテット』の教科書にも英語の文法解説があるが、本スライド教材における文法の解説は教科書の解説のコピーではなく、クイズの解説を中心に、教科書の文法解説を補足するような内容とした。英語での文法解説の作成にあたっては、生成 AI を活用して文章案を作り、ネイティブチェックを受けて意味が伝わるかどうかを確認して完成させた。

3.3.3 Express Yourself（自己表現練習）

このセクションでは提示される質問を聞き、自分のことについて（あるいは、自分の考えを）表現し、アウトプットを行う機会を提供することを目指しており、モデルとなる例文や音声も提示している（図5,6）。このセクションでは特に、学習者が自分自身の経験や考えを表現することを促しており、個々の学習者に合わせた意味のある言語使用の機会を創出することを目指している。

終了画面には、質問があれば授業で教師に質問をしたり、教師からフィードバックを受けたりすることを促すメッセージが現れるようにした（図7）。

学習者は自分の理解度や学習ニーズに応じて、必要なセクションを選択的に、あるいは順を追って学習することができる。この柔軟な構成により、様々な学習スタイルや学習目的を持つ中級レベルの学習者のニーズに対応することを意図した。

4. 調査の概要

本スライド教材1課分について、学習者に実際に使用してもらい、使用感や改善のためのコメントを得て今後の改良に生かすことを目的としたアンケート調査を行った。調査は2024年12月と2025年6月の2回にわたって行った。調査協力者はレベル3の授業の履修者から希望者を募り、1回目の調査では13名、2回目の調査では18名、計31名から回答を得た。調査協力者には、本教材のリンクと『カルテットI』の第1課「文型・表現ノート」の該当部分のコピーを配布し、スライド教材を使用した後、Google Forms のアンケートに回答してもらった。調査項目はスライド教材で学習した「学習時間」、内容の満足度として「Challenge Time! クイズの興味深さ」「文法解説の理解度」「Express Yourself の音声スピードの適切さ」の3項目を扱った。また、「本スライド教材の使用意向」「スライド教材と教科書使用のタイミング」について回答を求めた。これらは全て選択式の回答である。さらに自由記述で「この教材の良い点」「改善してほしいところ」への回答を求めた。なお、アンケートは英語で作成し、自由記述もほぼ英語で回答されたが、本稿では全て日本語に訳して報告する。

5. 調査の結果

5.1 学習時間

本スライド教材を使用した学習にかかった時間の結果を図8に示す。「5～10分」の回答が最も多く、15分以内に収まっている学習者が87.1%を占めた。概ね15分以下で取り組める教材として、適切な分量だと思われる。

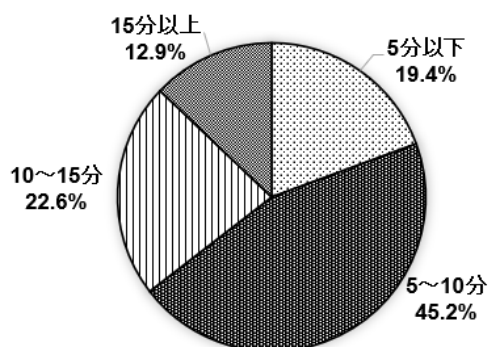


図8 スライド教材使用の所要時間

5.2 満足度

5.2.1 Challenge Time!クイズの興味深さ

Challenge Time!クイズの興味深さについて5点満点で評価してもらった。結果を図9に示す。

高評価(4-5点)が83.9%, 中評価(3点)が12.9%, 低評価(1-2点)が3.2%となり、平均点は4.19点である。評価が高得点域に集中しており、現在のスライド教材の内容が学習者の興味を十分に引いていることが分かる。

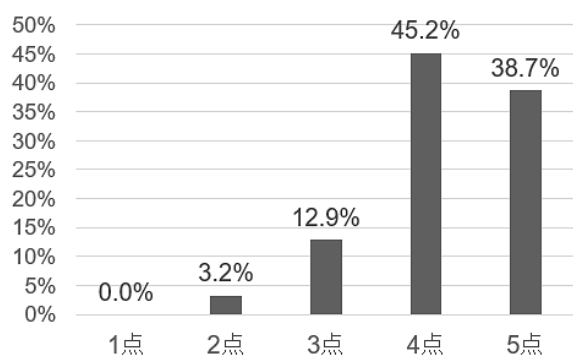


図9 Challenge Time! クイズの興味深さ

5.2.2 文法解説の理解度

各文法項目に添えられた文法解説 Grammar Notes の理解度を5点満点で評価してもらった。結果は図10のとおりである。5点が54.8%, 4点が32.3%, 3点が12.9%であり、1点, 2点の評価はなく、平均4.42/5点の高評価であった。この結果から、本スライド教材の文法解説は概ね理解しやすいとの評価であったと評価できる。

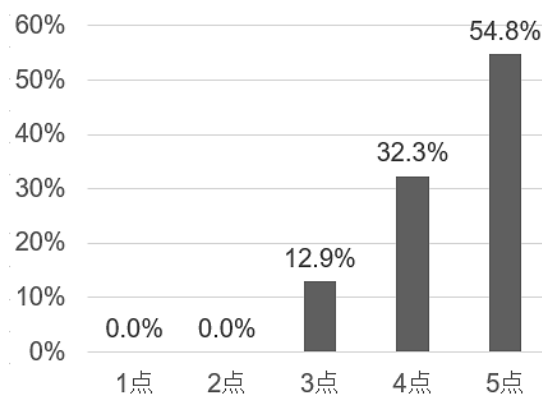


図10 文法解説の理解度

5.2.3 Express Yourself の音声スピードの適切さ

このセクションでは質問と解答例が音声で提示されるが、そのスピードの適切さについて5点満点で評価してもらった。結果を図11に示す。

「ちょうどよい」が最多で90.3%を占め、学習者にとって適切なスピードで音声提供されていると言える。

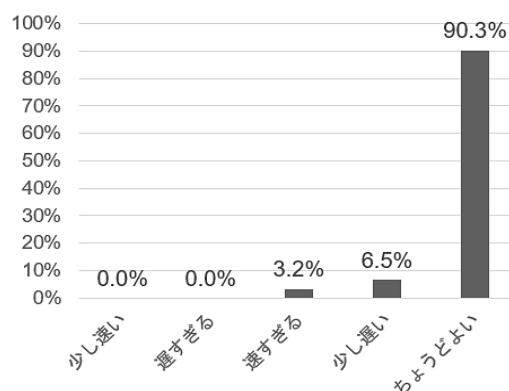


図11 Express Yourself の音声スピードの適切さ

5.3 スライド教材と教科書使用のタイミング

本スライド教材を利用する際、スライド教材で学習してから教科書の説明を読むか、教科書の説明を読ん

でからスライド教材の学習を進めるか、その順序について聞いた。

その結果、まず教科書の説明を読んでからスライドでの学習に進むスタイルが 54.8%を占めた（図 12）。逆の順序、あるいは「どちらでもいい」という解答も半数近くあり、学習者が自分の好みのスタイルで教材を使用できるものであることがわかった。

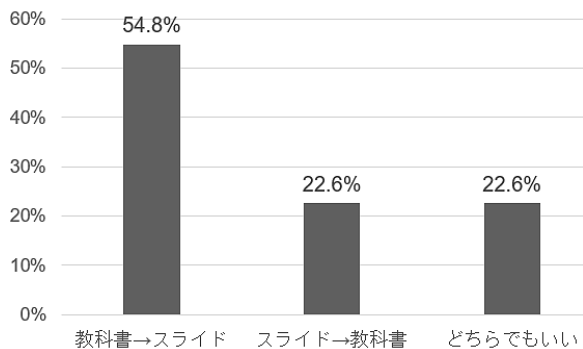


図 12 スライド教材と教科書使用のタイミング

5.4 使用意向

「本スライド教材を予習や復習で使いたいかな」という質問に対する回答を図 13 に示す。

「使いたい」が最も多く 58.1%、次いで「宿題なら使いたい」が 41.9%、「あまり使いたくない」「全く使いたくない」の回答はなかった。

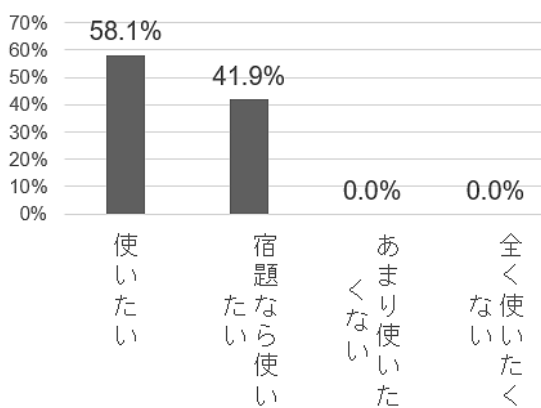


図 13 スライド教材の使用意向

5.5 肯定的なフィードバック

「この教材の良い点」について自由記述の内容を分析した結果、「デザイン・視覚的魅力」、「インタラクティブ要素・操作性」、「学習効果・教育的価値」、「構成・内容」、「モチベーションを高める仕掛け」、「自律学習

支援」という 6 つに分類された。以下に、各カテゴリのコメント（日本語に翻訳）例を挙げる。

【デザイン・視覚的魅力】

- ・スライドはよくデザインされています。文字がはっきり見え、何をすればよいかが分かります。
- ・スライドのデザインが刺激的で楽しいです。
- ・デザインが可愛くて魅力的です。

【インタラクティブ要素・操作性】

- ・分かりやすく、インターフェースが心地よく、学習に効果的です。
- ・スライドのトランジション（画面切り替え）がスムーズで心地よいです。
- ・スライド内を簡単に行き来できるのが良い点です。例えば、「表現してみよう」のスライドから、関連する文法ポイントのスライドにすぐ戻れる点が便利です。

【学習効果・教育的価値】

- ・何度も情報を読むことで記憶しやすくなるので、同じ情報が異なる形で提示されるのは学習に役立ちます。
- ・説明と例文がよくできていて、わかりやすいです。
- ・1 回の授業の要点がすべて凝縮されていて、復習や予習に役立ちます。特に **Challenge Time!** の部分は、シンプルながら学習内容の確認にとってもよい方法だと思います。

【構成・内容】

- ・このスライド教材には Q&A のセクションが多く含まれており、文法の理解を深めるのに役立ちます。
- ・**Challenge Time!** のクイズを、文法の復習前に解くことで、自分が何を理解できていて、何ができていないかを確認できます。文法ポイントの説明が非常に正確で、それぞれのポイントが何を意味するのか明確に理解できます。Express Yourself の部分も、間違えた文法ポイントを復習するのに役立ちます。
- ・スライド教材はとて役に立ち、構成もよくできています。特によかった点は、各トピックの説明がとても明確なことです。内容が小さな単位で分かれていて、理解しやすくなっています。

【モチベーションを高める仕掛け】

- ・単に教科書を読むだけよりも退屈さを感じにくいです。
- ・インタラクティブな要素がゲームのようで、集中力が続き、学ぶのが楽しくなります。
- ・短い選択式クイズが楽しくて達成感もあり、モチベーションが上がりました。

【自律学習支援】

- ・スライド教材が時間制限付きかと心配していましたが、そうではありませんでした。この点がとても良かったです。ストップウォッチのプレッシャーを感じずに、自分のペースで学習できるので、文法のポイントをしっかりと定着させることができます。
- ・すべてのクイズが自己確認用に作られており、自分のペースで何度でもやり直せるのが良いです。短時間で復習するときにも、ぜひ使いたい教材です。
- ・問題数や現在の進捗が表示される点も、とても分かりやすく良いです。

これらの結果から、本スライド教材には視覚的な魅力、インタラクティブな操作性、学習に役立つ実感、体系的な構成、学習意欲を刺激する要素、自己調整学習を促進する機能が肯定的に評価されたことがうかがえた。

5.6 改善点に関するフィードバック

一方、「改善してほしいところ」に関する自由記述をカテゴリに分類すると、「ユーザーインターフェイス・操作性」「コンテンツ量・密度」「視覚的デザイン」「学習コンテンツ」「英語の訳・文法解説」「学習レベル・対象」「フィードバック機能」に分類された。それぞれの具体的なコメント例を以下に挙げる。

【ユーザーインターフェイス・操作性】

- ・「正解！」や「もう一度挑戦！」のアニメーションの後、次の問題が自動的に進むのか、自分でボタンを押すのかが分かりづらかった。
- ・Express Yourselfの活動は、学習者が自分でしっかり考えるよう促すには、もう少し工夫が必要かもしれない。最初、何をすればよいのかよく分からず、とりあ

えず「チェック」ボタンを押してしまった。

【コンテンツ量・密度】

- ・文法説明はもう少し簡潔にするとよいと思います。テキスト量が少し多すぎるように感じました。
- ・文法説明のスライドは、少しテキストが詰まりすぎているように感じる。

【視覚的デザイン】

- ・スライドは、テキストの間隔をあけたり、重要な部分をハイライトすることで、より視覚的に整理され、理解しやすくなると思います。
- ・フォントサイズを調整し、日本語文にもっと重点を置いて強調してほしい。

【学習コンテンツ】

- ・現在、1つの文法につき1問だけなので、もっとさまざまな文脈で問題があると、文法の応用力がつくと思います。
- ・文法だけでなく、「語順を正しく並べる問題」などもう少しあると、復習により役立つと思います。
- ・ライティング（作文）の練習も取り入れたほうがよいと感じる。スピーキングの評価は、Duolingoのように自動で発音をチェックしてくれるとよい。

【英語の訳・文法解説】

- ・復習クイズの際、英訳を非表示にできると、日本語理解の強化に効果的です。
- ・英語訳が先に出て、そのあとに日本語が出るのは、できれば逆にした方がよいと思います。英語訳が先にあると、どうしてもそちらを先に読んでしまいます。

【学習レベル・対象】

- ・N3レベルの漢字にはふりがなをつけると、より理解しやすくなると思います。
- ・レベル3の学習者としては、下線付きの英語だけを読んで答えてしまうことが多く、日本語文を再確認しないことがありました。

【フィードバック機能】

- ・各レッスンの最後に、小さな「まとめ」や「キーポイント」のボックスを追加すると、大事な点の再確認

ができ、復習がしやすくなると思います。

・最後に、間違えた問題を復習できるセクションがあるとよいと思います。

改善点に関する自由記述からは、テキスト量の適正化、視覚的整理、学習コンテンツの拡充、ユーザー操作ガイダンスの明確化など様々な改善すべき点が見出された。インタラクティブな操作性、視覚的デザイン、構成などは肯定的な評価を得ている一方で、より充実し、使いやすい仕様にするための工夫が求められていると考える。

6. まとめと今後の課題

以上、本稿では中級段階の学習者が自律的に学習を進めるために開発中であるスライド教材について報告した。Genially プラットフォームを活用して開発した本教材は、Challenge Time!, Grammar Notes, Express Yourself の3つのセクションで構成され、学習者が能動的に参加できるデジタル学習環境を提供することを目指した。学習者に対する使用アンケート調査の結果、本教材は全体的に高い評価を得ることができた。特に、Challenge Time!クイズの興味深さ（平均4.19点）、文法解説の理解度（平均4.42点）、音声スピードの適切さ（90.3%が「ちょうどよい」）において良好な結果を示した。また、学習時間については87.1%の学習者が15分以内で完了しており、自律学習に適した分量であることが確認された。

学習者からの肯定的なフィードバックでは、視覚的魅力やインタラクティブな操作性、学習効果への実感、体系的な構成、モチベーションを高める仕掛け、自律学習支援機能などが高く評価された。これらの結果は、デジタル技術を活用したインタラクティブ要素が中級日本語学習者の能動的な学習参加を促進し、従来の受動的な学習方法に代わる有効な選択肢となり得ることを示している。

使用意向については、全ての学習者が何らかの形で使用意欲を示し（「使いたい」58.1%、「宿題なら使いたい」41.9%）、否定的な回答は皆無であった。これは

本教材が学習者のニーズに応える内容として設計できていることを示唆している。

一方で、学習者からの改善要望により、いくつかの重要な課題も明らかになった。主な課題として、操作手順の明確化や視覚的整理によるユーザーインターフェースの改善、多様な文脈での応用問題や語順並び替え・ライティング練習の追加といった学習コンテンツの充実、N3 レベル漢字へのふりがな表示や英語訳と日本語の提示順序調整などの学習者レベルに応じた配慮が挙げられる。

筆者らはこれらの改善要望を踏まえ、現在スライド教材の修正とこれらの教材をとりまとめた自律学習を促進する Web サイトの試作に取り組んでいるところである。AI の進化により、作文や会話の自動採点、フィードバックなどを学習リソースに取り入れやすくなっている。このように日々進化する AI を活用しながら、中級日本語学習者にとってより効果的で学習意欲を高められる自律学習支援教材を開発していくことを目指していきたい。

謝辞

本研究は、東北大学高度教養教育・学生支援機構の教育開発推進経費（2024 年度）の助成を受けたものである。スライド教材の開発、調査の実施にあたってご助言、ご協力いただいた言語・文化教育センターの宿利由希子准教授、調査に協力してくださった東北大学の留学生の皆様はこの場を借りて厚く御礼申し上げる。なお、調査の実施においては東北大学高度教養教育・学生支援機構研究倫理審査委員会の承認を得ている。

参考文献

- [1] 長濱澄, 渡邊文枝, 重田勝介, “ブレンディッドラーニングに関する教育工学研究の動向と展望”, 日本教育工学会論文誌, 46(4), p.601-616(2022).
- [2] 菅谷奈津恵, 三島敦子, “日本語プログラムにおける漢字カリキュラムの開発：入門から初中級クラスを中心に”, 言語・文化教育センター年報, vol. 10, p. 1-6 (2024).

初修中国語ブレンディッドラーニングのための対面授業用資料の開発

－ARCS 動機づけモデルに基づく PPT 資料－

王 軒* 趙 秀敏*

Development of Face-to-Face Class Materials for Introductory Chinese Blended Learning: An Application of the ARCS Motivation Model

Xuan Wang* Xiumin Zhao*

キーワード：ブレンディッドラーニング，ARCS 動機づけモデル，対面授業用資料

1. はじめに

近年の大学教育において，大学生の学習意欲の低下や授業外学習時間の不足は重要な課題である．このような問題に対し，学習意欲を高め，自習を促進し，学習効果を高めるために，我々は，東北大学の初修中国語教育において，教育 DX (Digital Transformation) に向けた改革に取り組み，オンライン授業と対面授業を融合したブレンディッドラーニング (Blended Learning, 以下 BL) に着目し，インストラクショナル・デザイン (Instructional Design) 理論に基づき，BL による 2 段階学習プロセスモデルを提案するとともに，開発・実践を行っている．

具体的には，段階 1 のオンライン授業は，オンデマンド授業動画とスマホアプリによる反復可能な学習と練習であり，効果的なインプットの実現を図る．段階 2 の対面授業では，対話的活動によるアクティブラーニングを実施し，小テスト，質疑応答，発表など発展学習としてのコミュニケーション言語活動を行い，豊かなアウトプットを図る．このような 2 段階学習プロセスに基づき，マルチメディアとしての標準教科書，オンデマンド動画教材，授業後の e ラーニングとしてのスマホアプリによる練習用アプリ教材，教員用コンテンツを開発した．教員用コンテンツでは，映像 DVD 教材，対面授業用パワーポイント資料，各課の小テストやユニットごとのまとめ試験を含む教授資料および

ミニ動画をメインとする中国紹介用パワーポイント資料も提供される．本学における中国語教材の研究開発は産学連携によるものであり，初修中国語 BL における効果的な BL 用教科書およびその指導法の開発，モデル化を目指すものである[1]．

2023 年度より本学における初修中国語教育改革を実施している．実践の結果として，効果的・効率的な中国語教育の実現に加え，学習者の満足度と学習意欲および学習効果の向上が確認された[2]．この教育実践は今後の初修中国語授業のあり方，教材開発およびその指導法の方向性に関して有益な示唆を提供している．

前述のように，これまでは標準教科書とスマートフォン利用復習教材の設計，開発と実践を中心にして報告され，2 段階学習プロセスモデルの提案は教育設計も教材編成もすべて動機づけの観点から ID 理論に基づき設計・開発されている．本学における初修中国語教育の改革は，教育の質保証につながる可能性を示した．

しかしながら，段階 1 のオンライン授業にスムーズに取り組み，効率よく学習・練習を実施し，対面授業に臨むハイ・パフォーマーとしての学習者がいる一方で，学習への動機づけが十分でないロー・パフォーマーの学習者も存在する．そのため，学習者間の多様性を踏まえ，両者にとって効果的な授業のデザインが求められる．「言語文化などの客観的な事実を効率よく学習するには，学習プロセスの流れと学習コンテンツを e ラ

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

ーニング・プログラム設計段階で深く掘り下げて考えるインストラクショナル・デザインを考慮する必要がある」と指摘されている[3]. このような指摘を踏まえ、より実践的な中国語能力を高める体系的な中国語教育の開発・推進を実現するため、本稿では、段階2で使用する対面授業用パワーポイント(以下 PPT) 資料の設計手法を中心に報告することとする。

これにより、本学における初修中国語教育の研究成果を広く社会に還元しつつ、開発者以外の他の教員も効果的な BL を実践することが期待できる。

2. 先行研究及び課題

インターネットやデジタル技術の普及により、教育の方法も多様化している。学校教育における ICT (Information and Communication Technology, 以下 ICT) 活用の重要性が指摘されており、授業設計でもその有効な活用が今後ますます求められると考えられる。

2.1 教育現場における PPT の活用

現在の高等教育においては、PPT を用いた講演型の授業は主流な授業形態の一つとなっている。教育現場において、プレゼンテーション・ソフトの PPT は、視覚性がよく、操作性が高く、専門的な知識がなくても教材の作成や授業進行の補助用ツールとして利用可能である。

PPT を活用した授業の実践例としては、漢字教育や文法項目の導入、会話練習、聴解練習など多様な学習内容に加え、メインテキストに準拠した PPT の開発や教室活動への応用などにも及ぶことが報告されている[4]. PPT 活用の有効性について、松浦[5]では①板書の時間が省け、授業時間を有効に使うことができること、②アニメーション機能を用いれば、情報を順次表示することができ、学生の反応に合わせて例文などが提示できること、③学習者間のインタラクションを促す教育活動でも、スクリーンに指示を提示しながらやり方を説明できることなどの利点が指摘されている。PPT の有効性は教員によって評価されているだけでなく、学習者の満足度を高め、授業評価の向上にも寄与することが報告されている[6].

一方、PPT 活用の課題として、「授業進度が速い」、

「学習内容が多い」、「授業中ノートを取る行為をしなくなったこと」などが挙げられる。「生徒にとってメリハリのある PPT の提示の仕方を検討していく必要がある」と百瀬[4]が指摘した。また、スライドを用いた講演型の授業が、学習者を受動的な立場に置きやすく、その結果として集中力や学習意欲の低下を引き起こす要因となることが指摘されている[5]. 対策としては、教員と学習者との双方向的な講義、ディスカッション、学生同士の協働学習など、スライドを活用したアクティブラーニング形式の授業が提案されている[7].

これまでの先行研究においては、学習者の受動的な学習傾向が指摘されている一方で、PPT のスライド設計は主に学習内容そのものの提示、すなわち教員がいかに分かりやすく教える工夫を主眼としているため、PPT 資料の動機づけ及び動機づけ方略については、十分に検討されていない。授業用 PPT 資料は、単に情報伝達のツールではなく、学習者の学習意欲を高め、能動的な学びを促進する要素として位置づけて議論する必要がある。

2.2 動機づけに関する理論研究

動機づけ(motivation)については、心理学における主要な研究分野として位置づけられ、多くの理論が提唱されている。従来の動機づけ研究は、第二外国語特に英語学習における動機づけそのものに焦点を当てた「理論型」の研究が中心であり、理論的な知見を授業実践に応用し、学習者の動機づけを高める方策を検討・検証する「実践型」の研究は、依然として限られている[8]. 近年は「これまでに得られた「動機づける理論」

(motivation theory) の知見を基盤とし、どのようにすれば第二言語学習への動機づけを高めることができるのか、学習者を「動機づける理論」(motivating theory) の構築といった、より実際的な問題を直接的に扱った研究が増えつつある」[9]. 多様な動機づけ理論が存在する中で、教育活動一般を対象とした実践向けの動機づけ理論としては、「自己決定理論」(Self-Determination) やプロセスモデルが挙げられる。

自己決定理論は、人間の動機づけの根源に焦点を当てた理論であり、内発的動機づけと外発的動機づけを理論的基盤とし、外国語学習への動機づけを高める方略として広く用いられている。この理論では、学習者

の動機づけが高まる前提条件として、自律性の欲求、有能性の欲求、関連性の欲求といった3つの基本的心理的欲求を挙げている。この3つの欲求が満たされると、人は内発的に動機づけられ、自ら進んで活動に取り組むようになるとしている[9]。

Dörnyei[8]のプロセスモデルは外国語学習の動機づけ方略を直接的に扱った理論であり、動機づけの可変性と発達的の特徴に基づき、行動前段階（選択動機づけ）、行動段階（実行動機づけ）、行動後段階（動機づけを高める追観）の段階ごとに提示されている。動機づけ方略の実施過程は、「動機づけの基礎的な環境の創造」を起点とし、「学習開始時の動機づけの喚起」、「動機づけの維持と保護」を経て、「肯定的な追観自己評価の促進」に至る循環的なプロセスモデルとして整理されている。しかし、これらの方略は教室場面における学習者の動機づけを主眼としているため、教材や授業用PPT資料の設計、それに基づく動機づけ方略については、十分に検討されているとは言えない。

2.3 初修中国語 BL 用教材の動機づけ設計指針

授業をより効果的に設計するためには、ID理論を援用することが有効である[10]。ID理論は、学習が最大限に効果を発揮するように、教育活動を計画的かつ体系的に設計・開発するための理論であり、「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセス」である[11]。この理論は、学習効果を高めるだけでなく、学習者の学習意欲いわゆる動機づけを維持・向上させることを重要な目的としている。

ID理論のなかで、学習者の動機づけを中心に据えた実践的な手法として注目されたのはアメリカの教育工学者・教育心理学者 Keller によって提唱された ARCS モデルである。このモデルでは、動機づけ要因を4つの側面に分類し、さらにそれぞれの要因に対して3つの下位分類を設け、動機づけ設計の枠組みを提示している。この4つの要因とは、注意 (Attention)、関連性 (Relevance)、自信 (Confidence)、満足感 (Satisfaction) であり、これらを総称して ARCS モデルと名付けられた。このモデルは、学校教育やeラーニングなどの教育分野を中心に幅広く応用されている。

本学で使用している BL のための e ラーニング初級教科書『KOTOTOMO プラス (増課)』は、学習者の学習意欲を高めるために、動機づけの観点から設計・開発された教材である。具体的な動機づけ設計指針は、Keller & Suzuki[12]が提案する ARCS モデルの4要因および12の下位分類 (表1) に基づき、体系的に示されている[13]。

表1 ARCS モデルの4要因と下位分類

主分類	定義	下位分類
注意 (A)	学習者の関心を獲得する。学ぶ好奇心を刺激する。	A1. 知覚の喚起 A2. 探究心の喚起 A3. 変化性
関連性 (R)	学習者の肯定的な態度に作用する個人的ニーズやゴールを満たす。	R1. 親しみやすさ R2. 目的指向性 R3. 動機との一致
自信 (C)	学習者が成功できること、また成功は自分たちの工夫次第であることを確信・実感するための助けをする。	C1. 学習要求 C2. 成功の機会 C3. コントロールの個人化
満足感 (S)	内的、外的報酬によって達成を強化する。	S1. 自然な結果 S2. 肯定的な結果 S3. 公平さ

上述した設計指針に基づく教材に対し、学生が本教材の動機づけ効果を評価し、積極的な学習意欲が示されていた。趙[13]では、本 BL 用 e ラーニング教材は、授業と連動した内容を通して学習者に成功の体験をもたらし、達成感や満足感を与えることで、内発的動機づけの向上につなげることができると指摘された。

我々は、本学の初修中国語教育において、教育 DX に向けた改革に取り組み、オンライン授業と対面授業を融合した BL による2段階学習プロセスモデルを提案している。オンライン授業としての段階1については、設計・開発・実践それぞれ報告されてきた。

しかしながら、豊かなアウトプットを促す段階2の対面授業では、対話型アクティブラーニングを実施す

る際に、どのように工夫すべきか、その実施方法については、まだ議論の余地がある。

2.4 本研究の目的

上記の既存研究の課題を踏まえ、本研究の目的は、より実践的な中国語能力を高める体系的な中国語教育の開発・推進を実現するために、段階2で使用する対面授業用 PPT 資料の設計指針を明らかにすることにある。

PPT の内容は、使用目的及び使用者の違いにより、「メインテキストに準拠した PPT 教材」と「授業補助ツールとしてのスライド資料」に分けられる。前者は学習者用の「主教材」であり、学習内容の理解・知識の定着を促す。一方、後者は教員と授業中の学習者の双方が使用するものであり、授業を円滑に進行させるとともに、学習者の学習内容への理解の深化と興味関心の喚起にも重要な役割を果たしている。本研究の焦点は授業補助ツールとしての対面授業用スライド資料の開発に当てられている。

対面授業用 PPT 資料の設計指針を明らかにすることにより、学習者中心の授業を促進するとともに、教師の授業設計力の向上に寄与することが期待できる。

3. 提案 BL のための対面授業用資料の開発

対面授業用 PPT 資料は、「インプット学習のための授業動画」視聴後に利用するもので、授業運営の効率化、教員の教育活動の補助、学習者の学習意欲を高めることを目的として作成されている。

3.1 対象教材と著作権

PPT 資料の内容は、『KOTOTOMO プラス（増課）』の発音、本課第1課～第16課に基づき、作成されている。『KOTOTOMO プラス（増課）』は、テキスト本体及び授業動画、授業用映像 DVD（13-16 課）教材は、出版元である朝日出版社により、スマホ利用練習教材や増課版の研究開発は本学の諸経費により開発されたものであり、産学連携の成果である。なお、視覚的効果をあげるため、運営元である(株)AC ワークスよりダウンロードした無料イラスト素材を PPT 資料に組み込んでいる。本対面授業用 PPT 資料が本学内で利用

される範囲では、著作権の問題はクリアされている。本 PPT 資料をはじめとする教授資料は、一般には販売されていない非売品である。よって、学外において、教科書『KOTOTOMO プラス（増課）』が選定された後には、授業運営を支援するため、朝日出版社より諸教授資料が提供される仕組みが整備されている。

3.2 BL のための対面授業用資料の設計指針

教育現場においても学習者の学習意欲を高めることができるよう、BL のための本対面授業用 PPT 資料は対象教材と一貫して、動機づけの観点から、ID の動機づけ設計理論である ARCS モデルに基づき、動機づけ設計を行う。具体的には、ARCS モデルの4要因に基づき、e ラーニングのために作成した動機づけ設計指針[13]及び BL のための教材動機づけ設計指針[14]を、一部変更して適用し、対面授業用の本 PPT 資料のための動機づけ設計指針を作成した（表2）。

表2 ARCS モデルに基づく本 PPT の設計指針

ARCS	提案 BL のための対面授業用 PPT の設計指針		
注意 (A)	A1.	1. 視覚的効果	◎印象的なイラストを選定し、その際、特に楽しい雰囲気醸し出すことに留意する。 ☆色の対比や太字などを活用し、視覚的に引用を強めて注意を喚起する。
		2. 見慣れない内容や事象	◎題材とイラストは、ユーモラスやファンタジーなど非日常的な要素を用い、楽しさのある興味深い内容とする。
		3. 邪魔の削除	◎学習者の集中を妨害するような、内容に直接かわらない画像あるいは装飾の使用を避ける。 ☆各スライドに1つの明確なメッセージを持たせる。
	A2.	4. 能動的な反応	☆クイズやゲームなどの形式による練習を用い、学習者に能動的に考えさせ、興味を引くようにする。
	A3.	5. 短い区分	◎問題や指示、説明を短く簡潔にし、練習に取り組むことに躊躇させず、また飽きがこないようにさせる。
		6. フォーマットの	◎多様な練習を用意し、また各練習に応じて異なる練習形式を用い、練習の内容構成と提示方

		変化	法にバリエーションを持たせる。
		7. 機能的な統合	◎学習内容を示すイラスト、文字を統合的に提示し、語彙と表現の記憶を助ける。
関連性 (R)	R1.	8. 具体性提示のイラスト	◎イラストを使用して語彙や会話の具体的なイメージを提示し、学習内容に親しみやすさを持たせる。
		9. 身近な題材	☆一部のペアワーク問題は学習者にとって身近な話題や実生活に関連した事柄を取り上げることで、学習者に学習内容との一体感を抱かせる。
	R2.	10. 重要性和有用性	☆学習内容を学習者の既存知識と関連付け、重要な内容は練習問題にて繰り返し提示することで、理解を深め、記憶に定着させる。
		11. 非競争的なオプション	☆本課編各課前半の「手書き練習」の達成度は自己確認で、他者との競争としない。学習者自身の目標との結びつき及び自己効力感を強化させる。
自信 (C)	C1.	12. 目標と構造	☆話題、目標、本日の文法などを各回のスライドに明確的に示す。
	C2.	13. 適切な難易度	☆練習問題は、やればできるレベルとする。語彙・文法は授業で学習した範囲内にとどめる一方、表現や練習形式は教科書と異なる新たなものを作成して変化を持たせ、過度の挑戦や退屈を防ぐ。
満足感 (S)	S1.	14. 応用問題	◎新しく学んだ語彙や文型の応用ができる練習問題を設ける。
	S3.	15. 学習目標と練習内容、テストの一貫性	◎各学習内容と対象教材、テストに一貫性があり、かつ学習目標に合わせて用意する。

※◎印で示す設計方針は対象教材の指針と一貫性をもつ。
 ☆印は本対面授業用 PPT 資料として新たに必要となる指針のことを示す。

学習者の視点から ICT がもたらす効果としては、「学習意欲の維持」と「記憶の残存度」が挙げられ、ICT の活用は ARCS モデルの「注意」及び「関連性」と密接に関係しているとされる[15]。本稿のように動機づけ設計指針を作成することにより、学習者の動機づけを高める対面授業補助ツールの設計・開発に必要な基準をより客観的に提示することができると考えられる。

3.3 対面授業用 PPT 資料の設計と開発

今回は初修中国語通年対面授業用の PPT 資料として、発音編 5 個、本課編 32 個、計 37 個のパワーポイント資料を開発した。本節では、前節で作成した設計指針と BL のための対面授業用 PPT 資料の対応について述べる。

3.3.1 発音編

発音編全体の目標 (Can-do) は、「中国語のピンインを正しく聞き取り、発音することができる」としている。各回の学習内容及び目標を 2 枚目のスライドに明確に掲げ、学習の枠組みを示している (指針 12.目標と構造)。

発音編の授業構成は一貫して、「1. Warm-up」⇒「2. 練習 (発音の口頭テスト、協働学習)」⇒「3. 一休み (中国の社会や文化の紹介)」⇒「4. リスニングテスト」⇒「5. 発展練習」⇒「6. まとめと宿題」という 6 段階で構成されている。「発音の口頭テスト」とテスト後の「定着練習」はオンライン授業の学習内容に合わせて用意している (指針 15. 学習目標と練習内容、テストの一貫性)。

協働練習 (図 1, 図 2) において、例えば、ペアワークで数字の組み合わせゲームを通じて中国語の声調に習熟させるようにしている (指針 6. フォーマットの変化)。

発展練習 (図 3, 図 4, 図 5) では、クイズやゲームを学習内容として新たにに取り組み、主体的な学びを促す (指針 4. 能動的な反応)。また、イラストは楽しさやユーモアあふれるものを使用し (指針 1. 視覚的效果)、発音と単語の意味を具体的なイメージを提示し

協働学習 1 数字の組み合わせゲーム

	⑤	⑥	⑦	⑧
①	máyǐ	yínǎi	bàba	yīmà
②	yíyì	yīmā	nǎinai	bāyī
③	yímá	bāmā	yīmǎ	yéye
④	māma	yīmǎ	māyé	màiyǐ

例
 A: ①⑥
 B: 「yínǎi」
 B: ③⑦
 A: 「yímǎ」

図 1 「声調」の協働練習



図2 「子音」の協働練習

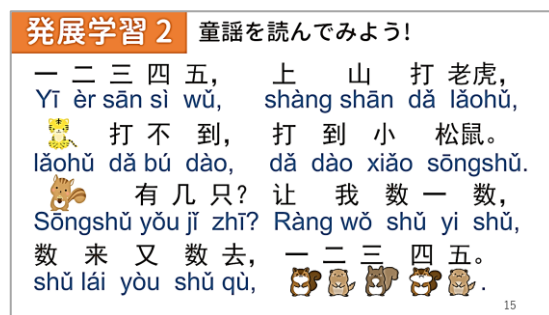


図5 「音節」の発展練習



図3 「母音」の発展練習



図6 第1課 (前半) の手書き練習



図4 「子音」の発展練習

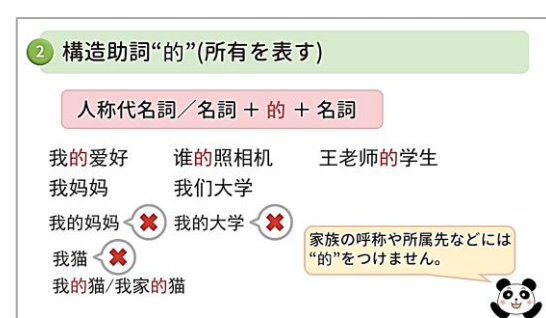


図7 第5課 (前半) の文法項目②

(指針8. 具体性提示のイラスト), 「しりとり」による発音練習, 「メニュー当てクイズ」, 中国語の「童謡」を使った音読などの練習を通じて, 学習者の注意や好奇心を喚起し, 積極的な学習参加を促すようにしている (指針2. 見慣れない内容や事象).

3.3.2 本課編

本課編 (計16課) 各回のスライドの目標は, 対象教科書及びオンライン授業の学習内容に一貫性があり, かつ学習目標に合わせて用意している. また, 各課は前

半 (話題語彙と会話1) と後半 (会話2 と会話3) に分け, それぞれ2つのスライド資料を設計する.

本課編 (前半) の授業構成は一貫して, 「1. Warm-up」⇒「2. 手書き練習」⇒「3. アウトプット学習」⇒「4. 休み (中国の社会や文化の紹介)」⇒「5.4 技能練習 (一部)」⇒「6. まとめと宿題」という6段階で構成されている. 本課編 (後半) の授業構成は前半の「2. 手書き練習」の代わりに, 「確認テスト」が用意され, 他の構成は一貫している (指針12. 目標と構造).

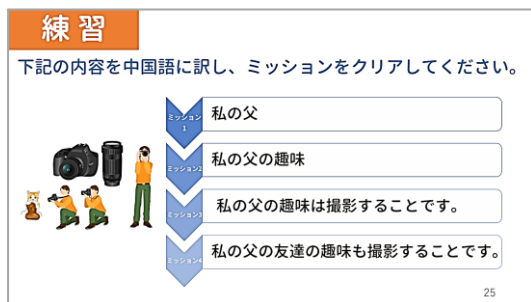


図8 第5課（前半）の文法項目②の練習問題

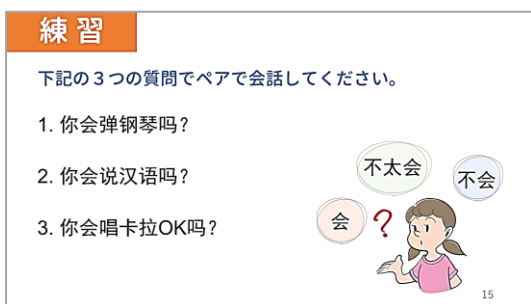


図9 第5課（前半）の文法項目③の練習問題



図10 新出語彙提示の手順

各課（前半）の「手書き練習」を語彙確認に取り入れることで、オンライン授業で得た知識の定着率を高めることを図っている。さらに、この練習に点数をつけないことで、学習者自身の成長や定着度の実感に焦点を当てることで満足感につながる（指針14. 応用問題、指針11. 非競争的なオプション）。

また、文法項目については、オンライン授業内容そのものを提示し、練習問題はオンライン授業と対象教科書と異なるものを作成している（指針13. 適切な難易度）。図8のように、段階的な「ミッション」課題の設定により、学習者が自信をもって練習に取り組み、達成感を得ることにつながる。さらに、本課の新出文

法項目は既習文法項目と関連付け、練習問題を通じて提示することで、理解を深め、記憶に定着させることができる（指針10. 重要性と有用性）。

上記の図8のような問題設定がある一方、図9のようなペアワークによる練習も設計している。第5課の話題は「趣味娯楽」であり、目標は「趣味について会話できる」ことになる。このような学習者にとって身近な話題や実生活に関連した事柄を取り上げ、インタビュー形式の会話練習を通じて、学習者に学習内容との一体感を抱かせることにつながる（指針9. 身近な題材）。

発音編と本課編の各スライドは、「指針3. 邪魔の削除」「指針5. 短い区分」「指針7. 機能的な統合」に従って設計している。これにより、学習者の集中力を高め、内容の理解しやすさによって自信を高め、学習に対する満足感を促進することができる。

最後に、新出語彙提示の手順について述べる（図10）。例えば、第5課の話題語彙「唱歌」を提示し、学習者の発音を確認する。次に、イラストを見せながら、教員が中国語で「彼女たちの趣味は何ですか？」と問いかけ、学習者から中国語で「彼女たちの趣味は歌を歌うことです。」というアウトプットを引き出す。さらに、最小限のアニメーション機能を用いて、質問文「あなたの趣味は歌を歌うことですか？」を提示し、学習者同士のアウトプット活動を促す。この手順により、学習者の注意を引き、学習内容との関連性を実感させ、実際に学習事項を使いこなすことで自信を育み、達成感を与えることができる。まさに、この手順はARCSモデルの4要因がバランスよく働く設計そのものである。

4. まとめ

本研究は、より実践的な中国語能力を高める体系的な中国語教育の開発・推進を実現するために、動機づけの観点から、IDの動機づけ設計理論であるARCSモデルに基づき、教育現場における対面授業用PPT資料の動機づけ設計指針を作成した。これらの動機づけ設計指針に従い、本学初修中国語教育BLのための対面授業用PPTのスライドを設計・開発した。

これまでのPPTを活用した授業実践に関する研究

では、学習者の受動的な学習傾向が指摘されており、教員がいかに関わりやすく教えるかに主眼が置かれている。本研究は、対面授業補助ツールとしてのPPT資料の動機づけ設計指針を可視化することで、学習者主体の授業設計への具体的な示唆が得られたといえる。

対面授業用PPT資料は、情報伝達的手段にとどまらず、動機づけを考慮した練習問題の設計、学習内容の提示手順、学習者間の協働学習の促進を通じて、能動的な学びを支援する教育の要素として位置づけられる。本研究は、こうした観点からPPT資料の設計と活用に新たな方向性を提示するものである。

今後の課題としては、大学の初修中国語クラスを対象とした実験検証を行い、本研究で示した指針の有効性を確認するとともに、実用的な教育モデルの構築を目指す。

謝辞

本研究は、東北大学高度教養教育・学生支援機構2022年度機構長裁量経費の助成を受けたものである。

参考文献

- [1] 趙秀敏ほか, "東北大学初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書の開発", 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 3, p. 277-283 (2017).
- [2] 趙秀敏, 大河雄一, 三石大, 上野稔弘, 王軒, 桂雯, 姚堯, 張小榮, "初修第二外国語教育のための共通ブレンディッドラーニングの開発", 教育システム情報学会 2024 年度特集論文研究会研究報告. vol. 39, no. 7, p. 41-48 (2025).
- [3] 吉田晴世, 野澤和典, "最新 ICT を活用した私の外国語授業", 丸善ブラネット株式会社 (2014).
- [4] 百瀬光一, "プレゼンテーション・ソフトを活用した授業設計に関する一考察: 教育実習における教科指導での活用を想定して", 山梨学院大学法学論集. vol. 78, p. 49-72 (2016).
- [5] 松浦梓, "日本語初級授業におけるパワーポイントの有効活用: よりよい授業のための「補助ツール」として", 独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要. vol. 11, p. 33-39 (2015).
- [6] 大塚真理子, "小学校教員養成科目家庭科における授業改善の一考察: 板書とパワーポイントによる授業形態の比較を通して", 佛教大学教育学部論集. vol. 21, p. 19-30 (2010).
- [7] 中井俊樹, "シリーズ大学の教授法3 アクティブラーニング", 玉川大学出版部, (2021).
- [8] Dömyei, Z., *Motivational strategies in the language classroom*, New York Cambridge University Press (2001), 米山朝二, 関昭典訳, 動機づけを高める英語指導ストラテジー35, 大修館書店 (2021).
- [9] 廣森友人, "学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への認識に与える影響", 立命館言語文化研究. vol. 22, no. 73 p. 111-126 (2011).
- [10] 岩崎千晶, 田中俊也, "学びを育む 教育の方法・技術と ICT 活用: 教育工学と教育心理学のコラボレーション", 北大路書房. (2024).
- [11] 鈴木克明, "e-learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン", 日本教育工学会論文誌, vol. 29, no. 3, p. 197-205 (2005).
- [12] Keller, J. M., and Suzuki, K. "Use of the ARCS motivation model in courseware design", In D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional Designs for Microcomputer Courseware*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 401-434 (1988).
- [13] 趙秀敏ほか, "第二外国語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングにおける e ラーニング教材設計指針の作成と実践", 教育システム情報学会誌, vol. 31, no. 1, p. 132-146 (2014).
- [14] 趙秀敏ほか, "初修中国語ブレンディッドラーニング用教科書及びその指導法と評価方法の設計方針", 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 2, p. 281-295 (2016).
- [15] 山田智久, "日本語教師のための TIPS77② ICT の活用", くろしお出版, (2019).

東北大学における外国人留学生就職支援の現状分析と今後の展望

王 潔* 門間 由記子*

Employment Support for International Students at Tohoku University: Current Status and Future Directions

Jie Wang * Yukiko Momma*

キーワード： 外国人留学生，就職支援，キャリア教育

1. はじめに

東北大学（以下、本学）は2024年に文部科学省より「国際卓越研究大学」の認定を受け、同年ソーシャルインパクト（SI）事業にも採択された。学内では多様な文化的背景をもつ学生が地域社会や産業界のステークホルダーと共創する様々な取り組みが展開されている。これらの制度的・組織的基盤の整備を背景に、今後、本学における外国人留学生の受入拡大が見込まれる。国際的な人材流動が加速する中で、外国人留学生が日本で就職し、地域社会・産業界で継続的に活躍することは、地域への人材還流を促進し、大学の国際的評価の向上にも資する重要課題である。

しかし、外国人留学生の就職・活躍には、スタート地点である外国人留学生本人の就職活動、ならびに採用側の日本企業の受け入れ体制にも課題が残る。外国人留学生側の課題については、門間・高橋・猪股[2019]はインタビュー調査に基づき、日本での就職活動における困難として①時間管理、②日本語、③傾聴力、④ストレスの四点を指摘している。これらは新卒一括採用の時間構造や面接・集団選考に内在するコミュニケーション要求と関連しており、その後の研究や実務報告でも同趣旨の知見が蓄積されている。

企業側にも構造的ボトルネックがある。坂井[2018]によれば、調査対象企業136社のうち、採用場面で外国人留学生への特別の配慮をする企業はわずかで、多数の企業が日本人並みの日本語力を求めていることを示した。近年の企業調査でも、デジタル分野をはじめ職務要件が明確な分野では、日本語要件を緩め、専門性を優先する採用が見受けられるが[厚生労働省、

2024]、株式会社ディスコキャリアタスリサーチの調査[2023]によると、企業が外国人留学生に求める資質の上位が「コミュニケーション能力」と「日本語力」に挙げられ、面接・適性検査を「すべて日本語で実施」が8割超という結果を提示し、日本語でのコミュニケーション力に対する要求が依然として高いことが確認できる。

外国人留学生の就職者数は以下の図1示すように、新型コロナウイルス感染症流行期に一時的に減少したのち、再び増加に転じている。しかし、外国人留学生就職者数の増加にもかかわらず、外国人留学生と日本企業のマッチングはいまだ改善の余地がある。加えて、情報提供のミスマッチ（例えば、学内で学ぶアカデミック日本語と就職活動や職場で求められるビジネス日本語のギャップ）等も指摘され、就職活動プロセス全体を通じた支援の再設計が求められる。

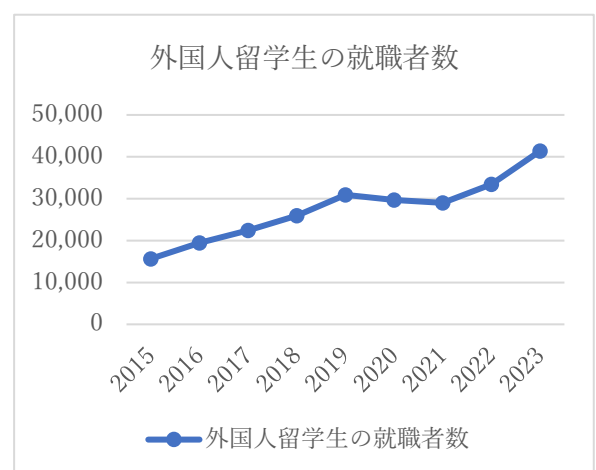


図1 外国人留学生の就職者数
(出入国在留管理庁公表データに基づき筆者作成)

* 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

キャリア支援室は、以上の課題認識に立ち、日本での就職活動を希望する外国人留学生に対し、学業・研究と両立しながら、納得できる成果を出せるような就職活動の支援に取り組んでいる。本稿は、外国人留学生が納得できる就職活動に取り組めるような就職支援の在り方、得られた成果および今後の展望について報告する。

2. 本学における外国人留学生の現状と課題

本学に在籍する外国人留学生は、2024年5月1日現在で2,147名に達しており、学部生よりも大学院生の比率が高く、研究大学としての特徴を示す。専門性を活かした日本国内就職への期待が大きい一方、就職活動におけるいくつかの課題が顕在化している。以下では特に重要な課題と考える「①ビジネス・就職活動での独特の日本語表現への適応不足」「②情報収集の格差」「③日本特有の就活スケジュールや慣習への未適応」「④日本企業文化・職場環境への理解不足」の4点に着目し、現状を整理する。

2.1 ビジネス・就職活動での独特の日本語表現への適応不足

まず、本学の外国人留学生はビジネス・就職活動（以下、就活）で用いられる実務日本語への適応が十分ではないという課題がある。とりわけ、門間・高橋・猪股[2019]が指摘するように、「日本語の課題」は外国人留学生特有の課題であり、「N1を有する日本語能力が高い学生でも、日常生活の中で日本人と接点がない場合、日本語を使って会話やメールを行う機会がないため、就活で求められる日本語を理解し、簡潔で的確な回答を行うことは容易ではない。」（p. 88）この困難の背景には、学内で主として養成されるアカデミック日本語と、選考・職場で要請される実務日本語のギャップがある。選考場面（面接やグループディスカッション）では、問いの意図を素早く把握し、要点先行・結論先出し、相手配慮を前提とした応答といった運用力が求められるが、これは日常会話や授業発表の延長では対応しづらい。エントリーシートには、「具体例→学び→再現可能性」という特有の叙述様式が求められる。また、メールのやり取りにおいても日本的ビジネスマ

ナーが求められている。これらは単なる語彙・文法の問題ではなく、状況に応じた談話構成とビジネスマナーへの理解と運用を含む複合的な能力である。大学の現在の日本語教育では十分にカバーできない。したがって、外国人留学生のキャリア支援においては、ビジネス日本語をより実践的に習得できるようにプログラムを設計する必要がある。

2.2 情報収集の格差

次に、情報収集の格差が就活の初期段階から生じる。日本の就活に固有の暗黙知（例えば、応募の“勝ち筋”、OBOG訪問の進め方等）は、研究室・先輩後輩ネットワークに依存して流通する傾向がある。来日前後に形成される社会関係の差が、そのまま機会格差として現れやすい。外国人留学生の場合、日本語でのネットワークの形成に時間を要するため、大学院から日本で学ぶ学生にとっては、時間が足りず、就職活動の初期の情報格差が機会損失へとつながっている。他方、制度的チャンネルの利用状況については、独立行政法人経済産業研究所[2020]の調査レポートによると、多くの外国人留学生が求人・就活情報の不足を感じ、キャリア支援センター等の制度的支援の認知・活用が相対的に低いこと、地方大学ではその傾向が強まることが明らかになっている。すなわち、非公式ネットワーク依存の強さとキャリア支援センターなどの公式チャンネル到達できない弱さが同時に存在する構造が、初期段階から情報収集の格差を増幅する。研究活動の比重が高い環境においては、この構造的課題がとりわけ顕著になる。研究室外の情報接点が限られる外国人留学生ほど、早期イベントや選考スケジュール等に関する情報の非対称にさらされ、初期のわずかな遅延が応募タイミングや面接準備の質に連鎖的に影響し、累積的不利を形成することも少なくない。したがって、暗黙知の可視化と研究室外ネットワークへの計画的接続は、外国人留学生の就職支援に不可欠な施策である。

2.3 日本特有の就活スケジュールや慣習への未適応

第三に、日本特有の就活スケジュールや慣習への未適応がある。香川[2024]は、「日本の就職活動は開始時期が早く、期間が長く、かつ選考方法が複雑であるた

め、活動開始が遅れがちな留学生は十分な準備・応募の機会を得られず、最終的に就職に至らず帰国を余儀なくされる事例が少なくない」(p. 190)と指摘している。「採用と大学教育の未来に関する産学協議会」では学習・研究を妨げない3月情報解禁、6月広報活動開始としたスケジュールを発表しているが、実際にはインターンシップを起点とした早期選考が拡大しつつある。とりわけ、研究計画、学会発表、実験スケジュールと重なりやすい大学院生にとって、時間資源の割り当てが、選考参加の可能性を左右する。また、エントリーシートの書式厳守、グループディスカッション・ディベートの役割期待、内定承諾手続きに関する慣行など、日本固有の慣習への理解不足は、選考通過率を下げる要因となる。結果として、応募から内定までの所要時間が長期化し、生活資金計画にも不確定性が波及する。以上より、日本の就活に固有のスケジュールと慣行への適応は、外国人留学生の就職支援における重要課題である。

2.4 日本企業文化・職場環境への理解不足

最後に、日本企業文化・職場環境への理解不足が、企業研究・志望動機具体化・選考場面での行動様式等に影響を及ぼす。多くの日本企業が潜在能力重視の採用を行い、配属は入社後に決定され、総合職型のジョブローテーションを前提とする運用が一般的である。これらの前提を十分に踏まえられない場合、専門志向の強い外国人留学生ほど、自身の研究経験を職務に落とし込みにくく、エントリーシートや面接において自身の価値の再現可能性の提示が弱まる。したがって、留学生に対し、日本的企業文化・職場環境に関する体系的理解を計画的に醸成するための情報提供の枠組みを整備することは喫緊の課題といえる。

以上で検討した四点は互いに独立した要因ではなく、連鎖的に作用する。例えば、日本語表現への適応不足は情報探索の遅れを招き、結果としてスケジュール対応力を下げる。スケジュール上の遅れは、企業説明会やOBOG訪問、インターンシップに等の事前接触機会を縮小し、日本企業文化や職場環境への理解不足につながる。本稿で報告するキャリア支援室の実践は、日本語運用・情報アクセス・就活理解・職場理解の各層を繋いだ設計を採用している。次節では、その具体的

な施策を提示する。

3. 就職支援プログラムの内容

キャリア支援室の就職支援プログラムは、日本での就業を志向する留学生が、学業・研究と両立しながら納得できる成果を出せるような就活を進められる状態の実現を目的とする。その設計にあたっては、外国人留学生が直面しやすい四つの課題—①ビジネス・就活での独特の日本語表現への適応不足、②情報収集の格差、③日本特有の就活スケジュールや慣習への未適応、④日本企業文化・職場環境への理解不足—を前提に、各課題へ「知識の習得」と「実践・練習」の二側面から介入を目指す。具体的には、基礎知識の体系的インプットを起点とし、その後に実践とフィードバックを反復させる学習サイクルを意図的に組み込むことで、学習内容の定着と運用への転移を促進する。

3.1 日本語支援

まず、課題①に対しては、就活および職場に頻用される日本語表現の習得を目的とする「ビジネス日本語講座」による知識の体系化と、人事の視点からエントリーシートなどの評価基準を理解させる「キャリア日本語講座」による運用力の強化を連結した二層構成とした。前者では、外国人留学生の日本語レベルに沿って、N1とN3の2コースを設け、対面とオンラインのハイブリッド形式で実施した。就活で求められるエントリーシートの書き方や電話応対等の就活や就業場面で必要な言語知識を体系的に習得した。後者では、対面で企業の人事担当者を招き、企業・業界研究の進め方に加え、採用現場の視点によるエントリーシートの評価基準や自己PRの作法について講義と演習を行った。また、人事担当者を加えたグループディスカッションを体験できる機会も設け、人事担当者からフィードバックをもらうことができた。これにより、「知識の習得」から「実践・練習」へと学習サイクルを意図的に接続し、形式知を実践知へと転換する道筋を明確化した。

3.2 情報格差解消と企業文化の理解促進

次に、課題②（情報収集の格差）および④（日本企

業文化・職場環境への理解不足)への対応として、まず知識の習得の側面では、企業・工場見学を含むバスツアー、先輩との交流会、インターンシップ準備セミナー等を実施し、外国人留学生在が会社・職場の雰囲気を実地に観察するとともに、研究外にも及ぶ人的ネットワークを構築できる機会を提供した。バスツアーは、地元の大手製造業からサービス業まで多様な業種を横断する行程とし、公式サイトや企業説明会に偏らない様々な業界の一次情報へ到達する経路を増やし、参加者の情報源を多様化にすることができた。また、先輩との交流会では、金融・製造業・IT業界など外国人留学生に人気がある業界で働いている元留学生の先輩を対面で招いて在學生との交流を行い、選考手続きのみならず、組織文化・職場内コミュニケーション・評価といった質的情報が率直に共有されたことで、一般の会社説明会やウェブサイトでは得にくい知見へのアクセスが可能となった。さらに、インターンシップ準備セミナーでは、外国人留学生の採用実績が豊富な企業に勤務する元外国人留学生の先輩を講師に迎え、インターンシップ参加に向けた心構えや準備のコツを共有してもらった。その結果、留学生のインターンシップ参加時の不安や心配を解消できた。実践・練習の側面では、前記の外国人留学生を積極的に採用している企業へのインターンシップ機会を確保し、実際に1週間のインターンシップに参加した。受け入れ企業からは、チーム内の合意形成への貢献、指示の再現性に関して肯定的な評価が得られ、短期間でも職場慣行への適応が観察された。以上を通じ、施策群は単発ではなく相互に連動し、情報格差の縮減と企業文化理解の具体化を並行して進めつつ、応募書類・面接・実務における再現可能な行動表現の向上へ結びついた。

3.3 就職活動支援

さらに、課題③(日本特有の就活スケジュールや慣習への未適応)に対しては、スケジュール理解と選考対策の両輪で臨んだ。知識の習得として、個別相談(日本語・中国語・英語の三言語対応)、Web対策セミナーや面接対策セミナーなどを展開し、日本型の就活スケジュール全体像、主要評価観点、や筆記・Webテストの概要などを体系的に提示した。これにより、参加者の応募計画が逆算型に再設計され、締め切りの取りこ

ぼしが減少するとともに、筆記・Webテスト対策の前倒しと提出物の質の向上につながった。実践・練習としては、集団面接およびグループディスカッショントレーニング、ならびに企業を招いたキャリアイベント・ワークショップを実施し、「演習―フィードバック―修正の反復」によって実践感覚を醸成した。その結果、外国人留学生の面接における分かりやすく答える力が向上し、グループディスカッションにおける発言設計・論点収束も改善した。

本プログラムは、日本での就業を志向する留学生が、学業・研究と両立しながら納得できる成果を出せるような就活を進められる状態の実現を目的とし、「①ビジネス・就活での独特の日本語表現への適応不足」「②情報収集の格差」「③日本特有の就活スケジュールや慣習への未適応」「④日本企業文化・職場環境への理解不足」という4つの課題を起点に設定した。図2に示す通り、「日本語支援」、「情報格差解消・企業文化の理解促進」と「就職活動支援」の三領域で、「知識の習得」と「実践・練習」を往復させる学習スタイルを組み込んだ。その結果、外国人留学生の面接・グループディスカッション・職場での言語運用能力が向上し、一次・質的情報へのアクセス拡大による情報格差の縮減などの効果が期待される。

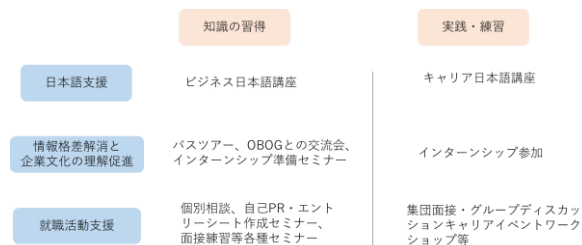


図2 外国人留学生の就職支援プログラムのイメージ
図

4. 今後の展望

今後の支援においては、就職決定をゴールとみなすのではなく、日本におけるキャリア形成のスタート地点と捉え直す視座が重要である。すなわち、在学中から卒業後初期のキャリア移行期までを見通した継続的なキャリア教育を体系化し、学修・研究の成果が職業的能力として発揮されるように内定後のサポートも実

施する必要がある。その際、職務内容の適合だけでなく、どのような生活を望むのかというライフキャリアの観点を不可欠の要素として組み込み、居住環境、地域との関わり、ワーク・ライフ・バランスなど、生活設計と職業選択を統合的に支援する体制の構築が求められる。インターンシップやネットワーキングは、ライフキャリアの起点として引き続き重要な意味を持っており、企業側との協働を通じた受入枠の拡充や、留学生の特性に配慮した選考・配置の最適化が、次の段階の課題となる。

あわせて、英語トラック学生への支援は、現時点では英語による個別相談の提供および英語版オンデマンドセミナーの視聴機会に限定されており、英語で就職活動に取り組む学生への支援は課題の一つである。とりわけ、英語での業務遂行が可能な雇用機会の拡大に向けて、外資系企業やスタートアップ等との連携・求人開拓を体系化することが喫緊の課題である。また、日本社会において継続的に価値を発揮し得る人材の育成を視野に、英語トラック学生向け日本語教育プログラムを整備し、実務場面での日本語運用および職場文化の理解を段階的に高めていく教育枠組みを整えることが今後の重要課題である。

5. まとめ

本稿は、本学に在籍する外国人留学生を対象として、前述の四つの課題の解決を目指すキャリア支援室の包括的プログラムを報告した。図2に示した通り、本プログラムは「日本語支援」「情報格差解消・企業文化理解」「就職活動支援」の三領域を軸に、「知識の習得」と「実践・練習」を往還させる設計を採用し、学内で獲得した知識を選考・職場という実場面へ転移させることを目指した。

実施内容としては、ビジネス日本語、キャリア日本語講座、工場見学やOBOG交流会、インターンシップ準備セミナーと短期インターンシップ、個別相談、Web・面接対策などを相互に接続した。その結果、留学生の一次・質的情報への到達経路の拡大による情報格差の縮減や、面接・グループディスカッションにおける言語運用能力の向上が期待される。

これらの取り組みでは、各回でアンケートを実施し

ているが、就活に取り組む外国人留学生は日本でのキャリア形成を短期的なものでなく、長期的なものと捉えている。母国よりも安定した日本の雇用環境、生活環境を好ましいと捉え、結婚や出産などのライフイベントも視野に入れたキャリア形成を考えている。そうであればこそ今後は、就職を終点ではなく日本でのキャリア形成の起点と捉え直し、在学時から卒業後初期までを見通した継続的なキャリア教育へと射程を広げ必要がある。加えて、英語トラック学生への支援は現在、英語による個別相談と英語版オンデマンドセミナーに限定されていることから、次の課題として、英語での業務が可能な雇用機会の開拓と、日本社会で継続的に価値を発揮するための日本語教育プログラムの整備を段階的に進め、日本でのキャリア形成の可能性を広げるサポートを行っていきたい。

参考文献

- [1] 門間由記子, 高橋修, 猪股歳之, “就職における困難さの研究—外国人留学生の日本での就職活動に着目して—”, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol.5, p. 79-92 (2019).
- [2] 坂井伸彰, “日本企業における外国人留学生の採用活動の現状と課題”, 留学交流, vol.84, p. 1~14 (2018).
- [3] 厚生労働省, “令和6年版 労働経済の分析” 第Ⅱ部第2章, <https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/roudou/24/2-2.html>, (2024), (参照 2025-10-21).
- [4] 株式会社ディスコキャリアタスリサーチ, “外国人留学生/高度外国人材の採用に関する調査”, https://www.career-tasu.co.jp/wp/wp-content/uploads/2024/01/202312_kigyou-global-report.pdf, (2023), (参照 2025-10-21).
- [5] 出入国管理庁, 留学生の日本企業等への就職状況について. https://www.moj.go.jp/isa/applications/resources/10_00013.html, (参照 2025-10-19).
- [6] 東北大学外国人留学生数. <https://www.tohoku.ac.jp/japanese/overseas/overseas/02/overseas0203/>, (参照 2025-10-21).
- [7] 独立行政法人経済産業研究所 (2020) “外国人留学生の就職支援の在り方に関する考察—留学生の就職活動実態調査及び大学の留学生就職支援の実態調査より—”, http://www.rieti.go.jp/jp/publications/rr/20r001.pdf?utm_source=c

hatgpt.com, (参照 2025-10-21).

[8] 香川愁吾, “外国人留学生の日本における就職活動—外国

人留学生の就職支援現場から見た現状と課題”, 国際研究論叢 37(3), p181~192 (2024).

学習支援経験による学習支援者の心理社会的成長

岩渕 将士*

Psychosocial Growth of Learning Supporters through Learning Support Experiences

Masashi Iwabuchi*

キーワード： 学習支援，心理社会的成長，混合研究

1. はじめに

全国の大学では様々な形態で学習支援が提供されている。例えば、学習支援専門の部署を設置する大学[1]、図書館の教育研究支援サービスの一環としてラーニング・コモンズを設置して学習支援を提供する大学[2]、ピア・サポートの一環で学習支援を提供する大学[3]などが挙げられる。

大学生・大学院生が学習支援スタッフとして勤務する大学では、利用学生に対する教育効果だけでなく、支援を提供する学生（以下、支援学生）に対する教育効果についても検討されてきた。例えば、学習支援ピア・サポーターとして一定の役割を担う支援学生は主体的な学習態度が成長しやすい[4]。ことや、コミュニケーションを取ること自体への意識を強める[5]ことが示唆されている。

こうした支援学生に対する教育効果を整理した成長モデルがいくつか提案されている。例えば、初年次教育の支援学生として勤務した者の成長プロセス[6]として、1) 難しさ・うまくいかない経験、2) 踏ん張る・辞めない・投げ出さない、3) 等身大の自分を受け入れる、4) 自信の獲得・相手らしさの尊重、5) 視野・見通しの広がり、6) 新しいことへの挑戦、7) 学びの循環の創出、という7段階が示された。特に、悩みなながらも辞めずに続けられること（第1段階から第3段階への移行）や、既存の範囲に留まらずに新しい挑戦に飛び込むこと（第5段階から第6段階への移行）が、成長のターニングポイントと位置付けられている[6]。また、こうした支援学生の成長は教職員や先輩支援学生との

人的交流によって促されると指摘された[6]。

学習支援経験による支援学生の変容過程に関する検討[7]では、1) 問題・回答の「解説者」という自己優位の初任期段階、2) 主体的学習の「援助者」という他者優位の中堅期段階、3) 学習支援観を相対化し拡張させる熟達期段階という3段階が示された。そして、成長を促す要因として、学習支援活動における失敗・成功体験の蓄積や学習支援組織内における役割の変化、学習支援活動以外での自己変容が指摘された[7]。

これら支援学生の成長プロセスに関する先行研究から、支援学生は1) 試行錯誤を伴う個人優位の段階（支援者の内側を軸に外界と関わる段階）、2) 支援者としての自立と他者尊重の定着段階（支援者の内側に軸足を置きつつ、外界にもう一方の軸足を置く段階）、3) 個別支援からコミュニティ支援への拡張段階（自己の内外在が統合され自己を含むコミュニティ全体を支援対象とする段階）を経ると考えられる。

しかし、これらの支援学生の成長プロセスは学習支援をミッションとする組織の実践から提案されたものである。組織のミッションによって提供される学習支援の方針が異なるため、学習支援を主目的としない組織における支援学生の成長プロセスは定かではない。

2. 本稿の目的

そこで本稿では、学生相談部署がサービスの一環として実施する学習支援において、支援学生がどのように成長をするか検討する。その際、学習支援をミッションとする組織とは異なる成長プロセスが示される可

* 東北大学大学院理学研究科 (Graduate School of Science, Tohoku University)

能性を考慮して、心理社会的成長の評価指標の仮説生成から取り組む。

まず、学生相談部署の学習支援を担う支援学生に対してインタビュー調査および自由記述式の質問紙調査を行い、支援学生自身がどのような心理社会的成長を感じたか探索的に整理する（研究1）。次に、支援学生の心理社会的成長の評価指標をボトムアップ的に設定した上で質問紙法による縦断調査を行い、学習支援経験によって支援学生の心理社会的成長が実際に示されるか検証する（研究2）。

3. 研究1 学生相談部署における学習支援学生の心理社会的成長の様相

3.1 目的

研究1では、学生相談部署における学習支援学生を対象に、学習支援経験を通してどのような心理社会的成長が得られるか整理し、定量的評価を行う際の評価指標をボトムアップ的に提案する。

3.2 方法

3.2.1 調査時期・調査対象・調査内容

2015年3月に、学生相談部署の学習支援学生として勤務した7名（男性6名、女性1名；4年生1名、修士1年生1名、修士2年生4名、博士1年生1名；平均年齢：24.00歳）にグループインタビュー及び質問紙調査を行った。グループインタビューでは、2014年度に実施した学習支援業務全般について振り返った上

で、「どのような学習支援を提供したか」「学習支援者として得た学びと成長」の2点について調査した。その後、グループインタビューの内容を踏まえて、同じく「どのような学習支援を提供したか」「学習支援者として得た学びと成長」について自由記述形式の質問紙調査に協力を求め、7名全員から回答を得た。本研究では質問紙調査のうち「学習支援者として得た学びと成長」に関するデータを分析対象とした。

3.2.2 倫理的配慮

調査対象者に対して、グループインタビューの際に a) 研究目的、b) 調査に協力しないことによる不利益はないこと、c) 個人が特定されない形で分析された結果は学術目的で公表されること、d) 研究結果が公表されるまでの期間であれば調査への同意を撤回できること、の4点を口頭及び書面で説明し、文書での同意を得た。ただし、調査者が調査対象者の勤務監督者であったため、調査協力を拒否したい場合に、その意思表示が難しいことが想定された。そのため、同意を得る際には、調査者ではない学生相談部署の相談員に調査協力の撤回について後日申し出ることができる旨を説明した。その上で、7名全員から同意が得られた。

調査に際してキャンパスライフ支援室長に上記の倫理的配慮について説明し、実施の許可を得た。また、キャンパスライフ支援室運営委員会において調査方法及び倫理的配慮について審議され、上記データを研究目的で使用するについて承認が得られた。

表1 概念及びカテゴリー

カテゴリー	概念	具体例
個人内要因	能動性	受け身で質問を待つのではなく、能動的に動ける能力がTAには必要になってくると思う(2)
	粘り強さ	支援室に来てくれた学生に対して、しっかりと相手の話を聞くことや、じっくりと対応することが重要だと感じた(3)
	柔軟性	計算に重きが置かれた問題で、数学科で学習してきた私にとってはなじみのない計算テクニックを要求されたが、学生に満足してもらえるような対応ができた(3)
個人間要因	共感的言動	難しさや大変さを共感することで、ともに課題に向かっていくことができると思う(3)
	限界の許容	始めのうちは可能な限り基本的な部分から学習してもらおうと思っていたが、分野によっては個別の問題に対する解き方について指導することになってしまったと思う(4)

注) 表中の括弧（ ）は各コードに含まれる具体例の数を意味する

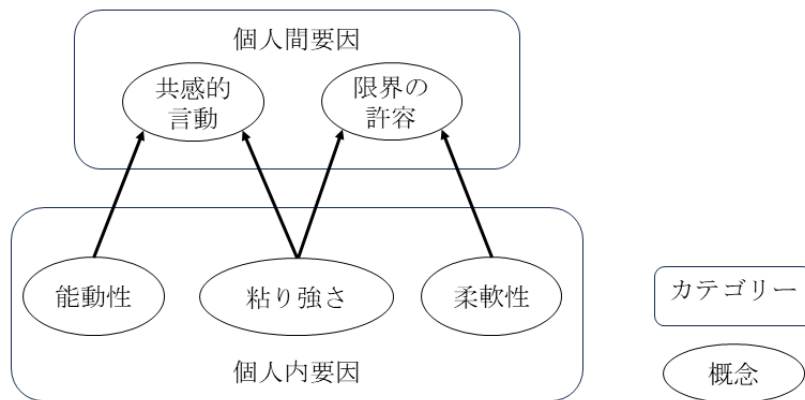


図1 学習支援者の心理社会的成長の内容（結果図）

3.3 結果

質問紙調査で収集した自由記述内容について、M-GTA[8]を参考に概念及びカテゴリーを生成した(表1)。M-GTA[8]は心理的プロセスをモデル化する際に適しており、本研究では学びと成長という学習支援者の心理社会的変化をテーマとして設定したため、この手法を採用した。ただし、結果的に生成された概念数が少なかったため、学びや成長の「プロセス」ではなく「内容」に焦点を当ててカテゴリーを生成するよう、分析方針を変更した。

臨床心理士2名で概念及びカテゴリーの構成について協議し、結果図の素案を作成した。その後、調査対象者のうち3名に素案の確認を求め、修正を加えた上で、最終的な結果図(図1)とした。

結果図の作成後に概念及びカテゴリーの過不足に関する追加調査を実施しなかったため、本研究では理論的飽和[8]に至っていない可能性がある。しかし、複数の調査対象者に結果図の確認を求め、修正を加えたため、内容妥当性は担保されたと判断した。

次に、結果図を元にストーリーラインを生成した。カテゴリーは【 】、概念は「 」で表記した。

ストーリーライン 学習支援業務を通して、支援学生は積極的に関わろうとする「能動性」だけでなく、相手のペースに伴走する「粘り強さ」の重要性も認め、また、相手のニーズに応じようとする「柔軟性」をより強く意識するようになった。これら【個人内要因】を基盤に、コミュニケーションを取る際に相手がある

がままに認めようとして関わる「共感的言動」と、支援学生自身の期待を押し付けすぎないように「境界の受容」を意識するようになった。

3.4 考察

研究1では学生相談部署の学習支援学生を対象に質問紙調査を行い、支援学生としてどのような心理社会的成長を感じたか、その内容はどのようなものだったか探索的に検討した。その結果、個人内要因として「能動性」、「粘り強さ」、「柔軟性」が、個人間要因として「共感的言動」と「境界の受容」が心理社会的成長の指標として示された。

研究1の結果を支援学生の成長プロセス[6]と対比すると、「粘り強さ」は「2) 踏ん張る・辞めない・投げ出さない」に、「境界の受容」は「3) 等身大の自分を受け入れる」に、「能動性」、「柔軟性」、「共感的言動」は「4) 自信の獲得・相手らしさの尊重」に対応すると考えられるだろう。したがって、研究1で設定された評価指標は先行研究と整合的であり、学生相談部署の学習支援でも、学習支援を主目的とする組織と同様の支援学生の成長が期待できると示唆された。

4. 研究2 心理社会的成長の定量的検証

4.1 目的

研究1で設定された支援学生の心理社会的成長の指標について、質問紙法による縦断調査を通して定量的に検証することを目的とする。

心理社会的成長を捉える心理学的尺度として青年期用意思決定スタイル[9]と自己制御行動尺度[10]を用いる。自己制御行動尺度は中学生を対象に作成された尺度だが[10]、中学生、高校生、大学生で同様の因子構造を持つことが確認されている[11]。

青年期用意思決定スタイル尺度で「主体的選択」「衝突回避」「表面的同調」の3因子から現代青年の意思決定スタイルを測定する。「主体的選択」は内的基準を基に意思決定する傾向を、「衝突回避」は周囲の意向に追従して意思決定する傾向を、「表面的同調」は深く考えずに同調する傾向を意味する[9]。

自己制御行動尺度は「持続的制御」、「積極的主張」、「感情調整」、「関係尊重」の4因子から構成される[11]。「持続的制御」は能動的に粘り強く物事に取り組む傾向を、「積極的主張」は相手に自分の考えをはっきりと伝える傾向を、「感情調整」は主に苛立ちを抑制する傾向を、「関係尊重」は他者との関係性を損なう言動を抑制する傾向を意味する。

研究1で示された「能動性」は「主体的選択」や「持続的制御」の高さ及び「表面的同調」の低さと、「粘り強さ」は「持続的制御」や「関係尊重」の高さと、「柔軟性」は「関係尊重」の高さとそれぞれ関連するだろう。また、「共感的言動」は「衝突回避」の低さ及び「感情調整」や「関係尊重」の高さと、「限界の受容」は「積極的主張」の低さ及び「関係尊重」の高さとそれぞれ関連するだろう。以上より、青年期用意思決定スタイル[9]と自己制御行動尺度[10]の2尺度で、研究1で示された支援学生の心理社会的成長の各側面を定量的に測定可能と判断した。

4.2 方法

4.2.1 調査時期・調査対象

2017年10月と2018年3月に、学生相談部署の学習支援学生として勤務した7名（男性6名、女性1名；時点1の平均年齢 = 25.14, $SD = 1.57$, 時点1の学習支援の平均勤務歴 = 13.71ヶ月, $SD = 11.30$ ）に対して、質問紙法による半年間の縦断調査を行った。

4.2.2 使用尺度

青年期用意思決定スタイル尺度[9]12項目5件法と、自己制御行動尺度[10]のうち青年期を通して共通の因子構造[11]が示された13項目5件法を調査に用いた。

4.2.3 倫理的配慮

研究1と同様の倫理的配慮を行い、調査対象者から書面で同意を得た。また、キャンパスライフ支援室運営委員会で研究倫理について審議され、承認を得ると共に、キャンパスライフ支援室長の許可を得た。

4.3 結果

まず、調査期間中に調査対象者がどの程度の学習支援経験を積んだか確認した。調査期間中（2017年度後期の6か月間）の平均対応件数は $M = 21.86$ ($SD = 4.98$, $range = 15 - 29$) であり、支援学生は約3件/月の学習支援経験を積んでいた。

次に、青年期用意思決定スタイル尺度及び自己制御行動尺度の各下位尺度について、調査時点を独立変数とする対応ありの t 検定を行った（表2）。その結果、「主体的選択」と「関係尊重」では有意な増加が示された ($t_s(6) = 3.69 - 6.30, ps < .01, ds = 1.14 - 3.19$)。

表2 心理社会的成長の時点間差

	pre		post		t	p	d	95% CI (d)	
	M	SD	M	SD				lower	upper
主体的選択	3.21	0.69	3.90	0.42	3.69	.01	1.14	0.07	2.21
衝突回避	3.52	0.66	2.71	1.03	-1.31	.24	-0.88	-1.91	0.16
表面的同調	2.05	0.80	2.57	0.90	1.08	.32	0.58	-0.43	1.58
積極的主張	3.67	0.38	2.86	0.79	-2.19	.07	-1.22	-2.30	-0.14
感情調整	3.18	0.24	3.93	0.77	2.17	.07	1.23	0.15	2.31
持続的制御	3.90	0.42	3.48	0.66	-1.54	.18	-0.72	-1.74	0.29
関係尊重	2.76	0.25	3.86	0.38	6.30	.00	3.19	1.66	4.73
$n = 7, df = 6$									

また、「積極的主張」では有意傾向の減少が ($t(6) = -2.19, p = .07, d = -1.22$), 「感情調整」は有意傾向の増加が示された ($t(6) = 2.17, p = .07, d = 1.23$).

4.4 考察

研究2では、学生相談部署の学習支援学生が、学習支援経験によってどの程度の心理社会的成長をしたかを定量的に検討した。その結果、後期開始時点の10月から後期終了時点の3月にかけて「主体的選択」と「関係尊重」が有意に増加し、「積極的主張」は減少する傾向が、「感情調整」は増加する傾向が示された。

「主体的選択」は自発的に意思決定する傾向であり[9]、研究1の「能動性」を反映する指標として位置付けた。学生相談部署における研修において、支援学生は受身的に利用学生の対応に取り組むのではなく、支援学生から利用学生のニーズを能動的に掘り下げに行くことを訓練した。また、日々の業務時間中にOJT(On the Job Training)を行い、どのような対応が今後求められるか学生相談員と支援学生との間で議論した。このような研修が、支援学生の「主体的選択」を高めることに寄与した一因と考えられる。

「関係尊重」は他者との関係性を損なう言動を抑制する傾向であり、研究1の「粘り強さ」や「柔軟性」、「共感的言動」や「限界の受容」を反映する指標として位置付けた。つまり、「関係尊重」は研究1で示された多様な要因と関連が想定された。支援学生が対応する利用学生のニーズは、授業で分からなかったことの解説から進路相談まで多様であり、また、利用学生によって会話のペースも様々である。したがって、多様なニーズに応える経験を積んだことが「関係尊重」を高めることに寄与したのだろう。

なお、有意傾向ではあったが「積極的主張」の減少と「感情調整」の増加も示唆された。研究2の調査対象者は現に博士課程に所属するか、将来的に博士課程への進学を希望する者であったため、自身の考えをはっきりと伝える「積極的主張」が元々高かったことは妥当であろう。しかし、学習支援を経験する中で、教育と研究では求められる対人スキルが異なることを体験的に理解し、その場で伝える内容と敢えて伝えない内容を区別した方が学習支援を円滑に行えること実感

したのかもしれない。したがって、自己優位の段階から他者優位の段階へと移行[7]に伴って、「積極的主張」の有意傾向の減少が示されたと推察される。ただし、2時点目の調査においても「積極的主張」の平均値は絶対的に低い値ではなかった。つまり、自己主張が苦手になったわけではなく、あくまでも程よい程度に調整するようになったと解釈する方が妥当であろう。

「感情調整」の有意傾向の増加についても、研究2の調査対象者が現に博士課程に所属するか、博士課程への進学を希望する者のみであったことが理由として挙げられるだろう。博士課程への進学を希望する者の多くは授業や研究に対して能動的に取り組む傾向があると推測される。しかし、支援学生が会える利用学生の中には、能動的に学業に取り組んでいないように見える学生も含まれた。もしくは、能動的に取り組もうとしているものの、取り組み方が支援学生自身の方略とは大きく異なるために、取り組み方を具体的に指示したい欲求に駆られることもあっただろう。支援学生が対応時にどのような思いや考えを抱いていたかは本稿の範囲を超えるため、推察の域を出ないが、こうした対人葛藤場面に直面した際に「関係尊重」を重視しよう意識的に取り組んだことで、副次的に「感情調整」の増加傾向が示唆されたのかもしれない。ただし、本研究では調査対象者も7名と少ないため、「関係尊重」の増加によって「感情調整」が増加したか統計的に検証できなかった点に留意する必要がある。

5. 総合考察

本稿では学生相談部署の学習支援学生を対象に、学習支援経験が支援学生自身の心理社会的成長に寄与するか検証した。研究1では定性的データを用いて心理社会的成長の評価指標をボトムアップ的に設定し、研究2では半年間の縦断調査によって定量的に評価指標の変化を検証した。その結果、「能動性」の指標の1つである「主体的選択」と、種々の評価指標の基盤となる「関係尊重」が、学習支援経験によって有意に増加することが示された。これらの評価指標は学習支援を主目的とする組織の支援学生における成長の指標とも同様であった[6, 7]。したがって、学生相談部署の学習支援を担う支援学生も、学習支援を主目的とする組織

の支援学生と同様の心理社会的成長をすることが示唆された。

学生が学習支援のスタッフを担う意義として、①気軽に利用できるピアの役割、②学問的な相対的熟達者としての役割、③理解促進のための対話者としての役割、④ロールモデルを提供する上級生としての役割が指摘されている[12]。今回の調査対象者は部局専属の学生相談部署で勤務する学習支援者であったため、これらの意義がより強く利用学生に伝わりやすかったと推察される。つまり、利用学生が普段授業を受けるキャンパス内で学習支援が提供され、学習支援者は同じ学部にも所属する先輩学生という環境要因が、利用の気軽さ（ピアの役割）やロールモデルの提供（上級生としての役割）を利用学生に意識させやすかったと考えられる。また、理学部では「積み上げ型の学習」を重視する学部教育（専門教育）を提供していることから、利用学生の一步先を進む支援学生は相対的熟達者の役割を発揮しやすいと考えられる。加えて、支援学生を対象とする研修会やOJTでは、一步先に行く熟達者としてだけではなく、対等な対話者としての役割も担うように訓練された。したがって、支援学生の4つの役割の全てを支援学生は明示的・暗示的に意識しながら学習支援に当たったと考えられる。こうした支援学生の役割の多面性が、能動性と関係性を重視する姿勢を涵養し、本稿で示された支援学生の心理社会的成長に寄与した可能性が考えられるだろう。

この推察が正しいとすれば、学習支援学生の心理社会的成長を支えるためには、多面的な役割をバランスよく発揮できるよう研修会やOJTを設定することが有用であろう。利用学生のニーズの多様さを考えれば、支援学生が単一の（理想的な）役割を担えば良いわけではないことは明らかである。しかし、支援学生は対人援助の専門的訓練を受けているわけではなく、あくまでも本学に所属する一学生である。支援学生として雇用されているとは言え、役割の多面性を発揮することが当然なわけではない。したがって、支援学生の雇用責任者である教職員には、支援学生が役割間の葛藤を抱えた時に、まさに葛藤を抱えることが支援学生としての能動性の現れであることを支持的に伝えることが求められるだろう。こうした教職員からの関わりによっても支援学生が成長し得ることを、学生支援に関

わる教職員は自覚的でありたい。

本稿の限界として、調査対象者である支援学生の勤務経験年数にばらつきが大きかった点が指摘される。既に支援学生として一定程度の経験を積んだ学生と、新たに支援学生として経験を積み始めた者とは、支援学生としての成長段階が異なるだろう[6, 7]。本稿では調査時期を固定して学生相談部署の支援学生として勤務した者を分析対象としたが、今後は勤務経験年数を元に成長プロセスのどの段階にいるか整理した上で支援学生の心理社会的成長を定量的に検証することが求められる。また、本稿は1機関の調査に基づくため、機関の独自性と一般化可能性の効果を区別することができなかった。学生相談部署が提供する学習支援と、学習支援をミッションとする部署の学習支援では、支援学生の心理社会的成長が同様と言えるのか、複数部署の共同研究を通して今後明らかにすることが求められる。

謝辞

本稿は日本学生相談学会第37回大会及び第38回大会において発表した内容を再分析し、加筆修正を行ったものである。貴重なコメントをいただいた座長及び学会員の皆様に感謝いたします。また、キャンパスライフ支援室の運営や本稿の分析に際してご助言をいただいた赤木麻衣相談員（当時）、また、キャンパスライフ支援室の学習支援を担い、調査にご協力いただいた支援学生の皆様に感謝いたします。

参考文献

- [1] 縣拓充ほか, "学習支援センターにおけるオンライン学習支援システムの構築ー新型コロナウイルス感染拡大への対策としてー", 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 7, p. 109-121 (2021).
- [2] 小野寺昇ほか, "ICT機能の発展と大学図書館機能の関連性ー情報リテラシー教育とラーニング・コモンズへの対応ー", 川崎医療福祉学会誌, vol. 34, no. 2, p. 177-184 (2025).
- [3] 高橋大介, 小田五月, "学生チューター主体で運営する数理学習センターを利用した連携授業の効果", リメディアル教育研究, vol. 7, no. 1, p. 117-130 (2012).

- [4] 永井暁行ほか, "ピア・サポート活動への参加と主体的学習態度の関連", 北星学園大学文学部北星論集, vol. 57, no. 2, p. 13-19 (2020).
- [5] 岸川公紀ほか, "キャリア開発学科におけるピア・サポート活動の現状とその効果: アンケート結果による一考察", 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, no. 50, p. 115-122 (2018).
- [6] 秦喜美恵, 平井達也, 堀江未来, "学生ピアリーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究: 立命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへのインタビューをとおして", 立命館高等教育研究, vol. 16, p. 65-82 (2017).
- [7] 鈴木学, "学習支援に従事する学生の変容過程に関する研究", 福島大学総合教育研究センター紀要, vol. 23, p. 17-24 (2017).
- [8] 木下康仁, "ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—". 弘文堂 (2007).
- [9] 岩渕将士, "現代青年における意思決定スタイルの検討—主体性・被影響性尺度の再構成から—", ヒューマン・ケア研究, vol. 22, no. 2, p. 101-112 (2022).
- [10] 塚本伸一, "自己制御が中学生の学校適応に及ぼす影響—自己制御行動尺度による検討", 学校保健研究, vol. 52, p. 143-150 (2010).
- [11] 岩渕将士, "青年期における自己制御行動の発達的变化", 日本心理臨床学会大会発表論文集, vol. 37, p. 424 (2018).
- [12] 足立佳菜, "学習支援と協働学習 —東北大学 Student Learning Adviser の事例を踏まえて—", 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, vol. 3, p. 27-40 (2017).

入学前教育における海外研修の意義と効果

－入学半年後の追跡調査に基づく検証－

湊 洵菜*

Exploring the Educational Value of a Study Abroad-Based Bridging Program: Evidence from a Six-Month Post-Entry Follow-Up Study

Junna Minato*

キーワード： 入学前教育，海外研修，高大接続，カレッジ・レディネス，グローバル・マインドセット

1. はじめに

近年、高校から大学への効果的な学びの転換を促すため、入学前教育の導入・拡充に取り組む大学が増えている。入学前教育の主たる対象となるのは、拡大が進む総合型選抜や学校推薦型選抜による早期合格者である。東北大学は2000年度にAO入試を導入し、現在では全募集人員に占めるAO入試の割合が3割に達している。2013年度には、各学部の入学前教育に加え、グローバルラーニングセンターを実施主体として「入学前グローバル学習プログラム(以下、本プログラム)」が開始された。海外研修を入学前教育の一環に位置づけるという国立大学初の試みであり、日本のみならず、世界を見ても先進的な事例と認められる。開始当初から高校・大学関係者やメディアの注目を集め、今では、本学の実践が一つのモデルとして確立しつつある。その学習成果としては、自他の文化への関心の高まり、国際交流活動や海外研鑽機会への積極的な姿勢の獲得、大学生活における目標の明確化などが確認されており[1]、参加者は入学後の発展的な再留学に挑戦する傾向がある[2]。一方で、国内の入学前教育全般に対して指摘されるとおり、効果検証は依然として限定的であり、検証の方法も未整備といえる[3]。本プログラムについても、特に入学後の経験を根拠とし、一定の理論に基づいて評価される中長期的効果の知見が不足している。そこで本稿では、プログラム参加者に対して入学半年後に実施した追跡調査の結果から、プログラムを通じて育まれた姿勢や意欲、考え方が、大学での学習・生活にどのような影響を与えるかを明らかにする。そし

て、入学前教育における海外研修の有用性の評価に貢献することを目指す。

2. 入学前グローバル学習プログラムの概要

2.1 発展の経緯

本プログラムは2013年度に始まり、基本的には入学を翌月に控えた3月に約2週間で実施されている。開始当初は「入学前海外研修」の名称であったが、以下に概観する構成の変化に伴って見直され、現在では「入学前グローバル学習プログラム」と呼ばれている。

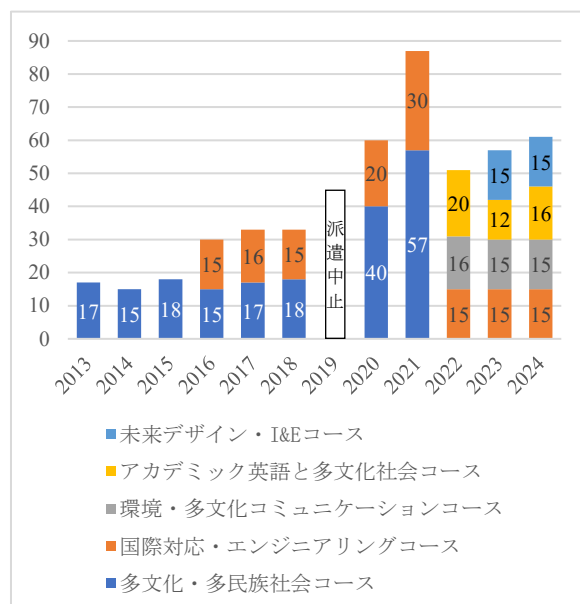


図1 年度ごとの参加人数

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

初年度は、AO 入試Ⅱ期・推薦入試等により入学が決まった 17 名が米国・カリフォルニア大学リバーサイド校に派遣された。2016 年度には、主に工学部入学予定者向けのコースが新設され、参加人数は計 30 名に達した。また、この年度より、現地研修受講料は全額東北大学基金からの支援を受けている。2019 年度は、新型コロナウイルス感染症拡大の影響から中止を余儀なくされたが、2020 年度からの 2 年間はオンラインでの開催を実現させた。さらに、実施形式の変更に伴い、渡航手続き日程等の問題で対象外だった AO 入試Ⅲ期の合格者にも本プログラムを提供できるようになった。モビリティが停滞する難しい時期であったが、このように工夫を重ねてポジティブな変化を目指した結果、参加人数は 87 名（2021 年度）にのぼった。翌 2022 年度には現地派遣が再開されるとともに、AO 入試Ⅲ期合格者にも対面研修の機会を提供するため、国内コースが新設された。2023 年度には、工学研究科により米国・カリフォルニア大学バークレー校でのハイブリッド型コースが考案され、4 つのコースに整備された。直近の 2024 年度実績としては、1) 国際対応・エンジニアリングコース（ヨーク大学）、2) 環境・多文化コミュニケーションコース（ハワイ大学マノア校）、3) アカデミック英語と多文化社会コース（国際教養大学）、そして 4) 未来デザイン・I&E コース（カリフォルニア大学バークレー校）に計 61 名が参加した。

2.2 学習目標

コースごとに派遣先大学やその国・地域の特色を活かしたテーマが設定され、それに沿ったカリキュラムがデザインされるが、当然、プログラム全体を貫く目標も必要である。募集要項では、参加によって期待される成果として、1) グローバル社会で求められる広い視野や多様な視点を得ることの大切さを学べる、2) 入学前から学部・学科を超えた仲間と出会える、3) 「大学生としての学びの姿勢」や必要なスキルの基礎を一足先に学べる、4) 今後の海外留学に役立つ学習スキルが身につく、5) 東北大学グローバルリーダー育成プログラムの参加へと近づくことができる、の 5 点が示されている[4]。各コース担当教員は、この主要目標とコース固有の目標を整合させながら、学習活動を有機的に組み立てることが求められる。

3. 対象事例

3.1 概要

本稿では、2024 年度のプログラムで実施された「環境・多文化コミュニケーションコース（以下、本コース）」を事例として取り上げる。派遣先はハワイ大学マノア校（以下、UHM）であり、表 1 のとおり 15 名が参加した。筆者は、コースの設計・引率を担当した。

表 1 参加者 15 名の属性

学部							海外経験	
文	教育	法	理	医	工	農	有	無
3	1	2	1	3	1	4	8	7

ハワイは多文化共生社会の典型例として知られており、異質な他者や自然環境との調和を重視する価値観が根付いている。日本との関係も深く、日本で生まれ育った者が学習対象として取り組む意義のある課題を多く内包している。また、UHM は、その地理的・歴史的特徴を活かした教育・研究を展開し、留学生の受け入れも盛んである。このような背景から、学習地としてのハワイおよび UHM は「環境・多文化コミュニケーション」と強い親和性をもち、学習者に対して実践的かつ統合的な学びの場を提供しうると期待された。

表 2 基礎情報

コース名	環境・多文化コミュニケーション
実施期間	2025 年 3 月 9 日(日)～23 日(日)
募集対象者	下記入学試験による令和 7 年度入学予定者 (入学手続きを済ませている者) ・AO 入試Ⅱ期（文・教・法・理・医・歯・工・農） ・科学オリンピック入試（理） ・国際バカロレア入試（文・法・経・理・医（医学科）・薬・工・農）
定員	15 名
滞在方法	ホームステイ（2,3 名 1 室）
単位	全学教育・現代素養科目群・国際教育 「海外短期研修（基礎 B）」2 単位

工学研究科が主導する他2つの海外コースとの差別化としては、「入学後のグローバルな学習・研究環境で活躍するために必要な素養をバランスよく身につけられる」ことを掲げた。特に海外経験の浅い学習者に対して参加の敷居を下げること、学習者の幅広い知的好奇心・ニーズに応えること、そして、学術的関心の所在が異なる学習者同士の多面的な協調・協働を促すことをねらい、意図的に複数のトピックや学習活動を組み合わせるカリキュラムデザインにした。この工夫が呼び水となり、参加者は文理問わず多様な学部・入学予定者で構成されるに至ったと考えられる。

3.2 スケジュール・特色

平日午前は毎日英語の授業に参加し、午後は現地学生との協働プロジェクト、ハワイの自然環境や歴史に関する専門学習、LGBTQ+支援センターの訪問などをこなしながら、2週間で集中的に異文化の理解と自文化の問い直しを図るカリキュラムであった。専門学習では「海面上昇と社会経済的インパクト」「太平洋戦争」の2テーマを取り上げ、それぞれフィールドワークに先立ってUHMの研究者によるセミナーが実施された。セミナーを担当する研究者には、本コースの目的や学習者の特徴を伝え、大学初年次レベルでの内容構成、また、一方的な知識教授ではなく、研究者と学習者、学習者間のインタラクションを含む形式を依頼した。

また、現地研修2週間の学習効果を最大化するため、渡航のおよそ1ヶ月から事前研修を3回実施した。

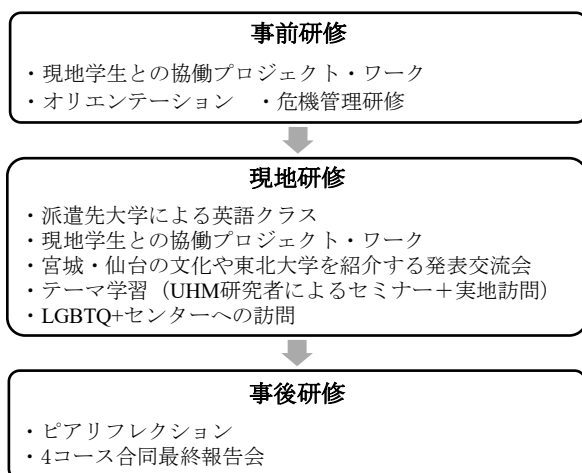


図2 本コースの構成

本コースでは、プログラムとして初めて事前研修に現地学生との国際共修活動を導入し、現地研修につながる協働プロジェクトとして設計した。内容の詳しい報告は別の機会に譲るが、外国語に翻訳するのが難しい日本語・英語・ハワイ現地語の表現に着目し、その背景にある文化的価値観を説明する絵本の作成に取り組んだ。事前研修3回全てで1時間程度のグループワークを行い、時間外にはDiscordを活用したコミュニケーションを奨励したことで、早期のチームビルディングと成果物の質向上が図られた。本学側の学習者からは、この事前研修を通じ、異文化間コミュニケーションを予行練習的に経験できたことで、現地研修に対する総合的なレディネスが高まったとの声が聞かれた。

さらに、現地の学生や教職員・研究者、ホストファミリーとの交流に加え、コースに参加する仲間同士の相互研鑽にも重きを置いた。上述の協働プロジェクトをはじめ、グループ単位で取り組む活動については、あえてそれぞれ異なるメンバー編成とし、ネットワークの多様化を促したことが工夫の一部である。

4. 調査方法

4.1 評価指標

冒頭で述べた通り、海外研修を取り入れた入学前教育の成果を、入学後の学習・生活に立脚し、中長期的な観点で検証する試みはごく限られている。それに関連し、体系的な効果検証のための理論的枠組みが十分に整理されていないという課題もある。そこで、本研究では、入学前教育や海外研修を通じて育成が期待される資質・能力について、文献レビューを踏まえて精査し、最終的に【カレッジ・レディネス】と【グローバル・マインドセット】の2カテゴリ、下位12項目からなる評価指標を設計した（表3参考）。

【カレッジ・レディネス】は、入学前教育の目的として基底にある「大学進学準備性」、すなわち、進学者が初級課程を十分な水準で修了し、次の段階へと進んでいくために必要な知識・方略・技能・技法を意味する[5]。具体的な要素について特定・分類した複数の研究を参照し[6][7]、本プログラムの文脈と参加者の学修状況・習熟度を考慮して、ブルーム・タキソノミー[8]の基礎レベルで7つの下位項目に整理した。

【グローバル・マインドセット】は、グローバルな環境で活動する積極的な姿勢を指す。国際バカロレアにおける Global Mindedness[9]、アジア・ソサエティにおける Global Leadership[10]、また、米国 AAC&U の VALUE ルーブリックや欧州評議会の「民主的な文化への能力参照枠」を踏まえ、日本の文脈を考慮して開発された国際共修ルーブリック[11]を参照し、同じくブルーム・タキソノミーの基礎レベルで5つの下位項目に整理した。

4.2 対象者・方法

本コース参加者 15 名に対し、入学して最初の 1 学期間を終えた夏季休暇中にアンケート調査を実施した。質問項目の前半では、コースを通じ、表 3 の 12 項目で示される意欲や姿勢、考え方をどの程度育むことができたと感じるかについて、入学後の学習・生活を振り返りながら 5 件法で自己評価してもらった（調査①）。後半では、調査①で 4 または 5 と回答した項目のうち、入学後の学習・生活を進めるうえで特にポジティブな影響を与えていると感じる項目を上位 3 つまで選択してもらい（調査②）、各項目に関して「その意欲や姿勢、考え方がどのような場面で活かされたか」「自分にとってどのような意味をもつか」といった具体的なエピソードを自由記述として回答してもらった（調査③）。本研究は、高度教養教育・学生支援機構研究倫理審査委員会の承認（審査番号：K00705）を得て実施した。

表 3 評価指標

カテゴリ	項目
カレッジ・レディネス	1. 大学での学習や生活に対する前向きなイメージ
	2. 大学での学習や生活における自律性や自己管理能力
	3. 学習上の課題に対する挑戦意欲
	4. 専門外の領域への関心と横断的・協働的な学びへの意欲
	5. 東北大学で切磋琢磨できる仲間がいるという実感
	6. 自分の考えや個性を仲間前で安心して表現できる感覚
	7. 入学後の友人づくり、ネットワーキングへの意欲
グローバル・マインドセット	8. 異文化理解や対話の姿勢
	9. 外国語学習への意欲
	10. 国内外の社会課題に対する関心
	11. 自文化や自己の価値観の理解
	12. 今後の留学への関心

5. 結果

5.1 調査①

まず、5 件法による自己評価の結果を表 4 に示す。全 12 項目において、平均 4 以上と肯定的な結果となった。特に「5. 東北大学で切磋琢磨できる仲間がいるという実感」「8. 異文化理解や対話の姿勢」「9. 外国語学習への意欲」が高評価であることから、本コースが学習者のピアネットワークの形成に働きかけると同時に、グローバル・マインドセットの萌芽的な涵養を促したことが示唆される。

表 4 研修後の意欲・姿勢・考え方の自己評価

項目	平均	SD
1. 大学での学習や生活に対する前向きなイメージ	4.4	0.61
2. 大学での学習や生活における自律性や自己管理能力	4.2	0.83
3. 学習上の課題に対する挑戦意欲	4.6	0.61
4. 専門外の領域への関心と横断的・協働的な学びへの意欲	4.4	0.71
5. 東北大学で切磋琢磨できる仲間がいるという実感	4.9	0.50
6. 自分の考えや個性を仲間前で安心して表現できる感覚	4.5	0.50
7. 入学後の友人づくり、ネットワーキングへの意欲	4.6	0.80
8. 異文化理解や対話の姿勢	4.9	0.34
9. 外国語学習への意欲	4.8	0.40
10. 国内外の社会課題に対する関心	4.3	0.77
11. 自文化や自己の価値観の理解	4.3	0.68
12. 今後の留学への関心	4.5	0.72

5.2 調査②

次に、入学後の学習・生活にポジティブな影響を与えている上位 3 項目の選択結果を図 3 に整理する。紙面の都合上、横軸のラベルを項目番号で示す。「5. 東北大学で切磋琢磨できる仲間がいるという実感」(60%)、「8. 異文化理解や対話の姿勢」(46.6%)、「9.

外国語学習への意欲」(33.3%)、「12. 今後の留学への意欲」(33.3%)を中心に、調査①で平均点の高かった項目が多く挙げられる結果となった。

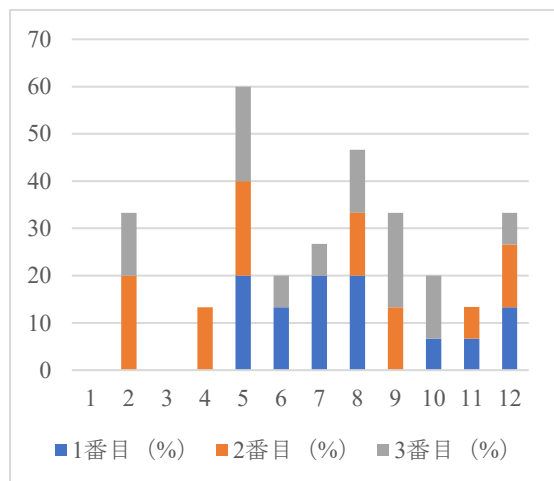


図3 各項目が1～3位に選択された割合 (%)

5.3 調査③

本節では、調査②で選択された項目が入学後の学習・生活にどのように活用されたかについて、自由記述のエピソードを取り上げる。調査①②で高評価を得た要素を起点とし、入学前教育の中長期的インパクトを検討する。なお、引用箇所における筆者の補足は〔 〕で示し、特に注目したい部分には下線を引く。

まず、【カレッジ・レディネス】について、仲間との学び合いが挑戦心を醸成し、入学後の新たな成長機会の探索やコンフォートゾーンからの脱却を触発していることが示唆される：

ハワイで共に研修をした友人達のモチベーションや能力の高さにいつも圧倒されていた。みんなは言葉にするだけでなくそれを小さなことでも実践してみるという事を主体的に行っており、その様な姿に感化され自身も有言実行ができるよう挑戦した。その結果、掲げていた自身の目標を達成することができ、追いつきたいと思える様な仲間の存在の大切さを感じた。また、研修から帰ってきた後でも、友達がいるということが国際共修授業や IPLANET [東北大学の人文社会科学系留学プログラムで受け入れる留学生を支援する

学生団体]に挑戦する一つのきっかけとなり、英語にポジティブに関わっていこうと思うことのできる自分の存在は、ハワイ研修での素敵なみんなとの出会いがあったからこそであると強く感じている。(東北大学で切磋琢磨できる仲間がいるという実感)

講義で指名された時に、今までなら周りに合わせて無難な答えを言っていたようなところを、自分が本当に思った答えを堂々と話せた。(自分の考えや個性を仲間の前で安心して表現できる感覚)

親しみのない環境において、目標の達成や困難の克服を支え合う仲間がいるという心理的安全性の認識や、自己を受け入れ、承認してくれるコミュニティで養われる自信・自己効力感が、ポジティブな行動変容の基盤となると考えられる：

ハワイでは英語での自己表現を通して自らを見つめ直し、新しい自分を発見するなど、とても新鮮な気持ちで生活することが出来た。入学してからも、ハワイでの留学期間を通して自分らしさに対する自信を持つことが出来たため、積極的に自分を表現して、良い友人を作ることが出来た。(入学後の友人づくり、ネットワーキングへの意欲)

次に、【グローバル・マインドセット】については、異なる言語・文化背景をもつ他者との意思疎通の成功体験により、臆せずコミュニケーションを図ろうとする姿勢や、方策を工夫するスキルが身についていることがうかがえる：

海外での生活を経験したことにより、今までよりも格段に外国語を話すことや外国人との交流に意欲的になった。特に、私はユニバーシティ・ハウス [国際感覚の研鑽を目指し、留学生と国内学生が共同生活する混住寮] に入居し、ルームメイトの留学生と積極的に交流を試みた。挨拶だけの関係性で終わらないように、料理やテレビの内容などから話題を作ることで、英語は拙いながらも交流をすることができている。また、国際共修の授

業を履修し、(省略) 留学生の母国の話や日本文化の話などで盛り上がった。私は英語が苦手なため以前であれば話す内容が思いつかなくて逃げてしまっていたと思う。しかし、留学では自分でアクションを起こさなければ何も始まらないということや、英語力よりも話す意思やコミュニケーション力があれば意思疎通を図れるということを経験し、沈黙を破り自分で話を始める力がついたことが大きいと感じた。〈異文化理解や対話の姿勢〉

また、グローバルな環境下での自己の能力を批判的に捉え、課題意識をもつことにより、学習の内発的動機づけが促されていることもわかる：

留学中は積極的に英会話スキルを伸ばすための勉強をしたわけではなかった。しかし留学中に自分の英語力不足でホストマザーにわざわざ翻訳機を使わせてしまい悔しい思いをしたり、友達と比べて英語力が劣っていることを感じたりした。この経験がバネになり、入学後の TOEFL をはじめとした英語学習を自主的に行うようになった。〈外国語学習への意欲〉

国際共修授業や IPLANET での活動で、積極的に留学生と交流した。研修を通して、自分自身の英語が満足のいくものではないと気づいた。そこで、英語力向上を目標に留学生と英語で会話するように意識した。さらに、上手く伝わらなかった時には、研修で習得したジェスチャーなどの非言語表現を用いることが出来た。〈外国語学習への意欲〉

語学試験対策を通じた学習や、実践的な場面における非言語コミュニケーションの運用など、自己の弱点を克服するための具体的なアプローチにつながっている。英語だけでなく第二外国語に対する学習意欲も向上したとの声もあり、言語学習行動の広がりが示唆された。

また、再留学ビジョンの形成と、関連する学内リソースの活用が促進されていることも確認された：

留学そのものに対する関心が非常に高まり、入学

してからも留学関連のイベントに多く参加した。大学で出来た新しい友達にも留学の経験を話し、GCS [留学経験をもち、これから留学を目指す学生を支援する学生団体・グローバルキャンパスサポーター] のイベントに一緒に行くなどして、積極的に自ら留学の情報を集めるようになった。〈今後の留学への関心〉

グローバルラーニングセンターが身近になったので、気軽に質問して留学関係のことを知れるということがわかった。〈今後の留学への関心〉

ここまでは、調査①②で特に高い評価を得た要素に焦点を当てたが、自由記述にはその他の項目に関する意義深いエピソードも多く見られた。これらは、本コースにおける入学前教育が多様な学びへと波及することを示唆している。以下、事例的に紹介したい。まず、国際社会の一員としての自覚が芽生えていると考えられるエピソードが複数見られた：

ハワイに関するニュースに注目するようになり、カムチャツカ半島で地震が起きた際、国内だけでなくハワイなどの太平洋沿岸地域全体への影響にも目が向いた。〈国内外の社会課題に対する関心〉

グローバルゼミ [東北大学グローバルリーダー育成プログラムの必修科目] を履修し、授業内で解決すべき社会課題を議論する際に、ハワイの LGBTQ センターで学んだことを参考に東北大学内と仙台市内の LGBTQ 教育推進策について議論することができた。ハワイの大学と東北大学との違いを、実際に赴いた身として具体的に話すことが出来た。〈国内外の社会課題に対する関心〉

今までどこか他人事に思ってしまう、当事者意識がなかった海外の問題へも、自分が問題を知ることやアクションを起こすことが必要だと分かった。研修で(省略)ハワイが直面している海面上昇や、オーバーツーリズムなどの問題について学び(省略) どの地域の問題も自分と無関係ではないことを実感した。1 セメスターではグローバルゼミを

履修し、(省略) 外国人労働者の受け入れ体制についての調査をした。その際に短期留学生とディスカッションをして、留学生の出身地域の労働の現状と日本のイメージを比較するなど、日本の視点とは異なる視点から外国人労働者を考えることができた。〈国内外の社会課題に対する関心〉

身近な問題を考える際も、国際的な視点を取り入れて問い直したり、相互作用を検討したりと、より多層的・多面的な学びへと向かっていることがわかる。

また、異国の地で困難や葛藤を克服する体験により、言語・異文化コミュニケーションの文脈に特化した資質だけでなく、正課内外の幅広い活動に適用できるマネジメント能力が鍛えられている点も注目に値する：

大学生活で困難にぶつかった際に、自分自身を客観的に見た上で対策を考えることが出来た。研修中には、上手く英語が伝わらなかったり慣れない生活になかなか馴染めなかったりと困難が多かった。そして、その度に自分自身の状況を客観的に捉えて打開策を計画していた。研修後の大学生活において、最終レポートとテスト、ボランティア活動という三つもの予定が重なる時期があった。その際に、研修で培った自己管理能力を活かして、提出期限やテスト日程から逆算して計画を立てることが出来た。結果的に、焦らず全てのタスクをこなせた上に高い完成度で終わらせられた。〈大学での学習や生活における自律性や自己管理能力〉

そして、コースの専門学習を通じ、分野横断的で対話的な学びの機会を早期に得たことで、アカデミック・スキルズの基礎となる問題意識が喚起されていた：

高校での勉強は決められた教科において決められた内容を同じカリキュラムで学習するというものであり、非常に画一的であったが、研修では海面上昇の問題や真珠湾攻撃の歴史など普段自らでは深く考えない様なことを思考し、自分なりの学習ができる非常に良い機会を与えて頂いた。自身が文系分野だけでなく理系分野のトピックや考え方をすることが好きであったことを再確認できたり、

普段意識していなかった分野にも自身の好きな〇〇学〔個人の特定を防ぐため分野名を伏せて表示する〕が密接に関係していることを知ることができたりした。このことに端を発し、勉強または研究したい〇〇学的事柄の範囲が非常に広がったと感じる。様々な分野の研究が互いに知を与えながら関連し合っている事を理解し、自身が将来行う研究が、ある学際的研究の重要な一部分になるという事を深く実感することができた。〈専門外の領域への関心と横断的・協働的な学びへの意欲〉

学際的な探究心、知的好奇心が刺激され、学びの射程が拡張したことがうかがえる。この認識・関心や物の見方の変化が、研究・学習の遂行における自主性や創造性、他者との協調性の素地となることが期待される。

6. 考察

参加者が培ったカレッジ・レディネスとグローバル・マインドセットは、国際共修や留学生支援活動、混住寮生活、グローバルリーダー育成プログラム等、多様なグローバル学習機会での実践に結びついていることが明らかとなった。同時に、グローバル学習領域のみならず、大学生活全般を学生自身が持続的・発展的に導くための姿勢・視点の涵養も促されていた。このことを踏まえると、本コースの中長期的な成果は、学生の包括的な成長・成功 (Student Success) にあると考えることができる。

この仮説の検証は次の課題とするが、現時点で指摘しておくべきは、学生の成功を裏づける根拠が問われるという点である。学生がプログラムで得た経験に満足した、プログラムを通じて留学や国際交流に興味をもったからといって、すなわち学生の成功に貢献したと評価できるわけではない。立脚すべきは学生の知識・スキル・態度における「変化」であり、学生のアチーブメントを根拠として検証していくことが求められる。そして、この視座は、学習目標の設定段階から一貫して保持されなければならない。「学生にどのような学習機会を与えるか」に終始するのではなく、その活動を通じて「学生がどのように変化するか」を徹

底して考える必要がある。今後、入学前教育の拡大が見込まれる中で、高大接続の実質化と質保証を担うのは、学生の変化に根ざした教育の設計とエビデンスに基づく成果の検討、そのサイクルである。

7. おわりに

本稿では、入学半年後の追跡調査により、入学前教育としての海外研修が大学適応の初期段階に及ぼす変化を実証的に明らかにした。とりわけ、先行研究に依拠しながら、カレッジ・レディネスとグローバル・マインドセットの二軸を基盤とする独自の評価指標を提示したことは、従来の研究に乏しかった効果検証の枠組みを補完する意義を有する。今後は指標の精緻化が必要だが、本研究が示したモデルは入学前教育の学習成果を体系的に把握するうえで基盤となる可能性があり、学術的発展に寄与するものである。さらに、いわゆるギャップタームという特徴的な段階にある学習者の学びに対し、より豊かで妥当な解釈をもたらすためには、質的研究の強化や継続的な追跡調査を通じ、複眼的なデータ収集に努めることが有効であると考えられる。「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ (J-MIRAI)」[12]の本格化により、大学入学以前の留学や高大接続が政策的にも後押しされる中で、その中長期的な教育の意義を検討しながら、入学前教育における海外研修のよりよい実践を模索していくことが今後の課題である。本研究はその第一歩を示すものであり、さらなる知見の蓄積が期待される。

謝辞

本研究の分析・考察について、異文化間教育学の国際的な専門家である Darla K. Deardorff 先生ならびにグローバルラーニングセンター・末松和子センター長より貴重なフィードバックをいただいた。また、コースの計画・実施に際してご支援くださった米澤由香子先生、留学生課の皆様にも深く御礼申し上げたい。

参考文献

- [1] 水松巳奈, “入学前教育としての海外研修における学習成果の検証: 参加者の体験レポートと追跡アンケート調

査の比較から”, 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. vol. 5, p. 213-223 (2019).

- [2] 林聖太, “高校から大学への橋渡し: 入学前海外研修プログラムの取り組み”, 新時代の国際教育交流に向けて: 東北大学モデル, 末松和子編, 東北大学出版会, p. 137-149 (2024).
- [3] 山本以和子ほか, “高大接続改革に係る入学前教育の実施状況と課題”, 大学入試研究ジャーナル. vol. 34, p. 182-189 (2024).
- [4] 東北大学グローバルラーニングセンター, “入学前グローバル学習プログラム”, <https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/studyabroad/training/tu-bridge/>, (参照 2025-10-15).
- [5] Conley, D. T., “New conceptions of college and career ready: A profile approach to admission”, *Journal of College Admission*, vol. 223, p. 12-23 (2014).
- [6] Conley, D. T., and French, E. M., “Student ownership of learning as a key component of college readiness”, *American Behavioral Scientist*, vol. 58, no. 8, p. 1018-1034 (2014).
- [7] Tierney, W. G., and Duncheon, J. C., *The Problem of College Readiness*, SUNY Press (2015).
- [8] Krathwohl, D. R., “A revision of Bloom's taxonomy: An overview”, *Theory Into Practice*, vol. 41, no. 4, p. 212-218 (2002).
- [9] Gándara, F., Reeves, A., and Schmenner, D., *Global Mindedness in International Baccalaureate Schools, School-to-School International* (2021). <https://ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/global-mindedness-final-report.pdf>, (Accessed 2025-10-15).
- [10] Asia Society, *Postsecondary Global Leadership Performance Rubrics* (2021). https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/AS-GPS-Leadership-PostSec-Rubric_Final.pdf, (Accessed 2025-10-15).
- [11] 東北大学グローバルラーニングセンター, “国際共修ルーブリック”, <https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/teaching-in-diversity/rubric/>, (参照 2025-10-15).
- [12] 教育未来創造会議, 未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ (第二次提言). <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/pdf/230427honbun.pdf>, (参照 2025-10-15).

日本語支援と国際交流を育む「短歌」について

エレナ・ファツブレッティ*

澤田 亮*

松河 秀哉*

Exploring “Tanka” to foster Japanese Language Support and International Interactions

Elena Fabbretti*

Ryō Sawada*

Hideya Matsukawa*

Keywords: Tanka, Japanese language support, SLA students, International students

1. Introduction

Tanka (短歌), literally “short poems,” are a major genre of Japanese traditional poetry. Each poem is composed of 31 syllables in five lines: 5-7-5-7-7. Although tanka has a long history tracing its origins to the Japanese imperial court of the ninth and tenth centuries, a renewal in the appreciation of these poetic compositions has spread in Japan in recent years. The publication of *Salad Anniversary* (サラダ記念日, *Sarada kinen 'bi*, 1987) by poet Tawara Machi (俵万智, 1962-) in the late 1980s has greatly contributed to this resurgence [1]. With the rise of social media platforms such as X, the brevity of tanka provides a powerful means of conveying emotions and immediacy in only a few words [2].

Recently, tanka have also gained popularity. In the United States, for instance, the Tanka Society of America collects short poems written in English every year [3]. Informal tanka gatherings (短歌会, *tankakai*) have also spread among Japanese people who enjoy spending time together, such as having a pleasant dinner while composing simple and concise poems to express their feelings and emotions. One reason for the revival of this poetic genre and its public appreciation, including those who are not necessarily highly educated, is that its short composition is accessible to everyone.

Following this “tanka boom,” during the 2025 spring semester, the Tohoku Center for Teaching and Learning held a series of three events named *tanka café*, in which international students could interact with Japanese native

speakers. Although *tanka café* is not intended as a formal research project or study, the excellent organization by the Student Learning Advisers (SLAs) convinced the authors to share its positive outcomes within the university’s learning support environment to improve the use of similar methods in Japanese language support for international students. This paper briefly introduces the background that led to the makeover of the *tanka café* held during the month of June 2025. The results and feedback from the SLAs involved in the organization of these events are then presented. Finally, the potential of *tanka* writing in Japanese language support for international students and its contribution to the enhancement of intercultural communication at the university level are discussed.

2. Rethinking the meaning of *Nihongo café*

The SLA Japanese language team, composed of nine third-year undergraduate and graduate students, provides support to Tohoku University’s international students to improve their conversational proficiency in Japanese. Japanese language sessions, which are held in the SLA lounge of the Kawauchi Campus Multimedia Building or online, generally consist of one-to-one communication sessions that last for thirty minutes. Furthermore, the SLA Japanese language team organizes *nihongo café* events, which differ from the conventional one-to-one session format. The *nihongo café* provides opportunities for international students to speak Japanese

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

while interacting with their peers and multiple SLAs. The *nihongo café* is scheduled to last approximately 40 minutes, during which the SLA Japanese language team generally offers free talk or plays simple games while speaking Japanese language [3].

During the spring semester of 2025, however, the SLA Japanese language team expressed a desire to organize a renovated *nihongo café* that would, for the first time, involve both native Japanese and international students. Developing an appropriate idea was not easy, and many questions arose during team meetings. The goal of *nihongo café* events is usually to encourage international students to speak and express their ideas and feelings in Japanese while learning new terms, such as jargon and vocabulary. However, how can native Japanese speakers contribute to the success of the café without becoming bored? How do they contribute to successful communication by breaking the walls of different cultural backgrounds? Additionally, the SLA Japanese language team expressed their intention to incorporate aspects of traditional Japanese culture into the new *nihongo café* in such a way that both native Japanese and international students could learn something new from the gathering. Once again, what is an interesting topic for both? Many doubts arose.

During several brainstorming sessions between the instructor and the SLA Japanese language team, the idea of composing tanka poetry suddenly took shape. When this proposal came to light, there were other controversial opinions about how to organize the event and its potential results. There were questions as to whether international students would appreciate the event, whether they would recognize tanka as a representative facet of Japanese literature, and, most importantly, whether they would be able to write thirty-one syllables in Japanese. As a first attempt, it was finally decided that the event targeted approximately intermediate to advanced Japanese language students (indicatively from N3 to N1 on the Japanese Language Proficiency Test [JLPT]) because a basic requirement of Japanese literacy was needed. The SLA Japanese language team did not know what to expect from this new form of *nihongo café* and ultimately renamed it *tanka café*, and in the end, it accepted the challenge.

3. Shaping a *tanka café*

The main purpose of the first attempt to organize a *tanka café* was debated and decided upon by the SLA Japanese language team in May 2025. The focus of the event should not strictly observe the thirty-one-syllable rule of the classical tanka structure, but

- (1) Encourage students to freely express their ideas and experiences through tanka compositions
- (2) Promote interaction between national and international students
- (3) Respect the different educational and cultural backgrounds of participants.

To organize a *tanka café*, SLA Japanese language team's students were required to conduct a minimum amount of research and background preparation. Although Japanese students generally seem familiar with reading and composing tanka from their pre-university education [4], none of the SLA Japanese language team students were acquainted with studying tanka, nor were any of them currently specializing in Japanese literature.

However, in the end, the SLAs conducted a short, well-prepared presentation of about ten minutes, in which, with the help of some slides, they summarized and elaborated on the information they had found about tanka poems, the rules for composing them, and two examples. One of them was taken from the tanka collection *The Voice of the Sea* (海の聲, *Umi no koe* 1909) by the famous poet Wakayama Bokusui (若山牧水, 1885-1928), as follows:

白鳥は 哀しからずや 空の青
海のあをにも 染まずただよふ [5]

(Shiratori ha/ kanashikarazu ya/ sora no ao/
umi no ao ni mo/ somazutadayō)

English translation: Are swans not sorrowful?
They drift unstained by the blue light of the sky or
sea.

Furthermore, since the *tanka café* would be held in the summer, and the classical tanka composition usually requires a seasonal connection, the SLAs also proposed an easy poem composed by themselves, based on the “summer” theme. It

comes with a *hiragana* transcription addressing the different levels of Japanese learners attending the café, as seen below:

外出たら サウナみたいに 暑いから
今日は海辺で かき氷食う
(Soto detara/ sauna mitai ni/ atsui kara/
kyō ha umibeni de/ kagigōri kū)
English translation: It is so hot outside, like a
sauna, so today I am eating shaved ice by the
beach.

Once the back-office preparation was almost finished, the SLA Japanese language team decided to hold the *tanka café* on June 19th, 27th, and 30th, from 16:35 to 17:15. Reservations through a specific Google form opened one week before the first date, and twelve students (six national and six international students) from the undergraduate to graduate levels reserved their participation in the event. Professors at the Tohoku Center for Teaching and Learning welcomed and encouraged drop-in participation. The following section describes the management of each event.



Figure 1: Tanka café poster

4. Holding a *tanka café*

The following paragraphs list each day on which the *tanka café* was held, along with reflections and suggestions from the

SLA Japanese language team. Two SLAs from the Japanese language team managed the events daily. The next sections present excerpts from their self-reflections.

4.1 Day one (19th June)

The event opened with SLA Japanese language team members, and all the other participants introduced themselves. An explanation of the tanka poems was then provided following the flow of the slides. Subsequently, everyone worked individually to compose the tanka, and those who finished presented their work to the group. Students freely shared impressions and pointed out positive points, appreciating each other's work.¹ Finally, all the participants wrote their poems on copy paper.

- Number of participants: Two SLA Japanese language team students, three international students, and five SLA members from other teams
- Theme: summer.

Tips for success, points for reflection:

- (1) It was good to prepare separate explanations of tanka and how to compose them. Considering the participants, the difficulty level of the explanations might have been slightly higher.
- (2) The biggest concern during the process was that the poems might not have been complete, but everyone could create their own poems without any problems. The atmosphere during the self-introductions and brainstorming sessions made it easier for everyone to speak freely, lowering barriers to presentations.
- (3) Tanka composition difficulty: As a precaution, it was asked if Japanese native students would like to form pairs with nonnative students to compose their tanka, but everyone said that they wanted to compose alone. No signs of struggle were observed. (Indeed, one of the Japanese native speakers from the other SLA teams seemed to be struggling more, which was interesting to notice).

SLA Japanese language team members were worried about whether international students could create tanka poems, but they were able to do so smoothly. It was beneficial for native Japanese students and SLA students from other teams to join the event.

The tanka poems were excellent.

4.2 Day two (27th June)

The event began with the SLA Japanese language team sharing and explaining the prepared slides about the tanka and its composition. Subsequently, participants worked individually to create tanka on the draft paper. Once completed, they transferred their work to a final paper using pens. Once everyone finished, each person presented their work.

- Number of participants: Two SLA Japanese language team students, two international students, three national students, and one SLA member from the physics team
- Theme: travel.

Tips for success, points for reflection:

- (1) The meeting started without a self-introduction or ice break. Additionally, there was a lack of enthusiasm when setting the theme, which took longer than expected because of the difficulty in generating ideas.
- (2) After deciding on the travel theme, a brainstorming session was conducted in which everyone came up with related words. For example, related words such as “scenery from a train window,” “family,” and “overseas” were listed and written on the whiteboard (as shown in Figure 2). As a result, when creating tanka poems, everyone utilized the above-mentioned related words and expressed their individuality while staying true to the theme of travel.
- (3) Tanka composition difficulty: Because the two international students had different levels of Japanese proficiency, the intermediate-level student

seemed to struggle slightly when writing tanka poems using a smartphone. The other student, who had an advanced level of Japanese, had no trouble writing.

4.3 Day 3 (June 30th)

The *tanka café* started with a ten-minute ice-break, followed by a tanka explanation. Tanka creation took approximately forty-five minutes.

- Number of participants: Two SLA Japanese language team students, two international students, and one national student.
- Themes: “Japanese birds,” “forest,” and “sea.” Each of the attendees chose their own theme.

Tips for success, points for reflection:

- (1) The sessions progressed significantly over time. The creation of tanka took longer than expected. It was challenging to determine how to wrap around when time ran out.
- (2) It would be good to enjoy the process of trial and error. It may have been better to delve deeper into or expand on the words suggested by the participants.
- (3) Tanka composition difficulty: Stimulus is important when creating the tanka. Once you understand the flow, you can correct mistakes as you go; however, if you hesitate, you may become stuck. Those who created their tanka quickly felt less pressure when presenting.



Figure 2: Students composing poems

4.4 Examples of composed tanka

The following two poems were written by attendees at *tanka café*: The first was written by an international student who referred to Venice, the city where his home university is located. The second part was written by a national student belonging to an SLA math team.

ベネチアは 暑さと湿度 蒸し暑く
ゴンドラに乗る 本当にいや
(Benechia ha/ atsusa to shitsudo/ mushiatsuku/
gondora ni noru/ hontō ni iya)
English translation: Venice is sweltering with heat
and humidity. Taking a gondola ride is truly
unpleasant!

大学も 自主休講だ 暑いから
出席足りない 未来の自分
(Daigaku mo/ jishukyūkō da/ atsuikara/
shusseki tarinai/ mirai no jibun)
English translation: I skip school because it is hot.
Attendance is not enough, oh my poor future!

These are just two examples of the many tanka compositions that the students wrote and shared. In the first example, an international student used simple colloquial Japanese words to express his feelings about the summer heat at his home university. The other students laughed at the unexpected unpleasantness of riding in a gondola in Venice. The second example shows a student's concern about failing his class because of negligence and uncertainty about the near future. Despite cultural barriers, sharing feelings creates an atmosphere of hilarity and understanding.

5. Possibilities of tanka café for the future

During the SLA Japanese language team meeting held in July, the first one after holding the *tanka café*, the students and instructors discussed the results and future potential of these events in fostering Japanese language support and international exchange. As shown in Section 4, the *tanka café* successfully promoted cultural exchange and encouraged

lively communication among the participants. By sharing tanka poems based on personal experiences, participants were able to express themselves more deeply, making this kind of activity even more engaging than the usual free talk or card games. Although it was the first time that both international and national students had been invited to join a *nihongo café*, this was meaningful as it was the first attempt.

Moreover, from the SLA's perspective, even the process of conducting mini research, elaborating the founded information, and then making a presentation in front of other students provided an important opportunity to further enrich their learning experience and confidence, which are essential in accomplishing the formation of SLAs.

Looking ahead, the SLA Japanese language team believes that adjusting the tanka poem themes will enable the continued success of this event. Recruiting more native Japanese speakers is also particularly important, as it creates valuable opportunities for establishing friendships between them and international students. For these reasons, the SLA Japanese language team intended to continue hosting cafés that welcome both national and international students. Together with the instructor, they explored the possibility of organizing an analogous event inside Tohoku Library during the winter semester to gather more participants.

The potential of this activity was confirmed through the observation records of the SLAs students. It would be appropriate to verify the effectiveness of this type of practice through user feedback such as participant questionnaires. This opens a path for further in-depth analyses of tanka practices.

6. Concluding remarks: Poetry as a tool for language learning and cultural exchange

Discussing and composing poetry offers students a unique opportunity for personalization, as they can draw inspiration from their own lives and experiences. This creative process not only facilitates deeper language learning but also enhances emotional expression and intercultural understanding. Although poetry may seem complex and intimidating, even for native speakers, engaging with creative texts in an inclusive environment encourages participation from students

from diverse backgrounds. By inviting people with no prior connections to share their thoughts and feelings, the activity fostered openness and community. Moreover, reflecting on and composing poetry is inherently enjoyable and increases students' motivation and engagement.

Notes

1) All the underlined parts were made by the authors.

References

- [1] Cooper, M., "Review of *Eigo Taiyakuban: Sarada Kinenbi; Salad Anniversary*," by T. Machi, J. Stamm, M. Tawara, J. W. Carpenter", *Monumenta Nipponica*, vol. 45, no. 1, p. 106-109 (1990).
- [2] Wada, S., Sasaki, R., "Twitter tanka o tashinamu hitobito ni totte no Twitter tanka kūkan no imi", *Nihon shinri gakkai daikai happyō ronbunshū*, vol. 88, p. 97 (2004).
- [3] The Tanka Society of America, <https://www.tankasocietyofamerica.org/>, (Accessed 2025-10-10).
- [4] Tohoku University Center for Learning Support, SLA Support Guide Book 2023: Senpai ni yoru daigaku de no manabi no hinto, TU Press, p. 6-7 (2023).
- [5] Ōoka, M. (ed.), *Wakayama Bokusui zenshū*, Zōshinkai Shuppan, vol. 1, p. 13 (1992).
- [6] Stephens, M., "Creating opportunities for authentic communicative exchange: Exploring Haiku, Tanka, and Senryu in English", *Journal of Literature in Language Teaching*, vol.10, no.1, p. 15-20 (2021).

定期健康診断におけるトランスジェンダー学生への対応

ー東北大学の実施例ー

北 浩樹*

鈴木 健弘*

Inclusive Practices for Transgender Students in Regular Health Examinations: The Case of Tohoku University

Hiroki Kita*

Takehiro Suzuki*

キーワード：健康診断，性的マイノリティ，トランスジェンダー，性自認，対応

1. 緒言

大学では学校保健安全法に基づき，全学生を対象とした定期健康診断（健診）を毎年度実施している。学生健康保持・増進を目的とする本制度は，学生支援の基盤を支える重要な施策であるが，近年，性の多様性に関する社会的理解の進展に伴い，健診体制のあり方にも再検討が求められてきた。特に，出生時に割り当てられた性別（戸籍上の性別・生物学的性別）と性自認とが一致しないトランスジェンダーにとって，年度毎に必ず遭遇する健診は，男女の区分が明らかになる場面が多く，心理的・身体的負担を伴うことがある。更衣室や健診時間の性別区分，問診票の記載項目など，従来の運用が性別二元論を前提としている場合，受診そのものが困難となることが懸念される。実際，トランスジェンダー当事者が健診を忌避する傾向があることは，複数の調査でも示されており，この傾向は医療機関での差別的経験や性別に関する不快な対応への懸念が背景にあると指摘されている[1][2][3][4]。

こうした課題に対し，文部科学省は「性同一性障害や性的指向・性自認に係る，児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について（教職員向け）」[5]をはじめとする通知を通じて，教育現場における対応の必要性を示してきた。また，日本学生支援機構は「大学等における性的指向・性自認の多様な在り方の理解増進に向けて」[6]を発行し，大学教職員に対して制度的対応の指針を提供した。さらに，2023年に公布・施行され

た「性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律」は，性的マイノリティに対する社会的理解の促進を国家的課題として位置づけ，教育機関に対しても基本理念に則った環境整備と啓発の責務を課している。東北大学（本学）においても，これらの政策的背景を踏まえ，健診の際にはトランスジェンダー学生からの事前申告に基づいて，他の学生のいない状態での個別健診による対応を実施してきた。他大学においても，多くの大学でトランスジェンダー学生の健診に関するガイドラインが示され[7]，実際に対応が実施されている[8]。しかし，我々が検索した限りでは，大学における個別健診の具体的な運用実態の報告はなかった。本報告は，我が国におけるトランスジェンダー学生を対象とした個別健診の実態を初めて報告するものである。

本報告では，2022年度から実施している本学の健診におけるトランスジェンダー学生への個別健診の実践経験を報告するとともに，制度的課題，運用上の留意点，今後の改善の方向性について検討する。

2. 個別健診の実際

本学の健診におけるトランスジェンダー学生への対応として，当該学生の申請に基づいて，他の学生のいない状態での個別健診を実施している。以下にその手順を示す。

* 東北大学 高度教養教育・学生支援機構（Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University）

2.1 申請受付

健診におけるトランスジェンダー学生の対応の案内は、各部署等に配布されるパンフレット、ポスター、および本学保健管理センターホームページ掲載の「東北大学定期健康診断のお知らせ」にて周知される。その内容を下記に示す。

【健診を受けるにあたって配慮を必要とする学生へ】

健康診断を受けるにあたり合理的配慮ないしは対応を必要とする場合（障害や性別違和感等）は、Net 予約をしないで、予約期間内に下記連絡先までメールでご相談ください。（健診日程の変更はできません。）

《配慮希望の連絡先》 e-mail : ○○○@△△△.tohoku.ac.jp

トランスジェンダー学生からの相談メールを受けた後、担当者はまず学生の訴えを十分に把握・理解する。次に、本学保健管理センターが実施する個別健診の内容を説明し、当該学生の困り感やニーズに対応可能かを確認した上で、個別健診への参加について同意を得る。最後に、健診日時の予約を行う。予約は健診期間内の午前・午後それぞれの最終予約枠に単独予約として設定する。なお、これらの過程は基本的にメールにて行う。最終的な案内メールの例を下記に示す。

【個別健診のお知らせ】

東北大学保健管理センターでは、合理的配慮や対応を希望される学生を対象に、個別健康診断を実施しております。この個別健康診断は、午前・午後の通常の健診終了後に、特別枠を設けて実施するものです。特に、性別違和のある学生に対しては、以下の対応を原則としております。

- ・アウティング防止のため、他の全ての学生が健診会場から退出したことを確認した後、他の学生がいない状態で個別に健診を実施。
- ・健診の全過程において、専任スタッフが同行。
- ・全スタッフへの事前周知と個人情報の管理を徹底。

これらの対応のもと、例年一定数の性別違和のある学生に対し、個別健診を実施しております。健診後には気になる点や改善点について個別にインタビューをさせていただきます。このフィードバックを基に実施方法

の点検および改善に努めておりますが、これまでに特段の問題もなく、円滑に実施されております。

なお、ご不明な点や具体的に確認されたいこと、ご相談等がありましたら、メールでのご相談のほか、面談でも対応いたしますので、お気軽にご連絡ください。

2.2 健診会場での流れ

健診会場は通常のいわゆる集団健診と同じく本学保健管理センターである。ただし、アウティング防止の観点から、他の学生と接触しないことを最優先とする。個別健診においては、集団健診の受付（正面の入口）とは異なる専用入口（側面の非常口）を使用する。この専用入口は通常使用されておらず人通りも少ないため、プライバシー保護、ひいてはアウティング防止に適している。事前に案内スタッフが専用入口前で待機し、来場した学生と合流する。この案内スタッフは専任として健診の全過程において同行する。

専用入口前での本人確認後、専用入口直近にある待機場所（通常は歯科診療室）に一時的に入室させる。この待機時間を利用して、案内スタッフは健診受付と健診票の発行、必要に応じて尿検体の提出手続きを代行する。なお、健診会場内の専用入口付近にはパーテーションを設置し、集団健診参加学生からの視線を遮断している。

午前または午後の集団健診の全参加学生が健診を終了し、健診会場に他の学生がいないことを確認した後、待機場所にいる当該学生を健診会場へ誘導して個別健診を開始する。健診項目は集団健診と同一であり、血圧・身長・体重測定、胸部X線検査、および学部一年生のための尿検査と内科診察である。なお、健診終了後には、当該個別健診に対する印象、懸念点、ならびに改善の要望等について受診者へのインタビューを行う。得られたコメントは、実施方法の検証に活用し、次回以降の運用改善に向けた検討材料としてフィードバックする。

3. 考察

3.1 個別健診の必要性

健診のなかで胸部X線検査と内科診察は脱衣を要する検査であり、従来は伝統的な性秩序に基づく性別二

元論を前提として男女別に実施されてきた。しかし、近年では 2023 年に公布・施行された「性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律」のごとく、出生時に割り当てられた性別（戸籍上の性別・生物学的性別）に加えて、本人が自認する性別の尊重と承認が社会的・制度的に要請される状況となっている。本学保健管理センターにおいても、この要請に対応するため、トランスジェンダー学生に対し、個別健診を導入している。なお、内科診察は一般的に男女別に実施されるが、本学においては着衣診察を採用していることから、性別を問わず同様に実施している。

健診に際して、すべての受診者が性自認に即した形で受診できる体制の整備は、真にインクルーシブな保健環境の実現の理想である。しかし、現行の健診制度は性別二元論を前提として設計されており、トランスジェンダー学生に対する柔軟な対応が制度上十分に保障されているとは言い難い。現状では、男女別の胸部 X 線検査を含む集団健診に加えて、個別健診を設けることで一定の対応を図っている。しかし、これは暫定的措置に過ぎず、制度的な限界を内包している。今後は、学校保健安全法や大学の健康管理指針の見直しを含め、性の多様性を前提とした健診制度の再設計が求められる。また、制度改正と並行して、教職員・学生双方に対する性的マイノリティへの理解促進と、受診案内・環境整備における対応の実践が不可欠である。なお、トランスジェンダー学生の性自認の性別での集団健診への参加は、本人の希望であっても他学生の性的羞恥心・不安等を鑑みて、現状では注意深く確認のうえ回避するのが望ましいと我々は考えている。

3.2 アウティングの防止

トランスジェンダー学生の健診実施に際して、最も重要な考慮事項はアウティングの防止である。アウティングとは、当事者の意思によるカミングアウトに対して、当事者の意思によらない性的指向や性自認に関わる情報の暴露のことである。性的指向や性自認に関わる情報は、当事者の意思に沿う形で慎重に扱うように努めなければならない[6]。そのため、他学生のいない状態での個別健診、さらに対応の申請から健診会場、資料整理、保管に至る全過程において当該学生の情報

管理の徹底が重要である。

3.3 健診受診の忌避傾向

性的マイノリティの当事者は、一般に医療機関の受診を忌避する傾向がある。日高によれば、「性的指向やジェンダーアイデンティティを理由に、体調が悪くても医療機関に行くことを我慢した」経験は、当事者全体で 8.3% であった。特に、この傾向はトランスジェンダーに顕著で、トランス女性では 51.2%、トランス男性では 38.8% にみられた[4]。また、鈴木らによれば、「受診時の不快な経験」は当事者の 40% にみられ、トランスジェンダーで有意に多かった[2]。健診受診についても同様の傾向が報告されており、厚生労働省委託の調査では、「健康診断が受けづらい」と回答した割合は、性的マイノリティ全体で 6.9% に対し、トランスジェンダーでは 17.3% にみられた[3]。このように、性的マイノリティ、特にトランスジェンダーは、健診を含む医療機関の受診に対して忌避傾向を示すといえる。

本報告の個別健診においても、こうした傾向は健診受診状況に反映されている。我が国におけるトランスジェンダーの人口割合は 0.3～1% 程度[9][10]と報告されている一方で、本報告の個別健診の受診者は例年数名にとどまっている。これは健診対象である約 1 万 8 千人の学生数から推定されるトランスジェンダー学生数と比較して著しく少ない。健診自体の受診率が約 6 割であることを考慮しても、トランスジェンダー学生の健診受診率は顕著に低いと推察される。したがって、個別健診のさらなる周知に加え、学内における性的マイノリティ学生への理解と対応の増進が不可欠である。特に、トランスジェンダー学生が自身の性自認に即した形で安心して健診を受けられる環境の整備は、インクルーシブな保健体制の構築に資するものであり、制度的対応とともに、教職員および学生間における多様性への理解醸成が求められる。

3.4 集団健診も含めたインクルーシブな健診体制の構築

本学においては、本報告に示したようにトランスジェンダー学生への対応として個別健診を実施しており、理論上集団健診の対象はシスジェンダー（出生時に割り当てられた性別と性自認が一致する者）学生に限定

される。しかし、本学では集団健診においてもインクルーシブな健診体制の構築を目指し、以下のような対応を講じている。

まず、健診票および Web 問診において性別欄を設けず、原則として受診者の性自認に関する記載を求めない設計としている。ただし、胸部 X 線検査には男女別の撮影車両を使用することから、予約システムにおいては例外的に男女別の枠を設けている。通称名の使用については、本学のガイドライン[11]に基づき、本人の希望に応じて対応している。呼称に関しても、性別を想起させる表現（例：「君」）を避け、「そちらの学生さん」など中立的な言い回しを用いることで、心理的負担の軽減を図っている。

また、健診スタッフに対しては、FD (Faculty Development) や健康セミナー、健診前の打ち合わせ等を通じて、性的マイノリティに関する基礎的理解と対応力の向上を目的とした研修を継続的に実施している。さらに、個別健診後にトランスジェンダー学生へのインタビューを行い、当事者の声を反映した体制改善を図っている。受診案内や広報においても、個別健診の存在や対応内容を明示することで、受診に対する心理的障壁の緩和に努めている。加えて、性別にかかわらず利用可能なトイレや更衣室の案内を行うなど、施設面での対応も進めている。

3.5 政策やガイドラインとの整合性

健診におけるトランスジェンダー学生への対応は、文部科学省および日本学生支援機構が発行する啓発資料[5][6]においても、個別健診の実施や他の学生と時間帯を分けた受診調整など、具体的な対応事項として明記されている。これらの政策的提言は、性的マイノリティの学生が健診時に直面する心理的負担、すなわち性別による分離、服装や検査内容の違いなどを軽減するためのものであり、全国の大学において事前相談や個別対応の体制整備が進められている。たとえば、風間ら[8]の調査では、性的マイノリティ学生への特別な対応として「大学の健康診断での対応」が 74.6%と最も多く挙げられており、渡邊ら[7]によるガイドライン分析でも、「健康診断」は 93.3%と掲載率が高く、トランスジェンダー学生への対応項目として重要視されている。

本学でも、こうした政策的枠組みに即して、本学保健管理センターが個別健診体制を整備しており、実際の運用は啓発資料[5][6]の内容と合致している。本学の「東北大学 みんなが主役 多様な性に関するガイドライン」[11]においては、健診の相談窓口を保健管理センターに明確に位置づけ、「定期健康診断および各種の健康診断については、性自認による別日程の対応を希望する場合は、個別に対応しております」と記載されている。さらに、健診の案内文に専用の相談メールアドレスを明示することで、受診希望者が安心して相談できる体制を整えている。これらの対応は、文部科学省等の政策的提言と合致しており、加えて本学保健管理センターが実施する個別健診の実践的知見に基づいて制度化されていることから、先進的かつ実効性の高い取り組みと位置づけられる。

3.6 トランスジェンダー学生の健診データの評価における注意点

我が国の大学では、特定危険物を扱う学生に対し、学校の安全配慮義務に基づき、労働安全衛生法に準拠した「特殊・特別健康診断」を実施するのが一般的である。この健診は、危険物による健康リスクの早期発見を目的とし、血液検査や尿検査が主要項目となる。しかし、これらの検査基準値は生物学的性差を前提としており、ホルモン療法や性別適合手術を受けたトランスジェンダー学生への適用には課題がある。生物学的性別と性自認の乖離により、従来の基準値に基づいた解釈では不正確な評価となるリスクがある[12]。したがって、トランスジェンダー学生の健診データは、個々の医療介入状況を考慮して評価されるべきである。正確な診断と適切な健康管理のためには、主治医や専門医との連携が不可欠であり、プライバシー保護に配慮した連携体制の構築が求められる。

3.7 他大学との比較と連携の可能性

本学の個別健診体制は、文部科学省および日本学生支援機構の啓発資料[5][6]に準拠した対応を実施している点で、全国的な制度整備の先行事例と位置づけられる。他大学においても、性的マイノリティ学生への対応ガイドラインを策定し、個別健診を導入する動きが広がっているようであるが[5][6]、我々が検索した限

りでは、他大学における個別健診の具体的な運用実態の報告はない。今後は、各大学間での情報共有や事例交換を通じて、より実効性の高い健診体制の構築が期待される。特に、各大学保健管理センター間の連携による研修プログラムの共同開発や、全国的な健診対応指針の策定に向けた協働が有効である。

4. 結論

本報告は、大学における健診において、トランスジェンダー学生への個別対応の具体的な運用を示したものであり、インクルーシブな健診体制の構築に向けた実践的知見を提供するものである。健診はすべての学生にとって不可欠な健康支援の機会であるが、性の多様性に対応した制度設計と運用が伴わなければ、一部の学生にとって排除や負担の契機となり得る。今後は、学校保健安全法や大学の健康管理指針の見直しを含め、性自認に即した健診体制の制度的保障を整備するとともに、教職員・学生双方への継続的な啓発を通じて理解を醸成することが求められる。大学は、すべての学生が安心して健診を受けられる環境を整備する責務を担っており、本報告がその実現に向けた基盤的資料として活用されることを期待する。

参考文献

- [1] 金子典代ほか, “GID/GD/トランスジェンダーの医療アクセスの現状報告”, Team Respect and Solidarity, <https://teamrans.jp/pdf/tg-gid-tg-research-2020.pdf>, (参照 2025-10-01).
- [2] 鈴木美紗稀, 浦中桂一, 朝澤恭子, “LGBT 当事者における医療機関への受診の実態とケアニーズ”, 厚生 の 指標, vol. 69, no. 7, p.17-23 (2022).
- [3] 厚生労働省, 令和 6 年度 厚生労働省委託事業 職場におけるダイバーシティ調査・推進事業報告書 令和 7 年 3 月, <https://www.mhlw.go.jp/content/001511341.pdf> (参照 2025-10-01).
- [4] 日高庸晴, LGBTQ+ の健康レポート 誰にとっても心地よい医療を実装するために, 医学書院, p. 106-140 (2024).
- [5] 文部科学省, 性同一性障害や性的指向・性自認に係る, 児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について (教職員向け), https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/_icsFiles/afiel_dfile/2016/04/01/1369211_01.pdf, (参照 2025-10-01).
- [6] 日本学生支援機構, 大学等における性的指向・性自認の多様な在り方の理解増進に向けて, https://www.jasso.go.jp/gakusei/publication/_icsFiles/afiel_dfile/2021/03/08/lgbt_shiryo.pdf, (参照 2025-10-01).
- [7] 渡邊 歩, 樋熊亜衣, 河野禎之, “大学における LGBTQ 学生対応ガイドラインの現状からみたトランスジェンダー学生に対する対応と課題”, 日本 GI 学会雑誌, vol. 17, p. 51-59 (2024).
- [8] 風間孝ほか, “大学における性的指向・性自認(SOGI)に関する施策及び取り組みに関する全国調査報告”, 社会科学 研究, vol. 41, p. 181-230 (2021), [file:///C:/Users/hirok/Downloads/160010410206kazama-chukyo-u%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hirok/Downloads/160010410206kazama-chukyo-u%20(1).pdf) (参照 2025-10-01).
- [9] 釜野さおり ほか, “大阪市民の働き方と暮らしの多様性と共生にかんするアンケート報告書 (単純集計結果)”, 「性的指向と性自認の人口学—日本における研究基盤の構築」 「働き方と暮らしの多様性と共生」 研究チーム, <https://www.ipss.go.jp/projects/j/SOGI/%EF%BC%8A20191108%E5%A4%A7%E9%98%AA%E5%B8%82%E6%B0%91%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E5%BC%88%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E5%BC%92%E5%BC%89.pdf> (参照 2025-10-01).
- [10] Yoshitaka, O., et al. “Prevalence of gender dysphoria by gender and age in Japan: A population-based internet survey using the Utrecht Gender Dysphoria Scale”, The Journal of Sexual Medicine, Vol. 19, no. 7, July 2022, p. 1185–1195 (2022).
- [11] 東北大学, “みんなが主役 多様な性に関するガイドライン令和 5 年 3 月”, 東北大学ダイバーシティ・エクイティ&インクルージョン (DEI) 推進センター, https://dei.tohoku.ac.jp/wp-content/uploads/2023/03/TU_GuideLine_rev2.pdf (参照 2025-10-01).
- [12] 日本精神神経学会 性別不合に関する委員会 日本 GI (性別不合) 学会, “性別不合に関する診断と治療のガイドライン 2024 年 8 月 (2024 年 10 月一部補正)”, 日本 GI (性別不合) 学会, http://www.gi-soc.jp/img/gi_guideline_no5_20241025.pdf (参照 2025-10-01)

理工系学生への継続的な個別英語学習プラットフォームの構築

小池 武志*

海老根 紳二**

Building a Continuous Individualized English Learning Platform for STEM Students

Takeshi Koike*

Shinji Ebine**

キーワード：英語学習，AI，STEM

1. 背景

この表題は筆者が 2023 年度「教育開発推進経費」に応募した際のものである。この年（2023 年）の 5 月 8 日に新型コロナウイルス感染症が第 5 類感染症へと移行された。世界がコロナ禍でのソーシャルディスタンスやマスク着用から徐々に正常に戻りつつあった中で、2022 年 11 月 30 日、Open AI 社から ChatGPT が発表され、コロナウイルスの感染拡大すら凌駕する勢いとスピードで、瞬く間に世界中に大規模言語モデル（LLM）の利用が拡大した。

筆者はグローバルラーニングセンターで展開されている教員引率型（FL）短期海外派遣プログラムの一つであるカリフォルニア大学デービス校（UCD）研修を担当している。この研修は春休みに行われる。

2020 年 3 月の帰路の機中は貸し切り状態、降り立った成田はゴーストエアポートであった。本学でも授業は翌月からオンラインへと相転移して、その後デジタルインフラが飛躍的に向上した。特に、Google Classroom のような学習管理システム（LMS）が学内全体で利用されるようになった。UCD 研修も米国で大きなシェアを誇る LMS の CANVAS と ZOOM の併用でオンラインプログラムへと移植され、夏と春の 2 回、開催されることになった。

実際にオンラインの授業を参観した結果、スピーキングやリスニングの学習において、オンラインツールが非常に有効だということが確認された。例えば、教師の話が文字起こしされ字幕として表示されることでリスニングを補うことができるようになった。また、

課題で自分のスピーチを録画して提出し、教師から個別にフィードバックを受けられるようになった。1 クラス 20 名程度の典型的なクラスサイズでは、対面授業では時間制約のもとで、教師が個別に生徒にかけられる時間は限られる。

オンラインで現地に行かずとも手軽に語学研修に参加できるようになったことは画期的で、主な対象である学部 1、2 年生に加えて、大学院生の参加も増加している。特に理工学系の大学院では海外や国内の国際学会での口頭発表やポスター発表の機会も増えるので、英語でのプレゼン力の必要性を再認識する時期でもある。

2. EnglishCentral の理念と使命

EnglishCentral（EC）は、AI 技術を活用したオンライン英語学習プラットフォームを提供する企業であり、その理念は「世界中のすべての人に、手頃な価格で個別化された学習支援を提供すること」にある。こうした理念のもと、同社は AI をはじめとする先端的なテクノロジーを活用し、言語習得理論の知見を取り入れることで、学習者が効率的かつ効果的に英語を習得できる環境を構築している。同社の学習プラットフォームを通して、学習者は実社会で用いられる生の英語に触れることができ、言語的知識だけでなく、文化的背景や発話意図などを含む英語運用能力の一側面を養うことができる。教材として提供される動画は、ニュース、映画、インタビューなど現実社会の多様な場面から構成され、学習者はその中で語彙、文法、発音、イ

* 東北大学高度教養教育・学生支援機構（Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University）

** イングリッシュセントラル ジャパン（EnglishCentral Japan）

ントネーションを自然に習得できるよう設計されている。

学習プロセスは“Watch-Learn-Speak-Chat”モデルに基づき、動画を視聴して文脈の中で英語を理解し（Watch）、語彙や表現を学び（Learn）、発音練習を通じて自らの英語を発信する（Speak）、さらに AI との対話機能で会話練習を行う（Chat）という段階的構成をとる。レベル分けされた動画とこの段階的なアプローチにより、言語習得における「理解可能なインプット」と「意味のあるアウトプット」が統合的に促進される。

語彙知識は第二言語習得における基礎的かつ中核的な要素であり、読解・聴解・発話能力のすべてを支える基盤である。効率的な語彙学習には、頻度情報に基づく体系的な提示と、文脈に応じた意味理解の両立が不可欠である。EC はこの原則に基づき、実際の動画コンテンツを用いた「文脈内での語彙学習」を中核理念とし、語彙分析・学習支援を統合的に行っている。EC の語彙分析は、500 万語を超える大規模コーパスを基盤として構築されている。各語彙は出現頻度や共起関係に基づき抽出され、語彙が使われる文脈に基づく意味を提示する。この手法により、同じ語彙でも文脈によって異なる意味を学習者が区別できるようになっており、単なる語彙リスト学習を超えた「文脈に基づく語彙学習（context vocabulary learning）」を可能にしている。語彙学習体系は、高頻度語彙リストを基盤として、例えば NGSL（New General Service List は、日常英会話や基本的な文章の理解に必要な、現代英語で最も頻繁に使われる約 2800 語をまとめた単語リストである。各動画は CEFR（A0-C2）に対応する語彙リストに基づき 7 レベルに分類され、学習者は自身の熟達度に応じて動画レベルを段階的に上げていくことができる。これにより、体系的かつ発達的な語彙習得プロセスが支援されている。なお、CEFR については後述する。

3. 具体的な学習の流れ

まず、30,000 本以上用意された英語ビデオクリップの中から、学習者のレベルや興味に合わせて推奨されたコンテンツに基づいて、視聴する動画を選ぶことが

ら始まる。幅広いトピックがカバーされており、英語のレベルも初級、中級、上級が用意されている。こうして、自分の学習をパーソナライズ・カスタマイズすることができるのが最大の特徴であり、自分が興味のあるトピックの動画を視聴することで、英語学習のモチベーションとエンゲージメントがより高まる。動画は短いものは10秒、長いものでも5分程度となっている。

以下に実際に筆者が取り組んだ動画教材を例として一連の流れを紹介する。動画は OpenAI 創業者 Sam Altman 氏と米国 ABC ニュースとの対談の一部で、インタビュアーが AI 技術の危険性を Altman 氏に問いかけている場面を教材化したものである。動画のレベルは、1（初級）から 7（最上級）の中の 6 で、1 分 14 秒の長さがある。

3.1 見る-リスニング

動画には文字起こしされたセリフが表示される。視聴しながらわからない単語、発音を練習したい単語等、動画に出てくる全てのセリフを単語単位でクリックすることができる。図 1 に示すようにクリックした単が個人の語彙リストに追加される。ここでは、「about」と「authoritarian」である。



図 1 教材動画「AI は社会をどう変えるか」

3.2 学ぶ-単語を学習

動画の視聴を終えると、選択した単語のリストが表示される（図2参照）。また、動画中の全ての単語リストにもアクセスが可能で、動画視聴後でもこのリストから、語彙リストに学習したい単語を追加することができる。図2の「5単語を学習」をクリックすると単語が使われた動画の箇所と文章が表示され、学習したい単語のスペルを穴埋めするようになっている。

（図3参照）



図2.単語 リスト 動画で選択した単語のリスト。この例では5単語。右端の段の数字は単語の難易度を示す。この動画に使われている全ての単語数は176で図左上のタブをクリックすると、動画のトランスクリプトが表示され、どの単語も選択可能となっていて、選択された単語は語彙リストに追加される。



図3 図1で選んだ単語「about」とauthoritarian」を穴埋めする。

3.3 話す-セリフを音読

このステップでは、学習したい単語を含んだセリフを実際に音読しそれが録音される（図4参照）。その音読が聞き手に伝わるかどうか(intelligibility)が100点を満点として評価される（図5参照）。カラオケマシーンで歌った後に、点数が表示されることになり近い

ものがある。また個々の単語の発音評価を緑・黄・赤で表示し、どの単語が上手く発音できていないかを可視化してくれる。



図4 図1の動画の箇所を音読し録音する。亀マークをクリックするとセリフがスピードを落とした状態でプレイバックされ、音読する前に確認することができる。



図5 音読の採点結果（右上数字）

3.4 AIチャット-この動画について語る

最後に、視聴した動画の内容についてAIボットが提供する会話のお題から選択して（図6参照）、AIボットとの会話を開始する。入力方法は音声とテキストの両方があり、AIボットはテキストと音声の両方で応答ができる。AIボットの声も米国人男性、女性、英国人男性、女性の4タイプから、またチャット音声の速度も選択可能である（図7）。一連の会話が終了するとAIボットがフィードバックを表示する。

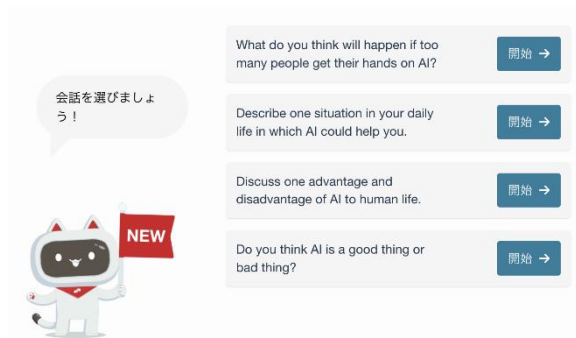


図6 AIが動画コンテンツに基づいた会話を提供。学習者はそれを選択。本文では3番目の会話を選択。



図7 AIチャットの設定画面

以下に筆者が真面目に取り組んだAIロボット、Mimiとの会話とそれに対するフィードバックの一部を紹介する。

Mimi: Hi, Let's chat! Discuss one advantage and disadvantage of AI to human life.

筆者: One advantage would be to delegate routine paper works now done by human to AI to automate. The disadvantage would be to take away jobs from those employed to do the works which can now be replaced by AI.

Mimi: Good points. How could society help workers who lose jobs to AI while still using automation?

筆者: It is a very good point. The society can provide a safety net to people who lost their job to AI by giving them to acquire new skills and education.

Mimi: Nice — reskilling and education are key. Which specific skills or fields do you think are most useful for those displaced by AI?

筆者: I think something more to do with physical works like plumbing or gardening, agriculture.

Mimi: Great choices — hands-on trades and agriculture are harder to automate. How might education programmes be designed to teach these practical skills effectively to adults?

筆者: It is a difficult question to answer indeed. Something like a community college in the US might be very effective in offering practical skills in terms of accessibility and availability. Though, in Japan, there is nothing like community college.

Mimi: True, community colleges work well in the US. In Japan, what local institutions or programmes could be adapted to provide similar practical training?

筆者: It may not be realistic yet. But one idea would be to transform driving schools to offer practical training because driving schools are very accessible nationwide.

Mimi: Interesting idea — driving schools already have infrastructure and local reach. What practical challenges do you foresee in converting driving schools into broader vocational training centers?

この会話に対する評価は、「You clearly stated one advantage (automation of routine paperwork) and one disadvantage (job displacement) which meets the task. You communicate ideas concisely and logically; to improve, add one concrete example or a brief explanation of impact for each point. Good job expanding the discussion into solutions like reskilling and local training ideas.」であった。これに加えて、筆者の応答で間違っている箇所も指摘してくれる(図8参照)。

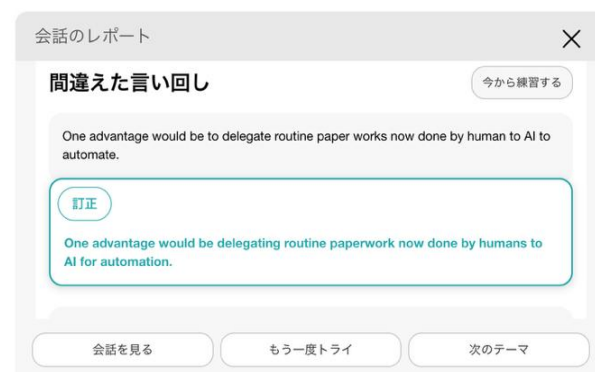


図8 AIチャットからのフィードバック

4. ECの試験的導入

4.1 導入の経緯と受講前診断

2023年4月、本稿の共著者である、EC Japan海老根の協力を得て、試験的にECを学生に利用してもらいその学習効果を検証することを企画した。筆者が担当する2023年UCD春現地プログラム、オンライン夏季プログラムの履修者、および、学生学習支援アドバイザー（Student Learning Advisor）からモニターとして参加学生を募った。結果、29名が集まった。検証期間は2023年9月から2024年2月に設定した。

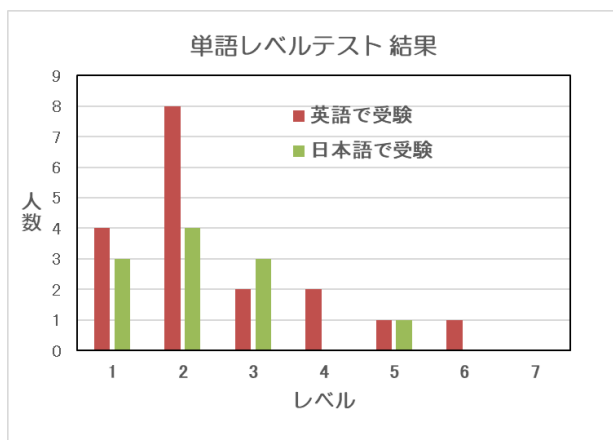


図9 単語レベルテストの結果。解答する単語の説明文を英語、日本語で受験した場合で分けて表示。

9月下旬にEC担当者が参加者にプラットフォームの説明会を開催した。続いて、ECでの学習に取り組む前の英語力を判断するために、単語レベルテスト(VLT)とオンラインでの1対1の英語力診断テスト(LT)を受験してもらった。VLTは記述文を読んで当てはまる単語をタイピングすることを210の単語について行う。この際、記述文の言語を英語、または、日本語から選択できる。英語での受験を推奨したが、日本語での受験が約40%を占めた。結果を図9に示す。比較対象として、当時、国際学士コース(通称FGLプログラム、4年間の学士プログラムで、全ての授業が英語で提供されるコース。2027年開講のゲートウェイカレッジのパイロット的プログラム。)に在籍していたタイの学生にもVLTを受験してもらった。結果は受験者の中で最高のレベル6であった。

次に、LTの結果を図10に示す。結果は、CEFRに

準拠している。CEFRとは「ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages)」の略で、言語能力を評価するための国際的な基準である。CEFRは現在、言語教育や試験の国際標準として広く採用されており、TOEIC、TOEFL、IELTSなどの語学試験もCEFRレベルとの対応関係が示されている。以下の6つの主要レベルに分かれている[1]。()内の数字は目安となるTOEICのスコアである。

初級：A1(120点未満) A2(120～224点)

中級：B1(225～549点) B2(550～784点)

上級：C1(785～949点) C2(945点以上)

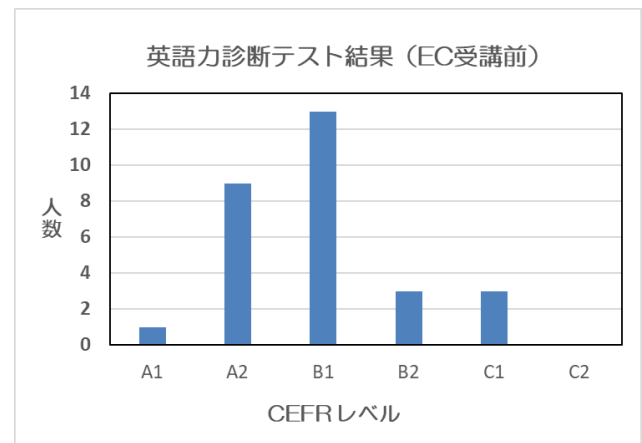


図10 英語レベル診断テスト(LT)の結果

4.2 学習状況と受講後診断テスト結果

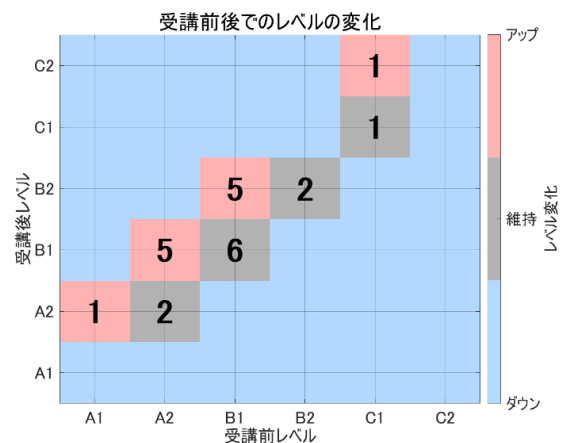


図11 受講前後でのCEFRレベル変化を示す行列。横軸、縦軸はそれぞれ受講前、受講後のレベルを示す。正方形内の数字は人数を表す。

受講者 29 名のうち、診断テストを受講前後で受けたのは 23 名となった（図 11 参照）。この内、レベルが下がった受講者はゼロ、変化なしが 11 名、レベルが 1 段階上がったものが 12 名となった。

それでは、英語学習における 4 つの活動（視聴・学習・話す・チャット）について、活動量を定量的に 3 段階に分類し、各レベルでの CEFR レベル変化の平均値を見てみる（図 13 参照）。例えば、低視聴活動群には 7 名の生徒がおり、内 3 名はレベルの変化がないので 0 点、残り 4 名はレベルが 1 上昇したので 1 点とし、このグループの合計点は 4 点、したがって平均点は 0.57 となった。

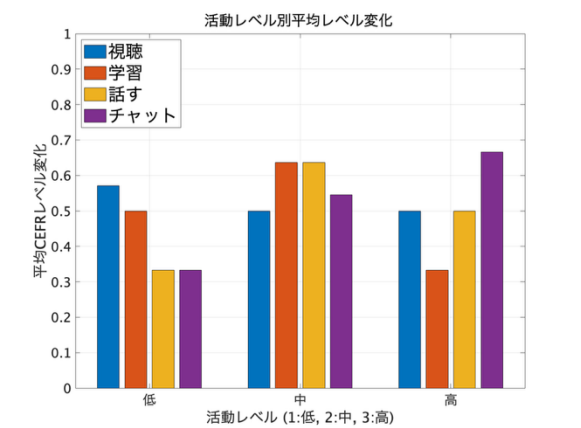


図 12 4 つの活動別の平均 CEFR レベル変化活動群は各活動の四分位数（Q1:25%点、Q3:75%点）を基準として分類を行い、低活動群は Q1 以下、中活動群は Q1 超から Q3 以下、高活動群は Q3 超の活動量として定義した。

活動群の閾値は活動ごとに異なり、具体的な数値は表 1 に示した。

表 1

活動種別	低活動群	中活動群	高活動群	単位
視聴	≤ 9回	10-28回	≥ 29回	視聴動画数
学習	≤ 83回	84-135回	≥ 136回	単語学習回数
話す	≤ 52回	53-154回	≥ 155回	発話学習総数
チャット	≤ 8回	9-21回	≥ 22回	チャット完了数

5. 考察

図 12 は、4 つの活動レベルを独立にプロットさせた

ものである。したがって、例えば、ある学生は（視聴、学習、話す、チャット）＝（高活動群、低活動群、中活動群、低活動群）のように 4 つの活動レベルがバラバラで、この例で言えば、動画を視聴したもの、それに続く活動がおろそかになっていたことになる。つまり、このプロットはどの活動が CEFR レベルの向上に有効かを示唆している。母集団が 23 名と少ないものの、少なくとも AI とのチャット回数と平均 CEFR レベル向上には相関関係があるように見える。チャットは、通常、視聴→学習→話す→チャットの一連の学習サイクルの最後の活動となる。したがって、チャット活動が高活動群に属する学生は、他の活動も高活動群になる可能性が高い。また、チャットは学習者と相手（AI）双方向のやり取りを伴う最もアクティブな活動であり、高度で総合的な語学能力を必要とする。さらに、英語診断テストは、オンラインで人間との会話形式で行われるため、基本的にはチャットと同じである。このような観点から、チャット回数と CEFR レベル向上に正の相関があるのは納得できる。

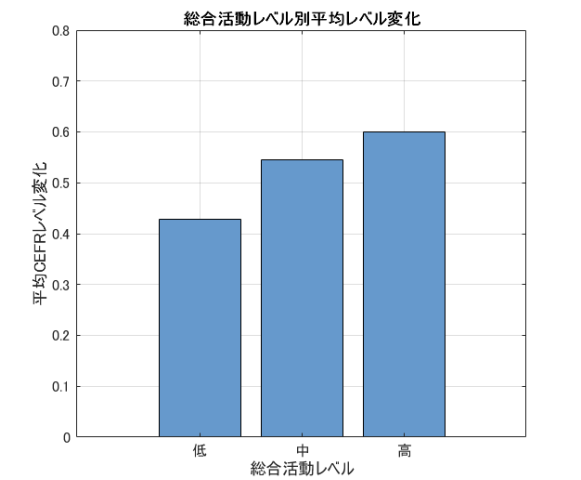


図 13 総合活動レベルと平均 CEFR レベルの変化。低活動群は 6 点以下。中活動群は 7 から 9 点。高活動群は 10 点以上。4 活動×3 点＝12 点が満点となる。

そこで、さらにこの考察を深めるために、低活動群＝1 点、中活動群＝2 点、高活動群＝3 点と重みづけをし、それぞれの活動の合計点を総合活動点として一人一人について求め、四分位数分類で平均 CEFR レベル変化を調べた。プロットしたものが図 13 である。その結果、総合活動点と平均 CEFR レベルには明らか

に正の相関があることが分かった。

これらの考察をまとめると、本企画より EC に組み込まれている 4 つのステップからなる学習サイクルを繰り返すことの有効性を示すデータが得られたと言える。このステップのどれか一つでも疎かになることで、学習効果が弱まることが予想される。

6. 今後の展望

筆者は物理学を専門とし、語学教育研究に関しては全くの素人である。高校まで辞書を引いて、単語帳を作りながら英語を学び、アメリカのコミュニティーカレッジの ESL (English as a Second Language) プログラムで英語を 1 年間学んだ後、学部、大学院、研究を通して 1990–2004 年の間アメリカで過ごした。インターネットが急拡大した時代でもある。当時の英語学習ツールと昨今の生成 AI を組み込んだ EC のような個人学習プラットフォームでは隔世の感を実感する。このデジタルな英語学習ツールには、どの程度の学習効果があるのだろうか？一方で、2004 年に帰国して本学で大学院生の海外発表や学会参加、海外との共同研究での打ち合わせや英語での博士論文執筆を研究室で指導する機会に恵まれた。また、2017 年からは全学教育で国際共修や短期海外研修を担当している。このような経緯から、実践的な側面から特に理工系学生の英語力向上に興味があった。国際学会では発表は練習を積み重ねば問題なくこなせるが、質疑応答や休憩、食事を通じた交流の場での会話で日本人の大学院生が苦労するところを何度も見てきた。常々、理工系学生が必要に迫られて短期集中的に英語に触れるのではなく、定常的に個人ペースで学習できる環境が理想的であるとも考えてきた。しかし、会話は双方向的なものであり、普段から英語で会話を練習する相手を確保することは、費用面や供給の面から大きな課題であった。ところが人間の言語で自然なやりとりができる LLM を実装した AI の登場により、この状況が一変し、現在、加速度的に進化している。ChatGPT が公開されて間もなく、既にそれを搭載した学習プラットフォームの紹介を EC から受けて、試験的導入を企画した次第である。したがって、本企画はいわば学ぶ側（ユーザー）の興味を動機となっており、研究を意図したものではなく、

得られた知見が将来の本格的な語学教育研究の一助となれば幸いである。

筆者は 2017 年から STEM 教育の学問分野別教育研究 (Discipline Based Education Research; DBER) に取り組んできたが、今回の調査では同様の手法を用いた。物理学教育でいえば、米国で開発されこの分野で長く使われてきた力学概念テスト (FCI) というものがあり、これを学期前後で受験してもらい、そのスコアの変化で理解度の深化を測る指標とし、教授方法の有効性を定量的に検証する[3]。今回の事例では英語診断テストによってその結果が CEFR という確立された国際基準で評価されており信頼性が高い。2024 年度から本学では学部 2 年生の英語科目において EC が導入されており、履修者全員に語彙テスト、英語診断テストの受験を学期の始めと終わりに課すことを提案したい。母集団の数が本調査の 2 桁大きくなるので、統計的により正確な学習効果の検証が可能となる。

本学の国際卓越研究大学認定に伴い、2027 年 4 月に「ゲートウェイカレッジ」が新設される。同カレッジは、多国籍の学生が英語による授業を通じて協働学習を行う「国際共修環境」を構築し、学際的な学びと専門性の深化を両立する革新的な教育プログラムの展開を掲げている。今後ますます、本学での英語教育の重要性は高まることが予想される。と同時に、学生や教員が日常的に英語力を細くても長く継続できるような学習プラットフォームが全学的に整備されることを望む。

最後に、筆者が担当する今年度開講した国際教養 PBL「福島研修で学ぶ環境放射線と社会のレジリエンス」において、アジア系の言語に特化した iOS 同時翻訳アプリ Kotoba Technologies を試験的に導入したことを報告したい。本科目においては、日本人学生と留学生比率がほぼ 1:1 で、放射線の基礎知識や福島第一原発事故の概要、事故の社会的インパクト、復興への取り組みと様々な角度から学び、議論する。スライドや資料等は生成 AI の登場で英語翻訳の手間はかなり自動化することができた。しかし、招聘講演が日本語であったり（図 14 参照）、福島大、福島県立医大、尚絅学院大学といった近隣の大学と合同での授業となることも多く、その際、授業は主に日本語とならざるを得ない。必然的に留学生にとって挑戦的な環境となる。



図 14 国際教養科目での特別講演「元・東電副社長が伝えたいこと」での同時翻訳（日本語→英語）アプリの使用風景（写真右）。講演は日本語で行われた。
令和 7 年 5 月 10 日撮影。

この科目に限らず、今後増えると考えられる国際共修が抱える共通の問題である。Kotoba Technologies は、リアルタイム音声 AI の基盤モデル開発とその社会実装を手がける、日米に拠点を持つスタートアップ企業であり、2023 年と創業して日が浅い。世界最速水準のリアルタイム音声 AI 技術の研究開発に取り組んでおり、特筆すべきは、音声入力から音声出力までを直接行う「Speech-to-Speech」の同時翻訳モデルに注力している点である。発話から翻訳までの遅延が平均 1 秒以下という高速性を実現しており、実際に授業で使用してもそのスピード感、日本語から英語への同時通訳は Google や Zoom の同時翻訳よりも精度が高いことが実感できる。まだまだ、専門的な語彙を含んだ授業で利用できるレベルではないが、本学全体の英語力向上の

努力と並行して、最新の技術を積極的に導入し本学での日本人と留学生の間の言葉の障壁を両方向から低くする努力が必要ではないかと教育現場にいる者として感じている。

謝辞

本研究は、東北大学 2023 年度「教育開発推進経費」の助成を受けたものである。2024 年度から学部 2 年生の英語授業において EC が全学的に導入されることとなった。本企画に参加した学生の多くが導入にあたり事前調査に協力したことに感謝の意を表する。また、佐藤智子准教授（現中央大学准教授）には SLA からのモニター募集に多大なご協力を賜った。

参考文献

- [1] CEFR HP: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- [2] NGSL (New General Service List) HP:
<https://www.newgeneralservicelist.com/>
- [3] 小池武志, "初等物理授業における WileyPlus の導入と FCI, BEMA による概念理解度調査結果—能動的学習法（アクティブラーニング）の導入に向けて—", 東北大学高度教養教育・学生支援機構 紀要 vol.5, p.261 (2019)
- [4] <https://kotoba.tec>

編集担当：東北大学高度教養教育・学生支援機構 出版企画委員会

趙 秀敏	Ryan Spring	串本 剛
米澤由香子	藤本 敏彦	中岡 千幸
建部 俊介	尾崎 彰宏	

東北大学高度教養教育・学生支援機構

高等教育実践論集 vol.1

発行 2025 年 12 月

発行所 東北大学 高度教養教育・学生支援機構
Institute for Excellence in Higher Education,
Tohoku University

〒 980-8576 仙台市青葉区川内 41

E-mail iehe-jhep@grp.tohoku.ac.jp

Journal of Higher Education Practices

*Institute for Excellence in Higher Education,
Tohoku University*