

# 淑徳大学高等教育 研究開発センター —— 年 報 ——

2019

第6号

## CONTENTS

1. 巻頭言 …… 下山 昭夫
2. 論文・研究ノート・資料
  - ・ピアノの弾き歌いの自己評価に  
対するループリックの効果と課題  
…………… 木下 和彦
  - ・正課と正課外教育プログラムの  
連携について …… 小林秀樹他
  - ・地域住民参加型専門職  
連携教育試行プログラム  
…………… 小川純子他
  - ・教育実習Ⅰ（幼稚園）における  
ドキュメント改訂の試み  
…………… 清水将之他
  - ・大学における外部評価の  
変化と課題 …… 荒木 俊博
  - ・多職種連携教育に関する  
教員アンケート結果の報告  
…………… 本多敏明他
3. 活動報告
  - ・自己点検評価報告書（平成30年度）
  - ・「アセスメントプランの再構築及び  
学士カーループリック活用に関する  
事項」の取組
  - ・成績評価プロジェクト報告
  - ・「ナンバリング試案の作成」について

# 目 次

|   |    |
|---|----|
| 巻頭言 .....                                 | 1  |
| <b>論文・研究ノート・資料</b>                        |    |
| ピアノの弾き歌いの自己評価に対するルーブリックの効果と課題 .....       | 3  |
| 正課と正課外教育プログラムの連携について .....                | 15 |
| 地域住民参加型専門職連携教育試行プログラム .....               | 25 |
| 教育実習 I（幼稚園）におけるドキュメント改訂の試み .....          | 37 |
| 大学における外部評価の変化と課題 .....                    | 51 |
| 多職種連携教育に関する教員アンケート結果の報告 .....             | 61 |
| <b>活動報告</b>                               |    |
| 自己点検評価報告書（平成30年度） .....                   | 71 |
| 「アセスメントプランの再構築及び学士カテゴリー活用に関する事項」の取組 ..... | 77 |
| 成績評価プロジェクト報告 .....                        | 81 |
| 「ナンバリング試案の作成」について .....                   | 85 |



## 巻頭言

本学高等教育研究開発センターの年報第6号をお届けします。本年報は、センターの活動報告の他に、本学の教職員からの教育改革や教育実践等に関する投稿論文や研究ノート等から構成されています。昨年に引き続き、多数の方々からのご投稿をいただき、ありがとうございます。

なかでも、短期大学部からのご投稿が引き続きあり、半ば恒例化していることは大変喜ばしく思っております。養成する学生が短期大学部と4年制大学とでは異なるのですが、別の視点・視角からの教育実践を、互いに共有することの意義を大事にしていきたいと考えております。

さて、昨年度、本学は教職課程の再課程認定を無事終了しました。また4年制大学の方では認証評価機関による大学評価を受審し、適合認定を受領しております。その意味では、一段落ついたのでありますが、教職課程の再課程認定については数年内に事後調査もあり、教育課程と科目担当者、シラバス等の点検・評価を引き続き実施していくこととなります。また、大学評価で適合をいただいたとはいえ、改善課題等のいくつかの指摘事項もあり、これについても数年内に改善報告書を提出する必要があります。

本センターの主たる機能は、教育開発にあります。本年報の活動報告に記載しておりますので、ご一読いただきたいと思います。これに加え、次年度以降は、本センターには本学の基礎教育領域の運営を司る基盤教育部門の機能強化が検討されています。また、FDに関しても所管とすることが検討されております。これの諸点について、本学教職員の皆様からの忌憚のないご意見等をお寄せいただければ幸いです。

2019年10月

淑徳大学 高等教育研究開発センター長 下山昭夫



# ピアノの弾き歌いの自己評価に対するルーブリックの効果と課題

## — 学習プロセスにおける活用の実際に着目して —

淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科 講師 木下和彦

### 要 約

保育者・小学校教員養成機関におけるピアノの弾き歌いの授業では、学習者の技能に対して、学習者自身の自己評価が十分に活かされてこなかった。そこで、弾き歌いの学習において、ルーブリックを用いて学習者が自身の技能を自己評価することの効果と課題をアンケートより分析した。結果、ルーブリックは学習者にとって「技能の把握」「課題の把握」「目標設定」「成長の実感」「学習意欲の向上」「学習の見通し」の点において効果が見出された。

key word : 弾き歌い ピアノ 自己評価 ルーブリック 保育者・教員養成

### 1. 背景・目的・方法

本稿は、保育者・小学校教員を目指す学生のピアノの弾き歌いの学習プロセスにおいて、学生が主体的に学習を進めるにあたってルーブリックを自己評価<sup>1</sup>に活用することの効果と課題を検討するものである。

全国の大学・短期大学・専門学校等の保育者・小学校教員養成機関（以下「養成機関」とする）には、ピアノの弾き歌い（以下「弾き歌い」とする）に関する授業科目が設定されている。弾き歌いは、ピアノで伴奏を弾きながら、子どもの歌や唱歌、わらべ歌などを歌う演奏方法のことであり、保育士資格試験や保育職・小学校教諭の就職試験における課題曲に設定されるなど、保育・教育現場での音楽表現に求められる弾き方である。最新の幼稚園教育要領および保育所保育指針、および小学校学習指導要領には、弾き歌いを通して保育・教育にあたることを求める具体的な記述はみられないものの、実際には、弾き歌いは現場で広く実践されており、養成機関に対して保育者・教師を目指す学生の弾き歌いの技能を高めることは依然として求められている。

日本の保育者・教員養成課程における弾き歌いに関する授業は、基本的にクラシックピアノを専門とする複数人の指導者が担当し、受講する学生は先生の指導を受ける中で技能形成を図る、というような徒弟的な学習形態がとられてきた。だが、18歳人口の減少による入学者数の低下によって厳しさを増す大学の経営状

況や、保育者養成のカリキュラム改革等によって、多数の非常勤講師やTAを伴う授業形態を維持できるかは未知数であり、限られた人的資源の中で、初学者が多数を占める学習者の技能をいかに育めばよいかは課題となっている。これに対し深見友紀子らは、e-ラーニング<sup>2</sup>を活用する試みや注釈入楽譜の作成<sup>3</sup>など、様々な観点から学習者主体で行うことのできる弾き歌いの学習の支援方法を検討している。また、情報工学の立場からも、上田・竹川・平田（2016）は、打鍵情報をもとにピアノの練習状況を楽譜上に可視化するシステムを構築し、これを用いた学習者の練習時間が短縮したことを報告している。このように、学習者を主体とした弾き歌いの学習の在り方が、様々な視点から検討されている。

学習者を主体とした弾き歌いの学習では、学習者自身が設定した目標のもと、適切な自己評価を行い、課題を見出し、実践を重ねることが大切である<sup>4</sup>。田中（2008）は、日本では相対評価を意識する中で自信がない子どもが増加していることを指摘している。実際に筆者は、これまでいくつかの大学においてピアノの指導に携わる中で、弾き歌いの授業の受講者の多くが、「(私は)弾けない」と口にする様子を見てきた。そうした学生は、大学入学以前からピアノを習ってきた人を「弾ける人」とみなし、自身はそれに比べて「弾けない人」と認識しているようであった。彼らは、ピアノを「弾ける人」と「弾けない人」という二択の相対評価によって、自己の技能の伸長を適切に捉えられ

ていなかったのだと考えられる。

また田中（2008）は、自己評価を成績付けの情報に留めるのではなく、授業者による「外的な評価」と学習者による「内的な評価」が双方向から関係付けられることで、確かな自己評価能力の形成が可能であると述べている。従来弾き歌いの授業では、学習者の技能の評価や課題の把握は、基本的に指導者の助言に委ねられてきた。全国の養成機関における弾き歌いに関する授業のシラバスを雑観すると、授業の到達目標は、「設定された楽曲を演奏できる様になること」といったように楽曲によって設定する学校が多い印象がある。だが、上述の自己評価の本質に鑑みると、学習者がどの程度「弾けない」のか、言い換えればどの程度なら「弾ける」のかを適切に認識し、さらに技能を高めるためにはどのような課題があるかを、指導者の助言に委ねるのみではなく、学習者自身が見出すことが大切なのである。これについて、松本・山本（2018）は、弾き歌いの授業において学生間の自己・他者評価を含む相互評価の学修プロセスの枠組みを検討し、学生間で総合的に評価しあうことによって、「表現する私の変容」「表現を受け取る私の変容」が、「表現へのフィードバック」を媒介として好循環的に作用することを明らかにしており示唆に富む。一方、弾き歌いの学習は、事前事後学習を含めて基本的に個人で行われることから、適切な自己評価を自身で行うことが大切となる。

そこで本研究では、学習者を主体とした弾き歌いの学習を進めるための自己評価ツールとして、ループリックに着目したい。ループリックとは「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事項を配置するための道具」<sup>5</sup>である。養成機関での音楽関連科目でのループリックの活用に関する先行研究として、朝日（2013）は、初等音楽科教育法の授業でループリックを活用することにより、学習者は「課題の明確化」を計ることができたことを明らかにしている。一方、弾き歌いの授業の評価にループリックを用いる研究として、島川（2013）はループリックが学習者の演奏に対する自己評価にどう活用されたかを検証している。一方当研究は、学習者の学習プロセスにおける主体的な課題の抽出ならびに学習の推移に与える影響は検討されておらず、研究の余地が見出される<sup>6</sup>。

また、大学教育全体の動向としても、各授業において課題解決型の能動的学修の充実が求められ、授業改

善のPDCAサイクルについて評価を主軸としてまわしていくために、中長期的に運用可能な評価軸を作成することが求められている。さらに、先行研究群ではループリックは授業単独で設計されているが、全学的な教育評価のあり方と一体的にループリックを作成することで、4年間を見据えて学生の学士力を育む学士教育全体の中に、弾き歌いの授業の評価の在り方を位置付けることも重要である。これらを踏まえ、筆者は2019年度より筆者が担当する弾き歌いの授業（「音楽」）においてループリックを導入した。本研究では、学習者がループリックの内容を参照しながら学習を進めることが、学習者の弾き歌いの技能に対する自己評価にどう影響したかを検討する。研究方法は、全15回の授業の事後に実施したアンケート調査を対象に分析を行う。

## 2. 評価内容の検討

### 2-1. ピアノの演奏をめぐる様式と評価の関係

音楽と一言でいっても、その言葉が指し示す内容は古今東西にわたって多様であり、何を音楽とみなすか、その演奏はどう行われるか、そして演奏をどう評価するかは、その音楽に関わる人々の間で構築される文化的所産である。ピアノにおいても、その演奏がどの様式に属するか、どういった場で演奏されるかによって、その評価の在り方は異なってくる。

例えば、クラシックピアノの領域では、評価は評価者となる指導者、ひいては指導者が師事した師匠や学園などによって、どのような演奏が良いかの尺度や要点が共有されている。一例として、世界的に有名なショパンコンクールの予選では、出演者は自身の演奏を映像に録画したDVDを送付し演奏の評価を受けるが、この際、審査員らの評価は、演奏者がどの様に課題曲を解釈し、演奏したかを主な観点とし、その演奏者の学習遍歴も加味される。こうした評価のありようは、日本国内の大小様々なコンクールでもおよそ同様であり、クラシックピアノが個人で学習を進めるのが難しい所以はここにある。仮に、演奏者の演奏技能が優れていたとしても、その楽曲解釈が評価者の解釈と異なっている場合には、高い評価を得ることはできない。

一方、ジャズピアノの場合は、音楽大学にジャズ科が設置されるなど正式な演奏者養成機関も存在するが、一方で独学によりジャズピアノの技能を習得した

演奏家も存在してきたように、師の存在は必然ではない。演奏が即興中心に展開されることから、評価の対象は即興の内容におかれる。ジャズにおける即興とは会話に似ており、演奏者間どのようなやりとりがなされたかによって、評価が下される。それは、ソロでの演奏の場合も同じで、どのように即興を紡いだかが評価内容の主を占める。

このように、ピアノの演奏における評価は、その演奏する音楽様式と不可分な関係にある。

日本の養成機関における弾き歌いの指導者は、ほとんどが音楽大学でピアノや声楽等を専攻したクラシックの学習経験を持つ教員が占めている。このことから、その指導スタイルもまた、クラシックピアノの指導のスタイルを踏襲したものとなり、評価もまた、クラシックピアノの評価の仕方の影響を多分に受けてきたと考えられる。だが、実際のところ、保育士・教員の就職試験や現場では、どのような技能が求められているのだろうか。

## 2-2. 保育者・教員に求められる弾き歌いの技能と評価

まず保育者養成においては、多くの公立・私立保育園・幼稚園の就職試験において弾き歌いが課せられており、多くの養成機関での学習の目標は、これを合格するレベルに到達目標を設定していると推測される。

全国保育士養成協議会が実施する保育士試験では、「音楽表現に関する技術」の試験に関する事項が記載されている。そこでは、求められる演奏技能としては、2019年度に関しては、「保育士として必要な歌、伴奏の技術、リズムなど、総合的に豊かな表現ができること。」と記載されている。ここでいう必要な歌とは、市販されている子どもの歌の教本などに掲載される楽曲一般を指すものと解釈できる。また、伴奏の技術については、「ピアノの伴奏には市販の楽譜を用いるか、添付楽譜のコードネームを参照して編曲したものを用いる。」と記載されている。一方で、「総合的に豊かな」が何を指すのかは具体的に明示されていない。

また、全科の小学校教諭の採用試験においては、弾き歌いを課す自治体は減少傾向にあるものの地方を中心に設定されている場所も多く、その多くは歌唱共通教材を課題としている。詳細は深見（2012）にまとめられているが、ここでも、試験課題には楽曲名が記載されているのみであり、具体的にどの程度の音楽技能

を求めるかの記載は見られない。

では、養成機関での弾き歌いに関して学生が身につけるべき技能の到達目標は、どのようなものであろうか。弾き歌いの学習で求める技能には授業者によって様々なスタンスがある。例えば深見（2012）は、保育における弾き歌いに挑戦するにあたっての練習ポイントとして、①早い段階から歌をつける、②プレスに注意する、③強弱をつける、④ピアノ伴奏を暗譜するまで練習する、以上の4点を挙げ、さらに上級者へ向けるとは、⑤ピアノ伴奏と声の音量バランス、⑥自分にできる精一杯の音量、⑦余裕があればペダルを踏む練習、⑧和音が変わるごとにペダルを踏む、を挙げている。このように、深見は学習者に対してクラシックピアノで求められる楽曲解釈まで求めている。楽曲実際、初学者にとっては、まず楽譜に書かれた音を弾くこと自体が課題となるため、将来現場で弾き歌いを担う学生らに対し、楽曲解釈の技能まで育むことは現実的に無理がある。

したがって、学習者主体の弾き歌いの学習においては、クラシックやジャズピアノの専門教育とは異なり、学習者・授業者双方が把握可能で、かつどのような授業者でも認識が共通するような基礎的な技能を評価内容とすることが必要である。そして、楽曲の難易度ではなく、技能の習熟度によって評価内容を作成することで、学習者が学習の道筋を確認しやすくなることも期待される。これらを踏まえ、次節でのルーブリック内容を検討する。

## 3. 授業

### 3-1. 概要

本研究で対象とした授業は、淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科学校教育コース2年生を主な対象とする2019年度前期に開講された「音楽A・B・C・D」である。当授業の目的は、「小学校教諭、幼稚園教諭、及び保育士として、『子どもの音楽活動を育む為に求められる音楽力』のうち、五線譜を読む能力及び弾き歌い能力を養う」ことであり、授業内容は①模擬保育・模擬授業形式による弾き歌いの活動②教員による弾き歌いへの実技アドバイス③楽典の内容、以上の3つによって展開される。対象者は、当授業を受講する学生は計95名（内幼稚園・保育士課程41名、小学校課程54名）であった。授業者は筆者1名であり、非常勤



講師やTAは伴わなかった。

1～7・9～14回目の授業では、冒頭に本時の流れと課題の進捗状況に対する助言を行い、そののち凡そ80分程度弾き歌いの活動を行った。受講者を約半数となるよう2つのグループに分け、一方のグループは授業を行う教室（電子ピアノを各学生に配備）に、もう一方は個人練習室へ移動させ、40分経った時点でグループを交代させた。教員である筆者は、教室で練習する学生を個別に回り、ピアノ曲及び弾き歌いの曲の両者を演奏してもらい、演奏への助言を行った。なお、十分に弾けた場合には、曲に合格を与えた。毎授業に1人当たり充てられる指導時間は約2～4分であった。また、8・15回目の授業では授業内発表会を実施し、一人あたり1～2曲（弾き歌い及びバイエル等のピアノ曲）の演奏を行った。

なお、当授業では、前年度まで使用していたポートフォリオを改善して用いた。ポートフォリオは毎授業ごとに、取り組んだ楽曲及びこれからの課題を記述する欄を設け、これからの課題についてはルーブリックを参考に記載するよう助言した<sup>7</sup>。

### 3-2. 設定した課題

本授業では、パフォーマンス課題として、8回目と15回目に弾き歌いの試験を実施した。課題とする楽曲は、パフォーマンスのシナリオとして盛り込むことが有効だと指摘される6要素（GRASPS）を基に作成した（GRASPS）。その内容は次の通りである。

次に、毎回の授業で取り組む教材となる楽曲を以下のように設定した。設定にあたっては、本学と同規模の養成機関における同授業のカリキュラムや、本学の学生のレディネスを踏まえ、後述するルーブリックのレベル4に達することが楽曲の構造上容易だと考えられる楽曲順になるよう逆向き設計（西岡 2008）によって構成した。使用した教材は、石橋裕子・吉津晶子・西海聡子著『新 保育者・小学校教員のためのわかりやすい音楽表現入門』（北大路書房）、及び、幼稚園・保育士課程においては第9回目以降深見友紀子（編）『子どものうた弾き歌い ベスト50』（音楽之友社）、小学校課程においては初回より初等科音楽教育研究会（編）『小学校教員養成課程用 最新 初等科音楽教育法 2017年告示「小学校学習指導要領」準拠』（音楽之友社）を用いた。なお、小学校課程においては、ピアノでのコード伴奏<sup>8</sup>が平易となるよう、基本

#### ①パフォーマンスのゴール（G）

学習者は、子どもが歌おうとする楽曲において、ピアノで伴奏しながら歌唱する「弾き歌い」を行うことができる。その際に、自分の力量に合わせた伴奏方法を選択し、演奏を止めることなく最後まで演奏し、歌の音量がピアノの音量に対し小さくなりすぎないように意識することができる。

#### ②子どもが担う/シミュレーションする役割（R）

学習においては、弾き歌いをする学習者が教師または保育者役となり、他の学習者が子ども役となって、音楽の授業、あるいは保育現場における一斉歌唱の活動を模倣的に行う。

#### ③相手（A）

学習においては受講生であり、実際に活用される場合は小学校、保育現場、特別支援学校等である。

#### ④状況（S）

学校あるいは保育現場において、複数の子どもとある歌唱曲を歌う場面が想定される。学習者は、その場面において、子どもが歌詞や旋律を覚えたり、複数の子どもと一緒に歌えたりできるように適切に援助することが求められる。

#### ⑤完成作品・実演と目的（P）

①と同様。

#### ⑥成功を評価するスタンダードと基準（S）

次項に記載するルーブリックを使用する。

図1 当授業のパフォーマンス課題における6要素（GRASPS）（筆者作成）

的に3つ以下のコードで演奏できるよう筆者がアレンジを施したコピー譜を配布した。その際、コードが多用される曲や、本来ピアノでの伴奏を必然としない楽曲については、対象曲から除外した。なお、下記の楽曲の他に、ピアノ曲（バイエル49番以降、ブルグミュラー、ソナチネ等）を1曲以上取り組むことを課題とした。

### 3-3. ルーブリックの作成

同一科目を対象にルーブリックを作成した先行研究を参考に、対象校での前年度の評価基準を下地として作成する。なお、作成方法においては、授業の担当者が筆者一人であり、所属キャンパス内に音楽を担当する教員が他にいないことから、筆者が単独で作成した。

なお、ルーブリックの作成にあたってはStevens & Levi (2013)を参考とした。Stevens & Leviは、ルーブリックの作成法について、振り返り、リストの作成、グループ化と見出し付け、表の作成の4段階を示している。これを踏まえ、本学の前年度までの「音楽」の

|        | 幼稚園・保育士課程  | 小学校課程   |
|--------|--|---|
| 7回目まで  | (初学者向け) ぶんぶんぶん、ロンドン橋、どんぐりころころ、大きな栗の木の下で<br>ちょうちょう、きらきら星、むすんでひらいて、手をたたきましよう、チューリップ、たなばたさま、山の音楽家、線路はつづくよどこまでも<br>上記の楽曲をコード伴奏で演奏する。 | (初学者) ぶんぶんぶん、ロンドン橋、どんぐりころころ、大きな栗の木の下で<br>うみ、かたつむり、日のまる、春がきた、虫のこえ、夕やけこやけ、茶つみ、春の小川、ふじ山、まきばの朝、もみじ、こいのぼり、スキーの歌、冬げしき、おぼろ月夜、ふるさと、われは海の子 |
| 8回目コード | 試験おべんとう<br>おかえりのうた<br>上記の楽曲をコード伴奏で演奏する。  | ・初学者は、はじめに上の4曲に取り組んだのちに、下の小学校歌唱共通教材9曲に取り組む。   |
| 9回目以降  | 深見友紀子編(編)『子どものうた弾き歌い ベスト50』より4曲を選ぶ<br>上記の楽曲を楽譜通りに演奏する。   | ・初学者以外は、小学校歌唱共通教材から13曲に取り組む。  |
| 15回目試験 | 深見友紀子編(編)『子どものうた弾き歌い ベスト50』より2曲を選び、当日1曲をくじて選び演奏する。<br>楽譜通りに演奏する。   | 取り組んだ歌唱共通教材より2曲を選び、当日1曲をくじて選び演奏する。<br>コード伴奏で演奏する。   |

図2 毎回の授業で取り組む楽曲(筆者作成)

| レベル | パフォーマンスの特徴   |
|-----|--|
| 4   | <ul style="list-style-type: none"> <li>適切な姿勢で、曲の流れを意識しながら、その曲の適切なリズム、テンポで演奏できる。</li> <li>曲の最後まで止まらずに演奏できる。</li> <li>歌唱の音程が、低音程から高音程まで適切である。</li> <li>歌詞が聞き取りやすく、音量(ピアノと歌)のバランスを意識して、間違えることなく歌唱できる。</li> <li>歌唱部分の冒頭に、歌い手に分かるよう言葉で適切なタイミングで合図をすることができる。</li> <li>曲想にふさわしい音色で、楽譜に示された強弱や記号を取り入れた演奏ができる。</li> </ul>   |
| 3   | <ul style="list-style-type: none"> <li>概ね適切な姿勢で、曲の流れを意識しながら、その曲の適切なリズム、テンポに近い演奏ができる。</li> <li>曲の途中でわずかに止まってしまうが、最後まで演奏できる。</li> <li>歌唱の音程が、概ね低音程から高音程まで適切である。</li> <li>歌詞が概ね聞き取りやすく、音量(ピアノと歌)のバランスを意識して、一部間違えを含むが歌唱できる。</li> <li>歌唱部分の冒頭に、声の音量は十分とは言えないが、歌い手に分かるよう言葉で適切なタイミングで合図をすることができるが、</li> <li>曲想にふさわしい音色で、楽譜に示された強弱や記号を演奏に取り入れようとする工夫が見られる。</li> </ul>  |
| 2   | <ul style="list-style-type: none"> <li>背筋が曲がっている、足が開きすぎているなど、姿勢が弾き歌いの演奏にふさわしくないが、曲の流れを意識しながら、その曲の適切なリズム、テンポに演奏を近づけようとする意識が見られる。</li> <li>曲の途中で何度も止まってしまうが、最後まで演奏できる。</li> <li>歌唱の音程が、一部本来の音程と異なっている。</li> <li>歌詞が聞き取りにくく、音量(ピアノと歌)のバランスへの意識が希薄であり、歌詞を間違えがちである。</li> <li>歌唱部分の冒頭に、歌い手に合図をすることができるが、言葉がわかりにくい、もしくはタイミングがずれている。</li> <li>曲想にふさわしい音色に対して工夫しようとしているものの、楽譜に示された強弱などの記号が一部しか演奏に取り入れることができない。</li> </ul> |
| 1   | <ul style="list-style-type: none"> <li>背筋が曲がっている、足が開きすぎているなど、姿勢が弾き歌いの演奏にふさわしくなく、曲の流れが意識されず、その結果、適切なリズム、テンポで演奏されていない。</li> <li>曲の最後まで演奏することができない。</li> <li>歌唱の音程が、低音程から高音程まで本来の音程と異なっている。</li> <li>歌詞が聞き取りにくく、音量(ピアノと歌)のバランスが意識されず、歌詞をほとんど覚えていない。</li> <li>歌唱パートの演奏の冒頭に、歌い手にわかるような合図がない。</li> <li>音色に対する工夫がなく、楽譜に示された強弱や記号が全く演奏に取り入れられていない。</li> </ul>  |

図3 ループリックの内容(筆者作成)

授業状況を振り返りたい。まず課題としては、ピアノ学習初学者と経験者との進捗の開きや、初学者への指導時間の延長によって一人当たりの均等な指導時間配分が困難であること、初学者の力量の定着が十分とは言えないことなどが挙げられる。次にリストの作成に関しては、同一の学習課題に対する他のルーブリックを参考にし、ルーブリックを使用する対象学習者の状況に合わせて改変し用いることに利点があることを述べている。鳥川（2013）のルーブリック内容には、項目として歌唱力、運指等のピアノの演奏技能、ピアノと合わせた弾き歌い、読譜力が盛り込まれている。これらの項目を当研究のルーブリックの作成においても参考とし、レベルごとの演奏内容の具体を複数の観点から記述した。

さらに、淑徳大学の学士力ルーブリックの内容のうち「問題解決力」について本ルーブリックと関連付けた。具体的には、学士力ルーブリックにおける「与えられた問題」とは本ルーブリックを参考に自ら抽出する「練習場の課題」であり、「解決策」とは「教員からの助言」であるとみなすことができる。すなわち、弾き歌いの学習とは、取り組む楽曲の演奏において自身が認識する「問題」を「解決」しようとする営みだと言い換えることができる。

こうした観点から、作成するルーブリックと学士力ルーブリックとを関連付け、作成に当たった。これらに加え、①複数人で把握可能な客観的な内容を中心とすること、②保育・教育現場で一般に必要なとされている技能の内容を方向目標とすること、③演奏における緊張を加味し、多少の音の間違えを許容し、子どもと活動できるかどうかを重視すること、以上の3点を踏まえ、本研究におけるルーブリックを作成した。

作成したルーブリックを試案とし、15回の授業後の授業アンケートを基に修正を行い次年度以降も継続して活用することとした。

## 4. アンケート調査

### 4-1. 概要

アンケートは、15回目の授業後に行った。有効回答数は88名であった。なお、本研究に際しての研究倫理への配慮として、アンケート実施時に研究の全体概要と目的を説明し、全員からの同意を得た。

質問項目は、以下の通りである。

1. 授業で用いたルーブリックは、あなた自身の弾き歌いの能力を自己評価することに役立ちましたか。下記のいずれかに丸をしてください。

役立った / 役立たなかった /  
よくわからない / その他 ( )

2. 授業で用いたルーブリックは、どのような点で自己評価に役立ちましたか。あるいは、役立ちませんでしたか。下記に自由に記述してください。書く内容が思いつかない場合、空欄でも構いません。

役立った点

役立たなかった点

その他

図4 アンケートの項目（筆者作成）

### 4-2. 分析

分析の結果、88名中75名が「役立った」と回答した。自由記述の内容は、次の通りである（無記入を含む）。なお、各項目の末尾にあるカッコ内の数字は、分析の便宜上回答に与えた番号を示している。

役立った点（役立ったと答えた学生の回答）

- ・レベルとパフォーマンスの特徴が書かれていたので、自分が今、どのレベルにいるのかなど分かりやすかった。(1)
- ・レベルが4段階で示してあり、基準が分かり易かった。(2)
- ・自分が何を弾くことができたか分かり、次の曲に対する自信に繋がりました。次に何を改善すればよいか分かりやすかった。(3)
- ・評価の基準が分かりやすかった。(4)
- ・自分がどこまで出来ていて、どこから出来ていないのか改善点や目標が明確になった。(5)
- ・自分のレベルが分かりやすかった。(6)
- ・評価の基準について理解できて向上心が刺激された。(7)
- ・弾き歌いが初めてだったので、評価の基準がわかって良かった。(8)
- ・自身の成長がすぐ見てわかる。(9)

- ・どこに重点を置いていいのかわかり、どこに気をつければいいのかわかり、ポイントを押さえることができ、分かりやすかった。(10)
- ・自分ができている所と、できていないところが明確にわかった。(11)
- ・基礎がある程度身についた。分かりやすかった。(12)
- ・ピアノが苦手なのでどのように評価すれば良いかわからなかった。1つの目安になった。(13)
- ・項目別に自分が今どのレベルなのかを知ることができたので、次に自分が改善すべき点をはっきりと知ることができた。(14)
- ・興味が出てきて、もっとやろうと思えた。知らない曲ができて役立った。(15)
- ・評価される点が明確に示されていたので頑張ろうと思えた。先生からも「何番ぐらいできてた!」と言われると分かりやすかった。(先生の)「あと〇〇と〇丸をやれば何番いけるよ!」も分かりやすかった。(16)
- ・自分の悪い部分を客観的に評価することができた。それによって自分の演奏をもっとどう工夫、直せば良いかが明確になった。(17)
- ・ピアノの知識がなかった私には、姿勢やリズムなど弾く上でポイントを押さえることができた。(18)
- ・自分の現状の段階がどこか把握できた。成長を感じることができた。(19)
- ・自分の成長が分かりやすかった。(20)
- ・客観的に自分を見ることができた。初心者の自分には自己理解しやすかった。(21)
- ・自分を見つめ直すことができたから。(22)
- ・全くピアノが弾けなかった。最初はめちゃめちゃ簡単なものも弾けなかった。しかし、ポートフォリオを見て、自分が成長したな〜!ととても感じた。(23)
- ・進度が分かる。(24)
- ・レベルの紙があったからそれと比較して自分がどれくらいなのか分かりやすかった。(25)
- ・自分の評価の数字のつけ方がわかった。(26)
- ・自分の所在地が分かる。目標を決めやすくなる。(27)
- ・評価の仕方が分かりやすくて書きやすかった。(28)
- ・ピアノ初心者だったので、基礎を育むために、姿勢や弾く・歌うを両立させてゆくに当たって、非常に参考になった。元々ピアノに興味があったので、時間のあるとき自主的にスキルアップを目指して行きたい。1〜4の段階になっていた。向上心そのものも向上した。(30)
- ・自分の進み具合がよく分かった。また、その日の自分のできなかったところを書いておくことで、次の練習で忘れずに復習できた。(32)
- ・音楽の専門的な知識がなくても、自分の成果を段階的に評価することができた。また、どのような点に気をつけて、ピアノや歌を演奏すれば良いかわかった。(33)
- ・自分の反省に活かされた。目標を定めやすくなった。(35)
- ・自分の出来具合を評価できて、達成感に繋がりました。もっとこうしなきゃ!明確な目標を立てることができました。(36)
- ・今自分がどのくらいできているのかが分かって、目標を決めて取り組むことができてよかった。(37)
- ・どのようにして弾けば高い評価が取れるのか知れた。(38)
- ・自分の成長を実感できた。改善点を見直し、次回の授業で活かすことができた。(39)
- ・改めて自分を見つめ直すことにつながった。基準が理解できることがよかった。(40)
- ・前回からの成長が目に見えて分かる。(41)
- ・評価基準が分かりやすく示されていたので自分の目指す方向が分かり、その目標に向かって練習できた。(42)
- ・ピアノを弾いたり歌ったりする上で、自分の技術がどのくらいの到達度なのか、その時その時の自己評価の支えになった。また、どのように成長していて、最終的にどのような演奏を目指すのかが明確になり、練習の見通しを立てやすかった。(43)
- ・毎回、自分のレベルを再確認できる。レベルを確認して、次の目標を決められる。(44)
- ・4を目指して弾くことができる。(45)
- ・ルーブリックを基準にして、気をつけることや改善すること、達成したこと等を確認しながら練習に取り組めた。自分自身がどの段階なのかを把握するのにとっても役立った。(46)
- ・自分が今どのレベルにいるのかを具体的に知ることができた。今後の練習の改善点がすぐに分かってよかった。(47)

- ・ポートフォリオを書く際や、ピアノを弾く前に（ループリックの内容に）気をつけようと思えた。(48)
- ・自分の次の課題を明確に理解することができた。自分がどのレベルなのか、分かりやすかった。(50)
- ・今まで指摘された改善を振り返りながら、練習することができた。(51)
- ・自分が今どの辺で（あるかや）、次に目指すことが（何かが）明確になっていた。(52)
- ・自分の力を照らしあわせて見ることができた。自分が何を意識すればいいのかも分かった。(53)
- ・どうしたらより良くなるかが分かるものだった。自分の当てはまるところがわかりやすい。(54)
- ・自分のピアノを見る基準になった。(55)
- ・練習の時に参考にしながら練習できた。(57)
- ・自分がどのくらいのレベルで弾けたのか確認できた。(58)
- ・弾き歌いの仕方や、ピアノの強弱を自分で見つめ直すことができた。(59)
- ・どこに気をつけたら良いのか、意識を高めるのにとっても役立った。(60)
- ・レベルに分けて特徴も書かれていたため、自分を客観的に見つめ直すことができた。前回との比較もしやすかった。(61)
- ・練習する時に気をつけて弾けた。何が良くて、何がいけないのか分かった。(62)
- ・自主練習の時に練習の目安になった。ピアノが上達したかったので、上手になるためにどうしたらいいかが分かりました。(63)
- ・何に気をつけたらいいのか一目でわかる。振り返りの時も、次の段階の目標を決める時などに役立った。(64)
- ・自分が今どんな評価にいるのか見えて、分かりやすかったです。改善する点が自分にあって、紙にも書いてあったので分かりやすかったです。(65)
- ・自分のレベルと違うところ。(66)
- ・自分がどのくらいできたかその時その時に書けるので、自分がどのくらい成長できたかわかるようになっていて、役だった。(67)
- ・自分の成長度が目に見えて分かった。(68)
- ・自分はどこができるのか、できないのか、ピアノの知識があるわけではないので、見ながら、自己を採点する時の基準になった。(70)

- ・採点の基準となる軸があったから、これをもとに、気をつけようと思ったり、目標を立てやすかった。意識しやすくなった。段階を踏んで上へ上へと頑張ろうとモチベーションになったり、目標を達成していけるのがよかった。(71)
- ・姿勢に気をつけるなど、直したほうが良い点があった。基本がわかる。(72)
- ・自分が演奏している時の姿勢がどういう状態であるかを確認することができた。(73)
- ・一週間後に確認することができる。(74)
- ・初心者で何もわからなかったため、どんな順序で練習すれば良いか分かりました。(75)

#### 分析

これらの回答を内容ごとに分類すると次のようになる。なお、1つの回答について複数の項目に該当する場合は、複数の内容に該当させた。

| 回答の内容     | 記述の項目番号  |
|-----------|--|
| 「技能の把握」   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 14 20 21<br>24 25 26 27 32 33 36 37 44 46 47 50<br>52 53 55 58 61 65 67 70 71 73 |
| 「課題の把握」   | 10 11 13 14 16 17 18 30 33 35 39 46<br>47 48 50 51 52 53 54 57 59 60 62 63<br>64 65 72             |
| 「目標設定」    | 27 35 36 37 42 44 71   |
| 「成長の実感」   | 20 23 39 41 67 68  |
| 「学習意欲の向上」 | 7 15 16 30 71  |
| 「学習の見通し」  | 38 45 74 75  |
| 「その他」     | 12 22 66   |

図5 記述の分析（筆者作成）

まず、「技能の把握」および「課題の把握」について多く言及された。この点を記述した学生らは、ループリックを用いることで自身の技能がどの程度であるかを把握し、学習の課題を自分で設定できていたとわかる。また、本授業では、90分の授業中筆者が指導に当たることができた時間はごくわずかであり、授業時間の大半は個人練習に当てられていた。よって、学習者自身で学習を調整することが重要であったが、結果として、「目標設定」や「学習の見通し」に関する記述にみられるように、主体的な学習を進めることにループリックは寄与したといえる。そして、ループ

リックを活用したことは、自身で「成長の実感」を感じることができ、さらなる「学習意欲の向上」に結びついた学生がいたことが読み取れる。

また、(23) や (32) の学生のように、ポートフォリオの効果に言及する内容からは、ルーブリックを総合的評価のみならず、形成的評価において学習者が活用できるツールとして用いたことの意義が示されている。

続いて、「役立った」と答えた学生の回答のうち、「役立たなかった点」の記述は、6であった。なお、「役立った点」との両者を記入した学生も含まれるため、回答の総数は全回答者数と一致しない。

#### 役立たなかった点（役立ったと答えた学生の回答）

- ・自分でどう判断すれば良いかが分からなかった。(12)
- ・歌うのと、弾くのとどちらか一方だけクリアできたとき、評価はどちらになるのか分からなかった。(16)
- ・毎時間見る余裕はなかった。(18)
- ・書くのを忘れてしまった日があり、まとめて書くことになる日もあった。(42)
- ・それ（ルーブリックの内容のこと）ばかり気にしてしまう。(45)
- ・姿勢とか自分で意識してやっても曲がっていたりするので、よくわからなかった。(59)

上記の記述からは、ルーブリックの活用の仕方に関してさらに助言が必要であったことが示唆されている。(16) の学生は、ルーブリックの見方や活用方法についての周知が不足していたと考えられる。また、(18) や (42) の学生が感じた時間不足による未実施や不活用は、事後学習の内容としてカリキュラムを設定することで解決するだろう。一方、(12) や (59) の学生は、演奏を捉えるための技能が十分でなく、それに対する助言が適切に与えられなかったことが読み取れる。このことから、学習者が単独では解決・改善できない学習上の課題やつまづきを、授業者へ伝え、円滑に助言を受ける仕組みが必要であったといえる。さらに、(45) の学生の記述は、ルーブリックを過度に意識するあまり、ピアノを弾く身体の動きをより望ましいものへと変えることが難しかったことを示している。こうした意識と身体の関係についても、弾き歌いの技能の1つとしてルーブリックに取り入れること

が妥当かどうか、今後検討すべきであろう。

次に、1名が「役立たなかった」と回答した。その自由記述欄には、「毎時間（ポートフォリオ）書く習慣がなかったです。」(88) との記述があった。この記述からは、記述する習慣の有無が「役立たなかった」という回答へ繋がっているとしても、弾き歌いの技能の向上に実際の程度寄与したかを読み取りきれない。このことから、ルーブリックとは学習内容を端的に示したものであり、自己評価に有効なツールであるということ、学習者が実感を持って理解し活用できるよう、授業者が工夫する必要性が示されている。

また、12名が「よくわからない」と回答した。その自由記述欄には、役立った点と役立たなかった点の両方の記述が見られた。詳細は次の通りである。

#### 役立った点（「よくわからない」と回答した学生）

- ・どのくらい出来たのかが視覚的に分かりやすく、テストまでの目標になった。(86)
- ・(自分の演奏が) どこにあてはまるか分かりやすい。(87)
- ・どのような視点から評価をつければ良いのか、基準になりました。(77)
- ・ポートフォリオを書くのに役立った。(83)
- ・どのレベルまでできたら良いのかの目星になった。(85)
- ・自分のモチベーションがどうなっているのかが分かりやすかったのかなと思いました。(84)

#### 役立たなかった点（「よくわからない」と回答した学生）

- ・使わなかった。自分は頭で考えるより、数をこなして練習する方が合っている。(76)
- ・ピアノを弾くことに意識が向きすぎて、第三者的な目線で自分を見ることが上手にできなかった。(80)
- ・紙が見づらくて見る機会が少なかったため、活用せずに終わってしまいました。(81)
- ・毎回プリントを見てという動作に面倒さを感じた、習慣化できなかった。(84)
- ・ポートフォリオを付けるときに見ただけで習慣化していない。(86)

これらの記述からは、ルーブリックが学習へ与えた効果を実感しなかった学生も、記述内容が「役立った」

と回答した学生の記述と重なることが読み取れる。ここでは、(76) や (80) の学生がなぜループリックを活用すること自体に馴染まなかった理由を考える必要があるだろう。弾き歌いの技能を身につける過程で特定の曲を「繰り返し弾く」ことの目的は、自己の演奏を、理想とする身体の動きや響きに近づけるためである。そこでは、自己の身体の使い方と音を「聴くこと」との往還が生まれる。養成機関の指導では、楽曲解釈や奏者の独創性までを求めるわけではないものの、この往還によって弾き歌いの技能が育まれる点ではクラシックピアノの学習と同様である。よって学習者には、自身の演奏を省察するために、音を様々な音楽的要素（音量・リズム・音色など）を踏まえて聴く技能が必要となる。ループリックの活用の前提として、自身の演奏を聴く技能とはどのようなものか検討すること、その技能をどう育むかを検討していく必要がここでは示されている。

また、(81) や (84) や (86) の学生の回答からは、より見やすいループリックを作成することや、習慣化するための指導の必要性が示されたといえる。

## 5. 考察と今後の課題

本研究で得た知見は次の通りである。

ループリックは、学習者が自身の弾き歌いの演奏の自己評価をすることに対して、次の点で効果が指摘できる。まず、学習者は、どの程度の演奏の技能を有しているかを、ループリックに記述された項目から把握できる。そこでは、自身の技能の把握に留まらず、課題を把握することで学習の見通しを持つことができる。このように、ループリックを用いて毎回の授業で自分の技能を自己評価することは、主体的に弾き歌いの学習を進める上で有用であることに加え、一部の学生の学習意欲を向上させることにも寄与した。自分の成長を明確な根拠を持って感じられ、さらなる学習の動機につながるができるループリックは、養成機関の弾き歌いの授業で用いるに十分な効果を有している。

一方で、自分の演奏がループリックのどの内容に該当するかが認識できない学生も存在した。このことは、自身の演奏とループリックの内容とを結びつけるための聴く技能を身につけておく必要性や、学習上の困難さを教員に伝え、適切なタイミングで助言を得る

ことのできる仕組みの必要性を示している。よって、弾き歌いの授業は、ループリックを用いる場合においても、学習者と授業者間の双方向的なやり取りの機会を確保し、学習者の技能を育むことが必要である。これらの知見は、ループリックが学習者の学習プロセスに与える効果と課題を示す点で新たな知見をもたらすものである。また、学土力ループリックとの接続という点では、多くの学習者が自身で課題を見出し「解決」へ取り組んでいたことが記述から読み取ることができた。当授業で育まれた課題解決力は、他の授業においても汎用性を持つことが期待され、学部4年間で身につけるべき学土力の一部を成すものとして位置付けることができるだろう。

最後に、授業を行なった筆者の実感を述べたい。ループリックの活用は、一人当たりのレッスン時間を省略化し、多数の学生に助言を行う中で、助言内容に一貫性を持たせ、学生の学習の進捗状況を把握しやすくしたと感じている。例えば、学生とループリックを参照しながら「今の演奏は2のこの項目に当たるけど、こう弾けば3になるよ」といったように、授業者としても指導場面で学習課題を把握し、助言することに活用できた。また、このようなループリックを介した助言を通して、学習者は自身の演奏を分析的に聴く技能を伸張させた可能性がある。このようなループリックを共有した場合における助言の効果は、今後さらなる検討が必要である。

また、ループリックは、取り組む楽曲と学習内容、すなわち教材と学習内容との違いを明確化した。このことは、学習者にとって、この授業で得る技能とは何かを明確にすることができただけでなく、授業者である筆者にとっても、多数の学生に助言を行う中で、助言内容に一貫性を持たせ、学生の学習の進捗状況を把握しやすくしたと感じた。

保育・教育の弾き歌いでは、学習者が止まらずに最後まで演奏でき、歌声が響いていれば現場でも問題なく活動ができる。そして、基本的な指の動かし方や楽典、読譜等の基礎的な弾き歌いの技能は、一斉授業でも扱うことができる。本研究のように、もし学習者が自身で目標を設定し学習を調整できれば、多数のピアノの先生を非常勤講師として雇い授業をする必要性は低くなるだろう。ループリックを活用することは、これに大きく寄与する可能性を持つ。それは、大学を取り巻く情勢の変化に対応しながら、確実に学生の技能

を育むための戦略ともなりうる。

また、保育領域「表現」及び小学校音楽科のカリキュラム内容の変化によって、保育者・教員に求められる弾き歌いの技能も変化すると予想される。子どもが音と関わる営みに寄り添い、共に即興的に演奏をしたりする技能などは、ますます重要性が高くなるだろう。これらを踏まえ、今後の養成機関でのピアノの学習内容を検討する事と並行して、望ましい評価のあり方について検討を重ねたい。

#### 注

- 1 本稿では、自己評価の定義を田中(2008)から引用し「自分で自分の人となりや学習の状態を評価し、それによって得た情報によって自分を確認し今後の学習や行動を調整すること」とする。
- 2 例えば深見友紀子らは、e-ラーニング教材『教員・保育者のためのピアノ実技e-ラーニングコース』を開設し、学習者が一人でも課題を見つけ学習を進められるようにしている。
- 3 深見・赤羽(2011)として出版されている。当書では、楽譜上にどのように演奏すべきか、ピアノの指導者の観点から書き込みがなされており、他のピアノ教本との差別化が図られている。
- 4 例えばWristen(2006)は、成人男女26名を対象にしたピアノ学習の過程を分析し、学習者自身が明確な目標を持つことは、前向きな感情を保ちながら学習を進める上で重要であると指摘している。
- 5 Stevens & Levi(2013)による定義を参照した。
- 6 弾き歌いの授業の改善に関する事例研究は相当数存在するが、それらの多くは指導の工夫によりどの程度力量が向上したかや、各養成機関が抱える課題に焦点を当てたものである。その中で自己評価に関する研究は、上記の観点で論じられるものが多く、特定の評価方法の効果を厳密に検証する研究は稀少である。
- 7 「歌は3レベルだがピアノは2レベルであるため、3レベルに近づけることが課題である」といったように、直接レベルを用いて記述することも認めた。

- 8 コードを用いた伴奏方法のことである。楽曲の和声進行に合わせて、演奏する和音をアルファベットに示したものをコードという。一般にコードは、ポピュラー音楽においてギターや鍵盤楽器の演奏に用いられるが、保育・教育現場における弾き歌いの演奏においても、保育者・教員にピアノの初学者が多いことから、簡易楽譜の一環としてコードを左手の伴奏に用いることが一般化している。

#### 参考文献

- 青柳いづみこ(2016)『ショパン・コンクール』中公新書  
朝日公説(2014)「ルーブリック活用による『音楽』の学習効果について」論叢：玉川大学教育学部紀要第76号、pp.157-174  
B. Wristen(2006) *Demographics and motivation of adult group piano students, Music Education Research, vol.8, no.3*, pp.387-406  
D. Stevens & A. Levi(2013) *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning, 2<sup>nd</sup> Edition*. Stylus Publishing, p.2  
上田健太郎・竹川佳成・平田圭二(2016)「ピアノ練習状況の可視化および気づきのアノテーション機能を持つ学習支援システムの設計と実装」情報処理学会論文誌、vol.57、no.12、pp.2617-2625  
島川香織(2013)「教員養成における『真正の評価』としてのルーブリック導入に向けた弾き歌い指導の試み」関西国際大学研究紀要、vol.14、pp.71-84  
田中耕治(2008)『教育評価』岩波書店、p.125  
西岡加名恵(2008)『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書出版  
西岡加名恵・石井英真・田中耕治(編)(2015)『新しい教育評価入門 人を育てる評価のために』有斐閣コンパクト  
深見友紀子・赤羽美希(編)(2011)『子どものうた弾き歌いベスト50』音楽之友社  
深見友紀子(2012)『この一冊でわかる ピアノ実技と楽典増補版』音楽之友社  
松本哲平・山本双葉(2018)「音楽表現科目における相互評価活動—M-GTAによる学修プロセスの分析より—」駒沢女子短期大学研究紀要、vol.51、pp.33-42



The effect and issue of using rubric in self-evaluation for singing  
with playing the piano

Kazuhiko KINOSHITA

## 正課と正課外教育プログラムの連携について

—『現代人の生活倫理』スタディーツアー in 福島』3年間の実践から—

淑徳大学総合福祉学部 准教授 小林 秀 樹

淑徳大学総合福祉学部 非常勤講師 魚 谷 雅 広

### 要 約

本稿は、筆者らが正課科目と連携する形で3年間にわたって取り組んできた正課外教育プログラム（福島県を中心としたスタディーツアー）について、昨今の学士課程教育における正課外教育の目的やその重要性への一般的理解に依拠しながら、企画の経緯およびツアーの概要を示し、その連携の試みにおける成果と課題について報告した。

### 1. 問題の背景と目的

筆者らは2016（平成28）年より2018（平成30）年まで3か年にわたり、正課科目である「現代人の生活倫理」の授業内容と連携する形で正課外教育プログラム『現代人の生活倫理』スタディーツアー in 福島』（以下、スタディーツアー）を実施してきた。このスタディーツアーの取り組みは、正課の内容との連携を図る正課外教育の試みであり、正課および正課外への参加意欲を高め、学士力の養成に寄与しようとする試みであった。

そこでまずは本稿で論じるようなスタディーツアーが、昨今の大学教育において一般にどのような位置づけを得ているか、他大学の取り組みや正課外教育に関する先行研究をもとに明らかにし、次いで本稿の位置づけを図ることとしたい。

#### （1）正課外教育について

もともと正課外教育とは、戦後、新制大学発足に伴ってアメリカから導入された「厚生補導」または「学生助育」と訳されるSPS（Student Personnel Service）に由来する。この正課外教育の目的そして厚生補導業務の位置づけについては、1958年（昭和33年）の学徒厚生審議会答申（以下、58年答申）に述べられ<sup>1</sup>、15目標13領域にわたって示された<sup>2</sup>。その領域は「入学者選考」から「職業指導」、「厚生福祉」から「適応相談」まで非常に幅広いが、本稿で扱うスタディーツアーの

ような取り組みは、13領域のうちの「課外教育」の領域に位置するものと思われる<sup>3</sup>。

こうした正課外の広範な活動領域<sup>4</sup>は、近年求められている学士課程教育の質的転換においても、特に大学の個性が表れる領域として脚光を浴びている。それは、学生の成長が、正課教育だけでは語れず、「人格形成を総合的に援助する」正課外の取り組み（58年答申）にもかかっているためである<sup>5</sup>。こうした点を踏まえ、例えば『大学時報』2015年9月号では、「特徴ある正課外教育で学生を教育する」という特集記事が生まれ<sup>6</sup>、単なる正課教育の補完ではなく、正課教育と一体となった正課外教育への取り組みが多数紹介されている。本学においても、かつて「正課と正課外とは車の両輪」と言われ、正課外教育プログラムの充実を図ろうという機運があったが、正課教育と正課外教育とを包括するブランドイメージをどう実質を伴って発信できるかが、その大学教育のブランド化を大きく左右しているといっても過言ではないだろう。

#### （2）本稿の位置づけ

本稿は、正課外教育を取り巻く上述の現状を踏まえ、「正課外教育プログラムは学士課程教育において重要な意義をもつ」という前提のもと、筆者らが行ってきた正課「現代人の生活倫理」の授業内容を踏まえた正課外教育プログラム企画の経緯、3年間にわたるスタディーツアーの概要を踏まえ、その取り組みの成果と課題について報告する。

## 2. 正課科目「現代人の生活倫理」とスタディーツアー企画の経緯

### (1) 正課科目「現代人の生活倫理」の概要

まずスタディーツアーの導入ともなっている正課科目の概要について、本稿に関連する範囲で紹介する。

筆者らが担当する科目は、淑徳大学総合福祉学部・コミュニティ政策学部・看護栄養学部のカリキュラムにおいて、1年次～4年次に開設されている「基礎教育科目」群に含まれる。この「基礎教育科目」とは、本学の「I. 卒業認定・学位授与方針」(ディプロマ・ポリシー)の「1 社会の構成員としての基本的知識・技能・態度」である「(3) 人類の文化や社会と自然等に関する広い知識と理解を有している」に対応し、「II. 教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)において、その「修得のため」設置されることがうたわれている。また、本学の学士カテゴリーに照らすなら、この科目の学修により修得が期待される「態度・指向性」には、「自己管理能力・倫理観」、「市民としての社会的責任」といった項目が該当する<sup>7</sup>。

これらのポリシーを踏まえ「現代人の生活倫理」シラバスでは、授業目的を「現代社会の特質について理解を深め、その社会を生きていくための倫理について考察し、自らを律する視点を養う」とし、到達目標には「道徳や倫理といった社会規範が身近なものであることを自覚し、それらが存在することの意義について理解を深める」という項目を、またその具体的側面の一つとして、「科学技術がもたらす倫理的諸問題について理解し、科学技術と倫理的に向き合う姿勢について考察することができる」という項目を設定している<sup>8</sup>。そして、この考察を深める具体例として、東日本大震災および東京電力福島第一原子力発電所事故を取り上げることとした<sup>9</sup>。

この科目はいわゆる一般教養科目であり、単なる知識理解にとどまらず、既存の社会のあり方を西洋倫理思想に依拠しながら批判的に吟味し、学生が自己のあり方・生き方について再考できるようになることを企図している。履修モデルの関係からか、1年次生の履修者が多いため、授業では大学での講義の受け方や記述式試験の答案作成法などにも触れ、大学における学びへの導入にもなるよう心がけている。

なお、この科目の近年の開講クラス数は、前期に

4クラス(小林担当A Bクラス・魚谷担当C Dクラス)、後期に2クラス(魚谷担当E Fクラス)の計6クラスに及んでおり、履修者数も200人近いクラスから40人前後のクラスまでさまざまであった。そのため、同一のシラバスを用いているものの、担当教員や開講時期、また履修者数の相違などにより、授業展開には相違も生じていたであろうことを付記しておく。

### (2) スタディーツアー企画の経緯と連携の実際

次に、この正課科目と連携する正課外の教育プログラムとしてスタディーツアーを企画した理由を以下にまとめるとともに、正課とどのような形で連携を取り、正課外への参加を促したかについて述べたい。

1) 平成24～28年度にわたる大学間連携共同教育推進事業「主体的な学びのための教学マネジメントの構築」に伴うプログラムの考案

ツアーを企画した2015(平成27)年当時、本学は文科省が実施する大学間連携協同教育推進事業に採択され、学生が主体的に学ぶ教育方法の充実を目指し、アクティブラーニングや「インパクトのある教室外体験学習プログラム」等の充実に取り組んでいる時期であった<sup>10</sup>。筆者らも、ともすると抽象的な学説の紹介に流れがちになる倫理学関連の授業をどう展開するかを悩ませていた時期であり、実生活や実社会から遊離せず、倫理について考察できる授業内容を模索している時期であった。そうした中で、現代社会の倫理的問題やそれに関わる哲学思想を実際の問題として捉えやすくし、現地で体験的に学び考える「インパクトのある教室外体験学習プログラム」としてスタディーツアーの導入を検討することとなった。

2) 東日本大震災・福島第一原子力発電所事故被害への復興支援

本学は東日本大震災による被災地支援として、宮城県石巻市雄勝町を中心とした支援活動を現在まで行ってきた。だが、その一方で地震・津波の被害に加え、東京電力福島第一原子力発電所事故による汚染・風評被害等に苦しむ福島県への支援については、あまり語られていない現状があった。東日本の甚大な震災・津波被害の被災状況を知り、復興に向けた支援をすること、また自らもそうした災害への備えをすることは非常に重要なことである。しかし、地震・津波の被害に加え、人がつくった原発が事故を起こし、福島だけで

なく多くの地域が放射性物質によって汚染されたこと、放射線理解の難しさから風評被害が払しょくされていないこと、現在も帰還困難区域が存在し、賠償・補償の問題が地域の分断を生みだしていることなど、多くの問題が存在していることへの理解が必要に思われた。特に廃炉の問題は、数十年という時間を必要として、これからもかの地に厳然とあり続ける。それらの問題をとともに見つめ続け、自然や科学技術との向き合い方や自身のあり方・生き方を考え模索していくことは、被害に遭われた方々と共に復興を歩むことであり、息の長い支援にもつながることであると考えた。

3) 正課外のアドバイザークラス（通称「専門研究ゼミ」）における主たる学習活動として

スタディーツアーを企画するに至ったもう一つの要因は、小林が所属する教育福祉学科の教育カリキュラムにある。

総合福祉学部のカリキュラムは、学士課程教育の総まとめとして4年次後期に「総合課題研究」という科目を設置している。これは、一般にいう卒業研究の作成・発表の場に相当する。しかし、教育福祉学科にはその準備となる演習科目が、4年次後期まで存在していない。いわゆる「ゼミ」に相当する少人数教育の場がないのである。

そこで教育福祉学科では、その不足を補うため教員が自らの専門性を生かした学びを提供する時間（通称「専門研究ゼミ」）を正課外に設けている。教員は自らの空き時間にアドバイザーである学生を呼び集め、教員の創意工夫により展開することとなっているのだが、この運営が悩みの種であった。

アドバイザークラスを基本とするこの時間は、すでに述べたように正課ではない。そのため、アドバイザーである教員の空き時間が、アドバイザーである学生の時間割と合わないということが頻発する。また、時間は合ったとしても正課でない以上、明確なインセンティブがなければ学生のモチベーションは低く、思うように出席してこない。これはCAP制を敷き単位制度の実質化を追求する方向と表裏一体の関係にあることであり、正課以外の活動（による学生負担）をどこまで増やしてよいのかという問題に重なるが<sup>11</sup>、そうした時間をどう意義あるものにし、どう実施できるかが問われていた。

そこで、こうしたカリキュラムや学生の負荷を考慮した結果、正課の授業が行われる期間ではなく、長期

休業中に「専門研究ゼミ」を特徴づける活動を実施してはどうか考えるに至った。スタディーツアーを夏期休業中に実施することは「専門研究ゼミ」の募集段階においてうたい、授業期間中はアドバイザーである学生が、可能な範囲でツアーの企画・運営などに携わるのである。あわよくば、そうした活動を通じ、学生には学士力にうたわれている汎用的技能や態度・指向性が身につくのではないかと期待した。

主にこうした三つの理由からスタディーツアーは企画されることになった。

正課の授業「現代人の生活倫理」では、慣習や法、倫理や道徳といった社会規範に関する一般的理解を皮切りに、現代に特有の具体的なテーマへと入っていく構成を取っているが、テーマの一つである科学技術の是非において、スタディーツアーとの関わりを持たせることとした。その際には、ツアーで訪問した帰還困難区域の様子や現地ガイドの語りなどを紹介することで、被災地の実情を具体的に踏まえて考察が深まるよう、ツアー内容を生かすこととした。

スタディーツアーへの募集は、履修学生を中心に行うことを基本とした。ただし、授業を履修していない学生でも応募は可能とし、大学が作成している正課外教育プログラム募集冊子<sup>12</sup>への掲載、昼休み等にかかれる説明会などを通じて申し込める形をとった。

こうした形での正課外教育プログラムに対し、実際にはどのような学生が参加をし、どのようなツアーが実施されたのか、以下では毎年まとめている報告書<sup>13</sup>をもとにその概要を示すこととしたい。

### 3. スタディーツアーの概要

#### (1) 2016年

最初の年ということもあり、事前学習の充実を図ることで充実したツアーになるよう配慮した。正課履修者を中心に募集説明会を行い、参加者が確定した6月22日には第一回事前学習会として、福島在住で本学一期生のH氏に「東日本大震災と私の思い」というタイトルのもとで講話をいただいた。その他、計四回にわたる事前学習会（会津の歴史、日本の原子力政策や放射線に関する内容）ならびに懇親会をもってからツアーに臨んだ。

ツアーは8月8日から10日まで二泊三日の行程で行われた。参加学生は正課「現代人の生活倫理」前期履

修者（468名）から1年生2名（小林Bクラス社会福祉学科男性1名、魚谷Dクラス栄養学科女性1名）、小林「専門研究ゼミ」3年生10名のうち6名（男性4名、女性2名）、他の教育福祉学科「専門研究ゼミ」3年生から女性3名の計11名であった。引率は小林、魚谷の他、事前学習の際に講師を依頼した一期生のH氏にもご同行いただいた。

この年の研修先と研修内容は以下のとおりである（丸数字は報告書に掲載した研修先の順番である。また、講師等の役職は当時のもの。以下、同じ）。

1日目：①會津藩校日新館見学・館長講話（會津若松市、宿泊）。2日目：②野菜とパンの店「えすべり」（田村郡三春町）、③浪江町請戸地区視察、④本学OBで13期生の佐藤修峰氏による講話（いわき市いわきゆったり館、宿泊）。3日目：⑤アクアマリンふくしまにて「東日本大震災に学ぶ震災復興プログラム」受講・館内見学（いわき市）。

最初の年のツアー内容は、実生活に息づく倫理への関心を高め、人としてのあり方を見つめる問題意識を持ってもらいたいという小林の意図から、①會津藩校日新館における「什の教え」（「ならぬことはならぬ」）を踏まえ現代に通じる道德教育について考えた。②では、昼食と大河原多津子・伸氏による人形劇と弾き語り、③では津波被害の跡が生々しく伝わる請戸漁港近辺の視察、④では本学OBで、震災後、リハビリ重視型デイサービス・訪問介護サービス・居宅介護支援などの複合型介護福祉事業を展開された（株）アゲインの代表取締役である佐藤修峰氏に講話をいただき、⑤ではアクアマリンふくしまの水口弘一氏からアクアマリンふくしまが受けた被害や復興に至るまでの経緯について講話をいただき館内を見学した。

「福島の実状を知りたい」という強い思いをもって参加した学生たちは、初めて震災・津波被害の甚大さ、また原発事故による被害の深刻さを現地で直接目にし、また耳にした。学生達は大きな衝撃を受けたようであったが、それと同時にこうした現状を他の人にも知って欲しい、直接何か手伝えることをしたい、これからも考え続けたいという声が上がった。日新館での学びがツアーにうまく位置づいていないという指摘はあったが、初回ということもあり、誰もが新鮮な印象をもって終えたツアーとなった。

## （2）2017年

8月23日に、出身地双葉町で被災した本学OBで10期生のK氏を講師に招いての講話を中心に事前学習会を行い、それから8月27日～29日の日程で福島県内を回った。前年同様に二泊三日の日程であるが、この年のツアーは福島県内の「浜通り」に研修先を絞り、地震・津波被害および復興の現状理解とともに、特に、原発事故被害に重点を置いた。

参加学生は、正課「現代人の生活倫理」前期履修者（435名）から1年生3名（小林Aクラス社会福祉学科男性1名、魚谷Cクラス実践心理学科女性2名）、小林「専門研究ゼミ」3年生男性3名の計6名であった。引率は、昨年と同じく小林、魚谷、大学OBであるH氏の3名によって行われた。

研修先と研修内容は以下のとおりである。

1日目：①パンと野菜の店「えすべり」（田村郡三春町）、②コミュニティ福島（同）、③三春の里 田園生活館（同、宿泊地）。2日目：④富岡町視察研修、⑤浪江町視察研修、⑥「農家民宿いちばん星」（南相馬市、宿泊地）。3日目：⑦阿弥陀寺（南相馬市）。

①では昼食と大河原多津子氏による人形劇と講話、②では館内での原発事故・放射線学習、③では夕食後、田園生活館館長で「（株）三春まちづくり公社」社長深谷茂氏の講話、④では「富岡町3.11を語る会」副代表の仲山弘子氏を語り部に迎えて、バスで富岡町各地の視察、⑤では浪江町役場にて産業振興課の蒲原文崇氏による講話の後、同氏の案内による請戸地区など浪江町各地の視察<sup>14</sup>、⑦では住職の藤原英雄氏による講話がそれぞれ行われた。

この時のツアーでは、全行程に参加できず二日目の④から合流する者（3年男性1名）や二日目の⑤までの参加となる者（1年女性2名）がおり、無事に合流・解散ができるよう工夫が必要とされた。また、1年生男性は視覚障がいをもつ学生であり、これまでの「障がい者ではない者の参加を前提とした」ツアー行程を事前に見直すことが必要とされ、事前および当日資料の点訳などにおいてはボランティアセンターに大変お世話になった。

しかし、ツアーにおいては、初めのうちこそ引率者が彼を誘導していたものの、途中から自然と他の学生が率先的に彼を誘導してくれ、ツアー全体が「共生社会とは何か」を考え、実践する場ともなった。ただ、昨年と比較すると、全体的にツアーへの主体的参加と

いう点で、自ら応募した「正課履修者の1年生」と受動的に参加した「専門研究ゼミの3年生」との間で大きな隔りがあるように感じられた。参加人数も少なく、費用等のことも含めて今後のツアーのあり方に課題を残した。

### (3) 2018年

前年度は事前学習会を一回しか行えなかった反省から、今回は二回に分けて学習会を行い、ツアーに備えることとした。1回目は6月29日、これまでと同様H氏を講師に招き、淑徳大学および大学OBによる被災地への支援や関わりについて、2回目は8月21日に、H氏の他、昨年の事前学習会の講師であったK氏からも、震災に伴う大学ボランティアセンター設立の経緯や、震災及び原発事故による避難の状況や現在の復興などに関して、それぞれお話をいただいた。今回は、福島県出身の大学OBお二人の他、本学が震災後に復興支援を行うきっかけとなった宮城県の大学OBのもとにも足を運ぶこととし、8月29日～31日の二泊三日の行程で、福島県と宮城県の太平洋沿岸を回る内容となった。

参加学生は、正課「現代人の生活倫理」前期履修者(434名)から1年生4名(魚谷Cクラス実践心理学科女性1名、魚谷Dクラス社会福祉学科男性1名、小林Aクラス実践心理学科女性2名)、小林「専門研究ゼミ」3年生8名のうち4名(男性2名、女性2名)、他の教育福祉学科「専門研究ゼミ」3年生から女性2名、正課履修していない1年生1名(教育福祉学科女性1名)の計11名であった。引率は小林、魚谷、H氏に加え、事前学習会にお越しいただいたK氏の計4名で行った。

研修先と研修内容は以下のとおりである(宮城県の③以外はすべて福島県である。そのため福島県名は省略。なお宿泊地については、研修地を示す丸数字には含めていない)。

1日目：①大河原夫妻宅(田村郡三春町)、②コミュニティ福島(同)、福島県男女共生センター(二本松市、宿泊地)、2日目：③山下地域交流センター(つばめの杜ひだまりホール)および旧中浜小学校(いずれも宮城県亘理郡山元町)、④浪江町・双葉町・大熊町・富岡町の視察研修、福島いこいの村なみえ(浪江町、宿泊地)、3日目：⑤チャイルドハウスふくまる(いわき市四倉町)。

①では、「えすぺり」を経営されているご夫妻のご自宅(離れ)に今回は訪問し、昼食の後、講話、弾き語り、人形劇、②は昨年と同様に館内での学習、③では本学10期生のOBで山下地域交流センター所長の岩佐勝氏による講話、センター内の見学(震災の備えを中心に)のち、旧中浜小学校の視察、④では「一般社団法人AFW」の吉川彰浩氏を語り部に招き、バスでの原発周辺地域の視察、⑤では館内見学と「NPO法人ふくしま震災孤児・遺児みまもる会」理事長の曾我泉美氏による講話がそれぞれおこなわれた。今回はじめて研修地に宮城県を含めたが、③の岩佐氏は震災当時、石巻市立大須中学校校長(現在は閉校)であり、岩佐氏の支援要請を受けて、H氏をはじめとした大学関係者による支援ならびに情報共有が生まれ、現在に至るといふ経緯もあって訪問した。

参加学生のうち1年生の女性1名は身体障がいのある学生であり、電動車いすを必要とした。そのため、バリアフリー化された宿泊地の事前選定、ツアー当日には、移動や宿泊における介助など、様々な問題に対処することとなった。ただ、前年の経験や、なにより先輩・同輩による支えがあり、当該学生への支援は比較的スムーズであったように思われる。しかしながら、やはり移動や準備にかかる時間が必要であったため、必ずしも予定した時間どおりにツアーが運ぶわけではなかった。また、そうした事情もあってか、他の参加学生もスケジュールに対しルーズになりがちであった。この点に関してはツアー中に指摘・指導をしたが、主体的な参加意識をどう学生達に持たせてツアーを運営できるかが検討すべき課題として残された。

なお、参加学生には毎年ツアーレポートを作成してもらっているが、ツアーについてより広く知ってもらうため、この年は学園祭(龍澤祭)でのポスター発表も行うこととした。そのため、事後学習の機会を設け(9月25日、10月16日、10月26日)、学園祭当日(10月27日・28日)にポスター発表を行った。

以上が3年間にわたり取り組んできたスタディーツアーの概要となる。このツアーの成果と課題について、報告書から伺えることをもとに以下に整理する。

#### 4. 正課と正課外教育プログラムの連携における成果と課題

##### (1) 連携の成果

###### 1) 講義内容の充実

講義科目が実地に見分できるフィールドをもつことは、その講義内容を具体的かつ説得的にすることにつながり、授業テーマに関する学生の興味関心を高めることにつながった。

###### 2) ツアー参加学生の学びの豊かさ

現地での見分は、授業以上にその地に様々な問題が横たわっていることへの気づきを直接うながすことができる（原発問題だけでなく後処理の問題、故郷「喪失」、農作物の被害、風評被害、健康や子どもの成長への不安、過疎化のさらなる進行、コミュニティの様々な分断など）。さらに、そうした問題が、現地のみならず、構造的には我々全員の問題であること（エネルギー問題等）、それゆえ身近な問題でもあり、無関心を装ったり問題を「風化」させたりせず、（原発・震災関連においては特に）継続的に考えることの重要性に気づかせることができた。

###### 3) 「実学」の伝統の具現化、参加学生の主体性・自己肯定感の涵養

自身の関心から実際に現地を訪れ、人と出会い、メディアや講義では伝えきれない現状を肌で知ること、その地でしか生じない心の動き（感動）を生み、問題意識等を目覚めさせ、次なる行動をうながすモチベーションとなる。これは自らの関心を自らの行動で満たし、肯定するという行為に他ならない。実際、どの報告書にも、学生は現地でしか学ばないものがあったことを述べている。そして、被災地のために何か手伝いたいという思いや、今後も関心を持ち続けていきたいという思いを吐露している。

もちろん、そのすべてが行動に移されているわけではないだろう。しかし、単位というインセンティブのないこうした正課外における学びにこそ、学生の主体性が養われる契機は含まれるのであり、正課での学びを文字通り「身につける」貴重な機会になるといえるだろう。

###### 4) ロールモデルの獲得

その際、厳しい状況においても復興に向け取り組んだり、防災・減災に取り組んだりしている人物や本学OBの姿、またそうした人々が互いに信頼し生き生き

とつながっている姿から、学生はよきロールモデルを得ることができた。

##### (2) 連携に関わる課題

###### 1) 東日本大震災・原発事故について確たる記憶を持たない学生の増加

震災から8年以上が経過し、学生と震災体験を共有することが徐々に難しくなっている。ここ3年間でも、スタディーツアーの募集においてその難しさを感じる場面が増えた。そうした中で応募者をいかに確保するかが問われている。このことは、正課においてまた正課外教育プログラムにおいて、語り継ぎ学び続ける必要があることとは何か、そのことを授業を通じてどう学生に伝えられるかということに関わっている。

###### 2) アドバイザークラス（「専門研究ゼミ」）の位置づけによる課題

当初より、小林のアドバイザークラス（「専門研究ゼミ」）の学生には、ツアーの主たる牽引役を期待したが、ツアー当日の都合がつかない学生、主体的な参加動機を維持できない学生等もあり、「専門研究ゼミ」の主たる学習活動として十分に機能しなかった。そのため、授業を通じ自ら申し込んだ1年生とゼミの活動という形で参加することになった3年生との間で、問題意識の差が明らかになる場面もあった。

さらに、前年度の参加者との縦のつながりを生みだし、ツアーの学びを継承していくという流れを作れなかった点は大きな反省点である。このことは、「専門研究ゼミ」の活動としてなかなか位置づかなかったことともかかわるが、教員の力量不足によるところも大きい。今後の課題である。

###### 3) ツアーに期待される性格

また、結果としてどうしても教員主導で訪問先や旅程を計画せざるを得ず、主体性を育める機会でありながら、受け身の姿勢で参加させてしまう結果を招いたところがある。これは、このツアーをボランティア活動を行うツアーとしてではなく、スタディーツアーとして性格づけたことにも起因している。被災地の現状を理解すればするほど、学生は何かできることをしたい、そうした活動を入れて欲しかった等の感想を述べるが多かった。ボランティア活動ができるメニューを入れ、部分的にでも主体的に活動できる機会を実現すべきであったかもしれない<sup>15</sup>。

#### 4) スタディーツアー参加費の問題

このスタディーツアーは帰還困難区域を含む福島県内を移動する必要があるため、宿泊費の他、マイクロバスを1台レンタルし、その費用および交通費を参加人数で割って負担する必要があった。毎年どれほどの参加者数が見込まれるかわからない中、2018年度まで一定の金額<sup>16</sup>で募集できたのは、大学からの補助金をこの移動に関する費用に充当し、申し込み人数による交通費負担の変動を抑制してきたためである。しかし、2019年度からはその補助金の使途が制限される(交通費には充当できない)こととなり、結果、申し込み人数によって参加費の高騰が避けられない事態となった。受益者負担は原則であるが、参加費をどのように抑え、どのような学びの機会を提供するかは、正課外教育の趣旨に絡む重要な課題と考える。

#### 5) 正課外教育自体の位置づけ

こうしてみると本稿のスタディーツアーだけでなく、正課外教育自体が、本学の学士課程教育においてどのような位置づけや重要性を付与されているのかという問いが浮かんでくる。単位制度の実質化により、もっぱら正課への注目が集まっているが、こうした正課外教育全体を再設計し、その充実を図っていくことも重要な課題であろう。本稿で論じたスタディーツアーもその中に位置づけが得られるよう検討していく必要がある。

### おわりに

本稿では、学士課程教育における正課外教育プログラムの重要性を前提として、3年間のスタディーツアーの概要、およびその成果と課題について整理してきた。しかし、これはあくまでも筆者らが学生の様子や報告書の内容から考察した結果に過ぎない。当初からツアーに関する教育効果を検証するような準備ができればよかったが、率直なところツアーの企画・募集・運営・会計処理・報告書作成等で手いっぱい3年間を過ごしてしまった。そのため、ここで整理した「成果」は厳密には仮説の域を出ず、その教育的効果にしても、実証的研究とするまでに至っていない。

すでにスタディーツアーの企画理由として述べたように、このツアーにはおよそ三つの異なる役割が期待されていた。一つは、現代の私たちのあり様について考える正課「現代人の生活倫理」での学びを具体的に

深める実践的機会として、二つには、東日本大震災および原発事故について、福島を中心とした現地へ赴き、その被害や教訓を忘れず学び続ける形での復興支援として、三つには、教育福祉学科において正課外で展開されているアドバイザークラス(「専門研究ゼミ」)における主要な学習活動としての役割である。

しかし、二つ目の役割については、現在、淑徳大学が全学的に学生を募集し実施している「東日本大震災復興支援プログラム スタディーツアー」<sup>17</sup>に位置づけを得た方が、全学的な活動となり、復興支援という観点では望ましいようにも思われる。また、三つ目の役割についても、震災体験の共有が徐々に難しさを増す中で、事前事後学習や採用試験対策等に余裕のない学生への訴求力は弱まっているように感じている。

今年度(2019年度)のスタディーツアーは、すでに述べたようなツアーの意義や参加費の問題があり、いったん立ち止まって整理・検討する必要から実施を見送ることとした。今後の実施については、本稿で見出された成果と課題を踏まえ、あらためて検討しなければならないだろう。

本学の正課外教育がディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーにもとづいてどのように描かれるのかを見据えつつ、望まれる正課授業の内容、また、それに連携する正課外教育プログラムの必要性や可能性について今後も模索していきたい。

### 謝辞

最後になりましたが、これまで本スタディーツアーの企画から実施まで寄り添い、惜しむことのないご理解とご協力をくださった本学OBのH氏ならびにK氏、またツアーにご協力くださったすべての皆様方に厚く御礼申し上げます。

### 注

1. 「学生生活の環境的条件を調整するとともに、学習体験の具体的な場面に即して、各学生の主体的条件に働きかける教育指導を行うことによって、その人格形成を総合的に援助することが正課外の教育の目的であり、このような目的をもって組織的・計画的に行われる大学の活動が厚生補導業務である。」
2. 13領域とは、「入学者選考」、「オリエンテーション」、「修学指導」、「課外教育」、「適応相談」、「記録・調査・テスト」、「学寮の運営」、「奨学援護」、「厚生福祉」、「保健指導」、「職業指導」、「女子学生の世話」、「特別指導」であ



る。最後の「特別指導」には、外国人学生や身体障がい学生へのサポートが含まれている。

3. 大竹・諏佐（2017）は、58年答申に示された13領域を踏まえ、「その中の課外教育が正課外教育に該当する領域である」とし、その領域に関する先行研究が手薄であるとしてその現状に関する調査を実施・報告している。また大竹らは、この領域に該当する正課外教育プログラムを「クラブ・サークル活動支援を除く、大学によって主催される、学生の人的成長の機会を提供することを目的とした、教育的側面を持った単位とならない各種プログラム」と定義し、その目的として次の四つを挙げている。
  - ①「自校教育目的」（建学の精神の理解・大学への帰属意識向上）
  - ②「自己・他者理解、発達支援目的」（学生個人への啓発支援、発達支援に資する取組）
  - ③「学生参画目的」（大学の教育・研究・社会貢献活動に学生が参画）
  - ④「教養・体験目的」（体験する機会や幅広い教養を身につける機会の提供）
 本稿で論じるスタディーツアーは、主に④の目的に該当するといえよう。
4. この広範な領域に含まれる大学もしくは学生による活動については、「正課外教育」の他に「正課外活動」という呼び方もある。河合（2015）は、単位を付与しない教育実践である「正課外活動」（広義）を、正課を補助したり正課に連動したりする「準正課」と、クラブ・サークル活動などの「正課外」（狭義）とに分けている。前者には教職員が関与する学生プロジェクトなどが含まれ、基本的に設立・運営等が学生に委ねられている後者とは区別される。この分類に従えば、本稿で扱うスタディーツアーは、準正課に位置づけられる教育活動と言えよう。なお、この河合（2015）を用いた正課外教育の整理については、池田・伏木田・山内（2019）に示唆を得た。
5. 新制大学発足の当初から今日まで、正課外教育の重要性が答申等で唱えられ続けてきた経緯については、大竹・諏佐（2017）が簡略にまとめている。
6. 日本私立大学連盟（2015）「特集 特徴ある正課外教育で学生を教育する」『大学時報』No.364、32-71を参照。
7. 本学の学士カールブリックにおける各々の該当項目は以下の通りである（部分）。

| 項目        | 淑徳大学が保証する能力の内容                            | レベル4                               | レベル3                                | レベル2                        | レベル1                     |
|-----------|---|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 自己管理力・倫理観 | 自らを律して行動でき、自己の良心と社会の規範やルールに従って行動することができる。 | 社会の規範やルールだけでなく、自己の良心に従って能動的に行動できる。 | 社会の規範やルールを理解し、人としてふさわしい行動をとることができる。 | 他者を思いやり、迷惑をかけない行動をとることができる。 | 他者との価値観の違いに気づき、善悪の判断がつく。 |

|             |   |  |  |   |  |
|-------------|---|--|--|---|--|
| 市民としての社会的責任 | 社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。 | 自分自身の社会的な役割を理解し、市民としての義務と権利を行使しながら、自分と社会と共に発展させようとする事ができる。 | 自分自身の社会的な役割を理解し、市民としての義務と権利を行使しながら、積極的に社会の改善に関与することができる。 | 自らが属する社会の一員としての自覚を持つとともに、市民としての義務と権利を行使するための知識と技能を持ち、社会に参加することができる。 | 自らが属する社会の一員としての自覚を持ちながら、社会に参加することができる。 |
|-------------|---|--|--|---|--|

8. その他、授業の全容および詳細に関しては、シラバスを参照されたい。この科目は「授業開放講座」の単科目として一般の社会人の方にも開放されており、シラバスについては大学のHPから閲覧可能である。<https://www.shukutoku.ac.jp/university/file/19.pdf>（令和元年8月25日取得）
9. この部分の授業内容については、河上・小林編（2014）所収の馬場智理著「第9章 科学の確かさの限界—科学技術の是非を判断するために—」をベースにしている。
10. 大学間連携共同教育推進事業 <https://www.shukutoku.ac.jp/university/action/related/>（令和元年8月26日取得）
11. 大学設置基準では、1単位の授業科目を「四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準と」することになっている（第21条2）。これにより1単位には45時間の学修が必要であることになるが、辻（2019）は、大学生の睡眠時間を6時間としたうえで、睡眠と正課にあてられる以外の時間が4年間で20,718時間になると計算し、それが正課（45時間×124単位＝5,580時間）の「約4倍」になることを示して「大学生は十分すぎるぐらいの「正課外活動」時間があることを認識すべきである」と述べている。しかし、この計算は、休業期間も含めた合計時間であり、必ずしも学生の実態を示すものとは言えないのではないだろうか。基本半期18単位を上限とする本学のCAP制のもとで、学期期間中の正課と正課外の時間を考えてみたい。  
2単位の講義科目の場合、授業時間が30時間、事前事後学習の時間が60時間、合計90時間が必要とされる。すなわち、講義科目を一つ履修するのに対し、1回2時間の授業の他、事前事後学習として4時間が必要とされるわけである。そのため、半期に9つの講義科目を履修した場合、仮に一週間に2科目履修する日を4日、1科目履修する日を1日として想定するなら、授業時間18時間の他に、事前事後学習時間は2科目分の8時間×4日、それに1科目分の4時間、合計で一週間に36時間が必要となる。このまま計算してもよいが、本学では2時間の授業時間を実質90分（2時間の4分の3時間）と設定しているため、実時間としての授業時間は13.5時間、事前事後学習時間は、2科目分の6時間×4日、1科目分の3時間×1日の合計27時間となる。  
ところで、1単位が45時間の学修時間を要することになった理由については、「社会人が一週間に労働する時間（平日8時間・土曜5時間）」が元になっているとい

うのが定説とされる。仮にこの考えに立ち、現在、週休二日制が一般的であることを考え合わせるなら、学修時間についてもウィークデーの5日間、時間に換算して120時間(24時間×5日)をベースに考える必要がある。120時間のうち、睡眠時間で30時間(6時間×5日)、45時間の学修時間(ウィークデーの5日間をベースに計算し直し1日あたり9時間)を見込むなら、余暇・アルバイト・正課外教育への参加やボランティア活動等にあてられるその他の時間(食事や入浴等の生活に必要な時間も含む学生裁量の時間)は、残りの45時間(1日あたり9時間)となるだろう。その他に休日(土日)が学生裁量の時間に含まれることになるが、単位の実質化を文字(数字)通りに優先するなら、学生は学修時間を確保した残りの時間に上述した正課外活動を行うことになる。

学生のウィークデーの学修時間45時間のうち、正課にあてられている時間は、授業の13.5時間、事前事後学習の27時間の合計40.5時間であり、学修時間としての余力は4.5時間(90分の授業で3コマ分)しかない。こうした状況の中、教員が主導するアドバイザークラスを正課外に展開するとすれば、この4.5時間の範囲内で行う以外にないことになろう。しかし、実際には他の正課外教育プログラム(特に対策講座)との競合や、本文でも述べた学生との時間割上の齟齬もあり、容易ではないのが現状である。

単位制度の実質化は重要であろう。しかし、正課の補充・補完に必要な正課外教育プログラムが展開され、なおかつサークルやボランティアなどの正課外活動にも学生が主体的に取り組める環境を整備することは、大学教育(特に正課外教育)の趣旨からして重要な視点ではないだろうか。

12. 千葉第一キャンパスの正課外教育プログラムは、学生サポートセンターおよびキャリア支援センターが担当となり、教員・公務員採用試験対策講座、国家試験対策講座などをはじめ、ピアノ、書写、テニス、スキー、柔道などのスキルアップのためのプログラム、障がい者キャンブやスタディーツアーなどといったフィールドスタディ型プログラム、さらに正課の補完といった意図の強い「専門研究ゼミ」などが展開されている。
13. 下記の通り毎年スタディーツアーの報告書を作成している。
 

『平成28年度 淑徳大学総合福祉学部 正課外講座「現代人の生活倫理」スタディーツアー in 福島 報告書』(2016)

『平成29年度 淑徳大学総合福祉学部 正課外講座「現代人の生活倫理」スタディーツアー in 福島 報告書』(2017)

『平成30年度 淑徳大学総合福祉学部 正課外講座「現代人の生活倫理」スタディーツアー in 福島 報告書』(2018)

14. このとき、福島県観光物産交流協会・ふくしま観光復興支援センターによる同行取材が行われ、後日その様子が「福島県の教育旅行情報 ふくしま教育旅行」の「ニュース&トピックス」に掲載された。
 

「淑徳大学総合福祉学部のゼミ生が避難解除された浪江町で研修を実施」(2017.10.24(火)13:36) <http://www.tif.ne.jp/kyoiku/info/dispatch.html?id=464> (令和元年8月31日取得)

なお、このニュースは大学HPにも掲載された。
 

「福島県浪江町で正課外講座「現代人の生活論理スタディーツアー in 福島」を実施しました」(公開日:2017年10月30日) [https://www.shukutoku.ac.jp/news/chiba/in\\_34683.html](https://www.shukutoku.ac.jp/news/chiba/in_34683.html) (令和元年8月31日取得)
15. 実際には、2018年度ツアーの計画段階では、ボランティア活動をする時間が予定されていた。しかし、夏季休業中のツアーという時期的な問題があって実現しなかった経緯がある。
16. このスタディーツアーでは二泊三日の参加費を3万5千円として募集してきたが、後援のある他のボランティアツアーと比べるとやはり割高である。そのため、学生の中には参加意欲はあるものの、金額を理由に敬遠する者も多かった。
17. 例えば、淑徳大学の「震災復興支援サイト」[第5回東日本大震災復興支援プログラム スタディーツアーを実施しました。]を参照のこと。
 

<https://www.shukutoku.ac.jp/shien/2018/03/5-3.html> (令和元年8月31日取得)

#### 引用・参考文献

- 池田めぐみ・伏木田稚子・山内祐平(2019)「大学生の準正課活動への取り組みがキャリアレジリエンスに与える影響—他者からの支援や学生の関与を手掛かりに—」『日本教育工学会論文誌』43(1)、日本教育工学会、1-11
- 大竹秀和・諏佐賢司(2017)「日本の大学における正課外教育プログラムの現状」『大学アドミニストレーション研究』(7)、桜美林大学大学院大学アドミニストレーション研究科、59-75
- 学徒厚生審議会(1958)「大学における学生の厚生補導に関する組織およびその運営の改善について(答申)」文部省
- 河井亨(2015)「第3章 大学教育とインフォーマル学習」山内祐平・山田政寛(編)『教育工学選書Ⅱ 7 インフォーマル学習』ミネルヴァ書房、67-92
- 河上正秀・小林秀樹編(2014)『変容する社会と人間—実存のトポスを求めて—』北樹出版
- 辻多聞(2019)「大学生および大学における正課外活動の位置づけ」『大学教育』(16)、山口大学大学教育機構、17-24
- 日本私立大学連盟(2015)「特集 特徴ある正課外教育で学生を教育する」『大学時報』No.364、一般社団法人日本私立大学連盟、32-71

The Tie-up Between a Regular Curriculum Course and an Extra Curriculum Course,  
“Ethics in Modern Life”: a three-year study conducted in Fukushima

Hideki KOBAYASHI

Masahiro UOTANI

## 地域住民参加型専門職連携教育試行プログラム

淑徳大学看護栄養学部 准教授 小川 純子  
 淑徳大学総合福祉学部 教授 藤野 達也  
 淑徳大学看護栄養学部 助教 雀部 沙絵  
 淑徳大学コミュニティ政策学部 准教授 本多 敏明  
 淑徳大学看護栄養学部 准教授 坂下 貴子  
 淑徳大学看護栄養学部 准教授 佐佐木 智絵  
 淑徳大学看護栄養学部 准教授 小坂橋 恵美子  
 淑徳大学看護栄養学部 教授 田中 秀子  
 淑徳大学総合福祉学部 准教授 齊藤 理砂子  
 淑徳大学千葉事務局 看護栄養学部事務部長 岡澤 順

### 要 約

本学は、同じキャンパスの中に総合福祉学部、看護栄養学部、コミュニティ政策学部があり、最近注目されはじめた地域住民参加型専門職連携教育（Transprofessional Education：TPE）に必要な学部が揃っており、日頃から学部独自の地域に密着した教育を行っている。そこで、本学におけるTPEを検討することを目的として、3学部横断での試行プログラムを企画・実施したので、ここに報告する。

### 1. はじめに

2014年に医療介護確保推進法が施行され、厚生労働省は団塊の世代\*が75歳以上となる2025年（平成37年）を目途に、地域包括ケアシステムの構築を目指している。地域包括ケアシステムは、人々が、尊厳の保持と自立生活の支援の目的のもとで、可能な限り住み慣れた地域で自分らしい暮らしを送ることができるよう、住まい・医療・介護・予防・生活支援が一体的に提供される地域の包括的な支援・サービス提供体制である。このシステムの構築のためには、高齢者をはじめとした住民と医療・福祉職の双方が「医療・病院中心」から「暮らし・在宅中心」への変革が必要である。さらに、「我が事・丸ごと（厚生労働省 2017）」のスローガンに代表されるように、住民参加型の連携がうたわれ、地域において実践活動にあたる専門職は多職種間との連携のみならず、当事者との協働も求められている。地域包括ケアの推進においては、保健・医療・福祉分野のみならず、住民自治や主体的参画を側

面から支援する行政の役割は大きい。政策学や政治学といった分野の専門家や行政の職員との協働が不可欠といえる。

本学の建学の精神は、大乘仏教の『自利利他』の精神、いわゆる『共生』の思想を基盤とし、『“together with him”』の実践を通じての理想社会の建設と真実な人間の育成』である。本学の共生の思想の原点は、社会福祉の教育とその実践のなかに置かれている。「福祉」とは人びとが「幸福であること」であり、「福祉」は、幼な子や高齢者、障がい者をはじめとしたさまざまな人びととの連帯と、すべての「いのち」あるものとの共生によってはじめて実現される。この理念は、まさに国がめざす「我が事丸ごと」地域共生社会に必要な考え方と言える。大学の中でこのような理念を学んだ淑徳人達が、地域の中で効果的に連携・協働するために、学生時代から、学部・学科を越えて他の学問領域を学んだ学生同士で学びを共にする機会が必要ではないかと考える。

本学は、福祉の大学として始まり、総合福祉学部（社

会福祉士・保育士・特別支援学校教諭・臨床心理士等)に加え、看護栄養学部(看護師・保健師・管理栄養士)等の地域包括ケアシステムの基本となる専門職連携を実践する専門職者を育成している。さらに、地域のコミュニティにおける課題抽出や地域発展を専門とするコミュニティ政策学部があり、最近注目されはじめた地域住民参加型専門職連携教育(Transprofessional Education; 以下TPE)に必要な学部が揃っている。また、3学部ともに千葉市内の地域コミュニティとの強いつながりがあり、地域に密着した教育を行っているため、住民を巻き込んだ専門職連携教育をする素地は整っていると考える。

そこで筆者らは、平成30年度本学教育改革推進事業の助成を受け、本学独自のTPE実施のための取り組みを行った。ここでは、学部・学科横断のIPE試行プログラムを紹介する。

## 2. 試行プログラムの開発

試行プログラムの開発にあたり、既存の文献検討、多分野の大学・学部と連携教育を行っている埼玉県立大学のIPEの視察、本学の教員を対象にした調査(本多、坂下、佐佐木 2019)、さらにはIPE(Inter-professional education: 専門職連携教育)カリキュラムマネジメント研修を受講し、メンバーで検討を重ねた。

### 1) プログラムの目的と方法の検討

CiNii Articlesを用いて「多職種連携教育プログラムと評価」に関する検討を行った。教育プログラムは、複数年次で関連し合う一連の科目と、1日~数日の短期間完結型、正課外の事業遂行型のものなど、大学のカリキュラムやプログラムの目標、対象学年、施設等のハード面と人的資源などにより、様々に工夫されていた。授業形態としては、ほとんどのコースにおいて講義とグループワークの組み合わせでのプログラムになっていた。さらにフィールドや施設での実習が行われている大学もみられた(佐佐木、小川、坂下ら 2019)。見学した埼玉県立大学のIPEでは、4年間のプログラムのまとめとして4年次の学生を中心に施設での実習を行い、実習前・実習中・実習後にメンバーでのリフレクションを行っていた。今回は、専門職としての意識が育っており、比較的時間の余裕がある4年次生を対象に、実際に多職種連携を体験できるような現場体

験型の短期間完結型のプログラムとし、1日毎にその日の学びをリフレクションする時間を設けた。

IPEは、「二つあるいはそれ以上の専門職者が連携協働およびケアの質を改善するために、同じ場所でもに学び、お互いから学び合いながら、お互いのことを学ぶこと(酒井 2018)」と定義されている。さらに今回淑徳大学の特徴を生かす専門職連携教育として着目したTPEは、「地域に向き、専門職に加えて、community health workers、さらには住民との関わりの中で共に学ぶ、お互いから学び合い、お互いのことを学ぶこと(伴 2016)」である。そこで、学生が住民の生活する地域に向いて活動することから学びを得られるようなプログラムを検討することとした。

さらに、2016年に日本保健医療福祉連携教育学会が公表した多職種連携コンピテンシーに含まれる、「患者・利用者・家族・コミュニティ中心」「職種間コミュニケーション」の2つのコアコンピテンシーと、それを支える「職種としての役割を全うする」「関係性に働きかける」「自職種を省みる」「他職種を理解する」の4つのコンピテンシー(多職種連携コンピテンシー開発チーム 2016)に焦点が当たるような教育方法を検討した。また、IPEカリキュラム研修にてSWOTによる本学のIPE実装環境の分析をした結果、「千葉市と相互連携協定を結んでいる」「それぞれの学部が、キャンパス近辺の地域の活動に参加し、日頃からつながりがある」が強みとして明確になった。

以上を踏まえ、2007年の看護学部開学以来関係性の深い松ヶ丘七区陸会町のひだまり運営委員会の協力を得、利用者を対象とした企画(ひだまり)を学生が行う中で、自身の学んだ学問の専門性を再確認し、他学部の学生の専門性も理解することが出来るようなプログラムを考案した。尚、プログラム施行で撮影した写真の公表については、ひだまり運営委員会と参加者全員から許可を得た。

### 2) 試行プログラム

#### 【目的】

地域で生活している高齢者を対象にした講話を学生が企画・運営する中で、地域住民参加型専門職連携実践の有り様について学ぶ。

#### 【目標】

- (1) 地域における人々の役割や連携の実際を知る。
- (2) 自分と他のメンバーの学部・学科の学問領域の

- 専門性と多様性を理解する。
- (3) お互いを理解し、尊重する態度を身につける。
  - (4) 体験を振り返り、意味づけ、チーム形成と協働における自己の特徴と課題に気づくことが出来る。

【スケジュール】(表1)

スケジュールは、4日間のプログラムとした。90分1コマで考えると10コマとなる。また、正課授業に影響が少ないように、1週間に1日ずつ4週間で実施することとした。

【評価方法】

○学生の自己評価

プログラムにおける学生自身の連携実践能力の評価は、埼玉県立大学のIPEにおける学生の自己評価に用いられている指標から該当しない項目を削除した事前19項目、事後22項目を用い、1(できない)・2(どちらかといえばできない)・3(どちらかといえばできる)・4(できる)の4段階のリッカートスケールを用いて事前事後で評価した。また、プログラム終了時に、チームワークのコモンルーブリックでの自己評価も行った。さらに1日毎に、リフレクションシート

を用いて「活動の内容」「気づきと学び」を振り返る時間を設けた。

○プログラムの評価

学生による評価は、1日毎のリフレクションの際に、自由記述にてプログラムの内容や方法に関する意見を記述してもらう方法とした。教員と協力者であるひだまり運営委員会の責任者の評価は、プログラム終了後に振り返りの時間をもつこととした。

3. プログラムの参加学生(表2)

試行プログラム案の完成から実施日まで、1か月程度しかなかったこともあり、各学部・学科にて学生を対象にした「募集案内」を掲示したが、学生からの申し込みがなく、プロジェクトメンバーの教員から、「看護学科」「栄養学科」「社会福祉学科」「コミュニティ政策学科」それぞれ2名ずつの学生に協力を依頼した。その際、本施行プログラムは大学の教育改革推進事業であり、プログラムの討議やリフレクションシート、自己評価表、活動写真等は、プログラムの評価に

表1 試行プログラムスケジュール

| 日にち          | 時間・場所                           | 概要   |
|--------------|---------------------------------|--|
| 9月3日<br>(月)  | 午前：千葉第二キャンパス&地域<br>①②           | オリエンテーション、<br>ひだまりにて、栄養講話・住民による講話を見学、地域住民ヒアリング |
|              | 午後：千葉第二キャンパス<br>③               | グループワーク：情報・感想の共有                               |
| 9月12日<br>(水) | 午後：千葉キャンパス<br>④⑤                | ひだまり運営委員の講義<br>グループワーク：企画準備①                   |
| 9月25日<br>(火) | 千葉第二キャンパス 午前/午後<br>⑥⑦(日程は学生が決定) | グループワーク：企画準備②                                  |
| 10月1日<br>(月) | 午前：千葉第二キャンパス&地域<br>⑧⑨           | 発表準備<br>ひだまりにて発表                               |
|              | 午後：第二キャンパス<br>⑩                 | 振り返り・まとめ                                       |

表2 参加した学生

|   | 学 科        | 参加動機   |
|---|------------|--|
| A | コミュニティ政策学科 | 公務員になるので、地域について学びたい                          |
| B | 社会福祉学科     | 高齢者施設で働くので、高齢者について学びを深めたい                    |
| C | 社会福祉学科     | 高齢者施設で働くので、地域の高齢者と関わることで学びにしたい               |
| D | 社会福祉学科     | 高齢者施設で働くので、高齢者のニーズを知りたい                      |
| E | 栄養学科       | 高齢者の反応をみて、自分が学びたい                            |
| F | 栄養学科       | 他の学部学科の人や地域の人と関わって、コミュニケーション能力をつけたい          |
| G | 看護学科       | 他の学部と関わる機会がほとんどなかったので、関わることで得られるものがあるのではないかと |

用いること、学生の個人が特定されないように配慮した上で学会や学術雑誌に発表する可能性があることを説明し、承諾を得た。

最終的には、表に示した7名の学生の協力を得ることが出来た。参加動機は、就職と結び付けて考えている学生と、コミュニケーションに焦点を置いている学生がいた。

#### 4. プログラムの実際と学生の学び

##### 1) 1日目 (写真1~4)

オリエンテーションでは、IPE/TPE・プログラムに関する説明に加え、個人情報保護、看護者・社会福祉士・管理栄養士の倫理綱領、学生としての態度についても説明した。その後松ヶ丘地区七区陸会町会館「ひだまり」に移動した。次月に学生が企画するための準備として、参加している地元の高齢者と一緒に活動に参加し、「地域住民による講話（千葉県への成り立ち）」と「栄養学科の教員による講話（脳の健康と食事）」を聞いた。その後昼食を食べながら、企画対象

者である地域で生活する高齢者のニーズを情報収集した。午後は大学に戻り、グループメンバーと一緒に「自身が把握した情報と気づき」について共有した。共有においては、学生個人が「見たこと」「聞いたこと」「気づいたこと」について1項目につき付箋1枚に記述し、ディスカッションをしながら模造紙に貼付し整理する方法を用いた。

学生は、『地域の特徴』『参加者の特徴』などの対象者の把握に加え、講話者の話の内容や話し方についても、「話の途中で質問をすると学びが深まる」「専門用語の理解が難しそうだった」「目を見て大きな声でゆっくり話す」「共感できる話だと反応が良い」など、多くの学びを得ていた。さらに、高齢者とのふれ合いでは、「ひだまりで仲間と話をするのが楽しい」「体操やウォーキングなどをやっている」「健康に気を付けている人が多そう」などの情報収集もできた半面で、「質問するより質問された」「質問攻め」にされたなど、大学生の生活に興味をもっていることにも気づくことが出来た。



写真1 雀部先生の栄養講話（1日目午前）



写真2 認知症予防体操（1日目午前）



写真3 住民からヒアリング（1日目午前）



写真4 把握した情報と気づきの共有（1日目午後）

## 2) 2日目・3日目 (写真5～7)

2日目は、ひだまり運営委員会の綾野氏による、「ひだまりにおける『高齢者を対象にした講話』の目的や今までの活動」に関する講義を受けた。その後、2日間を用いて4日目の企画準備を行った。

綾野氏の講義では、「ひだまり」という場所が児童から高齢者まで幅広い年代層の利用者があり、かつ「ひだまり」の中で交流があることや、運営しているのが地域住民自身であること、さらには看護栄養学部の学生が様々な場面でボランティアとして交流していることなどを学ぶことが出来た。リフレクションシートでは、「積極的に質問できた」者がいた一方で、「前回の体験をもとに質問をまとめておくべきだった」と自身の姿勢について反省している者もいた。

午後は、4日目の発表に向けた企画に向けた話し合いをした。最初は、看護学科の学生からは「熱中症予防の水分補給の必要性」「便秘予防」など健康管理に焦点をあてた内容が提案された。また、栄養学科の学生からは「骨の形成に良い献立の紹介」など「栄養」「食べ物」に関する案が出された。教員は、専門領域における実習での「患者教育」に近いテーマ検討になりそうだと考え、「1日目の学びを振り返ってみることを促した。すると、社会福祉学科の学生とコミュニティ政策学部の学生から「千葉の話は、生活している土地の話だから興味をもてたのだろう」「私たちの生活に興味をもっていた」など、高齢者の目線での意見が出るようになり、最終的には最近の大学生の生活一衣・食・場所一に、テーマを決定した。3日目には、



写真5 綾野氏からの講義 (2日目)



写真6 発表に向けた企画会議 (2日目)



写真7



表3 発表の流れと内容

|             |   |
|-------------|---|
| 10:00-10:05 | 挨拶  |
| 10:05-10:15 | 最近の学生の生活“衣”<br>「ダメージジーンズ」「ビスチェ」「アロハシャツ」「ワイドパンツ」「ガウチョパンツ」「レオパード柄(ひょう柄)」「ユニセックス」「ガウン」などを学生が着てきてファッションショー風にする  |
| 10:15-10:25 | 最近の学生の生活“食”<br>「チーズタッカルビ」「レインボーフード」「タピオカ」「カキ氷」「パンケーキ」などを紹介。写真を撮ってSNSにあげる為に食べに行くことを説明  |
| 10:25-10:30 | 最近の学生の生活“場所”<br>「ZOZOマリンスタジアム(昔はQVCだった。その前の名前は……)」「ひまわりと風車(昔からある風景も風車と一緒に写真にとるとオランダな感じが出ておしゃれ:佐倉の公園)」「イルミネーション」「チームラボ(一番旬な場所)」「ナイトプール(泳ぎは厳禁。基本的に素敵な写真をとるために行く場所)」 |

具体的な内容が話し合われ、表3のように流れが決まった。さらに、紙面で残ることで、高齢者の「記憶に残る」「食べるきっかけ・作るきっかけになる」「行くきっかけになる」などの効果について討議がされ、発表のツールとして、「新聞」のような配布物を作るようになった。

学生のリフレクションシートには、「最初は専門的な話が出たが、学生らしい視点で考えることで大学生らしい発表が出来そう(A)」、「話し合いの進行をしているメンバーだけで意見をまとめていると一つの分野の専門性に偏りがちになるが、メンバー全員の意見を取り入れることで自分たちの力に合わせた発表ができる(G)」、「最初は自分たちの分野と他学部のメンバーで考えていることが全く異なっていた。しかし、話し合ううちに自分達で解決できた。専門分野に特化して考える人(学科)、利用者自身を考える人(学科)、具体的な実行力のある人(学科)など、個人や学科による違いや、連携により対象者にとってより良いもの

を提供できる可能性が増えることを実感した(C)」、「話し合いでは学生同士の意見を共有できてよかった。それぞれの役割を決め、前回よりもスムーズに作業を進められた(F)」など、お互いの専門性や多様性の理解、さらにはお互いを尊重する態度をもちつつチームが形成されていることが伝わる記述がみられた。

### 3) 4日目：ひだまりでの発表(写真8、9)

台風による公共交通機関の乱れの影響で、当日参加できた学生は3名であった。台風そのものは通過していたため、ひだまりと連絡をとり予定通り実施することとした。3名と少ないながらも、各チーム一人ずつ参加できていたため、お互いの内容を共有すること、一部教員が手伝うことで、実施することが出来た。ファッションショーを予定していた「衣」については、急遽写真を印刷し対応した。

20数名の高齢者の参加があった。学生が、自身の着ている服や写真を見せながら説明することで、「アロ



写真8 ひだまりでの発表(衣)



写真9 ひだまりでの発表(場所)

ハシャツ俺ももってるよ」「孫のダメージジーンズ繕って怒られた」「ワイドパンツで、どうやってお手洗いに行くの？」など、参加者からも多くの発言が見られた。また、「(レインボーフードを見て)昔は、色がきついと美味しくなかった」「(チーズタッカルビの材料を見て)これ作ってみたい。調理方法も欲しかった」など、学生が食べている物に興味をもった発言もみられた。学生は、高齢者からの発言を何とか拾って反応しようとしており、参加している高齢者と学生の間に、個々のコミュニケーションが生まれていた。

#### 4) 4日目：発表の振り返り

発表の振り返りにおいても、初日同様1項目につき付箋1枚に記述し、ディスカッションをしながら模造紙に貼付し整理する方法を用いた。

『対象者のニーズに合っていたか』という問いについては、一つ一つにうなづいてくれた、反応が良かった、意外と高齢者が知っているものが多かった、お孫さんの話をしてくれた、発表をきっかけに隣の人と話が弾む場面があった、など、ニーズに合っていたと学生自身が実感できる参加した高齢者の『反応』に着目した記述が多く見られた。教員が「なぜ、対象者のニーズに合うことが出来たか」と質問をかえると、「視覚的なツールを用いたことが効果的だった」「発表内容が聞き手の生活にも発表をする私たちの生活にもつながるものであったのが良かった」という発言は見られたが、テーマを決めたときに出てきた「高齢者が学生の生活に興味をもっていた」という原点についての意見は出てこなかった。そこで、教員がその点についてコメントすると、全員が「そうだった」と納得した表情をしていた。

『プレゼンテーションの実施において、お互いの特性や役割を考慮できたか』という問いについては、今回、台風の影響で3名の学生のみしか実施できなかったことが、参加者の人数(高齢者20名弱)に対応するには十分でなかったとの反省があった。一方で、「準備をしっかりとっていて流れが出来ていたので、当日の人数が少なくても上手くできた」「他のメンバーが発表するときに、柱があって写真が見にくいと気づいたので、写真を持って移動し、全員が見えるように工夫できた」などの意見が出た。教員から、「綾野さんから話を聞いたことはどのように活かされた？」と聞かれた時には、「綾野さんの話はただただ感心するばかり

りであったけれど、あらためて考えると『参加しやすい雰囲気づくり』『参加者の希望に合わせて行う』というような関わりについては、自分たちも実行できたと思うと振り返ることが出来ていた。今回は、7名で準備したところを3名での実施であったので、お互いの特性や役割まで考える余裕はあまりなかったと考えられる。

#### 5) 試行プログラム全体の学び

全体の学びとしては、「他学科の人との話し合いや意見交換は、新しい発見があって面白かった」「違った考えや見方、学びをしている人たちと関わる機会があることで、自分の物差しについて考えたり、物差しが変わったり、想像力が豊かになった」など、学問領域の異なる学生同士のプログラムに参加することは、学生にとって知見が広がる体験になっていた。また、「対人援助職だから、最終的には繋がっていると感じた」「ひだまりでのプレゼンの企画・実施・振り返りを通じて、「対象者の思いによりそう」という視点は、他の学部と共通していると確認出来た」など、専門職である前に対人援助職、人に関わる大人に必要なことは共通していることに気づく機会にもなっていた。

さらに、「毎日のプログラムの中での振り返りが良かった。その日の活動で何が身についたのか、何が出来なかったのか自分たちで気づいて考えることが出来た」「付箋を用いたり、大きなポストイットに記述することによる「見える化」は、考え方を共有したり深めたりする助けになった」「ディスカッションで話をしたり、発表するのは苦手だったが、自分の意見を小さな付箋に書いて、大きな紙で共有する方法だったので、意見が言いやすかった」など、方法論についての意見も多数みられた。コミュニティ政策学科の学生からは、専門職という表現が、最初はイメージ出来なかったが、それぞれが社会人としても持っている立場の違いや特徴と考えると、理解出来るような気がした、という意見もあった。

#### 6) 連携実践能力の評価(表4)

学生の連携実践能力は前後で評価した19項目すべてで、事前評価より事後評価得点が上昇していた。t検定で有意差が見られたのは、「対象(住民や集団、地域)理解のための情報の内容を共有する」「対象の思い(ニーズ、願い、目標、希望など)を共有する」「こ

表4 連携実践能力の自己評価

|    | 項目   | 前        | 後        | P値     |
|----|--|----------|----------|--------|
| 1  | 対象（住民や集団、地域）理解のための情報の内容を共有する                     | 3.1±0.35 | 3.7±0.45 | 0.030* |
| 2  | 対象の思い（ニーズ、願い、目標、希望など）を共有する                       | 3.0±0.53 | 3.7±0.45 | 0.047* |
| 3  | 対象（住民や集団、地域）の状況をメンバーと一緒にアセスメントする                 | 3.0±0.53 | 3.4±0.49 | 0.290  |
| 4  | 対象（住民や集団・地域）が置かれた環境について共有する                      | 3.1±0.64 | 3.1±0.64 | 1.000  |
| 5  | メンバーの合意の元で対象（住民や集団）の目標を設定する                      | 3.3±0.43 | 3.4±0.49 | 0.689  |
| 6  | これまでに学んだことを活かして意見を述べる                            | 3.3±0.7  | 3.9±0.35 | 0.030* |
| 7  | 自分の考えをメンバーにわかるように伝える                             | 2.9±0.35 | 3.1±0.35 | 0.183  |
| 8  | チームでの活動に積極的に参加する                                 | 3.3±0.45 | 3.6±0.49 | 0.172  |
| 9  | 場所や状況に応じてリーダーシップやメンバーシップをとる                      | 2.6±0.73 | 3.0±0.53 | 0.078  |
| 10 | メンバー同士が理解しあえるように調整する                             | 3.0±0.53 | 3.1±0.35 | 0.689  |
| 11 | チームでの活動を促進する発言をする                                | 2.7±0.7  | 3.1±0.64 | 0.200  |
| 12 | メンバーを尊重する態度をとる                                   | 3.3±0.45 | 3.4±0.73 | 0.689  |
| 13 | チームで決めたルールを守る                                    | 3.6±0.49 | 3.7±0.45 | 0.604  |
| 14 | メンバーの考えの違いについて表現する                               | 2.9±0.64 | 3.6±0.49 | 0.047* |
| 15 | メンバーの考えの共通性について表現する                              | 3.1±0.35 | 3.6±0.49 | 0.078  |
| 16 | 他の学部・学科・領域の特性（役割機能、知識、技術など）を活用する                 | 3.0±0.53 | 3.9±0.35 | 0.017* |
| 17 | 自分が専門職／社会人として、卒業後にどのような仕事をするか／しようと思っているか他者に説明できる | 3.1±0.64 | 3.7±0.45 | 0.030* |
| 18 | メンバーの仕事や働く場所について理解できる                            | 3.3±0.45 | 3.4±0.49 | 0.356  |
| 19 | 将来、日常的にはほかの専門職や施設、機関と協力して働く可能性がある                | 3.9±0.35 | 4.0±0    | 0.356  |
|    |  |          |          |        |
| 20 | 自分で自分の体験をリフレクション（振り返り）する                         |          | 3.6±0.49 |        |
| 21 | 他者とのかかわりを通して自分の可能性に気づく                           |          | 3.1±0.64 |        |
| 22 | 自分でチームのプロセスをリフレクション（振り返り）する                      |          | 3.6±0.49 |        |

p&lt;0.05

れまでに学んだことを活かして意見を述べる」「メンバーの考えの違いについて表現する」「他の学部・学科・領域の特性（役割機能、知識、技術など）を活用する」「自分が専門職／社会人として、卒業後にどのような仕事をするか／しようと思っているか他者に説明できる」の5項目であった。

チームワークのコモンルーブリックの評価は、『チームでの話し合いへの参加』は「チームでの話し合いにおいて関連する発言を行っている（レベル2）」が4名、「チームでの話し合いにおいて発言を行い、話し合いをリードしている」が3名であった。『チームメンバーの話し合いへの参加の促進』では、6名が「メンバーの発言を整理し、関連づけた上で発言するなどして、メンバーの積極的参加を促している（レベル3）」と回答した。『グループワークへの個人の貢献』は、5名が「グループワークに参加し、課題の達成に

貢献できている（レベル3）」と回答し、レベル2、レベル4と評価したものが1名ずついた。『チームの雰囲気作り』では、「チームの雰囲気を良くするために、自ら率先して発言や行動をしたり、メンバーのサポートをしたりしている（レベル3）」が3名、「チームの雰囲気が良くなるようにメンバーに合わせた発言や行動をしている（レベル2）」「チームの状況の変化に応じて、率先してチームの雰囲気をより良くする、あるいは雰囲気が悪くなった時にはそれを解消するような発言や行動をしている（レベル4）」がそれぞれ2名ずつであった。

## 5. 考察

### 1) 学部・学科横断のTPEによる学生の成長

本プログラムを通して、評価指標とした19項目の連

携実践能力全てで、得点の増加がみられた。特に、協働的能力のコアコンピテンシーである『利用者・コミュニティ中心』に焦点をあてるために必要な「対象（住民や集団、地域）理解のための情報の内容を共有する」「対象の思い（ニーズ、願い、目標、希望など）を共有する」が有意に上昇していた。これらの能力は、医療職・福祉職・行政職に共通する「対象者の理解」に関わる能力であり、専門力というよりも社会人基礎力としても重要な能力（高橋 2018）である。本プログラムにおいて、ひだまりの運営委員の綾野氏の講義や住民による講話を聞いた体験に加え、発表の対象者である高齢者達と事前に関わりをもったことで、対象者の興味を知り、対象者の反応のイメージを育むことが出来た。さらに、自分たちの発表に向けて情報をメンバーと討議し整理することで、対象者に関する理解を深められた体験が、これらの能力の向上につながったと考える。

また、事後評価で優位に得点が増加していた「これまでに学んだことを活かして意見を述べる」「メンバーの考えの違いについて表現する」「他の学部・学科・領域の特性（役割機能、知識、技術など）を活用する」などは、協働的能力のコアコンピテンシーである『職種間コミュニケーション』において重要な能力である。学生のリフレクションの記述においてもお互いの学科の学問的・専門職としての特徴の違いに関するものが複数見られた。地域で生活する高齢者を対象にした発表という大変漠然とした課題を与えられた中で、それぞれの学生が今まで学習してきた学びを基盤として内容を考えた結果、看護学科や栄養学科の学生は「健康教育」的な視点になり、一方総合福祉学科の学生は「対象者がその時望んでいたもの」に目が向き、コミュニティ政策学科の学生は、自身の専門性を問う機会になっていた。特に、看護栄養学部や総合福祉学部の学生の多くは、資格を取得するためのカリキュラムで学習しているため、専門職としての意識が育まれている。しかし、現行のカリキュラムでは同じ学生として他の専門分野を学んでいる学生と共に学ぶ機会はほとんどないのが現状である。今回は、4年生が参加者であったことで、ある程度自身の職業アイデンティティが培われた状況での他学科の学生との連携協働であったため、『職種間コミュニケーション』の能力向上につながったと考える。また、実習の場が病院や福祉施設ではなく、人々が同じ立場で生活している『地

域』であったことも、ある特定の職業に必要な知識や能力ではなく、市民として社会人としての自身の能力と対峙する機会になったのではないかと考える。

さらに、「自分が専門職／社会人として、卒業後にどのような仕事をするか／しようと思っているか他者に説明できる」という項目も事後得点が有意に高かった。今回は、4日間という短いプログラムの中で、学生による発表という負荷が大きい課題を課したこともあり、学生はプログラムを実行することに集中しており、卒業後の自身の専門性にまで考えが及んでいないと考えていたが、他学科の学生とのかかわりの中で自身の専門性を再確認する機会になったのではないかと考える。

## 2) 本学におけるTPEの実装の可能性に向けた可能性の検討

本学の教育改革推進事業の一部としてTPEの試行プログラムを実践した。4年生を対象にした4日間（10コマ）の集中したプログラムであり、人数も7人と少人数であったが、連携実践能力の向上や学生の学びの実感から、学部学科横断のTPEは、我が事丸ごと地域共生社会を支える人材育成には有効な教育方法だと考える。一方で資格取得を目指したカリキュラムにおいて、TPEの科目を新しく作ることは簡単ではないし、施行した実践型のTPEを実装するためには、指導する教員や実践する地域の確保も必要になるため、多くの準備が必要であることも明らかである。

しかし、本学のDPを確認すると、表5に示したように、「コミュニティ形成の中核」「協働の実践力を修得」「医療や福祉分野との協働・連携」「医療・地域・福祉・学校等の現場で、栄養管理や栄養の教育並びに他部門等との総合マネジメント」など、様々な学科で連携協働の重要性が明文化されている。これは、それぞれの学科に連携協働に関するカリキュラムが存在することの証明でもある。本学の総合福祉学部、コミュニティ政策学部、看護栄養学部の教員を対象に行った調査においても、全ての学部の教員の7割以上がIPE教育導入の必要性を認識（本多、坂下、佐佐木 2019）していた。TPEは、「地域に出向き、専門職に加えて、community health workers、さらには住民との関わりの中で共に学ぶ、お互いから学び合い、お互いのことを学ぶこと（伴 2016）であり、全ての学部・学科の学生に必要な教育である。さらに大学での学びと、資格

表5 おける地域における連携協働に関する本学のDP

|  |
|--|
| <b>コミュニティ政策学科</b><br>地域社会の多様な場において、コミュニティ形成の中核を担う職業人としての態度・志向性を持っている           |
| <b>教育福祉学科</b><br>学校教育や児童福祉、健康教育に係る免許・資格などの専門性や協働的実践力を修得する                      |
| <b>看護学科</b><br>看護師・保健師の免許を有し、医療や福祉分野との協働・連携ができ、高い専門性と意欲や能力を身に付けている             |
| <b>栄養学科</b><br>医療・地域・福祉・学校等の現場で、栄養管理や栄養の教育並びに他部門等との総合マネジメントを行う意欲や技能・能力を身に付けている |

取得前後、さらには社会人となってからも、地域における生活者として、社会人として、専門職として連携協働を学び実践し、実践から学ぶことを生涯続けていくことが必要である。

今回、学部学科横断のTPEプログラムを検討する中で、他学科のカリキュラムの内容を知る機会になった。まずは教員が自学科と他学科の教育の共通性や相違性について改めて学ぶことも必要である。また、学科独自で行っているDPを達成するためのカリキュラムの中で、多職種連携コンピテンシーに関連する科目を整理すること、さらには合同で実施可能なものや、希望があれば他学科の学生の受講を可能とするものはないか、などTPWに興味をもった学生が学べる機会を検討し続けていくことも重要であると考え。

## 6. 結論

4年次生4学科7名を対象に地域住民参加型の専門職連携教育を試行した。地域にいる高齢者との関わりや地域住民が運営する取り組みを知ることで、地域のもつ力や、対象者の特徴を知る機会になった。また、ひだまりでの発表という同じ目標をもって活動する中で、他学科の学生の学んできたことや考え方や自身の違いに気づくことで、自学科の教育や専門性について再認識する機会になっていた。今後は、TPEに関連する概念である「地域連携」「住民参加」「健康予防」

「連携するお互いの職種の役割」について、各学部・学科で行われている教育内容を精査し、学部・学科における教育目的とTPEの関係性、時間的調整の可能性について検討していく必要性があると考えている。

## 引用文献

- 伴信太郎 (2016) 多職種協働のための教育IPEからTPEへ。病院、75(6)、408-412
- 本多敏明、坂下貴子、佐佐木智絵他。(2019) 多職種連携教育に関する教員アンケート結果の報告—住民参加型専門職連携教育のプログラム構築に向けて—。淑徳大学高等教育研究センター年報、第6号(本年報所収)
- 厚生労働省 (2017) 「我が事・丸ごと」の地域づくりについて。2018年2月4日アクセス、  
<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyo/kyokushougai/hoken/fukushibu-Kikakuka/0000153276.pdf>
- 酒井郁子 (2018) 千葉大学における基礎教育IPEの実装と課題。リハ研究、173、22-27
- 佐佐木智絵、小川純子、坂下貴子他。(2019) 学部教育における多職種連携教育に関する文献レビュー—教育プログラムと評価に関する検討—。淑徳大学看護栄養学部紀要、11巻、41-48
- 高橋恵 (2018) 第2章8節 人とかかわりの中で育つ基礎力。箕浦とき子、高橋恵 (編)、看護職としての社会人基礎力の育て方。78-80、日本看護協会出版会
- 多職種連携コンピテンシー開発チーム (2016) 医療保健福祉分野の多職種連携コンピテンシー第1版。2019年6月5日アクセス、  
[http://www.hosp.tsukuba.ac.jp/mirai\\_iryoo/pdf/Interprofessional\\_Competency\\_in\\_Japan\\_ver15.pdf](http://www.hosp.tsukuba.ac.jp/mirai_iryoo/pdf/Interprofessional_Competency_in_Japan_ver15.pdf)

## The Trial Program of Trans Professional Education

Junko OGAWA

Tatsuya FUJINO

Sae SASABE

Toshiaki HONDA

Takako SAKASHITA

Tomoe SASAKI

Emiko KOITABASHI

Hideko TANAKA

Risako SAITO

Jun OKAZAWA



## 教育実習 I（幼稚園）におけるドキュメント改訂の試み — 幼稚園教育要領の改訂と教職課程コアカリキュラムの策定を受けて —

淑徳大学短期大学部 准教授 清 水 将 之  
 淑徳大学短期大学部 教授 前 正七生  
 淑徳大学短期大学部 准教授 諸 井 サチヨ  
 淑徳大学短期大学部 准教授 山 田 修 平  
 淑徳大学短期大学部 准教授 中 村 三諸子  
 淑徳大学短期大学部 教授 長谷部 比呂美  
 淑徳大学東京キャンパス学生支援部 樋 口 聖 子

### 要 約

本稿は「教育実習 I（幼稚園）」に係る各種のドキュメント改訂の試みについて報告するものである。ドキュメントの改訂とは単なる記入事項、書式の変更にとどまるものではなく、いわば「評価項目」の再検討とその実効性の可視化である。学生が実習を通して身に付ける「学修成果」がその書式で適切に反映できているのか、養成校が自らの実習を「評価」することに他ならない。また、策定したドキュメントは常に改善の試みが伴うものである。

### I. 緒 言

幼稚園教育要領（以下、「教育要領」とする。）は2017（平成29）年に改訂され、2018（平成30）年4月1日より適用された。また、初めて幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、「教育・保育要領」とする。）も2017（平成29）年に改訂され、2018（平成30）年4月1日より適用された<sup>1)</sup>。こうした、教育要領や教育・保育要領などの改訂と同じくして、教育職員免許法ならびに教育職員免許法施行規則も改訂・適用された<sup>2)</sup>。そして、大学等が教職課程を編成する際の指針である「教職課程コアカリキュラム」（以下、「コアカリキュラム」とする。）が新たに策定された<sup>3)</sup>。このコアカリキュラムでは、従前定められていなかった、教育実習に関する内容が「教育実践に関する科目教育実習（学校体験活動）」として示されたのである。加え、教育実習（学校体験活動）として「全体目標」「一般目標」「到達目標」が示されたのである。これは、コアカリキュラムの作成の目的として、「(略) 教職課程コアカリキュラムは地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性が教職課程に反映されることを阻害する

ものではなく、むしろ、それらを尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指すものである。」（下線部、筆者ら）と述べている<sup>4)</sup>。筆者らが囑目しているのは、この下線部の言及である。従前の教員養成は、大学の自主性や独自性が教職課程に反映されていたわけである。各大学等の教員養成、教職課程、そして各教科目の内容は、独自の裁量に委ねられていたわけである。つまり、教育実習事前事後指導（いわゆる、実習指導）を含めた実習に係る広範囲な内容が大学等間により相当程度の開きが存在している。こうした状況において、コアカリキュラムが示されたことを、改めて摺実を受け止める必要がある。これに加え、教育要領を含めた、小学校から高等学校までの学習指導要領の改訂の流れとその意義を再確認する必要がある。教育要領、そして学習指導要領の改訂の根底には、激変する社会状況下において乳幼児教育を含めた学校教育の存在理由そのものが問われる転換点にあると言える。特に、「社会に開かれた教育課程」「カリキュラム・マネジメント」「資質・能力」が改訂の枢要と言えるが、もうひとつ重要な点が「幼



小の接続」 「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」の代表される「幼児教育の振興」である<sup>5)</sup>。2019（令和1）年より幼児教育の無償化も開始されるが、SDGs：Sustainable Development Goals（持続可能な開発目標）にも示された、「目標 4 すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」と呼応する内容である<sup>6)</sup>。また、OECDによるPISAテスト、新井紀子らによるリーディングスキルテスト（RST）、汐見稔幸らの指摘も合わせて熟視しておく必要があると言える<sup>7)</sup>。

ところで、我が国の乳幼児期の子どもの教育や保育を担う機関として、保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園に代表される認定こども園が存在する。その教育の多くを担うのは保育者（保育士、幼稚園教諭そして保育教諭）である<sup>8)</sup>。幼稚園の教員養成と双璧をなす養成課程が保育士養成課程である。次に、保育士養成課程について概観しておきたい。

まず、保育士養成課程に関していえば、実習や実習指導の中で学生は何を学ぶか即ち、「教授内容」を示し、厚労省通達の実習実施基準の中で養成カリキュラムにおける「教授内容の明確化」を教職課程（幼稚園）よりも早く行ってきた経緯がある。

後述する、先行研究と重複すると思われるため詳細は控えるが、1999（平成11）年に創設された保育士養成協議会（前身は1965（昭和40）年設立の保母養成協議会）は、保育士試験実施の受託、保育士養成課程改訂への諮問、効果的な実習に関する研究や報告・提言を積極的に行ってきた<sup>9)</sup>。そして、その中で過去、多くの研究者や各種施設の臨床経験者、実践者が保育士と施設保育士の養成とその実習の質的向上のための教育・研究に時間を費やしてきた。保育士養成課程の変遷に関しては元保養協専門委員の一人、佐藤信夫らの研究に示されている通り<sup>10)</sup>、1991（平成3）年からほぼ10年ごとが改訂の目途となっており、2011（平成23）年のカリキュラム改訂では保育実践演習や保育実習指導を教科目として明示することで、さらなる実践力を期待され、即戦力としての保育士養成が志向されてきた。2017（平成29）年の教育要領および保育所保育指針（以下、「保育指針」とする。）の改訂に併せる形で、今年度より保育士養成課程等検討会<sup>11)</sup>の答申を承け、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正について」に基づいた保育士養成課程の改訂が行われている。

保育士養成課程とその内容・養成カリキュラムの変遷に関して更に広く射程に入れて俯瞰するならば、従前の「保母養成専門教科目教授内容ソースブック」を受け継ぐ形で示された平成15年の厚生労働省「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」が、初めて保育士養成課程における各教授科目とその内容（※現 教授科目）を体系的に明記したものと言えるだろう<sup>12)</sup>。

保育士養成課程における実習に関する規程に関して言えば、「収容施設実習の対象施設を、養護施設を含めて3以上の収容施設」とする等と明記された1970年の実習実施基準を契機として、保育実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲという順序性がはっきりと強調された。その後、前回の2011（平成23）年の改訂で、保育実習（事前・事後）指導が科目として単位化・義務付けられる等、実習指導が必須化したこと以外は、現在まで大きな変更なく実施されている<sup>13)</sup>。

2001（平成13）年の改訂を承けた2003（平成15）年の国家資格化、保育士資格の名称独占化の過程では保育実習Ⅱ・Ⅲが選択必修となる等、実習の機会を増やす現在の実習重視の養成が志向されてきていることもあって保育士養成課程でも、実習における学びをコアとする傾向にあると言えるだろう。

2017（平成29）年の保育指針の改訂で、保育所が「幼児教育を行う施設として」明記されたことによる幼稚園との共通性（特に満3歳以上児）を見越した教授内容や科目の統合、教職を意識した「研修の強化」「キャリアアップ」等、保育と保育者の「質」に関する議論へと保育士養成課程の内容もシフトしている。

最後に、教職課程コアカリキュラム策定との関係から言えば、長年に亘り明示されてきた「保育士養成課程の教授内容」を如何に全国的なものとして標準化し、養成校間格差、地域による格差（全保養協で言うブロック間格差）を縮減していくかが課題となっている。

次章の「先行研究」にも後述されている全保養協九州ブロックの取り組みを発端とする「ミニマムスタンダード」の作成（2007）や、北海道ブロック「施設実習の手引き」と日誌の統一、東北ブロックによる「保育実習指導のガイドライン」策定はそれらの流れにいち早く対応した各ブロック内養成校の協働による研究成果の嚆矢と言えるだろう。

この度、新たにコアカリキュラムを策定・明示した教職課程だけでなく、保育士養成課程においても「教

授内容」や「実習実施基準」という共通項を従来よりも強く意識し、各地域や各養成校のよくなれば「特色」(ネガティブに言えば「自己流」)によって、凸凹のある養成は未だ繰り返されているというのが、保育士課程の現状と言えるだろう。

こういった状況を俯瞰しながら、淑徳大学(東京キャンパス)短期大学部では、教育実習 I (幼稚園)を皮切りに、ドキュメント改訂を含めたスクールスタンダードの策定に着手してきた。その試みをここに報告するものである。

## II. 先行研究の検討

CiNii(国立情報学研究所が運営する学術情報データベース)で、検索語「教育実習+幼稚園+日誌」の論文検索をした結果、17件が該当したが、実習に関する書式やその様式に関する先行研究はほとんどない。コアカリキュラムが策定され教授内容が示されたが、教育実習に関する具体的な項目や観点を含めた、組織的な研究の蓄積は僅少でありその途上と言える。

幼稚園教諭の養成課程では、2001(平成13)年に教職課程の質的水準に寄与するカリキュラム作成の必要性が「国立の教員養成系大学・学部のある方に関する懇談会」で報告された。2015(平成27)年の中央教育審議会答申での答申を受け、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が開催され、2017(平成29)年に教職課程コアカリキュラムが策定されることで共通の教授内容が示された。その一方で、具体的な実習の記録の観点や項目について、幼稚園における記録の取り方の実際として、①名簿に書き込む記録、②一定の枠組みを決めて書く記録、③日案に書き込む記録、④学級全体の遊びを空間的に捉える記録が中央教育審議会教育課程部会幼児教育部会で資料<sup>14)</sup>として挙げられるなど例が挙げられている。関は保育に関する実習日誌の形式について検討し、流れ記録型、指導案情報獲得型(視点ごとの記録、個々の姿の把握)、活動まとめ型、エピソード記録型、エピソード記述型、指導案振り返り型に分類し、養成校と実習園が日誌の特徴を共通理解して選ぶことを提案している<sup>15)</sup>。井口は、実習日誌記録について集団だけでなく個の記録を充実させることで実習の質が高まることを述べ、それにともない時系列記録型からエピソード記録型への改定の動きも見られるとしている<sup>16)</sup>。

保育士の養成課程では2001(平成13)年保育士の資格が名称独占をとまなう国家資格となり専門職化された中で、高度な専門性を有する保育士を養成するにあたっては、実習指導に際して、養成校と実習施設の双方が共有できるガイドライン的なものが必要とされるにいたった。2006(平成18)年に保育者養成協議会から「保育実習指導のミニマムスタンダード」(以下、「M.S.」とする。)が作成され、保育実習指導に係る標準的事項が提案された<sup>17)</sup>。M.S.は2018(平成30)年に改定され、新たに実習日誌に記載する項目例が示された。M.S.の策定は、各養成校の実習指導の自由度とは矛盾・対立するものではなく、養成校がみずからの教育の水準について点検・評価を行う際の実効的な尺度として機能するものとされている<sup>18)</sup>。実習日誌に記載する項目例では実習開始前に記録しておく事項、実習中に記録する事項、振り返りの記録、実習後に記録する事項が例として提案されている。実習に関する書式やその様式についての先行研究は多数あり、各養成校の特色が反映されやすい。近年の例としては、2014(平成26)年から2015(平成27)年に全国保育者養成協議会東北ブロック研究や実習指導のガイドライン策定があげられる。M.S.では、実習中に記録する事項つまり1日の保育の記録方法として、時間の経過に沿った記録方法、エピソードを記録する方法、子どもの具体的な姿に対応させながら保育士と実習生の行動や配慮事項を記録する方法、環境図を活用しながら記録する方法などを挙げている<sup>19)</sup>。先行研究を含めた現状は上述に示した通りである。

## III. コアカリキュラムと本学の教育実習 I

図表1には、コアカリキュラムで示された「教育実習(学校体験活動)」「教育実践に関する科目」を示した。本内容には、学校体験活動や他の学校種(小学校、中学校、高等学校)も含まれている。

緒言でも述べたが、従前、教育実習で取り扱うべき内容や事前指導・事後指導に関する内容は示されておらず、いわば教員養成に取り組む養成課程ならびに大学等の自主性に任されてきた。その過程で諸種の問題が惹起され、教員養成の質の向上が喫緊の課題とされた<sup>20)</sup>。これらの状況を十分に考慮した上で、本学の教育実習 I の方針、目的、事前指導・事後指導に関する内容を策定した。

| 教育実習(学校体験活動)  |  |
|---|--|
| 全体目標:   | 教育実習は、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えとともに課題を自覚する機会である。<br>一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける。   |
| *教育実習の一部として学校体験活動を含む場合には、学校体験活動において、(2)、(3-1)もしくは(3-2)のうち、3)4)の目標が達成されるよう留意するとともに、教育実習全体を通して全ての目標が達成されるようにすること。 |  |
| (1)事前指導・事後指導に関する事項  |  |
| 一般目標:   | 事前指導では教育実習生として学校の教育活動に参画する意識を高め、事後指導では教育実習を経て得られた成果と課題等を省察するとともに、教員免許取得までに習得すべき知識や技能等について理解する、これらを通して教育実習の意義を理解する。   |
| 到達目標:   | 1) 教育実習生として遵守すべき義務等について理解するとともに、その責任を自覚したうえで意欲的に教育実習に参加することができる。<br>2) 教育実習を通して得られた知識と経験をふりかえり、教員免許取得までにさらに習得することが必要な知識や技能等を理解している。  |
| (2)観察及び参加並びに教育実習校の理解に関する事項  |  |
| 一般目標:   | 幼児、児童および生徒や学習環境等に対して適切な観察を行うとともに、学校実務に対する補助的な役割を担うことを通して、教育実習校(園)の幼児、児童又は生徒の実態と、これを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解する。   |
| 到達目標:   | 1) 幼児、児童又は生徒との関わりを通して、その実態や課題を把握することができる。<br>2) 指導教員等の実施する授業を視点を持って観察し、事実に即して記録することができる。<br>3) 教育実習校(園)の学校経営方針及び特色ある教育活動並びにそれらを実施するための組織体制について理解している。<br>4) 学級担任や教科担任等の補助的な役割を担うことができる。                              |
| (3-1)学習指導及び学級経営に関する事項 ※小学校教諭・中学校教諭・高等学校教諭   |  |
| 一般目標:   | 大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、各教科や教科外活動の指導場面で実践するための基礎を修得する。   |
| 到達目標:   | 1) 学習指導要領及び児童又は生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実践することができる。<br>2) 学習指導に必要な基礎的技術(話法・板書・学習形態・授業展開・環境構成など)を実地に即して身に付けるとともに、適切な場面で情報機器を活用することができる。<br>3) 学級担任の役割と職務内容を實地に即して理解している。<br>4) 教科指導以外の様々な活動の場面で適切に児童又は生徒と関わることができる。 |
| (3-2)保育内容の指導及び学級経営に関する事項 ※幼稚園教諭   |  |
| 一般目標:   | 大学で学んだ領域や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、保育で実践するための基礎を身に付ける。  |
| 到達目標:   | 1) 幼稚園教育要領及び幼児の実態等を踏まえた適切な指導案を作成し、保育を実践することができる。<br>2) 保育に必要な基礎的技術(話法・保育形態・保育展開・環境構成など)を実地に即して身に付けるとともに、幼児の体験との関連を考慮しながら適切な場面で情報機器を活用することができる。<br>3) 学級担任の役割と職務内容を實地に即して理解している。<br>4) 様々な活動の場面で適切に幼児と関わることができる。      |

図表1 コアカリキュラムで示された「教育実習(学校体験活動)」

| 教育実習 I   |  |
|--|--|
| 事前指導・事後指導に関する事項  |  |
| 一般目標   |  |
| 事前指導では教育実習生として学校の教育活動に参画する意識を高め、事後指導では教育実習を経て得られた成果と課題等を省察する。これらを通して教育実習 I の意義を理解する。 |  |
| 到達目標   |  |
| 教育実習生として遵守すべき義務等について理解するとともに、その責任を自覚したうえで意欲的に教育実習に参加することができる。                        |  |

図表2 教育実習 I の事前指導・事後指導に関する事項

まず、図表1に準拠した、本学の教育実習 I の事前指導・事後指導に関する事項を図表2に示した。一般目標、到達目標の形式を準用し、学内における事前指導・事後指導において実際に指導する内容として策定した。

次に、図表1に準拠した、本学の教育実習 I の方針と目的を図表3に示した。

コアカリキュラムでは、教育実習全般を通しての全体目標、一般目標、到達目標が示されている。本学では教育実習 I (幼稚園)、教育実習 II (幼稚園) と分

| 教育実習 I |  |
|--------|--|
| 方針     | 見学や観察による方法（見学・観察実習）により、教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに、学校教育の実際を体験的・総合的に理解する。  |
| 目的     | <p>幼児の学習環境等に対して適切な観察を行うとともに、学校実務に対する補助的な役割を担うことを想定しながら、教育実習園の幼児の実態とこれを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解する。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 幼児との関わりを通して、その実態や課題を把握することができる。</li> <li>2 指導教員等の実施する保育を視点を持って観察し、事実を即して記録することができる。</li> <li>3 教育実習園の経営方針及び特色ある教育活動ならびにそれらを実施するための組織体制について理解している。</li> <li>4 学級担任等の補助的な役割を担うことを想定することができる。</li> </ol> |

図表3 教育実習 I の方針と目的

割して実施しているため<sup>21)</sup>、それぞれの事前指導・事後指導に関する一般目標、到達目標ならびに教育実習に関する方針と目的を策定し運用を開始した<sup>22)</sup>。

#### IV. ドキュメントの改訂

ドキュメントの改訂に際し、実習に係る全てのドキュメントを再検討することから着手した。再検討にあたって、事前指導（事前・事後）の内容の適正化、二つの養成課程（幼稚園教諭（教職）と保育士）ならびに2年間の実習全体を俯瞰することに留意しながら行った。

その結果、従前のドキュメントは、その策定の経緯とその詳細が不明確になっていること、各項目の存在理由が不明確となっていることが明らかとなった。また、実習準備や手続きの共通化、実習記録の共通化と差別化、実習評価票の差別化が課題として顕在化した。そして、従前のドキュメントを含めたほとんどを見直すこととなった。

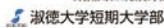
ドキュメントの改訂として、「実習記録」や「実習評価票」に留まらず、「実習生個人票」「オリエンテーション報告書」「教育実習（幼稚園）の概要説明（お願い）」等を含めて多岐にわたった。本稿では、順に「実習生個人票」「実習記録」「実習評価票」について提示する。

##### 1. 実習生個人票

実習生個人票は図表4に示した。「実習生個人票」とは、実習施設に実習生して関わる学生の個人情報を含めた情報を提示する側面と学生自身が実習に関わる

ための自身に関わる事象について情報を整理し自己覚知する側面がある。

今般の改訂で視野に入れた点は次の通りである。まず、基本的な個人情報の提示に加え、「学歴」の項目を加えた。実習生（学生）の教員養成までの学歴を改めて認識するとともにキャリア教育を視野に入れた点である。個人情報と学歴の項目は東京キャンパスで使用している就職活動用履歴書のドキュメントに準拠させている。なお、ドキュメント策定の過程では「職歴」

| 【申請人情報保護のため、本実習生個人票は評価票等とご返送ください】   |   |                        |    |
|---|---|------------------------|----|
| 実 習 生 個 人 票   |   |                        |    |
|   |   | 年 月 日現在                |    |
| ふりがな  |   | 性別                     |    |
| 氏名  | (学籍番号)                                      | 印                      |    |
| 生年月日  | 年 月 日生(満 歳)                                 |                        |    |
| ふりがな  |   | 携帯                     |    |
| 現住所   | 〒 -   | 電話                     |    |
| E-mail  |   | 番号                     |    |
| ふりがな  |   | 電話                     |    |
| 連絡先   | 〒 -   | 【現住所以外に連絡を希望する場合はのみ記入】 | 番号 |
| 【注意事項：記載事項がない場合は「なし」と記入すること。】   |   |                        |    |
| 年   | 月   | 学 歴                    |    |
|   |   |                        |    |
|   |   |                        |    |
|   |   |                        |    |
|   |   |                        |    |
|   |   |                        |    |
| 【注意事項：学歴は高等学校入学以降を記入すること。】  |   |                        |    |
| 緊急時連絡先  | ふりがな  | 学生                     |    |
|   | 氏名や名称等                                      | との                     |    |
|   | 電話番号  | 関係                     |    |
| 実習先への   | 【途中、自動車、バス、鉄道などを明記すること】 車通勤時間：約 分           |                        |    |
| 連絡経路  | 自宅→   |                        |    |
| 実習先への   | 【既経の経路による授業および連絡事項ならびに各種行政対応事項やメールアドレス等を記入】 |                        |    |
| 連絡事項  |   |                        |    |
| 【注意事項：実習先への連絡事項がない場合は「なし」と記入すること。】  |   |                        |    |
| 実習指導担当教員氏名： _____ 先生  |   |                        |    |
|  |   |                        |    |

図表4 実習生個人票


も加えていたが、社会人経験を持つ学生の割合が極めて低い<sup>23)</sup> ことと提供する情報の量から勘案して削除することとした。次に「実習先への連絡事項」の項目を加えた。事前に「医師の診断による投薬および運動制限ならびに合理的な配慮事項やアレルギー等」の調査を実施し、更に学生と実習指導担当教員が双方で確認する。通常、これらの項目に関する内容は、実習オリエンテーション時に実習生である学生が口頭で実習施設に伝えることや実習指導担当教員等が電話にて実習施設に伝達することが多い。しかし、その内容からしても、ドキュメントとして提示することが適切であると判断した<sup>24)</sup>。最後に、実習個人票の作成をPCソフトを利用して行うことを想定している点である。教育実習Ⅰ（幼稚園）では手書き、PCソフトを利用して作成の双方を可としたが、教育実習Ⅱ（幼稚園）では実習生（学生）の全てがPCソフトを利用しての作成を行う。

## 2. 実習記録

実習記録は図表5に示した。「実習記録」とは、実習の目的を含めた対象理解（人的：幼児、教諭等、物

的：施設等）およびリフレクションを含めた実習における学習の過程の記録である。

一般の改訂で視野に入れた点は次の通りである。まず、実習記録の記載項目の共通化を強調した点である。本学の養成課程として、幼稚園教諭（教職）課程と保育士課程があり、両免許と資格の取得をする場合には5回の実習を経る必要がある。共通化した点は、教育実習Ⅰ（幼稚園）、教育実習Ⅱ（幼稚園）、保育実習Ⅰ（保育所）、保育実習Ⅱの実習記録を共通化（同一）とした。これらは、保育指針、教育要領、教育・保育要領の内容の共通化（養護と教育）の経緯<sup>25)</sup> および今後増加してゆく幼保連携型認定こども園での実習を想定しているからである。加え、図表5の実習記録のうち、「(6) 日誌」以外の項目を幼稚園教諭（教職）課程と保育士課程の全ての実習記録で共通化した（同一）とした。反対に差別化した項目は「(6) 日誌」である。ただし、差別化した内容については、保育士課程であるので、本稿では割愛することとする。次に、実習記録の記載項目を精選し、全体としてコンパクトとした点である。従前の記録では「(6) 日誌」に該当する分量がA4サイズに換算すると5枚となり、学生の負



# 実習記録

|       |                            |      |        |
|-------|----------------------------|------|--------|
| 養成課程  | 保育士・幼稚園教諭（教職）              |      |        |
| 実習区分  | 保育実習Ⅰ（保育所・児童福祉施設等）         |      |        |
|       | 保育実習Ⅱ・保育実習Ⅲ<br>教育実習Ⅰ・教育実習Ⅱ |      |        |
| 学科・学年 | こども学科・第                    | 学年在籍 | 科目等履修生 |
| 学籍番号  |                            | 学生氏名 |        |

**淑徳大学短期大学部**

〒174-8631 東京都板橋区前野町 6-36-4  
 TEL.03(3966)7631 FAX.03(3558)7990  
<https://www.jc.shukutoku.ac.jp>

(1) 施設概要の理解

|                  |  |
|------------------|--|
| ① 施設種別           |  |
| ② 設置主体           |  |
| ③ 施設名称           |  |
| ④ 施設長氏名          | ⑤ 実習指導<br>(担当)者氏名                              |
| ⑥ 施設所在地          | <small>※ 都道府県名から記入すること。<br/>〒</small><br>電話番号： |
| ⑦ 保育／教育の方針・支援の方針 |  |
| ⑧ 沿革など           | <small>※ 書ききれない場合は子機欄を使用すること。</small>          |
| ⑨ 特徴的な取り組み       |  |
| ⑩ 職員構成           |  |
| ⑪ 予備欄            |  |

- 1 -

図表5 実習記録



印

記載氏名

(7) 1日のリフレクション

|                                     |                             |                |                       |
|-------------------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------------|
| ① 1日を通しての児童の<br>成長(課題)に対する理解<br>と考察 | ② 実習目的の達成に貢献<br>した実践や課題の気づき | ③ 1日を通しての感動や事象 | (8) 実習指導(担当)者からの講評や助言 |
|-------------------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------------|

印

記載氏名

(6) 日誌(予備)

| 時間・日課・環境構成 | 子どもの生活や活動と姿 | 保育者等の援助や支援と関わり | 実習生の働き |
|------------|-------------|----------------|--------|
|            |             |                |        |

(9) 反省会の記録

|      |            |      |
|------|------------|------|
| 実施日時 | 月 日( ) : 分 | 実施場所 |
|      |            |      |

(10) 実習全般を通じたリフレクション(実習生)

|                            |  |
|----------------------------|--|
| ① 実習全般を通じた感想<br>と考察        |  |
| ② 対象理解(子どもや保<br>育者等)に関する考察 |  |
| ③ 実習を通して明確となった<br>自己課題     |  |

(11) 実習指導(担当)者からの講評や助言

記載者氏名

印

実習出勤簿(出席票)

|       |                     |      |           |
|-------|---------------------|------|-----------|
| 設置主体  |                     |      |           |
| 施設名称  |                     |      |           |
| 施設長名  |                     |      |           |
| 学科・学年 | こども学科・第             | 学年在籍 | 科目等履修生    |
| 学籍番号  |                     | 学生氏名 |           |
| 実習期間  | 年 月 日( ) ~ 年 月 日( ) |      |           |
| 日数    | 月日(曜)               | 実習生印 | 施設長等印     |
| 1日目   | 月 日( )              |      | 備考および特記事項 |
| 2日目   | 月 日( )              |      |           |
| 3日目   | 月 日( )              |      |           |
| 4日目   | 月 日( )              |      |           |
| 5日目   | 月 日( )              |      |           |
| 6日目   | 月 日( )              |      |           |
| 7日目   | 月 日( )              |      |           |
| 8日目   | 月 日( )              |      |           |
| 9日目   | 月 日( )              |      |           |
| 10日目  | 月 日( )              |      |           |
| 11日目  | 月 日( )              |      |           |
| 12日目  | 月 日( )              |      |           |
| 13日目  | 月 日( )              |      |           |
| 14日目  | 月 日( )              |      |           |

淑徳大学短期大学部

担感が増大していたことも挙げられる。これにより、実習生（学生）が記録する内容も冗長となり、環境構成の意図、ねらいや内容、実習生の自己課題を記録するよりも、分量を埋めることに労力を割く姿が多く見られたからである。最後に、「(7) 1日のリフレクション」や「(10) 実習全般を通したリフレクション（実習生）」の項目を細分化した点である。リフレクションする内容を提示し、焦点化させることを意図している。

オリエンテーション記録・報告書は図表6に示した。「オリエンテーション記録・報告書」とは、実習前に実習生（学生）が実習施設から実習に関する情報提供を受け、その内容を整理、把握するためにドキュメント化するものである。

オリエンテーション記録・報告書に記載する項目は実習記録の「(1) 施設概要の理解」と共通化させ、オリエンテーションが施設概要の理解につながるよう配慮した。

### 3. 実習評価票

実習評価票は図表7に示した。「実習評価票」とは、コアカリキュラムに準拠した本学の実習の目的を参照した「評価の内容」を「評価の観点」に基づき評価を行うものである。評価は基本的に実習指導（担当）者等による評価が実施され、その評価に基づき園長（幼稚園や幼保連携型認定こども園の場合）が総合的に評価を行うのが通例である<sup>26)</sup>。無論、これらは保育や教育の過程であるPDCAサイクル（計画・実践・評価・改善）と同様であり、（実習）事前指導→中間指導（訪問指導）→（実習）事後指導の流れにおける、重要な指標となるものであり、自己課題の明確化（次の実習に向けての課題）につながって行くものである。

今般の改訂で視野に入れた点は次の通りである。まず、コアカリキュラムに準拠した本学の実習目的とした「評価の内容」を策定したこと。更に、その評価の内容に対し「評価の観点」を示したことである<sup>27)</sup>。

【オリエンテーション終了後1週間以内に実習指導担当教員へ提出。また、返却後実習記録に綴じておくこと。】

**オリエンテーション記録・報告書** 提出日: 年 月 日( )

|   |   |  |
|---|---|--|
| 学籍番号                                      | 学生氏名                                    |  |
| 実施日                                       | 年 月 日( ) : ~ :                          |  |
| 実習期間                                      | 年 月 日( ) ~ 月 日( )のうち、実習日 日間かつ 時間        |  |
|   | 土曜日の実習: なし・あり → 時間 / 日曜日の実習: なし・あり → 時間 |  |
| 帰宅日: なし・あり → 月 日( ) ~ 月 日( ) ※児童福祉施設実習等のみ |   |  |
| ①施設種別                                     |   |  |
| ②設置主体                                     |   |  |
| ③施設名称                                     |   |  |
| ④施設長氏名                                    | ⑤実習担当者氏名                                |  |
| ⑥施設所在地                                    | 【郵便番号から記入すること】<br>〒<br>電話番号:            |  |
| 実習生の複数名配属                                 | 【なしの場合に「なし」、ありの場合は学籍番号、氏名を記入】           |  |
| 実習時間                                      | 記録用メモ                                   |  |
| 【平日、土曜日、日曜日(祝日)、早番、遅番などご記入の時間を記入】         | メモ: 不可・可<br>【可の場合の留意事項】                 |  |
| 服装や持ち物など                                  | 実習記録の提出方法                               |  |
| 通勤時:                                      | 提出時間:                                   |  |
| 実習時間中:                                    | 提出場所(先):                                |  |
| その他:                                      | 備考:                                     |  |

|   |                         |
|---|-------------------------|
| 健康を証明する書類の種類<br>【〇印をつけるが、その他に記入】              | 健康を証明する書類の提出方法          |
| 健康診断書・細菌検査・O-157・感染症検査                        | 提出日:                    |
| その他   | 提出場所(先):                |
|   | 備考:                     |
| 食費(給食費)の支払い                                   | その他の費用の支払い方法            |
|   | 【食費(給食費)以外の支払いがある場合に記入】 |
| 事前課題や事前準備事項など                                 |                         |
|   |                         |
| 教職課程:教育実習Ⅱ、保育士課程-保育実習ⅡまたはⅢにおける責任実習(研究保育)等について |                         |
| 【実施日時、実施クラス、その他必要事項について記入】                    |                         |
|   |                         |
| 子爵欄   |                         |
|   |                         |
| 実習指導担当教員氏名: _____ 先生                          |                         |
| 検印  |                         |

図表6 オリエンテーション報告書



| 淑徳大学短期大学部       |                          |                          |                          |                          |                          |   |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| 教育実習Ⅰ（幼稚園） 評価票  |                          |                          |                          |                          |                          |   |
| 学年              | 学籍番号                     |                          | 実習生氏名                    |                          |                          |   |
| 施設名称            |                          |                          | 実習指導(担当)者名               |                          | 印                        |   |
| 施設長名            |                          |                          |                          |                          |                          |   |
| 実習期間            | 年 月 日 ( ) ~ 年 月 日 ( )    |                          |                          |                          |                          |   |
| 出席状況            | 出勤: 日                    | 遅刻: 日                    | 早退: 日                    | 備考:                      |                          |   |
| 評価項目            | 評価の内容                    | 評価:実習生として                |                          |                          |                          | 評価の観点   |
|                 |                          | 慣れている                    | 理解がある                    | 発案する                     | 自分の考えを述べられる              |   |
| 意欲や積極性          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・実習中、自ら進んで行動することができた。<br>・子どもや保護者などの声を多く聞けたことができた。<br>・指導者に相談しながら大膽・活発・果敢な行動ができた。<br>・日誌などの振り返りや家庭での振り返りができた。<br>・社会生活に必要となる態度が身についたことができた。 |
| 責任感             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・自分の責任を自覚し、行動することができた。<br>・自分の役割の中で、他者などに助けを求めたり、質問することができた。<br>・保護者からの指導や意見を素直に受け取り、工夫して行動することができた。  |
| 誠実心             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・自分の責任を自覚し、行動することができた。<br>・自分の役割の中で、他者などに助けを求めたり、質問することができた。<br>・保護者からの指導や意見を素直に受け取り、工夫して行動することができた。  |
| 協調性             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・自分の役割の中で、他者などに助けを求めたり、質問することができた。<br>・保護者からの指導や意見を素直に受け取り、工夫して行動することができた。  |
| 幼稚園の役割と機能の理解    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・幼稚園の役割や機能の理解が深まり、実践に行動することができた。<br>・幼稚園の役割や機能の理解が深まり、実践に行動することができた。  |
| 子どもの発達とその認識     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・一人ひとりの個性、子どもの発達について理解が深まった。  |
| 子ども理解           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・実際の子どもたちの姿や行動を観察し、幼稚園の発達(年齢等)の発達について理解が深まった。   |
| 子どもへの関わり        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・言葉やアタッチメント、態度の関わりや子どもの心身、個々の発達に配慮して関与した。   |
| 保育と保育内容の理解      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・自分の責任を自覚し、行動することができた。<br>・子どもの発達と興味・関心に応じた保育内容の理解が深まった。  |
| 環境形成の理解         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・園舎や設備、子どもの生活や遊びの環境について理解が深まった。<br>・子どもの発達や興味・関心に応じた環境形成の理解が深まった。   |
| 記録に基づく振り返り・自己評価 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・自分の発達と、反省や改善点を振り返り、自分の目標もって実習を行おうとした。<br>・自分の発達と、反省や改善点を振り返り、自分の目標もって実習を行おうとした。  |
| 保育の計画の理解と活用     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・保育計画や日々の計画の理解が深まり、実践に活用することができた。<br>・保育計画や日々の計画の理解が深まり、実践に活用することができた。  |
| 保護者の役割と機能の理解    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ・保護者の役割や機能の理解が深まり、実践に活用することができた。<br>・一人ひとりの個性、子どもの発達について理解が深まった。<br>・保護者の役割や機能の理解が深まり、実践に活用することができた。  |

【 総合評価 および 総合所見 の項目は裏面です。必ずご記入をお願いします。 】

| 学年                                   | 学籍番号                                 | 実習生氏名          |
|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------|
| 【 当てはまる評価に○をつけてください。 】               |                                      | 【 必ずご記入ください。 】 |
| 総合評価                                 | 実習生として、                              |                |
|                                      | <input type="checkbox"/> A 優れている     |                |
|                                      | <input type="checkbox"/> B 適切である     |                |
|                                      | <input type="checkbox"/> C 努力を要する    |                |
|                                      | <input type="checkbox"/> D 多くの努力を要する |                |
| <input type="checkbox"/> E 成果が認められない |                                      | 総合所見           |

図表7 実習評価票

V. 若干の考察とまとめ

ドキュメントの改訂とは、単なる記入事項、書式の変更にとどまるものではなく、いわば「評価項目」の再検討とその実効性の可視化である。養成校教員が担う実習指導の内容が正確に学生に伝わっているのか、学生が実習を通して身に付ける「学修成果」がその書式で適切に反映できているのか、養成校が自らの実習を「評価」することに他ならない。この度の実習記録(日誌)においても、また訪問指導記録や指導計画案の様式改訂においてもそれは同様である。全国保育士養成協議会において現在進行中の「実習指導の質」に関する研究や実習指導担当教員に対する研修の強化や実習担当を指定制にするといった議論もその延長線上にあると言ってよい。

「評価者評価の困難性」の議論や養成の「質」に関する批判的な見解は絶えることはないだろう—むしろ、「実習や養成の質を誰が評価できるのか」というシンプルな問いは保育者養成におけるアポリアとして更に議論は深められるべきである—が、今回、我々が

試みた教育要領を中心とした改訂(無論、指針、教育・保育要領の改訂も視野に入れている)に伴う「教授内容」の変化に対応できる実習記録や日誌の書式、評価票、訪問指導記録などの変更は、学生が経験する実習内容をより精確に、有効かつ効果的にアウトプットできているか否かという視点から常に検証され、修正と微調整が毎年のように行われて然るべきものでもあると考えている。

「日本教育史上三番目の大改革」(1872年の学制発布、1947年戦後教育改革に次ぐ)と称されるこの度の教育課程に纏わる改訂によって、今後、学力へのまなざしや学生や子どもたちが経験する「学び」の質が変わっていくことは間違いない。

日々、変容する学生の実習経験や子どもたちの学びの過程をでき得る限り記述し可視化できるドキュメントとそれを活かす実践等、その実現可能性について、養成校教員自らが能動的・主体的に試行錯誤すること。それは急速な変化と多様性に常に向き合わねばならない養成校の使命であり、各養成校の養成理念(ディプロマ)を体現する営みであると言ってもよいだろう。

本学では準備期間を含めて約1年をかけてドキュメントの改訂の試みを続けてきたが、更なる策定の余地が残されている。教育実習Ⅰ（幼稚園）に限ってみれば、「訪問指導記録」と「評価基準」である（ほぼ完成段階にある）。また、教育実習Ⅱ（幼稚園）における「実習評価票」、養成課程は異なるが保育士課程における各種実習区分に対応した「実習評価票」、保育実習Ⅰ（児童福祉施設）ならびに保育実習Ⅲにおける実習記録の日記の策定が新たなる課題である。

## 付記

執筆者については以下の通りである。

- I. 緒言：清水将之、前 正七生。
- II. 先行研究の検討：諸井サチヨ、山田修平。
- III. コアカリキュラムと本学の教育実習Ⅰ：主筆者は清水将之。また、本章の図表の内容は、教育実習Ⅰ事前指導・事後指導担当教員である、中村三諸子、長谷部比呂美、諸井サチヨ、清水将之、山田修平（以上、担当クラス順）と前 正七生が検討・策定した。
- IV. ドキュメントの改訂：同上。
- V. 若干の考察とまとめ：前 正七生、清水将之。

## 注

- 1) 改訂や改定の両方が混在して使用されることが多い。本稿では「改訂」として標記する。また、その経緯については、民秋言編著『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立』（第2版）萌文書林、2016、を参照されたし。同様に保育所保育指針も改訂されている。教職課程と保育士課程の関連性からしても言うまでもない。
- 2) 幼稚園教諭免許の授与を受ける場合、それまでの「教科」に関する科目は「領域及び保育内容の指導法に関する科目」（第二欄）となり、「領域に関する専門的事項」「保育内容の指導法（情報機器の操作及び教材の活用を含む。）」となった。
- 3) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afeldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf) 執筆時点での有効性を確認できている。
- 4) 無藤隆解説『学習指導要領改訂のキーワード』明治図書、2017、pp.11-13
- 5) 4)に同じ。pp.128-142。無藤隆監修『《幼稚園教育要領改訂 保育士保育指針改定 幼保連携型認定こども園教育・保育要領改訂》について』同文書院、非売品。
- 6) 持続可能な開発目標（SDGs: Sustainable Development Goals）は、2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」にて記載された2016年から2030年までの国際目標。持続可能な世界を実現するための17のゴール・169のターゲットから構成されてい

る。特に、乳幼児教育を検討するにあたり、「目標1」「目標4」を軸に置く必要があると言える。

- 7) 義務教育修了段階の15歳の生徒が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価するもの。OECD PISA2015 Result in Focus. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> 新井紀子『AI VS.教科書が読めない子どもたち』東洋経済、2018、p.184。汐見稔幸が主宰する臨床保育研究会「保育所保育指針の改訂について」（2017年3月14日）、で平成30年度全国保育士養成協議会のシンポジウム（平成30年9月15日）において、陰山英男らによる被差別部落における学習支援の事例を挙げリテラシーの重要性を指摘。これらの議論の背景として語られるのはA.I. (Artificial Intelligence) による、職業代替可能性である。株式会社野村総合研究所とCarl Benedikt Frey and Michael A. Osborneが共同研究を行っている。昨今では一般的にフレイトとオズボーンの研究と呼称されている。幼稚園教育要領や学習指導要領の改訂にあたり主導的な役割を果たした無藤隆は「(略) 一部が言うほどAIが進むかどうかなんて誰にもわかりませんが、いずれにしても仕事のやり方がかわってゆくということですよ。」と語っている。当意即妙である。
- 8) 保育者は保育士、教諭（教師）、保育教諭を統括する言葉であり、保護者も含めての広く抱合する。本稿では、保育士、教諭（教師）、保育教諭を統括する言葉として使用する。ただし、乳幼児期の教育を司る諸施設は家庭の延長にあることを忘れてはならない。また、森上史郎は「保育者には教師と違った側面があることを見逃してはならない。」と述べている。念のため言及しておく。
- 9) 正確には1956（昭和31）年の保母養成施設連絡協議会が予備的に設立され、1965（昭和40）年の保母養成協議会、1999（平成11）年の保育士養成協議会に名称変更。全国保育士養成セミナーは、1974（昭和49）年に第一回が実施、現在の保育者養成教育研究会の年報『保育養成学研究』の前身『保育士養成研究』は1983（昭和58）年に創刊。
- 10) 元全国保育士養成協議会 専門委員（北海道ブロック）佐藤信雄による『保育制度と保育者養成課程の変遷について』北海道文教大学紀要32号 2008年3月 はじめ多くの研究はあるが、1999年の専門員による調査報告『全国保育士養成協議会保育士養成資料27号 保育士の役割の再認識—養成課程の見直し—』と『保母養成専門教科目教授内容ソースブック』が現行のカリキュラムと旧保母養成課程との接続・異聞を示唆していると考えられる。
- 11) 保育士養成課程等検討会答申（平成29年12月4日）を受け、厚生労働省「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正について（平成30年3月31日）。
- 12) 1970年に改訂された保母養成教育課程は1948年（昭和23年）第105号児童家庭局長通知「保母養成施設の設置運営に関する件」から数えて3度目の改定であり、総単位数が73単位から68単位に変更されるなど、現行の養成課程の基本が明記された改訂である。

- 13) 1970年の保育養成施設設置基準において「保育実習を保育所における実習2単位、収容施設における実習2単位とする」ことや、従来の「幼稚園教諭の養成も行っている保育養成施設における教育実習4単位の履修をもって保育所における保育実習4単位を履修したものと認定する措置」が廃止されるなどの改訂もあった。
- 14) 文部科学省、中央教育審議会教育課程部会幼児教育部会資料9、2016
- 15) 関仁志、「保育に関する実習日誌の形式」、富山国際大学子ども育成学部紀要、2012、pp.95-104
- 16) 井口眞美、保育者養成校における実習日誌に関する指導法の研究、淑徳大学短期大学研究紀要51号、2012、pp.109-125
- 17) (一社)全国保育士養成協議会、保育実習指導のミニマムスタンダード、北王路書房、2007
- 18) (一社)全国保育士養成協議会、保育実習指導のミニマムスタンダードVer.2、中央法規出版株式会社、2007、p.108
- 19) 18)に同じp.107
- 20) 4)に同じ。
- 21) 本学の実習期間は、教育実習Ⅰ(幼稚園)：1年次10月、教育実習Ⅱ(幼稚園)：2年次6月。教育実習期間の設定は教員養成課程を有する大学等によって任意に設定されることが多い。なお、本学ではこれらの期間と並行して保育士課程の実習が展開されている。適切な事後指導を実施するにあたり、実習期間の再考が必要と考えている。
- 22) 本報告の内容で行っている事前指導は、2019(平成31：令和1)年4月入学の学生より適用している。よって、2年次の学生(2018(平成30)年4月入学)は従前の内容で事前指導・事後指導を行っている。
- 23) 東京キャンパス 短期大学部 こども学科の平成30(2018)年度、平成31(2019)年度入学生のうち、社会人経験を有する学生は1%未満である。
- 24) これらの内容を口頭で伝達した場合、行き違いや齟齬が発生することが予想される。事実、実習オリエンテーション時に実習生(学生)が食物アレルギーの件を実習施設の職員に伝えたところ、実習施設でその情報が共有されておらず、実習派遣の中止を含めた事態の収拾に発展した事例があった。
- 25) 1)に同じ。
- 26) 保育士養成課程における保育実習の評価の手続きとはほぼ同様である。(一社)全国保育士養成協議会『保育実習

指導のミニマムスタンダード2017年版』保育実習指導のミニマムスタンダード編集委員会、2017、pp.78-79

- 27) 本章の筆者から見れば、従前の本学の実習評価票(教育実習)は評価の観点が表示されておらず、評価項目と評価内容しか示されていない点にある種の違和感をもっていた。保育士養成の実習評価票では評価の観点が従前より示されていたからである。国が策定したコアカリキュラムについて賛否はあるものの、教員養成の実習に関しある種の方針や内容が示されたことは、質の向上の面から見れば歓迎すべき事象である。

#### 参考文献

- (1) 2018 保育所保育指針 厚生労働省
- (2) 2018 幼稚園教育要領 文部科学省
- (3) 2018 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 内閣府他
- (4) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf) 執筆時点での有効性を確認できている。
- (5) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_2\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_2_2.pdf) 執筆時点での有効性を確認できている。
- (6) 民秋言編著『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立』(第2版) 萌文書林、2016
- (7) 無藤隆解説『学習指導要領改訂のキーワード』明治図書、2017
- (8) 無藤隆監修『《幼稚園教育要領改訂 保育士保育指針改定 幼保連携型認定こども園教育・保育要領改訂》について』同文書院、非売品
- (9) 新井紀子『AI VS.教科書が読めない子どもたち』東洋経済、2018
- (10) OECD PISA2015 Result in Focus. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- (11) (一社)全国保育士養成協議会『保育実習指導のミニマムスタンダード』北王路書房、2007
- (12) (一社)全国保育士養成協議会『保育実習指導のミニマムスタンダードVer.2』中央法規出版株式会社、2007
- (13) 清水将之『保育実習Ⅲにおける実習評価票策定の試み—児童厚生施設(児童館)における実習を対象として—』第2回日本保育者養成教育学会研究大会、2017

An Attempt at Document Revision in Teaching Practice I (Kindergarten):  
In Response to the Revision of the Course of Study for Kindergarten  
and the Formulation of the Teacher-Training-Course Core Curriculum.

Masayuki SHIMIZU

Masanao MAE

Sachiyo MOROI

Shuhei YAMADA

Mioko NAKAMURA

Hiromi HASEBE

Seiko HIGUCHI



## 大学における外部評価の変化と課題

淑徳大学大学改革室 主任 荒木 俊 博

### 要 約

概要：2018年からの第3期認証評価は内部質保証の有効性を重視している。この内部質保証を担保するためには、客観的な質保証の取組みが必要であり、その一つ的手段として外部評価が挙げられる。そこで本稿は大学の外部評価の機能を焦点に一時期外部評価が法令に定められた1990年代の事例と近年の内部質保証や法令文書から外部評価の変化について追ひ、今後の外部評価の課題について検討する。

### 1. はじめに

学校教育法109条で定められている認証評価は2018年度から第3クール<sup>1</sup>を迎え、大学は内部質保証システムが適切に機能しているが問われている。内部質保証システムが適切に機能しているとは、その大学が自らの教育研究を点検評価し常に改善し続けることにより、自ら質の保証を行っている事である。

それでは、何故大学は質を保証することが求められているのだろうか。これは高等教育の拡大によるものが一因である。平成30年度学校基本調査の結果を見ると現在の我が国の専門学校まで含めた高等教育機関の進学率は81.5%と過去最高である。また大学のみ進学率だけに目を向けると53.3%であり、こちらも過去最高（文部科学省 2018a）であり、高校生の2人に1人が大学へ進学している。これらから、我が国では高等教育の拡大が進んでいることが分かる。

さて、高等教育の拡大として高等教育機関への進学率が50%を超えると大学のユニバーサル化と言われる。このユニバーサル化とはトロウによる高等教育の発達段階論<sup>2</sup>の1つである。このユニバーサル化の特徴として「進学は一種の義務とみなされる」「進学ユニバーサル段階に近づいた高等教育制度は、再び新しい形態の高等教育の創造を迫られる」（マーチン・トロウ 1976、p.64）といった事や「進学がたやすくなり、学生の質も多様になる」「職業的な訓練が教育の主目的に変わっていく」（マーチン・トロウ 1976、p.68）と大学の変化があると指摘されている。そしてこのユニバーサル化段階での大学では、アウトカム、つまり

学生に何を教えるかではなく、学生に何ができるようになったかが重要であるとされ、例えば「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」を見ると（文部科学省中央教育審議会 2018）高等教育機関がその多様なミッションに基づき、学修者が「何を学び、身に付けることができるのか」を明確にし、学修の成果を学修者が実感できる教育を行っていることや、多様で柔軟な教育研究体制が各高等教育機関に準備され、アウトカムを重視した教育が行われていることを確認できる質の保証の在り方へ転換されていくことが求められている。

#### 1-1. 大学の質保証における多岐にわたる大学評価と本稿の位置付け

大学の質保証の為には不断的な大学評価は欠かす事はできないと言える。高等教育政策の観点から大学評価について触れると、学校教育法109条に「大学は、その教育研究水準の向上に資するため、文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の教育及び研究、組織及び運営並びに施設及び設備（次項において「教育研究等」という）の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする。」と定められている。これは1991年の大学設置基準の改正（所謂、大学設置基準の大綱化）がされてから、大学の自律的な自己点検・評価の実施と公表の義務化が定められている条文である。なお、大綱化前（1991年以前）の大学設置基準では大学に対して非常に細かく取り決めを行い、大学の質の保証をたもっていたのが、大学設置基準の大綱化により各大学の質の保証を担保するため

自己点検評価の義務化がされている。

この法令を含めたまとめとして、喜多村は最近の日本の高等教育における大学評価政策の経過について①大学自らによる自己点検・評価の努力義務、②自己点検・評価の実施義務化、③評価の結果の公表の義務化、④外部評価の努力義務化、⑤第三者評価機関の創設と評価の実施といった路線が矢継ぎ早にすすめられていると指摘し、自己点検・評価から第三者評価へ移行したとまとめている。(喜多村和之 2000) また羽田は(羽田貴志 2009) 質保証に関する日本の大学の評価の重層的構造として、①自己点検・評価、②認証評価、③専門職大学院の認証評価、④国立大学法人評価委員会の業績実績評価、⑤総務省政策評価・独立行政法人評価委員会の評価、⑥監事による業務監査、⑦会計監査人による会計監査、⑧文部科学省政策評価といった認証評価・国立大学法人評価制度に対するメタ評価があるとまとめている。このように大学評価は大学の自己点検・評価のみならず、外部評価や第三者評価といった概念も含まれている。

また大学評価の分類の考えとして内部と外部という区分がある。喜多村や羽田が示す評価の例示の中で第三者評価は、外部評価の中に含まれているとされる。この外部評価については個別事例の紹介や大学評価論の中で包括的に触れられているのみであり、外部評価そのものを整理した研究は数少ない。そこで本稿では外部の評価の一つである外部評価の概念と求められる役割が外部評価の努力義務化がされた1990年代と内部質保証が重視されている2010年度以降で変わっていると仮説を立て、外部評価の先行研究や高等教育政策を取りまとめ、内部質保証における外部評価について論じる。なお本稿で扱う外部評価とは第三者評価ではなく、大学が依頼して行う外部評価である。

本稿の構成は次のようになる。まず外部評価とは何かを定義する。そして大学設置基準で外部評価が示された前後の時代の外部評価の事例や先行研究をまとめ、特徴を明らかにする。そのうえで近年の内部質保証の中でどのように外部評価が役割を担っているかをまとめ、外部評価の役割の変化や課題を明らかにする。

## 2. 外部評価とは何か

一般的に外部評価というと何をイメージするだろうか。例えば久保は金沢工業大学の外部評価の取組みや

内容を紹介しているが、日本経営品質賞委員会による評価、大学基準協会による評価、日本技術者教育認定機構(JABEE)による評価の事例を紹介している。(久保猛志 2008) このように外部評価といっても、人によって示す意味や物は非常に広い。そこでまず外部評価とは何か、本稿で取り上げる外部評価について何かの定義を行う。

### 2-1. 内部評価と外部評価

大学の評価を論じるうえで、改めて外部評価と内部評価定義を確認する。有本は大学評価の主体を内部と外部の2つの視点で区別し、教員や学生職員をみならず内部評価と大学の外部の人々とみならず他者評価や外部評価である。(有本章 2003) また井田も同様に評価を実施主体により分類し、「評価対象自身による自己評価、評価対象からの依頼による外部評価、評価対象となる組織とは独立した評価組織が設定する評価基準に基づく第三者評価」(井田正明 2007) と外部評価と内部評価を区別している。

つまり評価の内部と外部は誰が行うかにより区分され、内部評価は大学内の構成員が行う評価であり、代表例として自己点検評価があると言える。一方、外部評価は、評価対象とする大学からの依頼による外部評価や、大学とは無関係の組織が行う第三者評価が包括した意味を指し示すのである。

### 2-2. 外部評価と第三者評価

外部評価を検討するうえで、外部評価とは何か、また第三者評価とどのように異なるかを区別する必要がある。そこで具体的に外部評価と第三者評価について定義を行う。この外部評価と第三者評価を説明したものとして佐藤がある。佐藤(佐藤仁 2011a, p.108)によると第三者評価とは「評価を受ける対象機関とは別の独立した第三者の組織(人)によって行われる評価」である。一方、外部評価は「大学側が評価者(当該領域の専門家)を選び、その評価者が当該大学の教育研究活動等の状況を評価すること」(佐藤仁 2011b, p.109)としている。つまり外部評価の評価者が大学と何らかの繋がりがある、あるいは大学のステークホルダーであることが考えられる。では第三者とは何か、喜多村は「第三者」とは一般に「当事者」に対する語であり、ある事柄について直接関与するものを当事者といい、それ以外のものをさすのが常識」と指摘し、

第三者は「利害関係がなく、独立している存在」としている。つまり大学にとって、第三者評価とは大学とは無関係且つ利害関係のない機関が行う評価を指している。

現状の大学評価政策では第三者評価は学校教育法第109条に定められている認証評価であると捉えるのが一般的である。我が国全ての国公私立の大学は、文部科学大臣の認証を受けた認証評価機関による、大学以外の第三者が客観的な立場から評価を行う認証評価を意味する事が多い。この認証評価は、2004年に中央教育審議会の答申から学校教育法が改正され、受審が義務化されている。また認証評価は大学の質に係るシステムの内、大学設置認可等の事前チェックに対して、大学が設置された後の事後チェック機能としての性質を有していると言える。

また第三者評価は機関別評価だけではなく、分野別評価や専門分野評価もある。例えば専門分野評価の報告として薬学教育プログラムの質保証を目的とした薬学教育第三者評価（平田收正 2018）がある。また工学教育においては（青木恭介他 2009）のように工学教育の質保証と認証評価や技術者が活動するために必要な最低限度の知識や能力の養成に成功していることを認定しているJABEEによる教育プログラムについてまとめたものがある。また山本はJABEEを題材に質保証において専門分野別評価は機関別評価を補完することにより第三者評価がさらに有効になる事や専門分野別評価としては教育プログラム評価が有効であるとしている。（山本淳司 2007）

### 2-3. 様々な外部評価

羽田は大学の質保証に関する日本の大学の評価の重層的構造を述べているが、他にも外部評価に関する論考がある。金子（金子元久 2008、pp.25-26）は1990年代以降の大学評価は第三世代に該当すると主張し、その評価として「市場型」「エージェンシー型」「達成度アセスメント型」の3分類に分けられていると分析している。この市場型は企業やマスメディアが大学情報を捉えて一定の評価をするものであり大学ランキングなどがこれにあたる。エージェンシー型は政府による直接評価や大学団体から独立した団体による評価である。達成度アセスメント型は大学教育の効果を測定するもので、例えば政府が大学における教育の達成度を測定し、補助金に結びつける達成度指標と言われる。

外部評価の文脈でいうと、エージェンシー型は認証評価が該当する。羽田の主張にない評価として市場型の評価があるが。これも大学の外の機関が行うものであれば外部評価と言える。この市場型には市場による評価の1つである大学ランキングがある。特色として大学ランキングは数値化されたデータを「ランキングというかたちの相対評価を可能にする」（清水建宇 2003、p.27）ものであり、もとは高校への情報提供を目的とするものであった。そして清水（清水建宇 2003、p.29）は、適格認定は前提に過ぎず、受験生が必要としているのは相対評価であり、メディアのような外部の機関がデータを収集、公表するしかないとし、「大学ランキング」を作っていることが市場による外部の評価の発端である。

### 3. 外部評価の歴史～外部評価の努力義務化の事例と特徴～

本章では外部評価が政策に出てきた時代の外部評価の特徴をとりまとめる。なお、最初に外部評価の努力義務化以前、外部評価の努力義務化後の事例についてまとめる。

大学の外部評価は大学設置基準1991年6月に自己点検・評価の努力義務が盛り込まれたことに伴い「各大学が自己点検・評価活動のあり方を模索する中であって、1993年3月、東京大学理学部物理学教室が学外の研究者をメンバーとする「東京大学理学部物理学教室評価委員会」による教育研究活動の評価」（早田幸政 1997、p.148）とされる。この東京大学の評価は国内外の委員による評価であったとされる。またこの後にもこのような外部者による評価は他の国立大学にも広がっている。（早田幸政 1997、p.148）

1996年には広島大学工学部の外部評価が行われている。（岡田光正 1996）この外部評価は広島大学工学部自己点検・評価委員会研究評価担当グループが中心になってまとめた研究の外部評価であり、研究教育活動の現状に関する詳細な報告書を評価委員に送付し、評価委員からアンケート方式による外部評価である。

1997年では鳥取大学工学部の有識者による外部評価の実施が報告されている。（道上正規 1997）この外部評価は国内のみならず国外の有識者も外部評価委員に委嘱している。なお、7名のうち1名が企業、ほかは工学分野等の教員である。また外部評価は3回実施



され、国外委員は全てに出ているわけではない、なおこの外部評価では組織や教育、研究、社会連携や国際交流まで評価を受けている事が特徴である。

ここまでの外部評価は、大学の自己点検評価に伴い大学が外部評価を自主的に行っている例である。これらの事例の共通点としていずれも国立大学である点、対象は研究教育である点の特徴であり、教育研究の専門性などについて国外の評価委員を行う事により世界的な視点から行っている事が大きな特徴と言えるだろう。

### 3-1. 外部評価の義務化と外部評価の事例

1998年の大学審議会の答申（文部科学省大学審議会1998）において「大学の組織及び各教員がその活動状況を公表した上で自己評価を行うほか、学生の評価などを求めるとともに、学内だけでなく卒業生が働いている職場や社会など外部の意見を聞いて、その後の授業の改善に役立てることが有効である。」と自己点検評価の実質化と教育の質向上のために外部評価の位置づけが答申に盛り込まれている。

さらに1999年に大学設置基準が改正され、自己点検評価の内容が記載されている大学設置基準第2条に追加される形で第3項に「大学は、第一項の点検及び評価の結果について、当該大学の職員以外の者による検証を行うよう努めなければならない。」と外部による評価が規定された。ここでは義務化された大学の自己点検評価や評価結果を外部者が行う事が特徴である。なお、この大学設置基準の自己点検評価を外部の者が検証する内容は、2004年の第三者評価制度の導入により、制度的に大学評価の公平性・透明性が確保されるという理由で削除されている。

この外部評価が大学設置基準に定められた1999年度以降にいくつかの大学の外部評価の事例が発表されている。

例えばIDEの大学評価の特集では九州大学、京都大学、慶應義塾大学の3大学の外部評価の事例が紹介されている。具体的には押川による九州大学の全学共通教育の自己点検・評価と外部評価であり、外部評価は総括的な自己点検・評価の実施とセットになるものとして2000年に公開シンポジウムで行われ、他大学の教員や県の教育長、JR九州といった評価委員である。（押川元重 2000）また京都大学では学部ではなく高等教育教授システム開発センターの外部評価を行って

いる。この外部評価が高等教育研究者らを含む他大学の教員等であり、センターの活動にいくつか評価委員が参加をし、評価活動が行われている。（田中毎実 2000）この評価の特徴として外部評価を含めた評価活動をモニターするメタ評価を行っている点であり、外部評価の全過程に対する総括的なコメントが出されている。また慶應義塾大学の湘南藤沢キャンパス、いわゆるSFCでも外部評価が特集として紹介されている。このSFCの外部評価は企業からの評価委員により、半年にわたり会議と実地調査を含めた非常に期間が長いものである。この外部評価を踏まえ、「強み」に関する領域・分野をクラスターとして整理し、カリキュラムを組み直す作業に活用されている。（苗村憲司 2000）

2005年の大学評価・学位研究第1号では教養教育の評価の事例について特集が生まれ、外部評価の事例として東京工業大学（池田駿介 2005）や岩手大学（山崎達彦 2005）がある。また外部評価の意義や課題について論じた古賀は（古賀一博 2005）は大学評価・学位授与機構が実施した教育評価<sup>3</sup>について、改善評価や形成的評価、一部関係職員の教育評価に対する教育改革、諸課題の明確化や課題として教育目的・目標の接近度を示すデータ確保や評価観点を勘案した自己評価がされていない、労力と評価疲れを上げている。

また工学教育では2007年の宇都宮大学工学部の外部中間評価の事例がある。（杉山均 2008）この事例は専門教育に関する事業評価であり、産学官から各1名の3名の外部評価によってなされ、事前資料送付、来学しての説明質疑応答、授業見学などの実地調査が行われている。（長谷川博史 2018）

さらに外部評価の状況に関する数少ない調査報告として高野がある。高野は2010年に全国の86国立大学法人の評価担当者に「外部評価」の実地状況について調査をしている。ここでの結果として、外部評価を全学あげて実施しているのは44%、部局ごとに実施しているのは50%である。また教養教育に絞った5大学の外部評価の共通点として、独自の自己点検・評価報告書や資料をもとに、自らの選定した学外の評価委員に第三者評価では取り上げられない項目を多岐にわたり深く踏み込んで評価してもらうという形式がとられている。（高野篤子 2012）

このあたりまでは大学の外部評価は国立大学、あるいは大規模私学を軸とした事例報告や分析報告が主である。特に私立大学では慶應義塾大学の事例以外は殆

ど見当たらない。これらの外部評価の特徴として、教育研究について外部評価<sup>4</sup>を行っている点、1日の評価委員会ではなく複数回や数か月かけると期間をかけて評価を行っている点、国内外から評価委員を招いて行っているといった特徴が見受けられる。

#### 4. 内部質保証及び補助金の観点から求められる外部評価

前章では外部評価が法令に出てからの外部評価の事例を概観してきた。なおその後は認証評価受審の義務化により、法令などの文書からは外部評価の文字が出てこない状況が続いていた。しかし2018年からの認証評価の第3クールにおいて、内部質保証の中には外部評価の文言が出てきている。

また合わせて内部質保証だけではなく、第三者評価（認証評価）とは別に私立大学においては補助金政策上から外部による評価が求められている。そこで内部質保証及び補助金政策からみる外部の評価について概観し、求められる外部評価について明らかにする。

##### 4-1. 内部質保証からみる外部評価

2018年度から第3クールを迎えた認証評価は内部質保証システムが機能し、内部質保証が出来ているかが問われている。そのため、認証評価団体からは内部質保証に関する文章が出されている。まず大学改革支援・学位授与機構（以下「学位授与機構」）の教育の内部質保証に関するガイドラインには、次のように書かれている。（表1）

このガイドラインでは教育の内部質保証に関して自

己点検評価への外部の参画か外部評価の実施を求めている。なお、学位授与機構ではこれらについてプログラム・レビューにおいても、「自己点検・評価の結果に対して外部者を含む委員会による評価（外部評価）を実施することが望ましい」としている。また外部者には質保証の対象である教育プログラムの学問分野についての専門知識を有する者（たとえば、規模などの特徴が類似した他大学において同分野の教育プログラムを実施している教員）や、卒業生が就くことが想定される専門職についての知見を有する者、教育プログラムに在籍する学生や卒業生が考えられると述べている。

続いて認証評価団体である大学基準協会が発行している内部質保証についての調査や提言が掲載されている内部質保証ハンドブックを確認する。この内部質保証ハンドブックでは（高等教育のあり方研究会・内部質保証のあり方に関する調査研究部会 2015）教育の内部質保証の3側面の一つである大学レベルの中で次のように書かれている。

「大学レベルにおいて、各学部・研究科等の教育プログラムにおける検証システムが有効に機能していることについての検証（メタ評価）を行うことも必要になるでしょう。

～略～

また、学外者や学生との意見交換や専門家による外部評価を実施することで、より客観的な「質保証」につながると考えます。（大学基準協会 2019、p.20）

上記では教育プログラムについて述べられているが、さらに学部・研究科の教育の有効性を検証するに

表1 教育の内部質保証に関するガイドラインの外部評価

| 分野                    | 内容   |
|-----------------------|--|
| 1-5 学生や外部のステークホルダーの参画 | 質保証の活動に、学生や卒業生の意見を反映する体制や、外部の利害関係者の意見を反映する体制を有している。<br>①教育プログラムや学修環境・学生支援の点検・評価にあたって、学生や卒業生の意見を聴き、学修者の視点から検討を行っている。<br>②教員や在学生以外のステークホルダーから、教育の有効性や水準・質についての意見を聴取し、検討を行っている。 |
| 2-6 外部評価の実施           | 教育プログラム実施者による自己点検・評価の結果を踏まえて外部評価を行うことが望まれる。分野別第三者評価が存在する分野では、それを外部評価として活用することが考えられる。   |

出典：大学改革支援・学位授与機構（2017）より著者作成

あたっては、「客観性を高めるために外部の参照基準を活用したり、外部者の目を取り入れるなど工夫をすることが重要」であり（大学基準協会 2019, p.94）自己点検・評価の客観性及び妥当性を高めるために外部からの評価を取り入れるなどの工夫を講じることが必要であるとされている。

この2つの評価団体の外部評価に対する記述は、教育評価をすることだけが主目的ではなく、教学マネジメントに基づき、重層的に行われた自己点検評価を適切に行っているかを確認するものであるといえる。そもそも外部評価により自己点検評価の客観性を高める理由として、自己点検評価が客観的かどうかは疑問であるという点がある。関は自己点検評価の客観性の問題について、「諸活動に関する第一義的な自己評価に対して、それらの上部組織（学部・大学レベル等）の管理機関は客観的評価機能・役割を果たすことが可能かという問題である。」（関正夫 1992）と指摘している。

しかしこの2つの団体の文書においては、外部評価は質保証につながることを示されているが、内部質保証のためにはどのような外部評価が適切か、その方法やプロセスなどは示されていない。

#### 4-2. 私立大学等改革総合支援事業から見る外部評価

我が国の私立大学には毎年度国庫より補助金が出ている。この補助金について、近年は補助金申請に関する要件あるいは条件として外部に関わる評価<sup>5</sup>を行っているといったものがある。この外部に関わる評価は2016年度及び2017年度の私立大学等改革総合支援事業（以下、「総合支援事業」）タイプ1「教育の質的転換」及び2018年度の教育の質に係る客観的指標<sup>6</sup>ではディプロマポリシー、カリキュラムポリシー及びアドミッションポリシーの点検・評価の中で評価の適切性に関する次の設問がある。

卒業の認定に関する方針（ディプロマ・ポリシー）、教育課程の編成及び実施に関する方針（カリキュラム・ポリシー）及び入学者の受入れに関する方針（アドミッション・ポリシー）の3つのポリシーを踏まえ、自らの取組に係る適切性を確保するための点検・評価を行う際に、地域社会や産業界等、学外の参画を得て客観的な視点を取り入れていますか。

この学外の参画の「地域社会や産業界等」とは、大学等の所在する都道府県又は市区町村等（隣接する市区町村を含む）を主たる所在地とする地方自治体、商工会、企業等とする。他大学は原則として含まない（文部科学省 2018b）とされている。この内容の特徴として、学外が地域や産業界と指定されている点である。ただし、大学の点検・評価、いわゆる自己点検評価に学外の参加を入れるのか、新たに外部評価委員会を開くのかはここでは言及されていない。

それでは、この設問についてどのぐらいの大学が取り組んでいるのだろうか。文部科学省のHPで公表されている2016年度及び2017年度の私立大学等改革総合支援事業の設問毎・回答毎の該当件数を見ると2016年度の支援事業の申請校<sup>7</sup>678校のうち411校、2017年度の支援事業の申請校665校のうち470校が取り組みをしている。しかし、この大学の点検・評価に学外の地域社会や産業界から参画した人がいわゆる3つのポリシーの点検評価を行う際に客観的な視点を担保できるのかが不明である。

### 5. 外部評価のまとめ

本論では大学設置基準に外部評価が示された以降の外部評価事例、そして近年の内部質保証に関する外部評価や支援事業で求められる外部評価について概観してきた。

大学設置基準に外部評価が規定された1990年代の外部評価の事例論文や報告は教育研究の評価やセンターの評価がメインだった。この評価はその教育研究が適切かを学外の専門家によって評価される同僚的评价が主である。また事業評価あるいはプログラムレビューといったものが中心である。

しかし、認証評価が第3クールを迎えた内部質保証システム時代にあたっては、教育評価や自己点検評価の客観性のためのメタ評価の機能も外部評価に求めている。さらに支援事業の評価は、専門家による同僚的な評価が補助金の設問の回答として評価されるのではなく、大学のステークホルダーというべき地域社会や産業界の参画を求めているのである。また、外部評価は認証評価の義務化以後、法令により求められることはなくなったが、内部質保証システムをみる認証評価や補助金などから間接的に求められているといえよう。

また内部質保証と補助金が求める機能と外部評価が

求める機能との間では要求している水準や内容が異なると言える。内部質保証は教学マネジメントのもとに自己点検評価、いわゆるPDCAサイクルを適切にまわす必要性があり、ここに外部評価の必要性や意義があるだろう。その理由として、喜多村は当事者による評価結果だけでは、客観性と公平性の点で問題があるのは当然である。客観性と公平性に基ついた評価といえるためには利害に関係ない外部者や第三者の判断が必要としており（喜多村和之 2000、p.12）、これこそが外部評価の意義であると考えられる。

一方、支援事業の補助金による外部の評価は、自己点検・評価を外部の目で見て取り入れているか、あるいは3つの方針及び方針に基づく教育研究がそれぞれの外部の立場に応じて適切かを見るものである。

### 5-1. 外部評価で考えられる課題

外部評価は単に導入すればそれで内部質保証や教育研究の適切性が担保できるとはいえない。また外部評価には従来から様々な課題が指摘されていることもふまえておかないとならない。例えば大学とはまったく関係ない評価者は容赦なく批判できる利点があるが（有本章 2003、p.173）、自己点検評価を行う時に評価の専門家がいないとされ、大学における外部評価も同様の専門家がいなくという問題が考えられる。特に専門家ではない地域社会や産業界からの外部評価の適切性の担保は課題であるといえよう。また村瀬は高等教育における評価について、評価疲れや評価のルーチン化・形骸化についての問題<sup>8</sup>を指摘している事や（村澤昌崇 2012、pp.74-75）、支援事業についての外部評価については、私立大学が外部評価をある意味、補助金等によって誘導されているとすると日永の「自主的・自律的な改革はなく、ひたすら他律的な改革が強要されている」とも言える。（日永龍彦 2014、p.35）

以上のように外部評価は教育研究や大卒については示されているケースが多いが課題が山積されているといえよう。また外部評価を行っていても、外部評価の目的を果たす為には外部評価のメタ的な外部の評価や透明性が必要だろう。例えば透明性の確保のために、外部評価でどのような事を行い、外部評価委員から指摘されたか、大学はどのように対応したかといった外部評価の取組結果に関する情報公開が必要になると考えられる。

### おわりに

最後に先行研究で明らかにされておらず本研究上の今後の課題として、いくつかあげておきたい。外部評価の適切性を確認するには様々な大学の事例や取組みの調査やさらに適切性に関する指標の開発が必要であろう。外部評価に関する調査報告等は高野の調査や、高森（高森智嗣 2004）の平成24・25年度の大学評価・学位授与機構が実施した「機関別認証評価」における自己点検評価報告書を分析し、学外有識者会議や外部評価の利用が多く見られたとされているものがあるが、内部質保証にあたっての外部評価についての調査は殆ど見当たらない為、課題の一つである。

またどのように評価をしたか、何を対象に評価をしたかといった事例はあっても、評価論の立場からどのような評価手法や方法がいいのか、外部評価のプロセスについて、さらに外部評価の質の担保については明らかになっていない、内部質保証のメタ評価である外部評価とはどのようなものを明らかにしていく事が今後の課題である。

### 注

- 1 公益財団法人大学基準協会の認証評価の場合、認証評価の第1クールは「自己点検・評価の実質化を目指す評価」、第2クールは「内部質保証システムの構築を目指す評価」、第3クールは「内部質保証システムの有効性に着目する評価」と位置付けがされている。
- 2 このトロウの高等教育の発達段階理論の進歩率が「50%という所見は、アメリカという唯一の事例から導かれている」（田中正弘 2019）などからトロウの理論の不完全さに述べている指摘もある。
- 3 大学評価・学位授与機構（現在「大学改革支援・学位授与機構」）が行う認証評価とは異なる外部評価である。
- 4 近年の外部による教育評価の例として島根大学教育学部の事例がある。これは平成16年度以降から外部評価に関する組織を設置し、教育改善に努めている例がある。例えば近年では第7期（平成28・29年度）の評価について報告がされている。この評価では教育行政を含む学外の5つの分野から有識者を選出し、外部評価が行われている。
- 5 私立大学等改革総合支援事業では「外部評価」と記載されていない為、「外部による評価」と区分して記載する。
- 6 私立大学等経常費補助金配分基準で定める増減率に反映させるための調査。
- 7 大学、短期大学、高専を含む。
- 8 村瀬の指摘は外部評価のみならず、大学評価や認証評価も含めた幅広い指摘である。

## 引用・参考文献

- 青木恭介・野澤庸則 (2009) 「我が国における工学教育の質保証の現状と将来」、『工学教育』、57(1)、p.57-62、日本工学教育学会
- 有本章 (2003) 「大学評価の現状と課題—ブラックボックスと化した大学に未来はない—」、大南正瑛・清水一彦・早田幸政 編、『大学評価文献選集』 pp.170-179、エイデル研究所
- 池田駿介 (2005) 「東京工業大学の教養教育評価の取り組み」『大学評価・学位研究』 1、p.67-75、独立行政法人大学改革支援・学位授与機構
- 井田正明 (2007) 「組織の評価システム」、『知能と情報』 19(2)、p.151-155、日本知能情報ファジィ学会
- 岡田光正・奥山喜久夫・茂里一紘 (1996)、「広島大学工学部のアンケート方式による外部評価について」『工学教育』 45(3)、p.187-190、日本工学教育協会
- 押川元重 (2000) 「自己点検・評価と外部評価で何を得られたか 九州大学—全学共通教育—」、『IDE 現代の高等教育』 7-8月号、p.33-37、IDE大学協会
- 金子元久 (2008) 「大学評価のポリティカル・エコノミー」、『高等教育研究第3集オンデマンド版』、p.21-41、玉川大学出版部
- 久保猛志 (2008) 「金沢工業大学における外部評価の取り組み」、『工学教育研究』 15、p.25-36、日本工学教育協会
- 喜多村和之 (2000) 「第三者評価機関の意味するもの」『IDE 現代の大学教育』 7-8月号、p.10-15、IDE大学協会
- 喜多村和之 (2003) 「日本における大学評価政策の形成と立法過程」、『教育社会学研究』 72、p.53-71、日本教育社会学会
- 古賀一博 (2005) 「大学外部評価における教育評価の有効性—教育学系大学を対象とした試行的取り組みの事例分析を通して—」、日本教育行政学会年報、31、p.222-225、日本教育行政学会
- 佐藤仁 (2011b) 「第三者評価」、『大学評価基本用語100』、p.108-109、晃洋書房
- 佐藤仁 (2011b) 「外部評価」、『大学評価基本用語100』、p.109-110、晃洋書房
- 関正夫 (1992) 「大学評価の諸問題—大学自治の精神的基盤の強化を志向して—」、『教育学研究』 59(1)、p.87-90、日本教育学会
- 清水建宇 (2003) 「なぜ「外部による相対評価」が必要なのか」、『大学評価研究』 3、p.26-33、大学基準協会
- 杉山均・渡邊信一・高木淳二・長谷川光司 (2008)、「螺旋型工学教育プログラムの開発準備」事業の外部中間評価. 日本工学教育協会平成20年度工学・工業教育研究講演会講演論文集、pp.410-411、日本工学教育協会
- 大学改革支援・学位授与機構 (2017) 「教育の内部質保証に関するガイドライン」、〈[https://www.niad.ac.jp/n\\_shuppan/project/\\_icsFiles/afeldfile/2017/06/08/guideline.pdf](https://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/_icsFiles/afeldfile/2017/06/08/guideline.pdf)〉 2019年8月3日アクセス
- 大学基準協会 (2019) 「大学評価ハンドブック」、〈[https://www.juaa.or.jp/images/accreditation/pdf/handbook/university/2019/handbook\\_all.pdf](https://www.juaa.or.jp/images/accreditation/pdf/handbook/university/2019/handbook_all.pdf)〉 2019年8月3日アクセス
- 高森智嗣 (2004) 「「教育の内部質保証システム」の概要—自己点検・評価報告書の記述内容から—」、『福島大学総合教育研究センター紀要』 17、p.91-97、福島大学総合教育研究センター
- 高等教育のあり方研究会・内部質保証のあり方に関する調査研究部会 (2015) 『内部質保証ハンドブック』 大学基準協会
- 高野篤子 (2012) 「教養教育における「外部評価」の実施状況—国立大学法人を中心として—」、『大学教育学会誌』 34(1)、p.89-95、大学教育学会
- 館昭 (2008) 「大学評価の意義と大学の未来」、『高等教育研究第3集オンデマンド版』、p.43-62、玉川大学出版部
- 田中毎実 (2000) 「自己点検・評価と外部評価で何が得られたか 大学組織評価のあり方を求めて—京都大学高等教育教授システム開発センターの評価活動と評価研究—」、『IDE 現代の大学教育』 7-8月号、p.38-41、IDE大学協会
- 田中正弘 (2019) 「理論研究のライティング・スキル」『若手研究者必携 比較教育学の研究スキル』、山内乾史、pp.107-118、株式会社東信堂
- 苗村憲司 (2000) 「自己点検・評価と外部評価で何が得られたか 慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスにおける外部評価の試み」、『IDE 現代の大学教育』 7-8月号、p.42-45、IDE大学協会
- 日永龍彦 (2014) 「大学評価政策の展開と大学の自治」、『日本教育行政学会年報』 40、p.17-35、日本教育行政学会
- 長谷川博史・佐々木直樹・畑智子・近藤翔平 (2018) 「学部教育活動評価委員会による教育学部外部評価の分析—第七期(平成28年・29年度)の評価票から—」『鳥根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要』 17、p.17-31
- 林隆之 (2014) 「大学評価・質保証の新たな課題と組織的な情報分析」、『情報知識学会誌』 24(4)、p.370-380、情報知識学会
- 羽田貴志 (2009) 「質保証に関する状況と課題」、羽田貴史、杉本和弘・米澤彰純 (著) 『高等教育質保証の国際比較』 pp.3-19、株式会社東信堂
- 早田幸政 (1997) 「大学評価システムと自己点検・評価—法制度的視点から—」、エイデル研究所
- 平田収正 (2018) 「平成28年度第三者評価の結果と薬学教育の今後のあり方」、『薬学教育』 2、p.1-5、日本薬学教育学会
- マーチン・トロウ (1976) 『高学歴社会の大学 エリートからマスへ』(天野郁夫・喜多村和之 (訳))、財団法人東京大学出版会
- 道上正規・小幡文雄 (1997) 「有識者による外部評価の実施—鳥取大学工学部の例—」『日本工学教育協会平成9年度工学・工業教育研究講演会講演論文集』、p.241-244、日本工学教育協会
- 村澤昌崇 (2012) 「高等教育における評価の動向・課題—芸術系分野への示唆—」、『音楽教育実践ジャーナル Japanese Journal of Music Education Practice』 10(1)、p.67-77、日本音楽教育学会
- 文部科学省 (2018a) 「平成30年度学校基本調査(確定値)の公表について」〈[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/)〉

- other/\_\_\_icsFiles/afielldfile/2018/12/25/1407449\_1.pdf) 2019年8月2日アクセス
- 文部科学省 (2018b) 「平成29年度私立大学等改革総合支援事業 (タイプ1~4) 設問毎・回答毎の該当件数」〈[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_\\_icsFiles/afielldfile/2018/02/05/1340519\\_407.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afielldfile/2018/02/05/1340519_407.pdf)〉 2019年8月19日アクセス
- 文部科学省 (2017) 『平成28年度私立大学等改革総合支援事業設問毎・回答毎の該当件数』、〈[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_\\_icsFiles/afielldfile/2017/03/07/1340519\\_306.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afielldfile/2017/03/07/1340519_306.pdf)〉 2019年8月19日アクセス
- 文部科学省大学審議会 (1998) 「21世紀の大学像と今後の改革方策」〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315932.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm)〉 2019年8月12日アクセス
- セス
- 文部科学省中央教育審議会 (2018) 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申) 〉([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_\\_icsFiles/afielldfile/2018/12/20/1411360\\_1\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afielldfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf)) 2019年8月2日アクセス
- 山崎達彦 (2005) 「岩手大学の教養教育の評価と今後の課題」、『大学評価・学位研究』 1、p.21-33、独立行政法人大学改革支援・学位授与機構
- 山本淳司 (2007) 「専門分野別評価としてのJABEE評価と職員の間与に関する考察」、『大学評価・学位研究』 6、p.85-100、独立行政法人大学改革支援・学位授与機構
- 小島卓弥 (2010) 「自治体の外部評価」、学陽書房

## Changes and Problems of external evaluation at universities.

Toshihiro ARAKI

## 多職種連携教育に関する教員アンケート結果の報告

### — 住民参加型専門職連携教育のプログラム構築に向けて —

淑徳大学コミュニティ政策学部 准教授 本 多 敏 明  
 淑徳大学看護栄養学部 准教授 坂 下 貴 子  
 淑徳大学看護栄養学部 准教授 佐佐木 智 絵  
 淑徳大学看護栄養学部 准教授 小 川 純 子  
 淑徳大学看護栄養学部 准教授 小坂橋 恵美子  
 淑徳大学看護栄養学部 助教 雀 部 沙 絵  
 淑徳大学総合福祉学部 教授 藤 野 達 也  
 淑徳大学総合福祉学部 准教授 齊 藤 理砂子  
 淑徳大学看護栄養学部 教授 田 中 秀 子  
 淑徳大学千葉事務局 看護栄養学部事務部長 岡 澤 順

#### 要 約

住民や他職種と連携（Transprofessional Working；TPW）ができる学生を育成する本学独自の教育（Trans Professional Education；TPE）プログラム開発に取り組むための基礎資料として、総合福祉、看護栄養、コミュニティ政策の3学部の専任教員を対象に2回にわたってアンケートを実施した。学部ごとのカリキュラム編成等を鑑みると、現状ではクリアすべきハードルが幾重にも重なっていることが判明したが、もし数年後に改めてTPEへの取り組みを検討する機運が高まった際の資料として活用されることを願って、2018年現在の結果を報告したい。

#### 1. はじめに

2005年の介護保険法改正で「地域包括ケアシステム」という用語が初めて使われて以来、保健・医療・福祉の学士教育における多職種連携教育（Inter Professional Education；IPE）が盛んに行われるようになった。特に、地域包括ケアシステムの構築が始まってからは、病院内の狭義の多職種連携ではなく、地域のケア資源を担う専門職同士が協働する多職種連携（Interprofessional Work；IPW）を担う人材として、医療・福祉をはじめとする複数の専門職が協働し、利用者や患者の要望に応じていくための基礎教育である多職種連携教育が多くの教育機関で実施されている。しかし、2017年に閣議決定された「ニッポン一億総活躍プラン」における地域共生社会構想では、「地域課題の解決力の強化」「地域を基盤とする包括的支援の強化」「地域丸ごとの

つながりの強化」「専門人材の機能強化・最大活用」がうたわれ、専門職のみに限らず、地域住民も含めた多職種連携の強化と専門人材の活用という方針が打ち立てられた<sup>1)</sup>。

本学千葉キャンパス、千葉第二キャンパスの3学部での教育および就職状況を見てみると、概ね地域包括ケアシステムや地域共生社会を支える人材を育成し、社会に送り出しているが、教育の現状では部分的な連携にとどまっており、多職種連携について意図的に学び、習得した人材を送り出しているとは言えない。さらに、地域住民も含めた多職種連携という点では、松ヶ丘地区をはじめとして大学との良好な相互関係を結んできている歴史はあるものの<sup>2)</sup>、計画段階から地域住民が参画しての教育プログラム開発には至っていない。

しかしながら、本学の学部構成および地域との連携の歴史は、現在日本において求められている人材育成



の一端である地域共生社会を担う専門人材の育成には十分な環境であると考えた。そこで私たちは、平成30年度本学教育改革推進事業の助成を受け、本学独自の地域住民を巻き込んだ専門職連携教育(Transprofessional Education; TPE)実施のための取り組みを行った。本稿では、教育改革推進事業の取り組みの一つとして行ったTPEに関する教員セミナーの実施の前後で、IPEについての教員の認知がどのように変化したのかを報告する。

## 2. 調査方法

### 1) 調査対象者

総合福祉学部、看護栄養学部、コミュニティ政策学部の全専任教員 113名

### 2) データ収集方法

調査は、2018年8月2日(木)の千葉キャンパスFD研修会に合わせて開催された多職種連携教育に関する学内の教員対象セミナー(以下、本事業)前後の比較検討を目的として2回実施した。また、本学のWebシステムS-Naviアンケート機能を利用してデータ収集を行った。

1回目は、本事業実施前であり、ゼロポイントを同定するために、2回目は、本事業実施後に、教員の意識がどのように変化したか、1回目と2回目の変化を確認するために実施した。一部のデータは、1回目調査と2回目調査をパネルデータとして利用するため回答者IDで連結をおこなったが、その連結作業は事務職員担当者のみが行なったため、教育職員は回答者IDについては一切わからないようにした。

### 3) 調査期間と回答率

#### ①第1回目(本事業実施前)

実施期間:2018年6月22日~7月18日

回答率(回答者数/対象者数):83.2%(94名/113名)

#### ②第2回目(本事業実施後)

実施期間:2018年9月10日~28日(再調査:10月4日~18日)

回答率(回答者数/対象者数):70.8%(80名/113名)

### 4) 調査内容

①基本属性:性別・年齢、所属学部・学科、大学教員経験年数などの属性

②IPEに関する認知度・教育経験、期待される効果、課題

③本事業実施前後の回答率の比較

## 5) 倫理的配慮

本研究は、看護栄養学部研究倫理審査委員会の承認を受け実施した(承認番号N18-03)。対象者には、研究目的・方法、研究協力は任意であることなどを記した文書を配布し、口頭でも説明した。また、アンケートの提出をもって研究協力への同意とした。

## 3. 調査結果

調査結果は、学科ごとに集計し、1回目と2回目の比較を念頭に以下にまとめた。

### 1) 回答者の基本属性(性別、大学教員経験年数)

表1のとおり、総合福祉学部3学科、看護栄養学部2学科、そしてコミュニティ政策学部1学科すべての学科から半数以上の回答が得られた。性別、大学教育経験年数ともに大きな偏りはみられなかった。全体で見ると、1回目より2回目の回答率が下がった。その原因として考えられるのは、2回目調査が夏季休暇中から後学期開始直後という時期の影響かもしれない。

### 2) IPE認知度(1回目調査のみ)

1回目調査の主目的であるIPE認知度について尋ねた結果(表2)、内容あるいは言葉だけでも「知っている」割合が8割を超えていたのは看護学科、社会福祉学科であり、次いで栄養学科と実践心理学科では約半数が「知っている」、そしてあまりIPEとの接点がない教育福祉学科とコミュニティ政策学科は半数以上が「初めて知った」という結果であった。IPE認知度は、多職種連携教育への関与がイメージされやすい職種の養成を担う学科ほど高かったといえる。

しかしながら、今後、本学がもしIPEを推進する場合には、最後の2学科が参加することになれば、他大学にはない本学IPEの大きな特徴になるといえる。佐佐木ら(2019)によれば、現在IPEを行っている他大学では、ほとんどが看護師、医師、管理栄養士、リハビリテーションセラピスト、社会福祉士などの国家資格や国家資格に準ずる医療系の資格職種の養成学科によるIPEであることが示されている。教員や行政職、

表1 回答者の基本属性（学科ごとおよび全体）

| 学科名            |       | 1回目(人) |       | 2回目(人) |       | 学科名                    |       | 1回目(人) |        | 2回目(人) |       |
|----------------|-------|--------|-------|--------|-------|------------------------|-------|--------|--------|--------|-------|
| 看護<br>(n=32)   | 男     | 4      |       | 4      |       | 教育福祉<br>(n=20)         | 男     | 13     |        | 8      |       |
|                | 女     | 21     |       | 18     |       |                        | 女     | 7      |        | 5      |       |
|                | ～1年   | 0      |       | 1      |       |                        | ～1年   | 0      |        | 1      |       |
|                | 1～5   | 8      |       | 9      |       |                        | 1～5   | 6      |        | 5      |       |
|                | 5～10  | 2      |       | 2      |       |                        | 5～10  | 9      |        | 6      |       |
|                | 10～20 | 12     |       | 8      |       |                        | 10～20 | 5      |        | 1      |       |
| 20年～           | 3     |        | 2     |        | 20年～  | 0                      |       | 0      |        |        |       |
| 計              |       | 25     | 78.1% | 22     | 68.8% | 計                      |       | 20     | 100.0% | 13     | 65.0% |
| 栄養<br>(n=16)   | 男     | 3      |       | 2      |       | 実践心理<br>(n=11)         | 男     | 4      |        | 4      |       |
|                | 女     | 9      |       | 7      |       |                        | 女     | 4      |        | 3      |       |
|                | ～1年   | 2      |       | 1      |       |                        | ～1年   | 0      |        | 0      |       |
|                | 1～5   | 2      |       | 1      |       |                        | 1～5   | 1      |        | 1      |       |
|                | 5～10  | 3      |       | 2      |       |                        | 5～10  | 1      |        | 1      |       |
|                | 10～20 | 3      |       | 2      |       |                        | 10～20 | 1      |        | 1      |       |
| 20年～           | 2     |        | 3     |        | 20年～  | 5                      |       | 4      |        |        |       |
| 計              |       | 12     | 75.0% | 9      | 56.3% | 計                      |       | 8      | 72.7%  | 7      | 63.6% |
| 社会福祉<br>(n=20) | 男     | 10     |       | 9      |       | コミュニ<br>ティ政策<br>(n=14) | 男     | 6      |        | 7      |       |
|                | 女     | 9      |       | 10     |       |                        | 女     | 4      |        | 3      |       |
|                | ～1年   | 0      |       | 0      |       |                        | ～1年   | 1      |        | 1      |       |
|                | 1～5   | 0      |       | 0      |       |                        | 1～5   | 3      |        | 2      |       |
|                | 5～10  | 2      |       | 1      |       |                        | 5～10  | 3      |        | 3      |       |
|                | 10～20 | 9      |       | 10     |       |                        | 10～20 | 2      |        | 3      |       |
| 20年～           | 8     |        | 8     |        | 20年～  | 1                      |       | 1      |        |        |       |
| 計              |       | 19     | 95.0% | 19     | 95.0% | 計                      |       | 10     | 71.4%  | 10     | 71.4% |
|                |       |        |       |        |       | 男                      | 40    |        | 34     |        |       |
|                |       |        |       |        |       | 女                      | 54    |        | 46     |        |       |
|                |       |        |       |        |       | ～1年                    | 3     |        | 4      |        |       |
|                |       |        |       |        |       | 1～5                    | 20    |        | 18     |        |       |
|                |       |        |       |        |       | 5～10                   | 20    |        | 15     |        |       |
|                |       |        |       |        |       | 10～20                  | 32    |        | 25     |        |       |
|                |       |        |       |        |       | 20年～                   | 19    |        | 18     |        |       |
|                |       |        |       |        |       | 計                      | 94    | 83.2%  | 80     | 70.8%  |       |

表2 IPE認知度

| 学科       |        | 言葉だけ<br>知っていた | 内容も<br>知っていた | 初めて知った | 計      |
|----------|--------|---------------|--------------|--------|--------|
| 看護       | (n=25) | 32.0%         | 56.0%        | 12.0%  | 100.0% |
| 栄養       | (n=12) | 25.0%         | 33.3%        | 41.7%  | 100.0% |
| 社会福祉     | (n=19) | 57.9%         | 26.3%        | 15.8%  | 100.0% |
| 教育福祉     | (n=20) | 30.0%         | 5.0%         | 65.0%  | 100.0% |
| 実践心理     | (n=8)  | 37.5%         | 25.0%        | 37.5%  | 100.0% |
| コミュニティ政策 | (n=10) | 10.0%         | 0.0%         | 90.0%  | 100.0% |
| 全体       | (n=94) | 34.0%         | 27.7%        | 38.3%  | 100.0% |
|          |        | 32            | 26           | 36     | 94     |

一般企業への就職が多い教育福祉学科とコミュニティ政策学科が加わることは、地域包括ケアシステムの考え方に合致する、先進的なIPEとして特色化が図れるとも考えられる。

### 3) IPEならびにIPW教育経験（1回目調査のみ）

次に、授業等でのIPEやIPWの教育経験を尋ねた。経験者が多かったのは、先と同様に、看護学科、社

会福祉学科であった（表3）。「その他」の自由記述（1件）は「ゼミで実施していた」であった。

次に、IPW教育経験を尋ねた結果、看護学科、社会福祉学科が多かった。特に社会福祉学科では「講義で説明」（42.1%）が多い。「その他」の自由記述（7件）では「他大学のまったく異なる専門との連携はある」、「IPWの語ではないが他〔ママ〕職種連携は扱っている」などがみられた。

以上が、1回目調査の主たる結果であった。総じて、看護学科と社会福祉学科、栄養学科と実践心理学科、教育福祉学科とコミュニティ政策学科の3群の順番で、認知度や教育経験が高かったといえる。

次項では、1回目と2回目の比較項目についてまとめる。特に大きな変化がなかったものについては、主として2回目調査の結果についてまとめる。

#### 4) 学科へのIPE教育導入の必要性（1回目と2回目の比較）

まず1回目だけの結果（表5）をみると、肯定的な回答（「とても感じる」「少し感じる」の合計）が看護学科では9割に達し、最も低いコミュニティ政策学科でも6割だった。先述のとおり（表2～4）、IPE認知度や教育経験はまだ低いものの、必要性を感じる教員は多いといえる。ただし看護・栄養学科では「とても感じ

る」が半数を占めるのに対して、社会福祉・教育福祉・実践心理・コミュニティ政策学科では「少し感じる」が半数以上を占める点に違いがみられた。

そして2回目調査では（表6）、全体的にも学科ごとにも、必要性の認識に大きな変化はなかった。これは、IPE導入の必要性の認識が、学科単位ではなく、個々の教員ごとに異なるためと思われる。今後本学でIPE導入を進める場合には、学科を単位とするよりも、必要性を認識している個々の教員の学科横断チームで進めることが合理的と思われる。ただし、後述するようにさまざまなハードルがあるため、実施にはかなりの工夫も必要である。

1回目と2回目の両方に回答した73名（パネルデータ）のみに絞って、必要性の変化を集計した結果（表7）、約8割は「感じる」（「とても感じる」「少し感じる」）の維持ないし上昇（少し感じる→とても感じる）

表3 IPEプログラム教育経験

|          |        | プログラム企画・<br>運営（代表者） | プログラム企画・<br>運営（メンバー） | プログラム実施時<br>メンバー | 経験なし   | その他   |
|----------|--------|---------------------|----------------------|------------------|--------|-------|
| 看護       | (n=25) | 8.0%                | 16.0%                | 12.0%            | 72.0%  | 0.0%  |
| 栄養       | (n=12) | 0.0%                | 8.3%                 | 0.0%             | 83.3%  | 25.0% |
| 社会福祉     | (n=19) | 5.3%                | 5.3%                 | 10.5%            | 78.9%  | 10.5% |
| 教育福祉     | (n=20) | 0.0%                | 0.0%                 | 0.0%             | 100.0% | 0.0%  |
| 実践心理     | (n=8)  | 0.0%                | 0.0%                 | 12.5%            | 87.5%  | 12.5% |
| コミュニティ政策 | (n=10) | 0.0%                | 0.0%                 | 0.0%             | 100.0% | 0.0%  |
| 全体       | (n=94) | 3.2%                | 5.3%                 | 6.4%             | 85.1%  | 6.4%  |
|          |        | 3                   | 5                    | 6                | 80     | 6     |

表4 IPWへの授業での言及経験

|          |        | 主担当で<br>IPW演習 | 非主担当だが<br>IPW演習に参加 | 主担当として講義<br>でIPWの説明 | 触れて<br>いない | その他   |
|----------|--------|---------------|--------------------|---------------------|------------|-------|
| 看護       | (n=25) | 12.0%         | 8.0%               | 16.0%               | 60.0%      | 12.0% |
| 栄養       | (n=12) | 0.0%          | 0.0%               | 8.3%                | 91.7%      | 8.3%  |
| 社会福祉     | (n=19) | 10.5%         | 0.0%               | 42.1%               | 52.6%      | 10.5% |
| 教育福祉     | (n=20) | 0.0%          | 0.0%               | 5.0%                | 95.0%      | 5.0%  |
| 実践心理     | (n=8)  | 0.0%          | 0.0%               | 12.5%               | 87.5%      | 12.5% |
| コミュニティ政策 | (n=10) | 0.0%          | 10.0%              | 0.0%                | 90.0%      | 0.0%  |
| 全体       | (n=94) | 5.3%          | 3.2%               | 16.0%               | 75.5%      | 8.5%  |
|          |        | 5             | 3                  | 15                  | 71         | 8     |

表5 学科へのIPE教育導入の必要性（1回目）

|          |            | とても感じる | 少し感じる | あまり感じない | まったく感じない |        |
|----------|------------|--------|-------|---------|----------|--------|
| 看護       | 1回目 (n=25) | 56.0%  | 44.0% | 0.0%    | 0.0%     | 100.0% |
| 栄養       | 1回目 (n=12) | 50.0%  | 41.7% | 8.3%    | 0.0%     | 100.0% |
| 社会福祉     | 1回目 (n=19) | 15.8%  | 78.9% | 5.3%    | 0.0%     | 100.0% |
| 教育福祉     | 1回目 (n=20) | 20.0%  | 55.0% | 25.0%   | 0.0%     | 100.0% |
| 実践心理     | 1回目 (n=8)  | 37.5%  | 50.0% | 12.5%   | 0.0%     | 100.0% |
| コミュニティ政策 | 1回目 (n=10) | 10.0%  | 50.0% | 30.0%   | 10.0%    | 100.0% |
| 全体       | 1回目 (n=94) | 33.0%  | 54.3% | 11.7%   | 1.1%     | 100.0% |
|          |            | 31     | 51    | 11      | 1        | 94     |

表6 学科へのIPE導入の必要性

|          |            | とても感じる | 少し感じる | あまり感じない | まったく感じない | 計      |
|----------|------------|--------|-------|---------|----------|--------|
| 看護       | 1回目 (n=25) | 56.0%  | 44.0% | 0.0%    | 0.0%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=22) | 59.1%  | 36.4% | 0.0%    | 4.5%     | 100.0% |
| 栄養       | 1回目 (n=12) | 50.0%  | 41.7% | 8.3%    | 0.0%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=9)  | 77.8%  | 22.2% | 0.0%    | 0.0%     | 100.0% |
| 社会福祉     | 1回目 (n=19) | 15.8%  | 78.9% | 5.3%    | 0.0%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=19) | 10.5%  | 73.7% | 15.8%   | 0.0%     | 100.0% |
| 教育福祉     | 1回目 (n=20) | 20.0%  | 55.0% | 25.0%   | 0.0%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=13) | 0.0%   | 61.5% | 38.5%   | 0.0%     | 100.0% |
| 実践心理     | 1回目 (n=8)  | 37.5%  | 50.0% | 12.5%   | 0.0%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=7)  | 57.1%  | 42.9% | 0.0%    | 0.0%     | 100.0% |
| コミュニティ政策 | 1回目 (n=10) | 10.0%  | 50.0% | 30.0%   | 10.0%    | 100.0% |
|          | 2回目 (n=10) | 40.0%  | 40.0% | 20.0%   | 0.0%     | 100.0% |
| 全体       | 1回目 (n=94) | 33.0%  | 54.3% | 11.7%   | 1.1%     | 100.0% |
|          |            | 31     | 51    | 11      | 1        | 94     |
|          | 2回目 (n=80) | 37.5%  | 48.8% | 12.5%   | 1.3%     | 100.0% |
|          |            | 30     | 39    | 10      | 1        | 80     |

がみられた。「あまり感じない」から「とても感じる」または「少し感じる」に上昇したのは5.5%にとどまった。また「少し感じる」だったが「あまり感じない」に下降した者が5.5%、必要性を2回とも「感じない」と回答した者も8.2%と、合わせて約1割は必要性を「感じない」という結果であった。

表7 学科へのIPE教育導入の必要性の変化（パネルデータ）

| 1回目→2回目の回答     | (人)       |
|----------------|-----------|
| 感じる→感じる（維持・上昇） | 80.8% 59  |
| 感じない→感じる（上昇）   | 5.5% 4    |
| 感じる→感じない（下降）   | 5.5% 4    |
| 感じない→感じない（維持）  | 8.2% 6    |
| 全体             | 100.0% 73 |

### 5) 授業やゼミでのIPE実施意欲と学生に期待される効果（1回目と2回目の比較）

続いて、授業やゼミでの実施意欲を尋ねた結果（表7）、おおむね肯定的な回答であった。「少し思う」が最も多い理由として考えられるのは、IPEの必要性は感じるし実施意欲もあるが実際に授業等で実現するためのハードルを考慮すると「とても思う」とは回答しづらいという行間を読み取れると思われる（この点については後述の表11を参照）。

1回目と2回目の両方に回答した73名（パネルデータ）のみに絞って、実施意欲の変化を集計した結果（表9）、7割弱は「意欲あり」（とても思う＋少し思う）が維持ないし上昇（少し思う→とても思う）した。「あまり思わない」から「とても思う」または「少し思う」に11.0%もの上昇がみられた。反対に「少し思

表8 授業やゼミでのIPE教育実施意欲

|          |            | とても思う | 少し思う  | あまり思わない | まったく思わない | 計      |
|----------|------------|-------|-------|---------|----------|--------|
| 看護       | 1回目 (n=25) | 32.0% | 52.0% | 16.0%   | 0.0%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=22) | 36.4% | 45.5% | 9.1%    | 9.1%     | 100.0% |
| 栄養       | 1回目 (n=12) | 16.7% | 75.0% | 0.0%    | 8.3%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=9)  | 11.1% | 77.8% | 0.0%    | 11.1%    | 100.0% |
| 社会福祉     | 1回目 (n=19) | 10.5% | 73.7% | 15.8%   | 0.0%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=19) | 5.3%  | 68.4% | 26.3%   | 0.0%     | 100.0% |
| 教育福祉     | 1回目 (n=20) | 15.0% | 55.0% | 25.0%   | 5.0%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=13) | 0.0%  | 61.5% | 38.5%   | 0.0%     | 100.0% |
| 実践心理     | 1回目 (n=8)  | 25.0% | 62.5% | 12.5%   | 0.0%     | 100.0% |
|          | 2回目 (n=7)  | 28.6% | 71.4% | 0.0%    | 0.0%     | 100.0% |
| コミュニティ政策 | 1回目 (n=10) | 0.0%  | 50.0% | 40.0%   | 10.0%    | 100.0% |
|          | 2回目 (n=10) | 30.0% | 50.0% | 10.0%   | 10.0%    | 100.0% |
| 全体       | 1回目 (n=94) | 18.1% | 60.6% | 18.1%   | 3.2%     | 100.0% |
|          |            | 17    | 57    | 17      | 3        | 94     |
|          | 2回目 (n=80) | 18.8% | 60.0% | 16.3%   | 5.0%     | 100.0% |
|          |            | 15    | 48    | 13      | 4        | 80     |

う」だったが「あまり思わない」に下降した者は9.6%、2回とも意欲なしの者も12.3%と合計2割以上いる点も見落としてはならない。

表9 授業やゼミでのIPE教育実施意欲の変化（パネルデータ）

| 1回目→2回目の回答     |        | (人) |
|----------------|--------|-----|
| 意欲あり→あり（維持・上昇） | 67.1%  | 49  |
| 意欲なし→あり（上昇）    | 11.0%  | 8   |
| 意欲あり→なし（下降）    | 9.6%   | 7   |
| 意欲なし→なし（維持）    | 12.3%  | 9   |
| 全体             | 100.0% | 73  |

さらにIPEによって学生に期待される効果（複数回答）として最も多かったのは、「自身の専門職の役割の理解」や「他職種の理解」などであった。学科によって期待する点異なるのは当然であるため、もし今後プログラムを実施する場合には、事前に各学科の担当教員同士でそれぞれが期待する目標や学科ごとのディプロマ・ポリシー（の違い）をお互いに理解しておくことが必要であろう。

## 6) IPE教育を3学部合同で実施するための課題（複数回答）（1回目と2回目の比較）

IPE教育を3学部合同で実施するための課題を複数回答で尋ねた。表11には2回分の調査結果を記載しているが、以下では2回目調査結果に絞って述べていく。

ほとんどの学科において、「とくになし」という回答はほとんどなく、IPEを実施する上では何かしらの

課題があると感じていた。課題として捉えている割合が少ない項目は「大学内の教室の確保」「実習施設の確保」「3学部合同の共通コマ」であった。千葉キャンパスと千葉第二キャンパスでは教室数が大きく異なっており、3学部の学生が同時に演習を行うにあたって、教室数の少ない千葉第二キャンパスの学科は確保できないと感じていると思われた。また「実習施設の確保」についても、現在行っている実習の形態や実習施設確保の現状が影響していると考えられ、フィールドワークなどを中心にした実習を行うことが多い学科では課題ととらえられなかったと思われる。さらに、3学部同時の共通コマについても、資格取得のための固定された科目が多い学科では柔軟な変更が困難であるために課題ととらえているが、カリキュラムに柔軟性を持った学科では課題ととらえられにくいといえた。

3学部全体で50%を超えた項目は、「教員人数確保」「IPEに関する教員の実践力」「IPEに関する教員の知識」「教員間の情報共有の方法」「3学部合同の共通コマ」の5つであった。しかし、学科ごとにみると、全学科共通で50%を超えた項目は「教員人数確保」のみであった。看護学科と栄養学科で50%を超えて課題と感じられているのは7項目中6項目であるのに対して、社会福祉学科と教育福祉学科では2項目と少なかった。「その他」には、「カリキュラム作成の困難」「領域による専門的枠組みの相違」「教員の時間の確保」「教員の負担」「キャンパスが離れていること」が挙げられた。

表10 学生に期待される効果（複数回答）

| 学科       |            | コミュニケーション能力向上 | 自身の専門職の役割の認識 | 多職種の理解 | 対象理解の多角化 | 対象へのケアの多角化 | 学習意欲向上 | 能動的学習態度の獲得 | チームワーク形成力の向上 | 倫理的態度の形成 | 医療福祉現場の現状理解 |
|----------|------------|---------------|--------------|--------|----------|------------|--------|------------|--------------|----------|-------------|
| 看護       | 1回目 (n=25) | 48.0%         | 96.0%        | 92.0%  | 64.0%    | 52.0%      | 12.0%  | 24.0%      | 80.0%        | 32.0%    | 44.0%       |
|          | 2回目 (n=22) | 40.9%         | 90.9%        | 95.5%  | 50.0%    | 54.5%      | 13.6%  | 27.3%      | 72.7%        | 27.3%    | 50.0%       |
| 栄養       | 1回目 (n=12) | 66.7%         | 75.0%        | 91.7%  | 41.7%    | 33.3%      | 16.7%  | 16.7%      | 75.0%        | 25.0%    | 41.7%       |
|          | 2回目 (n=9)  | 77.8%         | 66.7%        | 77.8%  | 33.3%    | 22.2%      | 22.2%  | 66.7%      | 88.9%        | 22.2%    | 0.0%        |
| 社会福祉     | 1回目 (n=19) | 36.8%         | 84.2%        | 89.5%  | 57.9%    | 47.4%      | 21.1%  | 21.1%      | 63.2%        | 21.1%    | 52.6%       |
|          | 2回目 (n=19) | 36.8%         | 84.2%        | 84.2%  | 63.2%    | 26.3%      | 26.3%  | 26.3%      | 47.4%        | 10.5%    | 21.1%       |
| 教育福祉     | 1回目 (n=20) | 40.0%         | 70.0%        | 85.0%  | 40.0%    | 35.0%      | 45.0%  | 25.0%      | 55.0%        | 30.0%    | 25.0%       |
|          | 2回目 (n=13) | 30.8%         | 69.2%        | 69.2%  | 46.2%    | 7.7%       | 15.4%  | 15.4%      | 46.2%        | 7.7%     | 0.0%        |
| 実践心理     | 1回目 (n=8)  | 25.0%         | 75.0%        | 87.5%  | 37.5%    | 37.5%      | 0.0%   | 12.5%      | 50.0%        | 12.5%    | 37.5%       |
|          | 2回目 (n=7)  | 28.6%         | 71.4%        | 85.7%  | 85.7%    | 42.9%      | 28.6%  | 28.6%      | 71.4%        | 28.6%    | 14.3%       |
| コミュニティ政策 | 1回目 (n=10) | 20.0%         | 40.0%        | 50.0%  | 40.0%    | 10.0%      | 40.0%  | 40.0%      | 30.0%        | 20.0%    | 20.0%       |
|          | 2回目 (n=10) | 30.0%         | 20.0%        | 90.0%  | 50.0%    | 10.0%      | 40.0%  | 40.0%      | 30.0%        | 30.0%    | 10.0%       |
| 全体       | 1回目 (n=94) | 41.5%         | 77.7%        | 85.1%  | 50.0%    | 39.4%      | 23.4%  | 23.4%      | 62.8%        | 25.5%    | 38.3%       |
|          |            | 39            | 73           | 80     | 47       | 37         | 22     | 22         | 59           | 24       | 36          |
|          | 2回目 (n=80) | 40.0%         | 72.5%        | 85.0%  | 53.8%    | 30.0%      | 22.5%  | 31.3%      | 58.8%        | 20.0%    | 21.3%       |
|          |            | 32            | 58           | 68     | 43       | 24         | 18     | 25         | 47           | 16       | 17          |

表11 IPE教育を3学部合同で実施するための課題（複数回答）

| 学科           | 実施回      | 教員人数<br>確保 | IPEに関<br>する教員<br>の実践力 | IPEに関<br>する教員<br>の知識 | 実習施設<br>の確保 | 大学内の<br>教室の<br>確保 | 教員間の<br>情報共有<br>の方法 | 3学部合<br>同の共通<br>コマ | わから<br>ない | とくに<br>なし | その他   |
|--------------|----------|------------|-----------------------|----------------------|-------------|-------------------|---------------------|--------------------|-----------|-----------|-------|
| 看護           | 1 (n=25) | 80.0%      | 64.0%                 | 72.0%                | 52.0%       | 16.0%             | 60.0%               | 80.0%              | 0.0%      | 0.0%      | 8.0%  |
|              | 2 (n=22) | 54.5%      | 63.6%                 | 72.7%                | 54.5%       | 27.3%             | 63.6%               | 81.8%              | 4.5%      | 0.0%      | 4.5%  |
| 栄養           | 1 (n=12) | 66.7%      | 58.3%                 | 66.7%                | 50.0%       | 50.0%             | 33.3%               | 58.3%              | 8.3%      | 0.0%      | 8.3%  |
|              | 2 (n=9)  | 88.9%      | 66.7%                 | 77.8%                | 55.6%       | 33.3%             | 55.6%               | 66.7%              | 0.0%      | 0.0%      | 0.0%  |
| 社会福祉         | 1 (n=19) | 63.2%      | 52.6%                 | 52.6%                | 21.1%       | 15.8%             | 47.4%               | 68.4%              | 0.0%      | 0.0%      | 10.5% |
|              | 2 (n=19) | 57.9%      | 31.6%                 | 42.1%                | 26.3%       | 10.5%             | 36.8%               | 52.6%              | 5.3%      | 5.3%      | 15.8% |
| 教育福祉         | 1 (n=20) | 60.0%      | 70.0%                 | 60.0%                | 25.0%       | 20.0%             | 60.0%               | 40.0%              | 5.0%      | 0.0%      | 5.0%  |
|              | 2 (n=13) | 69.2%      | 46.2%                 | 61.5%                | 38.5%       | 15.4%             | 46.2%               | 46.2%              | 0.0%      | 0.0%      | 0.0%  |
| 実践心理         | 1 (n=8)  | 62.5%      | 62.5%                 | 50.0%                | 37.5%       | 0.0%              | 50.0%               | 37.5%              | 0.0%      | 12.5%     | 0.0%  |
|              | 2 (n=7)  | 85.7%      | 57.1%                 | 57.1%                | 57.1%       | 0.0%              | 28.6%               | 42.9%              | 0.0%      | 0.0%      | 0.0%  |
| コミュニティ<br>政策 | 1 (n=10) | 40.0%      | 60.0%                 | 50.0%                | 10.0%       | 30.0%             | 50.0%               | 60.0%              | 20.0%     | 0.0%      | 0.0%  |
|              | 2 (n=10) | 50.0%      | 70.0%                 | 70.0%                | 10.0%       | 20.0%             | 60.0%               | 40.0%              | 0.0%      | 0.0%      | 20.0% |
| 全体           | 1 (n=94) | 64.9%      | 61.7%                 | 60.6%                | 34.0%       | 21.3%             | 52.1%               | 60.6%              | 4.3%      | 1.1%      | 6.4%  |
|              |          | 61         | 58                    | 57                   | 32          | 20                | 49                  | 57                 | 4         | 1         | 6     |
|              | 2 (n=80) | 63.8%      | 53.8%                 | 62.5%                | 40.0%       | 18.8%             | 50.0%               | 58.8%              | 2.5%      | 1.3%      | 7.5%  |
|              |          | 51         | 43                    | 50                   | 32          | 15                | 40                  | 47                 | 2         | 1         | 6     |

## 7) 地域生活を支援するために連携する職種（複数回答）（1回目と2回目の比較）

3学部の進路として想定される職種や資格に関して、地域生活を支援するために連携すると期待される19の職種について尋ねた（複数回答）（表12-1～3）。

50%以上が当てはまると回答した職種を学科ごとにみても、ほぼすべての学科で自学科の養成職種を1つ以上挙げている（教育福祉学科を除く）。次に、他学科の養成職種の選択を学科ごとにみても、看護学科とコミュニティ政策学科は自学科を含む全6学科、社会福祉学科と実践心理学科は5学科（ともにコミュニティ政策学科を除く）の養成職種を挙げている。

「その他」の自由記述として、「対象や内容によって異なるので一概にはいえない」「支援内容により連携は異なるが、すべて必要」といった意見がみられた。

## 8) 教員セミナー希望内容（複数回答）（1回目調査のみ）

スケジュールが確保できなかったため3学部教員が一堂に会してのセミナーは実施できなかったものの、教員対象セミナーとして実施する場合にどのような研修内容を希望するかを尋ねた（表13）。IPEの「動向」「教員役割」「実践報告」といったIPEとは何かを（より広く）知ろうとする回答が全体で5割を超え、1回

表12-1 地域生活を支援するため連携が期待される職種（複数回答）

| 学科           | 実施回      | 看護師   | 保健師   | 管理栄養士 | 社会福祉士  | 精神保健<br>福祉士 | 自治体福祉<br>行政職 |
|--------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------------|--------------|
| 看護           | 1 (n=25) | 88.0% | 96.0% | 84.0% | 96.0%  | 80.0%       | 76.0%        |
|              | 2 (n=22) | 90.9% | 90.9% | 81.8% | 95.5%  | 90.9%       | 77.3%        |
| 栄養           | 1 (n=12) | 83.3% | 91.7% | 91.7% | 75.0%  | 50.0%       | 50.0%        |
|              | 2 (n=9)  | 77.8% | 77.8% | 88.9% | 88.9%  | 55.6%       | 33.3%        |
| 社会福祉         | 1 (n=19) | 78.9% | 89.5% | 63.2% | 89.5%  | 84.2%       | 84.2%        |
|              | 2 (n=19) | 68.4% | 78.9% | 52.6% | 84.2%  | 78.9%       | 68.4%        |
| 教育福祉         | 1 (n=20) | 65.0% | 65.0% | 70.0% | 60.0%  | 50.0%       | 60.0%        |
|              | 2 (n=13) | 46.2% | 69.2% | 53.8% | 53.8%  | 30.8%       | 46.2%        |
| 実践心理         | 1 (n=8)  | 50.0% | 62.5% | 37.5% | 87.5%  | 87.5%       | 37.5%        |
|              | 2 (n=7)  | 57.1% | 85.7% | 57.1% | 100.0% | 100.0%      | 42.9%        |
| コミュニティ<br>政策 | 1 (n=10) | 80.0% | 60.0% | 40.0% | 80.0%  | 60.0%       | 60.0%        |
|              | 2 (n=10) | 80.0% | 80.0% | 60.0% | 90.0%  | 80.0%       | 90.0%        |
| 全体           | 1 (n=94) | 76.6% | 80.9% | 69.1% | 81.9%  | 69.1%       | 66.0%        |
|              |          | 72    | 76    | 65    | 77     | 65          | 62           |
|              | 2 (n=80) | 72.5% | 81.3% | 66.3% | 85.0%  | 73.8%       | 63.8%        |
|              |          | 58    | 65    | 53    | 68     | 59          | 51           |

注：当該学科が養成に関わる職種

表12-2 地域生活を支援するため連携が期待される職種（複数回答）（続き1）

| 学科           | 実施回      | 特別支援学校<br>教諭 | 保育士         | 幼稚園教諭       | 中・高校教諭<br>(保健体育) | 養護教諭        | 健康運動実践<br>指導者 |
|--------------|----------|--------------|-------------|-------------|------------------|-------------|---------------|
| 看護           | 1 (n=25) | 52.0%        | 56.0%       | 44.0%       | 44.0%            | 56.0%       | 36.0%         |
|              | 2 (n=22) | 54.5%        | 59.1%       | 54.5%       | 45.5%            | 68.2%       | 45.5%         |
| 栄養           | 1 (n=12) | 16.7%        | 25.0%       | 16.7%       | 16.7%            | 16.7%       | 50.0%         |
|              | 2 (n=9)  | 33.3%        | 33.3%       | 22.2%       | 44.4%            | 44.4%       | 44.4%         |
| 社会福祉         | 1 (n=19) | 47.4%        | 57.9%       | 31.6%       | 26.3%            | 31.6%       | 26.3%         |
|              | 2 (n=19) | 36.8%        | 68.4%       | 36.8%       | 36.8%            | 42.1%       | 31.6%         |
| 教育福祉         | 1 (n=20) | 45.0%        | 45.0%       | 40.0%       | 30.0%            | 25.0%       | 30.0%         |
|              | 2 (n=13) | 46.2%        | 46.2%       | 23.1%       | 15.4%            | 7.7%        | 15.4%         |
| 実践心理         | 1 (n=8)  | 50.0%        | 75.0%       | 50.0%       | 50.0%            | 50.0%       | 12.5%         |
|              | 2 (n=7)  | 28.6%        | 85.7%       | 42.9%       | 42.9%            | 42.9%       | 42.9%         |
| コミュニティ<br>政策 | 1 (n=10) | 30.0%        | 40.0%       | 20.0%       | 30.0%            | 40.0%       | 10.0%         |
|              | 2 (n=10) | 40.0%        | 60.0%       | 50.0%       | 30.0%            | 40.0%       | 20.0%         |
| 全体           | 1 (n=94) | 42.6%        | 50.0%       | 35.1%       | 33.0%            | 37.2%       | 29.8%         |
|              | 2 (n=80) | 40<br>42.5%  | 47<br>58.8% | 33<br>40.0% | 31<br>36.3%      | 35<br>43.8% | 28<br>33.8%   |

注：当該学科が養成に関わる職種

表12-3 地域生活を支援するため連携が期待される職種（複数回答）（続き2）

| 学科           | 実施回      | 認定心理士       | 臨床心理士       | 臨床発達<br>心理士 | 自治体一般<br>行政職 | 消防職員        | 警察職員        | 社会調査士       | どれもあて<br>はまらない | その他          |
|--------------|----------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|----------------|--------------|
| 看護           | 1 (n=25) | 28.0%       | 56.0%       | 36.0%       | 56.0%        | 36.0%       | 48.0%       | 32.0%       | 0.0%           | 0.0%         |
|              | 2 (n=22) | 45.5%       | 59.1%       | 50.0%       | 68.2%        | 45.5%       | 40.9%       | 45.5%       | 4.5%           | 0.0%         |
| 栄養           | 1 (n=12) | 33.3%       | 41.7%       | 25.0%       | 58.3%        | 25.0%       | 25.0%       | 16.7%       | 0.0%           | 0.0%         |
|              | 2 (n=9)  | 22.2%       | 44.4%       | 22.2%       | 66.7%        | 22.2%       | 11.1%       | 22.2%       | 0.0%           | 0.0%         |
| 社会福祉         | 1 (n=19) | 21.1%       | 47.4%       | 26.3%       | 47.4%        | 31.6%       | 42.1%       | 15.8%       | 0.0%           | 0.0%         |
|              | 2 (n=19) | 36.8%       | 57.9%       | 42.1%       | 42.1%        | 47.4%       | 47.4%       | 21.1%       | 0.0%           | 10.5%        |
| 教育福祉         | 1 (n=20) | 25.0%       | 45.0%       | 40.0%       | 50.0%        | 30.0%       | 25.0%       | 20.0%       | 5.0%           | 0.0%         |
|              | 2 (n=13) | 0.0%        | 15.4%       | 7.7%        | 23.1%        | 30.8%       | 23.1%       | 15.4%       | 0.0%           | 0.0%         |
| 実践心理         | 1 (n=8)  | 25.0%       | 75.0%       | 62.5%       | 25.0%        | 12.5%       | 25.0%       | 25.0%       | 12.5%          | 0.0%         |
|              | 2 (n=7)  | 14.3%       | 71.4%       | 71.4%       | 14.3%        | 14.3%       | 14.3%       | 28.6%       | 0.0%           | 0.0%         |
| コミュニティ<br>政策 | 1 (n=10) | 10.0%       | 30.0%       | 30.0%       | 70.0%        | 40.0%       | 50.0%       | 30.0%       | 10.0%          | 0.0%         |
|              | 2 (n=10) | 30.0%       | 50.0%       | 40.0%       | 80.0%        | 50.0%       | 70.0%       | 30.0%       | 0.0%           | 0.0%         |
| 全体           | 1 (n=94) | 24.5%       | 48.9%       | 35.1%       | 52.1%        | 30.9%       | 37.2%       | 23.4%       | 3.2%           | 0.0%         |
|              | 2 (n=80) | 23<br>28.8% | 46<br>50.0% | 33<br>38.8% | 49<br>51.3%  | 29<br>38.8% | 35<br>37.5% | 22<br>28.8% | 3<br>1.3%      | 0.0%<br>2.5% |

注：当該学科が養成に関わる職種

表13 教員対象セミナーで希望する研修内容（複数回答）

|          |        | IPE/IPW<br>現在の動向 | IPEにおける<br>教員役割 | IPE実践報告例 | 教員ファシリ<br>テーション能力 | その他   |
|----------|--------|------------------|-----------------|----------|-------------------|-------|
| 看護       | (n=25) | 68.0%            | 68.0%           | 64.0%    | 52.0%             | 0.0%  |
| 栄養       | (n=12) | 33.3%            | 75.0%           | 41.7%    | 0.0%              | 25.0% |
| 社会福祉     | (n=19) | 31.6%            | 52.6%           | 52.6%    | 21.1%             | 10.5% |
| 教育福祉     | (n=20) | 55.0%            | 60.0%           | 55.0%    | 30.0%             | 0.0%  |
| 実践心理     | (n=8)  | 75.0%            | 50.0%           | 75.0%    | 37.5%             | 12.5% |
| コミュニティ政策 | (n=10) | 90.0%            | 40.0%           | 40.0%    | 40.0%             | 0.0%  |
| 全体       | (n=94) | 56.4%            | 59.6%           | 55.3%    | 31.9%             | 6.4%  |
|          |        | 53               | 56              | 52       | 30                | 6     |

目調査の時点（2018年8月）では、まずはIPEがどのようなものかを知ろうとする回答が多かったといえる。そのなかで看護学科のみ「教員ファシリテーション能力」が5割を超えたのは、すでにIPEを理解していることを踏まえて実際にIPEを実施するにあたっての大きな課題がこの点にあることの認識の表れと思われる。

「その他」の自由記述として、「多職種の特徴や得意とするフィールドに関する情報」という意見もみられた。

#### 4. 全体のまとめ

本取り組み開始前から、IPEを認知している教員は多かった。また、看護栄養学部を中心に、IPEの必要性についても半数以上の教員が必要であると考えていた。本事業の取り組みによって、IPEの必要性と授業への導入意欲が高まった学科も多かった。職種で見ると、地域包括ケア（地域生活支援）に携わることがイメージされやすい看護師や保健師、管理栄養士、社会福祉士だけではなく、教職や行政職についても、連携に必要な職種であるという専任教員間の認知が高まったと考える。しかしIPEの実施については、教員の人数や能力、共通コマ設定について約6割、情報共有方法も約5割の教員が「課題」を感じており、必要性は認知しているものの、実際に教育に取り組む上では様々な課題があり、実施しにくいと感じていることも

明らかとなった。特に、3学部合同で実施するためには、ハード・ソフトの両面における課題があると、多くの教員が認知している状況であった。そのため、3学部ないし各学科それぞれのカリキュラムに組み込まれた正課科目以外の方法（例えば授業内容が近い授業回のみ科目間で連携する方法など）を検討することが必要であろうし、あるいはこれらの解決策が見えなければ3学部合同実施の機運を高めることは難しいといえる。

#### 引用・参考文献

- 1) 厚生労働省ホームページ、「地域共生社会」の実現に向けて；  
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000184346.html>
- 2) 日本私立学校振興・共済事業団ホームページ、淑徳大学看護栄養学部；<https://up-jshigaku.go.jp/department/category01/00000000263201006.html>。2007年の開設以来、地域の人々との接点を持ち、2012年度からは松ヶ丘中学校地区の活動拠点「松ヶ丘地区睦会自治会館（ひだまり）」において教員による「健康・栄養相談、健康チェックを月に2回のペースで実施しているほか、運営委員として地区の運営に参画し、地区との協働体制を構築している。
- 3) 佐佐木智絵、小川純子、坂下貴子他。（2019）学部教育における多職種連携教育に関する文献レビュー—教育プログラムと評価に関する検討—。淑徳大学看護栄養学部紀要、11巻、41-48
- 4) 小川純子、藤野達也、雀部沙絵他。（2019）地域住民参加型専門職連携教育試行プログラム。淑徳大学高等教育研究センター年報、第6号（本年報所収）



## Report on questionnaire Results for Teachers About Transprofessional Education

Toshiaki HONDA  
Takako SAKASHITA  
Tomoe SASAKI  
Junko OGAWA  
Emiko KOITABASHI  
Sae SASABE  
Tatsuya FUJINO  
Risako SAITO  
Hideko TANAKA  
Jun OKAZAWA

## 活動報告

## 自己点検評価報告書（平成30年度）

高等教育研究開発センター

## はじめに

淑徳大学高等教育研究開発センター（以下、「センター」）は平成24年度から平成28年度までの大学間連携共同教育推進事業を受け、平成29年度から3年間の中期計画が策定された。この中期計画に基づき、センターではプロジェクトを立ち上げ、研究開発や各種事業を行っている。

本自己点検評価報告書は、中期計画に基づき平成30年度に行った研究開発や事業について点検評価を行ったものである。

## I. 高等教育研究開発センターの方針及び目的について

## (1) 平成29年度～平成31年度運営方針及び計画について

高等教育研究開発センター（以下、「センター」）は、平成24年度から取り組んだ大学間連携共同教育推進事業の実績を受けるとともに、現在の大学の教育研究や高等教育政策を鑑みて、平成29年4月に行われた第1回高等教育研究開発センター運営委員会の承認を経て、平成29年度からの3年間の方針を掲げている。（資料1）

淑徳大学高等教育研究開発センター平成29年度～平成31年度運営方針

- i) 3つの方針に基づいた教育の諸活動を効果的に実施するための研究開発。
- ii) IR推進室と連携を行い、教育の評価の開発。
- iii) 学士課程教育の質向上の研究開発及び全学へ取り組みを推進。

この方針を達成する為、平成29年度から3年間、下記の業務を行う計画を策定した。（資料1）

淑徳大学高等教育研究開発センター平成29年度～平成31年度運営計画

- i) 大学及び学位プログラムごとの3つの方針、特に「卒業認定・学位授与の方針」及び「教育課程編成・実施の方針」に基づく、教育の諸活動が活性化し、組織化のための研究開発や取組みを行う。
- ii) 新しい3つの方針に基づき、平成25年度に策定したアセスメントポリシー及びプランの見直しを行い、現在取組んでいる学習成果測定について再検討を行うとともに、学修成果の評価方法について研究開発を行う。また合わせて、成績評価の方法やディプロマ・サプリメントに関する基礎的研究を行う。
- iii) 現在の大学制度や高等教育政策、本学が行っている自己点検評価や各種調査の結果をふまえ、本学学士課程教育の長所や特色の拡充・向上、問題点への対応をする為、研究開発を行う。

## (2) 平成30年度事業計画について

平成29年度から平成31年度の方針及び計画に基づき、平成30年度の事業計画を表1のとおり、策定した。なお、事項に応じて、プロジェクト体制を取り、センター員以外からもプロジェクトメンバーとして加わり、研究開発等を行うことをしている。

## II. 平成30年度のセンターの活動について

## (1) センターの方針及び計画の明示について

方針及び計画は、平成29年4月に承認された3年間の方針に基づき、平成30年5月30日（水）に開催したセンターの第1回会議にてセンター員で方針及び計画を共有した。（資料2）また、平成30年11月に発刊した高等教育研究開発センター年報第5号や、全本務教職員に配信をしたニュースレターを通して、センターの活動について大学内外に広く周知を図った。

表1 平成30年度高等教育研究開発センター事業計画

| 平成30年度取組む事項                       | 具体的計画  |
|-----------------------------------|--|
| ①アセスメントプランの再構築及び学士力ルーブリック活用に関する事項 | ・アセスメントプランについて、再構築の検討を行い、8月末までに中間報告書、2月末に新規のアセスメントプラン（案）を策定する。<br>・学士力ルーブリックは、5月下旬までに、前期のリフレクションに使用するルーブリックに関するガイドラインを作成する。また、前学期のリフレクションで使用した学士力ルーブリックをもとに、学士力ルーブリックやその活用方法についての評価や各キャンパスの担当部署の決定を行う。 |
| ②「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」の案を作成        | 本学の成績評価の実態把握を行い、客観性と厳格性を踏まえた「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」の案を8月末までに作成し、FDを行う。また11月末までに完成を目指す。  |
| ③ナンバリング試案の作成                      | 本学の順次性のある体系化されたカリキュラムを明示するため、本学のいずれかの学部学科のカリキュラムを対象に、ナンバリングの試案を8月末までに作成を行う。  |
| ④高等教育研究開発センターFDの実施                | 本学の教育や本センターの方針に資するFDを10月2日（火）に開催する。  |
| ⑤授業アンケート全学報告書作成及び分析               | 今年度から改訂を行う授業アンケート全学報告書の作成及び取りまとめを行う。また授業アンケートの報告書とは別に、センター独自の切り口から授業アンケートの分析を行い、その成果を平成30年度に発刊するセンター年報に掲載をする。  |
| ⑥一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項          | 4月に新入生の基礎的な能力を把握するテストを実施、その分析結果を報告する。また学修等行動調査を秋頃実施し、学修成果の間接評価に資するレポートを作成し報告する。加えて、協議会に関する会議や関連研究会への参加し、本学の教育に資する情報収集を行う。  |
| ⑦センターの取組みや成果について恒常的な情報発信          | 平成29年度から取り組み始めた淑徳大学高等教育研究開発センターニュースレターを、年3回を目処に発行する。またセンター年報を秋頃に発刊する。  |
| ⑧機関別認証評価及び自己点検評価に関する対応            | 機関別認証評価の自己点検や本センターの自己点検評価の結果によって、出された問題点への対応を行う。   |

## (2) センターの会議の開催について

平成30年度は、4回のセンター会議を行った。  
(表2) (資料3)

## (3) センターの各活動について

### ①アセスメントプランの再構築及び学士力ルーブリック活用に関する事項

アセスメントプランの素案を作成するため、打ち合わせを行い、その方向性を確認した。また、プランの素案を作成するにあたり、2つのワーキンググループ（「ナンバリングの試案の作成」および「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」の案を作成）と意見交換を行い、教育の質保証における各取組の整合性を図る必要性が確認された。9月の会議、および12月の会議において、「現状と課題」および「改善に向けた提案」を含む中間報告を行った。（資料4）

### ②「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」の案を作成

今年度は、半田智久『成績評価の厳正化とGPA

活用の深化』などの先行研究を精読し、そこに紹介された他大学の評価基準なども参照しながら、本学の成績評価の方法と基準について担当者としての案をまとめた。これを9月における高等教育研究開発センターの会議で発表した後、高等教育研究開発センターの今年度のニュースレター第2号に「今、大学に求められているもの－成績評価の厳格化－」と題して内外に公表した。この後、11月に担当者が所属している東京キャンパス人文学部教育向上委員会主催のFD研修の場において、「成績評価の客観化と厳格化に向けて」と題して講義することができ、その後で人文学部教員とディスカッションを行い、意見を聴取できた。（資料5）

### ③ナンバリング試案の作成

ナンバリング試案を作成するため、2つの活動を実施した。第一に、ナンバリングに関する基礎情報の収集、第二に、他大学ナンバリング導入事例の調査、第三に、教育学部に限定したナンバリング（案）の作成である。ナンバリングに関する基礎情報の収集、他大学ナンバリング導入事例の調査は5～7月

表2 平成30年度高等教育研究開発センター会議概要一覧

|     | 日時・場所   | 主な議題  |
|-----|---|---|
| 第1回 | 平成30年5月30日（木）17時15分～18時15分<br>アットビジネスセンター池袋駅前別館601号室  | 1. 平成29年度の自己点検評価について<br>2. 平成30年度センター計画について<br>3. 平成30年度センター取組事項における担当について<br>4. 全学授業アンケート報告書の作成について<br>5. センター年報及びニュースレターについて<br>6. 平成30年度のセンターの今後の予定について<br>7. その他        |
| 第2回 | 平成30年9月6日（木）10時00分～12時00分<br>淑徳大学千葉キャンパス15号館801会議室    | 1. 平成30年度センターFDの開催について<br>2. 高等教育研究開発センターニュースレターの発行について<br>3. 高等教育研究開発センター年報の発刊について<br>4. 各プロジェクトの進捗状況について<br>5. 平成30年度のセンターの今後の予定について<br>6. その他                            |
| 第3回 | 平成30年12月19日（木）17時30分～19時30分<br>アットビジネスセンター池袋駅前別館404号室 | 1. 自己点検評価報告書の作成依頼について<br>2. 授業アンケートの分析について<br>3. 卒業時調査について<br>4. 高等研ニュースレターの発行について<br>5. 高等教育研究開発センター年報の発刊について<br>6. 各プロジェクトの進捗状況について<br>7. 平成30年度のセンターの今後の予定について<br>8. その他 |
| 第4回 | 平成31年3月14日（木）17時00分～19時00分<br>アットビジネスセンター池袋駅前別館601号室  | 1. 平成30年度自己点検評価報告書について<br>2. 授業アンケートの分析について<br>3. 卒業時調査について<br>4. 高等研ニュースレターの発行について<br>5. 各プロジェクトの進捗状況について<br>6. 平成31年度のセンター活動予定について<br>7. その他                              |

に実施した。その結果、日本のナンバリング導入には（1）国立型（静岡大学型・北海道大学・千葉大学他）、私立型（同志社大学・東洋大学・活水女子大学他）があることが確認された。教育学部に限定したナンバリング（案）の作成は、試案を作成し、学科会で報告した。その結果、共通教養で提供する科目や教職科目の段階分けの分類について一学部では解決できない課題が確認された。（資料6）

#### ④高等教育研究開発センターFDの実施

平成30年度は、高等教育研究開発センターFDを2回開催した。

第1回は、平成30年9月26日（水）に授業アンケート全学報告書の分析を用いた授業改善について、学生代表者を交えたFDを実施した。

第2回は、平成31年2月14日（木）に教育向上委員会、教務委員会、高等教育研究開発センター共催としたFD研修会を千葉キャンパスで開催した。TV会議システムを活用し全キャンパスを結んで行われた。「授業形態に応じた評価方法の厳密化」副

題で「態度をどのような“客観的評価基準”で計るべきかを演題に筑波大学 大学研究センター准教授 田中正弘先生を招聘して講演いただいた。（資料7）

#### ⑤授業アンケート全学報告書作成及び分析

2018年8月末に、社会から負託された大学の教育・研究の使命を遂行するため、大学として組織的な教育責任の遂行と教育効果の確認を行うとともに、教育活動において大きな比重を、占める授業の改革や改善を学習者の視点から推進することで教育の質を高めることを目的として報告書を作成した。従来からの授業アンケート集計結果のほかにキャンパスごとの授業アンケート結果に関する分析・取組を第二部として新たに取り入れた。また、別途この授業アンケートに造詣の深い専門家の分析結果を依頼している。（資料8）

⑥一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項  
一般社団法人学修評価・教育開発協議会に関して、平成30年度計画に基づき活動した。

## I) 共通調査・共通テストの実施（資料9）

- ・大学での学習に必要な基本的能力の測定のため「言語的思考力」テストを2018年4月に全学で実施した。その結果分析を4月学部長会議で報告。また、前期GPAや高校評定を利用し分析結果を11月学部長会議で報告。2019年1月にはコミュニティ政策学部FDで報告。
- ・全学1年生～4年生を対象に学修行動等に関する調査を11月16日～12月21日まで、S-Naviをとおして実施した。この調査結果は、2019年2月学部長会議で報告。

## II) 会員校間の学生が相互参加できる短期集中プログラムの実施

- ・本学は、富山国際大学が主体で実施予定の「国際交流実習タイ北部」に4名の学生が参加。

## ⑦センターの取組みや成果について恒常的な情報発信

今年度は、ニュースレターを6月末と10月末に刊行することができた。内容は、シリーズとして大学改革の現状を解説したもの、高等教育研究開発センターで実施しているプロジェクト（アセスメントプランの再構築、成績評価の厳格化など）の進捗状況、高大接続改革、認証評価など多岐にわたっている。また、『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』5号を刊行した。本年報には、論文・研究ノート・資料をあわせて5点掲載することができ、平成29年度の活動報告も掲載されている。（資料10）

## ⑧機関別認証評価及び自己点検評価に関する対応

2018（平成30）年度は、7年に1度の認証評価機関による大学評価の対象・実施年度に当たる。評価に際しては、前年度の5月1日時点での状況をふまえた本学としての「自己点検・評価報告書」を作成し、それを本年度の指定の期日までに提出しなければならない。さらに、本学に対する大学評価の精度を高めるために、大学基準協会の本学担当の分科会委員による「書面評価」に加え、「実地調査」が10月15日と16日の両日に実施された。

これらの一連の大学評価の過程において、本センターは附属機関としての事業・活動概要に係る自己点検・評価を実施し、本学の「自己点検・評価報告書」に記載した。また、協会による本学の評価に対する「分科会案」に関連する追加の質問事項への回

答・見解の表明及びそれに必要な資料を収集し提出した。さらに、実地調査に際しては、分科会委員からの質問に対する質疑応答の要請があり、センター長並びに当該質問を担当するセンター員が質疑に答えている。本学の「アセスメントポリシー」の作成経過と今後の方向性に関連するものであった。

## III. 平成30年度のセンター活動の評価について

## (1) センターの方針及び計画の明示について

センターの3年間の方針は、平成29年度に公表・周知を図ったものの、本センターの目的も含め、本学の全教職員に理解されているとは言い難い。「どのような活動を行っているか」をより見える化し、ブランディングを進めていくことが課題である。改善へ向けた方策の一つとしては、FDやSDを通して、高等教育研究開発センターが取り組んでいる活動（高等教育政策の最先端研究等）について発表し、情報共有することが挙げられる。その上で、教育の質向上を目指し、本学としてどのような施策を進めていくべきか、各学部や部署の業務において、どのようなアクションを起こすことができるのかを考えるようなきっかけを与え、啓蒙活動を進めていく必要がある。

## (2) センターの各活動について

## ①アセスメントプランの再構築及び学士カテゴリー活用に関する事項

中間報告において、「現状と課題」に加え、「改善に向けた提案」を行うことができた。12月の中間報告では、中教審答申『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』との整合性を考慮した課題抽出と提案を行うことができた。

一方、「改善に向けた提案」が全学的な取り組みの計画等の基礎付けとなっているわけではない。また、必要不可欠な教育の質保証における他のワーキンググループとの調整の在り方が、未だ、きちんと検討されていない。これら2つは、大きな課題として存在している。

## ②「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」の案を作成

今年度は、本学の成績評価の基準についての最初のたたき台を作成し、情報発信を開始できたことが最大の成果である。しかし、主担当者が業務を遂行

できない状況下であり、副担当者がその業務をカバーした点が問題であった。次年度は、このようなことがないように担当者の業務分担について慎重に考える必要がある。また、成績評価の厳格化については、アセスメントプランとも連動しており、業務の上で、重なる部分も出てくるので、相互の連携が必要となる。

#### ③ナンバリング試案の作成

ナンバリングの作成について、情報収集、試案の作成を行ない一学部内での議論を試みたが、教員全体での合意は得られず、共同の作業を行うには至らなかった。また、本作業は一学部の提供科目を対象に行ったが、大学全体の共通した方針やルールを決定しなければ作業を遂行することが難しいことも明らかとなった。今後、全学全体の取り組みとしてワーキンググループを作成、または学部間が共同して作業を検討する必要がある。

#### ④高等教育研究開発センターFDの実施

第1回については、学生代表者から忌憚ない意見をいただき、授業におけるアクティブラーニングの方法についての工夫や、事前事後学習等のレポートの添削に関する要望が挙げられた。教育の質保証へ向けて、要望を真摯に受け止め、改善を図る必要がある。

第2回については、評価方法の厳密化がなぜ必要なのかを高等教育政策など視点から講演いただき多くの気づきを得られた。課題として、成績評価の厳格化の流れは政策的に変わらないので、教員間の共通の理解を基に、成績評価基準を策定すること、成績評価について組織的な事後チェックを実施することなどを念頭に早急に全学的取り組みを行う必要がある。高等教育研究開発センターとしては、教育向上委員会、教務委員会などとの共催でなく高等研として主体的に全学的課題を取り上げて行うことが課題である。

#### ⑤授業アンケート全学報告書作成及び分析

第一部の分析結果から第二部では、教授会や教育向上委員会などが中心となって授業アンケート結果に関する分析・取組を行い授業改善等に資している部分もある。課題として、授業アンケート報告書にもとづく全学・学部・学科ごとにFD研修が必要であり、PDCAサイクルで学習者の視点での授業改善につなげなければならない。

#### ⑥一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項

これまで会員校で共通で実施してきた「学修行動等に関する調査」「言語的思考力テスト」は、全学で実施継続している。これらは本学の教育研究や学修評価に資している。また、私立大学等改革総合支援事業等にどのように関わっていくかなど協議会の中で提案・要望・実施など議論されているが、進捗状況に会員校間に温度差があるため決定が遅い。学内外への一般社団法人学修評価・教育開発協議会の発信力強化をどのようにしていくかなど検討が必要である。

#### ⑦センターの取組みや成果について恒常的な情報発信

ニュースレターの内容は、多岐にわたり、さまざまな情報を発信できたと自負しているが、文体は、総じて生硬で難解である。ニュースレターの果たすべき役割は何か、この点についてミッションを確立し、それに従って執筆依頼を行うべきであろう。また、『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』については、今年度、短期大学部のすぐれた実践報告を掲載することができた点は、大きな成果であったが、全体の投稿数は、以前に比べて減少しており、投稿がなかったキャンパスや学部も存在した。高等研の果たすべき役割として、センターからの一方的な情報発信ではなく、各キャンパスにおける貴重な教育実践の成果を集成することが求められている。

#### ⑧機関別認証評価及び自己点検評価に関しての対応

大学基準協会による実地調査に際しては、当センターに対して、「アセスメントポリシー」に関する事項について質問と質疑応答の要請があった。今回の認証評価では、想定外の事柄として、本学のアセスメントポリシーに関しては高い評価を表明されていた。現在の高等教育改革の政策動向をふまえるならば、学生の学修成果の可視化に関する改革・改善は続ける必要があり、「アセスメントポリシー」の具体化と精緻化について、今後も精力的に取り組んでいきたい。

### (3) 平成29～平成31年度運営方針と計画から見た評価

今年度は、平成29年度に策定した運営方針と計画に基づき、8つの取組について8名のセンター員（専任1名、兼任7名）で推進した。具体的な成果を得られた取組（「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」

の案の作成、ナンバリング試案の作成、センターの取組みや成果について恒常的な情報発信等）もあった一方で、全体を通して下記のような課題が見受けられた。

- ①一つの取組みに対して割り当てられる人的資源が少なかったため、成果物の作成を含めた業務推進力が弱くなってしまった。
- ②担当者の多忙により、取組みによっては、副担当者への業務負荷が高まった。
- ③センター員が4キャンパスに点在しているため、細かいコミュニケーションの機会が少なく、取組みに関する情報共有が十分になされていなかった。

上記の課題に対しては、連携組織である大学改革室が適宜、進捗確認及びヒアリングを行い、必要に応じてセンター長を交えたミーティングの機会を設けることやメールリスト、電話による連絡を通して取組みへのサポートを実施した。

#### IV. 平成31年度に向けて

本点検評価を受け、平成31年度は方針や計画を基に、具体的な研究の成果物を広く公表し示すとともに、取組みを続けた上で人的資源を集中させ、本学の教育研究に資する事項を進める。具体的には、アセスメントプランの再構築及び学士カーループリック活用に関する事項や、「淑徳大学の成績評価の方法と基準(仮)」の取組みを中心に進め、高等教育研究開発センター主催のFDやSDを通して、本学教職員への周知を図る事が考えられる。

##### 根拠資料一覧

[運営方針及び計画]

- 資料1 淑徳大学高等教育研究開発センター 平成29年度～平成31年度運営方針及び平成29年度計画について
- 資料2 淑徳大学高等教育研究開発センター 平成30年度計画（案）

[会議記録]

- 資料3-1 平成30年度 第1回 高等教育研究開発センター

会議記録（案）

- 資料3-2 平成30年度 第2回 高等教育研究開発センター  
会議記録（案）

- 資料3-3 平成30年度 第3回 高等教育研究開発センター  
会議記録（案）

- 資料3-4 平成30年度 第4回 高等教育研究開発センター  
会議記録（案）

[アセスメントプランに関する資料]

- 資料4 「アセスメントプランの再構築及び学士カーループリック活用に関する事項」の取組

[成績評価に関する資料]

- 資料5 成績評価プロジェクト報告

[ナンバリングに関する資料]

- 資料6 「ナンバリング試案の作成」について

[センターFDに関する資料]

- 資料7-1 平成30年度第1回高等教育研究開発センターFD  
記録（案）

- 資料7-2 平成30年度第2回高等教育研究開発センターFD  
記録（案）

[授業アンケートに関する資料]

- 資料8-1 2017年度淑徳大学授業アンケート全学報告書

- 資料8-2 淑徳大学 2017年度授業評価アンケート分析 報告書（案）

[一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する資料]

- 資料9-1 言語的思考力テスト報告

- 資料9-2 2018年度前期GPAと言語的思考力テスト等の関係  
について（2018年度入学生）

- 資料9-3 学修行動等に関する調査 2018年度調査

[センターの取組や成果について恒常的な情報発信に関する資料]

- 資料10-1 淑徳大学高等教育研究開発センター  
NEWS LETTER 2018 Vol.01

- 資料10-2 淑徳大学高等教育研究開発センター  
NEWS LETTER 2018 Vol.02

- 資料10-3 淑徳大学高等教育研究開発センター  
NEWS LETTER 2018 Vol.03

- 資料10-4 [http://www.shukutoku.ac.jp/shisetsu/develop/kankoubutu/news\\_letter.html](http://www.shukutoku.ac.jp/shisetsu/develop/kankoubutu/news_letter.html)

- （高等教育研究開発センターHP：高等教育研究開発センターNEWS LETTER）

- 資料10-5 淑徳大学高等教育研究開発センター 年報第5号

- 資料10-6 <http://www.shukutoku.ac.jp/shisetsu/develop/kankoubutu/2014.html>

- （高等教育研究開発センターHP：高等教育研究開発センター年報）

## 活動報告

## 「アセスメントプランの再構築及び 学士カールブリック活用に関する事項」の取組

芹澤 高 斉

2018年度、本取組において、現行のアセスメントプランに基づくアセスメント活動の現状と課題、およびその解決に向けた提案についての整理を行った。この整理は、取組担当による打ち合わせ（2回）、および高等教育研究開発センター会議における中間報告（1回）を経て、「アセスメント事業に関する報告」としてまとめ、第4回高等教育研究開発センター会議において報告された。

取組担当による打ち合わせでは、高等教育研究開発センターにおける他の取組である「「淑徳大学の成績評価の方法と基準」の案を作成」および「ナンバリング試案の作成」の担当者と協議を行い、取組間の関連性に注意を払い、整合性を確保しつつ、効率的な取組みを行っていく必要性等が確認された。

また、課題抽出において、2018年度、本学が公益財団法人大学基準協会による大学評価（認証評価）を受けるにあたって行ったアセスメント活動に関する調査の結果を活用した。さらに、2018年11月26日に出された文部科学省中央教育審議会の答申（「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」におけるアセスメントに関する事項を参照し、アセスメントプランを中心に本学のアセスメントが目指す方向性との整合性について確認した。

以下、「アセスメント事業に関する報告」に基づいて、「アセスメントプランの再構築及び学士カールブリック活用に関する事項」についての取組を概観する。ただし、改善に向けた提案に関しては、会議での議論が深まっていないため、本稿では言及しないこととした。

### 1. アセスメントプランの再構築

#### 1.1 現行のアセスメントツールとその活用状況

本学には、現行アセスメントプランにおいて明示さ

れているアセスメントツールのうち、以下に挙げるアセスメントツールが運用されている。

- ① 授業アンケート（学生・教員）
- ② GPA
- ③ 学士カールブリック
- ④ 学修行動等に関する調査
- ⑤ 言語的思考テスト
- ⑥ 教室外プログラムのルーブリック
- ⑦ 授業時間外学習に関する調査（～平成28年度）
- ⑧ 教員の主体的学びを促す教育方法への取り組みに関する調査（平成28年度）

これらについては、すでに全学的な運用が行われており、それらは集計・分析され、結果報告が行われている。ただし、③については、学生がリフレクション（振り返り）を行うツールとして運用されており、全学的な集計・分析がなされているわけではない。また、⑥については、学部・学科間で運用に差異がある状況である。

アセスメント活動は、大学教育の内部質保証において教学マネジメントシステムに位置づけられ、学生の学修成果に関する現状診断にとどまることなく、それらを活用した教育改善につなげるプロセスを含むものであると理解される。すなわち、各アセスメントツールの集計・分析結果は、学内の学生および教職員で共有され、教育改善につなげる取組であるFD等で活用されるべきものであると考えられる。

この点について、まず、集計・分析結果が、活用において有用となる形で行われているかを再検討する必要がある。次に、教育・研究・管理運営等に関する成果指標 Shukutoku Outcome 等において、アセスメントについての具体的な運用指針が部分的に示されているが、プラン全体の運用について定めるものではない。



## 1.2 アセスメントプランの再構築に向けて

アセスメントプランの再構築にあたって、現行のアセスメントプランの設計上の問題と運用上の問題を区別して検討する必要がある。

設計上の問題についての検討では、本学のアセスメントプランと「三つの方針」および中央教育審議会の答申（「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」との整合性を確認することが必要となる。本学の「三つの方針」に先立って平成25年度に策定された本アセスメントプランは、本学の「三つの方針」にある「教育評価」を包含するものであり、整合性を有するものとなっている。また、中央教育審議会の答申（「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」にあるアセスメントに関する内容との大きな齟齬はないといつてよいであろう。

ただし、現行アセスメントプランに明記されているが、開発が行われていない「到達度テスト」、「e-ポートフォリオ等」のアセスメントツールが存在する。これらを含め、アセスメントプランにある「複合的、重層的なアセスメントツールを利活用した学修成果の総括評価と形成的評価」の在り方を再検討することは特に重要である。

一方、運用上の課題が、個別のアセスメントツールにおける課題を含め、多く存在する。アセスメントは、学生個人レベル、学部・学科レベル、機関レベルにおいて行われるように設計される必要があるとされており、本学の現行アセスメントプランも同様の構造を有している。一方、例えば、学生個人レベルのアセスメントにおいて、個別のアセスメントツールをどのようにして学修成果に関する総合的な診断に結び付け、どう改善につなげていくかについての共通理解のもとでの運用がなされているとはいい難い。この点において、現行定められている学士カールブリックの運用方法は、アセスメントの効率的運用における問題を含んでいる。この問題は、学部・学科レベルおよび機関レベルにおけるアセスメントにおいてはさらに深刻となる。

さらに、個別のアセスメントツールについては、必要に応じた改訂が行われる必要がある。

以上の検討から、現行のアセスメントプランの骨格の基に、いくつかのツールについての検討と教学マネジメントのサイクルに資するアクションプログラムの作成の検討が望まれる。また、これには、FDの在り

方についての検討が必要なことは言うまでもない。

## 1.3 学士カールブリックの活用に関する現状と課題

まず、現状と課題について概観する。「学士カールブリック」は、「淑徳大学における「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）について」（平成29日4月1日）が策定される以前の教育目標である「学士として備えるべき3つの能力（知識・技能・態度）を身につけるとともに、共生社会の創出・展開をめざす人材として、建学の精神を理解し、実学を通して実践力・応用力を有し、高いコミュニケーション能力を身につける」において、作成されたループブリックである。作成の目的として、大学の「教育目標」における到達目標を明確化し、その到達度について学生がリフレクション（振り返り）を行い、より質の高い学修活動に取り組むこと等を挙げることができる。

作成された学士カールブリックは、その活用方法とともに、本学の『履修の手引き』に掲載されている。そのプロセスは、学生が教育目標における到達目標を確認し、学期の始めに学修計画を立て、学期の終わりに学士カールブリックを用いて学修成果についてリフレクションを行い、アドバイザーと相談するといった具合である。

「平成29年度3つの方針 自己点検・評価シート」によると、学士カールブリックの運用において、運用指針があるにもかかわらず、学部・学科間で差異が生じている状況が生じていた。また、「学士カールブリック」は、教育目標における学士力のうち、知識等のようにテスト等で量的に測定することが困難な能力を「規準」として採用しているため、学士力全般をカバーするものではない。さらに、「学士カールブリック」の作成時は、それを機関レベルのアセスメントに活用するという案も存在したが、個々の学生を対象にした、学生自身によるリフレクション（振り返り）に用いるアセスメントツールに留まっている。

### 参考文献

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

- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）『「卒業認定・学位授与方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受け入れ方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン』
- 中央教育審議会（2018）『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）について』
- 平成26年2月学部長会議資料・平成26年3月大学協議会資料「淑徳大学のアセスメントプラン」
- 松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」京都大学高等教育研究第18号
- 淑徳大学（2017）「淑徳大学における「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受け入れの方針」（アドミッション・ポリシー）について」（平成29年4月1日）
- 淑徳大学（2018）「平成29年度3つの方針 自己点検・評価シート」公益財団法人大学基準協会の大学評価（認証評価）における本学の資料（No.4-76）
- 高等教育研究開発センター（2018）「アセスメント事業に関する報告」（平成31年3月14日 第4回会議資料）淑徳大学



## 成績評価プロジェクト報告

森田 喜久男

### はじめに

近年、大学教育の場において、「成績評価の厳格化」が求められている。しかし、それは決して新しいことではない。それは、21年前の1998年度の大学審議会の答申を嚆矢とする。この答申において「厳格な成績評価の実施」の必要性が指摘されたのである。

背景には、大学教育自体の変貌があった。すなわち、大学は特殊高等教育機関から一般高等教育機関への変革が求められ、それに伴って一般常識としての教育行為の実施が要求されるに至ったのである。大学人であれば、今日誰もが用いるGPA制度も「厳格な成績評価」のツールとして導入されたのであった。

ところが、11年前、2008年度の中央教育審議会（以下、中教審と略称）の答申において、「厳格な成績評価」の実施が再度指摘されるに至った。

すなわち中教審は、各大学が「初めにGPAありき」でGPAそれ自体の活用が不十分であることを指摘し、現行の成績評価制度へ懸念を示した。その上で中教審は、各大学に対して、成績評価基準そのものを明確にして大学内でこれを共有すること。GPA制度の客観的基準を学内で共有し、教育の質保証の確保に努めること。学生自身が4年間学ぶ過程を通じて、自分で現状の学びの効果的測定を行うことができるような仕組みを作ることを求めたのである。アウトカムよりもプロセスが大事であり、4年間の過程全体を通しての形成性が大切であることが中教審の答申の核にあった。

この中教審の答申を受けて文部科学省は、各大学に対し、成績評価基準の策定を必ず実施するように求めてきている。将来的には、組織的な事後チェックや学内の教員以外の第三者の参画を求めるシステムを構築することも求められることになる。

いずれにしても本学独自の成績評価基準を早急に定めることが求められている。以下、策定に向けて、現

段階で進めている活動内容を報告する。

### 1 各大学における成績評価の整理

成績評価のプロジェクト担当者である森田は、まず、各大学においてどのような形で成績評価がなされているか、この点に関する調査から始めた。以下に掲げるのは、その整理内容である（2017年度に人文学部教育向上委員会主催で実施された「成績評価の厳格化」に関わるFD研修において、当日、講師を務められた筑波大学准教授田中正弘氏のパワーポイント教材を参照して作成）。

#### ①同志社大学（2010年『GPA制度の導入について：2004年度以降生のみなさんへ』web）

| 評価 | 評点  | 判定内容                 |
|----|-----|----------------------|
| A  | 4.0 | 特に優れた成績を示した          |
| B  | 3.0 | 優れた成績を示した            |
| C  | 2.0 | 妥当と認められる成績を示した       |
| D  | 1.0 | 合格と認められる最低限度の成績を示した  |
| F  | 0.0 | 合格と認められるに足る成績を示さなかった |

#### ②立命館大学（2010年『出講案内2010』）

|             |                                     |
|-------------|-------------------------------------|
| A+ (90~100) | 所期の学習目標をほぼ完全に達成するか、または傑出した水準に達している。 |
| A (80~89)   | 問題はあるが所期の学習目標を相応に達成している             |
| B (70~79)   | 誤りや不十分な点があるが、所期の学習目標を相応に達成している      |
| C (60~69)   | 所期の学習目標の最低限は満たしている                  |
| F (60未満)    | 単位を与えるためにはさらに勉強が必要である。              |

## ③お茶の水女子大学

[http://www.ocha.ac.jp/educati/info/about\\_grade.html](http://www.ocha.ac.jp/educati/info/about_grade.html)

- S (90~100) 基本的な目標を十分に達成し、きわめて優秀な成果をおさめている。  
 A (80~89) 基本的な目標を十分に達成している。  
 B (70~79) 基本的な目標を達成している。  
 C (60~69) 基本的な目標を最低限度達成している。  
 D (60未満) 基本的な目標を達成していないので再履修が必要である。

※S評価を評価対象者の15%以内（履修者が10人未満の場合は2名以下）に留める。

※レターグレードで評定する場合の評点は、S = 95、A = 85、B = 75、C = 65、D = 55とする。

## ④横浜国立大学 2015「平成27年度授業設計と成績評価ガイドライン」3頁

- 秀 履修目標を越えたレベルを達成している。⇒期待している以上である。  
 優 履修目標をほぼ達成している。⇒十分に満足できる。  
 良 履修目標と到達目標の間にあるレベルを達成している。⇒やや努力を要する。  
 可 到達目標を達成している。⇒努力を要する。  
 不可 到達目標を達成していない。⇒相当の努力を要する。

※履修目標は、授業で扱う内容を示す目標。より高度な内容は自主的な学修で身につけることが必要とされる。到達目標は、授業を履修した学生が最低限身につける内容を示す目標。履修目標を達成するにはさらなる学修が必要。

各大学の成績評価の現状のすべてを網羅しているわけではないが、ここで問題にしたいのは、判定内容である。たとえば、同志社大学では、「特に優れた成績」「優れた成績」「妥当と認められる成績」「合格と認められる最低限度の成績」などとするが、何をもち「優れて」いるのか、何をもち「妥当と認められるのか」、何をもち「最低限度」なのか、こういった点が必ずしも明確ではない。

立命館大学では、判定内容のキーワードとして「所期の学習目標」を用いて説明を試みている。これがお茶の水女子大学だと「基本的な目標」となる。「所期」とは何か、「基本的」とは何か、この点が曖昧である。

横浜国立大学では、「履修目標」と「到達目標」と

いう言葉で判定内容の差別化を図る。しかし、二つの目標の違いがはっきりしないので、良については「履修目標と到達目標の間にあるレベル」といった書き方になってしまう。

このように見ていけば、各大学とも「判定内容」の書き方をめぐって苦勞していることがわかる。それが「成績評価の厳格化」を進めていく上で乗り越えるべき壁であると言えよう。

## 2 本学独自の成績評価構築に向けて

## (1) 半田智久『成績評価の厳正化とGPA活用の深化—絶対的相対評価／教員間調整／functional GPA高等教育ハンドブック』（地域科学研究会2011年）を読む—

続いて、本学独自の成績評価構築のために、判定内容をどのような形にしていくべきなのか、この点について考える前提として、2008年度の中教審答申が指摘している現行GPAの活用の不十分さについて、それは具体的にはどのようなことなのか、何が問題の本質であるのか、この点について半田智久氏の著書の検討を行った。以下、その概要をまとめておく。

半田智久氏は、GPAについて、単なる個人の成績の平均点ではないということ、成績とカリキュラムポリシーにもとづく単位数を関連づけたものであることを確認している。

その上で、半田氏は「厳格な成績評価」は、教育の質保証の条件の一つであるとし、現在は、教育の質が問われる時代であり、成績評価それ自体が教育の質を約束することに十分なだけの制度になっているか、問われていること。現行の成績証明書では科目名と成績結果のみが提示され説明責任が果たされていないこと。現行の成績評価制度が教員のルーティーン化を招いていることなどを指摘している。その上で、個々の教員の評価作業において厳格化・厳正さを反映させる必要性を強調する。

半田氏によれば、現行GPA算定の問題点として、レターグレード（S・A・B・C）を介してGrade Pointを規定するといったやり方でいいのかという点を指摘する。すなわち、100点満点の原成績（連続量）を、S（4）・A（3）・B（2）・C（1）に変換し、平均化することは果たして妥当であるかと問いかける。原成績が、境界線上のものはどうするか、これが問題だ

という。たとえば、SとA、AとB、BとCの原成績の差異は同じとは限らない。それにも関わらず、原成績の順位がロンダリングされる場所に問題の本質があるという。

半田氏は、100点満点で原成績をつけるという日本の特性を活かすべきだと考えている。評価をデジタルにカテゴリー化するのではなく、連続量でおさえることが必要だということである。半田氏が「堅牢にして柔軟かつ継承性のある成績評価システム」として提案するやり方は、以下のとおりである。

①原成績のリニア線形変換によるGPの算定⇒functional GPA = fGPA

原成績の100点満点のテストスコアから55を引いて10で割る。

$$GP = (TS - 55) / 10$$

ただし、 $GP < 0.5$ のとき、 $GP = 0$

②学修順序性をカラーコードベンチマークシステム(CCBM)で示す

色の違いで授業の達成目標水準をあらわす。

成績証明書を発行する場合、fGPAとCCBMを組み合わせたものにすべきであるという。

その上で半田氏は、個々の教員の裁量行為を重視する。すなわち、組織的取組を安易に展開してしまうと、教員個々の裁量に集団圧がかかり、現場の抵抗を招くという警告を発する。

また、特殊な相対評価の問題点として、SABCの度数割合をあらかじめ規定する方法はかつて昭和の時代に小学校で用いられ不平等と不公平感を指摘された方法であったと指摘する。

その上で、半田氏が提案するのは絶対的相対評価である。これまでのように個々の教員の絶対的評価からスタートし、個々の教員がなした個々にばらばらな絶対的評価をシステムによって相対化し、一つの標準に組織化することが大切であるという。その際に個々の教員には、事実上の満点と合格最低点を明確にしてもらうことが必要で、その際には統計値を用いて、標準偏差の2倍を平均点から引いて33.3にするのが妥当であるという。

また、半田氏はスマート・スコアリング・ツールの活用を提案している。まず、用いた評価指標の数を入力し、複数の評価指標を用いた場合、全体の成績に反映づける重み付けをそれぞれの評価指標に対して入力する。続いて、成績をつける人数を入力し、事実上の

満点と合格最低点を判断して入力する。その結果、最終スコアが評定結果として算出され表示される。それは絶対的相対評定値で連続量で出てくる。これに対するレターグレードも算定され、グレードポイントも出てくるというわけである。

半田氏の提案は、個々の教員の現場サイドの絶対評価を組織化し、相対的な形に変える方向性を示したという点で学ぶべき点が多いと考える。

## (2) 成績評価基準の策定案

以上のような半田氏の研究成果をもとに、森田は、2018年8月末までに本学の成績評価基準の策定案を作成し、2018年9月6日に高等教育研究開発センターの会議で報告した。半田氏の手法を活かして本学なりの策定案を考えると、以下のような形となった。

①GP算定の改善

- レターグレード(S・A・B・C・D)を介してGrade Pointを規定するといったやり方を改める。

- 原成績のリニア線形変換によるGPの算定。

$$\Rightarrow \text{functional GPA} = \text{fGPA}$$

- 学修順序性をカラーコードベンチマークシステム(CCBM)で示す。

色の違いで授業の達成目標水準をあらわす。

②教員による絶対評価から出発し、これに組織による相対評価を組み合わせる。

- 「あなたは何ができるようになったのか」⇒絶対評価。

- 「あなたは、全体の中でどの位置にあるのか」⇒相対評価。

- 相対評価と絶対評価、それぞれのメリットとデメリットはあるが、絶対評価を基本的な理念とし、これに相対評価の理念を組み合わせる。

③S～Dに対応する評価内容を具体的に定める。

S～Dと対応する評価内容

S (90点以上) ⇒到達目標以上の成果をおさめた。

A (90点未満～80点以上) ⇒到達目標を十分に達成している。

B (80点未満～70点以上) ⇒到達目標を最低限達成している。

C (70点未満～60点以上) ⇒到達目標を達成できていないが、補習により達成できる。

D (60点未満) ⇒到達目標を達成していないので再履修が必要。

④Sの差別化とAに対する基本的な考えた方

- ・到達目標を上回ったという形とする。
- ・評価対象者の10%以内とする。
- ・10%を超えた場合は、担当教員に対し、シラバスや授業内容、答案やレポートなどの開示を求める
- ・Aを差別化しない。到達目標を十分に達成できたことは、学生にとっても達成感を得たことになるし、大学の質保証にもつながる。AよりもSの乱発を防止すべき。
- ・すべての科目に適用する。学部・学科・科目の独自性については、必要に応じて授業科目ルーブリックを作成し、これで担保する。

上記の策定案は、現段階では本学としての決定方針ではなく、あくまでもプロジェクトを担当する高等教育研究開発センター員の私案であることは申すまでもない。この点を確認した上で、仮にこのような形で進めていくとすれば、根本的な見直しを求められるのはシラバスである。すなわち、担当教員に対し、シラバスの到達目標を抽象的なものではなく、成績評価を念頭に置いたより具体的なものに変えていくように求める必要が出てくるであろう。また、授業の振り返りについても、ただ単にテストやレポートを返却し、振り返るだけでなく、状況によって新たな課題を提示する必要が出てくるのが予想されるのである。

### 3 人文学部FD研修会における発表とその反応

引き続き、森田は自分自身が所属する東京キャンパス人文学部の教育向上委員会が主催するFD研修の場において、2018年11月21日(火)に「成績評価の客観化・厳格化について」というテーマで30分間の講義を行った。

この講義では、高等教育研究開発センターのプロジェクトを担当している立場から、なぜ成績評価の厳格化が今求められているのか、他大学の現状はどう

なっているのか、本学としてはどのような視点で取り組むべきなのか。この3点を中心とした。そこで、先に掲げた「成績評価基準案」を提示した。

森田の講義の後で、30分間のディスカッションが行われ、Cの評価内容を「補習により達成できる」とした場合、学生個人に対して、15時間+aの補講を行う必要が出てくる。本当に実現できるのかという疑問の声や、すべての科目に本当に適用可能な成績評価の厳格化が成り立つのか、また、少人数のゼミにおいてSやAの割合を制限できるのかといった疑問の声が寄せられ、多くの課題が山積している状況が明らかになった。

ただし、成績評価を厳格化することが社会の要請であると講師が講義した点については、人文学部の教員は理解を得られたと思われる。その上で評価内容をいかに現実的なものに変えていったらよいのかといった、前向きな議論が30分にわたって続き、多くの教員が発言したことは今までにない画期的なことであった。

ややもすれば、外部講師を招いてお茶を濁すといったありがちなFD研修会では見られないことであろう。今まさに進行しつつある大学改革の重要な課題について、時間をとってじっくりと討論できたという事実こそが評価されるべきであると考え。ここでの討論の成果は、学部長や高等教育研究開発センター員によって大学の執行部及び高等教育研究開発センターにフィードバックする必要があると考え、人文学部FD研修会の概要に言及した次第である。

#### おわりに

以上、今年度における「成績評価プロジェクト」の活動をまとめると、現段階ではともかくも成績評価基準の最初の案が提示できたことは事実である。問題は、それが人文学部だけではなく他キャンパス、他学部でも検証されなければならない。その上で、現場の声を吸い上げつつ、社会の要請に応えうるような「成績評価の厳格化」にしていかなければならない。

## 活動報告

## 「ナンバリング試案の作成」について

教育学部こども教育学科 御手洗 明 佳

## 1. はじめに

本年度の調査課題として「ナンバリング試案の作成」を担当した。課題達成のため以下の活動内容・計画を立て実行した。第一に、他大学（国内）のナンバリング導入事例の調査を実施（2018年6～7月）、第二に、国内調査を参考にナンバリングの方式を選定した（2018年7～9月）、第三に、全学部試案に先立ち、所属学部である教育学部を対象に「ナンバリング試案」の作成（2018年9～12月）を実施した。

以下、調査課題の背景、本年度の実施概要、課題と今後の方針について報告する。

## 2. 調査課題の背景

調査課題にある「ナンバリング」とは、それぞれの科目の提供母体（学科など）や専門の度合いを瞬時に識別できるよう、数字や文字等のコードで科目を体系的に管理するシステムである。別名「科目番号方式（Course Numbering System）」とも呼ばれている。北米の多くの大学で採用されており、シラバスや科目要覧などに示されている2～4桁の番号がそれに該当する。

近年、このナンバリングを採用する大学が増えているが、その理由の一つに「順次性のある体系的な教育課程の構築」へ対応がある。中央教育審議会答申（2003）にも示されるように「学習成果や教育研究上の目的を明確にした上で、その達成に向け、順次性のある体系的な教育課程を編成すること」が期待されている。その対応策の一つとして「ナンバリング」が注目されているのである。

では、なぜナンバリングを導入すると「順次性のある体系的な教育課程を編成する」ことができるのだろうか。北米のナンバリングコードをみると、通常2～4桁の数字、ときには文字と数字の組み合わせによっ

て示されており、0～99は、「補修教育および単位を授与しない科目」、100～299は、「1、2年生が履修すべき科目」、300～699は、「3、4年生が履修すべき科目」、700～899は、「大学院課程の科目」、900～999は、「連合博士課程の科目」、9000～9999は、「成人教育部門における専門職業科目」を示している。一般的に、数字が大きくなるにつれて、より専門性が高くなるとみなされている。このような方式によって、個々の科目を管理運営しやすくなり、また提供科目の体系性が分かりやすくなるのである。その結果、大学の「カリキュラムの検証と改善」がしやすくなることがメリットである。

ナンバリングはこうした科目の管理運営のみではなく、学生個人が履修に適切な科目を判別し、学習する際にも役立つと言われている。さらに、国内や海外の他の大学の科目と比較でき、例えば単位互換につながることも利点の一つである。

以上のように、ナンバリングの導入は、メリットが多く、デメリットはあまり見当たらないというが下調べの段階からみえてきた一つの見解である。大学の教育課程編成の検証と改善を継続することは、大学教育の質保証の側面から見ても有益であり、現在求められる大学の質保証・情報公開という課題に適しているように思われる。

では、ナンバリングを本学に導入するためにはどのような準備が必要なのだろうか。以下、国内大学のナンバリング導入事例からみていく。

## 3. 実施概要

## 3-1. 他大学（国内）のナンバリング導入事例

国内大学のナンバリングの導入状況について調査する目的は、現在導入している大学がどのような方針または方式でナンバリングを導入しているのか整理するためである。その目的のため、以下の2つの課題を設



定し、確認した。第一に、国内大学に共通して当てはまるナンバリングの方式はあるのか、第二に、導入した結果生じた課題または問題はないかである。

第一の課題について調査した結果、大まかなナンバリングのルールは前述した北米大学と同様であるものの、国内大学に共通して当てはまり、これが正解であるという類のナンバリングの方式は見つからなかった。各大学は独自の方針や方式により導入・運営しており、設定の方式も様々ある。その上で、問題なくナンバリングを使用し、運営していることが確認された。そうした共通認識の上で、国内ナンバリング方式を2つに分類し、紹介することとする。

(a) 学部・大学院準拠型ナンバリングと (b) 学問分野型ナンバリングの2パターンについて、紹介することとする。

(a) 学部・大学院準拠型ナンバリング (静岡大学・北海道大学・千葉大学・金沢大学等)

学部・大学院準拠型ナンバリングとは、大学で開設する共通の教養科目と学部をクラスター分けして区分する方式を指している。静岡大学、北海道大学、千葉大学、金沢大学がこの学部準拠型ナンバリングに分類される。

静岡大学の科目ナンバリングのコード配分規則の例は、以下の通りである。

このコード配分規則の学部の欄は、教養科目 (LA)、学部・大学院 (人文社会科学部、教育学部、理学部、農学部、工学部、情報学部、地域創造学環)、教員免許関連科目 (TL)、学芸員資格科目 (CU) の4つを

大分類とし、配列していく方法である。この方式のメリットは、大学設置の学部・大学院に準拠しているため、理解しやすいという点がある。一方、配慮すべき点としては、学内に同じ名称の開講科目があった場合に、その位置付けや内容・レベルが異なる可能性があるという点である。例えば、人文社会学部開講の「発達心理学」と教育学部開講の「発達心理学」は異なるコードとなるという点である。

なお、上記を補うとは言い切れないが、静岡大学の例の「通し番号 (0~99)」の箇所は、通し番号を付す場合と、鹿児島国際大学のように学問分野を「日本十進分類法」に準拠して分類する方法を採用しているケースもみられた。これにより、開講学部は異なるものの学問分野については確認することが可能となる。

(b) 学問分野型ナンバリング (同志社大学・東洋大学・活水女子大学・日本女子大学等)

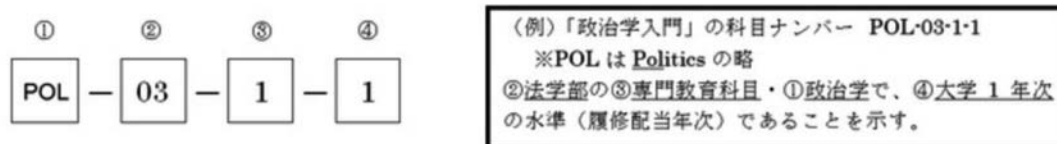
学問分野型ナンバリングとは、学問分野の分類方法を主とし、そのために「科学研究費補助事業 (以下、科研)」の科研細目表を利用し「ナンバリングの科目・分類・略号表」を作成している点にある。本表については、同志社大学教育支援機構学習支援・教育開発センターが開発しており、使用の際には出典を明記するように記されている。同志社大学、東洋大学、活水女子大学・日本女子大学などがこの学問分野型ナンバリングに分類される。

(例)

|     | 学部        | 学科        | 学年水準     | 履修区分      | 通し番号      |
|-----|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
|     | <b>ED</b> | <b>PR</b> | <b>3</b> | <b>1</b>  | <b>01</b> |
| (例) | (教育学部)    | (教育実践学専修) | (学部3年次)  | (必修・卒業要件) | (先頭の科目)   |
| 詳細  | 別表1       | 別表1       | 別表2      | 別表3       | 01~99     |

出典：静岡大学ウェブサイト「科目ナンバリングのコード配分規則」より  
URL：https://www.shizuoka.ac.jp/public/student/numbering.html

例：「政治学入門」の科目ナンバーは、POL-03-1-1



出典：同志社大学学習支援・教育開発センターウェブサイト「科目ナンバリング」  
URL：<https://clf.doshisha.ac.jp/numbering/numbering.html>

田中の日本女子大学FD講演会資料（2015）によれば、この科研の細目表を用いた理由について「学問分野の分類方法として、大学教員の同意を得やすい」、「学問の発展に応じて、5年10年度とに分類が見直されるため、カリキュラム更新が促される」、「学問分野が英訳されている」、「研究と教育の統合」の観点から科目の内容を見直せる」と指摘している。また、この細目表を用いる利点・欠点については、「学生が学問分野を意識して各授業を受けることは、望ましいことだと思われる。（対象が同じでも、分野が異なればアプローチが異なることもあるため、その差を意識して授業を受けることは重要。）」を利点とし、欠点として、「研究活動のための学問分野の分類方法は学生にはわかりにくいこともある」こと、「総合的な科目は、細目では細かすぎることもある」と指摘している。

### 3-2. 教育学部版ナンバリング試案の検討

以上の国内調査を踏まえ、今回は（a）学部・大学院準拠型ナンバリングを採用し試案を作成し、検討を行なった。作成した（a）ナンバリング方式の静岡大学の例を参考に作成した表は以下の通りである。

例の通り、まず大区分として「学部・大学院」、「学科・専攻」をアルファベット2文字にて表し、その後、学年水準（配当年次）、履修区分（必修／選択、要件の有無）を区分し、それ以降は通し番号を付す者とした。その他の区分としては、「課程区分（大学／

大学院）」、「授業形態（講義／演習）」、「授業での使用言語」等あるが、今回は除いている。各区分の詳細は、別表1、2、3の通りである。

## 4. 課題と今後の方針

最後に、本年度の調査課題であった「ナンバリング試案の作成」の実施状況について振り返り、課題と今後の方針について整理する。まず、今回はナンバリングについて全くの0からのスタートであったため、国内のナンバリング導入状況を調べるのが主となった。各大学の状況には類似点はあるものの個性も見られ、シラバス検索機能と連携する大学、GPAと連携させ学習支援に利用とする大学、海外大学との交流（単位互換）を主とする大学等その導入の目的や使用方法は、そのまま大学のポリシーを体現するものとして、導入・活用される様子が見られた。一方、大学の教育課程の運営上導入はしているものの教職員や学生にその活用方法が示されていない大学も確認された。全学的にナンバリングを導入するのであれば、FD・SD、学生への履修指導と関連させて、普及・活用していくことが求められる。また、その中で、不具合が生じた場合（カリキュラム改革含む）には適宜改良していける柔軟さを持たせることが重要である。

次に、教育学部のカリキュラム・マップを参考に作成したナンバリング試案で得た知見と課題は、第一に教育学部の履修指導を主に考えると教員免許・保育士

（例）ED\_CE\_3101

|     | 学部・大学院       | 学科・専攻           | 学年水準         | 履修区分           | 通し番号          |
|-----|--------------|-----------------|--------------|----------------|---------------|
| （例） | ED<br>（教育学部） | CE<br>（こども教育学科） | 3<br>（学部3年次） | 1<br>（必修・卒業要件） | 01<br>（先頭の科目） |
| 詳細  | 別表1          | 別表1             | 別表2          | 別表3            | 01～99         |

（出典：静岡大学ウェブサイト「科目ナンバリングのコード配分規則」を参考に筆者作成）

別表1

| 識別文字 | 学部名(科目別区分) | 識別文字 | 学科名(科目区分名) | 備考 |
|------|------------|------|------------|----|
| LA   | 基礎教育科目(共通) | SS   | 大学共通科目     |    |
|      |            | PE   | 外国語科目      |    |
|      |            | JL   | 日本語科目      |    |
|      |            | IP   | 情報科目       |    |
|      |            | HU   | 人間理解科目     |    |
|      |            | CU   | 文化理解科目     |    |
|      |            | EN   | 社会理解科目     |    |
|      |            | IC   | 国際理解科目     |    |
|      |            | PH   | 健康理解科目     |    |
|      |            | CD   | 自立支援科目     |    |
| ED   | 教育学部       | CE   | こども教育学科    |    |

(出典：静岡大学ウェブサイト「科目ナンバリングのコード配分規則」を参考に筆者作成)

別表2

| 番号 | 付加情報     |
|----|----------|
| 0  | 大学補習レベル  |
| 1  | 大学1年次レベル |
| 2  | 大学2年次レベル |
| 3  | 大学3年次レベル |
| 4  | 大学4年次レベル |
| 5  | 修士1年次レベル |
| 6  | 修士2年次レベル |
| 7  | 博士1年次レベル |
| 8  | 博士2年次レベル |
| 9  | 博士3年次レベル |

(出典：静岡大学ウェブサイト「科目ナンバリングのコード配分規則」を参考に筆者作成)

別表3

| 番号  | 付加情報       |
|-----|------------|
| 0   | なし         |
| 1   | 必修(卒業要件)   |
| 2   | 選択必修(卒業要件) |
| 3   | 選択(卒業要件)   |
| 4   | なし         |
| 5   | 必修(資格要件)   |
| 6   | 選択必修(資格要件) |
| 7   | 選択(資格要件)   |
| 8   | なし         |
| その他 | その他        |

(出典：静岡大学ウェブサイト「科目ナンバリングのコード配分規則」を参考に筆者作成)

資格中心(卒業できるか否か、資格要件を満たしているか否か)の構造となる。全学で考えた場合に、この基準で良いかは、各学部学科の事情を鑑み検討する必要があるだろう。第二に、全学共通の基礎科目の共有性・差異性については、今回の作業で確認できていな

い。各学部・キャンパスとともにワーキング・グループを立て確認、作成することが求められる。

最後に、「ナンバリング試案の作成」課題が、私一人では難航してしまい思いの他順調には進まなかった点についても触れておく。ナンバリング導入はメリッ

トが多く、デメリットは見えにくいという記事や報告が散見された点は前述した通りである。しかしながら、ナンバリングの導入が順次性のある体系的な教育課程を構築するということは、順次性に適さない、体系的ではない科目を見つけだす手立てとなってしまうことでもある。科目の削減は、そのまま教員の削減にも繋がりがねない。従来の日本の大学は、多様性の名の下、バラエティに富んだ科目を乱立させた時代をもつ。一方、現在の改革は、それとは反対に、その多様性に富んだ科目を整理し、見える化、マネジメントすることが求められている。その相反する政策には当然ながら、賛成するもの反対するものの両方が存在する。そうした意味では、ナンバリング導入とは単に科目に順序立てた番号を振るだけの作業ではなく、大きな教育改革の一端を担う課題であると位置づく。一学部一教員のための調査検討だけでは、全体の理解や協力を仰ぐことは難しい。ナンバリングを導入するのであれば、全学的な取り組みとして、今一度全ての教職員

とともに大学の目的や方針を共有し、協力のもと進めていくことが必要となるだろう。

#### 参考文献

- 中央教育審議会 (2008)「学士課程教育の構築に向けて (答申)」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afeldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf) (アクセス日: 2019/03/19)
- 同志社大学学習支援・教育開発センターウェブサイト「科目ナンバリング」  
<https://clf.doshisha.ac.jp/numbering/numbering.html> (アクセス日: 2019/03/19)
- 田中正弘 (2015)「科目ナンバリングの作成について」(日本女子大学での招待講演資料: 12月3日)  
[http://www.u.tsukuba.ac.jp/~tanaka.masahiro.ft/Tanaka/Masahiro\\_Tanaka\\_2015\\_12\\_03.pdf](http://www.u.tsukuba.ac.jp/~tanaka.masahiro.ft/Tanaka/Masahiro_Tanaka_2015_12_03.pdf)  
(アクセス日: 2019/03/19)
- 静岡大学ウェブサイト「科目ナンバリングのコード配分規則」  
<https://www.shizuoka.ac.jp/public/student/numbering.html>  
(アクセス日: 2019/03/19)



## 淑徳大学高等教育研究開発センター規程

### (設 置)

第1条 淑徳大学学則第7条第1項第二号に基づき、淑徳大学（以下、「本学」という。）高等教育研究開発センター（以下、「センター」という。）を設置する。

### (目 的)

第2条 センターは、本学の教育研究の改革・改善に関する事項を取り扱い、本学の教育の発展・向上に資することを目的とする。

### (業 務)

第3条 センターは、第2条に規定する目的を達成するために、以下の業務を行う。

- 一 教育方法の研究開発に関する事項
- 二 学修成果測定の研究開発に関する事項
- 三 組織的教育の支援に関する事項
- 四 学士課程教育の質保証に関する事項
- 五 その他の必要な事項

### (連携する組織)

第4条 センターは、第3条に規定する業務を遂行するに当たっては、各学部、各研究科および大学改革室と連携を図るものとする。

### (構 成)

第5条 センターは、センター長およびセンター員で構成する。

- 2 センター員は、専任のセンター員と併任のセンター員の2種類とする。
- 3 センターは、センター所属の教員を置くことができる。

### (構成員の任務)

第6条 センター長は、センターを代表し、その業務を統括する。

- 2 センター員は、センター長の命を受け、センターの業務に従事する。

### (任 命)

第7条 センター長の任命は、学長が指名し、理事長が任命する。

- 2 センター員およびセンター所属の教員の任命は、学長が指名し、理事長が任命する。

### (任 期)

第8条 センター長の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

- 2 併任のセンター員の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

### (運営委員会)

第9条 センターの運営に関する重要事項を審議するため、高等教育研究開発センター運営委員会（以下、「運営委員会」という。）を置く。

2 運営委員会に関し必要な事項は、別に定める。

(事務)

第10条 センターに関する事務は、大学改革室が行う。

(規程の改正)

第11条 この規程の改正は、大学協議会の議を経て行うものとする。

附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

## 淑徳大学高等教育研究開発センター運営委員会規程

### (目 的)

第1条 淑徳大学高等教育研究開発センター規程第9条第2項に基づき、高等教育研究開発センター運営委員会（以下、「運営委員会」という。）について必要な事項を定める。

### (審議事項)

第2条 運営委員会は、高等教育研究開発センター（以下、「センター」という。）を適正かつ円滑に運営するため、次の事項について審議する。

- 一 センターの運営に関する事項
- 二 センターの業務に関する事項
- 三 センターの活動に関する点検・評価
- 四 その他の必要な事項

### (構 成)

第3条 運営委員会は、学長、副学長、学部長、研究科長、センター長、事務局長、大学改革室長および学長が指名する者（以下「委員」という。）をもって構成する。

2 運営委員会は、必要な場合、委員以外の者を招いて、意見を聞くことができる。

### (委員長および委員の任務)

第4条 運営委員会に委員長を置き、学長をもって充てる。

2 委員長は次の任務を行う。

- 一 運営委員会を招集し、その議長となり、議事を統括する。
- 二 審議事項について、関係部局への連絡および調整を行う。

3 委員は、運営委員会に出席して意見を述べ、決定した必要な任務を遂行する。

### (運営委員会の開催と招集)

第5条 運営委員会は定例で開催するものとし、委員長がこれを招集する。ただし委員長が必要と認めた場合、臨時に開催することができる。

2 前項の規定にかかわらず、委員の過半数以上が開催を求めた場合、委員長は速やかに委員会を招集しなければならない。

### 附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

この規程は、平成26年4月1日から施行する。



## 淑徳大学高等教育研究開発センター年報 編集内規

### (目 的)

第1条 淑徳大学高等教育研究開発センター（以下、センターとする）は、センターの事業内容や活動成果や研究成果を内外に公表することを目的に、淑徳大学高等教育研究開発センター年報（以下、本誌とする）を年1回刊行する。

### (編集委員会)

第2条 本誌の編集は、編集委員会が行う。編集委員会はセンター員から選任された編集委員長および編集委員若干名で構成され、事務はセンターで行う。

### (構 成)

第3条 本誌の掲載原稿は、依頼原稿および投稿原稿とする。

2 編集委員会は、本誌の目的趣旨に沿った原稿の執筆を依頼することができる。

3 投稿原稿は、次の種別とし、未公開のものに限定する。

#### 一 論文

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、「問題の背景、目的、方法、結果あるいは事例、考察、結論」という形で構成された研究論文。ただし、分量は図表を含み400字×50枚程度を限度とする。

#### 二 研究ノート

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、研究論文に準ずる構成を持つ研究報告、サーヴェイなど。ただし、分量は図表を含み400字×50枚程度を限度とする。

#### 三 資料

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、学術的もしくは実践的に重要であると考えられる資料等。ただし、分量は図表を含み400字×25枚程度を限度とする。

#### 四 活動報告

高等教育研究開発センターの構成員と活動内容の報告、各学部における活動報告など。

#### 五 その他

その他、編集委員会が掲載を認めたもの。

### (投稿資格)

第4条 本誌投稿論文の（主著者としての）投稿資格を有する者は次の各号に掲げる者とし、投稿は公募とする。

一 本学高等教育研究開発センター員

二 本学の専任教職員

三 その他、編集委員会が依頼を行う者

2 この他、前号に掲げる者以外で、投稿の申し出をした者で、編集委員会が承認した者

### (人権の尊重)

第5条 事例研究・調査研究の記述にあたっては、対象者の人権を守るよう、最大限の倫理的配慮を行うものとする。

2 事例研究の対象となる個人には、発表についての合意を得るものとする。

## (執筆要領)

第6条 本規定に定める以外の本誌の執筆要領は、別に定める。

## (審査)

第7条 投稿原稿のうち、研究論文、研究ノート、資料については、編集委員のうち1名が原稿を確認し、編集委員会が審査を経て採否を決定する。

- 2 編集委員会は投稿された原稿について、審査に基づき、著者に修正を求めることができる。
- 3 編集委員会は、投稿された論文について、著者の同意を得て、種別を変更することができる。

## (掲載料と著作権)

第8条 投稿された論文に対する原稿料および掲載料はないものとする。

- 2 前項にかかわらず、投稿された原稿の印刷において特別な費用を要する場合は、執筆者に実費を請求することができる。
- 3 著作権は、淑徳大学に帰属する。

## (論文等の電子及び情報ネットワーク上での公開)

第9条 掲載された論文等は、原則として電子化し、高等教育研究開発センターのホームページ（及び情報ネットワーク）等を通じてコンピュータ・ネットワーク上に公開する。

- 2 前項にかかわらず、執筆者が前提に規定する電子化・公開を希望しない特別の理由を有する場合は、特別の手続きにより、編集委員会の承諾を得た上で、当該論文の電子化・公開を拒否することができる。
- 3 新聞等の著作権者を有する記事については、必ず事前に執筆者が著作権限者から了解を得るものとする。

## 附 則

この内規は、平成25年4月1日より施行する。

平成25年10月19日

高等教育研究開発センター年報編集委員会

## 淑徳大学高等教育研究開発センター年報 執筆要領

「淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集内規」第6条により、投稿原稿の形式、提出方法を次の各項のとおり定める。

## (執筆原稿)

- 1 原稿は、原則、横書きで、「MS-Word 2010」及びそれ以前のversionのMS-Word、もしくは「MS-Word」と互換性のあるソフトウェアを用いて作成し、フロッピーディスク、CD-ROM、USB等の電子媒体（「電子媒体」という。以下同じ。）を提出することとする。
- 2 表・図・写真は別添とし、本文中に挿入位置を指定すること（写真製版を要しない表等は、本文中の所定位置に記入してもよい）。なお、白黒印刷となることを留意し作成すること。
- 3 「注」は原則として論文の末尾に一括して記入すること。「注」の記載にあたっては、番号を1, 2, 3…とローマ数字を用い、本文の活字よりも小さいサイズとすること。
- 4 「参考文献」の記載方法は、専門分野によって特徴があるため、各分野の主なレフリー雑誌の様式に準ずることとする。ただし、参考文献リストの作成にあたって、以下の点について留意すること。
  - (1) 参考文献リストは、本文文末に記載すること。
  - (2) 欧文文献の場合は、著者のアルファベット順、年代順に、また、日本語文献ではアイウエオ順、年代順に、中国語、韓国語等は、当該言語の様式に従うこと。
- 5 論文の冒頭に、論文タイトル、執筆者名、執筆者の所属・役職、200字以内の要約を記載すること。また、和文論文の場合は、外国語（原則として英文）のタイトル、氏名を別紙に記載し、原稿と合わせて提出すること。

## (編集委員会による論文の確認)

- 1 審査の結果、編集委員会から修正が求められた場合は、審査レポートの内容を踏まえ、原稿を修正し、執筆者は決められた期日までに編集委員会に修正原稿を提出すること。編集委員会で、修正原稿について審査し、採否を決定する。

## (校正)

- 1 原則として誤植の訂正にとどめ、大幅な加筆、削除は行わないこと。
- 2 執筆者の校正の後、編集委員会が編集上必要と判断する場合は、執筆者の同意なしに訂正を行うことがある。

## (原稿の取扱い)

- 1 提出原稿の採否及び掲載順は、編集委員会が決定する。
- 2 原稿が上記の要領に従って書かれていない場合には、執筆者の同意なしに編集委員会で、要領に沿って変更することがある。

以上

## 編集後記

今年の年報には、「論文」を1本、「研究ノート」を4本、そして「資料」を1本収載しました。短期大学部を含め各キャンパスからの投稿をいただいているのですが、ややキャンパスに偏りのあるのが残念です。各学部や学科では多様な教育実践と教育上の工夫をされているのですから、これを書いても論文にはならないと思わずに、積極的にご投稿いただきたいものです。ご自身たちでは、当たり前なのが、読者からすると「こんなやり方があったのか」という気づきにつながるものです。

「活動報告」は本センターの独自の取り組みであります。先行的な調査研究の色彩が強いものであり、そのまま実行するという性格のものではありません。北海道新幹線が通過する青函トンネルも、最初から本坑を掘るのではなく、先進導坑を掘り進み地質調査しながら、そして新しい技術を開発しながら、海峡の下に人間の手を加えていったと聞いています。

その意味、本年報を構成する論文等そして活動報告は、開拓者の精神に裏付けられた研究成果といえるのではないのでしょうか。

2019年11月

『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』編集委員長

下山昭夫（副学長、高等教育研究開発センター長）

---

## 淑徳大学高等教育研究開発センター年報

### 第6号

---

発行 令和元年11月27日  
 編集 淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会  
 編集責任者：下山昭夫  
 発行者 淑徳大学高等教育研究開発センター  
 〒260-8701 千葉市中央区大巖寺町200  
 電話043-265-9804  
 印刷 (株)正文社  
 〒260-0001  
 千葉市中央区都町1-10-6  
 電話043-233-2235

ISSN 2188-2401



