

淑徳大学高等教育 研究開発センター

—— 年 報 ——

2016

第3号

CONTENTS

1. 巻頭言 …………… 田中 秀親
2. 論文・研究ノート・資料
 - ・ 認証評価制度の
教育イノベーション機能
…………… 下山 昭夫
 - ・ 民間企業の実態から見えてくる
「福祉マインド」と
「サービス・ホスピタリティ」
との接点を探る
…………… 戸塚法子他
 - ・ 教職志望学生が「淑徳大・
生実町プレーパーク」の運営を
通じて修得した社会人基礎力と
実践的指導力
…………… 土井 進他
 - ・ 歴史学科のフィールドワーク
について
…………… 森田喜久男他
 - ・ 人口減少・地方創生時代
における大学の課題
…………… 矢尾板俊平
 - ・ アクティブラーニングとしての
ケース・メソッドの
有効性とその限界
…………… 野坂 美穂
 - ・ 米国ポートランド州立大学の
取り組みに関する
先進事例調査報告
…………… 矢尾板俊平他
 - ・ 大人数授業での
アクティブラーニングの試み
…………… 松蘭 祐子
3. 活動報告
 - ・ 高等教育研究開発センターの
活動報告について
 - ・ 大学間連携共同教育推進事業
における IR について
…………… 黒沢 伸夫
 - ・ 各学部の取り組みについて

目 次

巻頭言	1
論文・研究ノート・資料	
認証評価制度の教育イノベーション機能	3
民間企業の実態から見えてくる「福祉マインド」と 「サービス・ホスピタリティ」との接点を探る	17
教職志望学生が「淑徳大・生実町プレーパーク」の 運営を通して修得した社会人基礎力と実践的指導力	27
歴史学科のフィールドワークについて	41
人口減少・地方創生時代における大学の課題	59
アクティブラーニングとしてのケース・メソッドの有効性とその限界	69
米国ポートランド州立大学の取り組みに関する先進事例調査報告	77
大人数授業でのアクティブラーニングの試み	83
活動報告	
高等教育研究開発センターの活動報告について	89
大学間連携共同教育推進事業におけるIRについて	91
各学部 of 取り組みについて	93

巻頭言

淑徳大学高等教育研究開発センター『年報』第3号をお届けします。

本号では、前号を上回る論文・研究ノート・資料をお届けすることが出来、また内容も本センターが目指しているさまざま教育手法・評価の開発に係るものを多数掲載することが出来ました。本センターは設立から4年経ち、ようやく立上げの時期から、本格的活動の段階に入ることが出来た結果では、と思います。更に、2012年度から始まった大学間連携共同教育推進事業の実質的担当部門として活動して参りましたが、この事業も今年度が終了年度となりました。この事業担当であったことは、本センターの活動の指針・柱となり、また多くのことを学び、刺激を得ることが出来たのは幸いでした。ご支援・ご協力いただいた皆様方に感謝申し上げます。

さて、ご承知のように、各大学は競うように教育改革を急速に進めています。部分的には、さまざまな補助金申請に必要である面もありますが、その本質は、学生が理解し易くかつ知的好奇心を駆り立てられ、主体的な学びを進めるための工夫・仕組み・制度を整えることです。それはまた、大学が置かれた時代に見合った、教育の質の向上に直接かかわるものでもあります。その際の大きな課題の一つは、教育の最前線で学生と直接関わりあう教員それぞれの教育改革への取組み意欲・意識にあるように思います。意欲・意識に多少の差があったとしても、新しい教育手法等の導入あるいは開発に向け、進取の気概を持ち、学部・学科・課程の教育目的に沿うようチームとしての教育活動に取り組むことが必要です。

また教員の活動には、もう一つ、自ら選んだ研究分野での研究活動があります。この研究活動と先の教育活動は二項対立的に捉えられがちですが、研究と教育は相互刺激や気付きによりそれぞれが深化してゆく面があります。どちらが優先ではなく、欲張りであり時間配分の難しさや緊張を強いる場合もありますが、両者をともに引き受ける覚悟が今求められていると思います。いわば「内からの改革」を如何に進めるかです。

本年報に掲載された論文や報告等が、「内からの改革」にいくらかでも資することになれば幸いです。最後に、『年報』第3号の発行に携わった編集並びに執筆者の皆さまに、感謝とお礼を申し上げます。

平成28年3月31日

淑徳大学 高等教育研究開発センター長 田 中 秀 親

認証評価制度の教育イノベーション機能

—「大学の質保証」との関連から—

淑徳大学総合福祉学部 教授 下山 昭 夫

要 約

本稿の目的は、認証評価制度の有する潜在的な教育イノベーション機能について論じることである。大学の設置は、設置認可当局である文部科学省の規制緩和政策の流れの過程で、その審査基準の「大綱化」や審査プロセスの「準則化」が進められてきた。それと同時に、大学に対する認証評価制度が導入・拡充され、現在にいたっている。大学の設置認可制度と認証評価制度は、「大学の質保証」に関して「車の両輪の関係」にある。

本稿では、この認証評価制度が有する「大学の質保証」について、とくに「教育イノベーション機能」に着目した考察を試み、そこに潜在化する大学教育改革への示唆とその方向性を検討していきたい。

1. 本稿の課題と問題の背景

(1) 本稿の課題

大学の認証評価制度はまもなく第2期が終了し、第3期のステージが近づいてきている。本稿の主要な目的は、大学の教育改革において重要な役割を担いつつある認証評価制度が有する、教育イノベーションの潜在的機能について論じることにある。とりわけ、本稿では大学基準協会の大学評価に係る「大学評価 評価に際し留意すべき事項」を読み解くことから、取り組むべき教育改革の検討課題そして改革の方向性について考察していきたい。

大学に対する認証評価制度は、大学の設置認可制度の規制緩和政策（あるいは弾力化）と表裏の関係にあり、大学の質保証を推進するためのシステムとして制度化されている。そこで、本稿の議論は大学の質保証に対する全容の理解から進めていこう。

なお、現在（2015年12月）、認証評価制度の在り方等について、中央教育審議会大学分科会大学教育部会において検討されている。第3期の認証評価制度に向けての制度改編は不確定であることを、あらかじめご了解いただきたい。

(2) 問題の背景：大学の質保証と学士課程教育の質的転換

大学の質保証は、当初、「大学の教育研究水準の更

なる向上」と「国際的に通用するような大学」を目指していた。2002（平成14）年8月の中央教育審議会『大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）』において、社会・経済・文化のグローバル化のなかで大学が社会的な要請に応える優れた人材育成と先端的・独創的研究を進めることによる大学の質保証が提起されていた。

この答申から10年後の2012（平成24）年8月の中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』では、大学の質保証を次のように説明する。すなわち、「予測困難な時代において、地域社会や産業界は、今後の変化に対応するための基礎力と将来に活路を見いだす原動力として有為な人材の育成や未来を担う学術研究の発展を切望」しており、「想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力」が求められている。さらに、このような能力を培うには「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」であるとしている。

大学の質保証とは、端的に言うならば、予測困難な時代において想定外の事態に遭遇してもそれを乗り越える基礎力を培うための「主体的な学修を促す、学士

課程教育の質的転換」である。このような教育改革の手法として、「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」の導入と活用が要請されているのである。

ところで、主体的学修については2012（平成24）年6月に公表された文部科学省の『大学改革実行プラン』では、「社会が求める人材像」は「主体的に学び考え、どんな状況にも対応できる多様な人材」と表現され、「学修時間の実質的な増加・確保」による「学生の主体的な学びの確立」が提起されている。このような考え方は、すでに1998（平成10）年6月の大学審議会『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境下の中での個性が輝く大学—（中間まとめ）』において、「教育研究の質の向上」として「課題探究能力の育成」が掲げられ、学部専門教育においても「学生が主体的に課題を探究するための基礎となる能力を育成」するための配慮と工夫が要請されていた。

このようにみえてくると、大学の教育面での質保証で求められるのは、「学生の主体的学修の促進」そして「課題探究能力の育成」の2つに集約される。大学教育のイノベーションは、そこを基点に展開されることとなろう。

2. 大学の質保証の仕組み

（1）大学の質保証の基本構造

認証評価制度の教育イノベーション機能の考察に入る前に、大学の質保証の全体的な仕組みの理解、そして大学の質保証における認証評価制度の位置と役割を確認しておこう。

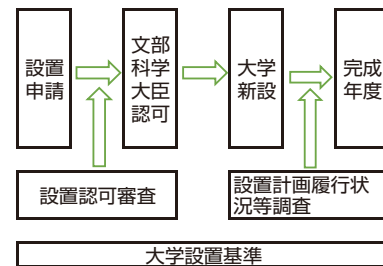
大学の質保証は、諸外国では、大学の設置認可制度による質保証、そして設置後の教育研究活動に対する様々な大学評価にもとづく質保証という2つの組み合わせから構成されている。日本の大学の質保証の基本構造もほぼ同様である。

大学の質保証の基本は、学校教育法と大学設置基準にある。大学の設置には、学校教育法にもとづく設置申請と文部科学大臣の設置認可が必要である。審査基準等の詳細は大学設置基準（学校教育法に基づいて大学を設置認可する際の基準）に定められている。さらに、学校教育法の第109条において、「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」と規定されており、設置後も認証評価機関による評価を受けなければならない。大学の設置認可精度と認証評価制度とは、大学の質保証のための「車の両輪」である。

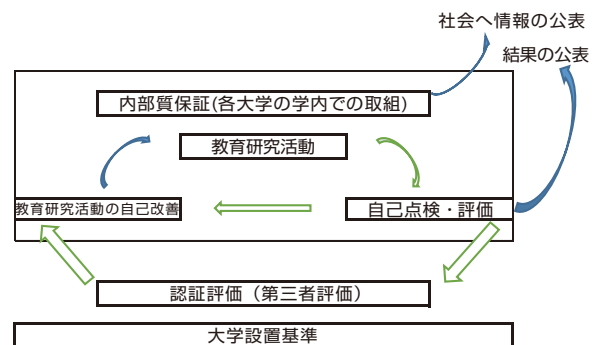
図1は、大学の設置申請から卒業生が出る完成年度までの質保証のイメージ図である。大学を設置するには、設置認可申請と設置認可審査そして所管大臣である文部科学大臣の認可を経なければならない。さらに、卒業生を出す完成年度までの間に、設置計画履行状況等調査を受けることになる。これは、大学が当初の設置計画どおりに大学の設置を履行しているか否かの状況確認の調査である。

次に、図2は大学が卒業生を出した、いわゆる完成年度以降の大学の質保証のイメージ図である。設置認可後の、恒常的な質保証は各大学の責任となる。大学は、学校教育法により、自己の責任として自己点検・評価の実施、教育研究活動等の自己改善、教育研究活動の向上、そしてその結果を広く社会へ公表する義務がある。このような各大学の学内での恒常的な質保証の仕組みを内部質保証という。大学は、内部質保証の維持と向上取り組まなければならない。また、大学は文部科学大臣の認可する認証評価機関によって「7年に1回」のペースで大学評価を受審し、その認証を受



出所：文部科学省資料より

図1 大学の設置申請から完成年度までの質保証



出所：文部科学省資料より

図2 恒常的な質保証

けることが義務付けられている。

前記の2つのイメージ図のように、大学の質保証は設置認可制度、設置計画履行状況等調査そして認証評価制度によって行なわれている。ただ、この他に様々な大学の質保証のためのサブシステムが存在する。例えば、呼び水の補助金制度である「私立大学等改革総合支援事業」、毎年実施される大学の教育改革の進捗状況を確認し国民に広く公表する「大学における教育内容等の改革状況の調査」などである。「教職課程審査」もこれに加えることができる。

これらを含め、以下では設置認可制度等の主要な質保証システムのいくつかを概観しておこう。

(2) 設置認可制度

原則として、大学の学部・学科、大学院の研究科・専攻を設置するには、学校教育法に基づき大学設置・学校法人審議会への諮問を経て、文部科学大臣の認可が必要である。設置計画の認可審査は、教学面の審査と財政計画・管理運営の面の審査から構成される。

教学面については、文部科学省が定める認可基準により大学設置分科会が審査する。審査事項は、学校教育法や大学設置基準等の法令適合、学生確保の見通し、人材需要等の社会的要請、既設大学等の入学定員超過率が一定割合未満であること、虚偽申請等の不正行為後に一定期間を経過していること等である。審査の観点、学校教育法の「大学の目的」への適合、当該大学の教育研究上の目的を達成するために必要な授業科目を体系的な教育課程として編成していること、さらに教員組織が教育研究上の目的達成のため、及び教育研究組織の規模と授与する学位の種類及び分野に応じて必要な教員がおかれていること等である。なお、主要な授業科目は専任の教授または准教授が担当すること等の教員審査もある。ところで、2013（平成25）年度審査から、理事長予定者・学長予定者に対して設置構想等に関する面接審査を実施することとなっている。

設置認可制度は、政策全般の規制改革の流れのなかで規制緩和と弾力化が進められてきたが、2013（平成25）年2月に文部科学省の検討会から『大学設置認可の在り方の見直しについて』の報告がなされ、設置審査の全般的な見直しがすすめられている。例えば、既述した理事長や学長予定者との直接面接による設置構想の確認もこの改革の一部である。この報告書では、

大学の質の向上のために継続的に改善・充実を図るべき事項として「認可後の事後チェック機能の強化」や「質保証のトータルシステムの確立」が提起されている。大学閉鎖等の際の学生保護の仕組み、退出の制度設計、情報公開の一層の促進も提起されている。

(3) 設置計画履行状況等調査（アフターケア）

別称である「アフターケア」から抱かれるイメージは「設置認可後の大学に対する行政サイドからのアドバイスやフォロー」である。しかるに、この調査は設置計画と設置認可時の留意事項に対する履行状況等の確認が目的である。認可申請そして届出申請ともに、授業科目の開設状況、学生の入学状況、教員の就任状況等の設置計画の履行状況について報告を求め、必要に応じて指導・助言を行なうものである。言うなれば、設置認可制度の補助システムの役割を担っている。個々の大学の教育研究水準の維持・向上並びにその主体的な改善と充実を資することを目的とした、大学の質保証のサブシステムに位置づけられる。毎年実施されるこの調査の結果を総覧すると、認可権者当局の政策方針をうかがうことができる。

調査には、書面調査、面接調査、実地調査の3種があり、大学設置・学校法人審議会大学設置分科会のもとに設置された「設定計画履行状況等調査委員会」が担当している。

ちなみに、2014（平成26）年度の調査結果では、例えば次のような点が指摘されている。

[入学定員管理]：計画時にニーズ調査や競合分析を行わずに根拠なく入学定員を設定した結果、入学定員の未充足や大幅な定員超過のケースが見られた。

[教育課程等]：アフターケア期間中にもかかわらず、設置計画時の教育課程の変更、授業科目の配当時期の変更等により、教育課程の体系性に疑義が生じているケースが見られた。学士課程教育の質保証の観点から、授業のための事前の準備や事後の展開などの主体的な学びに要する時間を含め、十分な総学修時間の確保を促すことが重要であり、法令に基づいた単位の実質化を図るための取組が求められる。

[教員組織]：届出により設置された学部等では、各大学の教員資格審査基準に基づき大学の判断によって教員組織を整備しているが、教育研究業績を確認すると職位や科目を担当するに十分な業績が見当たらないと判断されるケースも見られた。

[FD]：大学院独自のFDが実施されていない。FDの一環として実施されている学生による授業評価の結果が学生にフィードバックされていない。授業評価がどのように活用され、どのように改善されているのか、学生が確認できない事例が見られた。

(4) 認証評価制度

大学に対する認証評価制度は、設置認可制度とともに大学の質保証における主要な柱の一つである。大学設置基準の規制緩和とセットで導入され、今日まで拡充・整備されてきた。

2004（平成16）年度から開始された大学に対する第三者評価制度により、大学は文部科学大臣の認証を受けた機関による認証評価を定期的に受けることが義務化されている。この制度は、学校教育法等にもとづいている。その目的は大学が社会的評価を受けるとともに、大学が自らの改善を図る契機とするものであり、認証評価結果は社会に公表される。認証評価制度による大学の質保証では、第三者機関による評価結果に対して、大学が自らの責任において主体的に教育研究活動等の改革・改善に取り組むことを前提としている。

各認証評価機関は、法令に定められた分野・領域に対応させた、各機関に固有の評価基準を用意する。評価結果は社会に公表され、同時に文部科学大臣にも報告される。法令違反状態の場合は、必要な措置を講じるように大臣からの勧告、変更命令等を受けることになる。

認証評価は2つに大別される。機関別認証評価と分野別認証評価である。機関別認証評価は大学の教育研究等の総合的な状況の評価であり、教育研究、組織運営、施設設備の状況に対する評価である。7年以内ごとの受審が義務付けられている。いま一つは分野別認証評価である。専門職大学院の評価であり、こちらは教育課程、教員組織その他の教育研究活動の状況に対する評価であり、5年以内ごとに受審する。現在、4年制大学を対象にした機関別認証評価機関としては、大学評価・学位授与機構、大学基準協会、日本高等教育評価機構がある。

(5) 教育改革の補助金制度：私立大学等改革総合支援事業

大学教育改革に関連する各種の「呼び水的」補助金制度は、大学の質保証の促進機能を有している。例え

ば、「私立大学等改革総合支援事業」である。

2014（平成26）年度の私立大学等改革総合支援事業は、「タイプ1：建学の精神を生かした大学教育の質向上」、「タイプ2：特色を発揮し、地域の発展を重層的に支える大学づくり」、「タイプ3：産業界・国内の大学等と連携した教育研究」、「タイプ4：グローバル化への対応」の4種がある。本学が受給する「タイプ1」の調査票には、以下のような補助金支給の要件が細部にわたって示されている。

〈全学的な教学マネジメント体制の構築〉：学長を中心に副学長・学長補佐、学部長及び専門的な支援スタッフ等からなる全学的な教学マネジメント体制が構築されているか、学内にIR専門の部署を設置し専任の教員もしくは職員を配置しているか、教育課程の編成に際し職員が参加する仕組みを全学的に設けているか等である。

〈教育の質向上に関するPDCAサイクルの確立〉：シラバスの作成要領等により準備学習（予習・復習等）に必要な時間等の学修内容の明記そして授業の到達目標の明記を全教員に求めているか、シラバスの記載内容の適否を担当教員以外の第3者がチェックしているか、学生の学修時間や学修行動の実態把握を組織的に行なっているか、教員の教育評価制度を設けているか、教員対象のFDを3回以上実施したか、アクティブ・ラーニング授業を行っているか等である。

〈多様な取組〉：履修系統図またはナンバリングを実施、成績評価にGPA制度を導入するとともに進級判定・卒業判定・退学勧告の基準として用いているか、学修成果の把握を外部の標準化されたテスト等で行なっているか、学生の学修経験を問うアンケート調査（学修行動調査等）を実施しているか、あるいはルーブリックの活用等を実施しているか。また、大学入学前に取り組むべき課題の提示もしくは高等学校または教育委員会との定期的な協議等を実施しているか。

補助金支給の要件とされている教育上の取組は、いずれも大学の質保証に密接に関連しているものである。補助金制度を受給するために個々の大学が積極的に教育改革に取り組むことによって、大学の質の維持と向上を推し進めることになろう。

(6) 教育改革の動向調査：大学における教育内容等の改革状況について

「大学における教育内容等の改革状況について」は、

文部科学省が毎年実施している大学教育改革の実施状況に関する動向調査である。全大学が調査対象であり、主要な調査項目は学位授与方針等の策定と公表、教育内容の改善、教育方法の改善、教職員の資質向上の取組、組織運営の活性化、情報の積極的な公表、海外の大学との大学間交流協定等の状況等である。

2015（平成27）年度に公表された2013（平成25）年度分の報告において、「総括」に取り上げられていた事項のうちいくつかを紹介する。改革の進展がみられた事項としては、能動的学修を効果的にカリキュラムに組み入れる検討、人材養成の目的や学位授与方針とカリキュラムとの整合性への取組、学生の学修時間や学修行動の把握への取組、学生の学修成果の把握の取組等である。この他、カリキュラム編成上の工夫としてのンパリング実施状況、履修系統図の活用、シラバス作成の際に内容を担当者以外が検討・修正する機会の設定等である。

ともあれ、この調査の役割は各大学の教育改革への取組状況の把握を通じて、大学の質の保証につなげることになる。

3. 設置認可制度と認証評価制度

(1) 設置認可の規制緩和と認証評価制度の導入・拡充

政策全般の規制緩和の流れのなかで、大学の設置認可についても規制緩和が推進されたのであるが、同時に大学の質保証の仕組みとして、自己点検・評価制度さらに第三者評価制度が導入された。

1991（平成3）年2月の大学審議会答申『大学教育の改善について』により、同年6月に大学設置基準が改正され7月から施行された。いわゆる「大学設置基準の大綱化」である。この答申では、「各大学がカリキュラムを自由に設計し得るようにするためには、大学が順守すべきカリキュラムの枠組みとしての開設授業科目と卒業要件に関する基準を大幅に簡素化することが妥当」であるとした。大綱化では、一般教育と専門教育の区分の廃止、一般教育内の科目区分が廃止されたのである。また、卒業要件の簡素化（科目区分ごとに必要な修得単位数→卒業に必要な総単位数）と一般教育と専門教育の科目区分ごとに定める教員数が撤廃された。

1991（平成3）年の「大学設置基準の大綱化」をもたらした上記答申では、「常にカリキュラムの点検を

行い、その現代化に努めるなど改善への努力を行うよう、自己点検・評価の実施体制を確立することが重要」とし、大学の「自己点検・評価」の仕組みの導入が提起されている。大学設置基準に自己点検・評価の規定が新設され定着してきている。そこから今日まで、四半世紀の時間が経過している。

小泉内閣の「聖域なき構造改革」路線により、高等教育政策についても事前規制型から事後チェック型への移行を図る等の規制緩和がなされた。2002（平成14）年8月の中央教育審議会答申『大学の質の保障に係る新たなシステムの構築について』を受けて、「大学設置審査の準則化」が実行された。2003（平成15）年度の審査からより適用されている。この「大学設置審査の準則化」とは、大学設置審査の過程で、学校教育法や大学設置基準等の法令の抽象的な規定を補うために、審議会の決定や申し合わせ等を審議会内規によって定めていたのであるが、それらの種々の審査の基準を告示以上の法令により規定し審議会内規を廃止するというものである。ただ、その時点では教育課程の編成に係る一般教養的な教育内容に関する規定、少人数による授業、対話・討論型あるいは双方向型の授業の積極的な導入等については「準則化」の対象から外されていた。「大学設置審査の準則化」と同時に、「大学間の自由な競争を促進するため」大学設置・定員増の抑制方針が原則として撤廃され、さらに授与する学位の変更等がない場合、設置申請の届出設置制度が導入されている。これらも高等教育政策における具体的な規制緩和政策である。

この答申に基づいて、2003（平成15）年に認証評価制度が本格稼働する。答申では、「大学の自主性・自律性を踏まえつつ、大学の教育研究活動の質の維持向上を図り、その一層の活性化が可能となるような新たなシステムを構築する」とある。翌年の2004（平成16）年度より、第1期の認証評価制度がスタートするのである。

ところで、「大学設置基準の大綱化」、そして「大学設置基準の準則化」の際の「届出制度の導入」のように、設置認可制度は規制緩和され弾力化されてきたのであるが、近年の高等教育政策の動向としては幾分か規制強化の方向性に移ってきているようである。例えば、2006（平成18）年度からはペナルティ制度が導入されている。これは、虚偽の申請や不適切な申請への対応であり、認可申請または届出申請において虚偽の

申請（授業科目の配当年次の変更、授業科目内容の変更等）があった場合、設置計画の履行状況に著しい不適当があった場合、審査を中止するというものである。また、明らかな準備不足に対しては、2009（平成21）年度から早期不認可制度が導入された。さらに、2013（平成25）年度からは、審査基準に「長期的かつ安定的な学生確保の見通し、人材需要等の社会的要請を踏まえてのものであろうこと等を告示上明確化」して、2015（平成27）年度の開設案件から学生確保の見通しに関する書類の提出が義務付けされている。そし

て、2015（平成27）年度からは、届出制度における学位の種類と分野の変更の厳格化が開始された。

（2）認証評価制度の仕組み：大学基準協会の場合

2004（平成16）年度から認証評価制度が本格導入された。すべての大学は文部科学大臣が認めた機関による認証評価を受けることが法的に義務付けられ、同年に第1期の認証評価がスタートした。2011（平成23）年度からは、第2期の認証評価がスタートしている。

表1 大学設置認可制度と規制緩和

1989（平成元）年度	○大学院教員資格の拡大。研究業績はないが、専攻分野についてとくに優れた実務上の経験や業績を有する者を追加。
1991（平成3）年度	【設置基準の大綱化】 ○学部の種類の例示撤廃。学士・修士・博士の種類撤廃と専攻名称の自由化。 ○一般教育・専門教育等の科目区分・必要単位数の撤廃。必要教員数を撤廃。 ○図書館等の数量基準を撤廃。
1999（平成11）年度	○兼任・兼任教員の資格審査の廃止。
2001（平成13）年度	○審査期間の短縮。大学の場合、15ヶ月→8ヶ月に。 ○校舎の自己所有要件の段階的緩和。
2003（平成15）年度	【設置審査の準則化等】 ○届出制度の導入。授与する学位の種類・分野に変更がない場合、収容定員総数に変更のない場合。 ○大学設置・定員層の抑制方針の撤廃（地域制限は全廃。医師・歯科医師等は抑制維持）。 ○準則化により専任教員の要件等の審査内規の撤廃。 ○校舎基準面積の緩和。校地・校舎の自己所有要件の段階的緩和。 ○審査期間の短縮化。大学新設の場合、8ヶ月→7ヶ月に（現在10ヶ月）。 ○株式会社による大学設置の特例。
2005（平成17）年度	○大学設置・定員増の抑制分野から教員養成を撤廃。
2006（平成18）年度	○ペナルティ制度の導入。虚偽の申請や設置履行状況に問題がある場合、審査中止等。
2009（平成21）年度	○早期不認可制度の導入。明らかな準備不足への対応。
2015（平成27）年度	○学生確保の見通しに関する書類の提出。 ○届出制度における学位の種類と分野の変更の厳格化

出所：文部科学省資料より。

大学基準協会による大学評価の目的は、大学の質の保証と質の向上である。質の保証は、同協会の定める大学基準に基づいた大学評価を行い、それにより大学の教育研究活動等全般の質を社会に対して保証することである。質の向上は、同協会による大学評価の結果の提示やその後のアフターケアを通じて、大学全体の改善への取組を継続的に支援することである。大学基準協会の大学評価は内部質保証システムの運用・稼働状況の確認が中心軸の一つである。内部質保証システムとは、PDCAサイクル等の方法を適切に機能させ、質の向上を図り、教育・学修等のサービスが一定の水準にあることを自らの責任で説明・証明するための学内の恒常的・継続的なプロセス全体のことである。大学基準協会の大学評価では、内部質保証システムを構築し、それを十全に機能させていることを客観的に証明していくことが要求されている。同協会の任務は、その妥当性や適切性を評価するところにある。

大学基準協会による大学評価の特徴は次のとおりである。第1に、内部質保証システムの有効性に着目する。質の保証や質の向上を図るためのシステムが構築され、有効に機能しているか。内部質保証システムつまり大学が質を自らが保証するための継続的な大学運営システムを構築できているか、有効に機能しているかを確認する。第2に、自己改善機能を重視する。現状を把握・分析し、問題点を洗い出し、改善策への方策、長所を伸ばす取組を注視し、それが具体的な改善・改革に結びついているかどうかである。第3に、理念・目的、教育目標の達成度を重視する大学評価である。法令要件の遵守等を評価する基盤評価と、大学が掲げる目標に向けた取り組みとその達成状況に対する評価である達成度評価の2つから構成されている。いずれの場合も、根拠資料が要求される。

つまり、認証評価機関による大学評価は、大学が自らのミッションを達成するために社会的公器としての自覚のもとに、方針と達成すべき目標を定め、達成するための絶え間ない努力を継続しているのか、その成果を上げているのかの説明を求めている。その意味からすれば、大学評価を受けることは、高等教育機関としての教育研究活動等の課題を抽出し、改革・改善するため「道具」であり「方法」である。認証評価の受審では、その結果とともにそこに至るまでのプロセスが重要なのである。

4. 認証評価の教育イノベーション機能

(1) 点検・評価項目等に内在化する教育イノベーション機能

上述のように、認証評価制度は「大学の質保証システム」において重要な構成要素の一つとなっている。そこで、以下ではこの認証評価制度のもつ「教育イノベーション機能」について考察していこう。

さて、大学基準協会による大学評価では、同協会が定める大学基準ごとに「点検・評価項目」並びに「留意すべき事項」（以下、「点検・評価項目等」）が公表されている。これらの「点検・評価項目等」から、大学教育の改革や教育方法の改善策を講じるための手立てやヒントを読み取ることができる。「点検・評価項目等」には、大学教育の質の向上と維持につながる「教育イノベーション機能」が潜在化している。

大学基準協会の『大学基準ハンドブック』によると、同協会の大学評価は基盤評価と達成度評価から構成されている。基盤評価は大学に共通して求められる学校教育法、大学設置基準等の法令要件が遵守されているのか否かに関する評価である。達成度評価とは、審査対象の大学の理念・目的、教育目標を達成するために大学がどのような努力を払っているか、それがどの程度実を結んでいるのかという観点からの評価である。後者の評価は、それぞれの大学の理念・目的、教育目標に加え、これらを達成するため具体的に設定された各種の方針、方針を踏まえた教育研究活動等の実態、そしてその成果について確認することになる。

大学基準協会の大学基準は「1. 理念・目的」から「10. 内部質保証」までであるが、本稿では教育改革や教育改善に直接関係する大学基準4のみを取り上げていく。大学基準の「4. 教育内容・方法・成果」は、さらに4つに再区分されて示されている。第1は「(1) 教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針」、第2が「(2) 教育課程・教育内容」、第3が「(3) 教育方法」、そして第4が「(4) 成果」となっている。

以下、「(1) 教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針」から順に取り上げ、それぞれの「点検・評価項目等」から読み取れる教育改革・教育改善の方策や検討課題について考察を加えていこう。

(2) 教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針

上記の表2は、2015（平成27）年4月に発行された大学基準協会の『大学評価ハンドブック』から、「大学基準4 教育内容・方法・成果」のうち「(1) 教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針」の「点検・評価項目等」を書き抜いたものである。ここから読み取れる教育改革や教育改善の方策や検討課題等のいくつかを取り上げ考察していこう。

第1は「学位の授与」のために教育課程は編成されることである。大学は、学部や学科等のそれぞれの教育課程の終着点として、「学位（〇〇〇学）」の取得という教育目標を提示する。学生の視点からすれば、大学が提供する教育課程は卒業もしくは修了時点で学位の取得を目指すものとして用意される。「学位の授与」のための教育課程の編成では、「学位（〇〇〇学）」の基盤たる「〇〇〇学」の学問体系の裏づけが不可欠である。

第2は後述する「成果」とも関連するが、学位を授与するには課程修了に当たって修得しておくべき学修成果やそれを達成するための諸要件が、卒業要件もしくは修了要件として明示される必要がある。どのような学修成果の獲得をもって学位を授与できるのか、

「学位授与の正当性と妥当性」を確保するためにも、「学修の成果」を判定する卒業要件や修了要件等の学位授与のための審査・判定の仕組みは事前に大学の内外に広く公表されるべきものであろう。

第3に学位授与を目的とする教育課程では、履修する授業科目の順次性はあらかじめ定められるから、 Semesterごとに学生が授業科目を選択することはほとんど起こらないはずである。また、教育課程に配置される授業科目では必修科目の比重が高まる。学生は履修モデルに従って順序だてて授業科目を履修するため、学生への修学支援を担当する教員アドバイザーなどの役割は履修モデルに沿った単位の修得状況の確認が基本となる。

第4に教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針の適切性の検証は、学位の授与権者である学長の責任事項である。学長は個々の教育課程の実施運営の責任者である学部長、学科長、さらに教育課程の長や教務事項の教学責任者等を動員して、実情の把握と問題点の析出に努めることとなろう。入学する学生は毎年変わるのであるから、点検は毎年実施され、必要に応じて教育課程の編成に修正が加えられる。

表2 教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針における点検・評価項目等

点検・評価項目	留意すべき事項	
(1) 教育目標に基づき学位授与方針を明示しているか。	基盤評価	①理念・目的を踏まえ、学部・研究科ごとに、課程修了にあたって修得しておくべき学習成果、その達成のための諸要件（卒業要件・修了要件）等を明確にした学位授与方針を設定していること。
(2) 教育目標に基づき教育課程の編成・実施方針を明示しているか。	基盤評価	②学生に期待する学習成果を可能とするために、教育内容、教育方法などに関する基本的な考え方をまとめた教育課程の編成・実施方針を、学部・研究科ごとに設定していること。
(3) 教育目標、学位授与方針及び教育課程の編成・実施方針が、大学構成員（教職員及び学生等）に周知され、社会に公表されているか。	基盤評価	③公的な刊行物、ホームページ等によって、教職員・学生並びに受験生を含む社会一般に対して、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針を周知・公表していること。
(4) 教育目標、学位授与方針及び教育課程の編成・実施方針の適切性について定期的に検証を行なっているか。		
		達成度評価
		①学位授与方針と教育課程の編成・実施方針は連関しているか。 ②教育目標、学位授与方針及び教育課程の編成・実施方針の適切性を検証するにあたり、責任主体・組織、権限、手続きを明確にしているか。また、その検証プロセスを適切に機能させ、改善につなげているか。

出所：『大学評価ハンドブック』（公財）大学基準協会 2015年 p128より。一部修正。

(3) 教育課程・教育内容

大学基準協会の「点検・評価項目等」のなかで、教育内容について具体的かつ直接的に言及しているのは、この「(2) 教育課程・教育内容」の箇所のみである。学士課程については、「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する教育課程が編成されていること」が基盤評価となっている。これは大学設置基準第19条2の規定そのままである。1991（平成3）年の大学設置基準の大綱化では、大学審議会答申『大学教育の改善について』（1991年）が大きな役割を果たしている。この答申では、大学設置基準に「教育課程の編成に当たっては、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養、総合的な判断力を身に付けさせ、豊かな人間性を涵養する」旨の規定を設けることを提言していた。この答申の文言がそのまま、およそ四半世紀経た今日でも大学評価の評価基準として採用されている。

ここから読み取れるのは、第1に大学（学士課程）の教育課程の編成では、「専門の学芸の教授」にとどまらず、常に「広く深い教養」と「総合的な判断力」を身に付け、「豊かな人間性の涵養」を図ることが求められていることである。いわゆる「教養教育」や「基礎教育」を基盤とした教育課程の編成が求められている。

ところで、2008（平成20）年12月の中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』では、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針」が示されている。この「参考指針」の位置づけは、「参考指針は、どの分野を専攻するのか、将来像答申の掲げる諸機能のいずれに重点を置く

のかを問わず、それぞれの大学、学部・学科において、自らの教育を通じて達成していくもの」（答申p11）とされている。審議会委員であった濱名篤によれば、この答申で「教養」という用語が使用されなかった理由は、教養の持つ多義性に学士課程教育という新しいコンセプトの埋没を危惧するとともに、日本では教養教育と専門教育を対比・区分して考えるため、教養を一元的にとらえられなくなったと説明している。この答申では「大学で学ぶべき教養に代わって「学士課程で育成する21世紀型市民の内容（日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容）」（濱名p33）と定めたのである。すなわち、第2に教育課程と教育内容の点検・評価と改善策の策定にあたっては、この「参考指針」が言うところの「21世紀型市民とは？」、「市民の要件は？」、「育成もしくは教育方法は？」についての確認と検討が必要である。

教育課程と教育内容に関する改革と改善策の検討にあたっては、第3点として学生の実際の履修行動の実態の把握が必要である。いかに教育課程の編成が適切であっても、学生が自分の都合で空き時間に適当に授業科目を履修しているのでは、「教育課程の編成・実施方針」は意味のないものとなる。つまり、教育課程と教育内容の適切性の検証は、学生の実際の履修行動分析からはじまる。

(4) 教育方法

教育方法について我々がまず確認しなければならないのは、第1に講義、演習、実習、実技といった授業形態ごとの単位数が適切に付与されているのか否かである。例えば、同じ授業科目の単位数が、学部や学科

表3 教育課程・教育内容の点検・評価項目等

点検・評価項目	留意すべき事項		
(1) 教育課程の編成・実施方針に基づき、授業科目を適切に開設し、教育課程を体系的に編成しているか。	基盤評価	① [学士] 幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する教育課程が編成されていること。 ※大学設置基準第19条第2項	
(2) 教育課程の編成・実施方針に基づき、各課程に相応しい教育内容を提供しているか。		② [修士・博士] コースワークとリサーチワークを適切に組み合わせ、教育を行っていること。 ※大学院設置基準第12条	
		③ [専門職] 略	
		達成度評価	①教育課程の編成・実施方針に基づいた教育課程や教育内容の適切性を明確に示しているか。 →当該大学の説明・証明から、学生の順次的・体系的な履修への配慮がなされているか。 ②教育課程の適切性を検証するにあたり、責任主体・組織、権限、手続きを明確にしているか。また、その検証プロセスを適切に機能させ、改善につなげているか。

出所：『大学評価ハンドブック』（公財）大学基準協会 2015年 p128より。一部修正。

により異なっていないかの確認である。単位制度は学修時間を前提にしているため、同種の講義科目や演習科目の単位数は同じであるはずである。そうでない場合、学生が学部や学科間の移動に際して混乱を招きかねない。また、学位授与権者は学長にとってはガバナンスの問題ともなろう。なぜならば、授業形態ごとの単位数付与が標準化されていないのでは、学位授与の正当性と信頼性を損なうからである。

第2は基盤評価の一つである「1年間の履修登録できる単位数の上限を50単位未満」とすることを如何に受け止めるかである。この規定どおりに解すると、1年間の上限の履修登録が、半期1セメスターで25単位もしくは24単位まで可能ということになる。履修可能な授業科目数は12～13科目ということになる。しかしながら、大学の単位制度においては、1授業科目について1単位を付与するのに45時間の学修時間の確保

を目指している。2単位付与では、90時間の学修時間の確保が求められる。仮に、1科目2単位が付与された12科目を履修する場合、1週間のうちほぼ毎日12～14時間は学修しなければならない。『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境下の中での個性輝く大学—(中間まとめ)』では「9科目36単位を上限の標準」と提言していた。この「年間履修登録の上限50単位未満」の意味するところは、認証評価の第2期段階において、履修登録のキャップ制や単位制度の趣旨が十分に各大学や一人ひとりの教員に理解されていない状況下では、いきなり「9科目」や「年間36単位」という数値を設定しても無用の混乱を招く恐れがあった。多くの大学は1セメスターで12～13科目の履修登録を認め、免許資格の履修は別枠にしていたため、履修登録の上限設定は「実質的に青天井」の状態であった。そのようななかで、「単位制度の実質

表4 教育方法の点検・評価項目等

点検・評価項目	留意すべき事項	
(1) 教育方法及び学習指導は適切か。	①当該学部・研究科の教育目標を達成するために必要となる授業の形態を明らかにしていること。 ② [学士] 1年間に履修登録できる単位数の上限を50単位未満に設定していること。 ※これに相当しない場合、単位の実質化を図る相応の措置がとられていること。 ③ [修士・博士] 研究指導計画に基づく研究指導、学位論文作成指導を行っていること。	①教育課程の編成・実施方針に基づき、各授業科目において、適切な教育方法をとっているか。 ②単位制度の趣旨に照らし、学生の学修が行われるシラバスとなるよう、またシラバスに基づいた授業を展開するため、明確な責任体制の下、恒常的かつ適切に検証を行い、改善につなげているか。 ③教育内容・方法等の改善を図るための責任主体・組織、権限、手続きを明確にしているか。また、その検証のプロセスを適切に機能させ、改善につなげているか。
(2) シラバスに基づいて授業が展開されているか。	④授業の目的、到達目標、授業内容・方法、1年間の授業計画、成績評価方法・基準等を明らかにしたシラバスを、統一した書式を用いて作成し、かつ、学生にあらかじめこれを公表していること。	
(3) 成績評価と単位認定は適切に行われているか。	⑤授業科目の内容、形態等を考慮し、単位制度の趣旨に沿って単位を設定していること。 ⑥既修得単位の設定を、大学設置基準等に定められた基準に基づいて、適切な学内基準を設けて実施していること。	
(4) 教育成果について定期的な検証を行い、その結果を教育課程や教育内容・方法の改善に結びつけているか。	⑦教育内容・方法等の改善を図ることを目的とした、組織的な研修・研究の機会を設けていること。	
	基盤評価	達成度評価

出所：『大学評価ハンドブック』（公財）大学基準協会 2015年 p129より。一部修正。

化をスタートさせるための最低基準」と理解すべきであろう。ここで求めているのは、大学（大学教員を含め）の「単位制度の趣旨」の理解、「単位の実質化」の取組の浸透がねらいなのではないだろうか。

第3の取組み課題はシラバスの現状確認である。そのうちの一つは1単位45時間の学修が確保できるようなシラバスの内容となっているのかである。事前学習と事後の学修の展開に学生が取り組めるようなシラバスの記述なのかどうかの確認である。また、本学では大学間連携事業においてアクティブ・ラーニングの手法の採用を明言しているので、シラバスには教育方法としてこの旨を記述しなければならない。いま一つは、シラバスの記述内容の授業科目間での接続である。シラバスから教育課程の体系性と順次性が読み取れるのかどうかである。

第4のFDでは、教育内容と教育方法等の改善を図るための組織的な研修・研究の機会を設けているからである。現在要求されているのはFDの実施にとどまらない。FDの成果としての具体的な教育内容や教育方法の改善例の提示、教育上の効果の説明が求められている。

(5) 成果

「成果」から読み取れるのは、第1に学士課程の卒業要件や修士課程の修了要件をあらかじめ学生に提示することの意義である。例えば、学士課程においては、いくつかの必修科目を含め総単位数で124単位以上の取得が要求される。学位授与の要件は、単なる単

位数の集積ではない。学位授与が可能となる教育課程の学修を経て、「何ができるようになった」のかという「成果」の確認が必要である。学士課程修了の証となる「学修成果」が必要であり、その評価指標がなければならない。

そして、第2に「学修成果」という学位授与の要件が事前に学生に提示されることは、学生にとっても学位獲得のための明確な目標が設定されることを意味する。また、「学修成果」の評価指標を内外に明らかにすることは、学位授与の客観性と正当性を示すことでもある。このような、学修成果に着目ようになったのは、「学士課程教育答申」からである。この答申の要諦の一つは、「何ができるようになるのか」に軸足を転換したことである。「学習者中心の視点への転換」であり「教育サービスの受益者の視点の重視」への移行のである。（渋井らp6）

ところで、多くの大学においても授業科目の成績評価や単位認定は実際には個々の教員の裁量に任せられたままである。そこで、第3に、「学修成果」の指標の開発は必要なのであるが、同時に、その前段階として授業科目の成績評価と単位認定の客観性や妥当性を担保する必要がある。これに対する取組も大きな課題である。中等教育段階までは採点された答案用紙は返却されている。大学入試センター試験の結果も本人に通知される。悩ましいが、避けて通ることはできない。

表6は「学修成果の測定指標の考え方」である。「教育内容・活動と学修成果との関係」と「学修成果の測定方法」の組み合わせにより4つのパターンに類型化

表5 成果の点検・評価項目等

点検・評価項目	留意すべき事項	
(1) 教育目標に沿った成果が上がっているか。	達成度評価 ①課程修了時における学生の学修成果を測定するための評価指標を開発し、適切に成果を図るように努めているか。 ②学位授与にあたり、明確な責任体制のもと、明文化された手続きに従って、学位を授与しているか。	
(2) 学位授与（卒業、修了認定）は適切に行われているか。		
	基盤評価 ②〔修士・博士〕学位授与にあたり論文（または特定の課題についての研究の成果）の審査を行なう場合にあっては、学位に求める水準を満たす論文（または特定の課題についての研究の成果）であるか否かを審査する基準を、あらかじめ学生に明示していること。	

出所：『大学評価ハンドブック』（公財）大学基準協会 2015年 p129より。一部修正。

される。文部科学省が実施している「大学の教育内容等の改革状況」調査によると、「学習成果の把握方法」としては、「外部の標準化されたテスト等による学修成果の調査・測定（アセスメントテスト等）」、次いで「学生の学習経験などを問うアンケート調査（学修行動調査等）」、そして「学修ポートフォリオの活用」となっている。教育イノベーションの次のステージは、「学修成果」の評価指標の開発と実行への全学的な取組になるのではないだろうか。

大学は、その理念・目的を基盤に教育目標を打ち立て、人材育成によって一定の社会的責任を果たす社会的機能集団である。学位を授与した卒業生が、それに見合う能力を広く社会で発揮できることの証明がなされていなければならない。「学修成果」は、学生本人はもとより保護者に対しても、学費に見合った教育サービスの根拠と解すべきである。大学にとって、「学修成果」の指標の開発は「授与する学位の品質管理」に直結するテーマである。

5. これからの取組み課題

(1) 基礎教育科目について

総合福祉学部の基礎教育科目は、いわゆる『学士課程教育答申』の「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針」を念頭において編成になっているが、そこには問題がいくつか伏在している。例えば、日本語科目の表現技法である。表現技法Ⅰ（読解、分析）や表現技法Ⅱ（作文・論文）そして表現技法Ⅲ（発表、討論）は卒業要件必修科目である。だが、表現技法Ⅳ（企画、立案）と表現技法Ⅴ（プレゼンテーション）は、学生の学修場面のみな

らず、卒業後の職業生活でも有益と思われるが、必修科目にはなっていない。

(2) 高大接続への取組について

「高大接続」という新たな高等教育政策の展開を踏まえるならば、一体化した3つのポリシーの策定にとどまらず、とくに「学生の受け入れ方針」と密接に関係する、あるいはそれを直接反映した「新しい大学入学者選抜方法の開発と実践」が求められる。学生募集や入学者選抜の検討も必要であるが、さらに入学前教育、修学基礎教育についても学生の大学への適応支援体制の構築の観点から検討していかねばならない。

(3) 教育課程外の教育事業について

入学前教育、修学基礎教育、あるいはキャリア支援教育にしても、それらのすべてを教育課程に配置することは難しい。教育課程の体系性や履修登録のキャップ制を堅持するには、個々の大学の教育研究上の特色は「教育課程外の教育事業」の拡充と展開が重要なファクターとなる。これらについては、法令と公序良俗に反しない限り政策当局の制約はない。ただし、大学の経営には公金が投入されていることを看過してはならない。

(4) 主体的な学修の促進と課題探究能力の育成について

教育イノベーションの展開では、学生の主体的な学修の促進、そして課題探究能力の育成の面からも点検していく必要がある。そこからすると、どのような授業が展開すれば効果的なのかも重要ではあるが、それとともに「4年間のキャンパスライフのあり方」あ

表6 学修成果の測定指標の考え方

		教育内容・活動と学習成果との関係	
		直接的	間接的
学修成果の測定方法	直接的	○教育による直接的な効果を直接測定する指標 例：卒業論文、学科試験、卒業試験、GPA、ポートフォリオ等の質的・量的なもの	○教育による間接的な効果を直接測定する指標 例：CLA、MAPP等のジェネリックスキルの統一試験等
	間接的	○教育による直接的な効果を間接測定する指標 例：単位取得、卒業率等	○教育による間接的な効果を間接測定する指標 例：満足度アンケート、到達度アンケート

出所：洪井らp6

るいは「学生と個々の教職員の関係性やコミュニケーションのあり方」についても、検討すべきテーマではないだろうか。

(5) 「学修成果」の開発について

大学としての人材育成目標や教育目標の観点からの「学修成果」の測定指標の開発に取り組むとともに、教育課程ごとの「学修成果」の測定指標も必要ではないだろうか。

参考文献

あずさ監査法人 (2014) 『学修成果の把握と学修成果の評価についての具体的方策に関する調査研究』
 川嶋太津夫 (2008) 「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第8号
 佐々木雄太 (2012) 「学士力と質保証について」『IDE 現代の高等教育』IDE 大学協会 No537
 渋井進・金性希・林隆之・井田正明 (2012) 「学習成果に係る標準指標の設定に向けた検討：国立大学法人評価における評価結果報告書の分析から」『大学評価・学位研究』(独) 大学評価・学位授与機構 第13号
 大学基準協会 (2015) 『大学評価ハンドブック 申請大学用・評価者用 改訂版』
 大学審議会 (1991) 『大学教育の改善について (答申)』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について一競争的環境下の中で個性輝く大学— (中間まとめ)』文部科学省
 大学設置認可のあり方の見直しに関する検討会 (2013) 『大学設置認可の在り方の見直しについて』文部科学省
 中央教育審議会 (2002) 『大学の質保証に係る新たなシステムの構築について (答申)』文部科学省
 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』文部科学省
 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)』文部科学省
 濱名篤 (2009) 「中教審答申中での『教養』『世界』世界思想社 第36号
 林正人 (2003) 「大学設置基準大綱化後の共通(教養)教育のかかえる問題」『大阪工業大学紀要 人文社会編』第48巻 第2号
 文部科学省 (2012) 『大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～』
 文部科学省 (2015) 『平成26年度 大学設置等に係る事務担当者説明会 資料』文部科学省高等教育局
 松下佳代 (2013) 「学習成果の評価の現状と課題」『Kawaijuku Guideline』2013.4.5
 吉田文 (2006) 「教養教育と一般教育の矛盾と乖離：大綱化以降の学士課程カリキュラムの改革」『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』第14号
 吉田文 (2008) 「学際的カリキュラムの陥穽」『名古屋高等教育研究』第8号

民間企業の実態から見えてくる「福祉マインド」と 「サービス・ホスピタリティ」との接点を探る — イノベーションとしての飛躍を左右するものとは —

淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科 教授 戸塚 法子
淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科 教授 松山 恵美子

要 約

「福祉マインド」の定義には明確なものはなく、それを使用する援助者によってもさまざまな思惑が込められ使用されているのが実情である。昨今サービス・ホスピタリティの精神に則った“おもてなし”が旅行業界やホテル業界、飲食業界を中心に浸透しつつある。福祉との接点がなかった異分野・異領域における「サービス・ホスピタリティ(精神)」に基づいた実践から見えてくる「ホスピタリティ」の内実と「福祉マインド」との接点を模索していく。

1. はじめに (戸塚)

福祉サービスの提供者(援助者)は、地域において同サービスを必要とする人々に固有の生活事情に即した“歩み”を進めていくという姿勢を貫きながら援助を展開していく。そして援助の初期段階には、そうした人々に生活上必要と判断される福祉関連の社会資源を、質量含め把握していくために、アセスメントやプランニングを行っていくことになる。こうした援助局面を経ながら、福祉サービスを軸とした援助活動全体をより効果的に機能させていくうえで、保健・医療領域等のサービス提供者と包括的なネットワークが構築され、現在では地域の至るところでさまざまな実績がつけられている。

福祉サービスを必要とする生活上の諸問題には、金銭問題、疾病問題、子育て・家庭問題、介護、学校適応問題等さまざまなものがあり、関連するサービスを提供する援助者は、何らかの「福祉マインド(精神)」をそれぞれの流儀によって育んできている。「福祉マインド」の定義としては今日これとって明確なものはなく、それを使用する援助者によってもさまざまな思惑が込められて使用されてきているのが実情である(戸塚、松山：2015)。こうした状況下、それまで福祉サービスにおいて蓄積されてきたノウハウや福祉マインドを、福祉サービスとほとんど接点さえもって

こなかった異分野・異業種へ“組み入れていく”ことにより、当該分野・業種として第一義的に提供する固有のサービスに、新たな広がりや価値を創り出し、提供し得ると考えるのは「有り」なのだろうか。戸塚と松山による一連の研究は、戸塚のこの問題意識に端を発している。

昨今サービス・ホスピタリティの精神に則った“おもてなし”が旅行業界やホテル業界、飲食業界を中心に浸透するなか、他の追随を許さない独自の「おもてなし」戦略を展開し、着実に売り上げを伸ばすいくつかの企業(後述)が注目を集めている。本稿では、そうしたサービス・ホスピタリティを根底に据えた取り組みで飛躍的な成長を遂げてきている企業・団体の取り組み事例を収集しその一部を紹介することを通して、先に述べたような、福祉サービスとの接点がなかった異分野・異業種で見られる「サービス・ホスピタリティ」に基づく実践から見えてくる「ホスピタリティ」の内実と「福祉マインド(戸塚、松山：2015)」の特質を検討していくことを、本稿の目的としたい。

2. 企業によるサービス・ホスピタリティに向けた取り組み (松山)

社会福祉学科の科目「福祉系キャリアデザイン」は、企業やNPO等において第一線で活躍されている方に

講義を依頼している。1年生を主な対象学年とした本科目の目的は、職業選択には①さまざまな角度からの判断方法があることを知る、②卒業後のなりたい自分になるためのキャリアをデザインしていく方法を学ぶ、③そのような意識を持つことの大切さを理解する、の3点である。2015年度（平成27年）に6年目を迎えたが、さまざまな業界で実務に携わる方々から実際のホスピタリティへの取り組みについての講義を受け、社会という仕組みのなかで福祉に関する知識や技術を活かせる領域が確実に広がっていることを実感している。講義でのホスピタリティへの様々な取り組みを振り返ると、福祉マインドと重なるところが見受けられる。本学での学びのなかで培った「福祉マインド」を、各自の個性をもって仕事のなかで活かしていく力をもった人材を育て、輩出していくことが社会に求められていると感じる場面もある。初めての企業からは「福祉マインドとは具体的にはどのようなことですか？」と質問されることがある。一般的には「ホスピタリティ」または「おもてなし」が類似語となるが、「顧客満足」、「社会貢献」、「ダイバーシティ・マネジメント」といった表現に置き換えた方が理解してもらいやすい。英語の「hospitality」を和訳すると「おもてなし」になるが、戸塚（戸塚：2016）は「おもてなし」「ホスピタリティ」とは「その時々で出会った「人」を思いやり、気くばりをもっておもてなしすること」であるが、「福祉マインド」は「より相手の力を引き出していく要素を有し、持続性も伴うもの」であることから、「おもてなし」「ホスピタリティ」と「福祉マインド」とは接点はあるものの異なることを指摘している（戸塚、松山2015：13）。

企業におけるサービス・ホスピタリティへの取り組みでは、2014年（平成26年）に公益社団法人企業情報化協会（以降、IT協会）がサービス・ホスピタリティの推進・発展に寄与していると認めた企業の企画や試みを表彰する「サービス・ホスピタリティアワード」賞を設立している。ホスピタリティの前に付いている「サービス」とは、お客様が「主」でサービスを提供する側が「従」であり、常に対価が発生することを意味している。企業は継続して経営していくことが最優先である。対価を得るためのホスピタリティが重視されていることがわかる。一部上場企業が多く加盟しているIT協会が、なぜ“サービス・ホスピタリティ”に着目したのか、また受賞理由となったポイント

を明確にすることで福祉マインドとの接点を模索できるのではないかと考えた。さらに、サービス・ホスピタリティアワード賞の受賞条件として、確かな成果を上げているか、科学的かつ定量的に検証した結果を数字として示すことが含まれている。そのため、企業は取り組んだ企画の実施ごとに結果をデータ化し、分析した数値でその効果の有無を判断していく。サービスのかたちも多様化してはいるが、通常はお客様に対応した社員（店員・コールセンターなど）に対する満足度、商品（ブランド）に対する満足度である。顧客の満足度を測るためにはどのような数値で判断するのが効果的なのか、企業の理念や方針を社員全体に徹底するだけでなく、実務としても対応できる意識、さらなるスキルアップへの社員教育を徹底する手法について追求することが必要だと考えた。サービス・ホスピタリティアワード賞を受賞した企業の取り組みについてまとめ、そこから見えてくる企業が考えているサービス・ホスピタリティについて、福祉マインドとの関わりについて考察していく。

2-1. サービス・ホスピタリティアワード賞の意義と受賞企業の取り組み

サービス・ホスピタリティアワード賞を設立したIT協会経営戦略本部経営ソリューション推進センターのセンター長である国本隆広氏によると、この賞は2012年（平成24年）に加盟企業の代表者からの要望でサービス・ホスピタリティ研究会を発足したのが始まりだという。代表者は全員が女性管理職で業種も多岐に渡り、30代から50代と年齢層も幅広いメンバーから構成されている。そのなかで、おもてなしやホスピタリティが日本の経済、企業と結びつき、今後の企業の発展にどのような役割を果たすのかについて意見交換がなされ、自然なかたちで勉強する交流の場となっていた。効果が期待できる取り組みについてはお互い情報交換することで刺激を受け、オリジナルの企業内教育プログラムに落とし込んでいくという。IT協会のHPでも「個別の企業にとどまらず、大いに知恵を絞っていく時期」であることが指摘されている。以下はHPで公表しているものである。

「本年（2014年）は、IT新潮流と言われる最新の技術の利活用による経営革新とワークスタイル変革に力点を置いて活動を推進して参ります。特に、ITを活用した働き方革新・ワークスタイル変革は政府も主導しているよう

に、個別の企業にとどまらず、日本経済全体の今後の競争力強化に対して多大なる影響力を与えるものと考えます。(中略)、今こそ、経営効率化や顧客との信頼性の確保、企業価値向上のために、大いに知恵を絞っていかねばならない時機にあると考えます。その観点からは、技術だけでなく、日本企業が本来得意技として有する「おもてなし」を始めとする、きめこまやかなサービスや品質力が、グローバルな競争の中で今後も優位を維持する要因となることは間違いありません。¹⁾

「情報の共有化」や「経営手法の可視化」、「顧客との連携」の最適化を目指し、時代のニーズに対応したテーマを選択して企業活動の拡大を図ることが重要だと指摘している。これらのことから、サービス・ホスピタリティアワード賞は、努力をして功績を残した企業を表彰し、取り組みの内容と分析結果を伴った成果を公表することで、取り組みに対しての具体的な情報交換やさらなる知恵を出しあう場を提供する役割を果たしているのではないか。この賞には企業・団体・機関だけでなく、事業所・部門ごと等でも応募できる。将来へ向けた明確な目標を定め、検証しつつ継続した取り組みを実施していくことが求められている。

サービス・ホスピタリティアワード賞は4つの部門からなる。まずは第1回目および第2回目に受賞対象となった企業の取り組みテーマおよび評価された点についてまとめていく。

【賞 4部門】

- ・最優秀賞 経営とサービス・ホスピタリティの効果的な競合により、企業活動の戦略的展開を実現し成果を上げた企業・期間等で、この取り組みが現状および将来にわたり他の模範となることを認定された場合に授与する
- ・優秀賞 サービス・ホスピタリティ施策の導入・活用をすることにより、ビジネス活動における戦略的優位の実現や事業の拡大・創出による経営貢献について、顕著な成果をあげたと認定された場合に授与する
- ・特別賞 サービス・ホスピタリティ施策を企業活動に効果的に適合させることにより、顧客支持拡大の実現はもとより、企業体質の変革や生産性の飛躍的向上を達成し、経営革新の手段として優れた活用を実現されたことと認定された場合に授与する
- ・奨励賞 顧客接点部門の活動や取り組みについて

て、サービス・ホスピタリティ方針や人材の育成、環境整備等により、サービス・ホスピタリティの確立を達成し、企業活動に多大な貢献と成果を上げたことと認定された場合に授与する

1) 平成26年度第1回受賞企業

【優秀賞】

アメリカン・エクスプレス・ジャパン株式会社

「CTT導入による経営貢献と今後の展望」

CTT(カスタマー・トリートメント・ツール)とはカード利用時に入電とともに顧客情報を表示して関連性のあるメッセージを知らせてくれるサポートツールである。お客様の情報や期待していること、欲しがっている物などの情報が一瞬で確認できるため、情報に合わせたお客様対応が可能となった。そのことにより、前年度との比較でお客様満足度の改善、顧客期待を積極的に収集し分析しようとする社員意識の向上、離職率の軽減、収益性への貢献と、組織全体の戦略目標に沿った成果を上げたことが受賞理由となった。

【特別賞(カスタマー・ディライト賞)】

株式会社帝国ホテル

「さすが帝国ホテル推進活動への取り組み」

従業員が直面するマニュアルにもない出来事に対し、「さすが帝国ホテル」と言われる対応を自発的にできるための取り組みである。「挨拶、清潔、身だしなみ、感謝、気配り、謙虚、知識、創造、挑戦」の9つの実行テーマを「行動基準」として全員が意識できるよう、社内に多彩な表彰制度を設けるなどの努力を15年間継続したことが受賞理由となった。

【特別賞(人材育成賞)】

株式会社ファミリーマート

「ファミリーマートらしさ推進活動」=ブランディング活動²⁾を通じた社内風土改革

競合する他社との明確な差別化を目指すために、各店舗から提案されたブランディング活動を展開し、その試みを企業内で情報共有することで、ファミリーマートの社員と事業主、パート、アルバイトを含む関係者への意識高揚につながった。この発想の転換により社員のブランドに対する共通認識を浸透させ、ホスピタリティ精神をより一層向上させるきっかけとなっ

たことが受賞理由となった。次の図は各支店での思いと取り組んだ内容が事例としてHPで紹介されている。これらを参考事例として、次の取り組みについて話し合い検討される。

お客さまへの思い 過去の店舗事例	
	2015年12月号 神奈川県 相模原市 北里大学病院店 店長 “heartful”にふさわしい、快適で心温まるサービスを提供したい。
	2015年11月号 大阪府 大阪市 曾根崎一丁目店 お客さまに“元氣”をお持ち帰りたい！
	2015年10月号 愛知県 名古屋市 港南宮町店 地域のお子さま達の“ふるさと”のようなお店になりたい。
	2015年9月号 高知県 南国市 高知東道路店 日々を元氣に過ごすための、“原動力”をお届けしたい。
	2015年8月号 東京都 新宿区 東新宿店 都会の中で、人と人が温かな絆を育む場でありたい。
	2015年7月号 東京都 立川市 立川駅南口店 さげない心遣いがある、居心地の良いお店づくりを。
	2015年6月号 神奈川県 横浜市中区 松山横浜あわた店 お客さまから懐かしにされるお店でありたい。

図 ファミリーマート 店舗におけるブランディング活動報告

【特別賞（チーム・ホスピタリティ賞）】

学校法人聖路加国際大学 聖路加国際病院

「聖路加国際病院 患者サービスの取り組み」

患者さんと同じ視点で物事を見て、共に受け止め、サービスについて、具体的な取り組みを医師や看護師だけでなく全職種で目指している。医療サービスの分野においても、単に治療や看護を行うというのではなく、患者サービスの品質が重要となり、患者満足度を上げる組織的な取り組みが、収益をもたらす時代に入っている。そのカギを握る患者サービス改革を、組織の理念を踏まえ、全組織的に取り組む姿勢が評価され受賞理由となった。

聖路加国際病院では1995年（平成7年）に厚生省が厚生白書において「医療はサービス業の一環」として定義されたことを受け、医療という技術に加えて、病院に関わるすべての人を含め医療サービスと位置づけた患者満足度を実施し、「ご意見箱」対応ミーティングを月曜から金曜まで毎日実施（参加者：院長・副院长長・看護部長・事務マネージャー・患者サービス担当・患者相談窓口担当）、発生した問題に即座に対応し、解決していく体制を整えた。さらに「ご意見箱」からベストサービス賞・ご意見感謝賞を表彰すること

で、患者満足度だけではなく職員が満足する職場作り（院長に現場の声を直接発信できる場の提供）にも取り組んでいる。「ご意見箱」は聖路加国際病院のホームページからも確認できる³。

【特別賞（組織活性化賞）】

株式会社JR東日本テクノハート TESSEI⁴

「清掃会社」から「おもてなし創造企業」となるために認め合い文化づくりに取り組んだ。清掃に加えてお客さまにプラスアルファのサービスを提供するためのおもてなし研修の実施、スタッフ同士が仲間を認め合う文化を作り上げることで、パート従業員率の低下および社員数の増加さらにスタッフ満足度のアップとなった。認め合う文化の創造、経営革新、組織活性化が受賞理由となった。



清掃終了後、一礼をしてお客さまをお迎えする様子

2) 平成27年度第2回受賞企業

【優秀賞】

株式会社資生堂

「資生堂におけるお客さま起点の活動～ITを通じたサービスホスピタリティの向上について～」

店頭でビューティコンサルタントがタブレットを使用することでお客さま関係の情報が企業内で共有でき、顧客満足度を向上させた。またグローバルに活用できるコールセンターシステムを導入することでグローバルレベルでの顧客の声の収集などの改革を行うことで、「おもてなし」から新しい「OMOTENASHI」を創出している点が受賞理由となった。

【特別賞（感動賞）】**サイボウズ株式会社⁵**

「クラウドビジネスにおける、ファン作りと新しい顧客サービスの取り組み」

コンシェルジュ体制をスタートさせ、導入時の相談窓口、顧客への手紙や花の送付など人でなければできないきめ細やかな配慮を継続するとともに、顧客満足度調査の結果を迅速にフィードバックし対応している。また企業内部に「感動課」を設け、社内にある「感動の種」を探し「感動の花を咲かせる」という社員一人ひとりの地道な活動が個々のモチベーションアップに繋がっていることが受賞理由となった。

【特別賞（人財育成賞）】**株式会社アイティ・コミュニケーションズ⁶**

「オンリーワンコンセプトによる垂直立ち上げと未来へのチャレンジ」

小規模企業ならではの工夫として短期間で等級・スキル別にトレーニングすることでキャリアアップを実施できる「マスタースキル」制度の取り組みを行った。「個」を成長させる仕組みであり、人材ではなく「人財」と称する企業理念のもとで顧客対応能力の向上に効果をあげている点が受賞理由となった。

【奨励賞】**エヌエヌ生命保険株式会社⁷**

「不安を安心に。エヌエヌ生命とお客様であり続けて頂く取り組み」

「卓越したサービスの提供」を目指し、ホスピタリティ向上活動として「人でなければ提供できない価値」を提供する取り組みを行っている。サービスマインド研修の実施、ありがとうウィークの開催といった活動を通し、解約申し出のお客様目線での対応が実現できたという。お客様からのお問い合わせ内容を全社が共有してサービス改善を実施している点が受賞理由となった。

2-2. 企業にとってのサービス・ホスピタリティ

サービス・ホスピタリティアワード受賞企業が実施した企画からは、その目的や取り組みに共通点が見られる。日本の企業は独特の「おもてなし」という和の心をもった経営を行ってきたが、外部環境の目まぐるしい変化により顧客が満足する「おもてなし」の形が従来のものとは変わってきており、その「新おもてな

し」への対応が求められていることが伺える。

1) IT技術の発達にともなって変化する「おもてなし」への対応と表彰制度の設置

IT技術が普及する以前は、お客様の情報は店舗内だけのものであり、普段利用しない店舗にとっては新しいお客様であった。ところがIT技術の進歩により企業内の全店舗において情報共有が可能となり、「いつ何を購入したか」、「どのような家族構成か」、「どのようなものを好むか」といった情報を目の前にいる初めてのお客様であっても接客時に確認したうえで対応ができるようになった。このお客様情報の収集方法が重要となる。どのような話しかけをしたかでお客様から吸い上げられる収集量と質が変わってくる。そのために、企業理念の共通理解の場となる「おもてなし研修」を通して、マニュアル通りではないお客様目線での対応力のスキルアップを互いの事例から学び合うことで、各自の心に確信として落としこんでいく時間の共有が欠かせないといえる。

お客様が満足する対応をするためには、対応する社員も満足する、感動する心や場が必要だという。そのための取り組みとして企業内におけるさまざまな表彰制度の設置が共通項目として挙げられる。表彰制度は社員・部署の一致団結および社員のモチベーションアップと事業内の結束力を高める効果をもたらしている。これらを継続的に行うと、お客様に対する社員の対応意欲が湧いてきて、企業のCS（顧客満足）向上に繋がっていくという考え方である。トップダウンの指示ではなく、「認め合う文化」の定着により社員が新たな発想、取り組みを自主的に提案しやすくし、企業もそれらの意見を尊重し、まずは取り組んでいくという姿勢が読み取れる。

2) NPS指標の利用

企業には企業のブランドがあるが、NPSとは企業の商品やサービスそのもののブランドへの顧客のロイヤリティ（忠誠度）を示す指標のひとつである。受賞した企業はNPS向上がビジネス面にとって重要だと位置付けている点が共通している。Nとは「net（正味）」を指す。NPS指標とは究極の質問である「あなたは、それを友人や同僚に薦めたいと思いますか？」という只ひとつの質問に対し、10段階で回答してもらう。最も良い（プロモーター層）「10～9」の%比率から最も低い（デトラクター層）「6以下」の%比率を差し引いた%数値がNPS指標となる。NPS指標は

米国を中心に採用が進められているが、グローバルの統一指標として日本でも導入が進んでいる。これまでのお客様満足度アンケートと比較すると集計と分析が短時間でできるため、プロモーター層とデトラクター層のデータを分析することで、売り上げアップの要因と改善点を明確にすることができ、また瞬時に改善策を検討して対応することができる。短いスパンでお客様からのフィードバックに対応していくことが顧客満足度向上には必須とされていることがわかる。

このように企業は社員のモチベーション維持とNPS指標を有効に使い、顧客満足度の向上および売り上げアップにつなげるサービス・ホスピタリティに取り組んでいることがわかる。サービス・ホスピタリティは「つかむ（仮称）」型サービスといえるのではないか。企業にとって必要とされる顧客の情報（要望・家族状況）をつかむ、顧客の期待以上のサービスで心をつかむ、顧客の苦情に関してはすぐに要因をつかみ対処する、この要素が足されて初めて顧客満足度の向上に繋がることわかる。顧客が求めている商品はあらゆる店舗で販売されている。従ってそこには単なるサービスではなく、顧客の心に残り、次に繋がる心をつかむサービスが求められている。

これまでの企業の取り組みから、サービスにはいくつかの段階があることもみえてくる。清潔さや笑顔での対応から始まり、思いがけない情報を引き出す“ソーシャルメディアリスニング”手法を活用した情報収集、そして、その情報を活かした対応とサービスである。そのような社員教育を継続して行い、その成果を表彰するという仕組み作りで社員全体への徹底した意識の浸透および社員個々のモチベーション向上に繋げている。また来たい、購入したい、使いたいといった「また～したい」という気持ちにさせ売り上げアップ延いては安定した企業経営に繋げることが、サービス・ホスピタリティの根底となる。そこからは互いを認め合う文化、社員の新たな力や発想を引き出して

くという福祉マインドとも重なる姿勢がみえてくる。

3. “暮らしをその人らしく豊かなものにする”という脈絡のなかで、「当事者の力に期待し、引き出していく」基点としての福祉マインド（戸塚）

「2. 企業にとってのサービス・ホスピタリティに向けた取り組み」で、松山が先にまとめた企業における取り組みからも明らかなように、顧客情報を吸い上げ、様々な角度からそれらデータを分析するサービス・ホスピタリティの根底には、売り上げアップという明確な目標がある。この目標を継続的に達成していくためには、時代の流れに沿った顧客情報を掴んで的確な分析と、それに基づく戦略の提案が不可欠になってくる。そして、戦略をすばやく実行に移すためには組織や部署をあげ、社員一人ひとりの満足感、モチベーションアップの仕組みづくりがしっかりと確保されていなければ、売り上げアップを目指すために回る歯車は、安定的かつ継続的には動いていかない。したがって顧客情報を吸い上げるコールセンターや社員研修は、売り上げアップを下支えするまさに立役者であり、社員と顧客とのコミュニケーションの隅々にまで、売り上げを賭けたサービス・ホスピタリティが、確実に浸透していかなければならないのである。

ここでは、前半の松山担当部分から見えてきた内容をふまえ、戸塚が拙稿で提示した福祉マインドが、サービス・ホスピタリティとどう異なる特性（波及効果）をもつのかについて考えていきたい。

その際戸塚は、サービス・ホスピタリティという比較軸を一方におきながら、サービス・ホスピタリティと福祉マインド双方の考察を深めていく際の課題として以下の4点を提示しておきたい。

- ①（これまでの考察に基づき）福祉マインドは、一人ひとりが持つさまざまな力を向上させていくうえで「前提」となるものであること。その人のあるがま

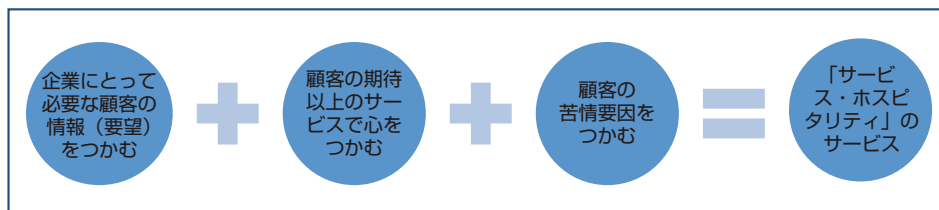


図1 サービス・ホスピタリティ型サービス（松山）

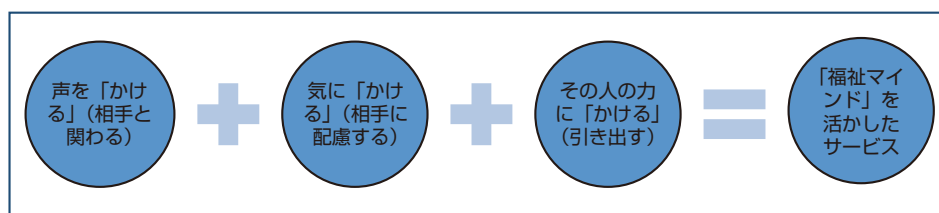


図2 「福祉マインド」型サービス (戸塚)

まを受け入れつつ、その人がそれまで取り込んできた知識や技術を、自らの力をさらに前向きに発展させていくうえで必要なもの。福祉マインドが発揮されることにより、その人をエンパワーし、ポジティブに自らのパフォーマンス力をあげていくことに機能するもの。そしてその人の力に賭け(期待し)、力を引き出していくために、そこに関わる者(広義の意味での援助者)に「表面には上がってこないその人の力を見抜く技量」が要求される。

- ②その人の力を引き出す際、「How(どのように)」そして、その人の求める「こういうことがやりたい」「こういうことが知りたい」といった「What(なに)」を尊重した働きかけがなされる必要があること。
- ③福祉マインドを異業種のサービスと繋げて見ていくことで、福祉マインドが活かせる領域をあらためて捉え直すことが必要になってくること。福祉業界とは異なるさまざまな業界で働く人々との関係性のなかから福祉マインドの効果性(尺度化によって)を可視化させていき、従来の福祉業界を中心とする脈絡のなかでは説得力に欠ける新たな関係性を「見える化」させていくことが必要である。そのためにも、異業種とのイノベティブな観点からの創発的コミュニケーションが求められてくる。福祉マインドを基点とした“福祉サービスの再生”を、新しい脈絡・関係性のなかで紡ぎ直していくためにも、福祉サービスマインドに関する議論を明確に可視化させていくことが前提になる。従来の福祉サービスに関する議論では、福祉サービスの応用可能な業種との違いには焦点化せず、むしろ福祉サービス従来の枠組みのなかでの援助対象者別、機関別に焦点化させてきたきらいがある。

従来の福祉サービスの垣根を超え、異業種の人々との情報交流をより活発化させ、対等な関係性のなかで福祉マインドが含む“効果性”を検証していくことで、個々の組織・団体の期待をはるかに越える新しいサービスを生み出すことができるのではない

だろうか。例えば、ある組織の中で人々(社員)を元気にさせていくことによる効果。そのことでより魅力的に本来のサービスが循環していくといったポジティブな効果を証明していくことで、福祉サービスの新しい一面の拡大を打ち出していくことが可能になる。このような斬新な福祉の価値を生成していく仕組みが求められる。

- ④福祉マインドは、商品の売上げに直接寄与する価値を提供する類のものとはおのずと次元を異にするが、“その人らしい暮らし”という脈絡のなかで、従来の福祉援助が培ってきた知識・技術を、福祉サービスが主たる対象領域以外の領域での諸課題に重ね合わせ、解決していく新しいアプローチを模索していく方途の検討が望まれる。

以上、これら4つの提示から「福祉サービス」の周囲の業界を改めて見渡して見ると、福祉マインドに似通った関わり方を展開している事例が見られる。その一つに、A社(旅行業)による取り組み事例がある。A社では、旅行という手段によって障がいのある人、高齢者やそのご家族に、元気な笑顔を取り戻していただくため、単なる“手助け”ではなくその人にふさわしい「上質なサービス」の旅を一緒に創りあげ、その旅を通して互いに成長していく(CO-GROWING)という価値を提案している。またB社は、自社HPで「3つのバリア」が障がいのある人や高齢者の旅行を阻む原因を作り出していると指摘する。「3つのバリア」とはすなわち、①目的地へ行くための正確で詳しい知識の不足、②迷惑をかけたり、嫌な思いをしてしまうのではないかと躊躇してしまう心理的バリア、③目的を実現したいが最初のとっかかり(きっかけ)がない、という3つのバリアである。B社では、何よりもお客様の「What(何)」を一番大切にしている。すなわちその人の夢であり、その人がずっと抱いてきた大切な思いである。そうした夢や思いを丁寧に引き出しカタチにしていく過程を何よりも重視している。と

かく福祉の場合「How」すなわち、「〇〇という障がいがあるのですが、それでも大丈夫でしょうか」と、スペックから相談に入る場合が多いことを指摘している。

また葬儀業のB社は、ご家族の“言葉に出来ない思い”を徹底的に傾聴し、感じ取り、引き出していくことに重きをおいている。「葬儀」とは、故人の“生きる場所”を“ご家族の心のなかに移す”行為と捉える。こうした取り組み過程にも「福祉マインド」の真価を発揮する場所を見つけることができるように思われる。

さらにあるNPO法人Cは、斬新な感覚でクラブのDJやライブの合間に高齢者介護や障がい者福祉のトークをはさむイベントを仕掛けている。代表のD氏はそうした活動を通じ普段福祉と接点がない若者達を巻き込もうとしている。笑いや感動や驚きや楽しさが感じられる福祉という世界を伝えようとしている。

終戦後、生活困窮者に対する救済に端を発し、めざましく整備されていった福祉事業が培ってきた知的財産を必要としている対象はかなり広がってきているにも関わらず、これまで福祉事業は、福祉を第一義的に目的とする活動の場（福祉相談機関、福祉施設等）と、福祉を第二義的な目的とする活動の場（司法機関・施設、教育機関・施設、保健医療機関・施設）と言った枠組みを大きく飛び越えて語られることがなかった。しかし昨今では、地域における生活課題をビジネスの手法で解決しようとするソーシャルビジネスや、特定地域が抱える生活課題をビジネスの手法で解決しようとするコミュニティビジネスが急速な勢いで広がりを見せている。こうした福祉とは異なる業界で、サービスの対象としても重なる人たちに対し、斬新な福祉マインドによる取組みが展開される時期が確実に来ているように思われる。その他、独居高齢者に向けて高度な人工知能を有したヒューマノイド系対話型ロボットの開発により、人がロボットと共にくらす新しいライフスタイルへの挑戦（介護、育児、教育、サービス、認知症ケア、治療用ロボット）、さらには高齢者が家族と“晴れの日”の食卓を気兼ねなく囲めることにこだわり抜きたどり着いたケアフードという外食ビジネス、また聴覚に障がいがあっても多彩な映像を享受したいという思いを高いクオリティで保障し続けるTV字幕サービス等、福祉マインドと似通った志をカタチにした新しいサービスがますます広がり、地域にくらすさまざまな人たちの課題解決へと乗り出している。

しかしこうした事業が、福祉サービスを語るもう一つの比較軸として捉えられることはほとんどといって良いほどなかったのが実情である。

4. 結びにかえて（戸塚）

福祉と接点が全くない異分野・異業種において、福祉マインドと福祉サービスが培ってきた知識・技術は、今後いかなる貢献ができるのだろうか。またその逆に、異分野・異業種で蓄積されてきた知識や技術が、福祉分野にどのような新しい光を灯してくれるのであろうか。昨今、福祉の職場で働く人々はその道を最初から選んで来る人ばかりではない。さまざまな思いや挫折感を抱いて異分野・異業種から入って来た彼らを、新たな広がりを探る福祉活動の可能性を伝えていくメッセンジャーとなってもらうことは意味のある選択であろう。また“福祉の対象”と言われてきた人々が有する独自の視点や世界観、力の深さに別のアングルから光を当て新たな価値を創造していくことも必要なのではないだろうか。

もしかすると「福祉」を刷新する力は、「福祉」とは異なる分野・業種で培われた経験やセンスによってもたらされるのかも知れない。今、「福祉」の世界に興味深く、より創造的に変えていくためのドラステックな発信が待たれているように思われる。本来は、福祉領域で貢献するために蓄積されてきた対人援助の知識や技術も、「福祉」という垣根を超え、未体験の領域で編集し直され、そこで福祉マインドと当該領域が融合していくことで、これからの時代を生きるすべての「人」に馴染む、福祉サービスの新しいカタチが創られていくことを大いに期待したい。

注

- 1 公益社団法人企業情報化協会の平成28年度事業計画書のなかの平成28年度活動基本方針の文書である。今後は最新の技術の利活用により新しい働き方に伴う経営改革とワークスタイル改革が日本経済全体の競争力強化に対して多大なる影響力を与えるとしている。
http://www.jiit.or.jp/about/pdf/pdf_28-second-bill01.pdf : アクセス日2016年3月
- 2 ブランディング：brandingとは、顧客にとっての価値を高めていく企業と組織のマーケティング戦略のひとつを指す。ブランドとは商品だけではなく、サービスやそれらを提供する企業や団体、地域や建物など営利・非営

利、有形無形を問わないあらゆるものをいう。

ブランドネームやロゴなどにより他商品との差別化をはかることで顧客にとっての価値を最大限に高めていくことを目的としている。

- 3 ご意見箱：聖路加国際大学病院では毎朝必ず回収し、院長・副院長、看護婦長、医事課など各部署のトップで内容を確認、ご意見があった場合は「改善方法、改善への計画方法」などの提出が義務付けられる。<http://hospital.luke.ac.jp/about/approach/opinion.html>。アクセス日：2016年2月
- 4 TESSEI：株式会社JR東日本テクノート。昭和27年に国鉄の在来電車の清掃を担当する鉄道整備株式会社となり、現在は新幹線車両清掃の専門会社である。
- 5 サイボウズ株式会社：ソフトウェア開発を中心としているが、サーバーやセキュリティなどの運用環境も提供している。事業内容はグループウェアの開発、販売、運用。
- 6 株式会社アイティ・コミュニケーションズ：21世紀型コールセンター。事業内容は情報処理サービス業、コンタクトセンター受託業務及びその関連業務、CTIシステム開発。
- 7 エヌエヌ生命保険株式会社：オランダ発祥の保健機関NNグループの傘下。事業内容は生命保険業。

引用・参考文献

- 中川貴之（2006）『Time of eternity 告別』幻冬舎
- 新野三四子（2007）『福祉マインド教育実践論』ナカニシヤ出版
- 高萩徳宗（2014）『いい旅のススメ』エイチエス株式会社
- 高萩徳宗（2010）『サービスの心得』エイチエス株式会社
- 戸塚法子、松山恵美子（2015）『「福祉マインド」を活かしたキャリア教育を“創る”—社会福祉学科におけるキャリア教育の試み—』淑徳大学高等教育研究開発センター年報第2号
- 山崎亮（2011）『コミュニティデザイン』学芸出版社
- ベルテンポ・トラベルアンドコンサルタンツ, <http://www.beltempo.jp/>, 2016年1月アクセス
- あ・える倶楽部, <http://www.aelclub.com/>, 2016年1月アクセス
- 葬儀社アーバンフューネス, <http://www.urban-funes.com/>, 2016年1月アクセス
- 博全社, <http://www.hakuzensha.co.jp/>, 2016年1月アクセス
- シェ・ケン, <http://www.chezken.co.jp/>, 2016年1月アクセス
- nudish, <http://www.nu-dish.com/>, 2016年1月アクセス
- ホテルニューオータニ大阪サクラ, <http://www.newotani.co.jp/osaka/restaurant/sakura/>, 2016年1月アクセス

教職志望学生が「淑徳大・生実町プレーパーク」の運営を通して修得した社会人基礎力と実践的指導力

淑徳大学人文学部 教授 土 井 進

淑徳大学学長特別補佐 教授 磯 岡 哲 也

社会福祉法人淑徳福祉会淑徳共生苑 施設長 林 房 吉

要 約

本研究は、平成26年度・平成27年度に実施した「淑徳大・生実町プレーパーク」において、教職志望学生が修得した社会人基礎力や実践的指導力はどのようなものであったかを明らかにするために、学生が記述した「200字振り返り文」の分析、「プレーパーク」用に開発した2つのループリックから得られたデータの分析、保護者と生実町町内会による評価、ならびに淑徳共生苑から寄せられた評価をもとに考察した事例研究である。

1. はじめに

本研究は、平成26年度・平成27年度に合計12回実施した「淑徳大・生実町プレーパーク」¹に参画した淑徳大学の教職志望学生が修得した社会人基礎力や実践的指導力の基礎の内実を明らかにすることを目的としている。

研究方法は、①200字振り返り文、②「プレーパーク」協働作業・ループリック、③第12回「プレーパーク」ループリック・自己評価、④保護者と生実町町内会による評価、そして⑤「プレーパーク」に隣接する淑徳共生苑から寄せられた評価の5つを研究資料とし、その分析を通して考察した事例研究である。

そもそも淑徳大学に「プレーパーク」が誕生するに至った背景には何があったのか。次に本学と生実町町内会との連携の歩みについて考察する。

2. 淑徳大学と生実町町内会の連携の歩み

生実町町内会は、1,000以上ある千葉市の町内会・自治会のなかでも、1,600余世帯の規模と伝統に裏打ちされた多彩な活動において有数の町内会である。地域文化を新世代に継承させることに成功し、計画的で息の長い地域福祉活動を展開してきている。活動する組織としては、青年会、婦人会、子ども会、生実町消

防団、女性消防団、生実町社会体育振興会、百寿会（高齢者団体）、防災会、生実商工業会、生実神社総代会その他がある。

淑徳大学の学祖長谷川良信師は、わが国社会福祉の先駆的指導者であり、既に1世紀近くも前に「救済は相互救済でなければならない。すなわちフォア・ヒム（他者の為に）ではなくて、トゥギャザー・ウィズ・ヒム（他者と共に）でなければならない」として、昭和40年に社会福祉の単科大学淑徳大学を開学させた。以来淑徳大学は、共生の理念に基づく人間開発・社会開発に貢献する人材の育成をめざし地域社会とともに歩んできた。また、平成19年4月生実町に社会福祉法人淑徳福祉会を設立、建学の精神を施設名に冠した「淑徳共生苑」を開設し、地域社会との交流、協同を進めてきている。

平成24年、生実町町内会と淑徳大学は、地域社会に主体的に取り組む学生の学びのための包括協定を締結した。端緒となる双方のかかわりは、大学の研究プロジェクト「共生型ネットワーク社会の持続と変容」が開始された平成20年11月からのことであった。これは生実町町内会の協力を得て、町内会の歴史と現在の活動を歴史学や社会学の手法を用いて記述し、地域社会の教育力を指摘したもので4年間継続したのち報告書をまとめた²。

この間、磯岡ゼミの学生、淑徳大学生消防団の学生、

一般ボランティアの学生らが、生実町の体育大会、盆踊り・花火大会、子どもみこし、餅つき大会などのイベントに役割をいただいて参加し、伝統的コミュニティや共生型ネットワークの実際を体験的に学ぶ機会を与えられてきている。ことに平成22年にコミュニティ政策学部が開設されてからは、正科である1年生の必修科目コミュニティ研究、3年生の実践科目ケーススタディ、4年生実践科目ワークショップにおけるサービスマーケティングのフィールドとして、町内会の方々からは実践を通じてきめ細かい指導をいただいている。

今後とも、町内会にとってはイベント等の支援、大学にとっては学生の実践的な教室外教育プログラムを通じて、両者は深い結びつきを継続していくことが期待されている。平成26年度からの土井教授と教職志望学生諸君による「プレーパーク」の活動は、まさにこの結びつきのいっそうの拡大・深化を促すものといえよう。(磯岡哲也)

3. 「プレーパーク」が目ざす学生の力量形成と地域貢献

3-1. 学生の社会人基礎力の錬磨

平成26年度の「教育学概論」(土井担当、受講学生、総合福祉学部1年生219名)を展開していく中で、教室での講義だけでなくサービスマーケティングを野外において実践したいと考えた。受講学生に地域の子どもたちと一緒に遊ぶ「淑徳大・生実町プレーパーク」を開設し、地域貢献しようではないかと提案した。すると10名の有志が直ちに応じてくれた。この10名が核となって講義終了までに36名が、「プレーパーク」の運営スタッフとして登録してくれた³。

学生は、教室での受け身の学習を否定的に媒介し、自ら課題をみつけ、その課題を解決するために自ら考え、判断し、行動し、課題を解決するという学習体験によって、達成感と自己肯定感を強めていく。現在、大学には社会人基礎力を身に付けた学生を輩出することが強く求められている。経済産業省が提唱している社会人基礎力とは、「前に踏み出す力 Action」、「考え抜く力 Thinking」、そして「チームで働く力 Teamwork」である。このような能力は、「プレーパーク」を創造するという目的をもって、学生がチームを組んで草の生い茂った自然と格闘したり、子どもたち

を自然の中で思う存分遊ばせるために、学生同士が協働する取り組みによって有意に培われるものといえよう。

学生は集まって、熟議し、役割分担を決め、相互に連絡を取り合い、「地域の子どもたちの笑顔」に出会えることを喜びとして活動する。鎌で2メートル以上に伸びた草を刈り倒し、一面に生えた野ばらのトゲに悪戦苦闘し、ヤブカラシの根がバンバンに張っている大地を、鍬で耕しながら農場を作る、などの活動に汗びっしょりになって取り組む。この労作業を通して、学生と学生が深く結ばれる。学生同士、そして学生と教員が「ほう・れん・そう」(報告・連絡・相談)をすることによってつながる。学生は自らの主体的な意志に基づいて「プレーパーク」作りに参画することによって、巧まずして社会人基礎力を錬磨している。

3-2. 学生の実践的指導力の基礎の養成

学生は子どもと自然体験・社会体験を共有することによって、子ども理解を深め、自らのお兄さん・お姉さんとしての関わり方を改善していく。こうして将来小学校教員や特別支援学校教員となる夢に向かって、自己の教師像を具体化していく。教職志望学生には、「使命感」「教育的愛情」「児童生徒の成長発達についての深い理解」「教科等の専門的知識」「幅広い教養」、そしてこれらの5点セットを基盤にして発揮される実践的指導力の基礎を養成することが強く求められている。

「プレーパーク」(冒険遊び場)では、子どもたちの素顔に接することができる。学生は子どもと一緒に思う存分自然の中で遊ぶことによって、子どもと一緒に笑顔になることができる。この体験によって学生は、他者に尽くすことがそのまま自己の喜びとなっていることに気づき、教職への使命感や教育的愛情を体験する。本稿では小学校教員や特別支援学校教員を目指している学生が、「プレーパーク」における実践を通してどのような実践的指導力の基礎を修得しているかを明らかにしたい。

3-3. 4世代交流を実現する淑徳大学の地域貢献

千葉市中央区生実町は、伝統的な地域文化が息づいている町であり、地域社会そのものが教育力を有していると言われるほど、町内会活動が盛んである。「プレーパーク」における学生と子どもの農作業体験に、

百寿会（高齢者団体）の皆様が年の功を発揮して営農指導を担当して下さる。また、学生がわが子に優しく、温かい眼差しで遊んでくれている姿を見た保護者と学生の間にならずと会話が生まれてくる。また、活動を見守ってくださっている生実町内会役員と保護者や学生の間から賑やかな語らいが始まる。こうして学生が主体者となって「プレーパーク」を運営している空間においては、4世代交流の輪が自然発生的に生起しているのである。学生たちはこのような4世代交流の場に身を置いて、社会への視野を広げ地域社会への愛着を醸成している。「プレーパーク」は学生の資質能力を鍛練する場であると同時に、淑徳大学の地域貢献の場ともなっているといえよう。

4. 研究方法① 「200字振り返り文」による社会人基礎力と実践的指導力の分析

「プレーパーク」は平成26年度・27年度の2年間で12回（うち1回は雨天中止）開催された。参加者数は表1.の通りである。

表1. から分かるように、学生の延べ参加人数は2年間で159人であるが、実参加人数は平成26年度が18名、平成27年度が25名であった。「200字振り返り文」は2年間で41枚回収された。その内最も多い7枚を提出した2年生男子をA、5枚を提出した2年生男子をB、4枚を提出した2年生男子をC、3枚を提出した1年生女子をDとし、振り返り文にA①、A②のように番号をつけた。（第3回）という表記は、第3回「プ

レーパーク」という意味である。この4人の振り返り文を研究資料として活用するために原文のまま掲載する。

4-1. 研究資料として採択した15編の「200字振り返り文」

A①：（第3回）「プレーパーク」の経験は学生にも貴重
僕は今回、自然探検をする子どもたちを見ていました。探検は2回行われて、特に印象的だったのは2回目の探検です。2回目の探検には20人くらいの子供たちが参加していました。その中の小学1年生の男の子が、探検前は緊張していたのか、話しかけても反応が薄かったけれど、探検後にはとても笑顔で探検の感想を話してくれました。それを見て、「プレーパーク」が子どもたちのためになるんだと、実感することができました。

A②：（第4回）教育・保育の道を歩む力になる

今年の7月から準備を始めて、11月30日に今年度最後の開催となりましたが、その中で経験したことは、今後、教育・保育の道を歩むうえでも力になると確信できます。準備の段階では、整備されていない自然に鎌などを使って立ち向かい、自らの力で切り拓くことで、一から何かを築き上げることの大変さを学び、同時に、この「プレーパーク」を自分たちが主体となって運営していくのだ、という責任感と喜びを実感することができました。

また、「プレーパーク」の開催は全部で4回行われましたが、いずれの回においても、大学の講義で

表1 「淑徳大・生実町プレーパーク」の参加者数

回	開催日	学生	子ども	保護者	町内会	百寿会	大学教職員	合計	
1	26・8・23	12	4	4	6	11	4	41	
2	26・9・27	15	33	15	5	4	3	75	
3	26・10・25	16	16	7	7	8	3	57	
4	26・11・30	30	21	12	16	20	5	104	
5	27・4・25	14	34	16	5	5	5	79	
6	27・5・30	15	18	10	6	15	4	68	
7	27・6・27	16	12	5	4	0	3	40	
8	27・8・2	7	19	13	6	0	3	48	
9	27・8・3	17	14	6	4	8	4	53	
10	27・9・19	8	16	11	6	7	3	51	
11	27・10・17	雨天中止							
12	27・11・29	9	21	11	4	12	4	72	
	延べ人数	159	207	110	69	90	41	688	

学んだ「自然体験の重要性」というものを実感することができました。「プレーパーク」に来た子どもたちは、みんな最初は緊張して表情が少し暗かったり、声を掛けても反応してもらえなかったりしましたが、「プレーパーク」が終わる頃には、明るく元気になり、「もう終わりなの?」「次はいつやるの?」といったように名残惜しそうに帰る姿に出会い、「プレーパーク」を開いて良かったといつも思いました。

A③：(第10回) 子どもを注意することができた

9月19日(土)はシルバーウィークの初めだったためか、昨年の9月よりたくさんの子どもたちが遊びに来ていた。第9回の時に子どもたちに注意することができずにいたために、危険な目にあわせてしまったことがあった。しかし、今回はしっかりと気を配り、注意することができた。また、帰り際に受付を済ませたか分からない子どもが数人いた。子どもたちの安否確認をすることは大事な作業なので、今後徹底して行う必要があると感じた。

A④：(第12回) 最も積極的に関わることができた

第12回は「プレーパーク」で子どもたちや地域の人々と関わってきたなかで、最も積極的に関わることができた。また、障害をもった子どもと初めて遊ぶという貴重な体験をすることができた。その子への声掛けをしたが、私はそれがその子の行動や態度に正しく応えられたという自信がない。けれどこの「プレーパーク」は、以前から未就学児も遊びに参加できていたし、障害をもった子どもでも分け隔てなく遊ぶことができることが分かった。

B①：(第4回) 世代をこえての関わり合い「プレーパーク」の誇り

「プレーパーク」の活動で私は、子どもたちとの関わり方、自然の中で子どもたちの姿を学ぶことができたと思う。「プレーパーク」には、都市部では見ることのできない自然が広がっていることが最大の魅力である。子どもたちは、私たちが遊び場として考えていないところでも新しい遊び方を考え出す。秘密基地作りでは、枯れ木や木の実を拾ってきて基地づくりに活かしていた。

子どもたちが、自然の中で遊ぶということが現代社会では難しくなってきた。何故なら、危ないから外では遊ばせない、と考える親御さんが多いからである。また、子どもが外で遊ばなくなった最大の原

因は、家庭用ゲーム機、スマートフォンの発達であると私は考えている。親によっては、スマートフォンに子守をさせてしまっていることもある。そのため、外で遊んでいるのにみんなでゲームをしている、という子どもの実態がある。そうなるとゲーム機を持っていない子どもがいじめの対象にされてしまう、ということもある。これは社会問題である。「プレーパーク」では、初対面の子どもたち同士が仲良く遊んでいた。私は、地域の高齢者、町内会の方々、学生、子どもたちの4世代が世代をこえて関わりあう「プレーパーク」の運営に携わることができて、とても誇りに思っている。

B②：(第8回) 学生スタッフ最少人数

8月2日の「プレーパーク」は、これまでで一番学生スタッフの人数が少なかったため、一度、あまり良くない空気になった。実行委員、ボランティア学生は合わせて7名で、これまでで最も少なく、当初参加を予定していた学生の半分ほどであった。参加してくれる子どもたちも固定化しているので、新しく参加者を探すことがこれからの課題である。このような課題を背負いながらの活動ではあったが、活動は楽しくでき、子どもたちに新しい発見もあった。明日は、初めから子どもたち一人一人のニーズに応えられるように接していきたい。また、叱るタイミングなども適切に対応できるようにしてゆきたい。

B③：(第9回) 「プレーパーク」の醍醐味

「プレーパーク」初の2日間連続の開催。実行委員も初の取り組みに不安があった。しかし、1年生や地域の人たちのご協力のおかげで最高のものができた。何よりも子どもたちの笑顔があふれていて、充実感や達成感を全身で感ずることができたことがうれしい。ジャガイモを食べたということはこれまでもあったが、「プレーパーク」で栽培したものをみんなで食べるというのは、初めての体験であった。自然を感じながら、自分たちが育て、掘り出し、洗ったものを、その場で町内会婦人部の役員の皆さんに茹でていただいて食べる。これこそが「プレーパーク」の醍醐味だ。

B④：(第12回) 調和

「プレーパーク」2年目の締めくくりとなる今日、快晴でありとても活動がしやすかった。そもそも「プレーパーク」は自然とふれあうという目的があ

る、今回行ったサツマイモの収穫などは人が自然とつながっていることを再確認できるすばらしいものだ。また、火をおこし、暖をとったり、食材を焼いたりすることは、人の文明的な一面の基本とも言える。この自然と人との調和を感じるという活動はとてすばらしく、今後とも続けていきたいと私は考えている。

C①：(第5回) 子どものパワー

日差しが照り付ける猛暑の8月2日、第8回「プレーパーク」が始まった。学生は皆ぐったりとして夏バテした様子であったが、子どもに暑さは関係なかった。受付が終わるや否や、「たいちょう！ 森行こう!!」「ブランコおしてー!!」などと元気に誘ってきた。そして、子どもと遊んでいるうちに、学生も自然と笑顔になり、楽しく遊んでいた。暑くて疲れているはずなのに、なぜか体が動く。これは恐らく子どものパワーにつられていたのだと思う。

C②：(第8回)「プレーパーク」に女子学生が一人も参加しなかったこと

女子学生の2年生も1年生も一人も参加がなかった原因としては、学校の行事や授業が被ってしまったことが第一にあると思います。他に考えられる原因としては、「プレーパーク」での活動が自分の将来のためになっていると感じない学生が多いためだと思います。「プレーパーク」には、他では味わうことのできない達成感があります。他のボランティア活動とは違い、企画段階から学生が主体的に取り組むので、自分たちが考えた企画によって子どもたちを始め、地域の方々、学生の皆さんに「プレーパーク」に参加して楽しかったと喜んでもらえることが一番嬉しいことです。また、その企画を練り上げる過程で学生同士が何度も話し合いを重ねることは、コミュニケーション能力を伸ばし、将来教員になった時に必ず役立つと思います。

C③：(第10回) 百寿会、婦人会との連携

「プレーパーク」のメインイベントとして種まきをした。大根、人参、玉ねぎの種まきを百寿会の方々や婦人会の方々の指導のもとに行った。子どもたちにはそれぞれの種を見せ、触らせて特徴を感じさせたり、野菜ができるまでの過程を説明することができた。農業体験という名にふさわしい活動ができたと思っている。子どもたちも率先して種まきをしてくれたり、話を聞いてくれて嬉しかった。今回

地域の方々に畑の整備やサツマイモの蔓の片付けなどを手伝っていただいた。感謝の気持ちがより一層強まった。

C④：(第12回) お子さんを安心して学生に託して下さることに感謝

今回で「プレーパーク」2年目を終えた。朝早くから地域の方々が集まってサツマイモの収穫の準備をされていた。とてもありがたいことだったが、私の考えでは収穫は子どもたち自身に経験させてあげたかったので、作業を中断していただいた。このような食い違いは地域の方々との連携が上手くとれていない証拠だ。3年目ではしっかりと連携を取り合うことを意識していこうと思った。このような問題点は見つかったが、逆に保護者さんが安心してお子さんを学生に預けてくださったという良い点も見つかった。3年目ではより一層地域と連携して安心できる「プレーパーク」を目指していきたい。

D①：(第9回) 時間を忘れて一緒に遊ぶ

8月3日に初めての「プレーパーク」の活動に参加しました。話に聞いていたよりもすごく楽しかったです。小さい子とこんなに長い時間触れ合ったのは初めてで、緊張もしたけれど、時間を忘れて一緒に遊ぶことができました。子どもたちが昨日一生懸命収穫したじゃがいもを食べたとき、いつもよりおいしく感じました。普段の生活では自然と触れ合う機会が少ないので、今回参加できてとても良かったと思います。

D②：(第10回) 子どもたちが自ら遊びたいことで遊ぶ

今回の「プレーパーク」では、前回よりもたくさん子どもと交流することができた気がします。前回は、一人の子どもにつききりになってしまい、他の子どもたちとの交流時間がもてなかったので、今回はいろいろな子どもと交流したいと思っていました。ですから、それが実現してとても嬉しかったです。それに加え、子どもたちが率先して遊びたい事をするようになっていたように思いました。

D③：(第12回) 焼き芋と秘密基地

今日はいつよりも子ども的人数も多く、婦人会の方が豚汁を作ってください、百寿会の方が焼き芋作りをしてくださりました。様々な場面でご協力をいただいたおかげで、私たち学生も楽しむことができた一日だったと感じました。子どもが多い分、様々な子がいてその子にあった接し方を学ぶことができ

ました。今年はこれで最後なので、多くの子どもと接することができ、参加することができて良かったです。来年も積極的に参加していきたいです。

4-2. 15編の「200字振り返り文」の考察

次に上掲の15編の「振り返り文」には、社会人基礎力や実践的指導力のどの側面が表出されているか、について考察する。この考察は科学的分析に基づくというものではなく、「プレーパーク」における学生の活動の現場に常に居合わせた教員が、学生の活動の様子と「200字振り返り文」を重ね合わせて考察したものである。

A①には、子ども理解や教育的愛情の芽生えが感じられる。A②には、踏み出す力が遺憾なく発揮されている。A③には、子どもをきちんと叱るという教育的愛情が発揮されている。A④には、コミュニケーション力が発揮されたことが自信をもって語られている。

この4つの振り返り文からAの「プレーパーク」における2年間の成長の跡をはっきりと汲み取ることができると思う。この学生は声が小さく大人しい学生であったが、12回開催された「プレーパーク」に1度も欠かすことなく参加し、自らの責任を果たすことによって自信をつけていったと考えられる。2年生の現在ではびっくりするほど大きな声で話しかけるように変容した。保育・教職への使命感を深めていることが感じられる。

B①には、子ども理解と地域貢献への誇りが述べられている。B②には、学生同士のチームワークを築いていく困難さが悩みとして語られている。B③には、子どもの笑顔を見る喜びと達成感を得ていることが述べられている。また、地域連携の醍醐味について語っている。B④では、自然との調和の重要性に思いを馳せている。

この4つの振り返り文からBの「プレーパーク」における2年間の成長の跡を振り返ってみると、まず、大きな声で子ども集団を集め、活動内容を説明し、活動後に再び全員を集め、帰路につかせるという明快な指導力を発揮していた。率先して山の中に子どもたちを連れて行き、自然体験活動で子どもたちを満足させていた。今後はチラシづくりなどの事務的仕事においても力量を発揮することが期待される。

C①には、子どもの底力への感動が述べられている。C②の背景には、学生実行委員会内部において女

子学生たちとの意志疎通をうまく図ることができず、男子学生が孤立するという大変な事態を招いてしまったことがあった。「プレーパーク」の運営における最大のピンチに追い込まれながらも、新たな学生スタッフの開拓に東奔西走し、子どもたちに迷惑をかけまいと責任をもって「プレーパーク」を開催した。この不屈の努力に教育への深い使命感と教育的愛情がほとばしり出ているのを感じることができた。C④では、地域連携において重要な「ほう・れん・そう」を徹底することの重要性、そして2年間の積み重ねによって、保護者が学生を信頼し、安心してお子さんを託して下さるようになったことへの感謝の念と喜びが語られている。

この4つの振り返り文全体を通してCの責任感が強く迫ってくる。学生仲間に対しては、子どもたちと一緒に遊んで子ども理解を深めることができる場を提供し、地域社会に対しては淑徳大学の地域貢献の場を確かなものにするために、2年間様々な困難や重圧に耐えながら頑張り通してくれた。最も苦勞した学生が最も成長できるのだと考える。

D①では、大学1年生で初めて時間を忘れて子どもと一緒に遊んだ感動が述べられている。D②では、子どもが自分から遊ぶ姿のいきいきした良さに気づいた様子が伝わってくる。D③では、子どもたちと楽しく遊ぶことができたのは、地域の人々の支えのおかげであることに気づき、視野を地域社会に広げて行った様子が伺われる。

Dは初めて参加したとき、子どもと時間を忘れて遊ぶことができ、子どもにとって遊びこむということがどんなに大事であるかを身をもって知った。この体験が原動力となって、その後毎回出席し、一人の子どもから複数の子どもへ、そして保護者や地域社会へと視野を拡大しながらコミュニケーション力を高めてきているといえよう。

5. 研究方法② 「プレーパーク」協働作業・ループリック2015の開発と考察

平成27年1月14日(水)、人文学部教授会のあと磯岡哲也学長特別補佐によるアクティブ・ラーニング研修会が開催された。筆者はこの研修会で初めてループリックについての詳しい知識を得て、関西国際大学が開発されたコモンループリック(ライティング)を手

本に、初めて表2. 「プレーパーク」協働作業・ルーブリック2015」を開発した。

学生は「プレーパーク」において、社会人基礎力の中核となる「チームワーク」の力をどのように修得しているのかを「ルーブリック」を活用して可視化したと考えた。このルーブリックを「プレーパーク」の活動の一環として導入し、学生に記入する協力を依頼

したのは第8回からであった。そして、8回、9回、10回、12回の4回分のデータを収集することができ、これを研究資料として活用することにした（ルーブリックの自己評価、B①とC①が欠落している）。

この表2. のルーブリックに、前項の学生A・B・C・Dが自己評価した「基準」の数値を記入したものが表3. 学生A・B・C・Dによる「協働作業」の自己評価である。

表2 「プレーパーク」協働作業・ルーブリック2015

「プレーパーク」協働作業・ルーブリック 2015	4	3	2	1
「プレーパーク」の運営に関する話し合いへの参加	「プレーパーク」の話し合いにおいて、話し合いを進展させるような建設的な発言を積極的に行った	「プレーパーク」の話し合いにおいて、話し合いを進展させるような発言をした	「プレーパーク」の話し合いにおいて、意見を求められたときに発言した	「プレーパーク」の話し合いにおいて、発言しないで参加した
「プレーパーク」の活動における子どもたちとのふれあい	「プレーパーク」の活動に参加した子どもたちが、安全かつ思う存分遊べるように、学生スタッフと連携して一緒に遊んだ	「プレーパーク」の活動に参加した子どもたちが、安全に楽しめるように遊びを工夫した	「プレーパーク」の活動に参加した子どもたちが、安心・安全に活動できるように、環境を整えた	「プレーパーク」の活動に参加した子どもたちが、安全に遊べるように、距離をおいて見守った
「プレーパーク」の活動における地域の人々・高齢者とのふれあい	「プレーパーク」の活動に参加された地域の人々、高齢者と元気にあいさつを交わし、学生スタッフと共に活動への参加を促し、一緒に活動した	「プレーパーク」の活動に参加された地域の人々、高齢者と元気にあいさつを交わし、会話を楽しんだ	「プレーパーク」の活動に参加された地域の人々、高齢者とあいさつし、椅子を差し出した	「プレーパーク」の活動に参加された地域の人々、高齢者に会釈した
「プレーパーク」の運営への個人の貢献	「プレーパーク」の運営に積極的に取り組み、満足度の高い活動を達成する上で多大な貢献をした	「プレーパーク」の運営に取り組み、満足度のいく活動を達成する上で貢献できた	「プレーパーク」に参加して、活動の遂行に協力したが運営に貢献するほどではなかった	「プレーパーク」に参加して、実行委員から指示されたことだけを行った

表3 学生A・B・C・Dによる「協働作業」の自己評価

	4	3	2	1
「プレーパーク」の運営に関する話し合いへの参加	B③ C④C③	A④ B④B② C② D③	A③ D②	A②A① D①
「プレーパーク」の活動における子どもたちとのふれあい	B④B③B② C④C③C② D③D②	A④A③A②A① D①		
「プレーパーク」の活動における地域の人々・高齢者とのふれあい	B④B③B② C④C③ D③	A② C② D①	A④A③ D②	A①
「プレーパーク」の運営への個人の貢献	A③ B③ C④ C③	A④A① B④B② C② D③D②	A② D①	

この表3. から分かる一番大きな変化は、基準「1」が4つ、「2」が7つであった状態から、基準「4」が21、「3」が19へと自己評価が高くなっていることである。これは規準「学生同士の話し合い」、規準「子どもたちとのふれあい」、規準「地域の人々・高齢者とのふれあい」が増え、協働する場面が増えてきたことを示しているといえよう。これらのことがらは、学生の社会人基礎力を培う上で「プレーパーク」はプラス面に貢献していることを示すものといって差し支えないであろう。

また、学生Aに着目してみると、基準「1」が3つあった状態から、基準「4」が1つ、基準「3」が8つ、「2」が4つに変化している。このことは対人関係に苦手意識を持っていた学生Aが、場数を踏むことによって社会人基礎力の向上を図ることができたことを示しているといえよう。またDは「プレーパーク」に参加した当初は、基準「1」と「2」が4つもあったが、3回目のループリックには「1」と「2」はなくなり、「子どもたちとのふれあい」と「地域の人々・高齢者とのふれあい」において「4」の評価がなされている。学生スタッフと連携しながら、子どもたちと思う存分に遊ぶことができたという体験や地域の方々や元気にあいさつをかわし、一緒に活動することができたという体験こそは、社会人基礎力を養う基盤となっているに違いないと考えられる。

6. 研究方法③ 第12回「プレーパーク」ループリック・自己評価の開発と考察

ループリックという評価方法を「プレーパーク」に導入したのは、第8回（平成27年8月）からであった。そこにおいては社会人基礎力の中心の一つである「チームワーク」の達成度を計ることを目的にして「協働」の視点から、規準として学生同士の「運営に関する話し合い」「子どもたちとのふれあい」「地域の人々・高齢者とのふれあい」を設定し、4段階の基準を設けた。しかし、「プレーパーク」を運営している学生は教職志望学生が9割近くを占めているので、実践的指導力の側面を学生たちはどのように自己評価しているか、また社会人基礎力も「チームワーク」だけでなく「前に踏み出す力」や「考え抜く力」はどの程度修得したと自己評価しているのかを明らかにしたいと考えた。こうして新規に開発したのが表4。「第12

回「プレーパーク」ループリック・自己評価」である。これを初めて見せたのは第12回（平成27年11月）に参加した学生9名に対してであった。内訳は2年生男子5名、1年生男子1名、女子3名であった。このうち研究資料として取り上げた4人の学生A・B・C・Dの数値を表示したものが、表5。「学生4人の社会人基礎力・実践的指導力の自己評価」である。

この表から明らかにわかることは、どの規準においても基準「1」と「2」の評価は消えていることである。BとCは全ての規準において、「4」であると胸を張っている。また、Aは「踏み出す力」と「教職への使命感」において「4」の評価を下しており、「プレーパーク」の意図を最もよく体現しているのがAであるといえよう。また、Dは「協働する力」に「4」をつけ、学生同士、子ども、地域の人々や高齢者と会話を交わすことへの大きな自信を得ていることが伺われる。さらに、子どもといっしょに木や土、葉、草などを活用して教材化することを得意とするまでに成長している。

こうして経済産業省の提唱する社会人基礎力と文部科学省が推進する実践的指導力を1枚のループリックとして構成してみると、両者の間に境界線のようなものは見いだされず、深く関連しているように思われる。この点については、改めて考察する必要がある。

7. 保護者が見たわが子の「プレーパーク」での成長

第12回「プレーパーク」において、保護者に「プレーパーク」で遊ぶことによってお子さんにどのような変化が見られましたか、という問いを書いた原稿用紙を画板にはさんでお渡しし、その場で記述していただいた。9人の保護者から寄せられた次の文章は、学生が子どもたちに対して発揮している社会人基礎力や実践的指導力を、親としての立場から評価したものと考えられる。学生が発揮している資質能力が子どもたちにどのような影響を与えているかを物語る貴重な研究資料であると考えられる。

M1. インドア派のわが子でしたが自然の中でも本当に楽しそうで、新しい発見です。山では基地づくり（初めての経験です）をするのに木を拾い、組み立てました。夢は建築家、とても良い経験になりました。焼きいも、芋煮汁もとてもおいしかったで

表4 第12回「プレーパーク」ループリック・自己評価

		4	3	2	1
社会人基礎力	Action 踏み出す力	「プレーパーク」は大学の地域貢献活動であり、有意義な取組であると考え自主的・主体的に参加した。	「プレーパーク」で活躍している友人から誘われ、自分もやってみたいと思っていたので参加した。	友達から何度も声をかけられたので、どんなものか様子を見ようと思って参加した。	本当はアルバイトに行きたかったのだが、友人に熱心に誘われたので断り切れず参加した。
	Thinking 考えぬく力	「プレーパーク」の事前・時中・事後において、どうすれば参加してくれた学生・子ども・保護者・地域の人々にとって有意義な活動になるか、考えぬいた。	「プレーパーク」の活動中に、子どもや保護者、町会役員、百寿会の方々の様子を見て、楽しんでもらえるように自ら進んで活動を工夫した。	学生ボランティアとして参加したので自分にはあまり責任がないと考えたので、実行委員長からの指示をまっとうして行動した。	今日初めて「プレーパーク」に参加したので、どうしてよいか分からず、みんなの活動の様子を見ていた。
	TeamWork 協働する力	「プレーパーク」は淑徳大生が協力して団結力を発揮しなければ、地域に貢献することはできないので、事前や当日の打ち合わせ会に積極的に参加し、自分の役割をきちんと確認した。	「プレーパーク」は当日が勝負なので打ち合わせ会には出席できなかったが、当日会場で自分の役割を聞いて責任を果たした。	授業や部活動、アルバイトのため打ち合わせ会に出られないので、実行委員からのメールで自分の役割を確認し責任を果たした。	「プレーパーク」は子どもと楽しく遊ぶところなので、当日にそこに参加すればそれで十分だと思っている。
実践的指導力	子ども理解力 教育的愛情	子ども一人ひとりに個性があり、それぞれの良さがあるんだなあとということが伝わってきた。子どもは未来からの宝であり、かけがえない尊貴な存在であると実感した。	「プレーパーク」の良さは、子どもたちと自由に遊び、思う存分触れ合うことができる場所にあると思う。日々成長している子どもたちとともに生活できる教育者の道は素晴らしいと思った。	子どもの関心が次から次へと移り変わっていくので、それに付いていくことが大変で、子どもと一緒に遊ぶことはとても疲れると思った。	「プレーパーク」は子どもと自由に遊べる場だと聞いて参加したが、子どもが私と遊ぼうとしてくれないので、とても寂しい思いをした。
	地域教材の開発力 土、水、草、木、虫、魚	「プレーパーク」にある自然物（土、水、草、木、虫、魚など）を使った遊びを思いついたので、それを使って子どもと一緒に遊んだ。	子どもが自然物を使った遊びを思いついて遊び始めたので、一緒に遊んだ。	子どもがカエルや昆虫を捕まえて喜んで遊んでいたが、私は気持ち悪かったのでさわらなかった。	子どもが家からゲーム機を持ってきて夢中になって遊んでいたのが、私も面白そうなので一緒に遊んだ。
	教職に立ち向かう 使命感・責任感	「プレーパーク」で子どもや保護者、地域の人たちと一緒に遊んでみて、教師の使命と責任の大きさを実感することができた。	淑徳大生が子どもを預かって「プレーパーク」で遊ぶことに対して、大きな責任があると感じた。	保護者や町内会の役員さんに見られているので、子どもと深く関わることができなかった。	子どもと遊ぶことは楽しいが、学校や幼稚園は「プレーパーク」のような遊びの場ではないと思った。

表5 学生4人の社会人基礎力・実践的指導力の自己評価

	4	3	2	1
踏み出す力	A B C	D		
考え抜く力	B C	A D		
協働する力	B C D	A		
子ども理解力	B C	A D		
地域教材開発力	B C D	A		
教職への使命感	A B C	D		

す。(女兒の母親)

M2. 初めて参加しましたが、楽しそうにしました。土や葉をさわったり、踏んだり、いつもあまり触れることがないので貴重な時間を持ってました。学生の方や百寿会の方など、幅広い世代の方と交流を持てて良かったです。豚汁も家で作っても食べないのですが、今日はおかわりまでして、おどろきました。(女兒の母親)

M3. 今回のプレーパークの参加で2回目になり

ますが、初回の時の種まきなどの経験がとても楽しかったようで、今日の収穫を楽しみにしていました。普段の休日は、テレビゲームをして過ごすことが多いですが、このような自然のなかでの体験の時の子どもの顔は、ゲームの時とは違い目がいきいきしていて、ほとんどふれあうことのない大きいお兄さんやお姉さんと遊べて、とてもいい経験をさせていただいて親として嬉しく思います。(男児の母親)

M4. 数回参加させていただきましたが、山の中に入って自然とふれあって遊んだり、おたまじゃくしをつかまえてみたりと、普段体験できない遊びができ、自然と遊ぶ楽しさを知ってくれてよかったです。(男児の母親)

M5. 普段接することのできない学生のお兄さん、お姉さんとの交流で、目上の方(親世代以外)とのコミュニケーションの仕方を学ぶことができました。また、畑での種まきや収穫などを通して、食への興味が湧いてきたようで、野菜についての会話が増えました。山の探検も毎回楽しみにしていて、夏は虫とり(虫は苦手でしたが)もできるようになりました。自然とふれあえる貴重な機会をいただきありがとうございました。(女児の母親)

M6. 3人参加させていただいています。2歳の娘は、大学生の方が一人ついて遊んでくれるので、安心感を得られるようになったようです。最初は母親から離れませんでしたでしたが、今ではお兄さん、お姉さんとどこへでも行って遊べるようになりました。

一番上の息子は、自分がやりたいことをお兄さんに伝えられず、もじもじしていたことがありました。その時、お兄さんが息子の気持ちに寄り添い、ゆっくり話を聞いてくださり、最後には自分で伝えることができました。少し自信をつけることができました瞬間でした。(男児・女児の母親)

M7. 子どもの習い事がいつも土曜日の午後とかち合ってしまうため、たまにしか参加できないのが残念です。2度参加したのですが、森の中で「ひみつ基地」を枝や葉や木で作ったり、大学生のお姉さん・お兄さんと楽しく遊んでもらって、自然の中で生き生きと過ごすことができました。

帰宅後もイライラする様子はなく、夜もよく眠れるようで、今後も参加できる日は積極的に出たいと思います。今日は焼き芋がすごく美味しかったです。(女児の母親)

M8. 2年間「プレーパーク」で遊んでいます。毎回来るようになると、まず、「プレーパーク」で何をしようかと自分なりに考えるようになりました。そして、山の中で遊ぶことに興味を持つと、積極的に活動するようになりました。(男児の父親)

M9. 自然の中で過ごす大切さを体験する機会が今の子どもたちには少ないと思います。一番最初に参加した時に、山探検に行きました。小学2年の子は慣れないことで不安でしたが、お兄さんがやさしく守るように道を進めてくれました。とてもうれしかったようで、家に帰るとたくさん話してくれました。自然にふれあい、いろいろな人とふれあう、とても良い機会を与えてもらっています。(女児の父親)

8. 生実町町内会による「プレーパーク」の評価

生実町町内会役員に第12回「プレーパーク」が実施されているその場で、画板にはさんだ原稿用紙をお渡しして「プレーパーク」についての評価を記述していただいた。役員の皆様は「プレーパーク」を町内会の行事として位置づけ、毎回わがこととして受け止め、子どもたちや学生の安心・安全のために活動して下さっている。次に役員代表4名が記述して下さった評価を掲げる。

T1. 昨年、生実町町内会より「プレーパーク」への協力要請があり、婦人会として携わるようになって2年経ちました。最初は何が何だか分かりませんでしたでしたが、町内会の見守り役として「プレーパーク」参加者全員の安全を目標にして参加しております。子どもたちが百寿会の皆さんの指導のもと農業体験に取り組んだり、大学生のお兄さんお姉さんに付いて山に入って自然体験をして、手足を泥んこにして遊んでいる姿を見て、「プレーパーク」に来ている子どもたちは幸せだなあと感じます。(婦人会会長 中村とめ)

T2. 錦秋の晴天に、日本の未来を担う子どもたち、学生、生実町町内会、百寿会等の地域が一体となり集う楽しい一日となりました。今回は12回目となりましたが、サツマイモの収穫方法や焼き芋づくり等の伝授を行いました。焼き芋の出来はまあまあといったところでしたが、参加された人たちから良い評価をいただきました。

現代の子どもたち、学生さんが我々年寄りと共に「プレーパーク」に集いあい、自然と親しむ機会を作ることに何らかの寄与ができたとしたら百寿会として嬉しい限りです。今後とも淑徳大学の教育方針にいくばくかの貢献が出来るよう協力していきたいと思えます。(百寿会会長 青柳孝治)

T3. 昨年の8月に第1回を開催してから早くも12回目の「プレーパーク」。子どもの顔ぶれは毎回違うものの、帰る際はいつもたくさん遊んだ子どもたちの笑顔がありました。「プレーパーク」は、日頃じゃ経験できない事を学生さんたちと一緒に体験して学ぶことが出来るいい場所であると思えます。特に素手で土に触れるということ、山の中を冒険すること等、大人でも意外と楽しくなるようなことを、もっとたくさん子どもたちに体験させたいと思えます。(子ども会育成会長 村上信也)

9. 「プレーパーク」に隣接する淑徳共生苑による評価

「淑徳大学生実町多目的グラウンド」の一角に野外活動として学生と地域の子どもたちが自然体験をするのに格好の場所がある。この場所と向かい合って淑徳共生苑がある。淑徳共生苑に担っていただいている仕事には、「プレーパーク」駐車場への出入り口の鍵の開閉、学生の更衣室の鍵の開閉、長靴・ジャガイモ・サツマイモなどの土ものを洗う水、飲料水、にわか雨に降られた時の退避場所、学生が後片付けをして帰った後の最終確認作業など、まさに縁の下の力持ちをいつも笑顔でしてくださっている。最も身近な方のご理解とご支援があってはじめて「プレーパーク」事業は前進することができる。「プレーパーク」を協働で実践している淑徳共生苑から次のような評価をいただいた。

昨年からはまった「淑徳大・生実町プレーパーク」も2年目に入り、活動内容も更に広がり、1年目より多くの取組みが実践されてきました。昨年度とは違い、主な参加者同士がすっかり顔馴染みの関係となっていました。今年も開催されるたびにその輪も広がり、昨年と比べてもより関係性が深まっていることを実感できた2年目の「プレーパーク」となっていました。今回も地域の皆さんが学生の提案内容を中心に、それぞれの活動意図を理解し、積極

的に参加協力をしてくださいました。今年の活動内容は、生実地域の皆さんを中心とした特色が、如何なく発揮され、ほのほのとした地域イベントとしてすっかり定着していました。これからの活動が大いに期待できる実践となっています。

当苑は「プレーパーク」開催場所の「淑徳大学生実町多目的グラウンド」に隣接した高齢者介護施設のため、「プレーパーク」に参加した皆さんが元気に活動する様子に、毎回様々な刺激と多世代交流の温かみを感じて参加させていただいています。これまでも学生・児童・町内会の役員と、地域の高齢者の皆さんが力を合わせ、自然の中で共に活動する場となっています。高齢者の皆さんの経験と知恵、町内会役員の皆さんの行動力が学生を刺激し、季節や時期も考えた様々な活動が展開されました。グラウンドや淑徳共生苑の設備を利用し、子どもたちが日常では味わうことができないような貴重な体験をすることができる場を提供しています。私どもは、自然の中での活動でもあるので、けがや事故などが起こらないよう環境整備(草刈り・施肥の管理など)を担当しています。特に、毎回響く子どもたちののはしゃぐ声や笑いなどを楽しんでいます。私どもの利用者の皆さんにとっても、子どもたちや学生の皆さんは、可愛い孫・曾孫といった世代の方たちでもあるので、施設としても地域の一員として積極的に活動に協力していきたいと考えています。

社会福祉施設は、今特に地域貢献活動に取り組むことが求められています。私どもにとっては、「プレーパーク」の活動はその地域貢献活動にもなっています。多くの方に介護施設の機能を活用していただき、その施設の役割や多くの資源を知る機会にもなり、理解する大切な活動にもなっています。それぞれの世代の方が集い、一緒に活動をしていく中から、その地域にとって大切な関係性が引き継がれていくことも沢山あります。「プレーパーク」は、その活動が教育的な面だけにとどまらず、地域を育む貴重な活動になっていくことを何よりも願っています。(林房吉)

10. 結論

学生の200字振り返り文、2つのループリック、保護者、生実町内会、そして淑徳共生苑の評価の合計6

種類の研究資料を分析し考察した結果、本稿の結論として次のことを指摘することができる。

- ①学生は「プレーパーク」の運営に主体的に取り組むことによって、社会人基礎力と実践的指導力を着実に修得している。ルーブリックの開発は初めてであったが、学生の成長の度合いを表の中で可視化してとらえることができるという有効性を実感することができた。
- ②学生は「プレーパーク」の運営を通して自らの人間開発に取り組むとともに、生実町との4世代交流の実現によって社会開発にも貢献している。この両面を体現した「プレーパーク」の実践は、創立者長谷川良信先生が大乗仏教の根本精神を近代的知性に基づいて示された建学精神「Together with him (共生)」⁴に通底するものであると考える。
- ③現代では子どもが外で遊んでいるという姿は全国各地で消え失せている。子どもがもっと自然の中で遊びたいと思えるような環境を作るために「プレーパーク」作りが全国の自治体とNPO法人等が連携して推進されている。本研究は、研究教育機関である淑徳大学が生実町町内会と連携して、学校法人大乗淑徳学園本部の寛大なるご理解のもと、「淑徳大学生実町多目的グラウンド」の一角を野外活動の場として使用させていただくことによって実現したもので、淑徳大学の地域貢献事業という特性を持っている。
- ④「プレーパーク」は教職科目「教育学概論」の課外サービスラーニングとして実施されているので、単位にはならない。また、アルバイトにもならない。学生が手弁当で、一日を全力で取り組む地域貢献事業である。余程の高い志がなければとても参加する

ことができない実践である。したがって学生スタッフを安定的に確保することが最大の課題となっている。学生実行委員は、「自分たちがやらなければ、子どもの笑顔を見ることはできないという責任感をもって、積極的に取り組んでくれる学生」が増えてくれることを望んでいる。

註

- 1 「プレーパーク」は1943年、デンマークのコペンハーゲンで公園設計家が「がらくた遊び場」を作ったことが始まりとされる。我が国では1979年に世田谷区の羽根木公園に「冒険遊び場」が開設されたのが始まりである。今日では全国に約400の「プレーパーク」があると言われる。その運営形態のほとんどが住民と地方自治体の協働によって運営されている。東京成徳大学が八千代市と連携して開設している「プレーパーク」では学生がボランティア参加することが必修化されている。「淑徳大・生実町プレーパーク」は、本学が千葉市中央区生実町との間で締結している連携協定の基盤の上に発足した。学生の主体的な取り組みを引き出すと共に、大巖寺小学校・生浜小学校・生浜東小学校の子どもたちと交流する。また、保護者・町会役員・百寿会の方々と協働で自然探検や農作業体験に取り組む。こうして学生は、4世代が交流する生涯学習の場を醸成する主体者として成長している。ここに本学の独自性がある。
- 2 磯岡哲也「生実町町内会にみる『持続』と『変容』」『長谷川仏教文化研究所年報』35号、2011、pp.7-46
- 3 土井進（2015）「正課内外のアクティブ・ラーニングによる「教育学概論」「教職概論」の質的転換」『淑徳大学教育学部研究年報』創刊号 p.106
土井進編（2015）『学生の主体的な地域連携活動「淑徳大Together with him (共生)」』創刊号 淑徳大学 全56頁
- 4 長谷川匡俊『トゥギャザー・ウィズ・ヒム—長谷川良信の生涯—』p.200、新人物往来社、平成4年

Students' Acquisition of Fundamental Competencies for Working Persons
and Practical Teaching Ability by Managing the
“*Shukutoku University and Oyumi Town Playpark*”

SUSUMU Doi

TETUYA Isooka

HUSAKIHI Hayasi

歴史学科のフィールドワークについて

— 2015年度歴史調査実習を中心に —

淑徳大学人文学部歴史学科 教授 森田 喜久男

淑徳大学人文学部歴史学科 教授 三宅 俊彦

淑徳大学人文学部歴史学科 准教授 遠藤 ゆり子

淑徳大学人文学部歴史学科 助教 田中 洋平

要 約

人文学部歴史学科では、史料調査や史跡踏査などのフィールドワークを学科教育の特徴としている。本稿では、フィールドワークの実践例として、歴史調査実習を取り上げた。本稿では4人の教員による実習の事前準備・事前指導・当日の指導・事後指導がどのような形で行われたかについて述べた上で、今後の課題として学生主導の授業を進める必要性を指摘した。

はじめに

歴史学という学問は、どのような印象を持たれているのであろうか。歴史教育の分野においては、数多くの教育実践が蓄積されているにも関わらず、大部分の高校生や受験生にとっては、日本史や世界史は「暗記科目」と思われている。

この点については、高校だけではなく入試問題を出題する大学側にも大きな問題があることは言うまでもない。大学側は、日本史や世界史の知識を問うことはあっても、「歴史をどのように考えたのか」、「どのように学んだのか」、こういった点について、問うことをしてこなかった。

さて、歴史学科に進学してくる学生の中には、歴史小説やコミック、時代劇、ゲームの影響などにより、歴史に興味を持った者が多く、教員から高校の教科書にはない過去のエピソードを教えてもらえることを期待している。

ところが、大学で学ぶ歴史学は、過去の人物が書き残した史料や過去の人物に関わる遺跡・遺物などの考古資料により、断片的な史実を発見し、それらをつなぎ合わせて時代史像の一端を構築していく。歴史学は、実は「真面目な仕事をしようとするればその時間の大半は職人的な作業に費やさなければならない」学問

であり¹、おもしろいことが学べることを期待して大学に入ってきた学生は、自分自身の思いと大学で行われる授業とのギャップに悩むことになる。

このギャップを埋めるために本学の歴史学科では、教室における講義や演習だけではなく、古文書や考古資料などが保管されている公文書館や博物館、史跡、遺跡などに実際に足を運び、歴史の現場を五感で体験させ、主体的な学びを促進することができるようフィールドワークを実施してきた。

歴史の現場を歩くこと、それ自体は他大学の歴史学科でも行われている。しかし、本学の歴史学科の場合は、原則として金曜日はフィールドワークのために、教室内での授業をなるべく入れないように配慮を行っている。

本稿では、このような歴史学科独自のフィールドワークの実践例として、4人の教員が分担する「歴史調査実習」を取り上げ、その内容を報告すると共に得られた成果と今後の課題について論じていきたい。

1. 専門教育科目における歴史調査実習の位置と概要

(1) 学科履修体系における歴史調査実習の位置

まず、学科履修体系図によって、歴史学科における

専門教育科目の体系の中で歴史調査実習が占める位置について確認しておきたい。歴史学科の専門教育科目は、大別して、基礎科目・基幹科目・展開科目・関連科目・演習科目の5種類の科目群に分類される(図1)。

これらの科目群の中で、基礎科目は、高等学校の日本史や世界史との接続を意識した科目である。また、歴史学の概念及び存在意義、歴史学に関する専門的知識取得のために必要とされる調査研究の方法についても学ぶ。

次に基幹科目は、日本・アジア・ヨーロッパの各地域の大きな歴史の流れを学ぶと共に、日本の歴史やアジアの歴史を時代区分や地域区分に従って学ぶ。

さらに展開科目は、日本やアジアの各時代について特定のテーマを設定してより深く学ぶ。また日本やアジアの各時代や諸地域に関わる歴史史料を読解する。

一方、関連科目は歴史学と関わりの深い隣接分野の学びを通して、歴史学を広い視野から見つめ直すことをねらいとしている。

最後の演習科目は学生自身が研究課題に則した研究計画を設定し、史料の収集・分析・報告を行って、最終的には卒業論文を完成することをねらいとしている。

これらの科目群の中で、歴史調査実習は演習科目の中に位置づけられる。そこでは、歴史学的手法によるフィールドワークの基礎的な調査技法を学ぶが、この科目が2年次の開講であることの意味を確認しておきたい。

歴史学科の学生は、高等学校との接続教育を意識した基礎科目を1年次に履修した後、次のステップに進む。その際に歴史研究を行う上で必要とされる史料読解の訓練を行うことは、他大学の歴史学科ですでに行われているが、本学の歴史学科では、史料読解と並んでフィールドワークを伴う調査を重視している。図書館や研究室に行けば、史料を見ることを所与の前提とするのではなく、史料やその他の研究素材を自らの手で見つけ出すということをねらいとしている。

そういった意味で、歴史調査実習は単なる課外授業ではなく、2年次以降の基幹科目や展開科目と密接に関わり、それらの科目群の諸科目を補完する役割をも果たしている。

歴史調査実習は、2年次の前期がⅠ、後期がⅡという形である。この科目はすでに述べたように4名の教員によるオムニバス形式をとっている。ただし、シラバス作成に際しては、授業目的や授業内容、到達目標、評価方法、評価基準などについて担当教員間で協議を

行い統一した。

以下、シラバスに明記された歴史調査実習の授業目的や授業内容、到達目標などを確認しておきたい。

(2) 歴史調査実習の概要

歴史調査実習の授業目的は、歴史研究を行う上で必要な史料収集の意義を理解し、史料を収集する能力を養うことにある。

授業の内容は、以下のとおりである。

- a. 史料の様々な伝来の仕方、史料の整理・保管方法を理解し、既に翻刻されて紹介済みの史料を含めて実際に史料の原本や写真を閲覧する方法を学ぶ。
- b. 史料収集調査をするための手法や作法を身につけ、実際に所蔵施設を訪問して史料の整理・保管状況や利用方法を学ぶ。
- c. 歴史の舞台となった場所を踏査し、その中で史料や文献を読解する力を身につける。

ここで、注意しておきたいのは、cの歴史の舞台となった場所、つまり、史跡や遺跡を踏査することの意義である。現地を歩くことによって得た情報を史料や文献の読解にフィードバックさせる。歴史調査実習は、単なる史料調査におわらないということがシラバスに明記されているのである。

次に歴史調査実習の到達目標について確認しておきたい。これについてはシラバスでは箇条書きとし、学生に対して明確な目標を4点にわたって掲げている。

- ①史・資料の伝来状況、史資料の整理・保管の仕方を理解する。
- ②史・資料収集調査の意義を理解する。
- ③史資料収集調査の手法を身につける。
- ④フィールドワークの意義と手法を身につける。

上記の4つの到達目標に示されているとおり、歴史調査実習は、歴史調査の具体的なスキルを身につけさせると同時に歴史調査の意義、それ自体についても学生自身に考えさせるようにしている。

従って、評価方法は単なる筆記試験だけでは測定し得ない部分もある。授業の受講態度、提出物、レポート試験等を勘案し総合的に評価されなくてはならない。具体的な評価基準として、授業への参加状況(報告・討論など)30%、提出物(各課題)30%、レポート試験40%の配分で評価し、合計60点以上の得点で合格という形にした。

授業の形態としては、学外におけるフィールドワークを実施するに際して、1回あたり90分という形は実態にあわないので、1回あたりの時間数を通常の間割とは異なる180分とした。ただし、フィールドワークのオリエンテーションを兼ねた事前の講義については90分の中で実施した。

従って事前講義については、時間割の中に配置された歴史調査実習の時間帯の中で実施し、フィールドワークについては金曜日の午後に実施するという形にした。このような変則的な授業を進めていくための手続きとして、金曜日の午後に180分のフィールドワークを実施した場合は、その前後に時間割に明記されている歴史調査実習の時間帯を休講し、金曜日に補講するといった形式とし、Sナビで学生に伝達を行った。

Sナビとは、淑徳大学のポータルシステムであり、インターネットを使える環境があれば、自宅や学内のパソコンから時間と場所を問わず各種サービスを利用することができるWebの仕組みを利用したシステムである。

フィールドワークでは、交通費・入館料などの諸経費が必要になる。これについても学生自身の負担となることをあらかじめシラバスに明記した。

歴史調査実習Ⅰ・Ⅱの実施にあたっては、46名の2年生をAクラスとBクラスに分けた。従って時間割やシラバスに示された開講科目としては、

歴史調査実習ⅠA

歴史調査実習ⅠB

歴史調査実習ⅡA

歴史調査実習ⅡB

の4つが存在することになった。

上記の4つの科目を4名の教員が担当するが、4名の教員の氏名と授業内容は下記のとおりである。

森田喜久男：丸の内ビジネス街の歴史的建造物の調査

三宅 俊彦：横浜ユーラシア文化館及び横浜中華街の調査

遠藤ゆり子：埼玉県立文書館における古文書調査

田中 洋平：板橋区立郷土資料館の古文書調査

森田と三宅の授業内容は、史跡や博物館を踏査するフィールドワークであり、遠藤と田中の授業内容は、史料所蔵機関の史料を調査するフィールドワークである。

この4名の教員を時間割やシラバスに示された開講科目の中にどのように配置するかといった点について学

科内で検討を行い、最終的には以下のような形とした。

歴史調査実習ⅠA 森田・遠藤

歴史調査実習ⅠB 三宅・田中

歴史調査実習ⅡA 三宅・田中

歴史調査実習ⅡB 森田・遠藤

上記の開講科目と教員との関係について説明を加えると、史跡や博物館のフィールドワークを担当する教員と史料所蔵機関における史料調査を担当する教員とがペアーを組み、前期はAクラス、後期はBクラスの授業を担当する。

ここで注意しておきたいのは、歴史調査実習Ⅰと歴史調査実習Ⅱは、あくまでも前期と後期の区分に過ぎず、歴史調査実習Ⅰにおける学びの成果の上に、歴史調査実習Ⅱが展開するという形にはなっていないことである。

しかし、学生の立場から見ると、歴史調査実習Ⅰ・Ⅱを半期ずつ学び、4名の教員の授業をすべて受講することができる。このようなオムニバス形式の授業のメリットは、すべての学生に対して、同じ条件、同じ内容の授業の受講が開講されていることにある。また、4名の教員の授業内容に応じて、さまざまな分野のフィールドワークを体験できる。

そこで、次に4名の教員が、歴史調査実習においてどのような形で授業を実施したか。その結果、どのような成果と問題点が明らかになったか、これらの点について具体的に述べていきたい。

2. 歴史調査実習の実際

ここでは、歴史調査実習において行われた4名の教員が担当するフィールドワークについて、史料所蔵機関の史料調査を主体とするものと史跡・博物館踏査を主体とするものとに分けて述べる。なお、これから紹介する事例はすべて、平成27（2015）年度の前期に実施したものである。

（1）史料所蔵機関のフィールドワーク

① 板橋区立郷土資料館（歴史調査実習ⅠB・ⅡA）

淑徳大学人文学部が立地する東京都板橋区の板橋区立郷土資料館を実習の場として、同館に寄託されている江戸時代の古文書を利用した実習的教育活動を展開した。ここではその修学行程を例示しながら、同科目における講義の意図ならびに学生の学びの内容につい

て詳述していく。

板橋区立郷土資料館の史料調査を主体とする授業は、7回分の時間を使って行われた。その講義は、3つの段階に区分される。すなわち第一段階：学びの動機付け、第二段階：現地での学び、第三段階：フィールドバックと知識の全体共有である。以下、時系列的な整理を試みたい。

1) 事前準備・事前学習

2015年4月9日(木)に実施した第1回目の講義では、同科目において具体的にどのようなフィールドワークを実施する予定であるのかについて詳細な説明をしたのち、歴史学科で学ぶにあたり、「何故現地でのフィールドワークが必要となるのか」というテーマで、講義時間内でのレポート執筆を学生に求めた。本論において繰り返し述べられているように、淑徳大学人文学部歴史学科では、机上の学びとともに現地でのフィールドワークを1年次から導入していることに教育上の特色があり、本科目を受講する学生は2年次までに複数回のフィールドワークを経験している。こうした現地での学びは、歴史的な現場に足を運ぶことによって得られる臨場感を実感したり、歴史的追体験を経ることで教室内での学びの意欲を向上させることができるという利点がある。一方で、そうしたフィールドワークを複数回経験していくうちに、そもそも何故現地での学びが重視されなければならないのかといった、より根源的な修学の方向性を見失うというデメリットを包含している。そこで受講する学生には、実際に博物館でのフィールドワークを実施する前段階として、その意味を改めて熟考する機会を設けた。

ただしここで留意しなければならないのは、現地学習の意義を個々の学生が考えてみたとしても、自らの体験のみに依拠した思考になりがちであり、理解の深化には不十分である点である。第2回目の講義ではそれぞれの学生によるレポートをもとに、グループ討議の時間を設定し、その後グループごとで提示されたフィールドワークの意義を受講生全体の前で発表することとした。この場では、自身が考える現地学習の意義とは異なった視点・視角を同学年の受講生から提示されることにより、思考の深化を促すことを企図している。併せて第3回目の講義のうち、前半部分を使って筆者がこれまで行ってきた寺院史料の整理にかかる説明をすることで、現地で学ぶこと、あるいは現地で

研究することの具体的なイメージを想起させ、そのうち改めて2回目となる「フィールドワークの意義について」のレポート提出を求めた。ここまでの先に提示した第1段階である。

次に本科目の主目的であるフィールドワークをととした学びへとつながっていくが、実際に板橋区立郷土資料館にて江戸時代の古文書に触れる前に、同館における利用上の注意ならびに古文書を取り扱うにあたっての留意事項を第3回目の講義後半で詳細に説明した。これはいわば「事前学習」に相当する。これまでもほぼ同様の説明を歴史学科の教員それぞれが講義中に行っているが、ここでは古文書をはじめとする歴史的文化的文化財に接する際の心構えを再度確認した。その一方で現地で実際に触れる古文書の基本情報—江戸時代のいつごろの古文書なのか、端的に何が書かれているのか等—については、ここでの「事前学習」には含めず、博物館にて実物を確認することからそうした情報を得ることを優先した。

2) 当日の動き

第4回目、5回目の講義に相当する時間を使って、板橋区立郷土資料館での近世文書を利用した学びの機会は5月1日(金)の午後に設定した。先述した第2段階の「現地での学び」がこれである。同館ではまずはじめに同館に勤務する専門員の方にお願ひし、博物館の機能や史料にアクセスする方法を教示してもらったのち、近世という時代にあって年貢納入時に作成される古文書の解説作業をおこなった。この史料それ自体は5～6行程程度の短いものであり、2人1組となって解説を進めたが、いわゆる「くずし字」の読解に不慣れな学生にとっては難作業であり、筆者と専門委員が各グループを巡回しながらその手助けをした。次に掲げる写真がその時の様子である。

3) 事後学習

第6回目の講義では、PC教室を利用して次回の講義時間に予定されているパワーポイントを使ったプレゼンテーションの準備をした。この時間では、博物館で進めた古文書の読解について、『くずし字辞典』などを利用しつつ、誤読部分を修正するとともに、その内容を詳細に検討し、当該文書が作成された背景を探ることで、近世の年貢納入にかかる制度的側面についての理解を深めた。こうした経験をすることで、たっ



写真1

た1枚の古文書からこの時代の農業ならびに村社会、あるいは農民と領主との関係といった時代の根幹に関わる事柄についてまで視野を広げ、学ぶことができた。

第7回目の講義では、2人1組で読解にあたった受講生を6班に編成し、プレゼンテーションを実施した。それぞれの班で発表に利用した古文書は、1点1点すべて異なっているが、そこに記載されている事柄はほぼ同内容である。すなわちその場に出席している学生は、他班で使用している古文書についてもその内容がある程度理解できるとともに、どの点に着目して報告するのかというアプローチの方法によって、その古文書から得られる情報が異なり、結果として報告内容に差別化が生じるという点を実感できたはずである。

ここで具体的な一例をあげてみよう。ある班では、当該史料の年貢納入額を記した文字上に押印してあることに着目し、史料の釈文を提示したうえで、「何故年貢納入額に押印があるのか」という報告をした。この班ではその理由を記した文献を検索したものの、結論を得るには至らず、講義担当者である筆者への質問をとおして「年貢納入額の改竄を防ぐことを意図した押印であった」という推論を提示した。こうした報告はこの班のみが行っており、他班の学生にとっては、同内容の古文書を読解しながらも自らが気付くことができなかつた事柄に触れることができ、同じ史料を読んでも得られる結論は異なるという歴史学研究の有り様を実体験として得ることができた。また、報告の前提としてプレゼンテーション用のパワーポイントについて、どのスライドを誰が作成したのかという点を明示させることで、いわゆる「フリーライダー」の存在を防ぐとともに、報告の評価についても筆者とともに

にそれぞれの学生がプレゼンテーション用に作成したルーブリックを使用して採点した。この第6回ならびに第7回の講義が、第3段階の「フィードバックと知識の全体共有」に該当する。

4) 小括

以上が板橋区立郷土資料館を中心とするフィールドワークの内容であるが、ここで簡単な小括をしておきたい。淑徳大学人文学部歴史学科が積極的に進めるフィールドワークをととした学びは、3年次以降より本格化することが予定されている。その実施にあたって最も懸念されるのは、こうした現地での学びを複数回経験することによって生じるマンネリ化であろう。本講義では同じクラスに学ぶ他学生の意見を聞くことによってこの点を意識してその防止に努めた。型どおりのフィールドワークとはならなかったものと考えている。その一方で、評価のあり方が問題点として浮上した。筆者はプレゼンテーションの評価にあたってルーブリックを採用したが、特に学生自身が採点するルーブリックについて、担当教員の採点結果と大きな開きがあった。こうした試みを積み重ねていくことによって、学生による採点基準、あるいは観点が洗練されていくものと考えているが、現状では未だ不十分であると言える。この解消が今後の課題であることを確認しておきたい。

② 埼玉県立公文書館（歴史調査実習 I A・II B）

本授業は、特に文献史資料を使った歴史研究を行うための知識や手法、作法を身につけることを目的とするものである。それらの力を身につけるためのカリキュラムに沿って学習した上で、実際に文献史資料の研究・保存、それらを活かした教育普及活動を行っている機関において、さらに理解を深めるための体験学習を行った。本学部では、1年次に板橋区公文書館を訪れている。そのため板橋区に隣接し、文書館としての歴史も古く、収蔵史資料が豊富な埼玉県立文書館で実習を実施することとした。

まず、同館での学習について述べる前に、担当授業全体の概要を説明しておきたい。第1回目の授業では、歴史学で使用する史資料にはどのようなものがあるかを確認し、それらがなぜ、どのようにして現在まで伝えたのかを講義形式の授業で学んだ。第2回目は、『国書総目録』で史料の所蔵先を調べ、パソコン

を用いて所蔵施設のホームページから調査方法を知るというシミュレーションを行った。また、博物館・文書館などのホームページで公開しているデジタルアーカイブを利用するアクティブラーニングを実施した。

第3回目は、実際に近世末～近代の古文書（本学教員所蔵）を使い、文献史資料調査を行う手法を学んだ。最初に、文書群が発見された際の調査手順と史料の整理方法を解説し、各自が史資料1点ずつに文書番号をつけて封筒に入れ、目録採りを行った。次に、三脚を用いてデジタルカメラで文書を撮影する際の注意点を説明した上で、実際に文書の撮影する体験学習を実施した。特に撮影する際のポイントとして、まっすぐに、しわをのばして、四隅もしっかり撮影するという3点を押さえることが重要であり、史料としての利用価値が後世にも残る写真の撮影に努めるよう指導した。

これらのカリキュラムを通して歴史調査について学び、第4回目に事前学習、第5・6回目に実習（2コマ連続）、第7回目に事後学習を行った。

1) 事前準備と事前学習

第4回目の授業は、2015年5月21日に講義形式で行い、埼玉県立文書館の概要と利用の仕方についてパワーポイントと配付資料に従って説明した。まず、同館の概要については、(a) 1969年に設立された日本で4番目に古い都道府県立文書館であること、(b) 1974年に始まる埼玉県史の編纂事業を推進してきたこと、(c) 県域の中近世から近現代におよぶ古文書類、近代以降の行政文書・刊行物や地図、埼玉新聞社撮影の報道写真など多くの史資料を収集・整理・保存していることなどを解説した²。

次に、史資料の閲覧・複写などの調査のために同館を利用する方法、教育普及活動の一環として行われている展示や学校連携事業について紹介した。特に、実習時には特別展「中世文書の世界Ⅲ一館有文書あらかると一」が行われていたため、特別展の意義と概要についても述べた。また、本授業も学校連携を利用した実習であることを伝え、将来的に教員として学校教育機関への就職を希望する学生が多いことに鑑みて、利用する際の申請方法を説明し、実際に申込書を作成するなど教員の立場に立った際の体験学習も取り入れた。

最後に、当日のスケジュール、実習時の注意事項として、服装・身だしなみ（特に手のマニキュアは不可、史資料閲覧前には手を洗うこと）・持ち物（筆記用具

はキャップ付きの鉛筆・館内見学や展示閲覧時に利用するクリップボード）などについて確認した。

2) 当日の動き

第5・6回目の授業として、5月29日（金）に実習を実施した。今回、対応してくださったのは、埼玉県立文書館でアーキビストとして古文書の取り扱いと史料編纂を担当されている新井浩文氏である。

第5回目の授業は講義形式で、以下のことを学習した。(a) 文書館とは何かについて。まず、文書館とはアーカイブズの日本語訳であるとの説明を受けた上で、英語の“archives”（アーカイブズ）には意味が3つあること、近代的なアーカイブズが必要とされるようになった歴史的背景、類似施設である図書館・博物館との共通点と相違点。(b) 日本の文書館の歴史について、近世の文書館に相当する組織から近代的アーカイブズへの展開過程、各自治体に文書館が設置されるまでの歴史、文書館が不設置の地域もあるといった現状。(c) 埼玉県立文書館の歴史と活動内容および文書館の課題。これらについて、実際に文書館でアーキビストとして仕事に携わる方から解説を受けることで、文書館の役割や存在意義についての理解を深めることができた。

第6回目の授業では、同文書館を実際に利用し、具体的な活動について説明を受けながら館内を見学した。まず、同館を利用する際に必要な利用証を作成し、史資料を閲覧するための手続きや申請の仕方について解説を受けた。その後、一般には公開されていない内部の施設を見学した。史資料の保管場所では同館での史資料の整理・保存の特色について、刊行物が架蔵されている書庫では架蔵されるに至った経緯や出納に関して、古文書の修復室では毎週金曜日にボランティアによる修復作業が行われていることなどの説明があった。最後に、昨年度に受け入れた博物館実習生が企画、実施した埼玉新聞社撮影の報道写真を使ったパネル展示、文書館の常設展示と特別展示を閲覧しながら解説を受けた。実際に施設を見学し、古文書修復の現場や和紙などにも触れることで、文書館での調査や仕事を身近に感じ、興味を抱くことができたと思われる（写真2）。

学生は講義だけではなく、館内見学時にも説明内容についてメモをとった。館内見学後、講義室において質疑応答の場が設けられ、実習は終了した。なお、解散前に、事後学習のための課題を課した。



写真2

3) 事後学習

6月4日に第7回目の授業として、実習のふりかえりと、歴史調査後の作法を理解するための事後学習を行った。まず、実習のふりかえりは、5名程度のグループごとに、実習で学んだことを踏まえ、パワーポイントを使って「埼玉県立文書館」について解説を行うというものである。初めてパワーポイントを使用する学生もあり、今後の授業等での報告に、ここでの経験が活かせるものと思われる。

報告の評価については、2種類のルーブリックを用いた。1つは、本学科教員の三宅俊彦氏が作成したルーブリックをもとに、本授業用に改めたグループごとに評価するルーブリック、もう1つは学生各自が自らの報告について評価するルーブリックである。全体的には、報告者の評価よりも報告を聞いた学生の評価が1・2段階高く評価する傾向はあったが、大まかな傾向に違いはなかった。だが、学生各自が自らの報告を評価したルーブリックでは、自己評価が極めて高い学生が1名おり、自己認識と第三者からの評価に大きな差があることを認識する良い機会となった。

次に、歴史調査後の作法を学ぶ学習では、調査先への礼状の書き方を学んだ。SNSの普及により、メールすら書く機会が殆どなく、手紙を書くのが初めてという学生もいたため、手紙の書き方のマナーについて解説した上で、学生各自が実際に手紙を書いてみた。手紙としての構成、敬語の使い方などに気を配りつつ、何に対するお礼の気持ちなのか伝わるよう、工夫を凝らしていた。ただ、約半数の学生については、礼状として不適切な部分も見られたため指導を加えて返却した。お世話になった方に対して礼状を書くということは人として大切な行為であり、今後の調査時や就職に際しても活かせる重要な知識を得る機会になったと考える。

4) 小括

教室で学んだことを実際に見て、聞いて、触れ、現場でアーキビストとして活躍している方からの話を聞く機会を得られたことで、これまでの学習内容の理解が深まり、さらに歴史研究に興味を抱くことができたと考えられる。

だが、いくつか改善すべき点もあった。1つは、史資料の所蔵機関を訪れたにもかかわらず、展示以外には古文書等に触れる機会がなかったことである。2年次生は、授業や授業以外の自主的な勉強会で、古文書の写真やそのコピーを使いながらくずし字を読む機会を設けている。だが、古文書の実物を見ながらくずし字を読める機会は多くはないため、文書館での学習時間に、古文書に触れる時間も設定すべきだと思われる。そのため、後期開講の歴史調査実習では、実習先で行った講義形式の授業内容の約半分を学内で説明することとし、実習当日はその分の空き時間を古文書の閲覧時間に充てることとした。これにより、学生が古文書から歴史を学ぶ機会が増え、学生の満足度も上げることができた。

改善すべき点の2点目は、事後学習を担当するグループの人数である。1グループの定員を5名としたため、所謂フリーライダーが生まれてしまった。そこで、後期開講授業では1グループ4名とし、必ず1人1枚以上のスライドの作成を義務付け、フリーライダーを無くすことができた。

3つ目の改善すべき点は、本授業と内容的に重なる部分がある授業との連携である。この点は担当授業のみで解決できる問題ではないため、教員間で相談をしながらカリキュラム全体のなかに本授業を位置づけ、より有意義な授業となるよう努めたいと思う。

(2) 博物館・史跡のフィールドワーク

① 横浜ユーラシア文化館及び中華街（歴史調査実習 I B・II A）

まず、事前学習を2015年5月28日に講義形式で行った。講義内容は教員による実習先の説明である。この事前学習により予備知識を持つことで、実習の円滑化と知識習得の深化を期待している。報告者（三宅）の担当は東洋史であることから、国内で東アジアの歴史と文化を体験的に学べる場所として、横浜ユーラシア文化館と横浜中華街を実習地に選んだ。

選定理由として、横浜ユーラシア文化館はその名称

が示す通り、広くユーラシアの歴史資料を収蔵しており、実物を間近に観察できることから当該目的に最適である。また収蔵されている資料は、晩年を横浜で過ごした世界的考古学者である江上波夫のコレクションをもとにしており、ユーラシアにおける日本の考古学調査について、学史的に学ぶ機会を得ることが期待できる。さらに本学歴史学科の学生の興味関心が日本史に偏っていることを事前に把握していたため、当実習により東アジアの中に日本を位置づける、広い視野の涵養も目指している。

横浜中華街に関しても同様に、日本において東アジアの歴史と文化を体験的に学べる数少ない場所であり、実習地を選んだ。特に関帝廟や媽祖廟など様式の異なる宗教施設や、生活習慣の違いから日用雑貨店における商品の相違、外国の食品・レストランのメニューなどを実際に見学し、食べてみることで五感を通して実感することができ、上記目的を達成する上で有用であると考えた。そのコース設定は学生自らが行うことで、自主的に調査する自覚を持たせ、調査実習にアクティブラーニングを取り入れることも目指している。

1) 事前準備・事前学習

実際の講義は配布プリントとパワーポイントによって実施した。まず、調査実習を通して東洋史を理解する意義の確認を行った。それぞれ博物館の見学から実物資料を通して歴史を学ぶこと、中華街の見学から日本になぜ華人街が形成されているのかという、東アジアの近現代史の理解を深めるといった意義について説明した。

次に見学場所についての事前学習を行った。横浜ユーラシア文化館は、2003年に建てられた横浜中央電話局の建物を利用する形で設置されており、建物自体が2000年に横浜市認定歴史的建造物に認定されたものであることを説明した。次に横浜ユーラシア文化館の沿革について解説し、同時に江上波夫の事績についても紹介した。さらに館内の展示は、年代順ではなくテーマを設定したユニークな展示であり、それぞれのテーマを紹介しながら特徴的な展示品の解説を行った。最後に館内の検索システムやレファレンスなどの施設、および書籍やグッズなどの販売についても紹介した。これにより、見学前にある程度展示や博物館の特徴を理解できたと考える。

横浜中華街については、まず世界に多くのチャイナタウンが存在することを示し、横浜中華街が特別な存在ではなく、世界に広がる華人のネットワークの文脈で理解する必要性を説いた。その上で日本国内に多くの中国籍の人々が居住していることを示し、それらの人々が「華僑（一時的な滞在者）」ではなく、その土地に生活基盤を築き世代を重ねており、現地の住民との婚姻関係も持つ「華人」であることを説明した。

次に横浜の開港に伴い中国人が居住し始め、中華街が形成されていく過程を紹介し、戦中戦後の様子、国共内戦による本国の政治的変化の影響、現在の融和した状況までの横浜中華街の歴史を学習させた。この作業により東アジアの歴史の中に、横浜中華街を位置づけることの重要性を理解することができたと考える。

さらに実習当日に必ず見学すべき場所として、関帝廟と媽祖廟の沿革と施設を紹介し、華人の信仰についても視野に入れるよう注意を促した。

最後に、次回までに横浜ユーラシア文化館の展示内容と、横浜中華街で希望する見学場所について、各自調べてくるよう課題を課した。

2015年6月4日には、調査実習に備えて事前準備を行った。講義は配布プリントとパワーポイントにより実施した。

まず当日の日程と行程を周知した。集合時間・場所の確認の後、横浜ユーラシア文化館への行き方、入館料、見学時間などをプリントに従い説明し、横浜中華街の見学はグループごとにコースを設定し、それに従い進めることなどを確認した。

次に、個人レポートの作成の注意点・締め切りなどを説明し、グループ発表の日時・作成上の注意点などを提示した。

その後班分けを行い、3～4名を一つのグループに、6班に編制した。グループ分けはランダムに行い、友人同士などで固まることを避けた。これは実習という性質上、中華街において「仲良しグループ」による散策にならないよう配慮したためである。しかし、その意図が学生に十分伝わらず、後述するように班がばらけるなどしたグループが生まれた。

最後にグループごとに行動予定と見学地を決定し、時間軸に沿って配置する見学予定表を作成した。この作業により、事前に調査してきた各自の希望をとりまとめ、自ら率先して学びの姿勢が涵養でき、アクティブラーニング的観点からも有用であると考えた。

2) 当日の動き

実習は第3回目・4回目の講義に相当する6月12日(金)に行った。14時20分に、みなとみらい線日本大通り駅に集合し、14時30分より横浜ユーラシア文化館での見学を実施した。学芸員の方に展示解説をしていただいた後、15時30分まで館内を自由に見学した。その後グループに分かれ、事前の予定表に従い横浜中華街の見学を実施した。17時から17時30分の間に、みなとみらい線元町・中華街駅の2番出口付近にて報告者へ出席票を提出し、実習を滞りなく実施したことを確認した。出席票提出のち解散した。

3) 事後学習

グループ発表は、事後学習の講義時間内(2015年7月16日)に行われた。調査実習により見学した施設について改めて調べて発表を行うことでより深い理解を促し、あわせて発表のノウハウを習得することを目標としている。発表に際し、パワーポイントとA4のレジュメ1枚を作成することを課した。作業は共同で行い、どの項目を誰が担当したのか明記することを求めた。また発表においても全員が必ず発言することとした。発表時間は1グループ10分である。

パワーポイントとレジュメは、すべてのグループが発表までに作業を終えることができた。パワーポイントの作成では、文字が小さすぎるものやアニメーションの多用などに改善の余地が見られた。レジュメは、見出しのみのものが多く、要点を箇条書きにするなどの工夫が必要であろう。また発表では原稿を棒読みするものが多く、声も小さく平板であり、姿勢も原稿に目を落としたままで発表するなど、初歩的な改善点が多く見られた。またほとんどのグループで規定の10分に届かず、リハーサルの有無も含めて時間配分には改善すべき点が多いと感じた。

発表の評価にはルーブリックを用いた。これは淑徳大学高等教育開発研究センターから配布されたコンモノルーブリック(プレゼンテーション)を、歴史学科の下位学年(1、2年生)用に改良したもので、基本的な項目に絞って簡素化させている(表1・表2)。ルーブリックを用いることでより具体的・客観的に長所と短所を把握でき、より良い発表を目指すための指標になるものと考えている。

ルーブリックは報告者だけでなく、発表を聞いた学生にもグループごとに作成させた。その結果、学生の評価が報告者の評価より、多くの場合で1~2ポイント

表1 人文学部歴史学科 ルーブリック(歴史調査実習 プレゼンテーション用)

第 班	学籍番号	氏名	3	2	1	0
			テーマが明確で、整理されている。	テーマがある程度明確である。	テーマが分かりにくい。	テーマが不明瞭で分からない。
			プレゼンテーションの構成がしっかりしており、順を追って分かりやすく説明がされている。	プレゼンテーションの内容は分かるが、構成の改善が必要である。	プレゼンテーションの構成が整理できておらず、内容も分かりにくい。	プレゼンテーションの構成が明確でなく、内容も理解できない。
			説明に必要な資料が過不足なく適切に示されている。	説明に必要な資料を用いているが、資料の選択に改善が必要である。	説明に資料を用いているが、理解するのにあまり役立っていない。	説明に必要な資料を用いていない。
			結論に至る論拠が適切に明示されており、立証に必要な資料・文献等の提示も的確になされている。	結論に至る論拠に不明な点がいくつかあり、立証に必要な資料・文献等の提示も一部に欠落がある。	結論に至る論拠が不明確で、立証に必要な資料・文献等の提示にも大きな欠落がある。	結論及びその論拠が不明確で、立証に必要な資料・文献等の提示も全くなされていない。
			言葉の選択に誤りがなく、声の大きさ、話すスピード、間の取り方も聞き手を意識して適切である。	言葉の選択、声の大きさ、スピード、間の取り方、聞き手への意識のいずれかに改善すべき点がある。	言葉の選択に誤りが多く、声の大きさ、スピード、間の取り方、聞き手への配慮にも問題がある。	言葉の選択、声の大きさ、スピードが不適切で、聞き手への配慮もない。

自由記述：

ト高い傾向が観察された。ルーブリックは0～3までの4段階評価であるが、報告者は1が多いのに対し、学生は同じ項目で2ないし3をつけていた。

これには2つの原因が考えられよう。一つ目の原因は、学生にあまり発表を見たり聞いたりする経験がないことであろう。そのため、どのような発表が望ましいのかが、具体的に想定できないため、ちょっとした工夫や、笑いを取る話術などを過度に評価すると考えられる。二つ目の原因は、友人通しで評価し合うため、お互いに厳しく採点することがはばかれることであろう。この点については、発表グループの内容や技術をさらに向上させるために行う評価であることを理解させる必要がある。今後の課題である。

レポートに関しては、事後学習の講義（2015年6月25日）にて「レポート作成の注意点」を説明し、章立てや文献引用の仕方、論理展開の進め方などについて説明

した。レポートはすべての学生が締め切りを遵守した。

レポートの評価に関しては、ルーブリックを用いた。これは淑徳大学高等教育開発研究センターから配布されたコモンルーブリック（ライティング）を、歴史学科の下位学年（1、2年生）用に改良したもので、文章表現や文献引用に関して項目を細分化している（表2）。

2年次のレポートとしては、文章を文法に従って適切に表現できること、また参考文献を正しく引用できることなどを重点的に確認した。これらの評価を客観的に示し、改善点を明確に認識させる点については、ルーブリックは有用であることが確認できた。

4) 小括

基本的にはグループごとに主体性を持って予定通りの見学を行った。しかし、残念ながら一部の学生がグ

表2 レポートのルーブリック

種別	項目	3	2	1	0
主題の適切さ	主 題	実習内容にふさわしいテーマが選ばれている。	実習内容に沿っているが、より適切な主題の検討の余地がある。	実習内容にあまり沿っておらず、主題の再検討が必要。	実習内容に沿っていない。
	関 連 性	主題にふさわしい記述が適切になされている。	主題に沿った記述を心がけているが、やや（ずれた・不足した）部分がある。	主題とあまり関係のない記述が多く見られる。	主題と関係ないことが書かれている。
論理的構成	論 理 性	結論に至るまでの論理的プロセスが適切である。	結論に至るまでの論理的プロセスに工夫が必要である。	結論に至るまでの論理的プロセスが適切でない。	結論に至るまでの論理的プロセスが示されていない。
	結 論	適切な論拠のもと、説得力のある独自の見解を示している。	論拠を示し、独自の見解に至っている。	論拠or見解に再検討の余地がある。	見解が示されていない。
資料の引用	参 考 資 料	必要な参考資料を適切な箇所引用している。	参考資料を引用しているが、引用箇所や内容に改善が必要である。	参考資料を引用していることがうかがえるが、適切に示されていない。	参考資料を参照していない。
	引 用	引用の方法と註の体裁も適切になされている。	参考資料を引用し、註もなされているが、改善の余地がある。	引用あるいは註が見られるが体裁が適切でない。	引用・註がない。
文章の体裁	章 立 て	章立ての見出し・内容とも適切になされている。	章立てがなされているが、見出し・内容に部分的に齟齬が見られる。	章立てがなされているが、見出し・内容が適切でない。	章立てされていない。
	文 体	文体が統一されている。	口語が混じるなど、文体に不統一の部分がある。	文体を統一しようとしているが、口語・形容詞などに改善の必要がある。	文体が統一されていない。
	段落・改行	段落・改行が適切である。	段落・改行・行頭一字下げなどに、部分的に改善の余地がある。	段落・改行・行頭一字下げなどが適切でなく、改善が必要である。	段落・改行がない。
	文 法	主部と述部にねじれがなく、文意が理解しやすい。	主部と述部、文意の理解し易さなど、部分的に改善の余地がある。	文意を伝えること、主部と述部のねじれに、改善が必要である。	主部と述部のねじれ、文意が不明確な文章が多く見られる。
表現の推敲	表 現	同じ表現を避けるなど、適切な配慮が見られる。	同じ表現が繰り返される・助詞の用法など、部分的に改善の余地がある。	表現の工夫が見られるが、助詞の用法・語句の選択に改善が必要である。	表現の工夫が見られず、語句の選択などが不適切である。
	誤 字 脱 字	適切に推敲されている。	誤字脱字が一部見られる。	推敲が不十分である。	推敲がされていない。
	専 門 用 語	専門用語を適切に使用している。	専門用語の使用・選択に一部改善の余地がある。	専門用語の使用・選択に改善が必要である。	専門用語の使用が不適切であるか、使用していない。

ループを離れ、気の合うもの同士で行動したようである。実習後に行われたグループ発表の準備のための講義（2015年6月25日）において、学生から当該行動を疑問視する声上がり、学生だけで話し合いが持たれた。その結果、不規則な行動をとったグループは、再度自主的に横浜中華街にて補足調査を行い、グループ発表に臨むことを決め、実施した。

学生自らが実習での問題点を修正し、調査実習を意義あるものにしようと努力した点は大変評価できる。しかしながら、授業運営を司る報告者としては、班分けをする時点で、任意にグループ分けを行う意図を、十分に理解させる必要があったと反省している。仲良しグループではなく、任意にグループを編成したのは、必ずしも気の合うもの同士でなくとも、共通の目標を達成するために協力することを期待したためである。その点を明確に理解させる必要があろう。次回以降の改善点の一つと考える。

② 丸の内ビジネス街（歴史調査実習ⅠA・ⅡB）

まず、丸の内ビジネス街をフィールドワークの対象地として選択した理由を述べる。丸の内ビジネス街は、変化の激しい東京都区内にあっても、特に景観の変化が著しい場所である。

江戸開府以前については、丸の内ビジネス街の大部分が海の中にあった。このような状態は、一般的には「日比谷入り江」と呼ばれている。江戸幕府が開かれると丸の内には大名屋敷が並び始める。

幕府が崩壊し明治維新を迎えると、丸の内は官庁街及び陸軍の練兵場として利用されるようになった。ところが、明治5（1872）年の火災により、大手町・丸の内・銀座・築地の大部分が焼失すると、紆余曲折を経て商業エリアとしての道を歩むことになる。

丸の内は、明治23（1890）年に三菱に払い下げられ、当初は「三菱ヶ原」と呼ばれた場所に明治27（1894）年に三菱一号館が竣工した。それを皮切りに軒高50尺の煉瓦造りの建物が造られ、丸の内の馬場先通りや仲通は「一丁倫敦」と呼ばれるようになる。

大正3（1914）年に東京駅が竣工すると、今度は行幸通り沿いに高さ100尺（=31m）の鉄筋コンクリートのビルディングが建設され、丸の内は「一丁紐育」と呼ばれるに至った。その後、第二次世界大戦を経て、1950年代から始まる高度経済成長期を迎えると、やがて丸の内には高層ビルが林立するようになり、今に

至っている。

このように変貌著しい丸の内ビジネス街であるが、そのような場所であるにも関わらず、「一丁倫敦」と呼ばれた時代や「一丁紐育」と呼ばれた時代を彷彿とさせるような歴史的建物や往時の雰囲気を再現した建物が丸の内ビジネス街には存在しているのである。

丸の内ビジネス街の歴史的建造物を訪問することで、建物を舞台に繰り広げられた歴史を体感させながら近代日本の歩みを学生に考えさせることができる。丸の内ビジネス街をフィールドワークの対象地に選んだ理由はこのような歴史的環境にもとづく³。

訪問した建物は、東京駅丸の内駅舎、日本工業倶楽部会館、三菱一号館美術館、明治生命館、旧第一生命館である⁴。

東京駅丸の内駅舎はすでに述べたように大正3（1914）年に創建された建造物である。設計者は辰野金吾で、両翼に八角ドームの乗車口と降車口が配置されている鉄骨煉瓦造りの建物である。昭和20（1945）年5月25日の東京大空襲で焼失した階上部分を忠実に再現する形で平成24（2012）年にリニューアルしたことで話題を集めた。

日本工業倶楽部会館は、大正9（1920）年に創建された鉄筋コンクリート造りの建造物である。日本工業倶楽部それ自体は、大正6（1917）年に設立され、我が国を代表する実業家同士の親睦を図り、近代化を支えた工業の発展を目標として活動し、文字通り近代日本の経済を牽引した組織である。この組織を母体として日本経済団体連合会や経済同友会などが生まれた。

次に三菱一号館美術館は、明治27（1894）年に創建され、昭和43（1968）年に解体した煉瓦造りの三菱一号館を平成21（2009）年に復元したものである。また明治生命館は、昭和9（1934）年に竣工した鉄筋コンクリート造りの建物で、戦後GHQに接収されこの建物の中にアメリカ極東空軍司令部が入り、そこでしばしば対日理事会などが開催されている。昭和13（1938）年竣工の旧第一生命館も戦後GHQによって接収され、そこにマッカーサーの執務室が置かれたことは高等学校の日本史の教科書にも出てくる。

以下、丸の内ビジネス街のフィールドワークをどのような形で実施したのか。この点について、具体的に記しておく。

1) 事前準備・事前学習

事前準備として、担当教員が行ったことについて述べよう。まず、担当教員は、事前学習及びフィールドワーク当日に訪問しようとする施設のすべてに依頼を行った。

具体的には、事前学習として利用する千代田区立日比谷図書文化館総務経理部門、フィールドワーク当日の訪問先のうち日本工業倶楽部調査部調査課、明治安田生命ビルマネジメント株式会社丸の内センター商業・施設事業グループ、第一生命保険株式会社総務部総務課の担当者のもとへ教員が直接出向き、フィールドワークの趣旨・目的を持参の資料にもとづき説明した。

これを受けて、それぞれの組織で検討がなされ訪問可能な回答が得られると、次に人文学部長発信の依頼文をそれぞれの組織の担当者に送付し、訪問日程が近づいてきた段階で、経路設定した施設をすべて実際に踏査した上で行程表を作成し、その行程表及び参加する学生全員と引率教員の名前を記した名簿を電子メール等の手段でそれぞれの担当者に送付した。

このように事前準備については、通常の授業準備以上に多くの時間を費やしたことを確認しておきたい。このような事前準備に多大な時間を必要とすることについては、違和感を持つ教員がいるかもしれないが、アクティブラーニングとしてのフィールドワークは決して担当教員だけで遂行することはできない。受け入れ先の理解と協力があって可能なのである。この点を踏まえるならば、訪問先への依頼と打ち合わせに時間をかけることはある意味で当然と言える。

次に学生への事前学習について述べる。まず、2015年4月30日(木)の通常の時間帯2限の90分間を使って、学生に対して「丸の内ビジネス街の歴史」と題する事前講義を行った。ここで丸の内の景観の変遷について、「日比谷入り江」・「大名屋敷」・「三菱が原」・「一丁倫敦」・「一丁紐育」などのキーワードを駆使しつつ述べた。

その上で受講生23名をABCDの4つのグループに分け、以下のような調査課題を提示し、4つのグループにそれぞれ分担させた。

A……丸の内に通うビジネスマンの生活スタイルの変遷

B……日比谷入り江と中世千代田

C……一丁倫敦の煉瓦造りの建物建設に携わった建

築家について

D……三菱一号館の復元

課題の提示に際し、必要な参考文献も提示した。しかし、それらの参考文献は必ずしも本学の東京キャンパスの図書館にあるとは限らない。日比谷図書文化館を事前学習の場として利用したのはこのような理由による。

日比谷図書文化館における事前学習は5月15日(金)の午後実施した。それは第2回目～第3回目の講義に相当し、具体的には以下のような形で実施した。

まず14時から15時にかけて、1階常設展示室で原始～近代までの千代田区の歴史展示を見ながら歴史の流れを把握させた。続いて15時から16時30分にかけて、2階図書室で4つのグループに分かれて調べ学習を実施させた。さらに16時30分から17時にかけて4階特別研究室で丸の内の景観復元に関わる絵図を調査した。

この学外における事前学習において担当教員がもともと注意したことは、社会教育施設である日比谷図書文化館の展示室及び図書室において学生が他の利用者の迷惑になることがないように指導を徹底したことである。

一見すると些細なことのようにはあるが、こういった点について学生に指導を徹底させることが社会人としての成長を促すものとする。

2) 当日の動き

第4回目～第5回目の講義に相当する6月19日(金)当日は、8時50分にJR東京駅丸の内南改札口に学生を集合させ、日本工業倶楽部会館、明治生命館、三菱一号館美術館、旧第一生命館の順番で訪問した。

最終的には昼休みをはさんで14時までの長丁場となった。

まず、東京駅丸の内駅舎に沿って歩きながら、本来の丸の内駅舎の中央は皇室専用入り口で言えば「開かずの間」となっており、そこから皇居に向かって一直線に行幸通りが延びていることを体感した。

次に日本工業倶楽部会館では、大階段・大食堂・大講堂などを見学し(写真3)、それぞれの室内の調度や意匠について職員の方から詳しい説明を受け、その場所における首相などの政治家や外交官のエピソードなどもうかがった。また実業家資料室へ案内され、近代日本の経営史に関わる史料の存在を確認した。



写真3

続く明治生命館においても、昭和初期の一級の建造物の内部の構造や対日理事会が行われた会議室などに入ることができ、そこで繰り広げられた歴史を肌で体感することができた。三菱一号館美術館には、昼休みの時間帯を利用して、学生個々人に見学に行かせた。同美術館の歴史資料室は入場料無料で、丸の内ビジネス街の歴史や丸の内ビジネスマンの生活史に関わる展示がなされており、事前学習の課題に直結した内容であるので、学生は日比谷図書文化館と同様、熱心にメモをとっていた。

最後に旧第一生命館では、マッカーサーの執務室や隣にある保険の歴史に関わる展示室を見学し、室内の床面が寄木になっていることなど建築史に関わる分野についても学ぶことができた。また皇居に面する方向には、窓がないことなどの事実を確認し丸の内の建物と近代天皇制との関わりについても理解した。

当日は、雨が降り湿度も高かったが、引率教員はもちろん、学生に対してスーツとネクタイの着用を義務づけた。クールビズの期間であるにも関わらず、学生にそのようなドレスコードを義務づけた理由は、調査先に礼節を持って訪問することを習慣づける必要があると考えたからである。

古文書や歴史美術品を所蔵している所有者への接し方、依頼の仕方などについては、口伝の形で教わる場合が多いが、歴史学科の学生の中には博物館学芸員を目指す者も多いので、ドレスコードを体験させたことには一定の意味があったと考える。

3) 事後学習

第6回目の講義に相当する7月9日(木)、2限の90分間でグループ発表の事前準備作業を実施した。学生

達は4つのグループに分かれ、それぞれのグループで討論しながら本番に向けてレジュメ作成の準備に取りかかった。この作業と併行して4つのグループ、それぞれに日比谷図書文化館、日本工業倶楽部、明治生命館、旧第一生命館で説明していただいた担当者あての礼状の作成を指示した。

これらの作業が一段落したところで、フィールドワークの復習を兼ねて、明治40(1907)年に作成された鳥瞰図である「大日本東京全景之図」の複製を学生に見せて、東京駅がまだ存在していないこと、行幸通りもまだ整備されていないことなど、現代とは景観を異にする丸の内の様相を確認させた。

続いて、7月16日(木)の通常の時間帯、2限に4つのグループの課題発表を実施した。パワーポイントは使用せず、A4 1枚のレジュメを作成させ、各グループ15分以内で発表させた。おおむね課題に応じた発表ではあったが、こちらが事前に提示した参考文献にほとんど依拠していた。ただ、一部には独自に見つけた参考文献の図や写真をレジュメに貼り付けるなど工夫も見られた。

発表の評価に際しては、他のフィールドワークと同じように、淑徳大学高等教育開発研究センターから配布されたコモンルーブリック(プレゼンテーション)を、歴史学科の下位学年(1、2年生)用に改良したものを使用した。

ルーブリックはすべての学生に3枚ずつ配布し、自分の所属するグループ以外の評価をさせた。その上で、それぞれのグループに対して、他のグループから自分達のグループに対する評価が書き込まれたルーブリックを回収させ、自分達のグループに寄せられた評価を参照しながら、自分達自身の手で自分達のグループをどのように評価すべきかグループ別に討論させ、自己評価をさせた。

このような一連の作業と併行して、担当教員は各グループから提出された礼状の下書きに添削を加えて返却し、清書した上で、それぞれの担当者へ発送することを指示した。

4) 小括

丸の内ビジネス街は、日本近現代史の縮図のような場所である。しかし、大学の歴史学科のフィールドワークの場所としてはあまり重視されてこなかったように思われる。その理由は、歴史学が文献史料や考古

資料の分析をもとにする学問であり、フィールドワークと言っても史料探訪や発掘調査などが中心であったことによるものであろう。

しかし、歴史的な建造物の一部が重層的に残されている場所を歩くことにより、時代の一断面が浮かび上がることもある。近年、まち歩きをテーマとしたテレビ番組が人気を博しているが、歴史学を専門に学ぶ者として、どのような眼で歴史的建造物を観察すべきなのか、こういった点について訪問先のそれぞれの担当者から学ぶことができたことは学生にとって大きな成果であったと思われる。

また訪問先の担当者はいずれも学生に対して好意的であった。これについては礼節面も含めて担当教員が、身だしなみに気を配ること、時間を厳守すること、施設内においては静謐であるように心がけることなど、フィールドワークにおけるふるまい方について厳格に指導してきたことによるものであろう。

ただし問題がないわけではない。学生から寄せられた授業アンケートの中に「小学校の社会見学のようなだった」という記述が混じっていた。これについては、歴史調査実習の中で丸の内ビジネス街を訪問することの目的や意義などを担当教員が十分に事前学習の中で伝えることができなかったことに起因するものと思われる。改めて歴史調査実習における事前指導・事前学習の重要性が浮かび上がってきたと言えよう⁵。

また、この丸の内ビジネス街を担当した教員は学芸員資格課程の担当であり、日本近現代史を担当していない。今後、このようなフィールドワークを実施する際には、日本近現代史を担当する教員とも情報交換を行う必要があると考えられる。日本の近現代史に関わるフィールドワークを行う場合、その成果が日本近現代史の講義や演習にも結びつくような形となることを意識して授業計画を立案しなければならない。

3. 歴史調査実習の成果と課題

4箇所フィールドワークのそれぞれ成果と課題についてはそれぞれ小括において述べられているので、それを踏まえ、歴史調査実習全体の成果と課題について述べておきたい。

成果として第一に指摘できることは、歴史学科独自のフィールドワークの手法を確立しつつあるということである。すなわち史料所蔵機関のフィールドワーク

や史跡・博物館のフィールドワークにおいて、事前準備・事前学習・当日の動き・事後学習がすべて有機的に関連づけられている。また評価にはルーブリックを利用するなど本学歴史学科独自のアクティブラーニングの手法が開発されつつあることを示すものである。

第二の成果としては、今回のフィールドワークを通して、本学歴史学科の存在を史料所蔵機関に認識させたことである。史料所蔵機関や歴史的建造物を管理する機関において真剣に史料調査をする学生の姿は、好印象を持って迎えられ、本学の歴史学科の存在は確実に認知されつつあると言える。

第三の成果としては、学生が主体的に歴史学に取り組む機運を醸成させていることである。たとえば、横浜ユーラシア文化館及び中華街のフィールドワークにおいて、調査を途中で放棄した学生に対し、担当教員が注意する以前に学生間で問題提起がなされ、話し合いの場が持たれたことは、学生が受け身ではなく主体的に授業に取り組む姿勢を持ち始めたことを意味している。

今後の課題としては、すでに丸の内ビジネス街のフィールドワークの項で述べたように、フィールドワークの趣旨・目的について学生に対してより明確な説明と動機付けを行うことである。そのことによって、学生の主体性は増すであろう。

また事後学習においても成果の発表の仕方を考える必要がある。現状ではグループ発表を行い、人文学部のブログにその一部を発表するにとどまっているが、得られた研究成果をどのような形で情報発信し、調査機関に還元していくのか、この点について真剣に考えなくてはならない。また、調査先にどのようなメリットがあるかについても考えていく必要がある。大学の社会貢献、地域貢献をどのような形で進めていくかといった点は常に問題にされる場所であろうが、歴史学科の場合も一つ一つのフィールドワークが受け入れ先にとってどのような意味を持つのか、この点について考えなくてはならない。こうしたことの積み重ねによって、歴史学の存在意義が社会に認知されていくと考えられる。

さて、今回の4つのフィールドワークの実施にあたり、4名の教員は調査先への交渉、学生への事前講義、フィールドワークそれ自体の企画立案、当日の学生への指導、事後の指導、一連の業務に関わる書類の作成など通常の講義の準備以上に多くの時間を費やした。

たとえば、丸の内ビジネス街のフィールドワークの場合、日比谷図書文化館・日本工業倶楽部・明治生命館・旧第一生命館訪問に先立ち、それぞれの施設への事前交渉のために1日ずつ費やしていることから、合計4日間ということになる。交渉に先立ち、事前に資料を作成することも行った。

歴史調査実習Ⅰ・Ⅱは4名の教員の分担とは言え、個々の教員は他の科目や学科運営、委員会など学内行政にも関与し、学生指導や研究活動も行っていることを踏まえると、今回は初めての試みとは言え、個々の教員の負担は荷重であったと言わざるを得ない。

これに対しては、今後、時間外手当や振替休日の承認など教員の待遇改善について検討することも必要ではあるが、それ以上に求められるのは個々の教員のマネジメント能力であろう。

従来のアクティブラーニングに関わる研究では、アクティブラーニングそれ自体の理論的、実践的研究はあっても、アクティブラーニングそのものをいかにマネジメントしていくか、この点の検討が不十分であったと考えられる。

アクティブラーニングと連動したルーブリックなどの評価システムもマネジメントの観点から検討していくとどのような問題が浮かび上がってくるのか。歴史学科のフィールドワークはこのような問題点を我々に突きつけたと言える。

おわりに

本稿では、2014年度に開設された本学歴史学科の特色ある専門教育科目として、歴史調査実習Ⅰ・Ⅱのフィールドワークを事例にアクティブラーニングの実態を考察し、若干の問題点を指摘した。その結果、今後、教員のマネジメントスキルの向上が大きな問題点として浮かび上がってきた。

この点については今後の課題としたいが、一つの見通しを述べておきたい。先に、横浜ユーラシア文化館及び中華街のフィールドワークを事例に、学生が受け身ではなく主体的に授業に取り組む姿勢を持ち始めたことを指摘したが、この点を突き詰めていけば、本学の歴史学科のフィールドワークについては、今後、学生が主体となって調査先を決定し、事前準備・事前学習・当日の調査・事後学習についても学生が主導で行うことができるような態勢に移行していくこと

が可能であろう。

このことは、担当教員の職務放棄では決してない。シラバスに示された授業目的である「歴史研究を行う上で必要な史料収集の意義を理解し、史料を収集する能力を養うこと」については、学生自身が主体的に取り組むことによって身につけることができるのである。担当教員の役割は、学生が主体的に取り組むことができるための支援であり、そのための効果的な手法を考える必要がある。近年、大学教員が多忙であることが指摘されているが⁶、大学教育の主役が教員ではなく、学生であるという発想の転換に立ったマネジメントスキルを向上させることによって⁷、大学教員の業務改善にも資するものとする。

註

- 1 森本芳樹『中世農民の世界—甦るプリュム修道院所領明細帳—』（岩波書店 2003年）237頁。
- 2 埼玉県立文書館（2015）「文書館について」埼玉県立文書館ホームページ（2015年5月19日取得、<http://www.monjo.spec.ed.jp/>）
- 3 丸の内ビジネス街の歴史については、三菱地所株式会社社史編纂室編『丸の内百年の歩み』上下（同社 1993年）、『新編千代田区史』通史編（東京都千代田区 1998年）、岡本哲志『「丸の内」の歴史』（ランダムハウス講談社 2009年）、岡本哲志監修『一丁倫敦と丸の内スタイル』（三菱地所株式会社 2009年）などを参照。
- 4 以下、丸の内内で訪問した歴史建造物の概要については、小林一郎『ここだけは見ておきたい東京の近代建築Ⅰ 皇居周辺・23区西部・多摩』（吉川弘文館 2014年）、野村和宣『生まれ変わる歴史的建造物』（日刊工業社 2014年）などを参照。
- 5 その場合、学生自身の問題意識を高めるという意味では、反転授業の導入など新たな取り組みを試行することも必要である。たとえば三菱一号館美術館の歴史資料室では丸の内ビジネス街の歴史を5分程度で理解できる映像を上映していた。このような映像を事前に入手できていたら、より効果的な事前学習を行うことができたと思われる。反転授業については、森朋子「反転授業—知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業の枠組み—」（松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房 2015年）を参照。
- 6 たとえば、有本章『変貌する世界の大学教授職』（玉川大学出版部 2011年）。
- 7 このような観点に立った時に注目すべきは、立教大学経営学部や京都工芸繊維大学で取り組まれているBLP（ビジネスリーダーシッププログラム）である。BLPは産学連携との関わりで取り上げられる場合が多いが、歴史学を地域活性化のための実学としてとらえ直す時、その

手法は有効なものとなり得る。BLPについては立教大学経営学部BLPの公式ホームページから閲覧可能 (<http://cob.rikkyo.ac.jp/blp/>)。

(付記) 本稿の執筆分担は以下のとおりである。
はじめに・1・2-(2)-②・3・おわりに
……森田喜久男
2-(1)-①……田中洋平
2-(1)-②……三宅俊彦
2-(2)-①……遠藤ゆり子

人口減少・地方創生時代における大学の課題

淑徳大学コミュニティ政策学部 准教授 矢尾板 俊 平¹

1. はじめに

現在、大学や短大などの高等教育機関を取り巻く外部環境は大きく変化してきている。中でも、18歳人口の減少、グローバル化、政府が取り組みを進めている地方創生といった流れは、大学の機能や役割も再定義され、従来の教育、研究、社会貢献という3つの機能を超えた新たな役割を担うことが社会的にも要請されている。

平成17年（2005年）の文部科学省中央教育審議会の答申「我が国の高等教育の将来像」では、大学は、次のような機能を持っているとした。①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）。そして「各々の大学は、自らの選択に基づき、これらの機能のすべてではなく一部分のみを保有するのが通例であり、複数の機能を併有する場合も比重の置き方は異なるし、時宜に応じて可変的でもある。」とした上で、「保有する幾つかの機能の間の比重の置き方の違い」、すなわち大学の個性、特色が選択されている中で、大学が機能別分化されていくことが想定され、各大学にその選択を求めている。

このような大学の機能別分化の流れは、文部科学省の「スーパーグローバル大学創成支援事業」、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC、COC+）」などの大型補助金の支援により大きく前進している。

このような中で、多くの国立大学法人は、平成28年度（2016年度）からの第3期中期目標において、地域貢献を主要なミッションとして位置づけている。これは国立大学法人の運営交付金の重点配分において、国立大学法人は「地域貢献」という機能を持つことが強く求められていることも関係していると考えられる。

平成27年（2015年）の『第3期中期目標期間にお

ける国立大学法人運営費交付金の在り方について 審議まとめ』において、「社会からは、社会への貢献を第一に意識し、多様な役割を一層果たしていくことが求められている」とし、さらに重点配分項目に地域貢献を挙げ、次のように述べている。

「主として、人材育成や地域課題を解決する取組などを通じて地域に貢献する取組とともに、専門分野の特性に配慮しつつ、強み・特色のある分野で世界ないし全国的な教育研究を推進する取組等を第3期の機能強化の中核とする国立大学を重点的に支援する。ここでいう「地域」の捉え方は、各国立大学の事情に応じて柔軟に設定することができるものとする。この枠組みについては、運営費交付金の重点支援の仕組みを通じて、人材育成や研究力の強化の取組を推進できるような支援を行う。」

こうしたことは、国立大学法人だけではなく、私立大学にも大きく関係している。私立大学は、それぞれ建学の精神に基づく教育、研究、社会貢献活動を行っているが、その上で、文部科学省は私立大学に対して「私立大学等改革総合支援事業」を通じて、教育の質的転換、地域発展、産業界等との連携、グローバル化の取り組みを進めている大学について、経常費・設備費・施設費への重点的な支援を行っている。

このように文部科学省は、交付金、補助金などの「お金」の流れからも、各大学自らの機能別分化に向けた選択と、大学が持つ教育、研究、社会貢献という3つの役割を主体的に果たしていくことを促している。

このような流れを、さらに後押ししているのは、政府の地方創生の取り組みである。地方創生の取り組みは、いわゆる2014年の増田レポート（日本創成会議人口減少問題検討分科会提言）の「消滅可能性都市」の議論からスタートしたとも言える。増田レポートでは、地方部から都市部の人口移動の問題に焦点を当てて、このまま地方からの人口流出が続けば、2010年か

ら2040年までの30年間に、896自治体が「20歳～39歳の女性人口」が5割以下に減少するとともに、523の自治体が人口1万人を下回ることを指摘した。

現在、このような問題意識に基づいて、各自治体では「長期人口ビジョン」と「地方版まち・ひと・しごと創生総合戦略」を策定し、地方創生の取り組みを進めているが、ここでも地方部に所在する大学への期待は高まっている。

その期待とは、主に次の3つである。第一に地域づくりの担い手の人材育成機関としての期待である。第二に地域づくりや地域課題の解決主体としての期待である。第三に若年層を地域から流出させないための受け皿としての期待である。つまり、大学の教育、研究、社会貢献という3つの役割を通じて、地方部に所在する大学が地方創生に大きく貢献することが要請されているのである。

このような背景の中で、本論文では18歳人口の減少と人口移動の状況を確認しながら大学を取り巻く外部環境の変化を整理するとともに、地方創生や地域づくりの取り組みに対して、大学がどのような役割を持つべきか、どのように貢献できるかを検討していく。

2. 18歳人口の減少と環境変化

国立社会保障・人口問題研究所の『将来推計人口』によれば、2010年時点での18歳人口は1,223千人である。2017年には12万人を下回り、1,180千人となる。そこから2022年まで急激に18歳人口は減少していき、2023年から2026年まで横ばいに推移し、さらに減少

が始まり、2030年以降は1,000千人台をも下回ることが推計されている。そして、2030年以降も18歳人口は減少し続けていく。この推移を表しているのが図1である。

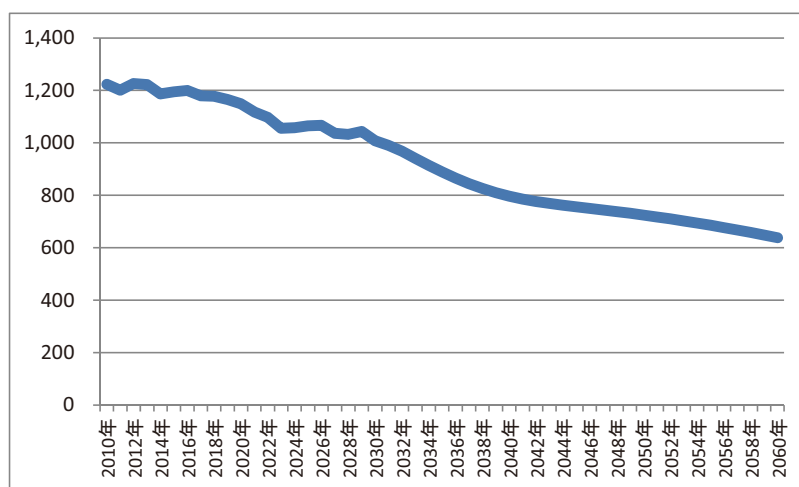
一方、大学進学率は2009年以降、おおよそ50%台となっており、いわゆる「大学のユニバーサル化」も進んでいる。図2では1954年以降の大学と短大への進学率、大学への進学率、短大への進学率を表している。

ここで、18歳人口の将来推計と大学進学率の推移から将来の大学進学者数を想定することが可能である。現在の大学進学率のままで推移していくと考えれば、18歳人口の推計人口に想定大学進学率（50%）を掛ければ、想定大学進学者数が想定できる。

図3では、2016年時点で、大学進学率を50%と想定すると、想定大学進学者数は600千人となっている。2016年から2030年までは、500千人台の18歳人口が大学に進学すると考えられ、2031年から2040年までは400千人台、2040年からは20年をかけて300千人台と想定大学進学者は大きく減少していく。

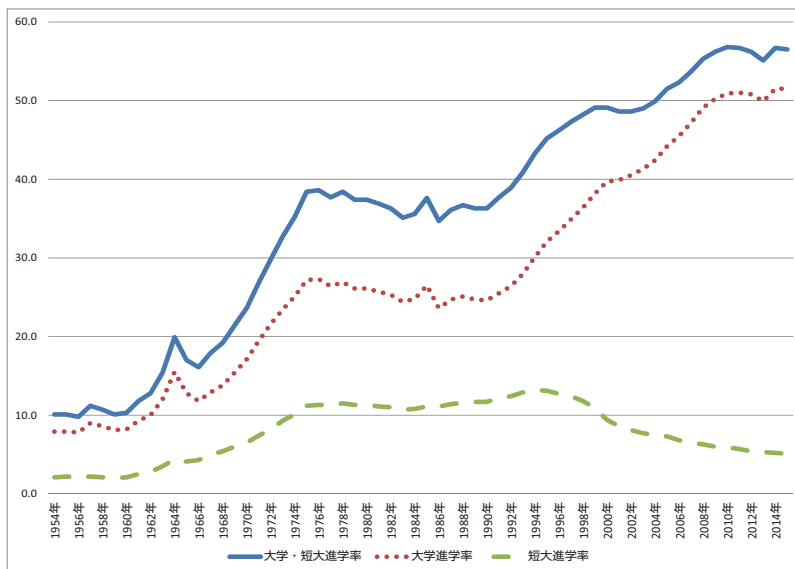
一方、全国の大学数は図4のように2015年時点で、国立大学が86大学、公立大学が89大学、私立大学が604大学となっている。国立大学数は最盛期に比べ減少しているが、公立大学と私立大学は1980年代以降増加を続け、30年前の1985年に比べると、公立大学は約2.62倍、私立大学は約1.82倍と大きく増加している。

大学数の増加傾向は、2010年代に入り、横ばいに変化をしてきているが、それまでに大学数は大きく増加していることがわかる。



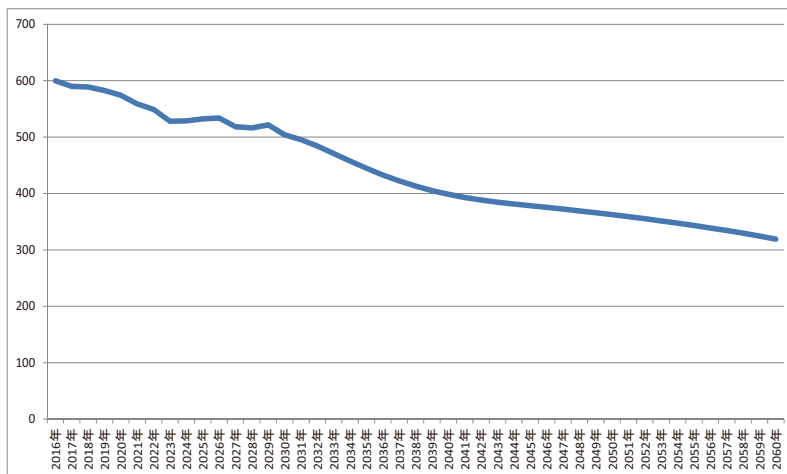
出所：国立社会保障・人口問題研究所『将来推計人口』

図1 18歳人口の将来推計



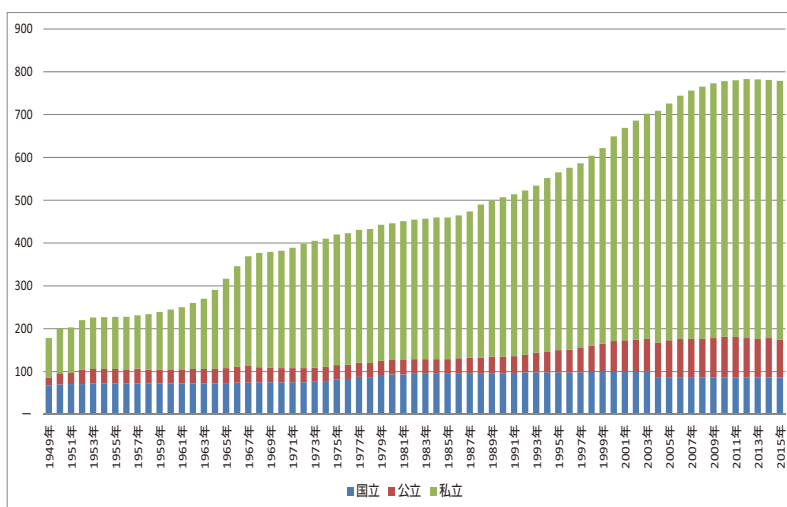
出所：文部科学省『学校基本調査』

図2 大学・短大進学率の推移



出所：国立社会保障・人口問題研究所『人口将来推計』

図3 想定大学進学者の推計



出所：文部科学省『学校基本調査』

図4 大学数の推移

ここで2016年の想定大学進学者数約600千人を2015年の全大学数779大学で単純に割ると、1大学あたりの18歳学生数は770人となる。実際には、大学によって入学定員は異なるため、多くの大学において「定員割れ」を起こしていることが現実である。

1 大学あたりの18歳学生数は、2023年になると700人を下回り、2030年代半ばになると約500人台、2040年以降は約400人台と推移していく。こうした数字を想定すると、現在の大学数である779大学という数字は現実的ではなく、大学が「自然淘汰」されていくことが容易に想像できる。

つまり大学の「自然淘汰」は、第一段階として2023年までの間に始まっていくと考えられる。その後、少し安定的に18歳人口は推移していくが、第二段階として、2027年以降、急激な18歳人口の減少に伴う大学の「自然淘汰」が進んでいく可能性がある。つまり、大学は現在からおおよそ2023年までの18歳人口減少期をどのように「生き残るのか」という短期的な視野と、2020年代後半以降に「生き残っていく」ための中長期的な視野の2つの視野から戦略を策定していく必要がある。

その戦略としては、まず幅広い世代からの入学生、履修生を受け入れることが考えられる。2015年度の文部科学省『学校基本調査』を確認すると、617,507名の大学入学者のうち、18歳である入学者は482,613名と全体の78.16%を占めている。19歳である入学者は101,320名であるので、18歳である入学者に加えると全体の94.56%を占める。つまり、現在の大学のビジネスモデルは、当然ながら18歳と19歳人口を主たるターゲットにしたモデルとなっている。今後の18歳人口の減少を想定すれば、ターゲットを18歳、19歳に限定するのではなく、幅広い世代からの入学者を受け入れていくことも必要である。例えば、社会人の受け入れを考えれば、講義の開講時間帯や開講時期の弾力的な運用なども考える必要がある。さらにはIoT技術を活用したe-ラーニング、MOOC等のオンライン講座の開講等も検討していく必要がある。また「社会人履修証明プログラム」等を設置し、大学教育への多様なニーズに応えていくことも必要となる。

また、海外からの留学生の受け入れも大きな選択肢となる。特に、中長期的に世界的な高齢化の進展の中で、高齢社会における専門職人材の養成は必要不可欠となる。また日本の人口減少の中で、経済連携協

定 (Economic Partnership Agreement : EPA) を通じた専門職人材の確保も必要である。このような中で、海外の大学と協定を結び、相互の大学の学修プログラムを修了した学生に「ダブル・ディグリー」もしくは「ジョイント・ディグリー」を発行するなどの形で、海外の人材を学生としても、専門職人材としても確保していくことを検討する必要がある。

このような戦略は、少なくとも「私立大学等改革総合支援事業」で求められる内容と一致している。前者はタイプ2「地域発展」で、後者はタイプ4「グローバル化」において、取り組み内容が評価されることになる。こうした支援事業を活用しながら、18歳人口の減少の中で、大学が「生き残り」、また学生の学修活動に貢献することができるようなプログラムや戦略を組み立てていくことが必要であると考えられる。

3. 人口移動と大学の課題

次に「人口移動」の視点から、大学を取り巻く環境について確認する。総務省『住民基本台帳人口移動報告』に基づき、15歳～19歳までと20歳～24歳までの他都道府県からの転入超過数を整理すると、それぞれ図5となる。15歳～19歳までの人口移動の主な要因として「大学進学」、20歳～24歳までの人口移動の主な要因として「就職」が考えられる。なお、他道府県から東京都への世代別転入数を確認すると、全世代のうち20歳～24歳までの転入数が約23.42%であり、25歳～29歳までの転入数が約21.31%と、20代における転入が全体の約4割を占めている。また15歳～19歳までの転入数の割合は、約5.55%と30歳～34歳、35歳～39歳、40歳～44歳に続いており、全世代の中ではとりわけ大きいとは言えない。

増田レポートの問題意識は、「出生率の低下」と「東京への人口の一極集中」にある。特に、出生率が高い地方部において、若年世代の人口が都市部に流出していくことで、地方部の「人口再生産力」が低下し、地方部の持続可能性を失わせるとともに、地方部から人口の供給を受けていた都市部の持続可能性を失わせていくというストーリーである。そこで、地方部からの若年世代の人口の流出を留めることに地方創生の取り組みの主眼が向けられている。そこで地方創生の議論は、若年世代の人口移動の要因に合わせた取り組みが求められるのである。その要因として考えられるのは

「仕事」の選択と出産・子育て・教育機会の「環境」の選択である。「仕事」の選択が人口移動の要因となることは容易に想像することができる。また子育て環境や「教育の機会」を求めて、人々が移動する傾向があることについては、中澤・矢尾板・横山（2015）のデータ分析によって示唆されている。

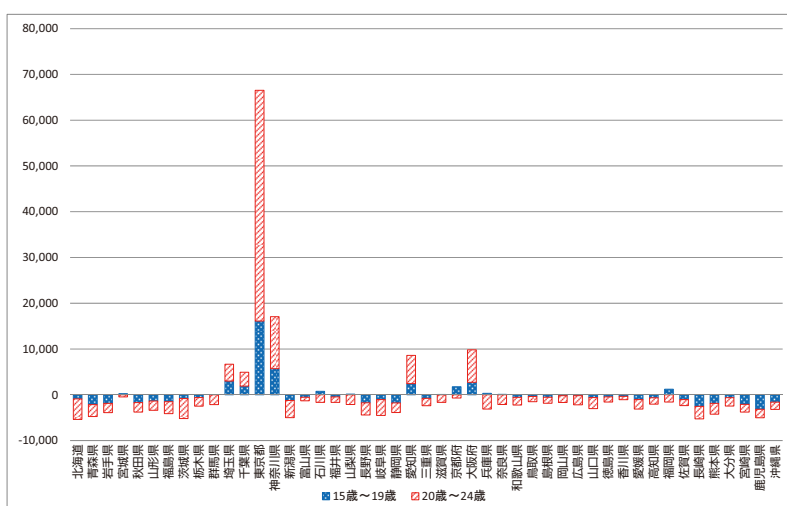
ここで、「大学」の視点から、こうした人口移動の問題を考えてみたい。都道府県別の大学数を文部科学省『学校基本調査』で確認すると、図6のようになる。

東京都には国立、公立、私立合わせて137の大学があり、全国の大学の約17.59%を占めている。また東京都、埼玉県、千葉県、神奈川県首都圏で考えれば、全国の大学の約28.75%を占めていることがわかる。

15歳～19歳の人口移動の要因は、「進学」の受け皿となる大学数の偏在が影響していると考えられる²。

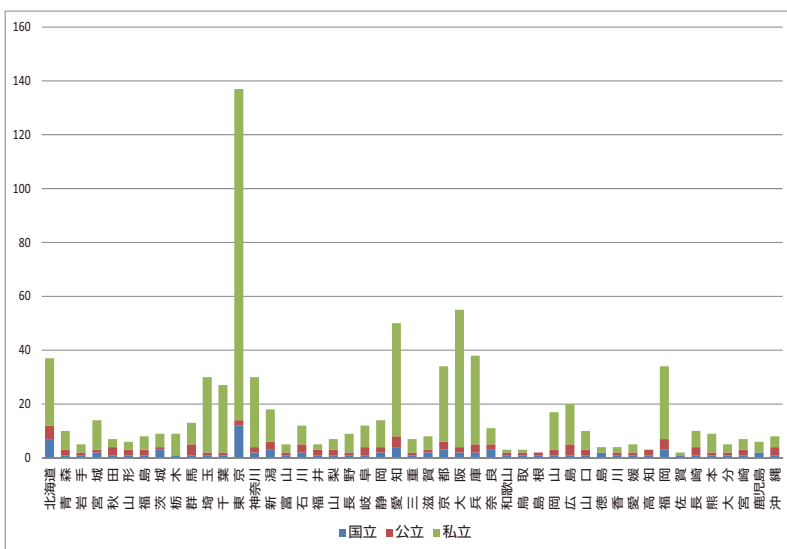
ここで学生数の規模から大学数の影響を除外するために、文部科学省の『学校基本調査』に掲載されている都道府県別の学生数を都道府県別の学校数で割り、都道府県別の一大学あたりの平均学生数を算出し、その結果を図7に整理する。

2015年度において、都道府県別の一大学あたりの平均学生数が最も多いのは神奈川県で、次に東京都、京都府、佐賀県、大阪府、滋賀県、千葉県、埼玉県と続いている。ここで確認されるのは、大学数の違いによる影響を排除したとしても、首都圏、関西圏などの都市部の学生数は多いということである。



出所：総務省『住民基本台帳人口移動報告』

図5 15歳～19歳までの世代と、20歳～24歳までの世代の人口移動



出所：文部科学省『学校基本調査』

図6 都道府県別大学数

次に、1970年度以降、5年ごとの都道府県別の一大学あたりの平均学生数の変動係数を算出し、整理すると図8となる。

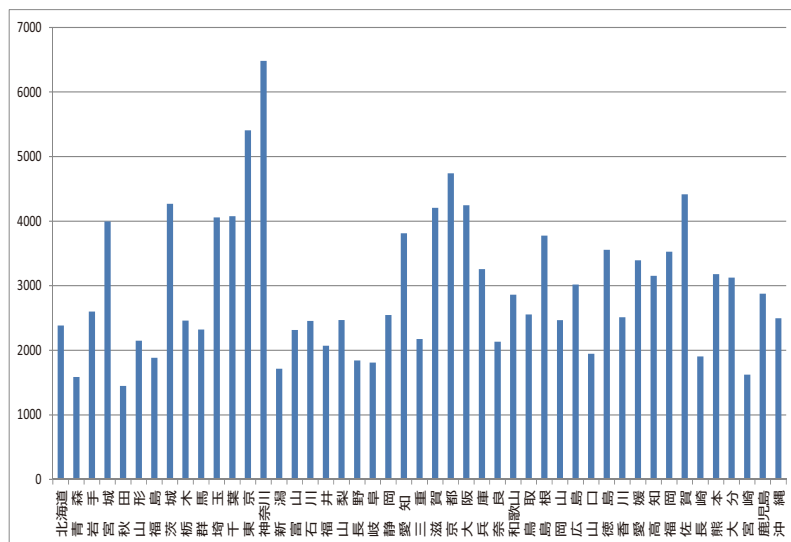
1970年度の変動係数は49.19であり、1975年度に51.16、1980年度に45.59、1985年度に45.72と1970年代と1980年代を比較すれば、変動係数は縮小傾向にあるものの、2015年度時点と比べると、大きな格差が存在していたことがわかる。このような格差は、2015年度までに縮小し、2015年度には36.48となっている。こうした傾向の要因のひとつには、地方部において大学が設置され、大学数が増加していることが挙げられる。

もちろん、大学進学時において地方部から都市部への人口移動はあるものの、大学には人口移動（流出）

を抑制する効果があり、特に地方部の大学にはそのような役割が期待される。

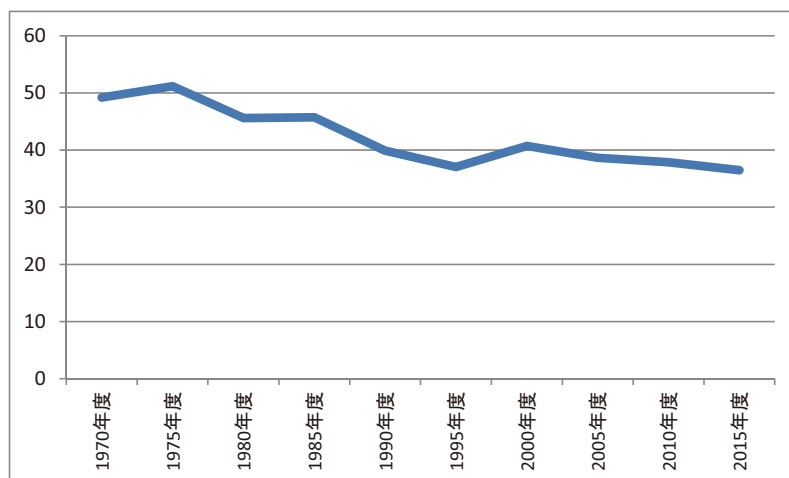
しかしながら、第2節で確認したように、今後、中長期的に18歳人口が減少していく中で、大学の「生き残り」が厳しくなり、地方部の大学が閉鎖されれば、地方部での人口流出抑制も難しくなる。大学進学率が50%を超えている状態であることを前提に考えれば、地方部の大学が失われることは、多くの若年層が都市部に人口移動することを促す可能性がある。そこで地方創生という視点から考えれば、地方部の大学を政策的に存続させることは、一定の意味があると考えられる。

しかしながら、地方部の大学が人口流出の抑制効果



出所：文部科学省『学校基本調査』に基づき、筆者作成

図7 都道府県別一大学あたりの平均学生数（2015年度）



出所：文部科学省『学校基本調査』に基づき、筆者作成

図8 都道府県別一大学あたりの変動係数の推移

を持ち、15歳～19歳までの人口流出を抑制したとしても、地方部から都市部への人口流出は、図5で見たように、20歳～24歳の世代が最も多く、最終的には「仕事（職）」を求めて人口が流出していくことが予測される。そこで、必要になるのは、地方部において「仕事（職）」を創り出していくことになる。この点においても、大学が果たす役割は大きい。例えば、地域産業と連携をしながら、地域産業の活性化に貢献をしていくことが考えられる。例えば、共同研究を進めながら、特許、商標権などの知的財産権を取得していくこと、新たなビジネスモデルを創出していくことなどが必要である。また人材育成という視点でも、インターンシップ等を通じて、大学生のうちから職業訓練の機会を提供し、地域における後継者を育成していくことも必要である。こうした取り組みは、「私立大学等改革総合支援事業」のタイプ3「産業界・他大学等との連携」の支援により、その取り組みを発展させていくことも可能である。

地方創生の取り組みが進められていく中で、大学の存続が難しくなる可能性が高くなることが予測されるのが都市部の大学³である。18歳人口が減少していく中で、地方創生の取り組みを通じて、地方部の若者が地元の大学を選択するということになれば、都市部に進学する18歳人口がより少なくなる。この場合、都市部においては大学の「過剰供給」状態となり、大学間の競争が激化していくことになる。つまり地方創生の取り組みが進められる中で、「自然淘汰」が進んでいくのは、むしろ都市部の大学であることが予測される。そこで都市部の大学が「生き残り」を図っていくためには、都市部の大学の中での差別化を進めていく必要がある。つまり、機能別分化の取り組みは、都市部の小中規模大学ほど必要になるということになる。

地方創生という文脈の中で、都市部の大学に求められる役割として挙げられるのは、地元地域の課題解決に加え、Uターン、Iターンといった地方部への人材供給機能（もしくは人口還流機能）であろう。つまり、地方部から都市部の大学に進学した学生を、地方部に還流していくような取り組みが必要になる。そのためには、広域的に地域連携の取り組みを進めながら、地方部出身の学生が大学卒業時に、出身地域に就職をすることができるようにするために、各地域の地域産業の活性化を通じた「仕事（職）」の創出、当該地域への定期的なアウトリーチ活動などが考えられる。広域

的な地域連携の枠組みの中で、地方部からの入学生を受け入れ、卒業時に学生を出身地域に戻していくという戦略が重要となる⁴。

今後、都市部の大学（特に中規模校以下の規模の大学）の存続を考えていくのであれば、「私立大学等改革総合支援事業」のタイプ2に、こうした広域的な地域連携の取り組みも評価する項目を入れていく必要がある。

4. 地方創生における大学

これまで見てきたように、18歳人口の減少、地方創生の流れは、とりわけ都市部の小中規模大学にとっては、直面する課題を深刻化させるショックとなる。すなわち、18歳人口の減少に伴い、入学者そのものの「パイ」が減少していく。そこに地方創生の流れの中で、地方部の大学が「人口流出抑制」機能を高めれば、都市部の小中規模大学にとっては、入学者の確保が難しくなる。こうした2つのショックに、都市部の小中規模大学は直面している。

そこで都市部の小中規模大学が、地域の「知」の拠点としての機能を軸に持続可能性を持つという選択をするとすれば、以下の2つのモデルを構築していくことが重要になる。①自都府県内の地域と連携をしながら、自都府県内からの進学者を確実に確保していくモデルを構築していくこと、②地方部への「人口供給・還流」機能を高めるとともに、他都府県との地域と連携し、連携先の地域出身の入学者が卒業後に、出身地域で就職をしていくモデルを構築していくこと、である。

この2つのモデルを構築するにあたり、内閣府経済社会総合研究所の「大学等の知と人材を活用した持続可能な地方の創生に関する研究会」が2016年3月に公表した報告書は有益な示唆を提供する。

報告書では、大学に期待される役割として、以下の5つの機能を挙げている。①地方を担う人材を含め、多様な人材を育成する「『人材育成』の拠点」、②地方で不足している若者世代の学生が集い、地域と連携できる「『若者』の拠点」、③地域の内外からの様々な人々の接点としての「『交流』の拠点」、④専門家が集い、高等教育を支える研究と知的議論を行い、地域課題の解決にも助言できる「『知』の拠点」、⑤地域内で知られていない、国内外の幅広い情報を提供する「外

の世界が見える窓（『情報』の拠点）。

こうした多様で多面的な機能を集約して、報告書では、「地方創生を担い支える人材の育成」と「地域社会の主体的な取り組みの支援」と整理している。

前者の「地方創生を担い支える人材の育成」という視点は、大学の教育機関としての取り組みである。これは若年世代の教育だけではなく、社会人等の幅広い世代を含めた人材育成の機能を高めていくことが必要である。後者の「地域社会の主体的な取り組みの支援」は、大学が持つ「研究」という機能を通じて、地域の主体的な取り組みを支援していくことであり、地域のシンクタンク機能を高めていくことが必要である。こうした「教育」と「研究」を組み合わせ、大学が地域に多様な「貢献」を可能にするモデルを構築していくことができる。

まず「地方創生を担い支える人材の育成」という点では、報告書は地域に関する能力と専門分野に関する能力の2つに分け、以下の能力が重要であると指摘している。

まず、地域に関する能力としては、以下の3つである。①地域社会や地域経済を巡る共通的な課題の理解、②地域内の住民、自治体、NPO、企業や金融機関等といった多様なステークホルダー、さらに地域外の多様なプレーヤーと連携できる能力・ネットワーク、③地域の課題を、全国的、世界的な広い視野から捉える能力、である。

次に、地域の課題を解決していくための能力としては、以下の3つを挙げている。①行政、教育、医療、福祉等公共サービスに必要な専門能力、②工業、商業、農林水産業、観光業、金融業、不動産業等の産業に必要な専門能力、③人間、社会、文化、歴史等を深く理解するために必要な専門能力、である。

このような能力を育成していくような教育プログラムを設計していくことが重要になる。前者の能力については、各大学、各専門分野の特色に関係なく、基盤・基礎として身に付けていくべき能力（基盤能力）と考えられ、後者の能力については、各大学の特色、各専門分野の学部の特徴に応じて、選択していく能力（専門能力）であると考えられる。つまり、前者においては基盤教育や大学共通教育のカリキュラムの中で創意工夫がなされるべきであるし、後者は各学部の専門分野の学びにおいて、「地方創生を担い支える人材育成」という視点の中でカリキュラムに創意工夫がなされる

べきである。

また、こうした教育プログラムは、「履修証明制度」を通じて、社会人等の幅広い世代が受講できるようなプログラムとして展開していくことも必要である。

履修証明制度は、学校教育法第105条⁵に基づき、特別な課程を修了することにより、大学が証明書を交付できることを定めている制度である。その課程は学校教育法施行規則第164条において、120時間以上の総時間数、大学が開設する講習や授業科目等によって体系的に編成される。また、履修証明プログラムの課程を大学の在学生在が履修することも可能である。

内閣府経済社会総合研究所の報告書で示された能力の養成について、履修証明制度を活用しながら展開すれば、各大学の特色に応じた幅広い世代に対する人材育成機能を高めていくことができる。また在在生にとっても、多様な世代との交流は、学びの成果を促進する可能性があり、在在生に向けての教育力を高めていくことも期待できる。

次に「地域社会の主体的な取り組みの支援」である。大学は、地域のシンクタンクとして、大学が有する知的資産としての研究成果や専門的知識、大学が持つネットワークなどを地域社会に提供していくことで、地域住民の主体的な地域づくりに関与、支援していくことが可能である。また大学の学生が教育プログラムを通じて、地域社会と交流し、協力をし合いながら、地域の課題を発見し、その課題を解決していくことも可能である。具体的には、研究活動に裏付けされた地域社会の主体的な課題解決の支援、学生にとっても教育効果が期待されるプログラムを通じた地域社会の主体的な課題解決の支援の在り方を検討していく必要がある。

例えば、筆者は本学サービスラーニングセンターの取り組みを通じて、大学の近隣地域である白旗地域の取り組みに関与している。白旗地域では、大学が地域の町内会や商店会と連携しながら、七夕祭りを開催したり、10月の白旗神社の例大祭に協力をしたりしている。また大学が千葉市中央区の地域活性化事業に申請して、2014年度から助成金を得ながら、町内会や商店会と連携しながら、地域づくりの取り組みを行っている。

また、佐倉市の弥富地区では、地域住民によって構成される「ふるさと弥富を愛する会」と連携して、地域の主体的な地域づくり活動に関わっている。その活

動の中では、例えば、WEBページを制作し、地域づくり活動の情報を地域内外に発信を行っている。さらに、千葉県東金市や山武市の特産品を活用した商品開発なども行っている。

このように大学が持つ知的資産やネットワークを活用しながら、地域づくりに関与していくことにより、地方創生の取り組みに関わることが可能である。

大学における地域のシンクタンク機能を高めていくためには、地域の課題解決に関わる研究活動も欠かせない。そうした研究活動は、大学教員が個人で行う研究活動も重要であるが、大学が組織的に行っていく研究活動が大きな意義を持つ。なぜならば、地域課題の解決においては、学際的な研究が必要となり、そのために専門分野が異なる複数の研究者の参加が必要であること、さらに地域社会、自治体、企業等の学外のステークホルダーや有識者が、こうした研究活動に参加することが必要である⁶と考えられるからである。

そこで、学内外のオープンプラットフォーム型の研究プロジェクトを大学としての組織的な研究プロジェクトとして組成していくことが有効であり、このようなコーディネート機能を大学が持つこと⁷が必要となる。

とりわけ、都市部の小中規模大学は、「地方創生を担い支える人材の育成」と「地域社会の主体的な取り組みの支援」の機能を、自都府県内の地域だけでなく、自都府県外の地域とも連携をしていくことが重要である。例えば、連携先の地域にサテライト拠点を置き、教育研究活動を行ったり、学生が一定期間、その地域で活動したりするなどのプログラムを実施していく。また連携先の地域への人口還流効果を持つような取り組みを同時に進めていく必要がある。

例えば、「〇〇市を担う人材育成に関する協定」を、自治体、企業、高等学校と締結するとともに、その地域にある大学等とも連携して、その地域のニーズも踏まえながら、教育研究活動を展開し、人材育成を行っていくとともに、卒業後にその地域出身の学生が、地元で就職をしていくための支援を行っていくことが考えられる。

5. 結びに代えて

本論文では、18歳人口の減少と人口移動の状況を確認しながら大学を取り巻く外部環境の変化を整理する

とともに、地方創生や地域づくりの取り組みに対して、大学がどのような役割を持つべきか、どのように貢献できるかを検討してきた。

18歳人口が減少していく中で、大学が定員割れをし、経営的にも厳しい状況にある大学もある。その中で、若年層を地域に留めるといった「人口流出抑制機能」を期待される地方大学にとっては、地方創生の取り組みは「追い風」になるが、首都圏、中京圏、関西圏の都市部にある小中規模大学にとっては、ますます「逆風」となり、大学経営の厳しさは深刻化していく可能性がある。そのような中で、都市部にある多くの国立大学とともに、都市部の小中規模大学も、大学の役割、機能、使命を再定義し、特色ある教育研究活動に転換していく必要があることが示唆された。

また、こうした環境変化の中で、都市部にある小中規模大学が「生き残っていく」ためには、幅広い世代からの入学者の受け入れ、グローバル化とともに、地方部への「人口供給・還流機能」を高めていく必要がある。そのためには、教育、研究活動を通じた大学の地域貢献は、自都府県内に限らず、自都府県外も対象とした広域的な地域連携を進めていく必要がある。この点は、政府の地方創生戦略においても、各種補助金の要件としても、今後、議論を進めていくべき点であると考えられる。

注

- 1 淑徳大学コミュニティ政策学部准教授、高等教育研究開発センター員、博士（総合政策）
- 2 さらに大学の規模を表す入学定員、収容定員の差も偏在の要因となることが考えられる。
- 3 本稿で想定している都市部の大学は、首都圏、中京圏、関西圏の大学である。
- 4 この点は、「私立大学等改革総合支援事業」のタイプ2「地域発展」では、まだ対象となっていない取り組みであるが、都市部の小中規模大学の取り組みを評価していくのであれば、今後、国としても検討していくべき方向性であると言える。
- 5 「大学は、文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の学生以外の者を対象とした特別の課程を編成し、これを修了した者に対し、修了の事実を証する証明書を交付することができる。」
- 6 研究活動に参加するにあたり、「客員研究員」や「訪問研究員」などの肩書きを付与し、研究プロジェクトの構成メンバーとして、研究活動に主体的な参画者として参加することが重要になる。
- 7 例えば、学内の研究者が学外からの研究ニーズの調整、研究プロジェクトの設計、研究資金の配分調整等を行う

研究調整ディレクターや研究コーディネーターとして
行っていくことが必要である。

参考文献

内閣府経済社会総合研究所（2016）「大学等の知と人材を活用した持続可能な地方の創生に関する研究会報告書」、研究会報告書等 No.74、2016年3月
<http://www.esri.go.jp/jp/prj/hou/hou074/hou074.html>

中澤克佳・矢尾板俊平・横山彰（2015）「子育て支援に関わる社会インフラの整備とサービスに関する研究—出生率・子どもの移動に与える影響と先進事例の検討」、『フィナンシャル・レビュー』、第124号、平成27年10月、pp.7-28
増田寛也編著（2014）『地方消滅：東京一極集中が招く人口急減』中公新書

アクティブラーニングとしてのケース・メソッドの 有効性とその限界

淑徳大学 兼任講師 野坂 美穂

1. はじめに

昨今、高等教育においてアクティブラーニングの重要性が唱えられており、双方向的な授業の実践による学生の「能動的な学修」への転換に迫られていることは既知の事実である。

アクティブラーニングの一般的な特徴として、①学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること、②情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること、③学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること、④学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること、⑤学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること、⑥認知プロセスの外化を伴うこと（問題解決のために知識を使ったり、人に書いたり、話したりすること）が挙げられる（Bonwell & Eison, 1991）。アクティブラーニングは、「教員による一方向的な講義学習の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」（中央教育審議会, 2012）であり、たとえば、教室内でのケース・メソッド、グループ・ディスカッション、ディベート、動画視聴や、教室外のサービスマーケティングなど実に多様な手法がある。筆者自身、授業内ではこれらの手法を導入しているが、講義形式よりも学生の関与度が高いアクティブラーニングにおいて、学生の学習意欲が確実に高まることを実感している。ただし、これらの手法を導入しただけでは、アクティブラーニングを実践したとはいえ、学習者の相互的な学習活動を通して、能動的学びの姿勢や態度を育成することが目的である（辻・杉山, 2015）。

近年、アカデミックの世界において、「ケース・メソッドがアクティブラーニングの一形態である」（竹内, 2014）という共通の認識を得ている。しかしなが

ら、ビジネス・スクール等の高度専門職教育における教授法として限定的に捉えられることも多く、学士教育におけるケース・メソッドの有効性については、あまり議論されていない。学士教育においては、社会人のように実務経験に基づく知識を有していないことを前提としたケースの選定、あるいは学士教育の水準に見合ったオリジナルのケースを教員が作成することが必要となってくる。このように、学士教育におけるケース・メソッドの教授法の確立が必要であるにもかかわらず、これまでは積極的には議論されてこなかったと思われる。

そこで本稿では、アクティブラーニングとしてのケース・メソッドの有効性について検討するとともに、その限界について提示することを研究の目的とする。

2. 先行研究

（1）ケース・メソッドの発展経緯

以下では、ケース・メソッドがどのように発展してきたのか、その歴史的背景を概観する。ケース・メソッドは、1870年に創設されたハーバードのロースクールにおいて、新たに学部長として任命された Christopher Columbus Langdell 氏によって考案されたものである。1895年には、判例をベースとする授業を行う上での教育手法として確立された。教室での時間を何とか実世界の活動に直接に変換する必要性から、こうしたスキルを教える最善の方法として「ケース・スタディ」が考案された（Garvin, 2003）。1895年以降から1900年代初頭にかけて、他大学のロースクールにおいても採用され、1920年代の法学教育ではケース・スタディによる教育手法が支配的となった。ロースクールでは、授業時間をより生産的なものとするために、教員と学生の対話型形式で進める「ソクラテ

ス・メソッド」といわれる問答法が考案された。

一方、1908年にハーバード・ビジネススクールが創設され、初代学長のEdwin F. Gay氏により、ロースクールでのケース・スタディと類似の方法である「問題メソッド」と呼ばれる教育法の導入が唱えられてきたが、当初の授業では、ケース・スタディが取り入れられることはなかった。1919年に、新たに学長に任命されたWallace P. Donham氏が、不確実性下に直面するビジネスマンが意思決定・実行するためのケースの必要性を唱え、教授陣が独自のケースを作成した。1930年代半ばには、大学院教育の教育手法として、ケーススタディが支配的になった。後の1985年には、メディカル・スクールにおいてもケース・メソッドが採用された。実践的問題、特に患者のそれぞれの症例と結びつけることにより、基礎科学への学生の理解を固めることを目的としている。

このように、ケース・メソッドは、ロースクール、ビジネス・スクール、そしてメディカル・スクールなどの専門職教育において発展してきたという歴史的事実があるが、今日では中等教育から学士教育に及ぶまで広範に導入されている。

(2) ケース・メソッドとは

ケース・メソッドは、「具体的な事例を読み、これについて討論する中から自らの意思決定とその理由づけを定式化するという方法」(梅津, 2002)、「ケース(事例)教材をもとに討論を行う形式の授業」(佐野, 2005) というように、「ケース(事例)に基づき教室内で討論を行う中から、問題を発見し、その課題解決

を目指す教育手法」である。ケースは教育の素材ではあるが、一般的な教材とは異なり、記述されているのは「事実(現実通りとは限らない)」であり、学ぶべき事項(知識や理論など)は与えられず、それらは学習者自身が考えて作り出していかなければならない(慶応義塾大学大学院経営管理研究科HPより抜粋)。

また、ケースメソッドは、教室にいる一人ひとりが自らの考えを発言し、相互に理解し、対立し、そして新たな理解をグループとして作り上げていくという過程において、「個の尊重」と「関係性による創造」を同時に達成する力がある(高木, 2001)。

「ケース・メソッド」と「ケース・スタディ」という言葉は、厳密に区別して捉えられることもあれば、ほぼ同義として捉えられることもあり、しばしば混同されがちである。特に、後者の「ケース・スタディ」は、前述のケース(事例)をもとに討論する教育手法として使用されることもあれば、定性的な研究方法としての事例研究という研究手法という意味で使用されることもあり、より広範に捉えられている。本稿で対象とするのは、「事例に基づく討論としての教育手法」であるが、出典における引用の忠実さを重視し、「ケース・スタディ」という言葉が記されている場合には、そのままケース・スタディという言葉を用いる。

次に、ケース・メソッドの特徴をより明らかにするために、以下に講義形式とケース・メソッドを比較し、それを整理したものを表1として記した。講義方式とケース・メソッドの違いとして、講義方式では、学習者は専門家らの知識を「受け取る」のに対して、ケース・メソッドでは学ぶ者は専門家の手を借りて知識を

表1 講義形式とケース・メソッドの対比

	講義形式	ケース・メソッド
主体	教員(専門家)	学生
事実	一つの解釈、真実の伝授	唯一の真実ではない 多様な解釈の容認
学生の知識の取得法	知識を受け取る 体系的、限定的	知識を積み重ねる 断片的
学生の重要なスキル	暗記する能力	推論する能力
学習法	知識記憶 受動的学習	発見的問題解決 能動的学習
教員の役割	レクチャラー	ファシリテーター
内容のフィードバック	テスト、レポート	ディスカッション
場の雰囲気	受容的態度	自発的態度と緊張感

(出所) 筆者作成

「積み上げていく」ことである (Ellet, 2007)。ケース・メソッドの主役は学生であり、学生の発言の質や理解度が進行を左右する。また、講義方式では、正しい知識を体系的に学ぶことが目的であるのに対し、ケース・メソッドは、唯一の正しい答えは存在せず、正しい答えを導き出すということが目的となるのではなく、意思決定や解決策を導き出すまでのプロセスが重要である。

ケースメソッドにおける教育効果として、①講義や教科書中心の授業よりも、受講者の興味を引き起こすことが容易であり、学習意欲を喚起すること、②受講者に現実問題の解決を議論するという「経験」のなかで概念や考え方を展開させることで、それらを自らのものとさせられること、③現実とかけ離れる講義教材から概念だけを学習させる場合よりも、現実状況を評価し概念を実践応用する技能を育成すること、④人間同士の討議により、人間的側面の重要性を理解すること、⑤学修する者は、既存の概念の習得以上に、新しい概念を展開する方法を身に着けることである (高木, 2001)。さらに、ケース・メソッドにおける事後的な学生の習得スキルとして、Osigweh (1987) は、問題解決スキル、意思決定スキル、コミュニケーションスキル、分析・思考スキル、実践的コンテキストで理論を例証すること、現実的な組織の状況を学生に経験させる、低いリスク環境で現実世界の状況を学生が探索する、学生を動機づける、関与すること等を挙げている。このようにケース・メソッドにおいては、講義形式よりも、多面的なスキルが習得可能な点に優位性がある。

(3) ケース・メソッドのプロセスと評価

ケース・メソッドのプロセスは、①個人での事前学習、②グループ・ディスカッション、③教室でのディスカッションという三つの段階を経るが、それぞれの各プロセスにおける学生の関与度合いを評価する必要がある。ここでは、具体的なプロセスと各プロセスに生じる問題点と解決法について提示する。

第一段階の個人での事前学習では、通常は、学生がケースを事前に予習し、何が問題であるのか、その原因は何か、詳細に事実を読み取り整理する、また自分が当事者であるとすれば、どのような意思決定を下すかということについて考える。事前に、設問を設けるなどして、あらかじめ自分なりの見解をまとめておく

ことで、グループディスカッションやクラス全体のディスカッションに参加しやすくなる。しかし、学生個人の事前学習を教員がモニタリングすることができないという問題に直面し、事前学習を怠ってしまった場合、内容を理解していないため、ケース・メソッドのディスカッションについていくことができない。これに対する解決法として、幾つかのケースに関する設問が記載された簡易ワークシートを課題として配布し、内容が理解できているかを確認することが有効であると思われる。

第二段階のグループ・ディスカッションでは、4～5人から構成される小グループに分かれ、内容の確認・共有を図る。つまり、何が重要な情報であり、何が重要な情報でないのかを選別し、パズルの一片一片を合わせていくことで、物事や状況の本質を抽出することができる。自分とは異なる他者の意見を聴くことは、多様性を受容し、また自身の視野を広げることにつながる。さらに、学生同士の相互学習により、チーム・ビルディングスキルが醸成され、また一人一人の役割が生じる。しかし、グループ・ディスカッションにおいては、チームに貢献しないフリーライダーが出現する可能性も秘められており、それにより特定の学生への負担が大きくなることで、チームが上手く機能しない場合がある点には注意しなければならない。各グループの中でリーダーシップを発揮する学生の存在により、消極的な学生の士気を高めるように働きかけるなどして、グループのパフォーマンスを高めることが可能となるであろう。

第三段階は、クラス全体でのディスカッションであり、教員がランダムに学生を当てて、ケースの事実や問題を問うことにより、学生は再び内容の復習の機会を得る。クラス全体でのディスカッションでは、頻繁に発言を行う積極的な学生がいる一方で、発言することができない消極的な学生がいることが課題とされる。実際に、発言したいと思っても、自分の発言が的外れではないかと不安に感じている学生や、発言のタイミングを上手く掴むことができない学生は少なくない。このため、教員はいかなる発言であっても尊重し、また発言しやすい雰囲気づくりに努めることが必要である。

以上の第二段階および第三段階のプロセスでは、学生間、そして学生と教員間での頻繁な相互インタラクションを伴うため、学生の学びに大きく寄与すること

が期待される。ケース・メソッドによる討議とは、各自の考え、判断、意見を持ち寄り、発言しあい、思考を重ね合わせることで、相互の成長に資することである（高木，2001）。

このように、学生の学びへの貢献が期待される反面、ケース・メソッドでの学生の関与をどのように測定・評価するかという課題が残されている。グループ・ディスカッションでは、誰がどの程度、グループに貢献しているかについて、教員は完全にモニタリングすることができないため、TAのサポートによる評価、あるいは学生同士の相互評価が有効であると考えられる。また、第三段階のクラス全体のディスカッションの評価として、「発言回数」が挙げられるが、回数のみならず、発言の「質」もまた重要である。しかしながら、そうした発言の質を評価する客観的な基準は、おそらくはほとんどの場合、設けられていないであろう。このため、「質」を評価する基準の設定も、今後の課題であると思われる。

（4）ケース・メソッドにおける教員と学生のスキル

① ケース・ティーチング

ケース・メソッドを行ううえで、教員はケースを行うティーチングの技術、いわゆるケース・ティーチングのスキルが求められる。ケース・ティーチングにおいて、唯一の解は存在せず、あらゆる状況や人々によって実に多様であり、それゆえ教員は、自身の特性、パーソナリティ、ティーチングの状況に応じて、自身のスタイルを確立させる必要がある（Shapiro, 2015）。ケーススタディ・ティーチングの大家であるChris Christensenは、ケース・メソッド・ティーチングを、「不確実性をマネージするアート」として描写し、教員は、現実世界の問題と課題の解決を探求するうえで、立案者、司会者、仲裁者、あえて反論する者、フェロースチューデント、そして審判としての役割を果たす必要があることを述べている。このため、教員は状況に応じてあらゆる役割を演じなければならない。

このように、教員は様々な役割を担う必要があるが、ケース・ティーチングの中核は、学生の学習を促すことにあり、ディスカッションはあくまでも学生主導でなければならない。特に、教員には聞き手としての重要な役割があり、これは学生のイニシアティブを確立するうえで最も重要な要素である。さらに、「良いケース」を選択することも教員の役割であるが、良

いケースとは、①ストーリーを伝える、②関心に焦点を当てたもの、③過去5年以内のもの、④中心の特性に伴う共感を生み出す、⑤引用を含む、⑥読み手に関連している、⑦教育的効果があること、⑧構造化された議論の要素を含むこと、⑨コンフリクトを誘発する、⑩意思決定を強いるものであること、⑪一般性があること、⑫長すぎないことである（Tripathy, 2009）。

ケース・メソッドにおいては、教員もまた評価されることが必要であり、たとえば以下のような基準で評価される。

〈教員のアセスメント〉

- ・教員は、十分に準備していたか？
- ・教員は、共感と尊重を伴いながら学生に対応し、学生のコメントを注意深く聴いていたか？
- ・授業中に、学生が最も重要な分析や洞察を発見・蓄積・発展するために、ディスカッションにおいて、どのように効果的に教員のリーダーシップが発揮されていたか？
- ・教員は、どのように効果的に学習プロセスを支援するために黒板や教室の機材を利用していたか？
- ・教員は、クラスディスカッションにおいて、教員対学生、学生对学生の相互作用の適切なバランスを図っていたか。

（出所）C. Roland Christensen Center (2005) より一部抜粋

これらの評価基準をもとに、教員はケース・ティーチングスキルの向上に努めなければならない。

② 学生の事前・事後のスキル

次に、ケース・メソッドに参加する学生に事前に求められるスキルと、ケース・メソッド実施後に習得されるスキルについて検討する。ケース・メソッドにおける学生に必要な二つのスキルとは、第一に、尋ねられた質問や課題に関連するケースのポイントを見つけ、ケースを分析するスキルであり、第二に、考えていることを上手に伝達するスキルが必要である（エレット，2010）。第一のスキルは、問題発見スキルのことであり、何が問題であるのかを見つけ出すことである。第二のスキルは、相手に分かりやすく明確に伝達する発信力である。ケース・メソッドでは、「話す」ことが中心となるため、これらのスキルを事前に備えていることが望ましいが、実践を通じて習得すること

も可能である。

学士教育におけるアクティブラーニングとしてのケース・メソッドの有効性を検討するには、学士教育で求められる「社会人基礎力」と、ケース・メソッドによる習得スキルが合致しているかについて検討しなければならない。現在、社会で求められているスキルとして、基礎学力と専門知識に加え、「社会人基礎力」が挙げられる。「社会人基礎力」とは、「前に踏み出す力」（主体性、働きかけ力、実行力）、「考え抜く力」（課題発見力、計画力、創造力）、「チームで働く力」（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）の3つの能力から構成されている。ケース・メソッドでは、以下の通り解釈される。

表2 ケースメソッドを通じた「社会人基礎力」の育成

主体性	ケース・メソッドは学生が主体であるため、積極的な参加・発言が求められる。
働きかけ力	グループメンバーの士気を高め、グループでのパフォーマンスを発揮するように働きかけることが必要。
実行力	ケースの課題に対する最終的な意思決定や解決策を提示すること。
課題発見力	ケースにおける課題とは何か、何が問題となっているのかを発見する力。
計画力	ケースの最終的な意思決定が、どのように生み出されたかそのプロセスを明らかにすること。
創造力	ケースを通じて、新しい発見や新しい価値を見つけ出す。
発信力	ケース・メソッドは「話す」ことが中心であるため、自身の意見を明確に他者に伝えることが必要。
傾聴力	他者の意見を丁寧に聴くことで、他者の存在を認める雰囲気づくり。
柔軟性	自身の意見の固執せずに多様な意見を受容しながら、自身の視野を広げていく。
状況把握力	グループ・ディスカッションにおいて、自身がどのような役割を果たすべきかを理解する力。
規律性	ケース・メソッドは常に時間との戦いであり、一定の時間内にグループとしての意思決定を下すなど、タイムコントロールが求められる。
ストレスコントロール力	グループ・ディスカッションにおいて、対立する意見の収集やグループでのコンセンサスを得ることによって生じるストレスをコントロールする力（感情的にはならないこと）。

(出所) 筆者作成

この通り、ケース・メソッドを通じて「社会人基礎力」を育成することが可能となりうる。

(5) ケース・メソッドへの批判的見解

以上の通り、ケース・メソッドでは、一定の教育効果が得られ、また社会人基礎力を育成するうえでも有効な手段であるが、万能な教育手法ではないことも指摘しなければならない。たとえば、批判的な見解として、ケースは、①教員のコントロールと教授する役割を消失させる、②ケースは、静態的で一部を切り取ったに過ぎないため現実的ではない、③フリーライダーの発生、④自身の見解を否定されたくないため、⑤共に取り組もうとしない、⑥ケースは参加の質よりも量を求めているなどが挙げられる (Osigweh, 1987)。また、Mintzberg (2005) は、第一に、意思決定・分析至上主義の弊害として、論理的な結論を導き、他人を説得するスキルを養う上で間違いなく役立つが、実際の実務のプロセス全体が歪みかねない。第二に、実行力や、リーダーシップ、倫理など実務に必要なソフトスキルについては軽視されていること、第三に、教室内の学びは、直接の経験ではないこと、第四に、教室内の民主主義の実態として、学生同士の対話は著しく少ないこと、第五に、ケースからの先入観を排除することができないことなどを挙げている。さらに、Ellet (2007) は、グループワークにおけるグループメンバーの貢献度の差異があることや、ケース・メソッドでは、体系的な知識が残らないという批判をしている。

以上のように、ケース・メソッドには限界もあるため、他のアクティブラーニング手法との組み合わせが必要であり、授業を設計するうえでは、それぞれの手法の強み・弱みを分析したうえで、アクティブラーニングの全体のポートフォリオを構築する必要があると考えられる。

3. 終わりに

本稿では、学士教育におけるアクティブラーニングとしてのケース・メソッドの有効性について検討した。ケース・メソッドは、多面的なスキルを習得することができ、また教育効果も高いという点で、教室内の他のアクティブラーニング手法よりも優位性があると思われる。しかしながら、ケース・メソッドの前提として、教員にケース・ティーチング・スキルが備わっていること、そしてケース・メソッドでは「プロセス」が重要であることから、そのプロセスを評価す

る基準の設定が必要である。残念ながら、我が国においては未だ研究途上の段階にあり、今後、これらのスキルや評価の確立が求められるであろう。米国においてさえも、ケース・メソッドのティーチングスキルを訓練するセンター“C. Roland Christensen center”は、2004年に設立されたばかりである。

今後の研究課題は、以下の点である。第一に、規模に応じたケース・メソッドの進め方について検討することである。大規模教室と小規模教室におけるケース・メソッドでは、進行の仕方を変える必要があると思われる。現実的に、大規模教室では全員が発言することは不可能であり、また学生自身がそのことを知っているため、事前学習を怠る学生は小規模教室でのケース・メソッドよりも多いことが予測される。さらに評価においても、TAのサポートなしには教員がディスカッション中の学生全員の評価を行うことは困難であり、ピアレビューやその他の評価法を考案する必要がある。さらに、グループごとに競争する雰囲気を作ることで、より学習意欲を高めるなどの工夫が必要であると思われる。第二に、ケース・メソッドにおける学修成果を、測定を行うことである。ケース・メソッドを複数回実施前後に、学生の学習成果を測ることで、より具体的な課題が発見されることが期待される。第三に、ケース・メソッドと教室外のアクティブラーニングとの相乗効果および補完性についてである。近年、ケース・メソッドを補完するものとして、フィールド・メソッドが世界中の様々なリーダーを教育する能力を高めるものとして有力視されている。ケース・メソッドとフィールド・メソッドが補完的なメソッドであるという背後の考えとしては、思考、行動、振り返りによる学習に関連する学習のサイクルを提供することである（HBS websiteより）。ハーバード・ビジネススクールでは、2011年11月にプログラムを抜本的に改革することを決定し、その中での重要な改革は、「ケース・メソッド」から「フィールド・メソッド」へと転換であった。フィールド・メソッドは、理論と実践をつなげるための体験型クラスであり、教室外で主に少数グループで行われる（山田, 2012）。またフィールドメソッドで重視される三つの能力として、以下を挙げている。第一に、チームで考え、行動する力（Leadership intelligence）であり、メンバーの個性・経験や能力を引き出しつつ、英知を結集し、チーム全体のパフォーマンスを高めていく能力

である。第二に、異質の世界に飛び込み、内側から理解する力（global intelligence）、すなわち多様な文化や社会的背景を有する人々とビジネスをする能力、第三に、走りながら考え、失敗から考える力（integrative intelligence）、前例のない世界における限られた情報の中で、あらゆる知識と想像力を駆使し、未知の領域にチャレンジし、失敗経験から学ぶ能力が必要となる。

このように、教室内のアクティブラーニングのみならず、教室外でのアクティブラーニングの実施が重要であり、またそれらが補完的にどのように機能するのかについて明らかにし、効果的に組み合わせることで、学生の学修成果をより高めることができると考えられる。

参考文献

- Benson P. Shapiro (2015) "HINTS FOR CASE TEACHING" Harvard Business Press pp.1-12.
- Bonwell, Charles C.; Eison, James A. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Chris Christensen "Case Method in Practice" <http://www.hbs.edu/teaching/case-method-in-practice/> (Last visited 20th March).
- David A. Garvin (2003) "Making the Case Professional education for the world of practice" Harvard Magazine, September-October 2003, Vol. 106, No.1, pp.56-65. <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html>
- Henry Mintzberg (2005) Managers Not MBAs: A Hard Look At The Soft Practice Of Managing And Management Development Berrett-Koehler Publisher.
- Manas Ranjan Tripathy (2009) "Case Methodology in Teaching & Research: A Critical Review" *Indian Journal of Industrial Relations*, Vol. 44, No. 4, pp. 660-671.
- Osigweh, C. (1987). "The Case Approach in Management Training." *Journal of Management Education*, pp. 120-133.
- William Ellet (2007) "The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases" Harvard Business School Press (斎藤聖美訳 (2010) 『|入門| ケース・メソッド学習法—世界のビジネス・スクールで採用されている』ダイヤモンド社)
- 梅津光弘 (2002) 『ビジネスの倫理学』丸善株式会社
- 慶応義塾大学大学院経営管理研究科「慶応型ケース・メソッド」<http://www.kbs.keio.ac.jp/about/casemethod.html> (アクセス日：2015年10月28日)
- 佐野享子 (2005) 「ケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用に関する一考察—ビジネス・スクールにおける討論授業での教師の発話に焦点を当てて—1」京都大学高等教育研究第11号, pp.1-11.
- 経済産業省 (2006) 「社会人基礎力」<http://www.meti.go.jp/>

- policy/kisoryoku/index.html (アクセス日: 2016年3月8日)
- 高木晴夫 (2001) 「ケースメソッドによる討論授業のやり方」
経営行動科学, Vol.14, No.3, pp.161-167.
- 竹内伸一 (2013) 「ケースメソッド教育の実践を支える組織的サポートに関する研究: ハーバード・ビジネス・スクールと慶應義塾大学ビジネス・スクールの事例から」
広島大学大学院教育学研究科紀要, Vol.62, pp.69-78.
- 竹内伸一 (2014) 「能動的学修を可能にするケースメソッド教育の実現過程: 高等教育における四事例から」
教育学研究ジャーナル, Vol.15, pp. 21-30.
- 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)」
- 辻義人・杉山成 (2015) 「アクティブラーニングの学習効果に関する検証(2)―学習者の自尊感情が社会人基礎力の獲得に及ぼす影響に注目して―」
小樽商科大学人文研究 Vol.130, pp.109-138.
- 百海正一 (2002) 「ケース・メソッド教育」
商経論叢, 神奈川大学, Vol.38, No.1, pp. 71-111.
- 山田英二 (2012) 「ハーバードでは今、何をどう教えているのか? 経営学を超えるグローバル時代の体験型学習法」
Think No.43 pp.75-83.

米国ポートランド州立大学の取り組みに関する 先進事例調査報告¹

淑徳大学コミュニティ政策学部 准教授 矢尾板 俊 平²
淑徳大学 大学改革室 荒 木 俊 博

1. はじめに

本稿は、2015年2月15日から18日にかけて行われた米国ポートランド州立大学の取り組みに関するヒアリング調査の内容を整理したものである。米国ポートランド州立大学は、統合型一般教育、地域と連携したサービラーニング、インターンシップ教育、さらには学修ポートフォリオの活用、アセスメント評価等の点において、米国でも先進的な教育改革の取り組みを進めている大学である。

こうした米国の先進事例を調査することは、淑徳大学が進めている教育改革の取り組みに対しても、また2012年度から取り組みを進めている大学間連携共同教育推進事業（事業名：主体的な学びのための教学マネジメントシステム）、代表校：関西国際大学）にも有益な示唆を得ることができると考え、ヒアリング調査を実施することとなった。

またヒアリング調査と同時に、ポートランド州立大学の教職員から本学のサービラーニングプログラムやアセスメント評価に対するコンサルティングを受けることも、本調査の目的であった。

【調査概要】

調査期間：2015年2月15日（日）～18日（水）

調査先：米国オレゴン州ポートランド州立大学

主な調査内容：

- ①ポートランド州立大学のUniversity Studiesプログラムについて
- ②ポートランド州立大学のe-ポートフォリオについて
- ③ポートランド州立大学のアセスメント・評価活動について

調査における質問内容：文末の参考資料を参照のこと

2. University Studiesプログラム

（1）プログラムの概要

ポートランド州立大学は、学生数が約28,000人、リベラルアーツ・教育・経営・工学・芸術など様々な分野を持つ総合大学である。この大学において20年前から取り組まれている全学共通・卒業要件となっているジェネラルエデュケーションプログラムがUniversity Studiesプログラムである。University Studiesプログラムの目的は、大学で社会で通じる専門知識を身に付けるだけではなく、市民教育や生涯学習者としてエキスパートになるようなコミュニティをベースとしたトレーニングを1年次から4年次まで行うことである。例えば工学部の場合、エンジニアを養成するだけの専門教育を行うのではなく、University Studiesプログラムを通して工学部の学生が市民になるためのトレーニングを行う。またプログラムは、学部ごとに行うのではなく、学部や専門から学生は離れ、様々な学部の学生が垣塙のように混ざり合い、互い学びあうプログラムを開発している。

University Studiesプログラムは、1～4年次を通して卒業までに達成すべきプログラム共通の4つのゴール³が定められている。具体的には①調査や概念化を通して学ぶInquiry and Critical Thinking（質問と批判的思考）、②倫理や文化、性差など多様な背景を持つ人間への理解を目的としたThe Diversity of Human Experience（人間の経験の多様性）、③グループプロジェクトと社会での学びを連携して行うEthics and social Responsibility（倫理と社会的責任）、④ライティング・視覚表現・口頭表現などのコミュニケーション能力のCommunication（コミュニケーション）である。この4つのゴールは、卒業要件となっているUniversity Studiesプログラムから鑑みると、ポータラ

ンド州立大学が保証する知識や能力であると言い換えることができる。

(2) 学年別プログラムの内容

University Studies プログラムは1～4年次へ段階的にそれぞれ特徴を持ったプログラムが構築されている。具体的には、1年次 (Freshman Inquiry) は様々なテーマ、学問、個々の視点の違いや学術的なアプローチなどについて学ぶ。この1年次のプログラムのテーマ例として、作文 (コミュニケーション)、コミュニティの中でどのように活動していくか、チームワークなどが挙げられる。2年次 (Sophomore Inquiry) は、いくつか用意されている3つのテーマ (例えば環境、テクノロジー、子供や家庭など) を選び、研究方法や質疑などについて学び、3年次への足がかりとする内容となる。3年次 (Upper Division Cluster) は、2年次で選択した3つのテーマの中から興味あるプログラムを選んで学び、1年次や2年次で学んだ知識や能力を発展させる内容である。4年次 (Senior Capstone) は、約250のサービスマニシングプログラムが構築⁴され、1プログラム15人程で現実の課題をテーマにサービスマニシングのプロジェクトに取り組む。各プログラムのほとんどはポートランド市内にある団体のNPO・企業・自治体・他の学校と一緒に構築したプログラムであり、そのプログラムの一例を表1に示す。このプログラムの内容はある学部の専門性に特化した専門的な内容ではなく、様々な知識を持つ学生がそれぞれの知識を活かしてプロジェクトに参加をする。4年次では、サービスマニシングプログラムをコ

ミュニティと行う事で学生の個々の専門の知識の深化を促し、同時にコミュニティに関する知識を獲得するという狙いもある。学生はCapstoneのプログラムを通して、今までの学んだ知識やスキルが必要性に応じて使えるかという事を学び、最終的にプログラムの課題に貢献できるようなプロダクトを出すことが求められている。

(3) 学生への支援—メンター制度—

University Studies プログラムの1年次と2年次の学生は、手厚い支援制度が構築されている。その支援制度の一つとして挙げられるのがメンタープログラムである。このプログラムでメンターは1年次のクラスは学部の4年次生、2年次は大学院生が担当している。またメンターは1クラス (35人) に3人程度配置され、3つのメンターセッションを実施している。このメンターセッションは、週50分行われ、学生はメンターから基礎的なコンピューター技術⁵やリサーチやライティングスキル、グループで行うワークのテクニックを学ぶ。またメンターは、教員と学生の橋渡しや学生同士の学習グループの構築といったメンターセッション以外でも学生の学びの支援も行っている。

メンターの中には、将来教員を目指す学生も少なくない。またメンターになるには、大学のフルタイムの学生であり、春に行われるメンタートレーニングのコースで一定以上の成績が必要とされている。またメンターとなっても、毎学期7時間のトレーニングの受講義務や、学修する上で必要なコンピューター技術を修得することが求められている。メンターは有給であ

表1 University Studies プログラム Senior Capstoneのサービスマニシング例

分野	プログラム名	パートナー	概要
Business-Engineering-Technology	Natural Food Industry	People's Food Cooperative	このコースは、People's Food Cooperativeのビジネスモデルに焦点をあて、生産者から消費者への持続可能な食料システムを調査します。プログラム参加者は、People's Food Cooperativeと共に、健康と栄養・市場・食品流通・食の安全などといった観点からプロジェクトに取り組みます。
Education	Leadership and Mentoring	Jefferson High School Middle College for Advanced Studies	このコースは、週3時間、自身の学んだ学問や経験を基に、Jefferson High Schoolの生徒を学校で指導します。このプログラムは、学生のリーダーシップや理論やスキルの育成も目的としています。
Animals	Grantwriting for Animals: Aiding Shelter Pets	West Columbia Gorge Humane Society	飼育可能な猫や犬を不必要な安楽死ではなく、ずっと愛してくれる飼い主を見つける活動を行っているWest Columbia Gorge Humane Societyで、学生は助成金に関する業務、地域のニーズの把握などを行います。このコースではペットの過剰や論理的ジレンマなどについてオンラインでのディスカッションも行います。

<http://capstone.unst.pdx.edu/search-courses> より著者作成

るが、給料以外にリーダーシップ経験、スキルトレーニング、教員と緊密な関係を築くなど様々な恩恵もある。

(4) CapstoneプログラムのFDについて

ポートランド州立大学ではCapstoneで行われるサービスラーニングのプロジェクトを成功させる為に、FD (Faculty Development) が重要であると考えられている。Capstoneプログラムの最も重要なFDとして、サービスラーニングのコース(プログラム)を承認するというプロセスから始まる。これは、経験豊富なCapstoneを教える教授陣がプログラムのレビューを行うものである。例えば、社会共同体を学びとするCapstoneプログラムに対して、University Studiesが定める4つのゴールにどうやったら到達するかといったサポートを行っている。これはFDを担当する教員が、プログラムの提案書を提出する前にプログラム担当教員と会い、プログラムの目的や内容があっているかなどの相談にのるものである。また、秋に行うワークショップ、毎月行うブラウンバックセッション⁶、学期の真ん中にフィードバックのセッション、年次末にはレポートをまとめるといったFDの取組みも行われている。

(5) University Studiesプログラムの課題

この調査では、University Studiesプログラムにいくつかの課題がある。1つ目は、学生がUniversity Studiesプログラムに高いハードルを感じているという点である。2つ目は、University Studiesプログラムは1年次から4年次まで段階的にプログラムが構築されている為、例えばポートランド州立大学の3年次に編入した学生は1・2年次のプログラムを受けていない為に難易度が高くなるという点である。3つ目は、University Studiesプログラムは全学共通の卒業要件となるプログラムであり、4年次に対してサービスラーニングプログラムを実施していることから、準備や実施には複雑且つ多大な時間を要するという点である。

3. ポートランド州立大学におけるポートフォリオの活用

(1) 概要

本調査では、ポートランド州立大学で活用されているe-ポートフォリオについてのインタビューも行った。

ポートフォリオを活用する利点としては、①学生のようなスキルを伸ばすか、②目標を達成するために何が必要かを明確にする点が挙げられる。

学生は、年間に1つか2つほどのUniversity Studiesのゴールを設定し、自身の活動の記録(写真、動画等も含む)や感想をe-ポートフォリオに記載していく。この結果、学生の学修成果を通じた成長の過程を可視化することが可能であり、また、この記録が学修のエビデンスとなっていく。ここで重要な点は、自身のUniversity Studiesのゴール、自身の経験は、自分の言葉で書かなければいけない、という点である。この点は、ポートフォリオの活用の際の課題でもある。つまり、学生が自分自身の学びの記録を自分の言葉で表現をするということは、表現をするためのトレーニングも同時に求められるということである。

しかしながら、自分自身の言葉、自分自身の表現方法で、自身のゴール設定、取り組みの内容を表現していくことは、自分なりに、そのゴールと取り組みに、意味づけを行うとともに、自身が修得した知識やスキルを振り返ることが可能になるだろう。

次に、学生が記述したe-ポートフォリオは、コミュニティパートナー、学生同士、教員、メンターなど、誰もがそのポートフォリオを読み、コメントをすることが可能である。

こうしたポートフォリオに基づき、教員は学生と関係を構築しながら、3学期(9か月)の間に、教員と学生は、それぞれのポートフォリオを発展させていきながら、学修成果を評価していく。さらにルーブリックを評価方法として用いて、学生がポートフォリオを発展させていくのである。このように、ポートフォリオは、学修成果の記録だけではなく、学修成果のアセスメントのための情報を提供していくのである。

(2) 本調査から得た示唆

ここで、本調査から得られた示唆を整理する。

第一に、ポートランド州立大学で活用されているe-ポートフォリオは、学修成果の「可視化」という意味だけではなく、アセスメント活動においても、大きな意味を持っているということである。すなわち、ポートフォリオに記載された内容がアセスメント対象となり、活動からの経験、そこから得た学びの成果など、テスト等で把握することが難しい内容について、ポートフォリオに記録をしていくことで、アセスメントを

可能にしていく。また、教員と学生がコミュニケーションを図りながら、ポートフォリオの内容を発展、充実させていくことは、学生の成長にも大きく寄与する。この点で、学修成果をPDCAサイクルの中で、スパイラルアップ的に向上させていくという点で有効であると考えられる。

第二に、e-ポートフォリオを活用することで、教員が学生に対して行う評価だけではなく、学生同士の「相互評価」を可能にする。この点は、学生が学び合いながら、相互に学修成果を確認し、指摘し合うことを可能にし、教員からのみ評価されるよりも、学生の成長を促すという意味で効果が期待できる。また、コミュニティパートナーからのコメント、評価も得ることで、教員や学生同士だけの視点だけではなく、多様な視点から自身の学びの成果を確認することを可能にする。これはコミュニティ・インパクトという視点からも自身の活動を振り返ることで、そこから得た「気づき」を学びに変えていく効果が期待できる。

第三に、ポートフォリオの内容は、学生の成長段階において、成熟されていき、そのためのトレーニング、サポートが要請されるということである。つまり、ポートフォリオの内容、レベルは、1年次から完成されるのではなく、1年次からの積み上げで、徐々に完成されていく。そのレベルアップにおいては、ポートフォリオへの記述への慣れもあるかもしれないし、様々な経験や体験に裏打ちされた学生自身の成長の成果かもしれない。ここで重要となるのは、1年次からポートフォリオに自身の取り組み内容を記録すること、自身のゴールを設定すること、自身の取り組みを振り返ることを経験しておくことである。そして、教員がコメントをしたり、学生同士で確認し合ったり、コミュニティパートナーが関与することで、学生がポートフォリオの内容を修正していく。それが各人のポートフォリオのレベルを引き上げていくことになる。

つまり、ポートフォリオとは、学修の「手段」であると言える。ポートフォリオに記録することが「目的」ではなく、ポートフォリオに記録していくことで、自身の学びを振り返り、また評価を受けることで、自身の学修成果の質を高めていくことができる手段なのである。

4. アセスメント・評価活動

(1) 概要

本調査では、ポートランド州立大学におけるアセスメント活動についてもインタビューを行った。

各プログラムにおいて、アセスメントは4回程度行われている。まず、プログラムの開始時にアセスメントが行われる。次に、そのプログラムの開始後、3-4週間程度の時期に実施される。これは中間的なアセスメントという意味を持つ。そして、ポートフォリオに記載されたエッセイについて評価が行われ、プログラムの終了時にアセスメントが行われ、そのプログラムの評価（コースエバリュエーション）が行われる。こうしたアセスメントと評価の結果は、アニュアルレポートに掲載される。

また、プログラムのアセスメント、評価としては、コミュニティパートナーからのアセスメント、評価もある。これは、当該プログラムを通じて、ポートランド州立大学の学生の活動が、コミュニティ活動等に対して、どのように役立ったか、どのような効果を及ぼすことができたのか、ということについて、フィードバックを得るという形で行われている。

さらにSmall Group Instructional Diagnostic (SGID) と呼ばれる授業評価の取り組みも行われている。SGIDは、教員が教室を出て、学生同士が、その授業についての評価を行うという取り組みである。

このように、多様な対象、多様な方法によって、学生の学修成果、プログラムの成果のアセスメントが行われ、評価が行われている。

(2) 本調査から得た示唆

ここで、本調査から得られた示唆を整理する。

アセスメントと評価活動は、学生個々の学修成果だけではなく、授業・プログラムレベルの評価も綿密に、計画的に、多様な視点、多様な手法（ループリックの活用やアンケート調査）を通じて行われている。特に、教員から学生への評価、学生から教員への評価と一方向的な評価ではなく、多様なステークホルダーから評価を受けることで、学生個々の学修成果、さらにはプログラムの評価を適切に行い、そこから改善や発展に結び付けようとする工夫が見て取れる。このような「360度」評価は、自分自身を、プログラムを客観的に評価することを可能にするとともに、評価水準

を評価者間で統一していくことも可能になる。また評価結果を共有していくことにより、課題をステークホルダー間で共有することが可能になるし、「改善」や「発展」の大きなプレッシャーにもなる。また複数の評価が統合化されることにより、その評価結果の信頼性を高めることにもつながると考えられる。これは、今後、アセスメントの取り組みや評価活動を検討する際に、有益な示唆になるだろう。

5. 結びに代えて

本稿は、2015年2月15日から18日にかけて米国ポートランド州立大学において実施された先進事例調査の内容を取りまとめたものである。ポートランド州立大学の取り組みは、淑徳大学の教育改革の推進にあっても有益な示唆を与えるものであった。

千葉市は、現在、目指すべきまちづくりのモデルのひとつとして米国オレゴン州のポートランド市をイメージしている。ポートランド市は、これまで住民と行政が連携し、協働をしながらまちづくりを進めてきた。特に、住民が「ネイバーフッドアソシエーション」を組織し、主体的にまちづくりや地域の課題解決を進めていく中で、ポートランド州立大学の貢献も大きい。今回の調査においても、University Studiesプログラムのパートナーは、行政であったり、企業であったり、さらには、こうした地域であったりした。ポートランド州立大学を淑徳大学、ポートランド市を千葉市に置き換えれば、ポートランド市とポートランド州立大学との関係は、淑徳大学が、今後、目指すべき千葉市との連携・協働のモデルともなり得る。この点で、淑徳大学の今後の地域連携教育、地域連携研究の在り方を検討する上でも大きな示唆を得ることができた。

また、ポートランド州立大学は、米国においても、教育改革が進んでいる先進事例のひとつとして位置づけられている。その中で、アセスメント・評価活動の

在り方やポートフォリオの活用⁷について、重要な示唆を与えるものであった。

今後も、ポートランド州立大学の先進事例を読み解きながら、調査の成果を活用することで、淑徳大学の教育改革の取り組みに寄与していくことができると考える。

注

- 1 本調査は、文部科学省大学間連携共同教育推進事業（事業名：主体的な学びのための教学マネジメントシステム、代表校：関西国際大学）の一環で、平成26年度に取組まれた海外先進事例調査である。
- 2 淑徳大学コミュニティ政策学部准教授、コミュニティ政策学科長、淑徳大学高等教育研究開発センター員、博士（総合政策）
- 3 <http://www.pdx.edu/unst/university-studies-goals>
- 4 年に複数回開催するプログラムもある。
- 5 Word、PowerPoint、Excelをメンターセッションで学ぶ。
- 6 ランチミーティングを意味する。
- 7 今回の調査の成果の一部は、平成27年度淑徳大学教育改革推進事業にも寄与した。

参考文献

- 小笠原正明（2001）「大学教育改革現地報告：ポートランド州立大学の教養教育と理科系教育」、『高等教育ジャーナル』、第9号、pp.31-39
- 竹熊耕一（2002）「統合型一般教育の新しい試み：アメリカ・ポートランド州立大学の事例」、『京都大学高等教育研究』、第8号、pp.101-112
- 濱名篤他（2010）『学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究』、平成19-21年度科学研究費補助金 基盤研究（B）課題番号19330190（研究代表者：濱名篤（関西国際大学教育学部教授））

参考資料

事例調査質問項目

1. サービスラーニングに関する事及び淑徳大学サービスラーニング活動のコンサルティング
2. IR（Institutional Research）に関する事
3. カリキュラムマネジメントに関する事

資料

大人数授業でのアクティブラーニングの試み

— 大規模教室でのディスカッション導入 —

総合福祉学部 松園（橋本） 祐子

はじめに

本資料の目的は、大人数授業でのアクティブラーニングの試みについて、2014年度、2015年度の「世界動向と国際貢献」の授業において導入したディスカッション実践を資料として提供し、その問題点と課題を提示することにある。

授業科目は基礎教育科目の総合教育科目で受講生はおよそ130名、総合福祉学部、コミュニティ政策学部、看護学部の1～4年生と多様である。履修モデルに入っていない科目であるため、より上の学年で履修する学生が多い。今年度の場合3、4年生の受講生が約半数占めていた。

1 授業の概要

授業の目標、授業計画は（資料1）（資料2）に掲げた。第1回、第2回は導入とし、問題提起として社会開発と国際協力について考えることが授業の目標であることを示す。ミレニアム開発目標を提示して、何のための援助なのかを意識づけた。理解を助ける補助教材として、開発教育用の絵本を配布し、席が近くの学生同士でグループワークを行った。3回目からはユニット形式を4回行う。一つのユニットは、基礎的な講義、外部講師による事例紹介の講義、グループに分かれてのディスカッションの3回で構成され、これを踏まえて事後課題としてのレポートを作成する。

外部講師は、具体的な事例について話せること、実際に海外で活動していること、学生にとっての身近さを考慮して教員のネットワークでお願いした。2015年度は下記の通りであった。2014年度はジェンダーではなく難民問題を取り上げた。シリア難民の支援を行っているJICA職員に依頼した。ヨルダンで活動中であったため、スカイプによる講義となった。

- 1 メキシコのストリートチルドレン支援
（淑徳大学院生、現地NGOで活動経験）
- 2 ケニアでの井戸掘り支援（IWP）
（千葉の伝統技術、上総掘りを改良して活動）
- 3 カンボジアでの教育支援
（本学講師 淑徳大学生も活動に参加）
- 4 アフリカ及び東南アジアでの母子保健支援（ジョイセフ）
（看護学部でも研修実施）

2 アクティブラーニングの試み

アクティブラーニングは、さまざまな形で取り入れた。1、2回目の授業や、各ユニットの第1回目の講義では、席が近い学生同士で意見交換をしたり、グループワークを取り入れた。例えば、第3回の授業では、「貧困の悪循環」について、各自に小さいカードを配布し、それを並べて理解を深めるグループワークを行った。外部講師に対しても、アクティブラーニングについて説明し、学生が主体的に学ぶように、講師からの問いかけやワークを取り入れていただいた。

本授業で、初めて導入したのは各ユニットの3回目を実施した5～6人づつに分かれて行うディスカッションである。ディスカッションはユニットの1回目の講義、2回目の外部講師による事例紹介を踏まえて、課題シートに沿って実施し、授業の最後15分～20分を使って振り返りを行った。このディスカッションに基づいてレポート（事後課題）を提出するように設計し、ディスカッションへの取り組みを促した。

3 ディスカッションを進めるための試み

大規模教室におけるディスカッションを進めるために行った工夫について報告する。

資料1 授業概要

授業目的	今年度の授業のテーマは「社会開発と国際協力」である。講義および事例紹介によって社会開発と国際協力について知識を深める。「人間の安全保障」に対して、持続的開発手法の有効性と問題についてグループでの議論に基づいてレポートを作成する。
授業内容	今日の世界は、貧困、紛争、人口、環境、教育など地球規模の問題を抱え、人々の安心安全な生活が脅かされている。開発援助という国際協力は、経済、技術分野から、まちづくり、教育、保健医療、福祉などの社会開発の分野に広がってきた。近年、社会開発における国際協力では、「人間の安全保障」の視点を生かし、住民参加型の持続的開発が行われるようになってきている。このような開発援助には、現地社会の文化、伝統、社会システムの理解が必要である。この授業では、いくつかのトピックを取り上げ、概要、事例、議論を組みあわせて、この問題を考えていく。
到達目標	開発のための国際協力のあり方について、開発は誰のためになされ、何を目的とするのかを理解する。事例に即して、グローバルな視点とローカルな知を生かした実践について、ディスカッションを通じて主体的に学ぶ。
授業形態	授業は、導入とまとめを除き、3回の授業を1ユニットとした4つのユニットで構成される。各ユニットでは課題に関する世界動向の概要を資料に基づいた講義で学び、その問題に関連した国際協力の事例を外部講師などを通じて紹介する。これを踏まえて、学生グループでのディスカッションを行った上で各自がレポートを作成する。
評価方法	ユニットごとの4つのレポート（20点×4）に事前事後課題（20点）で評価する。

資料2 授業計画

	授業内容	事前学習	事後学習
1	授業内容および授業の進め方のガイダンス	シラバスを読んでくる	自分の問題意識をふりかえる。
2	国際協力と社会開発	ミレニアム開発目標について調べシートにまとめる	課題の絵本についての疑問点をまとめる
3	貧困1 貧困(特に子供の貧困)について、世界の動向を概観し貧困の悪循環について学ぶ	「絶対的貧困」「相対的貧困」の違いを調べる	配布された資料の疑問点にアンダーラインを引く
4	貧困2 メキシコにおけるストリートチルドレンの支援の事例紹介	事例についての資料を読んでくる	事例を200字程度でまとめる。
5	貧困3 第3回と第4回の授業をふまえ、グループごとに課題についてのディスカッションを行う	ディスカッションの課題を準備してくる	ディスカッションをふまえ、課題についてのレポートを作成する
6	環境1 世界の水事情についての動向を概観する。	「安全な水」とは何かを考えてくる	配布された資料の疑問点にアンダーラインを引く
7	環境2 International Water Projectによるアフリカにおける井戸掘りの事例紹介	事例についての資料を読んでくる	事例を200字程度でまとめる。
8	環境3 第6回と第7回の授業をふまえ、グループごとに課題についてのディスカッションを行う	ディスカッションの課題を準備してくる	ディスカッションをふまえ、課題についてのレポートを作成する
9	教育1 教育(特に初等教育)について、世界の動向を概観する。	「教育を受ける」ことの意味を考えてくる	配布された資料の疑問点にアンダーラインを引く
10	教育2 カンボジアにおける教育分野の国際協力の事例紹介を行う。	事例に関する資料を読んでくる。	事例を200字程度でまとめる。
11	教育3 第9回と第10回の授業をふまえ、グループごとに課題についてのディスカッションを行う	ディスカッションの課題を準備してくる	ディスカッションをふまえ、課題についてのレポートを作成する
12	ジェンダー1 ジェンダー・母子保健分野の国際協力の事例紹介を行う(JOICEP)	事例に関する資料を読んでくる	事例を200字程度でまとめる。
13	ジェンダー2 開発とジェンダーについて世界の動向を概観する	リプロダクティブヘルスとは何かを調べくる	配布された資料の疑問点にアンダーラインを引く
14	ジェンダー3 第12回と第13回の授業をふまえ、グループごとに課題についてのディスカッションを行う	ディスカッションの課題を準備してくる	ディスカッションをふまえ、課題についてのレポートを作成する
15	まとめ 開発に関する「国際協力」とは	これまでに作成した4つのレポートを読み直す	これまでに作成した4つのレポートから「国際協力」について気づいたことをまとめる

注)ユニット4のみ外部講師のスケジュールの都合で外部講師の講義が1回目で2回目が担当教員の講義となっている

1) グループ編成について

グループは学年、学科の異なる学生同士が話し合うことできるように、当日にくじ引きで決定した。教室の入り口でディスカッションシート（資料4）を配布し、その座席に座った人同士がグループとなる。このシートは裏表になっており、裏面が座席表（資料3）になっている。

1回目のグループ分けの際には、戸惑いを見せた学生もあった。グループを固定してほしいと言う意見が出たこともある。他学科、他の学年と話すことの意義、就職の際のグループワーク、さまざまな実習等、「初めての人とグループワークをする」「異なる意見を認め合う」必要性を説明して学生に理解を求めた。

2) ディスカッションのルールの徹底

ディスカッションを行う前に、今回のディスカッションには「正解がないこと」と「心がけてほしい3つのルール」を下記のように提示した。このルールは、町づくりのワークショップなどで、初対面の人同士でグループワークを進めるために取り入れる方法を参考にしている。

- ① 人の話は最後まで聴く
- ② みんなが意見を言えるように全員で気を配る。
- ③ 人の意見に対して「それは違う」と頭から否定しない。

リーダーと書記はあえて設けなかった。ディスカッションシートはメモ用紙となっており、メモ用紙はレポートに添付するので、全員がメモを取る必要があ

る。同様に、外部講師の講義の際には、授業内レポート用紙を配布し、メモをレポートに添付する。

座席表に従って着席した後、グループ内で自己紹介、アイスブレイクを行う。ディスカッションの最初に、前週の外部講師の講義を振り返る。外部講師の授業に欠席であった学生に、説明することが振り返りにもなることを兼ねている。教員が回りながら、ディスカッションに介入したり、質問に対すること答えを全員に対してアナウンスしたりして、ディスカッションが停滞しないように気をつけた。

3) レポートにつながるディスカッション

ディスカッションの内容を踏まえてレポートを作成する形にし、ディスカッションの途中で、レポート提出のガイドを配布した。レポートは、ユニットごとに提出する。講義、外部講師による事例講義、ディスカッションの内容を、それぞれ目次に従ってまとめるようになっている。例えば、先に示したディスカッションに基づく第1回レポートのガイドは以下のようになっている。

資料4 第1回ディスカッションメモ

ディスカッションメモ ○月○日

グループ

学生証番号 () 名前

メキシコのストリートチルドレンが抱える問題は何か

資料3 座席表 (ディスカッションメモの裏に印刷)

黒板																				15-201																			
1																					2	A	A	A	B	B	B	C	C	C	D	D	D	E	E	E			
3	A	A	A	B	B	B	C	C	C	D	D	D	E	E	E	4	F	F	F	G	G	G	H	H	H	I	I	I	J	J	J								
5	F	F	F	G	G	G	H	H	H	I	I	I	J	J	J	6	K	K	K	L	L	L	M	M	M	N	N	N	O	O	O								
7	K	K	K	L	L	L	M	M	M	N	N	N	O	O	O	8	P	P	P	Q	Q	Q	R	R	R	S	S	S	T	T	T								
9	P	P	P	Q	Q	Q	R	R	R	S	S	S	T	T	T	10	U	U	U	V	V	V	W	W	W	X	X	X	Y	Y	Y								
11	U	U	U	V	V	V	W	W	W	X	X	X	Y	Y	Y	12	Z	Z	Z	あ	あ	あ	い	い	い	う	う	う											
13	Z	Z	Z	あ	あ	あ	い	い	い	う	う	う																											

問題のために何をするべきか			
対策	誰が	優先度 (1,2,3)	重要度 (ABC)

「世界動向と国際貢献」 レポートの作成（第1回）

- ・ワープロ作成、手書きどちらでも可（ワープロ作成の場合、40字40行設定とする）
- ・レポートタイトル、レポート構成は以下の通り、各章のタイトルは、下線部を使用すること
- ・本日のディスカッションメモをそのまま最後のページに綴じこむ。（参加グループがわかる）
- ・先週の事後課題（外部講師の講義メモ）をあわせて綴じる。
- ・提出は、○月○日（火）17時 研究室前BOX

レポートタイトル 「メキシコのストリートチルドレンの事例から貧困の悪循環を考える」

はじめに（貧困の悪循環とは）

[200字以上 以下の内容を含むこと]

ミレニアム開発目標では貧困について「……」という目標を掲げている。しかし、貧困にはさまざまな要因があり互に関連している。貧困の悪循環とは、……例えば……

1 メキシコのストリートチルドレンが抱える問題

（外部講師の講義と、ディスカッション課題1の内容をまとめる）

2 ストリートチルドレンの問題を解決するためには、何が必要か [300字以上]

（ディスカッション課題2で考えた対策を第1章で指摘した問題と関連付けてのべる）

3 対策の優先度、重要度の検討（ディスカッション課題2の内容） [300字以上]

3-1 優先度について

優先度（長期、中期、短期）を決めた理由は何か

3-2 重要度について

重要度はどうやってきめたか（ディスカッションの中で、さらに自分で考えて）

4 考察（ディスカッションを含めての自分の意見） [300字以上]

レポート第1節の内容は第3回の講義で、ワークを通じて学んだ課題であり、プリントも配布してある。第2節の内容は、第4回の講義での外部講師の講義内

容のまとめである。第3節の内容は、ディスカッションシートの課題1と課題2に対応しており、各グループで話し合った内容を、自分の意見も入れながらまとめる。第4節は、それらを踏まえて、自分の考えを述べるようになっている。授業1回ごとではなく、一つのユニットごとの事後課題の形になるように工夫した。授業を聞くこと、外部講師の話をメモすること、ディスカッションに積極的に参加すること、それらがレポートにつながるようになっている。また、各節のタイトルや字数を明確にすることで、1年生でも取り組みやすいようにした。一つの問題（例えば、貧困、環境、教育など）について事例を踏まえて考え、さらにディスカッションを加えることで理解を深めようと意図した。

15回目の授業では、それまでに作成した4つのレポートを読み直し、1時間目の授業で提示した「援助すること」についてそれぞれの事例で学んだことを振り返り、ユニットごとのテーマを関連付けてまとめた。



写真：ディスカッションの様子

4 授業を進める上での問題点とその対応策

100人を超える人数で、ディスカッションを授業の中に取り入れて実践するなかで問題となった点と、その対策についてまとめたい。

1) 初対面の人とディスカッションをすることについての戸惑い

前述のように、初対面のメンバーとディスカッションをすることに戸惑う学生は少なくない。最初にグループごとにアイスブレイクを行い、その上で前週の

振り返りをするを進める。ディスカッションシートになるべく具体的なワークを入れ、作業的に進められるようにした。

最後の講義の際に、授業アンケートとは別にグループワークについてのアンケートを実施している。初対面の人と話すことが初めは苦痛だったと言う学生は少なくない。ディスカッションに協力的でない学生もいる。先輩とどのように話したらいいか躊躇する1年生もいる。3, 4年生はディスカッションを進める役割を感じたともいう。しかし、ほとんどの学生が、はじめは緊張したが、普段の友人同士の会話では出てこないような意見や学科や学年が違う人と話す楽しさを得た経験であったというコメントを残している。人に関わる仕事を目指す学生が多い大学であるからこそこの感想であるとも言えるだろう。

2) グループによるディスカッションの進み具合の差

グループワークを進める中では、どうしてもディスカッションにおいて議論が深まるグループとなかなか話し合いにならないグループの差ができてしまう。シートに具体的な課題を入れることで指針は示しているが、全く議論ができていないようであれば、教員が少し介入した。実際には、学年が上の学生がリーダーシップをとって進めてくれることが多かった。他の演習等でグループワークを行ったことがある学生が、進めようとしていたように見受けられる。くじ引きで作成しているグループには、うまくいくグループとそれほどではないグループが出る。授業の中で2, 3回マイクを用いて簡単な発表の機会を作り、教員とのやり取りを全体で共有するようにし、その内容はレポートに反映してよいことにした。

3) ユニットの中で欠席してしまった授業があった場合の進め方

本授業で最も苦慮したのは、実習等で休んでしまった学生への対応であった。本科目の受講生は、3, 4年生が約半数を占めている。そのため、学期中に、教育実習、看護実習、福祉実習での公欠の他、今年度は、会社説明会が春以降に開始されたため就職活動等も重なっていた。講義の欠席に対しては資料を配布し、外部講師の授業の欠席に対しては、グループ内で、前回の講義についての振り返りを行うとともに、資料がある場合は配布した。ディスカッションの回に欠席にな

る場合、公欠でディスカッション欠席の場合1, 2回目の授業を踏まえたレポート課題を作成した。実習等公欠であるので対応せざるを得ないが、学科学年により公欠の時期が異なり、その期間が2か月近く続き対応には苦慮した。

5 学生の評価と今後の課題

1) 学生の授業評価

授業アンケートに示された受講満足度については、大いにそう思う30.7%、ややそう思う54.5%であった。知的好奇心を刺激されたかについては、大いにそう思う29.0%、ややそう思う57.0%とおおむね良好であった。アクティブラーニングに関する評価と考えられる、双方向型の授業は効果的に行われたかについては、大いにそう思う40.6%、ややそう思う51.5%とかなり高評価を得たといえるだろう。

予習復習に費やした時間については、レポートの作成が主となるが、1時間以上2時間未満が46.5%と最も多かった。1時間未満は22.8%、2時間以上3時間未満が18.8%、3時間以上は11.9%であった。基礎教育科目としては平均的であったのではないかと考える。

一方、履修人数は適切であったかという質問に対しては、24.5%があまりそう思わない(評価2点)と答え、全くそう思わないも(評価1点)も12.9%いた。およそ、4割近くが履修人数が多いと感じていたことになり次年度以降の課題である。

2) 教員にとっての課題

まず第一に、机や椅子が移動できる教室の必要性がある。資料4の座席表にあるように、今年度は5人のグループを29作成した。椅子とテーブルが固定式の教室で、学生が顔を合わせてディスカッションをするためには、この形にせざるを得なかった。昨年度、6人グループも試みたが、一人の学生は体を180度ねじってディスカッションに参加しなくてはならず、学生から5人にしてほしいとの要望があったからである。また、昨年度は受講生が100人程度であったので、グループとグループの間に、人の座らないテーブルを作れたのだが、今年は、グループとグループが接する形になりかなり窮屈であった。アクティブラーニングを進めるためには、大教室であっても机や椅子が移動可能な

部屋が必要である。授業アンケートの自由回答においても、受講人数に対して教室が狭い、履修人数を減らしてほしい、との要望があった。

第二に、グループワークにおけるファシリテーターの必要性を指摘できる。ディスカッションを進めるために、教員がグループを回りながら、助言をしたり質問に答え、共有すべき質問は全体にアナウンスした。発表の際には、マイクをまわした。しかし、グループ数が多く、問題を抱えているグループに十分に声をかけることはできなかった。今年度は、大学院の学生1名にディスカッションのファシリテーターをお願いした。このような形の授業では、TAもしくはSAは必須であると感じている。

第三に、レポートの管理の問題も加えたい。ユニットごとに回収するレポートは前日の夕方に提出締切とした。学生サポートセンターでは中間的な課題レポートの受け付けは行っていないので、研究室前に提出

ボックスを置いて提出してもらった。チェックをして、次のユニットに入る前に、簡単なコメントを全体に対して行った。特に、考察の部分で学生がどんな考察を行っていたかを、学生にフィードバックするように心がけた。学生アンケートでもこの点はある程度評価されており、課題レポート等を通じて理解を譜深める工夫はあったかの問いには、35.6%が大いにそう思うと答え、51.5%がまあそう思うと答えており、大人数の学生に対しては最低限の対応ができたのではないかと考える。しかしながら、研究室の前に箱を置く形での提出物の管理には、やや不安がつきまとう。

まとめると、アクティブラーニングとしてのディスカッションの導入は、学生の主体的な学習として有効であり満足度も高かったといえる。しかし、現在の教室状況のまま、教員一人に対応するには、履修人数を制限するか、ファシリテーターの活用が必要である。

活動報告

高等教育研究開発センターの活動報告について

1. 高等教育研究開発センターの活動について

高等教育研究開発センターでは、原則2015年度毎月1回、定例のセンター会議を開催し、同様に関西国際大学、くらしき作陽大学、北陸学院大学と共に大学間連携共同教育推進事業に関わる取り組み進捗状況の確認をするとともに、様々な研究会を開催し、議論を行った。

・会議日程（2015年4月から2015年3月現在）

- 2015年度：①4月11日（土）千葉キャンパス
 ②5月16日（土）千葉キャンパス
 ③6月27日（土）千葉キャンパス
 ④7月18日（土）千葉キャンパス
 ⑤9月5日（土）千葉キャンパス
 ⑥10月10日（土）千葉キャンパス
 ⑦11月28日（土）千葉キャンパス
 ⑧12月19日（土）千葉キャンパス
 ⑨2016年1月30日（土）
 千葉キャンパス
 ⑩2月27日（土）千葉キャンパス

また高等教育研究開発センターのセンター員は、各学部における大学間連携共同教育推進事業の推進役として、「ハイ・インパクト・プラクティス」や「ルーブリック」などの取り組みの普及を行った。その中で、各キャンパス・各学部で実施されたFDや全教員会に講演者として参加し、取り組みの紹介や普及に努めた。

さらに、本年度の高等教育研究開発センターの取り組み、関連する研究論文を掲載した「高等教育研究開発センター年報」を発刊する。

2. 大学間連携共同教育推進事業について

(1) 連携会議、研修会、勉強会の開催について

大学間連携共同教育推進事業では、事業の推進に必要な情報収集と意見交換を行うために、連携会議、研修会、勉強会が開催された。2015年度は下記の要領で大学間連携事業のFDを開催している。なお、連携事業各大学と行っているアクティブラーニング研究会と合同開催とし、午前中はFD研修、午後はアクティブラーニング研究会でワークショップを開催した。

淑徳大学 大学間連携共同教育推進事業
 2015年度第1回大学間連携FD研修会
 大学間連携共同教育推進事業
 2015年度アクティブラーニング研究会

- ①日時 2015年8月6日（木）11：00～16：30
 （受付開始10：30～）
 ②場所 淑徳大学 千葉キャンパス15号館2階
 （〒260-8701 千葉県千葉市中央区大巖寺町200）
 ③内容 大規模教室におけるアクティブラーニングについて
 ④プログラム
 (1) 開会挨拶【11：00～11：10】
 田中 秀親
 （淑徳大学副学長、高等教育研究開発センター長）
 (2) 2015年度第1回大学間連携FD研修会
 【11：10～12：10】
 講演『大規模教室におけるアクティブラーニング』
 小笠原正明先生
 （北海道大学名誉教授・大学教育学会会長）
 (3) 休憩【12：10～13：00】
 午前・午後と1日参加される方は軽食を用意しております。軽食は、15-501及び15-502教室（本会場建物5階）に用意しておりますので、15-501及び15-502教室でお召し上がり下さい。

(4) 2015年度第1回大学間連携アクティブラーニング研究会【13:00~15:55】

(5) 閉会挨拶【15:55~16:00】

磯岡 哲也(淑徳大学 学長特別補佐)

また本学の高等教育研究開発センターのセンター員は、各連携大学の研修会、勉強会に出席した。

(2) 教学マネジメント改革について

教学マネジメントに関する主な取組事項として、2015年度は新たに全学部の1年次生を対象とした「学修行動調査」を行い、結果は淑徳大学高等教育研究開発センターのホームページ上で公表している。また、2014年度に策定したアセスメントポリシーに基づいたアセスメントを実施する為、開発した学士力ルーブリック(大学全体のルーブリック)を作成し、全学部の1年次生に試行を行った。この学士力ルーブリックは、前期に試行後、各学部長にアンケートを実施し、平成28年度に向けて改訂を行った。

(3) HIPについて

平成27年度はシラバスチェックを行うとともに、

教室外プログラムの要件をあてはめたプログラムの開発、教室外プログラムのノウハウの共有化の検討を行った。

(4) 学修成果のアセスメントについて

2015年度は、教室外プログラムのルーブリック作成、試行、実施に向けた取組が進められた。例えば、総合福祉学部社会福祉学科での教室外プログラム共通ルーブリックを各実習(社会福祉士、精神保健福祉士、インターンシップ)で試行的に導入やコミュニティ政策学部のコミュニティ研究Ⅱにおけるルーブリック使用。今後、実践科目においても順次、活用を行っていく方向で検討を進めているといった取組が挙げられる。

また2014年度に続き「コモンルーブリック活用のお願ひ」、「アンケート」を専任教員に配布し、活用促進を行った。

(5) IRの取組みについて

※別紙報告書

活動報告

大学間連携共同教育推進事業におけるIRについて

高等教育研究開発センター 黒 沢 伸 夫

1. IR推進室の設置について

本学においては、従前より授業アンケートや学生アンケート調査を実施し、分析等を行って教育プログラム改善や学生生活の改善などを行ってきた。しかしながら、個々の学生の成長を可視化し把握するまで至っていなかった。2018年問題と言われる18歳人口の減少を見据え、定員管理の厳格化と大学間競争の激化が経営の問題に直接的な影響を及ぼす中で、教学改革を通じ大学教育の質保証の体制整備が求められているのが喫緊の課題であった。現状においては本学のIRが全学的な機能をあまり有していないという事もあり平成26年8月1日のIR推進室が設置された。

設置の目的は、全学的に散財するデータを統合し、学生個人の学修成果を把握してそのエビデンスを蓄積する。また、収集した大学の諸活動に関する情報の分析と提供により、本学の教育の質向上に向けた大学運営を支援することである。

2. 大学間連携共同教育推進事業での学生支援型IR

平成24年度より取り組んでいる4大学での大学間共同教育推進事業の中で、主体的な学びのための学修マネジメントを行うために平成27年度から学生支援型IRの活用に向けての準備が開始されたところである。

大学間連携共同教育推進事業では、学生支援型IRを活用し、学修成果、学業成績、学修活動状況や態度・意識を学生パネルデータとして定点観測し、学生の主体的学びの状況について検証をすることとしている。また、大学間連携共同教育推進事業の主要な取組であるHIPを導入した授業やプログラムの評価や科目間連携の評価においても、学生パネルデータを用いることとしている。

これらの取組において、IR研究会が設置され、テ

レビ会議システムによる研究会が行われている。2015年度の目標は、①適応調査（学修行動調査等）とモニター調査のデータを用いた共通テンプレートが開発されていること、および②IRが学生支援、教育改善に活用される道筋ができてきていることである。

・4大学連携IR研究会テレビ会議日程

(2015年4月から2016年1月現在)

① 5月26日（火）

② 6月4日（木）

③ 7月2日（木）

④ 7月23日（木）

⑤ 9月24日（木）

⑥ 10月23日（金）

6回の会議を重ねIRシステムの一部開発が4大学間で終了し、実際のIR活動分析に活用予定である。

実際のIR活動（大学間連携関係）：①学習行動等調査の実施（2015年度入学生に実施）、②2014年、2015年入学生に対してGPAと大学入試センター開発モニター試験を活用した分析を行い学内会議、連携事業TV会議において報告を行った。

③学内で行われている各種アンケート調査の集約

・また、大学間連携共同教育推進事業における学生支援型IRの取組について共通理解を深めるため、淑徳大学全教員会において発表を行った。

2015年9月1日（火）埼玉キャンパス（黒沢、中西）

2015年9月11日（金）東京キャンパス（黒沢、中西）

2015年9月13日（土）千葉キャンパス（黒沢、中西）

※括弧内は、該当する講演の講演者名

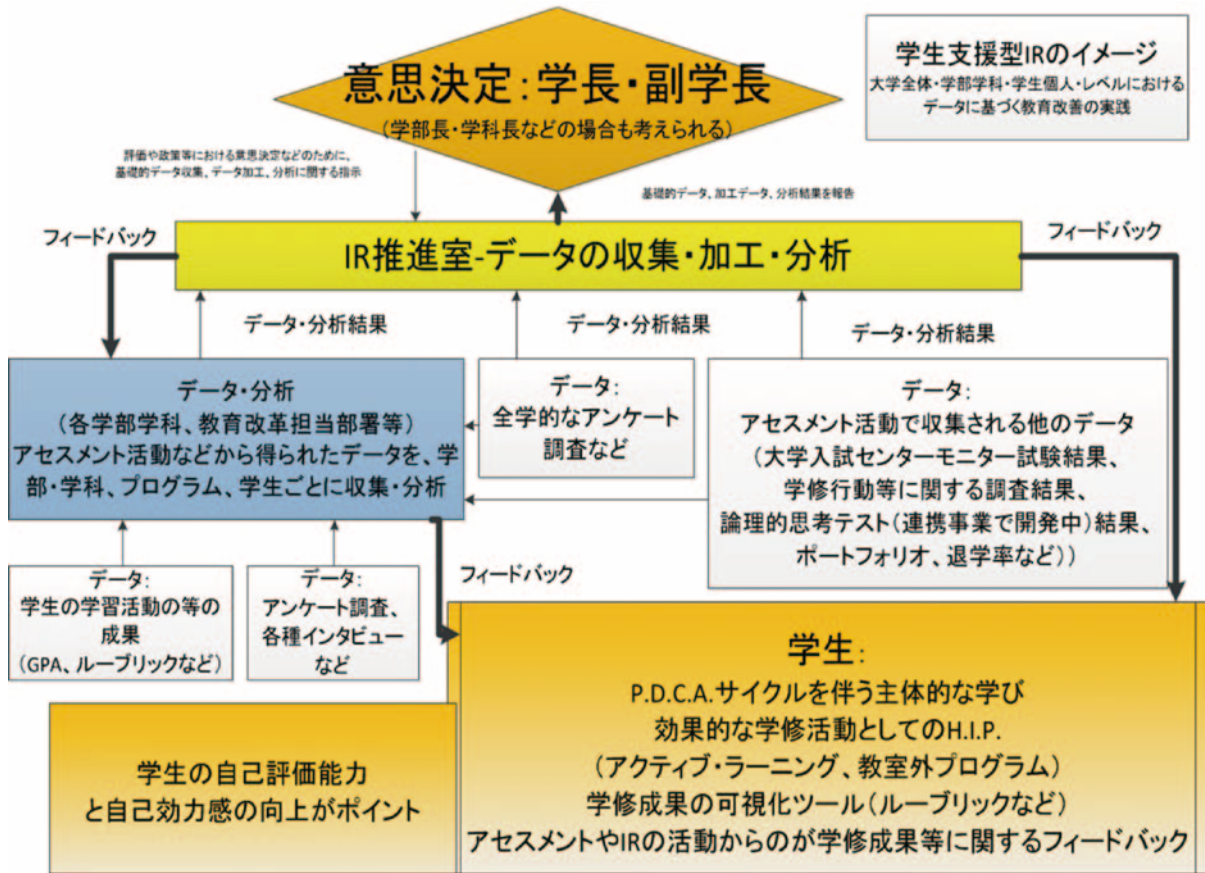
以下が学生支援型IRのイメージ図（PPT）

3.

平成28年度においては、学生支援型IRを軌道に乗せて学修成果の評価のため、ルーブリックや大学入試センター開発モニターテスト成績、GPA、学修行動

調査、HIP（ハイ・インパクト・プラクティス）などを組み合わせて、学生の学修成果の修得状況を把握し、教育目標の達成状況を把握。学生調査やテストな

どを連携事業内で共通実施し、関連するデータを収集分析しそれらを評価し情報として集約する。



各学部の取組みについて

総合福祉学部

1. (総論) 総合福祉学部の取組みについて

総合福祉学部では、昨年度に引き続き、FD研修会等を利用しながら、大学間連携共同推進事業の取組みについて、学部全体で理解を深めている。

今年度は各教員が担当講義科目のうち、1科目以上でアクティブラーニングを実施することとし、シラバスにも記載されている。次年度はさらに取組みを推進するため、各教員が2科目以上でのアクティブラーニングを実施することとなった。また、各学科長、教育向上委員会、教務委員会、資格担当教員から構成されたシラバスチェック合同会議を開催し、すべてのシラバスについてシラバスチェックを実施した。その他、科目間連携や相互研鑽を目的として、すべての専任教員が授業公開を実施している。

ループリックについては、各学科で教室外プログラム用ループリックの試行運用が始まっている。社会福祉学科では3月の学科FD研修会において、試行を終えてのモニタリングを行い、次年度に向けてループリックの改善と運用方法について検討を行った。教育福祉学科でも、加藤学科長を中心に次年度の試行に向けて準備が進められている。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

全教員会（前学期）平成27年4月4日（土）

テーマ：「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」

講師：矢尾板俊平准教授、芹澤高斉准教授

第1回大学間連携FD研修会 平成27年8月6日（木）

※教育向上委員会第1回FD研修会と共同開催

テーマ：「大規模教室におけるアクティブラーニングについて」

講師：小笠原正明氏（大学教育学会会長・北海道大学名誉教授）

全教員会（後学期）平成27年9月12日（土）

テーマ：「IRについて～教育の質保証・向上に向けた取組み～」

講師：黒沢伸夫氏・中西規之氏（IR推進室）

教育向上委員会第2回FD研修会

平成28年1月28日（木）

テーマ「学修成果についての共通理解から始まる学びの質保証」

講師：深堀總子氏（国立教育政策研究所高等教育研究部・統括研究官）

3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

社会福祉学科4年生を対象とする「保健医療と福祉の連携I」を取り上げる。この授業では、社会福祉士や精神保健福祉士を目指す社会福祉学科の4年生と看護師や保健師を目指す看護学科の4年生（学生約250名）と両学科の教員10名が5人～10人程度の混合グループに分かれて、事例検討を行っている。今年度は「高齢者夫婦世帯の退院支援」の事例について取り上げ、グループディスカッションと全体発表を行った。学部を越えた学生たちが「チームケア」について体験的に学べるのは、さまざまな職種を目指す学生が集まる淑徳大学ならではの取組みである。学生からは、「視点の違いはあるが“クライアントのために”という思いは共通していた」「多職種で協働していくためには、まず互いの考えを否定せずに聞き入れていく姿勢が求められており、互いを尊重し合うことが必要だと学んだ」等の感想が寄せられ、学生のうちから実践感覚を疑似体験できたことで、それぞれの国家試験受験への動機づけが強化された様子が見られる。今後も淑徳大学の特性を加味した豊かな教育を提供できるように改善に取り組んでいきたい。



写真1 グループディスカッションの様子



写真2 全体発表（グループ報告）の様子

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

本学部には各種免許資格課程における実習教育があり、その他にも授業の内外を通じて、教室外での教育活動（教育福祉学科の一例では、野外教育活動、小学校での読み聞かせ活動、絵本の世界を体験する活動等）が行われている。しかし、大学間連携共同教育推進事業における教室外プログラムの要件（「学習目標」、「学修活動」、「評価活動」に示される10項目の要件）をすべて満たす形で行われているものは多くな

い。その結果、そうした活動は推進事業で言うところの「教室外プログラム」として注目されないままになっている。

今後の課題としては、推進事業における要件は要件としても、どのような教室外での取り組みがなされているか、その全体像を把握する必要があるように思われる。本学部で展開されている教育活動は、教員の創意と工夫が凝らされた教育資産である。それらを活かし充実させていくためにも、「教室外プログラム」としてはどの要件が未整備であり、また、どのような理由から未整備であるのか等を把握できれば、「教室外プログラム」としての開発を具体的に促進していくやすくなり、教員のインセンティブにもつながるように思われる。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

教職課程および保育士課程に共通の実習ルーブリックの開発について取り上げる。教育福祉学科では保育士資格および幼稚園教諭、小学校教諭、中学校・高等学校教諭（保健体育）、特別支援学校教諭、養護教諭の一種免許状が、また社会福祉学科では中学校教諭（社会）、高等学校教諭（公民）の一種免許状が取得できるが、本年度はそれらの実習を学生が振り返り、主体的に学びを深めるための共通ルーブリックの開発に着手した。各課程の代表教員によって構成されるワーキンググループを立ち上げ、実習を通じてどのような学びを学生に深めていって欲しいかについて3回にわたる検討を重ね試案として取りまとめた。この試案については、来年度の実習教育から試験的に運用を始める予定である。ただし、今回の試案は、来年度に学生の声も反映させながら改善を図っていくことで合意されている。学生の声をルーブリックにどのように反映して充実を図っていくかが来年度に向けた課題である。

国際コミュニケーション学部

1. (総論) 国際コミュニケーション学部の取り組みについて

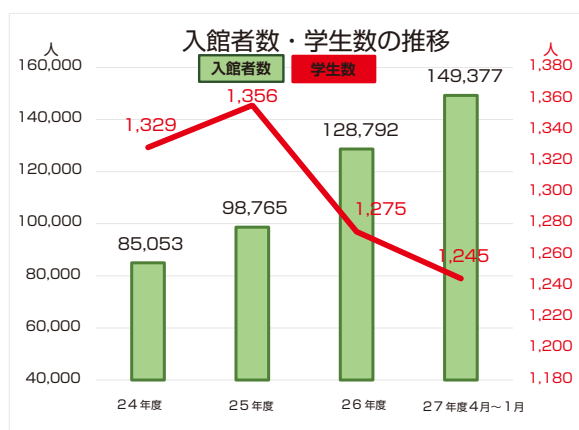
平成27年度現在、国際コミュニケーション学部の在籍学生は人間環境学科4年次生、文化コミュニケーション学科3、4年次生および経営コミュニケーション学科を含む過年度生である。したがって、学部としての取り組みの重点は基礎教育分野から専門科目領域へ移行している。

学生が主体的に学ぶ教育方法を充実させるため、アクティブラーニングを実施する科目を充実させ、担当授業シラバスの「授業形態」にその内容を明記している。

図書館のラーニング・コモنزの新設以降、入館者数は増え、本年度も埼玉キャンパスの利用者は増加傾向にある。授業や展示企画で積極的に活用され、アクティブラーニングが推進されつつある。(資料1)

淑徳大学みずほ台図書館
入館者数・学生数の推移

*入館者数は、入館者延べ数(学生以外も含む)
*学生数は、学部学生 + 院生の数値
*平成27年度入館者数は、平成27年4月から平成28年1月までの数値
*ラーニング・コモنز改修工事：平成25年8月



	平成24年度	平成25年度	平成26年度	平成27年度 (4月~1月)
入館者数	85,053	98,765	128,792	149,377
学生数	1,329	1,356	1,275	1,245

資料1

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について(埼玉キャンパス3学部共通)

平成27年4月4日 前期全教員会

○分科会(学部別) 14時~15時

「アクティブ・ラーニングについて」(3学部共通テーマ)

○大学間連携事業 15時10分~16時10分 担当：高等教育研究開発センター

・専任教員「学士カールブリックについて」駒崎久明
・兼任教員「コモンルブリックについて」○○○○

平成27年7月21日 第1回FD・SD研修会

○テーマ

「学びの質を保証するツールとしてのルブリック入門」

講師 河合塾 教育研究部(野吾教行氏、竹内幸哉氏)

平成27年9月1日 後期全教員会

○分科会(学部別)

・国際コミュニケーション学部

「学修時間の実質的増加確保に向けた具体的取組の紹介—文化コミュニケーション学科の授業を例に一—」

・経営学部

「科目間連携について」

・教育学部

「授業評価のあり方、特に複数教員で分担実施する授業の評価について」

○大学間連携事業

「IRについて」担当：高等教育研究開発センター 黒沢伸夫

平成28年2月16日 第2回FD・SD研修会

○テーマ

「ルブリック実践事例に関する学部報告」

○発表者

・国際コミュニケーション学部

赤崎美砂「卒業研究に関わるルブリック」

アスコー朋子「コミュニケーション英語プレゼン

「テーシオンループリック試作案」

・経営学部

駒崎久明「コモンループリック（ライティング）によるレポート採点とシャトルカードのオススメ」

・教育学部

守谷賢二「実習評価のループリック」

3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

「中国文字論 デモ授業」 — 講義授業におけるアクティブラーニングの取り組み—

(前期全教員会分科会にて)

〈目的〉

古代漢字を書写させ、効果的な発問と教員対応により、学生の興味関心を喚起させる。

〈授業のポイント〉

・ていねいな書写により、文字のパーツ（部首）を確認し、文字構成を考えさせる。

→誤りであっても字形に対する想像力を評価する。

現代社会との差異を意識させる発問を行う。

・文字構成から何うことができる古代の文化や習俗を発表させ、他者の意見についても考察する。

→字義（漢字の意味）の広がりや変遷にも配慮した解説を行い、学生の興味関心を引き出すよう心掛ける。

* 今回の授業では「久」字の形と意味、葬礼文化について解説を行った。

・「久」字から考えられる歴史、文化、社会等にも言及し、1つの漢字にも学際的な広がりが存在することを解説する。

→レスポンスシートにより、学生の理解と興味関心

を確認し次回の授業に活用する。(小川博章)

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

文化コミュニケーション学科フィールドワーク (資料2)

「フィールドワーク」は、当該学科所属学生が専攻領域ごとに、現地調査・学界動向把握・体験といった複合的な学習活動を通して、「血肉の通った」知見の獲得等を目指す科目である。研究対象の「現実」に向き合うことによって、演習・講義とは異なる成果を得ることが期待される。

またこの科目のもう一つの重要な特徴は、現地調査のみではなく、入念な事前調査および調査結果の整理・発表によって、研究成果の深化とアウトプットを通しての社会還元を必要とすることである。これらが全て揃うことによって、単位が充足される。

「フィールドワーク」のプログラム内容は、学科会での検討や学生によるアンケートによって毎年、見直されてきた。27年度は履修年度学生数が少ないため、2コースのみに厳選して実施した。(宮崎麻子)

5. (各論4) ループリックの開発について

コミュニケーション英語 II、IV スピーキングパート (資料3)

ループリック作成手順

アメリカ・ヨーロッパ諸国で使用されている主なループリックを収集、検証した。次に淑徳で使用しているテキストの学習項目を全て書き出し、更に他の主要な

資料2

コース	研修内容	研修目的	概要
日本語・日本文化	京都探訪	「源氏物語」を生み出した風土を知る。	「源氏物語」ゆかりの寺社を訪ね、物語の世界を実感すると共に、平安文学を生み出した文化的素地の特徴を学ぶ。
全コース共通	日本文化の現在を知る	日本文化の現状を多面的に学ぶことによって、各自が自らの研究の前提となる文化理解を深める。	①「マンガ・アニメ」展の見学(新国立美術館) ②外来宗教の現場(東京カテドラル・渋谷ジャーミー) ③活字文化の現場探訪(神保町古書店街、印刷博物館) ④上野の歴史遺産見学(上野公園内の歴史的建造物・寺社)

*各プログラムの事前学習、事後学習の内容は省略した。

資料3

Presentation Rubric

	3	2	1	Comments
Language Fluency Accuracy Pronunciation	<ul style="list-style-type: none"> * 創造的で強い印象が残る。 * 不必要なポーズなど無く滑らか。 * 正確な語彙、文型、文法選択。 * 正確で明瞭な発音、イントネーションで聞きやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> * 全体的にミスが少なく、内容も理解できる。 * 不必要なポーズが所々あり、滑らかさに欠ける。 * 語彙、文型、文法選択に少しミスが目立つ。 * 発音、イントネーションの正確さ、明確さに少し欠ける。 	<ul style="list-style-type: none"> * 全体的にミスが多く、内容が理解し難い。 * 不必要なポーズが多い。 * 語彙、文型選択にミスが多い。 * 発音、イントネーションの正確さ明確さに欠ける。 	
Delivery Posture Gesture Eye contact Voice	<ul style="list-style-type: none"> * 適切な姿勢で、無駄な動きも無い。 * 適切なジェスチャーを用いている。 * 原稿を見ることなく、聴衆とのアイコンタクトを取っている。 	<ul style="list-style-type: none"> * 無駄な動き、下向きなどが少し目立つ。 * ジェスチャーを用いようとしているが十分ではない。 * 原稿を見ることしばしばある。聴衆とのアイコンタクトを取る努力はしているが不十分。 	<ul style="list-style-type: none"> * 無駄な動き、下向きなどが目立つ。 * ジェスチャーはほとんど用いていない、もしくは最低限。 * 原稿を読んでいる。 * 聴衆とのアイコンタクトはほとんどない。 	
Material Visual aids	様々な適切なサポート（たとえば、例を挙げる、イラスト、写真、統計データ、比喩、引用など）を用い、説得力のあるプレゼン。	様々な適切なサポートを使っているが、適切もしくは十分ではない。	サポートを最低限使う努力をしている、もしくは全く使用していない。	
Organization	英語プレゼンテーションの構成に沿って、論理的で理解できるプレゼン（イントロ、ボディ、コンクルージョン、各セクション毎に要約、繋ぎがある）。	英語プレゼンテーションの構成（イントロ、ボディ、コンクルージョン）はできているが、各セクションの結びつき等が曖昧。	英語プレゼンテーションの構成（イントロ、ボディ、コンクルージョン）ができていない。もしくは日本語プレゼンの構成。	
Message	伝えたいメッセージが明確に理解でき、印象に残る。また、大学生としての適切な社会的なトピックに言及している。	伝えたいメッセージはほぼ理解できる。大学生としての社会的なトピックを言及しようと努力しているが不十分。	メッセージが余りなく、もしくは不明瞭。大学生としての社会的なトピックではなく個人的なトピック。	

テキストと比較対照して、ループリックに必要な項目を選びだし、3段階評価ループリックを作成した。

試用手順

授業クラス：教育学部Aクラス（25名）、Dクラス（26名）
後期授業第1回においてループリックを配布し、学期末オーラルプレゼンテーションについての到達目標、評価基準を簡単に説明した。

授業10回に、オーラルプレゼンテーションの準備手順、授業成果としての到達目標をループリックを用いプレゼンテーションの準備方法を詳しく説明を行った。

授業13回、14回にプレゼンテーションを実施した。学生には項目と縦軸、評価1、2、3総合点を良く軸にしたPresentation Assessment Sheetを配布し評価、コ

メントし記入するように指示した。

プレゼンテーション終了後、簡単なアンケート調査を実施した。

アンケートコメント

質問：プレゼンテーション準備にループリックをどのように活用したか。

	Aクラス 25名	Dクラス 23名
3を目標にした	3名	5名
2を目標にした	5名	8名
各項目を大体理解して作成した	4名	6名
さっと目を通した	8名	4名
全然見なかった	5名	0名

その他の自由記述コメント

- * 項目別に細かく目標が書かれているのでプレゼンを準備するのに何をしたら良いか分かり易かった。(Aクラス 3名)
- * 3段階評価では評価し難いので5段階がよい。(Aクラス 14名、Dクラス 12名)

アンケート結果を振り返り3段階から5段階評価に変更をする予定である。

また、来年度は、Aクラスにおいて試験的にプレゼンテーションが学習内容に含まれているテキストに変更し段階的にプレゼンテーションの準備・練習を行う予定である。(アスコー朋子)

卒業論文ループリック (資料4)

国際コミュニケーション学部文化コミュニケーション学科では、平成27年度初頭からループリック強化科目を検討し、卒業論文を強化科目とすることと原案作成担当者が決まると、7月から10月まで学科会で改訂の議論が進められた。

このループリックは新4年生を対象としたもので、実施は平成28年4月以降となるため、ここではループリックの目的、卒業研究の科目としての位置づけと

特徴、ループリック活用の方向性について述べる。

本ループリックの目的は卒業研究の評価観点の可視化である。卒業研究は、大学での学習の総仕上げであるから、淑徳大学の学士力ループリックでは総合的な学習経験・生涯学習力として位置づけられるだろう。

4年生ともなれば自然に卒業研究に取り組む準備ができていくかといえば、なかなかそうはないことは教員共通の認識であろう。卒業研究は、大量の情報と向き合うこと、調査をすること、それを整理して長い文章を書くこと、それが長期間にわたること、といった学生が不安をもつ要素を多く含んでいる。ループリックによって評価の観点と程度が明示され、卒業研究がどのような要素で成り立ち、それをどの程度行うべきなのかを理解することで、学生がはじめから委縮することなく、最後まで学習意欲を維持することに役立つことが期待できるだろう。

また、卒業研究は学生がそれぞれ異なるテーマに取り組むため、教室での一斉指導ではなく個別指導の割合が高くなる。ループリックは、個別指導時の研究計画・進捗確認・目標設定等の場面で、学生と教員間のコミュニケーションを進めるツールになることも期待されている。(赤崎美砂)

以上

資料4

卒業論文ループリック

	1	3	5
目的設定	目的の設定があいまいである。	適切で実現可能性のある目的を設定している。	実現可能性、適切性、独創性のある目的が設定されている。
先行研究	先行研究が把握できていない。あるいは単一情報源や信頼性に欠ける情報が用いられている。	複数の先行研究が整理されている。	相当数の先行研究を、研究目的に関連付けて整理できている。
研究方法・分析視点	研究方法や分析視点が不明瞭である。	研究方法や視点が研究目的とどのように関係するのかが述べられている。	研究方法や分析視点が適切かつ独創性がある。
調査・分析	調査の結果しか述べられていない。	調査の結果について類似点・相違点・パターン等、何らかの法則性が見出されている。	調査の結果が何らかの法則に則り、また、研究目的に関連付け論理的に整理されている。
考察・結論	調査結果の提示にとどまり、考察が不十分である。	調査・分析の結果は、先行研究や分析視点をを用いて考察されているが、論理的整合性が不足している。	調査・分析の結果が、先行研究や分析視点をを用い、全体的に論理的整合性をもって考察されている。
構成	タイトルが論文の内容を示しておらず、章立てに法則性がない。	タイトル、章立て、項目の構成が論理的である。	タイトルが独創的で、章立て、項目の構成が一貫した論理性をもっている。
文章技法	論文に相応しい文章作法に欠ける。また、文献リスト・注が示されていない。	文章作法が遵守され、文献リスト・注の形式が適切である。	文章表現に優れ、文献リスト・注の量が適切である。

看護栄養学部

1. (総論) 看護栄養学部の取り組みについて

ループリックについては、看護学科、栄養学科それぞれにおいて臨地実習での導入をはかり、勉強会を開催して検討を重ねた。コモンループリックの活用については、ライティング、チームワーク、プレゼンテーションの評価において8科目で実施した。学士ループリックは1年次生を対象に実施した。

教室外プログラムについては、学科ごとの実施の他、地域連携委員会を中心に平成24年度から始まったボランティア講座(正課外)が今年度も4月より開催された。

アクティブラーニングは各教員がシラバスに盛り込み、グループ学習やクリッカーを使用した取り組みがなされた。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

教学マネジメント改革、アクティブラーニング、教室外プログラム、ループリック等について、2015年4月から2016年1月までに開催されたFD研修会や勉強会の開催についてご記入ください。(日時、テーマ等)。また、これらの取り組みを通じて明らかになった課題や今後の改善に向けた取り組みの方向性についてご記入ください。(写真添付可)

(1) 研修会の開催

“Team based learning : TBL” についてのFD研修会開催を予定していたが、大学間連携共同教育推進事業 淑徳大学 2015年度第1回大学間連携FD研修会と内容が重複するため、こちらの研修会への参加を促した。

日時 8月6日 11時00分～16時00分

研修テーマ 『大規模教室におけるアクティブラーニング』

講師 小笠原正明先生

(大学教育学会会長・北海道大学名誉教授)

(2) 勉強会の開催

第1回 看護学科ループリック勉強会

日時：2015年5月28日 15時30分～17時30分

参加者29名

目的：実習ループリック(倫理)の振り返りと修正版の作成

臨地実習における使用方法・学生への説明方法の検討

[進行]

①実習ループリック(倫理)の振り返り：学生と教員からの意見(小川) 5分

②各グループで実習ループリック(倫理)について検討する 30分

【検討内容】ループリックの規準・構成・タイトルなどについて

其々の観点(規準)における基準の記述内容のCapstone、Mail stoneの時期の設定の確認・修正 など

③各グループからの発表 3分×5G = 15分

④全体討議：実習ループリック(倫理)の内容について 20分

⑤全体討議：臨地実習における使用方法・学生への説明方法について 15分

⑥教員が評価した点数の差異の確認と、記述内容についての振り返り

⑦芹澤先生からのコメント 5分

第2回 看護学科ループリック勉強会

日時：2015年6月17日 17時00分～17時50分

参加者29名

目的：実習ループリック(倫理的側面)の修正版の作成

実習ループリック(看護過程)の作成

[進行]

①ループリック「倫理的側面」についての修正版の説明(小川) 5分

②ループリック「倫理的側面」・「倫理」に関する説明文の検討 15分

③ループリック「看護過程」についての説明(岩崎) 5分

- レベルの時期を①1年後期、②2年後期、③3年前期、④3年後期、⑤卒業時とする
- 観点は、「情報収集・アセスメント（対象理解）」、「計画立案」、「実施」、「評価（振り返り）」の4つとする
- グループ毎に、異なる時期（レベル）を担当し、ルーブリックの基準を考え作成する。
- ④各グループで実習ルーブリック（看護過程）について検討 60分
- ⑤各グループからの発表 3分×5G = 15分
- ⑥1Gから順に、実習ルーブリック（看護過程）を発表する。
- ⑦芹澤先生からのコメント 10分
- ⑧次回までの課題の整理・検討 10分

第3回 看護学科ルーブリック勉強会

日時：2015年7月16日 15時30分～17時30分

参加者28名

目的：実習ルーブリック（倫理的側面）の修正版の完成

実習ルーブリック（看護過程）の検討

臨地実習における運用方法の決定

〔進行〕

- ①ルーブリック「倫理的側面」についての修正版の説明（小川） 5分
- ②ルーブリック「看護過程」の作成 45分
 - レベルの時期は、①1年後期、②2年後期、③3年前期、④3年後期、⑤卒業時とする
 - 定義と観点の表現についてもグループ内で検討する
- ③各グループからの発表 3分×5G = 15分
(3分×4G = 12分)
- ④全体討議 30分
- ⑤芹澤先生からのコメント 10分
- ⑥実習ルーブリック（倫理的側面）の運用方法についての検討 15分

第4回 看護学科ルーブリック勉強会

日時：2015年9月11日 16時30分～17時30分

参加者23名

目的：実習ルーブリック（看護過程）の完成

〔進行〕

- ①ルーブリック「看護過程」の検討（グループワー

ク） 40分

1Gと2Gは、『実施』&『評価・振り返り』の2つの観点について検討する。

3Gと4Gは、『情報収集・アセスメント』と『計画立案』について検討する。

②各観点についての検討 1つの観点到15分×4つ=60分

③芹澤先生からのコメント 10分

3. (各論2) アクティブラーニングの開発について

アクティブラーニングを実施した科目の中の1つを代表例として、どのようなアクティブラーニングが行われたか、どのような授業デザインで行われたかをご記入ください。またその際に明らかになった課題や今後の改善に向けた取り組みの方向性についてご記入ください。(資料の別添可)

〔全体としての振り返り〕

・本年度も継続して授業公開・参観を実施し、授業公開する教員はアクティブラーニングを行っている授業を中心に参観してもらえるよう、情報公開をした。公開する教員が「アクティブラーニングを実施している」と明示した授業の参観は13件と全体の26%であった。しかし、参観報告にアクティブラーニングの活用について記載した教員は、報告数より数段多くいた。このことから、学生の応答の促進やミニディスカッションなど、学生が能動的に参加する取り組みを日常的に授業に取り入れている教員が多くいることが推察された。

・看護学科においては3年時の前期は、後期の各領域別の実習（8科目）に向けたグループ学習を課す科目が多く、学生は学習時間を確保することに難渋しているため、領域間で課題の調整をすること、さらに「アクティブラーニング」の方法についてさらなる学習が必要である。

・小児看護援助論1の講義では、新たに導入されたクリッカーを使用して学生の意識の確認やミニテストを実施した。クリッカーによるテストは、その場で解答が分かることで、教員が説明を追加することが出来る点や、点数がデータとして保存できる点でメリットが多い機器であると感じた。

〔アクティブラーニングの取り組み：think-pair-shareとジグゾーグループでのポスターツアー〕

科目・学年：老年看護援助論Ⅱ（前期科目）、看護学科3年次生（必修）

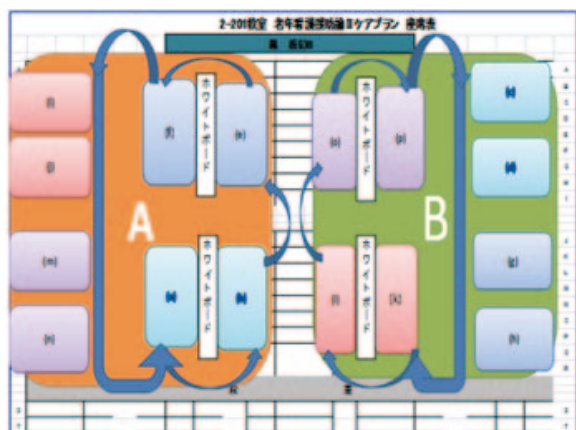
アクティブラーニング（ケアプラン）の取り組みの実際

モデルプランの展開（説明及びthink-pair-share）	2コマ
実習施設に合わせた模擬事例の情報の整理・統合	事後課題
模擬事例に必要なケアの体験〔口腔・義歯ケア、嚥下体操（SA）、食事介助：（SA：Student Assistant）〕やDVD視聴（認知症）による演習	3コマ
実習施設グループで模擬事例のケアプラン・行動計画・企画書を立案（SA）し、シミュレーションした後に発表用のポスターを作成	3コマ
ポスターツアー：ジグゾーグループで発表1人15分・ディスカッション5分	2コマ

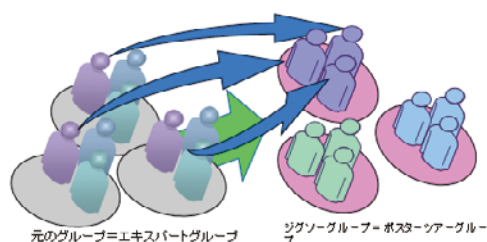


学習効果や学生の学び

- ・これまでに、H25グループワーク～シミュレーション発表会、H26ボランティア高齢者に対する各演習実施～統合発表会、H27ケアプランニング～ポスターツアー〔SA活用（4年次生の希望者）〕、H28演習・ケアプランニング～ポスターツアー〔部分的にSA活用（3年次の実習の様子から選出した4年次生からの希望者）〕と変遷を重ねて、年々好評価が増えてきている。
- ・学生やSAからのリアクションとして、「実習のイメージが湧いた」「個々の発表があるため、皆が意欲的に参加できてよと思った」「各グループの発表を聞くことができ、同じ事例でも発想の違いがあり勉強になった」「先輩の体験からの言葉が響いた」「昨年よりも皆一生懸命に取り組んでおり、内容も充実していると思った（SA）」が挙がっていた。



ポスターツアーグループについて



4.（各論3）教室外プログラムの開発について

教室外プログラムの中の1つを代表例として、どのような教室外プログラムが行われたか、どのような授業デザインで行われたかをご記入ください。またその際に明らかになった課題や今後の改善に向けた取り組みの方向性についてご記入ください。（資料の別添可）

地域連携委員会を中心に平成24年度から始まったボランティア講座（正課外）が今年度も4月より開催されている。毎月1回2時間の講座であり、前半は、「講義」「体験」「ゼミ」を通してボランティアに関する学びを深め、後期には様々な「活動」に参加する形式になっている。

【看護学科】

看護学科では、1年次の6月の基礎看護学実習から

4年次の総合実習まで、12の必修の実習科目がある。学生が、これらの実習を通して系統的に学びを積み重ねられるように、共通ルーブリックの作成に取り組み・使用を開始してきた。教員は、全実習の共通ルーブリック作成過程を通して、他領域の実習内容や目的を共有すると共に、学生の学びのプロセスを体験することが出来た。しかし、共通ルーブリックと科目の評価の関連性の検討、看護学全領域を経て学ぶ実習プロセスにおけるルーブリックの有用な使用方法については検討が必要である。

【栄養学科】

千葉市と協同で、4年卒論生有志が地域食材を使った食育レシピ作成と講習会運営に携わった。にんじん農家に取材して、食育レシピを作成し、12月に千葉市内公民会での講習会で提供。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

どのような科目で、どのようなルーブリックを作成されたかをご記入ください。またその際に明らかになった課題や今後の改善に向けた取り組みの方向性についてご記入ください。(資料の別添可)

【看護学科】

4回の勉強会と有志によるランチミーティングを中心としたワーキングを重ね、平成26年度に開発した

看護学科の実習ルーブリック [倫理的側面] の修正版と実習ルーブリック [看護過程] を作成した。

実習ルーブリック [倫理的側面] は、2年次生(老年看護学実習Ⅰ)と3年次生(成人看護学実習Ⅰ)から使用を開始した。一方実習ルーブリック [看護過程] は、2年次生(基礎看護学実習Ⅱ)から使用を開始した。

・コモンルーブリックを活用した科目

コモンルーブリック	学科	学年	科目
ライティング	看護	4	総合実習 (成人)
ライティング	看護	4	総合実習 (小児)
ライティング	看護	4	看護倫理
ライティング	看護	2	対人関係援助論Ⅰ
ライティング	栄養	3	解剖生理学Ⅰ
チームワーク	看護	3	成人看護学演習
チームワーク	看護	2	小児看護援助論Ⅰ
プレゼンテーション	看護	1	基礎看護学実習Ⅰ
プレゼンテーション	栄養	3	病理病態学Ⅱ

・栄養学科の臨地実習

昨年度作成したルーブリックを臨地実習にとり入れる試みを始めている。すでに今年度の臨地実習前評価として使用しており、対象学生は異なるが昨年度とは差がでていいる。実習は年間を通して数十カ所に分散して行うため、年度終了時に実習後評価をする予定である。

臨床実習ルーブリック (実習を通して身につける力) 「倫理的側面」

臨床実習における倫理的側面とは、「対象者の置かれている状況が最善なのかについて問題意識をもち、常に最善の案を考える力」「自分の行動に責任が伴うことを自覚しつつ、行動を調整する力」「最善を考え判断する根拠を整理するために学び続ける力」の3つの観点から構成される。

観点	定義	レベル				
		5	4	3	2	1
最善	専門職者としての責任について考えられることができる	対象者および関係する人々の多様な価値観を尊重しながら、専門職者としての責任について考えられることができる	対象者および関係する人々の状況や価値観が対象者の尊厳を守ることにどのように関連しているかを整理できる	対象者および関係する人々の思いの両面にある、それぞれの状況や価値観を理解できる	対象者および関係する人々に関心をもち、それなりに気づくことができる	人(人間)に関心を寄せることができる
自律性	自分の行動に責任が伴うことを自覚し、質の高い看護を提供するために、自分の行動を調整することができる	看護学生としての自己の責任と能力を的確に認識し、状況に応じて自分の行動を調整することができる	看護学生として質の高い看護を提供するための判断の根拠を考えながら、自分の行動に責任が伴うことに気づく	自らの行動を振り返り、状況に応じて適切な判断ができる	規律に則った行動の適切性を考えることができる	看護学生として、規律したたがって行動することができる
学び続ける力	看護職者としての責任を果たすために、また、対象者にとっての最善を考える上での根拠を持つために学び続けることができる	医療や技術の進歩、それらとより多く社会関係し、状況に合わせて自分の責任を担うために、専門知識・技術の向上に努め続けることができる	学習内容を確実に身に付けるために、自己の目標に向かって学習することができる	実習で生じた疑問を解決するために学習することができる	看護職者としての責任の重さと学習の必要性に気づくことができる	看護職者になるための学習の動機づけを持ち、学習習慣が身につけている
基本的態度	<ul style="list-style-type: none"> 健康管理 <ul style="list-style-type: none"> 健康診断(感染予防、食事、睡眠など)ができる 心の健康を保つことができる 実習に適した健康状態かどうか判断できる 身だしなみ <ul style="list-style-type: none"> 実習の場、内容に適した身だしなみを整えることができる 挨拶・言葉遣い <ul style="list-style-type: none"> 目的がわかる 対象に合わせた言葉遣い(敬語など)を用いることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 情報管理 <ul style="list-style-type: none"> 知りえた情報の中で、導くべき情報に分かる 知りえた情報の内容を合わせ、「情報」「場所」「相手」を適切に判断し報告できる 個人が知るべきでないような情報を管理(記録の記載、公共の場での発言、電子媒体での送信、など)できる 				

看護実習学部 看護学科作成

【使用方法】

1. 下記の実習終了後に、それぞれの観点について振り返り、自己の達成レベルを数字で書き入れる。
2. 次に自己評価した達成レベルの理由について記述する。
3. 指導教員に提出する。

基礎 I	老年 I	基礎 II	領域 (3領域終了)	領域 (全て終了)	総合
レベル()	レベル()	レベル()	レベル()	レベル()	レベル()
レベル()	レベル()	レベル()	レベル()	レベル()	レベル()
レベル()	レベル()	レベル()	レベル()	レベル()	レベル()
記入日 月 日	記入日 月 日	記入日 月 日	記入日 月 日	記入日 月 日	記入日 月 日
確認印	確認印	確認印	確認印	確認印	確認印

臨床実習ルーブリック (実習を通して身につける力) 「看護過程」

臨床実習における看護過程とは、「対象者の置かれている状況が最善なのかについて問題意識をもち、常に最善の案を考える力」「自分の行動に責任が伴うことを自覚しつつ、行動を調整する力」「最善を考え判断する根拠を整理するために学び続ける力」の3つの観点から構成される。

観点	定義	レベル				
		5	4	3	2	1
情報収集・アセスメント	対象者に適した看護計画を立案するために、情報と既存の知識を統合させて判断する	不足の情報を査定し、あらゆる資源から情報を積極的に活用し、包括的に整理・分析できる	心理・社会面をふまえて、情報を整理・分析し、優先順位を考えた看護問題を挙げることができる	健康障害が日常生活に及ぼす影響に関する情報を整理分析し、主要な看護問題を挙げることができる	必要な情報を収集し、個別性のある日常生活行動援助の根拠を考慮することができる	援助に必要な情報を収集し、個別性のある日常生活行動援助が基礎となることに気づく
計画立案	看護問題に即した目標を設定し、具体的な計画を立案する	あらゆる資源を活用し、対象者に合った個別性のある目標を設定でき、具体的な実行可能な看護計画を立案できる	個別性を考慮して目標を設定し、具体的な実行可能な看護計画を立案できる	看護問題に対応した目標を設定し、看護計画を立案できる	対象者に合った日常生活行動援助の目的がわかり、看護計画が立案できる	基本的な日常生活援助の原則を踏まえて、手順が考えられる
実施	情報収集・アセスメント・計画立案に基づき、対象者の状況に合わせて安全・安楽に実施する	対象者の状態や、周囲の状況等を考慮して実践できる	立案した看護計画に基づき、対象者の状態と状況に合わせて、必要に応じて計画を修正し、実践できる	立案した看護計画に基づき、対象者の安全・安楽に配慮して実践できる	計画した特定の看護援助についで、対象者の状態に意図を向けながら日常生活行動援助ができる	原理・原則に基づき、手順通りに看護技術を実施できる
評価	客観的に看護過程を見直し、必要時修正する	情報収集から実施までの全過程を振り返り、適切性を評価し、必要時目標や計画を修正できる	看護実践を振り返り、対象者の反応を基に看護計画の適切性を評価し、必要時目標や計画を修正できる	看護実践を振り返り、対象者の反応を基に看護計画の適切性を評価できる	行った日常生活行動援助について、対象者の反応に基づき、根拠や方法の適切性に焦点をあてて評価できる	対象者に提供した看護技術が原則に基づいて実施できたか、評価できる

看護実習学部 看護学科作成

【使用方法】

1. 下記の実習終了後に、それぞれの観点について振り返り、自己の達成レベルを数字で書き入れる。
2. 次に自己評価した達成レベルの理由について記述する。
3. 指導教員(1年次終了時は、基礎看護の教員)に提出する。

1年次終了	基礎看護II実習	成人看護I実習	領域別実習終了	総合実習
記入日 月 日	月 日	月 日	月 日	月 日
レベル	レベル	レベル	レベル	レベル
レベル	レベル	レベル	レベル	レベル
レベル	レベル	レベル	レベル	レベル
レベル	レベル	レベル	レベル	レベル
確認印				

コミュニティ政策学部

1. (総論) 2015年度の取り組みについて

2015年度も、大学間連携共同教育推進事業の取り組みを通じて実施しているアクティブラーニングの導入、教室外プログラムの開発、ルーブリックの開発と試行に関する取り組みを行った。

本年度は、専任教員が担当する講義科目のうち、各教員がそれぞれ少なくとも2科目において、アクティブラーニングを導入することとし、シラバスの「授業形態欄」に記載した。2016年度のシラバス作成時には、シラバスチェックが行われ、カリキュラムポリシーにおける科目の位置づけと「到達目標」、「授業内容」との整合性を確認するとともに、「事前事後学習」やアクティブラーニングの導入についても確認した。

コミュニティ政策学部では、2010年度の開設時より、学部附置のサービスラーニングセンターが核となり、サービスラーニングの教育プログラムを開発、実施している。また、2015年度においては学内の教育改革推進事業に採択され、e-ポートフォリオの構築と「成長の可視化」に向けたアセスメント手法の開発が進められた。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

・FD研修会

2015年8月6日(木)

※大学間連携FD研修会と合同開催

【講演】

講師：小笠原正明氏(北海道大学名誉教授・大学教育学会会長)

テーマ：「大規模教室におけるアクティブラーニング」

【ワークショップ】

テーマ：「大規模教室におけるアクティブラーニングについて」

コーディネーター：

森田喜久男・人文学部教授

矢尾板俊平・コミュニティ政策学部准教授

講評：小笠原正明氏(北海道大学名誉教授・大学教育学会会長)

2016年1月28日(木)

講師：深堀聰子氏(国立教育政策研究所高等教育研究部・総括研究官)

テーマ：「大規模教室におけるアクティブラーニング」

3. (各論2) アクティブラーニングの開発について

各講義科目において、特色あるアクティブラーニング手法が導入されている。具体的には、ペアワーク、グループワーク、プレゼンテーション、ディベートなどの取り組みが創意工夫され実施されている。またLITE(Learning in Teaching)、LTD(Learning Through Discussion)、PBL(Problem Based Learning)、ワークショップ形式などのアクティブラーニングの手法についても試行されている。

今後の課題としては、このようなアクティブラーニングを通じて、学生がどのような「学びの成果」を得るのか、という検証であると考えられる。例えば、「アクティブラーニング」は、どのように「ディープラーニング」につながっていくのか、という視点を持ちながら、アセスメント活動を通じて、各授業の内容や受講生の特性に合った「アクティブラーニング」の手法を検討していくことが重要であると考えられる。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

1年次のコミュニティ研究Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、3年次のケーススタディⅠ、Ⅱ、4年次のワークショップⅠ、Ⅱにおいて、様々な教室外プログラムが実施されている。またサービスラーニングセンターでは、1年次を対象に、「サービスラーニング基礎研修」を全員必修の形で実施するとともに、「独自プロジェクト」として、2015年度は「ジェフかざぐるま」、「ディズニーオフィシャルホテル セールス&プランニング・プロジェクト」、「千葉ロッテマリーンズ・プロジェクト」、「白旗地域活性化プロジェクト」、「千葉の親子三代夏祭り」、「東京ガールズコレクション・プロジェクト」、「車椅子バスケットボール大会実行委員会」などのプロジェクトを実施している。これらの取り組みについ

では、サービスラーニングセンターが発行している「サービスラーニングセンター年報」に詳細が記載されている。

現在、地方創生、地域マネジメントにおいて、大学の役割は高まっている。このような背景の中で、地域と連携し、学生が学びの機会を得るとともに、学生の活動が地域の発展に貢献していく好循環を生み出していくために、地域とともにプログラムを開発、発展させていくことが重要であると考えられる。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

今年度も「コミュニティ研究Ⅱ」のルーブリックの開発が進められた。「コミュニティ研究Ⅱ」の授業実

施時に、開発されたルーブリックが活用され、受講生が自身の取り組みを振り返るとともに、教員がコメントを付して、学生に返却をすることで、受講生にとって「気づき」のきっかけを提供することができたと考えられる。

また大学全体の「学士カールーブリック」が試行され、学生が自身の学修成果と成長を「振り返る」機会を提供することができた。

今後の課題としては、ルーブリック等のアセスメントツールをe-ポートフォリオと組み合わせたり、「学びの記録」と「学びの振り返り」が有機的に結び付き、学びの好循環を生み出していくための仕組みを検討していくことであると考えられる。

経営学部

1. (総論) 平成27年度経営学部の取り組みについて

経営学部では本年度学部の完成年次を迎え、初めての卒業生を送り出す。それに合わせて4年次卒業研究の論文要綱を整備し、また学習成果の発表として全学部生による研究発表会を開催した。また2年生以下は新カリキュラムの授業が開講し、本格的な教育改革が実践の段階に入ってきている。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

経営学部は、埼玉キャンパスとして国際コミュニケーション学部・教育学部と合同でFD研修会や全教員会が行われている。その詳細については、国際コミュニケーション学部の報告を参照されたい。

また埼玉キャンパスでは6月と11月に教員相互の授業公開と相互参観が専任教員と兼任・兼任教員の有志で行われ、他の教員の授業に参加しながらお互いに文書でコメントし合い、良い所・改善点を学び授業改善に取り入れている。その詳細は埼玉キャンパスのFD報告書を参照されたい。

3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

前期全教員会分科会(4月)において、専任・兼任・兼任教員、新任の教員も含め、アクティブ・ラーニングの授業経験の有無も交え、グループワークで成果と課題を議論しまとめ発表した。これらの成果が各教員の授業実践にも反映されただろう。

またキャリア設計科目「キャリア・デザインⅠ・

Ⅱ」に続き「Ⅲ・Ⅳ」が2年次必修科目となり、グループワークによる課題解決・発表型のアクティブ・ラーニングが組織的に行われている。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

新カリキュラムにおいて、旧カリキュラムでは選択科目に過ぎなかった実践科目群の「企業経営研究Ⅱ・Ⅲ(経営学科)」「観光経営研究Ⅱ・Ⅲ(観光経営学科)」「短期海外研修」「インターンシップ」は事実上の選択必修科目となった。さらに平成27年度からはこれに「ボランティア研修」と「フィールドワーク」が加わり、従来から必修であった「企業経営研究Ⅰ(経営学科)」「観光経営研究Ⅰ(観光経営学科)」とも合わせて学部の教室外プログラムは充実してきている。

また「実践学習支援センター」が本格的に稼働し、国土交通省関東地方整備局大宮国道事務所との連携事業の一環として「道の駅：果樹公園あしがくぼ」におけるアイスキャンドルアートイベントの企画・運営(1月30日実施)が「埼玉の企業研究」で行われた。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

実践科目「企業経営研究Ⅱ・Ⅲ」「観光経営研究Ⅱ・Ⅲ」用のルーブリックが試みに開発されたが未だ試作段階であり、ステークホルダーによる評価や学生自身の評価を授業の成績評価に反映するには課題がある。むしろ実用的にはコモン・ルーブリックのライティングやプレゼンテーションを活用する場合があり、それらも合わせて次年度以降の課題となっている。

教育学部

1. (総論) 教育学部の取り組みについて

教育学部では、本年度で3年目を迎える。本年度は教室外プログラムとループリックにいくつかの進展が見られた。

教室外プログラムとして、初等教育コースでは一部の3年生が学部として初めて「早期教育実習(小学校)」を実施し、小学校で4週間の教育実習を行った。幼児教育コースにおいては、3年生がこちらも学部として初めて「保育実習Ⅰ」を実施し、保育所、保育所以外の施設でそれぞれ2週間ずつの実習を行った。実習に先立ち、両実習ともループリックを作成するとともに、事前・事後指導においてもアクティブラーニングを意識した授業展開を行った。

ループリックについては、教育学部では来年度までにすべての実習科目においてループリックを導入することを目標としており、今年度開講された「教育実習(小学校)」、「保育実習Ⅰ(保育所版)」、「保育実習Ⅰ(施設版)」のループリックを新たに開発した。また、これまでに作成されたループリックについても改定を行った。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

教育学部では、埼玉キャンパスで実施されたFD研修会に専任教員全員が出席し、学部内で共通理解を図った。研修会の内容は以下の通りである。

【第1回FD研修会 平成27年4月4日】

- ・「全教員分科会研修」
- ・「大学間連携事業 学士ループリックについて」

【第2回FD研修会 平成27年7月21日】

- ・「学びの質を保证するツールとしてのループリック入門」

講師 河合塾 教育研究部

野吾教行 先生・竹内幸哉 先生

【第3回FD研修会 平成27年9月1日】

- ・「全教員分科会研修」
- ・「大学間連携事業 IRについて」

【第4回FD研修会 平成28年2月16日】

- ・「ループリック実践事例に関する学部報告」

報告者 国際コミュニケーション学部 教授

赤崎美砂 先生

国際コミュニケーション学部 教授

アスコー朋子 先生

経営学部 准教授

駒崎久明 先生

教育学部 講師

守谷賢二 先生

3. (各論2) アクティブラーニングの開発について

3年生の選択科目である「発達心理学Ⅱ」(講義科目)を取り上げる。「発達心理学Ⅱ」は、「発達心理学Ⅰ」、「教育相談の理論と方法」の学習内容を基礎としたものであり、特に乳幼児期、児童期の子どもたちが示す行動について臨床発達心理学の視点から具体的な支援方法を学習する科目である。具体的には、発達障害をもつ子どもたちへの具体的な支援方法や授業の工夫、不登校児童への支援方法、いじめへの具体的な支援方法について学習する。本年度は、初等教育コースの学生のみ13名が履修し、担当教員は教育学部の守谷賢二講師である。

授業展開としては、15回のうち最初の5回は講義が中心で、「発達心理学Ⅰ」や「教育相談の理論と方法」の学習内容の復習と臨床発達心理学の視点から子どもの行動をどのように理解するかについて新たな視点を提示する。

その後6回目からは、発達障害、不登校、いじめなどについて架空の事例を取り上げながら、それぞれの子どもたちに対して効果的な支援はどのようなものかについてグループディスカッションを行い、話し合いの結果を各グループで発表してもらう。具体的な内容としては、知能検査の結果から発達障害をもつ子どもにどのような支援が効果的か、不登校の児童が教室復帰する際のポイントは何か、いじめが起こった時の初期対応のポイントは何かなどである。

授業の結果、限られた情報からさまざまな推測をし

て物事を考えていくことを得意とする学生もいれば、なかなか推測が深まらない学生がいることが明らかになった。また、ディスカッションにおいても自分の意見を言わないといった学生も見られるなどいくつかの課題も見られた。しかし一方で、限られた情報から支援を検討することで、さまざまな状況を想定しながら支援を検討する必要があることや1つの正解がない中でどのように物事を考えていけばよいかについて体験的に感じ取ることができた学生も多く見られた。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

昨年度より取り組んでいた「淑徳教師養成塾」(初等教育コース)、「淑徳子育て支援プログラム」(幼児教育コース)については、本年度も実施され、多くの学生が学外においてボランティア活動を行った。

また、本年度は初等教育コースにおいて「早期教育実習(小学校)」が初めて開講され、幼児教育コースにおいては「保育実習Ⅰ」が初めて開講された。両科目とも教員・保育士養成支援センターの現場経験の豊富な先生方と協力しながら、事前・事中・事後指導を行い、充実した実習を実施することができた。また、実習の評価においては、ルーブリックによる評価を

行ったが、ルーブリック評価による成果と課題も見られた。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

完成年度までに実習科目にルーブリックを導入するという学部の目標のもと、本年度は「教育実習(小学校)」、「保育実習Ⅰ(保育所)」、「保育実習Ⅰ(施設)」のルーブリックを新たに作成し、導入した。

ルーブリックは、実習先からの評価として使用するとともに、自己評価・自己理解としても使用することを目的として導入した。導入の成果としては、事前指導の時点で実習での到達目標が明確になることが明らかになった。また、実習後、ルーブリックに自己評価を記入し、実習先からの評価と比べることで、自己理解が促進された。

しかし、導入による課題も見られた。大きな課題は評価の妥当性の問題である。実習先は1つではないため、実習先の要求水準によって評価にバラつきが起きている可能性があることが明らかになった。この点については、ルーブリックの評価内容を再検討するとともに、今後は自己理解のツールとして利用していくかも含めて学部で検討していく予定である。

人文学部

1. (総論) 人文学部の取り組みについて

近年、大学における文科系の学問の存在意義が問われている。それは大学における人文・社会系の学部の保証する学士力とは何か、その学士力を身につけさせて社会へ送り出すために、どういった方針で取り組むべきなのか、これらの問いについて、既存の大学の文科系の学部が明確な回答を行ってこなかったことに起因する。

本学の人文学部は、理論的な知識にとどまらず、実際にそれを応用し地域社会に広く貢献できる幅広い職業人の輩出を目標として開設された。この点を踏まえるならば、昨今の文科系学部を取り巻く状況は厳しいとは言え、会の抱えている様々な問題にアクセスできる「実学としての人文学」を構築していくための絶好の機会である。本学部は、このように前向きな姿勢を堅持しつつ、改革に努めてきた。

開学してから2年目を迎え、アクティブ・ラーニングや教室外プログラムについても、それを実施したかどうかということではなく、より質の高い学習活動を展開すべく、個々の教員はさまざまな試みを行っている。

ただそのような取り組みが、学生自身にとってどのような成果をもたらしているのか、アセスメントの可視化といった点で一層の努力が求められていると言えよう。

本学部では、完成年度以降を視野に入れて、アドミッションポリシー・ディプロマポリシー・カリキュラムポリシーの見直しに着手したところであるが、その際に個々の教員の取り組みを振り返り、その成果と課題を活かして取り組んでいく必要がある。

2. (各論1) FD研修会や勉強会の開催について

・人文学部FD研修会

平成27年7月15日(水) 15:00~17:00

テーマ「本学の学士カテゴリーブックについて」

講師：淑徳大学人文学部歴史学科長・高等教育研究開発センター員・教授
森田喜久男氏

内容：今年度より試行される学修成果のリフレクションについて、それを実施する目的や学士カテゴリーブックの概要について、高等教育研究開発センターで作業に関わった立場から説明がなされ、リフレクション実施に向けて学部間の共通認識が図られた。

平成27年10月21日(水)

テーマ「教授法について」

講師：淑徳大学人文学部長・教授 宇佐美正利氏
内容：宇佐美教授の専門分野である日本古代の仏教史、仏教公伝から浄土教の成立に至る歴史の講義を学部教員が聴講し、双方向の授業の進め方について実地に学習した。

平成27年12月13日(日)

テーマ「歴史学科及び表現学科のアクティブ・ラーニングの実践報告」

講師：淑徳大学人文学部歴史学科長・教授
森田喜久男氏
淑徳大学人文学部表現学科准教授
杉原麻美氏

内容：森田教授からは、三宅俊彦教授・遠藤ゆり子准教授・田中洋平助教の4名で担当する「歴史調査実習」におけるフィールドワークについての実践報告があり、杉原准教授からは、「表現文化研究Ⅰ(視覚表現)」で実施した池袋駅構内の広告調査についての実践報告があった。それぞれ成果だけではなく、課題も提示されより質の高いアクティブ・ラーニングを実施する必要性が学部教員の中で認識された。

・短期大学部との合同FD研修会

平成28年2月25日(木) 10:30~11:30

テーマ「大学教員のホスピタリティ・マインド」

講師：元博報堂常勤顧問・異文化間ビジネスコンサルタント
石川英夫氏

内容：大学教員として、組織内でバランス感覚を持って教育・研究・事務などの業務を

遂行していく際に心がけるべきことは何か、これからの大学教員に求められているホスピタリティ・マインドについて学ぶことができた。

3. (各論2) アクティブ・ラーニングの開発について

人文学部では歴史学科及び表現学科において、個々の教員によるさまざまな形でのアクティブ・ラーニングが実施されているが、ここでは歴史学科の学芸員資格取得に関わる「生涯学習概論」(土井進教授)を事例に述べる。

「生涯学習概論」では、東京都練馬区豊玉にある私立博物館で、東京教育大学名誉教授の唐澤富太郎氏のコレクションを収蔵し展示している博物館である。唐澤氏は我が国における教育史について多大な膨大な著作を残しているが、氏の研究の源泉となったのは、近世から近代に至る教育史に関わる資料である。それは質と量で、教育系大学の博物館のコレクションに匹敵する。土井教授は、この唐澤博物館を舞台に日本教育史の実物資料に触れさせる課題探求型学習を実施した。

学生は、教育史に関わる研究課題を自ら設定し、研究の材料となる資料を唐澤博物館の展示品の中から探し出し、写真やメモをとり、土井教授や唐澤博物館の館長に聞くことで、積極的に情報収集を行った。その研究成果は「生涯学習概論」の授業の場で報告され、レポートとして土井教授のもとへ提出されたが、研究成果が学生自身の手で人文学部のブログにアップされたことは特筆すべきことと考える。詳細については人文学部歴史学科の2015年12月のアーカイブを参照していただきたいが、実物に触れた学生の感動が素直な形で表現されている。

歴史学科としては、今後もアクティブ・ラーニングの成果は、学生自身の手で積極的に公開される形にしていきたい。そのような取り組みも研究成果を社会に還元することにつながるものとする。

4. (各論3) 教室外プログラムの開発について

教室外プログラムについても本学部では、特筆すべきさまざまな試みが多数あるが、ここでは誌面の分量を考慮し、表現学科学生による取材体験の成果が、板

橋区の広報誌である「広報いたばし」の平成28年1月1日号に掲載されたことを述べる。

「広報いたばし」の誌面を1頁分すべて使って、「淑徳大学人文学部表現学科学生による取材体験記 いたばしのココに注目!」の形で、表現学科学生の文章及び写真が、執筆した学生の名前入りで掲載された。

学生自身が歩いて見つけた板橋区の魅力を学生の目線でレポートしたものである。具体的な題材として、「板橋区立こども動物園」、「ハッピーロード大山商店街」、「銭湯花の湯」が取り上げられている。

また、板橋区のホームページには同様な形で8つの記事がアップされている。

これらの記事については、学生が取材先の調査・選定からインタビュー、撮影、執筆までの一連の作業をすべて手がけており、板橋区役所の広聴広報課の職員をサポートを受けた。

本学は板橋区との包括連携協定を結んでいるが、板橋区との連携の際に中心となって重要な役割を果たすのが東京キャンパスであることは言うまでもない。その際に人文学部に求められていることは、大学の知名度アップのために「片手間」に板橋区と連携するのではなく、連携して実施したことが、学生自身の学びに活かされるようなものでなくてはならない。大学の地域貢献はそのようなものでなくてはならないのである。

そういった意味で、表現学科の教育の一環として、板橋区の広報誌にその成果が見える形で現れたことは大変意義深いものと言えよう。

5. (各論4) ルーブリックの開発について

歴史学科では、「歴史調査実習」など、グループ別に調査の成果を報告させる授業において高等教育研究開発センターから配布されたコモルルーブリック(プレゼンテーション)を用いている。ただし、基本的な項目に絞って簡素化させている。

ルーブリックを用いることでより具体的・客観的に長所と短所を把握でき、より良い発表を目指すための指標になるものと考え、歴史学科ではこれからも積極的にルーブリックを利用する方針である。

ルーブリックは報告者だけでなく、発表を聞いた学生にもグループごとに作成させている。その結果、学生の評価が報告者の評価より、多くの場合で1~2ポ

イント高い傾向にあることが判明した。ルーブリックは0～3までの4段階評価であるが、報告者は1が多いのに対し、学生は同じ項目で2ないし3をつけている。

これには2つの要因が考えられる。第一は、学生に発表を見たり聞いたりする経験が少ないことである。発表の理想型が想定できないため、工夫や話術を過度に評価すると思われる。第二の要因は、友人通しで評

価し合うので、お互いに厳しく採点することによって人間関係に影響することを恐れているものと推測される。

この点については、発表グループの内容や技術をさらに向上させるために、行う評価であることを理解させる必要がある。ルーブリックについて前向きに取り組むことができるような環境作りに努めること。これが担当教員の課題であろう。

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召集)

第5条 運営委員会は定例で開催するものとし、委員長がこれを召集する。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

このたび、高等教育研究開発センター年報第3号の編集が終わり、発刊することができました。まず、第3号の発刊が大幅に遅れまして、原稿をご投稿頂きました執筆者の皆様にご心配とご迷惑をおかけいたしましたこと、心よりお詫び申し上げます。

本学が、関西国際大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学との大学間連携共同教育推進事業がスタートしたのが、2012年の秋でした。それから5年間の事業期間が経過し、2017年3月に、大学間連携共同教育推進事業が終了いたします。この事業期間において、教学マネジメント改革、アクティブラーニングや教室外プログラムなどのハイ・インパクト・プラクティスの導入と展開、学修成果のアセスメントツールとしてのルーブリックの開発と活用、そしてIR (Institutional Research) の研究と開発と、大学に求められている教育改革に取り組んできました。

私自身のことで恐縮ですが、2012年の11月と2013年2月に米国に先進事例調査のための出張をさせていただきました。昨年、米国で大統領選挙が行われ、ドナルド・トランプ大統領が誕生しましたが、4年前のバラク・オバマ大統領の再選を伝える特番を、この出張中に宿泊した大学のゲストハウスで見っていたことを思い出しました。海外先進事例調査では、まさに私にとっても、ハイ・インパクトなプラクティスになりました。

また2014年2月には、米国オレゴン州にあるポートランド州立大学を訪問し、地域との連携を通じた教育プログラム、サービスマーケティング、ポートフォリオ、さらにはIRについて意見交換をさせていただいたことは、大きな学びとなりました。

教育改革にはゴールはないと思います。日々の学生の皆さんとの学びの中で、気づきと改善の絶え間ない繰り返しが必要だと思えます。PDCAサイクルという言葉がありますが、まさに教育の取り組みについて、Plan (設計) し、Do (実施) し、Check (評価) し、Action (改善) するというサイクルを、大学全体のレベルにおいても、学部学科のレベルにおいても、教員個々においても行っていくことが必要だと思えます。そのサイクルのプロセスの中に、新たな教育方法のアイデアを取り込んでいきながら、そのサイクルをスパイラルアップさせていくことが、学生の皆さんの学びをより充実させるものにつながっていくのではないかと思います。本年報が、そのための議論のツールであり、情報共有のツールになればと思います。

最後になりますが、私が高等教育研究開発センターの年報を編集させていただきますのは、本号で最後になります。これまで、ご支援、ご協力をいただきました皆様に、心から御礼を申し上げます。特に、編集作業については、大学改革室の荒木俊博氏の辛抱強く、また丁寧な作業なくして、これまでの年報も含め、高等教育研究開発センター年報の発刊はできなかったと思います。この場をお借りして、感謝申し上げます。

2017年3月

『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』編集担当
矢尾板 俊 平 (コミュニティ政策学部准教授)

淑徳大学高等教育研究開発センター年報
第3号

発行 平成28年3月31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：矢尾板俊平
発行者 淑徳大学高等教育研究開発センター
〒260-8701 千葉県中央区大巖寺町200
電話043-265-9804
印刷 (株)正文社
〒260-0001
千葉県中央区都町1-10-6
電話043-233-2235

ISSN 2188-2401

