

淑徳大学高等教育 研究開発センター

—— 年 報 ——

2020

第7号

CONTENTS

1. 巻頭言 …………… 下山 昭夫
2. 論文・研究ノート・資料
 - ・デザイン思考型福祉教育の提案と福祉系ビジネス教育の今後を考える …………… 戸塚 法子 他
 - ・落語を活用したコミュニケーション教育 …………… 岡村 宏愨
 - ・学生の変容・成長をもたらすゼミの組織運営 …………… 杉原 麻美
 - ・学修者の学修経験を重視した「運動学」の授業外学修と授業内学修との効果的な接続について …………… 永井 大樹
 - ・遠隔授業におけるアクティブラーニング (AL) 手法の可能性 …………… 石綿 寛 他
 - ・関東圏内における大学のキャリア教育科目の実態 …………… 荒木 俊博
 - ・経営学部におけるICT活用教育の取り組み …………… 千葉千枝子 他
 - ・淑徳大学教育学部生対象「2019年度学士カールブリック調査」の結果と今後の課題 …………… 御手洗明佳 他
3. 活動報告
 - ・自己点検評価報告書 (2019年度)
 - ・【アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化】への取組について
 - ・成績評価プロジェクト報告

目 次

巻頭言	1
論文・研究ノート・資料	
デザイン思考型福祉教育の提案と福祉系ビジネス教育の今後を考える	3
落語を活用したコミュニケーション教育	15
学生の変容・成長をもたらすゼミの組織運営	31
学修者の学修経験を重視した「運動学」の授業外学修と授業内学修との効果的な接続について	43
遠隔授業におけるアクティブラーニング（AL）手法の可能性	57
関東圏内における大学のキャリア教育科目の実態	67
経営学部におけるICT活用教育の取り組み	89
淑徳大学教育学部生対象「2019年度学士カールブリック調査」の結果と今後の課題	103
活動報告	
自己点検評価報告書（2019年度）	115
【アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化】への取組について	121
成績評価プロジェクト報告	125

巻頭言

高等教育研究開発センターの年報第7号をお届けします。この年報は、本学の教職員による教育改革に関する調査研究や提言、教育方法の開発等に関する研究活動の成果が収載されています。今年度についても、多くの教職員の方の投稿があり、充実した内容となっています。ご投稿いただき、ありがとうございます。

昨年度の2月3月に急速に感染者数を増加させた「新型コロナウイルス感染症」の蔓延防止との関係で、本学の教育研究活動は大きな影響を受けました。年度当初の一時期を除き、学生の本学キャンパスへの通学、そして面接形態の授業をベースにした教育活動が一斉に停止することになりました。感染症の拡大抑制策の一つとして、大学に対しても、キャンパスの事実上の閉鎖、面接授業の遠隔授業への切り替えを余儀なくされたからです。

しかしながら、前学期の後半からは、本学の各キャンパスの安全対策本部のご努力により、ようやく学生との面接形式による授業を一部再開できるようになりました。各キャンパスでは、それぞれの個別事情を勘案しながらも、学生に対して図書館や情報処理室等の利用の便を図るとともに、徹底した感染症の蔓延防止策を講じた上での、面接形態での授業を部分的に再開できました。

さて、本年報に収載された論文には、遠隔授業の状況を点検したものがあります。実践した教育方法の点検評価という、CPに対するPDCAサイクルの稼働を示すものです。このような試みについては、各キャンパスでもいくつか取り組まれているところです。心強いかぎりです。

このような研究や活動が、新型コロナウイルス感染症という「ストレス」のもとで、急遽導入した「遠隔授業の教育方法」を、本学の「教育の質の転換と一層の向上」のために、あるいは「単位制度の実質化」のためのツールとして、教育活動のなかに組み入れることを期待いたします。

2020年10月

淑徳大学 高等教育研究開発センター長 下山昭夫

デザイン思考型福祉教育の提案と 福祉系ビジネス教育の今後を考える

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

総合福祉学部社会福祉学科では福祉マインドを根幹としたキャリア教育を展開し10年目を迎えた。学科で学んだ知識や技術が卒業後の進路先でどのように活かせるかを検討してきた。近年、すべての人を対象に「生活をより良く」するためのサービスを提供する新たなビジネスが次々に誕生してきている。筆者らは社会福祉実践が培ってきたアセスメント力がこれからのビジネス領域においても広く活かせると考え、学科の学生が幅広い分野でさらに活躍していくための福祉系ビジネス教育を提案する。

本稿の目的と背景（戸塚）

昨今、「デザイン思考」^(注1)ということばを頻繁に耳にするようになった。「デザイン思考」は、一部の「クリエイティブ系」業界人のみが使用する用語でもなく、ビジネス最先端を走る組織・団体だけが使用している用語でもない。今や「デザイン思考」というメソッドは、さまざまな領域・業種において、人々の暮らしをより便利に、より刺激的なものに変えていく諸サービスを生み出し展開していくうえで不可欠な「習慣づけねばならない思考スタイル」として業界を問わず広く認知されるようになってきている。

この後の展開で触れていくことにもなるが、社会福祉領域で従来行われてきた社会福祉実践の始まりは、当事者の力ではどうにも解決（もしくは補完、代替）できないような生活上の問題に苦しむ人達を“救済”することであった。しかし意外にも当事者とその家族に特有な生活事情に寄り添うために開発してきた実践知やテクニク、さらには実践知の「礎（いしづえ）」となる福祉マインドが「デザイン思考」との親和性が高いことも明らかになってきている。

こうしたなか、筆者らは資格取得教育に代表される現在の福祉人材養成教育に追加すべき「魅力ある人材養成プラン」を考えていくうえで、「デザイン思考」を取り入れつつ、福祉教育をより魅力あるものにして

いくことはできないかと考えた。

本稿ではまず【第Ⅰ部】において、従来福祉サービスが行ってきたアプローチ方法や対象層とは別に、ビジネスの観点を取り入れた新たな人材養成教育を考えていくことにより、これまで検討されて来なかったアングルからの課題掘り起こしと、当事者も参加しながら創りあげていくビジネスアプローチの未来の福祉人材養成に加えるべき可能性について模索していく。【第Ⅱ部】では、本学社会福祉学科に福祉系ビジネス教育のモデルを創設し10年が経つこの機に、これまでの取り組みを整理するとともに、どのような課題があるのかを改めて分析していく。最後【第Ⅲ部】は、【第Ⅰ部】【第Ⅱ部】をふまえつつ、将来に向けた福祉デザイン教育について探っていく。

【第Ⅰ部：戸塚】

1 社会福祉援助×「デザイン思考」

(1) 社会福祉実践の「固有性」とそれを支えるアセスメント力

社会福祉実践における基本プロセスは、冒頭で触れたように当事者特有の生活状況から生じてきた困難に対応すべく、社会福祉法制度下で整備されてきている各種社会資源や人的サービスを活用をして、それら困難の解決や、当事者の生活環境改善、さらには自己実

現に向けた動機づけ（充実した生活への提案）にまで広く関わっていく。そしてこの一連の包括的支援を根底から支えるものとして、課題解決の質を大きく左右するアセスメント力があげられる。アセスメント力は、2016年10月の「ソーシャルワーカー養成教育の改革・改善の課題と論点〈最終報告〉（ソーシャルワーカー養成教育団体連絡協議会「新福祉ビジョン特別委員会）」においても「制度やサービスを運用して支援につなげられる能力」「一人ひとりのニーズに基づいた支援を実現していく能力」として重視されている。

社会福祉を専攻する学生は、アセスメント力を入学時から「相談援助演習」等を中心に数年をかけて段階的に引き上げていく。このアセスメント力を発揮していく対象は幅広く、個人・家族ニーズのアセスメントから、組織・集団あるいは地域が抱えるメゾ・マクロなニーズのアセスメントまでと多岐にわたる。それ故社会福祉実践では、ターゲットとして設定する対象に応じて個別援助技術（casework）、集団援助技術（groupwork）、地域援助技術（community work）といった各種実践技術・アプローチを開発し、時代が求める期待に応じて改良も幾度となく加えてきた。「支援する対象に特化した十分な特性理解・共感力」が領域・業種を超えて求められてきている今、社会福祉実践が培ってきたアセスメント力をビジネス領域での対人支援サービスに活かしていくとしても違和感はないように思われる。

（2）社会福祉実践で培ってきた【アセスメント力×「デザイン思考」×ビジネス】から見えてくる“未拓の領域”

日本に「デザイン思考」を広めることに注力してきた石川は「デザインの根底にある考え方は、人々の心や行動の変化から、そこにある潜在的な課題や願望を読み解き、あるべき姿をかたちにすることです。じつ

は、デザインの本質は『課題の発見とその解決』にあります。『人が持っている課題の本質を見つけ、その上でそれを解決するための新しいモノ、体験、システムなどをつくり出すこと』がデザインのもっともベースとなる概念なのです。ですから、もしなにか欠けているものがあり、よりよくする余地があるならば、誰にだってデザインできるのです」と指摘する（石川 2019：28）。

すなわち、すべての「デザインは『人が抱える課題』からはじまる」とする彼の指摘は、社会福祉実践と「デザイン思考」との強い「親和性」を物語っていると言える。例えば「一人暮らしのこのおじいちゃんは、今どんなことに困っているのだろう」「このおじいちゃんの毎日の生活にもしも〇〇が加わったら、もっと快適な生活になるはずではないか」等々、社会福祉実践教育を受けている学生ならば「このおじいちゃんの生活全体がより快適になることを強く意識したビジネスデザイン」を考えていくプロセスへの関与に抵抗感はほとんどないはずである。

石川は、ビジネスシーンで活躍しているデザイナーに共通する点として「優れた主観を持っている」ことをあげている（石川 2019：32）。デザインに関わる者一人ひとりがその主観をフルに働かせながら「デザインの奥深さ、そしてデザイナーであることのおもしろさにハマる」ことを推奨する（石川 2019：41）。この「主観」へのあくなき執着は、社会福祉実践が介入する社会関係の主體的側面にいち早く着目し、そこから社会福祉ならではの「固有の原理」を確立していった岡村重夫の世界観とも違和感なくつながっていく。

社会福祉実践教育に「デザイン思考」を取り込もうとする場合、ここでそもそもの“立ち位置”を確認しておく必要がある。つまりもともと社会福祉援助は（図2）[従来型]にみられるように、救済（relief）か

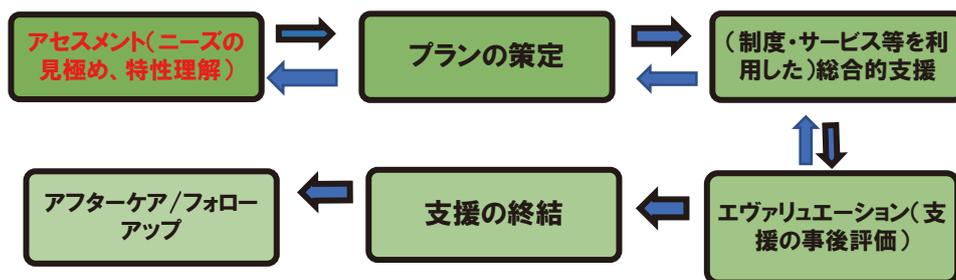
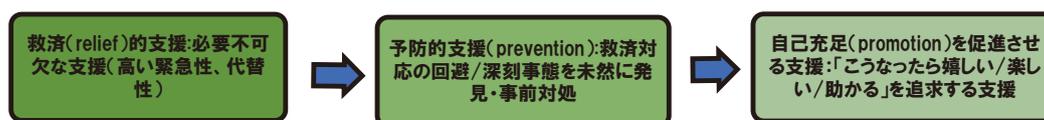


図1 社会福祉実践の基本プロセス（作図 戸塚）

〔従来型の対人支援(→)〕



〔逆サイドから進める対人支援(→)〕



図2 社会福祉援助機能の進化と拡大の変遷 (作図 戸塚)

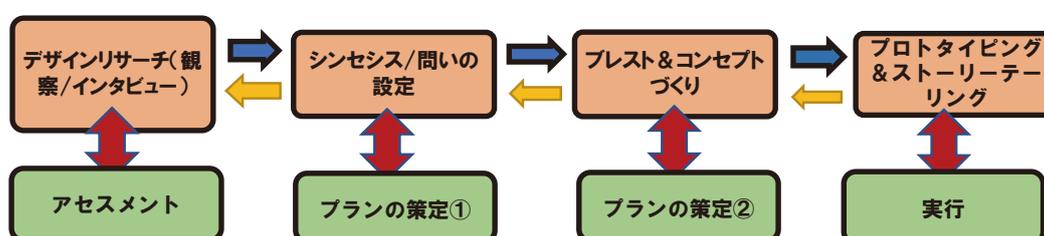


図3 「デザイン思考」を構成する4つの局面と社会福祉実践プロセスの「相関」 (作図 戸塚)

ら始まる対人支援から発展してきた経緯をもつ。予断を許さない救済へのニーズに対し求められるサービスを提供すべく社会福祉の体系が整備されてきたといっても過言ではない。つまり何らかの疾病や障がいから派生する生活事情、ないしは家庭環境（養育、介護等）から派生する生活事情を解決・改善すべく、専門の見地から当事者に必要な社会資源（物資や金銭、人的サービス等）の提供を行っていく支援である。この場合、そうした事情に特化してアセスメントが要求されてくることになる。そして収集されたアセスメント情報に基づいて（図1）の実践プロセスが展開されていくのである。他方、〔逆サイドから……〕にあるような社会福祉実践も考えられるが、救済（relief）という色彩が少ないところから展開していく対人支援とそのため養成教育が福祉の土俵で議論されることはほとんどなかった。しかし昨今、資格取得教育とは異なる立場から新しい対人サービスの創出を考えようとした場合、この「逆」からの流れにこそ「未だ開拓されていない対人支援の魅力（可能性）」が潜んでいるように思われる。

2 〔逆サイドから進める対人支援〕×〔デザイン思考〕

（図3）に見られるように「デザイン思考」は、4つの局面を基本として進められていく。すなわち「①デザインリサーチ」―「②観察情報をもとに組み立てられていく“問い（解決すべき問題）”の検討」―「③さまざまなアイデアから導き出されるコンセプトの絞り込み」―「④③に基づき試作されるモノやサービスと必要な調整、物語による共有（伝達）」になる。社会福祉を学ぶ学生の場合、この流れに入りながら教育体系を通して馴染んできている社会福祉実践のプロセスともリンクしつつ進めていくことが肝要になる。

（1）デザインリサーチ（観察/インタビュー）

T.ブラウン（T. Brown）と石川は、初めのこの段階を、生活のなかにあるインスピレーションやアイデア、“未解決の種”を大量に集める局面と捉えている。彼ら曰く「その人よりもその人を理解すること」こそ観察の極意と指摘する（石川 2019：81）。社会福祉実践流に言えば、その人に対する徹底した特性理解に相当する。この能力を修得するには（さまざまな生活シーンのなかで学生が）その観察眼を直接養える「しかけ」を教育の随所に落とし込むことが求められる。

これは社会福祉の教育課程で学ぶアセスメントとは次元が少し異なり、際限のない多様な時空間を通して体験を重ね身につけていく、時間のかかる作業になる。石川は、みんなが見落としている違和感に気づくこと、無意識を掘り起こしていく大切さ、さらには目から入ったものを構造化する習慣の重要性を指摘する(石川 2019: 87~91)。この能力の養成を学生が学んでいる社会福祉教育課程と重なり合うかたちで埋め込んでいくことが重要なのである。むしろターゲットとしていく当事者が安心して生活の困り感を話せるような、リラックスできる状況を創り出すことも、学生は「面接技法」の学習単元を通じて少なからず理解してきている。さらに石川は「エクストリームユーザー(極端なユーザー)」による誰もが考えつかない指摘が思いのほか貴重なヒントをもたらすことにも言及している(石川 2019: 97~98)。この辺りの理解については、福祉を学ぶ学生の場合、何らかの機会を通じての一定の手助けが必要になるかも知れない。

とにかく、徹底的に人を「観察」するということ、生活のなかでこの人はどういった行動をし、どのように考え、どんなニーズを抱えているのか、それら全てをひっくり返して、「人」が抱える生活上の諸課題を丁寧に考えていく局面になる。

(2) 問いの設定(情報の意味づけ) —より質の高いソリューションへの戦略—

1) で収集した情報からどのような「問い」を立てていくかがこの局面の主目的となる。ここで肝に命じなければならないことは、「やたらと広い漠然とした問い」ではなく「良質な問い(次の局面につなげていける意味性のある「問い」)」を見つけ出すことが求められる。福祉を学ぶ学生の場合、「生活目線」から人々が抱える問題を捉えることが教育課程のなかで習慣づけられているため、その人特有のライフスタイルを通して観察し、「問い」を立てることに比較的自然に入っていけるというメリットを有している。しかし社会福祉実践で扱う問題とは異なり、どこにどのような“未解決の種”が落ちているかわからないため、学生同士、互いにアイデアを共有しつつもそれをヒントに、一段階進めたアイデアを導き出す作業を進めていくことになる。多様なアイデアから「問い」を絞り込んでいく際、「おっ!」と思わず声が出てしまうような「卓越した問い」が引き出されるまで、全員が一丸となって

あきらめずに進めていくことが肝要である。この局面が次のプロトタイプづくりに大きく影響することになるため、適当なところでの妥協や、誰もが考えるようなありきたりな「問い」でなく、学生の生活感、価値観、さらには実習体験や演習での体験等を背景にした「生活に潜む、取り上げられるのを待っている死角」を見つけ出し、粘り強くあれこれと考えを巡らせていくことが大切になる。最終的には当事者の方や同じ困り感を抱える方々に心底喜んでもらえるような、現実的に即した「問い」の発掘、「問い」のアウトプットをしていかなければならない。ここにおいて、学生からの「問い」の創出を側面的に手助けしてくれるさまざまな領域の実践家(ここではあえて学修支援者/ファシリテーターとする)の存在が欠かせなくなってくる。

(3) ブレーンストーミング&コンセプトづくり(アイデアからプロトタイプを考える)

この局面は、観察によって集められた情報から発掘していった「問い」を支えるアイデアの方向性を固め、ある一定のコンセプトへとまとめあげていく局面になる。たいてい観察情報を絞り込む場合、ややもすると関係する相手の年齢や経済状況、あるいは家族構成や住所等、いわゆる「属性」情報からヒントを得ようとしてしまう。しかし石川は「年齢や属性といった区分には、考え方や行動の傾向は反映されない」とし、重要なのは「ステータスではなく行動パターンなどの『性質』や「どんなふうに考え、行動するか」と、ユーザー像を主観的に捉えていくことであると指摘する(石川 2019: 116)。行動特性から行動パターンを読み解くことで、リアルに「その人の生活姿勢」を想像していく。この力を鍛えることを教育プロセスに落とし込む最大の狙いは、サービスの対象となる人達が日々の生活のなかでどのように行動をおこそうと考えるか、それをリアルに想像できる力の獲得である。それこそが、社会福祉領域に限らず「業種・職種を超えて活かせる力」となり、どのような状況下でも質の良い(精度の高い)アイデアをたくさん生み出せる原動力になっていくと石川は指摘する(石川 2019: 119)。

(4) プロトタイプ&ストーリーテリング（物語のかたちでみせていく）

コンセプト（アイデア）が固まってきたところで、サービス利用者／ユーザーから反応を寄せてもらうとともに、彼らから得たアイデアも入れ込み改良していく最終的な局面となる。この時点で良質なアイデアが浮かばなかった場合は、いったん前段階に戻り議論や検討をし直すことになる。石川は「ビジネスの世界でも、スペック（数字やファクト）などの売り文句ではなく、そのモノやサービス、体験にどんな背景があるのか、どんな思いが託されているのかといった『ストーリー』を語る」傾向になってきていると指摘する（石川 2019：122～123）。物語としての力を活用する意義、そのことによって聞き手（ユーザー）の心を動かし、サービスの利用へとしっかりとつなげていくこと、そして何よりも企画のプロセスに当事者を巻き込み一緒に創っていく「with（ともいき）型ビジネス」を目指すことは、福祉の学びから入った学生が無理なく移行できる唯一のビジネススタイルであると考ええる。

以上、これらプロセス（4つの局面）の流れは、一方向のみならず行きつ戻りつを繰り返しながら「問い」の組み立てに参加するメンバー全員が「当事者以上に当事者意識」を持ちながら進めていくことになる。この行きつ戻りつのプロセス自体、先の（図1）社会福祉実践の基本プロセスと重なってくることから、学生が混乱することは無い。また最終的に物語にして見せていく際、学生が社会福祉援助科目で学ぶナラティブアプローチ（物語アプローチ）は、何らかの理解の助けとなっていくであろう。

[第Ⅱ部：松山]

3 社会福祉学科学生を対象とした“福祉マインド”を核としたキャリア教育の歩み

(1) 背景

社会福祉学科では2011年度に福祉系キャリア科目をカリキュラムに設置し、2020年度で10年目となる。日本では1999年の中央教育審議会の答申で「キャリア教育」という言葉が使われ、大学教育のなかで就職に向けた教育や指導が求められたものの、社会福祉系学科で福祉業界以外の異業種を含めた福祉系キャリア科目をカリキュラムに設置するという試みは画期的であったといえる。2011年当時の社会福祉学科卒業生の進路

として、福祉系進路が約5割、それ以外では福祉系企業および福祉以外の異業種への進路を選択していた。そのような現状を受け、当時学科長に在職していた筆者の戸塚法子は、社会福祉学科で身につけた福祉の知識や技術を新たな進路先で活かしていくには福祉マインドを核としたキャリア教育が必要であると考えた。

2011年からの10年間で日本では多くの出来事があり、私たちの生活様式だけではなく、販売や消費といった経済活動、健康や医療への意識、人々の働き方にも大きな影響を与えることとなった。2011年3月の東日本大震災、2013年の東京オリンピック・パラリンピック招致決定、2017年には高齢化社会から高齢社会に突入、IoT、AIやロボットといった第4次産業革命といわれる技術革新による超スマート社会の実現^(注2)、2020年の新型コロナウイルス感染予防への対策などである。これらの社会変化により福祉業界においてもICTやロボットといったIT技術の導入、企業においては消費者層の変化に伴う経営戦略および社員教育の見直しなどが進められた。福祉に対する学生の意識にも変化が表われ、福祉系キャリア科目の教育内容も試行錯誤のなか進めていくことが求められた。

東京オリンピック・パラリンピック招致決定時に話題となった日本特有の「おもてなし」は、ほかに「おもいやり」「気配り」や「ホスピタリティ」「サービス」などが類似語として挙げられるが、筆者である戸塚法子と松山恵美子はさまざまな業界の企業経営者へのヒアリングを行い、企業においても「ホスピタリティ」とも異なる福祉マインドでの対応ができる人材が求められていることを確信した。また、社会の変化に伴い家族の形態や個々の生活様式も多様化し、それに伴うさまざまな生活課題や支援に対応していく柔軟性を備えたサービスの手法・形態が求められるようになった。

これらの背景のなか、福祉系キャリア科目を通して福祉的な視点から物・事を観察することの大切さを伝えるとともに、さまざまな業界×サービス業を軸とする「福祉マインドを活かしたサービス」といった新しい福祉マインドを学生自身で育てていける福祉系ビジネス教育を進めていくこととした。これまでの福祉系キャリア科目の教育内容、教育手法を導入期、模索期、転換期と段階的に振り返りつつ、これからの課題についてまとめていく。

いわゆる“社会福祉学科”のなかで
ビジネスを語ることへの挑戦
社会福祉学科のカリキュラムに“ビジネスの芽”を取り込んだら…。福祉の科目+ビジネスの芽

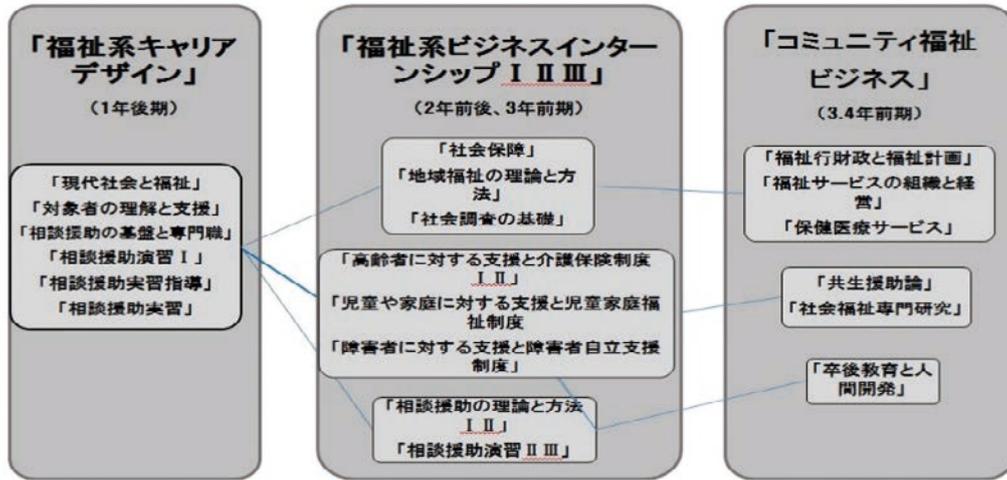


図4 社会福祉士養成科目とビジネスの融合 (年報2号 作図 戸塚)

(2) 社会福祉学科における福祉系キャリア科目の位置づけ

社会福祉学科各学年定員200名のうち、約2割は教員免許の資格を目指す学生、残り約8割の学生が福祉系キャリア科目の履修対象となる。その8割(約150~160人)の学生のうち社会福祉士国家試験を受験するのは約120人前後である。社会福祉学科卒という「福祉を学んだことによる価値」をさまざまな実践の場で活かせるように、社会福祉士という国家試験受験資格とは大きく異なる部分を履修モデルに配置し、1年次後期の「福祉系キャリアデザイン」から4年次前期の「コミュニティ福祉ビジネス」まで、該当学年で学ぶべき内容を検討し組み立てていった。

1) 福祉系キャリアデザイン授業の目的と構成

社会福祉学科で学んだ知識・技術はさまざまな業界でも必要とされている実際を知ることで、学生個々が福祉の知識や技術を活かした働き方を考え、その視野を広げていくことを目的とする。

- ① 働くことの意義を考え、職業について理解していく
- ② 自分の考える将来像に向けて、キャリアをデザインしていく方法を学ぶ
- ③ 職業選択の考え方を理解し、大学卒業までの短

期・長期的計画を明確にする

全15回の授業のうちの10回~11回をオムニバス形式とし、福祉以外の異業種で「福祉マインドを活かしたサービス」の実務に携わっている方から(新たな福祉の役割の)実際を聞くなかで、「ホスピタリティ」「おもてなし」「サービス」と福祉マインドについて改めて考えていく貴重な時間としていく。オムニバスの内容を以下に示す。

◆企業による福祉マインドを活かした事業展開

食品業界、旅行業界、番組制作会社、地域新聞社、電気メーカー、IT業界、介護サービス企業、葬儀業界、企業人教育業界、教育業界など

◆公共サービスや非営利組織の仕事と地域貢献

生活協同組合、特定子会社、警察本部、消防局など

◆キャリアカウンセラー等の専門家による講義

女性の就業について(シンクタンク研究員)、ホランドの6角形モデルによる自己理解(キャリアカウンセラー)

2) 福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱ・Ⅲの体系

中央教育審議会が示した「学士力」と経済産業省が示した「社会人基礎力」の「知識・理解」「汎用的技能」および、2014年にベネッセ教育総合研究所が公表した、

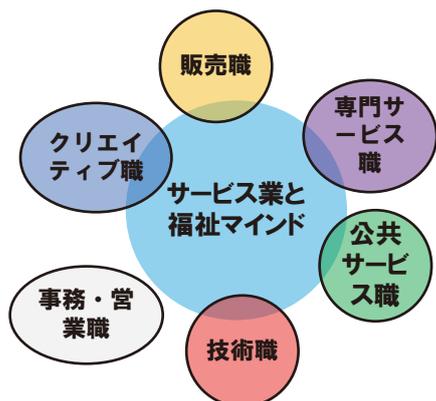


図5 サービス業と福祉マインド



図6 福祉系ビジネスインターンシップの体系図
(年報2号 作図 松山)

第三次産業（人が中心となる産業：サービス業・教育等）で活躍する人は地域・社会への参加型（体験）での学びが基礎力となっているという報告書を参考として、本学の学生に合った教育体系を組み立てていった。「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」「福祉系ビジネスインターンシップⅡ」では大学祭でのイベントの企画から運営までの過程で、教育委員会への書類提出、ポスター作製、近隣の小学校への訪問と多くの経験を積む等の教育体制を整えることができた^(注3)。

3) コミュニティ福祉ビジネス

中小企業診断士である講師とともに、福祉マインドを活かしたソーシャルビジネスについて経営的視点から学んでいく。最初は、福祉サービスをビジネスとして展開していくことに違和感を持つ学生が多かったが、実例に触れていくことで福祉の新しい仕事の一面であると理解していくこととなった。

コミュニティ福祉ビジネス論の目標と進め方

三つの目標

- ①福祉ビジネスの多様性と可能性に気づく
- ②福祉マインドは実社会を革新すると確信する
- ③実社会を革新する考え方や進め方を体験する

講義の進め方



図7 コミュニティ福祉ビジネスの目標と進め方
(年報2号 作図 栗原)

(3) 2011年度～2014年度(完成年度までの導入期)

2014年度までの導入期では、学生が社会福祉学科での学びのなかで、どのような経験値から福祉マインドを身に付けるのかを学生から読み取りながら、「福祉マインドを活かしたサービス」について考えていく時期となった。筆者の戸塚法子は「福祉マインドを活かしたサービス」を3つの「かける」型サービスとして示した(図8)。

福祉系キャリア科目の取組みから見てきた課題

福祉系キャリア教育の1年目に「福祉系キャリアデザイン」を受講した学生のなかで「福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱ・Ⅲ」と継続して履修し知識や経験を積んだ学生たちは、最後のキャリア科目となる4年次前期の「コミュニティ福祉ビジネス」でファシリテーターとして大きな力を発揮した。生活課題をビジネスで解決する手法を経営学の視点と福祉の視点から学び、企画書として作成し、千葉県産業振興財団が主催するベンチャーカップ千葉の学生ビジネスコンテスト学生部門に応募するという挑戦を試みた。書類審査は通ったものの最終審査までは至らなかったが、福祉を学んだ学生がビジネスプランに応募すること自体が斬新と評価され、福祉系キャリア教育の新たな一歩となった。

導入期の段階では、福祉を学んできた学生の「福祉的な支援が必要な人を助ける福祉ビジネス」の枠から超えるようなアイデアや発想力をどう引き出していけるかという課題が残った。完成年度までの福祉系キャリア科目の取組みと学生の福祉マインドに対する感想や考えなどについては、淑徳大学高等教育研究開発セ

3つの「かける」型サービスのありかたを“究める” —「福祉マインド/ともいき」を活かした教育を創る—

本来、福祉領域で役立てるために蓄積してきた「対人援助の知識や技術」を福祉領域はもとより、その垣根を超えて、広くさまざまなジャンルに活かしていくべく、「福祉」という原点を大切にしながら、ビジネスの基本的な知識や技術を取入れながら「福祉」を学ぶ学生ならではの発想力や創造性を鍛え、その時代を生きる「人」に馴染むサービスのカタチに挑戦。

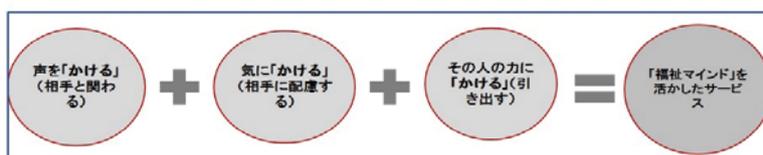


図8 3つの「かける」型サービス：試案（年報2号 作図 戸塚）

インター—年報—第2号に第一次報告書としてまとめている。

(4) 2015年度～2017年度（導入期～模索期）

導入期での課題の解決に向け、筆者らは「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」や「おもてなし」の実際に触れることで、これまでとは違ったビジネスの角度から福祉マインドを考え、福祉系キャリア教育で展開していく時期とした。公益社団法人企業情報化協会が企業を対象に表彰している「サービス・ホスピタリティアワード賞」に着目した^(注4)。企業における「ホスピタリティ」「おもてなし」の取組みは、ある一定期間で区切り、その効果を数値で判断し利益に繋げていくという明確な目的があった。その効果測定の手法においては福祉マインドとは次元を異にするが、効果を生み出す課程において「福祉マインドを活かしたサービス」が関わっていると考えることができる。しかし、その関わりは個々の感覚（能力）であり、経験によるものであり、相手や状況によっても対応が異なりマニュアル化できない部分と考えられる。福祉マインドの「かける」型サービスに対し、サービス・ホスピタリティは「四則演算型」サービスとした（図9）。

福祉系キャリア科目の取組みから見えてきた課題

「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」では某コンビニエンスストアから頂いた「地域住民が求めるコンビニの在り方」について取組み、大学近隣へのアンケート調査、分析結果をまとめ、地域住民の意見および具体的な提案を含むプレゼンを行った。「コミュニティ福祉ビジネス」ではベンチャーカップ千葉の学生ビジネスコンテスト学生部門に再度挑戦し、大きな成果を出すことができた。この時期はIT技術の普及によりサービスの提供方法や求められるサービスの質に大きな変化がみられたこともあり、企業や行政が将来に向けたサービスの新しい手法・形態のヒントをZ世代^(注5)である学生の発想に求めていることがわかる。

これら学生から出てきたアイデアや提案は福祉マインドによって、顧客の目線に降り、隠れたニーズを読み取る感覚が育てられていることがわかる内容であった。一方、一連の学びから学生の提案の根底は「困っている人」「支援が必要な人」であり、「福祉マインドを活かしたサービス」の対象がすべての人ではなく、福祉の域を超えていないという課題を引き続き確認することとなった。2016年までの取組みは淑徳大学高等教育研究開発センター—年報—第3号にまとめている。

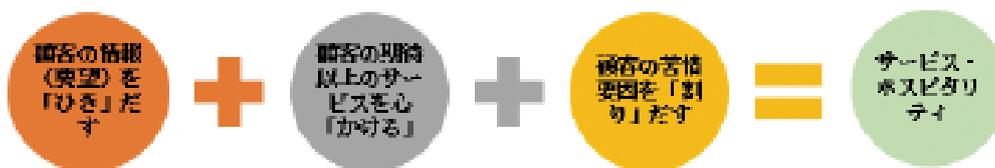


図9 サービス・ホスピタリティ型サービス（年報3号 作図 松山）

(5) 2018年度～(模索期～転換期)

AIなどのIT技術の進歩が浸透し始め、日本の産業や今ある仕事が10年先にはどのように変化していくか予測が難しい時代と言われた。また、「人生100年時代」「働き方改革」といった言葉や長寿化を見越した健康や人とのつながり、物・心へのユニバーサルデザイン教育が国民に対して始まり、これまでのサービスの手法・形態がさらに広がることとなった。経団連による「生活サービス産業が2025年の社会を変える」では「従来、自身または家族が行ってきた生活行為を代わりに行う」「よりゆとりある時間を提供し、“生活を楽しむこと”を実現する製品・サービスを提供する」ことを目指し、これまで当たり前としていた社会的通年を変えていく「イノベーション」としての担い手として、生活様式に合わせた新しいサービスの手法・形態を示している。

2017年度より「福祉マインドの一般化」に向け、「福祉援助＝3K（きつい、暗い、汚い）」といったネガティブな福祉イメージから「新福祉援助＝新3K（個性重視、共生、かっこいい）」といったポジティブなイメージへの転換を必要とし、企業が取り組んでいる事業のなかでの福祉マインドを指摘し、多面的展開を探る転換期となった。2017年度からの取組みは淑徳大学高等教育研究開発センター年報-第4号にまとめている。

福祉系キャリア科目の取組みから見えてきた課題

社会福祉学科の1年生（教職を目指す学生を除く）を対象に毎年アンケートを実施している。2011年度と2020年度を比較すると、「国家資格取得を希望する」学生は両年度とも83%と同じ割合であったが、「取得しない」と回答する学生の割合は年々増加傾向にある。「福祉業界で働きたい」と回答した学生も両年度ともに57%と同じ割合であり、2019年3月の卒業生の進路においても社会福祉法人・団体など福祉業界へは55%、45%が一般企業と同じ傾向がみられる。

社会福祉学科で福祉を学ぶ学生への福祉系キャリア教育を展開していくなかで、福祉を学び（国家資格取得の有無に関わらず）その知識や技術を福祉業界で活かして働くという強い意志を持った学生と資格は取得しないと決めている学生の二極化となる時期が早まってきた傾向がみられる。福祉系キャリア教育も学生の意識や思いに合わせた教育内容の見直しが必要な

時期かと考える。

前述した生活サービス産業は今後ますます私たちの日常生活に浸透してくると予想される。福祉系キャリア教育の導入期から転換期までを振り返り、「福祉マインドを活かしたサービス」の対象が福祉の域を超えることができない、という課題解決に向け継続的に検討してきたが、「より便利な生活様式」や「よりゆとりのある生活様式」「より充実した生活様式」といった提供するサービスの質やサービス供給の目的が「すべての人を対象」へと広がったことで、学生の主体性を引き出していく教育手法に重点を置き検討していきたい。

変化の激しい社会においても「ホスピタリティ」「おもてなし」に+αの効果をもたらすサービスは、その過程における誰かからの福祉マインドの行動がもたらすものとする。マニュアル化できない福祉マインドを身に付けるには、社会福祉学科で学んだ知識・技術をもって相手の言葉や行動から状況を観察していく力と、観察から個々に合った関わり方を判断する力が重要となる。国家資格取得の有無に関わらず、社会福祉学科で学んだ学生は福祉マインドを身につけ、相手に合わせた「福祉マインドを活かしたサービス」が提供できる人材、新しい生活様式や社会の変化にも柔軟に対応できる人材の養成の展開が必要となってきた。

【第Ⅲ部：戸塚】将来に向けた福祉デザイン教育のモデル化への挑戦

以上、[第Ⅰ部][第Ⅱ部]から見えてきたこととして、

- ① 支援する対象に特化した十分な特性理解、共感力が領域・業種を超えて求められてきている今、社会福祉実践が培ってきたアセスメント力をビジネス領域での対人サービスに活かせる可能性が高い。
- ② 社会福祉実践の「2つの流れ」のうち、人々の生きがい充足、自己実現に広く関わっていく「流れ」（ビジネス領域との親和性あり）と「デザイン思考」をかけ合わせることで「魅力ある実践教育」を見つけ出しつづけていくのではないかと。
- ③ 社会福祉学科生が、学びのなかで身につけたアセスメント力を土台に観察眼を発揮し、生活に潜む“未解決の種”から、意味ある「問い」を絞り込み、

発揮できる対象が広がってきたと感じている。

社会福祉学科で学んだ福祉の知識や技術に「デザイン思考型福祉教育」を組み合わせることで福祉の垣根を超えた領域でのビジネスに繋げていく発想力を持った学生が育っていき、様々な業界で福祉の力を発揮していくことを期待したい。

10年目を迎えた福祉系キャリア教育に、学生がもつ福祉マインドで気づいた課題を、チーム内で観察・情報収集・意見交換・振り返りを繰り返しつつ、解決まで仕上げていく手法を取り入れることで、福祉を学んだ強みを意識した学生を養成、排出していきたい。社会福祉援助×「デザイン思考」という、これからの新しいキャリア教育「福祉系ビジネス教育」を考えていく。

注釈

- (注1) 本稿で依拠する「デザイン思考」は、ティム・ブラウン (T. Brown)、IDEOの現CEO) 及び日本への「デザイン思考」浸透に向け精力的な活動を展開する石川俊祐の考え方に基づく(石川は元IDEOメンバー。その後パナソニックを経てIDEO Tokyo 立ち上げに関与、2019年時点ではAny Projectsメンバーとして活動を継続中)。
- (注2) 第4次産業革命とは、あらゆるモノをインターネットにつなげることで (IoT)、知識や情報を共有し解決不可能だった課題や困難を克服していく基盤への革命。機械化・工業化が進んだ第1次産業革命、大量生産化が進んだ第2次産業革命、コンピュータの発達による自動化が第3次産業革命。
- (注3) 福祉系キャリア科目「福祉系ビジネスインターンシップⅡ」では、千葉市の小学校低学年を対象とした「楽しいわくわく！おしごと学校」を学生が主体となり企画・運営するなかで多くの経験をしていく場とした。参考HP <https://wakuwaku-osigoto.jimdofree.com/>
- (注4) 公益社団法人企業情報化協会が主催し、「おもてなし」を科学的かつ定量的に検証し、他の模範となりうる優れた成果を上げている企業または団体などを2014年度から「サービス・ホスピタリティ・アワード賞」として表彰している。「マニュアルから一歩抜け出した顧客対応を目指して」をコンセプトに「サービス・ホスピタリティ研究会」を立ち上げ、年4回最新サービス事例を学ぶ勉強会を開催している。
- (注5) Z世代とは1995年～2010年頃に誕生した世代を指し、スマートフォンやPCなどのデジタル機器が幼少時



代から身近にある環境で育ち、さまざまなサービスを自分に合った方法で使いこなすといわれている。特にビジネスの世界ではこれからの消費を担う大きな層として注目されている。

引用・参考文献

- 石川俊祐「HELLO,DESIGN 日本人とデザイン」幻冬舎 2019
- 一般社団法人日本経済団体連合会「生活サービス産業が2025年の社会を変える―「快適・便利・安心・安全」を支える生活サービス産業からの提案―」、2015 https://www.keidanren.or.jp/policy/2015/078_honbun.pdf アクセス日2020/8/27
- 岡村重夫「社会福祉原論」全国社会福祉協議会 1983
- 経済産業省「人生100年時代の社会人基礎力」、https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf
- 佐宗邦威「直感と論理をつなぐ思考法」ダイヤモンド社 2019
- 社会福祉士養成講座編集委員会 編集「6 相談援助の基盤と専門職 (第3版)」中央法規 2015
- 社会福祉士養成講座編集委員会 編集「7 相談援助の理論と方法 I (第3版)」中央法規 2018
- 戸塚法子、松山恵美子、田島博美、高田亮、栗原啓悟『「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、2015
- 戸塚法子、松山恵美子『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―』淑徳大学高等教育研究開発センター―年報― 第3号、2016
- 戸塚法子、松山恵美子『「福祉マインド」の一般化に向けた多面的展開を探る―ネガティブ福祉からポジティブ福祉へ―』淑徳大学高等教育研究開発センター―年報― 第4号、2017
- 戸塚法子「社会福祉援助教育に求められるもの」淑徳大学高等教育研究開発センター―年報― 第5号、2018
- 福祉士養成講座編集委員会 編集「社会福祉援助技術論 I」中央法規 2003
- 文部科学省中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を養成する大学へ～」、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- T.ブラウン、千葉敏生訳「デザイン思考が世界を変える イノベーションを導く新しい考え方 (アップデート版)」早川書房 2020

Considering the Design Thinking-based Welfare Training Proposals and the Future of Welfare-related Business Training

Noriko TOTSUKA
Emiko MATSUYAMA

落語を活用したコミュニケーション教育

淑徳大学人文学部 准教授 岡村 宏 懇

要 約

本稿は、淑徳大学人文学部表現学科の特色あるコミュニケーション教育の構築を視野に、落語を活用した教育実践の効果と課題について検証するものである。即ち、伝えたい内容を「伝える」だけでなく相手に「伝わる」伝え方を修得する学びの方法として、古典芸能である「落語」に着目し、落語の話芸を活用した創作口演を行った。本教育実践によって学習者にコミュニケーションスキルの向上がみられ一定の学修効果が認められた。

1 研究の背景と目的

本稿は、淑徳大学人文学部表現学科の特色あるコミュニケーション教育の構築を視野に、表現学科の学生が身に付けることを期待される能力を明らかにし、その学修目標を達成する教育方法として「落語¹」を活用する可能性について明らかにするものである。

近年、来るべき未来社会を生き抜くために必要な能力の総称として「21世紀型スキル」が提唱され²、様々な学習方法が考案され実践が進められている。21世紀型スキルのカテゴリー³の一つにコミュニケーション能力があるが、日本経済団体連合会（経団連）が毎年実施している企業アンケート調査でも、コミュニケーション能力は、企業が採用選考時に特に重視する能力として毎年1位（2004年以降）を独占している⁴。溝上（2014）は、これからの大学教育において期待されるのは、専門知識や技能の習得より、仕事や社会生活で要請される能力の修得であるとして、いわゆる「象牙の塔」から「社会にとって有為な人材を養成する機関」へと移り変わる大学の役割について述べるが、今や大学は、21世紀型コンピテンスのレディネス形成の場になっているといえよう。

社会の発展に寄与する新規の知見や社会に役立つ有為な人材の育成は、学校教育法の第83条第2項「大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」にも明示されている通り、大学の存在理由の一つである。特に私立大学は建学の精神に依った独自の教育を行い、独自の基準で学生を育

成し、社会に送り出している。今この文脈で、改めて淑徳大学が社会に対してどのような役割を担っているか、どのような人材を育成・輩出しようとしているかを確認することは、本学ならではの特色ある教育プログラムを検討する上で重要である。

こうした理解に基づき、筆者は淑徳大学人文学部表現学科ならではの特色あるコミュニケーション教育プログラムの検討を開始した。

検討に際し、古典芸能の落語を教育素材として活用することに着目した。

理由は2つある。一つは、数ある日本の古典芸能の内、落語は話芸であることだ。

事典的定義によれば、落語は「寄席演芸の一つ。筋のある滑稽なはなしを身振りを加えて行い、落ちをつけて聞き手の興をさそう話芸」（『大辞林』第3版、三省堂）とある。コミュニケーションを伝え方のスキルと捉えれば、聴き手に噺が伝わらなければ落語家の独り言にしかならない落語は、「伝わる」話し方を考える上で多くの示唆を与えるものと言えよう。

二つ目は、落語で描かれる世界観が淑徳大学の建学精神である「共生」に通底することだ。落語と仏教は親和性が高い。落語のことを高座噺というように、もともと仏教と縁の深い落語は、その話芸も説教の影響を受けて、特に節談説教⁵と呼ばれる分かりやすく面白おかしい伝え方を受け継いでいる⁶。落語を学ぶことは、日本人が伝えてきた「伝え方」を学ぶことであり、人間に対するものの見方や考え方の修養にも資すると考えた。以上が落語を教育素材として用いることが適当であると判断した理由である。

また、余談であるが、筆者は役者落語一門「焼酎亭⁷」門人として「焼酎亭ウヅカ」の高座名で落語を演じている。その実体験から、落語の話芸にコミュニケーション教育のヒントを覚えたこともあげておく。

落語を活用した授業は小中高等教育機関でも見られ⁸、幾つかの先行実践報告がある。

中山（2020）は、小学校の〔伝統的な言語文化に親しむ〕学習単元に位置付けられている「落語」の多くが、昔話や読み物として扱われ、落語そのものの愉しみを味わう学習には不足であるとして、読むだけでなく見たり演じて「落語に親しむ」学習をデザインしている。

神徳、鈴木（2017）は、中学校の古典単元に掲載されている「落語」について、少しでも古典を身近に感じ親しんでもらうために落語の創作学習を導入している。落語を作ることで落語に馴染み、古典嫌いの弊を打破しようとする意欲的な試みであるが、高度な話芸が要求される落語を中学生が一人で演じることは難しく課題が残った。

小田、東海林（2017）は、高校で授業者が各科目の学習内容を盛り込んだ創作落語を自演し、生徒との関係が良好に転じたことを報告している。この場合、落語は、授業者と生徒とのインタラクティブな関係づくりの手段として用いられている。

一方、外国人留学生対象の日本語教育分野からの報告もある。川崎（2014）はこれまでの落語教材の、ともすれば日本文化理解の域を出ない扱われ方を脱して、グローバルな人材育成のための教材の可能性を探求している。その他にも、落語家自身による教育活動に、三遊亭圓窓や桂花團治、柳家さん喬の意欲的な授業実践がある⁹。

中山（2020）や神徳ら（2017）の学習アプローチは、「読み物としての落語」ではなく「落語そのもの」を理解させる新しい落語教材の使用法を拓く試みとして意義があるが、何れも平成20年版学習指導要領から新設された「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項¹⁰」に則った、古典に親しむことを目的にした教材の使用法を遵守するもので、本研究の落語の位置付けとは異なる。本研究の目的は、落語に親しむことではなく、落語の手法を活用してコミュニケーション能力の向上を図ることであり、手段として落語を採用している。即ち、落語の授業ではなく「落語を通して伝え

方を学ぶ」授業を企図した。木本（2013）は、落語を手段として、落語を通して何かを教える授業を「落語で教える」と称し、落語の教養を扱う「落語を教える」授業と区別するが、本研究も木本に倣えば「落語で教える」授業に相当する。また、川崎（2014）の授業分類を引用すれば「創作口演型」授業¹¹と同じ型になる。

以上を踏まえ、筆者は本学に赴任した2018年度より筆者の担当する「表現文化研究Ⅳ（放送表現）」で落語を活用した授業を実践している。初年度より、全15回の授業の内、第8回で落語のフォーマットを利用した創作口演発表会（授業内落語会）を行っている。第9回以降は、落語の嘶を劇仕立てにした練習を行い、最終15回に学習者による落語ドラマの上演を行っている。

本稿は、全授業回の内、前半の第8回までを考察対象として、伝統的な話芸の能動的な学びの効果を検証した。以下、第2章では、本学人文学部表現学科で養成が期待される能力と人材について確認し、その教育目的を達成する教育素材として落語の有用性について述べる。第3章では具体的な授業内容のデザインについて、第4章では最終授業で実施したアンケート調査の回答をもとに、学習者の学修成果について考察する。第5章で、まとめとして落語の教育素材としての可能性と今後の課題について総括する。

2 研究方法

伝えたい内容を「伝える」だけでなく相手に「伝わる」伝え方を修得する学びの方法として、古典芸能である「落語」の話芸に着目する。そして本学人文学部表現学科の放送表現系科目に落語の導入を試み、コミュニケーション能力を育む授業を実践する。

まずは、表現学科のカリキュラム概要を点検し、落語の話法を取り入れたコミュニケーション教育を構想する。

2-1 人文学部表現学科の教育目的と人材養成の方針

表現学科の教育目的を確認するために、表現学科のカリキュラム概要を点検する。

表現学科のカリキュラム概要の1、教育研究上の目的は以下の通り。

「表現学科では、表現分野に関する教育研究を通して、

文章表現や(1)言語表現に関する専門的な知識また思考法を習得し、創造性に富んだ表現技法を身に付けた職業人を育成します。(2)「共生」の精神を持ち、他者の意見を尊重して対話をしながら意見を述べる「伝える力」を育み、社会に貢献できる人材を育て、地域社会に貢献することを目指します。¹²⁾

(下線並びに番号は筆者加筆)

前文の「職業人」の育成や後文の「社会に貢献できる人材」「地域社会に貢献」の文句に、社会の要請に応えるこれからの大学の在り方や教育目的が確認できる。下線部(1)に「習得」の文字が見えるが、習得の語義は「経験を通して習い覚えること」(「大辞林」第3版、三省堂)であり、学習経験を通して「知識」として身に付ける意である。以上から、表現学科カリキュラム概要1の教育研究目的は次のようにまとめることができる。

言語表現に関する専門的な知識や思考法を学習によって身に付け、「共生」の精神を背景に、対話をしながら意見を述べる「伝える力」の育成

次に、上記教育目的を達成し、どのような人材を育成し輩出を期待するかについてである。

表現学科カリキュラム概要2の人材養成の方針に、次の言辭がみえる。

「表現学科では(中略)「(3)主体的に変化に対応できる幅広い視野と総合的な判断力、実践的な課題解決能力」を兼ね備えた人材を養成します。その基礎として(中略)特に教養課程では、(4)人類の文化・社会・自然に関する知識、さらには言語の本質と構造、多様性に関する知識の修得に力点を置きます。¹³⁾

(下線並びに番号は筆者加筆)

ここでは主体性と総合的な判断力、実践的な課題解決力をもつ人材の養成が明示されている。これらの能力は21世紀型スキルの「批判的思考・問題解決・意思決定」に相当するものである。ここで注目したいのは後文(4)で使われる「修得」の文字である。「修得」の語義は「学問や技術などを学んで、身につけて自分のものとする」(「大辞林」第3版、三省堂)であり、知識や技術を習い覚える(習得)だけでなく、習得し

た知識や技術を実際に「運用」できるレベルまで会得することが目指されている。即ち、表現学科カリキュラム概要2の人材養成の方針をまとめると、次のようになる。

表現学科の教育目標を達成し、学んだ知識や思考法を実際に活用して、主体的に判断や行動できる人材の育成

以上、表現学科の教育目的と人材養成の方針を確認した。

最後に、表現学科のディプロマ・ポリシーを確認しておく。ディプロマ・ポリシー(2)表現分野における知識・技能・態度は以下の通り。

「表現全般に係る、文章表現や(5)言語表現などに関する専門的な知識を修得した上で、独創性、創造性に富む表現技法を身に付け、職業人としてそれらを活用する態度を有している。¹⁴⁾

(下線並びに番号は筆者加筆)

上記下線部(5)をみると、専門的な知識を「修得」し「それらを活用する態度」とあるように、習った知識や技術を運用できる能力と姿勢が謳われ、また独創性という言葉が新たに追加されている。

次節では、以上の教育目的・人材養成の方針を達成するために有効と思われる学習方法について考える。

2-2 落語の活用

落語は日本の言語表現文化¹⁵⁾の一つに数えあげられる古典芸能であり、今から約400年前に発祥した話芸である¹⁶⁾。落語は言語面や芸能文化面など、さまざまな視角から捉えることができるが、話芸の観点から「伝える力」を養う教材としてみた場合、表現学科の教育目的や人材養成の方針を達成するに有効な学習要素がみえてくる。

落語の話芸は、独演にして対話である。落語家は座布団一枚を舞台に、様々な登場人物を上下(かみしも)を切って演じ分けるが¹⁷⁾、語られる情景は全て会話によって形成される。つまり、落語家は一人で伝え手と聞き手をロールプレイングする。桂花團治(2015)は「複数の人物がそれぞれの立場でモノを言う。それを描いたものが落語であり、その意見の食い違いが笑

いを生む。」と述べるが、一般的に一人で喋るというと「自分のことを喋ること」だという思い込みがあるため、全てが「私は!」「私が!」になりがちな従来の話し方学習に対して、落語は必ず「他人」が登場するため、相手の立場を意識した「対話」によるコミュニケーション学習が可能である。

また、落語噺の「持ちつ持たれつ」の助け合いの世界観は、福祉が無い時代の「お互いさま」という日本の伝統的な対人関係や社会の在り様を反映し、本学の福祉マインドである「共生」の精神に自然につながるものである。桂(2015)は「落語の世界は理想的なコミュニティで形成されている。」として、「失敗を繰り返す間抜けな男ほど周囲に愛され、放蕩を繰り返すどうしようもない若旦那の傍らには叱りつつも決して彼を見放さない受容の精神に満ち溢れた番頭がいる。うっかり亭主にはしっかり女房、貧乏を嘆く男の横には明るく生きる術を語る人生の達人…」と具体例を挙げ、落語のコミュニティは「もはや哲学の域に達している」と述べる。

落語を通して対話を学び、描かれる登場人物や作品世界を演じることは、共生社会についての理解を深め、他人の意見を尊重しながら意見を述べるコミュニケーションにおける Together with him¹⁸をロールプレイングすることであり、表現学科のカリキュラム概要の1、教育研究上の目的の後文(2)に対応する。前文(1)については、伝統的な言語表現文化である落語についての基礎知識や伝承されてきた演じ方(表現方法)を学習することで目的が達せられると考えた。また、人材養成の方針については、前文(3)の能力を養成するために口承伝承の落語を文字テキストに起こした課題解決型の問題をつくって対応した。また、後文(4)に関しては、伝統芸能としての落語の文化価値を学ぶことで目標が達せられると考えた。ディプロマ・ポリシー(5)の目標については、習得した知識・技術の運用力と独創性の獲得が課題となるが、独創性をオリジナリティーや個性と換言すれば、本授業は古典芸能の個性の考え方を実践するものである。古典芸能という個性について住岡(2015)は「型の模倣、習熟、練熟の過程を通して滲み出てくるもの」と述べるが、古典芸能では、皆同じ型(様式)を行うのに、どうしても差異として滲み出てしまうその人固有の「らしさ」を個性と捉える。本授業ではこの古典芸能の個性観をふまえて、課題フォーマットは全員同一とした。

全員が同じフォーマットで発表するにもかかわらず、多様な作品発表となって現れる各々の特色(個性)を確認しあうことで、独創性についての理解を深めることを狙った。

このように落語を基にしたオリジナル作品の創作・発表を授業内容に盛り込むことで、習った知識や技術を応用する力を養い、また、発表を通じて独創性や創造性に富む個々の表現方法の模索が可能であると考えた。

以上が、筆者が本学ならではの特色あるコミュニケーション教育の開発に落語の導入を試みた根拠である。

次章では、新たに取り組むべき落語を取り入れたコミュニケーション授業の概要についてみていく。

3 落語で授業

淑徳大学人文学部表現学科のカリキュラムは、1年次の教養学習期で表現の基礎となる導入科目を横断的に学び、2年次以降に自分の専門性を深める科目選択を行い、3年次に専門性に応じたコース(編集、広告、放送)に分かれ専門学習期に入る。ゼミも3年次からのスタートである。表現学科のカリキュラムポリシーによれば、専門教育科目は「表現の主要分野における基礎・基本となる知識・技能及びより深い専門性の体系的修得に加えて、それらを実践的に応用しうる知識・技能・態度の修得のため」に置かれ、基礎科目、基幹科目、展開科目の別については、基礎科目の目標が表現の基本的思考様式と知識の「理解」にあり、基幹科目が知識と能力の「育成」にあり、展開科目が知識と技能の「修得」にあるとしている¹⁹。また、表現学科放送表現コースの教育テーマは「『伝える力』を『伝わる力へ』²⁰」であるが、話すことを通じて相手に何かを伝える代表的なコミュニケーション科目を一覧に挙げた(表1)。

当該科目「表現文化研究Ⅳ」は「専門教育科目」の「展開科目」に位置付けられており、「伝える力」の修得と活用が学習目標である。

ここで当科目で育成する「伝える力」について整理しておく。SNS(ソーシャル・ネットワーキング・サービス)を駆使したメディア・コミュニケーションなど、次世代で求められるコミュニケーション能力は多様である。それに対応して表現学科に設置されている

表1

科目区分	科目名	配当年次	単位	授業形態	1年		2年		3年		4年	
					前	後	前	後	前	後	前	後
基礎教育科目	日本語Ⅲ (発表・討論)	2前	1	演習			●					
	日本語Ⅳ (プレゼンテーション)	4前	1	演習							○	
専門教育科目	基礎科目	創作表現 技法Ⅰ(演技)	1前	4	演習	●						
		創作表現 技法Ⅱ(演技)	1後	4	演習	●						
	展開科目	放送文化 研究Ⅲ (言葉で話す)	2前	2	演習			○				
		放送文化 研究Ⅲ (放送表現)	2後	4	演習				○			
		放送文化 研究Ⅳ (放送表現)	3前	4	演習					○		
	表現文化 研究Ⅳ (映像表現)	3前	4	演習						○		

●=必修 ○=選択

(表現学科 授業科目一覧表をもとに筆者作成)

コミュニケーション科目も多彩であるが、当科目はFace to toolではなく「Face to faceで伝える力」をテーマにしている。SNSはあくまでもコミュニケーションツールであり、SNS技術の進化はコミュニケーションツールの進化であり、人の生得的コミュニケーション能力の進化ではない。人と人とのコミュニケーションの基本が、相手と向き合ってお互いの意見を擦り合わせる対話にあることは本質的に変わらない。

また、話芸とアナウンス技術についても分けて考える必要がある。情報伝達の点で両者は共通だが、伝える情報内容が異なるため、求められるスキルが違ってくる。ニュース原稿を読むアナウンサーに求められるのは、情報を客観的に伝える正確さであり、アナウンサー個人の気持ちではない。一方、落語家の噺は、人情噺に代表されるように登場人物の感情や心理の変化を描いたもので情報のみを伝達するものではない。

落語の話芸を学ぶことは、情報の伝達だけでなく人と人との気持ちの交感、即ち感情のやりとりを学ぶことである。アナウンサーを志望しない本科目の大勢の履修者にとって、気持ちの伝え方を学ぶ落語は教材にふさわしいといえる。

3-1 授業方針

「表現文化研究Ⅳ」は表現学科放送表現コースの3年次前期の演習科目として開講されている。大学の中間学年の履修を想定する当科目は、これまでの学びの検証とこれからの実践への橋渡しが期待される科目である。大学3年生は翌4年次の就職活動を見据えた社会との接続年次であり、社会人を意識して学習できるという利点がある。その一方で、3年次においてもコミュニケーション力に不安を覚える一定数の学生も認められ、1、2年次に修めたコミュニケーション学習の“学び直し”の位置付けもある。

これらを踏まえ、落語を活用したコミュニケーション授業の開発にあたり次の5つの方針を定めた。

①落語の基礎知識を身に付ける

落語の歴史などの知識教養よりコミュニケーション手段として落語を活用するために知っておかなければならない実践知について講義する。また、噺の世界観を通して共生社会についての深い理解を促すことにも配慮する。

②「落語を教える」のではなく「落語で教える」授業

各自のテーマを噺の型に容れ込み、ストーリーを編

む構成力を育む。噺の構成を理解し、噺の型を自分の話しの鑄型として能動的に使うことでコミュニケーションの方法を身に付ける。また、課題フォーマットへの取り組みや発表を通して、学習者は自発的に落語を自己の世界に位置付けることができると考えた。

③能動的学習を促がす古典芸能の教育法 ―稽古―

学習法に古典芸能の稽古の手法を取り入れる。

川崎 (2014) は、落語が相手に「伝える」ための工夫と稽古を積み重ねるといふ本質的な手法で成立していることに着目し、「伝える工夫」を学習者自身の手へ委ねることで、落語の授業が「伝える姿勢を養う場」になり得るとして、学習手順を以下の様に示した。

a. 題材の選択 → b. 小噺の暗記 → c. 小噺の反復練習 → d. 発表

この順序は落語を始めとする古典芸能の稽古の流れと同じである。一般的な学習ではbとcが入れ替わり、最終目的である暗記のための反復練習が行われる。一方、稽古の場合は「型」を覚えてからその型を自在に使いこなせるようになるための反復練習であり、その過程で、学習者は自分なりの運用の仕方を使って型を使いこなす「伝える工夫」を自得する。立川談志²¹は弟子に対し「何でもいから勝手に覚えろ。(中略)とにかく早く覚え、お経のように繰り返す、基本を叩き込んだら自分の落語に作りあげろ」と“自分の落語”をこしらえることを要求している²²。これが後述する畑佐・久保田 (2009) の⑤「試行錯誤からの創造性の発揮」であり、独創性 (個性) である。

古典芸能の稽古法は、「教えない」教育といわれる。住岡 (2015) の「師匠の方法」から井上流片山春子の言葉を孫引けば「芸というものには手を執って教えて貰うから上手になるものではない。自分で覚えるのではなくてはいけない」ものである。また、下掛宝生流能楽師の安田登 (2006) は「稽古とは、古 (いにしへ) を稽 (かんが) ふる」と訓じ、自分で教えるを尋ねて主体的に学ぶ姿勢であると説く。

本授業は、古典芸能の稽古手順をモデルとし、落語の課題フォーマット (共通) に取り組んで自分のオリジナル話を創った後は、発表に向けて自主的な反復練習を促がし、どうしたら「伝わる」発表になるかについては学習者自身の手へ委ねることとした。

④創作口演型授業

川崎 (2014) は、畑佐ら (2009) の「一人で演じる日本語会話：小噺プロジェクトの実践報告」を取り上げ、授業で小噺を題材に選ぶ理由を以下5点あげている。

- ①短いので、初級学習者でも十分記憶でき、負担が軽い。
- ②聞き手を笑わせるというはっきりした目的がある。
- ③上手にできれば聴衆は本当に笑うという明確なゴールが示せる。
- ④聞き手に理解させるためには、言語的な正確さが要求される。
- ⑤練習を繰り返す中での試行錯誤から創造性が発揮されることがある。

畑佐ら (2009) の実践は、アメリカの大学の日本語初級学習者を対象としたものであるが、本科目の、落語に関心はあっても演る側の視点で落語に触れたことのない学習者についても、上目5点は有効であると考え、モデル噺の選定および課題設計の参考にした。

⑤発表を通じて個性及び多様な表現について知る

具体的には中間成果発表会で同じ課題フォーマットを用いて学習者が個々のテーマで自由に発表を行う。落語家が「同じ噺」を自分の噺として演じ合うのと同様、自他の発表を比べることで、自分の話し方のオリジナリティー (個性) について気づきを促がした。

3-2 授業プログラムの設計

以上5つの方針の下、全15回の授業の内、研究対象となる第8回までを次のように設計した。

第1回目に自分のことを自分の言葉で話す1分間自己PRを行い、現在の自分の「伝える力」を確認する。

第2回目は、逆転発想法による自己PRの実施。自己分析を行った後、短所を長所に言い換えるリフレーミングの手法²³を使って、長所も短所も視点の違いによって逆転することを理解し、他人に対する好き嫌いなどの先入観や思い込みを相対化する学習を行う。これによって自分も他人も絶対的な基準で測れる存在ではなく、持ちつ持たれつの「お互いさま」の「共生」の存在²⁴であることへの気づきを促す。

第3回目では、落語の様式など実践知についての講

義を行う。

第4回目では、同じ噺を違う落語家で聴き比べる²⁵。話の印象の違い、面白さの違い、演技の違いについてディスカッションし、噺を面白くする工夫などについて考察する。

第5回目は、落語「饅頭こわい²⁶」と落語MOVIE「饅頭こわい²⁷」を見比べ、同じ噺を話芸と映像表現で伝えた時の「伝わり方」の違いをディスカッションする。

第6回目は、「饅頭こわい」をテキスト化した教材を読む。最初に登場人物を各人に割り当て、輪読して対話のイメージを掴む。次に、落語家の話し方を参考

にして自分一人で読む。

第7回目では、課題フォーマットを用いて各自のオリジナル「○○こわい」をつくる。課題に取り組む過程で、話法について主体的な学びを促す。発表に向けての繰り返し練習の中で、自分なりの「伝える工夫」の育成を図る。

第8回目は、中間成果発表会。各自が創作したオリジナル「○○こわい」を授業内落語会²⁸で披露し、発表の振り返りをしてまとめとする。

3-3 モデルとした噺と作成した課題

数ある落語の噺の中で何故「饅頭こわい²⁹」を選んだか。

饅頭こわいは、捉え方によってははじめの匂いもする内容であるが、小学校の教科書にも採録されるようにストーリー展開に無理が無く、誰が聴いても理解しやすい内容であることや、オチ³⁰（サゲ）が「合わせ³¹」と呼ばれる最も落語らしいオチ（サゲ）であること、また学習者の嗜好を入れて改作すれば自分の好みの紹介話となり、自己紹介の延長として活用できる等から、これをモデル噺とすることが適当であると判断した。

さらに、落語の噺は落語家によって個別の演出が加えられるため、同じ噺でも聴く側の印象や面白味は大きく変わるが、筆者が古今亭菊志んを選んだ理由は、「饅頭こわい」を実写化した落語MOVIEの話者が同氏であったため、同じ話者の噺を落語と映像ドラマの2様で比較できるという都合もあった。

作成した課題については、古典落語「饅頭こわい」の構成を基にしたフォーマットを用意した〔表2〕。穴埋め式で、空欄に自分の情報を記入すれば自分の「話」になるように作っており、それを基にして発表を行った。事前に「饅頭こわい」の口演映像と映像ドラマを鑑賞して、発表の見本と課題取り組みへのモチベーション向上も図った³²。

4 考察 ～アンケート調査にみる学修成果～

アンケートは、最終授業回（第15回）に実施した。有効回答数は9/12名であった。なお、研究倫理への配慮として、アンケート回答時にデータ資料について匿名性に配慮しながら研究材料として使用する旨、了解を得ている。

アンケートから、以下の学修効果が確認できた。



写真1 2018年度 中間成果発表



写真2 2019年度 中間成果発表会

表2 テキスト例

課題		オリジナル「○○こわい」	
Title :			
		学籍番号	氏名
下記の落語フォーマットを参考に、自分の「○○こわい」を創作してください。			
■落語「まんじゅうこわい」			
		(フリートーク) 本編に自然につながっていく無理のない咄の導入部分	
マ ク ラ			
↑ フリ		<p>A: わたしは○○がコワイ。だって _____ (理由) _____。</p> <p>B: え〜! マジで? そんなの全然平気じゃん。</p> <p>A: …。Bはコワイもの、嫌いなもの無いの?</p> <p>B: オレはお前とちがって、コワイもの、嫌いなものなんか無い!</p>	
		<p>(A: じゃ、聞くけどさ、_____ (ア) _____ は、どうなの?</p> <p>B: はあ? あんなもん _____ さ。オレなんかいつも _____ だぜ。</p>	
本 編	パ タ ー ン の 繰 り 返 し	<p>(A: そ、そう…。じゃ、さ、_____ (イ) _____ は、どうなのさ。</p> <p>B: あ〜、あれ? あんなもん _____ だよ。オレなんかいつも _____ だし。</p>	
		<p>(A: …。でも、ひとつくらい何かあるでしょ。</p> <p>B: う〜ん、強いて言うなら _____ (ウ) _____ かな…。だって _____ (理由) _____。</p>	
		<p>A → (ウ) を B に与える。</p> <p>B → 驚き苦しみながら、言葉とは裏腹に (ウ) を嬉しそうに受け入れる。</p>	
オ チ		<p>A: _____ (ウ) _____ がコワイってのは嘘でしょ! 本当は何がコワイの?</p> <p>B: う〜ん、今は _____ がコワイ♡</p>	

(筆者作成)

①コミュニケーションスキルを磨く具体的方法が分からなかった学生に、落語の話法が何らかの手がかり(ヒント)を与えた。

履修開始時の学習者のコミュニケーション力についての自己評価は、「コミュニケーションに自信がある」が25%、「まあまあ自信がある」が25%、「普通」が50%であった。得られたアンケート回答は学習者の主観的な判断に基づく自己評価であり、本人の認識と回答結果に隔たりがある可能性に注意が必要であるが、2020年度履修者はコミュニケーションに苦手意識を持

つ学生はいなかったと推測される。しかし、「話すこと」について苦手意識を持つ学習者が25%、「自分の伝えたいことを相手にきちんと伝えられてきた実感があるか?」については、「時々誤解される」が12.5%おり、コミュニケーションに苦手意識は無いが「話す」ことがやや苦手な学習者が1/4程いて、改めて本年度履修者が中間学年に開講される本科目の想定履修者であり、履修理由の過半数が「ふだんのコミュニケーション力の向上」(62.5%)であることをみても、これまでの自己のコミュニケーション力の見直しと、更

なる向上を学習目標とする層であることがわかる。

設問A：これまでどうやってコミュニケーション力を磨いてきましたか？

- ・塾 (a) のアルバイト。
- ・特に磨いていない。しかし、初めての人に対しては度胸。友人に対しては落ち着き (b)。
- ・何かを話すとき、一度自分の中で考えてから言葉にしている (c)。こう言えば相手に伝わりやすいか (c) などを主に考えている。
- ・アルバイトを、多くの人と関わる (a) もにした。
- ・常に自分との会話を頭の中で繰り返す (c) ことでどんな会話でも瞬時に言葉を出せるようにしている。
- ・グループワークの場 (a) を活用し、積極的に発言するように心掛け (b) て来ました。
- ・年代を問わず多くの人と会話 (a) をする。

(下線、アルファベット記号：筆者)

(a) から、コミュニケーション力向上のためには多くの人と関わる大切さが意識されている。(b) は、心掛け・心構えであり、コミュニケーション力向上の精神論的方法である。(c) も心掛け・心構えであるが、具体的な方法論のカタチが窺える。

以上から、学習者はこれまでコミュニケーション力向上の具体的な方法論を持たず、多くの人と話すことや自分から積極的に話しかけるなどの心掛けや心構えに依って経験的にスキルを磨いてきたことがわかる。その中で (c) のような経験知を得た学習者もいた。特に「常に自分との会話を頭の中で繰り返す」などは、自分と相手の会話をイメージすることであり、落語の手法につながる内容であり注目した。

設問B：コミュニケーション能力向上のためにはどんな方法が考えられますか？

- ・色々な世代の人とコミュニケーションをとる。
- ・実践が一番効果的で上達が早いものだと考えます。
- ・インターン等で年齢・性別関係なく様々なバックボーンの人と話す。
- ・多くの人の喋りを聞いて解析する。それは有名人から一般人までの広い範囲で。
- ・いつも同じ人とでなく、年齢や性別などさまざまな人と話すこと。

- ・自分が持っていない考えを持っている人との会話。
(下線、筆者)

総じて、いろいろな価値観を持った他人とたくさん関わる実践の大切さが意識されている。設問A Bの回答結果については、第1回授業ガイダンスで既に知れており、これまで我流でコミュニケーションをとってきた実態について再認識を促がした。その後、コミュニケーションスキル向上の手段として落語の話を参考にする旨を伝え、落語で学ぶ目的意識を明確にした上で講義を始めた。開講時、落語に関心がある学生は「たいへん関心がある」12.5%「やや関心がある」50%「ふつう」12.5%「あまり関心がない」25%「無関心」0%であり、8割弱の学生が落語に何らかの関心を持っていたが、それは娯楽としての落語であり、特に話芸に注目したものではなかった。そのことは、「履修当初、オリジナル『〇〇こわい』は取り組んでみたい課題でしたか？」の質問に75%が「いいえ」と回答していることから窺える。娯楽としての落語を、改めて「伝える力」という観点から講義することで、落語の話をコミュニケーションスキルとして活用しようとする学習意欲が芽生えた。

②落語の型に、能動的に取り組む

学習意識と意欲が芽生えた次のステップが「饅頭こわい」の課題フォーマットへの取り組みである。予め定めた課題フォーマット(表2)を用いて、学習者は各々のテーマでオリジナル「〇〇こわい」を創作した。オチ(サゲ)の理解に多少のバラつきは見られたが、いずれも合格点を出せる水準であった。中でも(表3)を作成した学生は、与えられた課題フォーマットを最も使いこなして自身のテーマを発表した好例である。

先述したように本課題は間接的な自己紹介にもなっている。単に「私は〇〇が好き」と一言で伝える以上の豊かさが、この課題表現の中にはある。対話形式であるため、必然的に自分と価値観が異なる他人を想像して対置しなければならず、他人からのツッコミに答えながら自分の嗜好を伝える伝え方を想起することは、多面的な「伝え方」の振り返りを促がし、表現学科の教育テーマである「伝える」力の修得に有効であった。また、同じ内容も話の構成次第で相手の興味関心を惹き付ける度合いが違ってくことも了解された。

表3 学生の課題答案例

課題	オリジナル「○○こわい」
	Title : 抹茶こわい
マクラ	人間、だれしも嫌いなものや苦手なものが1つや2つあるでしょう。私は、時間の流れが怖いと思うんです。だって、今は20歳…まあ、あと1か月もすれば21歳になりますが…。まだ若いので「お姉さん」なんて呼んでもらえますけど、いつの日か「おばさん」なんて呼ばれてしまう日が来るわけで…。あー、やだやだ！いつまで経っても「お姉さん」と呼んでもらいたい女心なんです。…まあ、そんな女心はさておき、私にはほかに怖いものがあるんです。え？何が怖いって？
フリ	ある夏の日の午後のことです。ランチを食べ終わった後、友達とのんびり寛いでいると、一匹のアブラゼミがヂヂ…ヂヂヂと鳴きながら足元に飛んで来ました。私(A)は大の虫嫌い！ A：わたしはゼミがコワイ。だって 唐突に飛ぶんだよ。 B：え～！マジで？そんなの全然平気じゃん。 A：…。Bはコワイもの、嫌いなもの無いの？ B：オレはお前とちがって、コワイもの、嫌いなものなんか無い！
本編	A：じゃ、聞くけどさ、 <u>幽霊</u> は、どうなの？ B：はあ？あんなもん <u>ただの思い込み</u> さ。オレなんかむしろ、 <u>こっちから話しかけてやってるぜ</u> 。 A：そ、そう…。じゃ、さ、 <u>雷</u> は、どうなのさ。 B：あ～、あれ？あんなもん <u>光ってるだけ</u> だよ。オレなんかいつも <u>綺麗だなんて思ってるだけだし</u> 。 A：…。でも、ひとつくらい何かあるでしょ。 B：う～ん、強いて言うなら <u>抹茶</u> かな…。 だって <u>色が不気味だし、なんで、あんな緑色してるのか訳わかんないもん</u> 。 A→(抹茶)をBに与える。 B→驚き苦しみながら、言葉とは裏腹に(抹茶)を嬉しそうに受け入れる。
オチ	A： <u>抹茶</u> がコワイってのは嘘でしょ！本当は何がコワイの？ B：う～ん、今は <u>八ツ橋</u> がコワイ♡

③自分の「伝え方」を批判的に振り返る視点を持つことができるようになった。

2020年度履修生の代表的な発表テーマは表4の通りである。

以下の回答から、「伝え方」の要点について、他者への評価だけでなく自己評価もできるようになりつつあることが窺える。

設問C：中間成果発表を鑑賞しての発表者への感想

・落語のオチがしっかりとあった。起承転結がわかつ

表4

A 日本酒こわい	F パンケーキこわい
B 依存症こわい	G お酒がこわい
C 一葉(樋口)こわい	H 抹茶こわい
D 子供こわい	I オタクがこわい
E お金こわい	J 漫画こわい

た。〔②〕

・話している場面がしっかりとイメージできていないと聞き手も理解しにくい。〔③〕

- ・〔J〕→テーマが面白かった。テンポがもう少し良くなるのもっとよくなると思う。〔①〕
- ・〔B〕→扇子の使用など、落語の基本ができていたように思う。ただ、パチンコが怖くないとなぜわかったのが、よくわからなかった。
- ・〔A〕→一番「饅頭こわい」に沿った作りだと思う。リアクションも大きく声も聞き取りやすかった。〔①④〕
- ・〔D〕→動作が多く、自然な会話をしてたように思う。でも、声が小さく、聞き取りづらい部分も多かったので、もう少し声量と抑揚があるといいと思った。〔①④〕

(下線・番号、筆者)

回答内容から①話し方(リズム、テンポ、抑揚)

②話す内容の構成(起承転結) ③内容のイメージ化
④ノンバーバルコミュニケーション(身振り、仕草)
などが、より良く伝えるための要点であることの理解がみえる。

設問D：中間成果発表会を終えて、自分の発表についての振り返り

- ・場面に合わせての抑揚が足りないと思った。〔①〕
- ・イメージ力と自然さが自分に足りなかったと感じた。〔③④〕
- ・自分は少し早口だったように思う〔①〕。
また、リアクションもそこまで大きくしていなかったため、もう少し大きく、はっきりとリアクションを(動作を含め)するべきだったと思った〔④〕。また、扇子を使うなど、落語にもっと近づけて作ってみたいと感じた。
- ・私は(中略)ひとつひとつの仕草が雑に感じました〔④〕。自分では丁寧にやっているつもりでも、もしかしたら、見ている人からは何をやっているかわからないかもしれないと思いました。
落語は、観客の想像力も利用して面白さが深まっていると思うので、セリフだけにとらわれずに、すべての仕草を丁寧に作らなければならないと思い直しました。また、(中略)掛け合いの部分では間を意識することで、もっと会話にリズムが生まれると思いました〔①〕。

(下線・番号、筆者)

※①話し方 ②内容構成 ③イメージ化 ④ノンバーバルコ

ミュニケーション

他者への評価基準を自分にも適用して客観的に「伝え方」を検証できる視点を獲得できていることがわかる。また、破線部については「自分では丁寧に伝えてるつもりでも、相手には伝わっていないかもしれない」気づきとも読み取れる。相手の立場に立つことはコミュニケーションの原点である。

④落語の「伝え方」を理解し、自分の発表に運用できるようになった。

設問E：授業を振り返って

- ・落語の学習ということで、とても興味深く学ぶことができました。
- ・あまり触れてこなかった落語ですが、思っていたよりも奥が深い世界だと思いました。自分で作る・演じるのは大変でしたが、楽しかったです。ありがとうございました。(主体的な取り組み、課題解決)
- ・落語を自分で考えたことはなかったのですが、さまざまな技術を踏まえながら自分なりの台本を考えられたのが良い機会になったと思っています。
(方法論の修得)
- ・課題について考えると普段何となく聞いていたものが、どのように考えて作られているのかよく理解できた。
(見方、考え方の深化)
(下線、括弧書き、筆者)

文末括弧書きは獲得した学びの成果である。当初、娯楽として受け身で観ていた落語を、伝え手側に立ち落語の体験知を得ることで、より伝え方、伝わり方に対して批判的にみることができるようになった。

5 まとめと今後の課題

5-1 まとめ

ICT、AI技術等の発展に伴い、社会がSociety5.0³³に進展していく中で、新たな能力³⁴を身に付けた人材が求められ、大学はそのレディネス形成の場として期待されている。淑徳大学人文学部表現学科は「伝わる」力の育成を教育テーマに掲げており、筆者は表現文化研究Ⅳで、本学ならではの特色あるコミュニケーション教育プログラムとして落語を活用した「落語で教え

る」授業を実践した。

先ず、表現学科のカリキュラム概要から教育目的と人材養成の方針を確認し、落語の話法および世界観が大乗仏教の教義を具現する本学の教育観と親和性が高いことについて理解を深めた。履修者の大半は、当初、娯楽としての落語にしか関心を示さなかったが、課題に取り組む過程で、落語を愉しむ観客から、落語の「伝え方」を運用する主体的な学習者へと意識の変容がみられ、「伝える」ことについて批判的にみる目が養われた。次に、中間成果発表で、それぞれのオリジナル「〇〇こわい」を創作口演したところ、「伝え方」とともに「伝わり方」を考える複眼的な視点が認められた。発話の立場だけでなく受話者の立場にも立つメタ認知は「伝わるコミュニケーション」必須の力である。

最終アンケートの振り返りでは「落語の話法はコミュニケーション向上に役立ちましたか？」の質問に「役に立った」「まあまあ役に立った」が合わせて62.5%「ふつう」が25%で、過半数が何等かの効果を実感した。「コミュニケーションを学習する上で、何らかのフォーマット（今回は『饅頭こわい』）を用いることは有効だと思いますか？」の質問には62.5%が「はい」と答え、その理由を「人を引き付ける話し方を学べる」「どうすれば相手がちゃんと聞いてくれるのか等を学べる」「人は長年の癖で喋ることが多く、自分の型から外れた喋りをしなくなってしまうので、新しいことに挑戦させて新しい可能性を導くということが大事になる」「会話の広げ方やコミュニケーションをとる上での考え方の一つとして参考になった」と回答している。

以上から、落語を活用した本コミュニケーション教育プログラムは、表現学科の教育テーマ「伝わる」力の修得に、ある程度有効であることが認められた。

5-2 今後の課題

落語は、淑徳大学人文学部表現学科が育成を進める能力開発に、ある程度の有効性が認められた。その一方で、落語の話法がコミュニケーション力向上にあまり役立たなかったとする回答も12.5%あった。このことは落語の活用でどういった能力開発が可能となるか、学習者にそのつながりを理解し実感してもらう更に丁寧な説明の要を示している。また、「発表力」を

鍛えるという学習目的を見失い、学習内容が〔暗記のための繰り返し練習〕になった学習者がいたことも課題である。〔発表のための繰り返し練習〕が中心となるように授業時間の見直しが必要である。また、話芸としての落語の魅力を存分に知るために落語の口演に触れる授業内容をもっと多くする必要もあるだろう。今後の検討材料としたい。

今回は落語を活用した表現文化研究Ⅳの第8回までの授業実践を取り上げた。落語の教育活用についてはまだまだ様々な可能性がある。今回は、落語のコミュニケーション教育の活用に一定の成果があることが定性的に確かめられたが、今後は更に多くの履修者に向けたアンケートを実施することで、その有効性を定量的に検証する取り組みを進めていきたい。

最後に、古典落語「つる」の噺から³⁵。

「つる」は伝えることの難しさを扱った噺ともいえるが、オチの、「つる」の語源を伝えきれない与太郎の可笑しさと悲しみの余韻がいつまでも心に残る。現実のディスコミュニケーション当事者の残念感は、やはり与太郎と同じものだろう。落語ではお笑いだが、現実社会では笑って済ませられない。落語を取り入れたコミュニケーション教育によって、双方向のコミュニケーションの向こう側に、与太郎の悲しみ顔ではなく、悦びに満ちた笑顔のひとつでも多くつくってほしいと願っている。

註

- 1 本稿では「落語」は落語と呼ばれる芸能全般を、「噺」は落語の一席または落語から援用された落語形式の物語全般を指し、日常会話の「話」とは区別する。
- 2 2009年に、研究者、企業、教育政策関係者のパートナーシップ「ACT21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills)」によって結成された「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト」が提唱した概念。Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (Eds.). 2012. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Educational Assessment in an Information Age)*. Netherlands: Springer
21世紀型スキルに対して、国立教育政策研究所が提案した思考力を中核としてそれを支える思考力と使い方を方向づける実践力の三層構造を成す概念に「21世紀型能力」がある。
- 3 Griffin, P. (2012) による「21世紀型スキル」の分類は、以下10通りである。①創造性とイノベーション②批判的思考・問題解決・意思決定③学び方の学習・メタ認知④コミュニケーション⑤コラボレーション（チームワーク）⑥情報リテラシー⑦ICTリテラシー⑧シチズンシップ⑨人生とキャリア発達⑩個人の責任と社会的責任

- 4 日本経済団体連合会 (2018)「新卒採用 (2018年 4 月入社対象) に関するアンケート調査結果」
<https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf> (2020、8/26閲覧)
- 5 節談説教とは、「ことばに節 (抑揚) をつけ、洗練された美声とゼスチャーをもって演技的な表出をとりながら、聴衆の感覚に訴える詩的、劇的な『情念の説教』」をいう。関山和夫『落語風俗帳』2001、p.9
- 6 関山和夫によれば「説教は仏教の積極的な布教であると同時に、民衆の娯楽的要求を十分に受け止めるすぐれた話芸」であり「落語や講談のような話芸が、説教の影響を受け、説教から派生したものであることは歴史的に見て明らかである。」と述べている。同上書 5、p.7
- 7 関西小劇場の役者が中心となって2005年に立ち上げ2006年より全国各地で寄席を開催し古典落語を中心に口演している。2020年 8 月現在、門人数118名 <https://shochutei.wixsite.com/ichimon>
- 8 2000年、小学校の教科書 (教育出版社発行「4年生国語教科書 (下)」) に三遊亭圓窓による落語『ぞろぞろ』が初めて採話された。
- 9 三遊亭圓窓は東京都豊島区目白小学校や要小学校での落語出前授業など。桂花園治は大阪青山大学での落語講座。柳家さん喬は長年の日本語日本文化振興への貢献により、2014年度国際交流基金賞を受賞している。
- 10 平成20年 1 月の中央教育審議会答申をふまえ平成20年版学習指導要領に「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が新設された。同事項についての解説によれば、伝統的な言語文化の学習を「小学校から系統的に設定し (中略) 中学校においてはそれを踏まえ、一層古典に親しませるとともに、我が国に伝わる言語文化について関心を広げたり深めたりすることを重視して指導する (下線部、筆者)。」こととしている。即ち、落語教材は落語への関心を広げたり深めたりすることに目的がある。
- 11 川崎 (2014) は、授業を落語を活用するその目的別に①言語分析型②鑑賞型③口演型④創作口演型の 4 つに分類し、既成小唄の口演を最終目標とする「口演型」授業と、演じるだけでなく創作による学習効果にも重きを置く「創作口演型」授業を区別している。
- 12 淑徳大学学生便覧2020、p.67
- 13 同上書12、p.67
- 14 前掲書12、p.67
- 15 平成20年度版学習指導要領解説で「伝統的な言語文化」は次のように解説されている。「言語文化とは、我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた文化的に高い価値をもつ言語そのもの、つまり文化としての言語、また、それらを実際の生活の中で使用することによって形成されてきた文化的な言語生活、さらには、古代から現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能などを幅広く指している。」なお、武井 (2013) は、落語が学習指導要領の中で具体的に上げられるようになったのは平成20年度からと指摘している。
- 16 落語の発祥については諸説ある。三都 (京・大阪・江戸) に落語の祖とすべき露の五郎兵衛 (京)、米沢彦八 (大阪)、鹿野武左衛門 (江戸) が現れた1680年代を起点にすれば落語の歴史は330年余りで、それ以前の笑話本「醒醉笑」の作者、安楽庵策伝の登場をもって起点とすれば400年余りとなる。本稿は約400年説を採った。
- 17 落語で複数の登場人物を表現する場合、演者が顔を左右に振って演じ分けるその表現技法。右向きは舞台の下手 (しもて) 向きで、一般に目上の者の目線を表し、左向きは舞台上手 (かみて) 向きで、目下の者の目線を表す。
- 18 大乘淑徳学園創立者、淑徳大学学祖長谷川良信の「彼のためにではなく、彼とともに」という信条及び思想。
- 19 ①「基礎科目」では、表現学分野の基本的思考様式と基礎知識を理解し、言語表現と文章表現における基礎知識と技法の修得を教育内容とする。②「基幹科目」では、文芸作品、編集文化及び放送文化に関する知識と能力の育成を教育内容とする。③「展開科目」では、表現の体系全般について、文芸・創作、編集・広告、放送・映像の 3 分野における知識と技能の修得を教育内容とする、と明示されている。前掲書12、p.68
- 20 前掲書12、p.70
- 21 1936年生まれ。理論と感覚の両面から落語に挑み、立川流を創設し、家元となる。(金原瑞人『古典芸能』Petit Grand Publishing, Inc. 2007、p.143)
- 22 男の隠れ家 2 「落語の未来」三栄書房、2018、2、p.33
- 23 認知行動療法、家族療法などで使われる技法で、視点を交換するという意味。ある枠組み (フレーム) で捉えられている人や物事や出来事を、一度その枠組みをはずし、異なる枠組みで見ること。(杉原佳、野呂幾久子、橋本ゆかり『コミュニケーション実践トレーニング』ナカニシヤ出版、2017、p.12)
- 24 落語の人情噺や滑稽話に登場する代表的人物に「与太郎」がいるが、その性格は、短気でおっちょこちょいでそそっかしくてお酒好き、いろんなことに手を出すも大抵は不成功に終わる。明るく陽気で、時にずるいところもあるが憎めない。この短所の総合デパートともいべき与太郎だが、落語の世界では除け者にされたり存在が否定されることは無い。市井の人々は与太郎を「しゃらないやっちゃん」といいながら、愛すべき阿呆として受け入れている。その根底には人間は皆同じという「おたがいさま」の互助精神がある。
- 25 「死神」を柳家小三治、立川志の輔、立川志らく、三遊亭好楽、漫才師の千原ジュニアの視聴覚資料を用いて聴き比べた。
- 26 古今亭菊志ん「饅頭こわい」
- 27 超入門! 落語 THE MOVIE (NHK 総合) 出演: 真壁刀義ほか
- 28 2020年度は新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の影響により対面発表の開催が不可となり、それぞれの口演を撮影してもらい動画ファイルで提出されたものを全員で共有、評価を行った。
- 29 「饅頭こわい」のあらすじ: 町内の若い衆が集まり馬鹿

話に興じていると、怖いものは何かという話題になった。与太郎は「怖いものなんてない！」と威張り出すが、饅頭だけは怖いと震え出す。若い衆はからかってやろうと饅頭を用意するが、与太郎は怖い怖いと言いながら美味しそうに全部食べてしまう。怒った若い衆が「本当は何が怖いんだ!？」と問い詰めると、与太郎が一言「今は、一杯の熱いお茶がこわい」(サゲ)。

- 30 それを聴けば、それ以上嘯を聴く必要はなく、そこから先のことは聴き手が自由に思い描ける創造力を与えてくれる言葉。(金原瑞人『古典芸能』Petit Grand Publishing, Inc. 2007, p.135)
- 31 桂枝雀によるサゲの4分類 (①ドンデン②謎解き③へん④合わせ) の一つ。「合わせ」は、人為的に台詞や趣向を合わせてサゲとする例。(桂枝雀『らくごDE枝雀』ちくま文庫、2007、p.102)
- 32 授業アンケート設問：落語動画資料は落語への興味関心を引ききたてるのに効果的でしたか? の回答結果は、「効果があった」50%「まあまあ効果があった」25%「ふつう」25%「効果が無かった」0%であった。実に75%が積極的な効果を認めている。
- 33 狩猟社会 (Society1.0)、農耕社会 (Society2.0)、工業社会 (Society3.0)、情報社会 (Society4.0) につづく新たな社会を指すもので、第5期科学技術基本計画において我が国が目指すべき未来社会の姿として初めて提唱された。内閣府「科学技術基本計画」(第5期) (<https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5honbun.pdf>)
- 34 OECD (経済協力開発機構) では「キー・コンピテンシー」、イギリスでは「キー・スキル」と呼ばれ、国内では、内閣府の「人間力」、経済産業省が2006年に打ち出した「社会人基礎力」が提言されている。
- 35 「つる」のあらすじ：町内の物議りの甚兵衛さんに「鶴」の名前の由来を尋ねる和太郎。甚兵衛は生き字引と言われた手前、知らないとは言えず、思いついたのが「大陸から渡って来る時、雄が『つー』と飛んできて、後から雌が『るー』と飛んで来たから『つる』と名付けられた」という説明。和太郎が面白がって近所に鶴の名の由来を吹聴しに行くが、説明の際、「雄が『つるー』と飛

んできて」と言ってしまう「雌が…」と絶句。再挑戦するも「雄が『つー』と飛んで来て、浜辺の松へ『る』と、とまった。」と言ってしまう再び雌で絶句。「雌はどないしたんや?」の詰問に和太郎はやむにやまれず「…だまって飛んできた。」(サゲ)

参考文献

- 小田雄仁、東海林麗香 (2017) 「落語を取り入れた授業とその後にみられたインタラクティブな関係性の広がり—授業者の視点からの気づきを通して—」山梨大学教職大学院『教育実践学研究』第22号
- 桂花團治 (2015) 「教育に生きる落語の世界」大阪青山大学紀要vol.8
- 神徳佳二、鈴木広光 (2017) 「中等教育国語科古典分野における興味喚起の授業研究—きっかけとしての落語創作—」奈良女子大学教育システム研究開発センター『教育システム研究』
- 川崎加奈子 (2014) 「『落語』と『グローバル人材育成』—伝える力を養う教材としての落語の可能性」長崎外大論叢vol.18
- 小林、中村、伊藤、片岡、木本、小林、武井、八木 (2013) 「『伝統的な言語文化』の学習指導改善—落語教材の検討を通して—」群馬大学教育実践研究 第31号、p.235-248
- 住岡英毅 (2015) 「伝統芸能による教育—日本人の教養基盤を培う—」大阪青山大学紀要第8巻
- 中山卓 (2020) 「伝統的な言語文化としての落語教材の可能性」上越教育大学教職大学院『国語科学習デザイン』第3巻第2号
- 畑佐一味、久保田佐由利 (2009) 「一人で演じる日本語会話：小噺プロジェクトの実践報告」proceedings of the 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum、p.20-31
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 安田登 (2006) 『疲れない体をつくる『和』の身体作法』祥伝社

The Education to improve communication skills using Rakugo

Hironobu OKAMURA

学生の変容・成長をもたらすゼミの組織運営

—ゼミナール研究会の活動から見えた視座—

淑徳大学人文学部表現学科 准教授 杉原麻美

要約

私立文系を中心とした複数の大学教員、企業、研究員が連携し、ゼミナールに象徴される長期の少人数教育のあり方を探索する「ゼミナール研究会」が2019年6月より始動した。この活動を通じて実施した相互のゼミ視察、学生・教員への聞き取り調査をもとに、ゼミの組織運営やフォーメーションについてのパターンを分類し、企業組織における職場学習論と重ねて、学生の変容・成長をもたらす要素について論考する。

キーワード：ゼミナール 高等教育 人材育成 学習支援 職場学習論

1. 研究の目的と背景

(1) 大学教育におけるゼミナールの位置づけ

日本の大学において、ゼミナール教育は各大学・学部・学科の特色を映している場合が多く、学生にとっては大学での学びの象徴的な場にもなっている。本研究では、専門教育におけるゼミナールを研究対象とし、とくに私立文系の学部・学科を中心にゼミ教員と学生への聞き取り調査を行ったうえで、ゼミナールの組織運営と学生の成長との関係性を明らかにしていくことを目指した。

研究対象を明確にするため、まずゼミナール教育の分類と定義を確認しておく。西野(2016)は、18世紀のドイツを端緒とするゼミナール教育が日本に導入されてからの歴史をたどり、新制大学制度における一般教育課程の導入、その後の大学進学率の上昇、入学者の多様化の問題、一般教育課程と専門教育課程の区分廃止などへの対応策として、ゼミナール教育が応用され、その過程でゼミナール教育の定義が曖昧になった経緯を指摘している[1, pp.113-115]。そして、日本におけるゼミナール教育を「学生-教員間および学生-学生間の緊密な対話によって知識・技能・態度を総合的に育成することを旨とする少人数教育」[1, p.53]と定義したうえで、表1のように整理している。表中の「専門ゼミナール」は「専門教育として主に高学年次に提供される」ゼミナールで、これを本研究の対象とする。

表1 ゼミナールの分類

分類	教養ゼミナール	プロゼミナール	専門ゼミナール
種別	教養教育(全学教育)	専門教育	専門教育
対象学年	低学年次		高学年次
個別目的	教養教育	初年次教育 (初年次ゼミナール)	専門基礎教育
共通目的	知識・技能・態度の育成		
教育方法	少人数教育/学生の発表及び討論を中心とする		
環境	教員と学生、学生同士の人格的交流		
科目名称	多様		

※西野(2016)[1, p.53]

(2) ゼミナール研究会での活動

筆者は本学で2016年度から専門ゼミナールを担当し、手探りで組織運営を進めながら今に至る。自身のゼミ運営を進化させるうえでは、ゼミ運営の実践的な知見を得ることや、多様なゼミのあり方を俯瞰し自身のゼミを相対化して考える機会の必要性を感じていた。そんな折、リクルートワークス研究所の特任研究員の豊田氏が発起人を務める「ゼミナール研究会」の活動を知り、本研究会に参加することとなった。この研究会には、同様の問題意識を持った私立文系の大学教員のほか、企業内で組織人事や社会人教育を担当しているビジネスパーソンも参加している。2019年6月より定期的な会議で意見交換を重ねるとともに、参加教員のゼミの相互視察、学生・教員への聞き取り調査を実施した。

本稿では、ゼミナールに関する先行研究を整理したうえで、2019年度のゼミナール研究会の活動をもとに中間報告として第26回大学教育研究フォーラム（2020年3月、主催：京都大学高等教育開発推進センター）の参加者企画セッションで発表した内容（セッション名「ゼミナールを科学する：ゼミナール研究会 第一期活動から見えてきた論点」）の概要と、筆者がその中で担当したゼミのフォーメーションについての論考を中心にまとめる。加えて、2020年度に継続しているゼミナール研究会の活動と、コロナ禍で一変したゼミ運営の現状と課題にも触れる。

2. ゼミナールに関する先行研究から得られる視座

参考としたゼミナール教育に関する各調査、先行研究、その中で着目したポイントについて以下に整理する。

(1) 「大学での学びと成長に関するふりかえり調査」

（ベネッセ総合教育研究所、2015年）[2]

この調査は、大学教育がどのような成長実感や卒業後の自己効力感に関連しているかを確認する目的で実施されたものである。調査対象は、大学教育改革が本格化する前に学生時代を過ごした中年層（40～55歳）と改革後の若年層（23～34歳）で、世代間比較をしている。なお回答者の大学時代の学部系統は、人文科学、社会科学、教育、国際・外国語、生活科学の合計が6割超だった。表2は、設問「大学時代、特に成長を感じた経験」（12の選択肢から単一回答）の世代別集計である。若年層では、「ゼミ・研究室活動」15.8%と「卒業論文や卒業研究」12.8%の合計28.6%がゼミナールに関連する体験を選択しており、学生の成長を左右するゼミナール教育の重要性があらためて確認できる。調査企画・分析メンバーである飯吉（2016）はこのデータの解説で、「大学の教育・学習活動外のアルバイト経験において成長実感がある層は一定程度大きいですが、それにも増して、大学の正課学習の様々な活動において成長を実感した層全体のほうが多いことが指摘できる。とくに若年層では、アルバイト経験に成長実感を持っている層の2倍以上多くの大卒社会人が、正課のゼミ・研究室活動、卒業論文・卒業研究、大学の授業のいずれかに成長実感を持っており、大学の教

表2 年代別の「大学時代、特に成長を感じた経験」

特に成長を感じた経験 年代別（重み付け有）	若年層23～34歳	中年層40～55歳	合計	
正課学習	41.0%	37.7%	39.7%	
ゼミ、研究室活動	15.8%	13.4%	14.8%	
卒業論文や卒業研究	12.8%	12.3%	12.6%	
大学の授業	12.4%	12.0%	12.3%	
正課外学習・活動	21.5%	21.7%	21.6%	
授業以外の自主的な勉強（資格試験など）	3.7%	3.3%	3.5%	
留学	2.4%	1.2%	1.9%	
サークルや部活動	14.1%	16.4%	15.1%	
社会活動（NPO活動、ボランティアなど）	1.3%	0.8%	1.1%	
就職・仕事関連活動	25.0%	25.9%	25.4%	
アルバイト	19.4%	22.3%	20.6%	
就職活動	4.7%	3.4%	4.2%	
インターンシップ	1.0%	0.1%	0.6%	
その他	4.3%	5.3%	4.7%	
特に成長を感じた経験はなかった	8.2%	9.4%	8.7%	
合計	100.0%	100.0%	100.0%	

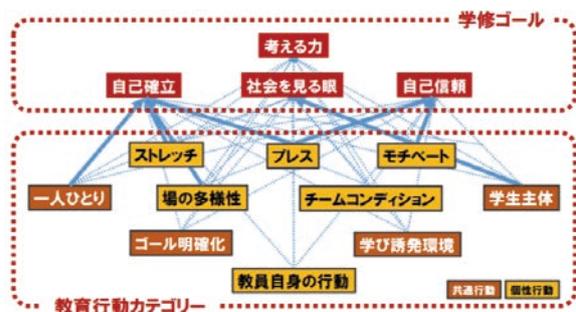
※ベネッセ総合教育研究所（2016）[3]

育・学習活動を通して成長したと考えていることが明らかとなった。」[3]と述べている。

(2) 「大学教員はどんな行動をしているのか：人が育つゼミに着目して」（豊田、2018）[4]

この研究では、教員の教育行動に着目し、首都圏の大学で経営・経済、人文・社会系の学部学科に在籍する教授、准教授のゼミを対象に仮説に基づく半構造化インタビューを実施した結果から、図1の大学教員の教育行動体系図が示されている。ゼミが目指す4つの学修ゴールは「考える力」「自己確立」「社会を見る眼」「自己信頼」に集約され、それぞれの学修ゴールにつながる関連性の高い10の教育行動が挙げられている。

これら10の教育行動のうち、過半数のゼミに共通し



※豊田（2018）[4、p.14]

図1 大学教員の教育行動体系図

ていた教育行動は「ゴール明確化」「学び誘発環境」「学生主体」「一人ひとり」の4つで、その他6つの教育行動は各教員の個性に基づく行動として分類されている。そして、学生の成長を左右するのは、ゼミの構造（学びの基本技術を身につける土台づくり、社会実習、論文作成など）よりも教員の教育行動であり、この教育行動に教員やゼミによる個性が見られ、学修ゴールと教育行動が有機的に関連してゼミの人材育成の品質を高めていると考察している。

また、研究の中では、大学生への学び調査からの学生に与えるゼミ教員の影響を示唆するデータも紹介している（表3）。これは、大学2年生から4年生への調査で「あなたがこれまでに出会った大学の教員（教授、准教授、専任講師）の中で、あなた自身の生き方や考え、価値観に影響を与えた教員はいますか？」という設問で「いる」と回答した38.3%の学生に対し、さらにその教員との接点機会をたずねた結果である。ここで「ゼミの担当教員」は筆頭（36.4%）に挙げられているが、回答対象の学年からゼミを受講している母集団は限られることを勘案すると、ゼミ受講者での回答比率はさらに高いと推定できる。このように、ゼミ教員の教育行動が学生に与える影響は大きく、生き方、考え、価値観にも及ぶことが確認できる。

表3 影響を受けた大学教員との接点機会

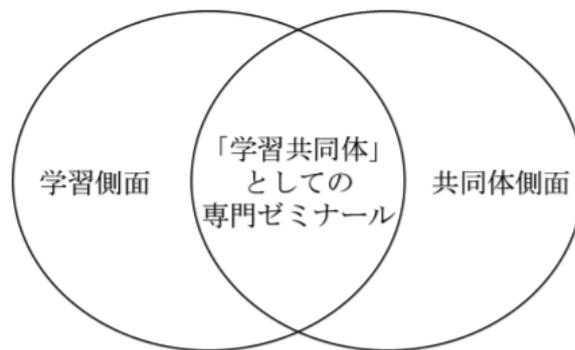
大人数講義の教員	27.6
少人数講義、演習の担当教員	28.6
ゼミの担当教員	36.4
クラス担任の教員	3.6
その他	3.8

※豊田（2018）[4, p.1]

出典：「大学生の学び調査」リクルートワークス研究所

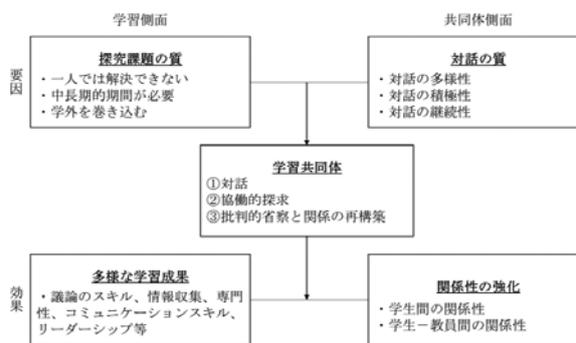
(3) 「日本のゼミナール教育の発展過程と構造に関する研究」(西野、2016) [1]

この先行研究では、専門ゼミナールにおける「学習側面」と「共同体側面」の互惠性に触れたうえで（図2）、社会科学領域の特定の専門ゼミナールでの2年半にわたる参与観察調査の結果をもとに、学習共同体の成立要因と効果についてのモデルを示している（図3）。「対話」「協働的探究」「世界・自己・他者との批判的省察とそれらとの関係性の再構築」の3要素を併せ持つ「学習共同体」が成立する要因には「探求課題



※西野（2016）[1, p.117]

図2 「学習共同体」としての専門ゼミナールの構造



※西野（2016）[1, p.97]

図3 「学習共同体」の成立要因と効果

の質」と「対話の質」があり、「学習共同体」がもたらす成果には「多様な学習成果」と「関係性の強化」がある。この2つの要因は、ゼミの「選考」という入口から「卒業」という出口にかけて、徐々に整えられていくものであり、時間の経過とともに2つの成果もより大きなものになると示されている。

この先行研究の終章には、金子（2013）が提示した大学教育の教授・学習モデル [6] に、小方（2013）が職業準備教育の視点から補足した論 [7] を加え、大学教育における教授-学習モデルを表4のように整理している。この中の「帰属組織モデル」は日本の大学教育に独自の特徴的なものとされている。

(4) その他 参考とした関連研究

本研究では、私立文系の専門ゼミナールに特化しており、理系や国家資格に対応した学部・学科に比べると「社会人育成」の側面が強い。このことから、人文社会科学系10分野の大学教育における職業的レリバン（将来との関連性・有意味性）について社会人調査や大学生パネル調査をもとに分析した本田ら（2018）

表4 大学教育における教授・学修モデル

	基本モデル			日本モデル
	修得モデル (専門職モデル)	過程統制モデル (教養モデル)	探究モデル (探究モデル)	帰属組織モデル
由来	高度専門 職業教育	リベ、ラル アーツ教育大 衆型高等教育	学術探究教育 フンボルト理念	探究モデルと 講座制の結び つき
知的価値	体系化された 知識 職業上の要求	設計された カリキュラム	真理の探究 知識の価値	教員の研究
教授・学習の 過程	体系化された 講義	単元化された 試験 学習の統制道具	講義による触発 探究過程への 参加	帰属集団による 集団学習
完了の確認	単位取得試験 国家試験	単位の取得	論文・小論文	卒業論文・研究
動機づけ	職業的達成	厳格な成績管理	知的興味	人間関係 (教師-学生、 学生間)
職業準備教育 としての意義	真理の根源に 触れそれを修得	培われた判断 力が結果として 職業に寄与	真理の根源の 触れ方を修得	培われた人間 力が結果として 職業に寄与

※西野 (2016) [1, p.120]

の研究 [8] や、高校・大学から社会人へのトランジション (移行) に関する研究 (溝上、松下ほか, 2014) [9]、(中原、溝上, 2014) [10] も参考にした。

また、ゼミナールの組織運営と学生の成長の関連について考察するにあたっては、中原 (2010) が「職場学習論」[11] の中で提示した職場の支援モデルを参考に、学習者がコミュニティの中で誰からどのような支援を受けて成長しているかに着目してモデル化を試みた。

3. ゼミナール研究会 第一期の研究活動

筆者が参加するゼミナール研究会は2019年6月に発足し、ゼミナールに象徴される長期の少人数教育の場のあり方を探索し、深めていくことを目的としている。起点になっているのは、本稿2-(2) で挙げた豊田 (2018) の先行研究で、同氏の声かけのもと集まった10名がレギュラーで参加している。第一期となる2019年度は、参加者間でゼミに関する課題意識を共有した後、学生の自立度・成熟度がどうゼミ選択や成長につながるかに着目し (図4)、ゼミ教員および学生への聞き取り調査を実施した。その結果を踏まえた中間報告と論考の場を3月に持った。

(1) 当初の情報共有・意見交換から確認できたこと

本研究会に参加している大学教員は、それぞれ所属大学が異なっている。各自のゼミ運営や課題を共有する中で、専門ゼミナールの開始時期、必修/選択の区分、単位数、卒論の有無などの前提条件そのものも多様で、ゼミ選択に伴う学生への情報提供機会や方法、学生の選考フローも、大学・学部・学科でさまざまであった。

一方、どの教員にも共通していたのは、自分のゼミ以外のゼミの実態を知る機会が少なく、学内でゼミに関する詳細の共有はあまりされていないことだった。ゼミ運営や学生への研究指導については、毎年ゼミ生の感触を探りながら調整している様子が見え、参考となる実践的な情報のニーズが高いことがわかった。

(2) 着眼点と第一期活動の視界

ゼミでの学生の变容・成長を議論する中で、学生のゼミ選択行動は、就職活動とも重なるという意見が挙がった。就職での企業選択と同様に、誰にとっても望ましいゼミが存在するのではなく、学生個々人の志向やコンディションにふさわしいゼミが存在し、ふさわしい場の選択ができた学生は、そこで大きな成長を獲得しているのではないかと、という仮説である。そこで、どのように学生はゼミを選択しているのか、ゼミではどのようなことが学生の変容・成長に影響を及ぼしているのかを明らかにするために、聞き取り調査による実態把握を進めることにした。

(3) ゼミ教員とゼミ学生への聞き取り調査

聞き取り調査は、研究会に参加している大学教員とその同僚で協力をお願いできた教員を対象に、ゼミ担当教員およびゼミ学生への対面ヒアリングで実施した。対象は、私立大学の社会科学系の学部・学科にお

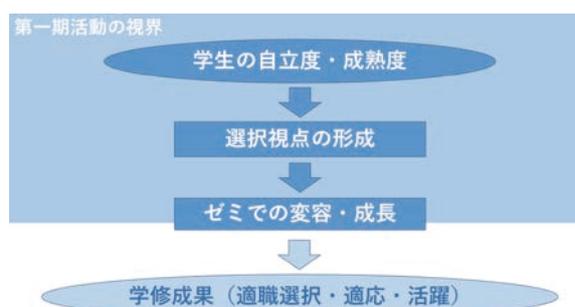


図4 第一期活動の視界

表5 聞き取り調査を実施した大学・学部とゼミの位置づけ

	A 大学経営学系学部	B 大学経営学学科	C 大学経営学系学部	D 大学人文科学系学部	E 大学社会学系学部	F 大学教育学系学部	G 大学社会学系学部	H 大学経営学系学部	I 大学商学系学部
学部定員	330	110	317	145	294	188	240	260	1,000
偏差値	45.0～52.5	57.5	35.0～37.5	50.0～52.5	60.0	62.5	57.5～60.0	42.5	65.0～67.5
初年次ゼミ、プレゼミ等（初年次教育科目）の有無	1年、2年	1年と2年後期	1年	1年	1年	1年、2年	なし	1年	なし
ゼミの必修／選択	一部必修	必修 ^{*2}	一部必修 ^{*3}	必修	選択	必修	必修	選択	選択
ゼミの期間	2年後期～4年前期 ^{*1}	3年前期～4年後期	2年前期～4年後期	3年前期～4年後期	2年後期～4年後期	3年前期～4年後期	2年前期～4年後期	2年前期～4年後期	3年前期～4年後期
ゼミの単位（含む卒論や卒業制作）	8 ^{*1}	10	12	16	14	12	16	12	8
卒論や卒業制作の必修／選択	選択	ゼミ所属生は必修	ゼミによる	必修	ゼミによる	必修	必修	ゼミ所属生は必修	ゼミによる

※1：20年度より、4年後期までの2年半に延長。また単位数は14になる。

※2：20年度から選択必修 ※3：20年度より3セメ必修から6セメ必修に

ける専門ゼミナールに絞り、初年次ゼミは参考情報として取り扱った。また、ゼミ人数が総じて少ない国立大学や、自然科学系、国家資格取得など将来の進路に直結する準ジョブ型労働市場に対応した分野は、教育の目的やスタイルが異なると判断し、対象からは外した。聞き取りには研究会発起人の豊田氏がすべて同席し、研究会メンバーは任意で同席した。

〈聞き取り調査の概要〉

- ・実施時期 2019年7月～2020年1月
- ・9の大学・学部（表5）を対象に、以下を実施
 - ①ゼミを担当している教員（計16名）から学部でのゼミナール運営の概要のヒアリング
 - ②ゼミに所属している学生（計36名）からゼミを含む大学での学びについてインタビュー

4. 聞き取り調査からのモデル化の試み

聞き取り調査の結果をもとに、ゼミナール研究会の中で論点の整理を行った。まず、大きく3つの観点、①学生のタイプ分類 ②学生のゼミ選択視点 ③ゼミのフォーメーション のそれぞれに分析を進め、その後①②③の関連性を探ることにした。筆者は③を担当し、ゼミの組織運営に内包されている学生への成長支援について整理し、モデル化を試みた。

(1) 学生5タイプと4つのゼミ選択視点

聞き取り調査でインタビューできた学生から見えてきたシンボリックな像をもとに、学生のタイプ分類を試みた（表6）。タイプは固定的ではなく、ひとりの学生がA～Eの間を変化していく場合も多い。

さらに、この5タイプとゼミ選択での視点について、研究会発起人の豊田氏により図5のモデルが示された。ゼミ選択の視点に、大きく4つの視点「外形視点」「経験視点」「環境視点」「展望視点」を挙げており、

表6 学生の5タイプ

5タイプ	A	B	C	D	E
学習意欲	◎	○	△	×	×
不安感	×	△	○	×	?
満足感	◎	○	△	◎	×

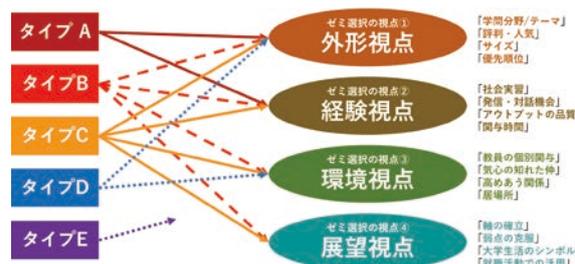
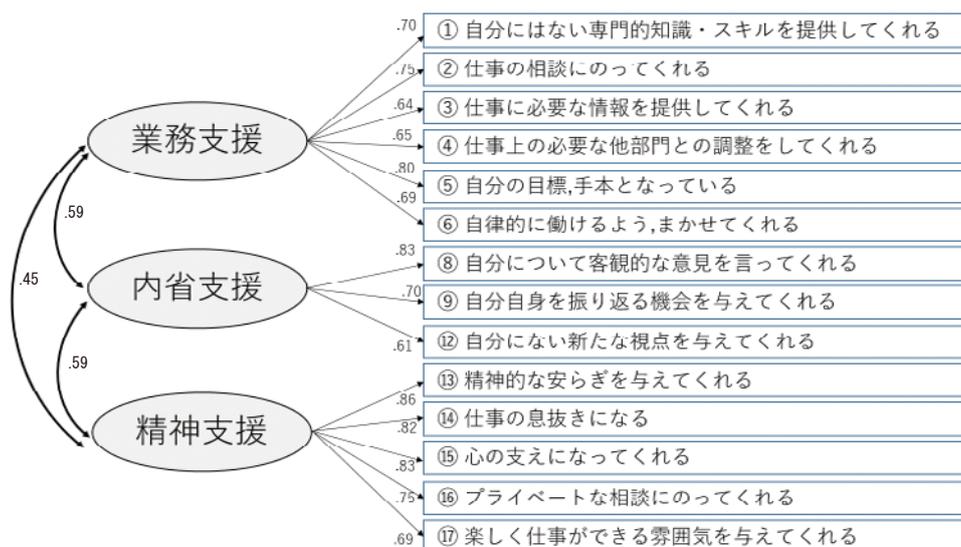


図5 5タイプとゼミ選択視点の関係性



※中原 (2010) [10, p.57]

図6 参考とした確認的因子分析のモデル図

学生のタイプA～Eによって、各視点の比重に違いが見られることを示している。なお、この分析は2020年度も調査対象を増やして進められている。

(2) ゼミのフォーメーション・パターン

ゼミの組織運営、活動内容、教員－学生間やゼミ生間の関係性などを聞き取り、各ゼミには学生の成長を支援する学習コミュニティとしての特徴が確認できた。それらをゼミのフォーメーション・パターンとして分類することを検討した。そこで参考としたのは中原 (2010) が「職場学習論」[11] で示した職場における他者からの支援に関するモデルである (図6)。この研究では、職場における人材育成について、「他者 (上司、上位者・先輩、同僚・同期、部下・後輩など)」と「支援」に着目して分析がなされている。周囲の支援は大きく3つの支援「業務支援」「内省支援」「精神支援」に因子分析でき、さらに、上司の「精神支援」「内省支援」、上位者・先輩の「内省支援」、同僚・同期の「内省支援」「業務支援」が、能力向上に資するということが結論づけられている。この3つの支援を大学教育にあてはめて、ゼミを「成長を支援する場」として捉え、職場学習論と同様のアプローチで、

- ◎ゼミに内包される「支援」は何か
 - (→学生はゼミでどのような支援を受けているか)
 - ◎その支援を担っているのは「誰」か
 - (→学生は誰から支援を受けているか)
- を考えていくことにした。

表7 ゼミナールに内包される支援

学習支援	専門的知識・スキル・研究の相談 研究に必要な情報の提供 目標・手本 など
内省支援	客観的な意見 振り返る機会の提供 新たな視点の提供 など
精神支援	精神的な安らぎ、息抜き、心の支え プライベートな相談 楽しい雰囲気 など

まず「支援」については、職場学習論の図6の3つの支援を原型に、「内省支援」「精神支援」はそのまま踏襲し、「業務支援」は、職場における「業務」をゼミにおける「研究、学習活動」に置き換えて、「学習支援」と言い換えた (表7)。

そして、これらの支援とその支援を担っている対象者によって、ゼミの代表的なフォーメーションを以下の5パターンに整理した。

- ① 学習支援×ゼミ教員の役割大
- ② 学習支援×先輩の役割大
- ③ 学習支援×同期とステークホルダーの役割大
- ④ 内省支援×ゼミ教員の役割大
- ⑤ 精神支援×同期の役割大

以下に、フォーメーション図とあわせて具体的な事例を挙げる。

1つ目のパターン (図7) は、ゼミ教員による学習支援を中心に成立しているゼミである。専門性の高い学問領域でゼミ学生の人数もある程度絞られている場

合などに見られ、専門ゼミナールの伝統的なスタイルである。指導力とカリスマ性のある教員、その教員をリスペクトしている学習意欲の高い学生の間でこそ成立するゼミとも言える。

パターン1) 学習支援 x ゼミ教員の役割大

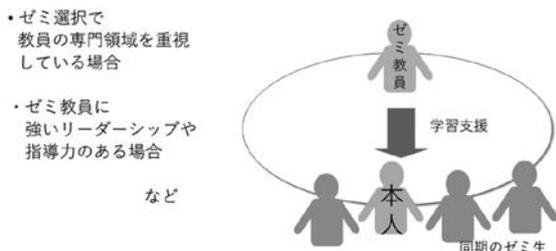


図7 ゼミのフォーメーション①

2つ目は、学習支援の役割をゼミの先輩が大きく担うパターンである(図8)。1~2年次にゼミ教員との授業接点が少ない学部などで見られ、この場合、学生にとって距離のある教員との間を先輩がつなぐ役割も担っている。3年生と4年生の合同ゼミの時間があり研究活動も学年横断で行うなど、縦の関係性が作られるゼミ運営になっている場合が多い。ゼミ教員はゼミの研究全般をマネジメントする立場であり、学生の側には、細かな相談はまず先輩に行うという意識がある。自然科学系の研究室にも通ずる組織運営である。

パターン2) 学習支援 x 先輩ゼミ生の役割大

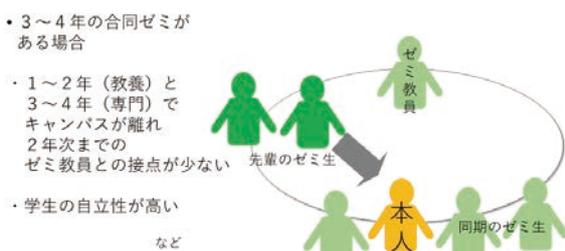


図8 ゼミのフォーメーション②

3つ目は、ゼミ内およびゼミ外のさまざまなステークホルダーから学習支援を受けているパターンである(図9)。PBLなどの他流試合に力を入れているゼミに多く見られ、ゼミ活動の中で企業、自治体、NPOなど学外の関係者との接点を多く持ち、イベントやコンテストなどのゴールに向けてグループで話し合う機会が多い。同期のゼミ生との協働が欠かせず、プロ

ジェクトを進めるプロセスでの他者との関わり方から自分の成長を感じているコメントもよく聞かれた。1年上の先輩が堂々とプレゼンテーションをしている姿に憧れるなど先輩が影響力のあるロールモデルになっている場合や、プロジェクトの学外関係者から評価されたことが大きな自信につながっている場合があり、多様な関係者から多面的な刺激と学びを得ている様子が確認できた。

パターン3) 学習支援 x 同期ゼミ生とステークホルダーの役割大

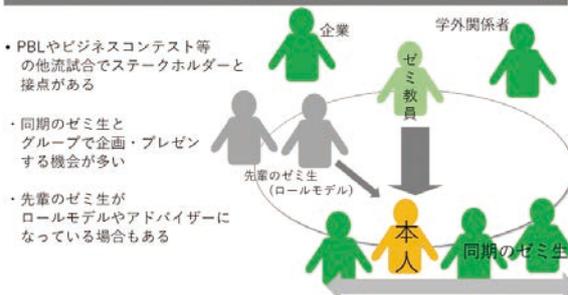


図9 ゼミのフォーメーション③

4つ目は、ゼミ教員が研究指導の中で学生一人ひとりに深い内省支援を行っているパターンである(図10)。学生の興味・関心を深めることを重視し、本人が希望する研究内容に適切なアドバイスを加えている。学生のコメントからは、ゼミ教員は自分の良き理解者であり、自分のやりたいことを受けとめてもらえる存在という感覚が反映されていた。教員と学生の相性に加え、学生が安心・安全を感じられる場づくりを教員が意識的に行っていることも推察された。

パターン4) 内省支援 x ゼミ教員の役割大

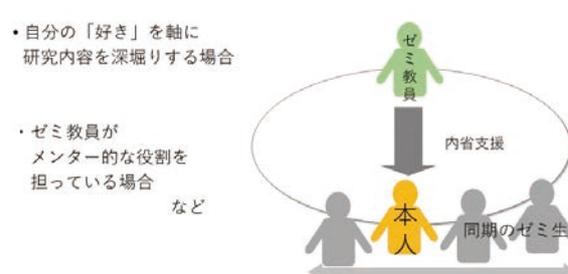


図10 ゼミのフォーメーション④

5つ目は、精神支援を同期のゼミ生に求めているパターンである(図11)。このパターンは、ゼミ教員が意図しているというよりも、学生がゼミ選択の際に学問領域やゼミ活動の内容以上に、同じゼミに所属する

学生の顔ぶれを重視している場合などに該当する。ゼミの消極的選択にも感じられるが、必ずしもそうと限らず、むしろ安心・安全なコミュニティを選択したからこそ、その中で自分が頑張って取り組めるテーマを見つけて積極的に活動をできている場合も見られる。

パターン5) 精神支援 x 同期ゼミ生の役割大

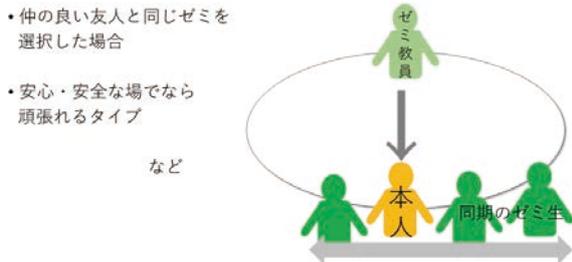


図11 ゼミのフォーメーション⑤

(3) ゼミに内包される支援と学生側の支援ニーズ

ここで、表6の学生タイプに表7の支援を重ねて学生側のニーズを推察して作成したのが表8である。タイプB、タイプCの学生は「学習支援」だけでなく、「内省支援」「精神支援」も求めていると考えられる。そのため、タイプB、タイプCの学生が、ゼミ選択時にこれらの支援ニーズに合致したゼミを選択しマッチングが行えれば、学生にとって望ましい変容・成長につながりやすいという仮説が立てられる。研究会の参加教員の間でも、ゼミ活動で成長が見られる学生にはB～Cの層が多いとの意見が出ていた。

表8 学生タイプと支援ニーズ

5タイプ	A	B	C	D	E
学習意欲	◎	○	△	×	×
不安感	×	△	○	×	?
満足感	◎	○	△	◎	×
学習支援ニーズ	←→				
内省支援ニーズ	←→				
精神支援ニーズ		←→			↔
その他の支援					生活指導を含む個別相談

※矢印の濃淡は、支援のニーズの強弱を示す

5. フォーラムでの企画セッションより

聞き取り調査からの考察を踏まえ、第26回大学教育研究フォーラム（コロナ禍によりオンライン開催、主催：京都大学高等教育開発推進センター）において参加者企画セッションを開催した。

〈日時〉2020年3月19日（木）

〈企画セッション名〉

「ゼミナールを科学する

ゼミナール研究会第一期活動から見てきた論点」

〈発表者：ゼミナール研究会代表〉

豊田義博（リクルートワークス研究所）

古賀暁彦（産業能率大学）杉原麻美（淑徳大学）

馬渡一浩（文京学院大学）

〈ゲストスピーカー〉

西野毅朗（京都橘大学）濱中淳子（早稲田大学）

〈タイム・テーブル〉

13：00～13：10 Check in

13：10～13：20 Introduction

「ゼミナール研究会」の視界と活動

13：20～13：40 セッション1

データでみるゼミナールの実態

13：40～14：20 セッション2

36人の生声が映し出す

学生5タイプ／4つのゼミ選択視点

14：20～14：30 Intermission

14：30～15：00 セッション3

学生の変容・成長をもたらす

ゼミの5フォーメーション

15：00～15：20 Free Discussion

15：20～15：30 Rup up & Check out

セッション1では、ゲストスピーカーの西野氏より全国の人文・社会科学領域等を対象に2019年7～8月に実施したゼミナールに関する調査の集計結果が共有された。（2,721の学科の教育責任者へ郵送法による質問紙調査で得られた694件：回収率25.6%のデータ）

以下、共有された内容の中から、前提条件や全体傾向として押さえておきたい項目を以下にまとめる。

〈西野氏の調査より 全体傾向〉

・ゼミの実施率は98%、必修率は80%

・7割は3年次から、3割は2年次から始まる

- ・ 8割に近い学科が組織的にゼミ説明会を開催
- ・ 教員が学生を選考できる割合は約8割
- ・ 書類選考が6割、面接選考が5割程度
成績の活用も一部に行われている
- ・ 第1志望のゼミに入れない学生がいる学科が9割
- ・ 教育方法は、輪読、プレゼンテーションが中心
- ・ 教育の工夫では、深い議論ができるよう発問・助言、
学生同士の関わり合いを促し、授業時間外の学習も
- ・ 授業時間外では、コンパで学生間の関係構築を促し
つつ、教員は個別指導を手厚く行っている

セッション2、セッション3の概要は、前章の内容の通りである。発表内容をもとにZoomのチャット欄で意見やコメントを記入してもらったところ、以下の意見が挙がった。代表的なコメントをまとめる。

〈学生の5タイプの分布についての実感〉 ※表6より

- ・ 自分のゼミ内でのA~Eの割合は
1 : 3 : 4 : 1 : 1 くらい
- ・ 当ゼミのA~E割合は1 : 2 : 3 : 3 : 1 くらい
- ・ 学年によってずいぶん変わる
- ・ B~Dの比率は各学年によって違い、それがその
年のゼミ生のカラーに反映される印象

〈学生のタイプが大きく変わったケース〉

- ・ ゼミに入ってから伸びたなと思う学生さんはC→B、
D→Bが多い印象。きっかけは、プレゼンや経験的
な学習で自信をつけた場合、他学生に受け入れられ
た場合など
- ・ DやEをA~Cに変えることがゼミの教育目標と
は限らない。ゼミではない場面で成長するかもしれ
ない。むしろB~Cがゼミで変化する層ではないか
- ・ 2年次にタイプEだった学生が、3年次の末にはタ
イプAに変わったこともあった
→ 2年次のグループワークでは、他にリーダー的な
学生や優秀な学生がいて頑張らなくてもよい環境
だったが、3年次にグループが変わり自分がなんと
かしなければと奮起してリーダーシップを発揮。自
分でもそんなタイプでは決してなかったと振り返っ
ている

〈タイプEの支援について〉 ※表8より

- ・ ゼミにあまり出てこない学生への関わり方が難しい
- ・ Eに合ったコミュニケーションや学習テーマがある
のではないか
- ・ 学科としてタイプEの受け皿を主眼とした専門ゼミ

- を作るという方略もあるかもしれない
- ・ 結果的にEを受け入れるゼミができたこともある
- ・ 結果としてDやEの学生の比率が多いゼミは確かに
学部内にある
- ・ 組織的な取り組みでは、総合専門演習という形式で
取り組んでいるケースがある
- ・ Eのようなタイプの学生は、初年次ゼミや2年まで
でなんとかD以上に持ち上げられるといい
- ・ Eタイプの学生が2年次にプロジェクト演習などを
経験しておく、少しはコミットメントが高まる可
能性もある
- ・ 実際にEの学生がしっかり卒論を書いているケース
もある。指導力のある教員がうまくテーマ設定から
支援しているかもしれない

〈ゼミの5フォーメーションについて〉

- ・ 教員、先輩、外部者、同期という関係者に加えて「後
輩」という関与者も大切
- ・ 人間関係の広がりやをいかにつくるかがゼミの本質的
なポイントでは
- ・ 学習支援・内省支援・精神支援の相関は強い。参与
観察しているとその傾向が見受けられる
- ・ 学生のタイプから考えると、A→パターン1か2、
B~C→パターン1か2か3。とくに3の相性が良
い印象。D→4、5
- ・ Aはどのパターンのゼミでもうまく適応して成長で
きる。B=ゼミがひとつのポータルとなるのでゼミ
が必要。ゼミを通じて関係性の広がりを作っていく
のは大事だが、学生によって安心・安全を感じられ
る範囲が異なり、そのせめぎあいが難しい
- ・ ゼミナール=ひとつのコミュニティであり、その質
を向上するのが一番の役割ではないか
- ・ 教員が中心になってコミュニティの質を上げると、
大学の教育の質が向上していく

以上のように、提示した仮説に各教員の実感を重ね
合わせられる有意義な意見交換ができた。

6. 今後の課題と2020年度の活動

2019年度に実施した教員および学生への聞き取り調
査によって、これまでブラックボックス化していた専
門ゼミナールの実態と、学生の変容・成長につながる
学生側のコンディション（学生の5タイプ）と学習コ

コミュニティのあり方（ゼミのフォーメーション）について、一定の整理ができた。ただし、これらの要素にはすべて「プロセス」が伴うもので、入学時から卒業まで、あるいはゼミ選択から卒業まで、という時系列での学生の変化、そしてゼミ活動に埋め込まれた各プロセスの設計とあわせて考察していくことが望まれる。そこで、2020年度は、入学から4年生までの学生の心理的な変化とタイプの変遷、ゼミ選択視点に対応した設問を用意し、学生の調査対象を広げて継続調査を進めている。また、コロナ禍で一変した大学教育の中で、各ゼミ教員がコロナ以前のゼミ運営をどのように変化させ、進化させようとしているのか、その実践と課題をヒアリングし、コロナ禍でもゼミナール教育を担保できる方策を探求していきたい。

謝 辞

ゼミナール研究会の参加者各位、研究会発起人のリクルートワークス研究所 特任研究員 豊田義博氏に深く感謝いたします。

引用・参考文献

- [1] 西野毅朗「日本のゼミナール教育の発展過程と構造に関する研究」博士学位論文（同志社大学大学院 社会学研究科）、2016
- [2] ベネッセ総合教育研究所「速報版 大学での学びと成長に関するふりかえり調査」2015
<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail.php?id=4701> (2020年8月31日アクセス)
- [3] 飯吉弘子「大学での学びと成長～卒業生の視点から振り返る【第4回】社会人は、自らの大学教育の経験を通じた成長をどのように認識しているのか—若年層の「ゼミ・研究室活動」経験の自由記述回答から見えてきたこと [2/6]」ベネッセ総合教育研究所、2016
https://berd.benesse.jp/feature/focus/13-learn_growth/activity4/page_2.html (2020年8月31日アクセス)
- [4] 豊田義博「大学教員はどんな行動をしているのか：人が育つゼミに着目して」『Works Review』vol.13、リクルートワークス研究所、2018
https://www.works-i.com/research/paper/works-review/item/181109_wr13_10.pdf (2020年8月31日アクセス)
- [5] 豊田義博、阪口祐子『Works Report2019あのゼミではなぜ学生が育つのか：教員たちの教育行動に注目して』リクルートワークス研究所、2019
https://www.works-i.com/research/works-report/item/190327_seminar.pdf (2020年8月31日アクセス)
- [6] 金子元久『大学教育の再構築—学生を成長させる大学へ—』玉川大学出版部、2013
- [7] 小方直幸「大学における職業準備教育の系譜と行方—コンピテンスモデルのインパクト」『教育する大学—何が求められているのか』岩波書店、2013、pp.49-75
- [8] 本田由紀 編著『文系大学教育は仕事の役に立つのか：職業的レジバンスの研究』ナカニシヤ出版、2018
- [9] 溝上慎一、松下佳代 編『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版、2014
- [10] 中原淳、溝上慎一 編『活躍する組織人の探究—大学から企業へのトランジション』東京大学出版会、2014
- [11] 中原淳『職場学習論：仕事の学びを科学する』東京大学出版会、2010

Organizational Management in University Seminar Education
that Bring About Transformation and Growth of Students:
The Viewpoints Seen from the Seminar Study Group

Mami SUGIHARA

学修者の学修経験を重視した「運動学」の授業外学修と 授業内学修との効果的な接続について

総合福祉学部教育福祉学科 専任講師 永井 大樹

要 約

本研究は、「運動学 (Physical Kinematics)」の授業における授業外学修と授業内学修との効果的な接続の設計と評価の検証である。毎授業回の学修では、「バリエーションと不変」という学修モデルから学修者の経験を積ませるといふカリキュラムを開発し、その評価を実施した。評価の仕組みは、ループリックに基づき、授業回ごとの授業外学修と授業内学修の課題を採点・返却し、その得点と授業の終盤で実施した質問調査をもとに多変量解析を用いて効果を検証した。

1. 問題の背景

高等教育における授業外の学修の機会は、海外においても重視されてきた経緯がある。A, W, Astinは、その著書の中で、I-E-Oモデルをベースとした議論を展開している。I-E-Oとは、I: Input、E: Environment、O: Outputを意味するものである。つまり、学修者が調べ学修や講義を通してインプットすること、学修者がプレゼンテーションなどでアウトプットを行うこと、それから、これらの行動を支える環境面の重要性をモデルとして示すものである (A, W, Astin 2018: 17-67)。学士課程における授業外学修の時間について、2006年に実施されたカリフォルニア大学の学生約6,000名への調査では、高等学校までの成績、社会的心理的ストレスなどの社会人口統計学の変数を用いて、学生の学修の特徴を分類し、授業外学修と授業内学修の合計時間の長さが成績と相関することや、学問への意識の高さとの相関がみられた。(Brint & Cantwell 2008: 2441-2470)。

わが国の大学生の学修時間についての教育政策に立脚した議論は、中等教育審議会・答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の議論から本格化することになる。この答申では、高等教育が質的な転換を図るためには、学修時間を実質的に増加させるという提言をした (中央教育審議会 2012: 11-16)。大学設置基準で示されている1単位時間の授

業時間は、事前学修及び事後学修が2時間ずつ配当されるという解釈が一般的である。この答申において、学修時間の実質的な増加が質的な転換となるとされた理由は、(1) 授業時数があらかじめ設定されている初等・中等教育とは異なり、高等教育では主体的な学修が重視されるために質を伴った学修時間であるため時間数として示されにくかったが、学生の授業外学修の実態として、法令による基準をはるかに下回る結果となっていること、(2) 学士課程の教育プログラムは手法が異なっても、ゴールとして学修時間の増加ということが確保できれば、実質的に質的な転換になるということ、(3) 国際的な教育の質的な指標として学修時間が使われることが多く、国際競争力や国際比較という観点からも、学修時間の推移が高等教育の質の評価になること、以上のように、3点が挙げられている (中央教育審議会 2012: 11-16)。この答申が公表され、国際的な指標としても学修時間という実質的な基準を使う議論が加速することになる。これらの議論は、大学生の学修時間の少なさを顕在化させることにもなり、金子は、高等教育の日本型モデルの特徴とするとする要因を示しながら、日本の大学生の1日の学修時間が4.6時間、自律的な学修時間が、1.8時間と諸外国の水準よりも非常に低いことを示した (金子 2012年: 4-9)。

高等教育の質的な転換を考えると、ゴールとして「学修時間の増加・確保」があり、そのゴールを山

頂としたときに、その山頂までの昇り方の創意工夫は、各大学に任せられてきた。この質的転換の議論は、現在では浸透している取り組みにも大きく影響することになった。新入生が入学し、基礎教養科目から、応用科目、専門科目までに順番をつけ、学修者が科目番号を見ただけで、その科目が科目全体との位置づけを確認できるナンバリングや、能動的な学修を支援する図書館のアクティブ・ラーニングスペース、学修ポートフォリオや、FD (Faculty Development) において教員が授業内容や方法を改善させることや、シラバスに授業外学修の内容や配当時間が示されるなどの取り組みと一体化して推進されてきた (中央教育審議会 2015: 11-16)。

上記の議論や取り組みが進展する中で、授業外学修及び授業内学修時間の確保について、各大学では、シラバスに授業外学修の内容や課題を解決していく時間が示されるようになった。このように学修時間の確保という量的な充実から、近年では、授業外学修の質に焦点を当てた研究も見られる。畑野と溝上は、大学生の授業外学修の特徴について、「主体的な授業態度」、「授業外学修時間」「授業内学修時間」という3つの変数を用いて、Ward法による階層的クラスター分析を実施している。その結果、夫々の変数の高低の特徴から、学生の学修のタイプを5分類にしている (畑野、溝上 2013: 13-21)。このような高等教育政策と各大学の取り組みから、今後、授業外学修と授業内学修とのそれぞれの充実や接続について創意工夫が求められる。

2. 本研究の目的

本研究は、「運動学」の授業において、この授業におけるオーセンティックな目的を達成するための課題を設定し、授業外学修と授業内学修とを接続し、その効果を検証する。「運動学」の授業が、運動や動きの指導に役立つという、学修者がその効果を実感し、授業外学修の学びが授業内学修への成果に結びつくという〈学修間の効果的な接続〉を目指して、学修の仕組みを設計した。さらに、その授業外学修と授業内学修とが、毎授業回の採点基準としてのルーブリックを活用した採点に取り組むことで、学修者にもルーブリックが浸透するという仕組みを持たせ、毎授業回の課題が採点され、返却された結果から、学修者が自らの学修経験を振り返り、能動的な学修を進めることができ

たのか、運動や動きの指導という専門性を身につけることができたのかを検証することを目的とした。

3. 運動学の真正の授業目的、授業外学修及び授業内学修の課題、評価方法の開発

3.1 「バリエーションと不変」に基づく運動学の授業の目的とシラバス

運動学は、教育職員免許法に示された保健体育の教員免許を取得するために必要とされる科目である。一般的には、運動指導やスポーツ指導の場面において、運動を物理現象として理解し、指導や支援に生かすための知識・技能を身につける科目である。この運動指導やスポーツ指導では、その対象に対して、指導や支援をするなかで、説明し、声かけや示範ができるようになることが求められる。諏訪は、運動が熟練に達するとその動きについて意識化できていない〈自動化〉に到達するためには、言語化が必要であるとしている (諏訪 2005: 525-532)。加えて、運動や動きの指導の場面では、図示やデモンストレーションが行われるが、効果的に対象者に伝えるという観点からも、運動を図示化する意義は大きい。このような観点から、運動指導・スポーツ指導の場면을想定し、授業外学修においては運動の言語化ができるようになることと、授業内学修では運動の図示化ができるようになることを目的とした。この運動の言語化と図示化という2つの目的のために、「バリエーションと不変」という概念を導入した。毎回の授業で実践するという「学修の進め方は同じでも、調べてくるもの、発表をするものは同じ」という仕組みを指している (フェレンス・マルトン [松下編] 2018: 92-112)。この運動学の授業では、授業外学修は毎回、運動についてのエビデンスを調べてくるということには変わらない (不変) が、走運動、跳運動、投運動というように、調べるテーマが毎回の授業で異なるという仕組み (バリエーション) を取り入れた。この学修活動の仕組みが、学修者の豊かな学修経験を育むことになるという仮説の下に、シラバスを作成した。各授業回のテーマは次の通りである。

3.2 運動学の授業外学修の設計

「運動学」のオーセンティックな授業の目的を課題にし、運動の「言語化」及び「図示化」という設定にした。まず、授業外学修が授業内学修との接続が円滑

表1 運動学のシラバスに基づく授業外学修と授業内学修の内容

	授業外学修	授業内学修
1	シラバスの熟読	オリエンテーション
2	歩行運動	歩行運動
3	構えの動作	構えの動作
4	走運動	走運動
5	跳運動	跳運動
6	投運動	投運動
7	衝突の運動	衝突の運動
8	水中運動（1）浮力	水中運動（1）浮力
9	水中運動（2）推進力	水中運動（2）推進力
10	滑走運動	滑走運動
11	宙に舞う運動	宙に舞う運動
12	選択課題（テーマの選定）	選択課題（テーマの選定と作成）
13	選択課題（まとめ方の方針）	選択課題（方針のまとめと作成）
14	選択課題（作成の留意点）	選択課題（留意点に基づく作成）
15	これまでの学習成果の振り返り	これまでの成績の返却と振り返り

にできるように、授業外学修で調べた運動の「言語化」に基づき、授業内学修は「図示化」を行う授業設計にした。この授業外学修における「言語化」は、運動を物理現象として捉え、学術論文から数字などのエビデンスを見つけることを重視している。A4用紙を配布し、4分割する。この4分割した用紙に、4種類の運動についてまとめるものである。この4つの運動について、次の視点で調べ学修に取り組むことを求めた。

3.2.1 動作の特徴

動作の特徴は、例えば、「跳運動」であれば、膝関節の屈曲と床反力、それから腕の振り上げ動作が一体となった運動の伝播によって跳躍として出力される。このように、運動を物理現象として捉え、記述することを求めた。

3.2.2 動作の順序

動作の順序は、「跳運動」の「走り高跳び」であれば、一般的には、助走、踏切動作、空中動作、着地という順番を踏む。これは、バイオメカニクス分野の学術論文を調べると比較的容易に見つけることができる。このように、運動の基本的な順序について、学術雑誌から基本的な理解を求めた。

3.2.3 動作の効率性

動作の効率性は、最小限の動作で最大の出力を生むという運動の効率が最大限になるというエビデンスを見つけるものである。「跳運動」であれば、垂直に跳ぶ場合には、膝関節の屈曲角度が60度から90度、歩幅が、15cmから25cmメートルとされている(Thomas P. Martin & G. Alan Stull 1969: 324-331)。このような角度や長さで運動が行われると最大の出力を生むことになる。学修者は、これらを学術論文からみつけるという課題にした。

3.2.4 文献

調べ学習の根幹となる文献の検索サイトは、特に学術雑誌のリサーチエンジンを指定している。

- (1) Google Scholar <<https://scholar.google.co.jp/>>
- (2) J-STAGE <<https://www.jstage.jst.go.jp/browse/-char/ja>>
- (3) CiNii <<https://ci.nii.ac.jp/>>

上記の学術雑誌の検索サイトから調べ学修を行い、著者、タイトル、発行年を順番に示すようにルール化している。この運動学の受講者は、1年生の時に、スポーツ原理を受講している。このスポーツ原理の授業においても同様に、これらの学術雑誌の文献からの調べ学修を求めている。

以上のような授業外学修の仕組みの実践例を示す。

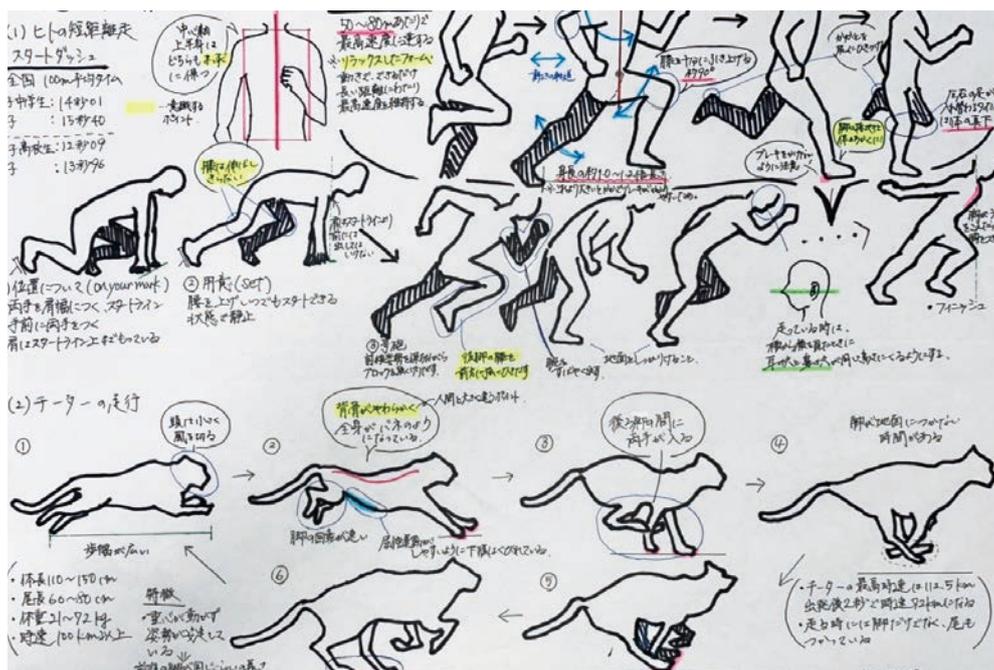


図2 「運動学」の授業における授業内学修の「運動の図示化」の実践例

表2 ルーブリックに基づく運動学の授業の授業外学修と授業内学修の評価基準

	評価基準
授業外学修 (事前)	1 項目ごとに示された課題について、全く満たしていない。
	2 項目ごとに示された課題について、不十分な記述がある。
	3 項目ごとに示された課題について、その基準を満たしている。
	4 項目ごとに示された課題について、その基準を満たし、自らの工夫も加えている。
授業内学修 (知識面)	1 課題として示された用語について、全く記述することができていない。
	2 課題として示された用語について、記述が不十分である。
	3 課題として示された用語について、正確に記述することができる。
	4 課題として示された用語について、正確な記述に加え、自分の考えを表現することができる。
授業内学修 (技能面)	1 授業外学修が不十分であり、動きの図示、運動の特徴の記述と効率性の記述が満たせていない。
	2 授業外学修に基づいて、動きの図示、運動の特徴の記述と効率性の記述が不十分である。
	3 授業外学修に基づいて、動きの図示、運動の特徴の記述はあるが、効率性の記述が不十分である。
	4 授業外学修に基づいて、動きの図示、運動の特徴、効率性の記述が的確である。
授業外学修 (事後)	1 授業者からのコメントについて、改善点を記入していない。
	2 授業者からのコメントについて、改善点を記入しているが、不十分である。
	3 授業者からのコメントについて、改善点を記入している。
	4 授業者からのコメントについて、改善点を記入し、自ら考えたことも記入している。

業の初回にルーブリック表を配布し、このルーブリックの項目から総合的に評価をし、授業外学修及び授業内学修とも、0点から0.5点刻みで、最大で5点の11段階で評価した。毎回の課題の採点後は、次の授業時間の最初に返却し、学修者の振り返りに役立てるようにした。

4. 方法

4.1 本研究の対象とする授業と対象とする学修者

本研究の対象は、2019年度前学期の「運動学」を受講した学生のうち、2年生の履修者に限定したものである。この対象は、保健体育課程が男子5名、女子6

表3 本研究の対象者

	男子学生	女子学生	合計
保健体育課程	5	6	11
その他の課程	6	2	8
合計	11	8	19

名の合計11名、保健体育以外の他の課程が男子6名、女子2名の合計8名で、本研究の対象となる学生は、19名であった。

4.2 授業期間中の授業外学修及び授業内学修の採点に基づくデータセット

データセットは、授業期間中に採点の結果から得られるデータと、授業期間終了後に実施した質問調査の結果で構成した。授業期間中のデータは、授業外学修の得点が、毎回0.5点の11段階（0.0-5.0）の評定とし、授業内学修の得点が、毎回0.5点の11段階（0.0-5.0）の評定であった。授業内学修は全授業回で10回が統一的な課題であったために、50点満点とした。残りの授業回の授業外学修は、初回のオリエンテーションのためのシラバスの熟読や、授業後半の学園祭への出展作品を準備する課題であった。授業内学修は、全授業回で11回であったため、55点満点とした。この授業外学修及び授業内学修の得点を加算すると105点満点になる。この他に学園祭の出品作品の得点を合算し、100段階に補正したものが、最終的な成績とした。

4.3 授業期間終了後の質問調査に基づくデータセット

大学全体で実施される授業評価とは別に、質問調査を実施した。質問の内容は、授業外学修の取り組み、授業内学修の取り組み、学修者の能動性、運動学の授業を通して修得できる専門性、授業者からの支援という、これらのカテゴリーから質問項目を構成した。質問項目は、この授業のために作成したものである。

4.4 分析方法

分析の対象者は、2年生の受講者19名であった。分析は、IBM社SPSS.26.0JのBase及びRegression、Advanced Analytics、Category、SPSS.Amos.26.0Jを使用した。加えて、小サンプルでの正確有意確率検定を可能にするSPSS.26.0J Exact testを使用した。

5. 結果

5.1 授業外学修の提出状況

授業外学修の提出状況について、その提出率を算出した。この運動学の授業において、授業外学修は、人間の運動や動きのエビデンスの調べ学習に取り組むものである。例えば、跳運動であれば、膝の屈曲は60度から90度で最大効率を得られる。このようなエビデンスを収集することを課題とした。課題への評定は、毎回、11段階（0.0点-5.0点）で採点した。授業外学修と授業内学修との接続を目的として、授業外学修で調べてきた人間の動作のエビデンスをもとに、授業内学修では、人間の動作の図示を行い、エビデンスを書き込むという学修間の接続の仕組みにした。授業外課題の課題提出率を算出するにあたり、出席率の影響を受けないように、その授業回の出席者から授業外学修を授業開始時に回収し、この提出分をもって提出率とした。授業の初回から授業外学修を設定しているが、第1回目はシラバスの熟読をすることであったため、第2回目から第10回目までの授業外学修の提出率を算出した。分析には、SPSS26.0.j Baseを使用した。その結果、授業外学修の提出率は、第2回目（84.7%）、第3回目（84.7%）、第4回目（89.5%）、第5回目（84.2%）、第6回目（100.0%）、第7回目（89.5%）、第8回目（94.7%）、第9回目（89.5%）、第10回目（100.0%）であった。授業回全体の平均は、90.75%であった。11回目以降は、本学の学園祭に出展する資料づくりが課題であったため、除外した。

表4 授業外学修の提出率

授業回	提出率	標準偏差	分散
2	84.7	1.19	1.43
3	84.7	1.14	1.32
4	89.5	1.22	1.5
5	84.2	1.43	2.05
6	100.0	0.85	0.73
7	89.5	1.46	2.15
8	94.7	1.43	2.06
9	89.5	1.59	2.53
10	100.0	0.41	0.17
全体の平均	90.76	1.19	1.55

5.2 一般線型モデルの反復測定による授業外学修の得点の推移

授業外学修において、学修者の学修経験は、授業回が進むごとにどのように推移しているのかについて検討した。授業外学修の課題に対する採点は、0.5点ごとの11段階（0.0点-5.0点）の範囲で採点を実施した。この採点基準は、オリエンテーションで配布したルーブリック表に基づくものであった。授業外学修の得点の推移は、第2回目から第10回目までの合計9回分の授業回について算出した。個々の学修者について、授業回ごとに複数のデータの抽出を実施するため、繰り返し測定とすることができる。このように同一の被験者に対して同一の尺度を用いて、複数時点の反応を求めている。この繰り返しの反復測定の必要性は、この繰り返し測定されたデータは互いに独立でないため、通常の統計手法では標準誤差などが誤って推定されてしまう。そのため、本研究では、一般線型モデルの反復測定（Repeated measurement of general linear model）の分散分析を実施した。上記の分析は、数式を用いて、次のように表される。

$$Y_{ij} = \mu + \pi_i + \alpha_j + (\pi\alpha)_{ij} + \epsilon_{ij} \quad (1)$$

(1)式は、Yが被説明変数、 μ が母数、 π がランダム効果、 α が授業回ごとの課題、 $(\pi\alpha)$ は、授業回ごとの課題と学修者の交互作用、j番目のクラスに在籍しているi番目の学生の被説明変数と説明変数の値、 ϵ は誤差を表している。

分析には、SPSS26.0jのAdvanced Statisticsを使用し

た。被検者内因子の分散が等しいかについての検定を実施した。Mauchlyの球面性の検定を実施し、MauchlyのWが0.01、 $p = 0.001$ であった。この結果から、球面性の仮定は棄却されたため、被検者内効果の検定の有意確率が小さくなるので、Greenhouse-Geisserの ϵ を活用して、自由度を修正した指標を使用した。タイプⅢの平方和の分析を用いた結果から、角度の主効果は $F = 9.970$ であり、 $p < 0.001$ で有意であった。

各授業回で平均得点の差を見ていくために、主効果が有意であったために、Bonferroni法を用いて多重比較を実施した。単純に測定ごとの結果についてt検定を実施すると、p値の基準が5%未満（0.05未満）で有意差ありとするならば、例えば、9回続けて測定を行うとするならば、p値の基準は、 $1 - (0.95^9)$ となり、 $p = 0.369$ 未満なら有意差ありと、 α エラーの確立が高くなってしまう。そのため、このBonferroni法では、補正後の有意水準が、（有意水準/検定回数）となるため、9回の群間比較を実施する場合には、その比較のp値の基準が5%ではなく、 $(0.05 \div 9 = 0.006)$ となり、厳しい基準で検定を行うことができる。各授業回の有意差検定の結果の確率値に対して、9回の反復測定であることから、0.006を新たな有意水準とし判定を行った。その結果、授業外学修は、授業回が進行するごとに得点が高くなる傾向が見られた。得点の推移の中で、第6回目（4.105）、第7回目（3.895）、第8回目（3.974）、第9回目（4.079）、第10回目（4.789）が前半の得点を比較してより高い得点であり、比較的小さなサンプルサイズではあるが、厳しい基準であるBonferroni法を採用しても統計学的に有意な得点の差

表5 授業外学修の各授業回の平均値の差

授業回	平均値	標準誤差	95%信頼区間		平均値の差が有意 (授業回の比較)
			下限	上限	
2	3.105	0.275	2.528	3.682	6、10
3	2.605	0.264	2.051	3.159	6、7、8、10
4	3.158	0.281	2.567	3.748	10
5	3.053	0.329	2.362	3.743	10
6	4.105	0.197	3.691	4.519	2、3、10
7	3.895	0.337	3.187	4.602	3
8	3.974	0.33	3.28	4.667	3
9	4.079	0.365	3.312	4.846	
10	4.789	0.096	4.588	4.991	2、3、4、5、6

多重比較には、Bonferroni法を採用した。

が見られた。

5.3 混合効果モデルによる総得点と授業内学修と授業外学修の合計得点と学修者の能動性の関係の検討

運動学の授業を履修した2年生19名の受講者を対象とし、保健体育課程とその他の課程に分けて分析した。使用した変数は、被説明変数は、「授業内学修の合計（毎授業回5点×9回）」、「授業外学修の合計（毎授業回5点×9回）」及び、これらの合計である「総得点（上記の授業内学修+授業外学修）」であった。説明変数は、「学修者の能動性」の合計得点として、「授業外学修は、興味を持って進めることができた」、「この授業は、熱心に取り組むことができた」、「この授業の課題をこなす時間は適切であった」、「この授業は、講義だけの授業よりは、良いと思った」という4項目の得点の合計から新たに作成した。その他の変数として、後に混合効果モデルでデータのクラスタリングを考慮するために、この受講者の在籍する課程を使用した。その課程とは、保健体育の課程とその他の課程の2群に分けた。

分析方法は、散布図を用いて、被説明変数と説明変数の相関を確認した。同じ課程に在籍する受講者の成績（データ）は、似たような傾向をとるため、課程内のデータの相関（クラスタリング）が生じていることが確認できた。そのような場合には、観測値が独立ではなくなるので、i.i.d（独立同分布）を仮定する従来の統計手法は使えない。具体的には標準誤差が誤って推定されるため、p値や信頼区間も誤って推定され

る。そのため、課程に対するランダム切片を導入した混合効果モデルを使用して、クラスタリングに対応した。課程に対するランダム切片を導入した混合効果モデルを使用して、クラスタリングに対応した。

上記の分析は数式を用いて次のように示される。

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 x_{ij} + e_{ij} \quad (2)$$

$$\beta_{0j} = \beta_0 + u_j \quad (3)$$

(2)式は、 Y_{ij} および x_{ij} はj番目の課程に在籍しているi番目の学生の被説明変数と説明変数の値、 e_{ij} は各個人に対する残差を表している。(3)式は、切片 β_{0j} に対して、正規分布に従う課程ランダム効果 $u_j \sim N(0, \sigma^2)$ を導入することでクラスタリングを考慮している。被説明変数3×説明変数1=3パターンの分析を行った。

散布図からは、強い相関関係が見られた。保健体育課程と他の課程の点の分布が固まって見えるクラスタリングも見られた。混合効果モデルでは、それぞれの組み合わせで、強い相関が見られた。総得点が1上昇すると、学修者の能動性は、3.17点高い（信頼区間0.20-6.14）傾向であり、授業外学修の合計が1上昇すると総合得点が1.77点高い（信頼区間1.33-2.21）傾向であった。授業外学修の合計が1上昇すると学修者の能動性が2.11点高い（0.33-3.91）傾向であった。授業内学修の合計が1上昇すると学修者の能動性が1.03点高い（-0.66-2.72）傾向であった。P値は0.05

表6 混合効果モデルを用いた総得点と授業外学修・授業内学修の合計と学修者の能動性との関係

被説明変数：総合得点	推定値	95%信頼区間		p値
		下限	上限	
切片	33.43	-15.35	82.21	0.38
学修者の能動性	3.17	0.20	6.14	0.17
被説明変数：授業外学修の合計				
切片	16.68	-12.53	45.90	0.24
学修者の能動性	2.11	0.33	3.91	0.02
被説明変数：授業内学修の合計				
切片	21.87	0.17	43.57	0.05
学修者の能動性	1.03	-0.66	2.72	0.22

切片に対するランダム効果を導入し、課程によるデータのクラスタリングを考慮

より大きい結果も見られるが、サンプルサイズを考慮すると十分強い相関と言える。

5.4 構造方程式モデルによる授業外学修と授業内学修との接続効果のモデル検証

5.4.1 構造方程式モデルを構成する潜在要因の構成

授業内学修及び授業外学修の得点を観測変数として、この変数に影響する要因を検討した。その検討は、第15回目の授業の最終回で質問調査を実施した。質問項目の中で、次のように「学修者の能動性」を評価する項目として、9項目（1：まったくあてはまらない、2：あまりあてはまらない、3：どちらでもない、4：どちらかといえば、あてはまる、5：非常にあてはまる）を設定した。次に、運動学の授業では、学ぶ目的が運動指導やスポーツ指導の場面を想定しているため、指導や支援を行う対象について、説明や、説明のための言語化や、図示化、運動の効率性について理解する必要がある。このような運動学を通して修得したい「修得した専門性」という8項目を作成し、（1：まったくあてはまらない、2：あまりあてはまらない、3：どちらでもない、4：どちらかといえば、あてはまる、5：非常にあてはまる）を設定した。設定した項目の構成は、次の通りである。

(1) 授業への能動性（9項目、クロンバックの $\alpha = .659$ ）

この授業は、熱心に取り組むことができた。

この授業は、主体的に取り組むことができた。

この授業は、その課題が難しいと思った。

この授業は、その課題をこなす時間は適切であった。

この授業は、その成績評価は、納得のいくものだった。

この授業は、努力をしないと単位の修得が難しいと感じた。

この授業は、講義だけの授業よりは、良いと思った。

この授業を受けたが、授業は講義だけのほうが良いと思った。

授業外学修は、興味を持って進めることができた。

(2) ディベートを通して、身につけたこと（8項目、クロンバックの $\alpha = .865$ ）

授業を通して、スポーツや運動を指導するための力がついた。

授業を通して、運動や動きについて、説明する力がついた。

授業を通して、運動や動きについて、言語化する力

がついた。

授業を通して、運動や動きについて、図示化する力がついた。

授業を通して、運動や動きについて、物理的に理解する力がついた。

授業を通して、運動や動きについて、その特徴が理解できた。

授業を通して、運動や動きについて、その効率性（数字など）が理解できた。

この授業は、将来になろうとする職業に役立つと感じた。

上記の項目について、因子構造を明らかにし、説明可能な項目を導くために、因子分析を実施した。因子分析は、最尤法を用いて、その後、斜向回転であるプロマックス回転により、解釈可能な項目を算出した。分析には、SPSS.26.0j Baseを使用した。因子分析の結果から、説明可能な2因子を抽出した。それぞれの因子は、0.4以上の因子負荷量を採用した。第1因子である「学修者の能動性」は、4項目が採用され、「Q1 授業外学修は、興味を持って進めることができる」、「Q2 この授業は、熱心に取り組むことができた」、「Q3 この授業は、課題をこなす時間が適切であった」、「Q4 この授業は、講義だけの授業より良いと思った」の4項目であった。第2因子である「修得した専門性」は、3項目を採用し、「Q5 授業を通して、運動や動きについて、その効率性（数字など）が理解できた」、「Q6 授業を通して、運動や動きについて、その特徴が理解できた」、「Q7 授業を通して、運動や動きについて、図示化する力がついた」という項目であった。なお、質問番号（Q）は図3に対応している。

各因子間の関係性を求めるために、各因子間の相関行列を求めた。その結果、相関行列を求めた結果、第1因子である「学修者の能動性」と第2因子の「修得した専門性」が0.461であった。

5.4.2 構造方程式モデルによる因果関係の推定

運動学の受講者19名について、観測変数である「授業内学修」及び「授業外学修」で得られた得点と、因子分析で得られた潜在変数である「学修者の能動性」と「修得した専門性」と解釈できた因子を使用して、授業外学修と授業内学修の接続モデルの適合度を求めた。まず、使用した変数は、観測変数が、「授業外学

表7 構造方程式モデルに使用した変数の因子負荷行列

	F 1	F 2
授業を通して、運動や動きについて、その効率性（数字など）が理解できた。	0.886	0.326
授業を通して、運動や動きについて、その特徴が理解できた。	0.745	0.424
授業を通して、運動や動きについて、図示化する力がついた。	0.662	0.254
事前の準備学習は、興味を持って、進めることができた。	0.371	0.459
この授業は、熱心に取り組むことができた	0.581	0.686
この授業は、その課題をこなす時間は適切であった。	0.736	0.578
この授業は、講義だけの授業よりは、良いと思った。	0.293	0.983

因子抽出法：最尤法

回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

表8 因子相関行列

因子	1	2
1	1	0.461
2	0.461	1

因子抽出法：最尤法

回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

修の総得点（5点満点×9授業回）、「授業内学修の総得点（5点満点×10授業回）であった。潜在変数は、因子分析に基づき、抽出した2因子から、「学修者の能動性（4項目）」、この運動学の授業で培った専門性の「修得した専門性（3項目）」とした。これらの構造方程式モデルの分析には、SPSS.Amos.26.0jを使用した。

構造方程式モデルでは、観測変数と潜在変数及び誤差について、モデルの適合度を見ることが出来る分析方法である。上記の観測変数と潜在変数のそれぞれの変数への影響を分析した。その結果、モデルの適合度指標CFIは、0.977であった。この他のモデル適合度の指標としては、RMSAが採用されるが、0.56であったことから、RMSAは、0.5以下であればモデルとしての適合度が十分であり、0.8以下の時には、モデルの改善が求められる。さらに、 χ^2 値は22.189であり、検定統計量が有意でないことから、帰無仮説が棄却され、モデルが支持されることになる。このような適合度指標の結果と、小さなサンプルサイズであるが潜在変数を減らしたことから、本研究のモデルは、十分に適合度を満たすものである。この構造方程式モデル

RMSEA=.056 CFI=.977

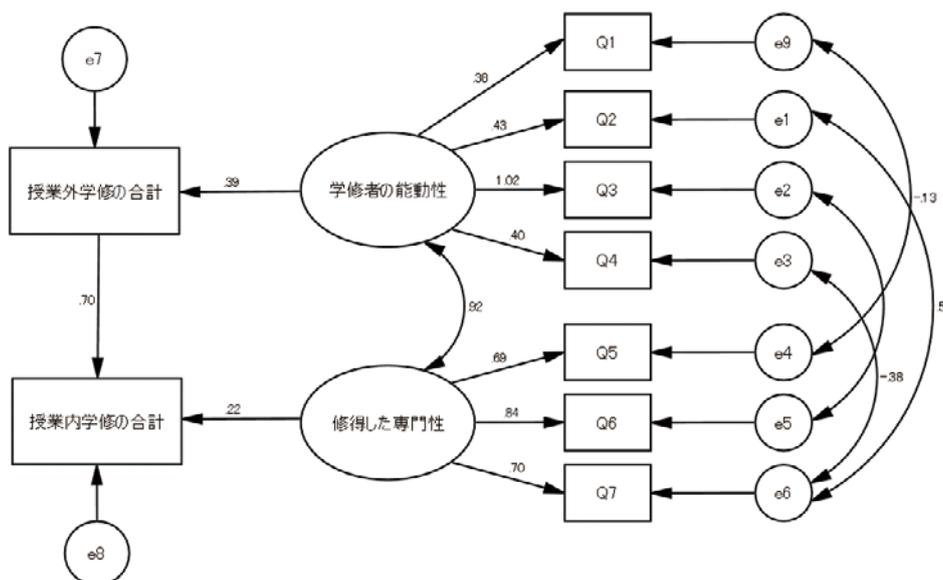


図3 授業外学修および授業内学修の合計得点と学修者の能動性と修得した専門性の構造方程式モデル

から観測変数と潜在変数の要因を見ていくと、「授業外学修の総得点」と「授業内学修の総得点」へのパスは、0.70であり、非常に強い関係と言える。「学修者の能動性」と「授業外学修の合計」へのパスは、0.39であり、「修得した専門性」から、「授業内学修の合計」へのパスは、0.22であり、授業外学修と授業内学修に影響する要因として、「学修者の能動性」や「修得した専門性」との関係が見られたが、学修間接続の重要な変数であることが示唆された。

6. 総合的考察

6.1 学修者の授業外学修の提出状況について

本研究は、運動学の授業における授業外学修と授業内学修の学修間の接続の効果を検証した。運動学の授業外学修は、運動や動きのエビデンスを収集させた。この収集したエビデンスを授業内学修では、図示化するという課題の接続にした。この授業外学修の授業回全体の課題の提出率は、90.75%であった。毎回の授業の課題の未提出者が、2名から3名程度で推移していることを考えれば、課題の提出率は高いと考えることができる。さらに、全授業回で課題を提出している学生も多いことから、提出率は高いと考えることができる。これらの要因としては、授業外学修の意義や進め方が明確で、なおかつ、授業外学修の学びが授業内学修の学びに活用されるという学修間の接続がこのような高い提出率に効果を示していると考えられた。

6.2 一般線型モデルの反復測定による分散分析の結果による授業外学修の得点の推移

一般線型モデルの反復測定の分散分析を用いて、各授業回の授業外学修の得点について分析を行った。その結果、授業の前半よりも後半に進む方が、得点は高くなる傾向があり、特に、終盤の授業回は、授業の序盤と比較すると、統計学的に有意な結果であった。これらの結果から、授業内外の学修間の接続と、ループリックに基づく採点基準の明確化、この基準を用いた採点が学修者へ課題の改善と学修経験を積ませたことの効果が表れていると考えることができる。加えて、毎回の課題が固定した作成方法の仕組みを持ち、なおかつ、毎回の課題のテーマだけが変わるという「バリエーションと不変」という仕組みが、学修者の学修経験を積むことへ寄与していると考えられた。

6.3 混合効果モデルによる学修活動から得られた得点と学修者の能動性の関係

混合効果モデルを活用して、保健体育の志望者とその他の進路の希望者という階層構造を持つモデルについて、学修活動の得点である「授業外学修の合計点」、「授業内学修の合計点」、それからこれらの合計である「総得点」と「学修者の能動性」の関係について検討した。授業外学修、授業内学修及び授業中の学修活動の総得点が、それぞれ、学修者の能動性の得点を高めることが確認された。これは、学修者の能動性が、学修活動で得られた得点に寄与していることを示していると考えられた。

6.4 構造方程式モデルによる授業外学修と授業内学修との接続効果のモデル検証

運動学の授業について、「授業外学修の合計」と「授業内学修の合計」という学修活動から得られた観測変数と、質問調査の結果から得られた「学修者の能動性」及び「修得した専門性」という潜在変数について、特に、学修間の接続モデルとして検証した。「授業内学修の合計」と「授業内学修の合計」は、パスの寄与率とサンプルサイズを考慮すると、非常に強い関係であることが示された。これは、授業外学修の取り組みを授業内学修で深めていくという学修間の接続による学修経験に起因するものであると考えることができる。さらに、「学修者の能動性」と「授業外学修の合計」の2つの変数間でパスを引くことができ、これは、相互の変数間は、数学的には見分けがつかないという共分散構造分析の特徴からも、学修者の能動と授業外学修の得点が、相互に影響する仕組みであると考えられる。「授業内学修の合計」と「修得した専門性」でも、授業内学修の時間の運動やスポーツについて図示する活動が、学修者自身がスポーツや運動の指導や支援の場面で、その対象を理解することや、その対象への言葉やエビデンスの示し方について理解が深まったことが、学修者自身の専門性への意識が充実したと考えることができる。

モデルの適合度を検証した結果、CFI、RMSA、 χ^2 値という3つの適合度指標がクリアされた。本研究では、比較的サンプルサイズの小さい対象への分析を進めている。2011年に公表されたKlineによると、Amosを使用した場合の共分散構造分析の適用については、200以上のサンプルサイズで分析を進めていくことが

推奨されている。その際に、根拠とされることがデータの正規性、欠損値の多さ、それから潜在変数の多さなどのモデルの複雑さである (Kline 2011: 11-12)。しかし、その同じ時期に、Erika J. Wolf & Kelly M. Harrington は、モンテカルロ法などのシミュレーションによって、40-460のサンプルサイズについて検証している。その結果、指標や因子の数、因子負荷の大きさ、パスの数、欠損データ量がサンプルサイズの決定に影響すると述べている (Erika J. Wolf, et al 2011: 913-934)。Georgios Sideridis & Panagiotis Simos によると、20-1,000の脳機能データを用いて、モデルの収束やRMSAから検証している。その結果、サンプルサイズが50であってもモデルとして適合できていることを示唆している (Sideridis G, et al 2014: 733-758)。共分散構造分析において、サンプルサイズの決定は、潜在変数の要因の数やデータの正規性や欠損値の影響を受ける。本研究では、潜在変数の数を減らし、学修者の得点という観測変数を多くすることで、モデルとしての複雑さを緩和し、分析を進めることとした。

7. 本研究のまとめと今後の展望

本研究は、「運動学」の授業について、学修者の成績と質問調査における学修者への振り返りから授業外学修及び授業内学修の学修間の接続の効果を検証した。ディープ・アクティブラーニング論の手法として紹介されている「バリエーションと不変」という学修活動を適用させ、授業のフォームそのものは変えずに、毎授業回のテーマを変えていくという学修者の学修経験を積ませることを重視した授業の効果を検証するものである。運動学の授業では、身体活動における運動や動きについて、バイオメカニクスの力学的な視点や、エビデンスに基づいて説明したり、図示したりすることを学修者には求めてきた。このような学修の仕組みと、学修者が自分の学修状況を把握できるように、毎回の提出物の評価基準をルーブリックに基づき評定を算出し、次の授業回で返却するという仕組みを持たせた。このような学修の仕組みの開発の効果を検証したものである。

本研究の結果としては、次のように要約することができる。

- (1) 授業外学修の提出率の高さは、他の研究結果からも、学修間接続は大きな要因であると考えられた。

- (2) 授業外学修の評定は、授業の序盤より終盤の得点が向上した。これは、学修間接続による効果で、学修者が学修経験を積み重ねる中で、改善に努めていると考えられた。

- (3) 学修者の能動性と高める仕組みとして、学修間の接続を設計したが、混合効果モデルの結果からも、学修間の接続が学修者の能動性について相互に高めていると考えられた。

- (4) 学修間の接続と、授業外学修及び授業内学修との関係を見た構造方程式モデルの結果から、サンプルサイズが小さいモデルではあるが、複雑なモデルではないこと、適合度指標からも、説明力の高いモデルであると考えられた。学修活動による得点は、学修者の能動性や、修得した専門性と高い関係性が見られた。

本研究の今後の展開として、つぎのことが考えられる。

- (1) 学年進行とともに、同じ集団を経年的に観察すること
- (2) 毎年度、同じ授業の異なる集団を観察し分析すること
- (3) 学修間の接続の効果を確かめるための尺度の開発

本研究は、2018年度淑徳大学学術奨励研究助成を受けて進めることができました。助成のご検討いただいた皆様には御礼を申し上げます。

文献

- Alexander W. Astin & Anthony Lising Antonio. Assessment for Excellence. 2018, 17-67
- Brint, Steven and Cantwell, Allison M. "Undergraduate Time Use and Academic Outcomes: Results from UCUES 2006," Research & Occasional Paper Series, University of California Berkeley. 2008, 2441-2470
- Erika J. Wolf, Kelly M., ... & M W. Miller, "Sample Size Requirements for Structural Equation Models: An Evaluation of Power, Bias, and Solution Propriety", Educ Psychol Meas. 76(6): 2013, 913-934
- Georgios S., Panagiotis S ... & Jack F, "Using Structural Equation Modeling to Assess Functional Connectivity in the Brain: Power and Sample Size Considerations", Educ Psychol Meas. 74(5): 2014, 733-758
- 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)、2012年
- 畑野快、溝上慎一、大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討、2013、13-21

金子元久、主体的な学びへの転換を図るために、View21大
学版増刊号、2012、1-4

松下佳代他、ディープ・アクティブラーニング、2018、92-
112

Rex B. Kline, "*Principles and Practice of Structural Equation
Modeling*", The Guilford Press. 2011, 11-12

諏訪正樹、身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化、

人工知能学会誌、2005、525-532

Thomas P. Martin & G. Alan Stull, Effects of Various Knee Angle
and Foot Spacing Combinations on Performance in the Vertical
Jump "Research Quarterly. American Association for Health,
Physical Education and Recreation", Volume 40, Issue 2. 324-
331

Effective connection between “in-class” and “out-of-class” learning of
“Physical kinematics” that emphasizes the learning experience of the learner

Taiki NAGAI

遠隔授業におけるアクティブラーニング（AL）手法の可能性

— 地域スポーツ概論での実践に基づく考察 —

淑徳大学サービスマニカセンター 助手 コミュニティ政策学部 兼任講師 石 綿 寛

淑徳大学 学長特別補佐 コミュニティ政策学部 教授 矢尾板 俊 平

要 約

本稿は、2020年度前学期授業「地域スポーツ概論」で実施した遠隔授業におけるアクティブラーニングの実践について取り組みを紹介するとともにその成果について学生へのアンケート結果に基づき検証・考察をした。地域スポーツ概論では、SlackおよびZoomを用いることで遠隔授業においてもアクティブラーニングを実施した。アンケート結果に基づき、本稿は、取り組みによる学生の主体的な学びや能力取得への貢献と課題について論じた。

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症の流行拡大に伴い、多くの大学で教室での対面授業の実施が困難となり、遠隔授業が実施されている。このような状況の中でも、アクティブラーニング（以下AL）¹の手法（中央教育審議会 2012；李 2020）を通じて、学生の主体的な学修を促す工夫を検討していく必要がある。例えば、従来実施されてきた教室内での教員と学生との対話を通じた学修や学生同士の意見交換やディベートを通じた課題解決型のトレーニングを、遠隔授業を通じて、どのように実施していくのか。学生と教員とが集団で大学外にでかけ、フィールドワークや調査活動をどのように実施していくのか。このような問いに対し、ICT技術を活用することで、対話的・主体的な学びを継続していくための工夫を検討していく必要がある。

このような問題意識に基づき、本稿では、2020年度前学期に淑徳大学コミュニティ政策学部「地域スポーツ概論」において実施したSlackとZoomを活用した授業実践と学生へのアンケート調査結果に基づき、遠隔授業におけるALの可能性を検討する。地域スポーツ概論の目的は、地域の活性化に対して現代のスポーツが果たす役割やスポーツ政策・産業の変化を理解すること、そして、大学のある千葉市の地域スポーツが抱える問題に取り組むことで、学生のジェネリックスキル²や地域コミュニティへの貢献意識を涵養することであった。

本稿では、Slack・Zoom（及びYoutubeによるオンデマンド型講義）を用いた地域スポーツ概論でのALの実践を示し、次に、授業で実施をした受講学生へのアンケートをもとにしたALの成果を検証する。そして、ALの検証の結果判明した課題と今後の展望を指摘したい。

2. ICTを活用したアクティブラーニング（AL）の実践例

地域スポーツ概論では、当初、ALをベースとした授業を計画し、シラバスを作成していた。しかし、新型コロナウイルス感染症が流行拡大したことで、その授業方法を見直す必要に迫られた³。そこで著者らは、遠隔授業においてもICTを活用することを通じてALを導入することとした。

本授業の基本的な設計としては、動画や音声ファイルによるオンデマンド型授業とSlackを活用したグループワーク型授業を組み合わせた授業形態とした。具体的には、1. オンデマンド型講義（講義の第4回から第13回で実施）；2. Slackを通じた学生と教員もしくは学生間の双方向型コミュニケーションの実施（講義の第5回から第15回で実施）；3. Zoomを利用したリアルタイム型の講義（講義第14回および第15回で実施）、の3つを実施した。以下ではそれぞれ具体例を交えながら説明をする。

2-1. オンデマンド型講義

ICTを用いたALの一部としてオンラインでオンデマンド型の講義をYoutubeにて学生に配信した。動画を通じて学生に各回の講義の要点・趣旨を伝達した。学生の通信料負担を考慮し動画の配信は、15分から25分程度に集約をした。

例えば、講義の第6回から第10回⁴は、テキスト⁵を用いて各章毎のスポーツと地域活性化の事例や考え方を講義で取り上げたが、各章の要となるテーマ（e.g. 「支援コミュニティ」、「スポーツ施設利用に関するジレンマ」、「ソーシャルキャピタル」など）およびそれに関連する内容を、録画もしくはパワーポイント動画資料の形で15分～25分程度で要約し、Youtubeにアップロードをした。学生は毎回の授業開始とともにアップロードされた動画を視聴し、各回のプログラムに臨むという形式を導入した。

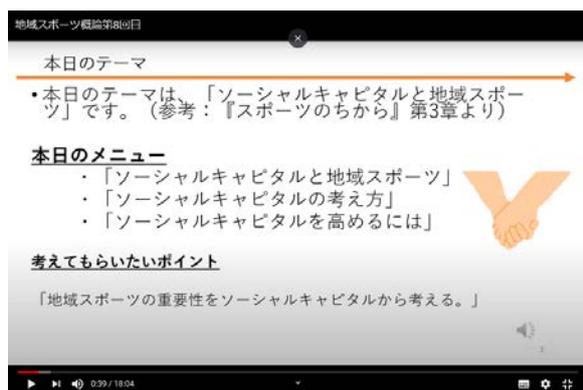


図1 Youtubeを利用したオンデマンド型講義の一例(第8回講義より)

2-2. Slackを用いたAL

毎回の講義では学生の主体的な学びを促すため、Slackというコミュニケーションシステム⁶を使用した。各回の授業テーマについて教員と学生・学生同士の意見交換を実施し、また講義出席の要件として学生にSlack上での授業課題の書き込みによる提出を要請した。授業に参加しているという臨場感を出すために、Slackへの書き込みは原則講義内で実施することとした。Slackを利用する理由として、個人の作業をSlackに参加している他者と即座に共有できることがあげられる。Slackへの書き込みは、即座に同じワークスペースに所属している教員や他の学生に共有されるため、他の学生と共同で作業をしている臨場感を提供できる。オンタイムでクラスルームに参加する状況に近い経験がで

きる効果を狙いSlackを導入した。

学生は、講義を視聴したうえでSlack内のグループに分かれ、各グループでそれぞれ課題に取り組み、グループ内の他の学生の意見を参照しつつSlackに各自で課題の回答を書き込む形式とし、アクティブラーニングの手法のひとつであるジグソー法⁷を参考にしながら、学生相互の意見交換を行う工夫を組み入れた。

まず、各グループにそれぞれ条件を変えた異なる課題を設定する。学生は、自分のグループ内に出された課題について意見交換を行い、グループ単位での「答え」を導き出す。次に、グループ単位での「答え」を全体で共有するという方法である。このことで、学生が自分達のグループの取り組みと他のグループの取り組みを比較することをできるようにするとともに、条件が異なることによって生まれる「答え」の違いについて、気付くことを可能にすることで、課題を重層的に理解できるように工夫をした。

例えば、第9回目の講義では、プロスポーツクラブと地域社会の好循環をどのように作り出すかというテーマに取り組んだ。そして、この好循環を作り出すための政策的な手段として「インセンティブ」と「ナッジ」の考え方を講義では取り上げた。すなわち、地域社会の人々が地域のプロスポーツクラブとの協働活動に参加しやすくするためにはどうするかという政策課題に対して、「インセンティブ」という政策的介入は、地域の人々が参加によって得られる満足感を増やすことである。他方で、「ナッジ」のように、地域の人々に「インセンティブ」を与える代わりに、情報提供などを通じて自然と地域の人々が協働活動に参加していくという施策があることが紹介された⁸。

第9回の講義では、学生をグループに分けた⁹上でSlackの課題として理由を含めて以下の課題に対してSlack上に書き込むように学生に設定した。片方のグループには、

●いま、あなたは宝くじで10万円が当たりました。あなたは、地元のスポートクラブチームのファンで、ファンクラブで寄付をすることになっており、今回の当選金を使って寄付しようと考えました。あなたは、下記の金額の選択肢から選ぶとしたら、いくらを寄付しますか？

(1) 1万円 (2) 3万円 (3) 5万円¹⁰

もう片方のグループには、

- いま、あなたは宝くじで10万円が当たりました。あなたは、地元のスポーツクラブチームのファンで、ファンクラブで寄付をすることになっており、今回の当選金を使って寄付しようと考えました。あなたは、下記の金額の選択肢から選ぶとしたら、いくらを寄付しますか？なお、他のファンクラブのメンバーは5万円を寄付しました。

(1) 1万円 (2) 3万円 (3) 5万円

という設題をした。Slack上で各グループの回答を学生同士と教員で検証した後で、全体のチャンネルで2つの設問に対する回答傾向の違いを考察した。設問の意図としては、「他のファンクラブのメンバーは5万円を寄付しました。」という情報が「ナッジ」として機能していることを学修することである。学生が実際に課題として「ナッジ」の体験をしながら知識を身につけることを目的とした¹¹。

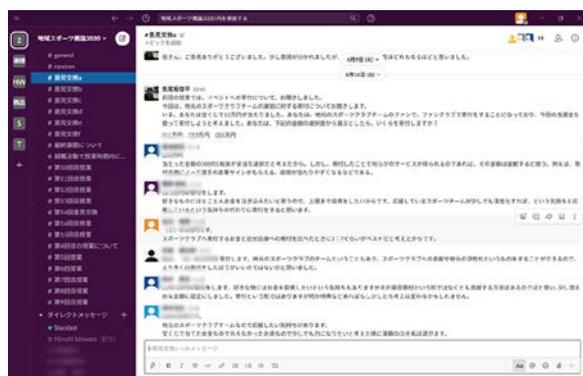


図2 Slackを用いたALの一例（第9回講義より）

2-3. Zoomを利用したリアルタイム型講義によるAL

地域スポーツ概論では、Zoomを活用したリアルタイム型の授業方法も試行した。第14回目の講義では、地域においてスポーツを通じたまちづくりの現状や課題、可能性を学生と考えるために、大学周辺地域の取り組みを事例研究として、サッカーJ2ジェフユナイテッド市原・千葉と千葉市役所を中心とした社会連携活動を取り上げた。その際に、実際に活動に関わる担当者を大学に招聘し彼らによる講演と教員とのパネルディスカッションをZoomオンライン会議システムにより学生にリアルタイムで配信し、双方向型の授業の

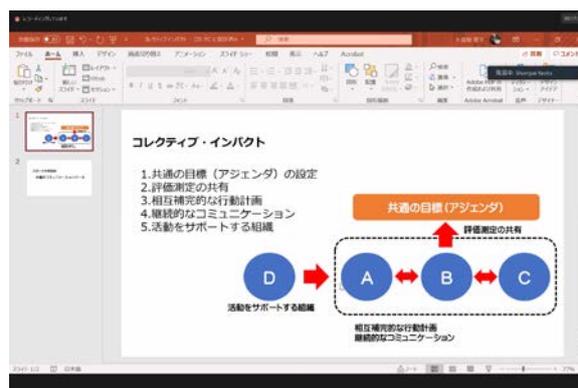


図3 Zoomを活用したリアルタイム型授業の一例（第14回講義より）

実施を試みた¹²。

地域スポーツ概論では、以上のような、オンデマンド型講義、Slackを通じた学生と教員もしくは学生間の双方型コミュニケーションの実施、そしてZoomを利用したリアルタイム型講義を組み合わせることでALを実施した。以下の節ではこのようにICTを活用して実施したALが学生にどのような成果／効果をもたらしたかを議論する。

3. ICTを活用したアクティブラーニング（AL）の成果：学生へのアンケートに基づいて

地域スポーツ概論で実施したICTを利用したALの試みがどのような効果を学生にもたらしたのか、ということについて明らかにするために、授業内でアンケートを実施した。ここではアンケート結果に基づき、今回のSlackおよびZoomを用いたALの取り組みの成果を確認する。

アンケートは第15回目の講義（2020年7月28日）の際に学生に実施をした。アンケートの実施は、Google Formを用いて実施をした。地域スポーツ概論の履修者全体は70名。履修者は淑徳大学コミュニティ政策学部の3・4年生であった。

3-1. Slackを用いたALについてのアンケート結果

Slackを用いた取り組みについて、学生はおおむねポジティブな反応を示している。「地域スポーツ概論では、学生皆さんの意見交換を可能にするために、Slackを利用しました。Slackの活用について、当てはまるものを選んでください。」という質問に対して、約86%（56人／65人）の学生が、「とても良かった」（約

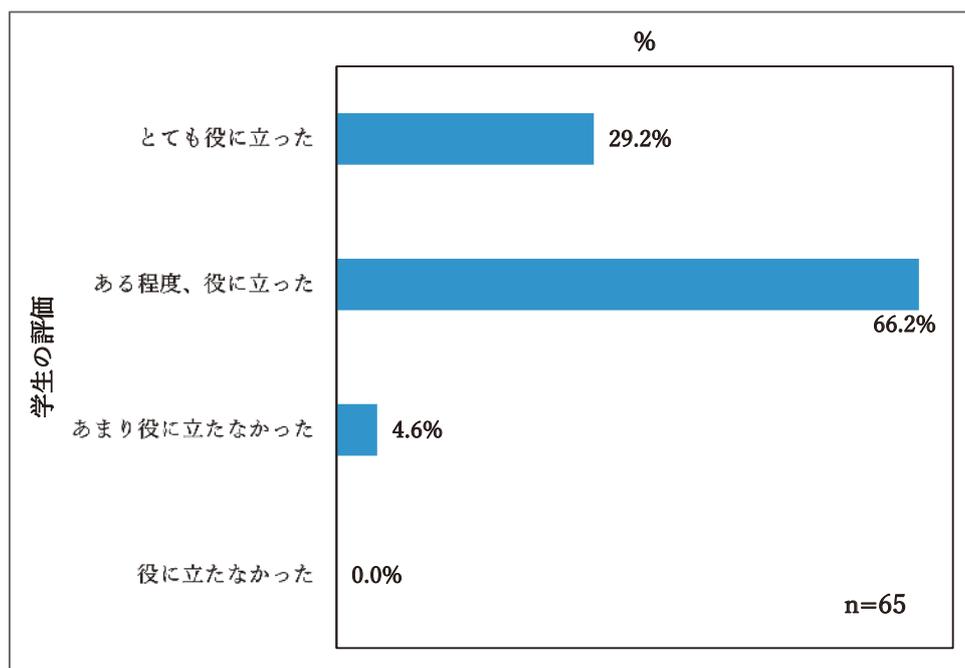


図4 「Slackの使用が自分の考えを深めたか」についての学生の評価

表1 「Slackの使用が自分の学修にとって、どのような効果があったと思うか」についての学生の評価とSlack利用の自己評価との関係

		効果											n
		意欲	講義理解	の自信 意見発信へ	他の学生と の一体感	積極性	時間厳守	新しい視点	課題理解	根拠をもつ 意見	教員との コミュニケーション	その他	
Slack 利用の 自己評価	全体	42%	37%	25%	32%	28%	43%	49%	20%	11%	20%	0%	65
	とても役にたった	74%	58%	32%	47%	47%	42%	58%	37%	32%	42%	0%	19
	ある程度、役に立った	28%	26%	23%	28%	21%	44%	47%	12%	0%	12%	0%	43
	あまり役に立たなかった	33%	67%	0%	0%	0%	33%	33%	33%	33%	0%	0%	3

28%) もしくは「良かった」(約59%)と回答をしている。

また、「Slackでは、見方が変われば、意見も変わることを体験してもらうことを狙って、学生の皆さんを複数のグループに分け、グループごとに質問を変えるなどをしました。教員が他のグループの意見のまとめを共有したりしましたが、このことについて、あなたはどのように感じましたか。」という質問に対しては、約95%の学生が「自分の考えを深めるために、とても役に立った」(約29%) もしくは「ある程度役に立った」(約66%)と回答をした(図4を参照)。

またSlackを通じた学びの効果として、「他の学生の意見や教員の総評から新しい視点を学ぶことができた」(約49%)、「授業の時間を守って参加し課題に取り組めた」(約43%)、「各回の講義テーマについて、意欲をもって取り組めた」(約42%)という声も多く寄せられた。特にSlack利用の自己評価において「とても役に立った」もしくは「ある程度、役に立った」と回答している学生は、Slackの効果として、「意欲をもって取り組めた」(「とても役に立った」と回答している学生の約74%)、「新しい視点を学ぶことができた」(「とても役に立った」と回答している学生の約

表2 「Slackを使った学修の自分にとっての課題は何か」についての学生の評価と Slack利用の自己評価との関係

		Slack利用の課題について							n
		他人の意見を参照していない	時間内に間に合わない	他人の意見に流された	興味を持って書き込みにくい	授業との関連性がわからない	論理的で説得力のある記述ができない	その他	
Slack利用の自己評価	全体	12%	26%	32%	3%	5%	38%	5%	65
	とても役にたった	11%	11%	26%	0%	0%	53%	11%	19
	ある程度、役に立った	12%	33%	37%	5%	5%	33%	2%	43
	あまり役に立たなかった	33%	33%	0%	0%	33%	33%	0%	3

58%、「ある程度、役に立った」と回答している学生の47%)と回答していることが顕著である(表1を参照)。

他方で、「Slackを使った学習を通じて、(自分の)課題と思ったことはどのようなことがありますか?」という質問に対しては、「説得力があり、論理的な意見・解決策を記述できなかった」(約39%)、「他人の意見に流されてしまった」(約32%)という問題を指摘する学生が多かった。特に、「説得力があり、論理的な意見・解決策を記述できなかった」という課題は、Slack利用の自己評価の高低に関わらず、学生が共通に課題であると感じていることがわかる(Slackの自己評価全ての回答でそれぞれ53%、33%、33%の学生が課題であると指摘していた)。また、Slackが学修の助けになると感じている学生においてもSlackに書き込む際に「他人の意見に流されてしまった」と回答している学生も多くみられた(Slackの自己評価において「とても役に立った」と感じている学生の26%、「ある程度、役に立った」と感じている学生の37%が「他人の意見に流されてしまった」と回答している)(表2を参照)¹³。

3-2. Zoomを用いたALについてのアンケート結果

Zoomを用いた講演会の取り組みについても、約9割が(「とても良かった」(約28%)、「良かった」(約63%))実施に対して高い評価をしており、特に、講演会を通じた学修の成果として「地域スポーツや地域活性化の取り組みへの理解が深まった。」(約68%)という意見を多く学生が提出している(Zoom利用に対してすべてのカテゴリーの多くの学生が「地域スポーツや地域活性化の取り組みへの理解が深まった。」ことを指摘している)(表3を参照)。

他方で、「Zoomを使ったゲストスピーカーの講演会について、どのような課題があると思いますか?」という質問に対しては、「質問をすることが難しかった」(約49%)という意見や「その場で仲間と授業について話し合えなかった」(約35%)という意見を学生が表明している(図5を参照)。

3-3. アンケート結果に関する考察

以上、本論では学生へのアンケートを通じて、地域スポーツ概論の講義で実施をしてきたICTを活用し

表3 「Zoomの使用が自分の学修にとって、どのような効果があったと思うか」についての学生の評価と学生のZoom利用の評価

		Zoomの効果について							n
		講義への意欲	講義理解	今後の学習への意欲	地域への取り組みへの関心	大学と地域との関わり	ゲストスピーカーからの学び	その他	
Zoom利用の評価	全体	54%	68%	22%	23%	32%	26%	0%	65
	とても良かった	33%	67%	33%	39%	50%	33%	0%	18
	良かった	63%	68%	20%	20%	27%	24%	0%	41
	あまり良くなかった	60%	80%	0%	0%	20%	0%	0%	5
	良くなかった	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	1

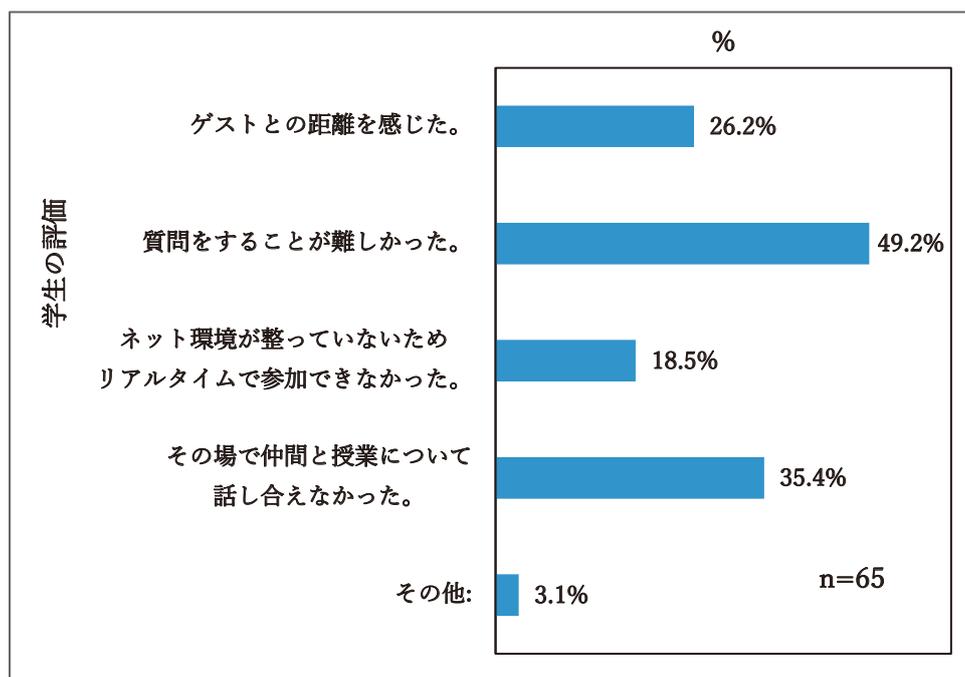


図5 Zoom講演会の課題についての学生の評価

たALの成果を整理してきた。

学生は、SlackやZoomを用いたALの取り組みに対しておおむね好意的な反応を示している（上述したようにSlack・Zoomどちらの取り組みに対しても約9割の学生が「良かった」もしくは「とても良かった」という回答をしていた）。

そしてICTを活用したALを実施した本授業の成果は以下のように考察できる。第一に、ICTを利用したALにより学生の主体的な学びが促進できたと考えられる。学生は、SlackやZoomなどのICTツールを通じて講義に「意欲をもち」、講義内容に「理解を深めた」と感じている（図4、表1、表3を参照）。学生の授業中のSlackへの書き込みやZoomを利用したゲストスピーカーによる講義のライブ感は、学生の主体的な参加をうながし、また具体的な地域の当事者の声を届けることは、抽象的になりがちな講義内容にリアリティをもたらしたと言えるだろう。それが学生の講義への「意欲」や「講義内容の理解」を深めることにつながったと考えられる。

第二に、学生がある程度のジェネリックスキルを習得したことがあると推測できる。特に、Slackを通じた学修が「他者の意見へ気づき」（対人基礎力やコミュニケーション能力の要素）や「時間を守って参加し課題に取り組む」（自己管理能力）などに貢献したことがアンケートよりうかがえる（表1を参照）。また

Slackを通じた学修の課題として学生が「論理的で説得力のある記述」をすることに課題があることを指摘していた（表2を参照）。これは、毎回のSlackによる書き込み課題のトレーニングを通じて学生が自分の課題を発見したことも意味するのではないだろうか。これは今後の彼らの論理的思考や批判的思考を育むプロセスに気づきを提供したとも言えるのではないだろうか。

4. 結びに代えて

地域スポーツ概論で実施したICTを活用したALの取り組みには、どのような課題があると考えられるか。以下では3点のことを指摘したい。

ICTを利用したALの取り組みに対して、学生のアンケート結果より課題も発見された。Slackで書き込みをする際に「他人の意見に流されてしまう」という意見やZoomでの講演会の際に「質問することが難しかった」という意見を学生の多くが示していた。以下表4は、Zoom講演会で「質問することが難しかった」と回答した学生の半数以上が同時にSlackの書き込みで「他人の意見に流されてしまった」と回答した学生であったことを示している（約52%）。またそのような学生でも半数が同時に「Slackの効果として各回の講義に意欲的に取り組めた」と回答をしている（約56%）。これは、「質問をすることに難しさ」を感

表4 「Zoom講演会で質問することが難しかった学生」と「Slackの利用で他人の意見に流されたしまった」学生、「Slackの利用で講義への意欲を高めた学生」の関係

		Zoom講演会の課題について		n
		質問をすることが難しいとは思わない	質問をすることが難しかった	
全 体		51%	49%	65
Slack利用で他人の意見に流されたか× Slackの利用で講義への意欲が高まったか	他人の意見に流されなかった× 講義への意欲 計	52%	48%	44
	講義への意欲が高まったとは言えない	46%	54%	26
	講義への意欲が高まった	61%	39%	18
	他人の意見に流されてしまった× 講義への意欲 計	48%	52%	21
	講義への意欲が高まったとは言えない	50%	50%	12
	講義への意欲が高まった	44%	56%	9

じる学生と「他人の意見に流されてしまう」傾向の学生がオーバーラップしていることを意味するだけではなく、中には、講義に興味関心をもって取り組みうまく講義内容をインプットできたとしても、意見の表明をすることに難しさを抱えるなど講義内容のアウトプットに困難を持つ学生がいるということではないだろうか¹⁴。

この問題が意味していることは、ICTによってALの環境を用意するだけでなく、SlackやZoomなどをどのように使うかというコーディネートの重要性ではないだろうか。Slackを通じて学生とやり取りをする際に、学生の意見を引き出すようなコメントを教員がどう提示できるか、学生が初めて出会う学外者に対して質問しやすい状況をどう作っていけるか。このような取り組みをすることは、より学生の学習意欲や能力を引き出すことにつながるであろう。

最後に、今回の取り組みの成果は、講義後の学生の自己評価によってのみ確認をされている。今後は、講義開始時および講義開始後に学生の自己評価を実施することでSlackやZoomを用いた取り組みの成果や課題の発見をより詳細に見ていく必要がある。またICTを活用したALについては、学生のICT利用環境などが大きな課題となるという論点も考える必要があるだろう。

注

- 1 アクティブラーニング（AL）とは、能動的学修とも表現され「主体的・対話的で深い学び」と言われている。ALにおいては、対話的な授業環境を設定され、学生が

主体的に授業に参加することを通じて、学生は深い学びを実現することができることとされている（李2020：93）。中央教育審議会の答申によれば、「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（中央審議会2012：9）。

- 2 汎用的能力とも訳される。中央教育審議会では、「さまざまな領域（学問、市民生活、職業）において適用できる技能、移転できる技能」としている（上岡2019：4）。本論では、教育により個々人の資質・能力を開発するという意味でキーコンピテンシーの概念とも同義なものとして扱う（白水2016：52-56）。
- 3 当初は、実際に実施されている地域のスポーツ活動、プロスポーツ支援活動、オリンピック・パラリンピック関連活動への参加を通じて、地域のスポーツ課題を考えるとともに課題へのアプローチを考えるPBLを中心に講義を実施予定であった。
- 4 その他の回は、地域スポーツに関連する事例（e.g.「公営競技」など）や関連する施策（e.g.「スポーツ政策と地域スポーツの関係」）などテキストで補いきれない内容を担当教員で分担して講義を組み立てた。
- 5 松橋他（2016）をテキストとして用いた。
- 6 以下リンクを参照。<https://slack.com/intl/ja-jp/>
- 7 東京大学CoREFによると、ジグソー法とは、協調学習という「個々人が他者とのやりとりを通じて自分の考えを見直し、よりよくしていくような学び」の一つの方法である（東京大学CoREF2017：34）。学びの参加者をグループに分け、課題解決の手がかりとなる知識をそれぞれのグループに与え、最終的に全グループで「その部品を組み合わせることで答えを作りあげる活動を中心とした授業デザインの手法」である（東京大学CoREF2017：17）。

- 8 例えば、臓器提供の希望者を募る際に「希望者を募る」という方法に対して、「臓器提供に意図的に反対しなければ臓器提供をすることになる」という方法をとると、後者の方が臓器提供の希望者が増えたケースなどを授業では紹介した。
- 9 Slack内のチャンネルに学生を配置し課題を設定した。学生は自分の所属しているチャンネルの課題のみに取り組んだ。
- 10 厳密には、このグループはさらに半分に分け、Slackに書き込むグループとGoogle Formに回答をするグループに分け、回答の傾向を学生とともに検証した（Slackは回答の際に他の学生の意見を見て参照することができる一方で、Google Formは他の学生の意見を参照することができない）。
- 11 実際に、「他のファンクラブのメンバーは5万円を寄付しました。」という情報を与えられた学生グループの回答の多くが、「5万円を寄付するべき」だったのに対して、もう片方のグループは、1万円、3万円、5万円と回答が散らばることになった。
- 12 Zoomを活用したリアルタイム型の講義は第14回目・第15回目の講義で実施をした。なお当日のリアルタイム配信に参加が困難な学生のために第14回目の当日の講演会・第15回目の講義の様子は、録画をし、学生がオンライン上でアクセスできるように配慮をした。
- 13 「その他」と回答した3名の学生はいずれも、課題はないという旨の回答をしていた。
- 14 もちろん表4が示しているように、他人の意見に流されず、意欲をもって講義に取り組み、質問に難しさを感じ

ないという学生がいるのも事実である。ただし第14回のZoom講演会の際に、教員もしくはゲストスピーカーに対して学生から質問が1つも出なかったことにも留意する必要がある。

参考文献

- 上岡史郎（2019）「アクティブラーニング型授業によるジェネリックスキル向上に関する一考察」、『目白大学短期大学部研究紀要』、55、pp.1-13
- 白水始（2016）「そもそも資質・能力とは何でしょうか?」、『資質・能力 理論編』、国立教育政策研究所編、東洋館出版社、東京、pp.33-70
- 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」、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf（Last Access 11/08/2020）
- 東京大学CoREF、2017、『協調学習 授業デザインハンドブック第2版—知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり—』、東京大学 CoREF
- 松橋崇史・金子郁容・村林裕（2016）『スポーツのちから：地域をかえるソーシャルイノベーションの実践』、慶應義塾大学出版会
- 李禧承（2020）「アクティブ・ラーニングにおける「深い学び」のための「学習目標」の設定について—ブルームの「改訂版タクソミー」を手掛かりに—」、『桐蔭論叢』、42、pp.93-99

Considering a Method for Active Learning in Remote Class Settings:
From Experiments of Local Sports Policy Class

Hiroshi ISHIWATA

Shumpei YAOITA

関東圏内における大学のキャリア教育科目の実態

— シラバスのテキストマイニングを用いた探究的アプローチ —

淑徳大学大学改革室 主任 荒木 俊 博

要 約

概要：我が国の多くの大学では正課内外問わずキャリア教育が行われている。このキャリア教育は多くの論考や事例報告があるが、正課内においてキャリア教育科目はどのような位置づけや内容を行っているのか、横断的な分析は数少ない。そこで本研究は関東圏内にある大学を対象とし、正課内のキャリア教育科目のシラバスを収集しテキストマイニングを行った。その結果として国立大学においてキャリア教育科目は進学も含めて実施していること、4年次のキャリア教育科目はゼミの一面もあることが示唆された。

1. 本研究の背景

現在、我が国の多くの大学ではキャリア教育が行われている。では、どのぐらいの大学でキャリア教育が行われているのだろうか。例えばキャリア教育実施の実態が分かる調査として文部科学省が行った「大学における教育内容等の改革状況について（平成29年度）」（文部科学省 2020a）がある。この調査報告によると我が国の大学の学部において、2017年度正課内でキャリア教育を実施している大学は724大学あるとしている。つまり、日本の大学の97%にも及んでいる。なお、同調査の2008年度結果からキャリア教育実施に関する数値を確認すると「学部段階において、教育課程内、教育課程外のいずれかでキャリア教育を実施している大学は674大学（93%）、うち授業科目として実施する大学は612大学（85%）、授業科目以外の特別講義等として実施する大学は365大学（50%）」（文部科学省 2010a）であり、より多くの大学でキャリア教育が取組まれていることが確認できる。さらに令和元年度の全国学生調査（試行版）（文部科学省 2020b）において大学に入ってから経験で有用だったものについての設問があり、回答の中でキャリア教育は回答者¹の76%が受けている事が伺い知ることが出来る。それでは、大学のキャリア教育はなぜ多くの大学で行われているのだろうか。これは国の教育政策も大きく寄与している。

1.1. 我が国の教育政策とキャリア教育

我が国の教育政策の中でキャリア教育がまず取り上げられたのは「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」²があげられる。この答申では「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育（キャリア教育）を発達段階に応じて実施する必要がある」（文部科学省 1999）とし、キャリア教育の必要性について述べている。

さらに高等教育政策においてキャリア教育に関して言及したものとして2006年に公表された「学士課程教育の構築に向けて（答申）」³（以下「学士課程答申」）がある。この学士課程答申では「キャリア教育を、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置付ける。」（文部科学省 2006）とし「豊かな人間形成と人生設計に資するものであり、単に卒業時点の就職を目指すものではないことに留意する。アウトソーシングに偏ることなく、教員が参画して学生のキャリア形成支援に当たる。大学が責任を持って関与するインターンシップと、単なるアルバイトを区別する（後者は単位認定の対象にならない）」としている。この学士課程答申で留意すべき点は、キャリア教育は人間形成と人生設計を目的とし、就職を目指すものではないとしている点であろう。このキャリア教育の定義については教育政策の文

脈では2011年に出された「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」において「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（文部科学省 2011）と定義している²。

さて、キャリア教育の必要性について、高等教育の中で契機となったのは2010年12月の文部科学省中央教育審議会の質保証システム部会の審議経過報告における「法令上も、職業指導（キャリアガイダンス）の実施を明確にすることにより、大学において組織的かつ計画的な取組を推進することが重要」（文部科学省 2010b）であろう。この報告ではキャリアガイダンスを制度化するように提言している。この提言を受け、2011年4月に大学設置基準が改正され、「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」とし（文部科学省 2010c）とし、大学設置基準に第四十二条の二³が加わっている。この改正では大学にキャリア教育の位置付けが明示され、大学は教育課程内（正課内）や正課外でキャリア教育が広く取り組まれるようになってきた。

さらに文部省は大学教育改革推進のため、現代的教育ニーズ取組支援プログラムとして実践的综合キャリア教育の推進を行い、2006年度は173件の申請中33件、2007年度は153件の申請中30件の優れたキャリア教育に関する取組を選定し補助金を交付することによってキャリア教育を推進してきた経緯がある。他にも同様の補助金として、大学生の就業力育成支援事業⁴を2010年度に、産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業⁵を2012年度～2014年度に実施し、キャリア教育推進を行ってきたのである。

1.2. キャリア教育推進の理由

キャリア教育が拡大し、進められてきた理由は大学側と社会側の両方の理由が考えられる。まず大学側の理由として高等教育機関への進学率が50%を超えた大学のユニバーサル化が挙げられよう。大学のユニバーサル化とはトロウによる高等教育発達段階の1つである。ユニバーサル化における大学の特徴として「進学

がたやすくなり、学生の質も多様になる」「職業的な訓練が教育の主目的に変わっていく」（マーチン・トロウ 1976）が指摘されている。例えば国家資格取得を主目的とした学部学科であれば専門科目も含めてキャリア志向科目であると考えられるが、そうでない学部学科は、大学教育と進路についての関係性は希薄であり、大学のキャリア支援やキャリア教育が求められているであろう。また社会側の理由として例えば2003年に若者自立・挑戦戦略会議から出された「若者自立・挑戦プラン」（若者自立・挑戦戦略会議 2003）にこのような記述がある。

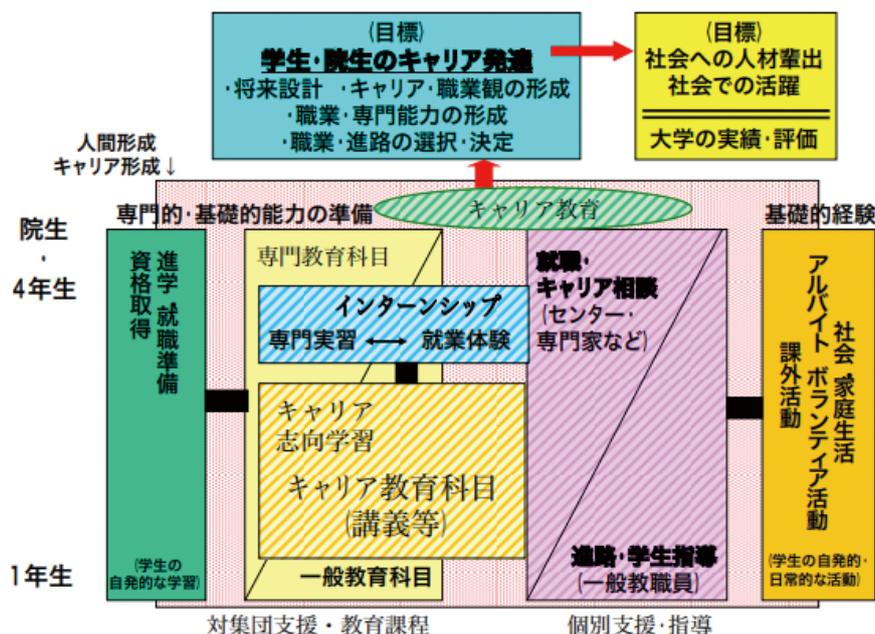
今、若者は、チャンスに恵まれていない。高い失業率、増加する無業者、フリーター、高い離職率など、自らの可能性を高め、それを活かす場がない。このような状況が続けば、若者の職業能力の蓄積がなされず、中長期的な競争力・生産性の低下といった経済基盤の崩壊はもとより、不安定就労の増大や生活基盤の欠如による所得格差の拡大、社会保障システムの脆弱化、ひいては社会不安の増大、少子化の一層の進行等深刻な社会問題を惹起しかねない。

つまり、ユニバーサル化による学生の質の多様性と社会における失業率の増加や不況などの理由から、社会に人材を送り出す機能も持つ大学は、高等教育政策や大学設置基準が後押しとなりキャリア教育を推進してきたのである。

2. キャリア教育における先行研究及び先行事例

大学におけるキャリア教育は既に紹介した答申や政策文書に示すように多くの大学で取り組まれている。このキャリア教育については、国立大学協会では大学生のキャリア形成と大学のキャリア教育を図1のように整理している。（図1）

図1で示されているように、キャリア教育といっても正課内教育ではキャリア教育科目やキャリア志向科目⁶及びインターンシップ、正課外教育ではキャリア支援だけではなく、社会や家庭生活、アルバイトやボランティアなど多岐にわたっている。



出典：社団法人国立大学協会 教育・学生委員会、2005

図1 大学生のキャリア形成と大学におけるキャリア教育

2.1. キャリア教育の先行研究

大学で取り組まれているキャリア教育は多くの先行研究や先行事例がある。例えば川嶋はキャリア教育の背景や就業に必要な技能や大学で育成する能力から大学のキャリア教育の在り方（川嶋 2011）を主張しており、学士課程教育の中でどのようにキャリア教育を位置づけるか、どのように実践するかを示唆している。またキャリア教育において初年次教育の重要性や役割を主張したものや（角方、松村 2006）、初年次教育やキャリア教育から「一般教育によって社会に接続する戦略を立てる必要性」（絹川 2006）と論じたものが見られる。さらに濱名は日本における初年次教育・キャリア教育・教養教育の関係性を整理し、初年次教育をキャリア形成につなげるためには、「1年次からキャリア形成までの成長と学習正課をどのように学生たちに実感させていくかが重要」（濱名 2006）と主張している。その主張に関連する研究として山本は初年次教育におけるキャリア教育の例として授業内での成功体験とその体験によって肝要されたであろう基礎力について分類・分析したものがある（山本 2016）。このようにキャリア教育を高等教育という枠組みからキャリア教育そのものや初年次教育との関連を整理分類がされるなど研究事例がいくつも報告されている。

またキャリア教育に関する事例を分析したものとし

て、福祉系大学のキャリアの教育の体系化として述べたもの（藤原 2013）や、長田他の複数の大学のキャリア教育の事例を調査しカリキュラム・マネジメントの観点から教養教育とキャリア教育について論じているもの（長田ほか 2018）があり、他にも個々の大学の事例や科目レベルのキャリア教育科目について報告したものが多く見られる。これらを分類すると例えば①大学のキャリア教育についての事例報告、②専門科目の位置づけとしたキャリア教育の事例報告、③個々のキャリア教育科目の事例報告があげられる。

まず大学の全般的なキャリア教育の報告として鳥影がある。これは大学のキャリア教育に関する実践事例として流通経済大学のキャリア教育科目のあり方について紹介し「キャリア教育科目は各学年のキャリアの課題を勘案して検討をおこない、それに沿った形でキャリア教育科目を配置していくことが必要」（鳥影 2016）とキャリア教育の正課内の扱いについて提言をしている。また石野は立命館大学の「キャリア形成科目」について卒業時アンケートや受講者数などから、学部学科によりキャリア教育科目の配当年次や科目がまちまちであることなどの課題を明らかにし、教養科目におけるキャリア教育の課題について言及している。（石野 2005）他にも高松のプロジェクトベースドラーニング（PBL）を踏まえたもの（高松 2016）、武庫川女子大学のキャリア支援プログラムの事例から

大学のキャリア教育について論じたもの（福島2011）、学部キャリア教育の変遷について紹介したもの（安久ほか 2016）がある。続いて専門科目におけるキャリア教育の報告として安達があげられる。安達は立命館大学法学部のキャリアについて、「法律専門職を志望しない学生に対し、法律を学ぶ意義を進路との関係でどのように理解させるか」（安達 2017）を課題とし、法学部のカリキュラムから専門科目においてキャリア志向科目についてカリキュラム設計や授業構成・計画を問題意識とともに取り組みを紹介している。また個別のキャリア教育科目における個別のキャリア教育科目の事例として、成城大学のキャリア教育科目群の「職業選択論」（勝又 2017）や、職業教育との違いを明確にしたキャリアデザイン科目の事例（永江ほか 2009）やキャリアデザイン科目と社会人基礎力の伸展について分析したものがある（成松ほか 2015）。

このようにキャリア教育に関する先行研究は理論から事例報告まで幅広く見られ、大学の設置形態や特性に応じたキャリア教育の取り組みを知る事が出来る。しかし、どれくらいの大学がキャリア教育を行っているかといった把握は文部科学省の調査などにあるが、大学におけるキャリア教育、特に正課内におけるキャリア教育科目の内容を大学の横断的に把握したものは殆どなく、大学の正課内のキャリア教育科目で何が行われているかは各事例をあたっていく必要がある。

3. 本研究の目的と方法

本研究ではキャリア教育、特に正課内で行われているキャリア教育科目においてどのような内容や到達目標であるのか、「設置形態」別で特徴はあるか、「履修年次」別でどのようなことを行っているかを探索的に把握し概観する為、関東圏内（本稿では東京都、神奈川県、千葉県、埼玉県、群馬県、栃木県、茨城県）の大学のシラバスをテキストマイニングすることで探的に検討することにある。テキストマイニングとは「膨大なテキスト（文書）情報の中から有用な情報を掘り出す（マイニング）のことで、定型化されていないテキストデータを、一定のルールに従って定型化して整理し、データマイニングの手法を用いながら、相関関係などの分量を行う手法」（齋藤 2011）と定義され、大量のテキストデータから特徴を読み取るのに

優れた手法である。

このテキストマイニングを用いてシラバスを分析し、科目の実態を把握しようと試みた先行研究もいくつか見受けられる。例えばキャリア教育に関するテキストマイニングの研究に、大学を横断したキャリア教育の実態把握として宮田（宮田 2018）がある。宮田は広島県、青森県、千葉県の大学のシラバスの授業内容を取り上げ、コーディングによる授業内容の類型化を行い、「設置形態」別や授業内容について検討をしている。しかし、宮田の研究はサンプル科目数が155科目であり、関東圏は千葉県のみを対象としていることから、関東圏にある大学の実態を示したものとはいえない。また、小棹ほかはWEBで公開されている関東を中心とする61短期大学のキャリア教育のシラバスを取り上げ、短期大学においてキャリア教育は何をしているかを明らかにしている（小棹、石井 2013）。またキャリア教育を対象とした以外の事例でもシラバスをテキストマイニングしたものとして井田（井田 2020）がある。井田は高等教育の中でメディアデザイン科目の内容の差異や方向性を検討するため、テキストマイニングを行い、大学のメディアデザインの教育内容の傾向を分析している。他にも金城は保育者養成学科30学科を対象に保育内容の授業概要・到達目標・授業計画を対象にテキストマイニングを行い、授業回の差異や授業内容の語句の特徴や語句間の関係性を明らかにした（金城 2018）。また末田の東京近郊の私立大学を対象にコミュニケーション学の科目をテキスト分析しコミュニケーション科目からカリキュラムの方向性について検討している（末田ほか 2020）ものや修士課程のカリキュラム構造の可視化を試みた田中（田中 2015）や地域科目を分析した（石井 2018）がある。

このようにシラバスをテキストマイニングした先行研究数は多くないが、語句の頻出数や語句の共起、設定した変数からどのような特徴があるかを多変量解析から対象の特徴をテキストマイニングで明らかにしており、テキストマイニングはテキストデータがあれば研究対象を概観する上で適した方法であると言える。

3.1. 対象大学

本研究ではキャリア教育の実態を探る為、文部科学省ホームページに掲載されている大学一覧⁷から関東圏（東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・栃木県・群

表1 対象大学

設置形態	対象大学数
国立	19
公立	10
私立	217
合計	246

馬県・茨城県)の大学の通学課程を対象とした。なお、大学一覧に記載されていても大学院大学及び通信制大学は本研究からは対象外とした。(表1)

設置形態全てを合わせた対象大学数は246大学となっている。なお、東海大学熊本キャンパスのように一部のキャンパスが関東圏にない場合は、該当キャンパスにある学部の科目は対象外とした。

3.2. 分析データの収集方法及び対象科目

分析データは対象大学のホームページで公開されているシラバスあるいは公開されているシラバス検索システムを用いて、科目名⁸を「キャリア」で部分一致検索を行い、2020年度開講科目かつ科目名に「キャリア」が含まれている科目のシラバステキストデータを収集した。なお、同一科目及び複数クラス開講であり授業概要及び到達目標が同一の場合は1科目とし、科目名は同一でも到達目標や授業内容が異なる場合は別々の科目の扱いとした。またシラバスを確認した結果、留学生向けのキャリア教育科目、心理学系統のキャリア心理学などの科目、英語のみで記載されている科目、教職課程のキャリア教育指導の科目、2020年度未開講科目、シラバスの記載であきらかに間違いがある科目⁹や科目名のみしか記載されておらず内容が未記載の科目、キャリア教育を学問としている学部の科目は本研究の目的である通学課程のキャリア教育の実態把握とテキストマイニングを日本語で行うことから対象外とした。

これらを踏まえ、本研究で対象とするキャリア教育科目があった大学は全部で170大学、対象科目は1,193

表2 設置別対象大学及び対象科目数

設置形態	対象科目がある大学	対象科目数
国立	15	88
公立	5	12
私立	150	1,093
合計	170	1,193

科目であった。(表2)

対象科目の内訳として、「設置形態」が国立及び公立は大学数が少なく、特に公立は保健医療系の単科大学がいくつかある為か、キャリア系科目が設置されていなかった事から対象科目数は12科目と全体と対比すると少ない傾向にある。

3.3. 収集したシラバス項目

各大学の公開情報を用いて抽出した科目のシラバスは、アクセス日時・大学名・設置形態を記載の上、「科目名」「履修年次」「単位数」「授業形態」「授業概要」「到達目標」のテキストデータを収集した。なお、大学によりシラバスの構成や項目名が異なる為、授業概要は「テーマ」「趣旨」、到達目標は「達成目標」「履修目標」の記述も含めている。これらの収集したシラバスの概要として抽出した科目の学年及び単位数は表3である。

履修年次は複数年次で履修できる科目もあるが、例えば1・2年次を履修年次とする科目は1年次とするなど、どの年次から履修できるかを観点に分類を行った。なお、シラバスに履修年次の記載がないものは不

表3 対象科目の「履修年次」内訳

年次	科目数
1	215
2	278
3	187
4	22
1・2・3・4	69
不明	422
総計	1,193

表4 対象科目の単位数内訳

単位数	科目数
0	1
0.5	1
1	291
1.5	1
2	760
4	46
不明	93
総計	1,193

明とした。また対象科目数の単位数の内訳を表4に示す。

表4をみると0単位数科目が1つある。これはインターンシップの事前指導を目的とした科目であり、シラバス上では正規の科目としてシラバスが置かれていた為、本研究では1科目の取り扱いとしている。また4単位の科目はインターンシップ科目や資格の受験対策科目であった。

3.4. 分析方法

本研究では井田（井田 2020）や宮田（宮田 2018）が用いた、テキストマイニングを行う事が出来る計量テキストツールの「KHCoder」を用いる。分析は「科目名」「授業概要」「到達目標」についてテキストマイニングを行い、それぞれ「対象学年」及び「設置形態」を外部変数としてキャリア教育科目の特徴について分析を行う。なお分析として表5に示す通り行った。（表5）

本分析で共起ネットワーク及び対応分析を選択した理由として、共起ネットワークは語句の出現パターンが似通った語を図化し共起関係を確認するものであり、対応分析は2つの成分により分析を行い、キャリア教育科目の特徴を探る為に、特に学年及び大学の「設置形態」でどのような特徴があるのかを検討する為である。また共起ネットワーク分析及び対応分析を踏まえ、キャリア教育科目において到達目標と語句の関係性を分析するため、コーディング分析を行った。

4. 分析結果

4.1. 科目名の特徴と検討

抽出したデータから「科目名」をKHCoderで処理した結果、総抽出語数は4,911、異なり語数は430であった。抽出された語のうち、出現回数が3回以上のものは表6に示す。

抽出語は「デザイン」「形成」「開発」などキャリア支援のあり方を示す語句が頻出され、「A」「B」「C」

「D」はクラスを示している。また他の抽出語を見ると一般的なキャリア論ではなく、科目の対象や領域を絞った「女性」「英語」「情報」「数理」「スポーツ」「音楽」「観光」といった語句も見られる。これについてシラバスから文脈を確認すると女子大学、スポーツ系学部、芸術学部など専門領域内に置かれたキャリア教育科目であることが確認できた。また「演習」は多くが「キャリアデザイン演習」あるいは「キャリア総合演習」「キャリア開発演習」のように使用され、上位頻出数で科目名が構成されている例も多くあった。なお、「キャリア」は科目数より多い出現回数となっているが1つの科目名に複数の「キャリア」の語句が含まれているものがあるためである。

次に「科目名」の抽出語をもとに共起ネットワークを作成する。共起ネットワーク作成においては、集計単位を段落、語句の最小出現数を5、描画する共起関係は上位60と設定し、強い共起関係ほど共起を示す線を濃くしている。（図2）

図2の共起ネットワークでは結びつきが強いものとして、「職業」と「選択」、「ケース」と「スタディ」がある。これは職業選択やケーススタディという語句が用いられている為である。また他にも「私法」と「中級」、「数理」と「科学」、「公務員」と「対策」と「試験」などがある。これは「キャリアプランニング演習 公務員試験対策」といった科目名がいくつかある為であろう。

続いて外部変数による「科目名」の抽出語の共起の違いを確認する。共起ネットワーク作成は集計単位を段落、語句の最小出現数を5、描画する共起関係は上位60と設定し、外部変数は「設置形態」で作成した。（図3）

公立は対象科目数が12と少ない為、語句の結びつきが殆ど見当たらない。次に私立と国立で比較すると、私立大学は「キャリア」や「デザイン」以外に「基礎」「教育」「開発」を結びつきがあるが共起される語句は多くは見られない。一方、国立はキャリア教育科目に多様な領域やワードが共起されており、多様なキャリ

表5 本研究の分析アプローチ

	頻出数	共起ネットワーク	対応分析	コーディング分析
科目名	○	○		
授業概要	○	○	○	
到達目標	○	○	○	○

表6 「科目名」の抽出語句（出現回数5回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
キャリア	1,202	教養	14	展開	7
デザイン	506	英語	13	文化	7
演習	111	職業	13	ケース	6
形成	98	総合	12	検定	6
開発	64	II	11	私法	6
講座	61	ライフ	11	戦略	6
プランニング	54	ワークショップ	11	表現	6
基礎	51	環境	11	キャリアアデベロップメント	5
A	50	応用	10	キャリアナビゲーション	5
B	47	対策	10	コミュニケーション	5
教育	40	中級	10	スタディ	5
ビジネス	38	ゼミナール	9	ゼミ	5
実践	32	ビジョン	9	ディベロップメント	5
入門	29	概論	9	音楽	5
研究	26	情報	9	科学	5
I	24	数理	9	学習	5
マネジメント	22	選択	9	観光	5
法	21	C	8	教職	5
特	19	サポート	8	公務員	5
発展	19	プログラム	8	国際	5
スキル	18	心理	8	仕事	5
専門	18	III	7	支援	5
女性	17	グローバル	7	実務	5
特別	16	スポーツ	7	初級	5
アップ	15	科目	7	導入	5
セミナー	15	企業	7	発達	5
実習	15	言語	7	法学部	5
社会	15	考える	7	門	5
インターンシップ	14	講義	7		
プラン	14	試験	7		

ア教育科目の名称があることが確認できる。また「設置形態」と同様の条件で「履修年次」を外部変数として共起ネットワークを作成した。(図4)

図4の「履修年次」の共起ネットワークでは1年次及び3年次は「キャリア」、2年次は「キャリア」「デザイン」が強く共起している。また2年次及び3年次と共起している「ビジネス」「マネジメント」「スキル」は文脈を確認すると就職活動や社会で働く上で必要なスキル習得を目的とする科目が配置されていることが確認できた。また4年次は「キャリア」がゼミ名として用いられているケースやインターンシップとして実習などがついていることが特徴であると判断できる。

4.2. 授業概要の特徴と検討

続いて「授業概要」について分析を行う。抽出したシラバスデータから「授業概要」をKHCoderで処理した結果、総抽出語数は159,084、異なり語数は5,189であった。抽出された語のうち、出現回数が100回以上のものは表7である。

出現回数が300回以上の頻出語に社会との繋がりとして「社会」「就職」「企業」「職業」「将来」などが出現し、授業内容を説明するものとして「理解」「考える」「必要」「能力」「知識」などが見られる。また試験は公務員や資格試験などの対応として文脈の中に出てきていることからキャリア教育は社会との繋がりにだけでなく、資格や就職試験対策の科目としても扱わ

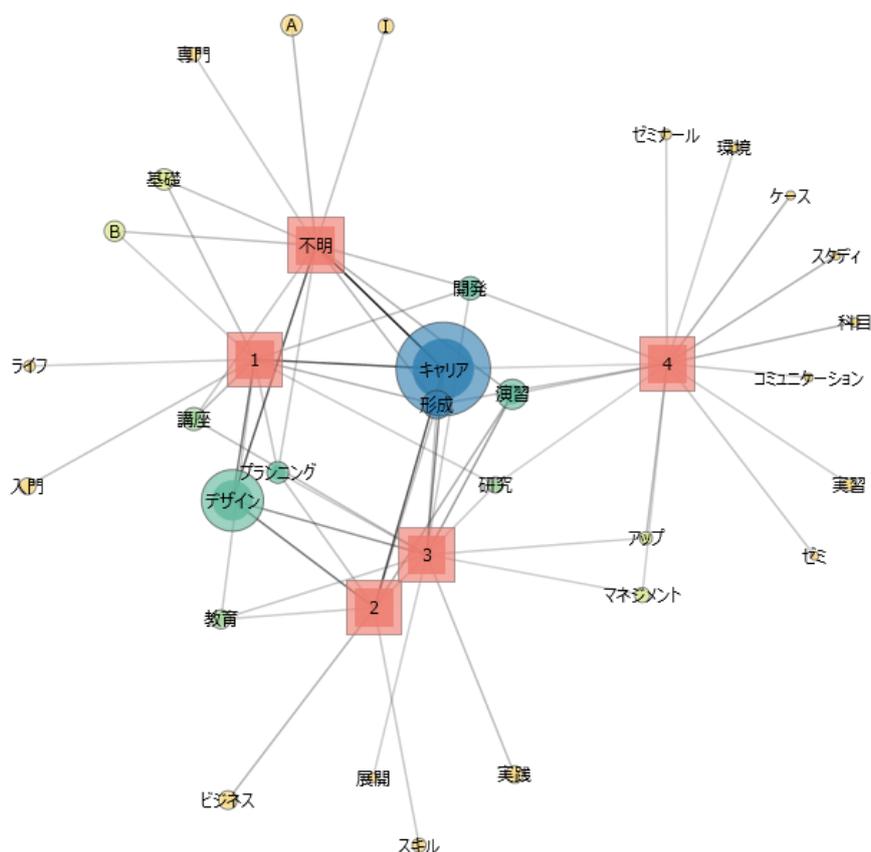


図4 「科目名」と「履修年次」の共起ネットワーク

れていると判断できる。

さて、頻出語の共起を確認するため、集計単位を段落、語句の最小出現数を150、描画する共起関係は上位60と設定し、共起ネットワークを作成した。(図5)

授業概要の共起ネットワークでは抽出語が3つ以上くっついているものをグループに分類すると次のように解釈が出来る¹⁰。

- ① キャリアや社会について全般的に学ぶもの
- ② 職業や進路を選択するもの
- ③ 授業方法 (グループワークやディスカッション)
- ④ 自己の将来に関する事
- ⑤ 自己理解に関する事
- ⑥ 就職活動に関する事

このことからキャリア教育科目では、自己理解や就職活動の対策なども含めた講義内容が行われていると授業概要から判断できる。続いて「履修年次」を外部変数とし「授業概要」の共起ネットワークを集計単位は段落、語句の最小出現数を150、描画する共起関係は上位60と設定し、分析を行った。(図6)

1年次及び2年次では「キャリア」以外に「自分」「理解」や「考える」と結びつきがあるが、3年次に

なると「企業」や「業界」「実践」など就職活動に重点を置いた内容であると判断できる。また1年次は能力形成や大学生活など初年次教育にも関わる語句があることに対し、2年次の「基礎」は文脈を確認すると就職活動に必要な基礎知識習得を示す使われ方が確認できている。つまり、キャリア教育科目は1年次では初年次教育が行われる傾向にあるが2年次から就職活動を主軸になっていると考えられる。

次に「授業概要」の内容について「設置形態」及び「履修年次」の特徴を見る為、抽出語を用いた対応分析を行い、その結果を2次元の散布図に示した。この対応分析では語句の最小出現数を150、差異が顕著な60語を分析に使用している。この結果の累積寄与率は100%であった。(図7)

ここでは国立大学の結果に着目する。国立大学では「教育」「研究」が特徴的な語として挙げられる。例えば「研究」は企業研究・業界研究だけではなく、研究方法や研究そのものも示しており、企業等への就職だけではなく、大学院まで見据えたキャリア支援教育を行っている事が確認できた。つまり国立大学ではキャリア教育科目は就職指導だけではなく、大学院進学ま

表7 「授業概要」の抽出語句（出現回数100回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
キャリア	1,554	学習	255	講師	141
社会	1,213	コミュニケーション	247	講座	134
授業	944	知る	247	参加	134
自分	894	研究	245	生き方	131
理解	707	目標	242	分析	131
就職	664	目指す	237	履修	130
考える	640	自ら	235	関連	129
講義	590	求める	231	考え方	127
企業	577	深める	227	インターンシップ	125
学ぶ	574	経験	215	技術	125
行う	558	業界	213	時代	123
活動	536	内容	211	実施	121
必要	499	問題	209	多様	121
学生	473	課題	204	対策	121
デザイン	463	教育	202	体験	118
自己	445	卒業	200	教員	117
知識	439	人	194	個人	117
能力	435	選択	193	高める	115
大学	426	ビジネス	191	習得	115
職業	391	進路	191	経済	113
基礎	381	スキル	188	意識	112
働く	371	演習	179	活躍	111
将来	367	情報	172	養う	111
生活	348	専門	171	採用	110
身	334	分野	169	変化	110
形成	332	準備	168	経営	109
実践	306	テーマ	158	人材	107
試験	301	公務員	156	次	106
科目	286	様々	155	中心	106
仕事	286	向ける	154	主体	105
目的	286	受講	154	環境	104
ワーク	281	基本	153	実現	104
力	279	ディスカッション	150	面接	103
自身	276	重要	150	解決	102
人生	268	作成	148	持つ	101
具体	266	方法	147	発表	101
グループ	264	行動	146	育成	100

で含めたキャリア教育を行っている事は特徴であると判断できる。一方「私立」の右には公務員や試験などが布置されており、キャリア教育科目では就職試験対策や資格試験対策も行っていると判断できる。

最後に「設置形態」と同じ集計単位を段落、語句の最小出現数を150、描画する共起関係は上位60と設定で、外部変数を「履修年次」にして対応分析を行った。

(図8)

「履修年次」で対応分析を行った結果として累積寄与率は74.73%であった。また図7を見ると右上は学年が高い科目に特徴的な語が布置され、原点近くに低学年向けの科目となっている。布置された語句を見ると3年次や4年次では「自己」「就職」「ディスカッション」などがある。特に3年次では「就職」がある

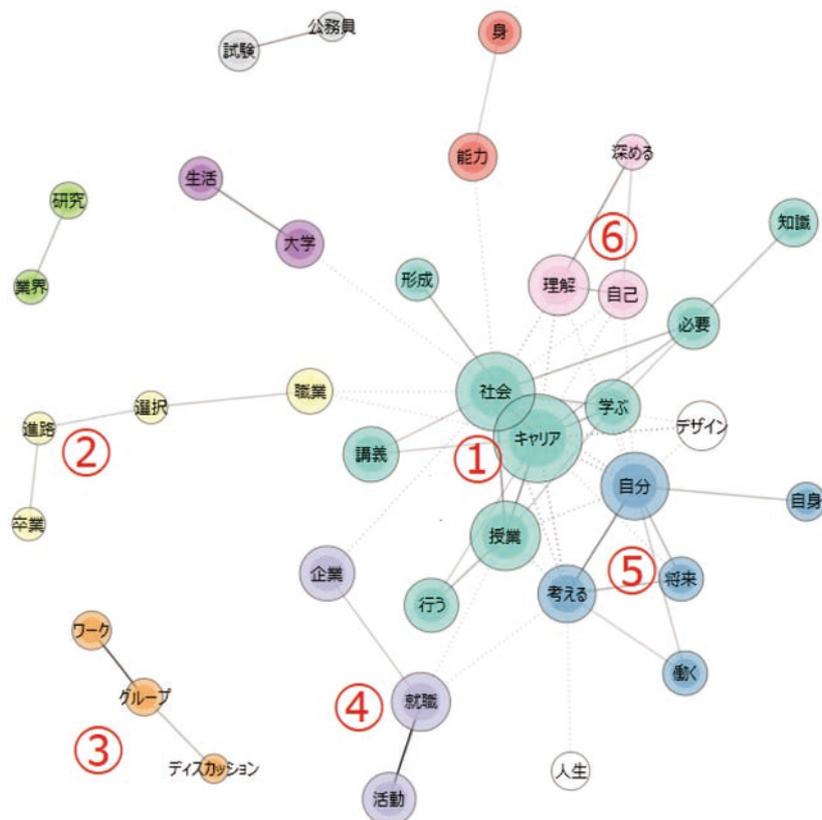


図5 「授業概要」の共起ネットワーク

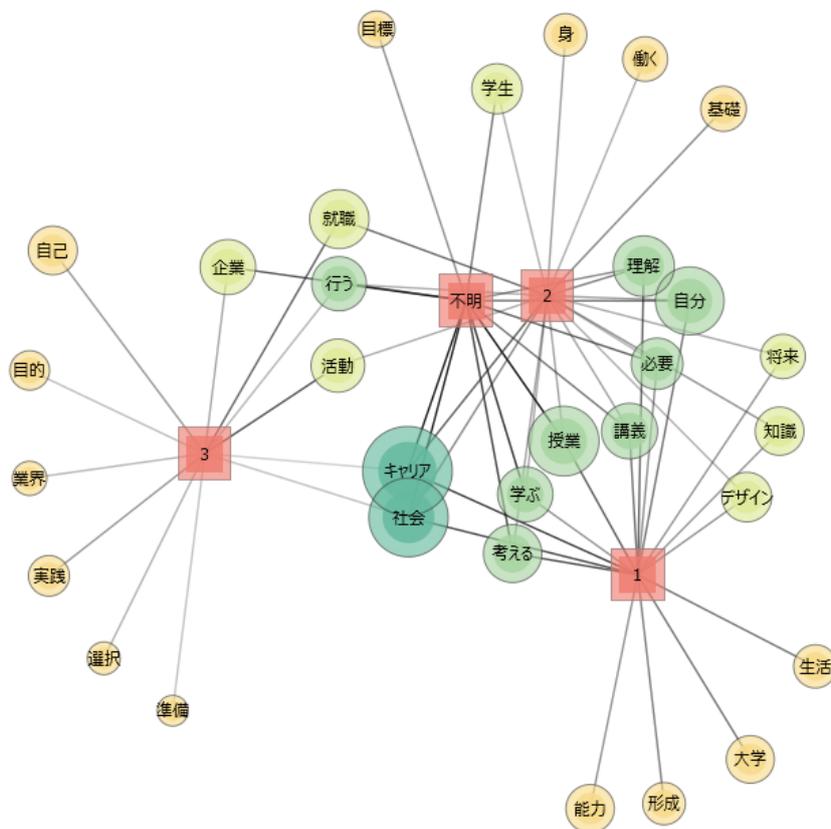


図6 「授業概要」と学年次の共起ネットワーク

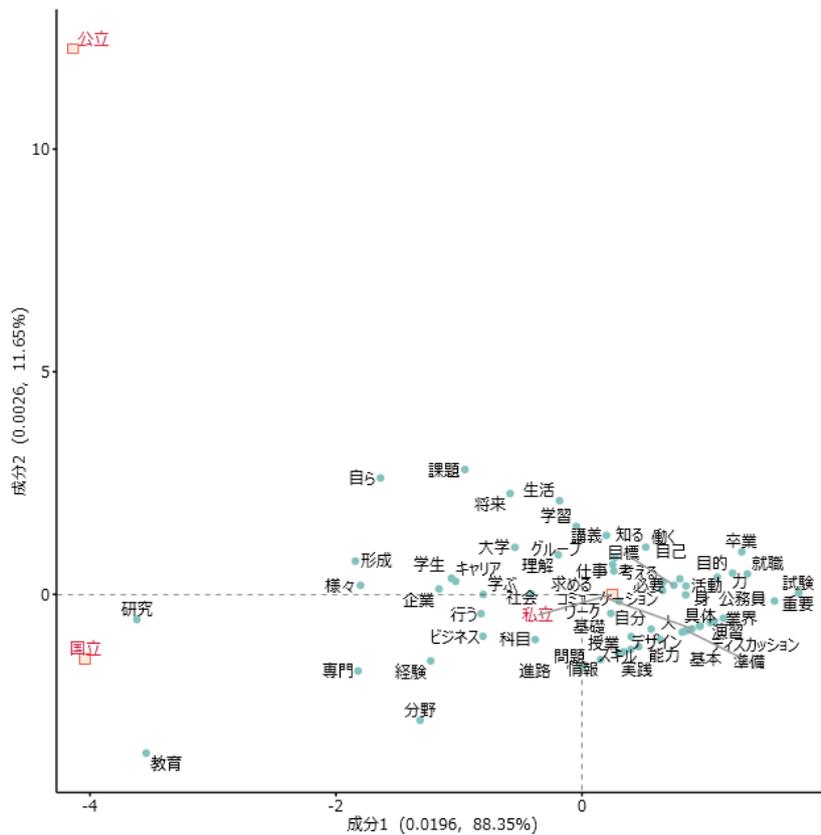


図7 「授業概要」と「設置形態」の対応分析

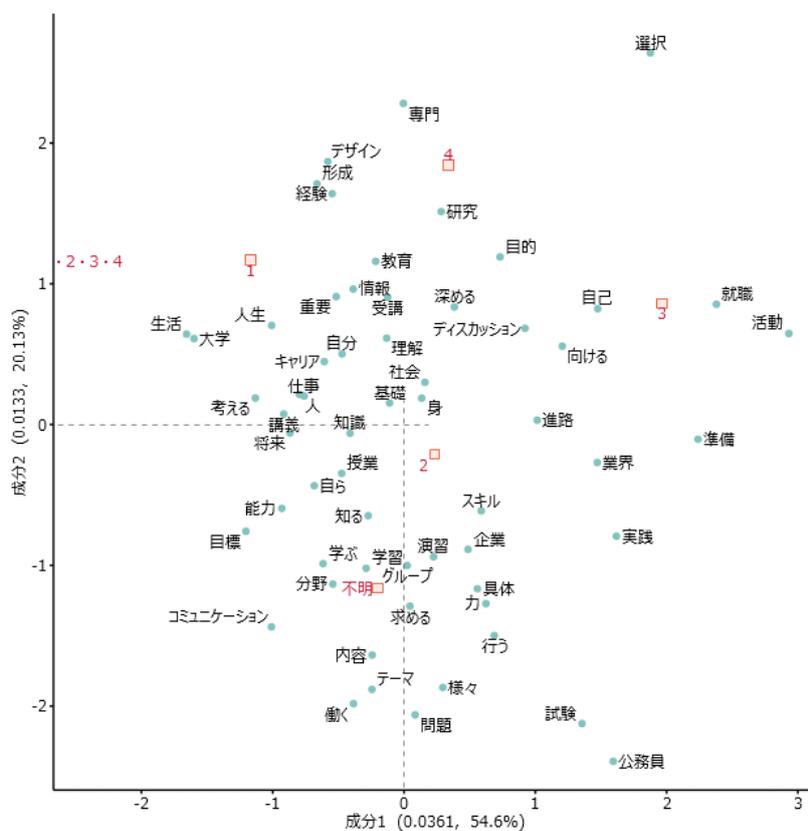


図8 「授業概要」と「履修年次」の対応分析

ため就職活動、4年次では「研究」があり、社会に向けての自己分析や就職対策など実質的な内容を行っていることが特徴であると判断できる。また全学年を対象としたものとして「生活」があるが、「大学（学生生活）」「社会人生活」で用いられており、大学での過ごし方などの文脈でも用いられている。また下の「問題」「様々」「試験」「公務員」は就職試験・資格試験・公務員試験などを示していることが分かる。また1年次は「人生」「大学」「生活」が特徴的な語として置かれており、キャリア教育科目が就職支援だけではなく大学生活や就職だけではないキャリアを取り扱っていると判断できる。

4.3. 到達目標の特徴と検討

最後に「到達目標」について分析を行う。抽出したデータから科目名をKHCoderで処理した結果、総抽出語数は88,233、異なり語数は3,324であった。抽出された語のうち、出現回数が60回以上のものは表8となる。

到達目標であるため、「キャリア」より「理解」が多く使われている。また到達目標では自己と社会を示す言葉が多く、キャリア教育科目の目的として自らと社会との接続が多いと考えられる。

次に到達目標と「履修年次」を外部変数とし集計単位を段落、語句の最小出現数を60、描画する共起関係は上位60と設定し、共起ネットワーク分析を行った。（図9）

1年次は「社会」「理解」、3年次は「就職」「活動」「身」が強く関連付けられていることが共起ネットワーク図から読み取れる。3年次に強く共起している「身」は「身につける」で多く使われ、就職活動に必要な知識・スキル・態度を身につける事を到達目標としているものを示している。

また4年次は「課題」や「実践」と結びついているが、1年次～3年次と関連がある語句とは独立しており、到達目標で見ると1～3年次と4年次で性質が異なる。

続いて、到達目標における「設置形態」及び「履修年次」の特徴を見る為、抽出語を用いた対応分析を行い、その結果を2次元の散布図に示した。まず「設置形態」別では語句の最小出現数を60、差異が顕著な60語を分析に使用した。この結果の累積寄与率は100%であった。（図10）

授業概要の「設置形態」を外部変数とした対応分析

結果と同様にここでは国立大学近くに布置されている「イメージ」が特徴ある語として挙げられる。文脈では自己やキャリア形成などをイメージできるというように使われており、国立大学ではキャリアについて学生個々が主観的な形象を抱かせることを目的としたキャリア教育科目が特徴であることが示された。

さらに到達目標と外部変数を「履修年次」として、語句の最小出現数を60、差異が顕著な60語を設定し対応分析を行った。（図11）

全学年履修年次とした科目で近い語句は「知る」「説明」するであるが、どちらかという到達目標としては特徴がないといえるだろう。各学年から特徴ある語を見ると1年次は「意味」「習得」「課題」「基礎」、2年次は「自己」「理解」「専門」3年は「試験」「就職」「マナー」「業界」「活動」「選択」であり、初年次教育として基礎的な力を身につけるキャリア教育から自己理解、そして就職活動へとキャリア教育科目として行われていることが到達目標から確認できる。4年は対応が「特徴」としてあげられるが、文脈を確認するとディプロマポリシーとの対応について言及されているものであろう。

到達目標については頻出語、共起ネットワーク及び対応分析を用いて関東圏内にある大学のキャリア教育科目について特徴を見てきた。続いて、「設置形態」及び「履修年次」において到達目標そのものがどのような特徴があるかをコーディングによる分析で1,193の到達目標について相対的に特徴を探る。まず今までの分析、さらにシラバスを参照し、抽出語句から8つのコードを作成した。（表9）

このコードを用いて、「履修年次」「設置形態」別で各到達目標でどのような特徴があるかを検討した。まずは本コードが内包されている単純集計の結果として表10となる。

単純集計の結果としてキャリア教育科目は「能力・知識・態度」に関する到達目標が最も多く、続いて「就職支援」や「社会理解」であった。また「目標・キャリアデザイン」、「資格取得支援」「キャリア理解」は割合が低であった。またこれらのコードについて、コード間の強弱を測定し0から1で出される類似性測定値を算出した。この測定値強弱は「同じ文書中に表現することが多いコードほど関連が強いと測定」（樋口 2020）されるものである。（表11）

類似性測定値の結果として、全てが0.14以下であり、

表8 「到達目標」の抽出語句（出現回数60回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
理解	889	深める	156	人生	83
キャリア	817	具体	148	実現	82
社会	802	実践	148	意見	81
自分	679	仕事	140	対応	81
目標	493	ビジネス	134	卒業	80
身	448	科目	134	伝える	77
能力	397	向ける	132	主体	76
自己	387	教育	128	明確	75
考える	367	求める	125	今後	73
必要	361	他者	121	日本	73
知識	345	持つ	120	活用	72
就職	311	計画	119	態度	72
企業	304	情報	117	プラン	71
活動	303	解決	116	マナー	71
学ぶ	280	基本	113	関連	68
基礎	262	分析	113	立てる	68
自身	259	講義	112	興味	67
将来	254	学習	111	得る	67
大学	239	付ける	111	内容	67
力	231	専門	110	養う	67
生活	225	グループ	109	価値	66
学生	223	研究	108	様々	66
働く	213	進路	106	向上	65
形成	211	習得	105	修得	65
職業	211	到達	105	達成	64
課題	208	目的	105	意義	63
授業	205	目指す	103	環境	63
自ら	204	ワーク	101	考え	63
デザイン	203	業界	101	思考	63
知る	176	意識	98	プレゼンテーション	62
スキル	175	作成	97	受講	62
行動	174	選択	94	イメージ	61
コミュニケーション	172	多様	91	意味	61
表現	167	方法	90	評価	61
問題	166	高める	89	準備	60
説明	161	試験	89		
行う	160	分野	89		

それぞれのコード間の関係性は殆どないか、かなり弱いと解釈できる。特に資格取得支援に0.000が複数見られるが、これは対象科目数が11であるためと解釈できる。

最後にコーディングと「履修年次」及び「設置形態」がどのように特徴あるかを確認する。まずはコーディング結果を「設置形態」及び「履修年次」で類型化し

クロス集計を行った。(表12・表13)

表12は外部変数を「設置形態」でクロス集計を行った結果であり、有意差があったものは「就職支援」「キャリア理解」である。「就職支援」は私立が高いが、国立は就職支援ではなく「能力・知識・態度」の割合が高い。公立大学については、科目数は少ないがキャリア理解が最も多く、次に「社会理解」「能力・知識・

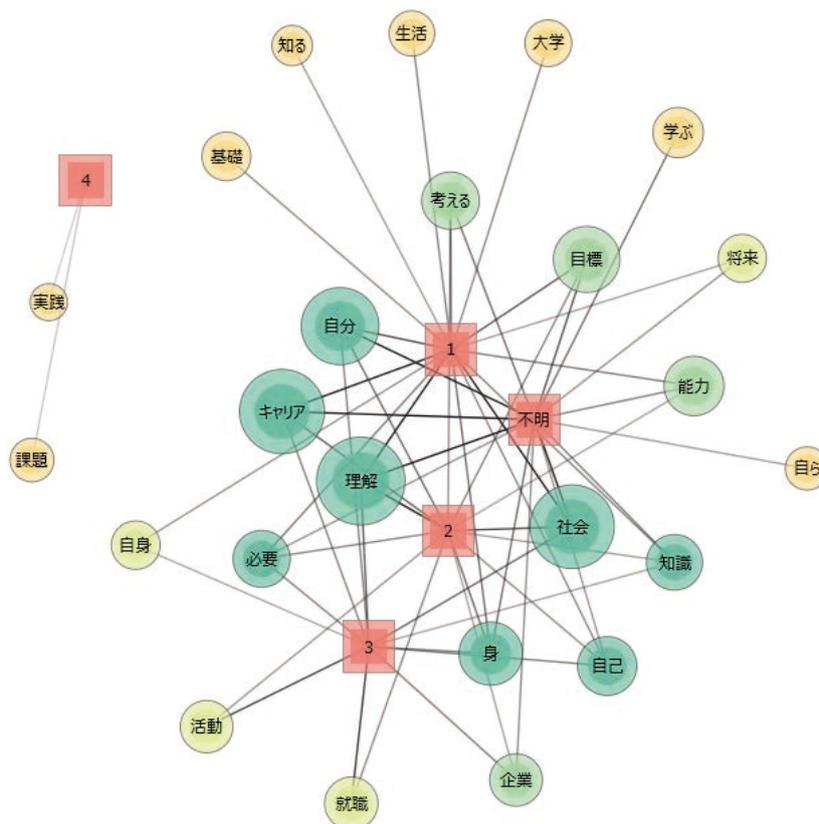


図9 「到達目標」と「履修年次」の共起ネットワーク

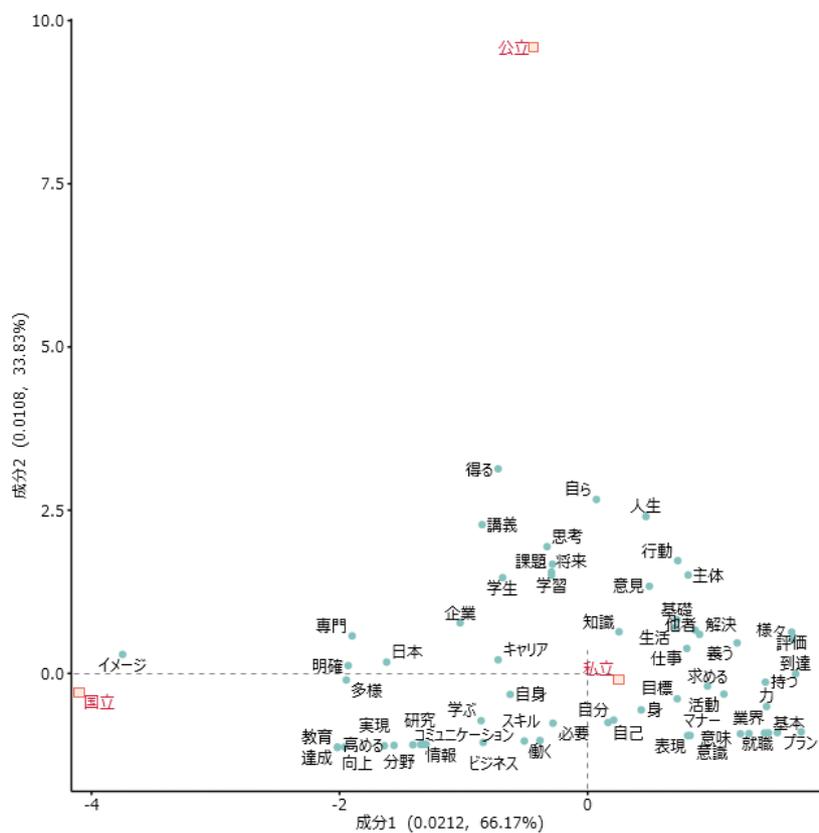


図10 「到達目標」と「設置形態」の対応分析

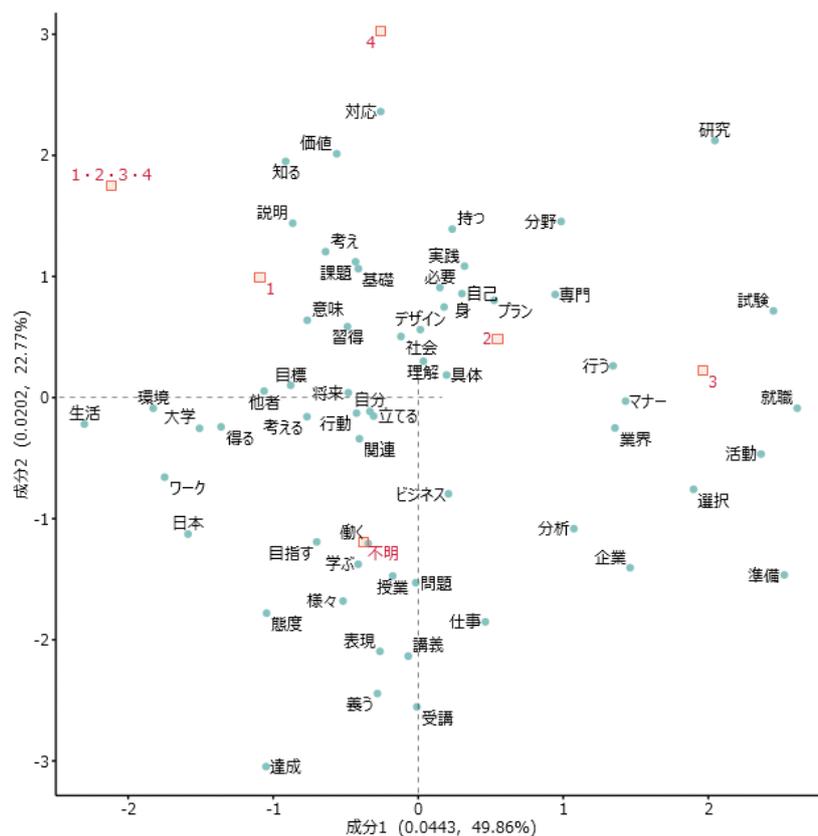


図11 「到達目標」と「履修年次」の対応分析

表9 到達目標コード一覧

自己理解	自己理解、自分自身、将来像、強み、個性、強み、特性、価値観、適性、自己内省、自己診断
社会理解	社会理解、社会情勢、現代社会、社会と雇用、社会課題、社会保障、社会生活、社会の関係、社会状況、社会的意義、社会変容、雇用環境、経済、産業、経営、社会的責任、社会組織、政策、業界
目標・キャリアプラン	キャリアプラン、キャリア・プランニング、ロードマップ、将来設計、ライフプラン、アクションプラン、自己キャリア、ライフストーリー、キャリアビジョン、プラン、行動計画、人生設計、キャリアデザイン、将来計画、行動プラン
能力・知識・態度	プレゼン、数理、問題発見、問題解決、リーダーシップ、言語、文章作成、就業力、教養、エンプロイアビリティ、社会人基礎力、社会適応力、ジェネリックスキル、日本語、スキル、基礎知識、専門知識、基礎学力、コミュニケーション、プレゼンテーション、能力、読解、情報処理、語彙、自己効力感、自己表現力、適応力、ソーシャルスキル、情報収集力、協調性、クリティカルシンキング、ロジカルシンキング、情報リテラシー、基本操作法
仕事理解	社会人、マナー、就労観、働き方、職業観、ビジネス、労働者、ワークスタイル、勤労観、労働環境、ビジネスマナー、ビジネスパーソン
就職支援	就職、応募、自己PR、自己分析、ブランド、自己評価、自己アピール、志望理由、試験、面接、選考、企業研究、企業分析、業界研究、企業評価、企業比較、社会人訪問、エントリーシート、インターンシップ、時事問題、SPI、志望動機、公務員試験、進路選択、業界分析、数的推理、判断推理
資格取得支援	MOS、TOEIC、宅建士、ITパスポート、ニュース検定、販売士検定、ビジネス実務マナー検定、法学検定、行政書士、CSWA 認定
キャリア理解	キャリアデザイン、人生、キャリア理論、キャリア論

表10 コーディング結果単純集計

コード名	頻度	割合
自己理解	94	7.88%
社会理解	178	14.92%
目標・キャリアプラン	54	4.53%
能力・知識・態度	497	41.66%
仕事理解	116	9.72%
就職支援	290	24.31%
資格取得支援	11	0.92%
キャリア理解	65	5.45%
コードなし	373	31.27%

態度」であり、キャリア教育科目は就職支援を主としていない事がうかがえる。次に表13に示した「履修年次」を外変数とした結果では「自己理解」「就職支援」「資格取得支援」に有意差が見られた。「自己理解」はどの学年も一定の割合で取り組まれており「就職支援」は2年次及び3年次だけではなく、1年次でも就職支援についても行っていることが示唆された。「履修年次」に見ると就職支援の割合は学年が上がるにつれて割合が高くなるが、「社会理解」は2年次及び3年次が高く、他の年次は低くなる傾向にある。

5. 考察及び今後の課題

本研究では関東圏内にある大学のキャリア教育科目において何が行われているかを探究的に分析するため、キャリア教育科目のシラバスを収集し、シラバス

の「科目名」「授業概要」「到達目標」についてテキストマイニングを行った。

キャリア教育科目の「科目名」の分析は、キャリアという視点も踏まえ、「女性」「英語」など多様な範囲の学びがキャリア教育科目の名称がついているものがあった。ただ、多様なキャリア教育科目名については「設置形態」別で見ると国立が多かった。また国立は「キャリア」と「ゼミナール」などキャリア教育を幅広く捉えて科目を設置していることが示された。さらに科目名について「履修年次」で分析すると4年次に関連する語句が多く、キャリア教育科目の科目名は国立大学や4年次は幅広い内容が行われていると判断できる。

「履修年次」についての分析からは「授業概要」についてテキストマイニングを行うと1年次は初年次教育がキャリア教育科目で行われ、2年次から就職活動に関する内容が行われている。「科目名」の分析からも明らかになったように4年次では「研究」や「専門」をキーワードとした授業内容が「授業概要」分析でも明らかになった。またキャリア教育科目の到達目標として、1～3年次は能力・知識等を身に付けるものが多いが、4年次は身に付けることより、課題解決や実践など、社会との接続をより強めた記述が多い傾向にある。しかし、コーディング分析によると自己理解などは「履修年次」に限らず行われていることも示されている。

「設置形態」別では「授業概要」の分析から、公立大学はキャリア教育の対象科目数が全体と比較して相対的に少ないこともあり特徴はあまり出なかった。そして私立大学では多様な語句が布置されていることか

表11 コーディング間の類似性測定値一覧

	自己理解	社会理解	目標・キャリアプラン	能力・知識・態度	仕事理解	就職支援	資格取得支援	キャリア理解
自己理解	1.000	0.075	0.088	0.096	0.055	0.082	0.000	0.019
社会理解		1.000	0.059	0.125	0.097	0.133	0.016	0.043
目標・キャリアプラン			1.000	0.034	0.012	0.042	0.000	0.082
能力・知識・態度				1.000	0.113	0.209	0.018	0.039
仕事理解					1.000	0.137	0.024	0.034
就職支援						1.000	0.017	0.035
資格取得支援							1.000	0.000
キャリア理解								1.000

表12 コーディングによる「設置形態」別結果

	自己理解	社会理解	目標・キャリアプラン	能力・知識・態度	仕事理解	就職支援	資格取得支援	キャリア理解	科目数
公立	1 (8.33%)	2 (16.67%)	0 (0.00%)	2 (16.67%)	0 (0.00%)	1 (8.33%)	0 (0.00%)	3 (25.00%)	12
国立	3 (3.41%)	8 (9.09%)	0 (0.00%)	38 (43.18%)	7 (7.95%)	7 (7.95%)	0 (0.00%)	3 (3.41%)	88
私立	90 (8.23%)	168 (15.37%)	54 (4.94%)	457 (41.81%)	109 (9.97%)	282 (25.80%)	11 (1.01%)	59 (5.40%)	1,093
合計	94 (7.88%)	178 (14.92%)	54 (4.53%)	497 (41.66%)	116 (9.72%)	290 (24.31%)	11 (0.92%)	65 (5.45%)	1,193
カイ2乗値	2.616	2.559	5.175	3.178	1.683	15.778**	1.016	9.620**	

度数及び割合 **<.01 *<.05

表13 コーディングによる「履修年次」別結果

	自己理解	社会理解	目標・キャリアプラン	能力・知識・態度	仕事理解	就職支援	資格取得支援	キャリア理解	科目数
1	20 (7.12%)	27 (9.61%)	9 (3.20%)	121 (43.06%)	26 (9.25%)	41 (14.59%)	3 (1.07%)	17 (6.05%)	281
2	20 (7.19%)	39 (14.03%)	15 (5.40%)	108 (38.85%)	26 (9.35%)	73 (26.26%)	0 (0.00%)	16 (5.76%)	278
3	21 (11.23%)	33 (17.65%)	6 (3.21%)	76 (40.64%)	17 (9.09%)	85 (45.45%)	1 (0.53%)	6 (3.21%)	187
4	1 (4.55%)	2 (9.09%)	2 (9.09%)	12 (54.55%)	1 (4.55%)	4 (18.18%)	2 (9.09%)	1 (4.55%)	22
1・2・3・4	2 (66.67%)	1 (33.33%)	0 (0.00%)	1 (33.33%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	3
不明	30 (7.11%)	76 (18.01%)	22 (5.21%)	179 (42.42%)	46 (10.90%)	87 (20.62%)	5 (1.18%)	25 (5.92%)	422
合計	94 (7.88%)	178 (14.92%)	54 (4.53%)	497 (41.66%)	116 (9.72%)	290 (24.31%)	11 (0.92%)	65 (5.45%)	1,193
カイ2乗値	18.262**	12.078*	4.04	2.898	1.861	64.982**	19.376**	2.462	

度数及び割合 **<.01 *<.05

ら多様なキャリア教育が行われているが、国立大学ではキャリア教育の特徴として2点が挙げられる。1点目は企業等への就職だけではなく進学も見据えたキャリア教育が行われている。またキャリア教育で具体的に就職を目的とした目標ではなく自己やキャリア形成を考えさせるものを行っている。学士課程答申ではキャリア教育は就職そのものを目的ではないと明示しているが、本分析では国立大学では学士課程答申に沿ったキャリア教育科目である事に対し、私立大学では就職を目的としたキャリア教育科目であり、多くのキャリア教育科目では人間形成等も踏まえた構成が必要であろう。

最後に今後さらに研究を進めるための課題を以下に

について3点示す。

第1に、私立大学は多様なキャリア教育を行っている事が分析から明らかになったが、どのような大学がどのようなキャリア教育を行っているのかを外部変数を別に設定し細かく分析が必要である。合わせて、本研究では関東圏内に位置する大学のみを対象としているため、我が国のキャリア教育科目の実態を探るために対象大学を全国規模にすることも必要であろう。また公立大学は関東圏内を対象としただけでは対象科目数が少ない為、全国規模でデータを収集する必要がある。

第2に、今回のテキストマイニングでは「授業概要」や「到達目標」を分析したが、授業内容や授業形態な

ど授業がどのように行われているかもキャリア教育の実態を探る上で必要であると考え。

第3に、国立大学協会の報告書にもあるようにキャリア教育は正課内及び正課外で行われ、正課内はキャリア教育科目及びキャリア志向科目がある（社団法人国立大学協会教育・学生委員会 2005）ことから、今回の分析は大学のキャリア教育の実態把握はキャリア教育科目のみであり部分的でしかない。全体像を探るにはさらにカリキュラムからキャリア志向科目を抽出し、それらも分析する必要がある。

注

- 1 本調査の対象は試行実施に参加意向のあった515大学に在籍する学部3年生（標準修業年限が5年又は6年の学部は4年生）である。
- 2 答申ではキャリア教育と職業教育を明確に定義しており、職業教育は「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」（文部科学省 2011）としている。
- 3 大学設置基準第四十二条の二「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」
- 4 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/shugyou/1292891.htm
- 5 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sangyou/
- 6 国立大学協会ではキャリアや職業そのものを対象としたキャリア教育科目（独自科目）と、専門教育などでキャリア学習を包括しているものをキャリア志向があるとしている。
- 7 国立大学 https://www.mext.go.jp/b_menu/link/daigaku1.htm、公立大学 https://www.mext.go.jp/b_menu/link/daigaku2.htm、私立大学 https://www.mext.go.jp/b_menu/link/daigaku4.htm いずれの参照日時は2020年8月5日時点。
- 8 科目名で検索できない場合は、シラバスのキーワード検索から「キャリア」がついている科目名を抽出した。
- 9 例えば、単位数が「99単位」とあった大学の該当科目は対象外とした。
- 10 図5の数字はKHcoderで作成した図に著者が加えたものである。

参考文献

安久典宏・高尾明照・羽石寛寿（2016）「経営学部のキャリア教育—19年間のキャリア教育の検証—」『経営情報研究』、23（1・2）、51-74

安達光治（2017）「立命館大学法学部におけるキャリア教育の取り組みと課題」『立命館高等教育研究』（17）、29-46

石井和也（2018）「地方国立大学における「地域」に関する

共通教育科目のシラバス分析」『地域デザイン科学』、4、95-106

石野貴史（2005）「教養教育課程における「キャリア形成科目」の位置づけとその効果に関する研究」『大学教育学会誌』、27(2)、116-122

井田志乃（2020）「高等教育における「メディア・デザイン」教育の実態」『宮崎公立大学人文学部紀要』、27(1)、1-10

角方正幸・松村直樹（2006）「大学に求められるキャリア支援教育」『大学教育学会誌』、28(1)、53-56

勝又あずさ（2017）「大学のキャリア教育における職業観醸成の考察—課科目「職業選択論」の授業実践を例に—」『成城大学共通教育論集』、9、99-114

金城悟（2018）「保育者養成課程における「保育内容（人間関係）」「幼児と人間関係」のシラバス構成に向けた基礎的研究（2）テキストマイニングによるシラバス分析」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』、5(1)、65-74

川嶋太津夫（2011）「キャリア教育の背景とその在り方」『大学教育学会誌』、33(1)、23-27

絹川正吉（2006）「初年次・キャリア教育と学士課程」大学教育学会誌、28(1)、57-61

小椋理子・石井卓也（2013）「短期大学におけるキャリア教育のシラバス調査」『湖北紀要』、34、213-222

齋藤郎宏（2011）「日本におけるテキストマイニングの応用」『The Society for Economic Studies The University of Kitakyusyu Working Paper Series』、2011-12

島影義和（2016）「大学におけるキャリア教育に関する考察と実践」『流通経済大学のキャリア教育への取り組みを通じて』『創立五十周年記念論文集』、1、149-171

社団法人国立大学協会教育・学生委員会（2005年）「大学におけるキャリア教育のあり方—キャリア教育科目を中心に—」、〈<https://www.janu.jp/active/txt6-2/ki0512.pdf>〉2020年8月2日アクセス

末田清子・井上美砂・勝又恵理子・西原明希（2020）「東京近郊の私立大学8校のコミュニケーション学コンテンツ科目のシラバス分析—NVioを用いたテキスト分析—」『Aoyama Journal of International Studies』、7(1)、25-30

高松直紀（2016）「PBLを活用したキャリア教育の取り組みについて：大阪松蔭女子大学の事例から」『大阪松蔭女子大学研究紀要』、6、205-209

田中圭介（2015）「兵庫教育大学修士課程のカリキュラム構造の可視化の試み—シラバスのテキストマイニング—」『兵庫教育大学研究紀要』、47、143-151

永江総宜・佐藤勝彦・横山裕道・駒崎久明・白寄まゆみ（2009）「大学生のためのキャリア開発・教育プログラムの研究」『国際経営・文化研究』、13(2)、93-109

長田尚子・中川洋子・川崎友嗣・勝又あずさ・杉谷裕美子（2018）「全学型キャリア教育科目の実践的課題—カリキュラム・マネジメントを手がかりとした考察—。京都大学高等教育研究、24、55-65

成松恭平・朝倉はるみ・工藤久嗣・廻洋子（2015年）「社会人基礎力の養成とキャリア教育の取組みについて—経営学部のキャリアデザインの事例から—」『国際経営・文化研

- 究』、20(1)、93-108
- 濱名篤 (2006) 「初年次教育からみた教養教育・キャリア教育」『大学教育学会誌』、28(1)、46-52
- 樋口耕一 (2020) 「社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して」株式会社ナカニシヤ出版
- 福島秀行 (2011) 「武庫川女子大学におけるキャリア教育への取り組み」『大学教育学会誌』、33(1)、16-22
- マーチン・トロウ (1976) 『高学歴社会の大学 エリートからマスへ』(天野郁夫・喜多村和之(訳))、財団法人東京大学出版会
- 宮田弘一 (2018) 「キャリア教育科目におけるシラバスの内容分析—テキストマイニングによるアプローチ—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』、3(67)、245-252
- 文部科学省中央教育審議会 (1999) 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」、〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm〉2020年7月21日アクセス
- 文部科学省中央教育審議会 (2006) 「学士課程教育の構築に向けて(答申)」〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm〉2020年7月21日アクセス
- 文部科学省 (2010a) 「大学における教育内容等の改革状況について(平成20年度)」〈https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2010/05/26/1294057_1_1.pdf〉2020年8月1日アクセス
- 文部科学省中央教育審議会質保証システム部会 (2010b) 「大学における社会的・職業的自立に関する指導等(キャリアガイダンス)の実施について(審議経過概要)」〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.htm〉2020年8月2日
- 文部科学省中央教育審議会 (2010c) 「大学設置基準及び短期大学設置基準の改正について(諮問)」〈https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1289824.htm〉2020年8月1日アクセス
- 文部科学省中央教育審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」〈https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf〉2020年8月1日アクセス
- 文部科学省 (2020a) 「大学における教育内容等の改革状況について(平成29年度)」〈https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00005.htm〉2020年7月21日アクセス
- 文部科学省 (2020b) 「令和元年度「全国学生調査(試行実施)」結果【資料編】」〈https://www.mext.go.jp/content/20200616-mxt_koutou01-000001987_05.pdf〉2020年8月2日アクセス
- 山本和史 (2016) 「大学初年次におけるキャリア教育科目の授業設計と展開に関する一考察—実践型授業の内容とその効果分析—」『修道商学』、57(1)、293-320
- 若者自立・挑戦戦略会議 (2003年) 「若者自立・挑戦プラン」〈<https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/minutes/2003/0612/item3-2.pdf>〉2020年8月3日アクセス
- 藤原慶二 (2013) 「福祉系大学におけるキャリア形成に関する一考察—A大学をモデルとしたキャリア形成の体系—」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』、16(2)、71-76

Current Status of Career Education Courses at Universities in the Kanto Region:
Exploratory Approach Using Syllabus Text Mining.

Toshihiro ARAKI

経営学部におけるICT活用教育の取り組み — 遠隔授業の実施経験を踏まえた授業改善の方向性 —

淑徳大学経営学部 千葉 千枝子
 淑徳大学経営学部 竹 中 徹
 淑徳大学経営学部 堀 木 美 告
 淑徳大学経営学部 井 上 善 美
 淑徳大学経営学部 齊 藤 鉄 也
 淑徳大学経営学部 佐 原 太一郎
 淑徳大学経営学部 永 井 恵 一
 淑徳大学経営学部 保 莉 尚
 淑徳大学経営学部 山 脇 香 織

要 約

COVID-19の世界的拡大の中、経営学部では2020年度前期授業を全てオンラインにより実施することになった。ここでは、遠隔授業を3つの形態に分類し、事前に提示するとともに、実施過程での知見を共有することで標準化が図られた。多様な対面授業を標準化された形態に沿って遠隔授業に置き換える取り組みは、SAMRモデル（Puentedura：2006, 2010）を参照することにより、ICT活用教育の変位の中に位置づけられ、今後の授業改善の方向性を示唆するものともなった。

1. 本論文の位置付け

COVID-19の世界的拡大は、わが国の社会生活全般にも深刻な影響を及ぼし、その影響は現在も続いている。教育現場も例外ではなく、2020年2月27日の臨時休校要請と、それに続く4月7日の緊急事態宣言発出に伴い、全国の学校では休校措置等により対面授業の実施が困難となった。一方で、そのような中でも教育を継続するための数多くの取り組みが行われ、にわかに注目を集めたのがいわゆるオンライン授業である。オンライン授業の実施により、これまで用いていた対面授業の教材や課題、試験といった授業に関係する文書資料のオンラインへの対応が必要となった。これは、単に既存教材をそのままコンピュータ及びインターネット上で提供し、利用できるといった狭い範囲にとどまらず、授業方針の検討や教材開発、授業運営、試験の実施や採点といった授業に関係する一連のプロセスを包含する「授業のオンライン化」を伴う。

かかる状況下で、経営学部では、専任教員が担当する大部分の科目で双方向型のオンライン授業を実施した。本論文では、まず授業開始までの経緯を簡単に振り返り、2020年4月から開始された経営学部における遠隔授業への取り組み経験を元に、オムニバス形式科目、外部委託科目、大人数必修科目、Project Based Learning（以下、PBLとする）形式科目といった特徴的な実践を行った科目を取り上げ、そこで明らかとなった課題とその解決策、実践の中で明らかになったメリットとデメリット、今後に向けた課題を報告する。尚、本論文では、以降、「オンライン授業」を「遠隔授業」と記述し、その授業形態の例として「オンデマンド型授業」と「オンライン型授業」と位置付けて論じる。

本論文で考察するにあたり、今回の遠隔授業への取り組みが、これまでのFDといった教育内容や方法の改善の議論と異なるのは、次の点である。第一に、感染症の拡大という外部環境の急激な変化により、対応が非常に短期間で行われたこと、第二に、教員の専門

性や担当科目に関係なく全ての授業の遠隔化の対応を求められたこと、にある。

特に、今回の「授業のオンライン化」は、短期間に全ての教員が対応することを求められたため、遠隔化に取り組む際の様々な問題が一挙に発生し、現実的な解決方法がその場で求められ、教科書的な「解」ではない、現場の知恵に基づいた解決方法が実践されたことにある。この一連のプロセスで発生した問題解決サイクルは、実践的であると同時に、授業内容をはじめとし、今後の教育へ対応するための知見と示唆に富んでいると言える。

2. 遠隔授業実施までの経緯

本学では、2020年度前期の授業開始日は4月20日、対面授業開始は5月11日（その後延期）とされ、当初はこの間「学生が登校しない形式」で授業を行うこととされた。授業は原則として学内ではS-Naviと呼称している Learning Management System（以下、LMSとする）を使用したテキストによる課題配信とフィードバックによることとされ、音声と動画によるオンデマンド型授業や双方向通信ツールを活用した授業は各教員の責任の下で実施するよう求められた。これは、使用するLMSの授業支援機能が課題の配信や回収に限定されていたことが主因であり、キャンパスとしてこの事態に対応するために授業支援に充てられる時間や人的資源、費用も限られていたため止むを得ないものであった。

一方で、遠隔授業を行うに際しての議論には、課題提示型授業のみでは学習習慣の定着していない学生が対応できず、単位取得数の減少や退学につながるのではないかといった意見、日々の報道で双方向型授業の様子が取り上げられ、オンライン型授業への期待も高まる中で課題提示型授業のみでは期待に応えられないのではないかとの意見、さらに、対面授業開始の時期が延期され、各教員の判断でそれぞれが異なった方法で遠隔授業を進めた場合、受講する学生が相当混乱するのではないかといった意見があった。このため、経営学部にも所属する専任教員有志でWorking Group（以下、WGとする）を結成し、本格的なオンライン型授業実施へ向けた検討を行うこととなった。WGでは、ウェブアンケートにより、学部学生全員を対象とした情報環境調査を行う一方、学内リソースの調査、文部

科学省文書、特に令和2年4月1日付け文部科学省「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係るQ&A等の送付について」の検討を行い、遠隔授業として必要とされる要素と実施可能な形態を3つのレベルに整理し、学部教員に共有するとともに、オンライン勉強会を5回にわたり実施し、統一的な遠隔授業実施へ向けた方向づけを行った。

次頁の表では、実施可能な遠隔授業の形態をまとめている。レベル0からレベル2に向かって、いわゆる課題提示型授業からオンデマンド型授業、そしてオンライン型授業へ授業形態が移行する。かかる授業形態は、SAMRモデル（Puentedura：2006, 2010）を参照することにより、ICT活用教育の変位として捉えることもできる。これについては後述する。

表中のGoogle Classroom（以下、Classroomとする）は、LMSの一つであり、受講者と教材の管理、学習教材の保管と蓄積、受講者への教材の配信が可能である。加えて、課題評価のためのルーブリックや、提出課題の受付、採点とその返却も可能であるので、授業に必要な多くの機能が、Classroomには備わっている。利用はPCやタブレットの他にスマートフォン（以下、スマホとする）からも可能である。スマホでの利用は、機種に応じてスマホ用アプリをダウンロードする必要がある。

Classroomを学生が利用するためには、学生IDとしての大学のメールアドレスとパスワードが必要となる。このため、Classroomの利用者は学生に限定でき、授業資料の公開範囲が限られることから、悪意を持った利用者がいない限り、無関係な第三者への情報公開を考慮する必要はない。

加えて、Googleが提供するOfficeツール、Microsoft Office Wordに相当する「ドキュメント」、Excelに相当する「スプレッドシート」、PowerPointに相当する「スライド」があり、これらで作成したファイルの共有も可能である。オンライン型授業を実施するためには、Googleが提供するオンライン会議サービスであるGoogle Meet（以下、Meetとする）とClassroomを連携して用いることとなる。このため、オンライン型授業の実施に関しては、各種のサービスと連携が容易な利点がある。

Classroomを利用するための注意点としては、授業で行なっている様々な「事務的な処理」がClassroomで全て実施できる訳ではないことがある。加えて、自分の慣れた方法にシステムをカスタマイズすることは

表 4月14日時点で共有した実施可能な遠隔授業の3形態

【レベル0】S-Navi：クラスプロファイルの活用（課題提示→フィードバックのみ）	
利点	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の提示、フィードバックが可能 ・学生管理システムとリンクし、名簿管理などの手間がかからない
難点	<ul style="list-style-type: none"> ・学生間の意見交換の場が実装されていない
留意事項	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の利用環境にWord、Excel、PowerPointが実装されていない場合もある点に注意が必要（PDFによる課題提示であれば問題が発生しにくい可能性が高い） ・学生がPCではなく、スマートフォンでS-Naviを閲覧している場合、適切に閲覧できるか不明であるため注意が必要
【レベル1】Google Classroomの活用（課題提示→フィードバックのほか、テキスト双方向型遠隔授業等）	
利点	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の提示、フィードバックが可能 ・テスト付き課題と簡単な設問についての自動採点が可能 ・教員／学生間の（テキストベースによる）双方向性のほか、学生相互間の意見交換の場（ストリームページ）を提供可能 ・教員と学生に割り当てられたメールアドレス（G-Mail）との親和性が高く、Webメール画面からのシームレスな環境が提供可能
難点	<ul style="list-style-type: none"> ・学生管理システムとリンクしていないため、当初設定（履修学生のアドレス登録など）が必要 ・利用者の習熟が必要
【レベル2】Google Meetの活用（課題提示→フィードバックのほか、オンデマンド型遠隔授業及び双方向型遠隔授業等）	
利点	<ul style="list-style-type: none"> ・教員学生間の動画、音声による双方向性のほか、学生相互間の双方向性を提供可能 ・教員と学生に割り当てられたメールアドレス（G-Mail）との親和性が高く、Webメール画面からのシームレスな環境が提供可能 ・Google Meetに装備される録画機能の利用（Meetに教員のみがログインし、映像を録画→動画データはご自身のGoogle DriveにMp4形式で自動保存）で、動画（オンデマンド教材）が簡単に作成可。
難点	<ul style="list-style-type: none"> ・学生管理システムとリンクしていないため、当初設定（履修学生のアドレス登録など）が必要 ・利用者の習熟が必要 ・利用者の情報環境ハードルが高い（例：低解像度でも300M/時間程度のデータ受信が必要）
Google Meet 活用の際の留意事項	
<ul style="list-style-type: none"> ・通信環境等の不測のトラブルから、授業が中断することがあり得る。少なくとも最初の数回はバックアッププラン（中断した場合の連絡方法の事前確認、テキスト等による課題を事前に示すなど）を用意した方が良い。 ・大人数が履修する授業では、授業管理など難しい可能性がある。当面は、ゼミなど履修者が少人数の授業で導入し、試行を重ねることが望ましい。 ・参加者の通信環境が整わず、送受信データ量を節約する場合には、全員のカメラを「オフ」にすることで、音声のみの双方向型授業が可能。 	
【その他】	
<ul style="list-style-type: none"> ・双方向映像通信ツールとしてはZoom等の様々なものの活用が増えているようであるが、①学生へ提示するツールの統一による負担減、②セキュリティの問題とアプリインストールが必要なことなどから、WGは非推奨（LA科目では例外的にZoomを利用：クラス内のグループ討議が必須であることから） 	

できない。Classroomを活用するためには、自分が必要とするClassroomの機能を選択し利用することが重要である。これらのことから、Classroomを活用することで、これまで授業を実施する際に、懸案として認識していた様々な「事務的な処理」が効率化できる可能性もある。これらの点を考慮し、Classroomを使う際には、授業に関する準備や実施、課題返却といった全てを「オンライン完結」することは目的とせず、オンライン化可能なタスクに特化して活用することとする。具体的には、受講者、教材、課題のそれぞれの管理に関してはClassroomが提供しているサービスを活用する。

受講者の管理では、履修登録者をClassroomに招待する手続きが必要となる。これは、S-Naviの提供するLMS機能と異なり、履修登録者の情報はあらかじめClassroomには登録されていないことが原因である。招待はメールによって行われ、学生がメールに返信することで、Classroomの持つクラス名簿に登録される。教材の管理は、Classroomに教材ファイルをアップロードするだけである。そのため、課題提示型授業として必要な教材、資料配布の移行が容易である。既存教材のオンライン化に加えて、授業の録画、録音も可能である。また、画面共有をすることで、板書の代わりにスライドを表示し、その内容を保存しておくこと

で対面授業では消えてしまう板書の記述の保存と蓄積が可能である。

課題の管理では、課題の提出と成績基準を示すルーブリック、採点とその返却の機能を活用する。課題の提出にはGoogle Form（以下、Formとする）を用いた質問票を作成し、事前、授業中、事後の課題を実施することや学生によるレポートファイルのアップロードができる。Formを用いた質問票によって授業中にアンケートを実施し、その結果に応じてコメントすることも可能である。

試験のオンライン化とそれに伴った試験実施方法には工夫が必要である。対面授業における教室での一斉実施と異なり、学生の利用環境や通信環境は多様であるため、完全な公平性の維持は困難であり、これに関しては、オンライン上でのいわゆる筆記試験は極力行わないことの要請がキャンパス教務委員会よりなされた。

3. 事例紹介 — 多様な科目における遠隔授業への取り組み —

特徴的な実践となったオムニバス形式科目、外部委託科目、大人数必修科目、PBL形式科目を取り上げ、そこで明らかとなった課題とその解決策、実践の中で明らかになったメリットとデメリット、今後に向けた課題を報告する。

3.1 オムニバス形式科目における取り組み「経営学入門」「観光経営学入門」

経営学部では、専門教育科目群における導入科目として経営学科には「経営学入門」を、また観光経営学科には「観光経営学入門」を配置し、各学科で学修する主要科目の基礎的内容を講じている。このため、学生にとっては広範な専門科目の道標として機能するほか、自身の所属する学科専任教員紹介の役割を果たしており、1年次末に行われる専門演習科目の選択の予備知識を提供する機能を有する点に特色がある。ここでは、オムニバス形式の科目における遠隔授業への取り組みの報告を述べる。

3.1.1 科目の概要

「経営学入門」と「観光経営学入門」は経営学科と観光経営学科の学生が1年前期に履修する必修科目で

あり、カリキュラム上は専門教育科目の導入科目に位置づけられる。当科目の他にも専門教育科目の基礎科目としては「入門セミナーⅠ」と「簿記・会計入門」が、専門教育科目の基礎科目としては「経営学総論」と「観光学総論」が開講されているが、当科目は経営学や観光経営学に興味を持ち、あるいは関連業界への就職を視野に入れて大学に入学してきた新生が最初の Semester で専門分野の一端に触れる貴重な機会となっており、4年間で学習する経営学や観光経営学の様々な専門教育科目につながる基礎的な知識を習得する点においても重要な科目である。

一方、授業運営面ではオムニバス形式を取っている。ガイダンスと位置付ける初回と振り返りと位置付ける最終回を除く13回の授業のうち12回を、それぞれの授業回を担当する専任教員がそれぞれの専門性に応じて講じる形である。但し、観光経営学入門ではプライダル分野の授業回のみ非常勤教員が担当している。

これらを踏まえ、当科目を遠隔授業形式で提供するに際しての必要条件は、次の3点であると考察した。

- 例年対面形式で実施している授業内容をオンラインにて滞りなく提供し、新生が経営学や観光経営学の基礎的知識を習得する機会を担保すること。
- オンライン上のオムニバス講義という授業実施上の枠組みや制約に起因する担当教員間の授業実施形態の差異を極小化し、新生が受講する際の混乱を抑制すること。
- 不慣れな遠隔授業への参加と履修科目全体での課題総量の増加が見込まれる中で履修者への過度な負担を抑えつつ毎回の授業内容の理解度を測定すること。

3.1.2 遠隔授業に対応するための課題

遠隔授業の実施検討を開始した4月初めの段階では、あくまで遠隔は一時的対応であり、5月11日から対面授業に移行することが予定されていた。このため、当初は第1回と第2回授業を遠隔として実施するとともに、対面授業となる第3回以降に教員が交代して担当する授業を配置するよう授業スケジュールを変更する計画とした。

当科目は例年210名収容の大教室において100名前後の履修者が出席して授業を行うが、今年度はCOVID-19拡大の状況に応じて、授業運営も大きく3段階の変遷

を迫ることとなった。まず年度当初は「三密」を避けつつ対面授業を行うことを想定し、履修者を50名程度の2教室の2クラスに分けた上で各回の授業内容を入れ替えて実施することが検討された。なお、この場合シラバスに記載した内容と授業の順序が一部変更されることとなるが、各回の授業内容は基本的に独立しており学習上で特に大きな問題はないものと判断された。

しかしながら、さらに前期授業の開始を約2週間遅らせるとともに対面授業の開始はゴールデンウィーク明け以降とすることが決定されたため、当科目も4月中の授業を遠隔にて実施することとなった。この段階では前節で触れた必要条件のうち特に機会を担保することについて考慮し、経営学部の多くの科目と同様にClassroomとMeetもしくは動画を活用することとした。具体的には経営学入門では動画配信により、観光経営学入門ではリアルタイムでの遠隔授業形態でガイダンスの位置付けにある第1回授業を行うとともに、対面授業が始まるまでの間に3つの課題を1週おきに課すこととした。課題についてはガイダンスとの連続性を考慮しFormを利用して回答する形式とした。履修者に対してはClassroomへの誘導を丁寧に行うとともに、通信環境等の事情によりリアルタイムで受講できなかった学生数名に対しては、経営学入門では動画視聴の方法を案内し、観光経営学入門では別途補講を実施して対応した。

さらに第1回授業実施のタイミングでゴールデンウィーク明け以降の前期授業のすべてが基本的に遠隔で実施されることとなった。第1回授業で活用したClassroomとMeetを引き続き利用することが前述の必要条件の観点からも妥当だと考えられたことから、これらを当科目の標準形と定め、担当教員間で授業実施方法の再確認を行った。基本的に例年の授業形態を遠隔授業で置き換えることを念頭にリアルタイムでの授業を行うとともに、授業終了後に当日の授業内容の理解度を確認するための小テストをFormで実施することとした。

3.1.3 遠隔授業の実践と明らかになったメリット・デメリット

前節にて示した計画のもと、授業内容を提供した。当科目に対する総括は授業アンケートの結果を待ってなされるべきであるが、本講執筆時点において把握している範囲において履修者の間でも大きな混乱はな

く、先に示した必要条件はおおよそ満たされたものと考えられる。特にキャンパスで実際に教員や同級生と対面することができない状況下ながら履修者がスムーズに授業に参加することができた背景として、他の多くの科目と共通のClassroomとMeetを利用した授業スタイルを採用し、小テストを含めた各回の授業スタイルも統一したことが大きいであろう。また、当初遠隔授業の実施に対して技術面での不安を抱えていた教員も他の教員が担当する回の授業を相互に見学して習熟度を高めたこともこの結果に大きく貢献したと考えられよう。

3.1.4 今後に向けて

全15回を通じて大きな事故の報告はなく、結果的に対面授業をほぼそのまま遠隔授業に置き換えることが可能であることが示された点が本科目実施の最大の意義であったものと考えている。同時に、学科に所属するほぼ全専任教員が共通のフォーマットにより授業運営したことにより、遠隔授業に対するスキルの平準化が図られる結果となったことも本科目の副次的成果であったといえる。

加えて、遠隔授業への取り組みを通して、教員間のコミュニケーションが普段より格段に増えたことがある。このような機会を通して教員間の新しい関係性の構築が、各教員の授業改善への取り組みへと結実することが期待できる。

3.2 外部委託科目における取り組み「キャリアデザインI」

近年の大学改革の一連の取り組みと大学に求められるニーズの多様化に対応して、大学の授業は、教員だけではなく外部講師による授業や提供される教材を用いて行われている。ここでは、外部委託をしている科目での遠隔授業への取り組みを報告する。

3.2.1 科目の概要

キャリアデザインI～Vから構成されるキャリアデザイン科目は、学生の職業観を涵養することを企図して設置される科目群であり、専攻分野における学びを生かしたキャリア形成への道筋をつけることが最も重要視される。とりわけ社会科学系学部においては、専攻分野に関する知見が比較的汎用性の高いものであることも相まって、自身のキャリアに関する明確な志向

を持たずに入学する学生も多い。このため経営学部においてはキャリアデザインⅠを1年次必修科目とし、早期に職業観の萌芽が形成されることを目指すとともに、専攻分野の学習と職業観の進展に応じた段階的な科目配置がなされている。

かかるキャリアデザイン科目の特殊性は、急速にその度合いを高める社会環境変化に不断に合致した授業内容となるような工夫が求められることである。キャリアデザインⅠでは、授業コンテンツの提供を外部企業へ依頼しており、講義の実施を担うのはB社派遣の外部講師4名であり、それぞれが1クラス、計4クラス体制である。そこに2名の本学担当教員が出欠管理と成績評価を主な仕事として関わる形を元々は取っていた。そのため、遠隔授業の実施に当たっては、B社との調整や交渉が不可欠であり、その際の窓口となる事務方である総合キャリア支援室も含めた三者でのやり取りが必要になった。特に重要な場面では、Meetを利用したオンライン会議による打ち合わせの機会を持ったものの、多くはメールを通じたやり取りであり、当然対面での打ち合わせではないことに起因するきめ細やかなメールのやり取りに時間が必要であった。また、契約との兼ね合い、すなわち、B社の業務委託範囲に該当する部分への考慮が必要であるため、原則、メールでのやり取りはキャリア支援室経由で行うこととなり、その部分でも時間が必要となった。

3.2.2 遠隔授業に対応するための課題

今般の取り組みにより顕在化した本授業に代表される外部委託型の授業での留意点を簡単にまとめる。本授業のような外部委託型授業におけるメリットとして、委託先であるB社による教材の作り込みがきちんとなされている点がある。多くの大学で長年に渡り授業を行ってきたという実績に基づく、この教材の充実とそれに対する担当教員の信頼があっはじめて、本学担当教員が急遽実施することになった、授業開始時の授業目的の説明や授業終了時の授業のまとめが可能となっている点は、強調しておきたい。その反面、対面授業では発生し得なかった、授業担当教員や大学職員といった関係者間での種々の調整が必要なことが挙げられる。

授業運営上、最も問題となった点は、B社側の個人情報取り扱いである。元々対面授業時から、個人情報の取り扱い厳格化を図るため、B社側の担当講師に

よる受講生の提出課題の学外への持ち出しは禁止されており、全ての課題は講師室で採点し、講師室内のロッカーでの保管が行われていた。特に今学期当初は、COVID-19の拡大に伴い学内への入講が原則禁止であったこともあり、担当講師が直接大学に来て、個人を特定または類推できるような情報に触れることができない、という状況が発生した。そのため、キャリア支援室が回収した学生の課題をB社に渡す際には、個人情報特定できないように処理を行う企業を間に入れる形での運用がなされた。現在実施している動画を使ったオンデマンド型授業から一歩進めて、今後Meetを活用したオンライン型の授業を展開する際には、上記の個人情報保護の観点から、当然ながら担当講師が本キャンパスに出てきて教室で授業を実施し、これまで同様講師室で課題を採点し、講師室内のロッカーでの保管、という授業運営方式が想定される。その一方で、COVID-19の拡大状況によっては、担当講師が本キャンパスに出て来ること自体が不可能になることも十分に予想されるため、同方式での授業運営が非常に困難になる状況の発生も予想される。

3.2.3 遠隔授業の実践と明らかになったメリット・デメリット

現行の授業スタイルの流れを大まかに説明する。授業開始時の授業目的の15分程度の説明を本学の担当教員がMeetを使い受講生に実施し、その後1時間程度をかけ受講生にB社作成のビデオ教材を視聴してもらい、最後に授業終了時の授業の15分程度のまとめを再びMeetを使い、担当教員が受講生に実施する。このようなオンデマンド型授業を主としながらも部分的にオンライン型の授業も実施するというハイブリッド型の授業運営方式である。オンデマンド型授業の前後にオンライン型の講義を行うことにより、担当教員主導の授業運営を取り入れ、学生に安心感を与えるよう配慮した。

この授業スタイルにより、事前事後学習の可視化とそれに伴う事前事後学習時間の増大が期待できる点がメリットとして挙げられよう。特に、本授業では受講生の通信環境が一様でないことへの配慮から、授業時間内での出席確認のみに頼るのではなく、埼玉キャンパス学事部から4月30日に発令された文書「2020年度前学期の対面授業ができないことによる授業実施について」に則り、課題の提出状況を基に出欠や遅刻の管

理を行った。これにより、従来はなかなか担当教員には見えなかった事前事後学習の可視化の実現と、それに伴う受講生の事前事後学習時間の増大が期待できる。

加えて、授業開始時に行う出席確認も、対面授業に比べてきめ細かく行い、例えば事前学習の提出状況に関して、「はい。すでに提出しました。」か「いいえ。本日中に提出します。」から選ばせるといった形式とした。これにより事前学習への取り組みに意識を向けさせ、提出を促す形としている。これ以外にも、授業開始時の授業目的の説明の際には、担当教員が前回の事後学習課題や当該回の事前学習の提出状況に触れ、学生へのフィードバックとともに事前事後学習への取り組みを促す工夫を行った。

3.2.4 今後に向けて

今回の取り組みを通じて、外部委託科目のもつ可能性と課題が明確になった。今後は、委託先事業者のもつ教材や外部環境変化に関する情報の優位性を最大限引き出しつつ、より豊かな学習につながるよう、さらなる検討が期待される。例えば、外部の担当講師のITスキルや契約との兼ね合いを解決でき、経営学部の教員の多くが行っていると同様のスタイルで、Meetを活用したライブ配信型の授業を、担当講師が直接自宅等から実施可能な場合には、オンデマンド型授業時の担当教員や大学職員といった関係者間での種々の調整の効率化が可能となろう。これらの課題は、今後オンライン型授業の一般化によって解消されていくものと考えられる。

3.3 大人数必修科目における取り組み「簿記・会計入門」

一年生向けの導入科目は、授業内容は勿論のこと、大学の授業というものを知らない新生が大学の授業に慣れるという目的を持つ。加えて、必修科目である場合には、学科に所属する全学生が対象となり、対面授業においても、その実施には様々な課題がある。ここでは、大人数の必修科目における遠隔授業への取り組みの報告を述べる。

3.3.1 科目の概要

本科目は経営学部専門教育科目群における導入科目の一つであり、経営学科及び観光経営学科それぞれの

クラスを別の教員が担当している。2018年度までは、両クラスの担当教員が相談の上で緩やかに内容を統一しつつ、それぞれの教員の専門領域に力点をおいた授業内容となっていた。具体的には、簿記及び会計の基礎を講じた後、経営学科クラスでは会計情報を活用した意思決定の入門的内容を、また、観光経営学科クラスでは簿記に関する教養的内容を講じていた。

いずれの内容も簿記会計分野では特異なものではなく導入科目として不十分なものではない。しかし、両クラス共に導入科目として位置づけを同じくしており、教育内容を統一することが望ましいとも考えられる。このことから、担当者両名の専門性を生かしつつ、教育目標を実現する方法として、2019年度から一部の授業回についてゲストスピーカーとして担当教員が相互のクラスを対象とした授業を実施することとなった。同年は試行的に15回中3回をゲストスピーカー回として運用し、比較的良好な結果となったため、2020年度より6回をゲストスピーカー回として本格的に運用することを予定、これに沿ったシラバスを作成した。

3.3.2 遠隔授業に対応するための課題

4月20日からの遠隔授業実施に際しては、本科目が大学に慣れていない1年生を対象とした必修科目であり、また同曜限に開講されることから、以下の2点が課題となった。

- 予定通り15回中6回をゲストスピーカー回とする運用は複雑となるが、学生は対応しきれるか。
- 経営学部で導入が検討されていたオンライン型授業は、通信環境等のハードルが高く、不測の事態も予想される。そのような中、例えば一方のクラスがトラブルにより中断し休講となった場合、クラス間で授業進行のずれが生じ、影響が他方のクラスに波及する恐れがあるのではないか。

遠隔授業開始に先立ち、予定されたシラバスを変更することも認められていたため、特に先の後者の課題に対する安全策をとり、本年度のゲストスピーカー回実施を見送り、全15回をそれぞれのクラス担当者のみが行うことも検討した。しかしながら、昨年度より始めた取り組みが成果を上げつつあり、不自由な環境下こそ、学生にはより充実した授業を受けてもらいたいとの考えから、ゲストスピーカー回を実施する方向で検討を重ねることとなった。数次にわたる検討の結

果、ゲストスピーカーによる講義部分を動画として収録しておき、動画の活用は各クラス担当者の判断にゆだねる方法が最も柔軟に運用できるとの結論に達し、準備に取り掛かった。

3.3.3 遠隔授業の実践と明らかになったメリット・デメリット

経営学科クラスでは、全15回の授業の内13回を完全にオンデマンド型で実施した。事前に録画や編集した動画をYouTubeに限定公開でアップロードし、時間割で割り当てられている時刻になったときにClassroom経由でURLを配布している。学生からの質問はClassroomのストリーム機能およびFormで受け付け、次週の授業動画で質疑応答という形で回答している。

観光経営学科クラスでは、全15回の授業を全てMeet利用によるオンライン型授業として設計し、動画はゲストスピーカーによる授業部分についてのみ授業内で視聴させる方式によった。完全なオンデマンド型としなかった理由は、次の二つがある。一つは、これまでの経験から観光経営学科では、比較的簿記会計分野に対する関心の薄い学生が多く、質問に対してすぐに対応できるオンライン型の方が学生の興味関心をつなぐのに資するためである。もう一つは、そして遠隔授業開始当初の段階では、授業進行や課題の出し方について不安要素も多くあり、学生の反応をリアルタイムで把握できるオンライン型の方が、都合がよかったためである。また、授業内で視聴させた動画については、授業後も視聴できるようにし、復習に活用できるよう配慮した。これは特に簿記会計に苦手意識を抱く学生からは好評であり、再履修していた過年度生も1名を除き全員が例年以上の評価となったことから効果的であったものと考えられる。

このような授業の実践から得られた知見の内、特にオンデマンド型授業を実施するメリットとデメリットは以下の通りである。メリットは、学生の学習環境、さらに内容に対する理解に沿った授業が出来る点である。デメリットは、教材準備に膨大な時間が必要となる点である。以下、詳述する。

メリットから述べると、まず、学生にとってのメリットは、自分の通信環境に合わせて視聴しやすいということ、そして自分の理解度に応じて進めることができることである。学生によっては、自分専用のPCが無く特定の時間以外PCを使うことができない、あ

るいは自宅にWi-Fi環境が無く近くのカフェに行く必要があるといった様々な事情がある。オンデマンドの授業であれば1週間のうちのどこかで通信環境を確保すれば良いので、授業を受けるためのハードルは低い。実際に、当該科目の受講生130人のうち、通信環境が整わず授業を視聴できない学生は無かった。また、一時停止や複数回の視聴ができるので各人のペースで進めることができる。教員側のメリットとしては、編集ができるので授業の撮り直しができるということ、授業動画を視聴できない学生がほぼ皆無であるため通信環境が悪い学生のためのフォローが必要ないことがある。

反対にデメリットとして、学生の興味を喚起するための演出効果を高めるべく動画を編集するためには非常に手間と費用がかかること、学生から教員にコンタクトを取る際にリアルタイムほど気軽には連絡できないということが挙げられる。90分の授業を実施するまでの準備には、スライド資料作成から始まり、原稿の作成、動画の収録、動画の編集、そして動画の出力という工程が必要である。これまでの実績では、合計で約20時間～25時間程度かかり、すべての授業をオンデマンド化するのは現実的ではない。また、学生からの質問を受け付けるのもFormやClassroom経由で時間がかかるやり取りになるため、リアルタイムのビデオ会議システムで気軽にチャットで質問を受け付けるよりはハードルが高くなってしまう。

3.3.4 今後に向けて

今回の実践から、他の教員を招聘するといった授業においては、動画コンテンツを活用することで、授業運営の柔軟性が飛躍的に高まることが明らかとなった。これは、大学内に留まらず大学外部から講師を招聘する場合においても、肖像権や著作権に十分な配慮を行う限り応用することが可能であり、対面及びオンラインの区別なく活用を促進すべきであろう。また、学習に対する意欲次第では、動画コンテンツを活用することにより事前事後の学習効率が高まる可能性があることも見逃せない。

以上に加えて、かかる変則的な運営となる授業においても、学生が混乱することなく整然と受講できる環境を整備する上で、Classroomに代表される高度なLMSの併用は極めて有効であることは明白である。通常であれば口頭もしくは文書による「指示」を受け

て、学生自身が判断しなければならない様々な要素がLMSにより可視化されるとともに、タスクの進行管理も容易になるためである。本実践を踏まえ、今後さらに試行を重ねつつ、本学の学生の特性にあった方法の開発が期待できる。

3.4 PBL形式科目における取り組み「チームワークとリーダーシップ (LA科目)」

PBL形式科目では、対面授業での学生間や学生アシスタントと学生、教員と学生といった双方向型コミュニケーションとそれを支える緻密な授業準備が、授業実施において欠かせない。ここでは、遠隔授業においてもその授業の強みとそれを支える支援体制の構築の取り組みの報告を述べる。

3.4.1 科目の概要

「チームワークとリーダーシップ」は、現代社会で求められるリーダーシップ能力について学び、グループワークを中心とする実践を通じてその能力を修得することを目的としている授業である。本科目で扱うリーダーシップの概念は、いわゆるリーダーと位置付けられる限られた人物だけが発揮し得るものではなく、大学での授業、サークル、アルバイトといった学生生活での場面や、大学卒業後にビジネスパーソンとして活動する場面において、特別な権限を持たずとも、誰しもが発揮することが可能で伸ばすことができる多様な能力を意味している。

本科目の最大の特徴は、教員5名がそれぞれのクラスを担当する5クラス体制のもとでLearning Assistant (以下、LAとする) 制度を導入し、PBL型の授業形式を採用している点である。LA制度とは、履修生の学習意欲を高め、学習成果の最大化を目指す仕組みであり、LAとはクラス担当教員と連携し授業内容に関する相談をしながら、履修生の学びが深まるように授業の進行やグループワークへの介入を行う先輩学生のことである。LAは各クラスに2名配置されている。履修生と年齢の近いLAが堂々と授業の司会進行をしている姿や、親身にグループワークのサポートを行う姿勢は、履修生にとって目指しやすいロールモデルとして認識される傾向にあるため、LA制度は履修生の学習意欲の向上と学習成果の最大化につながり得る制度設計となっている。

ここで、本科目の担当教員は、授業内で取り上げる

経営学の専門知識の解説といった履修生に対する教育はもとより、LAに対する教育も併せて必要となることは極めて重要なポイントとして指摘しておきたい。実際に毎回の授業終了後には、授業と同じ90分間を使って教員とLAでミーティングを設け、ワークの進行度や履修生の雰囲気といった各クラスの状況の共有や、授業の振り返りと次回に向けた改善点を議論し整理している。これら全体の活動に加えて、各クラスの教員とLA間でも、個別に授業内容に関する相談や最終調整といった授業準備が必要となる。

3.4.2 遠隔授業に対応するための課題

既述の通り、LA制度を導入したPBL型授業という本科目の実施においては、教員と履修生、教員とLA、LAと履修生、そしてLA同士、履修生同士といった双方向をはるかに上回る多方向の情報伝達が存在する。そのため、とりわけ学期開始前に実施しているLA研修段階においては、教員とLAおよび新たに採用されたLA同士の綿密なコミュニケーションに基づく授業準備が不可欠となる。

今回のCOVID-19の感染拡大は2020年度前期のLA研修段階から大きく影響した。つまり、多方向のコミュニケーションを前提とする本科目をオンラインで実施することの難しさに直面することになったのである。それらを以下に整理する。

まず一点目は教員とLA共にオンライン型授業で使用するZoomの技術的習熟度を早急に向上させなければならなかった点である。具体的には、3月上旬にはLA研修をオンラインでの実施に切り替え、アプリケーションのダウンロードに始まり、パワーポイントスライドを画面共有しながらの動作確認、ブレイクアウトルーム機能を活用したグループワークを想定するリハーサルの実施に至るまで、LA研修は4月上旬まで続いた。この結果、経営学やリーダーシップに関する基本知識の積み上げといった、例年の研修内容以上の授業準備に関する学習時間が発生したことは明らかである。

二点目は対面形式を前提としていた授業コンテンツの大幅修正である。たとえば、通常であれば、1年生を対象としている本科目の前半では、LAと履修生、履修生同士のアイスブレイクを意図したクラス対抗のスポーツイベントが実施される。しかしながら、オンラインでの実施を余儀なくされた今回は、急遽、イノ

ベータな思考や、前提を疑うような水平思考を試す内容のワークを取り入れ、それらを「謎解き」に見立ててクラス対抗コンテストを実施する対応をとった。

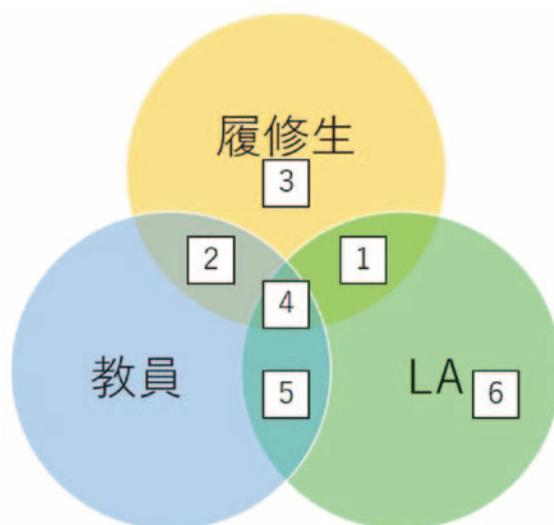
三点目はオンライン型授業において履修生の受講環境の違いに起因して、通信の双方向性のレベルを標準化することができない難しさである。つまり、履修生が自宅にてオンラインで受講している状況は多様であるため、たとえば、カメラ機能をオンにすると他の家族が画面に写り込んでしまうといった場合のように、カメラ機能を常にオンにすることを教員が指示できないケースがある。グループディスカッションの時間に、カメラ機能がオフになっている履修生がいるグループでは、当該履修生の表情の変化やうなずく反応といったNon-Verbalコミュニケーションが成立しにくくなるために、活発な議論の障害となる場面が見られた。

この他にも履修生のITリテラシーのばらつきや、

使用している各種情報端末への対応といった多様な困難を伴ったが、情報伝達の多方向性という特徴を有する本科目のオンライン化という観点で検討すると、主な項目としては上記のように整理されよう。下図には、ここで述べた履修生とLA、教員別にみる授業実施時の役割と情報伝達をまとめた。

3.4.3 遠隔授業の実践と明らかになったメリット・デメリット

経営学部において、いわゆるアクティブラーニング形式をベースとしたPBL型の授業形態で運用されている本科目は、このCOVID-19の感染拡大の状況下では対面による授業実施が最も困難とされる科目のひとつであり、なおかつ、LAが授業を進行するLA制度の導入を含めた多方向性という特性を有するがゆえに、オンラインでの実施も同様に極めて困難と位置付



	履修生	LA	教員
1. パワーポイントの画面共有によるクラス単位での講義	聴講 質問・コメント	授業進行	
2. パワーポイントの画面共有によるクラス単位での講義	聴講 質問・コメント		専門知識の解説 質疑応答
3. BORでの各グループ単位の活動	履修生のみで行う形式のGD		
4. BORでの各グループ単位の活動	適宜、教員・LAが介入する形式のGD	GD介入・支援	GD介入・支援 LAの支援
5. チャットアプリによるコミュニケーション		教員との相談・確認	LAの支援
6. チャットアプリによるコミュニケーション		ワーク等の進行状況確認 時間管理	

※BOR=ブレイクアウトルーム、GD=グループディスカッション

図表 履修生とLA、教員別にみる授業実施時の役割と情報伝達

けられる。履修生の安全と学修機会の確保を実現するためにオンライン化の手段が選択されたわけであるが、そうした本科目のオンライン化の困難性を最も感じていたのはLA達だったであろう。LAが研修を通じて慣れないZoomの使い方のトレーニングを繰り返し、自主的にも練習を積み上げて習熟度を上げ、実際に4月から堂々とオンライン型授業を進行している姿はまさしく新入生にとってのロールモデルそのものであった。実際に初回授業を受講した1年生からは、以下の感想が寄せられた。

- 先輩方がスムーズに進行して下さりとてもやりやすかったです。とくにスライドを見せながらの進行はとても分かりやすかったです。
- 今回初めてのオンラインでの参加で不安が大きくありましたが、LAの先輩方の円滑な授業により楽しく授業を受けることが出来ました！先輩方が説明される時にボタンタッチしながら話してくださいだったので、より分かりやすく理解ができたのと、先輩方の説明の仕方を参考にしながら授業を聞くことが出来ました！
- 進行していく先輩たちがとてもしっかりしていて尊敬しました。LAの授業、これからが楽しみです。

「遠隔授業」といっても、電子メールを利用した遠隔での課題対応、動画及び音声配信型のオンデマンド対応、リアルタイムでの教員と学生間の双方向性が担保されたライブ配信型対応があり、その授業形態は多様である。そのなかでも、今回本科目で取り組んだオンライン型授業、すなわちオンラインで教員と履修生間の双方向性のみならず、LAが介在しながら履修生間の双方向性をも担保し、それをリアルタイムで実現するという授業は、最も難易度の高いアプローチのひとつと位置付けられよう。Zoom操作の十分な習熟度に裏打ちされたスムーズな授業進行をLAが実現しつつも、「失敗が起きる」「なかなか上手くいかない」というトラブル発生をいわば前提として、教員、LA、担当事務といった垣根無く、お互いを補完し合う関係性が無ければ、オンラインでのPBL型多方向授業の実施は極めて困難であったにちがいない。

3.4.4 今後に向けて

既述の通り、本科目はLAが履修生のロールモデル

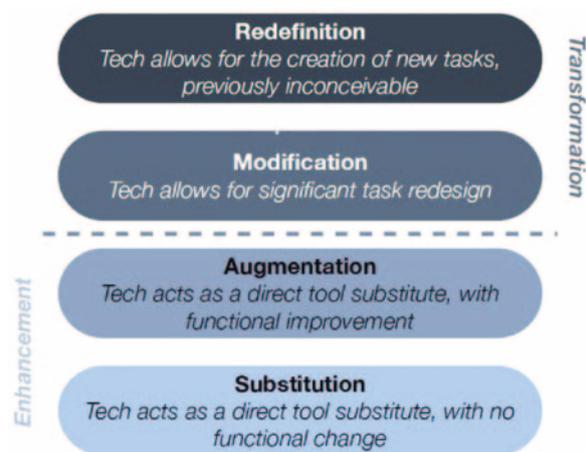
となり、LAの姿を見てきた履修生が自身の成長を求めて次年度のLAとなっていくという学修の循環を創造している科目である。つまり、オンライン化するにしても、電子メールを利用したりリモートでの課題提示といった対応では、本科目を実施しても何ら意味を成さない。当然ながらそこにLAが存在せず、学修の循環が絶やされてしまうからである。本科目をオンライン化するにしても、LAから履修生へと受け継がれていく自己成長へのチャレンジのサイクルは絶やしてはならない、という前提が必要となる。この前提に関するコンセンサスは本科目担当教員間で即時形成された。既存スタイルのまま本科目をオンライン化するというチャレンジはLAにも伝えられ、彼ら彼女らもそれに応えた。履修生においても本科目の受講を通じて自己の成長にチャレンジする行動が見られ始め、それはたとえば、1年生である本科目履修生が自ら企画運営し「新入生オンライン交流会」を開催した事実からもうかがえる。このような行動はこれまでの履修生からは見られなかったため、本科目が新たなフェーズに差し掛かってきていることを示すファクトとなるのかもしれない。

今回、本科目のオンライン化は大きなチャレンジであった。履修生からは後期のLA科目も引き続き受講したいといった前向きなフィードバックが返ってきている。一定程度の成果が得られたとするならば、それはチャレンジに付随するリスク要因を許容するという前提が教員、LA、担当事務で共有されていたことと、リスクに起因するトラブルが発生しても常に誰かがバックアップにいる体制づくり構築されていたことが大きい。このふたつの要素が本科目オンライン化へのチャレンジの駆動力になったことは明らかである。

4. 今後の課題 — 遠隔授業の実施経験を踏まえた授業改善の方向性 —

「教材のオンライン化」の問題だけに矮小化されがちな「授業のオンライン化」ではあるが、本来、その視野や対象、関連する知識、実現手法は、授業に関連する一連のプロセスを全て包含する。今回の遠隔授業への取り組みや実施した経験を、教員が担当する個別の授業内容や実施方法の改善を超えた、新しい教育方針やコンセプトの提案といった目標に向けた出発点として位置付けるためには、モデルに沿って考察するこ

とが有効であろう。そこで、本章では、教育の情報化を考えるためのモデルの一つであるSAMRモデルに沿って、「遠隔授業への取り組み」を振り返り、今後の可能性を展望する。SAMRモデルは、ICT活用による教育の変化を考察するためのモデルであり、三井(2014)、向井(2016)、野中(2019)において、初等及び中等教育現場でのICT活用実践の分析整理に用いられている。



Puentedura (2010)

図 SAMRモデル

上図にSAMRモデルを表した。モデルでは、変化を2層4段階に分けている。1層目の機能強化(Enhancement)は、既存の道具だての「代替」段階と「増強」段階から構成される。2層目の質的転換(Transformation)は、機能強化を前提とした質的变化を伴う発展的活用であり、「変容」段階と「再定義」段階から構成されている。モデルであるため置き換えの対象となる既存の技術や道具立てが特定されておらず、抽象的ではあるが柔軟性に富んだ知的活動の尺度となりうる。

SAMRモデルでは、「代替」段階から「再定義」段階まで、進捗速度は別にして順に進むことが暗黙的に想定され、「代替」や「増強」段階を経ずに「変容」段階から始まることはない。豊福(2018)が論じているように、道具だての利用やその機能の改善をただだけでは、「変容」段階には到達しない。むしろ、これまでの教育内容が徹底され、大量の知識を扱い、道具を使いこなすといった量的な拡大が前提となって、質的な発展が期待される「変容」段階に進むことができる。

SAMRモデルに基づき、経営学部の2020年前期の遠隔授業への取り組みを位置付ける。前提は従来の対

面式授業であり、そもそも対面授業の再現を目指した取り組みであった。そのため、明らかに授業の設計段階では1層目の機能強化に留まるものである。これを、授業実践から振り返ってみると、対面授業に比べて遠隔授業の方が利便性の面から優れていると思われる部分は多々あったが、質的变化を知覚できる実践までには至らず、大部分の授業は「増強」段階にとらえられるレベルであった。これを具体的に各段階に当てはめると以下ようになる。

遠隔授業も細分化すると、課題提示型、オンデマンド型、オンライン型に分類することができる。このうち、対面授業で用いていた教材のオンライン化だけに限定した課題提示型授業は、対面型授業の一部の役割や機能を代替している。このため、「代替」段階にあるものと位置づけられる。一方、オンデマンド型とオンライン型の授業は、従来の教室における授業の持つ時間と空間の制約から解放された教育機会の提供という点で、「増強」段階に位置づけることができる。経営学部で実施されたほぼ全ての授業は、オンライン化され、課題提示型授業は極めて限られていることから、「増強」段階まで達していると考えられる。

「変容」段階は、対面授業でアクティブラーニング型または双方向型、参画型、PBL型と呼ばれる授業が該当する。オンライン型授業でこの形式の授業を行う場合は、教員一人だけで授業を実施することは困難である。この段階に達している授業は、LA科目である。この授業では、アシスタント学生が授業に積極的に関わっていることが特徴である。加えて、グループワークを支援するツールとしてZoomを積極的に活用したことが特徴的である。

現在のところ、「再定義」段階に達している授業は、対面授業でも存在しない。「変容」段階に達した授業が増加し、その運用に教員と学生が習熟した段階で、「再定義」段階の授業の形態や機能が明らかになるだろう。

5. まとめ — COVID-19収束後の対面授業と遠隔授業のあり方を見据えて —

COVID-19への対応として、経営学部では、専任教員が担当する大部分の科目で双方向型によるオンライン型授業を実施することとなった。本論文では、オムニバス形式科目、外部委託科目、大人数必修科目、

PBL形式科目といった特徴的な実践を行った科目に関する事例を紹介した。その上で、今回のICT活用教育が意味するところを、SAMRモデルを援用しつつ考察した。

汎用的なSAMRモデルに沿って考察することで、特定の現象に囚われた議論に陥ることを防ぐことができる可能性がある。例えば、対面授業と遠隔授業といった単純な二項対立に基づいた比較や、教材のオンライン化といった、特定の現象に限定された議論に陥ることを防ぐことができる。加えて、SAMRモデルが様々な視点を内在していることから、視点を整理整頓し、遠隔授業について分析することが可能である。授業形態とは独立した知的活動の段階に関する示唆を得ることができれば、対面授業と遠隔授業といった形態の違いを超えた「創発型」とも言える「再定義」段階の授業に向けて、COVID-19収束後の対面授業と遠隔授業の今後の方向性を探索できる可能性があると言える。

遠隔授業が対面授業に戻る時期は不明であるが、今後の対面授業の再開の際にも、遠隔授業の経験を生かした授業の実施が可能であることは明らかである。今回のCOVID-19への対応によって、否応なしにICTを活用した遠隔授業を展開することとなった。これは、従来の対面授業では意識することのなかった教育の発展段階を意識することとなり、その向上へ向けた意識化が図られることとなった。同時にこの取り組みが個々の教員が行ったものではなく、不断の協働の上に行われ、結果として学部全体の教育レベルの発展に寄

与する萌芽が見られた。かかる取り組みを一時的なものにとどめるのではなく持続的向上へむけた取り組みとなるか否かが問われている。

謝 辞

2020年度前期の経営学部の遠隔授業は、埼玉キャンパス事務局各位の支援なしには実施しえなかった。わけても、常にわれわれ教員との調整の前面に立ち、惜しみない協力を続けてくれた学事部教務担当の岩上達一郎氏には、心からの感謝を捧げたい。

参考文献

- Puentedura, Ruben R. (2006) "Transformation, Technology, and Education"
<http://hippasus.com/resources/tte/> [2020年8月20日最終閲覧]
- Puentedura, Ruben R. (2010) "SAMR and TPCK: Intro to Advanced Practice"
http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf [2020年8月20日最終閲覧]
- 豊福晋平 (2018) 「デジタルシフトとSAMRモデル」<https://gakko.site/wp/archives/1181> [2020年8月20日最終閲覧]
- 野中潤編著 (2019) 『学びの質を高める！ICTで変える国語授業』明治図書出版 2019年。
- 三井一希 (2014) 「SAMR モデルを用いた初等教育におけるICT活用実践の分類」『日本教育工学会研究報告集』2014年5月。
- 向田識弘・堤健人・渡辺健次・隅谷孝洋 (2016) 「教育のグローバル化に対応した先進的の学校 ICT環境の構築」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』2016年3月。

Case of ICT Utilized Education in the College of Business Administration:
Direction of Lesson Improvement based on Distance Education Experience

Chieko CHIBA
Toru TAKENAKA
Mitsugu HORIKI
Yoshimi INOUE
Tetsuya SAITOU
Taichiro SAHARA
Keiichi NAGAI
Hisashi HOKARI
Kaori YAMAWAKI

淑徳大学教育学部生対象「2019年度学士力ルーブリック調査」 の結果と今後の課題

— 教育活動の見直しに向けた調査設計のあり方とは —

淑徳大学教育学部 准教授 御手洗 明 佳

早稲田大学大学院教育学研究科 院生 小 幡 佳太郎

要 約

本稿は、淑徳大学教育学部生対象の「2019年度学士力ルーブリック調査」の結果を分析し、学修成果の達成状況を把握した。分析の結果、学生生活を通して「市民としての社会的責任」と「生涯学習力」の項目に関する力が特に伸びていることが確認された。一方、本調査結果を教育活動の見直しに向けて活用するためには、全学共通の調査項目に加え、教育学部生の正課内教育や正課外活動に沿った調査項目を追加する必要があることを指摘した。

1. 問題の背景

本稿は、淑徳大学教育学部生を対象に実施した学士力ルーブリック調査の結果を分析し、学修成果の達成状況を把握するとともに、調査結果を今後の教育活動の見直しに活用するためにはどのような工夫を行うことが必要か検討することを目的とする。なお、本稿で使用した「学士力ルーブリック」とは、淑徳大学のディプロマポリシーを基に学修到達度を示す評価基準の観点と尺度からなる学修成果を測るための評価基準表である。

近年の大学教育改革では、学士課程教育における学修成果の可視化に関する議論や実践が多数行われてきた。文部科学省により「学士力」とは知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力の4つの領域から成る（文部科学省 2018）と提示されて以降、各大学はそれぞれの文脈に応じて上記を解釈し、その達成状況を可視化することで質の保証を目指してきた。このような流れは、2011年『質的転換答申』、2014年『高大接続答申』、2018年『グランドデザイン答申』でも同様であり、2017年4月の学校教育法施行規則改定により「学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）」、「教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）」、「入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）」の3つの策定と公表が全

ての大学に義務付けられたことは、大学の教育改革を推進するうえで大きな意味をもった。

このようななか、全国の大学はどのように学修成果を可視化してきたのだろうか。山田（2012）は、学修成果を評価する方法として直接評価と間接評価の2つに分類することができる」と指摘する。直接評価とは「学生が何ができるか」に着目した評価方法であり、学修成績の総平均値であるGrade Point Average（GPA）や、特定の文脈のもとで様々な知識や技能などを用いながら行われる評価方法である。代表的な研究として、学修者自身の作品や実演（パフォーマンス）の評価に関する研究（松下・小野・高橋 2013、松下・田口・大山 2013、小野・松下・斎藤 2014など）があげられる。他方、間接評価とは、学生が「何ができると思っているのか」を質問紙で評価する方法である。代表的な調査として、カリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所が開発した全米規模のアセスメントである「大学生調査（College Student Survey: CSS）」などを基に日本版として開発された「日本版大学生調査研究プログラム（Japanese Cooperative Institutional Research Program: JCIRP）」がある（山田 2009）。間接調査は、文脈を超えて一般的な学修成果を測定可能であることから、全学規模での学修成果を評価する際に用いられることが多い（研究例として、西垣 2008、岡田・鳥居 2011、山田・森 2010など）。いずれも学修成果

を数値化し、客観的に見える化したという意味で一定の成果をあげる一方、直接評価は大学の実情や授業内容など各文脈に依存すること、間接評価は学生の自己認識に基づくという限界をもつ。そのため、各大学はこれらの特徴を考慮したうえで目的に応じて両評価を組み合わせながら学修成果の可視化を行っているという現状にある（例えば、関西国際大学「KUIS学修ベンチマーク」参照）。

学修成果の可視化に関する議論の根底には、大学教育をどのように「アセスメント」できるかという問いがある。Ewell (2009) は、アセスメントには「改善のためのアセスメント」と「説明責任のためのアセスメント」があると指摘している。つまり、前者は自主的・自律的なPDCAの一環として学生の学習状況を把握するために実施し、その結果を教育の質向上に活用しようとする考え方である。標準テストに加え、各大学において教員が実施する個別の試験、卒業論文や作品、ポートフォリオなどの様々なツールや方法が重視される。一方、後者は、政府、保護者及び学生による大学間の比較や評価を目的とするため、結果の計量化や比較が容易な標準テストを重視する傾向がある。ここから、アセスメントの多義性ととも定義の難しさが垣間見える（浅野 2017）。しかし、大学教育改革の動向に目を向けると、この双方の「アセスメント」を満たすよう大学へ要請する様子がうかがえる。2018年の中央教育審議会答申『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』は、学修成果の可視化の重要性について、教学マネジメントの確立という文脈で言及する。「教学マネジメントの確立にあたっては、大学が、学生の学修成果に関する情報や大学全体の教育成果に関する情報を的確に把握・測定し、教育活動の見直し等に適切に活用する必要がある」（文部科学省 2018）と学修成果に関する情報を教育活動の見直しへと活用する必要性を指摘する。3つのポリシーを起点に、PDCAサイクルを活用した教育活動の改善・進化を目指す教学マネジメントの確立は、「各大学が自らの理念を踏まえ、その責任において、本来もっている組織としての力を十分発揮しつつ、それぞれの実情に合致した形で構築すべきものであり、他の大学の取組を模倣するのみでは大学としてふさわしい主体性を発揮したものとはいえない」（文部科学省 2020: 4-5）とあるように、各大学は、教学マネジメントの方途を理解したうえで、それぞれの実情に応じた「全学的な」

教学マネジメントの確立が求められている。

一方、川嶋 (2014) は、現状の大学では「全学的な」教学マネジメントを行うことに難しさがあると指摘している。全学的な教学マネジメントでは、学長を中心として副学長・学長補佐、学部長及び支援スタッフ等がチームを構成し、組織として取り組むことが求められている。しかし、学校教育法や大学設置基準等現在の法制度の下では「教員と学生は「学科」ないし「学部」に配属されており、大学や学長に配分されているのではない。さらに、校舎や図書といった物的資源の配分も、同様に学科・学部を単位として大学設置基準に規定されている。つまり、ここで指摘される難しさとは、人的資源も物的資源も学長に配分されていないという条件の下で、全学的に教学マネジメントを実施しろと提言されても実際上不可能であるという点である。ここから、「全学的な」教学マネジメントの確立には課題が多く、学部・学科の理解と協力が不可欠であることがうかがえる。

2. 課題の設定

2-1. 淑徳大学での取組と課題

淑徳大学では、教学マネジメントの一環である内部品質保証システムの構築として、大学全体レベル、学部・学科レベル、学生個人レベルでアセスメント活動を実施している。大学全体としては、自己点検評価と第三者評価（認証評価）、学部・学科レベルでは、3か年目標・成果の評価、学生個人では、学修成果に関わるアセスメントプランである。アセスメント活動で用いるツールの1つとして、全学共通の「学士カールブリック」（2014年度作成、2015年度試行、2016年度改定）がある。この「学士カールブリック」は、「学士として備えるべき3つの能力（知識・技能・態度）を身につけるとともに、共生社会の創出・展開をめざす人材として、建学の精神を理解し、実学を通して実践力・応用力を有し、高いコミュニケーション能力を身につける」ため作成された本学オリジナルのループブリックである。作成の目的として、大学の「教育目標」における到達目標を明確化し、その到達度について学生がリフレクション（振り返り）を行い、より質の高い学修活動に取組むこと等があげられている。

また筆者が所属する教育学部でも、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）の「3. 教育

評価」にて「(3) 学士カールブリック (学修成果を測るための評価基準表) を用いて、学生自身が学期末において自己の学修成果のリフレクション (振り返り) を行う」ことを定めており、実施している。一方で、改定後4年が経過する学士カールブリックには、課題もあがってきている。芹澤 (2019) は高等教育研究開発センター「アセスメント関連事業に関する近況報告」の中で、「学士カールブリック」が学生によるリフレクション (振り返り) のツールとしての運用に留まっていることを課題として指摘している。なぜならば、こうした学士カールブリックというアセスメントツールの意義は学生のリフレクションツールとして使用するに留まらず、各学部・学科、さらには大学全体として組織的に学修成果・教育成果を可視化し、それを教育改善に資するエビデンスとして活用してこそ学びの質を保証することにつながるからである。

2-2. 課題の設定

前述したとおり、日本の大学では教学マネジメントの確立が求められており、これを確立するためには学生の学修成果に関する情報の把握も必要となる。他方「全学的な」教学マネジメントの確立には課題も指摘されており、学部・学科からの理解・協力は難しい状況にある。淑徳大学をみると、全学共通で学修成果を測るための評価基準表「学士カールブリック」を設定しているものの各学部・学科で活用されているかに関しては疑問も残る。そもそも全学共通のアセスメントツールである「学士カールブリック」で学生の学修成果の測定は可能となっているのだろうか。

本稿では、こうした問題関心のもと課題を2点設定する。第一に、教育学部生を対象に実施した「2019年度学士カールブリック調査」の結果を分析し、学生は大学生生活のなかでどのような能力を身につけたのか、学修成果の状況を把握することである。第二に、上記で得た調査結果及び知見を活用し、教育活動の見直しに活かすにはどのような工夫が必要なのか、調査設計のあり方について検討することである。

3. 調査方法

3-1. 調査対象

淑徳大学教育学部は、6学部 (総合福祉学部、コミュニケーション政策学部、看護栄養学部、経営学部、教育学部、

人文学部) の中の1つであり、2013年4月に開設された比較的新しい学部である。2020年現在、開設から7年が経過し、これまでに4期の卒業生を輩出している。学部内には、1学科を設置しており、学修の質を保証する観点から、入学後に「初等教育コース」と「幼児教育コース」を選択できる環境を設置している。「初等教育コース」では、小学校教諭第1種免許状の取得を目指す学生が主となり、「幼児教育コース」では、幼稚園教諭第1種免許状と保育士資格の取得を目指す学生である。新入生は、入学当初よりこうした免許や資格の取得を目指している学生が大半であり、例年7~8割程度が小学校教諭、幼稚園教諭、保育士など免許や資格を活かした職業へ就職している (70.4% : 2019年度卒業生、82.0% : 2018年度卒業生、いずれも就職率は100%)。こうした学部特性から、教育学部生は大学への入学動機や目的が明確であり、自身の目指す職業に関する意識も高い傾向にある。

3-2. 用いるデータ

本稿で主に用いるデータは、淑徳大学「2019年度学士カールブリック調査」の結果である。対象者は、教育学部在籍者 (1~4年) 402名である。調査は、2020年1月9日~1月30日に実施した。方法は、Google formを利用して授業中に実施した。回収率は、94.0% (373名) であった。

学士カールブリックの項目は、設問が9つあり、それぞれについて詳細な内容が述べられている (表3-1)。また各設問は、それぞれレベル1からレベル4まで達成基準が設定され示されている (表3-2)。

学生は、各項目に対してレベル1からレベル4のいずれかを選択し回答した。

4. 調査結果

本章では、前述のデータを利用して、教育学部の学生が大学生生活を通して成長しているのか、コース別に差が生じているのかについて主にクロス表を用いて検討する。1節で全体の傾向を示し、2節では1年生と4年生、2018年度の3年生と2019年度の4年生をそれぞれ比較する。3節では幼児教育コースと初等教育コースを比較した分析を行う。なお、クロス表での分析にあたっては、「レベル1」と「レベル2」を「低レベル」、「レベル3」と「レベル4」を「高レベル」

表3-1 学士カテゴリーブリック (項目と内容)

	項目	内容
1	コミュニケーションスキル (日本語)	日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、話すことができる。
2	コミュニケーションスキル (英語)	日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、話すことができる。
3	論理的思考力	情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。
4	問題解決能力	問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理しその問題を確実に解決できる。
5	自己管理能力・倫理観	自ら律して行動でき、自己の良心と社会の規範やルールに従って行動することができる。
6	チームワーク・リーダーシップ	他者と協働して行動できる。また他者に方向性を示し、目標実現のために動員できる。
7	市民としての社会的責任	社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
8	生涯学習力	卒業後も自主・自立して学習することができる。
9	総合的な学習経験	これまでに獲得した知識技能等を総合的に活用しながら、自ら立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力。

(出所：淑徳大学「学士カテゴリーブリック」)

表3-2 レベル設定 (例：コミュニケーションスキル (日本語))

問1. コミュニケーションスキル (1) (日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、話すことができる)	
レベル1	伝えたい内容を他者に正確に伝えることができる。
レベル2	他者の話を正確に理解するとともに、状況や場面に即して、伝えたい内容を他者に適切に伝えることができる。
レベル3	他者の話を正確に理解するとともに、状況や場合に即して、伝えたい内容を他者に適切に伝えるだけでなく、目的に応じた文章表現ができる。
レベル4	他者の話を正確に理解するとともに、状況や場合に即して、伝えたい内容を他者に適切に伝えるだけでなく、文献や資料を正確に読み取り、目的に応じた文章を表現できる。

(出所：淑徳大学「学士カテゴリーブリック」)

として、リコードの処理を行った。

4-1. 全体の傾向

まず、4年生の回答について、表4-1に示した度数分布から達成状況を確認する。

まずは、「コミュニケーションスキル (日本語)」と「コミュニケーションスキル (外国語)」についてである。どちらも達成状況はよいとはいえず、「レベル4」はどちらも1桁台である (コミュニケーションスキル (日本語) = 9.5%、コミュニケーションスキル (外国語) = 3.2%)。特に「コミュニケーションスキル (外国語)」は「レベル1」の割合が高く (43.6%)、他の項目と比べて、大きな差が生じている。

「論理的思考力」は、「レベル2」と「レベル3」が同じ割合であった (どちらも42.7%)。また、「問題解決能力」は「論理的思考力」に近い分布を示すが、最も大きな値を示すのは「レベル3」で50.0%を占める。

一方で「レベル4」の割合はどちらの項目もあまり高いとはいえない (論理的思考力 = 7.3%、問題解決能力 = 7.4%)。

「自己管理能力・倫理観」と「チームワーク・リーダーシップ」は同様の傾向を示している。「レベル4」が一定数を占める一方で、「レベル1」が極端に低く (自己管理能力・倫理観 = 0.0%、チームワーク・リーダーシップ = 1.1%)、良好な達成状況を示している。

残る「市民としての社会的責任」、「生涯学習力」、「総合的な学習経験」の3項目はいずれも「レベル3」が50%以上を占め (市民としての社会的責任 = 55.8%、生涯学習力 = 62.5%、総合的な学習経験 = 57.9%)、おおむね良好な達成状況といえる。

総括すると、「自己管理能力・倫理観」や「チームワーク・リーダーシップ」の達成状況がよい一方で、「コミュニケーションスキル (外国語)」の達成状況はよくない。また、「コミュニケーションスキル (日本

表4-1 4年生の度数分布表 (%)

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	合計 (N)
コミュニケーションスキル (日本語)	18.9	27.4	44.2	9.5	100.0 (95)
コミュニケーションスキル (外国語)	43.6	31.9	21.3	3.2	100.0 (94)
論理的思考力	7.3	42.7	42.7	7.3	100.0 (96)
問題解決能力	6.4	36.2	50.0	7.4	100.0 (94)
自己管理能力・倫理観	0.0	12.6	60.0	27.4	100.0 (95)
チームワーク・リーダーシップ	1.1	18.9	55.8	24.2	100.0 (95)
市民としての社会的責任	7.4	27.4	55.8	9.5	100.0 (95)
生涯学習力	4.2	21.9	62.5	11.5	100.0 (96)
総合的な学習経験	4.2	26.3	57.9	11.6	100.0 (95)

語)、「論理的思考力」、「問題解決能力」もまだ向上の余地があるといえる。

こうした状況をふまえて、次節以降では大学生活を通していかに成長がみられたのか、幼児教育コースと初等教育コースではいかに異なるのかについて検討する。

表4-3 1・4年×生涯学習能力 (%)

	低レベル	高レベル	合計 (N)
1年生	47.5	52.5	100.0 (101)
4年生	26.0	74.0	100.0 (96)
計	37.1	62.9	100.0 (197)

p = 0.002, v = 0.222

4-2. 学年による差

まず、大学生活を通して学生が成長しているのかについて、達成状況の学年差から分析し検討する。2019年度の1年生と4年生の回答を用いて、これを疑似パネルデータと捉えクロス集計表を作成した。ここでは紙幅の都合から特に顕著な差が確認できた「市民としての社会的責任」を表4-2、「生涯学習力」を表4-3で取り上げる。

表4-2をみると「市民としての社会的責任」では「1年生」に比べて「4年生」の方が「高レベル」と回答する割合が高い(1年生 = 44.6%、4年生 = 65.3%)。カイ2乗検定によれば1%水準で有意(p = 0.004)、クラメールの連関係数から中程度の相関が確認できる(v = 0.208)。

次の表4-3でも「生涯学習力」では「1年生」に比べて、「4年生」の方が「高レベル」と回答する割合が高い(1年生 = 52.5%、4年生 = 74.0%)。カイ2乗検定は1%水準で有意(p = 0.002)、クラメールの連関

係数も中程度の相関を示した(v = 0.222)。

また、表4-4に示したように残る7項目についても「論理的思考力」を除いて、「4年生」の方が「高レベル」と回答する割合が高かった。「論理的思考力」の伸びがみられなかった点については検討が必要だが、全体としては大学生活を通して学生が成長している様子が確認できる。

この課題についてより多面的にとらえるべく、今度は2018年度の3年生データと、2019年度の4年生データでクロス表を作成した。ここでも「市民としての社会的責任」と「生涯学習力」について取り上げる。

表4-5は「市民としての社会的責任」についてのクロス表である。「3年次」は「高レベル」と回答する割合は、15.6%だったのに対して、「4年次」は65.3%にまで上昇している。

カイ2乗検定は0.1%水準で統計的に有意(p = 0.000)、クラメールの連関係数から非常に強い相関が確認できる(v = 0.505)。3年次から4年次にかけて2016年度入学生に大きな変化があったことがうかがえる。

「生涯学習力」についての表4-6も、「市民としての社会的責任」と同様に大きな変化を示している。「3年次」は「高レベル」と回答する割合が25.8%であったのに対して、「4年次」は74.0%まで上昇している。カイ2乗検定は0.1%水準で有意(p = 0.000)、クラ

表4-2 1・4年×市民としての社会的責任 (%)

	低レベル	高レベル	合計 (N)
1年生	55.4	44.6	100.0 (101)
4年生	34.7	65.3	100.0 (95)
計	45.4	54.6	100.0 (195)

p = 0.004, v = 0.208

表4-4 1・4年生クロス表一覧

項目	高い値を示した学年	p値	クラメールv
コミュニケーションスキル (日本語)	4年生	0.090	0.121
コミュニケーションスキル (外国語)	4年生	0.255	0.081
論理的思考力	1年生	0.835	0.015
問題解決能力	4年生	0.013	0.178
自己管理能力・倫理観	4年生	0.059	0.135
チームワーク・リーダーシップ	4年生	0.425	0.057
総合的な学習経験	4年生	0.059	0.135

表4-5 3・4年次×市民としての社会的責任 (%)

	低レベル	高レベル	合計 (N)
3年次	84.4	15.6	100.0 (90)
4年次	34.7	65.3	100.0 (95)
計	58.9	41.1	100.0 (185)

p = 0.000, v = 0.505

表4-6 3・4年次×生涯学習能力 (%)

	低レベル	高レベル	合計 (N)
3年次	74.2	25.8	100.0 (89)
4年次	26.0	74.0	100.0 (96)
計	49.2	50.8	100.0 (185)

p = 0.000, v = 0.481

メールの連関係数も強い相関を示した (v = 0.481)。

さらに、表4-7には残る7項目について一覧にして示した。全ての項目で「4年次」の方が「高レベル」と回答する割合が高かった。カイ2乗検定における有意差や、クラメールの連関係数における相関の強さには多少の違いがみられるが、3年次から4年次にかけて大きく自己評価が高まっていることがわかる。

前述の表4-5や表4-6の内容を考えると大学に

おける成長の大部分が3年次から4年次にかけてのことであったと考えられる。3年次から4年次にかけては、就職活動や各種実習、卒業論文などを多くの学生が経験する。こうした就職活動や、卒業論文での達成経験が影響している可能性は十分に考えられる。ただ、1年次から2年次、2年次から3年次の達成状況の変化については、参照できるデータがないため分析することができない。この点をふまえたより詳細な検討は、今後の課題としたい。

ここまで、本節では学年による学士カテゴリーの自己評価について確認してきた。同一年度を扱った疑似パネルによる分析では、ほとんどの項目で1年生より4年生が高い評価を示した。また、2018年度データを利用したパネルデータの分析では、3年次から4年次にかけて大きく成長している様子が確認できた。こうしたことから、学士カテゴリーにおける自己評価において項目ごとに程度の差はあるものの、学生の自己評価が向上していることは明らかである。次節ではこれらの自己評価における幼児教育コースと初等教育コースとのあいだの差異について確認する。

表4-7 3・4年次クロス表一覧

項目	高い値を示した学年	p値	クラメールv
コミュニケーションスキル (日本語)	4年次	0.072	0.132
コミュニケーションスキル (外国語)	4年次	0.001	0.243
論理的思考力	4年次	0.003	0.220
問題解決能力	4年次	0.000	0.300
自己管理能力・倫理観	4年次	0.085	0.127
チームワーク・リーダーシップ	4年次	0.159	0.104
総合的な学習経験	4年次	0.000	0.276

4-3. コースによる差

前述のように教育学部には幼児教育コースと、初等教育コースがある。この2つのコースによって、自己評価がいかにか異なるのか分析し、検討する。また、本節においても紙幅の都合から、特に顕著な差がみられた「コミュニケーションスキル（日本語）」について詳細に取り上げる。

表4-8には「コミュニケーションスキル（日本語）」について、クロス表を作成した。「高レベル」と回答する割合が「初等教育コース」の50.0%に対して、「幼児教育コース」は34.6%であった。カイ2乗検定は1%水準で有意 ($p=0.003$)、クラメールの連関係数から弱い相関が確認できる ($v=0.155$)。

表4-8 コース×コミュニケーションスキル（日本語）（%）

	低レベル	高レベル	合計 (N)
初等教育コース	50.0	50.0	100.0 (154)
幼児教育コース	65.4	34.6	100.0 (217)
計	59.0	41.0	100.0 (371)

$p=0.003, v=0.155$

表4-9にコース別クロス表の一覧を作成した。カイ2乗検定が有意か否か、またその有意水準や、クラメールの連関係数の値は項目ごとに差異がある。それでも初等教育コースの方が、幼児教育コースに比べて、高い自己評価をしていることは9項目全てに共通している。

では、こうしたコースによる自己評価の差はいつから生じているのだろうか。入学時から差が生じているのか、それとも大学生活のあいだに生じた差なのかによって、その意味は大きく変わってくる。その点を明らかにするため、学年を「1・2年生」と「3・4年生」にリコードを行い、これを統制変数として、3重クロス表を作成した。学生の達成状況が3年次から4年次にかけて大きく成長する可能性については既に述べたが、ここではサンプル数を確保するため、上記の対応で分析を行う。

表4-10に示したのは「コミュニケーションスキル（日本語）」の3重クロス表である。「1・2年生」は「高レベル」と回答する割合が、「初等教育コース」で42.4%、「幼児教育コース」で30.5%であった。一方で「3・4年生」については、「初等教育コース」が

表4-9 コース別クロス表一覧

項目	高い値を示したコース	p値	クラメールv
コミュニケーションスキル（外国語）	初等教育	0.000	0.196
論理的思考力	初等教育	0.006	0.144
問題解決能力	初等教育	0.002	0.159
自己管理能力・倫理観	初等教育	0.709	0.019
チームワーク・リーダーシップ	初等教育	0.015	0.126
市民としての社会的責任	初等教育	0.043	0.105
生涯学習力	初等教育	0.002	0.164
総合的な学習経験	初等教育	0.073	0.093

表4-10 学年×コース×コミュニケーションスキル（日本語）（%）

		低レベル	高レベル	合計 (N)
1・2年生	初等教育コース	57.6	42.4	100.0 (92)
	幼児教育コース	69.5	30.5	100.0 (95)
	計	63.6	36.4	100.0 (187)
3・4年生	初等教育コース	38.7	61.3	100.0 (62)
	幼児教育コース	62.3	37.7	100.0 (122)
	計	54.3	45.7	100.0 (184)

1・2年生 $p=0.092, v=0.123$ 3・4年生 $p=0.002, v=0.224$

61.3%、「幼児教育コース」は33.7%となった。1・2年生からコースによる自己評価の差が生じているうちに、3・4年生になるにつれてコース間の差が大きくなっている。カイ2乗検定は「1・2年生」の10%水準で有意 ($p=0.092$) に対して、「3・4年生」では1%水準で有意 ($p=0.002$) であった。クラメールの連関係数も「1・2年生」の弱い相関 ($v=0.123$) に対し、「3・4年生」は中程度の相関が確認できる ($v=0.224$)。

1・2年生という大学生活4年間の前半にあたる時期から差が確認された原因については、入学前の自己評価が反映されている可能性が考えられる。幼児教育と小学校教員では求められる職業的能力が異なる。一般的に幼児教育に比べて小学校教員の方が、高い教科の学力が求められる。将来の就職を見越して、高校の定期考査や大学入試の結果を根拠に、自身の能力に対して自信やポジティブなイメージをもつ学生が、初等教育コースを選んでいると仮定すると、1・2年次の自己評価における差を説明できる。また、一般入試かAO・推薦入試かなど、入学試験の形式による差異の可能性も考えられる。一方で、3・4年次になるとその差が拡大している原因の1つとして、就職活動の影響があげられる。小学校教員への就職に際しては、公立学校教員採用選考試験の一次試験で前述の教科の学力が求められる。ここでも教科の学力を根拠に、初等教育コースの学生が実際よりも高く自己評価をしている可能性がある。他にも、初等教育コースと幼児教育コースのあいだのカリキュラムの違いや、各コースを選ぶ学生のパーソナリティーの影響、大学の正課内教育以外の要素が影響を与えている可能性も十分に考えられる。

4-4. まとめ

本章では学年別、コース別に学士力ループリックの結果を検討した。1年生より4年生、3年次より4年次、幼児教育コースより初等教育コースで高レベルの回答が多い傾向を明らかにすることができた。これらは教育学部での学修成果を一定程度反映したものといえるだろう。ただ、こうした変化がみられなかった項目や、差の小さい項目もあった。こうした項目の背景にあると考えられるカリキュラムや変数の問題については、次章以降で検討を加えたい。

5. 考 察

ここまで、「2019年度学士力ループリック調査」の結果をもとに、教育学部生の学修成果を把握することを試みてきた。限られたデータではあるものの、今後の調査を設計するうえで示唆に富む知見も得られた。

表5-1に示すように、「自己管理能力・倫理観」、「チームワーク・リーダーシップ」が8割以上の達成状況を示す一方で、「コミュニケーションスキル（英語）」など達成状況が著しく低い項目があることが明らかになった。しかし、これら項目の達成状況について、「大学生活において成長がみられたものか」という問いに対しては全ての項目で有意差が示されたわけではない。学生生活のなかでの成長が特にみられた項目として「市民としての社会的責任」（表4-2、4-5参照）と「生涯学習力」（表4-3、4-6参照）がある。

「市民としての社会的責任」項目のレベル3では「自分自身の社会的な役割を理解し、市民としての義務と

表5-1 教育学部生のループリック項目達成状況

	設 問	4年生の達成状況 (レベル3とレベル4の合計値)
問1	コミュニケーションスキル（日本語）	53.7%
問2	コミュニケーションスキル（英語）	24.5%
問3	論理的思考力	50.0%
問4	問題解決能力	57.4%
問5	自己管理能力・倫理観	87.4%
問6	チームワーク・リーダーシップ	80.0%
問7	市民としての社会的責任	65.3%
問8	生涯学習力	74.0%
問9	総合的な学習経験	69.5%

権利を行使しながら、積極的に社会の改善に関与することができる」、レベル4では「自分自身の社会的な役割を理解し、市民としての義務と権利を行使しながら、自分と社会とをともに発展させようとすることができる」とある。この項目が学生生活のなかで力を伸ばした背景の一因にカリキュラムの存在があると考えられる。教育学部のカリキュラムでは、1～2年次から現場を経験する学校ボランティアや地域ボランティア活動の機会が多数設けられている。学校や保育所等・保護者や地域と関わる経験は、学生にとって社会でのルールやマナーを知る貴重な機会となる。特に、教育実習や就職活動が本格化する3～4年次では、大学での学びも社会（主に教育現場）での役割を伝える機会が増加する。こうした機会を経て4年間で「市民としての社会的責任」項目の伸びへと繋がったと推測される。また「生涯学習力」も、大学生生活において成長がみられた項目の1つである。卒業後も自主・自立して学習することを目指すこの項目は、レベル3では「自分自身の問題関心にもとづき、自分自身の手で学習テーマを設定し、計画を立てて主体的に学ぶことができる」、レベル4では「自分自身の問題関心だけでなく、自分の周囲を取り巻く社会が直面している諸課題を直視し、それらの課題を踏まえて学習テーマを設定し、計画を立てて、主体的に学ぶことができる」とある。「自ら学習テーマを設定すること」「計画を立てて、主体的に学ぶこと」という文言や、3年次から4年次にかけて伸びていることから、背景には、4年次のカリキュラムに設定される「卒業研究」との繋がりを指摘できる。さらに、教育学部では卒業論文（制作）提出後に「卒論発表会」を実施し、その際ルブリックを用いた複数教員による審査を行なっている。ルブリックに反映する卒業論文に関する評価基準と「生涯学習力」項目に共通点がみられることも本項目が学生生活、特に4年次にかけて力を伸ばしたきっかけとなっているのではないだろうか。

一方、「コミュニケーションスキル（日本語）」と「コミュニケーションスキル（英語）」の項目については、達成状況及びコース間比較のうえでも課題が確認された。コミュニケーションスキル（英語）について、カリキュラムの視点から考察するならば、4年生（2016年入学）対象の履修モデルでは、1年次前期の「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」、後期の「コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」のみが卒業要件の必修科目であ

り、学生本人が選択科目を履修しない限り2～4年次で英語に触れる機会はない。この結果、1年次のみで英語学習が終了し、4年次の段階では、英語に触れる学生が稀少であることから学生の苦手意識は強くなっていることが予想される。一方、社会的な動向としては小学校教諭に英語力が求められる状況が生じている。新しい学習指導要領（平成29年告示）では、「外国語活動」が小学校3年生へ引き下げられ、5年生から「外国語科」が開始されることが決まった。こうした流れは、児童の保護者にとって「早くから英語教育へ触れさせたい」という思いに繋がりと、幼児教育段階から英語教育を展開する園も少なくない。もちろん教育学部でも対策をしていないわけではない。2019年入学者からは新たなカリキュラムを展開しており、「小学校英語」「小学校英語教育法」を設置する予定である。しかし、学修成果の達成状況からみると4年間を見通した体系的な英語教育の取組みがより一層求められている。

上記の学修成果とカリキュラムの関係については、いずれも考察の域を出ないものの、今後の調査設計を検討するうえでは多くの示唆を与えてくれる。たとえば、課題の2点目である「調査結果を教育改善に活かすにはどのような工夫が必要か」について考察する。4章で教育学部の達成状況について詳細に検討してきたものの、これらデータにより「学修成果を測定できているのか」という問いに対しては、測定できているとは言いがたい。その理由として、ここまでみてきたように、現状のデータのみでは、学修成果の理由を明確に特定することが難しい点にある。例えば、1年次と4年次では、4年次の方が高い達成率を示す傾向にあること、コース別で行った比較から幼児教育コースより初等教育コースの方が高い達成状況を示す傾向にあることがわかるものの、どのような正課内教育、正課外活動をした学生が数値を伸ばしているのかは明らかでない。また、コース別で行った比較でみてきたように1年生の時点から差があるとすると、入試形態（AO・推薦入試、一般入試等）が学士カルブリックの達成度に与える影響についても検討の余地がある。こうした情報の不足の問題により、データの蓄積がそのまま教育活動の見直しへ繋がらないことを示唆している。こうした課題は、次回調査の質問項目へ追加することで、学生の達成状況と正課内・正課外活動の関連、さらに、アルバイトや就職活動との関連がみえてくるものと予想される。

6. 今後の課題

最後に、学士カールブリックを用いた学修成果の可視化を目指すうえで、今後の課題を2点あげる。第一に、学士カールブリック項目及び内容について、学部・学科としての共通理解が不可欠である。調査結果からは、4年生よりも1年生の方が高い達成度を示す項目や、4年間を通じて達成度に変化がみられない項目の存在があった。また、コース間の比較を行った分析では、教科の学力に対する学生の自己評価がループブリックの結果に影響を与えている可能性も示唆された。これは、学生の達成度の高低という問題とは別に、項目に対する理解が学生および教員間で個々に異なるという可能性を示している。そのため、項目に対しては学部内の学生および教員全体で共通の理解をしていく必要がある。

さらに、学部・学科として学士カールブリックの項目を共通理解するという事は、教育学部の教育活動とループブリックの達成基準を結びつけ可視化する必要性も含んでいる。本稿で利用した学士カールブリックは全学共通のコモンループブリックとしての特性をもつため、抽象的な文言の提示に留まる傾向にある。例えば表6-1に示したのは、総合的な学習経験と創造的思考力のレベル設定である。ここで示されるループブリックの記述語には「統合的」、「総合的」、「自分なりの考え」などの表現がなされている。こうした抽象的な表現では、学生全体から共通した理解を得るのは難しいと考えられる。さらに、この文言が総合的な学習経験と創造的思考力の指標として適切かについても検討の余地がある。まずは学士カールブリック自体の文言を見直す、見直さないに関わらず、学士カールブリックの文言を、各学部・学科内にて設置する教育活動(カリキュラム含む)や学生の実態に応じて解釈し、

各授業科目の目標・達成基準との繋がりを意識することが必要だろう。

第二に、学士カールブリックの限界について、学修成果の可視化をめざす大学機関及び教員は意識的になる必要がある。前述したように、学士カールブリック調査は、学生の意識調査を主とした間接調査であり、元からエビデンスとしての限界をもっている。その点をどのように補完するか。例えば、ループブリック項目について、他の直接評価の項目、具体的には、客観的な外部試験などと組み合わせることも検討できるだろう。評価ツールとしての特徴を捉えながら活用することが重要となる。そして、教員間、学生間、教員学生間でループブリックについて共通した理解をもつことが学生の学びに対するリフレクションをはじめ、教員からみた教育活動の見直しへつながり、教学マネジメント確立のきっかけとなることが期待される。

参考文献

- 浅野茂(2017) 3つのポリシーの体系化に向けたIRによる支援：山形大学における教育の質保証強化の取組を通じて。名古屋高等教育研究、(17)、177-196
- Ewell P. T., 2009, "Assessment, Accountability, and Improvement: Revisiting the Tension", National Institute for Learning Outcomes Assessment, Occasional Paper No. 1
- 川嶋太津夫(2014) 教学マネジメントと教育の質保証。大学評価研究、(13)、5-18
- 文部科学省(2008) 学士課程教育の構築に向けて(答申)中央教育審議会。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
- 文部科学省(2012) 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」。mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 文部科学省(2018) 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)
- 文部科学省(2020) 教学マネジメント指針。中央教育審議会大学審議会大学分科会
- 松下佳代(2012) パフォーマンス評価による学習の質の評

表6-1 レベル設定(総合的な学習経験と創造的思考力)

問9. 総合的な学習経験と創造的思考力 (これまでに獲得した知識技能等を総合的に活用しながら、自ら立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力)	
レベル1	与えられた課題を解決するために、今までに学んだ知識・技能・態度を活用することができる。
レベル2	与えられた課題を解決するために、今までに学んだ知識・技能・態度を統合的に活用することができる。
レベル3	自らが立てた課題の解決のために、今までに学んだ知識・技能・態度を用いて、自分なりに考えることができる。
レベル4	自らが立てた課題の解決のために、今までに学んだ知識・技能・態度を総合的に活用しながら、自分なりの考えを展開することができる。

(出所：淑徳大学「学士カールブリック」)

- 価：学習評価の構図の分析にもとづいて. 京都大学高等教育研究、(18)、75-114
- 松下佳代、田口真奈&大山牧子 (2013) 深い学習の評価ツールとしてのコンセプトマップの有効性：哲学系入門科目でのアクションリサーチを通じて. 大学教育学会誌 = Journal of the Liberal and General Education Society of Japan, 35(2), 121-130
- 松下佳代、小野和宏&高橋雄介 (2013) 「レポート評価によるルーブリックの開発とその信頼性の検討」『大学教育学会誌』35(1)、107-115
- 松下佳代 (2015) 京都大学高等教育研究開発推進センター編著「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」. 2015年
- 松下佳代 (2014) 学習成果としての能力とその評価：ルーブリックを用いた評価の可能性と課題. 名古屋高等教育研究、(14)、235-255
- 西垣順子 (2008) 初年次学生の「質」に関する調査報告—学生による質評価と成績評価、自主学習との関連. 大学教育、6(1)、1-8
- 岡田有司&鳥居朋子 (2011) 〈研究論文〉私立大学における大学生の学習成果の規定要因：ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から
- 小野和宏、松下佳代&斎藤有吾 (2014) PBLにおける問題解決能力の直接評価：改良版トリプルジャンプの試み. 大学教育学会誌 = Journal of the Liberal and General Education Society of Japan, 36(1), 123-132
- 芹澤高斉 (2019) 「アセスメントプランの再構築及び学士カールブリック活用に関する事項」の取組. 淑徳大学高等教育研究開発センター、77
- 淑徳大学 (2017) 「淑徳大学における「卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）」、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）について
<https://www.shukutoku.ac.jp/university/file/policy20170401.pdf> (2020/08/02)
- 淑徳大学ウェブサイト「埼玉キャンパス卒業後の進路」
<https://www.shukutoku.ac.jp/career/saitama/shinro/#kyouiku> (2020/08/22)
- 山田剛史&森朋子 (2010) 学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割. 日本教育工学会論文誌、34(1)、13-21
<https://www.shukutoku.ac.jp/career/saitama/shinro/> (2020/08/11)
- 山田礼子 (2009) 「アセスメントの理論と実践」山田礼子（編）『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂、13-38
- 山田礼子 (2012) 学士課程教育の質保証へむけて：学生調査と初年次教育からみえてきたもの. 東信堂
- 吉田武大 (2011) アメリカにおけるバリエールブリックの動向. 教育総合研究叢書、4、2013-01

What the performance of Education Faculty students on the annual Bachelor's proficiency rubric survey suggests about learning outcomes:
Do quality assurance measures actually lead to improved outcomes?

Sayaka MITARAI

Keitaro OBATA

活動報告

自己点検評価報告書（2019年度）

高等教育研究開発センター

はじめに

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

本自己点検評価報告書は、中期計画に基づき平成31（2019）年度に行った研究開発や事業について点検評価を行ったものである。

I. 高等教育研究開発センターの方針及び目的について

(1) 平成29年度～平成31年度運営方針及び計画について

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

淑徳大学高等教育研究開発センター平成29年度～平成31年度運営方針

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

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

淑徳大学高等教育研究開発センター平成29年度～平成31年度運営計画

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

(2) 2019年度事業計画について

平成29年度から平成31年度の方針及び計画に基づき、平成31（2019）年度の事業計画を表1のとおり、策定した。なお、事項に応じて、プロジェクト体制を取り、センター員以外からもプロジェクトメンバーとして加わり、研究開発等を行うことをしている。

II. 2019年度のセンターの活動について

(1) センターの方針及び計画の明示について

方針及び計画は、平成29年4月に承認された3年間の方針に基づき、2019年5月7日（火）に開催したセンターの第1回会議にてセンター員で方針及び計画を共有した。（資料2）また、2019年11月に発刊した高等教育研究開発センター年報第6号や、全本務教職員に配信をしたニュースレターを通して、センターの活

表1 2019年度高等教育研究開発センター事業計画

2019年度取組む事項	具体的計画
①アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化	<ul style="list-style-type: none"> ・2018年度に作成した本学でのアセスメントにおける課題について、担当センター員間で共有し、整理する。 ・センター長は、アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化についての取組方針をセンター員に示す。 ・担当センター員は、本学でのアセスメントにおける課題を踏まえ、調査・研究のためのアクションプラン及びスケジュールを作成し、業務を遂行する。 ・アセスメントに関するFDを2020年1～3月に実施する。
②「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」に関する事項	<ul style="list-style-type: none"> ・2018年度に作成した「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」の案について、FDでのフィードバックを踏まえ、協議する。 ・センター長は、淑徳大学の成績評価の方法と基準についての取組方針をセンター員に示す。 ・担当センター員は、本学の成績評価の方法と基準における課題を踏まえ、調査・研究のためのアクションプラン及びスケジュールを作成し、業務を遂行する。 ・高等教育研究開発センター年報に、成績評価の方法と基準に関する調査・研究成果を投稿する。
③高等教育研究開発センターFDの実施	昨今の高等教育政策やセンターが取組む事項について広く認知させ、教育の質向上に資するFDを年2回開催する。
④授業アンケート全学報告書作成及び分析	授業アンケート全学報告書の作成及び取りまとめを行い、7月末に完成させる。また授業アンケートの報告書とは別に、授業アンケートの分析を行う。また、2019年9月に授業アンケートに関するFDを開催する。
⑤一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項	4月に新入生の基礎的な能力を把握するテストを実施、その分析結果を報告する。また学修等行動調査を秋頃実施し、学修成果の間接評価に資するレポートを作成し報告する。加えて、協議会に関する会議や関連研究会へ参加し、本学の教育に資する情報収集を行う。
⑥センターの取組みや成果について恒常的な情報発信	淑徳大学高等教育研究開発センターニュースレターを、年3回を目処に発行する。またセンター年報を秋頃に発刊する。

動について大学内外に広く周知を図った。

(2) センターの会議の開催について

2019年度は、4回のセンター会議を行った。（表2）
（資料3）

(3) センターの各活動について

①アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化

高等教育研究開発センターで定められた「取組方針」と「活動指針」のもとで、「アセスメントプラン」に基づくアセスメントの課題整理を行った上で、大学レベル、学部・学科レベルそして学生レベルごとに、アセスメントの個々の「具体的な測定方法」の稼働状況の確認・整理を行った。また、ループリックの活用事例について、情報収集を行った。

ループリックに関する2つの事例研究（①「看護栄養学部看護学科におけるループリックの活用」に関する調査・研究、②「音楽実技科目におけるルー

ブリックの活用」に関する調査）を行った。

さらに、大学教育学会2019年度研究課題集会（11/30-12/1 エリザベト音楽大学）へ参加し、情報収集を行った。（資料4）

②「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」に関する事項

本学の「成績評価の方法や基準」を明確化・客観化するための前提として、現行の「成績評価の方法と基準」に関わる情報を集約し整理した。具体的には、千葉キャンパス・千葉第二キャンパス・埼玉キャンパス・東京キャンパスのすべての学部学科の授業のシラバスを精査した。その上で、千葉キャンパスの総合福祉学部の情報関係の科目と心理関係の科目についてヒアリングシートにもとづき書面によるヒアリングを実施した。（資料5）

③高等教育研究開発センターFDの実施

2019年度は、高等教育研究開発センターFDを2回実施した。

第1回FDを2019年9月5日（木）に実施した。

表2 2019年度高等教育研究開発センター会議概要一覧

	日時・場所	主な議題
第1回	2019年5月7日（火）17時00分～19時00分 マイ・スペース&BB 池袋西武横店 [3号室]	<ol style="list-style-type: none"> 1. センター長挨拶、センター員自己紹介 2. 平成30年度の自己点検評価について 3. 2019年度センター計画について 4. 2019年度センター取組事項における担当について 5. センター年報及びニュースレターについて 6. 授業アンケート全学報告書の作成について 7. その他
第2回	2019年8月29日（木）15時00分～16時30分 淑徳大学千葉キャンパス15号館803会議室	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2019年度第1回センターFDの開催について 2. 高等研ニュースレターについて 3. 高等教育研究開発センター年報について 4. 各プロジェクトの進捗状況について 5. 次年度以降の高等教育研究開発センターについて 6. その他
第3回	2019年12月18日（水）17時30分～19時30分 アットビジネスセンター池袋駅前別館701号室	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2019年度第2回センターFDの開催について 2. 授業アンケートの見直しについて 3. 卒業時調査について 4. 高等研ニュースレターについて 5. 高等教育研究開発センター年報の発刊について 6. 自己点検評価報告書向けの原稿作成依頼について 7. 各プロジェクトの進捗状況について 8. 次年度以降の高等教育研究開発センターについて 9. その他
第4回	2020年3月16日（木）15時00分～17時00分 アットビジネスセンター池袋駅前別館601号室	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2019年度自己点検評価報告書について 2. 授業アンケート全学報告書について 3. 卒業時調査について 4. 高等研ニュースレターの発行について 5. 各プロジェクトの進捗状況について 6. 次年度以降の高等教育研究開発センターについて 7. その他

テーマ「授業アンケートの分析を用いた授業改善について」としてPDCAサイクルのActionを中心に（株）生活環境工房あくと様から若林直子氏を講師として招き行った。

第2回FDを2020年3月10日（火）に実施した。テーマは、2019年度高等教育研究開発センター事業である「アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化」の取組に関して行った。（資料6）

④授業アンケート全学報告書作成及び分析

2019年9月に「2018年度授業アンケート全学アンケート作成及び分析」を本学HP上に公開した。「学生の評価が高く、学習行動を促進しているのはどのような授業か」をリサーチクエスチョンとした分析は（株）生活環境工房あくと様にご協力いただき「教員の話し方や説明の仕方の分かりやすさ」が大きな要因であるとの知見が得られた。

本報告書は大学のホームページを通じて学内外に広く公開するだけでなく、分析での知見を主題としたFDを行うなど、本年度は積極的にアンケート

結果及び分析の活用を推進した。（資料7）

⑤一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項

「主体的な学のための教学マネジメントシステムの構築」（2012年度「大学間連携共同教育推進事業」）の5年間の取組が終了し、2016年5月に一般社団法人として設立に至った。

2019年度の事業計画は、1. 国内留学の実施（継続）、2. 単位互換 短期プログラム（継続）3. オフキャンパス報告会（継続）、4. 共同FD、SDの実施（新規）、5. 言語運用力と数理分析力に関するテスト開発（継続）、6. テスト・調査の共通実施・開発とIR（継続）、7. 「教学マネジメントに係る指針」における「学修成果の可視化と情報公開の促進」（新規）8. その他の私立大学等改革総合支援事業の関係で取り組み可能なものを検討するなど多岐にわたった。（資料8）

⑥センターの取組みや成果について恒常的な情報発信

本年度の当センターにおける各種の取組みについては、ほぼ当初の計画どおりに執行することができた。恒常的な情報発信については、「年報」は第6号を刊行することができ、論文・研究ノート等は6本であった。年間の活動報告も掲載することができた。「ニュースレター」に関しても、年間に3回の発信を計画し、予定どおりに発信することができている。年度末には、各プロジェクトの成果のエッセンスを掲載した本年度第3号を発信した。（資料9）

Ⅲ. 2019年度のセンター活動の評価について

（1）センターの方針及び計画の明示について

センターの3年間の方針を基に、今年度は「アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化」と『淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）』に関する事項を中心として活動を展開した。今年度から、年度初めに各取組みについて、高等教育研究開発センターとしての「取組方針と活動指針」を作成し、センター員間で共有できた。また、「活動計画書」の作成を義務付け、活動を可視化し、定期的な進捗確認に活用できた。

FDやSD、センターからの情報発信を通して、本学の教職員へセンターの取組みについて周知を行っているが、高等教育への関心度や教育改革へ向けた温度感が高いとは言えない。

次年度以降に向けては、2020年度からの3ヵ年計画を作成し、高等教育に関する調査・研究を進めながら、高等教育研究開発センターとして、興味・関心を抱いてもらえるような定期的な情報発信を行い、学内での教育改革への意識の醸成が必要である。

（2）センターの各活動について

①アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化

課題整理に基づく全学的アセスメントにおける個々の「具体的な測定方法」の稼働状況の確認・整理を行い、課題を抽出できた。1. 「看護栄養学部看護学科におけるルーブリックの活用」に関する調査・研究においては、過去4年間に実施されたルーブリックの集計・分析を行い、その成果と課題を検討した。また、それらを学科会で報告し、共有した。2. 「音楽実技科目におけるルーブリックの活用」

に関する調査・研究においては、「音楽実技科目におけるルーブリックの活用」に関する調査を担当授業（授業名「音楽」）の学生を対象に実施し、得られた知見を淑徳大学高等教育研究開発センター年報第6号に論文（「教育実習生の体育授業における教師行動と生徒の授業評価に関する研究」）として公表した。さらに、大学教育学会2019年度研究課題集会において収集された情報を、高等教育研究開発センター会議で報告し、共有した。

アセスメントにおける稼働状況の評価・改善、および2つの事例研究から得られた知見のアセスメント活動における活用等は、次年度以降の課題であろう。

②「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）」に関する事項

本プロジェクトによって、各キャンパスの「成績評価の方法や基準」の大体の傾向を把握することができた。これが本プロジェクトの成果である。特に基礎科目の英語関係の科目などについて評価方法と評価基準が、統一されていない場合が多いことが判明した。統一されているように見える場合でもテキストが違っている場合もある。基礎科目については基盤教育部門において、別途で検討されると思われるが、本プロジェクトの成果を活かしていただけただけなら幸いである。

気になる部分については書面によるヒアリングを行ったが、現状はあくまでも公開されたシラバスの分析にとどまっている。今後の課題としては、評価方法や評価基準の大枠を作ることが必要となる。決して個々の教員のユニークな授業を否定するわけではない。本プロジェクトの今後を展望するならば、これからの大学教員は、学位プログラムの枠の中での創意工夫が必要とされよう。

③高等教育研究開発センター FD の実施

教学マネジメントを確立するためには、組織的なFDが必要である。その点で考えると高等教育研究開発センターで全学的に実施するFDは、すべての教員がFDから学び学習者を意識してより良い授業を行うようにすることが極めて重要である。また、FDから学習者の視点に立つ授業のあるべき姿を絶えず意識しながら授業アンケート分析から知見を得て授業に活用することや、学修成果の可視化がなぜ必要なのかなど共通理解をするためにもFDは必須

である。これからも高等研で行うFDは、全学的な教学マネジメントの確立を意識して実施する。

④授業アンケート全学報告書作成及び分析

授業アンケートの報告書及び分析での知見に関して、FDなどで活用したことにより教育改善の一助となったと評価している。しかし、授業アンケートの分析は毎年度の異なるリサーチクエスチョンであっても「教員の話し方や説明の仕方」が大きな要因であると出る事が多く、本年度の分析結果も同様であった。授業アンケートの設問のみを使用した分析は限界があるため、他にどのようなダミー変数を作れるかも検討する必要がある。

また今後も授業アンケート結果を受け、各学部教育向上委員会と連携の上、組織的なFDの継続を行い、全教員への共通理解を深めていくことが必要である。

⑤一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項

ワーキンググループ通して事業計画を推進すべく活動を行うも、全てにわたり参画することが難しかったが、本学の教学マネジメントの確立のための教育の質保証といった点や高等教育政策の情報収集のためにはこの一般社団法人は有用である。今後は、学内外へ一般社団法人学修評価・教育開発協議会の活動の可視化や情報発信が必要である。

⑥センターの取組みや成果について恒常的な情報発信

当センターの恒常的な情報発信としては、「年報」と「ニュースレター」の2つであるが、前者に関しては、投稿執筆者の広がりや欠けていることが課題として指摘できる。「年報」を発刊する趣旨は、個々の教員の日常的な「教育実践におけるそれぞれの改善・工夫の取組み」を本学教職員間で共有しようとするところにある。さらに、幅広く、様々な専攻分野からの投稿を期待したい。そのためには、機会を得て投稿を促す努力を続けていきたい。また、「ニュースレター」については、掲載する記事の数値の確認等の面で慎重さに欠けるところがあり、本学の附属機関としての自覚と責務を十分に認識していくことの必要性を痛感した。

なお、本年度は、当センターの「3か年の活動方針と活動計画」の最終年度であり、活動全般について検証を行なうとともに、次年度以降の3か年分の

活動方針等を策定する予定である。

(3) 平成29～平成31年度運営方針と計画から見た評価

今年度は、平成29年度に策定した運営方針と計画を基に、昨年度の反省から、8つあった取組みを6つに集約することにより、昨年度と同じ人数のセンター員（専任1名、兼任7名）で、業務推進力の強化を図った。

「アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化」の取組みについては、年度末の3月にFDを実施し、学士課程教育の質向上の研究開発及び全学へ取組みを推進していくための一助となった。

「『淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）』に関する事項」の取組みについては、同一科目名称で主担当が分かれている授業を中心に調査を行い、特に英語関係の科目について評価方法と評価基準が、統一されていない場合が多いことがわかり、結果として、次年度から設立される基盤教育部門における活動の基礎調査としての役割も担った。

また、連携組織である大学改革室が適宜、進捗確認及びヒアリングを行い、必要に応じてセンター長を交えたミーティングの機会を設ける等、取組みへのサポートを実施できた。

IV. 2020年度に向けて

2020年度からは、従来の「教育開発部門」に加え、「基盤教育部門」が設立されることとなる。教育開発部門では、「アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化」と「『淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮）』に関する事項」の取組みを発展的に集約し、教育の質向上に資することを目的として業務を遂行する。基盤教育部門では、全学共通の英語教育プログラムの作成及び施行へ向けて、基盤教育の共通化を推進する。

また、学部・研究科教育向上委員会委員長が協働組織におけるセンター員として加わることとなり、教育開発部門及び基盤教育部門での調査・研究を踏まえ、教育改善へ向けた活動を展開する。

次年度からの新体制においては、今まで以上にセンター員間及び各関係組織間での連携が必要となるが、緊密に情報共有を行い、より効率的で効果的なセン

ター運営を行う。

根拠資料一覧

[運営方針及び計画]

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

資料2 淑徳大学高等教育研究開発センター 2019年度計画（案）

[会議記録]

資料3-1 2019年度 第1回 高等教育研究開発センター会議記録（案）

資料3-2 2019年度 第2回 高等教育研究開発センター会議記録（案）

資料3-3 2019年度 第3回 高等教育研究開発センター会議記録（案）

資料3-4 2019年度 第4回 高等教育研究開発センター会議記録（案）

[アセスメントに関する資料]

資料4 【アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化】への取組について

[成績評価に関する資料]

資料5 成績評価プロジェクト報告

[センターFDに関する資料]

資料6-1 2019年度第1回高等教育研究開発センターFD記録（案）

資料6-1 2019年度第2回高等教育研究開発センターFD記

録（案）

[授業アンケートに関する資料]

資料7-1 2018年度淑徳大学授業アンケート全学報告書

資料7-2 淑徳大学 2018年度授業評価アンケート分析 報告書（案）

[一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する資料]

資料8-1 言語的思考力テスト報告

資料8-2 2019年度前学期GPA、言語的思考力テストや中退状況について

資料8-3 2019年度学修行動等に関する調査

[センターの取組や成果について恒常的な情報発信に関する資料]

資料9-1 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2019 Vol. 1

資料9-2 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2019 Vol. 2

資料9-3 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2019 Vol. 3

資料9-4 http://www.shukutoku.ac.jp/shisetsu/develop/kankoubutu/news_letter.html

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

資料9-5 淑徳大学高等教育研究開発センター 年報第6号

資料9-6 <http://www.shukutoku.ac.jp/shisetsu/develop/kankoubutu/2014.html>

（高等教育研究開発センター HP：高等教育研究開発センター年報）

活動報告

【アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化】への取組について¹⁾

2019年度、本学の高等教育研究開発センターでは、次の内容をもつ【アセスメントポリシーの精緻化及び学修成果の可視化】が、事業計画の一つとして盛り込まれた。

本学におけるアセスメントの課題を踏まえ、再構築していくためのプランの検討を行い、学習成果の可視化を見据えた上で、アセスメントポリシーを精緻化するための調査・研究を行う。また、2020年1月～3月の間でアセスメントに関するFDを開催する。

また、下山センター長より、本取組における「取組方針」と「活動指針」が、次のように示された。

■取組方針

本学における「教育の質保証」システムの整備・確立の観点から、これまでに築き上げてきたアセスメントプランのフレームワークをふまえつつ、「学修成果の可視化」を目指した調査・研究活動に取り組む。

調査・研究活動の成果について、中間的な取りまとめを行なうとともに、学内の教職員全体を対象としたFDを年度内に開催する。

■活動指針

大学レベル、学部・学科レベルそして学生レベルごとについて、アセスメントの個々の「具体的な測定方法」の稼働状況を確認・整理する。さらに、それらが教育活動の改善に結びついているのか検証する。

学部長・学科長などを対象にヒアリング調査を実施する。必要に応じて、他大学の状況について資料収集を行なう。

本取組は、木下（総合福祉学部教育福祉学科）、渡邊（看護栄養学部看護学科）、および芹澤（コミュニティ政策学部コミュニティ政策学科）の3名のセンター員が担当した。また、本取組について、高等教育

研究開発センター会議（第2回、第3回、第4回）における中間報告を行い、2020年3月10日に開催された2019年度高等教育研究開発センター第2回FD研修会において成果報告を行った。担当者3名は、事業計画の作成の際にミーティングを行い、その後は、電子メールで取組内容を共有しながら取り組んだ。

以下、取組み内容を報告する。

アセスメントの個々の「具体的な測定方法」の稼働状況を確認・整理

「大学レベル、学部・学科レベルそして学生レベルごとについて、アセスメントの個々の「具体的な測定方法」の稼働状況を確認・整理」するため、本学の「アセスメントプラン」と「淑徳大学の三つの方針」に定められた「教育課程編成・実施の方針（カリキュラムポリシー）」の「教育評価」に位置付けられているアセスメントツールの稼働状況の確認を行い、現状と課題を示した。確認の際、過年度の高等教育研究センターにおける取組において、それらのアセスメントツールにおける運用における課題が指摘されていたことから、その解決の状況を確認することにも注意を払った。特に、アセスメントは教育の質保証における教育改善に資する取組である必要性をもつと考え、「アセスメントプラン」で意図された「実施」⇒「測定（集計・分析等）」⇒「評価・改善」といったサイクルを有する運用が行われていることを、検証における視点として重視して、確認・整理を行った。

現状と課題

授業アンケートは、「淑徳大学の三つの方針」における「カリキュラムポリシー」に定められている【教育評価】に定められている運用が、概ね行われている。

全学統一のアンケートが実施されており、学生が行った回答は集計・分析され、結果が報告され公開さ

1) 本記事は、2019年度の取組に関する成果報告として、高等教育研究開発センターに提出されたものである。

れている。また、集計結果のいくつかについては、教育・研究・管理運営等に関する成果指標 Shukutoku Outcome2019等において、数値目標とされ、自己点検・評価において活用されている。また、全教員会で集計結果の概要が報告される他、高等教育研究開発センターの2019年度第2回FD研修会において、分析結果の共有が行われた。さらに、各学部学科で、分析結果を活用したFDが行われている。

今年度、質問等を見直す等、授業アンケート自体の改善が図られている。

学修行動等に関する調査は、全学部・学科の全学年の学生に対して実施され、得られた回答は集計・分析され、全学的に報告されている。また、その結果は、全教員会におけるFD研修会、各学部学科のFDにおいて、他のツール（言語的思考力テスト、GPA等）を用いたアセスメント結果と合わせて活用されている。概ね、サイクルを有する運用が行われている。

アンケートの分析では、学年進行に伴う学生の成長変化の評価が行われている。一方、学修支援の評価に関しては、退学の要因分析に着手しているが、課題がある。各学生自身によるアセスメント活動を伴う自律的な学修成果の獲得に資する、各学生へのフィードバックが必要であろう。

学士カールブリックについては、全学部長にアンケートを実施し、稼働状況を調査した。その結果から、実施の時期や方法、学生の自己評価および評価に対する対応が、学部・学科間で多様である現状に課題がある可能性がある。

本学の「アセスメントプラン」では、各アセスメントツールにおいて、各学生レベルのアセスメントを基にして、学部・学科レベル、機関（全学）レベルのアセスメントを行うこととなっているが、現状、定められた運用において、それにどう対応するが課題である。これに対して、看護栄養学部看護学科では、独自に集計を行うなどして、学科レベルのアセスメントにつなげる試みが始まっている。課題への対応は、この取組を含めて、各学部・学科行われた取組における問題点や得られた知見を共有することから始めるべきであろう。

また、「淑徳大学の三つの方針」における「カリキュラムポリシー」に定められた「学士カールブリック」の位置づけと「学修成果のリフレクション（振り返り）について」（「履修の手引き」）における位置づけの整合

性について、確認する必要がある。

平成29年度に大学改革室が行ったアンケート調査によると、学生が4年間の学修成果として獲得した知識、技能、態度等の身に付けた能力の複数の教員による確認の仕方については、学部・学科間で多様である。学内で、それらの仕方や得られた知見を共有して、実効性のある取組を検討する必要がある。また、学生にとっての学修成果の可視化に資する、精緻化（具体化）を検討する必要があるであろう。

最後に、「淑徳大学の三つの方針」における「カリキュラムポリシー」に定められている【教育評価】で定められた、「学生の事後学修レポートによる授業ごとの到達確認、さらに学期末の最終到達確認に基づく厳格な成績評価を検証するとともに、全体としてGPA（科目の成績評価）制度を用いて学修成果を把握する。」ことについて、本取組において検討すべき事項であるが、これについては、今年度、高等教育研究開発センターにおいて、別の事業計画として取り組みが行われている。

アセスメント全般における課題

学位授与方針のもとで、教育課程の編成・教育内容が定められ、到達目標の達成の中間的、最終の確認と改善のためにアセスメントツールがあると考えられる。そこで、アセスメントとして、教育の質保証において、さまざまな到達目標を「なに（ツール）」で「どう」測るかということについて、継続的に検討する必要がある。後出の、木下と渡邊による取組事例には、この検討において重要な知見が含まれている。アセスメントツールに過不足はないか等の検討も継続的に行われる必要がある。

また、アセスメントを実効性のあるものにするため、「教育評価」とその運用についての学生と教職員の共通理解が重要であろう。また、運用ルールについては、全学で統一的に行うものと各学部・学科が裁量をもつものを、効率性や実効性をもとに判断しつつ、精緻化、具体化することが望まれる。この点において、アセスメントにおける「測定（集計・分析）」結果、「評価・改善」活動やその成果や課題を、学内で共有していくことが重要かつ必要である。本取組において行った、ループブリック活用事例調査を活用事例集にまとめるなどの知見の共有の方法は、他にもさまざま考えられるであろう。

「学修成果の可視化」に関する取組事例

① 「音楽」の授業におけるルーブリックの活用事例

木下は、授業におけるアセスメントの実施事例として、音楽関連科目におけるルーブリックの効果と課題について検討した。全国の保育者・小学校教員養成機関におけるピアノの弾き歌いの授業では、これまで、学習者自身による弾き歌いの技能に対する自己評価が十分に活かされてこなかった。そこで、2019年度前期の「音楽」の授業での弾き歌いの学習において、筆者が作成したルーブリックを導入した。

15回の授業後、学習者が自身の技能を自己評価することの効果と課題に関するアンケートを実施した。結果、ルーブリックは学習者にとって「技能の把握」「課題の把握」「目標設定」「成長の実感」「学習意欲の向上」「学習の見通し」の点において効果が見出された他、本学が制定する学士力ルーブリックの項目「問題解決力」が養われたことが示された。²⁾

② 看護栄養学部看護学科におけるルーブリックの活用事例

ルーブリックは、主体的な学修を促す教育評価の方法で、とりわけ、思考、判断、スキルなど、紙面のテストでは測りにくい領域の評価指標として有用である。看護学科では、3種類のルーブリック（実習ルーブリック、学士力ルーブリック、コモンルーブリック）を活用し評価を行なっている。実習ルーブリックは、本学看護学科が独自に開発したもので、倫理的側面と看護過程の2つの側面で構成されている。今回は、本年度卒業を迎えた学生の1年から4年までの実習ルーブリックと学士力ルーブリックの集計結果から、ルーブリックを活用したカリキュラム評価の可能性と課題を

検討した。

実習ルーブリック2側面、学士力ルーブリックともに、その得点は、ほぼ線形に伸びていくことが確認できたが、2年から3年にかけて伸び悩む時期が見られた。それは、「学生自身が自己をより適切に評価できることに近づいた。」と考察することもできるし、提供したカリキュラムが妥当だったかを評価しカリキュラムを検討することにもつながった。また、実習ルーブリックと学士力ルーブリックの得点には正の相関があることが示されたことから、実習を通して学生の倫理的な意識や態度、看護過程展開力が養われることで、大学が保証する能力も養われていると考察することができる。ルーブリックの活用は、学生と教員の双方に効果をもたらす。学生は自分の到達度を確認し、学びを振り返り、次の実習に向けた目標を設定できる。教員は到達度や課題を学生と共有した上で、指導のあり方を検討できる。

看護学における高等教育の発展に向けては、個々の学生によるルーブリック評価と、実習での体験、指導内容などの照合による教授すべき事項の具現化や、倫理観、看護過程展開力等の定量化しにくい側面の定量化、到達軌跡の解明による実習段階別到達目標、指導内容の検討などが可能となり、質の高い看護職者育成に向けた看護教育カリキュラムの提示につながる可能性がある。

今後は、GPAや学修行動調査等との関連分析等、さらなる根拠を集積することや、e-ポートフォリオの活用による学生と教員の適時のルーブリック共有、学生が評価の根拠として記述した質的情報の分析、集計結果も含め学生へのフィードバックのあり方の検討などが期待される。

担当：木下和彦センター員（総合福祉学部）、芹澤高斉センター員（コミュニティ政策学部）、渡邊多恵子センター員（看護栄養学部）

2) 詳細は、木下和彦「ピアノの弾き歌いの自己評価に対するルーブリックの効果と課題—学習プロセスにおける活用の実際に着目して—」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』第6号（2019年）を参照されたい。

活動報告

成績評価プロジェクト報告

人文学部歴史学科 森田 喜久男
 教育学部こども教育学科 御手洗 明 佳
 経営学部観光経営学科 永井 恵 一

はじめに

本プロジェクトの到達目標は、本学独自の「成績評価の方法や基準」を明確化・客観化することであるが、今年度はその前提として本学における現行の「成績評価の方法と基準」を集約し整理することに取り組んだ。

プロジェクトチームは、東京キャンパス人文学部に所属するセンター員森田、埼玉キャンパス教育学部に所属するセンター員御手洗、そして埼玉キャンパス経営学部所属するセンター員永井の3名である。

この3名で4キャンパスのすべての学部学科のシラバスを精査し、成績の評価方法や評価基準の傾向をまとめた。その分担は以下のとおりである。

総合福祉学部（御手洗・永井）

コミュニティ政策学部（永井）

看護栄養学部（森田）

教育学部（御手洗）

経営学部（永井）

人文学部（森田）

通常的高等教育研究開発センターの会議の他に、前学期と後学期において、毎月1回、学生の夏期休暇期間中に1回のミーティングを実施し、各人が進捗状況の報告を行った。以下にその概要を記す。

I 埼玉キャンパスと東京キャンパスの調査の結果について

1 評価方法と基準がほぼ一致しているもの

(1) 教育学部

- ①コミュニケーション英語Ⅰ
- ②コミュニケーション英語Ⅱ
- ③コミュニケーション英語Ⅲ

④コミュニケーション英語Ⅳ

⑤情報基礎演習

⑥音楽Ⅰ（幼稚園）

⑦音楽Ⅰ（小学校）

⑧音楽Ⅱ（幼稚園）

⑨音楽Ⅱ（小学校）

⑩教育相談の理論および方法

⑪国語

⑫算数（初等教育）

⑬算数（幼稚園）

⑭専門演習Ⅰ

⑮専門演習Ⅱ

⑯入門セミナー

(2) 経営学部

①コミュニケーション英語Ⅰ

②コミュニケーション英語Ⅲ

③キャリアデザインⅣ

④入門セミナーⅠ

⑤入門セミナーⅡ

(3) 人文学部

①日本語Ⅰ（読解、分析）

②日本語Ⅱ（作文、論文）

③日本語Ⅲ（発表、討論）

④歴史調査法

⑤歴史比較法

⑥歴史研究法

2 評価方法と基準が一致していないもの

(1) 教育学部

①スポーツⅠ

②スポーツⅡ

③専門演習Ⅲ

④専門演習Ⅳ

(2) 経営学部

①表現技法Ⅰ（読解、分析）

②表現技法Ⅱ（作文、論文）

③スポーツⅠ

④スポーツⅡ

⑤簿記会計入門

⑥経営学総論

⑦コミュニケーション論

⑧経営専門演習Ⅰ

⑨経営専門演習Ⅱ

⑩経営専門演習Ⅲ

⑪経営専門演習Ⅳ

⑫観光経営専門演習Ⅰ

⑬観光経営専門演習Ⅱ

⑭観光経営専門演習Ⅲ

⑮観光経営専門演習Ⅳ

⑯卒業研究

⑰企業経営研究Ⅱ

⑱企業経営研究Ⅲ

⑲観光経営研究Ⅱ

⑳観光経営研究Ⅲ

㉑ボランティア研修

㉒フィールドワーク

(3) 人文学部

①英語Ⅰ（基礎）

②英語Ⅱ（応用）

③歴史課題研究Ⅰ

④歴史課題研究Ⅱ

本プロジェクトはあくまでも成績評価の現状を整理することが主目的であり、評価方法と評価基準が一致している科目を○、一致していない科目を×とするわけではない。この点を踏まえた上で、基礎教育科目に位置づけられる英語について見ていくと、シラバスを見る限り、埼玉キャンパスの教育・経営両学部では評価方法・評価基準の統一化が図られているように見える。一方、東京キャンパスの人文学部では評価方法・評価基準の統一がなされていないようにも見える。

ただし、埼玉キャンパスの二学部の英語の場合、評

価方法・評価基準はシラバスにおいて一致していても、それぞれの教員が使用するテキストは違う。埼玉キャンパスでは、英語は専任教員＋非常勤講師で授業を担当し、東京キャンパスは非常勤のみで運用されている。こういった点を踏まえ、成績評価の現状について考えを深めていく必要がある。

3 評価基準の割合について

人文学部の場合、以下のような傾向が見られる。

①期末試験（随時を含む）の配点が50点以上の科目

・・69/248

②期末レポートの配点が50点以上の科目・・29/248

この事実から、人文学部においては、期末の試験や期末レポートだけではなく、学修のプロセスを重視する傾向にあることがわかる。

また学習プロセスの評価の詳細について人文学部の傾向を見ていくと以下のような事実が判明する。

①期末試験・期末レポートの他に課題提出を実施し

ている科目・・176/248

②期末試験・期末レポートの他に小テストを実施し

ている科目・・38/248

③リアクションペーパーを評価点に加えている科目

・・23/248

④平常点（授業への参加・貢献度を含む）を評価点

に加えている科目・・180/248

この事実から、学修のプロセスの評価の方法として、課題提出及び平常点を評価の対象とする教員が多いことを確認できる。

ただし、人文学部の場合、シラバスにおける評価項目の概念、定義が統一されていない。たとえば、「平常点」「日常点」「授業への貢献」など、さまざまである。中には、「平常点」と「テスト」を混同している事例もあった。プロセスの評価の方法については、個々の教員の価値観や信念に依存している可能性がある。

プロセスの評価において重要な位置を占める平常点の評価項目や点数化の方法については、大学として一定の基準を示す必要があると思われる。

また、シラバスにおける評価方法や評価基準につい

でも大学としていくつかのパターンを用意し、その中で教員に書いてもらうような仕組みを作ることが成績評価の厳格化や客観化につながるものと思われる。

II 千葉第一キャンパスと千葉第二キャンパスの調査結果について

1 総合福祉学部専門科目について

- ①複数の教員で担当する同一科目は、593科目のうち97科目であった。
- ②このうち、評価方法と評価基準が同一であるパターンは70科目である。
- ③これに対し、評価方法と評価基準が異なるパターンは27科目である。
- ④②は、担当教員1名のため評価方法と評価基準が同一であるパターン（41科目）と複数担任であり、評価方法・評価基準を同一に揃えているパターン（29科目）に区分できる。
- ⑤複数科目を実施している場合でも、教員が1名であれば、同一の評価方法・評価基準である。
- ⑥複数教員で同一科目を複数実施している場合は、評価方法・評価基準を統一している場合（29件）と統一していない場合（27件）があった。
- ⑦そのため、学部としての取り決めはなく、各科目の担当者に委ねられている可能性がある。

2 コミュニティ政策学部専門科目について

- ①対象シラバス138件のうち、重複しているものは68件7科目であった。
- ②この7科目のうち複数教員が担当しシラバスの内容が同じものが3科目であった。
- ③複数教員が担当しシラバスの内容に相違があるものが4科目であった。
- ④②は新生対象のゼミ、③は3、4年生対象のゼミのような科目と考えられる。これ以外の専門科目はすべて重複なく開講されている。

3 千葉第一キャンパスの基礎教育科目について

- ①対象シラバス357件のうち、重複しているものは355件34科目であった。
- ②このうちで1人の教員が複数開講し、シラバスが同じものは5科目であった。
- ③複数教員が担当し、シラバスが同じものは6科目で

あった。

- ④複数教員で、シラバスに相違があり、評価方法・評価基準に相違があるものは23科目であった。
- ⑤③には「表現技法Ⅰ～Ⅲ」、「情報処理法」等が含まれる。
- ⑥④には「英語Ⅰ～Ⅲ」、「情報活用法」等が含まれる。同じ情報系の科目であっても、シラバスが統一されているかどうかで状況が異なっている。

4 看護栄養学部の専門科目と基礎教育科目

- ①複数の教員で担当する同一科目は、190件のうち72件12科目であった。
- ②このうち、同一の評価方法・評価基準であるものは、7科目。
- ③複数教員でシラバスに相違があり評価方法・評価基準に相違があるものは5科目であった。
- ④看護学科の英語Ⅲのように評価方法や評価基準が同じではあるものの、シラバスの記述が英語そのもので書かれているものと日本語で書かれているものと混在しているものもある。
- ⑤試験（定期試験及び随時試験）以外の配点の中味が細部にわたって明記されているものと明記されていないものがあつた。たとえば以下のような記述の相違がある。

授業参加25点+小テスト25点

授業参加及び小テスト50点

授業内試験以外の配点の中身については詳細かつ具体的に明記すべきであろう。

- ⑥栄養学科の卒業研究Ⅰ・卒業研究Ⅱは、他学部他学科のゼミに相当するものと思われる。このような科目においては評価方法や評価基準が個々の教員の裁量に委ねられる場合が多いが、栄養学科の場合は、

研究計画・研究内容・研究の進め方40点+論文（報告書）60点

である。成果だけではなく、成果に至るプロセスをきちんと評価すべきだという認識が担当教員の間で共有されている。

おわりに

本学の成績評価の現状について調査した結果、英語

関係の科目の評価方法と評価基準が、統一されていない場合が多いという事実が判明した。専任の語学教員がいない状況下で、統一を図る意向もないのだろうと考えられる。

語学を担当する教員にはさまざまなケースがある。必ずしもその言語の言語教育を専攻する者が教員になるとは限らない。ネイティブや当該言語を母語とする民族・国家の歴史や文化を専門とする研究者が、その語学の教員となる場合もある。

近年では英語を外注に出している大学もある。本学においては基盤教育部門の検討が始まり、センターを設置して全学の英語教育等の統一化を図る動きがある。その際に、評価方法や評価基準の統一は最初に取り組むべき課題であろう。科目の大枠を定めて、その中で担当する各教員の裁量に委ねる部分を設けるなど、どのような統一とするか、議論を深めていく必要がある。そのためのコーディネーターの役割も重要視されるべきであろう。

外注に出している科目についても、コーディネートを行う教員を決めて、評価方法や評価基準を統一することももちろん、最後のチェックは教員が責任を持って行う必要がある。

今後、英語を含めた基礎教育科目については基盤教育研究センターで検討がなされると思われるが、本プロジェクトの成果を参考にしていただけたら幸いである。

本学における成績評価の現状を調査した結果、シラバスにおける評価方法や評価基準について、大学としていくつかのパターンを用意し、その中で教員に書いてもらうような仕組みを作ることが必要ではないかという結論に達した。大枠の設定が、成績評価の厳格化や客観化につながるものと思われる。この点が次年度以降の課題となる。

その際に、検討の俎上に載せなくてはならないことは、担当教員の裁量に委ねられてきた卒業研究や卒業制作である。これについても評価方法や評価基準について統一すべき点が必要となる。

このように記していけば、教員の個性豊かな教育の否定につながるのではという批判も予想される。そのような批判の声に謙虚に耳を傾けつつも、大枠はやはり定めるべきであろう。なぜなら、大学の質保証にも関わってくるからである。これからの大学教員は、枠の中での創意工夫が必要となる。最後にこの点を指摘して今年度の報告を擲筆する。

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4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。

(部門及び業務)

第3条 センターに、前条に規定する目的を達成するため、教育開発部門及び基盤教育部門を置く。

2 教育開発部門は、組織的な教育改善を推進するために以下の業務を行う。

- (1) 教育方法の研究開発に関する事項
- (2) 学修成果測定の研究開発に関する事項
- (3) 組織的教育の支援に関する事項
- (4) 教育の質保証に関する事項
- (5) 教育力開発の研修に関する事項
- (6) その他の必要な事項

3 基盤教育部門は、本学が保証する学生の基本的能力を向上させるために以下の業務を行う。

- (1) 基盤教育の推進に関する事項
- (2) 基盤教育内容の共通化に関する事項
- (3) 基盤教育の教材開発に関する事項
- (4) その他の必要な事項

(連携する組織)

第4条 センターは、前条に規定する業務を遂行するに当たっては、各学部、各研究科及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、センター員、学部教育向上委員会委員長及び研究科教育向上委員会委員長で構成する。

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。

3 学部教育向上委員会及び研究科教育向上委員会の委員長は、センターで決定した事項を所属の委員会で遂行する。

(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 センター員及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。

附 則

この規程は、令和2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

(趣 旨)

第1条 この規程は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。

- (1) センターの運営に関する事項
- (2) センターの業務に関する事項
- (3) センターの活動に関する点検及び評価
- (4) 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、大学改革室長及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、必要な場合は、委員以外の者を招いて、意見を聴くことができる。

(委員長及び委員の任務)

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。

- (1) 運営委員会を招集し、その議長となり、議事を統括する。
- (2) 審議事項について、関係部局への連絡及び調整を行う。

3 委員は、運営委員会に出席して意見を述べ、決定した必要な任務を遂行する。

(運営委員会の開催と招集)

第5条 運営委員会は、定例で開催するものとし、委員長がこれを招集する。ただし、委員長が必要と認めた場合は、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は、委員長は、速やかに委員会を招集しなければならない。

(事 務)

第6条 運営委員会に関する事務は、大学改革室が行う。

附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、平成26年4月1日から施行する。

附 則

この規程は、令和2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

とある大学評価の認証評価機関において、比較的長く大学評価の分科会メンバーを務めています。評価対象の大学の自己点検・評価報告書と関連資料をいただき、それを読み込んで、認証評価機関の点検・評価事項や評価基準に照らし合わせ、自己点検・評価や内部質保証への取組みが十全に成されているのかどうかを審査するという仕事です。

その分科会は、他の大学の大学執行部の職にある方（学長や副学長、事務局長、事務組織ですと最近では次世代を担うことが期待される若手）が構成員です。認証評価機関の事務局から担当者が2人配置されます。

さて、この2人の担当者のうちの一人は、評価機関のプロパー職員です。大学評価のプロです。大学政策の動向を熟知しているのは当然、評価対象大学のこととともに、分科会構成員の大学のことなどもすべて了解済みです。もしかして当方のことも。もう一人は、認証評価機関に出向の形態で一時的に勤務している加盟大学の職員です。これがまた、多くの場合、逸材です。分科会主査として、当方が、内容を含め文章表現など、加筆・修正の必要のない方たちです。このような若手、中堅どころの職員を擁する大学の動向は、やはり事業体としてもなるほどということになります。

2020年11月

『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』編集委員長

下山昭夫（副学長、高等教育研究開発センター長）

淑徳大学高等教育研究開発センター年報

第7号

発行 令和2年11月27日
 編集 淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会
 編集責任者：下山昭夫
 発行者 淑徳大学高等教育研究開発センター
 〒260-8701 千葉市中央区大巖寺町200
 電話043-265-9804
 印刷 (株)正文社
 〒260-0001
 千葉市中央区都町1-10-6
 電話043-233-2235

ISSN 2188-2401

