

淑徳大学高等教育 研究開発センター

—— 年 報 ——

2021

第8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—2—
…… 戸塚 法子 他
 - ・淑徳大学「大学共通の英語教育プログラムの開発」における外国語教育の目標設定及び入学生の英語力調査
…… 畑江 美佳
 - ・笑学にみるファシリテーション力育成の教材性について
…… 岡村 宏懇
 - ・教育学部開講「短期海外研修」の教育効果とは何か
…… 御手洗明佳 他
 - ・学祖・長谷川良信先生使用の実物資料スケッチによる人物像の探究
…… 土井 進
 - ・初年次教育の標準化の取り組み
…… 竹中 徹 他
 - ・学習共同体としての専門ゼミの役割
…… 杉原 麻美
 - ・看護学科における卒業生の就職先管理者によるカリキュラム評価
…… 佐佐木智絵 他
 - ・コロナ禍におけるインターンシップの運用と課題 …… 永井 恵一
 - ・オンライン授業における実習科目の実践可能性とその課題
…… 前 正七生 他
 - ・新型コロナウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習運営
…… 清水 将之 他
 - ・文系学生を主眼としたデータサイエンス教育におけるPBLモデルの検討
…… 荒木 俊博
3. 活動報告
 - ・自己点検評価報告書（2020年度）
 - ・2020年度活動報告 高等教育研究開発センター基盤教育部門
 - ・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－2－	3
淑徳大学「大学共通の英語教育プログラムの開発」における外国語教育の 目標設定及び入学生の英語力調査	19
笑学にみるファシリテーション力育成の教材性について	31
教育学部開講「短期海外研修」の教育効果とは何か	45
学祖・長谷川良信先生使用の実物資料スケッチによる人物像の探究	59
初年次教育の標準化の取り組み	73
学習共同体としての専門ゼミの役割	85
看護学科における卒業生の就職先管理者によるカリキュラム評価	97
コロナ禍におけるインターンシップの運用と課題	109
オンライン授業における実習科目の実践可能性とその課題	119
新型コロナウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習運営	131
文系学生を主眼としたデータサイエンス教育におけるPBLモデルの検討	145
活動報告	
自己点検評価報告書（2020年度）	157
2020年度活動報告 高等教育研究開発センター基盤教育部門	165
成績評価プロジェクト報告	169

巻頭言

高等教育研究開発センターの年報第8号をお届けいたします。この年報の刊行目的は、本学の教職員等による教育改革に関する調査研究や各種の提言、教育方法・教育評価の開発などに関する研究活動の成果を、広く内外に公開するところにあります。今年度は、例年になく多数の方々にご執筆いただき、充実したものとなっています。まずは、ご投稿いただき、ありがとうございます。

さて、今年度も、「新型コロナウイルス感染症」の蔓延防止との関係で、対面による面接授業の実施が大きな影響を受けております。遠隔方式の授業形態を選択せざるを得ない場合も少なくありません。このような状態が、果たしていつまで続くのか見通せない状況です。ウイルスの感染力次第というところもあり、いましばらくは続くものと覚悟すべきかもしれません。

かような状況下、各キャンパスの安全対策本部は精力的に情報を収集するとともに、政府や地方自治体等の発信する感染状況の情報を踏まえ、迅速かつ適切に感染症の蔓延化の防止に対応してきました。その結果、これまで通りというわけにはいきませんが、学生に対しては、ある程度は対面形式による面接授業の機会を用意できたのではないかと考えております。今後も、ワクチンの接種状況や感染症の広がり状況を把握しつつ、学生と教職員の健康と安全に留意した教育活動に努めることとなります。

この感染症の広がりや、われわれに対して、各種の情報ツールを活用した教育実践の取り組みを余儀なくしました。わたくしも含め、戸惑うことばかりです。しかるに、同時に、われわれはいくつかの学習経験をしました。それは、対面でなくても、ある程度の学習効果は確保できるのではないか。学校に集合した、面接での授業形態にこだわりすぎてはいなかったかということなどです。今後検証の課題となるでしょう。

将来の教育方法・形態の一つとして、対面にて展開する授業と様々なメディアを利用した教育方法の混合形態、文科省流に言うならば「ハイブリッド型の教育方法」の開発に取り組むことになるのではないのでしょうか。

情報ツールに担当の教職員の積極的かつ自発的取り組みに期待します。

2021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^(注1)の提案と 福祉系ビジネス教育の今後を考える－2－

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するキャリア教育の展開から昨年10年目を迎えた。筆者らはこの節目を次の展開へと繋いでいくべく、経営学科と「福祉×経営」の相乗効果を狙った合同授業の検討を進めてきた。本稿では、福祉と経営の課程を履修する学生達がお互いに刺激し合い、「問題の解決」を目指していくプロセスに焦点化し、そこから見えてきた「合同授業の効果」と今後の検討すべき課題を明らかにする。

本稿における意図（戸塚）

社会福祉実践として、従来からの第一次、第二次福祉実践領域^(注2)に該当しない、(あえて表現すれば)第三次実践領域に相当する一般企業や保健・福祉系企業、あるいはSDGs関連企業を福祉学科生が志望する傾向が近年さらに顕著になってきている。

こうしたなか、社会福祉学科を志望・入学し、従来型福祉実践領域に限定せず、実にさまざまな領域へと進んでいく学生達に、社会福祉学科教員として、社会福祉が蓄積してきた固有の援助原理や実践知をいかに汎用化させ、さまざまな対人系サービス領域でも「必要」だと感じてもらえるような、文字通り「福祉リテラシーの一般化」^(注3)に向け、今後どういった点を強調し教材化していけば、「福祉×特定分野」から生み出される相乗効果を証明していけるのだろうか。これをさらに発展させていくなれば、従来、福祉プロパー教員にとって全くの想定外であった「新たな視点からの福祉コース(カリキュラム)」や「福祉マインドに志向された新たなビジネス演習」が求められていくはずである。

本稿では今回、「福祉×特定分野(経営)」が生み出す相乗効果について、社会福祉学科側から見えた事実関係を比較・検討することを狙いとする。日頃から社会福祉に関する専門知識や実践方法を講義や演習を通して学んでいる学生達が福祉に馴染みにくいビジネス領域から提案される課題に対し、福祉マインドを志

向するアングルや感性に根差したアクションを展開していくための「福祉系ビジネス教育論」の体系を構築していく「緒論」として本論を展開できればと考えた。

[第Ⅰ部：松山]においては、上述した福祉系ビジネス教育展開の試論的試みとして、千葉キャンパス社会福祉学科(「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」と埼玉キャンパス経営学科(「企業経営研究Ⅱ(福祉ビジネスコース)」)による合同授業展開(経営学科・社会福祉学科合同授業)の意義と意図(教育的効果性)、およびそこから見えてきた効果性について整理・検討していく(当該授業は前期科目のため全15回の授業は修了済み)。

[第Ⅱ部：戸塚]では、社会福祉専門科目から学生達が実践知として蓄積してきている人間観や対人援助方法を、いかにビジネス領域に活用(一般化)していけるのか、その教育手法についても、試論の域は出ないものの、これまでの筆者の拙い経験に基づき提起していく。

最後[第Ⅲ部：戸塚]においては、[第Ⅰ、Ⅱ部]で見えてきたことをふまえつつ、今後一般化させていかねばならない、福祉型対人援助の「実践知」とそれが有する教育的効果性について、「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」を履修した学生全員、今回初めて社会福祉学科目を履修した経営学科生から寄せられた“気づき”も織り混ぜつつ、最終的に浮かび上がって来た学生のさまざまな変化・成長を通して「福祉系ビジネス教育論」に期待されるものを明らかにしていきたい。

[第I部：松山]

1 「福祉系ビジネスインターンシップI」と「企業経営研究II（福祉ビジネスコース）」の合同授業の取組み

(1) 社会福祉学科における福祉系ビジネス教育の背景

筆者らは社会福祉学科で福祉マインドを根幹とした福祉ビジネス教育を2010年より展開し、その取組みについては淑徳大学高等教育研究開発センター年報で数回にわたり報告してきた^(注4)。生活サービス産業が日常生活に浸透してきたこともあり、学生は福祉ビジネス（ソーシャルビジネス）も福祉の新しい仕事だと理解していることがわかる。社会福祉学科の1年生においても、早期の段階で「国家資格取得はするが就職先は従来型福祉実践分野以外も視野に入れて考えたい」「資格取得は迷っている」と回答する割合が増えつつある。これまでの福祉キャリア教育の手法では「福祉サービスで利益を出してよいのか」という学生の意識を払拭できないという課題を抱えていた。福祉学科生たちとともに「すべての人を対象とした福祉系ビジネス」へと広げていくには、サービスを長期的に維持・継続していくためには「利益」が必要であることを学ぶ機会が必要だと考えた。

2020年10月末に淑徳大学アドミッションセンター長より「社会福祉学科と経営学科との間で何かできることについての意見交換会をしたい」との提案があった。社会福祉学科のある千葉キャンパスと経営学科のある埼玉キャンパスは物理的には離れてはいるが、2020年度のコロナ感染予防策として学生はインターネット環境下での学びを経験しているため遠隔での横断合同授業が実施可能であること、さらに同じ大学の学生から、それぞれの学科の専門性を生かした知識を学び合える機会の場は貴重だと捉え、初の合同授業への試みではあるが、実践し、考察することに大きな意味があると考えた。

さらに、社会福祉学科は2021年度より新カリキュラムとなり、福祉専門職専修、福祉デザイン専修、福祉教職専修という3つの専修の教育体制となる。今回対象とした「福祉系ビジネスインターンシップI」は福祉デザイン専修の科目「福祉デザイン実践演習」として「社会福祉援助」×「デザイン思考」という新しい福祉系ビジネス教育として取り組んでいく。社会福祉を専攻している学生が経営を専攻している学生と学び合

うことで、将来的に学生が対象としていく支援の領域が広がることを期待している。前学期を終えた段階ではあるが、これまでの取組みと課題を振り返り、後学期の「福祉系ビジネスインターンシップII」に活かしていくとともに、次年度からの新たな「福祉系ビジネス教育」へと繋げていきたい。

(2) 学部・学科合同授業に向けた準備

合同授業の実施に向けた準備および授業運営について、社会福祉学科からの検討内容を報告する。初回打ち合わせから授業開始までの概要を表1に示す。

表1の第5回～10回の最終調整段階で示した検討課題③から⑦の解決には多くの時間を必要とした。「企業経営研究II」は通常6コース用意され、各コースを担当教員1名体制で開講、一方「福祉系ビジネスインターンシップI」は筆者らと非常勤講師の3名体制での開講である。2月中旬時点では「企業経営研究II」に社会福祉学科の学生が受講するコースを新設し、そのなかで「福祉系ビジネスインターンシップI」の授業を運営していく案が出されたが、これまでの各科目の授業運営を変えない方針での開講を目指すことを基本方針と決定した。そのため、福祉学科生は「福祉系ビジネスインターンシップI」を履修し、「企業経営研究II（福祉ビジネスコース）」の受講を希望する学生は経営学科生と合同で授業に参加する。経営学科生で「福祉系ビジネスインターンシップI」の受講を希望する学生は他学科履修登録とする。以下が検討課題③と⑥の決定事項である。

(1) 該当科目と担当教員

- ・社会福祉学科：「福祉系ビジネスインターンシップI」
筆者2名と非常勤講師
- ・経営学科：「企業経営研究II（福祉ビジネスコース）」
佐原太郎准教授
- ※社会福祉学科科目を他学科履修する経営学科の学生のサポートとして竹中徹教授

(2) 授業履修方法と評価

「福祉系ビジネスインターンシップI」の第1回目の授業のオリエンテーションで目的を含めた授業の概要について説明し、希望する学生は経営学科の「企業経営研究II（福祉ビジネスコース）」を経営学科生とともに学ぶことができることを伝える。「企業経営研

表1 社会福祉学科と経営学科の横断合同授業実施に向けた検討の概要（作表 松山）

第1回 2020/10/27 ZOOM会議 ^(注5)	学部・学科横断合同授業に向けた意見交換。以下の科目で実施できるか前向きに検討していくこととなる 社会福祉学科「福祉系ビジネスインターンシップⅠ・Ⅱ」（Ⅰは前学期、Ⅱは後学期） 経営学科「企業経営研究Ⅱ・Ⅲ（6コース）」から選択（Ⅱは前学期、Ⅲは後学期） 検討課題： ① 両科目を同一曜日同一時限で時間割が組めるか（教務への確認・検討依頼） ② 学生の遠隔授業受講環境の確認、授業運用ができる環境の確認（教室の変更を依頼） ③ 両学科学生の履修方法、単位、成績評価、担当教員の検討
第2回 2020/11/18 埼玉キャンパス 竹中経営学科長 筆者2名	両科目の授業運営（シラバスの確認）および他学科学生受け入れ条件等の確認、両学部長へ横断合同授業実施の説明と実施の可否の確認 検討課題： ④ 経営学科「企業経営研究Ⅱ」の対象としていくコース、受け入れ人数→人数の制限は設けない ⑤ 学生同士の対面授業体制を必要とする場合は「集中授業」案を検討→全授業遠隔で実施
第3回 2020/12/7 メール	横断合同授業実施について、両学部長より承諾を得る 検討課題①については水曜3限で決定（社会福祉学科の科目を水曜2限から3限に変更） 検討課題②について両学科の学生が遠隔授業で受講する環境を確認および社会福祉学科の教室を変更
第4回 2021/1/14～ メール	2021年度前期の両科目の授業形態および授業運営の検討段階 「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」は対面授業、「企業経営研究Ⅱ」は遠隔授業と授業形態が決定 シラバスに「他学科の学生と学ぶ機会がある」の記載を入れることで内容の統一
第5～10回 2021/2/8～3/24 メール ZOOM会議	検討課題③、④、⑤について検討を重ねる 検討課題： ⑥ 他学科履修とするか、合同授業としていくかの検討と調整 ⑦ 横断合同授業の際のシラバスの担当教員名の記載 3/24のZOOM会議で15回全授業の流れおよび学生のコース選択方法の最終確認
授業初日	千葉キャンパス 4月7日、埼玉キャンパス 4月14日

究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」のオリエンテーションは担当教員より提供された動画で行った。福祉学科生はいずれの科目を選択した場合でも千葉キャンパスの教室から受講し、評価は「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」の担当教員が行い「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」の単位となる。

経営学科生で「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」の受講を希望した場合の評価は「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」の担当教員が行い、「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」の単位となる。

2 学部・学科横断合同授業の実践

「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」は福祉学科生14名の履修登録があり、そのうち6名の学生が「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」の合同授業を希望した。従って、「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」は福祉学科生8名と経営学科生2名による10名で授業が進められた。

「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」「企業経営研

究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」ともに、指定企業の方に業界および業務概要の講義を依頼し、提示された「業界として、企業として抱えている課題」の解決に向け学生はグループで検討を重ね解決策をプレゼンする。「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」はリハビリ型デイサービスを経営する企業、「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」は医療事業や福祉用具レンタル業を運営する企業を指定企業とした。

（1）授業の運用

千葉キャンパスの1教室で2つの授業を展開していくため、学生が支障なく授業と向き合える環境づくりを必要とされた。教室には電子黒板が4台とスクリーンが2台設置されている。学生はノートPCが利用でき、机は移動式のためグループごとに分かれて作業を行った。表2は千葉キャンパスにおける授業実施の環境と全授業の流れである。

表2 全授業の大まかな流れ

(作表 松山)

授業回	福祉系ビジネスインターンシップ I	企業経営研究 II (福祉ビジネスコース)
第1回	授業概要・授業目的・評価方法 他学科と授業を進めていくこと、各コースの概要説明	
Web アンケートで希望する履修コースを選択。教員は履修者を決定し、学生に周知する。		
第2回～第4回	企業および業界理解に関する講義	福祉・介護サービス業界に関する講義
第5回	指定企業による概要説明 (ZOOM)	問題解決の思考と手順に関する講義
第6回	第5回の内容の検討 グループの決定	
第7回	指定企業への質問 (ZOOM)	
第8回	課題解決に向けたグループ活動	指定企業による概要説明
第9回～第11回	発表に向けたグループ活動 プレゼン資料の作成	グループ活動 課題に対する情報収集
第12回	グループによる課題解決に向けた発表	課題解決策の検討
第13回	企業経営研究 II (福祉ビジネスコース) の中間発表の視聴	中間発表
第14回～第15回	これまでの課題解決に向けた活動 (総括) を学生個々で振り返りまとめる	最終報告のための資料作成
第16回		最終発表

【「福祉系ビジネスインターンシップ I」の実施環境】

「福祉系ビジネスインターンシップ I」を履修する経営学科生には遠隔での受講ではあるが千葉キャンパスの教室の様子を広角カメラで写し出すことで福祉学科生と一緒に授業を受けている雰囲気を心がけた。経営学科生はビデオ ON で受講し、ZOOM のアウトブレイク機能でのグループ討論、また担当教員 3 名とやり取りができる環境を用意した。

【「企業経営研究 II (福祉ビジネスコース)」受講の環境】

写真 2 (左) には前を向いている学生とその逆方向を向いている学生が映っている。逆方向を向いている学生が「企業経営研究 II (福祉ビジネスコース)」を受講している学生となる。Google の Classroom で資料の受け取りや提出を行い、そこにリンクされている Google Meet で授業が展開された。千葉キャンパスの学生にはアクセス権がないため、臨時のアカウントを発行していただき 6 名の学生が共有で利用して個々に Classroom に接続した。2 つの授業が同時進行のためイヤホンを使っただけの受講形態となった。写真 2 (右) のように、電子黒板に「企業経営研究 II (福祉ビジネスコース)」の様子を表示し、筆者らが学生の学びの様子を確認できる環境とした。



写真 1 「福祉系ビジネスインターンシップ I」の授業の様子

(2) 「福祉系ビジネスインターンシップ I」履修学生の取組みと感想

「福祉系ビジネスインターンシップ I」の主な履修学生は社会福祉学科の 2 年生である。両学科の専門性の視点から考える意見や気づき、感想などを発表する機会を多くすることを心掛けた。プレゼン発表に関する取組み、詳細については【第 III 部】でまとめていく。



写真2 「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」と「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」の様子

1) 「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」履修学生の取組み

社会福祉学科の指定企業はリハビリ型デイサービスをフランチャイザーとして経営している。指定企業より、①フランチャイズで経営とは②リハビリ型デイサービスとは③日々の業務内容④企業として必要な人材・資格⑤現状での課題などの講義とともに4つの支店に関する財務表の提示がされた。学生への課題は「4つの支店での改善点を財務表から考える」というものであった。福祉学科生にとっては耳に馴染みのない言葉や数字の並んだ表の提示に少し困惑した様子であった。第1回目の指定企業への質問は両学科で大きく異なる内容となった。福祉学科生は②および③の日々の業務内に関するもの、利用者に関するものを主とし、経営学科生は①の経営上の利点や示された財務表に関する質問や確認が中心であった。たくさんの質問が出されたが、同じ講義、資料であっても見る視点、持ち合わせている知識によって、大きな違いがあることは両学科の学生にとっても新鮮な刺激だったようである。その後の授業のなかでも学科の専門知識を理解している学生や経験のある学生が自主的に発言してい

く（他学科の学生に説明）する光景も見られた。

最終発表における両学科の内容は、やはりそれぞれの専攻分野を中心とした内容となった。持ち時間12分を有効に使い、それぞれのグループでの特徴ある発表となった。企業の方からは、『今の若者は』とか「福祉の将来が心配」などの意見もあるが、発表を聞いて明るい未来が見えてきた。企業としても新鮮な気づきができた』との評価をいただいた。最終発表までの学生の準備には驚くものがあった。学生は授業開始30分ほど前から集まり、8割近い学生がグループでの打ち合わせを行っていた。また、実務に携わっている方へアポをとりZOOMでインタビューを行うなど、理解を深めるための自主的な学びの姿勢がみられた。

2) 「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」受講学生の取組み

経営学科の指定企業は医療事業としての調剤薬局事業、介護事業としての福祉用具レンタル事業などを運営している。指定企業より「人材採用難という課題の原因を検討し、課題解決案を提案する」という課題が与えられた。

経営学科では問題解決に思考と手順として、論理的思考のロジカルシンキングが重要となる。政治・経済・社会・技術の4つの観点からマクロ環境の現状分析を行う「PEST分析」、それを把握したうえで、原因分析における「Why型ロジックツリー」そして解決策提案における「How型ロジックツリー」の手法での分析結果を含めた問題解決策をプレゼンしていくこととなる。学生にとっては、初めて聞く用語ではあるが、社会福祉学科においても、用語や表現は異なるが同じような福祉的な問題解決技法を学んでいるという。しかし、



写真3 最終発表の様子

感想からは学生には、その学びがリンクされていないことがわかる。この段階で、社会福祉学科の学生に論理的思考のロジックツリーと福祉的思考のロジックをリンクすることができたら、また違った展開になったかもしれない。これは今後の課題となる。

3) 履修学生の気づき・感想

「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」および「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」を履修した福祉学科生および経営学科生のレポートから、気づき・感想を列挙していく。

学生A：他学科の学生との学びで得たものは大きかった新たな学びに繋がった。

学生B：グループで意見をまとめていく難しさはあったが、企業の制約があるなかでできることを考えていく姿勢を学んだ。

学生C：他者との意見交換はとても重要な役割を持っていることがわかった。

学生D：授業で地域密着型サービスについては学んだつもりでいたが、実務に携わっている方の話しや問題解決していくなかで理解していくことができた。

普段の授業だけでは学べない体験をこの授業を通して得ることができた。

学生E：制度の多い福祉のなかでは、視点を切り替え様々な角度からアプローチしていくことが重要かを学んだ。

学生F：経営学科の学生からの視点は、考えてもみなかったような質問があり、気づくことができなかった資料の見方など多くの発見があった。経営学科の方との学びを通して、考え方や見方が変わるきっかけになった。

学生G：チラシをポスティング、HPの変更など簡単に提案したが、経費を含め考えていく姿勢を学んだ。

福祉学科生で「企業経営研究Ⅱ」を学んだ学生の感想

学生H：「PEST」分析やロジックツリーといった論理的な考え方を学んだ。情報を正しく分析することの大切さ、扱うことを学んだ。

学生I：これまでの学科の学びではロジックツリーを取り入れた解決はなかった。福祉にも取り入れていけたらと思う。

学生J：世の中はビジネスで回っていると思った。何

をするにもたくさんのお金が動く。お金を稼ぐことで世の中は回っているとビジネスの大切さを改めて実感した。

経営学科生の感想

学生K：学生の質の違いを痛感した。「ひとつのことを深く学んでいる」学生と「広く浅く学んでいる」学生といったイメージ。空気感が全く異なるので、経営学科の学生は少し面食らうかもしれない。

今回は学科ごとにグループを構成したが、学科交流でのグループ構成でも良いかもしれない。ただ、経営学科の学生のなかには社会福祉学科の学生に気後れする人もいるかと思う。

学生L：福祉・介護業界への知識を得た。

これまでは、福祉は高齢者の方や体の不自由な方とっていたが、もっと身近なかかわりをもつものだと感じた。

これまでの自分にはない視点を取り入れることができた。視野が広がった。

(3) 授業運用上の課題

① 授業運営で利用するシステムの違い

「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」は千葉キャンパスの方針により、授業資料の提供や学生からの課題回収はS-Naviを利用した。「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」はGoogleのClassroomとMeetの利用であったため、福祉学科生は開始当初は教員の支援を必要とした。しかしClassroomを開けばMeetのURLが表示されていることと、グループ間で資料共有できる点を含め、使いやすいという感想があった。逆に、経営学科生からはZOOMのID等はメールで知らせていたが「毎回そのメールまで辿り参加していた」との感想があった。さらにS-Naviでは学生が提出できるファイルの容量に制限があり、最終課題となるプレゼン資料は学生間でGoogleドライブで共有するなどの工夫が必要とされた。

② WiFi環境

「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」の授業は千葉キャンパス12号館301教室でおこなった。担当教員用PC3台と学生14名の合計17台のPC、電子黒板1台をWiFiに繋げて授業を行った。

同一時間帯に他のキャンパスを含め、どの程度の利

用があったかのデータはないが、「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネス）コース」の講義が1回の授業で数回途切れる（写真4）、また学生のPCと電子黒板でタイムラグが発生し、教員の説明とスライドが合わないという状況が起こる場面もみられた。

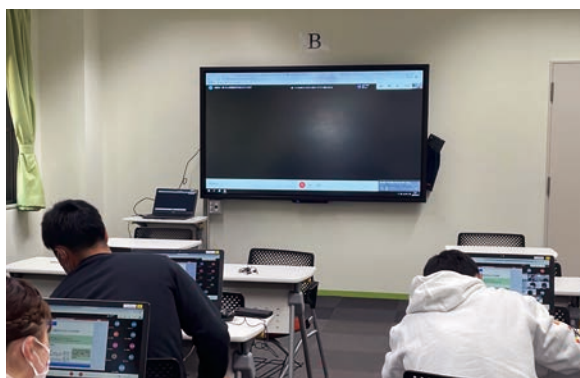


写真4 授業資料の映像が途切れている状況

教室内のアクセスポイントは3台設置されている。大学担当者に確認したところ「同一時間帯での利用可能台数については、メーカーの仕様では各アクセスポイントの最大接続数は256台だが、現実的には20~30台が現実的な台数」とのことであった。埼玉キャンパスにおいてもWiFiが不安定のため自宅より授業に参加するとの連絡が経営学科生からあった。キャンパス間での合同授業を実施していくには安定したWiFi環境という課題はどのような環境であっても付きまとうものと考えられる。従って、毎回の授業を録画して配信するなどの考慮も授業運営では必要とされる。

③ 履修形態

今回は、「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」と「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」は異なる履修形態となった。「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」の合同授業を受講した学生は経営学科の学生と対面で学ぶ機会はなかったが、担当教員による講義を通して、他学科の学生の発言や発表から多くのことを学べたと推測できる。現状は新型コロナウイルス感染症拡大に伴う対策として文部科学省が「面接授業の授業科目の一部として、いわゆる同時性又は即応性を持つ双方向性（対話性）を有し、面接授業に相当する教育効果を有すると認められる遠隔授業を実施する授業時数が半数を超えない範囲で行われる授業科目については、面接授業の授業科目として取り扱い^(注6)」との

特例的な措置があり実施できたが、今後は大学の検討と判断が求められる。

【第Ⅱ部：戸塚】

3 福祉型対人支援の「実践知」をビジネス教育へどう活かせるのか

(1) ビジネス教育に求められる社会福祉学科・対人支援教育からの「実践知」

既に冒頭で述べたように、社会福祉学科専門科目群のなかにビジネス関連科目（ビジネスの基礎、経営学、簿記・財務会計、経営管理、経営戦略、経営倫理、経営情報、他）の配置はない（知識基盤における学科間差）。しかし同じビジネス教育の土俵に上がり課題解決を行っていく福祉学科生に、いかなる教育的アプローチを展開し、ビジネス領域での活躍を期待していくことができるのだろうか。

福祉学科生の場合、「サービス利用者の家族・地域を含め、当事者の周囲を慎重に観察し／必要な情報を収集する」習慣を、対人支援系講義・演習科目を通じて身につけていく教育上の機会をカリキュラムのなかに確保している。実際の福祉分野としては、子ども・家庭、障がい児・者、高齢者（何らかの疾患を抱える場合も含む）分野に関する実践事例から、少人数クラスで1年次より段階的に身につけていく。こうした習慣化は、当事者や家族が抱えるニーズ把握を漏れなく検討していくうえで大きな影響を及ぼす。「観察眼」の涵養は、①（ニーズ充足をのぞむ）当事者に関わる諸事情から派生する必要性、②家族・地域に関わる諸事情から派生する必要性、の双方から分析・検討していくことになる。

「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」との横断合同授業では、まず福祉系指定企業より「具体的課題」の提示がなされた。その後は、当該課題解決に向け、少人数チーム単位で学生同士、最終プレゼンテーションまで協力し合いながら提案された課題改善案を詰めていくことになる。経営学科生の場合、これまで習得してきたマーケティングや経営管理等に関する知識・アプローチ、現在習得中の専門的知識をふまえて、当該企業の基本理念、経営方針、経営戦略、現在の経営実態（経営計画、実績）から読み取れる内容を相互比較・分析させつつ改善案をまとめていく。一方福祉学科生の場合、社会福祉の援助原理・方法、関連法制

度・サービス、当該企業がターゲットとする福祉領域（分野論）特有の事情について収集した情報に基づき改善案を導き出していくことになる。図1は福祉学科生が拠り所とする思考プロセスを経営学科生の思考プロセスと比較・対照するかたちで表してみた。

着目すべき点は、福祉学科生が福祉特有の「思考プロセス：下段の図1」に沿いながら、対象認識の強みを発揮したプレゼンテーションを展開出来るかである。

(1) アセスメント（ニーズ充足を期待する当事者・その家族に関する情報収集／比較検討）

社会福祉実践の場合、「課題解決」はイコール当事者／家族が求める心理・社会的ニーズの実現になる。当該局面（アセスメント局面）では、当事者の”心の声”を出来る限り丁寧に聴き取りつつ（インテーク）、その語りに内在する当事者の「真のニーズ」を明らかにしていく。「真のニーズ」の背景に当事者および家族の複雑な事情が絡んでいる場合、インテークは数回におよぶ場合も出てくる。インテーク面接の対象として当事者、家族以外では、彼ら固有の事情に精通する当該地域担当の民生委員、ケア・マネージャー、関連機関・団体の関係者も含まれる。

(2) プランニング（援助仮設に基づく支援計画の作成）

この局面は、前述（1）の支援局面で、当事者・家族、関係者への聴き取りから見えてきた当事者の「真のニーズ」を最大限充足していくべく、効果的支援に向けた計画作成の局面になる。具体的には、どのような期間、どのようなサービスを組み合わせ、誰が、どのようにサービスを提供していくかの全体像となる。当事者の力（ストレングス）を最大限に引き出し・活かせる環境を創り出せるよう、関連する法制度を活用し、当事者にふさわしいサービスを提供可能な機関や

団体を探し、当事者・家族をそこへ送致していくことも含め全体計画を作成していく。特に介護保険制度下で可能な福祉サービスを利用する場合は、当事者・家族の事情に精通する担当ケア・マネージャーの役割は重要になってくる。

(3) アクション／モニタリング（実践・評価）

この局面では前述の支援計画に基づき、当事者・家族のニーズ充足に向けたさまざまな“働きかけ”が含まれてくる。社会福祉の第一次、第二次実践領域とは異なり、第三次実践領域（ビジネス領域）で展開される場合には、当事者・家族の“普段の暮らしをより快適かつ刺激的に演出する包括的なサービス提供”も含まれてくる。当事者をよりワクワクさせたり、暮らしに“張り（心地よい刺激）”を提供したりと、内容も福祉の従来型サービスよりは広範囲の内容が含まれてくる。

加えて当該局面の伏線として重要になってくるのが、当事者やその家族との安定的な信頼関係（ラポール）の維持である。既に具体的な支援／サービスが提供されている段階であるため、支援／サービスの軌道が当事者や家族の真の意向からはずれぬよう、継続的な効果測定；モニタリングをしていくことが必要となってくる。そのためにも、当事者や家族からのさまざまな（言語・非言語による）サインの解釈は重要である。

一般的に「支援」と言った場合、相手のがぞむサービス提供を含む、初回接触時からの一連のプロセスを総称するが、特に社会福祉実践の場合には「（プロセスにおいて生じる）副産物」も考慮に入れていく。すなわち、当事者がサービスを活用することによって起きてくる最大限のストレングスの発揮（本気モードで挑戦する意欲、当事者として自身の困り感に積極的・主体的に関わっていく“動機づけ”他）である。福祉実践領域における対人支援サービスでは、問題解決の

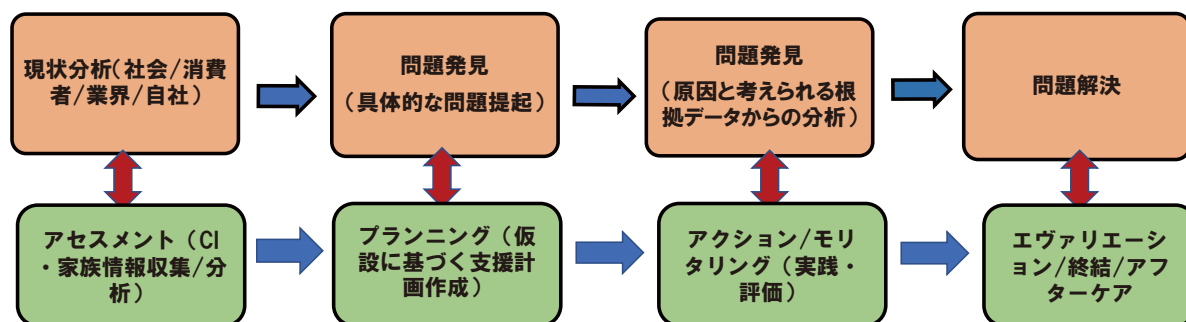


図1 社会福祉学科生の思考プロセス：下段（作図 戸塚）

プロセスで生じてくるこうした「副産物」を非常に大切にす。この効果も想定しつつ全体のプラン（支援計画）が設計されていくといっても過言ではない。そしてさまざまなアクションがこの「局面」を中心に展開されていくことになる。

(4) エヴァリエーション／(終結・アフターケア)

(1)(2)(3)の支援局面が順調に展開し、当事者側に何らかの成長(効果)がある程度安定的に見られていった場合、第一次、第二次福祉実践領域では、当事者と家族、関係者から持ち込まれた「主訴(困りごと)」に基づいてサービスが開始されていくため、必ず「終結(サービス)」という局面が訪れることになる。しかし第三次福祉実践領域(ビジネス分野等)の場合、サービス開始が社会福祉におけるサービスのようには開始されていかないため、当事者・家族、関係者側から当該サービスの中止・休止が当該事業所(会社、団体等)、関係者に伝えられない限り、原則、当該支援/サービスは続いていくことになる。しかし福祉実践領域における「終結」局面に沿って解釈をあえてするならば、当事者の変化(成長)を評価しつつ、サービスの見直しや新たなサービスの提案(再契約)を検討する局面となろう。福祉実践領域におけるサービス(福祉施設、機関)の場合は、ソーシャルワーカー、ケア・マネージャーが担当者、調整者として介在し、支援の「要」になっていく。

【第Ⅲ部：戸塚】

4 事例研究：学生による取組みから見えてくる援助観と「福祉サービス提供者としてのアイデンティティ」

(1) 2つの事例検討

【企業側から出された課題】

1) A企業からの問題提起(福祉・介護系企業)

A社が抱える人材採用難の背景にある問題原因(背景)を分析・検討し、新規卒業者をいかに確保していくか、A社を志望する求人の増加をターゲットとする提案を行なう。
(→特定領域を学ぶ学生に有利というハンデは一切無く、全ての学生目線と重なる課題。A企業が福祉・介護系企業であることから、そのあたりの現状を把握している社会福祉学科履修生がどのような提案をすることが着目される)

2) B企業からの事例(福祉・介護系企業)

B企業は現在数店舗を運営。店舗毎で収益差が見られ、長期借入金も抱えている状態である(月々一定の損益が発生)。※(教材用)経営実績表の配布有り。
このままだと倒産への危機感もあるため、B社は今後どのような対策を講じていったら良いか。B社の抱える問題・改善点を挙げ、対応策を提案していく。

最初のA企業の実例は、経営学科(「企業経営研究Ⅱ(福祉ビジネスコース)」)の指定企業から提起された課題、B企業の実例は、社会福祉学科(「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」)の指定企業から提起された課題である。当学科「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」の履修生は各自の希望によって、どちらかの授業を選択しており、全員がいずれかの課題を選択するかたちで進められた。物理的にリアルな「合同」授業ができなかったことから、当学科授業の場合、同じ教室内にスペースを分けて進めていった。

まずA事例では、企業側からの提案に福祉学科生がいかに関わっていったのか、まずはその検討プロセスに焦点化して見ていった。考察にあたり福祉学科生としての思考の特徴がどのように出てくるか、図2に掲げる8項目を参考とした。これらの項目は、福祉学科

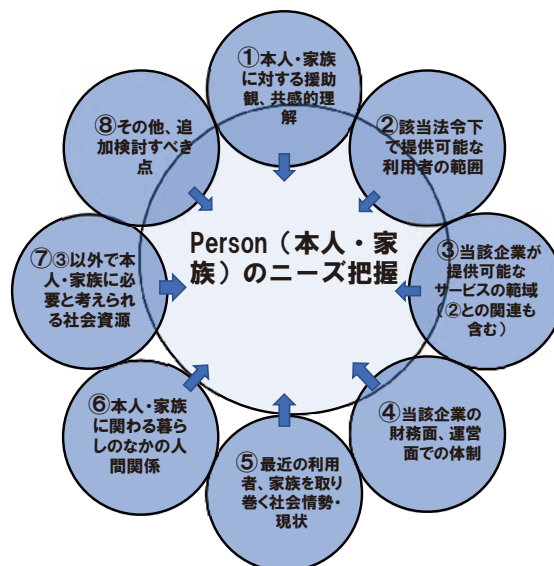


図2 問題解決に影響を及ぼす福祉学科生の思考枠組み(作図 戸塚)
—福祉系ビジネス教育版(試案)—

(出典)『はじめての相談援助実習』(ミネルヴァ書房、2013)「第4章 実習に向けて考えるべきこと・実習を通して深めるべきこと(戸塚)」の図4-1(P120)をもとに福祉系ビジネス教育向けに修正。

【A事例】学生による原因分析（抜粋）：丸囲み番号は（図2）8項目の該当番号

- ・日本の現状（少子化、高齢化率の上昇）…⑤
- ・労働力人口の推移（労働人口の上昇のなかでの人材採用難）…⑤
- ・福祉／介護業界の現状（人手不足、顕著な介護人材の不足、就職後3年以内の離職率が高い、同業他社との人材獲得競争の激化、人材が集まらない）…⑤
- ・A社としての特徴（ノルマ無し、一人の介護職が相談・納品・点検までを一貫して行う体制、充実した研修、働きやすい環境）…④
- ・福祉業界に対する学生の認知度の低さ（業界の魅力が伝わりづらい、選択しないと学ぶ機会がない、給料の低さ）…⑤
- ・就活生が感じる企業の魅力（社内の雰囲気、将来性、成長できる環境、やりがい、待遇面、理念・ビジョン、入社後の教育・研修体制、福利厚生、時間外労働・サービス残業の有無、社内人間関係、育児休暇の取得；男女共）…⑤



【A事例・学生による改善案（抜粋）】

- ・福祉業界の認知度を高める。福祉に関する授業の実施。
- ・SNSを活用したPR
（社内の雰囲気、社員紹介を動画で行う）
- ・その他、学生の目に留まるような投稿
- ・学生獲得のため学校との関係づくりの強化
（学校側に学生へ推薦したくなるような情報の提供）
- ・卒業生から学校へのアプローチ
- ・男性の育児休暇取得のアピール
- ・自社の強みを理解（従業員へ強味のアンケート）
- ・伝え方の見直し

生が福祉の実践事例を検討する際おおむね準拠していく項目に基づき、福祉系ビジネス教育版として一部修正・加筆をしたものである。福祉学科生は「問題を抱える人・家族」を起点として問題解決をスタートさせていくため、本事例のように、「当事者＝卒業予定者」という設定の場合、自分自身に最も近い目線からどのように魅力的な提案ができるかが焦点になっていく。

経営学科（「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」）の授業を履修した福祉学科生は全部で6名であった。以下は学生達が「原因」として挙げたものになる。

【B事例】学生による原因分析（抜粋）：丸囲み番号は（図2）8項目の該当番号

- ・介護保険法体制下の運営であるため、ケア・マネージャーを通してでしか集客ができない…⑤
（ケア・マネージャーへどのようにアプローチをしたらいいのかわからない。他の施設にはない強みを伝える工夫。ケア・マネージャーからクライアントに伝えやすくする工夫）
- ・特定の店舗の認知度が低い…⑤
- ・利用者や家族にとってわかりやすいHPになっていない、認知度が低い…⑤



「原因分析」から浮上したケア・マネージャーへのインタビューの必要性→その後アポイントメントを取り実施する。

【ケア・マネージャーへの質問内容】

どのようなポイントで事業所を選び、利用者へ紹介しているか。←改善策提案への突破口とした。



【B事例・学生による改善案（抜粋）】

- ・認知度が低いと、顧客が少ない。
（楽しい目標を掲げる、）
- ・HPの見直し；内容の刷新
（印象に残るキャッチコピー、広告を貼る、地域へ出向き家庭訪問し認知度を上げる、求人情報の他に施設の強みや特徴をアピールする等）

図2、8項目と照らし合わせながら見ると、④当該企業の財務面、運営面での体制、⑤最近の利用者、家族を取り巻く社会情勢・現状、の項目に原因分析が集中してなされている。他方③当該企業が提供可能なサービスの範囲（②との関連も含む）、②該当法令下で提供可能な利用者の範囲、そして①本人・家族に対する援助観、共感的理解、⑧その他、追加検討すべき点、⑥本人・家族に関わる暮らしのなかの人間関係、といった福祉学科生に特有の入り込みかたからの現状把握、原因分析がうまく発揮されていないことが見えてきた。

また⑤の社会情勢・現状から見えてくるものにおいても、福祉学科生としての持ち味をいかに重ね合わせられるかが問われて来ることになる。

B事例においても先ほどと同様、8項目と照らし合

わせつつ見ていくと、やはり⑤を中心に原因の分析が進められていることがわかる。特にB事例においては課題設定が「店舗の立て直し」という財務系に拠っていたこともあり、福祉を学ぶ学生にはややハードルが高かったように思われた。

社長へのヒアリングの機会も授業内で用意されたが、「数字」から入り込んでいくことに慣れていなかったためか、福祉支援からの視点がうまく発揮できないまま引いてしまった感があったのは事実であった。経営学科生の場合、稼働率、地代家賃、店舗の定員等から比較的スムーズに原因分析を行っていた。介護保険体制下で介護予防の一端を担うB企業の当該サービスに関して「できること、できないこと」の着目に、福祉学科生とは異なりが見られたのは、学科生の知識差が影響したものと考えられる。経営学科生の場合、ケア・マネージャーを通さない事業サービス、サービス代価の変更可能性、関連物販の販売といった改善案があがったが、介護保険体制下の基本的仕組みが理解できていれば別の観点から原因分析を深められていたかも知れない。また実際にB企業が先行して実践し効果が上がらなかったこと（ポスティング実施の結果や、費用対効果の面等）もあらかじめ聴き取れていれば、後半は少し異なった展開ができていたかも知れない。

社会福祉、経営学科生双方に共通して見られた提案は、ホームページやSNSを使った改善案であった（経営学科生はこれをブランディング戦略という用語で表現していた）。これらが提案された意図としては、介護業界に興味のある人材（優秀な人材）を集め収益につなげていく。ケア・マネージャーへのアピールの一環としてのホームページの活用。今後介護サービスを受けることになる可能性が高い方や、現在介護サービスを受けているご家族をもつ世帯への何らかのアピール。同業他社との比較考察（HP内ブログの更新状況、ある系列店舗であるが自社サイトを持っており自社の独自性をPRできている等）、また技術的な点としてHP内文字数、検索上位にくるための改善案、HP内アクセスにかかる時間の改善、女性からの視点の盛り込み等にも踏み込んで考えがまとめられていた（このあたりは経営学科生から具体的に指摘がなされていた）。

企業の方と話す機会が設定されたことについては共通して満足感があった。また互いの発表を聴き合うことで視野が広がったということも共通していた点である。

(2) 学生のプレゼンから見えてきたこと

— 今後に向けての課題 —

2つの企業から提案された課題に対し、学生のプレゼン（改善意見の提案）から見えてきたことについて改めて整理してみた。

前述「8項目」のうち「⑤最近の利用者、家族を取り巻く社会情勢、現状」に多くの福祉学科生による検討内容が集中しているものの、そこから一歩進めた検討・分析という点で、福祉学科生らしい特性が十分発揮できなかったように思われる。図2との関連で言えば、「①本人・家族に対する援助観、共感的理解」「⑥本人・家族に関わる暮らしのなかの人間関係」と言った点からの検討も可能であった。例えばA事例の場合、学生目線に近い課題であったことから、「⑤最近の利用者、家族を取り巻く社会情勢・現状」の列挙にとどまらず、当事者＝学生であるがゆえに、彼らが持ち続けている潜在的な課題や願望を福祉学科生として「読み解く」ことは可能であったかも知れない。また卒業学年に在籍する学生特有の徹底した特性理解について、福祉学科生が1年次より修得してきている「本人の主観を共感的に読み解くこと（その人以上にその人を理解する）」や「本人の“主観的事実の読み解き”から見えてきたものを組み立ててみる」あるいは「学生（当事者）の“生活目線”から見えてくるもの、学生のライフスタイルの観察から見えてくるもの」を再構築することで、そこからも多様な“ヒント”が見えて来たのではないだろうか。学生にしかわからない日常の暮らしやライフスタイルの内側に潜む、彼ら特有の「会社選びのこだわり」や「会社選びで譲れない思い」が見えて来るはずである。そうした浮かび上がってきたものを、まさに同世代の学生達も引き付けられるような「物語化」をしていくことで、当該企業をより魅力的に印象づける方策（課題解決案）が見えてくるとも考えられる。また「物語化」をしていくプロセスにおいて学生特有の「思い」や「就職に至る背景」を検討チームのメンバーと共有し議論することで、それまで「死角」となり取り上げられることのなかった学生側の事情、将来への不安、周囲に話せなかった思い等を、人材募集戦略に活かし、多くの学生達（＝当事者）から多くの共感を得ることが出来るかも知れない。

また一方のB事例の場合も同様に、B社が提供するサービスを必要としている当事者やその家族がB社のサービスに繋がっていくまでの「プロセス」にもう一

歩福祉学科生として踏み込んでいくことで、B社やB社と同様のサービスを展開する会社に対し、利用の背景に潜む地域に暮らす同じニーズを抱えている人達の複雑な“思い”を読み解いていくことで、別の発見や新たなひらめきが生まれて来るかも知れない。

図3ではこのあたりを試論としてフローチャート化させてみた。特に点線囲み枠部分をどう展開できるかが「要（かなめ）」になってくると思われる。福祉学科生の場合、今回自分達が普段使っていない分析手法を経営学科授業に参加することを通して学べたことも大きな学びとなった。このあたりも今後は図3の“流れ”とリンクさせつつ活かしていければと考える。

企業という福祉領域とは異なる「現場」に身をおきながら「ソーシャルワークを行なわないソーシャルワーカー」として、企業が展開するサービスの文脈に隠れている「対象としていくべき層」を掘り起こし、彼らの潜在的ニーズをキャッチしていくこと、“彼ら（当事者）”という主体に成りきってそのニーズ充足（課題解決）を検討していくこと、当事者として（自分がそうであるならば）何を望むのかを考え抜くといった共感的機会、相手に“なりきる”ことでその人のライフスタイルや価値観を自分の内に深く取り込んでいく機会を、今後福祉系ビジネス教育の演習に組み込んでいくことは、福祉学科生の思考経路に沿うことでもあり重要なことと考えられる。このことが実現で

きていくならば、企業が提供する特定のサービスを求める潜在的ニーズをキャッチしていく力（sensing capacity）を、福祉学科生らしい演習形式で鍛えていくことができるのであろう。

構想期間は長かったものの、今回初めてとなる埼玉キャンパス経営学科と合同での授業展開は、福祉学科生にとってそれまで出会ったことのない知的刺激との出会いになった。そして思考の多様性への必要感を強く感じ取る機会にもなった。この機会を我々教師がさらに工夫し展開させていくことで、福祉学科生がビジネス教育においても「福祉を学ぶ意味」を自らの「強み」として自覚していけることになるであろう。今後も将来の企業人として「かく成る（becoming）」ことのできる「福祉系ビジネス教育論」構築に向けて引き続き模索していきたい。

結びにかえて（松山）

「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」と「企業経営研究Ⅱ（福祉ビジネスコース）」との合同授業の実践は福祉学科生が「福祉×当該分野（経営）」に触れることで、蓄積してきた対人援助の知識と技術をいかなるアプローチで展開し、ビジネス領域に貢献できるのかを検証、考察する機会となった。合同授業実践を実施する意義と「福祉×該当分野（経営）」の教育が

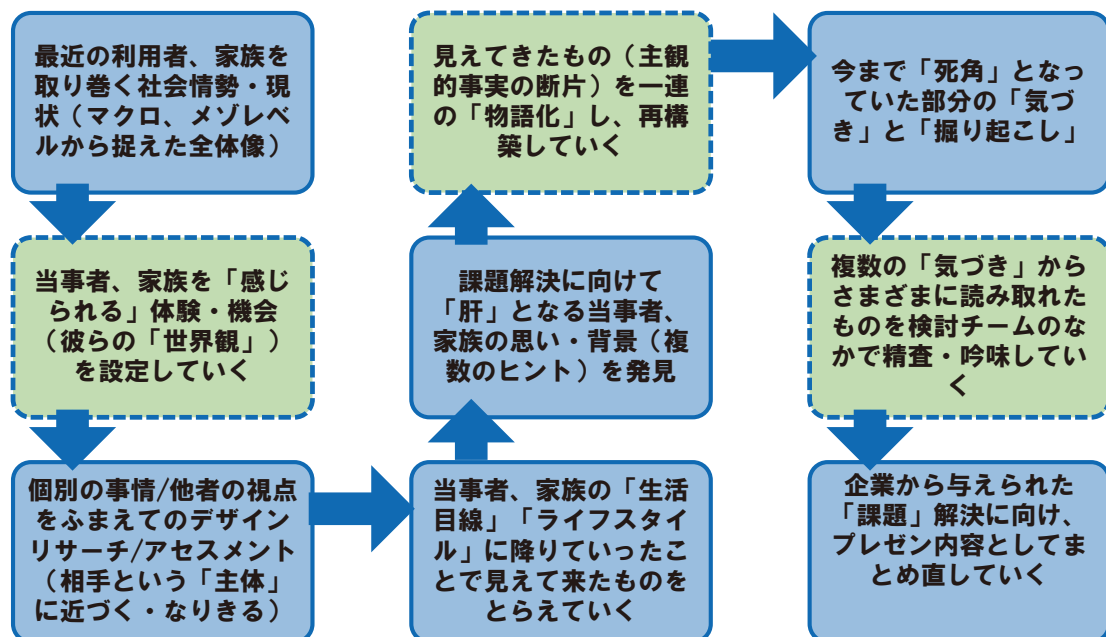


図3 当事者・家族の暮らしに「寄り添う」課題解決の“流れ”
—デザイン思考型福祉教育—（作図 戸塚）

「福祉系ビジネス教育」にどう活かしていくか（活かせるか）である。後者については、第Ⅲ部の「プレゼンから見えてきたこと」で指摘しているの、前者の合同授業実践の意義について考察していく。

学生の授業アンケートの結果から考察していく。「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」の授業アンケートでは福祉学科生9名、経営学科生2名の11名の回答を得た。設問4「授業に対して意欲的に取組めた」および設問5「自ら調べたり考えたりした」について、両設問ともに「大いにそう思う（7名）」「ややそう思う（4名）」と同じ回答結果となった。また設問15「この授業の内容、関連分野などについて、より深く学びたいと思いませんか」についても「大いにそう思う（6名）」「ややそう思う（5名）」であった。経営学科生にとっては「福祉は身近なかかわりをもつもの」として福祉を再認識する機会となった。福祉学科生にとっては福祉を必要としている人や家族にとってわかりやすい情報を発信することが経営手法の一つに繋がることを考える機会となった。この授業アンケートの結果と授業内のレポートから、今回の合同授業への学生の満足度は高かったと推測できる。

これまで筆者らが実践してきた福祉キャリア教育では福祉学科生が蓄積してきたものの見方やクライアントの問題の解決という枠のなかでの発想が主であった。しかし、経営学科生のもの見方や経営からの問題解決案に触れることで、視点を切り替えて様々な角度からアプローチしても良いことに福祉学科生は気づいたのだと思う。課題解決に向けた提案の当初は、介護保険制度という制約のなかでの解決法に取り組んでいたものが、SNSの利用や指定企業のアピールポイントの見直しなど、課題解決の対象が当事者からその家族や地域へと広がり、学生個々の視点からの新たな提案が出され始めた。まさに「デザイン思考」への一歩となった。これからの日本は福祉の制度では対応が難しいケースも増加していくことを考えると、互いの考えを理解し合ったうえで対策を練るという貴重な経験となったと考える。

「福祉×当該分野（経営）」の合同授業は初の試みであり、多くを検証するには要因が足りないが、福祉学科生の福祉的思考に新たな要素をプラスすることで発想の枠を広げる（発想の枠を広げても良いことに気づく）きっかけとなると確信した。経営学科生にとっても同様であることを願う。

筆者らにとっても合同授業という授業形態の展開を通して改めて「デザイン思考型福祉教育」について考える機会となった。「デザイン思考型福祉教育」は始まったばかりだが、いつか求められている新しい「福祉系ビジネス」をかたちあるものにしていく原動力としていきたい。

注釈

注1) デザイン思考型福祉教育

デザイン思考は近年ビジネス領域でさまざまに取り上げられている。もとは主にデザイン業務で広く用いられてきている思考プロセスや手法を、ユーザーニーズが多様化する状況下、その課題解決の道筋を立てるうえで広くビジネス領域に取り込まれてきた。社会福祉領域でデザイン思考はほとんど取り上げられていない。筆者らは、この思考方法は福祉系ビジネス教育においても効果を発揮すると考え一連の挑戦を行ってきた。

注2) H.Perlmanは、主著『ソーシャル・ケースワーク―問題解決の過程―』（1957）のなかで、社会福祉を第一次的な目的とする実践の「場」と第二次的な目的（本来の目的を達成するために必要）とする「場」とに分け言及している。

注3) 福祉リテラシー教育の一般化
情報リテラシーが知られているように、社会福祉実践が培ってきたさまざまな知識や対人支援技術を、社会福祉領域以外の方々にユーザー理解の一環として活用していただけるよう一連の取り組みを行ってきた。このことに関する先行研究もほとんどないため、論文最後に筆者らの取り組みを掲載させていただいた。

注4) 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

戸塚法子、松山恵美子『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』淑徳大学高等教育研究開発センター―年報― 第7号、2020

注5) ZOOM会議とはZoomビデオコミュニケーションズ

が提供するクラウドコンピューティングを使用したWeb会議サービスの名称で、2020年度は新型コロナウイルス感染予防のため4月当初より授業を録画して学生に配信していくという遠隔授業となった。その録画用としても、また会議用としてもZOOMが利用された。

注6) 令和3年4月2日に公布された「大学等における遠隔授業の取扱いについて(周知)」のなかの「1. 遠隔授業の実施に関する取扱い」で示されている。

[引用・参考文献]

石川俊祐「HELLO, DESIGN 日本人とデザイン」幻冬舎 2019
 岡村重夫「社会福祉原論」全国社会福祉協議会 1983
 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

鈴木克明、市川尚、根本順子『インストラクショナルデザインの道具箱101』、北大路書房、2016

相談援助実習研究会 編「はじめての相談援助実習」ミネルヴァ書房 2013

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

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 -2-

Noriko TOTSUKA
Emiko MATSUYAMA

淑徳大学「大学共通の英語教育プログラムの開発」における 外国語教育の目標設定及び入学生の英語力調査

淑徳大学高等教育研究開発センター 准教授 畑 江 美 佳

要 約

2020年度、淑徳大学高等教育研究開発センターの基盤教育部門では「大学共通の英語教育プログラムの開発」の研究を開始した。初年度は、大学における英語教育の実態を調査し、さらに日本の英語教育改革に鑑み、外国語（英語）教育の目標を刷新した。さらに、2021年度春に実施した英語プレイスメントテストの結果によると、学科あるいは入試区分において合計得点の平均値の差に統計的な有意差が確認された。教育の質保証の観点から、習熟度別クラス編成の必要性が明らかになった。

1. 研究の背景と目的

2019年度、淑徳大学高等教育研究開発センターでは、学士課程教育の質向上のための研究開発として、「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。本プロジェクトにより、各キャンパスの「成績評価の方法や基準」の大体を把握することができたが、その中で、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ったところ、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明らかになった（森田・御手洗・永井、2020）。

このような経緯のもと、2020年度、高等教育研究開発センターには、従来の「教育開発部門」に加え、「基盤教育部門」が設立され、汎用的技能としての「外国語科目（英語）」に関して、全学共通の英語教育プログラム作成を目指し、教育内容・教育方法・教育評価等の標準化を図るとともに、教材開発や入学前教育の検討を進めることとなった。

本稿は、「大学共通の英語教育プログラムの開発」の研究の第一段階として、昨今の日本の教育改革を踏まえ、本学の外国語（英語）の教育目標を新たに検討する。次に、2021年度の入学生に対して実施した、英語プレイスメントテストの分析から学生の入学時の英語力やその傾向を把握することを目的とする。

2. 淑徳大学外国語（英語）の教育目標の検討

本学の外国語（英語）の教育目標を検討する際、まずは昨今の日本の教育改革についての理解を深める必要がある。

2.1 新学習指導要領にみる小・中・高外国語の改善

新学習指導要領は、小学校では2020年度より、中学校では2021年度より全面実施されており、高等学校では2022年度より施行される。文部科学省は、小・中・高等学校の英語教育の現状について、学年が上がるにつれて意欲に課題があること、言語活動が十分でないこと、学校種間の接続が不十分であること等に改善の余地があるとし、今回の学習指導要領の改訂により、「何が出来るようになるか」という観点から、国際基準（CEFR）¹を参考に、小・中・高等学校を通じた5つの領域（「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り・発表）」「書くこと」）別の目標を設定した（文部科学省、2017）。

今回の改訂により、小学3年生から「聞くこと」「話すこと（やりとり・発表）」を活動型で行う外国語活動が週1回開始され、5年生からは教科として「読むこと」「書くこと」を含めた外国語科が週2回開始された。

中学校では、互いの考えや気持ちなどを外国語で伝え合う対話的な活動を重視し、具体的な課題を設定して学習した語彙・表現などを実際に活用する言語活動

を充実させるとした。そして、中学校卒業時に英検3級の取得を全体の50%以上をすることを目標として掲げた。さらに、今回の改訂より「授業は外国語で行うことを基本」とした。

高等学校では、5領域を総合的に扱う科目群として、「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ」を、発信力を高める科目群として「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」を新たに設定し、高校卒業時に英検準2級～2級の取得を全体の50%以上を目標として掲げた。授業を外国語で行うことを基本とすることは前回の改訂より含まれている。

2.2 高大接続改革におけるカリキュラム体系化

高大接続改革では、これからの時代に向けた教育改革を進めるに当たり、身に付けるべき力として特に重視すべきは、(1) 十分な知識・技能、(2) それらを基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見だしていく思考力・判断力・表現力等の能力、そして(3) これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度であるとしている(高大接続システム改革会議、2016)。さらに、カリキュラム・ポリシーの中では、「どのような教育内容・方法を実施し、学修成果をどのように評価するのかを明確化」することが求められている。具体的なカリキュラムの体系化として、(1) 多様な背景を持つ学生を大学教育に円滑に移行させるための「初年次教育」の充実、(2) 個々の学生の能動的な学修を促進するためのカリキュラムの工夫、(3) 広く深い学修を重ねられる学修環境の整備、等が挙げられている。

2.3 教員採用試験における英語の資格優遇

社会のグローバル化に伴い、様々な場面において、外国人と接する機会が増加している。例えば、教員採用試験においても語学力の必要性が見て取れる。日本英語検定協会が「令和2年度(令和元年実施)の公立教員採用選考試験の実施方法について」(文部科学省)より参照したデータによると、公立学校教員採用試験にて英語の資格等で特別の選考をしている都道府県の割合は、一部試験免除が44.7%、加点評価が76.6%であった(日本英語検定協会、2021)。特に、2020年度より小学校高学年の「外国語」が教科となったことで、小学校の教育現場には英語の専科教員が必要になった。

例えば、島根県では、小学校教諭の選考において、

「実用英語技能検定準1級以上」「TOEIC730点以上」などの条件を満たす人に対し、1次試験と2次試験の実技を免除し、適性検査と面接のみを課す選考を10名程度導入した(鳥取県教育委員会、2021)。

千葉県においても、令和4年度小学校教員採用にあたり、80名程度の「英語教育推進枠」を設定し、小学校の免許状に加え、以下のいずれかの要件を満たすことで受験資格が与えられる(千葉県教育委員会・千葉市教育委員会、2021)。

- (1) 中・高いいずれかの英語の免許状を取得又は令和4年3月31日までに取得見込みの者
- (2) CEFR B1相当以上の資格取得者(付録2参照)
- (3) その他の試験で千葉県・千葉市教育委員会が(2)に相当すると認めた者

そして、この枠で採用候補者にならなかった場合でも、小学校一般選考の中で更に選考を行うという。本学で小学校教諭一種免許状取得を目指す学生にとって、英語力を高め資格を得ることは、自身のアドバンテージとなり、将来の可能性を広げることとなる。

さらに、グローバル化が急速に進む中で、教育界に限らず多様な職種においても、外国語によるコミュニケーション能力のニーズが高まっている。

2.4 外国語(英語)の教育目標とその到達過程

本学の英語教育において、卒業までにどのような英語コミュニケーション・スキルをどのように育成するのかを検討し、それを教育目標及び教科内容の中で明確に示さなければならない。新学習指導要領では、小・中・高等学校の英語教育に系統性を持たせ、言語活動を中心に、「聞くこと」「読むこと」「話すこと(やり取り・発表)」「書くこと」の5領域を総合的に育成するとしている。また、高大接続の視点からは、学生の多様性に鑑み、初年次教育を充実させることが求められる。さらに、英語の資格・検定等、学生のキャリアアップのための学びを含め、卒業までの4年間の一貫したプログラムを構築することが重要である。

本学の英語教育では、「淑徳大学学士カールブリック」(表1)(淑徳大学、2021)を参照しつつ、「聞くこと」「読むこと」の受信と「話すこと(やりとり・発表)」「書くこと」の発信のバランスの取れた英語コミュニケーション能力を段階的に育成することを念頭に置く必要がある。そこで、外国語(英語)教育の目標を、「学士力を構成する汎用的技能の一つとしての

表1 淑徳大学学士カテゴリーブリック

中項目	淑徳大学が保証する能力の内容	レベル4	レベル3	レベル2	レベル1
コミュニケーション・スキル	日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。	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、目的に応じた文章表現ができる。	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だけでなく、目的に応じた文章表現ができる。	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。	伝えたい内容を他者に正確に伝えることができる。
		状況や場面に即した手段により、適切な英語で意思疎通をはかることができる。	英語を用いて、意思疎通をはかることができる。	英語を用いて、日常会話ができる。	英語を用いて、自己紹介ができる。

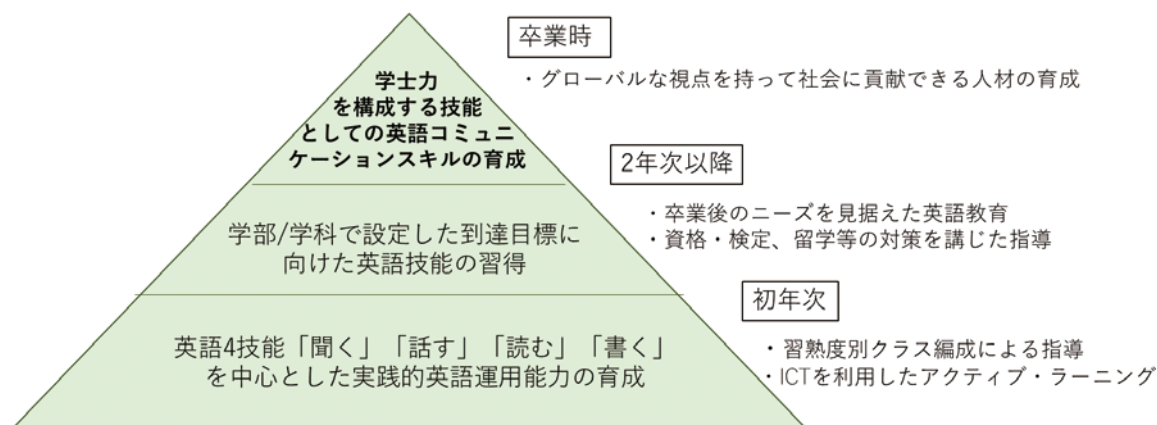


図1 淑徳大学外国語（英語）教育目標とその到達過程

英語コミュニケーション・スキルを育成すること」と新たに位置づけたい。さらに、具体的な到達過程として、初年次は、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」を中心とした実践的英語運用能力を養うことを目指し、第2学年以降は、各学科の専門性を考慮した到達目標を設定し、卒業後のニーズを見据えた英語技能の習得を目指す。そして、卒業時には、グローバルな視点を持って社会に貢献できる人材を育成することが目標である（図1）（淑徳大学高等教育研究開発センター、2020a）。

3. 新入生の英語力調査

3.1 プレイスメントテスト活用の実態

各キャンパスにおける英語授業実態調査及び2019年度授業アンケートから、初年次英語科目における習熟

度別クラス編成の現状について、以下の点が明らかになった（淑徳大学高等教育研究開発センター、2020b）。

(1) 千葉キャンパス（総合福祉学部・コミュニティ政策学部）及び埼玉キャンパス（経営学部・教育学部）では、毎年新入生に対してプレイスメントテストを実施している。千葉第二キャンパス（看護栄養学部）、東京キャンパス（人文学部）では実施の記録がない。

(2) 千葉キャンパスで実施しているプレイスメントテストは、TOEIC Bridgeの抜粋であるが、リスニング問題の欠如、問題数が少ない、個人で何度も受験できる等の課題が残る。

(3) 埼玉キャンパスで使用しているプレイスメントテストCASEC（JIEM（株）教育測定研究所）は、レベル把握が正確にできる信頼度の高いテストであり、初年次の「コミュニケーション英語 I・II」の

クラス編成に使用している。

(4) 2019年度授業アンケートの教員による自由記述の項目、「受講生のこの授業に対する満足度や知的好奇心を高めるため、今後に向けた工夫あるいは改善点」の中で、「学生の英語力・知識の差が大きいので、レベル別にクラス分けをした方が学生の満足度も意欲も上がると考える」（人文学部表現学科）という意見があった。

(5) 学生アンケートでは、「この授業を通して、大学や教員が工夫・改善すべき点」の中に、「難易度を上げてほしい」「長文とかも読みたい」（総合福祉学部実践心理学科）、「内容が簡単すぎだった。（複数回答）」（看護栄養学部栄養学科）等の意見があった。学生の英語力と実際の授業内容が乖離している可能性がある。特に成績上位者からの不満がみられた。

大学内でこれまで、習熟度別クラス編成や、統一したプレイズメントテスト実施の議論が積極的にされてこなかったこと、及び学生の英語力についての客観的なデータがないことから、まずは全学の新生を対象に、英語力を測定する必要性が浮き彫りになった。

3.2 使用テスト

テストには「英語プレイズメントテストEX」（NPO法人英語運用能力評価協会ELPA）を採用した（表2）。本テストは、20万人以上のデータを分析し、弁別度の高い問題を採用している、クラス分け・レベ

ル分けに特化したテストである。リスニング14問、語彙・文法24問、リーディング14問の計52問300満点で構成され、所要時間は45分である。設問は全て4択（一部3択）の選択形式で、内容は英検（日本英語検定協会）に類似しているため、高等学校での英語学習が反映されやすい。また、45分という所要時間も、集中力を維持するには適当な時間であると判断した。

また、採点データは最短1日でweb上にて確認でき、約2週間後には学力バランスや平均比較で英語力を可視化できるレポートカードが提供される。同テストを使用した年度末のアchievementテストも可能であるため、今後の利用価値が高く活用の幅が広がる。

3.3 CEFRによる英語力の可視化とその活用

文部科学省は、「何が出来るようになるか」という観点から、国際基準CEFRを参考に、小・中・高等学校を通じた4技能5領域、「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り・発表）」「書くこと」の目標を設定することを奨励している。そこで、高等学校の英語教育との接続も意識しながら、CEFRの共通参照レベル指標（付録1）に照らし、入学から卒業までを見据えた全学共通の英語教育プログラム作成することとした。

「英語プレイズメントテストEX」は、CEFRのA1～B2、英検3級～2級、TOEIC300～680、までの範囲で測定が可能である（付録2）。本テストによってCEFR C1以上（英検準1級以上、TOEICスコア700以上）の測定はできないが、入学時の英語力測定には大きな影響はないと判断した。学生の入学時の英語力をCEFR指標で可視化することで、シラバス作成において、指導の目標や学習レベルを定める基準となる。

3.4 受験日程及び方法

調査は2021年2月から4月にかけてキャンパスごとに日程を調整して実施された（表3）。本テストはパソコン受験（CBT）に対応しているため一斉受験の必要がなく、実施期間内であれば、学生は都合の良い時に個別に受験することができた。また、実施期間中は、各キャンパスのパソコン室の利用ができるように配慮した。尚、千葉キャンパス及び千葉第二キャンパスでは2021年度「英語I」の習熟度別クラス編成に活用した。

表2 英語プレイズメントテストEXの構成

英語プレイズメントテストEX		内容	問題数	時間	スコア
Part 1	リスニング	大意把握問題／ 情報収集問題 EXは音声再生 一回のみ	14問	13分	100
Part 2	語彙・文法	英文のコンテク ストを理解した 上で、語い・文 法知識を運用す る力を見る問題	24問	12分	100
	リーディング	大意把握、情報 収集、要約、パ ラフレーズなどの 技術を用いて解 く速読型の問題	14問	20分	100
合計			52問	45分	300

表3 受験実施期間

キャンパス	受験期間
千葉	2/17 0:00 - 4/6 23:59
千葉第二	3/1 0:00 - 4/6 23:59
埼玉	4/7 0:00 - 4/30 23:59
東京	3/23 0:00 - 4/17 23:59

4. 結果と考察

4.1 受験者数

学生総数は6学部11学科で1,235名、そのうち受験者数は1,073名、受験率は86.9%であった。各学科の受験率のうち高かった学科は、看護学科100%、続いて栄養学科95.2%、実践心理学科92.7%である。一方、受験率の低かった学科は、コミュニティ政策学科64.4%、経営学科73.9%、観光経営学科77.5%である(表4)。

表4 受験者数及び受験率(2021/4/30現在)

学科	学生数	受験者数	未受験者数	受験率
社会福祉	198	179	19	90.4%
実践心理	109	101	8	92.7%
教育福祉	157	143	14	91.1%
コミュニティ政策	101	65	36	64.4%
看護	105	105	0	100.0%
栄養	83	79	4	95.2%
経営	111	82	29	73.9%
観光経営	89	69	20	77.5%
こども教育	124	110	14	88.7%
表現	93	84	9	90.3%
歴史	65	56	9	86.2%
合計	1,235	1,073	162	86.9%

4.2 学科別調査結果

学科別では、合計点の平均値の高い順に、看護学科157.2点、実践心理学科148.2点、栄養学科143.2点となった。低い順では、経営学科128.4点、コミュニティ政策学科129.9点、歴史学科130.6点である(表5)。

また、高得点者は、看護学科の学生の289点、こども教育学科の学生266点、教育福祉学科の学生263点である。一方、低得点者は、教育福祉学科の学生の0点、表現学科の学生の50点、社会福祉学科の学生の51点である。これらは統計上外れ値に当たるが、学科別の合計点の分布図(図2)においても学生の得点には大きな開きが見られる。

合計点を従属変数、学科(11学科)を要因とする一元配置分散分析を行った結果、 $F(10,1062)=6.938, p<0.001, \eta^2=0.061$ となり、また等分散性の仮定が成り立たないことから、Welchの検定を行った結果、Welch統計

表5 学科別統計量(2021/4/30現在)

学科	度数	平均値	中央値	最小値	最大値	標準偏差
社会福祉	179	132.0	129.0	51	209	28.833
実践心理	101	148.2	141.0	73	249	39.323
教育福祉	143	142.2	143.0	0	263	36.591
コミュニティ政策	65	129.9	129.0	68	191	27.649
看護	105	157.2	159.0	56	289	34.753
栄養	79	143.2	135.0	68	230	34.399
経営	82	128.4	123.0	65	261	29.974
観光経営	69	135.0	132.0	84	212	28.435
こども教育	110	140.7	134.5	85	266	32.656
表現	84	141.3	138.5	50	224	33.105
歴史	56	130.6	127.0	63	228	31.067
合計	1,073	139.5	135.0	0	289	33.771

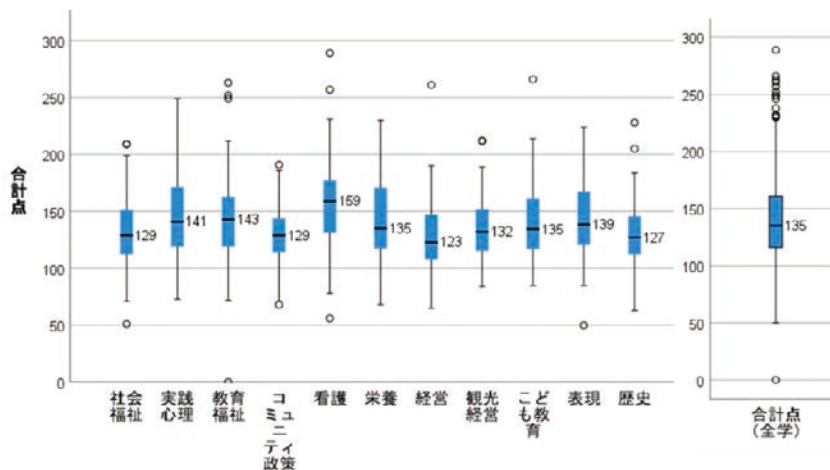


図2 学科別合計点の分布(2021/4/30現在)

量=6.856, $p<0.001$ となり、有意確率0.1%で有意差があった。

さらに、Games-Howellで多重比較を行ったところ、看護学科と社会福祉・教育福祉・コミュニティ政策・経営・観光経営・こども教育・歴史学科との間に、また、実践心理学科と社会福祉・コミュニティ政策・経営学科との間に有意水準5%で有意差が認められた。

また、リスニング、語彙・文法、リーディングのパート別の平均値において、最高値の学科と最低値の学科との差は、リスニングでは6.1点と大きな差は見られなかったが、語彙・文法では13.5点、リーディングでは12.5点の差があった(図3-1、3-2、3-3)。

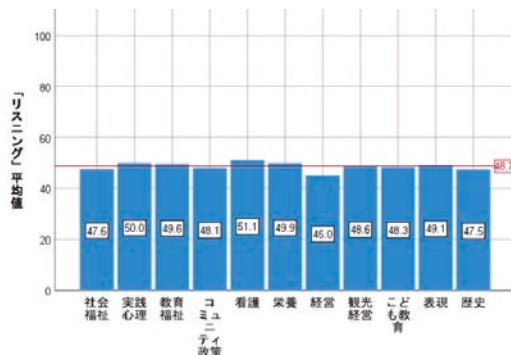


図3-1 学科別「リスニング」平均値

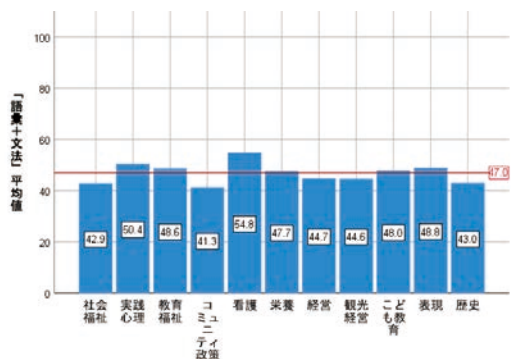


図3-2 学科別「語彙+文法」平均値

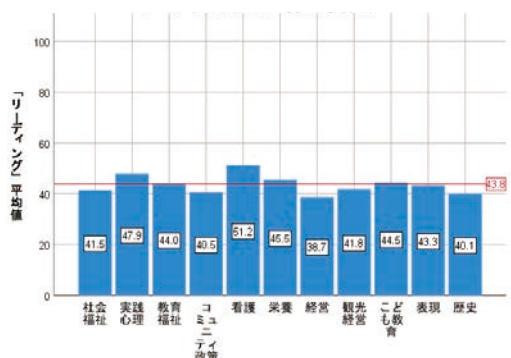


図3-3 学科別「リーディング」平均値

4.3 入試区分別調査結果

入試区分別受験者数は表6のとおりである。合計点の平均値が高いのは、大学入学共通テスト利用173.4点、一般156.2点となった(表7)。合計点の分布は図4のとおりである。「その他」には、「社会人特別」「外国人留学生特別」「学園傘下高校特別」が含まれる。

合計点を従属変数、入試区分別(9区分)を要因とする一元配置分散分析を行った結果、 $F(8, 1064) = 15.071, p<0.001, \eta^2=0.102$ となり、また等分散性の仮定が成り立たないことから、Welchの検定を行った結果、Welch統計量=10.899, $p<0.001$ となり、有意確率0.1%で有意差があった。

さらに、Games-Howellで多重比較を行ったところ、大学入学共通テスト利用と9月総合型・10月総合型・

表6 入試区分別受験者数(2021/4/30 現在)

学科	9月総合型	10月総合型	12月総合型	3月総合型	学校推薦型公募	学校推薦型指定校	一般	大学入学共通テスト利用	その他	合計
社会福祉	28	5	10	1	3	96	27	6	3	179
実践心理	22	6	2	0	3	45	16	5	2	101
教育福祉	31	7	8	1	5	62	25	4	0	143
コミュニティ政策	10	5	1	1	0	42	5	0	1	65
看護	18	17	2	0	6	37	23	2	0	105
栄養	26	4	5	0	3	34	6	1	0	79
経営	6	8	2	2	2	40	17	3	2	82
観光経営	11	2	1	0	2	38	11	3	1	69
こども教育	30	5	1	2	3	40	19	8	2	110
表現	22	7	3	0	5	20	22	3	2	84
歴史	9	4	3	0	4	12	19	3	2	56
合計	213	70	38	7	36	466	190	38	15	1,073

表7 入試区分別統計量(2021/4/30 現在)

入試区分	度数	平均値	中央値	最小値	最大値	標準偏差
9月総合型	213	130.5	127.0	0	204	29.149
10月総合型	70	136.0	139.0	51	225	32.711
12月総合型	38	132.8	127.0	71	257	36.657
3月総合型	7	130.7	135.0	84	151	22.566
学校推薦型_公募	36	136.2	138.0	77	203	30.165
学校推薦型_指定校	466	135.7	132.0	56	263	29.535
一般	190	156.2	157.5	50	289	39.131
大学入学共通テスト利用	38	173.4	172.5	96	266	38.458
その他	15	132.7	132.0	100	205	26.467
合計	1,073	139.5	135.0	0	289	33.771

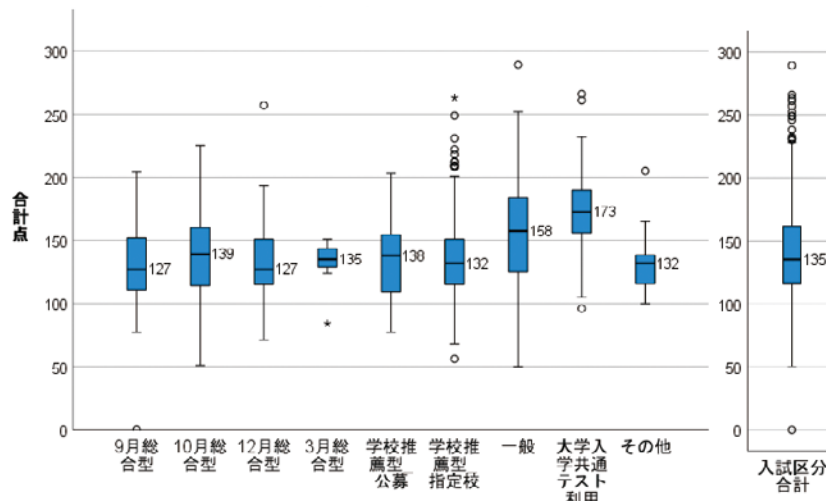


図4 入試区分別合計点の分布 (2021/4/30現在)

12月総合型・3月総合型・学校推薦型公募・学校推薦型指定校・その他との間に、また、一般と9月総合型・10月総合型・12月総合型・学校推薦型公募との間に有意水準5%で有意差が認められた。

また、リスニング、語彙・文法、リーディング別の平均値において、入試区分別による最高値と最低値の差は、リスニングでは7.2点と大きな差は見られなかったが、語彙・文法では19.4点、リーディングでは20.5点の差があった(図5-1、5-2、5-3)。

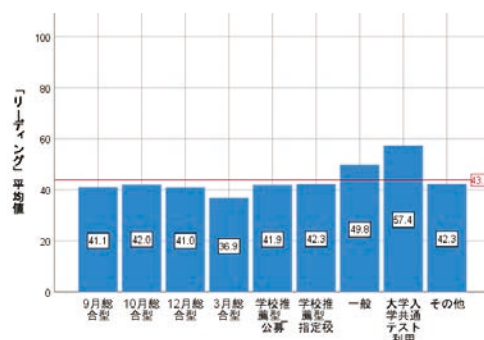


図5-3 入試区分別「リーディング」平均値

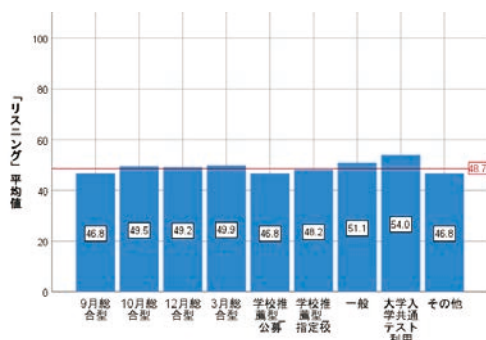


図5-1 入試区分別「リスニング」平均値

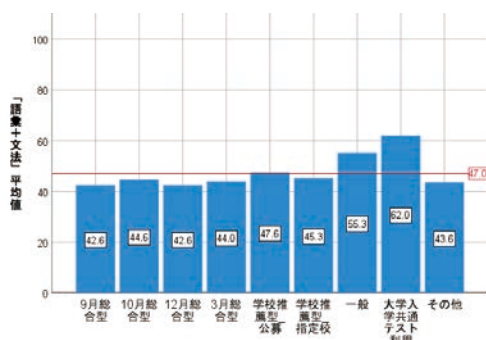


図5-2 入試区分別「語彙・文法」平均値

4.4 考察

今年度実施したプレースメントテストの平均値を、「CEFRとプレースメントテストEX及びその他の資格・検定試験との相関」(付録2)に照合すると、全学科においてCEFRのA1に当たることが確認された。全体の平均値は139.5点で、英検では3級程度、TOEICスコアでは340程度に相当する。ちなみに、ELPAの調査による英語プレースメントテストの大学入学時平均スコアは150~160点である(特定非営利活動法人英語運用能力評価協会、2016)。本学でこの数値をクリアしたのは看護学科(157.15点)である。今回、学生の入学時の英語力を調査したことで、初年次英語科目のシラバスにおける授業目標や授業内容を明確に設定することが可能となった。

また、得点の幅にも注目したい。看護・実践心理・栄養・教育福祉・こども教育・経営学科では、CEFR-J²のPre-A1からB1(英検の5級から2級程度)の幅広い学力の学生が混在していることになる。また、観光経営・社会福祉・表現・歴史・コミュニティ

政策学科では、Pre-A1からA2（英検の5級から準2級程度）までの学生が混在している。この結果から学科内における英語力格差が明らかになったことは、学生の英語力に応じた最適な学修を提供するための、習熟度別クラス編成の重要性を裏付ける結果となった。

入試区分別調査結果については、一般及び大学入学共通テスト利用の入学生の得点は平均値を上回っている。一方、総合型、学校推薦型による入学生は平均値を下回る傾向が見受けられるが、その中でも数名ではあるが高得点の学生も含まれている。総合型及び学校推薦型の受験者は、合格決定から入学までの期間が長いいため、アドミッション・ポリシーの「入学前学習」に記述のある、英語の「読むこと、書くこと、話すこと及び聞くことの基礎的な知識・技能を身に付ける学習」を具体的に推奨し、英語力の維持・向上に努める策を講じる必要がある。

さらに、「リスニング」「語彙・文法」「リーディング」のパート別の得点において、学科別及び入試区分別の両方の結果で「リスニング」の平均値の差に比べて「語彙・文法」「リーディング」の平均値の差が大きいことが確認された。初年次英語教育の中で、この事実を教員間で共有し、特に習熟度別クラス編成で中級レベル以下のクラスでは、入学当初は高大接続を意識し、語彙・文法の復習や英文を読み取る力を付ける基礎的な指導を意識して行う必要がある。一方、上級レベルのクラスの学生に対しては、リスニング力やスピーキング力をより高めるために、ネイティブ教員によるオール・イングリッシュの授業を展開し、英語の資格・検定等を積極的に受験させるようなサポートをすることで、在学中の充実した英語教育を保證することができる。

5. まとめと課題

淑徳大学の外国語（英語）教育の目標設定においては、高等学校での学びと大学における学びの内容が分断されることなく一貫して行われるように配慮しつつ、「学士力を構成する汎用的技能の一つとしての英

語コミュニケーション・スキルを育成すること」を卒業時の目標に据え、グローバルな視点を持って社会に貢献できる人材を輩出することを目指すとした。

初年次教育では、「聞く」「話す」「読む」「書く」の実践的英語運用能力の育成を目標に、総合的な英語力の育成に努める。そして、2年次以降は、「学部・学科で設定した到達目標に向けた英語技能の習得」を目標に、卒業後のニーズを見据え、キャリアアップのために必要な資格・検定、留学等の対策を講じた指導を行えるように、各学科のニーズを調査し必要な指導体制を整えたい。

2021年春に実施した入学生を対象としたプレイスメントテストの結果から、学科による英語力の差、同学科内での英語力の差、そして入試区分による英語力の差が浮き彫りになり、初年次英語教育の重要性が明らかになった。今後、全学で習熟度別クラス編成を進め、さらにその効果を検証するために、年度末にアチーブメントテストを実施し、プレイスメントテストとの比較を含めて検証を行いたい。

次の研究段階として、これまでの研究成果を元に、初年次の英語必修科目の統一シラバスを作成する。初年次は、コミュニケーション・スキルの向上を目的に、4技能総合型の授業を展開するためのテキスト及び授業内容の検討を行い、成績評価方法の統一に関しても議論を進める所存である。

注

- 1 CEFR：“Common European Framework of Reference for Languages”の略で、欧州評議会（Council of Europe）が示す、外国語の学習や教授等のための「ヨーロッパ共通参照枠」を言う。CEFRは、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、分かりやすい、包括的な基盤を提供するものとして、20年以上にわたる研究を経て、2001年に欧州評議会が発表した。
- 2 CEFR-J：CEFR-Jは欧州共通言語参照枠（CEFR）をベースに、日本の英語教育での利用を目的に構築された、新しい英語能力の到達度指標である。A1レベルの前に入門段階で、Pre-A1レベルを新設、かつA1からB2までのCEFRをより細分化している。

付録

付録1 CEFR 6段階の共通参照レベル

熟練した言語使用者	C2	聞いたり読んだりした、ほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構築できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長い文章を理解して、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会生活を営むため、また学問上や職業上の目的で、言葉を柔軟かつ効果的に用いることができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細な文章を作ることができる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的な話題でも具体的な話題でも、複雑な文章の主要な内容を理解できる。母語話者とはお互いに緊張しないで普通にやり取りができるくらい流暢かつ自然である。幅広い話題について、明確で詳細な文章を作ることができる。
	B1	仕事、学校、娯楽などで普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば、主要な点を理解できる。その言葉が話されている地域にいる時に起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近な話題や個人的に関心のある話題について、筋の通った簡単な文章を作ることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、地域の地理、仕事など、直接的関係がある領域に関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純で直接的な情報交換に応じることができる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることができる。自分や他人を紹介することができ、住んでいるところや、誰と知り合いであるか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりすることができる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助けが得られるならば、簡単なやり取りをすることができる。

付録2 CEFRとプレイスメントテストEX及びその他の資格・検定試験との相関

CEFR	英語プレイスメントテストEX	英検	TOEIC Bridge®	TOEIC®	TOEFL PBT
B2				750以上	557以上
		準1級		730	550
				700	540~543
B1	300			680	533
	290			640	518
	280			600	503
	270			560	490
	260			540	483
	250			520	477
	240	2級		500	470~473
	230		150	480	463
A2	220			460	457
	210			440	449
	200			420	443
	190		140	400	433
	180	準2級		390	431
	170			380	428
	160			370	423~427
A1	150	3級		350	420
	140		130	340	414
	130			330	410~413
	120			320	407
	110		120	310	403
	100			300	400~403
Pre A1	100未満			290	397
		4級		280	393
				270	389
				260	386
			250以下	383以下	

* 英検と英語プレイスメントテストaとの関連は、アンケート結果(148,082名)に基づく。

* 英検とTOEIC®取得者の関係は、それぞれ英検準1級⇒732、英検2級⇒517、英検準2級⇒392、英検3級⇒365 (TOEIC運営委員会の資料より)

* TOEIC®と、TOEIC Bridge®のスコア関係は、それぞれ470⇒150、395⇒140、345⇒130、310⇒120 (TOEIC運営委員会の資料より)

* この表は、英語プレイスメントテストEXと英検・TOEIC®・TOEFLの同時受験者を調査したデータではなくあくまで推定値である。

引用文献

- 高大接続システム改革会議（2016）「高大接続システム改革会議「最終報告」」
- 淑徳大学高等教育研究開発センター（2020）『淑徳大学英語カリキュラムの現状と今後の課題①—習熟度別クラス編成、クラス運営、成績評価を考える—』「2020年度第1回高等教育研究開発センター会議資料7-4」
- 淑徳大学高等教育研究開発センター（2020a）『淑徳大学外国語（英語）教育目標とその到達過程』「2020年度第2回高等教育研究開発センター会議資料」
- 淑徳大学高等教育研究開発センター（2020b）『自己点検評価報告書（2019年度）』「淑徳大学高等教育研究開発センター年報第7号」
- 淑徳大学（2021）『7. 学修成果のリフレクション（振り返り）について』「2021年度履修の手引き」
- 千葉県教育委員会・千葉市教育委員会（2021）「令和4年度（同3年度実施）公立学校教員採用候補者選考実施要項」
- 特定非営利活動法人英語運用能力評価協会（ELPA）（2016）『〈英語プレースメントテスト〉13年間の分析と英語力の経年変化』「ELPA Vision No.1」
- 鳥取県教育委員会（2021）「令和4年度鳥取県公立学校教員採用候補者選考試験実施要項」
- 日本英語検定協会（2021）「英検は毎週土日」
https://www.eiken.or.jp/eiken2020/documents/Flyer_2021.pdf
- 森田喜久男、御手洗明佳、永井恵一（2020）『成績評価プロジェクト』「淑徳大学高等教育研究開発センター年報第7号」
- 文部科学省（2017）『新学習指導要領における外国語（英語）教育について』「一般財団法人日本私学教育研究所主催大学入試における外国語（英語）検定試験活用に関する緊急説明会資料」
- 文部科学省（2020）「令和2年度（令和元年実施）の公立教員採用選考試験の実施方法について」

Developing the Standardized English Program for Shukutoku University:
Objectives of the English Education and Survey of the
First Year Students' English Competence

Mika HATAE

笑学にみるファシリテーション力育成の教材性について

— CHIBA DREAM Campus 2019の「やさしいズ」のMCから —

淑徳大学人文学部表現学科 准教授 岡村 宏 懇

要 約

2019年に開催された「CHIBA DREAM Campus 2019～お笑い人生を豊かにする！学生が創る“笑学”」のプログラムの内、お笑い「トークコーナー」を取り上げ、「やさしいズ」¹のMC²を題材に、笑学に内在するファシリテーション力育成の教材性について論考した。その結果、笑学がファシリテーター育成の学習モデルになりうる可能性が示唆された。

1. はじめに

2020年に新たに策定された新学習指導要領のキーワードの一つは「主体的・対話的で深い学び」である。そして「カリキュラム・マネジメント」の観点の一つとして、創意工夫に満ちた特色ある教育課程づくりが期待されているが、「主体的・対話的で深い学び」を実現する教育手法として「お笑い」³を活かした教育実践が行われている。嚆矢となったのは2015年よりスタートした埼玉県越谷市立越谷小学校における国語科教育への教育漫才⁴の導入である。同小学校校長の田畑栄一は「質の高い対話を作り出し『深い学び』につなげていくには、それ以前の課題として、対話力・会話力・コミュニケーション能力を相当鍛える必要がある」と説き、「笑い合うことができる漫才文化」がそれを実現すると述べる⁵。他にも、大学における教育漫才の実践例としては東京理科大学の教職履修者を対象とした「笑育」がある。笑育は、プロの芸人が講師を務め、発想力・コミュニケーション能力・プレゼンテーション力の向上を目指すアクティブラーニング型の教育プログラムである⁶。

教育漫才ではないが、コントやバラエイトークなど所謂「お笑い」を取り入れた教育実践は、淑徳大学でも行われている。2019年11月10日、千葉県千葉市のよしもと幕張イオンモール劇場⁷にて淑徳大学コミュニティ政策学部における教育推進事業「CHIBA DREAM Campus 2019～お笑い人生を豊かにする！

学生が創る“笑学”」（以下、CDC2019と略述）の教育発表会が行われた。これは、情報社会に続くSociety5.0⁸で求められる21世紀型能力⁹育成のための新たなアクティブラーニングのプロトモデルとして試行され、学生がプロの芸人と共同でお笑いコンテンツを創った。CDC2019は副題の“笑学”に著されているように、お笑いイベントのステージでありながら「笑い×学び」に着想したユニークなアクティブラーニングモデルである。当日のプログラム¹⁰は、トークコーナーの他、コントや大喜利など、バラエティーに富んだお笑いメニューが並ぶが、本稿ではとりわけ、学生がひな壇に並び、プロ芸人の「やさしいズ」がMCを務めたトークコーナーについて考察を行いたい。

本稿ではCDC2019の意義をアクティブラーニングの領野において検討するのではなく、考察の中心をMCの役割に置き、笑学が提供するファシリテータースキルを抽出、整理することで、笑学がファシリテーション力育成においても有効な教材性を持ち、アクティブラーニングモデルとしてだけでなく、ファシリテーターを養成する学習モデルにもなり得る可能性について示したい。

2. 研究の動機及び目的

まず、CDC2019の取り組みの経緯について確認しておく。CDC2019は矢尾板俊平¹¹によって2012年から継続的に実践されてきたDREAM CHIBA PROJECT（以下、DCPと略述）の2019年度の取り組みであり、お笑

いを活用した教育実践として4回目を数える¹²。矢尾板はこれまでも地域との連携を図った様々な取り組みを実践しているが、DCPでは吉本興業と連携し、よしもと幕張イオンモール劇場を会場に、大学と地域の連携による産学共同教育実践を行ってきた。

2020年度の新学習指導要領から、思考力・判断力・表現力の育成がより一層重要視される内容となったが、「自ら学ぶ力」¹³の一つとして位置づけられる「正解の無い問題に取り組む力」は、未来社会を迎えるにあたり特に修得が期待される力である。正解の無い問題に取り組む力は、従来の知識詰め込み型教育で求められてきた「正解を見つける力」ではなく、課題そのものを見つけ出し自分で「答えをつくる力」である。山中（2018）は正解のない問題に取り組む力を、学習者が人や現場、事物に関りを持ち、何らかの役割を『「なすこと」によって（中略）自発的、内在的に学ぶ対象に対する理解を深め、問題の解決に役立てようとする力」と定義するが、本稿が考察対象とするトークコーナーの現場は、学生がMCや共演者、観客と関りを持ちながら、与えられた「テーマ」や「お題」について自発的に考え、共演者の回答や観客の反応に刺激を受けながら、自らの「解」をブラッシュアップする双方向型の「学びの場」と見立てることができる。トークコーナーのライブの場で求められる力は、まさに事前準備のできない「正解のない問題に取り組む力」であり「答えをつくる力」である。

CDC2019は、これまでのDCPのイベント性はそのままに、お笑いを創る協働活動が「主体的・対話的で深い学び」になりうる可能性に着目した教育推進事業¹⁴である。尚、笑学がそうした思考力・表現力を育成する新たなアクティブラーニングモデルになり得ることについての論考は拙稿を参照していただきたい¹⁵。

アクティブラーニングは手法の問題として語られることが多いが、和田ら（2008）が指摘するように、アクティブラーニングを効果的に進めるためには、進行役のファシリテーションスキル、即ち、対話への介入や的確な助言が重要である¹⁶。ファシリテーションの重要性とその難しさについて矢尾板は、美術館での対話による鑑賞¹⁷の経験を例に、公開FD研究会¹⁸で次のように述べている。

「今年度やったところでVTS¹⁹そのものについては、ファシリテーション能力だとか、そういったところ

はやっぱり専門的なトレーニングも必要だということとで、難しい部分があることもわかりました。」

上記の発言から、美術作品を前にした学生による感想の述べ合いが散発的なものに終わり、「対話による鑑賞」が創造性豊かな開かれた思考の場となるには至らなかったことがうかがえる。即ち、アクティブラーニングの機能不全である。そして、その機能不全の一因が進行役のスキルの未熟さにあったことが意識されている。つまり、和田ら（2008）が述べるように、作品を前にして、学習の方向性を持たずに四方八方に会話が交わされてしまうと、会話の内容は広く浅く漠然としたものになり、鑑賞教育を通して何を学ばせるのかという目的意識そのものが曖昧になってしまう。開かれた意味生成の場が“活動有って内容無し”の場に陥らないためには、多様な発言を選択的にまとめ、発言を有効に活用しつつ鑑賞者を深い作品理解へ導いていくファシリテーターの役割が重要になってくる。以上の経験から矢尾板はCDC2019のメインMCを、学生ではなくプロの芸人でキャスティングした。ちなみに、筆者はCDC2019で学生とともに大喜利のプログラムに参加したが、出演者全員に発言の機会と「見せ場」をつくる「やさしいズ」の“優しい”MCの手腕に親しく触れ、MCが対話の触媒として非常に重要な役割を担ったことを経験している。

これらのことからMCの役割を鑑みれば、お笑いは「主体的・対話的で深い学び」を促すアクティブラーニングの場としてだけでなく、同時にアクティブラーニングを有効に支援するファシリテーターを育成するアクティブラーニングの場にもなりえるのではないかと考えた。これが本稿の研究動機である。

本稿はお笑い「トークコーナー」を考察対象とするが、同じお笑いでも「漫才」の創作を通じたファシリテーション力育成についての先行研究に、井藤元の論考がある。井藤はアクティブラーニングに対応可能な教員の育成手法として漫才づくりを通じた「笑育」²⁰を提唱し、「児童・生徒に対し単に知識を提供するだけでなく、児童・生徒自身が主体的・対話的に学んでゆくための場を提供し、彼らを誘発し、やる気にさせ、ときに見守る」そうしたファシリテーション能力を含んだパフォーマーとしての教員の技能を磨く教育プログラムを紹介している²¹。しかし、井藤は漫才というお笑いが教員のファシリテーションのどういった

テクニックを育成するかについては十分に説明していない。井藤は「いくらファシリテーションのテクニックを学んだとしても、それだけではファシリテーション能力は十全には向上しない」²²とし、ファシリテーターとしての教員にとって特に重要なのは「自己認識」であり、自分の「仁（ニン）」、即ち自分のキャラクターに見合ったファシリテーションのマネジメントが大切であると述べる。井藤のいう笑育が、教員のファシリテーターとしての心構えの育成にとどまるのであれば、それはお笑い（ここでは漫才）を有用性の観点から捉えることにとどまっているといえよう。本稿は、お笑い（ここではトークコーナー）がファシリテーションのどのような具体的スキルの育成に有効であるかを示し、笑学がファシリテーターを育成するアクティブラーニングの学習モデルになりうる可能性について言及する。

3. 研究の内容と方法

お笑いが提供するファシリテーションスキルの育成項目について検討するにあたり、先ずファシリテーターおよびファシリテーションについて定義しておく。

3-1 ファシリテーターとファシリテーション

ファシリテーションとは何か。ファシリテーションは、もともと「促進する」「助長する」「容易にする」という意味の英語Facilitateの名詞形であり、誰かが何かをするのを容易にしたり促進したりする意である。また「引き出す」というファシリテーションの役割は、Educationの語源であるラテン語のEducare（引き出す）に由来し、「教育」本来の意義を果たすものである。日本ファシリテーション協会²³の定義によればファシリテーション（facilitation）とは「人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶよう舵取りすること。集団による問題解決、アイデア創造、教育、学習等、あらゆる知識創造活動を支援し促進していく働き」を意味し、「その役割を担う人がファシリテーター（facilitator）であり、会議で言えば進行役」にあたりとされる。林（1998）はファシリテーターを「自己一致、受容、共感的理解、という態度を自らが積極的に追求し、また、グループの場を信頼し、そのことをメンバーに伝えることによって、グループに促進的な風土を育てる」役割を担う人と定義し、ファシリテーターは

「リーダーシップ的な行動は最小限」ととどめ、「診断的理解ではなく実存性を重視し、『いま、ここでの』体験に基づいて行動」と述べる。また中野（2004）はファシリテーターを「『先生』ではないし、上に立って命令する『指導者』でもない。」とし「支援し、促進する。場をつくり、つなぎ、取り持つ。そそのかし、引き出し、待つ。共に在り、問いかけ、まとめる」、以上のような役割を担う「『支援者』であり、新しい誕生を助ける『助産師』」と定義する。

ファシリテーターの要件について大和ら（2020）は、①テーマについての一定の知識・理解②臨機応変に対話の流れをねらいに向けられる③対話を目標達成の手段と心得ている、の3要件を、山中（2018）は、①参加者のニーズに気づき、即座に対応できる②安心・安定の場づくり③気づきを促す④参加者の自己決定の保証⑤参加者各自がメンターの役割を果たす等、5つの心得を挙げるが、大和ら（2020）の②③や山中（2018）の①②③などは安斎（2013）によるファシリテーターの定義「参加者の様子や参加者同士の相互作用によって起こる出来事を見守りながらよく観察し、状況に応じて即興的な対応や計画の修正を行う役割を担う者」に通じるものである。

本稿では、安斎（2013）の定義に則り、ファシリテーターを「トークコーナーで、インタビューを通してトーク参加者の様子や観客のリアクションをよく観察し、状況に応じて即興的な対応やトークの方向性の修整を行う役割を担う者」と定義する。そして、CDC2019のお笑い「トークコーナー」におけるMCをファシリテーターと見做して論じる²⁴。

3-2 分析方法

CDC2019のトークコーナーは、ひな壇に並んだ学生に「大学で初めて経験したこと」「大学・就活あるある」等のテーマについて事前用意の回答をフリップボードで公開してもらい、MCのインタビューを通して、その回答にまつわる深掘りトークを楽しむコーナーである。

本稿では、お笑い「トークライブ」の一場面、即ちMC役の「やさしいズ」のT君へのインタビューを題材に、「やさしいズ」のT君への関わり方とT君の内発的表現の言語化について分析を行う。

具体的な分析手順について述べる。まずは具体的考察対象シーンとして、トークテーマ「大学で初めて経

験したこと」について「渋谷ハロウィン」と回答したT君（人文学部表現学科1年）への「やさしいズ」のインタビュー場面を取り上げる。次に、「やさしいズ」とT君との間にどのようなトークが繰り広げられたかを発話行動記録に表す。そして、本番当日のやりとりを収録したビデオをストップモーション方式で適宜見直すことで、「やさしいズ」がT君の多様な発言を引き出すために、どのような関わりを行ったかを整理する。最後に、上野（2014）が示したファシリテーションの機能別分類を参考に、トークコーナーで認められたMCのスキル項目をファシリテーションの機能別項目と照合し、ファシリテーションスキルを育成する笑学の学習モデルとしての在り方について言及する。

4. 事例の分析と整理

CDC2019の「トークコーナー」におけるMCとT君とのやり取りを資料1として発話行動記録に表した。なお、発話の一部を人権配慮及び倫理上の観点から、文意を損なわない程度に変更した。表記については、や（タ）、や（佐）は、「やさしいズ」のタイと佐伯を、Tは対象学生である人文学部表現学科1年のT君を表す。なお、Tはドラえものの「のび太」のコスプレをして参加している。Cは特定できない参加者および観客とした。

4-1 資料1の場面分析とMCスキルの整理

MCの「やさしいズ」がTの内発的表現の言語化を引き出すために、どのような問いかけや促しを行ったかをみていこう。

1. プレトークについて（場面分析番号①）

トークを開始するにあたり、ひな壇登壇の学生の氏名及び出身キャンパスの紹介が行われた。ドラえものの「のび太」のコスプレをして学生群の中で独り異彩を放っていたTについて、MCのや（タ）は最初は敢えてあまり触れず、紹介時も「あまり深掘するのやめま〜す」と軽く切り上げていた。このMCの態度は、観客にTを「気になる存在」のまま留め置き、興味を次の展開につなげるのに効果的であった。また、MCは敢えてTの回答だけをとばすことで観客の笑いを集めていた（番号2）。そして観客の笑いが場の空気を和ませ、その発言しやすい雰囲気の中でTからの自発的な発言を引き出すことに成功している（番号3）。

2. 下線部（a）について（場面分析番号②）

（a）でTを名札の本名で呼ばず「のび太」と呼ぶことは、コスプレをして参加したTの意欲や意図を、自然に受容し認める態度ということができる。

3. トークAについて（場面分析番号③）

Tが事前用意のハロウィンでの逸話（番号7）を語った後は、話す話題が無くなってしまい、沈黙のよそよそしい時間とともに場の空気が硬直しかかった（番号9）。しかし、MCのや（佐）がすかさず「来年も？」と質問したことで、Tは会話の接ぎ穂を得ることができた。しかし、「来年も？」の質問は、来年行くかどうかを尋ねるクローズドクエスションであるため、相手の応答はYESかNOで完結してしまう可能性があり、会話の継続効果からいえば適切な質問とは言い難い。実際にTは「来年も機会があったら行きたいと思います。」（番号11）とだけ答え、会話が再び停滞し終了している（番号12）ここでの質問は、オープンクエスションが適切であろう。

4. 下線部（b）→（c）→（d）について（場面分析番号④）

場の空気が再び硬直（番号12）したが、MCのや（タ）は、Tのトーク内容から次の話題を拾うことができないため、Tの現代的ファッション（この場合は髪）を話題にしてトークにつなげていく（番号13）。そこからのび太のビジュアルの方向へ話を膨らませ（b）髪、（c）眼鏡、（d）目と連想を連鎖させている。3番目の「数字の3の形の目」（d）でオチをつけるところにMCのや（タ）の笑いのセンスが窺われる。

5. トークBについて（場面分析番号⑤）

や（タ）のトークのフリ「髪の毛、今風（b）だからさあ……」を受けて、や（佐）が「のび太は昭和の髪型」（b-1）と応じているが、本来はTがフリに答えて「あ、やっぱ昭和の髪型じゃないとダメですか？」等と応答すべきであった。しかし、ここまでの会話の流れやテンポにまだ乗りきれていないTは応答することができず、や（タ）は、自力で相方のや（佐）の「昭和の髪型」（b-1）のフレーズを拾ってオウム返しに重ね（b-2）、トークを回している。

6. トークC-1について（場面分析番号⑥）

トークC-1でも、や（佐）による（c-1-1）の発語は、本来、Tによる応答が望まれた。や（タ）のトークのフリ（d）にTからの応答発言が無いため、や（佐）が代わって応えてトーク（c-1-1）

資料1 発話行動記録 お笑いトークコーナー「大学で初めて経験したこと」部分

番号	話者	内容、発話記録、行動記録
1	や(タ)	(途中、のび太のコスプレをしたTを敢えてとばして、学生へのインタビューを完了する。)
2	C	さあ、ということで、学生の皆さんの話を聞けてよかったですね～。
3	T	(小さい声で) いますよ～のび太。
4	C	(笑)
5	や(タ)	じゃ、いこーよ、 <u>のび太。(a)</u>
6	C	(笑)
7	T	渋谷のハロウィンへ行きまして。のび太の恰好で行きました。そしたら街行く人が「のび太だ!のび太だ!」って声かけてくれて嬉しかったです。(中略) のび太ってこんなに人気者なんだなって思いました。
8	C	(笑)
9	T	……。 (緊張)
10	や(佐)	来年も?
11	T	あ、そうですね。来年も機会があったら行きたいと思います。(だんだん声小さく)
12		(間)
13	や(タ)	<u>のび太ァ?のび太くん髪の毛、今風(b)だからさあ…。</u>
14	や(佐)	そう、のび太は昭和の髪型。(b-1)
15	や(タ)	昭和の髪型やっとなないと。(b-2)
16	C	(笑)
17	や(タ)	<u>眼鏡(c)も丸形にしないと。</u>
18	T	あ～(納得)。
19	や(タ)	っていうか、年々クオリティー上げていこうよ。
20	T	あ～(納得)。
21	や(タ)	来年は髪型を昭和にして、丸眼鏡にして、で、眼鏡外したら <u>数字の3の形の目(d)</u> になる。
22	C	(大笑)
23	や(佐)	3の目?(c-1-1)
24	や(タ)	3の目。(c-1-2)
25	C	(笑)
26	や(タ)	じゃ、それできる?
27	T	3の目ですか?(c-2-1)
28	や(タ)	3の目。(c-2-2)
29	T	あ、でも…眼鏡かけたら普通の目になるんですよね。
30	や(タ)	そうそうそうそう。
31	T	ムズくないですか?
32	や(タ)	だから、いけるか聞いているの!
33	T	いけますッ!!
34	C	(爆笑&拍手)

を展開させている。そして、トークBと同様、や（タ）が相方の（c-1-1）を受けてオウム返しに言葉を重ねて対話のリズムをつくり、トークを回している。

7. トークC-2について（場面分析番号⑦）

もし、トークC-1で、や（佐）の（c-1-1）の発言の代わりに、先にTから「3の目ですか？」（c-2-1）の応答が出ていれば、トークC-2はトークC-1の繰り返しになるのでトークC-1は必要が無い。図らずも、や（佐）が（c-1-1）の発言を引き受けたことで、続くトークC-2の応答の見本をTに示した格好になった。

以上の場面分析番号①～⑦にみられるMCのスキルと内容を整理したものが表1である。

表1 MCのスキル項目

場面分析番号	MCスキル	内容
①	親和的な雰囲気づくり	緊張を和らげる。発言しやすい場所づくり。
②	承認	相手に合わせる。相手と伴走する。相手を認める。
③	オープンクエスチョン	会話の促し。
④	連想連鎖	話題を広げる。
⑤	事実を見る Yes, and～	そこにある事実から発見。相手から見つける姿勢。相手の話しを肯定的に受け止めてつなぐ。
⑥	リフレイン	相手の話しをしっかり受けとめる。会話の促し。
⑦	リフレイン	相手の話しをしっかり受け止める。会話の促し。

なお、場面分析番号③については、実際にはMCはクローズドクエスチョンを発しており、会話の促し方としては不足であったが、表1では望ましい在り方としてオープンクエスチョンの方で記載している。

MCの役割とスキルの効果を際立たせるために、資料1のTの発言部分だけを抜き出したものが資料2である。

番号8のCの笑いはTの発言内容に関しての観客の反応とみられるが、それ以降のTの発言（11、18、20、27、29、31、33）だけを取り出してみると、観客

の笑いにつながる発言内容の面白さは特に見出せない。番号7は事前用意の逸話の一方的な発表であり、対話ではない。番号9以降はTとMCとの対話となるが、Cの笑い（8、16、22、25、34）は、MCのトーク術に依って対話の中で引き出され生み出された反応と推察される。漫才はボケとツッコミの役割を担いながら相方とトークを紡いでいく話芸だが、観客の笑いはボケによって惹起されるのではなく、ツッコミによる反応として現れるという。CDC2019の「トークコーナー」では、資料2からも分かるように、学生の発言内容そのものの面白さによる笑いよりも、MCのツッコミによって誘引された観客の笑いの方が多かったことが見て取れる。お笑い界ではボケはセンス、ツッコミは技術といわれる²⁵。センスの場合、先天的な能力の一種として「センスがある／ない」とその有無で表現されるが、技術の場合は、有る無しではなく「スキルが高い／低い」というように高低で表現される。MCのトークスキルにおいてボケよりツッコミ的な要素が求められるとするならば、それは技術として後天的に修得が可能であり、低から高へスキルを高める教育の可能性が生じる。

4-2 ナビゲーションとリレーション

CDC2019では、MCが参加者に発言を促しトーク全体を回すファシリテーターの役割を担った。「やさしいズ」の舞台進行は、対話の触媒としてMCの役割がいかに大きいかを示す好例であった。前項では「やさしいズ」が使用したMCのスキルを整理した（表1）。本項では、ファシリテーションのスキルについてみていく。

上野（2014）はファシリテーターのファシリテーションをナビゲーションとリレーションに分けて説明する²⁶。ナビゲーションとは参加者全体に投げかける質問・指示・説明等の進行活動で、質問は思考を促し、指示は行動を促し、説明は理解を促し、対話を円滑に展開させる。一方、リレーションは参加者個々に働きかけ信頼を築く支援や奨励などの応答活動である。本稿が対象とするお笑い「トークコーナー」の考察シーンは、MCのTへの関わりであり、全体ではなく個人へのファシリテーションが主となるので、ここではリレーションの在り方を中心に考察を進めていく。

表2、表3は、上野（2014）の考察を基にリレーションやナビゲーションの種類や機能について筆者がまとめたものである。

資料2 学生Tの発話行動記録

番号	話者	内容、発話記録、行動記録
7	T	渋谷のハロウィンへ行きました。のび太の恰好で行きました。そしたら街行く人が「のび太だ!のび太だ!」って声かけてくれて嬉しかったです。(中略) のび太ってこんなに人気者なんだなって思いました。
8	C	(笑)
9	T	……。 (緊張)
10	や(佐)	
11	T	あ、そうですね。来年も機会があったら行きたいと思います。(だんだん声小さく)
12		(間)
13	や(タ)	
14	や(佐)	
15	や(タ)	
16	C	(笑)
17	や(タ)	
18	T	あ～(納得)。
19	や(タ)	
20	T	あ～(納得)。
21	や(タ)	
22	C	(大笑)
23	や(佐)	
24	や(タ)	
25	C	(笑)
26	や(タ)	
27	T	3の目ですか?
28	や(タ)	
29	T	あ、でも……眼鏡かけたら普通の目になるんですよね。
30	や(タ)	
31	T	ムズくないですか?
32	や(タ)	
33	T	いけますッ!!
34	C	(爆笑&拍手)

表2、表3をもとに、次章で個々のMCスキルとファシリテーションを照合し、MCスキルに対応するファシリテーションの項目を抽出し、考察を行う。

5. 考察 —MCスキルとファシリテーション—

表1のMCのスキル項目に表2のリレーション及び表3のナビゲーションを照合し、表4に対応表としてまとめた。

表2 リレーションの種類・機能

R	機能	種類	内容
機能別リレーション (言語的リレーション)	支援 (発言の明確化・ 全体へのアピール、共有化)	確認	発言内容の確認。正しく内容を把握すると同時に、参加者全員にその発言に注目と確認を促す。
		繰り返し	確認を含んだ繰り返し。相手の発言を受容し、承認し、全体にアピールする行為。
		言い換え	適切な言葉や違う言い方で、伝えたいことを明確にする。
		要約	発言のポイントを簡潔に述べることで全体を分かりやすく。
		付け足し	言いたいことを推測して付け足し、発言を明確にする。
		掘り下げ	断片的な発言の根拠を尋ねたり、より詳しい発言を促す。
	奨励 (対話への意欲を 高める)	称賛	客観的ではなく相手に同化するように聞き、建設的で協働的な対話を促す。
		同意	相槌などの同意を示すことで、一体感と信頼感を生み出す。また、対話のリズムを作り出す効果がある。
		励まし	発言が苦手であったり気後れする参加者を置き去りにせず、対話に参加するよう励まし、対話への意欲を高める。

表3 ナビゲーションの種類・機能

N	機能	種類	内容
ナビゲーション	質問 (思考を促す言語活動)	開かれた質問 Open questions	多様な意見を聴くための質問。参加者に答えをつくり出させることが目的。 ①解釈を促す質問…価値判断や意見を求める質問 ②分析を促す質問…動機や原因を考えさせる質問 ③洞察を促す質問…解釈や分析を基に予測や問題解決をさせる質問
		閉じられた質問 Closed questions	事の真理を問うための質問。 答えが一つに収束する質問や選択肢から選択する質問など。 ①想起を促す質問…知識や経験の想起を促す質問 ②適応を促す質問…数えるなどの認知行動を促す質問
	指示 (行動を促す言語活動)	思考のための助言	対話が硬直している際に考え方の方向性を示し、対話の活性化を促す。(補足、助言)
		発言の多様化	対話の導入時に、多様な意見を求める促し。
		焦点化	多様な意見を分類し、分類ごとに焦点化。 他者の立場に立って考えさせる方法など。
		話題の転換	対話が膠着した時などに、視点を変えて対話を進行させる。 話題の質的変容などを促す。話を戻したい場合などにも。
		揺さぶり	対話が平穏に進行している時などに、対立する見方や異なる視点を提示して、熟考を促す。
	説明 (理解を促す言語活動)	論点の整理	多数の意見が出た時など、意見相互の関係や、意見分布の全体像を説明する。 くらべる(対比)、つなぐ(結合)、わける(分類)などの方法がある。
		解説	対話の中で出てきた意見や話題に即して補足情報を提供する。
		まとめ	対話の途中で小刻みにまとめていく。それまでの発言を振り返りまとめることで、全員を同じ土俵に乗せる効果がある。

場面分析番号①のMCスキルは、3-1で見た通り山中(2018)がファシリテーターの要件として挙げる②安心・安定の場づくりのファシリテーションに相当する。

人前で自分の意見や考えを述べることは多くの場合たいへんな緊張感をともなう。声と心理状態は接続す

るため、自信が無かったり、場への参加意欲が小さければ声は小さくなる。不慣れた学生は舞台上で発言を求められても緊張してうまく言葉が出てこない等が想定されたが、「やさしいズ」は学生を上手く誘導して観客のウケをとり、和やかな発言しやすい雰囲気をつくり出した。場の緊張をほぐし、話しやすい空気をつ

表4 MCのスキル項目とファシリテーションの対応表

場面分析番号	MCスキル	ファシリテーション (R / N)
①	親和的な雰囲気づくり	安心・安定の場づくり
②	承認	同意 (R)、励まし (R)
③	オープンクエスチョン	話題の転換 (N) 開かれた質問 ③洞察を促す質問 (N)
④	連想連鎖	付け足し (R)
⑤	事実を見る Yes, and ~	承認 思考のための助言 (N) 繰り返し (R)
⑥	リフレイン	繰り返し (R)
⑦	リフレイン	繰り返し (R)

(注) R・・・リレーション N・・・ナビゲーション

くることは、クリエイティブな場をつくる前提条件となるエンパシー（共感）とマインドセットの準備をするファシリテーションである²⁷。ここでは、MCによる受容・共感及び観客のリアクション（笑い声）により、心理的に安心安全な場が実現し、Tのトークが促されたと考えられる。笑学が提供する「安心・安定の場づくり」即ち、場をほぐし、話しやすい雰囲気をつくるファシリテーションを、本稿では「場づくり力」と呼ぶこととする。

場面分析番号②のMCスキルは、対話への意欲を高める奨励のリレーション「同意」「励まし」に相当する。MCはTの「のび太」キャラに同意（承認）し、「じゃ、いこーよ」とTの発言を後押ししている（励まし）。コミュニケーションが活性化する場を作るために、MCは一人一人をよく「認める」必要がある。認めるは、見て、留めるということ、相手をよく観察し気に（心に）留める見方で接することである。そうした認知によって、相手の承認欲求を満たし、自己開示しやすいマインドセットに導くことができる。笑学が提供する「同意」「励まし」即ち、笑いによって肯定的な関係をつくるファシリテーションを、本稿ではWマコト（2016）がいう「笑認力」²⁸と呼ぶこととする。

場面分析番号③で求められるMCスキルは、実際のトークでは答えが一つに収束するクローズドクエスチョンが行われたが、この局面では思考を促す開かれた質問のナビゲーションが望ましい。例えば「人気者の『のび太』になったけど、これから、どうするの?」という

ようなYes、Noで答えられない質問で相手の洞察を促す等である。また、や（佐）の発問は、硬直した対話（番号9）の視点を変える指示（話題の転換）のナビゲーションとして発問されたものと捉えることができる。

場面分析番号④のMCスキルは、話題の連想連鎖で、これは相手の発言を支援するリレーション「付け足し」に相当する。Tからの自発的な発語は認められなかったが、や（タ）がTの現代的ファッションから話題をつなげ、Tに代わって言いたいことを推測して付け足している。

場面分析番号⑤のMCスキルは、番号12で間が空き、対話が硬直しかかったことを受けて、や（タ）が「話題の転換」というよりは新たな話題を新しく提示しており、これはファシリテーションの内、相手の行動を促す指示のナビゲーション「思考のための助言」に相当する。補足・助言としての髪型の話題はMCがあらかじめ用意した方向性ではなく、その場のライブでのやり取りの中で相手から見つけ出した承認の話題であることは言うまでもない。実際のところ、のび太のコスプレをした学生の参加は、「やさしいズ」にとっても想定外であったが、上手くツッコミを入れて「場」を盛り立てる話題に転換していた（番号13）。「やさしいズ」のファシリテーションはその「場」の持つ力を信じ、それに寄り添う必要性と重要性に気づかせてくれるものであった。強引に自分たちの手の内の「笑い」に誘導するのではなく、参加者である学生の中に入り、彼らの中にある笑いの種を探して会場を笑いにつなげた「やさしいズ」のファシリテーションは、まさに目の前の事実に向き合い正解の無い課題に取り組みながら答えを導き出す見本であった。

また（b-1）（b-2）へつづくYes, and ~のMCスキルは、発言の明確化、参加者全体へのアピール及び情報の全体共有を促す支援のリレーション「繰り返し」に相当する。

場面分析番号⑥⑦のMCスキルも、支援のリレーション「繰り返し」に相当する。繰り返すことで、相手の発言を受容・承認し、発言を明確にする効果がある。

以上の考察から、お笑い「トークコーナー」のMCが実践したスキルは種々のファシリテーションスキルに対応し、CDC2019のお笑い「トークコーナー」は表4で示されたファシリテーションの実践の場であることが明らかになった。

また、「場づくり力」や「笑認力」など、これら個別のファシリテーションは「トークコーナー」のトークの流れの中で適宜実施されたものだが、それ以外にも、ファシリテーターの資格要件として、参加者への敬意と相手への関心が求められることも忘れてはならない。お笑い現場での参加者への意見の促しは相手を「イじる」ことにつながりやすく、相手を不快にさせない繊細な配慮が求められる。特に教育手法としてお笑いを導入するには注意が必要である。相手を傷つけることなく意見を促すためには、信頼関係を前提に言い回しの工夫が求められ、そこには相手への敬意と思いやりが必要である。また、興味のない相手との会話が難しいように、発言を促すためには、相手への積極的な関心や注意が必要で、傾聴なしに、話しの中に潜む面白さや、次なる会話への接ぎ穂を見出すことはできない。

笑学はお笑いを活用した新たなアクティブラーニングモデルとして実施されたが、アクティブラーニングを促進する種々のファシリテーションが機能する学習モデルと見立てることも可能である。笑学で実施されたファシリテーションスキルの数々を、笑学が内包するファシリテーション力育成の教材項目とみるならば、笑学でMCの役割を担当すれば、表4の項目で示されたファシリテーションスキルを実践の中で磨くことができる。ここに、笑学がお笑いを活用した新たなファシリテーション力育成の学習モデルになり得る可能性を認めることができる。

6. おわりに

近年、大学教育にアクティブラーニングが広く導入され、様々な特徴や形式を取り入れた授業実践が増え始めているが、「笑学」もお笑いを活用した教育実践例としてその流れの中に位置づけられる。DCPはこれまで大学が所在する地域資源を活用した産学共同の連携事業として、学生と吉本興業とのタイアップによるお笑いイベントの共同制作を進めてきたが、当該事業の中でも特にCDC2019は、21世紀型能力育成のための新たな教育手法の開発を目的に教育推進事業として実施された。CDC2019の当初の事業目的、即ち、「笑学」が新たなアクティブラーニングモデルになり得る可能性については既に別稿で明らかにしたが、本稿では、CDC2019での取り組みを、ファシリテーショ

ン力育成の観点から捉え直し、お笑い「トークコーナー」におけるMCの役割と働きについて「やさしいズ」の事例をもとに検討した。そして、MCのスキルに見取ることができるファシリテーションのスキルを抽出し、そのスキルを育成する教材性が笑学に内在することを示した。

本研究の着想に至った背景には、アクティブラーニングにおけるファシリテーションの重要性がある。アクティブラーニングはあくまで教育手法であり、その手法の有効性は学習目標の達成度によってはからなければならないが、アクティブラーニングが有効に機能しているかどうかは学習の外観からは分かりにくい。筆者の本務である淑徳大学人文学部表現学科は、学科の学びの特性から演習系科目が多く、アクティブラーニング型グループ学習が主流である。グループ学習の成果（発表やコンテンツ制作など）は学習プロセスの質に左右され、グループの中でどんな話し合いが行われたかがグループ成果に大きく影響することが経験的に知られている。グループ内コミュニケーションとして対話が重視されているが、対話の触媒となるファシリテーションはグループディスカッションの質を高め、アクティブラーニングの機能を向上させる重要なスキルである。本稿で、「笑学」にはディスカッションをコーディネートするファシリテーションスキル育成の教材性が内在することを明らかにしたが、表現学科のカリキュラム体系の内、初年次教育科目として「笑学」を位置づけ、早い段階からコミュニケーションスキル及びファシリテーションスキルを身に付けることができれば、上位学年の演習科目に求められるグループ内コミュニケーションの精度を上げ、より充実した学習目標への到達に寄与できる可能性が生まれる。これらを踏まえ、最後に、笑学を教育手法として設計する上での留意点について述べておきたい。

ファシリテーターといっても、会議などのグループ活動を促進するグループファシリテーターと学習を効果的にマネジメントする教育ファシリテーターではその性格が異なる²⁹。

笑学におけるファシリテーションを教育的な枠組みで扱う場合、どんなことに留意する必要があるだろうか。以下3点にまとめる。

1点目は、学習目的と到達目標についてである。教育学習の題材として「トーク」を取り上げる時、お笑いトークは「お題」について楽しくおしゃべりするだ

けのエンターテイメントではない。教育であるならば、達成すべき教育目標と、それに至る方向性、即ち学習目的を明確にし、MC（ファシリテーション学習者）はそれを念頭に置きながら、登壇者をトークテーマと主体的に関わらせ、学習の成果として何が話し合われ、省察により、どんな内発的表現の言語化を引き出せるかという目的意識を持つことが重要となる。お笑い「トークコーナー」のMCの役割は、登壇者の発言を起点に笑いを紡ぎ出すことであり、到達目標は会場のお客さんを面白がらせ一緒に楽しむことである。その学習目的と到達目標を達成するためにはコントロールではなくファシリテートのスキルこそ望ましい。お笑いトークはライブなので、事前にMCがオチの笑いを用意してトークをゴールに導くことができない。その場その場で生まれる事実から発想してMCと登壇者が協働しながら「笑い」という到達目標に向かうのである。それ故、先にみた林（1998）の「診断的理解ではなく実存性を重視し、『いま、ここでの』体験に基づいて行動」するファシリテーターのファシリテーションの質如何によって、その協働作業の成果が大きく左右されることになる。

2点目は、課題についてである。トークに参加する登壇者のトークレベルに見合った課題（トークテーマ）を設定することが重要である。笑学は、トークテーマに応じてトークを育て「笑い」につなげる課題解決型学習法といえるが、登壇者のレディネスを把握せず、トークの未熟な登壇者に対して馴染みのないトークテーマを与えてしまうと、発想が広がらず高い負荷だけがかかってしまい、MCがいくらファシリテーションスキルを駆使しても目標とする笑い（学習成果）が得られないということにもなりかねない。事前にトークレベルを判別評価することは難しいが、登壇者のレベルに合わせたアクティブラーニングを設計することが、高い教育評価を導くことになる。

3点目は、成績評価基準と評価方法についてである。笑学がお笑いを活用した教育手法であるならば、評価基準の明確化も重要である。評価は到達目標を達成できたかどうかで測られなければならないが、笑学においてはその客観的評価が難しい。何をもちいて目標を達成したとみるのか？観客のウケの数なのか、笑い声の大きさなのか、設定時間内に交わされる応答数なのか、笑学を教育手法として導入するに際して、さらに検討しなければならない課題である。

以上が、笑学を教育手法として検討する上での留意点である。これらの点を踏まえ、今後は実際に学生にMC役を担わせ、笑学の教育手法としての有効性を実践によって検証していくことが必要である。今後の課題として提起したい。

注

- 1 吉本興業所属。佐伯元輝とタイによるユニット。2011年4月結成。「キングオブコント」準決勝進出（2014～2017）（<https://profile.yoshimoto.co.jp/>）6月24日閲覧
- 2 Master of Ceremony（マスター・オブ・セレモニー）の略。司会・進行役がイベント全体を掌握している意味から名づけられた。MCは会やイベントを開始し、進行し、まとめ、終わらせる役割を担う。
- 3 「お笑い」はネタやトークで笑わせる「娯楽」。「笑い」は幸せ、幸福感、喜びなどが笑顔になって表れる「感情」。Wマコト『笑いの力』経法ビジネス新書、2016、P.26
- 4 田畑は、TVなどでやっているプロ芸人の漫才を「大人漫才」とし、学校の授業で行う漫才を「教育漫才」と呼んで区別する。「大人漫才」は相手をからかったり、どつたり等、ネガティブでブラックな笑いをとるネタも少なくないが、教育漫才は、温かいやり取りや思いやりのある言葉を使える子どもを育成する教育的配慮にもとづく漫才である。そして教育漫才の学習成果として、田畑はポジティブなコミュニケーション能力や道德教育につながる倫理的思考力の育成を挙げ、また、柔らかな人間関係づくりに貢献できることを謳っている。
田畑栄一『教育漫才で、子供たちが変わる—笑う学校には福来る』協同出版、2018、PP.18-22
- 5 同上書4、P.78
- 6 井藤元監修『笑育—「笑い」で育む21世紀型能力』毎日出版、2018、P.11
- 7 イオンモール幕張新都心グランドモール3階にある吉本興業の常設劇場
- 8 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>）
- 9 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。
- 10 CHIBA DREAM Campus 2019 プログラム

テーマ	内容	出演
トークコーナー「キャンパスライフトーク」	①大学で初めて経験したこと ②大学・就活あるある ③〇〇のここが嫌だ！	MC：やさしいズ アシスタントMC：神山結香 橋本、坂井、渡邊、古川、吉河、金木、遠井 総合プロデューサー：矢尾板俊平

テーマ	内容	出演
学生コント	① 笑撃の核弾頭 「パピヨンズ」 ② 令和時代の音楽シーンは俺たちが創る 「斎藤・高橋」 ③ 壇ノ浦クライシス	MC: やさしいズ アシスタントMC: 神山結香 「パピヨンズ」(小峯、中谷、伊藤、上野) 「斎藤・高橋」(斎藤、高橋) 「壇ノ浦クライシス」(上野、佐々木) 総合プロデューサー: 矢尾板俊平
学生大喜利コーナー	① 15(歳)の昼には何をしていた? ② オリンピック第1回目で 行われていた種目だが、 第2回目から行われて いない伝説の種目は? ③ 福山雅治に飲みに誘わ れました。意外な理由 で断ってください。	MC: やさしいズ アシスタントMC: 神山結香 [学生チーム] 大城、近藤、堤、多々良、 鈴木、峰 [大人チーム] 矢尾板、杉原、岡村、 山本(NPO法人にここ稲毛)

(当日の進行表をもとに筆者作成)

- 11 淑徳大学学長特別補佐、地域連携センター長、コミュニティ政策学部教授
- 12 DREAM CHIBA PROJECTにおけるお笑いを活用した教育イベント
- | 年月日 | タイトル | 会場 |
|-------|--|--------------------|
| 2014年 | CHIBA MAKUHARI
お笑い AUTUMNLIVE 2014
～夢の舞台が、On Stage NOW! | よしもと幕張
イオンモール劇場 |
| 2015年 | CHIBA DREAM STORY
～DREAM CAMPUS in Chiba | よしもと幕張
イオンモール劇場 |
| 2016年 | DREAM CAMPUS in Chiba
～今年もお世話になりました。地域みんな
で、笑って、歌って大忘年会～ | よしもと幕張
イオンモール劇場 |
| 2019年 | CHIBA DREAM Campus 2019
～お笑いは人生を豊かにする! 学生が創
る“笑学”～ | よしもと幕張
イオンモール劇場 |
- (2019年度淑徳大学教育研究推進事業公開FD研究会での矢尾板教授の資料より抜粋)
- 13 来るべき未来社会で期待される「自ら学ぶ力」としては
①主体的に考える力②問いを見出す力③正解の無い問いに挑む力④対話を通して学ぶ力などが有る。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/icsFiles/afeldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- 14 淑徳大学の大学教育改革を推進するため、学長のリーダーシップの下、優れた教育改革事業を対象に助成などの交付を行う制度として2015年に創設。淑徳大学コミュニティ政策学部の矢尾板俊平教授を研究責任者とする「思考力と表現力を修得するための新たなアクティブラーニング手法の開発」事業が2019年度に採択された。
- 15 岡村宏懇「CHIBA DREAM Campus 2019の教育実践から」淑徳大学地域連携センター 年報 Vol. 4、2020、PP.3-7
- 16 和田咲子・山田芳明「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」美術科教育学会誌 29号、2008、P.654
- 17 千葉市美術館 目[m e]「非常にはっきりとわからない」2019.11.2～12.28開期
- 18 「STEAM教育、デザイン思考、アート思考を養成する教育プログラム公開FD研究会—社会から求められる人材育成のためのアクティブラーニング手法—」(淑徳大学千葉キャンパス、東京キャンパス、オンライン同時開催) 2020、3.6
- 19 対話を介してグループで作品をみることを手段とし、観察、解釈、根拠をもった考察、意味の再検討、そして複数の可能性を追求する力などの「複合的能力」を身に付けていくことができる鑑賞法。福のり子(2015)『ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ(VTS)とは』Philip Yenawine、淡交社
- 20 井藤の漫才づくりの実践によるコミュニケーション力育成の教育プログラムは、笑育(わらいく)と呼ばれる。同名の笑育を、(しょういく)と呼称した教育活動に百瀬和夫の学級マネジメント『『笑育のすすめ』エイチエス株式会社、2018』がある。また、Wマコトも笑いの中で人が育ち心が育つ教育法を笑育(しょういく)と呼称している。前掲書3、P.37
- 21 井藤元「漫才づくりをつうじたファシリテーション能力の育成—教職履修者を対象とした『笑育』の意義—」東京理科大学教職教育研究 第2号、2017、P.89
- 22 同上書21、P.97
- 23 FAJ: 特定非営利活動法人 日本ファシリテーション協会 <http://www.faj.or.jp/>
- 24 MCは一般的に「司会」と理解されるが、司会者が、参加者の論点を整理し、議論を進め、最終的な結論を出すことが求められるのに対して、ファシリテーターは、結論を導き出すことが目的ではなく、参加者による話し合いが創造的な時間の共有となるよう支援することが期待される。つまり、司会者の役割は話し合いを効率的に成功に導くことであり、ファシリテーターの役割は、成功や失敗という事前に予想される価値判断を離れ、刻々と変化する現場で確認できる「事実」についての理解の共有を促し、その意味に気づく場を準備することであるといえる。
- 25 前掲書6、P.38
- 26 上野行一『風神雷神はなぜ笑っているのか—対話による鑑賞完全講座—』光村図書、2014、PP.180-221
- 27 お笑いトークライブが盛り上がるためには参加者の積極的な発言、即ち、笑いの「場」への参加、貢献という彼らの能動的な身体が必要である。それはトーク参加者それぞれの自発性に依るだけでなく、ファシリテーターによってより良く引き出されなければならない。吉本興業の漫才師、Wマコト(2016)は、笑いはコミュニケーションの循環油(潤滑油)と述べ、笑いがコミュニケーションを循環させ、活性化させ、愉快で肯定的な関係性を築くのに有効であると説く。人は一緒に笑えた瞬間に心と心がつながる。笑うことで心の安定が図られ、安心

安全な最もパフォーマンスを発揮しやすい状態（場）がつくられる。

- 28 Wマコトは承認に「笑認」の字を当て、笑って認め合える関係づくりに「笑認」が必要であると説く。
- 29 楠本和彦「グループ・アプローチにおけるファシリテーションに関する私論—ラボラトリーメソッドによる体験学習を中心に—」人間関係研究（南山大学人間関係研究センター紀要5）、2006、P.46

参考文献

- 林もも子（1998）「エンカウンター・グループ再考」集団精神療法、14(1)
- 和田咲子・山田芳明（2008）「美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察」美術科教育学会誌29号

中野民夫（2004）『ファシリテーション革命—参加型の場づくりの技法—』岩波アクティブ新書69

安斎勇樹（2013）『ワークショップデザイン論—創ることで学ぶ—』慶應義塾大学出版会

上野行一（2014）『風神雷神はなぜ笑っているのか—対話による鑑賞完全講座—』光村図書

Wマコト（2016）『笑いの力』経法ビジネス新書

大和浩子・金木美貴（2020）「『対話による鑑賞』の学習指導に関する研究（第1報）—中学校美術科におけるファシリテーションの在り方に焦点化した授業モデル作成を通して—」日本・美術による学び学会誌Vol.1

山中信幸（2018）「ファシリテーターとしての教師の養成—豊かな心を育む生徒指導の実践者の養成に向けて—」川崎医療福祉学会誌 Vol.27、No.2

The Educational Materiality of Facilitation Skills Development in Laughter Studies:
The example of the “YASASIIZU” MC at CHIBA DREAM Campus 2019

Hironobu OKAMURA

教育学部開講「短期海外研修」の教育効果とは何か —「学士カールブリック調査（2020年度）」の分析から—

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 反 橋 一 憲

要 約

本稿は、教育学部対象の「学士カールブリック調査（2020年度）」で得られたデータを用いて、教育学部で開講する「短期海外研修」の教育効果を検証した。I-E-Oモデルを用いて分析した結果、英検を取得する学生ほど、短期海外研修を履修しており、学士力項目のうち、「コミュニケーション・スキル（外国語）」と「チームワーク・リーダーシップ」能力を身につけていることが明らかになった。

1. 本稿の目的と問題の背景

本稿の目的は、本学教育学部（以下、教育学部と略記。）で正課内教育として実施する「短期海外研修」の教育効果を検証し、学位プログラム上に位置付ける意義について検討することである。

ここで焦点を当てる「短期海外研修」は、教育学部学生を対象に独自で開講する科目である。しかし、教職課程の必須要件としては位置付けておらず、学生の興味関心に応じて選択できる科目となっている。一般的に海外研修は、「語学研修」として設置されることが多く、正課内教育、または、正課外活動の一環として英語力の向上や異文化理解力の獲得を目指して実施される。これまで教育学部も同様の目的で実施してきた。

しかし2021年現在、COVID-19感染拡大防止の影響を受け、全国の海外渡航の研修は全て中止されており、一部ではオンラインによる実施が行われている。こうした社会状況を踏まえ、「短期海外研修」の学位プログラム上の意義をどのように考えていけば良いのだろうか。また、対面でもオンラインでも同様の教育効果をもつのだろうか。こうした問題意識のもと、本稿では、「教学マネジメント」（文部科学省 2020）の視点に立ち、そもそも本科目がどのような教育効果をもつのか実証的に明らかにしていきたい。

まず、昨今の教員養成課程をめぐる教育改革、本稿

では特に、「英語教育改革」と「教員養成段階にある教員の質保証」について整理し、そうした状況に対して教育学部としてどのような対応をしているか、さらに、どのような課題が残されているのか確認する。

1-1. 教育学部をめぐる教育改革の動向

平成29年改訂学習指導要領による、小学校中学年から外国語活動、高学年からの外国語科の設置は、小学校教員養成を行う教育学部では大きな関心事の一つである。小学校のみならず、中学校、高等学校を通じた「英語教育改革」の歴史は長きに渡るが、今回の改訂の背景には「教育再生実行会議第三次提言」（平成25年5月28日）、「日本再興戦略（改訂2014）」（平成26年6月24日）等の政府提言により、「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育を充実する」ことが明記された点大きい。これら提言を踏まえて文部科学省が公表した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（平成25年12月）では、小学校における英語教育実施学年の早期化、教科化、中・高等学校における英語教育の目標・内容の高度化など、小・中・高等学校を通じた「英語教育改革」が進められるに至った。さらに、これに応答する形で、2015（平成27）年12月の中央教育審議会答申において、教員養成機関に「教職に関する実践力の基礎」と「新たな教育課題に対応できる力」の養成が求められている。「新たな教育課題に対応できる力」の一つには「外国語教

育の充実」の養成も含まれる（中央教育審議会 2015：39-42）。

こうした英語教育改革の動向と並行して、教員養成段階にある教員の質保証も対応課題の一つとしてあげられる。歴史的に、教育職員免許法に強く縛られてきた日本の教員養成教育では、免許法で規定された授業科目を開設し、それを学生が履修さえすれば教師として必要な力が身につくと考えられてきた。こうした実態に対して、「養成段階で身に付けるべき教員として最小限必要な資質能力を明示した専門性基準（Professional Standard）が存在せず、大学卒業時まで身に付けるべき資質能力が保障されていなかった」（別惣 2013：39）ことや、「教員免許状の授与に関わる単位認定の水準や方法が各大学に委ねられているという状況から、教員免許状が教員として最小限必要な資質能力を身につけていることを保証するものになっていないという問題が生じており、教員免許状への社会的信頼が低下している」（岩田 2007：4）という問題が指摘されている。こうした教員養成教育が抱える問題に対して、文部科学省は、課程認定を受けた大学に、「教職実践演習」という必修科目を新設し、教員として最小限の必要な能力が確実に身につけているかを確認することを求めたという経緯がある。また、各課程認定大学に、養成すべき教員像として学生が養成段階で身につけるべき資質能力を明確に示し、学生がその資質能力を確実に身につけることができるようなカリキュラム運営と組織的な指導体制の構築を求めている（中央教育審議会 2006）。こうした「何を知っているかから、何ができるようになったか」の学習成果の設定や検証を問うといった教育の質保証に関する課題は、教員養成課程にとどまらず、小学校から高等教育まで

を含み一貫した教育改革が進められている（中央教育審議会 2020）。

さらに、上記二つの動向の合流点として、東京学芸大学（2017）は、文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究」により「教員養成・研修（外国語）コア・カリキュラム」を開発した。これによれば、小学校教員養成課程「外国語（英語）」では、「授業設計と指導技術の基本を身に付ける」ことや、「小学校において外国語活動・外国語の授業ができる国際的な基準であるCEFR B1レベル（英検2級～準1級相当）の英語力を身に付ける」ことが示されており、身につける学力や指導力が具体的に設定されている。

以上の教育改革の動向から、小学校教員養成段階の学生には、その段階に応じた「英語力・英語指導力」が求められるようになっており、さらに、養成段階における教員の質保証の必要性から、「教員養成スタンダード」（別惣 2013）、「教職課程コアカリキュラム」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017）、「（外国語）コア・カリキュラム」などを参考として、養成機関には、学生がその資質能力を身につけることができるようになるためのカリキュラム運営と組織的な指導体制の構築が求められている。

1-2. 教育学部の取組みと課題

このように、小学校教員養成段階の学生にも「英語力・英語指導力」が求められるようになってきた背景を受け、教育学部でも「英語力・指導力の高い学生の養成」を目標に、4年間にわたる体系的かつ実践的な英語学習の機会を提供している（表1）。

4年間を見通したプログラムは、正課内教育（「コ

表1 英語力向上に関わる4年間の学び

	正課内教育	正課外活動
1年次	「コミュニケーション英語Ⅰ～Ⅵ」	4年間を通じて「英語力向上講座」を提供
2年次	「英語」（前期） 「初等英語科教育法」（後期） 「短期海外研修」（集中）	英語力向上講座「英検対策」 （※英語力向上講座は1～4年生全ての学生が参加可能）
3年次		英語力向上講座「英語教育法対策」（小学校参観・実施） （※英語力向上講座は1～4年生全ての学生が参加可能） インターナショナルスクール・ボランティア （※I.S.ボランティアは3・4年対象、半期毎に募集）
4年次		

コミュニケーション英語Ⅰ～Ⅳ]、「英語」「初等英語教育法」(初等コースのみ)、「短期海外研修」と正課外活動(「英語力向上講座(英検対策・英語教育法対策)」、「インターナショナルスクールへのボランティア」)を組み合わせた内容であり、「短期海外研修」も、このプログラムの正課内教育の一つとして位置付けている。4年間の目標として、英語検定試験(以下、英検と略記。)2級相当の学力と英語科教育法の獲得を目指しているものの、目標に到達しているかといえはそうとも限らない。2020年度に実施した「学士カテゴリーブリック調査」(詳細は、後述する。)では、1～4年生のうち英検準2級以上を獲得する学生は21.2%(N=352)、2級以上では、4.2%(N=352)であった。さらに、「2019年度教育学部学士カテゴリーブリック調査」の結果を分析した御手洗・小幡(2020)の報告でも、「コミュニケーションスキル(外国語)」の到達度は、1、2、3年生よりも最終学年の4年生の方が獲得していたものの、4年生でレベル4、レベル3に到達したのはそれぞれ3.2%、21.3%にとどまっていた。学士力全9項目中、もっとも課題が残る到達状況であった。

こうした小学校養成課程の学生をめぐる「英語力・英語指導力」の獲得の問題は、本学教育学部だけの課題ではない。たとえば、酒井・内野(2018:110-111)の研究では、「小学校教員養成外国語(英語)コア・カリキュラム」(東京学芸大学 2017)の項目の理解度及び自身の英語力の自己評価を問う質問紙調査とTOEIC得点の取得を小学校教諭免許状の取得を希望する学生に実施した結果、全ての項目について自己評価が低く、特に指導法に関する内容についての項目の自己評価が低いことが確認されている。さらに、B1レベルの「話すこと(発表)」については、27.3%の学生しか肯定的な回答をしていなかった。これを受け、小学校における外国語活動や外国語科に関する授業を受講するスタート地点では、学生は、コア・カリキュラムが提案する学習内容をほとんど理解しておらず、実態と到達目標のギャップが大きいことを指摘している。また、松宮・森田(2015:108-109)は、小学校養成課程に在籍する大学生を対象に、外国語活動指導への不安を軽減するため、「学級担任の役割を意識した英語スピーチ練習」を実施した。85%以上の学生が「学級担任としての英語力」の向上に役立ったと評価したものの、「教壇に立って英語を話すことに自

信がついた(不安が減った)」と回答した学生は全体の39.3%(N=122)にとどまったことを報告している。小学校教員養成課程の学生にとって、実態と到達目標の差は大きく、一般的に英語教育のために教職課程で展開される「英語」「初等英語科教育法」だけでは解決が難しいことが予見されている。

こうした状況を踏まえ、本稿では、正課内教育のうち実践科目である「短期海外研修」に着目し、小学校養成課程の学生の「英語力・英語指導力」の獲得に対する効果を検証する。もちろん、「短期海外研修」科目のみの効果を抽出することは難しいことであるが、正課内教育である「短期海外研修」を履修した学生は、履修しなかった学生と比較し、どのような能力を、どの程度身につけているのだろうか。これを明らかにすることは、今後、教育学部の教育活動を見直す上で、何かしらの示唆があることを期待している。

以下に本稿の構成を示す。第2節では、教育効果測定に関する先行研究について概観した上で、本稿での研究枠組みと課題の設定を行う。第3節では、方法について、(1)使用するデータと変数について、(2)教育学部短期海外研修の概要の2点を示す。第4節では、分析の結果を示し、最終節では、結論と本稿から得られる示唆について述べる。

2. 分析枠組みと課題の設定

「大学教育効果」の調査研究は、早くは1966年からUCLAのHERI(Higher Education Research Institute)によって始められてきた。HERIは、CIRP(Cooperative Institutional Research Program)調査プロジェクトによって大学生調査を用いた大学教育効果の測定方法の検討をおこなってきた。日本では、大学生調査として「大学満足度と大学教育の問題点」(ベネッセ 1998)、「学生満足度と大学教育の問題点」(ベネッセ 2002, 2004, 2007)、「大学教育改革の学生認知度調査」(リクルート 1998, 2000)といった教育関連産業が中心的に担ってきた。しかし、2000年代以降には、『全国大学生調査』(東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター 2008)や、CIRIPの日本版プロジェクトである「Japan College Student Survey(JCSS2004, 2005, 2007)」「Japan Freshman Survey(JFS 2008)」(山田 2005, 2007)など大学の研究者を中心とした調査が行われるようになってきている。

本稿では、先行研究の知見を踏まえ、大学教育の効果検証として用いられている（山田：2007、細川・山田・宮本 2020他）、A. W. アスティン（Astin 1970, 1993）のI-E-O（Input-Environment-Output）モデルを用いることとした。アスティンは、大学の教育効果を、大学に通うことによる、学生の態度変容や知識・技能の獲得に対して及ぼされる影響（いわゆる、カレッジ・インパクト）と設定した。さらに、大学の教育効果を明らかにするためには、①大学入学生を一様に捉えるのではなく、その多様性を考慮する必要があること、②在学中の高等教育経験によって変容に差が生じること、すなわち、大学在学中のスループットに着目する必要性を主張し、その結果、I-E-Oモデル（図1）を作成している。このうち、インプット（Input）とは、新入生が大学入学前に既に身につけている資質、技能、アスピレーション、及びその他の学習や発達・変容に関する可能性のことである。アウトプット（Output）とは、大学が影響を及ぼしたり、影響を及ぼそうしたりする学生の発達・変容の側面のことであり、学業成績や知識、価値観、態度などを指す。また、大学環境（Environment）とは、カリキュラムや施設・設備、教育実践等だけでなく、学生の教員や学生との交流や課外活動などの諸々の活動も含むものである。

このI-E-Oモデルを援用し、本稿の目的である「短期海外研修」の効果を検証するため、以下の課題の設定を行った。すなわち、①どのような学生が短期海外研修に参加するのか（I→E）。②短期海外研修はどのような効果をもたらすのか（E→O）。③その効果は、属性要因や環境要因を統制してもなお効果がみられる

のか（統制後：I→O、E→O）、である。

3. 方法

3-1. 使用するデータと変数

本稿で主に用いるデータは、本学教育学部対象「2020年度学士カールブリック調査」の結果である。「学士カールブリック調査」は、淑徳大学が全学共通で学習成果を測るために設けた評価基準「学士カールブリック」によって、学生の学習成果が測定可能なかを教学マネジメントの観点から分析することを目的とした調査である。2020年度は、2019年度調査の振り返り（御手洗・小幡 2020）をもとに、教育活動の見直しにデータを活用することを想定し、新たに設問項目を加えて実施した（設定した質問項目は、表2参照）。対象者は、教育学部在籍者（1～4年）451名である。調査は、2021年1月に、Googleフォームを利用して後期授業終了時に実施した。回収率は、78.0%（N=352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（表3）、①コミュニケーション・スキル（日本語）、②コミュニケーション・スキル（外国語）、③論理的思考力、④問題解決能力、⑤自己管理能力・倫理観、⑥チームワーク・リーダーシップ、⑦市民としての社会的責任、⑧生涯学習力、⑨総合的な学習経験、である。各設問は、それぞれ内容がレベル1からレベル4まで設定され示されている。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。

表2には各質問項目とIEOモデルとの対応を示し

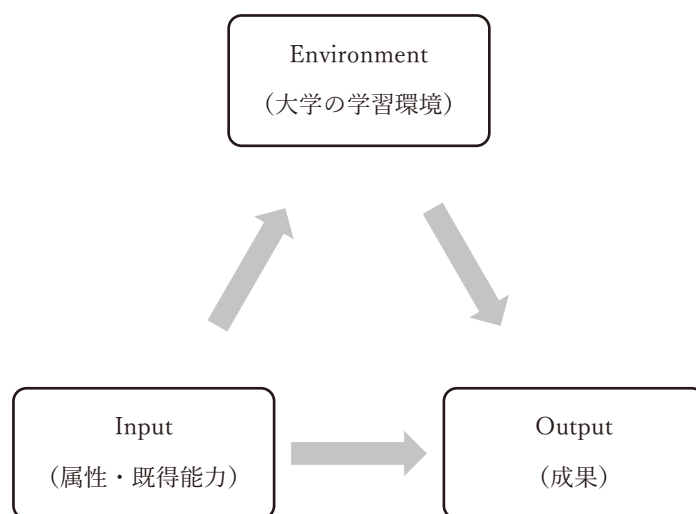


図1 AstinのI-E-Oモデル

表2 「2020年度学士カテゴリーブリック調査」の設問項目

	設問項目	I-E-O
Q2	学年	I
Q4	コース（初等・幼児）	I
Q5	性別	I
Q6	居住形態	I
Q7-1～Q7-9	学士カテゴリーブリック（9項目）自己評価（詳細は表3）	O
Q8	第一志望の大学	I
Q9	入試形態	I
Q10	短期海外研修	E
Q11	英検	I
Q12	日本語検定	E
Q13-1	（大学生活）大学の授業	E
Q13-2	（大学生活）実習（教育実習・保育実習・フィールドスタディー等）	E
Q13-3	（大学生活）卒業研究・制作	E
Q13-4	（大学生活）ボランティア活動（学内外含む）	E
Q13-5	（大学生活）サークル活動	E
Q13-6	（大学生活）部活動	E
Q13-7	（大学生活）アルバイト	E
Q13-8	（大学生活）就職活動	E
Q14	大学の成績（GPA）	O
Q15	卒業後の進路	O

表3 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（外国語）	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」）

ている。各質問項目のうち、本稿がInput（属性・既得能力）項目として使用する変数はQ2学年、Q4所属コース、Q5性別、Q6居住形態、Q8第一志望の大学、Q11英検の取得級である。これらInput項目のうち、

学年以外はダミー変数化した。Q4所属コースは「初等コース」を1とする初等コースダミー、Q5性別は「男性」を1とする男性ダミー、Q6居住形態は「親と同居」を1とする実家暮らしダミー、Q11英検は、「2

級以上」と「準2級以上」と「3級以下」を1とする英検取得ダミーに、それぞれリコードした。また、本稿がEnvironment（大学の学習環境）項目として使用する変数はQ10短期海外研修、Q12日本語検定、Q13学生生活である。そして、本稿がOutput（成果）項目として使用する項目はQ7学士力ルーブリック自己評価である。ただし、短期海外研修に参加経験がある学生は3年生以上である。そのため、1年生または2年生で「参加あり」に回答したケースは、「参加なし」に修正して分析した。なお、分析にはIBM SPSS Ver.27を使用した。

3-2. 教育学部「短期海外研修」について

「短期海外研修」の学習目標・到達目標は、「海外の教育文化について理解する」ことであり、「海外研修先の教育、歴史、社会、環境について調査し、その教育について理解を深めるとともに英語指導に秀でた教員を養成するという教育目的を達成する一環として、英語力を身につける」ことである。この目標の達成のため、オーストラリア・ブリスベンにて6泊9日の研修を実施している。参加学生は、渡航の前後に7回の事前学習と2回の事後学習を受講する。事前学習の内容は、第一に、旅行会社が大学へ訪問して実施するオリエンテーションや書類上の手続き、ホームステイ先や受け入れ校に関する情報提供について、第二に、オーストラリア（海外での過ごし方含む）に関する注意事項や文化理解について、第三に、英語による自己紹介と、現地校の日本語の授業で行う指導案の作成、そのリハーサルである。事後学習は、課題としている振り返りレポートの発表を行なっている。海外研修では、到着したその日に、それぞれブリスベン市内のホームステイ先に滞在し、そこから、オーストラリア

の現地小学校へ通いアシスタント・ティーチャー（日本語指導）として活動を行う。日本文化を伝えるため、オリジナル教材を英語で作成し、それをを用いた授業を児童の前で行っている。ホームステイ後には、オーストラリアの文化や自然を学ぶため、ゴールドコーストを訪問したり、ブリスベン市街観光、ローンパイン・コアラ・サンクチュアリーにて、コアラやカンガルーなど、オーストラリア特有の動物たちと触れ合う体験をしている。

教育学部には、小学校教諭免許状の取得を目指す「初等コース」と幼稚園教諭免許状と保育士資格の取得を目指す「幼児コース」の2コースがあり、例年両コースから履修生がいる。しかし、1学年100名のうち履修生は、例年10名前後と少ない。履修生が少ない理由は定かではないが、旅費として30～35万円程度（そのうち大学から10万円の補助金があるため、負担は25万円程度）がかかることや、必修科目ではないこと、現地校にて英語で授業を行うといった負荷があるといった要因が考えられる。

4. 分析結果 — 短期海外研修の効果とは

4-1. どのような学生が海外短期研修に参加するのか

最初に、どのような学生が短期海外研修に参加するのか（課題①）を明らかにする。そのために、短期海外研修への参加経験ありに1を割り当てたダミー変数を従属変数とする、二項ロジスティック回帰分析を実施した。独立変数には、Input（属性・既得能力）項目を投入した。前述したように短期海外研修には3年生以上しか参加していない。そこで、3年生以上に限定した146ケースを分析対象とした。各変数の記述統計は表4に、二項ロジスティック回帰分析の結果は表

表4 二項ロジスティック回帰分析に用いる変数の記述統計

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
学年	3	4	3.53	0.501
男性ダミー	0	1	0.23	0.424
初等コースダミー	0	1	0.49	0.502
淑徳大学第一志望ダミー	0	1	0.65	0.478
実家暮らしダミー	0	1	0.74	0.440
英検取得ダミー	0	1	0.61	0.490
短期海外研修参加ダミー	0	1	0.11	0.313

表5 短期海外研修への参加有無を従属変数とする二項ロジスティック回帰分析の結果

	B	SE	Exp (B)	
定数	-6.183	2.697	0.002	*
学年	0.309	0.623	1.362	
男性ダミー	0.236	0.666	1.266	
初等コースダミー	1.366	0.698	3.921	
淑徳大学第一志望ダミー	-0.991	0.618	0.371	
実家暮らしダミー	0.774	0.701	2.169	
英検取得ダミー	2.599	1.073	13.448	*
N		146		
-2 対数尤度		81.831		
Nagelkerke R ²		0.246		

* : p<0.05, ** : p<0.01, *** : p<0.001 (以下同様)

5にそれぞれ示した。

表5を見ると、統計的に有意な効果が見られるのは英検取得ダミーで、正の効果である。英検を所持している学生ほど短期海外研修に参加する傾向にあることが分かる。一方で、その他の属性要因は有意な効果を持っていない。本調査では学生の経済的状況を直接尋ねたわけではないが、経済状況を表しそうな実家暮らしダミーも有意な効果はない。ただし、初等コースダミーは10%水準で有意な傾向を示していた(p=0.050)。幼児コースよりも初等コースに所属する学生が、短期海外研修に参加する傾向が示唆される。

4-2. 短期海外研修と学士カールブリック自己評価との関連

次に、短期海外研修が学生にどのような効果をもたらすのか(課題②)を明らかにする。学生にもたらされる効果は、学士カールブリック(9項目)の自己評価を指標とする。すなわち、短期海外研修への参加経験が、学士カールブリックの自己評価に影響を与えるかを明らかにする。学士カールブリックの項目には、短期海外研修による教育効果が期待されるコミュニケーション・スキル(外国語)があるが、本稿ではコミュニケーション・スキル(外国語)に限定せず、9項目すべてを分析対象とする。具体的には、短期海外研修への参加経験と、学士カールブリックの自己評価

表6 短期海外研修への参加経験×コミュニケーション・スキル(外国語)

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	合計	N
参加経験あり	6.3%	31.3%	43.8%	18.8%	100.0%	16
参加経験なし	50.3%	39.3%	8.9%	1.5%	100.0%	336
合計	48.3%	38.9%	10.5%	2.3%	100.0%	352

p<0.001, V=0.354

表7 短期海外研修への参加経験×チームワーク・リーダーシップ

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	合計	N
参加経験あり	0.0%	0.0%	43.8%	56.3%	100.0%	16
参加経験なし	3.0%	16.4%	59.5%	21.1%	100.0%	336
合計	2.8%	15.6%	58.8%	22.7%	100.0%	352

p=0.015, V=0.185

9項目をそれぞれクロス集計して、独立性検定を実施した¹。その結果、統計的に有意な関連（5%水準）がみられたものは、「コミュニケーション・スキル（外国語）」（表6）と「チームワーク・リーダーシップ」（表7）であった。

コミュニケーション・スキル（外国語）に関しては、参加経験のない学生がレベル1とレベル2を選択する傾向にあるのに対して、参加経験のある学生はレベル3とレベル4を選択する傾向にある。チームワーク・リーダーシップに関しては、参加経験のない学生がレベル1、レベル2、レベル3を選択する傾向にあるのに対して、参加経験のある学生はレベル4を選択する傾向にある。したがって、短期海外研修に参加することで、コミュニケーション・スキル（外国語）とチームワーク・リーダーシップの自己評価がそれぞれ高くなるようである。

それでは、コミュニケーション・スキル（外国語）とチームワーク・リーダーシップの自己評価に対して、短期海外研修への参加経験が効果を本当にもたらしていると言えるのだろうか。コミュニケーション・スキル（外国語）については、学生の客観的な英語能力の有無や英語への関心が影響を及ぼしているとも想定できる。チームワーク・リーダーシップについては、教育実習やボランティア活動など普段の学生生活も影響を及ぼしているとも想定できる。そこで、短期海外研修がもたらす効果が、属性要因や環境要因を統制してもなおみられるのか（課題③）を、次項で詳しく検討する。

4-3. 短期海外研修が学生にもたらす効果

課題③のうちまずは、短期海外研修の参加経験が他の要因を統制してもなお、コミュニケーション・スキル（外国語）の自己評価に影響を与えているのかを、重回帰分析で確認する。従属変数はコミュニケーション・スキル（外国語）とし、レベル1を1、レベル4を4として1点ずつ割り当てた。モデル1では属性要因（学年、性別、所属コース、居住形態、入学志望、英検）を独立変数とし、モデル2ではモデル1に加えて、大学での環境要因（日本語検定、短期海外研修）を独立変数とした。記述統計は表8に示した。なお、後ほど検討するチームワーク・リーダーシップの記述統計も表8で示している。

表9は、コミュニケーション・スキル（外国語）を従属変数とした重回帰分析の結果を示している。属性要因を独立変数としたモデル1では、淑徳大学第一志望ダミーが有意な負の効果を、英検準2級以上ダミーが有意な正の効果を持っている。淑徳大学を第一志望としていなかった学生、そして英検準2級以上を所持している学生ほどコミュニケーション・スキル（外国語）の自己評価が高い。環境要因を加えたモデル2を見ると、短期海外研修ダミーが有意な正の効果を持っている。モデル2で標準化回帰係数に着目すると、短期海外研修参加ダミーの絶対値が最も高い。総じて、コミュニケーション・スキル（外国語）の自己評価は、属性よりも大学での環境要因、それも短期海外研修に参加したかによって高まるようである。

次に、課題③のもう1つ、他の要因を統制してもなお、短期海外研修への参加経験がチームワーク・リー

表8 重回帰分析で使用する変数の記述統計

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
コミュニケーション・スキル（外国語）	1	4	1.67	0.755
チームワーク・リーダーシップ	1	4	3.01	0.706
学年	1	4	2.29	1.153
男性ダミー	0	1	0.22	0.412
初等コースダミー	0	1	0.49	0.501
実家暮らしダミー	0	1	0.74	0.442
淑徳大学第一志望ダミー	0	1	0.65	0.477
英検取得ダミー	0	1	0.57	0.495
日本語検定取得ダミー	0	1	0.49	0.501
短期海外研修参加ダミー	0	1	0.05	0.215

表9 コミュニケーション・スキル（外国語）の自己評価を従属変数とした重回帰分析

	モデル1			モデル2		
	B	SE	β	B	SE	β
(定数)	1.416	0.138	***	1.519	0.138	***
学年	0.051	0.034	0.077	0.004	0.042	0.006
男性ダミー	0.128	0.101	0.070	0.110	0.098	0.060
初等コースダミー	0.135	0.085	0.089	0.094	0.084	0.062
実家暮らしダミー	0.071	0.091	0.041	0.041	0.089	0.024
淑徳大学第一志望ダミー	-0.239	0.086	-0.151 **	-0.206	0.083	-0.130 *
英検取得ダミー	0.255	0.079	0.167 **	0.200	0.078	0.131 *
日本語検定取得ダミー				0.032	0.096	0.021
短期海外研修参加ダミー				0.951	0.189	0.263 ***
N	352			352		
調整済み決定係数 (R^2)	0.073			0.131		

表10 チームワーク・リーダーシップの自己評価を従属変数とした重回帰分析（1）

	モデル1			モデル2		
	B	SE	β	B	SE	β
(定数)	2.803	0.131	***	2.814	0.133	***
学年	0.053	0.032	0.086	0.069	0.040	0.113
男性ダミー	-0.240	0.096	-0.140 *	-0.244	0.095	-0.142 *
初等コースダミー	0.329	0.081	0.233 ***	0.327	0.081	0.232 ***
実家暮らしダミー	-0.091	0.086	-0.057	-0.091	0.086	-0.057
淑徳大学第一志望ダミー	0.119	0.081	0.081	0.136	0.080	0.092
英検取得ダミー	-0.049	0.075	-0.034	-0.064	0.075	-0.045
日本語検定取得ダミー				-0.149	0.092	-0.105
短期海外研修参加ダミー				0.543	0.182	0.161 **
N	352			352		
調整済み決定係数 (R^2)	0.050			0.076		

ダーシップの自己評価に影響を与えているのかを検討する。従属変数と独立変数の設定は、コミュニケーション・スキル（外国語）と同じ手法を採用している。すなわち、従属変数はチームワーク・リーダーシップの自己評価とし、レベル1を1、レベル4を4として1点ずつ割り当てた。モデル1では属性要因（学年、性別、所属コース、居住形態、入学志望、英検）を独立変数とし、モデル2ではモデル1に加えて、大学での環境要因（日本語検定、短期海外研修）を独立変数とした。

表10は、チームワーク・リーダーシップを従属変数

とした重回帰分析の結果を示している。属性要因を独立変数としたモデル1を見ると、男性ダミーが有意な負の効果を、初等コースダミーが有意な正の効果を持っている。男子学生よりも女子学生の方が、また幼児コースより初等コースの学生の方がチームワーク・リーダーシップを身につけていると自己評価する傾向にある。環境要因を加えたモデル2をみると、男性ダミーが有意な負の効果を、初等コースダミーが有意な正の効果をそれぞれ引き続き持っており、さらに短期海外研修参加ダミーが有意な正の効果を持っている。やはり、他の要因を統制しても、短期海外研修に参加

することがチームワーク・リーダーシップの自己評価を高めることにつながるのだろう。

ところで、チームワーク・リーダーシップといった社会性に関する能力は、サークル活動やアルバイトなど、大学内外の生活による影響も受けているのではないか。そこで、大学生活の取り組み具合は、「やったことがない・所属していない」を0、「全く力を入れ

なかった」を1、「あまり力を入れなかった」を2、「少し力を入れた」を3、「非常に力を入れた」を4として、モデル2の独立変数に大学生活への取り組み具合を加えたモデル3を設定して、重回帰分析を実施した²。大学生活の取り組み具合の記述統計は表11、モデル3の結果は表12にそれぞれ示した。表12を見ると、大学生活の取り組み具合を考慮してもなお、短期海外研修

表11 モデル3で使った大学生活の取り組み具合の記述統計

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
大学の授業	1	4	3.37	0.635
教育実習・保育実習・フィールドスタディー	0	4	3.13	1.378
卒業研究・制作	0	4	1.31	1.598
ボランティア活動（学内外含む）	0	4	2.23	1.605
サークル活動	0	4	1.53	1.622
部活動	0	4	0.74	1.389
アルバイト	0	4	3.10	1.141

注) 大学の授業に、「やったことがない・所属していない」を回答した学生はいなかった。

表12 チームワーク・リーダーシップの自己評価を従属変数とした重回帰分析（2）

	モデル3			
	B	SE	β	
(定数)	2.298	0.267		***
学年	0.050	0.061	0.080	
男性ダミー	-0.225	0.099	-0.130	*
初等コースダミー	0.317	0.094	0.222	**
実家暮らしダミー	-0.069	0.090	-0.043	
淑徳大学第一志望ダミー	0.112	0.083	0.075	
英検取得ダミー	-0.066	0.077	-0.046	
日本語検定取得ダミー	-0.195	0.097	-0.137	*
短期海外研修参加ダミー	0.483	0.186	0.143	*
大学生活				
大学の授業	0.145	0.061	0.129	*
教育実習・保育実習・フィールドスタディー	0.026	0.033	0.050	
卒業研究・制作	-0.004	0.038	-0.008	
ボランティア活動	0.007	0.029	0.017	
サークル活動	0.034	0.025	0.078	
部活動	0.036	0.030	0.070	
アルバイト	-0.024	0.036	-0.038	
N		342		
調整済み決定係数 (R^2)		0.092		

参加ゲームで有意な正の効果がみられた。一方で、大学生生活の項目は、大学の授業のみに有意な正の効果があり、その他の項目に有意な効果は見られなかった。

5. 考察

これまでの分析結果をまとめて考察する。どのような学生が短期海外研修に参加するのか（課題①）については、英検を所持している学生ほど短期海外研修に参加する傾向にあることが分かる。英語の能力を有している学生、あるいは英語に関心を有している学生が、自身の英語能力をさらに向上させたいと感じて短期海外研修に参加するのだろう。また、10%水準ではあるものの、幼児コースよりも初等コースに所属する学生が、短期海外研修に参加する傾向にある。現地の小学校で英語による授業を行うプログラムを中核に据えていることから、幼稚園教諭・保育士を目指す幼児コースの学生よりも、小学校教諭を目指す初等コースの学生の関心をより集めるのだろう。一方で、その他の属性要因は有意な効果を有していなかった。学生の経済状況を示す指標になり得る居住形態も、短期海外研修への参加には影響を及ぼしていない。どうやら、短期海外研修への参加は本人の経済状況よりも、本人の能力や関心が要因になるようである。

次に、短期海外研修はどのような効果をもたらすのか（課題②）については、コミュニケーション・スキル（外国語）とチームワーク・リーダーシップに効果をもたらすことが分かった。そして、その効果は属性要因や環境要因を統制してもなお効果がみられるのか（課題③）については、コミュニケーション・スキル（外国語）とチームワーク・リーダーシップのいずれも、他の要因を統制しても短期海外研修への参加経験が効果をもたらしていることが分かった。

コミュニケーション・スキル（外国語）は、短期海外研修への参加経験以外だと、淑徳大学を第一志望としない学生や英検を取得している学生が身につけている傾向にある。推薦入試・AO入試ではなく選抜度の高い試験を経てきた学生や、英語能力を身につけている学生が、やはりコミュニケーション・スキル（外国語）を高く自己評価するということなのだろう。しかし、そのような本人の能力を考慮してもなお、短期海外研修への参加経験はコミュニケーション・スキル（外国語）に影響を及ぼす。これは、短期海外研修に

よって英語によるコミュニケーションの経験を積むことができるからではないだろうか。短期海外研修では、現地校でアシスタント・ティーチャーとして英語を用いて日本文化を紹介するだけでなく、学生が1人ずつホームステイを経験する。英語のみで生活と実習をする経験は、学生に大きな自信をもたらす。日本人学生が抱く英語への苦手意識は、オーラル・コミュニケーションへの不安による部分が多い。例えば、反橋・遠藤（2019）によれば、外国語に不安を感じて海外留学に消極的になる学生は、総じて読む・書くよりも聞く・話すといったオーラル・コミュニケーションの自己評価が低いことを指摘している。もちろん、英検を取得する学生も英語学習を続けてきたはずだが、実際に英語を用いて生活を送ることが、学生のコミュニケーション・スキル（外国語）の自己評価を高めることに貢献しているといえるだろう。

そして、短期海外研修は単に英語能力を伸ばすだけでなく、チームワーク・リーダーシップを向上させる効果も有する。属性要因に着目すれば、男子学生よりも女子学生の方が、また幼児コースより初等コースの学生の方がチームワーク・リーダーシップを身につけていると自己評価する傾向にあるものの、短期海外研修への参加経験も有意な効果を持つ。なぜ短期海外研修に参加することでチームワーク・リーダーシップの向上が得られるのだろうか。先に述べたように、短期海外研修の参加は教員免許取得のための必須科目ではない。一般的に履修要件が多く負荷が大きいとされる教職科目に加え、短期海外研修を履修するということは、他の授業も積極的に取り組んでいることが想定される。さらに、短期海外研修における現地校での実習では、学生が自身で教材や指導案を一から考えて作成する必要があり、教職科目の総合力を問うような内容となっている。自身の頭で主体的に考えて取り組む経験が、学生のリーダーシップ向上に大きく寄与しているのではないだろうか。

ところで、モデル3の検討から、短期海外研修の参加と比較して、大学生生活がチームワーク・リーダーシップの向上に効果があるとは言えない点は注目に値する。教育学部の学生が取り組むボランティア活動やサークル活動などは、周囲との協調性をもった活動を求められる点で、チームワーク・リーダーシップを身につける機会であろう。しかし、そのような大学生生活の効果は、少なくともモデル3では統計的に有意では

なかった。そして、教育実習・保育実習が効果をもたらすとは言えない点も教育学部にとっては想定外の結果であるといえよう。短期海外研修において、アシスタント・ティーチャーとして、現地の児童生徒に日本語や日本文化を教える経験は、日本国内での教育実習・保育実習と同様に、子どもと接する機会である。それにもかかわらず、日本国内での教育実習・保育実習とは異なり、短期海外研修での実習経験の方が、チームワーク・リーダーシップの向上に寄与する結果となった。教育実習・保育実習と比較して、履修の有無や内容に自由度が高い短期海外研修では、自身で教材や指導案を一から考えて作成するなど自身の頭で主体的に考えて取り組むことが求められる。その点が、実習よりも短期海外研修にチームワーク・リーダーシップ向上をもたらす効果がある理由なのかもしれない。

6. 結 論

最後に、以上の分析結果から得られる示唆について述べる。1点目は、「英語力・英語指導力」を学生自身が獲得したと認識するためには、単なる英検のための学習だけではなく、実践的な経験が必要という点である。外国語能力を測る際には、英検などの単なる客観的な指標だけでなく、学生が外国語を実際に使って自信を得る経験を有しているかも重要である。「英語力・英語指導力」は、英検のような客観的な指標のみで評価することは難しい。

一方で2点目に、英検を軽視してよいわけではなく、むしろ英検が学生の実践的な経験を通して学習成果に影響を及ぼしているという点である。短期海外研修には、英検を取得している学生ほど参加する傾向にあった。短期海外研修への参加を決意するには、事前に学生が英語能力を有していると認識している必要があるのではないかと。英検という客観的な指標は学生の英語能力を保証することに留まらず、学生の向上心を喚起して短期海外研修への参加を促している。すなわち、英検は学生の学習成果に直接的な効果を及ぼすだけでなく、学生の主観的な自信を介した間接的な効果も持っている。

そして3点目に、短期海外研修への参加を動機づけるには、英語への関心や英語の必要性を喚起する必要がある点である。2点目で述べたように、英検は事前

の英語能力を保証する点で学生の後押しをする。そして、初等コースの学生がより短期海外研修に参加していた。その理由は、小学校での外国語科や外国語活動の必修化によって大学卒業後も英語を使う機会があることを予見しているからではないだろうか。そうだとすれば、費用補助といった経済的な支援もさることながら、学生の英語能力を事前に保証して自信を与えるとともに、卒業後も英語を使用する機会を提示することが、短期海外研修への参加を動機づける方策となるだろう。

最後4点目に、短期海外研修は、英語以外の能力も身につけていることが示唆された。短期海外研修の目的は、「英語指導に秀でた教員を養成する」ことであるが、予想に反してチームワーク・リーダーシップも身につけていた。このことは、教育学部の学位プログラムを振り返る上で、短期海外研修の位置付けを再考するものではないだろうか。

残された課題としては、「短期海外研修」の参加は、チームワーク・リーダーシップを向上させる効果を有するといった結果が得られたものの、参加後にこの能力を身につけたのか、元々、こうした能力を既に身につけていた学生が参加したのかの因果関係は明らかにできていない。この理由には、Input項目として大学入学前の学生のチームワーク・リーダーシップに類似するような価値観・態度等を含んでいなかったことが原因であると思われる。今後は、学士カールブリック項目や学業成績に対応して、Input項目を設定することが課題である。

注

1. いずれのクロス表も期待度数が5未満となるセルの割合が20%を超えた。そのため、独立性検定はカイ二乗検定ではなくフィッシャーの正確確率検定で行っている。表4-3・4-4のp値はフィッシャーの正確確率である。
2. 学生生活を8項目すべて加えた場合、学年、卒業研究・制作、就職活動のVIFが4を超えた（就職活動は5を超えた）ので、多重共線性の疑いがある。そこで、最もVIFが大きかった就職活動を取り除いてモデル3を設定した

参考文献

- Astin, A. W. (1970). *The methodology of research on College Impact*, American Council on Education, Washington, D.C. ED 041948: 1-67
- Astin, A. W. (1993). *Assessment for Excellence : The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, ORYX

- Press
- ベネッセ (1998) 大学満足度と大学教育の問題点
- ベネッセ (2002) 学生満足度と大学教育の問題点2001年度
- ベネッセ (2004) 学生満足度と大学教育の問題点2004年度
- ベネッセ (2007) 学生満足度と大学教育の問題点2007年度
- 別惣淳二 (2013) 教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題：兵庫教育大学の事例をもとに（〈特集〉教師教育改革）。教育学研究、80(4)、439-452
- 中央教育審議会答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）』（平成27年12月21日）
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2021/08/28アクセス)
- 中央教育審議会『教学マネジメント指針』（令和2年1月22日）
https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf (2021/08/30アクセス)
- 細川敏幸・山田邦雅・宮本淳 (2020) 日本における《カレッジ・インパクト理論》の有効性の検証：日本の一大学のIRデータを使って。高等教育ジャーナル、27、45-54
- 岩田康之 (2007) 新自由主義的教員養成改革と「開放制」—教員養成制度再構築の視角。教員養成学研究、(3)、1-10
- 松宮奈賀子・森田愛子 (2015) 小学校教員養成課程における「学級担任としての英語力」育成のためのスピーチ練習の効果。小学校英語教育学会誌、15(01)、95-110
- 御手洗明佳・小幡佳太郎 (2020) 淑徳大学教育学部対象「2019年度学士力ループリック調査」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—。淑徳大学高等教育研究開発センター年報、第7号、pp.103-114
- 文部科学省 (2013) グローバル化に対応した英語教育改革実施計画。https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afeldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf (2021/08/30アクセス)
- リクルート (1998) 大学教育改革の学生認知度調査1998。カレッジマネジメント、89：4-79
- リクルート (2000) 大学教育改革の学生認知度調査2000。カレッジマネジメント、101：21-95
- 酒井英樹・内野駿介 (2018) 小学校教員養成において必要とされる知識・能力に関する大学生の自己評価—小学校教員養成課程外国語（英語）コア・カリキュラムの点から—。小学校英語教育学会誌、18(01)、100-115
- 反橋一憲・遠藤健 (2019) 学生を取り巻く環境と海外留学の関係—海外意識とライフスタイルに着目して—。IDE 現代の高等教育、2019年2・3月号、60-68
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター (2008) 全国大学生調査 第1次報告書
- 東京学芸大学 (2017) 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書』http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf (2021/08/28アクセス)
- 山田礼子 (2005) 一牟次（導入）教育の日米比較。東信堂
- 山田礼子 (2007) 転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究。日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書（研究代表者：山田礼子）

What the educational effect of “Short-term overseas training”
subjects in the College of Education?:
An analysis of the survey ‘Shukutoku University Bachelor’s proficiency rubric’ (2020)

Sayaka MITARAI
Kazunori SORIHASHI

学祖・長谷川良信先生使用の実物資料スケッチによる 人物像の探究

—「教育学概論A」受講生82名の淑徳大学アーカイブズにおける 直観教育—

淑徳大学人文学部 客員教授 土 井 進

要 約

筆者はスケッチによる実物教育の効果が大きいことを人文学部での実践を通して実感した。本実践は、淑徳大学アーカイブズ主任専門員の桜井昭男氏のご協力のもとに、学生が学祖・長谷川良信先生の人物像を探究する方法として、学祖使用の実物資料に対峙し、それをスケッチする直観教育の方法を用いた。この実践による学生の学びを事例として取り上げて考察した。掲載したスケッチと考察文の全ては、学生全員の了承を得ている。

1. 研究の背景

筆者は総合福祉学部の「教育学概論A」を担当して8年目になる。総合福祉学部のカリキュラムポリシーにおいて「教育学概論A」は、4年間にわたる教育学、心理学、社会福祉学等の専門科目を履修する基盤を形成する重要な必修科目として位置づけられている。毎年シラバスに学祖・長谷川良信先生を取り上げ、自校教育を重視してきた。⁽¹⁾

淑徳大学での非常勤講師の最終年を迎えるに当たり、長年の念願であった淑徳大学アーカイブズでの直観教育、実物教育を是非とも実現したいと願った。淑徳大学アーカイブズ（archives）とは、本学創立者、長谷川良信先生一代の文書類を淑水記念館（1号館）に保管・展示している施設のことである。しかし、社会状況はコロナ禍の真っ最中であり、学生が1つの空間に密集して集合することは、許されないことであった。そこで桜井主任専門員が提示してくださった参観方法は、1回の参観学生数を10～15人に制限して6グループを編成し、1グループの参観時間を15分として交代する方法であった。さらに3階の展示場は現在公開されておらず、4階のみの参観であった。このような条件であったにも拘わらず、学生たちは学祖・長谷川良信先生が使用された実物にふれる機会を与えられたことに感謝し、82名全員で最善を尽くすことを誓い

あった。

昨年度のこの科目はオンライン授業で行われたので、学生の顔を見る機会は皆無であり、まして淑徳大学アーカイブズを皆で参観するなどということは、考えることすら憚られた。桜井昭男主任専門員のご英断に深く感謝したい。

2. 研究の目標

本研究の目標は、淑徳大学アーカイブズにおいて直観教育・直感教育・実物教育を実践し、学生の秘められた知・情・意の人間性を引き出すことである。

平素は専ら文字資料による教材に基づいた講義を実践しているが、淑徳大学アーカイブズにおける直観教育・実物教育による学びは、一切が学生の感性に委ねられている。学生は筆記用具だけを持参し、他の持ち物は教室に置いて出かけたので、筆者はずっと教室に残り留守番をするとともに、教室に残っている学生と課題に取り組んだ。アーカイブズにおけるご指導は一切桜井主任専門員にお願いした。

淑徳大学アーカイブズにおける直観教育・実物教育によって、学生は一体どのような学びを修得することができるのか、学生の学びの内実を明らかにすることが本研究の目標である。

3. 「教育学概論A」の概要と試験問題

8年目を迎えた本授業において、初めて自著(2020)『唐澤富太郎と教育博物館の研究—実物教育による“もの”と“こころ”の探究—』ジダイ社、を教科書として使用することが教務委員会において認められた。そこで、アクティブ・ラーニングとして、毎回1章ごとに事前学習、事後学習の課題を提示し、各自まとめたレポートをペアで読み合い、一言コメントを書いて切磋琢磨することを積み重ねてきた。学友による励ましの評価は、学生の学習にとって極めて大きな動機づけとなっている。そのため事前・事後学習の未提出者は毎回皆無である。一言コメントが記入されたレポートの回収は、学籍順に5人～6人で16班を編成し、班長が回収と配布を担当する。筆者は次週までに点検印を押し、教員からの一言コメントを記入して返却する。

評価の観点として重視したことは、将来教育者や福祉事業に関わる者にふさわしい書く力をつけるために、「これは先生になる人の字です」「とても美しく先生にふさわしい字です」など、筆力、字の大きさ、筆順などに注意を向けるようにコメントを書いた。

「反復練習が不可能を可能にする」Practice makes perfect. というドリル学習の重要性を身に付けさせるため、毎回A4 1ページほどの「復習問題」を授業のはじめに取り組みせ、一人ずつ順番に解答を発表させ、自己採点させた。こうして知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成、学びに向かう力、人間性等の涵養に務めてきた。随時試験は800字小論文で、次の10題の中から1つを選んで論述する方式をとった。82名の学生がどの課題を選択したかを、問題文の終わりに数字で示した。

- A. 実物資料のスケッチに見られる、“もの”と“こころ”について考察せよ。(8人)
- B. 諸法実相の仏教哲学を通して、人間形成の在り方について考察せよ。(0名)
- C. 自分が「やる気」になった科目と「分かる授業」との関連について考察せよ。(48名)
- D. 教育的愛情こそが教育の原点である、ということについて考察せよ。(6名)
- E. ソクラテスが説いた教育のパラドックスについて考察せよ。(1名)
- F. 人間性の善と悪に対する聖徳太子の人間観・教育

観について考察せよ。(0名)

- G. 『塵劫記』の「三容器の協力関係」を用いて、「はじめ問題」について考察せよ。(11名)
- H. 田定規の問題を通して、思考力・判断力・表現力をどのように伸ばすか、について考察せよ。(0名)
- I. 「学びの3つの柱」と人間形成について考察せよ(6名)
- J. 教育の目的と目標、教育の内容と方法、の関係について考察せよ。(2名)

4. 直感教育・直観教育・実物教育

五感とは、人間の感覚器官である五官、すなわち、眼・耳・鼻・舌・身によって外界の刺激をとらえた感覚のことである。事物・事象を観察させ体験させることによって、知識を習得させ、かつ、その感覚・感性を発達させる方法が、直感教育であるといえよう。

五官によってとらえた感覚を識別していく作用が、「眼」による視覚、「耳」による聴覚、「鼻」による嗅覚、「舌」による味覚、「身」による触覚である。直感による感覚に5つの識別が加わった知識が直観であるといえよう。

実物教育(object lesson)は直観教育(object lesson)と同義語とされている。コメニウス(1592-1670)は、知識・認識は感覚から始まると考え、『大教授学』において直観教授の諸原理を考案した。この原理はルソー(1712-1778)の実物教育、ペスタロッチ(1746-1827)の直観の原理へと展開された。

直感あるいは直観とは、「分析・認識・論理」などの文字による思考を用いる以前の働きである。ペスタロッチは、人間が一個の人格をもった人間になるためには、直観を開発し、鍛えること、すなわち直観教授が極めて重要だと考えた。彼は、知・情・意の調和的発達を重視し、中でも「知」の教育の出発点は実物による「直観教育」にあると主張した。子どもは直観によって先ず「形」を理解し、次に「数」を理解し、次に「形」と「数」を使って表現すること、すなわち「語」を理解することが大事であるとした。そして、形・数・語の3つが「直観」の根本要素であるとしている。ペスタロッチの教育思想は、人間の直観力を重視するものであった。

現在日本の学校教育では、体験や経験を重視する教育が盛んである。これも直観教授の系譜に位置するも

のといえる。教師や保護者は、子ども一人一人が小さい時から直観でイメージを作ることを尊重しつつ、時には「文字」による分析的、論理的な言葉による説明を補ってあげることが大切である。（『学校教育辞典』参照 教育出版）

5. 実物教育の意義についての学生の考察

小論文試験において、“もの”と“ところ”の相即の妙について考察した8名の学生の考察事例のなかから5例を選んで次に紹介する。

(1) 児童生徒の学習意欲を引き出す実物教育

私は、学習における実物資料には、非常に重要な役割があると考えている。そもそも、「もの」には“ところ”がある。“ところ”が宿る」という考えに対して深く共感しているということもあり、教科書、土井進（2020）『唐澤富太郎と教育博物館—実物教育による“もの”と“ところ”の探究—』は、私にとってとても興味深いものだった。共感の理由は、恐らく小学校での博物館見学、そして、小学1年生から中学2年生頃まで習っていた書道の先生からの影響であると考えている。

まず、博物館見学について述べる。これは社会の授業の一環で学年全体で見学に行くというものだった。そこで見た、当時の道具や土器など、教科書の写真からは読み取ることができない質感、本物の色味が一目で分かった。それ以外にも複製ではあったが、実際の使い方を研究員の方から教えていただいた。文字だけではイメージしづらいことも、現物を見ることで容易に想像できたあの経験はとても貴重なものだったと感じる。

もう一つの書道の先生からの影響については、先生自身が道具を大切に扱っていた姿を見ていたというものである。耳にタコができるほど「道具は大切に」と言われていたためか、今でも私物はできるだけ丁寧に使うことを心掛けている。

本格的な学習は小学校から始まる。それだけでなく、小学校での学びは後の生活や学習の基盤となっていく。だからこそ、実物を用いた学習は、児童生徒の意欲を引き出すのに有効であると私は考えている。

私が最初で述べた考えの根拠は、私自身の経験が全てだが、その分、自分の中の結論に自信がある。実物

資料、実物教育は、学習意欲を引き出し、知識・理解を深める有効な手段であり、その人の人間性を形成していく上でも重要であると感じている。

私の経験とそれに基づく考えから、実物資料には非常に重要な役割があり、“もの”と“ところ”により、人間は形成されると考える。

(2) “もの”と“ところ”は一如という観方

私は、実物資料において“もの”と“ところ”は、表裏一体であると考えている。“もの”から“ところ”が伝わり。“ところ”は“もの”へと伝わる。将来教育者になる上で、このことについて深く考えたいと思ったのでこの題を選んだ。

私がそのように考えた理由は、広島市の平和記念公園、資料館を訪れた際に、実際に体感したからである。原子爆弾の恐ろしさは教科書やテレビを見て分かっているつもりだった。しかし、それは私の想像を遥かに超えるものだった。資料館には、あの日学徒が身に付けていた遺品が展示されており、「あつい、あつい、水をちょうだい」という言葉もあった。私はそこから教科書やテレビからは感じられなかった、言葉にはできないような強い負の感情が伝わってきたのだ。突然隣で大好きな家族、友人が溶けていく姿は私には想像もつかないが、その“ところ”は伝わり、私はとても苦しくなった。

このように、実物資料をスケッチすることで、その“もの”からは様々な“ところ”が見えてくるのだ。唐澤富太郎はこの“もの”から“ところ”を見出すことは、人間形成につながると述べている。私は、あの広島で実物資料から“ところ”に触れたことで、新たな価値観を見出すことができたと思う。その感じ方は人それぞれだろう。そのため私は教育者になって、“もの”から“ところ”を読み取る教育をしたい。そして、必ずその自分の感じた“ところ”を周りの友だちに発信してもらいたい。そうすることでより多くの“ところ”に触れることができ豊かな心が身に付くと考える。

以上のことから、私は実物教育において“もの”と“ところ”は表裏一体であると考えている。また、その“ところ”に触れることで豊かな人間形成をすることができると考える。私は教育者になって、このような“もの”と“ところ”の関係を伝えていきたい。

(3) 西田幾多郎の実物教育「物となって考え、物となって行く」

私は授業で淑徳大学アーカイブズでスケッチをしたことから、実物資料のスケッチに見られる“もの”と“ところ”について考察することにした。「物心一如」という言葉がある。この言葉には、物質と精神は一体であるという意味が込められている。“もの”も人間と同じで大切にされたら喜ぶと考える。また、“もの”を使えば使うほどその“もの”に思い入れや思い出が宿ると感じる。実際に長谷川良信先生の展示物を見たとき、その“もの”を使っていない私でも、実物資料から生き生きとした感じや大切にされている想いを感じた。実物資料があることで、実物からでしか感じられない想いや情報が沢山伝わってくる。「実物」の観点に着目することが重要である。私は教育者となったとき、この考えを学校教育に取り入れて、児童の人間形成に役立てていきたいと考える。

日本の代表的な哲学者である西田幾多郎の晩年の思想に、「物となって考え、物となって行く」⁽²⁾ という言葉がある。この言葉には、文字的思考だけでは本当のを知ることは難しい。モノ的思考によって、“もの”を通して“もの”自身を深く理解することこそ、本当のを知る道であり、教育を行う上で大切なことであるという意味合いが込められていると考える。

現代は、写真や文献を情報機器を使って調べ、見ることができるネット社会であるからこそ、この考え方を強く問うべきであると考え。ネット社会が普及したことから、人々の実物資料を見に行く機会が減少している。実物資料が現代まで存在している意味を理解し、昔の人々の想いを大切にすべきであると考え。

(4) 唐澤富太郎の物心一如と「教育博物館」

私は人間と人間の繋がりは“ところ”が最も重要であると考え。そして、人間と“もの”もまた“ところ”での繋がりが大切である。このことを深く実感し、理解することで、高い質の教育を実践できる教育者に近づいていきたいと願っている。

私は博物館が大好きである。今生きている生物、今起こっている事象、これらも大好きであるが、今あるものが何故誕生したのか、昔に何があったのかを知ることにとっても興味がある。子どもの頃、父と自分の住んでいる町の昔の様子がわかる展示館に行った時のことである。そこには、写真で撮られたもの、それより

も前のものがスケッチや人形で表されていた。それを見て私が感じたことと、父が感じたことは異なっていた。そこで私は、全く同じ“もの”を見ても、人それぞれに伝わる“ところ”は違うものであることを学んだ。そして、ここで生じる差は、実物を見ることで起きていることに気づいた。また、もっと沢山のことを実物を通して学びたいと思った。さらに、実物を通して学ぶ楽しさを味わった。

授業では教科書を用いて、教育学者、唐澤富太郎の実物教育について学んだ。唐澤は定年後に自らが全国から収集した実物資料を展示する「教育博物館」を設立した。唐澤は“もの”を三諦で感じ取っていた。すべての存在は実体を有しないとする空諦、すべての事象は因果によって生じているとする仮諦、そして、この空諦と仮諦を踏まえた上で、すべての存在や事象は真実の相を示しているという中諦の三つから成る。特に唐澤は、仮諦の側面から三諦を考え、人間形成の実相を究明しようとした。

唐澤は、物質と精神は一体であるという物心一如の観点から、実物教育を行うことによって、その“もの”の中に宿る“ところ”を読み解き、理解を深めることが非常に大切であると考えて「教育博物館」を作った。

私は、実物からは無限のことを感じ取れると思う。人によって感じ取れることは異なる。だからこそ、他者と考えや意見を交わすことで、双方の理解がより深まる。実物資料によって学ぶことは、ただ単に分かりやすいというだけではない。実物資料を使い、双方の意見を交換し、共有することが学びなのである。

(5) 五官で実物に触れ理解を深める直観教育

私は教科書を通して唐澤富太郎という人物について知り、唐澤の実物教育の考え方はこれからの日本の教育にも引き継がれていくべきものだと感じたからである。

現代の教育ではインターネットやタブレットなどの情報機器を利用して学んでいくことが増えている。いつでもどこでも調べることができるという手軽さから普及されているのであろう。確かに情報機器を通して実物を想像することはできるが、形として頭に入れることは難しい。なぜなら情報機器で調べる情報は「嘘」のものも含まれているからである。これだと唐澤が言うような“もの”と“ところ”を感じることはできない。実際に実物に触れて五官を使っていくことで、確実に理解を深めていくことができる。実際に触れると

いうのは、実物を見て触ることや経験した人から話を聞くなど様々な方法が考えられる。

唐澤が信念として述べている次の言葉に私は共感した。「日本人の精神の形成という私の関心は、日常生活において使われた実物を基盤にして把握するところにある。」⁽³⁾「我々が人間形成の過程を正しく感得することができるようになるには、ただ一つこれらの日常生活に使われた実物と触れ合うことによるのみ可能になるということである。」⁽⁴⁾“もの”に触れ“ところ”を知ることによって、その“もの”が伝えたいことの核心をつくことができると思う。また、それ以外にも自分の率直な考えを持つことができる。張り子の虎をスケッチをした学生が、“もの”の“ところ”を感じる以外にも実物を製作した職人の技術にも思いを寄せていたように⁽⁵⁾、実物に触れることでどんどん考えが多方向へと膨らんでいき、多様な視点で見ることができるのだ。

以上述べたように、私は教育者として生徒の関心を実物教育を通して膨らませていきたい。生徒の純粋な“ところ”に五官を通じた刺激を与え、“もの”への関心をより深められる教育を実践できるように努力していきたい。

6. 学祖・長谷川良信先生使用の実物資料スケッチによる人物像の探究

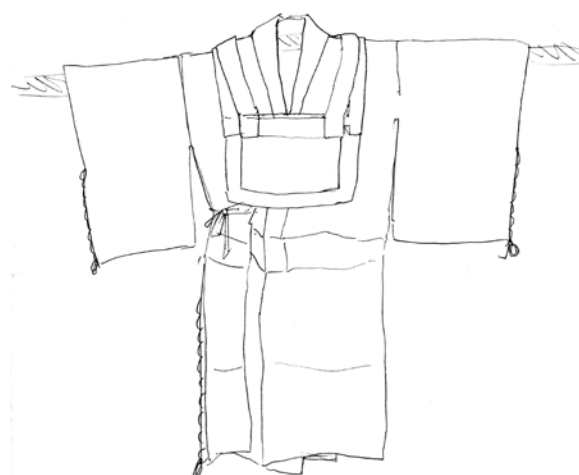
(1) 仏教者としての長谷川良信先生の人物像の探究



スケッチ1. 莊嚴数珠（水晶）

○私がこの「莊嚴数珠」を選んだ理由は、良信先生の大乘仏教者としての一面に触れることができるのではないかと考えたからである。数珠の糸の部分が茶色くなっていることに気づいたとき、良信先生が仏教の精神をいかに重んじているかが少し分かったような気がした。私自身、一つの宗教を信仰しているわけではない。しかし、淑徳大学の学生として大乘仏教の精神と福祉の精神のどちらについても学び、少しでも社会に貢献できる人間に成長したいと思った。

○水晶がとてもきれいで心惹かれた。たくさんの実物がある中でこの水晶が一番透き通っていて輝きを放っているように感じた。文字資料だけでは伝わらない“ところ”も実物を見ることで、文字資料からは得られないことを学ぶことができると思う。この水晶の莊嚴数珠には“ところ”があると考え、大切にされたのだと思う。実物を私たち後世の人間に残すことで、私たちは実際にその時を生きていなくても、様々な情景を思い浮かべることができるようにしたのだと思う。

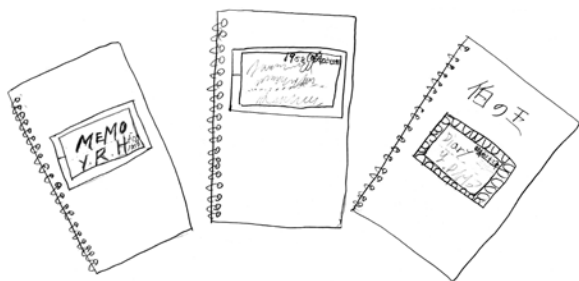


スケッチ2. はんすけんと いぎほそ 半素絹と威儀細

○アーカイブズに入って一番最初に目に入ったので「半素絹と威儀細」をスケッチした。この実物から伝わった“ところ”は、ただの服ではなく、大事にされ、歴史を感じさせるものだった。長谷川先生の人物像は、淑徳大学の創立者で仏教、教育、社会事業の三位一体を説いた人である。責任感が強く教育や仏教に対して熱い気持ちをもっていた人だと思う。長谷川先生の生き方は、とてもいいと思う。私の尊敬する人の一人になった。○私が「半素絹と威儀細」を選んだ理由は、着ている着物に感情や信念が残ると思ったからである。この着物から伝わるものは、まず色味から伝わる優しさや洪

さ、そして厳しさが伝わった。読み取れた感情は、教育する子たちに対してのとてつもない愛情が感じられた。時に優しく、時に厳しく哀愁が感じられる実物であると思った。長谷川良信先生がこの世に残してきたものの多くは、自分のためではなく、他人のためであり。奉仕の精神に富んでいる人であったと思った。

○私がこの実物資料を選んだ理由は、長谷川良信先生が実際に着用されていたものなので、とても貴重なものだと思います。この実物を通して、長谷川先生の仏教への想い、“こころ”が伝わってきた。実物がとてもきれいな状態で残っていた。今回スケッチした実物に限らず、長谷川先生は“もの”を大切にしていた人なのだなと思った。私も“もの”を大切にしているが、さらに大切にしようと思った。



スケッチ3. 開教時の日記、メモ類

○今回、初めてアーカイブズを訪れた。入ってすぐに、残っている実物資料の多さに驚いた。その中から私は、「開教時の日記、メモ類」を選んだ。ノートの手紙には1958年と書かれており、とても古いものだと分かった。ノートの英字にはブラジルと書かれており、長谷川良信先生がブラジルに渡航されていた時期につかっていたものだと分かり、当時の背景を肌で感じる事ができた。見学時間が15分間と僅かであり、全てを見ることができなかつたので、是非もう一度訪れたい。

○私がこの実物を選んだ理由を結論から述べると、日記やメモにはその時々的心情や行動が、本人の視点で綴られているからこそ、その唯一無二性に惹かれたからである。正直な所、私は筆記体の文字が読めず、またソRHのソの意味や、なぜ小文字なのかも理解していないが、それを解るようになることもまた、一つの楽しみである。見ての通り私は、絵も模写も下手だが、濃淡や広狭を表現したり、アーカイブズに触れて数ある中から日記を選択したことは、良い経験になった。

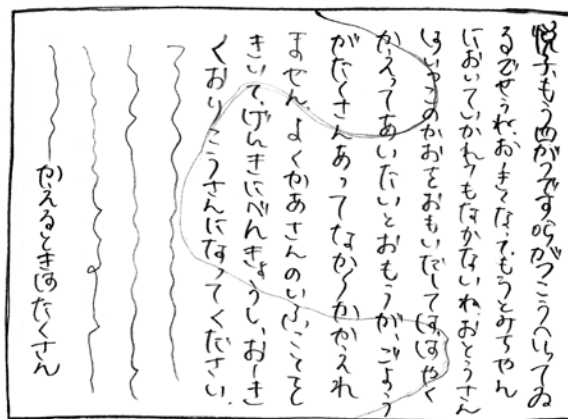
○私は日記をスケッチした。表紙から当時の雰囲気伝わってきて、これこそ実物だと感じたからだ。手書きで

丁寧に書かれているところに日記の“こころ”を感じた。当時、この日記は確実に存在していて、生きているように思えた。長谷川良信先生は、細かく日記をつけていることから、毎日を大切に、そして熱心に活動されたのだろうと感じた。長谷川先生が実物を後世に残し、研究を生涯にわたって続けられたからこそ、私は今回スケッチを行うことができたのだと思う。非常に良い経験だった。

裏



表



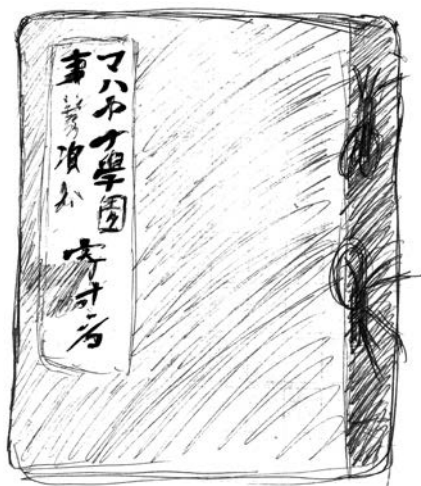
スケッチ4. ブラジルからの絵葉書 娘悦子へ

○私がこの絵葉書を選んだのは、内容を全てひらがなで書いていることから、子どもへの配慮が感じられ、教育者としての心遣いが感じられたからである。子どもが読みやすいことを第一に考えられた絵葉書だと思った。漢字を使わない文面から優しさの“こころ”が伝わってきた。ブラジルという地球の反対側にいても、娘や家族のことを忘れず常に考え、こうした配慮をするところに、長谷川先生は教育者の鑑のような方だと感じた。

○私は、ブラジルの絵葉書の絵の構造や字体に魅力を感じ、これを選んだ。絵には女性と馬が描かれていた。女性はカーボーイハットをかぶっていて、服装もブラジルの民族衣装を着ていた。絵葉書の文章にはみやげを買ったという文や、いけださんちのまゆみちゃん、また、ひとみちゃんとはなかよくあそびなさいなど、相手を思いやった文章が多かった。葉書でこんなに人を思いやれるのは素晴らしいと思った。たくさんの人から思いやってもらえる良信先生は、とても優しく、人を平等に思いやれる人だと思う。

○私が「ブラジルから子供に宛てた絵葉書」を選んだ理由は、長谷川良信先生の自筆から、子どもに対する優しさを汲み取り、感銘を受けたからである。ほとんどひらがなで記されているのは、子どもでも読めるようにするためであり、仮名遣いは違っていても、現代の私でも読めるほどであった。ここに良信先生の“こころ”はあると考え、そこから良信先生は他者への思いやりの気持ちを強く持っている人物だと考えた。

(2) 社会福祉事業を開拓した長谷川良信先生の人物像の探究



スケッチ5. マハヤナ学園の事業資金寄付勸募帳

○なぜ私がマハヤナ学園の事業資金寄付勸募帳を選んだかという、その資料から一番“こころ”を感じたからである。この資料からは、マハヤナ学園を建てたいという長谷川良信先生の思いと寄付してくれた人たちの温かい“こころ”がすごく伝わってきたのである。また、表紙の字が見えなくなるほどボロボロになったものを大切にずっと保管してきたことに長谷川良信先生の熱意を感じることができた。

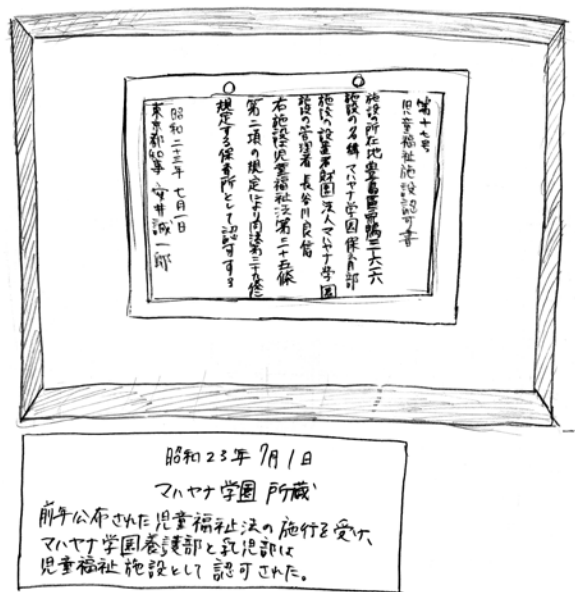


XPT-リッチモンド(1861-1928)...9-29-70号と呼ばれ、国際的に著名
長谷川先生は、本書にサイン入りの書籍を贈られた。
この本は、一世に渡るの命を注ぎ込んでいる社会福祉学の基本文献。

スケッチ6. 著者リッチモンドのサイン入り蔵書

○この本の著者リッチモンドの家を実際に訪れ、サイン入りの本までもらったという紹介文を見て、長谷川良信先生の積極性や行動力に惹かれた。実物資料から行動することの大切さと福祉に対する思いが伝わってきた。実物から古さは伝わってくるのに、紙一枚も角が折れていなくて、相当大切に扱われていたことが分かった。このことから長谷川良信先生の人物像は、几帳面で行動力に満ち溢れていた人だと考える。

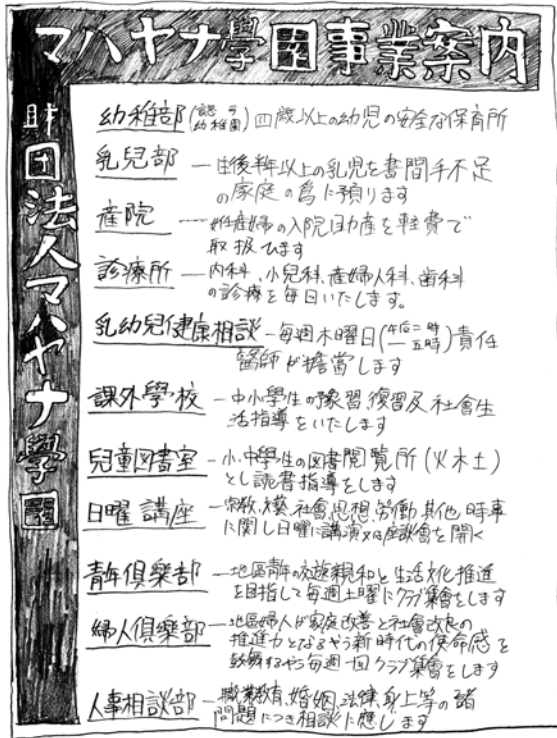
○長谷川良信先生がアメリカの著名人からサインをもらったということが単純にすごいと思った。芸能人からサインをもらうことと同じくらいすごいと思う。著名人のサインは一生残るもので、貴重なものなので長谷川先生は大事に保管なさったと思う。実物も汚れ一つ付いていなくて、大切にされたと思うので、この本もすごく喜んでいると思う。長谷川先生は物を大事に扱う人だと感じた。



スケッチ7. 児童福祉施設認可書

○私がこの書を選んだのは、これが児童福祉法の公布と施行を受けて出されたためもあって、児童福祉、教育に関りがあると感じたからである。実物自体はとても古いものだが、とても綺麗に保管されていたため、文字も実に鮮明だった。この資料から読み取れる長谷川良信先生の人物像は、人に生かされ、人を活かして生きる「感恩奉仕」の精神をもって「利他共生」の実践を目指す人物だと考える。

どものために、女性のためにと人生を捧げた人だと感じた。思いついたら直ぐに行動する人だと感じた。



スケッチ8. マハヤナ学園事業案内

○この実物が「私を描いてくれ」と言っているように見えて惹かれた。この資料からは良信先生の社会福祉や教育に対する熱い想いが伝わってきた。資料にある通り、良信先生が創ったこの施設には、教育系の事業はもちろんのこと福祉系の事業もあり、かなり手厚く行われていたであろうことが分かる。このことから良信先生は、高い倫理観や教育愛、責任感や使命感、そして福祉マインドを持っていたと考えられる。

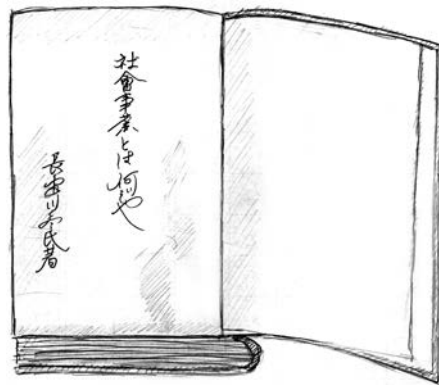
○私がこの実物を選んだ理由は、長谷川良信先生が、様々な人たちに呼びかけているからだ。子どもたちに呼びかけていただけではなく、産院、診療所、婦人倶楽部など女性に対しても呼びかけをしていて、女性の活躍に期待をかけ働きかけていると感じた。私がこの実物を通して看取した“こころ”は、子どもと女性の活躍への良信先生の強い願いである。長谷川先生は子



スケッチ9. 第三次ブラジル遊記

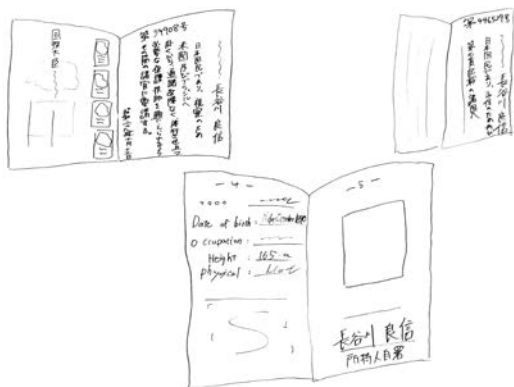
○私がこれを選んだ理由は、長谷川良信先生は日本だけではなく、世界に目を向ける視野の広さを持っていたからだ。ブラジルには日系人もいて、多くの日系人は冷遇され、とても苦勞したと言われる。そうした人を救う考えも長谷川先生にはあったと思う。この実物を通して、そうした人を思う心を私は感じる。長谷川先生の人物像は、人を思う気持ちに溢れ福祉の発展のためには私財をも投げ打つ、すごい人物だと思う。

○私がこの実物を選んだ理由は、ブラジルという名前に引き付けられたからだ。私がブラジル遊記を選んだとうよりは、ブラジル遊記が私を選んだのだ。長谷川良信先生のブラジルに対する熱意が伝わってきた。長谷川先生は海外に強い興味をもっていたことが分かる。



スケッチ10. 社会事業とは何ぞや

○私がこの資料を選んだ理由は、この一冊に良信先生の福祉に対する意志や思いを強く感じたからである。この資料の中で述べられている「彼と共に」という言葉は、教育だけでなく社会全体における人と人との繋がりの大切さを表していると考えられる。実物資料を通して共生の伝統と誇りを強く感じた。また、常に新しい福祉の在り方を考え、実践してきた良信先生の精神や継承すべき思想を読み取ることができた。



スケッチ11. パスポート

○なぜ、パスポートを選んだか。それは一目見たときに、これを書きたいと感じたからである。実物のパスポートは、海外に行くことがまだ当たり前ではなかった時代に、他国へ出向き学んだことの証明であると感じた。また、サイズ感こそ今と変わらないように感じたが、文字が手書きで、今とは違う良さを感じた。良信先生は、年老いてからも学ぶことをやめず、行動に移した人物であった。パスポートを後世まで残し、私たちにまた一つ学びの場を産み出している良信先生は、やはり素晴らしく偉大な人であると感じた。

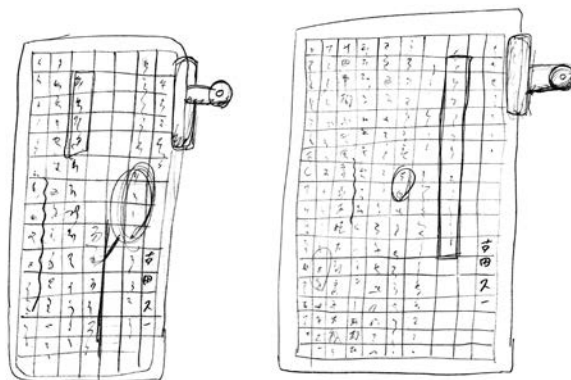
(3) 教育者としての長谷川良信先生の人物像の探究



スケッチ12. 燕尾服

○この燕尾服を着た長谷川良信先生は、日本の三大社会事業家の1人であり、教育愛がもの凄く、学問に対して誰よりも熱心な人物であった。私が何故この燕尾服を選んだのかというと、長谷川先生がどのような服を着ていたのかということに興味があったのでこの実物を選んだ。この燕尾服を着ていた長谷川良信先生の人物像や人生についての“こころ”が伝わってきた。それと大切に物を扱う優しい心が伝わってきた。

○選んだ理由は、実物資料の中で一番大きくて印象に残っただけでなく、現在でもよく見るもので親しみやすかったからだ。この実物を見て感じたことは、和と洋、どちらの文化も尊重することや、物を大切に使うことの大切さである。何かを教えるにあたり、しっかりとした恰好で、迷いなく真っ直ぐに人と向き合う“こころ”を感じた。紐やボタンのほつれ、糸や皺が一つも無いことから、抜け目のないしっかりとした人物であると考えられる。



スケッチ13. 原稿用紙

○これらの実物は、共通して原稿用紙に直筆で書かれている。このことから時代は違っていても、今私たちが行っていることと全く同じことをしていたということが伝わり、とても身近に感じたからこの原稿用紙を選んだ。急いで書かれた字や赤ペン等から、学ぶことの楽しさが伝わってきた。長谷川良信先生は、常に課題や困難、新しいことに対して挑戦し、歩みを止めない真摯な人間であったと考える。決して人を見捨てず、優しさに溢れた教育者であると思う。



スケッチ14. 善財童子

○私がスケッチしたものは「善財童子像」⁽⁶⁾である。実に人生は果てしない旅である。長い旅路こそ人生を良くする上で大切だと考える。この像は多くの苦難を乗り越えて、ひたすら道を求める善財童子の姿を常に座右に置きたいという長谷川良信学長の指導力でできたものである。良信先生は亡くなくても、その“こころ”は消えないことを伝えたかったのだと思う。私が長谷川良信先生が創立された淑徳大学を選んだ理由は、「共生」というキーワードに惹かれたからである。共に生きるという心こそ平和をもたらし、教育も成長していくと考える。

(4) 筆跡に見る長谷川良信先生の人物像の探究



スケッチ15. 七年風月

○私がこの作品を選んだ理由は、とても綺麗な字で書かれていて、意味を知りたいと思ったからである。この作品から「人の生涯は、7年間の風や水のように儚いものだ」という“こころ”が私に伝わってきた。一日一日を大切に生きて行こうと思った。そして、長谷川先生は人生を大切に生き、未来の学生にも自分の考えを教えていこうとする、素晴らしい人物像を持った人なのだと感じた。私も見習いたい。

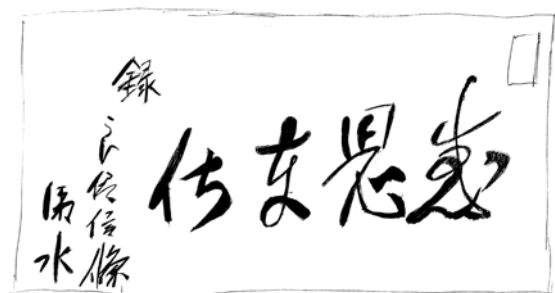
○いろいろな実物を見た中で、一番目に止まった実物が「七年風水在天涯」であったため、これをスケッチすることにした。この実物から伝わった“こころ”は、一文字が力強く、そして太い部分と細い部分がしっかりと強調されていて、とても丁寧に書き上げられたのが伝わってきた。長谷川先生の人物像は、きっと何事にも真つすぐで、仕事を丁寧にこなす人であったのではないかなと感じた。



スケッチ16. 自筆の扇子

○私が選んだ実物は、「自筆の扇子」だ。この実物を選んだ理由は、扇子に長谷川良信先生の自筆の文字が書かれており、そこから“こころ”が伝わってきたからだ。物に文字を書くという行為は、必ず書く人に思いがある。その思いが実物につまっているからこそ、今私たちに伝わり続けているのだと思う。良信先生の力強い文字は、その扇子を使い、見る人に向けて、優しい“こころ”、美しい“こころ”が、強く表されており、私の“こころ”に伝わってきた。

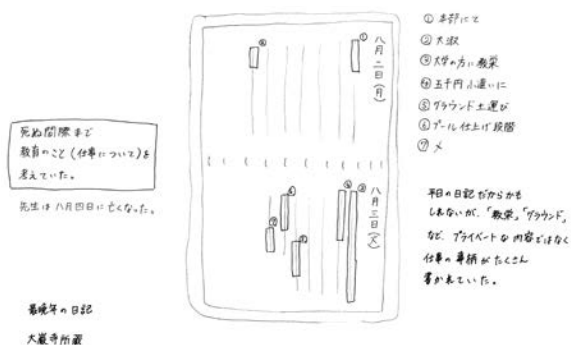
○私がこの扇子の実物を選んだ理由は、アーカイブズに入館して最初に目に飛び込んできたからだ。この実物を見て伝わってきた“こころ”は、良信先生がどのような字を書かれるのか、ということであった。とても達筆で、一文字一文字に時間をかけて書かれていたのだ、と思った。この一事を通して長谷川良信先生は、“もの”に対して丁寧に扱い、作品を書かれていたのだと理解することができた。



スケッチ17. 感恩奉仕

○淑徳大学の理念である「感恩奉仕」についての書であり、堂々とした書風に目を惹かれたためこの実物を選んだ。所々に書の強弱がつけられていて、筆だからこそ出せる味を感じられ、良信先生の教育への思いも同時に表されているのではないかと思った。長谷川先生は、教育に対して強い思いを持ち、ただ教育を施すだけでなく、その中で思いやりの心や奉仕の精神など福祉マインドを身に付けることができる教育に尽力した方なのではないかと考える。

○私がこの展示物を選んだ理由は、「感恩奉仕」という言葉を知っていたことから、長谷川先生はどういう想いでこの字を書かれたのかが気になったからである。この作品を見て、先生がこの言葉をとっても大切にされていた“こころ”や想いを感じた。長谷川良信先生は、この言葉を多くの人に知ってほしかったのだと思う。「共生」の考えを支える理念であり、良信先生の人生観にもなった言葉であり、生涯を貫く大事な言葉であったと思う。とても学生のことを思う教育者であったと考える。



スケッチ18. 日記

○私が日記を選んだ理由は、日記だと長谷川良信先生のプライベートを知ることができると思ったからだ。達筆な文字が並ぶ中、数文字を読み取ることができた。書いてあったのは勤務のメモのようなもので、常に教育者として生活していることが分かった。とても

熱心な人だということが伝わった。長谷川先生のことを調べていく中で、先生がどうして福祉の分野に視点を持つようになったのかなど、深く追ってみたいと思った。長谷川先生が何を見て、何を感じ、こう考えるようになったのかを私も知っていききたい。

○この資料を選んだ理由は、その日を振り返り、自分と向き合うということが今の自分にとって一番必要なことであるからだ。得た知識や思ったことを自らの手で記録を残してこそ、教育なのだと感じた。これから大学4年間で学んでいくのに、メモをとる習慣をつけたいと思う

7. 考察

大学1年生82名は、実に清新で真摯な感性を發揮して、学祖・長谷川良信先生が使用された様々な実物資料と対峙し、その“もの”の持つ本質に迫るスケッチと考察を行った。それは15分間という限られた時間内での真剣勝負であった。学生一人一人が、自らの個性を全的に發揮し、知・情・意の総力を尽くして、長谷川良信先生と正対した。出来上がった作品を見て、筆者はよくぞ、これだけのスケッチ表現と文章による考察をまとめたのだと感動した。教育学概論の学びが着実に学生の資質能力の基盤づくりに貢献していることを感じ取ることができた。

学生が看取した学祖・長谷川良信先生の人物像は、非情に真面目な人で、几帳面であり、物を大事に扱う人であった。また、家族愛に富みブラジルから子どもたちに絵葉書を送っていることに着目している。さらに学生は、長谷川良信先生が教育や社会福祉事業を不屈の精神をもって開拓したことをしっかりと理解している。そして、良信先生は仏教、福祉、教育の三位一体を志向し、仏教哲学の大乗菩薩道の精神を福祉と教育の両面に具体化していることを深く理解している。学生は良信先生の教育者としての側面に強い関心を寄せている。それを裏付ける教育者としての人柄を如実に示すエピソードを、長谷川匡俊は、次のように紹介している。

「良信の教え子にあたる吉田久一によると、良信は研究者であり、社会福祉事業家でもあるが、本質は“根っからの教育者”であるという。ある時保育園の園長である良信は、ぜひ出席したいと希望して卒園式に出席した。式が終わり園児が会場から出ていくのを

見て、涙をポロポロ流しながら送っていたという。人の苦しみに泣き、人の痛みにくやしがり、そのエネルギーが良信を不屈の人としていたのかもしれない。」⁽⁷⁾と述べている。

注

- 1 土井進 (2020) 「長谷川良信における菩薩道の実践と大乘淑徳学園の建学」「淑徳大学歌に結実された長谷川良信の菩薩道」「渡邊海旭における大乘仏教経典の研究と教育実践」『唐澤富太郎と教育博物館の研究—実物教育による“もの”と“ところ”の探究—』pp.99-103、ジダイ社
- 2 西田幾多郎 (1870-1945) の「物となって考え、物となつて行く」という言葉は、長野市にある信濃教育会講堂の入り口に、西田の直筆で掲げられている。
- 3 土井進 (2020) 『唐澤富太郎と教育博物館の研究—実物教育による“もの”と“ところ”の探究—』 p.150、ジダイ社
- 4 同上書、p.151
- 5 「張り子の虎の玩具」をスケッチした人文学部の学生は、実物から伝わった思いを次のように述べている。「この張り子の虎は職人の手作りで出来上がっていて、職人の素晴らしい技術に思わず脱帽した。張り子の虎をスケッチしている時、虎のしま模様や勇ましい顔を書き込み、命を吹き込む職人の気持ち、額に汗流し張り子を作る職人の顔が浮かぶようであった。人形は何も語らないが、この人形を手にした持ち主のよろこびや人形を作った職人、張り子の人形が過ぎた長い年月が私の“ところ”に確かに浮かんだ。」同上書、p.155
- 6 善財童子像が淑徳大学キャンパスにある理由について、金子保 (2017) 『善財童子さまと長谷川良信先生のお話し』 p.13には次のように紹介されている。長谷川良信がインタビューに応じて善財童子について語ったものが、

一本のカセットテープに収録されていた。これが判明したのは1999年4月30日のことであった。このカセットテープの中で長谷川良信は、善財童子について次のように説明している。

「善財童子っていう人はね、非常にこの、道を求めて向上進歩していくという考えで、五十三の、これはまあ、東海道五十三次っていうこと、これは華厳における五十三番の段階を越えて修行を進めていくということがあるみたいですが、それに倣って、そのなかにはその、実にその、立派な先生もおりますが、なかには非常に良くない人もおる。悪党もおるし、また泥棒のような、あるいは、なんていうか、悪い婆さんのような、あるいは淫蕩な、悪女のような人もおりましたり、いろんな意味で青年、善財童子を誘惑するような者もおったり、さまざまな者もおりますけれども、それも逆縁であって、そういうその、誘惑する者に打ち克つてこそ、それもひとつの修行である。そういういろんなことで、そういう因縁、逆縁に打ち克つて、そして鍛え上げたのが、やがて菩薩としての、磨き上げられた善財であって、そしてやがて、ええ仏果を成就するという、いわゆる菩薩から仏にまで進める、のである、ということを実証付けておるわけなんです。」

長谷川匡俊は、自著 (1992) 『トゥギャザー ウィズ ヒム—長谷川良信の生涯—』 新人物往来社、において、善財童子と良信の生き方にはオーバーラップするところがあると指摘して、次のように述べている。

「晩年の良信は、この永遠の求道者である「善財童子」を深く敬慕していた節があるが、自分自身の生き方を童子にオーバーラップしていたのではないだろうか。確かに、良信の生き方は、「善財童子」の修行と似たみずみずしさを常にたたえていたように思える。」 p.208

- 7 長谷川匡俊 (1992) 『トゥギャザー ウィズ ヒム—長谷川良信の生涯—』、p.209、新人物往来社

Research on the character of Ryoustin HASEGAWA, founder of Shukutoku University,
using the sketch of actual things which Hasegawa used:
The 82 students class of “Introduction to Education” studied through object lessons
in the Shukutoku Archives

Susumu DOI

初年次教育の標準化の取り組み¹

淑徳大学経営学部 教授 竹 中 徹
 淑徳大学経営学部 教授 齊 藤 鉄 也
 淑徳大学経営学部 准教授 佐 原 太一郎
 淑徳大学経営学部 准教授 保 莉 尚
 淑徳大学経営学部 助教 山 脇 香 織

要 約

本稿では、経営学科1年生前期演習科目である入門セミナーⅠを対象とした、5名の教員有志による2021年度の取り組みを報告する。経営学科ではかねてより入門セミナーⅠのシラバス並びに最終課題を学科内で共通化し、一定の標準化へ向けた取り組みとしてきた。しかしながら、各教員による入門セミナーⅠにおける教育の力点の置き方は様々であり、各クラスにおけるアウトカム平準を企図した取り組みは必ずしも進捗してこなかった。本年度は有志教員によりレポートテーマ、授業資料並びに授業プラットフォームの共通化とその成果可視化のための5クラス合同プレゼンテーション大会を実施した。これにより各教員の多様な教育方法を取り入れつつもアウトカムの平準化に資する実践事例が蓄積されることとなった。

1. 本論文の位置づけ

淑徳大学経営学科では初年次教育の一環として、入門セミナーを実施している。これは、大学での学習における基礎となるアカデミックスキルを養成し、卒業論文執筆にむけたライティングスキルを身につけることを目的とする授業である。一般に大学における授業は担当教員の裁量が大きいが、特に同一の目標・目的を持った授業においては、この裁量幅に起因するアウトカム（教育効果）の差が問題となる。これは本科目でも同様であり、とりわけ入学当初にすべての学科学生を対象とし、大学での学習基礎となるアカデミックスキルを涵養するという目的の重要性にかんがみした場合、アウトカムの一定の平準化は大きな課題となる。2021年度においては、この課題に対する試行的取り組みとして、経営学科内の有志教員が担当する5クラスで統一テーマに基づき入門セミナー運営を実施した。これにより各教員の多様な教育方法を取り入れつつも授業運営スタイルの標準化とアウトカムの一定の平準化に対応した実践事例が蓄積されることとなった。

本稿は、この半期の授業実践を振り返り、この事例を小括することにより、今後の経営学科における初年

次教育改善の端緒とすることを企図するものである。以下、第2章においては、経営学科における入門セミナーⅠの概要を述べ、第3章で各教員がこれまでの入門セミナーⅠにおける教育で重視してきたポイントを示す。これを受けて第4章では、初年次教育における授業の標準化の課題を論じ、本年度の取り組み概要を述べたうえで、第5章で本年度の取り組みに関する若干の考察を加えるとともに、今後の課題を述べる。

2. 入門セミナーⅠの概要

入門セミナーⅠは、経営学部専門教育科目の導入科目の一つであり、学部専任教員が担当する1年生前期必修科目である。受講学生は事前にクラス指定され、経営学科においては、おおよそ1クラス12名程度のクラス編成となっている。経営学科は、例年、男女比がほぼ2：1であるため、男性のみのクラスと、男女混合クラスが存在する。

入門セミナーⅠの授業目的は「大学での学びと経営学部の専門教育の入門として、大学での学びを支える技能を知り、学習を順調に進める準備をする」、また授業内容は「大学での学びの特徴と計画の立て方を

理解する。大学の講義の特徴を知り、今後の学習の準備をする。(中略)各教員の指導内容に合わせた学習を行う。特に情報の収集と整理・ノートの取り方について練習する。その後、集めた資料に基づく学習をもとに、(中略)レポートとは何か、レポート作成手順、レポートに必要な資料の入手と活用の方法を学び、自主的な学習態度を身につける。」とされている。また、到達目標としては、「大学での学習およびその延長線上にある社会生活では、知識の蓄積に加え、知識を創り活用する技能が要求されることを理解し、大学での学びを一通り学習する。また、大学での生活に慣れ、期末には2,000字以上のレポートを書けるようになること。」とされている。これらの授業目的、授業内容、さらに到達目標は経営学科内で全クラス共通となり、一定の平準化が図られている。

上記を吟味すれば明らかとなり、入門セミナーⅠの目標はレポート作成を通じて大学での「大学における学習の方法論」という点に収斂される。しかし、そのプロセスでは、友人作りや授業の受け方、空きコマの活用を含む一日の過ごし方など、高等学校までとは大きく異なる大学での生活環境への慣熟、図書館での図書の探し方を含む資料の探し方といった基本的なアカデミックスキルの学習など、様々な要素が含まれることになる。これをクラスごとに異なった専門、来歴の教員が担当することから、指導内容はいうに及ばず、各要素への力点の置き方も、教員ごとに大きく異なる可能性をもつこととなる。

3. 入門セミナーⅠに対する各教員の教育観

ここでは、これまでの入門セミナーⅠでの教育において、今回の取り組みに参加した各教員が何を重視しているか、そしてどのような取り組みを行ってきたかを概説する。

3.1 竹中の事例

これまでに複数の大学で初年次の演習科目を担当してきたが、例外なく共通することは、文章を書くことに慣れていない学生が非常に多いということである。そもそも文章そのものを書くことに慣れていないため、本学のように学期末に2,000字のレポートを作成するという明確な目標を与えた場合であっても、どの程度の分量なのかイメージがわからない学生や、「書け

ない」と思い込んでしまう学生が散見される。このため、入門セミナーⅠでは一定の分量の「文」を書き、分量に対するイメージやそれを書くために情報収集が重要であることを理解したうえで、単なる「文」の集合体ではなく、一定の分析対象を措定し、ロジカルに対象を説明していくというレポートとして意味のある「文章」を書けるようになることを主たるテーマとしている。また、入学から間もない学生が対象であることから、友人作りなど大学生活に馴染ませることを副次的なテーマとしている。

① これまでの取り組み

これまでの入門セミナーⅠでは、期末レポート作成を最終目標としつつ、3つの段階に分けた文章作成のトレーニングを行ってきた。同時に、学生間のコミュニケーションが密になるよう、グループワークを主体とした授業運営を行っている。

第1段階として行うのは、一定の文字数を持った文を書くイメージを持つことを目的に、クラスメイトの他己紹介用原稿を2,000字程度で作成させるというものである。これは例年第2回目～第4回目の授業を利用して行うが、2名～3名のグループ内で相互に自己紹介とフリートークを行った上で、そこでの取材メモに基づき友人を紹介する原稿を作成し、それを発表させるというものである。多くの場合、最初に行う口頭による他己紹介では、クラスメイトの出身地や出身高校、クラブ活動、好きな食べ物など、通り一遍の来歴紹介が羅列されることになる。この時、「クラスメイトは、どういう人柄か」「その人柄が形成された背景には何があるのか」という質問を教員側より行い、追加取材の上、配布したレポート用紙(2,000字程度)に詳細な口頭報告用原稿を作成するように指示することで、取材(=情報収集)の重要性に目を向けさせるとともに、目的を焦点化した文章となるように指導している。続く第2段階として行うのは、先に構成した各グループで1つの業界を決めさせた上で、それぞれの学生に、その業界に属する上場企業を1社選ばせ²、その企業がどのような事業を行っているのかを詳細に調べレポートを作成させるというものである。これは、業界選定のために経済ニュースの収集・報告、企業の資料収集のために金融庁EDINET³の利用方法と有価証券報告書の説明等を行うため、例年第5回～第9回の授業を利用して行っている。この段階で留意してい

ることは、多くの経済ニュースにも元となるデータがあること、そして、そのデータには、方法さえ知っていれば誰でも容易に入手できる公開データも多くあることに目を向けさせることである。同時に、有価証券報告書の中で、基礎知識があまり必要ではない企業の沿革や経営上のリスク、事業戦略など定性データを中心に読ませることで、専門的な資料であっても専門用語など難しい言葉の意味さえ調べれば「なんとなく読める」という自信を持ってもらえるよう心掛けている。なお、ここで作成したレポートは、期末レポートのための素材となる予備レポートとして位置づけている。最後に第3段階では第15回までの授業を利用し、期末の提出用レポート作成を行っている。この際、予備レポート内容をグループ内で共有し、それぞれの企業の事業内容と業績の比較を行わせたいうで、同業種であっても業績に差が生じる原因をテーマとしたレポートを作成するように指示している。なお、業績比較を行わせるために、基本的な会計情報等の定性データの読み取り方を説明している。

② 授業における課題

文章を書きなれない1年生を対象として、最低限のアカデミックスキルとしてのレポート作成方法を、専門教育の一環にふさわしいテーマと素材により実施するよう心掛けているが、グループワークを取り入れつつも最終的なレポートテーマは学生ごとに全く異なるものとなるようにしているため、指導にかなりの手間が必要となる。

第1段階の他己紹介は、テーマが目の前にいるクラスメイトの人柄を紹介するものであり、例年大部分の学生は初めて出会ったクラスメイトと和気あいあいと話しあいつつ課題に取り組み、原稿もある程度評価できるものとなる場合が多い。しかし、第2段階、第3段階では、主たる資料として有価証券報告書を利用させているため、読み方の指導にかなりの時間を要することになる。有価証券報告書は、その様式が定型化しているとはいえ、本来企業経営者が投資家に対して自社の業績と自身の経営責任を説明するものであり、それぞれの企業ごとに内容は全く異なる。また、文中で使用される多くの用語は学生にとって既知のものではない。学生には自身でこまめに調べるよう指導しているが、例年、学生間の理解に相当の差が生じてしまう。これを埋めるため、授業時間内での解説、授業時間外

での添削にかなりの時間が必要となるが、特に、基礎的な文章読解力の低い学生にとって満足できる指導となっているか、自信を持ってないことが多い。これについて、かつて、すべての学生に課すテーマを同一のものとしたり、より易しく理解できる資料を活用したりといった方法をとったこともあるが、前者ではレポート自体がグループワーク化してしまうといった弊害が、また、後者ではなかなか好適な資料がないといった問題が生じ、決定的な解決方法の模索が続いている。

3.2 齊藤の事例

これまでの授業担当経験から、入門セミナーⅠの授業テーマとして、「書くスキル」と「考えるスキル」の習得を挙げている。これは大学での勉強の最終的なゴールとも言える卒業論文の作成を見据えた際に、また、これまでの学生のゼミへの取り組みや卒業論文の作成のプロセスを振り返った際に、この二つのスキルの欠如が著しいことがその背景として存在するためである。

① これまでの取り組み

専門用語の暗記が大学における勉強と理解し、知識の活用が困難な学生が極めて多い。結果として、学生本人ですら意味不明のレポート（らしき）剽窃を組合せた文書が生産され続けている。そこで、企業経営の事例を対象に、専門科目によって得た知識や手法を活用し、自分の理解した言葉で説明することを繰り返すことで、この現状を改善することを試みている。素材となる事例は、企業の経営課題に関する説明を内容とした新聞や雑誌の記事を採用し、学生に提示している。各回の授業では、事例を中心に「考える」「書く」「理解する」を一サイクルとし、「書くスキル」と「考えるスキル」を次第に向上できるよう構成している。同時に、毎回のこのサイクルを通して、200字程度の文章を作成し、それらを蓄積し、最終課題である期末レポート作成の素材としている。

「書くスキル」は、日本語の作文技術に加えて、経営学の知識や専門用語を用いた説明文を書く技術である。説明文の基本として主語の明示や、一定量の文章作成のために段落の設計といった技術が必要であり、これらの日本語の作文技術を説明する必要がある。多くの学生は日本語の作文技術が欠如しているが、一方で作文技術の解説だけでは国語の作文と誤認し、高校までに身につけた作文技術の延長として「書くスキル」

を理解してしまう。また、改善すべき習慣、字数を増やすための無意味な作文技術を身につけていることが多く、その認識を改めることも重要となっている。「書くスキル」と「考えるスキル」は相互に関連しており、例えば新聞記事や雑誌記事の要約を行わせると、文の内容の理解なく、文の抜き書きとその並べ替えで良いものと誤認している学生も多い。「書くスキル」の前提が極めて乏しいため、「考えるスキル」を習得する際の障害ともなっている。

一方の「考えるスキル」には、まず論理的思考力が挙がるが、これの涵養は極めて困難である。そのため、この前提となる形式に当てはめて情報を整理整頓する技術を「考えるスキル」の一部と位置付けている。経営学では、情報を整理整頓するツールとしてフレームワークが数多く提案され、専門分野の授業を通して知識伝達されている。そこで、専門分野の導入教育としてもフレームワークの活用は適切であることから、これらの枠組みを用いて、情報を整理整頓するよう指導している。加えて、この整理整頓された情報をレポート作成に用いるため、論文の形式を設計し、学生に提示している。その形式は表紙や目次を付けた学部卒業論文形式と同様のものとし、また章立ては、問題発見及び問題解決思考に沿うように指導している。これにより卒業論文の雛形がレポートであることを学生に意識づけさせ、章立てをより詳細に改良することで、最終的に卒業論文が執筆できるようになることを意図している。

以上のような授業スタイルを通して、一定の時間をかけてレポートを作成する習慣を確立することを目指している。これまでの教育のためか、正解の暗記だけが学習スタイルとして強固に身につけているため、安易に正解を求める学習スタイルが目立つが、これまでの学習スタイルでは、レポート作成は困難であることを示し、その改善を促している。なお、授業運営においては、グループワークは他の授業でも行っていることから導入せず、個人で課題に取り組むスタイルを採用している。これまでグループワークを導入して授業を実施した経験もあるが、フリーライダーが発生し、成績評価において学生個人の貢献が明示されず、採点の公平性が維持できないためである。

② 授業における課題

上述の授業スタイルをとっているため、例年適当な素材となる事例の選択が大きな課題となっている。事

例は新聞や雑誌の記事を用いることが多い。一般に記事は、事実伝達型と問題提起型に分類することができる。事実伝達型の記事は、情報を要約する「書くスキル」をトレーニングする教材として利用することができるが、その教材を利用して学生の問題意識を問うことは困難である。これに対して、問題提起型の記事は、著者の問題意識を例に、学生自身の問題意識を問う「考えるスキル」をトレーニングする教材として利用することはできるが、それを可能とするためには、多くの前提知識や技能が必要となる。

記事の対象となっている企業の選択も重要である。学生が知っている企業名となると流通及び小売業界に分類される記事に限定される。また、時宜にかなった事例を取り上げなければ、学生の興味関心を喚起することは難しい。例えば3年以上前のものであれば、学生にとっては中学生時代の記事であり、事実上、背景知識を前提としない事例となってしまう。これらの様々な問題を抱えながら、企業の事例選択を行なっている。

また、記事を用いることの弊害もある。企業に関しての情報として、記事だけでなく参考文献がなければ、記事が正しい内容や知識を持つ「教科書」と理解してしまう。これまでの正解を求める教育の弊害により、学生には、新聞や雑誌の記事は、著者の問題意識を記述されているだけであり、それとは別に、自分の問題意識が問われていることへの理解が乏しい。事例を用いた授業を行う場合、事例の中に「正解」を求め、自分の解を導くプロセスを理解しようとする学生が一定数存在する。それらの学生にとっては、主観と客観の区別や、多様な意見の存在、それらの比較検討という思考プロセスが、これまでの学習経験と結びついておらず、事例を題材に問題を発見することに困難をきたしている。これを解消し、学生が一定水準の「書くスキル」と「考えるスキル」を習得するまでに、一科目だけで到達することは困難である。多くの授業で、専門用語を暗記するだけではなく、知識の活用を問う課題に学生が取り組むことで改善が図られることを期待する。

3.3 佐原の事例

卒業論文の完成を大学での学びの最終ゴール地点と考えると、一年次前期はまさにそのスタート地点となる。卒業論文に必要なスキルを「情報の収集」「情報の整理」「情報の分析」ととらえ、これまでの入門セミナーⅠでは主として「情報の収集」と「情報の

整理」に関するスキル習得にフォーカスした授業を実践してきた。

まず「情報の収集」であるが、これは自身が担当する複数の科目において、情報発信者が不明のブログ記事や運営会社が不明のランキングサイトの情報を参考文献とするレポートが散見されるといった事実に対する問題意識が背景にある。とりわけインターネット上の情報は玉石混交であり、信頼性ある情報源の取捨選択能力はレポートや卒業論文の質を大きく左右する。

次いで「情報の整理」であるが、これは情報を読んで理解するスキルと、理解した内容を構造化して整理整頓するスキルのふたつに分けられよう。これらのスキルを習得することを目的として、具体的な企業経営の事例を扱った新聞や雑誌の記事を教材とし、記述されている事実の把握をしたうえで、それら事実を社会・消費者に関連する事柄、業界や競合に関連する事柄、事例企業自体に関連する事柄、に整理することを意図したワークシートを活用している。

① これまでの取り組み

既述の通り、「情報の収集」「情報の整理」にかかわるスキル習得に主眼を置いた授業を実施してきた。「情報の収集」については、情報を収集する際の情報源として信頼性の高いものから順に並べるといったワークを用意し、信頼できる情報か否かを確認する重要性を示しながら、政府刊行物、書籍、論文、新聞やビジネス・経済ニュースを扱う専門雑誌といった文献の信頼性の高さを説明している。加えて経営学の学びには重要となる有価証券報告書や決算報告資料といったIR情報の取得の仕方についても、各企業のウェブサイトから取得する方法と、EDINETから取得する方法を紹介し、学生はワークを通じて実際にそれら情報のダウンロードを行っている。

「情報の整理」については、まず収集した情報にどのような主張や意見、事実が記述されているのかを理解することが第一歩となる。企業の経営課題や特定の業界の現状に関する新聞や雑誌の記事、生産・流通・消費といった経済活動に紐づく産業情報を扱うような中央省庁が刊行する白書、個別企業が公開しているIR情報といった経営やビジネスに関する情報は、経営学の領域における専門用語が頻出する。つまり、日本語の読解能力はさることながら、経営学の専門用語や知識に直面した際に、それらが何を意味するのかを

正確に理解できる「読む力」を習得する必要がある。授業では専門用語や知識の正しい理解と定着のために、収集した情報の中でわからない用語をリストアップしてくることを課題としたり、授業中に学生に対して用語の意味を質問したりといった方法を採用している。

「情報の整理」について、もうひとつ習得すべきスキルが、収集した情報を正確に理解したうえで、その内容を構造化して整理整頓するスキルである。ここで言う整理整頓するスキルとは、日本語学習的な文章の要約スキルを意味しているわけではない。経営学的観点から、社会や消費者に関連する事柄、業界や競争関係に関連する事柄、事例に取り上げた企業自体に関連する事柄に整理し、それらの関係性を文章として表現できる技術を意味している。授業においてはワークシートを用いて、いわゆる整理整頓の「カタ」を用意し、こうしたスキルの習得を目指している。

② 授業における課題

「情報の収集」については、情報源の信頼性が重要であるという一定の理解はあると思われるものの、いざレポートを作成するとなると、検索サイトでキーワードとなりそうな用語をいくつか入力し、上位にリストされた情報をそのまま剽窃するケースが後を絶たない。問いかげや課題を通じて練習を繰り返して対応しているが、情報源の重要性に対する理解が実際の行動へ反映されるまでに時間を要している。

次に「情報の整理」における収集した情報の理解については、そもそもわからない用語を調べるといった学習習慣が定着していない学生が一定数存在し、当然ながら文章理解が乏しくなることから、彼ら彼女らは情報の内容を正しく理解できずに誤解することになる。これについても授業中に新出用語を調べる時間を設けるといった対応をしているが、時間を要するため授業の進行に遅れが生じることがある。また、収集した情報を整理整頓するスキルの習得については、経営学的観点から情報を分類し、分類したカテゴリー間にもどのように関連性があるかを要約できるスキルの習得を目指している。しかしながら、学生からの提出物には、収集した情報の一部分の切り貼りや並べ替え、あるいはそれらの文章の語尾を「である調」に変換しただけのものが散見される。また、学生自身で記述した文章であっても、主語が無い、段落が無い、段落の冒頭が字下げされていないといった形式面における誤り

に加えて、主張や意見を裏付ける根拠が無く客観性に欠ける、前後の文脈とのつながりが不明、説明ではなく感想を述べている、といった内容面における文章作成技術の低さが目立つ。これは高校までの学習において、文章を読んで理解する読解力向上のトレーニングの機会があったとしても、事実をベースに自らの考えを文章にして表現するといった機会が少なかったからではないかと推測される。また、文章作成の機会があったとしても、それは読書感想文的な文脈で主観を述べるスタイルにとどまっていたことが考えられる。

3.4 保効の事例

本科目が「専門教育科目」の「導入科目」である以上、「卒業研究」がゴールであるとの理解は、おそらく他の多くの教員と同じであると考えられる。本授業シラバスの「授業内容」の最終盤には「レポートとは何か、レポート作成手順、レポートに必要な資料の入手と活用の方法を学び」とあることから、特にレポートの基本的なルールである、引用のルール（「レポートに必要な資料の入手と活用の方法」）をきちんと身につけることを最重要視している。また、本科目を大学最初のゼミと捉えていることから、グループワークと発表の多用を心掛けている。

① これまでの取り組み

これまでの授業の取り組みとして心掛けてきたのは、引用のルールをきちんと身につけること、グループワークと発表の多用、アウトプット同様にインプットも重視、レポートのフォーマットの提示である。

まず、本科目の最終目標が2,000字以上のレポートの執筆であることから、本授業では、特にレポートの基本的なルールである、引用のルール（「レポートに必要な資料の入手と活用の方法」）をきちんと身につけることを最重要視している。その際に特に重視しているのは、次の2つである。

(1) 剽窃の禁止 = 他者の意見（貢献）と自身の意見（貢献）の区別

例えば、すでに3.2で齊藤が指摘しているように、剽窃の多さが、ちょうど本原稿執筆の直前まで行っていた学生のレポートの採点時に最も目についたルール違反の1つであり、卒業論文をすでに執筆しているはずの4年生にも散見される。論文・レポートの質・量の評価の前提は、論文・レポートの

ルールの厳守であり、先行研究（とその執筆者である他者）を尊重する姿勢の涵養は不可欠である。

(2) 新聞記事の多用 = Web情報の限定的使用

例えば、すでに3.3で佐原が指摘しているインターネット上の情報の乱用も、学生のレポートの採点時に最も目についたレポートのルール違反の1つであり、この部分の指導の徹底も不可欠と考える。また、本経営学科の卒業生の大多数が就職することから、就職活動の際に求められる新聞を読み解く力の涵養も意識している。

次に、本科目を大学最初のゼミと捉えていることから、グループワークと発表の多用を心掛けている。これは、他のゼミ生と切磋琢磨する場の提供と上述のように企業に就職する学生がほとんどであることから、協働することの楽しさと本来的な生産性の高さを実感してもらうためである。ただし、その前提としての自主学習の習慣化（=自主学習をしてこざるを得ない環境づくり）が不可欠である⁴。1回の授業は、基本的に30分のグループワークと60分の個人ワークで時間管理を行っている。

さらに、アウトプット同様にインプットも重視している点についてであるが、この点を最もわかりやすく示しているのが、自身の卒業研究における先行研究の熟読と、安易なインターネット上の情報の使用の禁止である。これは、昨今注目されている「読解力の大切さへの意識づけ」のためであり、大学生としてふさわしい読解力を身につけることが大学生としての学びの第一歩との認識にある。なお、その際、上でも書いたように、自身の授業では新聞記事を多用しているが、これは1年生の現時点では専門的な部分を深掘りするのではなく、より一般的・汎用的な読解力を重視しているためである。ただし、その分、一般常識として求められるデータの意味とその理解は徹底している⁵。

最後に、自身の授業ではレポートのフォーマットを提示しており、基本的には、そこを順に埋めていけば、レポートの型が出来上がるように配慮している。これは言うまでもなく、これまで感想文や小論文を書いた経験があっても、レポートの執筆は初めての学生への便宜を図ってのことである。なお、例年であれば、レポートのテーマは今回のように特定の企業に限定ではなく、授業内で取り上げた複数の業界から選択させる形を取っており、同業他社2社以上との比較を必須としていた。

② 授業における課題

本授業のレポート執筆において最重要視しているものの一つである引用のルールの徹底に関していえば、添削指導を繰り返せば、「剽窃」をなくし「引用」の仕方を身に付けさせることは難しくないが、適切な「引用」を踏まえ、自身の意見・主張を導き出させることは容易ではない。これは、多くの学生が、経営学を学びたいという積極的な理由から本学科に入学してきたというよりは、漠然と将来就職するので経営学を学んでおけば役に立つだろう、つぶしがきくだろう、あるいは、より深刻なモラトリアムの動機での入学である点が大きいと考え。つまり、経営学を学ぶことへの動機づけが重要である、と考える。これは入門セミナーⅠの限られた授業時間内で解決できるものではないが、差し当たりの対応として、例年、「NHKスペシャル」や「ガイアの夜明け」といったTV番組から経営学への動機づけに寄与するテーマを有するものを選び、学生に視聴させることにより、できる限りリアリティのある素材を通じて考えさせるといった取り組みを行っている。

3.5 山脇の事例

入門セミナーⅠの目標を、「卒業論文を書くための基礎能力を身に付ける」とことと「大学の学修に向けての動機づけ」と置いて、授業運営を工夫する上では、特に後者に重点を置いている。

入門セミナーⅠの位置づけに関して、他の教員が述べているように「卒業論文を書くための基礎能力を身に付ける」ということは大きなウェイトを占める。しかしその一方で、他大学の教養科目として設置されている「レポート・論文作成法」といった授業とは異なり、少人数のゼミ形式でアドバイザーがつき、半期に一度は2者面談を行い、毎週同じメンバーで集まって授業を行うというこの形式ならではの目的として、大学生活に慣れること、ひいては退学率の低下といった目標も達成することが求められると考える。それを踏まえた上で、レポートを作成するための「文章を書く力」を身に付けさせるとともに、大学生活からドロップアウトしないよう、かつ大学の学修に向けての動機づけを行うことを目的としている。

高校までは「大学受験のために」「教科書で決まっているから」という理由だけで勉強していた学生も多い。その一方で大学の授業について述べると、「単位

を取る」ことは学生達を動機づける目標としては不適切である。社会人になる上で問題解決能力が求められている近年の傾向を考えても、ただ言われた通りに勉強するのではなく、自らの意思で学ぶことを選択し、学び続ける力を養う必要がある。

しかし「何のために勉強をするのか」「自分はなぜ勉強をするのか」を大学1年次から見出すことは難しく、何かしらの形で学生を動機づける必要があると考えている。

① これまでの取り組み

そこで、学生の動機づけを行うために、経営学について考える機会を増やし、学生が自ら「学びたい」「もっと知りたい」と思えるような工夫を行ってきた。ここでは主なもの3つを取り上げる。

第1に、日常に「経営学」を意識させるための教材づくりである。ビジネスを取り扱ったテレビ番組やYouTubeの動画を、ワークシートを記入しながら視聴させるというオーソドックスなものだが、教材に関しては教養番組やビジネス番組としての色が強い動画は扱わず、学生が普段の日常生活で一度は目にしたことがあるようなバラエティやニュースを取り扱うようにしている。これは、学生の意識を「大学の授業は授業、普段の日常は日常」と分断させるのではなく、日常の延長線上に経営学を意識させる機会を増やすことを目的としている。

第2に、学生が関心を持っている事柄に関連した課題設定である。授業前後の雑談や二者面談で話した中で、趣味や現在関心があるニュース、卒業後の希望進路等、学生が興味を持っている事柄に関係した業界・企業に関する事例を取り上げて課題設定を行う、あるいは学生が各自自分の関心のある事柄を取り上げられるような課題設定を行っている。これに関しては、上述の「学生の日常と大学の授業を結び付ける」目的のほか、「自分との会話がきっかけで課題が設定された」プロセスを学生に見せることで、個々の学生に対して「あなたのための課題である」というメッセージを発信して課題に対する納得性を高めることで、より強く課題に取り組むためことを動機づけることも目的としている。

第3に、評価の可視化である。最終レポートの採点基準をあらかじめ公表し、中間提出されたレポートに対して、項目ごとの点数もつけて返却することで、学

生のレポートに対する評価の納得性を高め、また、より高い評価を得るためのアプローチが学生から見えるようにすることを目的としている。改善すべき箇所の指摘だけでなく、改善することでどの程度評価が上がるのかも合わせて提示することで、達成可能な目標であることを学生に示す。この達成可能なレベルの目標であるということは、全ての課題について意識していることではあるが、次に述べるようにまだ解決はできていない問題でもある。

② 授業における課題

課題設定を通じて学修へのモチベーションの向上を測る上で必要なのは、適切な難易度設定であり、「達成不可能ではないが、相当の努力をしなければいけない」レベルの難易度が理想である。しかし、そこでネックになっているのが学生間の基礎的な学力の差である。本学には不本意入学の学生や、日本語が母国語ではない留学生など様々な学生がおり、例えば一つの用語を伝えるための必要な説明の時間も大きく異なる。語彙力が低い学生であっても、時間をかけて、場合によっては1対1で個別に質問しながらであれば理解できるケースは多いが、90分という授業時間内では全ての学生に個別対応する余裕はない。その一方で、多くの学生が達成可能な難易度の課題では、基礎学力が高い学生にとっては学修への動機づけにつながらない。

多くの学生にとって、大学は教育を受けられる最後の場となる。ここで個々の学生の基礎学力に差があることを理由に、学ぶことへのモチベーションを喚起できなければ、社会に出る最後の時間を無駄にする可能性すらあるからこそ、1年次の入門セミナーが果たすべき役割は大きい。

4. アウトカム平準化の課題と本年度の取り組み概要

一般に授業運営については担当教員の裁量が大きく、複数の教員が担当する同一科目においても、その授業方針や授業内容、教員間で教育効果（アウトカム）に差が生じる傾向がある。一方、大学入学当初に履修する入門セミナーⅠは、大学での4年間に及ぶ学修の基礎を涵養する極めて重要な授業であることから、可能な限りアウトカムの平準化が必要とも考えられる。

アウトカム平準化の追求は、ともすると教材、指導

要領の共通化に始まり、全15回の授業すべてに及ぶ教育方法の標準化を目指した議論へとつながりがちである。当然この議論は深化するほどに、教員間の教育内容の差は少なくなるであろうが、反面、経営学科の教育の特色ともなる専門教育への助走としての教育内容が、各担当教員の来歴・専門性に関係のない紋切型のものとなり、学生のリテラシーレベルと乖離したり、専門教育との関連性が曖昧となったりという様々な問題へと派生する可能性が生じる。とりわけ、各教員の専門性を無視した標準化は、教材や教育方法に関する教員の創意工夫の余地をなくすこととなり、このことが教育に対する教員側の意欲の減退、延いては学生の専門教育への興味関心を喚起することが困難となる可能性をはらみ、長期的には、教育の質の劣化の原因となりかねないものとも考えられる。これまで、経営学科においては、シラバスの共通化や課題分量（レポート文字数）の統一を学科内で合意し、この、いわば二律背反する課題に取り組んできた。しかしながら、前章でみた5人の教員の本科目における教育観並びにこれまでの取り組みで明らかとなり、それぞれの教員の重視する教育上の力点は相違している。また、いうまでもなくそれらの相違は、学科における合意の枠内において、個々の教員が毎年の授業において行ってきた、PDCAサイクルに基づく授業の洗練化へ向けた不断の努力の上であり、それぞれに合理性を持っているため、一概に良否を判断することもまた難しい。

このため、今回の取り組みにおいては、意図する教育効果の方向性を教員間で共有し、教員間の連携を促進し、各教員の専門性と創意工夫を活用する余地を与えつつ、教育効果が認められる教材や教育手法を横展開可能な制度設計をすることが望ましいものと考えた。各回の授業方法についてはそれぞれの教員に委ねつつ、毎回授業終了後に5人の教員による振り返りミーティングを重ね、そこでの検討結果に基づきそれぞれの教員が工夫し次回の授業に取り組むというスタイルをとることにより、緩やかに教育方法と教育効果の方向性を共有するというものである。授業方法は各教員の考えによることとしたため、例えばグループワークを取り入れるクラスもあれば、そうでないクラスも生じた。ただし、授業で使用するプラットフォーム、レポートテーマ、さらに授業終盤での各クラス代表によるプレゼンテーション大会の実施は共通事項とした。これらの概要は以下のとおりである。なお、入門セ

ナー I は15回の演習授業を実施するが、2021年度は、感染症対策のため、第7回に予定されていた対面授業が休講（後日オンラインによる補講を実施）、第8回はオンライン実施となった。

① プラットフォーム

経営学部では2020年度の大部分の授業を感染症拡大防止のためにオンライン授業としたが、そこでは学部共通の授業プラットフォームとしてGoogle Classroomを活用した。その過程で教員が習熟し、また、利便性も高いことが明らかであったことから、今回の取り組みにおいても、これを授業プラットフォームとして活用することとした。具体的には、クラスごとにClassroomを作成し、それぞれの授業で使用するとともに、教員同士が共有するClassroomを1つ作成し、そこに各教員が作成した授業資料をアップロードすることとした。これにより、必要に応じて教材を教員が相互に参照できるのみならず、Classroomのモジュール再利用機能により各クラス授業で使用するClassroomでも容易に共通利用できるようとなった。また、各回授業後の振り返りミーティングは共有Classroom内のGoogle Meetを通じて行うことで、各教員の作成した授業資料や学生のレポート等を参照しつつディスカッションを行うといったことがスピーディーに実現できることとなった。

② レポートテーマ

経営学部においては、4年次の卒業研究が必修となっており、単位認定の要件として卒業論文の提出が義務付けられている。そのため、演習科目-いわゆるゼミを通じて卒業論文執筆に向けた専門知識の活用や調査研究手法の習得が必要であり、その習熟には、卒業論文のリハーサルとなり得る各学期の課題レポートの作成が重要である。文字数やそれに応じた内容を持った卒業論文を作成するためには、知識や技能の習得といった相応の準備だけでなく、一連の論文執筆プロセスの経験が必要となる。各学期の課題レポートにおいて、このプロセスの経験を積むことで、卒業論文の作成が達成可能な目標となり得る。このような理解を教員間で共有できたことから、一連の論文執筆プロセスを入門セミナー I の最終課題レポート作成過程で体験させることを本年度の各クラス共通の緩やかな目標とし、課題テーマも各クラスで共通化することとした。課題テーマの起点となる事例は各教員が候補となる経済ニュー

スを持ち寄り決定することとした。検討の結果、持ち帰り弁当業界の上場企業P社の業績の悪化を報じる記事を事例として採用することとなった。これは、当該企業が直面している課題が、経営管理、マーケティング、会計といった多面的観点から総合的に分析することが可能であり、業績悪化という大きな問題解決への方策を考えさせることに適した、学生の日常生活の中に存在する身近な企業であり、同時に学生自身もよく知る企業であることから、事例を考える際に取り組み易いためである。また、上場企業であることから、有価証券報告書が公開されており、教材としても容易に活用できることが理由である。なお、記事は2019年2月期の決算に基づくものであったため、最終課題レポートのテーマは、同社の事業内容及び直近数年間の業績を調査・分析し、同業他社と比較しつつ、経年の業績悪化の原因と対応策を論じさせるものとした。

③ 授業資料

前述のテーマについてレポートを作成する場合、対象企業の直面する諸課題を経営学的手法に基づき分析することが必要となるが、対象が1年生であるため、基礎的内容を教員が講じる必要が生じる。この点、通例であれば、各教員の経験や専門分野によって経営課題に対する視点や分析手法が異なり指導内容に大きな差異が生じる。しかし、その前提条件ともなる企業の現状分析に関しては、専門基礎として共通化することが可能である。そこで、3C分析、収益性分析などの分析手法の基礎を各クラスで解説することとし、授業資料は各教員が作成したものを共有し用いることとなった。資料は上記分析手法にかかわるもののほか、論文執筆のための思考定型化に資するテンプレートなど多岐にわたった。また、文書資料に限らず、例えば収益性分析については、会計学を専門とする教員が損益計算書の区分利益計算の構造と各区分利益の意味、さらに売上高利益率の算定方法について解説動画と演習問題を作成し、各クラスで共通利用できるようにするなど、これまでの遠隔授業での指導経験を活用したものも使用した。

④ 合同プレゼンテーション大会

学生には期末課題レポートを作成させるとともに、レポート内容を基礎とした報告用パワーポイント作成を求めた。パワーポイントは各クラス教員が審査の上

で1～2のクラス代表を決定し、授業最終回で合同プレゼンテーション大会を実施した。プレゼンテーション大会は大教室に全クラス学生が集合・聴講する中で行い、各クラス代表が5分程度で報告、教員が質問・講評を加える形式によることとした。また、プレゼンテーション終了後に教員合議により優勝・準優勝を決定、表彰と賞品授与を行った。

5. 成果と課題

今回の取り組みは、いくつかの成果をもたらしたものと考えられるが、それらは特に毎回の振り返りミーティングによるところが大きい。とりわけ、ミーティングを通じて、他の教員の授業内容や学生の反応、課題が毎回詳細まで共有できたことから、それを翌週の授業にフィードバックすることが可能となり、通常とは比べ物にならない速さでPDCAサイクルを回転させることが可能となったことは、参加した教員が共通して認識しているところであり、最大の成果として挙げられる。また、例年であればより良い授業方法へ向けて各教員が自問自答する課題について、他の教員とのディスカッションの中から解決のヒントを得られ、教員の集合知の蓄積が極めて容易となったことも大きな成果である。加えて、当初は授業の標準化を企図したプラットフォーム、レポートテーマの共通化と授業資料の共有であったが、結果として、教員同士の共通言語形成に資することとなり、コミュニケーションの容易化、さらには同一のテーマに対する各教員の経験や専門に基づく知見のさらなる集積につながることとなった。通常であれば、一教員が担当する学生数は限られており、教材や授業方法の教育効果はその範囲内で知覚されるに過ぎない。しかし、同一の授業資料やテーマがそれぞれの教員による異なった授業方法によって用いられたことにより、より多くの学生が異なる方法で利用した結果がフィードバックされ、集合知とすることが可能となった。これらは、統一的テーマに基づく入門セミナー運営の肝が、それを回す際の緊密な教員間のコミュニケーションにあることを示唆しているであろう。

一方で、課題も明らかとなった。第1に、例年であれば、それぞれの教員は独立して各クラスを指導しているため、担当学生の理解度に合わせた授業の量的あるいは質的な調整は容易である。しかし、今回の取り

組みでは、レポートテーマや事例は共通化され、また、終盤に合同プレゼンテーション大会が設定されていたため、他クラスの進捗とある程度合致させる必要があり、調整の余地が例年よりも少なくなった。これにより、少数ではあるものの、調査や理解に大きく遅れた学生が置いていかれた感があった。これについては、個々の学生ごとにある程度対応したものの、今後もクラスごとに対応するのか、他のより良い対応方法があるのか、さらに検討が必要である。第2に、クラスごとに授業方法を自由としたため、アウトカムの平準化に向けた更なる工夫が必要である点である。最終授業の際に全クラスの学生を対象としたアンケート調査⁶を実施したが、特に学生の評価が高かったのは、知識の増加に関する質問項目であった。今回の授業ではすでに述べたように、3C分析、収益性分析とそのグラフ作成といった経営学の基礎知識を用いた授業内容を意識的に導入した。その結果、一年生前期の授業内容としては相対的に高度な内容とも考えられる授業を各ゼミで実施することとなったが、これに対する学生の評価は相対的に高かった。導入レベルの授業においても、ある程度高度な内容を提示することは重要であり、学生自身もそのアウトカムをある程度知覚し満足したものと考えられる。その一方、評価が低かったのが技能の習得に関する項目である。特に、レポートの作成に関する質問項目の評価はどれも相対的に低く、多くの学生にとって、文章を書くということが苦手であると同時に、授業を通じてその著しい改善効果を知覚できなかったことが伺える。知識の伝達とは異なり、技能の習得は一定の訓練を必要とする。レポート作成についても同様であり、書くスキルの訓練の質と量が、現在のものでは足りないものと考えられる。知識の獲得によって、新聞や雑誌の記事に関する興味関心はある程度喚起できたものと思われることから、例えばそれらを活用して学生自身進んで文章を書くといった学習スタイルの確立を促す教材や教育方法を模索し、改善することが必要であると考えている。

6. むすびに代えて

以上、今回の経営学科における入門セミナーIを対象とした取り組みを概観し、若干の考察を加えたが、最後に、この取り組みに至る背景を記して本稿を終えたい。

今回の取り組みに参加した教員は、全員昨年度設置された学部ワーキンググループのメンバーである。昨年度のワーキンググループでは、コロナ禍での大規模な遠隔授業実施へ向けた準備と実施過程での多くの課題解決に協働してきたため、教員同士の連帯感と信頼感が極めて短期間で醸成された。これを基礎としているがゆえに、毎回の取り組みにおいても、様々な事項の共通化や資料の共有、毎回の振り返りミーティングにおける真摯なディスカッションなどが比較的容易に可能となった。また、各メンバーがこれまで初年次教育に関する問題意識を有していたため、取り組み自体も多分に自然発生的かつ自発的に行われたものである。コロナ禍におけるささやかな僥倖ともいえようが、これを奇貨として次年度も継続し、経営学科における初年次教育のさらなる高みを目指し、取り組んでいきたいと考えている。

注

- 1 分担は次のとおり。第1章 竹中、第2章 齋藤、第3章 3.1 竹中、3.2 齋藤、3.3 佐原、3.4 保苅、3.5 山脇、第4章 第5章 各執筆者からの意見を集約。なお、全体編集は竹中が担当。
- 2 この時、それぞれの学生の課題テーマが異なったものとなるように、他のクラスメイトと異なる企業を選択するよう指導している。
- 3 Electronic Disclosure for Investors' Networkの略語。金融商品取引法に基づく有価証券報告書等の開示書類に関する電子開示システム (<https://disclosure.edinet-fsa.go.jp>)
- 4 なかなか簡単ではないが、この部分をクリアできれば、グループワークにおける他の学生からの刺激によるメリットが、「3.2 齋藤の事例」で指摘されているフリーライダーによるデメリットを上回っているとの理解である。これは、部分的には、フリーライダーが目にする場合には、成績評価の際の採点項目である授業貢献度において、(最近ではほとんど発生していないが) 注意しても直らない場合には減点対象とすることで抑止できているためである。
- 5 例えば、今回授業内で取り上げたインターネット記事でも出てきた売上と利益のどちらにより注目すべきか、という初歩的な理解すら持ち合わせていない学生が多いため、そのレベルの言葉の意味から確認しながら議論することが重要である。
- 6 アンケートは、記名式で行い、回答総数は52であった。質問項目は、(1)入門セミナーⅠにおける知識、技能、態度、(2)企業経営における興味関心、(3)合同発表会の感想についてである。

参考文献

- [1] 千葉千枝子ほか(2020)「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—」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』第7号。
- [2] 関根慎吾ほか(2018)「平成29年度経営学部新カリキュラムにおける初年次教育について」『石巻専修大学研究紀要』第29号。
- [3] 佐藤拓ほか(2016)「いわき明星大学教養学部における初年次教育の実践と考察」『いわき明星大学研究紀要 人文・社会科学・情報学篇』第1号。

Challenge to standardize Introductory freshman courses at college education

Toru TAKENAKA

Tetsuya SAITOU

Taichiro SAHARA

Hisashi HOKARI

Kaori YAMAWAKI

学習共同体としての専門ゼミの役割

—ゼミナール研究会での調査とコロナ禍でのゼミ運営からの考察—

淑徳大学人文学部表現学科 准教授 杉原麻美

要 約

コロナ禍によって大学生の日常は様変わりした。学生生活のさまざまな場面に埋め込まれていた経験と、人とのかわりで深められる自己発見・自己変容の機会も奪われている。そんな環境下にある学生に、長期にわたってかわり多面的な学びが提供できる専門ゼミナールには、学生の成長を支える学習共同体としての役割が一層求められている。本稿では、ゼミナール研究会の活動から得られた知見とゼミ運営の実践を通してポストコロナのゼミナールを展望する。

キーワード：ゼミナール 高等教育 学習共同体 協働学習

1. 研究の背景と目的

～学習共同体としてのゼミの探索～

新型コロナウイルスの世界的な感染拡大の影響で、多くの教育現場が遠隔授業への対応に迫られた。当初の混乱や試行錯誤を経て、遠隔授業と対面授業のそれぞれのメリットが再確認されたとともに、感染防止策を講じながら教育の質を担保する模索が続いている。

そして、大学生の日常も様変わりした。サークルや友人との交流、アルバイト、旅行やイベントの計画、留学、インターンシップ、就職活動など、大学生のあらゆる場面にコロナ禍が影を落とし、その悲痛な声はTwitterの「#大学生の日常も大事だ」に連綿と続く。

では、感染の収束が依然として見えない状況下で、ポストコロナの大学教育は何を強化すべきだろうか。

その糸口のひとつが専門ゼミナールという学習共同体にあると考える。少人数での長期にわたる専門教育だからこそ、学生の成長や変容につながる豊かなかわりを持つことが可能で、学生はゼミ仲間、先輩、後輩、教職員のほか、ゼミ活動で出会う学外の関係者や社会人からも刺激や気づきを得られる。ゼミで取り組んだプロジェクトが、就職活動の面接で頻りに質問される「学生時代に力を入れて頑張ってきたことは何ですか?」の回答(通称“ガクチカ”)にもつながる。

筆者は2019年度よりリクルートワークス研究所特任研究員の豊田義博氏が主宰する「ゼミナール研究会」

に参加し、私立大学・人文社会科学系の学部を中心とした大学教員、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とともに、ゼミに代表される少人数教育のあり方を探索している。初年度に実施した聞き取り調査(2019年7月～2020年1月)では、首都圏の9つの大学・学部を対象に、ゼミ担当教員16名のヒアリング、ゼミ所属学生36名へのインタビューを行い、学生のタイプ分類と専門ゼミナールのフォーメーション・パターン分類を試み、企業組織における「職場学習論」(中原、2010)[1]に重ねて、学生の変容や成長をもたらす要素について論考した[2]。また、人文学部表現学科の授業およびゼミ運営においては、創造性を高める学び場に求められる「クリエイティブ・ラーニング・スパイラル」(Mitchel Resnick 2007)[3]、組織を構成するメンバー一人ひとりが自ら学び、組織としても学び続ける共同体の中での学び合いを促す「学習する組織」(Peter M. Sengeほか)[4]の学習観を中心に据えて、学科の特色を反映したキャリア意識醸成と能力開発を標榜してきた[5]。

本稿では、これらの探索を継続するなかでコロナ禍に直面した2020年3月から2021年8月までに実施した調査研究と教育実践をもとに、ポストコロナにおける専門ゼミナールの役割を、学習共同体という観点から検討する。なお、本稿で記すゼミないしゼミナールは、教養教育や初年次教育でのゼミではなく、「専門教育として主に3・4年次に提供される」ゼミとする。

専門ゼミナールにおける学習共同体の成立要因について、西野（2016）[6]は、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、「学習側面」と「共同体側面」の互恵性に触れ、学習共同体の成立要因と効果を図1のように示している。「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、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述べている。このことから、専門ゼミナールには長期にわたるかかわりがあるからこそ任える役割が存在すると考えられる。

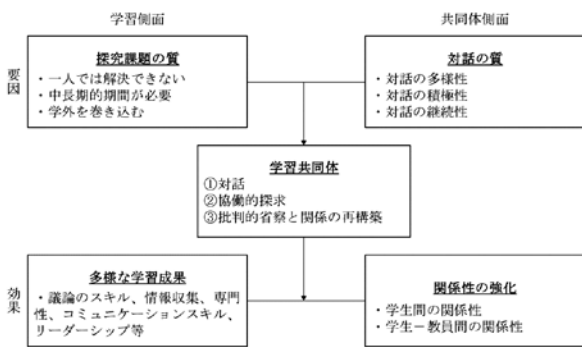


図1 「学習共同体」の成立要因と効果 ※西野（2016）[6、p.97]

2. ゼミナール研究会での活動

(1) ベース性とクエスト性に注目して

2019年にゼミナール研究会で実施した聞き取り調査から見てきたのは、専門ゼミのコミュニティのあり方は同じ学部・学科内でも実に多様で、学生とコミュニティのマッチングがとても重要であるということだった。大学によっては、各ゼミナールの特徴を深く知る学事行事日を用意していたり、ミスマッチ時の軌道修正ができる仕組みを作っていたりするなど、ゼミ選択時や助走期間で丁寧なフォローアップをしているケースが見られた。また、教員側でも、各年度のゼミ生のカラーに応じて適宜ゼミの運営方法を調整しているという話は多く聞かれた。

このように専門ゼミをひとつのコミュニティとして

捉えたとき、コミュニティ内で学生にどのようなかかわりが存在すると自己発見や自己変容が促されるのか、これを明らかにしていくことが活動の次の目標となった。コミュニティの特性をつかむうえで着目したのが、リクルートワークス研究所が2020年に発表した提言書「マルチリレーション社会」[7]内で示された、「ベース性」と「クエスト性」である。

- ①ベース性：ありのままできていることができ、困ったときに頼れる安全基地としての性質
- ②クエスト性：ともに実現したい共通の目標がある、目的共有の仲間としての性質

提言書では、幸福感と人とのつながりには密接な関係があり、日本社会は他国に比べつながりが職場と家族に集中し、そのつながりが希薄化する傾向があると指摘している。そして、先のベース性、クエスト性の両方の性質を有するつながりを持つ場合には、4種のギフト[安心][喜び][成長][展望]をより多く得ていることが示されている(図2)。

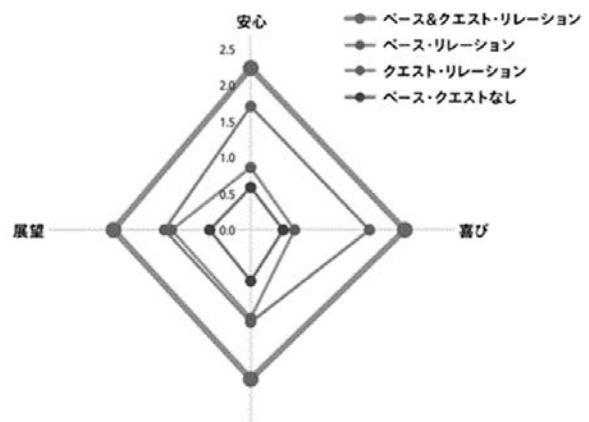


図2 つながり種類別によるギフト [7、p.25]

ゼミナール研究会の2020年の活動では、学生がかかわりを持ったコミュニティについて、ベース性、クエスト性、4つのギフトの観点から分析することによって、どのようなかかわりの中で学生がギフトを得ているかを明らかにし、ゼミ運営に求められる視点を整理していくことを目指した。

(2) 2021年1月～2021年8月の活動

ゼミナール研究会では、初年度の活動から見てきた大学生の成長・変容の誘発要因をさらに明確にする

ため、2021年1月～2021年2月に若手社会人への定量調査とインタビュー調査を実施した。そして、調査結果をもとに研究会参加メンバーで議論・分析した内容を2021年3月から2021年7月の約4カ月間にわたりリクルートワークス研究所のWebページにリレー寄稿形式で連載した。2021年8月にはポストコロナの専門ゼミナールのあり方を考えるシンポジウム（ウェビナー）を開催し、同時に連載の内容と各教員の教育実践からの知見をもとにまとめた報告書をWeb上に公開した。以下、各項目の概要をまとめる。

①若手社会人への定量調査

- 学生時代にどのようなコミュニティにどのようにかかわり社会人生活につながっているかを明らかにする目的で、若手社会人へのインターネット調査を実施。
- [調査対象] 大学（人文・社会学系学部）を卒業し三大都市圏で働いている25～29歳男女1,000名
- [調査方法] インターネットモニター調査
- [調査内容] 現在の就業実態、大学時代に所属していた集団（コミュニティ）での活動状況など
- [調査時期] 2021年1月

②若手社会人へのインタビュー調査

- 20名にオンラインでのインタビュー調査を行った。
- [調査対象] ①の回答者から以下の要件を満たす人を抽出。
 - ◇「かかわりの深かったコミュニティ」が複数ある
 - ◇「最もかかわりが深かったコミュニティ」で高いベースギフト、クエストギフトを得ている
- 男女バランス、大学の入学偏差値帯（「65以上」「55～65未満」「55未満」）のバランスを均等にし、さらに、かかわりの深かったコミュニティに「専門ゼミ」を挙げた人を半数確保して20名をリクルーティング。
- [インタビュー方法] Zoomでの半構造化インタビュー
- [インタビュー実施時期] 2021年2月
- [おもなインタビュー内容]
 - 1 現在の仕事状況について
 - 2 大学時代の全体像について
 - 3 大学時代の所属コミュニティについて
 - 4 大学生活の振り返り（これまでの人生の中での位置づけ、ウェイト）

③Web連載と運営テキスト

①②の調査結果をもとに考察した内容を、ゼミナール研究会の主宰者である豊田氏と研究会のメンバーによるリレー形式でWebサイトに連載した。



図3 Web連載の画面[8]

そして、連載記事内容に提言ビジョンと実践セオリーを加え、報告書を兼ねた大学教職員向けのテキストが完成した（図4）。本テキストはリクルートワークス研究所のHPから自由に閲覧・ダウンロードできる。



図4 ポストコロナのゼミナール運営テキスト[9]

④シンポジウム

- 2021年8月にポストコロナのゼミナールを考えるシンポジウムをウェビナーで開催した。
- [シンポジウム名]
 - ポストコロナのゼミナールを考える
 - 学習コミュニティ再創造に向けた『7つの問い』
- [日時] 2021年8月26日（木）13：00～16：15
- [形式] オンライン開催（Zoomウェビナー）
- [主催] リクルートワークス研究所

[対象] ゼミナールを担当されている教員、自学のゼミナールの質を高めたいと考えている大学教職員、若者が育つ場づくりに関心を持っている方など
[当日来場数] 約120名 (最多時間)

第1部ではゼミナール研究会が考えるビジョンを提示し、第2部には3つのゼミがケーススタディとして学生とともに登場し、実践例を掘り下げて共有した。筆者のゼミからは4年生1名、3年生1名の学生が第2部で登壇し、コロナ禍に取り組んだゼミ活動や学生の立場から感じていることを発表した(図5)。

時間	内容
13:00~13:05	チェックイン/オリエンテーション
	【第1部】ビジョン提示 (50分)
13:05~13:55	ポストコロナのゼミナールを考える ～学習コミュニティ再創造に向けた「7つの問い」～ 【プレゼンター】 豊田義博 (リクルートワークス研究所 特任研究員) 【コメンテーター】 古賀晴彦 (産業能率大学情報マネジメント学部 教授) 山重秀子 (成城大学経済学部 教授)
	【第2部】ケーススタディ (120分)
13:55~14:35	ケース1 活きた現場の社会課題と向き合う 馬渡ゼミ (マーケティング/ブランディング) 文京学院大学経営学部
14:35~14:45	休憩
14:45~15:25	ケース2 社会で活かせる専門スキルの獲得 前田ゼミ (ICTイノベーション) 昭和女子大学グローバルビジネス学部
15:25~16:05	ケース3 ヒット作品を題材にした知の創造 杉原ゼミ (コンテンツマーケティング) 淑徳大学人文学部表現学科
	【プレゼンター】 馬渡一浩 (文京学院大学経営学部 教授) 前田純弘 (昭和女子大学グローバルビジネス学部 非常勤講師) 杉原麻美 (淑徳大学人文学部表現学科 准教授) 各ゼミに所属する学生 【コメンテーター】 西野純朗 (京都橋大学経営学部/教育開発・学習支援室 専任講師) 【ファシリテーター】 豊田義博 (リクルートワークス研究所 特任研究員)
16:05~16:15	ラップアップ

図5 シンポジウムの進行内容[10]

3. ゼミナール研究会から得られた知見

(1) 複数のコミュニティからの多層的なギフト

学生時代にどのコミュニティと深くかかわり、そのコミュニティからどのようなことを得ているのか。ゼミナール研究会で実施した若手社会人への定量調査では、学生時代に所属しているコミュニティについて「最もかかわりの深かったコミュニティ (以下トップコミュニティ)」、「2番目にかかわりの深かったコミュニティ (以下セカンドコミュニティ)」、「3番目にかかわりの深かったコミュニティ (以下サードコミュニティ)」を尋ねた(図6)。物理的な時間ではなく、気持ちの上で大

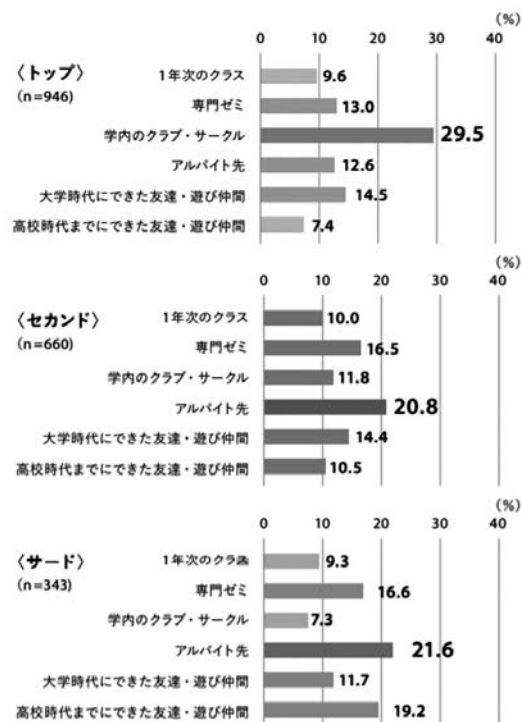


図6 大学時代にかかわりの深かったコミュニティ [9, p.12]

学時代を代表するコミュニティを選んでもらった。トップコミュニティの最上位は「学内のクラブ・サークル」で29.5%と他を大きく引き離している。現在コロナ禍でサークル活動ができなくなっている学生やサークルへの入会機会を奪われた学生が多いことを考えると、これまでの学生が享受していた経験価値の喪失の大きさをあらためて確認できる。セカンドコミュニティ、サードコミュニティになると、サークルに代わって台頭するのは「アルバイト先」で、いずれも20%を超えている。一方、「専門ゼミ」も健闘し、トップ、セカンド、サードともに10%台中盤のシェアを占めている。

このようにビフォーコロナの学生は、複数のコミュニティとのかかわりを通じて大学時代に多層的にギフトを受け取っていたと考えられる(図7)。かかわりを深めたコミュニティ(トップ、セカンド、サード)から、「安心」「喜び」というベースギフト、「成長」「展望」というクエストギフトを受け取り、それらが物事の考え方や人との関わり方に影響を与える。高校生までは同エリア・同学年・同クラスが基本単位で学校生活を送るのに比べ、大学生はコミュニティの選択対象が広がり、主体的に自分の活動やつながるコミュニティをデザインできるようになる。それぞれの大学生活でどのようなコミュニティとより深くかかわり成

長していくかは、本人の主体的な選択に基づいて多様になっていくと理解できる。



図7 大学生の日常に埋め込まれた学習モデル [9, p.10]

では、コミュニティの中のどのような人とのかわりがあると、ベースギフトやクエストギフトが増減するのか。コミュニティにかかわっていた人とギフト（ベースギフト、クエストギフト）スコアの関係を示したものが図8である。同級生のスコアを基準に見ると、ベーススコアが高まるのは、上級生・下級生、他大学の学生、社会人とのかわりで、クエストスコアは社会人、大学教員の存在が押し上げる効果が確認できる。つまり、同級生だけではなく、コミュニティに多様な人が存在する方が、ギフトは増えると考えられる。

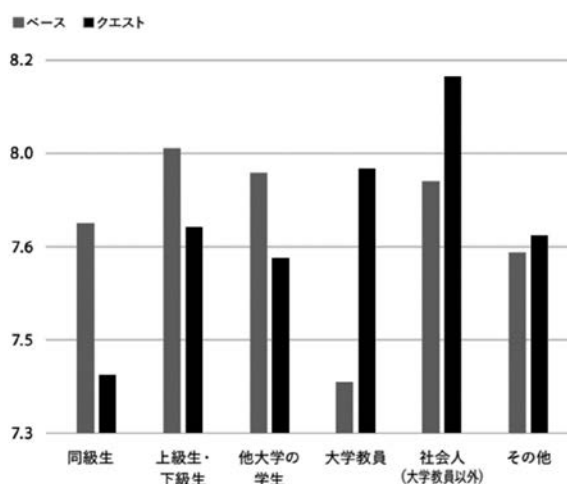


図8 コミュニティにかかわっていた人とギフトの関係 [9, p.13]

これらが示す証左から、学生は大学生活の中でさまざまなコミュニティと人につながっていくことにより、多層的にベースギフト、クエストギフトを受け取り、自己の成長や変容につなげていることがわかる。

(2) 自己発見・自己変容を生み出す要件

ゼミナール研究会で実施した若手社会人の定性調査

(20人へのインタビュー調査)では、学生時代の成長や変容が顕著だった人に詳しくその背景やエピソードを時系列でヒアリングできたことによって、定量調査だけではわからなかった成長を生み出す要件について整理することができた(図9)。深くかかわったコミュニティの種類や経験内容は人それぞれであったが、共通していたポイントは5つにまとめられた。



図9 自己発見・自己変容を生み出すコミュニティの要件 [9, p.16]

ポイント① 「明確な所属動機」が育まれる

コミュニティにかかわるきっかけは人の紹介や偶然であることも多いが、ある段階で所属して得られるものや目的が明確になり、当事者として主体的にコミットしている。

ポイント② 「役割の自覚」が芽生える

コミュニティの状況、かかわる人の様子、自分の立ち位置を踏まえ、そのコミュニティで果たす役割を自分なりに考え具体的なアクションを起こす。

ポイント③ 「ストレッチ・ゴール」が存在する

高い目標や今まで経験をしたことのない新たな取り組みなど、達成に努力を要するゴールが存在する。

ポイント④ 「コミュニティの多様性」が存在する

つながる人々の中に自分と異なる価値観やバックボーンを持つ人、年齢の異なる人が存在している。

同質性の高い集団からは得られにくい、意見や情報の多様性に触れられている。

ポイント⑤ 内省を促す「異質な他者の介入」がある

前述の4つの要件がコミュニティに揃ったうえで学生の姿勢・価値観に大きな影響を与える「異質な他者の介入」があったときに、学生は明らかな成長や変容を遂げる。異質な他者とは、学生がリスペクトする教員や社会人ロールモデルの場合もあれば、留学先や学外活動で初めて出会う人々の場合もある。学生本人との関係性やその役回りはさまざまだが、異質な他者の存在や関与が、本人に強烈な内省を促し、自己変容や自己発見をもたらす。一方、大学時代にあまり変容が進まなかった人の場合には、コミュニティ内にスト

レッチ・ゴールが存在せず、同質性が高いコミュニティである場合が多く見受けられた。そのようなコミュニティでは、ベースギフトは豊かでも、クエストギフトは生まれにくい。

(3) ゼミナールを再創造するビジョンと7つの問い

コロナ禍が大学生にもたらした問題の核心は、かつての大学生活ならば日常のさまざまな場面に埋め込まれていた経験と、人とのかかわりで得ていたベースギフトやクエストギフトの多くを、一気に失わせてしまったことにある。学生から自己発見・自己変容の機会を奪い、社会人になる前の自己の基盤づくりに少なからぬ影響を与えるだろう。サークルやボランティア活動、留学や旅行、イベントへの参加など、かつては大学生だからこそ自由意思で参加できた多くのことに、行動規制を強いられるポストコロナ社会では、異質な他者に出会うチャンスもおおのずと減る。人とつながる際にSNSやバーチャル空間だけに閉じてしまうと、同質性の高いコミュニティで内向きの思考に傾くリスクもある。そんな環境にある学生に、長期間にわたってかかわりを持ちベース性・クエスト性を高く備えた学習共同体となり得る専門ゼミナールは、社会人になる前の成長を後押しする最後の砦になり、コロナ禍によってゼミナールの役割は一層重要になっているのではないかとの問題意識がゼミナール研究会で確認された。

そこで、前項で整理した「自己発見・自己変容を生み出すコミュニティの要件」をもとに、あらためて学生の成長・変容を促すゼミナールには「異質な他者との深い交わりを通じた自己変容・自己発見」が不可欠だという結論にもとづき、それを体現するためにゼミ運営で必要な視点の整理を行った。ゼミナール研究会の参加メンバーが、コロナ禍のゼミ活動で模索していること、ゼミ運営で重視している指針、学生とのコミュニケーションで大事にしていることなどを共有し、それを整理したうえで、7つの問いにまとめた(図10)。

4. コロナ禍におけるゼミ運営

本章では、前述のシンポジウムの第2部で筆者が発表したコロナ禍でのゼミ運営についてまとめる。ゼミも含むすべての授業が2020年度は全面オンラインになり、従来の対面授業に埋め込まれた協働的な要素をオンラインでどのように実現するかが課題になった。試

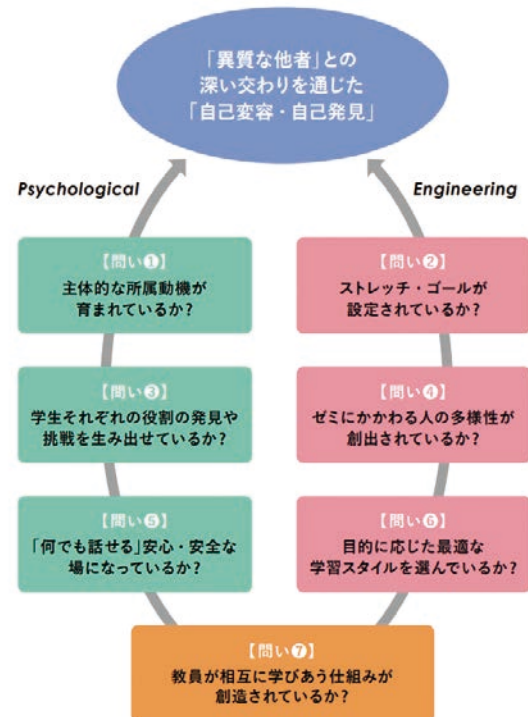


図10 学習コミュニティ再創造に向けた7つの問い [9, p.21]

行錯誤を経て実施したおもな対応策を、表1にまとめた。ベース性につながる施策として「①相互理解・関係性構築」「②各自のアイデアの可視化・共有」「③自由な発言の機会」、クエスト性につながる施策として「④共通ゴールの設定とプロセス共有」「⑤ロールモデルの提示」「⑥新たなことへの挑戦」に分類し、それぞれゼミや演習授業で実施したことを整理した。

①～⑤に共通するのは、オンライン上でのコミュニケーションにおいて、教員以外の「他者とのかかわり」を組み込んでいる点である。授業の目的に応じて、小さなかかわりから大きなかかわりまで様々であるが、ともに学んでいる学習者を身近に感じ、各自のアイデア・意見・作品などの多様性から刺激を受けることを狙っている。対面授業であれば場を共有しグループワークを繰り返すことによって比較的早期に醸成できる「他者からの刺激」も、オンラインの場合は意図的に設計しない限り生まれにくい。対面授業のとき以上に、オンライン授業ではコミュニケーションの設計を細かく考慮する必要がある。

⑥は、ゼミナール研究会が示した図9「自己発見・自己変容を生み出すコミュニティの要件」の「ストレッチ・ゴール」にあたる。コロナ禍のゼミ活動では学外活動の制限があったため、オンライン上での取り

表1 コロナ禍のオンライン授業での対応策

分類	テーマ	オンラインでの実施	
ベース性につながる施策	①相互理解・関係性構築	互いの背景・興味・関心を共有する ・各自のエンタメ年表の共有（ゼミ） ・リモートお茶会（ゼミ） ・惹かれる物語の共有→法則化のワーク（演習科目） など	実施例①
	②各自のアイデアの可視化・共有	全員のアイデアやコメントの一覧化と共有 ・執筆テーマや想定メディアの案の共有（演習科目） ・個人研究とグループ研究のアイデアの全体共有（ゼミ） ・毎週のマーケット・トピックスの共有（ゼミ） など	
	③自由な発言の機会	少人数グループから段階的な発言機会の設計 ・2～4人の少人数のブレイクアウトルーム（演習授業） ・チャット投稿から拾う授業進行（演習授業） ・対話型鑑賞ワークショップ開催（ゼミ） など	
クエスト性につながる施策	④共通ゴールの設定とプロセス共有	ゴールに向けて高め合う風土の醸成 ・小説執筆のプロセスと相互コメント共有（演習授業） ・執筆記事の全員添削共有（演習授業） ・提出課題への学生投票（演習授業） など	
	⑤ロールモデルの提示	縦の関係性・学年間の交流の機会づくり ・1年生に先輩が4年間の過ごし方を講演（初年次教育） ・4年生の研究中間発表に3年生が参加（ゼミ） ・4年生、卒業生による就活情報交換会（ゼミ） など	実施例②
	⑥新たなことへの挑戦	コロナ禍でこそできる取り組みに挑戦する ・動画、電子ブック、note等でのアウトプット（ゼミ） ・オンラインワークショップの企画・開催（ゼミ） ・学生の学会発表（ゼミ） など	実施例③ 実施例④

組みの難易度を上げ、今までに先輩も取り組んだことのないことに学生が挑戦する機会を設けた。この中から代表的な実践例を4項目挙げ、具体的に説明する。

実施例① 自分エンタメ年表の共有、リモートお茶会（相互理解・関係性構築）

ゼミ活動が始まる3年生の相互理解と関係性構築の目的で毎年行っているのが、「自分エンタメ年表」の共有である。各学生が幼少期から大学時代までに触れてきたエンタメ作品を事前に記入してもらい、ゼミ内で共有しながら代表的な作品について、作品に触れたきっかけや当時のメディア環境、コンテンツの楽しみ方について対話していく。各自の興味・関心に触れながら、ゼミで学習するIP（知的財産）、コンテンツ産業について多面的な事前情報を得ることも狙っている。

例年だと紙のシートで共有しグループディスカッションを行っていたが、リモートでは全員から提出された内容をファイルにまとめそれを共有しながら進めた（図11）。このほか、ゼミの授業後やゼミ生が集ま

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
学生A			年中 ムシキング （紙体ゲーム）	年長 トムとジェリー （アニメ）	小2 ボクッポン スター・ダイヤ ランド・バトル （ゲーム）	小2 ドラゴンボール （漫画）	
学生B		年少 「セーラムー ン（アニメ）実 写ドラマ）」	年中 「ふたりはプリ キュア（アニメ ）」	年長 「ふたりはプリ キュアMax Heart（アニメ ）」	小1 「きらりん☆レ ボリューション （アニメ・マン ガ）」	小2 「ボクッポン スター・ダイヤ ランド（ドラマ）」	小3 「花びかりの巻 たちへーイウツ ンがバラダイス （ドラマ）」
学生C		年少 千と千尋の神 隠し（映画）	年中～年長 テレパーズ （海外アニメ）	年長 ごくせん （ドラマ）	小1 わがまま☆フ ォアミルモで ボン！（アニメ）	小2 おいでようぶ の嵐（ゲー ム）	小3 ボクッポン スター・ダイヤ ランド （ゲーム）
学生D	2歳 アンパンマン	3歳 映画ライダー	4歳	5歳 花より男子	6歳 ハリウッド （警察の石）	7歳 ガリレオ	8歳 たいすき！！

図11 自分エンタメ年表の一覧共有

りやすい時間帯で「リモートお茶会」と称して、各自が手元にお茶やお菓子を用意して自由に参加できる場を設けた。とくに3年次後学期は就活に向けての不安や迷いを共有したいニーズがあり、教員は冒頭だけ入室し、途中からは学生だけで話せる時間帯を作った。

実施例② 4年生や卒業生との交流機会

(ロールモデルの提示)

全面オンラインになると、他の学年との交流がほとんどなくなるので、先輩とオンライン上で交流できる機会を設けた。また、先輩ゼミ生から率先して場づくりを申し出てくれる場合もあった。

- ・ 4月：4年生の研究中間発表を3年生が見学
(発表の感想をレポート提出)
- ・ 5月：「就活ってどうよミーティング」
(3～4年生 任意参加)
- ・ 7月：4年生自主企画「就活情報共有会」
(3年生 任意参加)
- ・ 11月：社会人1年目の卒業生との交流会
(3～4年 任意参加)

実施例③ 動画、電子ブック、note等でアウトプット

(新たなことへの挑戦)

コロナ禍でオンラインをベースとした活動が増えたことによって、これまでリアルな場で発表・展示していたことをWebやデジタルツールにシフトした。たとえば、3年次がゼミ活動の成果発表を行う大学祭はオンライン開催となったため、11月の大学祭用にはゼミ研究のダイジェスト紹介動画を作成し、最終的な成果物は2月に「研究活動報告書」として電子ブックにまとめることにした(図12)。動画も電子ブックも、15名のゼミ生がそれぞれ取り組んでいる個人研究と、2グループに分かれて進めてきたグループ研究をとりまとめて編集していく必要があり、動画なら進行表、電子ブックなら台割表と進行表を作り、全体に目配せして進めることになる。打合せも素材のやりとりもすべてオンライン上で行うため、意見のすりあわせや掲載コンテンツの調整など、学生にはかなりハードルの高い作業であったが、オンラインで協働的のものをつ



図12 3年次の研究活動報告書(電子ブック)

くっていく姿勢を学ぶ機会になっていた。

2021年度の3年生は、「絵本のまち板橋」プロジェクトと称し、7月～8月に板橋区立美術館「イタリア・ボローニャ国際絵本原画展」、板橋区周辺で開催される「絵本のまち板橋&ボローニャ絵本さんぽ」の参加店を取材し、絵本にゆかりある板橋区の取り組みをコンテンツ配信プラットフォームのnoteにて随時掲載する活動を進めた(図13)。取材依頼文書、記事のグランドルール、関係者への原稿確認など学生間で話し合い、作業の多くは夏休み期間中で遠隔での協働作業だったが、興味を広げ学びもある様子が確認できた(図14)。



図13 「絵本のまち板橋」プロジェクトの発信(note)

https://note.com/sh_ehon_project

⑥ 「絵本のまち板橋」の取材について

10件の感想

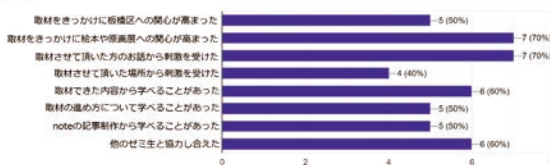


図14 「絵本のまち板橋」取材後の学生の感想 (N=10, MA)

実施例④ 学生によるオンラインワークショップと学会発表(新たなことへの挑戦)

これは4年次のゼミ生のひとりがコロナ禍にオンラインで進めた研究である。3年次から対話型鑑賞、VTS (Visual Thinking Strategies) について研究し、大学のキャンパス内で対話型鑑賞ワークショップを開催

した学生であったが、4年次進級とともにコロナ禍に見舞われ、オンラインで同様のワークショップを行うことを企画、ファシリテーションを行った(図15)。

最初は同じゼミの4年生で実施し、2回目は1～4年生の異学年で実施した。オンラインでしかも初対面であっても、対話型鑑賞の中で各自のユニークな視点や解釈を共有することによって早期に打ち解けられる効用が確認できた。このオンラインでの対話型鑑賞はコロナ禍の学生間のコミュニケーションツールとして意義が大きいとして、SNSとの比較から考察し、「大学生のコミュニケーションツールとしての対話型鑑賞」という題目で日本創造学会にて発表した(図16)。

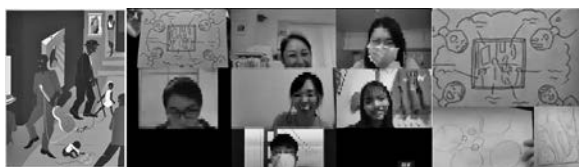


図15 オンラインでの対話型鑑賞ワークショップ



図16 学生による学会発表(オンライン)

以上に挙げた実施例のように、コロナ禍で試みたことの中には、従来の取り組みを補完するだけでなく、新たな学びや新たなつながりを醸成したものもあった。

5. 学習共同体という専門ゼミナールの役割強化

最後に、ゼミナール研究会での活動とコロナ禍でのゼミ運営を通して得た知見から、ポストコロナにおける専門ゼミナールの役割強化について本学で考えられる論点を整理する。

論点① ゼミ運営における知見の蓄積と全学的推進

ゼミナール研究会に参加している大学教員の参加動機は、他の教員のゼミ運営の知見や苦労してい

る点などのリアルな情報を共有できる点にある。「ゼミの運営をより充実させていきたいが、各教員がどのようにゼミ運営をしているかという情報は入手しにくい」「他のゼミの運営と自分のゼミ運営を相対化できる」といった声が多く聞かれる。確かにゼミ運営の詳細は担当教員の聖域として不介入とすべきといった風潮があるかもしれないが、本稿でも確認できた通り専門ゼミナールが学生の成長・変容に大きく関わることを考えると、ゼミ運営における知見を蓄積したり、それを有効に共有・活用することは大きな意義があるはずだ。全学的な教育改革にもつながっていくことから、ゼミ運営に関するFD等も考えられる。少なくとも、本研究会が作成した「ポストコロナのゼミナール運営テキスト～学習コミュニティ再創造に向けた『7つの問い』～」[9]は関心を寄せて頂ける方にはぜひ一読いただきたいと思う。

論点② 専門ゼミナールへの移行期間の対応

コロナ禍によって学生が大学時代にかかわりを持つコミュニティが狭く・浅くなりやすいため、2年次など専門ゼミナールへの移行期間の段階から学生とのかわりを担保する検討も必要であろう。大学によっては、戦略的にゼミの開始年次を2年次からに早め、キャリア指導とともに学生の目的意識を高める取り組みを行っているところもある。また、1・2年次と3・4年次でキャンパスが変わる学部では、3年生などの上級生が2年生の橋渡し役として組織的な役割を持ち、専門ゼミの選択に関わる大規模な行事を取り仕切り運営しているケースもある。専門ゼミナールへの移行期間や助走期間に、学生をどのように大学として支援していくのが有効か、学内外の参考事例を収集しながら検討できると良いだろう。

論点③ 専門ゼミナールの定義や言語化

最後に加えたい論点は、そもそもの「専門ゼミナール」の定義やアイデンティティについてである。ゼミナール研究会のディスカッションの中で挙がっていた言葉に「授業のゼミ化/ゼミの授業化」というものがあった。これは、1年次からPBL型の授業を充実させている大学では、通常の授業こそがかつてのゼミのような様相で、一部の専門ゼミではかつての講義授業のような様相である、との文意で語られたものだった。このほか、大学1年生の「初年次ゼミ」や「一般教養ゼミ」、一部の高校に見られる「ゼミ制度」、高校の新学習指導要領に対応した「総合的な探求の時間」

でのゼミ活動など、「ゼミ」というキーワードは現在ではさまざまな場面で頻出する。この情勢からも、大学の学部・学科が目指す専門ゼミナールについて、入学前後の高校生や大学生に対してどのように説明するのか、どのような成長を後押しし何を身に付けるものとして位置づけるのか、そういった言語化も必要な時期になっているだろう。

ゼミナール研究会では、専門ゼミナールは「自己発見・自己変容を生み出すコミュニティ」と捉え、その学習共同体としての役割を高めるための構造をひも解くことを試みた。これも、ひとつの解釈であって、他の定義も考えられるだろう。いずれにしても多くの大学生にとっては、社会に出る前の最後の守られた学び場である。ここを巣立つ学生に提供できることの可能性を広げながら、学習共同体に対する自身のあり方を引き続き模索していきたい。

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] 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
- [2] 杉原麻美「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」淑徳大学高等教育研究開発センター年報（7）、2020
- [3] Mitchel Resnick “All I Really Need to Know (About Creative Thinking) I Learned (By Studying How Children Learn) in Kindergarten”, Creativity & Cognition conference, June 2007 <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/CC2007-handout.pdf> (2021年9月1日アクセス)
- [4] ビーター・M・センゲほか著、枝廣淳子・小田理一郎ほか翻訳『学習する組織：システム思考で未来を創造する』英治出版、2011
- [5] 杉原麻美「文芸創作におけるキャリア教育と協働学習の開発」淑徳大学人文学部研究論集（3）、2018
- [6] 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
- [7] リクルートワークス研究所「マルチリレーション社会：多様なつながりを尊重し、関係性の質を重視する社会」、2020
https://www.works-i.com/research/works-report/2020/multi_03.html (2021年9月1日アクセス)
- [8] リクルートワークス研究所「『#大学生の日常』に埋め込まれた学習 ビフォーコロナのキャンパスライフは卒業後にどうつながったのか」
<https://www.works-i.com/project/seminar/campuslife.html> (2021年9月1日アクセス)
- [9] リクルートワークス研究所「ポストコロナのゼミナール運営テキスト ～学習コミュニティ再創造に向けた『7つの問い』～」
https://www.works-i.com/research/works-report/2021/semitext_r.html (2021年9月1日アクセス)
- [10] リクルートワークス研究所 Works Online Symposium 「ポストコロナのゼミナールを考える 学習コミュニティ再創造に向けた7つの問い」
<https://www.works-i.com/column/seminar/20210826.html> (2021年9月1日アクセス)

Role of University Seminar Education as a Learning Community:
Considerations from the Survey at the Seminar Study Group and
the Seminar Management Under COVID-19 Infection

Mami SUGIHARA

看護学科における卒業生の就職先管理者による カリキュラム評価

— ディプロマポリシー、教育目標および社会人基礎力の視点からの 調査結果報告 —

淑徳大学看護栄養学部看護学科 佐佐木 智 絵
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 伊 藤 ふみ子
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 佐 藤 睦 子
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 篠 原 良 子
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 牧 野 美 幸

要 約

カリキュラム評価の一環として、2019年度卒業生の就職先に対し、本学の卒業生がどの程度DP、教育目標を達成し、社会人基礎力を身に付けていると考えたか、アンケート調査を行った。調査は各卒業生の所属している病棟や部署の管理者が、卒業生一人一人を評価する形での回答を依頼した。回答率は約32%であった。調査の結果、DP・教育目標、社会人基礎力における協働して働くことやチームで働くことに関連した力については、概ね身に付けていると評価されたが、問題解決能力や専門的知識・技能に関する部分では評価が分かれる結果であった。本学の理念である『共生』という点では、専門職としても社会人としても、協働する力や態度が身につくカリキュラム運用が行えていると考えられた。今後は専門的知識・技能を發揮できるカリキュラム運用についての検討が必要であることが示唆された。

1. はじめに

看護学科の現行カリキュラムは2012年に改定し、今年度で9年経過している。この間、平成30年度からは3つのポリシーの策定と公表が要請され、その後義務化¹に至っており、本学科においても平成30年度から3つのポリシーを公表している。また、これに加えて学科の教育目標を学生便覧等で明記することで、本学で学ぶことにより、どのような社会人、そして看護専門職として学び、育つことができるのかを示している。このことは、学生に対する周知であるとともに、教員間での育てるべき専門職像の共有化でもあり、『共生』の理念を掲げた本学で学ぶことの特色を生かした教育・専門職育成の基本的姿勢でもある。

2021年4月現在で、千葉県内に看護系学科を具えた大学は19校あり、総定員は1,800名を超えている。その中において本学は、県内でも4番目の看護系私立大学として看護学部を開設し、14年が経過した。看護系

大学が増えたことに伴い、開設当初に比較して入学する学生の特色が大きく変化してきており、9年前に策定した現行カリキュラムによって、果たしてどの程度目標を満たした状態で送り出しているのかを検討することで、次年度より実施となる新カリキュラム²の運用上の課題を見出せるのではないかと考えた。

折しも本学科は、2021年度に日本看護学評価機構による分野別認証評価を受審する。その中には、カリキュラムに関する評価の一視点として、卒業生の就業先による評価が組み込まれている。2006年の社会人基礎力提唱以降、大学には社会で求められる人材の育成が求められると共に、キャリア支援の側面でも大学と企業との連携が望まれ、看護学においても就職先施設による客観的な評価による連携が求められている現状である。

こうした流れもあり、パイロットテストとしての意味合いも含め、卒業生が就職した施設等への調査を行ったので報告する。

2. 目的と方法

本調査は、本学科卒業生が、本学科のディプロマポリシー（以下DP）と教育目標についてどの程度達成できているのかを、就職先施設による評価から明らかにすることを目的とした。この結果によって、新カリキュラムを運用する上での授業構成上の配慮を示し、教育に反映できると考える。

本学科のDPと教育目標を下に示す。

1) 調査方法

2019年度卒業生が就職した施設に対し、その卒業生が在籍している部門（例えば病棟や課）の管理者に質問紙を配布していただくよう依頼した。質問紙は、卒業生1人につき1部とし、個別の評価としていただくよう依頼した。そのため、所属施設、病棟など、卒業生個人および回答した管理者が特定されないよう、完全匿名化の調査とした。

調査はWEB調査と郵送法の併用とし、WEB調査は依頼文書内のQRコード、もしくは本学科ホーム

ページに設置したバナーから回答を入力できるようにした。

2) 調査内容

調査内容（表2）は、社会人基礎力と本学科のDP及び学科の教育目標について、日々の業務を管理している管理者が、本学科の卒業生がどの程度その力を持っていると捉えたのかを問うた。具体的な内容を以下に示す。ただし、DPと学科の教育目標の一部は、経済産業省が示した社会人基礎力の概念が強く反映されていたため、重複がないように項目を整理した。尚、DP、学科の教育目標、社会人基礎力の内容と質問項目の対応については表2に示している。

(1) 社会人基礎力の評価（表3）

経済産業省が示す3つの要素と12の能力要素について、発揮できた例¹⁾として示されている行動を参考に、1年目看護師では発揮が困難と考えられる行動例の削除や、文末を“～する姿勢がある”と変更するなどして、1年目看護師の行動評価として適切になるよう修正を行い、29項目の質問紙（表2中BQ1～BQ29）を

表1 本学科のディプロマポリシーおよび教育目標

看護学科のディプロマポリシー	
1	社会の構成員としての基本的知識・技能・態度
1)	社会生活で必要となる汎用的技能及び社会の一員として求められる態度や志向性を身に付けているとともに、人類の文化、社会と自然に関する知識について理解している。
2)	日本語及び外国語によるコミュニケーション能力を身に付けている。
3)	情報通信機器の活用に関する知識・技能を持ち、利用における法令順守の態度を身に付けている。
4)	問題を発見し、課題を解決する能力を持ち、立案・実行過程で主体性を持って協働できる態度を身に付けている。
5)	人間・文化・社会・国際事情あるいは自然等について幅広い知識と理解を有している。
2	看護学分野における知識・技能・態度
1)	看護学に関する考え方や基礎知識・技能を体系的に理解し、さまざまな実践の場で活用する技能・能力を身に付けている。
2)	看護学を構成する基本的かつ体系的な知識・技能を身に付けている。
3)	看護師・保健師の免許を有し、医療や福祉分野との協働・連携ができ、高い専門性と意欲や能力を身に付けている。
学科の教育目標	
1.	共生の精神を基盤と死、人々の尊厳と人権を擁護しうる高い倫理観を養い、看護専門職者として、対象者にとっての最善について考え、行動できる能力を養う。
2.	人類の分化、社会、自然等に関する幅広い知識と理解力を培うとともに、知識・技術・対人関係能力および情報活用能力を活用し、地域社会の特性や対象者のニーズに合わせて看護を実践することができる能力を養う。
3.	主体的に課題発見・問題解決に取り組む能力、および協力し合う態度を養い、対象者の健康と安定について主体的に課題を見出し、解決に取り組む能力を培う。
4.	人々の健康と生活の質向上に向けて保健医療福祉チームの一員として連携・協働できる看護実践能力を培う。
5.	自己の行動に責任が伴う事を自覚し、自ら行動を調整する能力を培うとともに、保健医療の専門職者としての責任を果たすために自己の課題を明確にし、生涯学び続ける態度を養う。

表2 質問項目

Q1. 日本語によるコミュニケーション能力を身に着けている
Q2. 外国語によるコミュニケーション能力を身に着けている
Q3. 情報通信機器を活用できる知識と技能を身に着けている
Q4. 情報通信機器の活用について、法令順守の態度を身に着けることができている
Q5. 自らの看護観を持ちながら看護を行っている
Q6. 看護学に関する基礎的知識を身に着けている
Q7. 看護における基礎的な技能を身に着けている
Q8. 対象者の尊厳や人権を擁護しうる倫理観をもっている
Q9. 看護専門職として、対象者にとっての最善について考える姿勢を持っている
Q10. 看護専門職として、対象者にとっての最善になるように行動できている
Q11. 看護や医療以外の領域における出来事にも関心を向け、知識を得る姿勢がある
Q12. 看護実践を行うにあたり、知識・技術、対人関係能力、情報活用能力を活用できている
Q13. 地域社会の特性や対象者のニーズをとらえ、看護を実践しようとする姿勢がある
Q14. 対象者をケアするにあたり、チームの一員として他者と協働・協力しながら取り組もうとする姿勢がある
Q15. チームの中での自らの役割を理解し、役割を果たすために行動する姿勢がある
Q16. チームの中での看護師の役割について考え、行動する姿勢がある
Q17. 看護専門職者として求められる責任について理解し、行動に反映する姿勢がある
Q18. 看護専門職者としての自らの不足に気づき、向き合おうとする姿勢がある
Q19. 看護専門職者として求められる役割を果たすために、課題や問題を発見し、解決に取り組む姿勢がある
BQ1. 自分がやるべきことは何かを見極め、自発的に取り組むことができる
BQ2. 自分の強み・弱みを把握し、困難なことでも自信を持って取り組むことができる
BQ3. 相手を納得させるために、協力することの必然性（意義、理由、内容など）を伝えることができる
BQ4. 周囲の人を動かして目標を達成するパワーを持って働きかけている
BQ5. 小さな成果に喜びを感じ、目標達成に向かって粘り強く取り組み続けることができる
BQ6. 失敗を怖れずに、とにかくやってみようとする果敢さを持って取り組むことができる
BQ7. 強い意志を持ち、困難な状況から逃げずに取り組み続けることができる
BQ8. 成果のイメージを明確にして、その実現のために現段階でなすべきことを的確に把握できる
BQ9. 現状を正しく認識するための情報収集や分析ができる
BQ10. 課題を明らかにするために、他者の意見を積極的に求めている
BQ11. 作業のプロセスを明らかにして優先順位をつけ、実現性の高い計画を立てられる
BQ12. 常に計画と進捗状況の違いに留意することができる
BQ13. 進捗状況や不測の事態に合わせて、柔軟に計画を修正できる
BQ14. 複数のもの（もの、考え方、技術等）を組み合わせて、新しいものを作り出すことができる
BQ15. 聞き手がどのような情報を求めているかを理解して伝えることができる
BQ16. 話そうとすることを自分なりに十分に理解して伝えている
BQ17. 内容の確認や質問等を行いながら、相手の意見を正確に理解することができる
BQ18. 相槌や共感等により、相手に話しやすい状況を作ることができる
BQ19. 相手の話を素直に聞くことができる
BQ20. 自分の意見を持ちながら、他人の良い意見も共感を持って受け入れることができる
BQ21. 相手がなぜそのように考えるかを、相手の気持ちになって理解することができる
BQ22. 立場の異なる相手の背景や事情を理解することができる
BQ23. 周囲から期待されている自分の役割を把握して、行動することができる
BQ24. 自分にできること・他人ができることを的確に判断して行動することができる
BQ25. 周囲の人の情況（人間関係、忙しさ等）に配慮して、良い方向へ向かうように行動することができる
BQ26. 守らなければならないルールや約束・マナーを理解している
BQ27. 相手に迷惑をかけたとき、適切な行動を取ることができる
BQ28. 規律や礼儀が特に求められる場面では、粗相のないように正しくふるまうことができる
BQ29. 他人に相談したり、別のことに取組んだりする等により、ストレスに対処する力をもっている

表3 質問項目とディプロマポリシー、学科の教育目標、社会人基礎力の対応

看護学科のディプロマポリシー	
1 社会の構成員としての基本的知識・技能・態度	
1) 社会生活で必要となる汎用的技能及び社会の一員として求められる態度や志向性を身に付けているとともに、人類の文化、社会と自然に関する知識について理解している。	
社会人基礎力の全項目	
2) 日本語及び外国語によるコミュニケーション能力を身に付けている。	
日本語によるコミュニケーション能力を身につけている	Q1
外国語によるコミュニケーション能力を身につけている	Q2
3) 情報通信機器の活用に関する知識・技能を持ち、利用における法令順守の態度を身に付けている。	
情報通信機器を活用できる知識と技能を身につけている	Q3
情報通信機器の活用について、法令順守の態度を身に付けることができている	Q4
4) 問題を発見し、課題を解決する能力を持ち、立案・実行過程で主体性を持って協働できる態度を身に付けている。	
問題や課題を発見する能力を持っている	BQ8~10
問題や課題を解決するための能力を持っている	BQ11~13
問題や課題を解決するためのプロセスにおいて、主体性をもって共同できる態度を身につけている。	BQ1~4 BQ15~29
5) 人間・文化・社会・国際事情あるいは自然等について幅広い知識と理解を有している。	
看護や医療以外の事柄についても興味を持ち、知識や理解を持つ姿勢がある。	Q11
2 看護学分野における知識・技能・態度	
1) 看護学に関する考え方や基礎知識・技能を体系的に理解し、さまざまな実践の場で活用する技能・能力を身に付けている。	
自らの看護観を持ちながら看護を行っている	Q5
看護学に関する基礎的知識を身につけている	Q6
看護における基礎的な技能を身につけている	Q7
基礎的な知識・技術を応用し、実践的に活用することができる	Q10、Q19
2) 看護学を構成する基本的かつ体系的な知識・技能を身に付けている。	
3) 看護師・保健師の免許を有し、医療や福祉分野との協働・連携ができ、高い専門性と意欲や能力を身に付けている。	
多職種の役割について理解し、協働する姿勢を身につけている。	Q14~16
学科の教育目標	
1. 共生の精神を基盤と死、人々の尊厳と人権を擁護しうる高い倫理観を養い、看護専門職者として、対象者にとっての最善について考え、行動できる能力を養う。	
対象者の尊厳や人権を擁護しうる倫理観をもっている	Q8
看護専門職として、対象者にとっての最善について考える姿勢を持っている	Q9
看護専門職として、対象者にとっての最善になるよう行動できている	Q10
2. 人類の分化、社会、自然等に関する幅広い知識と理解力を培うとともに、知識・技術・対人関係能力および情報活用能力を活用し、地域社会の特性や対象者のニーズに合わせて看護を実践することができる能力を養う。	
看護や医療以外の領域における出来事にも関心を向け、知識を得る姿勢がある。	Q11
看護実践を行うにあたり、知識・技術、対人関係能力、情報活用能力を活用できている。	Q12
地域社会の特性や対象者のニーズをとらえ、看護を実践しようとする姿勢がある。	Q13
3. 主体的に課題発見・問題解決に取り組む能力、および協力し合う態度を養い、対象者の健康と安定について主体的に課題を見出し、解決に取り組む能力を培う。	
対象者をケアするにあたり、主体的に課題や問題を発見し、解決に取り組む姿勢がある。	Q19
対象者をケアするにあたり、他者と協働・協力しながら取り組もうとする姿勢がある	Q14
4. 人々の健康と生活の質向上に向けて保健医療福祉チームの一員として連携・協働できる看護実践能力を培う。	
チームの中での自らの役割を理解し、役割を果たすために行動する姿勢がある	Q15
チームの中での看護師の役割について考え、行動する姿勢がある	Q16
チームの一員として、他のメンバーと連携・協働することができる	Q14
5. 自己の行動に責任が伴う事を自覚し、自ら行動を調整する能力を培うとともに、保健医療の専門職者としての責任を果たすために自己の課題を明確にし、生涯学び続ける態度を養う。	
看護専門職者として求められる責任について理解し、行動に反映する姿勢がある	Q17
看護専門職者としての自らの不足に気づき、向き合おうとする姿勢がある	Q18
看護専門職者として求められる役割を果たすために、自らの課題を明確にし、学ぶ姿勢がある	Q19

社会人基礎力	
1. 前に踏み出す力	
1) 主体性	
自分がやるべきことは何かを見極め、自発的に取り組むことができる	BQ1
自分の強み・弱みを把握し、困難なことでも自信を持って取り組むことができる	BQ2
2) 人に働きかけ巻き込む力	
相手を納得させるために、協力することの必然性・意義、理由、内容など・を伝えることができる	BQ3
周囲の人を動かして目標を達成するパワーを持って働きかけている	BQ4
3) 目的を設定し確実に行動する力	
小さな成果に喜びを感じ、目標達成に向かって粘り強く取り組み続けることができる	BQ5
失敗を怖れずに、とにかくやってみようとする果敢さを持って、取り組むことができる	BQ6
強い意志を持ち、困難な状況から逃げずに取り組み続けることができる	BQ7
2. 考え抜く力	
1) 課題発見力	
成果のイメージを明確にして、その実現のために現段階でなすべきことを的確に把握できる	BQ8
現状を正しく認識するための情報収集や分析ができる	BQ9
課題を明らかにするために、他者の意見を積極的に求めている	BQ10
2) 計画力	
作業のプロセスを明らかにして優先順位をつけ、実現性の高い計画を立てられる	BQ11
常に計画と進捗状況の違いに留意することができる	BQ12
進捗状況や不測の事態に合わせて、柔軟に計画を修正できる	BQ13
3) 創造力	
複数のもの（もの、考え方、技術等）を組み合わせて、新しいものを作り出すことができる	BQ14
3. チームで働く力	
1) 発信力	
聞き手がどのような情報を求めているかを理解して伝えることができる	BQ15
話そうとすることを自分なりに十分に理解して伝えている	BQ16
2) 傾聴力	
内容の確認や質問等を行いながら、相手の意見を正確に理解することができる	BQ17
相槌や共感等により、相手に話しやすい状況を作ることができる	BQ18
相手の話を素直に聞くことができる	BQ19
3) 柔軟性	
自分の意見を持ちながら、他人の良い意見も共感を持って受け入れることができる	BQ20
相手がなぜそのように考えるかを、相手の気持ちになって理解することができる	BQ21
立場の異なる相手の背景や事情を理解することができる	BQ22
4) 状況把握力	
周囲から期待されている自分の役割を把握して、行動することができる	BQ23
自分にできること・他人ができることを的確に判断して行動することができる	BQ24
周囲の人の状況（人間関係、忙しさ等）に配慮して、良い方向へ向かうよう行動することができる	BQ25
5) 規律性	
守らなければならないルールや約束・マナーを理解している	BQ26
相手に迷惑をかけたとき、適切な行動を取ることができる	BQ27
規律や礼儀が特に求められる場面では、粗相のないように正しくふるまうことができる	BQ28
6) ストレスコントロール力	
他人に相談したり、別のことに取組んだりする等により、ストレスに対処する力をもっている	BQ29

作成した。卒業生の日々の行動として、どの程度できていると捉えたのかを問い、どちらでもない、そう思う、ややそう思う、あまり思わない、思わないの5段階をそれぞれ得点化した（どちらでもない0点、そう思う4点、ややそう思う3点、あまり思わない2点、思わない1点）。

(2) DP及び学科の教育目標 (表3)

本学科のDPについて、在学中に身に着けた卒業生が取るであろう行動を書き出し、さらに社会人基礎力の項目と重複するもの内容は削除した。削除した内容については、社会人基礎力の項目を充当することとし、19項目の質問紙（表2中Q1～Q19）とした。回答は、どちらでもない、そう思う、ややそう思う、あまり思わない、思わないの5段階とし、それぞれを得点化した（どちらでもない0点、そう思う4点、ややそう思う3点、あまり思わない2点、思わない1点）。

2) 分析方法

DP、教育目標、社会人基礎力の質問項目ごと（48項目）に回答割合を算出した。その後、社会人基礎力は、3つの要素と12の能力要素について質問項目の得点を集計し、得点率を算出した。また、DPは、中項目ごとに調査項目の得点を合計し得点率を算出した。学科の教育目標は項目ごとに得点を合計し、得点率を算出した。尚、平均点の算出時には0点（どちらでもない）を無回答として取り扱った。

3) 倫理的配慮

尚、本調査を行うにあたり、匿名性の確保、回答の自由意志の保証、匿名化のため回答後の撤回はできない事、個別のフィードバックは行えないことについて書面で説明し、実施した。また、回答にかかる時間的拘束については、15分程度の時間が必要であることを依頼文書に記載したうえで、複数の回答方法の選択肢を準備するなどして配慮した。

3. 結果

調査期間：2021年3月10日～3月26日

調査対象者数：52施設述べ107人を対象に行った。回答数は34人、回答率は31.8%であった。

1) 質問項目ごとの回答割合

質問項目ごとの回答割合を図1、図2に示した。

(1) DPと教育目標に対する評価 (図1)

概ね、『そう思う』『ややそう思う』という肯定的な評価が多い結果であった。その中で、肯定的な評価が少なかったのはQ6.看護学に関する基礎的知識を身につけているDP2-1)、Q2.外国語によるコミュニケーション能力を身に付けてる(DP1-2)、11.看護や医療以外の領域における出来事にも関心を向け、知識を得る姿勢がある(DP1-5、教育目標2)、Q12.看護実践を行うにあたり、知識・技術、対人関係能力、情報活

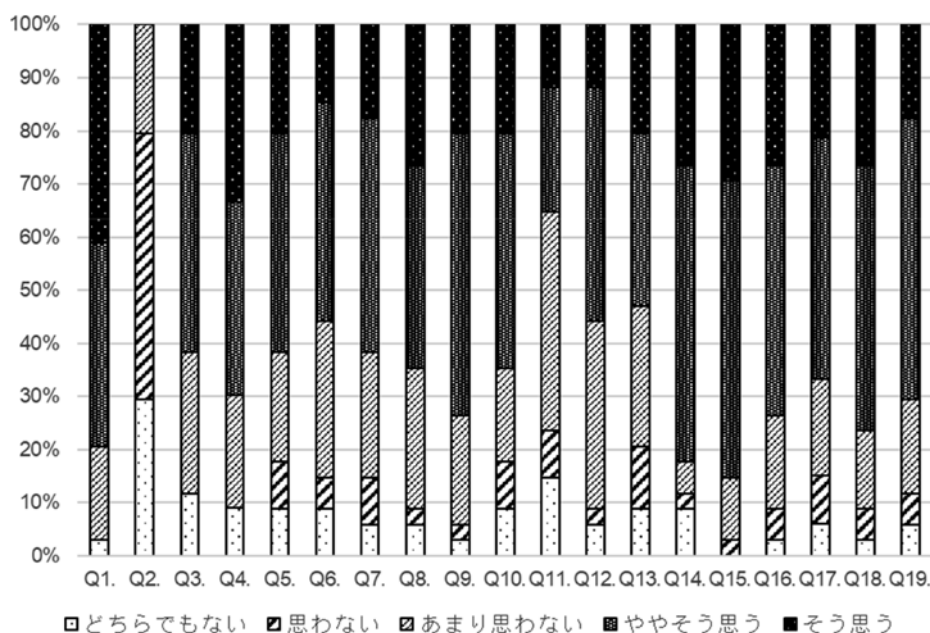


図1 DPと教育目標に関連した質問項目の得点割合分布

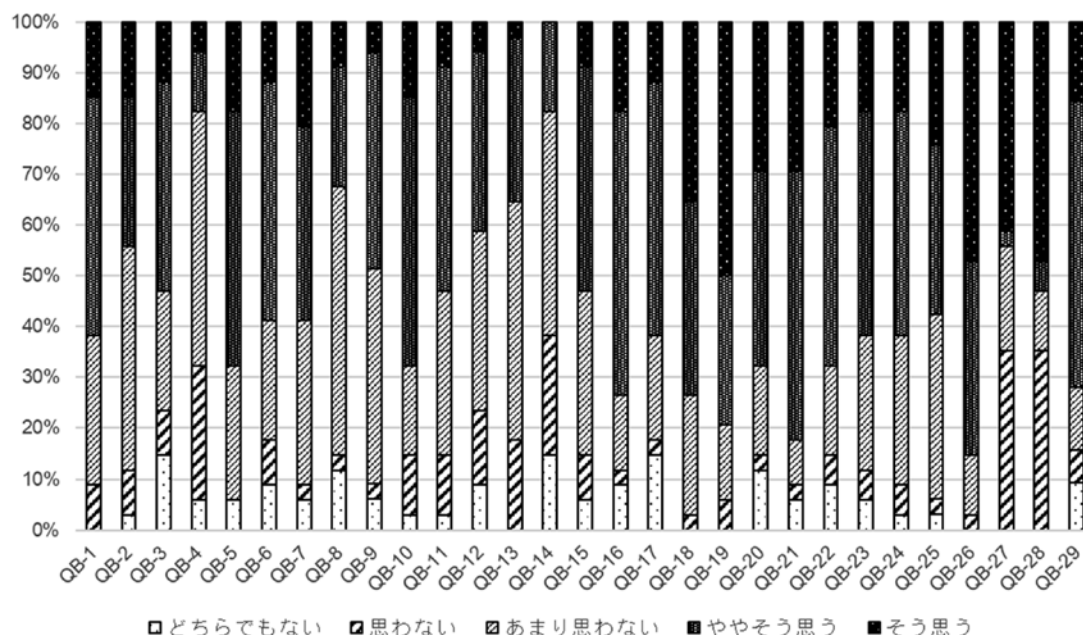


図2 社会人基礎力に関連した質問項目の得点割合分布

用能力を活用できている (DP2-2)、Q13. 地域社会の特性や対象者のニーズをとらえ、看護を実践しようとする姿勢がある (教育目標2)であった。

(2) 社会人基礎力に対する評価 (図2)

肯定的な評価が多かったのは、1. 日本語によるコミュニケーション能力を身に付けている、5. 自らの看護観を持ちながら看護を行っている、BQ10. 課題を明らかにするために、他者の意見を積極的に求めている、BQ16. 話そうとすることを自分なりに十分に理解して伝えている、BQ17. 内容の確認や質問等を行いながら、相手の意見を正確に理解することができる、BQ18. 相槌や共感等により、相手に話しやすい状況を作ることができる、BQ19. 相手の話を素直に聞くことができる、BQ20. 自分の意見を持ちながら、他人の良い意見も共感を持って受け入れることができる、BQ21. 相手がなぜそのように考えるかを、相手の気持ちになって理解することができる、BQ22. 立場の異なる相手の背景や事情を理解することができる、BQ23. 周囲から期待されている自分の役割を把握して、行動することができる、BQ24. 自分にできること・他人ができることを的確に判断して行動することができる、BQ25. 周囲の人の状況 (人間関係、忙しさ等) に配慮して、良い方向へ向かうよう行動することができる、BQ26. 守らなければならないルールや約束・マナーを理解している、BQ27. 相手に迷惑をかけたとき、適切な行動を取ることができる、BQ28. 規律や礼儀が

特に求められる場面では、粗相のないように正しくふるまうことができる、BQ29. 他人に相談したり、別のことに取組んだりする等により、ストレスに対処する力をもっているであった。『チームで働く力』(発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力)については、ほとんどの項目で肯定的評価が得られていた。

肯定的評価が少なかったのは、BQ2. 自分の強み・弱みを把握し、困難なことでも自信を持って取り組むことができる、BQ3. 相手を納得させるために、協力することの必然性 (意義、理由、内容など) を伝えることができる、BQ4. 周囲の人を動かして目標を達成するパワーを持って働きかけている、BQ8. 成果のイメージを明確にして、その実現のために現段階でなすべきことを的確に把握できる、BQ9. 現状を正しく認識するための情報収集や分析ができる、BQ11. 作業のプロセスを明らかにして優先順位をつけ、実現性の高い計画を立てられる、BQ12. 常に計画と進捗状況の違いに留意することができる、BQ13. 進捗状況や不測の事態に合わせて、柔軟に計画を修正できる、BQ14. 複数のもの (もの、考え方、技術等) を組み合わせ、新しいものを作り出すことができる、BQ15. 聞き手がどのような情報を求めているかを理解して伝えることができる、であり、『考え抜く力』(課題発見力、計画力、創造力)のほとんどの項目で肯定的な評価が少ない結果であった。

2) DP、学科の教育目標、社会人基礎力の要素ごとの評価 (図3)

DP、学科の教育目標、社会人基礎力の構成要素ごとに、回答を得点化して合計点を算出し、大項目とその下位項目ごとに得点率を算出した (図3)。DPは大項目2項目に、それぞれ5項目と3項目の下位項目が設定されているため、下位項目ごとに評価した。学科の教育目標は5項目の大項目であるため、大項目ごとに評価を行った。社会人基礎力は、3つの力に3~6項目の構成要素が設定されているため、それぞれの力と構成要素を評価した。

(1) DPおよび学科の教育目標

得点率が60%未満であったのは、DP1社会の構成員としての基本的知識・技能・態度の内、2) 日本語及び外国語によるコミュニケーション能力を身に付けている (50.7%) であった。DP2看護学分野における知識・技能・態度の下位項目3項目は、いずれも60%以上の得点率であった。学科の教育目標は、2. 人類の分化、社会、自然等に関する幅広い知識と理解力を培うとともに、知識・技術・対人関係能力および情報活用能力を活用し、地域社会の特性や対象者のニーズに合わせて看護を実践することができる能力を養うのみ62.5%であり、他の目標が70%以上の得点率であった

中ではやや低いという結果であった。

得点率が70%以上であったのは、DP1社会の構成員としての基本的知識・技能・態度の内、3) 情報通信機器の活用に関する知識・技能を持ち、利用における法令順守の態度を身に付けていると、DP2看護学分野における知識・技能・態度の内、3) 看護師・保健師の免許を有し、医療や福祉分野との協働・連携ができ、高い専門性と意欲や能力を身に付けている、の2項目であった。学科の教育目標では、前述の学科の教育目標2のみ60%台であったものの、その他の目標はすべて70%以上の得点率であった。

(2) 社会人基礎力

得点率が60%未満であったのは、社会人基礎力1. 前に踏み出す力の構成要素である2) 人に働きかけ巻き込む力 (54.7%)、社会人基礎力2. 考え抜く力 (55.6%) とその構成要素である1) 課題発見力 (59.3%)、2) 計画力 (56.6%)、3) 創造力 (48.3%) であった。

得点率が70%以上であったのは、社会人基礎力3. チームで働く力 (70.2%) であり、その構成要素である2) 傾聴力 (72.5%)、3) 柔軟性 (73.7%)、5) 規律性 (79.9%)、6) ストレスコントロール力 (72.4%) で、規律性についてはすべての調査内容において最も高い得点率であった。

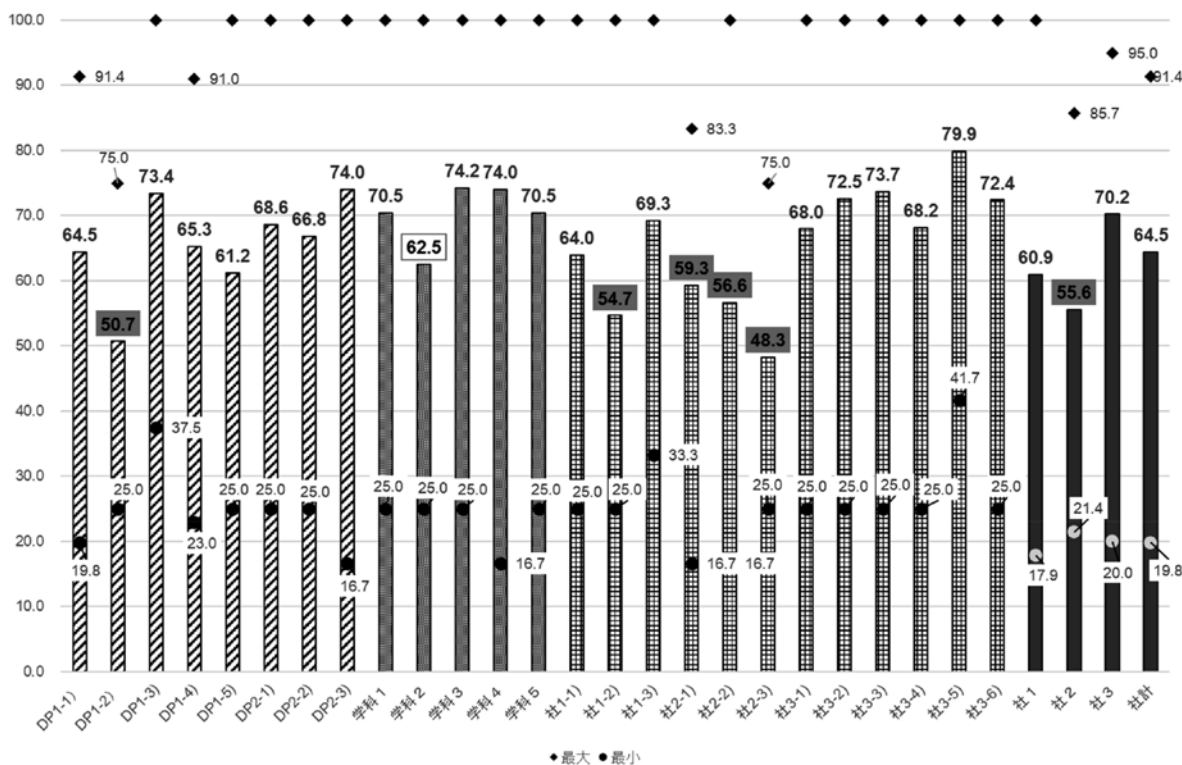


図3 DP、学科の教育目標、社会人基礎力の項目と構成要素ごとの集計得点率分布

3) どちらでもないという回答があった件数 (表4)

本調査では、回答の選択肢に『どちらでもない』を含めた。1年目看護師においては、個々の施設ごとの教育方法の違いや、個々の成長スピードの違いがあること、また、看護師だけではなく保健師として就職した卒業生も含まれるため、就業先によっては該当しない項目も含まれることを考慮して設置した。そのため『どちらでもない』という回答の中には、その力を身につけているが職場で発揮する機会がなく、管理者が評価できないと感じていたり、身につけていないのかもしれないが評価できるほどの機会がなかったりする状況が含まれると推測される。そのため、表4に『どちらでもない』と回答された件数をまとめた。

どちらでもないという回答が最も多かったのは、DP1-5) 人間・文化・社会・国際事情あるいは自然等について幅広い知識と理解を有している、社会人基礎力2-3) 目的を設定し確実に行動する力、社会人基礎力3-6) ストレスコントロール力が、それぞれ5件ずつであった。

表4 『どちらでもない』と回答があった件数

DP1-3)		DP1-5)		DP2-1)		DP2-2)	
3例		5例		2例		2例	
学科1		学科2		学科3		学科5	
1例		2例		2例		1例	
社1-2)	社1-3)	社2-3)	社3-1)	社3-3)	社3-4)	社3-6)	
2例	2例	5例	2例	2例	1例	5例	

4. 考察

結果で示された、DPと教育目標に対する評価や社会人基礎力に対する評価のうちのコミュニケーション能力や自らの看護観を持ちながら看護を行っている、の選択肢の中の相手への対応能力やチームで働くことからの関する肯定的評価の高さから、本学科の卒業生に対する就職先管理者の評価の傾向として、ルールを守り礼儀正しいが、状況を分析し、問題を解決したり課題を達成したりするための方法を考えたり思考を切り替えたりする力が弱いこと、また、社会人基礎力に対する前向きに課題に取り組む姿勢や考え抜く力の評価の低さから、他者に巻き込まれることはできるが、状況を打破するために他者を巻き込むことは苦手であること、基本的な看護の知識とその応用力が低いことが

あげられた。共感力や傾聴力など、『共生』の基本的な姿勢としている部分については肯定的に受け止められている一方で、問題解決力については課題があることが示された。

熊本大学が平成26年度に行った就職先への調査結果²⁾によると、就職先企業が求めている社会人基礎力は、コミュニケーション能力、課題発見・対応能力、企画力、計画力、チームワーク・リーダーシップが上位であり、自己理解・主体的行動力、創造力・論理的思考力、コンプライアンス・倫理観・モラルが続いている。この調査は一般企業を中心に行われており、医療の特色が反映されていないものではあるが、社会で求められる汎用的能力という点で、医療や保健の職場においても概ね同様の傾向であろう。今回の調査結果からは、これらの最も求められる汎用的能力について、本学科の現行カリキュラムと教育内容では十分だと評価されていないことが推察でき、こうした点が新カリキュラム運用上の課題だと考えられる。ただ、教員のみでの取り組みだけではなく、シラバスなどを通して学生と共有し、意識づける取り組みの必要性も示されている^{3) 4)}。本学では、全学部・学科共通してシラバスにディプロマポリシーと当該科目の関連を示すフォーマットが採用されているが、学習者である学生にどこまで周知され、共有されているかは不明である。カリキュラムの運用においては、学生との共有についても考慮が必要であろう。特に問題解決力については、多くの科目で看護過程の展開を講義、演習、実習と発展的に学習できるカリキュラムとなっており、看護技術としての看護過程の修得だけではなく、社会人基礎力として問題解決力を身につけることができる学習プロセスであることを意識化できるようにかかわっていくことも、学習上必要な支援だと考えられる⁵⁾。

一方で、『そう思う』という回答が0件であった質問は“Q2. 外国語によるコミュニケーション能力を身に付けている”と“BQ14. 複数のもの(もの、考え方、技術等)を組み合わせ、新しいものを作り出すことができる”の2項目のみであった。他のほとんどの項目では、『そう思う』との最も肯定的な評価を得た卒業生もいるということから、卒業生個人の修得度だけではなく、就職先それぞれで求められるレベルも異なる可能性が考えられる。このことから、就職支援において、ある程度個々の学生の修得度に応じた就職先の選択ができるようにサポートする必要があることも示

唆されたと考える。反対に、“BQ14. 複数のもの（もの、考え方、技術等）を組み合わせて、新しいものを作り出すことができる”においては否定的な回答が半数以上をしめており、本学卒業生においては修得度が低い能力であるといえる。これについては、就業1年目の看護師・保健師にどの程度の修得度が求められるのかについての検討も必要ではあるが、今後のカリキュラム運用において、どのように修得を目指すのかを検討する必要があるといえる。

“Q2. 外国語によるコミュニケーション能力を身に付けている”については、外国語を用いて看護実践をする場面が限られることもあり、評価が困難であったという可能性もある。しかし、茨城大学の報告⁶⁾において、就職先企業からのDP達成度評価でも、実践的英語力については、他の項目よりも“身につけていない”との評価が多く、本学科に限らない結果であるともいえる。これについては、現在入学時にプレースメントテストを実施し、習熟度別のクラス編成による英語教育が試みられていることもあり、その効果に期待を寄せている。

他方、チームで働く力については、本学科カリキュラムにおける、保健・医療と福祉の連携などの多職種連携について学ぶ科目や、対人援助論などの他者とコミュニケーションをとり、関係を構築していく方法について学ぶ科目による教育成果が評価されたと考える。本学の『共生』という理念の上に立ち、患者とともにあるだけでなく、共に働く人々とも共にある働き方ができる姿勢を身に着けることができているといえる。こうした能力については、本学卒業生の特色として生かしていくことができるよう、教育を継続していく必要がある。

大学教育において、自己点検・評価は必須の項目になっており、看護系大学においても学部・学科の評価結果が多く公表されている。しかし、そのほとんどは、学内教員による評価、学生による評価、外部委員による評価であり、卒業生の就職先施設からの評価はあまり行われていない。しかし、看護学教育分野における分野別認証評価を行っている日本看護学教育評価機構（以下JABNE）の評価の視点として、卒業生の就業先によるカリキュラム評価の実施が示されている。今回の調査では、本学科のDPおよび学科の教育目標、社会人基礎力に関する調査を行ったが、看護学教育におけるコアコンピテンシー³⁾などの他の指標による調査

も可能である。今後、就職先施設によるカリキュラム評価を継続していく場合、どのような視点で評価をすることが良いのかという点についても検討が必要であり、今後の課題であるといえる。

5. 本調査の限界と活用可能性

本調査の回答率は32.7%と低く、この結果をもって本学科の卒業生の特徴とはいいがたい。しかし、特に低評価が多い内容については、対応を検討すべき視点としてとらえ、今後のカリキュラム運用に生かしていくことはできると考えている。今後調査を継続する場合には、回収率向上に向けた取り組みが必要になる。例えば、本調査に回答することによって、本学から施設で採用する人材の育成に寄与することを示していくこと、本学科の教育に臨床の参加を求めること、臨床での教育に本学科の教員が参加することなどを図ることなどにより、産学共同で人材育成に取り組む意識やメリットが感じられるような取り組みも効果的であろう。

また、この結果は単年度の結果であり、その年度の卒業生の傾向の把握にとどまる。今後の継続的な調査が必要であり、次年度の改正カリキュラムにおいては、就職先の評価を考慮に入れた自己点検・評価について検討する際の資料として生かすことが可能だと考える。今後、本結果を『共生』の理念を学び、ひとの生老病死に寄り添うことができる、淑徳らしい看護専門職者の教育・育成に反映させたい。

注

- 2006年の中教審答申『我が国の高等教育の将来像』第5章において、「各機関ごとのアドミッション・ポリシー（入学者選抜の改善）、カリキュラム・ポリシー（教育課程の改善）、ディプロマ・ポリシー（「出口管理」の強化）の明確化」の提言から始まり、2010年6月15日に文部科学省令第十五号によって発出された情報公開を求める項目に組み込まれた。その後、2016年学校教育法施行規則、大学設置基準等の改正に伴い、策定と公表が義務化されている。
- 保健師助産師看護師学校養成所指定規則の改正（第5次改正）により、看護師3年課程では2022年度入学生から新カリキュラムが運用される。厚生労働省看護基礎教育検討会報告書（2019）によると、本改正での大きな変更は、①総単位数を97単位から102単位に充実、②情報通信技術（ICT）を活用するための基礎的能力やコミュニケーション能力の強化に関する内容の充実、③臨床判断

能力等に必要な基礎的能力の強化のため解剖生理学等の内容の充実、④対象や療養の場の多様化に対応できるよう「在宅看護論」を「地域・在宅看護論」への名称変更と内容の充実、⑤各養成所の裁量で領域ごとの実習単位数を一定程度自由に設定できるような臨地実習の単位数の設定により、基礎力の向上と学校ごとに特色ある専門教育が展開できるようになった点である。

- 3 看護系大学の急増に伴い、看護学士教育の質保証が急務となった。これに対し、平成23年に文部科学省大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会から示された「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告」では、5群20項目の看護実践能力である「学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標」が示された。その後、高齢者人口の増大を背景に、地域や在宅での医療・看護のニーズの高まりと多様なヘルスケアニーズに対応できる看護専門職の育成に対する社会的要望を踏まえ、日本看護系大学協議会によって、平成30年6月に『看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標』が示された。この中では、コアコンピテンシーに基づく看護学士課程教育の構造と、6群29項目のコアコンピテンシーに基づく卒業時到達目標と教育内容が示された。またこれに先立ち、平成29年に大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会から『看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～』が発表され、併せて看護学学士教

育の質保証の視点として各看護系大学が、各々のカリキュラムとの整合性を確認し、カリキュラム改正に取り組んだ。本学科においても現行カリキュラムとの整合性確認を行い、矛盾がないことを確認している。

引用・参考文献

- 1) 経済産業省『今日から始める社会人基礎力の育成と評価』角川学芸出版、2008、pp.29
- 2) 熊本大学『平成26事業年度に係る業務の実績に関する報告書』www.kumamoto-u.ac.jp/.../26jissekikoukokusyo.pdf (2020/04/18アクセス)
- 3) 『大阪医科大学看護学教育カリキュラム評価 2019年度報告書』<https://www.osaka-med.ac.jp/faculty/nursing/f2pjpgc000000h5tn-att/f2pjpgc000000h5vw.pdf> (2021/08/10アクセス)
- 4) 『東京家政大学健康科学部令和元年度看護学教育評価・自己点検報告書』https://www.tokyo-kasei.ac.jp/about/evaluation/R01_jikotenken_kango.pdf (2021/08/10アクセス)
- 5) 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準2015、pp.22
- 6) 篤田敏行、太田寛行『ディプロマ・ポリシー達成度に注目した学修成果の把握について—茨城大学における入口から出口までの追跡結果から—』大学教育とIR.(12)、2021、pp.3-17

Curriculum Evaluation by Employer Managers of Graduates:
Report on survey results from the perspectives of diploma policy,
educational goals, and basic skills as a member of society

Tomoe SASAKI

Fumiko ITO

Mutsuko SATO

Yoshiko SHINOHARA

Miyuki MAKINO

コロナ禍におけるインターンシップの運用と課題

経営学部観光経営学科・助教 永井 恵 一

要 約

経営学部の実践科目「インターンシップ」は、2020年度、2021年度はコロナ禍の影響により履修する学生数を制限して実施することとなった。とくに観光系の企業はコロナ禍による影響が大きく、観光経営学科の学生は自らの志望する業界へのインターンシップに自由に参加できない状況も生じている。2019年度を含む3か年のインターンシップ科目を振り返り、インターンシップ現状と課題、今後の可能性について検討する。

1. はじめに

文部科学省は、厚生労働省、経済産業省と連携し「インターンシップの推進にあたっての基本的考え方」（いわゆる三省合意）を示し、インターンシップとは「学生が自らの専攻や将来希望する職業に関連した職場で業務を体験すること」であり、これを通じて「大学等において自らが学んだ内容と社会との関連性を認識し、今後の主体的な学修への動機付けを強め、専門知識の有用性や職業自体について具体的に理解することを促す契機」であるとして、インターンシップの意義や推進する上で検討すべき事項を整理している（表1）。

また、文部科学省「インターンシップの推進等に関する調査研究協力者会議」によると、「インターンシップの拡大・充実のためには、教育的効果の高いプログラムの構築・運営ができ、大学等と企業との間で調整を行う専門的知見を持った人材が果たす役割が大きいことから、こうした専門人材の育成・配置が重要」との提言がなされている。

このようにインターンシップを高等教育の中でどのように位置づけていくか、実習先企業等とどのように連携を図り効果的なプログラムを構築するか、そしてどのような実施体制で円滑に実施するかなど、議論すべき課題が多く示されているところである。

一方で、新型コロナウイルス感染症まん延により、

表1 インターンシップの意義および留意事項

	インターンシップの意義	インターンシップ推進の望ましいあり方（留意事項）
大学・学生	<ul style="list-style-type: none"> キャリア教育・専門教育の一層の推進 教育研究と実地体験との接続、学習意欲の喚起 高い職業意識の育成 自主性・独創性のある人材の育成 	<ul style="list-style-type: none"> 教育課程の体系におけるインターンシップの位置付けの検討 円滑に実施するための窓口の設置等、実施体制の整備 インターンシップの教育目的の明確化、能動的な学修の促進 企業等と連携した適切な評価方法の検討、大学間での評価軸の共通化 適切な実施時期、期間等の設定、採用・就職活動の秩序の維持への配慮 短期・中長期、無給・有給、コーオプ教育プログラム等、形態の多様性 行政機関や公益法人等の団体、中小企業やベンチャー企業等を含むバランスへの配慮、専攻以外の分野、海外インターンシップ等、場の多様性
企業等	<ul style="list-style-type: none"> 社会への適応能力の高い実践的な人材の育成 大学等の教育への産業界等のニーズの反映 受入企業等に対する理解の促進、中小企業やベンチャー企業等の魅力発信、就業希望の促進、若手人材の育成、企業等以外の人材による新たな視点等の活用 	<ul style="list-style-type: none"> 将来の社会・地域・産業界等を支える人材を産学連携による人材育成の観点から推進するという基本認識への理解 十分な教育効果をあげるための実施体制の整備、大学等との連携による効果的なプログラム開発 経費に関する産学間での適切な協議 インターンシップの現場における安全の確保、災害補償の確保 労働関係法令の適用 学生の受入れの公正性、透明性を確保するための適切な運用のためのルールづくり

出典：文部科学省（2015）「インターンシップの推進にあたっての基本的考え方」に基づき筆者作成

2020年度以降インターンシップの運用に大きな影響が出ている。観光庁『観光白書』は「新型コロナウイルス感染症は全ての産業に深刻な影響をもたらしたが、製造業に比べて、非製造業（サービス業）の落ち込みが顕著」であり、とくに「全国で約900万人の雇用を抱える観光関連事業者は深刻な影響を被り」、宿泊業において「2020年（令和2年）には雇用者数が前年比で約12%減少」したと報じている。大手旅行会社や航空会社における新卒採用見送りや人員削減に関する話題も報道されている。とくに観光関連産業においてインターンシップを実施するだけの余力がない状況が生じている。

本稿では、経営学部が開講する実践科目「インターンシップ（事前事後指導を含む）」を事例に、コロナ禍におけるインターンシップがどのように実施されているか、どのような課題があるか、今後どのように実施していくべきか、について議論することを目的としている。

具体的には、経営学部のインターンシップの実施体制について整理した上で、2019年度から実施中の2021年度の3か年の実施状況を比較してその変化を分析する。また、今後のインターンシップ実施上の課題について考察を行う。

2. 経営学部のインターンシップ

(1) インターンシップの概要

経営学部の「インターンシップ（事前事後指導を含む）」は、経営学部の前身の国際コミュニケーション学部の時代から20年以上に渡り継続して実施されてきた、通年2単位の選択科目である。就職活動前の3年生が主な履修者であるが、4年生の履修も受け入れている。複数の教員が担当して、事前学習、実習（インターンシップ）、事後学習という流れで展開している（表2）。

事前学習では、ゲストスピーカーを招聘しつつ、インターンシップの意義、自己紹介書の書き方、ビジネスマナーについて学ぶ。とくに昨今はSNSの利用等にまつわる情報リテラシーやコンプライアンスといった観点にも留意して指導している。実習前ガイダンスでは、株式会社マイナビの協力を得てインターンシップ市場全体を俯瞰しつつ、就活マナーやビジネスメールのスキルを学び、モチベーションを高める機会としている。

インターンシップ実習は、夏休み期間を中心に7～11月に実施し、実働60～90時間、無報酬を条件としている。学生の実習先は、大学紹介プログラム、または外部プログラムから決定する。

大学紹介プログラム：前年度実習先の企業等、学部教

表2 インターンシップの流れと総合キャリア支援室の役割

	インターンシップの流れ	総合キャリア支援室の役割
授業 期間前	<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション ・履修登録 	<ul style="list-style-type: none"> ・担当教員と新年度プログラムの検討 ・インターンシップガイドブック、実習記録ノート等配布教材の整備 ・前年度実習先企業への受入れの打診 ・実習先企業の新規開拓（合同企業説明会、名刺交換会への参加等）
事前 学習	<ul style="list-style-type: none"> ・事前学習 ・外部プログラム説明会 ・健康状態の確認 ・実習先企業の決定 ・自己紹介書等の書類作成、実習先企業への提出 ・実習前ガイダンス 	<ul style="list-style-type: none"> ・事前学習へのゲストスピーカーの招聘 ・大学紹介プログラム（実習先企業一覧）の取りまとめ、外部プログラムの情報の取りまとめ、学生への情報提供 ・学生への個別アドバイス（面談、自己紹介書の添削等） ・保健相談室（健康状態の確認）、学生総合相談支援室（コミュニケーションが不安な学生への対応）との連携 ・学生の実習先内定後にすべての実習先企業と協定書の締結
実習	<ul style="list-style-type: none"> ・7～11月に実施 ・実働60～90時間（無報酬） 	<ul style="list-style-type: none"> ・緊急時、トラブル時の対応 ・実習先への訪問（学生指導・お礼訪問）
事後 学習	<ul style="list-style-type: none"> ・報告書の作成 ・インターンシップ成果報告会 ・キャリアデザインⅣでのインターンシップ報告会（代表学生） 	<ul style="list-style-type: none"> ・企業からの評価書類の取りまとめ ・学生からの報告書類、プレゼン資料の取りまとめ ・インターンシップ成果報告会の企画・実施 ・代表学生の選定→キャリアデザインⅣでの報告会に向けた指導
授業 期間後	<ul style="list-style-type: none"> ・成績評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・リーフレットの作成（代表学生の顔写真の撮影、コメントの取りまとめ）

員の紹介する企業等、および新規開拓の企業等により構成される。

外部プログラム：S-Naviに掲出されるインターンシップの募集や、マイナビ等の就職情報サイトを通じ、学生自らインターンシップ実習先を決定する。

事後学習では成果報告会を実施する。その中で優秀な報告者は、経営学部2年生の必修科目「キャリアデザインⅣ」に登壇し、インターンシップの大切さやインターンシップから得られる学びを次の学年に伝える役割を担う。また、この代表学生は実習先企業への説明資料として使用するインターンシップのリーフレット（A4版4ページ構成、図1）にも掲載し、企業に対してもインターンシップ生のロールモデルとしての役割を果たしている。

（2）総合キャリア支援室の果たす役割

筆者を含む複数の担当教員が中心となってインターンシップを管理し進める中、それを円滑に運用していくために、埼玉キャンパス総合キャリア支援室にはこのインターンシップのための専任の職員が設けられており、その意義は大きい。文部科学省の提唱する「専門人材」さながらに、インターンシップ全体をコーディネートする役割を果たしている（表2右部）。その役割は大きく3つの業務に大別される。

授業運営への対応：教材の整備、ゲストスピーカーの招聘、成果報告会の実施、経営学部2年生の必修科目「キャリアデザインⅣ」におけるインターンシップ報告会の実施など。キャリアデザインⅣに向けては、登壇する代表学生はキャリアカウンセラーから指導を受け、2年生に伝えるべきメッセージを精査してプレゼンテーションに臨んでいる。キャリアデザインⅣの履修者にとっても、先輩学生から就職活動の経験を聞くという印象深い授業回となっている。

学生への対応：大学紹介プログラム・学部プログラムの情報提供、学生の個別支援（面談、自己紹介書の添削等）、保健相談室（健康状態の確認）や学生総合相談支援室（コミュニケーションが不安な学生への対応）との連携による学生サポートなど。とくに自己紹介書（実習先企業等に提出する履歴書）の添削は、総合キャリア支援室のキャリアカウンセラーが就活生へのエントリーシートの添削等と同様に対応をしており、完成度の高い自己紹介・志望動機

等により実習先企業等との相互理解を促進することにつながっている。また、実習先企業等の担当者から本学の事前指導の丁寧さを評価される要因のひとつとなっている。

実習先企業等への対応：継続的な連携の維持、新規開拓、協定書の締結、担当教員と実習先企業等との間での効果的プログラム構築に向けた議論の支援、インターンシッププログラムのリーフレットの作成など。履修者数によっては実習先企業が多数となるため、慎重な業務遂行が必要となる。

なお、これに増して、さらに高度なインターンシップを推進していくためには、3点目の実習先企業等との連携を深めていくことにより注力することが課題となる。現在のインターンシップの実習先企業等における実習内容は企業等にほぼ一任している状況でもある。より効果的なプログラムを構築すべく、担当教員、実習先企業等、総合キャリア支援室（専門人材）の3者による連携、協議を深めていくことを今後検討し、進めていく必要がある。そのためには、総合キャリア支援室のインターンシップ担当スタッフをより専門性の高い人材に育成していくことも重要だと言えよう。

3. 3か年のインターンシップ実施状況

2019年度から2021年度までの3か年の「インターンシップ」の実施状況を整理する（表3、表4）。

（1）インターンシップ履修者数

2019年度まで履修者に制限は設けておらず、2019年度は1学年の約7割に当たる141名の学生（3年生137名、4年生4名）が履修している。

2020年度は70名の履修者であった。新型コロナウイルス感染症により2020年4月7日に緊急事態宣言が发出され、履修登録期間は同月10日から、前期授業期間は同月20日からと後ろ倒しになるに至った。当科目においてもすでに影響が見え始めたことから、履修者数を70名を上限とすることにしたためである。

その影響とは、事前学習を実施する際に、対面授業の場合は学生間の距離を確保する必要があったこと、企業等からの受入可否の回答がその時点で約15社40名ほどに止まり、2019年度履修者には遠く及ばない状況であったことである。ある企業からは「ウイルスがそのまま收拾しない場合、各企業の社員の健康を守るた

インターンシップ参加報告 INTERNSHIP REPORT

トヨタL&F増玉株式会社
営業職の体験を通して、現場の雰囲気などを肌で感じることができました
 主にフォワードを担う企業で、営業職の仕事を経験見学・体験させていただきました。複数の営業所の中・若手の営業スタッフの方々と同行し、飛び込み営業や商談、日報作成を通して企業の雰囲気や業務内容等を見ることができました。「100時間って何時間か」といふくらい、飛び込み営業の楽しさを実感しました。また、訪問先の企業での名刺交換では緊張した様子に上手く返さなかったり、先に渡されたときの対応に戸惑ってしまったこともありました。将来実際に活かせる経験ができました。
 実習を通して、社会人として相手に失礼のない訪問先での立ち回りやビジネスマナーを学ぶことができ、普段の態度や話し方を見つめ直す良い機会になりました。

株式会社シンミドウ
自己理解が深まり、チームとしての働き方を知りました
 企業の採用実習を行う企業で実習を行うことで自己理解が深まり、社会人としての責任を知ることができました。実習では他のインターン生とグループを編み約1か月間、就活イベントの集客のためSNSを用いた広報活動を行いました。広報活動を通して、学べたことがたくさんありました。
 グループ活動での自分の強みや役割、広報資料作成能力等、内面の強みだけでなく技術面での強みを発揮することができました。また、仕事はただひたすら集中して行うだけではなく、チームで楽しく働くことや、やりがいを見つけて自分自身も成長できることに気づき、とても貴重な経験ができたと感じています。
 インターンシップは新たな自分の強みや弱みを見つけられ、今後の就職活動に繋がることができる良い機会となりました。

板橋区立エコポリスセンター
仕事の難しさを実感し、自分の長所と短所が見えてきました
 環境調査事業の施設で10日間の実習に参加し、環境をテーマにした小学生向けの調査の企画・実施を主に担当しました。その中で実際に感じたのはアイデアを出すことです。過去の成果物の写真や実際の調査への参加をしましたが、それでもなかなかアイデアを出せませんでした。
 オリジナリティのある企画を出していたが、それは出来ず、企画の難しさを痛感しました。一方、講義に参加した幅広い年代の方々の意見を聞いて、企画に余裕が持てるようになった気がしています。また、チームで活動するためには企画は最も重要であり、情報交換することで、より良いものが出来ると実感しました。
 今回の実習は自分の長所と短所の見つけやすさもあり、とても貴重な経験でした。受け入れてくださった実習先に感謝しています。今後、長所を伸ばし、短所は改善できるように頑張ります。

一般社団法人 観光教育・インターンシップセンター
企画の難しさ、旅館業界の現状を学びました
 長野県下高井郡山内町にある湯温泉という温泉街の旅館に1か月間住み込みでインターンシップを行いました。
 各旅館に足を運ぶ、Go To トリップキャンペーンの経営者側の手続きを行う、旅館の予約システム・販売を任せさせていただきました。接客ではお客様の行動や会話に気づくための観察を学んでいましたが、実際に学生のうちにその知識を活かし販売をする責任を持つことは、想像以上の大変さを感じました。
 お客様のニーズと旅館側の状態を掛け合わせ、適切な価格設定やその旅館に足を運んでもらえるような魅力をアピールするという企画の難しさも、身をもって体験することができました。また、人手不足とされていること、経営者の方々がどうしているかに関する各旅館の現状や学生さんたちにより、業界への理解が深まることができました。

プライド関連企業
営業職の体験を通して、現場の雰囲気などを肌で感じることができました
 将来「ドレココーディネーターになりたい」という目標がありますが、プライド業界全体のイメージは悪化したものでした。今回の実習では、「会社」「人」「製品」等が組み合わさって1つの価値を創り上げることを体験したことにより自身の視野を大きく広げ、目標を明確にすることを学べました。
 将来の目標について実習先にお話をしたところ、予定になかったドレショップの見学を申し込みただけでした。実際に働いてもらう方のお話を聞くことができ、ドレコーディネーターへの思いが更に強くなりました。
 また、自分自身の成長や社会人としてのマナーを学べたことも成果の一つです。今後の就職活動だけでなく、社会に出ていくなかで活かせる経験ができたと思っています。

総合キャリア支援室
 Intern@shu.tokai.ac.jp
 http://www.shu.tokai.ac.jp/

淑徳大学 経営学部
 〒354-8510 埼玉県入間郡三芳町久保1150-1
 TEL: 049(274)1510 FAX: 049(274)1524

インターンシップ参加報告
 INTERNSHIP REPORT
 になりたい自分が
 きっと見つかる
INTERNSHIP PROGRAM 2021
 インターンシッププログラム
 淑徳大学 経営学部

働く体験を通して、キャリアを見つめなおす実践型プログラム

日頃より本学の教育活動にご理解とご協力を賜り心より感謝申し上げます。
 本学では、経営学部3年生を中心にキャリア教育の一環で正課科目としてインターンシップを設けています。実習は、2週間(実働60~90時間)を基本として、毎年多くの企業・団体のご協力をいただいております。
 少しでも多くの学生に、実践的な社会実習の経験を積ませることを目的としており、実習を通して「社会人としての責任やマナーがより理解できた」と報告する学生は多いです。
 2020年度は、新型コロナウイルスの影響を受けたため、履修者数に制限(70名)を設けて実施しました。2021年度もできる限り多くの学生が履修できるように努めて参ります。企業・団体の皆さまにおかれましては、業務多忙中のご多忙に感謝ではありますが、ご協力賜りたく宜しく願ひ申し上げます。

インターンシップ制度概要

淑徳大学埼玉キャンパスでは、1998年度からインターンシップ制度を開始し、23年目を迎えました。国内の実習先には394名の学生を送り出していただき実績をもとに、2021年度も学生の派遣を計画しています。

対象学生	本科目を選択した経営学部3、4年生
実習時期	原則として7月下旬~11月
実習期間	実働60~90時間
単位認定	事前・事後研修、実習先の評価を総合的に判断し、一定の成績を満たした認められる場合、2単位付与
報酬・費用等	実習期間中の労働対価(報酬)は無し 実習先への交通費:実習先が負担する
保険制度	学研共済健康責任保険に加入

学生満足度 94.9%

実習先企業・団体 (過去2カ年実績)

<ul style="list-style-type: none"> 株式会社川村建設 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 	<ul style="list-style-type: none"> トヨタL&F増玉株式会社 株式会社入間グループ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 	<ul style="list-style-type: none"> 株式会社Ape 株式会社フォーレ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ 株式会社アミティエ
---	--	---

インターンシップまでの流れ

3月: オリエンテーション
 5月~7月: 事前学習・マナー講座
 7月~11月: インターンシップ実習

11月~12月: 事後学習(フォローアップ・成果報告)

就職活動

外部プログラム: 大学が提携している実習先以外で、インターンシップを行う
 公募: 埼玉県大学生インターンシップ | 自主開拓: 自ら実習先を探し、受け入れ交渉から実習期間の決定まで行う方法

上：裏表紙（左）に代表学生の報告を掲載 下：プログラムの概要（実習先企業等の実績など）

図1 インターンシップのリーフレット（総合キャリア支援室作成）

表3 3か年の「インターンシップ」履修者数

年度	履修者数の制限	履修者数 (応募者数)	参加プログラム			
			大学紹介	外部	未定	実施なし
2019	なし	141 (-)	110	18	-	13
2020	あり(抽選)	70 (167)	51	14	-	5
2021	あり(選考)	78 (91)	57	13	8	-

※2021年度は2021年7月31日現在

表4 業種別の大学紹介プログラムへの参加者数および実習先企業数

	年度	観光系						非・観光系						行政	合計
		旅行	宿泊	ブライダル	娯楽	その他観光	小売	IT	その他サービス	製造	キャンパス内				
派遣学生数	2019	36	7	6	6	11	6	66	25	2	36	0	3	8	110
	2020	5	0	3	2	0	0	36	7	2	18	1	8	10	51
	2021	14	5	4	0	3	2	36	6	4	19	1	6	7	57
経営学科	2019	12	2	1	2	4	3	45	17	2	23	0	3	3	60
	2020	0	0	0	0	0	0	25	6	2	11	1	5	3	28
	2021	3	1	0	0	2	0	23	2	3	11	1	6	3	29
観光経営学科	2019	24	5	5	4	7	3	21	8	0	13	0	0	5	50
	2020	5	0	3	2	0	0	11	1	0	7	0	3	7	23
	2021	11	4	4	0	1	2	13	4	1	8	0	0	4	28
実習先企業数	2019	19	5	4	4	4	2	19	7	1	9	0	2	4	42
	2020	2	0	1	1	0	0	13	3	2	6	1	1	3	18
	2021	6	2	2	0	1	1	17	3	3	8	1	2	3	26

※2021年度は2021年7月31日現在 ※「キャンパス内」は埼玉キャンパス内の大学生協、図書館業務委託先企業のこと

めには、学生を受け入れることは困難。その場合は、他大学の要請も含めて、すべてのインターンシップの受け入れを中止せざるを得ない」との懸念の声も聞かれる状況であった。

前年度を上回る167名の履修希望者があり、公平性を確保する観点から抽選によって、学年、学科、成績とは関係なく無作為に履修者が決定された。抽選としたことにより、履修者決定時において学生からの不満や、運用上の問題は生じなかった。しかしながら、年度終盤になると、年度途中で履修を放棄する学生も出たことから、抽選に漏れた学生から「自分には参加したいという熱意があったのに、熱意の希薄な学生にその機会を奪われ残念だ」といった指摘が寄せられることとなった。

2021年度は78名の履修者で実施している。企業等からの受入可否の回答を踏まえ、若干名の履修者増となった。2021年度は、過去の成績(GPA)と履修希

望書の記述の評価を踏まえた選考により決定している。より熱意の高い学生にインターンシップの機会を活用してもらおうべきだという方針である。たとえ熱意の低い学生であっても、インターンシップの経験は学習意欲の喚起し、自主性・独創性のある人材の育成につながるかもしれないが、この限られた機会をより必要としている学生に提供すべきであるとの判断に落ち着いた。感染症の影響によりこのような決定をしなくてはいけない状況が生じたことは残念である。

なお、履修希望者は91名となり、前年度から大幅に減少した。3月末にオリエンテーションを実施し、その中で観光系の実習先企業等が少なく必ずしも希望の業種での実習ができないこと、履修者数に制限があること、熱意ある学生を優先するために履修希望書の提出を必須とすることなど、履修に条件を設けたことで、ある種のスクリーニングの効果を生じさせたものと思われる。

(2) 実習先企業数

大学紹介プログラムにおける実習先企業は、前年度の実習先企業等への受け入れを依頼することにより大多数を確保している。そこに、学部教員の紹介する企業等、新規開拓の企業等（総合キャリア支援室と外部企業等との交流の中からインターンシップの機会につながる場合など）が加わる。

2019年度には42社の協力を得て実施している。そのうち観光系の企業は19社（旅行者5社、宿泊業者4社、ブライダル業者4社など）に上り、非・観光系の企業数と同数であった。教員紹介の企業等も多く、多岐にわたる業種で実施されていることが特徴的である。

2020年度には、全体で18社（前年比43%）となった。とくに観光系は2社（どちらも前年度から継続）のみに減少している。埼玉キャンパス内の実習先企業として、大学生協での実施がなかったこともコロナ禍の特殊な状況が影響しており特筆すべき点である。

2021年度では、全体で26社（2019年度比62%）と、回復の兆しを感じられるものとなった。観光系は6社となった。うち旅行業社2社は2019年度以来2年ぶり、その他4社は新規開拓により実施が実現した実習先である。

(3) 業種別、学科別にみた大学紹介プログラム参加者数

2019年から3か年の参加者数の推移は、全体的には実習先企業数とおおむね同様の変化となっているが、キャンパス内企業と行政組織において、2020年、2021年の派遣学生数の増加が顕著である。コロナ禍で実習先が減少する中、こういった企業等に実習機会を担保していただく結果となった。

学科別に見ると、経営学科では2019年には観光系企業での実習に12名（経営学科の履修者のうち20%、観光系企業への派遣学生数の33%）の学生が参加している。しかし2020年度は0名（同0%、0%）、2021年度は3名（同10%、21%）であり、観光系企業への派遣が限定的となっている状況が見てとれる。

観光経営学科では2019年には観光系企業での実習に24名（経営経営学科の履修者のうち48%）の学生が参加している。2020年度は5名（同22%）、2021年度は11名（同39%）であり、観光系企業での実習の機会は向上しつつある。

4. コロナ禍におけるインターンシップの実践

(1) 2021年度の実習先企業実施事例

2021年度に実施しているインターンシップより、業種（観光／非・観光）、実施形態（対面／オンライン）の別に4つの事例を取り上げ概観する（表5）。

1) ケースA：観光系・対面で実施

2021年度に初めて実施する実習先企業である。スポーツチームの興行（試合の運営）やオフィシャルショップでの接客といった業務から、関連グッズやチームのファンとの交流イベント等の企画提案を行い、主体性を発揮する機会までをプログラムに盛り込んでいる。

担当者は「対面が困難な状況だからこそ、リアルの価値にこだわり、参加してくれたことの効果を最大限に高めることを意識するようになった。多くの学生を受け入れ業務を体験してもらい、ということではなく、参加者ひとり一人の熱意を尊重し、丁寧に指導する。長期間、じっくりと実習してもらい、目標を設定してもらい、主体的に業務を進める経験を提供する」と話す。

2) ケースB：観光系・オンラインで実施（一部対面で実施）

実習先企業は2019年度以来の2年振りとなった旅行業社。担当者は「これまでは単純な業務をさせるだけのインターンシップだったが、それを見直し一からプログラムを構築した。旅行事業から地域交流事業に比重がシフトしつつあることを反映し、観光まちづくり事業を経験してもらい、学生ならではの視点を発揮してエリアソリューションを進めてもらうプログラムとした」と話す。

オンラインでの実施を主体として、各部門の仕事内容の紹介やグループワークを実施し、オフィスでの勤務は最小限に留めている。地域の商店主へのインタビューなど現地調査を社員のサポートにより実施した上で、オンラインでの最終成果報告会において解決策を提案。多くの社員が参加して講評を行う内容であった。実験的な試みであり実践的なプログラムである。

実習先の全体像を捉えることや、多くの社員との交流は、オンラインを活用する場合に限定的になってしまう場合がある。それを考慮して効果的にオンラインを活用しているケースである。今後のインターンシップの実施方法としてひとつの方向性を示していると言

表5 2021年度インターンシップ実践事例

事例	A	B	C	D
業種	観光系		非・観光系	
	娯楽	旅行	小売	IT
実施形態	対面	オンライン	対面	オンライン
実習内容	スポーツチームの運営、グッズ・イベントの企画	観光まちづくり事業(地域調査・分析・提案)	自動車の販売、接客	学習習慣化プログラム(学習支援・課題解決)
プログラムの特色	<ul style="list-style-type: none"> ・長期でインターンシップを受け入れている ・参加者ひとり一人の熱意に向き合い、効果の最大化を意識 ・参加者の主体性が発揮される機会を提供 	<ul style="list-style-type: none"> ・オンラインと対面を併用して実施 ・単純作業ではなく、フィールドワークやグループワークを実施 ・最終報告会には多くの社員がオンライン参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・学生を1店舗に1名配置 ・ショールームで接客・販売を行う ・営業(ユーザーを訪問する)の機会がある ・お客様の見積書を実際につくる機会がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・完全リモートワーク ・学習の習慣化を促すアプリケーションを利用したプロジェクトを、本学学生のユーザーに對して実施 ・スタートアップ事業
課題等	<ul style="list-style-type: none"> ・感染対策 ・学生の主体性、リーダーシップ ・ビジネスとして成立するような提案をしてもらうためのサポート 	<ul style="list-style-type: none"> ・コロナ禍以前は単純作業をさせるだけの実習 ・学生の主体性 ・実際の業務との繋がり、社内の事業全体への理解をどう促すか 	<ul style="list-style-type: none"> ・感染対策 ・「営業」への理解が乏しくマイナスイメージがあり学生が敬遠する ・いろいろな経験をしてもらうための配慮 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションの促進、気軽に相談できる環境づくり ・業務以外の事業への理解、スタッフとの交流 ・社内への周知

えよう。

3) ケースC：非観光系・対面で実施

この3か年継続して実施している自動車ディーラー。担当者は「コロナ禍以前から実施しているプログラムを継続して、感染対策をして実施している。コロナ禍の受け入れには不安があるものの、インターンシップを経験した学生はその前後で主体性に差が出る。観光系の学生が志望を変えてこの業界を目指してくれるようになってきており、立ち振る舞いや人と関わる意欲が高い点で業界として欲しい人材となっている。インターンシップを実施することに多くのメリットがある」と話す。

参加学生からは「学生のうちにいろんな体験をするように、といろんな人から何度も言われた。ショールームでの接客、見積りの作成、顧客を訪問する営業の経験をした。営業という仕事への認識が変わった」といった声が聞かれた。

4) ケースD：非観光系・オンラインで実施

2021年度に初めて実施するIT企業である。学習の習慣化を促すアプリケーションを用いたサービスを展開している。本学学生を対象とした学習習慣化のプロジェクトを企画し、それをインターンシップ学生が担当するというプログラムを構築して実施している。リモートワークを実施している企業のため、インターンシップはオンライン実施となっている。

担当者は「オンラインでの業務ではコミュニケーションが課題となる。仕事以外の会話ができず、チームワークや生産性に影響が出る。そのため今回はSpatialChatというツールを導入している。オンラインでもお互いの存在を感じられるため、緊張感を持って業務に取り組めるし、雑談が生まれやすい。ただし、対面であればプロジェクトチーム以外の社員とも交流の機会があり、幅広い業務体験や、企業の全体像の理解がより進んだと思われる。社内でもインターンシップを実施していることを周知できていない状況もある」と話す。

(2) インターンシップを実施する上での課題

4つの実施事例、また2021年度のこれまでの運用状況から、大きく次の3点が課題として挙げられる。コロナ禍での実施を進めるにあたり、改善を検討して行く必要がある。

1) 新型コロナウイルス感染症への対策

観光をはじめサービス業の現場では、コロナ禍においても対面による接客、営業が行われている。感染への懸念から対面でのインターンシップの実施を見送る場合もあるが、感染対策を講じつつ、どのように現場でのインターンシップを実施できるかを検討する必要がある。

また、学生の感染や濃厚接触者となった場合に対応

できる体制を、実習先企業と連携して構築しておくことが不可欠である。実習開始前に学生が感染したことから、実習期間を再設定して今後実施する場合も出てきている。受入先企業等との情報交換を密にし、柔軟な対応をできる状況を整えておくことが望まれる。

2) コミュニケーション機会の確保

インターンシップにおける課題においてコミュニケーションはこれまでも中心的な話題であった。矢島(2014)は学生の課題(業界の理解の不足、マナーの欠落)、大学側の課題(企業任せのプログラム、不十分な事前事後学習)、企業側の課題(現場で対応する社員の意識の低さ)と3つの立場からコミュニケーションの課題を整理をしている。インターンシップに多くの学生を派遣する/受け入れる場合に、個々の学生に対するフォローが不十分になる状況が生じていたためと思われる。

コロナ禍で密を避けるために、一度に受け入れる学生数が少数となったことにより、個々のインターン生へのフォローが濃く、慎重になり、従来の課題が緩和される効果があったと考えられる。

一方で、新たな問題が生じている。学生の課題として、参加する学生一人ひとりの主体性やリーダーシップが強く求められるようになった。大学側の課題としては事前学習の中で感染対策を含むマナーやコンプライアンスへの理解を十分に深めることが必要とされること、企業側の課題としてはオンライン実施の際などに、企業の全体像の理解を促すなどインターン生に対してコミュニケーションの機会を確保する工夫が必要とされることが挙げられる。このような課題が生じてきていると言えよう。

3) 学生の主体性・リーダーシップ

コロナ禍の影響により、大学側も、企業側も、より熱意を持つ学生に限られたインターンシップの機会を提供し、それを有効活用してもらおうと配慮するようになってきている。個々の学生に対するサポートが濃く、慎重になる中で、学生に求められる主体性やリーダーシップ、チャレンジ精神が高まってきていると言えるだろう。実際にビジネスとして成立するようなプランを企画することをインターン生への課題とし、具体的な商品化が進められている企業(ケースA)、インターン生として地域での調査を実施し、課題解決の提案をするような企業(ケースB)など、学生を単に学生としてではなく、ともに事業を進めるパートナー

と捉えて業務に参画させるようなケースが見られる。

実践にこだわった主体性の求められるインターンシッププログラムは、教育効果がますます高まることが期待される一方で、参加する学生側が躊躇してしまうことが懸念され、そのようなミスマッチを生じさせない配慮も必要となると考えられる。学生の中には依然として、単位のためのインターンシップにとらえ、できるだけ短い時間数、できるだけ近い職場、できるだけ簡単な作業と、打算的に実習先を選択しようとする学生もいる。インターンシップの価値を正しく理解し、社会人としての意識を高揚し、チャレンジ精神を喚起するようなプログラムの構築、事前学習の実施が必要となろう。

5. まとめ

新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響により、インターンシップの機会が限定的となった。とくに観光関連の企業等における機会は大幅に減少することとなり、観光を学ぶ学生にとっての実践の機会が失われることにつながっている。2021年度のインターンシップでは年度当初に実施したオリエンテーションの段階から、全ての学生が望む業種のインターンシップに参加ができないこと、機会が限られるため熱意のある学生を優先して参加してもらおうことといった方向性を示さざるを得ない状況であった。

学生にとっては、従来インターンシップは直接的に専門知識を実践に移す機会、就職志望の企業において業務体験をする機会であったが、それがコロナ禍では広い視点で「仕事とは何か」を経験する機会となった。インターンシップの効果が不明瞭になったという印象を持っているかもしれない。しかしながら、就職活動の一環から、キャリアデザインを広く捉える機会、意義に拡大しているとも解釈できる。ただ単に業務を体験するといった意味合いではなく、経営学や観光経営学の学びを企業等での業務と接続できる機会と捉え、考察を深める機会になっていると考えられる。本稿の議論のように、高等教育においてインターンシップがどうあるべきかという議論の必要性が高まる機運にもなっていると言えるのではないかと。

また、この観点においては現在3、4年生に向けて開講しているインターンシップ科目を、低学年に向けて開講したとしても意義のある経験となると考えられ

る。コロナ禍では、オンラインの活用、個々の学生へのサポートなど、多くの新しい試みが進められている。多様なインターンシッププログラムが生まれ、教育効果を高める工夫が模索されている。今後、キャリア教育としてのインターンシップ、就職活動に直結するインターンシップといった枠組みで再整理される必要があるが、多様なプログラムをより多くの学びの段階で学生に提供できるようになると期待される。

多様で、教育効果の高いインターンシップが求められる状況下で、大学と企業等との連携をより深めて議論を深めていくことが必要である。インターンシップの機会から得られる成果をより高めるためには、インターンシップ以外の教育・研究の機会における連携も重要であると言えよう。コロナ禍における産学連携をいかに進めていくか、どのような課題があるかといった論点と合わせて、今後の課題としたい。

文部科学省の提唱する「専門人材」を配置することにより、産学間の連携がコーディネートされ、議論の加速につながることも期待したい。本学においては総合キャリア支援室がその役割を担っている状況であるが、実習先のプログラム構築への担当教員の参画、キャリア教育全体に対するインターンシップの位置付けの明確化など、見直すべき体制上の課題も考えられ

る。本稿の議論が、その課題を整理し、今後の方向性を示す一助となれば幸いである。

謝 辞

本稿の作成にあたり、埼玉キャンパス総合キャリア支援室のスタッフには多大な協力をいただいた。この場を借りて感謝申し上げる。

参考文献

- インターンシップの推進等に関する調査研究協力者会議
(2017)「インターンシップの更なる充実に向けて 議論の取りまとめ」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/076/gaiyou/1386864.htm (2021年9月1日最終閲覧)
- 文部科学省 (2015)「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/sangaku2/1346604.htm (2021年9月1日最終閲覧)
- 国土交通省観光庁 (2021)『観光白書 (令和3年版)』pp.32-36
<https://www.mlit.go.jp/statistics/file000008.html> (2021年9月1日最終閲覧)
- 矢嶋敏朗 (2014)「観光系学部・学科における旅行業界インターンシップの課題と展望」、総合観光学会『総合観光研究 (13)』pp.1-12

A study of current situation and issues on management of internship programs
in the collage of business administration under the COVID-19 crisis

Keiichi NAGAI

オンライン授業における実習科目の実践可能性とその課題 — 保育実習Ⅰ：児童福祉施設等実習の代替演習の実施プロセスから —

短期大学部こども学科 教授 前 正七生
 短期大学部こども学科 准教授 清 水 将 之
 短期大学部こども学科 准教授 諸 井 サチヨ
 短期大学部こども学科 准教授 常 深 浩 平
 短期大学部学事部 実習担当 樋 口 聖 子

要 約

本稿では新型コロナウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習、とりわけ昨年度、学外実習に代わり緊急避難的に導入された「保育実習に関する代替演習」に関する報告を行う。(一社)全国保育士養成協議会東北ブロック研究として研究グループにて作成が検討された例をはじめ、実践例をもとに、本状況下における実習運営に関する所轄官庁の通達の意図と各養成校の実際等を俯瞰し、本学短期大学部の実践について報告する。これらを踏まえた上で本状況下でのオンラインによる実習「代替」というアプローチの有効性とその限界について、具体的な学生の学修の実際や学習成果をもとにその課題や今後の可能性を報告する。

I. はじめに

本稿では新型コロナウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習、とりわけ昨年度、学外実習に代わり緊急避難的に導入された本学短期大学部における「保育実習に関する代替演習」に関する報告を行うことを目的とする。

前年(令和2年)度は2020年1月16日未明に世界保健機関(WHO)に対し通告された新型コロナウイルス感染症(COVID-19)(以下、「新型コロナウイルス感染症」と記す)の症例事例が発生して以降¹、政府機関だけでなく幼稚園から大学・大学院等の高等教育機関に至る各学校教育機関、保育所をはじめとする児童福祉施設等もその対応に追われた一年であった。勿論、「一年であった」とするには性急に過ぎ、新型コロナウイルス感染症の感染陽性者は増加の一途を辿り、本稿執筆時の現時点においても尚、緊急事態宣言が継続、発令中である。

本稿の執筆を進めるにあたり、この間の高等教育機関に対する文部科学省及び厚生労働省からの通達等をもとに各大学等の対応について俯瞰し、保育士養成課

程を抱え、カリキュラム的にも「実習をコアとする」短期大学部としては3つの方向から整理する必要がある²。一つは大学、短大等全体の授業運営・実施に関して、二つ目は教職課程、保育士養成課程としての実習実施について、もう一つは実習を受け入れる側、幼稚園、保育所等の児童福祉施設の状況についてである。この3点からこの1年間、各養成施設での実習状況を整理することで、緊急時における養成校(大学・短大等)、実習(担当者)の対応、実習施設の三者が直面した困難や課題がより明確になるとと思われる。

しかしながら、本稿はあくまで「実習代替演習」の実施の経緯とその内容について概説することを主旨とするものである。そしてオンライン等の「代替」が直接的な経験と体験的な学習成果をその本質とする「実習」にとって適合するものなのか、「代替」によって実習は成立し得る(た)のかという「問い」を孕む保育士養成課程における実践の報告である³。

その意味で、この一年余の高等教育機関全般、教育界や福祉施設全体の状況について枝葉末節まで整理することは必要であるが本筋とは乖離する可能性も否めず、それ故、次項にて簡単に触れるに留めることを予

めお救し頂きたい⁴。以上のことを踏まえ、当該状況下でのオンラインによる実習の代替演習というアプローチの有効性とその限界について、学修の内容・成果などをもとに、その課題や今後の可能性を思考するための便（よすが）となれればと考えている。

尚、本報告の内容は全国の実習の代替演習の内容について俯瞰したり整理したりするものではなく、その知見もあくまで限定的で限界があること、淑徳大学短期大学部こども学科（以下、「本学科」とする）の保育実習Ⅰ（児童福祉施設等）の中止に伴う、学内「代替演習」についての報告を行うものである旨、予め申し上げておくこととする。

Ⅱ. コロナ禍における実習中止と「実習の代替演習」

さて、本稿執筆の発端であるが、端的に言えば、新型コロナウイルス感染症の蔓延に伴い実習が中止（実施できなくなった）となったからである。一言に「中止」といえば語弊もあるが、更に言えば養成校において「実習を経験せずとも資格・免許が付与される」ことが認められる可能性が曲がりなりにも生じたからでもある。そして、それは資格・免許を付与する養成教育を展開している大学・短大にあって「現場」を経ずとも資格・免許を得て臨床に赴く人材を国が（やむを得ず）認めたということの意味し、この十数年来「実習指導の充実」に重きを置いてきた（一社）全国保育士養成協議会（以下、「全保養」とする。）の方針や研究動向には添わない、異例の内容であったともいえる⁵。

「学内において実習を代替してよい」というこの語り— 正確には「実状を踏まえ実習に代えて演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技能を修得すること」⁶— は未曾有の事態、養成校が経験したことのない状況下において、指針も具体的な方策も示されない中で“一筋の光明”であったともいえる。その内容を含む最初の通知が年度末、各養成校に向け発出された「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」（令和2年3月2日に厚生労働省子ども家庭局保育課より）である⁷。この通知には、「1. 養成施設の運営に係る取扱い」と「2. 保育士資格に係る取扱い」の2つの内容が示されていたが⁸、同時に、

「養成施設にあっては、新型コロナウイルス感染症の影響により実習施設の受け入れの中止等により、実習施設の確保が困難である場合には、年度をまたいで実習を行って差し支えないこと。なお、これらの方法によってもなお実習施設の代替が困難である場合、実状を踏まえ実習に代えて演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技能を修得することとして差し支えない」（下線筆者）

という「実習を行わない」選択肢が養成校に初めて提示されたものでもあった。保育士養成、実務者養成という養成教育のカリキュラムの要であり、実地での「体験・経験的な学修」、座学の検証の機会でもある実習そのものを免除せざるを得ないこと、それ自体が如何に異例で深刻な状況であったかを示すものでもあった。

その通知のおよそ1か月後、新年度早々に発出され、コロナ禍における大学、短大等の対応の基本を固めたのが、初の緊急事態宣言直後の令和2（2020）年4月17日に発出された「令和2年度における大学・専門学校等の教職課程等の実施に関するQ&Aの送付について（文部科学省総合教育政策局教育人材政策課発）」⁹、同年6月15日 厚生労働省子ども家庭局保育課発「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」¹⁰であり、それらを基本方針として以後、教職課程や保育士養成課程における新型コロナウイルス感染症による対応策が養成校の裁量で講じられていくことになった。

本稿の主たる対象である保育士養成課程に限定して言えば、「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」（令和2年3月2日に厚生労働省子ども家庭局保育課より）発出から3か月が経過し、改めて同年6月15日に同じく厚生労働省子ども家庭局保育課より「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」が出された背景について触れておかねばならないだろう。本稿の主題が「実習の代替演習」についての整理・報告である点を踏まえ、それ以外を捨象して記すが、「実習施設の確保が困難である場合には、年度をまたいで実習を行って差し支えないこと」「なお、これらの方法によってもなお実習施設の代替が困難である場

合、実状を踏まえ実習に代えて演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技能を修得すること」の二点を示した令和2年3月2日の通知は、同年6月15日の通知文のQ & Aに以下のように記述、「補正」されている。

「実習施設との調整の余地があるにもかかわらず、養成校側が一方的に実習中止の判断を行って演習等に代えることは適当ではないため、実習を中止し演習等で代替することの判断は、実習の日程の再調整等を行った上で、なお受け入れ先が確保できなかった場合に行うことが適当である。」¹¹
(下線筆者)

ここで「補正」と取えて記したのは下線部の内容、「実習施設との調整の余地があるのに養成校側が一方的に実習中止を判断した」養成校が一定数存在したこと、「実習日程の再調整等を行った上でなお受け入れ先が確保できなかった場合」にまで至ることなく、早々に実習を中止、「勝手に」代替演習に切り替えた養成校も少なからずあったと推察されるからである¹²。枠組みだけで言えば、厚生労働省が「念押し」「但し書き」のように再度、実習中止とその代替に関する注釈をおこなったのが、この同年度6月15日での通達である訳で、裏を返せば、実習中止の判断とその解釈には各養成校レベルで相当な戸惑いや混乱が生じていたことを裏付けるものともいえる¹³。

しかしながら、これ以降、指定保育士養成施設の実習や代替授業（演習）に関連する通知は令和3年5月19日付けの事務連絡があったのみである。令和3年度についても、上記令和2年6月15日の事務連絡の内容と「基本的には同様の対応とする」という基本方針の下、前年度に引き続き対応が求められているのが現況である。

Ⅲ. 先行研究並びに各養成校の「実習の代替演習」について

本章では先行研究や学外の代替演習の事例について整理しておきたい。昨年度の「混乱」の中で実習を中止・延期した養成校がどれくらいあったかについて調べてみると、全保養による「新型コロナウイルス感染症への対応に関わる本会会員校の第2回実態調査結果

(速報)」において、全国の会員校524校614養成施設における実習の状況は保育実習Ⅰ（保育所）では、当初の予定通り実施した養成校が約半数、一部の学生の実習を延期や中止した養成校が4割弱、すべての学生の実習を延期や中止した養成校が1割強となっている¹⁴。中でもたとえば、実習の期間延期や中止があった場合でも、保育実習Ⅰ（保育所）、保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲにおいては7割強の養成校が年度内に実習を再調整している¹⁵。これらのことから、一つには実習園の母数が多い保育実習Ⅰ・Ⅱの実習施設である保育所、もう一つは相対的に履修数が少ない保育実習Ⅲの児童福祉施設等については再調整や年内実施が可能であったことが容易に想像がつく。

その一方で、養成定員数（いわば保育実習Ⅰの保育所と同じ数）の実習施設数を確保しなければならない保育実習Ⅰ：児童福祉施設等（保育所以外の、数に制限がある）はどうであったか。それは言わずもがな、代替演習として実施した養成校が最も多かったというのが実際のところである。その証左という訳ではないが、「保育実習：代替演習」の多くが「児童福祉施設等実習」の代替演習であったことを示す例として、全保養東北ブロックが共同研究で行った「東北ブロック研究委員会特別研究プロジェクト」がある¹⁶。

全保養東北ブロック研究委員会（以下、「東北ブロック」とする。）では2020年度のかかなり早い段階で、研究委員会において、①学びの保障あるいは資格の認定に向けた今年度の状況や対応を記録・検討し、保育者養成校として今後の実習指導や保育士養成課程のリスクマネジメントのための重要な資料を蓄積すること、②特別研究プロジェクトによる【保育実習代替授業教材】を開発・作成することを方針とし、関東や愛知県、福岡県等、全保養の他ブロック養成校教員を含む研究体制を敷き15名のチームにより迅速に対応している¹⁷。その【保育実習代替授業教材】（施設実習版）に示された動画教材の作成の目的は以下の通りである¹⁸。

- ・ 保育実習の代替授業として厚生労働省より提示された保育実習の代替授業である学内演習において、保育実習における体験的学習を補うことができる教材を検討する。
- ・ 保育実習の体験的学習の「体験的」の意味について検討し、①子ども（利用者）や保育者（職員）とのコミュニケーション、②子ども（利用

者)や保育者(職員)の支援と支援に対する。価値観との出会い、③現場環境を視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚の五感で感じることを「体験的」場面と捉える。

- ・上記「体験的」場面において、保育(支援)現場へ行かずに代替教材によって疑似的に体験できる場面を検討、動画教材を活用することで②子ども(利用者)や保育者(職員)の支援に対する価値観の出会い、③における現場環境の雰囲気や視覚・聴覚で感じることを
- ・保育(支援)現場での「体験的」な学習を補完することを目的として動画教材を作成する。

この東北ブロックによる代替演習教材の特質としては、「体験的に」「対象理解」に焦点を当てていることが上げられる。例えば、「当然のことながら提供する動画教材は、全ての保育実習における体験的学習の機会を補完できるものではない」とした上で、「しかし、特定の「体験的」場面を焦点化することで、動画教材で取り上げた内容については、普段知ることができない子ども(利用者)や保育者(職員)の本音や考えをより深く理解できるような教材を心がけた」(下線筆者)と目的の末には記されている。

無論、こうした組織的に研究体制を敷いた東北ブロックのプロジェクトによる質の高い「教材」以外にも、各養成校の実情に合わせた実習代替演習が現実的には模索されていた。しかし、施設実習の代替に関して言えば①実地での収録、②その映像による施設の生活の実際や利用者理解と、それに関連する講話・インタビューがその中心を成すものであったことは確かである¹⁹。

IV. 本学科における「児童福祉施設等実習の代替演習」の実施

①代替演習教材が作成、実施されるまで

ここまで厚生労働省などから発出された中止、代替演習に関する一連の通達とそれに則り実習代替演習の教材を作成、実施してきた他の養成校の事例について触れた。ここではいよいよ本学科の実習代替演習についてみていきたい。

令和2年4月7日に緊急事態宣言の発出等、前年度

(令和2年)の初頭は本学に限らず混迷と先行きの見通せない不安に苛まれながらスタートを切った大学、短期大学等は少なくない。本学科においても同様であった。本来であれば前年度末の2月、3月に実施した「保育実習Ⅰ：保育所」の評価、実習記録の返戻を承けその事後指導、すぐひと月後に迫る「保育実習Ⅰ：児童福祉施設等」の事前指導に勤しんでいる時期でもある。そこに新型コロナウイルス感染症によって迫られた変更の数々は、全国のほとんどの保育士養成校がかつて経験したことのないものであったことは想像に難くない。本学科でも緊急事態宣言発出直後の令和2年4月13日に「新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の拡大防止と感染防止に係る保育実習Ⅰ(児童福祉施設等)の実習の取扱いについて」が、当時の学長名で出され、正式に当年度の実習派遣が見送られる形となった²⁰。当然、それは厚生労働省が示したように「実習施設との調整の余地があるにもかかわらず、養成校側が一時的に実習中止の判断を行って演習等に代える」ものではなく、尚且つ「実習の日程の再調整等を行った上で、なお受け入れ先が確保できなかった場合」での中止決定、代替演習への移行判断であった²¹。1か月前(令和2年3月2日)の通達を根拠とした、この「新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の拡大防止と感染防止に係る保育実習Ⅰ(児童福祉施設等)の実習の取扱いについて」は、下記のように記されている。

「本学こども学科の2年生の多くは卒業学年であり、今般の一連の状況を鑑み、保育士資格の取得に影響を及ぼすことのないよう、保育実習Ⅰ(児童福祉施設等)の取扱いを以下の通りとします。記

1. 保育実習Ⅰ(児童福祉施設等)への実習派遣を中止します。
2. ただし、保育士資格の取得に影響の出ないよう次に次の方法で代替します。
 - ① 夏期休業期間中ならびに令和2年1月の授業終了以降、学内等での演習等の方法により相当時間を充当します。
 - ② 演習の内容は、保育実習Ⅰ(児童福祉施設等)で派遣予定であった、複数の児童福祉施設等の施設長または実習指導者等の講演・講話を中心

とした内容であり、レポートを含めた事前学習、事後学習、効果測定（試験）を実施する予定です。

その後、本学科内での審議、調整を経て初の「施設実習代替演習」は具体化、実体化するのであるが、教務の事情、時期の設定、そして何よりも、既述のとおり、東北ブロックをはじめ多くの養成校が腐心した実施に際する緻密な「内容」の検討が待ち構えていた。「何を」「どのようなカタチ（方法）で」学生にとっての「代替の学び」とするかが問われていたのである。

新型コロナウイルス感染症による混乱と対応にも「慣れ」が生じ始めてきた同年6月以降、学科会議での共有と実習委員会と一部の実習指導担当による実施方法と内容、実施時期についての検討を重ね、本学科の「児童福祉施設等実習の代替演習」のアウトラインが出来上がっていくのである。

次節で提示する資料1「実施計画」の概要をみてもわかる通り、あくまでもその「内容」は、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」に示されている保育実習Ⅰ：児童福祉施設等の「教授内容」に則って考案されたことを強調しておきたい（当然ではあるが）²²。

②代替演習の内容と報告（事例報告）

ここでは実際に作成、実施した代替演習の内容とその検討・作成の基となった実施計画、映像収録の際、講話等の内容（学生にとっては教授内容）を調整した「収録時のお願い」等の内容を具体的な資料として示す。※資料1

東京キャンパスでは令和2年5月の時点でG-Suite For Educationを採用し、遠隔授業によるオンライン型、オンデマンド教材配信型の授業を実施してきた。そのため学生たちはその形式による受講、課題等の提出、個別の質問などを含む双方向の遣り取りにも慣れてきた現実を活用し、施設実習の代替演習においても、その実施方法として同形態のオンデマンド教材（埋め込み動画視聴）とGoogle Formによる回答、課題の回収を行った。Form 1枚の設問数は平均25問、施設長等、施設関係者の講話を含む動画視聴の上での回答となるため、実質一回分の内容であっても実質は半日仕事となるようなボリュームのある（ハードな）内容である。※資料2

全15回のうち、はじめの3、4回は児童福祉施設実習全般に纏わる基本的概念や事項の確認（自身の常識やノーマルシィに対する揺さぶりをかける問題）、5回目以降は、施設種別毎の内容となり、障害者施設、乳児院（白百合ベビーホーム）、入所型障害者施設（育心会 報恩施設など）、医療型障害児入所施設（光の家療育センター）での生活や施設の機能、保育士の職務、利用者の実際とその援助、対象理解などについての講話、映像を視聴し回答する形式とした。

全15回（15日分）の演習中、第10回には訪問（中間）指導の回として、学生からの回答の傾向や理解、誤認、ベストアンサーなども提示して解説。15回終了後には、事後指導として自己評価、自己課題の振り返りの回も設けた。

学生の回答例を具体的に紹介することは、本稿においては研究倫理的にも控えるが、15回（15日分）の代替演習を終えて学生から出てきた声のうち、最も多かったものは「やはり、実際に児童福祉施設等実習に行きたかった」「障害児者を含む、利用児者と直接かわり理解したかった」という直接的な経験への渴望であった。その学生の声の意味するものが何かについては、最後の考察に回すが、不測の事態により自らの身体と直接的経験による実践知習得の機会の喪失を「代替演習」は意識化させるものとなったことがわかる。

V. まとめと考察

昨年から一年半余、人類が同時に直面した新型コロナウイルス感染症下にあつて未だ混迷の渦中ともいえる本邦だが、実習をコアとするカリキュラムによる養成教育を前提としてきた養成校にとって、この新型コロナウイルス感染症による実習の中止がもたらしたものは何だったのか。また、オンラインによる非面接（対面）形式で実技や演習科目を行うことを余儀なくされた短期大学等の二年制の養成校にとって、「直接的なコミュニケーション」や対面による臨床知や実践知を剥奪されるということは何を意味するものであったのだろうか。

ひとつは「直接的な経験」を通して、「体験的な学び」による実感を一度でも得たことがある学生には、オンデマンド教材による「実習代替演習」は、既に経験済みの実習による「体験的な学び」の充実と現場・実践という空間での皮膚感覚、五感を通した学修によ

資料 1 保育実習 1 (児童福祉施設等) 代替の「施設実習演習」の実施計画

(概観) 令和 2 年 3 月 2 日 厚生労働省子ども家庭局保課課 「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」

(3) 養成施設にあっては、新型コロナウイルス感染症の影響により実習施設の受け入れの中止等により、実習施設の確保が困難である場合には、年度をまたいで実習を行って差し支えないこと。なお、これらの方法によってもなお実習施設の代替が困難である場合、実状を踏まえ実習を代えて演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技能を修得することとして差し支えないこと

2. 保育士資格に係る取扱い

(1) 今般の新型コロナウイルス感染症の対応により実習中止、休講等が生じ、授業の実施期間が例年に比べて短縮された場合であっても、当該養成施設において必要な単位もしくは時間を履修し卒業した者については、従来どおり、保育士となる資格を有すると認められること。

(2) 新型コロナウイルス感染症に関連する実習中止、休講等の対応を受けた学生は、他の学生より修業が遅れることが想定される。こうした場合であっても、当該養成施設において必要な単位もしくは時間を履修し卒業した者については、従来どおり、保育士となる資格を有すると認められること。

(3) (1)及び(2)の取扱いは、養成施設における教育内容の縮減を認めるものではないことから、養成施設にあっては、時間割の変更、補講授業、インターネット等を活用した学修、レポート課題の実施等により必要な教育が行われるよう、特段の配慮をお願いしたいこと。

今般の状況に照らし(施設からの受け入れ困難、実習お断り等の増加)、上記の内容等、養成校の全体状況も鑑みて、本学子ども学科は、本年度5月期予定の「保育実習Ⅰ(児童福祉施設等)」の中止を判断した。それに伴い、実習相当時間に代替する学内演習を実施する必要があると生じている。

1. 演習内容と目的

・ 保育実習Ⅰの目的、教授内容に則して、①～⑤の内容を本来の体験・実践的な場面ではなく、学内及びオンラインで教材による演習で「経験」する。

①児童福祉施設等の役割や機能を具体的に理解する。

②職歴や子どもとの関わりを通して子どもへの理解を深める。

③既習の教科目の内容を踏まえ、子どもの保育及び保護者への支援について総合的に理解する。

④保育の計画(特に、諸種の支援計画)・観察・記録及び自己評価等について具体的に理解する。

⑤保育士の業務内容や職業倫理について具体的に理解する。

※子ども＝利用児・者

*赤字はかきり困難

・ 本来の実習では一時的な施設での経験となるが、保育実習Ⅰの性格上あらゆる種別の施設の実験、そこで施設保育士の職務について、演習形式で学ぶ。

・ 保育実習Ⅰ(児童福祉施設等)の目的は保育所と共通であるが、児童福祉施設実習本来の特色としての「個別支援」「個別の援助」の実験に関する理解にアクセントを置く。ただし、あくまで実習Ⅰとしての範囲とする。*施設種別ごとの「個別のかかわり」の理解については、本来、実習Ⅲの内容である。

・ また、それにとどまらず「施設保育士の援助やかかわりの実験」を具体的な場面で、且つ本質的に理解する。

その上で他(多)職種、他機関との連携についても具体的に学ぶ。

・ 対象理解においては、①障害理解、障害児者の理解(障害の本質に関する理解)と②養護の実験(現実)に関する理解を深める。
・ 保育所だけでなく他の専門機関の機能や役割と関連付け、また相対化の中で児童福祉施設と機能について、本質的理解を深める。

1. 実施時間数 実習1日8時間×概ね10日=80時間前後のところ⇒演習2単位(22.5時間以上)

実習と同様の扱いのため 欠席は認められない

= 実習の出勤簿同様(毎回捺印)、休んだ場合はその分、※延長となる。他の実習期間、就活による欠席を想定し、回内容のオンデマンド教材を作成、実習等、欠席した学生は後日それにより実施。

2. 実習実施時期および時間数 ※分散型 *後期～15回 10日間以上の実施、12月～1月

1 2月11日 初回、第1回、第2回 インTRODクション 配属。(1回に90×3コマ分以上)
*児童福祉施設での施設実習の概要、オリエンテーション、実習中の留意事項等 シュレージョン
現行施設の沿革や成立にあたっての歴史等、「施設」そのものの存在について考える。
Michel Foucault や Erving Goffman も参照し、「施設機能と役割」について本質的に理解する。

12月16日 第3回 施設実習における記録について 対象理解と施設の実験についての理解

*各種施設の実習記録の参照、記録の意義について学ぶ。一般的な児童養護施設や乳児院等の養護系施設と障害児・者施設の実習記録のイメージ化(筆写)。個別の情報、記録の仕方について学ぶ。
後半は児童養護、乳児院、障害児者の施設の実験についてDVD、もしくは映像での理解。
施設の利用児者の一日、諸活動について全体的な理解を進める。

12月18日 第4回 養護系施設 に関する理解

12月22日 第5回、第6回 障害系施設 に関する理解 ※ここまで学内専任のオンデマンド

1月13日 第7回、8回 乳児院に関する理解 白百合ベビホーム；島田先生

1月16日 第9回、10回 障害者施設(居住型)に関する理解 *育心会研修センター 昇先生

1月20日 第11回 12回 医療型福祉施設に関する理解 *光の家 関口先生

1月22日 第13回 14回 障害児発達施設に関する理解(*入所施設、強度行動障害も含む)
東北福祉大、小坂 徹 教授

1月26日 第15回 まとめ 自己課題の明確化

資料 1-4

外部講師にお願ひする映像収録、撮影について (収録に際してのお願ひ)

講師の各先生方におかれましては、ご多忙の折、また急なお願ひとなりまじりましたことお詫び申し上げますと共に、全保育士養成校が経験したことのない未曾有の事態での実習、実習代替のカタチを模索するというある種の「実験的な試み」にご協力いただけますこと、心より感謝申し上げます。

撮影・収録に関しては基本、先生方の行き易い、話しやすい自由な内容としてお任せいたします。

※ただ、下記の赤字の教授内容(実習における学生が学ぶべき目標)はお含み頂きたい点であります。

1) 基本的に以下、厚労省「保育実習実施基準」の保育実習Ⅰ(児童福祉施設)の教授内容に準ずる。

- ①施設長・現場の実習担当としての講話、施設概要 (①施設の役割と機能の理解)
- ②施設の実際に関する映像、資料など施設の日常についても解説。(①施設の役割と機能の理解)
- ③利用者の特性、生活の様子。(②利用者理解)
- ④個別の事例、具体的なケースについての演習課題 (③施設保育士の職務と援助、かかわりの具体的内容)
- ⑤その他、多職種との連携や地域、過程との連携、個別支援計画(の存在)に関する理解

※上記の課題にちな、その日の受講した内容(記録)その日学んだことを書いて 一日を終了。

<参考> 保育実習Ⅰ(児童福祉施設等 保育所以外)の教授内容

<児童福祉施設等(保育所以外)における実習の内容>

1. 施設の役割と機能
 - (1) 施設における子どもの生活と保育士の援助や関わり
 - (2) 施設の役割と機能
2. 子どもの理解
 - (1) 子どもの観察とその記録
 - (2) 個々の状態に応じた援助や関わり
3. 施設における子どもの生活と環境
 - (1) 計画に基づく活動や援助
 - (2) 子どもの心身の状態に応じた生活と対応
 - (3) 子どもの活動と環境
 - (4) 健康管理、安全対策の理解
4. 計画と記録
 - (1) 支援計画の理解と活用
 - (2) 記録に基づく省察・自己評価
5. 専門職としての保育士の役割と倫理
 - (1) 保育士の業務内容
 - (2) 職員間の役割分担や連携
 - (3) 保育士の役割と職業倫理

資料 1-3

※6回目以降、各種別の施設長、実習担当等(実習派遣予定であった施設が望ましい) 例えば、白百合ベビーホーム:島田先生、障害者施設:光の家 関口先生、育心会:昇先生 等講話をお願いしていた各先生方、強度行動障害に詳しい児童福祉大:K教授など、育心会:昇先生などを外部講師(収録)として招請

※各回の 教授内容は以下の①~⑤を基本とし、

講師の各先生方には 2コマ + 午後の課題(事例検討用 計3コマ 映像等)もをお願いする。

※①~③の1日 実習 2~3コマ程度を外部講師として依頼。

映像からの Formへの教材化、FB、最後の演習は実習担当で行う。※事例への対応や説明も。

①施設長・現場の実習担当としての講話、施設概要 (①施設の役割と機能の理解)

②施設の実際に関する映像、資料など施設の日常についても解説。(①)

③利用者の特性、生活の様子。(②利用者理解)

④個別の事例、具体的なケースについての演習課題 (③施設保育士の職務と援助、かかわりの具体的内容)

⑤その他、多職種との連携や地域、過程との連携、個別支援計画(の存在)に関する理解

※上記の課題にちな、その日の受講した内容(記録)その日学んだことを書いて 一日終了。

課題や記録(統一の様式)が必要か

児童養護施設、福祉障害児・者、医療型、乳児院、強度行動障害、その他 5日分。

①「児童福祉施設」の機能と役割に関する本質を理解できる内容(なぜ、施設があるのか、施設はなぜ人里離れた辺鄙な場所にあることが多いのか……、施設の機能・役割=存在意義、そのものに関する課題演習。

②障害、normalcyに関する哲学的な問い等、障害理解を通して自己理解・承認に繋がる内容、映像、事例、学生自身が調べ課題を設定できる内容も可。

③施設保育士の職務や一日(児童養護、乳児院、障害施設の施設保育士による講話、ケース等の課題演習)、※現在の社会状況を鑑み、外部講師の担当箇所はオンラインや映像による出演、講話の可能性も考える。

3. その他

DVDなど映像も広く用い、主体的学習を中心とする

・障害関係は、「学内に来れる」ことが前提で、※ 講師の検討

①対人援助技術に関する講義、コミュニケーションワーク、ビデオ等を入れて2日ほど

②乳児院と児童養護も2日ずつほど、あとその他の児童福祉施設で2日ほど。

③残りの2日分は課題学習等の方法を考える等があらうるか (打渡案)

* 「こんな夜更けにバナナかよ」

「みんなの教室」を視聴する。 ※ 「障理解」「個別理解」理解として。

2021/3/25

【第11～12日目】保育実習Ⅰ（保育所以外の児童福祉施設等）代替 ※福祉型障害者支援施設

7. ここで確認です。短大（控業）で学んだことを思い出してみましよう。

① ノーマライゼーションとは何か？ ② 個別支援とは何か？ ※ 昇先生の解説にもとづいて①、②それぞれその定義を簡潔に記して下さい。*

8. 施設では、実習中の出来事（ミスや事故）などについて、些細なことも報告する必要があるので、その理由は何でしょう。正しいものを選んで下さい。※昇先生の説明から。*

1つだけマークしてください。

- 実習生は利用者を知らないのに、勝手なことをするから。
- 実習はミスや失敗から学ぶものであって、職員に対応や解決策を訊いたほうが早いから。
- 実習生の基本は報告・連絡・相談であり、それは施設においても同様だから。
- 一人で何とかしようとするとかえって事が大きくなるのがほとんどだから。
- 利用者の性格やこだわりに合わせて、かかわってほしいから。

9. 職員の指示に従わず、個人の判断で行動することが（特に施設実習においては）好ましくない理由は何か？ 最も適切なものを選んで。 ※解説から。*

1つだけマークしてください。

- 実習生の考えや判断は間違っているから。
- 実習生の意見や考え、質問は反省会で述べた方がいいから。
- 自分の考えや学習したことが正しくても、（その利用者にとって）「適切」であるとは限らないため。
- 施設はチームで支援しているため、チームワークが乱れるから。
- その利用者について一番知っているのは指導職員だから。

【第11～12日目】保育実習Ⅰ（保育所以外の児童福祉施設等）代替 ※福祉型障害者支援施設

*障害者施設（福祉型・医療型）の最前線で長く勤めておられる各先生方から、障害者施設の実際に関する直接のお話です。メモ等を取らないうちから細かいところまで理解するように努めましよう。

＜注意事項＞

*ストリームでもお知らせした通り、以下の点に注意してください。

- A) 回答する前に一度全てのアカウントからログアウトする。
- I) ブラウザはGoogle chromeを使用する。
- ウ) s学籍番号@shuhokai.ac.jpのアカウントでログインする。※必ず
- 工) 回答時には他のアプリ（例：Instagram/Twitterなどさまさま）を起動させない。

以上4点が手順となります。

極端に回答時間や動画の再生時間が短い場合はAI（Googleの）が不適切と判断し、回答が受け付けられない事例も報告されています。また、スマホで回答している方で動作が不安定になる現象やダウンロードなどができない現象が報告されています。クライアント（皆さんの）のスマホの不要な画像などを整理して容量を確保することを必ずおすすめます。

提出期限や手順を守り、適切に対応してください。よろしくお願ひします。

***必須**

るリアリティを喚起し、それを求めるという回帰（やはり、実習に行きたい、現場に行きたくて直接かかわれたらもっとわかる）の心情が芽生えた。このことは「実習の代替演習に意味がない」ということではなく、むしろ逆に、「代替演習」によっても十分「理解できる」部分があったからこそ、「実習に行かないとやはり解らないこと」が相対的により明確になったということでもある。

それは、例えば今回の「施設実習代替演習」において、①実習施設の機能や役割、法や制度、多職種間の連携など、②多様な保育士の職務の理解という二点に関しては「具体的に理解できた」「実際がわかった」という声が多かったのに対し、③利用児者の個性、多様性、具体的な発達や障害に関する対象理解の面では「不十分」と回答している学生が多かったことから窺える。そして、それを実感した学生は前年度、保育所・幼稚園で実習経験を複数回重ねて「自己成長」の感覚を得た学生たちであり、過去に実習での学習成果を実感したが故の「(実習体験)喪失」感の生成と言い換えられるかもしれない。

その意味で、臨床における学び、実践知の習得とは知識や情報を得ることではなく常に「更新されていく自分」を実感することだとも言える。だからこそいずれの実習でも最終的な目標が「自己課題の明確化」であり、実習では毎日の締めが「リフレクション（振り返り）」なのである。

当初、手探りで模索しつつ、尚且つ「実習の代替なんてできるわけがない」と多かれ少なかれ感じていた養成校教員は筆者だけではないはずである（恐らく）。その一方で、オンラインや遠隔授業のみで行う養成教育の限界とその実効性もこの1年半の養成校教員による試行錯誤から明らかになりつつある。もともと「人にかかわること」を専門とする保育士・実務家を養成する大学や短大が「人とかかわることなく」その難しさと面白さを伝えようというのだから、かなり無理な話である。しかしながら、この「代替演習」は、あくまで「代替」であったとしても、学生に十分理解できる内容と「実習に行けばよりわかる」内容を明示してくれたとも考えられる。

そもそも文部科学省が10数年来唱えているICTの活用による高等教育の充実と学習成果（単位の実質化）の問題は、ICTの活用による事前・事後学習の充実にその本題がある。その構造から言えば、実習を学

びの実質としてみたときに、本稿で取り上げた代替演習教材やオンラインによる実習代替のコンテンツは、実習における事前・事後学習としても、事前指導・事後指導を補正する教材としても十分に機能すると考えられる。

実習に赴くと何を学んでいいかわからないくらい、学ぶことが多すぎる（眩しすぎる）のも現場の特性である。今回、実習の代替演習の内容を検討することで、代替でもある程度、学生が実習で学べること（可能性）、やはり実習でしか学べないこと（限界）を整理するための程よい契機となったのではないかと、個人的には考えている。

謝 辞

新型コロナウイルス感染症伝播下の難局に際し、幾つかの社会福祉法人、児童福祉施設の諸先生方から、本学学生の実習代替演習：保育実習Ⅰ（児童福祉施設）の教材作成のために実地での講話・収録等で、ご協力を賜りました。感染リスクが払拭されない状況下において、施設内で収録の機会をご提供いただきました施設の関係者の皆様に御礼申し上げます。とりわけ、社会福祉法人 真生会：白百合ベビーホーム施設長：島田恭子先生、社会福祉法人 育心会研修センター：昇友恵先生、社会福祉法人 埼玉医療福祉会：医療型障害児入所施設：光の家療育センター 関口初恵先生をはじめとする諸先生方には、ひとかたならぬご協力を賜りました。この場を借りて改めて御礼申し上げます。

付 記

執筆者は以下の通りである。

保育実習Ⅱの担当教員である清水将之（実習指導Ⅰ：統括）、諸井サチヨ（実習運営委員長）、常深浩平（実習指導Ⅰ：教務委員長）の助言をもとに 前 正七生（実習指導Ⅱ：統括）が合議の上作成。東京キャンパス学事実習事務担当 樋口聖子氏にも諸事御尽力頂いた。現在、立正大学社会福祉学部准教授 打浪文子氏も施設実習代替演習の第5回、第6回コンテンツの教材を担当。本稿の中では直接触れることはできなかったが、障害児者とのコミュニケーションの基本、利用者とのかかわりについて動画を駆使し、学生が思考できる教材を作成した。以上が、本学科におけ

る前年度の「実習の代替演習」教材作成のメンバーと言える。

脚 注

- 1 <https://www.niid.go.jp/niid/ja/diseases/ka/corona-virus/2019-ncov/2488-idsc/iasr-news/9729-485p04.html> (情報取得：2021/8/21)
- 2 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/037/siryu/attach/1345097.htm (情報取得2021/08/21) 文部科学省「短期大学における各専門的職業能力育成の共通性について(モデル・コアカリキュラムの可能性について)」において、「(1)短期大学が特に競争力を有し・社会に多く輩出する分野(例えば、幼児教育、保育、看護、栄養学等)については、その職務内容や責務は、地域等の職場環境の違いがあっても、専門的職業人として備えるべき要件は共通している」と記されているが、カリキュラム上の共通部分は「実習」をその要件(コア)とする点にある。
- 3 養成課程(保育、教育関係なく)における実習の意義については過去いくらかでも語られてきたし、保育士養成においては教授内容として、幼稚園等の学校についても近年は教職課程コアカリキュラムとして明示されている。例えば、教職大学院に関する記述ではあるが、文科省が記す実習のねらいとして、「学生は、理論と実践の架橋・往還・融合の意味と意義を実感し、いわば理論知を実践知に変換する資質能力を獲得する」「実習は、自らの実践とは異なる教育実践を客観的に観察し、体験・参画することにより、自らの教育実践を相対化」することが、実習で最終的に求められるものであるともいえる。
- 4 この一連の過程については、本稿と同時掲載となる『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』【第8号】「新型コロナウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習運営—保育実習Ⅰ：保育所を中心にして—」代表執筆：清水将之が「はじめに」にて明晰に概括しているため、参照頂きたい。本稿においては「実習の代替演習」の実施とその内容に焦点化すべく、高等教育機関に関する全体的な経緯は省略した。
- 5 <https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000520306.pdf> (情報取得2021/8/21) 平成29年度子ども・子育て支援推進調査研究事業(厚生労働省)「保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究」の7頁以降には学生が実習の各段階(保育実習Ⅰ～Ⅲ)で学びえたこと、学内で学んだことが明示してある。例えば、実習でしか学べないこととして「発達理解や発達に応じた援助に関する項目は、保育実習Ⅱ・Ⅲにおいて身についたという回答が3割を超え、保育実習Ⅰの経験や学内での学びを踏まえて身についたと捉えている学生が相対的に多いことが示唆された」とある(同報告書10頁)。
- 6 <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000602227.pdf> (情報取得2021/8/16)
- 7 <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000602227.pdf> (情報取得2021/8/16)
- 8 1の養成施設の運営に関しては「(1)実習中止、休講等の影響を受けた学生と影響を受けていない学生間における修学の差」の是正と学生への十分な説明責任について、(2)「教員の不足や施設・設備など、十分な教育体制を整備すること」が明示されている。
- 9 https://www.mext.go.jp/content/20200417-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (情報取得：2021/8/21)
- 10 <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000640105.pdf> (情報取得：2021/8/21)
- 11 厚生労働省子ども家庭局保育課「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」<https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000640105.pdf> (情報取得2021/8/16)
- 12 実際問題として、早々に独断で「今年は実習をしない(やらなくていい)」と実習派遣中止を決めた養成校の関係者の声をいくつか聴いている。結果的に年内再調整して実習を実施した養成校が7割以上あるが、人口の多い都市部ではなく、地方の養成校(短大や教員養成課程のオプションとして保育士課程を実施している四年制大学)にむしろその傾向(早い断念)があったことも判明している。話は逸れるが、オンラインや遠隔授業等の環境整備やICT操作に長けた人材(教員)の有無、そういった格差がそのままコロナ禍における授業、実習実施に向けた「努力」格差になっているのではないかと個人的には推察している。一般社団法人全国保育士養成協議会保育士養成研究所(2021)「新型コロナウイルス感染症への対応に関わる本会会員校の第2回実態調査結果(速報)」
- 13 この混乱に対して東北ブロックでは、いち早く研究委員会による東北管内の養成校の実態を調査し、各養成校が判断・対応しやすいように新型コロナウイルス感染症に特化した判断基準を示した。昨年1年間の対応、調査研究の経緯についても令和3年4月24日 東北ブロック総会にて『保育者養成課程におけるリスクマネジメントの実態と検討』として公表している。(https://hoyokyotohoku.jimdofree.com/ 情報取得2021/8/21)
- 14 一般社団法人全国保育士養成協議会 保育士養成研究所(2021) 新型コロナウイルス感染症への対応に関わる本会会員校の第2回実態調査結果(速報)。
- 15 厚生労働省(2021) 新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について。
- 16 <https://hoyokyotohoku.jimdofree.com/> 【保育実習代替授業教材】のプログラム概要によると、保育実習代替授業教材には「【保育実習代替授業教材】(施設実習版)と保育実習(保育所・幼稚園)版の二種類が存在し、使用願の提出により会員校での共有・使用ができる仕組みとなっている。
- 17 東北ブロックでは定例且つ継続的な研究委員会による年度毎の研究体制を十数年来敷いている。年度初頭4月のブロック総会で前年度の研究報告を行い、当該年度の研究テーマ等の方向性も提示する。令和2年度は早々に新型コロナウイルス感染症への対策、ガイドライン作成、

- 代替演習教材の検討・作成を年度のノルマとして前期のうちに各養成校からの困りごと等のアンケートも実施、協働していた。一養成校の利益のみ追及するのではなく、ブロック内で共有することを前提として実施されたプロジェクトの実効・先見性には目を見張るものがある。
- 18 【保育実習代替授業教材】（施設実習版）について（令和3年2月25日 東北ブロックHP）からは、動画作成の目的からその学習理念等、学生が何を、どういうカタチで学ぶのかについて、周到に検討を重ねられたものであることが窺える。
- 19 東北ブロック〈施設実習版〉の動画教材の種類・内容を見ると、施設種別が、乳児院から児童養護施設、小規模児童養護施設、障害者支援施設、重症心身障害児者施設など多岐に亘り複数の種別の実際を収録していることがわかる。話は逸れるが、小田原短期大学の橋浦孝明氏は自ら福島県の障害児施設を数回訪問し、自力で動画を収録し独自に教材を作成するという地道な努力による「施設実習代替演習」教材を作成した。やはり、この「動画」による取材、収録というのが施設に向けない学生の目線（視覚）に代わるものとして必須であったことがわかる。
- 20 勿論、これは単なる短大の勝手・都合による施設実習の派遣中止を決定したのではなく、実習依頼を行い調整の上、「やむを得ない」状況下での中止判断である。本稿と同時掲載となる『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』【第8号】「新型コロナウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習運営—保育実習Ⅰ：保育所を中心にして—」代表執筆：清水将之が「はじめに」にてこの経緯についても概括しているので参照。
- 21 実際、令和2年4月時点の実習事務担当のファイルに残っている承諾（依頼）からの中止・延期の実数は100件近い依頼のうち53施設にのぼり、210名中102名の実習が受け入れ不可、もしくは未定の状況であった。
- 22 <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000108972.pdf> 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」

The challenges and Practicality of subject on ECEC (Early Childhood Education
and Care) Teacher Training in online classes:

From the process of implementing an alternative for exercises at child welfare
facilities-in ECEC Teacher training I

Masanao MAE
Masayuki SHIMIZU
Sachiyo MOROI
Kohei TSUNEMI
Seiko HIGUCHI

新型コロナウイルス感染症伝播下における 保育士養成課程の実習運営

— 保育実習Ⅰ：保育所を中心にして —

短期大学部こども学科 准教授 清 水 将 之
 短期大学部こども学科 教授 前 正七生
 短期大学部こども学科 教授 諸 井 サチヨ
 短期大学部こども学科 准教授 池 田 純 子
 短期大学部こども学科 教授 佐 藤 まゆみ
 短期大学部こども学科 准教授 常 深 浩 平
 淑徳大学東京キャンパス学事部 樋 口 聖 子

要 約

本稿は新型コロナウイルス感染症伝播に翻弄された保育士養成課程における保育実習Ⅰ：保育所の実習運営を中心に報告するものである。保育士（者）養成課程はその養成過程そのものがアクティブ・ラーニングであり、その核心に実習が据えられているとしても過言ではない。新型コロナウイルス感染症伝播下における実習運営（事前指導、訪問指導、事後指導）と学生の実習の機会の確保は養成課程における学びの保障に繋がるものと考えている。

Ⅰ. 緒 言

本邦では世界保健機関（WHO）に対し2020（令和2）年1月16日未明に国際保健規則¹⁾に基づいて新型コロナウイルス感染症（COVID-19）（以下、「新型コロナウイルス感染症」とする。）の症例の通告事象が発生以来²⁾、政府機関のみならずあらゆる機関がその対応に追われている。言うまでもなく学校教育機関^{（注1）}、児童福祉施設等も同様である。以降、新型コロナウイルス感染症の感染陽性者の増加と減少を繰り返し、本稿執筆現在においても新型インフルエンザ等対策特別措置法（平成24年法律第31号）第32条第1項の規定に基づき、新型コロナウイルス感染症（同法附則第1条の2第1項に規定する）に関する緊急事態が発生した旨が宣言されている（以下、「緊急事態宣言」とする。）。

まず、新型コロナウイルス感染症の伝播と高等教育機関等の対応を概括してみると、本邦初の緊急事態宣言が2020（令和2）年3月13日に成立した新型コロナウイルス対策の特別措置法に基づき、同年4月7日に

東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県、大阪府、兵庫県、福岡県の七都府県に緊急事態宣言が発出され、同16日に全国に拡大した³⁾。この年度当初の緊急事態宣言の発出は、とりわけ高等教育機関に多くの影響を与え、授業運営を司る教職員そして学生の学びの機会に多大なる衝撃を与えた。文部科学省は2020（令和2）年12月23日に「大学等における後期等の授業の実施状況に関する調査」を報告している。同報告によれば、調査対象校（377校）のうち約半数（190校／50.4%）は、授業全体の半分以上を面接（対面）授業で実施したと報告している⁴⁾（注2）。新型コロナ感染症伝播下における大学運営、授業運営に苦慮をしていることがその結果からも十分に伺える。また、同省は2021（令和3）年7月2日に「令和3年度前期の大学等における授業の実施方針等について」を報告している。同報告によれば、全国の国公私立大学（短期大学を含む）及び高等専門学校（1,064校）のうち、2021（令和3）年度前期における面接（対面）・遠隔授業の実施方針として半分以上を面接（対面）授業とする予定とした大学等は、

1,064校中1,036校(約97.4%)と報告している⁵⁾。更に実技・実習系の授業が多い学部では面接(対面)授業が多いとする回答が複数見られていると報告している。

次に、高等教育機関等における教職課程や保育士課程の対応を概括してみると、初の緊急事態宣言直後の2020(令和2)年4月17日には文部科学省総合教育政策局教育人材政策課発「令和2年度における大学・専門学校等の教職課程等の実施に関するQ&Aの送付について(4月17日時点)」⁶⁾、同年6月15日には厚生労働省子ども家庭局保育課発「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」⁷⁾として、教職課程や保育士養成課程における新型コロナウイルス感染症による対応策が発出されている。これらの発出は本稿執筆時点までに数度の更新や変更がなされているところである(本内容については本稿内で別途検討することとする)。こうした発出が逐次行われていることから、教職課程や保育士養成課程における養成課程運営や実習運営は相当な苦慮が引き続き伺えるところである。

更に、本稿の主たる内容である保育士養成課程について概括しておきたい。保育士養成課程は厚生労働大臣から指定を受けた課程を指定保育士養成施設と呼称され、児童福祉法および同法施行規則、指定保育士養成施設基準等に基づかれ行われている⁸⁾。一般社団法人全国保育士養成協議会によると、2021(令和3)年5月24日現在、536校(大学231、短期大学206、専修学校95、施設2、高等学校2)で保育士の養成が行われている⁹⁾(注3)。この保育士養成課程における主軸は実習であり、その対象施設は保育所をはじめとする児童福祉法に定められた施設、幼保連携型認定こども園、その他社会福祉関係諸法令の規定に基づき設置されている施設であって保育実習を行う施設として適当と認められるものとして多岐にわたる¹⁰⁾。特に、新型コロナウイルス感染症伝播下の初期において、その感染症の全貌が明らかにならないうち、新型コロナウイルス感染症に対する予防方策や方法が未確定の段階であった。こうした段階にあっても、保育士養成課程における実習は在籍する学年進行とともに、その実習時期が到達し対応を行って行く必要に迫られることになるわけである。

そこで、本稿は淑徳大学短期大学部こども学科(以下、「本学科」とする。)の新型コロナウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習運営を中心とし

て、保育実習Ⅰ：保育所の実習運営について報告を行うものである。本報告は新型コロナウイルス感染症伝播下における実習運営の実績について報告するものであり、その報告と知見には限定性ならびに特異性があることを予め示しておきたい。

Ⅱ. 先行研究や事例の検討

本章では先行研究や事例の検討と吟味を行うこととする。

CiNii(国立情報学研究所が運営する学術情報データベース)で、検索語「実習指導+保育」の論文検索をした結果、20件が該当し、そのうち新型コロナウイルス感染症と関連した論文は6件であった。コロナウイルス感染症拡大の中で保育士養成課程の主軸となる実習運営をどのように行ったのかを示す先行研究としては、板倉(2020)¹¹⁾がコロナ禍における保育実習指導Ⅰの目標と内容に従った遠隔授業による取り組み、書類作成について、教員の情報共有、及び実習の訪問指導についても言及している。鳥越(2020)¹²⁾らは、学生にコロナ禍における非面接(対面)授業への意識を調査し、保育実習指導の面接(対面)授業と非面接(対面)授業それぞれのよさを示している。高橋(2020)¹³⁾らは、これまで面接(対面)授業として実践してきた保育実習指導をオンライン授業化したことについて、学生達の学びがどのように変容したかを考察している。

一般社団法人全国保育士養成協議会の「新型コロナウイルス感染症への対応に関わる本会会員校の第2回実態調査結果(速報)」¹⁴⁾によれば、全国の会員校524校614養成施設における1)実習の状況は保育実習Ⅰ(保育所)では、当初の予定通り実施が45.4%、一部の学生の実習を延期や中止が37.6%、すべての学生の実習を延期や中止が15.1%となっている。2)実習の期間延期や中止があった場合の対応では、保育実習Ⅰ(保育所)、保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲにおいては「延期・中止した学生の実習を2020年度内に実施」が7割を超えており、年度内に実習を再調整している養成施設が多いことがわかる。

2021(令和3)年5月19日発新型コロナウイルス感染症に係わる厚生労働省事務連絡「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」4.実習等に関する他分野の国家資格の各学校養成所等での実践事例等¹⁵⁾には、養成校での取り組み

について次のように紹介されている。(1) オンラインによる模擬授業(カンファレンス、ミニ講義、ビデオ供覧と解説、試問、レポート提出)、(2) オンラインによる観察・記録等の養成を目的とする授業、(3) 学内での事例検討や動画視聴、(4) 実習の予習ノートを用いたe-Learningによる在宅学習(各実習の指導教員がメールでの質問に回答)、等。このように、遠隔授業を余儀なくされ、また、面接(対面)授業を始めても十分な時間が確保されない中で養成校が学生と向き合いながら実習指導を行っていることが示唆される。

Ⅲ. 保育実習に関する通達等の整理

本章では保育実習に関係する各行政機関等から発出された通達等について整理することとする。

本稿の「はじめに」においても既に粗方この度の新型コロナウイルス感染症に際しての行政機関、各省庁による一連の対応が記されているが、本章では時系列を追って、保育士(者)養成、特に実習に直接関連する行政からの通知・通達について整理しておきたい。

前年、とりわけ令和2年の年明けからネット上等でまことしやかに囁かれていた新型コロナウイルス感染症は、2020(令和2)年1月15日に我が国最初の感染者が確認された¹⁶⁾。その後、同年4月の緊急事態宣言発令までの間、各学校や保育士(者)養成校も含む高等教育機関においても予測不可能な未曾有の事態に対応すべく頭を悩ませながらも、行政機関からの通知を抛り所に各校で初動について検討を重ねていた実情がある。中でも、同年4月に文部科学省から各学校段階の組織に向けた授業(実施)を含んだ高等教育全般に関する通達が出るまでの間、1~2か月後に迫る次年度の実習がどうなるのか、喫緊の課題として横たわっていた¹⁷⁾。

そうした各養成校の不安に呼応するように、2020(令和2)年3月2日に厚生労働省子ども家庭局保育課より「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」が発出されている¹⁸⁾。

この通知は、「1. 養成施設の運営に係る取扱い」と「2. 保育士資格に係る取扱い」の2つの内容が示されていた。1の養成施設の運営に関しては「(1) 実習中止、休講等の影響を受けた学生と影響を受けていない学生間における修学の差」の是正と学生への十分な説明責任について、(2)「教員の不足や施設・設備など、

十分な教育体制を整備すること」が明示されている。

また、本通知の特筆すべき点としては、(3)「養成施設にあっては、新型コロナウイルス感染症の影響により実習施設の受け入れの中止等により、実習施設の確保が困難である場合には、年度をまたいで実習を行って差し支えないこと。なお、これらの方法によってもなお実習施設の代替が困難である場合、実状を踏まえ実習に代えて演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技能を修得することとして差し支えない」(____下線筆者)という「実習を行わない」可能性を示唆する選択肢が提示されたことである。この記載が生じさせた誤解については後述するが、何よりも実習をそのコアとする保育士(者)養成課程という実務者教育(養成教育)の中で、実地での「体験・経験的な学修」である実習そのものを免除する状況、そのこと自体が如何に異例かつ深刻な状況であったかを示すものといえるだろう。

一方で、「2. 保育士資格に係る取扱い」については、(1)「実習中止、休講等が生じ、授業の実施期間が例年に比べて短縮された場合」、(2)「実習中止、休講等の対応を受けた学生は、他の学生より修業が遅れることが想定された場合」も、必要な単位もしくは時間を履修し卒業した者については、従来どおり、保育士となる資格を有すると認められること。そして(3)この「(1)及び(2)の取扱いは、養成施設における教育内容の縮減を認めるものではなく、時間割の変更、補講授業、インターネット等を活用した学修、レポート課題の実施等により必要な教育が行うこと」が示された¹⁹⁾。この「保育士資格の取扱い」について言えば、各養成校での授業時間数や単位の保障を謳ったものであり、コロナ禍という現状にあっても「資格・免許」要件としての教授・学習内容の「実質化」を養成校に求めるものであった。いずれにせよ、この2020(令和2)年3月2日に厚生労働省子ども家庭局保育課より「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」を嚆矢とし、保育士(者)養成校を含む高等教育機関が経験したことのない緊急事態下での養成教育が始まることになった。

厚生労働省による同年3月2日付の通知の3週間後、文部科学省が同年3月24日付けで、新型コロナウイルス感染症対策に係る学事日程等の取扱いや遠隔授業の活用について通知し、同年4月1日付けでこれらに関するQ&Aを示したことで、本格的にコロナ禍の

高等専門教育機関（指定養成施設）による授業時間や実習実施の扱いが具体的なものとなるが²⁰⁾、それに追従・補完するかのように厚生労働省から更に、「【FAQ】新型コロナウイルス感染症の発生に伴う保育実習の取り扱いについて」（2020（令和2）年4月14日）、「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係るQ&A等の取扱いについて」（同年4月24日）が発出されていることをみても、未曾有の事態に全国の各養成校、教育現場から戸惑いの声と問い合わせが殺到したであろうことは容易に推察できる²¹⁾。

その後、同年6月8日には一般社団法人全国保育士養成協議会保育士養成研究所から「指定保育士養成施設における新型コロナウイルス感染症対応に関するQ&A」が出されたことで、各養成校からの実習実施に関して直面する問題を、現実的に共有できることとなった²²⁾。

同通知は（1）実習施設の確保、（2）実習中止等の判断、（3）実習の代替授業の内容やあり方、（4）事前・事後指導、（5）実習にかかわる健康管理等、（6）訪問指導 の6項目からなり、本通知の1週間後に厚生労働省から発出される「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」（事務連絡 同年6月15日 厚生労働省子ども家庭局保育課）と併せて、各指定養成施設にコロナ禍での実習実施に関する具体的な基準と目安を問い合わせの多かったQ&Aと共に明示するものとなった²³⁾。この厚労省同年6月15日付通知においても、Q&Aの代表例として特に下記の数点が示されており、いかに当時、各養成校の教員が実習実施、中止・延期の判断、それに代わる授業（代替演習等）の方式について逡巡し、議論・検討していたかが窺えるものとなっている。

問1. 新型コロナウイルス感染症の拡大に伴い、本来予定していた実習が出来なくなりました。この場合、どのように対応すればよいか。

問3. 卒業までの実習が担保できない場合、どのようにすればよいか。また、仮に演習に代えることとした場合、必要な時間数や内容はどのようになるのか。

問4. 「新型コロナウイルス感染症の影響により実習施設の受け入れの中止等により、実習施設の確保が困難である場合」に「実習に代えて演習又

は学内実習等を実施する」ことの判断は、実習施設の受け入れ可否に関わらず、養成校として中止の判断を行う場合も含まれるか。

問5. 実習2単位を演習により代替する場合、授業時間数については学則による演習の単位時間として差し支えないか。例）学則により実習が1単位45時間、演習が1単位30時間と定められている場合に、2単位の演習で90時間を要するところ、2単位の演習で60時間の授業とする（加えて自習時間30時間）という大学設置基準の考え方に基づく対応で差し支えないか。また、その代替授業の一部を遠隔授業など、集合しての対面でない形態で実施することで差し支えないか。

（引用：「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」事務連絡 2020（令和2）年6月15日厚生労働省子ども家庭局保育課 Q&Aより）

とりわけこれらQ&Aの内容からも、①実習の実施・中止、延期の判断、②実習に代わる授業の実施方法、時間数・単位数の2点が各養成校での難題と化していたことは疑いえない。そして、同年3月2日に基本線を提示して以後、大学等の高等教育機関の授業実施形態等の通達に合わせる形で歩調を合わせてきた厚生労働省が同年6月15日に（全国保養協保育士養成研究所も同時に）再通知した理由として、①に関しての全国養成校での誤解（拡大解釈）が存在した可能性がある²⁴⁾。

その根拠と言えるかどうかは別にして、同年3月2日の通達においては「実習施設の受け入れの中止等により、実習施設の確保が困難である場合には、年度をまたいで実習を行って差し支えない」「実状を踏まえ実習に代えて演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技能を修得することとして差し支えない」と示されていた「①実習中止と②代替授業」に関する二つの難題については、同年6月15日のQ&Aにおいて

「実習施設との調整の余地があるにもかかわらず、養成校側が一方的に実習中止の判断を行って演習等に代えることは適当ではないため、実習を中止し演習等で代替することの判断は、実習の日程の再調整等を行った上で、なお受け入れ先が確保できなかった場合

に行うことが適当である。」(下線筆者)
 との回答が「但し書き」のように示されている。このことから「実習施設との調整の余地があるにもかかわらず一方的に実習中止の判断を行った」養成校や「日程の再調整も行わず、一方的に中止し演習等で代替しようとした」養成校が一定数あったことが推察される。

その後、各自治体、文部科学省からの大学の授業実施、教育実習に関する通知はいくつかあったが²⁵⁾、保育士養成課程、指定養成施設の実習や代替授業(演習)に関する通知は2021(令和3)年5月19日付けの事務連絡があったにすぎず、令和3年度についても上記2020(令和2)年6月15日の事務連絡の内容と「基本的には同様の対応」とすること、前年度から変わらない基本方針のもとで引き続きの対応が求められている状況にある。

IV. 実習運営報告

本学科では2020(令和2)年度において、一部の実技科目と演習科目を除いて遠隔授業が展開されていた。実習指導においてもオンデマンド方式による実習指導と2020(令和2)年度後期は3回の面接(対面)授業を組み合わせて授業を行っていた。この点を踏まえながら、本章では本学科における保育士課程の実習運営を報告することとする。

1. 概要

- ① 課程：保育士課程
- ② 実習区分：保育実習Ⅰ：保育所
- ③ 対象者・学年：2020(令和2)年度入学生・1学年
- ④ 実習派遣予定人数：202名
- ⑤ 実習派遣者数(実績)：199名
- ⑥ 実習期間：2021(令和3)年2月8日(月)～2月22日(月)
- ⑦ 実習期間(実績)：2021(令和3)年1月18日(月)～3月30日(火)
- ⑧ 実習施設数(実績)：160施設

まず、上記に示した内容について概括してみたい。本稿の主題にも示しているように、保育士課程・保育

実習Ⅰ：保育所に関するものである。次に、④実習派遣予定人数と⑤実習派遣者数(実績)に3名の差が生じている。3名のうち2名は実習派遣前に派遣の取り消し、うち1名は実習派遣前に濃厚接触者に該当したものである。続けて、⑥実習期間と⑦実習期間(実績)では大幅な差が生じている。これは、新型コロナウイルス感染症の伝播と拡大により実習施設の確保が困難化することが予想され、実習期間を大幅にずらし実習施設の確保を行ったことによるものである。それでも実習施設の確保には困難を極めた^(注4)。最後に、⑧実習施設数(実績)は160施設となった。1施設に複数の学生が配属される場合もあり(最大同一施設に3名)、⑤実習派遣者数(実績)：199名とは異なっている。

2. 派遣方針と条件

本学科では一昨年度より保育士養成課程ならびに幼稚園教諭課程における使用ドキュメントを含めた指導内容の大幅な見直しを行ってきた²⁶⁾。2020(令和2)年度入学生・1学年の保育士課程の保育実習Ⅰ：保育所より派遣方針を以て運営を行ってきた。また、派遣方針として、前章でも指摘した「実習施設との調整の余地があるにもかかわらず、養成校側が一方的に実習中止の判断を行って演習等に代えることは適当ではないため、実習を中止し演習等で代替することの判断は、実習の日程の再調整等を行った上で、なお受け入れ先が確保できなかった場合に行うことが適当である。」(下線筆者)ことを十分に留意し、新型コロナウイルス感染症伝播の状況、保育者養成施設として学生の学びの継続とその公平性等を熟慮した上で、実習担当事務者と実習指導担当者の協力の下に保育士資格の取得を希望する全ての学生の実習派遣を行うこととした。また、派遣にあたっての条件設定を以下の通り行った。

- ① 実習派遣先を公立保育所より社会福祉法人等が運営する認可保育所に転換する(ただし、地方や社会福祉法人等が運営する認可保育所の少ない地域を除く)。
- ② 次年度に保育実習Ⅱを履修する場合には、原則として保育実習Ⅰ：保育所と同一施設とする。
- ③ 埼玉県西部地区^(注5)については、埼玉県保育協議会と同協議会西部地区を通じ、実習施設の依頼と確保を推進する。

まず、上記の3点について概括してみたい。①の詳細は次節の事例報告で詳細に説明するが、社会福祉法人等が運営する認可保育所が少ない一部地域において、各自治体を通じ公立保育所に実習依頼を行っていたが、緊急事態宣言の発出と延長のため、全ての公立保育所の実習受け入れの取り消しが発生した。結果的に社会福祉法人等が運営する認可保育所を中心とした派遣方針としたことが実習施設の確保に繋がったと言える。次に、②は実習過程の継続性から原則として同一施設としている²⁷⁾。最後に、③は本節の冒頭で示した一連の実習指導内容の見直しの中で浮上した、適切な実習指導が可能である実習施設を確保していくことを模索した中で埼玉県保育協議会と同協議会西部地区との連携の中で行ってきたところである。

3. 事例報告

① 実習受け入れの中止

(ア) 緊急事態宣言の発出によるもの

施設数：5

2021（令和3）年1月7日に緊急事態宣言が発出された。この事由による実習受け入れの中止が発生した。その施設は5施設である。内訳は東京都（1）、埼玉県（3）、長野県（1）であった。

(イ) 緊急事態宣言が延長されたことによる実習受け入れの中止

施設数：13

2021（令和3）年1月7日に緊急事態宣言が発出され、同月8日から2月7日までの期間とされていたが同宣言が解除にならなかった（解除は同年3月21日）。この事由による実習受け入れの中止が発生した。その施設は13施設である。内訳は東京都（6）、埼玉県（6）、宮崎県（1）

(ウ) その他

施設数：3

その他の事例として、まず、PCR検査²⁸⁾を必須とした実習施設があり実習派遣を取り下げた^(注6)。東京都（1）。次に、他学の学生（実習生）が新型コロナウイルス感染症の陽性判定を受け実習の受け入れが中止となった。埼玉県（1）。最後に、本学の学生が実習期間中に体調不良となり（医療機関を受診

し、新型コロナウイルス感染症にはり患していない）実習が中止となった。埼玉県（1）。

② 出身地（地方）での実習派遣の状況^(注7)

(ア) 出身地での実習が可能となった事例

緊急事態宣言下にあつて、実習派遣を受ける学生の出身地での実習派遣が可能となった事例が2件あった。福島県（1）、長野県（1）。

(イ) 出身地での実習が不可能となった事例（出身地→都内）

緊急事態宣言の発出と延長により、実習派遣を受ける学生の出身地での実習派遣が不可能となった事例が2件あった。長野県（1）、宮崎県（1）。この学生については本学科の所在する東京都板橋区で実習先を開拓し、実習派遣を行った^(注8)。

(ウ) 出身地での実習に変更した事例（都内→出身地）

緊急事態宣言の発出と延長により、学生の出身地での実習派遣に切り替えた事例が1件あった。新潟県（1）。この学生については本学科の所在する東京都板橋区での実習受け入れが中止となり、学生の出身園と本学、同学生と協議の上、実習派遣を行った。

4. 実習派遣の対応と作成したドキュメント

本章では新型コロナウイルス感染症伝播下における実習派遣の対応について概括したうえで、当時策定し適用させたドキュメント等について提示しつつ検討していくこととする。なお、本章で提示するドキュメント等は2020（令和2）年度入学生・1年次における保育実習Ⅰ：保育所（2021（令和3）年1月～3月末日）のものである。よって、2021（令和3）年4月以降の本学科における保育実習に関するドキュメント等と異なる点があることを予め指摘しておく^(注9)。

まず、前章の冒頭で指摘してきたように、本学科では新型コロナウイルス感染症の伝播状況を慎重に検討したうえで一部の実技科目と演習科目を除いて遠隔授業が展開された。よって、学生は実習開始前には自宅待機による2週間の自己隔離期間を設定することが可能であった。そのため、当時はPCR検査を受診することを前提とはしなかった。このような状況を踏まえながら実習派遣を受ける学生の生活および行動様式や健康確認の方法を検討しながら、学生への指導と平行して

ドキュメントを作成し運用することとした。また、学生の生活や行動様式は学生だけではなく、学生の保護者

や保証人にも協力していただける方策もあわせて検討し、同様にドキュメントを作成し運用することとした。

【本様式は実習記録に封入し、常務各実習施設の確認・チェックが受けられるようにしておくこと。】
各実習施設 御中 (各実習施設施設長 様)

実習派遣に係る生活および行動様式の確認・チェック票

学 生 氏 名：_____ 印
学 籍 番 号 (_____)

● **実習派遣を受ける学生は新型コロナウイルス感染症に対し、徹底した予防措置を講ずる必要があります。**
学生(実習生)の生活および行動様式ならびに健康管理が子ども(利用者)、利用者、保護者、乳幼児教育や児童福祉を担う全ての関係者様との健康と安全を確保することに繋がるとを十二分に理解して実習に取り組んでください。

● **本様式・チェック表は実習開始日(初日、4日目、8日目)にチェックし実習施設に提示(実習記録の裏面に封入し)し、常務確認・チェックが受けられるようにしてください。**

1. 実習派遣前(1ヵ月前から)の行動様式について

No. 項目	はい	いいえ
① 現状として考えられないが、海外への渡航は行っていない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
② 国(厚生労働省)が提供する新型コロナウイルス接触確認アプリ(COCOA)を導入し、対策を行っている。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. 実習派遣前(3~2週間前)の生活および行動様式について

No. 項目	はい	いいえ
① 長距離の移動は行っていない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
② 地方での実習となる学生は実習開始前に2週間に当該県内に入り健康観察を行った。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
③ 不要不急の外出は極力控えた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
④ 実習派遣前2週間の間に発熱や咳などの症状はなかった。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑤ 実習派遣前2週間は不要不急の外出を行わなかった。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑥ アルバイトを行っている場合、実習派遣前2週間は是非を慎重に検討し自棄した(原則として行わない)。※元々アルバイトを行っていない場合は「はい」。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑦ 実習派遣前2週間は特に密閉(換気の悪い場所)での滞在を避けるようしていた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑧ 実習派遣前2週間は特に密接(不特定多数とかかわり)を避けるようしていた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑨ 外出時だけでなく必要に応じ、常時マスクの着用を行っていた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑩ 毎日、こまめな手洗いやうがい、咳エチケットなどの対策を行っていた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑪ 十分な睡眠、栄養摂取を心掛け、適度な運動など免疫力を高める努力をしていた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑫ 毎朝必ず検温を行っていた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑬ 密閉した場所(空間)へ行くことを避け、換気の悪い場所への滞在を控えていた。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. 実習派遣中(初日・4日目・8日目)の健康・自己管理について

No. 項目	初日 月 日	4日目 月 日	8日目 月 日
① 毎朝必ず検温を行っている。 ※ 体温は37.0℃以上の発熱時は出勤できない。37.0℃であっても平熱より1℃以上高い場合は出勤を見合わせる。こと。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
② 実習時間中および移動時はマスクを着用している。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
③ 実習先では毎日、こまめな手洗いやうがい、咳エチケットなどの対策を行っている。 ※ 自分のトイレや食事前後はもちろん、排便の援助や介助、諸種の活動後、配膳後、下膳後など、こまめに手洗い及び手指の消毒を行う。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
④ マスクだけでなくハンドタオル、エプロン、ハンダナ、着替え等は毎日清潔なものを使用している。 ※ その日使用したものは帰宅後必ず洗濯し、使い捨てマスクは破棄する。 ※ 連日同じものを使用することは絶対にしない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑤ 帰宅後は履いていても入浴(シャワー)を行い、身体の保湿に努めている。 ※ 十分な睡眠、栄養の摂取で免疫力の向上に努めている。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑥ 睡眠は最低6時間以上とれている。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑦ 食事は3食摂れている。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. 実習派遣中の対応の理解について(※理解したか)

No. 項目	はい	いいえ
① 体調不良の際は症状の種類にかかわらず無理をせず実習は休み(決して無理はしない)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
② のどの痛み、咳、だるさ・息苦しさ、下痢、嘔吐・味覚や嗅覚異常の場合は医療機関を受診し医師の診断をためらわない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
③ 発熱などの症状が3日間続く場合は、実習を即時中止し2週間以上の間隔を空けての実習を短大と実習先で再度調整する。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
④ 体調不良で欠勤する場合は、必ず実習先と短大に連絡をし、医療機関を受診し医師の診断を受ける(そのつもりでいる)。 ※ 受診結果は実習先と短大に報告する。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑤ 実習先で新型コロナウイルス感染者が出た場合、直ちに短大に状況報告し、指示を受ける。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑥ 学生の家族等に新型コロナウイルス感染者が出た場合、直ちに短大に連絡して指示を受ける。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

【本様式は出勤簿と一緒に毎日実習先へ提示すること。】
各実習施設 御中 (各実習施設施設長 様)

実習派遣に係る健康チェック票

学 生 氏 名：_____ 印
学 籍 番 号 (_____)

① **健康チェックとして実習開始2週間前より 毎日朝・夕に体温計検温を行い、体調管理項目に関するチェックを随時に行ってください。**
※ 37.0℃以上の発熱や体調管理項目に関する症状がある場合には、**医療機関を受診してください(事前には保健所に連絡を要する場合があります)。**【 実習期間中は出勤しないてください。 】
※ 上記の症状がある場合、実習や大学へ参加はできません。実習先、大学、実習指導教員(実習期間中)へ欠席連絡を入れてください。

② **実習開始日は本様式を出勤簿と一緒に毎日実習先へ提示し、常務各実習施設の確認・チェックが受けられるようにしてください。**

1. 実習開始2週間前

月日	体温		体調管理項目 ※あてはまる項目に○を記入すること
	朝	夕	
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()

※裏面にも記入してください。

2. 実習開始後(出勤のない日、例えば、土曜日や日曜日、祝日等にも行うこと)

月日	体温		体調管理項目 ※あてはまる項目に○を記入すること
	朝	夕	
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()

3. 予備(実習期間が変更となり、不足する場合などに使用)

月日	体温		体調管理項目 ※あてはまる項目に○を記入すること
	朝	夕	
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()
/ /			なし・あり：咳・のどの痛み・痰・息苦しさ・発熱感・嗅覚障害・下痢・吐き気・その他()

図表 1

「実習派遣に係る生活および行動様式の確認・チェック票」は実習派遣1カ月前、3～2週間前、実習開始初日、4日目、8日目といくつかの段階においてチェックできるようにしている。その内容は実習派遣（開始）前の生活や行動様式、実習派遣（開始）後の健康・事故管理に関するものである。

「実習派遣に係る健康チェック票」は実習派遣（開始）2週間前から実習中に検温を含めた体調管理を確認するとともにチェックできるようにした。

これらの様式は出勤簿や実習記録に同封し、学生（実習生）がチェックするとともに実習施設でも確認ができるようにした。また、「実習派遣に係る生活および行動様式の確認・チェック票」は（控え）として学生の保護者や保証人にも示している。

<p>和 平 (西暦) 年 月 日</p> <p>淑徳大学短期大学部 学長 様 各実習施設長 様</p> <p style="text-align: center;">実習派遣に関する承諾書</p> <p>学 生 氏 名: _____ 印 学 籍 番 号 (_____) 保 護 者 (保証人) 氏 名: _____ 印</p> <p>学生と保護者（保証人）は、保育士課程の実習である保育実習、幼稚園教諭課程の実習である教育実習の実習派遣を受けるにあたり、下記の内容を遵守かつ誓約し（保護者（保証人）にあつては十分に理解し）、実習派遣を受けることについて承諾します。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 大学における実習指導で説明を受けた指導内容（「実習指導のミニマムプロトコル」に記載された事項）等を遵守し、実習を行うこと。 2. 実習派遣を受けるにあたり、大学からの指示に誠実かつ適切に対応すること。 3. 実習派遣を受けるにあたり、実習派遣先からの指示に誠実かつ適切に対応すること。 4. 個人情報保護や守秘義務を徹底すること（実習派遣終了後も適用される）。 5. 実習派遣中は特に本学の建学の精神である「他者と共に生きる」という価値観を持ち、乳幼児や利用児（者）等との関わりを持つよう努力すること。 6. 実習派遣中は自らを含め対人や対物の事故を発生させないよう細心の注意を払うこと。 7. 実習派遣前から実習派遣後（事後指導の終了）まで健康管理を含めた自らの行動に責任を持ち、必要かつ適切な行動を行うこと。 8. 実習派遣において不測の事態や事象が発生した場合には、速やかかつ誠実に大学に連絡すること。 9. 特別な状況や事象下における実習派遣について、保護者（保証人）は別紙等に定める事項について理解したうえで、学生の行動等を把握し適切な対応を行うこと。 <p style="text-align: right;">以上</p>
--

図表2

次に図表1で示した内容について実習派遣を受ける学生のみならず、学生の保護者や保証人等にも学生の生活や行動様式等を改めて確認することを目的として、図表2に「実習派遣に関する承諾書」を策定し運用した。前述の図表1で示した「実習派遣に係る生活および行動様式の確認・チェック票」を踏まえつつ、本「実習派遣に関する承諾書」の提出を求めた。本学

科では従前、同様の承諾書等の提出を求めることはなかったが、新型コロナウイルス感染症伝播下における実習派遣を行うにあたり承諾書の提出を求めることとした。なお、本承諾書において新型コロナウイルス感染症伝播を「9. 特別な状況や事象下における実習派遣について、保護者（保証人）は別紙等に定める事項について理解したうえで、学生の行動等を把握し適切な対応を行うこと。」として示し、先に示した「実習派遣に係る生活および行動様式の確認・チェック票」や「実習派遣に係る健康チェック票」を「別紙等に定める事項」として示している。

最後に体調不良時の対応について示しておきたい。当該実習の派遣が行われた期間は冬季であり、新型コロナウイルス感染症だけではなく、流行性感冒（インフルエンザ）や風邪など各種疾病に罹患することや慣れない実習環境の中で疲労の蓄積によるものなど多岐にわたることを想定した。また、体調不良に係る一連の症状等が新型コロナウイルス感染症に起因するものか、その他の原因によるものか見極めることは困難であると思料した。更に、これら体調不良等から回復したかの判断についても、新型コロナウイルス感染症伝播下からして、慎重な判断が求められる状況であると考へた。そこで、体調不良等の対応について次の通り策定し運用を行った。

（略）

実習期間中の体調不良等による実習の欠席（中断）場合は、原則2週間の待機期間を設け実習再開を行うことが原則である。ただし、以下の条件を満たした場合に限り、その待機期間を待たずに実習再開を行うことがある。

（発熱がない場合）

- 1) 体調不良の場合は医療機関の受診を受け、医師の診察及び診断を受けること。この際、実習再開にあたっては、医師の診断と「診断書」をもって実習を再開することとする。また、「診断書」に回復したことや登校（実習）が可能である等が明示されることがより望ましい。
- 2) 診断書等のコピーや写しを実習施設および大学に提出すること。

- 3) 本年度に限り、体調不良、発熱等で欠勤した時点で実習を中断することを基本原則とする。※実習期間内は至って健康であることを前提とする。

〈発熱がある場合〉

- 1) 体調不良の場合は医療機関の受診を受け、医師の診察及び診断を受けること。この際の実習再開にあたっては次の手続きを経ることとする。
 - (ア) 諸種の新型コロナウイルス感染症に関する検査を受け「陰性」や「低リスク」等であること。
 - (イ) インフルエンザに関する検査を受け「陰性」であること。
- 2) 医師の診断と「診断書」をもって実習を再開することとすること。なお、上記1)は「診断書」と別様式または「診断書」の内容に含めても差し支えない。また、「診断書」に回復したことや登校（実習）が可能である等が明示されることがより望ましい。
- 3) 診断書等のコピーや写しを実習施設および大学に提出すること。
- 4) 本年度に限り、体調不良、発熱等で欠勤した時点で実習を中断することを基本原則とする。※実習期間内は至って健康であることを前提とする。

〈その他〉

- 1) 実習再開等の日程等は実習施設等との調整の上、実習施設の実情に委ねる。なお、待機等の間は現実的には考えられないがアルバイト等は禁止とする。
- 2) 体調不良等による実習中断と再開は2回までとする。
- 3) 各種法令に従い、大学が設定した期間での実習が困難な場合、休業期間（夏休みや冬休み等）中に実習を実施する場合もある。
- 4) 学生と実習施設の状況、新型コロナウイルス感染症の状況等など総合的に考慮し、臨床での実習が実施できない場合は残りの時間数を学内での演習に代替する。また、
(後略)

学生に対しては事前にプリント等を配布し、当該事象が発生した際には実習指導担当教員よりメール等での対応の流れを通知し、電話やオンライン²⁹⁾にて確認作業を行った^(注10)。

V. 若干の考察とまとめ

本稿は新型コロナウイルス感染症伝播下における保育士養成課程の実習運営—保育実習Ⅰ：保育所を中心にして—と題し、本学科に在籍する2020（令和2）年度入学生の保育実習Ⅰ：保育所における実習運営について先行研究や事例の検討や保育実習に関する通達等の整理を行いながら実習運営報告を行ってきた。これらのことを踏まえながら、若干の考察と今後の展望を行ってみたい。

まず、学生の状況について検討してみたい。本稿で取り上げた当該学年（2020（令和2）年度入学生）の保育実習は新型コロナウイルス感染症伝播下でありながらも、各種法令³⁰⁾や学則に準拠し、代替演習に依拠しない臨床での実習を行った。加え、実習派遣を受ける学生は遠隔授業を中心とした授業を受けてきた（つまり養成教育）学生であるということである。当時の卒業学年である、2019（令和元）年度入学生の1年次は全て通常の面接（対面）を終了し、1年次中に幼稚園教諭課程の教育実習Ⅰ（10日間）の実習派遣は終了した。新型コロナウイルス感染症の伝播と前後しながらも保育士課程の保育実習Ⅰ：保育所の実習派遣も辛くも終了した。その後、保育実習Ⅰ：児童福祉施設等は代替演習となったが、その後の幼稚園教育実習Ⅱ（5日間）、保育実習ⅡおよびⅢも通常通り実施した。ここで大きく異なるのは1年次における授業の実施状況と実習派遣である。2019（令和元）年度入学生の1年次は全て通常の授業が行われ、幼稚園教諭課程の教育実習Ⅰ（10日間）の実習派遣が行われた。2020（令和2）年度入学生の1年次は遠隔授業が行われ、幼稚園教諭課程の教育実習も2年次（2021（令和3）年度）に15日間の実施として変更になった点である。つまり、2020（令和2）年度入学生の養成教育は遠隔授業が主体であり、保育士課程と幼稚園教諭課程という異なる課程ながらも実習派遣の経験が全くない中で、保育士課程の保育実習Ⅰ：保育所の実習派遣を受けることとなったわけである。実習派遣を受ける学生には相当な不安感を覚えながらも、遠隔授業が行われ

てきた養成教育にあって実習派遣を渴望する学生がほとんどであった³¹⁾。また、実習指導担当教員には遠隔による養成教育が臨床における実習派遣に学生が耐えうるのかという不安もあった^(注11)。保育士(者)養成課程はその養成過程そのものがアクティブ・ラーニングであり、その核心に実習が据えられている。養成過程における実習の重要性がこうした状況下において改めて顕かになったと言えるだろう。また、この過程で顕かになった「実習」の意義とその本質は、単なる理論(学問)の知と経験知・実践知の統合の場を意味するだけでなく、実習が直接の体験と身体を通じた能動的・主体的で、総合的な学び(学習成果)の場であるということも示しているといえる。2017(平成29)年度厚生労働省子ども・子育て支援推進調査研究事業として一般社団法人全国保育士養成協議会が実施した「保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究」の中で、実習でしか学べないことがいくつか挙げられているが、例えば、「一人ひとりの子どもの発達過程」や「子どもの発達状態に応じた援助やかかわり」といった発達理解や発達に応じた援助に関する項目は、保育実習Ⅱ・Ⅲ等の実習を重ねる中でしか身につかない(先行する保育実習Ⅰの経験や学内での学びを踏まえて身につく)と考えている学生が相対的に多いとも記されている³²⁾。それは遠隔を含む座学による理論知のみ、更に言えば一回だけ、単独の実習による経験(実践)知だけでも、実習による体験的な知に昇華しないということを示すものでもあるだろう。そこで試されるのは自己成長感に裏付けられる「自己相対化」とメタ性を伴う「自己覚知」—継続的な自己の変化を課題として実感すること—そのものなのである。

次に、実習派遣の状況について検討してみたい。Ⅲ. 保育実習に関する通達等の整理でもしてきた通り、実習施設との調整の余地がある限り、実習施設との調整と交渉を実習事務を司る学生支援部(当時)実習担当職員と実習指導担当教員とまさに教学協働の中で強力に推進してきた。特に、実習事務担当職員による調整と交渉が不調に終わる場合、実習の訪問(中間)指導で各実習施設を訪問する実習指導担当教員が再度交渉を行う場合もあった。こうした実習施設との関係は教学協働の中で培われて行くものである。加え、本学の建学の精神に培われた長年にわたる養成教育の蓄積が極めて困難な新型コロナウイルス感染症の伝播下における実習施設の確保に多大な貢献があった。特に、本

学科の所在する東京都板橋区や東武東上線沿線を中心とする埼玉県西部地区では各実習施設との関係性のみならず、園長会や保育協議会等の極めて強力な実習施設の確保に対する支援をいただいた。こうした良好な関係は実習先の確保のみならず、学生の実習を通しての学び、就職そしてリカレントと一貫したフローを形成し、地域の教育・保育力の向上に寄与していくという保育士(者)養成施設としての本質的な存在意義の議論に立ち返ってゆくのではないかと思料される。

最後に本稿の総括を行ってみたい。Ⅰ. 緒言でも叙述したように本稿執筆現在においても新型コロナウイルス感染症の伝播が継続し、その終息は見通せていない状況である。先に示してきた実習に関する諸対応は当初、限定的かつ時限的なものであると考えてきた。しかし、その諸対応は現在でも継続して行われ、いくつかの点において対応の変更を行っている。その一例としてⅣ. 実習運営報告で示した「実習派遣に係る生活および行動様式の確認・チェック票」や「実習派遣に係る健康チェック票」などである。これらのドキュメントは2021(令和3)年4月より本学科が所在する東京キャンパスでは全面的な面接(対面)授業が再開されたことから更新され現在も運用されている。無論、他のドキュメントも引き続き運用されている。また、本学科の所在する東京キャンパスでは全面的な面接(対面)授業が実施されており、実習派遣に当たり全ての学生はPCR検査^(注12)を行っている。こうした対応を行うことにより、学生による実習施設での新型コロナウイルス感染症の拡大を未然に防止することができていると言える。教学協働に加え、学生自らが生活および行動様式、自己管理や健康管理を行うことにより協働を共にしているといっても過言ではないであろう。新型コロナウイルス感染症の伝播により、同感染症に罹患するリスクは否定できない。また、罹患による差別的状況や不利益はあってはならないことである。そうした状況の発生を可能な限り低減させていくためには、実習派遣に係る諸対応の不断の見直しと学生や保護者(保証人)そして実習施設に対する十分な説明と同意が引き続き求められると言える。

謝辞

新型コロナウイルス感染症伝播下の難局にあって、本学学生の保育実習の機会を提供いただきました全て

の実習施設の関係者の皆様に御礼を申し上げます。加え、埼玉県保育協議会会長 なかよし保育園：喜多濃 定人 園長先生、同協議会西部地区 北野保育園：川口貴史 園長先生、社会福祉法人 雲雀会 執行役員：関澤弘明 先生、東京都板橋区 わかたけかなえ保育園：山本慎介 園長先生には実習先の確保に関しひとかたならぬご尽力をいただきました。この場を借りて改めて御礼申し上げます。

付 記

執筆者は以下の通りである。

- I. 緒言：清水将之
- II. 先行研究の検討：池田純子、諸井サチヨ
- III. 実習に関する通達等の整理：常深浩平、佐藤まゆみ、前正七生
- IV. 実習運営報告：清水将之、樋口聖子
- V. 新型コロナウイルス感染症伝播下における実習派遣の対応とそのドキュメント：主筆者は清水将之。また、図表として提示した各種ドキュメントは保育実習Ⅰの担当教員である清水将之（実習指導Ⅰ：統括※当時）、諸井サチヨ（実習運営委員長※当時）、池田純子、佐藤まゆみ、常深浩平、前正七生（実習指導Ⅱ：統括※当時）の助言を受け合議の上作成した。
- VI. 若干の考察とまとめ：清水将之、前正七生

参考文献

- (1) 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説。フレーベル館。
- (2) 内閣府他(2018) 幼保連携型認定こども教育・保育要領解説。フレーベル館。
- (3) (一社) 全国保育士養成協議会『保育実習指導のミニマムスタンダード』北王路書房、2007。
- (4) (一社) 全国保育士養成協議会『保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2』中央法規出版株式会社、2007。
- (5) 清水将之、前 正七生、諸井サチヨ、山田修平、中村三諸子、長谷部比呂美、樋口 聖子(2019) 教育実習Ⅰ(幼稚園)におけるドキュメント改訂の試み—幼稚園教育要領の改訂と教職課程コアカリキュラムの策定を受けて—。淑徳大学高等教育研究開発センター年報、6、37-48。
- (6) 一般社団法人全国保育士養成協議会保育士養成研究所(2021) 新型コロナウイルス感染症への対応に関わる本会会員校の第2回実態調査結果(速報)。

注 釈

- (注1) 学校教育法でいう就学前教育、初等教育、中等教育、

高等教育である。学校種で言及しても良いが多岐にわたるので割愛する。これら全ての教育機関において新型コロナウイルス感染症の対応に苦慮しているところは首肯できるだろう。

- (注2) 本調査は2020(令和2)年9月時点において、面接(対面)授業の実施割合について「半分未満」と回答した大学及び高等専門学校である377校が調査対象校である。調査機関は2020(令和2)年10月16日～12月18日(授業の実施状況は10月20日時点)である(※下線部主筆者)。また、文部科学省は面接授業という呼称を行っており、対面授業はいわゆる面接授業のことを意味しているのである。面接授業と呼称されることが一般化してしまったようである。
- (注3) 前年度と比較し7校(課程)が減少している。主要因は廃止や募集停止によるものである。
- (注4) このように大幅な実習期間の変更を行ったとしても、実習施設の確保は困難を極めた。こうした難局にあつて、とりわけ、社会福祉法人 雲雀会 執行役員：関澤弘明 先生、東京都板橋区 わかたけかなえ保育園：山本慎介 園長先生には実習先の確保にご尽力をいただいたところである。
- (注5) ここで言う埼玉県西部地区とは、埼玉県保育協議会の地区別協議会のこと言う。よって、地区別協議会の範囲ということになる。
- (注6) 当時、本学では一部の実技と演習科目を除いて全面的なオンライン授業が展開されていた。本学科でも同様である。そのため、実習派遣2週間前は自宅待機期間を設けることが可能であった。そのためPCR検査を必須とした場合には実習派遣を取り下げた。なお、本学科では一部の教科目を除き2021(令和3)年度前期より面接(対面)授業が再開し、実習派遣にあたり全ての学生にPCR検査を行っている。
- (注7) 当時、本学では一部の実技と演習科目を除いて全面的なオンライン授業が展開されていた。そのため、地方出身学生の一部は出身地でオンライン授業を受けていた。このことにより、出身地での実習派遣を行った。
- (注8) 東京都板橋区 わかたけかなえ保育園：山本慎介 園長先生には実習先の確保にご尽力をいただいたところである。
- (注9) (注6) 参照。2021年度内に実施予定である2020(令和2)年度入学生・2年次の保育士課程の保育実習Ⅱおよび保育実習Ⅲ、幼稚園教諭課程の実習である教育実習(3週間)も同様の措置である。なお、同学年の保育実習Ⅰ：児童福祉施設等実習についても同様の措置で実施している。また、2021(令和3)年度入学生・1年次の保育士課程の保育実習Ⅰ：保育所も同様の措置となる見込みである。
- (注10) 本学科では実習携帯電話を2台導入している。稼働時間は7:00～9:00および17:00～21:00の学事部(当時、学生支援部)の就業時間外に対応している。対応の内容は体調不良等による欠席、早退、遅

刻や緊急の連絡に限定している。

- (注11) 実習派遣実績から1名の学生を除く。実績からすれば教員の不安は杞憂であったのかもしれない。
 (注12) 学生負担によるもの。この負担軽減が課題である。

脚注

- 1) IHR: International Health Regulationsのこと。世界保健機関(WHO)憲章第21条に規定される国際規則である。1951年に国際衛生規則として制定。1961年に国際保健規則に変更。2005年に改正され(2007年6月発効)、「原因を問わず、国際的な衛生上の緊急事態(Public Health Emergency of International concern)を校正する恐れのあるあらゆる事象」をWHO(世界保健機関)に報告することをIHR参加国に義務付けている。
- 2) <https://www.niid.go.jp/niid/ja/diseases/ka/corona-virus/2019-ncov/2488-idsc/iasr-news/9729-485p04.html> (情報取得: 2021/7/21) 本稿では面接(対面)授業として併記していくこととする。
- 3) <https://www3.nhk.or.jp/news/special/coronavirus/emergency/> (情報取得: 2021/7/21)
- 4) https://www.mext.go.jp/content/20201223-mxt_kouhou01-00004520_01.pdf (情報取得: 2021/7/21)
- 5) https://www.mext.go.jp/content/20210702-mxt_kouhou01-00004520_2.pdf (情報取得: 2021/7/21)
- 6) https://www.mext.go.jp/content/20200417-mxt_kouhou01-00004520_2.pdf (情報取得: 2021/7/29)
- 7) <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000640105.pdf> (情報取得: 2021/7/29)
- 8) 念のために。柏女霊峰(2015)保育士養成制度。森上史朗、柏女霊峰(編)。保育用語辞典。ミネルヴァ書房。190
- 9) 令和3年総会資料。一般社団法人全国保育士養成協議会。
- 10) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について。指定保育士養成施設指定基準(別紙2)保育実習実施基準。
- 11) 板倉史朗(2020)実習指導におけるICT活用の取組と可能性—コロナ禍の対応を出発点に一。大阪千代田短期大学紀要50、74-85。
- 12) 鳥越ゆい子、小湊真衣、望月崇博、青木直樹(2021)現代学生のコロナ禍における非対面授業への意識—対面授業と非対面授業それぞれのよさ—。帝京科学大学紀要17、145-151。
- 13) 高橋一夫、山口香織、北野富美子(2021)保育者養成における模擬保育の意義に関する一考察(4)—新型コロナウイルス感染症対策下における実習指導の在り方について—。神戸親和女子大学教職課程・学修支援センター研究年報4、75-86。
- 14) 一般社団法人全国保育士養成協議会 保育士養成研究所(2021)新型コロナウイルス感染症への対応に関わる本会会員校の第2回実態調査結果(速報)。
- 15) 厚生労働省(2021)新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について。
- 16) <https://www.niid.go.jp/niid/ja/diseases/ka/corona-virus/2019-ncov/2502-idsc/iasr-in/9818-486d01.html> (情報取得2021/8/16)
- 17) いうまでもないが、短期大学をはじめとする2年制の指定保育士養成施設では1年次の終わり2月~3月にかけて保育実習Iを実施し、年度明け2年次の4、5月には次の実習期間としているため年度末は年度を跨ぐ実習依頼と調整、事前・事後指導の繁忙期である。
- 18) <https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000602227.pdf> (情報取得2021/8/16)
- 19) この3月2日発出の通知は年度を跨いだ1年後の2021(令和3)年度に通じる、新型コロナウイルス感染症伝播下の「実習」と「保育士養成」の基本(方針)を示したものである。同年6月15日の再通知は「実習を行わなくてよい」「学内で終わらせられる」等、この同年3月2日通知の「誤解」や「拡大解釈」が多々生じたことからその是正のために出された(事情通による)ともいわれている。
- 20) 元文科高第1259号2020(令和2)年3月24日「2020(令和2)年度における大学等の授業の開始等について(通知)」https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_kouhou01-00004520_4.pdf
- 21) この一連の発出は、全国保育士養成協議会「資料」に整理・明記してある https://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/ 実際に、当該期間に本学科の実習副委員長(当時)である清水(実習指導I統括)、前(実習指導II・III統括)は厚生労働省、文部科学省に電話やメールで問い合わせを何度も行っており、全国の他の養成校教員からも問い合わせや質問を受けている。
- 22) 全国保育士養成協議会保育士養成研究所「指定保育士養成施設における新型コロナウイルス感染症対応に関するQ&A」<https://www.hoyokyo.or.jp/hykoronaFAQ200608.pdf> (情報取得2021/8/16)
- 23) 厚生労働省子ども家庭局保育課「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」<https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/000640105.pdf> (情報取得2021/8/16)
- 24) 勿論、実際にどれくらいの数の指定養成施設が早々と実習を実施しない判断を行っていたか、どのような代替授業を行ったかについては、各養成校独自のHP等に多く示されておりその中止決定の時期なども調べる必要はあるが、本稿の主旨からは若干外れるため割愛する。
- 25) 2文科教第403号2020(令和2)年8月11日「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について(通知)」や学校における新型コロナウイルス感染症対策に関するQ&A(同年7月2日時点)教育活動の実施等に関するQ&A(同年7月2日時点)などが、毎月のようには連絡として発出されている。いずれも文部科学省HPの新着情報 https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/index_00012.html で確認できる(情報取得2021/8/16)
- 26) 一連の見直しについて、幼稚園教諭課程を中心に報告している。清水将之他(2019)教育実習I(幼稚園)にお

- けるドキュメント改訂の試み。淑徳大学高等教育研究開発センター年報6、37-50。
- 27) https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/30-2s1.pdf (情報取得2021/8/25) 特に、(別紙2) 保育実習実施基準 第3 実習施設の選定等が参考になるだろう。また、(別紙3) 教科目の教授内容別添1 保育実習Ⅱ(実習・2単位:保育所実習)〈目標〉の3. 既習の教科目や保育実習Ⅰの経験を踏まえ、子どもの保育及び子育て支援について総合的に理解する。4. 保育の計画・実践・観察・記録及び自己評価等について、実際に取り組み、理解を深める。〈内容〉4. 指導計画の作成・実践・観察・記録・評価 などの項目が設定されていることから、同一施設における派遣には妥当性があると考えている。
- 28) https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000121431_00132.html (情報取得2021/8/25)
- 29) Google クラスルームのMeet等で行った。
- 30) <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Ko-youkintoujidoukateikyoku/0000108972.pdf> (情報取得2021/8/25)
- 31) 保育実習Ⅰ: 保育所の実習派遣に関し2020(令和2)年10月と11月に希望調査を行っている。希望調査は当該期間の実習派遣ではなく、2年次の夏期休業期間等に変更することも可能であることを予め説明した。その結果、保育士資格の取得を希望する全ての学生が実習派遣を希望した。
- 32) 平成29年度に子ども・子育て支援推進調査研究事業(厚生労働省)として全保養協が実施した「保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究」P.7~23。

Management of practical for ECEC (Early Childhood Education and Care)
Teacher Training Course under the spread of COVID-19:
Focusing on Practice in ECEC (Early Childhood Education and Care)
Teacher Training I

Masayuki SHIMIZU

Masanao MAE

Sachiyo MOROI

Junko IKEDA

Mayumi SATOH

Kohei TUNEMI

Seiko HIGUCHI

文系学生を主眼としたデータサイエンス教育における PBLモデルの検討

淑徳大学 大学改革室課長補佐 荒木 俊博

要約

Society5.0社会では、文理問わずにデータを扱う力を身につけることが求められている。そこで本稿ではデータを扱う力を身につける力の育成の方法の一つとして、データを用いた課題解決学習（PBL）に着目し、先行研究や各種データ、PBLのモデルやデータ分析のステップからPBLを検討した結果として、PBLをBIツールなどのデータ分析ツールの習得を目的とし、PBLサイクルの検討を示した。

1. はじめに

社会は情報社会（Society4.0）に続き、サイバー空間とフィジカル空間を高度に融合させた「第5期科学技術基本計画」で提起されたSociety5.0¹に移行しつつある。Society5.0ではIoT（Internet of Things）の活用や人工知能（AI）によって情報が収集・分析され、必要ときに必要な情報が瞬時に提供され、ロボットの活用や車の自動走行技術などで様々な課題解決ができることが期待されている。私達の周りを見てみると、すでに製品化されたものがあるだろう。例えばスマートスピーカーやスマートフォンでは音声での指示ができるようになり、日常の行動記録を分析して、端末のほうから適切なアプリの提案など生活が便利になっている。またキャッシュレス決済やリアルタイムでの翻訳などもSociety5.0を支える技術の一つである。このようなことが可能となったのはサイバー空間に多くのデータ、いわゆるビッグデータが集積され、人工知能（AI）が解析し、解析結果をフィジカルに反映され、新たな価値が持たされるのである。またSociety5.0は、一部の分野だけではなく、農業やものづくり、医療、観光など様々な分野で取り組まれている。そのため、今後はSociety5.0を支えるビッグデータやデータサイエンス及びAIなどを理解し、社会での課題解決にどのように活用するかを実行できる力を身につけることは文理問わず不可欠であると言える。

そこで本稿では、文理問わずにデータを扱う知識・技術を身につける力の育成の方法の一つとして、データを用いた課題解決学習（PBL）に着目し、今後文系学生に対してどのようなデータを扱う力を身につける教育を実践するかを検討する。そのため本稿ではまず数理・データサイエンス・AI教育の背景について整理を行い、文系学生のPBLの到達目標の設定及びPBLとデータ分析について論じるものである。

2. 高等教育と数理・データサイエンス・AI教育

近年、内閣府²ではSociety5.0のみならず、AI戦略について「イノベーション政策強化推進のための有識者会議「AI戦略」（AI戦略実行会議）」が開催され、継続的に議論が行われている。また同じく内閣府が設置している統合イノベーション戦略推進会議で議論された「AI戦略2019」や「AI戦略2021」が公表され、今後のAI戦略の一つとして教育改革、社会実装などについて言及されている。例えばAI戦略2019には教育に関しては次のように課題が提起されている。（統合イノベーション戦略推進会議 2020）

人材の育成・確保は、緊急的課題であるとともに、初等中等教育、高等教育、リカレント教育、生涯教育を含めた長期的課題でもある。とりわけ、「数理・データサイエンス・AI」に関する知識・技能と、人文社会芸術系の教養をもとに、新しい

社会の在り方や製品・サービスをデザインする能力が重要であり、これまでの教育方法の抜本的な改善と、STEAM教育などの新たな手法の導入・強化、さらには、実社会の課題解決的な学習を教科横断的に行うことが不可欠となる。

今後の社会や産業を発展・活性化するには人材育成が重要であり、初等教育から社会人までを対象としたリカレント教育や生涯教育まで、ビッグデータの収集や分析なども含め、AIを活用できるようにすることが求められている。ここで着目するのは、対象とするのは理数系だけではなく、人文社会芸術系にまで求められていることであり、高等教育においてもAIを理解し活用できる能力の育成、ビッグデータの取り扱いや分析が出来ることが求められている。さらに、実践的に課題解決が出来る学習をすることが教育現場に求められているのである。

例えば高等教育では具体的な3つの目標として「文理を問わず、全ての大学・高専生（約50万人卒／年）が、課程にて初級レベルの数理・データサイエンス・AIを習得」「多くの社会人（約100万人13／年）が、基本的情報知識と、データサイエンス・AI等の実践的活用スキルを習得できる機会をあらゆる手段を用いて提供」「大学生、社会人に対するリベラルアーツ教育14の充実（一面的なデータ解析の結果やAIを鵜呑みにしないための批判的思考力の養成も含む）」（統合イノベーション戦略推進会議 2020）が掲げられている。また文部科学省においては、初等教育では新小学校学習指導要領において情報活用能力の資質・能力の育成などが狙いとして小学校段階で様々な教科プログラミング教育の実施が示されている。また高等学校では2022年度より、2018年に告示された新しい高等学校学習指導要領の施行により、今までの「社会と情報」「情報の科学」は共通必修科目「情報Ⅰ」へ統合され、2023年度から選択科目「情報Ⅱ」が新設される。情報Ⅰでは、情報デザインやプログラミング、データの活用が行われ、中等教育段階で基礎的なデータ分析について学ぶこととなり、今後「情報Ⅰ」を学んだ高校生がいることを前提に大学は数理・データサイエンス・AI教育について検討する必要がある。

高等教育では、いくつかの大学にデータサイエンスを主軸とする学位プログラムが立ち上げられている。例えば中央大学、中央大学、武蔵野大学、人間環境大

学、日本工業大学（2022年度開設予定）、南山大学、立正大学、足利大学、滋賀大学、横浜市立大学等が挙げられる。また学位プログラムでなくともデータサイエンスを学べるプログラムや科目の設置として早稲田大学、大正大学、関西学院大学、敬愛大学があり、数理・データサイエンス・AI教育の副専攻や共通プログラムを開講している。さらにデータサイエンス教育の事例報告として統計教育からデータサイエンス教育を紹介したもの（及川 2020）、香川大学のデータサイエンス教育の導入の事例（藤澤ほか 2020）なども見られ、大学では既にデータサイエンス教育が取り組まれていることがうかがえる。

また、大学だけではなく、国としても数理・データサイエンス・AI教育を推進する動きがある。これはAI戦略2019に基づき、内閣府・文部科学省・経済産業省で連携し、数理・データサイエンス・AIに関する基礎的な能力を向上させる機会を拡大させることを目的として、2021年度より数理・データサイエンス・AI教育の認定制度³を創設している。この認定制度の初年度となる2021年度はリテラシーレベルとして77のプログラム、リテラシープラスとして11のプログラムが認定⁴されている。ただし、この認定制度では数理・データサイエンス・AI教育の素養を作ることが目的であり、必ずしも全ての大学がデータサイエンティストを養成することを目的としていないという点に留意が必要である。

3. PBL教育とデータサイエンス

前節で紹介をした「AI戦略2019」では「実社会の課題解決的な学習を教科横断的に行うことが不可欠」（統合イノベーション戦略推進会議 2020）であると示されている。そこで数理・データサイエンス・AI教育では単に座学で知識を学ぶだけではなく、データを用いた問題解決型学習も有効な手段ではないだろうか。そこで本章では、PBL教育のデザインについて整理を行い、データ分析とPBLについて論じる。

3. 1. 実践的教育のPBL教育

既に教育では実践的教育として、PBLが挙げられる。しかしPBLはプロジェクトのPBL（Project Based Learning）と課題解決あるいは問題・課題を土台としたPBL（Problem Based Learning）という2つの学習

デザインがあり、「どちらも学習者が自ら動き、仲間と協働し、問題解決に向けて探究的な学びを展開する志向性を持っている」(小柳 2021) という共通点がある。またどちらもアクティブラーニング型の教育である。一方で「共にPBLと略されるため、混同して使われる場合や定義が曖昧なまま利用されることも多い」(湯浅ほか 2010) という課題も指摘されている。しかしプロジェクトと問題解決のPBLでは目的が異なることにも留意が必要である。例えば小柳は「問題基盤学習の力点が、その問題解決を通じて、知識・技能の獲得に向けられているのに対し、プロジェクト基盤学習の場合、問題解決への知識の応用に力点が向けられているとも言える」(小柳 2021) と違いについて知識・技能の観点から区別をしている。また溝上はProblemの問題解決学習は「実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界とを繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習」(溝上 2016) とし、ProjectのPBLを「実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習」(溝上 2016) と定義している。このようにPBLはアクティブラーニング型の教育としては共通があるものの、ProjectかProblemかによって目的や授業デザインによって異なるのである。

なお、PBLは数多くの先行研究がある。PBLデザインに関する研究(湯浅ほか 2010) やPBLのケーススタディ、PBLの評価として学生による記録を分析とした研究(伊藤ほか 2015) など幅広くみられる。この点について柳原・大谷は大学における実践研究に注目して、PBL教育の分類を行い、「大学における実践研究の約6割がProject-Based Learningの内容であり、Problem-Based Learningの内容は、その1/3程度であった」(柳原、大谷 2020) と述べ、学問ごとの割合についても例えば「工学、社会科学、人文科学の分野においてProject-Based Learningの割合が多く、保健の分野ではProblem-Based Learningの割合が多かった」(柳原、大谷 2020) としている。このように様々な分野でもPBLが取り組まれていることがわかる。

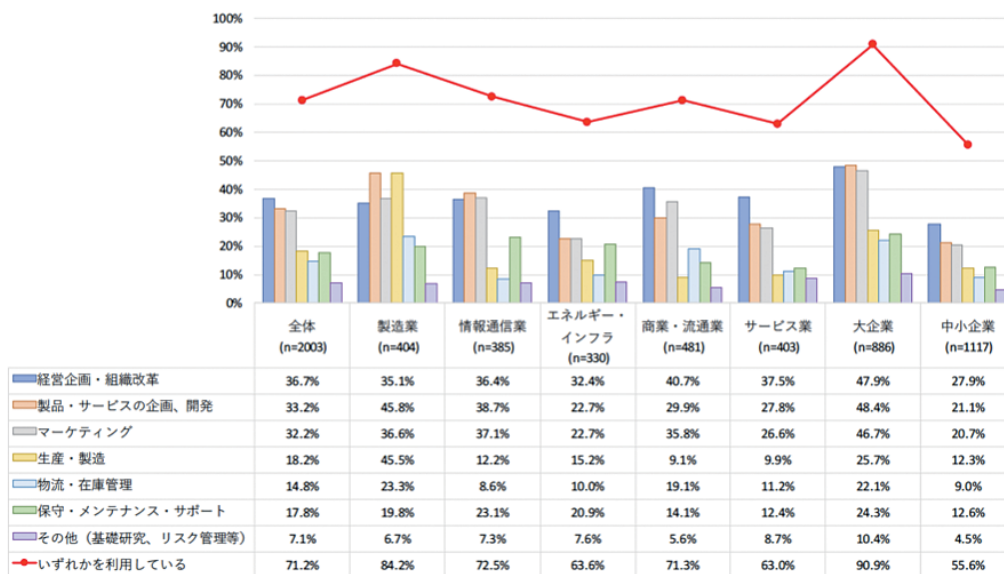
3. 2. データを扱う力を身につけるPBL教育の目標の検討

AI戦略2019では文理問わずデータを扱う知識・技術を身につけることや社会の課題解決的な学習を実施

することを求めている。例えば一般社団法人データサイエンティスト協会が日本国内一般企業に実施した「データサイエンティストの採用に関するアンケート」の採用・育成したいデータサイエンティストの人材像の設問において、データによるビジネス課題解決を得意とする人材が2019年は41%、2020年は32%、データを使ったサービスを開発する人材が2020年は8% (一般社団法人データサイエンティスト協会 2021) となっており、社会でデータを扱い課題解決をする人材は求められていることがわかる。既にデータ分析やデータサイエンスに関してはPBLの先行事例があり、後藤他の情報系学部におけるPBL(後藤ほか 2020)、オープンデータを活用したアプリ開発を行ったPBL(青木 2017)、笹嶋のPBL教育を主眼としたデータサイエンス人材育成に関する実践研究(笹嶋ほか 2020) などがある。ただいずれの研究も情報系学部などの取組であり、データサイエンティストの養成を主眼とするものもあり、文系学部の学生が参考となるデータを扱う力を身につけることを目的とした問題や課題の解決型学習とするとかなり高度な内容であると見られる。

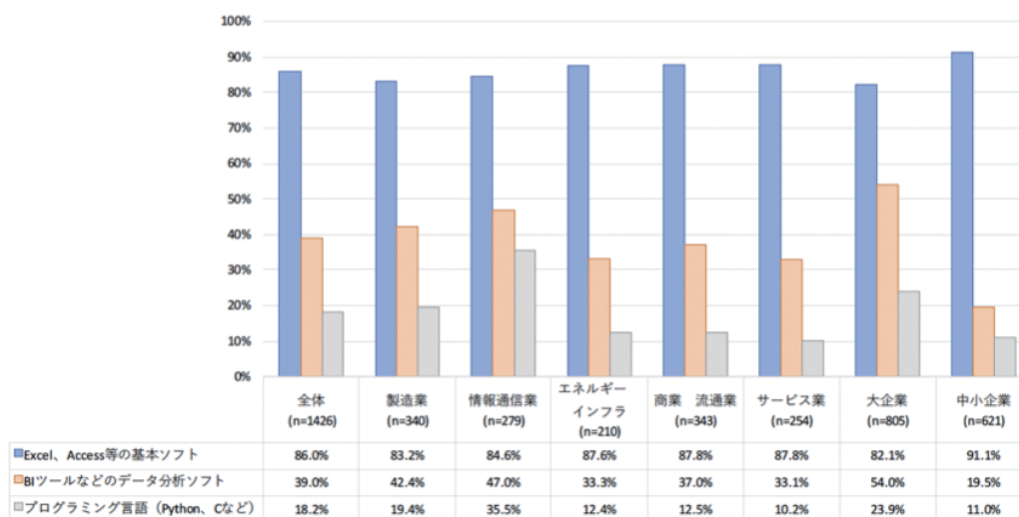
それでは文系学部の学生のデータを扱う力を身につけるPBLはどこまでを目標としたらいいのだろうか。もしくは社会ではどのような力を身につける、どのようなことができればいいのだろうか。総務省から出している「地方公共団体におけるデータ利活用ガイドブック Ver. 2.0」(総務省情報流通行政局地域通信振興課地方情報化推進室 2020) で紹介されているデータを活用した行政サービス事例は、データを使った課題解決、例えば地理データの活用やデータを加工・連結、データの可視化などが紹介されている。またデータの活用や人材についてはいくつか先行調査がある。株式会社情報通信総合研究所の「デジタルデータの経済的活の計測と活用の現状に関する調査研究の請負報告書」では、「データを活用している業務領域は、「経営企画・組織改革」、「製品・サービスの企画、開発」、「マーケティング」が多い」(株式会社情報通信総合研究所 2020) としている。(図1)

また業界別に見ると、大企業がもっともデータを活用し、製造業やサービス業などでもデータを活用していることが見て取れる。一方、中小企業ではどの業務領域であってもデータの活用はほかの業界と比較してあまり高くないことがうかがえる。また株式会社情報



出典：株式会社情報通信総合研究所 2020

図1 データを活用している業務領域



出典：株式会社情報通信総合研究所 2020

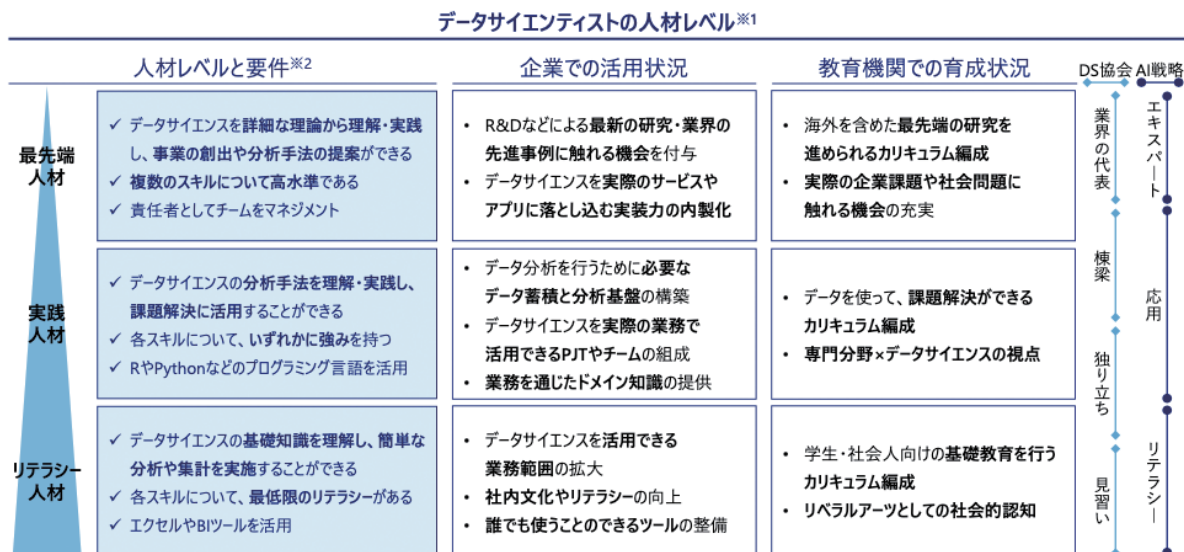
図2 データ分析に活用するソフトウェア・ツール等

通信総合研究所の同調査ではデータ分析に活用するソフトウェア・ツールについても調査をしている。この設問は学生がどのような能力やスキルを身につければいいかのヒントが示唆されている。(図2)

図2に記載されているデータ分析で使用するツールとして、Excelなどの基本ソフト、大量のデータを収集し分析・可視化をするBIツール（ビジネスインテリジェンスツール）⁵など、プログラミング言語があげられている。これらのツールの活用割合としてExcelなどがどの業界でも最も使われているが、BIツールなども約40%使われていることがわかる。そこで社会

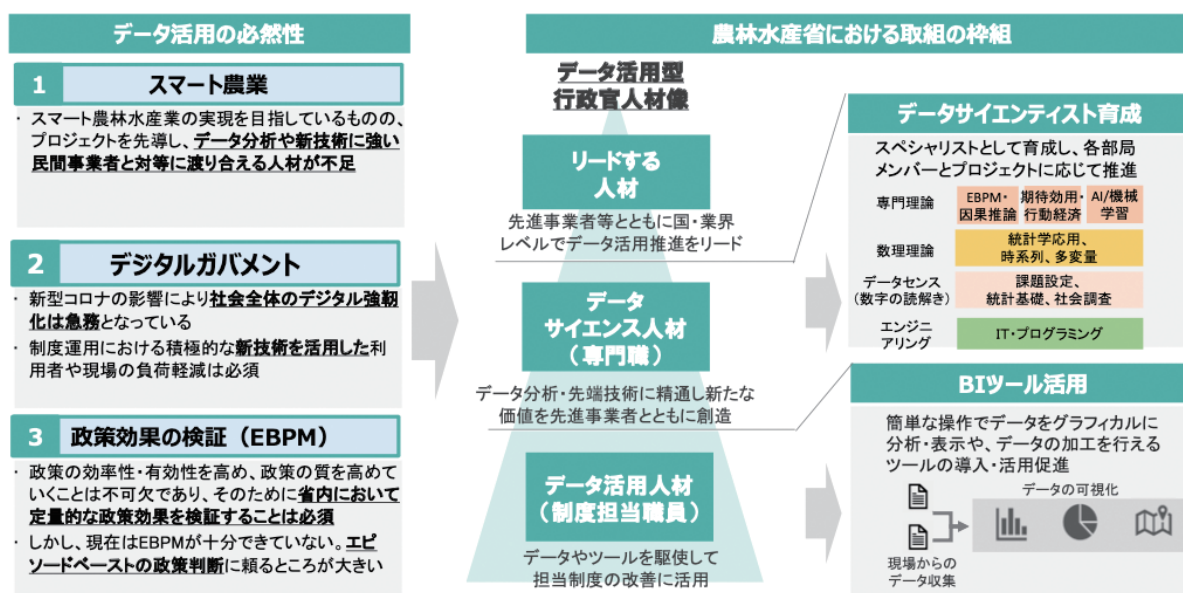
ではExcel等の基本ソフトは必須としてBIツールなどのデータ解析ソフトまで活用できる能力を身につけることは目標とすべきであろう。さらに株式会社野村総合研究所が実施した調査報告として「データ駆動型社会の実現に向けた 高度ICT人材に関する調査研究—最終報告書—」をみると、データサイエンティストの人材レベルの要件として、リテラシー人材はデータサイエンスの最低限のリテラシーを有し、ExcelやBIツールを活用するとしている。(図3)

図3で示されているデータサイエンティストの人材レベルと要件はリテラシーから専門まで幅広く記載さ



出典：株式会社野村総合研究所コンサルティング事業本部 DXコンサルティング部 社会システムコンサルティング部 2021

図3 データサイエンティストの人材レベル



出典：農林水産省大臣官房デジタル戦略グループ 2021

図4 農林水産省におけるデータ活用人材育成全体像

れており、教育機関での育成として、リテラシー人材レベル、つまりExcelやBIツールを活用できるレベルまでを求められているとも言える。さて、これまでは一般企業の調査結果だが、公的機関でもデータの活用人材の育成の取組やマニュアル⁶などが公表されている。例えば農林水産省では「農林水産省におけるデータ活用人材育成の取組」として図4がある。

農林水産省では、EBPMを推進するにあたって、現場でのデータを活用する人材としてBIツールの活用を

行い、BIツールの活用をあげている。このように企業や公的機関ではデータを専門的に行う人材でなくとも、日常の仕事の中ではExcelなどの基本ソフトやBIツールを用いてデータの可視化を行い、課題解決ができる人材が求められている。そこでデータサイエンティストを養成するのではなく、文系学生にデータを扱う能力を身につけさせることを目的としたPBLでは、Excelなどの基本ソフトやBIツールなどを使用してデータ分析ができることを目標とすることが考えられる。

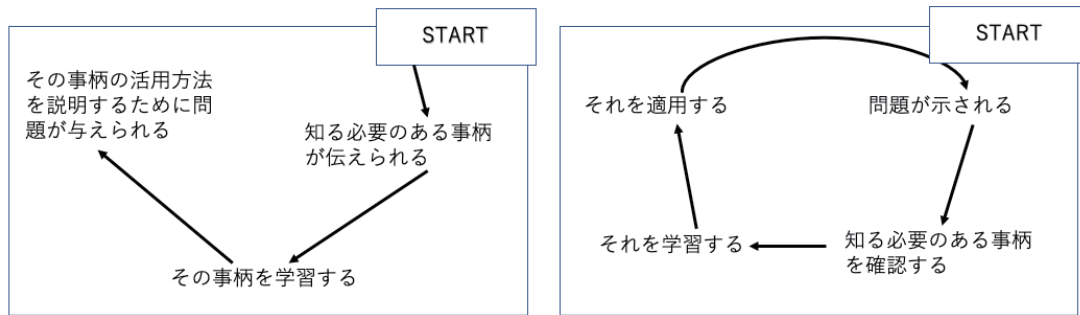
3. 3. データ分析とPBLデザイン

データ分析を主眼としたPBLを実施する場合、どのように授業デザインをするべきなのであろうか。PBLはProjectとProblemがあるが「実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界とを繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習」(溝上 2016)ということから、プロジェクト学習と比較して、データ分析の力を身につけるおよび課題解決能力を身につける問題解決学習のほうがAI戦略2019で示すものに近いと仮定し、問題解決学習のデザインについて検討を行う。

ドナルドによるとPBLは「「そこにある問題」に取り組むために「自分が」何を知る必要があるかを見つけることが学生の課題である」(ドナルド 2001)としている。(図5)

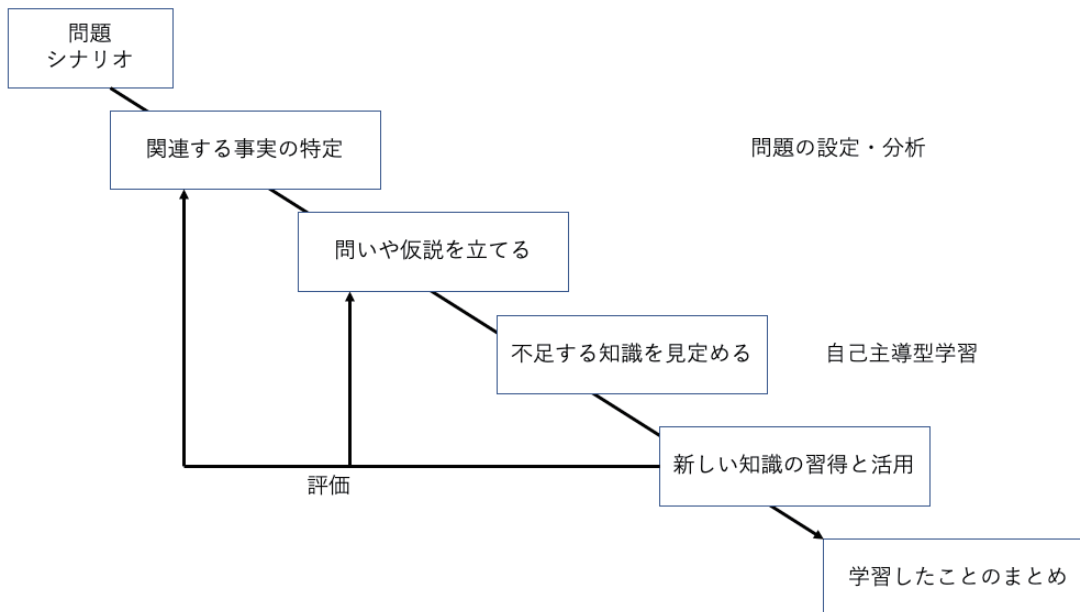
図5はドナルドが科目内容にもとづく学習(左)と問題にもとづく学習(右)を示したものである。ドナルドは、問題解決学習は問題解決のみをするのではなく、学生自身が持っている知識が問題解決に資するかを検討し、課題解決に足りない知識について認識から自己学習、そのうえで新たに得た知識を用いて課題解決を行うとし、PBLは「科目内容にもとづく学習に比べると、新しい事柄を学び理解するにははるかにすぐれている」(ドナルド 2001)とPBLの長所について言及している。このPBLのデザインについて溝上は「問題の提示から学習が始まり、解決する学習になっていたかを、はじめの問題に戻って評価するという「サイクルとしての学習」となっている点に特徴がある」(溝上 2016)としている。(図6)

溝上のPBLのステップは関連する事実の特定など



出典：ドナルド 2001

図5 科目内容にもとづく学習及び問題にもとづく学習の構成



出典：溝上 2016

図6 問題解決学習のステップとサイクル

ドナルドのものより詳細に示している。また、他にPBLのデザインとして湯浅他は「グループで問題の状況から把握できる事実を洗い出し、そこから導かれる問題解決のアイデアや、アイデア実現の為に何を学べば良いのか、具体的に何を行う必要があるのかをグループで話し合う」(湯浅ほか 2010)と問題基盤型学習⁷のデザインを示している。(図7)

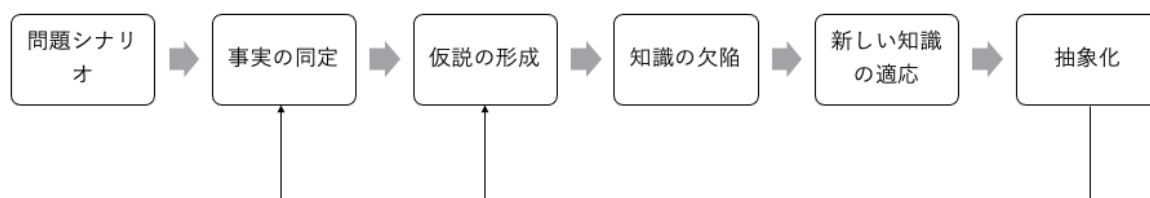
問題解決学習とデータ分析を結びつけるためには、問題及び課題シナリオについては、実際の課題を持つ現場と教員が調整をしながら設定していく必要がある。しかしデータ分析を用いて課題解決のシナリオとする場合は、データ分析の流れとPBLの流れについて検討する必要がある。

そこで続いてデータ分析と課題解決のステップにつ

いて確認を行う。柏木はデータの活用と課題解決について、知りたい目的・問題を明確にしてからデータに手をつけることがデータ活用の成否を決する(柏木 2019)とし、データ活用のためのプロセスを示している。(図8)

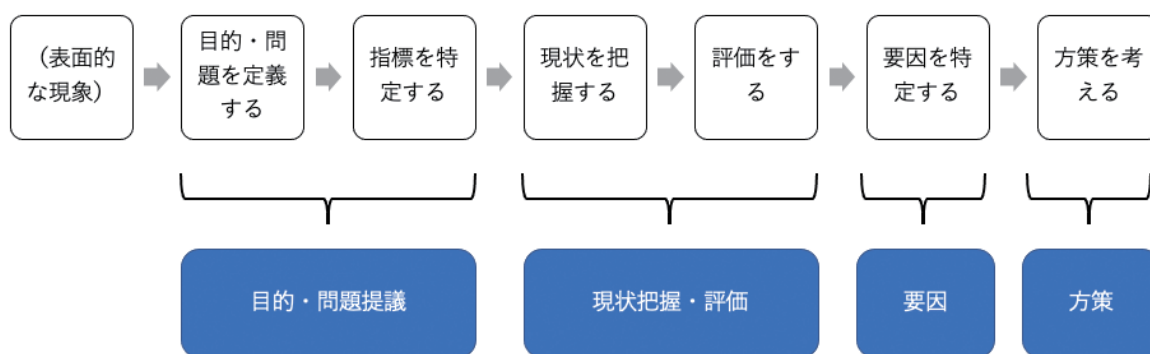
またデータ分析から意思決定までの6段階のプロセスを明らかにしたものとして松本のプロセスがある。(図9)

松本のプロセスと柏木のプロセスはゴールが課題解決か意思決定が異なり、さらに柏木のステップは事前に課題を定め、現状把握から原因追及と細かいステップになっている。さらに実際にデータサイエンスのPBLの先事例は情報系学部の学生を対象とした例ではあるが、PBLのデザインは下記となる。(図10)



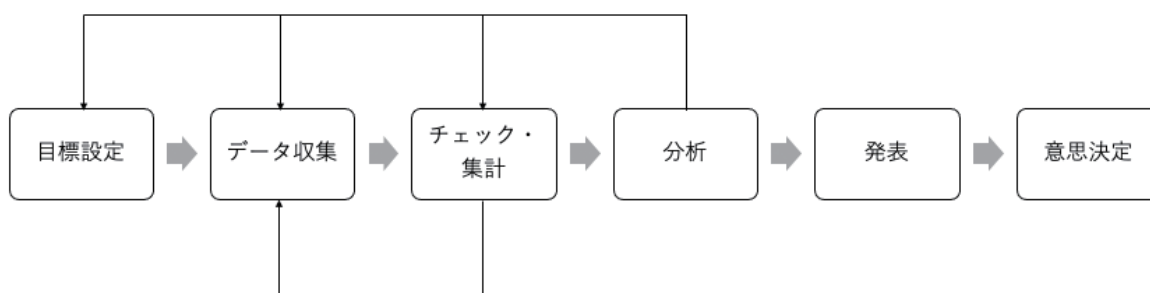
出典：湯浅ほか 2010

図7 問題基盤型学習のサイクル



出典：柏木 2019

図8 データ活用のためのプロセス



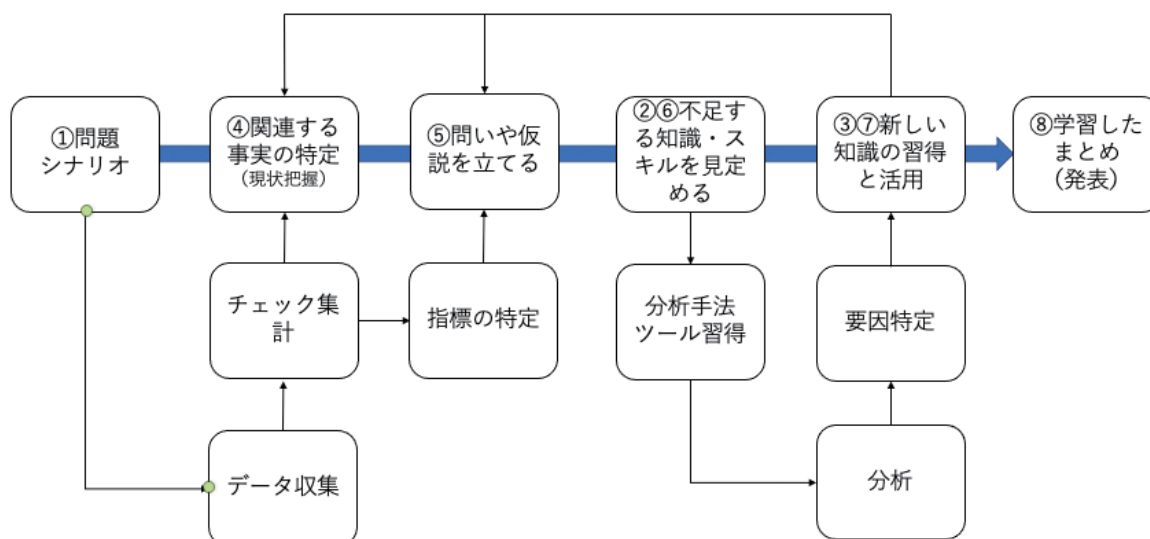
出典：松本 2018

図9 分析のプロセス



出典：(笹嶋ほか 2020) より著者作成

図10 データ分析とPBLのステップ例1



出典：著者作成

図11 データ分析とPBLサイクル例

笹嶋ほかの事例は、15回の授業を簡潔にしたものであり、システム説明とは課題解決に必要なデータ分析のためのチュートリアルである。PBLの本来のデザインは学生自身が足りない知識を認識し自己学習することによって課題解決を行うが、笹嶋ほかの例では事前に必要な知識やスキルを定め、PBLを実施していることに特徴がある。

PBLのデザインやサイクル、データ分析の流れをふまえ、データ分析を主眼としたPBLを実施する場合はどのようなデザインにすればいいのであろうか。PBLデザインとデータ分析のステップとして検討したものを図11に示す。

図11ではPBLのサイクルにデータ分析のステップを加味して作成したものである。まず問題があり、事実や関連事項を特定するためにデータの収集及びチェック集計を行う。問題によっては指標や目標とするべき姿を設定し、そのためにどうすればいいかをデータから分析・予測し課題解決案を作成することを基本としている。しかし、PBLとデータ分析では、

データ分析ツールや手法を学ぶことも重要な要素である。PBLは溝上が示すようにステップではなくサイクルであることから、図11では、笹嶋ほかの先行事例を参考に問題シナリオから、不足する知識を見定め、新しい知識の習得までを最初のプロセスとして、その上で関連する事実の特定をすることとしている。しかしそのためには科目を担当する側は問題シナリオからどのようなデータ分析を行えるかを予め設定を行い、適切な分析手法やツールが適しているかの確認をする必要があるだろう。

4. まとめ及び今後の課題

本稿では、文理問わずにデータを扱う力を身につける力の育成の方法の一つとして、データを用いた課題解決学習（PBL）に着目し、今後文系学生に対してどのようなデータを扱う力を身につける教育を実践するかを先行研究や各種データ、PBLのモデルやデータ分析のステップから検討を行った。まずはPBLで身

につけるツールは、社会で使われているExcelなどの基本ソフトだけではなく、BIツールなどまで含めるとデータを活用できる人材としての条件は満たせるであろう。なお、BIツールはGoogleなどから無料で使えるものがあるため、Googleエデュケーションを使用している大学であればBIツールの導入は難しくはない。PBLは学生自身にデータ分析手法やツールについて不足している段階は初期に持ってくる、あるいはPBLのサイクルを数回程度回す必要があるだろう。

本稿でのPBLの検討は、PBLやデータ分析の理論およびわずかな先行研究から検討したものであり、学生の学年や学ぶ学問分野によっても目標設定やPBLが異なることが考えられる。一方で2020～2021年度にかけて、多くの大学で数理・データサイエンス・AI教育が取り込まれつつあり、今後データサイエンスを主軸としたPBLも取り込まれ、様々な実証例が公表されるだろう。その上で、受講している学生の属性なども加味して、先行研究なども分析し、社会との接続も踏まえたデータサイエンス教育のPBLを検討していく必要がある。

注

- 1 Society5.0とは「サイバー空間（仮想空間）とフィジカル空間（現実空間）を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会」とされる。
- 2 AI戦略実行会議だけではなく、統合イノベーション戦略において、Society5.0の実装や、戦略的に取り組むべき基盤技術としてAI技術が挙げられている。
- 3 認定条件として、過去に1年間数理・データサイエンス・AI教育を全学で実施していることが必要である。またプログラムは「数理・データサイエンス・AI教育プログラム（リテラシーレベル）」と「数理・データサイエンス・AI教育プログラム（リテラシーレベル）プラス」がある。
- 4 文部科学省 令和3年度「数理・データサイエンス・AI教育プログラム（リテラシーレベル）」の認定・選定結果について https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/1413155_00011.htm
- 5 BIツールとしてTableauやGoogleデータポータル、PowerBIなどがある。
- 6 例えば国土交通省では「適切な運行管理と安心経営のためのICT活用ガイドブック」「MaaS関連データの連携に関するガイドライン」を公表している。
- 7 浅他は問題解決学習を問題基盤型学習と明記しており、本稿では同一の意味を持つものとして取り扱う。

引用文献

- ドナルドRウッズ（2001）PBLProblem-basedLearning 判断能力を高める主体的学習。（新道幸恵訳、編）医学書院
- 伊藤恵、雲井尚人、木塚あゆみ（2015）情報系必修PBL科目の週報データの分析と考察。日本ソフトウェア科学会第32大会論文集第34、10
- 一般社団法人データサイエンティスト協会調査・研究委員会（2021年4月7日）データサイエンティストの採用に関するアンケート。参照日：2021年8月26日、参照先：https://www.datascientist.or.jp/common/docs/c-research_2019.pdf
- 株式会社情報通信総合研究所（2020年3月）デジタルデータの経済的価値の計測と活用の現状に関する調査研究の請負報告書。参照日：2021年8月26日、参照先：https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/linkdata/r02_05_houkoku.pdf
- 株式会社野村総合研究所コンサルティング事業本部DXコンサルティング部社会システムコンサルティング部（2021年3月）データ駆動型社会の実現に向けた高度ICT人材に関する調査研究—最終報告書—。参照日：2021年8月26日、参照先：https://www.soumu.go.jp/main_content/000758165.pdf
- 及川久遠（2020）西日本工業大学における統計教育の実践と課題。横幹連合コンファレンス予稿集第11回横幹連合コンファレンス、A-1-2
- 後藤裕介、市川尚、松田浩一、羽倉淳（2020）情報系学部において企業提供の実問題解決を行うPBLに関する多様な期待実現の分析。コンピュータソフトウェア、37(1)、3-18
- 溝上慎一（2016）アクティブラーニングとしてのPBL・探求的な学習の理論。著：溝上慎一、成田秀夫（共同編集）、アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習（ページ：5-23）。東信堂
- 笹嶋宗彦、加藤直樹、丸橋弘明、羽室行信（2020）PBL演習を軸とする実践的データサイエンス人材育成の試み。人工知能学会全国大会論文集第34回、1-4
- 笹嶋宗彦、石橋健、山本岳洋、加藤直樹、丸橋弘明（2021）オンライン・オフライン混合のPBL演習を軸とする実践的データサイエンス人材育成の試み。人工知能学会全国大会論文集第35回、1-4
- 小柳和喜雄（2021）教科横断的で探求的な学習のカリキュラムデザインに関する研究。学校教育実践研究、13、9-18
- 松本健太郎（2018）データサイエンス「超」入門。毎日新聞出版
- 青木優（2017年12月1日）オープンデータを活用したPBL型情報教育。環境と経営：静岡産業大学論集、23(2)、17-32
- 総務省情報流通行政局地域通信振興課地方情報化推進室（2020年5月21日）「地方公共団体におけるデータ活用ガイドブックVer.2.0」の公表。参照日：2021年8月28日、参照先：https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01ryutsu06_02000212.html
- 湯浅且敏、大島純、大島律子（2010）PBLデザインの特徴とその効果の検討。静岡大学情報学研究、16、15-22
- 統合イノベーション戦略推進会議（2020年6月11日）AI戦略2019～人・産業・地域・政府全てにAI。参照日：2021年

- 8月22日、参照先：<https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/aistrategy2019.pdf>
- 藤澤修平、林敏告、後藤田中、高田能、羽鳥祐貴、芝谷康平（2020）香川大学における数理・データサイエンス教育の現状—情報リテラシーの再編—。日本科学教育学会第44回年会論文集、533-536
- 農林水産省大臣官房デジタル戦略グループ（2021年2月26日）データ活用人材育成の取組農林水産省におけるデータ活用人材育成の取組。参照日：2021年8月28日、参照先：
EBPM推進委員会 第3回データ活用ワーキンググループ：https://www.kantei.go.jp/jp/singi/it2/ebpm/rikatsuyo_wg/dai3/siryoku2.pdf
- 柏木吉基（2019）問題解決ができる！武器としてのデータ活用術 高校生・大学生・ビジネスパーソンのためのサバイバルスキル。株式会社翔泳社
- 柳原みず季、大谷忠（2020）学習方法に注目したPBL教育に関する実践研究の分析。日本科学教育学会第44回年会論、525-526

A Study of PBL Model for Data Science Education Focusing on Humanities Students

Toshihiro ARAKI

活動報告

自己点検評価報告書（2020年度）

高等教育研究開発センター

I. 高等教育研究開発センターの活動方針と活動計画について

(1) 2020年度以降のセンター部門体制について

高等教育研究開発センター（以下、「センター」）は、2020年度から、「教育開発部門」と新設の「基盤教育部門」による2部門体制で業務を遂行した。（資料1）センター員については、従来と同様の「併任のセンター員」に加え、学部・研究科教育向上委員会委員長を「協働組織におけるセンター員」として参画いただいた。（資料2）

また、2020年度からの3年間の方針を次の通り掲げている。（資料3）

淑徳大学高等教育研究開発センターの活動方針（2020年度～2022年度）

1. 本学の「目的」と「教育の基本方針」をふまえ、「大学ヴィジョン」の方向性に沿い、3つの方針に基づいた教育活動を効果的に実施するための研究開発。
2. IR推進室との連携による、教育の評価の開発。
3. 本学の教育機能を高め、活性化させるための大学教育向上委員会、学部・研究科教育向上委員会との連携。
4. 本学の基盤教育の充実と開発への取組みのための調査研究。
5. 学士課程教育の質向上のための情報収集、並びに調査・研究開発の成果等の内外への情報発信。（年報、ニュースレター）

この方針に基づき、2020年度から3年間、下記の業務を行う計画を策定した。

淑徳大学高等教育研究開発センターの活動計画（2020年度～2022年度）

1. 「成績評価の方法と基準」に関する調査研究活動を展開し、GPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備やGPA制度の大学規程化等を進める。

2. FDに関して、大学教育向上委員会との連携のもと、「全学的に取り組むことが求められるテーマ・事項」の企画立案の支援、そのための調査研究及び周知を図る活動を行い、組織的な教育力開発を推進する。

3. 基盤教育のうち、基礎教育科目を所管し、改革・改善の必要性の順位が高い汎用的技能の中の「外国語コミュニケーション（英語）」を業務対象とし、全学共通の英語教育プログラムを作成、展開する。

(2) 2020年度事業計画について

2020年度から2022年度の方針及び計画に基づき、2020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. 2020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、2020年4月に承認された3年間の方針に基づき、2020年7月15日（水）に開催したセンターの第1回会議にてセンター員で方針及び計画を共有した。また、2020年11月に発刊した高等教育研究開発センター年報第7号や、全本務教職員に配信をしたニュースレターを通して、センターの活動について大学内外に広く周知を図った。

(2) センターの会議の開催について

2020年度は、3回のセンター会議を行った。（表2）（資料4）

(3) センターの各活動について

①全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討

表1 2020年度高等教育研究開発センター事業計画

2020年度取組む事項	具体的計画
①全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討	・汎用的技能としての「外国語科目（英語）」に関して、全学共通の英語教育プログラム作成を目指し、教育内容・教育方法・教育評価等の標準化を図るとともに、教材開発や入学前教育の検討を進める。 ・年度末に活動報告書を作成する。（次年度の高等研年報へ掲載）
②淑徳大学の成績評価の方法と基準に関する事項	・2019年度までに実施された成績評価に関する基礎調査を踏まえ、GPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備やGPA制度の大学規程化等へ向けた調査研究を行う。 ・年度末に活動報告書を作成する。（次年度の高等研年報へ掲載） ・年度末にFDを開催し、発表する。（FD活動との連動）
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、9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。
⑤一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項	学修行動等に関する調査を秋頃に実施し、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。

表2 2020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	2020年7月15日（水）15時00分～17時00分	【全体共有事項】 1. センター長挨拶、センター員自己紹介 ★ 遠隔授業の推進・調査研究（結果報告）について 2. 2019年度の自己点検評価について 3. 2020年度からのセンター計画について 4. 2020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. 授業アンケートについて 【基盤教育部門】 7. 学部横断カリキュラムの検討について 8. その他
第2回	2020年12月21日（水）15時30分～17時30分	1. 2020年度第1回センターFDの開催について 2. 授業アンケートについて 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3回	2021年3月25日（木）10時00分～12時00分	1. 2020年度自己点検評価報告書について 2. 卒業時調査について 3. 高等研ニュースレターの発行について 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

(資料5)

【計画 (Plan)】

汎用的技能としての「外国語科目 (英語)」に関して、全学共通の英語教育プログラム作成を目指し、教育内容・教育方法・教育評価等の標準化を図るとともに、教材開発や入学前教育の検討を進める。具体的には、1. 本学の英語教育の現状と課題を把握し、報告書としてまとめる、2. 全学共通の英語教育プログラム作成へ向けた活動計画書を作成する、3. プレースメントテストに関する調査を行い、試行できる準備を整えることである。

【実行 (Do)】

本プログラム開発の1年目として、本学の英語教育の現状と課題について調査し、主として習熟度別クラス編成及びeラーニングについて報告書にまとめた。(資料:「淑徳大学英語カリキュラムの現状と今後の課題①②③」) また、外国語 (英語) 教育目標とその到達過程について具体的な計画を含めて報告書にまとめた。(資料:「20201107高等研報告書」) プレースメントテストについては、令和3年度開始に向けて準備を進めている。

②淑徳大学の成績評価の方法と基準に関する事項 (資料6)

【計画 (Plan)】

・2019年度までに実施された成績評価に関する基礎調査を踏まえ、GPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備やGPA制度の大学規程等へ向けた調査研究を行う。

【実行 (Do)】

・当初の計画通り「成績評価プロジェクト報告書」(①成績評価・方法の実態×授業形態、②GPA制度と運営状況)の作成を行なった。
・報告書を基に6学部の成績評価に関する実態を一覧にまとめ、各学部の独自性について明確化した。

③高等教育研究開発センターFDの実施 (資料7)

【計画 (Plan)】

・高等教育研究開発センターでは、2020年度から2022年度にかけての「3か年計画」として、「成績評価の方法と基準」に関する調査研究をスタートさせた。このプロジェクトの最終的なゴールは、「GPA (成績評価) の大学規程化」である。

単位制度の実質化、CAP制の運用への注目が集まるなか、個々の授業科目の成績評価に関しても強い関心が寄せられつつある。評価する側に対しては、今後ますます成績評価についての説得力のある説明責任が求められる。このプロジェクトの「3か年計画」は、2020年度:各学部の成績評価の実態を理解する。2021年度:国内外の先進的な成績評価の厳格化・客観化への取組みの調査研究・情報収集。そして、2022年度:GPA制度を大学規程化する際の基準等の明確化である。

・初年度の計画は、この「3か年計画」の策定、並びに初年度業務におけるセンター員間での業務分担の確定、そして所属する学部を中心にした成績評価・方法の実態把握、GPA制度の運用実態の把握である。「3か年計画」では、このプロジェクトの中間報告的な意味合いから年度末にFDの実施を予定する。

【実行 (Do)】

・「3か年計画」の策定、並びに初年度の業務分担に関しては、7月17日の当センターの併任センター員による会議にて決定された。成績評価の方法や基準等の実情に関しては、2019年度「成績評価プロジェクト」にて一定の調査研究の蓄積があり、それを踏まえた調査研究となること、成績評価の実情把握については授業形態ごとの整理をかけることが共有された。また、GPA制度の運用状況の事情把握や確認等に関して、成績不審者に対する個別学習指導の実施状況、進級判定・卒業判定への活用、教員間もしくは授業科目間の成績評価基準の平準化等を念頭に置くことなども話し合われた。
・全体の取りまとめを教育学部の御手洗が担当することとして、各自の分担に関するレポート等の報告は年内12月上旬とされた。当初の予定どおりに報告レポートが寄せられた。12月21日のセンター会議にて、報告レポートの情報共有、センターFDの開催に向けての具体的なスケジュール調整と発表原稿の作成等にも確認された。なお、この時点でセンター員からの報告レポートは、きめ細かな情報収集と整理がなされていた。
・高等教育研究開発センター主催の全学FDは、2021年3月4日にWeb会議システム (Zoom ウェビナー) にて実施された。

④授業アンケート全学報告書作成及び分析（資料8）

【計画（Plan）】

- ・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、9月末に完成させる。
- ・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。

【実行（Do）】

- ・2020年11月に「2019年度 淑徳大学 授業アンケート全学報告書」を本学ホームページ上で公開した。授業アンケート全学報告書の第Ⅲ章にて、「今までの各設問の経年変化（大学・学部別）」について掲載し、「あなたは、シラバスに記載された到達目標を達成できましたか」や「双方向型の授業（発表、討論、協同学習、調べ学習等）は、効果的に行われましたか」等の設問についての調査を実施した。

⑤一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項（資料9）

【計画（Plan）】

- ・2020年度の事業計画は、新型コロナウイルスの影響もあり2019年度から継続していた次の事項について実施するものであった。

- ①国内留学の実施（継続）
- ②単位互換 短期プログラム（継続）
- ③Consider Corona Program 6（CCP6）（年度途中新規）
- ④共同FDの実施（継続）
- ⑤加盟校間でのIR研修会（継続）（学修等行動調査、言語的思考力テスト等）

【実行（Do）】

- ①国内留学の実施（新型コロナウイルスで次年度継続）
- ②単位互換制度を活用した新たな取り組みとして
 - 1.（オンライン方式による他大学授業受講制度で単位互換等実施。次年度継続）
 2. 外国人留学生向けショートプログラム
- ③CCP6（Consider corona project 6）
「新型コロナが社会をどう変えたか、どう変えていくか」を加盟校の学生たちが各地の現状を調査し報告会を行った。
- ④共同FDの実施→2回実施
 1. 「ビックデータとデジタル技術が変える科

学と社会—生命科学を例として—」富山国際大学学長 高木 利久 2020年9月10日（オンラインZoom会議）

2. 「教育や学修支援におけるICT活用」関西国際大学 中島康二准教授 2020年12月21日、23日（オンラインZoom会議及びビデオ）

⑥加盟校間でのIR研修会→加盟校のアンケート等について報告会8月、2021年3月第2回研修会実施予定

※新型コロナの影響で「言語的思考力」テストは中止。

⑥センターの取組みや成果について恒常的な情報発信（資料10）

【計画（Plan）】

- ・高等教育研究開発センター年報第7号を2019年11月末までに発行する。
- ・高等教育研究開発センターニュースレターを年間に3回発信する。

【実行（Do）】

- ・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。「センター年報」については、「年報第7号」を11月27日付にて発行できた。論文・研究ノート等は8本であった。年間の「活動報告」も収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。今年度末には、大学院研究科のFDと「成績評価の方法と基準」プロジェクトの途中経過についても、「ニュースレター」にて発信した。

Ⅲ. 2020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

2020年度から2022年度までの3ヵ年計画を作成し、高等教育研究開発センター運営委員会ならびにセンター会議での共有、ホームページでの公開を通して、学内外へセンターの方針及び計画を明示した。

次年度以降に向けては、全学共通の英語教育プログラム作成へ向けた検討、成績評価の方法と基準を始めとした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全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討

【評価（Check）】

本学の英語教育の現状を把握し、今後の課題を元に全学共通の英語教育プログラムの検討を始めることができた。令和2年度は、主に習熟度別クラス編成のためのプレースメントテストと、eラーニングの導入のための情報収集を行い今後の計画を立案し、次年度以降の実施に向けた準備ができたと考えられる。

高等研のNews Letterに「大学共通の英語教育プログラムの開発（基盤教育部門）—第1学年英語Ⅰの習熟度別クラス編成を考える—」を執筆し、今年度の基盤研究部門での研究成果を公表することができた。（資料：高等教育研究開発センター News Letter 2020 Vol.2）

【改善（Action）】

令和3年度に実施予定のプレースメントテストの結果を元に、入学生の英語能力を分析し、各学部・学科において学生に最適な初年度英語教育を提供できるような策を講じていく必要がある。また、選択の英語科目が、受講人数が少ない、さらに最低受講人数に達せず開講取り消しになっている現状を踏まえ、その問題点を洗い出す必要がある。

②淑徳大学の成績評価の方法と基準に関する事項

【評価（Check）】

・6学部の成績評価に関する実態を調査することができた。しかし、学科ごとの独立性が高く学部代表のセンター員では各学科の実情について把握しきれない事項も見つかった。

【改善（Action）】

・反省点として、調査に関する依頼を8月に実施してから調査結果の共有が12月と期間が空いてしまったため課題に関する対応ができなかった。2～3ヶ月に1回程度のミーティングを設けることで、調整しながらの調査ができたのではないだろうか。次回からは定期的な意見交換を交えながらの成果物の完成を目指したい。

③高等教育研究開発センター FD の実施

【評価（Check）】

・このFDでは、問題や短所を指摘することよりも、各学部学科等の授業科目等における好事例の拾い出しに力点をおいた。また、特徴点や標準化すべき事項等の課題について全学的に共有化する試みとなった。センター員個々の個性豊かな発表となった。

【改善（Action）】

・テレビ会議システムを使用してのFDであることから、当日での事前リハーサルとなったが、次は、時間的な余裕を持ったスケジュール調整が改善課題となる。FD開催後に、参加者に対してアンケートを行い、次のような声が寄せられているため、次年度はそれを踏まえた計画の実行とFD開催に努めることとしたい。

●高等研FDアンケート自由記述（一部抜粋）

- ・「兼任講師を含めた担当教員全体での成績評価について、全教員会等を通じて統一していく必要性を感じました。」
- ・「評価基準の共通化・厳格化については重要だと考えますが、科目によってあるべき学習内容や到達目標が学術的にも定まっていない場合にどう評価するかなど、重い課題であると思いました。」
- ・「本年度は特に遠隔授業が主となり、評価が難しかったです。お話の中にもありましたが、遠隔で苦戦している学生のレポートを読んでいると、ついつい評価が甘くなりがちで、物理的な基準（課題の提出の有無など）をクリアしていれば内容の如何を問わず、不可の評価を下すことには抵抗がありました。」

④授業アンケート全学報告書作成及び分析

【評価（Check）】

・授業アンケート全学報告書の作成を9月末までに完了することができた。

・授業アンケートの分析については、全学報告書内で「今までの各設問の経年変化（大学・学部別）」を設け、2015年度から2019年度までの5年間における学生向けアンケートの回答の経年変化を示し、教育活動の改善に資する事項についてまとめることができた。

【改善（Action）】

- ・今年度作成した全学報告書の「分析」にあたる内容としては、経年変化にとどまっている状態である。2020年度の授業アンケートからは一部設問を変更していることから、新たな切り口からの分析を実施し、更なる教育活動の改善へ繋げていく必要がある。

⑤一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項

【評価（Check）】

- ・一般社団法人学修評価・教育開発協議会は、地方にある中小規模いずれも学生数380名から4,700名で以前から教育改革をめぐり活動し連携してきた。守備範囲が教学マネジメント全般に及ぶこともあって大学全体で取り組む必要があるにも関わらずその関与が十分には出来なかった。
- ・新型コロナウイルス感染症が広がる中、遠隔授業の壁を超えようとするCCP6が、学長のガバナンスの下で実施されたのは評価できる。結果として2021年度特別研究科目として新規開講科目の申請に繋がる。
- ・単位互換制度を利用した新たな取り組みは、オンライン授業単位互換等2021年度に継続とし実施方向となる。
- ・共同FD/SDは、オンラインZoom会議にて2回実施されコロナ下でカレントなFDとなった。
- ・学修行動等に関する調査結果報告が、英語と情報リテラシー推進に寄与した。

【改善（Action）】

- ・大学と一般社団法人学修成果・教育開発協議会の関係性の明確化が必要である。
- ・教学マネジメントの中で一般社団法人学修成果・教育開発協議会加盟について再考し大学での位置づけの明確化が必要な時期と思われる。
- ・大学全体で一般社団法人学修成果・教育開発協議会の計画を実施出来るように努力を続けていきたい。

⑥センターの取り組みや成果について恒常的な情報発信

【評価（Check）】

- ・当センターの恒常的な情報発信としては、「センター年報」と「ニューズレター」の2つであるが、前者に関しては、投稿執筆者の広がりには欠けてい

ることが課題として指摘されてきた。この点については、今年度は幅広く多くの学部学科から投稿者があり、本学事務職員の論文も掲載できた。「センター年報」のねらいの一つは、個々の教員あるいは教育課程ごと等の日常的な「教育実践におけるそれぞれの改善・工夫の取り組み」、さらにさまざまな学生支援への日常的な取り組み例など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、さまざまな専攻分野から、また学生支援等に携わっている職員の方たちの実際の取り組みなどの投稿を期待したい。

【改善（Action）】

- ・「センター年報」については、今年度の論文のなかには新型コロナウイルス感染症に関連し、オンライン授業の実践例や改善例の論文が載せられている。事務部門でもオンライン授業対応のマニュアル作成等を行っているので、それらについて「業務上の取り組み例」としての投稿を期待したい。なお、今年度の外部評価委員会にて、「センター年報」の原稿について、タイムリーであり、なおかつ興味深い論文が多いとの評価を得た。

(3) 2020年度～2022年度活動方針と活動計画から見た評価

今年度から、従来の「教育開発部門」に加えて「基盤教育部門」が設立され、基盤教育部門では、全学統一の英語教育プログラム作成へ向けた取組が進められた。大学教務委員会と連携し、2021年度の全キャンパス新入生を対象として、英語プレースメントテストを実施できるよう準備を進めることができた。

教育開発部門においては、「淑徳大学の成績評価の方法と基準に関する事項」について、併任のセンター員を中心に、各学部における成績評価の現状や課題を抽出した。成果報告として2021年3月にFDを開催し、発表することができた。

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. 2021年度に向けて

基盤教育部門においては、全学統一の英語プレース

メントテストの結果を踏まえ、分析を行ったうえで、アチーブメントテストやe-ラーニングの実施、統一シラバスの方向性等について検討する必要がある。

また、教育開発部門においては、2020年度からの3ヵ年計画の2年目として、成績評価に関する他大学での事例等の調査研究を行い、成績評価の厳格化・客観化へ向けた取組を展開する。

根拠資料一覧

[活動方針と活動計画に関する資料]

資料1 高等教育研究開発センターと教育向上委員会との運営関係図（参考）

資料2 2020年度 高等教育研究開発センター員名簿（案）

資料3 高等教育研究開発センターの活動方針と活動計画について（案）

[会議記録]

資料4-1 2020年度 第1回 高等教育研究開発センター会議記録（案）

資料4-2 2020年度 第2回 高等教育研究開発センター会議記録（案）

資料4-3 2020年度 第3回 高等教育研究開発センター会議記録（案）

[全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討に関する資料]

資料5-1 淑徳大学英語カリキュラムの現状と今後の課題①

資料5-2 淑徳大学英語カリキュラムの現状と今後の課題②

資料5-3 淑徳大学英語カリキュラムの現状と今後の課題③

資料5-4 20201107高等研報告書

資料5-5 2020年度活動報告 高等教育研究開発センター基盤教育部門

[淑徳大学の成績評価の方法と基準に関する資料]

資料6 成績評価プロジェクト報告

[高等教育研究開発センター FDの実施に関する資料]

資料7 2020年度第1回高等教育研究開発センター FD記録（案）

[授業アンケート全学報告書作成及び分析に関する資料]

資料8 2019年度淑徳大学授業アンケート全学報告書

[一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する資料]

資料9 一般社団法人学修評価・教育開発協議会 2020年度事業報告

[センターの取組や成果について恒常的な情報発信に関する資料]

資料10-1 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2020 Vol. 1

資料10-2 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2020 Vol. 2

資料10-3 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2020 Vol. 3

資料10-4 http://www.shukutoku.ac.jp/shisetsu/develop/kankoubu-tu/news_letter.html
（高等教育研究開発センター HP：高等教育研究開発センター NEWS LETTER）

資料10-5 淑徳大学高等教育研究開発センター 年報第7号

資料10-6 <http://www.shukutoku.ac.jp/shisetsu/develop/kankoubu-tu/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

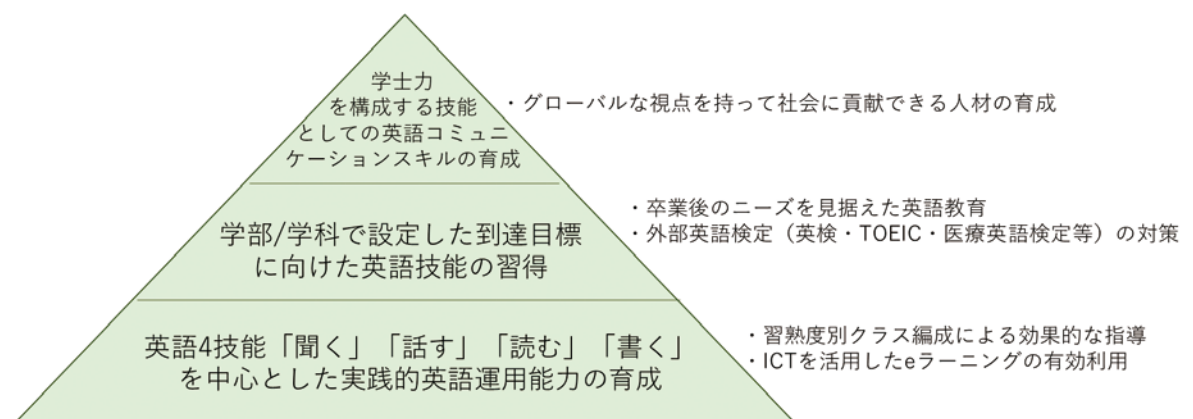
2020年度活動報告 高等教育研究開発センター基盤教育部門

高等教育研究開発センター 畑 江 美 佳

2020年度より高等教育研究開発センターに基盤教育部門が設置され、「大学共通の英語教育プログラムの開発」が開始された。社会のグローバル化に伴い、汎用的技能としての英語運用能力及び英語コミュニケーション能力のニーズが高まる中、本プログラム開発の目的は、本学学生の英語力向上のための学習環境整備及び教育改善である。今年度は、全学の英語教育、特に1年次英語必修科目の現状把握に努め、習熟度別クラス編成、eラーニング、シラバス及び成績評価に関する今後の研究の枠組みを作成した。さらに、2021年度全入学生を対象に、2021年3月～4月にオンラインによるプレースメントテストを実施し、学生の入学時の英語力調査・分析を行うこととなった。

1. 外国語（英語）教育目標とその到達過程の検討

グローバル化が進む現代社会の様々な場面において、英語の実践的運用能力が必要になってきていることに鑑み、外国語（英語）教育の目標を「学士力を構成する汎用的技能の一つとしての英語コミュニケーション・スキルを育成すること」とし、その達成に向けた具体的な過程を考案した。



1) 4技能「聞く」「話す」「読む」「書く」を中心とした実践的英語運用能力の育成

- ①プレースメントテストによる習熟度別クラス編成を行い教育効果を高める
- ②アウトプット型（話す・書く）の授業は対面授業中心に、インプット型（聞く・読む）の自宅学習はeラーニングを併用し、ハイブリッド式英語教育を行う
- ③4技能向上を到達目的としたシラバス及びレベル別テキストによる授業を展開する

2) 学部／学科で設定した到達目標に向けた英語技能の習得

- ①学部／学科ごとの到達目標を設定しその指導方針に沿った授業を行う
- ②学部／学科の専門性を生かし、将来に役立つ外部英語検定等の対策を講じる

3) 学士力を構成する汎用的技能の一つとしての英語コミュニケーション・スキルの達成

- ①1年次年度末にアチーブメントテストを実施し、得点の推移を検証する
- ②選択科目のシラバスを検討し、より高度な英語運用能力を獲得する教育の提供

2. 1年次英語教育の実態調査（2020年度）

学部／学科、及び入試選抜区分により多様な学生が入学していることから、まずは1年次英語教育の現状を把握し必要な改善を検討する必要がある。今年度は、習熟度別クラス編成、eラーニング、シラバスの3点についての実態調査を行った。

1) 英語必修科目の習熟度別クラス編成

クラス編成のためにプレースメントテストを実施しているのは、千葉キャンパス（総合福祉学部・コミュニティ政策学部）と埼玉キャンパス（経営学部・教育学部）である。千葉で3月に実施されているTOEIC Bridge抜粋のWebテストは、リスニング問題がないことや問題数が25問と少ないこと、期間内であれば何度も受験できる等、テスト自体の信頼性が低いため、テスト変更等の措置が必要である。埼玉キャンパスでは、リスニング問題を含む60問で構成された外部テストを利用して測定精度も高いため、学生の英語力に合ったクラス編成への活用がされていると考えられる。また、同テストを利用したアチーブメントテストの点数を後期の成績に反映させる等、有効な活用をしている。千葉第2キャンパス（看護栄養学部）及び東京キャンパス（人文学部）における習熟度別クラス編成は今後の検討事項である。

2) eラーニング

現在eラーニングを実施している学部／学科はない。千葉以外のキャンパスにおける英語Ⅰ（1単位）では「講義時間30時間（2時間×1コマ×15週）＋事前事後学習15時間」が義務付けられている。一方、千葉の英語Ⅰ（2単位）では、「講義時間30時間（2時間×1コマ×15週）＋事前事後60時間」である。しかしながら、2019年度授業アンケートの「あなたがこの授業1回（90分）に費やした予習・復習の時間」の回答では、複数の学部／学科において1時間未満が50%前後という値を示した。

他大学の例では、学生の入学時の英語力が1年後に伸び悩んだり下がったりするというデータがある。埼玉のCASECによるアチーブメントテストの結果（2019年度）でも、全体の平均点の伸び悩み、さらに上級クラスの学生の英語力低下が顕著に見受けられた。高校では最低週4回あった英語の授業が大学では

とんどが週1回になること、高校では「授業は原則英語で行う」という文部科学省の基本方針が浸透してきているが、大学ではその縛りが無いこと等が影響していると推察する。

語学学習ではいかにその言語との接触時間を長く確保するかが成功の鍵となるため、授業外にパソコンやスマートフォンで個別に音声を伴った学習ができるeラーニング教材の有効活用はその助けとなる。eラーニングは個人のレベルに合わせて自分のペースで進むことができるというメリットもある。今後、話す・書くを中心とした従来の対面授業と、聞く・読むを中心としたeラーニングを組み合わせたハイブリッド式英語教育を確立し、成績評価に加えることも想定し教育効果を高めたい。

3) 1年次英語必修科目のシラバス

総合福祉学部・コミュニティ政策学部・人文学部では、テキスト、授業目的、到達目標、評価基準等、同一科目内でのシラバスの統一がみられず、教員によって異なる内容で授業が行われ成績評価されていると推測される。一方、経営学部・教育学部では、テキスト、授業目的、到達目標、評価基準等においてシラバスの統一がみられる。テキストは、上級クラスと通常クラスとではレベルの異なるものを選択し使用している。看護栄養学部も、シラバス、テキスト、評価基準が統一されている。

同一科目を複数の教員で担当する場合、授業内容（シラバス）を共通化し、かつ使用する教科書を統一することで、学生が学ぶ内容の均一化や体系化を進め、提供する授業の質保証を図るような改善が求められる。成績評価では、同一教科であれば評価基準を統一するべきであろう。また、習熟度別クラス編成をしている場合、上位クラスと下位クラスの成績で「逆転現象」が起り得るため、標準化得点による成績評価等、公平性を維持する評価基準を設定しなければならない。アチーブメントテストの点数、eラーニングの活用状況も含めた成績評価措置を検討したい。今後、授業目的、授業内容、到達目標、授業形態の共有化に向けての議論が必要であるが、各学部／学科により到達目標等が異なると考えられるため柔軟な対応が求められる。

1年次英語必修科目実態調査(2020年度)

キャンパス名	千葉	千葉第2	埼玉	東京
プレースメントテスト				
プレースメントテスト	有	無	有	無
テストの名称	TOEIC Bridge 抜粋		CASEC	
実施時期	3月中旬までにWeb受験		新入生オリエンテーション実施日	
無受験者の扱い	総合福祉：通常クラス コミュ：中級クラス		中級クラス	
アチーブメントテスト	無	無	有 12月に実施 後期成績に反映	無
eラーニング				
eラーニングの活用	無	無	無	無
シラバス				
シラバスの統一	無	学科で統一	学科で統一	無
テキストの統一	無	学科で統一	学科、レベルで統一	無
成績評価の統一	無	学科で統一	学科、レベルで統一	無

3. 令和3年度入学生のプレースメントテスト実施

「大学共通の英語教育プログラムの開発」の一環として、2021年3月～4月に全学の新入生に英語プレースメントテストを実施することとなった。使用テストはNPO法人英語運用能力評価協会ELPAの「英語プレースメントテストEX」である。20万人以上のデータを分析し、弁別度の高い問題を採用しているため信頼性が高いと判断した。本テストはクラス分け・レベル分けに特化したテストで、パソコン受験に対応しており(CBT)、リスニング、語彙・文法、リーディングの3パート52問で構成され、所要時間は45分である。また、外部英語試験等との相関が、CEFR(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: 外国語の学習、教授、評

価のためのヨーロッパ共通参照枠) A1～B2、英検3級～2級、TOEIC300～680、までの範囲で測定が可能であるため、教員、さらに学生が自身の英語力を客観的に把握できるため、在学中の外部試験受験の目安として活用し、英語の学習意欲につなげることも期待できる。

今年度の実施目的は、学生の入学時の英語力を測定しその傾向を把握することにある。データは全学、学部、学科、入試選抜区分ごとに分析し、在学中の指導及び卒業時に身に付けるべき英語運用能力の目標値を設定する際に活用する。さらに、千葉と千葉第2では習熟度別クラス編成に使用する予定である。また、2021年度末には同様のテストを実施し、学生の1年間の英語力の推移を検証することとする。成績評価に加えることは2022年度以降となる予定である。

成績評価プロジェクト報告

教育学部 御手洗 明 佳
 総合福祉学部 木 下 和 彦
 コミュニティ政策学部 日 野 勝 吾
 看護栄養学部 伊 澤 華 子
 経営学部 永 井 恵 一
 人文学部 田 中 洋 平

1. はじめに

現在、大学教育改革の一環として「成績評価の客観性、厳格化」に注目が集まっている。平成20年12月に提出された中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」によれば、成績評価が個々の教員の裁量に依存していること、それに伴い組織的な取組の弱さが目立つことを課題として挙げている。そこで「教員間の共通理解の下、成績評価基準の策定・明示の徹底すること」、「GPA等客観的な基準を学内で共有、教育の質保証に向けて厳格に適用すること」を大学へ対して期待する事項として指摘している。また、2020年4月より開始された「高等教育の修学支援新制度」における対象機関の要件の一部として「厳格化かつ適正な成績管理の実施及び公表」も設定されており、成績評価に関する客観性・厳格化に向けた再検討は、各大学の教育の質を保証する上でも避けては通れない課題となっている。

こうした背景を踏まえ、高等教育研究開発センターでは、2019年度より「成績評価の方法と基準に関する調査研究」（通称：成績評価プロジェクト）を実施している。本年度（2020年度）は、①成績評価プロジェクトの具体的な成果の設定とそれに伴う3ヵ年計画の立

案、②本学部の成績評価の方法と基準（GPA制度含む）の実態調査の2点を実施した。その進捗は、2021年3月4日に2020年度第1回高等教育研究開発センターFD「成績評価の方法と基準」として成果報告を行った。

2. 「成績評価プロジェクト」3ヵ年計画（2020～2022年度）

本プロジェクトでは、2020～2022年度の3ヵ年調査研究の最終的な成果として「GPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備、GPA制度の大学規程化」を目指し、そのための根拠資料を作成することを目的とする。そのため、以下の通り各年度の活動計画（到達目標と実施内容）を設定した。



図1 成績評価プロジェクト3ヵ年計画の流れ

表1 成績評価プロジェクト各年度の活動計画

<p>1年目【2020年度活動計画】</p> <p>①各学部の成績評価の方法と基準（GPA制度含む）の実態を理解する</p> <p>到達目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・6学部の成績評価に関する実態を一覧にまとめ、本学で基準を設ける際の課題を明確化する。 <p>実施内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業形態別「成績評価の方法と基準」に関する実態調査 ・各学部でのGPA制度及び運営の実態について
<p>2年目【2021年度活動計画】</p> <p>②他大学の先進的な成績評価の方法と基準（GPA制度含む）の取り組みを理解する</p> <p>到達目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2020年度調査結果を受け、他大学では成績評価の厳格化・客観化に向けどのような基準、運営体制を設けているのか整理する。 <p>実施内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他大学の成績評価の客観性・厳格化の取り組み、運営体制に関する調査 ・成績評価に関する学内・学外の現状と課題の整理
<p>3年目【2022年度活動計画】</p> <p>③GPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備、GPA制度の大学規程化で大学で共通して設定すべき基準等を明確化する。</p> <p>到達目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・GPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備やGPA制度の大学規程等へ向けた調査研究報告書の作成を行う。 <p>実施内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これまでの調査結果を踏まえたGPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備事項の検討 ・成績評価基準の運営体制の検討（教員及び学生への周知含む）

(出所：筆者作成)

2020年度（1年目）は、各学部の成績評価の評価と基準（GPA制度含む）の実態を理解すること、2021年度（2年目）は、1年目の本学の課題を踏まえ、他大学の先進的な成績評価の評価と基準（GPA制度含む）、運営体制に関する取り組みを調査し理解することを目指す。2022年度（最終年度）は、1年目、2年目の調査結果を踏まえ、GPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備、GPA制度の大学規程化で大学で共通して設定すべき基準等を提示することを目指すこととした。なお、調査研究の進捗については、FD等全学的に発信し、関係する教職員の方々からご助言・要望を仰ぎ、そうした意見を踏まえた議論を心がけることとする。

3. 2020年度調査

3-1. 調査方法

本年度調査では、併任センター員6名にて、各学部の成績評価の評価と基準（GPA制度含む）の実態調査を実施した。調査項目は、①授業形態別「成績評価の方法と基準」に関する調査、②GPA制度及び運営実態に関する調査とした。詳細は、以下の通りである。

本項目の調査のため、「2019年度各キャンパスシラバスデータ」（教務データ）、授業形態別成績評価資料（GP度数分布・IR推進室作成資料）、成績評価に関する規程、学則、履修要綱（学生便覧）、シラバス等を参考とした。

表2 各学部の成績評価に関する調査項目

<p>①授業形態別「成績評価の方法と基準」に関する調査</p> <ul style="list-style-type: none"> (1)GP度数分布の傾向 (2)同一名称科目の評価方法・基準の傾向 <p>②GPA制度及び運営実態に関する調査</p> <ul style="list-style-type: none"> (1)GPA制度の概要 (2)授業科目履修者に求められる成績水準の設定 (3)教員間もしくは授業科目間の成績評価基準の平準化 (4)成績不振者に対する個別学修指導の実施 (5)卒業判定

(出所：筆者作成)

3-2. 調査結果

3-2-1. 授業形態別「成績評価の方法と基準」に関する調査

(1) GP度数分布の傾向

全学、各学部・学科のGP度数分布の傾向を確認した結果、以下の傾向が確認できた(表3)。

第一に、講義科目より演習科目の方が相対的に、評価高い傾向にある。全学、各学部の傾向では、GP3、または4をとる学生が多い。第二に、

講義科目では、各学部で平均が異なる傾向が確認された。2019年度前学期の結果に注目すると、コミュニティ政策学部(平均値1.96)、経営学部(平均値1.98)、看護栄養学部(平均値2.32)で左寄りまたは真ん中を中心とする山型のグラフであるのに対し、教育学部(平均値2.68)、人文学部(平均値2.52)、総合福祉学部(平均2.41)と、右肩上がりのグラフ、または右寄りの山型グラフとなっている。

表3 各学部のGP度数分布の傾向(2019年度前学期データより)

	GP度数分布	傾向
全学	<p>授業形態別GP度数分布(全学)前学期</p> <p>人数</p> <p>GP</p> <p>講義 平均値 = 2.3 標準偏差 = 1.202 度数 = 25,294</p> <p>演習 平均値 = 2.83 標準偏差 = 1.1 度数 = 12,564</p> <p>実験・実習・実技 平均値 = 2.91 標準偏差 = .965 度数 = 1,536</p>	<ul style="list-style-type: none"> 講義では、3が最も高く、次いで2、1、4の右寄りの山型となっている。平均値は2.3である。 演習では、3が最も高いが、次いで4、2、1となり、やや右肩上がりとなっている。平均値は、2.83であり、講義と比較するとやや高い傾向にある。
総合福祉学部	<p>授業形態別GP度数分布(総合福祉学部)前学期</p> <p>人数</p> <p>GP</p> <p>講義 平均値 = 2.41 標準偏差 = 1.197 度数 = 9,103</p> <p>演習 平均値 = 3.03 標準偏差 = 1.024 度数 = 4,230</p> <p>実験・実習・実技 平均値 = 3.09 標準偏差 = 1.099 度数 = 408</p>	<ul style="list-style-type: none"> 講義は、3を頂点として右肩上がりの線を描いている。学科毎にみた場合、社会福祉学科は2と3がほぼ同数であり、教育福祉学科と実践心理学科は明確に3が頂点となったグラフとなっている。
コミュニティ政策学部	<p>授業形態別GP度数分布(コミュニティ政策学部)前学期</p> <p>人数</p> <p>GP</p> <p>講義 平均値 = 1.96 標準偏差 = 1.285 度数 = 2,737</p> <p>演習 平均値 = 2.5 標準偏差 = 1.326 度数 = 832</p> <p>実験・実習・実技 平均値 = 4 標準偏差 = 度数 = 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> 講義では、平均値割合が2.08であり、同年度後学期では2.12と学期を通じた変化はそれほど見られない。全体としてはGP1(C評価)が最も多いが、GP1から4にわたって全体的に平衡を保っている。 演習では、全体としてはGP4(S評価)が最も多い。

	GP度数分布	傾向																								
看護栄養学部	<p>授業形態別GP度数分布（看護栄養学部）前学期</p> <table border="1"> <caption>看護栄養学部 GP度数分布データ</caption> <thead> <tr> <th>GP</th> <th>講義</th> <th>演習</th> <th>実験・実習・実技</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>0</td><td>7</td><td>132</td><td>13</td></tr> <tr><td>1</td><td>1,402</td><td>91</td><td>112</td></tr> <tr><td>2</td><td>1,656</td><td>234</td><td>201</td></tr> <tr><td>3</td><td>1,504</td><td>521</td><td>522</td></tr> <tr><td>4</td><td>956</td><td>211</td><td>274</td></tr> </tbody> </table> <p>講義 平均値 = 2.32 標準偏差 = 1.086 度数 = 5,729</p> <p>演習 平均値 = 2.81 標準偏差 = 0.945 度数 = 1,154</p> <p>実験・実習・実技 平均値 = 2.81 標準偏差 = 0.882 度数 = 1,032</p>	GP	講義	演習	実験・実習・実技	0	7	132	13	1	1,402	91	112	2	1,656	234	201	3	1,504	521	522	4	956	211	274	<ul style="list-style-type: none"> 講義は、2が高く、次いで3、2と山型の分布をしている。 演習、実験・実習・実技では、いずれも3が最も高く、次いで、3、4、2の右寄りの山型となっている。
GP	講義	演習	実験・実習・実技																							
0	7	132	13																							
1	1,402	91	112																							
2	1,656	234	201																							
3	1,504	521	522																							
4	956	211	274																							
経営学部	<p>授業形態別GP度数分布（経営学部）前学期</p> <table border="1"> <caption>経営学部 GP度数分布データ</caption> <thead> <tr> <th>GP</th> <th>講義</th> <th>演習</th> <th>実験・実習・実技</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>0</td><td>516</td><td>116</td><td>2</td></tr> <tr><td>1</td><td>981</td><td>335</td><td>2</td></tr> <tr><td>2</td><td>995</td><td>562</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>829</td><td>743</td><td>23</td></tr> <tr><td>4</td><td>546</td><td>602</td><td>34</td></tr> </tbody> </table> <p>講義 平均値 = 1.98 標準偏差 = 1.252 度数 = 3,867</p> <p>演習 平均値 = 2.59 標準偏差 = 1.156 度数 = 2,348</p> <p>実験・実習・実技 平均値 = 2.43 標準偏差 = 0.846 度数 = 61</p>	GP	講義	演習	実験・実習・実技	0	516	116	2	1	981	335	2	2	995	562	2	3	829	743	23	4	546	602	34	<ul style="list-style-type: none"> 講義では、山型である。経営学科においてGP1 (C評価) が頂点となっているが、他はGP2 (B評価) が頂点となっている。経営学科では山の重心がややGP1側に、観光経営学科では逆にややGP3 (A評価) 側にある傾向が見られる。 演習では、GP3 (A評価) を頂点とする山型となっている。経営学科では山の重心がややGP2側に、観光経営学科では逆にややGP4 (S評価) 側にある傾向が見られる。
GP	講義	演習	実験・実習・実技																							
0	516	116	2																							
1	981	335	2																							
2	995	562	2																							
3	829	743	23																							
4	546	602	34																							
教育学部	<p>授業形態別GP度数分布（教育学部）前学期</p> <table border="1"> <caption>教育学部 GP度数分布データ</caption> <thead> <tr> <th>GP</th> <th>講義</th> <th>演習</th> <th>実験・実習・実技</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>0</td><td>32</td><td>45</td><td>1</td></tr> <tr><td>1</td><td>222</td><td>75</td><td>11</td></tr> <tr><td>2</td><td>343</td><td>276</td><td>11</td></tr> <tr><td>3</td><td>343</td><td>561</td><td>15</td></tr> <tr><td>4</td><td>467</td><td>804</td><td>7</td></tr> </tbody> </table> <p>講義 平均値 = 2.68 標準偏差 = 1.174 度数 = 1,420</p> <p>演習 平均値 = 3.10 標準偏差 = 0.964 度数 = 1,748</p> <p>実験・実習・実技 平均値 = 2.82 標準偏差 = 0.797 度数 = 34</p>	GP	講義	演習	実験・実習・実技	0	32	45	1	1	222	75	11	2	343	276	11	3	343	561	15	4	467	804	7	<ul style="list-style-type: none"> 講義では、右肩上がりの形を描いておりGP4 (S評価) の割合が最も高くなっている。後期はその傾向はみられない。 演習でも2019年度前期では、右肩上がりの形を描いておりGP4 (S評価) の割合が最も高くなっている。後期はその傾向はみられない。
GP	講義	演習	実験・実習・実技																							
0	32	45	1																							
1	222	75	11																							
2	343	276	11																							
3	343	561	15																							
4	467	804	7																							
人文学部	<p>授業形態別GP度数分布（人文学部）前学期</p> <table border="1"> <caption>人文学部 GP度数分布データ</caption> <thead> <tr> <th>GP</th> <th>講義</th> <th>演習</th> <th>実験・実習・実技</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>0</td><td>146</td><td>105</td><td>1</td></tr> <tr><td>1</td><td>278</td><td>266</td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>675</td><td>548</td><td>1</td></tr> <tr><td>3</td><td>843</td><td>776</td><td>1</td></tr> <tr><td>4</td><td>496</td><td>537</td><td>1</td></tr> </tbody> </table> <p>講義 平均値 = 2.52 標準偏差 = 1.110 度数 = 2,438</p> <p>演習 平均値 = 2.6 標準偏差 = 1.118 度数 = 2,252</p>	GP	講義	演習	実験・実習・実技	0	146	105	1	1	278	266	1	2	675	548	1	3	843	776	1	4	496	537	1	<ul style="list-style-type: none"> 講義では、1年次生から3年次生までで右肩上がりとなり、4年次生でこれが下がる傾向にある。 演習では、1年次生から3年次生までで右肩上がりとなり、4年次生でこれが下がる傾向にある。
GP	講義	演習	実験・実習・実技																							
0	146	105	1																							
1	278	266	1																							
2	675	548	1																							
3	843	776	1																							
4	496	537	1																							

(出所：淑徳大学IR推進室作成GP度数分布資料を基に筆者作成)

(2) 同一名称科目の評価方法・基準の傾向

2019年度シラバスデータのうち、同一科目名の授業でそれぞれ異なる教員が担当する科目を調査した結果、以下の表の通り、評価方法と基準が一致しない科目が確認された(表4)。一方で、対象の科目のうち、ほとんどの科目で評価方法・基準を統一する科目が確認された。

学科・コース内では、科目担当の教員を中心に、教員間での調整が行われていることが確認された。

同一科目名の授業でそれぞれ異なる教員が担当し、かつ、評価方法・基準が異なる科目の傾向と

しては、第一に、基礎教育科目(特に千葉キャンパス)、第二に、兼任講師が担当する科目、第三に、より専門性に特化した演習・研究科目が該当することが確認された。

3-2-2. GPA制度及び運営実態に関する調査

6学部全てでGPA制度の実施が確認された。また、制度概要にはおおよその共通点が確認された。しかし、活用方法には共通点と相違点を確認された。共通点として、全学部で「学生に対する個別の学修指導」、「奨学金や授業料免除対象者の選定基準」、「GPAに応じた履修上限単位数の選定」としてGPAを活用して

表4 同一科目名の授業をそれぞれ異なる教員が担当かつ評価方法と基準が一致していない科目一覧

		講義	演習	実験・実習・実技
千葉キャンパス	キャンパス共通	【基礎教育科目】 人間の心理と行動 健康科学と身体運動 伝統文化と民俗世界 心と身体の健康管理 日本社会と歴史文化 文学作品と文学表現 多文化と異文化理解 経済構造と経済政策 法律社会と人権問題 政治社会と行政問題 福祉政策と社会保障 社会貢献と地域活動 宗教社会と民族文化 【専門教育科目】 心理学概論 社会学概論 社会心理学 発達心理学	【基礎教育科目】 英語Ⅰ(基礎) 英語Ⅱ(応用) 情報分析法 【専門教育科目】 総合課題研究	【基礎教育科目】 スポーツ実技Ⅰ
	総合福祉学部	【専門教育科目】 児童や家庭に対する支援と児童・家庭福祉制度 高齢者に対する支援と介護保険制度Ⅰ 特別支援教育概論 相談援助の基盤と専門職	【専門教育科目】 社会福祉専門研究Ⅰ 社会福祉専門研究Ⅱ 社会福祉専門研究Ⅲ 社会福祉専門研究Ⅳ	【専門教育科目】 カウンセリング実習 心理学基礎実験 心理アセスメント実習Ⅱ 心理学調査実習 心理療法実習
	政策学部 コミュニティ		【専門教育科目】 ケーススタディⅠ ケーススタディⅡ ワークショップⅠ ワークショップⅡ	
千葉第二キャンパス	看護栄養学部		【基礎教育科目】 英語Ⅰ(基礎) 英語Ⅱ(応用) 英語Ⅲ	

		講義	演習	実験・実習・実技
埼玉キャンパス	キャンパス共通	【基礎教育科目】 表現技法Ⅰ（読解、分析）（演習） 表現技法Ⅱ（作文、論文）（演習） チームワークとリーダーシップ（演習） キャリアデザインⅠ（演習） キャリアデザインⅡ（演習） スポーツⅠ（実技） スポーツⅡ（実技）		
	経営学部	【専門教育科目】 簿記会計入門 経営学総論 コミュニケーション論	【専門教育科目】 企業経営研究Ⅱ・Ⅲ 観光経営研究Ⅱ・Ⅲ 経営専門演習Ⅰ・Ⅱ 経営専門演習Ⅲ・Ⅳ 経営専門演習Ⅳ 観光経営専門演習Ⅰ・Ⅱ 観光経営専門演習Ⅲ・Ⅳ 卒業研究	【専門教育科目】 ボランティア研修 フィールドワーク
	教育学部		【専門教育科目】 音楽Ⅰ（演習） 音楽Ⅱ（演習） 教職実践演習（幼・小） 教育実習事前事後指導 フィールドスタディーⅢ 専門演習Ⅰ・Ⅱ 専門演習Ⅲ・Ⅳ 卒業研究	
東京キャンパス	人文学部	現代表現論	【基礎教育科目】 英語Ⅰ（基礎） 英語Ⅱ（応用） 【専門教育科目】 編集文化研究Ⅰ（文字と画像） 歴史調査法 歴史課題研究Ⅰ 歴史課題研究Ⅱ	

(出所：筆者作成)

いることが挙げられる。一方、総合福祉学部、コミュニティ政策学部、看護栄養学部、人文学部では、「退学勧告の基準」としてもGPAを活用しているが、経営学部と教育学部ではそのような活用はみられなかった。また、総合福祉学部、看護栄養学部、教育学部では、実習を履修するため「授業科目の履修者に求められる成績水準（ベンチマーク）」としてGPAを活用しているがその他の学部ではみられなかった。さらに、人文学部では、ゼミの選定にもGPAを活用する例が確認された。

最後に、全学部共通で、「卒業判定の基準」、「各教員間、もしくは各授業科目間の成績評価基準の平準化」としてのGPAの活用は行われていなかった。

3-3. 考察と今後の課題

上記の調査結果より、3つの課題が挙げられた（表5）。第一に「学士課程教育の質保証に関する課題」である。具体的には、シラバスへの成績評価の方法と基準やGP度数分布の検討結果から、今後、同一名称科目（総合教育科目・兼任講師担当の科目含む）の成績評価の方法と基準をどのように設定・調整するか、また、GP度数分布の目標値はどこに定めることが適当なのか、それは絶対評価か相対評価か、授業形態によって異なるかに関する課題である。これら課題については、全学的な成績評価に関する方針、学部・学科間連携、専任・兼任教員間の調整も必要であることが確認された。

第二に、「学修成果測定に関する課題」である。こ

表5 成績評価の方法と基準に関する今後の課題

- | |
|--|
| <p>(1) 学士課程教育の質保証に関する課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同一名称科目（総合教育科目・兼任講師担当の科目含む）の成績評価の方法と基準をどのように設定・調整するか。 ・GP度数分布の目標値はどこに定めることが適当なのか（絶対評価か相対評価か、授業形態によって異なるか）。 <p>(2) 学修成果測定の方法に関する課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・複数教員科目の成績評価はどのように実施するか（学習到達目標の設定と評価方法に関する議論）。 ・ルーブリックの作成と成績評価への活用方法はどのように実施できるのか。 <p>(3) 組織的取組と学生・外部への説明に関する課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・組織的取組としての成績評価諸規程の再検討（FD実施と振り返り）。 ・学生への評価基準・方法の周知徹底とフィードバックをどのように実施するか。 ・GPA制度の共通性と信頼性をどのように担保し、活用していくか。 |
|--|

(出所：筆者作成)

れは、上記の学士課程教育の質保証とも通じる点であるが、客観性かつ厳格な成績評価を実施するためにどのような方法が適切かという課題である。目標によって、用いる評価ツールは異なるものの、複数教員間、教員学生間が双方に理解できる形でのツールの開発、活用が求められている。

第三に、「組織的取り組みと学生・外部への説明に関する課題」である。この課題も一、二と切り離して論じることができないが、科目担当の教員のみで完結するのではなく、教員間、教職員間、教員学生間、さらに外部にも説明可能な情報共有の機会、積極的な学内・学外発信の機会を創出する必要がある。特に、本学は4キャンパスに各学部が点在しているため、他学部の状況を知る機会が多いとはいえない。そのため、他学部独自の取り組みについて理解を深めること

も成績評価の客観性・厳格化を目指す上でも大切な取り組みとなる。

4. おわりに

成績評価に関する検討事項は、すべてが簡単に解決できるものばかりではない。しかし、大学として運営していくためにも、生徒との信頼関係を築くためにも重要なテーマである。今回の成績評価に関する調査やセンター員での議論を通して、各学部の実態や専門的特色、先進的な事例を確認し淑徳大学の実態がみえてきた。今年度の知見を活かし、次年度は、他大学の実態調査を実施予定である。他大学では、上記のような課題について、どのように向き合い、対応しているのかを確認することを今後の課題とする。

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

人生も2巡目に入ると、昔のことを思い起こします。

「木登り名人」のことが、小学校の国語の教科書に載っていました。村の「木登り名人」は、村の若者が競って木に登り木の天辺にいるときは注意することはない、ここで落ちて大したケガにはならない低いところまで下りてきたときに、注意したとのこと。村人は、この人は本当に「木登り名人」なのかと疑ったということです。

「木登り名人」が言うに、「誰でも高いところになれば、落ちないように注意しているもの」。気をつけろというアドバイスは無用ということです。かえって、声をかけることが危険につながる。むしろ、下まで降りてくると、油断が生じるものです。落ちて大丈夫という、その「心の隙」がけがの元のようなのです。

2021年10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8号

発行 令和3年11月26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

