

淑徳大学高等教育 研究開発センター —— 年報 ——

2022

第9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—3—
…… 戸塚 法子 他
 - ・「高大接続」を意識した
淑徳大学初年次英語教育の改善
…… 畑江 美佳
 - ・模擬保育は実習とその後学びにどの
ように関連していく可能性があるのか
…… 松家まきこ 他
 - ・保育者・教員養成課程の
音楽科目におけるICT活用の学習効果
…… 中村 昭彦
 - ・建学の精神の「学び」型についての
一考察 …… 岡村 宏懇
 - ・初年次教育における
専門融合アプローチ試論
…… 竹中 徹 他
 - ・淑徳大学における教育のDXの方向性
…… 齊藤 鉄也 他
 - ・内部質保証の有効性に資するための
外部評価の要件の検討
…… 荒木 俊博
 - ・淑徳大学の初級レベル数理・データ
サイエンス・AI教育の検討と取組
…… 加藤 尚裕 他
 - ・看護学科における看護師国家試験
対策講座の取り組み
…… 篠原 良子 他
3. 活動報告
 - ・自己点検評価報告書（2021年度）
 - ・2021年度活動報告 高等教育研究
開発センター基盤教育部門
 - ・2021年度活動報告「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

目 次

巻頭言	1
論文・研究ノート・資料	
デザイン思考型福祉教育の提案と福祉系ビジネス教育の今後を考える - 3 -	3
「高大接続」を意識した淑徳大学初年次英語教育の改善	19
模擬保育は実習とその後の学びにどのように関連していく可能性があるのか	31
保育者・教員養成課程の音楽科目におけるICT活用の学習効果	45
建学の精神の「学び」型についての一考察	55
初年次教育における専門融合アプローチ試論	69
淑徳大学における教育のDXの方向性	83
内部質保証の有効性に資するための外部評価の要件の検討	95
淑徳大学の初級レベル数理・データサイエンス・AI教育の検討と取組	105
看護学科における看護師国家試験対策講座の取り組み	113
活動報告	
自己点検評価報告書（2021年度）	121
2021年度活動報告 高等教育研究開発センター基盤教育部門	129
2021年度活動報告「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	135

巻頭言

高等教育研究開発センターの年報第9号をお届けします。年報が10年近く続いていることについて、これまでご執筆していただいた教職員各位に深く感謝申し上げます。いよいよ、次年度は10年目に突入することになります。一つの節目となります。

さて、本学は、次年度の令和5年度より、長年の課題であった「基礎教育科目」の全学統一化を果たすことができそうです。大学の教育課程は、その基礎となる基礎教育の課程と、授与する学位ごとの専門教育の課程から構成されています。淑徳大学として、卒業し学位を授与する卒業生に対して、全学共通に等しく「学位授与の基礎となる資質と能力」を明示して送り出すことができるようになります。ようやく、長年の懸案が一つ解消する見込みとなりました。

さて、次は、「卒業時の質保証」です。あるいは、「出口の質保証」をいかように示していくのか。日本経団連などの産業界からは、「卒業認定・学位授与方針」が十分に機能しているとは言い難いとの指摘があります。これに対して、どのように回答していくのか、次の課題に直面しています。まずは、学生の「学修成果の可視化」に取り組むことになります。

次に、いくつかの取り組み課題を提示しましょう。第一に、3つの方針に基づく「教学マネジメント体制」の構築です。「卒業時の質保証」を強化することを通じて、入学時から、場合によっては高大接続の観点から入学前から、一貫した「教学マネジメント」を確立していく必要があります。個々の教員が教授したい教育内容やその方法という観点ではなく、学位授与に必要な授業科目を適切に配置できるかどうか分岐点となります。必然的にカリキュラムツリーやナンバリングの精緻化が求められます。第二に、こちらの方が労力を必要とするかもしれないのですが、学生自身が、自分が何をどのように4年間学修してきたのか、何ができるようになったのか、そして現状何が不足しているのか、自分自身で説明できるのかどうかということです。

まだまだ、取り組み課題はありますが、消化不良となるので、一歩ずつ前に進むことにしましょう。

2022年10月

淑徳大学 高等教育研究開発センター長 下山昭夫

デザイン思考型福祉教育の提案と 福祉系ビジネス教育の今後を考える－3－

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

社会福祉学科においてビジネス的要素を取り込んだ講義・演習科目が「専門教育科目群」に導入され10年超が経過した。特にこの二年間は「福祉×経営」による相乗効果を狙った経営学科生との合同授業も展開された。1ではデザイン思考導入に際し、筆者らによる福祉マインド志向教育に至る経緯や歩みを整理。2では経営学科生との合同授業から見えてきた多様性志向教育の効果性を探った。今回は、今までの経緯をふまえつつも「VUCA時代」に求められる福祉マインド志向のユニークな福祉サービスを、他領域ステークホルダーと共創していくうえで求められてくる教育モデルのあり方について考察する。

はじめに 一本稿における意図― (戸塚)

従来、一般に福祉と言うと「認知症を患っている高齢者とその家族に対する支援」「重度障がい者に対する介護」等に象徴されるように、特定モチーフでばかり捉えられ、「3K(きつい、汚い、暗い)」あるいは「4K(きつい、汚い、暗い、怖い・危険)」と言った言葉が流布しているのも周知の事実である。こうしたなか、結果的に「福祉」に関心を寄せる志願者もおのずと限られてきた感否めない^(注1)。

昨今、「ユーザーエクスペリエンス」や「デザイン思考」など、エンドユーザーへの共感に重きをおく言葉の使用が主流となってきている。とりわけビジネス業界で拡大化の兆しを見せている「共感」という言葉は、相手の世界観や感情・視点・経験を感じ取り、理解していく力を意味している。そうしたなか、福祉対人支援教育を通じて積み上げられてきたさまざまな知識・技術がこの潮流に乗じてじょじょに光があてられるようになってきた。

福祉の対人支援教育において培われてきた福祉マインド志向の実践知識や技術が、今後より一層幅広い業種・業態に認知され、取り込まれ、その効果が拡散されていくためには、従来の教育モデルにどういった要素の「追加」が求められるのだろうか。今回はその突破口として「デザイン思考」を取り込むことに挑戦し

た。「デザイン思考」を一連の福祉系ビジネス教育に適応していった結果、あらためて見えてきた問題や課題について一定の考察を加えつつ検討していく。

[第I部：戸塚]

1. PBL(問題解決型学習)とデザイン思考 ―なぜ今、デザイン思考なのか―

昨今、福祉サービスはその範囲を、異業種・他領域との共創(コラボ)へとじょじょに進化・拡大させてきている。もともと福祉サービスは「貧困に起因した経済的に弱い立場におかれたひと」や「暮らしに必要な社会資源やサポートネットワークが脆弱な、社会的に弱い立場にあるひと」への救済に端を発する。しかし「多様な自己実現に紐づいた諸課題や暮らし上の高次な困り感を抱えるひと^(注2)」に見られる支援のように、福祉サービス対象に質的变化が起こってきているのも事実である(図1)。そしてこうした傾向が将来的に加速していくならば、福祉実践教育において現行の教育モデルに則った教育手法だけではいずれ「限界」が見えて来ることは否めない(図2)。

一般企業、その他の福祉企業の就職率が少しずつ増加してきている。

福祉マインド志向の対人支援サービスに対する「一般需要」が今後も伸びていくということは、一般人向

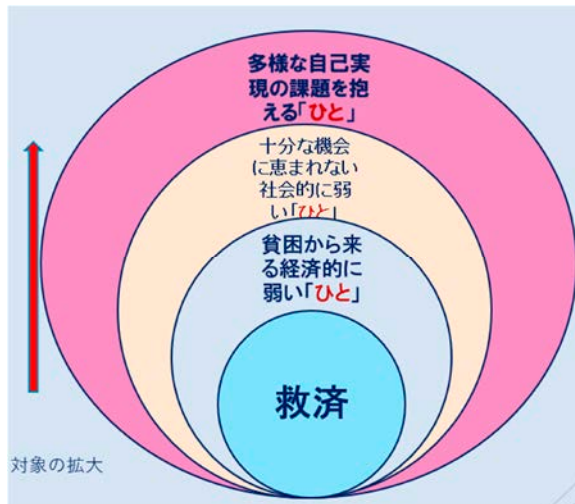


図1 社会福祉実践における対象の拡大
(作図 戸塚)

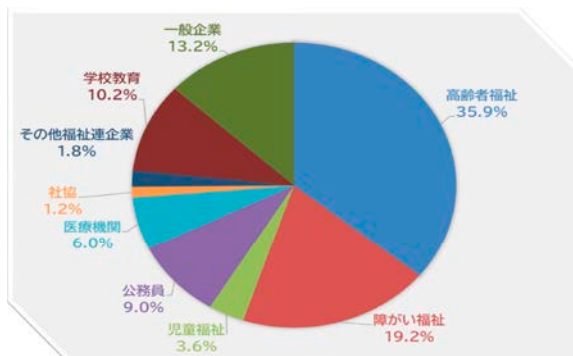


図2 令和4年3月社会福祉学科卒業生における就職動向
(作図 キャリア支援センター)

けサービスを展開するビジネス/経営業界で採用されている研修・教育手法^(注3)を、福祉実践教育モデルに取り込むことにより、サービスの質的变化に対応可能な新たな教育モデルが提示できるのではないかと考えた。そこで筆者は「はじめに」で記したように、近年ビジネス/経営業界で注目されてきている「デザイン思考」に着目した。その際、重要なのは、福祉における対人支援の特性・価値観（福祉マインド）はそのままに、「デザイン思考」を基盤とする教育モデルをいかに創り上げられるかということである。ユーザー・インターフェイスにおけるサービス提供プロセスをいかに魅力的に展開できるかに関する研究は、今後さらに勢いを増していくことになるであろう。昨今、経済産業省と特許庁は2018年に「産業競争力とデザインを考える研究会」を立ち上げた^(注4)。そこでは「デザイン思考」を経営に取り込む重要性が指摘されている。現代はまさに「VUCA時代」と言われている。VUCA

とは、変動性（Volatility）、不確実性（Uncertainty）、複雑性（Complexity）、そしてあいまい性（Ambiguity）の5つの頭文字から構成されている。未来の見通しを立てることができず、予測が難しい時代背景を象徴した造語である。「解のない時代」を見据えた用語と言っても過言ではない。環境の変化が早く、これまでの経験や価値観が通用しないことも起き、さらにコロナ禍によりニューノーマルな常識が余儀なくされ、サービス業界に新たな方向転換、チャレンジの姿勢が求められる。加速度的に社会のあり方が変化し続けるなか、知識の獲得・暗記に偏重した教育では、当事者ニーズの裏側に横たわる本質を見抜き、柔軟かつ多面的に洞察・思考する力を訓練するには不十分であることは言うまでもない。客観的情報やデータを論理的・批判的に思考し、“気づき”の隙間に潜り込んでいる課題発見を通じて、発想力や思考する力を訓練していきけるような、福祉系ビジネス版・PBL手法の確立が急がれる。

今回はこうした力の育成に向け、学生自らが課題を発見し解決していくプロセスを通して問題解決能力を培い、解決策を導き出すPBLの流れのなかに「福祉デザイン思考」を盛り込み、教育モデルに関する効果と課題を以下で言及していく。

2. 淑徳「福祉版・デザイン思考」教育

「デザイン思考」型福祉実践教育モデルを考えていくにあたり、まず年頭においた4点がある。それは、

- ①課題提示の際、多角的に検討できる思考幅が比較的に広い課題を選択する。
- ②学生相互の知識・経験差を考慮し、誰もが身近に捉えられる課題を選択する。
- ③教室のみならず教室外で着想を得たり、必要な場所へ出かけて行き、情報収集を行なえる余地がある課題を選択する。
- ④学科専門科目履修を通じ、修得した知識・技術を活かす余地が含まれている課題を選択する。

の4点である。教え過ぎないということも肝要になってくる。地域社会の至るところに潜んでいる「暮らしのニーズ」をいかに掘り起こしていくか、収集したたくさんの情報のなかからどのように「問い（仮説）」を立て・根拠を示しつつ、最終的に新たな挑戦のカタチを生み出していくのか。そのプロセスを図式化したものが下記（図3）のフローチャートになる^(注5)。

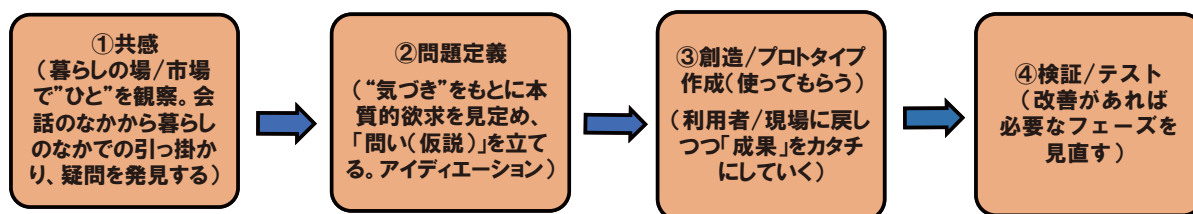


図3 「デザイン思考」の流れに基づいた教育モデル (d.school「デザイン思考」の流れをもとに戸塚作成)

「デザイン思考」の特徴は何といっても、初期における「着眼点発掘」「問題発見」の重視である。「問題解決(結果)」ではない。そこは福祉実践思考と共通している点である。「デザイン思考」では当事者の自己実現に向けたさまざまな思いや希望(「こうであったらいいな」「こうになりたい」という相手の願い)に向け、(図3)①~④を順次進めていくことになる。以下ではこれら局面を具体的にどう進めていくのか、そこに焦点化し考察していく。

① 共感(第一局面)

まず、各授業(講義・演習)における初回(初回~第2回目)のタイミングを見計らい、前提となる「方向性(取組み目標)」を提示していく。福祉実践思考以外の進め方に馴染めない学生の場合、一定程度の大枠をつくり、その範囲内で4局面(図3、①~④)を展開していくやり方が比較的負荷が少ないと考えた。方向性の提示は、学生がより感情移入しやすいように彼らを主人公にした物語文で提示した(科目「福祉デザインの基礎:講義」「福祉デザイン実践演習I:演習(旧カリ名は福祉系インターンシップI)」2ケースとも物語文は戸塚作成)。学生は物語文に書かれてある現状をふまえつつ、今後どう行動/作業すべきかについて、まずは個人、次にチームを通じ考えていく。また必要に応じて参考とすべき経済動向(マーケット)や関連制度からの情報も集めていく(ex.福祉サービス利用者の暮らしがどう変わってきているのか、住民サポートネットワークの実状はどうなのか、そして当事者のwell-beingのどのあたりに焦点化していくべきなのか等、必要に応じて情報収集していく)。

ここで注意しなければならないのは、福祉実践で「共感」という言葉を用いる場合、問題(主訴)に深く関与する当事者(クライアント)やその家族、あるいは当事者と関係する人々が抱く心情への共感が主となる。一方で「デザイン思考」で「共感」をしていく場合、最終的に到達したいビジョン(課題)実現に利害関係を有する多くの人びと(不特定多数の

人)が含まれ、そうした人々が抱く期待・願いへの「共感」の意味で用いる。いずれにせよ「共感」で活用するスキルの修得や前提となる援助原理への理解は、社会福祉学科生の場合、常日頃の演習等で鍛えられているため、比較的容易であると考えられる。ここでの「共感」の質、問題発見への気づきの「質」は、その後の戦略^(註6)の成功・失敗に大きく関わっていくことになる。

重要なのは、「共感」段階(第一局面)でどれだけ教育的に質の高い「リアル感」を学生が体験できるかどうかである。その程度によって課題達成に向けた学生の“動機づけ”が各段に異なってくる。“動機づけ”は、到達したいビジョン(課題)実現に利害関係を有する多くの人達の思いに近づくための「イマジネーション力」獲得へと直結していく。教室にこもり検討し続けるだけでは、学生の五感を揺さぶる刺激的気づきは望めない。教室内のみでは課題達成へ強いイメージが沸くことなく平凡な解決案で終わってしまう可能性が高い。

「デザイン思考」の場合、設定されたビジョンに利害関係を有する人たちの“思い”に強くコミットするため、そうした人たちが住む暮らしの場へと出向きコミュニケーションをとることはマストになってくる(科目「福祉デザインの基礎」)。キャンパスを飛び出し、学生ならではの感性をフルに発揮し「試してみる」「挑戦してみる」といった行為は、貴重な経験になっていく(福祉分野における各種資格実習の内容とは、目標設定やそれに伴う自由度等で大きく異なってくる)。また、さまざまなひとに寄り添い、その「なりたいたい」を叶えていくツールとして“リスニング力”がコミュニケーションを通じて鍛えられていくことになる。利害関係者の傾向を統計的データで把握することも重要であるが、暮らしの場でそのひとの“思い”に寄り添い、その“思い”をどう深掘れるかは、それ以上に重要になってくる。



図4



図5

図4、5 キャンパスの外に出て、地域の独居高齢者の自宅を民生委員の方と訪問。民生委員の方と高齢者の方との会話を通して、近況を確認したり困り事を知る貴重な学びの機会になる。



図6 顕在ニーズ

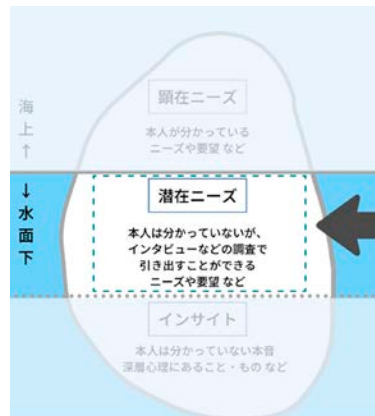


図7 潜在ニーズ

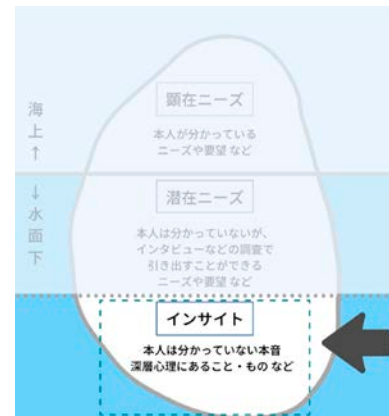


図8 インサイト

※図6～8で、3つのニーズの関連性を比較

GMO RESEARCH : <https://gmo-research.jp/research-column/consumer-insights>

② 問題定義 (第二局面)

暮らしの場へ赴き、人々の声を継続して聴き取る行為を続けるなかで (科目「福祉デザインの基礎」)、当事者の世界観に没入するからこそ生まれてくる気づきの全容を「深掘り (deep dive)」し、彼ら特有の潜在的ニーズ、インサイトへと近づいていく^(注7)。

「①共感 (第一局面)」で得られたものを通じて、地域/暮らしのなかの「なぜ」「どのように」に迫っていく意味は大きい。当事者の発言、考え方、行動、問題等、あらゆる観点で深掘っていくなかから潜在ニーズ/インサイトの発見がなされていく。

多くの人からの情報を集めたら、次はそこから「なぜ」や「どのように」そして「どんなとき」に関わるのかといった共通点を見いだしていく。コミュニケーションで見られた矛盾を洗い出したり、逆に理解を深めたりしながら、「ビジョンの設定/問題定義」を行

なっていく。新たな潜在的ニーズの発見から「着眼点」を見定め、インサイトの仮説を立てていく。前段階の「共感」において聴き取った内容が一見分かりきったことのように思えても、「何でだろう」と常に“疑っていく”姿勢が必要になってくる。この局面で行う「観察」は、単なる観察ではなく「発見」に至るための「観察」になる。「あのおばあちゃんは (普段そんなことはしないのに) あのととき何故あんな行動をとったのだろう」「(だからこそ) あの行動にはどんな意味が隠されていたのか」をより深く見つめていくことになる (その際、認知バイアスを含めない)。単なる観察からでは分からない実際に当事者と話した内容から確証に近いものを掴んでいく。

実現したい理想 (ビジョン) を見える化していくことと、現状とのギャップの間を埋めていくアクセス方法を検討していく (ビジョンからのバックキャスト)



図9 「デザイン思考」の流れ (作図 戸塚)

ングが今後の進め方を左右していくことになる)。

着眼点につながっていく既得情報を検討することでインサイトが見つかるかも知れない。そのためにも当事者の葛藤(困り感)や矛盾のようなものに気づくことで、インサイトにも繋がりやすくなっていく(科目「福祉デザインの基礎:講義」「福祉デザイン実践演習I:演習(旧カリ名は福祉系ビジネスインターンシップI)」での取り組み)。

前述の演習授業でも見えて来るが、インサイト(深掘り)は全員があてはまるものよりも、背景や情報、感情等が直接的に分かり、かつ数人があてはまるものが良いとされる。もしも着眼点につながる情報が少なかった場合には、第一局面で出向いた場へと再度出かけて行くこともあり得る(左から右への直線的な展開にはならない)。最終的に「問い」を詰めていく場合、チームとして検討していく以前に、個人レベルで考えた意見を持ち寄るかたちで進めていく方が、その後の展開が比較的スムーズに進行する場合が多い。チームで話し合っていく場合、試行錯誤や失敗を重ねる経験はとても貴重である。チームとして個人レベルの意見を刷り合わせ、議論を重ねる経験が多いほど、メンバー一人ひとりのなかにさまざまな暗黙知がキープされていくことになる。もう一つ、たくさんの議論を重ねる目的は、問題の洗い出しを丁寧に行う(一つひと

つのアイデアを吟味・評価する)ことで、脆弱な検討ヶ所が明らかになり、当該検討の局面へと戻り検討することができるからでもある。

こうして「問題定義」(第二局面)では、多くの多様性に溢れたアイデアを吟味・評価しつつ、アイデアを絞り込んでいく。その際、多様性の重視(仲間の経験、スキル、考え方の多様性を認め・受け入れていく)はマストである。誰かの意見をもとにしつつ、そこにさまざまな意見を盛り込みながら試行錯誤していくことは有りであろう(相手の意見を批判することは絶対にしない)。「問題定義」に際し、チームのメンバーは、自身のさまざまな動機(思い)も重ねながら意見を出し合っていく。個々のメンバーの多様な動機を背景とした活発な議論は、おのずとチームの士気を高めていくことにもなっていく。メンバーがそれぞれに抱く当初の動機や思いがたとえ異なっても構わない。「デザイン思考」において「肝」となるのは、多くの試行錯誤を重ねながらもお互いに価値ある学びへとそれらを変換していくチームとしての凝集力、安心感、安定感である。

③ 創造/プロトタイプ作成(第三局面)

第三局面は、人々の気づかないニーズ(潜在的ニーズ)、インサイトを掘り起こし、「見える化(商品化、事業化、サービス化)」していく局面である。企業等提供者側に偏りのある思い込みや捉え方があれば、可能な限り排除していく。そして第一局面で関わった当事者とのコミュニケーションのなかから浮上してきた潜在的ニーズを、提供者側が育んできた価値観や意思/総意(ex. 福祉学科生の場合は「福祉マインド」)に照らし合わせつつ、「誰のために何をどうしたいのか」



図10



図11

図10、11 授業内でチームに分かれキャンパス外から持ち帰った「実情」を吟味している様子

といった意識のもと、従来型サービス（商品化）手法に縛られないイノベティブなサービス（商品化/事業化）構想を実現していく。ステークホルダーの大事な一人でもある“当事者”が望む、これまでにない高い満足感創出に向け、第二局面までに出てきた実現可能性のある多様なアイデアを吟味・検討し、サービス（商品）開発・行動化を促進していく。

④ 検証/テスト（第四局面）

第二局面まででアイデアが絞り込まれ、そしてカタチ（見える化/実際には人を介した対人支援サービスやその延長線上で開発された商品に至る原型、工夫された環境改善等）がある程度出来ていったところで、いったんそれを試行し、②問題定義（第二段階）で設定されたインサイトに関する仮説や改善目標に適合しているか否かを検証・テストする段階（この局面での結果次第では、調査や問題定義、創造など、いずれかの段階に立ち戻るかどうかを判断していく）になる。

以上、「デザイン思考」の各局面を取り込んだ授業を想定しつつ考察してきた。後半部分の「③創造/プロトタイプ作成」「④検証/テスト」の2局面に関しては、今年度後半期に予定される授業（科目「福祉デザインの基礎：講義」「福祉デザイン実践演習Ⅰ」：演習（旧カリ名は「福祉系ビジネスインターンシップⅠ」）においてさらに展開・検証を進めていく予定である）。

3. 福祉実践思考に「デザイン思考」を取り入れるということ

福祉実践思考の場合、当事者が抱える生活上の問題解決に向け、まずは問題（福祉サービス利用者やその家族が持ち込む主訴内容）に絡んでいる心理・社会的事情について、現時点で考えられ得るさまざまな角度・背景から情報を収集して検討し（福祉実践思考で

いうところの「アセスメント」局面)、最終的にその後の問題解決プロセス（計画策定→介入（含：モニタリング）→エヴァリエーション→終結）を問題を抱える当事者とのパートナーシップのもと、二人三脚で歩いていく。このプロセスを通し、創造力、物事を関連づける力（全体を俯瞰し関連づけ考える力）が副産物として当事者側に養われていくことにもなる。

本稿冒頭でも言及したように、福祉実践教育を通じ学生が蓄積してきた経験知・実践知・形式知は、「デザイン思考」の展開過程にそのまま活用ができる余地が多いにある。逆に考えれば、福祉実践思考に「デザイン思考」を取り入れた教育モデルを検討する余地も多いあるということになる。福祉実践教育が最も大切にしてきている「援助プロセス」を、従来型福祉サービスの利用者のみならず、地域に暮らすさまざまな人達が暮らしのなかで直面している生活上の困難に目を向け、現状に軸足を置いた「今をどう変えていくか、良くしていくか」だけではなく、現状の一步その先を見据え、援助を展開していくための価値観を拓けるイノベーションを起こすことが肝要であろう。

「今（現状）」に関係する事実関係から進めていく問題解決のみならず、「今（現状）」と繋がっているその先の未来に軸足を置き、そこからどうしていったら良いかを考えたり、当事者とのコミュニケーションから理想の姿に近づけていく力の育成こそが、今後福祉学科生が他分野・他業種の人と共創していくうえで求められる力であると考えられる。であるからこそ、その意味で「デザイン思考」の実践工程は、福祉実践思考の教育モデルのなかに新たに組み入れていく必要があると考えられる。「デザイン思考」は近未来を見据えて暮らしに「イノベーションを起こす」思考なのである。

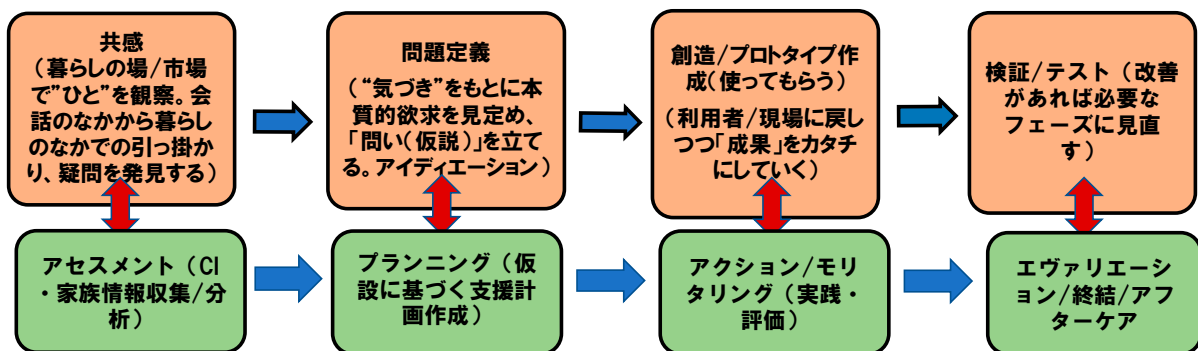


図12 デザイン思考と福祉実践思考のプロセス比較（作図 戸塚）

[第Ⅱ部：松山]

4 デザイン思考と福祉系ビジネス教育の取組み

図13は社会福祉学科の福祉系ビジネス教育の第一歩となる科目「福祉デザインの基礎」で行った授業の取組みである。「福祉デザインの基礎」は主に1年生を履修対象とし、順次「福祉デザイン実践演習」、「福祉デザイン実践実習Ⅰ」、「福祉デザイン実践実習Ⅱ」の科目が設置されている。社会福祉学科では2021年度より新カリキュラムとなり^(注8)、福祉系ビジネス教育についても、これまでの取組みから得た学生の反応や変化を活かしつつ、これからのVUCAの時代に求められる、正解のない問いへの思考力を訓練していくことを考えていく。これまで、与えた課題の解決に向けて学生が取り組むPBL教育は実践してきたが、本当に必要とされているものを見定め、新たなものを生み出していく力を養成していきたい。それには、解決法をゴールとするのではなく、その先に見えてくる+αを提案していく「デザイン思考」型福祉実践教育モデルが必要だと考えた。

ここでは2021年後期科目の「福祉デザインの基礎」および2022年度前期科目の「福祉デザイン実践演習」で実施した取組みについて報告していく。さらに、「デジタル×福祉専門分野」の教育DXとして、ICT技術を使った学修環境と、そのなかでの教育手法についても触れていく^(注9)。

(1) 「福祉デザインの基礎」とPBL実践—第一局面の「共感」からの学び

図13の①から④では、地域社会のなかに存在してい

る「生活課題」を学生たちの足で歩き、目で確かめ、生活している方との会話のなかから「問い」を立てていく図1の「①共感（第一局面）」に該当する学びとなる。それには、学生に「本授業では学生が主体となってチームとしてPBLに取り組んでいく」ことを意識させる必要がある。学生個人の気づきから発見した疑問を、チームで共有、意見交換することで学生自身の問いを深掘りしていける（発想の転換や新たな気づきや疑問）学生やそのことにより振り出しに戻る学生（問いの見直し）など、一人ひとりが主体的に学ぶ様子がみえてきた。「問い」が少し見えてきた段階で、②にあるように、地域・企業などの多方面から地域の実態などの情報や政策に関する知識を得ることで、これまでの学生の知識と経験値が交差していくこととなる（「どうしたらよいのか」などの迷いが生じる）。それらの思いを抱いた段階で、学びの場をキャンパスから、大学近隣の地域に移し、地域で暮らす方々と挨拶を交わし、話しをする機会を数回用意した。さらに、地域の独居高齢者への配食（昼食）に千葉市社会福祉協議会、民生委員、大学当該部署の担当者たちとともに参加することができた。外から観察し、話すだけでなく、暮らしの場に赴き、暮らしの実際に接することで、学生は「誰のために何をしたいのか」「本当はどうしたいのか」に立ち返ることになる。配食を経験することが目では見えない潜在ニーズに気づききっかけとなり、③のチームで設定した問題に向けた実現可能な解決策を本格的に検討していくこととなる。これらの過程を経て、④の最終発表となる。

学生がそれまでの経験や価値観と、多方面からの情報、対策方法、意見を吸収していくことで、学生個々



図13 1年生を対象とした科目「福祉デザインの基礎」15回授業の流れ (作成 戸塚・松山)

の福祉マインド視点から考えた発想を転換する、目標を再設定するなど、自らの学びを改善していく過程を経験することは、大学で学ぶうえで重要となる。これらの過程を経ても、「デザイン思考」の第二局面の「問題定義」に触れたか否かの段階かと考える。

(2) 福祉教育Plus-DXの試みとしての学修環境・学修手法

DXとは“Digital Transformation”の略称で、ICT技術を使い、従来とは異なる学修環境を構築していくことを指す。新型コロナウイルス感染予防対策として、これまでの対面授業以外の授業形態が求められ、これを機に多くの大学でオンラインでのリアル授業または動画配信授業が進められてきた。Plus-DX^(注10)とは文部科学省が勧めている「デジタル環境を大胆に取り入れることにより、デジタル（オンライン）とフィジカル（対面・実地）を組み合わせたポストコロナ時代の高等教育における教育手法」であり、「学修者本位の教育への転換」への取組みのことを指す（図16）。

1) 授業でのモバイル機器の活用

学生にとってスマートフォンやタブレット端末などのモバイル機器は身近なものである。コロナ禍により自分のPCを持っている学生も増えてきた。そのため、授業のあらゆる場面で、それらを活用していくことで、学生の意見や質問を瞬時に収集するだけでなく、共有、その場での回答や意見交換へと繋がっていく。学生は寝る時間などはない。

外部講師による講義では、事前に学生からの要求（具体的に聞きたい内容）を講義内容に含めてもらうことで、学生の視聴態度にも変化がみられる。質問用のQRコードを配布し、講義で気づきや質問、疑問が出たタイミングでアップしていく。外部講師はリアルタイムで回答をしたり、逆に学生に「なぜ、そう思う？」と問いかける場面も見られた（ex.「なぜ、それをやろうと思ったのか」の学生の問いに対して「なぜ？そのような場面をあなたも見たことがあるでしょ？気づいているでしょ？」）。学生の本心から出た疑問で学生たちに新たな気づき、刺激を与えることと



図14



図15

図14、15 グループでの議論 および 地域の方へのプレゼンの様子

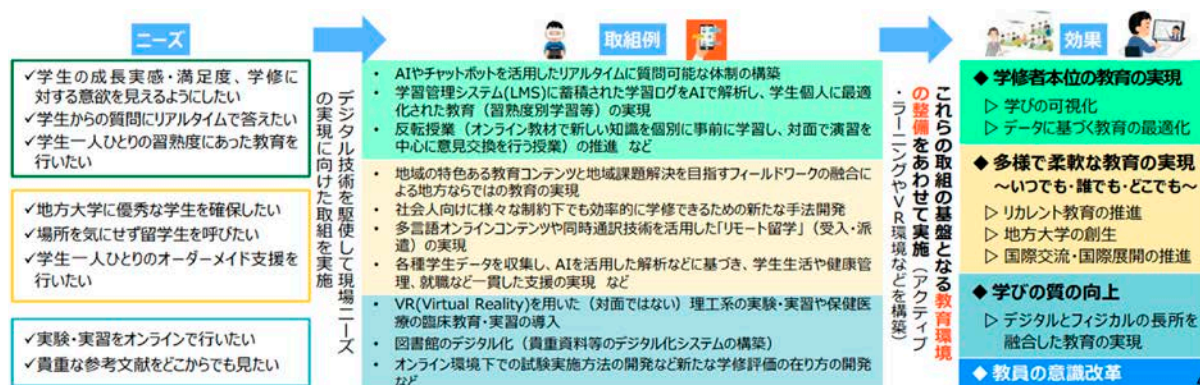


図16 デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン^(注10)

https://www.mext.go.jp/content/20201224-mxt_senmon01-000011618_1.pdf

なった。この気づいているけど、気づいていないことを考え、深掘りすることで、新たなものが見えてくるデザイン思考へと繋がる可能性を感じた。

2) オンラインでのリアル講義

外部講師との調整が難しい場合はオンラインによる授業展開となる。同様に、QRコードを利用した質疑応答を実施した。半期15回の授業で複数回実施していくなかで、収集した感想や意見を集約して学生への振り返り資料としていくと、学生の（授業への参加）意識が変わり、必ず考えを提出するようになる。意識の変化は授業の質の改革に繋がっていく。これまでのデータの2D的利用から3D的利用へと拡張していく意識の転換も必要となる。

3) 教員、学生チーム間での資料の共有化

チームでプレゼンを行う場合、PCが得意な学生を中心に作成するなど、どうしてもチーム内での役割に偏りが生じてしまう傾向がある。そのため、Google Classroomの利用でチーム間でのプレゼン共有の機会を設けた。一緒に確認しながら仕上げていく作業は、学生には新鮮だったようである。授業開始時は、学生PCを学内WiFiに繋げる方法、Googleドライブ、Classroomでの共有方法などに時間を必要としたが、その後は学生同士で教えあうことで学生間での利用が広まっていった。

いく」と期待したが、離れているキャンパス間の学生との15回の合同授業では限界があることも見えてきた。福祉学科生は、社会福祉の援助原理・方法、関連法制度・サービスの側面からの事情を収集して考える手法を学んでいる。経営学科生は、マーケティングや経営管理などに関する知識・アプローチ、さらに企業の基本理念、経営方針、経営戦略などの情報や数字（業績）から考えていく方法を学んでいる。それであれば、両学科生が持っている知識を知ることで、活かしあい、議論するなかで新たな展開となるのではと考えた。

これまでの合同授業では、協力企業から提供された課題について解決策を考えていくというPBLを実践してきた。これらの教育手法においても、学生は互いに学びあうことができ、授業アンケートによる満足度は高い評価を得られた。しかし、「両学科生が持っている知識を、活かしあい、議論する」ところまで達していない。「共感」からの問いを両学科生が議論していくことで、「問題提議（第二局面）」で新たな潜在的ニーズ、インサイトを掴んでいく仮説へと深まっていく。科目「福祉デザイン実践演習」で「創造（第三局面）」まで到達するには多くの課題がある。どうしたら「両学科生が持っている知識を活かしあう」ことができるのかは難しい課題である。

(3) 「福祉デザイン実践演習」とデザイン思考—「共感」からの「創造」へ

科目「福祉デザインの基礎」の次のステップとなるのが、科目「福祉デザイン実践演習」である。経営学科生とともにPBL教育に取り組む当初は「経営の知識や考え方を身に付けて福祉系ビジネスへの視野を広げて

(4) 「福祉デザイン実践演習」とデザイン思考—両学科の思考力を生かすには

これまでは協力企業から提示された、その業界または企業に関する課題について解決案へと導くPBL教育に取り組む、報告してきた。以前、福祉ビジネス（ソーシャルビジネス）に関する課題を出したところ、両学



図17 授業でのモバイル機器活用場面 (作成 松山)

科生の顕著な結果が見えてきた。福祉学科生は当事者や家族が抱える生活上の問題解決に向けたニーズ把握に関する内容が主で、その問題解決策として福祉ビジネスという領域へと想像、発想を拡げることはない。一方、経営学科生は、今あるサービスにもっと利益を出すための制度や利用者の拡大などの内容が主で、今現在、必要としている人への気づきはみえてこない。これは、それぞれの専門領域の学びのなかで培ってきた考え方による。福祉学科生はアセスメントから原因を探っていく福祉実践思考、経営学科生は数字から読み取っていく論理的思考だと気づいた。

問題解決としては専門領域で手法は異なる。福祉学科生は相手にとって何が必要か、何を希望しているかなど、取り巻く状況を把握するアセスメントとなる福祉実践思考でA-PDCA（A：アセスメント、P：プランニング、D：実行、C：チェック、A：再アセスメント）をサイクルすることで解決、改善としていく。経営学科生は集積されたビッグデータに潜む知見や価値を論理的思考で解決に繋げていく。一般的なものとしてはPPDAC（P：Problem 問題の把握、P：Plan 計画、D：Data データの収集、A：Analysis 分析、C：Conclusion 結論・新たなアイデア）のサイクルで解決、改善としていく。しかし、近年、統計領域においても「不確実性の時代のなか」ではPPDACではなく「A」のアセスメントが重要であり、その解決を目指すために「PDC」があるとして、APDCとしていくべきとの考えも出されている^(注11)。問題解決に向けた手法は様々あるが、目的は一緒である。そこで、お互いにとって身近なキャンパスという環境を使い、第一局面の「共感」となるアセスメントからのPBL実践に取り組むこととした。場所、取組む時間など同じ条件のなか、両学科生が何に気づき、どこを「問い」として取り上げ、どのような解決策をプレゼンで表現していくのか、さらに福祉実践思考と論理的思考を活かすことはできるのか、創造（第三局面）の新たな発想に繋がる可能性を探っていく。

(5)「福祉デザイン実践演習」とPBL実践—学生の取組みから

キャンパスでのPBL実践は、学生にとっては自分事として考えやすい、イメージしやすく、PBL教育のインターンシップ版ともいえる。福祉・医療の分野では生活の環境を整えることは経営分野にも共通する

必要不可欠なことである。そこで、千葉キャンパスの環境整備美化向上を担当している企業に協力を依頼することとした^(注12)。

① 企業が抱えている課題での事例研究

環境整備美化向上を目的とした問題に初めて取り組むにあたり、企業が抱えている課題として出された以下の2点を事例研究とし、学生には「共感（第一局面）」から展開していくことで指導する。事例研究に対し、学生が感情移入しやすいような物語文で提示し（図18）、個人の作業からチームでの作業へと展開していった。学生は何度もキャンパスを歩き、ネットで情報検索・収集したり、企業担当者へ質問するなど「問題定義（第二局面）」の「問い」が出た段階で、中間発表を実施した。

【事例研究①：旧駐輪場に山積みになっている廃棄自転車の行方】

福祉学科生：状況となる原因を考え、対策として学生への注意喚起を行う。回収業者に依頼またはボランティアを募って撤去する。

経営学科生：廃棄自転車を出さないためのルール作り、回収費用と放置された自転車の再利用の可能性への検討。

【事例研究②：教室で偶然発見したキャスターの引きずり痕】

福祉学科生：原因を環境的要因と心理的要因から

事例研究：学生目線で考えるシリーズ①
【教室で偶然発見したキャスターの引きずり痕】 2022.4.27

高橋、田中と僕の3人は、昼休み、食堂の混雑を避け、空き教室を見つけて食事をしている。今回は15号館の空き教室で昼休憩をとることにした。

入った教室には僕たちの他には誰も入って来なかった。教室に入ったとたん、僕は持っていたビニールバックを手から離してしまい、パンと飲み物を床に落としてしまった。拾おうと膝をついたとき、床面の汚れが目に入った。よく見ると酷い汚れ方である。「すごいね、これと高橋と田中にも共有した。履いていたスニーカーで少しこすってみたら、しっかりと床に染み込んだ汚れはビクともしなかった。「こんなじゃモップでこすっただけでは落ちないだろう」そう思った。目を凝らしてみるとキャスター自体も劣化しており、かなり破損しているものもあった。

3人で食事を済ませ、時間がまだあったので、少し汚れた原因を考えてみた。3人が一致した意見としては、可動式机を演習のために移動させるとき、固定されたままのキャスターを無理矢理引きずってこなかったのかもしれないことだった。掃除の仕方を知らないままに、無理に引っ張ったのだろう。教室をよく見渡すと、入り口付近に掃除の仕方が書かれた紙が張ってあった。しかしいったん教室に入って演習が始まってしまうとその存在まではわかりづらいかも知れない。

そういえば先週の日曜日、サークルの練習で来たとき、ここが入試会場になっていたことを思い出した。床の汚れを発見し同じような感情を抱くのは、僕らだけではないんだ…。

3人のうち、高橋も5階の教室の床も結構ヤバくなっていて話してくれた。机だって消耗品だから、無理に何度も移動すれば、いずれ頑丈なキャスターでも摩耗して使いものにならなくなってしまうだろう。15号館の4、5階は、福祉学科生ならば週に何度も演習やゼミで使われている。キャンパス構内の清掃に携わっている業者の人達も、僕らの扱い方が変わらない限り、破損や汚れの根本的な解決はできないと思っているのではないだろうか…。

僕らは次の時間がおしていたので教室を離れた。入れ替わりにここを使用する人達が入ってきた。キャスターのことが気になってしまった僕らは、次の授業が終わったら、もう一度落ち着いて考えてみることにした。

図18 物語化された事例研究の文面（作成 戸塚）

追究、机の使い方をわかりやすい場所に貼る、学生への注意喚起などが提案。

経営学科生：事例研究②への取組みは無し。

福祉学科生は現状のアセスメントを丁寧に行い、計画としては様々な提案が出されたが、「必要経費の提示などが無いと検討できず、実行には移せない」との指摘、アドバイスを受けた。経営学科生は必要経費から物事の方針を決め、再利用できないかも視野に入れていたが、「それでは自転車が放置されるという問題の解決にはならない」との指摘、アドバイスを受けた。事例研究を通して、両学科の学生が互いの解決への導き方に刺激され、自分たちに不足している思考力や観察力を踏まえて、次のPBLの取組みに入った。

② 学生による「共感（第一局）」からの取組み

事例研究からもわかるように、経営学科生は「共感」からではなく「問題定義」からの方が取組みやすい。「キャンパスを歩いてみても、コスト面を考慮すると、基本的には大学側の単純な対応で解決するとしか考えられない。どう考えて良いのかわからない」との相談があった。キャンパスは学生が学ぶ場であり、コミュニケーションをとる場でもある、そのような場をどう捉えていくかと伝えた。福祉学科生からの「今の環境で困っているのはどんな人を考えていたったら」のヒントを貰ったが、「困っている人」をどう捉えて、どう解釈していくかで「問い」の質に繋がる。

両学科生は、千葉キャンパス環境整備美化向上に向けた問題・改善点への対策、解決策に向けA：アセス

メント、P：計画実行、D：実行（案）についてのプレゼンを行った。それぞれのチームが出した問題・改善点は以下となる（カッコの中はアセスメント）。事例研究で得た学びを活かし、学生にとっての学びの場からの気づきを問題点とするだけでなく、さらにチームで議論するなかで、潜在的ニーズ、インサイトへと近づいたと思うことができた。

- A：これ以上、廃棄・放置物を増やさないためには（学生のモラルの向上を目指す）
- B：10号館のテラス席について（テーブルと椅子の改善、有効活用できるスペースに）
- C：既存の設備の実態を知り、今後について考える（手すりが必要な人への配慮）
- D：中庭の階段について（中庭に向かう階段の足場をどうにかしたい）
- E：タバコのポイ捨て（11号館の喫煙所のポイ捨てを改善したい）
- F：10号館のテーブルの改善（テーブルと椅子を新しくするか修繕するか）
- G：道路の苔の除去（滑らないような道路にするには）

両学科の思考力を活かすことを目指したPBLを実践することで、明らかになったことは、問題・課題として取り上げた理由および解決策への導き方は、両学科生特有の思考以上でも以下でもない、ということである。相手の立場にたって考える（今回の場合は困っている人）、気づきからの問題発見であったが、その



図19



図20

図19、20 企業担当者への最終発表の様子

気づきの「質」、データの集め方、解決法の導き方に両学科の特徴が示された結果となった。AからEは福祉学科生のチームだが、比較的、時間を要し継続を必要とする内容が多く、FとGの経営学科生は10年に一度のペースで解決していく内容となった。BとFの解決策を比較すると、テーブルや椅子の修繕は共通していたが、福祉学科生は「学生にとって、どのような場所にしていきたいか」を、経営学科生は修繕費用の面から、「どの素材を選ぶべきか」を解決策として導き出していた。

【学生の感想：他学科学生とPBLを実践してみて一授業内のレポートより抜粋】

福祉A：どのような授業でどのような態度で臨めばよいのかわからず不安だった。A-PDCAサイクルに沿って考えることで、自分の思考がまとまりやすくなったり、建設的な話し合いができるようになった。

福祉B：社会での仕事の仕方の模範的なことが経験できた。すごくリアルなものだった。

福祉C：活動の中で、人それぞれ物事を見る視点やアイデアが様々でどれ一つとして同じものは無いと気付かされた。それらの意見を集約して解決まで持っていくかの過程がとても難しいと感じたと共にその過程があったからこそ達成感もあった。

福祉D：経営学科の人の論理的思考に基づく提案の仕方に感銘を受けた。経営学科の方が着目した点は私たちも気になったところだった。アプローチが違うだけなので、共に意見交換できたら良いと思った。

福祉E：福祉マインドのA-PDCAメタ実践モデルで考察することで、手すりをつけなくてはいけなくなった原因や要因に焦点を当てることができた。経営学科の「少ない費用で、どれだけ大きな効果が出せるのか」には驚いた。

経営A：課題設定段階が適切にできなかった。課題は

提示していただく方が良いと感じた。

福祉の面から物事を見ることはなかったので、貴重な経験となったが難しい。

経営B：人から与えられたものではなく、自主的に知識を獲得して課題解決に反映させる必要があるため、情報を見極める力もこの授業を通じて勉強になった。

経営C：気づかないうちに経営の面からしか見れないような考え方になっていたので、自覚して改善していきたいと感じた。

【第Ⅲ部：戸塚】

5. 福祉系ビジネス教育がその根底におくマインド

「デザイン思考」を福祉実践教育に取り込み、さらに進化・発展させていくためには、従来福祉学科生が暗黙知としてそれぞれに育んできた「福祉マインド」を形式知としてどう定着させていくかが焦点になってくる。

「福祉マインド」を形式知として定着化させていくためには、「福祉マインド」自体が一般の「サービス」や「ホスピタリティ」とどう異なるのか、そのうえでどうその特性を定着させていくかについてのもう少し詰めた研究を今以上に前進させていく必要が出てくる。

「サービス (Service)」と言った場合、一般的には代金を支払ってくれた相手に対し、そのお金と等価のサービスを提供することとされている。すなわち「サービス」は「仕事の範囲内での対応」ということになる。一方最近よく言われる「ホスピタリティ (hospitality)」の場合は「業務の範囲内の対応」に留まらない。むしろそこを大きく越えた満足感を抱いてもらうため、相手 (当事者) をもっと理解し、わかっていくことを心がけていく。そのことで相手に期待以上の満足感が提供されれば、提供する側も確かな満足感・自信を得ることにつながっていく。

「福祉援助」には常に相手に寄り添い、相手がどん

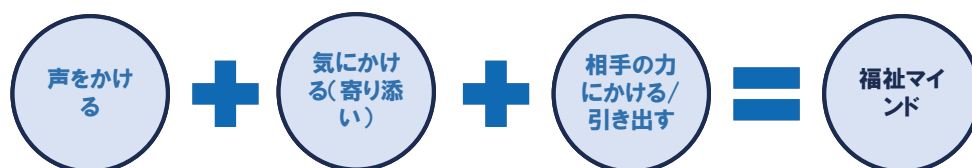


図21 「福祉マインド」(3つのK)のカタチ (作図 戸塚)

な状態になっても変わらず支え続けていく支え手側の「福祉マインド」が不可欠である。この「福祉マインド」は短期間で身につくものでなく、対人援助につながる多くの講義や演習、実習を通じてじょじょに、そして確実に身につけていくものである。「福祉マインド」は、相手の心の声を聴き取り（傾聴）、その相手の目線に降り（共感）、その思いを読み解き（解読）、それら情報を加味しながら相手の潜在的な力を引き出し、その「ひと」らしい生き方（自己実現）を実現していくために援助プロセスの根底におくべき「マインド」であると言っても過言ではない。「デザイン思考」の根底に「福祉マインド」をセットアップしていくことで、福祉を学ぶ学生が「デザイン思考」をより身近なものとして取り込み、自身の対人援助活動に新たな広がりをもたらすことにつながっていくと考えられる。

6. 最後は「福祉マインド」

福祉実践活動が従来培ってきた知識・技術を活かしつつ、それらを企業での対人支援活動につなげていくためにはやはり「福祉マインド」自体を深掘りし、このマインドを活動の根底に位置づけていくことが、どう企業側の求める消費者（当事者）が欲しているもの・ことや消費者行動の理解に必要なものとして認知されていくのか、今後はさらにそこに焦点化した検討が鍵になってくる。（図21）「福祉マインド」のカタチにもあるように、「相手が持っている力にかける、引き出す」といった、サービスやホスピタリティのプロセスには含まれない“関わり方”を、インサイトへと繋がるプロセスから見えてくる“関わり方”から探っていくことが重要になってくる。

結びにかえて（松山）

社会福祉学科において、福祉ビジネス教育を実践している10年超を振り返り、福祉ビジネス（ソーシャルビジネス）に求められるサービスの質的变化、IT技術の浸透を含め、社会の在り方が随分と変わってきている。第I部では、福祉マインド志向の対人支援サービスに対する需要が伸びていることを受け、「共感」「問題定義」「創造／プロトタイプ作成」「検証／テスト」の4局面の流れから成る「デザイン思考」を福祉実践教育モデルに取り込む新たな教育モデルを提示し

た。VUCAの時代、予測が難しい時代においては、知識を獲得・暗記に偏重した教育から柔軟かつ多面的に洞察・思考する力の訓練が必要とされている。第II部は、これまでも実践してきたPBLにデザイン思考を取り込んで展開した1年生後期と2年前期の科目「福祉デザインの基礎」「福祉デザイン実践演習」での取組みとなる。福祉学科生と経営学科生との授業展開のなかで、福祉学科生には福祉実践思考、経営学科生には論理的思考という、学科特有の思考法があると気づいた。両学科生は互いの意見は取入れることで、潜在的なニーズから、さらに深掘りしていくインサイトに近づくことはできたと考えるものの、解決策に活かしかうまでには至っていないという課題を残した。第III部では、第I部、第II部を踏まえ、今後に向け「デザイン思考」を福祉実践教育に取り込み、さらに進化・発展させていくためには何が必要かを改めて考えていった。気づきからの問題・課題の設定では課題の「質」が重要となる。「質」を高めていくには、相手に常に寄り添い、相手の潜在的な力を引き出し続ける「福祉マインド」という原点に戻ることとなった。

予測が難しい時代だからこそ、その場の状況を読み取り、柔軟に対応していく思考力の訓練が必須であることを、これまでの取組みを通して痛感している。福祉マインドに根差した「デザイン思考」の訓練は、これから福祉を学ぶ学生にとって、新しい対人援助活動の扉を開ける力になると考える。「デザイン思考」型福祉実践教育モデルの確かな構築にはまだ時間を要するが、学生とともに考え、成長させていきたい。

注釈

注1：従来社会福祉学科を志望する学生の「コア」な割合を占めてきたのが、自身の親を含む家族・親戚等身近な場所で、社会福祉サービス「固有」の対人援助に触れていることであった。その継続的な接触のなかでゆるぎない社会福祉職への思いが学生達に形成されていた。

注2：時間・金銭的に余裕があり、自身も確たる価値観をもち、新しいことに意欲的で情報発信力の旺盛なアクティブシニア層。自身の人生をより楽しく魅力的に謳歌したいと考える人達。そしてそうした彼ら・彼女達の抱える暮らし課題への着目。

注3：ビジネス業界では最近、新商品、新サービスの企画・開発だけでなく、販売企画とその推進等において、顧客への共感を起点として考え抜きながら、多様な顧客ニーズに応えていくため、デザイン思考に基づいて採用されている教育モデル。

注4：「産業競争力とデザインを考える研究会」での議論の結果は平成30年5月に報告書『「デザイン経営」宣言』として公表されている。報告書では、デザインを活用した経営手法「デザイン経営」の具体的手法及び効果、並びに「デザイン経営」を推進するための政策宣言について整理されている。

注5：「デザイン思考のプロセス」にはいろいろな大学や会社で定義するものが存在している。d.schoolによるプロセス、イリノイ工科大学クマー教授によるプロセス、デザインカウンスルのプロセス、IDEOのプロセスなど。いろいろ公表されているがほぼ同じ流れをたどっていく。流れの区切り方や表現の仕方が異なっている。

注6：「共感経営」で著名な野中郁次郎氏（一橋大学名誉教授）は、2020年11月JBpress主催の講演で「ヒューマナイズング・ストラテジー」をテーマに行なった。氏は共感をベースとしたより人間くさい戦略という意味でこの言葉使用。まさに今後私達が注力していかねばならない言葉だと考える。

注7：福祉実践で「ニーズ」と言った場合、通常「顕在的ニーズ」「潜在的ニーズ」を意味する。これに対しマーケティングではその2つに加え、消費者の思いを洞察し必要なことを発見していく際「インサイト」という言葉を使用している。洞察で本人も意識していない心の核心部分を見抜く。共感から見えてくる消費者が欲する行動を理解するうえで有益と考える。

注8：厚生労働省により「平成元年に社会福祉士地域共生社会の実現を推進し、新たな福祉ニーズに対応するため、ソーシャルワークの専門職としての役割を担って行ける実践能力を有する社会福祉士を養成する必要があることから、教育内容等を見直す」との報告があり、それに伴い、社会福祉学科のカリキュラムを変更することとなった。

注9：ONキャンパス学修環境とは対面授業および授業外での学生間の議論、グループ学修、OFFキャンパス学修環境とは町内会、民生委員、社会福祉協議会、企業等による現状把握および理解、オンライン学修環境とはWeb機能の活用（チャット、アンケート、QRコード、会議、データの共有等）となる。これらを授業で組み合わせることで。授業で収集したデータがその場だけの利用から学生の興味関心に合わせ複合的に広げていく授業展開となった。この情報（データ）の利用を「2Dの利用」「3Dの利用」と表現した。

注10：Plus-DXとはPlan for Universities/colleges aiming for a Smart-campus through Digital Transformation in the current/post COVID-19 crisisの略である。

注11：統計領域における問題解決手法としてPPDAC、PDACサイクルが多く利用されてきたが、最も重要なのは「A」であり、「A」を行うためにPDCがあるため、PDACからAPDCへと進化形が提案されている。その他にも「CAPD」「PDCA-F」など複数の手法が提案された。CFO NIGHT!! 2018 PDCA経営から将来予測経営へ～不確実性の時代の中で管理会計に何ができるか？ https://www.cfo.jp/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/cfo_night2018_pro_session_a.pdf

注12：株式会社ディーエスサービス（学校法人大乘淑徳学園が出資する会社）と淑徳大学千葉キャンパスでの業務を依頼している有限会社シライクリーンサービスに協力依頼となった。

【引用・参考文献】

ジャスパウ著、見崎大悟訳『（実践）スタンフォード式 デザイン思考』2019

ティム・ブラウン著、千葉敏生訳『デザイン思考が世界を変えろ』2019

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

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—2—』淑徳大学高等教育研究開発センター—年報— 第8号、2021

文部科学省「デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン（Plus-DX）」https://www.mext.go.jp/content/20201224-mxt_senmon01-000011618_1.pdf 2022/8/10

GMO RESEARCH : <https://gmo-research.jp/research-column/consumer-insights> 2022/8/10

Considering the Design Thinking-based Welfare Training Proposals
and the Future of Welfare-related Business Training -3-

Noriko TOTSUKA
Emiko MATSUYAMA

「高大接続」を意識した淑徳大学初年次英語教育の改善

淑徳大学高等教育研究開発センター 教授 畑 江 美 佳

要 約

淑徳大学高等教育研究開発センター基盤教育部門では2020年度より「大学共通の英語教育プログラムの開発」に係る研究を開始し、本学の外国語（英語）教育目標を設定し、さらに文部科学省が進める「高大接続改革」について本学の英語教育においても重要課題と捉え、その実施方法の検討を重ねてきた。本稿では、2022年度施行された新学習指導要領による高等学校英語教育と本学の初年次英語教育のスムーズな接続を目的に実施した入学生英語力調査、習熟度別クラス編成の開始、共通シラバスの検討について述べる。

1. 研究の背景と目的

2020年度より小学校から順次実施されている新学習指導要領では、小・中・高の一貫した外国語教育の抜本的強化に向けて、各段階を通じて「何ができるようになるか」という観点から、国際基準（CEFR）¹を参考に、「聞く」「読む」「話す（やり取り）」「話す（発表）」「書く」ことの4技能5領域（小学校中学年では2技能3領域）をよりバランスよく育成することを目標としている（文部科学省 2017）。

また、今回の改訂は、文部科学省が進める「高大接続改革」の一環として行われるものであり、高校での学びの内容と大学入試における評価、そして大学教育における学びの内容が、分断されることなく、『学力の3要素』—「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」—という理念の下に一貫して行われるべきとされている（高大接続システム改革会議 2016）。

高等学校の新学習指導要領が2022年度より順次実施され、2025年度の大学入学生はその新課程を3年間受けてくることとなる。しかしながら、2023年度、2024年度の入学生も、既に新課程を受け始めており、その影響は少なからず現れ始めると考えられる。

このような我が国の外国語教育の大きな転換期において、文部科学省の提唱する「高大接続改革」の目的及び方向性を正確に捉え、新課程修了生となる2025年度の入学生の受け入れ体制を十分に整備するべく、本学の外国語教育改革は急務と言えよう。本研究の目的

は、高等学校までの学びを途絶えさせることなく引継ぎ、大学の教育で学生の実践的英語力をさらに伸ばすカリキュラムを構築することである。

2. 日本の外国語教育の方向性

2.1 小・中・高の外国語学習指導要領改訂

今回の外国語学習指導要領改訂では、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの資質・能力を明確にした上で、各学校段階の学びを接続させるとともに、外国語を使って何ができるようになるかを明確にするという観点から改善・充実を図っているとする（文部科学省 2019）。

小学校3・4年生では、年間35単位時間（週1コマ程度）の中で、「聞くこと」「話すこと（やりとり・発表）」を中心に外国語に慣れ親しませ学習への動機付けを高めるとしている。そして小学校5・6年生では、年間70単位時間（週2コマ程度）の中で、段階的に「読むこと」「書くこと」を加え、指導の系統性を確保するとしている。

小学校での英語教育を踏まえ、中学校では年間140単位時間（週4コマ程度）の中で、互いの考えや気持ちなどを外国語で伝え合う対話的活動を重視し、具体的な課題を設定するなどして、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ている。

高等学校では、中高連携を視野に、4技能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、さらに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、中学校までに学んできた4技能5領域の英語を使ってそれらを実践的に用いることが重視され、ディベートやディスカッションを通して英語での発信力を高める内容となっている。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継承されており、その文言はさらに中学校の新学習指導要領にも含まれるに至った。

これからの日本の英語教育について、文部科学省は、小学校3年生からの段階的、体系的な学習を推奨し、中学校卒業時に英検3級の取得、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ている。この新たな英語教育が全国に浸透し、高校生の英語力が向上した場合、大学の英語教育の内容や果たすべき役割は当然見直されなければならない。

2.2 GIGAスクール構想によるICT活用

さらに、文部科学省が進める「GIGAスクール構想」では、Society 5.0時代を生きる子供たちにとって、教育におけるICTを基盤とした先端技術等の効果的な活用が求められるとした。その一方で、現在のICT環境の整備に関しては自治体間の格差も大きいと、令和時代のスタンダードな学校像として、全国一律のICT環境整備が急務であるとした。このため、1人1台端末及び高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備するとともに、並行してクラウド活用推進、ICT機器の整備調達体制の構築、利活用優良事例の普及、PDCAサイクル徹底等を進めることで、多様な子供たちを誰一人取り残すことのない、公正に個別最適化された学びを全国の学校現場で持続的に実現させるとしている（文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課2021）。

実際に、2021年7月末時点の公立の小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校（前期課程）及び特別支援学校（小学部・中学部）の端末の活用等の状況は、全国の公立の小学校等の96.2%、中学校等の96.5%で、「全学年」または「一部の学年」でインターネットの整備を含めて端末の利活用を開始している。可動式端末（タブレット型・ノート型）に限定した学習者用端末については、発達段階に応じて活用場面を調整するなどの工夫を行い、急速に活用が開始されている。

さらに、高等学校での端末活用については、「高等学校の学習者用コンピュータ等のICT環境整備の促

進」の中で、学校設置者に対し、関係部局等と緊密に連携し、保護者や地域等の十分な理解を得ながら端末整備を促すとともに、そうしたICT環境整備とその活用にあたり、各地域や高校の実情等に基づいた特色・魅力ある教育活動が展開されることとなるよう留意事項等を提示し、その周知徹底を図るとした（文部科学省 2021）。

実際に小・中・高の英語の授業視察及びビデオ視聴をしたところ、小学校では、タブレット端末を使用して自由時間にキーボード入力の練習用ゲームソフトで遊ぶ様子や、写真や動画を撮りグループで発表する等の活用がされていた。中学校では、教員がデジタル教材を使用し、聴覚的・視覚的に生徒を惹きつけながら、英語によるテンポの良い授業を展開していた。さらに高等学校では、遠隔地や海外の同年代の生徒とオンラインを介して言語以外のコミュニケーションツールも用いながら生き生きと交流する姿がみられた。

GIGAスクール構想による小・中・高のICT化は予想以上に加速し学校現場に定着しつつある。この先、このような教育を受けて入学する学生を受け入れる大学も変わらなければならない時期にきている。小・中・高のICT教育を追い風に、大学の初年次英語教育の中にも積極的にICTを取り入れたい。

2.3 高大接続改革

大学教育改革の必要性については、これまでも課題に挙がってきた。カリキュラム構成の見直し、学生の能動的な学修を重視した指導の工夫、学生の学修時間を増加させるための指導方法の検討、学修成果に係る評価の充実などの取組みも進められている。しかしながら、こうした取組みが実効性を持って進められているのは、現状では一部の大学にとどまっており、多くの大学においてはいまだ課題となっているという。

高大接続改革ではさらに、『教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）』の中で、卒業認定・学位授与の方針の達成のために、どのような教育課程を編成し、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定める基本的な方針が示された。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、

の3点が挙げられている（高大接続システム改革会議2016）。

本学における英語教育の「高大接続」を検討する際、前述の『学力の3要素』の育成を視野に入れた教育目標を設定し、さらに、『教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）』を踏まえた在学中の英語教育プログラムの構築が重要であると考えられる。

3. 外国語（英語）教育目標の設定

大学教育を受けるために求められる諸能力の育成として、高等学校の外国語では、多様な見方や考え方が可能な広い話題・問題に関する情報を聞いたり英文や図表などを読んだりすることや、情報を整理しながら概要や要点を把握したり得られた情報を統合するなどして活用することが求められる。さらに、様々な見方や考え方の共通点や相違点等を示しながら、自分の考えや主張を適切な語彙、表現、文法等を用いて効果的に伝える能力が求められるとされる（高大接続システム改革会議 2016）。

高等学校の外国語教育目標を十分に理解した上でその内容・方法を踏襲し、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到達過程の中で明確に示さなければならない。

本学では2023年度より共通基礎教育科目（S-BASIC）による新カリキュラムが開始される。英語教育では、必修科目として1年次に「コミュニケーション英語Ⅰ」「コミュニケーション英語Ⅱ」が、2年次に「コミュニケーション英語Ⅲ」が開設されることになる。さらに選択科目として「コミュニケーション英語Ⅳ」がそれに続く。

これらを踏まえ、淑徳大学高等教育研究開発センター

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」の中で、これからの英語教育目標を「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」と定めた（畑江2021）。高大接続の観点から、高等学校卒業段階でCEFRのA2レベル相当以上の高校生の割合を5割以上にするとの方針を受け（文部科学省、2018）、本学においてもCEFR基準を意識した体系的な学びを実現することとした。初年次には4技能5領域の実践的な英語運用能力を育成し、2年次以降は、各学科の専門性を考慮した目標を設定し、卒業後のニーズを見据えた英語技能の習得を目指す。さらに、英語の資格取得や検定試験、海外留学のための対策を講じた指導を行い、卒業までに、グローバルな視点を持って社会に貢献できる人材の育成を目指す（図1）。

4. 初年次英語教育の実態調査（2020年度）

『教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）』の中で、カリキュラムの体系化の一つとして、「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」の必要性が挙げられている。本学の英語教育の改善を試みる際、まずは現状把握の必要がある。2020年度初年次必修科目「英語Ⅰ・Ⅱ」（埼玉キャンパスは「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」）について調査を行い、以下の結果を得た（畑江 2020）（表1）。

（1）「英語プレイスメントテスト」の実施

プレイスメントテストは千葉キャンパスと埼玉キャンパスで実施されている。しかしながら、測定性能の高いテストを利用し信頼性のある習熟度別クラス編成ができていられるのは埼玉キャンパスのみである。

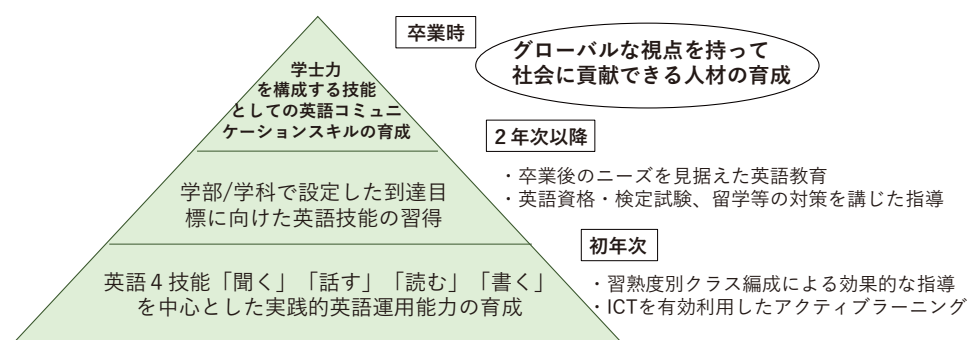


図1 淑徳大学外国語（英語）教育の目標とその到達過程（畑江 2021）

表1 大学1年生英語授業実態調査(2020年度)

キャンパス名	千葉	千葉第2	埼玉	東京
学科名	社会福祉 教育福祉 実践心理 コミュニティー政策	看護 栄養	経営 観光経営 こども教育	歴史学科 表現学科
プレイズメントテスト及びアチーブメントテスト				
テストの名称	TOEIC Bridge 抜粋	/	CASEC	/
リスニング問題の有無	無		有	
テストの測定性能	低		高	
プレイズメントテストの実施	有		有	
習熟度別クラス編成への活用	有(信頼度低い)		有(信頼度高い)	
アチーブメントテストの実施	無		有	
成績評価への活用	無		有	
初年次英語シラバス				
授業名	英語Ⅰ・Ⅱ	英語Ⅰ・Ⅱ	コミュニケーション 英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ	英語Ⅰ・Ⅱ
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
テキストの内容	教員により異なる	専門英語	4技能	教員により異なる
オンライン教材の活用	数名の教員が活用	無	無	無
成績評価	教員により異なる	学科で統一	学科、レベルで統一	教員により異なる

(2) 「英語アチーブメントテスト」の実施

アチーブメントテストは埼玉キャンパスのみで実施されており、その結果を後期の成績評価に含めている。

(3) 「シラバス」の内容

統一シラバスは千葉第2キャンパスと埼玉キャンパスで実施されている。看護学科及び栄養学科では、1年次よりそれぞれの専門領域に関連のあるテキストを使用している。また、埼玉キャンパスの各学科では、リーディングを中心とした「コミュニケーション英語Ⅰ」と、4技能を扱う「コミュニケーション英語Ⅱ」が前期に、同様に「コミュニケーション英語Ⅲ」と「コミュニケーション英語Ⅳ」が後期に、週二回行われており、他キャンパスと比較すると授業時間は2倍となる。

埼玉キャンパスの英語教育が他キャンパスと大きく異なるのは、2000年当時国際コミュニケーション学部が存在していたことに起因すると考えられる。初年次には英語コア科目として「英語オーラルⅠ・Ⅱ」と「英語リーディングⅠ・Ⅱ」の2分野の教科が制定されており、現在の「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・

Ⅲ・Ⅳ」にその名残を留めていると考えられる。

(4) 使用テキスト及び成績評価

2021年度千葉キャンパス某学科の「英語Ⅰ・Ⅱ」で使用されたテキスト及び成績評価について調査し、2021年6月に授業見学を実施したところ、4名の教員がそれぞれ2クラスを担当し、使用テキストには4技能統合型、ライティング中心、リーディング中心のものが採用されており、教員によって授業内容が大きく異なることが確認された。

成績評価では、「テキスト内課題80点、補足課題20点」「提出物40点、小テスト40点、授業内質疑応答・発表の回数・オンライン学習20点」「小テスト&発言50点、授業内試験50点」「提出物・発言40点、単語テスト10点、リスニングテスト10点、授業内中間・期末テストの平均40点」と、各教員が異なる評価基準を用いていた。

5. 初年次英語教育の改善

5.1 入学生英語力調査

昨今は大学全入時代と言われ入試も多様化しており、学生の入学時の英語力を把握することが困難であるため、全学の新生入生に対して英語プレACEMENTテスト²を実施した。2021年度の調査結果から、学科による英語力の差 ($p<.01$) が認められた。さらに、看護・実践心理・栄養・教育福祉・こども教育・経営学科では、CEFR-J^{2,3}のpre-A1からB1 (英検5級から2級程度)、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5級から準2級程度) までの学生が混在しており、学科内の英語力の差が明らかになった (畑江 2021)。

次に、同様のテストを2022年度にも実施し平均値の差の検証の結果有意差は認められなかった。つまり、昨年度と今年度の入学生の英語力には差がないことが

分かった。さらに、各学科の2021年度と2022年度の平均値の差については、看護学科で有意に低下がみられ ($p<.05$)、歴史学科では有意に上昇がみられた ($p<.05$) が、その他の学科では有意な差がみられなかったことから、昨年度と今年度の入学生の英語力にはおおむね差がなく、この結果から本学入学生の英語力とその傾向を把握することができたと考えられる (図2)。

次に、入試区分別に2021年度と2022年度のテストの合計点を比較したところ、有意差は認められなかった。つまり、昨年度と今年度の入試区分別による入学生の英語力には差がなかった。さらに、各入試区分の2021年度と2022年度の平均値の差については10月総合型でのみ有意に低下がみられ ($p<.05$)、その他の入試区分では有意な差がみられなかったことから、本学入学生の入試区分ごとの英語力の傾向を捉えることができた (図3)。

2021年度の調査によると、平均値が最も高いのは、

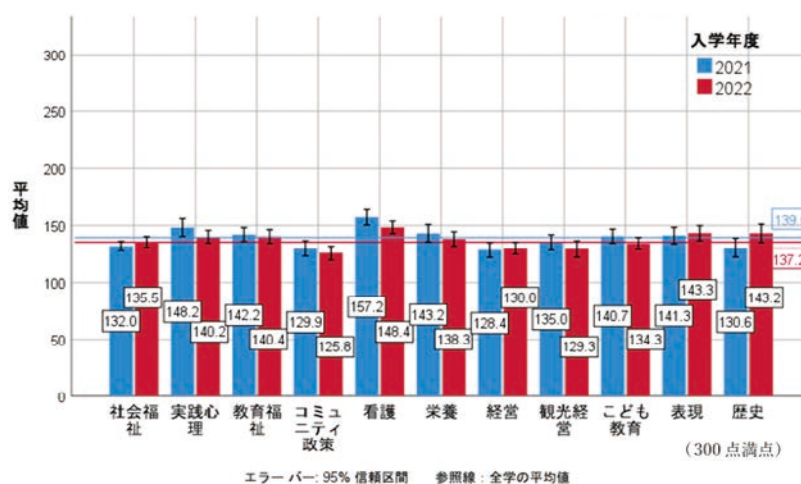


図2 2021・2022年度入学生英語力調査 (学科別)

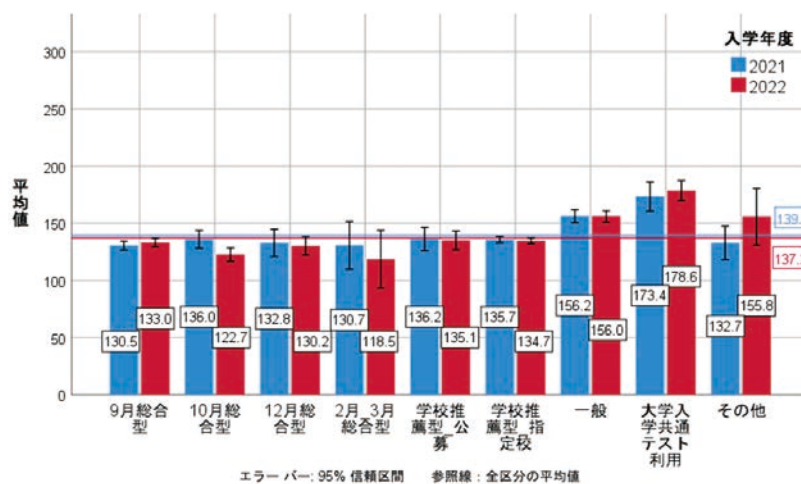


図3 2021・2022年度入学生英語力調査 (入試区分別)

大学入学共通テスト利用の173.4点で、次が一般入試の156.2点である。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有意差があり（ $p<.01$ ）、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・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」との間に有意差が認められた（ $p<.05$ ）（畑江 2021）。

「大学入学共通テスト」及び「一般」と比較して有意に得点の低い「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こと、本学アドミッション・ポリシーの「入学前学習」に記述のある、「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・向上に努めることも「高大接続」の一つの策となろう。

5.2 習熟度別クラス編成

2021年度・2022年度の「入学生英語力調査」から、入学生の英語力格差が明らかになったことは、各々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。

習熟度別クラス編成のメリットについて大谷他（2014）は、（1）クラス内の学力差が小さくなり、指導効率が上がること、（2）教員の授業準備や指導の焦点化がしやすくなること、（3）学生が各自の学力に応じた適切なレベルの授業を受けられるため、教育効果が見込めること、（4）成績順で分けられることが学生への刺激になり、また上位クラスの者は自信につながることでありとする。一方で注意すべき点として、（1）下位クラスに入ることによる自信の喪失の可能性があること、（2）クラス内の学力差が減ることによる学生の意欲の低下が起り得ること、（3）レベルの違う学生が相互に助け合い学び合い、学習効果を高めるピアティーチングができないこと、（4）特に上位クラスの学生から評価方法の公平性に対する不満があることが挙げられている。よって習熟度別クラス編成では、（1）適切なプレースメントテストを選択すること、（2）習熟度の低いクラスへの配慮を怠らないこと、（3）成績評価において公正性を維持する評価方法を取ることが重要であると述べている。

（1）2021年度習熟度別クラス編成の実施

2021年度、総合福祉学部（社会福祉・実践心理・教育福祉学科）及びコミュニティ政策学部（コミュニティ政策学科）では、英語プレースメントテストの成績を上位から25名前後で分割し習熟度別クラス編成を行った（表2）。得点をCEFR基準に準じてpre A1からB1に分類し、上級クラス、中級クラス、基礎クラスに配置していった。しかしながら、諸事情により本来の学力よりも低いレベルのクラスに配置された学生もおり、CEFR基準の3区分を含む英語力に差のあるクラスもみられる。さらに未受験者が多く、彼らをどのクラスに配置するかの問題が起こった。受験率を上げることと同時に未受験者の扱いについても具体的な検討が必要となった。

2021年度習熟度別クラス編成を行った総合福祉学部及びコミュニティ政策学部に関しては、当該年度はテキスト・成績評価の統一は行わず、シラバスも2020年度以前と同様に各教員に一任する形をとった。しかしながら、前述の習熟度別クラス編成のメリットに挙げられている（1）クラス内の学力差が小さくなり、指導効率が上がること、（2）教員の授業準備や指導の焦点化がしやすくなること、については担当教員にヒアリングをしたところ、その効果を感じている教員が複数名みられた。

（2）2022年度習熟度別クラス編成の実施

2021年度の2学部での先行実施を経て、2022年度は全学部で習熟度別クラス編成を開始した。2021年度と同様にプレースメントテストの得点の上位から分割してクラス編成をしたが、編成方法の曖昧な部分是否めず、未受験者・聴覚障がいを持つ学生への配慮等に課題が残ったため、千葉キャンパスの総合福祉学部及びコミュニティ政策学部ではそれらの改善を図り、「習熟度別クラス編成ガイドライン」としてまとめた（表3）。

中級クラスの中でも下位のクラスでは、実際には基礎クラスに近い英語力の学生を含んでいるところもあり、その線引きが非常に難しい。その年の傾向から中級の下位クラスを基礎クラスに変更するなどの柔軟な対応ができればよいが、登録作業やテキスト購入時期の関係もあり、現状では難しい。2023年度に向け、表3にみられる具体的な編成方法を他学部でも共有し、より学生の実態に合ったクラス展開を行いたい。

表2 習熟度別クラス編成 (2021年度)

学部	学科	科目名	区分	CEFR	最高値	最低値	履修人数	未受験者
総合福祉	社会福祉	英語 I (基礎) WA	上級	A2	209	160	26	
		英語 I (基礎) WB	上級	A2-A1	166	141	27	
		英語 I (基礎) WC	中級	A1	151	132	24	
		英語 I (基礎) WD	中級	A1	135	123	24	
		英語 I (基礎) WE	中級	A1	124	114	24	
		英語 I (基礎) WF	中級	A1	114	101	24	
		英語 I (基礎) WG	基礎	A1-preA1	106	71	24	3名
	英語 I (基礎) WH	基礎	preA1	77	51	25	22名	
	実践心理	英語 I (基礎) PA	上級	B1-A1*	249	153	29	
		英語 I (基礎) PB	中級	A2-A1	166	126	27	
		英語 I (基礎) PC	中級	A2-preA1*	171	95	27	
		英語 I (基礎) PD	基礎	A1-preA1	100	73	26	17名
	教育福祉	英語 I (基礎) EA	上級	B1-A2	263	167	26	
		英語 I (基礎) EB	上級	A2-A1	175	152	27	
		英語 I (基礎) EC	中級	A1	151	128	27	
		英語 I (基礎) ED	中級	A1	140	117	26	
		英語 I (基礎) EE	基礎	A1-preA1	121	72	26	1名
		英語 I (基礎) EF	基礎	preA1	97	86	25	19名
コミュニティ政策	コミュニティ政策	英語 I (基礎) A	上級	A2-A1	191	133	24	
		英語 I (基礎) B	中級	A1	134	115	19	
		英語 I (基礎) C	中級	A1-preA1	117	71	20	2名
		英語 I (基礎) D	基礎	preA1	82	68	19	17名
		英語 I (基礎) E	基礎		-	-	19	19名

*CEFRの3区分を含むクラス

表3 習熟度別クラス編成のガイドライン (2022年度千葉キャンパス)

		社会福祉学科	実践心理学科	教育福祉学科	コミュニティ政策学科
クラス編成	上級	A、B	A	A、B	A
	中級	C、D、E、F	B、C	C、D	B、C
	基礎	G、H	D	E、F	D、E
受験者	上級	スコア300~130の上位から25名程度ずつ上級クラスに配置する。過剰な場合は中級の上位クラスに移動する。不足の場合はそのまま空けておき、未受験者を入れる。			
	中級	スコア129~ (社会福祉100、実践心理95、教育福祉115、コミュ80まで) の上位から25名程度ずつ中級クラスに配置する。過剰な場合は基礎クラスの上位クラスに移動。不足の場合はそのまま空けておき、未受験者を入れる。			
	基礎	スコア99~0	スコア94~0	スコア114~0	スコア79~0
未受験者		入試区分の「一般」「大学入学共通テスト利用」を上級、中級の空いているところに配置する。「社会人」「外国人留学生」「帰国生徒」「学園傘下校」は中級クラスに配置する。それ以外の「学校推薦型」「総合型」「再履修生」は基礎クラスに配置する (クラスが埋まらない場合は、人数のバランスがとれるようにクラス間で繰り上げ (繰り下げ) る等で柔軟に対応いただく)。			
聴覚障がい学生		リスニング (100点配点) 以外の語彙・文法、リーディング200点配点のうち、スコア200~100は上級クラス、スコア99~60は中級クラス、スコア59~0は基礎クラスに配置する。但し、上級クラスはネイティブ教員である等の理由で、配置されたクラスより下のクラスを希望する場合は、それを尊重する。			

5.3 共通シラバスの作成

大学全入時代において、多様な学力を持つ学生が入学している現在、一般教養としての必修科目では、学生が学ぶ内容の均一化や体系化を進め、「統一シラバスによる講義群」の大学が増加しているという。

樋口他(2016)は、同じ科目名で複数クラスが開講されている場合、(1)シラバスが異なる、(2)テキストが異なる、(3)成績評価方法が異なる、(4)授業の方法が異なる、といったことが起こっている場合があると推測する。学生の立場になると、同じ名称の科目にもかかわらず、例えば積み上げ式のカリキュラムだった場合、あるクラスを履修した学生は習っているが、別のクラスは習っていない内容があることには問題があり、また、別シラバス、別方法で行われた授業で成績評価が公平に行えるのかという疑問も湧くという。

本学のS-BASICの「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」においても共通シラバスの作成は必至である。シラバスの「授業目的」には大学の学士カールブリックに照らし、「英語コミュニケーション・スキルの習得」を明言する。そして実践的な英語技能習得を目指し、

4技能をバランスよく取り入れた「授業内容」を提供する必要がある。さらに「到達目標」はCEFR基準を利用し、客観的な評価を可能にする。一方、ICTの活用やアクティブ・ラーニングが可能な「テキスト」の選択も重要である。「評価基準」では、同一教科の成績評価を公正に行うために、習熟度別クラスの基準点を掛け合わせて最終評価を算出することとした(表4)。

(1) Can-Doリストの作成

文部科学省は、小・中・高の一貫した外国語教育を目指す上で各段階を通じて「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4技能5領域をバランス良く習得することを目標としている。高等学校におけるその目標を引き継ぎ、CEFR基準を参考に本学の英語教育における体系化されたCan-Doリストを作成した(表5)。習熟度別クラスのレベル別に4技能5領域のCan-Doを設定し、学習が進むにつれ段階的に上がっていく。そして、各シラバスの「到達目標」の中でそのCan-Doを明確に示すことで、学生が具体的な目標を持って授業に臨めるよう

表4 共通シラバス例(2022年度「英語Ⅰ」中級クラス)

授業名	英語Ⅰ	形態	演習	単位	1
開講学期	2022年度 前学期	曜日・時限			
授業目的	知的活動でも職業生活や社会生活でも必要となる基本的な英語の運用能力を身に付けることを目的として、英語能力の習熟度別、達成度別による少人数のクラスを編成し、クラス別に準備されたプログラムにより、日常的な英会話を中心とする基礎的な英語コミュニケーション能力の習得を図る。				
授業内容	各ユニットの語彙、文法、表現を学習し、リスニング、リーディング、スピーキング、ライティングをバランスよく学習する。その際、デジタル教材を活用し、音声や映像をふんだんに取り入れる。授業内では、ペアワーク、グループワーク、ロールプレイ等によるアクティブ・ラーニングによって英語での発信力を養い、授業外ではオンライン教材によって事前・事後学習を行う。				
到達目標	【中級クラス】 1. 短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。(聞) 2. 簡潔なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。(読) 3. 身近な日々の事柄について、直接的で簡単な情報交換を必要とする通常の課題ならコミュニケーションできる。(話：やりとり) 4. 人物や生活・職場環境、日課などについて、簡単な字句や文を並べて単純な説明ができる。(話：表現) 5. 家族、生活環境、学歴、最近の活動について、簡単な句や文を連ねて書くことができる。(書)				
事前・事後学習の所要時間	講義時間30時間(2時間×1コマ×15週)+事前事後学習15時間				
テキスト	<i>Four Corners 1 Second Edition Student's Book with Online Self-Study and Online Workbook Pack</i> , Cambridge University Press, ISBN 9781108560450				
評価基準	授業内評価(ユニットテスト(30点)期末テスト(20点)オンライン事前・事後学習(25点)クラス別課題(25点))と習熟度別クラスの基準点(基礎(65点)・中級(75点)・上級(85点))を掛け合わせて最終評価とする。 〔成績評価算出式〕 $\frac{(\text{各学生の授業内評価の素点} - \text{クラス全員の平均点})}{\text{クラスの標準偏差}} \times 10 + \text{習熟度別クラスの基準点} = \text{最終評価}$				

にした。また、英語版を作成しネイティブ教員との共通理解を図った。

(2) ICT教材の活用

ネット社会に生きる若者の興味関心に合った授業を展開するには、ICT端末を利用した学習形態に転換する必要がある。ICTの整備、活用はこれからの大学教育に必要不可欠である。特に音声や映像を駆使した授業に学習効果がある英語教育の中で積極的に導入すべきである。また、個別の端末活用は学生の自主的な学びを促し、シラバスに明記されている事前・事後学習を促進するであろう。

本学では、2022年度の英語授業で使用する教室のICT環境を整えてもらい、貸し出し用PCにはデジタル教科書を搭載し、教員がスムーズに授業で利用できるようにした。そして「英語Ⅰ・Ⅱ」では、以下の観点から使用テキストを選択した。

(1) 授業を英語で行うことを基本とするため、テキ

ストはオールイングリッシュのもの（上級クラスは基本的にネイティブ教員を配置、中級・基礎クラスでは教員が適宜日本語を使用して授業をする）

(2) 音声、動画を視聴、問題・解答の投影等が可能なデジタル教科書で、ペアワークやグループワーク等のアクティブ・ラーニングが豊富に含まれていること

(3) PC・タブレットでの事前・事後学習が可能で、教員がオンラインで学生の進捗確認ができるもの

(4) オンライン授業の場合も、特別な準備をせずとも対面と同様の授業ができること

実際に採用に至ったコースブックは、CEFR基準を元に作成されており、英語プレイスメントテストで明らかになった本学学生のCEFRレベルとの整合性を持たせるようにした（表6）。

さらに、事前・事後学習を促進するため、テキストに連動したeラーニング教材が有効である。例えば

表5 淑徳大学外国語（英語）教育Can-Doリスト

レベル [CEFR]	コミュニケーション英語 各科目目標			受容		産出		
	英語Ⅰ	英語Ⅱ	英語Ⅲ	聞くこと	読むこと	話すこと (やり取り)	話すこと (表現)	書くこと
5 [C1]			上級	たいていの講義、議論、ディベートが比較的容易に理解できる。	長い複雑な文学及び文学以外のテキストを、文体の違いを確認しながら理解できる。	説得力をもって主張を展開でき、質問やコメントに流暢に自然に適切に応えることができる。	複雑な話題を詳しく論じ、一定の観点を展開しながら適切な結論でまとめることができる。	複雑な話題について、明瞭にきちんとした構造を持ったテキストを、関連性のある重要点を強調して書くことができる。
4 [B2]		上級	中級	話題がある程度身近な範囲であれば、長い話や議論の流れが複雑であっても理解できる。	筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告が読める。	母語話者を相手に、普通の対話や関係が維持できる程度に、流暢に自然に対話できる。	興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について明瞭で詳細な説明をすることができる。	論拠、論点を整然と展開して、エッセイやレポートを書くことができる。
3 [B1]	上級	中級	基礎	身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。	自分の専門分野や興味範囲内のテキストなら十分に主題を理解できる。	身近で日常生活に直接関係のあることや、個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。	意見、計画、行動に対する理由や説明を簡潔に示すことができ、自分の感想・考えを表現できる。	自分が関心を持つ身近な話題について、複雑ではないことができる。
2 [A2]	中級	基礎		短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。	簡潔なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。	身近な日々の事柄について、直接的で簡単な情報交換を必要とする通常の課題ならコミュニケーションできる。	人物や生活・職場環境、日課などについて、簡単な単語や文を並べて単純な説明ができる。	家族、生活環境、学歴、最近の活動について、簡単な単語や文を連ねて書くことができる。
1 [A1]	基礎			はっきりとゆっくりと話してもらえば、聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる。	日常の状況下で、簡単な掲示の中から身近な名前や語、基本的な表現が分かる。	直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。	自分の身の回りのことについて、簡単な語句や文を使って表現できる。	簡単な表現や文を単独に書くことができる。

参考資料：『CEFR Can-do一覧 カテゴリーごと』 https://jfstandard.jp/pdf/CEFR_Cando_Category_list.pdf
Council of Europe (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第二刷、吉島茂、大橋理枝（訳編）朝日出版社

表6 採用テキスト（2022年度）

レベル	英語 I・II
基礎	<i>Live Escalate Book 1: Base Camp</i> (Seibido) [CEFR A1+]
中級	<i>Four Corners 1 Second Edition with Online Self-Study and Online Workbook Pack</i> (Cambridge) [CEFR A1]
上級	<i>Four Corners 2 Second Edition with Online Self-Study and Online Workbook Pack</i> (Cambridge) [CEFR A2]



基礎クラスのテキスト *Live Escalate* では、「リングポルタ」という Web 学習システムが利用可能で、インターネットに接続されていれば、PC だけでなく、モバイルやタブレットにも対応しているため、外出先や移動中でも学習することができる（図4）。

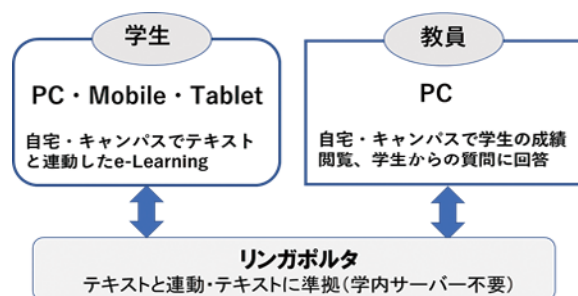


図4 学習ツールリングポルタのシステム

らに同学科内でも英語力の差がみられたことから、習熟度別クラス編成の必要性が明らかになった。2021年度、2022年度の先行実施を受け、2023年度からの本格実施に向け改善を施すこととした。

（4）共通シラバスの作成

初年次必修科目のシラバス内の「授業目的」は、高等学校の英語教育を踏襲し、4技能5領域を含めたコミュニケーション・スキルの向上に統一し、「到達目標」はCan-Doリストから各クラスレベルに応じてCEFR基準で明確に示す。また、ICTの環境を整え、デジタル教材を活用した授業及びテキストと連動したeラーニングを可能にする自宅用学習システムを導入することとした。成績評価では、クラス別に基準点を設け公正な評価を目指した。

6. まとめ

高等教育研究開発センター基盤教育部門が進める「大学共通の英語教育プログラムの開発」では、高大接続を意識しつつ以下の項目を順次研究してきた。

（1）日本の外国語教育改革

新学習指導要領による小・中・高の一貫した外国語教育やGIGAスクール構想に対応し、初年次教育では「聞く」「読む」「話す（やりとり・発表）」「書く」の4技能5領域の向上を目指すこととした。

（2）淑徳大学の外国語（英語）教育目標

高等学校での学びと大学教育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、「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」を教育目標に据え、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こととした。

（3）習熟度別クラス編成の開始

入学時の英語プレースメントテストの結果、学科別・入試区分別において英語力に差が認められた。さ

7. 課題

2022年度、入学生英語力調査と習熟度別クラス編成に使用したプレースメントテストと、学年末に実施するアチーブメントテストの結果との比較分析を行い、習熟度別クラス編成及び共通シラバスによる学生の英語力の推移を検証し、さらなる英語教育の改善・充実のために活用したい。また、5.2の大谷他（2014）の習熟度別クラス編成の注意点について（下位クラスの自信の喪失、学力差減による意欲の低下等）実態調査を実施する。

共通シラバスは2022年度に埼玉キャンパスを除く3キャンパスにて試行的に開始したが、その中で、テキストの難易度や内容、活用方法に再検討の余地がある。また成績評価方法についても、基準点を設けたことで、下位クラスの学生が高評価を取れず、意欲の低下に繋がっているとの教員アンケートによる報告もあるため、2023年度のS-BASIC全面実施に向けて研究を継続し、同一教科の公正な評価方法を追究することとする。

2023年度は、2年次「コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」の新共通シラバスを作成する。初年次に4技能5領域統合型の実践的英語力を培ってきた学生の将来を見据え、各種英語検定試験・語学留学も含め、より実用的な英語力向上が期待できるカリキュラムを構築したい。

注

1. CEFRとは“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。
2. 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52問300点満点、所要時間45分で構成されている。
3. CEFR-J：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。

引用文献

畑江美佳（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回淑徳大学高等教育研究開発センター会議（2020年7月15日）資料7-3

畑江美佳（2021）「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およ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年報』第8号、淑徳大学高等教育研究開発センター

樋口勝一・水藤龍彦・武田裕紀・村上亨・田上正範・梅村修（2016）「学部共通科目のマネジメントについての一考察」『追手門学院一貫連携教育研究所紀要』第2号、追手門学院一貫連携教育研究所

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」

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（2018）「第3期教育振興基本計画」

文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課（2021）「端末利活用状況等の実態調査（令和3年7月末時点）（確定値）」

文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説外国語編 英語編』開隆堂出版株式会社

文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課（2021）「GIGAスクール構想の最新の状況について」

大谷麻美・横山仁視・キム・ブラッドフォード・ワッツ（2014）「プレースメントテストによる習熟度別クラス編成に関する報告書—全学共通言語コミュニケーション科目の英語における事例—」『京都女子大学人文論叢』第62号、京都女子大学人文学会

Improving the First-Year English Education at Shukutoku University:
Considering High School/University Connection

Mika HATAE

模擬保育は実習とその後の学びに どのように関連していく可能性があるのか

— 実習事前事後指導時の学生の自己評価の変化に着目して —

淑徳大学教育学部こども教育学科 准教授 松 家 まきこ

淑徳大学教育学部こども教育学科 准教授 御手洗 明 佳

要 約

本稿は、幼稚園教育実習の事前指導で取り組む模擬保育が、本学教育学部生にとってどのような意義があるのか検討することを目的とした。その結果、実習先で、子どもの年齢や発達、季節に応じた保育内容を選ぶうえでは、大学で得た知識や技術が活かしていることがわかった。また、学生の実習先での学びは、実習を迎えるまでの大学での学びと関連しており、事前に模擬保育を行うことで、実習で多様な子どもの姿に出会った際に模擬保育との違いに気づき、実際の子どもの姿や実態に応じた保育を展開することの難しさを実感したり、自己課題を明確化したりできるという成果が捉えられた。

1. 本稿の目的

本稿は、本学教育学部で行う幼稚園教育実習（以下、教育実習とする。）の事前・事後指導の内容を報告するとともに、実習前後の学生の自己評価や振り返りを用いて学生の学びや気づきを分析し、事前指導で取り組む模擬保育が学生にとってどのような意義があるのか検討することを目的とする。また、保育者養成校における模擬保育の課題についても検討し、学びの充実に向けた保育者養成校の事前・事後指導の在り方を探り、今後の教育実践および授業改善に活かすための資料にしたいと考える。

平成29（2017）年に策定された「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）によると、教育実習の一般目標は「大学で学んだ領域や教職に関する専門的な知識・理論・技術などを、保育で実践するための基礎を身に付ける」ことであり、具体的な到達目標は「1）幼稚園教育要領および幼児の実態を踏まえた適切な指導案を作成し、保育を実践することができる。2）保育に必要な基礎的技術（話法・保育形態・保育展開・環境構成など）を実地に即して身に付けるとともに、幼児の体験との関連を考慮しながら適切な場面で情報機器を活用することができる。3）学級担任の役割と職務内

容を実地に即して理解している。4）様々な活動で適切に幼児と関わることができる。」（下線部は筆者追記）と記され、理論と実践に基づいた幼児理解や保育技術の習得にむけて、教育実習が重要な機会になっている。

また、保育内容の指導法に関する科目では、「模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けている」ことが到達目標とされ、模擬保育を通して「具体的な指導場面を想定して保育を構想する方法を身に付ける」ことが一般目標として示されている。試しに、論文検索サイト Google Scholar に「保育者養成校」「模擬保育」の語を入れて、2010年以降の論文件数を検索したところ、教職課程コアカリキュラムが策定された2017年が最も多く、その後も比較的多い件数で推移している（図1）。ここから、保育者養



図1 保育者養成校における模擬保育の先行研究の件数
(出所：筆者作成)

成校での模擬保育の実践が増加傾向にあること、そして研究テーマとしての関心が寄せられていることがうかがえる。

模擬保育を扱った先行研究の内容を確認すると、模擬保育の実践が保育者を目指す学生にとって有効であるという報告が多い（藤川ら 2022、猪田 2018、田爪ら 2006 他）。たとえば、藤井（2020）は、教育実習事前指導で学生が一人ずつ模擬保育に取り組んだあとに記した自己評価と他者評価をもとに分析を行い、その成果について、「学生が主体的に保育を構想し」、「客観的な視点で振り返ることで自身の保育の改善に目を向けた」ことは、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）に示されている「『幼児の発達や学びの過程を理解し、具体的な指導場面を想定して構想する方法を身に付けること』『模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けている』という目標に一步近づくことができた」と述べている。また、学生は、子ども役を体験することで「子どもの視点や立場からの保育者の言動や保育環境の理解が促される」と記している。

さらに、小山ら（2022）は、実習後の集大成として位置づいている教職実践演習の授業の中で、4～7人のグループによる模擬保育を行い、学生のふり返りレポートの分析から、グループで取り組む模擬保育ならではの成果として「学生それぞれの経験と知見の融合」が促され、「学生同士で協議しながら深め（中略）検討することができる」こと、「他者と意見交換しながら省察し（中略）課題や発展性について探究する観点が養われる」ことをあげている。

このように、保育者養成校の学生にとって模擬保育

の経験は、保育を改善する視点を身に付けたり、課題を発展的に捉え、探究する観点を身に付けるといった有効性が報告されている。一方、これらの研究は、模擬保育「後」の学生の認識にのみ着目しており、模擬保育で得た学びが実習前後でどのように変化していくのか、また、その変化はなぜ起こるのかなど、実習での体験との関連については管見の限り明らかにされていない。

そこで、本稿では、本学で行っている教育実習の事前事後指導の取り組み内容を報告すると共に、実習の事前指導で取り組む模擬保育後と実習後では学生の認識はどのように変化するのかを明らかにする。そして、認識の変化が、学生の実習後の学びにどのように関連していく可能性があるのかを検討し、保育者養成校における模擬保育の意義と課題を提示することを目指す。

この目的を達成するために、以下の二つの課題を設定した。第一に、学生の自己評価は、実習事前指導時と実習事後指導時でどのように変化するのか、第二に、学生の保育に対する認識は、実習の事前指導時と事後指導時でどのように変化するのかである。

2. 調査対象科目の概要とデータ分析について

2-1. 教育実習事前事後指導（模擬保育）概要

本稿の調査で扱う科目「教育実習事前事後指導（幼）」は、幼稚園教諭一種免許の取得に向けた必修科目である（表1）。学生は幼稚園で4週間実習を行うにあたって、15コマの事前事後指導を受ける（本学では11コマを事前指導、4コマを事後指導として位置づけている）。事前指導では、実習に向かう心構えや実

表1 実習前後の流れと「模擬保育」と振り返りの位置

科目名	①「教育実習事前指導」	②「教育実習」	③「教育実習事後指導」
時期	4月	5～9月 (学生により異なる)	12月
場所・期間等	・学内（集中講義） ・11コマ (うち模擬保育は8コマ)	・各幼稚園 ・4週間（20日間）	・学内（集中講義） ・4コマ
主な内容	・実習関連書類の作成 ・ハラスメント指導 ・ 模擬保育 の実施 ・自己評価シートAの実施	・3～5歳児クラスの観察実習等 ・部分実習（朝の会や絵本の読み聞かせ等一部を担当） ・責任実習（1日先生として担当クラスを受け持つ）	・最終版指導案の作成 ・ 自己評価シートBの実施 ・個別面談の実施

習に関わる書類作成、観察方法や日誌の書き方に加え、教育実習で行う部分・責任実習（保育者の立場を実際に体験する実習）にむけた準備として、指導案の作成と模擬保育に取り組む。そして、4週間の実習を終えたあとに行う事後指導では、実習で行った内容や学んだことを振り返って報告書の作成と発表を行い、個別面談を行い、自己課題を明確にする。

2021年度は、教育学部幼児教育コースの4年生43名が履修し、授業の指導は筆者らが担当した。幼稚園教諭一種免許を取得するための必修科目で、事前指導では、教育実習に向かうための心構え、幼稚園および幼稚園教諭の役割、日誌の書き方、指導案の作成方法について学び、模擬保育に取り組む。事後指導では、実習での体験を振り返り、幼児理解を深めるとともに、自己課題を明確にし、幼稚園教諭として求められる資質・能力の基礎を習得することを目指す。

本科目内で実施する模擬保育は、実習先での部分実習・責任実習を想定し、履修している学生全員が一人ずつ幼稚園教諭（保育者）役を担う。2021年度は、43名を3グループ（15名・14名・14名）に分け、一人が

幼稚園教諭（保育者）役、その他の学生は子ども役を担うようにした。つまり、15名のクラスの場合は、学生一人当たり、幼稚園教諭（保育者）役を1回、子ども役を14回体験することになる。

グループでの模擬保育はほかの授業でも体験したことがあるが、全員が一人で幼稚園教諭（保育者）役を担い、保育内容の立案から指導案作成、環境準備、模擬保育の実践、振り返りまでを行う体験は、教育実習事前指導が初めてとなる。

表2に示す通り、模擬保育は一人30分間で、一人終わるごとに振り返りの時間を15分間とり、「自己評価シート」と「他者評価シート」の記入を行った。具体的な手順は、岩崎ら（2018）が執筆したテキスト『教育課程・保育の計画と評価—書いて学べる指導計画』の「実践評価ワーク」（p.160-164）を参考にして、「①指導計画を作成する。②事前準備を行う。③指定されたグループで保育者役になる順番を決める。④保育者以外は子ども役になる。⑤保育者役は指導案に沿って実践する。⑥実践後、保育者役の学生は実践を振り返り、反省事項をメモする。⑦子ども役は保育者役が作



写真1～4 模擬保育の様子

表2 模擬保育の方法と流れ（授業時配布資料）
教育実習（責任実習）に向けた「模擬授業」の方法と流れ

手順

- 幼稚園実習の事前指導では「模擬授業」を実施します。以下の流れを確認し、当日の準備・練習をしておきましょう。
- 模擬授業はクラスごとに実施し、一人 30 分間、振り返り 15 分間で実施します。
- 模擬授業後に、「自己評価」「他者評価」を実施します。

①指導計画を作成する

②事前準備を行う

●事前準備の仕方

1. 使う教材を用意する
2. 自分が保育者として子どもとどのように向き合うのか、人的空間的な環境の確認をする
3. 導入から展開に向けての説明の仕方など、言動や行動を考えながら練習する
4. 子どもとのやりとりの予想をする
5. どのように終わらせていくのかまとめて考える
6. 実践する全体の時間を決めて計る
7. 指導計画とすべての教材を再確認する

③指定されたグループで保育者役になる順番を決める

④保育者以外は子ども役になる

⑤保育者役は指導案に沿って実践する

●実践の留意事項

1. 子どもへの導入となる最初の言葉かけと保育者としての自分の立ち位置を確認してから始める。
2. 計画通りに進めることに専念し過ぎず、子どもの声を聞いて対応しながら進めていく。
3. 全体を見渡しながらみんなが参加できるようにする。
4. 活動の盛り上がりを大切に、十分に活動を楽しむ。
5. 活動のまとめをして、みんなで楽しかったことを共有して終わる。

⑥実践後、保育者役の学生は実践を振り返り、反省事項をメモする。

⑦子ども役は保育者役が作成した指導案を見て、コメントシートを作成する（他者評価）

⑧子ども役の学生全員からコメントシートをもらい、自分の省察事項と重ねて評価し、指導案の改善をしていく（自己評価）

（出所：岩崎淳子・及川留美・粕谷亘正・『教育課程・保育の全体の計画』明文書房.p.160）

成した指導案を見て、コメントシートを作成する（他者評価）。⑧子ども役の学生全員からコメントシートをもらい、自分の省察事項と重ねて評価し、指導案の改善をしていく。」とした。

2-2. 分析で用いたデータと方法

本稿で用いたデータは、本学教育学部で「教育実習事前指導・事後指導」を履修する4年生（N=43）に実施した「自己評価シートA（模擬保育）」と「自己評価シートB（責任実習）」の結果である。自己評価

シートA/Bは、実習前の模擬保育や、実習後の責任実習の振り返りを目的として教科担当者2名（執筆者）で作成した。なお、自己評価シートA/Bを作成する際には、岩崎ら（2018）が執筆したテキスト『教育課程・保育の計画と評価—書いて学べる指導計画』の「実践評価ワーク」（p.160-164）を参考にし、講義科目の目的と本学の学生に合わせて作成した。

調査で用いた項目は、表3に示す通り「指導案に対する振り返り」に関する14項目（①子どもの姿（2項目）、②ねらい・内容について（4項目）、③時間・環境の構成について（3項目）、④予想される子どもの姿や保育者の援助・配慮について（5項目））である。回答方法は、上記の項目内容ができたか5件法（「5：とてもそう思う」～「1：全くそう思わない」）で尋ねた。また、記述式の項目として、「1. 計画段階で難しいと感じたことはどのようなところか」、「2. 実践してみても足りないと感じた自分の力は何か」、「3. 今回の実践から今後の工夫や改善点、課題は何か」3項目を設定し尋ねた（表4）。以上の自己評価シート

A/Bの設問は、事前指導、事後指導の際に変更せずに学生へ回答を求めた。なお、この自己評価シートは授業の一環として模擬保育を行った直後に学生自身が記入するものとし、学生自身が振り返りを行う過程を重視した。また、倫理的配慮として、学生には記述内容は評価に関係しないこと、授業改善のためにデータとして活用することがあること、論文執筆の際には個人が特定されないことなど説明した。

調査実施日は、事前指導日（2021年4月19日）の全員の模擬保育が終了した後に、一斉に「自己評価シートA（模擬保育）」を実施し（n=37、回収率86.0%）、事後指導日（2021年12月20日）の授業はじめに「自己評価シートB（責任実習）」を実施した（n=39、回収率95.1%）。

収集したデータのうち、指導案に関する振り返り自己評価項目（選択式）の分析には、SPSS（バージョン：28）を用いた。分析の方法は、t検定を実施し、結果は、平均値をM、標準偏差をSDとして表5に示した。記述項目（表4）の分析には、テキストマイニング

表3 「自己評価シートA/B」で用いたカテゴリと項目（選択式）

カテゴリ	「指導案に対する振り返り」自己評価項目
①子どもの姿	1. 指導計画作成時に子どもの姿を捉えて書くことができた
	2. 実際の子どもの姿は自分が捉えた姿とズレが生じなかった
②ねらい・内容について	3. 子どもの姿を軸として、ねらいや内容を考えられたか
	4. ねらいには、子どもに経験してほしい保育者の願いが具体的に込められていたか
	5. 子どもの経験や興味・関心に沿った実現可能な内容であったか
	6. 子どもの年齢や発達、また季節に応じた内容であったか
③時間・環境の構成について	7. 時間の見通しがきちんともっていたか
	8. 子どもの活動がしやすい時間配分であったか
	9. 教材の事前準備、人的空間的な環境の設定、自身の立ち位置など考えた通り、行えたか
④予想される子どもの姿や保育者の援助・配慮について	10. 計画した活動に足りない部分はなかったか
	11. 遊びや活動の導入・展開・まとめを考えられていたか
	12. 予想される子どもの活動や保育者の援助・配慮が単に動きや言動の羅列になっていなかったか
	13. 子どものやってみようという気持ちを高め、楽しい活動となるような子どもの興味・関心に沿った援助や配慮が考えられていたか
	14. 実践していくなかで、子どもの気持ちと合わせて楽しくできたか

表4 「自己評価シートA/B」で用いた項目（記述式）

「指導案に対する振り返り」項目
1. 計画段階で難しいと感じたことはどのようなところか
2. 実践してみても足りないと感じた自分の力は何か
3. 今回の実践から今後の工夫や改善点、課題は何か

表5 実習事前と事後別「自己評価」の平均値とSDおよびt検定の結果

項目	事前		事後		t値
	M	SD	M	SD	
1 指導計画作成時に子どもの姿を捉えて書くことができた	3.76	0.70	3.47	0.71	1.89 *
2 実際の子どもの姿は自分が捉えた姿とズレが生じなかった	3.09	0.90	2.94	0.78	0.68 n.s.
3 子どもの姿を軸として、ねらいや内容を考えられたか	3.71	0.79	3.57	0.85	0.82 n.s.
4 ねらいには、子どもに経験してほしい保育者の願いが具体的に込められていたか	3.89	0.83	3.49	0.78	2.59 **
5 子どもの経験や興味・関心に沿った実現可能な内容であったか	3.77	0.77	3.54	0.70	1.21 n.s.
6 子どもの年齢や発達、また季節に応じた内容であったか	3.31	0.91	3.83	0.75	-2.69 **
7 時間の見通しがきちんともてていたか	3.31	0.99	2.94	0.94	1.89 *
8 子どもの活動がしやすい時間配分であったか	3.49	0.95	3.09	0.82	1.84 *
9 教材の事前準備、人的空間的な環境の設定、自身の立ち位置など考えた通り、行えたか	3.37	0.94	3.03	0.99	1.61 n.s.
10 計画した活動に足りない部分はなかったか	2.83	1.01	3.03	0.79	-0.96 n.s.
11 遊びや活動の導入・展開・まとめを考えられていたか	3.6	0.81	3.49	0.78	0.78 n.s.
12 予想される子どもの活動や保育者の援助・配慮が単に動きや言動の羅列になっていなかったか	3.09	0.61	3.17	0.62	-0.59 n.s.
13 子どものやってみよう気持ちを高め、楽しい活動となるような子どもの興味・関心に沿った援助や配慮が考えられていたか	3.69	0.69	3.69	0.58	-0.39 n.s.
14 実践していくなかで、子どもの気持ちと合わせて楽しくできたか	3.86	0.85	3.89	0.90	-0.15 n.s.

** : p < .01, * : p < .05, n.s. : not significant

を行った。テキストマイニングを実施した理由は、定量分析のみではみえてこない学生の記述から、認識の変化を見出すための特徴を取り出すことを目指したためである。テキストマイニングを行う際の手順は以下の通りである。1. 文章データの入力、2. 文章を単語化（形態要素分析）、3. 単語を集計、4. 出現頻度によるキーワードの絞り込み、の順序で実施した。データファイルの作成には、Excel 2018を使用した。

3. 分析結果と考察

3-1. 実習前後の「自己評価」の変化

まず、「学生の自己評価は、実習の事前指導時と事後指導時でどのように変化するのか」（課題1）について検討した結果を示す。

実習事前指導時と事後指導時の際の学生の自己評価シートA/Bの結果に対して、対応のあるt検定を行った。その結果、14項目中9項目で自己評価が下がる傾向がみられ、項目1、4、6、7、8の5項目の条件間に有意な差が得られた（表5、網掛け箇所）。これら5項目のうち、事前指導時よりも事後指導時の方が

自己評価が高まった項目は「6. 子どもの年齢や発達、また季節に応じた内容であったか」（0.52ポイント高い）のみであり、それ以外の項目1、4、7、8では、自己評価が下がる傾向がみられた。

実習の前後で自己評価が下がった項目について、差が大きかった順に「4. ねらいには子どもに経験してほしい保育者の願いが具体的に込められていたか」と「8. 子どもの活動がしやすい時間配分であったか」がいずれも実習前より実習後の自己評価が0.4ポイント下がっており、「7. 時間の見通しがきちんともてていたか」では0.37ポイント、「1. 指導計画作成時の子どもの姿を捉えて書くことができた」では、0.29ポイント下がっていた。

「4. ねらいには子どもに経験してほしい保育者の願いが具体的に込められていたか」は、「ねらい・内容」に関する項目のため、実習先で指導案を作成する際に、現場の保育者に指導を受ける内容である。事前指導で指導案を作成する際は、幼稚園教育要領や指導案のサンプル資料を参考に「ねらい・内容」を作文している学生が多いようだったが、実習では、実際の子どもの姿に合わせた「ねらい・内容」を考える必要が

ある。実習期間という限られた期間での子ども達との関わりの中で、子ども理解と長期的な視点からのねらいを作成することは、実習生には容易ではなかったことがうかがえる。同時に、実際の現場に行ってみたことで、同じ活動でも子どもの実態によってねらいや内容が変わってくることで、より具体的に記す必要があることに気づいた可能性も考えられる。また、「8. 子どもの活動がしやすい時間配分であったか」と「7. 時間の見通しがきちんともてていたか」の「時間・環境の構成」に関する項目や「1. 指導計画作成時の子どもの姿を捉えて書くことができた」の「子どもの姿」に関する項目は、実習では、模擬保育で経験できなかった多様な子どもの姿（発達状況や言動など）と出会い、それらに回答する難しさを体験したことにより、計画した通りに保育が進まないことへ対する認識を深めた可能性が考えられる。一方で、「6. 子どもの年齢や発達、また季節に応じた内容であったか」の項目の自己評価が高まったのは、学内で学んだ知識や技術を活かして選んだ題材が実際の子どもたちに適合したことを示している可能性もある。

3-2. 実習前後の「振り返り」記述の変化

次に、「学生の保育に対する認識は、事前指導時と事後指導時でどのように変化するのか」（課題2）について検討した結果を示す。

学生の保育に対する認識の変化をみるために用いた自己評価シートA/Bの記述式で回答を求めた3項目は、「1. 計画段階で難しいと感じたことはどのようなところか」、「2. 実践してみても足りないと感じた自分の力は何か」、「3. 今回の実践から今後の工夫や改善点、課題は何か」である。学生が回答した文章に対してテキストマイニングを行った結果、「1. 計画段階で難しいと感じたことはどのようなところか」項目では、事前指導：307単語、事後指導：474単語、「2. 実践してみても足りないと感じた自分の力は何か」項目では、事前指導：320単語、事後指導：421単語、「3. 今回の実践から今後の工夫や改善点、課題は何か」項目では、事前指導：437単語、事後指導：592単語）検出された。これら検出単語のうち、頻出度の高い単語順に並べ、上位25単語の表を作成した（表6～8）。なお、本分析では、特に、実習前後の学生の認識の変化に着目するため、事前・事後指導における頻出単語を比較し、事後指導時にのみ確認された特徴的な単語

の検出を行なった。その結果として事後指導時の頻出単語リストのうち上位5単語を選定した（表6～8、網掛け箇所参照）。

全体の傾向として、実習前よりも実習後の振り返り記述の方が、検出された単語数が多かった。これは、実習の経験から保育に対する思いや課題への気づきによるものが大きいことが予想される。

続いて、振り返りの記述の内容の変化について、設問ごとに確認していく。「1. 計画段階で難しいと感じたことはどのようなところか」の項目では、実習前後のいずれでも頻出単語上位であったのは、「難しい」「考える」「子ども」「姿」「予想」「活動」であった（表6）。一方、実習前後を比較した結果、実習後のみに頻出された単語上位5位は、「伝える」（検出頻度5回、

表6 「1. 計画段階で難しいと感じたこと」の事前／事後頻出単語（上位25単語）

	事前		事後	
1	難しい	30	子ども	46
2	考える	20	難しい	33
3	子ども	20	考える	25
4	姿	12	活動	13
5	予想	8	製作	13
6	どこまで	5	姿	11
7	活動	5	予想	10
8	計画	5	動き	9
9	想像	5	時間配分	8
10	時間	4	どのような	7
11	説明	4	予測	7
12	導入	4	流れ	7
13	どのくらい	3	計画	6
14	どのように	3	どのように	5
15	安全	3	声かけ	5
16	考え	3	伝える	5
17	指導案	3	配慮	5
18	時間配分	3	タイミング	4
19	準備	3	援助	4
20	製作	3	感じた	4
21	想定	3	指導案	4
22	展開	3	時間	4
23	保育者	3	想像	4
24	様子	3	反応	3
25	流れ	3	理解	3

以下同様)、「タイミング」(4回)、「援助」(4回)、「反応」(3回)、「理解」(3回)であった。

実習後の学生の認識をさらに深く理解するため、実習後の記述に特徴的な頻出単語上位の「伝える」「タイミング」「援助」「反応」「理解」がどのような場面で使用されたのかを確認する。以下は、頻出単語を含む学生の記述文であり、頻出単語の箇所は、太字と下線で強調した。

「クラスや子ども一人ひとりを理解して子どもの姿を予測して準備することでより多く考えることが難しいと感じた。“声を掛ける”ということでも、活動の前に伝えるのか、活動の中で伝えるのか子どもがきちんと把握できるよう配慮するのが難しかった。」(No.38)

「時間の見通しを立てることが難しいと思いました。導入、製作、片付けの時間配分や材料を配るタイミング、子どもたちがハサミなどを持ってくるタイミングなどを考えることが難しかったです。」(No.23)

「子どもがどこまでできるのか、友達に教えることはできるのかなどを把握し、その子どもにあった援助を考えていくこと。また縦割りであったので、年中・長さんの発達の違いも考えていくことが難しかった。」(No.6)

「子どもの姿を予想すること。毎日やっている活動(着替えや朝の支度)の予想は比較的やすかったが制作活動で初めてやることに関して子どもがどのような反応をするのか、どんなことに疑問を持つのかを予想することが難しかった。」(No.18)

「子どもたちと長い時間一緒にいても、実習期間だけでは理解しきれない部分があるため、指導案に取り入れるのが難しい。」(No.34)

(太字・下線の強調は筆者追記)

事後指導頻出単語上位の学生の記述をみると、「クラスや子ども一人ひとりを理解して子どもの姿を予測して準備すること」(No.38)や、「子どもがどこまでできるのか、友達に教えることはできるのかなどを把

握し、その子どもにあった援助を考えていくこと」(No.6)、「初めてやることに関して子どもがどのような反応をするのか、どんなことに疑問を持つのかを予想すること」(No.18)を難しいと記しており、「実習期間だけでは理解しきれない部分があるため、指導案に取り入れるのが難しい」(No.34)という記述からも、限られた実習期間のみしか接することのできない学生にとって、計画段階で子どもの実態を理解したうえで具体的な援助の在り方を探り、保育計画を立てること(保育のねらいや内容を考え、指導案を作成すること)は、難しいと感じたことがうかがえる。

また、「“声を掛ける”ということでも、活動の前に伝えるのか、活動の中で伝えるのか子どもがきちんと把握できるよう配慮するのが難しかった」(No.38)、「材料を配るタイミング、子どもたちがハサミなどを持ってくるタイミングなどを考えることが難しかった」(No.23)などの記述からは、子どもの実態に合わせて伝えるタイミングを考えたり、工夫したりすることの重要性に気付いた様子がうかがえる。

乳幼児期の子どもの発達は、秋田ら(2011)が「種としての人間の生得的なメカニズムや養育を担う家庭の影響だけでなく、(中略)社会文化的環境が重要な影響」を及ぼし、「個人差が学童期に比べて大きい」と述べているように、多様な学問領域から個人差が大きいことが指摘されている。

例えば、製作活動では、ハサミやホチキスなどの用具・画材・素材を扱う経験、手指の巧緻性、自信の有無などの違いから、取り組み方に差が出ることが考えられる。保育経験がほとんどない学生にとって、短い実習期間の中で、個々の子どもの発達状況や特性を把握し「理解」することは難しく、製作の場面における子どもの「反応」を予測して「材料」の配布や声掛けの「タイミング」を見計ったり、「伝え方」を工夫したりして「援助」することの難しさを認識したことがうかがえる。

続いて、「2. 実践してみて足りないと感じた自分の力は何か」の項目を確認する。実習前後のいずれでも頻出した単語は、「子ども」「力」「声かけ」「説明」「足りない」であった(表7)。さらに、実習前後の記述を比較して、実習後の記述にのみ確認された頻出単語上位5位は、「意識」(4回)、「伝える」(4回)、「気持ち」(3回)、「緊張」(3回)、「視野」(3回)が確認された。

表7 「2. 実践してみて足りないと感じた力」の事前／事後頻出単語（上位25単語）

	事前		事後	
1	子ども	21	子ども	37
2	力	15	時間	11
3	声かけ	11	足りない	10
4	説明	6	声かけ	7
5	足りない	6	力	7
6	姿	5	活動	6
7	準備	5	感じた	6
8	もっと	4	説明	6
9	展開	4	全体	6
10	できない	3	行動	5
11	一人ひとり	3	声	5
12	何	3	難しい	5
13	活動	3	意識	4
14	仕方	3	個々	4
15	時間	3	姿	4
16	状況	3	対応	4
17	製作	3	伝える	4
18	先	3	配慮	4
19	導入	3	臨機応変	4
20	難しい	3	できなかった	3
21	配慮	3	気持ち	3
22	臨機応変	3	緊張	3
23	話	3	行う	3
24	できる	2	視野	3
25	どのように	2	時間配分	3

これら実習後の特徴的な頻出単語である「意識」「伝える」「気持ち」「緊張」「視野」の理解を深めるため、学生の振り返り記述がどのような場面で用いられていたのか確認すると以下のような内容が確認できた。

「分からないことがある子どもに個々に対応しながらも全体の流れを意識しながら進めていくこと。」(No.10)

「相手にわかりやすく伝える力が足りなかった。子どもにわかりやすく伝えるには、と考え実践したがなかなか伝わらず自分も子どもも困ってしまう状況があり、力をつけなければならないと感じた。」(No.6)

「何かを進行しながら何かを促す2つのことを行うことがとても難しかった。ピアノの伴奏も同様弾き歌いが難しく、2つのことを同時にするのが難しかった。「～してね」と促すことばかり考えてしまい、子どもと一緒にいうことができなかった。子どもの気持ちになって声掛け出来たらよかった。」(No.42)

「子どもの前に立つと緊張してしまい、シールの色を決めていても違う色のシールを実際に配ってしまったので必要なもの以外は持たない。準備を確認する。声が思っていたより小さかったりしたので、声を大きくして話す。」(No.20)

「活動の前に伝えるべきことを子どもがわかりやすいよう簡潔にすべて伝えることができていないと感じた。前に出て話す緊張しすぎて活動を始めてから気づいて伝えるということが多かった。クラス全体を動かすという意識が欠けていると感じた。」(No.38)

「視野を広げ全体を見る力。自信をもって演じる力。物事を臨機応変に対応する力。」(No.12)
(太字・下線の強調は筆者追記)

実習後に特徴的な頻出単語を含む記述文では、「分からないことがある子どもに個々に対応しながらも全体の流れを意識しながら進めていくこと」(No.10)、「子どもの気持ちになって声掛け出来たらよかった」(No.42)、「子どもの前に立つと緊張してしまい」(No.20)、「クラス全体を動かすという意識が欠けていると感じた」(No.38)、「視野を広げ全体を見る力」(No.12)などと記されていることから、学生は、クラスの担任としての立場を担う際には、クラス全体と子ども個々人の両方に意識を向けていく必要があることに気づいているものの、実際にはうまく伝えることができない、緊張する、視野が狭い、意識が回らない、子どもの気持ちに寄り添えていない、といった戸惑いに直面し、課題意識をもったことがうかがえる。このような気づきは、実習前の記述では頻出単語として表現されておらず、実習後の学生の学びを表すものであると言える。

最後に、「3. 今回の実践から今後の工夫や改善点、

課題は何か」の項目について、事前・事後指導両方で頻出した単語は、「子ども」「準備」「指導案」「声かけ」「できる」「活動」「考える」であった(表8)。さらに、事前・事後のアンケート結果を比較した結果、事後のみに確認された上位5位の頻出単語は、「伝える」(7回)、「全体」(6回)、「一人ひとり」(5回)、「見ながら」(4回)、「行動」(4回)であった。

表8 「3. 今後の工夫や改善点、課題」の事前／事後頻出単語(上位25単語)

	事前		事後	
1	子ども	16	子ども	41
2	準備	8	声かけ	11
3	指導案	7	活動	9
4	声かけ	7	考える	9
5	できる	6	時間	9
6	考える	6	できるよう	7
7	製作	6	計画	7
8	もっと	5	行う	7
9	活動	4	対応	7
10	時間	4	大切	7
11	自分	4	<u>伝える</u>	7
12	説明	4	製作	6
13	展開	4	<u>全体</u>	6
14	年齢	4	予想	6
15	必要	4	<u>一人ひとり</u>	5
16	理解	4	課題	5
17	計画	3	姿	5
18	細かく	3	自分	5
19	事態	3	準備	5
20	想定	3	遊び	5
21	大切	3	臨機応変	5
22	導入	3	<u>見ながら</u>	4
23	分かりやすい	3	<u>行動</u>	4
24	遊び	3	進まない	4
25	様々	3	様子	4

実習事後で特徴的な頻出単語の「伝える」「全体」「一人ひとり」「見ながら」「行動」が、どのような文脈で用いられたか、改めて学生の記述に注目する。

「子どもの発達や日々の姿をよく見て、それを中心に計画の中身を考えること。素敵なところを具

体的に伝える。そうできるように普段から肯定的な言葉がけをたくさんしていく。良いところを日々伝えていく。」(No.9)

「全体を見て活動を行う。その日の子どもの様子を見ながら時間配分を臨機応変に変える。」(No.11)

「全体の流れの中で、一人ひとりのペースどの程度尊重できるか。予想していなかった子どもの姿があったときどう受け止めどのように対応するのか。」(No.14)

「発達段階や年齢に応じた遊び、ピアノのバリエーションを増やす。子ども一人ひとりの個性や得意、不得意なことを理解し寄り添いながらもクラスをまとめていくこと。」(No.8)

「指導案の計画を立てていても、子どもの動き方や時間通りにいかないことが多くあったときにその時にすぐ考え動ける対応力をつけて子どもたちが楽しんで活動できるようにしていきたい。計画通りにやらなきゃと囚われず、その場の様子を見ながら、声掛けや動きを変えていけるようにする。」(No.17)

「事前準備の時に失敗しないかを確認すること、時間や子どもの様子を見ながら先を見通すこと。」(No.21)

「1人担任は、良い意味で気が抜けず、すべて自分の行動、声掛けで進む。そのため、責任をしっかりと持つこと、子ども一人ひとりに意識を向けること、子どもの行動を何パターンか予想しておくことが大切だと思った。」(No.8)

(太字・下線の強調は筆者追記)

実習後に特徴的な頻出単語を含む記述として、「素敵なところを具体的に伝える」(No.9)、「全体の流れの中で、一人ひとりのペースをどの程度尊重できるか。予想していなかった子どもの姿があったときどう受け止めどのように対応するのか。」(No.14)、「子ども一人ひとりの個性や得意、不得意なことを理解し寄

り添いながらもクラスをまとめていくこと」(No.8)、「時間や子どもの様子を見ながら先を見通すこと」(No.17)、「子どもの行動を何パターンか予想しておくことが大切だと思った」(No.8)などがみられ、学生が実習での体験を通して、クラス「全体」と子ども「一人ひとり」の両方を「見ながら」実態を捉えること、多様な姿を尊重して「行動」を具体的に予想したり受け止めたり実態に応じて臨機応変な「伝え方」を工夫したりしていくこと、の重要性を認識したことがうかがえた。

以上、振り返り記述3項目を実習前後で比較した結果、学生の保育に対する認識の変化、実習後に特徴的な記述は、実習（主に責任実習）での経験が反映されていることが確認された。具体的には、実習前には見られなかった「幼児期の子どもをクラス全体と一人ひとりの両方から捉えて理解し、見通しをもつこと、実態に応じた伝え方や援助を工夫すること」の重要性を実習後には認識したことが確認された。こうした保育に対する認識の変化を促した背景として、想定外の行動をする実際の子ども達に対応（応答）することや、多様な子どもの姿を予測することの難しさを感じたことに起因していることがうかがえる。

4. まとめと今後の課題

本稿は、本学で行っている教育実習事前事後指導の取り組み内容を報告すると共に、学生が模範保育において得た気づきや学びが、実習やその後の学びにどのように関連していくのかを明らかにし、保育者養成校における模範保育の意義について検討することを目的に論じてきた。

ここでは、これまでの分析結果をもとに、授業実践（模範保育の実施、学生の自己評価、振り返りの比較）からみえてきたことを、実習やその後の学びとどのように関連づく可能性があるのかをまとめていく。

4-1. 学生の自己評価が下がることをどのように読み取るか

課題1「学生の自己評価は、実習の事前指導時と事後指導時でどのように変化するのか」で確認したとおり、実習後の学生の指導案に関する自己評価は事前指導直後と比較して相対的に下がっていることが確認された。その理由を学生の振り返りを踏まえて考察する

と、保育内容（題材）選びや大まかな流れを組み立てることは大学で学んだ知識や技術をもとにできても、実際の保育現場は模範保育とは異なり、多様な子どもの実態を踏まえて（予想して）指導案を作成したり、ねらいを具体的に立てたり、適切な時間配分を見積もったり、クラス全体と一人ひとりの両方を意識して声のかけ方を工夫するなどの適切な関わりを見出していくことは学生らの想定を超えて、難しさを感じる場面が多かったことが読み取れる。自己評価の結果を数値のまま読み取れば、模範保育は、実習前の予行練習として十分ではなく、保育現場の実情に対応していないという解釈もできる。しかし、模範保育で学んだ最低限の保育の形式を理解していても実際の保育現場では十分ではなく、目の前の子どもと関わりながら自身で模索し、実地に即してさらなる保育スキルを身に付けていく必要があることに学生自身が「気づいた」とするならば、その意味は大きい。

学生が、事前指導の模範保育での経験と実際の保育現場での経験とを照らし合わせることで、これまで意識が及んでいなかった新たな視点に気づき、それを自己課題として認識したことが、自己評価の低下につながったとすれば、事前指導時よりも事後指導時の方が自己評価が下がったことは、指導者の立場から解釈すると、学生自身の前向きな変化であり、すなわち、成長だと捉えることもできるのではないだろうか。こうした推察を実証していくには、学生らに対して追加で調査をしていくことが必要となるだろう。

4-2. 保育現場（実習）での経験は、学生に何をもたらしているのか

課題2「学生の保育に対する認識は、事前指導時と事後指導時でどのように変化するのか」の分析と考察からは、学生は、実際の子どもの姿を目の当たりにしたことで、模範保育の経験と実際の保育現場での経験とを照らし合わせ、集団としての子どもと、個々の子どもの両方を理解し、実態に応じた見通しや援助が必要であるという新たな気づきを得たり、自己課題を明確にしたりしていくことがみえてきた。実際の子どもとの出会いは実際の保育現場でしか体験できないことであり、大学で学んだ領域や教職に関する専門的な知識・理論・技術をもとに、実習先で「実態を踏まえて」保育を計画し、「実地に即して」実践することこそが、教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会

(2017) が示す教職課程コアカリキュラムの「具体的な到達目標」であると考えられよう。

4-3. 保育者養成校における模擬保育の意義

実習前後の学生の保育に対する認識の変化を調査したことで、模擬保育の意義や課題がみえてきた。保育現場（実習先）で、子どもの年齢や発達、季節に応じた保育内容を選ぶうえでは、大学で得た知識や技術がある程度活かせることが捉えられた。また、実習で多様な子どもの姿に出会った際に模擬保育との違いに気づき、実際の子どもの姿や実態に応じた保育を展開することの難しさを実感し、クラス全体と子ども一人ひとりの両方に意識を向けて理解することの重要性や、実際の状況や意図に応じて伝え方や援助の仕方を工夫することなど、自己課題を明確化できたことは、事前指導で模擬保育を行った成果と捉えられる。何より、学生の実習先での学びは、実習を迎えるまでの大学での学び、模擬保育の実践と自己評価、事後指導での振り返りと関連づいていることが明らかになった。その様子を示したものが図2である。

図2に示すように、教育実習事事前事後指導における模擬保育は、これまでの大学での学びをもとに実施するものであり、学生にとっても指導案の作成や、準備等、これまでの学びの成果を発揮する場所である。しかし、実際の保育現場（実習先）での経験は、これまでの大学での学びに加えて、子どもの実態、や各幼稚

園の方針やルールに直面し、戸惑うことになる。こうした実習先での経験は、大学での模擬保育の経験と照らし合わされることにより、学生自身の課題の明確化につながっている。

図2を踏まえると、保育者養成校における模擬保育は、大学で学んだ領域や教職に関する専門的な知識・理論・技術などを、保育で実践するための統合的で生きた技術へ移行するための初めての段階であるといえる。そのため、実習前の学生の認識は、現場の保育者に求められるクラス全体の把握や、一人ひとりの子どもへの理解、長期的な視点をもつ保育の視点までは及んでいない。そのため、模擬保育の段階で、実際の子どもの姿を捉えることや、予期せぬ子どもの動きや言葉を予測することはできないことは、事前指導を行ううえで留意しておく必要がある。

最後に、本稿で明らかになった知見を踏まえて、今後の事後指導では、学生同士の互いの気づきや課題を共有する時間を設け、グループワークにより問題解決に向けた話し合いを充実させていくことが望まれる。学生が実習後に得た各自の課題の共有や、その克服に向けた具体的な方法について、学生同時が互いに刺激し合いながら、学生一人ひとりが前向きに課題と向き合っていくための場の設定が求められている。今後も、授業計画、実施、振り返りを通して、学び続ける保育者養成を行うことが目指される。

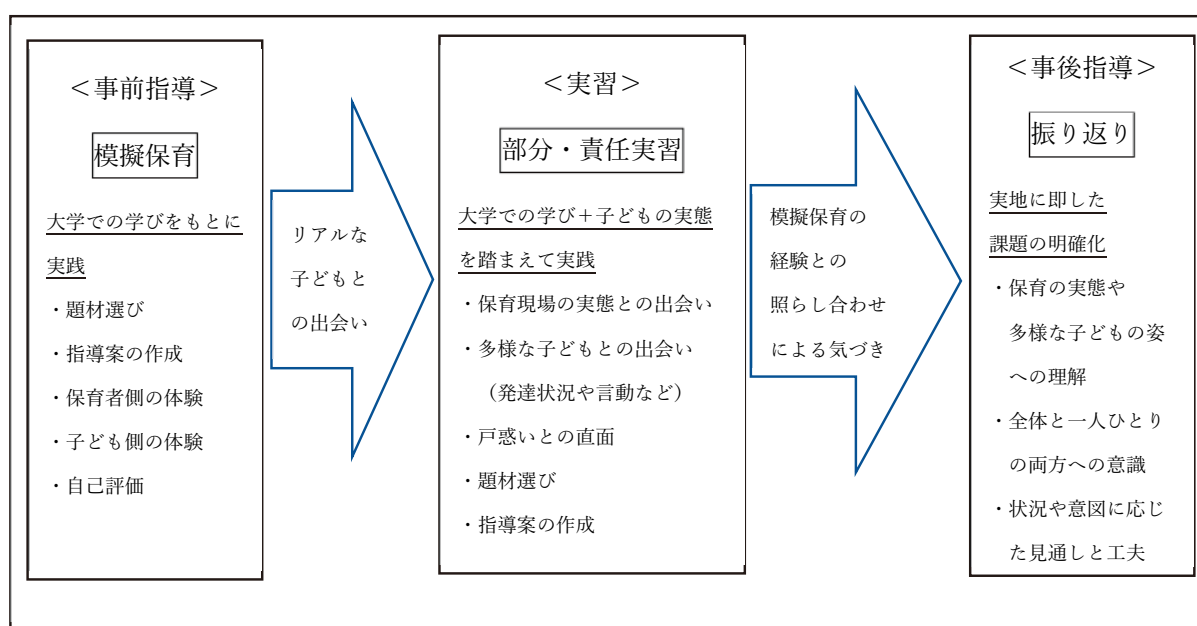


図2 教育実習事事前事後指導における模擬保育の位置づけと実習の経験との関連（出所：筆者らが作成）

参考文献

- 秋田喜代美、佐川早季子（2011）「保育の質に関する縦断研究の展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』（51）、217-234、東京大学大学院教育学研究科
- 猪田裕子、久保木亮子、塩津恵理子（2018）「保育者養成における模擬保育の意義に関する一考察（1）」『教職課程・実習支援センター研究年報』（1）、17-27。神戸親和女子大学教職課程・実習支援センター
- 岩崎淳子、及川留美、粕谷亘正（2018）『教育課程・保育の計画と評価』萌文書林
- 小山優子、矢島毅昌 & 梶間奈保（2022）「保育者養成における「教職実践演習」の取り組み（2）—保育者の資質向上につなげる模擬保育のあり方—」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』（61）、39-48、島根県立大学松江キャンパス研究
- 田爪宏二、小泉裕子（2006）「保育者志望学生の「保育者アイデンティティ」確立に関する検討：模擬保育の実践を通して」『鎌倉女子大学紀要』（13）、27-38、鎌倉女子大学
- 藤井美津子（2020）「保育者の専門性を育てる実習指導へ向けて—実習事前事後指導の在り方を探る—」『紀要』（22）、1-16、滋賀文教短期大学
- 藤川和也、中村礼香、丸田愛子、宇都弘美「鹿児島島の保育者養成校における模擬保育の実践考察」『南九州地域科学研究所所報』（38）、43-50、南九州地域科学研究所
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）『教職課程コアカリキュラム』https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（2022/9/1アクセス）

How can simulated childcare relate to practice and subsequent learning?:
Focusing on changes in students' self-evaluation
during pre- and post-training for practice

Makiko MATSUKA

Sayaka MITARAI

保育者・教員養成課程の音楽科目における ICT活用の学習効果 —「MuseScore」「Flat for Education」を使用した 楽譜作成の取り組み—

淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科 講師 中村 昭彦

要 約

保育者・教員養成課程における音楽科目の現状を踏まえ、ICT活用の学習効果を明らかにするために、本学開講の音楽科目を対象として、半期の授業終了後に質問紙調査と連想法による情意面の評価を行なった。その結果、ICT機器を活用することにより、音楽学習における情意的な側面、理論的な側面が向上し、今後の活動・学習に生きていくことが明らかとなった。楽譜作成の困難さについて、今後更なる追究が必要である。

1. 問題の背景

1-1. 音楽科目の現状

2017年、これからの教育を担う保育者・教員の資質能力向上のため、新しく教職課程が再編された。また、全ての大学の教職課程で共通に習得すべき資質能力を示した、教職課程コアカリキュラムが策定された。このカリキュラムは、まさに「コア」としての役割であり、教職課程コアカリキュラムに定められている内容を修得させたいうで、地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容の修得を目指すものである（文部科学省 2017a）。

新たに再編された教職課程において、音楽科目として関連のある事項¹は、保育者養成（幼稚園）では、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」における「イ 領域に関する専門的事項」と「ロ 保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」である。教員養成（小・中・高等学校）では、「教科及び教科の指導法に関する科目」における「イ 教科に関する専門的事項」と「ロ 各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」である。また、「大学が独自に設定する科目」も関連が想定され得る。

2017年に策定された教職課程コアカリキュラムには、上記「ロ」の指導法が含まれており、「全体目標」、「一般目標」、「到達目標」といった指針が示されてい

るが、上記「イ」の領域及び教科に関する専門的事項は含まれておらず、指針は示されていない（文部科学省 2017a）。こうした動向の中、広島大学、静岡大学は、教員養成（小学校）における「イ 教科に関する専門的事項（音楽）」のモデルコアカリキュラムを独自に作成した（長山ほか 2018）。

日本教育大学協会音楽科モデル・カリキュラム検討委員会は、2007年に作成した「音楽科モデル・コア・カリキュラム」も検討したうえで、2017年版「音楽科モデル・コア・カリキュラム（小・中学校）」を作成した（高橋ほか 2018）。この2017年版は、新しい教職課程における「イ 教科に関する専門的事項」、「ロ 各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」の内容について、複合的に指針を示している。「確認指標」として、「音楽科で必要とされている基本的知識を身に付けているか。」、「音楽科で必要とされる基礎的技能を身に付けているか。」、「学習指導要領に示された音楽科の目標及び内容を理解しているか。」「基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付けているか。」の4つの指標があり、それぞれの各指標には、「項目」として多くの到達目標が示されている²。この4つの「確認指標」のうち、1つ目と2つ目は、「イ 教科に関する専門的事項」との関連が深い指標であり、「項目」には、ソルフェージュ、声楽、器楽、指揮法、音

楽理論、作曲法、音楽史に関する到達目標が示されている。例として、小学校課程におけるソルフェージュ、音楽理論、作曲法の内容の一部を下記に示す。

- ・読譜、記譜（ト音記号やヘ音記号、拍子記号、音符・休符など）に関する基本的な知識を身につけている。
- ・音楽に関わる基本的な記号と用語を理解している。
- ・作曲・編曲に関する基礎的な技能を持ち、簡易な作品を成すことができる。

（高橋ほか 2018, p.96より抜粋）

一方、保育者養成においては、2018年、3つの幼児教育施設のカリキュラムである、「保育所保育指導指針」、「幼稚園教育要領」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が同時期に施行された。3つの施設の社会的機能を将来的に揃えていくねらいがあり、保育・教育のねらい及び内容は、5領域のもと整理されるようになった。この5領域が示す教育内容のより専門的な知識、実践力を身に付けるために、「イ 領域に関する専門的事項」が位置付けられている（神長 2017, p.11）。保育教諭養成課程研究会は、「イ 領域に関する専門的事項」について以下のように述べている。

領域について、領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶことを基本とする。幼稚園教育において、「何をどのように指導するのか」という視点で見たときの「何を」を求める部分である。幼稚園教育要領に示されているねらい及び内容を含めながら、これらに限定されることなく、より幅広く、より深い内容が求められる（神長 2017, p.12）。

保育教諭養成課程研究会の方針を踏まえ、「今後の保育者養成における音楽系科目においては、領域「表現」における音楽内容の理解を十分に促し、子どもの豊かな音楽表現、音楽そのものの捉え方、考え方を理解できるように支援することが求められる（中村 2020, p.125）」。中村（2020）は、保育者とは、子どもの音楽を理解し、支える人でなければならないとし、子どもの豊かな音楽表現を受け止めるためには、音楽の構造的な理解（どのようなリズムなのか、どの

ようなフレーズなのか等）が必要不可欠であるとした。そして、構造として音楽を聞き取るために、五線譜のような可視化されたツールの理解が必要と考え、保育者養成課程の音楽科目に楽譜作成の活動を取り入れ、その学習効果を明らかにした。

1-2. ICTの活用

GIGAスクール構想により、児童生徒への1人1台端末状況が、急速に配備されることとなった。義務教育段階における整備状況は、全自治体のうち1,785自治体等（98.5%）が2021年度内整備完了予定、27自治体（1.5%）が2021年度内整備未完了となっており（文部科学省 2022）、ほぼ全ての自治体で整備が完了している。また、幼児教育においてもICTの活用が期待されている（文部科学省 2020）。廣瀬ほか（2022）は、幼児のICT活用効果を、直接的な体験の補完・促進・充実の3つに分類し、勝見ほか（2022）は、幼児の情報メディア理解に及ぼす教育効果について明らかにした。教育現場でのICT活用が積極的に行われている中で、保育者・教員養成課程、引いては高等教育においても、学習効果の向上のために、ICTを積極的に導入する必要があると考える。

音楽教育におけるICT活用の研究は、様々な場面・分野・手法で見受けられる。本研究では、楽譜作成ソフト「MuseScore」、クラウド型音楽学習プラットフォーム「Flat for Education」の取り組みについて、実証研究を行った。

「MuseScore」は、専門的な楽譜作成ソフトウェアであり、ピアノ、オーケストラ、ジャズ、合唱等、あらゆる音楽様式の楽譜作成を可能にするツールである。角田（2021）は、中学1年生を対象に、「MuseScore」を使用した旋律創作・和音伴奏創作を行い、事前事後の質問紙調査によりその学習効果を明らかにした。清水（2021）は、大学生を対象に、作曲と哲学を関連させたクリエイティブ・ラーニングの実践として、歌声合成ソフト「UTAU」を使用した旋律創作、「MuseScore」によるドラムパートの創作、その他アプリケーションや動画作成ソフトを用いた音楽動画作成の実践を行い、事後の学生によるレポートから分析を行なった。堀上（2022）は、読譜力養成の目的で、保育者養成校の学生を対象とし、授業者が手書きで作成した音名付きリズム譜を参考に、学生が「MuseScore」でピアノの五線譜を作成する実践を行い、完成された楽譜デー

タから、作品分析を行なった。

「Flat for Education」は、「Flat」というオンライン楽譜ソフトウェアを、教育現場での活用を想定し開発されたもので、Google for Education、Microsoft Office 365と連携し、クラス管理、課題作成・添削ができるオンラインツールである。「Flat」は「MuseScore」と同様に、楽譜作成を行うことができる。まだ新しいツールだが、学校現場での使用が既に報告されている(千葉 2022)。

2. 目的

2017年版「音楽科モデル・コア・カリキュラム」によると、教員養成(小学校)においては、読譜や記譜の能力、基本的な記号と用語の理解、作曲・編曲の基礎的な技能が求められている(高橋ほか 2018)。また、保育者養成においても、音楽の構造的な理解が必要である(中村 2020)。ICTの活用が積極的に求められている中で、本研究では、保育者・教員養成課程の音楽科目で求められる諸能力・知識・技能を養成するために、「MuseScore」、「Flat for Education」を使用した楽譜作成の取り組みを行なった。敢えてこの2つの選定した理由として、まず、本学の学生が所持しているデバイスの種類が、ノートPC、タブレット、スマートフォン、と様々であった。本来であればノートPC用の「MuseScore」のみの取り組みを検討していたが、ノートPCを所持していない学生のために、様々なデバイスで操作できる「Flat for Education」を取り入れた。先行研究として、実践の報告・分析が行われているが、各変数の管理、リフレクション・作品の分析等には、更なる細分化の余地を残している。

そのため本研究では、保育者・教員養成課程の音楽科目において、「MuseScore」、「Flat for Education」を取り入れた実践を行い、質問紙調査による各変数の検討と、連想法による情意面の評価から、その学習効果を明らかにする。

3. 方法

3-1. 授業内容

本研究は、淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科で開講している、「音楽A」、「音楽B」、「音楽C」、「音楽D」を対象とした。「音楽A」と「音楽B」、「音楽C」と「音

楽D」は、それぞれ同一のカリキュラムである。

(1) 「音楽A・B」の内容

「音楽A・B」は、保育者養成課程の科目である。「音楽A」は18人、「音楽B」は16人が履修した。筆者とピアノ担当教員の2名で分担して、ピアノ個別レッスンをしながら、基礎的な音楽理論の学習と、ICTを活用した楽譜作成を行なった。授業者2人はピアノレッスンに従事しているため、学生たちはレッスンの空き時間に、筆者が作成したオンデマンド動画によって基礎的な音楽理論の学習を行い、そこでの学びを生かして楽譜作成を行なった。各回の授業終了後、完成した楽譜を提出させ、筆者が添削した。「Flat for Education」は、作成・提出・添削を完結できるのだが、「MuseScore」ではできないため、Google Classroomに提出させた。

基礎的な音楽理論の学習内容は、音符・休符・記号・音名・調・コード等に関する内容になっている。学習内容が積み重なるに連れて、楽譜作成の内容は、リズム創作、旋律創作、旋律楽器と打楽器によるアレンジ、と段階的に発展していった。具体的な楽譜作成の内容については、図1～3を参照されたい。旋律創作では、音楽理論の学習における調の内容を元に、ペンタトニック・スケールで創作を行なった。



図1 学生によるリズム創作 (MuseScore)

The image shows a screenshot of a music score for the song 'うちで踊ろう (メロディ)' by 星野源. The score is displayed in a software interface, showing the guitar and piano parts. The title is 'うちで踊ろう (メロディ) - [redacted]' and the composer is 'by 星野源'. The score includes a tempo marking of ♩ = 120. The guitar part is in the treble clef, and the piano part is in the bass clef. The score is divided into three systems, each with a measure number (120, 20, 20).

図2 学生による旋律創作 (Flat for Education)

The image shows a screenshot of a music score for the song 'うちで踊ろう' by 星野源. The score is displayed in a software interface, showing a full band arrangement. The title is 'うちで踊ろう' and the composer is 'by 星野源'. The score includes a tempo marking of ♩ = 120. The instruments shown are シンバル (Drums), 小太鼓 (Small Drum), 大太鼓 (Large Drum), ター (Tambourine), ピアノ (Piano), シ (Shamisen), 小 (Koto), 大 (Taiko), ター (Tambourine), and ピアノ (Piano). The score is divided into three systems, each with a measure number (120, 20, 20).

図3 学生によるアレンジ (MuseScore)

(2) 「音楽C・D」の内容

「音楽C・D」は、教員養成課程の科目である。「音楽C」、「音楽D」共に35人が履修した。基礎的な音楽

理論の学習内容、楽譜作成の内容は「音楽A・B」と同じであるが、「音楽C・D」は筆者1人の担当で、ピアノレッスンは集団で行い、基礎的な音楽理論の指導は、オンデマンド動画を使用せず、対面で指導した。楽譜の作成・提出・添削の手順は「音楽A・B」と同じである。

3-2. 質問紙調査

「音楽A・B・C・D」の履修者、合わせて104人を対象とし、各授業の前期最終回に実施した。有効回答数は93で、「音楽A・B・C」は2022年7月26日、「音楽D」は2022年7月25日に実施した。質問項目は全て、そう思う・ややそう思う・あまりそう思わない・そう思わないの4件法であり、内容は表1を参照されたい。統計分析は、柳井(2015)によるStatcel 4を使用した。

本研究は、「MuseScore」と「Flat for Education」の学習効果の違いを目的としていない。そのため、本節における質問紙調査、次節における連想法による情意面の調査において、2つのツールによる被調査者の区別は行わなかった。

表1 質問項目の内容

1. 楽譜作成は面白かった。	(楽譜作成の面白さ)
2. 楽譜作成は難しかった。	(楽譜作成の難易度)
3. 楽譜作成により、楽譜・五線譜の認識が変わった。	(楽譜・五線譜の認識)
4. 楽譜作成により、楽器を弾く時に楽譜を読みやすくなった。	(楽譜の読みやすさ)
5. 楽譜作成により、音楽を演奏したり聴いたりする時に、音楽の構造や仕組みを意識するようになった。	(音楽構造の意識)
6. 「RPG」「うちで踊ろう」という、自分たちにとって身近なJ-POPをアレンジできてよかった。	(様式の選択)
7. ICT機器を使用することにより、意欲的に楽譜作成に取り組むことができた。	(ICTの活用)

3-3. 連想法による情意面の評価

連想法による情意面の評価とは、糸山(2011)による授業評価の方法の1つであり、授業での概念や知識の獲得の際に、学習者が何を「難しい」と感じ、何を「面白い」と感じて情意的な影響を受けたのかを明らかにするものである。連想法とは、ある刺激語(例えば「青」)から、反応語(例えば「空」、「海」など)

を思い浮かべることであり、情意面の評価とは「面白い」授業であったか、「面白くなかった」ことはなかったか、どんな所が「難しかった」か、「やさしかった」所はどんな所か、などの評価である。この評価の結果から、情意ベクトルというベクトル図を作成し、結果を分析する。

対象となる授業の終了後、情意面の評価をするために調査用紙を配布する(図4参照)。各項目にある「面白かったこと」、「面白くなかったこと」、「難しかったこと」、「分かりやすかったこと³」、「深まったこと」、「役に立ちそうなこと」が刺激語となり、自由記述として反応語を求める。得られた反応語の分類について、糸山(2011)は7つのカテゴリーに分類すると示している。本研究では、ICTを活用した楽譜作成に取り組む音楽科目という特徴から、得られた反応語を以下のように分類する。

- C：定義及び知識・概念に関する反応語
 - C：音楽理論
- A：学習者の具体的活動に関する反応語
 - A1：楽譜作成、A2：鑑賞、A (other)：その他の活動
- I：学習指導及び講義に関する反応語
- Ict：ICTに関する反応語
- O：その他
- Z：無反応

この分類された反応語を「面白かったこと」、「面白くなかったこと」、「難しかったこと」、「分かりやすかったこと」、「深まったこと」、「役に立ったこと」の6つの刺激語ごとに集計し、表2のようにまとめる。この表をもとに、図5のような情意ベクトルを作成する。このベクトル図はx軸を「難しい」-「分かりやすい」、y軸を「面白かったこと」-「面白くなかったこと」としている。表2の「(D)-(E)」は「難しかったこと」の反応語数から「分かりやすかったこと」の反応語数を引いたものであり、「(I)-(UI)」は「面白かったこと」の反応語数から、「面白くなかったこと」の反応語数を引いたものである。そして、「%」は「(D)-(E)」、「(I)-(UI)」を授業参加数(93人)で割った百分率の値である。「(D)-(E)」から得られた「%」の値をx軸に、「(I)-(UI)」から得られた「%」の値をy軸に置いて、原点から交点の座標に矢印を引いたものが情意ベクトルである。この情意ベクトルをもとに、その授業が児童・生徒を対象にどのように情意的な影

響を及ぼしたのかを明らかにする。

「深まったこと」と「役に立ったこと」に関して、糸山(2017)と大町ほか(2017)は、それぞれの反対の刺激語である、「深まらなかったこと」、「役に立たなかったこと」を設定しておらず、本研究ではこの手法を踏襲した。

◎楽譜作成に関する感想を自由に書いて下さい。特にない場合は「なし」でも大丈夫です。

面白かったことは何ですか？

面白くなかったことは何ですか？

難しかったことはなんですか？

図4 情意面の評価における調査用紙

4. 結果

4-1. 質問紙調査

各項目の平均は、「1. 楽譜作成の面白さ」が3.29 ($SD=0.77$)、「2. 楽譜作成の難易度」が3.31 ($SD=0.81$)、「3. 楽譜・五線譜の認識」が3.05 ($SD=0.79$)、「4. 楽譜の読みやすさ」が3.12 ($SD=0.85$)、「5. 音楽構造の認識」が2.98 ($SD=0.85$)、「6. 様式を選択」が3.51 ($SD=0.75$)、「7. ICTの活用」が3.42 ($SD=0.65$)であった。

表2は、これら各変数間の相関マトリクスである。スピアマンの順位相関係数により、ノンパラメトリックの検定を行なったところ、「1. 楽譜作成の面白さ」と「3. 楽譜・五線譜の認識」、「1. 楽譜作成の面白さ」と「4. 楽譜の読みやすさ」、「1. 楽譜作成の面

白さ」と「5. 音楽構造の意識」、「1. 楽譜作成の面白さ」と「6. 様式の選択」、「1. 楽譜作成の面白さ」と「7. ICTの活用」、「3. 楽譜・五線譜の認識」と「4. 楽譜の読みやすさ」、「3. 楽譜・五線譜の認識」と「5. 音楽構造の意識」、「3. 楽譜・五線譜の認識」と「6. 様式の選択」、「3. 楽譜・五線譜の認識」と「7. ICTの活用」、「4. 楽譜の読みやすさ」と「5. 音楽構造の意識」、「4. 楽譜の読みやすさ」と「6. 様式の選択」、「4. 楽譜の読みやすさ」と「7. ICTの活用」、「5. 音楽構造の意識」と「6. 様式の選択」、「5. 音楽構造の意識」と「7. ICTの活用」、「6. 様式の選択」と「7. ICTの活用」に、いずれも1%水準で有意な正相関が確認された。

4-2. 連想法による情意面の評価

刺激語ごとの反応語の分類を表3、情意ベクトルの結果を図5～7に示す。

図5の「難しかったこと」-「分かりやすかったこと」/「面白かったこと」-「面白くなかったこと」の情意ベ

クトルの結果、A1(楽譜作成)は、「面白い」かつ「難しい」というやりがいを示す傾向にあり、I(学習指導)は「分かりやすい」傾向となった。また、C(音楽理論)はベクトル図では目立った傾向を示していないが、「難しかったこと」、「分かりやすかったこと」の2つの刺激語から、合計で59という比較的多くの反応語を得ることができた。

図6の「深まったこと」/「難しかったこと」-「分かりやすかったこと」の情意ベクトルの結果、C(音楽理論)は「深まった」かつ若干「分かりやすい」という傾向を示した。

図7の「役に立ったこと」/「難しかったこと」-「分かりやすかったこと」の情意ベクトルの結果、A1(楽譜作成)は「役に立つ」かつ「難しい」という傾向を示した。また、C(音楽理論)が「役に立つ」かつ若干「分かりやすい」という傾向を示した。

表2 各変数間の相関マトリクス

	1	2	3	4	5	6	7
1. 楽譜作成の面白さ	-						
2. 楽譜作成の難易度	.091	-					
3. 楽譜・五線譜の認識	.534*	.214	-				
4. 楽譜の読みやすさ	.623*	.123	.701*	-			
5. 音楽構造の意識	.512*	.185	.617*	.628*	-		
6. 様式の選択	.599*	.188	.548*	.507*	.557*	-	
7. ICTの活用	.715*	.068	.618*	.589*	.513*	.644*	-

*p < .01

表3 刺激語ごとの反応語の分類 (93人)

	Difficult (Di)	Easy (E)	(Di)-(E)	(%)	Interesting (I)	Uninteresting (UI)	(I)-(UI)	(%)	Deep (De)	(%)	Useful (Us)	(%)
A1	49	11	38	40.9	70	11	59	63.4	14	15.1	24	25.8
A2	0	0	0	0	10	0	10	10.8	0	0	0	0
A (other)	1	0	1	1.1	1	0	1	1.1	0	0	4	4.3
C	25	34	-9	-9.7	3	6	-3	-3.2	78	83.9	46	49.5
I	0	36	-36	-38.7	0	4	-4	-4.3	0	0	9	9.7
Ict	11	13	-2	-2.2	7	1	6	6.5	0	0	4	4.3
O	6	4	2	2.2	9	9	0	0	7	7.5	18	19.4
Z	10	17	-7	-7.5	7	64	-57	-61.3	10	10.8	8	8.6

A1:「楽譜作成」の具体的な活動に関する反応、A2:「鑑賞」の具体的な活動に関する反応、A (other):その他の具体的な活動に関する反応、C:「音楽理論」に関する概念知識、I:学習指導に関する反応、Ict:ICTに関する反応、O:その他の反応、Z:無反応

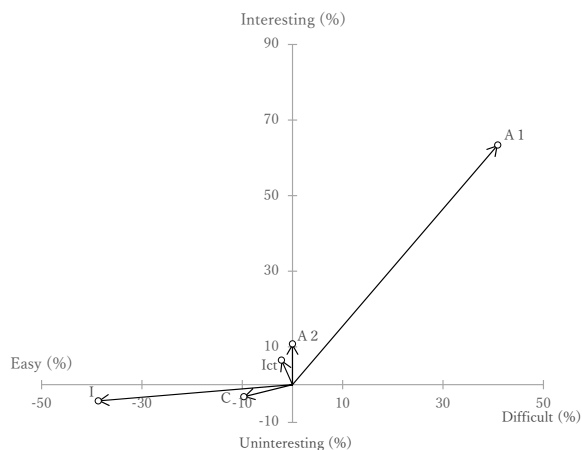


図5 「難しかったこと」-「分かりやすかったこと」/
「面白かったこと」-「面白くなかったこと」の
情意ベクトル

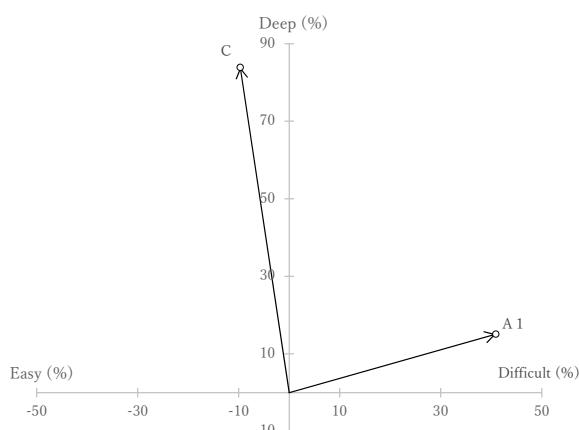


図6 「深まったこと」/「難しかったこと」-
「分かりやすかったこと」の情意ベクトル

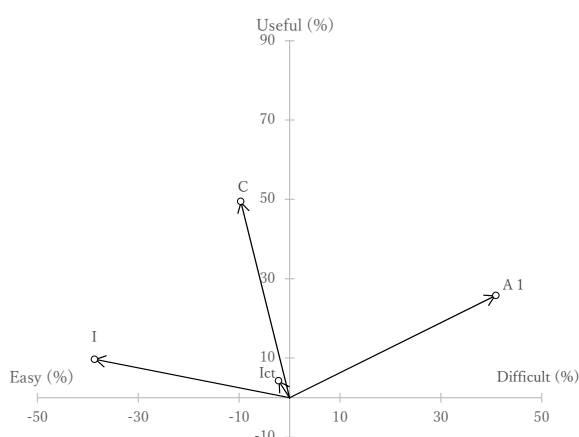


図7 「役に立ったこと」/「難しかったこと」-
「分かりやすかったこと」の情意ベクトル

5. 考察

5-1. ICTの活用による学習効果

質問紙調査の結果、「5. 音楽構造の認識」を除く6つの項目の平均が3点台であり、比較的高い結果を得られた。「5. 音楽構造の認識」は2.98とさほど低くないが、音楽構造を意識させるための更なる手立ての検討が必要である。

「2. 楽譜作成の難易度」を除く全ての項目間で相関関係を確認できたが、「2. 楽譜作成の難易度」のみ、どの項目とも相関関係を確認できなかった。ただ、平均が3.31と比較的高いため、楽譜作成に困難さを抱いている学生の支援についての検討が必要である。

「7. ICTの活用」は平均が3.42であり、高得点であった。また、「2. 楽譜作成の難易度」を除く全ての項目との相関関係を確認できたことから、楽譜作成の面白さ、J-POPをアレンジできてよかったという情意的な側面と、楽譜の認識・読みやすさ、音楽構造の意識といった理論的な側面が、ICT機器を意欲的に取り組むことにより、向上していくことが明らかになった。

5-2. ICTの活用による情意的様相

情意ベクトルの結果、A1（楽譜作成）は「面白い」かつ「難しい」というやりがいを示す傾向となった。刺激語「面白かったこと」における具体的な反応語は、「普段、自分で楽譜を作成しないので、新鮮だった。」、「楽譜づくり MuseScore で楽譜を作って聞き合ったこと」、「音符の組み合わせによって聴き心地が変わること、作成した譜面をその場で試し聴きできたこと。」等であった。「MuseScore」、「Flat for Education」では、作成した楽譜をパソコン音源で再生でき、手書きでは経験できない要因が「面白い」という情意的様相に作用したことがうかがえる。また、刺激語「難しかったこと」における具体的な反応後は、「リズムや音符をつけて音楽を作ること。自由度が高い分難しく感じた。」、「4分・8分・2分・16分音符と音符が増えてくると音符作成が難しかった。」等であった。質問紙調査の結果でも、「1. 楽譜作成の面白さ」と「2. 楽譜作成の難易度」の平均は高かったが、相関関係を確認することができなかった。ICTを活用した楽譜作成の活動が、どのような要因と関係して、「面白い」かつ「難しい」という傾向を示すのか、今後更なる検

討が必要である。

C (音楽理論) は、「深まった」かつ「役に立つ」という傾向を示した。刺激語「深まったこと」における具体的な反応語は、「4分音符などそれぞれの音符の役割について理解できた。」「楽譜作成をすることによって楽譜について理解を深めることができた。」等であった。また、刺激語「役に立ちそうなこと」における具体的な反応語は、「楽譜をICTで作成することによって今後にも生かせようだなと思いました。」「基礎知識。ドラムを叩くことが好きなので独学でより練習しやすくなった。」等であった。ICTを活用した楽譜作成を行うことにより、音楽理論の理解が深まり、今後の活動・学習の役に立つことが明らかになった。

6. 結論

保育者・教員養成課程の音楽科目におけるICT活用の学習効果について、ICT機器を活用することにより、音楽学習における情意的な側面、理論的な側面が向上し、今後の活動・学習に生きていくことが明らかとなった。しかし、楽譜作成に困難さを抱いている学生への支援や、どのような要因が影響して「難しい」と感じるのかについて、検討の必要がある。本研究の成果を生かし、ICT活用の学習効果について、今後更なる追究を行なっていきたい。

注

- 1 詳細は文部科学省 (2017b) を参照されたい。
- 2 詳細は高橋ほか (2018) を参照されたい。
- 3 糸山 (2011) は、「やさしかったこと」としているが、本研究では「分かりやすかったこと」の方が、被調査者に伝わりやすいと判断した。

引用・参考文献

- 糸山景大 (2011) 『授業の科学』東京書籍
- 糸山景大 (2017) 「『海ゴミ Knights in 壱岐2015』活動の評価」新田照夫 編著『授業の科学と評価—連想調査法を用いた教え方・学び方—』大学教育出版、pp.17-35
- 大町いづみ・中原和美 (2017) 「チームアプローチ教育の効果—連想法による情意面の測定—」新田照夫 編著『授業の科学と評価—連想調査法を用いた教え方・学び方—』大学教育出版、pp.106-114
- 勝見慶子・田村隆宏・藤村裕一 (2022) 「幼児の情報メディア理解に及ぼす教育効果—幼児は情報や情報メディアを理解できるか—」『応用教育心理学研究』第38巻、第2号、pp.61-75
- 神長美津子 (2017) 「教職課程認定基準の改正の概要」無藤隆代表 保育教諭養成課程研究会編『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか—モデルカリキュラムに基づく提案—』萌文書林、pp.10-15
- 清水稔 (2021) 「DTMによる作曲体験を用いたクリエイティブ・ラーニングの実践—歌声合成ソフト「UTAU」やシーケンスソフト「MUSESORE」などによるCo-writingの試み」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』5号、pp.17-31
- 高橋雅子・木下大輔・兼重直文・齊藤祐・浅井暁子・神部智・小島千か・頃安利秀・阪本幹子・菅生千穂・寺尾正・山本訓久 (2018) 「2017年版 教員養成音楽科モデル・コア・カリキュラムの提案」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第4号、pp.93-100
- 角田葵 (2021) 「ICTを活用したメロディー創作と和声学習の授業実践研究：楽譜作成フリーソフト「MuseScore」を利用して」『尚美学園大学芸術情報研究』第33号、pp.1-16
- 中村昭彦 (2020) 「保育者養成課程における楽譜作成の学習効果に関する研究」『小田原短期大学研究紀要』第50号、pp.125-132
- 長山弘・寺内大輔・権藤敦子 (2018) 「教員養成課程における「教科に関する専門的事項(音楽)」に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第67号、pp.83-90
- 廣瀬三枝子・藤村裕一 (2022) 「幼児教育における直接的な体験を補完・促進・充実させるICT活用効果の分類」『日本教育工学会研究報告集』2022巻1号、pp.105-108
- 堀上みどり (2022) 「読譜力養成における「MuseScore」の教具としての可能性」『環太平洋第大学研究紀要』第20号、pp.1-8
- 柳井久江 (2015) 『4Steps エクセル統計【第4版】』オーエムエス出版
- 千葉恵理子 (2022) 「学習に部活動に文化祭に1人1台端末を先行導入 田園調布学園での取り組み」『寺子屋朝日 for Teachers』(2022/5/3) にアクセス <https://terakoya.asahi.com/article/14603067>
- 文部科学省 (2017a) 「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』(2022/5/1) にアクセス https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
- 文部科学省 (2017b) 「教職課程コアカリキュラム (付属資料、参考資料)」『教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会』(2022/5/1) にアクセス https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_2_2.pdf
- 文部科学省 (2020) 『これからの幼児教育とICTの活用—幼児理解の深化と支援の充実へ—』(2022/5/2) にアクセス https://www.mext.go.jp/content/20200525-mxt_youji-000004222_12.pdf
- 文部科学省 (2022) 「義務教育段階における1人1台端末の整備状況 (令和3年度末見込み)」『GIGAスクール構想の実現に向けた整備・利用等に関する状況について』(2022/

5/1) にアクセス https://www.mext.go.jp/content/20220204-mxt_shuukyo01-000009827_001.pdf

「Flat」 <https://flat.io/ja>

「Flat for Education」 <https://flat.io/ja/edu>

「MuseScore」, Ver.3.6.2 <https://musescore.org/ja>

Learning Effects of ICT in Music Subjects for Childcare
and Teacher Training Course:
Efforts to Create Music Scores Using “MuseScore” and “Flat for Education”

Akihiko NAKAMURA

建学の精神の「学び」型についての一考察

— 伝統と伝承の視点から —

尚美学園大学芸術情報学部舞台表現学科 教授 岡村 宏 懇

要 約

私立大学における自校教育は、これまで創立者の建学の精神などをテーマに、学生に自校理解を促し学習意欲の向上につなげることを目的に行われてきた。本稿は、改めて自校教育の目的について見直し、学生の学び方について検討を加えた。具体的には、伝統芸能界（狂言）の伝統継承の学び方を私立大学（淑徳大学）の建学の精神継承の学び方に援用し、それを「型」として提示した。そして自校教育の「学び」型として稽古型学習法を新たに提案した。

はじめに

現在、全国の私立大学を中心に自校教育の初年次教養基礎科目への配当が進んでいる。「建学の精神」「建学のこころ」「自校学習」など科目名称は様々であるが、学生に大学創立の背景を伝え、創立者の創立理念「建学の精神」を継承し未来へつなげていく人材を育成するという授業目的は同じである。

本稿で取り上げる淑徳大学でもこれまで「共生論」や「共生援助論」、「仏教福祉論」などの科目名称で、仏教や福祉の見地から自校の存立根拠である建学の精神について学ぶ講義および演習科目が配当されてきた。現在は、4キャンパス統一の自校教育の実現に向けて、「利他共生」の必修化および内容の合一化が進められており2023年度からの順次開講が予定されている。

筆者は淑徳大学在職中、東京キャンパス自校教育推進委員（2020.4-2022.3）として全学的な自校教育推進プログラム¹の中でも特に制度的な課題に取り組み、また、2021年度には淑徳大学研究推進事業に参画し²、共同研究者として自校教育の科目内容およびカリキュラム設計を検討してきた³。

筆者個人の活動としては、2021年4月に東京キャンパス新入生セミナーにて1年生全員が視聴する新入生向け自校教育映像ビデオ（30分）を制作し、「淑徳大学の歴史」および「建学の精神」を紹介した。また、同年7月7日には埼玉キャンパス開催の宗教行事・盂蘭盆会に招聘講師として登壇し、1・2年生および教

職員を対象に建学の精神について対面講演を行った。さらに2022年2月には教職員向けに、一人一人が淑徳人として大学への帰属意識を高め、常に全学的な視点を持って職務を遂行できるよう自校教育研修ビデオ（25分）を試作した。

本稿では、自校教育の学びの在り方について、これまでの筆者の活動経験をふまえ検討を加える。その際、筆者が籍を置く伝統芸能界⁴の知見を参考に、特に建学の精神の学び方について、新たな視点からの注意を試みたい。本稿の目的は、淑徳大学の現在までの自校教育の歩みを概観し、今後の自校教育の学習の在り方について伝統と伝承の視点から捉え直し、より魅力的な学習方法および教材開発に向けて新たなパースペクティブを提案することである⁵。それによって淑徳大学ならではのオリジナルな自校教育の裾野が更に広がっていくものと考えている。

本稿ではまず第1章で、問題の背景として建学の精神についてのこれまでの先行研究を概観し、その上で淑徳大学の建学の精神についてまとめる。第2章では、問題の所在としてこれまでの自校教育の目的について批判的に検討する。そして研究方法として伝統と伝承をキー概念に建学の精神の継承の仕方について捉え直し、これまで見過ごされてきた自校教育の学びの在り方について新規の課題の掘り起こしを行う。第3章では、考察として伝統芸能の内、能楽（狂言）の技能習得プロセスを参考に自校教育の学びのプロセス、および学び方について考察を行う。第4章では、まとめとして自校教育の学び方について新たな視点を提示

するとともに、将来に向けた自校教育の在り方について提言する。

第1章 問題の背景

1-1 建学の精神について

国家建設のための主要な人材を育成するという明確な目的の下に設立された旧帝国大学や他の国立大学⁶と異なり、私立大学にはそれぞれに創立者の建学目的、即ち建学の精神があり、国立大学とは異なる独自の教育的役割を果たしてきた。建学の精神について大学ポートレート（私学版）用語辞典では次のように説明されている⁷。

私学の創設者が、学校開設にあたって、どのような人材を育成したいかなどの理念や気概、願いをうたいあげたものです。（中略）特に創設者が私財を投じて開設された私立学校は、国公立の学校に比べ創立者の「建学の精神」の持つ意味が大きく、それぞれの「建学の精神」に基づき、独自の特色を持った個性豊かな教育の場としての役割が期待されています。

建学の精神についての先行研究の蓄積はそれ程多くない。私立大学の自治を学校法人の自治と把握し、私的自治の原理を前面に押し出す学説に建学の精神説がある⁸。建学の精神説の代表的な所説として上草穎氏の論稿が有る。上草の建学の精神説を批判的に検討した佐藤俊二（1981）の論考により、上草説の概要を知ることができる。

佐藤によると、上草は「建学の精神は、創立者の特定の思想・信条を表現するものであり、こうした建学の精神に基づく特自の校風と教育方針が実践され、承継されていくことに私学の存在意義がある」と述べ、また「創立者が自己の理念によって私学を創立し、『教授その他の研究者』を建学の理想実現のために招聘し、その目的のために学問の研究ならびに子弟の教育を委嘱したのである」から、私学の自由の主体は創立者にあり、個別の教員にあるのではないとして、創立者の主観的価値観が私学においては全てに優越すると主張する。よって、学問の自由は、建学の目的に添って制約され、教員の個別価値観による教育は否定されなければならないと説く⁹。これは行き着くところ、私学を創立者の主観的価値観に依るイデオロギー団体

と見る見方へとつながっていく。建学の精神説は、創立者の主観的価値観を一面的に強調し、建学の目的をもって教育一般の目的を規制する論理であり、教育のもつ社会的公共性を無視した学説といえよう。建学の目的は、教育一般の目的の枠内で承認されるべきものであることに注意する必要がある。

1990年代以降の政府の文教政策の転換と急激な18歳人口の減少によって収容定員数を満たせない私立大学が増加すると、「建学の精神」「自校教育」「自校史教育」などの学びが、大学間競争の生き残り戦略として注目されるようになった。学生獲得の広報戦略として、大学のブランド力を強化する目的で建学の精神が活用されるようになったのである。学士過程教育の質の向上が問われる今、学生の主体的な学習態度を涵養する1つの方法として、私学各校それぞれが実情に合わせた自校教育に取り組んでいる。その様態をとらえた先行研究に不破克憲の論考¹⁰がある。また、建学の精神をミッションマネジメントとして捉える大澤史伸の論考¹¹や、他にも大学教員の帰属意識や大学経営の問題を建学の精神という視点から論じた木村正則の論考¹²などがある。

1-2 淑徳大学の建学の精神

前節でみたように、建学の精神とは、大学の教育方針や人材育成を基礎づける創立者の教育理念であり、大学が存在する根拠となるものである。私立大学には創立者と建学の精神が存在する。淑徳大学の創立者は学祖・長谷川良信と校祖・輪島聞声である。本稿では学祖・長谷川良信（以下、学祖と略述）を取り上げる。淑徳大学の建学の精神「利他共生」は「他者に生かさされ、他者を生かし、共に生きる」という意味で、大乘仏教の精神に基づく理念である。大乘仏教の「大乘」は大きな乗り物という意味で、出家して厳しい修行を積んだ人だけでなく、信仰があればどんな人でも乗り物に乗ることができ救われるという教えである。また学祖は、利他共生の実践原理として「感恩奉仕」という言葉を示し、利他共生の社会実践で示される姿勢や態度について「Not for him, but together with him」（他者のためではなく他者と共にでなければならぬ）と語っている¹³。この「共生（ともいき）」が学祖の教育理念であり、淑徳大学の建学の精神である。学祖の教育理念および建学の精神は学祖が作詞した大学歌の中でも歌われている。（図1）

歌詞1番の「天地の恩に 覚むる時 誰れか奉仕を 思わざる」の一節は「感恩奉仕」を示しており「人は自己のはからいを超えたところで存在」し、「これを感じることから導き出される主体的な行動が対等で平等の原理に立った奉仕である」¹⁴ことを詠っている。建学の精神の学びは決して過去（歴史）についての懐古的な学びに終始するものではない。学んだことを自分事として修めて「感恩」し、次にそれを誰かに発信して分かち合っていく「奉仕」こそが大切であり、そのプロセスが学祖のいう「感恩奉仕」すなわち淑徳大学の建学の精神の実践である。

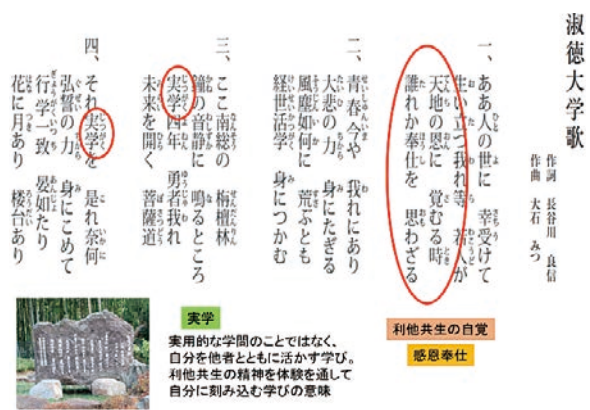


図1 (筆者作図)

の現況の理解」(38%)が多く、私立大学では「自学の理念・使命・目的の周知」(68%)が多い。ここから、私立大学では特に「建学の理念・精神」を重視した自校教育が実施されてきたことがうかがえる。その後、不破(2019)が2017年にアンケート調査を実施し、大川の調査から10年後の動向を報告している。それによると自校教育の実施目的についての上位回答は「自学の理念・使命・目的の周知」(87.6%)「自校史・沿革の理解」(79.4%)「大学への帰属意識の涵養」(65.9%)であった¹⁸。この10年間で、「自学の理念・使命・目的の周知」が19.6%増え、自校教育の目的として重視する傾向が更に強くなったことがわかる。

寺崎昌男(2017)は自校教育の目的について、学生が自分の在籍する大学について知ることによって大学が安心できる居場所となり、そのことによって「安堵するのです。」と言う。そして『「ああ、私はこういうところにいるんだ」という、この安堵感是非常に大事なものでございます。安堵感が生まれるからこそ、大学の中で落ち着いて勉強しようという気になってくれる』¹⁹と説明する。マズローの欲求階層説を例示するまでもなく、組織に所属あるいは帰属することは人間にとっての基本的な欲求(社会的な欲求)であり、自校教育は、学生の大学への帰属意識を醸成する一手法と考えられる。先述の不破(2019)も「学生への自校教育による帰属意識の醸成(所属性を身につけること)は、学習へのやる気、モチベーションを高める手段として有効」²⁰と述べている。以上から、これまで自校教育の目的として意識されてきたことは、学生が自校理解を通してアイデンティティを確立し学習意欲の向上につなげること、とまとめることができる。

第2章 問題の所在と研究方法

2-1 自校教育について

自校教育の取り組みは1990年代後半から全国的に見られるようになり、2000年以降になると制度的な後押し¹⁵もあって実施大学が増加した。

自校教育について、大学ポートレート(私学版)用語辞典では「大学の建学の精神や歴史、社会的な役割や、行われている教育研究の内容や成果など、自らが所属する大学(学校)の特性や現状を教える授業」と説明されている。また、大川一毅(2010)は自校教育を「大学の理念、目的、制度、沿革、人物、教育・研究の現況など、自校に関わる特性・現状・課題等を教育題材として実施する一連の教育・学修活動」と定義している¹⁶。

自校教育についての汎用的な調査は、大川(2010)が2008年に実施している¹⁷。大川の調査によると、自校教育の目的について国立大学と私立大学では若干の相違がある。即ち、国立大学では「自校史・沿革の理解」(55%)「大学への帰属意識の涵養」(39%)「自学

2-2 淑徳大学のこれまでの自校教育のアプローチ

淑徳大学のこれまでの自校教育へのアプローチを簡単にみていこう。

2011年に、淑徳大学正課外教育建学の精神・自校(史)教育検討委員会²¹が中間報告を行っている。それによると自校教育の目的と視点として①学生にとってアイデンティティの持てる大学(学生が学びに誇りを持てる大学にする)②卒業生にとってホスピタリティのある大学(卒業生との交流が日常化する大学にする)③社会に対してアクチュアリティのある大学(社会から理解され期待される大学にする)の3点が挙げられている。

2015年には、教職協働で発足した自校教育研究会を推進母体に、自校教育に先駆的に取り組む他大学への訪問調査が行われた²²。その調査結果をベースに、体系的で継続的な自校教育の推進について具体的な方向性が提案された。

2016年の新入生セミナーで足立叡前学長は「『建学の精神』と自校教育の重要性」と題して建学の精神を学ぶ意義を以下のように述べている。

「1つは、学生が自分の入学した大学を、「大学一般」、即ち、(中略) *a university* としてではなく他でもない「この大学」(*the university*) として大切にし、学生が自分の学ぶ大学に対して *identity* を形成していくための学びである。(中略) 2つは、(中略) 自分の専門の学び(本体の学び) を実は支えている「この大学」ならでの「学びの姿勢」や「学ぶ態度」を学ぶ(基

礎の学び) ことを意味する。」²³

ここにも、寺崎(2017)や不破(2019)と同趣旨の学生のアイデンティティ形成教育および初年次教養教育としての自校教育の目的がうかがえる。淑徳大学は2022年度現在、設置構想中の学部学科も含めると4キャンパス7学部13学科を有する総合大学である²⁴。自校教育については、これまでキャンパスごとの特色を活かして正課・正課外を問わず広く実践されてきた。淑徳大学のこれまでの自校教育実践例を大川(2006)²⁵の分類を参考に一覧にしたものが表1である。自校教育の特性上、その教育目的は何を主題におくかで多岐に亘る。そのため1科目を1つの類型で括るのは難しく複数の分類に亘った表となったことを付記しておく。

なお、ここで改めて本稿で使用する言葉の語義を確

表1 自校教育の類型 (大川2006を基に筆者作表)

	分類	概要	淑徳大学 (正課：A／正課外：B)
①	自校理解教育	自学の理念や目的の周知が主目的。 大学沿革史や現況・将来像・人物研究の他、自校の教育理念に応じた体験学習も含まれる。	共生論 (A) ブラジル派遣研修 (B) アドミッションスタッフによるキャンパスツアー (B) 各宗教行事後の講演 (B) 新入生オリエン・セミナー (B)
②	大学史・大学論教育	自学の歴史的理解が主目的。 大学・学部の沿革史を授業内容とする大学史など。	共生論 (A) ブラジル派遣研修 (B)
③	キャリア教育	自学の教育理念の下、ディプロマポリシーに則り、学生が大学での学びをどうキャリアに活かしていくかを主体的に考える学びの場を提供する。	共生援助論 (A)
④	歴史・宗教学教育	私学特有の教科内容。近現代史教育の一環として自校史を取り上げるものや宗教学の視点から自学の理念を解釈させるものなどがある。	聖歌隊 (B) 入学・卒業式での音楽法要 (B) 各宗教行事後の講演 (B)
⑤	オリエンテーション・ガイダンス教育	大学適応支援教育の位置付け。 自校についての理解をはじめに、今後の大学での学びの導入を行う。	新入生オリエン・セミナー (B) 各宗教行事後の講演 (B)
⑥	学問論	自校の学術・研究の特性や傾向を理解し、自校の強みを理解した上で学術・研究活動の取り組みについて考える。	共生援助論 (A) 仏教福祉論 (A)
⑦	地域理解教育	大学の立地する地域との歴史的つながりを理解し、これまで大学や卒業生が果たしてきた役割を伝え、更に地域と大学の在り方を考えることを主題とする。地域で活躍する人材や卒業生などを招いての授業や地域と自己との関係を考えていくキャリア学習なども併用される。	地域活動と社会貢献 (A)
⑧	自己発見・探求教育	自学の理念の下、学生自らがいかに生きるかを探求させる。この類型の授業では「人間」をテーマに、そこに大学の理念や使命を関わらせながら、人の生き方を模索するものなどがある。	共生論 (A) 新入生オリエン・セミナー (B)
⑨	専門導入教育	専門教育の入門基礎領域学習として、自校の目的や学びの特性を理解させる授業内容を組み込むものなどがある。	共生援助論 (A) 仏教福祉論 (A)

認しておきたい。本稿で自校教育という場合①自校理解教育⑧自己発見・探求教育の分類での自校教育を対象とする。ゆえに本稿でいう自校教育とは、①⑧の分類をふまえて「自分の所属する大学の歴史や建学の精神を学ぶことで自校理解を深め、大学に対してのアイデンティティを形成するとともに、自分の生き方を探求する主体的な学びにつながる教育」と定義する。また、自校教育の対象科目も①⑧に共通の「共生論」および「新入生オリエン・セミナー」を想定している。

2-3 問題の所在と研究方法

ここまで、先行研究および淑徳大学関係者の発言などを概観し、自分の所属する大学の歴史や建学の精神を学ぶことで、学生は自分の居場所を自覚し、それが愛校心や帰属意識の醸成並びに学習意欲の向上につながる可能性があることをみてきた。けれども、それではなぜ学生は建学の精神を学ぶことで主体的な行動ができるようになるのか。建学の精神の何がそうさせるのか。逆に主体的な行動ができるようにならない場合もあり得るのか。こうした問いに答えるための研究の蓄積はほとんどなされてきていない。

別の例で考えてみよう。以下は、東洋経済ONLINE「自国の歴史を知らず、“迷子”になる日本人 日本の原点は『多民族共生国家』²⁶からの引用である。

私の友人にケン・ジョセフという在日アメリカ人がいる。(中略) 彼がいつも言っているのは、「日本人は(a) 自分たちが誰なのか見失っている」ということだ。そしてこれが「今の日本が(b) 低迷している最大の原因」というのだ。つまり、彼に言わせると、日本人はみんな(c) “迷子”だというのである。

「今の日本で何がいちばん悲しいか」というと、若い人が(d) 自分の国に対して誇りが持てないことです。それは、(e) 大人たちが何も教えないからです。教えないで、若い人の悪口ばかり言っている。(f) 迷子を助けるとき、いちばん大切なのは、自分がどこにいるか教えてあげることです。迷子になるというのは、自分が今どこにいるのか、周りがどうなっているのかがわからなくなるからです。

だから、いちばんいいのは、(g) 地図をあげること。あなたは、いまここにおいて、ここからやって来てここに行こうとしています。周りにはこうなっていて、道はこういうふうが続いています。そう教えてあげる

ことです。そうすると、(h) 安心して、初めて歩き出すんですよ。(下線(アルファベット)は筆者による)

下線(a)～(h)を現在の大学生が置かれている状況並びに自校教育に置き換えて読み替えると次のようになる。

現在の大学生の多くは(a) 自分が誰なのか見失っている。そしてこれが学習意欲をはじめ今般の大学生が(b) 低迷している最大の原因である。つまり(c) “迷子”になっている状態なのである。今の大学生に何が一番欠けているかということ、自分が入学した大学に対して(d) 誇りが持てないことである。それは、(e) 大人たちが(大学側が)何も教えないからである。教えないで、今どきの大学生はと悪口ばかり言っている。(f) 迷子を助けるとき、いちばん大切なのは、自分がどこにいるか教えてあげることです。迷子になるというのは、自分が今どこにいるのか、周りがどうなっているのかがわからなくなるからです。

だから、いちばんいいのは、(g) 地図をあげること。あなたは、いまここにおいて、ここからやって来てここに行こうとしています。周りにはこうなっていて、道はこういうふうが続いています。そう教えてあげることです。そうすると、(h) 安心して、初めて歩き出すんですよ。

(g) 地図が、自校教育の文脈では建学の精神に置き換えられることは言うまでもない。

(g) 地図を示し(c) 迷子の学生に(f) 自分がどこにいるか教えてあげれば(h) 安心して歩き出す、という論法は前述の寺崎(2017)不破(2019)と同じである。

しかし、ここでも(g)(c)(f)が(h)という結果につながる合理的な説明はなされておらず、「知る」と「やる」こと(アクションを起こすこと)の間に楽観的な論理の飛躍が見られる。地図を渡されたからと言って全員が歩き出すとは限らない。建学の精神を学んだからといって全員が愛校心を持つとも限らない。アイデンティティの持ち方は多様であり、一律に規定できるものではないからである。そもそも、大学生にとって自分が所属する大学の学生であるというアイデンティティはそれ程に重要なものなのか、と

という疑問がある。大学生が求めるアイデンティティは各人の志向に基づき多様であって良いし、大学に入学したからといって全ての学生が全く同じアイデンティティを共有する必要はなからう。羽田貴史(2009)は青年期のアイデンティティについて「主として社会における自分の在り方を、模索を通じながら確立していくものである」と述べる。つまり、アイデンティティは誰かから一方的に与えられるものではなく、自分で模索しながら確立していくべきものであり「アイデンティティそれ自体も発達するもので固定的ではない」のである²⁷。

以上、ここまで、自校教育で学生に自分の居場所を教えて安心感を与えれば学生の学習意欲が向上するという従来の前提について批判的にみてきた。現在の自校教育の流行はこの前提の下で進められており、履修する側(学生)の事情はあまり意識されずにきた。第1志望に落ち失意の内に入学した不本意学生やたまたま受験して合格した偶然学生の当該大学への関心は高いものではないだろう。学生の学びの主体性や意欲向上は、学士過程教育の質保証にも関わる重要な課題である。多様な学生を前に建学の精神を自分事として受け取ってもらうにはどのような自校教育がなされるべきだろうか。これが、本稿の問題意識である。そして、自校教育の一方通行化または実践の形骸化を回避するために、学生側の学び方を課題とし、この課題を解決し得る新規の学習姿勢および学習方法を「学び」型として提案することが本稿の目的である。研究方法としては、伝統芸能界の子弟教育法を比較対象に、伝統を受け継ぐために行われている伝統芸能界の学習法が、建学の精神を受け継ぐ自校教育学習法にも有効であるという予見に基づき次章から考察を進めることとする。

第3章 考 察

3-1 伝統的文化専門職の「学び」のプロセス

初年次教育から基礎教育、それから上位学年での専門教育へと、大学教育プログラムには順序性・段階性がある。同じく、伝統を今に継ぐ伝統的文化専門職のキャリア形成プロセスにも順序性・段階性が有ることが知られている。本節では、伝統的文化専門職の内、能楽師²⁸を取り上げ、能楽師のキャリア形成における学びのアウトラインを概観する。西尾によれば、能楽師のキャリア形成のプロセスは①内弟子時代②中堅時代③キャリア秋期の3期に区分できる²⁹。

キャリア初期の内弟子時代は、徹底的に基礎を重視し身体に落とし込む指導がなされ、基礎技能の習得と併せて職業人として立つ心構えや覚悟を持つことが学びの目標である。キャリア中期の中堅時代になると、教わった技能を的確に行うだけでなく自分なりの解釈に基づくオリジナリティあるより高いレベルでの技能発揮が求められる。能楽師として自らの道を歩むことは、技能でのオリジナリティを磨くことの始まりである。また、基礎技能についてもより深い会得が求められる。某能楽師は内弟子時代の学びと中堅時代の学びを比べて「腑に落ちるという事と、文章の言語として理解しているのとは全く違う」³⁰と語る。また謡の名手として知られる別の能楽師は、師匠であった父からのアドバイスを実践しながら、ついに自分の声の出し方を体得した時のことを次のように述べる。

父も(中略)「高い調子出す時は細くするんや」とか「低い時は広げるんや」とか言うてましたけど(中略)でも、本人と違うでしょ。(中略)親子でも絶対別の人間ですから。自分はこうやって出しても、息子

表2 能楽師の学びのプロセス (西尾2019をもとに筆者作表)

内弟子時代 (キャリア初期)	中堅時代 (キャリア中期)	キャリア秋期
<ul style="list-style-type: none"> ・基礎技能を的確に学ぶ ・職業人として業務分担の責任を自覚する 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりに芸術性を解釈して磨く ・オリジナリティを生み出す ・基礎技能を自分の体でより深く会得する ・技能発揮の基盤を確立する 	<ul style="list-style-type: none"> ・今までの技能をゼロにして新しい体験をする ・年齢的、体力的な限界を超える

はこうやったら出るかわからへんわけですから。(中略)だから、(中略)言葉で言うてくれるしかないんですよ。それを、体得するしないはやっぱり本人の話になってきますね³¹。

ここでは師匠の体験を言葉で説明されても、師匠と自分は違う人間であり身体的特徴も異なるため、本当に体得するには自分で実践して自分なりの解り方で腑に落とすしかないことが体験的に語られている。

伝統を継承する能楽師の技能育成過程は、大学生の建学の精神を学ぶプロセスに援用できるのではないだろうか。この観点から、表2を基に自校教育の学びのプロセスを表3に表してみた。自校教育の初期では、学祖の建学の精神を「言葉」あるいは「情報」として学ぶ。能楽師の内弟子時代同様、基礎を徹底的に学ぶ時期である。次の段階(中期)になると、学祖の建学の精神を、自分なりのやり方で腑に落としていく学び方が求められる。学祖本人と学生一人一人は違う人間なので建学の精神を言葉として理解できても、それを腑に落ちた理解とすることの間には大きなレベル差が想像される。自校教育初期は知識として学ぶ時期、自校教育中期は学祖の言葉を自分の文脈で自分事として体得していく実践時期と位置づけられる。

キャリア秋期について触れておこう。

中堅時代を経て独立した能楽師は、独立後も生涯にわたって技を磨きつづけ、やがて次世代へ師匠から受け継いだ技を伝導する役目を担っていく。独立を卒業と置き換えれば、自校教育秋期は、卒業後も建学の精神を引き継ぐ淑徳人として建学の精神を自分の信条として担っていく時期と読み替えられる。また、社会で活躍する淑徳人として建学の精神を後進に伝える役目も担っていく。

3-2 伝統芸能における稽古

本節では、伝統芸能における稽古について解説する。先取りして述べれば、伝統芸能を継承する学びの姿勢の中に、自校教育の学び方に示唆を与えるアイデアが見つかるのである。

伝統芸能界では、弟子は師匠から学ぶ。何を学ぶのかといえば「型」を学ぶのである。型は様式のこと、例えば狂言の型は今から約650年前の室町時代に大成されたものである。弟子は師匠から教わる型の修得に励み、型を身に付けることで先代から伝わってきた技を継承する。そして今度は自分が師匠となってその型を次世代に伝え、次代につなぐ伝承者となるのである。伝統芸能界では型を少しずつ自分のものにしていく修養のことを「練習」とは言わず「稽古」と呼ぶ。

「練習」とは何か。辞典によれば「技能などが上達するようにくり返してすること」³²とある。日本語源広辞典³³によれば、練習の「練」は心身や技能を練り鍛えることを、「習」は繰り返して習うことを表す。つまり、機械的な反復学習による習得と言ってよい。一方、「稽古」は、古(いにしえ)を稽(かんが)ふると訓じ「古」は古の人の歩んだ道を表し「稽」は考えることを表す。「古の人の歩んだ道を考える」が原義の言葉で、それが転じて「手本とする」「おさらいをする」などの意味を持つ。自分勝手な先入観による解釈や改変を厳しく戒め、型の中に含意される先人の知恵を「お手本」とし、先人との対話の中で今なすべきことを自得していくことが「稽古」である。まさに古を尋ねる心構えが学び方に求められるのである。ここまでをまとめれば、練習は型を繰り返し学んで身に付ける学習法であり、稽古は型を尋ねて先人の知恵に触れ、その知恵を今に活用していく学習法と捉えることができる。自校教育の学びのプロセス(表3)に当

表3 自校教育の学びのプロセス (筆者作表)

初期	中期	秋期
<ul style="list-style-type: none"> ・基礎を的確に学ぶ ・淑徳人としての責任を自覚する 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりに建学の精神を解釈して磨く ・オリジナリティを生み出す ・建学の精神を自分の体験としてより深く会得する ・「共生」の基盤を確立する 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の建学の精神に基づく体験知を、アップデートしつづける ・淑徳人として生きる

てはめれば、初期の学び方は練習型学習法、中期の学び方は稽古型学習法といえることができる。

3-3 型を継ぐ

本節では能楽の内、狂言（大蔵流）を取り上げ、芸（型）の継承について考察する。いったい伝統を受け継ぐ狂言師にはどのようにしたらなるのだろうか？ここでは、玄人の狂言師になる制度上のシステムではなく伝統を受け継ぐ意味について考えていきたい。

流派（大蔵流）の師匠に入門すれば狂言師になれるのかといえばそうではない。入門という手続きをしただけでは、師匠から狂言を学ぶ入門者にすぎない。狂言には様々な技が「型」として伝承されており、それを弟子は師匠から学ぶ。例えば、狂言の運足はすり足だが、これも左足から歩み出し右足で止まるのが型によって定められている。能舞台上、自分の得手勝手で右足から歩み出し左足で止まることは許されない。それは間違いとして訂正されるべき過失なのである。このように狂言には「型」というルールがあり、室町時代から現代まで約650年間受け継がれてきた伝統がある。ところで、弟子が師匠から学ぶのは、この型というルールであり、何故そのような型なのかという理由は教わらない。先の例でいえば、なぜ左足から歩き出さなければならないのか？という理由については特に解説は無く、ただ「そうやって代々伝わってきた訳だから…」という慣習だけが示される。弟子は、皆一様に師匠から伝授された型を身に付けようと励むが、やがて弟子の中にも違いが生まれてくる。即ち、単に教えられた型のコピーに励む素人弟子、習得した型を自分のものにして使いこなす玄人弟子というようにである。素人弟子の場合、芸の学びは型の習得が最終目標であるため、自意識的には型に嵌められ、型を「やらされている」感覚がいつまでも強い。一方、玄人弟子の場合は型の習得が最終目標ではなく、型を活用しながら型の意味に気づき、型を伝えてきた先人たちの「心」や「想い」に触れ、型を使いこなしていくことが最終目標である。玄人弟子は型を守りながら型を発展的に破っていく型破りさが求められるのである。そうした玄人弟子が長い修行を経て、師匠からのお墨付きを得て初めて狂言師になるのである。狂言師はカタチを継承しているだけではない。そのカタチをつくった先人の心、スピリットを継承しているのである。前節でみた学び方でいえば、素人弟子は型の「練

習」であり、玄人弟子は型の「稽古」を実践している。

大蔵流狂言の場合、狂言師になるためのフローチャートは次のようになる。

- ①大蔵流という流派に入門する。
- ②大蔵流の型を知る。
- ③型を知るだけでなく、型の意味を自得する。
- ④先人の心を継承する狂言師になる。

これを、建学の精神の学びのプロセスに置き換えると、どんな視点が見えてくるだろうか？

狂言と大学を置き換えると以下のようなフローチャートになることがわかる。

- ①淑徳大学に入学する。
- ②淑徳大学の建学の精神を知る。
- ③建学の精神を知るだけでなく、建学の精神の意味を自得する。
- ④淑徳大学の学生、そして淑徳人になる。

各段階を詳しくみていこう。（図2-1、図2-2参照）

①淑徳大学に入学する

入学しただけでは淑徳大学の「新入生」に過ぎない。伝統芸能に倣って言えば、淑徳流という流派に入門した単なる入門者にすぎない。入門の動機も様々である。積極的な入門者だけでなく不本意入門者も居ればただなんとなく入門した偶然入門者も含まれよう。淑徳流（淑徳大学）入門（入学）の新入生は、次に、淑徳流という流派（大学）がどういう流派で誰がつくった流派なのか、型（建学の精神）に出会うことで自分の居場所を知ることになる。

②淑徳大学の建学の精神を知る

入学後、自分の入学した大学がどんな大学かを知る術の1つが建学の精神である。伝統芸能に倣って言えば、どんな技（型）が伝承されてきたのかを知ることによって自分が所属した流派がどんな流派なのか、その居場所が解るのである。不本意学生あるいは偶然学生にとっても、建学の精神を知って自分の居場所が分かるという実感は積極的な満足感ではなくとも一応の所属欲求は満たされて安心感を持つことはできるだろう。

③建学の精神を知るだけでなく、建学の精神の意味を自得する

居場所を知って初めて、そこに自分も参加するかどうかの「参加意識」が芽生える。参加意欲の程度は各人の自発性に委ねられる。伝統芸能に倣って言えば、入門した後で、入門者は素人弟子になるか玄人弟子になるか自由意志による選択が迫られる。自分がその流派（居場所）にどのように参加するのか。一通りの型を覚えて済ます素人弟子としての参加の仕方もあるし、型を通じて先人の「心」も継承する玄人弟子としての参加の仕方もある。

④ 淑徳大学の学生、そして淑徳人になる

学祖の建学の精神をなぞるだけなら素人弟子、即ち「生徒」である。建学の精神の意味を自分なりに汲み取り、なぜ、そういう建学の精神が生まれたのかという学祖の「心」に能動的に触れ得た者が淑徳大学の玄人弟子、即ち「学生」になるのである。

建学の精神の自得とは、淑徳大学を創った学祖の想い、それを今日まで受け継いできた先人たちの想い、その端に今の自分が居てつながっているという自覚を得ることである。建学の精神に滔々と流れる学祖や先人たちの想い（精神）を引き継ぐ者が新たな歴史の担い手たる淑徳人なのである。

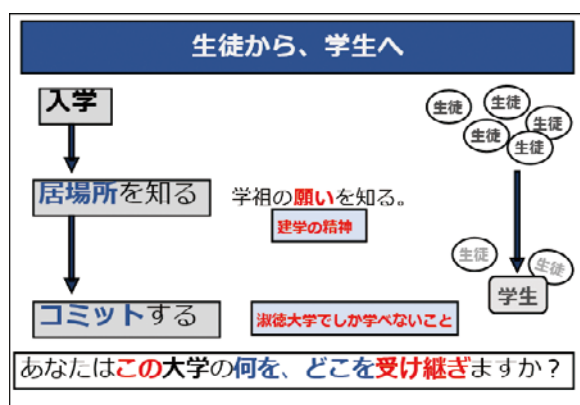


図2-1

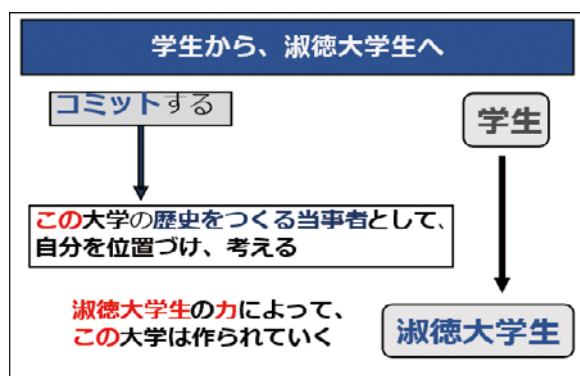


図2-2

3-4 伝統と伝承

本節では、伝統と伝承の違いについて確認する。フリージャーナリストの堀潤は備前焼の陶芸家・伊勢崎淳（人間国宝）へ「伝統工芸は昔のやり方を守るものではないですか？」と尋ねた際の伊勢崎の言葉を次のように紹介している。

『伝承』と『伝統』は違うことを知ってるかい？『伝承』というのは、昔のものをそのまま今に伝えることなんだ。たとえば、民謡や子守歌や昔話がそれだ。でも、『伝統』というのは、その時代その時代の職人たちが新しいものを追い求めながら積み重ねていった結果生まれるものなんだよ。『革新こそ伝統』なんだ。

練習と稽古の学びの質からみれば、練習は「伝承」の学び方であり、稽古は「伝統」の学び方ということができる。伊勢崎は続けて次のように説明する。

山の中には、備前焼の欠片がたくさん落ちている。その欠片を見ると、どの時代に作られたものかわかる。室町時代と江戸時代では、職人の技法が異なるからだ。時代の変遷とともに、それぞれの時代の職人が編み出した新しい技法が取り入れられているんだ³⁴。

筆者は、伊勢崎の言う伝統と伝承の差異に鑑み、建学の精神の継承は伝承ではなく伝統としてみるべきと考える。つまり、学祖の教育理念である建学精神をそのまま冷凍保存してお取次ぎする「伝承」ではなく、その時代その時代の淑徳人たちが、それぞれの時代状況の中で建学の精神の新しい活かし方を思量し、常にアップデートして積み重ねてきた「伝統」として捉える視座である。伝統の学び方は3-2でみた稽古型学習法である。自校教育の学び方は、練習型学習法ではなく稽古型学習法が採用されるべきであろう。

繰り返しになるが、建学の精神は現代の文脈の中で新たに捉え直し（再解釈）、再生する営為にこそ価値がある。どのように再生するのか？それは建学の精神をどのように受け継ぐのか？という不断の営為にあり、どのように受け継ぐのかを考えることが「稽古」であり「伝統」の継承である。自校教育は、イデオロギー教育ではない。過去を知り現代に活かしていく未来へ向けた学びである。

第4章 まとめ

4-1 「アイデンティティの獲得」ではなく「理解」と「参加意識の獲得」へ

本稿はこれまでの自校教育の在り方を批判的に検討した上で、伝統を継承する学び方である稽古型学習法を手掛かりにして、建学の精神の学び方について考察を進めてきた。そして、これまでの自校教育の目的論議の内に1つの盲点があることを指摘した。即ち、学生が「建学の精神」を学んだ後、どう学習意欲の向上へつないでいけるかという問題である。これまでの自校教育は、学生が自校史や建学の精神を知れば安心感と帰属感が得られ、それがそのまま学習モチベーションにつながるという前提で進められてきた。そのため教える側は、学生側の立場や事情はさておき、科目内容（教材）や担当者の選考、カリキュラム設計などに傾注すればよかった。本稿は、従来の自校教育の前提を疑い、学習のモチベーション向上につなげられるかどうかは学生自身の学び方の問題であり、これまでの「知る」ことと「やる」ことを1つに捉えてきた前提を分割し、「知る」ことを目的とする初期の学びと「やる」意欲を持たせることを目的とする中期の学びに分けて提示した。改めてここで、自校教育の目的はアイデンティティの獲得ではなく、初期目的として自校史や建学の精神について「理解」すること、そして中期目的として自校への積極的な「参加意識の獲得」の2つであることを確認しておきたい。そして、初期目的達成には従来の練習型学習法を、中期目的達成には新たに稽古型学習法を開発し組み込んでいく必要があることを示しておく。

ここまでの考察結果を以下の3点にまとめた。いずれも、これまで勘案されてきた自校教育では未着手の視点である。

①自校教育の目的は、学生のアイデンティティの獲得ではなく、自校理解と参加意識の促しである。

②自校教育の学び方に稽古型学習法を導入することで、建学の精神を「伝承」ではなく「伝統」として意識した学び方が可能となる。

③学生が稽古型学習によって身に付ける「気付く力」や「腑に落とす理解力」は、やがて自校教育科目だけでなく一般科目の内にも建学の精神を見出す力として育っていく可能性がある。

羽田（2009）は、自校史教育は「大学への帰属観や

アイデンティティではなく、（中略）大学という共同体へ自分が加わることへの自覚を促す」³⁵のものであると述べるが、アイデンティティの対象を肩書や役職等ではなく、あくまで自分の内側の意思や意欲に見つけるべきであるという点で本稿も同じ立場をとる。そして本稿ではさらに踏み込んで、意欲や自覚を促すための具体的な方法、即ち、稽古型の学びの重要性を提示したところに本論考の独自性がある。

4-2 自校教育の新教材

稽古型学習法の具体的実践については本稿の範疇ではないが、一例として「声」を使う学びを紹介したい。能楽では稽古の最初は先ず「謡」（うたい）から始まる。師匠からの口伝が基本であるから、謡の詞草（歌詞）を一句ずつ師匠の謡うとおりに真似て歌う。メモを取ることは許されない。一音一音、オウム返しに追唱しながら覚えていく。師匠を追唱しながら弟子は詞草の意味を考え師匠の謡い方や全身から発するエネルギーなど様々なノンバーバル情報をも身体感覚で受け取っていく。声の語源は「越ゆ（越える）」だという説がある。私たちは何かを越える時に声を使う。重い物を持ち上げる時の掛け声などはその好例で「せーの」や「ウオーッ」などと声をあげることで普段以上の力を発揮し、自分の能力を「越える」³⁶。学生の「普段」を自ら「越え」させ、普段以上の自発的な意欲を引き出すための触媒として「声」の活用は有効であるにちがいない。学生の「知る」から「やる」へのモチベーションの架け橋に「越ゆ」（声）を使用することができないだろうか。ここで筆者は、建学の精神を学ぶ自校教育の教材として大学歌を取り上げることを提案したい。理由は4つある。1つは、大学歌には建学の精神が謳われていること。2つ目は、歌うという能動的な学習姿勢が学生に必然的に求められること。3つ目は、歌が本来もっている情操効果によって連帯感や帰属意識が育まれること。4つ目は、全学共通で進めやすい教材であることである。1つずつ解説していこう。

①淑徳大学の大学歌は学祖自身の作詞に依るため、歌詞に建学の精神だけでなく淑徳大学についての諸相が凝縮されている。

②腑に落ちる深い理解には、知識のストーリー化が有効であるが、歌詞には既に物語性がある。また、考えているだけではわからなかった事が声に出してはじ

めて解る（腑に落ちる）ということが音読の効用として経験的に知られており、それは歌唱にも当てはめることができよう。「利他共生」や「感恩奉仕」などのお題目は学生にとっては体験知ではなく情報である。情報をどのように実生活の中で活かし自分事としてストーリー化していけるか、その営みこそ自己の人格に真に実りをもたらす「実学」といえるが、まずは大学歌を歌えるようになることからのスタートであると筆者は考える。

③お腹から声を出すことで、気が晴れたり清々しい気持ちになれたりすることは誰にも経験があることである。不破（2019）は「皆で歌う、歌いきることで生まれる連帯感、所属大学に自分が居るのだという自分の存在を確かめる手段として有効である」³⁷と述べるが、この連帯感こそ所属大学への帰属意識であり、自分の居場所の確認および所属アイデンティティの形成につながるものである。また、実践女子学園の学祖・下田歌子も自校歌の歌詞を作词しているが、越山沙千子（2020）は下田の「音曲によって歌はれる言葉は、普通の語に比して、余程感化力が強い」という語録を紹介し、下田は「音楽が人の心を動かし、良い影響を与えること、そこに歌詞がある場合は、言葉のみで理解する時以上に、歌詞の意味を自然と理解させ、根付かせることができる」³⁸と考えていたと論及する。まさにそれこそが校歌学習の一番重要な意義である。

④学習の到達目標としては、先ず大学歌を歌えるようになること、次いで大学歌の意味を説明できるようになること、そして皆で協力して大きな声で歌い上げられるようになることである。大学歌の学科対抗あるいはキャンパス対抗の合唱コンクールなどを企画するのも楽しい。歌唱は自身の声という身体を通した学習であり、また「越ゆ」というプロセスを内包する稽古型学習の題材としてふさわしい。音は生理的な感覚まで落とし込まれるため、歌詞を忘れてもメロディーは忘れずいつでも思い出せて口ずさむことができる。暗唱した大学歌は、卒業後も長く各人を導く人生の伴走曲となるだろう。

全学必修の「利他共生」に、大学歌の暗唱をぜひ提案したい。

むすびにかえて

自校教育は試験をして知識を確認する授業ではない。また、自校理解が学生の勉学や教職員の今日明日の業務にすぐに影響を与えるというものでもない。

本稿では、学生が学祖の建学の精神と体験的に出会う機会として自校教育について考えてきた。学生がアイデンティティを持つためには、学生が能動的に自己と向き合い、「知」と「生」とを結びつける「模索」が重要である。本稿ではその模索のカチを伝統芸能の稽古の在り方に見出した。その稽古型の学びの姿勢が、大学生としての学びの「構え」であり、その構えこそが実は「自覚」というアイデンティティの正体であり、自校教育が学生に修得を求める目標である。その主体的な学びの「構え」が作られた時、大学で得る知識は単なる「情報」ではなく、学生の人生に密接に関わる「腑に落ちた知識」となる。自校教育は学生に建学の精神との出会いを提供し、自己と向き合うことを課しながら、学びの「構え」を作るキッカケを与えるものである。

令和の学生にとって学祖の人生は歴史上の人物の昔話である。大学歌は、学祖と自分を関係づけ学祖の想いを継承して自身の生活に取り込む良い導入教材になるに違いない。声を出すことで自分の中の何かが「越え」られ、モチベーションの向上にもつながっていくことが期待される。歌は多くの人の想いをのせて歌い継がれていく。仏教のエッセンスはナムアミダブツの声明に在るといふ。大乘仏教の精神を継ぐ淑徳大学なればこそ、声明よろしく学生と教職員が共に声を合わせて大学歌を歌い継ぐ明日を期待したい。

その歌声の中にこそ、今も学祖の建学の精神は生きているのだから。

注

- (1) 自校教育推進委員会の2021年度の目標は以下4点である。①教職員のすべてが建学の精神を等しく理解できる状態を目指す。②新規入職者の教職員の教育や事務等の業務の基盤となる建学精神を正しく理解し、自らの教育や業務の根幹に据えられるようにする。③全学の教職員が学生教育全般において、建学の精神を活かして職務に充てられるようになることを目指した研修内容計画を立案する。④全学の「利他共生」必修化を進め、2023年度から順次開始できるよう準備する。上記目標を達成するための具体的なアクションとしては、①②については、2022年度新規入職者や異動者を対象としたオンラインで

- 学べる講義動画教材と資料の作成、および、2023年度以降に予定されている全教職員を対象としたオンライン教材のアウトラインの作成が明示されている。③については、各教職員が自校教育の内容理解度をチェックできる理解度チェックシートを作成することが、④については、全学実施予定の「利他共生」必修化における具体的障壁の洗い出し、および課題解決の方法の検討が挙げられている。
- (2) 研究タイトルは「『アフターコロナ』を見据えた自校教育科目『共生論』の全キャンパス共通シラバス検証・改善に関する調査研究」。研究代表は藤森雄介。共同研究メンバーは、キャンパスおよび教職員を横断的に以下の通り(2021年5月17日当時)。藤谷章恵(看護学科)、名和清隆(「共生論」科目担当兼任講師)長谷川俊哉(国際交流センター)、安田絵美(大学事務部自校教育推進委員)、中村祐雅(千葉キャンパス前自校教育推進委員)岡村宏懇(東京キャンパス自校教育推進委員)
- (3) 自校教育科目の必修化に向けて、現行の「共生論」講義科目とブラジル研修などの教育事業との科目内容における有機的な連携を模索するだけでなく、共生論の3本の主要テーマである①「建学の精神」の基礎知識②仏教の基本的理解③学祖・長谷川良信の思想と生涯について、どの教員が講義を担当しても同質同等の授業内容および学習成果を担保できる教授内容の選択と整理、および内容の妥当性の検証を行った。また、コロナ禍における対面授業実施の困難さを教訓に、オンライン授業で活用できる動画教材の制作など、アフターコロナを見据えた教育技法の検討も行った。
- (4) 筆者は京都能楽会に籍をおく能楽師狂言方(大蔵流狂言師)である。
- (5) 本稿は、自校教育「建学の精神」の学び方について新たな提言を行うことを主目的にしている。具体的な学習法の実践および成果の検討は他日を期すことになる。
- (6) 1886年(明治19年)交付の帝国大学令には「帝国大学ハ国家ノ須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ及其蘊奥ヲ攻究スルヲ以テ目的トス」とあり、帝国大学の設立目的が示されている。
- (7) 大学ポートレート(私学版)、日本私立学校振興・共済事業団、(shigaku.go.jp) 2022年8月19日閲覧
- (8) 佐藤俊二「私立大学教員の懲戒処分手続きの要件について:賞罰委員会と教授会」経済と経営Vol.13、1982、P.7
- (9) 佐藤俊二「建学の精神説の批判的検討」経済と経営Vol.12、1981、pp.2-3
- (10) 不破克憲「大学における自校教育の様態に関する一考察」大学アドミニストレーション研究Vol.10、2019
- (11) 大澤史伸「非営利組織におけるミッションマネジメント—大学の『建学の精神』に焦点を当てて—」専修総合科学研究、2018
- (12) 木村正則「私立大学における『建学の精神』の役割」近畿大学教養・外国語教育センター紀要、外国語編、2017
- (13) 長谷川良信「社会事業とは何ぞや」『長谷川良信全集 第1巻』日本図書センター、1974、P.8
- (14) 「淑徳学入門～建学の精神を学ぶ～」淑徳大学、2018、P.8
- (15) 2008(平成20)年12月に中央教育審議会でも出された「学士課程教育の構築に向けて(答申)」では、初年次における教育上の配慮の必要性が示され、大学に期待される取組みのひとつに「適応教育」や「自校の教育の学習」が例示された。また2013(平成25)年度から開始された文部科学省による補助金事業「私立大学等改革総合支援事業」には、各大学が選定を受ける際に選択する3つの類型が示されている。その1つが「建学の精神を生かした大学教育の質向上(大学教育質転換型)」である。このように制度的にも私立大学における「建学の精神」「自校教育」が問われるようになってきた。
- (16) 大川一毅「大学における自校教育の導入実施と大学評価への活用に関する研究」科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書、2008-2010、P.84
- (17) 大川一毅、前掲載16
- (18) 不破克憲、前掲載10、P.111
- (19) 寺崎昌男「明星教育センター自校教育講座『自校史研修と自校教育の実践について』—なぜ今、自校教育が必要か—」明星大学明星教育センター研究紀要、2017、P.135
- (20) 不破克憲、前掲載10、P.117
- (21) 各学部における正課外教育プログラムの検討とは別に、大学としての正課外教育プログラムについて平成22年12月から平成23年2月にわたり大学協議会の了解の下に設置され、調査検討を行った。委員長は足立劼副学長(当時)。副委員長は藤森雄介(当時)。
- (22) キャンパス横断の教職員10名(山口光治、米村美奈、藤森雄介、杉原麻美、岩上達一郎ほか)によって構成された淑徳大学自校教育研究会によって、追手門学院大学、同志社大学、立教大学、麗澤大学への訪問調査が実施された。当研究会の研究目的は、4キャンパスに分立する淑徳大学が「1つの大学」「1つの淑徳大学生」という意識を持てるようになるためのアイデンティティの確立と、それを養成する自校教育の在り方の検討であった。
- (23) 足立劼「『建学の精神』と自校教育の重要性について」淑徳大学自校教育ハンドブック、2019、P.39
- (24) 淑徳大学HP、(shukutoku.ac.jp) (2022年8月23日閲覧)
- (25) 大川一毅「大学における自校教育の現況とその意義—全国国立大学実施状況調査を踏まえて」秋田大学教養基礎教育研究年報Vol.8、2006、P.16
- (26) 東洋経済ONLINE <https://toyokeizai.net/articles/-/13884> (2022年8月27日閲覧)
- (27) 羽田貴史「アイデンティティの形成としての自校史教育と歴史教育としての自校史教育—討論に触発されて—」大学教育研究フォーラムVol.14、2009、P.57
- (28) 能楽は日本で初めてユネスコ(国連教育科学文化機関)の世界無形文化遺産に登録(2008年)された伝統芸能。能楽は能と狂言からなり、能は歌舞劇、狂言は台詞劇と

いう異なる芸態をもつ。能楽を職業とする専門職を能楽師と総称する。

- (29) 西尾久美子「伝統的文化専門職の皮むけた経験—能楽師の事例—」京都女子大学大学院現代社会研究科紀要 Vol.13、2019、P.23

なお、西尾は能楽師のキャリア形成のプロセスを①内弟子時代②30代ごろからの自分なりの技能を磨く時代③キャリア秋期と呼べる50歳過ぎの時期の3期に区分するが、本稿では②③について筆者が②中堅時代③キャリア秋期と簡便に言い換えた。

- (30) 西尾久美子、前掲載29、P.35
(31) 西尾久美子、前掲載29、P.36
(32) 現代新国語辞典（第5版）三省堂、2015、P.1481

- (33) 日本語源広辞典（増補版）ミネルヴァ書房、2010

- (34) 堀潤「僕がメディアで伝えたいこと」講談社現代新書、2013、pp.57-58

- (35) 羽田貴史、前掲載27、P.57

- (36) 安田登「身体能力を高める『和の所作』」ちくま文庫、2010、P.152

- (37) 不破克憲、前掲載10、P.115

- (38) 越山紗千子「実践女子学園 校歌に関する研究」実践女子大学下田歌子記念女性総合研究所年報、2020、P.53

参考文献

淑徳大学（2018）「淑徳学入門～建学の精神を学ぶ～」

淑徳大学（2019）「淑徳大学自校教育ガイドブック」

A Study of the “Learning” Type of the Spirit Behind the Founding
at Shukutoku University :
From the Perspective of Tradition and Lore

Hironobu OKAMURA

初年次教育における専門融合アプローチ試論

— チーム・ティーチングを基礎として —¹

淑徳大学経営学部 教授 竹 中 徹
 淑徳大学経営学部 教授 金 世 煥
 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

淑徳大学経営学科では、学科教育の充実を目的とした様々な取り組みを計画・試行する主体として、2020年度より学科専任教員有志によるワーキンググループを設置しており、2021年度前期には、初年次教育の中核をなす演習形式の科目である「入門セミナーⅠ」を対象として、アウトカムの平準化を企図した試行的取り組みを行った。これに続き本年度は、当該科目が専門教育科目群の導入科目に位置付けられていることに着目し、初年次を対象とした演習形式の科目において、専門教育のありうべき形を模索することをテーマとして取り組みを行った。当初意図したものはなかったが、学科ワーキンググループにおける取り組みは、中央教育審議会大学分科会（2021）が求める「チーム・ティーチング」を基礎としたものとみることが可能である。学科教育が直面する課題に、組織的に多様な方法で対応する試みの深化、そしてその組織的試みから「計画された偶然」を起こそうとする制度設計の延長にこそ、学科独自の有効で特色ある教育方法の発見が可能となろう。

1. 本論文の位置付け

淑徳大学経営学科では、学科教育の充実を目的とした様々な取り組みを計画・試行する主体として、2020年度より学科専任教員有志によるワーキンググループを設置しており、これまでに遠隔授業実施計画の策定や運営補助、初年次教育の改善を目指した試行、他学科との連携による授業運営などを行ってきた。加えて、経営学部では2023年度より新カリキュラムが導入されることが決定しており、初年次教育の在り方をめぐる検討は、学科教育の特色化とも相俟って、喫緊の課題となっている。このため、ワーキンググループでは、2021年度前期に初年次教育の中核をなす演習形式の科目である「入門セミナーⅠ」を対象として、アウトカムの平準化を企図した試行的取り組みを行った²。これに続き本年度は、当該科目が専門教育科目群の導入科目に位置付けられていることに着目し、初年次を対象とした演習形式の科目において、専門教育のありう

べき形を模索することをテーマとして取り組みを行うこととなった。

経営学科における「入門セミナーⅠ」（前期）、「入門セミナーⅡ」（後期）は、卒業論文執筆にむけたライティングやプレゼンテーションといった問題発見及び解決思考に基づくアカデミックスキルの涵養を目的としつつ、大学生活への順応を狙いとしたホームルーム的位置付けを併せ持った科目である。このため、授業は演習形式で行われ、通常10数名の少人数を1つのクラスとして、クラスごとに異なる教員が指導にあたる。授業の直接目標としては各学期末までに一定文字数以上のレポート作成し提出を求めているが、担当教員毎に指導スタイルが異なり、延いてはクラスごとにアウトカムの平均水準に差異が生じることが課題の一つであった。これについては昨年度の取り組みから、それぞれの教員が緩やかに教育方法の方向性とその教育効果を共有することにより、ある程度解決可能であるとの共通理解が得られた。その一方、教育すべき専

門性については、それ自体が学問領域の違いを前提とするものであり、また、教員それぞれが背景とする専門領域を異にするため、たとえ初学者を対象とした入門レベルのものであっても、一朝一夕にクラス間で教育内容を標準化することは困難が予想される。さらに、昨年度の取り組みから得られた共通理解にも通じるが、徒に標準化を追求することは、各教員の専門性に基づく創意工夫の余地を矮小化し、教育に対する教員側の意欲の減退をもたらしかねず、結果的に教育の質劣化につながりかねない。

そこで、教育内容の標準化はひとまず措き、本年度は差し当たり、各教員の専門分野に基づき、それぞれが是とするアプローチによる授業を行い、そのプロセスを共有することで、初年次教育における専門性の在り方に関する共通理解を得ることを主たる目標とした。本稿は、以上の問題意識と目標を共有する学科ワーキンググループメンバーが、2022年度入門セミナー I において行った取り組みを振り返り、もって演習形式の専門導入科目に関する教育方法改善の端緒となることを期する授業実践報告である。また、かかる教員合同による取り組みの継続とその振り返りの蓄積が、各教員個々人にとどまらない、学科としての教育経験の共有知となることを企図するものである。

以下、第2章では、今回の取り組みにおける各クラス共通の事項を述べ、第3章では、各教員がそれぞれの専門性を活かして行った授業の概要を述べる。第4章では、学生を対象としたアンケート結果について概説し、第5章で本年度の取り組みに関する小括を述べる。

2. 取り組み概要と共通事項

ここでは、本年度の取り組みの全体概要と、授業に関する各クラスで共通する事項について述べる。

2.1 取り組み概要

経営学部入門セミナー I は、専門教育科目の導入科目に位置付けられ、専任教員が担当する演習形式の必修科目である。本科目の主たる授業目標は、レポート執筆を通じた、大学におけるアカデミックスキル（学習の方法論）を習得することである。これは、ディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーに述べられている学部の教育目的が、初年次教育におけるレポー

ト執筆指導から四年次の卒業論文の執筆までの一貫した教育を通して、論理的思考や問題発見及び解決思考の涵養としていることに基づく。

本年度の入門セミナー I においては、各教員の専門性を考慮した授業実施と、部分的に科目間連携を意図したチーム・ティーチングを試みることを方針とし、教員間で連携した授業を行った。そのための前提条件として、学生の課題レポートや論文の形式を共通化し、その形式に反映された問題発見及び解決思考の方法論に従って授業を行なっている。教材の共有においては、レポート作成のテーマともなる企業の事例とレポート形式の共通化、事例の分析に必要なワークシートの共有、各教員が作成した授業資料の相互公開を行なった。

本年度の調査対象とする業界または企業として、新入生オリエンテーションの一環である新入生セミナーで利用した課題をレポートの共通テーマに採用した。本年度の新入生セミナーで利用した課題は「フリマアプリよりリサイクルショップを利用させる方法」であった。このテーマは、新入生セミナーの実施を担当したLA科目（チームワークとリーダーシップ）のアシスタント（LA）学生が提案している。新入生セミナーがオンラインで実施されたことから、課題のワークシートはGoogle Slidesを用いて、新入生が共同編集可能な資料として公開された。そのワークシートは、リサイクルショップの現状と強みと弱みを比較し、アイデアを提案する表形式であった。このテーマを採用することで、オリエンテーションから入門セミナー I への行事と授業の連携を図ることとした。

2.2 プラットフォームとチーム・ティーチング

埼玉キャンパスでは、2020年度の遠隔授業プラットフォーム³としてGoogle Classroomが全面的に採用されたが、以降も対面・遠隔の別なく多くの授業におけるプラットフォームとして活用されている。加えて、学事部による4月当初の新入生向けの資料配布や奨学金の情報提供といった機会においても使用されており、授業に限らずキャンパス全体で幅広く利用されている。このため、1年生であっても比較的早期に習熟しており、本年度もGoogle Classroomを積極的に活用する授業計画を立てた。Google Classroomは教員と学生の間で教材共有や課題提示のツールとして使用するのみならず、本取り組みに参加する全教員を対象とし

たClassroom⁴を開設することにより、教員相互の教材共有やClassroomに紐づけられたGoogle Meetを使用したミーティングなどを円滑化するツールとしても機能した⁵。加えて本年度は、新しい試みとして教員がペアとなり、半期を通じて合同で授業運営するチーム・ティーチング⁶を行ったことから、チームを組む教員が共通のClassroomを開設した。これはLMS（学習管理システム）の活用の一事例であると同時に、教員間の科目間連携や教育方法の改善に活用した新事例であるともいえる。共通Classroomを使用することで、従来の対面授業において、各教員が個別に作成し印刷して学生に配布していた教材や企業の事例（ケース）を、教員間で容易に共有することができる。のみならず、ある教員の作成した教材を別の教員が使用することで、それぞれの教材に対する意見交換が日常化し、結果として不断の教材改善につながるようになった。また、ある教員が作成した教材が通常よりも多くの学生により利用されることとなり、結果としてより多くの事例がフィードバックされ、教材改善の速度向上につながるようになった。このように、共通Classroomは単なる授業プラットフォームとして機能するのみならず、教材の改善や知見、ノウハウの共有といった、いわば集合知のインフラとして機能することとなった。

共通Classroomの効用は他にもある。レポート課題の評価は定性的な側面が強く、一般に教員によって評価のばらつきが大きくなる傾向にある。この点、本年度のチーム・ティーチングにおいては、課題設定に関する教員間の事前の議論のみならず、共通Classroomを通じて回収された複数クラスの提出課題すべてについてチーム・ティーチングを行う各教員が概観した後、修正事項や採点方針を協議決定することで、評価の平準化と公平化が進んだ。また、教材の公開を通して教員間で授業内容に関する議論が進む効果もあり、各教員の専門性を考慮した科目間連携が促進された。同一のテーマに対して、異なる専門分野の視点から議論を積み重ねることにより、改めて専門分野の視点やアプローチの相違、専門分野が持つ前提となる考え方の相対化といった点に気づく効果もあった。さらに、この副次的効果として、教材に出現するキーワードが教員間の共通言語となり、教員間のコミュニケーションがより一層促進された。共通言語を用いることで、各教員の授業における課題の整理整頓や共有が具体的

に言語化することができ、授業における課題の知見の共有が容易となる効果が生まれた。

今後も毎年教員の組み合わせを変えつつ、チーム・ティーチングを継続して実施することで、授業内容や教材の共通化と共有、教員間の評価のばらつきの平準化が進展することが期待できる。その際には、教員間の工夫によって新たな活用事例が示される可能性がある。

2.3 教材

これまでの取り組みにより、初年次教育におけるレポート執筆指導から四年次の卒業論文執筆まで利用可能な、問題発見及び解決思考を身につけることを意図した定型的なレポート形式を設計しているが、本年度はこれを改善しつつ各クラス共通で利用した。かかるレポート形式を共通利用した背景としては、問題発見及び解決思考の方法を反映したレポート形式に習熟することによって、学生は様々な授業の課題においてもこの形式を利用でき、レポート執筆の際の学生の混乱や負担を減少させること、結果として提出されるレポートの質の均一化を図ること、さらには、卒業論文といった自主的なテーマ選択を必要とする課題においても、同様の形式で執筆できるようにすること、といった狙いに基づいている。

レポート形式は「はじめに」「現状の説明」「問題の指摘」「原因の分析」「解決策の提案」「今後の課題」「まとめ」の章から構成し、問題発見及び解決思考の方法としては標準的なスタイルを設定している。レポートまたは卒論の本論となる「現状の説明」「問題の指摘」「原因の分析」「解決策の提案」においては、さらに節を分けている。その際には、経営学で用いる分析フレームワークを反映した章立てとしている。例えば、現状分析を行う「現状の説明」の章においては、「社会や消費者の現状」「業界の現状」「企業の現状」という節を設け、いわゆる、企業の市場環境を分析する3C分析に準じた章立てとしている。この章立てに従ってレポートを執筆することで、経営学の基本的な視点を持ち、情報を整理整頓することを意図している。一般に、教員の専門分野によって企業の経営課題に対する視点や分析手法は異なる。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。結果として、教材の共通化と教員の専門性と創意工夫の両立を図った、といえる。

「問題の指摘」と「原因の分析」は各教員の専門性を踏まえ、それぞれの分野のアプローチに基づいた内容を想定している。この部分の内容は形式を教えると同時に、専門教育の基礎としての意味を持つ。これは、これまでの当該授業のアンケート調査の結果、専門教育に興味がある学生が一定数存在することが明らかになったので、これに対応して一年次から専門教育の一部を導入して、学生の興味関心に応えることを意図している。「解決策の提案」に関しては、「問題の指摘」と「原因の分析」の結果を踏まえて、各自の考えをまとめることを意図している。

本来、各教員の専門性を活かした教育内容と、共通化した教育内容は相反する方向を持つと考えられるが、問題発見及び解決思考の方法を反映した汎用目的のレポート形式を用いることで、その両立の可能性を試みている。本年度の取り組みでは、この可能性を各教員が実際に試した結果の報告となっている。

2.4 テーマ

本年度の取り組みにおける共通レポートテーマは、「リサイクルショップ業界とその企業の調査」とした。これは、新入生セミナー⁷でのグループワークテーマとして、同セミナーの運営にあたった上級生が考案した「フリマアプリよりリサイクルショップを利用させる方法を考えなさい」という課題と共通性を持たせたものである。これまでは、新入生セミナーと入門セミナーⅠが連携し、一貫した初年次教育が行われているとはいえない側面があった。テーマの共通化は、これへの対応の一つであり、初年次教育のあり方に関する試行錯誤の一環である。同時に、本テーマは、レポート作成のための情報収集が行いやすいとも考えられ、積極的に採用することとした。

一般に、経営学の事例として新聞や雑誌の記事を採用する場合、その企業に関する情報の収集が課題となる。特に、有価証券報告書といった基本となる公開情報が少ない企業は、事例として取り上げにくい。また近年の大手企業はいわゆる持株会社化（ホールディングス化）しているケースが多く、公開情報があっても傘下に複数の子会社を持つ親会社が一元化した情報を公開しているといったことがよく見られる。このような場合、学生が調べたい業態やブランドに関する業績等の情報は明らかにならないことが多い。その点で、今回のリサイクルショップ業界では、大手2社がとも

に多業種への多角化が進んでいない上場企業であったため、レポートテーマとしても好適であった。

2.5 成果発表

昨年度と同様、本年度の授業最終回に6クラス合同のプレゼンテーション大会を実施した。参加学生数は約60名であり、経営学科の約半数を占める。プレゼンテーション大会における発表テーマはレポートテーマと同様であるが、数名の学生がグループとなって、それぞれが収集した情報や作成したレポートを持ち寄り、これを検討し取りまとめた上で発表するグループ発表形式とした。発表時間は5分としたが、発表後の教員からの質疑応答を含めると、10分程度を要することとなるため、全グループの発表は難しい。加えて同一テーマによる多数の発表を集中して聴くことは難しいこともあり、事前に各クラスで予選を行い、プレゼンテーション大会ではクラス代表グループのみが発表することとし、発表グループ以外の学生には発表グループの評価シートの作成を求めた。なお、発表内容は教員が評価し、優秀な発表をしたグループに対しては表彰と賞品の贈呈を行った。

例年、発表スライドはPowerPointにより作成することを求めているが、高校までの学習、あるいは一年次の情報系科目での学習により、技術に困る学生はほとんど見られない。しかし、その内容、論旨の論理的な展開についてトレーニングされていないものが多く見られる。おそらく、学生にとっては、スライドを作成することに意を払うあまり、本来の目的である発表内容の論理性や合理性への留意、聴衆へ内容を伝えるという意識は乏しいものと考えられる。本来であればレポートの論理性とスライドの論理性は相違なく、その表現形態のみが異なっているはずであるが、レポートの文章を適当に取り出し張り付けただけのスライドや、画像と共に前後の脈略なく記述されるメモ程度の文が並ぶスライドが散見される。一年次においては先ず人前で発表することに慣れることが肝要であり、発表内容はそれほど重視する必要はないという考え方もあろう。しかしながら、スライドを作成し発表できたことをもって嘉とすることは、長期的な観点からは、その程度の発表内容で良いとの理解を強化する可能性もある。いわゆる「ほめて伸ばす」式の指導方法の功罪とともに、初年次教育においては、評価の在り方について十分な検討が必要となろう。

3. 専門性を活かした諸アプローチ

ここでは、各クラス教員がそれぞれの専門性を活かし、どのようなアプローチにより授業を行ったのかを概観する。

3.1 会計及びデータサイエンスアプローチ（齊藤／竹中）

4年間のカリキュラムを見据えた、経営学科として必要な経営学の専門分野の基礎知識は、教員一人だけで全て教えることは困難である。そこで、本年度は、会計を専門分野とする竹中と情報とデータサイエンスを専門分野とする齊藤がチーム・ティーチングを試み、教材を共有して授業を実施した。主たる目的として、リサイクルショップ業界の「現状の説明」の章のレポート執筆とした。「現状の説明」では、経営学における3C分析に準じた内容を記述し、企業分析の導入として収益性分析を取り上げ、企業の業績の記述を行う。

3.1.1 背景

入門セミナーⅠの目的は、レポート作成といったアカデミックライティングを中心としたスキルの習得であるが、履修指導やゼミ内の人間関係の構築といった初年次教育特有の本来の授業目的外の指導内容を行う必要があり、実質的な授業時間が足りていない。これは、本授業の課題が、高校までの小論文とは異なる、専門知識を用いた説明的な日本語の文章の執筆であるため、文章を書くスキルが一定の水準に達している学生は極めて少ないことも原因である。

アカデミックライティングの授業内容では、レポート作成の指導が中心となる。加えて、企業活動を題材とする経営学分野においては、日頃の新聞やニュースといった情報源から「企業に関する一般常識」ともいえる関連する複数の企業情報が、レポート作成の前提条件として必要となる。しかし、現実的には、これらの前提となる企業情報を持っている学生は極めて少なく、結果として、日本語の文章指導と共に企業概要の説明を必要とする。

入門セミナーⅠ及びⅡは専門教育の導入教育として位置付けられていることもあり、今後の専門科目の展開を見据えて、その基礎知識と技能を身につけることを意図している。そのため、経営学の基本的な分析方

法を利用してレポート作成する指導を行なっている。この「経営学の基本的な分析方法」は専門分野ごとに多数あり、教員間で合意をし、教育内容を厳選し、学生の許容量に合った知識量とする必要がある。現在は、その選択と検討の過程にある。

3.1.2 本年度の取り組み

本年度は齊藤と竹中によるチーム・ティーチングを行ったため、それぞれの専門分野を活用した授業設計を行った。最初に、齊藤により問題発見及び解決型のレポート形式と、3C分析に準じた企業情報の整理整頓の方法を説明した。次に、竹中により、企業情報の一般的な調べ方、特にEDINETの使い方とそこから得られる有価証券報告書を紹介し、もっとも基本的な企業情報である会計情報の活用方法について、収益性分析を中心に取り上げながら説明した。この授業進行は、レポート形式の「現状の説明」に該当し、この順番で学生自身の考察を文章にまとめることにより、章立てに沿ってレポートが順次作成されていくこととなる。

今回はチーム・ティーチングの試みにより、両教員による授業スタイルや専門分野に基づく視点、方法論の相違が明らかになったことが最大の収穫であった。例えば収益性分析に関しては、会計を専門分野とする竹中は、売上高利益率を、売上総利益、営業利益、経常利益、当期純利益といった区分利益の違いに応じたいくつかの指標を、その意味の違いとともに詳細に説明し、個々の企業に関する数年間の情報から得られたそれぞれの指標値を期間比較し検討することで、業績の変動、さらにはその原因となる企業特性をより詳細に分析することを期待した授業を行った。これに対し、情報及びデータサイエンスを専門分野とする齊藤は、売上高経常利益率といった代表的な基本指標を、同一業界のみならず業界横断的に多くの企業にあてはめ、それらを比較分析することによって、企業の置かれた状況や業界の特徴を大づかみに捉えることを期待した指導を行った。前者が会計学あるいは財務分析といった専門分野の詳細な知識を重視した指導であるのに対し、後者は指標値をデータと捉え、その集積から意味を読み取るという、データ活用を重視した指導といえよう。このように、それぞれの教員の専門領域により、視点や方法論が大きく異なることが明らかになった。これは両教員にとって新しい気づきとなり、

これまで暗黙的に仮定されていた分野の目的や方法論の特色を再認識することとなった。

3.1.3 授業における課題

学生のこれまでの学習経験の中で、レポートとして参考となるような、規範となる日本語の文が存在しない。その結果、教員が資料として提示する企業経営に関する新聞や雑誌の日本語が、学生にとって「良い日本語の文の事例」となってしまう。学生は、基本的な読書量が足りず、規範となる日本語の文が存在しないため、自分の書いている文の質に対する評価ができず、自分で理解も評価もできない文章が生産されることとなる。さらに、成績評価が甘ければ、結果として、その程度の文章作成技能で良いとの間違っただけの認識を強化することとなる。授業内容に関連した評価項目や評価基準に関しては、他の教員との議論を通じて精査する必要がある。以上がアカデミックスキルの教授という観点からの課題である。

一方、専門導入教育という観点からは、一年次の経営学科学生にとって最低限必要な専門知識の整理整頓が課題となる。高校までとは異なり、大学でのレポートの執筆のためには、大量の情報とその適切な整理分析スキルが必要となることから、教員側で、レポート執筆に必要な十分な知識を伝達することが重要である。多くの学生は、抽象思考力が極めて弱いため、自分自身が入手した情報を吟味し整理分析することを不得手とする傾向がある。このため、学生のレポートを見る限り、用語や文の意味、文と文の関係が曖昧で、全体として意味の通じていない文章となっているものが散見される。このような問題点についても、学生にとって新しい知識である専門知識の活用を通じた改善を図る余地があるものと考えられる。

3.2 マーケティングアプローチ（金／佐原）

2023年度から経営学科では新たなカリキュラムがスタートする。経営学の学びの核として、マネジメント、マーケティング、ファイナンス、データサイエンスの4分野と、エコノミクスというマクロな視点を加えた「4＋1」の学びが用意されている。こうした経営学科における学びの方向性を見据えながら、学びの核のひとつである、マーケティングを専門分野とする金と佐原がチーム・ティーチングを実施した。いわゆる高校までの国語の授業的「小論文」作成の域から脱却し、

マーケティング（経営学）の専門知識を使ったレポート作成を目標とした。レポートで取り上げる題材としては、リサイクル業界において事業展開する企業を設定した。具体的には同業界を取り巻く事業環境を「社会／消費者の現状」、社会／消費者の現状に対する業界の対応を「業界の現状」として整理し、そのうえで分析対象企業の事業概要と業績の推移とを専門知識を用いて「企業の現状」として執筆する、すなわち3C分析に準じた内容をレポートで記述することとした。

3.2.1 背景

すでに3.1.1で指摘されているように、入門セミナーⅠでは日本語の文章指導から始める必要がある。そのため企業情報の収集・整理・分析枠組みといった専門分野における基本事項の説明に費やす時間が限られてしまい、専門分野の基礎となる知識修得は入門セミナーⅠの時間のみでは困難なのが実情である。したがって、入門セミナーⅠ以外の科目で学ぶ経営学の知識との連関に触れながら、高校までの小論文作成とは異なる、経営学の専門知識を用いた説明的文章の作成スキルを修得することを意図した授業を試みた。

高校までは各科目で習得する知識は異なり、科目同士が連関することは多くない。一方で、大学における専門知識の学びは科目同士が連関しており、学びを繰り返すことで知識が定着し、蓄積した知識が複眼的な視点で分析することを可能にする。少なくとも、1年前期の段階でそうした科目同士の連関に気づきをもたらす、専門知識の基礎部分の定着を図ることで、入門セミナーⅠにおける専門知識修得のための時間的制約を少しでも克服することを目指した。

3.2.2 本年度の取り組み

既述のようにマーケティングを専門分野とすると佐原でチーム・ティーチングを実施した。経営学科1年前期の必修科目である「流通と商業」を佐原が担当しているため、同科目で扱っているマーケティング関連の教材を両教員間で共有し、その教材のなかから「4P」および「小売ミックス」といった枠組みを、入門セミナーⅠのレポートにおける「企業の現状」に用いることとした。なお、この両枠組みは同じく経営学科1年前期の必修科目である「経営学入門」のうち、全3回あるマーケティング授業回においても説明される内容である。

入門セミナー I 以外の科目で学んだ専門知識を用いてレポートを執筆することはまさに実践的学びである。「流通と商業」あるいは「経営学入門」といった講義科目でインプットされた専門知識が、企業経営を分析するツールとして用いられ、レポートの執筆という形でアウトプットされるからである。こうしたインプットとアウトプットの繰り返しを通じて、科目同士の連関を認識することを促すと同時に、専門知識を定着させることを目指した。

今回の金、佐原の両教員によるチーム・ティーチングの試みは、互いにマーケティングを専門分野としているため、フレキシブルな学生対応が可能であることは新たな気づきとなった。つまり、マーケティングに関連する学生からの個別の質問や、全体に向けたマーケティング理論の説明といった場面において、どちらの教員も対応が可能であることから、一方の教員が個別対応している際には他方の教員が全体を進行するなど、一時的に授業を止めるようなことが少なく、その場の状況に応じた流動的な授業運営が可能であった。

3.2.3 授業における課題

入門セミナー I を通じてマーケティングの基礎知識を用いたレポート作成を実践したことについては、高校までの国語の授業的「小論文」作成の域から一定程度脱却できたと考える。また、科目同士の知識の連関という気づきは金/佐原クラスのみならず、合同プレゼンテーション大会という場を通じて他クラスへも波及しており、そこで実施したアンケートには「流通と商業で学習した4つのPの観点から問題点を指摘していた」や「流通と商業で取り扱った小売ミックスの要素を取り入れることが大事だと分かった」といった学生からの声が他クラスから寄せられている。

ただ、いくら専門知識を用いたレポートを作成しても、その文章表現の土台となる基礎的な文章作成スキルがなければレポートとして成立しない。段落の冒頭が字下げされていない、「である調」で書か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い、前後の文脈とのつながりが不明、主観的な感想を述べているだけで客観的事実にもとづく説明的文章になっていない、といった内容面における文章作成スキルの低さが目立つ。結果として、レポートの一部分に専門知識を用いて記述された内容は存在するが、全体が筋道の通ったストーリーとして

成立していないというレポートが多数見られた。学生はレポート作成に必要な情報を収集はするのだが、その収集した情報が、たとえば全体と個別、上位と下位、原因と結果、演繹と帰納というような抽象思考を経由しないまま整理整頓されず、結果として文の意味や文と文の関係が不明なレポートが作成されている。これは高校までの学習において、膨大な情報量に触れる・扱う、といった学習経験が極めて希薄であることに起因していると推測される。

3.3 経済学アプローチ (保莉)

経営学の学びの核である、マネジメント、マーケティング、ファイナンス、データサイエンスの4分野に対してマクロな視点を加えるために設定されているのが、保莉担当のエコノミクス(経済学系科目)である。そのため、マクロな視点を涵養するために身近で手に入る題材としての新聞記事と週刊東洋経済や週刊ダイヤモンド等のビジネス雑誌、あるいは、各企業の決算説明資料を活用し、「現状の説明」「問題の指摘」「原因の分析」を試み、その成果をレポートとして受講生にまとめてもらった。レポート作成の際には、まずはレポートにふさわしい情報を、剽窃にならない適切なルールに基づきまとめてもらうことを重視した。

3.3.1 背景

1年生がレポートを書く際の最初の関門は、大学で求められる文章が、これまで彼らが慣れ親しんできた感想文や小論文のような主観的な文章ではなく、客観的事実やデータに基づく文章であるというマインドセットをきちんと更新させることにある。そのため、執筆の準備段階での情報収集に非常に多くの時間を要することを理解してもらうために、締め切りまでできれば2か月、遅くとも1か月半前には具体的なレポートの執筆に取り掛かってもらうようにスケジュールを組み、1、2週間で書ける性質の文章でないことを意識づけすることに例年気を配っている。

また、昨今の学生には、アウトプットである文章を書く経験の絶対量が不足しているのみならず、大学生にふさわしい日本語を書く以前の正しい日本語を書く経験、その前提となる正しい日本語を読んできた絶対量も不足していることから、まずは特別な前提知識がなくても読める新聞記事を読むところから始めてもらっている。その際、本科目が演習科目であることか

ら、毎授業必ず「個人ワーク→グループワーク→全体発表」というサイクルを取り入れることで、ゼミ内で良好な人間関係が築けるような工夫をしている。必要な情報収集とルールに基づいたレポート作成に時間は取られるものの、極力参加型の授業にするよう心掛けている。

3.3.2 本年度の取り組み

埼玉キャンパスでは、経済学系の科目全般を保莉が担当している。そこでは、経営学のよりよい理解の助けとなることを、また、経営学部の多くの学生が卒業後の進路との関連から本学部に入学していることを踏まえ、就職活動やその後の仕事において必要となる新聞の経済面の記事を経済学的に読み解けるようになることを授業の到達目標として設定している。この考え方は、経営学科1年前期の必修科目である「経営学入門」の保莉担当回でも実践されている。

この考え方に準じる形で、入門セミナーⅠも運営されている。最初に情報収集の作法として、ネットで入手できるもの内レポートに使える情報源として、原則として国や都道府県のデータや大学教員が書いたものに限定されることや、経営・経済系のレポートでは企業が公式に発信しているIR情報も使えることを説明する。また、新聞記事の中にもネットで読めるものがあることから、それらの積極的な活用を促した。

その後、そこでの成果をレポートのフォーマットに落とし込む作業に移るが、今回のテーマに特有の問題点として、リサイクルショップ業界の新聞記事は、昨年度取り上げた持ち帰り弁当業界に比べ少ないため、フリマアプリに関する記事を読ませ、その中にあるリサイクルショップ業界の情報を参照させるアプローチを採用する工夫を行った。

3.3.3 本年度の授業における課題

実は、容易に想像がつくように、各企業の決算説明資料を読めば、最低限の「現状の説明」「問題の指摘」「原因の分析」は行える⁸。学生がレポート執筆で求められるのは、これらの個別情報の裏にある、そこには書かれていない関係を明らかにする作業だと理解している。つまり、点と点を論理的な線で結び、可能であれば複数の線からなる面として、破綻のない統一的な見方を、データの裏付けをもって提示することこそが、レポートを執筆するという作業である。

その際の情報収集、インプットにおける最大の問題点は、正しく読めない点にある。新聞記事を批判的に読ませるワークとして長らく採用しているものの一つに、次のようなものがある。最初に資料を配布せず、あるテーマについての賛否とその理由を学生に提出させ、その後、そのテーマに関する賛否両方の意見が載っている新聞記事を読ませ、再度自身の賛否について提出してもらう課題である。5年、10年前までは、賛否両方の意見が載っている新聞記事を読んだ後では、当初の自身の意見に関係なく、客観的なデータに基づいて述べられている意見をそれがいい意見よりも説得力があると判断する学生が多かった。しかし、ここ数年、客観的なデータの有無に関わらず、自身の当初の意見を変えない学生が目に見えて増えてきている。これは、学生がレポートにまとめる情報が、情報源から必要なものを見つけ、それを論理的に整理したものでなく、自分が読んで理解できる情報、点と点を恣意的に繋いでくるといふ現象が近年多発していることと無関係ではないであろう。この傾向は、レポート執筆というアウトプットに先立ち、グループワークの後で代表学生に記事のポイントを発表してもらう時点から同じである。このことから、学生が論理的な文章を書けない原因は、おそらくレポートを書く際にうまくまとめられないので書いて来ないというアウトプット時の問題というより、情報を正しく読み取れないというインプット時点での問題であると推察される。これは、経営学部として入学前教育の課題として課題図書のみまとめレポートの作成を取り入れているが、より教育効果が高まるようにこの部分を改善する必要があることを示唆していると考えられよう。

最後に、常に教員間で議論になる問題に関して、経済学的アプローチから一点確認しておこう。その問題とは、最初に学生に何らかの型を与えるべきか否かである。前者は、学生のレポート作成がはかどるものの、学生の自由な発想を縛る危険性がある。他方、後者の手法には学生のレポート作成がなかなか進捗しないリスクがある。経済学的にどちらが正解ということはないが、レッセフェール（自由放任）を重視する者が多い経済学を専門にしている者の宿命として、基本的には後者の立場に立ち、保莉クラスは最低限のフォーマットは与えるものの、極力学生主導でのレポート作成を見守る形としている。そのため、他の教員が指摘している以上にレポート指導の時間が不足する傾向に

ある。これを補う手段として、学生がレポートを執筆する授業回では毎週提出してもらったレポート課題の添削を行っているが、毎回出してくる学生は3分の2程度であり、レポート作成における毎週のPDCAサイクルがきちんと回っていない現状がある。この点の改善、学生のレポートに向き合うモチベーションを上げる手法の開発が急務であろう。

3.4 マネジメントアプローチ (山脇)

本アプローチでは、「経営者の目線」を意識させることを目的とし、経営者のインタビュー記事や動画から、現在のその企業がなぜ今の形になったのか分析を行うこととした。経営学部では4年間を通じてマーケティングやファイナンスなどから様々なツールを学ぶが、なぜそのツールを使うのかを理解しなければそのツールも使いこなすことはできない。そこで、今回のテーマであるリサイクルショップ業界の中から(株)トレジャー・ファクトリーの設立に焦点を当て、同社がどのような考えにもとづいて今の形になったのかを探ることで、その上で解決策の提案をするという課題を課すこととした。

3.4.1 背景

これまでの入門セミナー I において財務分析や3C分析を指導してきたが、「現状を整理し、問題点の指摘を行い、その上で解決策を提案する」という一連の流れの中で必要なツールであるということを理解できないまま、ただ指示された目次だけを見てレポートを書く学生が多く見受けられた。

昨年度は「現状の整理」「問題点の指摘／原因分析」「解決策の提案」の3つの段階に分けてレポートの指導を行っている。現状の整理では3C分析を用いて整理し、その情報から企業の課題点を指摘、その深掘りを行い、最後に解決策を考えさせ提案させるという流れのレポートを作成させたが、3つのパートのつながりの意識が希薄だった。なぜ解決策を提案するために課題点を深掘りする必要があるのか、なぜ課題点を指摘するために現状を整理することが必要なのか、そのつながりが意識されたレポートが少なかったことが反省点である。

3.4.2 本年度の取り組み

これまで入門セミナー I 内で提出されたレポートを

見る限り、熟考された様子が無い。熟考するための材料となる情報を与えられても、想像を広げていくだけの知識が無いためにそれが呼び水とならず、結果として与えられた情報以上のことを想像することも、疑問を持って調べることもできない。いわば「想像力の欠如」が原因の根底にあるものと考えられるのである。そこで、本年度は、経営者へのインタビュー記事やインタビュー動画を用いることで、学生達の想像力を引き出すためのアプローチをとった。

(株)トレジャー・ファクトリーの設立の経緯は、「現状の整理」「問題点の指摘／原因分析」「解決策の提案」を学ぶ上で良い材料である。(株)トレジャー・ファクトリーの創業者である野坂英吾氏は、アメリカと日本のリサイクルショップを巡って比較する中で日本のリサイクルショップ業界の問題点を発見した。そしてその解決策を示す形で設立された会社が(株)トレジャー・ファクトリーである。つまり、現状の情報の整理から解決策の提案までが綺麗につながったストーリーをなしており、インタビュー記事の中では、その流れがエピソードとその時の野坂氏の心情とともに、ある意味抒情的に述べられている。これが、学生の想像力を喚起し、ビジネスの現場を鮮明にイメージする助けとなるものと考えた。

3.4.3 授業における課題

上述の取り組みの成果として、決して十分とはいえないものの、経営者の視点を意識する学生が複数名表れたことを挙げる。グループワークで(株)トレジャー・ファクトリーの今後取るべき戦略を考えるにあたって、「(これまでの経緯を含めると)野坂社長なら、きつこうするだろう」「今後の展開の中でも、特にこれが野坂社長の考え方に沿っているのではないか」といった意見が挙がった。これまでの「(自分なら)こうすべきと考える」といった自分軸の単純な思いつきの解決策とは異なり、熟考するための土台を作ることができたという点で、一歩進められたと考える。

ただ反省点として、インタビュー記事はインタビューである経営者の心情がエピソードとして語られるためイメージしやすく印象にも残りやすい一方、整理された情報ではないため全体像を理解しようとするのが難しかったということも挙げる。例えば「A→B」や「A→B→C」といった論理展開の文章であれば多くの学生は理解できるが、「A→B、C→D、B+D

→E」といった展開では理解できない学生が増え、結果としてインタビュー記事の中から印象に残った箇所のみを抜き出してレポートに組み込む学生も見られた。

それらを踏まえ、本アプローチの「想像力を助け、熟考するための土台を作る」プロセスは、他のアプローチと組み合わせることで学習効果を高められると考える。他の節でも指摘されている基礎的な文章作成スキルの低さに関しては今後も地道に添削を繰り返していく必要があるが、他のアプローチに基づいて専門知識を用いたレポート作成にとりかかる前に、学生達がビジネスの現場のイメージを作る助けとなるような回を2～3回入れることで、その後さまざまなツールを学ぶ際に「なぜ今このツールを学ぶのか」を意識する呼び水になると考えられる。しかし、合同プレゼンテーション大会を除いた全14回しかない授業回数の中で、例年授業時間が足りないという声がどの教員からも挙がっており、スケジューリングに関しては今後の大きな課題である。

4. 本年度の振り返り

ここでは、本年度の振り返りとして、最終発表時に実施した独自アンケート調査結果と、その成果を概観する。

4.1 学生を対象としたアンケート結果

昨年度と同様、本年度も最終回の合同プレゼンテーション大会終了後に、履修者を対象としたアンケート実施した。質問項目は昨年度と同様のものとし、(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) 合同プレゼンテーション大会の感想についてである。なお、アンケートは記名式で行い、回答総数は54であった。

昨年度と比較して、t検定を行い5%有意であった質問項目の回答は合同プレゼンテーション大会に関する項目が多かった。特に「発表内容はためになった」という質問は有意確率0.2%であり、効果量(Cohenのd)も0.61と中程度であった。この他には、「発表者のプレゼンは上手だった」と「合同発表のプレゼンを見て自分もプレゼンできそうだ」といった質問項目が5%有意であり、効果量は小さい結果となっている。それ以外の入門セミナー I における知識、技能、

態度や企業経営における興味関心の質問項目の回答に関しては、昨年度と比較して増加した項目も減少した項目も存在するが、いずれも5%有意ではなく、昨年度と大きな違いはなかったと考えられる。

以上から、各クラス担当教員がそれぞれの専門分野を反映した授業を行った取り組みは、結果的に、合同プレゼンテーション大会の場で、学生に経営学の専門分野の多様性を認識させることにつながったものといえよう。これを表す自由記入欄のコメントには、「それぞれのゼミのやり方もあると思いますが、それぞれのグループで目をつけている部分が違い色々な着眼点があるのだと気づきました。」「自分がまとめたこと以外のことも発表されていた。自分が気づけなかったところを発表で聞くことができたので、いろいろな視点からもっと分析していけたらいいと思った。」「同じトレジャー・ファクトリーでも、発表者によって全く取り上げる部分が異なり、最終的な問題の指摘も違ってきた。こういう独自の自分の意見を発表できる場を設けることは必要なことだと感じた。」があり、各教員の取り組みが合同発表を通して、学生の興味関心を刺激したことが窺える。

4.2 小 括

第1章で述べたとおり、本年度の取り組みは、初年次を対象とした演習形式の科目において、専門教育のありべき形を模索することを意図したものであり、各教員の専門分野を活かした授業構成とすることは、いわば暫定的なものと想定していた。しかしながら、3.2.3で指摘され、第4章のアンケート結果で端的に示されるとおり、各クラスで異なる専門分野を背景とする教育アプローチが採られたとしても、それぞれの代表的アウトカムが合同プレゼンテーション大会の場で共有、相対化されることによって、経営学の専門分野の多様性に関する学生の気づきへと結びついている。この点は当初予想していなかったものの、本年度の取り組みの最大の成果である。同時に、この気づきは、各クラスの授業内容を標準化することで失われかねないものであり、専門教育の在り方を考えるうえで重要な示唆を与えるものといえよう。

昨年度と同様に、本年度も各回授業後の90分を教員の振り返りミーティングに充てたが、その結果、教員の授業内容や学生の反応、授業における課題を振り返り、次回の授業に活かすといった、いわゆる授業の

PDCAサイクルを毎週1回転させることとなり、昨年同様に授業の修正対応や改善を迅速に行うことができた。また、問題意識を共有する教員がともに参画することにより、他クラスで講じられているよりベターな実践を自身の授業に取り込むことも行われ、結果的に専門知識や専門スキルの緩やかな共通化が図られることとなった。この点は、チーム・ティーチングを行ったクラスで顕著であり、一方の教員が解説を行っている間、他方の教員は補助を行うといった相互のバックアップ関係のみならず、補助を行う教員が授業内容を吟味し、そこで得られた知見を自身の解説に生かすといったことが絶え間なく行われた。結果、各教員がそれぞれの授業を補完しあうこととなり、特に齊藤／竹中クラスのように専門を異にする教員がチームとなった場合、異なる専門アプローチが融合した授業が展開されることとなる。無論、このようなチーム・ティーチングは、それぞれの教員が解説に充てられる時間を半減させるといった問題を生じさせることから、時間が足りないという担当教員のストレスを増大させることにもなるが、教員・学生双方に意図せざる気付きをもたらす可能性は、それを補って余りあるものといえるかもしれない。

以上の成果に対して、第3章で各教員が指摘するように課題も多く見られた。特に多くの教員が指摘する、論理性や読解力といったリテラシーの欠如は、それらの力がアカデミックスキルや専門知識を活用した思考力の基礎をなすものであることから、喫緊に対応すべきものである一方、即効性のある方策が見当たらないのが現状である。今後継続して検討し、新たな取り組みの中で解決すべき課題としたい。

5. むすびに代えて

学修の環境や内容が高等学校までとは大きく異なる大学にあって、その教育課程の起点に位置し、その後の4年間の学習基礎を形成する初年次教育は、学士課程教育の最も重要部分といっても過言ではない。これを誤ると、問題発見及び問題解決思考を持たない学生を大量生産することとなりかねない。その一方、昨年度、本年度の取り組みの背景からも明らかなおお、経営学科における初年次教育は多様な課題を抱えている。加えて、毎年の入学者の性質は異なることから、それぞれの課題に対する解決策もまた多様であること

もに、有効な方策は年々変化するともいえる。つまり、唯一の有効な解決策を措定し、それを毎年墨守するといった行き方には無理があり、反対に、解決策は無数に存在し、その中から最適なものを不断に模索し続け、実際の授業において臨機に柔軟な対応を図るという取り組みそのものが有効と考える方が、むしろ合理的であるのかもしれない。そのような状況においては、自主・自律的に模索し続ける主体が必要となる。経営学科にあっては学科ワーキンググループがその位置を占めているといえる。

2018年のグランドデザイン答申を受けて公表された中央教育審議会大学分科会(2021)では、教育研究機能の活性化の観点から、チームによる教育研究活動の重要性に言及している。特に組織的に教育の質保証を図るためには、同僚教員との日常的な意見交換や、「チーム・ティーチング」⁹を行うことが不可欠であるとしている。同文書が意図する「チーム・ティーチング」を明らかにするために、以下該当箇所を引用する。

「○本分科会で策定した『教学マネジメント指針』（令和2年1月）を積極的に活用しつつ、各大学がそれぞれの個性や特色を活かしながら教育の質保証に取り組むことが必要である。特に、『卒業認定・学位授与の方針』に基づく組織的かつ体系的な教育課程の編成・実施のプロセスにおいて、授業科目を担当する現場の教員が自由に意見を交わし、問題点を共有しながら改善を図るといった、教員相互が積極的に関わり合う仕組みを取り入れることが求められる。」

「○そのためには、特定の授業科目又は科目群において、研究ディシプリンが異なる複数教員によるチーム・ティーチングや教員とTAによるチーム・ティーチングを実施することが非常に有効である。この際、雑多な教員の寄せ集めではなく、共通した教育目的の達成のため、TAも含めた適切な役割分担の下で、教員間の綿密な打合せや調整を図り、授業科目群全体を統括する責任者及び部署を設けることが重要である。」

「○これらにより、学生にとっては、関連領域を広く俯瞰した学びにつながることが期待されるとともに、教員にとっては、教育に対する取組姿勢の振り返りや、自分自身の研究テーマについて教員同士で話し合う機会が生まれ、教育面あるいは

研究面で切磋琢磨するという教員の意識変化や新たな共同研究などへと発展する。」(中央教育審議会大学分科会(2021) PP.14-15。なお、下線は筆者が付した。)

若干冗長な引用であったが、特に下線部分に注意すると、実は同文書が求める「チーム・ティーチング」の要素、そしてその運用から生まれる効果は、学科ワーキンググループメンバーが日常実践していることであり、またその実践から感じている効果に他ならない。学科教育が直面する課題に、組織的に多様な方法で対応する試みの深化、そしてその組織的試みから「計画された偶然」を起こそうとする制度設計の延長上にこそ、本学科独自の有効で特色ある教育方法の発見が可能となろう。ただし、これまでの経験から十分に注意すべき点もある。第一に、かかる組織的取り組みは、事前・事後の準備や振り返りに多くの時間が割かれるほか、各教員に絶え間ない創意工夫を強いることともなり、担当教員の負荷は極めて大きくなる。したがって、継続のためにはこれへの対応をいかに図るかが問題となる。第二に、参加する教員が課題に対する問題意識を十分に共有している必要がある。したがって取り組みに先立ち、あるいは、取り組みの過程において常に課題を明確化しておくことが重要となる。第三に、各教員の高度の自主性と自律性が前提となっている点である。例えば、外部からの押し付け的な組織化は、結果を伴わない教育リソースの浪費を招くことになるであろう。

経営学科における「チーム・ティーチング」を基礎とした2か年の取り組みは多分に偶然の産物であるが、所と人を得つつ、更なる深化へ向けた教育実践が学科内で継続することを期待して已まない。

注

- 1 本稿の執筆分担は次のとおりである。第1章：竹中、第2章：齊藤、第3章3.1：齊藤及び竹中、3.2：金及び佐原、3.3：保莉、3.4：山脇、第4章4.1：齊藤、4.2：各執筆者からの意見を竹中が編集、第5章：齊藤及び竹中。なお、全体編集は竹中が担当した。
- 2 取り組みの詳細は竹中ほか(2021)を参照。
- 3 詳しくは千葉ほか(2020)を参照。
- 4 ここでは“Classroom”をGoogle Classroom内に設定したグループの名称とし、教員が担当する学生の集団である「クラス」と区別して使用する。
- 5 詳しくは竹中ほか(2021)を参照。

- 6 ここでのチーム・ティーチングは、複数のクラスを合同で実施し、担当する複数教員が共同して授業を実施することを指し、本年度は齊藤/竹中、金/佐原を合同クラスとして試行した。いうまでもなく、授業実施は共同で行うが、各学生の指導や評価についての最終責任は、それぞれのクラス担当教員が有する点は留意が必要である。なお、第5章で改めて取り上げるが、中央教育審議会大学分科会(2021)での「チーム・ティーチング」に対して、ここでのチーム・ティーチングはより狭義のものと位置付けることができよう。
- 7 経営学部では、新入生を大学に馴染ませ、友人作りの一助とすることを主たる目的として、4月上旬に「新入生セミナー」を実施している。従来の対面開催時には、短時間で学生同士の人間関係が構築しやすい、協働型のレクリエーションを実施していたが、コロナ禍にある2020年度からの二年間はオンライン開催となったため、オンライン上でのグループワークを実施している。なお、新入生セミナーの運営には、例年LA科目でLAを担当する上級生があたっている。
- 8 例えば、(株)トレジャー・ファクトリーと(株)ハードオフコーポレーションの2021年の決算説明資料を見れば、後者に比べ前者の同年の営業利益が大幅に落ち込んでいる事実気づく。この点は合同プレゼンテーション大会での代表に選ばれた多くの報告で指摘されていた点であるが、その要因は、前者の2021年2月期決算説明資料3ページの「2021年2月期 総括」に、翌期に向けた成長投資として第2四半期以降に行った出店再開や10月実施のM&A等による販管費の増加によるものである点が明記されている。
- 9 中央教育審議会大学分科会(2021)の求める教育研究の組織的対応としての「チーム・ティーチング」は鍵かっこ付きとして、第4章までのチーム・ティーチングと区別している。なお、後者は特定のクラスを対象としたものであることから、前者に対してより狭義のものと位置付けることができよう。

参考文献

- [1] 千葉千枝子・竹中徹・堀木美告・井上善美・齊藤鉄也・佐原太郎・永井恵一・保莉尚・山脇香織(2020)「経営学部におけるICT活用教育の取り組み」『高等教育研究開発センター年報』第7号
- [2] 竹中徹・齊藤鉄也・佐原太郎・保莉尚・山脇香織(2021)「初年次教育の標準化の取り組み」『高等教育研究開発センター年報』第8号
- [3] 株式会社トレジャー・ファクトリー(2021)「株式会社トレジャー・ファクトリー 2021年2月期 決算説明資料・中期経営計画」https://ssl4.eir-parts.net/doc/3093/ir_material_for_fiscal_ym1/98602/00.pdf, 2022年8月閲覧
- [4] 中央教育審議会大学分科会(2021)「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について～教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント～」(審議まとめ)

Expertise assembled approach in first-year education
-Based on team teaching-

Toru TAKENAKA

Sea Whan KIM

Tetsuya SAITOU

Taichiro SAHARA

Hisashi HOKARI

Kaori YAMAWAKI

淑徳大学における教育のDXの方向性

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

要 約

本稿では、感染症拡大後の時代に相応しい情報通信技術（ICT）を活用した本学の教育のあり方（いわゆる、教育のDX）を検討する。最初に、論者によってその意味が異なるDX（デジタルトランスフォーメーション）の用語を整理し、その意味を紹介する。次に、他大学の取り組み事例を紹介しながら、埼玉キャンパスのこれまでの取り組みを踏まえ、ICTを活用した本学の教育のDXの現状を位置付ける。最後に、教育のDXを分類する軸として、教育環境の整備と教育内容の充実を設定し、本学における今後の教育の方向性を検討する。

1. はじめに

2020年の感染症の拡大を契機として、これまで行政機関や民間組織において個別に行われてきた、いわゆるDX（Digital Transformation、以下、デジタルトランスフォーメーション）の取り組みが、日常生活にも影響を与えるようになってきた。DXという用語は、2004年にエリック・ストルターマンによって提唱され、2020年に改訂された定義^[1]や、2018年の経済産業省による「DXレポート」として用いられ、同年の「DX推進ガイドライン」に記述された定義^[2]もある。一般的には、2020年9月にデジタル庁の設置が発表されて以後、普及した用語であると考えられる。2022年現在においては、多くのDXに取り組む企業に関する記事や、DXを解説する記事が発信されている。しかし、そこでの用語の意味は、論者によって異なる説明が多く、情報通信技術（ICT）、特にデータ分析やAIを活用した新しい経営戦略といった漠然としたイメージで用いられていることも多い。

教育機関においても、2020年の感染症の拡大による緊急事態宣言によって、いわゆるオンライン授業の導入が急激に進み、ICTを活用した教育の内容や方法に関して、DXの用語と共に活発に議論されるようになってきた^{[3][4]}。これらの時代背景に基づき、本稿では、感染症拡大後の時代に相応しいICTを活用した本学の教育のあり方を検討するために、教育のDXを考察する。第2章にて、論者によってその意味が異

なるDXの用語を整理し、その意味を考える視点を提案する。第3章にて、他大学の取り組み事例を紹介しながら、埼玉キャンパスのこれまでの取り組みを踏まえ、ICTを活用した本学の教育のDX現状を位置付ける。第4章にて、教育のDXを分類する軸として、提案した視点に基づき、教育環境の整備と教育内容の充実を設定し、本学における今後の教育の方向性を検討する。第5章はまとめである^(注1)。

2. DXの意味と視点

DXという用語は、ICTを用いた組織改革や企業変革という意味を持つ総称である。その意味をさらに細分化すると、Digitization（デジタイゼーション）とDigitalization（デジタライゼーション）という関連した、デジタル化の段階を示す用語と共に説明されることが多い。これらの三種類の用語は、デジタイゼーション、デジタライゼーション、デジタルトランスフォーメーションとして、いわゆるデジタル化の発展の三段階として位置付けることが可能である。誤りを恐れずに、これらの意味を極めて単純に説明するならば、デジタイゼーションとは「(組織における諸活動の) デジタル化」または「ICTを導入した(組織活動の) 効率化の取り組み」であり、デジタライゼーションとは「(ICTを活用した) 組織改革」または「ICTを活用した業務プロセス改革」、デジタルトランスフォーメーションとは「(組織の) ビジネスモデルの転換」である。

これら各用語の定義は、2020年の経済産業省による「DXレポート2」に記述されている^[5]ので、本章では、これらの用語について補足説明していく。尚、本稿では、議論の交通整理をするために、DXと略称を用いる場合は、これらのよく似た三種類の用語をまとめた総称の意味として、カタカナを用いる場合は細分化した意味として用いることとする。

2.1 デジタイゼーション

デジタイゼーションとは、既知の用語であるデジタル化と同義である。デジタル化という用語の意味自体は、電子化や情報化、コンピュータ化、ICT (IT) 化または、ペーパーレス化、ハンコ (判子) レス化といった用語と類似した意味で使われている。その意味を簡潔に述べるならば、教育であれば授業の改善、仕事であれば業務の改善を目的とした、ICTを利用した組織における諸活動の効率化や生産性の向上である。

もちろん、デジタル化は、ICTの発展と普及と共に、その意味する範囲が拡大していく。例えば、感染症の拡大以前には将来利用可能なサービスとして想定されていた、オンライン授業や会議といったサービスも、2022年現在では、デジタル化の事例として挙げられる。このことから、デジタル化の意味は、上記の端的なキーワードや事例の持つ狭い意味に限定されず、時期によって意味する範囲が変化することを示している。デジタル化という用語が日常用語化していることから明らかなように、現時点で、既に一定の段階までデジタイゼーションが進んでいると言える。

2.2 デジタライゼーション

デジタライゼーションとは、デジタイゼーションの次の段階として位置づけられ、仕事の方法や手続きのデジタル化、言い換えれば、ICTを活用した、業務プロセスの変更や廃止を含む改善、さらには、それに伴う組織改革とその成果を意味する用語として用いられる。デジタライゼーションは、情報通信機器やサービスを導入し、既に活用していることが前提であり、機器やサービスを利用する業務プロセスの改善や、活用して効果を十全に発揮するための組織改革に重点がある。ICTの導入による業務プロセス改善や組織改革だけではなく、生産性の向上や働き方の改善といった成果を伴わなければ、デジタライゼーションとは言えない。この点で、デジタライゼーションとは、特定の技

術やサービスの導入に限定されない意味を持ち、従来の業務プロセス改革や組織改革といった意味と関係が深い。

毎年のようにICTを活用した新サービスとそれを用いた新製品が登場し、それが一夜にして「業務を改善できる」または「利益が得られる」といった「魔法の杖」として宣伝されることから、デジタライゼーションはその時代における最新技術を導入することを目的とし、それらを活用しなければならないと考えることは誤りである。むしろ、この理解は、新製品や新技術を導入することに重きが置かれ、それ自体が目的化していると言う点で、デジタイゼーションの範囲に留まっている。デジタライゼーションに必要なことは、デジタルという流行語や新技術に過度に影響され、ICTやそれを活用した機器を導入することではなく、ICTを有効に活用するための既存業務プロセスの再定義と再設計、延いては組織改革とその成果である。

2.3 デジタルトランスフォーメーション

デジタルトランスフォーメーションは、2022年現在においても企業における取り組みがニュースとなっていることから、依然としてその実態と成果は不明確であり、今後その詳細が明らかになると考えられる。紹介されるデジタルトランスフォーメーションの成功事例は、業務プロセス改革による生産性の向上や働き方改革、利益率の改善といった、デジタライゼーションの段階に位置付けられる事例であることも多い。しかも、それらの事例においては、企業としてデジタルトランスフォーメーションの実現を目的として意識的に取り組んだというよりも、試行錯誤した結果、デジタライゼーションの段階に到達した、という説明が多い。成果が出ている企業の取り組みを見つけ、それをデジタルトランスフォーメーションの成功事例として紹介している、と言える。

そこで、本稿では、様々な論者による意味を考慮し、意味が重なる共通の範囲の説明として、デジタルトランスフォーメーションとは「(組織の) ビジネスモデルの転換」の意味で用いる。ビジネスモデルもその用語の意味が論者によって異なる場合があり、説明しにくい用語である。本稿では、業界や企業の仕事の仕組みや働き方 (方法)、その仕事による利益獲得の仕組みや方法の意味で用いる。つまり、デジタルトランスフォーメーションとは、ICTを活用して業務プロセス

の改善を続け、組織改革をした結果、既存の事業とは異なる事業領域や新市場を開拓し、そこで利益を獲得するという、従来とは異なる仕事への取り組みとその働き方への質的転換を伴う終わりのない改善活動ということになる。おそらく、デジタルトランスフォーメーションを経験した多くの組織では、従来とは大きく異なる仕事に取り組むことになる可能性が高く、事業の入れ替えやそれに伴う人員の再教育や再配置が行われることになる。そのため、組織におけるデジタルトランスフォーメーションの実現には、組織自身のあり方の再定義を含む大きな課題に取り組むことになると予想される。

2.4 DXを考える視点

前節までに述べてきた通り、DXの発展の過程においては、情報通信機器の導入とその活用と、業務プロセスの改善や組織改革といった二つの取り組みが両輪となって、組織におけるDXを展開する必要がある。これらのどちらか一方を実行しただけではDXとはならない。そこで、本稿では、情報通信機器の導入とその活用を「ICT活用の進化」と一般化して捉え、また、業務プロセスの改善や組織改革を「組織活動の深化」と捉えて、この二軸を用いてDXを検討することとする。DXの実際は、ICTが進化して普及し、組織に導入され、それに伴って組織における諸活動が影響を受け、仕事の仕組みや働き方が変化するといった、その時々に応じて、二軸のどちらかに振れながら発展していくことが想定される。DXを考える視点として、この二軸を用いた枠組みを図1に表す。図1では「ICT活用の進化」を横軸に、「組織活動の深化」を縦軸とし、DXの展開を示している。

この枠組みを用いる目的は、DXを考える際に、それぞれの事象の相対的な位置付けを考えて、組織におけるDXの取り組みの現在位置を把握することにある。ICTの進化は速く、その普及の程度は事前に予想できないため、DXの三段階のどこに特定のICTやそれを活用したサービスが位置するかは、考察する時点によって異なる。これら二軸の尺度に具体的な事象と結びつけると、特定の時期に想定されたDXの議論に限定され、DXが持つ、終わりのない改善活動という本来の意味が失われる。図1の枠組みは、DXを考えるために参照しながら、組織の現在地を検討するために、常に描き換えることを意図している。

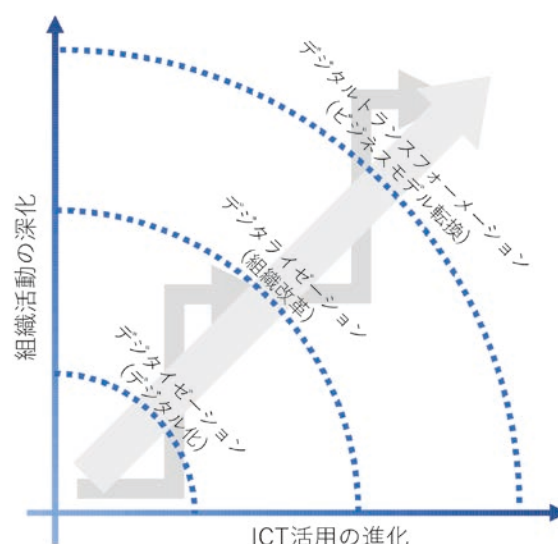


図1 DXを考える視点

3. 本学の現状と課題

本章では、他の私立大学での取り組みとの比較を通じて、本学におけるICTを活用した教育の現状を検討する。具体的には、公益社団法人私立大学情報教育協会が2022年2月25日に開催した「2021年度FDのための情報技術研究講習会（以下、「私情協講習会」と表記する）」における議論を中心に、私立大学におけるICTを活用した教育の論点について整理する。そのうえで、私立大学のICTを活用した教育の現状を分析し、その分析結果と埼玉キャンパスにおけるICTを活用した教育の実践とを比較検討する。

3.1 他大学における取り組み

他大学におけるICTを活用した教育の取り組みについて、私情協講習会での議論を中心に整理したい。まず、開催趣旨には「文部科学省においてもオンライン授業を導入し、学生一人ひとりの可能性を最大限に引き出すことを目指す学修者本位の教育への転換や、教育の質向上・高度化を目指した対面授業とオンライン授業を効果的に組み合わせた新しい学びの創出を大学に働きかけており、対面への後戻りはしない」といった一文が示されている。私情協講習会の冒頭においては、「従来の対面に戻す教育は目指すべき方向ではなく、オンラインと対面の併用による教育改革こそが求められる」という今後の教育のあり方が共有された。つまり、教育におけるDXとは、感染症の拡大による影響を一時的に回避する手段として採用され、そ

の取後は取り組みを止めるべきものではなく、むしろ今後の教育改革を推進する駆動力として位置づけられる、との認識が前提であることが明らかである。

この前提を踏まえ、全体会では「ハイブリッド型授業の進め方」がテーマに取り上げられ、大学におけるオンライン型授業導入の経緯、感染症の拡大下におけるオンライン型授業実施の現状、効果的なハイブリッド型授業のポイントに関して議論された。加えて、オンライン授業固有の課題について全体会および各ワークショップにて議論された。以下ではそうした私情協講習会での議論を整理する。

3.1.1 ハイブリッド型授業の進め方

文部科学省による1999年3月31日通知の「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令の施行等について」により、大学設置基準第32条第5項によって定められた、メディアを利用して行う授業の単位数上限が30単位から60単位に引き上げられた。これに対応して、各大学でオンライン型授業への取り組みが行われている。ここでは、オンライン型授業の先行的な取り組みを行なっている大学として、早稲田大学でのオンデマンド型授業の導入事例と、感染症拡大後の対応を詳しく紹介する。

早稲田大学では2001年度からオンデマンド型授業を導入し、2003年度にはすべての授業をオンデマンドで実施する人間科学部通信教育課程（e-スクール）を開設するという取り組みを行なっている^{[6][7]}。このため、同大学では、場所や時間に制約されることなく、インターネットに接続できれば、オンデマンドで大学の授業が受けられる体制が整備されている。2019年の時点で、オンデマンドで受講できる科目の割合は全体の5%程度だという。全体の5%がオンデマンド型授業となると、一見少ない割合ととらえられるかもしれないが、同大学では毎年33,000科目程度が開講されているため、そのうちの約1,600科目がオンデマンドで実施されていることになる。同大学ではオンデマンド型授業のこれまでの取り組みから得られた知見も積み上げられている。例えば、オンデマンド型授業の動画は受講者の集中力の持続の観点から、授業動画を15分程度の長さで分けることが有効であるといった情報が学内で共有され、教材の改善に役立てられている。

感染症拡大によるパンデミックが発生した2020年度には、多くの授業がオンライン化された。2020年8月

に実施された授業アンケートでは学生15,093名から回答を得たという。アンケート結果からは、オンライン型授業に対する肯定的な回答が多いことが明らかになった。また、感染症リスクが低減してきた同年度の後期に学生に対して実施した授業アンケートにおいても、履修する授業の3割程度はオンラインで良いという結果が得られたという。2021年度前期からは、同大学では対面型授業を再開することとなった。その結果として、対面型授業とオンライン型授業を組み合わせたハイブリッド型授業^(注2)のニーズが高まったという^[7]。つまり、自分自身や家族に感染するリスクがあつて教室に来られない学生、出国手続きができない留学生といったケースに対して、ハイブリッド型授業は学ぶ機会の提供が可能であり、有効な手段であることを示している。

最後に、ハイブリッド型授業の実施に際しては環境整備が不可欠であることが示された。ネットワークの混雑に耐えうる安定したインターネット通信網の整備は必須であることは言うまでもない。これに加えて、例えば、ハイフレックス型授業であればハウリングといった音響トラブルへの対応が求められることから、音響設備・機器やシステムの整備と、それを教員が運用するための支援も必要である。加えて、ハイブリッド型授業に対するニーズがある一方で、教員ひとりですべてを準備してハイブリッド型授業を実施するのは厳しい現実もある。こうした現実に対して、早稲田大学の大学総合研究センターでは、動画視聴の設定時の注意点を発信したり、同センターのホームページ上の「Good Practices」にてコロナ禍における教員の取り組みを紹介したりするといった、教員のオンラインでの対応を支援するための情報を提供し続けている^[7]。

3.1.2 オンライン型授業における成績評価

オンライン型授業を実施するうえで、成績評価をどのように行うかはひとつの論点である。オンライン型授業では、当然のことながらオンライン試験を実施することになる。つまり、学生を教室に集めた定期試験ができないため、なりすまし、解答共有、閲覧禁止情報の参照といった不正を防止することが困難になる。こうした問題について、関西学院大学における対応事例が報告された^[9]。

関西学院大学では多段階認証、顔認証、ランダム出題といった不正防止プラットフォームが整備され、こ

れによってオンライン試験における不正防止技術が一定程度有効であることが示された。しかし、その一方で、不正防止技術の導入には費用もかかり、限界もあるという。定期試験のようなテストをオンライン上で実施し、不正を完全に防止することは困難であるため、対面型とオンライン型の授業で差が無い学習の評価方法として、レポートやリフレクションペーパーの作成の事例が紹介された。

ここまででは、オンライン試験における不正防止に関して議論されてきたわけであるが、本来ならば「不正が見つからなければ得」になるような出題とその評価ということ自体を避けるべきである。例えば、暗記型の問題ではなく、理由を説明する問題や、学生に問題を作問させて答えさせるといった出題方法の工夫が重要である。そうした工夫が多面的で深い評価も可能にすると指摘された^[9]。

3.1.3 オンライン型授業におけるICTツール活用

大学の授業は、教員から学生へ知識を提供することを中心的な内容とする講義形式だけではない。グループディスカッションやグループワークを通じて、成果物をプレゼンテーションすることが求められるような演習形式の授業もある。前者のような講義形式は対面と大きな差なくオンラインでも授業が実施可能である。このような授業では、学生の集中力を如何に維持させるかという課題についても、授業の最後に振り返り小テストを実施するといった工夫をすることで対応可能である。一方で、後者のような演習形式の授業では、学生同士の双方向性を伴う議論や共同作業が必要となる。こうした演習形式の授業をオンラインで実施する際には、ICTツールの活用が必要である。これらツールは、Googleが提供するアプリケーションスイートであるGoogle Workspace for Education、具体的には、LMS (Learning Management System) であるClassroomやオンライン会議ツールであるMeet、文書処理ソフトであるDocs、表計算ソフトであるSheets、プレゼンテーションソフトであるSlides、アンケート管理ソフトであるFormsを利用することが事実上の標準となっている。

今回の私情協講習会におけるICTツールの活用についても、Google提供のアプリケーションをオンライン授業の中でどう活用しているか、が議論の中心となっている。例えば、北海道医療大学ではGoogleの

各種アプリケーションを1年次の情報の授業で展開しており、演習形式の授業ではDocsとSheets、Slidesの共同編集機能を用いてオンライン上でグループワークを実施している^[10]。対面型授業では発話や試行錯誤のプロセスとして記録に残らない学生の様々な行動も、オンラインであれば履歴データとして残ることから、学生による編集プロセスを見える化することが可能である。また、こうしたオンライン上での共同編集は非同期で学生同士が相互にコミュニケーションしたり、編集作業をしたりすることが可能となり、事前事後学習の促進や、授業の学習結果として成果物の質的向上も期待できよう。

3.2 本学の現在地—埼玉キャンパスを例として

私情協講習会における議論を中心に、他大学におけるオンライン授業の取り組みについて、前節で整理した。こうした他大学での取り組みの現状との比較検討を通じて、本学の現在地を考察したい。ここでは、本学の現在地の事例として、多様な取り組みが報告されている埼玉キャンパスを取り上げる^{[11][12][13][14]}。

私情協講習会における報告から、効果的なハイブリッド型授業の実施のためのポイントを整理すると、安定したインターネット通信網の整備をはじめとする受講環境の提供と確立が必要であること、教員のICT知識と技能に加え、それを支援する制度や組織が必要であること、反転授業やオンラインディスカッションを実施するハイブリッド型授業を前提とした授業コンテンツの開発と授業デザインが重要なポイントであること、を挙げることができる。これを埼玉キャンパスにおける取り組みと比較して考察する。

埼玉キャンパスにおける、ネットワーク混雑に耐える安定したインターネット通信網の整備については、ワイヤレスでのインターネットアクセス範囲の拡充や既存のPCのリプレイスといった対応が進行中である。インターネット通信インフラの安定はDXを実現するうえでの大前提となろう。

経営学部では、2020年3月からオンライン授業実施に向けた対応と事前シミュレーションを開始し、2020年6月初旬には同学部教員による「オンライン／オンデマンド授業の実際と課題共有」と題した勉強会が、教育学部も含む全教員に対して行われた。教員間でのICTに関する知識や技能、チームティーチングを通じた授業コンテンツの開発と授業デザインは2022年現在

も継続的に実践されており、詳しくは参考文献 [11] [12] [13] [14] を参照されたい。

また、前節で議論されている成績評価やICTツールの活用といった内容についても、ICTツールについては既述の通りGoogleの各種アプリケーションが事実上の標準となっており、詳細が参考文献 [11] [14] で報告されている。埼玉キャンパスにおいては、授業のみならず、新入生セミナーや学園祭といった行事においても、Googleの各種アプリケーションが活用され、学生による自主的な取り組みや、事務職員による積極的な活用が増加し、利用経験とそのノウハウが蓄積され続けている。

こうした埼玉キャンパスにおける現状と、他大学のオンライン対応への取り組みを比較したとき、インターネット通信網のインフラ整備をはじめとするオンライン受講環境の整備に関する問題は順次対応され、今後解消されていく予定であることを考えれば、大きな差異は無いと考えられる。換言すれば、オンライン受講環境の整備が実現されれば、DXを推進する方向性の議論やその具体的検討も可能となるだろう。

4. 本学における教育のDX

第3章で述べた私情協講習会では、参加大学における、感染症拡大を転機としたオンライン授業の取り組み事例が紹介され、学修者本位の教育への転換や、教育の質向上と高度化を目指したハイブリッド型授業を用いた新しい学びの創出について報告されている。この事例に限らず、各大学の、その後の取り組みも、文部科学省の発表資料「デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン」^[3] や東洋経済ONLINEの記事に述べられている、大学における取り組み^[4] によって、その概要を知ることができる。

そこでの各大学の報告内容と比較した場合に、学部や学科の教育内容の特色に違いはあれ、埼玉キャンパスにおいて行われてきた取り組みが他大学に遅れをとっているとは考えにくい。本学では、2020年8月に学長へ答申されている「遠隔授業実施計画策定に関する報告書」^[15] が存在することから、その他のキャンパスにおいて同時期に同様の取り組みが行われているはずである。今後も引き続き、2023年度以降の7学部13学科それぞれのカリキュラムポリシーやディプロマポリシーに合致した取り組みを着実に実施すること

が、感染症拡大後の時代に相応しい、学生に合った教育を提供するための特色ある教育の基礎となり得るだろう。そして、それらの取り組みが2022年4月の全教員会にて発表された学長の方針における、「学生主体・学生相互の学びの創発」や「各キャンパスのgood practiceの共有」といったキーワードに関連づけられた、各キャンパスの多様な教育の取り組みとその実践として期待されている、と言える。

この状況を、第2章で述べたDXに至る発展の三段階に位置付けるならば、次の様に考えることができる。本学において既に取り組みされている、情報処理関連科目の設置やそれに応じた教室設備を導入や拡充すること、最近では感染症の拡大によるオンライン型授業の導入やそれに必要なLMSを活用することは、デジタル化の段階にあると言える。これらの取り組みを深化させ、あらゆる授業や教室でICTを活用することができる前提で、教育内容や教育方法の改善やICTを活用した新教材の開発や導入に取り組むことは、デジタル化の段階にあると言える。第3章で述べた、他大学や本学の取り組みはこの段階にあると考えられ、各大学がそれぞれの問題意識に応じて試行錯誤しながら成果を挙げている、と言える。デジタル化の段階に達した後、学生が自由にICTを活用しながら、参考文献 [13] に述べたSAMRモデルの再定義段階における事例の様な、コンセプトやモデルを転換した教育が行われた場合は、デジタルトランスフォーメーションの段階にあると言える。但し、デジタルトランスフォーメーションの意味に基づくと、教育のDXとは、従来行われてきた教育のあり方を再定義し再設計する取り組みを伴うので、短期間で実行できるとは考えにくい。DXは、イメージ先行の将来像という側面がある。その実現に至る道筋は、各大学によって異なり、自らの進む道を探索する必要があるだろう。

そこで、本稿では、本学における教育のDXについて、短期的または中期的に、ICTを活用した教育内容や教育方法の改善、それを実現する組織的活動や支援といったデジタル化の段階で様々な問題発見と解決を繰り返すことを想定して考察する。その時々で利用できるICTを用いて、その時代の社会的な要請を受けながら、教育に関するコンセプトやモデルを転換していくといった、DXが意味する将来像は、全体的な方向性として長期的に目指すこととする。

4.1 教育のDXの方向性

第2章の図1のDXを考える視点を用いて、感染症拡大後の時代に相応しいICTを活用した教育を提供することを目的とした、本学の教育のDXを検討する。本学の教育においては、図1の「ICT活用の進化」の横軸は、ICTを利用したサービスやツールの導入、教室設備やキャンパス設備、キャンパス間のネットワークの拡充といった教育に関係した情報環境の整備が該当し、「組織活動の深化」の縦軸は、授業の実施やカリキュラムの運用に付随した諸活動に加え、オンライン型授業への取り組みや、いわゆるアクティブラーニングの導入といった、その時々々の社会状況やトレンドに応じた教育内容の改善とそれに取り組むための組織的な対応が該当する。それゆえ、本学の教育におけるDXの方向性を、この教育環境の整備と教育内容の改善の二軸を用いて考察することとする。私情協講習会における報告に関連する内容としては、「ICT活用の進化」として、ICTの活用とそれに適した受講環境の提供と確立が位置付けられ、「組織活動の深化」として、教員のICT知識と技能の改善、それを支援する制度や組織の活用、授業コンテンツの開発と授業デザインへの支援が該当する。

4.2 教育環境の整備

教育環境の整備とは、具体的には、ICTを活用した教育を行うために大学が提供するソフトウェアとハードウェアの拡充とそれを支援する組織的な対応が該当する。これは、大学共通の教育の情報インフラサービスの提供と、各キャンパスにおける教室環境の整備の取り組みからなる。

4.2.1 大学全体における取り組み

ICTを活用した教育を行うための大学共通の教育サービスとしては、業界標準のサービスを提供すべきであろう。何らかの理由で特殊なインフラやツールの選択をした場合は、業界標準の技術やサービスの発展に遅れる危険性が高い。その結果、業界標準となった技術やサービスの発展からの便益、例えば、高頻度なソフトウェアの更新による誤動作の修正や新サービスの追加といった、利用者数が多いサービス特有の便益を受けることができない。加えて、特殊なサービスからの業界標準サービスへの移行のためには、追加作業や費用を必要とする。この点からも、大学全体の教育

環境の整備の取り組みとしては、基本的でかつ標準的なソフトウェアとハードウェアの提供にならざるを得ない。

大学共通のツールやサービスとしては、共通のメールアドレスや共通のLMS、共通のアプリケーションとなるため、現実的にはMicrosoftやGoogleが提供する基本的なサービススイートを利用することとなるだろう。Googleが提供するアプリケーションは、第3章に述べたように、2020年の段階で他大学に限らず、本学においても利用実績があるサービスであり、第一の候補となろう。これらのツールやサービスの利用を前提として、大学での共通サービスが提供され、教育内容の改善の基礎となる。

また、本学は、4キャンパスが地理的に分散していることから、それらのキャンパス間ネットワークの拡充の検討が大学として必要であろう。教員は様々な理由で複数のキャンパスから、大学が提供する情報サービスを利用する可能性がある。そのため、どこのキャンパスにおいても同等のサービスを利用でき、その便益を享受できることが望ましい。これは各キャンパスにおける無線ネットワークへのアクセスといった、特定のサービスに限定されるのではなく、授業で利用する各種ファイルやデータの利用も含まれる。キャンパス間で連携授業を実施した場合に、また、ハイブリッド型授業を実施した場合に、利用するファイルへのアクセスが必要となる場合もあろう。その際には、データセンターの利用をはじめとした、安定したインターネット通信サービスやデータ管理サービスを提供し、利用者本位の情報環境とそのサービスを提供することが必要である。

4.2.2 各キャンパスにおける取り組み

各キャンパスにおいては、いわゆるPCやタブレットといった情報通信機器が利用可能な教室の拡充といったことが想定できる。これは、情報教育を行うことを主たる目的とした情報教室だけに限らず、キャンパス全域の全ての教室でこれらの大学共通の情報通信サービスが利用できることを意図している。今後、学生が各自のPCやタブレットを持ち込み、それらを自由に利用しながら、授業に参加することを想定すると、特定の授業だけで利用する特殊な情報通信サービスや教室を設置するのではなく、一般教室におけるICTに関係した教室設備の改善が費用対効果の点から

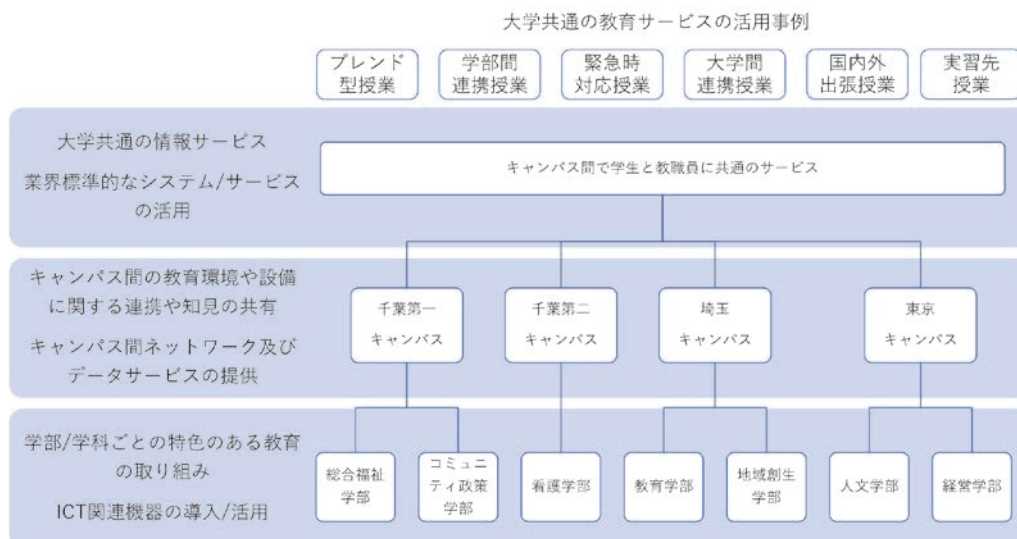


図2 本学における教育環境の整備と拡充案

望ましいと考えられる。その際には、無線ネットワークへのアクセスだけではなく、長時間、例えば1限から5限まで連続してPCやタブレットを使うための電源の確保や、ハイブリッド型授業に対応したカメラや音響設備の拡充が重要となる。

これは、アクティブラーニングやプロジェクト型学習、データサイエンスといったトレンドに対応した授業を行う際にも必要な教室環境である。加えて、このような教室環境の整備は、全ての授業においてICT活用の機会を提供することから、学生や教職員による多様な日常的な取り組みと創意工夫を生み出す土壌となる。

4.2.3 期待される教育効果

各キャンパスにおいて、学生や教職員が、大学が共通に提供する情報環境とそのサービスを、水や空気のように日常的に、特別な設定や手続きが必要なく利用できれば、「学修者本位の教育」や「新しい学びの創出」といった教育内容を展開するための基盤が提供され、教育内容の充実が注力できる前提が整う。当然のことながら、各キャンパスにおいて、ここで提案する情報サービスが未整備、またはキャンパスごとに異なるツールやサービスが導入されているのであれば、結果として、サービスの利用経験やそれに関係する共通言語を必要とする「各キャンパスのgood practiceの共有」や、教育の事例報告を理解する際にその知見を転用する必要がある「学生主体・学生相互の学びの創発」の目標の達成には障害となると考えられる。

これらに取り組むことによって、ハイブリッド型授業への対応だけではなく、学部間や学外組織との連携授業、キャンパス内外での授業の実施も促進されることも期待できる。学部や学科間、他大学との連携授業といった取り組みを行う際には、大学共通のツールやサービスの利用が前提となる。異なる学部の学生が共通のツールやサービスの利用に習熟していなければ、円滑な授業の実施もできない。加えて、既に業界標準となっている、他大学が利用しているサービスや技術を本学が利用していない場合、ホスト校としての役割を果たすことが困難となると考えられる。さらに、教員の国内外の出張先からのオンライン型授業の実施や、地震や台風といった自然災害によって交通機関が不通になった場合においても可能な代替授業の実施、感染症への対応といった、今後起こりうる様々な社会状況を考慮すると、学生に教育サービスを柔軟に提供することが期待できる、大学共通のツールやサービスは必要であろう。

本節で述べた教育環境の整備と拡充案を図2にまとめた。図2では、大学やキャンパス、学部といった各単位で提供するシステムやサービス、機器の関係を可視化しているので、特定の技術やそれに基づく実現方法とは異なる。

ここでは、各キャンパスや学部学科における、ICTを活用した特色のある教育に関しては検討していない。本節で述べた大学共通の教育の情報インフラサービスは、どこのキャンパスにおいても、学生や教職員が同等の情報サービスを受けられる、最小限の内容で

ある。これは、本学が、地理的に分散した4キャンパスに、2023年度より7学部13学科を設置するため、特定のキャンパスや学部、学科の教育内容に特化した議論は、専門分化された内容にならざるを得ず、本稿で検討することが困難であることからである。

4.3 教育内容の充実

教育内容の充実とは、一般的には授業の改善や、その時流に合わせたカリキュラムの見直しといった取り組みが該当する。DXとの関係を考慮して教育内容の充実を検討するならば、ICTを活用した、各学部及び学科による特色ある教育内容や教育方法に関する組織的な対応の検討が該当しよう。組織的な対応によって、各学部や学科が直面する、教育に関する課題解決の取り組みが行われ、他学部や他学科とも共有できるベストプラクティスが生まれ、本学内で教育内容の連携や知見の共有が可能となることが理想である。各学部及び学科における教育内容の改善の取り組みは、学科ごとに入学した学生層を踏まえながら、長期的な計画に基づいた実行が必要であるため、ICTを活用した授業改善に限定されない組織改革の議論でもある。ここでは、組織的な取り組みを伴う、ICTを活用と関連する教育内容の改善の事例を示す。

4.3.1 既存の取り組みの活用と拡充

授業における様々な課題認識の共有や教員間のベストプラクティスの共有という目的のために、FDの活用や授業参観といった取り組みが行われてきている。これらの取り組みを支援するICTツールやサービスとしては、前節で述べた大学に共通のサービスを活用することができる。

これまで、LMSといったICTツールやサービスは学生に対する授業資料の提供や課題管理といった点から位置付けられてきた。同様のシステムやサービスを利用することで、共通の利用方法や共通のデータ形式を持つ教材を、各教員が作成し公開することを習慣化するようになることから、教員間の情報共有やノウハウの共有にも適したサービスと言える。各教員は担当授業の時間割が異なるため、教員間のコミュニケーションをとる機会が少ない。また、FDや授業参観といった機会は相対的に少なく、その機会を増やすことも現実的ではない。授業に関する情報を共有するという点では、その開催時期や実施時期が適切でない場合

も多い。この点で、導入されているICTツールやサービスを利用することで、授業期間中であっても必要な時に互いに利用することが可能であり、課題の解決とそれに伴う授業内容の改善の速度が向上することが期待できる。既に実施されている、FDや科目間連携といった取り組みとは別に新しい取り組みを行うのではなく、既存の取り組みをより良く活用するために、ICTを利用できることを、この取り組みは示している。この事例の詳細は、参考文献[11]を参照されたい。

4.3.2 新しい実験的な取り組みへの支援

教員個別の授業改善の努力は、毎年、各授業で行われていると考えられる。教員が共通の目標設定をし、連携して活動し互いに支援することで、この努力を組織としての強みとして生かすことが可能となる。それが学部や学科の「新しい学びの創出」の基盤となる。もちろん、このような取り組みは必ず結果が出るとは限らないことから、教員が試行錯誤しながら多様なアプローチを行い、探索的に実施することが重要である。

例えば、チームティーチングといった教育方法への取り組みや、導入科目の授業に関する知見の共通化、関連する科目間の連携は、教育効果を高めるために解決が必要な課題として取り上げられることが多い。しかし、現実的には、担当する授業科目数の多さや授業内容の範囲の広さ、それに関連する事前事後の準備といった様々な要因でその組織的な実現に至っていない。また、授業で用いる教材や配布資料は膨大であり、その管理が容易ではないことも、授業関連の資料を教員間で共有することが困難である一因であろう。

この場合にも、導入されているICTツールやサービスを活用することで、教員間の情報交換や授業資料の共有、授業改善の取り組みとその知見の有効利用が期待できる。これを発展させることで、授業で利用する事例や知識の共通化といった科目間連携や、学科共通で必要となる教材開発や学修スキルの検討といった、教育効果を高めることを目的とした、次の段階の議論が可能となる。但し、これは、学部や学科の教育に関して、何らかの共通した問題意識を持つ教員がグループを構成した取り組みや、時間割や教室割り当てといった授業を実施する上での自由度を確保する、組織的な支援が前提となっている。このような取り組みの実行には、大学からの指示といったトップダウン的な

アプローチではなく、日々の授業を通して、共通の問題意識を持つ教員が様々な課題やノウハウを持ち寄って解決していく、というボトムアップ的なアプローチが望ましいと考えられる。ICTによって、この様なボトムアップ的なアプローチを容易に支援することが可能である。この様な取り組みの実例は、参考文献 [12] を参照されたい。

4.3.3 日常的な試行錯誤

感染症の拡大とそれに対応したICTサービスの導入の一連の経験から明らかになったことは、感染症が拡大してから、ICTツールを導入し、授業で活用する対応では遅過ぎる、ということである。必要になる前に、既に学生に適切な教育サービスを提供していなければならない。この対応の遅れを防ぎ、授業で常に利用できるようにするためには、各教員が担当する授業において、日常的に新たなICTツール活用の試行錯誤が行われることが望ましい。このためには、実験的かつ先行的に利用している教職員や学生との情報交換をしながら、利用可能なツールを教育環境に導入して、授業で利用する必要がある。多くの場合、ICTツールの使いにくさや学生が使いこなせないといった様々な理由により、これらの取り組みは、無駄になる可能性が高いが、無料のツールであることも多いので、その試行錯誤は容易である。これらのサービスが多くの教職員を含む学内の利用者によって支持され、授業で用いることが有効であることが明らかになるようであれば、これらの有料契約が必要となるだろう。この様な取り組みを繰り返し行うことで、今後も発生すると予想される、社会的な状況にも対応が容易となるであろう。

残念ながら、これを実行し続けるためには、授業実施の準備や実施自体の負担が大きく、全ての授業において実行することも、科目の目的や特性の相違から、全ての教員が担当する授業で新たなICTツールの利用を強制することも、現実的には不可能である。一方で、特定の教員個人による授業での試行錯誤に任せることも、当該教員の負担が大きい。この日常的な試行錯誤を実行し続けるためには、失敗を許容するような心理的安全性を提供する組織における、創意工夫への取り組みが必要であり、これを支援する教室環境の整備や組織的な対応と支援が必要であろう。

5. まとめ

本稿では、本学における教育のDXを検討するために、用語の説明、現状の分析、事例の考察を行った。最初に、DXを考える視点として、ICT活用の進化と組織活動の深化の二軸を提案した。次に、ICT活用の進化を教育環境の整備、組織活動の深化を教育内容の充実と読み替え、本学における、教育のDXの方向性を示した。現在までの他大学や埼玉キャンパスの取り組みは、この二軸を用いて、デジタルイゼーションの段階にあると位置付けることができる。デジタルイゼーションの段階では、ICTを活用した教育内容の改善とそれに取り組むための組織的な対応を必要とすることを明らかにし、その事例として埼玉キャンパスの取り組みを紹介した。

ICTに関連する議論におけるよくある誤りは、DXを問題解決の万能薬として捉える一方的な思い込みと、その期待が外れた場合の幻滅の結果としての否定や無関心である。本稿でこれまで述べてきた様に、教育におけるDXとは、ICTを活用した継続的な教育の改善活動のことである。ICTを活用することは、有効であるかもしれないが、教育改善の一手段に過ぎない。教育のDXにおいては、各学部及び学科の教育内容の特色を考慮し、入学した学生に適した教育サービスを、常に試行錯誤しながら提供し実践し改善するという基本的なPDCAサイクルを継続する中で、ICTの可能性と限界を理解して、日々の教育を改善する取り組みが重要である。この取り組みこそが、DXというバスに乗り遅れることだけを意識し、他大学を後追いつくような取り組みよりも、「学修者本位の教育」や「新しい学びの創出」への近道となるであろう。DXに限らず、ここ数年間の、アクティブラーニング、プロジェクト型学習、問題解決思考、データサイエンスといったキーワードに示されているトレンドは、3年や5年といった単位で補助金と共に移り変わる。トレンドは陳腐化することも早いことから、学部や学科の長期的な教育の方向性と共に慎重に検討した上で対応すべきであろう。トレンドに振り回された挙句、本学の多様な各学部や学科が持っている教育的な価値を失うことは避けなければならない。

2023年度からの本学の13学科は、キャンパスも異なり、それぞれの専門分野は隣接する分野とは限らず、ある学科において成果が上がっている取り組みが、必

ずしも他学科の参考となる取り組みとならない場合もあると考えられる。また、前提となっているキャンパスや教室設備といった制約条件を無視し、他大学の取り組みをそのまま取り入れるだけ、文科省といった学外からの指示や提案の文面通りの実施だけといった、予め用意された「正しい答え」がある方針や方法を実施するだけでは、本学の強みを伴った教育内容とはならない。加えて、決まりきった「正しい答え」に取り組むだけでは、18歳人口が減少し大学間の競争環境が厳しくなる中で他大学と比較した場合、他大学にない特色ある取り組みは廃れ、教育サービスの差別化を行うことはできず、相対的に本学の特色のある教育の質が劣化することにもなるだろう。

本学の「学修者本位の教育」や「新しい学びの創出」は、非常に困難な道筋であるが、教育機関である限り、入学した学生に対する教育環境や教育内容を改善することでしか実現できない。しかも、感染症の拡大の状況下で示された他大学の取り組み事例から明らかのように、他大学では、試行錯誤しながら取り組んで、一定の成果を挙げている。これは、決して「正しい答え」があってそれを実行したのではなく、同時代の社会環境下、競争環境下で、自らの大学の置かれた現状を理解し、ICTを活用した組織的な取り組みを行った結果であることは明らかである。本学においても、同様の、各学部や学科に適した教育内容や教育方法の工夫や実践、その成果を上げるまでの組織的な、かつ継続的な支援が必要であろう。今後、7学部13学科において展開されるであろう、様々な教育内容や教育方法の改善の取り組みが日常的に行われ、本学において、多様性と特色のある教育が行われるようになることを期待したい。

注

- 1) 本稿の執筆分担は、第1、2、4、5章は齊藤、第3章は佐原である。全体編集は齊藤が担当した。
- 2) ハイブリッド型授業とはブレンド型授業とハイフレックス授業をまとめた呼称である^{[6][8]}。ブレンド型授業とは、オンデマンド配信授業、リアルタイム配信授業、対面授業を組合せた授業であり、ハイフレックス型授業は、教室で実施している対面授業を、対面でもオンラインでも受講できるようにした授業形態のことである。

参考文献

[1] 株式会社デジタルトランスフォーメーション研究所 (2022)「DX定義の改訂」

<https://www.dxlabs.jp/new-dx> (2022年8月21日最終閲覧)

[2] 経済産業省 (2018)「DX推進ガイドライン Ver. 1.0」
https://www.meti.go.jp/policy/it_policy/dx/dx.html (2022年8月21日最終閲覧)

[3] 文部科学省 (2021)「『デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン』実施機関の決定について」
https://www.mext.go.jp/content/20210311-mxt_senmon01-000013151_1.pdf 2021/3/11 (2022年1月19日最終閲覧)

[4] 東洋経済ONLINE (2022)「education × ICT」
<https://toyokeizai.net/feature/ict-edu> 2022/04/07 (2022年4月18日最終閲覧)

[5] 経済産業省 (2020) デジタルトランスフォーメーションの加速に向けた研究会の中間報告書『DXレポート2 (中間取りまとめ)』
<https://www.meti.go.jp/press/2020/12/20201228004/20201228004.html> (2022年10月4日最終閲覧)

[6] 森裕樹 (2014)「教育と学修内容の公開プラットフォーム『Waseda Course Channel』のご紹介」
https://www.waseda.jp/inst/ches/assets/uploads/2016/06/140523_WCC_CTLT_ppt.pdf (2022年8月5日最終閲覧)

[7] 森田裕介 (2021)「ポストコロナを見据えた大学授業のデジタル変革」『大学教育と情報』2021年度No.1, p.5-9

[8] 京都大学高等教育研究開発推進センター (2020)「ハイブリッド型授業とは」
<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.php> (2022年8月5日最終閲覧)

[9] 巳波弘佳 (2022)「オンラインでの不正防止対策の取り組みと今後の在り方」『2021年度FDのための情報技術研究講習会資料』公益社団法人私立大学情報教育協会

[10] 二瓶裕之 (2022)「オンライン授業で使うツールの活用」『2021年度FDのための情報技術研究講習会資料』公益社団法人私立大学情報教育協会

[11] 千葉千枝子・竹中徹・堀木美告・井上善美・齊藤鉄也・佐原太郎・永井恵一・保莉尚・山脇香織 (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—」『高等教育研究開発センター年報』第7号

[12] 竹中徹・齊藤鉄也・佐原太郎・保莉尚 山脇香織 (2021)「初年次教育の標準化の取り組み」『高等教育研究開発センター年報』第8号

[13] 齊藤鉄也 (2021)「SAMR モデルを用いた遠隔授業の考察」『淑徳大学教育学部・経営学部研究年報』第4号

[14] 佐原太郎・外山昌樹・永井恵一・山脇香織・上村啓輔・朝倉はるみ (2021)「SAMR モデルに基づくオンライン授業の考察から視るリーダーシップ能力開発プログラムの再定義」『淑徳大学教育学部・経営学部研究年報』第4号

[15] 淑徳大学遠隔授業実施計画策定プロジェクト (2020) : 「遠隔授業実施計画策定に関する報告書」

Direction regarding DX (Digital Transformation) of Education at Shukutoku
University

Tetsuya SAITO
Taichiro SAHARA

内部質保証の有効性に資するための外部評価の要件の検討

— 私立大学を中心として —

淑徳大学大学改革室室長代理 荒木 俊 博

要 約

大学は内部質保証システムを構築・運用するだけでなく、内部質保証そのものの有効性や客観性を自ら担保する必要がある。本研究では、内部質保証の有効性に資する方法として、大学が自ら行う外部評価に着目し、私立大学4校へインタビューを行い、内部質保証に資する外部評価の要件として、評価者の条件や人員、評価のありかたについて検討したものである。

1. はじめに

我が国の大学は、学校教育法109条¹により、教育研究や組織、大学運営、施設・設備などの大学の諸活動に関して自ら点検及び評価を行い、7年に1回認証評価を受審することが定められている。そして認証評価は「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令」（文部科学省 2016a）において、認証評価の大学評価基準として共通して定めなければならないものが規定されている。その一つに内部質保証にあたるものとして「教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組みに関すること」があり、これが重点的に認証評価を行う項目として位置づけられている（文部科学省 2016b）。このことにより、大学は自己点検・評価をふまえた内部質保証のシステムを構築し、自らが内部質保証の有効性や客観性も担保しながら内部質保証に取り組んでいく必要がある。

また、認証評価において、2018年度からの第3クールでは、第2クールで確認がなされた内部質保証システムが運用されていることを前提に、内部質保証の有効性や内部質保証が適切であることを示す必要がある。大学自身が内部質保証の有効性や客観性を示すには、内部質保証システムを点検・評価することが不可欠であるが、そのための方法やツール及び手段を何らか考え、内部質保証や自己点検・評価のあり方を点検・評価していく必要がある。この方法例として大学基準協会は自らの大学基準において「自己点検・評価

の客観性及び妥当性を高めるために外部からの評価を取り入れるなどの工夫を講じることが必要」（大学基準協会 2022）と外部評価の活用を挙げている。また大学基準協会が全国の大学に2013年に行った第1回内部質保証の調査結果によれば、内部質保証に実際に役立つものとして、「外部の目」と回答した大学は全回答457のうち、54（11.8%）であった。この外部の目は、認証評価なのか、それとも別の外部の目線なのかは調査結果のみからでは読み取ることは難しいが、内部質保証に関して外部からの目線を活用している大学はありと読み取ることができる。

しかし、大学基準協会が主張する内部質保証の土台となる自己点検・評価の客観性を高めるような大学の外部からの評価²（以下「外部評価」）に関する国内の研究は少なく、対象を教育や教育プログラムに關した事例報告や先行研究がいくつかみられる程度である。例えば教育に関する外部評価として教養教育に対する外部評価（池田 2005）、教育学部に対する教育評価（長谷川他 2018）、九州大学全学共通教育に対する評価（押川 2000）、全国の86国立大学法人の評価担当者に教養教育「外部評価」の実施状況について調査したもの（高野 2012）などがある。また内部質保証を担保するための外部評価の機能を事例と法令文書から外部評価の変化について論じたもの（荒木 2019）や、第3クールの大学基準協会の認証評価の結果報告書より大学の外部による評価の実態把握を試みた研究（荒木・山咲 2019）がある。これらの外部評価に関する事例報告は国立大学や教養教育について論じたも

のと、評価報告書や政策文書から外部評価の流れや実態の把握を試みたものであり、内部質保証システムにおいて外部評価が機能するための要件や外部評価の適切な方法と効果、有効性の検証について明らかにしたのではなく、外部評価が内部質保証システムへどのように影響を与えているのかは不明瞭である。

2. 本研究の目的・方法・対象

本研究は、私立大学において外部評価が内部質保証の有効性や客観性に資するためどのように外部評価が行われているのか、内部質保証に資する外部評価の要件とは何かを明らかにすることを目的とする。そこで、本稿でのリサーチクエスションは①外部評価は内部質保証を有効性や客観性を担保するために機能しているのか、②①のための要件はどのようなものを設定する。

そこで私立大学を対象として、「内部質保証の有効性に資するための外部評価」のインタビュー調査を行い、大学が独自に評価者・ステークホルダーを選出し、評価を受ける外部評価の要件・評価手法の実態から、内部質保証の有効性や客観性に資する外部評価の要件について検討を行う。

2-1. 本研究の対象とする外部評価

大学内を内部、大学外を外部とするならば、有本の「大学における評価を検討する上で、大学自らが行う自己点検・評価は内部評価、第三者が行う認証評価は外部評価とする枠組み」(有本 2003) や金子(金子 2008)の大学評価に関して1990年代以降の大学評価は第三世代に該当すると主張し、それらは大学ランキングのような「市場型」、機関別評価や法人評価などの「エージェンシー型」、私立大学等改革総合支援事業や法人評価などの「達成度アセスメント型」の3分類などから考えると、外部評価は対象・評価主体や大学との関係³で大きく変わり、様々な外部評価の手法

が考えられる。本稿の対象の内部質保証の有効性及び客観性を高めるために行う外部からの評価は、大学が独自に行う外部評価であることから、外部の機関が行う大学ランキングや認証評価ではなく、大学が外部の有識者を招いて独自に実施する外部評価を取り扱うものとする。

2-2. インタビュー実施大学

本研究のインタビューは機縁法によって、外部評価を実施している4つの私立大学の外部評価担当者・関係者にインタビューを行った。各大学の概要は表1に示す通りである。

2-3. インタビュー内容及び方法

本研究のインタビュー項目は、評価や外部評価の先行研究から外部評価の①取り組んだきっかけや目的、②外部評価の概要、③外部評価委員、④実施状況、⑤外部評価の活用の5項目を設定した。これらの設問の関係は図1に示すように外部評価の概要は外部評価委員と実施に分けている。これは本研究では外部評価委員の役割や効果などに着目しているためである。

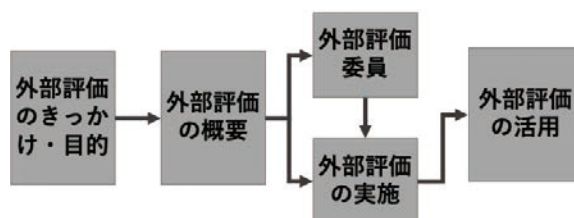


図1 外部評価のインタビュー項目関係図

このインタビュー項目については、それぞれ設問をいくつか設定した。各項目の設問内容は表2に示す。

これらのインタビュー項目及び設問は、事前にインタビュー先の外部評価担当者あるいは外部評価を担う関係者に送付のうえ、3大学へは双方向型のオンラインでの半構造化インタビュー、1大学は事情によりメールでのインタビューを実施した。オンラインイン

表1 インタビュー先大学

	A大学	B大学	C大学	D大学
設置形態	私立	私立	私立	私立
大学規模	中規模	中規模	大規模	小規模
直近の受審した認証評価機関	日本高等教育評価機構	大学基準協会	大学基準協会	大学基準協会

表2 インタビュー項目

分類	質問
外部評価のきっかけや目的	① 貴学では外部評価について、いつから実施されているか ② 当初はどのようなきっかけ・目的で外部評価を実施されたか ③ 現在、外部評価はどのような目的で実施されているか
外部評価の概要	① 外部評価はどのような実施体制か（委員会形式、外部独立形式、大学の自己点検・評価委員会の一部など） ② 外部評価はどのぐらいの頻度で開催されているか ③ 外部評価の組織の体制はどのようになっているか ④ 外部評価はどの部署が所管しているか
外部評価委員	① 外部評価委員は何名か ② どのような人が外部評価委員になっているか ③ 外部評価委員の選出基準 ④ 評価の専門委員の有無 ⑤ 各評価委員（立場）にどのような役割を期待しているか ⑥ 外部評価委員に求められる条件や求められる能力や知識
外部評価の実施	① 外部評価は準備から実施までどのような流れで実施されているか ② 外部評価の議題は誰が設定しているか ③ 外部評価実施はどのようにしているか③外部評価は大学の教育研究等活動のどこ（ニーズ、プロセス、アウトプット、アウトカム、教育の質保証、中期計画など）に関わっているか
外部評価の活用	① 外部評価の結果はどのように活用されているか ② 外部評価によって改善した事項や成果は何か

インタビュー内容は逐語録を作成し、それをもとにインタビュー分析を実施した。

3. インタビュー及び分析結果

本項では、外部評価の実施について、インタビューした5項目にそって、インタビュー結果をとりまとめ、分析を行う。

3-1. 外部評価のきっかけや目的

大学の外部評価は1998年の大学審議会の答申（文部科学省大学審議会 1998）において「大学の組織及び各教員がその活動状況を公表した上で自己評価を行うほか、学生の評価などを求めるとともに、学内だけでなく卒業生が働いている職場や社会など外部の意見を聞いて、その後の授業の改善に役立てることが有効である。」と自己点検評価の実質化と教育の質向上のために外部評価の位置づけが盛り込まれ、大学設置基準の改正によって、外部評価に関する規定がされていた。しかし、2004年の第三者評価、いわゆる認証評価の導入により、その規定は削除され、大学独自の外部評価については2022年度時点で法的な根拠はない。近年、私立大学では2016年度・2017年度の私立大学等改革総合支援事業、2018年度以降の教育の質に関わる客

観的指標において、3つの方針の点検・評価の中で外部の参画を問われており、これを外部評価の実施を求めていると解釈することがある。なお、2022年時点の教育の質に関わる客観的な指標の設問の1つに「卒業の認定に関する方針（ディプロマ・ポリシー）、教育課程の編成及び実施に関する方針（カリキュラム・ポリシー）及び入学者の受入れに関する方針（アドミッション・ポリシー）の3つのポリシーを踏まえて、大学等の取組の適切性にかかる点検・評価（学外の参画を得ている）のサイクルを確立し実施していますか。」があり、学外を「都道府県や市区町村、又は商工会や企業等に所属する者とする。また、当該学校法人の役員又は教職員である者は該当しない。なお、他大学等（他の大学、短期大学、高等専門学校）や認証評価機関による点検・評価は該当しない。」⁴と定義している。このように大学は外部評価の実施のきっかけについて、法令あるいは補助金などの政策誘導といった背景が考えられる。

インタビューした4大学は外部評価をいつ、なぜ実施したのであろうか。インタビューした4大学では、外部評価を始めた年度は古い大学で2007年度、2008年度（準備、実施は2009年度）、2014年度、2019年度と幅広い。また外部評価を始めたきっかけは①内部質保証の再構築、②当時の学長の考え、③認証評価への備

え、④地域からの評価の必要性といった回答があった。なお、内部質保証の充実といっても、外部評価が内部質保証の有効性や客観性を担保するためであるという理由があまり強くない回答もあった。例えばB大学では下記の回答があった。

内部質保証体制の再構築。なぜ外部評価かというと、深い意味はなくて、第3期認証評価であったり、外部評価をやったほうがいいぞというのを聞いた人がいて、そこに深い思いなどはあまりない。

認証評価の備えについては、外部評価を認証評価と同じ基準や評価の観点で行うことにより、プレ認証評価といった位置づけを意味している。また地域からの評価の必要性はD大学から「地域に根差す大学として理念に向かって大学運営がなされているかどうか、地域社会の有識者に評価していただくことが本学にとって望ましいのではないか」という回答であり、地域と大学との関係性や大学の位置づけの理解を深めるために外部評価を実施しているケースもある。

それでは現在は、外部評価はどのような目的で実施されているのであろうか。ほとんどの大学では自己点検・評価の結果を客観的に検証する、内部質保証の充実、中期計画の点検といったものが挙げられている。なお、外部評価の実施ペースは、外部評価を認証評価のプレ評価と捉えている一面としている場合として認証評価の受審前に実施する大学が2大学あるが、毎年実施する大学もあった。

今回のインタビュー結果においては、大学が独自に行う外部評価は、大学設置基準の改正時がきっかけや私立大学等改革総合支援事業や教育の質に関わる客観的な指標といった補助金から発端で実施されたものではなく、自己点検・評価や内部質保証の充実をし、さらに地域社会からの評価といった側面もあり、大学の内部質保証や教育研究の質の向上や地域での役割に資するように大学は捉えていることがインタビューより判明した。

3-2. 外部評価の概要と実態

次に大学ではどのように外部評価が行われているのかについて検討を行う。本設問「外部評価の概要と実態」は特に外部評価の組織に着目して設問を設定した。まず外部評価の実施体制である。岩淵（2017）に

よると自治体の外部評価では、委員会型や独立型など様々な実施組織があるとしている。一方、大学では自己点検・評価を所管する委員会や内部質保証を推進する組織など様々な組織があるため、外部評価の実施体制や実施形式について委員会・外部独立⁵・大学の自己点検・評価委員会の委員（一部）として参画するのかを問うた。今回は、全ての大学で委員会形式とっており、内部質保証を推進する組織から特定のテーマに対して意見をほしいという諮問をするための外部評価委員会や、外部評価委員会には学内構成員は入ることはなく事務局のみが関与する独立に近い形での外部評価委員会を組織している大学も見られた。

外部評価の開催頻度については、年1回のみ委員会を開催する大学、年に数回行う大学がある。なお、年数回行う大学では、議題の設定からデータの収集、評価まで時間をかけて行い、外部評価委員会に自立性・独立性が見られるものであった。なお、外部評価の所管組織は、全ての大学で自己点検・評価や内部質保証、あるいは企画を担う部署が担当していた。

外部評価の概要、特に組織については、自治体の外部評価のように委託や独立性があるものではなく、大学が主体的あるいは何らかの関わりを持つ委員会形式で実施しており、内部質保証の目的にも関係する所であるが、内部質保証や自己点検・評価を担う、あるいは中期計画を所管する部署が実施していることから、内部質保証と外部評価の関係性が強いことが考えられる。

3-3. 外部評価委員の実態

本項では大学の内部質保証の有効性や客観性を担保するために、どのような立場の人が外部評価委員になっているのか、外部評価委員の実態について検討を行う。インタビューであがったのは、外部の有識者として、大学の教育課程の実習先の施設の長、経済界の関係者、大学が所在する地域の関係者、大学・大学院の卒業生、領域に特化した人材（教育・メディア）などであった。（表3）

また、近隣の他大学の教員や職員と回答した大学がA大学、B大学であり、特にB大学は外部の有識者は他大学の職員2名+企業1名と、外部評価委員の中で大学関係者のほうが多い大学もみられた⁶。この理由としてB大学ではテーマによって外部評価委員を選出し、学生支援の取り組みをみてもらうために他大学の

職員がいいのではないかという話から他大学職員などに依頼を行ったケースのためである。これらの外部の有識者としての外部評価委員は、大学とのステークホルダーである場合がほとんどである。また外部評価委員の選出基準については、ほとんどの大学では、規定に定めている、規定により学長が候補者を推薦としている。C大学では次のようなコメントがあった。

地元から学生がくるので、地域は大事で、地域は教育だが、ターゲットとなる高校の校長先生などに入ってもらっている。

このように外部評価委員はどのような人がなっているのかは、その外部評価委員のテーマあるいは教育や募集と関係あるステークホルダーを中心に選出されるケースがみられた。

なお、外部評価委員で教員や職員については、認証評価機関での評価委員の経験者や高等教育を専門とする先生、所属機関で大学評価等を担っている教員であり、大学は外部評価委員において評価に知見がある、あるいは専門家としての役割を期待し、評価の質の向上

や評価の推進や遂行を期待していることがうかがえる。

それでは、外部評価委員にどのような役割を期待しているのだろうか。4つの大学での共通の回答は、「大学内部では気づきにくい視点から様々な助言をもらうこと」であるが、他には、評価者の経験がある人に根拠資料の必要性や評価書類の書き方について指導してもらうという目的や、ある地域の要となっているC大学では教育への指摘と要望を頂くことも含め、各ステークホルダーとの信頼と支援の好循環を構築することであった。つまり外部評価は、大学の評価活動を通じて教育等の改善を行うプロセスから地域やステークホルダーとの関係性強化という目的も含んでいるものと考えられる。

最後に外部評価委員に求められる条件や能力・知識についてである。出てきたキーワードとして、表4に示す。

この役割として、逐語録よりキーワードを抽出し大学・評価・個人と3つに分類を行った。まず大学関連とは大学の理解である。個々の大学だけではなく現在の大学教育への理解を外部評価委員求めている大学もあった。外部評価委員が受けてきた大学教育は過去の

表3 外部評価委員の構成

	A大学	B大学	C大学	D大学
経済界・企業		○	○	○
地域・行政			○	○
実習先施設関連	○			
教育関係				○
メディア関係				○
卒業生			○	○
他大学教員	○			
他大学職員	○	○		
大学在職経験者			○	

表4 外部評価委員への期待する役割

大学関連	<ul style="list-style-type: none"> ・個々の大学や大学教育への理解 ・大学に気持ちを持ってもらえること ・大学の（その地域での）役割への理解
評価関連	<ul style="list-style-type: none"> ・評価経験（例えば認証評価）
個人の資質・能力等	<ul style="list-style-type: none"> ・一定の度胸 ・忖度をしない事 ・職業背景から俯瞰して、意見や指摘を出せる ・積極性

ものであり、今の大学教育を理解していただきたいというものである。次の大学の役割について、地域の中で大学がどのような役割を担っているのかを理解してほしいというものである。また評価関連は、外部評価を円滑に進めるだけでなく、外部評価を認証評価に準じる、つまり認証評価を外部評価のプレ評価と実施する場合は評価経験が必要になるものである。最後に個人の能力について、積極性、度胸や付度をしないなどから、毅然とした意見を出していただきたいという背景が垣間見えるものである。

外部評価委員について、企業やステークホルダーだけではなく、他大学の教職員や大学勤務の経験者も外部評価委員に入っているケースがみられた。役割としては、他大学ならではの視点だけではなく、評価を円滑に進めるための役割を期待しているものであることが確認できた。また外部評価委員に求める能力として、知識などではなく、外部評価の中で積極的に意見を出す人を求めていることがわかった。

3-4. 外部評価の実施

ここまで外部評価の目的や外部評価委員の実態をみてきたが、それではどのように外部評価は実施されているのだろうか。そこで続いて外部評価の流れと実施について実態をみていく。外部評価の流れについては、4大学でのインタビューでは、年1回実施するスポットのような評価（以下「スポット評価」）か長期的に実施する評価の流れがあった。前者のスポット評価の流れについて、インタビューしたB大学の例を図2に示す。



図2 外部評価の流れ①

大学で自己点検・評価報告書作成は、①定期的に実施している自己点検・評価結果を活用する場合、②外部評価のための報告書を作成があったが、報告書では

なく根拠資料のみという大学もあった。また、長期的に外部評価を実施するC大学の流れを図3に示す。

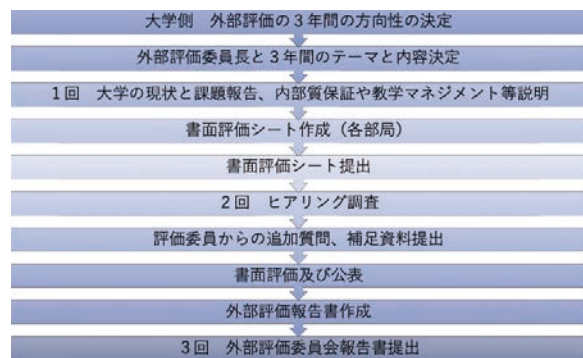


図3 外部評価の流れ②

C大学の外部評価の流れは、数回外部評価委員会を行い、知識のインプット、評価のためのヒアリング、評価と長期間で実施していることが特徴である。図2の2回のヒアリング調査では学生インタビューや企業訪問をすることもあり、様々な手法で外部評価を実施している。

それでは、この外部評価はどのように議題、もしくはとりあげるテーマを定めているのだろうか。認証評価では内部質保証から教育、募集、学生支援、大学運営などを幅広い領域にあたって実施しているが、外部評価で全ての領域について評価を受けることは時間や労力の制限から難しいと考えられる。今回のインタビューではA・B・Cの3大学は評価を担う事務局の関与があり、D大学は学長が議題を設定している。

最後に外部評価はどこをみているか、何をみたいのか、何を評価するのかである。例えばロッシらによって提唱されたプログラム評価の理論では、プログラムのニーズ評価、セオリー評価、プロセス評価、インパクト・アウトカム評価、プログラムの効率性評価からなり、プログラム評価では1つあるいは複数を見ることもある。大学の外部評価で評価する対象は教育プログラムだけではなく、学生支援や中期計画についても想定できるため、本インタビューではセオリー評価を除き、一部関連した事項として教育の質保証や中期計画なども加えて、ニーズ、プロセス、アウトプット、アウトカム、教育の質保証、中期計画などの観点から、各大学はどのような外部評価の観点があるかを聞いた。（表5）

表5をみると、教育の質保証以外にも内部質保証のために教育のアウトプットやアウトカムを評価しても

表5 外部評価の観点

	A大学	B大学	C大学	D大学
ニーズ				○
プロセス				○
アウトプット			○	
アウトカム			○	○
教育の質保証	○	○		○
中期計画			○	○

らう大学や、大学の地域での役割を評価する大学ではニーズ評価を実施しているケースも見受けられる。

3-5. 外部評価の活用

最後に外部評価の活用や成果について、各大学のインタビュー結果をまとめる。A大学では外部評価の結果は学内の会議体（教授会など）で報告されるほか、自己点検・評価委員会では改善が必要な点について各部局に指示を出している。また自己点検・評価は毎年実施しているため、毎年度、改善の進捗を確認している。続いてB大学では、外部評価のアドバイスはそのまましかるべき部署で検討するようにと内部質保証推進体制で指示しており、単年度の中期計画の事業計画をつくる時にも参考にしている。C大学は、外部評価報告書は大学のホームページにおいて公表し、次年度点検・評価委員会において各部局に対して、改善報告書を提出するようにしている。なお、改善について足りないところは内部質保証委員会によんで、話を聞くこともある。D大学では外部評価委員からの意見等について、関連する学科・部署等が事業計画等に反映させ、特色の伸長や課題改善を行う。

最後に外部評価によって改善した事項として、各部局と役割の明確化や内部質保証体制の見直し、地域活動への提言による入試活動の拡充などがある。また指摘事項に留まっており、今後の課題としてプレFD実施、非常勤講師向けのFDの実施、カリキュラム・マップ上におけるDPと科目の対応関係の表現方法、自己点検・評価への学生参画、障害学生支援、リカレント教育の充実などがあった。

外部評価結果の活用について、内部質保証や自己点検・評価を関連して外部評価での指摘事項から大学の教育研究等の改善に活かしていることは確認出来たが、内部質保証の有効性や客観性に関しては1大学のみであったことから、外部評価は大学の諸活動の改善

を図り、内部質保証活動やシステムではなく、教育研究の質向上を図ることが主目的となっているケースが4大学の中では多かった。

4. 外部評価の考察と課題

本項のリサーチクエッションは①外部評価は内部質保証を有効性や客観性を担保するために機能しているのか、②①のための要件はどのようなものかを設定することにある。今回のインタビュー結果から、これらについて考察を行う。

外部評価は内部質保証の有効性や客観性を担保するものかは、インタビューした4大学では、内部質保証そのものの見直しを行った大学は1大学のみであった。この大学では外部評価は時間をかけて実施しており、大学の内部質保証や教学マネジメントの理解を深める回を設けるなどを実施するといった工夫をしている。しかし、他の大学では、教育や学生支援、地域からの評価が主であり、内部質保証そのものの有効性や客観性を主眼としたものではなく、教育等の質向上が外部評価の機能である。また2大学では地域・行政からの外部評価委員を入れることで地域からみた大学のあり方や機能、そして評価について実施を行い、大学への理解と価値を高めることが実施されており、外部評価には内部質保証、教育等の各種取り組みの向上、地域からの理解と評価の3つの機能があることが示唆された。

つづいて、外部評価の要件であるが、まずは外部評価委員について着目したい。外部評価委員には、委員会内で忌憚のない意見を述べることを求めており、そのための態度は外部評価委員にとって不可欠である。また外部評価を円滑に実施するためには、大学や高等教育の理解も不可欠である。そのための方法として、他大学の教職員、特に高等教育を専門としている、あ

るいは認証評価機関での評価委員の経験があるといった委員を外部評価委員する方法、長期的に外部評価委員会を開催して必要な知識、例えば内部質保証や大学の今の教育研究について知っていただく機会を設けることが考えられる。続いて外部評価の組織はいずれの大学も委員会体制で実施しているが、ほとんどの大学で事務局が支援をしており、外部評価委員会の実施には事務局の支援が不可欠であるのと同時に担当部署は評価や内部質保証、あるいは教学マネジメントを担う部署であることが望ましい。これは、外部評価はやっただけではなく、外部評価そのものがPDCAのCのチェックやAのアクションに該当するため、きちんとPDCAサイクルをまわし、外部評価での指摘事項にもとづいて検討や実施をするためである。

最後に本研究の課題をまとめたい。本研究は4私立大学に外部評価の実施についてインタビューした結果であり、国公立をふまえていないことや、他の私立大学にまで範囲を広げて調査分析を行っていない。そのため、今後は本研究をもとに外部評価の実態把握と効果について、大学に対してアンケート等を活用した量的調査やさらなるヒアリング等の質的調査を行う必要がある。

また本稿は、外部評価の目的や役割及び実態、外部評価委員の実態や求められる役割や能力、活用や成果についてインタビューをもとに明らかにしたものであり、外部評価は内部質保証の有効性や客観性に資するための要件については、さらなる検討が必要であり、今後の課題としたい。

附 記

本研究は科研費22H04025「内部質保証の有効性に資する為の外部評価の研究」の成果一部である。

注

- 1 第九十九条 大学は、その教育研究水準の向上に資するため、文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の教育及び研究、組織及び運営並びに施設及び設備（次項及び第五項において「教育研究等」という。）の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする。
- 2 行政や自治体、初等・中等教育における外部評価は多くの事例や知見が発表されている。ここでは大学が内部質保証の客観性等を担保するために独自におこなう外部評価を示すこととする。

- 3 自治体では外部評価が実施されているが、その手法として「有識者によって構成される委員会形式の「委員会型外部評価」、政策の意思決定機関あるいは政策執行機関をスポンサーとする「委託型外部評価」、政策の意思決定機関あるいは政策執行機関からいっさいの権限の付与と資金の提供をうけない「独立型外部評価」（岩淵2007）と外部評価の方法はいくつかに分類できる。
- 4 この定義は私立大学等改革総合支援事業での同様の設問からほとんど変わらないものであるため、最新の定義を紹介する。
- 5 外部独立は大学からの委託によって実施することを示す。行政では委託型外部評価をよばれる方式である。
- 6 インタビューの中では、「補助金の項目でいうとクリアできていない」というコメントもあり、B大学では外部評価は補助金とは切り離して実施している。

引用・参考文献

- 荒木俊博、2019「大学における外部評価の変化と課題」淑徳大学高等教育研究開発センター年報（6）：51-59
- 荒木俊博・山咲博昭、2019「内部質保証システムにおける外部評価の実態把握の試み—2018年度大学基準協会受審大学の分析—」大学アドミニストレーション研究（10）：121-133
- 有本章、2003「大学評価の現状と課題—ブラックボックスと化した大学に未来はない」大南正瑛・清水一彦・早田幸政編『大学評価文献選集』エイデル研究所：170-179
- 岩淵公二、2007「外部評価の機能とその展開 行政監視と政策推進」
- 押川元重、2000「自己点検・評価と外部評価で何を得られたか 九州大学—全学共通教育」『IDE現代の高等教育』7-8月号：33-37
- 金子元久、2008「大学評価のポリティカル・エコノミー」『高等教育研究』3：21-41
- 高等教育のあり方研究会・内部質保証のあり方に関する調査研究部会（2015）『内部質保証ハンドブック』大学基準協会
- 大学基準協会、2022『大学評価ハンドブック』大学基準協会（<https://www.juaa.or.jp/upload/files/accreditation/institution/handbook/university/2020/01%20all/%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E8%A9%95%E4%BE%A1%E3%83%8F%E3%83%B3%E3%83%89%E3%83%96%E3%83%83%E3%82%AF%EF%BC%88%E7%B5%90%E5%90%88%E7%89%88%EF%BC%89%E4%BB%A4%E5%92%8C%EF%BC%94%E5%B9%B4%EF%BC%93%E6%9C%88.pdf>, 2019.8.21）
- 高野篤子、2012「教養教育における『外部評価』の実施状況—国立大学法人を中心として」『大学 教育学会誌』34(1)：89-95
- 長谷川博史・佐々木直樹・畑智子・近藤翔平、2018「学部教育活動評価委員による教育学部外部評価の分析—第七期（平成28年・29年度）の評価票から」『島根大学教育学部付属教育支援センター研究紀要』17：17-31
- 文部科学省、2016a「学校教育法第一百条第二項に規定する

- 基準を適用するに際して必要な細目を定める省令の一部を改正する省令の公布について（通知）」
- 文部科学省、2016b「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令の改正について（諮問）」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1368843.htm, 2019.9.12)
- 文部科学省大学審議会、1998「21世紀の大学像と今後の改革方策」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm) 2022年8月25日アクセス
- P.H.Rossi, M.W.Lipsey and H.E.Freeman (2014)『プログラム評価の理論と方法：システマティックな対人サービス・政策評価の実践ガイド』大島巖・平岡公一・森俊夫・本永拓郎訳、日本評論社

A Study of Requirements for External Evaluation to Contribute to
the Effectiveness of Internal Quality Assurance
- Focusing on private universities -

Toshihiro ARAKI

淑徳大学の初級レベル数理・データサイエンス・AI教育の検討と取組

淑徳大学教育学部 教授 加藤 尚裕

淑徳大学コミュニティ政策学部 教授 山本 功

淑徳大学経営学部 教授 齊藤 鉄也

淑徳大学大学改革室室長代理 荒木 俊博

要 約

内閣府のAI戦略では、全ての大学生に初級レベルの数理・データサイエンス・AIを習得することが求められている。淑徳大学では既存の情報教育を発展させ、2022年度より全学共通の数理・データサイエンス・AI教育を実施することとした。本稿では淑徳大学の数理・データサイエンス・AI教育のプログラムや運営などについて、示したものである。

1. はじめに

政府の「AI戦略2021」（令和3年6月）^[1]では、2025年までに「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」することが目標として設定されている。

本学では、この政府の目標を受け、すべての学生が数理・データサイエンス・AIを日常の生活等の場で使いこなすことができる基礎的素養を主体的に身に付け、学修した数理・データサイエンス・AIに関する知識・技能をもとに、これらを扱う際には、人間中心の適切な判断ができ、不安なく自らの意志でAI等の恩恵を享受し、これらを説明し、活用できるようになることを目指した教育を展開することである。

ここでは、本学の目指す初級レベルの数理・データサイエンス・AI教育の一環として、令和5年度、リテラシーレベルの数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度の申請^[2]に向けて、令和3年度に数理・データサイエンス・AI教育検討WGのメンバーにおいて、全学部で取り組む内容について検討してきたことを報告する。

2. 身に付けることができる能力

本学の初級レベルの数理・データサイエンス・AI教育（以下、初級データサイエンス教育と略す）を通して、学生が身に付けられる可能性のある能力を列挙してみた。

- ① なぜ、数理・データサイエンス・AIを学ぶのかを理解することができる。
- ② 社会でどのように活用され、新たな価値を生んでいるのかを理解することができる。
- ③ AIの得意なところや苦手なところを理解し、人間中心に適切に判断する力を身に付けることができる。
- ④ 社会の実データや実課題を適切に読み解き、判断する力を身に付けることができる。
- ⑤ デジタル社会において、数理・データサイエンス・AIを日常の生活や仕事等の場で使いこなすことができる。

こうした能力を身に付けるために、全学部共通で初級データサイエンス教育に取り組むための教育プログラムを検討してきた。

3. 初級データサイエンス教育について

(1) 段階的な学び

図1は、初級データサイエンス教育に関する4年間の段階的な学びを示したものである。具体的には、まず、入学前教育やリメディアル教育を通してプログラミング、ネットワーク（情報セキュリティを含む）やデータベースの基礎に関する内容を復習する。次に、基礎教育科目の「情報リテラシー」「データリテラシー」「情報社会とデータサイエンス」「統計分析法」の学習を通して、初級データサイエンス教育の初歩的レベルの知識・技能を身に付ける。その後、福祉・行政・看護・栄養・経済・教育等の専門領域科目の学習を通して、初級データサイエンス教育のそれぞれの専門領域に関係する知識・技能を身に付ける。

こうした4年間の段階的な学びを通して、最終的に学生は、デジタル社会において、数理・データサイエンス・AIの初級レベルを身に付け、日常生活や様々な仕事上の問題を解決できるようになる。

段階的な学びの姿	
卒業後	デジタル社会において、数理・データサイエンス・AIのリテラシーレベルを身に付け、日常生活や様々な仕事上の問題を解決できるようになります。
応用	福祉・行政・看護・栄養・経済・教育等の専門領域の課題解決において、数理・データサイエンス・AIの専門的な知識・技能を身に付けます。
基礎	数理・データサイエンス・AIの初歩的レベルの知識・技能を身に付けます。
入学前後	プログラミング、ネットワーク（情報セキュリティを含む）やデータベースの基礎に関する内容を復習します。

図1 初級データサイエンス教育の段階的な学び

(2) 全学部共通初級データサイエンス教育科目

表1に示すように、初級データサイエンス教育に関連する科目では、講義科目「情報社会とデータサイエンス」選択科目、1単位として、1年前期に8回の授業を予定した。そして、情報演習科目は、2科目必修であり、1年生で実施する。なお、この情報演習科目は、令和5年度から科目名称を変更して「情報リテラシー」「データリテラシー」として実施する。

また、初級データサイエンス教育として実施する科目の授業概要は、下記の通りである。

「情報社会とデータサイエンス」授業概要

この授業では、データ・AIによって、社会および日常生活が大きく変化していることを理解し、データ・AI利活用の最新動向を学ぶ。研究開発、医療、介護、環境などの各領域における事例を通して、社会で活用されているデータと、そのデータを処理するAIといった技術の利活用領域が広がり、技術を用いて日常生活や社会の課題解決が行われていることを知る。データやAIは万能ではなく、その利活用において個人情報保護や情報セキュリティなど、データ保護といった留意事項を知ることである（表2）。

「情報リテラシー」授業概要

この授業では、データサイエンスとしての基礎知識とリテラシーである、文献やデータを読み解き、分析、考察、表現するリテラシーを身に付ける。専門教育で利用するデータの分析結果の表現や考察に必要な基礎技能を身に付け、日常生活や社会の場で有効に利活用できることを目標とする。授業では、データの分析や考察、表現し読み解くスキルを身に付け、文書処理及

表1 全学部共通初級データサイエンス教育科目

令和4年度					令和5年度				
科目区分	科目名	配当年次	授業回数	単位数	科目区分	科目名	配当年次	授業回数	単位数
社会理解科目	情報社会とデータサイエンス	1・2・3・4前	8回	① 選択	社会の理解	情報社会とデータサイエンス	1・2・3・4前	8回	① 選択
情報科目	情報処理法／情報基礎演習※	1前	15回	①／② 必修	思考力の養成	情報リテラシー	1前	15回	① 必修
	情報管理法／情報活用法／情報応用演習※	1後	15回	①／② 必修		データリテラシー	1後	15回	① 必修

※学部学科により科目名称が異なる。

び表現ツールを用いた演習を通して、データとツールの利活用を学ぶ。文書処理の知識とスキルの習得を図り、分析や考察のための基礎的な文書表現形式を理解する（表3）。

いうデータサイエンスの基礎知識と利活用を学ぶ。専門教育で利用する集計や可視化といった基本的なデータ分析の基礎技能を身に付け、日常生活や社会の場で有効に利活用できることを目標とする。授業では、データを分析や考察、表現し読み解くスキルを身に付け、表計算の知識とスキルの習得を図り、その可視化のための図表表現を理解するなど、データを扱うための力を身に付ける（表4）。

「データリテラシー」授業概要

この授業では、実データとデータ解析ツールを用いた演習を通して、データを読み、処理し、説明すると

表2 「情報社会とデータサイエンス」授業概要

授業の到達目標	<ul style="list-style-type: none"> ・社会で起きている変化を知り、数理・データサイエンス・AIを学ぶことの意義を理解する。 ・さまざまな領域でデータ・AIが活用されていることを知る。 ・データ・AIを活用するために使われている技術の概要を知る。 ・データ・AIを利活用する上で知っておくべき留意事項を知る。
授業の概要	データ・AIによって、社会および日常生活が大きく変化していることを理解し、データ・AI利用の最新動向を学ぶ。例えば、研究開発、医療、介護、環境といった各領域における事例を通して、社会で活用されているデータと、そのデータを処理するAIといった技術の利活用領域が広がりや、技術を用いて日常生活や社会の課題解決が行われていることを知る。データやAIは万能ではなく、その利活用において個人情報保護や情報セキュリティ、データ保護といった留意事項を知る。
授業計画	<p>第1回：ガイダンス この講義の全体目標とそれを達成するための講義の流れ、評価方法の説明</p> <p>第2回：社会で起きている変化を知り、数理・データサイエンス・AIを学ぶことの意義を理解する</p> <p>第3回：AIを活用した新しいビジネスやサービスを知る</p> <p>第4回：データ・AI利活用における最新動向（ビジネスモデル、テクノロジー）を知る</p> <p>第5回：どんなデータが集められ、どう活用されているか、グループワーク等のアクティブラーニングをする</p> <p>第6回：さまざまな領域でデータ・AIの利活用事例を紹介した動画で反転学習をし、その技術概要を理解する</p> <p>第7回：データ・AIを活用するために使われている技術の概要や価値を知る</p> <p>第8回：グループディスカッション等を通して、データ・AIを利活用する上とデータを守る上で知っておくべき留意事項を知る 学んだことの総括</p>

表3 「情報リテラシー」授業概要

授業の到達目標	<ul style="list-style-type: none"> ・データサイエンスの基礎知識とリテラシーを身につける。 ・データを適切に読み解く力を養う。 ・データを適切に説明する力を養う。
授業の概要	データサイエンスの基礎知識とリテラシーである、文献やデータを読み解き、分析、考察、表現するリテラシーを身に付ける。専門教育で利用するデータの分析結果の表現や考察に必要な基礎技能を身に付け、日常生活や社会の場で有効に利活用できることを目標とする。授業では、データの分析や考察、表現し読み解くスキルを身に付け、文書処理及び表現ツールを用いた演習を通して、データとツールの利活用を学ぶ。文書処理の知識とスキルの習得を図り、分析や考察のための基礎的な文書表現形式を理解する。
授業計画	<p>第1回：ガイダンス、大学のPCの基本知識と利活用</p> <p>第2回：大学のインターネット環境の基本知識と利活用</p> <p>第3回：ネットリテラシーとファイル管理</p> <p>第4回：文書処理の基本知識とその操作</p> <p>第5回：プレゼンテーション文書の作成</p> <p>第6回：プレゼンテーション文書の形式と表現</p> <p>第7回：データの種類と可視化、データの読み解き</p> <p>第8回：データの種類と図表表現、図表を用いた文書表現</p> <p>第9回：レポート文書の入力と保存</p> <p>第10回：レポート文書の作成の基礎</p> <p>第11回：レポート文書の印刷と演習</p> <p>第12回：レポート文書の形式と表現</p> <p>第13回：レポート文書の編集</p> <p>第14回：文書処理の総合演習</p> <p>第15回：まとめと今後の展開</p>

表4 「データリテラシー」授業概要

授業の到達目標	<ul style="list-style-type: none"> ・データサイエンスの基礎技能とその利活用を学ぶ。 ・データを適切に読み解く力を養う。 ・データを適切に説明する力を養う。 ・データを扱うための力を養う。
授業の概要	<p>実データとデータ解析ツールを用いた演習を通して、データを読み、処理し、説明するというデータサイエンスの基礎知識と利活用を学ぶ。専門教育で利用する集計や可視化といった基本的なデータ分析の基礎技能を身に付け、日常生活や社会の場で有効に利活用できることを目標とする。</p> <p>授業では、データを分析や考察、表現し読み解くスキルを身に付け、表計算の知識とスキルの習得を図り、その可視化のための図表表現を理解するなど、データを扱うための力を身に付ける。</p>
授業計画	<p>第1回：ガイダンス、実データの読み解きと処理の基本とその操作</p> <p>第2回：データの入力と数式の基礎</p> <p>第3回：データを読み解く数式と関数</p> <p>第4回：データの分類と表の編集</p> <p>第5回：データ分析の総合演習（1）</p> <p>第6回：データの並び替えと集計、データベースの利用</p> <p>第7回：複数データの操作</p> <p>第8回：データ分析の総合演習（2）</p> <p>第9回：関数の基礎（1）</p> <p>第10回：関数の基礎（2）</p> <p>第11回：グラフを用いたデータの可視化と説明表現</p> <p>第12回：データ分析の総合演習（3）</p> <p>第13回：文書処理とデータ分析の総合演習（1）</p> <p>第14回：文書処理とデータ分析の総合演習（2）</p> <p>第15回：まとめと今後の展開</p>

4. 全学部共通サポート体制について

ここでは、全学部共通に学生をサポートする体制について検討してきたことを紹介する。

（課題）タイピング練習

いくつか参考となる「タイピング練習」のホームページ紹介をしますので、入学までにタイピング能力を上げてください。

○P検 無料タイピング練習

<https://www.pken.com/tool/typing.html>

P検無料タイピング練習「タイピング基礎練習」のうち「ホームポジション」を使って練習してください。できる人は、「日本語入力」や「国語問題」などを使って練習してください。

○タイブトレックJ <http://www.typetrek.co.jp/>

タイブトレックJライトが無料版です。タイピングソフトウェアをダウンロードし、タイピング練習をしたい方向けです。「トレーニングセンター」を使って練習してください。ユーザーマニュアルは以下です。

<http://www.typetrek.co.jp/TT2Lman/>

○イータイピング <https://www.e-typing.ne.jp/>

さまざまな文章で練習したい方向けです。無料の利用者登録をするとタイピング練習の記録を残すことができます。

図2 パソコン活用スキルに関する入学前課題

（1）パソコン活用スキルに関する入学前課題

本学では、授業でのパーソナルコンピュータ（以下、パソコンと略す）の活用を始め、講義レポートや論文の作成など、数多くの機会にパソコンを活用している。

そうした入学後のパソコンの活用を円滑に進めることを目的として、入学予定者に対して、パソコン活用に関する学習課題を全学部共通で実施した。

具体的には、高校までの情報スキルの基礎の復習の一環として、パソコンを使ったタイピング能力をある一定水準まで上げることを想定し、図2のような学習課題を入学予定者に課した。

（2）パソコン等の環境整備

① 情報センターと連携したパソコン機器のトラブルへの支援

本学では、外部企業のシステムエンジニアが各キャンパスに配置され、情報通信技術を活用した教育環境の整備計画、キャンパス教育ネットワークの管理・整備・運用、あるいは情報センターが提供する各種情報サービスに関する学生・教職員からの問合せや電子教材制作支援など、パソコン等の環境整備に関する支援を行っている。

表5 キャンパス毎のパソコンが自由に利用できる環境（2022年3月1日現在）

キャンパス	PC 教室
千葉キャンパス 総合福祉学部 コミュニティ政策学部 大学院総合福祉研究科	・ラーニングcommons・図書館：ノートPC自動貸出ロッカーを設置、無線LANノートPC80台、 デスクトップPC 8台 ・自習用教室：デスクトップPC112台、無線LANノートPC16台
千葉第二キャンパス 看護栄養学部 大学院看護学研究科	・図書室：貸出用無線LANノートPC31台 ・PC演習室・情報処理室：デスクトップPC76台 ・自習室：デスクトップPC10台
埼玉キャンパス 経営学部 教育学部	・情報教室：デスクトップPC160台 ・自習室：デスクトップPC18台 ・図書館・ラーニングcommons：ノートPC自動貸出ロッカーを設置、無線LANノートPC23台、 貸出用ノートPC20台、デスクトップPC46台
東京キャンパス 人文学部	・貸出用無線LANノートPC26台 ・PC教室：デスクトップPC160台

具体的には、学生からのパソコン等の機器に関する質問は、Googleが提供しているGoogleフォームを使った支援を行っている。

② パソコンを所有していない学生への支援

2021年度に実施した学生生活実態調査^[3]では、「自分専用のパソコンがある」と回答した学生は、所有形態を問わずパソコンを所有している学生は、97.9%であった。

少数ではあるがパソコンを所有していない学生への対応について検討を行った。その結果、学生が自由に利用できるパソコン台数は、表5に示す通りである。授業によりパソコン教室を利用している場合を除き、それ以外の時間は、学生が自由にパソコンを利用することが可能である。また、図書館等にも、設置パソコンと貸出用ノートパソコンが用意され、それらを学生が自由に利用することができる環境にある。したがって、すべてのキャンパスにおいて、学生が自由に利用できるパソコン台数は、充足している。そして、パソコンが設置されている教室の利用時間については、概ね平日は午後8時ごろまでは利用できる状況にある。

今後の課題として、すべてのキャンパスで、ノートパソコン等の貸出し方法や利用方法をS-Naviや履修指導等で繰り返しアナウンスを行うなどを徹底する。また、コロナ後の遠隔授業を見据えて、学内において学生のインターネットへのアクセスを可能とするために、各キャンパス内に無線LANを敷設しており、学内どこからでもノートパソコン、スマートフォン、タブレット端末から高速のインターネットの利用ができ、ICTを用いた学びを可能とする環境構築のさらなる

充実が必要である。

(3) 情報演習科目への支援

情報演習の授業中に質問がある学生への対応、補習などの対応、授業時間内外で質問を受け付ける具体的な仕組みについて検討を行った。

その結果、すべての情報演習の授業クラスに学生アシスタント・TAや外部委託のコーディネーターを配置し、授業中や授業時間以外に質問受付、授業準備、各授業の調整など、学生への支援をすることとした。また、Googleクラスルーム「情報支援クラス」を作成し、新入生オリエンテーションでクラス参加、マニュアル、問合せフォーム、MOS試験の実施連絡等をクラスルーム内で行うように工夫した。

情報スキルアップに関する教育では、基礎的なスキルレベルは「情報リテラシー」「データリテラシー」の授業科目で対応する。それ以上の内容に関しては、マイクロソフト社の認定資格であるMOS (Microsoft Office Specialist) 資格の講習会及び資格取得を通じて、学生のスキルレベル向上に取り組むようにする。具体的には、一部のキャンパスではあるが、情報スキルアップのために、夏休み／春休みのMOS資格講座「Word (ワード)」「Excel (エクセル)」「PowerPoint (パワーポイント)」を実施している。

今後、情報の授業を担当する兼任講師と情報担当専任教員、担当職員による学期に2～3回程度の定期的な情報交換を実施したり、コアシラバスを基に、情報担当責任者が共通シラバス（ひな形）を作成し、その共通シラバスを基に各キャンパスの情報授業担当者が

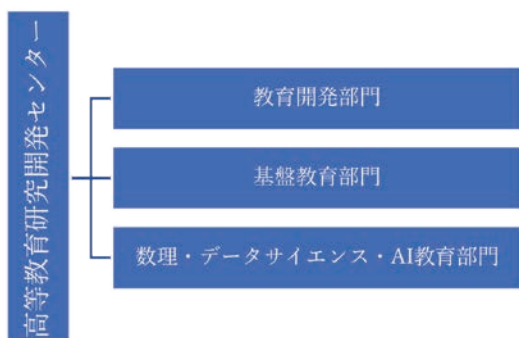


図3 高等教育研究開発センター組織

シラバスの内容の微調整を行い、キャンパスの共通シラバスを作成して共通の授業内容が実施できるようにしたりするなど、定期的な情報交換を実施する仕組みを検討する予定である。

5. 運営組織について

全学部共通の初級データサイエンス教育のプログラムを効果的に運営するために、プログラムのねらい、内容、改善・進化させるための体制及び組織の検討を行った。

(1) 実施体制及び組織

高等教育研究開発センターの基盤教育部門と並列して、数理・データサイエンス・AI教育部門を設置する(図3)。そして、各学部学科の情報科目担当教員等と職員が参画する全学教職協働組織として、当該部門を運営するためのデータサイエンス運営担当者を配置する。また、全学の自己点検・評価委員会の下に初級データサイエンス教育に関する内部質保証の推進(PDCAサイクル)に努める。

(2) データサイエンス運営担当者の主な業務

データサイエンス運営担当者が担う主な業務は、下記の7項目を想定している。

- ① 授業科目の具体的な内容や学生支援について、各学部・学科の特徴を考慮し、よりよい初級データ

サイエンスの企画・運営・評価・改善を行う。

- ② 全学部共通の初級データサイエンスに取り組むために、各キャンパス・学部の情報担当教員との調整や連絡などを行う。
- ③ プログラムを適切な評価項目に基づき、点検・評価を行い、全学部共通のプログラムの改善を行う。
- ④ 履修を促す取組みの計画策定及び実施、全学部の初級データサイエンスの推進
- ⑤ サポート体制の構築及び運営(学習支援システムの構築、プログラムの補完教育の実施、学習指導や質問を受け付ける仕組みの構築と質問対応)
- ⑥ 学修成果の可視化及び自己点検・評価の実施
- ⑦ プログラムの外部評価の検討及び実施や学内外との各組織との連携

6. おわりに

報告では、令和5年度、リテラシーレベルの数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度の申請に向けて、全学部共通に取り組む初級データサイエンス教育について検討してきた。

今後は、初級データサイエンス教育を一層発展させるために、淑徳大学における教育のDX(デジタルトランスフォーメーション)の検討、すなわち、コロナ後の時代に相応しい情報通信技術を活用した本学の教育のあり方を検討する必要がある。例えば、喫緊の課題として、こうした環境を十分に活用し、学生個人が所有する情報機器を持ち込んだ利用(BYOD)を推進していくための無線LANの環境整備が必要である。

引用・参考文献

- [1] 統合イノベーション戦略推進会議決定、令和3年6月11日「AI戦略2021～人・産業・地域・政府全てにAI～(「AI戦略2019」フォローアップ) p.15
<https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/index.html> 2021.8.3取得
- [2] 文部科学省、数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度(リテラシーレベル)
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00002.htm 2021.7.30取得
- [3] 第8回淑徳大学学生生活実態調査報告書(2021年12月)

Examination and Approach of the Beginner's Class Level Mathematics, Data Science,
the AI Education of Shukutoku University

Takahiro KATO

Isao YAMAMOTO

Tetsuya SAITOU

Toshihiro ARAKI

看護学科における看護師国家試験対策講座の取り組み — 2019～2021年度の講座系の活動と学生アンケート結果から —

淑徳大学看護栄養学部看護学科 准教授 篠原 良子
 湘南医療大学保健医療学部看護学科 准教授 伊藤 ふみ子
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 准教授 佐藤 睦子
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 准教授 牧野 美幸
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 准教授 佐佐木 智絵

要 約

本稿では、2019～2021年度キャリア支援委員会（講座系）の活動を振り返る。講座系では、国家試験対策講座として、学内講座、100本ノック、外部講師による講座等を実施している。2021年度の学生アンケート結果から、回数や講座に対する満足度については肯定的な回答が得られた。一方で、時期については、調整を希望する講座があった。これらの結果により、2022年度に向けて時期の調整を行うこととなった。

1. はじめに

1) 本学科における看護師国家試験対策の背景

看護師国家試験は、保健師助産師看護師法第17条に基づき、看護師として必要な知識および技能について評価され、これに合格することで看護師としての国家資格を取得することができる。なお、看護師国家試験の合格率は年によって異なるものの、90%前後で推移しており、厚生労働省から1割前後は不合格になることが示されている。

看護学科の大多数の学生は、看護師や保健師といった国家資格取得を目指して入学してきており、4年次2月には国家試験を受験する。三井（2013）は、大学における国家試験対策について、学生自らが国家試験合格のための学習方法を身に付けることができると述べている。しかし、本学科の学生の大半は受験のための競争的な学習体験がないまま大学に入学している現状がある。また、自分にあった学習習慣を獲得しきれていない状態で進級している学生も少なくない。さらに、看護系大学の増加、18歳人口の減少などの影響もあり、入学する学生の基礎学力の課題が存在していることも否めない。

中央教育審議会（2018）は、2040年に向けた高等教

育グラウンドデザイン（答申）において、2040年の18歳人口の減少を予測した上で、高等教育機関の教育の質の保証とともに、卒業後の成長をも意識した質の向上を図る必要性を述べている。看護系大学において、看護師や保健師といった国家資格取得を目指す学生のニーズを満たすことは、卒業後の成長の糧になりえる。同時に、これから看護師や保健師といった国家資格取得を目指して大学進学を考えている者にとって国家試験の合格率は、複数の看護系大学から選択する理由のひとつであるといえる。こうしたことから、国家試験対策は、複数の看護系大学との競合や差別化を図ることにもつながり、教育の質の保証の一端を担っているともいえる。

2) 本学科の看護学科キャリア支援委員会の役割と国家試験対策

看護学科キャリア支援委員会（以下、キャリア支援委員会とする）では、就職支援のみならず、国家試験対策および資格取得支援に関する事項に対して、学生支援を行っている。キャリア支援委員会は、①講座系、②環境系、③奏功会系、④国試・就活を語る会系、⑤保健師国家試験対策係、⑥看護師模試申込調整係、⑦既卒生との連絡調整係というように、教員による7つ

の役割によって構成されており、講座係は、国家試験対策および資格取得支援として、学内・学外講座の日程調整等の役割を担っている。

本学科での国家試験対策は、学生の主体的な取り組みとしての国家試験対策を教員が支援するという体裁をとっているものの、先述した理由もあり、手厚いサポートが求められる。また、国家試験対策は正課外の活動ではあるものの、学士カテゴリー^{注1}の項目(表1)である統合的な学習経験と創造的思考力、生涯学習力については、国家試験対策に取り組む中で身につけていく部分もあり、国家試験対策における教員の果たす役割は大きい。

以上のことから、本稿では、キャリア支援委員会における講座係の活動のうち、4年次生全員が受験する看護師国家試験対策講座に対する2019~2021年度の取り組みを報告する。あわせて、今後の運営および支援のあり方の一助としていく。なお、看護師国家試験対策講座は、全体向けの支援と、サポートが必要な成績低迷者向けの支援に分けて行っているが、今回は全体向けの支援に焦点をしばって述べていく。

2. 2019~2021年度の看護師国家試験対策講座(全体向け支援)の概要(表2)

看護師国家試験対策講座における4年次生全員を対象とした支援としては、学内教員が担当する学内講座、計算問題、100本ノックに加えて、外部講師による国家試験オリエンテーション、解剖・生理学講座、看護師国家試験一般講座がある。

学内教員が担当する学内講座は、各領域の教員が担当し、正課科目の既習した知識を土台に国家試験対策を行うものである。計算問題は、看護師国家試験において出題される計算問題への対策となる。100本ノックは、模擬試験において正答率の低い問題の解説(勉強の方法)を重点的に行い、考え方や学習方法を学ぶ内容としている。

外部講師による国家試験オリエンテーションは、受験する国家試験の傾向と対策についてのガイダンスである。解剖・生理学講座は、人体の解剖と生理学に特化した講義である。看護師国家試験一般講座は、国家試験対策のための勉強方法に重きをおいた内容となっている。

なお、サポートが必要な成績低迷者向けの支援としては、外部講師によるがんばろうクラス講座や学内教員(キャリア支援委員会講座係)による個人指導などがある。

3. 2019年度の看護師国家試験対策講座に対する学生へのアンケート結果と2020年度の対応

2019年度は、看護師国家試験対策講座に特化した学生へのアンケートを実施していないため、キャリア支援室で実施したキャリア支援の項目と満足度のアンケートのうち、看護師国家試験対策講座についての項目結果について抜粋して述べていく。キャリア支援の項目と満足度のアンケートの回答率は45.5%(回答数:45名/99名中)であった。回答は、「とても満足した」、「ある程度満足した」、「やや不満足」、「とても不満足」、「利用したことがない」の5つの選択肢である。

外部講師による解剖・生理学講座については、82.2%の学生が「とても満足した」と回答し、「ある程度満足した」をふくめるとほぼ100%であった。看護師国家試験一般講座については、62.2%の学生が「とても満足した」と回答し、「ある程度満足した」をふくめると95%以上であった。

一方で、学内教員による学内講座については、「とても満足した」が15.6%、「ある程度満足した」が60.0%であった(表3参照)。また、自由記載には、解剖・生理学講座および看護師国家試験一般講座並びに単元毎の講座を増やしてほしいとの内容があった。

2020年度は、上記の要望に対して、学内教員の協力のもと、学内講座を10回から16回に増やすことで対応した。加えて、学生のレディネスを考慮し、学内教員(キャリア支援委員)による100本ノックの内容についての変更を行った。2019年度までは、過去の国家試験問題を多く解き、国家試験問題に慣れることに重きをおいていた。しかし、国家試験の新出題基準ではアセスメント力を求められる傾向が強くなってきたため、2020年度からは、模擬試験において正答率の低い問題の解説(勉強の方法)を重点的に行う内容に変更している。

表1 学士カテゴリーブリック

項目	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	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。
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。	情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。	情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。	客観的な事実を正確に認識できる。
問題解決力	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。	自ら現実の問題を発見・提起し、それに関する情報を収集・分析・整理し、妥当な解決策を立案し、実際に計画的に、そして修正を加えながら解決策を実行できる。	自ら現実の問題を発見・提起し、それに関する情報を収集・分析・整理し、妥当な解決策を立案し、実行できる。	与えられた問題に対して、解決策を立案できる。
自己管理能力・倫理観	自らを律して行動でき、自己の良心と社会の規範やルールに従って行動することができる。	社会の規範やルールを理解し、自己の良心に従って行動することができる。	社会の規範やルールを理解し、自己の良心に従って行動することができる。	他者との価値観の違いに気づき、善悪の判断がつく。
チームワーク・リーダーシップ	他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。	自分の果たすべき役割を理解するだけでなく、他のメンバーにも働きかけながら、チームの目標実現のために貢献することができる。	チームの役割を理解し、他のメンバーの置かれた状況に配慮しながら、チームのために行動することができる。	チームの目標を意識して、チームに参加することができる。
市民としての社会的責任	社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。	自分自身の社会的な役割を理解し、市民としての義務と権利を行使しながら、自分と社会とを共に発展させようとするところができる。	自分自身の社会的な役割を理解し、市民としての義務と権利を行使しながら、積極的に社会の改善に関与することができる。	自らが属する社会の一員としての自覚を持ちながら、社会に参加することができる。
生涯学習力	卒業後も自主・自立して学習することができ、	自分自身の問題関心だけでなく、自分の周囲を取り巻く社会が直面している諸課題を直視し、それらの課題を踏まえ学習テーマを設定し、計画を立てて、主体的に学ぶことができる。	自分自身が興味を持った学習テーマについて、自ら計画を立てて学ぶことができる。	自分自身が興味を持った学習テーマについて、大学及び教員の支援を受けながら計画を立てて学ぶことができる。
統合的な学習経験と創造的思考力	これまでに獲得した知識・技能等を総合的に活用し、自らが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。	自らが立てた課題の解決のために、これまでに学んだ知識・技能・態度を統合的に活用しながら、自分なりの考えを展開することができる。	与えられた課題を解決するために、これまでに学んだ知識・技能・態度を統合的に活用することができる。	与えられた課題を解決するために、これまでに学んだ知識・技能・態度を活用することができる。

表2 2019～2021年度の看護師国家試験対策講座（全体向け支援）の概要一覧

	2019年度	2020年度	2021年度
学内講座（担当：学内教員）			
回数	10回	16回	26回
時期	7～9月	10～12月	7～11月
計算問題（担当：学内教員）			
回数	2.5回	2回	→
時期	8月	→	→
100本ノック（担当：学内教員）			
回数	3回	→	→
時期	10～12月	→	→
国家試験オリエンテーション（担当：外部講師）			
回数	1回	→	→
時期	4月	6月	→
解剖・生理学講座（担当：外部講師）			
回数	16回	→	→
時期	7～11月	→	→
看護師国家試験一般講座（担当：外部講師）			
回数	14回	→	→
時期	11～1月	→	→

※回数は、1コマ（90分）を1回としている。

※2021年度は、1～2月に学内教員による「追い込み問題（今日の3問）」を原則、1日1回（合計22回）配信した。

表3 2019年度の看護師国家試験対策講座についてのアンケート結果（n=45）

	学内講座 （担当：学内教員）		解剖・生理学講座 （担当：外部講師）		看護師国家試験一般講座 （担当：外部講師）	
	度数（人数）	%	度数（人数）	%	度数（人数）	%
とても満足した	7	15.6	37	82.2	28	62.2
ある程度満足した	27	60.0	7	15.6	15	33.3
やや不満足	9	20.0	1	2.2	2	4.4
とても不満足	0	0.0	0	0.0	0	0.0
利用したことがない	2	4.4	0	0.0	0	0.0
全数	45	100.0	45	100.0	45	100.0

4. 2021年度の看護師国家試験対策講座に対する学生へのアンケート結果

2020年度は、COVID-19^{註2}の流行が著しく、対面での講義の実施が困難な状況になった。そのため、オンデマンド配信やリアルタイムでの遠隔授業を余儀なくされたこともあり、年度末の学生へのアンケートは実

施していない。しかし、これまでの学生の要望や対応をふまえて、2021年度は、前年度のCOVID-19の影響により開始時期が遅れた学内教員による学内講座を、COVID-19への対応策として、10月から例年の7月開始に戻した。また、学内教員の協力もあり、学内講座の回数を16回から26回に増やした（表2参照）。さらに、2021年度は、1～2月に学内教員による「追い込

表4 学内教員による講座等における満足度についてのアンケート結果 (n=47)

	学内講座		計算問題		100本ノック		追い込み問題(今日の3問)	
	度数(人数)	%	度数(人数)	%	度数(人数)	%	度数(人数)	%
非常に満足	4	8.5	10	21.3	1	2.1	5	10.6
満足	14	29.8	11	23.4	8	17.0	10	21.3
ふつう	27	57.4	21	44.7	15	31.9	17	36.2
やや不満	2	4.3	3	6.4	1	2.1	0	0.0
不満	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
参加していない	0	0.0	2	4.3	22	46.8	15	31.9
全数	47	100.0	47	100.0	47	100.0	47	100.0

み問題(今日の3問)」を原則、1日1回(合計22回)配信した。この問題は、国家試験問題と同様の選択式で解答する形式をとっており、知識の確認とともに、国家試験問題を解くことに慣れる効果を期待している。

2021年度の学生へのアンケートは、看護師国家試験の終了後にGoogleフォームを用いて実施した。アンケート内容は、各講座について、時期、回数、満足度の3項目である。時期については、「もう少し早い時期がよい」、「ちょうどよい」、「もう少し遅い時期がよい」、「参加していない」の4つの選択肢である。回数については、「少ない」、「ちょうどよい」、「多い」、「その他」、「参加していない」の5つの選択肢である。満足度については、「非常に満足」、「満足」、「ふつう」、「やや不満」、「不満」、「参加していない」の6つの選択肢である。なお、アンケートの回収率は49.5%(回答数:47名/95名中)であった。

1) 学内教員による講座(表4)

7~11月に実施した学内講座(26回)の時期については、83.0%の学生が「ちょうどよい」と回答した。回数については83.0%の学生が「ちょうどよい」と回答した。満足度については、「ふつう」が57.4%、「満足」29.8%、「非常に満足」8.5%であり、「満足」「非常に満足」を合わせると38.3%であった。

8月に実施した計算問題(2回)の時期については、72.3%の学生が「ちょうどよい」と回答した。なお、「参加していない」と回答した学生は4.3%であった。回数については83.0%の学生が「ちょうどよい」と回答した。満足度については、「ふつう」が44.7%、「満足」23.4%、「非常に満足」21.3%であり、「満足」「非常に満足」を合わせると44.7%であった。

10~12月に実施した100本ノック(3回)の時期については、40.4%の学生が「ちょうどよい」と回答し、14.9%の学生が「もう少し早い時期がよい」と回答した。なお、「参加していない」と回答した学生は46.8%であった。回数については、40.7%の学生が「ちょうどよい」と回答した。満足度については、「ふつう」が31.9%、「満足」17.0%、「非常に満足」2.1%であった。

1~2月の期間に22回配信した追い込み問題(今日の3問)の時期については、46.8%の学生が「ちょうどよい」と回答し、21.3%の学生が「もう少し早い時期がよい」と回答した。なお、「参加していない」と回答した学生は31.9%であった。回数については、61.7%の学生が「ちょうどよい」と回答した。満足度については、「ふつう」が36.2%、「満足」21.3%、「非常に満足」10.6%であった。不参加者が多かった理由として、1月に実施した模擬試験の結果が低迷していた学生を主対象として実施し、それ以外の学生は希望者のみの参加としてアナウンスしたことがあげられる。こうした、いわばオプションとしての支援に、積極的に参加する学生が少ないことは、今後の支援方法の検討課題となっている。

2) 外部講師による講座(表5)

6月に実施した国家試験オリエンテーション(1回)の時期については、76.6%の学生が「ちょうどよい」と回答した。回数については85.1%の学生が「ちょうどよい」と回答した。満足度については、「ふつう」が38.3%、「満足」36.2%、「非常に満足」14.9%であり、「満足」「非常に満足」を合わせると51.1%であった。

7~11月に実施した解剖・生理学講座(16回)の時

表5 外部講師による講座における満足度についてのアンケート結果 (n=47)

	国家試験 オリエンテーション		解剖・生理学講座		看護師国家試験 一般講座	
	度数(人数)	%	度数(人数)	%	度数(人数)	%
非常に満足	7	14.9	27	57.4	21	44.7
満足	17	36.2	12	25.5	12	25.5
ふつう	18	38.3	8	17.0	12	25.5
やや不満	2	4.3	0	0.0	1	2.1
不満	0	0.0	0	0.0	1	2.1
参加していない	3	6.4	0	0.0	0	0.0
全数	47	100.0	47	100.0	47	100.0

期については、76.6%の学生が「ちょうどよい」と回答した。回数については83.0%の学生が「ちょうどよい」と回答した。満足度については、「非常に満足」が57.4%、「満足」25.5%であり、「非常に満足」「満足」を合わせると82.9%であった。

11～1月に実施した看護師国家試験一般講座(14回)の時期については、74.5%の学生が「ちょうどよい」と回答した。回数については74.5%の学生が「ちょうどよい」と回答した。満足度については、「非常に満足」が44.7%、「満足」25.5%であり、「非常に満足」「満足」を合わせると70.2%であった。

5. 2021年度の看護師国家試験対策講座に対する学生へのアンケート結果による2022年度の対応

2021年度の看護師国家試験対策講座の時期については、学内教員による学内講座および計算問題、外部講師による講座については、70%以上の学生が「ちょうどよい」と回答していた。一方で、学内教員による100本ノックおよび追い込み問題(今日の3問)については、「もう少し早い時期がよい」との意見もあった。このことから、2022年度は追い込み問題(今日の3問)を「今週の3問」と名称を改めて、年明けの1～2月に実施していた配信を、5～6か月前の8月より配信を開始している。加えて、2020年度からの100本ノックの目的である問題の解説(勉強の方法)との関連性をもたせるため、問題の解説のポイントを読み、その上で問いかけに答えられない問題、間違えた問題、回答に自信がなかった問題については、問題に関係している知識の確認を促している。この取り組みに

ついては今後評価していく必要がある。

外部講師による国家試験オリエンテーション、解剖・生理学講座、看護師国家試験一般講座については、時期、回数、満足度ともに肯定的な回答が得られた。

看護師国家試験対策講座において、2019年度からのCOVID-19への対応策に関連した課題のひとつとして、感染予防の観点から、座席間のスペースを広くとるために教室数の確保があげられる。看護師国家試験対策講座は正課外科目であるため、教室の使用は、正課科目の授業が優先となる。そのため、大きな教室の使用は困難となりやすい。また、教室の確保ができたとしても、座席数の問題で、複数の教室を遠隔でつないで実施することを余儀なくされる。この状況に対して、2021年度の学内教員による学内講座は、開始時期を10月から例年の7月に戻した。その結果、対面での正課科目の授業による教室の使用率が比較的低い時期での実施が可能となり、教室の確保ができなかったことによるオンデマンド配信やリアルタイムでの遠隔での講義の回数を減らすことができた。このことは、学生の満足度に少なからず影響したと考えられる。そのため、2022年度は、教室確保の件に加えて、学習の順序性を考慮し、外部講師による解剖・生理学講座の時期を7～11月から5～10月に変更した。また、看護師国家試験一般講座の開始を11月から10月に前倒しとした。このような時期の調整についても評価していく必要がある。

6. おわりに

近年では、COVID-19の影響で講義や演習、実習と、

正課科目においても様々な影響を受けた学生が4年次生となっている。どの学年でどのように影響を受けたのかは年度によって異なり、国家試験対策においてもその都度、調整が必要と考えられる。そのため、今後も調査を継続しつつ、学生のレディネスに合った学習支援と学習環境の提供を行っていききたい。そして、学生が国家試験対策を通して、本学科の学士カーループリックの項目である統合的な学習経験と創造的思考力、生涯学習力が身につくよう、かつ卒業後の成長も見据えた支援をしていきたいと考える。

注

- 1 看護学科では、学士カーループリックに加えて、コモンループリック（ライティング、プレゼンテーション、チームワーク、学修成果の統合）、実習ループリックを用いて、学修成果のリフレクションを行っている。
- 2 COVID-19（新型コロナウイルス感染症）は2019年12月に中国から流行した感染症である。わが国においては、2020年1月に感染者が確認され、現在に至る。つまり、本稿の国家試験対策の活動はCOVID-19の流行の影響を少なからず受けている。

引用・参考文献

- 厚生労働省、保健師助産師看護師法（昭和23年07月30日法律第203号）。2022年8月23日アクセス、https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=80078000&dataType=0&pageNo=1
- 三井明美（2013）、本学国家試験支援室から見た今後の国家試験対策で重要なこと、看護教育、54（9）、798-803
- 中央教育審議会（2018）、2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）（中教審第211号）。2022年8月12日アクセス、https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf

National Nursing Examination Preparation Course Activities in the Department of
Nursing
Activities of the Course Officers and Results of the Student Survey for 2019-2021

Yoshiko SHINOHARA

Fumiko ITO

Mutsuko SATO

Miyuki MAKINO

Tomoe SASAKI

活動報告

自己点検評価報告書（2021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) 2021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ている。（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ている。

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) 2021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、2021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. 2021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、2021年5月5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、2021年11月に発刊した高等教育研究開発センター年報第8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

2021年度は、4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 2021年度高等教育研究開発センター事業計画

2021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	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> 2020年度～2022年度の3ヵ年計画に基づき、本学における成績評価の現状と課題を踏まえ、国内外大学の成績評価基準等の取り組み・運営体制に関する調査を行い、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。 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学部・研究科等FDに関する情報共有	<ul style="list-style-type: none"> 学部・研究科等で実施しているFD活動について、メーリングリストや会議等を通じて実施概要を共有する。 オンデマンド受講が可能な場合は、その旨をセンター員へ連絡し、センター員は可能な範囲で受講する。
⑤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。
⑥学修行動等に関する調査に関する事項	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
⑦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 2021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	2021年5月5日（水）15時00分～16時10分	【全体共有事項】 <ol style="list-style-type: none"> センター長挨拶、センター員自己紹介 2020年度の自己点検評価について 2021年度のセンター計画について 2021年度センター取組事項における担当について センター年報及びニュースレターについて 授業アンケートについて 学部横断カリキュラムの検討について その他
第2回	2021年9月1日（水）14時00分～15時00分	<ol style="list-style-type: none"> 2021年度第1回センターFDの開催について 高等研ニュースレターについて 高等教育研究開発センター年報について 各プロジェクトの進捗状況について その他
第3回	2021年12月9日（木）10時00分～11時30分	<ol style="list-style-type: none"> 2021年度第2回センターFDの開催について 授業アンケートについて 卒業時調査について 高等研ニュースレターについて 高等教育研究開発センター年報の発刊について 自己点検評価報告書向けの原稿作成依頼について 各プロジェクトの進捗状況について 次年度以降の高等教育研究開発センターについて その他
第4回	2022年3月16日（水）14時00分～15時30分	<ol style="list-style-type: none"> 2021年度自己点検評価報告書について 卒業時調査について 卒業1年後調査について 高等研ニュースレターの発行について 各プロジェクトの進捗状況について 次年度以降の高等教育研究開発センターについて 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。2年目となる令和3年度の具体的な計画は次の3点である。1. 令和3年度入学生に対し英語プレイスメントテストを実施し学生の入学時の英語力を把握し、可能な学部から習熟度別クラス編成にて「英語Ⅰ・Ⅱ」を開始する。2. 令和5年度より開始される「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」の4技能総合型共通シラバスを作成する。3. 全学英語教員への英語教育ガイダンスを実施し、英語教育プログラムへの共通理解を得る。

【実行（Do）】

令和3年度の入学生に対し全学共通の英語プレイスメントテストを実施し、学科及び入学区分による入学時の英語力を分析しその特徴を明らかにした。また、共通シラバス作成のために4キャンパスの英語授業見学及び教員へのヒアリングを令和3年6月に実施し（資料：2021年9月高等研会議資料4-1-2）、その後共通シラバスを完成させ、その中で教育内容・教育方法・教育評価等を統一し、英語教員への英語教育ガイダンスを実施した。

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定の再整備やGPA制度の大学規定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。
- ・年度末にFDを開催し、発表する。

【実行（Do）】

- ・本年度に予定していた成績評価に関する調査研究については、計画通り実施することができた。具体的には、国内大学について、①成績評価の基準に関する項目、②授業設計に関する項目について、調査研究を行い、各グループにて取りまとめを行った。結果は、3月実施の学内FDにて報告を行った。

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、卒業判定と学位授与の基礎となる「成績評価の方法と基準」に関するプロジェクト研究をスタートさせている。このプロジェクトの最終的なゴールは、「GPA（成績評価）の基準等に関する大学規程化」である。その意義は、本学の大学全体としての「教育の質保証」の説明責任にある。単位の実質化、CAP制の運用への注目とともに、授業科目の成績評価の在り方に関しても強い関心が寄せられつつある。評価する側には、今後、ますます成績評価に関する説明責任が求められるよう。「3か年計画」のうち、2020年度では各学部等の成績評価の実情の把握を、2021年度は先進的な成績評価に係る取組み例の情報収集を、そして2022年度はGPA制度を大学規程化するための課題等の整理を予定している。

【実行（Do）】

- ・2021年度については、いくつかの大学における成績評価の特徴点、成績評価に係る規程やガイドライン、シラバス作成との関係性等々について、併任センター員が分担して調査研究を行った。国内の大学の先進的な取組み例については、年度末の高等研のFDにて発表している。

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月末を目途に完成する。
- ・授業アンケートの報告書の作成にとどまらず、特定の課題に関しての分析・考察に取り組む。

【実行（Do）】

- ・当初の予定通りに、報告書を作成するとともに、本学ホームページにて公開した。また、学生からの高い評価を得ている授業、学生の学習行動を活性化している授業科目について、その特徴を探るための分析を行った。

⑤学修行動等に関する調査に関する事項（資料9）

【計画（Plan）】

- ・2021年度学修行動等に関する調査（全学部・全学年）を実施し、報告書を作成して公開する。

- ・調査結果の集計表等を作成し、各組織の自己点検評価に利用いただく。
- ・学内会議やFDを通じて分析結果を提示し、教学改革につなげる。

【実行（Do）】

- ・学生調査再設計プロジェクトにおいて設問内容を見直し、学生の負担にならないように設問数を削減した。調査方法は、学生がスマートフォンの画面でもより回答しやすいように、今までのS-NaviアンケートからGoogleフォームに変更した。
- ・調査実施においては、例年同様に各キャンパスで学部・学科及び事務担当責任者を選出いただき、配信対象者のリストを送付して案内・督促をお願いした。回答状況として学科学年毎の有効回答率を週2回程度IR推進室より連絡した。
- ・最終的な回答状況は、全学有効回答数3、368件（配信学生数4、682名）、有効回答率71.9%。積算で学籍番号の誤答6件（除外）、重複回答（重複分176件除外）はタイムスタンプの新しいものを採用した。
- ・学科学年別の回答集計表（回答数・各選択肢の回答割合）を1月に作成した。
- ・大学ホームページに調査結果（学科別の各設問の回答割合のグラフ）の公開資料を掲載した。

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（資料10）

【計画（Plan）】

- ・高等教育研究開発センター年報第8号を2021年11月末に発行する。
- ・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り組みについては、ほぼ当初の計画どおりに執行することができた。恒常的な情報発信については、「年報」は第8号を刊行することができ、論文・研究ノート等は12本であった。当センターの年間の活動報告も掲載することができた。「ニュースレター」に関しても、年間に3回の発信を計画し、予定どおりに発信することができている。今年度末には、各プロジェクトの成果のエッセンスを掲載した本年度第3号を発信した。

Ⅲ. 2021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）】

2021年 淑徳大学第2回特別研修会にて、「大学共通の英語教育プログラムの開発－初年次外国語教育の改善に向けた取り組み」を発表し教職員へ本プログラムの説明を行った。続いて高等研の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）－新カリキュラムにおける外国語（英語）必修科目の共通シラバス」を執筆し、さらに、『淑徳大学高等教育研究開発センター年報第8号』に「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」の論文を投稿し研究成果を発表した。

【改善（Action）】

2021年度入学時に行った英語プレースメントテストと年度末に実施するアチーブメントテストの結果を分析し、学生の英語力の年間推移を検証し、次年度の英語教育の見直しを行う。令和5年度より全面实施される「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」を前倒しで令和4年度より開始する授業を参観し、担当教員へのヒアリング及び学生アンケートを通して本プログラムに改善を施す。

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）】

- ・本年度は、国内大学の先進的な成績評価の取り組みについて調査研究を行ってきた。第一段階と

してインターネットや報告書等を中心とした情報収集を行なったが、第2段階となる実際の他大学訪問による聞き取り調査は、新型コロナウイルス感染拡大防止を配慮し実施できなかった。

- ・また、調査グループも同上の理由から、基本的に個別での情報収集や分析となってしまった。各キャンパスや学部間の情報共有や成績評価に関する運営や方針を深く検討するための意見交換の機会を十分に活かすことができなかつたと考えられる。

【改善（Action）】

- ・本年度は、3年計画の2年目であった。1年目から同じ調査メンバーであることから、調査研究に関する運営方法やおおよその到達点がみえてきた。この利点を活かし、改めて、本調査研究と各キャンパス、各学部の実態について理解し合い、3年目の目標である大学全体の成績評価の方向性について検討していくことが必要である。

③高等教育研究開発センターFDの実施

【評価（Check）】

- ・新型コロナウイルス感染症との関係で、遠隔授業を急ぎ取り入れるなど、教育活動に対してこれまで以上に時間と労力を注がざるを得なかつた。にもかかわらず、各センター員は、このプロジェクトの課題に誠実に向き合い、想定以上の成果を上げることができたのではないかと考えている。

【改善（Action）】

- ・次年度は、「3か年計画」の最終年度となる。これまでの調査研究の蓄積を整理するとともに、GPA制度の大学規程化という目標に向けて、本学の教育システム全般の点検・評価にも積極的に取り組みたい。

④授業アンケート全学報告書作成及び分析

【評価（Check）】

- ・かつて、授業アンケート制度を導入したころは、それを実施することに多くの精力を費やさざるを得なかつた。時間を経て、授業アンケートが定着した今日では、アンケートから得られたデータの分析、そしてそれを実際の授業改善に結びつけるエビデンスとすることが期待される。

【改善（Action）】

- ・本学では、学生対象の様々なアンケートが実施されている。学生の調査負担を軽減するという観点からも、質問項目の整理等の各種の調査の見直しが行われている。

⑤学修行動等に関する調査に関する事項

【評価（Check）】

- ・昨年の回答率は全学全体で71.7%であり、それに匹敵する回答率が得られた。
- ・調査実施方法の変更に対して、回答状況を算出する方式や連絡内容の変更を適宜行い、回答結果のクリーニングとデータ作成を行った。回答状況の連絡の際には、配信対象者の回答有無も追加した。
- ・Googleフォームにおけるアカウントログイン時のトラブル・問合せを避ける目的で、ログインせずに調査回答できる設定としているため、学籍番号の故意も含めた誤入力（英数6桁チェック済み）が懸念されたが結果は0.2%以下と非常に少なく、回答数への影響は小さかつた。
- ・学部やキャンパス等の各組織の自己点検評価や成果指標の作成に早く利用いただくために、回答結果の分析よりも前に回答集計表等の資料を作成して提出した。

【改善（Action）】

- ・学生が回答後に自分の回答を確認できないとの指摘が出ており、次回からはGoogleフォームの設定を変更することを検討する（回答内容をメール送信する設定とする）。
- ・回答率の更なる向上のために、各キャンパスでの案内・督促方法の情報共有を踏まうえで、各キャンパスの異なる状況を踏まえて、他キャンパスを参考に各キャンパスにて更に工夫をしていただく。
- ・今後は、学内会議やFD等を通じて調査分析結果を提示し、データに基づく教学IRのエビデンスとして教学改革に資するものとしていく。

⑥センターの取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「ニュースレター」の2つであるが、

前者に関しては、投稿執筆者の広がり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収載できた。「センター年報」のねらいの一つは、個々の教員の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・工夫の取組み」、さらにさまざまな学生支援への日常的な取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

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、英語教育ガイドラインや共通シラバス案等を作成し、教員向けガイダンス等を通して情報共有がなされた。また、2021年度の全キャンパス新入生を対象とした、英語プレイズメントテストについては受験率88.4%、英語アチーブメントテストについては受験率72.5%となり、受験が必須でなかったにもかかわらず、高水準の受験率となった。

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、3ヵ年計画の2年目として取組みが進められた。併任のセンター員を中心に、他大学における成績評価に関する取組みを調査し、成果報告として2022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. 2022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イズメントテスト及びアチーブメントテストの結果分析を実施し、教育活動の改善へ繋げていくことが求められる。また、2022年度は共通シラバスへの移行期となるが、令和5（2023）年度からの本格的な全学統一の流れを踏まえ、各キャンパスの担当教員と連携し、ガイドラインや共通シラバス等の修正をはじめとした英語教育の見直しを図っていく。

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3年目として、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進め、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 2021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 2021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 2021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 2021年度 第3回 高等教育研究開発センター会議記録（案）
- 資料4-4 2021年度 第4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 英語共通シラバスについて
- 資料5-2 英語教育ガイドライン
- 資料5-3 淑徳大学外国語（英語）教育 Can-Doリスト
- 資料5-4 コミュニケーション英語Ⅰシラバス
- 資料5-5 2021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 2021年度活動報告「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

〔高等教育研究開発センターFDの実施に関する資料〕

- 資料7-1 2021年度第1回高等教育研究開発センターFD記録（案）
- 資料7-2 2021年度第2回高等教育研究開発センターFD記録（案）

〔授業アンケート全学報告書作成及び分析に関する資料〕

資料8 2020年度淑徳大学授業アンケート全学報告書

[学修行動等に関する調査に関する事項]

資料9 「2021年度学修行動等に関する調査」資料

[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 2021 Vol.1

資料10-2 淑徳大学高等教育研究開発センター

NEWS LETTER 2021 Vol.2

資料10-3 淑徳大学高等教育研究開発センター

NEWS LETTER 2021 Vol.3

資料10-4 <https://www.shukutoku.ac.jp/university/facilities/develop/>

(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8号

資料10-6 <https://www.shukutoku.ac.jp/university/facilities/develop/>

(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

2021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

高等教育研究開発センター基盤教育部門では、2020年度より「大学共通の英語教育プログラムの開発」を開始した。社会のグローバル化に伴い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。

2020年度は、全学の1年次英語必修科目の現状把握に努めた。次に、外国語（英語）の教育目標を「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」と位置づけ、卒業時の到達目標を「グローバルな視点を持って社会に貢献できる人材の育成」として1年次からの積み上げ型のプログラムを設定した。さらに、2021年2月～4月に、新入生を対象に「英語プレイスメントテストEX（NPO 法人英語運用能力評価協会 ELPA）」を行い、入学時の英語力調査を実施した。

2年目となる2021年度は、前述の「英語プレイスメントテスト」を学科別及び入試区分別に分析した。さらに、総合福祉学部、コミュニティ政策学部、看護栄養学部（看護学科のみ）では、そのテスト結果を元に「英語Ⅰ・Ⅱ」の習熟度別クラス編成を行った。2021年12月～2022年1月には「英語アチーブメントテスト」を実施し、入学時の英語力との比較を試みることにした。また、2023年度開始の共通基礎教育科目（コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ）の共通シラバスを作成した。

1. 「英語プレイスメントテスト」の分析

(1) 受験率

全体の受験率は86.9%、看護学科は100%である（表1）。2022年度より全学で本テストによる習熟度別クラス編成を行うため、さらに受験率を上げ正確なデータを用いる必要がある。

表1 受験者数及び受験率（2021年4月30日現在）

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%

(2) 学科別結果

全学の平均値は300点満点中139.5点である（表2）。この値はCEFR^注のA1（英検3級、TOEICスコア350程度）に相当する。この結果を踏まえ、初年次英語科目のシラバスの目標、内容、テキストを適切に設定することが可能となった。さらに、学科内の学力差が顕著に認められたため、習熟度別クラス編成の重要性を裏付ける結果となった。また、学科間に有意差が確認されたため（ $F(10, 1062) = 6.938, p < 0.001, \eta^2 = 0.061$ ）、今後はそれぞれの学科の特徴に応じた対応が必要となる。

(3) 入試区分別結果

「総合型」「学校推薦型」の平均値が、「一般」「大学入学共通テスト利用」との比較で有意に低いことが確認された（ $F(8, 1064) = 15.071, p < 0.001, \eta^2 = 0.102$ ）（表3）。アドミッション・ポリシーの「入学前に学習しておくこと」に記載されている「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」を具体的に示し、入学前に英語力の維

表2 学科別記述統計量（2021年4月30日現在）

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
経営学科	82	128.4	123.0	65	261	29.974
観光経営学科	69	135.0	132.0	84	212	28.435
こども教育学科	110	140.7	134.5	85	266	32.656
表現学科	84	141.3	138.5	50	224	33.105
歴史学科	56	130.6	127.0	63	228	31.067
合計	1,073	139.5	135.0	0	289	33.771

表3 入試区分別記述統計量（2021年4月30日現在）

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

持・向上に努めさせる策を講じる必要がある。

2. 「習熟度別クラス編成」の一部実施

前述の「英語プレースメントテスト」の結果より、社会福祉学科、実践心理学科、教育福祉学科、コミュニティ政策学科では、2021年度「英語Ⅰ・Ⅱ」において、上位から25名前後で区切り、「上級」「中級」「基礎」の3つのレベルに分けてクラス編成を行なった（表4）。尚、看護学科は、各レベル内の学生をランダムに配置する方法を取ったため割愛する。

上級クラスはCEFRのB1・A2レベル、中級クラスはA1上位レベル、基礎クラスはA1下位・PreA1レベルで区分した。未受験者は基礎クラスに配置した。教

員へのヒアリングでは、学生の英語力に差がなくなり指導がしやすくなったとの意見があった。習熟度別クラス編成のメリットとして、（1）クラス内の学力差が小さくなり、指導効率が上がる、（2）教員の授業準備や指導の焦点化がしやすくなる、（3）学生が各自の学力に応じた適切なレベルの授業を受けられるため教育効果が見込めることが挙げられている（京都女子大学（2014）『プレースメントテストによる習熟度別クラス編成に関する報告書—全学共通言語コミュニケーション科目の英語における事例—』）。一方注意点は、（1）適切なプレースメントテストを選択すること、（2）習熟度の低いクラスへの配慮を怠らないこと、（3）成績評価において公正性を維持する評価方法を取ることである。

表4 社会福祉、実践心理、教育福祉、コミュニティ政策学科の習熟度別クラス編成（2021年度）

学部	学科	科目名	区分	CEFR	最高値	最低値	履修人数	未受験者
総合福祉	社会福祉	英語 I (基礎) WA	上級	A2	209	160	26	
		英語 I (基礎) WB	上級	A2-A1	166	141	27	
		英語 I (基礎) WC	中級	A1	151	132	24	
		英語 I (基礎) WD	中級	A1	135	123	24	
		英語 I (基礎) WE	中級	A1	124	114	24	
		英語 I (基礎) WF	中級	A1	114	101	24	
		英語 I (基礎) WG	基礎	A1-preA1	106	71	24	3名
		英語 I (基礎) WH	基礎	preA1	77	51	25	22名
	実践心理	英語 I (基礎) PA	上級	B1-A1*	249	153	29	
		英語 I (基礎) PB	中級	A2-A1	166	126	27	
		英語 I (基礎) PC	中級	A2-preA1*	171	95	27	
		英語 I (基礎) PD	基礎	A1-preA1	100	73	26	17名
	教育福祉	英語 I (基礎) EA	上級	B1-A2	263	167	26	
		英語 I (基礎) EB	上級	A2-A1	175	152	27	
		英語 I (基礎) EC	中級	A1	151	128	27	
		英語 I (基礎) ED	中級	A1	140	117	26	
		英語 I (基礎) EE	基礎	A1-preA1	121	72	26	1名
		英語 I (基礎) EF	基礎	preA1	97	86	25	19名
コミュニティ政策	コミュニティ政策	英語 I (基礎) A	上級	A2-A1	191	133	24	
		英語 I (基礎) B	中級	A1	134	115	19	
		英語 I (基礎) C	中級	A1-preA1	117	71	20	2名
		英語 I (基礎) D	基礎	preA1	82	68	19	17名
		英語 I (基礎) E	基礎		-	-	19	19名

* CEFRの3区分を含むクラス

注. 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。CEFR-Jは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。

3. 「コミュニケーション英語 I・II」の共通シラバスの策定

2021年6月に4キャンパスで実施した授業参観では、教員によって指導内容、指導方法、評価基準が異なり、同一教科としての統一性がみられない授業が多数を占めた。さらに、下位レベルの学生の英語力の底上げはもちろんだが、上位レベルの学生の英語力を十分に伸ばせていない現状も明らかになった。成績評価では、上位クラスで学年全体からみて英語力が高い学

生であってもクラスの中の相対的な評価では成績が悪くなる可能性のある一方で、下位クラスでは、全体的には英語力は高くなくてもクラス内では良い成績が取れるという「逆転現象」が起こっている可能性がある。

これらの問題点を是正するために、習熟度別クラス編成に対応した「共通シラバス」と「標準化得点による成績評価」を策定することになった。また、「淑徳大学外国語 (英語) 教育Can-Doリスト」を作成し、体系化された教育目標を教員及び学生に示すこととした。

また、授業参観後に各教員へのヒアリング・意見交換を行い、その意見も踏まえ「共通シラバス」の骨子を以下のようにまとめた。

- ・使用テキスト：4技能5領域（聞くこと・読むこと・話すこと（やりとり・表現）・書くこと）の習得を目指し、クラスレベルをCEFR指標に照らさせ、それに準拠したテキストを選択する。
- ・英語使用：中学校・高等学校での「授業を基本英語で行う（文部科学省の新学習指導要領による）」ことを踏襲し、基礎クラスでは文法説明等は日本語で行うが挨拶や指示等ではできるだけ英語を使用し、上級クラスにはネイティブ教員を配置し、オール・イングリッシュでの授業を目指す。
- ・英語辞書：参観授業内で辞書を使用している学生が殆どいなかったため、シラバスに「辞書の準備」を明記し、授業内でその活用を促す。スマホ内の辞書利用に関しては、教員の許可を得てルールに従って使用することをシラバスに明記する。
- ・ICTの活用：ICT対応のテキストを選択し、音声や映像により授業を活性化し、ペアワーク・グループ

ワーク等のアクティブ・ラーニングを容易にする。さらに、テキスト内の学生向けeラーニング教材でPCやスマホでの事前事後学習を促し、教員及び学生自身が学習状況や学習成果を可視化できるようにする。

- ・教員の裁量による授業内容の追加：テキストの内容を消化するだけでなく、学生の英語学習を豊かにすることを目的に、各教員の専門性を生かした内容を「クラス別課題」として加え、評価にも含める。

4. 「共通シラバス」の実際

シラバス（表5-1、表5-2、表6）及びCan-Doリスト（表6）は英語を併記し、ネイティブ教員や留学生にも共通理解を促す。

授業目的：同一科目で統一する。「コミュニケーション英語Ⅰ」では基礎的な英語コミュニケーション能力、「コミュニケーション英語Ⅱ」では応用的な英語コミュニケーション能力、「コミュニケーション英語Ⅲ」では実践的なコミュニケーション能力の習得を図

表5-1 共通シラバス「コミュニケーション英語Ⅰ」中級クラス例

授業目的	知的活動でも職業生活や社会生活でも必要となる基本的な英語の運用能力を身に付けることを目的として、英語能力の習熟度別、達成度別による少人数のクラスを編成し、クラス別に準備されたプログラムにより、日常的な英会話を中心とする基礎的な英語コミュニケーション能力の習得を図る。 Students are classified into small sized classes according to their English proficiency with the goal of learning basic English skills needed in intellectual, occupational, and social activities. Basic English communication skills are acquired through this program by separately designed class levels.
授業内容	各ユニットの語彙、文法、表現を学習し、リスニング、リーディング、スピーキング、ライティングをバランスよく学習する。その際、デジタル教材を活用し、音声や映像をふんだんに取り入れる。授業内では、ペアワーク、グループワーク、ロールプレイ等によるアクティブ・ラーニングによって英語での発信力を養い、授業外ではオンライン教材によって事前・事後学習を行う。 After learning new vocabulary, grammar, and expressions, students are taught listening, reading, speaking, and writing in well-balanced instruction. Digital materials are fully used, with audio and video incorporated into lessons. Students develop English skills through active learning (ex. pair work, group work, role playing) in class and through online self-study before and after class.
到達目標	【中級クラス Intermediate level】 1. 短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。(聞) 2. 簡潔なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。(読) 3. 身近な日々の事柄について、直接的で簡単な情報交換を必要とする通常の課題ならコミュニケーションできる。(話:やりとり) 4. 人物や生活・職場環境、日課などについて、簡単な字句や文を並べて単純な説明ができる。(話:表現) 5. 家族、生活環境、学歴、最近の活動について、簡単な句や文を連ねて書くことができる。(書) 1. Can catch the main points in short, clear, simple messages and announcements. (L) 2. Can identify specific information in simpler written material they encounter every day. (R) 3. Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. (S: interaction) 4. Can give a simple description of people, living or working conditions or daily routines, as a short series of simple phrases and sentences. (S: production) 5. Can write a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, and most recent activities. (W)

表5-2 共通シラバス「コミュニケーション英語Ⅰ」中級クラス例

テキスト	Four Corners 1 Second Edition Student's Book with Online Self-Study and Online Workbook Pack, Cambridge University Press, ISBN 9781108560450
評価方法	ユニットテスト、期末テスト、オンラインによる授業外学習（事前・事後学習）の進捗度、クラス別課題を評価する。それらに加え、プレイズメントテストの成績によって編成された習熟度別クラス（基礎・中級・上級）の基準点も含める。 Unit quizzes, final exam, online self-study and class-specific assignments are evaluated. The reference points determined by the class proficiency levels (basic, intermediate, advanced) based on the result of the placement test are also considered.
到達評価基準	授業内評価（ユニットテスト（30点）期末テスト（20点）オンライン事前・事後学習（25点）クラス別課題（25点））と習熟度別クラスの基準点（基礎（65点）・中級（75点）・上級（85点））を掛け合わせて最終評価とする。 〔成績評価算出式〕 （各学生の授業内評価の素点－クラス全員の平均点）× 10 + 習熟度別クラスの基準点 = 最終評価 クラスの標準偏差 ※クラス別課題の内容及び最終評価の算出方法については第1回の授業で説明する。 The final evaluation is calculated by the in-class evaluations-unit quizzes (30 points), final exam (20 points), online self-study (25 points), class-specific assignments (25 points)-and class reference points-basic (65 points), intermediate (75 points) and advanced (85 points). 〔Formula for Final Evaluation〕 （Student's in-class score – average class score）× 10 + class reference points = final evaluation Class standard deviation *Details of class-specific assignments and the formula for final evaluation are explained in the first class.

表6 淑徳大学外国語（英語）Can-Doリスト

レベル [CEFR]	コミュニケーション英語 各科目目標			受容		産出		
	英語 Ⅰ	英語 Ⅱ	英語 Ⅲ	聞くこと	読むこと	読むこと （やり取り）	話すこと （表現）	書くこと
5 [C1]			上級	たいていの講義、議論、ディベートが比較的容易に理解できる。	長い複雑な文学及び文学以外のテキストを、文体の違いを確認しながら理解できる。	説得力をもって主張を展開でき、質問やコメントに流暢に自然に適切に答えることができる。	複雑な話題を詳しく論じ、一定の観点を展開しながら適切な結論でまとめることができる。	複雑な話題について、明瞭にきちんとした構造を持ったテキストを、関連性のある重要点を強調して書くことができる。
4 [B2]		上級	中級	話題がある程度身近な範囲であれば、長い話や議論の流れが複雑であっても理解できる。	筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告が読める。	母語話者を相手に、普通の対話や関係が維持できる程度に、流暢に自然に対話できる。	興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について明瞭で詳細な説明をすることができる。	論拠、論点を整然と展開して、エッセイやレポートを書くことができる。
43 [B1]	上級	中級	基礎	身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。	自分の専門分野や興味範囲内のテキストなら十分に主題を理解できる。	身近で日常生活に直接関係のあることや、個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。	意見、計画、行動に対する理由や説明を、簡潔に示すことができ、自分の感想・考えを表現できる。	自分が関心を持つ身近な話題について、複雑ではないが詳しく記述することができる。
2 [A2]	中級	基礎		短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。	簡潔なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。	身近な日々の事柄について、直接的で簡単な情報交換を必要とする通常の課題ならコミュニケーションできる。	人物や生活・職場環境、日課などについて、簡単な文や文を並べて単純な説明ができる。	家族、生活環境、学歴、最近の活動について、簡単な文や文を並べて書くことができる。
1 [A1]	基礎			はっきりとゆっくりと話してもらえば、聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる。	日常の状況下で、簡単な掲示の中から身近な名前や語、基本的な表現が分かる。	直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。	自分の身の回りのことについて、簡単な文や文を使って表現できる。	簡単な表現や文を単独に書くことができる。

テキスト：CEFR指標を用いたオール・イングリッシュのコースブックを選択することで、「淑徳大学外国語（英語）Can-Doリスト」との整合性を保ち、教員及び学生の授業内での英語使用を促進する。遠隔授業にも適応可能なデジタル教材の充実しているものを採用する。
評価方法・評価基準：授業内評価には「クラス別課題」を設定し各教員裁量の部分を設け評価対象とする。最終評価は、習熟度別クラスの基準点を用い標準化得点を算出し、同一教科の成績評価の公正性を保証する。

ると明記する。

授業内容：同一科目で統一する。

到達目標：体系化されたCan-Doリストに沿って、科目及びクラスレベルに応じた目標を設定し、段階的に英語力の向上を目指す。Can-Doリストは学生にも配布し「何がどのようにできるようになるのか」を明確に示す。

5. 2022年度以降の課題

「第1回英語教育ガイダンス—初年次外国語教育改革と共通シラバスについて—」を担当教員対象に2021年11月16日にオンラインで実施し、改革の必要性を理解していただき、2023年度より施行予定の共通シラバスについて説明を行ったところ、千葉キャンパス、千葉第二キャンパス、東京キャンパスで2022年度より先行実施することとなった。尚、埼玉キャンパスでは現在まで英語科目は独自のカリキュラムで行っているた

め、共通シラバスは2023年度からの実施となる。

今後の課題を以下にまとめる。

- (1) 2021年度実施の英語プレースメントテスト及び英語アチーブメントテストの検証（2022年度）
- (2) 共通シラバスの先行実施の授業視察と検証（2022年度）
- (3) 入学前学習の検討（2022年度）
- (4) コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」のシラバス作成（2022～2023年度）
- (5) 留学生、障がいのある学生、単位未修得者への対応の整理と検討（2022年度～2023年度）
- (6) 「コミュニケーション英語Ⅳ」の英語資格・検定・海外留学による単位化の検討（2022～2023年度）
- (7) 1年次「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」の全面実施とその検証（2023～2025年度）
- (8) 2年次「コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」の全面実施とその検証（2024～2026年度）

2021年度活動報告「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

教育学部 御手洗 明 佳

コミュニティ政策学部 日 野 勝 吾

経営学部 永 井 恵 一

総合福祉学部 木 下 和 彦

看護栄養学部 伊 澤 華 子

人文学部 田 中 洋 平

1. はじめに

(1) 成績評価プロジェクトの活動概要

淑徳大学高等教育研究開発センター教育開発部門では、2020～2022年度の3ヵ年計画で「淑徳大学の成績評価の方法と基準に関する事項」（以下、成績評価プロジェクト）を実施している。本プロジェクトの目的は、「成績評価の方法と基準」に関する調査研究を展開し、GPA等の成績評価に関連する諸規定の再整備やGPA制度の大学規程化を進めることである。この目的を達成するため、3年間の計画を立てた（図1参照）。

初年度である2020年度は、淑徳大学内の各学部の成績評価（GPA含む）の制度や運営実態について学内調査を行った。2年目である2021年度（本年度）は、学内の実態や課題をふまえ、他大学の成績評価基準等の取組み・運営体制に関する学外調査を行った。最終年度である2022年度は、2年間の調査結果をふまえ、GPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備を検討するための資料を作成し、提出することを目指している。

(2) 初年度（2020年度）調査からみえてきた課題

初年度の各学部実態調査の結果、淑徳大学が成績評価の厳格化・客観化に取り組むための課題を7つに整理した（表1参照）。学内の実態を整理するなかでみえてきたことは、一言に「成績評価」といっても、GPA制度はもちろんのこと、それに連なって各学部が取り組む資格要件や、国家資格、教職課程の要件との兼ね合いから生じる独自性担保しつつ、GP度数の基準をどのように決定するのか、複数人教員担当科目や少人数クラスのシラバス作成、授業設計と運営、授業評価等はどこまで大学の基準とするのかと多岐にわたって検討することが必要であることである。これら課題を理解するためには、「成績評価の厳格化・客観化」という課題をより広く捉える必要がある。よって成績評価を全学的に検討するためには、以下の理解を前提とすることが大切である。第一に、成績評価の課題とは、学士課程教育の質保証に関する課題であること、第二に、ディプロマ・ポリシーとプログラム全体・各授業実践の一貫性に関する課題（アセスメント・ポリシー策定の議論を含む）であること、第三に、組織的取組の推進及び、学生・学部への説明に関する

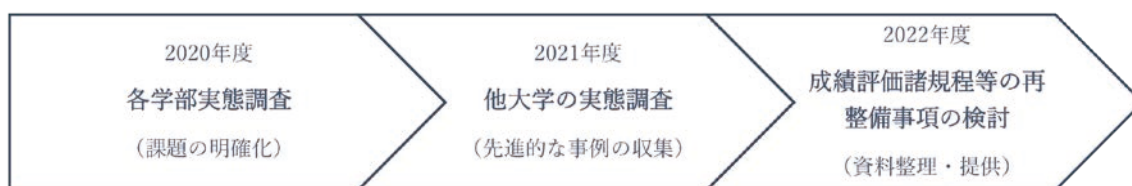


図1 成績評価プロジェクト3ヵ年計画（2020～2022年度）

表1 各学部の成績評価に関する規程や実態調査からみえてきた課題

各学部の成績評価に関する規程や実態調査からみえてきた課題
1. 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。 2. 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）。 3. 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。 4. 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）。 5. 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。 6. 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）。 7. 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。
↓
大学全体の目標と授業設計・運営を連動させた「成績評価」のあり方の検討
(1) 学士課程教育の質保証に関する課題 (2) ディプロマ・ポリシーとプログラム全体・各授業実践の一貫性に関する課題（アセスメント・ポリシー策定の議論を含む） (3) 組織的取組の推進及び、学生・学部への説明に関する課題

表2 調査課題と調査研究メンバー

【Aチーム】 規程・ガイドライン調査
課題1 ：他大学では、大学全体でどのような評価制度（規程・ガイドライン）を設定・運用しているのか。 〈Aチーム調査研究メンバー〉 ◎=チームリーダー ◎日野勝吾（コミュニティ政策学部） 木下和彦（総合福祉学部） 伊澤華子（看護栄養学部）
【Bチーム】 シラバス調査
課題2 ：他大学では、どのような成績評価の枠組みを設定し、授業設計（シラバス含む）に繋げているのか。 〈Bチーム調査研究メンバー〉 ◎=チームリーダー ◎永井恵一（経営学部） 田中洋平（人文学部） 御手洗明佳（教育学部）

課題として捉えることである。大学全体の目標（方針）と日々の授業運営を一体的なものとして捉える視点を持ち、成績評価に関する規程を再整備を検討していくことが重要となる。

2. 2021年度調査概要

2021年度（本年度）は、他大学の成績評価基準等の取組み・運営体制についての調査を実施した。各学部実態調査からみえてきた課題に対し、他大学ではどの

ような工夫を行い成績評価の厳格化・客観化に対応しているのだろうか。成績評価が意味する範囲が多岐にわたるため、本年度は、「規程・ガイドライン調査」（Aチーム）と「シラバス調査」（Bチーム）の2チームに分かれ調査研究メンバーと課題を設定した（表2参照）。

「規程・ガイドライン調査」（Aチーム）は、大学としての成績評価の方針が確認できる成績評価の規程やガイドラインに焦点を当て、「他大学では、大学全体でどのような評価制度（規程・ガイドライン）を設定・運用しているのか」を課題として設定とした。調

査の方法として、大学ウェブサイトに掲載する規程や成績ガイドライン、成績評価基準の公表（大学ウェブサイト等）、大学機関別認証評価自己評価書（基準5等）を参照しながら、GPA制度、成績分布、同一名称科目（総合教育科目・兼任講師担当の科目含む）、授業形態の区分等に関する調査を行った。

一方、「シラバス調査」（Bチーム）は、大学の成績評価の方針をどのように運用しているのかを理解するため成績評価の枠組み、そして全学的な授業設計・シラバス作成の工夫をどのように各授業担当教員まで指示しているのかに焦点を当て、「他大学では、どのような成績評価の枠組みを設定し、授業設計（シラバス含む）に繋げているのか」を課題として設定とした。調査の方法として、大学ウェブサイトに掲載する規程や成績ガイドライン、成績評価基準の公表（大学ウェブサイト等）、大学機関別認証評価自己評価書（基準5等）を参照しながら、単位の実質化と学修時間の確保、授業形式と評価方法、ルーブリック作成等、さらに、各科目の到達目標、教育方法・基準、シラバスへの記述方法、学修到達度、出席の取扱等について調査を行った。

3. 調査結果

（1）規程・ガイドライン調査

規程・ガイドライン調査では、「他大学では、大学全体でどのような評価制度（規程・ガイドライン）を設定・運用しているのか」を検討するため他大学調査を実施した。調査大学は、作新学院大学、大阪工業大学、青森公立大学、お茶の水女子大学の4大学である。結果は、①ディプロマポリシー（DP）と履修モデル（各授業）の繋がりを見える化、②GP度数分の比率の明確化と学内チェックシステムの構築、③学生・外部からのチェックシステムの構築の3観点から整理を行った。

第一に、ディプロマ・ポリシーと履修モデル（各授業）の繋がりを俯瞰的に理解できるよう図示する大学の工夫が散見された。青森公立大学の例では、3つのポリシーに示される大学方針に具体的な単位数・累積GPAの数値が示されていた。さらにDPに記載する4つ記述と科目編成表（本学の履修モデルに相当）がどのように繋がっているのか分かるよう図示されていた。

大学で提供するプログラム及び科目とDPの関連を

理解することで、各科目で習得させたい知識・能力が他科目とどのように関連づけられるのかを組織的取組みとして理解することができる。さらに、シラバスの目標や到達基準を検討する際の目安を考える資料としても役立つことが示唆される。

第二に、GP度数分の比率の明確化とチェックシステムの構築の工夫もみられた。作新学院大学の「成績管理ガイドライン」（2019年度より運営）の例では、適正な成績管理のため教員間・科目間の成績評価基準の平準化を行っている。成績評価の基本的な考え方として従来通りの絶対評価の考え方を原則としつつ、成績分布の分析（科目別評価配当数及び配当率の集計）を教育企画会議に報告するとともに教職員対象Webページにて公表している。成績分布の偏りが継続した場合には、各担当教員は試験や授業難易度を見直し、成績評価基準の平準化を図るよう定めている。ただし、分布基準を適用しない科目として、少人数（20名以下）による科目や演習・実習科目等については、ガイドラインによる分布基準を適用しないこととしている。

このように、①成績評価分布の公表（各学期・学科別等の検討）、②成績評価分布の基準化（GPAの分析、学科間レベルの調整等）、③成績分布の偏りが大きい場合（特に、同一名称科目等）の対応方法の3点を一貫して検討することで、絶対評価を継続しつつも厳格性・客観性のある成績評価として運用する方法の一つとして本学への示唆がある。

第三に、学生・外部からのチェックシステムの構築についてである。成績評価の厳格性・客観性をシステムとして構築し、学生からもチェックできる工夫を行っている大学としてお茶の水女子大学の例がある。お茶の水女子大学では、「alagin学修状況チェックシステム」を学生に提供することで、「履修制限をする方策をとらず、学生諸君の単位制度の実質化が意図していることと、GPAの特性を理解してもらうことと、このalaginをつうじた情報をチェックすることによって自主的に規制してもらう策をとりました（下線は筆者）」と明示している。学生は、自身で「alagin学修状況チェックシステム」の自身にGPA推移、成長曲線、科目ごとのGP平均、GP範囲、自分のGP等を確認しながら履修を行うことができるようになっている。さらに、「カラーコード・ナンバリング」を作成することにより、カリキュラム体系における、一般的な学習順序（授業内容の難易水準）も参考にしながら、

履修を行なっている。

こうした成績評価の情報の見える化を体現するシステムの構築は、自律した学習者を育成するという大学の目的に合致するとともに、学生に対する適切な説明、必要に応じた成績根拠の明示としての役割を担っていると考察できる。

(2) シラバス調査

つぎに、シラバス調査では「他大学では、どのような成績評価の枠組みを設定し、授業設計（シラバス含む）に繋げているのか」を検討するため他大学調査を実施した。具体的に確認した大学は、滋賀大学、横浜国立大学、北海道大学、東洋大学、東京交通短期大学、二松学舎大学、福岡教育大学の7大学である。結果を①GPAの活用、②評価の枠組み、③シラバス改善の3つの観点から整理した。

第一に、GPAの活用について他大学を調査した結果、本学のGPA制度「評価（S～Dの5段階）、評価点、可否の関係を示す」のような基本的な成績評価の基準に留まるのみならず、GPAの分布割合の目安を示す大学、到達目標を設定する大学が増加傾向にあった。GPAの分布割合の目安を示す場合であっても相対評価を基本とする大学、絶対評価を基本とする大学

両方の例が確認された。

学生や外部、第三者機関への厳格化・客観化を担保するために、相対評価の導入（例：S評価は10%未満とする）が増えている。しかし、表3で示すとおり、従来とおり、絶対評価を基本とする大学の存在も確認できる。相対評価、絶対評価の何かを基本とする場合も共通している点は、補足の説明（少人数クラス、科目の特性への配慮等）や体制の構築（例えば、成績不振者救済のための対応策の検討）は必須事項であることが確認できる。

その他、11段階の新GPA制度（北海道大学）や「単位の国際通用性」への配慮からアメリカなど諸外国のGPA数値との整合性をはかる大学例もみられた。

第二に、評価の枠組みについて他大学を調査した結果、全学共通の「成績評価ガイドライン」の策定を行っている大学が多数確認された。東洋大学の「ガイドライン」には、授業担当者向けに「～ご作成いただいたシラバスとガイドラインとの適合性を確認するための点検チェックリスト、成績評価の方法としてご参照いただけるルーブリックの事例集、シラバス例を掲載しておりますので、是非お役立てください。（下線部、筆者追記）」と記載している。成績評価の枠組みとして、ガイドライン基本方針や、成績評価基準、学

表3. GPA分布割合の示し方の比較

「相対評価」を基本とした工夫				「絶対評価」を基本とした工夫			
事例1：東京交通短期大学				事例2：滋賀大学			
評価(素点)	評価	評価の割合		「6. 成績評価分布の目安 教員が成績評価を行う際の分布の目安については以下のとおりとする。 成績評価の分布については、入門科目、語学科目、体育科目および演習科目などを含めたすべての科目について一律に相対評価を導入することは難しいため、従来どおりの絶対評価で行うことを基本とする。 ただし、学科専門科目に置いて相対評価を導入する場合、履修者数が一定数を超える科目については、「秀」の数ならびに「優」の合計数の履修者数（もしくは合格者数）に対する比率の上限および下限の目安を設けるなどとするが、その具体的基準については、教育学習支援委員会について定める。」			
100～90点	S	7.5%	合格	(出所：東京交通短期大学における成績評価のガイドライン、令和3年3月6日経済学部教授会改訂 https://www.econ.shiga-u.ac.jp/econ/2/Guidelines.html (工夫) ・シラバスの項目「授業の到達目標」と「成績評価の基準」を組み合わせたルーブリックの作成 ・多様な評価方法からの適切な選択/同一科目間での公平性への配慮/成績評価分布の目安/成績評価分布の組織的な点検の実施/成績に対する異議申し立て/組織的な点検の実施・改善のプロセス等、説明。			
89～80点	A	20～30%					
79～70点	B	50～80%					
69～60点	C	60～95%					
59～0点	D	5～40%	不合格				
不受験等	X	対象外					
(出所：東京交通短期大学成績評価基準、 https://toko.hosho.ac.jp/toukou/evaluation_criteria.html (工夫) ・客観的な基準についてもある程度の幅をもたせている（例：A評価は20～30%）。 ・C評価以上を全体の95%とし、D評価が5%いる前提の基準となっている（本学で適切かは議論が必要）。							

修到達目標の基準を明記し、シラバス作成とのつながりをもたせる工夫が行われていた。

さらに、シラバスに記載する「到達目標」と「評価手段」、「評価比率」と学習成果の評価方法としての「科目ルーブリック」（第一段階）と「課題ルーブリック」（第二段階）がどのようにつながっているのが分かりやすく示されており、大学の方針としてのディプロマ・ポリシー、プログラム全体・各授業との一貫性がわかるよう工夫されている。

第三に、シラバス改善については、東洋大学の事例を確認すると、「シラバス事例集」、「シラバスに使用する用語」、「授業の目標に使用する動詞（知識の領域・技能の領域・態度の領域）」を設定し、大学全体の成績評価の基準と各授業担当教員の方針がかけ離れないための明確な基準や事例が設定・紹介されていた。加えて、「シラバスチェック」体制を三段階（セルフチェック・スクリーニングチェック・第三者チェック）を標準レベル、発展レベルで設定する工夫や、大学全体の方針（カリキュラムマップ等）に照らした当該授業の履修の意義の明確化や成績評価の基準となる観点の設定についても担当教員が理解し検討するよう工夫が行われていた。

以上、①GPAの活用、②評価の枠組み、③シラバス改善の3観点から成績評価について、他大学の例を調査すると、成績評価の厳格化・客観化を推進するためには、より俯瞰した捉え方で各自の授業（シラバス作成含む）を理解していく必要があることがわかる。これらの一体的な情報整備の取り組みは、学生の安心、信頼に繋がるのではないだろうか。

4. 考察と今後の課題

2021年度に取り組んできた成績評価プロジェクトからは、本学が成績評価の厳格化・客観化に向けて取り組むべき課題に対してどのような方法があるのかを概観することができた。解決の方法は一つとは限らず、各大学は、それぞれの方法で成績評価の厳格化・客観化に向けた取り組みを行っていた。特に、本学での課題に挙がっている「2. GP度数分布の目標値はどこに定めることが適当なのか」や「3. 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」（表1参照、以下、同様。）については、従来通りの絶対評価、相対評価のいずれのケースも確認できた。どち

らかを導入すれば解決ということではなく、いずれを原則としてもメリット・デメリットの把握は必要である。基準を設けることで、その基準に該当しない科目はどれなのか、その基準に該当しない学生をどのようにサポートしていくのか、その課題は、教員免許状取得や国家資格取得要件等をもつ学部・学科にとっては、学生の卒業要件や中退率の増加にもつながる重要事項となる。

また、「1. 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。」や「4. 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）」、「5. 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」に関する課題について得られた知見は、全学的な基準を設ける場合にもっとも重要となる指標は、「大学の理念・目標の明確化」すなわち、ディプロマ・ポリシーの存在であるということである。大学としてのディプロマ・ポリシーと学部・学科のディプロマ・ポリシーはどのように共通し、どのように独自性を担保しているのか。この点を習得可能な文言にて改めて全学的に検討することが、成績評価の基準を設ける際に建設的な議論へと繋げる糸口になるように思われる。「6. 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）」と「7. 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」について他大学から得られた示唆は、成績評価の規程の再整備や成績評価のガイドラインについて、全学的の総意として集約・決定する組織的体制の構築の重要性である。今回の規程の再整備やガイドラインの検討も大切であるが、何か不備や課題（学生への不利益、学科運営の障壁等）が生じた場合に、瞬時に議論し意思決定ができる機関を設けることが、近年重要性が叫ばれる教学マネジメントとしての機能も果たすと思われる。

来年度は、他大学調査から得られた本大学の課題への知見や示唆を改めて整理・検討し、GPA等の成績評価に関連する諸規程の再整備を検討するための資料を作成することが課題となる。

参考文献

青森公立大学. 「地域みらい学科 授業科目編成表」.

https://www.nebuta.ac.jp/apc/syllabus/kamokuhenseihyou/2020_21_chiikimirai.pdf, (参照 2022-03-15)

作新学院大学. 「適正な成績管理について」.

https://www.sakushin-u.ac.jp/common/sysfile/content_blocks/eiuniv/ID642.pdf, (参照 2022-03-15)

お茶の水女子大学. 「学修状況のチェック」.

<https://crdeg5.cf.ocha.ac.jp/crdeSite/alagin4.html>, (参照 2022-03-16)

東京交通短期大学. 「成績評価」.

https://toko.hosho.ac.jp/toukou/evaluation_criteria.html, (参照 2022-03-16)

滋賀大学. 「滋賀大学経済学部における成績評価のガイドライン」.

<https://www.econ.shiga-u.ac.jp/econ/2/Guidelines.html>, (参照 2022-03-16)

東洋大学. 「シラバス作成のためのガイドライン」.

<https://www.toyo.ac.jp/-/media/Images/Toyo/academics/improve/quality-assurance/activities/syllabus-check/Syllabus-guidelines.ashx?la=ja-JP>, (参照 2022-10-04)

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、基盤教育部門及び数理・データサイエンス・AI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

4 数理・データサイエンス・AI教育部門は、本学が行う数理・データサイエンス・AI教育の質向上を推進させるために以下の業務を行う。

- (1) 数理・データサイエンス・AI教育の運営及び推進に関する事項
- (2) 数理・データサイエンス・AI教育の学生支援に関する事項
- (3) 数理・データサイエンス・AI教育の評価及び改善に関する事項
- (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。

附 則

この規程は、令和4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

研究室の窓の外は、数百年は経ているかと思われる大樹の鬱蒼とした森の景観です。その木々の枝ぶりが、外の景色を遮っていました。ところが、夏休み中に、枯れて落ちそうになっていた大きな枝が切り取られ、景観が一変していました。

ものすごく見通しが良いのです。妙に晴れやかな気分です。また、研究室から見ると、一つ一つの大小の枝に陽の光が差し込んで、多くの葉も喜んでいような心映えがしています。

「見通しがきく」ということは、人間には大事なようです。が、日々の暮らしは「見通しがきく」ことばかりはないようです。この状況を、いかに受け流していくか、人生の年輪が教えてくれることを期待しています。

2022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9号

発行 令和4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

