

TOPICS

- ① 大学院におけるFDの取り組み（総合福祉研究科）
- ② 看護学研究科におけるFD活動について
- ③ 心理臨床センターでの体験実習（心理実習）
- ④ 看護栄養学部の学士カールブリックの電子化とアドバイザー教員と連携した学生指導の取り組み
- ⑤ 大学共通の英語教育プログラムの開発（基盤教育部門）

FD活動の紹介#1

大学院におけるFDの取り組み（総合福祉研究科）

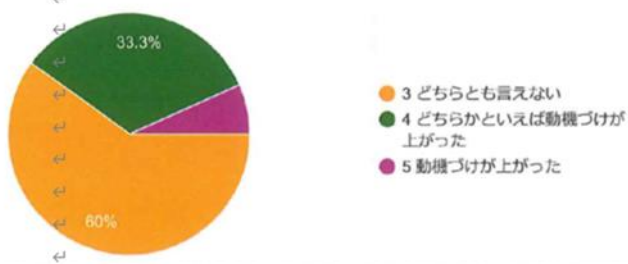
令和4年度の大学院総合福祉研究科のFDについては、第1回に「ループブリック等を利用した研究状況の可視化について」、第2回目では、「大学院研究科の改革について」「社会福祉研究所の改組について」の2つテーマにて報告がなされた。

■第1回 令和4年11月24日 「ループブリック等を利用した研究状況の可視化について」

これ以降は前・後期の回答を合わせた結果を報告する。

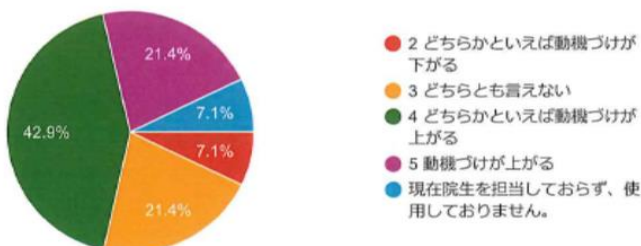
院生アンケート結果

Q2 修士カールブリックを用いて指導教員と評価に関するやりとりを行うことは、あなたの学修への動機づけにどのような効果がありましたか。



教員アンケート結果

Q2 修士カールブリックを用いて院生と評価に関するやりとりを行うことは、院生の学修への動機づけにどのような効果があると思いますか。



図表1. 修士カールブリック院生・教員アンケート結果

大学院での修士カールブリック活用は、大学院生自身の自己評価と教員の評価により現状を明らかにし、今後の到達点の課題を確認しながら研究の方向性を明確にする制度であるが、修士カールブリックの実施方法やループブリックの実施状況を踏まえて今後の課題について報告がなされた。

その中で、修士カールブリック活用状況調査報告において、ループブリックのフィードバックについては、院生と教員とのズレがあり、院生はフィードバックだけという印象で、教員はもっとやっている印象がみられた。いずれにしてもこの修士カールブリックの使い方についてはまだ明確化されておらず、今後の課題であるとのことであった。

また、動機づけにおいても、院生からは「動機づけが上がった」「どちらかという動機づけがあがった」は約4割に対して、教員側からの「動機づけがあがる」「どちらかという動機づけがあがる」は約6割と、これについても大学院生と教員とのみの意識のズレがみられた。

最後に、大学院生からの改善点についての意見として、おもに以下の意見があった。

【改善点についての意見】

1.院生からは同時期に教育研究計画書の提出とループブリックがあり、本来はそれぞれリンクしているものであるが、手続き的に非常に煩雑で、指導計画書とループブリックを統合したらいいのではないだろうか

2.ループブリックが段階評価だけでなく短くてもいいのでコメントが欲しい

3.何のためにループブリックをしているかの目的を先ずは明確化してから実施した方が励みになるのではないだろうか

以上の大学院生からの意見に対し、今後の修士カールブリックについて実施時期と教育研究計画書との統合、ループブリック自体の有効性の3点について検討の必要性が提案された。

(次ページへ続く)

■第2回 令和5年2月16日 「総合福祉研究科の改革について」

2月のFDについては、まずは大学院の研究促進という観点から研究科長から大学院の課題と方向性についての報告がなされた。

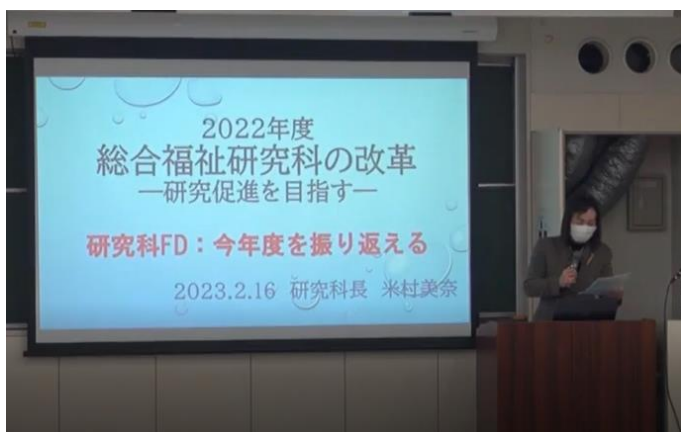
まず、大学評価の受審結果として2点指摘された中で、今回のFDについては定員管理の徹底化ということについて報告された。そしてすでに12回ほどのプロジェクト会議を実施し、定員充足率の低下の課題を整理、定員の確保と受験生の質の確保の両面を目指した将来構想を立案して計画を実行していきたいとのことであった。

プロジェクトの中では目標を設定し、教職員みずからが入学したい研究科を目指すために、実現可能な将来像を提示することや院生募集についてはアドミッションとの連携、アジア国際社会福祉研究所との連携などさまざまな目標が提示された。

また、定員充足の課題が多いのが社会福祉研究科であるとし、その課題として研究運営体制の脆弱さを解決するために副学長自らが研究科長、教育研究推進センター長などを兼務して課題解決を集中して推進し、迅速性に重きを置いて学長直轄のプロジェクト会議を開催しているとのことであった。

具体的例としては、募集の強化において、卒業生や本学教職員の授業料免除をはじめ保育・発達臨床を含めた4コース制の導入や社会福祉研究所のスーパービジョン開催による社会人学生の呼び込み、入学生の絞り込みを行うことを行っていくこと、附属研究所との連携などによる募集を強化している状況である。

さらに研究環境の整備の面では、留学生に対する日本語教育の実施や社会人に対する土日夜間の講義開講や社会人の車通学への配慮など、そして教員に対する研究環境の整備としては、サバティカルや内外の研修、奨励費の制度の改革など、さらに附属研究機関との連携などを実施していきたいとのことであった。



図表2.大学院の課題と方向性についての報告の様子

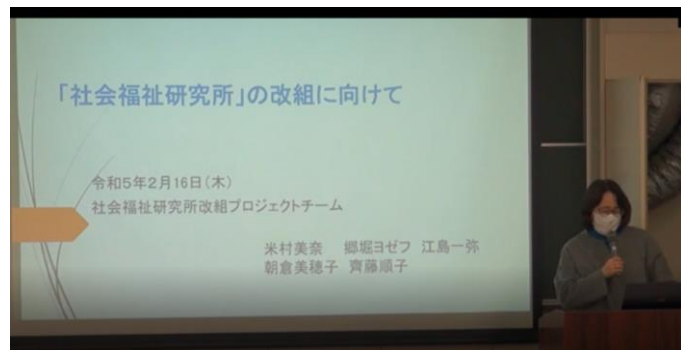
■同 2月16日 「社会福祉研究所の改組について」

2つ目の報告として、社会福祉研究所所長からヒューマンケア領域においてスーパーバイザー養成と研究を大学院と連携しながら行っていくことの報告がなされた。

おもには研究サポートして研究所が社会福祉実践現場と大学をつなぐ「場」、国内外との共同研究へと発展できる「場」としての再構築のために研究が活性化する基盤づくりを行うための教職員・院生へのサポートを行っていききたいとのこと。

2022年度については、スーパーバイザー養成プログラムとしてスーパーバイザー養成のためのプログラム開発や新卒3年目までのグループスーパービジョンとして、すでに3年目のものについては対面とオンラインを交えて16名の卒業生の参加を得られており、来年度においても大学院のスーパービジョン特論と連携しながら実施していかれるとのことであった。

さらに研究サポートセンターとして研究手法の講座等を行いながら来年度以降についてはスーパービジョンを展開しながら研究につなげていく、そして研究したいと思っている実践現場の方や大学院修了者へのサポートについて必要な課題を検討しながら、展開していきたいとのことであった。



図表3.社会福祉研究所の改組についての報告の様子

以上、前半では大学院生の研究状況の可視化をとという研究指導の指導の在り方について技術的な面から、後半では、大学院改革を中心としての課題と今後の大学院の方向性をしめすことで組織的な取り組みについての情報供給ということで、来年度以降の大学院の発展が期待できるFDであった。

(総合福祉研究科 藤野達也)

看護学研究科におけるFD活動について

看護学研究科の学生のほとんどは、臨床で仕事をしながら学業に勤しむ、3年制の長期履修コースの学生です。これまでの修了生もそうでしたが、臨床の場での疑問や解決したい課題に対して、学問的な視点を持って解決できる、看護管理者、指導的看護職者として活躍しています。今年度は、開設後初めて学部卒業生がストレートで大学院に入学しました。学問的な広い視野を持って臨床で活躍できる人材にと願っています。

さて、今年度の看護学研究科教育向上委員会では、FD活動と公開講座の開催を主に行いました。教員の教育力の向上と、臨床への還元をとおして社会貢献を行うことが目的です。

1. 公開講座

昨年度に引き続き『看護研究ことはじめ』と題して、公開講座を行いました。昨年度は研究計画と文献検討についての講座でしたが、今年度は研究倫理をテーマに、対面・遠隔・オンデマンドのハイブリッド型の講座として実施しました。『看護研究ことはじめ』は、臨床で看護研究に取り組む看護師の方々や、看護研究を指導する立場の方々に向けて、基本的な内容の講義を行っています。今年度は、淑徳大学看護栄養学部研究倫理委員会審査をなさっている林雅先生と坂下貴子先生に、看護における研究倫理と、計画立案における倫理的配慮に関して講義をしていただきました。学外からも参加していただき、好評をいただきました。この『看護研究ことはじめ』については、看護学研究科の恒例行事として継続していきたいと考えています。また、渡邊多恵子研究科長が運営されている、淑徳大学コミュニティ・エンパワメント研究室と共催での公開講座も開催しています。こうした取り組みは、社会貢献というだけでなく、看護学研究科の広報活動にもつながっています。



図1. 公開講座『看護研究ことはじめ』対面会場



図2. 2022年度に開催した公開講座

2. FD活動

看護学研究科では、修士の学生さんたちがセルフチェックを行いながら修士論文執筆に取り組むことができるように、リサーチループリックを活用しています（淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2022 Vol.2参照）。今年度は、リサーチループリックを使用した修了生の指導教員の意見をもとに、運用上の効果と課題についてディスカッションを行いました。また、修了時のアンケート結果では、修了時点で研究分野での独自の知見の生成に対する認識が高まっていないことがわかっており、どのように教育的な関与が必要なのか検討を行いました。こうした教育上の課題に対するFDだけではなく、研究科教員の研究力向上のためのFD活動として、研究手法としてのナラティブアプローチを学ぶ研修会を企画しました。このニュースレターの原稿を書いている3月上旬ではまだ未開催ですが、公開講座も兼ねて開催予定です（図2）。引き続き、看護学研究科だけではなく、看護栄養学部教員や総合福祉研究科の教員・学生、実習施設など、共に学びを深めたいと考えています。

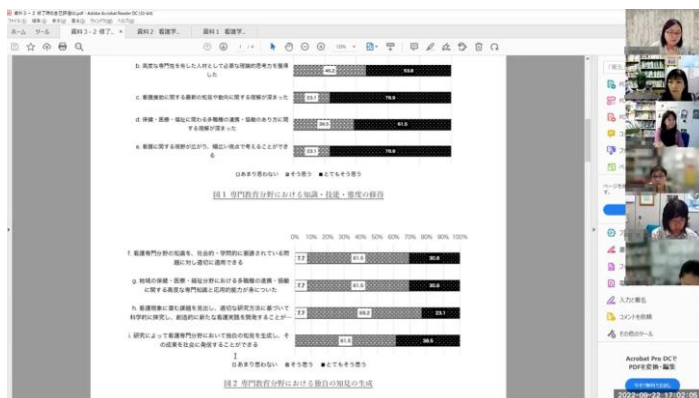


図3. 第1回看護学研究科FD研修会の様子

COVID-19の影響で、インターネットを用いた講座の開講も一般的になりました。看護栄養学部・看護学研究科に期待を寄せてくださっている方々と共に学び合える環境が出来上がったことについては、COVID-19が残した良い爪痕かもしれません。

今後も研究科における教育内容の点検・評価や教育力向上のためのFD研修会の企画、大学院生が学びやすい環境の整備に向けて、教育向上委員一丸となって活動していきたいと考えています。

(看護学研究科 佐佐木智絵)

心理臨床センターでの体験実習（心理実習）

総合福祉学部実践心理学科では、今年度はじめて心理実習が開講された。心理実習は、公認心理師の受験資格を取得するために必要な学部カリキュラムのひとつであり、見学実習等が主軸となっている。以降では、この心理実習の特徴的な取り組みについて紹介したい。

当学科の心理実習では、心理臨床センター見学実習だけでなく、その施設を用いた体験実習も設定している。心理臨床センターは、心理職が働く主要5分野（医療保健、教育、福祉、司法犯罪、産業労働）の中には入らない、その他の分野とされるため、他大学を見ても心理実習に利用されることは少ないようである。心理臨床センターは大学院において臨床心理士・公認心理師養成に関わる施設であるため、学部実習としては敷居が高く、そもそも利用するという発想を持ちにくいことも、その理由に挙げられるかもしれない。本学では、大学院における養成指導教員と心理実習の実習担当教員が重複しており、心理臨床センター職員との連携も深いことから、センターでの体験実習の機会を得ることができた。



図1.家族相談室

体験実習は、センターの各面接室を利用したロールプレイ形式で行われた。その内容としては、電話受付、家族合同初回面接、プレイセラピーが設定された。電話受付では、集団療法室と呼ばれる大きめの部屋の中に衝立を立て、実習生同士の顔が見えない状況にし、利用者役と受付役に別れ、申込みの電話がきた際、どのような配慮を持って対応するか、という設定での実習がなされた。家族合同初回面接では、実習生が、悩みを抱える両親と子ども役と親担当・子担当セラピスト役をそれぞれ担い、家族相談室と呼ばれる部屋で実習を行った。最後にプレイセラピーでは、プレイルームを利用して、担当教員が子ども役を担い、実習生がプレイセラピスト役として実習を行った。筆者は、このプレイセラピーを主に担当したが、実習生セラピストとの関わりにお

いて、より実践に近づくように、子ども役として即興的に反応を変化させていくことを大事にして演じた。刻々と変わる子ども役への対応に困難さを示す学生も少なくなかったが、サポートに入った他の教員と力を合わせて、実習生が自身のうまくできなさもしっかりと学びの種にできるように、プレイフルな雰囲気づくりを心がけた。



図2.プレイルーム

体験実習全体の振り返りにおいて、学生からは肯定的な感想が多かったように思われる。他のロールプレイ実習では、教室の中で行われることが多く、実際の相談室を使う経験ははじめてであったとのことである。そのため室温や照明などの施設環境の調整も含めて、クライアントが安心できるように、どのように受け入れの準備をしたらいいかなど、セラピストとして新たな配慮視点を得ることができた、といった感想があった。他にも、その場で実際にやってみることでセラピストとしての仕事がいかに難しいか、しかし一方で、その難しさはやりがいにもつながる、と述べる学生もみられた。教員の一人として嬉しさとともに、頼もしさを感じる感想がいくつもみられた。

最後に、今後の課題を述べたい。今回の手厚い体験実習は、初年度開講のため履修人数も多すぎなかったからこそ実現できたもの、と言える。他の教員から「今回（の体験実習）はスペシャルでしたね」と苦笑交じりに伝えられた。著者も同意する。次年度は、履修人数も増えることが決まり、現在、体験実習の実施方法も練り直している段階である。学生だけでなく、教員もともに「大変だったけど、やってよかった！」と感じられるものとなるように、遊び心も大事にしながら準備をすすめていきたい。

（総合福祉学部 田中寿夫）

看護栄養学部の学士カーブリックの電子化と アドバイザー教員と連携した学生指導の取り組み

看護栄養学部では、学生に学士カーブリック、コモンルーブリック、実習ルーブリックを、紙媒体で配布し、記載・評価を促してきました。特に学士カーブリックは、前・後学期の成績返却時に記載を促しており、ほとんどの学生が活用できる状況でした。しかし、成績返却がWEB化され、学生を集める機会がなくなったことに加え、このコロナ禍の影響で、紙媒体のルーブリックに記載して評価する機会を持つことが困難になりました。こうした状況から、「①学生がどこでも記載・確認可能になる」「②対面だけでなく学生との面談時に教員と共有できる」「③学生が次の半期の目標を立てやすくなる」という事を目指して、ルーブリックの電子化に取り組みました。

幸いにも、コロナ禍の遠隔授業の運営にあたり、看護栄養学部ではGoogle社のGoogle Form (以下フォーム) と Google Classroom (以下クラスルーム) を活用していました。このシステムを使用することで、①については達成可能となりました。クラスルームには、教員から生徒に資料を配布する機能があります。フォームで作成したルーブリックを、クラスルームの資料配布の機能を用いて学生に配布することができます。各学科の学年ごとにクラスルームを作成し、その学年の学生は全員そのクラスルームに登録しました。特に看護学科では、これまで、キャリア支援や学修支援のために、その学年のクラスルームが作成されていましたので、そのクラスルームを活用することでスムーズに運用することができました。

学士カーブリック

学籍番号は、半角英数字で、ローマ字は大文字を入力してください。良い例) A0N000 悪い例) a0n000

tomoie.sasaki@ncc.shukutoku.ac.jp アカウントを切り替える

このフォームを送信すると、メールアドレスが記録されます

*必須

学年*

1年

2年

3年

4年

学籍番号*

回答を入力

氏名*

回答を入力

アドバイザーグループを選択してください*

NA

NB

NC

ND

NE

図1. 学士カーブリックのGoogle Form

②③については、学生が目標を立てることができるフォーマットを作成すること、そのフォーマットをアドバイザーが確認できるようにすることが必要です。そこで、フォームで回答した結果を一覧表として確認できるように、Google Spreadsheet (以下スプレッドシート) と連携させることにしました。フォーマットが作成できれば、クラス

ルームの生徒に課題を配布する機能と、課題にテンプレートを添付する機能を使用することができます。クラスルームで配布された課題は、そのクラスルームの教師がテンプレートに記載されている課題の進捗状況を確認することやコメントをつけたりすることができます。アドバイザーと対面で面談をする際には、そのルーブリックを印刷したり、同じ画面を確認したりしながら面談ができます。また、遠隔で面談をする際にも同様に共有が可能です。

フォーマットを作成する際に留意したことは2点あります。1点目は、管理がしやすいものであることです。今後、担当者が変わってもトラブル時に簡単に対処・修正ができるように、使いこなすことができる人が限られるような複雑なスクリプトなどは用いず、簡単な関数で処理できるようにしました。2点目に情報の保護です。学生が他の学生の結果を見ることができないように、パスワードで管理できるように作成しました。

電子化に伴い、評価をグラフ表示できるようにしています。学生が目標を立てる時などに、どのような部分を伸ばせたらよいかを視覚的に把握可能になり、アドバイザーもアドバイスしやすくなります。また、半期ごとに目標を立て、達成度を評価することを続けることで、ポートフォリオ的な役割も期待できるようになりました。これまで、特に看護師での就職は、ほぼ希望する病院に就職できる状況でした。しかし近年は看護系大学の増加に伴い、入職希望者が多い病院は、応募者の中から選んで採用できるようになってきています。また、病院も「数を揃える」といった採用から、定員を割っても育成の負担が少ない学生を選んで採用する傾向が顕著になってきています。こうした状況下で、キャリアカウンセラーの需要が高まっていますが、残念なことに千葉第二キャンパスでは週に1回のカウンセリング日のみとなっています。その結果、アドバイザーが就職支援をする頻度が高くなっており、エントリーシートの添削、小論文の添削、面接対策などを担わざるを得ません。ルーブリックを電子化したことで、学生がどのような力を伸ばしてきたのか、またこれからどのような力を伸ばしていけばよいかについて、実習を含めた学習支援だけではなく、キャリア支援にも役立てやすくなりました。学士カーブリックや実習ルーブリックをポートフォリオ的に活用することで、就職活動の際の一助になる事を期待しています。



図2. 学士カーブリックのスプレッドシート

まずは学士カーブリックから作成し、コモンルーブリック、各学科の実習ルーブリックも同様に電子化を進め、2023年度から完全電子化をスタートする予定です。

(看護栄養学部 佐佐木智絵)

大学共通の英語教育プログラムの開発（基盤教育部門）

— 入学時及び1年終了時の英語力の比較検証 —

1. S-BASICにおける英語教育

2023年4月から全学共通のS-BASIC（基礎教育科目）が開始される。S-BASICは、どの学部学科でもこれからの社会を生き抜くために必要な基本的な力（知識・技能・態度）を身に付けることを目標にした、本学の特色ある基礎教育カリキュラムである。S-BASICにおける英語教育では、「表現力の養成」として「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」が設定されている。1年次前期・後期の「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ（必修）」は、『聞く』『話す』『読む』『書く』の4技能の英語運用能力の基礎力及び応用力の育成を目標としており、2年次前期の「コミュニケーション英語Ⅲ（必修）」は、英語運用能力の実践力の育成を目標としている。さらに、2年次後期の「コミュニケーション英語Ⅳ（選択）」は、学生の将来のニーズを見据えた英語運用能力を育成することを想定している。

2. 入学生の英語力調査（2021年度・2022年度）

高等教育研究開発センター基盤教育部門で2020年度より開始された「大学共通の英語教育プログラムの開発」では、初年次英語教育の充実に向け、2021年度、全学の入学生に英語力調査（英語プレースメントテスト）を実施し、入学時の英語力の把握及び学科・入試区分による得点の比較を試みた（畑江，2022）。さらに、2022年度入学生に対しても同様の英語力調査を実施したところ、全学の得点の平均値が2021年度139.50、2022年度137.29となり、対応のある検定を行ったところ有意差は認められなかった。また、学科区分における得点の平均値の差については、看護学科（ $p < .05, d = -0.275$ ）及び歴史学科（ $p < .05, d = -0.430$ ）以外には有意差が認められず、入試区分による得点の平均値の差についても10月総合型（ $p < .05, d = 0.397$ ）による入学者以外には有意差が認められなかった。

本学の入学生の英語力についてはこれまで検証されずにきたが、2021年度及び2022年度の調査により、得点の平均値がCEFR^{注1}のA1（英検の3級程度、TOEICスコアでは340程度）であることが初めて確認された。また、看護・実践心理・栄養・教育福祉・子ども教育・経営学科では、CEFR-J^{注2}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）の幅広い英語力の学生が混在しており、学科内における英語力の差が明らかになった。

この結果は、学生の英語力に対応した効果的な授業を提供するために習熟度別クラス編成が必要であることを裏付けることとなった。実際に2021年度及び2022年度は、初年次必修科目である「英語Ⅰ・Ⅱ」^{注3}の授業を「上級」「中級」「基礎」の3レベルのクラス編成にて実施した。さらに、本調査により入学生の英語力を客観的要素により把握できたことから、シラバスの到達目標及び授業内容設定が適切に行えるようになったことも本調査の成果の一つといえる。

3. 2021年度1年次英語力調査（入学時と学年末との比較）

(1) 使用テスト

学生の英語力を測定するために、「英語プレースメントテストEX（NPO法人英語運用能力評価協会：ELPA）」を全キャンパスの1年生を対象に年2回実施した。2021年2月

～4月には、学生の入学時の英語力の確認及び習熟度別クラス編成に使用するために実施し（プレースメントテスト）、2022年1月～2月には、学年末の英語力を把握するために実施した（アチーブメントテスト）。本テストは、リスニング14問、語彙・文法24問、リーディング14問の計52問300点満点で構成され、設問は4択（一部3択）形式で所要時間は45分である。パソコン受験（CBT）のため、学生は実施期間中の任意の日時に個別に受験した。

(2) 受験率

全学における入学当初の「プレースメントテスト」の受験率が86.9%（1,073名）、学年末の「アチーブメントテスト」の受験率が72.9%（892名）、両テスト受験率は68.9%である（表1）。また、学科別の両テスト受験率の上位3学科は、看護（97.1%）、栄養（81.7%）、教育福祉（78.3%）となり、下位3学科はコミュニティ政策（30.7%）、経営（46.7%）、表現（56.5%）となった。

表1. 2021年度プレースメントテスト・アチーブメントテストの受験者数・受験率（学科別）

学科	プレースメントテスト				アチーブメントテスト				両テスト受験者数	両テスト受験率
	学生数	受験者数	未受験者数	受験率	学生数	受験者数	未受験者数	受験率		
社会福祉	198	179	19	90.4%	197	157	40	79.7%	148	75.1%
実践心理	109	101	8	92.7%	106	83	23	78.3%	82	77.4%
教育福祉	157	143	14	91.1%	157	130	27	82.8%	123	78.3%
コミュニティ政策	101	65	36	64.4%	101	38	63	37.6%	31	30.7%
看護	105	105	0	100.0%	105	102	3	97.1%	102	97.1%
栄養	83	79	4	95.2%	82	70	12	85.4%	67	81.7%
経営	111	82	29	73.9%	107	55	52	51.4%	50	46.7%
観光経営	89	69	20	77.5%	88	65	23	73.9%	57	64.8%
子ども教育	124	110	14	88.7%	124	96	28	77.4%	90	72.6%
表現	93	84	9	90.3%	92	54	38	58.7%	52	56.5%
歴史	65	56	9	86.2%	65	42	23	64.6%	41	63.1%
合計	1,235	1,073	162	86.9%	1,224	892	332	72.9%	843	68.9%

※学生数：プレースメントテスト：2021年4月30日現在の在籍者数、アチーブメントテスト：2022年2月7日現在の在籍者数。
両テスト受験者率は、2022年2月7日現在の学生数を使用。

(3) 2021年度「プレースメントテスト」「アチーブメントテスト」調査結果

2021年度の「プレースメントテスト」と「アチーブメントテスト」との得点を比較するにあたり、本稿では、両テストを受験した68.9%（843名）の学生に限定して集計している。また、これ以降、便宜上プレースメントテストを「事前テスト」、アチーブメントテストを「事後テスト」と呼ぶ。

1) 学科別合計点（「事後テスト」合計点－「事前テスト」合計点）

「事前テスト」と「事後テスト」における合計得点の平均値の差に対して対応のある検定を行った結果、全体の平均値は有意に低下していた（ $p < .01, d = -0.078$ ）。さらに、各学科の合計得点の平均値では、コミュニティ政策（ $p < .01, d = -0.740$ ）、看護（ $p < .01, d = -0.332$ ）にマイナスの有意差が認められ、他学科も含め得点の伸びは認められなかった（図1、図2）。

（次ページへ続く）

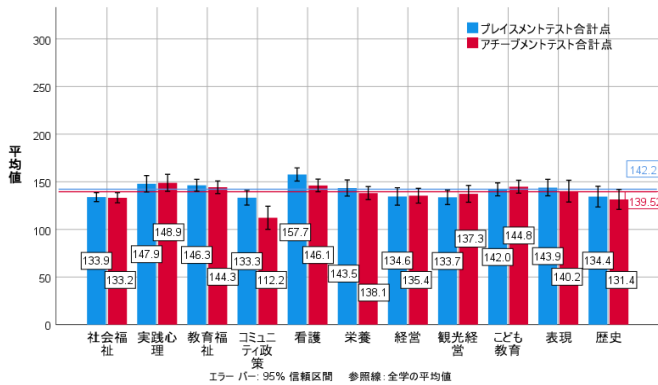


図1. 「事前テスト」「事後テスト」の合計点の平均値 (学科別)

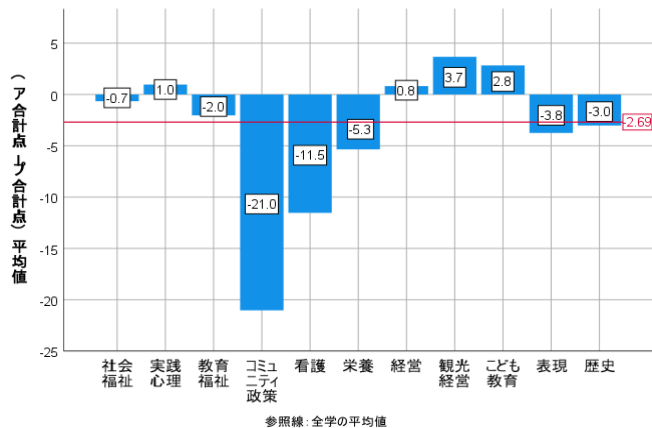


図2. 「事前テスト」「事後テスト」の得点差の平均値 (学科別)
(「事後テスト」合計点 - 「事前テスト」合計点)

2) 学科別各パートの得点 (「事後テスト」得点 - 「事前テスト」得点)

- ・「リスニング」パート: 全学における得点差は有意に上昇した ($p < .01, d = 0.126$)。学科別で「リスニング」の得点に有意に上昇がみられたのが、実践心理 ($p < .01, d = 0.343$) とこども教育 ($p < .05, d = 0.269$) である (図3, 図6)。
- ・「語彙・文法」パート: 全学における得点差は有意に下降した ($p < .01, d = -0.216$)。学科別で「語彙+文法」の得点に有意に下降がみられたのが、看護 ($p < .01, d = -0.582$)、栄養 ($p < .01, d = -0.363$)、教育福祉 ($p < .01, d = -0.241$)、コミュニティ政策 ($p < .05, d = -0.632$) である (図4, 図6)。
- ・「リーディング」パート: 全学における得点差では有意な差は認められなかったが、看護 ($p < .01, d = -0.272$)、コミュニティ政策 ($p < .05, d = -0.617$) では下降の有意差がみられた (図5, 図6)。

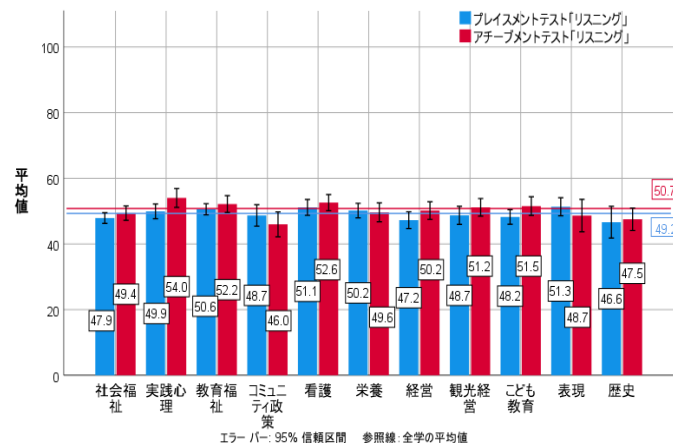


図3. 「リスニング」の事前・事後テストにおける平均値 (学科別)

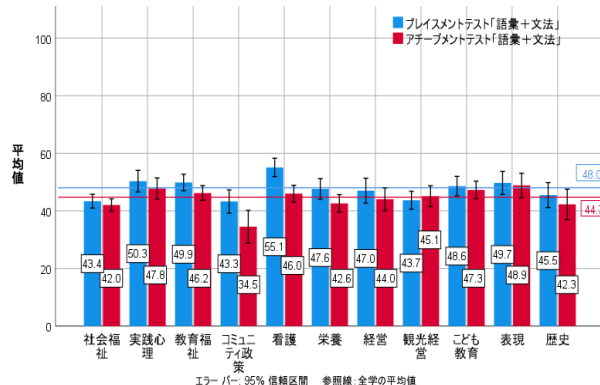


図4. 「語彙・文法」の事前・事後テストにおける平均値 (学科別)

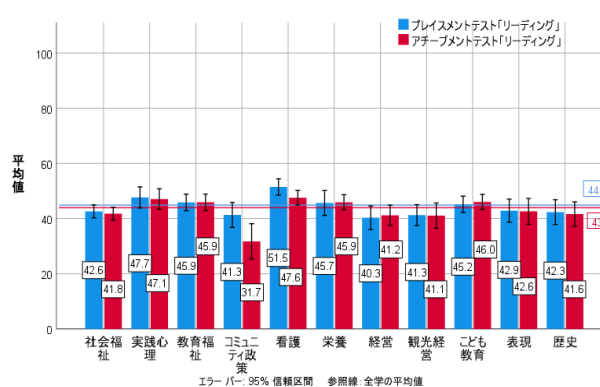


図5. 「リーディング」の事前・事後テストにおける平均値 (学科別)

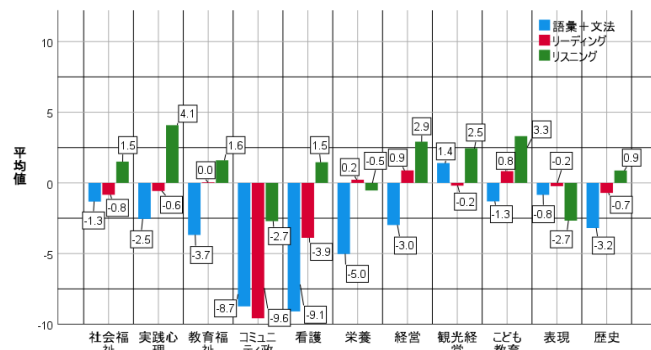


図6. 各パートの得点差の平均値 (学科別)
(「事後テスト」得点 - 「事前テスト」得点)

4. 考察

2021年度の英語力調査では、入学時と比較して1年後の英語力が下がったことになる。高等学校卒業時の学力が大学1年終了時に低下するという現象は一般的に表れると言われているが、本学の場合、2021年度に習熟度別クラス編成はしたものの、まだ多くの学科で必修科目「英語Ⅰ・Ⅱ」のシラバスの内容やテキストの難易度は担当教員に任せられており、「上級」「中級」「基礎」クラスに分割した意義が十分に果たされていないと考えられる。成績の上昇が認められなかった学科及び有意に低下した学科においては、入学時の成績で上位群だった学生の成績の伸び悩みが起こった可能性もある。今後、下位群の英語力の底上げと共に、上位群の学生にはより高度な英語教育の提供も検討すべきである。成績が最も低かったコミュニティ政策については、両テストの受験率が30.7%に留まることから正確な検証に至らなかったとも推測される。

(次ページへ続く)

受験率及び成績が低かった理由の一つとして、高校時代から英語に苦手意識があり、入学後も英語に興味を持てずに学習を怠った可能性がある。今後、学習不振者に対しては、この負のスパイラルを打ち破る手立てが必要である。さらに、「事後テスト」の得点を「英語Ⅱ」の成績評価に反映させる措置を取らなかったことから、学生の学習意欲につながらなかったとも考えられる。

パート別では、全学における「リスニング」の得点差が有意に上昇した。各担当教員が授業内の音声指導（リスニング・スピーキング指導）に力を注いできたことの結果であろう。しかしながら、「語彙・文法」と「リーディング」では得点差が有意に下降した。高等学校では英語の授業が週4回あり、リスニング、スピーキング、語彙や文法、さらにまとまった文章の読解や英作文等を総合的に学習してきたが、大学入学後、英語の学習時間が減少したことに加え、高等学校の英語教育を踏襲するような教育を意識的に行ってきたわけではないため、特に「語彙+文法」と「リーディング」の成績が低下したと考えられる。

その中でも顕著な低下がみられたのが「語彙+文法」である。得点の差に有意差が認められた看護と栄養に関しては、1年次から看護系や栄養系の専門的な内容を含むテキストを全クラス統一で使用しており、一般的な英語力を測る今回のテストに不利に働いた可能性がある。コミュニケーション重視の英語教育が求められる中であっても、基本的な語彙や文法能力はそれを支える基盤となる。おろそかにすることなく、うまくコミュニケーション英語の学習に絡めたアプローチで「語彙・文法」の力をつけさせたい。英語教育の中では、「読む」能力は他の「聞く」「話す」「書く」技能にも大きく影響を与えているため、「リーディング」の学習もおろそかにすべきではない。

高等学校では、新学習指導要領が2022年度より順次実施され、4技能5領域（「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やりとり・発表）」「書くこと」）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」、さらに発信力を高める科目群として「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」が新たに設定された。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。高等学校の教育と大学の教育における学びの内容が一貫して行われるべきであるとする高大接続の観点からも、本学においても初年次は4技能総合型の英語教育を全学共通で推進する一方で、上位群の学生に対しては、よりアカデミックな英語力の育成を目指し、下位群の学生に対しては、英語に興味を持たせながら実用的な英語力を身に付けさせる指導を行う等、習熟度別による学習スタイルを十分に生かしたきめ細かい指導内容を検討する必要がある。そのため、初年次英語教育は100%共通シラバスで実施するのではなく、一部習熟度別の目標や指導内容を含んだ、より柔軟な共通シラバスを作成する必要がある。これを「習熟度別共通シラバス」と呼ぶこととする。

5. 2022年度初年次英語教育への活用と改善点

2021年度の調査から検証された、習熟度別クラス編成と習熟度別共通シラバス作成の必要性を受け、2022年度は、前年同様に全学の「英語Ⅰ・Ⅱ」において入学時の英語力テストの得点を利用し、「上級」「中級」「基礎」の3レベルの習熟度別クラス編成を行った。また、2022年度のシラバスでは「授業目的」「授業内容」「評価方法」「評価基準」を共通化し、「到達目標」は、CEFR指標を基に本学の英語教育を体系化して作成した「淑徳大学外国語（英語）Can-Doリスト」からクラスレベルに合ったものを設定した。使用テキストはクラスレベルに合った4技能総合型のものをそれぞれ選定した。習熟度別共通シラバスについては、

英語カリキュラムの異なる埼玉キャンパス（経営・観光経営・こども教育）以外で2022年度に実施する運びとなった。2022年度の習熟度別共通シラバス活用の実態及びアチーブメントテストの結果については2023年3月現在調査・分析中である。

2023年度よりS-BASICが開始される。英語教育では、1年先行して習熟度別クラス編成及び習熟度別共通シラバスを実施してきたが、その中で様々な課題がみえてきた。習熟度別クラス編成では、クラス内の学力差が小さくなることで教員側は指導の焦点化がしやすくなり、学生側は各自の学力に応じた適切なレベルの授業を受けることができるため、教育効果が見込める等のメリットがみられた一方で、特に下位クラスにおけるクラス内の学力差減による意欲の低下、学生が相互に学び合い学習効果を高めるとされるピア・ティーチングの減少等の問題点も浮上してきた。習熟度別共通シラバスに関しては、成績評価方法について、上位クラスと下位クラスとの間に不公平がないかどうかを確認することや、テキスト内容の再検討を行う等、再検討課題を精査し改善を加えた上でスタートを迎えたい。

（高等教育研究開発センター 畑江美佳）

注1：CEFR：“Common European Framework of Reference for Languages”の略で、欧州評議会（Council of Europe）が示す、外国語の学習や教授等のための「ヨーロッパ共通参照枠」を言う。文部科学省はこのCEFR指標を参考に、小・中・高等学校を通じた5つの領域（「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り・発表）」「書くこと」）別の目標を設定した（文部科学省、2017）。

注2：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。Pre-A1を新設しB2までを12段階に細分化した（<http://www.cefr-j.org/>）。

注3：2023年度より「英語Ⅰ・Ⅱ」はS-BASICに含まれることとなり、「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」となる。

【参考文献】

高大接続システム改革会議（2016）「高大接続システム改革会議『最終報告』」

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及び入学生の英語力調査』「淑徳大学高等教育研究開発センター年報第8号」淑徳大学高等教育研究開発センター

畑江美佳（2022）『「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年報第9号」淑徳大学高等教育研究開発センター
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

吉島茂、大橋理枝（他）（訳編）（2008）「外国語教育Ⅱ－外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠－」朝日出版社初版第二刷

淑徳大学 高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2022 第3号

発行日：2023年3月31日

編集：淑徳大学高等教育研究開発センター

TEL：043-265-7331 FAX：043-265-8310

E-mail：kaihatsu@soc.shukutoku.ac.jp