

# 淑徳大学高等教育 研究開発センター —— 年 報 ——

2023

第10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ー4ー  
…… 戸塚 法子 他
  - ・淑徳大学初年次英語教育の検証と考察  
…… 畑江 美佳 他
  - ・「共生」に関する実習ループリック作成の試み …… 佐佐木智絵 他
  - ・生成系AI (ChatGPT) を活用した大学生対象における授業実践及び効果検証 …… 杉原 亨 他
  - ・心理実習における心理臨床センター体験実習の学びに関する質的分析  
…… 田中 寿夫 他
  - ・聴覚障害学生に対する情報保障の現状と課題の基礎的研究  
…… 松山恵美子 他
  - ・経営学部 観光経営学科におけるフィールドワークを通じた初年次教育の取り組み …… 吉田 雅也 他
  - ・「初年次教育におけるチーム・ティーチングの現状と課題」  
…… 竹中 徹 他
  - ・小学校教員養成大学における「月の満ち欠け」の指導の工夫  
…… 末永 昇一
  - ・日本の大学における外部評価の現状と課題 …… 荒木 俊博
  - ・実践心理学科における大学中退防止プログラムの試み  
…… 小森めぐみ 他
3. 活動報告
  - ・自己点検評価報告書 (2022年度)
  - ・2022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事項」について【最終年度報告】

# 目 次

巻頭言	1
<b>論文・研究ノート・資料</b>	
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 - 4 -	3
淑徳大学初年次英語教育の検証と考察	17
「共生」に関する実習ループリック作成の試み	27
生成系AI（ChatGPT）を活用した大学生対象における授業実践及び効果検証	37
心理実習における心理臨床センター体験実習の学びに関する質的分析	59
聴覚障害学生に対する情報保障の現状と課題の基礎的研究	73
経営学部 観光経営学科におけるフィールドワークを通じた初年次教育の取り組み	85
「初年次教育におけるチーム・ティーチングの現状と課題」	97
小学校教員養成大学における「月の満ち欠け」の指導の工夫	111
日本の大学における外部評価の現状と課題	121
実践心理学科における大学中退防止プログラムの試み	135
<b>活動報告</b>	
自己点検評価報告書（2022年度）	143
2022年度活動報告 高等教育研究開発センター基盤教育部門	151
「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【最終年度報告】	157



## 巻頭言

「年報」の第10号をお届けします。

本学に教育改革・教育改善の先導役を期待されて、高等教育研究開発センターが設置されてから2023年度でちょうど10年の歳月を経たこととなります。この間に、様々な調査研究やプロジェクトが展開され、またFD活動の役割も担ってきました。センターの事務局担当の方たちはもとより、論文等を投稿された教職員の方々、調査研究やプロジェクトに携わっていただいた教職員の皆様に、深く感謝申し上げます。

本センターの活動成果の一つに「ループリック」の開発があります。大学外部からも一定の評価をいただいております。これからも本学学生に対する学習指導の場面、教育評価のツールとして利活用していくには、さらなる点検と修正が不断に行われていくことが期待されます。

さて、2023年度は、本学にとっては一つの大きな分岐点となりました。それは、基礎教育科目の編成が全学共通になったことです。淑徳大学が学士課程教育を修了する学生に対して、大学として保証する基礎的かつ基本的な知識・技能等を明示することができました。これで十分であるとは認識しておりません。大学に期待される人材育成機能、時代の要請、これらに応えていく必要があります。また今後は、専門教育課程の教育活動が個々の学生に対して具体的にどのような学習成果をもたらしているかを可視化する作業の実質化が求められます。まだまだ改革は続いています。

本学は、これから第4期の認証評価を受審するための具体的な業務に取り組みます。そのキーワードは「教学マネジメント2.0」となるようです。要は、教学マネジメントの「実質化」です。大学基準協会の資料等によると、それは学生の学習成果に直接結びつくような、教育・学習過程の改革のことです。焦点になるのは、授業実践におけるその内容、方法そして評価の改革です。これらを通じた、学生の学習活動の変革がねらいです。「教学マネジメント2.0」の主役は、教育現場に近い学部・学科等が主役であり、責任主体の1つとなります。大学執行部には、それを促すための教職員集団の組織文化の変革が期待されています。

2023年11月

淑徳大学 高等教育研究開発センター長  
副学長 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－4－ －「デザイン思考」×「アート思考」からはじめる創造教育－

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

戸塚らはここ数年それまでの福祉教育を通じ、学生が培ってきた「福祉マインド（共感）力」や「アセスメント力」が、異業種領域でどのような貢献が出来るのか、また「福祉マインド型サービス」がビジネス領域でいかに共感を得られるのかに関し、試行錯誤を続けてきた（前回「要約」でその経緯に言及）。思考基盤には一貫して「デザイン思考」を据えてきた。今回そこに「アート」をプラスしたことで「デザイン思考」にさらなる「拡がり」が加わった。学生が障がい者アートという解のない問いに、チーム型演習で取り組んだ学びを、これまでの「デザイン思考」に「アート思考」を取り込んだ教育モデルに基づき、検証した結果を報告する。本稿では今年度「デザイン思考型福祉教育」実践で見えてきたヒントを手がかりに、新たな教育手法を模索していく。

### はじめに

#### －「障がい者アート」をモチーフとして－（戸塚）

社会福祉サービスを通じ障がいを抱える人たちに寄り添っていく場合、学生は通常、その暮らしを充実したものにしていけるべく、必要となる社会資源（制度、サービス体系）の各々について、十分な理解と実践的訓練に向け、さまざまに事例検討を重ねていく。そしてこれが福祉学科生（社会福祉士教育課程）の一般的な学習スタイルになっている。この学習スタイルの是非はともかく、戸塚らが展開している「福祉デザイン

教育」では、今回あえて福祉学科生にとって聞き慣れない「障がい者アート」という「切り口」から演習教育を展開していくことにした。理由としては、学生が障がいを抱える人たちに対し抱えてきたある種の固定観念（ステレオタイプ）をいったん壊し、だからこそ見えてくる障がいを抱える人たちに寄り添ったさらなるクリエイティブな企画を実感してもらうためである。

すなわち「暮らし（生活）を守る」という従来の福祉目線による発想から少し離れ、障がいを抱える人たちの表現欲求（自己実現）が結晶した「作品（アート）」を演習教育の起点とすることで、作品に潜む「思い」を読み解き、これまでに無い発想での新・ウエルビーイングコンセプトを、学生自らが企画・提案していく「教育的プログラム」を試行的に実践するためである。このことはとりも直さず、学生側に「障がい者の生活を守る」から「障がい者の創造を支援する」へ視点移行を余儀なくすることに他ならない。その一例として「障がい者」＝「アーティスト」と捉え直すことで見えてくる、これまで学生たちが見逃してきた何かを、学生たちに試行錯誤による経験を通して見つけてもらう「演習」を構想した。

そうなってくると、これまで基盤に据えてきた「デザイン思考」が起点とする「ユーザー目線に立った潜



図1 絵筆を使わず手に絵の具をつけて描き込んでいく子どもたち



在的ニーズ発掘」とは異なり、「(当事者である障がい者)個が創り出すユニークな作品」が起点となるからこそ見えてくる「アート思考」の採用が不可欠になってくる。従来、障がいを抱える人たちに対する社会の固定観念・偏見に対し、学生は逆にそれをどう崩し、何をどう構築していけるのか。その一連のプロセスを学生がどう歩んでいけるのか。悩みつつ、そして試行錯誤しながら、当事者(障がい者、何らかの障がいを抱えている子どもたち)に夢と感動を提供できるサステナブルな企画創出の機会を組み込んでいった。さらに学生同士が、志を同じくする「チーム」員として、自然とまとまっていく成長効果も併せて期待した。

障がいを抱える人たちが社会に向かって発信してきたにも関わらず、「聴き入れられてこなかった声」や「届けられなかった思い」と学生たちが直に向き合うことで、「『障がいは個性』をアートな切り口から演出し、社会の至るところへ発信していく企画(まずは学園祭や各種イベントを通じた身近での啓蒙的アクションから)」を(学生が)どう実現させていくのかを模索していった。後半でも詳述するが今回の企画に賛同してくれた学生も、経営学科生に加え、表現学科生、栄養学科生、そしてコミュニティ学科生が加わったことで、限られた福祉の発想の域に留まらない「多様な視点が交差する『学際的な議論』」が可能になった。

## 【第I部：戸塚】

### 1. 「障がい者アート」はいつから、どのようにして着目されてきたのか

「障がい者アート」は昨今では、「パラアート」という表現でも認知されるようになってきた。自治体や公益財団法人が「一定の組織」を立ち上げ、障がい者の才能発掘事業として、「障がい者アート」に関する膨大な情報収集やそのデータベース化、そしてショップでの作品販売等、さらにはこうした取り組みに関心を寄せる企業と障がい者アートのマッチングを手がける産福連携事例も散見されるようになってきている。いくつかの民間企業体が企業理念に障がい者の才能発掘を謳い、ユニークな商品展開を本格的に行うところも出てきた。

そうしたなか、一体我が国で「障がい者アート」はどのようにして着目されてきたのだろうか。我々がそうした先駆けとして思い浮かべる人物に、放浪画家

山下清がいる。私たちの誰もが、あの美しい世界はどうやって創り出されたのかと、素朴な疑問をもたずにはおれないのではないだろうか。

その山下清による作品が多くの人々の目に留まるようになってきたのは、昭和10年頃のことである。放浪癖のイメージが全面に押し出されている山下清であるが、彼が生涯(自宅以外で)「生活拠点」としたのは千葉県市川市にある八幡学園であった。当時、知的障がい児が「馬鹿、低能、うすのろ等々の罵言」等で侮辱的に呼ばれることが多かった時代に、八幡学園で生活する子どもたちの作品が放つ素晴らしさに大きな感動を覚えた臨床心理学者の戸川行男が「精神薄弱児童」ではなく「特異児童」と捉え直し、呼び表わしたことが金子によって紹介されている<sup>(註1)</sup>。戸川はその後、彼の代表的著書の一つとなった『特異児童(1940年)』を出版している。金子によれば、戸川が昭和7(1932)年に早稲田大学講師となって以降、研究のフィールドとして「八幡学園」を選び、「特異児童」の心理学的特性と、他から何の干渉もなしに園児達の作品がどう変わっていくのかについて研究をスタートさせていったことにも触れている。金子は『八幡学園創立六十周年記念誌』を紐解きつつ、昭和13(1938)年、戸川35歳のとき、精神薄弱児施設八幡学園児童作品展を千葉県立図書館にて開催。さらに第二回目の「特異児童作品展」を早稲田大学図書館で開催。その後二十数回に亘って全国各地で「特異児童作品展」を催し、併せて講演会や座談会、さらには児童相談も開催していったことに触れている。そしてそうした作品展の開催が、朝鮮、「満州」にまで波及していったことも記載されている<sup>(註2)</sup>。

金子自身、戸川が感動した特異児童の人間性に宿る「美の本能の深さ」「美を理解する能力」は、「人間の甚



図2 感じるままに描かれていく障がい者アート①

だ深い部分」に関係しているとし、それを仏教用語で「蔵敷」「阿頼耶識」といわれる心の最深奥の部分に関係する成果であると指摘した<sup>(注3)</sup>。八幡学園の子どもたちが何故そうした美の世界を創り出すことが出来ていったのか、その理由を金子は八幡学園の教育指導理念（後述）のなかに見出している<sup>(注4)</sup>。

## 2. 「障がい者アート」を通して見えてくる、アートを支える「寄り添い」の姿勢

戸川は「本来の特性を遺憾なく発現せしめ存在の使命を完全に遂行せしめるもの」を教育と捉えた。それは植物の種子に地を耕し、水を注ぎ、陽に当てることであると考え、「特異児童」と向き合う姿勢もその例外ではないとした。八幡学園創設者の久保寺保久が、創設理念として掲げた「踏むな／育てよ／水そ、げ（学園標語）」からもこのことが伺い知れる<sup>(注5)</sup>。

他方、民藝運動の主唱者であり、宗教哲学者、思想家でもあった柳宗悦は、その著書において「直観」の重要性に言及し、「直観」とは総合的働きであり、分析以前のものであるから「直観」は知識からは引き出せないと指摘。柳はさらに「直観」と「主観」「独断」を対比させつつ「直観はものをありのままに受取る事、ものをうぶのままで見る事で、見る自らもうぶの心で見、見られる物をうぶのままで受取る事」であるとしている<sup>(注6)</sup>。「見る眼と見られる物との間に、何ものをも介させず、直下じきげに観ること」、そうした「直観」こそが、感激や感動と一つであることに触れている<sup>(注7)</sup>。戸川も感動を自我体系が一変するような出来事であると捉えている。心から、ものに驚くこと、ものに感ずること、ものを味わうこと、そうした感動の生活は、彼等の魂や人格に必ずや貴い痕跡を留めてくれることであろう。

今回の企画に関わる学生たちには「障がい者アート」が創出されていく、その背景に横たわるアート作品を支えている自分たち自身の寄り添いの姿勢にも着目しつつ行動してもらいたいと願った。深く愛された人は、愛を知らぬ人と同じではないならば、一人ひとりの障がい者に寄り添う学生たちの姿勢は、このあと生み出されていく「アート作品」に何等かの影響を及ぼすことは必然であろう。

## 3. 「デザイン思考」×「アート思考」から始まる創造教育 —学生は「障がい者アート」にどう関わっていくべきか—

「アート思考」は、大づかみに表現するならば「アーティスト（芸術家）思考を取り入れるということ」になる。延岡は2016年に行なわれた国際会議で「アート思考とは、クリエイターのアイデア、感情、信念、哲学の表現を目的とし、限らない試行錯誤を経て自分の哲学を成し遂げようとする」と定義している<sup>(注8)</sup>。すなわち「アート思考」は「ユーザー（顧客）」起点というよりも、当事者起点になってくる。そうなることで、障がい者当事者が創り出したものを周囲に拡散していくうえで、彼らによるアートのプロセスを傍らで見て、一番理解し得る立場にあった学生たちが、どう「社会」に障がい者アートの可能性を提示していくことが出来るかが肝心なところになってくる。したがって今回は（「障がい者アート」の）企画構想～イベント実施直後までに焦点化しつつ、学生たちの足跡から見えてきたものを整理していった。

具体的な授業展開は〔第Ⅱ部：松山〕のところ述べるが、そもそもこの試みのスタートにおいて、さまざまな障がい者アート作品に直に学生たちに触れてもらうことで、障がい者一人ひとりの「声」をいかに感じ取り、一つひとつのアート作品が問いかけるものをどう社会に発信していったら良いのかを考えていく機会としている。学科の垣根を超えて実施された第1回合同授業の際、ゲストスピーカーから「多重知能理論」について学び、障がい者が宿している創造的な力を受けとめる重要性と、彼等の創造的な力を社会に発信していく社会的意義の深さに気づけたことは、学生たちが障がい者アート企画の素地を踏み固めるうえで非常

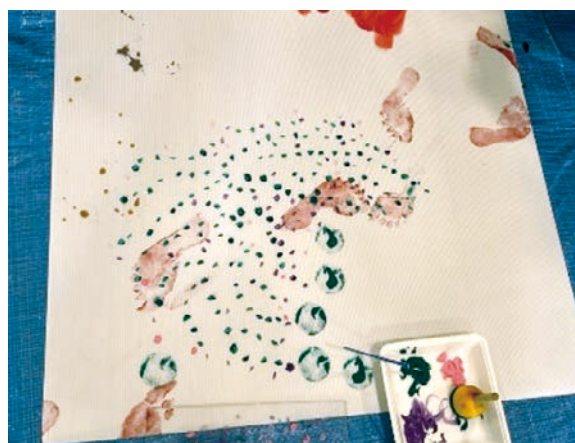


図3 感じるままに描かれていく障がい者アート②



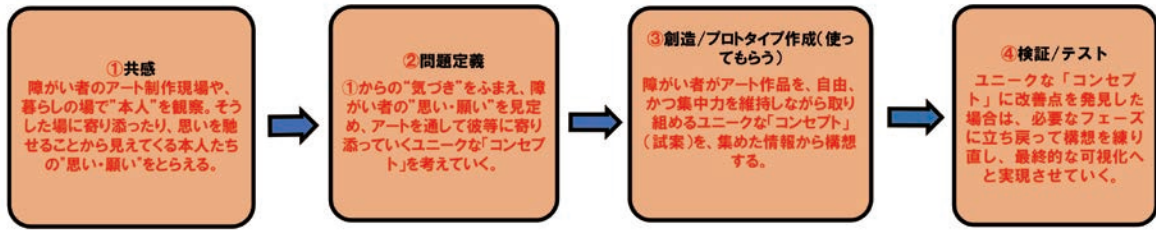


図4 「デザイン思考」の流れ (d.school) に基づき「アート思考」の特徴を取り込みつつ一部加筆・修正を施した教育モデル。(戸塚)

に重要な契機になっていった。しかし一方、障がい者もつ独特な感性から生み出されるアート作品は、その制作プロセスも含めて全てが必ずしも周囲から容認されるとは限らない。障がい者アート自体が障がい者自身の内面から自然と溢れ出てくる「思いの表現」であり、周囲（社会）が固持する「基準」からときに大いに逸脱したとも見える行為によって表現される場合もあるため、作品が仕上がるプロセスを共感を持って

受けとめ、支持してもらう道のは、決して平たんとは限らない。そうした時こそ学生が社会福祉士教育における「福祉の学び」で培った共感力、アセスメント力を駆使して、障がいを抱える当事者が真に周囲に伝えたい気持ちや彼等が周囲と共有したかった思い、彼ら自身の感性が詰まった「アート」をどう周囲の共感へと繋げていけるか、それこそが学生たちにとってまさに「清水の大舞台」だったのではないだろうか。

心理学の「記憶の痕跡説」にあるように、見たこと、聞いたことの痕跡が脳に残され、それが再生されて、思い出された「心象」になるという考え方がある。写真のネガのように、脳に保存されていくと考えられている。

障がい者アートのなかには、まさに図7に見られるように、これまで（アート作品を描いた当事者が）出会ったり・体験したりしたさまざまな記憶が、まさに何らかのかたちでそのまま投影されたと見られる障がい者アート作品が多い。その障がい者にとって、ごく日常の、ふと目に焼きついた光景、感動した自然等が「アート作品」のモチーフとなっていることは珍しくない。



図5 感じるままに描かれていく障がい者アート③



図6 足や手を使って白いキャンパスに絵の具を塗る子どもたち



図7 さまざまな記憶が投影された障がい者アート（絵）

民藝美を主張した柳宗悦も、「巧に描かなければ美しくならないというような絵は、十分に美しくない……。たとえ拙くともと拙いままに美しくなるような作であってこそよい。不完全を厭う美しさよりも、不完全をも容れる美しさの方が深い。……美しさとは無礙である時に極まる」<sup>(註9)</sup>と言及している。

## 【第Ⅱ部：松山】

### 3学科の学生による「デザイン思考」×「障がい者アート」

社会福祉学科は2021年度から新カリキュラムとなり3つの専修制となった。旧カリキュラムの方針となる「福祉マインドを根幹としたキャリア教育の提案」を福祉デザイン専修でも継続した教育を行っている。しかし、コロナ感染予防対策等を機にネットワーク環境を巡る社会の仕組みや日常生活環境の急激な変化に追いつかない学生も多数おり、個々が抱える生活問題も多様化してきた。VUCAの時代とも言われる状況を迎え、何事にも柔軟に対応していく思考力の養成を付加した「デザイン思考型」の教育を目指してきた。これら2010年からの取り組みは淑徳大学高等教育研究開発センター年報で報告してきた。

2023年度は福祉版DX化を視野に入れ、その内容を「アート」（障がい者アート）に絞り進めていくことと

し、これまでの「デザイン思考」に新たなアートという要素を加えることで及ぼす多様な効果性について考えていくことを方針とした。2022年度後半に東京キャンパスの表現学科生が千葉キャンパスを訪問の際、障がい者アートとダイバーシティに関連する卒論テーマとの重なる部分を表現と福祉というそれぞれの視点から考えていく機会として、互いの学びを深めることを目的に社会福祉学科生、経営学科生の3学科生で授業展開することとなった。

#### 1. 「デザイン思考」で「障がい者アート」を考える

2015年に文化庁・厚生労働省によりオリンピック・パラリンピック東京大会2020に向けスポーツの祭典だけでなく、障がいのある人の芸術を振興していく検討が開始された<sup>(註10)</sup>。同時期に、障害者差別解消法や障害者雇用促進法の改訂および「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals以降SDGs）」の認知度が普及し始めたことで障がい者に対する社会の意識が大きく変わってきた。文化庁、厚生労働省等で構成する「障害者文化芸術活動推進会議（Ⅲ期）」では、図8のようにさらに具体的な具体的な方針を示している<sup>(註11)</sup>。

知的障害者施設などでは就労や技能の修得を目的に焼き菓子や紙製品、縫物などの製品のものづくりを基本としつつ、絵を描く人、音楽をやる人など、その人の個性を活かせる活動が年々多くなっている。もともと

**第2 基本的な方針**

障害者文化芸術推進法に規定する3つの基本理念を基本的な視点とし、具体的な施策に取り組む

**視点1) 障害者による文化芸術活動の幅広い促進**

芸術家を目指す人から日常の楽しみとして行う人まで、いかなる障害者でも、地域の様々な場で幼少期から生涯にわたり、多様な文化芸術活動に全国津々浦々で参加できることが重要

**視点2) 障害者による芸術上価値が高い作品等の創造に対する支援の強化**

新たな価値観や文化創造に寄与する作品・活動も多く生まれており、文化芸術が有する多様な価値を幅広く考慮し、その評価のあり方を固定せず議論を続けていくことが重要

**視点3) 地域における、障害者の作品等の発表、交流の促進による、心豊かに暮らすことのできる住みよい地域社会の実現**

地域の様々な領域で、多様な主体が円滑に活動できる環境や関係者の連携体制を整備し、地域に新たな活力を生み出し、障害への理解を深め、誰もがお互いを尊重し合う豊かな地域社会を構築することが重要

図8 文化庁による障害者文化芸術会議の第Ⅲ期第2基本的な方針



と福祉には一つの技術に秀でている障がい者を「特異児」と呼び、個々の個性を育ててきた教育の歴史がある。前述した国による障がい者への施策で、障がいのある方の独特な感性に企業やNPOが新たなビジネスとして注目し始めた。私たちの生活のなかにも、それらのデザインによる製品が身近なものとなってきているが、アーティストが障がい者である認知度は低い。その理由としては、独特な感性と色使いによる絵（デザイン）に「障がい者アート」と説明を付ける必要はなく、ひとつの立派なアートとしているためである。同様に、福祉作業所で作られた製品は福祉作業所内や地元地域の商店街での販売が主であったが、多くの人に关心を高めてもらうことを目的に、さまざまな人の利用が多い駅の構内でワークショップの実施を試みたり、「お買い物のできる社会貢献」として商店街にショップを開く、オンラインで販売するなど、さまざまな手法で施策の推進が進められている。障がい者が制作した商品だから購入するのではなく、その商品の対価として支払う。気に入ったものを購入したら、障がい者が制作した物だった、デザインしたものだったのであれば「障がい者アート」として広める必要はあるのかも疑問となる。こうした議論と活動は自然な流れとして今後ますます活発化、多様化していくと推測する。

一方、福祉作業所側では製品をオンラインで販売するECサイトへの送料負担や製品をネットにアップする環境の整備・技術の問題などスムーズに進まないという現状もある。その部分に着眼して、福祉作業所での製品を学生目線、感性で見直すようになるか、新たな商品の提案、販売市場拡大への検討や提案など学生同士で何らのテーマを見つけやすいのではと考え、3学科生が福祉の視点から、経営の視点から、表現の視点から解のない問題に取り組むことで「デザイン思考」×「アート思考」で創造力を養成していくことを目指した。

## 2. 「デザイン思考」による「障がい者アート」

図4の戸塚による「デザイン思考の流れに基づき「アート思考」の特徴を取り込んだ教育モデル」の4段階の流れに沿って今回の授業での取り組みを振り返りまとめていく。

### (1) デザイン思考×アート思考① 共感：「障がい者アート」への共感（授業回1回～6回）

「デザイン思考×アート思考」での第一局面の「共感」は、最終的に到達したい課題とそこに関係する人々が抱く期待・願いへの「共感」となる。戸塚は「ここでの“共感”の質、問題発見への気づきの“質”は、その後の戦略の成功・失敗に大きく関わる」ため「そこに重要なのは質の高い“リアル感”を学生が体験できるか」と指摘している。筆者らは卒業生が関係する障害者支援施設や関西地方、東北地方で障がい者アートに関する活動をしている実務者を訪問し、施設内等に展示されているさまざまな制作物や絵などを（許可をいただいた上で）撮影、また、実際の作品を購入するなどの準備を進めた。学生が「障がい者アート」を理解する第一段階として実際の映像や製品に触れた際、学生たちは「実際の製品を初めてみた。丁寧に作られていて驚いた。障がい者アートは特別なものではないと思った」などの声があり、学科を問わず同じ反応であったことと、「特別なものではない」という素直な反応に驚いた。「障がい者アート」を理解する次の段階として、地域と障がい者を結びつける活動を実践している実務者からの講義を受けた。「障がいって何だろう。みな同じように働き、同じように学習し、同じように趣味を持ち、私たちと一緒に「イキイキと楽しそうに絵を描いている」様子を地域の方が見守り、受け止めている実際の姿を見ることとなった。知ることの大切さ、認め合うことでお互いが理解し合え、自然と“壁”のない関係性となる。知り、学ぶことで学生たちの「障がい者アート」への“壁”も無くなり、少しずつ共感していった。学生は「心からフラットに見えるようになった」と表現している。

当初の筆者らの思いでは、学生たちからは福祉作業所での製品の見直しや提案、その販売方法や販路市場拡大などからテーマを見つけると考えていた。毎回の授業では数名のグループに分かれ意見を出し合う「チーム型演習」を重ねていたが、学生たちのリアクションは徐々に変化をみせてきた。「社会福祉を学ぶ学生として、なぜ障がい者アートへの理解や興味が広まらないのか考えたい」「自分たちも障がい者アートの活動を通して考えたい」と。学生たち自身が、今回初めて障がい者アートの存在を知り、アート制作現場を知ることによって彼らの思い・願いに共感を得た経験から、今度は学生たちが多くの人に共感を伝える機会を

作りたい、知ってもらふことで多くの人が障がい者を理解する何かをしたいと考え始めた。社会福祉学科生19名、経営学科生2名、表現学科生3名の24名である。

## (2) デザイン思考×アート思考② 問題定義：「障がい者アート」への気づきと問い (授業回7回～10回)

「デザイン思考×アート思考」の第二局面の「問題定義」は、第一局面で得た「思い・願い」から得たものをベースとして、他の学生からの意見や得た情報をもとに掘り下げつつ、各自のアイデアを絞り込み、ユニークな「コンセプト」を考えていく段階となる。初めての集中講義(1～4限)では、障がい者アートの持つセラピー性と多重性知能理論「誰もがもっている8つの能力(+)」の講義を受け、アートには脳を活性化したり、心の内面を表したり、心を癒す力があること、さらに、誰もが持っている能力・可能性につい

て深く考える機会となった。そこから、「なぜ、障がい者アートなのか」「アートではいけないのか」など多くの問いが出され、第一局面の「障がい者アートを広めたい」という共感と第二局面の問いから、学生たちの意見は2つに分かれていった。

チーム型演習で「大学内で学生に広めたい」と考える学内チーム(社会福祉学科生と経営学科生)、「一般の人が来場する大学祭で広めたい」と考える学祭チーム(社会福祉学科生と表現学科生)に分かれた。同じ目標に向け、「障がい者アートのこういった部分を知ってほしいか」「福祉と関わったことのない人には、どのように伝えるのが効果的か、理解してもらえるか」など、具体的な気づきや疑問や矛盾などが出された。多くの意見が出され、学生の振り返りでは「障がい者アートに対する理解に変化が起こった時期」と回答している。



図9 第1回目の集中授業の様子

## (3) デザイン思考×アート思考③ 創造/プロトタイプ作成：学生による表現 (授業回11回～15回)

「デザイン思考×アート思考」の第三局面となる「創造/プロトタイプ作成」は、問いに向け、多くの情報を深掘りして、ユニークな「コンセプト」(試案)を構想していく段階となる。これまでの授業を通して、学内チームと学祭チームに分かれ「障がい者アートを広める」という学生たちが定めた目標に向け、「誰のために何をどうしたいのか」を具体化していくことになる。最終時限で行う学内・学祭各チームの最終提案のプレゼンに向け、チームでまとめていかないとならない。各チームにはファシリテーター的な学生も出始め、チーム内では各学生が自分の意見を出しやすい関係性、ともに目的を達成していくという所属感が形成されてはきた。学生個々の「障がい者アート」への思

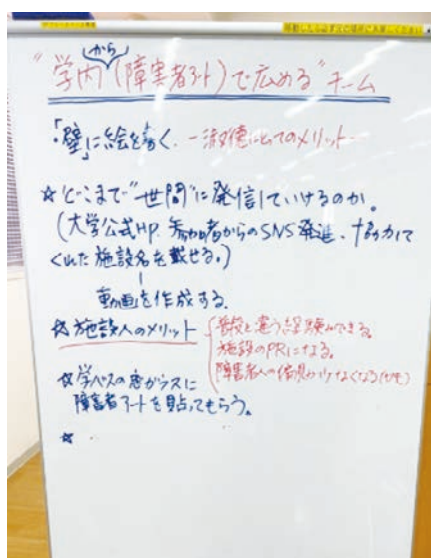


図10 チームの意見のメモ



図11 最終プレゼンに取り組む学内チーム

い・願いも形成されつつあるがために、一部の学生同士で意見がぶつかり感情的になる場面もあった。後に学生は「ワークショップをやり遂げたいという気持ちと、やることへの不安で感情的になってしまった」と述べている。

学内チーム（社会福祉学科生と経営学科生）：最終提案は「障がい者アートではなく“グローバルアート”として、一人ひとりの個性を生かせるような体験の場、「子どもも大人も、みんなでアートを楽しむワークショップ」を実施したいというテーマとなった。大学内の窓、壁、学バス、廃棄予定の亚克力板などに「楽しみながら自由に、ともに」絵を描く機会を設け、



図12 最終プレゼンに取組む学祭チーム

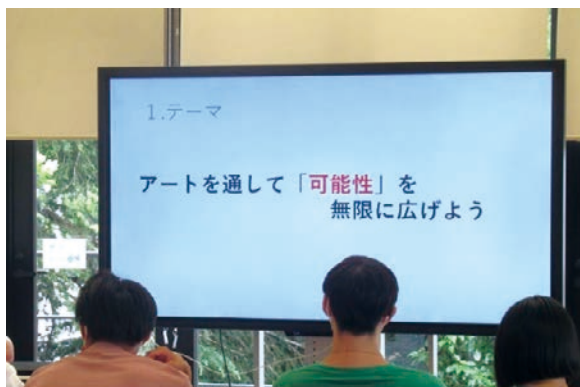
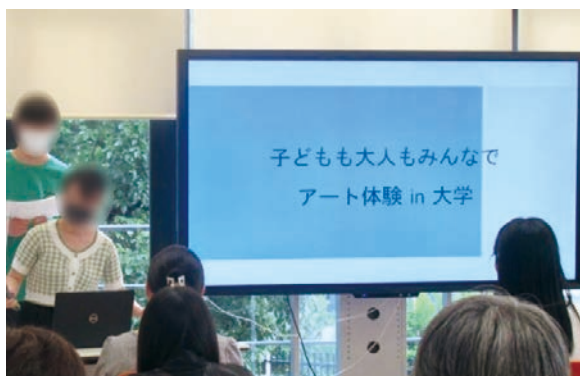


図13 最終プレゼンの様子

作品を学生生活のなかに溶け込ませることで、障がい者へのイメージを変えて理解に繋げていきたい」としてワークショップを実施するとの提案となった。この「楽しみながら自由に、ともに」は後に学生らの大きな課題となった。

学祭チーム（社会福祉学科生と表現学科生）：「可能性」を無限に広げよう“いま”という時間を全力で楽しもう」をタイトルに本学のキャラクターであるしゅくとくまが書かれた塗り絵版を提案し<sup>(注12)</sup>、幼稚園、小学校、福祉施設、高齢者施設など多くの方々に塗り絵の協力を依頼し、大学祭で展示していく。そこにスタンプラリーの仕組みを組み込み、多くの人に見てもらうことで、一人ひとりの個性を感じてもらい、障がい者アートの理解に繋げ広めていきたいとの提案となった。

#### (4) デザイン思考×アート思考④ 検証／テスト： ワークショップの実施への構想と練り直し

「デザイン思考×アート思考」の第四局面となる「検証／テスト」は第三局面で構想を練った提案を実行に移し、目的が達成できた内容だったか、改善点や反省点を検証していく段階に入る。学祭チームの検証は、本稿でまとめることができないが、何らかの方法で報告していきたい。

本科目は前期授業期間を終えたが、学内チームの学生たちは対面またはZOOMで話し合いを続けていった。日程とチラシの作成、参加人数、開催場所などの詳細について、学生たちからは多くの要望やアイデアが出されたが、その過程で実現可能なものにしていくには自分たちの提案を何度も見直し、練り直し、根気よく検討していくことが求められ、さらに学びを深めていくこととなった。経営学科生は千葉キャンパスまでの物理的な要因からチラシ作成などの業務で関わることとした。

令和5（2023）年9月9日に千葉キャンパスでワークショップを実施した。当日は4か月の幼児から80代の地域の方の参加、3か所の障害者施設利用者など70名近い参加者があった。活動を終え、地域の方からは「いろいろな感性があって、アートの楽しみ方もさまざま」と障がい児・者への理解を得る機会となった。さらに「アートを通じて普段とは違う子どもの一面をみることができた」との感想があった。

学生の振り返りとしては「絵具を手思いきり塗る



子ども、絵具の感触を手や足など体全体で楽しむ子どもたちの姿は、将来の仕事に役立つ経験となった。「障がいに対するマイナスなイメージを少し払拭できたと思う」などの意見があった。企業やNPOが注目している「障がい者アート」のアートは独特な感性で創り上げられた「特異児」によるアートである。学生たちは「障がい者アートを広めたい」が、その対象を「みんなのアート」として「アートのハードルを下げ」ることで障がい者への理解が深まるのではないかと、その手段としてのワークショップは意義があるとした。

実際、ワークショップを実施して学んだことは多い。図15のような障がい者に合わせて筆を選択することや絵具の種類の確認、また具材によっても変わってくるため、ワークショップ前に自分たちで描いてみるなどの確認作業が必要だということも学んだ。「アートを通して障がい児・者とともに楽しく自由に絵を描く」としたが、「ともに楽しく」というのは「一緒に楽しく絵を描く」ではなく、お互いのペースを邪魔することなく「それぞれが思い思いに絵を描く、その時間をともに過ごす」ことで互いに認め合う機会としていくこと



図14 絵を描く様子

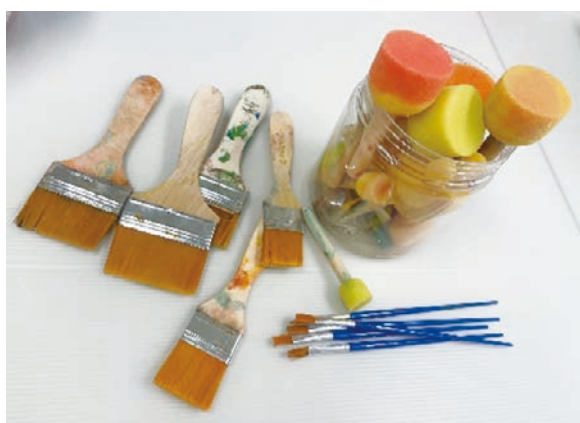


図15 ペイント用のブラシ

だと理解が変わっていった。後期科目「福祉デザイン実践実習Ⅰ」で学内チームが今回のワークショップの報告を行う。そのなかで、学内チームが届かなかった課題を再度練り直して学祭チームに伝え、課題を繋げることができるかは今回の検証の大きな要点となる。

### 【第Ⅲ部：松山・戸塚】

#### 1. アンケート結果から見てきたもの（松山）

授業前半ではさまざまな角度から障がい者アートの活動方法や手段などを学生に伝えていった。筆者らは学生たちが福祉作業所で制作されている製品への新たな提案や販路拡大などからテーマを見出すと考え準備を進めていたが、「障がい者アートを広める活動をしたい」と想定外のテーマが選択された。授業のどのタイミングで、どの内容がきっかけで、なぜそう考えるに至ったのかについての振り返りを課題とした。

授業で初めて障がい者アートを知ったという学生がほぼ大半であった。福祉作業所での作品を見たり触れたり、また障がい者アートの実務者からの話しを聞き、学生は障がい者アートを「フラットな心」で見るように変わったという。その後は、これまでの経験値や環境、興味、また実務者からの情報をどう受け止め理解するかによって学生個々の障がい者アートへの考えが形成されたように思う。「障がい者アートをどのように伝えたいか」について最も多かったのが「身近な物だと知らせたい」である。そのほか「触れる機会を広げるための工夫が必要」「障がい者が描いたから凄いのではなく、1つの作品としてみてほしい」「実際に見て触れてほしい」「障がい者のイメージをマイナスではなくプラスに変えていきたい」「支えられる人と支える人ではなく同じ人」「対等な関係になれると良い」、経営学科生は「障がいのある人の生きづらさを初めて知った」「アートで自分を表現してみたり、本来の楽しさを多くの人に伝わってほしい」との意見が挙げられた。

学生たちにとっての未知の世界で、学生として何ができるかを考えた場合、「授業で実物を見て触れたことで“障がい者が作るモノ”に無意識に持っていたイメージが払拭された」という学生たち自身の経験から、「知ってもらおう」ことで「身近な物」だと気づいてもらえる手段の検討に至ったのではと考える。「デザイン思考」×「アート思考」で多角的に物事を考えていく力、

柔軟に状況を判断して対応を考えていく意識をもった学生たちが社会人として活躍すること、ひとりでも多く社会に排出していくことの重要性を感じている。

## 2. アンケート結果から見えてきたもの（戸塚）

イベント実施にあたり、筆者が学生に問うたものがあった。それは、「障がい者の潜在的ニーズの掘り起こし」「(一人ひとりの)～したい」に向けて、今後どのような“寄り添い”をして行きたいと考えるようになったか」であった。学生からは実にさまざまな提案がなされていった。そのなか特徴的だったのは、「継続的に思考錯誤しながら障がい者アートを理解していくことの大切さ」「その子（障がい児）の～したい、が実現できる支援員になりたい」「障がい児・者は一つ長けているものがある、健常者からすれば“変わっている”などと思われることがあるが、それを「個性」としてその“良さ”を発信していくこと」「地域内で誰かと誰かを繋ぐ架け橋になり、障がい者アートを理解してくれる人々の輪（コミュニティ）を広げたり、新たに作ったりして、地域との懸け橋として貢献できることをしていきたい」「障がいを個性と捉え、その個性を活かし周りが進んでサポートし、win-winの関係を築き、その延長で経済的自立をしていくことの大切さ」「相手の潜在的なニーズ（図16でいうところのwantsやinsight）の奥に眠ったままになっているものを追求し、実現に導いていくデザイン思考の大切さ」「ネットで障がい者アートを紹介するアカウント

を作り、発信していく活動をしていきたい。少しでも社会との壁を無くせるよう、社会の偏見や固定観念を変えていけるように影響力をもって、広め・貢献していきたい」「障がい者アートをもち日常生活に落とし込む事が出来たら良い。普通に店舗で障がい者アート作品が並ぶようになれば、障がい者作品のある生活があたり前になるであろう。」「潜在的ニーズ（図16でいうところのwantsやinsight）と障がい者アートは連動しており、障がい者アートの作品展示や障がい者アートに対する社会的な認識向上を促進する教育プログラムもある。障がい者の潜在的ニーズを受けとめ、障がい者アート分野のさらなる発展やサービスの拡がりに向けて取り組むことが、多様性を自身の身をもって体感できるリアルな活動になることがわかった」等といったさまざまな具体的な“寄り添い”のかたちが見える化してきたことである。

## 結びにかえて（松山・戸塚）

福祉デザインの科目「福祉デザイン実践演習」で学生にとっては耳慣れない「障がい者アート」というテーマということもあり、履修学生が同じスタートラインに立ち、ともに考え、感じ、その思い・願いを構想・提案していくという「デザイン思考」×「アート思考」に基づいた教育モデルの試行となった。今もなお、障がい者に対して厳しい偏見が残っている社会に対し、学生はどのように障がい者アートを理解し、受

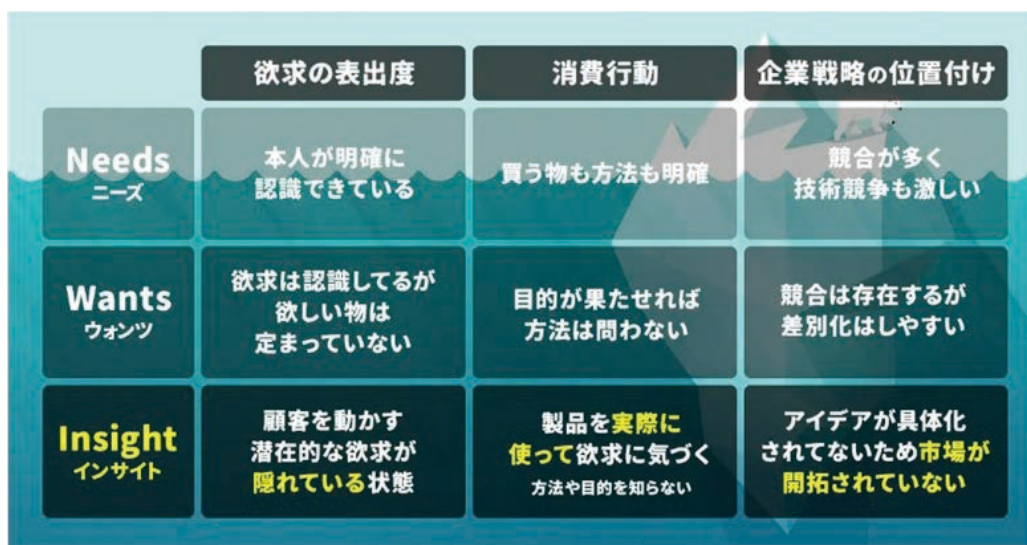


図16 ニーズ/ウォンツ/インサイトの違い（顧客目線）

出典：Picks Inc. <https://pickles.tv/blog/archives/4964/>

け止め、解のない取り組みに対し自分たちの提案を出していくか、「チーム型演習」を通して成長していくプロセスを4つの局面に分け検証していった。共感し、思い・願いから問題を定義し、考えや提案をユニークな「コンセプト」としての構想を具体化していく創造の第3局面で例年は授業が終了するが、今年度はワークショップの開催で第4局面のその検証／テストまでできたことは、学生にとっては大きな経験となったに違いないと考える。これら一連の経験が個々の成長に繋がっていくことを期待したい。(松山)

このように今回、初めての試みとして「障がい者アート」という切り口から、「デザイン思考」×「アート思考」からはじまる創造的教育の試行的実践の機会を学生たちと教員とが一緒になり取り組んでいった。

9月9日に初めて淑徳大学キャンパスで実施された「第一回 子どもも大人もみんなでアートを楽しもう in Shukutoku」は、近隣に住む子どもたち、卒業生家族、障がい者放課後等デイサービスに通っている子どもたち、就労継続支援B型事業所の利用者、千葉市日中一時支援事業所の方々等、実に多くの方々が集まってくれました。初めて来た淑徳の広いキャンパス、そのなかにたくさん植わっている木々たち、そして出会ったさまざまな人たち、会場に溢れるいろいろな声、声。そうした記憶が、きっと今後、また何らかのかたちで投影されて一つのアートとなって、また繋がっていくかも知れない。自宅に持ち帰った自身の未完成だったアート作品に、さらに何かを付け足して仕上げた子どもたちもいるかも知れない。9月9日のキャンパスのなかで、ふと目に焼きついた光景や感動した一コマが、自然なかたちで参加して下さった方々の次の「アート作品」の素地となり、さらにその次の「アート作品」への大きな動機となってくれることを期待したい。そしてこの「障がい者アート」が今後もサステナブルな学生による自発的な企画を通して「お手つぎ(仏教用語)」のかたちで学生から学生へ時空を超えてコミュニティ化まで広がっていき、そのコミュニティが社会に対してさまざまな声を発信していくことを大いに期待したい。(戸塚)

#### [注]

注1：金子保「知的障害児はなぜ美の世界を創り出すのか - 戸川行男の『特異児童』の研究を中心に -」『日本仏教社会福祉学会年報』第37号、2006年、p.1

注2 金子保「知的障害児はなぜ美の世界を創り出すのか

- 戸川行男の『特異児童』の研究を中心に -」『日本仏教社会福祉学会年報』第37号、2006年、p.4

注3 金子保「知的障害児はなぜ美の世界を創り出すのか - 戸川行男の『特異児童』の研究を中心に -」『日本仏教社会福祉学会年報』第37号、2006年、p.10

注4 金子保「知的障害児はなぜ美の世界を創り出すのか - 戸川行男の『特異児童』の研究を中心に -」『日本仏教社会福祉学会年報』第37号、2006年、p.10

注5 高野聡子『シリーズ福祉に生きる71 久保寺保久』大空社出版、2019年、p.100

注6 柳宗悦、水尾比呂志編『美の法門』岩波書店、1995年、p.46

注7 柳宗悦、水尾比呂志編『美の法門』岩波書店、1995年、p.46

注8 延岡健太郎 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET) での定義

注9 柳宗悦、水尾比呂志編『美の法門』岩波書店、1995年、pp.96-97

注10 文部科学省・厚生労働省『障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画』2019年3月 アクセス日 2023年8月10日

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/shogaisha\\_bunkageijutsu/pdf/r1415475\\_02.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/shogaisha_bunkageijutsu/pdf/r1415475_02.pdf), p.4-5

注11 文部科学省・厚生労働省『障害者による文化芸術活動の推進に関する基本的な計画の概要』2023年6月 アクセス日 2023年9月10日

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashigikai/kondankaito/shogaisha\\_bunkageijutsu/03/pdf/93736701\\_09.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashigikai/kondankaito/shogaisha_bunkageijutsu/03/pdf/93736701_09.pdf)

注12 淑徳大学大学アドミッションセンターに許可・承諾を得ている。

#### [説明注]

戸川による『特異児童』は、八幡学園の紹介でもあり、山下清をはじめとする「特異児童」の事例研究の成果である。学園の子どもたちの生活研究であり、そこには愛とは何か、善とは何か、信仰とは何か、そして美とは何か、といった問いと答えが詰まっている。

#### [付記]

本論文における画像は、令和5(2023)年9月に実施したワークショップへのweb申込み時に、自由意志で申込んだ参加者・団体へプライバシーの保護に配慮した上で、その利用と発表することに対して同意を得ている。授業風景については学生には口頭で説明した上で同意を得ている。

#### [参考文献]

金子保「知的障害児はなぜ美の世界を創り出すのか - 戸川行男の『特異児童』の研究を中心に -」『日本仏教社会福祉学会年報』第37号、2006年、pp.1-17

高野聡子『シリーズ福祉に生きる71 久保寺保久』大空社出版、2019年

戸川行男『「私」心理学への道』川島書店、1988年

戸川行男『意識心理学』金子書房、1987年



- 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、pp.13-29
- 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、pp.17-25
- 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、pp.19-33
- 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、pp.19-26
- 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、pp.3-14
- 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、pp.3-17
- 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－3－』淑徳大学高等教育研究開発センター－年報－第9号、2022、pp.3-17
- 長谷川一英『アート思考の技術－イノベーション創出を実現する－』同文館出版、2023年
- 廣田章光『デザイン思考』日本経済出版社、2022年
- 松本勝『デザイン思考2.0 人生と仕事を変える「発想術」』、2023年
- 柳宗悦、水尾比呂志編『美の法門』岩波書店、1995年
- 吉井仁実『〈問い〉から始めるアート思考』光文社新書、光文社、2021年
- Howard Gardner、黒上晴夫監訳『多元的知能の世界』日本文教出版、2003年

Considering the Design Thinking-based Welfare Training Proposals  
and the Future of Welfare-related Business Training -4- :  
Innovative education that begins with 'Design Thinking' and 'Artistic Thinking'

Noriko TOTSUKA  
Emiko MATSUYAMA





## 淑徳大学初年次英語教育の検証と考察

### — 英語プレイスメントとアチーブメントテストの分析をもとに —

淑徳大学高等教育研究開発センター 教授 畑 江 美 佳

淑徳大学高等教育研究開発センター 助教 今 村 有 里

#### 要 約

高等教育研究開発センター基盤教育部門では、2020年度「大学共通の英語教育プログラムの開発」をスタートさせ、2020年度の調査期、2021年度の準備期を経て、2022年度は、英語カリキュラムの異なる埼玉キャンパスを除き、東京・千葉・千葉第二キャンパスの各学科にて、S-BASIC（共通基礎教育科目）の開始を1年前倒しし、初年次必修科目「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」を共通シラバスで行う運びとなった。学生を習熟度別クラス編成により、上級・中級・基礎クラスに分け、各々のレベルに合った授業を受講してもらうため、入学時に「英語プレイスメントテスト」を実施した。その分析をもとに、本学の英語教育の改善点を洗い出し、次年度以降の英語教育に生かしていくこととする。

#### 1. 研究の背景と目的

日本の大学生の英語力について、入学時と比較すると入学後に英語力が低下するということは一般的に散見される。その理由として以下のようなことが考えられる。

1. 英語への接触不足：大学及び日常で英語を使う機会のほとんどない生活を送る場合、大学で学習したものが実践を通して身に付かない。また高校と比較して単純に英語の授業数が少ない。
2. 教育の質の問題：大学で提供する英語教育の質が低い場合、学生たちの英語力は向上しにくい。大学のカリキュラムや教育方法の見直しが求められる。
3. ICTの利用：昨今の生成系AIや翻訳ツールの影響により、学生の英語学習に対するモチベーションの低下、さらには英語力の低下が懸念される。この急速なICTの発達により、従来の英語教育とは異なる指導や教授法が求められる。

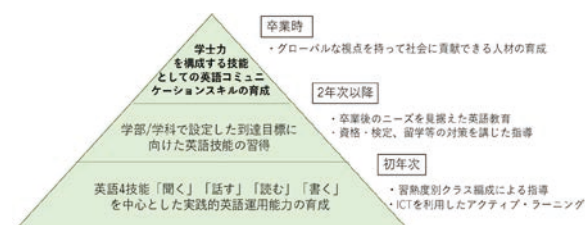
上記の実態を踏まえた英語教育改革は急務であることから、高等教育研究開発センター基盤教育部門では、2020年度より、「大学共通の英語教育プログラムの開発」を開始し、卒業までにどのような英語コミュニケーション・スキルをどのように育成するのかを検討し、それを教育目標及び教科内容の中で明確に示すこととした。さらに、高大接続の視点及び学生の多様

性に鑑み、初年次教育の充実を最優先順位として研究を進めた。

2年次以降は、英語の資格・検定等、学生のキャリアアップのための学びを含め、卒業までの一貫したプログラムを構築することが重要であるとし、外国語（英語）教育の目標を、「学士力を構成する汎用的技能の一つとしての英語コミュニケーション・スキルを育成すること」と位置づけ、その内容の検討を重ねてきた。

具体的な到達過程として、初年次は、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」を中心とした実践的英語運用能力を養うこと、第2学年以降は、各学科の専門性を考慮した到達目標を設定した。そして、卒業時には、グローバルな視点を持って社会に貢献できる人材を育成するとした（図1）。

図1 淑徳大学外国語（英語）教育の目標とその到達過程



「大学共通の英語教育プログラムの開発」が4年目を迎え、2020年度の調査期、2021年度の準備期を経て、2022年度は、英語カリキュラムの異なる埼玉キャンパ

スを除き、東京キャンパス・千葉キャンパス、及び千葉第二キャンパスの7学部11学科にて、第1学年次の必修科目「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」を共通シラバスで実施することとなった。これは、2023年度から開始された全学を挙げてのS-BASIC（共通基礎教育科目）の開始を1年前倒ししたことになる。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）が身につく基礎教育カリキュラム」として設置された（淑徳大学、2023）。

2021年度、入学生の英語力を把握するために、「英語プレースメントテスト」を実施した。その結果、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のPre-A 1からB 1（英検の5級から2級程度）の学力差のある学生が混在しており、また、観光経営・社会福祉・表現・歴史・コミュニティ政策学科では、Pre-A 1からA 2（英検の5級から準2級程度）までの学生が混在していることが明らかになった（畑江、2021）。

一方、入試区分別調査結果については、一般及び大学入学共通テスト利用の入学生の得点は平均値を上回るが、総合型、学校推薦型による入学生は平均値を下回る傾向が見受けられた。学科別による英語力の差、同学科内での英語力の差、そして入試区分による英語力の差が浮き彫りになったことで、初年次英語教育改革の重要性が明らかになった。

そこで、これまでの調査研究結果を元に、2022年度は、初年次の英語必修科目「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」を習熟度別クラス編成にて行うこととし、前年度同様の「英語プレースメントテスト」を実施した（畑江、2022）。さらに、S-BASICを念頭に、英語コミュニケーション・スキルの向上を目的にした4技能総合型の授業を展開するための共通シラバスを作成した。共通シラバスは「上級クラス」「中級クラス」「基礎クラス」別に到達目標を立て、使用テキストをレベルに合わせて選択した。この新プログラムを実行に移すために英語担当教員にはオンラインガイダンスを開催した。その中で、新プログラムの詳細を説明し、学期中に授業参観と教員へのヒアリングを実施することを伝え、新英語教育プログラムに関して共通理解をとるよう働きかけた。

本稿は、2022年度入学生を対象に実施した「英語プレースメントテスト」と年度末に実施した「英語アチーブメントテスト」との比較検証を行い、新英語教育プログラムの実施状況を確認することで、次年度へ

向けて更なる改善を図ることを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 大学英語教育の在り方

学生は大学の英語教育に何を求めているのだろうか。八尋・ウールブライト・塚本（2014）は、大学生は英会話関連の授業に期待が大きいと述べる。多くの大学生は、それまでの中学・高等学校にしばしば見られる座学中心の受験を意識した英語の授業とは一味違う「大学らしい」授業に期待を持っているか、文法や読解を中心とした「受験英語」に嫌気がさしたという消極的な理由によるものかもしれない。その要求を叶えることは、カリキュラム改正を通して比較的容易に達成することが可能であろうが、「大学の英語教育」としては本来あるべき高等教育機関での「専門性の高い教育」からはほど遠いものになってしまうことに注意を促している。

本学においても、高等教育として成り立つ英語教育を維持しつつ、学生の英語力に見合った内容で英語力の底上げを図り、「英語コミュニケーション・スキルを身に付けること」を目標に、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能の向上を目指す。さらにペアワークやグループワーク等アクティブ・ラーニングを可能にするテキストを選択し、シラバスの中にもそれを明記することとしている。

八尋らは、大企業において英語力の必要性が高まっている背景には、経済のグローバル化ということがあり、ますます英語の必要性が高まっているということはあると言っている。そして、大学側としては、企業側の要求を理解し就職における英語力の必要性を感じ、そのために学生に英語力をつけさせるとする。

本学の英語教育における卒業時の目標は、「グローバルな視点を持って社会に貢献できる人材を育成する」としており、その目標に向けた英語教育プログラムの完成が急がれる。

### 2.2 大学1年生の英語力の推移とモチベーション

現在多くの大学で、英語教育は全学共通カリキュラムの必修科目として提供されている。高等学校まで学んできた英語力の向上は、文部科学省が進める「高大接続改革」の中でも期待されている。しかしながら、初年次教育の学修効果を調査した研究は多いとは言え

ない。ここでは隅田・小林・グティエレス (2015) の日本大学での調査結果を紹介したい。隅田ほかは、2014年に必修外国語として英語を選択した1年生1,709名を対象にプレイスメントテストとアチーブメントテストの比較分析を行った。その結果、効果量は小さいものの、初年時終了時の平均値は入学当初と比べ有意に低下しているという結果となった。また、テストの各技能セクション（語彙・文法、リスニング、リーディング）については、リスニング以外の3セクションで効果量は小さいものの平均値の低下が見られた。この調査では、世間一般で言われていることを検証する結果となった。

隅田ほかは、学力下位と判断されたグループの方が平均値の下降傾向が少ないため、これらの学生に対して何かしらの工夫をした指導を施しレベルを上げることができれば、それが大学全体の英語力向上につながる可能性を示唆する。学生の、とりわけ下位層に位置付けられているグループの英語学習に対するモチベーションや不安を考慮した支援を行うことは、英語力の向上のみならず学生の主体的な学びを育む一助になるであろう。

横江・山内 (2023) は、東洋学園大学英語教育開発センターで入学前3月と1・2年生の7月・12月の計5回実施した、『VELC® Test Online』の測定結果に全学的にみられる12月の英語力の中弛みの背景を探るべく、学習者のモチベーションに着目して選択式30項目と記述式2項目の計32項目のアンケートを作成し、2022年月末に実施した。データ対象になった400名分のデータを下位層（114名）、中間下位層（146名）、中間上位層（93名）、上位層（47名）に区分し、量的・質的手法を用いて分析した。

アンケート結果全体としては、VELCテスト得点上位層の回答はより前向きで積極的であり、得点下位層の回答はより消極的な数値的傾向が見られた。「英語を一生懸命勉強している」「英語の勉強に努力を惜しまない」「今後さらに大学や他のところで英語の授業があれば受講したい」「英語が話されているのを聴くとわくわくする」「会話の中での英語の使い方に興味がある」「日本語と英語の違いは面白いと思う」「英語の勉強をしておく、いつか良い仕事を得るために役立つと思うので英語の勉強は大切だ」の質問で上位層と下位層との間に有意差が表れた。

本学の学生においても、下位層の学生のモチベ

ーションを下げないような取り組みが一層望まれると同時に、上位層の学生の英語力をより高めることのできる環境作りも同様に重要と考える。

### 3. 調査方法

2年間の調査・準備期間を経て、2022年度に開始した本学の全学共通シラバスによる初年次英語教育では、習熟度を「上級クラス」「中級クラス」「基礎クラス」に分け、学生の学力に合った授業内容を提供することで、学生のモチベーションの向上と英語学習への積極性を高めることを目指したが、それがどのような成果をもたらしたのか、あるいは大学入学後に英語力が低下するという一般論からの脱却が不可能であったのかを明らかにし、本英語プログラムの改善に努める必要がある。

#### 3.1 調査日時

プレイスメントテストは2022年3月から4月、アチーブメントテストは2022年12月から2023年1月にかけてキャンパスごとに日程を調整して実施した（表1）。本テストはコンピュータを使用した試験方法（CBT）に対応しているため、実施期間内であれば、学生の都合の良いタイミングで受験ができるようにした。また、2021年度の実施時と同様に、実施期間中は各キャンパスのパソコン室の利用ができるように配慮した。

表1 2022年度プレイスメントテスト・アチーブメントテスト調査期間

キャンパス	受験期間	
	プレイスメントテスト	アチーブメントテスト
千葉	3/1 0:00 - 4/10 23:59	12/6 0:00 - 1/16 23:59
千葉第二	3/1 0:00 - 4/10 23:59	12/6 0:00 - 1/16 23:59
埼玉	3/1 0:00 - 4/10 23:59	12/13 0:00 - 1/23 23:59
東京	3/1 0:00 - 4/10 23:59	12/12 0:00 - 1/16 23:59

#### 3.2 受験者

英語力調査は6学部11学科で実施され、プレイスメントテスト時の学生数は1,256人、そのうち受験者数は1,191人であった。アチーブメントテスト実施時は学生数1,249人、そのうち受験者数は1,042人であった（表2）。

### 3.3 調査内容

調査には「英語プレイズメントテストEX」(NPO法人英語運用能力評価協力ELPA)を採択した。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、所要時間は45分である(表3)。本テストを採用した背景として、設問が全て選択形式であり、問題内容が英検(日本英語教育検定)に類似していることから高等学校での英語学習が反映されやすいこと、また、所要時間が45分と比較的短く学生の負担になりにくいことが挙げられる(畑江, 2021)。

## 4. 調査結果

### 4.1 2022年度「プレイズメントテスト」と「アチーブメントテスト」受験率の比較

2022年度入学生対象の「英語プレイズメントテス

ト」及び同テストによる「英語アチーブメントテスト」との受験率を比較したところ、両テストを受験した学生の割合は81.2%である(表2)。プレイズメントテストの全体の受験率(94.8%)と比較すると、アチーブメントテストの受験率(83.4%)は減少した。しかし、2021年度の受験率と比較すると、プレイズメントテストが86.9%、アチーブメントテストが72.9%、両テスト受験者が68.9%だったことから、2022年度の受験率が上昇したことがわかる。メールでの周知の徹底、学生間での本テストへの認知度の上昇、及び各担当教員による声掛けが功を奏し80%を超えることができたと考える。プレイズメントテストを受験しなかった場合、自身の英語力に合ったクラスの受講ができなくなる可能性があり、学生にとっても不利益となる。学生にその理解を働きかけ、より積極的な受験を促したい。

各学科による受験率の差については、両テストの受

表2 2022年度プレイズメントテスト・アチーブメントテスト受験者数・受験率

	プレイズメントテスト				アチーブメントテスト				両テスト		
	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	学生数	両テスト受験者数	両テスト受験率
社会福祉	181	175	6	96.7%	181	154	27	85.1%	181	151	83.4%
実践心理	111	109	2	98.2%	109	88	21	80.7%	109	88	80.7%
教育福祉	161	159	2	98.8%	160	144	16	90.0%	160	142	88.8%
コミュニティ政策	105	94	11	89.5%	105	64	41	61.0%	105	62	59.0%
看護	109	109	0	100.0%	108	105	3	97.2%	108	105	97.2%
栄養	92	91	1	98.9%	92	89	3	96.7%	92	88	95.7%
経営	120	104	16	86.7%	117	96	21	82.1%	117	89	76.1%
観光経営	72	66	6	91.7%	72	62	10	86.1%	72	59	81.9%
こども教育	142	126	16	88.7%	142	111	31	78.2%	142	103	72.5%
表現	96	95	1	99.0%	96	76	20	79.2%	96	76	79.2%
歴史	67	63	4	94.0%	67	53	14	79.1%	67	51	76.1%
合計	1,256	1,191	65	94.8%	1,249	1,042	207	83.4%	1,249	1,014	81.2%

表3 「英語プレイズメントテストEX」出題内容

英語プレイズメントテストEX		内容	問題数	時間	スコア
Part 1	リスニング	大意把握問題/情報収集問題 EXは音声再生一回のみ	14問	13分	100
Part 2	語い・文法	英文のコンテキストを理解した上で、語い・文法知識を運用する力を見る問題	24問	12分	100
	リーディング	大意把握、情報収集、要約、パラフレーズなどの技術を用いて解く速読型の問題	14問	20分	100
合計			52問	45分	300



験率が高かった看護学科 (97.2%)、栄養学科 (95.7%) に対して、最も低かったのが、コミュニティ学科 (59.0%) である。昨年度も同様の傾向が見られたため、次年度においては学科別の受験率の差を小さくするよう、該当学科教員への事前の情報提供等、他部署とも連携して受験率アップに努めたい。

#### 4.2 2022年度「プレイズメントテスト」及び「アチーブメントテスト」合計得点の比較

2022年度の両テストの得点を比較するにあたり、本調査では、両テストを受験した1,014名の1年生に限定して集計している。

図2は2022年度には実施したプレイズメントテストとアチーブメントテストの合計点の平均値を各学科別に記したものである。プレイズメントテストの合計得点の平均値は139.00、アチーブメントテストの合計得点の平均値は136.49である。図2では、教育福祉学科、経営学科、観光経営学科でスコアの上昇傾向が見られるが、他の学科では横ばいもしくは減少傾向にある。プレイズメントテストとアチーブメントテストの合計点の平均値差を検証するためにt検定を用いた結果、全体の平均値に有意差が認められた ( $t(1013) = -2.802, p < .01, d = -0.075$ )。さらに各学科別のプレイズメントテストとアチーブメントテストの合計点の平均値差では、社会福祉学科 ( $t(150) = -1.984, p < .05, d = -0.122$ )、実践心理学科 ( $t(87) = -2.592, p < .05, d = -0.227$ )、コミュニティ政策学科 ( $t(61) = -2.992, p < .01, d = -0.378$ )、表現学科 ( $t(75) = -3.340, p < .01, d = -0.315$ )、歴史学科 ( $t(50) = -2.092, p < .05, d = -0.222$ ) で有意に低下がみられた。

#### 4.3 2022年度「プレイズメントテスト」と「アチーブメントテスト」各パートの得点比較

図3は各学科別のプレイズメントテストとアチーブメントテストの各パートの平均値差を表している。「語彙・文法」のプレイズメントテストの平均値が46.14、アチーブメントテストの平均値が42.92となった。観光経営学科を除く10の学科で平均値が下がっており、全体の平均値は3.22低下した。プレイズメントテストとアチーブメントテストの「語彙・文法」のスコアの平均値差を検証するためにt検定を行った結果、全体の平均値は有意に低下していた ( $t(1013) = -7.810, p < .01, d = -0.224$ )。

「リーディング」では、プレイズメントテストの平均値が44.15、アチーブメントテストの平均値が44.42である。7学科で平均値の増加、4学科で平均値の減少が見られ、全体の平均値は0.27上昇した。プレイズメントテストとアチーブメントテストの「リーディング」のスコアの平均値差を検証するためにt検定を行った結果、全体及び各学科別において平均値に有意差はみられなかった。

「リスニング」では、プレイズメントテストの平均

図2 2022年度「プレイズメントテスト」と「アチーブメントテスト」の合計点の平均値

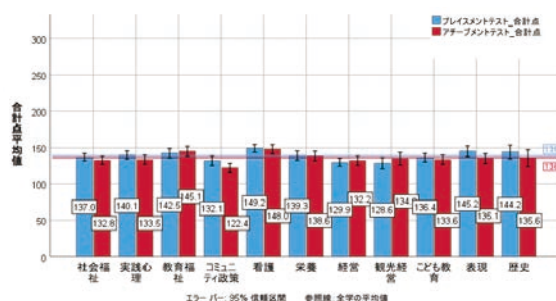
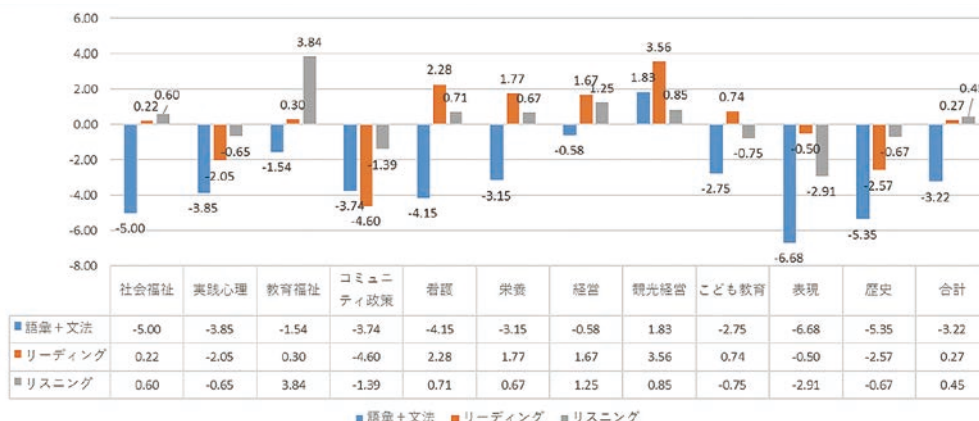


図3 2022年度「プレイズメントテスト」と「アチーブメントテスト」の各パートの得点差の平均値



値が48.70、アチーブメントテストの平均値が49.15である。6学科で平均値の増加、5学科で平均値の減少が見られ、全体の平均値は0.45上昇した。プレイスメントテストとアチーブメントテストの「リスニング」のスコアの平均値差を検証するために $t$ 検定を行った結果、全体の平均値に有意差はみられなかった。各学科別では、教育福祉学科のみに有意差が認められた( $t(141) = 2.793, p < .01, d = 0.280$ )。

以上の結果から、「語彙・文法」においてのみ全体の平均値が有意に低下したことがわかった。そこで、学科別に「語彙・文法」スコアの平均値差を対応のある $t$ 検定で検証した結果、社会福祉学科( $t(150) = -5.014, p < .01, d = -0.361$ )、実践心理学科( $t(87) = -2.774, p < .01, d = -0.280$ )、コミュニティ政策学科( $t(61) = -2.362, p < .05, d = -0.295$ )、看護学科( $t(104) = -2.926, p < .01, d = -0.300$ )、栄養学科( $t(87) = -2.603, p < .01, d = -0.233$ )、子ども教育学科( $t(102) = -2.181, p < .05, d = -0.209$ )、表現学科( $t(75) = -4.825, p < .01, d = -0.446$ )そして歴史学科( $t(50) = -3.057, p < .01, d = -0.320$ )で有意差が認められた。

以上のように、全体および11学科中8つの学科で「語彙・文法」のスコアが有意に低下した。一方「リーディング」と「リスニング」においては平均値の差に有意差が認められなかったことから、アチーブメントテストの「語彙・文法」のスコアの平均値の低下が全体の得点の低下に起因していると示唆される。

#### 4.4 学生授業アンケート結果からみる共通シラバスの満足度

2022年度前期の授業アンケートの中から以下の3つの質問について精査した。

- A. この授業は、シラバスに沿って行われましたか
- B. この授業の内容は、あなたにとって難しかったですか
- C. あなたは、この授業を受講して、満足していますか
- [1. 大いにそう思う、2. ややそう思う、3. あまりそう思わない、4. 全くそう思わない]

結果は、全体(回答者687名)におけるAの平均値が3.50、Bの平均値が2.70、Cの平均値が3.51である

(表4)。教員が共通のシラバスに沿って授業をしていることを多くの学生は認識しており、その授業内容は難しすぎない平均的な難易度であり、学生の満足度も高かったことを示している。この傾向は、学科別でも同様にみられることから、2022年度共通シラバスで行った「英語I」では、授業の内容、授業の難易度において全学の足並みがある程度揃ったと考えられる。さらに、このアンケート結果を「上級クラス」「中級クラス」「基礎クラス」別にみると、

「上級クラス」A. 3.54、B. 2.62、C. 3.51、  
 「中級クラス」A. 3.45、B. 2.84、C. 3.46、  
 「基礎クラス」A. 3.42、B. 2.85、C. 3.44、  
 となった。

表4 2022年度前期・学生の授業アンケート

学科名(回答者数)	A	B	C
社会福祉(156)	3.45	2.87	3.41
教育福祉(135)	3.38	2.85	3.52
実践心理(86)	3.43	2.73	3.35
コミュニティ(74)	3.43	2.73	3.35
看護(45)	3.65	2.35	3.90
栄養(23)	3.57	2.70	3.67
表現(109)	3.43	2.77	3.30
歴史(59)	3.60	2.80	3.55
合計(687)	3.50	2.70	3.51

※回答者には再履修生を含む。

## 5. 考 察

### 5.1 受験率

各学科による受験率に差が認められるため、2023年度は、引き続き事前に本テストの趣旨について受験合格者に紙面で詳しく説明をすること、担当教員の協力の下、前期授業内でプレイスメントテスト受験結果を学生各自のスコアレポートを参照させながらフィードバックすることを徹底し、今後の学習目標を定めさせ、アチーブメントテスト受験へのモチベーションを高めたい。

さらに、アチーブメントテストのスコアが次年度から後期の成績評価に含まれることを学生に周知することにより、英語学習への意欲を持ってもらい、本テストの利用価値を高めるようにサポートを行っていきたい。

## 5.2 基礎的な語彙・文法力の向上

今回の検証では、隅田ほか（2015）の調査同様に、年間学習後のアチーブメントテストの得点がプレースメントテストと比較し低下する結果となった。具体的には、「リーディング」及び「リスニング」のプレースメントテストとアチーブメントテストの平均値差には有意差が認められなかった一方で、「語彙・文法」では有意に低下がみられた。つまり、入学1年後の語彙力や文法力が低下していると考えられる。

この背景には、高校英語が週4回行われているのに対して、本学の週1回の授業では単純に学習時間数が足りていないことが挙げられる。週1回（90分）の授業で、英語でのコミュニケーションを中心とした授業をしつつ、文法の基礎知識の定着を図ることは難しいため、テキストブック付属のオンライン教材を効果的に活用し、学生の授業外での英語学習時間を増加させる必要があると言える。

2022年度の共通シラバスで採用したテキストは、4技能（聞く・話す・読む・書く）を網羅しているものであったが、「語彙・文法」に焦点を当てて作られたものではない。教員へのヒアリング時にも「文法事項のまとまった冊子などの副教材が必要ではないか」という意見があった。

一方で、経営学科、観光経営学科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差には有意な上昇は認められなかったが、得点の維持レベルで他の学科と異なる特徴がみられた（図2）。この結果に関しては、2022年度、この2学科では他学科と異なるカリキュラムで英語教育を実施しており、週2回、リスニング・スピーキングに特化した科目とリーディング・ライティングに特化したクラスが開講されていたことに起因すると考えられる。他学科より倍の授業時間が確保されており、「語彙・文法」に割く時間がより多かったと考えられる。

週1回の授業時間では、本学の英語教育の目標を達成するために、どうしてもコミュニケーションを重視したスピーキングやリスニングに重点が置かれることになる。さらに、「基礎クラス」や「中級クラス」で扱う語彙や文法事項は、中学校～高校前半のものが主であるため、高校卒業時と比較してその力が低下したと考えられる。

一方、「リーディング」および「リスニング」のスコアが有意に低下しなかったことについては、3つの

レベル全てにおいて、デジタル教科書を採用し、学習内容をスクリーンに大きく映して学生の注意を惹き、音声もパソコンキーのクリックのみで即座に聞かせることができたことに関連があると考えられる。また、事前・事後学習として、自宅でパソコンやスマートフォンを使い、テキスト付属のオンライン学習を行ったことにより、英語を読んだり聞いたりする時間が増えたことによる効果と推測する。今後も学生に自宅でのオンライン学習を推奨し、継続して英語に多く触れるよう働きかけ、「リーディング」「リスニング」の能力向上を目指したい。

さらに、今回のテストに、「語彙・文法」「リーディング」「リスニング」の他に、「スピーキング」のテストが加わっていたとしたら、また結果は違っていた可能性がある。2022年度は、座学の授業形式から脱却を図り、ペアワークやグループワークによるアクティブ・ラーニングを推進してきた。英語で話すことや会話することを意識的に増やしたのであるが、その効果の検証ができていないため、一概にこのアチーブメントテストの結果のみで共通シラバスの不備を判断することはできないと考える。また、英語でのコミュニケーション能力を高めることを本学の英語教育の目標とするのであれば、大学受験のための「語彙・文法」学習ではなく、コミュニケーションに必要な「語彙・文法」を取捨選択して指導することは決して悪いことではないと考える。

## 5.3 学生の英語へのモチベーション

4.4の学生の授業アンケート結果において、「上級クラス」で「授業が難しいか」との問いに対して、2.62（「ややそう思う」と「あまりそう思わない」の間）に留まったのは、プレースメントテストによって振り分けられた成績上位層に、高いレベルの授業を受けるだけの英語力が備わっていたと考えられる。他のクラスよりも内容の難しいテキストを使用し、主にネイティブ教員による英語のみを使用した授業だったにもかかわらず、授業への満足度についても3.51（「大いにそう思う」と「ややそう思う」の間）と高い数値であった。成績順で分けられ高いレベルの授業を受けることが特に上位クラスの学生への自信となった可能性もある。

一方、「中級クラス」及び「基礎クラス」において、授業の難易度がそれぞれ2.84、2.85だったこと、満足

度がそれぞれ3.46、3.44だった。この結果は、英語を苦手とする学生であれ、自身の英語力に合ったレベルで、アクティブ・ラーニングを通して学習するスタイルの教育効果なのかも知れない。教員にとっても、クラス内の学力差が小さくなり指導効率が上がる相乗効果もあると考えられ、これらが習熟度別クラス編成のメリットと言えよう。

しかし、習熟度別クラス編成の注意すべき点として、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や、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が挙げられている（大谷・横山・ワッツ，2014）。下位層に位置付けられているグループの英語学習者は、学習性無力感に陥っている可能性が高いため（伊藤，1996）、本学の下位層の学生にも同様の傾向がないかを今後注意深く観察する必要がある。

## 6. まとめと課題

2022年度のプレースメントテストとアチーブメントテストの比較から導き出される一つの可能性は、2022年度にスタートした共通シラバスによる「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」において「語彙・文法」の学習が手薄になっているのではないかということである。

テキストは「上級」「中級」「基礎」の習熟度別に異なるため、どの程度の量と難易度の語彙や文法が含まれているかを簡単に測ることはできないが、2022年度の共通シラバス及び本学の英語教育CAN-Doリストは「英語コミュニケーション力の向上」を目標に作成されており、その目標を可能にするテキストを選択したため、どうしても「語彙・文法」面では、高等学校の学習内容よりも簡単な内容になっている。

次年度以降の英語教育では、今回の研究結果を踏まえ、文法書を副教材として使用することや、入学前教育で高校での学びとのスムーズな接続を計ることも視野に入れたい。

また、プレースメントテストによる習熟度別クラス編成では、特に下位レベルの学生への配慮が必要なが示唆された。2022年度は、プレースメントテストのスコアの上位から順にAクラス、Bクラス、Cクラス……と切り分けていったが、この方法では、最後のクラスは最もスコアの低かった学生の集まりになってしまう。次年度以降、この点を改善し、同レベル内で

は、学生のスコアをランダムに並べ替え、クラス間に学力差が出ないように工夫を施すことを考えたい。その結果、下位クラスであってもピアティーチング等が可能になり、学生の意欲の向上や英語力の底上げにつながることを期待したい。

伊藤（1996）は、成績が下がるごとに「うまくいっていない」自覚が強まることについて、その原因を上位層の大半が（努力）に帰属しているのに対し、下位層の回答では（能力）への帰属が増加する傾向にあるとした。さらに、失敗を「自分の能力のせい」としている群は、学習性無力感に陥っている可能性が高いとし、下位層に対しては、失敗の帰属方法を「能力」ではなく「努力」に向けることで動機づけを高めることができると述べている。教師からの働きかけが学生のモチベーションの向上につながることが多い（Dörnyei, 2001）ため、学生が自身の努力に目を向けられるような指導を促していきたい。

## 謝 辞

本稿の作成にあたり、学長室課長 IR担当の中西規之様にはデータ分析にて協力いただいた。この場を借りて感謝申し上げます。

## 引用文献

- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press
- 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、19-29、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、19-30、淑徳大学高等教育研究開発センター
- 伊藤崇達 (1996) 「学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係」 *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44, 340-349
- 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、27-50、京都女子大学人文学会
- 淑徳大学 (2023) 「全学共通の基礎教科科目 S-BASIC」  
<https://www.shukutoku.ac.jp/university/about/manabi.html>  
(2023年8月30日アクセス)
- 隅田朗彦・小林和歌子・ティモシー・グティエレズ (2015) 「英語習熟度テストにみられる大学1年生の英語力の推移」『日本大学文理学部人文科学研究』第90号、131-142、日本大学文理学部人文科学研究



八尋春海・デニス・ウールブライト・塚本美紀（2014）「大学生の英語学習における動機と企業の求める英語力」『西南女学院大学紀要』第18号、201-206、西南女学院大学

横江百合子・山内香代子（2023）「日本人大学生の英語力と英語学習へのモチベーションに関する研究」『東洋学園大学紀要』第31号、65-84、東洋学園大学



Verification and consideration on first-year English language education  
at Shukutoku University:  
analysis of English placement and achievement tests

Mika HATAE  
Yuri IMAMURA

## 「共生」に関する実習ルーブリック作成の試み

淑徳大学看護栄養学部看護学科 佐佐木 智 絵  
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 坂 井 志 織  
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 永 田 文 子  
 国際医療福祉大学成田看護学部看護学科 石 塚 真 美  
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 伊 藤 奈津子  
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 井 上 菜穂美  
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 長 坂 育 代  
 淑徳大学看護栄養学部看護学科 渡 邊 多恵子

### 要 約

看護学科では、保健師助産師看護師学校養成所指定規則第5次改正に伴いカリキュラム改正を行った。新カリキュラムにおける実習科目では、4年間で「共生」について考え、実践できる看護基礎教育を柱の一つとしている。そのため、学生と教員が、「共生」について学び実践する力が可視化され、共有できるツールが必要となった。そこで、これまでに用いてきた「看護過程」、「倫理的側面」の二つの実習ルーブリックに、「共生」のルーブリックを加えるべく、ワーキンググループを中心に試行案を作成し、学科でのディスカッションを経て運用を開始した。本稿では、実習ルーブリック「共生」開発のプロセスについてまとめ、学習成果の可視化と評価に向けた今後の課題について考察する。

### はじめに

令和5年現在、看護学科では改正後の指定規則に基づき看護師養成カリキュラムを運用して2年目を迎えている。看護師をはじめとする看護職の基礎教育については、保健師助産師看護師学校養成所指定規則によって内容が定められており、令和5年の改正は、平成21年の改正に続く第5次改正であった。

この改正の特徴は、現在の社会における看護の多様化と、日本の人口構造の超少子高齢化による実習施設確保の問題を背景に実施され<sup>1)</sup>、従来の94単位から102単位に増単となった。特に実習単位においては、従来、教育内容ごとに実習単位が割り振られていたが、23単位の内17単位を教育内容に紐づけ、残りの6単位については、学校又は養成所が教育内容を問わず実習単位数を自由に設定することができるとされた。これにより、大学や地域の特徴に合わせて、各校の独自性を看護基礎教育に盛り込むことが求められること

となった。

新カリキュラムを構築するにあたり、千葉県という看護系大学がひしめく教育環境下で、淑徳大学においてどのような看護師を、どのように育成するか、代表者で構成されたワーキンググループで検討した。その際、本学の理念は『共生』であり、今回の指定規則改正の社会的背景の一端でもある地域連携の考え方にも通じるものであり、「生老病死に寄り添い共にいる」「共生ができる看護師の育成」「淑徳ナース」の育成」という、独自性をもったカリキュラムを構築することを目指した。

新カリキュラムを構築するにあたり、「淑徳ナース」育成のキーワードとして、本学の理念でもある『共生』を念頭に検討を進めた。科目名称としては従来の名称を踏襲したが、学生にそれぞれの実習の意図が伝わりやすいように、「看護を知る」「地域で暮らす人々との共生」「看護職者に学ぶ共生」「看護実践場面における共生」というサブタイトルを設定し、看護職の共生の

在り方と方法について学ぶことを意識づけられるように示した。また、様々な実習の目標の中にも、多職種連携に関する目標を取り入れ、1年次から4年次までのすべての実習において、『共生』について考え、学び、実践につながるように編成した。

旧カリキュラムにおいては、看護学科独自で実習ループリック（看護過程と倫理的側面の2種類）を用いて、4年間の実習を通して看護職者として身につけるべき基礎的技術と姿勢を示し、自己評価を行っていた。これに倣い、新カリキュラムでの実習において、キーワードとなる『共生』に関して、新たにループリックを作成する必要がある。そこで、カリキュラム構築に関するワーキンググループとは別に、『共生』の実習ループリックを作成するワーキンググループを立ち上げ、作成することになった。メンバーは2022年度の教育向上委員会の看護学科構成員3人（コアメンバー）で原案を作成し、精錬する過程で学科内の有志教員で再構成した。本稿では、看護における共生の概念と、ループリック化のプロセスを示し、今後の課題を明らかにする。

## 方法

看護学科における【実習ループリック『共生』】作成のプロセスを回顧的に記述し、看護における共生の概念をループリックとして示したのち、運用上の課題として考えられることを考察する。

## 結果

### 1. 【実習ループリック『共生』】の作成プロセス

【実習ループリック『共生』】完成までのプロセスを、時系列で図1に示した。

#### 1) 看護における共生の概念

コアメンバーで、『共生』についての評価指標を作成するために、関連概念を抽出する作業を行った。その際に資料として、「淑徳大学 自校教育ガイドブック」<sup>2)</sup>、「2022年度 新入生セミナーにおける学長講話資料」<sup>3)</sup>、「大學新聞 トップインタビュー 第86回 学生の主体的な学びを「チーム淑徳」で支える利他共生の精神」<sup>4)</sup>、「淑徳大学看護栄養学部10周年FD研修

年・月	検討プロセス		コア	拡大
2022年6月	実習ループリック改変ワーキング発足	既存の実習ループリック2種類（『看護過程』『倫理的側面』）の見直し・修正と、『共生』の構築を開始。 資料を基に、看護における『共生』の概念について検討を重ねた。		
	学科会議後に第1回実習ループリック改変FD開催	【実習ループリック『倫理的側面』】と【実習ループリック『共生』】の観点と定義、レベルの表記について検討。		
7月	学科会議後に第2回実習ループリック改変FDを開催	【実習ループリック『共生』】の、評価レベルについて検討。		
9月	学科会議後に第3回実習ループリック改変FDを開催	【実習ループリック『倫理的側面』】の最終確認と、【実習ループリック『共生』】の、レベルの内容設定、説明文について検討。		
		有志のワーキングメンバーを募集し拡大ワーキンググループを立ち上げる。メンバーは8名となる。		
11月	学科教員への意見聴取	拡大ワーキングメンバーで検討したレベルの内容設定を共有し、学科教員から意見聴取を行う。		
2023年2月	【実習ループリック『共生』】の初案完成。 学科教員に共有し、コメント募集	拡大ワーキングで検討して作成した初案を、ループリックの形式に整えて公開し、学科教員から意見聴取。		
3月	【実習ループリック『共生』】の試行案完成。 学科会議で公表・共有	寄せられたコメントを基に検討し、【実習ループリック『共生』】の試行案が完成した。“試行”とした意図も含めて学科会議で公表・共有した。		

※拡大ワーキングは、臨地実習期間であったためにWEB上での審議と活動となった。

図1 【実習ループリック『共生』】の検討プロセス

会 足立叡名誉教授講義資料<sup>5)</sup>を使用した。これらの資料と、看護でなじみ深い“ケアリング”の概念も参考にしながら、実習ループリック『共生』の観点となる項目と定義について、ブレインストーミング的な話し合いを重ねた。

### (1) 利他共生の基本姿勢

『共生』とは、“利他共生”であり、“他者と共に生きる”こと、“自分の可能性や生きる目標を発見すること<sup>3)</sup>”であり、“他者に生かされ、他者を生かし、共に生きる”<sup>2)</sup>ことを示しているとされている。これは、ただ単に手を差し伸べるといった一方的な態度や姿勢ではなく、ケアを提供する私たちと、ケアを受け取る対象者との間に双方向的な関係があるという事がわかる。本学での学びで体现される看護には、この双方向性と、生かされていると感じ取る力を持つことが望まれると考えられた。この点は、学祖長谷川良信先生の言葉である“Not for him, but together with him”からも読み取ることができる。救済は相手のためではなく相互の救済である<sup>5)</sup>という立場からも、相互作用とその相互作用を自覚できることが必要であると言えた。

また、「利他共生」の実践的基盤、心のありかたとして示されているものが“感恩奉仕”である。“他者に生かされ”ていると感じ、その感謝の気持ちをまた他者に返すことで“他者を生かす”という心の在り様<sup>3)</sup>は、そこで起きている真の相互作用に気づくという、その関係での気づきに終わらず、その気づきを持つ別の他者にとっての意味にまで広げて考えることが求められると思われた。そのためには、自分と自分を取り巻く人々を含めた環境に関心を寄せるといふ、基本的な姿勢を持つ必要がある。足立名誉教授の資料<sup>5)</sup>には、ナイチンゲールの言葉が引用されている。「世の中に看護ほどに、他人の感情のただなかに自己を投入する仕事は他に存在しない」という“ただなかに自己を投入する”ことは、関心を向けることである。また同名誉教授の講話の中では、私たちのふるまいは、関心によって規定された世界の中で行われているというハイデガーの存在論を引用されていたこともあり、学生が『共生』を体现できるように、関心を向けるという基本的姿勢を示す必要があると考えた。

### (2) 気づかい

利他共生の基本姿勢によってもたらされるものとして、“気づかい”をあげた。アメリカの看護理論家で

あるP.ベナーは、ハイデガーの人間の本質に関する現象学的な分析を引用し、“ケアリング=気づかい”について述べている<sup>6)</sup>。ベナーは、ケアリングが第一義的である理由の一つとして、ケアリングが援助を与え、援助を受け入れる可能性を設定することをあげている。看護師は、“巻き込まれて関与する”という仕方ではケアリングを実践しており、この仕方は、関心と結びつきによってもたらされる。そして、ケアリングの対極にあるものとして示されているのが“身を引き離して距離をおく”という仕方である。このケアリングの概念は、“Not for him, but together with him”という『共生』の概念と共通しているように思われた。つまり、“For him”とは、“身を引き離して距離をおく”ような関与の仕方では、外から一方的に与えるという姿勢である。対して“巻き込まれて関与する”仕方は、“Together with him = 彼とともに”という姿勢は、対象となる人の世界にともに存在し、生活や健康などを作り上げていくという姿勢である。そのため、『共生』という理念を、ループリックを用いて看護実践における行動として評価するために、この巻き込まれて関与するというケアリングの考え方を参考にすることができると考えた。そのため、『共生』のループリックでは、関心を向けるという基本姿勢によってもたらされるものとして“気づかい”という用語を用いることとした。

### (3) 地域包括ケアと多職種連携

今回の指定規則改正の契機となっているのは、“地域包括ケア”といった、日本の社会構造と医療構造の変化であった。現在の看護を取り巻く環境は多様化を極めており、共に関与する職種も多種多様である。そのため、看護職者にも、単純なチーム医療だけではなく、多職種連携の力が強く求められる社会背景があり、看護基礎教育でも積極的に取り組まれている内容<sup>7)</sup>である。このことから、多職種との『共生』もまた求められているといえる。学生は、ケアの受け手となる対象者との『共生』だけではなく、同職種、同施設内の他専門職、そして社会の構成員として、共に支えながら生かし、生かされる関係を構築できることが必要となる。この多職種連携については、日本看護協会の看護職の倫理綱領<sup>8)</sup>でも述べられており“看護職は、多職種で協働し、看護および医療の受け手である人々に対して最善を尽くすことを共通の価値として行動する。”と記されている。看護学科では【実習ループリッ

ク『倫理的側面』が別途準備されているものの、ここでは「最善を尽くす」ための手段ではなく、「多職種と共にいる」あり方について学び、評価することが必要であると考えた。

最後に、看護は“実践の科学”である。特に実習という場では、実践知として得られるものが多い。つまり、からだが覚えるというような技能の修得だけではなく、科学的な知として習得する場が実習である。知を得るまでのプロセスには、“他者に生かされ、他者を生かし”、“他に生かされて生きている存在であることを深く自覚した時に、おのずと他を生かすという行動が生まれる”という本学の理念に基づいた学びがあるが、実践知として習得するためには、そこで得られたものを言語化し、外在化するプロセスも必要となる。また、外在化することを繰り返すことによって、“自分の可能性や生きる目標を発見”し、学生自身の“自己実現を図る”<sup>3)</sup> ことにつながるのではないかと考えた。また、「思う」、「考える」ことだけではなく、それをケアとして体現することが求められるのが看護でもある。これまでの本看護学科の実習では、自己の看護観を育てることを大切にしてきた背景からも、実習での学びから、自分たちの生き方を考え、述べることができるようになることも必要ではないかと思われた。

## 2) 観点および定義の検討

以上の事から、実習によって『共生』を身につけるとした場合、学生に修得を求めるものの方向性として、①ひととしてのその人の在り方に関心を寄せ、深く感じる姿勢をもつ、②気づかい、気づかわれる関係の中で、対象者に配慮を持った気づかい（看護）を行う、③気づかを通して、自らの気づかひの意味に気づき、多くの人にその意味を持った気づかひを実践していく（感恩奉仕）、④自らの気づかひの意味（「観」）について意識化し、他者に伝えることができる、の4つをあげた。

この4つの修得を求めるものの方向性をループリックによって評価を行うことになる。その場合、評価が可能な表現に落とし込むことが必要であり、行動レベルの表現にする必要があった。また、一つの方向性の表現の中に、複数の行動レベルの評価視点が含まれているものもあった。こうしたことを考慮して、評価の観点の検討を重ねた。

特に方向性③気づかひを通して、自らの気づかひの意味に気づき、多くの人にその意味をもった気づかひ

を実践していく（感恩奉仕）については、二つの視点が含まれていたが、この“自らの気づかひの意味に気づくこと”と、“意味をもった気づかひを実践すること”には、順序性と連続性があると思われた。そのため、一つの観点として取り扱うか、二つの観点とするか検討が必要であった。一つの観点とすれば順序性と連続性は維持されるものの、ループリックとして全体を考えたときに、他の観点の評価レベルとの抽象度の違いが生まれ、評価がしにくくなると考え、二つの観点到に分けることとした。

評価の観点として、観点1：関心／感心をもち共にいる姿勢・態度を示す、観点2：互いを気づかひ、気づかわれる関係を構築できる、観点3：配慮を持った関わりを実践できる、観点4：生かされていることへの感謝を、他者への奉仕として返す、観点5：自分なりの生き方を考え、述べる、の5つとした。

## 3) ループリックの評価レベルの検討

これら5つの観点とそれぞれの観定の定義を準備したうえで、FD活動の一環として、看護学科教員全員でグループワークを行い、観点と定義について、より妥当な内容になるよう検討した。また、それぞれの観定のレベルとして、最高レベルと最低レベルを文章化して示すことに取り組んだ。グループは各学年のアドバイザーグループとし、それぞれの学年の問題意識を反映しながら検討できるように設定した。また資料として、それぞれの観点について“高いレベルと思われる例”、“低いレベルと思われる例”をコアメンバーで検討した内容を示し、共通した認識の下でディスカッションできるように配慮した。提示した例の一部を図2、実際のディスカッション結果の一部を図3に示す。

得られた結果をもとに、観点や定義を見直し・修正を行った後、レベルの検討を行った。各観点で得られた結果をもとに、コアメンバーでレベル1～5の達成内容を作成した後、再びFDを行い、レベルの達成内容をディスカッションした。その際、各観点に、実習に参加している段階ですでにクリアしているべき内容があり、そのレベルは必ず入れておいたほうが良い事、また、それらの内容は実習前に達成しておくべき内容であるためレベル表記は“0”としたほうが良いことなどの意見が得られた。また、『共生』という概念を、レベル化したり、達成内容を順序化・レベル化したりすることの困難さについても意見が出された。これらの困難さがあるため、観点や定義、レベルの達



共生のループリック 定義を考える

- 「共生」・・・利他共生。他者にかされ、他者をいかす。感恩奉仕。  
 利他共生；他者に生かされ、他者を生かし、共に生きるということ。
1. ひととしてのその人の在り方に関心を寄せ、深く感じる姿勢をもつ
  2. 気づかい、気づかわれる関係の中で対象者に配慮をもった気づかい（看護）を行う
  3. 気づかいを通して、自らの気づかひの意味に気づき、多くの人にその意味をもった気づかひを実践していく（感恩奉仕）
  4. 自らの気づかひの意味（『観』）について意識化し、他者に伝えることができる

観点	定義	例
1. 関心/感心をもち共にいる姿勢・態度を示す	対象者がおかれている状況や対象者の考え、生き方を深く感じ、関心を寄せて寄り添う姿勢・態度を持つことができる。	ALSでADL全介助の患者を受け持った。患者は文筆家で、今回緊急入院した翌日には、書き留めていた原稿を本にするために出版社と打ち合わせをする予定だったが、入院が長引き出版できなくなった。患者は学生に「広辞苑を探してください。きっとここにあると信じている。」と何度も言うが、「広辞苑は自宅の机に固定しておいてあります。」とも言う。 【高いレベルと思われる例】 学生は、広辞苑はどんな時に使っていたのかを聞いたり、出版までのプロセスを聞いたり、これまでの著作を読んで感想を伝えたりしていき、患者は広辞苑そのものを探しているのではなく、動けなくなったALS患者としての自分ではなく、文筆家として活動していた自分を理解してほしいと言っているのだと気づいた。 【低いレベルと思われる例】 学生は認知機能が低下しているとアセスメントし、患者の訴えに対し「後で探してみますね。」「看護師さんとも探したけどありませんでした。」と患者に説明した。
2. 互いを気づかい、気づかわれる関係を構築できる	してあげるという一方的なかかわりではなく、気づかひの受け手である対象が自分に向けている気づかひについても理解し、看護につなげることができる。	【高いレベルと思われる例】 呼吸困難感が強い患者と、調子のよいときに好きなテレビ番組の話をした。いつもは苦しくなるから休んでいることが多いのに、少ない調子のよい時間を自分のために使ってくれたことに気づき、感謝を伝えるとともに患者が楽しいと感じる話題を考えてから病室を訪れるようになった。 【低いレベルと思われる例】 手際が悪く、冷めかけたタオルで清拭をしたが、患者は「気持ちよかったよ、ありがとう。」と喜んでくれた。その日の記録には、患者は爽快感を得られており、計画を続行すると記載されていた。 呼吸困難感が強い患者だと予想されたため、患者から聴取したい情報を箇条書きにして準備をしてきた。半分ほど聞いたところで教員に止められたが、10分後にはまた聞きに戻った。

図2 観点・定義検討の際の資料

1. 観点と定義の修正・追加

観点	定義	修正・追加
1. 関心/感心をもち共にいる姿勢・態度を示す。	対象者がおかれている状況や対象者の考え、生き方を深く感じ、関心を寄せて寄り添う姿勢・態度を持つことができる。	「深く感じ」→「敬い」にかえる。
2. 互いを気づかい、気づかわれる関係を構築できる。	してあげるという一方的なかかわりではなく、気づかひの受け手である対象が自分に向けている気づかひについても理解し、看護につなげることができる。	互いを気づかい、気づかわれる関係であることを理解して関係を構築することができる。 してあげるという一方的なかかわりではなく、対象者が自分に向けている気づかひについて理解し、関係の構築につなげる。
3. 配慮を持った関わりを実践できる。	看護の意味を見出し、互いに成長するための姿勢・態度を持つことができる。	看護の意味を見出し、対象者と互いに成長するための姿勢・態度を持つことができる。
4. 生かされていることへの感謝を、他者への奉仕として返す。	対象者へのケアから得た学びを内省し、他者に実践を通して還元することができる。	自分の周囲にいる人との関わりの中で、他者に生かされている自己に気づき、その人々に感謝の思いを寄せながら看護実践できる。
5. 自分なりの生き方を考え、述べる。	他者の生老病死にかかわることを通して、自らの生き方について考え、言語化することができる。	他者の生老病死にかかわる存在になることを自覚できる。 他者との出会いを通して、自分自身について表現できる。

2. 最高レベル・最低レベル

観点	最高レベル	最低レベル
1. 関心/感心をもち共にいる姿勢・態度を示す。	相手に背景があることを認識して、それに合わせた対応ができる。	相手に背景があるかもしれないことに気づかない。
2. 互いを気づかい、気づかわれる関係を構築できる。	〃	自分のことで精一杯で、対象者を気づかう余裕はなかった。 気づかい、気づかわれる関係であることが理解できていない。
3. 配慮を持った関わりを実践できる。	対象者の想いに気づき、関わりを通して実践を振り返り、対象者の価値観を尊重した合意形成に向けたプロセスをふむことができる。	専門的知識を活用し、一般的に必要な実践ができる。
4. 生かされていることへの感謝を、他者への奉仕として返す。	対象者へのケアから得た学びを内省し、他者に実践を通して還元することができる。	自分の周囲にいる人との関わりの中で、他者に生かされている自己に気づき、その人々に感謝の思いを寄せながら看護実践できる。
5. 自分なりの生き方を考え、述べる。	他者とのかかわりを通して自分自身のあり方について表現することができる。	他者の生老病死にかかわる存在になることを自覚できる。 他者との出会いを通して、自分自身について表現できる。

図3 観点ごとのレベル検討内容

成内容の表現がわかりづらいものになりがちである事も指摘された。しかし、概ね必要な内容であることや、理想に近いかもしれないが、こうなってほしい学生像である点についても意見が出されており、わかりづらは説明文などで補足をしていく等の助言も得られた。

FDとしてディスカッションを行う時間には1時間程度を設定していたが、時間内では検討ができない部分もあった。特に最も高いレベルの設定については、学生として高いレベルを求めるのか、看護職として高いレベルを求めるのかによっても意見が分かれ、時間内では提案までに至らず空欄となる項目もあった。そうした部分については、ディスカッション成果のプレゼンテーション内容を基に、ワーキンググループで検討を重ねた。その際には、その1項目のみで考えるの

ではなく、他の観点と同じレベル設定になるようバランスを考えて設定し、これを初案とした。

作成した初案を図4に示す。同時に、検討するワーキングメンバーを増員するために、有志の教員を募り、ワーキンググループを拡大した。尚、この拡大ワーキングメンバーには、実習指導を行うことが多い職位（准教授・助教）や、仏教看護学担当教員などを意図的にリクルートした。

グループワークでの結果をもとに作成した初案に対し、拡大ワーキングメンバーで検討を重ねた。レベルの表現をできるだけ端的でわかりやすくすることや、実習での学修体験によって積み重ねや発展できると思われる順序になるように、特に注意しつつ検討した。説明しづらい概念をレベル化するため、「○○ができ

#### 臨床実習ルーブリック(実習をとおして身につける力)「共生」

「共生」とは利他共生、「他者に生かされ、他者を生かし、共に生きる」ということを指す。看護における利他共生は、「ひととしてのその人の在り方に関心を寄せ、深く感じる姿勢をもつ」「気づかい、気づかわれる関係の中で対象者に配慮をもった気づかい(看護)を行う」「気づかいは通して、自らの気づかひの意味に気づき、多くの人にその意味をもった気づかひを実践していく(感恩奉仕)」「自らの気づかひの意味(「観察」)について意識化し、他者に伝えることができることを通して、体現される。そのため臨床実習では、対象者に生じた問題を解決するプロセスの中で、この利他共生、「together with him」の思考と行為と感情を一体のものとして体現できることを目指す。

観点・定義	レベル				
	4	3	2	1	0
1. 関心/感心をもち共にいる姿勢・態度を示す。 定義:対象者がおかれている状況や対象者の考え、生き方を深く敬い、関心を寄せて寄り添う姿勢・態度を持つ。	対象者の背景を認識し、対象者と共有しながら背景を踏まえて関わった。	対象者への関わりの一部において、対象者の考えや生き方とその背景を踏まえた関わりを実践した。	他者のサポートを得て、対象者の考えや生き方とその背景を部分的に理解し、言語化することができた。	対象者の考えや生き方を理解しようという姿勢で関わろうとした。	対象者の考えや生き方とその背景について考えることができなかった。
2. 互いを気づかい、気づかわれる関係を構築できる。 定義:してあげるという一方的なかわりではなく、対象者が自分に向けている気づかひについて理解し、関係の構築につなげる。	対象者に必要な気づかひを向けるとともに、対象者が自分に向けた気づかひを受け止め、相互に理解し合える関係を構築した。	対象者に必要な気づかひを向け、看護を提供できる関係を構築した。	対象者に必要な気づかひを向けたが、対象者が自分(学生)に向けた気づかひを受け止める余裕はなかった。	対象者を気づかおうと努力した。	自分のことで精一杯で、対象者を気づかう視念に欠けていた。
3. 配慮を持った関わりを実践できる。 定義:看護の意味を見出し、対象者と互いに成長するための姿勢・態度を持つ。	対象者がおかれた状況や思いを理解・共感し、互いに影響し合う存在として意識疎道を回りながら看護を実践した。	対象者の価値観を尊重した合意形成へ向けたプロセスをふみながら看護を実践した。	対象者の背景を考慮し、対象者にとっての必要性を判断して個別性のある看護を実践した。	専門的知識を活用し、一般的に必要な看護を実践した。	対象者に提供された看護を模倣しながら看護を実践した。
4. 生かされていることへの感謝を、他者への奉仕として返す。 定義:自分の周囲にいる人との関わりの中で、他者に生かされている自己に気づき、その人々に感謝の思いを言葉や実践を通して表現し、利他共生を体現した。	周囲の人々に生かされている自己に気づき、その人々に感謝の思いを言葉や実践を通して表現し、利他共生を体現した。	自分自身の実践に関わった人々に与えた意味や影響と、自分自身が関わった人々から与えられた意味や影響について明らかにした。	自分自身の実践が対象者にとってどのような意味や影響を与えたのか、振り返りながら看護を実践した。	感謝の思いを周囲の人々に還元することを意識して行動した。	自分を支えてくれる他者の存在に気づくことができなかった。
5. 自分なりの生き方を考える。 定義:他者の生老病死にかかわることを通して、自らの専門職としてのあり方について考え、表現する。	対象者との出会いを通して、生老病死を支える看護の在り方と、そこに至るまでの自分自身の課題について他者に伝えるように説明できた。	対象者との出会いを通して、生老病死についての自己の考えを他者に伝えるように表現できた。	対象者との出会いを通して、看護の在り方について考えた。	対象者との出会いを通して、自分自身の中に生じた思いを述べることもできた。	出会った対象者について説明できた。

※「対象者」とは、看護を提供する対象となる個人はもちろん、個人を取り巻く、また看護の対象となる家族、職場、学校、地域などの集団を含む。

図4 実習ルーブリック初案

なかった」というような、できなかったことを指標とするレベル内容が含まれていた。本来ルーブリックは、学習達成度の評価指標である<sup>9)</sup>ため、できるようになった行動を評価の指標とすべきである。そのため、「〇〇ができなかった」という表現を、できた行動の表記に修正をしていった。数回の検討を行い、最終案の策定に至った(図5)。

策定した最終案は、学科会議での検討を経て2023年度より運用を開始した。しかし、このルーブリックは、FDで指摘されていたわかりづらさなどが完全に解消されたわけではなかった。また、新カリキュラムでの実習もはじまったばかりで、評価の内容が妥当かどうかの判断がつきづらい状況であった。そのため、「試行案」として実施し、数年間の経験の蓄積を経て、再度検討することとした。

## 考 察

### 1. 共生とケアリング

看護学の領域では、“ケアリング”というワードがしばしば用いられる。“ケアリング”は、M. メイヤロフの著書<sup>10)</sup>での「相手をケアすること、相手の成長を援助することによって、自分もまた自己実現する結果になる。」という一文からはじまり、看護学では、J. ワトソン、M. レイニンガー、P. ベナーなど、著名な看護理論家が理論における中核概念として示している。特にP. ベナーは、「ケアリング=気づかい」として、3つの特徴をあげて説明している<sup>11)</sup>。①人が何をストレスと感じ、それにどう対処しうるかは、気づかいのありようによって決まる。気づかいは人に、体験と行為の可能性を作り出す。②人は、何か・誰かと結びつき、関心を寄せることで状況に巻き込まれて関与することは気づかいであり、気づかいはとおして問題を発見し、可能な解決法を知り、それを実行することができる。③人に援助を与えうる条件と、人からの援助を受け容れうる条件が気づかいによって設定される。同じ行為でも、気づかいの中でなされる場合とそうでない場合とではまったく異なった結果をもたらすことがある。これら3つの説明、特に②③と『共生』には共通する志向性が存在しているように思われる。つまり、双方向性であることと、関心を寄せるという姿勢が必要である点である。また①の、体験と行為の可能性を作り出すという点においても、“共に生かし

あう”<sup>3)</sup>ことや“感恩奉仕”につながる部分がある。P. ベナーなどのケアリング理論は、看護理論の分類の中では哲学として取り扱われることも多く、抽象的・概念的で、具体的でわかりやすい言葉で記述することは難しい。これは、“利他共生”や“感恩奉仕”などの用語も同様である。こうしたわかりづらさはあるが、開発の段階では具体的事例を用いることで、言わんとするところを共通理解しながら進めることができたと考える。しかし、ルーブリックの形になると具体的事例の提示などがなされないため、評価する学生にはわかりづらい可能性がある。学生がどのようにとらえるかについては、運用する中で情報を得て、検討を重ねる必要がある。他方で、今年度から基礎教育科目として1年次に「利他共生」の科目が開講された。座学での学びを踏まえ、学生自身が実習での実体験を通して自らの言葉で『共生』について表現できるようになることも期待される場所である。

一方で、新カリキュラムにおける『共生』を基盤とした“淑徳ナース”の養成は、特殊な看護師を養成するという事ではない。本学を卒業した看護師が根底に持つ、ケアの志向性に関わる要素であり、多様性深まる社会構造の中で、自らの看護を見失ったときに立ち戻ることができる原点としての“看護観”を持った看護職の養成である。そのため、淑徳大学の特徴、理念という点だけを強調するのではなく、看護職にとってなじみやすい特徴を見出したことは、学生の普通の生活の中であまりなじみがないかもしれない仏教的要素と、現に学習している看護学とを結びつけやすいものにする視点がであったと考える。また、常に入れ替わりがある教員にとっても、なじみのある言葉であることは、学生への支援をしやすくすると考える。【実習ルーブリック『共生』】では、“気づかう”や“関心”など、ケアリング理論で用いられることが多い用語を用いている。ルーブリックはパフォーマンス評価であり、行動の変化が評価される指標であると同時に、求められる基準を確認できるツールでもある。しかし、人が行動を変える時には、なじみのないものは選択されづらく、よりなじみのある行動が選択されがちになる。スモールステップの目標を掲げるだけではなく、看護職としてなじみがあるものであることは、学生・教員の双方にとって、理解を促す一助になると考える。



### 臨地実習ルーブリック(実習をとおして身につける力)「共生」

「共生」とは利他共生、【他者に生かされ、他者を生かし、共に生きる】ということを目指す。看護における利他共生は、「ひととしてのその人の在り方に関心を寄せ、深く感じる姿勢をもつ」、「気づかい、気づかわれる関係の中で対象者に配慮をもった気づかい(看護)を行う」、「気づかいを通して、自らの気づかひの意味に気づき、多くの人にその意味をもった気づかいを実践していく(感恩奉仕)」、「自らの気づかひの意味(『観』)について意識化し、他者に伝えることができる」ことを通して、体現される。そのため臨地実習では、対象者に生じた問題を解決するプロセスの中で、この利他共生、“together with him”の思考と行為と感情を一体のものとして体現できることを目指す。

観点・定義	レベル				
	4	3	2	1	0
<p>1. 関心／感心をもち共にいる姿勢・態度を示す</p> <p>定義；対象者がおかれている状況や対象者の考え、生き方を深く敬い、関心を寄せて寄り添う姿勢・態度を持つ。</p>	<p>対象者の背景を認識し、対象者と共有しながら背景を踏まえて関わった</p>	<p>対象者への関わりの一部において、対象者の考えや生き方とその背景を踏まえた関わりを実践した</p>	<p>他者のサポートを得て、対象者の考えや生き方とその背景を部分的に理解し、言語化することができた</p>	<p>対象者の考えや生き方を理解しようという姿勢で関わろうとした</p>	<p>対象者の疾患や障がい、日常生活上の支障へのかかわりを実践した</p>
<p>2. 互いを気づかい、気づかわれる関係を構築できる</p> <p>定義；してあげるといふ一方的なかかわりではなく、対象者が自分に向けている気づかひについて理解し、関係の構築につなげる。</p>	<p>対象者に必要な気づかひを向けるとともに、対象者が自分に向けた気づかひを受け止め、相互に理解し合える関係を構築した</p>	<p>対象者に必要な気づかひを向けたが、対象者が自分(学生)に向けた気づかひを受け止める余裕はなかった</p>	<p>対象者を気づかおうと努力した</p>	<p>自分のことには精一杯取り組めたが、対象者を気遣う視点が不足していたことにも気づいた</p>	
<p>3. 配慮を持った関わりを実践できる</p> <p>定義；看護の意味を見出し、対象者と互いに成長するための姿勢・態度を持つ。</p>	<p>対象者がおかれた状況や思いを理解・共感し、互いに影響し合う存在として意思疎通を図りながら看護を実践した</p>	<p>対象者の価値観を尊重した合意形成へ向けたプロセスをふみながら看護を実践した</p>	<p>対象者の背景を考慮し、対象者にとっての必要性を判断して個別性のある看護を実践した</p>	<p>専門的知識を活用し、一般的に必要な看護を実践した</p>	<p>対象者に提供されている看護を模倣しながら看護を実践した</p>
<p>4. 生かされていることへの感謝を、他者への奉仕として返す</p> <p>定義；自分の周囲にいる人との関わりの中で、他者に生かされている自己に気づき、その人々に感謝の思いを言葉や実践を通して表現し、利他共生を体現した</p>	<p>周囲の人々に生かされている自己に気づき、その人々に感謝の思いを言葉や実践を通して表現し、利他共生を体現した</p>	<p>自分自身の実践が関わった人々に与えた意味や影響と、自分自身が関わった人々から与えられた意味や影響について言語化した</p>	<p>自分自身の実践が対象者にとってどのような意味や影響を与えたのか、振り返りながら看護を実践した</p>	<p>感謝の思いを周囲の人々に還元することを意識して行動した</p>	<p>自分を支えてくれる他者の存在に気づくことができた</p>
<p>5. 自分なりの生き方を考え、述べる</p> <p>定義；他者の生老病死にかかわることを通して、自らの専門職としてのあり方について考え、表現する。</p>	<p>対象者との出会いを通して、生老病死を支える看護の在り方と、そこに至るまでの自分自身の課題について他者に伝えるように説明できた</p>	<p>対象者との出会いを通して、生老病死についての自己の考えを他者に伝えるように表現できた</p>	<p>対象者との出会いを通して、看護の在り方について考えた</p>	<p>対象者との出会いを通して、自分自身の中に生じた思いを述べることができた</p>	<p>出会った対象者について説明できた</p>

※「対象者」とは、看護を提供する対象となる個人はもちろん、個人を取り巻く、また看護の対象となる家族、職場、学校、地域などの集団を含む

図5 完成した【実習ルーブリック『共生』】試行案



## 2. ルーブリックで評価できるもの

前述のように、看護学においてケアリング理論は哲学として分類されることが多い。また、例えば同じ年齢、同じ疾患、同じ治療を同じ時期に受けている患者への看護であったとしても、対象となる患者が違えば、その患者にとってより良い看護の行為は当然異なる。このような極端に個別化されたアウトプットが求められる実習について、ルーブリックで画一的に評価をすることには困難を伴う。ルーブリック作成の過程でもこの問題は検討され、最終的には看護師である教員の立場で考えられたレベル付けを行っている。特に、『共生』については対象との双方向性の性格を有していることから、『共生』の相手となる人々の意見も取り入れるべきであったかもしれない。しかし、前述した個別性の強さと教育成果の評価という観点から考えると、相手となる人々の意見を取り入れるという考えは現実的とは言えない。しかし、ケアの成立には受け手の賛同・参加が不可欠であり、共に実践を作ったことが結果として現れているとも考えられる。そのため、作成した【実習ルーブリック『共生』】では個別性の範囲を許容できるように、各観点のレベル評価については限定した行動を基準とするのではなく、行動に至る思考や感情などを基準とした。この点は、ルーブリックがパフォーマンス評価であるという点と矛盾する。これについても、試行を重ねることによって評価が必要となる点であると考えられる。

## 結 論

1. 新カリキュラムにおける本学の理念を基盤とした実習による学びを評価するために、【実習ルーブリック『共生』】をあらたに作成した。
2. 看護における『共生』において、学生に修得を求めるものの方向性として、①ひととしてのその人の在り方に関心を寄せ、深く感じる姿勢をもつ、②気づかい、気づかわれる関係の中で、対象者に配慮を持った気づかい（看護）を行う、③気づかいを通して、自らの気づかひの意味に気づき、多くの人にその意味を持った気づかひを実践していく（感恩奉仕）、④自らの気づかひの意味（「観」）について意識化し、他者に伝えることができる、の4つをあげた。
3. 【実習ルーブリック『共生』】の評価の観点として、
  - 観点1：関心／感心をもち共にいる姿勢・態度を示す、
  - 観点2：互いを気づかい、気づかわれる関係を構築できる、
  - 観点3：配慮を持った関わりを実践できる、
  - 観点4：生かされていることへの感謝を、他者への奉仕として返す、
  - 観点5：自分なりの生き方を考え、述べる、の5つを設定した。
4. 『共生』と『ケアリング』を関連付けたことで、看護学の領域でもなじみやすさがある一方で、表現のわかりづらさは解消されなかったため、試行版のルーブリックとして運用しながら、わかりやすさについては評価をしていく必要がある。
5. 看護学実習での行動（パフォーマンス）は、対象者の個性が大きく反映されるため、ルーブリックで行動をレベル化して評価することには困難がある。試行案では、行動に至る思考や感情などを基準として作成しているが、このレベル表記についても、実施を積み重ねて評価していくことが必要である。

### 参考・引用文献

- 1) 関根小乃枝、看護師等に求められる能力とカリキュラム改正の意図、IRYO、2021、75(2)、p.135-139
- 2) 長谷川匡俊、淑徳大学 自校教育ガイドブック、淑徳大学、p.47
- 3) 山口光治、2022年度 新入生セミナーにおける学長講話配布資料、p.4
- 4) 大學新聞社、“トップインタビュー第86回淑徳大学第12代学長山口光治氏”、大學新聞、<https://daigakushinbun.com/post/views/1209> (2022-04-20)
- 5) 足立毅、淑徳大学看護栄養学部10周年FD研修会 足立毅名誉教授講義資料、p.6
- 6) 佐佐木智絵 他、学部教育における多職種連携教育に関する文献レビュー～教育プログラムと評価に関する検討～、淑徳大学看護栄養学部紀要、2019.11、p.41-48
- 7) 日本看護協会、“看護倫理”、看護職の倫理綱領、[https://www.nurse.or.jp/nursing/assets/statistics\\_publication/publication/rinri/code\\_of\\_ethics.pdf](https://www.nurse.or.jp/nursing/assets/statistics_publication/publication/rinri/code_of_ethics.pdf) (2023-09-01)
- 8) Dannelle D. Stevens; Antonia J. Levi. 大学教員のためのルーブリック評価入門、佐藤浩章他 訳、玉川大学出版部、2014、p.180、原書名 Introduction to RUBRICS; An Assessment tool to Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning. 2012
- 9) Mayeroff, M. 『ケアの本質—生きることの意味』、田村真、向野宣之 訳、ゆみる出版、1987、p.236、原書名 On Caring. 1971
- 10) Benner, P; Wrubel, J. 現象学的人間論と看護、難波卓志 訳、医学書院、1999、p.458、原書名 The Primacy of Caring Stress and Coping in Health and Illness. 1989

## An Attempt to Create a Rubric for “Together with him”

Tomoe SASAKI

Shiori SAKAI

Ayako NAGATA

Mami ISHITSUKA

Natsuko ITO

Naomi INOUE

Ikuyo NAGASAKA

Taeko WATANABE

# 生成系 AI (ChatGPT) を活用した 大学生対象における授業実践及び効果検証

— 情報科目、英語科目、講義科目 (多文化と異文化理解) の実践を通じて —

淑徳大学高等教育研究開発センター 准教授 杉原 亨

淑徳大学高等教育研究開発センター 助教 今村 有里

淑徳大学学長室課長 荒木 俊博

## 要 約

ChatGPTに代表される生成系AIは、高等教育でも大きな影響を及ぼしつつある。その対応として文部科学省や各種団体は指針やガイドラインを公表しているものの、教育現場においては模索している状況である。この状況を踏まえて、本稿では、淑徳大学の学生を対象に、事前アンケートによる生成系AIに関する実態把握と、情報科目や英語科目などでのChatGPTを活用した授業実践、及び事後アンケートによる検証を行った。

検証の結果、事前アンケートから生成系AIの利用に関しては、実態としては比較的少数でとどまっている状況であった。次に授業実践では、多くの学生はChatGPTについては、一度使い方を理解すると、自分の興味関心に沿って対話をしており、一部学生の中には、講師が想定していない質問もして、発展的な使い方を試みていた様子が見受けられた。さらに、事後アンケートからは、ChatGPTの便利な点として回答のレスポンスの速さ、知らない情報を教えてくれるなどという回答がみられた。一方で、問題点として、情報が間違っていることなどが挙がっていた。

## 1. 研究背景

### 1.1 生成系AIの概要

2022年11月にOpenAIは生成系AI (Generative AI) の一種であるChatGPT-3.5を無料で公開し、世界で公開から1週間で100万ユーザ、2ヶ月で1億ユーザに到達した (松尾研究室 2023)。これらの状況より、急速に生成系AIについての様々な取り組みや議論が起り、現在もどのように対応すればよいかについて政府・行政、民間企業、教育機関など社会全体にわたって議論がなされている。

そもそも生成系AIは、電子情報通信学会の会長声明 (2023) によると、「生成系AIとは、一般に、人間の入力する問いなどに応じて、高度に複雑なテキストおよび画像・イメージ、音声など多様なデータを自律的に出力するよう見えるアプリケーション一般を指すもの」と定義されている。この定義に基づく、ChatGPTはいわゆる言語生成サービスに該当する。このような言語生成サービスが発達したのは、ディ-

プラーニング (深層学習) による自然言語処理が2018年ごろから急速に性能が向上したことが主要因とみなされている (松尾研究室 2023)。

ChatGPTはOpen AIが開発したGenerative Pre-trained Transformer (GPT) という大規模言語モデルで動いている。すなわち、「大規模言語モデルは、世の中にある様々な言語で書かれた膨大な量のウェブデータや書籍、プログラムなどを読み込み、それらの知識や情報を備えた上で対話することができる」(岡野原 2023: 2) ものであり、かつ「与えられた文章を入力して次の単語を予測するように学習を行っておき、次の単語を逐次的に繰り返し行うことで文章を生成する」(藤本 2023: 72) 仕組みである。

ChatGPTができることとして、文章の添削や校正、文章や概念の要約、ブレインストーミング、リサーチや論点の洗い出し、アイデアの提案が強みとして確認されている (松尾研究室 2023)。その他には、翻訳に優れているという意見も多い。一方で、一般的な懸念として、AIの生成物に関する著作権の扱い、個人

情報などの機密情報の漏洩、生成物の妥当性（本当のように嘘をつく）が挙げられている。

ChatGPTの有効性の先行研究として、アメリカのマサチューセッツ工科大学のNoy & Zhang (2023) は、大学を卒業した専門職444人に報告書作成などの課題に取り組ませたところ、ChatGPTを活用した場合、生産性向上や作業時間の減少が確認されただけでなく、スキルレベルが低い対象者ほどアウトプットを向上させていることがわかった。加えて、ChatGPTの活用を通じて、仕事への満足度や自己効力感、及び自動化技術への関心が高まっていることが明らかとなった。限定された先行研究ではあるが、ChatGPTをはじめとした生成系AIが様々な観点で社会的影響を及ぼす可能性が示唆されている。

## 1.2 高等教育における生成系AIの動向

ChatGPTをはじめとした生成系AIに関する高等教育における世界的な動向として、2023年4月にUNESCOは高等教育におけるChatGPT利用のガイド「ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide」を公開した。内容としては、冒頭で簡易なChatGPTの登録方法が紹介されており、次に高等教育における教育、研究、管理運営に関する活用法が記載されている。教育と学習に関して、次のようにChatGPTでの活用を提示している（表1）。

次に、日本の高等教育における動向として、文部科学省は2023年7月に全国の大学や高専を対象とした事務連絡として「大学・高専における生成AIの教学面の取扱いについて」を通知した。通知における基本的

な考え方として、各大学・高専で生成系AIに対する教学面での考え方や対応を検討し、学生及び教職員へ指針を示し、都度見直しを行うことを推奨している。さらに、生成系AIによる学習での活用場面として、ブレインストーミング、論点の洗い出し、情報収集、文章校正、翻訳やプログラミングの補助等を挙げている。一方で、留意すべき観点として、学生が生成系AIを活用したレポートを作成することは不適切であり、生成AIを活用した場合も評価方法を口述試験などで工夫する必要があること、加えて生成AIの生成物の信頼性など技術的限界、さらに機密情報の漏洩の危険性や著作権侵害のリスクを挙げている。この文部科学省の通知は、これまで生成系AIについて議論されてきた要点が過不足なく整理されており、各大学・高専における指針の指標となることが予期される。

また、各種大学団体においても生成系AIに関する声明や指針を発表しており、2023年5月に国立大学協会が「生成AIの利活用に関する国立大学協会会長コメント」、日本私立大学情報教育協会が「生成系AI使用ガイドライン」、7月に日本私立大学連盟が「大学教育における生成AIの活用に向けたチェックリスト〔第1版〕」を公表した。この日本私立大学連盟が作成したチェックリストでは、生成系AIの活用に関して、学内における組織的な対応、教育面では成績評価や授業運営で具体的な項目が作成されている。

個別の大学については、最も早期の2023年3月に生成系AIへの指針を表明したのは東京外国語大学、上智大学、東北大学であり、4月3日に東京大学は「生成系AI（ChatGPT, BingAI, Bard, Midjourney, Stable

表1 高等教育におけるChatGPTの役割

役割	説明
Possibility engine	AIがアイデアの代替及び表現方法を生成
Socratic opponent	AIが相手となって議論を展開
Collaboration coach	AIがグループにおけるリサーチや問題解決をサポート
Guide on the side	AIがガイドとして物理的および概念的な空間をナビゲートする（学習ガイド）
Personal tutor	AIが各学生を個人指導し、進捗状況を即座にフィードバック
Co-designer	AIが学習デザインに関するプロセスをサポート
Exploratorium	AIがデータで遊び、探索し、解釈するためのツールを提供
Study buddy	AIが学生の学習内容の振り返りをサポート
Motivator	AIが学習効果を高めるゲームや課題を提供
Dynamic assessor	AIが各学生の知識の修得状況を教育者に提供

出典：UNESCO (2023) の表を部分抜粋、日本語は筆者意訳



Diffusion等)について」を公表した。この時期での生成系AIへの対応は話題となり、多くの高等教育の関係者が注目した。この時期から各大学で生成系AIに対する検討が本格的に始まり、とりわけ前期試験の時期である2023年7月を目途に多くの大学が指針を公表した。

## 2. 研究目的と研究概要

本研究は、急速に発展している生成系AIの技術的な側面及び、散発的に活用されつつあるが、統一的な対応が定まりきれていない教育現場の現状を踏まえて、将来的に教育現場において生成系AIを適切に活用するために必要なことを検討するために、実際に大学生を対象に授業内で実証を行った。

概要としては、淑徳大学の大学生を対象に、はじめに事前アンケートにより生成系AIに対する学生の現状認識を調査した。次に、語学科目や情報科目、講義科目の講師が、それぞれでChatGPTを用いた授業を実践し、それに対して受講生がどのような成果・アウトプットを出したかを確認した。最後に、授業内でChatGPTを活用した後に、学生から生成系AIの具体的な利点や課題などを列挙させた。

## 3. リサーチクエスチョン

本研究では、研究目的に沿って、大きく3つのリサーチクエスチョンを設定した。

- RQ1. 大学生における生成系AIに関する現状認識
- RQ2. 授業における生成系AI（ChatGPT）の実践及び成果物
  - RQ2-1 語学科目（コミュニケーション英語Ⅰ、英語Ⅲ）
  - RQ2-2 情報科目（情報リテラシー）
  - RQ2-3 講義科目（多文化と異文化理解）
- RQ3. 受講後における生成系AI（ChatGPT）活用に関する意見

## 4. 検証方法

### 4.1 RQ1. 大学生における生成系AIに関する現状認識

実証対象全ての授業内でChatGPTを活用する前に、受講生に対してオンラインでGoogle Formsで作成したアンケートを実施した。アンケートについては、回答者に対して、回答は任意であること、そして調査は個人が特定出来ないよう無記名で実施したうえで、回答結果は統計的に処理し、教育や研究活動のみに活用し、かつ成績には一切影響しない旨をGoogle Formsにて文章で伝えた。かつ、冒頭で研究参加への同意に関する設問を設定している。

具体的な設問として、属性に関して、「所属している学部学科」「学年」「ChatGPTの実証をした受講科目」、そしてChatGPTに関して、「ChatGPTなどの生成系AIの認知」「ChatGPTなどの生成系AIの利用頻度」「利用したことがある生成系AIと活用場面」を設定した。アンケートの分析ソフトとしては、査読付き国際ジャーナル掲載論文でも活用されている社会情報サービス社のエクセル統計、及びMicrosoft Excelを使用した。

### 4.2 RQ2. 授業における生成系AI（ChatGPT）の実践及び成果物

本研究のChatGPTに関する実証は、淑徳大学における次の4つの科目で実施した。全ての授業で、ChatGPTでの会話のログを保存した画像をGoogle Classroomへ提出し、これら画像を成果物とした。以下に各授業の実証概要を示す。

#### (1) コミュニケーション英語Ⅰ

コミュニケーション英語Ⅰは全学共通の基礎教育科目（S-BASIC）における1年生対象の必修科目で、基礎的な英語コミュニケーション能力の向上を目的とする。なお、週1回90分計15回の科目である。

本研究におけるChatGPTに関する実証は、東京キャンパスの経営学部観光経営学科、人文学部歴史学科におけるコミュニケーション英語Ⅰの授業で行った。クラスの内訳は、経営学部観光経営学科で1クラス（受講者28人）、人文学部歴史学科の2クラス（受講者24人、23人）で合計3クラスであった。実証は2023年7月25日及び28日の第15回目授業の約30分間で

行った。これらのクラスは今村有里（本稿の研究者）が担当した。

## (2) 英語Ⅲ

英語Ⅲは全学共通の基礎教育科目（S-BASIC）における2年生から4年生対象の選択科目である。今回実証を行った英語Ⅲは人文学部歴史学科・表現学科対象の科目で、言語学習に必要な学習スキル及び実践的な英語コミュニケーション能力を身に付けることと、自らが学習の主体となることを目的とする。なお、週1回90分計15回の科目である。

本研究におけるChatGPTに関する実証は、東京キャンパスの人文学部歴史学科・表現学科における英語Ⅲの授業で行った。受講者は27人だった。実証は2023年5月26日の第6回目授業の約45分間で行った。これらのクラスは今村有里（本稿の研究者）が担当した。

## (3) 情報リテラシー

全学共通の基礎教育科目（S-BASIC）における1年生対象の必修科目で、基礎的な情報リテラシーの知識と、Microsoft社のWordとPowerPointの技能を習得する。なお、週1回90分計15回の科目である。

本研究におけるChatGPTに関する実証は、東京キャンパスの経営学部経営学科、経営学部観光経営学科における情報リテラシーの授業で行った。クラスの内訳は、経営学部経営学科で2クラス（受講者22人、22人）、経営学部観光経営学科の2クラス（受講者27人、27人）で合計4クラスであった。実証は2023年7月25日及び27日の第15回目授業を1回分（90分）で行った。これらのクラスは杉原亨（本稿の研究者）が担当した。

## (4) 多文化と異文化理解

多文化と異文化理解は看護栄養学部看護学科・栄養学科の2年生から4年生対象の選択科目で、文化とは何か、多文化・異文化とはどういうことなのか、自らを取り巻く社会や国際的に議論されているトピックを通じて理解することを目的とする。なお、週1回90分計15回の科目である。

本研究におけるChatGPTに関する実証は、千葉第二キャンパスの看護栄養学部看護学科・栄養学科における多文化と異文化理解の授業で行った。受講者は94人だった。実証は2023年7月13日の第13回目授業の約

30分間で行った。これらのクラスは今村有里（本稿の研究者）が担当した。

なお、2023年5月23日に英語Ⅲで実証した後、課題となった授業内におけるChatGPTへのログイン方法や使い方の教授法などを検証し改善するために、7月7日に人文学部歴史学科3年生2人（うち1人は英語Ⅲ受講者）に対して、ChatGPTの実証及び生成系AI全般に関するインタビューを2時間にわたって実施した。

## 4.3 RQ3. 受講後における生成系AI (ChatGPT) 活用に関する意見

事前アンケートと同じく、Google Formsで実施した。同意と属性に関する設問後、具体的な設問として、授業内でのChatGPTの活用に関して、「ChatGPTで利用した機器」「今回の課題を作成するにあたって、何回ChatGPTに質問を入力したか」「ChatGPTの回答は、あなたの質問の意図に沿ったものか」「ChatGPTを今回の課題で使ってみて、利点を感じたか」「ChatGPT（生成系AI）を今回の課題で使ってみて、問題があったか」、その他には「今後もChatGPTを使ってみたいか」「ChatGPT（生成系AI）全般に関する懸念、心配なこと」を設定した。事前アンケートと同様に、エクセル統計とMicrosoft Excelによる統計的分析及び可視化を行い、その他に自由記述の内容をテキストマイニングの手法で分析した。自由記述の分析では、テキスト（文章）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアであるKH Coder 3（樋口 2014）を活用した。

## 5. 検証結果

### 5.1 RQ1. 大学生における生成系AIに関する現状認識

事前アンケートの分析対象者は245人であった。アンケートのデータ活用の不同意者及び、別の実証対象授業でも回答した学生は除いている。そのうち、学部学科別では人数順で経営学部観光経営学科66人、看護栄養学部栄養学科59人、人文学部歴史学科42人、経営学部経営学科31人、看護栄養学部看護学科27人、人文学部表現学科20人であった。学年別では、1年生133人、2年生87人、3年生21人、4年生以上4人であった。ChatGPTを実証した科目においては、多文化と

異文化理解86人、情報リテラシー71人、コミュニケーション英語Ⅰ67人、英語Ⅲ21人が回答した。

ChatGPTなどの生成系AIに関する認知の有無について、全体では「聞いたことはない」73人（29.8%）、「聞いたことはある」172人（70.2%）で、7割程度が認知していることがわかった。さらに学部学科別でみると、経営学部観光経営学科と人文学部歴史学科は「聞いたことがある」が8割程度で比較的高い認知度であることが確認された（図1）。

次に、ChatGPTなどの生成系AIの利用頻度に関しては、全体では「利用したことない」183人（74.7%）、「1回利用したことがある」25人（10.2%）、「2回から5回利用したことがある」18人（7.3%）、「5回から9回利用したことがある」5人（2.0%）、「10回以上利用したことがある」14人（5.7%）であった。

75%程度は利用したことが無く、利用したとしても1回の利用が多い状況であった。さらに学部学科別でみると、特徴的なところでは、経営学部観光経営学科で11人（16.7%）の学生が10回以上の利用、経営学部経営学科では10人（32.2%）が2回から5回利用したことがあると回答しており、両学科では一定の学生が生成系AIを活用していることが伺える（図2）。

さらに、生成系AIの利用経験がある回答者に、利用経験がある生成系AIについて質問したところ、ほとんどがChatGPT-3.5（無料版）であり、大差をつけて、Microsoftが開発したBingAI、ChatGPT-3.5（無料版）より性能が良いChatGPT-4（有料版）が続いている（図3）。

### ChatGPTなどの生成系AI（Generative AI）について 聞いたことはあるか

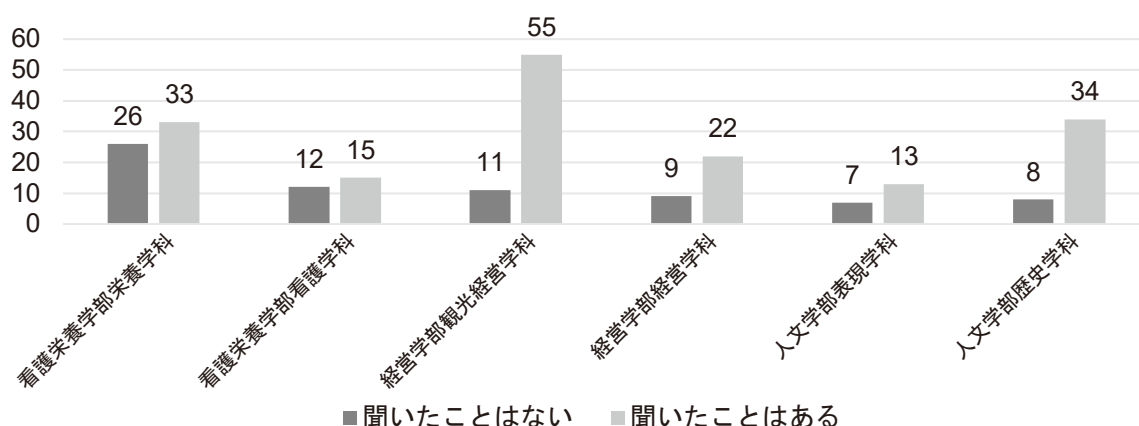


図1 学部学科別における生成系AIに関する認知の有無（人数）

### ChatGPTなどの生成系AI（Generative AI）の利用経験

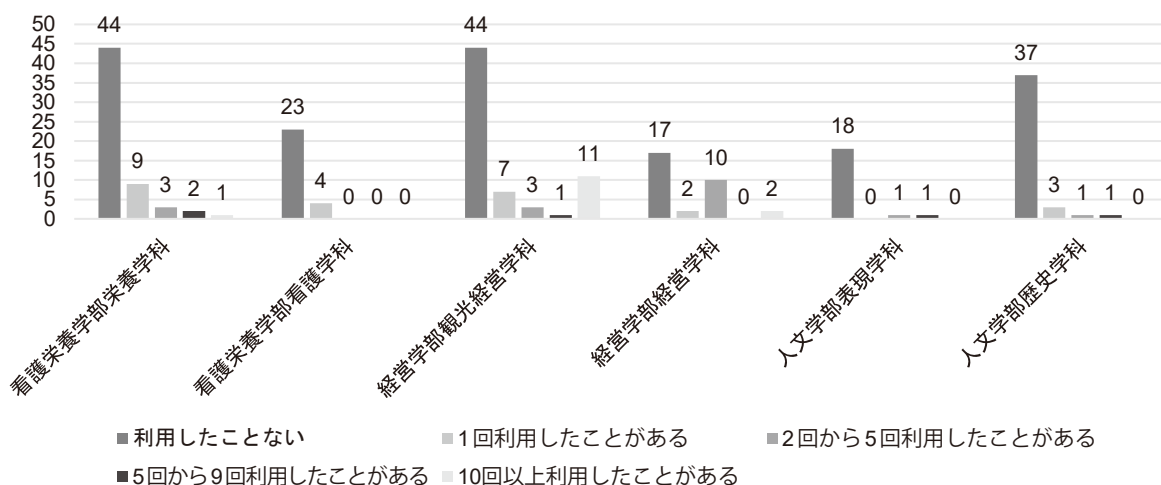


図2 学部学科別における生成系AIの利用経験（人数）

また、どのような場面で生成系AIを活用したかについて複数回答可で質問したところ、選択肢の中では、「勉強で活用」36、「特に目的はなくお試して活用」29、「アルバイトなどで活用」1で、勉強の活用が最も多く、次にとりあえず使用したが多かった。ちなみにその他の自由記述として、授業で取り上げられたという回答が目立った（例、教職の授業）。さらに生成系AIの具体的な活用場面としては、「レポート課題で活用（複数）」「夏目漱石のところで読書感想文を書け」「少子高齢化により起こる問題とその解決策について調べた」「イラスト生成」などの回答がみられた。この段階でも、程度の差はあるが一部学生は授業のレポート課題などで既に活用している様子が伺える。

## 5.2 RQ2. 授業における生成系AI（ChatGPT）の実践及び成果物

全ての授業の共通教材として、初めてChatGPTを利用する学生が大半であることを想定して、講師がChatGPTの登録までの一連の流れについて、PowerPointの資料を作成した（15スライド）。なお、全ての授業でChatGPT-3.5（無料版）を使用した。

### 5.2.1 RQ2-1 語学科目（コミュニケーション英語Ⅰ、英語Ⅲ）

〈コミュニケーション英語Ⅰ〉

第15回目の授業内で約30分で実施した。表2に授業内におけるChatGPT実証の流れを整理した。

はじめに、事前準備では講義資料の作成（投影とデータ配布のみ）をし、共通資料のChatGPT登録に関する資料を人数分印刷した。なお受講生のほとんど

が授業で使用するデジタル教材にスマートフォンからアクセスしていたことから、事前・事後アンケートをQRコード化し、講義資料に加えた。1年生必修の科目のため資料は日本語で作成し、必要に応じて英語でのプロンプト（指示文）の出し方を板書した。授業の冒頭にGoogle Formsで作成した事前アンケートを実施、その後ChatGPTの登録作業に移った。受講生がChatGPTを登録完了した後に、まずはChatGPTを自由に入力させた。その後、ChatGPTでコミュニケーション英語Ⅰの授業内に既に行ったライティング課題の内容についてChatGPTと会話をするように促した。観光経営学科は「行ってみたい都市（A city I want to visit）」、歴史学科は「歴史上の好きな人物（My favourite historical person）」について、まずは日本語で会話させ、内容を英文に直すよう指示を出した。ChatGPTの画面キャプチャをさせた後に、保存したChatGPTに関する画像をGoogle Classroomに提出させた。その後、事後アンケートをGoogle Formsで実施した。

図4（巻末参照：以降ChatGPTに関する画像は全て巻末に掲載）は「歴史上の好きな人物（My favourite historical person）」をChatGPTに英文で簡潔にまとめるよう指示を出した例である。ChatGPTの傾向として、説明が長文になりやすいため、“Make it shorter.”と何回か指示を出すことによって、学生が自身の英語レベルに合った回答（文の長さ）を導き出すことが可能となる。

また、ChatGPT実証を第15週目の最終授業日に行なったこともあり、図5（巻末参照）のような指示を出す学生もいた。

（ChatGPTなど利用経験ありと回答した方のみにお聞きします）  
どのような生成系AIを利用したことがありますか。（複数回答可）

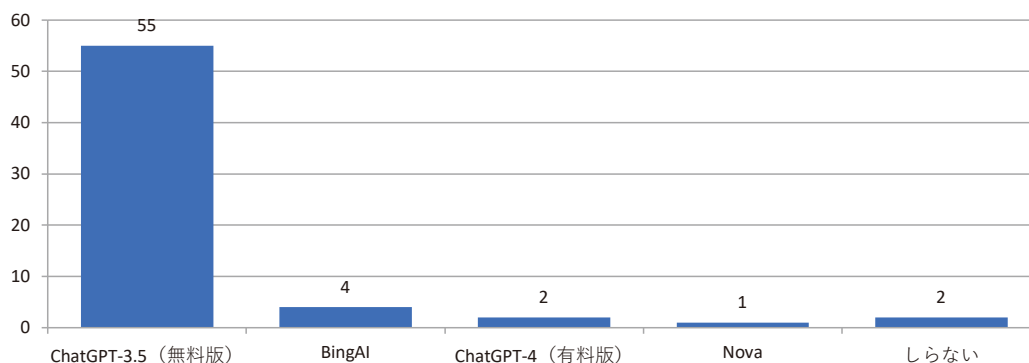


図3 利用経験がある生成系AI（複数回答可）



表2 コミュニケーション英語 I の授業におけるChatGPT実証の流れ

授業の流れ	講師が取り組むこと	学生が取り組むこと
事前準備	・ChatGPT登録の資料を印刷 ・当日の講義資料（PowerPoint）の作成	・特になし
事前アンケート	・Google Formsで作成したアンケートのURL（QRコード）を掲載	・学生のスマートフォン、もしくはパソコンでアンケートに回答
ChatGPTへの登録	・ChatGPTの登録に関する紙資料を配布 ・スライドに沿って登録方法の説明及びサポート	・学生のスマートフォン、もしくはパソコンでChatGPTの登録を行う
ChatGPTを自由に使う	・ChatGPTの入力方法を説明	・自由にChatGPTへ入力
ChatGPTで受講者が選んだ「行ってみたい都市（A city I want to visit）（観光経営学科）」、「歴史上の好きな人物（My favourite historical person）（歴史学科）」について聞いてみる	・テーマを説明し、まずは日本語で聞いてみるように勧めた ・その後、その内容を英訳するよう勧めた ・簡単な英語でのプロンプトの出し方を板書した	・学生が選んだ都市もしくは歴史上の人物について質問する
ChatGPTでの会話の画像を保存	・スマートフォンの画面をスクリーンショットするよう指示	・スクリーンショットを行う
画像をGoogle Classroomに提出	・Google Classroomへの提出方法を説明	・画像をGoogle Classroomへ提出
事後アンケート①	・Google Formsで作成したアンケートのURL（QRコード）を掲載	・学生のスマートフォン、もしくはパソコンでアンケートに回答

## 〈英語Ⅲ〉

第6回目の授業内で約45分間で実施した。表3に授業内におけるChatGPT実証の流れを整理した。

このクラスは自己主導型学習の要素を取り入れており、第5週目の授業までに学生が自身の言語目標を設定し、学習ストラテジーと教材を選定した。今回の実証では、ChatGPTを言語学習の新たな教材として紹介した。なお、このクラスは実証を実施した初めのクラスだったため、共著者2名にもテクニカルサポーターとして参加してもらい、個別のサポートが必要な学生の支援を行ってもらった。英語Ⅲの受講生はコミュニケーション英語Ⅰの受講生同様、授業で使用するデジタル教材にスマートフォンからアクセスしていることが多いことから、講義資料はパソコンとスマートフォン両方のデバイスに対応できるようにした。また、資料はバイリンガルで作成し、日本語と英語でプロンプトが出せるよう工夫した。さらに、4技能（スピーキング、リスニング、リーディング、ライティング）別のプロンプトをSaito（2023）の例を参考に紹介し、学生の言語目標に合わせてChatGPTに指示が出せるようにした（図6と7巻末参照）。ChatGPTへの登録が済んだ学生には、まずは自由にプロンプトを出させ、その後、学生個々の学習目標に沿ったプロンプトを出すよう指示を出した。ChatGPTでの会話内容をスクリーンショットで撮らせ、英語ⅢのGoogle

Classroomに提出させた。その後、事後アンケートをGoogle Formsで実施した。

ChatGPT実証後、学生たちは学習計画を作成し約5週にわたり学習計画を実行した。自己の学習におけるChatGPTの活用の有無は学生に一任したものの、学生自身が和訳した洋楽の歌詞とChatGPTの和訳を比較する、ChatGPTに興味がある分野のリーディングを作成してもらおう等、ChatGPTを使用し言語学習を行う学生が若干名いた。

また、課題の一つである英語でのプレゼンテーションを準備する際に、学生が作成したスクリプトをChatGPTを使用し文法の確認をするよう勧めた。

## 5.2.2 RQ2-2 情報科目（情報リテラシー）

第15回目の授業1回分（90分）で実施した。表4に授業内におけるChatGPT実証の流れを整理した。

はじめに、事前準備では講義資料の作成（投影とデータ配布のみ）をし、共通資料のChatGPT登録に関する資料を人数分印刷した。次に授業の冒頭にGoogle Formsで作成した事前アンケートを実施、その後ChatGPTの登録作業に移った。受講生がChatGPTを登録完了した後に、まずはChatGPTを自由に入力させた。その後、検証用でChatGPTの画面キャプチャをさせた後に、ChatGPTで「自分の関心がある街を、どのように活性化できるか」について会話をするよう

表3 英語Ⅲの授業におけるChatGPT実証の流れ

授業の流れ	講師が取り組むこと	学生が取り組むこと
事前準備	・ ChatGPT 登録の資料を印刷 ・ 当日の講義資料 (PowerPoint) の作成	・ 特になし
事前アンケート	・ Google Forms で作成したアンケートの URL (QR コード) を掲載	・ 学生のスマートフォン、もしくはパソコンでアンケートに回答
ChatGPT への登録	・ ChatGPT の登録に関する紙資料を配布 ・ スライドに沿って登録方法の説明及びサポート	・ 学生のスマートフォン、もしくはパソコンで ChatGPT の登録を行う
言語学習用のプロンプトの出し方を説明	・ 言語学習用の 4 技能別プロンプトの出し方を説明 ・ スマートフォンでの音声入力・読み上げ機能の確認	・ 講義資料に沿って気になるプロンプトを出してみる
ChatGPT を自由に使う	・ ChatGPT の入力方法を説明	・ 自由に ChatGPT へ入力
ChatGPT で言語学習を行う	・ 学生の言語目標に合うプロンプトを出すよう勧めた	・ ChatGPT で自身の言語目標に合った言語学習を行う
ChatGPT での会話の画像を保存	・ スマートフォンの画面をスクリーンショットするよう指示	・ スクリーンショットを行う
画像を Google Classroom に提出	・ Google Classroom への提出方法を説明	・ 画像を Google Classroom へ提出
事後アンケート①	・ Google Forms で作成したアンケートの URL (QR コード) を掲載	・ 学生のスマートフォン、もしくはパソコンでアンケートに回答

表4 情報リテラシーの授業におけるChatGPT実証の流れ

授業の流れ	講師が取り組むこと	学生が取り組むこと
事前準備	・ ChatGPT 登録の資料を印刷 ・ 当日の講義資料 (PowerPoint) の作成	・ 特になし
事前アンケート	・ Google Forms で作成したアンケートの URL (QR コード) を掲載	・ 大学のパソコン、もしくはスマートフォンでアンケートに回答
ChatGPT への登録	・ ChatGPT の登録に関する紙資料を配布 ・ スライドに沿って登録方法の説明及びサポート	・ 大学のパソコンで ChatGPT の登録を行う
ChatGPT を自由に使う	・ ChatGPT の入力方法を説明	・ 自由に ChatGPT へ入力
ChatGPT での会話の画像を保存①	・ パソコンの画面キャプチャの方法を説明	・ 画面キャプチャを行う
ChatGPT で「自分の関心がある街を、どのように活性化できるか」を聞いてみる	・ テーマを説明し、かつ気になったことを何回か聞いてみるように勧めた	・ 街の活性化について、ChatGPT へ問いかけ
これまでの提案をプレゼンテーション資料にする	・ ChatGPT へ「プレゼン資料にして」と入力するよう勧めた ・ さらに「関西弁で」「ギャル風で」とかの入力も勧めた	・ ChatGPT へプレゼン資料にするよう入力 ・ その他、自由に入力
ChatGPT での会話の画像を保存②	・ パソコンの画面キャプチャの方法を説明	・ 画面キャプチャを行う
画像を Google Classroom に提出	・ Google Classroom への提出方法を説明	・ 画像を Google Classroom へ提出
事後アンケート①	・ Google Forms で作成したアンケートの URL (QR コード) を掲載	・ 大学のパソコン、もしくはスマートフォンでアンケートに回答
生成系 AI (ChatGPT) の基礎理解に関する講義	・ 生成系 AI (ChatGPT) の基礎理解に関する講義を行う	・ 講義を聞く
生成系 AI に関する議論	・ クラスの何人かに意見を求めた	・ 意見を発表 ・ 意見を聞いて、考える
事後アンケート②	・ Google Forms で作成したアンケートの URL (QR コード) を掲載	・ 大学のパソコン、もしくはスマートフォンでアンケートに回答

に促した。さらに、ChatGPTが回答した結果をプレゼンテーション資料にするよう指示させた。この結果も画面キャプチャをさせたうえで、これまで保存したChatGPTに関する画像をGoogle Classroomに提出させた。その後、事後アンケート①をGoogle Formsで実施した。

その後、生成系AI (ChatGPT) の基礎理解に関する講義を実施し、その内容を踏まえて受講生からの意見を聞くという形で、生成系AIに関するディスカッションを行った。最後に事後アンケート②をGoogle Formsで実施した。

紙幅の関係で一部になるが、ChatGPTでの特徴的な会話を以下に示したい。図8 (巻末参照) では、横浜市の活性化などについてChatGPTで会話した後、プレゼンテーション資料にするように指示した結果である。ChatGPT-3.5 (無料版) では、現状においては直接的にPowerPointの資料を提示することはできないが、図8のように、スライド番号と概要に関して素案を提示することは可能である。また、図9 (巻末参照) では、海老名市の活性化の案を関西弁とギャル語でまとめるように指示した結果である。

ちなみに、事後アンケート②で、授業内でChatGPT (生成系AI) の概要を説明したことは有用であったかについて質問したところ、「とても有用であった」35人 (46.1%)、「まあ有用であった」37人 (48.7%)、「あまり有用でなかった」2人 (2.6%)、「全く有用でなかった」1人 (1.3%)、「わからない」1人 (1.3%) で、9割以上が有用であったと回答している。

### 5.2.3 RQ2-3 講義科目 (多文化と異文化理解)

第13回目の授業内で約45分間で実施した。表5に授業内におけるChatGPT実証の流れを整理した。

このクラスでは、第14・15週目に行う最終アクティビティへ向けた情報収集の一環としてChatGPTを活用してもらえるよう第13週目に実証を行った。最終アクティビティでは、受講者は自分たちの選択した国の人の基本性格やコミュニケーション方法についてチームで学び、実際にその国の人になりきって他のチームとコミュニケーションを図るロールプレイングを行った。ChatGPTの登録方法やプロンプトの出し方に関しては、コミュニケーション英語I及び英語IIIで使用した講義資料を活用した。自由にChatGPTとの会話をした後に、最終アクティビティに関連したプロ

ンプトを出すよう指示を出した。そして他の科目同様、授業終了時にChatGPTでの会話内容をスクリーンショットで撮らせ、多文化と異文化理解のGoogle Classroomに提出させた。その後、事後アンケートをGoogle Formsで実施した。

ChatGPT実証の中で、教員がChatGPTへ「淑徳大学について」指示を出し、その様子をスクリーンへ投影したところ、間違った情報が出てきてしまった。実際に同じ指示を出した受講生の例では、同じ名称であっても指示の出し方が少し変わるだけで異なる回答が出てくる結果となった (図10と11巻末参照)。

### 5.3 RQ3. 受講後における生成系AI (ChatGPT) 活用に関する意見

事後アンケートの分析対象者は230人であった。アンケートのデータ活用の不同意者及び、別の実証対象授業でも回答した学生は除いている。そのうち、学部学科別では人数順で経営学部観光経営学科59人、看護栄養学部栄養学科57人、人文学部歴史学科37人、経営学部経営学科31人、看護栄養学部看護学科27人、人文学部表現学科19人であった。学年別では、1年生125人、2年生82人、3年生19人、4年生以上4人であった。ChatGPTを実証した科目においては、多文化と異文化理解84人、情報リテラシー67人、コミュニケーション英語I 59人、英語III 20人が回答した。

授業でChatGPTを利用した機器は、全体では、スマートフォン156人 (67.8%)、パソコン74人 (32.2%) で、授業別でみると情報リテラシーはPC教室で実施しているためほぼパソコン、その他の授業はスマートフォン中心であった (表6)。

次に、今回の課題を作成するにあたって、何回ChatGPTに質問を入力したか (複数の課題があった場合、1回分の平均を選択) について質問したところ、全体では、「1回入力した」22人 (9.6%)、「2回から5回入力した」148人 (64.3%)、「6回から9回入力した」37人 (16.1%)、「10回以上入力した」23人 (10.0%) であった。さらに表7で4つの授業別で見ると、特徴的な傾向として、情報リテラシーは他の授業と比較して10回以上や6回から9回の入力が多く、多文化と異文化理解は2回から5回の入力が多い傾向が見受けられた。今回は、授業の特性や進め方で一概に判断はできず、不確実なことが多いため参照に留めておきたい。なお、期待度数が5を下回るセルが複数

表5 多文化と異文化理解の授業におけるChatGPT実証の流れ

授業の流れ	講師が取り組むこと	学生が取り組むこと
事前準備	・ ChatGPT登録の資料を印刷 ・ 当日の講義資料 (PowerPoint) の作成	・ 特になし
事前アンケート	・ Google Formsで作成したアンケートのURL (QRコード) を掲載	・ 学生のスマートフォン、もしくはパソコンでアンケートに回答
ChatGPTへの登録	・ ChatGPTの登録に関する紙資料を配布 ・ スライドに沿って登録方法の説明及びサポート	・ 学生のスマートフォン、もしくはパソコンでChatGPTの登録を行う
ChatGPTを自由に使う	・ ChatGPTの入力方法を説明	・ 自由にChatGPTへ入力
ChatGPTで受講者が選んだ国の基本性格について聞いてみる	・ テーマを説明し、自由に聞いてみるように勧めた ・ チームで調べた内容を共有するよう勧めた	・ ChatGPTで学生自身が選んだ国の基本性格について調べる ・ 同じチームの学生に内容を共有する
ChatGPTでの会話の画像を保存	・ スマートフォンの画面をスクリーンショットするよう指示	・ スクリーンショットを行う
画像をGoogle Classroomに提出	・ Google Classroomへの提出方法を説明	・ 画像をGoogle Classroomへ提出
事後アンケート	・ Google Formsで作成したアンケートのURL (QRコード) を掲載	・ 学生のスマートフォン、もしくはパソコンでアンケートに回答

表6 利用機器と授業別とのクロス表 (人数)

	コミュニケーション 英語 I	英語 III	情報リテラシー	多文化 と異文化 理解	合 計
スマートフォン	54	20	4	78	156
パソコン	5	0	63	6	74
合 計	59	20	67	84	230

表7 ChatGPTの入力回数と授業別とのクロス表 (人数)

	コミュニケーション 英語 I	英語 III	情報リテラシー	多文化 と異文化 理解	合 計
1回入力した	7	4	2	9	22
2回から5回入力した	38	15	33	62	148
6回から9回入力した	10	1	20	6	37
10回以上入力した	4	0	12	7	23
合 計	59	20	67	84	230

あったため、カイ二乗検定を用いなかった。

今回の課題を作成するにあたって、ChatGPTの回答は、あなたの質問の意図に沿ったものかについて質問したところ、全体では、「概ね意図に沿っていた」68人 (29.6%)、「まあ意図に沿っていた」117人 (50.9%)、「あまり意図に沿っていなかった」36人

(15.7%)、「全く意図に沿っていなかった」8人 (3.5%)、「わからない」1人 (0.4%)であり、8割程度が意図に沿っていたと回答している。さらに、4つの授業別のクロスでは、どの授業においても意図に沿っていたと回答した学生が大半であったが、多文化と異文化理解では意図に沿っていないと回答した割合が3割程度であり、他の授業と比較して高い割合を占めていた (図12)。

加えて、ChatGPT (生成系AI) を今回の課題で使ってみて、利点を感じたかについて質問したところ、全体では、「とても利点を感じる」77人 (33.5%)、「まあ利点を感じる」120人 (52.2%)、「あまり利点を感じない」21人 (9.1%)、「全く利点を感じない」5人 (2.2%)、「わからない」7人 (3.0%)であり、大半が利点を感じると回答している。さらに、4つの授業別のクロスにおいても、どの授業においても利点を感じると回答した学生が大半であった (図13)。

一方で、ChatGPT (生成系AI) を今回の課題で使ってみて、問題があったかについて質問したところ、全体では、「全く問題がなかった」32人 (13.9%)、「あまり問題がなかった」95人 (41.3%)、「やや問題があった」73人 (31.7%)、「かなり問題があった」9人 (3.9%)、「わからない」21人 (9.1%)であり、意見が割れている状況である。さらに、4つの授業別のクロスを見ると、多文化と異文化理解では問題があると回答した割合が4割を超えており、他の科目よりも高い



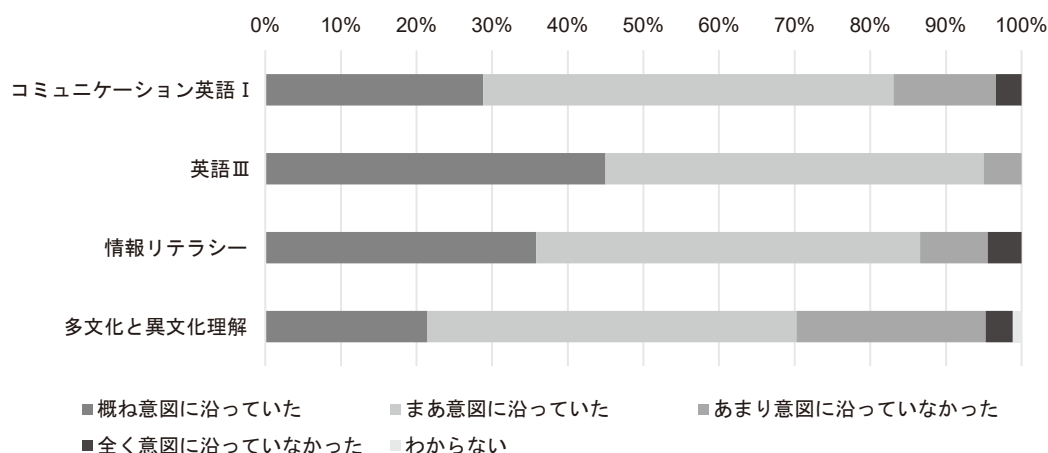


図12 ChatGPTの回答と授業別とのクロス表 (割合)

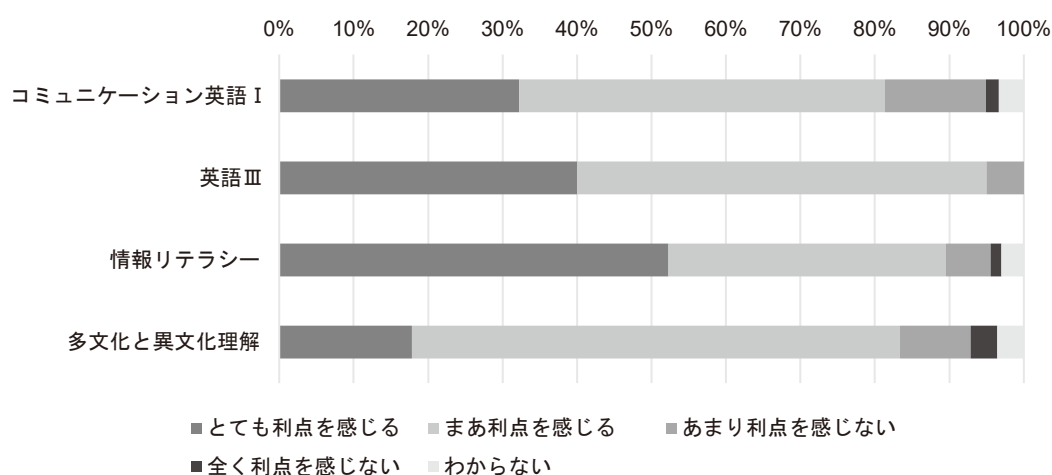


図13 ChatGPTの活用に関する利点と授業別とのクロス表 (割合)

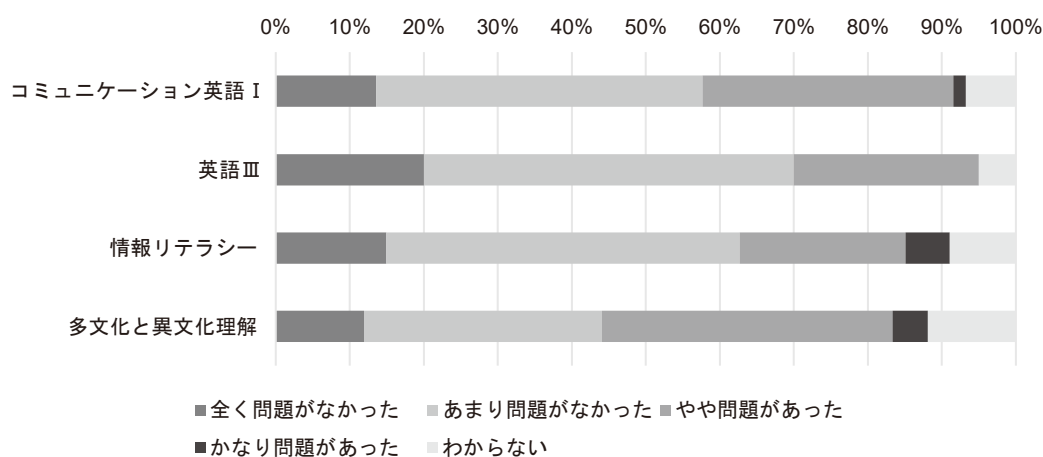


図14 ChatGPTの活用に関する課題と授業別とのクロス表 (割合)

ことが確認された (図14)。

ここから、今回の課題を通じてChatGPT (生成系AI) の便利だった点と問題だった点に関する自由記述内容をテキストマイニングの手法で分析を行った。分析には、テキスト (文章) データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアであるKH Coder 3 (樋

口 2014) を活用した。便利だった点と問題だった点を比較するために双方の変数を含めて分析を行った結果、テキストデータの総抽出語句数は2,095語であり、文章数は180文であった。表8では「便利だった点」「問題だった点」の各部で、特に多く出現している言葉、つまり各々を特徴づける語を抽出している。表8

表8 ChatGPTで便利だった点及び問題だった点の特徴語（数値はJaccardの類似性測度）

便利		問題	
自分	.143	情報	.181
便利	.137	出る	.134
思う	.125	回答	.131
知る	.106	違う	.128
答える	.076	間違う	.115
参考	.069	多い	.076
教える	.067	質問	.060
返る	.059	事実	.051
答え	.057	内容	.048
調べる	.048	エラー	.039

の数値は、それぞれの語と各部との関連を表すJaccardの類似性測度で、この値が大きい順に上位から10語並べている。Jaccardの類似性測度は0から1までの値をとり関連が強いほど1に近づく。ここで抽出されている語は、データ全体に比して、各部で特に高い確率で出現している語、具体的には「便利だった点」に含まれる文すべてを検索した上で、それらの文の中に、データ全体と比べて高い確率で出現する語をリストアップしており、単なる頻出語ではなく、各部を特徴づける語である（樋口 2014）。

表8においてJaccardの類似性測度を参照した上で、各部における特徴語の分析を行った。はじめに、「便利（だった点）」の特徴語として「自分」「便利」「思う」「知る」「答える」「参考」が上位に挙がっており、利便性や応答に関連していることが伺える。次に、「問題（だった点）」で挙がった特徴語は「情報」「出る」「回答」「違う」「間違う」「多い」であることから、ChatGPTの回答で間違っている情報が多い点が問題であることが考えられる。

さらに各部の特徴を探る別の手法として共起ネットワーク分析で語と外部変数（便利と問題）との関係性を表出した（Nodes48、Edges60、Density.053）（図15）。丸の大きさは度数、強い共起関係ほど濃い線（太い線）、また各線にてJaccard係数（類似性測度）が表示されている。図15をみると便利の左側、問題の右側に関する抽出語は各々の特徴語であり、中央の抽出語は双方に関連する語が示されている。

特徴語や共起ネットワークから、情報や便利、間違いなどとキーワードは想起されるが、詳細を把握する

ため、実際に記述された文章の一部を事例として示してみたい。

便利だった点においては、以下のような記述がみられた。回答例からは、ChatGPTの便利な点として、レスポンスの速さ、使い勝手の良さ、情報収集のツールとしての有用さ、新しい視点を与えてくれる点などが確認できた。

#### 〈ChatGPTの便利だった点（原文通り）〉

- ・素早く情報を得ることが出来る
- ・質問に対しての回答がすぐに帰ってくる
- ・簡単に必要な情報を詳しく得れるところが、使い勝手がいいと思った
- ・自分が思っているよりも情報があり、情報を大まかに知りたい時に使うと便利だと思う
- ・わかっている情報に関しては、詳しく教えてくれるのでとても便利だと思った
- ・具体的な解決案を出してくれるので便利だなあと考えた
- ・具体的に聞いたら具体的に教えてくれるしプレゼンテーションの資料作成にも参考になる
- ・箇条書きや英語などで様々な形で回答してもらえた
- ・自分たちが知らない情報をたくさん知ることが出来るから
- ・自分が思い浮かばない視点を教えてくれた点

一方で、問題だった点においては、以下のような記述がみられた。回答例からは、ChatGPTの問題点として、多くは情報が間違っていることを指摘していた。

#### 〈ChatGPTの問題だった点（原文通り）〉

- ・間違った回答が来た
- ・同じ漢字で別の内容が出てきたり、検索内容によって同じことを聞いても別の内容が出てくる
- ・人の名前を入れると違う人の情報が出てきた
- ・国のことについて簡単なことであれば、しっかりと回答が得られるが、難しいことは少し文章がおかしかった
- ・正しい情報も多いが、誤った情報も多くあるため、全てを鵜呑みにしては行けないなと感じた
- ・知識の部分でやっぱりまだ不明な部分が多いと感じた
- ・存在しない情報が出てくるのが何度もあった

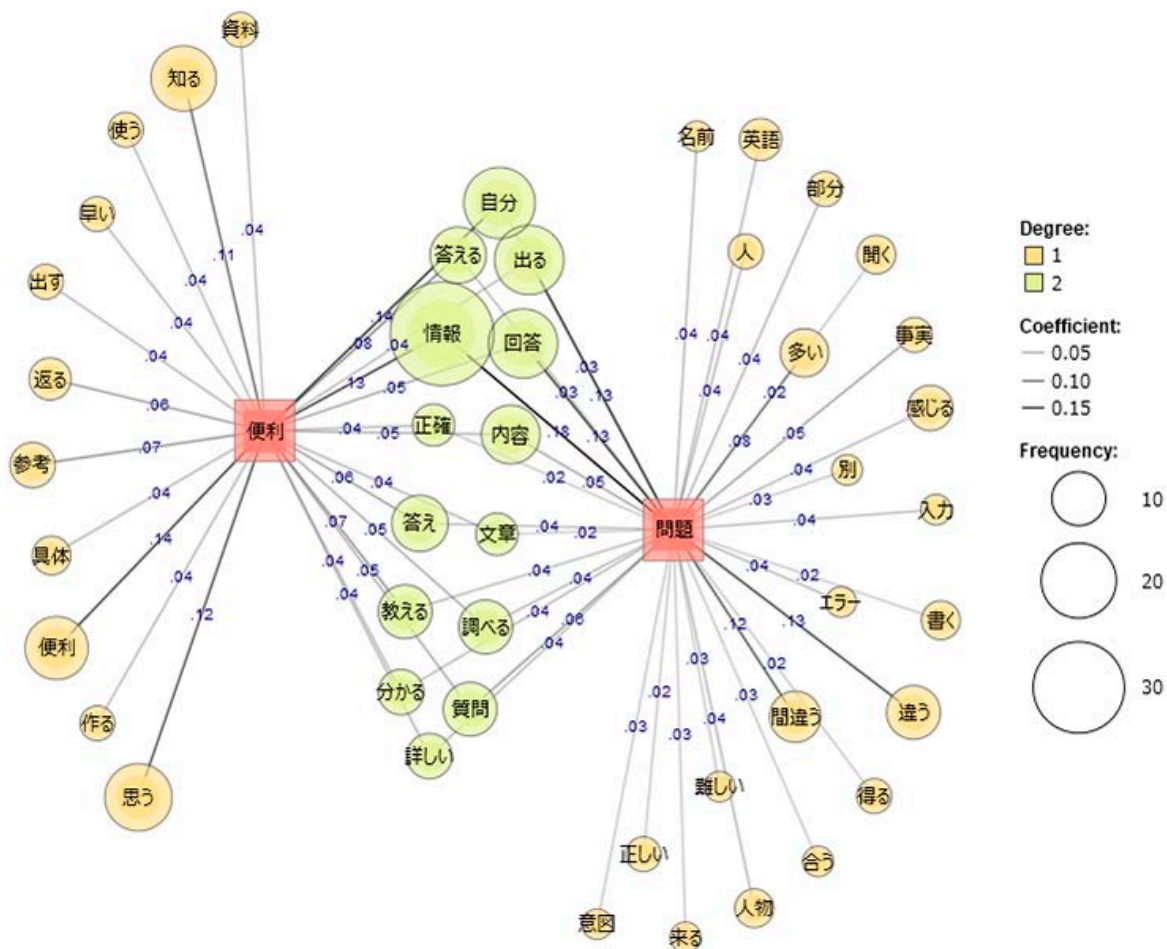


図15 便利だった点及び問題だった点に関する共起ネットワーク

- ・ 詳しいことを質問すると求めていた答えとは違うものが出てきたり、答えが出なかったりすることが多かったため、もう利用しないと思う
- ・ ひとつの質問を詳しく答えてくれるが、長すぎる

今後もChatGPTを使ってみたいかについて質問したところ、全体では、「頻繁に使いたい」35人(15.2%)、「ときどき使いたい」156人(67.8%)、「使いたくない」15人(6.5%)、「わからない」24人(10.4%)であり、ときどき使いたいのが7割弱の回答であることから、ChatGPTにメリットは感じつつも、実際に使うかは未知数であるという様子が伺える。さらに、4つの授業別のクロスを見ると、比較的英語Ⅲと情報リテラシーが頻繁に使いたいと回答した割合が高かった(図16)。

さらに、頻繁に使いたい及びときどき使いたいと回答した学生のみを対象に、どのようなことにChatGPTを使いたいかを記述したコメントを、共起ネットワークで分析した(Nodes44、Edges63、Density:067)(図

17)。図17をみると、レポート課題や作成で参考にする、調べ学習で活用するなどが想起され、実際の自由記述でも、レポートなどの参考にしたいとき、分からないことがあったら聞きたいという意見が多く挙がっていた。

最後に、ChatGPT(生成系AI)全般に関する懸念について、自由記述を出現回数が3回以上の語を抽出すると、「情報」17回、「間違う」「心配」8回、「思う」「特に」6回、「使う」5回、「人間」4回、「AI」「可能」「回答」「感じる」「個人」「正しい」「本当に」3回であることが確認された。先のChatGPTに関する課題の分析と同様に、ChatGPTが間違えることの不安などが想起される。具体的には、“本当の情報か誤った情報か区別しにくいのでそこが心配だと感じた”、“間違っている情報が多いため、調べた情報を使う場合には再度確認する必要があると考える”、“個人情報抜き取られないか、心配”といった意見が挙がっていた。

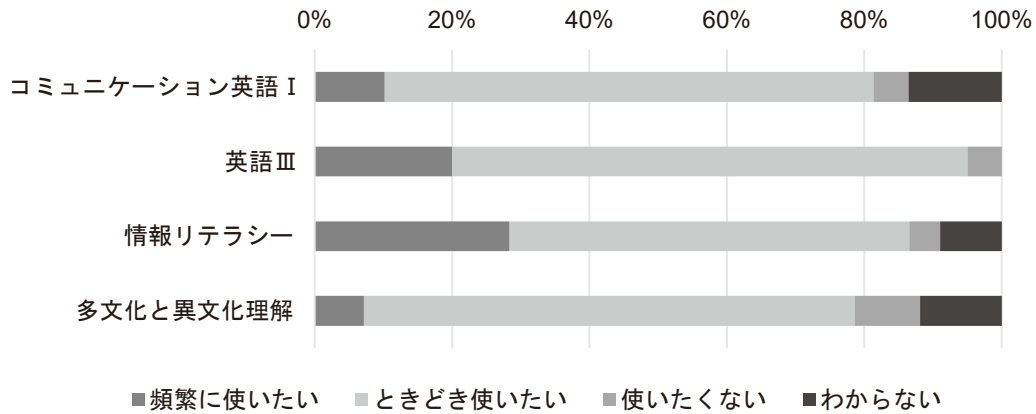


図16 ChatGPTの今後における活用と授業別とのクロス表 (割合)

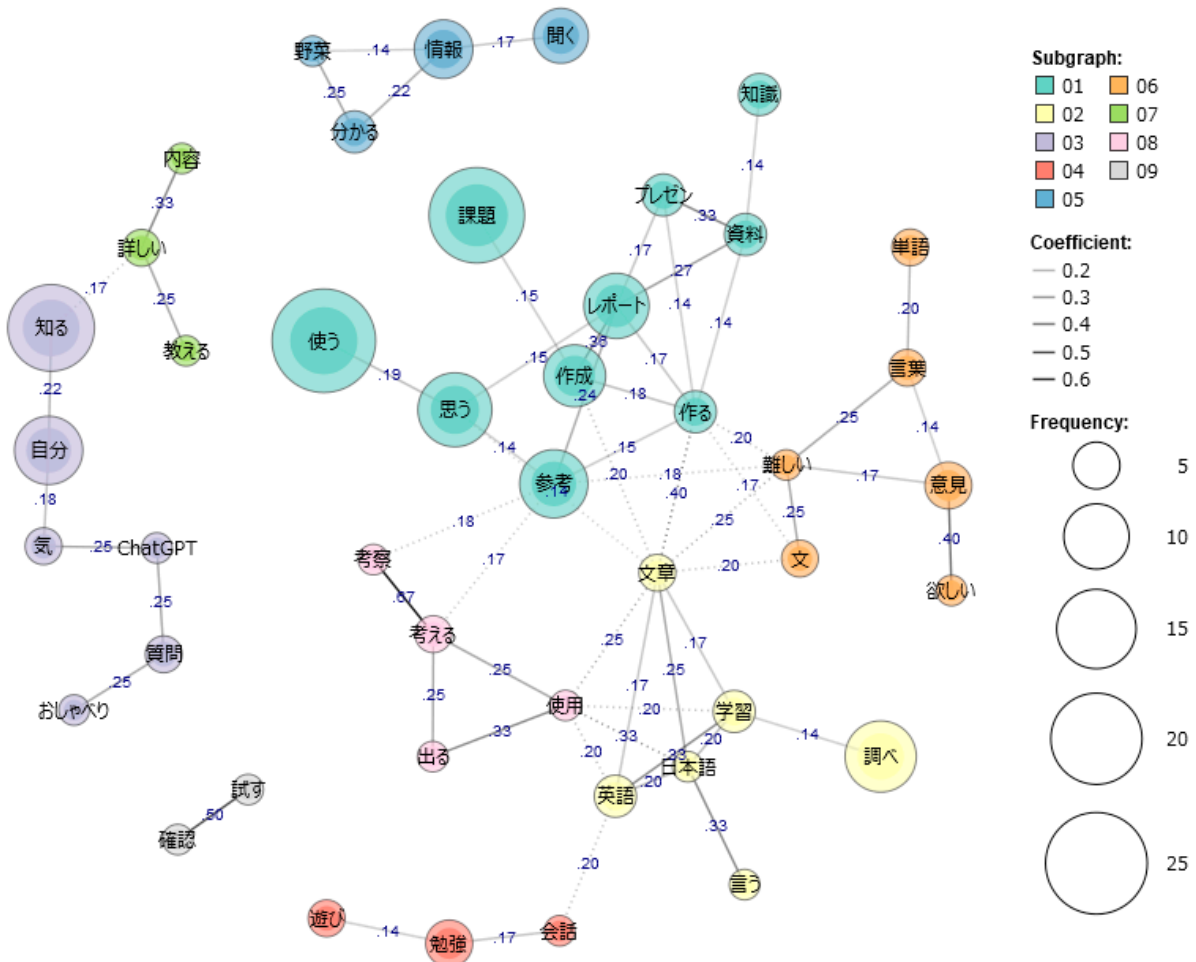


図17 今後のChatGPTの利用に関する共起ネットワーク

## 6. 考察

### 6.1 実証の知見及び課題

ここまでChatGPTによるアンケート及び授業実践の実証を整理すると、RQ1. 大学生における生成系AIに関する現状認識については、事前アンケートから生成系AIに関する認識は全体として70%程度の学

生が認知していた。また、生成系AIの利用経験として、一度も利用したことはない学生が75%程度占めていた。ただし、経営学部経営観光学科など一部学科の認知度や利用率は他の学科と比較して高いことが確認された。全体として、世間のニュースで取り上げられている様子から、もっと利用者が多いかと考えていたが、実態としては比較的少数でとどまっている状況で



あった。

次に、RQ2. 授業における生成系AI (ChatGPT) の実践及び成果物については、語学科目 (コミュニケーション英語Ⅰ、英語Ⅲ)、情報科目 (情報リテラシー)、講義科目 (多文化と異文化理解) で、ChatGPT を活用した授業を実践した。担当講師及び受講生のほとんどが初めての試みであり、試行錯誤で取り組んだ。多くの学生はChatGPTについては、何か世間で言われているものという印象を抱いており、よくわからないけど講師の指示通りに登録し、プロンプトを入力している状況であったが、一度使い方を理解すると、自分の興味関心に沿って対話をしており、一部学生の中には、講師が想定していない質問もして、発展的な使い方を試みていた様子が見受けられた。

最後に、RQ3. 受講後における生成系AI (ChatGPT) 活用に関する意見については、事後アンケートから、今回の課題を作成するにあたって、全体では学生の80%程度がChatGPTは意図に沿っており、85%程度がChatGPTを活用して利点を感じていると回答している。一方で、ChatGPTを使ってみて、問題があったと学生の35%程度が回答したことから、学生の多くはChatGPTの利便性を実感しているが、その中の一定の学生はアウトプットに問題があることも認識している状況である。さらにテキストマイニングからは、便利な点として回答のレスポンスの速さ、知らない情報を教えてくれるなどという回答がみられた。一方で、問題点として、情報が間違っていることが挙がっていた。今後のChatGPTの使用については、学生の80%程度が使いたいと回答はしているが、その多くはときどきという程度なので、どの程度使用するかは未知数であると考えられる。

本研究の課題としては、まず1大学の限られた学部学科であることから、この知見には限界がある。また、語学や情報、講義科目と複数の授業形態で実証を行ったものの、学問分野や科目によって違いは表出されるであろう。実施の場面では、ChatGPTの登録に関する資料を用意したが、とりわけスマートフォンでの登録の途中でつまづく場面が見受けられた。ここまでは実証についてまとめてきたが、最後に教学マネジメントの観点から大局的に論じてみたい。

## 6.2 教学マネジメントの観点

教学マネジメントは「大学がその教育目的を達成

するために行う管理運営」と定義でき、大学の内部質保証の確立にも密接に関わる重要な営み」(文部科学省 2020)とされている。そして大学はそれぞれの組織の文脈にあった教学マネジメントや教学マネジメントシステムを構築し、学修者本位の教育を組織的に実施することが求められている。この教学マネジメントを推進する上で、重要なのは3つの方針を通じた学修目標の具体化、体系的・組織的な教育課程と教育の実施、学修成果の把握と可視化である。またこれらを行う上で教職員の能力開発のFD・SDやIR (Institutional Research) を行い、活動や成果を情報公表していくことが必要である。以上をふまえ、本研究成果をふまえ教学マネジメントの観点から生成系AIについてどのように考えられるだろうか。

大学は教育理念に基づき、どのような知識や能力などの力を身に付けた者に卒業を認定し、学位を授与するのかをディプロマポリシーに記載している。近年では数理・データサイエンス・AI教育を実施する大学も増えていることと、社会では生成系AIが活用されつつあることをふまえると、数理・データサイエンス・AI教育の一部として学位プログラムの中で生成系AIをどのように使うのかといった内容を盛り込むことが必要である。また本研究では、情報系科目以外に英語や教養科目での生成系AIの活用を行い実施しているように様々な科目の中で生成系AIを使う能力の育成をすることも必要であろう。特に教職科目はICTの内容を実施する必要があるのと、文部科学省の「初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」によるとアイデア出しやまとめ、英語、プログラミングなどへの活用が示唆されていることから学生の生成系AIの理解と使用することが求められるだろう。そのためには生成系AIの理解や生成系AIを活用した科目・授業設計をテーマとしたFD及びSDを実施していく必要がある。

ChatGPTの有料プランはプログラム言語であるpythonを実行できる機能がある。この機能によりデータ分析が容易に実行できるため、自然言語で探索的データ分析や複雑な分析が可能であるが、分析方法の理解や分析結果の読み取りといった知識が必要であるため、データ分析の授業において、生成系AIの活用についても検討する必要があるだろう。また学内に蓄積されているデータを集積、分析し、結果から学内での意志決定支援を行うIR活動にも活用が考えられる。な

お留意することとして、生成系AIは「ハルシネーション（事実とは異なる内容、文脈と無関係な内容の出力が生成されること）」があるため、生成系AIが実施した分析を再度自身で実施することが不可欠である。

大学の教育においてChatGPTの理解と活用を推進することはまったなしである。一方でアドミッション・ポリシーをふまえて実施する入試の取扱いや活用については検討が必要である。入試では「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（主体性・多様性・協働性）」の3要素を測る。生成系AIは課題によっては「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」について大きなサポートが期待できてしまうため、大学としての扱いや大学入試の再検討が必要である。

最後に生成系AIは種類やプランに応じて精度が異なる。既に組織的に生成系AIの有料プランを導入している大学もあるように、組織的な生成系AIの活用を考えるには精度が高いプランを組織的に導入することを検討していくことが不可欠であろう。

#### 参考文献

- 岡野原大輔、2023、大規模言語モデルは新たな知能かー ChatGPTが変えた世界、岩波書店
- 国立大学協会、2023、生成AIの利活用に関する国立大学協会会長コメント」の公表について、<https://www.janu.jp/news/13499/>（2023年8月27日アクセス）
- 上智大学、2023、ChatGPT等のAIチャットボット（生成AI）への対応について、<https://piloti.sophia.ac.jp/assets/uploads/2023/03/27162222/23f430e7f216cbe188652f8a6855c493.pdf>（2023年8月27日アクセス）
- 電子情報通信学会、2023、電子情報通信学会会長声明いわゆる「生成系AI」について、[https://www.ieice.org/jpn\\_r/president/2022/statement.html](https://www.ieice.org/jpn_r/president/2022/statement.html)（2023年8月26日アクセス）
- 東京外国語大学、2023、大学教育におけるAIについて 東京外国語大学としての教員向けガイドライン、[http://www.tufs.ac.jp/documents/education/guideline/ai\\_guideline.pdf](http://www.tufs.ac.jp/documents/education/guideline/ai_guideline.pdf)（2023年8月27日アクセス）
- 東京大学、2023、生成系AI（ChatGPT, BingAI, Bard, Midjourney, Stable Diffusion 等）について、<https://utelecon.adm.u-tokyo.ac.jp/docs/20230403-generative-ai>（2023年8月27日アクセス）
- 東北大学、2023、ChatGPT等の生成系AI利用に関する留意事項、<https://olg.cds.tohoku.ac.jp/forstudents/ai-tools>（2023年8月27日アクセス）
- 日本私立大学情報教育協会、2023、生成系AI使用ガイドライン、<https://www.juce.jp/edu-kenkyu/gaiguide.pdf>（2023年8月27日アクセス）
- 日本私立大学連盟、2023、大学教育における生成AIの活用に向けたチェックリスト〔第1版〕の公表について、[https://www.shidaiaren.or.jp/topics\\_details/id=3891](https://www.shidaiaren.or.jp/topics_details/id=3891)（2023年8月27日アクセス）
- 樋口耕一、2014、社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指して、ナカニシヤ出版
- 藤本敬介、2023、大規模言語モデルと画像モデル、AI白書編集委員会編、AI白書2023、株式会社KADOKAWA、pp.70-79
- 松尾研究室、2023、AIの進化と日本の戦略、自民党AIの進化と実装に関するプロジェクトチーム第2回2023年2月17日、[https://note.com/akihisa\\_shiozaki/n/n4c126c27fd3d](https://note.com/akihisa_shiozaki/n/n4c126c27fd3d)（2023年8月26日アクセス）
- 文部科学省、2020、教学マネジメント指針、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360\\_00001.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html)（2023年8月25日アクセス）
- 文部科学省、2023、「初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」の作成について（通知）、[https://www.mext.go.jp/content/20230718-mtx\\_syoto02-000031167\\_011.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230718-mtx_syoto02-000031167_011.pdf)（2023年8月25日アクセス）
- 文部科学省、2023、大学・高専における生成AIの教学面の取扱いについて、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/2023/mext\\_01260.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_01260.html)（2023年8月27日アクセス）
- Noy, Shakked and Zhang, Whitney, 2023, Experimental Evidence on the Productivity Effects of Generative Artificial Intelligence, Vol 381, Issue 6654, pp.187-192.
- Saito, Yukie, 2023, Exploring the potential of metaverse and ChatGPT in English language teaching and learning. Plenary talk presented at JALT PanSIG, Kyoto Sangyo University, Kyoto, Japan.
- UNESCO, 2023, ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide, [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide\\_EN\\_FINAL.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf), (2023年8月26日アクセス)



図4 島津義弘の活躍について英訳するよう指示

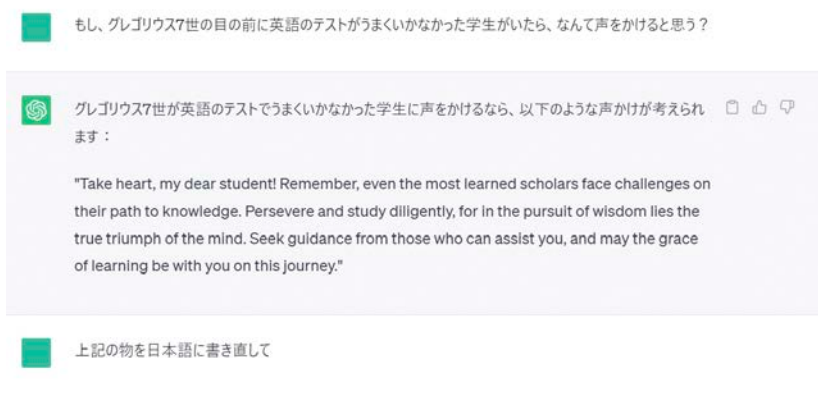









図5 ChatGPTにアドバイスを指示

 Johnny depp is from America and born on 1963. He have two children, and one of them are also actors. 

 Here's a revised version of your statement with corrected grammar:   

"Johnny Depp is from America and was born in 1963. He has two children, and one of them is also an actor."

Please let me know if you have any more questions or if there's anything else I can assist you with!

 Please point out my errors. 

 Certainly! Here are the errors in your original statement:   

1. "Johnny depp" - The correct spelling is "Johnny Depp" with a capital 'D' in Depp.
2. "born on 1963" - The correct phrasing is "born in 1963" since we use "in" to indicate the year.
3. "He have two children" - The correct verb form is "has" instead of "have" when referring to the third-person singular.
4. "and one of them are also actors" - The correct phrasing is "and one of them is also an actor" since "one" is singular, and we use the singular form of the verb "is" and the indefinite article "an" before "actor."

Here's the revised version:

"Johnny Depp is from America and was born in 1963. He has two children, and one of them is also an actor."

If you have any more questions or need further assistance, feel free to ask!

図6と7 ChatGPTでライティングの添削を指示



これをプレゼンテーションの資料にしてください

[プレゼンテーション資料: 横浜のおすすめ観光地]

Slide 1: タイトル  
横浜のおすすめ観光地

Slide 2: 山下公園・横浜赤レンガ倉庫

- 山下公園は横浜の象徴的な公園で美しい花壇や景色を楽しめます。
- 横浜赤レンガ倉庫は、レストランやショップが入るレンガ造りの建物で、おしゃれな雰囲気と美味しい食事が楽しめます。

Slide 3: 横浜中華街

- 日本最大の中華街で色鮮やかな門や街並みが魅力的です。
- 中華料理を楽しむだけでなく、お土産や雑貨のショッピングも楽しむことができます。

Slide 4: 赤レンガ倉庫周辺の港の景色

- 横浜港の美しい景色を楽しむことができるスポットです。
- 特に夜にはライトアップされた夜景が幻想的です。

Slide 5: みなとみらい地区

- 横浜の新しいランドマークとなったみなとみらい地区は、高層ビルや商業施設、美術館、観覧車などが点在しています。
- 横浜ランドマークタワーや横浜美術館、コスモワールドの大観覧車などが訪れる価値があります。

図8 ChatGPTでプレゼン資料を指示

これらのチャットの内容を関西弁でまとめてください。

おおきに！海老名市の活性化に向けて、ダンスをがんばって推進しとるでね！えびーにやっというキャラクターもあつく、それをグッズにしく街を元気にしようと考えとるねん。

ダンスプロモーションでは、ダンスフェスティバルをはじめ、子供向けのダンスプログラムやダンスコンテスト、ダンス団体の支援、健康とダンスを結びつけたプログラムなどを考えとるねん。

えびーにやキャラクターグッズ化では、えびーにやグッズショップやえびーにやカフェを作ったり、マスコットキャラクターショップを開業して、えびーにやファンのコミュニティをつくるねん。

これらの取り組みで、海老名市の文化や活気がアップしとって、観光客も呼び込んで地域経済の活性化につながるやろうな。住民と協力しとって、海老名市の未来をもっと元気にしよう！

これらのチャットの内容をギャル語でまとめてください

ウルトラカッター！海老名市がダンスをフルに推しまくって、めちゃめちゃ元気にしとるんだね！えびーにやっというキャラがいて、それをグッズにして、街をトータルに盛り上げようとかかなりガンバってるんだよ。

ダンスプロモーションでは、ダンスフェスティバルやキッズ向けプログラム、コンテスト、健康とダンスのイベントとかを考えてるっばいし、えびーにやキャラクターグッズもかなりカワイイやつを多彩にリリースしてるんだって！

えびーにやグッズショップとか、カフェでえびーにやパフォーマンスとか、マジでファンクラブを作っちゃったりで、最高のコミュニティを作っちゃってるんだよね。

図9 ChatGPTで関西弁とギャル語にするように指示



## 淑徳大学



### CHATGPT

淑徳大学 (Sookmyung Women's University) は、韓国にある女子大学です。1948年に設立され、ソウル特別市鍾路区にキャンパスを構えています。淑徳大学は、韓国で最初に女性のための4年制大学として設立され、長い歴史と伝統を持っています。

淑徳大学は、幅広い学部や学科を提供しており、人文科学、社会科学、自然科学、芸術などの分野で教育を行っています。教育の目標は、学生たちに高い知識と専門的なスキルを提供するだけでなく、リーダーシップや社会貢献の意識を養うことです。

また、淑徳大学は韓国を代表する女子大学として、女性の教育と地位向上に取り組んできました。女性の能力と可能性を最大限に引き出し、社会での活躍を支援する教育環境を提供しています。

淑徳大学は、国内外の女子大学との交流や国際的な学術研究活動にも力を入れており、グローバルな視野を持った教育を提供しています。また、学生生活を充実させるためのさまざまなクラブや活動も盛んです。

図10 ChatGPTで「淑徳大学」と指示



淑徳大学を説明してください

淑徳大学 (しゅくとくだいがく) は、日本の私立大学の一つです。以下に、淑徳大学に関する概要を説明します。

- 沿革: 淑徳大学は、1923年に創設され、女子教育を中心に提供してきた歴史を持っています。創立時からの教育理念は「淑徳女子の養成」であり、女性の教育と人材育成に注力してきました。
- 学部・学科: 淑徳大学は、文学部、人間関係学部、経済学部、国際文化学部、福祉学部、健康科学部などの学部を有しています。それぞれの学部には、専門分野に特化した学科やコースが設置されています。
- キャンパス: 淑徳大学のキャンパスは、東京都杉並区に位置しています。キャンパスは静かで落ち着いた環境にあり、学生が学びや研究に集中できるような設備や施設が整っています。
- 女子教育と人間形成: 淑徳大学は、女性の教育と人間形成に力を入れています。学生たちに対しては、学問的な知識の習得だけでなく、倫理的な価値観や社会的な責任感の醸成を重視しています。
- 国際交流: 淑徳大学は国際交流にも積極的に取り組んでおり、留学プログラムや国際的な学術交流の推進を行っています。学生たちは異文化体験や国際的な視野を広げる機会を提供されています。

淑徳大学は、女性の教育と人間形成を重視する私立大学として、長い歴史と伝統を持っています。女性教育に興味のある学生にとって、淑徳大学は学問的な成長と人格形成の両面で豊かな経験を 제공하는場となるでしょう。

Regenerate response

図11 ChatGPTで「淑徳大学を説明してください」と指示

Validation of Practical Intervention Involving Generative AI for Computer Literacy,  
English, and Intercultural Studies Classes in Tertiary Education

Toru SUGIHARA

Yuri IMAMURA

Toshihiro ARAKI





# 心理実習における心理臨床センター体験実習の 学びに関する質的分析

淑徳大学総合福祉学部 田 中 寿 夫

淑徳大学人文学部 田 中 元 基

淑徳大学総合福祉学部 三 村 千 春

国立病院機構 千葉東病院 翁 長 紗 希

## 要 約

本稿では、2022年度心理臨床センター体験実習に参加した実習生の実習ノートの記述に対して質的な分析を実施し、その実習意義等について検討した。その意義として、実習生は、心理臨床センターの面接室等を実際に用いたロールプレイの中で、クライアント役と関わる難しさを痛感することで、それが基盤となり、心理支援におけるより実践的な学びや、座学で得た知識を実践につなげるための経験の必要性に関する気づき等を深めていた。

## 問 題

### 1. はじめに

2022年度、淑徳大学総合福祉学部実践心理学科において、学部4年生を対象に、公認心理師養成科目のひとつである心理実習がはじめて開講された。保健医療領域・教育領域・福祉領域・司法犯罪領域・その他の領域の5領域を対象に、当該領域の特徴や関連施設及びそれらの施設で働く心理職の役割・連携等について事前学習を行った後、実際に見学・体験実習等を行い、さらにその体験をもとにした学びを深めるために事後学習を行うという実習形態であった。

本学科における心理実習の特徴的な学習内容のひとつとして、淑徳大学大学院附属心理臨床センターでの体験実習が設定されている点が挙げられる。公認心理師・臨床心理士を養成する多くの他大学・大学院においても、外部に開かれた心の相談施設である心理臨床センターを有しているが、そのような施設がありながらも、その場を心理実習に利用している大学は少ない<sup>1</sup>。臨床心理士養成だけでなく、公認心理師養成においても、実際のクライアントが来所し相談を行っている心理臨床センターを学びの場として活用する利点は多い。また、そのような施設を心理実習における体験実習の場として活用している本学科の教育実践は、養成

課程のある他大学とは異なる独自性の高い取り組みの一つと言えよう。

そこで本論文では、体験実習を通じて得た学びが記された実習生の学習記録（以下、実習ノート）の分析を行い、実際に本学科の心理実習で行った「心理臨床センターでの体験実習の学習意義および今後の改善点」等について浮き彫りにすることを試みる。実習ノートには、実習生が純粹に感じていた「そのままの学び体験」が記述されていると言える。そのような純度の高いデータであるからこそ、その意義の実態や今後の改善点が得やすいと考えられる。以降、本章ではまず、「心理実習」とはどのような科目なのかについて説明した後、「淑徳大学大学院附属心理臨床センター」の特徴、およびその施設で実施した体験実習について概説する。そして最後に、本研究の目的や立場についての説明を行う。

### 2. 心理実習における心理臨床センターでの体験実習について

**心理実習とは** 心理実習は、公認心理師資格を取得するために必要な学部に設置された科目のひとつである。「公認心理法第7条第1号および第2号に規定する公認心理師となるために必要な科目の確認について」では、心理実習において含まれる事項として、

(ア) 心理に関する支援を要する者へのチームアプローチ、(イ) 多職種連携および地域連携、(ウ) 公認心理師としての職業倫理及び法的義務への理解の3つを挙げている。その具体的な要件としては、実習時間を「80時間以上」とし、「保健医療、福祉、教育、司法・犯罪、産業・労働の5分野（以下、「主要5分野」という。）に関する施設において、見学等による実習を行いながら、当該施設の実習指導者又は実習担当教員による指導を受けるべきこと。ただし、当分の間、医療機関（病院または診療所。以下、同じ。）での実習を必須とし、医療機関以外の施設における実習については適宜行うこととしても差し支えないこと」としている。

本学科における心理実習でも、児童相談所、少年鑑別所、精神科病院等、多様な施設への見学実習が設定されている。さらにはそれらの施設への見学実習と合わせて、実際に大学の外部から来所するクライアントへの相談支援を行っている学内施設である「心理臨床センター」を用いた体験実習等も設定されている。

**施設の特徴** 体験実習の場となっている淑徳大学大学院附属心理臨床センターについて説明する。この施設は、社会福祉の増進と教育による人間開発、社会開発への貢献といった淑徳大学の建学の精神、理念及び目的を踏まえ、個人の心の問題とその社会的環境が抱える諸問題を解明、克服し、合わせてその高度専門的実践家としての臨床心理士等の養成を図り、もって人類社会への福祉への貢献を目指して設置されたものである<sup>2</sup>。その主な業務には、個人や集団への心理的援助による地域社会への貢献、心理専門職養成のための系統的なスーパービジョン、心理臨床や近接領域に対する心理臨床的教育及び研修等がある。

臨床心理士や公認心理師資格の取得を目指して入学した大学院生は、大学教員および実習指導者等からの指導のもと、様々な悩みを持つ多様な発達年代の個人や家族を対象とした相談ケースを実際に担当し、心理検査やカウンセリング、プレイセラピー等、様々な心理的援助法について学ぶことになる。さらには大学院修了後も、研修生として研鑽を積むことができる等、在籍・修了後の貴重な学びの場となっている。

**体験実習の概要** 本学科における心理実習では、この心理臨床センターを学びの場として活用し、実際に心理面接室やプレイルームだけでなく、受付や待合室等、施設全体を用いて行うロールプレイ型の体験実習

が設定されている。2022年度では、相談の受付から実際の面談までの連続性を想定し、「電話受付」や「初回家族合同面接」、そして「プレイセラピー」が行われた。実習生は、複数のグループに別れて、心理臨床センターの各面接室等の中で、クライアント役やセラピスト役等、実習生同士が実践を想定した様々な配役を担い、以上のロールプレイを全て実施した。各ロールプレイの具体的な実施手続きについては、その事前・事後学習の内容と合わせて、次章の「方法」にてまとめて説明する。

### 3. 本研究の目的と立場

実際にクライアントが利用している相談施設を用いてロールプレイを実施できることは、実習生にとって、その場の臨場感等から、学内教室で行う演習等とはまた違った学びを得られる機会になると考えられる。さらには、ロールプレイによる学び以外にも、副次的な意義もあるだろう。心理実習を履修する実習生は、資格取得のために大学院進学を希望するケースが多い。そのため、学部で実施される心理実習の段階から心理臨床センターの相談事業について早めに肌身を通じて感じることで、大学から大学院の学習接続を促進する可能性等も考えられる。

しかし、公認心理師養成を行う大学において、心理実習で心理臨床センターを活用する取り組みは少なく、また本学科においてもその試みは始まったばかりと言える。このような希少な試みである心理臨床センターでの体験実習が、実習生にとって直接的・間接的にどのような学習意義をもたらしていたのか等について検討することは、今後、実習生にとってより実践力の向上に役立つ体験実習の実施法を開発するだけでなく、本学科における心理実習の独自性を強化していくことにも貢献できると考えられる。

**目的** 以上のことから本研究では、「実習生は、実際の相談機関である心理臨床センターという場を用いたロールプレイを、どのように体験していたか」について探索的に検討する。そして、その意義や限界、さらには今後よりよい体験実習を行う上で配慮点や改善点について考察することを試みる。

**立場** なお、以上の目的を検討するに当たり、本研究では以下の定義や立場を採用する。

まず体験実習における「体験」という用語についてである。本研究では、「体験とは、学習者にとって直

接的で印象深く、大きな影響を与える非日常的な機会（高橋・内藤，2019）」という定義を採用する。この定義は、学習者にとってそれまでの人生で出会ったことのないような出来事であるからこそ、ときに悩みながらも懸命に取り組むことで、成長が促される機会となるといった考えに基づき設定されたものである。本研究でも、この定義と考え方を採用することで、体験実習という非日常的な学びの機会が、それ自体の学習効果だけでなく、例えば座学等といった日常的な学びをいかに刺激する可能性があるのか等についてまで射程にいった議論を試みる。

続いて、ロールプレイという用語についてである。これは役割演技とも呼ばれ、「実際に起こるであろう場面を設定し、複数の人がそれぞれの役割を演じることを通じて、その立場や感情等を想像し、実際の場面でも適切に対応できるようにする（高橋・内藤，2019）」学習方法である。公認心理師養成が学部・大学院の6年間で実施されるようになってきた現在、特に学部におけるカウンセラー教育の段階からロールプレイ訓練をより充実させることの重要性が強調されている（田所，2019）。本研究は、学部生を対象とした、心理臨床センターという実際に心理実践が行われている場を用いたロールプレイの意義等を検討するものである。そのため、そこから得られた研究知見は、今後学部生を対象とした効果的なロールプレイ訓練の実施方法の開発に貢献できるものという立場を取る。

## 方法

### 1. 2022年度の体験実習の概要について

前述の通り、心理実習では、主に事前・事後学習及び見学実習を通じて、心理支援施設やその施設で働く心理職の職務等について学ぶことになる。しかし、本科目において、はじめて大学の外にある心理支援施設に赴き見学等を行う実習生にとっては、その施設の部屋や配置の特徴等といった「建築的構造」に関心が囚われやすく、その施設のその雰囲気の中で、実際に心理職がどのような連携や倫理的態度等のもとにクライアントや患者等に対して心理的な支援を行っているか、その「実践的な営み」に対する関心が疎かになってしまう可能性がある。そこで、本学科における心理実習では、当該施設の中で実際に展開されている心理支援といった実践的な営みに関してより実感を持った

学びに繋げられるように、見学実習以外にも体験実習の機会が設定された<sup>3</sup>。

**実施枠組** 心理臨床センターにおける体験実習は、以下の流れで実施された。まず、心理実習の要件に含まれる事項を主軸として心理臨床センターに関する事前学習を行った後、見学実習及びその場で働く心理職への質疑応答等を通じて、その実際についての学びを深めた。そしてその後に体験実習が行われ、最終的に、それらの見学・体験実習の振り返り等が事後学習としてそれぞれ実施された。なお、体験実習を行う直前には、オリエンテーションが行われ、実際に行うロールプレイの種類と設定についての説明がなされた。その際、学びをより深めてもらうために、「これまでの座学や事前学習において理解した心理職の役割や働き等を実際にやってみることで、どのような体験が生じるのか、じっくり観察してみる」と等が教示された。また、体験実習の場面で「実習生同士、その体験や感想等を積極的にシェアすること」も強調された。

なお、本実習は、心理臨床センターの面接室等の使用だけでなく、心理臨床センターに配属されている相談指導員や実習指導者の協力も得て、企画・実施された。また、体調管理等も含め新型コロナウイルス感染症予防を徹底して行われた。

### 2. 体験実習において実施したロールプレイについて<sup>4</sup>

2022年度の心理実習の履修者は、16名であった。そこで5～6名ずつのグループを3組編成し、ローテーションしながら3週間に渡って、後述する3種類のロールプレイ（各1.5時間）が実施された。以下、本体験実習で行われたロールプレイの内容について説明する。

①**電話受付** このロールプレイでは、電話の受付役と相談申し込み者役、観察者役が設定されていた。この学習の目的としては、電話の受け手として「何について」「どのように」聴いたら良いのか、また、電話をしていく際の相談申し込み役の気持ちはいかなるものなのかについての想像を深めること等が設定されていた。具体的な実施方法としては、集団療法室といった比較的大きめの部屋をパーティションで区切り、受付役<sup>5</sup>、相談申し込み役のそれぞれが互いの顔を見えない状態で行われた。相談申し込み役は、復職不安や、夫婦不和等の役割シナリオが渡され、それを熟読イメージを膨らませた後、役割演技にとりかかった。受



付役には、受付業務としてどのようなことを聞き取るべきか自分なりに考えさせた上で、取り組ませた。観察者役は、それら両名のやりとりをじっくりと観察することが求められていた。1回25分で3セット行った後、全体での振り返りを行い、さらにこのロールプレイを担当する複数の指導者等から、心理臨床センターではどのような点に注意しながら、要件を聞き取り、インタビューにつなげていくか等の解説が与えられた。

②初回家族合同面接 このロールプレイでは、複数のクライアント役（父親役・母親役・高校生役）と、セラピスト役（親担当・子担当）がそれぞれ配役されていた。この学習の目的として、クライアント／セラピストとしての「当事者」の立場に身を置くことで、はじめて来談したクライアントの気持ちを体験的に理解すること、また、セラピストとしてどのようにクライアントを迎えたら良いかについて考えられるようになること等が設定されていた。クライアント役には、事前に主訴や家族関係等が記載されたシナリオを渡し、その配役イメージを深めさせてから役割演技を行わせた。一方、セラピスト役には、実際に心理臨床センターを利用できることから、受付前でのクライアント役への挨拶をはじめ、待合室で待機するクライアント役への声かけから面接室への誘導、そしてその後に面接を行う、といった一連の流れに沿った関わりを実施させた。1回40分を2セッション行った後、ロールプレイを担当する複数の指導者等からの初回家族合同面接に関する解説や振り返りが行われた。

③プレイセラピー このロールプレイでは、実習生にセラピスト役を行わせ、教育臨床の経験を積んだ指導者が子ども役<sup>6</sup>を担った。実習生が子ども役を担わなかった理由としては、実習生側から子ども役になりきることが難しいという声が上がっていたためであった。この学習の目的としては、遊びの中でセラピストとして随時アセスメントしながら関わりを調整することの難しさを理解することや、プレイルームに入室する前後にも生じる臨床的な出来事についての理解を深めること等が設定されていた。具体的な実施内容としては、待合室での保護者と子どもの分離場面、入室後の遊びの展開場面、そして終了時の退室渋り場面が想定され、子ども役を担った指導者は架空事例に基づきながら、それぞれの場面での役割演技を行った。セラピスト役である実習生には、これまで学んできた心理

支援のあり方を参考に、適宜交代させながら、各場面で子ども役と関わらせた。その際、待機している他の実習生には、目の前でやりとりしている子ども役とセラピスト役の関係性の発展やそれに伴う遊び方の変容等について観察することを求めた。入室前10分、プレイセラピー30分を2回、退室場面10分のロールプレイを行った後、指導者からプレイセラピーの解説や、全体での振り返りが行われた。

以上の3つのロールプレイをそれぞれ実施した後、当日中に、その学習体験の内容等に関する振り返りを、指導者や教員等を含めグループごとに行った。そして、すべての体験実習が終わった後、その事後学習の一部として全体的に改めて振り返りも実施した。

### 3. 分析データと倫理的配慮

実習生には、事後学習において体験実習全体の振り返り等を行わせた後、学習した内容について実習ノートに記載するように求めた。

本研究では、倫理的配慮として、教員-実習生という成績評価を行う・行われるといった権力関係に基づく同意の強制を避けるため、成績評価後に、実習生の自由意志に基づく形で協力を得るようにした。なお、研究協力依頼を行った実習生のうち、実習ノートのデータ使用に同意を示した者は16名中15名であった。

## 結果

### 1. 分析方法

分析対象となった実習ノートの文字数は、600字程度から2,600字程度であった。それらの実習ノートに対して質的分析を行う前に、まず執筆した実習生が特定できないように学籍番号と氏名、さらには文章中に記載された個人名等も含めて完全匿名化した。また、実習ノートは、ロールプレイごとの感想とロールプレイ全体の感想を分けて記入できるフォーマットであったが、本研究では、それぞれの記述をすべて総合して分析を行うことにした<sup>7</sup>。実習ノートへの記述文字数が全体的に少なかったため、各ロールプレイ体験を区分して分析するよりも、統合して分析したほうが体験学習の意義等についてより明確に検討できると考えたためである。

以上の手続きを行った後、実習ノートに記述された文章を対象に、グラウンデッド・セオリー・アプロー



チ（岩壁，2010）を援用した質的分析を実施した。その具体的な手続きとしては、はじめに、対象となる記述データを意味の内容ごとに区切り、その意味を簡潔に表現するような記述的なコードを付けていった。次に、それらのコードの内容の異同に注意を払いながら、類似するコードをまとめて下位カテゴリーの作成を試みた。その後、同様の手続きに沿って、より抽象度の高い上位のカテゴリーへと統合していった。そして最終的に、生成されたカテゴリー同士の関係性についての検討も行った。なお、以上の分析は、他の研究者のコメントを適宜受けながら実施され、時にカテゴリー生成・統合の段階からコード化の段階に立ち返りながら、反復的に進んでいった。

## 2. 体験実習から得られた主観的体験の種類と特徴

分析の結果、心理臨床センターにおける体験実習の

学びに関する意味のまとまりとして、4つの上位カテゴリーが生成された。表1に、下位カテゴリーから上位カテゴリーまでの階層関係を示す。

以降では、それぞれの上位カテゴリーの特徴を説明する<sup>8</sup>。それらの上位カテゴリーの関係性については、今後の実施方法の改善点に関する議論も含めて、考察にて行うこととした。なお、本文中の【 】は上位カテゴリーを、《 》は中位カテゴリーを、〈 〉は下位カテゴリーを、「 」は記述内容を示すものである。

### 2-1) 心理支援に伴う同時並行処理の難しさに圧倒される

1つ目の上位カテゴリーとして【心理支援に伴う同時並行処理の難しさに圧倒される】が生成された。この上位カテゴリーは、相互依存的に進行するロールプレイの中で、セラピスト役はクライアント役と適切に

表1 下位カテゴリーから上位カテゴリーまでの階層表

【上位カテゴリー】	《中位カテゴリー》	〈下位カテゴリー〉
心理支援に伴う同時並行処理の難しさに圧倒される	実践的な雰囲気を感じる	
	今この場でCI.について考えると同時に関わり続けることの難しさを感じる	互いに影響し合っていることに気づく “する”と“しない”のバランスの難しさを感じる
	どうしたら良いの？	CI.に関わることは本当に難しい 分かっていてもできない 焦って頭が真っ白になる
		各業務の専門性に対する難しさを実感する
心理支援業務に関するより実践的な学びを得る	心理支援の業務内容とその実践的なポイントに得心する	業務内容についての理解が深まる 各業務における実践的なポイントに関する理解が深まる 各業務に共通する支援姿勢について考える
	“場”まで見ることの大切さを学ぶ	面接室内の使い方を学ぶ 面接室の外まで着目することの大事さを学ぶ
異なる視点から学びが深まる	CI.視点に立つことで理解が深まる	CI.の気持ちが想像できた CI.役を通じてTh.として必要なものがわかった
	自分と異なる視点に触れることで学びを得る	
今後の学び方に影響を受ける	新たな学びの視点を見出す	知識だけの限界に気づく 臨機応変な対応力が大事！
		自分を振り返る機会になった
	日頃から経験を積むことの大事さに気づく	自然体の大事さに気づく 経験を積むことの大事さに気づく
		日常からやっ払いこう 心理職に就くことへの不安を感じる

※ Th. はセラピスト、CI. はクライアントの略。

関わり続けるために、多数の認知的・感情的・対人的な取り組みを同時かつ並行的に処理しなければならず、その複雑さゆえの困難さに圧倒されていたことを示すものである。

この上位カテゴリーの具体的な体験は次の通りである。セラピスト役は、《実践的な雰囲気を感じる》のようなロールプレイの中で、互いのやり取りがその後のやり取りに影響していると感じながら、クライアント役のことをアセスメントしつつ同時にどのように適切に関われば良いのかについて考え、さらにはそれを実際に実行しなくてはならないといった同時並行的な処理に伴う難しさに段々と直面していった（《今この場でCI.について考えると同時に関わり続けることの難しさを感じる》）。さらには、その複雑な同時並行処理に限界を迎え、時にその後の対応の仕方について考えることが出来にくくなるといった体験（《どうしたら良いの？》）もしていた。以下に、中位カテゴリーの代表的な記述例を表2に示す<sup>9</sup>。

## 2-2) 心理支援業務に関するより実践的な学びを得る

2つ目の上位カテゴリーは、【心理支援業務に関するより実践的な学びを得る】が生成された。この上位カテゴリーは、電話受付、初回家族合同面接、プレイセラピーといったロールプレイにおいて、それぞれの心理支援業務の詳細や、業務ごとのクライアント役に

対するセラピスト役としての働きかけ方のポイント、さらには心理支援を行う面接室という場等の使い方の工夫法といった、それぞれの心理支援業務に関する実践的な学びを得た体験を示すものである。

その具体的な体験についてである。実習生は、各ロールプレイについての難しさを感じたうえで指導者等から説明を受けることにより、それぞれの業務の特徴や、それらの業務場面ごとに出会うクライアントだからこそその関わり方のポイントがあることについて、腑に落ちるような理解を深めていた（《心理支援の業務内容とその実践的なポイントに得心する》）。また、セラピスト役としてクライアント役と直接どのように関わるかだけでなく、クライアント役と適切に関わるために面接室等その場の使用の仕方及びその工夫についてまでも考えることが大事であるといった学び（《“場”まで見ることの大切さを学ぶ》）も深めていた。以下に、中位カテゴリーの代表的な記述例を表3に示す。

## 2-3) 異なる視点から学びが深まる

3つ目の上位カテゴリーとして【異なる視点から学びが深まる】が生成された。この上位カテゴリーは、セラピスト役以外に、クライアント役や観察者役といった他の役割を担ったり、振り返りのなかで他の実習メンバーの感想を聞いたりする中で、その心理支援

表2 【心理支援に伴う同時並行処理の難しさに圧倒される】を構成する中位カテゴリーとその記述例

《実践的な雰囲気を感じる》	「学生や先生方とのロールプレイを通し、実際の緊張感や不安感、期待感を体験することができたと思います。(ID15)」 「今回のプレイセラピーは、以前心理演習で行ったプレイセラピーよりも展開が早く、ついていくことがやっとではあったが、その分実際のプレイセラピーの雰囲気を感じることができました。(ID9)」
《今この場でCI.について考えると同時に関わり続けることの難しさを感じる》	「子どもがどうしたら心を開いてくれるのか、考えすぎてしまい、緊張が伝わってしまった気がした。(ID1)」〈互いに影響し合っていることに気づく〉 「[前略] ロールプレイを通してどのように話を広げていけば良いか、また踏み込みすぎたはいけないためどこまで話を聞いて良いのか線引きが難しいと思った。(ID13)」〈“する”と“しない”のバランスの難しさを感じる〉
《どうしたら良いの？》	「人のやっているものを見ている分にはどうしたらいいのががすぐに出てきたが実際にロールプレイを行う中でクライアントがどのような心理状況か予想は出来てもどのように関わっていいかわからず困って立ち尽くしてしまう場面があった。(ID16)」〈分かっているけどできない〉 「Th.側をして実際に質問をしたりしたが、話していくうちにどういうことを聞いてあげればいいのか必要な情報として何が聞きたいかというのが、わからなくなってしまい少しあせった部分があった。(ID13)」〈焦って頭が真っ白になる〉 「頭が真っ白になり、やろうとしていたことが何もできずに終わった。(ID1)」〈焦って頭が真っ白になる〉

※Th.はセラピスト、CI.はクライアントの略。〈 〉は下位カテゴリー、[ ]は補足、( )は実習生を示す。

表3 【心理支援業務に関するより実践的な学びを得る】を構成する中位カテゴリーとその記述例

《心理支援の業務内容とその実践的なポイントに得心する》	「クライアントの方の住所から気持ちの強さやモチベーションがわかる、というお話が印象的であった。遠いところから来られる場合それだけ強い思いがあったり、他の機関があるなかここを選んだ理由からみえることがあったりするとお聞きし、電話受付でクライアントの方が話すすべてが、その後の相談を進めるための要素になるのだと思った。(ID2)」〈業務内容についての理解が深まる〉
《“場”まで見ることの大切さを学ぶ》	「前提として心理臨床センターについての知識(頻度や1回にかかる時間、休業日等)が必要なこと、CIがする質問の背景を見ることの重要性、顔が見えないため声のトーンやテンポにも意識を向けること無言はCIが不安を感じることがあるため、気をつけること等を学ぶことができた。(ID10)」〈各業務における実践的なポイントに関する理解が深まる〉
	「児童の気持ちに寄り添うことと、心理療法として進めることを両立させることの難しさに当たり、心理職全般においての「クライアントの気持ちに寄り添う」の意味を改めて考えさせられました。(ID4)」〈各業務に共通する支援姿勢について考える〉
	「実際のカウンセリングルームを使ったことで親子が座った位置や、クライアントとセラピストの座った距離感にも意味があるとわかりました。(ID6)」〈面接室内の使い方を学ぶ〉
	「カウンセリングの場面という事で、カウンセリングルームに入って話をする場面ばかりイメージを膨らませていたが、空調を調節する、CI.にどこに座ってもらうのかを考える等、部屋に入る前の準備によって、CI.が過ごしやすい空間を作ることが大切であると知った。(ID12)」〈面接室内の使い方を学ぶ〉
	「[プレイセラピーの]入室場面について、子どもとの関係性の構築や遊びの展開場面につなげるための第一歩だといえるため、遊びの展開場面以上に重要な場面なのではないかとも感じた。(ID2)」〈面接室の外まで着目することの大事さを学ぶ〉

※Th.はセラピスト、CI.はクライアントの略。〈 〉は下位カテゴリー、[ ]は補足、( )は実習生を示す。

業務やそのあり方に関する理解が深まったことを示すものである。

具体的な体験についてである。実習生の中には、クライアント役を担うことで、実際に悩みを話すこと自体がとても難しいことや、セラピスト役がしっかりと聴いてくれることの嬉しさなどを実感するからこそ、逆に、クライアントと関わるセラピストの援助姿勢としてどのようなものが大事であるのか等についての理解が深まるような体験をしていた(《クライアント視点に立つことで理解が深まる》)。また、振り返り等の中で、他のメンバーの感想や意見を聞くことで新たな気づきを得たような体験もしていた(《自分と異なる視点に触れることで学びを得る》)。以下に、中位カテ

ゴリーの代表的な記述例を表4に示す。

#### 2-4) 今後の学び方に影響を受ける

4つ目の上位カテゴリーとして【今後の学び方に影響を受ける】が生成された。この上位カテゴリーは、心理臨床センターにおける複数のロールプレイを通じて、心理支援に関する今後の学び方やその学びの方向性に対して多様な影響を受けたことを示すものである。

その具体的な体験として、実習生は、座学で習うような専門的な技術に関する知識だけでなく、その知識を活かすためには臨機応変な適応力が必要であること等、今後心理職として働くために必要な新たな学びの視点を見つけていた(《新たな学びの視点を見出す》)。

表4 【異なる視点からの学びが深まる】を構成する中位カテゴリーとその記述例

《CI.視点に立つことで理解が深まる》	「今回はCI.役を担当したが、そこで思ったことは、電話をかけるというだけでもかなり勇気があること、自分の言っていることが段々と分からなくなってくる等かなり負担を感じるということだった。(ID14)」〈CI.の気持ちが想像できた〉
《自分と異なる視点に触れることで学びを得る》	「CI.役をやって[Th.役に]安心感のある対応をしてもらいリラックスして行うことができた、という体験を大切にしていきたいと考える。(ID5)」〈CI.役を通じてTh.として必要なものがわかった〉
	「いくつかの事例に対してどのように関わっていくことができるか、自分だったらどう対応するかを考え、また他の人の意見を聞くことでも新たな視点生まれ、気づきを得ることができた。(ID10)」
	「他の人の[振り返り等]を見てみると、自分とは違うアセスメントや支援の仕方、見方が違うものがあったりとても勉強になった。こういった相手の良いところを吸収し、自分の成長につなげられるようにしたいと思った。(ID13)」

※Th.はセラピスト、CI.はクライアントの略。〈 〉は下位カテゴリー、[ ]は補足、( )は実習生を示す。

また、それらの新たに得た学びの視点に取り組む方法として、経験を積んでいくことの大事さにも気づき、日常生活においてできることからやっという意識が高まっていたりもした（《日頃から経験を積むことの大事さに気づく》）。しかし他方では、実際にロールプレイをやることで《心理職に就くことへの不安を感じる》といったネガティブな影響を体験する実習生もいた。その中位カテゴリーの代表的な記述例を表5に示す。

## 考察

### 1. 得られた主観的体験の特徴とその関係性

本研究の目的は、実習生が、心理臨床センターを用いたロールプレイをどのように体験していたかについて探索的に検討することであった。その結果、ロールプレイを用いた体験実習の学びに関する4つの上位カテゴリー、すなわち【心理支援に伴う同時並行処理の難しさに圧倒される】、【心理支援業務に関するより実践的な学びを得る】、【異なる視点から学びが深まる】、【今後の学び方に影響を受ける】といった主観的体験が生成された。

以降、これらの主観的体験の特徴について、それぞ

れ体験実習の意義や改善案等と関連づけながら議論し、その後、各上位カテゴリー間の関係性についても考察する。そして、最後に本研究の課題について述べたい。

**主観的体験の特徴** 1つ目の上位カテゴリーである【心理支援に伴う同時並行処理の難しさに圧倒される】は、実習生がクライアント役と関わる上で、多数の認知的・感情的・対人的な取り組みを同時かつ並行的に処理しなければならず、その複雑さゆえの困難さに圧倒されていた体験を示すものであった。この同時並行処理の難しさに圧倒されるような体験は共感的失敗を引き起す契機ともなるため、特に初心者カウンセラーは面接場面における自身の様々な感情体験について自覚的に対処できるような訓練を積むことの必要性が指摘されている（田中・神，2017）。

この度のロールプレイにおいても、そのような同時並行処理に伴う困難さといった、カウンセラーとして訓練を積んで取り組む必要のある実践的な課題の一端が生じていたと言える。それは、座学において事例等を読むだけでは経験できない、実際に自身がセラピスト役としてクライアント役とコミュニケーションを取ったからこそ生じたものと言える。しかし、そのような困難さをはじめて感じた実習生にとっては、それ

表5 【今後の学び方に影響を受ける】を構成する中位カテゴリーとその記述例

《新たな学びの視点を見出す》	<p>「今回の体験実習全体を通して、「知識があっても現場ではその通りにならない」という難しさを学べたと思います。(ID6)」〈知識だけの限界に気づく〉</p> <p>「自分があらかじめ考えていた関わり方以外にも、CIに寄り添った支援を行えるような能力やCIの話に親身に耳を傾けられる傾聴能力等、その場の雰囲気に対応できる適応能力も必要であることを学んだ。(ID3)」〈臨機応変な対応力が大事！〉</p>
《日頃から経験を積むことの大事さに気づく》	<p>「他の職種ではマニュアルのようなものがあり、ある程度の正解は存在するが、心理職にはこれといって正解と呼べるものがないため、自身で考えて行動し続けなければならない。(ID14)」〈臨機応変な対応力が大事！〉</p> <p>「どの体験においても、心理職としての経験が必要になることを学びました。初めから上手に仕事をこなしていくことはできなくても、1つ1つ丁寧に行う等今の自分にできることをしていこうと思いました。当たり前ではあるが、知識があつてこそそれを活かしていくことができると思います。知識を増やしそれを実践的に使う練習を重ね、いつか心理職に就くことができたらいいと思いました。(ID9)」〈経験を積むことの大事さに気づく〉</p>
《心理職に就くことへの不安を感じる》	<p>「すべての体験が普段のコミュニケーションが基盤になっていると感じた。日常の中でも今回の体験を活かし、意識することで鍛えられる部分があると思うので、今後は日々の生活の中でもコミュニケーションを大切にしていきたい。(ID10)」〈日常からやっという〉</p> <p>「自信が無く動きや態度に緊張や迷いが出てしまうことや人と話すうえで相手が発した言葉への反応が薄くわかりにくいこと、話すときに分かりやすく伝えるのがあまりうまくないこと等多くの課題が見つけられたため日常生活でも意識して[取り組んで]いきたいと感じた。(ID16)」〈日常からやっという〉</p>
《心理職に就くことへの不安を感じる》	<p>「実際心理職の立場になって体験[実習]で行ったものをやろうと思うともっと難しいのではと感じ、自分のメンタルが持つのかなと感じた。(ID4)」</p>

※Th.はセラピスト、Cl.はクライアントの略。〈 〉は下位カテゴリー、[ ]は補足、( )は実習生を示す。



が自身の「できなさ」として痛感させるのみに留まってしまう可能性もなくはない。今後、体験実習後の振り返りなどで、実習生から同時並行処理に基づく関わり方の困難さについて報告がなされた場合には、その振り返り場でファシリテーターとなる教員が、そのリスクに対して注意を払うだけでなく、その困難感への対応の必要性やその対処法のヒントなどについてさらに深めて考えられるように、安心・安全さを感じられるような雰囲気や醸成していき、実習生の「できなさ」をしっかりと支えていくことが重要となる。

次に、2つ目の上位カテゴリーの【心理支援業務に関する実践的な学びを得る】は、各心理支援業務の詳細や、業務ごとのクライアントへの働きかけ方のポイント、さらには心理支援を行う面接室等という場の使い方の工夫法といった、各心理支援業務に関する実践的な学びを得たことを示すものであった。この上位カテゴリーは、体験実習の学習意義と関連するものと言えるだろう。

その体験を構成する中位カテゴリーの中でも、特に面接室への入・退室する前後の場面や面接室自体の使い方等、実際の部屋や場所をどのように使うかに関する学び（《“場”まで見ることの大切さを知る》）についてであるが、これはまさに心理臨床センターという実際の相談施設を使用したからこそ得られた体験であると言えよう。例えば、教室で行うロールプレイでは、面接の開始場面から実施されることが多く、また、教室という場所が主に学習を行うために設計された空間であることから、その相談前後での場面对応や、相談環境への配慮等までは意識が向きにくい。しかし、実際にクライアントを受け入れて相談するために設立された心理臨床センターを使用できたからこそ、実習生は、面接室だけでなく、受付や待合室等といった面接室以外の場所も含めた様々な使い方に関してまで学びの視野を広げることができたと言えるだろう。心理面接は、その心理面接が行われる物理的場所の特徴からも影響を受けている可能性が指摘されている（酒井・横山・吉田・井出・永田，2020）。今後、実際の相談施設を用いた体験実習の実施内容を練磨する際、面接室内で行う学習内容をただ考えるだけでなく、「その場所」で「どのような」ことを学ぶのか、その組み合わせによる相乗学習効果を想定した実習内容を検討することで、より実践的な学びに繋がられるだろう。

続いて3つ目の【自分と異なる視点から学びが深まる】についてである。これは、ロールプレイから得た学びを示すものというよりも、その学びを深めることに貢献した促進要因に関するものと言えるだろう。実習生は、「支援を受ける側」のクライアント役の役割を体験するからこそ、支援を行う者であるカウンセラーとしての心配り等の重要性等を感じ取っていた（《Cl.視点に立つことで理解が深まる》）。また、その場で同じロールプレイを体験しながらも、自分とは異なる感想を述べる他の実習メンバーの話聞くことでも学びを深めていた。このような複数の他者の視点を通じた学びは協同学習と呼ばれ、個人一人では到達することの難しい、より高い学びを得られる可能性が指摘されている（高橋・内藤，2019）。

普段クライアントが来所している心理臨床センターを、体験実習のために長期間使用することは現実的ではない。そのため今後、振り返りの中で、協同学習で用いられている方法等を導入することで、たとえ短時間で行われた体験実習であっても、実習生同士がそこから得られた学びについて余すことなく多様にシェアしていくことができるだろう。今後、体験実習を対象としたより学習効率の高い振り返り方の開発が求められる。

最後に4つ目の【今後の学びに影響を受ける】についてである。この体験は、今回の体験実習から得た学びが、さらに今後の心理支援に関する学び方に影響を与える可能性があることを示すものであった。特に、体験実習を行うことで、心理支援実践を行うためには知識だけでは不十分であり、実際にその知識が使えるような経験を積む必要があることや、臨機応変な対応力を身につける必要があること等への気づきが生まれていた。また、それらの気づきへの取り組みとして、例えば、日常生活の中から、他者に気持ちが伝わるようなコミュニケーションの練習をしていこうといった気持ちも高まっていた（《日頃から経験を積むことの大事さに気づく》）。これらの体験は、実習生にとって、座学で学んできた心理支援実践に関する知識と自分の日常的な経験を擦り合わせ、そこからさらに、他の誰のものでもない「自分にとっての大事な新しい課題」を見出すようなものである点で、体験実習の学習意義に関連するものと言えるだろう。しかし、このような新しい課題の発見は、また新たな悩みとなる可能性もある。実際に今後自身が心理職に就くこと

に関することに不安感を示す実習生も1名ほどいた。しかし、人は、自身の悩みなどについてその明確な解決法を見いだせなくても、その悩みがどのようなものか把握できるだけでも、その悩みへの取り組みに対する主体性が高まる可能性も指摘されている(中田, 2022)。今後、体験実習を実施した際には、実習生が得た新たな課題がどのようなものであり、その課題に対していかなる認識をもっているか等、実習生の状態を適切にアセスメントしながら、その学習主体性をより促進できるような、実習担当教員等の指導法の工夫が求められる。

**主観的体験の関係性** 続いて、以上の4つの上位カテゴリの関係性について考察したい。まず多くの学生は、実際にやってみることでその実践に関する同時並行処理的な難しさを体験していた(【心理支援に伴う同時並行処理の難しさに圧倒される】)。そして、その難しさを実感するからこそ、指導者等からの解説等を聴くことで、その心理支援業務の内容やその関わり方のポイントの大事さについて腑に落ちる感覚を伴って学んでいた(【心理支援業務に関するより実践的な学びを得る】)。また、そのような学びは、様々な配役や、振り返りにおける他のメンバーの感想等を聞くことでも促進されていた(【異なる視点から学びが深まる】)。そして最終的に、それらの体験は、これまでの座学などでは見出すことのできなかつた新しい自分なりの課題等の発見を促し、さらに日常生活場面からその課題に取り組んでみようとする意識も高めていたと考えられる。しかし一方で、これまで想定しないような難しさを多様に体験するからこそ、カウンセラーになることへの不安さを感じ取る可能性も示唆された(【今後の学び方に影響を受ける】)。

以上の関係性を踏まえた上で、さらに体験実習の意義を刺激するような今後の実施改善点についても考察したい。まず1つ目として、心理支援に伴う難しさを実感することで、その後の指導者等からの説明を通じた学びが促進されていた。このことから、体験実習のオリエンテーションの段階などで、体験実習の難しさを感じることで、次の学びの第一歩となるなど等、難しさを体験すること自体を肯定的にリフレーミングするような教示が役立つ可能性が挙げられる。

次に2点目として、カウンセラー役だけではなくクライアント役や観察者役といった様々な役割を体験することや、他の実習メンバーの感想を聞くことによ

り、新しい自分なりの課題の発見がなされることがあった。限られた時間のなかで、実習メンバー同士の体験に関する振り返りを深めることは難しい。しかし少ない回数でも、その密度高い振り返りができれば、その学びがより豊かなものになる可能性がある。今後、例えば振り返りにおける教員のファシリテートの仕方として、看護実習の中で用いられている、出来事の記述・描写、その際の感覚、その出来事についての評価、改善方針の分析、そこから得た結論、今後の行動計画等を体系的に振り返りリフレクティング・サイクル(高橋・内藤, 2019)を意識した教員の問いかけも有効になる可能性もある。

また、実習ノートのフォーマットを改良することでも、以上の学びの広がりが促進される可能性がある。今回、分析対象とした実習ノートのフォーマットは、その学びの内容を単に記述させるものであった。そのため、体験実習を通じて「何を」学んだのかの詳細や、その学びが「どのように」生まれたのか等、その学びの特徴とその生起プロセスに関する記述は薄かった。新たに得た学びの内容や、その学びが生まれるプロセスまで丹念に振り返えさせることで、その学びはより一層その実習生のものとなることが期待される。例えば、教師教育学の分野では、教育実習の日記において、ただ単純に起きた出来事だけを記録させるだけでは、ただ書くという不適切なルーティンが高められ、その学びにおいて逆効果さえも生じうる可能性を危惧し、日記に何を書き込むべきかを明確化することを提案している(Korthagen, 2001 武田監訳 2010)。具体的に、その日に取り組んだ体験実習の記述と合わせ、その場でどのような出来事があったのか、また、その際の出来事の何が本質であったか、さらには、その際に取りうる別の選択肢はあったのか等、体験した出来事についての理解を深めるような問いを質問文として日記に組み込むことを提案している<sup>10</sup>。このような新たに得た学びに関して、更にメタ的に考える足掛りとなるような仕組みを日記に導入することで、本学科における体験実習の学びもより促進できる可能性がある。

## 2. 今後の課題

本研究は、実習ノートの記述データを対象とした探索的な分析であるため、リサーチクエスションに基づいて集められたデータと比べ、そこから得られた結果が、この度の体験実習を行った学生の学びの全体像や

詳細さを十分に示せていない可能性がある。その限界を踏まえ、本研究の成果についての取り扱いに注意を行う必要がある。今後は、体験実習を受けた実習生を対象にインタビュー等を実施し、そのデータをもとに、その主観的な学び体験の特徴およびそのプロセス等について、より詳細な分析を行う必要がある。

その一方で、本研究における探索的な分析からも、実際の施設を用いて行う体験実習がもたらす学習意義とその可能性が示唆された。今後、実習生の履修人数が増加することで、2022年度と同じ形式での実習は困難となり、その年度ごとに実施方法の修正が適宜求められる可能性がある。しかし今後も実際に体験実習を行った実習生の学びの質を確認しながら、その質を高めていくための改善方法を検討し続け、限られた設定や限界の中でも、よりよい公認心理師養成教育に貢献できるように務めていくことが望まれる。

## 謝 辞

本研究における分析、執筆に対して有益なご助言をくださった神信人先生に感謝申し上げます。なにも、本実習ノートのデータを提供してくださった実習生のみならず、また、心理臨床センター長であった千葉浩彦先生、センター職員、実習指導者の先生方におかれましても、心より御礼を申し上げます。

## 注

- 1 心理実習において、大学・大学院附属の外部相談機関をどの程度利用しているか等に関する調査は、管見の限り見当たらない。2023年2月に、公認心理師養成機関連盟が実施した第12回研修会『『実践力』を身につける公認心理師養成のカリキュラムをめざして』において、心理実習における心理臨床センターの活用事例の紹介等が話題提供として挙げられたこと等からも、その取り組みは未だ多くないことが推測される。
- 2 淑徳大学大学院総合福祉研究科附属心理臨床センター規定の第一条
- 3 学内の関連施設である心理臨床センターの運営には、心理実習を担当する実践心理学科の大学教員達も関わっているため、その場で働くスタッフや実習指導者等との連携も取りやすく、より実践を想定した体験実習の実施枠組みを検討することができた。なお、本体験実習は、心理実習計画書に含まれ、厚労省への提出もなされた上で実施されたものである。
- 4 時間の都合上、各ロールプレイにおいて設定されていた実施時間の短縮等がなされることもあった。
- 5 受付役もセラピスト役と同等に心理支援者という役割であるため、便宜上、以降の説明ではそれらの用語を区別

せずに用いることにする。同様に、相談申し込み役も、以降クライアント役と区別せずに用いる。

- 6 子ども役もクライアント役と同様に心理支援を受ける役割であるため、便宜上、以降の説明では区別せずに用いることにする。
- 7 実習ノートの記載フォーマットには、①日時や場所、②体験したロールプレイの説明欄、そして③各ロールプレイを体験した感想記述欄、④体験学習全体の感想記述欄があった。この度の分析では、その③と④の分析を主に行った。
- 8 紙面の都合上、下位カテゴリーについてまで含めて詳細に説明することは難しい。そこで本研究では、下位カテゴリーよりも情報が集約され、体験実習の体験性としての意味を捉えやすい中位・上位カテゴリーを中心に結果の報告、考察を行うこととする。
- 9 各表の発話例には、その中位カテゴリーを構成する中核的な下位カテゴリーに含まれるものを中心に選定し、合わせてその下位カテゴリー名も挿入した。一方、中位カテゴリーと下位カテゴリーが同質なものについては、表の中に下位カテゴリー名として記入はしていない。なお、記述例は、誤字や脱字、一部の専門用語について、内容を把握できるように修正を行っている。
- 10 その具体的な問いの例として、「何を達成したかったのか?」「何を感じたのか?」「別の選択肢はあったのか?」「その利点と欠点は?」等の例が挙げられている。日誌に記載されたそれらの問いは、あくまでも省察するための足がかりとして利用するものであり、それに拘束され、振り返りの自由さを奪うことがないように注意する点も記載されている。

## 引用文献

- 岩壁茂 (2010). はじめて学ぶ臨床心理学の質的研究—方法とプロセス— 岩崎学術出版社
- Korthagen, F. A. J. (Ed.) (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (コルトハーヘン, F. A. J. (編著) 武田信子 (監訳) 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子 (訳) (2010). 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ 学文社
- 文部科学省・厚生労働省 (2017). 「公認心理法第7条第1号および第2号に規定する公認心理師となるために必要な科目の確認について」 <https://www.mhlw.go.jp/content/000412724.pdf> (2023年9月9日閲覧)
- 中田行重 (2022). 臨床現場におけるパーソン・センタード・セラピーの実務：把握感 sense of grip と中核条件 創元社
- 酒井麻紀子・横山佳奈・吉田翔子・井手しほり・永田雅子 (2021). 子どもの心理療法における物理的環境の設定：大学院附属相談室の実態をふまえた検討 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 67, 23-35.
- 田所撰寿 (2019). 学部学生に対するカウンセラートレーニングに関する授業内容—ロールプレイを中心としたシラバスの分析から— 作大論集, (9), 23-36.

高橋平徳・内藤知佐子（2019）. 体験学習の展開 医学書院  
田中寿夫・神信人（2017）. 初心者カウンセラーにおける共  
感の失敗に関する質的研究：クライアントが共感を知覚し

た場面と知覚しなかった場面でカウンセラーが感じていた  
こと ヒューマン・ケア研究, 18(1), 1-14.



Qualitative analysis of experiential training learning in Shukutoku  
Center for clinical psychology

Toshio TANAKA  
Motoki TANAKA  
Chiharu MIMURA  
Saki ONAGA



## 聴覚障害学生に対する情報保障の現状と課題の基礎的研究

淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科 教授 松山 恵美子

淑徳大学コミュニティ政策学部コミュニティ政策学科 准教授 八田 和子

### 要 約

2016（平成28）年4月から施行された障害者差別解消法により国、地方公共団体だけでなく国公立大学においても同様に合理的配慮の提供が求められた。また、その後の法改正により、2024（令和6）年度より私立大学も含む民間事業者による合理的配慮が「努力義務」から「義務」となることとなった。淑徳大学においても合理的配慮としての支援を求める学生が在籍している。本稿では聴覚障害学生に焦点を当てた授業時の情報保障とその体制についてまとめることで、これからの合理的配慮について考えていく。本稿では内閣府の検討結果を参考に「障害」「障害者」の表記としていく（障がい者制度改革推進会議 2010）。

なお、本稿は「2023年度淑徳大学教育改革推進事業」の助成による成果の一部である。

### はじめに 一本稿における意図—（松山）

独立行政法人「日本学生支援機構」（以降、JASSO）では、障害学生の現状及び支援状況の把握のため、2005（平成17）年度より毎年実態調査を実施している<sup>(注1)</sup>。調査にあたり、障害学生を「障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳及び療育手帳を有している学生又は健康診断等において障害があることが明らかになった学生」と定義し実施している。そのなかで、2022（令和4）年度の調査報告では、障害学生数は44,448人（全学生数の1.53%）であり、2021（令和3）年度調査より3,704人増加し、その割合も上昇している。障害学生が在籍する学校数においては全学校数の8割にも上り、大学に進学する障害者は年々増加の一途を辿っていることがわかる。学科（専攻）別では「社会科学」が最も多く、次に「人文科学」と報告されている（独立行政法人 日本学生支援機構 2022：21）。

障害者差別解消法のなかで「合理的配慮としての支援の提供」は、障害学生からの「意思表示」が前提とされているが、これまで比較的人と接する機会が乏しい傾向にある障害学生自身が自分の意志を正確に伝えていくためには、環境と専門知識の提供が必要との指摘がある。障害学生の「意思表示」が示された場合、障害学生と相談の上、大学として対応できる範囲を説明し、相互納得したうえで情報保障としての対応を行う。

淑徳大学（以降、本学）においても、授業における

情報保障としての支援を求める学生が例年在籍しており、入学前にどのような情報保障体制のなかで学ぶことができるかを確認し合う、受験予定生とその保護者との入学前面接の回数も増えている。障害者差別解消法が2024（令和6）年4月1日より合理的配慮が「努力義務」から「義務」となることを受け、本学4キャンパスにおける合理的配慮としての情報保障の現状を把握し、合理的配慮を求める学生の意思表示とそれに対する情報保障としての支援についてまとめ、キャンパス間で共有することを目的に、2023年度大学教育改革推進事業に申請、採択され<sup>(注2)</sup>、聴覚障害学生への聞き取りや各キャンパスの実態調査などに取り組んでいる最中となる。本稿は前学期終了時点での中間報告としていく。

### 第1章 聴覚障害学生に対する情報保障をめぐる政策動向（八田）

#### 1. 障害者差別解消法の改正（民間事業者に対する合理的配慮の義務化）

まず本節では、障害者差別解消を目指した諸制度・施策がどのように展開されてきたのかを概観する。2008年に国連の「障害者の権利に関する条約」（以下、障害者権利条約）が発効し、2013年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、障害者差別解消法）が成立する。翌年に障害者権利条約を日

本が批准した後、2016年に障害者差別解消法が施行された。同法は、国・地方公共団体等に、障害者に対する「合理的配慮」の提供を義務づけている。社会的障壁を除去するための合理的配慮の提供義務は、国・自治体はもちろん、独立行政法人等にも課されており、国公立の大学においては必須となった。この時点では、私立大学をはじめとする民間事業者の合理的配慮は「努力義務」とどまった。

しかし、障害者差別解消法は、2021年に改正され、同法の「公布の日」から3年以内に施行されることになった。施行は、2024年4月1日に予定されている。既述のとおり、改正障害者差別解消法の最も大きな変更点といえるのが、私立大学を含む民間事業者への合理的配慮の提供を「努力義務」から「義務」へと移行することにある。改正後には同法第8条2項は、「事業者は、その事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をするようにしなければならない」と規定されることとなっている（太字は筆者）。すなわち、この規定を根拠として、私立大学である本学も、障害学生への支援が義務となる。

## 2. 改正著作権法（35条、37条の2）

次に、学校教育に関わる著作権法の改正内容について取り上げ、次項で1. 及び2. の意義や課題について検討する。

### （1）著作権法第35条（学校その他の教育機関における複製等）

著作権法第35条には、「学校その他の教育機関（営利を目的として設置されているものを除く。）において教育を担当する者及び授業を受ける者は、その授業の過程における利用に供することを目的とする場合には、その必要と認められる限度において、公表された著作物を複製し、若しくは公衆送信（自動公衆送信の場合にあつては、送信可能化を含む。以下この条において同じ。）を行い、又は公表された著作物であつて公衆送信されるものを受信装置を用いて公に伝達することができる」とある（太字は筆者）。

すなわち、授業で視聴する範囲は、基本的には「授業の過程」において「必要と認められる限度」とどめることとされ、全部を利用できない。さらに教員がその必要性の根拠を客観的に説明できることが必要となっている（著作物の教育利用に関する関係者フォーラム 2020：8-9）<sup>(注3)</sup>。

その限りにおいて、教育目的の複製・翻案・翻訳は可能であるため、授業担当者による字幕挿入は無許諾で可能となっている。ただし、有料放送の扱いは、利用規約の確認が必要である。また、著作権者に問い合わせることも大切となってくる。

### （2）著作権法第37条の2（聴覚障害者等のための複製）

聴覚障害者等に対する著作物への字幕や手話の付与を著作権者の許諾なしに行えることについては、「政令で定める」と規定されている。著作権法施行令の第二条の二（聴覚障害者等のための複製等が認められる者）の二のイには、「（1）大学等の図書館及びこれに類する施設」と規定された。

## 3. 政策的論点

### （1）著作権法第35条をめぐる課題

#### ①映像教材の全てを視聴する場合

基本的には映画などの動画の全部を授業で視聴することは認められておらず、「必要と認められる限度」とされていることは、既に述べたが、曖昧な部分がある。なぜなら、著作物の教育利用に関する関係者フォーラム（2020：10）によれば、「短文の言語の著作物、絵画及び写真の著作物などの場合は、全部の利用が不可欠であるとともに、部分的に複製又は公衆送信することによって同一性保持権の侵害になる可能性があります。そのような種類の著作物であれば、一つの著作物の全部を複製又は公衆送信をしても著作権者等の利益を不当に害するとは言えない可能性があります」と述べられている。授業で多用されつつあるYouTubeなどの動画投稿サイトの動画は、5～15分程度の短時間のものが多数で、全て視聴しなければ意味が無い場合がある。これは、新聞記事や詩などの短文と同様に、「同一保持権」を侵害しないために、全て視聴できると例示できないか、検討に値すると考える。

#### ②映像教材の全てに字幕を挿入することについて

例えば、1時間のドキュメンタリー番組の録画を1



時間すべて複製し、字幕を挿入するものの、実際の授業では、担当教員が授業に「必要と認められる限度」において再生することは可能なのだろうか。あらかじめ、どの部分を授業で再生するかを授業担当者が決めていたとしても、次の年度の授業では、再生する部分が変わる可能性がある。そうすると、もう一度あらためて複製と字幕挿入作業をしなければならないため、非効率的である。そこで、1時間の映像すべてを複製・字幕挿入し、授業担当教員には授業で「必要と認められる限度」でのみ再生することを求めるというルールで運用できることを明確にすべきではないかと考える。

## (2) 第37条の2の解釈及び課題

### ①「大学等の図書館及びこれに類する施設」の解釈

映像教材への字幕や手話の挿入が可能な者として法令に列挙されている「大学等図書館及びこれに類する施設」における「これに類する施設」には、障害学生支援室などが含まれることを示した唯一の根拠として、2015（平成27）年の「内閣府障害者政策委員会」の議事録として指摘されている<sup>(註4)</sup>。

しかし、文化庁著作権課の担当者による発言の議事録のみを根拠に、障害学生支援担当部署が字幕挿入を行うのはやはり心許ない。SARTRAS（授業目的公衆送信補償金等管理協会）や「著作物の教育利用に関する関係者フォーラム」などがガイドラインを作成して、オフィシャルにしなければ、全ての大学が安心して字幕挿入できないという課題がある。

### ②字幕挿入の外部事業者への委託

字幕挿入を全ての大学が自前で実施するのは負担が大きい。このため、字幕を外部事業者に委託することも一つの選択肢となる。しかし、著作権法上では、そのことに関する条文や解釈がなく、自前でおこなうことが前提となっている。今後は、外部事業者に委託できることを可能とすることもガイドライン化すべきである。

### ③あらかじめ字幕が挿入されている映像教材の取り扱い

著作権法第37条の2には、「著作権者又はその許諾を得た者若しくは第七十九条の出版権の設定を受けた者若しくはその複製許諾若しくは公衆送信許諾を得た者により、当該聴覚障害者等が利用するために必要な方式による公衆への提供又は提示が行われている場合は、この限りでない」とある。あらかじめ、著作権者

が字幕や手話を挿入している場合、これを用いなければならないということである。

しかし生放送の字幕にはタイムラグが生じるため、画面が変わっているのに、前の情報の字幕が出るなどして、理解しにくい。著作権者が付けた通りの字幕であれば、無許諾で字幕挿入できる仕組みを構築する必要があると考える。「社会福祉法人聴力障害者文化情報センター」では「聴覚障害者向け映像ライブラリー事業」を実施しており<sup>(註5)</sup>、例えばNHK番組などは、著作権者と一括契約を締結して字幕を挿入し、各地の聴覚障害者情報提供施設へ頒布している<sup>(註6)</sup>。しかし、このようなことを各大学が個々に行うことは非常にハードルが高いため、合理的配慮の不作为が生じかねないということが危惧される。

## 第2章 聴覚障害学生に対する情報保障の現状及び先進事例（松山）

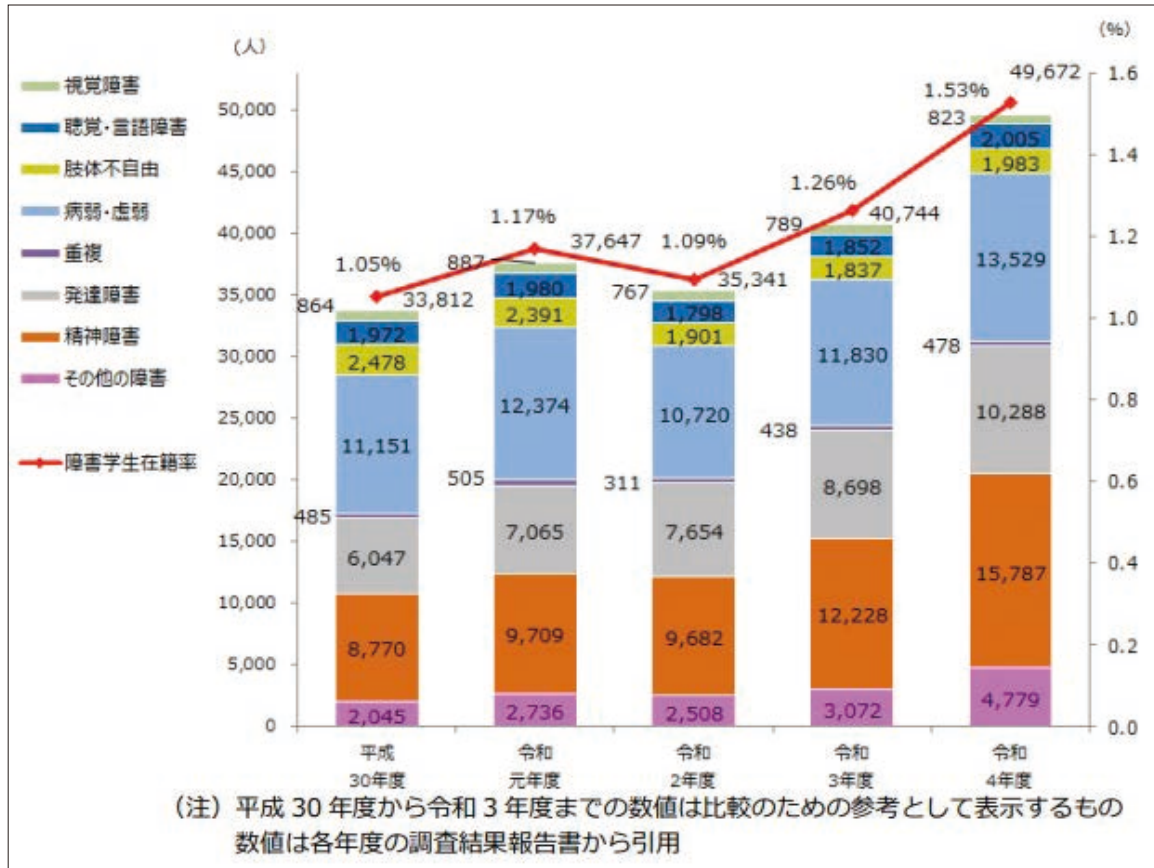
### 1. 日本学生支援機構：JASSOによる実態調査報告

JASSOの実態調査の結果から、2016（平成28）年に障害者差別解消法が施行されて以降、大学進学を希望して入学する障害者数が確実に年々伸びてきていることがわかる（図表1）。合理的配慮が「義務化」となることで、今後はさらに伸びていくことが推測される。必要な配慮として以下を示している。

- ・障害による特徴を理解したとしても、支援の内容は障害学生とその時の状況により個々で異なるため、障害の種類による支援範囲を決めておくのではなく、あくまでも障害学生意思表示に基づいて、ともに支援の内容について考えていく。
- ・受け取る情報量が乏しい傾向のある聴覚障害学生にとって自分の意志を表明することは、受け身になりがちな障害学生にとっては大変難しいことを理解する。
- ・合理的配慮において、大学が対応可能な点と対応できない点を予め明確にしておく。

### (1) 差別的取り扱いと合理的配慮

障害学生または保護者が合理的配慮を求める場面は、入学前面接から始まり、入試、入学後においては授業や演習、実習、インターンシップ、それ以外にも学生生活全般等多くの場面で発生する。1つの事例において不当な差別的取り扱いの問題と合理的配慮の問題とが同時に発生することもあり、「不当な差別的取



図表1 令和4年日本学生支援機構調査結果「障害学生数と障害学生在籍率」

り扱い」と「合理的配慮」の理解は重要となる。内閣府は障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以降、法）の第6条第1項の規定に基づき、障害を理由とする差別の解消の推進に関する施策の基本的方針を2015（平成27）年2月の閣議で決定している（内閣府2015）。

「不当な差別的取扱い」については、「第2行政機関等及び事業者が講ずべき障害を理由とする差別を解消するための措置に関する共通的な事項（その1）」の2不当な差別的取扱いの（1）不当な差別的取扱いの基本的な考え方のなかで示している。

- 「● 障害者に対して、正当な理由なく、障害を理由として、財・サービスや各種機会の提供を拒否、場所・時間帯などを制限、障害者でない者に対しては付さない条件を付けることなどによる、障害者の権利利益の侵害を禁止。
- 障害者の事実上の平等を促進し、又は達成するために必要な特別の措置は、不当な差別的取扱いではない。」

「合理的配慮」については、「第2行政機関等及び事業者が講ずべき障害を理由とする差別を解消するため

の措置に関する共通的な事項（その2）」の3合理的配慮の（1）合理的配慮の基本的な考え方のなかで示している。

- 「● 行政機関等及び事業者が、その事務・事業を行うに当たり、個々の場面において、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合に、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、社会的障壁を除去するための必要かつ合理的な取組であり、その実施に伴う負担が過重でないもの。
- 行政機関等及び事業者の事務・事業の目的・内容・機能に照らし、必要とされる範囲で本来の業務に付随するものに限られること、障害者でない者との比較において同等の機会の提供を受けるためのものであること、事務・事業の目的・内容・機能の本質的な変更には及ばないことに留意。
- 障害の特性や具体的場面・状況に応じて異なり、多様かつ個別性が高く、「（2）過重な負担の基本的な考え方」に掲げた要素を考慮し、

代替措置の選択も含め、双方の建設的対話による相互理解を通じて、必要かつ合理的な範囲で、柔軟に対応がなされるもの。さらに、技術の進展、社会情勢の変化等に応じて内容が変わりうるもの。」

例えば、障害を理由に学内行事への参加を認めないような場合は「不当な差別取り扱い」となるが、障害に関わる車いすや盲導犬、ヘルパーなどの同席を理由に認めないような場合は「合理的配慮」の不作为の問題となる。しかし、これらの対応で大学等に「過度の負担」が生じる場合などは、不当な差別的扱いとはならないため、十分な状況確認が必要だという。

## (2) 支援の場面ごとの事例集の作成

JASSOは障害学生から申請された情報保障内容、それらに対する大学等の対応を『「障害者差別解消法」施行に伴う障害学生に関する紛争の防止・解決等事例集』としてまとめている。この事例集には「他学生や教員に聴覚障害への理解がなく疎外感を感じる」といった当事者学生の声もあり、大学生生活全般への対応を求めているのがわかる。事例集からは、支援場面が入学前や入試、講義、実習等の必要な支援の内容により該当部署が関わるが、すべての支援場面に「障害学生支援部署」「教育部門」といった部署が関わっていることがわかる。このことから、障害学生からの支援対応として、部署間をまとめる役割を果たす専門の部署を設置し、支援の対応後も引き続き継続して学生が向き合える環境が必須だと理解できる。

## 2. 先進事例

私立大学初の「学習支援室」を設置した札幌学院大学及び視覚障害者・聴覚障害者のための大学であり、PEPNet-Japanの拠点でもある国立大学法人筑波技術大学における、これまでの取り組みをまとめていく。

### (1) 札幌学院大学

北海道にある札幌学院大学は6学部11学科で、1学年800人が2キャンパスで学んでおり、毎年、障害のある学生の入学は3名ほどとなる。2008（平成20）年より学習上の相談窓口として「学習支援室」を設置し、現在は2つのキャンパスにそれぞれ置いている。その窓口となるサポートセンターは肢体不自由、視覚障害、聴覚障害、発達障害のほかに、大学生生活全般に関

するさまざまな相談に応じている。「障がい学生支援ガイドライン」で、支援対象とする学生の範囲、支援を必要とする場面ごとの支援内容の基本部分を定めたうえで、学生のニーズを聞き、一定のルールに沿った支援を行っている。これらは、支援学生たちにより「誰でもできる情報保障のコツ一歩進んだサポートをするために」という障害学生支援パンフレットとしてまとめられている<sup>(注7)</sup>。

支援体制は障害学生・支援学生・教職員から成り、支援のコーディネーターはアクセシビリティ推進委員会という組織が役割を担っている。サポートセンターは支援学生の募集および技術習得に向けた講習会や手話の勉強会などを開催しているが、実際の講習会は先輩学生が講師を務め、7回程度の講習を受けて必要な技術を身に付けていく仕組みとなっている。映像への字幕付与に関する作業環境やその手法は残念ながら記載がなかった。

このような体制のなか、聴覚障害の学生とアクセシビリティ推進委員会で建設的な話しを行い、ノートテイク、パソコンテイク、手話通訳、映像教材への字幕挿入などの手法を授業形態に合わせ、選択して決定していく。

### (2) 国立大学法人筑波技術大学

茨城県にある国立大学法人筑波技術大学は視覚障害者、聴覚障害者のための高等教育機関となる。2学部4学科からなり、視覚障害の学生と聴覚障害の学生は、それぞれ異なるキャンパスで学んでいる。聴覚障害学生には文字を中心とした授業や手話による授業の展開、視覚障害学生には点字教材や拡大文字の資料を準備して授業としていく。これらのノウハウは、筑波技術大学の障害者高等教育研究支援センター（障害者支援研究部と障害者基礎教育研究部）で聴覚障害者や視覚障害者のために必要な支援の手法及び機器の研究・開発など中心に行っている。これらのノウハウを他大学にも広めていく必要性から、PEPNet-Japanを結成し、センター内に事務機関を置き、障害学生を育てるだけでなく、障害者にとっての社会の環境整備に貢献している。障害学生を育てるとは社会人として、納税者として社会に貢献できる人材の育成を目指し、そのためには、障害学生自身が障害者差別解消法などの法律をよく理解し、障害学生自身が自分の言葉で自分に必要な支援を意思表示できる知識の習得を必須で



あるとして「聴覚障害学生サポートブック—18歳から学ぶ合理的配慮—」を作成し、学内外の聴覚障害生徒・学生への教育に活用している（「聴覚障害学生サポートブック—18歳から学ぶ合理的配慮—」編集グループ2018）。

### （3）PEPNet-Japan：日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワークの活動

PEPNet-Japanは、2004年10月に聴覚障害学生支援を目的に立ち上げられたネットワークである。聴覚障害学生が求める支援や、新たな課題に対応できるノウハウを研究・開発して発信する役割を果たしている。①補聴援助に関するコンテンツ、②映像付き冊子教材、オンライン授業での情報保障に関するコンテンツ集、③遠隔情報保障コンテンツ集など、数多くの開発に取り組んでいる。本学では聴覚障害への情報保障のひとつとしてノートテイクがあるが、同じような機能でパソコンテイクがある。このパソコンテイクは授業で説明のあった言葉を2～3人で入力し文字としていく手法である。連係入力のため、ノートテイクよりはかなりの情報量が確保できると指摘されている。オンラインにも対応可能なパソコンテイクをサポートする目的のソフトも開発しており、筑波技術大学に訪問した際に実技をみせていただいた。

## 第3章 聴覚障害学生に対する情報保障ツールの紹介（八田）

### 1. 聴覚障害学生に対する情報保障の手段

聴覚障害学生に対する情報保障の手段には様々なものがある。最も典型的で視覚的に分かりやすいのが手話通訳である。国内においては、手話は日本語と並ぶ一つの言語として社会的に認知され、各地で手話言語条例が制定されている。手話による情報保障は聴覚障害学生にとって最も重要な情報保障の手段と言える。特別支援教育ではない一般の学校教育を受けてきた、手話を知らない難聴等の学生も、大学で手話を覚えコミュニケーションの幅を広げる者もいる。

しかし、情報保障が可能な手話通訳のレベルまで手話が熟達した学生を継続的に養成するのは、容易ではない。手話サークルの学生に依頼したり、中には国立大学法人群馬大学のように、大学の教育課程に組み込んだりしているケースもあるが<sup>(注8)</sup>、全ての大学で直

ちに実施するのは難しい。本学でも、手話サークルがあるのは千葉キャンパスだけである。

手話の他に、ノートテイクやパソコンテイクなど、授業を担当する教員の話す言葉を要約筆記してゆく方法がある。テイカーを比較的短期間に養成できるため、情報保障の手段として最も多用されている。近年では、ノートテイクは減少気味で、パソコンテイクが主流化しつつあるが、英語や数式を使う授業、実験などには、手書きのノートテイクが依然として優れた手段となっている。この二つの方法を、「二刀流」で併用できるテイカーを養成できれば、適切な要約のスキルを身につけることができると言われている<sup>(注9)</sup>。

さらに、聞こえを補助する機器について触れる。機器は非常に多種多様なものがあるため、ここで全てを取り上げることはできないが、例えばデジタルワイヤレス補聴援助システム「ロジャー」や、補聴器の聞こえを向上させる「ネックループ」、効率的に周囲の集音を回り、コミュニケーションを円滑にする「ベルマンミノ」などがある。

本稿では、大学教育改革推進事業の柱の一つである、パソコンテイクの試行・導入のために必要な情報を整理する意図から、以下ではパソコンの連係入力を可能にするアプリケーションやwebサイトに焦点を当てて述べていきたい。

### 2. パソコンテイクのアプリケーション・webシステム

主なパソコンテイク用のアプリケーション及びwebサイトは、以下の図表2のとおりである。

これまで、パソコンテイクのアプリケーションとして、IPtalkが最も歴史が古く、主流であったが、2000年代にそれ以外のアプリケーションやwebサイトが開発され、現在は、IPtalk以外のものが主流となっている。IPtalkはLANケーブルやHUBなどの設備が必要で、セッティングが大変であるため、全盛期よりも使用頻度は低下している。しかし、ネットワーク環境が不安定になったり、無かったりする会場では、有効な手段として用いられている<sup>(注10)</sup>。

### 3. 音声文字変換アプリケーション

多数あるが、多用されているもの、今後それが期待できるものを列挙する。



図表2 パソコンテイク用のアプリケーション・webシステムの比較

名前	T-TAC-Caption	captiOnline	IPtalk	UDトーク
開発者	三好茂樹（筑波技術大学）	若月大輔（筑波技術大学）	栗田茂明（NPO法人日本遠隔コミュニケーション支援室）	青木秀仁（Shamrock Recors株式会社）
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンテイク用に開発されたwebシステム。ブラウザのみで入力・閲覧が可能。</li> <li>・遠隔授業にも対応し、教室とは別の場所にいるテイカーが、音声や映像を受信して入力できる。</li> <li>・PEPNet_Japan事務局からのサポートを受けることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンテイク用に開発されたwebシステム。ブラウザのみで入力・閲覧が可能。</li> <li>・遠隔授業にも対応し、教室とは別の場所にいるテイカーが、音声や映像を受信して入力できる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンテイク用に開発されたアプリケーション。</li> <li>・1999年に開発され、歴史が長い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音声文字変換された文章を修正する。</li> <li>・事前に単語を辞書登録する機能がある。</li> </ul>
課題等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンによる連係入力の基本的機能を備えているが、音声認識やタイマーなど、高度な機能は付与されていない。</li> <li>・パソコンテイク初心者向けと言える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコン入力による連係入力の基本的機能に加えて、高度な機能を備えているため、全ての機能を使いこなすには一定のスキルが必要。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・原則としてLANケーブル・HUBを用意する必要がある。</li> <li>・一定の環境が整えば、遠隔入力も可能。</li> <li>・PCの設定を変更する必要がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音声文字変換された文章の修正作業に一定のスキルが必要。</li> <li>・リポートを受けるには有償となる。</li> </ul>
料金	・無償	・無償	・無償	・教育機関で使用する場合は有料だが、無償プログラムがある。

(八田作成)

### (1) UDトーク

2. で触れたアプリケーションであるが、再度言及したい。

同アプリケーションの特徴は、事前に情報発信者が専門用語を辞書登録できる点にある。

情報発信者、すなわち授業であれば教員による地道な努力が必要とされるアプリケーションであるが、誤変換を防ぐには、このような作業がどうしても必要となる。

ただ、一度登録してしまえば次年度からはわずかな修正で済むため、情報発信者の理解と協力を得て活用する意義は大きい。

### (2) 音声文字変換

Googleと、アメリカの聴覚障害学生のための大学であるギャローテッド大学とが共同開発したアプリケーションである。Android限定ではあるが、非常に変換率が良い。

### (3) Microsoft365のディクテーション及び字幕表示機能

Microsoft365は、Microsoft社のOfficesシリーズにおけるサブスクリプション版である。ディクテーション機能はPowerPoint及びWordに搭載されている。ディクテーション機能とは、直訳すれば「書き取り機能」であるが、音声で発せられた言語を、文字に変換する機能である。また、PowerPointには字幕表示機能がある。従来は、英語のみ対応であったのが、Microsoft365においては多言語対応となり、日本語も字幕表示される。

なお、永久ライセンス版であるOffice2021にも同様の機能が搭載されている。

### 4. 情報保障ツールを使用する際の留意点

周辺機器・ネットワーク環境や機器のメンテナンスといった、設備面での留意点もあるが、紙幅の関係で割愛し、本節では、情報保障ツールを利活用する人に焦点を絞った留意点をのべてゆく。

### (1) 情報発信者（授業担当教員）の協力

情報発信者すなわち授業担当教員の役割は非常に重要である。明瞭な発音や短文で話すことに加え、分かりやすい授業資料の記述とその説明、指示語を使わない、UDトークなどを使用する際はあらかじめ辞書登録しておくなどが考えられる。

### (2) 情報訂正者（要約筆記者）の配置とその必要性の理解

特にコロナ禍において遠隔授業が広がる中で、3. で取り上げた音声文字変換ツールの文字変換率の向上が進んだ。例えばOfficeのPowerPointにおける字幕表示は、当初英語版のみであったが、2020年に多言語対応のアドインが無料配布された。現在このアドインのダウンロードサービスは終了しているが、Microsoft365やOffice2021に日本語の字幕表示が可能となり、またディクテーション機能も搭載された。

そのような中で、ノートテイクやパソコンテイクなどの要約筆記者が保障されなくても「大丈夫」という意見が、淑徳大学教育改革推進事業を進める中で、本学の聴覚障害当事者からも聞かれるようになった。

しかし、たとえ高い認識率であっても、意味を捉えることが困難な場合がある。「日経平均株価が●●●円値上がりしている」という文章が授業担当者から発せられたとする。●は認識しなかったか、文字変換ミスがあったとする。全体は約20文字なので、認識率は70%ほどとなるが、いくら値上がりしたのかが分からないと、大幅な値上がりなのか、小幅なものかなど、その文章がもつ意味合いを理解することができない。もちろん前後の文脈から類推することは可能だが、このような文章が連続すると、認識率7割以上でも、まったく意味が分からないか、誤解する可能性もある<sup>(注11)</sup>。

それゆえ、情報を訂正し、正しい情報を要約して伝えるテイカーの配置が必要不可欠であることを、当事者はもちろん、組織の構成員全体で共有する必要がある。将来はともかく、現在の文字変換のテクノロジーには、そのような限界があることも十分理解しておくことが大切である。

## 第4章 淑徳大学における情報保障の現状と気づき（松山）

2024（令和6）年度から合理的配慮が義務化となる

ことを受け、聴覚障害学生への授業に関する情報保障について改めて考えていく時期とした。学祖である長谷川良信先生の「社会福祉の新しい形を世に示し」を目指していきたい。皆が平等に学べる体制のひとつとして、各キャンパスの情報保障としての支援方法の現状を把握していき、他キャンパスの体制で参考すべき点があれば取り入れ、見えてきた課題については教職員協働体制で考えていくことである。

### 1. 各キャンパスにおける現状と課題

2023（令和5）年7月31日時点での各キャンパスの現状報告である。確認内容は以下の3点とした（結果については一部省略とし要点のみとする）。

- ・2023年度現在、何らかの障害があり、授業における支援、情報保証を希望している学生の有無（人数など）。そのような学生への支援や情報保障の手法について。
- ・2023年度以前、何らかの障害があり、授業における支援、情報保証を希望している学生の有無（人数など）。そのような学生への支援や情報保障の手法について。
- ・2023年度現在、情報保障を進めていくために課題となっていること。

### (1) 支援方法・手法

【千葉キャンパス】聴覚障害の場合は要約筆記（ノートテイク）・手話通訳で支援。視覚障害学生の場合は、シラバス・テキスト・教材の点訳やデジタル化および教材の拡大コピーでの提供。肢体不自由学生の場合はポイントテイク。相談窓口は地域連携室と学生サポートセンター（学生厚生）とノートテイク実行委員の学生。

【千葉第2キャンパス】神経発達症疑い学生の場合は質問への具体例の提示や具体的な指示、口頭指示のみではなく、資料やメモの配布、穴埋め形式の資料の場合、回答が記載された資料の提供。視野欠損学生の場合は板書内容をノートに書き写すのに時間を要するためスマートフォンでの撮影を許可、教室内座席の配慮、試験内容による試験時間延長や試験問題等の拡大（130%）、実験や実習時に関する配慮、マークシート方式試験の場合は解答用紙を使用。相談窓口は事務室。

【埼玉キャンパス】聴覚障害の場合はパソコンテイク（正課科目のみ）。2023（令和5）年度以前の聴覚障害学生の場合はノートテイク（正課科目のみ）、手話通

訳（宗教行事など）。視覚障害学生へは手話、シラバス・テキスト・教材の点訳やデジタル化。相談窓口は、学生総合相談支援室および支援学生。

【東京キャンパス】障害を理由とした申し出ではないが配布資料へのページ図表番号の付記を対応。上下肢麻痺（電動車椅子使用）学生の場合は、授業内容の録音・録画の許可、試験方法の変更、授業時間内提出物の提出方法変更等。相談窓口は学事部。

## (2) 課題として捉えているもの

各キャンパスが捉えている課題には共通点が多いことがわかる。

- ・専門部署がないため、部署間の情報の伝達がスムーズにいかない場合がある。
- ・支援体制や支援学生の育成体制が十分ではない。支援学生の育成は学生同士での勉強会を主としていたり、学生総合相談支援室の職員が育成していたりしており、育成方法にバラつきがあり、支援学生の技量の格差が大きい（利用学生からの意見の収集が必要）。
- ・支援学生の人数不足。障害学生が希望するすべての科目には対応しきれていない。
- ・専門的な用語が多い授業の場合、下級生や他学科の学生には理解が難しい。
- ・動画や授業資料の配布無しでのPowerPointが多い授業ではノートテイクが追いつけない場合がある。

## (3) 課題への取り組みに向けた検討事項

課題の方向性は絞られたが、今現在すぐに対応することは難しい。しかし、今後、障害学生の入学は増えることは図表1からも読み取れる。また、入学を許可した障害学生の障害は多様化してくることも推測できる。障害学生から意思表示された支援内容への支援方法について、「共生社会に向けたインクルーシブな情報保障の仕組みを考え検討していく」を目的とした本事業でできることは、様々な支援方法や新たな支援方法の可能性を探り、情報収集及び試行していくこととなる。たとえば、スマートフォンを使った音声認識アプリケーションの利用やMicrosoft社のディクテーション機能の利用、合わせて、今回の調査で確認できた埼玉キャンパスで試みているパソコンテイクなどのIT技術を活用していく可能性である。PEPNet-Japanでは遠隔授業にも対応しているパソコンテイクのアプ

リケーションを開発し、無償で提供している。実際にはPCのスペックやネットワーク回線の状況にも左右される部分もあるが、東京キャンパスの授業を千葉キャンパスや他キャンパスの学生がパソコンテイクで支援を行うことも可能となる。まずは試行し、検討しておくことが必要だと考える。

## 2. 前学期終了時までの取り組みと見えてきたもの

本事業の委員は2023（令和5）年6月に対面で今後の流れを確認し合う時間をとり、また、本事業への採択が未決定の時期ではあったが、筆者を含めた教員らで聴覚障害学生支援の第一人者であるPEPNet-Japan事務局長を務める筑波技術大学の白澤麻弓教授から聴覚障害学生への支援方法について伺った報告も行った。本事業の前半は、情報保障の意識をもって学生への支援を考える時期とし、各キャンパスの現状をまとめ、課題点を明らかにした（前項で報告した内容）。教員は課題とされている動画への字幕付与作業とPC環境に左右されない手法を検討して取り組み資料としてまとめた。また千葉キャンパスの利用学生から授業支援のストレスのない環境についての意見などを聞き取る機会を得た。

本事業はパソコンテイクについては「実施可能か検討する時期とする」としたが、パソコンテイクの実施報告があった埼玉キャンパスに伺い、埼玉事務部、学生総合相談支援室および支援学生2名の協力をいただき、実際の作業環境及び運用など新しい情報を得ることができた。9月中旬には千葉キャンパスにて埼玉キャンパス学生総合相談支援室及び支援学生2名と千葉キャンパスのノートテイク実行委員の学生数名による勉強会および交流会を実施し、情報共有をしていくことを決定している。

すべての人にとって平等となる文書やデータを目的としてアクセシビリティのチェック機能が求められている。また、PCでのアプリケーションにも情報保障に関する機能が含まれるようになっている。スマートフォンなどでも簡単に利用できる音声認識アプリケーションが搭載でき、すでに日常生活で活用している聴覚障害者も多くなってきている。音声認識のアプリケーションの活用で聴覚障害学生の情報保障が十分担えるかについては多くの意見がある。支援学生の負担の減少および障害学生が希望する全科目への支援を考えると、科目によりその手段を選択していくことも必



要になるのではないかと考える。実務に携わる支援学生のモチベーションを維持していくには、大学としてどのような支援体制が必要かについて、これまでの情報保障の体制にIT技術も含め考えていく、これからの情報保障の体制をどう運用していくべきについては、今後の大きな課題になると考える。

## むすびにかえて（八田）

以上、音声を文字に変換するという点を中心に情報保障について情報を整理し検討を加えてきた。最後に、これらの検討を踏まえた本学における聴覚障害学生支援（ひいては全ての障害学生の支援）に関わる課題について言及した上で、今後の研究課題を提示したい。

### 1. 聴覚障害学生支援の課題

#### ①多様な情報保障の模索

ノートテイク、パソコンテイク、手話通訳、聞こえの補助機器の導入、動画への字幕挿入の全キャンパスでの実施体制の準備

#### ②障害学生支援の拠点化及び各部署との連携

キャンパスソーシャルワーカーの配置に加えて、障害学生支援の拠点化と障害学生支援コーディネーターを全キャンパスに配置して、他部署・学外他機関との連携を図る。コーディネーターには、障害学生支援のための機器の取り扱いや運用についての専門性が求められる。

#### ③障害学生当事者の意思表示のサポート

合理的配慮の起点となる、障害学生当事者の意思表示が円滑に行えるようサポートする。

各授業の初回において、合理的配慮願を学生本人に付き添って教員に提出し、説明する大学もある。

#### ④全教職員の意識調査と情報保障のための意識改革を目的とするFD研修やマニュアルの作成

例えば、札幌学院大学では、学生たちによってマニュアルが作成され、これを用いたFD研修も開催されている（札幌学院大学学生テイク・札幌学院大学テイク利用学生・教務課学習支援係職員・アクセシビリティ推進委員会委員 2015：25）。

#### ⑤情報保障の法制度・施策やDX推進に関する理解促進のためのFD研修

④とともに、著作権法や障害者差別解消法の内容理解や、情報保障機器やアプリケーションツールに関する

FD研修を実施することも重要となっていることを指摘したい。

### 2. 今後の研究課題

上記の情報保障及び障害学生支援を展開してゆくためには、以下の点が今後の研究課題となる。

- ・聴覚障害を含む障害学生及び障害学生支援に関わる学生のニーズ調査
- ・障害学生支援に関わる人材養成のための知見に関する情報収集
- ・総合的な学生支援を展開する他大学における障害学生支援の実態把握と本学への導入課題の整理
- ・本学の実情を踏まえた事例検討の方法と情報共有のあり方についての検討
- ・情報保障に関する法制度や諸施策に関する研究

5点目について付言すると、第1章の3. で述べた内容を踏まえて、情報収集と検討を重ねる過程においては、受動的に制度を解釈するだけでなく、現状改善のために当事者とともに能動的に社会に働きかけてゆくアクションリサーチという手法も検討に値する。ある種、本事業はそのようなものとして分類することもできると考える。

### 【謝辞】

本稿を執筆するにあたって、筑波技術大学の白澤麻弓教授、A市の聴覚障害相談員のB氏及び聴覚障害者情報提供施設長のC氏、さらに多くの聴覚情報機器取り扱い事業者の皆様にご協力・ご助言いただいた。記して御礼申し上げます。ただし当然のことながら、本稿における執筆責任は、筆者にある。

### 【付記】

脱稿後、第2章3政策的論点で言及したいくつかの点については、PEPNet-Japan事務局より文化庁に問い合わせさせていただき、新たに判明した事がある。これについては、別稿にて述べることにしたい。

### 【注記】

注1：独立行政法人 日本学生支援機構では、全国の大学、短期大学及び高等専門学校を対象に障害学生の状況及びその支援状況についての実態調査を実施している。



- 対象は専門職大学、大学院、大学院大学及び専攻科を含む大学、短期大学、高等専門学校としている。日本学生支援機構 [https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei-shogai\\_syugaku/index.html](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei-shogai_syugaku/index.html) アクセス日：2023年8月1日
- 注2：2023年度淑徳大学教育改革推進事業「学生・職員・教員協働による共生社会の形成に向けたインクルーシブな情報保障の仕組みづくり—映像教材への字幕挿入・表示及びパソコンテイクの可能性を探る—」で採択され助成を受けた。
- 注3：教育関係者、有識者、権利者で構成する「著作物の教育利用に関する関係者フォーラム」は、授業を目的とする著作物利用に関するガイドラインにあたる「改正著作権法第35条運用指針（令和3（2021）年度版）」を決定し、公表している。<https://forum.sartras.or.jp/> アクセス日：2023年9月1日
- 注4：PEPNet-Japan（2016）「平成21年度「著作権法の一部を改正する法律」について」（[https://www.pepnet-j.org/support\\_contents/beginners/faq/q44](https://www.pepnet-j.org/support_contents/beginners/faq/q44) アクセス日：2023年9月1日）の9ページにそのやりとりが掲載されている。
- 注5：社会福祉法人聴覚障害者情報文化センターによる「聴覚障害者向け映像ライブラリー事業」は、聞こえに障害を伴う人が無料で利用できる字幕付きまたは手話付き映像作品の提供を行なう事業であり、同センターが作品の著作権者と、その権利処理について包括契約を締結している。著作権者から映像原盤入手のための権利処理等を行い、映像原盤に字幕、手話を付加し、プレス（DVDに複製）して、各貸出機関に頒布している <http://www.jyoubun-center.or.jp/video/> アクセス日：2023年9月1日
- 注6：「聴覚障害者情報提供施設」は、1990（平成2）年に身体障害者福祉法の第34条に定められた。各都道府県、政令都市に一つ設置することとされ、社会福祉法人聴覚障害者情報文化センターは、1991（平成3）年に東京都の聴覚障害者情報提供施設として認可を受けている。<http://www.jyoubun-center.or.jp/facility/> アクセス日：2023年9月1日
- 注7：札幌学院大学学生テイク・札幌学院大学テイク利用学生・教務課学習支援係職員・アクセシビリティ推進委員会委員（2015）「誰でもできる情報保障のコツ—一歩進んだサポートをするために」障がい学生支援パンフレット第1号、札幌学院大学 アクセシビリティ推進委員会・バリアフリー委員会 <https://www.sgu.ac.jp/campuslife/accessibility/j09tjo00000ecl3b-att/j09tjo00000eela6.pdf> アクセス日：2023年8月30日、には「教職員の立場からできる情報保障のコツ」が、学生目線で、学生によるイラスト付きで説明されている。
- 注8：国立大学法人群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室 (<https://sign.hess.gunma-u.ac.jp/education/subject.html> アクセス日：2023年9月1日)によれば、手話通訳士や手話通訳者の資格取得を目指し、教育場面を中心とした現場での実践力を高める科目を展開している。
- 注9：PEPNet-Japan（2023）「第18回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム報告書」[https://www.pepnet-j.org/seminar\\_symposium/symposium/2022symposium/2022symposium\\_report](https://www.pepnet-j.org/seminar_symposium/symposium/2022symposium/2022symposium_report) 51ページ（アクセス日：2023年9月1日）の宮城教育大学学生の報告や、筑波技術大学の白澤麻弓教授のご助言など。
- 注10：A市の聴覚障害者情報提供施設長のC氏より情報提供いただいた。
- 注11：注9のPEPNet-Japan（2023）報告書の25ページには、筑波技術大学の小林彰夫准教授が「音声認識の仕組みと活用のポイント」について説明しており、スライド80を参考に例示した。

#### 【引用・参考文献】

- 障がい者制度改革推進会議（2010）「第26回資料2『障害』の表記に関する検討結果について」平成22年11月22日 [https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s\\_kaigi/k\\_26/index.html](https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s_kaigi/k_26/index.html) アクセス日：2023年8月20日
- 独立行政法人 日本学生支援機構（2022）「令和4年度（2022年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査」[https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei-shogai\\_syugaku/2022.html](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei-shogai_syugaku/2022.html) アクセス日：2023年8月20日
- 札幌学院大学（2020）「障がい学生支援ガイドライン」<https://www.sgu.ac.jp/campuslife/accessibility/guideline.html> アクセス日：2023年8月20日
- 「聴覚障害学生サポートブック—18歳から学ぶ合理的配慮—」編集グループ（2018）「聴覚障害学生サポートブック—18歳から学ぶ合理的配慮—」筑波技術大学
- 著作物の教育利用に関する関係者フォーラム（2020）「改正著作権法第35条運用指針（令和3（2021）年度版）」[https://sartras.or.jp/wp-content/uploads/unyoshishin\\_20201221](https://sartras.or.jp/wp-content/uploads/unyoshishin_20201221) アクセス日：2023年9月1日
- 札幌学院大学学生テイク・札幌学院大学テイク利用学生・教務課学習支援係職員・アクセシビリティ推進委員会委員（2015）「誰でもできる情報保障のコツ—一歩進んだサポートをするために」障がい学生支援パンフレット第1号、札幌学院大学 アクセシビリティ推進委員会・バリアフリー委員会 <https://www.sgu.ac.jp/campuslife/accessibility/j09tjo00000ecl3b-att/j09tjo00000eela6.pdf> アクセス日：2023年8月30日
- 内閣府（2015）「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」pp.3-4 <https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/pdf/gaiyo.pdf> アクセス日：2023年9月10日

A Basic Study on Guaranteeing Equal Access to  
Information for Deaf or Hard-of-Hearing:  
Current Status and Issues

Emiko MATSUYAMA

Kazuko HATTA

## 経営学部 観光経営学科におけるフィールドワークを通じた 初年次教育の取り組み

淑徳大学 経営学部 観光経営学科 教授 吉田 雅也  
 淑徳大学 経営学部 観光経営学科 教授 朝倉 はるみ  
 淑徳大学 経営学部 観光経営学科 教授 岩村 沢也  
 淑徳大学 経営学部 観光経営学科 教授 金 世煥  
 淑徳大学 経営学部 観光経営学科 准教授 黒羽 義典  
 淑徳大学 経営学部 観光経営学科 准教授 白井 昭彦  
 淑徳大学 経営学部 観光経営学科 教授 千葉 千枝子  
 淑徳大学 経営学部 観光経営学科 准教授 永井 恵一

### 1. はじめに（吉田雅也）

淑徳大学経営学部観光経営学科では、2023年4月より導入された新カリキュラムにおける初年次教育プログラムとして、「アカデミック・ライティングⅠ」を開講している。本科目は、大学での学びと学部・学科の専門教育の導入として、学修の進め方や基礎的技能の習得と、今後の研究活動への準備をすることを目的とした必修科目である。学科のディプロマポリシーに基づき、観光経営学に関する知識・技能・態度を体系的に理解し、実践の場で活用する能力を身に付けることを目指している。具体的には、経営学や観光産業に関する基本的かつ体系的な知識・技能を習得し、さまざまな課題に対して経営学および観光学の観点から総合的に分析し、解決する意欲や能力を養うことが目標である。

本学科の特色として、教室での座学のみならず、観光地や観光産業の現場に実際に赴き、現状や課題を知る体験型学修を重視している。本科目では、観光経営学のファーストステップとして、観光地・川越におけるフィールドワークを実施し、それを中心として、事前学修、事後学修を組み合わせ、コースデザインを行った。このフィールドワークを通じて、学生は実践的な学びを得るとともに、観光業界の現場を身近に体感し、専門知識と実践のスキルを結びつける機会となることが期待される。また、コース全体を通してグ

ループワークを実施することにより、学生間の連帯感を醸成し、個々人のリーダーシップやチームワークを育むことも大きな狙いであった。

川越でのフィールドワークにあたっては、株式会社JTB川越支店と産学連携して、授業テーマの発表段階からフィールドワーク、また事後のプレゼンテーション大会の審査・講評に至るまで、同社ご担当者様には全面的にご協力をいただいた。本学科では、こうした産学連携による授業実践も、観光経営学の「リアルな」学びにつながるものとして重視している。

本稿では、「アカデミック・ライティングⅠ」における川越フィールドワークを中心とした授業の実践を紹介するとともに、アクティブラーニングとしての成果と今後の課題について検討する。

### 2. フィールドワークに関する先行研究（金世煥）

#### 2-1. 伝統的教授法とPBL学習法の比較

アクティブラーニングの一つとして、課題解決型学習（PBL = Problem-Based Learning）があり、これには大きく2つのやり方がある。まず、ワシントン大学のMcDermottら<sup>1</sup>によって紹介された「チュートリアル」で、伝統的な講義方式を補うために開発された演習授業であり、仮想のストーリーを元にグループワークを行い、解決策を導き出すもの（Problem-Based Learning）である。この方法は、実施が容易で、PBLの主流と

なっている。次に、実践体験型とは、実社会と連携し現場を視察しながら問題点を見つけ、解決策を創出するもの（Project-Based Learning）で、学生らの知識の実践力と統合力が問われる。今回行ったものは実社会（JTB川越支店）からの連携を行ったため、チュートリアルと実践体験型学習法の間にあると認識している。

## 2-2. 関与型フィールドワークを進めるべき

佐藤（2006）は、フィールドワークを関与型のものと非関与型のものに分けている<sup>2</sup>。非関与型のフィールドワークとは、一過性のアンケートやインタビュー調査のことであり、関与型フィールドワークとは、「調査地域」に長期間滞在し、参与観察を伴う調査のことである（佐藤 2006：34）。今回の活動は、本学で「初年次教育」として取り入れているスタンスからみると、非関与型のフィールドワークに近く、2年次からの専門研究科目で同じ地域のフィールドワークを継続することで、地域に寄り添った関与型フィールドワークになっていくと期待している。しかし、学習成果の側面からみると、得られた効果が必ずしもフィールドワークが影響したとは明確に言えない。沼畑早苗（2019）<sup>3</sup>は、フィールドワークを取り入れた学習が、探究的な学びにおいて、どのような効果があるのかという十分な議論がなされてきたとは言い難い（沼畑 2019：37）。

野島（2015）は、実習の段階的目標とフィールドワークとの関係を3段階に区分し（表1）、一過性ではなく「狭義のフィールドワーク」として継続的な活動と地元への社会貢献が何より重要であると提言している

（野島 2015：89）。

Justin Dillonによると、Stuart Nundy（2001）<sup>4</sup>は、フィールドワークに関する大きな利点を先ず、フィールドワークの体験は、長期記憶への肯定的な影響を与え、フィールドワーク先の間接的な居住経験が得られ、最後に、感情と認知の間の架け橋となり、より高度な学習効果が期待できるという<sup>5</sup>。従って、地域の課題を解決するためには、単なる一過性の提案型ではなく、いわゆる追跡追加調査が最も求められており、同じ地域を長年調査する必要があるといえる。

今回のグループワークでも課題となったのが、フリーライダー問題であった。山田（2017）<sup>6</sup>は、グループディスカッションで問題視されているフリーライダー問題を解決するための方法として、ピア・インストラクションやジグソー法などの相互に学ばせる技法を組み込むことで、活動への責任が生じると言いながら、TAやSAによるピア・サポートを取り組むのも良いと提言している（山田 2017：16-17）。

## 3. 事例紹介

### 3-1. 川越フィールドワークを中心にしたアクティブラーニング（白井昭彦）

#### 3-1-1. 概要

2023年6月7日から8回にわたって開講されたアカデミック・ライティングIでは、グループワークと個人ワークを中心とするプログラムが展開された。

1年生110名は7クラスに所属しているが、各クラス4人ずつ、4グループに分かれた。グループ名を話し合い決定した後、川越フィールドワークのための事

表1 実習の段階的目標とフィールドワークとの関係

	段階的目標	第1段階 体感・対話・問題の発見と調査	第2段階 自主計画・問題解決策の提案	第3段階 継続的な活動・地元への社会貢献
実習	実習形態	インターンシップ実習	プロジェクト実習	プロジェクト実習の発展
	インフォーマント	少ない	→	多い
	インフォーマントとの関係	希薄	密接	密接（協働）
	フィールドワークの位置づけ	事前学習、文章や統計の分析、見学、問題発見、人間関係が希薄な中でのインフォーマントへのインタビュー =「広義のフィールドワーク」	問題解決策の提案、解決策の実行（地域貢献活動）、その継続方法の模索、人間関係が密接なインフォーマントとの議論あるいは協働 =「狭義のフィールドワーク」	

出所：野島章吾（2015）「大学教育における地域貢献活動型フィールドワークの意義—関西学院大学総合政策学部白山麓実習5年間の活動から—」、*Journal of Policy Studies No.49*, p.89. <https://core.ac.uk/download/pdf/143637549.pdf>（2023年8月閲覧）





受講生が大人数の場合は、教員の質問に対して個々の学生に発言させることが現実的には難しいため、学生の学びの質を深めていくためには、この課題を解消するための双方向型コミュニケーションツールとしてMentimeterを活用する。また、Mentimeterは匿名での回答のため、学生の心理的安全性が担保できるため、学生は回答しやすいというメリットもある。

そして、株式会社JTB川越支店の「小江戸・川越の観光について」の講義で、川越市入込観光客数や、一番街商店街、多くの観光客が訪れる場所などについて再認識することおよびチームゲーム「フォトログ」の目的と内容を理解する。

次のフィールドワーク直前の授業では、グループで川越の課題について更にディスカッションを行い、フォトログのルートの検討を行う。

#### ウ. グループワーク

フィールドワーク後の授業では、各クラスでのプレゼンテーションを行うにあたり、発表の構成について下記の通り説明する。構成を説明することにより、プレゼンテーションの基本的な構成を理解し、論理的なシナリオ作成と効果的に伝えるための文章表現・ビジュアル化の向上が可能となる。

- プレゼンテーションの基本的な構成
- ・表紙（タイトル・チーム名・氏名）
  - ・川越で見つけたもの
  - ・美味しかったもの（写真・説明）
  - ・フォトログで撮ったベストショット写真
  - ・観光地としての課題
  - ・観光統計資料・アンケートなどで明らかになった課題
  - ・実際の現地の状況
  - ・課題の解決策
  - ・まとめ

また、発表時間は5分程度で、メンバー全員が発表とすることで、全員のプレゼンテーション能力の向上を図る。

#### エ. 各クラスプレゼンテーション

プレゼンテーション大会の各クラス代表を決定するため、各クラスでプレゼンテーションを行う。各グ

ループの評価は各クラスの先生が担当し、提示した構成を満たしているのか、伝えたい主張がはっきりしているといった基本的なプレゼンテーションを主眼にフィードバックを行う。また、クラス代表はプレゼンテーション大会当日発表するということで、各グループでのプレゼンテーション修正のモチベーションを維持させ、各クラスの先生から各グループのプレゼンテーションへのフィードバックをもらい、更に修正することにより、プレゼンテーション能力をより高めることができる。

実際のプレゼンテーションでは、学生多くが携帯電話に原稿を打ち込み、そのまま読んでいたため、聞き手の反応を見ながら自分の言葉でのプレゼンテーションは、次のステップへの課題となった。また、プレゼンテーションの修正も各先生のフィードバックをきちんと聞いて修正するグループと、殆ど修正しないグループと両極端に分かれたため、殆ど修正しないグループをいかに改善させるかが今後の課題となった。

### 3-2. フィールドワーク（フォトログ）（朝倉はるみ）

#### 3-2-1. フォトログの概要

一般社団法人日本フォトログゲイニング協会ウェブサイトによると、「フォトログゲイニング」（Photo Rogaining、以下、フォトログ）とは、「地図をもとに、時間内にチェックポイントを回り、得点を集めるスポーツ」と定義されている<sup>7</sup>。「チームごとに作戦を立て、チェックポイントでは見本と同じ写真を撮影し」、「制限時間内にフィニッシュ地点に戻る」。「チェックポイントに設定された数字がそのまま得点となり、より合計点の高いチームが上位」となる。一般社団法人日本フォトログゲイニング協会では、フォトログの公式ルールをウェブサイトで公開しており、本来のログゲイニングの戦略的な面白さはそこならず、ファミリーや初心者でも手軽に楽しむことができる。

なお、フォトログの基となったのは、「ログゲイニング（Rogaining）」と」という、野外での長距離ナビゲーションスポーツ「The Cross Country Navigation Sport」であり、1976年にオーストラリアで生まれ、日本では2002年に初めて開催された。このスポーツは、参加者にある程度の体力や読図力が必要で、また通過証明のための器具の設置・撤収も必要になる。そこで、より「わかりやすく、すでに現地にある目立つもの」をチェックポイントとし、「デジタルカメラ」の撮影で代用する

というのが、「写真撮影形式のロゲイニング」、つまりフォトログである。

### 3-2-2. 観光経営学科で実施したフォトログの概要

2023年度前期に観光経営学科が実施したフォトログは、株式会社JTB川越支店が考案した「フォトログ in 小江戸川越 ～明治・大正・昭和・平成の風情が並ぶ街へタイムスリップ～」である。

川越市は、埼玉県を代表する観光地の1つであり、「蔵造の街並み」をはじめ、「川越氷川神社」「時の鐘」等、明治時代から昭和時代の建物も楽しめる。こうした観光地において、ガイドブックやネット情報では感じきれない「コアな小江戸川越」の魅力を、フォトログを通じて体験してもらうこと、また事前学習・フィールドワーク・事後学習（発表会のための資料作成）を通して、学生同士のチームワーク醸成を目的とした。

フィールドワークは、5月28日（日）に実施した。10時に川越駅西口の「ウエスタ川越」に集合、「アカデミック・ライティングⅠ」のクラス別に出欠確認をしたのち、メンバーがそろっている班から出発させた。当日の配布物は、「フォトログ用地図（チェックポイントの場所及び得点入り）」「チェックポイント一覧（写真を撮る際の見本と得点が記載されている）」「ルール・スコアシート」の3点である。「スコアシート」には、回ったチェックポイント順に得点を書き入れるようになっている。ゴールは集合場所とは異なる「クレアパーク」で、集合時刻は12時とした。遅刻した場合は、1分につき50点が減点される。

チェックポイントで撮影した写真は、班ごとに「Google フォト」に投稿させ、後日、各クラスの担当教員が「チェックポイント一覧」に掲載されている見本写真と同じかどうかを確認して得点を確定、6月7日の「アカデミック・ライティングⅠ」の際に発表した。

## 3-3. プレゼンテーション大会（決勝戦）（黒羽義典）

### 3-3-1. 準備

クラスにおけるグループワークの成果を発表し、共有する機会として、クラス代表チームによるプレゼンテーション大会（決勝戦）を実施することとした。

そこで、5月28日（日）のフィールドワーク（フォトログ）を踏まえ、6月7日（水）、14日（水）、21日

（水）の3コマを、以下のとおりプレゼンテーション大会に向けた準備期間と位置づけた。

7日（水）：フィールドワークの振り返り、投影資料の作成

14日（水）：クラスごとのプレゼンテーション（予選として位置づけ）

21日（水）：プレゼンテーションの振り返り、投影資料の修正

21日（水）の授業後、クラスごとのプレゼンテーション、投影資料の修正内容などについて担当教員が精査・評価し、プレゼンテーション大会に出場するクラス代表チームを選出（計7班）した。なお、選出結果はプレゼンテーション大会当日まで公表しないこととし、代表チーム以外の学生もプレゼンテーション大会に向けた準備へのモチベーションが維持されるよう、促した。

### 3-3-2. 運営

クラス代表チームによるプレゼンテーション大会は、6月28日（水）2限の「アカデミック・ライティングⅠ」において実施。観光経営学科1年生全員（110人）が収容可能な東京キャンパス6号館401教室を使用し、合同授業として開講した。

合同授業は、観光経営学科長（吉田雅也教授）が進行。学科長が冒頭、「アカデミック・ライティングⅠ」においてフィールドワーク、グループワーク、プレゼンテーション大会に取り組む意味を説明し、「観光産業の現場に赴いて事実を見つめること」「事実に基づき議論し、論理的に検討すること」の重要性について、学生に再認識を図った。

そのうえで、クラス代表チーム（計7班）の選出結果を発表し、抽選により発表順を決定した。

クラス代表チームのプレゼンテーションに際しては、事前学習、フィールドワーク（フォトログ）において協力いただいた株式会社JTB川越支店担当者にも出席を依頼し、講評を求めることとした。

学生には、Google フォームを通じてプレゼンテーションについて評価するよう指示。

代表チームとして選出されなかった学生にもプレゼンテーション内容について真摯に検討し、自身のチームが導いた論点や解決策との違いについてあらためて議論を深められるような環境を整えた。

### 3-3-3. 評価

当日、出席した学生全員に、Google フォームを通じて「論理性」「解決策の妥当性」「パッション、取り組み姿勢」の3点に基づき、クラス代表チームのプレゼンテーションについて評価を求めた。

教員はこれら3点に加え、それぞれのクラスにおいて評価対象である代表チームが取り組んできた「グループワーク」や、当日の「投影資料」「プレゼンテーション」の質に対して評価を加えた。

最終的に、学生評価で最高得点を獲得した1班を最優秀賞として選出するに至った。

### 3-3-4. フィードバック

プレゼンテーション大会は、一連の取り組みにおける目標の一つではあるものの、その準備や試行錯誤を通じて、今後、本学科においてより有意義な学修に結びつけていくことが重要である。この点から、プレゼンテーション大会を軸とした学生に対するフィードバックの機会を可能な限り用意するよう、努めた。

プレゼンテーション大会では、株式会社JTB川越支店担当者が、旅行業界従事者およびフォトログ企画者の視点から講評を加えることにより、選出されたクラス代表チームのみならず、選出されなかった学生にとってもフィールドワークを通じた事実の把握、課題の整理、解決策の検討など自チームの取り組みについてあらためて振り返ることができる場となるよう、企画した。

加えて、翌週7月5日（水）の「アカデミック・ライティングⅠ」では、観光経営学科1年生全員参加による表彰式と懇親会を実施した。

当日はまず、クラスごとに振り返りを実施。クラス代表チームのプレゼンテーションにおいて評価すべき点を共有したうえで、自チームのプレゼンテーションについて、「論点として不足していた点」「解決策でより工夫すべき点」などの視点から、あらためて検討を加えた。

その後、東京キャンパス6号館1階の学生食堂「森のダイニング」に集合。学科長がプレゼンテーション大会の結果を発表し、最優秀賞のチームを表彰するとともに、一連のフィールドワーク、グループワークについて総括した。

懇親会ではクラスごとに着席し、あらかじめ個別に用意されたランチセット（カレーライス、から揚げ、

フライドポテト、デザート、ドリンクなど）を味わいながら交流を深めた。教室とは異なる環境で、飲食をともにしながらの同級生との交流機会であったことから、プレゼンテーション大会までの苦労を振り返る姿だけでなく、ともにグループワークや投影資料の作成に取り組んできたチームメンバーを慰労し、お互い素直に感謝の言葉を伝え合う学生の姿が印象的だった。

### 3-4. レポート作成（岩村沢也）

#### 3-4-1. 個人期末レポートの作成

全学生が7月5日の各ゼミ選抜グループのプレゼンテーション「決勝戦」を聴講した後、今期の「アカデミック・ライティングⅠ」の総仕上げとして、各学生単位で「観光地・川越の観光課題と解決法」という題で、Wordで2,000字以上のレポートを作成させ、7月28日までに各ゼミ担当教員にEメール添付ファイルで提出させることとした。

#### 3-4-2. 個人レポート作成に向けての知識・方法論の蓄積

「事前学習」を通して観光地川越の概要を掴み、4人のグループで「フォトログ」の実践を通して川越市内の観光スポットを探索し、グループによる「川越の魅力と課題」のプレゼンテーションをネット上の資料も参考にしながら準備し、また初めてのグループ発表を通して、内容的稚拙さや技術的改善点を認識し、プレゼンテーションの決勝戦で他の選抜グループとのできばえを比較し、自分の学修課題を把握し、再度、個人単位で、学期（セカンド・クォーター）最終レポートをまとめていった。

多くの学生は、他のゼミのグループ発表を通して知った、ネット上で公開されている「令和4年川越市観光アンケート調査報告書」、「令和4年川越市観光入込客数内訳表」「令和4年川越市入込観光客数前年比較表」「令和4年川越市入込外国観光客数内訳表」、「歴史的都市型観光地における交通まちづくりの受容性—川越一番街の取り組み」等のデータを参考に、レポート作成に臨んだ。

すでに90分×8コマというレギュラーの授業時間要件は充たしていたが、7月19日（水）と7月26日（水）の2限目を、自主学習期間とした。各ゼミの担当教員は、学生からの個別の質問に答え、また学生間で情報を交換させ、レポート作成を進めさせた。



### 3-4-3. 論文レポートの初体験

このWordによるレポート作成は、学生にとって初めての「経営学」の論文レポートの作成経験でもあった。

そこで、あらかじめ学生には、テンプレートファイルを配信し、そこに入力しながら、レポートをまとめる作業をさせた（別紙参照）。通常の経営学の論文のスタイルを踏襲しながら、「はじめに」で「問題意識」「テーマ」「論の流れ」を示し、次に「事前調査」で「現状の分析」「現状の課題」を把握し、「現地調査」での確認した課題を提示し、その後「課題の絞り込み」と「解決法の提案」を行い、最後に感想やこれからの研究課題等を書かせた。

2,000字以上という短い論考を期待しているので、厳格な論文を期待しているわけではないが、学生には、「経営学」とくに「観光経営学」の論文スタイルを初めて経験する場となった。

### 3-4-4. 学生の学修過程

学生個人は、1. 各ゼミでのグループ・ワークを通して、発想の違いやキャラクターの違いに気づき、人間関係の調整を行い、2. ゼミでのグループ対抗発表会を通して、同じテーマで活動するグループでも、かなり問題意識が違うことを経験し、また教員のコメントを通して、現実認識や解決法の甘さや間違いを知り、3. ゼミ選抜チーム対抗のプレゼンテーション「決勝戦」では、自分のゼミと他のゼミの発表内容やスタイルの異同や類似、優劣を「緩く」意識し、他の学生から学ぶという経験を重層的に重ねてきた。

期末レポートでは、初めての学科の専門領域のレポートとして、複眼的な視点を持たせ、バランスの取れたレポートを書けるように導いた。

### 3-4-5. レポート提出後の指導の課題

個人レポートの教員への提出という形で、この学期（セカンド・クォーター）は修了している。教員からは、添削されたレポートの返却が、次学期には期待されるだろう。また、学生間のレポート発表会という相互学修の機会を設けるかどうかは、授業回数と今後のスケジュールによるが、検討の余地がある。

## 4. 考察

### 4-1. 学習成果(プレゼンテーション内容)(永井恵一)

観光経営学科のディプロマ・ポリシー（DP）のひとつに、「【2 観光経営学分野における知識・技能・態度】（中略）（1）経営学及び観光産業に関する基本的かつ体系的な知識・技能を身に付けている。」がある。この「アカデミック・ライティングⅠ」はこのDPに該当する科目である。観光経営学の学びのファーストステップとして、インプット（現場での実践的な学びと、資料等を用いた理論的な学び）とアウトプット（グループワーク、プレゼンテーション、レポート作成）を行った。初年次教育としてとくに、次の3つの点で学習成果が得られたと考察する。

#### 4-1-1. フィールドワークでの気づきの言語化

代表7チームの発表タイトル（テーマ）は以下のとおりであった（プレゼンテーション大会（決勝戦）発表順）。

- ①川越フィールドワークでの発見、観光地としての課題と解決提案（宿泊客の少なさ）
- ②狭い歩道もたらす悩みと課題 一歩行者の視点からの町の改善に向けて一
- ③川越道が狭い問題について
- ④ぶらり途中下車の旅 ～in川越～（道路混雑）
- ⑤川越フィールドワークでの問題や課題の発見 ～ごみ問題について～
- ⑥川越観光アプリ「かわGO!」のご提案（周遊の不便さ・分かりにくさ）
- ⑦川越探検（周遊の不便さ・遠さ）

川越一番街商店街における交通問題（歩行者空間の狭さなど）に関するものが複数チーム見られた他、周遊の不便さの解消に関するもの、観光客のゴミの問題に関するもの、宿泊者の増加に向けた提案といった、さまざまなテーマが取り上げられた。

今回は宿泊を伴わないフィールドワークであったものの、宿泊テーマのプレゼンテーションも含め、いずれも観光客視点から、観光における危険性や不便さを指摘するものである。フィールドワークでの気づきを課題として整理することができたことで、より具体的な提案を含むプレゼンテーションとなった。

フォトログを用いたことで学生の主体的なフィールドワークの参加につながったこと、クラス別プレゼン

ーションと決勝戦という枠組みの中で、または学生のグループワークへの積極的な参加により、議論の質が高められたこと、が要因となったと推察される。

#### 4-1-2. 観光産業、観光政策の視点との接続

株式会社JTB川越支店の担当者による事前説明や、プレゼンテーションへの講評は、学生にとって観光産業の視点に触れることにつながった。また、前掲の『川越市観光アンケート調査報告書』といった資料を用いてプレゼンテーションやレポート作成を行ったことは、学生にとって観光政策の視点で考察することにつながった。

学生は観光経営学科の学生として、一般的な「観光客」の視点から、専門的な「観光経営人材」への成長が求められる。これらはまさにそのファーストステップを経験するものであったと言えよう。

#### 4-1-3. 学生相互の学び

代表7チームの発表は、気づきの言語化、そして観光客視点から専門的視点への発展の観点から、充実した内容であった。さらに、プレゼンターから聴衆への

問いかけなど、双方向的なコミュニケーションを試みたチームも見られ、プレゼンテーションスキルにおいても卓越した能力を有する学生が代表となった。

プレゼンテーション大会（決勝戦）において学生同士で議論を共有すること、それを学生同士で評価することを通じて、聴衆として参加した学生にとっても、刺激を受ける機会になったと言えるのではないか。いずれの学生にとっても、その後の主体的な学びが醸成される機会となったと期待したい。

#### 4-2. ラーニングピラミッド (Learning Pyramid)

##### モデルからの考察 (金世煥)

本稿は、「アカデミック・ライティング I」における川越フィールドワークを中心とした授業の実践状況を報告することを目的としたものである。アメリカ国立訓練研究所が発表したもので、学習の定着率と学習過程の相関関係を示した「ラーニングピラミッド」というモデル (図2) があるが、この学習モデルからみると、今回の取組みの範囲は、「体験学習 (フィールドワーク)」の段階までであって、知識の定着率を90%まで究極的に高めることができる「他人に教える

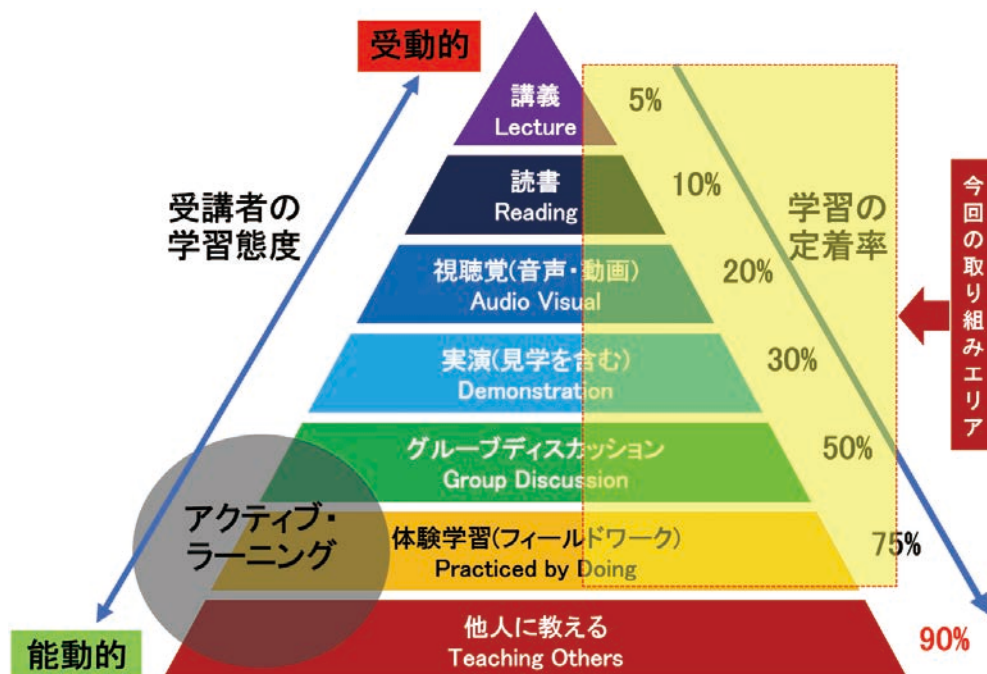


図2 ラーニングピラミッド (Learning Pyramid) モデル

出所：The Learning Pyramid. National Training Laboratories Institute, Bethel Maine. J. Lalley and R. Miller (2007), "The Learning Pyramid: Does It Point Teachers in the Right Direction?", *Education*, 128(1), p.67と Al-Badrawy A. Abo El-Nasr (2017), "Role of Engineering Design in Enhancing ABET Outcomes of Engineering Programs at Taif University", *International Journal of Applied Science and Technology*, 6 (1), p.11 から再引用し筆者加筆作成。

(teaching others)」の段階までには至っていない。また、各段階別にどの程度学習成果があったか、実証することもできなかった。従って、「ラーニングピラミッド」モデルの詳細な内容とともに、これらの研究課題に関しては、今後の研究テーマとしたい。

## 5. むすびに

初年次教育におけるフィールドワークは学生の学習体験を豊かにし、多くの価値ある成果をもたらすことが示された。観光地でのフィールドワークは、観光経営学に対する学生の興味を喚起し、新たな学習の視点を提供する契機となった。また、グループワークの経験は、リーダーシップやチームワークスキルを培うだけでなく、学生同士の信頼感や絆を深めることにも繋がった。さらに、株式会社JTとの産学連携により、実践的な学びの機会が提供されるとともに、企業と本学との連携が継続的に強化される効果も期待される。

今後の研究課題としては、学生へのアンケートを通じて教育的効果を客観的に測定し、より効果的な教育プログラムの構築に向けて評価を行うことが挙げられる。また、ラーニングピラミッドの「他人に教える」段階の実現に取り組むことで、学生の深層学習や理解の促進を図ることが重要である。これらの研究課題を通じて、初年次教育の質を向上させ、より有意義な学びの環境を提供していくことが今後の展望である。

### 注

- 1 L. C. McDermott, P. S. Shaffer and the Physics Education Group at the University of Washington (2002), *Tutorials in Introductory Physics*, First Edition, Prentice Hall Upper Saddle River NJ. 山田吉英 (2015) 「チュートリアルとはどのような授業法か」日本物理学会 第70回年次大会, p.3488から再引用。 [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jpsgaiyo/70.1/0/70.1\\_3488/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jpsgaiyo/70.1/0/70.1_3488/_pdf) (2023年8月閲覧)
- 2 佐藤郁哉 (2006) 『フィールドワーク一書を持って街へ出よう』新曜社, p.34。

- 3 沼畑早苗 (2019) 「高校地理教育におけるフィールドワークの効果」 *E-journal GEO 2019* Vol.14 (1), p.37。
- 4 Nundy, S. (2001). *Raising Achievement Through the Environment: the Case for Fieldwork and Field Centres*. Doncaster: National Association of Field Studies Officers.
- 5 Justin Dillon, *The value of fieldwork*. Action Plan for Geography Fieldwork and Local Learning Project Royal Geographical Society (with IBG) <https://www.rgs.org/CMSPages/GetFile.aspx?nodeguid=940c6fe9-b9ba-4074-be50-f77fccde0ab8&lang=en-GB>
- 6 山田剛史 (2017) 「大学教育におけるアクティブ・ラーニングの意義と課題」 *JACET Kansai Journal 19*, pp.16-17。
- 7 一般社団法人日本フォトロゲイニング協会ウェブサイト <https://photorogaining.com/> (2023.7.26閲覧)

### 参考文献

- Fieldwork and Field Centres. Doncaster: National Association of Field Studies Officers.
- Justin Dillon, *The value of fieldwork*. Action Plan for Geography Fieldwork and Local Learning Project Royal Geographical Society (with IBG) <https://www.rgs.org/CMSPages/GetFile.aspx?nodeguid=940c6fe9-b9ba-4074-be50-f77fccde0ab8&lang=en-GB>
- Lalley, J. P., & Miller, R. H. (2007). The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction? *Education*, 128(1), 64-79.
- L. C. McDermott, P. S. Shaffer and the Physics Education Group at the University of Washington (2002), *Tutorials in Introductory Physics, First Edition*, Prentice Hall Upper Saddle River NJ.
- Nundy, S. (2001). *Raising Achievement Through the Environment: the Case for Fieldwork and Field Centres*. Doncaster: National Association of Field Studies Officers.
- 一般社団法人日本フォトロゲイニング協会ウェブサイト <https://photorogaining.com/> (2023.7.26閲覧)
- 佐藤郁哉 (2006) 『フィールドワーク一書を持って街へ出よう』新曜社, p.34
- 山田吉英 (2015) 「チュートリアルとはどのような授業法か」日本物理学会 第70回年次大会, p.3488から再引用 [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jpsgaiyo/70.1/0/70.1\\_3488/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jpsgaiyo/70.1/0/70.1_3488/_pdf) (2023年8月閲覧)
- 山田剛史 (2017) 「大学教育におけるアクティブ・ラーニングの意義と課題」 *JACET Kansai Journal 19*, pp.16-17
- 沼畑早苗 (2019) 「高校地理教育におけるフィールドワークの効果」 *E-journal GEO 2019* Vol.14 (1), p.37

2023年度 アカデミック・ライティングⅠ 前期レポート

学籍番号：123123 氏名：淑徳 花子

## 観光地・川越の課題と解決策について

### 第1章 はじめに

このレポートのテーマと、なぜそのテーマを選んだのか（＝なぜそのテーマが大事なのか）について書く。

次に構成について述べる。「本レポートでは、まず第2章で……。次に第3章では……。最後に第4章では……。」

(1章と2章の間は、1行空ける)

### 第2章 現状分析と課題の抽出

#### 2-1 現状の分析

観光地・川越の現状について、ウェブサイト、本、記事などを調べた事実を整理する。事実のみを書き、自分の考え（分析・考察）はここでは書かない。

※なお、ウェブサイト等の内容を引用する場合には、必ず、引用したことがわかるように書く。以下の例を参照すること。

- ・ウェブサイトの場合：

「公益社団法人 小江戸川越観光協会のウェブサイトによれば、……である。」

- ・本の場合：

「吉田（2017）は、……と指摘している。」

- ・新聞記事の場合：

「日本経済新聞（2023年7月1日記事）によれば、……である。」

(2-1と2-2の間は、1行空ける)

#### 2-2 課題の抽出

2-1で整理した現状について、どのような課題があるかを書く。課題は、なるべく多く、網羅的に書く（表を作成しても可）。ここでも事実のみを書き、自分の考え（分析・考察）は書かない。

#### 2-3 現地調査

2-2で抽出した課題について、実際に現地ではどのような状況であったか、調査結果を書く。

### 第3章 課題の解決策

#### 3-1 特に注目する課題とその理由

2章で取り上げた課題のうち、現地調査を踏まえて自分が特に注目し、解決策を考える課題はどれなのかを選択して書く。また、その課題に注目して取り上げる理由を書く。こ



## 2023 年度 アカデミック・ライティング I 前期レポート

学籍番号：123123 氏名：淑徳 花子

ここでは、事実のほかに自分の考えを書く。

(3-1 と 3-2 の間は、1 行空ける)

### 3-2 解決策の提案

3-1 で取り上げた課題について、自分の考える解決策を書く。ただ解決策を書くのではなく、2 章で書いた現状やその課題と関連づけるよう試みる。自分の考えとその根拠について述べる。(グループ発表の内容と同じでなくても構いません)

(3 章と 4 章の間は、1 行空ける)

## 第 4 章 まとめ

1 章から 3 章までの流れを書いて、まとめる。最後に、3 章で提案した解決策によってどのような効果が期待できるのか、述べる。

## 参考文献

調べたもの、引用したものについて、その情報を書く。引用したにも関わらず、参考文献のないレポートは、「盗作」になる。以下の書き方をみて、参考文献を書く。参考文献の順番は、著者名等が「あいうえお」順になるようにする。

### ・ウェブサイトの場合

ウェブサイトの名前 URL (http:// ) (2023 年〇月〇日閲覧)

例) 淑徳大学経営学部ウェブサイト <http://www.shukutoku.ac.jp/academics/keiei/> (2023 年 7 月 11 日閲覧)

### ・本の場合

著者名 (出版年)『本のタイトル』、出版社名。

例) 島田晴雄・渥美由喜 (2007)『少子化克服への最終処方箋—政府・企業・地域・個人の連携による解決策』、ダイヤモンド社。

### ・新聞記事の場合

新聞社名 (発行年)「記事のタイトル」、『新聞名 (雑誌名)』、年 月 日朝 (夕) 刊第 面。

例) 朝日新聞 (2023)「潜伏キリシタン深き信仰の足跡 長崎・熊本の 12 遺産、世界遺産に」、『朝日新聞』、2023 年 7 月 3 日朝刊第 32 面

A Project-Based Learning Program Involving Fieldwork for the First-Year Students of School of Tourism and Management, College of Administration of Shukutoku University.

Masaya YOSHIDA  
Harumi ASAKURA  
Takuya IWAMURA  
Sea Whan KIM  
Yoshinori KUROHA  
Akihiko SHIRAI  
Chieko CHIBA  
Keiichi NAGAI

## 「初年次教育におけるチーム・ティーチングの現状と課題」<sup>1</sup>

淑徳大学経営学部 教授 竹 中 徹  
 淑徳大学経営学部 教授 雨 宮 寛 二  
 淑徳大学経営学部 教授 井 上 善 美  
 淑徳大学経営学部 教授 齊 藤 鉄 也  
 淑徳大学経営学部 教授 斎 藤 智 文  
 淑徳大学経営学部 教授 葉 山 彩 蘭  
 淑徳大学経営学部 教授 保 莉 尚  
 淑徳大学経営学部 准教授 麻 場 勇 佑  
 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 山 脇 香 織

### 要 約

経営学科では、2023年度より実施している新カリキュラムにおいて、問題発見及び解決思考に基づく個々の学生のアカデミックスキルの涵養を企図して、1年次前期に「アカデミックライティングⅠ」を設置した。本科目を巡っては、前身科目を含め、数年にわたる試行錯誤を行ってきたが、本年度は新たな形式によるチーム・ティーチングが行われることとなった。本稿では、本年度の教育内容を振り返り、教育上の知見の共有を目的として、取り組みを報告する。

## 1. はじめに

### 1.1 経営学科新カリキュラムの特徴

2023年度より開始した経営学科の新カリキュラムにおいては、初等および中等教育におけるSTEM教育への注目や探究学習の導入、さらにデータサイエンスやAIといったICTを活用した企業経営（DX）への期待に対応して、学生の興味や関心を喚起する問題発見及び解決思考の涵養を目的とした実践科目の充実を図るとともに、アカデミックスキルからビジネススキルへと橋渡しする専門教育諸科目の再配置を特徴とする改正を行った。

問題発見及び解決能力の涵養を目的とする科目としては、1年前後期に「プロジェクト実践（SLDP）Ⅰ／Ⅱ」を、そして2年後期と3年前期に「経営プロジェクト研究Ⅰ／Ⅱ」を設置した。「プロジェクト実践Ⅰ／Ⅱ」は、旧カリキュラム1年前期科目「コミュニケーション論（LA科目）」と1年後期科目「チームワーク

とリーダーシップ」を再構成したものである。この科目は、学生が一定の課題について解決方法を検討、考案、プレゼンテーションするという、いわゆるPBL型の授業設計を採用している。また、専門的な知識を持たない新入生であっても、比較的容易に問題発見や課題解決に取り組めるようなテーマ設定を行うとともに、教員とラーニングアシスタント（LA）のサポートの下で意識的行動を促すことで、個々の学生の主体性を引き出し、集団内での望ましい態度や行動スキルを身につけさせることを狙いとしている。また、「経営プロジェクト研究Ⅰ／Ⅱ」は、旧カリキュラム3年前期配当科目「企業経営研究Ⅱ」と3年後期配当科目「企業経営研究Ⅲ」を発展させ、「プロジェクト実践（SLDP）Ⅰ／Ⅱ」の上位科目的な位置づけとした科目である。本科目は、1年生から2年生前期までに学習する基礎的な経営学の知識を前提としたPBL形式による授業設計を基本とするが、従来科目のように企業経営に関連する課題に限定せず、特定テーマに基づ

くプロジェクトの計画・立案・実施プロセスの過程で学びを深めることを予定しており、教員や参加する学生の創意により多様な内容を実施できる科目とすることを予定している。

一方、専門教育諸科目について、幅広い経営学領域を系統的に学ぶとともに、それぞれの学問系統のもつ思考、分析方法が異なることに着目し、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、エコノミクス の科目群に再編成した。これにより、学生は各学問系統の特性をより意識しやすくなるとともに、各科目を担当する教員が学問系統固有の分析枠組みに意を払いつつ、科目間の連携を密にした教育を展開することが期待されている。

## 1.2 本稿の位置づけ

初年次教育は4年間の学習の基礎を形成するものであり、その目的や目標設定、教育内容や方法は、ディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシーに掲げられている内容を実現する上で、重要な位置を占める。同時に、専門導入科目に位置づけられる初年次科目では、文字通り専門への「導入」として、上位学年で学ぶ専門教育科目の基礎となる知識や分析・思考ツールを獲得できることが必要となる。新カリキュラム科目では、学生がグループ学習を通じて問題発見や課題解決に取り組める科目として上記の「プロジェクト実践Ⅰ／Ⅱ」を設置しているが、個々の学生がそれぞれに学んだ知識やツールを活用して問題発見や課題解決へと思考を巡らせることを意識させるような教育が間隙となっている。新カリキュラムにおいて、かかる教育の場となることが期待されるのが、演習形式で実施される「アカデミックライティングⅠ／Ⅱ」である。

経営学科では、これまでに本科目の前身にあたる「入門セミナーⅠ／Ⅱ」を対象として、学科所属教員有志により本学入学者に適した初年次専門導入教育を模索してきた。この過程はすでに公表されているが<sup>2</sup>、本稿ではその延長上に、新カリキュラム導入初年度における「アカデミックライティングⅠ」での取り組みを振り返り、経営学科専門導入教育におけるチーム・ティーチングの現状と課題を検討する。この取り組みの継続は、各教員の教育経験の蓄積、教員間での教育内容や方法の共有、さらには学科の教育に関する共通言語の確立が期待できるものと思量する。

以下、第2章においては、「アカデミックライティ

ングⅠ」の概要と本年度の実施枠組みを述べ、第3章では、各クラス担当教員の取り組み概要を報告する。その上で、第4章で本年度の成果と課題を点描し、今後へ向けた展望を述べる。

## 2. 「アカデミックライティングⅠ」の概要

新カリキュラムにおいては、初年次における専門導入科目として、「アカデミックライティングⅠ」を前期に、「アカデミックライティングⅡ」を後期にそれぞれ配置している。これらは、従来のカリキュラムに設置されていた「入門セミナーⅠ／Ⅱ」の系譜に属する科目であるが、問題発見及び解決思考に基づくアカデミックスキル、そしてその表出としてのライティングスキルを涵養するという目的を明確にすることを企図し、名称を変更した上で設置されたものである。本章では、「アカデミックライティングⅠ」の概要とともに、本稿執筆時点で終了した2023年度前期の実施枠組みを述べる。

### 2.1 授業目的・内容、到達目標

アカデミックライティングⅠの授業目的は「大学での学びと経営学部の専門教育の入門として、大学での学びを支える技能を知り、学習を順調に進める準備をする」また、授業内容は「大学での学びの特徴と計画の立て方を理解する。大学の講義の特徴を知り、今後の学習の準備をする」「各教員の指導内容に合わせた学習を行う。特に情報の収集と整理・ノートの取り方について練習する」「集めた資料に基づく学習をもとに、……レポートとは何か、レポート作成手順、レポートに必要な資料の入手と活用の方法を学び、自主的な学習態度を身につける」とされている。これらは前身科目である「入門セミナーⅠ」のものとはほぼ同じであるが、今次のカリキュラム改正により全学共通科目である「初年次セミナー」が第1セメスター前半に設置されることとなったため、これとの分担を図り、「経営学部の専門教育の入門」としての意義を強調して実施されることになる。その結果として期待される学生の到達目標は、「大学での学習およびその延長線上にある社会生活では、知識の蓄積に加え、知識を創り活用する技能が要求されることを理解し、大学での学びを一通り学習する。また、大学での生活に慣れ、2,000字程度のレポートを書けるようになること」とされて



いる。

以上で特に注目すべきは、本科目が単にレポート作成のための作文技術を教授するために設置されているわけではない点である。「知識を創り活用する技能」、即ち個々の知識を多層的に組み合わせる自らの知見とし、それを活用する技能が必要とされることを、レポートの作成過程を通じて知覚させることに眼目が置かれているのである。

## 2.2 本年度の実施枠組み

前項で述べた本科目の狙いを実現するための授業運営方法については、これまでの取り組みから、ある程度の手ごたえは得ていた<sup>3</sup>。しかし、新カリキュラムの開始に合わせて、学科全体共有し実施するためにどうするかが一つの課題であった。その一方、本年度新入生を迎える東京キャンパスでは、学生が持参したPCをストレスなく使用できる教室に限られていたことから、全11クラスを6教室に割り振り、5教室は2クラスが合同で授業を実施することとなった。そこで、2クラス合同教室については、過年度の取り組みに参画した教員を1名割り当てることにより、教員間の自主的な取り組みを各教室の教員間で共有し、議論を重ねながらチーム・ティーチングができる体制をとった。同時に、各教室で生起する課題を学科全体で共有できるよう、授業後に学科ミーティングを行うこととした。

このほか、①調査対象に実在の同業2社を取り上げ、その分析比較から問題点とその原因の析出をレポートテーマに含めること、②各学生が作成したレポートを素材として持ち寄り、学生グループによるプレゼンテーションをクラス毎に実施し、クラス代表グループを決定した後、学科プレゼンテーション大会を開催することの2点を全クラス共通事項とし、授業を開始した。

## 3. 各クラスでのアプローチ

本年度の取り組みは、2クラス合同によるチーム・ティーチングの実施という点に特徴がある。この点を踏まえ、以下では合同実施したクラス毎に、授業実践の背景と概要、課題を述べる。

### 3.1 麻場勇佑／竹中徹クラス

麻場／竹中クラスでは、シラバス記載の本授業の目的、内容を踏まえ、スーパーマーケット2社の比較・分析を通じて、内在する問題点を発見することをテーマとするレポートの作成指導を行った。この過程では、社会科学分野における学習の基礎となる情報の収集方法、データの加工分析方法、相対化の視点などについて強調するとともに、他科目で学習した内容やスキルを積極的に活用するよう指導している。

#### 3.1.1 背景

高校までの教育課程では、テキストや資料といった、明示的に与えられた情報の枠内で「解」を見出すことが未だ重視されるようであり、この環境に慣れるあまり、自ら必要な情報を収集・加工するといったことに不慣れな新入生が多くみられる。また、いわゆる「調べもの学習」の成果か、必要な情報は自分自身で収集すべきという認識はあっても、情報を自分自身で加工・分析するという意識がなく、調べた結果を、ほぼそのまま提出すればよいと考えてしまっているケースも散見される。さらに、自身の持つ知識・スキルを総合し、その全体をもって思考した上で、何らかの課題に対応するといった経験も少ないように思われる。一方で、大学入学後であっても、この問題が改善される教育機会が多いとは言えないのが現状である。多少の応用力が試される局面はあっても、究極的には授業で使用されるテキストの内容や教員の説明を「どれだけ記憶しているか」が評価対象となってしまう授業科目は少なくない。無論、大学レベルの「知識」を効率的に教示するという観点からは止むを得ないところではあるが、本科目のようないわゆる演習形式の授業においては、上記の問題をいかに軽減するかが一つの狙いどころとなるものと考えられる。

#### 3.1.2 実践概要

実験が困難な社会科学分野の学習においては、現実の社会事象を観察・分析する視点が極めて重要となる。これは多くの学生が卒業後活躍することが期待される企業社会においても変わらない。必要な情報を収集し、極力主観を排しつつこれを観察・分析し、内在する問題点を析出、その解決策を検討・提示することは、例えば「企画書」を作成する場合であっても、その前提として必要なスキルであろう。そこで、本クラ

スでは、多くの学生にとってなじみがあり、かつ情報を入手しやすい上場小売企業2社（「株式会社ヤオコー」と「株式会社ベルク」）を取り上げ、その事業内容と業績の比較から考えられる問題点を指摘し、さらにその原因分析までをテーマとするレポートを作成し提出することを課した。

過年度の取り組みから、レポートを書きなれていない新入生にとって、論理的に記述するための構成を考えることが大きな課題となることは明らかであったため、テンプレートとして、あらかじめ論文構成を提示し、これに従ってレポートを作成させることとした。テンプレートは①レポートの目的、②対象業界の概要、③対象企業の概要、④業績概況、⑤問題点の指摘と原因分析という5章構成とした。

授業はそれぞれの企業の公表する有価証券報告書等、誰でも容易に特定企業に関する詳細データを得られる方法があることの説明から始めた。特に有価証券報告書は定形化されており、「第1 企業の概況」と「第2 事業の状況」は対象企業の概要を執筆する際の素材として、また「第5 経理の状況」は対象企業の業績を分析する際のデータとして利用できる<sup>4</sup>。このとき、前者は記述文によるデータであることから、例年そのままレポートにコピーする学生が散見される。このため、内容を吟味し、自身の言葉として再構成し記述することが重要であることを強調するとともに、①「です・ます」調で書かない、②文末を体言止めにししない（体言＝名詞・代名詞）、③意味のまとまり毎に段落分けを行う、④段落の文頭は一マス下げる、⑤同じ表現の繰り返しは避ける、といった最低限度の文章作法を、必ず守るべきルールとして指導した。一方、後者は数的に表現された会計データであるため、レポートの読者に容易に理解できるよう、加工が必要なことを説明し、さらに問題点の指摘の為には相対化の視点が重要であることを解説した上で、単独企業の経年変化が明白となり、さらに2社比較も容易に可能なよう、単位を揃えた5か年分のグラフを作成し、レポートに使用するように指導した。

本クラスは、会計学を直接・間接に専門とする教員2名が担当しているため、会計データの分析をレポートに必須の要素として盛り込むことを課すことにより、専門教育との関連に対する意識づけを行うこととした。具体的には、単に年商（売上高）のみ比較するのではなく、売上高経常利益率の変化から問題を検知

し、その細分析から問題点を指摘し原因を推定することを課した。これは、入学したばかりの新入生にとって、必ずしも簡単な事でない。このため、収益と費用の比較から利益が計算されること、さらに区分利益計算の意味を授業内で解説するとともに、「会計学総論」や「経営学概論」でも関連知識が教示されることから、他科目で学習した内容にも目を向け、レポート作成に積極的に活用するよう、繰り返し指導した。

### 3.1.3 課題

学生から提出されたレポートの大部分は、形式面で教員の想定する単位付与レベルに達しており、その点では概ね満足できる結果となった。参照すべき最小限の情報やレポートテンプレートを提示し、最低限の文章作法を指導することにより、学生はある程度のレポートを作成できるという、いわば「発見」は、本年度までの取り組みの一つの成果とも言えるかもしれない。しかしながら、内容面において、テンプレートに示された構成が単なる文章としての構成ではなく、論理構成にもなり得るということを理解した上で作成されたと考えられるレポートは少なかった。ある章で述べた内容を前提として次章の思考を展開し書くのではなく、各章を独立したテーマと捉えて書いているように見受けられるのである。この点を改善するためには、論理的に書かれた文章を読ませ、その論理構造を単純化して書かせるといったトレーニングを行うなどが考えられるが、具体的な方法については今後の検討課題としたい。また、教員の想定を超える問題の指摘や原因分析の視点を含むレポートはほぼ無かった。無論、入学したばかりの学生に高度な知見を求める愚を犯すつもりはないが、シラバス記載の「自主的な学習態度を身につける」という目的に照らせば、問題なしとしない。教員の提示する情報を使ってテンプレートにそった文章を書くことは、あくまでも必要条件であって、十分条件ではない。現状を極論すれば、冒頭に述べた「明示的に与えられた情報の枠内で『解』を見出す作業」を、レポート作成という場で行っているに過ぎないともいえる。さらなる高みを目指して、自主的な学習態度を身につけさせるための、より効果的な教育手法を検討していきたいと考えている。

## 3.2 雨宮寛二／佐原太一郎クラス

雨宮／佐原クラスでは、問題解決型の構成によるレ

ポート作成スキルの修得を優先目標とする、演習形式の授業を実施した。問題解決型の構成とは、すなわち1)現状の説明、2)問題の指摘、3)原因の分析、4)解決策の提案、という4つの基本項目を章立ての中心とする構成のことである。この構成は問題発見および解決思考の方法論を反映するものであり、経営学の論文やレポートとして代表的な形式のひとつでもある。学科全体で組織的にレポート形式の共通化が図られ、レポート作成プロセスにおける論理的思考を通じた問題発見および解決思考の涵養を試みる重要性は高い。

卒業論文の完成を大学での学びの最終ゴール地点と考えると、1年次前期はまさにそのスタート地点にあたる。問題解決型の構成という「カタ」で説明的文章を作成するという基本スキルの修得は、最終ゴール地点に向かうための重要な一歩になると言えよう。

### 3.2.1 背景

大学でのレポートや卒業論文の作成に限らず、企業経営の実践の場面でも報告書や企画書といった読み手に内容を説明し、理解してもらうために文章を作成する機会は多い。つまり、それだけ客観的事実に基づいて、筋道の通った説明的文章を作成するスキルを身につけることは重要度が高いと言える。しかし、過去の取り組みから、学生が作成するレポートは、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、といった説明的文章作成スキルの低さが目立つ。これは高校までの学習において、文章を読んで理解する読解力向上のトレーニングの機会はあったとしても、事実をベースに自らの考えを説明する文章を書く機会が少なかったことに起因するものと考えられる。

レポートを作成する際、「感想文しか書いたことがない」や、「何から書き出してよいかわからない」という学生の声がよく聞かれる。ただ、説明的文章は味わったり、行間を読んだり、想いを綴ったり、修辭法を使って想像を膨らませたりする類の文章ではない。誰が読んでも同じように理解をしてもらえるよう、客観的事実に基づいて淡々と論理的に記述する類の文章である。そのため、書き方には一定のルールとなる、いわゆる「カタ」がある。その「カタ」にはめて文章を書くトレーニングを繰り返すことで、説明的文章の作成スキルを身につけることは可能になる<sup>5</sup>。

### 3.2.2 実践概要

既述のように、兩宮／佐原クラスでは問題解決型の構成を「カタ」として採用し、この「カタ」に基づいて説明的文章を書くトレーニングを繰り返し実施した。Googleクラスルームの課題機能でGoogleドキュメント形式のレポートフォーマットを用意し、毎授業において学生によるレポートの記述（リライトを含む）と教員からのフィードバックを重ねることで文章作成スキルの向上を目指した。

アカデミックライティングⅠでは企業分析レポートを作成することを課題に設定し、問題解決型の構成のうち、「現状の説明」から「問題の指摘」までを2,000字以上で記述することを試みた（「原因の分析」と「解決策の提案」の記述は後期のアカデミックライティングⅡに引き継がれ、最終的に合計4,000字以上の企業分析レポートの完成を目指す）。企業分析の対象としては、ドラッグストア業界における株式会社マツキヨココカラ&カンパニーと株式会社コスモス薬品という経営戦略の特徴が異なる2社を選択した。「現状の説明」は企業の現状、業界の現状、社会／消費者の現状という3項目で構成される。企業の現状では、まず2社それぞれの直近5年間の主要財務データを収集するために、有価証券報告書の取得方法と参照すべきデータを学生に示した。収集した主要財務データはエクセルを使って整理し、グラフ化した上で、客観的な事実としてグラフから何が読み取れるかを記述するよう指導した。併せて、マーケティング総論（経営学科における1年次前期の選択必修科目）で学修する小売ミックスの枠組みで2社の事業概要を整理するよう指導した。これは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ことを通じて、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意図したものである。

企業の現状というミクロな視点に加えて、業界の現状、社会／消費者の現状というマクロな視点での情報収集・整理についても、授業の多くの時間を費やした。というのも、教員の指導が無ければ、インターネット上にある、いわゆる「まとめサイト」の記事や作者が不明の記事を剽窃したレポートが大量に提出されることは、これまでの入門セミナーでの取り組みで明らかになっている。そのため、情報源の信頼性と取捨選択の判断、引用の仕方、収集した情報の理解と要点の文



章化といった基礎トレーニングに時間を割いた。

次に、「問題の指摘」では2社の財務データと事業概要の比較検討を通じて、利益率の低さや売上高の減少といった問題の所在を明らかにする記述のトレーニングが中心となった。ただ、今回のアカデミックライティングIの授業回数の範囲内で、「問題の指摘」に関する記述のポイントや書き方の例を示すのに十分な時間を確保することは困難であった。

### 3.2.3 課題

今回の取り組みの結果、「カタ」にはめれば一定程度の説明的文章を作成することは可能であることが明らかになった。レポートの構成をこちらで指定し、その「カタ」に合わせて書くべき情報を調べ、調べた情報を整理して「カタ」を埋めていく作業を重ねることで、文章の書き出しは容易となった。「感想文しか書いたことがない」や、「何から書き出してよいかかわからない」といった暗中模索の状態であった学生が、指定された「カタ」に文章をあてはめていくことで、基本的な日本語のルールに沿った形式的に違和感のない説明的文章を作成することは可能であることが明らかとなった。

一方で、用意した「カタ」に記載されている各項目がどう関係しているかまで理解して文章を記述している学生は決して多くはなかった。つまり、説明的文章の構成として違和感のない形式で書かれていたとしても、各章を関連付けつつ、全体がひとつの筋道の通ったストーリーになっているレポートはあまり見られなかった。これは学生の読解力の低さもあると考えられるが、アカデミックライティングIは全8回1単位の科目であり、従来よりも授業内の指導に時間的な制約がかかったことも要因と考えられる。加えて、2クラス体制になったことで、少人数教育によるメリットが得られにくくなった点も要因にあげられる。具体的には学生一人ひとりが教員と接点をもつ機会が減少し、教員に対して質問やフィードバックを求める際の心理的安全性が十分に確保できていなかった可能性がある。

### 3.3 井上善美／齊藤鉄也クラス

本年度は、マーケティングを専門分野とする井上と、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・ティーチングをすることとなった。授業では、企業分析の事例として、日本マクドナルドホール

ディングス株式会社と株式会社モスフードサービスを取り上げ、企業の「現状の説明」と「問題の指摘」をすることを試みたので報告する。

#### 3.3.1 背景

これまでの入門セミナーI／IIの実践経験からは、教育目的を実現するための各種の構成要素と環境整備が極めて重要であることを指摘できる。教育の構成要素とは、4年間の学年進行に沿って行われる系統的な教育を提供するための、限定された知識や方法である。教育の環境整備とは、教室という物理的な空間とそこで提供される各種設備と機能だけではなく、意図した教育を実現するための各種の情報サービスの提供といったハードウェアと、それらを活用し経験させる授業運営といったソフトウェアを含む。

教育の構成要素は、教育目的やシラバスといった文書資料だけではなく、学生の理解度に合った教育内容を提供するための、専門教育で必要となる知識や方法の選択と、4年後を見据えた、少なくとも4年間有効利用できる教材の蓄積といったアカデミックスキルが必要である。この考えに基づき、これまでに、(1)社会的な事象に対する興味関心が低い学生であっても利用できる、近年注目すべき企業または学生が利用したことがあり背景知識を持つことが期待できる企業事例の選択、(2)初年次教育において提供する経営学の専門基礎レベルの知識や方法の選択、(3)卒業論文の形式を踏まえた、学科で提出するレポートのテンプレートとなるレポート形式の共通化に取り組んできた。

教育の環境整備は、黒板やプロジェクタといった設備だけではなく、学生がノートPCを用いて授業を受けるために必須である無線ネットワーク接続や電源の設置、Google Classroomといった授業資料の配布や課題提出に用いるLMSの整備、学生間のMS-Officeの利用スキルの平準化に加えて、今後はクラウドサービスを活用したファイルの管理や共同作業の経験である。これらは授業を円滑に実施するために必要なだけでなく、近い将来の社会において学生が必要となる働き方とビジネススキルを想定し、それに必要な経験とノウハウを、大学4年間の間に習得するためにも必要である。

#### 3.3.2 実践概要

本年度は東京キャンパスに移転した結果、これまで



の埼玉キャンパスで必須のサービスとして提供されてきた各種の情報サービスが提供されず、授業の円滑な実施を行うための障害がある中で実践であった。加えて、大学共通のS-BASICが導入されたため、授業時間数が足りず、これまで以上に授業運営に「ゆとり」がなく、授業中の指導時間や課題提出のスケジュール運営に困難があった。このため、学生と教員が共に障害に応じて臨機応変に対応せざるを得ず、結果として、カリキュラム・ポリシーやディプロマ・ポリシーに記載されている方針やシラバスといった文書に記載されている本来の教育目的の実現が危ぶまれている。このような困難な状況下で、これまで取り組んできた教育の構成要素を用いて、取り組みを行っている。

これまでの授業において、これからの社会に求められているとされる、社会的な現象に関する知的興味や関心、そしてそれに対する自分の意見の表現は、学生にとって経験していないだけでなく、極めて困難であることが明らかになっている。学生はそれを「難しい」という言葉で表現するが、その言葉の意味の「解像度」は低く、何に対してどう難しいのかということ自分を理解した言葉を使って言語化することはできない。そのため、教員が専門知識を噛み砕いて教えたとしても、経営学を学ぶ上で必要な、新聞記事程度の基本的な語彙がないため、教員が期待する理解度レベルに達する学生は少数である。同様に、何らかの方法論を教育する際にも、教員が例題と共に丁寧に事例を解説したとしても、理解した内容を異なる企業に応用して、解説した方法論を用いて説明することができる学生は少数である。

これまで、いわゆる学力の低い学生に対応するために、授業では「よりわかり易い」「より懇切丁寧な」内容や方法を提示し解説することが求められていた。結果的に授業時間内で教えることができる知識量は減少する。既に、これまでの学部の教育改善の多様な試みにより、各授業において、必要な専門知識はこれ以上少なく、また簡単にならないほど削減及び単純化され要点としてまとめられている。これまでの学生を観察した知見としては、勉強とは「教員が示す答えの暗記」であり、授業とは「黒板を丸写しする作業時間」であり、試験とは「教員が作成した解答例の暗記の量と正確さの確認」と、学生は理解しているように見受けられる。これに対して、大学の勉強は知識の活用であるため、学生にとっては、高校における勉強の内容

や方法が全く異なり、これまでの勉強の経験が通用しない。しかも、このような「勉強」をしてきた学生と、この「勉強」の内容や方法を想像できない教員の間には共通の学習経験と学習内容の理解が存在しない。加えて、日本語の読書や作文の量の絶対的な少なさのために理解力が極めて乏しいだけではなく、そもそも理解して文を表現することが困難であること、表現する際に前提となっている規範となる文章や言葉遣い、それに付随する内容の理解ができない。レポートの作成指導に関しては、日本語の運用の問題だけではなく、その前提条件が崩壊しているため教育効果が得られない困難があると考えるに至った。これらの現象を前にして得た結論は、学生は勉強不足以前の段階にあり、まず勉強のスタイルを体得することが、大学での授業を行う上で必須ということである。

そこで、本年度は、教員が方法だけではなく、書くべき内容を持つ文章や図表の型を示し、それに従ってレポートを作成する方法を用いた。つまり、これまで授業の基本的なスタイルとして行われてきた教科書を用いた専門知識の解説といった方法では十分ではなく、実際のレポート作成の基礎知識とそれに必要な基本的なスキルの型を提示し、それに従って学生が作文するというスタイルを作成した。具体的には、レポートを作成する際の素材や、レポート形式、各段落の文の書き出しの指定ということを行った。これは、学生の規範となる日本語の文が存在しないため、書き出しの文章が思い浮かばず、レポート作成が進まないという学生の困難さを解消することを意図している。加えて、他の企業分析の際にも同様の形式でレポート作成を指導することにより、学生のレポート作成の経験の蓄積によって質の向上と効率化が可能となることも意図している。

### 3.3.3 課題

本年度の取り組みの結果、提出されたレポートに関しては、最低限の指示に従って作文できることは明らかになった。今回の取り組みは、形式に沿ってレポートを作成するというレポート作成経験とそれに必要な学習習慣を体得することが目的であるので、レポートの内容を評価することよりも、日本語の文の形式や単語の選択に関して評価している。評価においても一度でレポート全体を評価するよりも、レポートの文体といった形式の習得から評価して、その習得が明らかに

なった後に、レポートの内容を評価するという段階が必要であろう。

一方で、書き出しの文を作成することができても、それに続く文を作成し、自分の言葉で事実説明の段落を構成するというには課題があることも明らかになった。つまり、文と文をつなぐことが困難である。これは、読解力が極めて低く、文の意味を理解することや複数の文の理解を組み合わせることを経験していないことが原因であると考えている。言わば、意味もわからずただそれらしい内容を書きただけで評価されてきた教育の副作用とも考えられ、学生の意識を変化させ、評価に値する文が書けることは今後の課題と言える。

特に、内容ではなく、日本語の文法的な側面だけに注目した場合、AIによって生成された文の質は学生より明らかに高い。現状のままでは、学生は、AIによって生成された内容の真偽を判断できず、そのまま転載するだけでレポート作成を行うことは容易に想定できる。AIを用いてレポート作成をすることが一般的になればなるほど、読解力や理解力、表現力に関して求められる水準は高くなると考えられる。AIの普及によって人間に期待される学力水準は上がるため、学生の現在の学力を考えると、学部の教育内容や方法は、極めて困難な課題に直面すると言える。

### 3.4 斎藤智文／山脇香織クラス

斎藤／山脇クラスでは、雨宮／佐原クラス同様に課題解決型のレポートを課し、それに向けて演習形式の授業を実施した。レポートのテーマとしては、学生にとって理解しやすいB to Cの企業であり、かつビジネスモデルがわかりやすい小売業の株式会社ヤオコーと株式会社バルクを取り上げた。

#### 3.4.1 背景

レポートを書くにあたり、情報を集めながらそれらを整理し自分の言葉でまとめる作業は、高校を卒業したばかりの大学1年生には非常に難しいということを経験してきた。これまでの入門セミナーを通じて実感してきた。特に、今回取り組んでいる企業の課題を見つけ解決策を提案するレポートの場合、インターネット上の情報を整理しながら課題を明確に捉えるスキルが必要であるが、これらの作業を同時並行することは容易ではない。そこで、そういった複合的な作業については、そ

れを分解してよりシンプルなプロセスに分割し取り組ませる必要がある。さらに現状を把握し、課題を見極め、解決策を提案するという全体の構成を考えながら文章を構築することも難易度の高いタスクであり、大まかなガイドラインを示す必要がある。

また、今年度からの授業実施に関する変更点として、2023年度以降の新入生に対しては、自身のノートPCを使用して課題に取り組むことが求められる。例年、入学初期の4月から5月にかけて初歩的なPCの操作に関してトラブルが生じる学生が多く出てくるが、今年度は学生が各自のPCを用いるため、フォローアップの時間が通常よりも必要だと予想されていた。加えて、個々人がPC環境を整える必要があり、これまで普通に使用していたオフィスソフトを持っていない学生もいる。具体的には、有料版のOffice365ではなく無料で使用できるWeb版Microsoft 365しか持っていない学生がおり、授業時の指示に従って作業を行うのが難しい状況が予想された。

同時に、キャンパス移転に伴う学生と教員との間に心理的な距離が生じることも危惧されていた。2023年度はキャンパス移転の移行期間として、教員は埼玉キャンパスと東京キャンパスを移動する必要があるが、そのうち東京キャンパスには週に1～2日しか通えないという制約がある。このため、キャンパス内で直接学生と交流する機会が減り、これまでの大学の強みとされてきた「教員と学生の距離の近さ」を今年度の新生が感じにくいかもしれない可能性が以前より指摘されていた。

#### 3.4.2 実践概要

これらの背景を踏まえ、今年度は特に以下の2点を意識して取り組んだ。

一つは、レポート執筆する際に段階毎にワークシートを作成し、それぞれのプロセスに集中させるという点である。他のクラス同様、レポートの全体構成を意識しつつ取り組むために、目次として「カタ」を提示しているが、それに加えて、各段階を細かく分解した状態で課題に取り組ませるためのワークシートを用意した。全体構成を目次として提示しても、それでも「現状の説明」のフェーズでは、情報を集めて取捨選択し、整理し、それを文章として書き直す作業を同時に行う必要がある。しかしながら、3.3.2でも指摘されているように、これまで暗記と作業を中心に学ん

できた学生にとって、単にインターネット上の情報を収集し、Wordに貼り付ける作業になりかねない。そこで、「現状の説明」のフェーズを、「情報を集める」と「情報を取捨選択する」、そして「自分の言葉で書き直す」といった各ステップに分け、情報整理のための時間を別途設けることで、彼らの意識の切り替えを促した。

二つは、授業内で学生が作業する時間を従来よりも多く確保するという点である。これは、学生が個人所有のノートPCを使用することから生じるトラブル増加に対処するための時間を確保するとともに、作業中の学生との個別の対話を通じて学生と教員の距離を縮める狙いがある。今年度経営学部の入学者増加に伴い、各教員が担当する学生数が増加し、それに比例してトラブルの発生数が増えるのに加えて、前述した通り学生が個人のノートPCを使用することにより、スペックの違いに起因するトラブル増加が予想されていた。従ってこの点に関しては、計画的な取り組みというよりは、環境の変化に伴って必要に迫られて実施したものともいえる。また、作業時間内に学生一人ひとりと対話しながらフォローアップする回数を増やすことで、学生が教員に感じる心理的な距離を縮める目的がある。

### 3.4.3 課題

今回の取り組みを通じて得られた示唆として、以下の2点を挙げる。

まず、レポート執筆においてワークシートを作成して各段階をブレイクダウンするアプローチについて述べると、例年よりもインターネット上の情報をただ書き写す学生の割合が減少した。しかしその一方で、欠席した学生が次のステップに進む際に前のステップを飛ばしてしまうという課題が浮かび上がった。提出物毎に全体的なフィードバックと個別の解説を行ってはいないものの、欠席した学生はフィードバックを読まず次の授業に参加するケースが今年度多く見受けられた。また、欠席した場合、その週の課題提出を行わないことも多く、結果として2週分の遅れが生じるケースが見られた。体調不良などの理由で欠席した学生に対しては、回復後に個別のフィードバックを読んで欠席期間分の課題に取り組むように指示しているものの、実際にそのように行動する学生はほとんどいなかった。これに関しては、すべての学生が同じタイミ

ングで次のステップに入るという運営方法が原因である可能性がある。今後は、個々の学生が自分のペースで進められる、公文式のようなシステムを導入することを試みたい。この方法により、順調に進んでいる学生、欠席や何かしらの原因によって進捗が遅い学生、それぞれの進捗に合わせた課題を提供することでより高い学習効果を得られることが期待される。

次に、また、作業時間を設ける取り組みに関しては一定の効果があったと考えられる。作業時間を多めに設けることで各トラブルに対しても十分に対処する時間があり、かつこの点に関しては2クラス合同開催ということが有利に働いた。2人の教員がいることで、幅広いトラブルに対処できる上、教室内のPCやプロジェクタの問題にも対処できた。教員一人がトラブル対処を行う際に、もう一人が全体の説明を行うことで、学生の待ち時間を削減する効果もありました。また、学生が教員に感じる心理的な距離感についても、斎藤が斎藤ゼミの学生を、山脇が山脇ゼミの学生をメインに対応することで、各学生に対して誰が自身のアドバイザーなのか印象付けることができたと考えられる。

### 3.5 葉山彩蘭／保苺尚クラス

葉山／保苺クラスにおける優先目標の一つ目は、レポートの型・レポート執筆時のルールの修得とし、演習形式の授業として実施したのは他のクラスと同様である。特に引用・参照のルールに則り、取り上げた企業の現状の説明と課題の指摘に学生には取り組んでもらった。我々の合同クラスでは、葉山の専門が経営学であり、保苺の専門が経済学である点も踏まえ、経営学における論文やレポートの形式以前に社会科学一般のレポートの型の修得の第一段階として、適切な情報源を活用しての現状の把握とその説明、客観的なデータの裏付けを伴った課題の指摘に焦点を絞った。現状として企業が取り組んでいる解決策の確認は求めたものの、各自の分析を踏まえた自身の解決策の提案は後期の授業に譲ることとした。優先目標の二つ目は、グループワークを通して課題に取り組むことである。経営人材に必要なチームワークの能力は早い段階から訓練し身につけることが期待されるためである。演習型の授業である点を踏まえ、各回の授業において、最初は個人でその回のタスクに取り組んでもらうものの、その成果のペア学生との共有を踏まえ、最終的にはクラス全体への発表を実施してもらうよう授業運営上の



工夫を行った。

### 3.5.1 背景

我々が、本授業においてレポートの型・レポート執筆時のルールの修得を第一目標とした背景には、我々が他の授業で学生にレポートを課した際に、内容以前に基本的なルール、特に引用・参照のルールすら守っていないレポートを多く目にするためである。これらの行為は、著作権上の問題から看過できないのは言うに及ばず、これらの行為を適切に改善できない場合、彼らが今後社会人として就職等した際に職務上の困難に直面することが容易に想像される。

また、優先目標の二つ目としてのグループワークへの参加は、社会人の基礎的な能力を養う重要な訓練プロセスとして導入している。他者の意見を聞き、尊重し、グループの作品に反映させるという一連の作業は、学生生活のみならず、社会人になっても必要なスキルだと考えるためである。

### 3.5.2 実践概要

葉山／保莉クラスでは、同業2社比較の対象企業として、学生にとって身近なポテトチップスを扱うカルビー株式会社と株式会社湖池屋を取り上げ、最低でも過去3年間の両社の業績を比較し、「現状の説明」と「問題の指摘」に取り組んでもらった。企業による解決策の確認は求めたものの、自身の解決策の提案は後期のアカデミックライティングⅡに回した。なお、学生による課題提出にはGoogleクラスルームを活用したのは、他の多くのゼミと同様である。

8回中前半の4回は、市販のテキストも活用しながら、レポートの型・レポート執筆時のルールについて学び、後半の4回の内、保莉担当の2回では、新聞記事や株主総会の説明資料等を活用した情報収集のワークを実施し、葉山担当の2回では、学習技術研究会(2015)の教材を用いて、収集した情報やデータの整理法を修得させ、特に学生が混乱する売上高、営業利益、経常利益の理解・区別に時間を費やした。例年同様、売上と利益の違いを自分の言葉で簡潔に説明できない学生が散見された。

また、「現場」を重視し、学生たちがスーパーやコンビニへ自分の足を運び、カルビーと湖池屋の商品の包装、デザイン、値段について調査するように指示した。現場で調査したことは、レポートの書き手にとって重

要なオリジナルデータであることを学んでもらった。

### 3.5.3 課題

本授業の問題点として、最も憂慮すべきは、例年以上に、PDCAサイクルがうまく回らなかったことである。例えば、保莉クラスでは、最終レポートの提出締め切りの1週間前に回収した中間レポートに詳細なコメントを入れて、学生の大学メールにデータ添付して送信したものの、保莉からの指導を踏まえて最終レポートを完成させた学生は、全履修者14名中途中から全く授業に来なくなった1名を除く13名中半数弱の6名にとどまった<sup>6</sup>。葉山クラスでも、提出されたレポートの中で学生数名のファイルが上手く開くことができず、再度送信してもらった。レポート作成法の修得には、トライ・アンド・エラーを前提として学生と教員が協働しながらPDCAサイクルを回していくことが必須と考える。

この背景としては、経営学部では今年度の1年生より東京キャンパスに在籍する形となったことが大きい。我々経営学部の教員が東京キャンパスに行くのは原則週1回のみとなった。この事実は、これまでは授業以外でもキャンパス内で顔を合わせれば、大学メールを確認するよう声をかけることができたものの、その機会がなくなってしまったことを意味する。そのため、大学ポータルサイトのS-Naviや大学メールを見る習慣が身につけていない1年生の割合が例年の1年生以上に多い印象がある。他の教員も述べているように、2教員2クラスが合同で授業を行うという体制により、学生と教員との心理的距離感が例年以上に遠くなった可能性も見逃せまいであろう。学生と教員との心理的距離感の拡大が、学生の大学への帰属意識を低め、それがS-Naviや大学メールを見る習慣が身につくづらい要因になっていると推察される。後期のゼミの時間を通じて、S-Naviや大学メール確認の継続的な指導が必要であろう。

次に我々の授業運営方法を、小山(2017)を手掛かりに整理・評価しよう。小山は、「初年次教育におけるレポートを書く力の向上要因は、班でレポートを執筆すること、レポートの書き方等に関するテキスト・参考文献を早期に読むこと、女性であること」<sup>7</sup>と指摘している。ゼミ生の性別は我々のコントロール外であることから、その部分を除き、最初の項目から見ていく。経営学科のレポート課題は個人で書いてもらう



ことにしているため、レポートそのものを班（グループ）で書いてもらうことは行わなかったが、演習形式であることを踏まえ、極力ペアワークを取り入れるよう工夫したことは既述の通りである。次に二つ目の項目についても、既述の通り、全8回中の前半4回では、市販のレポート作成方法を解説したテキストも活用しながら、レポートの型・レポート執筆時のルールの学習に丁寧に取り組んだ。最初の要因については、代替的な方法による実施、二つ目の要因については、十分にこなすことができたと言えるであろう。

最後に、クォーター制の導入に伴う弊害について記しておく。今回のクォーター制への一部移行に伴い、昨年度までは15回かけて行っていた内容を本年度は8回に圧縮して行うことが求められた。そのため、本意ながら効率を重視して例年以上に型を修得してもらうことに重点を置いた授業とせざるを得なかった。今後は、学生に型を覚えさせるだけでなく、なぜレポートがそのような型で書かれるようになったかを彼ら自身に考察させるワークを効果的に取り入れる指導方法の開発が必要となろう。

#### 4. 課題と展望

前章の各クラスでの実践から、本年度の成果と課題の大部分は明らかと思われるが、ここでは重要と思われるものをいくつか点描しておきたい。まず、本年度は全てのクラスにおいて一定の形式に基づくレポート作成指導という教育スタイルが採用されたが、これは、有志教員による昨年度までの試行錯誤から形成されたものに他ならない。教室の制約に起因する2クラス合同実施は、必然的にペアとなる教員同士が不断の意見交換を行いつつ各回の授業を運営するというチーム・ティーチングとなり、結果、過去の経験知が短期間のうちに学科全体で共有されることとなった。また、1教室を2教員が担当することにより、一方が他方のバックアップを行うといった役割分担を行えたことも、授業運用上のメリットとしてあげられる。これは、例えば本学での教育経験のない新任教員がクラスを担当する場合などに応用することも可能となる。このように、多分に偶然の産物であったとはいえ、教室毎のチーム・ティーチングという新たな取り組みへとつながったことが本年度の最大の成果といえよう。しかしながら、2クラス合同実施という形式による弊害

もまた明らかとなった。一つは、学生と教員との心理的距離が感じられたという点である。これは、授業後ミーティングにおいても、いくつかのクラスから報告されている。1教員が担当する学生数は15名程度であるものの、授業そのものはその倍の学生を対象として行われる。これが、例年になく教員の個々の学生に対する目配りを希薄にさせる一方、学生は2名の教員いずれとも接する結果、本来の担当教員に対する親密な感覚を希薄にさせたものとも考えられる。大学生活に不慣れな新入生を対象とした初年次教育では、学業のみならず、学生生活に渡る指導を行うロングホームルーム的な機能も必要とされる。とりわけ、大学への進学目的の曖昧な学生が多いといわれる社会科学系の学部においては、この傾向が強いと思われる。有効な指導の前提となる学生教員間の信頼関係をも希薄化させかねないかかる問題は、解決すべき重要な課題となる。そしてもう一つは、2クラス合同実施という形式が、担当する教員にストレスとなることがあるという点である。これは前章で触れられていないが、授業後ミーティング等から感じられたところである。これまでの教育経験から教員はそれぞれに独自のスタイルを持っている場合が多く、また、それぞれの背景とする専門分野の違いから、同じテーマによるレポートの作成指導であっても、力点の置き所を異にすることも多い。従って、授業スタイルや指導方法に相違がみられる教員をペアとした場合、授業運営の混乱として、学生に感知される可能性すらある。本年度は大きな問題とはならなかったが、今後のチーム・ティーチングを考える場合、大きな課題となる。これに対する一つの対策としては、教育内容、教育方法、さらにはレポートに関する詳細な評価基準等について、事前に細部にわたるコンセンサスを形成しておくことが考えられる。しかしながら、標準化の程度によっては、担当教員の自律的改善意欲に掣肘を加える側面もある。従来同様に学科会において協議の場を設け、両者を比較衡量したコンセンサスを形成するとともに、次年度シラバスの改善へと繋げることが重要と考えている。

初年次の学生に対する教育内容や教育方法の検討は、それぞれに専門分野を持つ学科教員からは、相対的に軽視されてきたように思われる。そのような中、初年次教育を対象としたチーム・ティーチングの実施は、個々の教員にとって日常行う教育を意識化することになり、また、学科としての集合知の形成へとつな

がる。今後も継続的な取り組みを行い、集合知が学科としての強みへと昇華されることを期待してやまない。

#### 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：竹中、第3章3.1：麻場・竹中、3.2：雨宮・佐原、3.3：井上・齊藤鉄也、3.4：斎藤智文・山脇、3.5：葉山・保莉、第4章：竹中。なお、全体編集は竹中が担当した。
- 2 詳しくは竹中ほか（2021）（2022）を参照。
- 3 詳しくは竹中ほか（2022）第4章、第5章を参照。
- 4 「有価証券報告書」や「決算報告会資料」は、それぞれの企業経営者の視点で加工された情報であり、経理の状況に記載される会計データもまた同様である。従って、厳密には客観データとは言い難いが、入手可能性という観点からやむを得ないものとしている。
- 5 目的を持った文章等を、一定の「カタ」にはめて作成するという方法論は、PREPなど様々にある。学生でも比較的容易に理解できるものとしては、向後（2019）があげられる。
- 6 Google Classroomの使用に不安を訴える学生が数名いたことから、レポートの返却に際しては、あえてメールを

活用する形とした。

7 小山（2017）7ページ。

#### 参考文献

- 学習技術研究会（2015）『知へのステップ 第4版—大学生からのスタディ・スキルズ』くろしお出版
- 向後千春（2019）『伝わる文章を書く技術—「型」にはめれば、必ず書ける!』技術評論社
- 小山治（2017）「初年次教育におけるレポートを書く力の向上要因：授業履修者に対する3時点にわたる質問紙調査による検証」『大学教育実践ジャーナル』第15号
- 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」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』第8号
- 竹中徹・金世換・齊藤鉄也・佐原太郎・保莉尚・山脇香織（2022）「初年次教育における専門融合アプローチ試論」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』第9号
- 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」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』第7号

## The current status and issues of team teaching in first-year education

Toru TAKENAKA  
Kanji AMEMIYA  
Yoshimi INOUE  
Tetsuya SAITOU  
Tomofumi SAITOU  
Sairan HAYAMA  
Hisashi HOKARI  
Yusuke ASABA  
Taichiro SAHARA  
Kaori YAMAWAKI

# 小学校教員養成大学における「月の満ち欠け」の指導の工夫

## — 地球視点で理解するための指導 —

淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科 准教授 末 永 昇 一

### 要 約

「月の満ち欠け」は、小学校教員にとっても、大学生にとっても難しい。小学校では地球視点で考えるが、ほとんどの教科用図書では宇宙視点の図で解説している。また、天体に関する基礎的な事項の理解不足も見られる。本稿では、基礎的な事項の指導と、地球視点で考えるときの授業の工夫を通して、学生の理解を図る。主体的な学習、興味関心、獲得できた知識の活用、教員養成という面からの効果が見えてきた。

## 1. 問題の背景と目的

藤田 (2013) は、千葉県内の公立小学校教員を対象に調査を行い、小学校で扱う理科の学習内容31項目中、小学校教員が、指導が難しいとしている上位5項目を以下の通りとしている。

- 発電と蓄電
- 物質の質量と体積
- 導体と絶縁体・回路の作り方
- 月と太陽の位置や月の満ち欠け
- 土地のつくりと地層・火山と地震

また柚木 (2013) は、H大学教育学部の学生に対する調査で、月の満ち欠けを正しく説明できる学生が約1割、月食を正しく説明できる学生が約2割という結果を出している。さらに下井倉、土橋 (2017) は、全国15大学の教員養成課程に在籍する、理科専攻以外の学生を調査し、月の満ち欠けの仕組みを理解している学生は19%であり、12%の学生が月の満ち欠けと月食を混同している、としている。

このように、小学校で扱う月の満ち欠けの仕組みについての内容は指導しづらく、小学生だけでなく大学生にとっても困難であると考えられる。またこのことは、教員養成大学での授業で、私自身が実感するところでもある。

平成29年告示、平成30年施行の学習指導要領では、月の満ち欠けについては、各学年の目標及び内容・第6学年で、次のように記載されている。

ア 次のことを理解するとともに、観察、実験などに関する技能を身に付けること。

(ア) 月の輝いている側に太陽があること。また、月の形の見え方は、太陽と月との位置関係によって変わること。

イ 月の形の見え方について追究する中で、月の位置や形と太陽の位置との関係について、より妥当な考えをつくりだし、表現すること。

「太陽と月との位置関係によって変わること」を理解するということは、月の満ち欠けの仕組みを理解することである。月の満ち欠けの仕組みを理解すれば、月を見ただけで、その時の太陽のおおよその位置を推測することができる。月の形から、その月が何時ごろのあたりに見られるのか推測できる。さらに、大空に太陽、月、自分＝地球の位置関係を立体的に描けるようになり、太陽系への興味関心を持つきっかけになると思われる。月の満ち欠けについての知識や、興味関心を持った学生が将来小学校教員になることは、小学生在が天体に興味を持つことにつながるであろう。

本稿では、月の満ち欠けについての、学生の理解と興味関心の高まりを引き出すための授業の工夫を行った。

## 2. つまずきの要因

### (1) 地球視点と宇宙視点

前述したように、現行の学習指導要領 (平成29年告示) には、小学校第6学年に「地球から見た太陽と月



との位置関係で扱うものとする」と、内容の取扱いに記されている。小学校での「月の満ち欠け」は地球視点で考える、ということである。

教科用図書ではどのように説明しているのか、発行されている6社の理科の教科用図書を比較した。6社とも「月の満ち欠け」の理由を説明するために図を用いている。8種類の月を図示し、太陽光を平行光線として表しているのは6社共通であった。月の名称を明示しているのは5社だがほとんどが一部の名称だけであった。「新月、三日月、半月、満月」のみの表示が2社、「新月、三日月、上弦の月、満月、下弦の月」が2社である。G社だけが「新月、3、7、11、15、19、22、27（新月から数えた日数）」と全ての月に表示していた。3社は太陽を平面として表示、1社（S社）は光源とし、KyとKeの2社は大きな円として表示していた。

5社は、説明図を宇宙視点で表していた。宇宙視点での図であるため、地球視点の月の形（8種）と宇宙視点の月の形（半月の形）の2種類が併記しており、1つの月に2つの形があるような表示になっていた。また図の右端の1か所を太陽の位置としていた。地球の形は宇宙視点であるから円形であった（図1参照）。地球視点で表しているG社は、満月以降で教科書を逆さにすることで、新月から満月までは西の地平線上、満月から次の新月までは東の地平線上に太陽が位置する形になっていた。地球の形は平面であった（図2参照）。

学習指導要領に「観察、実験などに関する技能を身に付けること」「月の位置や形と太陽との関係について、より妥当な考えをつくりだし」とあるように、小学校では、観察や実験を大切に、観察や実験から事実や決まり・法則を導き出すことを重視している。そのため、月や太陽の観察をもとに月の満ち欠けを考えることになるわけで、これが地球視点で扱うということにつながるわけである。また、宇宙視点では、1つの月に2つの形が表示される、太陽の位置がわかりにくい、などの問題点があり、観察の結果を宇宙視点で考えるのは難しい。大学生でも、宇宙視点の説明自体は理解していても、そのことと実際に見られる月の満ち欠けの様子が結びついていない。つまり、教科用図書にあるような宇宙視点の説明図で「月の満ち欠け」を理解することは、かなり困難であると考えられる。

G社は地球視点の図を用いているが、太陽が平面で

ある、太陽の位置が地平線上に固定されている、という実際の観察と異なる点がある。

図1は宇宙視点のD社を、図2は地球視点のG社の図を模式的に表したものである。

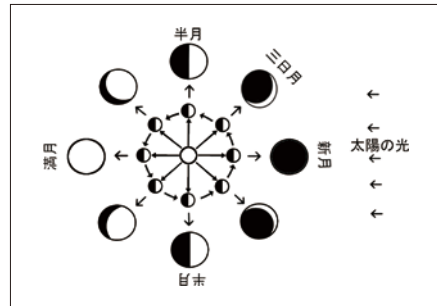


図1 「月の満ち欠け」の説明図D社理科6年

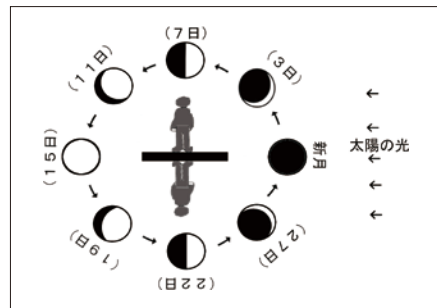


図2 「月の満ち欠け」の説明図G社理科6年

## (2) 基礎的な事項の理解の不足

大学で行った「月の満ち欠け」の授業の中で、「月の満ち欠け」を理解するために必要な基礎的なことについての理解が不十分であることに気がついた。不足していると思われる事項は以下のア～カである。

### ア 南を向いた時の東西の位置

地球儀や地図では北を上にする。このとき東は右手側で西が左手側となる。天体を扱う時、北天を考えるときには正面を北にするため、右手側が東、左手側が西となり、地図の場合と同じ方向となる。しかし、月の満ち欠けは、南天を考えることになる。南天を考えたときには正面が南となり、右手側が西、左手側が東となるため、地図の場合と反対になる。地図を扱う時の右が東、左が西とした記憶が、月の満ち欠けについて考えるとき、混乱を招くことになる。

### イ 180度を平面に表した時の方位

太陽・月・星の動きを考える時には、一般的に、観察者自身を中心とした1周360度を東西の線で2つに分割し、北天180度と南天180度を平面に表す。月や太陽の動きは南天の180度を平面に表すことになる（図

3)。このように180度を平面に表すと、東、南、西が全て正面にあるように見えるが、実際には平面ではなく、東は自身から左側に90度、西は右側に90度の位置にあるわけである。このことが理解できていないと太陽や月の観察記録をつけたり、観察記録から考えたりすることができない。

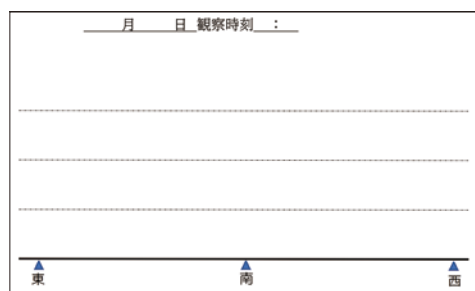


図3 南天を中心に東西180度を平面に表す

#### ウ 太陽、月、地球の大きさや距離のスケール感

太陽の直径は約140万kmで地球からの距離は約1億5,000万km、月の直径は約3,500kmで地球からの距離は約38万km、地球の直径は約1万2,700kmである。これらの数字は覚えていなくてもインターネット等ですぐに調べることができる。また太陽は大きくて遠いことは、小学生も大学生も知識として持っている。しかし地球や月に比べ、太陽がどれほど大きくてどれほど遠くにあるのか、という実感をもっている者は少ない。そのため常に満月時に月食が起きないことや、新月時に常に日食が起きないことを不思議に思ったり、月食と月の満ち欠けを混同したり、月や地球への太陽光がほぼ平行光線であることの意識が薄かったりする。また、例えば三日月について考えるとき、三日月の右隣に太陽が観察されることから、上弦の月になるのではないか、という意識を持ちやすい。実際の太陽は月の右隣ではなく、はるかかなたの後方、やや右に位置しているから三日月に見えるのであるが、月と太陽の距離感がつかめていなければそのことを理解することはできない。

#### エ 月・太陽の1日の動き

##### オ 太陽の位置と時刻の関係

太陽や月は東から昇り、南の空を通過して西に沈む。このことは小学校第4学年の学習内容である。しかし、日の出、日の入りの方角があやふやな学生が見られる。また、月が太陽と同じように動くという知識がない学生も見られる。

太陽は東から出て南を通過して西に沈む。つまり太陽が東の低い位置にあれば朝、南の高い位置にあれば昼、西の低い位置にあれば夕方というように、太陽の位置でおおよその時刻（朝・昼・夕）がわかるわけである。朝は東に太陽、夕方は西に太陽という知識が、東に太陽があれば朝、西に太陽があれば夕方という逆の関係に適応できない学生が見られる。また、昼は太陽が南にある、という意識が薄い学生も見られる。

#### カ 月の形の名称

満月、新月、三日月は知っているが、上弦の月と下弦の月の違いを明確に答えられる学生は少ない。また、三日月型で明るい部分が逆になっている月-25日の月の存在を知らない学生も見られる。

#### (3) 月を見ることの少なさ

近年、夜が明るくなってきている。また高いビルやマンションなどの建築物が増え、月や星の見える範囲が狭くなってきている。仕事や机に向かう学習中心の生活習慣によって、月や星を見上げる心の余裕を持たない人々が増加してきているように感じる。こうした生活環境のため、日々の生活の中で月を見る機会が急速に減少してきていると思われる。加えて、日々生活していく上で、月の様子を気にかける必要がないため、月を見てもその存在を意識することは少ない。偶然目にした月が、どのような形であるのか、どちら側が明るい月なのか、などを記憶しているのは稀であろう。

学習指導要領（平成29年告示）第6学年には、「月の輝いている側に太陽があること」という内容がある。このことは月の満ち欠けを理解するための重要な情報の一つであるが、月を見る機会が少ないため、その情報を体験として有している学生は少ない。また、「月は夜に見えるもので、昼間に月が見えることはない」「月と太陽が同時に見られることはない」という誤概念を持っている学生も見られる。

### 3. 指導の工夫

#### (1) 基礎的な事項の補足

地球視点で月の満ち欠けをとらえるということは、月や太陽の観察を重視し、そこから月の満ち欠けを考えていくということである。前項で述べたつまずきの要因を、知識の有無という面からではなく、できるだけ実際の観察や体験の有無という面から補足すること

にした。つまずきの要因ア〜カに対応して、以下ア〜カの指導の工夫を行った。

#### ア 南を向いた時の東西の位置

自分自身の顔の向きと左右によって東西を記憶するという方法では、常に記憶を呼び出して東西を判断する必要が出てくる。自分自身の顔の向きによって東西の左右が変わってくるわけであるから、簡単ではない。東西も、自然の観察から判断したいと考え、日の出の位置を東、日の入りの位置を西ということを基本にする、とした。太陽は東から出るのではなく、太陽が出る方角を東としたわけである。自宅や学校など、日常生活の中で、日の出、あるいは日の入りの位置が思い起こせる場所を想起させ、常にそこでの体験をもとに東西を判断するようにした。

#### イ 180度を平面に表した時の方位

月や太陽の観察に先立ち、観察記録用紙の記録方法について解説した。その際、自分自身が南を向いたときの、東西180度の範囲を1画面に表していることを図4の説明図と、実際に実演をすることによって解説した。



図4 観察記録用紙の説明図

なお、高度については腕を伸ばした時の握りこぶし1つ分が約10度にあたり、それによって記録用紙に東西の位置と高度を記録できるようにした。

#### ウ 月・太陽の1日の動き

##### エ 太陽の位置とおおよその時間帯の関係

朝、太陽が出る方角が東で、昼には南の高い位置を通り、夕方太陽が沈む方角が西であることを確認した。また逆に、太陽が東の空にあれば朝、南にあれば昼、西にあれば夕方であること、つまり太陽の位置で朝・昼・夕方というおおよその時を判断することができを確認した。

月は、太陽とほぼ同じ軌跡で、東から西の方向に動くことを確認した。

#### オ 月の形の名称

月の形の名称を資料により確認した。なお、月齢25日頃の、三日月と逆側が光っている月を「有明月」とした（満月以降から新月前の月を全て「有明月」とする場合もある）。

#### カ 太陽、月、地球の大きさや距離のスケール感

太陽と月の1万1千分の1のモデルを作成した。太陽はプラスチック段ボールで126cmの円をつくり、月は市販のビーズ（直径3mm）をそのまま使用した。持ちやすく、見やすくするため、月にはつまようじを差した。観察者である自分（つまり地球）から35cm（地球と月の距離の1万1千分の1）の位置に置いた直径3mmの月の見かけの大きさが、直径126cmの太陽とほぼ同じになったところに太陽が位置しているわけである。

直線距離が得られる場所にモデルの太陽を設置し、個々の学生に自分から35cm離してモデルの月を持たせ、太陽から地球・月までの距離を実感する活動を行った（写真1）。



写真1 太陽からの距離を実感する

#### (2) 観 察

前述したように、小学校では観察を基本とする。小学校での授業を想定し、また日頃月を見ていない学生の実態を考慮し、月の観察を事前学習に位置付けた。月の観察は毎日行うのではなく、三日月・上弦の月・満月・下弦の月・月齢25日ごろの月（三日月と逆の形の月。有明月とした。）の5種類から、2か月弱の期間で最低4種類の月を各1回観察することとした。

月の観察といっても簡単にはできない。満月や上弦の月は、夜見やすい時刻に観察できるため比較的簡単であるが、それ以外の月は早朝しか観察できなかつたり、午前中にしか観察できなかつたりするため、月をみつけられないことが多い。夜、三日月を探したが出ていなかったという学生も見られた。

そのため、月の観察を始める前に、以下のような丁寧な指導が必要であることがわかった。

- ① 月は太陽の通り道とほぼ同じ通り道を通ること
- ② 月の形と、その月が見られる日にち・時刻・見られる位置

下弦の月は真夜中に出て日の出頃南中し、昼頃に沈む。「月は夜にしか見られない」と考えている学生にとって、下弦の月の観察は至難の業である。また昼間の月は雲のような薄い白色であるため、空のどのあたりに観察できるのか見当をつけて観察しないと、見つけることができない。このような、好天で月が出ているのに発見できない、という事態を防ぐために、図5・図6のような情報を提供した。

月の形・見える時・方位	観察1回目	2回目(予備1)	3回目(予備2)
満月・夕方～早朝:東～西	5/6ごろ	6/4ごろ	
下弦の月・夜中～昼前:東～西	4/13ごろ	5/12ごろ	6/11ごろ
有明月・日の出直前～まだ暗い時:東	4/17ごろ	5/16ごろ	6/15
三日月・日没直後:西	4/23ごろ	5/23ごろ	
上弦の月・夕方～真夜中:南～西	4/28ごろ	5/28ごろ	

図5 月の形と見えるとき：方位（2023年）

月を見つけるヒント

月の形	月が見えそうな時間	月が見える位置
1 三日月	日没直後 (日没前は太陽の光が明るくて見えない。)	西の低い位置
2 上弦	昼～真夜中(午後がよい)	東の低い位置～南～西の低い位置
3 満月	夕方～早朝	東の低い位置～南～西の低い位置
4 下弦	真夜中～昼	東の低い位置～南～西の低い位置
5 有明月	早朝・日の出前 (日の出後は太陽の光が明るくて見えない。)	東の低い位置

※ 月の通る道は太陽の通る道(黄道・例の点線)とほぼ同じ。

図6 月を見つけるヒント

月の観察だけ行っても月の満ち欠けについて考えることはできない。月の満ち欠けは、太陽と月と観察者自身(地球)の位置関係で起こるわけであるから、太陽の位置が大切である。観察用紙に太陽の位置も記録するようにした。日没後、日の出前、夜、など太陽が見えないときは、太陽の位置を推定し、言葉などで記録するようにした。

(3) 映像資料

学生の観察記録をもとに月の満ち欠けについて考えることが理想であるが、天候の関係で観察記録の数がそろわないことが多い。特に月齢25日頃の月は、早朝のみの観察に限られるため、観察記録が全く得られないことが普通である。そのような情報不足を補うため、映像資料を示した。その映像資料によって、学生の観察記録を確認したり、全く資料のない、25日の月の様子を示したりした。三日月や25日の月は、1枚の写真で太陽の位置が簡単に推測できるが、それ以外の月は範囲が広くて写真で示すことが難しいため、動画

を使用した。

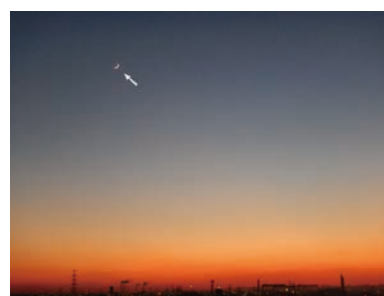


写真2 三日月

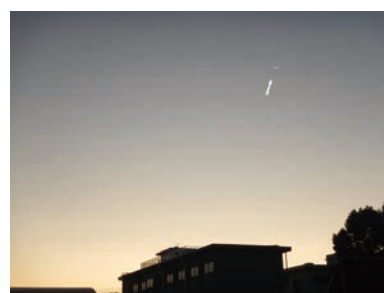


写真3 月齢27.3の月

写真2、写真3は、実際に使用した写真で、それぞれ三日月・月齢27.3の月である。写真2は西の空、写真3は東の空で、どちらも地平線のすぐ下に太陽があることが推測でき、三日月は右側に、27.3日の月は左側に太陽があることがわかる。また、月の、太陽のある側が明るくなっていることが確認できる。

(4) 実験

観察記録から気付いたことは、太陽・月・観察者(地球)がどのような位置関係の時に起きることなのか、実験によって確かめた。サーチライトを太陽とし、小球体を月、自分自身を地球上の観測者として月の形を調べるといふ一般的なものであるが、様々な月の形が再現できるということを確認するのではなく、月の形と太陽との関係を調べるための実験として行った(写真4)。

この実験を実施するに当たり、以下の点に留意した。

- ① 臨場感を持つことができるようにするため、できるだけ暗い場所で行った。
- ② 月は、直径80mmの白色発泡スチロール球を使用した。直径80mmは実際の月を見た時の大きさと感覚的に近く、扱いやすい大きさである。色は、黒、茶、赤、白を試したが、白色は光をよく反射して



月の形が見やすかった。

- ③ 発砲スチロールの月を、1人1つ用意し、全員が、自分自身が観測者として実験できるようにした。



写真4 実験の様子

## (5) 授業の流れ

- ① ステップ0-基礎的な事項の補足

基礎的な事項の補足の、ア南を向いた時の東西の位置、イ180度を平面に表した時の方位、ウ月・太陽の1日の動き、については観察用紙配布時に行った。

月の満ち欠けについて考える前に、太陽・月・地球の大きさと地球からの距離について数字で示した後、戸外に直径126cmの太陽と直径3mmの月を持って行き、太陽の大きさと、地球から月までの距離と地球から太陽までの距離に大きく違いがあることを実感した(補足カ)。教室へ戻り、太陽の位置とおおよその時間帯について(補足エ)と、月の名称(補足オ)を確認した。

- ② ステップ1-観察結果から

月の満ち欠けについて考える手始めとして、個々の観察結果を集約した。観察してきた三日月・上弦の月・満月・下弦の月・月齢25日ごろの月それぞれについて、観察できた時刻とおおよその位置、その時の太陽の位置を整理し、図に示した。

観察の結果からどのような決まりがあるか考えたところ、次の2つの点が挙げられた。

- どの月も、太陽がある側が明るく光っている。
- 太陽と月が近い(角度が少ない)と月が細く、遠くなる(角度が180度に近くなる)ほど円(満月)に近くなる。

映像資料によって、観察できなかった月の様子と、個々が行った観察が妥当であることを確かめた。

- ③ ステップ2-実験

ステップ1で発見した2つの決まりが、実際に起きること、また太陽と月と観測者(自分、地球)がどのような位置関係の時にそれぞれの月の形になるのかを、実験によって調べた。

- ④ ステップ3-確かめ

次の2つの例題を考えることにより、この授業で得られた決まりが活用できることを確かめた。

- 月が東の空に、太陽が西の空にある時のおおよその時間帯と月の形。

太陽が西の空にあるので夕方である。月が東の空にあるので、太陽とは180度の位置にある。従って月は満月だと考えられる。

- 早朝、東の空に見える月の形。

早朝、東の空ということは、太陽と月は非常に近い(角度が小さい)。従って細い月である。三日月か25日の月のいずれかだが、早朝ということから25日の月だと考えられる。

## (6) 本授業のポイント

基礎的な事項の中でも特に、月は地球のすぐ近くにあるが、太陽は非常に遠いところにあるという感覚が月の満ち欠けの理解には大切である。

月の明るく見える側に太陽があり、太陽の近くに見える月ほど細い月である、という2つの観察結果を実験で再現して位置関係を確かめることが、地球視点で月の満ち欠けを理解することにつながる。

## 4. 学生の反応

授業後の学生の感想(資料)から、次のような本実践についての効果が示唆された。

- ① 「エレベーター前で発砲スチロールのボールをもってやったときは、太陽との距離が形に影響していることを知ることができた」「細い月は太陽と近く、満月になるほど太陽と離れていくことがわかった」「月の形から太陽の位置までわかるということがわかった」「太陽と月の位置関係で形が予想できること、月の丸くふくらんでいる側をみれば太陽の位置がわかることを知った。(太陽との位置で、照らされている角度が変わり、形が決まるから。)」など、宇宙視点の図を理解するのではなく、地球視点の観察から月の満ち欠けについて考え、結論を出すことができた。その際、月と比べて太陽がけた違いに離れていることと、太陽と月との見かけの近さ(角度)によって月の形が変わることの2点が重要である(資料①)。

- ② 「太陽のスケールの大きさを改めて知り、距離感

を確かめることができました」「月は欠けているのではなく、欠けているように見えるということを改めて実感できた」など、基礎的な事項について、太陽・月の大きさや、それぞれの地球からの距離、月の光っている側に太陽があること、など実感を持って修得できた（資料②）。

- ③ 「自分自身で観察をすることで、毎日の月の変化や空の様子で見え方が変わることも学べた」「自分で観察すると変化に気づきやすく楽しかった」「実際に球体を使い、考えることによって、それぞれ意見や考えを話し合うことができ」など、観察や実験は学習する上で効果があった（資料③）。
- ④ 「知りたいことが増えた。月や太陽の誕生について調べようと思った」「皆既月食のすごさがわかった」など、学習内容から発展し、月や太陽などに興味・関心を持つ学生が見られた（資料④）。
- ⑤ 「私も将来口で説明するだけでなく、太陽を作ったり模型などをりょうしたりしてみようと思いました」「発表し合うことで月の動きがよりわかりやすくなった」「暗記するよりも、太陽と月と地球の簡単な関係性を覚えることと、探究心や好奇心を持って授業に取り組むことの方が大事」など、教員養成という視点で、学習をとらえる学生が見られた（資料⑤）。

## 5. まとめと課題

事前学習に月の観察を設定したが、個々の学生の取り組みには大きく差が見られた。しかし、その観察結果をもとにして月の満ち欠けについて考えていく授業では、「一人一人で近づいてみたり遠ざかったりするとよりわかりやすい」（資料①）、「月が光っている方に太陽があることをよく考えることができた」（資料②）、「資料を見るより自分で感じ、体験したほうがインプットされやすい」（資料③）など、自らの観察や実験を通じて主体的な学習が行われていることが示唆された。

加えて「知りたいことが増えた。月や太陽の誕生について調べようと思った」「早朝や夕方にも月を見ようと思っただけでなく、形を見て太陽がどこにあるのかも気にしてみようと思った」（資料④）など、この授業によって太陽や月への興味関心をもち、授業後にも主体的に学んでいこうという姿が見られた。

さらに、「新月と月食に違いについて、調べ、考えてみると、新月は太陽によって月の影により見えなくなり、月食は地球の影によって見えないことがわかった」（資料④）「夜景を見て美しいと感じるだけでなく、科学的な視点で太陽は今この辺りに位置していると考えられるのも1つの教養だと感じた」（資料⑥）と、ここで得た知識を生活の中で活用しようとする姿勢が見られた。

また、資料⑤にあるように、教員養成という面からも効果的な学習となる可能性が見えてきた。

なお、学習にあたっては、「南に向いた時の東西の位置」「180度を平面に表した時の方位」「月・太陽の1日の動き」「太陽の位置とおおよその時間帯の関係」などの天体についての基礎的な事項の補足が重要である。

他の実践者による取り組みや、より効果的な指導の改善、さらにこのような授業展開の効果の測定など、今後の研究が必要である。

## 引用・参考文献

- 相場博明「地球視点による月の満ち欠けの指導と「月の満ち欠け説明器」の開発」理科教育学研究、Vol.56 No.2(2015)、pp.129-139
- 相場博明「地動説による「月の満ち欠け」指導の問題点と「地動説版月の満ち欠け説明図」の開発」理科教育学研究、Vol.57 No.2 (2016)、pp.95-102
- 石井俊行・坂本春貴・荒川友希「「月の満ち欠け」におけるつまづきの要因分析と指導法の検討～中学生の理解を促進させるために～」科学教育研究、Vol.46 No.4 (2022)、pp.438-447
- 下井倉ともみ・土橋一仁「理科を専攻としない教員志望学生への「月の満ち欠け」の教育の必要性」地学教育、第69巻第4号 (2017)、pp.211-227
- 白木克郎・川上紳一「月の継続観察とモデル実験の関連を重視した第6学年「月と太陽」の学習」岐阜大学教育学部、教師教育研究6 (2010)、pp.157-164
- 藤田剛志「小学校教員の理科授業観：優れた理科教師に求められる資質能力」千葉大学人文社会学研究、第27号 (2013)、pp.164-179
- 柳本高秀「月の満ち欠けの理解不足を生む要因とその対策」研究紀要、第29号／北海道立教育研究所附属理科教育センター (2017)、pp.54-57
- 柚木朋也「「月の満ち欠け」に関する教員養成課程の大学生の概念について」日本科学教育学会年會論文集、Vol.37 (2013)、pp.286-287
- 小学校学習指導要領（平成29年・2017）文部科学省  
小学校学習指導要領解説 理科編（平成29年・2017）文部科学省

## 教科用図書

- 「新しい理科6」東京書籍（2020）、pp.90-101  
 「たのしい理科6年」大日本図書（2020）、pp.92-103  
 「楽しい理科6年」信州教育出版社（2020）、pp.76-87  
 「未来をひらく小学理科6」教育出版（2020）、pp.156-167  
 「みんなと学ぶ小学校理科6年」学校図書（2020）、pp.100-115  
 「わくわく理科6」啓林館（2020）、pp.112-121

## 資料 授業後の学生の感想（主なものを抽出）

## ① 地球視点で考えたことについて

- 太陽と月では、太陽のあたり方によって月の形が変わることがわかった。
  - 小学生の時理科室を暗くして真ん中でライトをつけ、ボールを持って月の見え方を勉強した。その時は形が変わることしかわからなかったが、エレベーター前で発砲スチロールのボールをもってやったときは、太陽との距離が形に影響していることを知ることができた。一人一人で近づいてみたり遠ざかったりするとよりわかりやすいため、発砲スチロールのボールを取り入れるのはいいと考えた。
  - 月の観察で、形や見える位置は太陽が関係していることがわかり、月から太陽の位置がわかるのはおもしろいと思った。
  - 月の位置から簡単に太陽の位置を推測できることを知った。
  - 月の観察を行った時に、月の場所はわかっていても太陽の位置を考え把握することが難しかった。授業で実際に球体にライトを当てて光の当たり方を調べてみた時に、どの角度や方向で月の形と同じように見えるのか、視覚的に理解することができた。それにより、月と太陽の位置関係の重要性を感じるすることができた。
  - 太陽と月の位置関係で形が予想できること、月の丸くふくらんでいる側をみれば太陽の位置がわかることを知った（太陽との位置で、照らされている角度が変わり、形が決まるから）。
  - 細い月は太陽と近く、満月になるほど太陽と離れていくことがわかった。
  - 太陽の位置と月の形が影響していると気づき、月と太陽が同じ位置にあれば新月になり、反対方向だと満月になることがわかった。太陽が右にあれば月も右側が明るくなると気づいた。
  - 普段月を見ると月しか見ていないけれど、月の形から太陽の位置までわかるということがわかった。
- ② 基礎的な事項について
- 太陽と月の学習で、太陽のスケールの大きさを改めて知り、距離感を確かめることができました。
  - 月は欠けているのではなく、かけているように見えるということを改めて実感できた。
  - 月が光っている方に太陽があることをよく考えることができた。
  - 月が細いほど太陽が近いことや、月が光っている方向に太陽があることなどを改めて学べた。
  - 月は満ち欠けによって見られる時間が違うことを知っ

た。同じ月でも何種類もの呼び名があることを知った。

- 太陽がどこにあるときにどんな月が見えるのかや、月と太陽では大きさにはるかに違いがあった。
  - 月の観察をして、月の見える位置や時間が日によって大きく変わることがわかった。
  - 月の観察をしたことで、月は夜に出るものではないということがわかった。
- ③ 観察や実験の効果
- 自分自身で観察をすることで、毎日の月の変化や空の様子で見え方が変わることも学べた。
  - 月の学習も、いつも身近で見ることができものが、観察することによって日とともに月の形が変化していることを感じ取ることができるのは、理科の範囲を超えた大きな学びと感じた。
  - 月は資料を見るより自分で感じ、体験したほうがインプットされやすいと感じた。
  - 実際に球体を使い、考えることによって、それぞれ意見や考えを話し合うことができ、影を使って月の見え方を考えれば、次はどれくらい見えるかなど予想をたてたりして考えが深まると思った。
  - 自分で観察すると変化に気づきやすく楽しかった。
- ④ 太陽や月などへの興味関心
- 月の表面や、太陽の光がどうしてここまでとどくのかなど知りたいことが増えた。月や太陽の誕生について調べようと思った。
  - 中々奇麗に（太陽と月が）重ならないから、皆既月食のすごさがわかった。
  - 新月と月食の違いについて、調べ、考えてみると、新月は太陽によって月の影により見えなくなり、月食は地球の影によって見えないことがわかった。なぜこの疑問が出るかと考えたとき、太陽は電球より大きく、壁一面に電球があるイメージができていないからだと考えた。
  - 月の観察をしてから、早朝や夕方にも月を見ようと思っただけでなく、形を見て太陽がどこにあるのかも気にしてみようと思った。
- ⑤ 教員養成として
- 実体験は、かならず印象に残るものだと思うので、私も将来口で説明するだけでなく、太陽を作ったり模型などを利用したりしてみようと思いました。
  - 子どもたちに教える時も、実際に距離が遠いことを感じさせてあげたり、月の観察をして、どうして月の形がそうなるのかを体験させたいと考えた。
  - 月の観察のように、目に見えるものだけがすべてだと思うと、別の角度から見ると見えないものが見えてくるという考え方は世の中にも多いので、そのような見方があるということを子どもに伝える、哲学的な面においても良いと感じた。
  - みんなで別の場所、時間に観察を行い、発表し合うことで月の動きがよりわかりやすくなった。
  - 太陽と月はずっと存在している。そのずっとあるものを改めて観察することで、実は身の回りのものには法則があり、同じことをくり返しているのだと気づける。

- 月の大きさなどの単位を暗記するよりも、太陽と月と地球の簡単な関係性を覚えることと、探究心や好奇心を持って授業に取り組むことの方が大事だと考えた。
  - 自分で観察することが難しかった月の形や方角などが、人と結果を共有することで学ぶことができた。
  - 小学生にも月の形が昨日と違うなど変化に気付いてもらえるようにしたいと思った。
- ⑥ その他
- 夜景を見て美しいと感じるだけでなく、科学的な視点で太陽は今この辺りに位置していると考えるのも1つの教養だと感じた。



Ingenuity of teaching of “Phases of the Moon” at an elementary teacher  
training college.

- Guidance for understanding from observations on Earth -

Shoichi SUENAGA

## 日本の大学における外部評価の現状と課題

### — 内部質保証に資する外部評価に関する全国大学調査から —

淑徳大学学長室課長 荒木 俊博

#### 要 約

本研究は、大学が自身の委員を任命する外部評価の現状とその活用に関する全国調査結果を基に、日本の大学における外部評価の典型的な利用法と、それがいかに内部品質保証を支援するか、またその課題について検証したものである。調査結果の分析から、2015年頃から外部評価を実施する大学の数が増加傾向にあることが明らかとなった。これらの委員会は対面で開催され、教育活動に対してプロセスやアウトカムを評価しており、評価結果はその後、自己評価委員会や内部品質保証推進機関により、教育の改善と内部品質保証の支援のために活用されていることが判明した。

#### I. 問題設定

我が国の質保証担保する仕組みは2022年に公表された中央教育審議会大学分科会質保証システム部会の審議まとめによると「[大学設置基準][設置認可制度][認証評価制度][情報公表]が我が国の公的な質保証システムを構成する主たる要素」(文部科学省 2022)とされている。また、この質保証システムで保証すべき質とは「教育研究の質」であり、3つの方針に基づき教育研究活動を行い、学修成果から大学自ら点検・評価を行い改善していく仕組みである内部質保証が整っているかが求められている。さらに内部質保証は、大学が7年に1回受審する義務がある機関別認証評価において内部質保証システムの構築や有効的かを求められ、内部質保証システムに関して様々な取組や工夫を大学は実施していく必要がある。では、内部質保証システムの工夫とはどのようなものがあるのだろうか。公益財団法人大学基準協会が大学へ内部質保証について行った調査では、内部質保証の工夫<sup>(1)</sup>として、複数選択可能とした設問ではFD、SD (22.1%)、情報や課題の共有 (18.6%)、認証評価との連携 (16.0%)、外部の目 (11.8%) (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 2015) などがある。内部質保証の工夫は様々なものが調査結果に示されているが、本稿ではこの回答の1つである「外部の目」に着目してみたい。例えば大学基準協会の大学評価ハンドブックでは点検・評価の客観性を高めるため

の工夫として「外部からの意見や第三者評価(認証評価や行政機関等からの指摘を含む)」(大学基準協会 2022)という取組や「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である。」(大学基準協会 2022)が挙げられている。内部質保証は自己点検・評価を適切に行い、質の向上を図り、教育等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく大学の恒常的かつ継続的プロセスであることから、外部からの目は内部質保証にも資する可能性が考えられる。なお、外部の目は、行政や教育では「外部評価」として既に行われていることから、本稿では外部の目を「外部評価」と言い換えることとする。さて、この外部評価について大学の外部評価の先行研究は教育に関する外部評価の事例と外部評価の把握を試みたものが見受けられる。例えば教育に関する外部評価は教育学部に対する教育評価(長谷川他 2018)(廣兼他 2022)、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)、教育プログラム評価について外部評価委員会の立ち上げや留意点をまとめたもの(高等教育のあり方研究会・教育プログラム評価のあり方に関する調査研究部会 2019)などがある。また外部評価の実態把握を試みたものとして政策文書や法令文書から外部評価のあり方の変化について論じたもの(荒木 2019)や、大学基準協会の第3期認証評価の2018年度

認証評価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）及び4大学のインタビュー調査による内部質保証の有効性に資するための外部評価の実態把握や要件の検討（荒木 2022）がある。これらの先行研究は、内部質保証教育に関する外部評価の事例、実態及びどのように外部評価が内部質保証に寄与しているかは一部の大学のみを対象として把握したものであり、我が国の大学においての外部評価の実態把握やどのように内部質保証に寄与しているかは明らかには出来ていない。そこで本稿は、筆者が2023年に全国全ての大学を対象として実施した「内部質保証の有効性に資する為の外部評価に関する全国調査」（以下、「全国調査」）の結果から我が国の大学において外部評価がどのように行われ、外部評価がどのように内部質保証に寄与しているのかを明らかにし、内部質保証に資するための外部評価のあり方について検討することを目的とする。なお、大学自らが行う自己点検・評価を内部評価、第三者が行う認証評価を外部評価とする枠組みを有本（2003：172-173）が

定義しているが、この定義は機関別評価や法人評価などが含まれており、公立大学であれば自治体による評価も含むと見なすことができる。そのため、佐藤による外部評価の定義「大学側が評価者（当該領域の専門家）を選び、その評価者が当該大学の教育研究活動等の状況の評価すること」（佐藤 2011：109）をふまえ、「大学が独自に外部から評価者を選出し、評価を実施する外部評価」を本稿で扱う外部評価の対象とする。

## II. 調査実施概要

本節は、外部評価の実態や成果を把握することを目的とした全国調査<sup>(2)</sup>の概要をまとめる。全国調査は、全国の国公私立の専門職大学を含む4年制全ての大学に郵送で調査依頼および質問紙を送付し、ウェブ上に作成した回答フォームでの回答を依頼した。調査内容及び設問は大学の外部評価の実態や活用について把握するため、表1に示す設問とした。

なお、本稿では紙面の都合上、全ての設問の結果を

表1 外部評価調査質問項目概要

大学の基本情報 (2022年5月1日時点)	大学名
	回答者属性
	設置形態
	学生数
	直近の認証評価受審年
	直近の認証評価受審機関
外部評価のきっかけや目的	外部評価実施有無
	外部評価の範囲
	実施開始年
	きっかけ・目的
外部評価の概要	実施体制
	開催頻度
	所管部署
外部評価委員	委員構成及び人数
	選出基準
	期待する役割
	委員に求められる条件
外部評価の実施及び活用	開催方法
	議題設定
	教育研究活動等の何に関わるか（ニーズやアウトプット等）
	評価の質を高める工夫（自由記述）
	結果の活用
	改善事項や成果
全般的な課題（自由記述）	

出典：著者作成

扱うのではなく、外部評価の把握や活用の設問を中心に集計及び分析を行うこととする。

次に本調査回答大学の属性についてまとめる。本調査に回答した大学は258大学であり、全国の大学807大学<sup>(3)</sup>からみた回答率は31.8%である。また、調査回答大学の属性の設置形態及び学生数別（大学規模別）は表2に示す通りである。

本調査の回答大学は、小規模大学・私立大学が最も多く、次に回答が多い属性は小規模・公立大学であった。この調査回答大学258大学のうち、外部評価を実施している大学は131大学、実施していない大学は127大学である（表3）。

設置形態別の実施割合でみると、私立大学で外部評価を実施している大学は59.9%、公立大学は18.6%、国立大学では46.5%となり、公立大学では大学が独自に行う外部評価の実施は少ない様子が窺える。これは公立大学では自治体による事業評価を実施しているが、本全国調査で扱う外部評価の定義に該当する事業ではないためが要因として考えられる。

### Ⅲ. 分析結果

本節では外部評価の実態や成果を把握することを目的とした全国調査結果から外部評価の実態や活用方法

の把握を行い、我が国で行われている大学が独自に行う外部評価の実態について把握・検討を行う。

#### 1. 外部評価のきっかけや目的について

まず外部評価の実施範囲、どのようにいつから行われているのか、どうして取り組むようになったのかを確認する。まず表4は外部評価がどの範囲で行われているのかを示したものである。

表2の結果から、外部評価は大学全体で行われている。また部局ごとの実施（過半数の部局あるいは一部での部局ごとの実施）に関して大学の設置形態別に見ると国立10大学、公立3大学、私立5大学であり、国立大学は外部評価を実施している20大学であることから、半数は大学全体ではなく各部局で実施していることが確認できた。またその他とした回答は自由記述であり、この回答例として「法人全体」「センター」といった回答が見られた。

続いて、外部評価を実施している大学開始年について図1に示す。なお実施年が不明と回答した大学が2大学あり、図1のデータから除外している。

回答大学のうち、一番早くから始めた大学は1999年、多く取り組み始められたのは2015-2016年からであった。また外部評価のきっかけ・目的についての設問は複数選択可として選択肢を6つ設定した。大学と

表2 回答大学の属性別大学数

設置形態	学部学生数（2022年5月現在）			
	4,000人未満 （小規模）	4,000人以上～8,000人未満 （中規模）	8,000人以上 （大規模）	合計
私立	106	34	32	172
公立	40	3	0	43
国立	17	17	9	43
合計	163	54	41	258

出典：著者作成

表3 外部評価実施の有無（設置形態別）

設置形態	実施している	実施していない	合計
私立	103	69	172
公立	8	35	43
国立	20	23	43
合計	131	127	258

出典：著者作成

表4 外部評価の実施範囲

実施範囲	n	%
大学全体として実施	108	82.44
部局ごとに実施（過半数の部局で実施）	9	6.87
部局ごとに実施（一部の部局で実施）	9	6.87
その他	5	3.82
合計	131	100

出典：著者作成



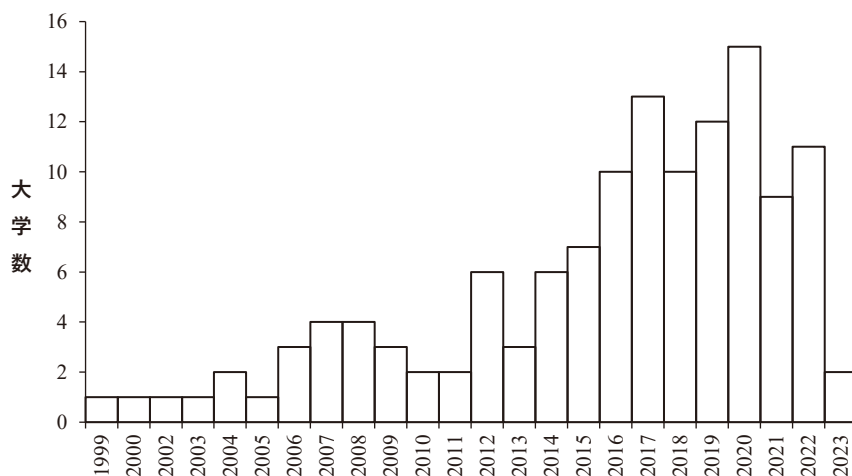


図1 外部評価実施開始年度

出典：著者作成

して外部評価を始めたきっかけは自己点検・評価や内部質保証のためは110大学（84.0%）、補助金の項目対応のためは38大学（29.0%）、大学設置基準や法令改正のため【評価関連の改正】は27大学（20.6%）、執行部による発案は18大学（13.7%）、中期計画の進捗状況や評価のためは16大学（12.2%）、地域からの評価の必要性のためは8大学（6.1%）、その他は5大学（3.8%）であった。このことから、外部評価のきっかけとして自己点検・評価や内部質保証に資することを目的とするだけでなく、補助金対応がきっかけの大

学が多い傾向にある。さて、このきっかけとして多かった理由上位3つと外部評価の実施年度の関係性を図2に示す。

自己点検・評価や内部質保証については、2015年以降から増えつつある。また補助金と回答した38大学のうち、私立大学は35大学であり2016年以降から外部評価のきっかけとして増えつつある。これは私立大学の補助金に関する私立大学等改革総合支援事業において外部評価の実施<sup>(4)</sup>が問われ始めたことによるものと考えられる。大学設置基準や法令改正を理由とした

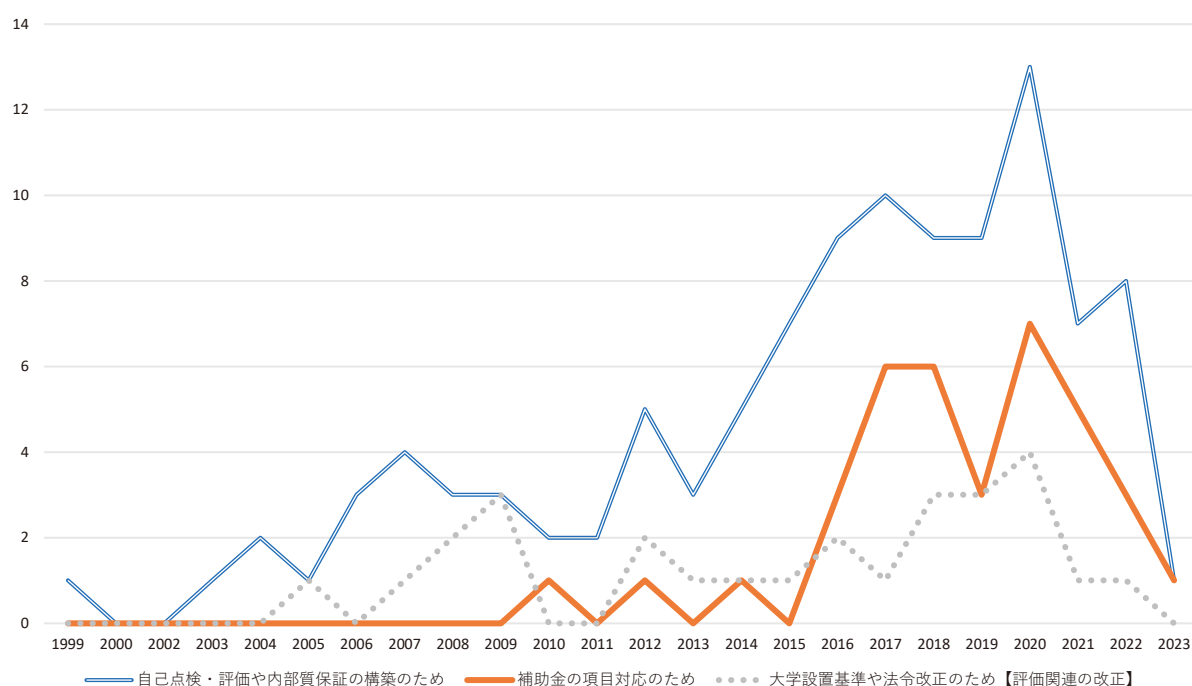


図2 外部評価のきっかけと実施年度

出典：著者作成

大学は、毎年度わずかであるが数大学ほどいることがわかる。

## 2. 外部評価の概要について

次に外部評価の概要として、外部評価の実施体制、開催頻度、委員会の規模（評価委員の数）、評価委員について概観する。まずは外部評価の実施体制である。本設問では、大学が外部評価委員会を設置する委員会方式、既存の自己点検・評価委員会の一部として行う方式、外部に評価を委託する外部（委託等）独立方式、その他の一つと選択肢として設定した（表5）。

表5 外部評価の実施体制

実施体制	n	%
委員会形式（外部評価委員会を組織）	97	74.05
大学の自己点検・評価委員会の議題の一部として実施	12	9.16
外部（委託等）独立形式	10	7.63
その他	12	9.16
合計	131	100

出典：著者作成

多くの大学では外部評価委員会を設置し、外部評価を実施している。また外部独立形式は政策評価などで行われる方式であり、この方式を取り入れている大学がいくつか見受けられた。またその他と回答した12大学であり、自由記述の回答を確認すると委員会と外部委託で複数実施しているもの、アドバイザーボード会議形式、大学間で実施しているという回答も見られた。この外部評価の実施体制について設置形態別にみると、外部（委託等）独立形式は私立大学7と公立大学3、大学の自己点検・評価委員会の一部として実施は私立大学11、国立大学1であり、国立大学のほとんどは委員会形式で実施している。

次に外部評価の開催頻度についてである。該当の設問の単一回答の結果が表6である。

毎年外部評価を実施している大学は65.6%であった。また数年に1回の大学も若干あることが分かる。なお、その他の自由記述の回答として、不定期で実施する大学や認証評価実施に合わせて実施するなどの回答もあった。設置形態別で外部評価の開催頻度を見ると、私立大学は毎年行うが73大学、2年に1回が8大学、3年に1回が5大学、4年以上に1回が5大学で

表6 外部評価の開催頻度

開催頻度	n	%
毎年実施	86	65.6
2年に1回実施	9	6.9
3年に1回実施	5	3.8
4年以上に1回実施	10	7.6
その他	21	16.1
合計	131	100

出典：著者作成

あった一方で国立大学は毎年実施が8大学、4年に1回が5大学、残りはその他であった。私学においては補助金の観点として毎年外部評価を実施する理由として含んでいるのではないかと考えられる。

次に外部評価委員について確認をする。本調査では属性別の外部評価委員の人数として、地域・行政、実習先施設、教育関係（高校等）、メディア関係、卒業生、他大学教員（現職）、他大学職員（現職）、大学在職経験者、その他の委員はどれぐらいいるのかを聞いている。この結果からまずは各大学はどのぐらいの数の委員を任命して外部評価を実施しているのかを確認するために、合計の外部評価委員数について図3に箱ひげ図（バイオリンプロット）を作成した。

外部評価委員数は中央値が4であり、第1四分位数は3人、第3四分位数は6人であった。この事から外部評価委員は少人数で実施している大学が多いことが判明した。また外部評価委員を7～9人までとする一部大学もあるが、評価委員が多い大学として10・11・14・16・20・31人とした大学もあった。なお、31人とした大学は学生数8,000人以上の大規模大学であり、外部評価委員は卒業生、他大学教員、高校関係者、実業界、自治体関係者、保護者等であり、他大学の教員や教育関係の委員が多いと回答がされている。ただし、10人以上外部評価委員がいる大学は小規模大学及び中規模大学がほとんどであり、大学の学生数から見ると規模と外部評価委員の数はあまり関係がなく、卒業生やOBを入れている大学の委員数が多いのではないかと考えられる。次に構成委員の割合がどうなっているのかを確認するため、pythonによるK-means法を用いてクラスタリングをする。外部評価委員の構成クラスターのために最適なクラスター数を算出するためにエルボー法を実施したところ、最適なクラスターは6であったため、6でクラスタリングを行った（図4）。

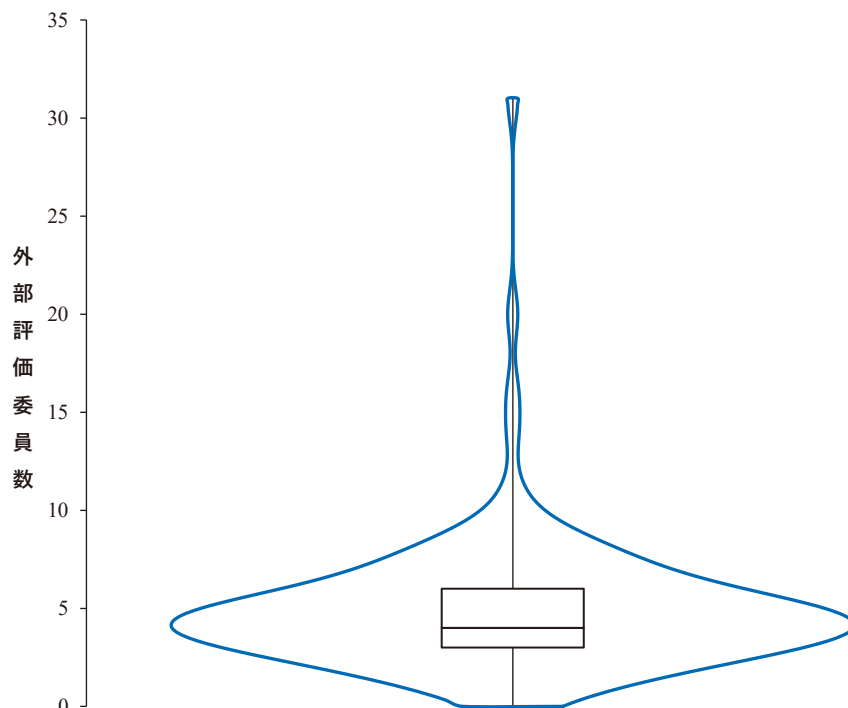


図3 外部評価委員数

出典：著者作成

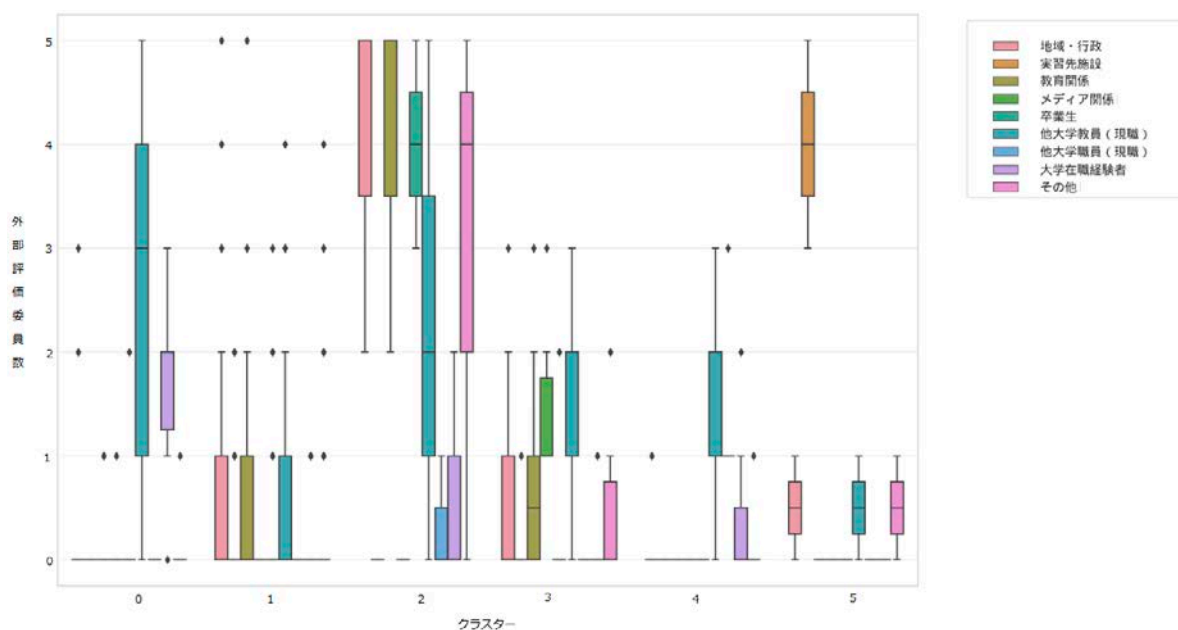


図4 外部評価委員の構成クラスター

出典：著者作成

クラスターの番号は0～5である。これらのクラスターのそれぞれの特徴をみると、クラスター0は、他大学教員と大学在職経験者が多く、高等教育関係者で外部評価を実施しており、私立大学かつ大規模大学に最も多く見られた。クラスター1は地域・行政、教育関係、他大学教員（現職）が多く、外部評価委員の数

も約3人とあまり多くはなく、私立大学で小規模大学に多く見られる。クラスター2はどの属性も参加者が多く、外部評価委員の数が他のクラスターの中で最も多く、国立大学で大規模大学に見られる。クラスター3は地域・行政、教育関係、メディア関係、他大学教員の参加が多く、私立大学かつ中規模大学に多く見ら

	[経済界・企業] N=90	[地域・行政] N=73	[実習先施設] N=12	[教育関係] N=59	[メディア関係] N=11	[卒業生] N=15	[他大学教員 (現職)] N=83	[他大学職員 (現職)] N=8	[大学在職経 験者] N=25
教育研究について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	93.3%	82.2%	91.7%	78.0%	90.9%	73.3%	94.0%	100.0%	92.0%
ステークホルダーからの意見を出してもらうこと	65.6%	72.6%	66.7%	52.5%	45.5%	80.0%	31.3%	0.0%	16.0%
自己点検・評価について助言をもらうこと	56.7%	60.3%	50.0%	62.7%	36.4%	53.3%	91.6%	87.5%	96.0%
関係性の強化	32.2%	47.9%	58.3%	42.4%	27.3%	26.7%	24.1%	25.0%	20.0%
期待することはない	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.0%
その他	5.6%	1.4%	0.0%	3.4%	0.0%	0.0%	2.4%	12.5%	40.0%

図5 外部評価委員への期待する役割

出典：著者作成

れる。クラスター4は他大学の教員や職員で外部評価委員を構成し、私立大学かつ小規模大学に多く、クラスター5は地域・行政や実習先施設が多く、私立大学・小規模大学であった。このクラスター分析では公立大学は母数がすくないために、クラスターの特徴として出てこなかったが、国立大学・私立大学、大学の規模で特徴が分かる結果であった。

それでは各大学は外部評価委員にどのような期待をしているのだろうか。それぞれの属性別に外部評価委員への期待する役割として荒木(2022)をもとに4つ項目を挙げ、回答した結果が図5<sup>(5)</sup>である。

いずれの役割も外部から様々な助言をもらうことを期待しているが、大学関係者は自己点検・評価について助言をもらう役割も高くなっている。またステークホルダーからの意見は経済界・企業、地域・行政、卒業生などは高い割合を示している。

それではこの外部評価委員にどのような能力や知識を求めているのだろうか。本調査では、高等教育の理解、大学の理解、評価経験、委員の背景から俯瞰した意見や指摘、積極性から最も重要な能力や知識、あるいは態度について一つ選択して回答してもらった(表7)最も多かったのは委員の背景から俯瞰した意見や指摘であり、67.2%の大学が回答している。また次に多かったのはその大学の理解や高等教育の理解が多く、評価や意見を積極的に出してほしいという積極性を選択した大学は1大学のみであった。その他は1大学のみ

表7 外部評価委員に求める能力や知識

求められる知識や能力	n	%
委員の背景から俯瞰した意見や指摘を出せること	88	67.2
大学の理解	17	13.0
高等教育の理解	23	17.6
評価経験	1	0.7
積極性	1	0.7
その他	1	0.7
合計	131	100

出典：著者作成

で、部局によるといった回答をしている。なお、本設問は外部評価委員全体としての回答であるため、どのような立場の委員にどのような能力や知識が必要かは詳しく分析する必要がある。

### 3. 外部評価の実施及び活用について

ここから外部評価の実施や活用について見ていく。最初は外部評価をどのように実施しているかである。ここでは会議のみ実施か、書面評価を行いヒアリングや実地調査を行う、いわゆる認証評価と同じような流れで実施しているのか、書面評価のみかなどを回答した結果が表8に示す。

外部評価を書面調査のみとしている大学は13%であるが、会議で実施しているのは合計で71.0%であった。



表8 外部評価の実施の流れ

実施の流れ	n	%
書面評価を行い、ヒアリングや実地調査を実施	48	36.6
年に1回、会議のみ実施	45	34.4
書面調査のみを実施	17	13.0
その他	21	16.0
合計	131	100

出典：著者作成

またその他の回答にはメールによる意見交換、会議も4回実施などがあったことから、実際としてももう少し多くの大学で会議を設けて外部評価を実施しているのではないかと考えられる。なお、その他の回答にあったメールの実施はコロナ禍によるためであるという理由であった。

次に外部評価の議題や取り上げられるテーマについて、内部質保証等の観点から大学として誰が定めているかを確認する(表9)。

約4分の1の大学は学長が議題を設定しているが、42%の大学は評価責任者や担当部署といった評価担当者が議題を設定していることがわかる。その他と回答している大学も多いが、これは部局ごとにテーマを実施しているとの回答が多くあった。この議題設定について、設置形態別や外部評価を大学全体か一部の部局かといった実施範囲からはあまり大きな特徴は見られなかった。

次に外部評価の内容として、外部評価委員に何を評価してもらっているのかを確認する。本調査では大学の教育研究活動に関するニーズ、プロセス、アウトプット、アウトカムを選択肢として設定し、一つを選択していただいた。これは、ニーズ評価は教育プログラムの実施はニーズがあるのか、プロセス評価は、教

表9 外部評価の議題設定担当者

議題設定担当者	n	%
学長	32	24.4
評価担当責任者	30	22.9
評価担当部署(職員)	25	19.1
執行部	16	12.2
その他	28	21.4
合計	131	100

出典：著者作成

育プログラムは大学が意図しているとおりに実施されており、プログラム設計は3つの方針に則り妥当であるかのプロセス評価、教育プログラムでのアウトプット評価、教育プログラムを受けた学生のアウトカムを評価いただくものを設定している(表10)。

表10 外部評価の対象

評価	n	%
プロセス	44	33.6
アウトカム	29	22.1
アウトプット	26	19.8
ニーズ	16	12.2
その他	16	12.2
合計	131	100

出典：著者作成

結果として33.6%の大学がプロセスの評価を行っているとし、次いでアウトプットやアウトカムが多い傾向にある。またその他では、複数に関わっているケース、部局により異なるケース、毎年変わるという記述が見受けられた。なお設置形態別でみると、私立大学は表10のような分布になるが、国立大学はその他が多く、複数の目的があると回答している自由記述が見られた。

次に外部評価の質を高める工夫について、調査結果から検討する。この設問は評価の質を高める工夫をしていれば自由に記載をお願いしたものであり、回答を必須としていない。なお本設問の回答を70大学がしており、外部評価を実施しているとした約半分の大学である。この自由記述の回答は、表11に示すように著者が自由記述の分類を行い、評価委員・外部評価の事前準備・評価の実施・内部質保証としてグルーピングを行い、代表的な記述を記載したものである。

評価委員については、複数いる委員の委嘱期間をずらすことで、前回実施を理解している人を加えて外部評価を実施している大学があった。また特に工夫として多かったのが、外部評価の事前準備の工夫である。自己点検・評価報告書への工夫や資料の共有などから大学や大学で実施していることの理解を深めてもらう、外部評価委員には教育関係者でない人もいるので業界用語の理解のための資料を作成して渡すなどがあった。また評価実施にあたっては、コミュニケーションや報告時間を少なくし委員からの意見を聞く時

表11 評価の質を高める工夫

評価委員	委員の入れ替えは半数程度とする
	委員の選出を慎重に行う
事前	評価委員に合わせてテーマを設定
	自己点検・評価書に課題を明記
	自己点検・評価報告書を事前に渡す
	資料による情報共有
	業界用語理解のための説明資料や用語解説書の作成
	事前説明・ヒアリングの実施
	事前調査の依頼
評価実施	学生の取組成果を必ずみていただく
	コミュニケーション
	実施要領の作成
	委員からの意見を聞く時間を多く確保する
内部質保証	学内での結果の確認や共有

出典：著者作成

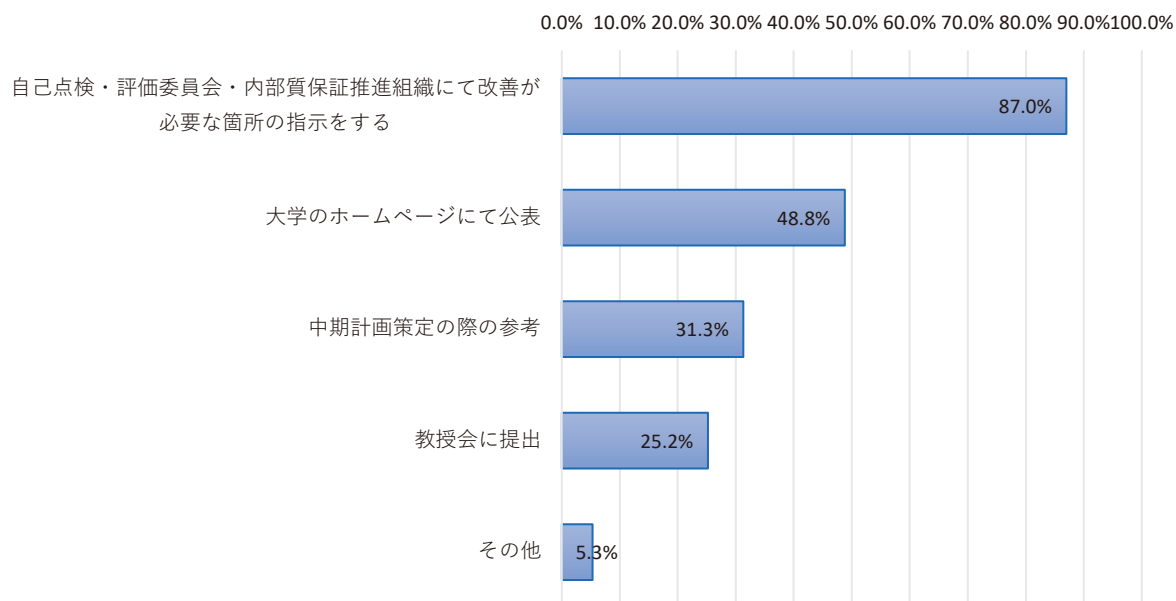


図6 外部評価の活用

出典：著者作成

間を多く確保するといった回答もいくつかみられた。

では外部評価の結果はどのように活用されているのだろうか。調査では、教授会に提出、自己点検・評価や内部質保証の委員会で改善指示、中期計画策定、大学のホームページ、活用していない、その他を複数選択回答可として実態を試みた（図4）。

自己点検・評価や内部質保証での改善は114大学・87.0%、大学のホームページでの公表は64大学・48.8%、

中期計画策定の際の参考は41大学・31.3%、教授会は33大学・25.2%、その他は7大学・5.3%であった。この事から多くの大学では自己点検・評価や内部質保証の推進組織等において外部評価で指摘された事項について必要な指示を実施していることが分かる。また情報公表だけではなく、中期計画策定の参考にしている大学もあり、外部評価が中期計画策定に影響を与えていることも示唆された。しかし、この外部評価によっ

て改善した事項や成果はどのような成果があるのだろうか。そこで外部評価によって改善した事項や成果を単一回答で、教育・研究・学生支援・内部質保証・入試や募集・中期計画・その他から選択してもらった結果が表12である。

表12では多くの大学が教育や内部質保証について改善の成果が出ているとしている。一方で外部評価は中期計画や学生支援にも影響がある大学がいくつかあることが分かる。またその他では、様々なところで成果が出ているとした大学やまだ成果は出ていないと回答した大学もいくつか見られた。

最後に外部評価の課題についてまとめる。回答大学に外部評価実施にあたり、外部評価の全般的な課題に

表12 外部評価の改善事項・成果

改善事項・成果	n	%
教育の改善・見直し	48	36.6
内部質保証体制・システムの改善・見直し	32	24.4
中期計画の改善・見直し	10	7.6
学生支援の改善・見直し	8	6.1
入試・募集活動の改善・見直し	4	3.1
その他	29	22.1
合計	131	100

出典：著者作成

ついてあれば自由に記述いただいた。記述内容は著者が分類分けを行い、同一内容を取りまとめると表13のように整理した。

外部評価の課題として上がっていたのが外部評価委員、評価の実施、外部評価の運営、その他である。外部評価委員は適切な委員を探すことや、外部評価で評価事項が増えることによる評価委員の負担があげられている。次に評価の実施だが評価をどのレベル（組織や課題）での粒度や項目をどうするかといった課題や、改善にすぐに結びつかないといったものがコメントとしてあげられる。また回答者からでた課題として運営の大変さや、事務局の関わりによって、外部評価がコントロールされ、評価として適切なのかは課題であると回答した大学もあった。またコロナ禍においてオンラインでの会議や委員会が運営されているケースが多いと考えられるが、外部評価を効果的に行うには対面での実施が必要という声もあげられた。

#### IV. 結論

本稿では、大学が独自に委員を任命する外部評価について、全国調査結果をもとに外部評価の実態や活用について確認してきた。ここから、我が国の大学で行われている外部評価の平均的なあり方、工夫や課題

表13 外部評価実施の課題

外部評価委員	外部評価委員の入れ替えが負担
	適切な委員の人選
	大学として伺いたい事項が増えたことによる委員側の負担
評価	課題設定・評価項目設定が難しい
	評価項目の粒度
	評価の形骸化
	議論が深くない
	改善となる評価を得ることが難しい
	指摘がすぐに改善に繋がらない
	自己点検・評価と連動していない
運営	事前準備の煩雑
	実施の負担
	大学事務局側の干渉が強く、評価の客観性に課題
	スケジュール調整
その他	学生からの視点が入っていない
	対面での実施が必要

出典：著者作成

から外部評価をどのようにすれば内部質保証に資することができるのかを検討してみたい。

外部評価は大学全体、委員会形式かつ毎年度行われていることが多く、取組は2015年前後から実施する大学が増えている。委員会は対面が多く、評価委員は4人程度であり、委員にはそれぞれの立場からの意見や指摘をいただき、プロセスだけではなく、アウトカムやアウトプットに対する評価を対象としている。その活用は自己点検・評価委員会や内部質保証推進組織で活用がなされ、教育や内部質保証についての改善に寄与していることが実態であった。外部評価には課題も多く、委員の選出や評価の実質化が本調査結果により示唆されている。

内部質保証に資するための外部評価のあり方として、既に教育改善などに資していることから、重要なのは評価の質を高めるための工夫であろう。例えば評価の実質化のための運営と準備であり、評価委員は人選の重要さと事前知識や課題の理解が不可欠である。評価については何を評価してもらうかといった課題設定や評価項目の粒度、外部評価に提出する自己点検・評価報告書への工夫が重要であろう。しかし、外部評価が年1～2回程度での実施では、質の高い、あるいは課題を深掘した外部評価を実施するには不十分ではないだろうか。そのためには、対面評価を1～2回だけではなく、大学教育や内部質保証の改善などを行うのであれば、継続的に外部評価を行う、あるいは参加型評価などの手法を取り入れることも考えられる。

最後に今後すすめるべき課題について示す。第一に自由記述にあった学生からの視点と評価のあり方についてである。学生が大学の教育活動に参画する事例はFD、カリキュラムコンサルティング、ピアサポーターなどがあるが、内部質保証と学生の視点の反映について、先行研究があまりないことから調査研究を進める必要がある。第二に、本研究をもとに外部評価を効果的に行うモデル策定や効果的な事前資料のあり方の検討である。本調査は大まかな実状が把握出来たにすぎない。今後、外部評価結果から内部質保証へどのように反映されているかケーススタディなどもふまえながら調査分析が必要である。

## 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」の成果の一部である。

## 注

- (1) 内部質保証の工夫で回答として他には「各種アンケートの活用」「積極的な情報公開」「IRの機能化」などがある。
- (2) 調査は2023年2月13日～3月10日に実施した。
- (3) 2022年度学校基本調査による大学数である。
- (4) 2018年度以降から教育の質に関わる客観的指標において、外部からの評価の実施が問われている。
- (5) 属性別の外部評価委員数の設問で0人としているが、期待する能力に回答しているものは無回答として処理を行った。

## 参考文献

- 荒木俊博、「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、淑徳大学高等教育研究開発センター、2019年、51-59
- 荒木俊博、「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—」、『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』9、淑徳大学高等教育研究開発センター、2022年、95-104
- 荒木俊博・山咲博昭、「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、桜美林大学大学アドミニストレーション研究科、2019年、121-133
- 有本章「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、2003年、170-179
- 押川元重、「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NO.420、IDE大学協会、2000年、33-37
- 佐藤仁「外部評価」シリーズ「大学評価を考える」第5巻編集委員会編『大学評価基本用語100』晃洋書房、2011年、109-110
- 高等教育のあり方研究会・教育プログラム評価のあり方に関する調査研究部会、『教育プログラム評価のあり方に関する調査研究部会』大学基準協会、2019年
- 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、『内部質保証ハンドブック』大学基準協会、2015年
- 大学基準協会、「大学評価ハンドブック」大学基準協会、2022年、<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#page=7>、2023年3月5日アクセス
- 高野篤子、「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」、『大教育学会誌』34(1)、大学



- 教育学会、2012年、89-95
- 長谷川博史・佐々木直樹・畑智子・近藤翔平、「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」、『島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要』17、島根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター、2018年、17-31
- 廣兼志保・佐々木直樹・小早川倫美・野津翔平、「学部教育活動評価委員による教育学部外部評価の分析―第九期（令和2年度・令和3年度）の評価票から―」、『島根大学教育臨床総合研究』21、島根大学教育学部附属教育支援センター、2022年、53-68
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会質保証システム部会、「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ）」、2022年、[https://www.mext.go.jp/content/20220525-mxt\\_koutou01-000021600\\_0014.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220525-mxt_koutou01-000021600_0014.pdf)、2023年3月5日アクセス

The Current Status and Use of External Evaluation in Japanese Universities  
from a National Survey of Universities

Toshihiro ARAKI



## 実践心理学科における大学中退防止プログラムの試み

### — 勉強かけこみ寺活動報告 —

淑徳大学総合福祉学部 准教授 小 森 めぐみ  
 淑徳大学総合福祉学部 兼任講師 高 田 圭 二  
 淑徳大学総合福祉学部 助教 三 村 千 春  
 淑徳大学総合福祉学部 兼任講師 大 野 俊一郎

#### 要 約

本稿では、淑徳大学総合福祉学部実践心理学科において中途退学防止対策のひとつとして試験的に実施された、授業内容を問わずに常駐のチューターからの学修サポートを受けることができる補習講座（勉強かけこみ寺）について、その設立背景および開催形態を説明した。また、1年半にわたって講座を実施した結果（参加人数：総勢244名）および今後の課題（時間帯、実施場所、情報提供など）について報告した。

大学進学希望者が入学定員総数を上回る、いわゆる大学全入時代が到来したと言われて久しいが、それと並行して大学中退者も増加の一途をたどる。令和3年度学校基本調査（文部科学省、2021）によれば、高等学校等卒業生における大学（学部）進学率は54.9%で過去最高を示している。一方、文部科学省が全国の国公私立大学（短期大学を含む）及び高等専門学校に対して実施した学生の就学状況（中退者・休学者）等に関する調査（文部科学省、2022）によれば、令和3（2021）年度における中途退学者は57,875人であり、中退率は1.95%であった。

大学中退は、総じて当事者に悪影響をもたらすと考えられる。たとえば、4年間の学生生活を完遂できなかったことで本人の精神状況に悪影響を与え、自己効力感が低下したり、挫折感・罪悪感が高まる。また、大学で築いた社会的ネットワークからも排除され、かといって高校までに築いた友人関係を頼ることも難しく、孤立を深める危険性もある。更に、今後の進路などについて相談できる場所も少なく、適切な情報収集が困難になると同時に、本人の将来に対する見通しもつきにくくなる。実際のキャリア面でも中退者は不利な状況にある。たとえば下瀬川（2015）は東京大学社会学研究所で2007年および2008年に実施された全国調査のデータを用いて、大学・短大中退者は正社員として就業しづらいこと、賃金の面で不利であることなど

を示している。もちろん、自らが本当にやりたいと感じられることを見出し、前向きに大学生活を終える者も存在するが、教員としての経験からは、そうした学生は多数派ではないことが実感される。中退者の増加は当事者に長期にわたって否定的な影響を及ぼす可能性が高く、大学経営を圧迫するものでもあるため、喫緊の対応が必要とされている。

#### 1. 退学理由としての学業問題

では、大学中退者はどのような理由で中退という意思決定を下しているのだろうか。中退理由として挙げられている要因には、経済状況の困窮化や健康状態の悪化、人間関係など様々なものがあるが、一貫して指摘されているのが学業関連の悩みである。たとえば前述の文部科学省による令和3年度調査では、退学理由の最頻値は学生生活不適応・就学意欲低下の22.7%である。また、学力不振も14.0%を占めており、平成24（2012）年度の調査（文部科学省、2014）で最頻値（20.4%）を占めていた経済的困窮（6.9%）や、就職（14.3%）、心身問題（心神耗弱・疾患9.8%、病気・けが・死亡4.4%）を上回る。更に、学習意欲は大学満足度とも関連することが複数の研究により示されている（見館、永井、北澤、上野 2008、武蔵、河村 2016）。よって、勉強



についていけないことは、大学に対する満足度を低下させ、退学意向を後押しする直接的な要因といえる<sup>1</sup>。

こうした調査結果をふまえ、各大学は中退者を減らすための様々な対策をとっており、学業に関わる問題への対策も多岐にわたる。たとえばオープンキャンパスや高大連携取り組み、高校への出張講義は、大学で学ぶ内容に対する入学前のイメージと実際のミスマッチや入学前の熟考不足などを防ぐための取り組みである。また、担任制度の導入や学生相談室の拡充は、学業面を含む悩みを抱えた学生の早期発見や対応に貢献する。初年次教育やリメディアル教育は、学生のラーニングスキル全般を養成し、個々の授業での学修に成果をあげるための下地を構成する。成績不良学生や低出席率の学生をピックアップして面接で対応するなどの水際対策も実施している。

こうした対策は奨学金制度の充実などの経済対策等とあわせ、退学の予防に一定程度の効果をあげているものと推察されるが、これらには欠けている視点がある。それは、学業に行き詰まった学生がこれらの対策によって退学を思いとどまったとしても、その後一般学生と同様に進級し、卒業するには困難が立ちほだかるという点である。十分な学力があるが、何らかの原因で一時的に学業に対するモチベーションが下がって授業に行かなくなり、単位が取得できていないという学生であれば、アドバイザー教員や学生相談室スタッフの励ましによってふたたび勉強に向き合えば、単位数を回復することもできよう。しかし、もともと学力が低い学生の場合、ただでさえ単位取得が困難であるにもかかわらず、進級あるいは卒業するためには、そこから単位を順調に取得してきた一般の学生よりも多くの単位を取得していかななくてはならない。

もちろん、この問題は地道に学修を続けていけば解決するが、いくつかの理由から、学習意欲減退による退学リスクの高い学生（以下、高リスク学生とする）にとって地道な学修継続は困難だと考えられる。まず高リスクの学生は自らの学修がうまくいっていないことや欠席が多いことを自覚しており、授業担当教員に対してうしろめたさを感じやすいため、授業でわからないところがあっても積極的に質問に行こうとはしない。そもそも何がわからないのかわからない、といったモニタリングの失敗も犯しがちである。また、大規模講義などにおいて、担当教員に質問をすることには、学修レベルにかかわらずそもそも心理的なハー

ドルが高い。仮にそのハードルをこえて質問をしようと思いついたとしても、大学には非常勤講師も多く、常勤の講師も多忙であるため、授業担当者や直接やりとりできるチャンスはそれほど高くはない。更に、授業出席や課題提出に必要な自己制御スキルが備わっていないことも、高リスク学生の単位数の少なさを生み出している要因として考えられるが、そうした問題は中退を思いとどまったとしても、引き続き当事者の学修を妨げる要因として働くことが推察される。

この問題に対して、既存のサポート体制で対応することは難しい。たとえば初年次教育やリメディアル教育では、大学で必要となる汎用的なラーニングスキルが養成され、長期的には学修を助けることができるが、ある特定の授業の単位取得に直接それが結びつくわけではない。また、こうした教育は半年や1年かけて系統的に行われるものであるため、学期途中で学修に困難が生じたとしても、その困難を解決することは難しい。アドバイザー教員や学生相談室のスタッフは、学修全体に対するアドバイスや学生のモチベーションマネジメントはある程度できるだろうが、担当する学生の数も多いため、個々の授業に関する具体的なサポートを継続的に提供することは難しい。

では、高リスク学生の単位取得を後押しするには、どうすればよいだろうか。本稿では、授業サポートに特化したスタッフを配置することを一つの方法として提案する。単位取得に苦戦する学生が抱える勉強面での困難は、基礎的なラーニングスキルの欠如からくるものも多いと考えられる。大学で学ぶ学問は専門性が高いが、ラーニングスキルの欠如からくる問題であれば、たとえ当該科目の専門家でなくとも、資料を見ながら学生と授業内容を確認したり、宿題などの授業外学習の実施をサポートすることはある程度は可能だろう。また、担当教員とのコミュニケーションのとりかた（連絡のしかた、質問のしかたなど）を提案することで、担当教員との関係づくりを支えることもできるだろう。更に、自分の遂行に対するフィードバックを即時的に得られることは、学生の不安を軽減し、モチベーションを維持する源になるだろう。このように、学生がそれぞれの授業の勉強を進めていく中でわからないことや困ったことがあったとき、その都度対応してくれるチューターのような存在が身近にいれば、高リスク学生が勉強に完全に行き詰まる経験を防ぎ、卒業に必要な単位数の取得につなげられると考えられる。

## 2. 補習講座「勉強かけこみ寺」の概要

そこで実践心理学科では、正課外講座として、授業内容を問わずに質問をしたり、その場で作業ができたりする補習講座を2022年より設けた。学生が「困ったときに着の身着のままでも逃げ込める場所である」ということを一目でわかってもらうために、「勉強かけこみ寺」という通称を設けた。

勉強かけこみ寺は2021年度の学科会議において学科オリジナルの退学防止プログラムとして発案され、2022年度に開始された。講座は正課外科目の一つとして、特定の曜日および時間帯に開講されたが、事前に履修者を確定させることはせず、実践心理学科の学生であれば、いつでも誰でも授業内容を問わずに質問に来ることができるとした。また、自宅での授業外学習に困難を覚える学生に学修の習慣をつけさせることを念頭において、質問をせずに作業だけすることも問題ないとした。

担当者はいずれも本学の兼任講師であった（当時）。学生には「どのような授業の質問でも受け付ける」としていたため、担当者には多様な能力が求められていた。たとえば、大学生に求められるラーニングスキルが何かを理解しておりその指導が可能であること、自らの専門領域だけでなく多様な領域に関してもある程度の知識があること、授業資料を見れば授業内容や課題で求められていることを即座に理解できることなどである。

更に、担当者は、サポートを求めてきた学生を受容し、本人のモチベーションを引き出すような働きかけが可能な者であることが望ましかった。講座に参加することを想定した学生は、自分自身ではコントロール困難な出来事によりサポートが必要になった者だけでなく、自己コントロールに失敗した、端から見れば「自業自得」と思えるような学修姿勢をもち、それを自覚している者も含む。そうした学生を勉強に向かわせるためには、相手を批判するのではなく、かといって現状の取り組み方を容認するでもない、相手に寄り添った姿勢でのサポートを実施する必要がある。こうした点を考慮した上で人選を行い、他大学での類似のチューター経験をもつ1名、臨床家としての経験を有する2名の兼任講師の合計3名に、かけこみ寺のチューターを依頼した。

学生への情報提供・広報は、必修授業の担当教員に

依頼して授業終了時にチラシを配布したほか、大学ポータルサイトを通じて学科所属学生全員にメール通知を行った。メール通知には文字数制限があり、制限を超過する通知の内容はポータルサイトにアクセスしなければ見られないような設定になっている。このことを考慮し、チラシのリンクを貼り付けることによって、スマホからでも講座の詳細が把握できるようにした。メール通知は学期のはじめに行ったほか、学期終盤の多くの学生が期末試験やレポートについて考え始めていると想定される授業第12週目にも行った。

## 3. 補習講座「勉強かけこみ寺」の実際

以上の形式で、2022年度前期から3期にかけて、勉強かけこみ寺を開催した。2022年度前期にはチューター1名、週1回実施の体制で開始し、参加人数が多かったことから、2022年度後期には実施を週2回に増やし、それぞれで異なるチューターが担当した。2023年度前期にも週2回、各1名のチューターが担当した。参加学生の負担を最小限にするため、参加後に感想などを求めることはせず、参加人数とおおまかなサポート内容のみを記録した（実際、名前を確認しようとしたところ嫌がるそぶりを見せた学生も一定数存在した）。2022年度は学期の第1週時点で広報ができていなかったことから、開始を第2週以降とし、その分、期末試験近くの時期に週に複数回実施した。

その結果、2022年前期はチューター1名でのべ53名の学生が参加し、後期はチューターを2名に増やしてのべ118名が参加した（毎回の参加学生の累計であるため、同じ学生が異なる回に参加した場合、それぞれ1回ずつカウントされる）。2023年前期はチューター2名でのべ73名が参加した。3期、合計75回の実施で、総勢のべ244名の学生が参加した（実践心理学科の定員数は100名）。かけこみ寺を担当したのは、他に正課の授業をもっている兼任講師であったことから、授業を通じて担当者が学生との面識をもっていたことも、参加学生の増加につながったと推察される。

講座でのサポート内容は多岐にわたった。参加学生の多くは、レポートなど文章を書くことが求められる授業（心理学基礎実験、卒業研究など）の課題を実施するために相談に訪れた<sup>2</sup>。また、統計法や心理学関連の授業資料の内容が理解できず解説を求める学生や、授業の事後学習のサポートを受けに来た学生もい

た。演習の直後に訪れ、自分の発表に対する教員や他の学生からのフィードバックにどう対応するかを一緒に考えるというケースもあった。パソコン教室があつまるフロアで実施した場合、同フロアにある自習室の方で作業をして、質問があったときにだけ補習講座の教室に来室して聞きに来る、という形で参加した学生もいた。

担当教員の印象では、参加学生の学力にはばらつきがあり、成績上位者と見受けられる者から、分数の計算レベルで困難を覚えたり、集中や継続的な取り組みに困難を覚えやすい実行機能系に問題があると感じられる学生もいた。更に、学修サポートをしているうちに、学修面をこえた相談がもちかけられたケースもあった。たとえば、卒業後の進路についての相談を受けたり、大学院の研究計画書の執筆をサポートしたケースもあった。また、自らが学習障害、発達障害をもっており、学生生活に苦勞をしているといった相談を受けたケースもあった。

#### 4. 今後の課題

勉強かけこみ寺について、授業などで非公式に参加学生に評判を尋ねてみたところ、参加学生はサポート内容にはおおむね満足しているようだった。また、未参加の学生でも、講座が存在すること自体は認識していた。入学予定者に対して実施する入学前セミナーに先輩として登壇した学生が、勉強かけこみ寺について紹介したこともあり、知名度はそれなりにあったものと推察される。ただし、開催形態にはいくつかの問題が指摘された。以下では、参加学生を増やすために解決が必要と考えられる課題や今後の展望を述べる。

もっとも大きな課題は、学生が参加しやすく、担当者を見つけやすい時間帯に講座を実施することが難しいという点である。学生の参加率を高めるためには、1限や5限、6限といった時間帯を避け、可能であれば授業のすきま時間（たとえば1、3限に授業が入っている日の2限の時間帯）に実施することが望ましい。しかし、すべての学年にとってすきま時間となる時限はなく、担当者の授業担当時間を考慮しながら、1、2年生の必修の授業を避けた時間帯に設定するのが精いっぱいであった。また、レポート課題などが課せられている場合、授業の直後に講座があったほうが、学生が授業担当教員から受けた説明を覚えた状態

でレポート作成にとりかかることができる一方、5限などの遅い時間では学生がアルバイトを入っていたり、長時間の授業受講で疲れきっていたりといったこともある。週1あるいは週2の決まった時間帯のみでの実施では、学生の多様なライフスタイルに適切に対応することは難しい。

次に、開講時間の長さも課題である。多くの学生がレポートのサポートを求めて参加したが、レポートや卒論の執筆は90分で終わるものではない。自分で作業を進め、疑問が浮かんだ場合にその都度サポートをしてもらうという形で講座を実施する場合、授業一コマの枠では入りきらないことがほとんどである。参加人数が増えてくると順番待ちのようなことも起きてくるため、時間内に対応しきれないケースも出てくる。

実施場所の問題もあげられる。授業外学習の多くはパソコンを必要とするものであり、課題に取り組みながらサポートを受けるには、学生が個別にパソコンを使えるスペースを確保することが必須である。しかし、大学のPC教室の数には限りがあり、前述のすきま時間となる時間帯にPC教室をおさえることは困難であった。2023年前期には教室が確保できなかったために、ラーニングコモンズ（図書館が保有する共同エリア）で実施したが、回によっては手狭になってしまった。更に、曜日によって場所が異なることも学生にとってはわかりにくかったため、利用を考えたものの、時間や場所を調べるのが億劫で結局行かなかった、という学生からの非公式な報告もあった。以上の課題を鑑みると、将来的には図書室やラーニングコモンズ、パソコン教室の一角などを補習講座用に常におさえておき、チューター複数名を常駐させる形が望ましいだろう。

その他、参加学生を増加させるためには、タイミングに留意した情報発信も有効であろう。講座の実施については、学期初めにポータルサイトでの掲示とチラシの配布を行い、学期終盤に再度ポータルサイトで周知していた。しかし、ポータルサイトとチラシの配布はいずれも一過性のものであり、その時期を過ぎてしまえば、学生が簡単に関連情報を手に入れることは難しくなってしまう。今後は学生相談室や大学掲示板にチラシの掲載を依頼するなどして、学生がサポートの必要性を感じたときに、すぐ関連情報を入手できるようにしておくことが望ましいだろう。

また、本講座のそもそもの設立目的は、単位取得に



問題を抱える学生のサポートである。来室者にアンケート等を実施したわけではないため、講座に参加した学生の単位取得状況は明確ではないが、担当者の印象としては、中程度の成績以上である者もそれなりに多かった。単位取得に深刻な問題を抱えている学生は、継続的に来室する必要性が高いと考えられるが、そうした学生は一定数いたものの、学期途中からは減少した。学科の学生全般に対する授業外のサポートを充実させるという意味では本講座は有効であったが、今後、特に退学リスクの高い学生に積極的に講座を利用してもらうためには、学生相談室やアドバイザー教員と連携し、サポートが必要な学生に選択的に広報をかけていくことも必要かもしれない。また、兼任担当科目を含むすべての授業に関して、担当者に勉強かけこみ寺の形式や目的を十分に周知し、授業内で呼びかけてもらうといった取り組みも必要だと考えられる。実際に勉強かけこみ寺に来室したことで単位取得につながったケースについての情報を収集し、広報に活用するなどの工夫も効果的であるかもしれない。

加えて、学習障害や発達障害など、障がい特有の困難を抱える学生に対して、専門的なトレーニングを実施できる場も補習講座とは別に確保できることが望ましいだろう。こちらについては、学外のサポート資源に頼ることで、教職員の負担を軽減させるとともに、サポート供給源の多様化につなげていくこともできるかもしれない。

## 5. 結 語

以上のように、本稿では2022年度から実施している実践心理学科の補習講座（勉強かけこみ寺）の概要を報告した。補習講座は資格取得を学生の主目標とするような学科では以前より開講されているが、本学科のように資格取得を目指す学生とそうでない学生がいる学科において、資格取得に直接関係しない内容を扱ったとしても、一定数の参加者数を確保できることがわかった。

特筆すべきは、本講座が授業サポートをこえて、学生の相談の場としても機能していた点である。授業サポートをこえた全体的な支援については、学生相談室や学生サポートセンター、アドバイザー教員なども受け皿としてありえるが、具体的な授業関連の質問から入れる補習講座は、学生にとってもハードルの低い相

談窓口として機能する可能性がある。他のサポート体制と連携をとっていくことで、効果的な支援につなげていきたい。また、参加学生がこのような悩みをもちかけることができたのは、学修サポートを通じて担当者や信頼関係を構築することができたからである。将来的に担当者の一部に上級生や大学院生などのスタッフを入れ、ピアサポートとしての体制をとっていくこともありえるが、その際は、知識や技能を備えていることだけでなく、来室者に対して受容的な態度をもつことができるか、たとえ相手に何らかの落ち度があったとしても、それを責めることなく一緒に取り組む姿勢をもって参加学生に対応できるか、という点を重視すべきだろう。

予防医学では、一次予防・二次予防・三次予防という概念がある。一次予防が病気の発生を防ぐこと、二次予防が重症化を防ぐこと、そして三次予防が発病した後で社会復帰できるよう機能を回復することを指す。この観点で見ると、勉強かけこみ寺は一次、二次予防だけでなく、三次予防としても有効である。退学を考えている学生が退学を思いとどまったところで安心するのではなく、その学生が大学での学びを完遂させるようなサポートについて持続的に考えていくことが必要だろう。

## 注

- 1 なお、ここ数年の特殊な退学理由としてCOVID-19の影響があげられるが、COVID-19を理由とする退学者は2,738名であり（文部科学省、2002）、退学者全体の4.6%を占めるに過ぎない。また、COVID-19流行以前のデータ（文部科学省、2014）でも退学理由に学業関連の要因が占める割合は変わらず高く、この問題が近年だけのものではないことを示している。
- 2 卒業研究については、大学院TAが相談対応を行う別講座も実施しているため、それらを考慮すると、授業外のサポートを求めた学生数はより多いことが推察される。

## 引用文献

- 見館好隆・永井正洋・北澤武・上野淳（2008）大学生の学習意欲、大学生生活の満足度を規定する要因について、日本教育工学論文誌、32（2）、189-196
- 文部科学省（2014）学生の中途退学や休学等の状況について（平成26年9月25日報道発表、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/\\_icsFiles/afldfile/2014/10/08/1352425\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afldfile/2014/10/08/1352425_01.pdf)）
- 文部科学省（2021）令和3年度学校基本調査（確定値）調査結果のポイント（令和3年12月22日、[https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt\\_chousa01-000019664-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf)）
- 文部科学省（2022）大学等における令和4年度前期の授業の



実施方針等に関する調査及び学生の就学状況（中退・休学）等に関する調査の結果について（周知）（令和4年3月22日、[https://www.usp.ac.jp/user/filer\\_public/92/4c/924ceb3e-c588-4fdc-b996-833820489379/20220322\\_monbukagakusyoun\\_zimurenraku.pdf](https://www.usp.ac.jp/user/filer_public/92/4c/924ceb3e-c588-4fdc-b996-833820489379/20220322_monbukagakusyoun_zimurenraku.pdf))

武蔵由佳・河村茂雄（2016）大学生における学校生活満足度と学校生活意欲との関連 教育カウンセリング研究、7（1）、35-44

下瀬川陽（2015）大学・短大中退が正社員就業と獲得賃金に与える効果の検討 社会学年報、44、71-81

A report on university dropout prevention program piloted  
in the School of Psychology Practices:  
A refuge course for those in need of help with their classes (*kakekomi-dera*)

Megumi KOMORI

Keiji TAKATA

Chiharu MIMURA

Shunichiro OONO



## 活動報告

## 自己点検評価報告書（2022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) 2022年度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。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1）。

2022年度からは、「数理・データサイエンス・AI教育部門」が新設され、3部門体制で取組が進められている（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、「大学ビジョン」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) 2022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、2022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. 2022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、2022年5月23日（月）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、2022年11月に発刊した高等教育研究開発センター年報第9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。



表1 2022年度高等教育研究開発センター事業計画

2022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"> <li>汎用的技能としての「外国語科目（英語）」に関して、プレイスメントテスト及びアチーブメントテストの結果分析を踏まえ、教育内容・教育方法・教育評価等の標準化を図る。また、令和5年度から全学共通で展開される英語教育プログラムの一部先行実施を経て、担当教員へのヒアリングや学生アンケート等を通して改善を施す。</li> <li>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）。</li> </ul>
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"> <li>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、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。</li> <li>9月にFDを開催し、発表する（FD活動との連動）。</li> <li>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）。</li> </ul>
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"> <li>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。</li> <li>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。</li> </ul>
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。
⑧数理・データサイエンス・AI教育の推進に関する事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>2023年度 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）の申請準備を行う。</li> <li>数理・データサイエンス・AI教育プログラムを全学的に実施する。</li> <li>上記プログラムに含まれる科目について、全学的に統一する。</li> <li>プログラムの外部評価を実施する。</li> <li>プログラム修了者への証明書として、デジタル証明書であるオープンバッジを発行する。</li> </ul>

## (2) センターの会議の開催について

2022年度は、3回のセンター会議を行った（表2）（資料4）。

## (3) センターの各活動について

①全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討（資料5）

### 【計画（Plan）】

2022年度の具体的な計画は次の3点である。

- 2021年度及び2022年度の入学生に対して実施した英語プレイスメントテストの比較分析を行う。2022年度の入学生に対して、年度末に英語アチーブメントテストを実施し、共通シラバスによる初年次英語教育の結果を明らかにする。
- 2023年度より開始される「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」の共通シラバスを先行的に複数のキャンパスで運用し、次年度に向けて改善を図

る。「コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」のシラバスを検討する。

- 全学英語教員への英語教育ガイダンス及びアンケートを実施し、2023年度開始のS-BASICにおける英語教育プログラムへの共通理解を得る。

### 【実行（Do）】

- 英語プレイスメントテストの比較検討を行い（2021年度及び2022年度）、本学入学生の英語力の傾向を明らかにした。2022年度の1年生に対して学年末に英語アチーブメントテストを実施し、データ分析を行う（現在進行中）。
- 「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の共通シラバスを作成した。「コミュニケーション英語Ⅳ」の共通シラバスの内容の検討を行った。埼玉キャンパスを除く3キャンパスにて先行的に共通シラバスを実施し、共通シラバスのテキストの変更、評価方法の変更等の改善を加えた。

表2 2022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	2022年5月23日（水）13時30分～14時30分	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. センター長挨拶、センター員自己紹介</li> <li>2. 2021年度の自己点検評価について</li> <li>3. 2022年度のセンター計画について</li> <li>4. 2022年度センター取組事項における担当について</li> <li>5. センター年報及びニュースレターについて</li> <li>6. 授業アンケートについて</li> <li>7. 学部横断カリキュラムの検討について</li> <li>8. その他</li> </ol>
第2回	2022年12月1日（木）11時00分～12時30分	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2022年度第1回センターFDの開催報告について</li> <li>2. 授業アンケートについて</li> <li>3. 卒業時調査について</li> <li>4. 高等研ニュースレターについて</li> <li>5. 高等教育研究開発センター年報の発刊について</li> <li>6. 自己点検評価報告書向けの原稿作成依頼について</li> <li>7. オープンバッジについて</li> <li>8. 学位証書及び成績証明書の補足資料の発行について</li> <li>9. 各プロジェクトの進捗状況について</li> <li>10. 次年度以降の高等教育研究開発センターについて</li> <li>11. その他</li> </ol>
第3回	2023年3月22日（水）10時00分～11時00分	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2022年度自己点検評価報告書について</li> <li>2. 卒業時調査について</li> <li>3. 卒業1年後調査について</li> <li>4. 高等研ニュースレターの発行について</li> <li>5. 各プロジェクトの進捗状況について</li> <li>6. 次年度以降の高等教育研究開発センターについて</li> <li>7. その他</li> </ol>

3. 「2022年度英語教育ガイダンス（オンデマンド配信）」及び教員アンケートを実施し、プログラムへの共通理解を図った。その際、担当教員の研修目的に3レベルのモデル授業を録画編集し配信した。

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）】

- ・「淑徳大学の成績評価の方法と基準に関するプロジェクト（2020～2022年度）」のまとめ作業を行う。
- ・年度末に活動報告書を作成する。
- ・学内FDを開催し、報告を行う。

#### 【実行（Do）】

- ・本年度予定していた「成績評価に関する調査研究」の最終報告は、計画通り実施することができた。具体的には、これまでの他大学を含む調査結果をふまえ、学内の成績評価の実態（GP度数分布表）を改めて調査し、学内の課題を把握した。
- ・その成果は9月の全学FDで報告を行った。

③高等教育研究開発センターFDの実施（資料7）

#### 【計画（Plan）】

- ・2022年度は、2020年度から3ヵ年計画により取り組んできた、当センター教育開発部門による「淑徳大学の成績評価の方法と基準」に関するプロジェクト研究の最終年度である。GPA等の成績評価に関連する諸規程の整備・見直しや大学規程化のための資料収集の役割を担っている。
- ・2023（令和5）年度4月から実施予定の「全学共通基礎教育科目」とも関連することから、早期のFDを企画する。本学の成績評価の現状と課題について、全学の教職員で認識共有することを目的とした。

#### 【実行（Do）】

- ・高等教育研究開発センター主宰のFDは、例年より半年前倒して9月1日にオンラインの形式にて実施した。共通テーマは、「成績評価の厳格化・客観化に向けて一本学のGPA実体と再整備事項の検討一」である。
- ・FDの目的とあらまし、プロジェクトの概要と3ヵ年計画：御手洗明佳
- ・基礎教育科目のGP度数分布表の実態（各キャン

パス)

- ・各キャンパスの現状：田中洋平
- ・基礎教育科目GP度数分布の分析—千葉キャンパスの事例：田中寿夫
- ・専門教育科目のGP度数分布表の実態（各学科）
  - ・各学科の現状：松野由希
  - ・基礎教育科目GP度数分布の分析—看護栄養学部の事例：佐佐木智絵
- ・まとめ—本学GPA制度を再検討するための視点：永井恵一

#### 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）】

- ・開講した授業科目（学外の実習科目を除く）を対象に授業アンケートを実施する。実習科目については、別途の様式により履修者に対してアンケートを実施する。

##### 【実行（Do）】

- ・コロナウイルス感染症との関連で、遠隔授業が実施されること等もあり、本学の教学システム「S-Navi」を活用したWEB方式による調査を実施した。
- ・前学期については6月から8月にかけて、後学期については12月から1月にかけて調査を実施した。

#### ⑤学修行動等に関する調査に関する事項（資料9）

##### 【計画（Plan）】

- ・2022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）】

- ・昨年に引き続き、Googleフォームにて11月から12月に実施した。但し、後学期においてほぼ対面授業が行われたことから、昨年度調査に存在した「遠隔授業より対面で授業を受けたいと思う」の設問を削除し、授業時間や授業外学習時間を問う設問においても「遠隔授業」の記述部分を省略した。
- ・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や学生への案内文を送付して

案内・督促をお願いした。また、昨年度の各キャンパスの案内・督促状況をまとめた文書を送付し、情報共有を図った。回答状況として学科学年毎の有効回答数と未回答者のリストを週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3,544件（配信学生数4,739名）、有効回答率74.8%。積算で学籍番号の誤答5件あり除外し、重複回答（重複分189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・学年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による各種の研究成果等について、恒常的に情報発信し公表する。研究年報については、当センターの調査研究活動の成果の他、本学の教職員の教育手法の開発の取組み等が研究論文として収載する。また、NEWS LETTERについては各学部・学科や研究科・専攻の諸活動の紹介等も行なう。

##### 【実行（Do）】

- ・高等教育研究開発センター年報の第9号を予定どおりに発行した。
- ・当研究所の研究活動等を内外に発信するNEWS LETTERについて、年3回の発信を行なった。
- ・この他、卒業後1年調査、卒業時調査、学修行動調査の結果についても、ホームページ上に公表している。

#### ⑦数理・データサイエンス・AI教育の推進に関する事項（資料11）

##### 【計画（Plan）】

- ・2023年度 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）の申請準備を行う。
- ・数理・データサイエンス・AI教育プログラムを全学的に実施する。
- ・上記プログラムに含まれる科目について、全学的

に統一する。

- ・プログラムの外部評価を実施する。
- ・プログラム修了者への証明書として、デジタル証明書であるオープンバッジを発行する。

#### 【実行 (Do)】

- ・本年度の部門における取組みについては、殆ど滞りなく当初の計画の通りに執行できている。文部科学省の推進する数理・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）への申請については、2023年度の申請を目指し申請書の準備を続けている。淑徳大学の数理・データサイエンス・AI教育プログラムについても、プログラム科目のほぼ全学開講を実施し、2023年度には科目名の統一も予定されている。また、2022年度内にプログラム修了者へデジタル証明書オープンバッジの発行を目指し、一般財団法人オープンバッジ・ネットワークへ加入を実施、発行の準備を進めている。

### III. 2022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、基盤教育部門における学生の基本的能力を向上させるための取組や、数理・データサイエンス・AI教育部門における数理・データサイエンス・AI教育の質向上及び教育開発部門における組織的な教育改善を進めながら、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)】

- ・「淑徳大学高等教育研究開発センター年報」に、2021年度及び2022年度の入学生英語力調査の比較分析の結果を発表した（資料：『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、pp.19-

29」）。

- ・2022年10月の学部長会議にて、本プログラムについて説明し、2021年度入学生の英語力の年間推移の結果の一部を発表した（資料：2022年10月14日学部長会議用資料「淑徳大学高等教育研究開発センター（基盤教育部門）—全学共通英語教育プログラムの開発に向けた取組み—」）。
- ・2022年度英語教育ガイダンスを開催（オンデマンド12月19日配信）した（資料：「英語教育ガイドライン（2023年度～）外国語科目（英語）に関する事項」2022年12月高等研会議資料6-1）。

#### 【改善 (Action)】

2022年度新入生の入学時及び1年次終了時の英語力の推移を明らかにする。さらに、2021年度と2022年度のアチーブメントテストの結果の比較を試み、それらを年報やニュースレターで発表する。2023年度「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」の全学開始、及び地域創生学部の「コミュニケーション英語Ⅲ」開始に伴い、授業参観・教員へのヒアリングを行い、プログラムの改善を試みる。「コミュニケーション英語Ⅳ」のシラバス、入学前学習、再履修学生の扱い、留学及び各種英語検定の単位化を検討し2024年度からの運用を目指す。

##### 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、2020年度から2年間実施してきた調査研究を踏まえ、GP度数の学内データをもとに分析を行い報告したことで、本学教職員の成績評価について改めて考える資料を提供することができた。
- ・昨年度から調査メンバーの半数が入れ替わり、新たにメンバーに加わった教員には、負荷の高い業務を依頼することとなった。しかし、全メンバーで最終の報告を行うことができた。
- ・一方で、分析したデータがコロナ禍の中でのデータであったため、今回の分析結果をどこまで一般化して考えて良いかについて課題が残った。成績評価の客観化・厳格化を推進するためには、日頃からのGP度数のデータの作成、経年変化の検証等が必要であることがわかった。今回は、IR推進室へ依頼し、データの作成をしていただいたが、今後、どこでデータを作成、分析、管理するかを考えていく必要がある。



## 【改善（Action）】

- ・本年度は、3ヵ年計画の最終年度であった。2年目から調査メンバーの半数が入れ替わり、調査研究に関する共通理解が難しい中でのスタートであった。しかし、メンバー全員で成績評価の最終年度課題へ取り組み、各学部からの代表者全員で報告できたことは良かった点であった。改めて、本調査研究を通じて、調査メンバー間で各キャンパス、各学部の実態について理解し合える機会にできたと感じた。

## ③高等教育研究開発センター FD の実施

## 【評価（Check）】

- ・解析対象の成績評価のデータは、コロナ禍という条件下での情報であり、その偏りが予想されていた。また、経年での比較データがない制約から、分析についても自己抑制的に取り組むこととなった。
- ・ただ、成績評価の度数分布等から、本学の成績評価の厳格化や客観化に向けたいくつかの解決課題を引き出した。オンデマンド配信も行なったことから、多くの参加者を認めることができた。

## 【改善（Action）】

- ・2023年度以降、対面での授業が通常化することが見込まれる。このような状況下での成績評価に関するデータを的確に把握し、学修者本位の成績評価の厳格化と客観化に結びつくような取組みを適宜実施していくことが期待される。
- ・具体的には、2023年度の前学期の成績評価データを収集し、把握するとともに、具体的な改善策の提案の策定が必要である。

## ④授業アンケート全学報告書作成及び分析

## 【評価（Check）】

- ・コロナ禍とすることから、回答率について危惧されたが、過半数を維持することができた。今後は、この調査が、授業等の教育活動の改善に資すること等の意義を広く周知し、学生からの回答率の向上に努める必要がある。
- ・調査の結果を総覧すると、授業への参加は認められるが、総体としての学修時間の増加に関しては明確な傾向が見出せないことから、学生の学習活動の活性化につながるような授業改善、教室外の学習促進策の策定等の余地があるものと思われる。

## 【改善（Action）】

- ・学生の「調査疲れ」を軽減し、調査精度を高めるためにも、調査実施年度ごとにポイントを絞った設問項目の設定を早急に検討する必要がある。

## ⑤学修行動等に関する調査に関する事項

## 【評価（Check）】

- ・前年度の回答率は全学全体で71.9%であり、今年度はそれに比べて2.9ポイント上昇した。
- ・前年度調査で指摘を受けたため、Googleフォームにおいて回答内容をメール送信する設定に変更し、学生が回答後に自分の回答を確認できるようにした。
- ・回答いただいた学生への御礼と終了報告の文章（全学の回答結果の一部を含む）を調査終了後ただちに作成し、各キャンパスにて配信していただいた。
- ・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利用いただくために、回答集計表の資料と併せて、前年度までの数値を含む成果指標項目の回答割合の資料を作成し提出した。
- ・公開予定の報告書においては、前年度の調査結果も併記したフォーマットで、グラフに加えてコメントを簡潔に追加記述し、より解説・活用しやすいものに努めている。

## 【改善（Action）】

- ・今年度調査では、調査開始前に各キャンパスでの案内・督促方法の情報共有を図った。回答率の更なる向上のために、次年度は回答率が伸びたところの情報共有を引き続き図っていく。各キャンパスにおいてはそれぞれ異なる状況を踏まえて、他キャンパスを参考に更に工夫をしていただくよう依頼する。
- ・回答の任意性やデータの取扱いに関するご意見をいただいたので、今まで以上に依頼文の内容等に細心の注意を払って調査を実施する。
- ・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）】

- ・センター年報の刊行、NEWS LETTERの発行等、

予定どおりに行えた。

#### 【改善（Action）】

- ・研究年報に関しては、論文本数等は増加傾向にあると言えるが、執筆者の学部・学科等の偏りがみられる。より幅広い専攻分野の教員による論文執筆が期待される。
- ・本学の高等教育研究開発センターは開設以来、教育開発部門において、本学独自のループリックの開発等一定の成果を上げている。今般、基盤教育部門が設置されたこと、基礎教育科目が全学共通化されたこと等から、英語教育分野に加えて、新たな基盤教育分野での現状把握や課題の整理そして研究成果の公表が望まれる。

#### ⑦数理・データサイエンス・AI教育の推進に関する事項

##### 【評価（Check）】

- ・設立から1年が経過した数理・データサイエンス・AI教育部門の大きな取組としては、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）への申請準備と数理・データサイエンス・AI教育プログラムの全学的な実施がある。プログラム認定制度については、一年を通して担当者とともに申請書を準備し、2023年度の申請ができるよう動いてきた。また、数理・データサイエンス・AI教育プログラムについても全学的な展開を目標としていたが、本分野を専門とする職員の必要性や各キャンパスの特殊性による違い、文系の学生が多い中での理系科目に対する受講率に不安が残る結果となった。多くの学生に受講を促すための取組として、オープンバッジの積極的推進など広報を続けていきたい。

##### 【改善（Action）】

- ・教育プログラムについて、各キャンパスの学部・学科特性に伴う違いや、文系学生が多いことから生じている学生毎の情報格差について、今後の運営で問題をどのように解決していくかの検討が必要であり、次年度以降の活動内容に盛り込む予定である。

#### (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、2022年度の全キャンパス新生を対象とした、英語プレイスメントテストについては受験率94.8%（前年度：86.9%）、英語アチーブメントテストについては受験率83.4%（前年度：72.9%）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3年目として取組が進められた。併任のセンター員を中心に、2020年度から実施してきた調査研究を踏まえ、GP度数の学内データをもとに分析を行い、成果報告として2022年9月にFDを開催し、発表することができた。

新設の数理・データサイエンス・AI教育部門においては、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）への申請準備及びオープンバッジの発行へ向けた取組みも進んでいる。

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. 2023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ス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、2023年度から全学共通基礎教育科目「S-BASIC」がスタートし、英語科目においては、全学共通シラバスとなる。各キャンパスの担当教員と今まで以上に連携し、ガイドラインや共通シラバス等の改善をはじめとした英語教育の見直しを図るとともに、選択科目であるコミュニケーション英語Ⅳのプログラムや入学前教育、英語資格・検定・海外留学の単位化の検討を進める。

教育開発部門においては、大学中期事業計画における取組事項を踏まえ、アセスメントプランの見直しや、コモンスラバスの再構築、学修ポートフォリオの導入、ディプロマサプリメントの導入等の検討を進める。また、大学設置基準の改正等にも伴い、教職協働の実質化の促進の観点から、併任のセンター員に職員

も加わる事となっており、更なる調査研究が期待される。

数理・データサイエンス・AI教育部門においては、数理・データサイエンス・AI教育に関する基礎的な能力の向上を図る機会の拡大のため、プログラム認定制度（リテラシーレベル）への申請を行う。並行して信頼度の高いデジタル証明となるオープンバッジの発行へ向けた準備を進める。また、学部・学科特性や文系学生が多いことに伴う情報格差への対応を進める。

#### 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 2022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 2022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 2022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 2022年度 第3回 高等教育研究開発センター会議記録（案）

##### [全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討に関する資料]

資料5-1 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、Ⅱ、Ⅲシラバス

資料5-5 「高大接続」を意識した淑徳大学初年次英語教育の改善

資料5-6 淑徳大学高等教育研究開発センター（基盤教育部門）—全学共通英語教育プログラムの開発に向けた取り組み—

##### [淑徳大学の成績評価の方法と基準に関する資料]

資料6 「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【最終年度報告】

##### [高等教育研究開発センター FDの実施に関する資料]

資料7 2022年度第1回高等教育研究開発センター FD記録（案）

##### [授業アンケート全学報告書作成及び分析に関する資料]

資料8 2021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 「2022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 2022 Vol.1

資料10-2 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2022 Vol.2

資料10-3 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2022 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9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

## 2022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年度より開始した「大学共通の英語教育プログラムの開発」が3年目を迎え、2020年度の調査期、2021年度の準備期を経て、2022年度は、英語カリキュラムの異なる埼玉キャンパスを除き、S-BASIC（共通基礎教育科目）の開始を1年前倒しし、初年次必修科目「英語Ⅰ・Ⅱ」を共通シラバスで実施する運びとなった。2022年度の基盤教育部門における主な活動は、以下の3点である。

1. 2021年度及び2022年度入学生に実施した「英語プレースメントテスト」の検証
2. 2021年度入学時に実施した「英語プレースメントテスト」と、学年末に実施した「英語アチーブメントテスト」との比較検証
3. 「英語Ⅰ・Ⅱ」の2022年度版「共通シラバス」の活用実態調査及びその改善

## 1. 「英語プレースメントテスト」(2021・2022年度)の検証

## (1) 受験率

2021年度及び2022年度入学生対象の「英語プレースメントテストEX（ELPA：NPO法人英語運用能力評価協会）」の受験率を比較したところ、全体の受験率が86.9%から94.8%に上昇した（表1）。学科別では、全ての学科で昨年度の受験率が上昇もしくは維持されている。

2022年度は、事前に本テストの趣旨について新入生に紙面で詳しく説明をしたこと、受験を促すアナウンスを複数回したこと、本テストの認知度が上がってきた等のいくつかの要因が考えられる。未受験者が減少したことで、「英語Ⅰ・Ⅱ」の習熟度別クラス編成がより正確に行えるようになったが、未受験者の中には、本人の英語力に合わないクラス配置を強いられた者も若干出てしまった。

2023年度入学生からは、諸般の事情によりプレース

表1 英語プレースメントテスト受験率（2021年度・2022年度）

学科	2021年度入学生				2022年度入学生			
	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%	181	175	6	96.7%
実践心理	109	101	8	92.7%	111	109	2	98.2%
教育福祉	157	143	14	91.1%	161	159	2	98.8%
コミュニティ政策	101	65	36	64.4%	105	94	11	89.5%
看護	105	105	0	100.0%	109	109	0	100.0%
栄養	83	79	4	95.2%	92	91	1	98.9%
経営	111	82	29	73.9%	120	104	16	86.7%
観光経営	89	69	20	77.5%	72	66	6	91.7%
こども教育	124	110	14	88.7%	142	126	16	88.7%
表現	93	84	9	90.3%	96	95	1	99.0%
歴史	65	56	9	86.2%	67	63	4	94.0%
合計	1,235	1,073	162	86.9%	1,256	1,191	65	94.8%



メントテストをCASEC（株式会社教育測定研究所）に変更することで未受験者を減らし、万が一受験できなかった場合も、クラス配置を入試区分によって個別に対応すること（「一般」「大学入学共通テスト」利用は上級・中級クラスに、「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、「学校推薦型」「総合型」「再履修生」は基礎クラスに配置）や、4月の授業開始後にクラスレベルに合わない学生がみられる場合は、担当教員とセンターによる十分な検討を経てクラス変更を認める等の措置をとることとした。

## (2) 得点の比較

2021年度と2022年度の2回の調査では、入学生全体の平均値の差の検定で有意差が認められなかった（表

2）。また、各学科別における平均値の差においても、看護学科（ $p < .05$ ）及び歴史学科（ $p < .05$ ）以外には有意差が認められなかった。これらの結果から、本学入学者の英語力についておおよその見当がついたといえる。具体的には、入学生の平均値がCEFRのA1（英検の3級程度、TOEICスコアでは340程度）であることが明らかになり、さらに学科別の英語力については、看護・実践心理・栄養・教育福祉・こども教育・経営学科でCEFR-J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Pre-A1からA2（英検5級から準2級程度）と、学科内の英語力の差が大きいことが確認された。

クラス内で英語力に大きく差のある学生が混在する

表2 入学年度別のプレイメントテスト合計点の統計量（300点満点）

学科	入学年度	度数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
社会福祉	2021	179	131.98	28.833	2.155
	2022	175	135.50	32.741	2.475
実践心理	2021	101	148.25	39.323	3.913
	2022	108	140.23	29.199	2.810
教育福祉	2021	143	142.17	36.591	3.060
	2022	159	140.43	38.402	3.045
コミュニティ政策	2021	65	129.91	27.649	3.429
	2022	94	125.76	30.184	3.113
看護	2021	105	157.15	34.753	3.392
	2022	109	148.39	28.692	2.748
栄養	2021	79	143.16	34.399	3.870
	2022	91	138.25	30.449	3.192
経営	2021	82	128.44	29.974	3.310
	2022	104	129.99	27.065	2.654
観光経営	2021	69	135.00	28.435	3.423
	2022	66	129.29	29.626	3.647
こども教育	2021	110	140.73	32.656	3.114
	2022	126	134.29	30.113	2.683
表現	2021	84	141.25	33.105	3.612
	2022	95	143.33	32.455	3.330
歴史	2021	56	130.55	31.067	4.152
	2022	63	143.19	32.103	4.045
合計	2021	1,073	139.50	33.771	1.031
	2022	1,190	137.29	32.062	0.929

場合、教員は中間レベルに合わせた授業をすることとなり、上位及び下位レベルの学生に合った指導を施せない可能性もあるため、本調査は、習熟度別クラス編成の必要性を裏付ける結果となった。さらに、2023年度以降は、新学習指導要領による英語教育を受けた高校生を受け入れることになるため、入学者の英語レベルも変化する可能性がある。今後も引き続き新入生の「英語プレースメントテスト」の調査を行い、習熟度別クラス編成のレベルの内訳や授業内容を見直したい。

## 2. 「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」の比較調査（2021年度）

### （1）2021年度両テスト受験率の比較

2021年度入学時の「プレースメントテスト」の受験率は、全体で86.9%（1,073名）、学年末の「アチーブメントテスト」の受験率は72.9%（892名）、両テスト受験率は68.9%であった（表3）。「アチーブメントテスト」により、自己の1年間の学びを振り返り今後の学習の参考にすることができるのであるが、「アチーブメントテスト」を受験する必要性を学生自身が感じておらず、そのため受験率も全体的に低くなったと考えられる。2023年度より、「アチーブメントテスト」の得点を「コミュニケーション英語Ⅱ」の成績評価に含めることになるため、それが学生の学習意欲の一助

となり、さらに受験率も高くなることを期待する。

### （2）2021年度両テスト得点の比較

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、本調査では、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。

「プレースメントテスト」の合計得点の平均値は142.21、「アチーブメントテスト」の合計得点の平均値は139.52である（図1）。その差に対して対応のある $t$ 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（ $p < .01, d = -0.332$ ）で有意に低下がみられ、他学科も含め得点の伸びは認められなかった。

2021年度の年間学習後の成績が下がったことについては、習熟度別クラス編成はしたものの、初年次英語必修教科である「英語Ⅰ・Ⅱ」は共通シラバスで実施されておらず、授業目的、授業内容、到達目標、成績評価等が統一されていなかったこと、テキストを含め授業内容にばらつきがあった等、複数の要因が考えられる。

表3 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%
こども教育	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：2022年4月30日現在の在籍者数、アチーブメントテスト：2023年2月7日現在の在籍者数。

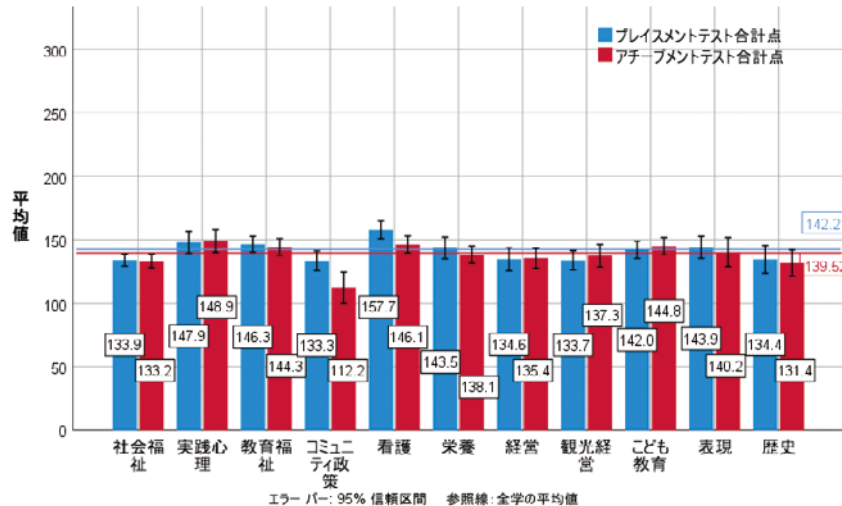


図1 「プレースメントテスト」「アチーブメントテスト」の合計点の平均値(学科別)

### 3. 2022年度版「習熟度別共通シラバス」の活用実態調査

#### (1) 「習熟度別共通シラバス」の実施

2021年度の調査結果から、2022年度に先行して実施する共通シラバスは、習熟度別に上級、中級、基礎のレベル別に作成する必要があるため、100%の共通ではない、「習熟度別共通シラバス」という形を取った。クラスレベル別の主な部分は「到達目標」「テキスト」「授業内容」である(図2)。15回の授業内容の部分は、テキストの各ユニットのおおよその配置を共通に行った。※2022年度の「共通シラバス」の実際及び「淑徳大学外国語(英語)教育Can-Doリスト」については、畑江(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号を参照のこと。

#### (2) 授業参観・ヒアリング及び教員アンケート

2022年6月に「英語I」の授業参観及び担当教員へのヒアリングを実施した。さらに、8月下旬から9月上旬にかけて教員への「英語I」についての授業アンケート調査をオンラインで実施した(独自の英語プログラムを持ち2022年度共通シラバスを使用しなかった埼玉キャンパスを除く)。

##### ・授業参観・ヒアリング(2022年度)

6月3日(金)千葉第二:2・3限、6月8日(水)東京:3限、6月10日(金)東京:3限、6月13日(月)千葉:1~3限、6月14日(火)千葉:1~3限、6月15日(水)千葉:2~3限、6月24日(金)千葉:1~2限に計14クラスの授業参観を実施し、その前後でヒアリングを行った。

授業参観では、習熟度別クラス編成の実態、授業におけるデジタル教材等の活用、レベル別テキストの使用、学生の様子等を確認した。また、ヒアリングでは、習熟度別クラス編成、新シラバス運用、使用テキスト

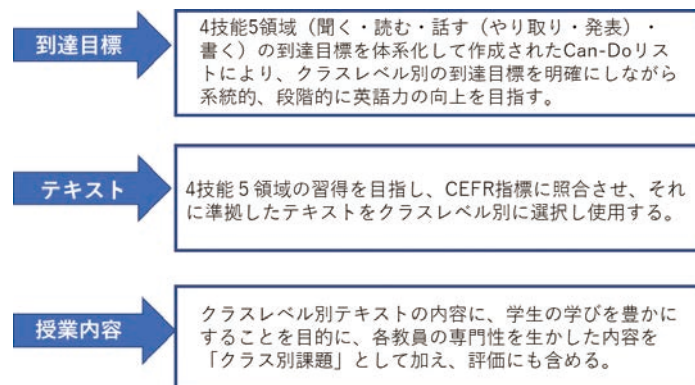


図2 「習熟度別共通シラバス」におけるクラスレベル別の部分

の難易度、学生の自主学習用オンライン教材の登録及び活用等について意見交換を行い、以下の意見が寄せられた。

- ・「プレイズメントテスト」で習熟度別クラス編成をしても、そのレベルに合わない学生が見受けられるので彼らの措置を検討していただきたい。
- ・1クラスの人数が40名近くのところは、25～28名になるように検討していただきたい。
- ・現役クラスに再履修生が多く在籍することで悪影響が出ている。全学科に再履修クラスを設定することは可能か。
- ・学生の「事前・事後学習」のためのオンライン教材の登録が難しく全員が登録を済ませるのに時間を要

したので、4月に授業内で一斉に行うことが良いのではないかと（Four Cornersを使用した中級クラスからの意見）。

- ・共通シラバスで固定されている毎時の授業内容をこなせないところがあるので、その部分を担当教員の裁量で執筆してよいことにできないだろうか。

#### ・教員アンケート（2022年度）

3キャンパスの英語教員14名に協力を依頼し「英語I」が終了した8月～9月にかけてオンラインでアンケート調査を実施し、各項目を5点満点で評価してもらった。さらに、具体的な問題点について改善策を検討した。

表4 「英語I」終了後の教員アンケート調査（2022年度）

質問項目	平均点 (5点中)	問題点	改善
習熟度別クラス編成	3.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じレベルでもクラスにより差がある。</li> <li>・クラスの人数が多い（千葉第二、東京）</li> <li>・プレイズメントテスト未受験生、再履修生が学力に合わないクラスに入っている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・成績上位から25名前後でクラス分けしていく方法を、同レベル内を均等に並べ替えてからクラス数に分けていく方法に改善。</li> <li>・全クラスサイズを25名前後に改善。</li> <li>・プレイズメントテスト受験の徹底と未受験者のクラス配置の規定作成。</li> </ul>
共通シラバス	3.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・シラバスで指定されている毎時の内容に沿っての授業が難しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・毎時の授業内容は担当教員に任せる。</li> </ul>
テキスト（上級） Four Corners Book 2 (Cambridge)	3.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・使いやすい（ネイティブ教談）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自主学習用オンライン教材の兼ね合いでSmart Choice Level 2 (Oxford) に変更。</li> </ul>
テキスト（中級） Four Corners Book 1 (Cambridge)	3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・完成度が低くテキスト内のミスが多い。</li> <li>・学生に馴染みのない海外の人物や容姿など適切でない表現もある。</li> <li>・4技能が十分ではなくリーディングが少ない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テキストや指導書のミスはすぐに修正できない（ケンブリッジ談）、日本人学生に馴染みやすいものを検討、さらに自主学習用オンライン教材との兼ね合いで、New Connection Book 1（成美堂）に変更。</li> </ul>
テキスト（基礎） Live Escalate Book 1 (成美堂)	3.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生のレベルに合わない箇所がある。</li> <li>・アクティビティが少なく、リーディングが難しい。</li> <li>・オンラインで繋がりにくく、CDやDVDを使用しなければならない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テキストの内容は担当教員が取捨選択し、足りない部分は適宜補助教材を考えていただくこととし、テキストの変更は行わない。</li> <li>・2023年度より各キャンパスのネット環境の改善が見込まれる。</li> </ul>
自主学習用 オンライン教材 (上級・中級) Four Corners Online Self-Study	2.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生個人による登録作業が難しく学生の学習意欲を下げる。</li> <li>・PCを持っていない学生には学習が難しい。</li> <li>・Live Escalateのように学生の学習状況の報告機能がない。</li> <li>・問題文が英語で学生には難解である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アドバンストクラスは、自主学習用オンライン教材がスマホ対応で、ネイティブ教員が指導しやすいSmart ChoiceのOnline Workbookを使用する。</li> <li>・ミドルクラスは、自主学習用オンライン教材に定評のある成美堂のNew Connectionに付随するLINGUAPORTAを使用する。</li> </ul>
自主学習用 オンライン教材 (基礎) Live Escalate LINGUAPORTA	3.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・業者が一斉登録してくれるため非常に楽。</li> <li>・トラブルに迅速に対応してくれた。</li> <li>・学生の学習状況報告が入ってくるのがよい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ベーシッククラスの自主学習用オンライン教材LINGUAPORTAは現状で問題はない。</li> </ul>
成績評価	2.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・統一期末テストを実施し、それを成績の半分に充てるとかはどうか。</li> <li>・レベルによる基礎点の差が大きすぎる。</li> <li>・計算式ではなく、レベルに応じたスコア表を用いるのはどうか。</li> <li>・中級クラス以下の学生のモチベーションを下げてしまう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・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。成績は、習熟度別クラス（ベーシック・ミドル・アドバンスト）ごとに設定されたグレード配分比率によって決めることに改訂する。</li> </ul>

※2023年度より、S-BASICの中で英語教科名は、「コミュニケーション英語I・II・III・IV」となり、習熟度別クラスの名称は「アドバンストクラス」「ミドルクラス」「ベーシッククラス」となる。



#### 4. まとめと課題

今年度、2022年度版「習熟度別共通シラバス」をS-BASIC開始に先行して実用できたことには意義がある。授業参観及び教員へのヒアリング、アンケート等から浮かび上がった問題点に改善を施し、2023年度版「習熟度別共通シラバス」をより完成度の高いもの

にすることができた。2023年3月現在のプログラムの進捗及び今後の予定を表5にまとめる。2023年度以降は、引き続き初年次英語教育を注意深く観察すると共に、2年次以降の英語教育にも本格的に着手し、学生の卒業後を見据え、グローバルな視点で社会に貢献できる学生の育成を可能にするプログラムの完成に向けて研究を継続したい。

表5 「大学共通の英語教育プログラムの開発」の進捗と今後の予定（2023年3月現在）

	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	2024年度	2025年度
S-BASICの開始				→		
淑徳大学英語教育実態調査 他大学英語教育調査	→					
授業参観・ヒアリング 学生授業アンケートの精査		済	済	○	○	○
教員向け「英語教育ガイダンス」 の実施		済	済	○	○	○
「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」 共通シラバス作成・検証・改訂	→					
「コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」 共通シラバス作成・検証・改訂			→			
入学前教育の検討				→		
各種検定・留学等の単位化の検討				→		
再履修クラスの統一化の検討				→		
プレースメントテストの実施		済	済	○	○	○
アチーブメントテストの実施		済	済	○	○	○
プレース及びアチーブの比較分析		済	済	○	○	○
習熟度別クラス編成の実施		△千葉、 看護のみ	全学実施	→		
「コミュ英Ⅰ・Ⅱ」共通シラバス実施			△埼玉除く	全学実施	→	
「コミュ英Ⅲ・Ⅳ」共通シラバス実施				△地域創生 のみ(Ⅲ)	全学実施	→
センター年報の執筆		済	済	○	○	○
高等学校新学習指導要領施行			→			

## 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 【最終年度報告】

教育学部 御手洗 明 佳

人文学部 田 中 洋 平

総合福祉学部 田 中 寿 夫

コミュニティ政策学部 松 野 由 希

看護栄養学部 佐佐木 智 絵

経営学部 永 井 恵 一

### 1. 成績評価プロジェクトと2022年度調査について

#### (1) 成績評価プロジェクトの2022年度活動概要

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カ年計画で「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）を実施してきた。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。3カ年計画の最終年度となる本年度は、成績評価（GPA制度含む）に関する学内規程化に向けた資料提供を目指した。2020～2021年度に実施した学内・学外調査の結果をふまえ、改めて淑徳大学の成績評価制度の現状を理解するため、昨年度（2021年度）後期の成績評価の分布の傾向の分析を行なった。

#### (2) これまでの調査からみえてきた課題

プロジェクト初年であった2020年度は、「本学はどのような成績評価に関する規定を設けているのか、さらにどのような運用実態があるのか」を改めて把握するため学内（6学部11学科）の調査を行なった。その結果、成績評価に関する規定等、具体的には、GPA制度の利用、GPAを活用した成績不振者面談等の実施、留年制度の有無、卒業判定の判定工程・規程、は、全学的に共有している点も多いことが確認できた。一方、運用については各学部学科で行っている。成績評

価や制度運営に独自性がある場合は、資格課程・教職課程・国家試験の有無など、各学部学科の特性に紐づいて運営されていることもわかった。こうした結果を受け、成績評価制度・規程の大幅な改訂は、必要なのかという問いも挙がった。

2021年度は、他大学の成績評価（GPA制度含む）の現状について調査を行なった。その結果、他大学では、学生や第三者への説明責任、組織的な点検の実施・改善プロセスを設定する取り組みが実施されていた。具体的には、成績評価の客観性や妥当性を確認するため、GPAの分布割合の目安を示す、組織的な点検を実施、分布割合とその分析結果を外部へ公表していた。また、成績評価制度について、評価基準設定と明示、11段階の新GPA制度、海外大学（アメリカ）のGPA数値との整合性を取っていた。以上を踏まえて、本学の成績評価制度にも、説明責任、組織的な点検や改善プロセスの導入が急務であることがみえてきた。

#### (3) 本年度調査の目的と使用したデータについて

本年度は、2020、2021年度調査結果をふまえ、学内の成績評価の実態を調査し、課題を理解することを目指した。具体的な課題は以下の通りである。本学の成績評価は、各学部間で共通性があるかは、成績はどのような分布傾向にあり、客観性・妥当性はどのように説明できるのか。この課題を調べるために、各教員の所属学科を中心に、GPA度数分布から見えてきた特徴点等を踏まえ、担当ごとに成績評価の実態について概観した。

本調査で使用したデータは、「淑徳大学GP度数分布表」で、2021年度後期のデータである。科目の分類は、基礎教育科目、専門教育科目の別と、①講義科目、②演習科目、③実験・実習・実技科目を分類した。なお、組織は、4キャンパス別と、11学科別で調べた。データは、コロナ禍による授業を含むため偏りが予測されており、また、本プロジェクトのため急遽、IR推進室に作成を依頼した。そのため、経年比較のデータがないものとなっている。あくまで本学の成績評価の傾向を捉えるために用いた。

(教育学部 御手洗 明佳)

## 2. 「基礎教育科目」GP度数分布表の実態

### 2-1. 各キャンパスの現状

(1) 今回の調査では、2021年度後学期の成績データにもとづいて、基礎教育科目に関する各学部・各学科の傾向分析を試行した。

① 全学的な傾向として、成績はS評価が最も多くなっており、次いでA、B、C、Dとなっている。また、全体の62%がS評価とA評価で占められている。これを棒グラフにて表化すると、いわゆる「成績インフレ型」のグラフとなり、A評価、あるいはB評価を頂点とする「正規分布」を示してはいないことが判明した。

(2) ただし、こうした傾向は、各学部によって大きく偏向しており、その特徴を箇条書きにすると下記のようになる。

- ① 総合福祉学部は、3学科いずれも「成績インフレ型」の成績分布である。
- ② コミュニティ政策学部は、S評価・A評価とC評価の度数がほぼ同値であり、他学科では見られない分布傾向が看取される
- ③ 看護栄養学部は、看護学科で右肩上がりではあるものの、B評価とそれ以上の評価との間に大きな乖離が存在する。栄養学科は、「A評価過多型」の山なり型となっている
- ④ 経営学部は、経営学科・観光経営学科ともにA評価を頂点とする山なり型を示している
- ⑤ 教育学部は、C評価に「谷底」が見られ、D評価よりも少ない
- ⑥ 人文学部は、表現学科・歴史学科ともにA評価を頂点とする山なり型となっている

(3) 各学部における上記のような傾向に関して、2023年度から導入されるS-BASICにおける成績評価のあり方に引きつけて考えると、カリキュラム再編により、科目名称の統一、コアカリキュラム作成に目が向けられているなかで、どのように成績を付けるのかといった議論と共通認識の形成が立ち後れている実態が浮上する。

ただし、この点に関しては、各学部における学修内容の特性と個別のS-BASIC科目とのあいだに存在する「親和性」を考慮する必要があるものと考えられる。数値として現れる評価のあり様と、各学部・各学科における学びの特徴を踏まえつつ、成績評価のあり方について議論を深化させることが今後の課題となろう。

(人文学部 田中 洋平)

### 2-2. 基礎教育科目度数分布の分析—千葉キャンパスの事例

#### (1) 千葉キャンパス（総合福祉学部・コミュニティ政策学部）のGP実態の分析

本節分析の目的は、千葉キャンパス（総合福祉学部、コミュニティ政策学部）における「基礎教育科目」のGP実態の特徴を捉えることである。具体的に、両学部における各学科、授業形態（演習・講義）、学年によってGP度数分布の形態にどのような違いがあるかを可視化することで、上記の目的にアプローチした。なお、基礎教育科目は、どの学科に在籍していたとしても共通して履修するものであり、その履修人数は演習科目（基本教育科目）より講義科目（総合教育科目）のほうが多いといった特徴がある。

#### (2) 分析の結果と考察

千葉キャンパスの全学科ごとの基礎教育科目のGP度数の特徴を、図1に示す。総合福祉学部は3学科（教育福祉学科、社会福祉学科、実践心理学科）ともに、演習・講義科目においてGP4を頂点とする右肩上がりの分布形態が見られた。演習科目をみれば、教育福祉学科と社会福祉学科においてGP4を取得する学生の度数多かった一方、実践心理学科では、そのような特徴が見て取れなかった。これは「実際にやってみる」ことが求められる演習科目に対する学生の苦手さが反映されている可能性がある。この点については、今後さらなる検討が求められる。

他方、コミュニティ政策学科の特徴としては、演習科目においてGP1とGP4のそれぞれを頂点とした2コブ型の分布形態が見られた(図1)。そこでコミュニティ政策学科のみを対象に、学年別でその分布の傾向を可視化してみた結果(図2)、3、4年生においてGP4を取得する学生の数が多く、その一方で、1年生においてはGP1を取得する学生の数が多いといった特徴が見られた。高大連携のあり方について考える上でも、その理由および支援のあり方に関して、今後さらなる精査、検討が求められる。

本分析の結果が、今後、基礎教育科目における成績評価基準等を振り返るための一助になれば幸いである。

(総合福祉学部 田中 寿夫)

### 3. 「専門教育科目」GP度数分布表の実態

#### 3-1. 各学科の現状

##### (1) 講義科目について

本節では講義科目について学科の特徴をみた。以下の3つの分布が見られた。タイプ1「成績インフレ型」(=GP4の学生が多く、右肩上がりの分布)、タイプ2「A評価過多型」(=GP3の学生が多い、山型)、タイプ3「その他」となっている。タイプ2が6学科(社会福祉学科・実践心理学科・観光経営学科・こども教育学科・歴史学科)と多い。表現学科も山は低いながらタイプ2の型といえる。

タイプ1は教育福祉学科・経営学科の2学科となっている。

タイプ3として栄養学科はGP1を頂点とした山型である。コミュニティ政策学科GP1と3を頂点とする2ピーク型である。看護学科はGP2、3、4が同程度となっている。

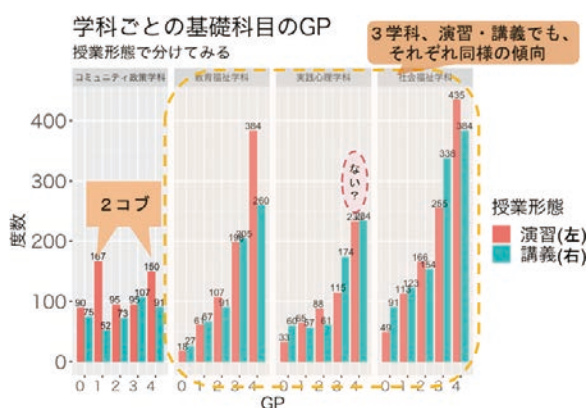


図1 千葉キャンパスの学科別GP

これらから読み取れることを挙げた。まずは、学科間で3つの分布という大きな分布の違いがみられた。学科間における分布の違いを許容できるのか議論が必要である。

例えば、講義科目における高成績(タイプ1「成績インフレ型」やタイプ2「A評価過多型」)をどう考えればよいか。学生の取り組み状況で多くを評価するようになるのか。特にコロナ禍(オンライン授業)2年目の特異性が表れているからかもしれない。経年でみる必要性が出てくる。あるいは、理解度で高評価だった場合も、額面通り捉えてよいのか疑問である。高い到達度へ達した学生が素晴らしいのか、高い到達度へ導いた教え方が素晴らしいのか、もしくは難易度が適切なのかも含め、様々な疑問が浮かぶ。

GP1を頂点とした山型という分布については、科目の難易度の問題がありうる。資格取得を目標に授業を進めて行くとすると、学生の取り組み状況よりは、到達度を重視することが想定される。学生に高評価を与えたところで、当該学生が資格に落ちてしまうような事態は避けたい。となると、学生の到達度を重視する結果となり、GP1を頂点とした山型であることは、面接型合格者多数の状況において起こりうる。

一方、2ピーク型の場合、同じ教室に、理解度の異なる集団の学生が受講している可能性がある。よって教員側には教え方の工夫が求められる。あるいは習熟度に応じたクラス編成も検討に値する。

こういった気づきからの課題を挙げたい。大学の専門、講義科目の理解度に対して何を指すべきか?つまり、学生の成績に対してどんな分布を想定するのか、ということである。母数が大きくなればなるほど正規分布に近づくことは想定される。であるにも関わらず、インフレ型が頻出するのはどのような状況なの

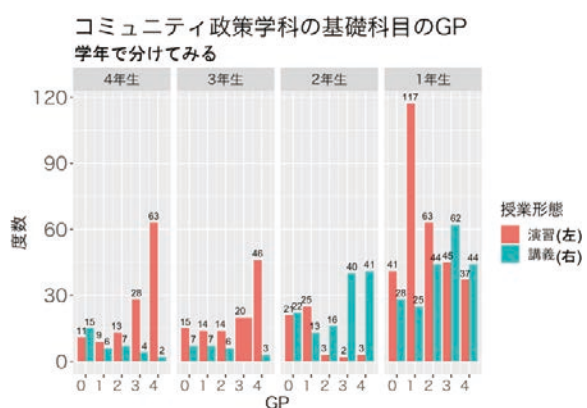


図2 コミュニティ政策学科の学年別GP



だろうか。

また、大学教育においてアカデミズムを追求していったときに、そもそも正規分布の想定で良いのだろうか。

資格がかかわる場合には絶対評価でないと授業の質を担保することにはならないだろう。一律な評価を下すのではなく、優秀成績に対する相対評価も考えられる。また、不可に対しては絶対評価としたほうが良いかもしれない。ただし、受講者が少なければ相対評価は不向きかもしれない。人数によって成績評価基準を変えてよいのかも定かではない。

## (2) 演習科目について

演習科目については多数の7学科（総合福祉学科・実践心理学科・コミュニティ政策学科・経営学科・観光経営学科・表現学科・歴史学科）において、タイプ1「成績インフレ型」（＝GP4の学生が多く、右肩上がりの分布）となっている。次に多いのがタイプ2「A評価過多型」（＝GP3の学生が多い、山型）で4学科（教育福祉学科・看護学科・栄養学科・教育学科）となっている。

演習科目における分布のタイプは成績インフレ型が7学科・A評価過多型が4学科といずれも高評価である。また、演習科目と実験・実習・実演は学科内で概ね傾向が似ている。実験・実習・演習・実演については、おおむね、学内における実施学科が少ない。栄養学科のみ、件数が多く、1を頂点とした分布となっており評価の厳しさが伝わる。

演習科目について高評価であることは、教員が少人数の中で達成状況をこまめにチェックし、学生の成長が見込まれていることであるから望ましい状況ではないだろうか。栄養学科における実験・実習・実演については、評価が厳しく、学科の特性が顕著に出ている。

## (3) 専門科目の実態把握から得られた課題

GP度数分布の目標値はどこに定めることが適当なのかが課題としてあげられる。絶対評価か相対評価か、また授業形態（講義科目・演習科目）によって異なるか、人数によって変わるのか。いくつかの科目における、毎年変わらない絶対評価の実施は、質確保に資するだろう。

また、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。資格免許取得は比較的明確な

成果指標である一方、そうでない学問における成果をどこに求めるべきか検討していく必要がある。この議論のためには、経年的な傾向の蓄積が大前提である。評価年はコロナ禍2年目のオンライン授業の時期であるが、これが特異な状況であるのかどうかの検証も必要である。

（コミュニティ政策学部 松野 由希）

## 3-2. 専門教育科目GP度数分布の分析—看護栄養学部の事例

### (1) 看護学科専門教育科目のGP度数分布の特徴

看護学科の専門教育科目においては、①0=D評価が少ない、②1=C、2=B評価がやや多い、③2=Bと3=Aが同程度の出現頻度になっている、という3つの特徴があげられた。こうした傾向が生じる原因を分析した結果を、3つの視点で述べる。

### (2) 評価における看護系教員の評価基準の特徴

①看護系教員には、“評価は平均75点辺りになるように”という意識があり、講座制をとることが多い看護系学科の組織構造の中で、受け継がれている評価基準の考え方があった。林（2010）によると、平均点75点の場合、絶対評価と相対評価の分布がほぼ同じになり、客観性と厳格性がある評価といえるが、SDが小さいのでDとSが極端に少なく、Bが多くなることが示されている。

②有資格者である教員が評価をする際には、職業的なフィルターがかかることがある。そのため3=A以上の評価が付き難い。特に試験で100%の評価の科目が少なくなっている中では、よりこの傾向が強くなると考えられる。

### (3) 進級制度（プロセス）の影響

看護学科は、学年進行ごとに留年制度が設けられており、必修の専門教育科目に0=D評価がある場合には留年となる。0=Dが少ない最も大きな理由はこれである。留年する学生は休学・退学を選びやすく、昨今の休学率、退学率について大学全体的な考え方の中ではD評価をつけづらい。単位認定者会議においても、状況によってはあるが、1科目であれば課題を課して1=C評価にする傾向が見受けられる。

#### (4) 学生の背景（インプット）と国家試験（アウトプット）の影響

①本学看護学科の入学時の学力は、みんなの大学情報大学偏差値ランキング（2022年8月時点）における看護学部の偏差値ランキングにおいて295校中142位の偏差値40～42.5である。教員の体感としては偏差値30台の学生がもっと多いように思われる。これに対してアウトプットとしての看護師国家試験は、必ず1割が不合格になる試験であり、このボーダーラインは偏差値45前後となっている。看護学科の教員の評価は、国家試験に受かるレベルが普通＝2＝Bと考えるために、3＝Aや4＝S評価はつけられにくい。

②総合的な理解や知識の統合、論理的思考が苦手、受験勉強をしたことがない学生が多く、学習方法や学習習慣が獲得できていない学生が多い。そのため、必要不可欠な知識を持ったうえで、様々な知識を統合してよりもっともらしい回答を推論して導き出す力が求められる（丸暗記では受からない）専門教育科目では、SやAは出にくく、BやCが多くなる傾向がある。

（看護栄養学部 佐佐木 智絵）

#### 4. まとめ一本学のGPA制度を再検討するための視点

##### (1) GPA制度の論点

GPA制度の役割は、①主体的な学修の促進、②キャップ制、学習時間の確保、③教育の質保証の3つが挙げられる。これらの視点からGPA制度の論点を整理する。

##### ①主体的な学修の促進

基礎教育科目の面では、科目や担当教員による成績分布の違いが課題となる。とくにS-BASICBなど、同じ科目を複数教員で担当する場合にどのように成績を平準化していくのか。学習成果の可視化や、ミニマムリクワイアメントの提示といった話題と合わせて議論する必要がある。

専門教育科目では、ディプロマポリシーをはじめとする3つのポリシーとの対応が求められる。専門的領域において求められる能力を基準にする、育成する人材像に対応して成績評価を行うことは、学生の学修の動機付けにも影響すると考えられる。学生が「勉強を頑張った」と実感しながらもGPAが下がってしまうような、学生の学修と成績評価との間のミスマッチが

生じている。このミスマッチを解消し、学生にとって納得感のある成績評価を目指すことが肝要である。

##### ②キャップ制、学習時間の確保

GP度数分布の学部・学科による違いは、履修上限単位の緩和の難易度の違いにつながるため、不公平感が生じることが懸念される。

一方、そもそも学生は学修に対する習慣や姿勢が身につけていないのではないかと懸念される。GPA面談等において学生に対し、学修時間、正課外活動、アルバイトのバランスを見直すよう指導することは少なくない。コロナ禍の影響のためか、学業よりもアルバイトを優先していると思われる学生も見受けられる。初年次セミナーといった科目の中で、学ぶとはどういうことか、時間の使い方や、GPA制度活用の意味についても考えてもらう機会をつくる必要がある。

また、資格取得支援、海外経験の機会確保といった正課外学修の機会の充実が求められる中、その参加資格にGPAの指標を加える、あるいはGPAの高い学生に対して参加費用を助成するといった、GPA制度の活用が検討課題となるだろう。

##### ③教育の質保証

公正な成績を示す資料として活用できるのがGPAであるが、学部・学科・学年による成績の分布の違いをどう捉えるかを議論する必要がある。S-BASICの成績評価を全学で平準化するのか、それとも偏在を許容すべきなのか、どのような基準で成績評価をしていくのか、共通認識を形成する必要がある。

専門教育科目ではとくに、社会的な指標（国家試験等）との対応、もしくは学外の産・官・地域等との関係性において、どう整合性を図るかを検討する姿勢が求められる。

##### (2) GPA制度の活用に向けて

以上を総合すると、再検討への視点として次の3点に集約される。

ひとつは、成績評価への共通認識を形成していくということである。どのような評価基準で、絶対評価と相対評価、どのようなバランスで評価するのか議論し、学部、学科で統一した見解を持つ必要があるのではないだろうか。

2点目に、ディプロマポリシーや社会的指標と、GPAとの対応をより明確にしていくことである。育

成する人材像や、その評価軸を可視化し、社会的に通用するGPAを目指していくことが求められているのではないだろうか。

3点目に、学生の主体的な学修の動機付けになるような活用を検討することである。GPAが良い学生への特典をより幅広く拡充し、有効活用することも一案ではないだろうか。

(経営学部 永井 恵一)

#### 参考文献

林直嗣(2010) 大学教育のガバナンスと成績評価基準(下)  
= 質保証とGPA制度 = 経営志林 47(3)  
みんなの大学情報大学偏差値ランキング <https://www.minkou.jp/university/ranking/deviation/ct=4/cp=13/m=167/> (2022/8/31  
アクセス)

## 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

大学の学部生の頃は、コピーといっても、それは「青焼き」とか、「ゼロックスの湿式コピー機」といった類いでした。一枚コピーするのに数秒間時間を要していました。今日では、カラーコピー、両面印刷、拡大に縮小、数十枚の印刷を瞬時にしてくれます。

最近のことですが、ダイヤル式の黒電話を知らない職員の方と話しました。「田舎のお祖母ちゃんちにあったかもしれない」とのことでした。私たちは、線の繋がっていない電話を胸のポケットに入れて持ち歩く時代に生きています。

デジタル化、ICT化、そしてAIと技術革新は、さらに続いていくのでしょうか。

そこで、昔のことが思いだされます。オグバーンの「文化遅滞論」です。文化には物質的文化と非物質的文化がある。技術や機械のような物質的文化の伝搬は速いが、社会制度や価値体系のような非物質的文化はそうではない、といった内容と記憶しています。

このズレをどのように調整したらよいのでしょうか。調整は、教育内容、方法そして評価といった教育課程全般を見据える必要があるでしょう。

2023年11月

『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』編集委員長

下山昭夫（副学長、高等教育研究開発センター長）

---

## 淑徳大学高等教育研究開発センター年報

### 第10号

---

発行 令和5年11月30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



