

淑徳大学高等教育 研究開発センター —— 年 報 ——

2024

第11号

CONTENTS

1. 巻頭言 …… 日野 勝吾
2. 論文・研究ノート・資料
 - ・ 四年制大学における公務員保育士を目指す学生へのキャリア教育の在り方と今後の課題 …… 田村美由紀 他
 - ・ インクルーシブ型金融リテラシー教育に期待される“社会福祉援助の未来” …… 戸塚 法子
 - ・ 幼稚園教育実習における実習評価票の妥当性の検討 …… 常深 浩平 他
 - ・ 学生の実態に応じた教員養成課程の授業計画の再検討 …… 松家まきこ 他
 - ・ 生成AIを活用したデータサイエンス教育のラーニングアシスタントに関する実証研究 …… 杉原 亨
 - ・ 言語学習アシスタントとしてのChat GPTの効果に関する調査 …… 今村 有里
 - ・ 日本の大学における学生参画の現状と質保証に資するための要素の検討 …… 荒木 俊博
 - ・ 淑徳大学初年次英語教育における習熟度別クラス編成の効果と課題 …… 畑江 美佳 他
 - ・ 全学共通基礎教育科目（S-BASIC）：健康管理と身体活動 …… 清水 将之 他
 - ・ 経営学導入教育におけるビジネスゲームの活用とその教育効果 …… 麻場 勇佑 他
 - ・ 淑徳大学の内部質保証体制の取組事例 …… 土師香奈恵 他
 - ・ 看護学研究科における教育上の課題 …… 佐佐木智絵 他
 - ・ ハラスメントに対応する組織の役割 第1報 …… 牧野 美幸 他
3. 活動報告
 - ・ 自己点検評価報告書（2023年度）
 - ・ 「アセスメントプランの再構築に関する事項」の取り組みについて
 - ・ 「コモン・ルーブリックの再検討に関する事項」
 - ・ 成績評価分布の公表に関する事項
プロジェクト報告書

巻 頭 言

2013（平成25）年4月に発足した高等教育研究開発センターは、開設以来、本学全体の教育改革において先駆的な調査・研究に取り組むとともに、ルーブリックの開発をはじめとした、学修者の視点に立った教育手法の開発を通じて、本学全体の教育研究の改革・改善に多大な成果を挙げてまいりました。

こうした成果をこれまで高等教育研究開発センター年報として毎年度にわたって発刊しており、今回が第11号を数えることとなりました。ご執筆くださりました皆様方におかれましては、ご多用中のところ、玉稿をお寄せくださりましたことに心より御礼申し上げます。

開設11年目を迎えた高等教育研究開発センターでは、これまでの調査・研究の蓄積を踏まえ、「活動方針及び活動計画（2023年度～2025年度）」に基づき、学生の就学状況等を考慮しつつ、学修者本位の教育の質保証・質的向上に関する様々な取組みを継続的に展開しているところです。

特に本年度は、2023年度に実施されたアセスメントに関する再構築に向けた調査を踏まえ、コモン・ルーブリックに関する事項を含めてアセスメントプラン案の再提案を行うなどして、アセスメント活動を推進していく予定です。また、開始後1年が経過した全学共通基礎教育科目「S-BASIC」に関して、その効果測定や実務上の課題等を整理し、学生・教職員の「S-BASIC」に対する認知度を確認し、改めて全学的に「S-BASIC」の概要や要点を幅広く周知を行い、「何のために学ぶのか」「何を身につけることができるのか」を可視化できるよう展開していきます。さらに、「S-BASIC」のキャップストーン科目である「創造思考法」（4年生配当科目）の開講に向けて、卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）との関係を踏まえつつコアシラバスの作成等を進めてまいります。

本年報では、本学の各学部・各学科における教育手法に関する新たな取組の状況等を考察した論稿の他、本学の教学システム等の今後の在り方を提言した論稿や学生の学びや成長を可視化するための方法論を展開した論稿等、多彩な玉稿を収録しており、仔細な報告内容を含めて、年々、本年報が充実化していることに改めて感謝申し上げます次第です。

末筆となりましたが、本年報を手にとってくださりました皆様より、是非とも当センターに対する忌憚のないご意見等を賜りますと幸甚に存じます。今後とも、高等教育研究開発センターの諸活動に対するご理解・ご協力を賜りますよう、何卒よろしくお願いいたします。

2024年11月

淑徳大学 高等教育研究開発センター長

副学長・教授 日 野 勝 吾

四年制大学における公務員保育士を目指す学生への キャリア教育の在り方と今後の課題

淑徳大学教育学部こども教育学科 教授 田 村 美由紀
 淑徳大学教育学部こども教育学科 教授 前 正七生
 淑徳大学教育学部こども教育学科 助教 増 淵 まり子
 淑徳大学教育学部こども教育学科 教授 諸 井 サチヨ

キーワード：キャリア教育、公務員保育士、指定保育士養成施設、シラバス、職業教育

要 約

本研究では、公務員として保育職を目指す学生の増加と採用試験の現役合格率上昇のためのキャリア教育・職業教育を検討することを目的とし、指定保育士養成施設のエデュケーションにおけるカリキュラムの実態と最近の公務員採用選考の情報について精査した。近年、公務員試験の選考方式の多様化が進んでおり、教育課程の内外で連携した支援体制が求められており、ICT教育を含めた円滑なキャリア形成を検討していくことが必要である。

本研究の背景

1) 大学におけるキャリア教育の提唱と経緯

平成11（1999）年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（文部科学省 1999）において、「キャリア教育」という文言が公的に登場し、その必要性が提唱されてから20年以上にわたり、キャリア教育の充実が図られてきた。同審議会は「キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある」とし、さらに「キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、各学校ごとに目的を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある」と提言している。

キャリア教育の重要性が提唱された背景には、情報技術革新に起因する専業構造や就業構造の変化、職業に関する教育に対する社会の認識、子ども・若者の変化等、社会全体を通じた構造的問題が存在している。具体的には、完全失業率と非正規雇用率の上昇、早期離職の増加を受けて、「学校から社会・職業への移行」が円滑に行われていないことや、コミュニケーション能力の低下、職業意識・職業観の未熟さ、進路意識・目的意識が希薄な学生の増加による、「社会的・職業

的自立」に向けての様々な課題が浮き彫りとなっていた（文部科学省 2012）。

平成21（2009）年7月の中央教育審議会（以下、中教審）・キャリア教育・職業教育特別部会「審議経過報告」（文部科学省 2009a）では、勤労観・職業観や社会的・職業的自立に必要な能力等を、義務教育から高等教育に至るまで体系的に身に付けさせるため、キャリア教育の視点に立ち、社会・職業とのかかわりを重視しつつ教育の改善・充実を図ることが報告された。多くの就業者にとって、社会に出て行くための学校教育の最終段階である高等教育修了の段階では、社会への移行に当たり、本人の主体的・自律的選択が求められる時であり、職業指導（キャリアガイダンス）やキャリアセンター等による、職業・就職に関する情報の提供や相談体制などの機能がとりわけ重要であると指摘された。

平成21（2009）年12月には、大学における社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施について、中教審大学分科会・質保証システム部会で審議（文部科学省 2009b）され、大学教育の質保証と学生支援の充実の観点から、職業指導（キャリアガイダンス）を明確化することについて検討されている。具体的には、学生が入学時から自らの職業観、

勤労観を培い、社会人として必要な資質能力を形成していくことができるよう、教育課程内外にわたり、授業科目の選択等の履修指導、相談、その他助言、情報提供等を段階に応じて行うことが指摘された。これにより、学生が自ら向上することを大学の教育活動全体を通じて支援する「職業指導（キャリアガイダンス）」を適切に大学の教育活動に位置づける必要があると提言された。

そのため、キャリア教育・職業教育の基本的な方向性として、キャリア教育は一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育であり、幼児期の教育から高等教育まで、発達の段階に応じ体系的に実施され、様々な教育活動を通じ、基礎的・汎用的能力を中心に育成することと定めた。職業教育については、一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育であるとし、実践的な職業教育を充実させ、職業教育の意義を再評価することが必要であると提言された。

2) 大学におけるキャリア教育の内容と実施（厚生労働省「学校教育領域におけるキャリア形成支援」大学等におけるキャリア教育実践講習テキストから）（厚生労働省 2016）

（1）キャリア教育で養成される「社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力」の内容

大学におけるキャリア教育で養成される「社会的・職業的自立、学校から職業への円滑な移行に必要な力」の内容としては以下の3つが挙げられている。

- 社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素としては、基礎的・基本的な知識・技能、基礎的・汎用的能力、論理的思考力、創造力、意欲・態度及び価値観、専門的な知識・技能等がある。
- 社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力は、人の生得的な力ではなく、義務教育から高等教育までの学校教育において育成することができる力である。
- これらの力の育成に当たっては、社会への出口が中学校卒業段階から高等教育修了まで多岐にわたっていること、時代によって変化するものであ

ることにも留意しなければならない。

（2）大学等におけるキャリア教育の実施

大学等の教育は、学生が自らの視野を広げ、進路を具体化し、それまでに育成した社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を、専門分野の学修を通して伸長・深化させていく段階である。大学等においては、高校までのキャリア教育の目標である生涯にわたる多様なキャリア形成に共通して必要な能力や態度の育成と、これらの育成を通じた勤労観・職業観等の価値観の自らの育成・確立を基礎として、高等教育がわが国の多くの若者にとって社会に出る直前の教育段階であることを踏まえ、学校から社会・職業への移行を見据えたキャリア教育の充実を目指すことが必要である。

大学等においては、各機関の教育機能や各学校の教育方針を踏まえ、学生一人ひとりの状況にも留意しながら、キャリア教育に取り組むことが期待されている。入学初年次において、学生生活と卒業後の自分をイメージし、大学等で学ぶ目的意識を持ち、キャリア形成を行う基盤を培う取組みが実施されており、この目的意識が学習意欲の向上につながり、中途退学の予防としての側面も併せ持っている。

一方、教育課程の中に位置づけられたキャリア教育として、基礎教育や学部学科共通科目として開設しているものや、高い専門性を培うための知識や技術を身に付けるものなどがあり、大学による様々な学生の特性や就職状況を踏まえたカリキュラムが展開されている。中でも、入学から卒業までを見通したキャリアデザインや、男女共同参画の視点を持つキャリア教育、さらには高校との連携など、就職だけではなく大学院等への進学を希望する学生の学びの目的や意欲への意識を高める取組みなども行われている（文部科学省 2009b, 2019）。

3) 指定保育士養成施設の大学等における公務員を目指す学生のためのキャリア教育

株式会社マイナビは、令和7（2025）年卒業予定の全国の大学3年生と大学院1年生1,386名を対象に「マイナビ2025年卒大学生公務員イメージ調査」（株式会社マイナビ 2024）を実施した。その結果によると、公務員を就職先として考えている学生はやや増加傾向にあり、全学生の25.2%が考えていると回答した。公務員を就職先として「考えている人」と「考えたがや

めた人」とともに、「公務員になりたい理由」の第1位は「安定している」、第2位は「休日がしっかりとれる」ことであった。また、就職先として公務員を「考えたがやめた」「もともと考えていない」学生に限定し、どのようにすれば公務員になりたい気持ちが高まると思うかについては、「仕事内容について知る機会があれば」(36.0%)が最も多く、キャリア教育やキャリアガイダンスを通じた、採用試験の情報も含めた公務員という職業の情報提供が、公務員への志望を促進できるのではないかと考えられる。

立命館大学キャリアエクステンションセンターでは、令和6(2024)年5月に発表された国家公務員総合職試験の合格者数全国第3位となる84名を輩出しており、様々な公務員養成の支援を展開している(立命館大学 2024)。特色のあるキャリア教育として、1・2回生を対象とした「立命館霞塾」という公務員養成プログラムを実施しており、国家行政課題に関するテーマを取り上げた、特別人材養成プログラムとなっている。プログラムでは、参加型のグループワークやディスカッション、職業理解なども取り入れながら、キャリアプランニングの基本的な考え方や情報収集と活用能力を高める方法など、初年次に適した実施内容となっている。

本学においても、全学組織であるキャリア支援室やキャリア教育・支援センターを中心として、各学部各学科の実態に即したキャリア教育・職業教育やキャリアガイダンスを実施しており、公務員養成についても講座を開設し、個別相談や面接指導、エントリーシートの添削など、細やかな支援を行っている。筆者は、令和6(2024)年3月まで、指定保育士養成施設の一つであった淑徳大学短期大学部こども学科に所属し、就職ガイダンスや公務員試験の対策講座、教育課程の中に位置づけられた「就職実践講座」「就職実践講座(保育士試験)」の一部を担い、公務員保育士を目指す学生の支援に従事し、公務員試験合格者の輩出に努めた(田村 2022)。学生の就職への意識は取得した資格を活用し、安定した就職に結びつけられるよう、また長く働き続けられるよう、雇用の安定や待遇面等へ向けられており、このことが公務員保育士を志望する学生の増加に繋がっていることが伺える。

令和6(2024)年5月1日時点における淑徳大学教育学部こども学科卒業生の公務員(保育士・幼稚園教諭)採用試験の現役合格率は83.3%であり、主な就職

先は東京都品川区、墨田区、豊島区、板橋区、さいたま市、川口市、川越市、入間郡三芳町等と多岐に渡っている(淑徳大学 2024)。今後の課題として、本学科幼児教育コースの学生の6割が公務員試験を受験することを数値目標とし、さらに採用試験の現役合格率を向上させることを目指していることから、そのために必要なキャリア教育・職業教育について検討することが求められている。

指定保育士養成施設の四年制大学における、公務員(保育士・幼稚園教諭)を目指す学生を対象とした、キャリア教育・職業教育に関する先行研究はこれまでになく、筆者が調査した短期大学部の研究報告を除き、短期・四年制大学の教育課程としてどのように実施されているのかは明らかにされていない。また、近年の公務員採用試験における筆記試験の簡略化や廃止などが進められ、面接や論作文、実技試験によって採用を決定する地方自治体も増加傾向にあるものの、採用選考の動向と大学のキャリア教育のあり方について調査した研究はない。指定保育士養成施設の教育課程において、公務員としての保育職を目指す学生のためのカリキュラムがどのように展開されているのか、最近の公務員採用選考の状況をふまえて今後、公務員に特化したキャリア教育・職業教育をどのように取り組むべきかを検討することが、受験人数の増加と採用試験の現役合格率上昇のために必要である。

本研究の目的と方法

本研究では、四年制大学の指定保育士養成施設において、教育課程に含まれている公務員養成や公務員試験対策として行われているキャリア教育について調査し、その実態を明らかにすることを目的とした。本学教育学部生の公務員試験合格実績を踏まえ、首都圏(東京都、埼玉県、千葉県、神奈川県)において令和6年4月1日時点で登録されている、四年制大学の指定保育士施設59校を対象とした(表1)(一般社団法人全国保育士養成協議会 2024)。対象となる大学のホームページで公開されているシラバスの検索システムを利用し、指定保育士養成施設として登録している学科・専攻を絞り込み、科目名およびキーワードを「キャリア」「公務員」「就職」の部分一致で検索をかけ、シラバスのテキストデータを収集した。「キャリア教育」「職業教育」「公務員試験」「保育士」「幼稚園

教諭」「キャリアガイダンス」といった、本研究に関連した様々なキーワードも検討し、実際に検索をかけてデータ収集を試みたが、抽出件数が非常に少ない結果となった。そのため、キーワードを3つの部分一致に設定し、幅広く抽出することを第一の手順とした。得られたデータについては、さらにその授業内容が公務員養成または公務員試験に適合しているものかどうかについて、「公務員」をキーワードとして検索をかけ、該当するシラバスをさらに絞り込んだ。

検索をかけ抽出されたシラバスデータについて、その内容に基づき、①公務員保育士としての仕事について紹介したもの、②公務員試験対策として一般教養または教職教養科目を教授するもの、③公務員試験対策として専門科目を教授するもの、④公務員試験対策として作文・小論文・面接指導を行うもの、に分類し、その効果については大学のホームページの就職実績と照合し、検討することとした。

表1 本研究の対象となった東京都・埼玉県・千葉県・神奈川県における四年制大学の指定保育士養成施設

番号	都道府県	指定保育士養成施設の名称
01	東京都	白梅学園大学子ども学部子ども学科・発達臨床学科
02		明星大学教育学部教育学科保育士養成課程・子ども臨床コース
03		昭和女子大学人間社会学部福祉社会学科・初等教育学科
04		武蔵野大学教育学部幼児教育学科
05		目白大学人間学部子ども学科
06		玉川大学教育学部乳幼児発達学科
07		東京家政大学児童学部児童学科児童学専攻・育児支援専攻
08		日本社会事業大学社会福祉学部福祉援助学科
09		日本女子体育大学体育学部子ども運動学科
10		こども教育宝仙大学こども教育学部幼児教育学科
11		大妻女子大学家政学部児童学科児童学専攻
12		東京成徳大学子ども学部子ども学科
13		白百合女子大学人間総合学部初等教育学科
14		東京学芸大学教育学部学校教員養成課程初等教育専攻幼児教育コース
15		実践女子大学生生活科学部生活文化学科幼児保育専攻
16		東京家政学院大学現代生活学部児童学科
17		桜美林大学健康福祉学群保育領域
18		共立女子大学家政学部児童学科
19		東京未来大学こども心理学部こども心理学科こども保育・教育専攻
20		帝京平成大学人文社会学部児童学科保育・幼稚園コース
21		東京都市大学人間科学部人間科学科
22		和光大学現代人間学部心理教育学科子ども教育専修
23		帝京科学大学教育人間科学部幼児保育学科
24		東京福祉大学保育児童学部保育児童学科
25		大東文化大学文学部教育学科保育士課程
26		日本体育大学児童スポーツ教育学部児童スポーツ教育学科幼児教育保育コース
27		日本女子大学家政学部児童学科保育者養成コース
28		聖心女子大学現代教養学部教育学科初等教育学専攻幼児教育コース
29		東洋大学福祉社会デザイン学部子ども支援学科
30		東京純心大学現代文化学部こども文化学科（保育士養成課程）
31		帝京大学教育学部初等教育学科こども教育コース

番号	都道府県	指定保育士養成施設の名称
32	埼玉県	文教大学教育学部心理教育課程
33		聖学院大学人文学部児童学科
34		文京学院大学人間学部児童発達学科
35		立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科
36		十文字学園女子大学教育人文学部幼児教育学科・人間生活学部人間福祉学科
37		埼玉学園大学人間学部子ども発達学科
38		埼玉県立大学人間学部子ども発達学科
39		埼玉大学教育学部学校教育教員養成課程
40		浦和大学こども学部こども学科
41		淑徳大学教育学部こども教育学科
42		東京家政大学子ども学部子ども支援学科
43	千葉県	聖徳大学児童学部児童学科昼間主コース・夜間主コース・心理・福祉学部社会福祉学科
44		植草学園大学心理・福祉学部社会福祉学科
45		川村学園女子大学教育学部幼児教育学科
46		淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科
47		江戸川大学メディアコミュニケーション学部こどもコミュニケーション学科
48		城西国際大学福祉総合学部福祉総合学科子ども福祉コース
49		流通経済大学社会学部社会学科
50		和洋女子大学人文学部こども発達学科・家政学部家政福祉学科
51		千葉大学教育学部学校教育教員養成課程乳幼児教育コース
52	神奈川県	鎌倉女子大学児童学部児童学科
53		関東学院大学教育学部こども発達学科
54		田園調布学園大学子ども未来学部子ども未来学科
55		相模女子大学学芸学部子ども教育学科
56		東洋英和女学院大学人間科学部保育子ども学科
57		横浜創英大学こども教育学部幼児教育学科
58		國學院大学人間開発学部子ども支援学科
59		松蔭大学コミュニケーション文化学部生活心理学科・子ども学科

研究結果

本研究の対象となった59校について、科目名およびキーワードを「キャリア」「公務員」「就職」の部分一致で検索をかけた結果、全ての大学において、キャリア教育・職業教育が科目として設置されていた。そのうち、公務員に関する科目はわずかに9校（17.0%、東京都5校、埼玉県2校、神奈川県2校）であった。さらに、公務員の保育士・幼稚園教諭の試験における専門科目を取り扱った科目は、2校の大学（表1の番号20、36）で実施されていた。

① 公務員保育士としての仕事について紹介したもの

・番号20の大学では2年次に「就職支援Ⅱ」を開講し、社会人としての常識を身に付けることを目的とした授業の1コマを公務員ガイダンスの授業として展開していた。さらに、3年次以降では「公務員試験対策Ⅱ（保・幼）」という科目があり、第1回の授業において公務員採用試験の全体像について紹介し、公立の保育士・幼稚園教諭としての仕事に期待することと自身が就きたいと考えた理由を明確にする内容となっていた。第2回の授業では、公務員としての保育士・幼稚園教諭への道の臨み方と題し、自信が受けたいと考えている地方公共団体の採用試験の概要を調べ、これまでの大学で学んだ内容を振り返り

自身の資質や能力、知識について探求する記述課題が提示されていた。

- ・番号26の大学では3年次に「キャリアデザインⅡ」の科目において、公務員保育職を中心としたキャリアパスを学び、自らのライフコースやキャリア形成について考える授業を行っていた。公立幼稚園・公立保育園における新人から園長までの職責について、公務員に求められる素養、公務員専門職として求められる専門知識について学習するように組まれていた。
- ・番号29の大学では1～4年次のいつでも受講できる「公務員論」という科目を開設し、公務員に関心を持つ学生がその制度や行政の仕組みを学び、公務員の幅広い多種多様の職種を理解できるような授業が組まれていた。国と地方公共団体の行政組織、実務例と勤務条件、服務や研修を理解し、グループワークを通して少子高齢化等の課題への新たな対応について考える力を養うカリキュラムとなっていた。
- ・番号34の大学では「公務キャリア特講」という科目を開設し、埼玉県ふじみ野市にまつわる地域課題を取り上げながら、公務員という職業について理解し、ふじみ野市のまちづくりとしてマスタープランや市民との活動、給与・福利厚生について理解を深めるよう展開されている。また、若手職員による公務員の業務ややりがいについての講話を取り入れながらも、現実におかれている課題を客観的に理解し、行政データの資料を通して、公務員としての職業を多角的な視点から理解することを到達目標としていた。
- ・番号36の大学では、「保育サービス論」の第1回目の授業内容の中に、公立保育所や児童福祉施設の現状について理解するための学習内容があった。さらにいくつかの評価項目として、公立保育士としての知識を高め、その法や制度を基本的に理解していること、公立保育所・児童福祉施設の概要と現状について、統計的資料の解釈と理解ができること、公立保育士として子どもと保護者への適切なかわりと態度が身につけていること、問題解決のための専門性と倫理を兼ね備えていることが挙げられていた。
- ・番号53の大学では「保育キャリア演習Ⅰ」「保育キャリア演習Ⅱ」を開講している。「保育キャリア演習Ⅰ」では、外部講師による一般教養試験科目、論文などの授業を実施していた。後半の3回は、4年生や卒業生による就職活動報告会と公立保育園園長

経験者による講演会、そして総括を行い、保育職就職の動向と現状を把握し、自身の進路決定について熟考し、まとめとして自身の進路についてのロードマップの作成をレポート課題としていた。「保育キャリア演習Ⅱ」では、履歴書や小論文の書き方、模擬試験など、主に二次試験対策となる学修内容を序盤の授業で行い、第5回以降は、横浜市をはじめとした地方自治体、幼稚園協会、保育園認定こども園園長会、福祉施設などの現場と連携し、様々なゲストスピーカーとの対話の場を持つように構成されていた。同時期に職場の見学や説明会への参加も促進しており、実際の就職活動と連動した授業構成となっていた。

- ・番号54の大学では、3年次の「キャリア講座」という科目において、就職活動を行う際の流れや情報収集の方法、専門職への理解や職業的自立といった、自分の将来について展望を持つことを目的とした授業内容となっている。その中に、行政のしごとについてという授業回を設け、公務員保育職の魅力や行政のしごと等について紹介していた。

② 公務員試験対策として一般教養・教職教養を教授するもの

- ・番号20の大学では、「公務員試験基礎Ⅱ」という科目の中で、教養試験の中でも判断推理の分野を主な対象とし、時事問題も毎回の授業に取り入れた授業が展開されていた。テキストは大卒程度の行政職、警察官・消防官試験に対応した問題集を使用していたが、授業ではその中でも比較的平易な題材と小論文の基礎内容を扱っており、公立保育士や民間企業のSPI試験採択としても活用するように、学生へ発信していた。「数的処理入門Ⅰ」の中で、教養試験科目の数的推理と判断推理を中心とした演習問題に取り組む授業を行っていた。数的推理で扱う問題は、SPI試験でも採用されているものを一部扱うなど、公務員試験でもこの試験方式で実施されていることから、民間企業等を志望している学生も含め、幅広い学部学科の学生が履修できるようになっていた。
- ・番号22の大学では「公務員講座(※)」と題した科目を複数展開しており、数的処理、文章理解、英文理解、日本史、政治、経済、小論文などが開講されていた。テキストは、公務員試験対策で用いられているものを使用しており、公務員講座の科目を自分の

試験内容に合わせて複数履修するよう指導していた。

- ・番号24の大学ではまず、「キャリア開発演習Ⅰ（教養）」という科目を開講し、SPI試験、人文科学・自然科学・社会科学の公務員試験対策の問題に取り組み、後半は文章理解、数的推理、判断推理、資料解釈、小論文対策を行っていた。シラバスによると通年で60回の授業構成の4単位の演習科目であった。続いて、「キャリア開発演習Ⅱ（教養）」という科目も開講しており、こちらも通年で60回、4単位の演習科目であった。教授内容は、小論文、面接指導、文章理解、数的推理、資料解釈、空間把握等を取り扱っていた。
- ・番号53の大学で実施されている、「保育キャリア演習Ⅰ」の一部の授業回で取り扱っていた（前述①）。

③ 公務員試験対策として専門科目を教授するもの

- ・番号20の大学では、「公務員試験対策Ⅱ（保・幼）」という科目を展開し、3年次の学生を対象とした専門試験対策の授業を行っていた。科目の構成は、保育原理、教育原理、社会福祉、子どもの家庭福祉、社会的養護、保育心理学、子どもの保健、子どもの食と栄養、子育て家庭支援論・保育内容、乳児保育・障害児保育、保育実習論をそれぞれ1回ずつとなっていた。この授業の特徴として4年次の受講も歓迎しており、受講の際には総復習に加えて小論文や面接のサポートも実施するとシラバス上で明記されていた。
- ・番号36の大学では、「保育サービス論」という科目のほぼ全ての授業回で、公務員保育士の試験に特化した専門科目の対策授業を実施していた。科目の内訳は、社会福祉、子ども家庭福祉・社会的養護、保育原理、教育原理、子どもの保健、保育の心理学をそれぞれ2回、子どもの食と栄養を1回となっていた。テキストは、公立保育所・幼稚園に対応した保育専門テキストと問題集を使用しており、専門科目試験を実施している地方公共団体の採用試験対策を実践していた。授業では毎回ミニテストを実施しており、その結果が成績に反映されるとともに、試験対策の習熟度を自己把握できるようになっていた。

④ 公務員試験対策として作文・小論文・面接指導を行うもの

- ・番号20の大学では「公務員試験基礎Ⅱ」において小

論文対策の基礎を指導していた（前述②）。また、「公務員試験対策Ⅱ（幼・保）」を受講した4年次の学生を対象として、小論文や面接対策のサポートを実施していた（前述③）。

- ・番号22の大学では「公務員講座（小論文）」が開講されていた（前述②）。
- ・番号24の大学では「キャリア開発演習Ⅰ（教養）」及び「キャリア開発演習Ⅱ（教養）」の一部の授業回において、小論文と面接指導を実施していた（前述②）。
- ・番号53の大学で実施されている、「保育キャリア演習Ⅱ」の一部の授業回で取り扱っていた（前述①）。

本研究では、本学教育学部生の公務員試験合格実績を踏まえ、首都圏（東京都、埼玉県、千葉県、神奈川県）において令和6年4月1日時点で登録されている、四年制大学の指定保育士施設59校を対象とし、教育課程に含まれている公務員養成や公務員試験対策として行われているキャリア教育について調査した。本研究の対象となった59校のうち、公務員に関する科目はわずかに15校、また公務員の保育士・幼稚園教諭の試験における専門科目を取り扱った科目は、わずかに2校の大学で開講されているのみであった。

一方で、公務員試験の実施内容は毎年変化しており、近年、筆記試験の簡略化や廃止などが進められ、人物重視の試験が実施される自治体が増加している。複数回の面接試験の実施で採用結果に至る自治体や、一部の試験科目をオンラインのSPI試験に置き換えるタイプ、さらにはエントリーシートの書式が写真やイラストを交えて作成可能な完全自由型の形式や動画による自己PRの作成など、各自治体によるオリジナリティ溢れる試験方式が見られるようになった。さらには、採用時期もこれまでは一定の期間に集中していたが、そこに当てはまらない自治体も見られるようになり、募集要項の公開時期も自治体によって異なるため、公務員試験の情報を集約することが今後の課題である。

以上により、本研究結果と併せて、最新の採用選考についての情報も調査し、その結果と共に考察していきたい。以下は、本学の教育学部こども教育学科幼児教育コース卒業生および短期大学部こども学科卒業生の主な就職先（表2）における採用選考の実態について調査した結果である（令和6（2024）年6月23日時点）。各地方公共団体のホームページからの採用試験

情報を元に、令和6（2024）年に実施される情報または令和5（2023）年に実施された情報が掲載されているもの（会計年度任用・臨時的任用を除く）について以下に列記する（表3）。

- ・埼玉県職員（保育士）の令和6（2024）年実施の採用選考では、任命権者選考が人物試験（人物及び専門的知識等について、個別面接による試験）であり、人事委員会選考は論文試験（文章による表現力、課題に対する理解力、思考力、その他の能力について記述式による筆記試験を行う）、人物試験（個別面接）、適性試験（公務員として職務遂行上必要な素質及び適性について）が実施されることとなっていた。
- ・埼玉県さいたま市では、令和6（2024）年実施の試験から、試験方法の一部を廃止することが告知されており、第1次試験は専門試験のみ、第2次試験は個別面接と適性検査のみとなり、教養試験と論文試験の廃止が発表された。
- ・埼玉県川口市では、令和6（2024）年実施の試験について、第1次試験は約10分の個人面接と90分の専門的知識を問う択一式の専門試験となっていた。第2次試験は適正検査と面接試験であった。
- ・埼玉県川越市では、令和5（2023）年実施の試験の時点で、専門（社会福祉、社会的養護を含む子ども家庭福祉、保育の心理学、保育原理・保育内容及び子どもの保健）と面接試験（個人）で第1次試験が行われ、第2次試験は論文（課題に対する理解力、文章による表現力及び論理力についての記述、90分）という形式で実施されている。
- ・埼玉県所沢市では、令和6（2024）年の場合、春採用と秋採用があり年2回の採用試験を実施している。春採用では、専門・教養試験ともに廃止され、第1次試験は動画投稿型面接、第2次試験は個別・集団面接となり、人物重視の試験構成となっている。秋採用については、経験者採用も含む選考となっており、筆記試験が含まれるかどうかについてはまだ告知されていないが、事務職採用では筆記試験を採用することが明記されていることから、専門試験が実施される可能性がある。
- ・埼玉県飯能市では、令和6（2024）年実施の第1次試験は、個人面接、教養試験及び専門試験となっており、第2次試験、第3次試験とも個人面接を行うこととなっていた。
- ・埼玉県狭山市では、過年度に続き令和6（2024）年

実施の採用試験についても、第1次試験では事務適性検査（Webテストによる実施）と面接（15～30分程度）、第2次試験では面接のみという方式となっていた。

- ・埼玉県草加市では、令和5（2023）年実施の第1次試験は、専門試験（社会福祉、社会的養護を含む子ども家庭福祉、保育の心理学、保育原理・保育内容、子どもの保健、90分）、SPI3（基礎能力検査・性格検査、テストセンター方式、65分）、論文（60分）、第2次試験は個別面接試験（市が期待している人材かどうかについて面接により判断する）となっていた。
- ・埼玉県戸田市では、令和5（2023）年実施の採用試験において、第1次試験は適正検査（テストセンター及びWebテスト）と面接試験、第2次試験は面接試験のみの実施であった。
- ・埼玉県三郷市では、令和6（2024）年実施の採用試験において、第1次試験は専門試験（社会福祉、社会的養護を含む子ども家庭福祉、保育の心理学、保育原理・保育内容、子どもの保健についての択一式筆記試験、90分、障害児保育についてはいずれかの分野で出題されることがある）、職場適性検査（公務員としての職業生活への適応性についての検査、20分）が、第2次・第3次試験では個別面接試験が実施されることとなっていた。
- ・埼玉県ふじみ野市では、令和5（2023）年実施の採用試験情報が公開されており、第1次試験は個別面接（対面又はWeb、職員として必要な資質、適性及び人格、性向等について）、第2次試験は、SPI3または専門試験どちらかを1科目選択する筆記試験と適性検査、作文試験（第3次試験の評価対象）となっていた。ここでの専門試験は、社会福祉、子ども家庭福祉（社会的養護を含む）、保育の心理学、保育原理・保育内容、子どもの保健から択一式での出題であり、障害児保育についても、いずれかの分野で出題されることがあると明記されていた。第3次試験は、集団討論と個別面接による試験が実施されることとなっていた。
- ・東京都福祉局による令和6（2024）年実施の東京都職員福祉Ⅱ類採用選考は従来通りであった。第1次選考では、一般教養分野（文章理解、数的処理、資料解釈、生活常識、人文科学系、社会科学系）および専門分野（相談援助業務や児童・障害児（者）の直接支援に必要な専門知識）の択一試験と作文（課

題式600～800字、1時間程度)、口述考査(人物及び職務に関連する知識についての集団面接)となっていた。第2次選考では、グループディスカッション(テーマは当日お知らせする)、口述考査(人物及び職務に関連する知識についての個別面接)となっていた。

- ・東京都の特別区立幼稚園教員採用候補者選考における令和6(2024)年の実施内容では、第1次選考が教職・専門教養(択一式、幼稚園教育要領、教育関連法規・基準など)、小論文(事例式、1,200字程度)であり、第2次選考が実技試験(①模擬保育:当日指定される課題に対し、幼児が前にいる想定で一斉指導を行う。②キーボード伴奏付き歌唱、課題曲あり、楽譜を見て弾きながら歌う、楽譜の指定なし)および個人面接(意欲、表現力、教育に対する使命感、幼児理解、豊かな人間性などを評価)となっていた。
- ・東京都新宿区が令和5(2023)年に実施した採用試験の内容は、第1次選考が筆記試験(90分40問出題、①一般教養分野:文章理解、数的処理、判断推理、憲法等、②専門分野:保育原理、児童心理学、児童福祉法等)、作文(課題式、1,000字程度、60分)であり、第2次選考は個別面接試験となっていた。
- ・東京都墨田区では、令和6(2024)年の第1次選考が一般教養・専門問題の択一式試験(70分、30問)と作文試験(課題式、800～1,200字、90分)、第2次選考は面接(個別面接、20分程度)、体力測定(筋力、柔軟性、俊敏性など)という形式で実施することであった。
- ・東京都豊島区では令和6(2024)年実施の試験は従来通りであり、第1次選考では、五肢択一式の一般教養・専門問題(40題、90分)と作文(800～1,000字程度、課題式、80分)が、第2次選考では面接試験が実施されることとなっていた。筆記試験の出題領域が告知されており、教養問題は法律、経済、政治、日本史、地理、文章理解、数的処理、判断推理、資料解釈、社会事象、地方自治法、地方公務員法、また専門問題は社会福祉法、保育原理、教育原理、児童福祉法、児童心理学、精神保健、楽譜、絵画、保健衛生、対人関係と発表されていた。
- ・東京都北区では、令和6(2024)年の試験においても従来通りの実施形式であり、第1次選考では筆記試験が一般教養・専門知識について五肢択一式により40題(1時間30分)出題され、作文試験が課題式

により800字程度(1時間)であった。また、第2次選考は個別面接となっていた。参考として過去の出題領域が要項に明記されており、一般教養は法律、経済、政治、文学、日本史、地理、物理、化学、文章理解(英文含む)、数的処理、判断推理、資料解釈、社会事象、地方自治法、地方公務員法、また専門試験は社会福祉法、保育原理、教育原理、栄養学、児童福祉法、児童心理学、生理学、精神保健、楽譜、絵画、障害児保育、保健衛生、対人関係、老人福祉となっていた。

- ・東京都板橋区では令和6(2024)年実施分から試験方式を変更し、第1次選考は作文(課題式により80分、800～1,000字)、第2次選考は個別面接となっている。
- ・東京都足立区では、令和6(2024)年実施の試験において、第1次選考は短答式記述試験(5題中3題を選択し回答、1題あたり300字程度、90分、「愛着を育むことはなぜ必要か」などのお題を5題出題)であり、第2次選考は個別面接(人物評価など、25分程度)と集団面接(職務に関する知識など、6名程度、45分程度)となっていた。
- ・東京都葛飾区では、令和6(2024)年実施の試験内容は従来通りであり、第1次選考は択一式(五肢択一式60分、文章理解、数的処理、社会福祉法、保育原理など一般教養計30題)と作文(課題式90分、800～1,000字程度)、第2次選考は面接(人物及び職務関連の知識について)であった。
- ・東京都江戸川区では令和6(2024)年実施予定の試験は、第1次選考が筆記試験(択一式、25問60分、一般教養は文章理解、判断推理等、専門は保育原理、児童福祉法等)と作文(課題式、800字程度)であり、第2次試験は口述選考(人物及び職務に関連する知識などについての個別面接)と集団討論(1つのテーマについて複数人で討議を行う)であった。
- ・東京都杉並区では令和6(2024)年の試験から、福祉2類(保育士、児童指導、福祉)の試験における筆記試験(択一試験)を実施せず、課題式の作文と個別面接による採用変更へと切り替わっている。第1次試験は課題による作文試験(800字程度、60分間)、第2次試験は面接試験(福祉職員として必要な基礎的・専門的知識及び人物について個別面接)であった。
- ・東京都八王子市で令和6(2024)年に実施された試

- 験方式は、第1次試験が教養試験（Web方式、文章理解、数的処理等、21題30分、期間内受験）と適性検査（Web方式、15分、期間内受験）、第2次試験が口述試験（対面による個別面接）となっていた。

 - ・東京都立川市で令和6（2024）年に実施される試験方式は、第1次試験が専門試験（90分）と事務適性試験（10分）、第2次試験が実技等と個別面接、第3次試験が集団面接となっていた。
 - ・東京都三鷹市で令和6（2024）年に実施した8月採用の試験では、第1次試験が教養試験（120分、時事、社会、人文及び自然に関する一般知識並びに文章理解、判断・数的推理及び資料解釈に関する知
- 能）と専門試験（社会福祉、社会的養護を含む子ども家庭福祉、保育の心理学、保育原理・保育内容、子どもの保健）であった。第2次試験及び第3次試験はそれぞれ個別面接試験が実施されていた。

 - ・東京都町田市で令和6（2024）年に実施した試験では、第1次試験がグループワーク（課題についてのグループでの討議）とSPI3（性格検査、約30分）、第2次試験が個別面接（Webによるリモート方式）、第3次試験はGAB（知的能力テスト、言語理解、計数理解についてのマークシート方式）・専門試験（保育士業務に係る課題について作文方式）・最終個別面接（対面）となっていた。

表2 本研究の調査対象とした地方公共団体の一覧

都道府県	地方公共団体名
埼玉県 (22区分)	埼玉県（福祉Ⅱ類）・さいたま市・川越市・熊谷市・川口市・秩父市・所沢市・飯能市・加須市・狭山市・上尾市・草加市・越谷市・蕨市・戸田市・朝霞市・新座市・桶川市・三郷市・蓮田市・ふじみ野市・三芳町
東京都 (23区分)	東京都（福祉Ⅱ類）・特別区（幼稚園教諭）・港区・新宿区・文京区・墨田区・品川区・目黒区・世田谷区・渋谷区・杉並区・豊島区・北区・板橋区・練馬区・足立区・葛飾区・江戸川区・八王子市・立川市・三鷹市・町田市・小平市

表3 本研究の調査対象とした地方公共団体のうち公務員保育士の採用試験についてホームページ上で発表されている試験方式一覧（令和5・6（2023・2024）年実施分）（令和6（2024）年7月1日時点）

	教養試験	専門試験	SPI	作文 小論文	面接 集団討論	適性検査	実技試験 体力測定
埼玉県		○			○	○	
さいたま市		○			○	○	
川口市		○			○	○	
川越市		○		○	○		
所沢市		△注1			○		
飯能市	○	○			○		
狭山市					○	○	
草加市		○	○	○	○		
戸田市		○			○	○	
ふじみ野市		△注2	△注2	○	○		
東京都	○	○		○	○		
特別区立	○	○		○	○		○
新宿区	○	○			○		
墨田区	○	○		○	○		○
豊島区	○	○		○	○		
北区	○	○		○	○		
板橋区				○	○		
足立区				△注3	○		
葛飾区	○	○		○	○		
江戸川区	○	○		○	○		

	教養試験	専門試験	SPI	作文 小論文	面接 集団討論	適性検査	実技試験 体力測定
杉並区				○	○		
八王子市	○				○	○	
立川市		○			○	○	○
三鷹市	○	○			○		
町田市		○	△注4		○	△注4	

注1. 春と秋の採用試験があり、専門試験は秋採用で実施される可能性あり

注2. 専門試験またはSPI試験のいずれかを選択受験する方式

注3. 短答式記述試験（3題・300字程度）

注4. SPIは性格検査のみ実施、知的能力テストとしてGABを実施

考 察

平成23（2011）年4月に施行された大学設置基準の改正以降、全大学において教育課程の中に職業的自立を図るための指導を盛り込み、就職者数の情報を公開することが義務付けられていることを受けて、多様なキャリア教育を行っていることが伺える（荒木2020）。しかしながら、本研究においては対象となった59校のうちわずかに9校でのみ、公務員保育士の内容に触れた授業カリキュラムを提供していることが明らかとなった。この背景には、大学設置基準における「大学におけるキャリアガイダンスの推進」としての改正の趣旨が、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指したものであり、教育課程の内外を通じて社会的・職業的自立に向けた指導に取り組むことと、そのための体制を整えるものと明記されていることが一因となっていることが考えられる。具体的には、それぞれの個性・特色や学問分野に応じた取組でありながらも、文部科学省は以下のような取組例を挙げており、これらの3つの形態に従ったキャリア教育が実践されていることが考えられる。

1. 専門教育や一般教育におけるキャリア形成支援：キャリア形成に必要な能力（コミュニケーション能力、プレゼンテーション能力、異文化理解能力、IT能力、クリティカル思考等）を高める授業を通じて、学生が自己評価を行い、必要な基礎力を伸ばす取組。「企業倫理」の講義を通じて、専門分野の知識を修得しつつ、ディスカッション能力、話す力、まとめる力等を養成する。
2. 幅広い職業意識の形成等を目的とする授業科目の実施：「キャリア形成論」における産業界や法曹

界等で活躍する卒業生によるシリーズ講義の実施。「人材育成学」における外部講師のキャリア形成経験を学び、社会・企業との関わりの中で自分を振り返る。経済・労働・教育訓練の具体的事例を取り上げながら、学生が自己理解と啓発を深め、将来の職業生活の展望をもつ。働くことの意義やコミュニケーションについて、グループ講義等を実施。

3. インターンシップの実施：一般的な職業観・勤労観の育成や、専門教育の地実学習のために、授業科目として位置付けてインターンシップを実施する。

これらの3つの形態から考察すると、教育課程内で取り組まれるキャリア教育は、初年次教育のような中に位置づけられる基本的な能力形成に始まり、インターンシップや教育課程外におけるボランティア活動等を経て、自身のキャリア形成をサポートし、社会的・職業的自立へと導くカリキュラムであることが示唆される。そのため、実際には教育課程外に設置された、就職・キャリア支援を担うセンターや専門家を通じて、就職試験のための対策講座や合宿、セミナーなどが開催されていることが多い。指定保育士養成施設を対象としたキャリア教育に関する先行研究を追跡すると、ライフデザインやキャリアデザインをキーワードとした、職業観や保育者としての資質を高めるための、知識や技能を身に付けることを目的とした取組がある。具体的には、ボランティア活動や子どもとの体験活動、インターンシップなどが各大学の特色にならって取り組まれていることが報告されている（西本2015）。

本調査においても、教育課程内における公務員保育士に関わる授業の設置は少なかったものの、就職支援

センター、キャリア支援センター、エクステンションセンターといった名称で設置された部署があり、そこでは公務員保育士になるための具体的な就職支援が実施されているケースが散見された。例えば、番号28の大学ではキャリア支援課が就職支援を担っており、3年次を対象とした教養科目講座と2・3年次を対象としたWeb受講形式の専門科目講座、4年次を対象とした直前演習コースを開講しており、受講者から合格者を輩出している。本学埼玉キャンパスにおいても、教育課程内に公務員保育士に関わる科目は開講されていないが、埼玉キャリア支援室と教員・保育士養成支援センターが公務員試験講座の開講や面接・小論文といった試験対策について個別対応を実施しており、少人数教育による採用試験の高い現役合格率に結びついている。

首都圏をとりまく公務員保育士の採用試験についての傾向を考察すると、埼玉県内では飯能市を除き教養試験が撤廃されている自治体が多くみられた。都内でもいくつかの自治体で教養試験が撤廃されていた。教養試験の代替としてSPI試験を実施する自治体もいくつか見られたが、SPIの適性試験部分のみを実施する自治体もあり、この試験を選考基準に即して柔軟に適用している傾向がみられた。専門試験については、比較的多くの自治体で実施されており、資格職・専門職としての専門性を備えていることが保育士の職員採用における選考基準となっていることが伺えた。作文・小論文試験については、ほぼ半数の自治体が実施しており、足立区では短答式記述試験という新たな試験方式を導入するところもみられた。面接試験については全ての自治体が実施しており、人物重視の選考基準であることは従来から変わっていない。併せて集団討論、適性試験（SPI方式を含む）、実技試験、体力測定などを独自に加え、選考方式に特色を打ち出している自治体もいくつかみられた。

採用試験当日の試験項目が他の自治体と比較して簡易である場合には、エントリーシート（以下、ES）が重要視されていると思われることが考えられる。例えば、埼玉県狭山市では例年8項目前後、200～400字の記述が求められており、電子申請ではあるもののESを重要視している傾向が伺える。一方で、特別区立幼稚園教員採用やいくつかの東京都における採用選考のESは、必要事項等のみの記入となっており、志望動機や自己PRを記載する欄は設けられておらず、

第1次選考合格者を対象として面接試験へ進んだ場合にのみ、様々な項目を設けたESの提出を求める方式となっている。

公務員保育士採用の選考方式の現状を踏まえ、大学の教育課程に公務員保育士としてのキャリア教育を位置づけるとするならば、①教養試験、②専門試験、③面接・小論文等に分割し、学生が自身の希望する自治体の選考方式に従って選択する科目とすることが考えられる。その他、SPI対策等についてもこの中に含めるか、就職支援に関するセンター等で実施する講座を活用する方法がある。本学の場合、セメスター制であることを有効活用し、これらの分割科目をそれぞれ8回の授業として展開することも期待できる。公務員保育士の採用試験は、例年8月後半から9月後半に集中しているが、自治体によっては5～7月中に実施しているところもある。試験対策として開講するのであれば、3年次後期（特に9～16週）または4年次前期（特に1～8週）に①教養試験及び②専門試験を開講し、4年次前期（1～8週と9～16週）に③を開講することが期待できる。1・2年次の学生が受講できるような機会を提供することも可能性としてはあるが、本学では教育効果の観点から履修単位制限を設けていることから、基礎教育科目と専門科目の基礎・基幹科目の履修が最優先であるため、3年次以降の科目としての設置が現実的であろう。

ここで、教育課程に設置する方法と就職支援やキャリア支援センター主導による公務員養成について考えてみたい。教育課程に設置し、授業として展開した場合、学生の高い出席率と単位取得という利点がある一方で、選考方式の変更による試験対策の方向転換が難しいことや保育実習・教育実習に伴う負担などが考えられる。また、シラバスの教授方法に従った形での授業展開が基底となるため、大胆な教授内容の変更は難しく、成績を付す点においても、評価の観点を明確にしておく必要がある。筆者は令和6（2024）年3月まで、淑徳大学短期大学部こども学科の保育士養成校の教員として、「就職実践講座」という講義科目を担当した。令和5（2023）年度まで開設していた授業であるが、上記①～③を網羅した内容であり、選考方式に従った柔軟な試験対策ではなく、学生の受験する選択肢を狭めないことを想定したものであった。当時は合格者増に結び付き、一定の成果が見られたが、一方で上述のような、柔軟な教授内容の変更ができないこと

や、実習を控えた学生への負担といった課題が残されていた（田村 2022）。就職支援やキャリア支援センター主導による公務員養成の場合、学生が受験する自治体の選考方式に従って自由に講座や支援を受けられ、出席や単位取得という制限が無い場合、実習のスケジュールを考慮しながら負担のない試験対策を行うことができる。時間割による制限を受ける可能性はあるが、4年次の授業科目は少なく、場合によっては土曜開講も可能である。また、個別のESや小論文・作文の添削、面接指導など、学生のニーズに合わせた支援体制が構築できることから、教職員の連携の下、センター等を活用した個別のキャリア支援は不可欠である。また近年の選考方式の多様化を受けて、Webによるエントリー方式を採用する自治体が非常に多くみられる。この方式のほとんどが、アカウントを作成し、ログイン後にES入力を行うものとなっており、写真や画像のアップロードを指定する場合もあるため、一定のICTスキルが必要となっている。今後は、情報処理やICT教育に関する授業との連携を検討し、円滑なキャリア形成を考えていく必要がある。

学生へのキャリア支援にあたって重要なことは、どのような職場であるかよりも、どのように働くのか・働きたいのかであるという保育観を養うことである。現在保育者として働く卒業生の中には、何らかの要因により同じ保育職で転職を繰り返す実態や、早期離職が課題として報告されている（高野 2018, 日野 2018）。本学においても、学生が保育者としての役割や価値を見出した上で就職活動を行うこと、長く働くことに対して本気の覚悟が必要であること、その先どのような生き方をしたいかのビジョンを持つことを学生に伝え、将来への期待感と進路決定に対する満足感に繋がる就職活動となるよう、支援していきたい。

参考文献

- 荒木俊博（2020），関東圏内における大学のキャリア教育科目の実態—シラバスのテキストマイニングを用いた探求的アプローチ—，淑徳大学高等教育研究開発センター年報 第7号 67-86
- 一般社団法人全国保育士養成協議会（2024），指定保育士養成施設一覧（https://www.hoyokyo.or.jp/files/hoiku_youseikou.pdf）（2024年8月3日閲覧）
- 株式会社マイナビ（2024），2025年卒大学生公務員のイメージ調査（https://career-research.mynavi.jp/research/20240216_70593/）（2024年8月3日閲覧）

- 厚生労働省（2016），学校教育領域におけるキャリア形成支援「平成28年度大学等におけるキャリア教育実践講習テキスト」，厚生労働省 職業能力開発局 キャリア形成支援課（https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/shokugyounouryoku/career_formation/career_consulting/career_kyousei/index.html）（2024年8月3日閲覧）
- 淑徳大学（2024），淑徳大学教育学部こども教育学科 学科紹介 こども教育学科 就職実績（<https://www.shukutoku.ac.jp/academics/kyousei/kodomo/>）（2024年8月3日閲覧）
- 高野亜紀子，日野さくら，利根川智子，和田明人（2018），保育者養成課程におけるキャリア教育の課題—卒業生の動向調査から—，東北福祉大学研究紀要 42 31-45
- 田村美由紀，生駒貴彦，横尾朗子（2022），公務員保育士を目指す学生へのキャリア支援への在り方と今後の課題，淑徳大学短期大学部研究紀要 65 29-44
- 西本佳代（2015），保育者養成校におけるキャリア支援に関する一考察—「保育者養成校におけるキャリア支援事例集」作成に向けて—，至誠館大学研究紀要 1 83-87
- 日野さくら，高野亜紀子，利根川智子，和田明人（2018），保育者養成校における就職支援についての一考察—就職前後での就業イメージのズレおよび養成段階の就職支援として期待する内容に着目して—，教職研究 2017 69-82（東北福祉大学教職課程支援室）
- 文部科学省（1999），中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」，文部科学省 大臣官房政策課（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuouou/toushin/991201.htm）（2024年8月3日閲覧）
- 文部科学省（2009a），中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」，文部科学省 生涯学習政策局政策課（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1303768.htm）（2024年8月3日閲覧）
- 文部科学省（2009b），中央教育審議会 大学分科会 質保証システム部会「大学における社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施について（審議経過概要）」，文部科学省 高等教育企画課高等教育政策室（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.htm）（2024年8月3日閲覧）
- 文部科学省（2012），中央教育審議会答申「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」について～「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」における提言～，文部科学省 生涯学習政策局政策課（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/09/12/1325670_02.pdf）（2024年8月3日閲覧）
- 文部科学省（2019），男女共同参画推進のための学び・キャリア形成支援，文部科学省 総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課（https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/kyoudou/detail/1388455.htm）（2024年8月3日閲覧）
- 立命館大学（2024），立命館大学エクステンションセンター公務員講座（<https://www.ritsumeit.ac.jp/extension/public/>）（2024年8月3日閲覧）

A Practical Study of Career Development Training for University Students:
an Attempt to Become Child Care Public Servants

Miyuki TAMURA

Masanao MAE

Mariko MASUBUCHI

Sachiyo MOROI

論文

インクルーシブ型金融リテラシー教育に期待される “社会福祉援助の未来”

—学習指導要領改訂で義務化された金融リテラシー教育をめぐる試論—

淑徳大学総合福祉学部社会福祉学科 教授 戸塚 法子

キーワード：金融リテラシー教育、インクルーシブ型金融教育、福祉マインド、ライフデザイン、社会福祉援助

要 約

本稿では、社会福祉が長年蓄積してきた相談援助技術・方法に関する実践知を駆使し、大学という教育現場に身を置く者の目線から、各世代を網羅する包括的な金融リテラシー教育に焦点化し考察していった。福祉マインドに根ざした対人支援とインクルーシブ型金融教育が合体することで生まれる相乗効果について考察した。また各世代の学習者が必要とするライフデザインに不可欠な相談支援の新たな方向性にも言及した。

はじめに（生活相談に占める“金融リテラシー”の重み）

昨今、“VUCA（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性を表わす造語）”に象徴されるように、社会経済情勢の大きな渦に巻き込まれ、予測不可能な時代を生き抜いていくための金融教育が、教育現場で静かなブームとなってきた。

日常生活を見渡したとき、「多少の生きづらさは感じるものの、特に支障は無い」と感じている人も少なくないであろう。しかしそうは言っても“今後、今の生活レベルが安泰”と言い切れる保証は何一つない。そんなVUCA時代の今、我々が安心して暮らしていくための金融リテラシーに対するニーズが高まりを見せている。

多様な要素が複雑に混入する“リアルな日常生活”それ自体が金融リテラシー教育にとって一番のモチーフとなるがゆえに、ある意味これまで「(触れづらい)盲点」として手つかずになってきたと言っても過言ではない。しかしこの「盲点」への介入を放置し続けることが、思いもよらぬ事態（交通事故、病気、災害、相続、投資等に端を発する生活に潜むリスク）へと当事者を巻き込み、忸怩たる思いを与え、後悔させてしまうことにもなっていく。「教育」と名のつく実践教育はこれまでさまざまな類のものが子ども達に提供されてきたが、意外にも最後まで“残されたままになっ

てきた教育”こそが金融リテラシー教育と言えるかも知れない。

それでは子ども達への金融リテラシー教育をどのように行っていくことが良いのか、いまだ多くの課題を内包したまま後回しにされてきた。金融教育自体は、子ども達の目線から捉えた日常の些細な題材と結びつけて行われることで、まさに「身につく学び」へと変わる。一長一短で習得できるものでもなく、“生活の連続性”という軌道に沿って行っていかなければ、金融リテラシーの定着化はおぼつかない。我々はこれまで仕事や子育て、勉強、その他の日々の些末な出来事にふり回されつつ、大人であっても金融リテラシーの必要性にさほど気を留めては来なかった。まさに生涯教育の網目から漏れてきた「盲点」と言えよう。この事態を重く受けとめ、我々の生活に潜む「金融絡みのリスクの種」を、たとえそれが児童期に特有な事案であったとしても、大人世代に繋がる金融リテラシー事案として「教育」という観点から子ども達のなかにしっかり落とし込んでいかなければならない。その意味で各世代（子ども～高齢者）を網羅するインクルーシブ型金融リテラシー教育、一人ひとりの安寧（well-being）を創出していく基盤となる“金融well-being”教育を、VUCA時代の今だからこそ、全世代に普及・浸透させていく必要がある。

こうしたなか、老若男女の安寧（well-being）に向

き合い続けてきた社会福祉（ソーシャルワーク）が、その実践過程で蓄積してきた福祉マインド^{（注1）}志向の対人援助手法を、インクルーシブ型金融リテラシー教育と融合させることで生じる効果性、さらには、世代毎の学習者が生活設計のリ・デザイン（更新）を経ていくなかで、自らの「トータル・ライフデザイン」のために必要とされる「社会福祉援助」の新しい方向性についても「試論」レベルとして提案していくことを本稿の目的としたい。

1. 「福祉マインド型支援×金融リテラシー教育」がもたらす相乗効果

2022年4月「学習指導要領」が改定となり、小学校から高校までの学齢別学校教育において金融リテラシー教育が義務化されることになった。それまでも学校教育において金融リテラシー教育は取り沙汰されてきたが、今期のように体系的に網羅され一貫性が提示されたことはなかったように思われる。

この金融リテラシー教育義務化に伴い、高校家庭科でも「資産運用に関する学習」が盛り込まれるようになった。政府の資産運用立国政策^{（注2）}の一環として、金融リテラシー教育はますます拡充していくものと予想される。このことはVUCA時代を生き抜く子ども達にとって金融知識が不可欠なものと位置づけられた“証し”とも言えよう。

「学習指導要領」改訂の翌年、2023年6月に改訂された「金融リテラシー・マップ（金融経済教育推進会議）」^{（注3）}に掲載されている「最低限度身に付けるべき金融リテラシー（お金の知識・判断力）の項目別・年齢層別スタンダード」では、学齢期特有の成長課題に即しながら、どのような「金融リテラシー」をどの年代でどう組み込んでいくのかが具体的に明示されている。「生活スキル」としての金融リテラシーが、学齢期の子どもたちに取り込まれることは、「サステナブルな社会実現」の最終ゴールである2030年までに達成すべき目標実現を下支えするうえでも強力な施策と言えよう。

先の「金融リテラシー・マップ（2023年6月改定版）」では、学習内容が以下のように区分され、小学生（低学年、中学年、高学年）、中学生、高校生、大学生、若年社会人、一般社会人、高齢者といった年代毎に「生活スキルとして最低限度身に付けるべき金融

リテラシー」が4分類で示されている。

- ① 家計管理
- ② 生活設計
- ③ 金融知識及び金融経済事情の理解と適切な金融商品の利用選択
 - ・金融取引の基本としての素養
 - ・金融分野共通
 - ・保険商品
 - ・ローン・クレジット
 - ・資産形成商品
- ④ 外部の知見の適切な活用

社会福祉領域に身をおく者として、私たちは複雑・多岐にわたる生活問題と向き合う福祉サービス利用者に寄り添い、その「問題解決」に携わってきた。その経験から言えることは、金銭的／経済的問題の解決に社会福祉資源を活用して歯止めをかけたとしても、今後同様の問題を起こさないための予防的支援（一人ひとりがより自立的で安心かつ豊かな生活を実現するための金融リテラシー・アプローチ）にはさほど注目してこなかった。社会福祉援助は「問題が起きてから」といった枠内だけに納まっていたは、その主要な活動の一つに金融リテラシー教育を取り込むことは難しい。

一方民法改正によって2022年4月から成人年齢が18歳へと引き下げられた。20歳より2年間引き下げられたことで、精神的な成熟に課題があっても、クレジットカードの作成や決済、銀行口座の開設、さらには金融リテラシーに関わる重要な契約を、本人の意志で行なえるようになった。その結果、以前にも増して高校～若年社会人の間に金融トラブルに巻き込まれるリスクも増すことになった。

他方、「平均寿命」は順調に推移し、最新統計版^{（注4）}によれば男性81.09歳、女性87.14歳となった。巷で言われる「人生100年時代」まであと一歩の勢いである。「健康」であることは何にも代えがたい喜びであるもののここで考えなければならないことは、一般的な退職年齢を60歳とするならば、男性の場合はその後約20年、女性の場合はその後25年近くを「蓄え」と「年金」だけで暮らすことに潜む金融リテラシー・リスクである。それ以上健康でいられる場合は金融リテラシー・リスクも続くことになる。日常生活を制限なく自立して暮らせる期間である「健康寿命」を考え合わせたと、男女ともに「平均寿命」からさらに10年前後低く

なる。60歳で仕事を退いたあとも20数年間を健康で生き生きと暮らしていくためには、盤石な経済的基盤が不可欠となる。しかしそれとともに70歳前後から一気に高まる疾病、介護リスクにも備えていかねばならない。年金中心の生活をおくりながら見えない支出（負担）の影がそれ以降もずっとつきまとうことになる。

年金財政が悪化の一途をたどるなか、超低金利によって安定した老後が確保しづらいシニア世代特有の金融リスクを考慮しながら生活設計を行っていく場合、「高齢者特有の気持ちの揺れにやさしく寄り添った金融リテラシー教育」が求められる。人生の終盤期は一律的な金融リテラシー教育では対処できにくい複雑な背景事情（配偶者の死亡に伴う相続、不動産の維持・管理等）が必ずといっていいほど付帯してくる。そうした事情が絡んだ金融リテラシー教育となってくる。さらにその周辺事情として高齢者特有の疾病に関する知識や精神面への理解、傾聴姿勢への配慮等も必要になってくる。福祉マインドに根ざした金融リテラシー教育が求められてくる理由がここにある。

また学生が卒業後、小学校教諭や特別支援学校教諭を目指し、教師として子ども達の金融リテラシー教育に関わる場合も出てくる。その場合、子どもの年齢にふさわしい金融リテラシーに未来の人生設計（将来の夢）を重ねながら、子どもが主体的に自身の人生と向き合っていく機会を創っていくことが求められる（とくに小学校高学年～）。つまり、現状の金融知識に加えて「未来志向」で金融リテラシー教育を展開することが必要になってくる。さらに児童期の発達課題や心理的な特徴、傾聴姿勢への配慮も、子どもを理解していくための知識・スキルとしてある程度必要になってくる。この場合もやはり福祉マインドに根ざした金融リテラシー教育が求められてくる。

さらに学生が社会福祉士を取得し、地域包括支援センター等の相談機関や福祉施設のソーシャルワーカーとして福祉サービス利用者の家計管理や生活設計に間接的に関わる場合も出てくる。前出の「金融リテラシーマップ（2023年6月改定版）」で示されているように、全世代を網羅したインクルーシブ型金融リテラシー教育では、金融知識を軸としながらもそこに絡んでくる多彩な生活上のリスク要素も理解出来て初めて「リアル」な金融リテラシー教育が可能になっていく。その意味で金融リテラシー教育の展開に「物語性」を導入する理由がある。

金融リテラシー教育では、ひとりの人間の過去－現在－未来（誕生、入学、受験、就職、結婚、出産、育児・教育、住宅購入、退職、老後、介護、相続等）に関わる一連の人生物語が必ずモチーフとなってくる^{（注5）}。当然、そうした人生物語に“寄り添う”ことになれば、当事者（学習者）特有のデリケートな生活事情も含まれてくる。であればこそ、“寄り添う”うえで「個別化」「人権尊重」「秘密保持」といった事項も、金融リテラシー教育を円滑に進めていくうえでの肝になってこよう。

2. 金融リテラシー教育における「モチベーション」の重要性

金融リテラシー教育が“講義形式”だけでなされるのであれば、その重要性や伝えたい意味の半分も相手に伝えることはできないであろう。“金融”自体が刻々と変化する社会情勢と連動して成立している以上、金融リテラシー教育もそうした情勢を取り込みつつ、無理なく学習者が学べるような“しかけ”をつくり、彼等の内発的モチベーションを駆り立てていかなければ教育効果を引き出すことは難しい。

演習教育でのパフォーマンスがどれほど引き上げられるかは、教師側がそのための“学習環境”をいかに工夫できるかに関わってくる。筆者はそのヒントを所属学科で行われている“学びの特性”に求めた。冒頭でも触れたように社会福祉学科生は「生活課題」という言葉を入学以来幾度となく耳にする。この耳馴染みのある言葉を地域住民が抱える心配事に潜む“生活上のリスク”と繋げながら、学生達の金融リテラシーに対するモチベーションを上げていく方法をとった。

長めの引用とはなるが、山口による指摘はこれからの福祉教育で望まれる演習展開を考えていくうえで非常に示唆に富む。

「私たちの社会ではこれまで『問題を解ける人』が高く評価されてきました。なぜなら『問題解決』の世界では、『問題』を『望ましい状態と現在の状態が一致していない状況』と定義します。『望ましい状態』と『現在の状態』に『差分』があること、これを『問題』として確定するということです。したがって『望ましい状態』が定義できない場合、そもそも問題を定義することもできないということになります。つまり『ありたい姿』を明確に描くことができない主体には、問題を定義することができない、ということです。…（中

略) …当の『問題』は見つけることが難しくなっています。このような社会にあっては、『問題を解ける人＝オールドタイプ』よりも『問題を発見し、提起できる人＝ニュータイプ』こそが評価されることになります。そのためのカギとなるのが『社会や人間のあるべき姿を構想する力』だということになります」(山口 2019 : 43, 46、罫線は戸塚)。

教育現場に身をおく我々は、ことあるたびに問題の「解決」にばかり偏重し過ぎてきたように思う。生成系 AI によるさまざまな解決手段が巷に氾濫する今日、山口の言う社会や人間のあるべき姿を構想する力の衰えが、教育現場にさらなる課題をもたらししているように思われる。「構想力(考えを組み立てまとめること)」は鍛え・使い続けていかなければ衰退していつしまう。

では金融リテラシー教育という脈絡のなかで学生の「構想力」をいかに鍛えていったら良いのだろうか。筆者は社会福祉を学ぶ学生に耳馴染みのある「痛み」という言葉に着目した。「痛み」はその言葉通り身体の痛みに加え、心の痛みや仕事・対人関係で直面する精神的な不安等が含まれてくる。しかし「痛み」は継続していくとしだいに「苦しみ」へと変わっていく。したがってまずは「苦しみ」に変わる前のさまざまな「痛み」について、学生が自らの感覚センサー(五感)を駆使し、そうした「痛み」を発見できる情報を収集・精査し、「問題提起」へとつなげていく授業設計にした。

山口は「痛み」の感覚に鈍くなることのリスクも指摘している。社会福祉援助に関わる者ならば、援助を受ける側と提供する側が今起こっている「痛み」を我慢や放置することにより「事態の深刻化」につながることを少なからず「経験」として有している。ここで重要なことは、学習者がいろいろな状況を「構想」できる「環境」に身をおくことによって、「解決(ノウハウ)」ではなく「問題」を感じ取る「センサー(五感)」の感度を研ぎ澄ましていくことが重要になってくる。社会福祉援助が向き合ってきた多くの「苦しみ」は、そうした「痛み」をやり過ぎたり、我慢を繰り返すことで慢性化・深刻化させたあげく「最後の砦」である社会福祉(safety net)に辿り着いていった、そうした「苦しみ」である。

社会福祉援助に携わる我々は、そこにいたる前に現時点で当事者が感じている「痛み」をその人のwell-beingという観点から共感し、俯瞰的に捉えるための構想力を身につけていかなければならない。したがっ

て「問題の解決」ではなく「問題の構想力」なのである。提起される問題も「一つ」とは限らず、考えられ得る複数の問題(多様な課題)を吟味し、検討の土俵にあげていくことになる。その際、社会福祉の領域だけではなく、周辺の専門領域と繋り合える「共創力」も試されてくる。「金融リテラシー・マップ(2023年6月改定版)」では、金融商品を利用するに当たり、外部の知見を適切に活用する必要性の理解が求められている。これまで培ってきた自らの“専門”知識だけに執着し構想していくことは、逆に狭まった構想になってしまう危険性がある。演習教育において、福祉学科生が知らず知らずのうちに陥ってしまいがちな「ステレオタイプのパターン認識」から「拡がりのある認識」へとシフトして行くことも狙っていった。

3. マインドマップを活用した「物語」型金融リテラシー教育 ―構想力への焦点化―

次にインクルーシブな金融リテラシー教育をあえて「物語」方式で展開していった演習教育(2024年前期「福祉デザイン実践演習」)について紹介していく。

先に述べたように金融リテラシー教育の基盤となる「構想力」を鍛えていくうえで、今回筆者は「物語」方式による展開を試行した。佐渡島は「『物語の型』とは、人の興味が持続するために最も効果的な装置なのだ」(佐渡島 2021 : 89、罫線は戸塚)と指摘している。「物語」方式で展開していく場合、冒頭から「金融」という文字は出て来ない。地域住民の“ある心配事”から物語が展開していく。この方式による金融リテラシー教育の狙いは、学生が創り出していく「学びの連鎖」である。最初の2回ほど、学生は社会福祉サービスと直結した社会資源ばかりに関心が向かい、それ以外の関連情報にほとんど関心を示さなかった。このことが前述した拡がりのある「構想(思考)の連鎖」を阻むことになった。学生達にはその後最小限のヒントを提供することで、一人ひとりのwell-beingには幅広い知識こそが求められることを実感してもらい“(社会福祉の知識だけで構想するという)殻”を破ることに挑んでいく姿勢が見られていった。

次に「マインドマップ^(注6)」を活用しつつ“心配事”からのスタートで狙ったことは、金融リテラシー教育の鍵は「人と人との関係性」にあることへの気づきである。当事者(金融リテラシーの学習者)が把握する

「さまざまな人間関係性」に関心をもつことは、特に経済領域の学系からは離れている社会福祉の学生にとって、金融リテラシーへのモチベーションを高める重要な「入口」になることに気づいて欲しかったからである。当事者の家族を含む人間関係への着目が金融リテラシー教育へのモチベーションを引き上げていてくれる最強の「入口」になるということである。

このことは学生達が作成した「マインドマップ」(図1～8)を見ると一目瞭然である。学生達が創り出していった「物語」のなかに複数の「関係性」が延び広がっている。日々の生活のなかのこうした「関係性」が見えて来ないと、今の当事者の金融リテラシーに対する執着の理由がわからなかったりもする。その意味で金融リテラシー教育では、当事者が有する「家族を含む人間関係」をいかに的確に掴み取れるかが“肝”になってくる。「物語」方式で「構想力」を鍛えていくことは、こうした「関係性」そのものの把握力を鍛えるうえで重要である。

さらにマインドマップを思考ツールとして活用することで、学生達がその時々で思いついた内容を自由に描き込んだり削除していくことができていった(描画ツールはjamboardを使用)。項目の追加が容易であり、学生は思いつくままに書き込み(付箋機能を活用)を拡げアイデアを展開していった。項目を追加する場合には空いているスペースに書き入れていき、関係し合う項目同士をブランチ(関係線)で結んでいった。作業後半になるとブランチも増えていくため、学生達は項目を系統毎に色分けし始めた。しだいに当事者の心配事を社会福祉領域に限らずいろいろな角度から眺めることが可能となり、多様な構想の検討が可能になっていった。構想が「視覚化」され、チームの全員に共有化されていくことで、検討の方向性の確認や再検討が容易になっていった。

社会福祉を学ぶ学生の場合、「苦しみ」の理解と連動してネガティブバイアスがはたらく傾向が見られる。この傾向は金融リテラシー教育において「生活設計」に潜む「リスク管理」(注7)を検討していくうえで“ポジティブ”な意味合いで機能していくことになった。佐渡島は「ネガティブバイアスを使って、不安になることをたくさん想像して、事前の準備はしっかりしておく。」(佐渡島 2021:115)重要性に言及している。

「人生」が今後どのように展開していくか予測が難しいならば、多方向から情報をたぐり寄せる力を鍛え

ていかなければならない。現実起っている現象をさまざまな感じ取り、整理し、意見として仲間に伝えあって共有し、そのなかで重要な問題を発見・提起していくことが今の時代で最も求められていることなのであろう。

4. 演習教育の実際—ゲームストーミング(注8)を応用した展開—

「構想力」を鍛え、問題の「発見」「提案」を行っていく力を鍛えていくため、今回筆者は「ゲームストーミング」を応用した演習展開を試験的に行っていった。いわゆる「試行錯誤—即興・選択・修正(再構成)—提案(挑戦)」の循環型アプローチである。学生達が終始伸びやかに発想していくことを心がけていった。また議論しやすいように学生達をランダムに3つのグループに分けた(1グループ5名程度)。初回時、新しい仲間とのつながりがないために強い緊張感が予測されたため、ゲスト講師を迎えて地域住民が抱える悩み事に向き合っていくシリアスカードゲームを用いたアイスブレイキングを行っていった。ゲーム終了後、盛り上がったままの状態グループ毎の話し合いを行い、地域住民の抱える悩み事が記されたさまざまなカードの中から一番検討していきたいカードを一枚ピックアップしてもらった。その後の演習回で学生達は、カードに記されてある情報に自分達の関心事を盛り込み「物語」を拡げていった。

以下、各チームで作成した「物語」方式によるゲームストーミング型演習を紹介していく。

学生達は最初声を出さず相談し合わず個人ごとにアイデアを手持ちの紙に自由にスケッチしていった。その後タイミングを見計らって出し終えたアイデアを共有していった(そこからは模造紙に書き込んだり、付箋紙等も活用していった)。アイデアを共有した後、Jamboardの付箋機能を使いながら検討したい項目を結節点(ブランチ)で結びつけ物語を拡げていった(試行錯誤・即興)。しだいにチーム特有の「意味空間(枠組)」が生まれていき、その「意味空間」を広げながら多数の結節点(ブランチ)をいくつかのテーマごとに付箋機能で色分けをしながら分類していった。随時情報を共有していくことで似たような項目の重複を避けていった(選択/修正)。学生同士話し合いながら自分達の優先順位に沿って項目を体系づけていった。

次第に展開が深まっていくなかでグループ毎の傾向（選択の好み）も見えていった。自分達で物語を即興的に拡大させていき、そこから現れていった複数の項目を組み立て（繋ぎ合わせ）、提案を構築していくルートを彼等なりに展開していった（Ⅲ冒頭で触れた“学びの連鎖”）。

6月下旬に「中間発表」、そして7月の第14回目授業において、外部コメンテーターの方（初回時シリアスゲームを展開した方）から学生達の提案にコメントをいただいた。

以下の図はゲームストーミングを応用しまとめられていったものになる。

（1）チームA：

Aさんの“心配事”（70代女性）—ピックアップしたインシデント—

「障がいを持つ息子と同居。自分が元気なうちはまだ良いが、自分が亡くなったあとはどうなるのだろうか」



写真1 Aチーム最終発表の様子

—試行錯誤・即興・選択／修正・提案（挑戦）—
[チームによるインシデントの拡大：物語の作成]

Aさんは70歳。知的に障がいを持つ息子と同居。自分が元気なうちはまだいいが、自分の死後の息子のことが心配。

Aさんは30歳代の知的障害の息子をもつ、現在70歳のシングルマザーである。Aさんは短大の国文科を卒業後、20歳代後半で結婚前の数年間は会社員として手取り17万円を稼いでいた。同時期である20歳代後半に結婚。Aさんは長年の不妊治療の末、30歳代後半で息子を授かるも夫の不倫が発覚し離婚。以来元夫や元夫の実家とは音信不通

（頼れない）。Aさんと息子は千葉市美浜区にある2LDK（築57年）のアパート（家賃は7万円）で当時10歳代だった息子と生活。その後60歳まで何とか仕事を続けていく。貯金額は約200万程度。生活費は二人でほぼ20万。息子はその後30歳になった頃、施設へ入所。Aさんはもう若くないのどと、息子との今後について頭を悩ませていた。

そんな折、最近Aさんに末期癌が見つかる。息子の障がいは重度知的障害である。療育手帳を取得しておりこれまでも障がい児・者のための補助金制度を利用してきた。今後自分に何かあったとき、施設にいる息子のことや成年後見制度等について福祉事務所のワーカーに相談し、不安が解消される。息子さんは成年後見制度を利用することで、Aさんの死後も財産の管理を後見人に任せながら自身の生活を安心して続けることができている。Aさんが今後さらに本当に動けなくなってしまった場合、気軽に相談できる相手、息子の施設関係者や専門家との連携が重要になってくる。

【物語に沿って描き出したマインドマップから見えてきたこと：学生による提案】

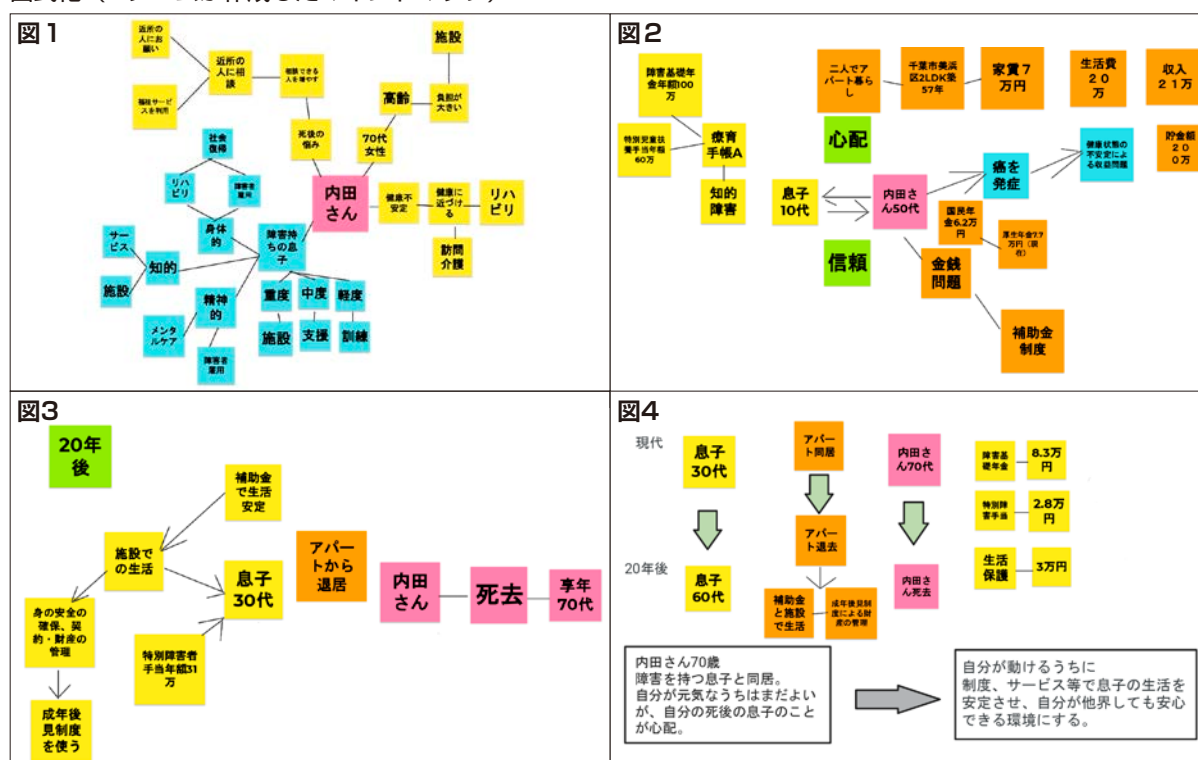
もともとの「情報」はAさん70歳、障がいのある息子がいる、という情報しかなかった。ここから今後、こういった可能性が考えられ、それについてどういった提案が出来るのかを学生たちで出していった。

① Aさんに考えられる問題…自分の死後に悩みがあること。年齢の割には負担が大きいということ。健康状態が不安定であるということ。という3つの問題が考えられた。

「死後の悩み」については、相談できる人が必要なのではと考えた。近所の人に相談したり、福祉サービスを利用するのもいいのではないかという案が出された。「年齢の割には負担が大きい」ことについては、息子さんを施設に預けることでAさんの負担を減らしていくことが必要だと考えた。「健康状態が不安定である」については、Aさんの身体を少しでも健康に近づけることが必要だと考え、リハビリを行ったり体調がすぐれない場合は訪問介護等の福祉サービスの活用を提案していった。

経済的な安定面としては、年金受給額（厚生年金、補助金制度等）の活用。

図式化（Aチームが作成したマインドマップ）



② 息子さんに関わる問題

Aさんの身体が今後ますます悪化していった場合、Aさん自身のことに加え息子さんの生活の安全確保と財産管理についても専門家との連携が不可欠になってくる。

（経済的必要性に関しては、特別児童扶養手当、特別障害手当、障害者年金等も考慮に入れていった）

(2) チームB：

Bさんの“心配事”（40代女性）—ピックアップしたインシデント—

「現在親は認知症のため施設で暮らしており、実家が空き家となっているため、維持管理が大変」



写真2 Bチーム最終発表の様子

—試行錯誤・即興・選択／修正・提案（挑戦）—

【チームによるインシデントの拡大：物語の作成】

Bさんは40歳代の女性。実家が空き家となっているため、実家の維持管理費のことに加え高齢で認知症を患っている母親が施設入所（特別養護老人ホーム）している。Bさんの経済事情は一般の平均的な家庭に比べ少し上である。認知症で施設に入所している母親関連で言えば、入所している施設の維持管理費が124万円程度かかる。今は何とかなるものの、今後その費用が賄いきれなくなる可能性も考えられる。次に実家の維持管理についてである。今後Bさんが独身でいる場合（実家に戻り住まない場合）、実家を売却することも考えていかなければならない。現在、空き家となっている実家の維持管理を業者に委託（修繕費、防犯は別途費用）。実家を売却すれば実家の維持管理費は必要なくなる。母親の認知症が悪化していった場合、施設を退所しなくてはならない場合が出てくる。また母親の最後が近づいてきた場合、本人が健康な時に言っていた意志を尊重し、自分の家で最後を迎えたいということも想定される。家を売り払ってしまうと母親の希望を叶える

③ 母親の認知症に関する問題

記憶障害の悪化を緩やかにしていくことについて考えた。特別養護老人ホームの居室を自宅環境のように整え、長年愛用しているものや亡き夫からもらった愛着のある品を施設の自室に同じように置くことを考える。

④ 最終的に

いろいろな場合を想定し、今の仕事は辞めずに現在の仕事を続けながら実家の売却を検討することが最善のパターンではないか。

(3) チームC:

Cさんの“心配事”(50代女性)ーピックアップしたインシデントー

「父親に癌が見つかった。今後、父の看病や将来の相続のことなど不安に感じている」



写真3 Cチーム最終発表の様子

ー試行錯誤・即興・選択／修正・提案(挑戦)ー
[チームによるインシデントの拡大:物語の作成]

Cさんは父親に癌が見つかったことで、父親の看病や将来の相続に不安を感じはじめた。Cさんの兄弟は40歳の妹が一人である。母親は数年前に他界した。もともとCさんは企業で事務の仕事をしていて、父親の介護をするために早期退職をしている。現在は父親の介護を行いながらパートの仕事をしているが、パートの月収は15万円。Cさんの貯金は現在約600万円ほどである。

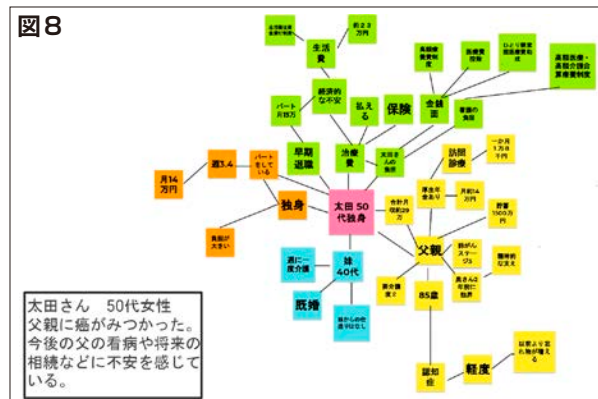
父親は肺癌ステージ3。咳や血痰、胸部から腕にかけた痛みといった症状はあるが、民間保険(がん保険等)には加入していない。一日の約半分はベッドで過ごしている。父親は家のなかであれば歩行が可能だが、軽度の認知症も患ってお

り、最近物忘れが多くなっている。元気がなく施設に入ることは消極的で、出来るならこのまま自宅で暮らしたいと考えている。治療にはあまり積極的ではない。身の周りのことには介助が必要(要介護度2)。父親の貯金は1,500万円ほど。厚生年金を月額14万円受給している。

唯一の兄弟であるCさんの妹は、現在40歳代。子育て中のこともあり、金銭的な余裕は無く父親への経済的な支援は厳しいため、その代わりに父親の介護のため自宅を訪れ手伝ってくれている。

Cさんと父親二人の月の収入は29万円。訪問診療を利用しているが、月に1万8千円程度かかる。それ以外に月の生活費は二人で23万円ほど。生活自体にさほど余裕はなく、急な出費が生じた場合はCさんや父親の預貯金を切り崩して充てている。父親の排泄や食事の介助があるため、結果的にCさんと妹は父親につききりの状態になっている。最近父親の病状の悪化が見られ、実家を離れて病院に入院し、本格的に集中治療を受けることになった。

図式化(Cチームが作成したマインドマップ)



【物語に沿って描き出したマインドマップから見えてきたこと:学生による提案】

- ① CさんになりきりCさんの状況(物語)を整理してみることで、より深く理解することが出来、具体的な課題を思い描くことが可能になった。
- ② Cさんの母親が数年前に他界し父親を介護できるのがCさんと妹しかいないということ。巷では一世帯あたりの人数は減少しており、これからCさんのようなケースは多く発生すると考えられる。
- ③ Cさんには地域で気軽に相談出来る人もおらず、

社会保障制度等の情報をきちんと理解する機会も少ないという課題が見えてきた。

- ④ Cさんが父親の介護の忙しさによってそれ以外の外部との「関係性」が絶たれてしまう恐れがある。
- ⑤ 地域でのCさんの孤立化は、訪問診療やホームヘルパーが仲介することで必要なサービスや制度につなげることが出来れば本人の情報不足も解消されるのではないかと。
- ⑥ Cさんのような人が少しでも負担を少なく、サービスを利用するためには、制度について知ることが出来る機会や環境が大切である。制度についての説明資料を郵送で送ったり、SNSで告知して呼びかけ、困っていたら相談してもいい場所を知ってもらうことが重要になる。
- ⑦ 高額療養費や高額医療、高額介護合算療養費制度、医療費控除等の制度を使うことで医療費や自己負担額を減らすことが出来るのではないだろうか。
- ⑧ Cさんの父親が入退院を繰り返すとどのような問題が新たに生じてくるのだろうか。また新たに異なる病気が起こり得ることも考えると、金銭面での不安が出てくる。
- ⑨ (父親がもしも死亡した場合)
Cさんは独身であるため、婚活をして相手を見つけ自分の人生が歩めるのではないかと。Cさんは50歳代であるが婚活に成功したという例がいくつもある。また遺産相続という面で、妹と遺産相続でトラブルになってしまうことはないだろうか。Cさんが介護している負担や貢献度を考え合わせたとき、姉妹の間で相続トラブルが生まれてくることはないだろうか。

これからの課題（結びにかえて）

今回、物語方式によるゲームストーミングを通じ、チーム毎による調べ学習と議論、問題の発見や提案を行っていった過程を通じて、あらためて福祉マインドに根ざしたインクルーシブな金融リテラシー教育の必要性について考えていった。今回は、筆者としても“金融リテラシー教育への導入”と位置づけた初めての演習展開であったにもかかわらず、最終授業回（15回）には学生達から思いのほか実にさまざまな意見が出されていった。

学生は個人として、チームのメンバーとして、物語の登場人物達が抱えるリアルな事情に分け入っていき、思いつく限りの可能性を捉え、問題の発見や提案に向けて試行錯誤を繰り返していった。複数の情報を組み立てたり、再検討しながら、登場人物がおかれている環境を丸ごと想像していくことで多くの収穫を得ていった。何よりもピックアップした「一枚のカード」からその数十倍もの情報を得て物語の深みと広がりをつけていくうえで、主体性を十分に発揮し取り組んでいった。

学生達はその過程で「容易に掴める情報」のみならず「重要ではあるが未だ潜在化している情報（活字として出せない情報）」についても積極的に捉えようとしていく姿勢が、今後効果的な支援を行ううえでも重要になっていくことに気づいていった。Jamboardの活用もそうした新たな発見や情報の整理を可能にしていった。

さまざまなパターンから物語を捉えることで、実は「一見バラバラに見えていた“悩み”は実はみな繋がっていた」ということに、“物語方式で展開した”からこそ気づくことが可能になっていった。どの物語パターンであってもそれらのどれもが実際に起こりうるパターンになり得るということも学生達は学ぶことになった。

また「学びの環境」として一人ではなくチームとして話し合い考えたからこそ、メンバーに助けられ問題が内包する因果関係性をつかまえることが出来ていった。さらに社会全体の課題へと繋げられるものは繋げながらみんなで対処を考えていくべきであること（一つのケースからソーシャルアクションに繋げていくことの重要性）が理解できた。沢村も指摘するように、地域のなかに気軽に相談ができる場所をつくること（沢村 2024：203-210）。同じ悩みを抱えている人たちと交流できる場所を地域のなかで提供していくことへの意見も学生から出されていった。また企業側から促えた場合、人々の多様なライフデザインに対して着目するサービスを変えていく必要があるということ。長期的な視点で、かつ個々人のライフニーズに応じた柔軟な支援体制が必要だという意見も出されていった。

各論的には、金融リテラシーと言っても、健康保険、雇用保険、年金制度、生活保護や成年後見制度等を含む各種の制度のみならず、会社の福利厚生や民間保険

といったさまざまな社会資源を結び合わせて考えていく姿勢の大切さ。年金に関しても一括りに捉えて安心せず、老齢基礎年金、老齢厚生年金等とさらに掘り下げ物語（インシデント）と結びつけて考えていく重要性・年金も所得税が発生すること等、に物語展開が深まっていったからこそ学生が自身の力で気づけていった。加えて、家族相互の心情・思い、個人として有する価値観や文化的背景、性別、年齢、職業等や当初想定した時点から「X年後」の生活設計、金融事情はどうなっているのか等の未来予測も、個人の金融リテラシー事情を考えていくうえで考慮の対象になっていくということ。そして当事者や周囲の人達が有している「痛み」や「苦しみ」を感じ取れる感性が、金融リテラシー教育の展開にとってはその質を左右することになっていくといったことも学生達は感じとっていった。

そして最後に、多様な背景を有する人々の生活設計（ライフデザイン）を一緒に考えていく場合、

- ① 当事者の置かれている背景を整理する力
- ② ①の背景を適切に理解するための分析力
- ③ ②の分析力を支えているさまざまな知識（福祉の知識に偏らない）

これら「3つ」のどれか一つが欠けてしまっても、当事者に合ったふさわしい生活設計を描けないということを話してくれた学生もいた。

（以上学生からの意見をもとに筆者が整理）

多様な背景をもつ当事者の「心の声」を聴き取り、一緒になって生活設計（ライフデザイン）を考え、そこに潜む金融リテラシーの課題を発見し提案していくことは、まさに福祉マインドを習得した社会福祉学科生ならではの発信力を活かす新しい選択肢の一つとなっていくように思われる^{（注9）}。

注釈

注1：福祉マインドは福祉的援助に関わる者が身につけている特有のマインド、という意味で用いた。戸塚は淑徳大学高等教育研究開発センター 一年報 第4号（2017）において、相手のSOSの声を聴き（傾聴）、相手の目線に降り（共感）、その思いを読み解き（アセスメント）、そして相手の潜在的力を引き出し・利用しながら、その人らしい対処への歩みに関与していくこと。相手の悩みを“我が事・丸ごと”捉え、その自己実現（ポジティブさの発揮）に向けて関与していくマインド、と説明している。

注2：資産運用立国とは、2023年6月に閣議決定された骨太方針2023にて実現を目指すと言われた概念。同方針では「2,000兆円の家計金融資産を開放し、持続的成長に貢献する『資産運用立国』を実現する」と明記。家計の預貯金を投資に振り向けることが意図されている。
<https://www.fsa.go.jp/common/conference/danwa/commissioner/240111.pdf>

注3：「金融リテラシーマップ（経済教育推進会議）」（2023年6月改定版）
金融庁では2012年11月に「金融経済教育研究会」を設置し、今後の金融経済教育の在り方について検討を行い2013年4月に報告書を公表。その中で「生活スキルとして最低限身に付けるべき金融リテラシー」が示された。その内容は4分野に分かれる。それを年齢層別に、体系的かつ具体的に記したものが、この「マップ」である。

注4：令和5年簡易生命表（令和6年7月26日）
厚生労働省は2024年7月に2023年分の平均寿命と平均余命が記載された令和5年簡易生命表を発表。2023年の平均寿命は、男性81.09年、女性87.14年となり、前年と比較して男性は0.04年、女性は0.05年延びた。

注5：「金融リテラシーマップ（経済教育推進会議）」（2023年6月改定版）においても特に「分類2 生活設計」では、ライフステージで直面する生活課題に応じた金融リテラシーの説明が具体的に示されている。

注6：マインドマップ（心の地図）はビジネスコンサルタントであるトニー・ブザン（Tony Buzan）氏が1970年代に考案した思考・発想法。その後ビル・ゲイツをはじめとする多くの起業家・実業家が活用しており、ナイキやディズニーといったグローバル企業でも社内研修で採用しているとされている。マインドマップの効果としては、思考が整理される、発想力が向上する、チームでの作業が生産的かつスムーズになる、知的作業のプロセスが楽しくなる、と言われている。

<https://www.mindmap-school.jp/mindmap/mindmap-law>
注7：「リスク管理」とは、生きていくうえで遭遇する病気、事故、天災、火災等、といったこれから起こるかも知れない危険（リスク）に対して備えていくことを指す。リスクマネジメントとも言う。また最小の費用で損失規模を最小限とする場合はリスクコントロール、リスクが発生した場合に備え資金対策を行っていく場合はリスクファイナンスと言う。生命保険、死亡保障、個人年金保険、医療保険、損害保険、保険と税金といった知識も必要となってくる。

注8：ゲームストーミングは会議、セミナー、ワークショップ等での協働において優れた効果を発揮すると言われている。グループワークを促進させる手法・技術・行為の総称。

注9：金融リテラシーへの支援を社会福祉援助活動の新しい選択肢に加えていくためにも、希望する学生にはファイナンシャルプランナー（3級）等の資格取得を勧めていくことは必要になっていくと考えている。

[引用・参考文献]

- 沢村香苗『老後ひとり難民』（GS幻冬舎新書）幻冬舎、2024年
- 山口周『クリティカル・ビジネス・パラダイム社会運動とビジネスの交わる場所』株式会社プレジデント社、2024年
- 金融経済教育推進会議（事務局：金融広報中央委員会）「金融リテラシー・マップ『最低限身に付けるべき金融リテラシー（お金の知識・判断力）』の項目別・年齢層別スタンダード」（2023年6月改定版）
- 佐渡島庸平『観察力の鍛え方 一流のクリエイターは世界をどう見ているのか』（SB新書）SBクリエイティブ株式会社、2021
- 山口周『ニュータイプの時代 新時代を生き抜く24の思考・行動様式』ダイヤモンド社、2019年
- 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 一年報— 第4号、2017
- 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 一年報— 第4号、2017
- 戸塚法子、松山恵美子、田島博美、高田亮、栗原啓吾『『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 一年報— 第2号、2015
- Dave Gray、Sunni Brown、James Macanuso 著、野村恭彦監訳、武舎広幸、武舎るみ訳、『ゲームストーミング—会議、チーム、プロジェクトを成功へと導く87のゲーム』O'REILLY（オライリー・ジャパン）、2011
- BARBARA L. FREDRICKSON 著、植木理恵監修、高橋由紀子訳『ポジティブな人だけがうまくいく 3:1 の法則』日本実業出版社、2010

The Expected “Future of Social Work” in Inclusive Financial Literacy Education
— An Essay on Financial Literacy Education —

Noriko TOTSUKA

幼稚園教育実習における実習評価票の妥当性の検討

淑徳大学人文学部人間科学科 常 深 浩 平
淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科 清 水 将 之
淑徳大学教育学部こども教育学科 前 正七生

キーワード：幼稚園教育実習，実習評価票，妥当性，計量的分析

要 約

本研究は、幼稚園教育実習における評価票の妥当性を検討することを目的としている。研究の背景には、文部科学省が発表した「教職課程コアカリキュラム」に基づき、教育実習の内容と評価方法が見直されたことがある。本研究では、関東地方の短期大学において2022年度に実施された幼稚園教育実習に参加した116名の学生を対象とし、実習評価票の各項目を定量的に分析した。

その結果、評価票は2因子構造を持ち、一定の妥当性を示すものとされたが、評価項目間の独立性が低く、評価内容が一部重複していることが示唆された。また、「幼稚園外との連携」に関する項目が独立して高い評価を受ける一方で、総合評価との関連性が強いことが示された。

I. 課題の設定

文部科学省 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会が2017（平成29）年11月17日に「教職課程コアカリキュラム」（以下、「コアカリキュラム」とする。）を発出した^(注1) 1)。「教職課程コアカリキュラム」の策定は、教員養成における教育の質を向上させ、全国の大学間での教育内容の一貫性を確保することが想定されており、また、学術団体等との連携により、最新の各種理論の展開や実践的能力を育成することが期待されたものでもある。以降、教員養成課程を有する大学等には「コアカリキュラム」に基づき、各大学等の特色を活かした教育課程を編成し、実施することが求められていると言えるだろう。更に、こうした経緯には、とりわけ教職課程における教育内容や到達目標を明確化することで、学生を含めたステークホルダーに対する教育の透明性や信頼性を高めること、各大学等における教育内容の改善の契機となることも内包されている。

筆者らは、「コアカリキュラム」が発出されたことを適時としてとらえ、当時の所属校において幼稚園教諭課程における幼稚園教諭養成のカリキュラムとしての教育実習事前・事後指導ならびに教育実習の再検討

を行ってきた^(注2) 2)。こうした再検討のフローは、教員養成課程において卒業時に学生が共通して持ち、その目標とすべき「コンピテンシー」（知識・スキル・能力）をより明確にするもので、それらに基づいた教育内容（コンテンツ）を提案することが教職課程などの養成課程には特に必要であると思料したからである。

そもそも、筆者らがこのような教育実習の再検討とその“改善”を意識し始めた理由は2019（平成31）年の教職課程コアカリキュラムの策定・発出以前に存在する。たとえば、1990年代後半以降、高等教育改革における一連の流れの中で言われてきた①「単位の実質化」の問題、更に言えば、②その前段階としての「新学力観」への移行、すなわちOECD型学力観（Key-Competency概念）の浸透と③それらに対する評価の議論を踏まえ、高等専門教育での教育内容（ここでの実習の内容やその評価）を如何に考える（べき）なのか等、高等教育を皮切りに各学校段階の改革で示されてきた我が国の教育全体を取り巻く諸条件や基準の変容とそれへの度重なる検証が契機となっている³⁾。

以上の点を踏まえ、本稿の課題設定（問題意識の所在）に必要な背景ともいえる上記①～③の事項について、まず簡単に整理しておきたい。

①高等養育における「単位の実質化」の議論

「単位の実質化」とは、「組織的な履修 指導や履修科目登録数の上限設定（キャップ制度）などにより学生の主体的な学修を促し、1単位あたり45時間の学修量を確保するための取組み」（大学評価・学位授与機構、2016年の84）のことを指す⁴⁾。1990年代後半から高等教育における教育・授業改革の一環として、単位の実質化に関する議論は本格化し、1998（平成10）年10月の大学審議会答申を受け、1999（平成11）年9月に改正された大学設置基準（昭和31年文部省令第28号）においても大学の努力義務として明文化された⁵⁾。

高等教育における「単位」については、大学設置基準第21条第2項に示されており、同第25条第一項の「講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用」という授業の方法に応じた規程がなされている⁶⁾。とりわけ、令和4年の大学設置基準改正前には、「実験、実習及び実技については、三十時間から四十五時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位とする」との記載があり、実習科目はその「大学が定める時間」の中で学生が何を身に付けるのか、何を以てして学修成果とするのか、他の講義や演習科目に比べて一定の解りづらさを孕んでいた。また、事前・事後学習を含む「実質化の議論」に照らしてみると、実習関連科目の学修成果を可視化することや「単位を実質化」する際に、その対象となる学習範囲の広さと複雑さ（キャリア教育と専門性と社会人基礎力が混ざっているような）を実感することも多い。いわば、筆者らが教育実習について、常に再検討とその改善・確認を意識し思考錯誤を試みる背景には、こうした教育実習（保育実習も含めて）や実習関連科目を評価することの不可能性と限界は検証し続けねばならないという、ある種の拘り（思惑）が存在するのである。

そしてそれは、実習を評価するという営みの意義と同時に、「実質的に」実習を単位化し評価するということは如何にして行えるのかという、その科目自体が持つ性質に対する評価可能性への疑義と仮説の提示—評価項目や観点の細分化なのか、ルーブリック的思考なのかという—を意味している。

②「新学力観」への移行とOECD学力観の浸透

2017（平成29）年に幼稚園教育要領が改訂された。同時期、小学校・中学校の学習指導要領告示から2022

（令和4）年の高等学校の学習指導要領改訂まで、我が国の教育内容はカリキュラム編成からその評価に至るまで、グローバル化と高度情報化、価値の多様化等を意識し大きく舵を切った⁷⁾。こうした国際的な標準化への流れは、来たる数十年後を意識したものとも言われてきたが、背景には1990年代から一貫する、新しい学力観への世界的な移行（変化）の影響が存在し随所に反映されている⁸⁾。

1990年代後半に始まる学力低下論争とPISA2003の結果が引き起こした「PISAショック」を受け、我が国の教育の基本においては「ゆとり」から「学力向上」への方針転換が決定的となった。それにより2008年の学習指導要領改訂以後、「確かな学力」観の影響の下で、「PISA型読解力」や「活用・運用能力」、プロジェクトやグループ学習の導入による教科横断的な「思考力」、コミュニケーション能力がカリキュラム上に位置づけられてきた⁹⁾。かなり大雑把な言い方をすると、「ゆとり」教育論議が顕在化した1990年代後半以後、我が国の学力観は、PISAの志向する知識の「活用・運用能力」に紐づいた協働的・主体的な学習によって身につくOECD（Organization for Economic Co-operation and Development）型の資質・能力によって規定されていると言える。例えばそれは、現行各要領に記された「思考力・表現力等」然り、「学びに向かう人間性」然りである。生成系AI・汎用性人工知能の社会的な影響を想定している現行各「学習指導要領」の各所にコミュニケーションや共同性、主体的な学びなどの要件が浸透していることも決して例外ではない。特に、本論の課題設定を吟味する上で、教育評価やカリキュラム論の権威である石井英真や今井康夫らが指摘するとおり、「学力論（争）において全く異質」である認知科学の佐伯胖の存在は無視できない¹⁰⁾。佐伯は、既存の学力概念、学習理論を子ども（学習者）の内面（認知過程）から組み直し、状況論と「正統的周辺参加論」を援用した「納得」のプロセスが文化的実践への参加に接続することで真の学び（学習）が成立することを最重視した。今般、OECDの学力観、新学力観が主流になればなるほど、また汎用人工知能やAIの影響が囁かれれば囁かれるほど、身体性を伴う直接的な体験や共同などの経験による一人ひとりの「納得」や「承認」の過程を「真の学び（共同的な）」と見做す佐伯の理論の存在は一層際立つ。そしてそれは、心理学・認知科学者の佐伯胖がなぜ、1990年代以降、幼児

教育のフィールドで幼児期の遊びや子どもの認知過程を研究対象として「探求」したのか、その理由（意味）を示すものでもある。

現行学習指導要領の約30年前の1989（平成元）年、幼稚園教育要領は既に、旧来の「教科的な」六領域から「総合的」で「教科横断的」な五領域へと大きく改訂されていた。それが意味するところは、2008（平成20）年以降、現行の学習指導要領に反映される学力＝協働的で主体的で思考を伴う総合的な「資質・能力」を育む場としては、幼児期が最適であることを諒解しつつ、幼児教育の側にいる専門家たちは、初等以上の学校段階が変わるのを待ち続けていた構造があったということである。いわば、幼児教育や保育に携わる者は30年間、雌伏の時を過ごしてきたとも言える^(注3)。それ故、初等以上の「教科」で2017年改訂以降、浸透してきた新学力（資質・能力）観やOECD型学力で示されてきたものは、幼児教育や保育に携わってきた者にとしてみればさほど「目新しい」ものではなく、当然であったと言っても過言ではない。

③教育評価論と新しい評価の模索

あらゆる学校段階において、前述のように「新学力観」に基づく資質・能力を形成し「学習成果」を保証する教育課程（カリキュラム）が大きく変わるということは、それらを対象とする「評価」そのものが変わるということであるのは言うまでもない。

1990年代初頭のメジャメントに端を発した検査（法）が、タイラーらのエバリュエーション（教育評価）へとパラダイムシフトする過程で個人差や個人内評価を含むものとなった。その後、形成的評価、診断的・総括的評価等、目標に準拠した評価へと機能分化し、その目的と役割、時期に応じたフィードバックを児童・教師の双方におこなうことはもはや評価を行なう上での大前提となっている⁽¹¹⁾。

社会情動的スキル（いわゆる非認知能力）や社会人基礎力等、コミュニケーションにかかわる資質・能力まで、何らかの「評価」となり得るような現状にあって、何を「対象」とするのか、その評価の根拠や手がかりは何なのか、何をどのように測るのか（範囲、項目・観点の明確・細分化）等、評価に関する議論は尽きない。

特異なルーブリックを作成しそれに基づく評価をおこなう「パフォーマンス評価」が近年は提唱され、た

例えば、芸術やスポーツ（体操やフィギュアスケート）のような「測りづらいもの」「測れないもの」を如何にして測り、数値化するのか（しないのか）ということが議論されている。また、その一方で実習科目をはじめ高等教育における評価指標とその水準はその「不可能性」、いわば授業や科目として測れないものは何か？を明示すべきでありむしろ、その「限界設定」に関する考察が特に必要とされている⁽¹²⁾。その意味で、本稿は、教員養成課程において卒業時に学生が共通して持つべき、目標としての「コンピテンシー」（知識・スキル・能力）を明確化し整理するものである。同時に、本論自体が、それに基づく教育内容を提案しそれに対する（評価可能なものと限界があるもの両方への）プロセス評価そのものともいえるだろう。

II. 先行研究の検討

本章では本研究に関係する先行研究の検討を行い、研究の方向性について画していくこととする。

CiNii Research（大学共同利用機関法人 情報・システム研究機構 国立情報学研究所（NII）が運営する学術情報検索サービス）を用いて先行研究を吟味するために文献の蒐集を行った。

まず、検索語「幼稚園教育実習」として検索すると410件が該当する⁽¹³⁾。そして、文部科学省 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会が2017（平成29）年11月17日に「教職課程コアカリキュラム」を発出したことを考慮し、2018年以降として検索すると134件が該当する⁽¹⁴⁾。更に、検索語「幼稚園教育実習＋評価票」として検索すると3件が該当した⁽¹⁵⁾。

ここではこの3件を先行研究として吟味することとする。

古池若葉、今田由香、神原雅之、黒田義道、黒原貴仁、松崎行代、田月歩乃香（2022）は過去5年間に蓄積された教育実習評価票について検討を行っている⁽¹⁶⁾。当該研究では、幼稚園教育実習における評価に焦点を当て、指定園実習と自己開拓園実習の評価観点の違いを明らかにすることを目的としている。先行研究の不足を埋める形で、実習評価の重要性や学生の成長に影響を与える要因について探究している。特に、実習回数や実習内容の違いが評価に与える影響に焦点を当て、実習指導の改善や学生の支援に向けた示唆を提供している。綿密なデータ分析と先行研究との関連性を

踏まえた本研究は、幼稚園教育実習における評価の重要性を浮き彫りにしている。

古池若葉，糸井嘉，神原雅之，上月智晴，黒田義道，黒原貴仁，松崎行代，田月歩乃香，市川千尋（2023）は先に示した研究をふまえたうえで，実習園評価の得点データ自体に焦点をあてて，評価項目間の関係や，各学年における実習の評価得点の継時的変化，それらの実習間の得点分の違いを定量的に検討している¹⁷⁾。評価因子の比較分析により，園ごとの評価傾向の違いとして，各実習園の教育方針や目指す保育者像に基づいた評価が行われていること。その評価は，実習生の成長を促すための指導の一環として位置づけられ，特にPDCAサイクルとしての事後指導の重要性を指摘している。実習の評価は教育の質を向上させるための重要な要素であり，実習生の自己認識を深めるための支援が必要であることも強調している。

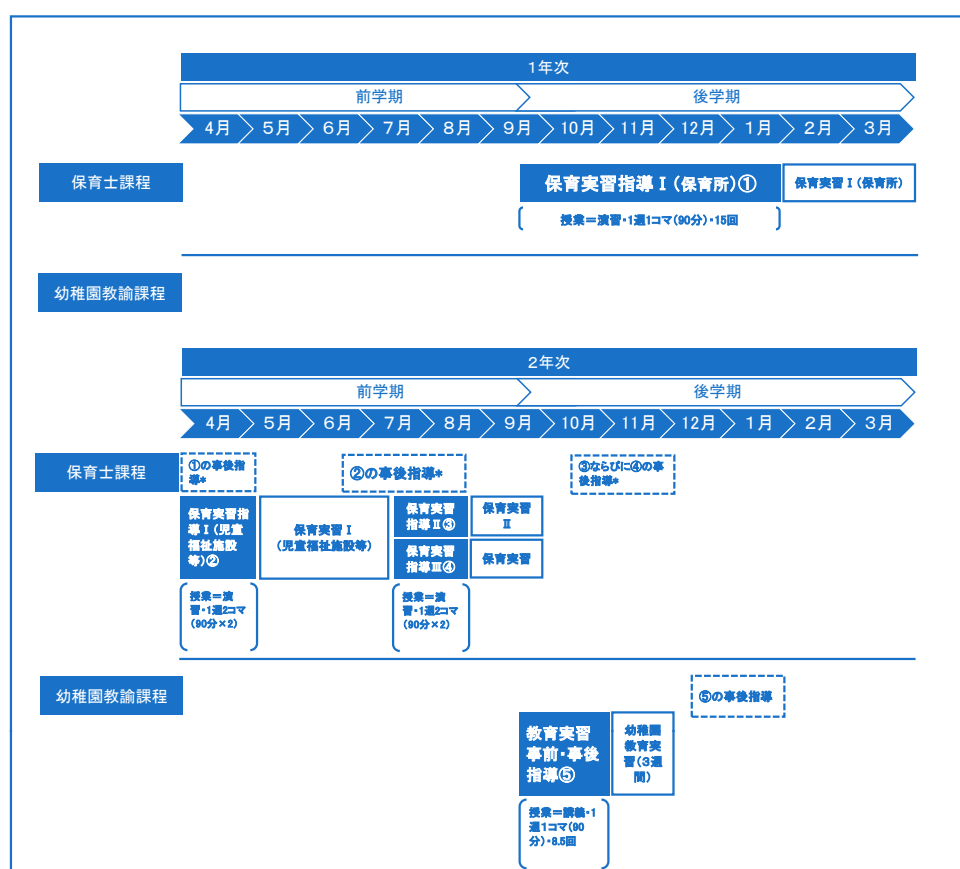
小木曾友則，西垣直子，倉畑萌，小椋優作，遠座未菜（2024）は幼稚園教育実習と保育実習における学生の評価方法として，ルーブリック評価票の作成を試みている¹⁸⁾。これは，評価者である教育（保育）実習先，

学生，養成校の3者間の評価のずれを解消し，評価基準の明確化，共通認識の形成，実習生の成長促進，保育者養成の質の向上を意図したものである。いわゆる評価票ではなくルーブリック評価票を作成している点に瞩目するところである。ただし，保育士養成課程と幼稚園教諭養成課程の異なる養成課程を混合させて検討している点は留意することが必要であろう。

最後に，本研究の研究の方向性を画してみたい。先行研究の検討から評価票における評価項目や総合評価の定量的分析が可能であることが示唆されている。また，評価項目間あるいは評価項目と総合評価の関係性を検討することも有用であるとも言える。そこで，幼稚園教諭養成課程における実習である幼稚園教育実習の評価票を定量的に分析し，その問題点を剔抉したうえでその妥当性の検討を試みることにする。

Ⅲ．当該校の幼稚園教諭課程の概要

本章では関東地方に所在したA短期大学における幼稚園教諭課程の概要について概略していくこととする。



注)※:事後指導は当該実習派遣後、次の実習派遣までに実施。

図表1 各養成課程の実習指導ならびに実習の概要（実績）（作成：清水）

図表1には幼稚園教諭課程の実習指導ならびに実習の概要を示した。なお、当該校は保育士課程も設置している。図表1には本邦における乳幼児期の教育及び保育の内容の同一性の観点そして幼稚園教諭課程との関係性からも保育士課程の養成課程も示すこととした。

当該校では2022年度入学生より、幼稚園教諭課程は2年次・後学期に開講される教育実習事前・事後指導（講義・1単位）ならびに幼稚園教育実習（3週間）を以って行われていた。それまでの幼稚園教諭課程は、1年次・後学期に教育実習（2週間：10日間）、2年次・後学期に教育実習（2週間：10日間）の計4週間の分割した形態としていた。

当該校として2年間の養成課程であるものの、1年次後学期に幼稚園教育実習に実習派遣を行うことに熟さない点も存していた。これは、教員養成課程として幼児期の教育を含めた乳幼児期の教育及び保育に関する教科目の学習がカリキュラム上進捗の途上にあること、例えば、教育のねらい及び内容を取扱う領域の指導法を学ぶ途上であることなどが大きな要因である^(注4)。そのため、幼稚園教育実習のあり方が、学生の実習における意欲、態度、積極性と言った、いわば外見上の様相が重要視されていたものであったと言える。それは、当時の幼稚園教育実習における諸種のトラブル等^(注5)からしても明白である。こうした状況は幼児期の教育を含めた乳幼児期の教育及び保育に関する教科目の学

習の過程、学生のボランティア活動やそれに類する体験の機会を含めた、学生の教職に対する意識の涵養には相応の時間や過程が必要であると考えられる。このような幼稚園教諭養成に係る諸課題が存在していた中で、コアカリキュラムが示され、特にその中で「教育実践に関する科目」として「教育実習（学校体験活動）」¹⁹⁾が示されたことは改善の適時であった。この「教育実習（学校体験活動）」には「事前指導・事後指導に関する事項」が一般目標、到達目標として示されたことは、教育実習に係る実習指導について一定の基準としての到達目標が提示されたことは評価できる。また、教員養成課程はこうした基準に準拠した教育実習に係る実習指導が実施されることが教員養成の質の担保に繋がっていくものと考えられる。こうしたコアカリキュラム策定の意図や背景を養成課程として十分に斟酌し、教員養成カリキュラムに反映する必要があると思料したところである^(注6)。

このような背景の中で、幼稚園教諭養成課程は、保育士課程の実習をすべて終了し、学生の教職への動機と意識づけ、実習に対する相応のレディネス、幼児期の教育を含めた乳幼児期の教育及び保育に対する学習過程による理解の深度を以って幼稚園教諭課程の実習指導（教育実習事前・事後指導）ならびに教育実習を図表1に示した通りとしたところである^(注7)。

(略)

2. 本学の教育実習の方針

教育実習の方針は、「教職課程コアカリキュラム」（平成29（2017）年11月17日「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」）に示された内容に準拠しています。

【参考】

① 教育実習Ⅰ

見学や観察による方法（見学・観察実習）により、教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに、学校教育の実際を体験的・総合的に理解する。

② 教育実習Ⅱ

観察や参加による方法（観察・参加実習）により、補助的に教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付け、自らの課題を自覚する。

3. 本学の教育実習の目的

教育実習の方針を具体的に到達するための、教育実習の目的を策定しております。なお、この内容についても、上記2. で示した「教職課程コアカリキュラム」に準拠しています。

● 教育実習（3週間）

幼児の学習環境等に対して適切な観察を行うとともに、教育実習園の幼児の実態とこれを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解する。また、短期大学で学んだ領域や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、保育で実践するための基礎を身に付け、学校実務に対する補助的な役割を担うことが想定できる。

- ① 幼児との関わりを通して、その実態や課題を把握し、指導教員等の実施する保育を視点を持って観察し、事実に即して記録することができる。
- ② 教育実習園の経営方針及び特色ある教育活動ならびにそれらを実施するための組織体制について理解している。
- ③ 幼稚園教育要領（幼保連携型認定こども園教育・保育要領）及び幼児の実態を踏まえた適切な指導計画案を作成し、保育を実践することができる。
- ④ 保育に必要な基礎的技術（話法・保育形態・保育展開・環境構成など）を実地に即して身に付けるとともに、様々な活動の場面で適切に幼児と関わるができる。また、幼児の体験との関連を考慮しながら適切な場所で情報機器を活用することができる。
- ⑤ 学級担任の役割と職務内容を实地に即して理解しつつ、補助的な役割を担うことが想定できる。

（略）

図表2 教育実習の方針と目的（教育実習（幼稚園）の概要説明（お願い）より抜粋）

図表2には、教育実習の方針と目的を示した。これは幼稚園教諭養成課程の教育実習事前・事後指導の内容として学生に解説、周知し、特に「教育実習の目的」として履修する学生の実習の目的として統一的に示し、実習記録に反映（記述）させていた。そして、この目的をふまえた上で、学生が個々に「実習を通して学びたい内容」を設定している。特に、教育実習の方針や目的をふまえた手続き等について、学生に対しては「実習のミニマムプロトコル」²⁰⁾、教育実習先には「教育実習（幼稚園）の概要説明（お願い）」として配布、周知していたところである（含む教育実習先としての幼保連携型認定こども園）。無論、コアカリキュラムに準拠した内容であることは言うまでもない。特に、従前の教育実習Ⅰ（2週間：10日間）と教育実習Ⅱ（2週間：10日間）を統合し、教育実習（3週間）としたことが大きな変更点である。これは保育士課程との連携、領域の専門的事項の教科目担当者ならびに保育内容の指導法の教科目担当者等との連携など複合的かつ多層的な有機的な連携の中で進捗したものである。無論、幼稚園教諭課程の実習指導ならびに教育実習を3週間（15日間）とすることに対し、学則改正を含むカ

リキュラムの変更、保育士課程との連携の中での実習指導の内容、実習記録をはじめとする各種ドキュメント類（対外的、学内的）、実習指導の評価内容と評価基準、実習評価票まで極めて多岐にわたる見直しを行ってきたのである。

本研究では実習評価票の妥当性にあて、その妥当性を検討するものであるが、その端緒はコアカリキュラムの発出とそれにとりま教員養成課程（過程といっても過言ではない）の見直し的一端であることを指摘しておく。

IV. 方 法

（1）分析対象

関東地方に所在したA短期大学において2022年度に行われた教育実習に参加した2年次の学生116名の実習評価票を対象とした。評価票は図表3に示した。評価票の評価項目は態度4項目と知識・技能9項目に総合評価を加えた全14項目であった。各項目の評価は共通で、(A)：非常に優れている、(B)：優れている、(C)：適切である、(D)：努力を要する、(E)：非常に努力を要するの5段階であった。

(2) 分析方法

前述の評価票の各項目の評価について、非常に優れている(A)を5点、優れている(B)を4点、適切である(C)を3点、努力を要する(D)を2点、非常に努力を要す

る(E)を1点と数値化した。また、IBM SPSS Statistics (version 29.0.2)を用いて項目間の相関分析および探索的因子分析を行った。因子分析は因子負荷量が1以上を基準、最尤法、プロマックス回転の条件で実施した。

教育実習（3週間） 評価票										
学年			学籍番号			実習生氏名				
実習施設名称										
施設長名			印		実習指導(担当)者名		印			
実習期間			年 月 日 ()		～		年 月 日 ()			
出席状況			出勤： 日		遅刻： 日		早退： 日		備考：	
評価項目	評価の内容	評価:実習生として (☑を記入してください)					評価の観点 ※教諭は保育教諭を含む。幼稚園は認定こども園を含む。教育課程は全体的な計画を含む。			
		非常に優れている A	優れている B	適切である C	努力を要する D	非常に努力を要する E				
態度	意欲や積極性	☐	☐	☐	☐	☐	・実習中、自ら進んで行動することができた。 ・子どもや教諭等とのかわりを多く持つことができた。			
	責任感	☐	☐	☐	☐	☐	・健康管理に留意しながら欠勤・遅刻・早退せず実習に取り組むことができた。 ・日誌などの提出や必要な諸連絡が的確にできた。 ・任された仕事や役割を最後まで果たすことができた。			
	探求心	☐	☐	☐	☐	☐	・自らの目標や課題を持ち、行動することができた。 ・日々の取り組みの中で、様々なことに興味や関心を持ち、質問することができた。 ・教諭等からの指導や助言を踏まえ実習を振り返り、工夫し行動することができた。			
	協調性	☐	☐	☐	☐	☐	・挨拶や言葉づかいなどの社会人としてのマナーに気をつけながら、教諭等や子ども、保護者と接することができた。 ・指導や助言を素直に受け入れ、行動することができた。 ・自分の役割を理解し、教諭等や他の実習生と力を合わせて職務にあたることができた。			
知識・技能	幼稚園の役割や機能の具体的展開	☐	☐	☐	☐	☐	・幼児の実態とこれを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解できた。 ・幼稚園の社会的役割と責任についての具体的な場面に触れ、その理解をもとに実践しようとしていた。			
	子ども理解	☐	☐	☐	☐	☐	・保育に参加しながら、子どもの心身の状態や活動について理解し、記録できた。			
	教育と保育内容の理解	☐	☐	☐	☐	☐	・幼稚園の生活の流れや活動の展開を把握し、教諭等の動きや実践についてその意味を理解し、記録しようとしていた。			
	指導計画の作成	☐	☐	☐	☐	☐	・実習指導担当教諭の指導を受けながら、教育課程や子どもの実態に基づく指導計画が作成できた。			
	指導計画の実践・評価	☐	☐	☐	☐	☐	・作成した指導計画のねらいに向けて、適切な保育を行うことができた。 ・自らの保育に対して、実習指導担当教諭の助言を基に適切な事後評価ができた。			
	保護者・家庭との連携	☐	☐	☐	☐	☐	・子どもの健全な発達のために、保護者との連携・支援の必要性や学級経営の方法、カリキュラムマネジメントの実践(開かれたカリキュラム)について具体的に理解できた。			
	地域社会との連携	☐	☐	☐	☐	☐	・地域とのかわりやその方法および地域の子育て家庭への支援・連携について具体的に理解できた。			
	教諭の役割倫理の理解	☐	☐	☐	☐	☐	・特別支援等、多様な保育を展開していく上での業務を理解し、教諭としての職業倫理にもとづいて行動できた。			
自己課題の明確化	☐	☐	☐	☐	☐	・実習を総括し、実習を通して得た問題や教諭を目指すものとしての課題が確認できた。				
【 総合評価 および 総合所見 は裏面にあります。必ずご記入をお願いします。 】										

学年			学籍番号			実習生氏名			
総合評価	【 当てはまる評価に☑をつけてください。 】 実習生として、 ☐ A:非常に優れている ☐ B:優れている ☐ C:適切である ☐ D:努力を要する ☐ E:非常に努力を要する					総合所見	【 必ずご記入ください。 】		

図表3 教育実習評価票

(3) 倫理的配慮事項

本研究への協力に関し、説明書・調査依頼文のフェイイスシートを作成し、協力は任意であること、個人情報ならびに施設名等を収集せず個人は特定されないこと、協力しない場合に不利益等は発生しないこと、収集した内容はデータ化し、不正アクセスや情報漏洩等が発生することを防止するため、管理責任者（研究責任者）を定めて管理することを示した。これらの説明と同意についてはGoogle フォームを利用して回答を求めた。

(4) 研究倫理申請の許諾

淑徳大学短期大学部研究倫理審査委員会における研究倫理申請（2023-201）の承認を受けている。なお、実習評価票に記載された、学籍番号、学生氏名、幼稚園（こども園）名など、個人が特性される恐れのある固有な情報はすべて保護するものとする。

V. 結 果

まず各項目の平均値、標準偏差、最大値、最小値を表1に示した。最小値が1となっているのは態度項目の「意欲」、「責任感」、「探求心」のみであり、それ以外の項目では最小値は2である。また最大値は全ての項

目で5である。全ての項目で平均値が3を越えている。最も平均値が低い項目は「地域社会との連携」であり、最も高い項目は「責任感」である。

続いて表2に各項目間の相関を示した。全てが正相関しており、また多くの項目が.60以上の強い相関を示し、残りの項目も.60～.30の中程度の相関を示している。

一方で項目間の相関が強いということは、それだけ似た内容のものを測定しているとも考えられる。総合評価との関係を見ても、多くの項目が強い相関を持っており、特定の項目のみが強い相関を持つ訳ではない。そこで評価票の項目群が何を測っているのかを検討するために因子分析を行った結果、2因子構造を得た（表3）。因子間相関は.695であった。各因子を構成する項目および因子負荷量を見ると、第1因子は「子ども理解」「教育と保育内容の理解」「指導計画の作成」の順に高く、その他多くの項目がこの因子を構成する結果となっている。そのため広い意味での「実習の理解」を示す因子と考えられる。一方、第2因子は「地域社会との連携」「保護者・家庭との連携」の2項目で構成されており「幼稚園外との連携」を示す因子と考えられる。また、総合評価と各因子得点の相関を見ると、前者は.873、後者は.639でいずれも有意（ $p < .001$ ）な強い正の相関を示した。

表1 評価票各項目の記述統計量

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
意欲や積極性	116	3.77	0.90	1	5
責任感	116	4.03	1.01	1	5
探求心	116	3.65	0.95	1	5
協調性	116	3.94	0.89	2	5
幼稚園の役割や機能の具体的展開	116	3.51	0.73	2	5
子ども理解	116	3.69	0.85	2	5
教育と保育内容の理解	116	3.72	0.86	2	5
指導計画の作成	116	3.80	0.87	2	5
指導計画の実践・評価	116	3.61	0.88	2	5
保護者・家庭との連携	112	3.30	0.61	2	5
地域社会との連携	112	3.27	0.55	2	5
教諭の役割・倫理の理解	116	3.48	0.74	2	5
自己課題の明確化	116	3.84	0.84	2	5
総合評価	116	3.75	0.86	2	5

表2 評価票項目間の相関

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 意欲や積極性	1	.372	.655	.615	.542	.521	.456	.521	.598	.476	.458	.668	.580	.743
2 責任感	.372	1	.454	.496	.271	.367	.470	.523	.521	.334	.432	.372	.526	.577
3 探求心	.655	.454	1	.602	.624	.626	.580	.619	.580	.574	.460	.565	.684	.747
4 協調性	.615	.496	.602	1	.492	.483	.536	.583	.536	.419	.386	.654	.590	.706
5 幼稚園の役割や機能の具体的展開	.542	.271	.624	.492	1	.609	.489	.574	.580	.622	.625	.670	.632	.633
6 子ども理解	.521	.367	.626	.483	.609	1	.787	.660	.581	.464	.397	.601	.669	.664
7 教育と保育内容の理解	.456	.470	.580	.536	.489	.787	1	.660	.499	.443	.410	.580	.620	.667
8 指導計画の作成	.521	.523	.619	.583	.574	.660	.660	1	.706	.584	.504	.611	.716	.735
9 指導計画の実践・評価	.598	.521	.580	.536	.580	.581	.499	.706	1	.532	.522	.636	.673	.670
10 保護者・家庭との連携	.476	.334	.574	.419	.622	.464	.443	.584	.532	1	.835	.636	.663	.577
11 地域社会との連携	.458	.432	.460	.386	.625	.397	.410	.504	.522	.835	1	.660	.524	.508
12 教諭の役割・倫理の理解	.668	.372	.565	.654	.670	.601	.580	.611	.636	.636	.660	1	.643	.694
13 自己課題の明確化	.580	.526	.684	.590	.632	.669	.620	.716	.673	.663	.524	.643	1	.755
14 総合評価	.743	.577	.747	.706	.633	.664	.667	.735	.670	.577	.508	.694	.755	1

※網掛けの薄い色は相関係数が.30～.60で有意、濃い色は.60以上で有意（いずれも $p<0.01$ ）

※表1の通り項目10, 11のみ度数は112, その他は全て116である

表3 因子分析の結果 ($N=111$, $R^2=63.6$)

	因子	
	1	2
子ども理解	.926	-.146
教育と保育内容の理解	.873	-.123
指導計画の作成	.775	.074
探求心	.749	.051
自己課題の明確化	.730	.160
指導計画の実践・評価	.692	.125
協調性	.688	.024
意欲や積極性	.628	.115
教諭の役割・倫理の理解	.514	.384
責任感	.492	.112
幼稚園の役割や機能の具体的展開	.432	.403
地域社会との連携	-.149	1.059
保護者・家庭との連携	.061	.834

VI. 考察と今後の課題

まず各項目の平均値、標準偏差、最大値、最小値（表1）の結果について、当該校の教育実習の時期が2年次・後学期であり、保育士養成課程における保育実習Ⅰ（保育所）、保育実習Ⅰ（児童福祉施設等）および保育実習Ⅱが終了している時期であることから学生の学習は進んでいる状態であり、全項目で高い平均値が得られたことは妥当な結果と考えられる。

次に相関分析について、評価票の項目の内容は独立とは考えにくく、また負の内容を表す項目はないため、全ての項目間で正の相関がみられ、その多くが強い相関を示したと考えられる。この結果についても一定の妥当性が確認できたと考えられる。

続いて因子分析の結果より当該校で使った教育実習の評価票は、2因子構造であった。第1因子となった「実習の理解」では、「子ども理解」「教育と保育内容の理解」「指導計画の作成」の順に因子負荷量が高かったため、これらの項目を中心とした評価がなされていたと考えられる。一方で「幼稚園外との連携」の2項目以外の項目はすべて1つの因子としてまとまっている。理論的に見たときの「態度」面と「知識・技能」面という異なる項目群として、異なるものを測れていると言え難い点は課題に挙げられる。また、総合評価との相関の値は「実習の理解」因子の方が高かった。「幼稚園外との連携」は実習全体の中でも区別されるべき位置づけとなっていることが示されている。また、以上の結果はあくまで2022年度の当該校の教育実習に限定されたものであるため、当然ながら複数年のデータの蓄積にもとづく重層的な検討を行う方がより精度の高い分析が可能である^(注9)。さらに理想的には他の養成校のデータとの比較検討が行われることで、実習の評価ひいては実習の意義の大きな部分を支える評価票が、何を測っているのかが実証的に明らかになる。そのためにもまず各養成校がデータの蓄積および

研究としての公開を継続的に行っていくことが有用である。また、学校を越えて直接的な比較が可能になるよう、評価票の項目が部分的にでもあれ、共通になることも望ましい。本研究もその一助になることを祈念するものである。

過去の保育者養成における評価票に関する調査研究でも「態度」面と「知識・技能」面双方の不可分性や保育現場が実習生に求めている「専門性」への言及の困難さは指摘されてきた。そのため、養成校に求められるものは「態度」面などの態度的要素（マナーや礼儀）等の対人基礎力に留まり、「専門性やその先にある保育の技術は就職後、実務経験を重ねる中で身に付けばよい」という言説が多かれ少なかれ存在してきたことも事実である。

「実習の理解」として、そのなかでも子ども理解、保育内容の理解、指導計画の理解の3項目における負荷量の多さ、「幼稚園外との連携」関連の評価のしづらさという二つの傾向は、教育現場に身を置く者にとって、測りやすい（意識が向きやすい）ものとそうでないもの、実習において経験し易いものとし難いものが存在することを少なくとも示すものである。また、教育実習が、保育士課程のように保育実習ⅠとⅡのような複数回の積み上げ式ではない点も、子ども理解と保育内容、指導計画に偏る評価（意識）を生じた要因と言えるかもしれない。

しかしながら重要なことは、「評価可能性と不可能性」その両方、社会人基礎力をはじめ資質・能力、知識・技能など多岐に亘る項目と観点を組み合わせたものが、この「実習評価」そのもの（ある種のパフォーマンス評価）であるという点にある。なぜなら、もはや当然のように「新学力観」が浸透し、教員に求められるものが変わりつつある現在にあって、時間をかけても測れないもの、短時間である程度測れるもの、複数回に亘り経験を重ねるだけでしか身につかないもの、可視化できるもの、学修成果として実質化が見込める等の評価対象（項目や観点）に応じて、実習計画や実習の日数、回数（単位は時間数で規程されているが）を、養成課程では検討し思考や試行錯誤する時期に来ていると考えるからである。そしてそれは、単純な知識・技能から総合的な資質・能力へと移行した我が国の教育において、「実習」という科目自体がもつその本質的な性格や存在意義を問うことに繋がる。その意味で、評価票をより多くの養成校や複数年、様式

の異なるものの比較など、多面的に検討する余地がまだ十分に存在する。学校種による“縦の”評価もその一つと言えるかもしれない。

今後の課題として、本研究では着目しなかった「総合所見」の項目がある（図表3参照）。総合評価とともに、文書によるコメントが示されている。あらかじめ用意された評価項目とは異なった観点、評価項目以外に改めて必要なことを文章によるコメントで伝えようとしているに違いない。この文章としてのコメントをテキスト型データとして計量テキスト分析することにより、評価者（実習先）が何に着目して評価を行っているかを明らかにすることが可能であると目算される。また、「総合所見」と「総合評価」との関連性からも検討することが可能であると考えている。

VII. 付 記

共同研究による執筆者と執筆箇所は次の通りである。

- I. 課題の設定：清水将之、前正七生（（1）～（3））
- II. 先行研究の検討：清水将之
- III. 当該校の幼稚園教諭課程の概要：清水将之
- IV. 調査方法：常深浩平（（1）、（2））、清水将之（（3）、（4））
- V. 調査結果：常深浩平
- VI. 考察と今後の課題：常深浩平、前正七生、清水将之

〔注釈〕

- 〔注1〕 今般の「教職課程コアカリキュラム」は教員養成や教職課程を対象としているものである。他方、医学、薬学、獣医学、法学などの他の専門職においてすでにコアカリキュラムが設定されていた。これらの専門職において、共通の基盤を持つカリキュラムが導入され、教育の質を向上させるための枠組みとして機能している。具体的には、コアカリキュラムは、専門職養成において卒業時に共通に求められるコンピテンシーを目標として示したものであり、各大学がカリキュラムを作成する際のガイドラインとして位置付けられている。
- 〔注2〕 当時は、1年次・後学期に教育実習（1週間）、2年次・後学期に幼稚園教育実習（3週間）の計4週間として教育実習を行っていたが、「教職課程コアカリキュラム」の発出を受けた形で、教育実習事前・事後指導（講義・1単位）、幼稚園教育実習（実習・4単位）の形態に変更し、2年次・後学期に幼稚園教育実習（1

週間)に変更した。これにともない、学則の変更も実施した。

- (注3) いわゆる非認知能力の形成の最適な時期としての幼児期の重要性云々は言わずもがなJ.ヘックマンの「ペリー就学前プログラム」等でも有名である。重要なのは30年前、1989年の五領域が、既に欧米の教育改革を範とした「主体性・能動性」を基軸とした環境による直接の体験(遊び)を通じた経験、思考を伴う協働性、価値の多様性を認めることを含んで作成されていることである。それは2017(平成29)年の幼稚園教育要領の改訂が、小学校以上学習指導要領改訂に比べ、方法・内容など大きく変わった点が殆どなかったという事実が示している。
- (注4) コアカリキュラムが示されるまでは、教育実習や教育実習事前・事後指導に関する内容は示されていない。そのため、コアカリキュラム発出以前の教育実習や教育実習事前・事後指導にあたる実習指導は、各大学等が独自検討して実施していたところがある。また、1年次に臨床における実習を実施するのであれば、相応の知識や技能を含めた幼児期の教育に対する理解が必要である。早期の臨床における教育実習は良くも悪くもプラグマティックな側面が強調されがちである。また、誤学習に繋がる危険性も孕んでいる。
- (注5) 実習記録が書けない、理由不詳の欠席や遅刻、無断欠席などである。レディネス不足あるいはレディネスを涵養するに至っていないことによるもの。早期の臨床における実習の諸問題はどちらかと言えば後者にウエイトがあるように感じるところである。
- (注6) コアカリキュラムとして文部科学省がこうした基準を提示したことに対し、拒否感や嫌悪感をもった教員も少なからず存在した。その論拠は国による教育への介入や当時の国の首相を引き合いに出し揶揄、連呼して拒否するというものであった。
- (注7) 本論の主論とは外れるが保育士課程の実習派遣はすべての学生が派遣を受けるわけではない。GPAとしての客観的学修成果、学生ならびに保証人等の希望を以って行われる。無論、幼稚園教諭課程の実習派遣も同様である。参考までに。
- (注8) 実習派遣時に各実習先に送付する資料。
- (注9) 当該校は2024年現在で閉学となっている。寂寞であり残念である。

[脚注]

- 1) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm (情報確認2024/07/23)
- 2) 一連のプロセスについて、ドキュメント改訂の視点から述べたものである。詳細は以下を参照されたし。
清水将之、前正七生、諸井サチヨ、山田修平、中村三諸子、長谷部比呂美、樋口聖子(2019)教育実習Ⅰ(幼稚園)におけるドキュメント改訂の試み—幼稚園教育要領の改訂と教職課程コアカリキュラムの策定を受けて—、

淑徳大学高等教育研究開発センター年報, 6, 37-50.

- 3) この経緯は、1990年代後半から2000年代、いわゆるバブル期を経てグローバル化が進展する我が国の教育政策を俯瞰する中でより明確になる。1980年代以前の大学改革の失敗も相俟って、この国の学校教育は欧米を範とする「幼児期からの一貫した教育(改革)」にシフトした。中学高校という教科中心の中等教育段階でも、教科横断的なクロスカリキュラムや広領域カリキュラムが浸透し、小学校の初等教育段階でも現在は教科の枠にとられない領域的、問題解決的な「総合的な学習」が当然となっている。
詳しくは、前正七生(2024)エッセンシャルワーカー不足の構造と養成教育における「質」の変容に関する考察—保育実践と臨床におけるパラドックスについての理論的検証—、淑徳大学短期大学部紀要, 68, 83-85. を参照。
- 4) 樋口諒佑(2020)日本における単位制度の実質化を阻む要因の研究、追手門学院大学社会学部紀要, 14, 17-50. 大学評価・学位授与機構(2016)高等教育に関する質保証関係用語集(第4版) http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/publish/no17_glossary_4th_edition.pdf (情報確認2024/08/10)
- 5) この過程は、1970年代から1980年代の高等教育改革の失敗を端とする大学の転換を意味している。端的に言えば、旧来のドイツ型(フンボルト理念)の研究重視からアメリカ型の教育重視へと大学が変わる契機として理解することが可能である。 <https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/content/000152951.pdf> (情報確認2024/08/10)
- 6) 「一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもつて構成することを標準とし、授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の基準により単位数を計算するものとする」「大学設置基準 第21条第2項(昭和三十一年文部省令第二十八号)、および同25条1項「授業は、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用により行うものとする」この二つが我が国の高等教育における授業と単位に関する現行の基準と言える。
- 7) 文部科学省：学習指導要領改訂のポイント https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (情報確認2024/08/15) 今回(現行)の改訂は、全ての学校段階に共通して①知識及び技術 ②思考力・判断力・表現力など ③学びに向かう人間性 の「3つの柱」に基づいた整理がなされている。その特徴としては、小学校では英語と道徳の教科化、プログラミングの導入等、中学・高校では思考力・判断力重視、アクティブラーニングに加え社会との繋がりと価値観の多様化、グローバル化を意識されたものとなっている。
- 8) 松下佳代、序〈新しい能力 概念と教育—その背景と系譜—〉、松下佳代編〈新しい能力〉は教育を変えるか、ミネルヴァ書房、1-6.
- 9) 石井英真(2010)学力論争の現在『〈新しい能力〉は教育を変えるか』、ミネルヴァ書房、141-159.
- 10) 今井康夫、学力をどうとらえるか、田中智志編(2008)グローバルな学びへ—協働と刷新の教育—、東信堂、117.

- 11) 田中智志 (2003) 教育学がわかる辞典. 日本実業出版, 215-217. 対象としての子どもやテスト等を評価するだけでなく, 授業や教師のカリキュラムなども対象とするプロセス評価, 自己評価がもはや主流であること, いわば「評価の評価」が必要であること, 評価する者の評価 (評価者評価) 等, 「評価」について本質的な議論は難解である。
- 12) 松下佳代 (2007) パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—. 日本標準ブックレット No.7, 6-14.
- 13) CiNii Research による検索。(情報確認2024/07/01)
- 14) 13) に同じ。
- 15) 13) に同じ。
- 16) 古池若葉, 今田由香, 神原雅之, 黒田義道, 黒原貴仁, 松崎行代, 田月歩乃香 (2022) 幼稚園教育実習における評価の研究—過去5年間の教育実習評価票の分析から—. 京都女子大学教職支援センター研究紀要, 4, 17-26.
- 17) 古池若葉, 糸井嘉, 神原雅之, 上月智晴, 黒田義道, 黒原貴仁, 松崎行代, 田月歩乃香, 市川千尋 (2023) 幼稚園教育実習における評価の研究 (2) —評価項目を構成する因子の検討—. 京都女子大学教職支援センター研究紀要, 5, 45-56.
- 18) 小木曾友則, 西垣直子, 倉畑萌, 小椋優作, 遠座未菜 (2024) 幼稚園教育実習・保育実習 (保育所) におけるルーブリックを用いた実習評価票の作成. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教職実践研究, 3, 25-32.
- 19) 1) に同じ。
- 20) 清水将之, 前正七生, 諸井サチヨ (2022) 実習のミニマムプロトコル. 淑徳大学短期大学部実習運営委員会 ※非売品。ただし, 申し出により公開可能。
- に関する予備的検討. 大泉保育福祉専門学校研究紀要, 11, 1-18.
- (2) 文部科学省 (2017) 教職課程コアカリキュラム.
- (3) 文部科学省 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017) 教職課程コアカリキュラム. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (情報確認2024/07/01)
- (4) 牛渡淳 (2017) 文科省による「教職課程コアカリキュラム」作成の経緯とその課題, 26, 28-36.
- (5) 清水将之 (2017) 保育実習Ⅲにおける実習評価票策定に試み—児童厚生施設 (児童館) における実習を対象として—. 第2回日本保育者養成教育学会研究大会抄録集.
- (6) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- (7) 清水将之, 前正七生, 諸井サチヨ, 山田修平, 中村三諸子, 長谷部比呂美, 樋口聖子 (2019) 教育実習Ⅰ (幼稚園) におけるドキュメント改訂の試み—幼稚園教育要領の改訂と教職課程コアカリキュラムの策定を受けて—. 淑徳大学高等教育研究開発センター年報, 6, 37-50.
- (8) 古池若葉, 今田由香, 神原雅之, 黒田義道, 黒原貴仁, 松崎行代, 田月歩乃香 (2022) 幼稚園教育実習における評価の研究—過去5年間の教育実習評価票の分析から—. 京都女子大学教職支援センター研究紀要, 4, 17-26.
- (9) 古池若葉, 糸井嘉, 神原雅之, 上月智晴, 黒田義道, 黒原貴仁, 松崎行代, 田月歩乃香, 市川千尋 (2023) 幼稚園教育実習における評価の研究 (2) —評価項目を構成する因子の検討—. 京都女子大学教職支援センター研究紀要, 5, 45-56.

[参考文献]

- (1) 清水将之 (2014) 実習評価票 (保育実習Ⅰ) の妥当性

A Verification of the Validity and Reliability of Assessment Scales for Early Childhood Education and Care (ECEC) Practicum in Kindergarten

Kohei TSUNEMI

Masayuki SHIMIZU

Masanao MAE

学生の実態に応じた教員養成課程の授業計画の再検討

— 幼稚園教育実習終了時の学びの状況の把握から —

淑徳大学教育学部こども教育学科 准教授 松 家 まきこ

淑徳大学教育学部こども教育学科 准教授 御手洗 明 佳

キーワード：教職実践演習、学びの実態、授業計画の再検討、幼稚園教諭養成

要 約

本稿は、淑徳大学教育学部の幼稚園教諭養成課程で開講する教育実習後の学生の学びの実態を分析し、その結果を元に「教職実践演習」の授業計画を再検討することを目的とした。教育実習後の振り返りを「教員養成スタンダード」と照らし合わせて分析し、学生が実感する学びの傾向を把握した結果、子ども理解や保育指導に関する学びが多い一方で、社会性や長期的視野に立つ職能成長に関する学びは不足している傾向が明らかになった。これを踏まえ、教職実践演習の内容を改善し、学生の学びをより深めるための授業目標、到達課題、評価指標を提示した。

1. 本稿の目的と問題の背景

本研究の目的は、淑徳大学教育学部（以下、本学部）幼稚園教諭養成課程の最後に位置づける「教職実践演習」の教育内容を、履修前段階の学生の学びの実態を把握したうえで再検討することである。

「教職実践演習」とは、平成18年に中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」によって義務づけられた教員養成課程の必修科目である。文部科学省は、本科目の趣旨・ねらいについて「教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標に照らして最終的に確認するもの」であり、全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるものと記している。また、「学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される」とし、教員として求められる事項として、「1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、2. 社会性や対人関係能力に関する事項、3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、4. 教科・保育内容等の指導力に関する

事項」の4点を示している。

以上を踏まえて、本学教育学部では「教職実践演習」を最終学年後期科目に位置づけ、教育実習を終えたあとの教員養成課程最終授業として、初等教育コースと幼児教育コースに分かれて行っている。

本学部は実学教育の理念のもと、理論と実践の往還的な学びを特徴としており、本稿で取り上げる幼稚園教諭養成課程でも同様である。これまでの幼稚園教諭養成課程における学生の学びと課題に関する研究成果としては、模擬保育と教育実習に着目し、大学で得た知識や技術を活かして、実習にて実践を行うとともに、実際の子どもの姿や実態に応じた保育を展開することの難しさを実感し、自己課題を明確化していくプロセスを明らかにした（松家、御手洗 2022）。そこで、本研究ではさらに、教職実践演習履修前段階にあたる教育実習終了時に着目し、教育実習後の学生の実感をもとに学びの実態を確認し、学生の実態に合わせた教職実践演習の教育内容を再検討する。

具体的には、幼稚園教育実習後の学生の振り返り記述をデータとして用いて、「教員養成スタンダード」と照らし合わせて学びの傾向を分析した。それを踏まえて、本学部幼稚園教諭養成課程の最後に履修する「教職実践演習」の教育内容を4年制大学の幼稚園教員養成課程の到達目標を見通したものに近づけるため

に再検討することを目指す。なお、本調査では、兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チームによる実証的な調査に基づく「教員養成スタンダード（幼稚園版）」（別惣、渡邊 2012）や、中央教育審議会（2006）の到達目標等を参考としているが、今後、淑徳大学教育学部としての「教員養成スタンダード」の開発を目指し、大学4年間でどのような資質能力を持った幼稚園教員を養成するのか議論するための材料にすることを検討している。

2. 先行研究の検討と課題の設定

教職実践演習が必修科目として位置づけおよそ10年が経過した。Google scholarに「教職実践演習」と「幼稚園教諭」を入れて検索したところ2013年以降で2,070件ヒットし、その多くは実践報告と授業内レポートやアンケート調査による授業の検討であった（例えば、小山ら 2022、大橋 2023、山田ら 2023など）。また、各養成校によって多種多様な授業が展開されていることもわかった（例えば、災害時の対応やロールプレイング [大橋 2023]、教材研究と模擬保育の実践 [小山 2022]、子育て支援の立案と実践 [山田 2023] など）。つまり、授業内容や指導方法が各養成校に委ねられているため、各養成校がそれぞれに「教員として最小限必要な資質能力」や「不足している知識や技能」「学びの軌跡の集大成」とは何かを考え、各養成校独自に授業内容を模索している現状が見えてきた。多種多様な授業内容は興味深く参考になるものだったが、授業内容自体を学生のこれまでの学びと関連づけて検討しているものは、管見の限り見当たらなかった。

そこで、本研究では、教職実践演習前段階の学生の学びの実態を明らかにし、それを踏まえて、本学部幼稚園教諭養成課程の最後に履修する「教職実践演習」の教育内容を再検討する。

3. 方 法

3-1. データ概要と使用した枠組み

幼稚園教育実習後の学生の学びを把握するため、「教育実習後振り返り記述課題」（以下、記述課題とする）を分析データとして用いた。記述課題は、教育実習事後指導の振り返り、評価、担当教員らの授業改善を目的として毎年実施している。項目は、表1に示す

7項目である。主に、教育実習に取り組んだ内容、戸惑い、やりがいや楽しさ、学べたこと、課題、今後、保育者になるために準備することについて、そして、保育現場の課題に関する気づきについてである。

表1 教育実習後記述課題（項目）

「教育実習後記述課題」
1. 教育実習（責任実習含む）では、どのようなことに取り組みましたか？取り組んだ内容を具体的に記述してください。
2. 教育実習に取り組み、どのようなことに戸惑いましたか。
3. 教育実習に取り組み、どのようなことにやりがいや楽しさを感じましたか。
4. 教育実習に取り組み、どのようなことを学べましたか。
5. 教育実習に取り組み、どのような課題が見つかりましたか。
6. これらの経験を踏まえ、保育者になるうえで、具体的にどのような準備をしようと考えましたか。
7. 保育現場の課題について、どのようなことに気づきましたか。

（出典：筆者作成）

本調査の課題の一つである「教職実践演習前の学生はどのような学びの段階にあるのか」、すなわち、学びの実態を明らかにするために、「4. 教育実習に取り組み、どのようなことを学べましたか」の項目を分析項目として選択した。分析データは、2023年5月～12月に収集した。対象者71名のうち、実習が完了しなかった学生分と未提出者を除いた61名分のデータを使用可能として分析に用いた。

学生の学びの実態を把握するために別惣と渡邊を中心とした兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チームが作成した「教員養成スタンダード（幼稚園版）」（2012）を用いた。教員養成スタンダードとは、「教員をめざす学生が大学卒業時まで身に付けておくべき最小限必要な資質能力を示したもの」である（別惣、渡邊 2012）。本教員養成スタンダード（幼稚園版）を選択した理由は、兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チームでは、他大学の教員養成スタンダードの開発と比較して、①実証的な検証を通して、スタンダード内容の妥当性を確認することを目指して、全国規模の調査を通して4年制大学の卒業時まで幼稚園教諭を目指す学生が最小限身につけるべき資質能力を明確にしている点、②保育者全般ではな

く、幼稚園教諭に特化している点がある。これら特徴が、本調査が求める一般的な4年制幼稚園教諭養成課程の大枠を捉え、本学の特色や本学学生の学びの実態を捉えるのに適していると考えられたためである。

教員養成スタンダード（幼稚園版）は、表2に示したとおり、合計49項目で成り立っている（小学校版との共通化を行なったため、通し番号が51項目ある）。さらに、下位領域化と構造化を実施した結果、5の大領域と15の下位領域にまとめられている。大領域に属するのは、「①学び続ける教師」「②教師としての基本的な素養」「③子ども理解に基づく指導と学級経営」「④保育の展開と指導」「⑤連携・協働」である。

大領域を図示したものが図1である。初任の幼稚園教諭は、「教師としての基本的素養」を基盤として、「子ども理解に基づく指導と学級経営」「保育の展開と指導」、同僚や保護者等との「連携・協働」という相互に関連し合う3領域の資質能力をバランス良く身に付けるとともに、それらを養成段階のみならず入職後も絶えず向上させていく必要がある。そのために、

自律的に生涯にわたって「学び続ける教師」であり続ける能力を養成段階で身に付けることが求められると説明している（別惣、渡邊 2012、pp.76-77）。

以上が、教員養成スタンダード（幼稚園版）の構成となる。それでは、本学部の学生らは、教育実習後にどのような資質能力を身につけた（学んだ）としているのかを確認していく。

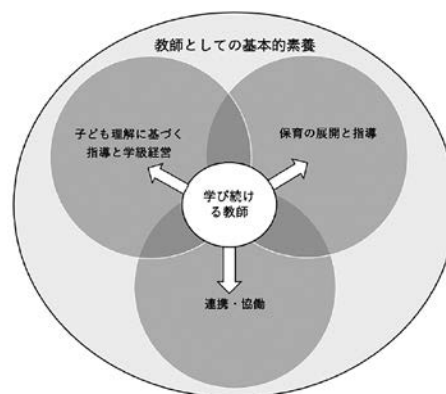


図1 教員養成スタンダード（幼稚園版）構造図
（出所：別惣、渡邊 2012、pp.77を参考に作成）

表2 教員養成スタンダード（幼稚園版）

大領域	下位領域	通し番号	項目
学び続ける教師	省察的实践	1	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる
	研究を通した専門性向上	2	研究課題を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる
	長期的視野に立つ職能成長	3	長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる
教師としての基本的な素養	社会人としての素養	4	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている
		5	集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる
		6	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる
		7	日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い知識をもっている
	教師としての素養	8	教師としての使命感を持ち、その役割と職務問題を理解している
		9	教育に関する社会的・制度的事項を理解し、現代の学校教育の課程を把握することができる
		10	教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる
		11	教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している
		12	子どもに対して正しい分かりやすい言葉づかいができる
		13	園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる
		14	人権を尊重しながら子どもにかかわることができる
		15	子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる
		16	素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる
		17	主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる
		18	自らが園組織の一員であることを理解し、教育活動に活かすことができる
子ども理解に基づく指導と学級経営	子ども理解	19	子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる
		20	子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多角的にとらえることができる
		21	子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる
		22	公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかかわることができる
	学級経営	23	特別支援教育に関する基礎的知識を有し、子どもの指導や支援に活かすことができる
		24	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている
		25	
		26	子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる
		27	保育室の掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活しやすい環境を整えることができる

大領域	下位領域	通し番号	項目
子ども理解に基づく指導と学級経営	子どもの指導	28	子どもの基本的な生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる
		29	園の規則や子どもが自分たちで決まりを守ることの大切さについて指導することができる
		30	子どもの気になる行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる
		31	教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている
		32	
保育の展開と指導	内容理解	33	遊びの意義を含め、幼稚園教育要領の主な内容を理解している
		34	保育内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる
		35	教材の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる
		36	子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる
	保育方法	51	環境を通した指導方法について理解し、活用することができる
		37	主な保育方法の長所と短所を理解したうえで、保育の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる
		38	保育内容に即した指導方法について理解し、活用することができる
		39	言葉の掛け方など保育を行ううえで基本的な指導技術を身につけている
		40	子どもの興味関心などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる
		41	子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な経験や学びを促すことができる
		42	子どもの状況や発言に配慮し、柔軟な保育の展開を試みることができる
	指導計画	43	長期の指導計画の内容を理解し、短期の指導計画に反映させることができる
		44	子どもの実態を踏まえ、指導案を作成することができる
	保育研究	45	保育研究の重要性を理解するとともに、積極的に取り組むことができる
	保育評価	46	子どもの育ちに対する主な評価の方法を理解し、指導に活かすことができる
連携・協働	他の教師との連携・協働	47	子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている
		48	様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている
	保護者・地域等との連携・協働	49	園と保護者・地域・他の専門家・他校種との連携の重要性や役割分担について理解している
		50	保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている

(出所：別惣、渡邊 2012、pp.78-80を参考に表を作成)

3-2. 分類作業と学生記述例

作業手続きとして、教育実習と教職実践演習科目担当者の2名(筆者ら)で、学生記述文を教員養成スタンダード(幼稚園版)項目を照らし合わせ分類作業を行なった(作業日:2024年6月11日、7月9日、7月24日)。なお、一学生の記述内に複数の項目内容を含む場合は、複数の項目に割り当てた。また、学生の記述は、ランダムにIDを振り分けて、分類作業を実施した。

本節では、49項目のうち学生の記述内容が多く当てはまるとカウントされた上位5項目を取り上げる。上位5項目とは、表3に示した。「39.言葉の掛け方など保育を行ううえで基本的な指導技術を身につけている」「13.園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる」「22.公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる」「19.子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる」「51.環境を通した指導方法について理解し、活用することができる」である。以下、項目内容に対応すると

判断した具体的な学生記述とはどのような内容であったかを示す。なお、全体の傾向については次節で取り上げる(表4)。

表3 教員養成スタンダード(幼稚園版)上位5項目

上位	項目	カウント数
1	39.言葉の掛け方など保育を行ううえで基本的な指導技術を身につけている	20
2	13.園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる	17
3	22.公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる	13
4	19.子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる	11
5	51.環境を通した指導方法について理解し、活用することができる	10

(出所:筆者作成)

まず、最も学生記述が多かった項目は「39. 言葉の掛け方など保育を行ううえで基本的な指導技術を身につけている」(20カウント)であった。ここで学生の記述(1)、(2)を取り上げる。

【39. 言葉の掛け方など保育を行ううえで基本的な指導技術を身につけている】

学生記述(1)

「特に子どもたちへの声掛けを学んだ。給食や帰りの会の部分実習で、はじめは声掛けをどのようにしていけばよいかわからなかった。しかし先生に教えていただいたのは、支度が初めのほうに終わった子に「〇〇ちゃん(くん)はやいね。もう、いただきますの準備ができているね」と声をかけることから始めるといいということを学んだ。また、早い子を褒めるというだけでなく、少し準備が遅い子に「〇〇くん、おいしい給食が待ってるよ」や「〇〇ちゃん頑張ろうね」や「大きい針が〇になるまでにいただきますできるかな」など、早い子だけではなく、少し遅れている子にも声をかけるということを学んだ。そうすることで視野を広くできるということも学んだ。」

(ID: 12 下線は筆者追記)

記述例(1)では、給食や帰りの会の部分実習での声掛けの方法として、「早い子だけでなく、少し遅れている子にも声をかける」ことを学んだという内容であった。実習担当教諭から、作業が早い子どもと遅い子どもの両方に声をかける方法を学んだことで教室全体を見渡せて、「視野を広くできること」を学んだと振り返っている。

学生記述(2)

「今回の実習で学べたことは三つあります。一つ目は、声掛けの仕方です。今まで私はクラス全体に声掛けをするとき「はい、じゃあお話聞いてください」など自分がしてほしい行動をただ伝えるだけでした。しかし〇〇幼稚園では「年長さん」「〇〇幼稚園のお友達」「△△組さん」など名前をしっかりと呼んでから話を始めていました。誰が呼ばれているのか明確にすることで子どもたちも今は自分が呼ばれていると自覚することができてより指示が聞きやすいと思います。さらに〇〇幼稚園は褒める保育がとても上手で、私自身の保育観も褒めて伸ばすというところを大切にしたいと考えているので、学べるところがたくさんありました。ここでも大切なのが声掛けで、「今の良かったよ」と言うだけでは足りなくて、どこがどう良かったのかというところを具体的に褒めることで子どもたちにも伝わりやすいし、それを全体の前で褒めることで、ほかの子どもたちも注目して、「あれをやったら先生に褒められるんだ」と自覚することができるし、褒められた子どもも自信になります。褒める時の声掛けはパターン化しやすいので、具体的に褒めることが大切だと学ぶことができました。二つ目は、(以下、省略)」

(ID: 45 下線は筆者追記)

学生記述(2)では、言葉の掛け方のうち基本的な指導技術のみならず、実践に即した応用的な言葉の掛け方(声掛け)の指導技術を学んだことを確認した。クラス全体に伝えるときは「誰が呼ばれているのか明確にすることで子どもたちも今は自分が呼ばれていると自覚することができて指示が聞きやすい」ことや、褒めるときは、「どこがどう良かったのかというところを具体的に褒めること」と、それを全体の前で共有することで、他の子どもへの波及と褒められた子どもも自信に繋がるという、学級経営の視点を含めた言葉の掛け方を学んでいた。

続いて、「13. 園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる」(17カウント)について、学生記述(3)、(4)を参考に確認する。

【13. 園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる】

学生記述(3)

「教育実習を通して学べたことは、楽しいだけでなく子ども達にとって良い事では無いということです。運動会に向けて、組体操の練習が行われていました。どうして組体操が怪我につながってしまうのか、どうしてふざけてはいけないのか等、子ども達の「どうして?」と思うことを保育者は全て伝えていました。そうすることで、短い時間での子どもたちの集中力が上がり、「やる気スイッチ」を自分で押すことによって、技の完成度が上

がっていました。行事など、何をするにも目的を子ども達に伝えることが大切であると学びました。」

(ID：23 下線は筆者追記)

記述例 (3) では、運動会に向けた組体操の練習場面から、幼稚園教諭が子ども達にただ禁止事項を伝えるだけでなく「子ども達の「どうして？」と思うこと」を全て伝え、「短い時間での子どもたちの集中力が上がり、「やる気スイッチ」を自分で押すことによって、技の完成度が上がっている」とある。ここから、「子どもの意欲を活かす」ために、「何をするにも目的を子ども達に伝えること」の重要性を学んでいた。

学生記述 (4)

「(……省略……) 親子遠足にも参加させていただき、移動中のバスの中でも保育者は子どもたちが楽しめるようなゲームを準備し遠足のワクワク感やドキドキ感などを高めながらバスの時間を過ごせるようにしていたところが保育者の配慮であり、この工夫があるからこそ楽しさが高まると感じました。」

(ID：9 下線は筆者追記)

学生記述 (4) では、親子遠足の場面で、移動中のバスでも「子どもたちが楽しめるようなゲームを準備し遠足のワクワク感やドキドキ感などを高めながらバスの時間を過ごせるようにしていた」という工夫を発見している。このように行事の移動中にも、子どもの興味・関心・意欲を高める工夫を行うことで、遠足の楽しさが高まることを学んでいた。

3 番目に学生記述が多かった項目は「22. 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる」(13カウント) であった。具体例として学生記述 (5)、(6) を取り上げる。

【22. 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる】

学生記述 (5)

「今回実習を行うことで、子どもに温かく接することを学びました。これまで温かい関わり方が大切であることを学んでいましたが、保育者の関わり方を見て具体的に学ぶことができました。特

に、食事の場面で子どもたちに頑張って食べてみよう、などは言わないようにしているということを知りました。子どもにとってご飯の時間も楽しく過ごせるような声かけが大切であることを学びました。子どもにとって保育者の声かけや関わりが影響を与えるので子どもの成長を考えた声かけを工夫していくことを大切にしたいです。」

(ID：68 下線は筆者追記)

「公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる」では、声掛けと関わり方の双方での記述がみられた。記述例 (5) では、「子どもに温かく接すること」の例として、食事場面で強要をしないことの大事さを学んでいる。長期的な子どもへの影響を考え、「子どもにとってご飯の時間も楽しく過ごせるような声かけ」の工夫から、子どもに寄り添う態度の意味を理解していた。

学生記述 (6)

「(……省略……) また、いざこざや喧嘩が起きた際には、双方の嫌だった気持ちをまずは受け止め、その嫌だった気持ちが相手にもあるんだよとお互いの気持ちを知れるように橋渡しをしてあげる事が大切であると学んだ。しかし、子どもたち自身で解決出来る時もある為、その時は無理やり間に入るのではなく、見守るという姿勢も必要な時があると学ぶことが出来た。」

(ID：42 下線は筆者追記)

学生記述 (6) では、子どもの喧嘩場面への接し方に対する学びが示されている。「双方の嫌だった気持ちをまずは受け止め、その嫌だった気持ちが相手にもあるんだよとお互いの気持ちを知れるように橋渡しをしてあげる事が大切である」とこと、「子どもたち自身で解決出来る時」は、「見守るという姿勢も必要」とある。喧嘩があった場合は、最初からどちらか一方を叱るのではなく公平に関わる事、それぞれの気持ちを代弁すること、子どもだからといって介入しすぎないことを学んでいる。

4 番目に学生記述が多かった項目は「19. 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる」(11カウント) である。具体例として学生記述 (7)、(8) を取り上げる。

【19. 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる】

学生記述 (7)

「各クラスに入らせて頂いたことで、発達ごとの援助の違いや、個人差への対応について学ぶことができた。3歳児クラスでは身支度についても子どもにより細かく差があり、自分で出来るところと手伝え出来るところの見極めが大切だと感じ、4、5歳児クラスではもう自分で出来ることが多いため、どんな言葉をかけるかを工夫する必要があると感じた。また、園外活動にも参加させて頂いたため、普段とは違う様子の子どもたちを見て、安全面や健康面での気をつけることも沢山学ぶことができた。」

(ID : 67 下線は筆者追記)

学生記述 (7) では、3歳児クラスと4、5歳児クラスの発達段階の比較から、幼稚園教諭に求められる指導・援助の違いについて学んでいる。「3歳児クラスでは身支度についても子どもにより細かく差があり、自分で出来るところと手伝え出来るところの見極めが大切だと感じ、4、5歳児クラスではもう自分で出来ることが多いため、どんな言葉をかけるかを工夫する必要があると感じた」とあるように、3歳児では、個体差の違いを理解し、より細やかな援助が必要であり、一方、4、5歳児では、言葉の掛け方を含む学級運営としての役割が求められていることを学んでいた。

学生記述 (8)

「今回の実習を通して、特に学んだことが2つあります。1つ目は、子どもの年齢、発達、性格を理解し、子ども一人一人に合わせた声かけをすることです。(略) 年長クラスに入らせていただいてからは、子どもの興味を引き出せるような声かけや意欲を高められるような声かけを意識し、行動するまでに時間がかかってしまう子には、保育者と年中児の関わり方をもとに、自分なりに真似をしながら関わるなど子どもに合わせて声かけをすることができました。また、リレー練習のように、クラス全員で1つのことに取り組む時の声かけとして、みんなで団結して1位を目指せるような声かけや明るく楽しい雰囲気練習できるよう

な声かけをすることが大切なのだと学びました。2つ目は、(……省略……)。」

(ID : 58 下線は筆者追記)

学生記述 (8) も (7) 同様に、年中クラス、年長クラスという年齢差を比較軸として、その中での発達段階の違いや子ども一人ひとりの性格の違いに対してどのような関わりや言葉掛けをするのがよいのかの戸惑いが学びにつながっていた。全体へ対する「子どもの興味を引き出せるような声かけや意欲を高められるような声かけを意識」や、個別対応として「行動するまでに時間がかかってしまう子には、保育者と年中児の関わり方をもとに、自分なりに真似をしながら関わるなど子どもに合わせて声かけをすること」を学んでいる。

最後に、「51. 環境を通した指導方法について理解し、活用することができる」(10カウント) 項目を確認する。具体例として学生記述 (9)、(10) を取り上げる。

【51. 環境を通した指導方法について理解し、活用することができる】

学生記述 (9)

「責任実習では、事前に子どもたちの行動を想定し、環境構成を練ることの大切さを学びました。活動に移る前に排泄の声掛けを行ったり次の活動に応じてスモックを脱ぐよう声掛けを行うなど先回りして考える必要があると感じました。また、遊びの際にはどの範囲まで使って遊んでいいか事前に決めて伝えたり、チーム決めや鬼決めは子どもがすぐに分かれるような工夫を行い、できるだけ子どもたちの待ち時間が短縮されるようにする必要があると学ぶことができました。」

(ID : 65 下線は筆者追記)

「環境を通した指導方法」は幼児教育の基本であるものの、活動時の環境設定から園自体の施設に関する環境設定、人的・物的も環境と捉えると非常に幅が広い。本調査では、とくに学生記述に「環境構成」の文字が入っているものを学生自身が意識的に「環境構成」の視点をもっている証拠と理解して、本項目に振り分けた。学生記述 (9) では、責任実習や部分実習時の活動での環境構成の重要性を学べたという事例で

あった。「事前に子どもたちの行動を想定」すること、「行動に移る前」の声かけや、「遊びの際にはどの範囲まで使って遊んでいいか事前に決めて伝え」ることで、動線を確保し集団保育を行う子どもたちがスムーズに活動できることへの気づきを得ている。

学生記述 (10)

「子ども主体の保育のやり方を学んだと考えている。今回、教育実習で行かせていただいたことも園はコーナー保育を行い、子ども主体を重視している園で、子ども主体を実現するために子どもの視覚誘導がスムーズに行われる保育室の環境設定、1階は2歳児と3歳児、2階は4歳児と5歳児と隣り合う年齢がお互いに行き来しやすい環境になっていた。(略) また、コーナー一つが充実するよう保育者が担当になり、どう進めていくかの責任を持っていることも子どもがコーナーで活動する上で重要だと感じた。(略)、子どもにコーナーをどう進めていくか聞くことで、「子どもに自分が言ったことが受け止められる経験」を作りたいと主任保育教諭が話していて、その体験を子どもがすることで、保育者を信頼したり、自分の活動を広げることに関わると感じた。」

(ID: 71 下線は筆者追記)

一方、学生記述(10)では教育実習先の園の施設環境と保育室内の環境に対する分析と気づきであった。「子ども主体を重視している園で、子ども主体を実現するために子どもの視覚誘導がスムーズに行われる保育室の環境設定、1階は2歳児と3歳児、2階は4歳児と5歳児と隣り合う年齢がお互いに行き来しやすい環境」であることや、保育室内のコーナーをどのようにするかを保育者同士で話し合うこと、または、子どもに意見を聞く事で「子どもにコーナーをどう進めていくか聞くことで、「子どもに自分が言ったことが受け止められる経験」を作りたいと主任保育教諭が話していて、その体験を子どもがすることで、保育者を信頼したり、自分の活動を広げることに関わると感じた。」と学んでいた。

3-3. 全体の傾向 (まとめ)

ここまで、上位5項目と具体的な学生記述(1)～(10)を確認してきた。全体の傾向は、表4の通りである。

まず、5つの大領域の傾向(表4、右列)をみると「④保育の展開と指導」は79カウント、「③子ども理解に基づく指導と学級経営」は53カウント、「②教師としての基本的な素養」は35カウント、「⑤連携・協働」は12カウント、「①学び続ける教師」1カウントで、教育実習での学びでは、子ども理解、指導や展開の分野である④と③領域が多い結果であった。

具体的に学生の記述傾向が多かった上位5項目(表4右列網掛け箇所参照)は前節で確認した通りである。これらの下位領域(【 】で表示)を確認すると、比較的バランスよく配置されているものの、【子ども理解】に「19. 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる」、「22. 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる」。【保育方法】に「51. 環境を通した指導方法について理解し、活用することができる」、「39. 言葉の掛け方など保育を行ううえで基本的な指導技術を身につけている」。【教師としての素養】は「13. 園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる」の項目が該当していた。しかし、他の下位領域も記述はみられ、記述が0であったのは【研究を通した専門性向上】、【長期的視野に立つ職能成長】、【保育評価】の3項目であった。これら下位領域項目は、文部科学省が示す教育実習の目標である「(3-2) 保育内容の指導及び学級経営に関する事項(※幼稚園教諭)」の一般目標「大学で学んだ領域や教職に関する専門的知識・理論・技能等を、保育で実践するための基礎を身に付ける」(※引用)と照らし合わせると、保育実践のための基礎の先にある専門性の高い領域であることがわかる。

それでは、本学「教職実践演習」ではどのような資質能力を育むことが、学生の学びに適しているのだろうか。次節では、本節の結果を踏まえた科目内容の検討を行う。

表4 分析結果（全体の結果）

大領域	下位領域	通し番号	項目	「どのようなことを学びましたか」 (ID カウント)	合計	大領域 合計
学び続ける 教師	省察的实践	1	常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる	24	1	1
	研究を通じた専門性向上	2	研究課題を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる		0	
	長期的視野に立つ職能成長	3	長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる		0	
教師としての 基本的な素養	社会人としての素養	4	言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている		0	35
		5	集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる	31, 52, 70	3	
		6	自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる		0	
		7	日本及び外国の文化・歴史・環境問題、平和問題等についての幅広い知識をもっている		0	
	教師としての素養	8	教師としての使命感を持ち、その役割と職務問題を理解している	55	1	
		9	教育に関する社会的・制度的事項を理解し、現代の学校教育の課題を把握することができる		0	
		10	教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる		0	
		11	教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している		0	
		12	子どもに対して正しい分かりやすい言葉づかいができる	34, 44	2	
		13	園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる	9, 19, 21, 23, 30, 35, 40, 45, 47, 48, 49, 54, 56, 58, 59, 62, 71	17	
		14	人権を尊重しながら子どもにかかわることができる	26, 56, 61	3	
		15	子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる	16, 23, 66, 67	4	
		16	素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる		0	
		17	主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる	31	1	
		18	自らが園組織の一員であることを理解し、教育活動に活かすことができる	43, 7, 17, 57	4	
子ども理解に 基づく指導と 学級経営	子ども理解	19	子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる	1, 3, 14, 17, 33, 40, 42, 43, 58, 67, 70	11	53
		20	子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多角的にとらえることができる	1, 25, 26, 29, 36, 57, 58, 64	8	
		21	子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる	2, 42	2	
		22	公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる	5, 12, 17, 25, 28, 34, 22, 42, 43, 56, 59, 64, 68	13	
		23	特別支援教育に関する基礎的知識を有し、子どもの指導や支援に活かすことができる	1, 24	2	
	学級経営	24	学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている	1, 2, 6, 14, 33	5	
		25				
		26	子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	6, 13, 42, 47, 54, 60	6	
		27	保育室の掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活しやすいよう環境を整えることができる	2, 9	2	
	子どもの指導	28	子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる	2, 8, 27, 65, 66	5	
		29	園の規則や子どもが自分たちで決まりを守ることの大切さについて指導することができる	23, 65	2	
		30	子どもの気になる行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる	1, 38	2	
		31	教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている		0	
		32				

大領域	下位領域	通し番号	項目	「どのようなことを学びましたか」 (ID カウント)	合計	大領域 合計
保育の展開と 指導	内容理解	33	遊びの意義を含め、幼稚園教育要領の主な内容を理解している		0	79
		34	保育内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	71, 70, 18, 39	4	
		35	教材の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる	62, 64	2	
		36	子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる		0	
	保育方法	51	環境を通した指導方法について理解し、活用することができる	1, 33, 34, 36, 50, 57, 65, 66, 70, 71	10	
		37	主な保育方法の長所と短所を理解したうえで、保育の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる	1, 33, 71	3	
		38	保育内容に即した指導方法について理解し、活用することができる	3, 70, 7, 15, 18, 20, 32, 44	8	
		39	言葉の掛け方など保育を行ううえで基本的な指導技術を身につけている	1, 3, 12, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 29, 30, 35, 45, 49, 58, 60, 63, 67, 68, 70	20	
		40	子どもの興味関心などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる	17, 58	2	
		41	子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な経験や学びを促すことができる	71, 45, 58, 1, 70, 52	6	
		42	子どもの状況や発言に配慮し、柔軟な保育の展開を試みることができる	1, 6, 8, 15, 20, 22, 32, 36, 66	9	
	指導計画	43	長期の指導計画の内容を理解し、短期の指導計画に反映させることができる	39, 63	2	
		44	子どもの実態を踏まえ、指導案を作成することができる	7, 15, 18, 20, 32, 44	6	
	保育研究	45	保育研究の重要性を理解するとともに、積極的に取り組むことができる	7	1	
	保育評価	46	子どもの育ちに対する主な評価の方法を理解し、指導に活かすことができる		0	
連携・協働	他の教師との連携・協働	47	子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている	7, 17, 57	3	12
		48	様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている	7, 17, 27, 43, 44, 45, 53	7	
	保護者・地域等との連携・協働	49	園と保護者・地域・他の専門家・他校種との連携の重要性や役割分担について理解している	6, 27	2	
		50	保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている		0	

(出典：筆者作成)

4. 結 果

4-1. 教育実習後段階の学びの実態

教育実習後の学生の振り返りを「教員養成スタンダード」と照らし合わせて分析した結果、本学部の幼児教育コースの教育実習後段階の学生の学びの実態は、「④保育の展開と指導」(79)と「③子ども理解に基づく指導と学級経営」(53)の項目が多く、「②教師としての基本的な素養」(35)、「⑤連携・協働」(12)、「①学び続ける教師」(1)の項目の順で少なくなっていくことが明らかになった。これは、教育実習中の学びは、子どもと直接かかわる場面での印象が強くなりやすいことが理由だと考えられる。先行研究でも、教育実習は、大学で学んだ知識・技能を保育の中で実践するための基礎力が試される機会であり、「実際の子

どもの姿や実態に応じた保育を展開することの難しさを実感し、自己課題を明確化していくプロセス」(松家、御手洗 2022)であることが分かっている。従って、教育実習中に実感する学びは、「保育の展開と指導」「子ども理解に基づく指導と学級経営」に偏り、「教師としての基本的な素養」や教員同士や地域との「連携・協働」、PDCAを重ねる中でみえてくる「学び続ける教師」(【研究を通した専門性向上】、【長期的視野に立つ職能成長】、【保育評価】)には意識が及びにくい傾向がある。

しかし、幼稚園教諭免許を取得し、教職生活が始まったら、待ったなしで全ての項目に意識を向けていくが必要になる。教職生活を円滑にスタートするためには、卒業を迎える前段階の教職実践演習で、「教師としての基本的な素養」や「連携・協働」にも意識

を向け、「学び続ける教師」になれるよう、授業内容を再構築する必要がある。

そこで、本学部の学生の学びの実態を、教職実践演習で求められている到達目標に照らし合わせて、2名の教員（筆者ら）で分類を行った（表5）。

その結果、到達目標の「3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」（11項目）と「4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項」（13項目）は教育実習に

関連する学びが多く、「1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」（6項目）と「2. 社会性や対人関係能力に関する事項」（7項目）は少ないことが明らかになった。

具体的な内訳を見てみると、「3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」は、「13. 園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる」が17件、「22. 公平かつ受容的・共感的

表5 学生の学びの傾向と「教職実践演習で求められている到達目標」の照らし合わせ

1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項	・「2. 研究課題を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる」	0
	・「3. 長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる」	0
	・「4. 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている」	0
	・「5. 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる」	3
	・「8. 教師としての使命感を持ち、その役割と職務問題を理解している」	1
	・「15. 子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる」	4
2. 社会性や対人関係能力に関する事項	・「12. 子どもに対して正しい分かりやすい言葉づかいができる」	2
	・「14. 人権を尊重しながら子どもにかかわることができる」	3
	・「18. 自らが園組織の一員であることを理解し、教育活動に活かすことができる」	4
	・「47. 子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている」	3
	・「48. 様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている」	7
	・「49. 園と保護者・地域・他の専門家・他校種との連携の重要性や役割分担について理解している」	2
3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項	・「50. 保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている」	0
	・「13. 園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる」	17
	・「19. 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる」	11
	・「20. 子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多角的にとらえることができる」	8
	・「21. 子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる」	2
	・「22. 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる」	13
	・「24. 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている」	5
	・「26. 子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる」	6
	・「27. 保育室の掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活しやすいよう環境を整えることができる」	2
	・「28. 子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる」	5
4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項	・「29. 園の規則や子どもが自分たちで決まりを守ることの大切さについて指導することができる」	2
	・「30. 子どもの気になる行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる」	2
	・「33. 遊びの意義を含め、幼稚園教育要領の主な内容を理解している」	0
	・「34. 保育内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる」	4
	・「35. 教材の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる」	2
	・「36. 子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる」	0
	・「51. 環境を通した指導方法について理解し、活用することができる」	10
	・「37. 主な保育方法の長所と短所を理解したうえで、保育の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる」	3
	・「38. 保育内容に即した指導方法について理解し、活用することができる」	8
	・「39. 言葉の掛け方など保育を行ううえで基本的な指導技術を身につけている」	20
	・「40. 子どもの興味関心などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる」	2
	・「41. 子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な経験や学びを促すことができる」	6
	・「42. 子どもの状況や発言に配慮し、柔軟な保育の展開を試みることができる」	9
	・「43. 長期の指導計画の内容を理解し、短期の指導計画に反映させることができる」	2
	・「44. 子どもの実態を踏まえ、指導案を作成することができる」	6

（出典：筆者作成）

な態度をもって子どもとかかわることができる」が13件、「19. 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人ひとりの理解に活かすことができる」が11件、「20. 子ども一人ひとりの特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて多角的にとらえることができる」が8件、「26. 子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる」が6件で、『公平な子ども理解に基づく一人ひとりの特性に合わせたかかわりの重要性』への気づきが最も多い。続いて、「24. 学級担任の役割と職務内容に関する基礎的知識を持っている」が5件、「28. 子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる」が5件、「21. 子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に活かすことができる」が2件、「27. 保育室の掲示や座席配置を工夫するなど、子どもが生活しやすいよう環境を整えることができる」が2件、「29. 園の規則や子どもが自分たちで決まりを守ることの大切さについて指導することができる」が2件、「30. 子どもの気になる行動の背景を多面的にとらえ、対応方法を考えることができる」が2件で、『学級担任としての役割意識を持ち、生活習慣、子ども同士の関係、環境構成、規範、気になる子どもへの配慮など、多面的な視野をもって指導を行うことの重要性』への気づきを得ている実態が捉えられた。

次に、「4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項」では、「39. 言葉の掛け方など保育を行ううえで基本的な指導技術を身につけている」が20件で最も多く、学生が観察や実践において『子どもへの言葉の掛け方の重要性』に気づき、模索する様子が窺える。続いて、「51. 環境を通した指導方法について理解し、活用することができる」が10件、「42. 子どもの状況や発言に配慮し、柔軟な保育の展開を試みることができる」が9件、「38. 保育内容に即した指導方法について理解し、活用することができる」が8件、「41. 子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な経験や学びを促すことができる」が6件、「44. 子どもの実態を踏まえ、指導案を作成することができる」が6件、「34. 保育内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる」が4件、「37. 主な保育方法の長所と短所を理解したうえで、保育の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる」が3件、「35. 教材の内容に関する専門的知識を有し、実際の指導に活かすことができる」が2件、「40. 子どもの興味関心などを

踏まえて、個に応じた指導を試みることができる」が2件、「43. 長期の指導計画の内容を理解し、短期の指導計画に反映させることができる」が2件で、『実際の保育を進めていくうえで、保育内容のねらいや子どもの実態に合わせた適切かつ柔軟な指導の在り方、環境や教材の工夫を行うことの重要性』に対する学びを得ている様子が捉えられる。しかし、「36. 子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる」と「33. 遊びの意義を含め、幼稚園教育要領の主な内容を理解している」が0件であることから、『目の前にある保育実践と地域との繋がり、幼稚園教育要領に記されている内容との関連など、多角的長期的視野に立った分析や評価』までは及んでいないことが読み取れる。

実際に、学生記述の上位5項目の内容は、言葉がけや伝え方（学生記述（1）（2）（3）、以下番号のみ記す）、食事場面でのかかわり（5）、けんかの場面におけるかかわり（6）、発達状況や特性に合わせた援助（7）（8）、保育実技の取り入れ方（4）、環境構成の工夫（9）（10）で、具体的な保育場面における言葉がけやかかわり方を学んだとする記述がほとんどである。

このことは、「1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」に関する項目が少ないこととも関連している。例えば、「15. 子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に活かすことができる」が4件、「5. 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる」が3件、「8. 教師としての使命感を持ち、その役割と職務問題を理解している」が1件で、教育実習では『安全管理や学級運営における幼稚園教諭のリーダーシップの重要性』については気付く機会があるが、『職務問題に対する理解や実践との関連』については、考えが及んでいないことが窺える。そして、「2. 研究課題を通じて絶えず自らの専門性の向上を図ることができる」と「3. 長期的視野に立って、自らの職能成長を図ることができる」は0件であることから、『研究課題をもち、自分自身を客観的に捉えて保育実践の分析・評価を通して専門性の向上を図る』といった意識をもつには至っていないことも捉えられる。一方、「4. 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている」が0件であることについては、本学部が1年生を対象に「フィールドスタディーⅠ」という必修科目を設置し、5日間

幼稚園での観察学習を体験することと関係している可能性がある。フィールドスタディーⅠの授業目的は「幼稚園の現場に出向いて、実際に子どもと触れ合い、教師の仕事を間近に観察する」ことで、事前指導では、専門的知識よりも、実習生としての心構え、言葉づかい、挨拶、礼儀、マナー、観察のポイント、絵本の読み聞かせの仕方などを重点的に扱う。そこで、本項目については既に学んだものとして捉え、教育実習ならではの学びとしては捉えていない可能性がある。しかし、実際の保育現場では、実習生としての言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーだけでは不十分であり、子ども、保護者、教職員、地域と信頼を築いていくための社会人としての常識や保育者としての使命感を身につける必要がある。

そして、『目の前にある保育実践と地域との繋がり、幼稚園教育要領に記されている内容との関連など、多角的長期的視野に立った分析や評価』や『研究課題をもち、自分自身を客観的に捉えて保育実践の分析・評価を通して専門性の向上を図る』視点や姿勢は、教育実習での実践経験を活かした授業を行うことで、自分事として捉えて理解し、身につけていけるようになると思う。

「2. 社会性や対人関係能力に関する事項」では、「48. 様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている」が7件、「18. 自らが園組織の一員であることを理解し、教育活動に活かすことができる」が4件、「14. 人権を尊重しながら子どもにかかわることができる」が3件であることから、教育実習での観察や実践を通して、『子どもを中心に、園内の教職員が連携して保育を進めることの重要性』に気付けたことが窺える。「47. 子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている」が3件、「12. 子どもに対して正しい分かりやすい言葉づかいができる」2件、「49. 園と保護者・地域・他の専門家・他校種との連携の重要性や役割分担について理解している」が2件あることは、「報連相」の指導をはじめ、『様々な立場の人との情報共有や連携と伝え方の重要性』について学んでいることが考えられるが、「50. 保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応する姿勢を持っている」が0件であることから、保護者と教員の具体的なやりとりについては観察できていない可能性がある。

4-2. 「教職実践演習」の到達目標

本学部の教育実習後段階の学びの実態を分析した結果、実際の保育では、1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、2. 社会性や対人関係能力に関する事項、3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項が密接にかかわりあって営まれているものの、教育実習中に学生が実感する学びは、目の前の子どもと教職員とのやり取りや、指導方法に留まっている可能性が捉えられた。そこで、教職課程の集大成として位置づけられる「教職実践演習」では、(1) 学生が教育実習で学んできたと感じていることを基礎にした発展的な内容と、(2) 学生が実習では意識できなかった点を改めて学ぶ内容とを組み合わせ構成し、学びをより深め、確かなものにすることが望ましいと考える。この2つのアプローチにより、教育実習の体験中には意識されなかった【研究を通した専門性向上】、【長期的視野に立つ職能成長】、【保育評価】の3つの視点を持てるようにすることが重要だと考える。

以上を踏まえて、本学部の教職実践演習の到達目標を「保育実践を多面的多角的な視点から捉え、分析し、評価することができる」と設定することとした。また、到達目標を達成するために取り組むべき到達課題と教育実習後の学びの実態との関連、授業計画案を表6にまとめた。

到達課題は「ア. 保育者としての使命感や責任感を持ち、子どもと共に成長しようとする姿勢を身につけている」「イ. これまでの学びを整理して課題を明確にする」「ウ. 他の教員・保護者・地域と連携・協働することの重要性を認識している」「エ. 事例を様々な立場から検討することができる」「オ. 保育者として専門的視点から意味づけすることができる」「カ. 長期的な視点から保育を構想できる」の6項目を設定し、文部科学省が示す「教員として求められる事項」との関連を示した。また、実際の授業計画は、本学部の学生の教育実習後の実態を踏まえて、「(1) 教育実習で学んできたと感じていることを基礎にした発展的な内容」と、「(2) 実習では意識できなかった点を改めて学ぶ内容」を組み合わせ構成し、学び続ける教師になるために必要な【研究を通した専門性向上】、【長期的視野に立つ職能成長】、【保育評価】の3つの視点を補うようにした。

表6 本学部の教職実践演習（幼稚園）の到達目標および到達課題

目標	到達課題	含めることが必要な 事項との関連	教育実習後の学びの 実態との関連	授業内容（方法）
保育実践を 多面的多角 的な視点か ら捉え、分 析し、評価 することが できる	ア. 保育者としての 使命感や責任感を持 ち、子どもと共に成 長しようとする姿勢 を身につけている	主として1に関連	(1) 学生が教育実習 で学んできたと感じ ていることを基礎に した発展的な内容	・事例検討会 テーマ：公平な子ども理解に基づく一人 ひとりの特性に合わせたかかわり、生活 習慣、子ども同士の関係、環境構成、規 範意識、気になる子どもへの配慮、言葉 の掛け方、子どもの実態に合わせた指導、 環境や教材の工夫、園内の教職員の連携 （幼稚園教育要領に記されている内容と の照らし合わせによる分析・評価） ・履修カルテの作成
	イ. これまでの学び を整理して課題を明 確にする	主として1に関連		
	ウ. 他の教員・保護 者・地域と連携・協 働することの重要性 を認識している	主として2に関連		
	エ. 事例を様々な立 場から検討すること ができる	主として3・4に関連	(2) 学生が実習では 意識できなかった点 を改めて学ぶ内容	・保育の構想 テーマ：地域との繋がり、安全管理、学 級運営における幼稚園教諭のリーダー シップの重要性、小学校との連携 （学生同士のロールプレイング） （先輩幼稚園教諭からのフィードバック） ・教育課題や職務問題に関する調査およ びポスター発表 （先輩幼稚園教諭へのインタビュー） ・履修カルテの作成
	オ. 保育者として専 門的視点から意味づ けすることができる	主として3・4に関連		
	カ. 長期的な視点か ら保育を構想できる	主として3・4に関連		

(出典：筆者作成)

4-3.「教職実践演習」授業計画の再検討

次に、具体的な教育内容を授業事例を挙げながら記す。

(1) 学生が教育実習で学んできたと感じていることを基礎にした発展的な内容

例えば、5～6人のグループに分かれて事例検討会を行う。題材は、教育実習で学生が学びを実感している『公平な子ども理解に基づく一人ひとりの特性に合わせたかかわり』『生活習慣』『子ども同士の関係』『環境構成』『規範』『気になる子どもへの配慮』『言葉の掛け方の重要性』『子どもの実態に合わせた指導』『環境や教材の工夫』『園内の教職員の連携』などにし互いに事例を紹介し合い、「1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」と「2. 社会性や対人関係能力に関する事項」の視点も取り入れて分析を行う。これにより、教育実習中は、目の前の子どもに応じた「保育の展開と指導」や「子ども理解に基づく指導と学級経営」に手一杯だった視野を広げ、保育者としての使命感、倫理観、教職員や保護者との連携など、多面的多角的な視点から分析・評価する機会になることが考えられる。また、子どもの姿を発達的な視点から捉え、学びの連続性や幼稚園教育要領に示されている10の姿

との関連にも考えを及ぼせるなど、長期的な視野で保育を構想する機会にもなるだろう。学生自身の体験を事例として扱うことで、当事者としての視点だけでなく、他者の視点や大学での学びとも照らし合わせて分析することができる。また、教育実習中には意識されていなかった「1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」や「2. 社会性や対人関係能力に関する事項」にも意識を向け、理解できるようになることを期待する。そして、この手続きこそが、学び続ける教師としての姿勢に繋がるものと考えている。

(2) 学生が実習では意識できなかった点を改めて学ぶ内容

大学での学びでは扱われてきたものの、教育実習中には意識できなかった『地域との繋がり』『安全管理』『学級運営における幼稚園教諭のリーダーシップの重要性』についての題材は、行事や避難訓練の模擬保育やロールプレイングが有効だと考える。教育実習で実際に子どもや保護者の姿に出会えたことで、教育実習前よりは様々な場面や子どもの姿を想定しやすくなり、『幼稚園教育要領に記されている内容』と照らし合わせながら保育者の役割や意味を考え、保育を構想できるようになることが考えられる。また、教育課題

表7 教職実践演習の自己評価シート

教職実践演習（幼児）			
【目標】 保育実践を多面的多角的な視点から捉え、分析し、評価することができる			
到達課題	授業内容	評価指標	自己評価 (5～1)
ア. 保育者としての使命感や責任感を持ち、子どもと共に成長しようとする姿勢を身につけている	・事例検討会	・事例研究を通して、誠実、公平かつ責任感を持って子どもに接することの重要性を認識することができる。	
		・幼稚園教諭としての使命感や職務について理解し、職務を果たす姿勢を持っている。	
		・子どもの安全や健康管理に配慮し、一人一人の発達状況や特性に合わせた指導の必要性について理解している。	
イ. これまでの学びを整理して課題を明確にする	・履修カルテの作成	・幼稚園教職課程を履修し、4年間で学んだ知識・技術について、説明することができる。	
		・教職に就くうえでの自身の課題を明確化することができる。	
ウ. 他の教員・保護者・地域と連携・協働することの重要性を認識している	・保育の構想1	・他者の意見やアドバイスに耳を傾けることができる。	
		・他の教員の理解や協力を得ながら柔軟性をもって職務を遂行することの重要性を理解している。	
エ. 事例を様々な立場から検討することができる	・保育の構想2	・保護者や地域の関係者の立場を理解し、意見や要望に耳を傾け、連携・協力し合うこと重要性を理解している。	
オ. 保育者として専門的視点から意味づけすることができる		・保育の計画では、子どもの特性や状況、幼稚園教育要領の内容を踏まえて構想し、指導案を作成することができる。	
カ. 長期的な視点から保育を構想できる	・教育課題や職務問題に関する調査／ポスター発表	・教育課題や職務問題に関心を持ち、長期的専門的な視点を持って保育を構想することの重要性を理解し、実行できている。	

(出典：筆者作成)

や職務問題については、グループで調査やポスター発表を行うことで意識化を図り、専門的視点や研究的思考を培う。授業の中では先輩の幼稚園教諭にインタビューをしたり、講評をもらう機会をつくり、地域や現場との連携を図る。

加えて、履修カルテの作成により4年間の学びを整理・評価し、自己課題を明確にする。

以上のような内容で教職実践演習の授業を展開することで、「学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、最終的に確認」とするとともに、「将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるように」することを目指す。

加えて、学生自身が到達目標の達成度できたか確認するための自己評価シートを提示する（表7）。自己

評価シートには授業内容にあわせた具体的な評価指標を設定し、学生自身が授業のねらいを知り、課題を意識化して取り組めるようにした。

5. 結論と今後の課題

本稿は、淑徳大学教育学部の幼稚園教諭養成課程に設置する教育実習後の学生の学びの実態を分析し、その結果を元に「教職実践演習」の授業計画を再検討した。教育実習後の振り返りを「教員養成スタンダード」と照らし合わせて分析し、学生が実感する学びの傾向を把握した結果、子ども理解や保育指導に関する学びが多い一方で、社会性や長期的視野に立つ職能成長に関する学びは不足している傾向が明らかになった。ここから、教職実践演習の内容を「研究を通じた専門性の向上」、「長期的視野に立った職能成長」、「保育評価」の視点を踏まえた内容に改善し、学生の学びをより深

めるための授業目標、到達課題、評価指標、自己評価シートを作成した。今後は、さらに、4年間を見通した淑徳大学教育学部としての目標を明確にし、学びと続ける教師の育成を目指す。

付記

本論文は同年報第9号に掲載した先行研究（松家ら2022）と同様の方法でデータを収集しており、倫理的配慮として、学生には、記述内容は評価に関係しないこと、授業改善のためにデータとして活用することがあること、論文執筆の際には個人が特定されないことなどを説明した。

参考文献

- 別惣淳二，渡邊隆信編著（2012）『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証：学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジアース教育新社。
- 中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm（2024/08/29）
- 中央教育審議会（2006）「『教職実践演習』（仮称）について」「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm（2024/08/29）
- 小山優子，矢島毅昌，梶間奈保（2022）「保育者養成における『教職実践演習』の取り組み（2）：保育者の資質向上につなげる模擬保育のあり方」『鳥根県立大学松江キャンパス研究紀要』61，39-48。

松家まきこ，御手洗明佳（2022）「模擬保育は実習とその後

の学びにどのように関連していく可能性があるのか—実習事前事後指導時の学生の自己評価の変化に着目して—」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』2022年第9号，pp.31-43。

文部科学省（2017）「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 附属資料」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_2_2.pdf（2024/08/29）

文部科学省（2021）「教職課程コアカリキュラム（令和3年8月4日教員養成部会決定）」https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf（2024/08/29）

大橋美佐子（2023）「保育・教職実践演習の授業の実際と課題」『中国学園紀要』（22），141-146。

山田悠莉，渡部努，平尾憲嗣，横田典子，滝沢ほだか（2023）「『保育・教職実践演習（幼）』における主体的な学びの効果⑦—ディプロマ・ポリシーの達成と保育者に必要な資質・能力の習得に着目して—」『岡崎女子大学岡崎女子短期大学研究紀要』56号，29-38。

Reconsideration of Teacher Training Curriculum Based
on the Actual Conditions of Students:
Understanding Learning Outcomes at the Completion
of Kindergarten Teaching Practicum

Makiko MATSUKA

Sayaka MITARAI

生成AIを活用したデータサイエンス教育の ラーニングアシスタントに関する実証研究 — BI ツール Tableau の実践事例を通して —

淑徳大学高等教育研究開発センター 准教授 杉 原 亨

キーワード：生成AI、ラーニングアシスタント（Learning Assistant）、Tableau、ChatGPT、Copilot

要 約

生成AIに対する教育活用については、検討が始まっているものの発展途上の状況である。この状況を踏まえて、本研究では淑徳大学における統計分析法の授業で、生成AIを用いたラーニングアシスタント（Learning Assistant）に関する実証を行った。その結果、RQ1（ChatGPTがどの程度ラーニングアシスタントとして機能したか）では、約半数の受講生はChatGPTがラーニングアシスタントとして役立っていると回答し、活用としてはTableauの操作法だけでなく、授業に関連することについても質問していたことが明らかとなった。RQ2（Copilotがどの程度ラーニングアシスタントとして機能したか）では、4割程度の受講生は役立っていると回答し、活用としては観客動員やグッズに関連した分析について質問していることがわかった。また、ChatGPTと類似した回答が多い一方で、Copilotでは関連情報（URLなど）が掲載されていることが役立ったという意見が挙がっていた。RQ3のChatGPTとCopilotの違いでは、概ねCopilotの方がわかりやすく良いという意見が多かった。その理由として、Copilotは情報の出典（URLなど）や地図、画像も示してくれることに加え、わかりやすく情報を提供し、かつ幅広い内容を網羅している点が挙がっていた。

これらの結果から、データサイエンス教育における生成AIを活用したラーニングアシスタントへの試みは、一定の成果が見られたものの、学生が恒常的に利用できるレベルにはまだ達していないと考えられる。

1. 研究背景

1.1 高等教育における生成AIへの対応

2022年11月にOpen AIは生成AI（Generative AI）の一種であるChatGPT-3.5を無料で公開して以来、社会全体で生成AIに関する関心が急速に高まり、政府や自治体、企業などで様々な議論が起こり、現在までに試行的な取り組みが実施され、現在に至るまで試行錯誤が続いている状況である。

生成AIに関して、高等教育における世界的な動向として、2023年4月にユネスコ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、高等教育における教育、研究、管理運営に関する活用法を整理している。教育と学習に関してはChatGPTでの活用として、AIによるアイデア生成、議論、グループワークのサポー

ト、個人指導、学習内容の振り返りなどを提示している。続けて、ユネスコは2023年9月に教育・研究分野における生成AIのガイダンス「Guidance for generative AI in education and research」を公開した。内容としては、生成AIが教育システムや学習、評価に与える影響を評価し、各国がこれに対応するための即時的な措置や長期的な政策の策定、さらには人材の育成を支援することを目的としている。その中には、生成AIによるプロジェクトベースの学習支援、コーチングなど創造的な活用についても提案している。

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への生成AIに関する対応の参考となるよう事務連絡として、「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。内容としては、生成AIの基本的な機能を挙げたうえで、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。この方向性を踏まえて、2023年度にて多くの大学が生成AIに関する方針を公表した¹。

いくつかの大学では、詳細なガイドラインや情報を整理して公開している。大阪大学全学教育推進機構では、生成AI教育ガイドとして、生成AIの教育利用を検討している教員向けに、生成AIの基本や注意事項、教育評価における生成AIの影響、生成AIを活用した授業づくりの実践例などについて紹介している。また、東京経済大学情報システム課は学生向けの生成AIの利用方法に関して様々な情報を公開している。

また、横浜国立大学高大接続・全学教育推進センターではニュースレターで、生成AIの活用に関するグッドプラクティス集をまとめており、教員自身が授業において生成AIを活用する事例と、学生に利用させる場合の事例を掲示している。研究室単位では、東京大学大学院工学系研究科吉田壘研究室で、生成AIに関する教育活用の報告や技術的な情報、オンラインセミナーの開催などを実施しており、定期的に研究室のメンバーと生成AIに関して意見交換を行う小規模なオンラインミーティングも開催している。個人の活動で特徴的なものとして、九州大学IR室の森木銀河氏（Pogo/gmoriki）が立ち上げているWEBサイトでは、森木氏が生成AIについて講演した資料をはじめ、大学業務に役立つプロンプトや生成AIに関する国内大学の動向など、様々な関連情報が公開されている。生成AI自体が進化も早く、常に流動的であるため、迅速な情報発信が可能な研究室や個人単位での動きが効果的であるとも考えられる。

生成AIの教育に関する実践研究としては、本研究の対象である淑徳大学においては、杉原ほか（2023）は情報科目や英語科目、講義科目においてChatGPTを活用した授業実践と検証結果について報告している。授業では、多くの学生はChatGPTについては、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、発展的に活用していた。また、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が、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。また、竹中ほか（2024）では、淑徳大学経営学部におけるゼミナールや、講義科目である観光産業総論に生成AIを活用した実践を報告している。観光産業総論では、期末テストを生成AIに作成させ、その回答を学生がループリックに基づいて評価し、その結果、学生の評価は当初の予想よりも高いものであったことが確認された。

橋本（2023）は生成AIを活用した初年次教育の授業設計と実践について報告しており、学生が大学の早い段階で自身の「学ぶ意味」を考える機会が提供できる一方、効率性と創造性のバランスが課題であることを示唆している。また、橋本ほか（2024）は、大学初年度教育の一般情報処理教育におけるAIに関する授業の教育効果の検証を行った。さらに、近藤ほか（2024）や村田ほか（2024）は、生成AIのプログラミング教育における活用についての実践を報告し、宮田ほか（2024）は、AI技術を用いた模擬授業振り返り支援システムを報告している。英語をはじめとした外国語教育については特に生成AIの影響を受けやすいとされ、教育実践報告が共有されている。その一例として、清原（2024）は外国語教育におけるChatGPTの活用事例を報告している。これらから、一部の分野や科目における授業実践や効果検証は報告されているが、萌芽的な事例にとどまっており、今後の研究成果が期待される状況である。

また、生成AIで作成したレポートに対する判別方法や評価方法に関しては、大きな課題として挙げられている。自動検出が可能とされる生成AIチェッカーなどのソフトウェアサービスも精度にばらつきがあり、信頼性に疑問が呈されている。Scarfe et al.（2024）では、英国のレディング大学の研究チームにおいて、短答式と長文エッセイの2種類の問題が含まれていた心理学の学士課程5科目の試験にて、ChatGPT4が作成した解答（全体の5%）と学生が実際に作成した解答と一緒に提出し、採点者が採点を行った。その結果、ChatGPTで作成した提出物の94%が検出不能であり、研究チームはAIによる解答の検出は事実上不可能であると結論づけている。かつChatGPTの解答は学生よりも一貫して高い成績を記録したことがわかった。この研究も踏まえると、生成AIを活用した成果物についての評価については非常に大きな課題として残されている。

1.2 淑徳大学における生成AIの利用状況

全国の大学生における生成AIの活用状況に関しては、全国大学生生活協同組合連合会（2024）が2023年10月から11月で全国の大学生を対象として実施した調査によると、利用経験があった学生は46.7%で、継続して使っている学生は3割程度であり、利用目的では「論文・レポート作成の参考」「翻訳外国語作文」「相談・雑談相手」が上位であった。

今回の研究対象である淑徳大学の学生の状況については、杉原ほか（2023）の2023年7月に実施した調査では、生成AIの利用頻度に関して、回答者245人のなかで、「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、1年後の2024年7月に調査した結果、回答者122人のなかで、「利用したことない」58人（47.5%）、「1回利用したことがある」20人（16.4%）、「2回から5回利用したことがある」15人（12.3%）、「5回から9回利用したことがある」3人（2.5%）、「10回以上利用したことがある」26人（21.3%）であった。2024年7月段階になると、利用経験は半数を超えており、全国調査の利用経験の割合にも近くなってきている。

さらに、淑徳大学の大学生の生成AI利用経験について2023年と2024年を比較した表1の割合に注目すると、利用したことがないと回答した割合は2023年の74.7%から、2024年47.5%と、大幅に下落しており生成AIの活用が広がっていることが伺える。特徴的なものとして、10回以上利用したことがあるについては、

2023年の5.7%から2024年の21.3%で上昇しており、一定数の学生は生成AIのヘビーユーザーであることが考えられる。これらのことから、淑徳大学の学生においても生成AIの利用が広がっており、教育現場における生成AIへの対応の重要性が一層増している状況である。

このような状況を踏まえ、本研究では、大学生による生成AIの有効活用を目的として、ラーニングアシスタントとしての役割に着目し、データサイエンス（統計分析法）の授業で実証を行った。

2. 研究目的及び概要

本研究は、2023年度から急速に教育現場において対応が迫られた生成AIに関して、授業においてラーニングアシスタントとしての活用可能性を検証するため、大学のデータサイエンスの授業にて実証を行った。具体的には、淑徳大学で2024年度前学期に開講された「統計分析法」のうち、筆者（杉原亨）が担当した千葉キャンパス及び千葉第二キャンパスの2クラスを受講生を対象とした。統計分析法は1回90分計15回の科目である。

統計分析法は、全学共通の基礎教育科目（S-BASIC）における選択科目である。授業では、日常で広く使われている統計資料による統計データの見方、データを効率的に整理・要約する基本的な知識と技能、及びBIツール（Tableau）を活用した可視化の手法について学習することを目的としている²。第7回からBIツールTableau（タブロー）を活用した授業を展開した。BIはBusiness Intelligenceの略であり、Tableauは大手企業や自治体などで導入されているデータ可視化ツールで、ユーザーがデータを分析し、視覚的に表示

表1 淑徳大学における大学生の生成AI利用経験

	2023年7月		2024年7月	
	人数	割合	人数	割合
利用したことない	183	74.7%	58	47.5%
1回利用したことがある	25	10.2%	20	16.4%
2回から5回利用したことがある	18	7.3%	15	12.3%
5回から9回利用したことがある	5	2.0%	3	2.5%
10回以上利用したことがある	14	5.7%	26	21.3%
合計	245	100.0%	122	100.0%

出典：筆者作成

するためのソフトウェアである。難しいプログラミングは一切使用せず、クリックベースで簡単にデータの視覚化が可能であり、洞察を得ることが可能である³。また、筆者が担当したクラスについては、サッカーチーム VONDS 市原と連携し、試合や売上などのデータを Tableau で分析して施策を提言した⁴。

生成 AI をラーニングアシスタントとして活用可能であるかについて実証した経緯は次の通りである。2023年度の後学期から Tableau を活用した新しいシラバスに沿った内容を、先行して人文学部で実施し、後学期終了後に任意で作成した Tableau に関する受講生向けのアンケートを実施した結果、Tableau の操作法などについては、SA (Student Assistant) をつけて教えてほしいという声が上がっていた。この意見を踏まえて、現実的に SA を配置するのは難しい状況であるが、生成 AI をラーニングアシスタントとして機能させることは可能ではないかと考えた。これを踏まえて、2024年度の統計分析法の授業で、受講生が Tableau を活用する際に、生成 AI がどの程度ラーニングアシスタントとして機能するかについて検証を行った。

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 (RQ) を設定した。

RQ1. ChatGPT がどの程度ラーニングアシスタントとして機能したか

RQ1-1. Tableau でのデータ分析の際、学習支援として「ChatGPT」は、どのくらい役に立ったか

RQ1-2. ChatGPT をどのように活用したか

RQ1-3. ChatGPT がラーニングアシスタントとして役に立った点は何か

RQ1-4. ChatGPT がラーニングアシスタントとして役に立たなかった点は何か

RQ2. Copilot がどの程度ラーニングアシスタントとして機能したか

RQ2-1. Tableau でのデータ分析の際、学習支援として「Copilot (旧 BingAI)」は、どのくらい役に立ったか?

RQ2-2. Copilot をどのように活用したか

RQ2-3. Copilot がラーニングアシスタントとし

て役に立った点は何か?

RQ2-4. Copilot がラーニングアシスタントとし

て役に立たなかった点は何か?

RQ3. ChatGPT と Copilot で違いはあったか

4. 検証方法

2024年度前学期の統計分析法の Tableau を活用した学習を行う第14回の授業で、生成 AI を活用した実証を行った。千葉キャンパスは2024年 7 月18日 (木)、千葉第二キャンパスは2024年 7 月16日 (火) の授業で実施した。千葉キャンパスのクラスの履修登録者は30人、千葉第二キャンパスのクラスの履修登録者は8人であった。

第14回は、第12回から始めている VONDS 市原に関するデータ分析を継続しており、これを踏まえて受講生が生成 AI をラーニングアシスタントとしての活用を試みた。生成 AI は ChatGPT-3.5 (無料版) と、Microsoft が開発した Copilot (コパイロット)⁵を使用した。なお、生成 AI のバージョンについては、実証時点のものである。ChatGPT については事前の第13回の授業でアカウント登録を授業内で行った。生成 AI を使用する前に、講師から簡単に生成 AI の活用法をスライドで講義した。

なお、事前に生成 AI について利用経験があるかを第13回の授業内で聞いたところ、ChatGPT は一部の受講生が利用経験はあるものの半数以上は利用経験がなく、Copilot については利用した受講生は見当たらなかった。そのため、ChatGPT と Copilot の基本操作についても解説を行った。受講生の生成 AI へのプロンプト (指示文) は自由としたが、生成 AI に何を聞いたらいかがをイメージしやすくするために、次のような例を PowerPoint のスライドで示した。

【生成 AI へのプロンプト (指示文) の事例】

質問例 (あくまで一例)。自由に質問 OK。まずは、これまでで不明だったことを 1 人で考え聞いてみる。ChatGPT と Copilot の両方で聞いてみる (同じ質問でもよい)

⇒一通り聞いたら、Tableau のワークへ。生成 AI は随時自由に聞いても OK

〈グラフの見せ方〉

Tableau で見やすいグラフの作り方は?、Tableau

で棒グラフを良く見せるには？

〈操作法〉

Tableauでの二重軸の作り方は？ ヒストグラムの作り方は？

Tableauのストーリーに白紙で文字を入力するには？

〈分析〉

Tableauでサッカーチームの観客動員数に関して、どう分析すればいいか？

〈プレゼン〉

Tableauのストーリーを上手に活用するには？

Tableauのダッシュボードの良い見せ方など

〈サッカーのこと〉

Homeとawayの違い？、VONDS市原の強み？、CK、FKとは？など

〈その他〉

- ・福祉業界でTableauって使えるの？みたいな、そもそもの疑問。
- ・表の作成や計算、要約、翻訳も可能。そのように指示をすればよい。

★なお生成AIは会話形式なので、堅苦しく文章を入れる必要はない。回答がいまいちなら、聞き直してもいいかもしれない（もっと簡単に！、別の言葉でとか）。わからなければ、追加で聞いてもよい。

受講生は、授業中で生成AIをラーニングアシスタントとして活用したのち、授業終了前にGoogleFormsでアンケートに回答した。アンケートでは、冒頭に本研究についての概要、個人情報保護、所要時間、任意の参加であることについての説明文が掲載されており、受講生は最初に本研究の参加に関する同意の有無について回答を行う。同意した回答者のみ、以下の項目について回答を行う。

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」を設定した。次にChatGPTに関しては、「Tableauでのデータ分析の際、学習支援としてChatGPTの役立ち度」、「ChatGPTを具体的な活用例」、「ChatGPTで役に立った点」、「ChatGPTで役に立たなかった点」を設定した。さらにCopilotについてもChatGPTと同様の設問を設定し、加えて「ChatGPTとCopilotで相違点」についての設問を設定した。最後の設問として、授業で活用した生成AI

（ChatGPT及びCopilot）で、印象に残った回答を画像ファイルでの提出を依頼した。ただし、ChatGPTに関しては、会話を保存する機能によるURLをWordファイルに張り付けて提出する方法を推奨した。

アンケート（選択項目）の分析は、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⁶、及びMicrosoft Excelを使用した。また、自由記述の項目については、テキスト（文章）データを統計的に分析するためのソフトウェアであるKH Coder 3 オフィシャルパッケージ（樋口 2014）を活用した⁷。

5. 検証結果

5.1 RQ1. ChatGPTがどの程度ラーニングアシスタントとして機能したか

GoogleFormsにおける「生成AIのラーニングアシスタント（LA）に関する実証研究」に関するアンケートに回答した32人のうち、研究参加へ同意したのは31人、不同意が1人であった。その31人の内訳としては、千葉キャンパスでの受講生は23人（内訳として、総合福祉学部教育福祉学科10人、総合福祉学部実践心理学科10人、コミュニティ政策学部コミュニティ政策学科3人）、千葉第二キャンパスは8人（内訳として、看護栄養学部栄養学科6人、看護栄養学部看護学科2人）で、学年は全員2年生であった。以下に具体的な検証結果を示していく。

5.1.1 RQ1-1. Tableauでのデータ分析の際、学習支援として「ChatGPT」は、どのくらい役に立ったか

「Tableauでのデータ分析の際、学習支援としてChatGPTは、どのくらい役に立ちましたか？」という設問に対し、選択肢として「とても役に立った」から「全く役に立たなかった」までの4段階に加え、「ChatGPTを使用していない」を設けた。分析の結果、「とても役に立った」と回答したのは4人（12.9%）、「まあ役に立った」は13人（41.9%）、「あまり役に立たなかった」は7人（22.6%）、「ChatGPTを使用していない」は7人（22.6%）であった（図1）。ここから、約半数の受講生はChatGPTがラーニングアシスタントとして役立っていると回答していることがわかる。しかしながら、4分の1程度は、役に立たない

と回答している。さらに残りの4分の1は、実証前にスライドでChatGPTの使い方やプロンプトの事例を解説したにも関わらず使用すらしていない状況であった。

5.1.2 RQ1-2. ChatGPTをどのように活用したか

次に、ChatGPTの具体的な活用に関する自由記述をKH Coderでテキストマイニングの手法で分析した

結果、テキストデータの総抽出語句数（使用数）は308（138）であり、異なり語数（使用数）は105（72）、文は30であった⁸。はじめに、語の出現回数を確認すると、3回以上出現している語は、Tableau（8回）、聞く（7回）、調べる（6回）、分析（5回）、VONDS・使う（4回）、グラフ・活用・市原・方法（3回）であった（図2）。これらからTableauの操作法だけでなく、VONDS市原のことについても質問していることが伺える。

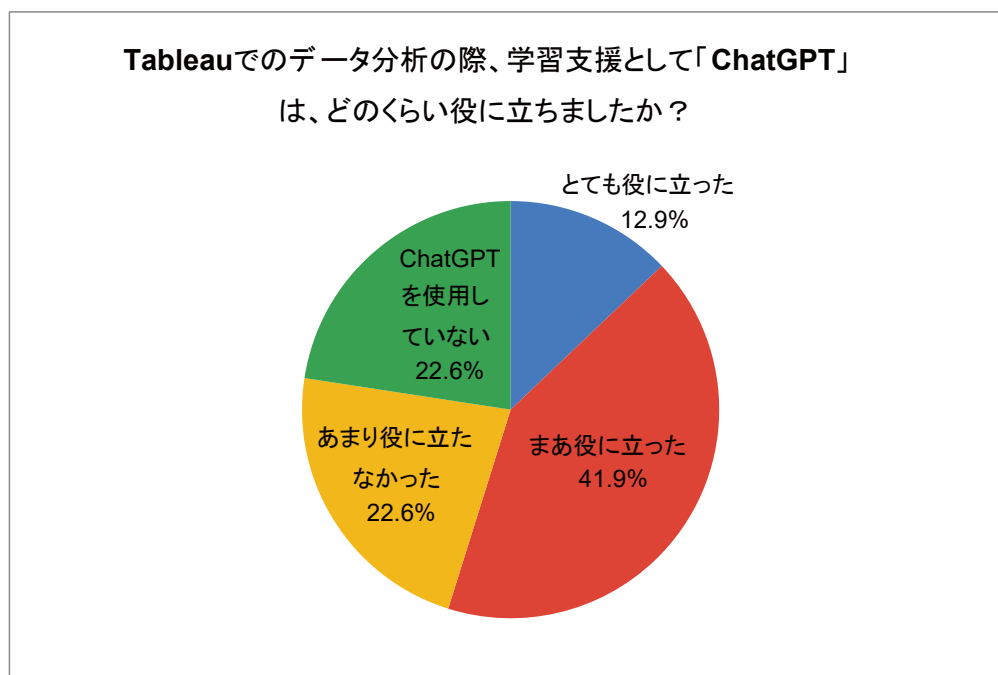


図1 学習支援に関するChatGPTの役立ち度

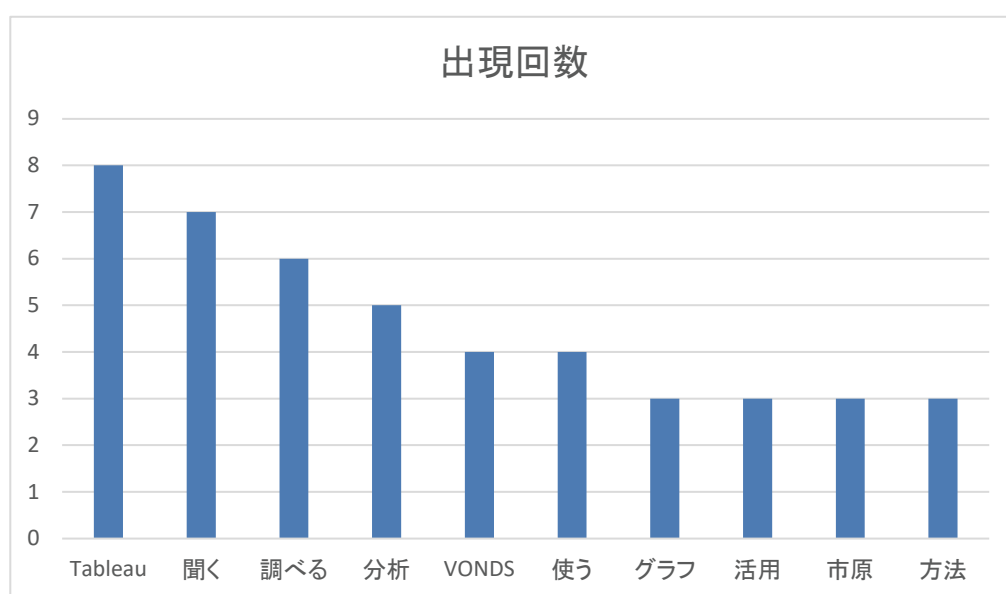


図2 ChatGPTの活用に関する語の出現回数

次に、さらに傾向を把握するために、共起ネットワーク分析で頻出語と語句の関係性を表出した(図3)。共起ネットワークは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだものである。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。なお、数値で示されているJaccard係数は0から1までの値をとり関連が強いほど1に近づく(樋口 2014)。ここではJaccard係数が0.2以上の語を描画した(Nodes18、Edges48、Density.314)⁹。なお、図3の枠線と番号は筆者が加筆している。

図3から、①のグループではTableauで調べることそのもの、②③のグループではTableauによる分析やグラフ作成、④のグループではVONDS市原やサッカーのことを質問していることが伺える。

具体的な回答例は次の通りである(原文通り)。

- ・ tableau での見やすいグラフの作り方について
- ・ tableau で分析する際に、観客動員数を増やす方法や年会費の高い会員を増やす方法を調べた。
- ・ tableau でのストーリー作成の方法をしらべた。
- ・ 今回分析する VONDS 市原について特徴をきいた。
- ・ VONDS 市原の強みやサッカーチームのグッズの売り上げを上げるにはどうしたらいいかを聞いた
- ・ サッカーのルールについて聞いた。

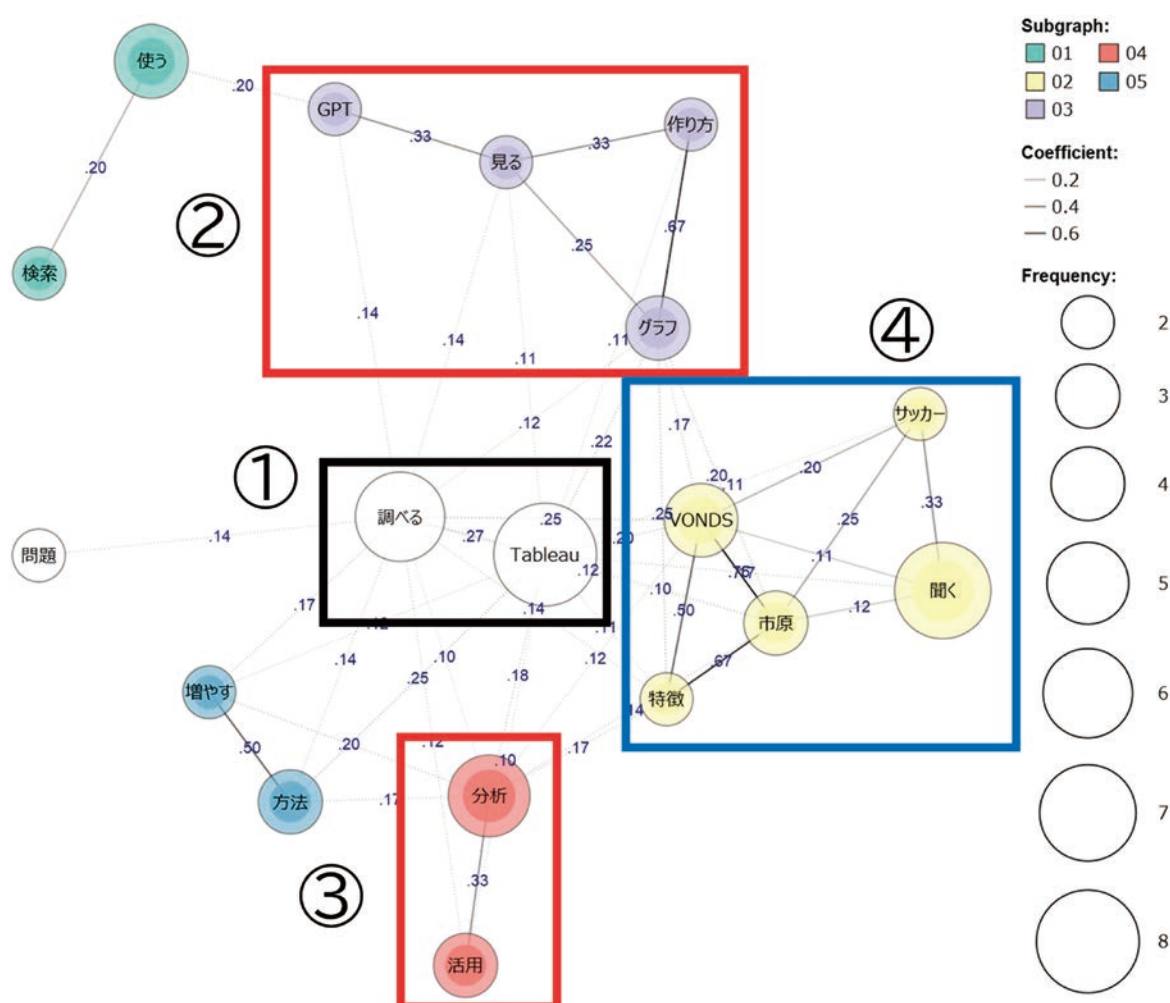


図3 ChatGPTの活用に関する共起ネットワーク

5.1.3 ChatGPTがラーニングアシスタントとして役に立った点と役に立たなかった点

この第3項では、「RQ1-3. ChatGPTがラーニングアシスタントとして役に立った点は何か」と「RQ1-4. ChatGPTがラーニングアシスタントとして役に立たなかった点は何か」についての検証について、まとめて報告する。

ここでは、自由記述での「役に立った点」と「役に立たなかった点」を比較するために双方の変数を含めてKH Coderで分析を行った結果、テキストデータの総抽出語句数（使用数）は440（199）であり、異なり語数（使用数）は174（128）、文は45であった。表2では「役に立った点」と「役に立たなかった点」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2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「役に立った点」に含まれる文すべて検索した上で、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2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、「役に立った点」の特徴語として、“知る”、“情報”、“サッカー”、“ストーリー”、“教える”、“見る”、“自分”、“速

い”、“理解”、“データ”が挙がっており、サッカーや、Tableauのストーリー機能など自分の知りたい情報を教えてくれる点が役に立っていると考えられる。次に、「役に立たなかった点」で挙がった特徴語として、“特に”、“違う”、“感じる”、“残る”、“少し”、“履歴”、“Tableau”、“回答”、“がばがば”、“タイミング”が挙がっており、想定と違う回答が返ってきたことなどが伺える。

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（役に立った点と役に立たなかった点）との関係性を表出した（Nodes24、Edges30、Density.109）（図4）。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4をみると左部の「役に立たなかった点」の左側、右部の「役に立った点」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、知るや速い、サッカー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。役に立った点においては、以下のような記述がみられた。回答例からは、役に立った点として、知りたいことに対する即時の回答、Tableauの手順や操作を示してくれたことなどが確認できた。

〈役に立った点（原文通り）〉

- ・自分が知りたいことが簡単に出てきて時間短縮になった。
- ・知りたい情報を速く教えてくれる。
- ・速度が速い点、情報が精査されている点、長文だがまとまっていて見やすい点、見当違いな回答が来ても繰り返し質問すればほしい答えをくれる点
- ・手順を教えてくれた
- ・グッズの売り上げを上げるにはどうしたらいいかの回答をきっかけにどんなストーリーを作るかの構成組み立てることができた。
- ・サッカーの会員の入会者数を増やすためにするべきことを調べた。

一方で、役に立たなかった点においては、以下のような記述がみられた。回答例からは、役に立たなかつ

表2 ChatGPTがラーニングアシスタントとして役に立った点と役に立たなかった点の特徴語

役に立った点		役に立たなかった点	
知る	.174	特に	.250
情報	.167	違う	.150
サッカー	.087	感じる	.100
ストーリー	.087	残る	.100
教える	.087	少し	.100
見る	.087	履歴	.100
自分	.087	Tableau	.095
速い	.087	回答	.095
理解	.087	がばがば	.050
データ	.083	タイミング	.050

（数値はJaccardの類似性測度）

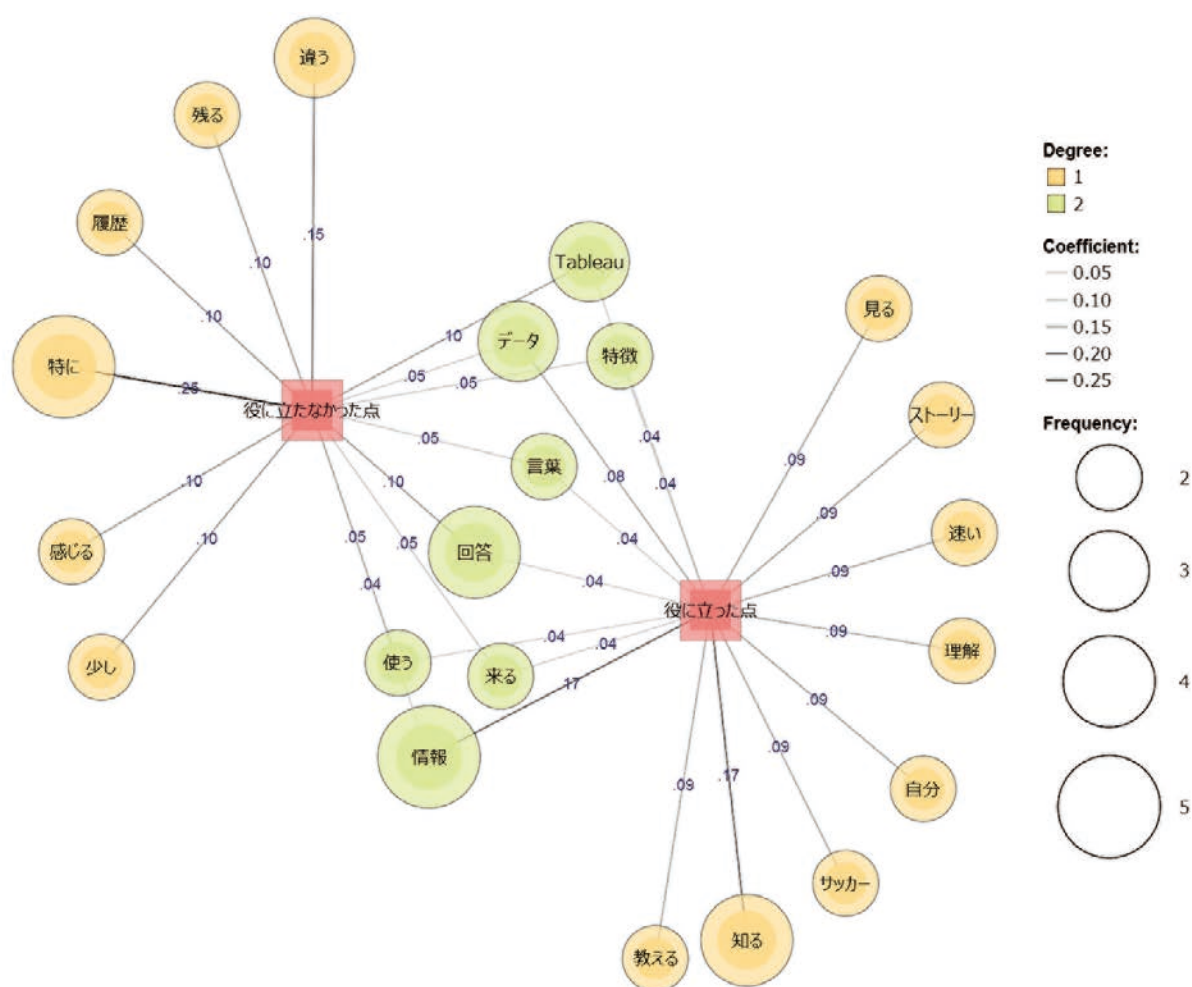


図4 役に立った点及び役に立たなかった点に関する共起ネットワーク

た点として、的外れな回答や情報の信頼性などが確認できた。

〈役に立たなかった点（原文通り）〉

- ・思っていた回答と違う回答が来た
- ・聞いたことに対してデータが少ないと、目的とは違う的外れな回答をされてしまうこと。
- ・情報の信憑性が感じられない
- ・少し言葉が難しかったと感じた。
- ・一回消したら履歴が残っていなかったこと

最後に、一例として、受講生がChatGPTにTableauダッシュボードのまとめ方や観客動員数と売上のグラフ作成について質問した際の画面を示す（図5・6）。ChatGPTの文章らしく、構造的でシンプルな回答を

提示している。

5.2 RQ2. Copilotがどの程度ラーニングアシスタントとして機能したか

この節では、Copilotがどの程度ラーニングアシスタントとして機能したかについての検証結果を報告していく

5.2.1 RQ2-1. Tableauでのデータ分析の際、学習支援として「Copilot（旧BingAI）」は、どのくらい役に立ったか？

「Tableauでのデータ分析の際、学習支援として「Copilot（旧BingAI）」は、どのくらい役に立ちましたか？」という設問に対し、選択肢として「とても役に立った」から「全く役に立たなかった」までの4段



Tableauダッシュボードをまとめる際のポイントをいくつかご紹介します。これらのポイントを押さえることで、視覚的に魅力的で、ユーザーにとって使いやすいダッシュボードを作成することができます。

1. 目的を明確にする

- ダッシュボードの目的をはっきりさせ、その目的に沿った情報を提供する。
- 対象となるユーザーが何を知りたいのかを考慮する。

2. シンプルで分かりやすいデザイン

- 重要な情報を強調し、不要な情報は排除する。
- 直感的に理解できるレイアウトを心がける。
- 適切な色使いやフォントを選ぶ。過度に装飾を加えない。

3. 視覚化の選択

- 適切なチャートタイプを選ぶ。例えば、時間の経過を示す場合は折れ線グラフ、カテゴリ間の比較には棒グラフなど。
- 複数のチャートを使う場合、それぞれがどのように関連しているかを考慮する。

図5 ChatGPTにTableauのダッシュボードのやり方を質問した結果

tableauで観客動員数と売り上げのグラフを作るには



Tableauで観客動員数と売り上げのグラフを作成するには、以下の手順を参考にしてください。

1. データの準備

データがExcelやCSV形式である場合、それをTableauにインポートします。データには以下のような列が含まれていることが望ましいです：

- 日付（もしくは試合やイベントのID）
- 観客動員数
- 売上額

2. データをTableauにインポート

1. Tableauを起動し、「接続」画面でデータソース（ExcelやCSV）を選択します。
2. データをインポートし、ワークシートに移動します。

3. グラフの作成

1. 観客動員数のグラフ

- データパネルから「日付」または「イベントID」を列シェルフにドラッグします。

図6 ChatGPTにTableauで観客動員数と売上のグラフ作成の方法を質問した結果

階に加え、「Copilot（旧BingAI）を使用していない」を設けた。分析の結果、「とても役に立った」と回答したのは3人（19.4%）、「まあ役に立った」は9人（29.0%）、「あまり役に立たなかった」は6人（22.6%）、「全く役に立たなかった」は2人（6.5%）、「Copilot（旧BingAI）を使用していない」は11人（36.5%）であった（図7）。ここから、4割程度の受講生は役立っていると回答している。一方で、3割程度の受講生は役立っていないと回答しており、残りの4割弱の受講生は使用していない状況であった。

5.2.2 RQ2-2. Copilotをどのように活用したか

次に、Copilotの具体的な活用に関する自由記述をKH Coderでテキストマイニングの手法で分析した結果、テキストデータの総抽出語句数（使用数）は199（100）であり、異なり語数（使用数）は72（52）、文は22であった。はじめに、語の出現回数を確認すると、3回以上出現している語は、調べる（5回）、活用（4回）、グッズ・サッカー・チーム・観客・使用・動員・分析・聞く（3回）であった（図8）。これらから観客動員やグッズに関連した分析について質問していることが伺える。

さらに傾向を把握するために、共起ネットワーク分析で頻出語と語句の関係性を表出した（図9）。図9（Nodes13、Edges31、Density.397）からも、出現回数の傾向と同様にチームの観客動員やグッズの売上の分析について質問していることが伺える。

具体的な回答例は次の通りである（原文通り）。

- ・グッズ売上を上げるにはどうしたらよいのか尋ねた。
- ・サッカーチームの観客動員数を増やす方法について
- ・VONDS市原の強みについてきいた。
- ・tableauの分析方法について調べた。
- ・サッカーチームの観客動員数とグッズの売り上げの間に相関があるか、観客動員数とグッズ売り上げに影響を与える要因は何かを聞いた。
- ・分析の考察のヒントに活用した
- ・わからない言葉があったときに意味を調べる目的で使用了。

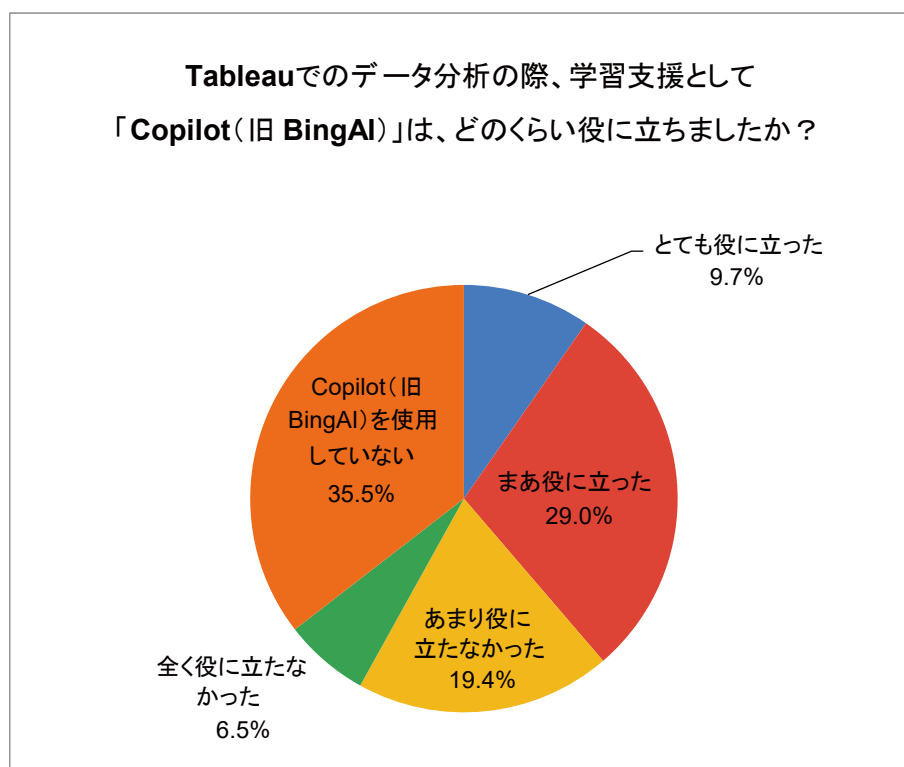


図7 学習支援に関する Copilot の役立ち度

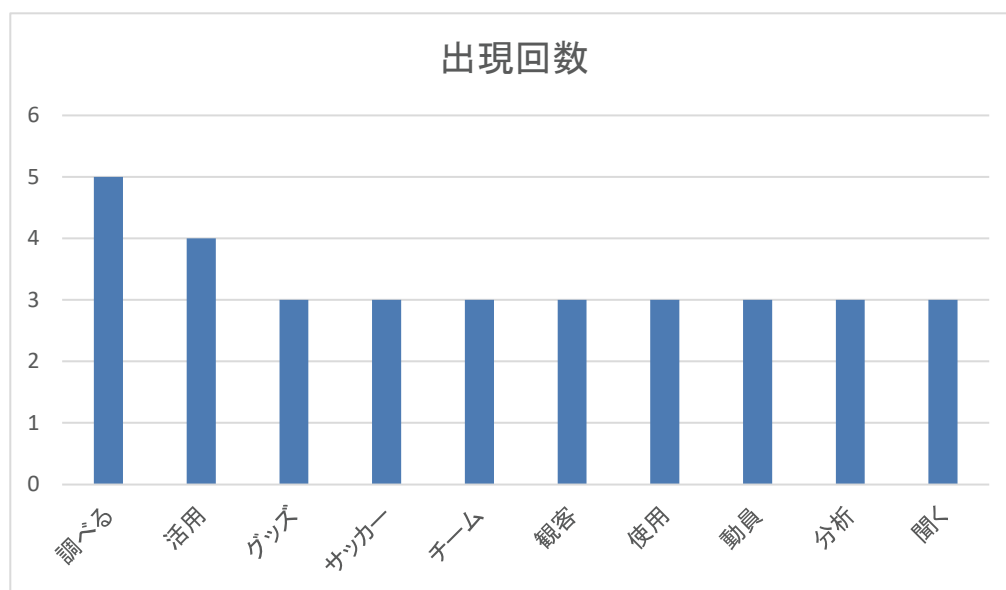


図8 Copilotの活用に関する語の出現回数

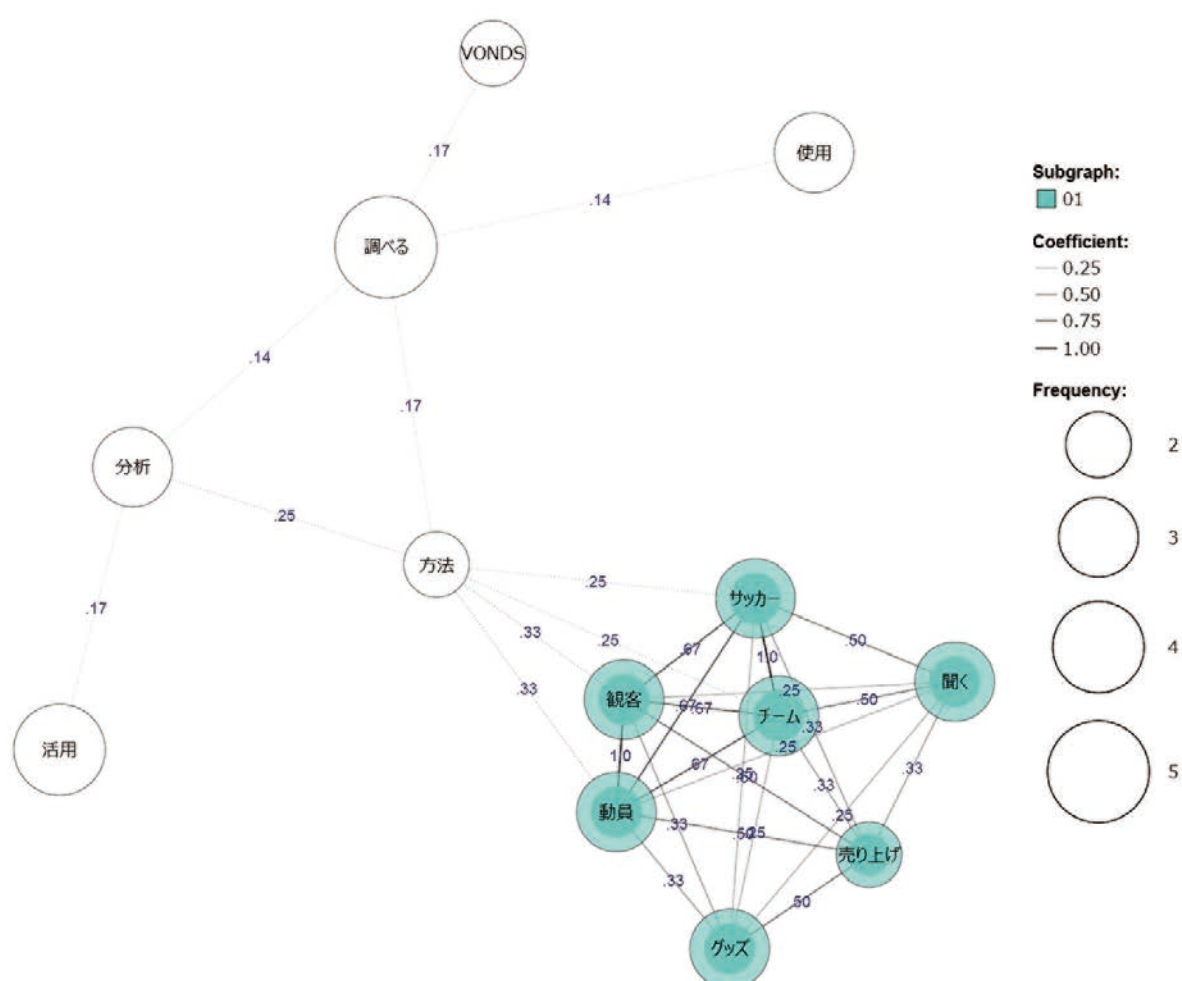


図9 Copilotの活用に関する共起ネットワーク

5.2.3 Copilotがラーニングアシスタントとして役に立った点と役に立たなかった点

この第3項では、「RQ2-3. Copilotがラーニングアシスタントとして役に立った点は何か」と「RQ2-4. Copilotがラーニングアシスタントとして役に立たなかった点は何か」についての検証について報告する。回答を見た結果、ChatGPTと類似した回答が多い一方で、Copilotでは関連情報（URLなど）が掲載されていることが役立ったという意見が挙がっていた。

〈役に立った点（原文通り）〉

- ・参照したウェブサイトも出てきて便利だった。
- ・様々な情報源から情報を持ってきてくれたこと
- ・chatgptより優秀だった。
- ・自分が知りたいことが簡単に出てきて時間短縮になった。
- ・観客動員数とグッズ売り上げに影響を与える要因は何かの回答をもとに、どのようなシートを作ればいいのかを考えることができた。
- ・サッカーのポジションの役割や普段シュートをしないうポジションがシュートをするのはどのような時なのかを調べて、わかったとき。
- ・売り上げを伸ばすためにどのようなことをしたらよいか聞くことができた。

〈役に立たなかった点（原文通り）〉

- ・内容が抽象的だった点。
- ・全体的にTableauでは表せない内容だった。
- ・詳しく聞かないと知りたいことが知れない
- ・言葉を省きすぎてほしい返答がこなかったこと
- ・AIはみんなそうだがありきたりな回答であり、求めている回答とは少し違う点。
- ・意図とは少しだけ違う答えが返ってきたこと

最後に、一例として、受講生がCopilotにVONDS市原の収入源や観客動員数とサッカーチームの観客動員数を増やす方法について質問した際の画面を示す（図10・11）。Copilotでは回答文の途中に参照可能なURLの注釈と、回答下部に詳細情報として関連したURLが記載されている。また、関連した画像も掲載されていることが特徴である。

5.3 RQ3. ChatGPTとCopilotで違いはあったか

受講生にChatGPTとCopilotで違いはあったかについて、回答結果は「違いがあった」7人（22.6%）、「変わらない」9人（29.0%）、「わからない」15人（48.4%）であった（図12）。多くの受講生はChatGPTとCopilotで違いに関して認識していない様子であるが、4分の1程度の受講生はChatGPTとCopilotで違いがあると回答している。

自由記述では、概ねCopilotの方がわかりやすく良いという意見が多かった。その理由として、Copilotは情報の出典（URLなど）や地図、画像も示してくれることに加え、わかりやすく情報を提供し、かつ幅広い内容を網羅している点が挙がっていた。

〈ChatGPTとCopilotで違い（原文通り）〉

- ・Copilotではサイトにすぐ飛べる。
- ・答え方が違って、Copilotのほうがわかりやすいと感じた
- ・copilotのほうがまとまっている。ChatGPTのほうが情報の幅が広い。
- ・質問した時に回答が異なっていた。
- ・Copilotのほうは、答えに画像や地図も載せて送ってくれた。
- ・Copilotでは、情報の出典を示されていた。
- ・Copilotはもっと具体的だった。解説を、出しているのはchatgptだった。
- ・Copilotは聞きたいトピックを更に発展させた質問も提案してくれて理解を深めやすかった。

6. 考 察

本研究を通じて明らかになったことを整理すると、はじめに淑徳大学の大学生の生成AI利用経験については2023年から2024年にかけて上昇しており、半数程度の学生は利用経験がある状況であることが確認できた。また、統計分析法の授業での検証結果として、RQ1.に関連したChatGPTについては、約半数の受講生はChatGPTがラーニングアシスタントとして役立っていると回答し、活用としてはTableauの操作法だけでなく、VONDS市原のことについても質問していたことが明らかとなった。RQ2.に関連したCopilotについては、4割程度の受講生は役立っていると回答し、活用としては観客動員やグッズに関連した分析に



図10 CopilotにVONDS市原の収入源を質問した結果

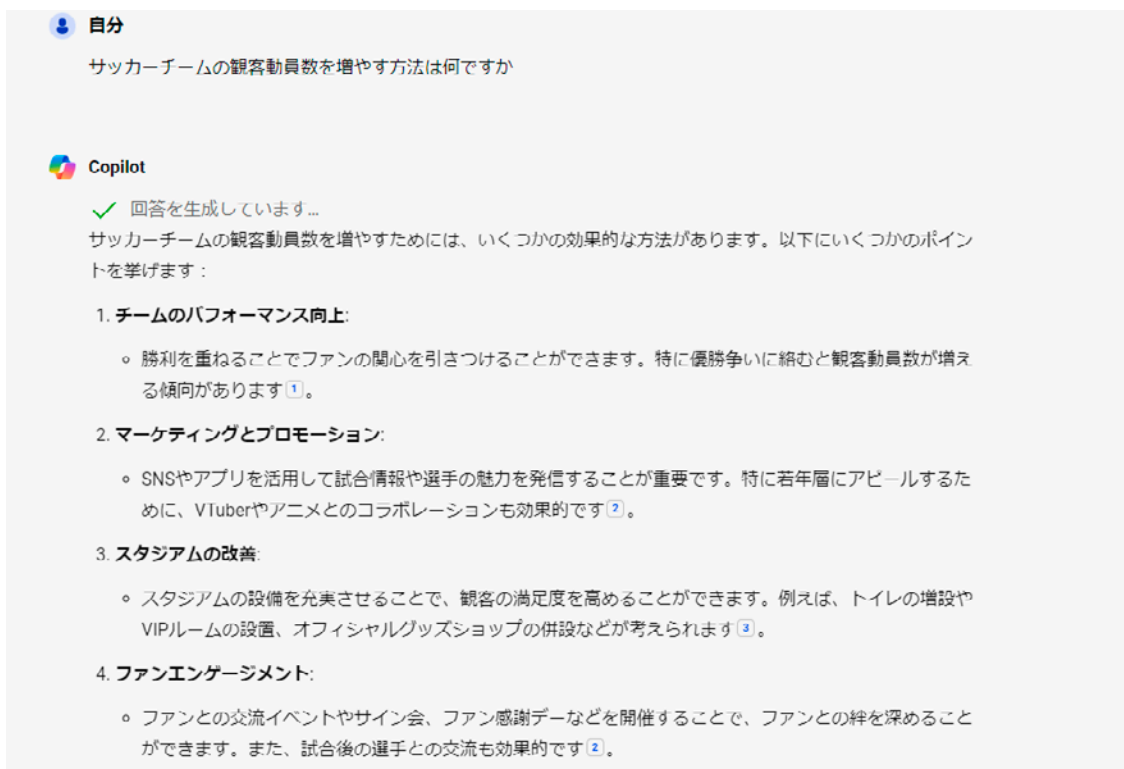


図11 Copilotにサッカーチームの観客動員数を増やす方法を質問した結果

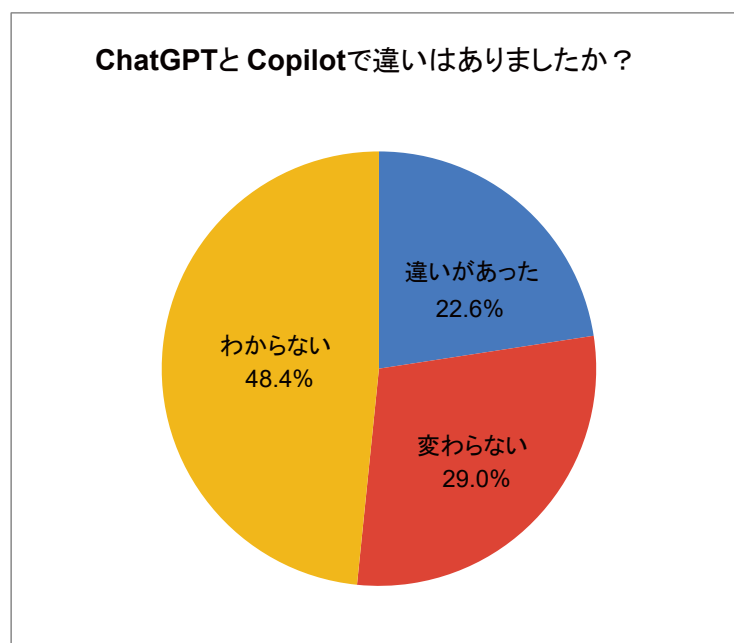


図12 ChatGPTとCopilotで違いがあったか

ついて質問していることがわかった。また、ChatGPTと類似した回答が多い一方で、Copilotでは関連情報（URLなど）が掲載されていることが役立ったという意見が挙がっていた。RQ3. のChatGPTとCopilotの違いでは、概ねCopilotの方がわかりやすく良いという意見が多かった。その理由として、Copilotは情報の出典（URLなど）や地図、画像も示してくれることに加え、わかりやすく情報を提供し、かつ幅広い内容を網羅している点が挙がっていた。

これらの結果から、データサイエンス教育における生成AIを活用したラーニングアシスタントへの試みは、一定の成果が見られたものの、学生が恒常的に利用できるレベルにはまだ達していないと考えられる。その要因として、講師が授業で生成AIについて講義を行ったにもかかわらず、約3割の受講生は生成AIを使用しておらず、生成AIに対する関心が低い、もしくは苦手意識を持っている学生が一定数存在することが推測される。また、生成AIの誤情報出力の可能性を含む性能の不確実性が大きな要因となっており、さらには受講生のプロンプト作成スキルの不足も関係していると考えられる。

ChatGPT-4のように、データファイル（Excelなど）や画像などを直接読み込ませ、プロンプトによってデータ分析が可能となれば、ラーニングアシスタントとしての可能性はさらに広がると考えられるが、これについては今後の研究課題としたい。

本研究は萌芽的研究として位置付けており、データサイエンス教育における生成AIのラーニングアシスタントへの試みは発展途上である。しかしながら、生成AIは今後も様々な進化や展開をしていくことが予期され、関連した様々な教育実践研究の成果が公開されることが見込まれる。今回の研究成果も踏まえて、今後も生成AIのラーニングアシスタントへの活用に向けて研究を推進していく所存である。

付 記

本研究は淑徳大学研究倫理審査委員会の承認（申請番号2024-101）を得たうえで実施をしている。また、本研究は淑徳大学教育改革推進事業「生成AIを活用した教育手法の開発及び組織的活用に向けた試み」の一環として実施し、その研究成果を公開している。

注

- 1 淑徳大学においても指針を公開している。「生成AI (ChatGPTなど) の活用について」, <https://www.shukutoku.ac.jp/news/nid00003038.html>, (2024年8月22日アクセス)
- 2 淑徳大学「統計分析法」のシラバスの授業内容より引用, <https://passport-web.soc.shukutoku.ac.jp/up/faces/up/km/Kms00802A.jsp>, (2024年8月13日アクセス)
- 3 BIツールTableau, <https://www.tableau.com/ja-jp>, (2024年8月13日アクセス)
- 4 Shukutoku Picks「S-BASIC科目「統計分析法」の授業でサッカーチームVONDS市原の試合や売上などのデータをTableau (タブロー) で分析し、施策を提言しました」<https://www.shukutoku.ac.jp/news/nid00004179.html>, (2024年8月13日アクセス)
- 5 本研究では無料版のCopilotを使用, <https://copilot.microsoft.com/>, (2024年8月13日アクセス)
- 6 エクセル統計論文使用事例, <https://bellcurve.jp/ex/papers.html>, (2024年8月13日アクセス)
- 7 本研究では有料版のアカデミックライセンスを使用。KHCoder公式HP, <https://www.screen.co.jp/as/solution/khcoder>, (2024年8月13日アクセス)
- 8 総抽出語数は分析対象に含まれている全ての語の延べ数、異なり語数は何種類の語が含まれていたかを示す数(語のカウント数)である。また、(使用数)は分析に使用する「語」の数である。
- 9 本論文における共起ネットワークでの分析は全てJaccard係数が0.2以上の語を描画する。なお、Nodesは描画されている語の数、Edgesは線として描画されている共起関係の数、Densityは社会ネットワーク分析における密度である(樋口 2014)。

参考文献

- 大阪大学, 生成AI教育ガイド, https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/generative_ai/, (2024年8月16日アクセス)
- 清原文代, 2024, 外国語教育におけるChatGPTの活用事例(第2回教育改革フォーラム), 大阪公立大学大学教育第2巻, pp.100-107
- 近藤秀樹・遠山紗矢香・井芹俊太郎・石井雅章, 2024, プログラミング教育での生産的失敗を実現する生成AI活用の検討, 情報教育シンポジウム論文集, pp.176-183
- 杉原亨・今村有里・荒木俊博, 2023, 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年報第

10号, pp.37-57

- 全国大学生生活協同組合連合会, 2024, 第59回学生生活実態調査概要報告, https://www.univcoop.or.jp/press/life/pdf/pdf_report59.pdf, (2024年8月17日アクセス)
- 竹中徹・齊藤鉄也・佐原太一郎・永井恵一, 2024, AI活用による学部教育の新地平, 淑徳大学教育学部・経営学部・地域創生学部研究年報7号, pp.221-240
- 東京経済大学情報システム課, 生成AIの利用方法, <https://www.tku.ac.jp/iss/guide/classroom/ai/>, (2024年8月16日アクセス)
- 東京大学大学院工学系研究科吉田墨研究室, <https://edulab.t.u-tokyo.ac.jp/>, (2024年8月16日アクセス)
- 橋本智明・山口恭正・内野秀哲・齋藤長行, 2024, 大学の一般情報処理教育におけるAIに関する教育実践, 情報教育シンポジウム論文集, pp.192-198
- 宮田真宏・進藤匠・田丸恵理子, 2024, AI技術を用いた模擬授業振り返り支援システムの検討, 情報教育シンポジウム論文集, pp.244-249
- 橋本智也, 2023, 生成AIを活用した初年次教育の授業設計と実践, 日本教育工学会研究報告集, 2023巻2号, pp.95-100
- 樋口耕一, 2014, 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版
- 村田美友紀・嘉藤直子・大月美佳・掛下哲郎, 生成AIによるプログラミング教育のパラダイム転換と教育支援ツールに関する研究構想, 情報教育シンポジウム論文集, pp.95-102
- 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, (2024年8月16日アクセス)
- 横浜国立大学高大接続・全学教育推進センター NEWSLETTE特別号, 生成AIの活用に関するグッドプラクティス集, https://www.yec.ynu.ac.jp/news/images/AI_good_practice.pdf, (2024年8月16日アクセス)
- Pogo/gmoriki, <https://note.com/pogohopper8/>, (2024年8月16日アクセス)
- Scarfe P, Watcham K, Clarke A, Roesch E, 2024, A real-world test of artificial intelligence infiltration of a university examinations system: A "Turing Test" case study. PLoS ONE 19(6)
- UNESCO, 2023, ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>, (2024年8月16日アクセス)
- UNESCO, 2023, Guidance for generative AI in education and research, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>, (2024年8月16日アクセス)

Empirical Research on Learning Assistants in Data Science Education Using Generative AI: A Case Study with Tableau

Toru SUGIHARA

論文

言語学習アシスタントとしてのChatGPTの効果に関する調査

淑徳大学高等教育研究開発センター 助教 今村 有里

キーワード：生成AI、外国語学習、言語学習アシスタント、自己主導型言語学習

要 約

外国語教育において、教育者は学習者の具体的なニーズを満たす学習教材を授業内で取り入れ、さらに学習者が授業外でも教材を利活用できるよう支援することが重要である。学習・指導の個別化への関心が高まる中で、言語学習アシスタントとして生成AIを活用することは、とりわけ日本のように人的資源が不足していると考えられる環境では、新たな教育学的アプローチとして認識されている。また、外国語能力だけでなく、AIリテラシーを養うことは、VUCA時代を生き抜くための重要なスキルであると考えられている。本稿では、日本の大学で自己主導型言語学習コースを履修する英語学習者を対象に、5週間の英語学習におけるChatGPTの活用に関して週次アンケート実施し、言語学習アシスタントとしてのChatGPTの可能性について論じる。

1. はじめに

2022年11月にOpen AI社から大規模言語モデルのChatGPTが登場して以降、生成AIに関する議論は地球規模で活発となっている。企業や教育現場でAI技術の導入・活用が進められ、今後もこの勢いはますます加速すると予測されている。日本では、2020年のパンデミック以降、教育現場のあり方が大幅に変化したことによって、学習の個別化、指導の個別化が再考されるようになり、また、昨今の生成AI技術の発展により、外国語教育において更なるパラダイムシフトを引き起こすと予測される。本稿では、学習の個別化を目的とした自己主導型言語学習の科目を受講する大学生を対象に、5週間の英語学習におけるChatGPTの活用に関して週次アンケートを分析し、言語学習アシスタントとしてのChatGPTの可能性を論じる。

2. 先行研究

2.1 教育における生成AIの利用に関する動向

2023年4月にUNESCOから発表された「高等教育におけるChatGPTおよび生成AI利用のクイックスタートガイド」は、高等教育機関と生成AIの関わりについて大きな指針となった。このガイドでは、ChatGPTの

基本的な利用方法の他、教育や、学習、研究、事務、コミュニティの関与に関して、想定される活用法、及び、課題と倫理的含意が記されている(UNESCO 2023a)。加えて、2023年9月に「教育・研究における生成AIのためのガイド」が公開された。この地球規模のガイドは、各国が迅速に行動、長期的な政策を計画、人間中心(human-centered)のビジョンを持った新技術の発展を確実にするために必要な人材育成を支援することを目的としている(UNESCO 2023b)。生成AIに関する詳しい機能、生成AIをめぐる論争と教育への影響、教育における生成AIの使用の規制、生成AIに関する政策的枠組み、教育での創造的な生成AIの使用を促進する方法、そして生成AIと教育・研究の未来への提言が記されている。

日本においても、2023年7月に文部科学省が「大学・高専における生成AIの教学面の取り扱いについて」を通知し、各大学・高専が生成AIへの指針を状況に応じて内容を見直すことを含め、主体的に対応するよう推奨している。Pogo/gmoriki (2024) では、2024年6月13日時点で約400の大学が生成AIの取り扱いについて声明を出している。また、中等教育でも、生成AIの探究的な学習への教育的応用が図られている(田中 2024)。

2.2 高等教育機関での取り組み—淑徳大学の事例

生成AIの取り扱いは各教育分野によって異なるため、大学全体での取り組みに加え、教育分野毎の議論及び実践が不可欠である。ここでは、淑徳大学での生成AIの活用に関する事例を紹介する。淑徳大学では、2023年9月に「生成AI（ChatGPTなど）の活用について」を学生向けに、生成AIの利点と留意点及び大学の指針を周知した。なお、この周知文は大学のホームページで掲示及び大学ポータルシステムで配信され、全ての学生・教職員が確認できるようになっている。経営学部では、2023年に2度にわたり生成AIをテーマとした学部内FDを実施し、2つのゼミと講義科目で生成AIを活用した授業実践を行った（詳細は竹中他2024を参照）。高等教育研究開発センターでも、情報科目、英語科目、講義科目を履修した245名の学生を対象に、生成AIに関する実態把握及び実際にChatGPTの利用後に、それに対する認識を把握するため、アンケートを実施して検証を行った（杉原他 2023）。また、SD・FDの一環として、2023年9月には、千葉キャンパスの教職員向けにChatGPTの使い方に関するワークショップを実施した。

このような教育分野別の取り組みや、学生からの意見収集、SD・FDは今後とも継続的に実施し、大学全体で教育と生成AIの在り方を模索する必要がある。

2.3 言語学習アシスタントとしての生成AI

UNESCO (2023a) は高等教育におけるChatGPTの役割として、協働コーチ (Collaboration Coach)、個別チューター (Personal Tutor)、学習仲間 (Study Buddy) 等の学習アシスタントの要素を提示している。生成AIの最大の特徴でもある対話型アプローチは学習の個別化が可能となる (Cai et al. 2023; 布施・林 2023; Li et al. 2024; Slamet 2024)。布施・林 (2023) は学生の興味関心に合わせた教材を生成AIで生成することによって、学習の個別化ができ、継続的な学習のモチベーション維持のきっかけを作ることができるようにすると提案する。また、生成AIに学習者自身の英語レベルや練習したい内容をプロンプトとして出すことによって、言語の練習にも役立つと言われている (Cai et al. 2023; 門田 2024)。学習者が出すプロンプトへの応答が早い (Cai et al. 2023; 杉原他 2023) ことも利点であり、リアルタイムでフィードバックを受け取ることができ、生成AIを活用することによって学習者自身のペースで

学習することが可能となる。

その反面、言語学習アシスタントとしての生成AIを活用する上で、以下の点に留意しないといけない。生成AIはハルシネーション（あたかも本当かのように虚偽の回答をする現象）が起こる危険性があるため、情報の正確さを学習者自身が判断しないといけない (Cai et al. 2023; 杉原他 2023)。また、生成AIに頼りすぎると、創造性や批判的思考の欠如する可能性がある (Cai et al. 2023)。さらに、生成AIでの共感的で個人的なサポートには限界がある (Cai et al. 2023; Slamet 2024)。加えて、Slamet (2024) は、生成AIを使った言語学習では、あらかじめ定義された言語規範に従うことを優先してしまい、本来の学習者らしい表現ができなくなる可能性があると言及する。最後に、生成AIの急激な変化に対応できない学習者がいることを、教育者や学習者自身が理解する必要がある (Kohnke et al. 2023; Li et al. 2024)。

2.4 自己主導型言語学習

自己主導型言語学習は、教育者の直接的な指導なしに言語学習を進めるために必要な知識とスキルの理解を指す (Curry et al. 2017, 2023; Dickinson 1995; Mynard 2023; Mynard & Stevenson 2017)。自己主導型言語学習は、一人で学習する独学とは異なり、学習者は主体性を持ちつつ、教育者からの支援やピア学習者からの相互作用が重視される。自己主導型言語学習において必要とされるスキルは、認知的、メタ認知的、情意的、社会的領域にわたる (Mynard 2023)。自己主導型言語学習では、目標設定、学習計画の作成、計画の実行、学習のモニタリング、適切な教材やストラテジーの選択、学習プロセス及び言語能力に関する評価を含めた観察可能な段階的アプローチが含まれる (詳細はCurry et al. 2023を参照)。自己主導型言語学習を通して、学習者は自身の学びにオーナーシップを持つことによって学習の個別化が可能になる。さらには、自己主導型言語学習での学びは生涯学習につながっていくと考えられている (Mynard 2023)。

自己主導型言語学習に関する研究や実践は、教室内のみならず、セルフアクセスセンター等の言語学習スペース、非同期型学習を含めたオンライン学習等で盛んに行われている (Curry et al. 2017, 2023; Imamura & Wongsarnpigoon 2023; Li et al. 2024; Mynard & Stevenson 2017)。Li et al. (2024) は、自己主導的な学

習に取り組むスキルは、急速に進化する就職市場において雇用の可能性を維持するために、新しいスキルを継続的に学び、個人が教育的な旅路のオーナーシップを強めていく中でますます重要になると提言する。昨今のAI時代により、自己主導型言語学習と生成AIに関する研究も増えてきている（Cai et al. 2023; Li et al. 2024）。教室内や言語学習スペース、オンライン学習等でのさまざまな学習環境下、また、異なる学習者集団を対象とした自己主導型言語学習と生成AIに関するさらなる研究や実践報告が活発化されると予想される。

3. 研究方法

3.1 リサーチクエスション

生成AIを活用することによって学習の個別化が可能になることを提唱している研究はあるものの、言語学習者の生成AIを活用した自己主導型言語学習に関するさらなる研究や実践報告が必要である。よって、本研究では、日本の大学生が自分自身のニーズや目的に合った英語学習を行う中で、言語学習アシスタントとしてのChatGPTの効果について調査することを目的とする。具体的なリサーチクエスションは以下の通りである。

- RQ1. 学生はChatGPTを言語学習アシスタントとして活用し、自己主導型言語学習を行なっているのだろうか
- RQ2. ChatGPTにどのような指示を出し、英語学習を行なっているのか
- RQ3. 英語学習におけるChatGPTの活用に関してどのような意見があったか

3.2 研究デザインの概要

研究参加者

本研究の参加者は、淑徳大学東京キャンパスにて、選択科目の英語Ⅲを受講した学生8名である。参加者は人文学部に所属し、3年生7名、4年生1名であった。なお、参加者の英語力はおおよそCEFR A1～B1レベルである。

英語Ⅲの概要

英語Ⅲは、受講生が言語学習に必要な学習スキルを身に付けること、そして自らが学習の主体となることを目的としている。この科目は淑徳大学東京キャンパスで提供されている選択科目で、全15回の90分授業が

週1回のペースで行われ、Imamura & Wongsarnpigoon (2023) の自己主導型言語学習コースの授業内容を応用している。受講生が個々のニーズに合わせた英語学習目標を設定し、教材及び学習ストラテジーの選定、学習計画の作成、そして学習計画を約1ヶ月間実施、その後、全ての学習プロセスを総合的に振り返ることを目的とした最終課題（発表）を授業内容に含めた（表1）。また、受講生と教員との対話的内省を通じたメタ認知の向上を図るべく、毎回の授業では、リフレクションシートまたは学習日誌を回収し、翌週に教員のコメントと共に返却した。

英語Ⅲの授業内では、受講生のアクセスのしやすさを考慮し、積極的にオンライン教材（例：YouTube、英語学習アプリ）を紹介し、また、学生間で新たな英語学習教材を共有する機会を積極的に設けた。生成AIもオンライン教材の一部として、第6週目にChatGPTのアプリの登録方法、音声認識技術を使ったスマートアシスタントの利用方法、ChatGPTを使った4技能（スピーキング、リスニング、ライティング、リーディング）の基礎的な学習法を紹介した。受講生はスマートフォンにChatGPTのアプリ（無料版ChatGPT-4）をダウンロードし、大学のメールアドレスを利用し会員登録を行った。また、ChatGPTとのチャット内容を共有する方法や目的別に新たにスレッドを立ち上げ、スレッドの名前を変更する方法など英語学習をする上で有益だと思われる情報を共有した。

データ収集は、英語Ⅲの授業内でGoogle Formsによるアンケートを2024年6月21日から7月19日（第10週目から14週目の授業に該当）の5週にわたり実施した。Google Formsはメールアドレスを収集しない設定にし、無記名で個人情報取得しない形で実施した。その際、Google Formsに同意書を掲載し、同意についてチェックボックスを作成し、アンケートを実施する度に同意を得た。また、アンケートの最後に生成AIとのやり取りの提出を任意で依頼した。倫理的配慮については、淑徳大学研究倫理審査委員会承認（申請番号2024-101）を受けている。アンケートについては、同意と属性に関する設問後、全7項目の質問を作成した。具体的な質問内容は以下の通りである。

1. アンケートに回答した日付
2. ラーニングアシスタントとしてのChatGPTの満足度（4件法に加え、「使用していない」の項目を追加した）

表 1 英語Ⅲの授業スケジュールおよびデータ収集期間

週	授業内容	データ収集期間
第1週	オリエンテーション、英語学習史	
第2週	目標設定	
第3週	学習ストラテジー	
第4週	学習教材	
第5週	学習ストラテジーと教材の評価	
第6週	生成AIの利用に関するワークショップ	
第7週	学習計画	
第8週	学習計画の相互評価	
第9週	学習日誌	
第10週	学習計画の実行 学習日誌1週目の提出	アンケート1週目
第11週	学習計画の実行 学習日誌2週目の提出	アンケート2週目
第12週	学習計画の実行 学習日誌3週目の提出	アンケート3週目
第13週	学習計画の実行 学習日誌4週目の提出	アンケート4週目
第14週	学習日誌の総括 最終課題（発表）の準備	アンケート5週目
第15週	最終課題（発表）	

3. ChapGPTの活用法（自由記述）

4. ChatGPTを活用する中でうまくいった点（自由記述）

5. ChatGPTを活用する中でうまくいかなかった点（自由記述）

6. その他何か気づいたこと（自由記述）

7. 英語学習で使用したChatGPTのリンクの提出

アンケートの分析対象となった回答は37であった。なお、アンケートのデータ活用に関して不同意と回答したものは除いている。

3.3 データ分析

データ分析については、アンケートで収集したデータをMicrosoft Excelによる可視化と、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。テキストマイニングはデータを統計的に分析するためのソフトウェア KH Coder 3（樋口 2014）を活用した。また、参考資料として、参加者の学習日誌からChatGPTに関する記述を参照した。

RQ1の分析では、質問2・3のデータをMicrosoft Excelにおける可視化を行った。また、言語学習アシスタントとしてのChatGPTの満足度を質問4のChatGPTを活用する中でうまくいった点と質問5のChatGPTを活用する中でうまくいかなかった点、および参加者の

学習日誌と最終課題から、満足度に関して根拠となるような学習経験について調査した。

RQ2の分析では、任意で提出を依頼したChatGPTとのやり取りから、受講生がChatGPTに出したプロンプト（英語および日本語）をKH Coder 3で頻出語を日本語と英語に分類して抽出した。受講生から計10のリンクが提出され、プロンプトの合計数は116であった。日本語データの分析において、テキストデータの総抽出語句数は1,675語（英語は未知語に含まれる）であり、文章数は129文であった。英語データでの分析では、テキストデータの総抽出語句数は817語（日本語は除外された）であり、文章数は130文であった。

RQ3の分析では、質問4・5のデータをKH Coder 3を使用し、ChatGPTを活用する中でうまくいった点とうまくいかなかった点について特徴語の比較を行った。テキストデータの総抽出語句数は405語であり、文数は31文であった。その後、共起ネットワーク分析で語と外部変数（ChatGPTを活用する中でうまくいった点とうまくいかなかった点）との関係性を算出した。共起ネットワーク分析では、出現頻度が多い語が大きく表示され、データ中に一緒に使用される語が線で結ばれ、程度が強いもののほど線が太くなり、可視化することが可能となる（樋口 2014）。

3.4 分析の限界

データ収集において、無記名で個人情報を取得しない形で実施したため、研究参加者個人の5週間の学習を追跡することはできなかった。また、研究参加者が8名と少人数であるため、今回の調査結果を標準化することは難しいと考えられる。最後に、RQ2の分析では、日本語と英語のプロンプトの特徴を共起ネットワーク分析によって明らかにすることを目指したが、KH Coder 3では2言語を同時に分析することができなかった。英単語がすべて未知語として分類され、また、冠詞や前置詞を適切に除外することが困難だったため、期待した分析結果を得ることができず、今回の調査から除外することとなった。

4. 調査結果

4.1 RQ1. 学生はChatGPTを言語学習アシスタントとして活用し、自己主導型言語学習を行っているのだろうか

毎週の英語学習でChatGPTを活用して英語学習を行っているか質問したところ、受講生 ($N=8$) の約半分が英語学習でChatGPTを活用していないことがわかった(図1)。受講生の学習日誌を参照したところ、学習計画にChatGPTでの学習法を含めていた学生は5名だった。その内4名がChatGPTでスピーキングの練習

をすることを予定しており、もう1名は和訳した内容をChatGPTで確認することを予定していた。また、最終課題では、ChatGPTでスピーキングの練習することを学習計画に含めていたものの、ChatGPTよりもOtterのような英語の文字起こしアプリの方が良いと判断した受講生が2名いた。その根拠として、Otterでは「何度も覚えたい英語表現を練習できた」、「音声レコーディングなので躊躇することなく話せた」と述べた。

学習日誌1週目(授業第10回目)から3週目(授業第12回目)の内、ChatGPTを活用して英語学習を行った学生の中で、「満足していない」と回答した学生が毎週1名いた。満足していない理由として、「ChatGPTを活用する中でうまくいかなかった点(自由記述)」として、「言葉が詰まりがちなため、途中で言葉が遮られたり、全然言っていないことに変換されることがある」、「自分自身の英単語の学習量が多すぎてChatGPTをうまく活用出来なかった」、「回数制限に達しあまり聞けなかった」、と回答していた。学習日誌後半の4週目・5週目では、6割から7割の学生が自身の英語学習においてChatGPTを活用していない結果となった。

ChatGPTを活用して英語学習を行なった学生は、言語学習アシスタントとしてのChatGPTの活用について「満足している」もしくは「とても満足している」と回答し、その理由として、「プレゼンテーションの確認がスムーズにできた」、「表現がわかりやすくなった」、「履

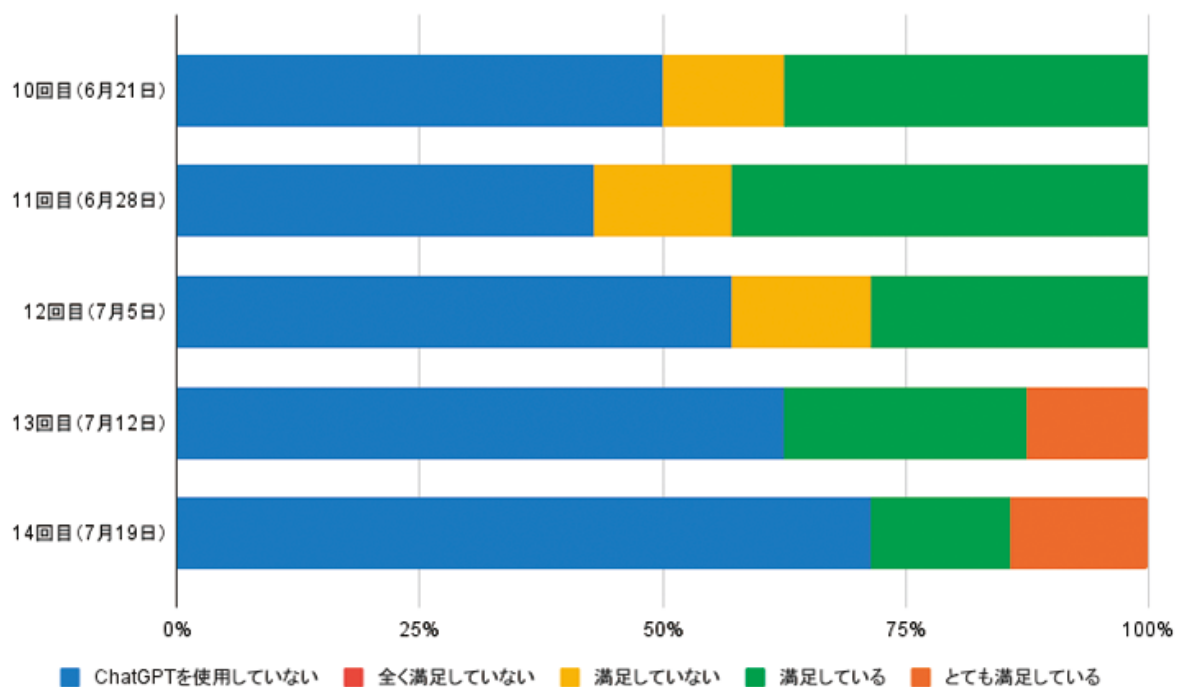


図1 言語学習アシスタントとしてのChatGPTに関する満足度

表2 ChatGPTの活用法

ChatGPTの活用に関する具体例	回答数
和訳	3
単語の意味	3
スピーキングの練習	2
文法や表現の確認	2
プレゼンテーション	2
添削	2
リーディングの要約	1

歴を残しておけるため確認がしやすい」、等の回答が出た。

また、ChatGPTを活用した英語学習法として実際に受講生は、和訳（3回）、単語の意味の確認（3回）、スピーキングの練習（2回）、文法や表現の確認（2回）、プレゼンテーションの準備（英訳やスライドの確認）（2回）、添削（2回）、リーディングの要約と確認（1回）を行った（表2）。サンプル数は少ないものの、5週間の学習の中で受講生は、和訳・英訳、単語の意味を確認するために、ChatGPTを使用していることがわかる。また、スピーキングやプレゼンテーションといった実践的なスキルの向上のために、ChatGPTを活用していることも読み取れる。さらに、正確な文法や表現の確認、そして自分自身で作成した文章の添削のためにChatGPTを利用していることがわかる。

4.2 RQ2. ChatGPTにどのような指示を出し、英語学習を行なっているのか

任意で提出を依頼したChatGPTとのやり取りから、受講生がChatGPTに出したプロンプトをKH Coder 3を使い、日本語と英語に分類して頻出語を抽出した

表3 日本語と英語のプロンプトの頻出語

日本語	頻度	英語	頻度
1 英語	18	I	38
2 訳す	13	be	34
3 意味	8	English/english	16
4 お気に入り	6	my	14
5 見る	5	it	11
6 英訳	4	you	11
7 簡単	4	watch	10
8 できる	4	please	8
9 単語	4	situation	8
10 スラング	3	target	8

（表3）。日本語の頻出語として、「英語」「訳す」「意味」「英訳」「簡単」「単語」などの語が上位に挙げた。日本語でのプロンプトは、主に和訳や単語の意味の確認や、文章を簡単に直す指示を出す目的で活用されていたことがわかる。英語の頻出語として、「I」「be」「English/english」「my」「it」「you」などの語があがった。受講生自身を表す「I」や「my」、そしてChatGPTを指す「you」や丁寧表現の「please」から、受講生がChatGPTと実際の会話のようにコミュニケーションを取っていたことが見受けられる。

4.3 RQ3. 英語学習におけるChatGPTの活用に関してどのような意見があったか

ChatGPTを言語学習アシスタントとして活用する中で、うまくいった点とうまくいかなか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。まずは、ChatGPTを言語学習アシスタントとして活用する中で、「うまくいった点」「うまくいかなかった点」の各部の特徴語をJaccardの類似性測度を用いて10語抽出した（表4）。Jaccardの類似性測度は0から1の範囲で表され、関連が強いほど1に近づく。各部における特徴語の分析を行った結果、ChatGPTを活用した英語学習で「うまくいった点」の特徴語として、「文章」「出来る」「確認」「素早い」「返答」が上位に挙がっており、文章に関連した学習やChatGPTの即時的な応答が受講生のChatGPTを使った学習の成功例に関連していることがうかがえる。反対に、ChatGPTを活用した英語学習で「うまくいかなかった点」の特徴語として、「出来る（ここでは、できなかったを意味する）」「シーン」

表4 「うまくいった点」「うまくいかなかった点」の各部の特徴語

うまくいった点	うまくいかなかった点
文章 .188	出来る .167
出来る .177	シーン .133
確認 .143	ニュアンス .133
素早い .143	回数 .133
返答 .143	伝える .133
例文 .143	特に .133
作る .133	難しい .133
speaking .071	発音 .133
もう少し .071	自分 .125
スピード .071	制限 .125

「ニュアンス」「回数」「伝える」が上位に上がる結果となった。これは、文脈（シーン）やニュアンスを受講生がうまく伝えられなかった、もしくは、ChatGPTが正確に認識できなかったことが受講生のChatGPTを使った学習の失敗例に関連していると考えられる。

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（うまくいった点とうまういかなかった点）との関係性を表出した（Nodes 30、Edges 41、Density .094）（図2）。うまくいかなかった点が左側、うまくいった点が右側に分類され、各特徴語が黄色で表されている。中央の抽出語（黄緑色）は双方に関連する語が示されている。

「うまくいった点」「うまくいかなかった点」の各部の共通の特徴語として挙げられた「出来る」「文章」「わかる」に注目し、実際にアンケートで自由記述された回答を参照したい（重複あり）（表5）。的確なプロンプトの指示、適切な文章作成及び、ChatGPTからの回答への理解が受講生の肯定的な「出来る」「文章」「わ

かる」に関連していることが確認できる。その一方で、ChatGPTとの意思疎通、ChatGPTの回答後の自身のさらなる学習や行動、ChatGPTへの依存が、否定的な意見として挙げられている。

なお、図3は「発音があまり上手く出来ず、上手に聞き取ってもらえなかったところがある」と回答した受講生とChatGPTとのやりとりである。音声認識では「Since head-up graphs, this is so-be-true.」とあり、受講生が言った「...this is so beautiful.」は「...this is so-be-true.」と、認識されていると推測できる。その後の、ChatGPTの回答では、聞き直すことはなく、新たな質問を投げかけていることがわかる。

5. 考 察

5.1 言語学習アシスタントとしてのChatGPTの可能性

本調査の参加者は自己主導型言語学習を行う上で、

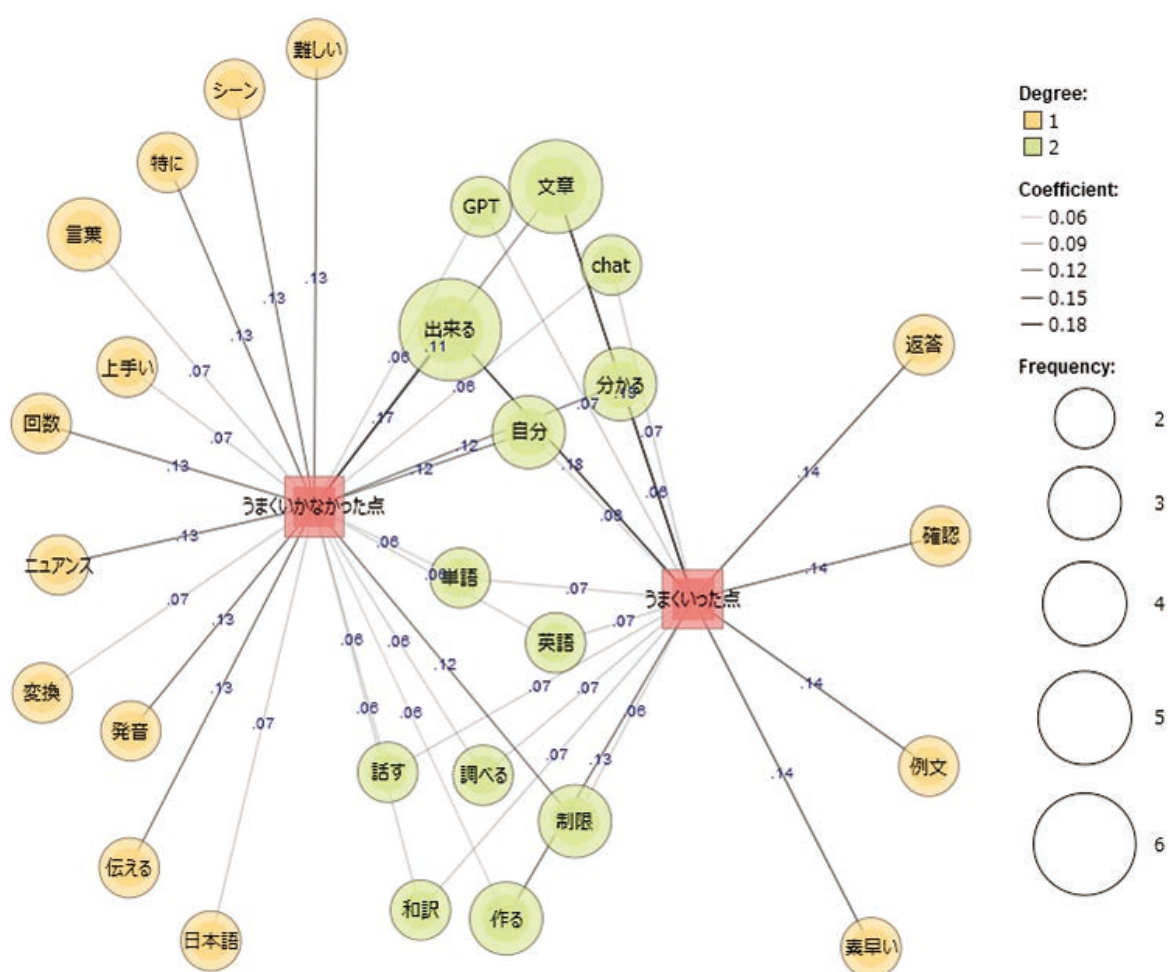


図2 うまくいかなかった点とうまくいった点の共起ネットワーク分析

表5 特徴語「出来る」「文章」「わかる」が含まれた回答文一覧

【出来る】	・文字数制限ができた。 ・ChatGPTのおかげでちゃんとした文章を作ることが出来ました。 ・文章をすぐに作ることが出来た。 ・調べる単語が多すぎてあまりうまく活用出来ませんでした。 ・ChatGPTが便利すぎて自分の頭で文章を作ることが出来なかったところです。 ・発音があまり上手く出来ず、上手に聞き取ってもらえなかったところがある。
【文章】	・文章の読み込み、間違っている点をしっかり教えてくれた。 ・ChatGPTのおかげでちゃんとした文章を作ることが出来ました。 ・文章をすぐに作ることが出来た。 ・ChatGPTが便利すぎて自分の頭で文章を作ることが出来なかったところです。 ・難しい文章になってしまった。
【わかる】	・表現がわかりやすくなった。 ・和訳してもらっただけでその後何をしたいかがわからず、行動に移せなかった。 ・どこを直せばいいかわかりにくかった。



That's cool! What do you like most about Hotaru's character design?

She is, so, she is hairstyle.



Nice! Do you like drawing her hairstyle the most?

Since head-up graphs, this is so-be-true.



Got it! You find drawing her head and hairstyle enjoyable. What other details do you focus on?

Please talk with me about casual conversation.

図3 ChatGPTとのスピーキングの練習

ChatGPTを言語学習アシスタントとして、和訳、単語・表現の確認、添削、スピーキングの練習、プレゼンテーションの準備等、個々の学習目的に合わせてChatGPTを活用していた。今回の調査において、ChatGPTを活用し自己主導型言語学習を行った受講生の数は少なかったものの、学習の個別化を支援する言語学習教材の一つとして、ChatGPTの活用法を授業内で紹介することは、日本の大学生にとって有益であると考えられる。

言語学習アシスタントとしてのChatGPTの満足度については、自己主導型学習においてChatGPTを活用していない学生が毎週半数以上いたため、結論づけることは難しい。しかしながら、学習日誌前半では、「満足していない」と回答する受講生が見受けられたが、後半になると、「とても満足している」の回答が増えている。

ることから、継続的に自己主導型学習を続ける中で、言語学習アシスタントとしてChatGPTを効果的に活用できるようになったのではないかと推測する。学習計画にはChatGPTを活用した学習を予定したもの、実際に活用していなかった受講生も見受けられた。上記については本調査で明らかにすることはできなかったため、今後、追跡調査を実施し、言語学習アシスタントとしてChatGPTを継続的に活用した・しなかったことについて、その行動の背景や要因を調査する必要があると考える。

ChatGPTの利点でもある対話型アプローチは、言語の練習にも役立つと言われている(Cai et al. 2023; 門田 2024)。しかしながら、本調査では、受講生はChatGPTと実際の会話のように英語でコミュニケーションを取っ

ていたことが見受けられるが、先行研究で提唱されているほどスピーキングの練習に適していなかったことがわかった。ChatGPT (GPT-4) のアプリでは、音声認識技術を使ったスマートアシスタントが利用できる。英語は4つの音声から1つ選択することができるものの、アメリカ英語、イギリス英語、インド英語などの英語のバラエティはなく、アメリカ英語のみの設定で、かつ、会話速度を変更することはできず、発話途中でChatGPTに会話を妨げられた例も見受けられた。よって、CEFR A1～B1レベルの英語学習者には会話の速度が速く、ChatGPTでは、効果的にスピーキングの練習を行うことが難しいと考えられる。現在、様々なAIスピーキングアプリが登場していることから、ELSAやSpeechCoach、Speakのようなスピーキングの練習に特化したアプリの方が、CEFR A1～B1レベルの英語学習者に適している可能性がある。

自己主導型言語学習におけるChatGPTの活用において、的確にプロンプトの指示を出すことができ、予想通りに文章を作成することができ、ChatGPTからの回答を理解することができるが、受講生の言語学習の肯定的な学習例として挙げた。その一方で、ChatGPTと意思疎通ができなかったこと、ChatGPTの回答後にさらなる学習や行動を実行できなかったこと、ChatGPTに依存し文が書けないと感じる等、受講生のChatGPTを活用した言語学習の否定的な意見として挙げた。Cai et al. (2023) が指摘するように、受講者はChatGPTの便利さが自らの創造性に悪影響を与えていると述べている。自己主導型学習では、教育者からの支援やピア学習者との相互作用が学びの発展に影響していることから、ChatGPTと効果的に意思疎通ができない場合の対処法、ChatGPTを活用した積極的な学びに関する議論、さらにはChatGPTを活用し創造性を高める方略等、毎回の学びを通して生じる問題や課題を授業内でふりかえりやディスカッション等で取り扱っていく必要がある。

5.2 研究の限界と今後の研究への示唆

自己主導型言語学習において、学習の主体は学習者であり、教員は受講生に必ずChatGPTを利用し英語学習をするよう直接的な指示を出すことはなかった。そのため、研究参加者の半分近くが個々の英語学習においてChatGPTを言語学習アシスタントとして活用しない結果となった。また、学習計画にはChatGPTを活用

した学習を予定したものの、実際に活用していなかった受講生も見受けられたため、今後、本調査に参加した学生を対象にインタビューを実施し、言語学習アシスタントとしてChatGPTを継続的に活用した・しなかったことについて、その行動の背景や要因を調査する必要がある。

データ収集において、週次アンケートは無記名で個人情報取得しない形で実施したため、研究参加者個人の5週間の学習を追跡することはできなかった。このことから、ChatGPTを活用した継続的な自己主導型言語学習に関する調査を行う際は、ChatGPTを学習教材として選定した学習者に焦点を当て、個人の学習を追跡する手法を検討する必要がある。

また、言語学習において、目標言語と母語を切り離して学習することは不可欠である。よって、研究参加者が英語と日本語を活用し、ChatGPTに指示を出すことはごく自然なことである。データ分析において、KH Coder 3では複数の言語を同時に処理することが難しく、共起ネットワーク分析で期待する結果を得ることができなかった。複数の言語分析が可能な分析法については、さらなる検討が必要である。複数言語の分析が可能となれば、生成AIを活用した言語学習におけるトランスランゲージングの研究に寄与できると考えられる。

6. おわりに

本論文では、自己主導型言語学習を行う日本の大学生を対象に、言語学習アシスタントとしてのChatGPTの実態、学習者がChatGPTに出した具体的なプロンプト、英語学習にChatGPTを活用することに関する認識について調査した。結果として、自己主導的に言語学習アシスタントとしてChatGPTを活用する学習者は多くなかったものの、受講生は和訳、単語・表現の確認、添削、スピーキング等の言語の練習等、個々の学習目的に合わせてChatGPTを活用していた。また、本調査の研究対象者にはChatGPTとのスピーキングの練習は適していなかったことがわかった。最後に、自己主導型言語学習においては、教育者からの支援やピア学習者との相互作用が、学習の深化に寄与していることから、今回のような自己主導型言語学習では、学習者の学びの過程でうまくいった点・うまくいかなかった点をふりかえりやグループディスカッションの題材とし

て取り扱い、足場掛けをすることがさらなる学習支援に必要である。

付 記

本研究は淑徳大学研究倫理審査委員会の承認（申請番号2024-101）を得たうえで実施をしている。また、本研究は淑徳大学教育改革推進事業「生成AIを活用した教育手法の開発及び組織的活用に向けた試み」の一環として実施し、その研究成果を公開している。

参考文献

- 1) 門田修平. (2024). AIフル活用! 英語発信力トレーニング, コスモピア.
- 2) 杉原亨, 今村有里, & 荒木俊博. (2023). 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年報/淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会 編, 10, 37-57.
- 3) 竹中徹, 齊藤鉄也, 佐原太郎, & 永井恵一. (2024). AI活用による学部教育の新地平. 淑徳大学教育学部・経営学部・地域創生学部研究年報, 7, 221-240.
- 4) 田中博之. (2024). 生成AIを生徒が探究的な学習において活用する学習方法に関する一考察. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 34, 33-44.
- 5) 樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版.
- 6) 布施諒一, & 林浩一. (2023). 対話型生成AIを活用したTOEIC試験対策の一手法. 情報教育シンポジウム論文集, 2023, 210-214.
- 7) 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, (2024年8月25日アクセス).
- 8) Cai, Q., Lin, Y., & Yu, Z. (2023). Factors influencing learner attitudes towards ChatGPT-assisted language learning in higher education. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-15.
- 9) Curry, N., Lyon, P., & Mynard J. (Eds.), (2023). *Promoting learning on language learning: Lessons from a university setting*. Multilingual Matters.
- 10) Curry, N., Mynard, J., Noguchi, J., & Watkins, S. (2017). Evaluating a self-directed language learning course in a Japanese university. *International Journal of Self-Directed Learning*, 14(1), 37-57.
- 11) Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- 12) Imamura, Y., & Wongsarnpigoon, I. (2023). Promoting reflective dialogue through introductory self-directed learning courses. In N. Curry, P. Lyon, & J. Mynard (Eds.), *Promoting learning on language learning: Lessons from a university setting* (pp. 253-271). Multilingual Matters.
- 13) Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>
- 14) Li, B., Bonk, C. J., Wang, C., & Kou, X. (2024). Reconceptualizing self-directed learning in the era of generative AI: An exploratory analysis of language learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1-17.
- 15) Mynard, J., & Stevenson, R. (2017). Promoting Learner Autonomy and Self-Directed Learning: The Evolution of a SALC Curriculum. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 169-182.
- 16) Mynard, J. (2023). Promoting reflection on language learning: a brief summary of the literature. In N. Curry, P. Lyon, & J. Mynard (Eds.), *Promoting learning on language learning: Lessons from a university setting* (pp. 253-271). Multilingual Matters.
- 17) Pogo/gmoriki (2024). ChatGPT/生成AIへの対応を表明した国内の大学一覧. Note, <https://note.com/pogohopper8/n/n3126b312f209>, (2024年8月20日アクセス)
- 18) Slamet, J. (2024). Potential of ChatGPT as a digital language learning assistant: EFL teachers' and students' perceptions. *Discover Artificial Intelligence*, 4(1), 46. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00143-2>
- 19) UNESCO. (2023a). *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, (2024年8月25日アクセス)
- 20) UNESCO. (2023b). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>, (2024年8月25日アクセス)

Investigating the Effectiveness of ChatGPT as a Language Learning Assistant

Yuri IMAMURA

日本の大学における学生参画の現状と 質保証に資するための要素の検討 — インタビュー調査及び全国大学調査から —

淑徳大学学長室 課長 荒木 俊 博

キーワード：学生参画、内部質保証、質保証

要 約

本研究は、日本の大学における内部質保証や学修者本位の教育に資する学生参画活動の実態や工夫について複数の大学へのインタビュー調査と全国大学調査を基に分析したものである。検証の結果、学生参画活動は内部質保証の質向上と学修者本位の教育推進に重要な役割を果たしていると考えられる。また各調査で明らかになった各大学の学生参画活動の現状や課題等から学生参画活動の質を高めるための要素やモデルについて検討を行った。

I. 問題設定

我が国の大学は教育の質を保証するため様々な制度や仕組みがある。この質保証システムの制度・仕組みとして挙げられるのは、教育研究等の最低限の基準である大学設置基準、設置認可審査、設置計画履行状況等調査、大学が行う内部質保証、認証評価（第三者評価）、社会への情報公表が挙げられる。

設置認可審査や設置計画履行状況等調査は文部科学省が主体となって実施するものであるが、大学が主体となる質保証の制度や仕組みは内部質保証システムにより、常に教育研究活動に対して自らが点検・評価や改善を行い、情報公表によって透明性を確保し、認証評価（第三者評価）を七年に一回受審することによって質の保証を行っている。大学が主体である以上、その方法は各大学の組織や文化・風土に応じて様々であるが、3つの認証評価機関の認証評価結果から内部質保証モデルの検討をした山咲・荒木（2022）は「第3期認証評価からは内部質保証を重視した評価を行っているが、設置形態や受審認証評価機関問わず、内部質保証システムやその機能として多くの大学が「自己点検・評価」を含めている」と述べており、内部質保証については共通の方向性はあると考えられる。

さて、認証評価機関の1つである公益財団法人大学基準協会は、内部質保証や教育課程の点検・評価及び

改善に学生の参画を求めており、いわゆる学生の声を活かした内部質保証システムの構築を求めている（大学基準協会 2023）。学生は大学の重要なステークホルダーの1つであるのと、我が国の大学の学士課程教育は、学位を与える課程（以下、「学位プログラム」）が、学生が必要な資質・能力を身に付ける観点から最適化されているかという「学修者目線」で教育を捉え直し、「学修者自らが学んで身に付けたことを社会に説明し納得が得られる体系的な内容となるよう構成する」（中央教育審議会 2018）ことを求められていることから学生の声を内部質保証や教育課程の点検・評価等に活かすことは、学修者本位の教育に資することにもつながると考えられる。さて、学生が大学の諸活動に参加する活動は、内部質保証や教育課程の点検・評価だけに限ったものではなく、学生FD、ピアサポート、ワークスタディなど多岐にわたる物であり、それらの知見が既に多く公表されている。また我が国の私立大学では2023年度（令和5年度）の私立大学等改革総合支援事業タイプ1の結果によると設問10に学生の参画促進がある。（図1）

2023年度私立大学等改革総合支援事業の設問10において学生参画活動のA及びBのいずれも実施しているのは申請496大学のうち、292大学（59%）もが実施していると回答しており、一定数の大学では学生参画活動が行われていると言え、広義で学生参画活動をとらえ

大学等の教育研究活動への学生の参画を促す仕組みとして、以下の活動を行っていますか。

ア 教育プログラム設計、大学運営や自己点検評価の過程において学生の意見を聴取するなど、学生が大学等の意思決定に参画する機会を設けている。

イ 学生をTA・SAなどの教育サポートスタッフとして活用するため、その業務内容や大学等の教育研究における役割等を明文化するとともに、研修やマニュアルの整備等を行っている。

1 ア・イいずれも実施している。

1点

2 実施していない。

0点

図1 2023年度私立大学等改革総合支援事業タイプ1 設問10

出典：文部科学省（2023）

るのであれば、学生参画活動は一定の広がりがあると考えられる。

学生参画活動と内部質保証や教育課程の点検・評価に関する先行研究としてそのものを取り扱った研究が少なく自己点検・評価活動への学生参画事例として、創価大学の事例（鈴木 2022）（西浦 2022）や諸外国の事例として田中（2023）があり、また山田（2021）による質的調査と事例検討による学生参加による質保証を論じたものがある。また海外の調査報告として日本高等教育評価機構（2024）による、海外の高等教育の質保証へのステークホルダー（特に学生）参画に関する調査研究があり、学生参画の制度や課題、ティップスに関して明らかにしている。また立命館アジア太平洋大学の高校生や在校生の特命副学長¹やサミットメンバー、北海道医療大学の学生キャンパス副学長²及び東北大学の学生評議員³といった事例も見受けられる。このように内部質保証に関する学生参画の先行研究は海外の事例、大学単独の事例や理論等の先行研究があるが、我が国の内部質保証や教育課程の点検・評価の学生参画の実態や成果・効果については十分に把握できているとはいえず、さらに私立大学等改革総合支援事業の結果から全国の多くの私立大学で学生参画が行われていることがわかっていても実態は不明瞭なままである。そこで本研究では以下をリサーチクエストン（以下、「RQ」）とし、インタビュー調査及び全国の大学に行った量的調査から内部質保証に資する学生参画活動について検討を行う。

RQ① 内部質保証への学生参画はどのように行われ、どのような課題があるのか？

RQ② 学生参画活動はどのように活用され、質保証に資する為の学生参画活動の要素とは何か

Ⅱ. 調査概要・方法

本研究で行った調査は、内部質保証に資する為の「学生の参画」についての諸条件・手法・成果を明らかにし、大学が求められている内部質保証の実質化及び充実化への示唆を得ることを目的として2つの調査を行った。調査①として2023年12月～2月に複数の大学に行ったインタビュー調査、調査②として2024年3月⁴に全国の大学へ郵送にて依頼し、WEBでの回答を依頼した「内部質保証の有効性を高める為の学生参画に関する全国調査」の2つである。

調査①のインタビュー調査は機縁法にて3大学（小規模公立、小規模私立、中規模私立）の調査協力者に同意を得たうえで、学生参画活動の目的、概要、参加学生、活動の活用に関して半構造化インタビューを実施した。このインタビュー調査の主な質問項目は「1. 学生参画活動の内容、きっかけ及び目的について」「2. 学生参画活動の概要と実施について」「3. 参加する学生について」「4. 学生参画活動の活用について」である。なお、本項ではRQに関連する設問のインタビュー結果のみとりあげることにする。調査②については、「学生の活用や参加についての取組」を全大学、さらに学生参画活動をしていると回答した大学に対しては「学生参画活動の概要、内部質保証や学修者本位の教育への影響、課題や工夫、参加型評価の取組について」の設問を設定した。なお、調査②の全国の大学調査は165大学から回答があった。（表1）

Ⅲ. 研究①学生参画活動に関する大学へのインタビュー結果

1. 学生参画活動の概要

本章では学生参画に関するインタビューの結果につ

表1 学生参画調査回答大学

	4,000人未満	4,000人以上～ 8,000人未満	8,000人以上	総計
国立	9	14	6	29
公立	26	3	0	29
私立	71	18	18	107
総計	106	35	24	165

いて述べる。今回インタビューした大学の学生参画の概要は表2に示すとおりである。

A大学では、学生参画活動は学内への諸問題への対応として学生と大学側が参加する会議体が設け議論することを開学当初からやっており、大学の大きな変化に対して学生の声を聞いていないことから活動の発端となっている。この会議体は経営側として理事も参加しており、会議体で検討されたことは教授会を含め、各会議へ落とされることとなっている。次にB大学は、カリキュラムコンサルティングに学生が参加している事例である。授業アンケートや学修等行動調査などを実施している大学は多く、成績もGPAなどで数値的に把握は可能であるが、4年間教育を受けた学生に対してどのように意見を持っているのかを学部単位カリキュラムが良かった点、改善が必要な点を出しているものである。この結果を踏まえて、大学や学部はカリキュラムについて検討を行うこととなっており、学生はその組織（学部）の25-50%に参加してもらうことを大学として依頼している。C大学は大学側がカリキュラムアセスメントをしたものを学生がチェックすることや自己点検・評価に学生が加わっている事例であり、学生との意見交換の場にもなってい

る。いずれの大学も大学の課題解決、いわゆる大学の運営やアセスメントや自己点検・評価に学生が参加している大学である。

次に3大学のインタビュー結果をもとに学生参画活動のプロセスについて記載したのが図2～図4である。

A大学は大学の諸課題に対して学生が参画する会議を設けているが、会議は年に1回ではなく複数回実施される。この会議は学生が課題を会議にそのまま出すのではなく、担当の教職員や各部署が事前に綿密に確認調整などを行っており、またこの会議では学生からの提案を示すプロセス（図2）であるが、大学側から学生に対して聞きたいことがある場合は大学側から会議に起案することもある。この会議の議事録は学内のポータルに公開がされ、学生は議事録を閲覧することも可能となっている。ここの活動に参加している学生は学生自治会や先輩から誘われた学生などが多く、大学全体として学生が参加してみるという風土が根付いている。B大学は大学の教育関連のセンターがカリキュラムコンサルティングに関する企画を行い、各学部学科に依頼、学部学科が主体として実施しているものである。（図3）卒業する学生がカリキュラムコン

表2 インタビュー先大学 学生参画の概要

大学	設置形態	規模	実施概要	学生参画活動	実施レベル
A大学	私立	中規模	学内の諸問題への対応	・開学当初から実施、大学として意思決定ではないが課題解決のために学生による参画で諸課題を実施	大学
B大学	公立	小規模	カリキュラムコンサルティング	・学生アンケートだけではニーズを聞くところがない ・データだけではバイアスがあり、潜在的にどういふ声があるのかを聞く	学科
C大学	私立	小規模	学生参画の自己点検・評価、カリキュラムアセスメント	・カリキュラムのアセスメントとしてコロナ禍前から実施（明確な実施理由は不明） ・全学と学科別でそれぞれ学生参画活動がある ・活動には課題解決の側面もある	大学 学科

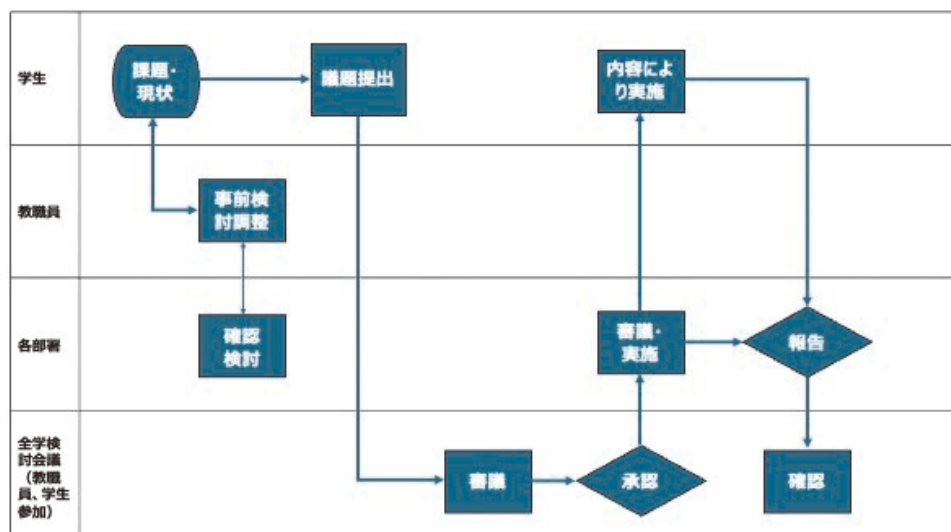


図2 A大学学生参画活動のプロセス

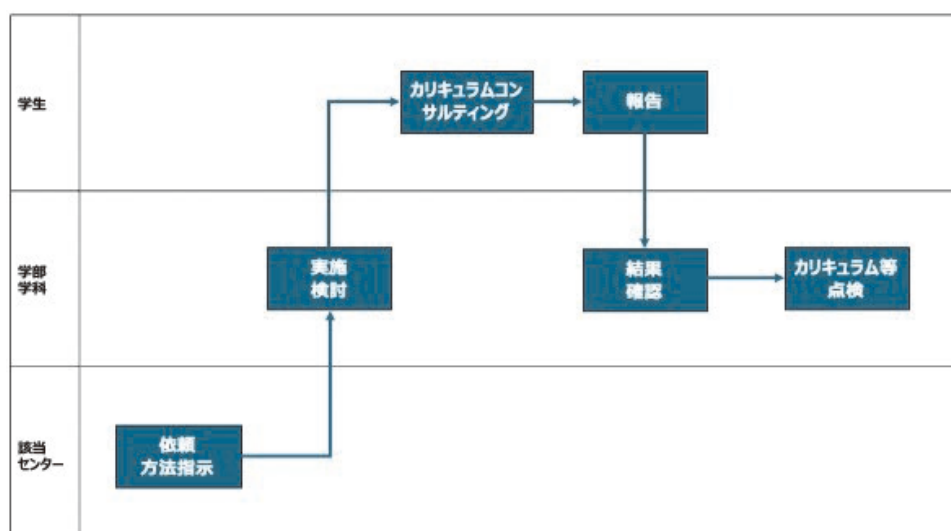


図3 B大学学生参画活動のプロセス

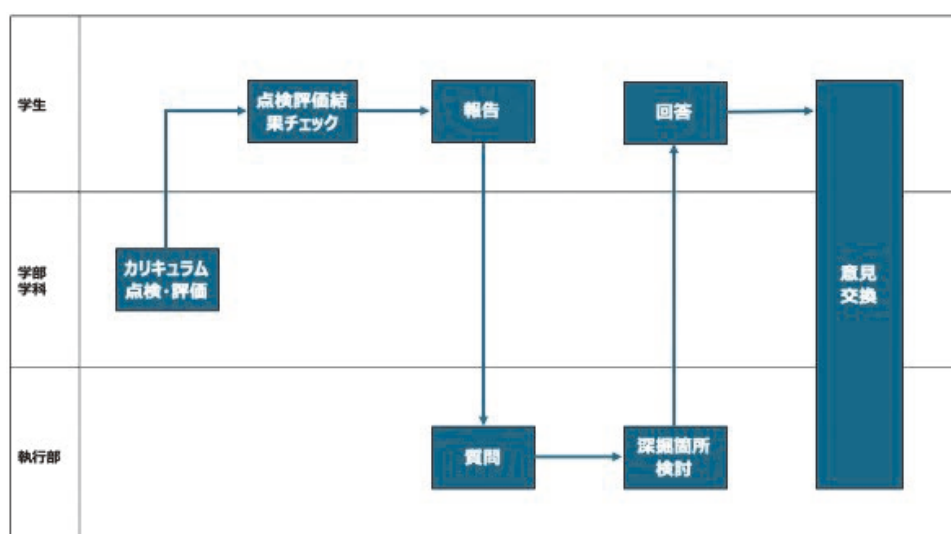


図4 C大学学生参画活動のプロセス

サルティングをしたあとに学部学科はその結果を確認し、カリキュラム等の点検を行うこととなっている。前述のようにB大学は各学部学科の一定割合以上の学生に参加を求めていることは大きな特徴であるが、それだけの学生を集めて実施をすることの難しさがある。

C大学もカリキュラムコンサルティングに関わる学生参画活動であるが、流れがB大学とは異なる。先に学部学科がカリキュラムアセスメント（点検・評価）をした後に学生がその結果を確認するプロセス（図4）であり、さらに学生から質問や深掘りがなされ、最後に大学全体で活動に関わった学生と意見交換する場が設けられている。なお、最初は学部学科で行い、最後は大学全体として学長も関与するプロセスであり、学長室が関わっている取組である。参加学生は自治会から最初は参加していたが、勉強に関しては勤勉ではあるとは限らず、参加の学生に多様性が出るように学部学科から選出や成績がよい学生に参加してもらう場合など様々な工夫をしている。

2. 学生参画の質を高めるための工夫や課題

次にインタビューから3大学から出された学生参画活動の質を高めるための工夫や課題について検討をする。インタビューでは学生参画活動の課題や質を高めるための工夫について聞いた。この発言データを分析データとして、工夫や課題について意味があると思われる文節を抽出、工夫には大学側の工夫と学生への工夫でコーディングを行い、整理した結果が表3である。

また学生参画活動の工夫や課題について代表的な発言例は以下である。

〈工夫〉

この学生の参加活動をすることで自分が成長できているっていうふうに成長実感をあげてあげることに。(A大学)

理解統一のための研修会に学生さんに参加してもらって、あの共通力の理解をなるべく得られるように。(A大学)

自分の学科のところに、あの所属の教員が近くによるとやっぱりづらい部分があるんで。もう基本はもう入らないように。(B大学)

なんかその改善した結果だったり、まあこういうところを改善していると思いますっていうのを、まあ、学生さんにお伝えすることのその学生さんがもっと建設的な意見を出すとか、本当こういう学生さん各に積極的に取り組んでもらうためには一ついるんじゃないかなと思います。(B大学)

〈課題〉

(学生からの提案も) お金の兼ね合いですぐ実現できないことがある。(A大学)

毎年、その学生の代も変わるので結局じゃあ取り

表3 学生参画活動の工夫及び課題

工夫	大学側の工夫	・学生への参画活動（カリキュラムコンサルティング）のフィードバックとして改善していることを伝える。 ・学生の意見をどこの委員会に出すのか、どこにパスを出すのかといったところを明確化する。 ・学生の意見からの結果の改善についてどこまでできるのか、代表的なところはオープンにしていく必要がある。 ・学生の成長実感に繋げてあげること。 ・多様性を踏まえた学生の参画が必要である。 ・カリキュラム・機関レベルの時に、感触が得られるのは授業レベルのため、内容の工夫が必要。 ・議事録等を学生へ公開。
	学生への工夫	・学生参画は内部質保証だと教員や職員は理解しているけど、学生は難しい。そのため教育のための質保証研修会など、共通の理解を得るための取組を実施（また役割の期待などの理解も必要）。 ・多様性をふまえた学生の参画を促す、あるいは選出する。
課題		・短期的な効果は学生に反映させやすいが、カリキュラム改変などは難しい。 ・継続性として数カ年の計画を立てても、翌年実施をする学生が変われば、行う意義や意味の理解が得られにくい。 ・予算や経営的な側面から提案が難しい。

組みの継続性をどう維持するかって。～中略～結構極論なんですけど、例えば数代前はこんなことやろうって言ったのを逆にひっくり返ることもあるわけです。(A大学)

カリキュラムそのものは、該当学生には関係ない、また評価者としての学生を育てるというのが難しい (C大学)

学生参画活動の工夫は、大学側としては学生参画の活動（結果）がどこの委員会等で議論がなされて、どのように改善がなされていくのかを明らかにすることが重要であり、改善結果も学生にきちんと開示していくことが不可欠である。またカリキュラムアセスメントの成果としてカリキュラムが改変されても、意見を出した学生にとっては改変カリキュラムが適用されるわけではなくメリットがあまり感じられないものになってしまう可能性があり、伝え方などの内容の工夫が必要である。学生への工夫は、内部質保証やカリキュラムなど大学（教職員）と共通理解を図るための取組（研修）などが必要であるにふまえ、学生の多様性の確保が大きな課題である。例えば成績上位層ばかりの学生が参画しても、成績が下位層や中位層の学生の意見は反映することができず、自治会の学生だけが参加

しても意見に偏る可能性があることが大学は留意しなければならない。

課題は、工夫とも繋がる学生参画の動機にも関連する参加した学生への効果などがある。成果が中期的にでるものではなく、短期的にでる物も含めていく必要がある。また学生参画活動の継続性が大きな課題であろう。毎年学生参画活動に関わる学生が変わる場合、数カ年の計画を立てても翌年度の学生にとっては先代が立てた計画は他人事であり、その計画を行う意義や意味の理解が得られにくい。そのため、学生が大学の改善のために中期的な計画を立てるときは大学側が工夫をしなければならないと考えられる。

IV. 研究②内部質保証の有効性を高める為の学生参画に関する全国調査結果

1. 回答大学の概要

本章では学生参画に関する全国調査の結果について、全体を見ていく。まず学生の活用や参加についての取組について回答大学の全体の状況について確認をする。この設問は山田（2021）の学生参画のレベルの「情報源、補助、協同、主導」に合わせ、それぞれの具体的な項目を設定し、調査回答大学全てから回答を得ている。なお、一部の学部学科でも実施している場

表4 学生参画の実施状況について

	国立	公立	私立	計
授業アンケートを実施している	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
学生の学修もしくは生活の実態を把握する学生調査を実施する	96.6%	75.9%	90.7%	89.1%
大学全体の教育改善に資することを目的とした学生へのヒアリングする	55.2%	13.8%	36.4%	35.8%
授業の点検・評価の為に学生にヒアリングする	20.7%	17.2%	19.6%	19.4%
授業の点検・評価に授業担当教員と学生が協同して行う	6.9%	0.0%	2.8%	3.0%
学位プログラム（教育課程）の自己点検・評価へ学生が参加する	20.7%	10.3%	3.7%	7.9%
カリキュラム作成・変更時に学生が参加する	20.7%	0.0%	2.8%	5.5%
自己点検・評価をする際に学生が意見を述べる	17.2%	3.4%	1.9%	4.8%
大学の運営に関する会議に学生が参画し、意見や要望を述べる	13.8%	0.0%	6.5%	6.7%
学生発案型科目を実施する	10.3%	0.0%	1.9%	3.0%

合は実施として回答することを依頼しており、その結果が表4である。

回答大学のうち、全ての大学で授業アンケートが実施されており、学生の学修もしくは生活の実態を把握する学生調査は、89.1%の大学で実施されている。このことから学生への調査は殆どの大学で実施していることが確認できる。一方、大学全体の教育改善に資することを目的とした学生へのヒアリングは35.8%の大学で行われ、点検・評価については授業の点検・評価に学生がヒアリングするのは19.4%の学生が参加している。その他の活動は実施率が低く、特に「学生発案型科目を実施する」や「授業の点検・評価に授業担当教員と学生が協同して行う」は、約3%の大学のみで実施されている。このことから回答大学全体の割合として、学生から調査やヒアリングから情報を得ることを実施していることが多いが、一緒に点検・評価を行うといった学生との協同などの取組は少ないことがわかる。

次に調査において「内部質保証活動へ学生の参画活動を実施しているか」⁵で実施していると回答した大学35大学（21.21%）の結果から学生参画活動の実態について確認する。まず学生参画活動を実施している大学の設置形態及び大学の規模における割合を表5に示す。

今回の回答大学で内部質保証活動に学生が参画しているのは全体で約21%であり、特に国立大学が実施している割合が高い傾向がある。また大学の収容定員で

の規模から見ると私立大学においては4,000人未満の小規模大学で他の規模より実施割合が高かった。次に各大学はどこで学生がどのように学生参画活動が行われているのかを把握するため、学生の内部質保証の参画について、「①内部質保証への参加、②大学全体の自己点検・評価への参加、③カリキュラムの点検・評価への参加について」に対して学生の参画度合いとして「i) 学生から情報提供をしてもらう、ii) 学生と一緒に点検・評価を行う、iii) 学生と一緒に改善案の策定・実施を行う」について実施されている状況についての複数回答の結果が表6である。

学生参画活動は、内部質保証や自己点検・評価などどの活動であっても学生からの情報提供をってもらう割合が他と比べると高い。またカリキュラムの点検・評価への参加は学生と一緒に点検・評価を行うことや一緒に改善案の策定を行うといったことも行われている。このことから学生参画活動はカリキュラムに対して多く行われており、また情報提供といった側面もある。次に大学はどのように学生参画活動の学生を選出しているのか、その結果が表7の選出方法である。

約40%の大学は学生参画活動の学生が各学部学科からの代表であり、次いで多いのは推薦としていた。推薦については、自薦他薦をつけず回答があり、その他と同じ20%であった。次に大学の学生参画活動はどのぐらいの人数規模で実施しているのだろうか。調査では学生参画活動に関わる人数を実数・自由記述で回答をした結果を図5のように箱ひげ図にした。

表5 学生参画活動実施大学数

	4,000人未満	4,000人以上～ 8,000人未満	8,000人以上	合計
国立	44.44%	35.71%	50.00%	41.38%
公立	7.69%	0.00%	0.00%	6.90%
私立	23.94%	11.11%	11.11%	19.63%
合計	21.70%	20.00%	20.83%	21.21%

表6 学生参画した組織及び参画レベル

	i) 学生から情報提供をしてもらう	ii) 学生と一緒に点検・評価を行う	iii) 学生と一緒に改善案の策定・実施を行う
①内部質保証への参加	17.41%	5.71%	2.86%
②大学全体の自己点検・評価への参加	17.14%	0.00%	2.86%
③カリキュラムの点検・評価への参加	31.43%	22.86%	11.43%

表7 学生参画活動の学生選出方法

	度数	確率 (%)	有効度数	有効確率	累積確率
公募	3	8.57	3	8.57	8.57
推薦	7	20.00	7	20.00	80.00
各学部学科からの代表	15	42.86	15	42.86	51.43
アドミッションスタッフなど他の活動をしている学生から選出	3	8.57	3	8.57	60.00
その他	7	20.00	7	20.00	100.00
合計	35	100	35	100	

図5の結果として調査回答大学で学生参画活動を実施している大学の学生の人数は、Q1は8人、中央値は10人、Q3は17人、最大値は50人であった。最大値の大学はカリキュラムコンサルティングを実施している大学であり、多くの学生が活動に参加していることから非常に多くなっている。

さて学生参画活動といっても、学生が主体的に行うのか、それとも大学側として教職員が中心に行うといった大学によって学生の参画の度合いが異なることが考えられる。そこで本調査では、学生の参画度合いを設問に設けた。その結果が表8であり、半数以上は教職員が中心となる活動に学生が関わるものが多く、次に教職員と学生が同じぐらい関わっているのが約34%である。

このことから学生参画活動は学生が自主的に行う活動に取り組むあるいは実施している大学は少なく、大学側が設定した活動の場に学生が参加することが多いと考えられる。なお、学生参画活動は先述のように私立大学では私立大学等改革総合支援事業タイプ1の設問

の一部になっていること、大学基準協会でも問われていることから、学生参画活動の仕組みや実施に関するエビデンスが不可欠である。そこで大学側に学生参画活動の規定について聞いた結果が表9である。

表9をみると各大学は、半数は何かしらの規程や指針・マニュアルを整備しているが、規定していないと回答した大学は16大学であり、うち12大学は私立大学であり、学生参画活動をしていても規定をしている大学がさほど多くないことがわかる。

では学生参画活動は大学の内部質保証や学修者本位の教育に対して効果はあるのだろうか。次に学生参画活動は内部質保証や学修者本位の教育に寄与したのかを示したのが表10及び表11である。

学生参画活動については内部質保証及び学修者本位の教育に対しては質の向上やいい影響はあった傾向があるが、内部質保証の質の向上については肯定的な回答が多いとはいえ、まあまあ高まったが約74.3%であり、高まったが少ないことには留意が必要である。一方、学修者本位の教育についてはいい影響があったが

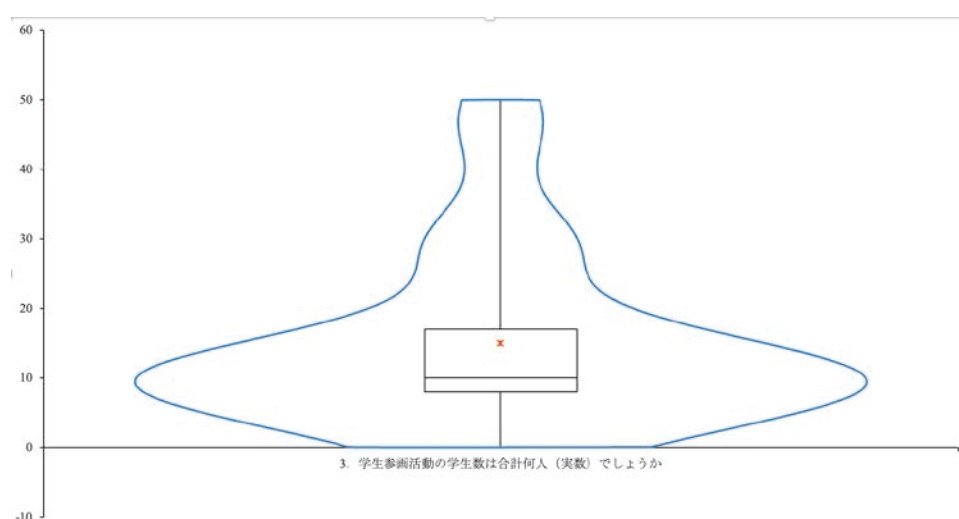


図5 学生参画活動に関わる人数

表8 学生参画活動の学生の参画度合い

出現値	度数	確率 (%)	有効度数	有効確率	累積確率
教職員が中心	19	54.29	19	54.29	100.00
学生が中心	4	11.43	4	11.43	11.43
教職員、学生が同じぐらい関与	12	34.29	12	34.29	45.71
合計	35	100	35	100	

表9 学生参画活動はどのように規定していますか

出現値	度数	確率 (%)	有効度数	有効確率	累積確率
学生参画に関する規程がある	6	17.14	6	17.14	28.57
既存の内部質保証の規程に学生参画を規定している	6	17.14	6	17.14	91.43
運用指針やマニュアルを規定している	4	11.43	4	11.43	11.43
規定していない	16	45.71	16	45.71	74.29
その他	3	8.57	3	8.57	100.00
合計	35	100	35	100	

表10 学生参画によって、内部質保証の質は向上しましたか

出現値	度数	確率 (%)	有効度数	有効確率	累積確率
高まった	6	17.14	6	17.14	100.00
まあまあ高まった	26	74.29	26	74.29	82.86
あまり高まっていない	3	8.57	3	8.57	8.57
高まっていない	0	0.00	0	0.00	0.00
合計	35	100	35	100	

表11 学生参画によって、学修者本位の教育への転換に影響があったと思いますか

出現値	度数	確率 (%)	有効度数	有効確率	累積確率
いい影響があった	30	85.71	30	85.71	100.00
影響がなかった	5	14.29	5	14.29	14.29
良くない影響があった	0	0.00	0	0.00	0.00
合計	35	100	35	100	

約85.6%であり、学生参画活動が学修者本位の教育に資する効果が高いと大学側が考えていることが読み取れる。

次に学生参画活動の副次的な効果について、大学側は感じていることについて確認するため、インタビュー調査からいくつか選択肢を策定し、複数回答可で回答した結果が図6である。

学生参画活動の効果として教職員とコミュニケーションする機会が増えたが最も多く65.71%である。次に多いのは大学に対する帰属意識であった。この結果として結果について聞いているものであり、学生参

画活動がどのようにこれらの成果に作用しているのか、短期的な効果か中期的な効果かはさらに調査と検討が必要である。そこで本調査の結果から各設問同士の関係について見ていく。それぞれの設問の相関は表12のとおりである。

各設問の相関について $p < .01$ で有意であったものは、内部質保証委員会への参加（学生が点検・評価を行う）とカリキュラムの点検・評価（学生と一緒に改善案の策定・実施を行う）、カリキュラムの点検・評価と学生参画によって内部質保証の質の向上や学生の学びのモチベーションの向上、内部質保証の質の向上

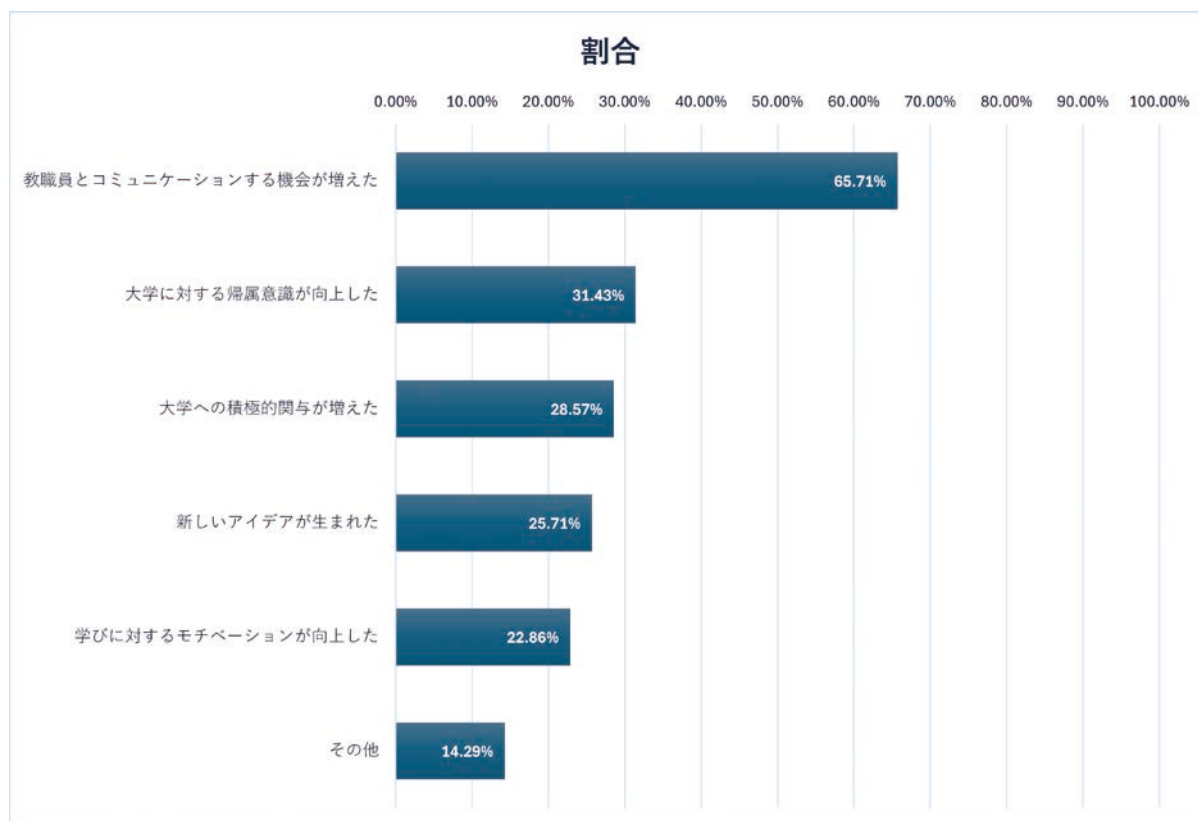


図6 学生参画活動の効果

と学生から新しいアイデアが生まれたのである。このことから内部質保証活動に関する学生参画を行なっている大学はカリキュラムへの点検・評価活動にも学生が関わる人が多い傾向にある。また内部質保証の向上については、カリキュラムの点検・評価活動の中で学生と一緒に点検・評価をするだけでなく、教育改善の策定や実施まで関わることで内部質保証活動と関連性があることが考えられる。次に学生参画活動によって内部質保証の質は向上したのか、学修者本位の教育には資したのかを確認するため、それぞれを目的変数として多変量解析を行ったが変数を追加あるいは減らしても有用な回帰式が成立しなかった。

また調査において、学生参画活動の「問題や課題」「学生のどのような知識や能力が必要か」「質を高める工夫」について自由記述について回答いただいた結果を記す。本設問の自由記述は回答した大学があまり多くはないこと、全ての大学が全ての自由記述に回答していないことから、テキストマイニングをする量がないと判断し、自由記述内容をカテゴリー分け、さらに重複の内容は統一して整理を行った。(表13)

学生参画活動の問題や課題として、まず学生参画の内容やアウトプットが挙げられる。学生からの意見を

出してもらっても、事実誤認なども含め、それがそのまま参考にならないというケースをあげる大学が複数見られた。学生参画活動に参加する学生については推薦などが多いが、広く学生の意見を集約できているかなど、インタビュー調査と同様に多様な学生からの意見集約や、改善サイクルに組み込めていない、継承性などの課題などがあった。また学生参画活動に必要な知識・スキル等は、大学に関する知識、特に3つの方針や内部質保証に関する知識、コミュニケーション能力以外に広い交友関係や多様な経験をあげる大学もある。これは多様な学生の確保と合わせて、幅広い意見を大学が必要としているためであろう。最後に学生参画活動の質を高める工夫であるが、学生選抜以外にも情報提供の方法や当日のファシリテーションがあった。

V. 学生参画活動の要素及びモデル

これまでの調査①のインタビュー調査及び調査②の全国大学調査を踏まえて、学生参画活動の質保証に資する流れと要素について、モデル化を行った。(図7)

学生参画活動はシンプルな活動であれば、募集、活動、報告・公表で構成されている。しかし、学生参画

表12 各設問の相関関係

	1. 学生の内部質保証への参画について「内部質保証委員会への参加」学生から情報提供をしてもらう	1. 学生の内部質保証への参画について「内部質保証委員会への参加」学生が一緒に点検・評価を行う	1. 学生の内部質保証への参画について「内部質保証委員会への参加」学生が一緒に改善案の策定・実施を行う	1. 学生の内部質保証への参画について「大学全体の自己点検・評価」学生から情報提供をもらう	1. 学生の内部質保証への参画について「大学全体の自己点検・評価」学生が一緒に点検・評価を行う	1. 学生の内部質保証への参画について「大学全体の自己点検・評価」学生が一緒に改善案の策定・実施を行う	1. 学生の内部質保証への参画について「カリキュラムの点検・評価」学生から情報提供をもらう	1. 学生の内部質保証への参画について「カリキュラムの点検・評価」学生が一緒に点検・評価を行う	1. 学生の内部質保証への参画について「カリキュラムの点検・評価」学生が一緒に改善案の策定・実施を行う	3. 学生参画活動の学生数は合計何人（実数）でしようか	6. 学生参画によって、内部質保証の質は向上しましたか	7. 学生参画によって、学修者本位の教育への転換に影響があったと思いますか	8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。[新しいアイデアが生まれた]	8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。教職員とコミュニケーションする機会が増えた	8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。大学に対する帰属意識が向上した	8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。大学への積極的関与が増えた	8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。（学びに対するモチベーションが向上した）
1. 学生の内部質保証への参画について「内部質保証委員会への参加」学生から情報提供をもらう	1.000																
1. 学生の内部質保証への参画について「内部質保証委員会への参加」学生が一緒に点検・評価を行う	.215	1.000															
1. 学生の内部質保証への参画について「内部質保証委員会への参加」学生が一緒に改善案の策定・実施を行う	.377*	-.042	1.000														
1. 学生の内部質保証への参画について「大学全体の自己点検・評価」学生から情報提供をもらう	-.006	-.112	-.078	1.000													
1. 学生の内部質保証への参画について「大学全体の自己点検・評価」学生が一緒に点検・評価を行う	.000	.000	.000	.000	.000												
1. 学生の内部質保証への参画について「大学全体の自己点検・評価」学生が一緒に改善案の策定・実施を行う	-.078	-.042	-.029	.377*	.000	1.000											
1. 学生の内部質保証への参画について「カリキュラムの点検・評価」学生から情報提供をもらう	.019	.098	-.116	.182	.000	-.116	1.000										
1. 学生の内部質保証への参画について「カリキュラムの点検・評価」学生が一緒に点検・評価を行う	-.067	.452**	-.093	-.248	.000	-.093	-.075	1.000									
1. 学生の内部質保証への参画について「カリキュラムの点検・評価」学生が一緒に改善案の策定・実施を行う	-.163	-.088	-.062	-.163	.000	-.062	-.050	.232	1.000								
3. 学生参画活動の学生数は合計何人（実数）でしようか	-.226	-.119	.070	.271	.000	.208	.012	.067	.175	1.000							
6. 学生参画によって、内部質保証の質は向上しましたか	-.078	.204	-.029	-.230	.000	-.029	.253	.315+	.477**	.125	1.000						
7. 学生参画によって、学修者本位の教育への転換に影響があったと思いますか	-.031	.101	.070	-.031	.000	.070	-.075	.028	.147	.006	.233	1.000					
8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。[新しいアイデアが生まれた]	-.094	.137	-.101	-.268	.000	-.101	.306+	.147	.405*	-.147	.553**	.240	1.000				
8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。教職員とコミュニケーションする機会が増えた	.009	.178	.124	.009	.000	.124	.230	.250	.070	.174	.244	.049	.012	1.000			
8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。大学に対する帰属意識が向上した	-.145	-.167	-.116	-.145	.000	-.116	-.193	.071	.144	.026	-.116	.101	.165	-.159	1.000		
8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。大学への積極的関与が増えた	.216	.117	.271	-.120	.000	-.108	-.019	-.043	.369*	.012	.398*	.258	.207	.057	.117	1.000	
8. 学生参画によって学生にはどのような影響があったか。（学びに対するモチベーションが向上した）	-.248	-.134	-.093	.113	.000	-.093	.071	.028	.446**	-.136	.179	.222	.302+	.106	.364*	.258	1.000

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$ 「学生参画によって、内部質保証の質は向上しましたか」高まったを「4」、まあまあ高まった「3」、あまり高まっていない「2」、高まっていない「1」とした
「学生参画によって、学修者本位の教育への転換に影響があったか」と思いますか「3」、影響がなかった「2」、良くない影響があった「1」とした

表13 学生参画活動の問題や課題、学生の知識や能力、質を高める工夫

区分	カテゴリー	内容
問題や課題	学生参画の内容・アウトプット	学生に甘えの構造がある。
		授業アンケート等全学生に投げたものの中には、程度の低いものが多く、どこまでまともに取り上げるべきか。
		学生に授業やカリキュラムにどこまで立ち入ってもらうか迷う。
		学生の意見が必ずしも有益ではない。
		学生主体の組織がないことから、個人の意見に留まる可能性がある。
	参加学生の参加と選抜	現在は学生会執行部の学生とのみ接点を持っているが、他の学生に広げていく適切な方法がない。
		参画する学生は「真面目な学生」であり、これ以外の学生からの意見の収集方法について苦慮している。
		学生を学部学科の推薦で選んでいるため、どちらかといえば大学の取組に適応できている学生が対象で、広く学生の意見が集約できているかに懸念がある。
		単科大学であり、実習等が多く、委員会への学生の参加が難しい。
		アンケートの実施を除くと、一部の学生に学長との懇談の機会を設けている程度に留まっている点は課題と感じる。
	改善・フィードバック	学生参画活動により挙がった課題に対して、改善サイクルが必ずしもきちんと回っていない。
		改善結果についての学生へのフィードバックが不十分。
		意見の集約とフィードバックの方法が課題。
	仕組みと持続可能性	活動に参画する学生は入れ替わっていくので、取り組みを次の世代の学生に継承する仕組みの構築が必要。
		発言する機会が与えられているが、学生が積極的に発言しない。
どのような知識や能力が必要か	大学運営や教育の知識や理解	大学運営全般に関する理解。
		自学の3ポリシーやラーニング・アウトカムズがどのように設定されていて、どのような人材育成を目指しているか、という知識。
		大学が行う内部質保証の取組みの中において自分たちが具体的にどのような形で関わることができるのかという部分の知識。
		大学の評価や大学教育の取組に対する理解や知識。
		カリキュラム体系についての理解。
	コミュニケーション能力	自身の意見を相手に伝える力。
		問いかけに対し適格な発言や回答する能力。
		自由な発想力とコミュニケーション力。
		人前で話す力。
		正確に意見を発信する力。
	経験や関係性	広い交友関係（たくさんの事例をもっていること）。
		学内での様々な活動経験（学内のリソースをどれくらい活かしているか）。
質を高める工夫	学生の選抜と参加	学科から推薦をしてもらう。
		委員会の日程調整を早めるなど参加率を高める。
	情報提供	自学科のカリキュラムや3ポリシーの周知（知っている程度でも）。改善サイクルをしっかりと回すことと学生にも見える形で可視化すること。
		事前に資料を提供しておく。可能であれば、大学の取り組みについて説明しておく。
		事前に研修動画を視聴してもらったうえ、他委員との顔合わせも兼ねた研修会を開催し、どのような視点で評価を行うかレクチャーした。
		大学情報を十分開示したそのうえで、学生等の意見や需要を大学事業の企画・立案及び今後の大学運営、教育研究活動等の改善に反映させる。
	意見聴取	なるべく発言を尊重する。
		しょうもない発言も途中で妨げない。意見を引き出す適切なファシリテーションの実施。

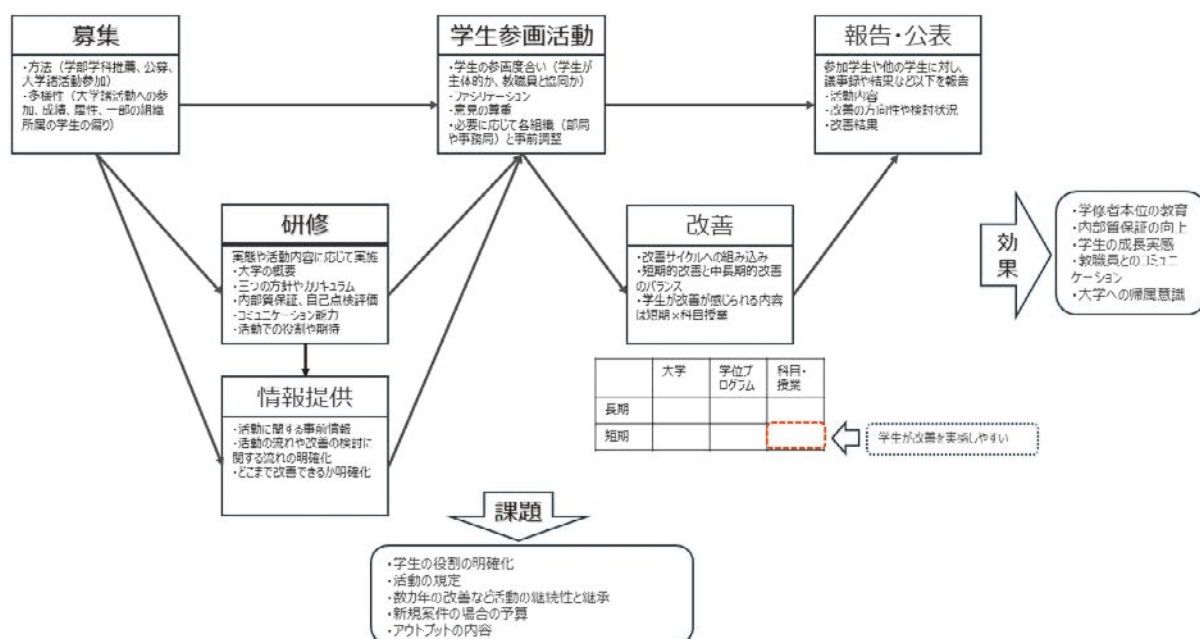


図7 学生参画活動の流れ及び要素

活動の質を高めるには研修や情報提供を組み入れることが必要である。また学生の募集については、募集の方法や活動の目的に合わせて参画する学生の多様性をどこまで担保するかといったことに留意する必要がある。また活動の前の情報提供は、学生が活動の目的や意義を理解できるように情報を提供することや、どこまでであれば実現可能かといったことも明らかにしておくことが必要であろう。学生参画活動では、学生の参画度合いについては予め大学としての方向を共有化しておくこと、学生の意見を引き出すためのファシリテーション、予め学生から提案や企画をすることが分かっているれば関係部署との調整なども必要に応じて実施しておく必要がある。また学生参画活動において、学生が前向きに参加するには自分たちにメリットを感じられるようにすることもポイントである。例えばカリキュラムなどの改訂については、該当の学生ではなく、今後入学してくる学生が対象となるため、本人達には直接的なメリットは薄い。後輩のため、大学が良くしたいという思いがあれば問題はないが、別に短期的な改善に繋がるなど学生の参画の意欲に結びつくような取組や情報公開が必要である。

そして学生参画活動の効果として、内部質保証の質の向上だけでなく、学修者本位の教育を推進するのにも大学側は役に立っていると感じており、学生にとっても成長実感や帰属意識の醸成などの効果を大学は感じている。一方で、学生参画活動にも課題はある。

例えば、活動が数年にわたるものであり、参加する学生が代替わりする場合は、なぜ先輩達が考えたものをしてしなければならないのかといった疑念や別のことをやりたいといった考えも想定でき、活動内容の見直しや活動の継続性の担保をどのようにするかを大学は考えなければならない。また活動のアウトプットの質については、大学への理解・知識不足といった要因も考えられるため、研修などで質を高める工夫などが必要であろう。

VI. おわりに

本研究では、内部質保証と学生参画の関係から、インタビュー調査及び量的調査を通じて学生参画活動の検討を行い、要素やモデルについて検討を行った。しかし、本研究ではインタビュー大学数や調査回答大学数から十分なサンプルでの調査とは言えず、調査結果については今後さらに検討をする必要がある。また、本研究では全体の流れとその要素の案を作成したものであることから、実際に学生参画活動が行われている大学にヒアリングを行い、実証性をさらに追求していく必要があろう。あわせて、学生参画活動は学生参画活動をすることが目的ではなく、内部質保証やカリキュラムの改訂、学修者本位の教育に資することが必要であり、そのためにどのような教学マネジメントや内部質保証システムが最適化までは触れることができ

ておらず今後の課題である。

附 記

本研究はJSPS 科研費 JP23H05008の助成を受けたものです。

注

- 1 立命館アジア太平洋大学学生特命副学長 <https://www.apu.ac.jp/home/futurevisionary-vp/>
- 2 SCP学生キャンパス副学長 <https://scp.hoku-iryo-u.ac.jp/>
- 3 東北大学学生評議員制度 <https://www.bureau.tohoku.ac.jp/somu/student-councilor/>
- 4 調査の依頼は2月15日、当初は回答メ切を3月末としていたが、一部の大学は回答期限を5月との希望があったため、申し出があった大学のみ回答は2024年5月10日までとした。
- 5 具体的な事例として「自己点検・評価への参加（カリキュラム点検やプログラムレビュー含む）、内部質保証委員会への参加、学生の意見・要望を大学執行部等へ伝える取組」を調査内で挙げている。

参考文献

- 鈴木将史（2022）「本学の実組み報告「自己点検評価の学生参画の在り方について」『学士課程教育機構研究誌』（11），27-31.
- 大学基準協会（2023）「大学評価ハンドブック」（<https://www.juaa.or.jp/upload/files/accrreditation/institution/handbook/university/2023.11/%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%892023%E5%B9%B411%E6%9C%88%20%EF%BC%89%20%E4%B8%80%E6%8B%AC%E7%89%88.pdf>）（2024年8月20日閲覧）

- 田中正弘（2023）「内部質保証に参画する学生代表：イギリスの大学の学生組合は、どのように学生代表を参画させているのか」『名古屋高等教育研究』23，245-260.
- 西浦昭雄（2022）「創価大学における大学運営への学生参画」『大学マネジメント』18（9），16-21.
- 日本高等教育評価機構（2024）「調査研究2 欧州における高等教育の質保証へのステークホルダー（特に学生）参画に関する調査研究」『認証評価に関する調査研究』12，47-117.
- 文部科学省（2023）「令和5年度私立大学等改革総合支援事業 調査票」（https://www.mext.go.jp/content/20240207-mxt_sigakujo-100001428_9.pdf）（2024年8月20日閲覧）
- 文部科学省中央教育審議会（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm）（2024年8月9日閲覧）
- 山咲博昭・荒木俊博（2022）「日本の大学における内部質保証システムの現状と課題—2019年度第3期認証評価受審大学の評価結果及び自己点検・評価報告書から—」『大学評価研究』20，101-113.
- 山田勉（2021）「学生参加による高等教育の質保証」東信堂.

The Current State of Student Involvement in Japanese Universities
and the Requirements for Contributing to Quality Assurance:
Insights from Interviews and a Nationwide University Survey

Toshihiro ARAKI

淑徳大学初年次英語教育における 習熟度別クラス編成の効果と課題

— 英語プレイスメントテスト及び英語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 畑 江 美 佳

淑徳大学高等教育研究開発センター 今 村 有 里

要 約

淑徳大学の初年次英語科目「コミュニケーション英語Ⅰ」「コミュニケーション英語Ⅱ」は、2023年度より全学科において共通シラバス及び習熟度別クラス編成で実施することとなった。本稿は、2023年度入学時の「英語プレイスメントテスト」及び1年修了時の「英語アチーブメントテスト」のスコアの比較を「学科別」「習熟度クラス別」「技能別」「担当教員別」に行い、多角的な視点で習熟度別クラス編成による学習効果を明らかにし、本学の英語教育プログラムの改善を図ることを目的とする。

1. はじめに

高等教育研究開発センター基盤教育部門で2020年度より開始した「大学共通の英語教育プログラムの開発」は、2020年度の調査期、2021年度の準備期を経て、2022年度初年次必修科目「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」において、一部の学科を除き共通シラバス、習熟度別クラス編成で実施する運びとなった。さらに2023年度には、全学でS-BASIC（共通基礎教育科目）が開始され、英語科目では「コミュニケーション英語Ⅰ（1年次前期）」「コミュニケーション英語Ⅱ（1年次後期）」が新設され、全学で共通シラバス及び習熟度別クラス編成（アドバンスト・ミドル・ベーシック）を本格実施することとなった。

本稿では、入学者を対象とした「英語プレイスメントテスト」（以後プレイスメントテストと記す）、及び1年修了時の「英語アチーブメントテスト」（以後アチーブメントテストと記す）について、2022年度と2023年度の受験率・学科別平均値差の比較に加え、アドバンスト・ミドル・ベーシックの習熟度クラス別、技能別、担当教員別平均値差の比較も行い、その検証を元に本学の英語教育の更なる改善を検討することとする。

尚、2022年度までは「英語プレイスメントテスト

EX（ELPA：NPO法人英語運用能力評価協会）」を使用した、事務処理上、結果が反映されるまでの時間短縮の必要性から、2023年度以降は「CASEC（株式会社教育測定研究所）」を使用することとなった。いずれも、英語の習熟度別クラス編成のために他大学でも多く使用されるテストである。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web上で受験が可能である。

2. 2022年度・2023年度「プレイスメントテスト」「アチーブメントテスト」のスコア差の比較

2.1 受験率の比較

2022年度及び2023年度の新入生に限定して受験率を算出した場合、2022年度のプレイスメントテストの受験率は94.8%、アチーブメントテストは83.4%、両テストを受験した学生の割合は81.2%であった（表1）。一方、2023年度におけるプレイスメントテストの受験率は96.9%、アチーブメントテストは89.9%、両テストを受験した学生の割合は88.1%となり（表2）、2022年度の受験率を上回った。2023年度より新設された人間科学科及び地域創生学科を除いた受験率では、プレイスメントテスト97.2%、アチーブメントテスト

表1 英語プレイスメントテスト・アチーブメントテスト・両テスト受験率（2022年度新入生）

学科	プレイスメントテスト				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2 英語プレイスメントテスト・アチーブメントテスト・両テスト受験率（2023年度新入生）

学科	プレイスメントテスト				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	201	196	5	97.5%	199	182	17	91.5%	199	178	89.4%
実践心理	109	105	4	96.3%	107	92	15	86.0%	107	88	82.2%
教育福祉	162	161	1	99.4%	161	140	21	87.0%	161	140	87.0%
コミュニティ政策	111	99	12	89.2%	108	87	21	80.6%	108	84	77.8%
看護	106	105	1	99.1%	106	106	0	100.0%	106	105	99.1%
栄養	86	84	2	97.7%	86	85	1	98.8%	86	84	97.7%
経営	159	155	4	97.5%	158	133	25	84.2%	158	132	83.5%
観光経営	111	110	1	99.1%	110	102	8	92.7%	110	101	91.8%
こども教育	132	126	6	95.5%	132	124	8	93.9%	132	121	91.7%
表現	92	91	1	98.9%	92	86	6	93.5%	92	85	92.4%
歴史	65	64	1	98.5%	65	56	9	86.2%	65	56	86.2%
人間科学	107	102	5	95.3%	104	89	15	85.6%	104	86	82.7%
地域創生	60	56	4	93.3%	60	55	5	91.7%	60	51	85.0%
合計	1,501	1,454	47	96.9%	1,488	1,337	151	89.9%	1,488	1,311	88.1%

90.1%、両テストを受験した学生88.7%とさらに高くなる。

次に、学科ごとの受験率では、2022年度、両テストを受験した学生の受験率が9割を超えた看護学科(97.2%)、栄養学科(95.7%)に対して、コミュニティ政策学科(59.0%)が6割弱となり、学科間の受験率の差が大きかった。一方、2023年度は、殆どの学科で2022年度の受験率を上回り、両テストの受験率が9割を超えたのが、看護学科(99.1%)、栄養学科(97.7%)、こども教育学科(91.7%)、表現学科(92.4%)の4学科となり、コミュニティ政策学科の受験率も2022年度を上回った(77.8%)。

2023年度の両テストの受験率が上がったことは、本テストの認知度が高まったことや、入試合格者への文書による告知、さらに淑徳大学のLMS(学習管理システム)であるS-Naviによる複数回のアナウンス等が功を奏したと考えられる。さらに、担当教員の協力を得て、授業内でプレイスメントテストのフィードバックを行い、学生に自身の弱点を確認させ、その後

の学習への目標を持たせたことや、2023年度より「コミュニケーション英語Ⅱ」の成績評価にアチーブメントテストのスコアが20%分反映されることを伝えたことで、内発的・外発的動機づけが高まったことも関係していると考えられる。

2.2 学科別合計スコア差の比較

畑江・今村(2023)が報告したように、2022年度、両テスト受験者(新入生)のプレイスメントテストの合計点(300点満点)の平均値は139.00、アチーブメントテストの合計点の平均値は136.49となった(図1)。両テストの合計点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($t(1013) = -2.802, p < .01, d = -0.075$)。さらに各学科別では、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($t(50) = -2.092,$

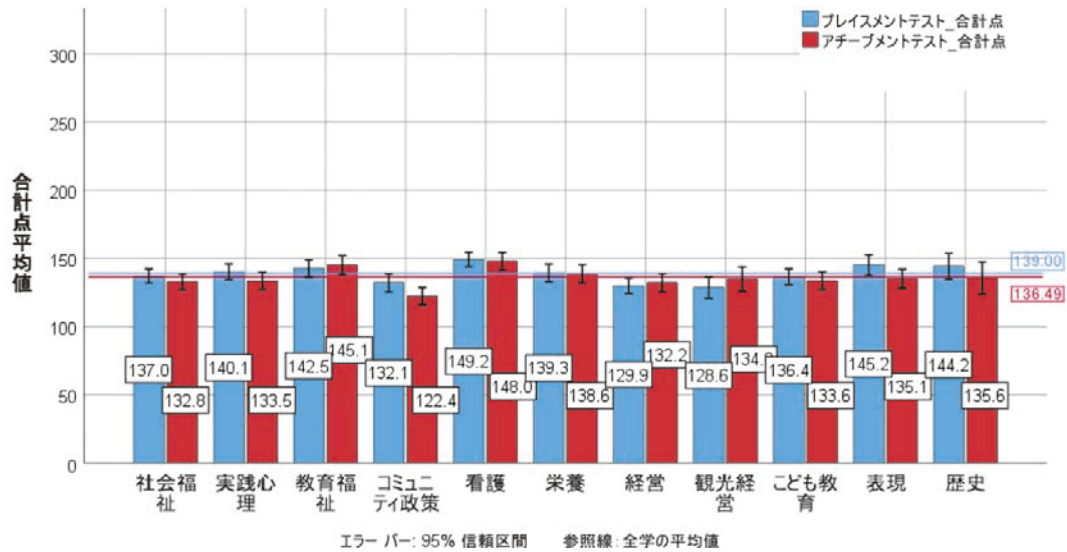


図1 「プレACEMENTテスト」と「アチーブメントテスト」の学科別合計点の平均値 (2022)

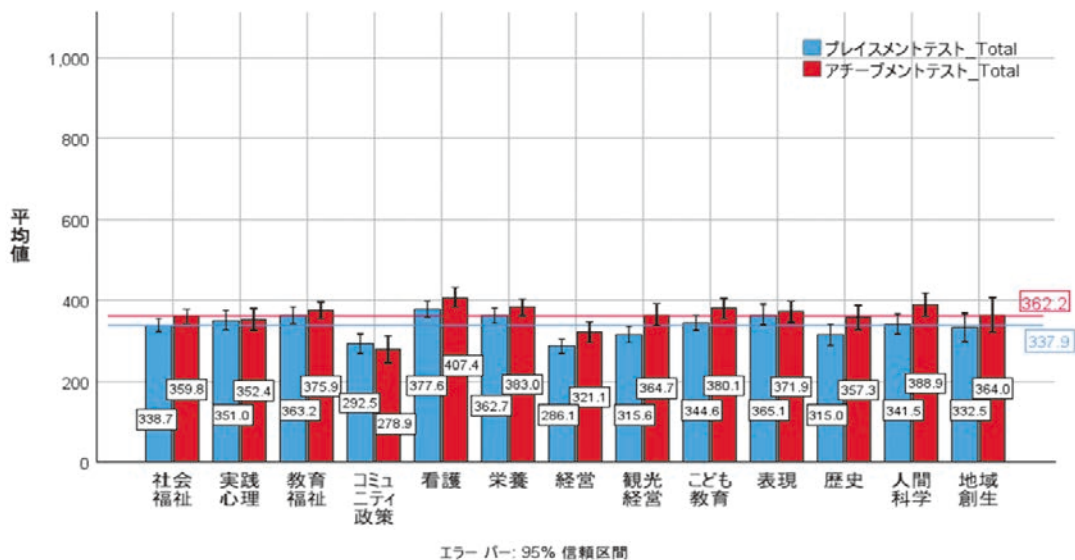


図2 「プレACEMENTテスト」と「アチーブメントテスト」の学科別合計点の平均値 (2023)

$p < .05, d = -0.222$) においてスコアの低下が見られた。

一方、2023年度と同調査では、プレACEMENTテストの合計点(1,000点満点)の平均値は337.9、アチーブメントテストでは362.2となり(図2)、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上昇していた($t(1310) = 8.810, p < .01, d = 0.243$)。さらに、各学科別では、社会福祉学科($t(177) = 3.165, p < .01, d = 0.236$)、看護学科($t(104) = 3.123, p < .01, d = 0.303$)、栄養学科($t(83) = 2.438, p < .05, d = 0.264$)、経営学科($t(131) = 3.732, p < .01, d = 0.323$)、観光経営学科($t(100) = 4.584, p < .01, d = 0.453$)、こども教育学科($t(120) = 4.053, p < .01, d = 0.366$)、歴史学科($t(55) = 3.258, p < .01, d = 0.429$)、人間科学科($t(85) = 4.081,$

$p < .01, d = 0.436$) においてスコアの上昇がみられた。

2023年度のアチーブメントテストの平均値が上昇したことは、本学のS-BASICによる学修成果であると考えられる。次章以降では、この平均値の上昇を習熟度クラス別(3章)、テストのSection別(4章)、担当教員別(5章)に検証することにより、要因を分析する。

3. 2023年度「プレACEMENTテスト」「アチーブメントテスト」習熟度クラス別スコアの比較

2023年度の両テスト受験者(新入生)の平均値が全

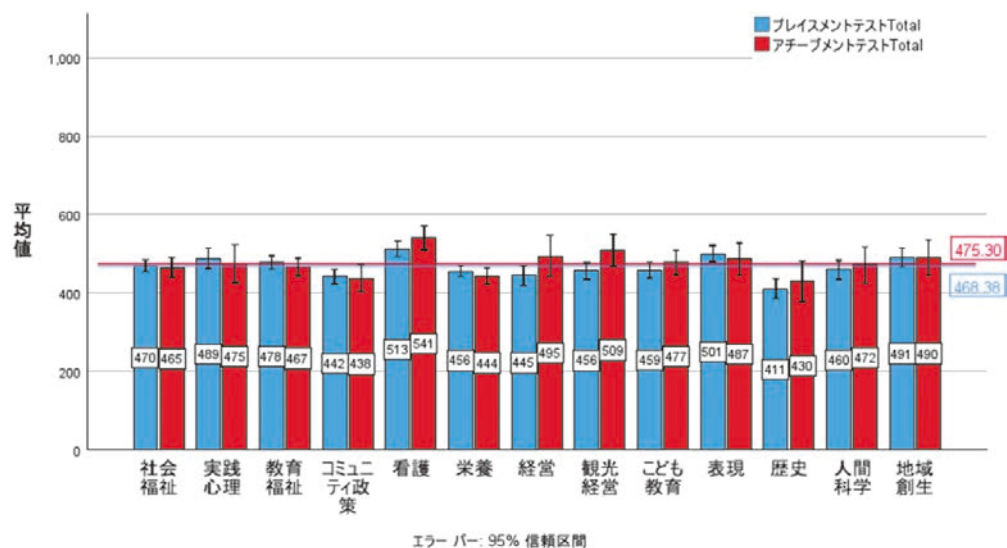


図3 アドバンストクラスの「プレースメントテスト」「アチーブメントテスト」合計点の平均値 (2023)

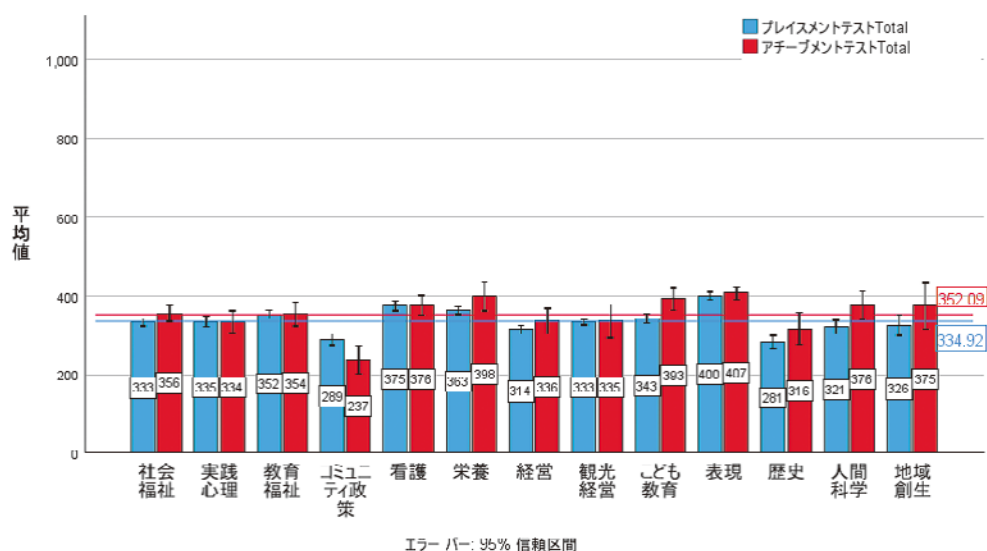


図4 ミドルクラスの「プレースメントテスト」「アチーブメントテスト」合計点の平均値 (2023)

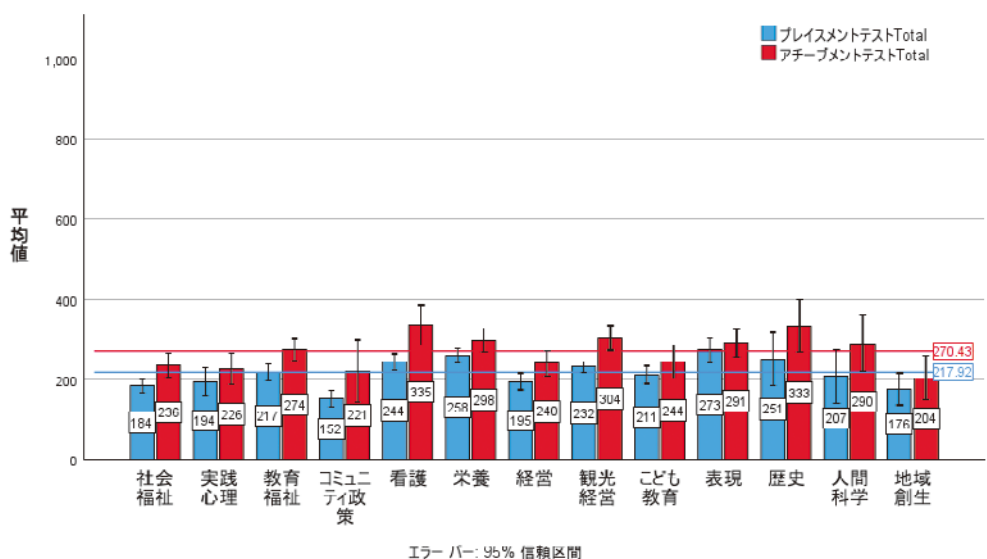


図5 ベーシッククラスの「プレースメントテスト」「アチーブメントテスト」合計点の平均値 (2023)

表3 「ブレイスメントテスト」「アチーブメントテスト」スコアに対する t 検定 習熟度クラス別（2023）

学科	アドバンスト		ミドル		ベーシック	
	有意（両側）	効果量	有意（両側）	効果量	有意（両側）	効果量
社会福祉	<i>ns</i>	-0.051	*	0.259	**	0.587
実践心理	<i>ns</i>	-0.127	<i>ns</i>	-0.010	<i>ns</i>	0.461
教育福祉	<i>ns</i>	-0.124	<i>ns</i>	0.018	**	0.604
コミュニティ政策	<i>ns</i>	-0.050	**	-0.505	<i>ns</i>	0.391
看護	<i>ns</i>	0.384	<i>ns</i>	0.022	**	0.711
栄養	<i>ns</i>	-0.245	<i>ns</i>	0.368	**	0.547
経営	*	0.488	<i>ns</i>	0.187	**	0.433
観光経営	*	0.463	<i>ns</i>	0.022	**	0.677
こども教育	<i>ns</i>	0.250	**	0.510	<i>ns</i>	0.271
表現	<i>ns</i>	-0.137	<i>ns</i>	0.158	<i>ns</i>	0.226
歴史	<i>ns</i>	0.223	<i>ns</i>	0.322	**	0.790
人間科学	<i>ns</i>	0.136	**	0.524	*	0.579
地域創生	<i>ns</i>	-0.009	<i>ns</i>	0.337	<i>ns</i>	0.313
全体	<i>ns</i>	0.079	**	0.172	**	0.502

有意（両側）** 1 %, * 5 %

体及び多くの学科で上昇したことは、本学のS-BASICによる学修成果であると評価できるが、次の段階として、2023年度全学科において実施した習熟度クラス別のスコアの推移について精査する必要がある。

2023年度習熟度クラス別に両テストの合計点に対して対応のある t 検定を行ったところ、アドバンストクラス全体では、有意差は認められなかった（ $t(363) = 1.516, p = 0.130, d = 0.079$ ）（図3）。ミドルクラス全体では、平均値差に有意差が認められ（ $t(561) = 4.075, p < .01, d = 0.172$ ）（図4）、ベーシッククラス全体においても、平均値差に有意差が認められた（ $t(382) = 9.849, p < .01, d = 0.502$ ）（図5）。

さらに、学科別の検証では、アドバンストクラスの

経営学科と観光経営学科に、ミドルクラスでは、社会福祉学科、こども教育学科、人間科学科に、ベーシッククラスでは、社会福祉学科、教育福祉学科、看護学科、栄養学科、経営学科、観光経営学科、歴史学科、人間科学科にスコアの上昇が認められた（表3）。

隅田他（2015）は、学力上位だと判断されたグループの方が下位グループに比べ点数の伸びが大きいことは、他大学でも見受けられると指摘するが、本学のアドバンストクラスの英語力をより高めるには、担当教員にも、「上位学生の英語力をより高める」という意識を持って指導をしていただくと共に、センターでは今後、上位グループに効果的な指導法や学習法を研究する必要があるだろう。また、ミドルクラス・ベー

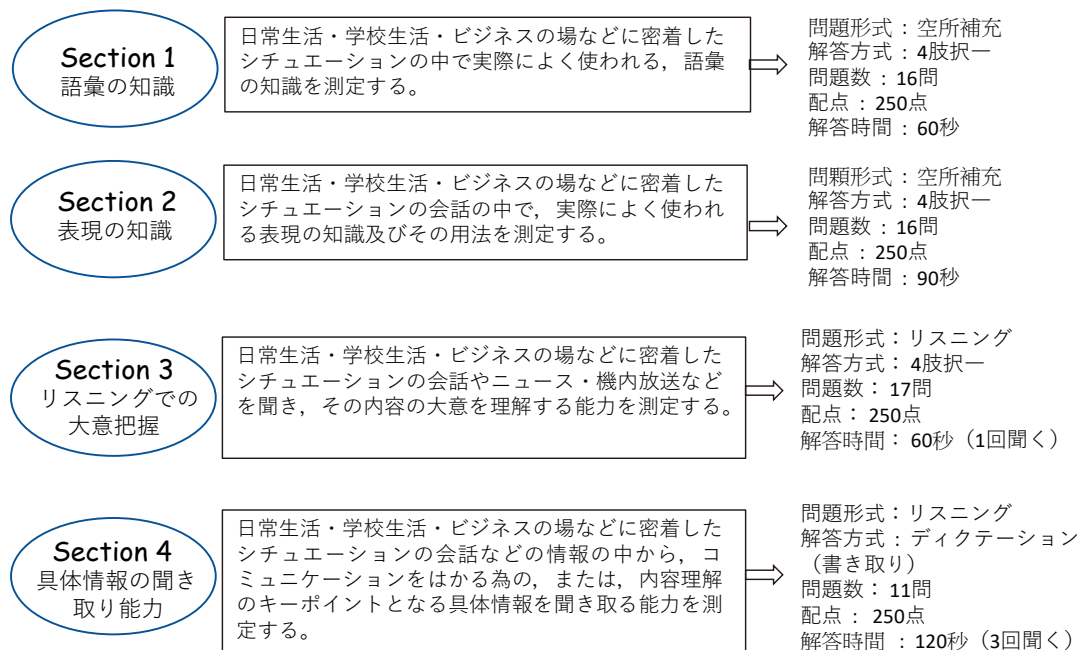


図6 CASECのSection構成 (CASEC, n.d)

シッククラスでは、4技能（聞く・読む・話す・書く）全体を伸ばすことを目標とすることは当然のことではあるが、どの部分をいかに強化するか等、学習の焦点化による効率的な指導法の研究の余地がある。

4. 2023年度「プレイズメントテスト」「アチーブメントテスト」Section別スコア比較

習熟度クラス別の検証結果では、アドバンストクラス全体に対して学習効果が認められなかったが、他のクラスも含め、英語技能のどの部分が伸びなかったのかを精査する必要がある。CASECのテストはSection 1（語彙の知識：4肢選択）、Section 2（表現の知識・用法：4肢選択）、Section 3（大意把握：1度のリス

ニングで4肢選択）、Section 4（ディクテーション〔書き取り〕：聞こえてきた音声を、キーボードを利用して打ち込む）の4つのセクションで構成されている（図6）。

4.1 アドバンストクラスのスコア検証

アドバンストクラスに着目し、両テストの合計点に対して対応のある t 検定を施した結果、全学ではSection 1 ($t(363) = 2.620, p < .01, d = 0.137$)、Section 2 ($t(363) = 2.002, p < .05, d = 0.105$)に有意差が認められた（図7、表4）。

学科別では、Section 1の観光経営 ($p < .05$)、Section 2の経営 ($p < .05$)・観光経営 ($p < .01$)、Section 4の経営 ($p < .05$)においてプラスの有意差が認められた

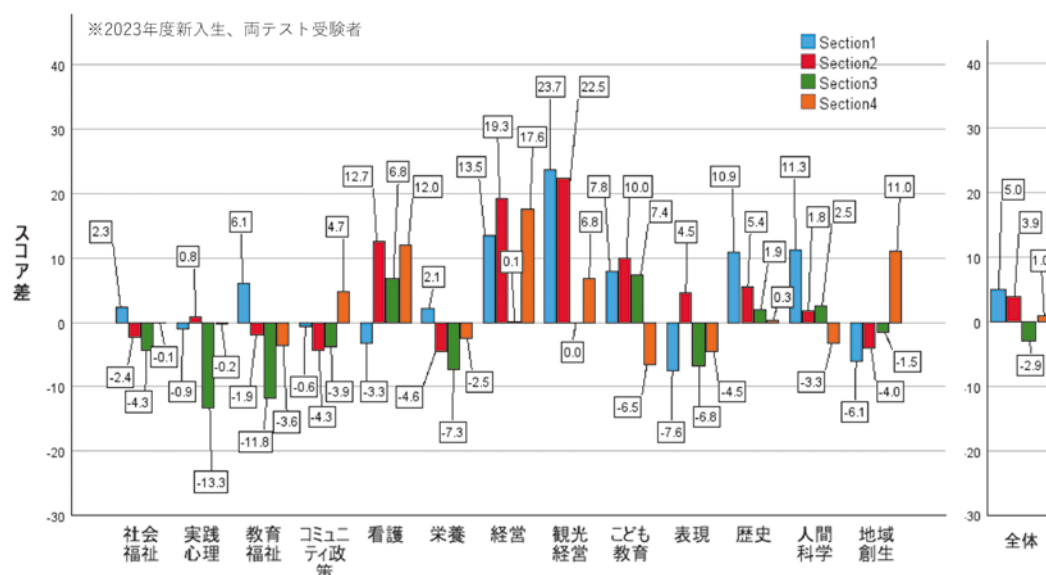


図7 「プレイズメントテスト」「アチーブメントテスト」スコア差 Section別・アドバンストクラス (2023)

表4 「プレイズメントテスト」「アチーブメントテスト」スコアに対する t 検定 Section別・アドバンストクラス (2023)

学科	Total		Section 1		Section 2		Section 3		Section 4	
	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量
社会福祉	ns	0.051	ns	0.063	ns	-0.066	ns	-0.126	ns	-0.004
実践心理	ns	-0.127	ns	-0.020	ns	0.020	ns	-0.391	ns	-0.007
教育福祉	ns	-0.124	ns	0.170	ns	-0.049	**	-0.433	ns	-0.120
コミュニティ政策	ns	-0.050	ns	-0.018	ns	0.102	ns	-0.085	ns	0.135
看護	ns	0.384	ns	-0.122	ns	0.379	ns	0.286	ns	0.381
栄養	ns	-0.245	ns	0.071	ns	-0.159	ns	-0.245	ns	-0.075
経営	*	0.488	ns	0.358	*	0.510	ns	0.002	*	0.518
観光経営	*	0.463	*	0.421	**	0.535	ns	0.000	ns	0.215
こども教育	ns	0.250	ns	0.252	ns	0.289	ns	0.220	ns	-0.240
表現	ns	-0.137	ns	-0.228	ns	0.114	ns	-0.157	ns	-0.123
歴史	ns	0.223	ns	0.313	ns	0.135	ns	0.047	ns	0.007
人間科学	ns	0.136	ns	0.319	ns	0.041	ns	0.073	ns	-0.102
地域創生	ns	-0.009	ns	-0.154	ns	-0.088	ns	-0.052	ns	0.428
全体	ns	0.079	**	0.137	*	0.105	ns	-0.087	ns	0.031

有意 (両側) ** 1 %, * 5 %

が、他学科には大きな変化はなかった。アドバンストクラスでは、殆どが外国人数員による指導を受けているため、Section 3の「リスニング」及びSection 4の「ディクテーション」のスコアの上昇を仮定していたが、期待する結果とはならなかった。

4.2 ミドルクラスのスコア検証

ミドルクラスに着目し、両テストの合計点に対して対応のある t 検定を施した結果、全学ではSection 1 ($t(561)=3.493, p<.01, d=0.147$)、Section 2 ($t(561)=3.894, p<.01, d=0.164$)、Section 4 ($t(561)=4.326, p<.01, d=0.182$) に有意差が認められた(図8、表5)。

学科別では、Section 1のこども教育 ($p<.01$)・人間科学 ($p<.05$)、Section 2の栄養 ($p<.01$)・こども

教育 ($p<.01$)、Section 4の社会福祉 ($p<.01$)・看護 ($p<.05$)・経営 ($p<.05$)・こども教育 ($p<.05$)・歴史 ($p<.05$)・人間科学 ($p<.01$)においてプラスの有意差が認められた。Section 3の「リスニング」に有意差が認められなかったことについては、今後検証の必要がある。

4.3 ベーシッククラスのスコア検証

ベーシッククラスに着目し、両テストの合計点に対して対応のある t 検定を行った結果、全学では、Section 1 ($t(382)=9.424, p<.01, d=0.481$)、Section 2 ($t(382)=5.502, p<.01, d=0.281$)、Section 3 ($t(382)=3.445, p<.01, d=0.176$)、Section 4 ($t(382)=6.117, p<.01, d=0.315$) の全てのセクションに有意差が認

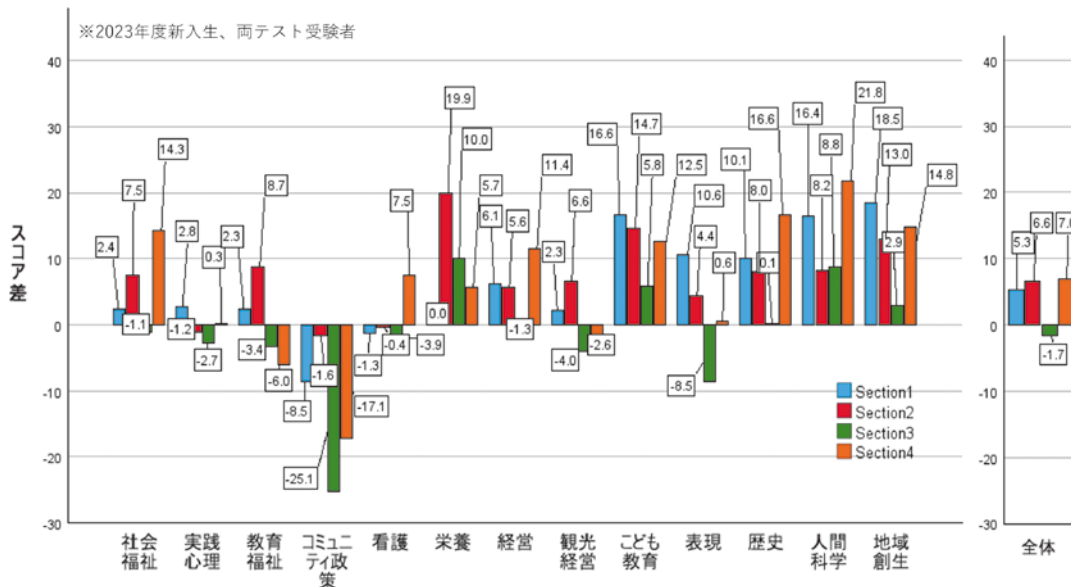


図8 「プレイスメントテスト」「アチーブメントテスト」スコア差 Section別・ミドルクラス (2023)

表5 「プレイスメントテスト」「アチーブメントテスト」スコアに対する t 検定 Section別・ミドルクラス (2023)

学科	Total		Section 1		Section 2		Section 3		Section 4	
	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量
社会福祉	*	0.259	ns	0.081	ns	0.202	ns	-0.029	**	0.398
実践心理	ns	-0.010	ns	0.073	ns	-0.031	ns	-0.073	ns	0.006
教育福祉	ns	0.018	ns	0.067	ns	0.208	ns	-0.085	ns	-0.236
コミュニティ政策	**	-0.505	ns	-0.294	ns	-0.040	**	-0.639	*	-0.321
看護	ns	0.022	ns	-0.038	ns	-0.011	ns	-0.138	*	0.284
栄養	ns	0.368	ns	0.000	**	0.534	ns	0.285	ns	0.193
経営	ns	0.187	ns	0.160	ns	0.121	ns	-0.031	*	0.277
観光経営	ns	0.022	ns	0.055	ns	0.169	ns	-0.120	ns	-0.074
こども教育	**	0.510	**	0.440	**	0.397	ns	0.173	*	0.365
表現	ns	0.158	ns	0.427	ns	0.165	ns	-0.230	ns	0.024
歴史	ns	0.322	ns	0.264	ns	0.161	ns	0.003	*	0.475
人間科学	**	0.524	*	0.385	ns	0.179	ns	0.202	**	0.531
地域創生	ns	0.337	ns	0.387	ns	0.245	ns	0.069	ns	0.275
全体	**	0.172	**	0.147	**	0.164	ns	-0.046	**	0.182

有意 (両側) ** 1 %, * 5 %

められた (図9、表6)。

学科別ではSection 1の社会福祉 ($p < .01$)・教育福祉 ($p < .01$)・看護 ($p < .01$)・経営 ($p < .01$)・観光経営 ($p < .01$)・こども教育 ($p < .05$)・人間科学 ($p < .05$)・地域創生 ($p < .05$)、Section 2の看護 ($p < .01$)・観光経営 ($p < .01$)・歴史 ($p < .05$)、Section 3の歴史 ($p < .01$)、Section 4の社会福祉 ($p < .01$)・教育福祉 ($p < .01$)・コミュニティ政策 ($p < .05$)・栄養 ($p < .01$)・観光経営 ($p < .01$)・表現 ($p < .01$)において有意差が認められた。多くの学科で、そして複数のセクションにおいて学習効果が表れた。高等学校の復習を含め、担当教員が語彙や文法の指導に力を入れたことや、映像を含むテキストの活用により、音声により触れることができたこと等が、スコアアップの理由と考えられる。

5. 2023年度「プレイスメントテスト」「アチーブメントテスト」担当教員別スコア比較

5.1 担当教員と習熟度クラス別スコア比較

2023年度、本学の初年次英語科目を担当する教員は21名 (内専任2名)、そのうちアドバンストクラスには5名中4名の外国人教員を配置した。その目的は、オールイングリッシュの授業により、実践的な英語力を向上させることである。一方、ミドルクラスとベーシッククラスでは、日本人の教員を、できるだけ同レベルのクラスを複数担当するように配置した。これらのクラスでは、授業内での英語使用を基本としつつ、英語に苦手意識を持つ学生もいるため、文法説明や文章の意味理解等は日本語で行うこととした。これらの目的を持って教員の配置を行ったことによる指導効果

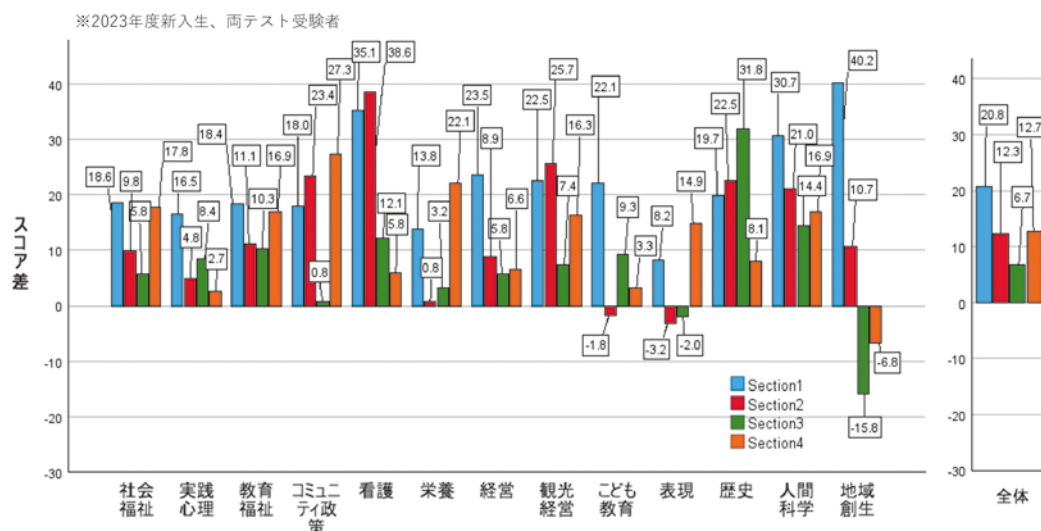


図9 「プレイスメントテスト」「アチーブメントテスト」スコア差 Section別・ベーシッククラス (2023)

表6 「プレイスメントテスト」「アチーブメントテスト」スコアに対する t 検定 Section別・ベーシッククラス (2023)

学科	Total		Section 1		Section 2		Section 3		Section 4	
	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量	有意 (両側)	効果量
社会福祉	**	0.587	**	0.456	ns	0.208	ns	0.160	**	0.446
実践心理	ns	0.461	ns	0.486	ns	0.156	ns	0.218	ns	0.075
教育福祉	**	0.604	**	0.551	ns	0.294	ns	0.232	**	0.461
コミュニティ政策	ns	0.391	ns	0.317	ns	0.418	ns	0.016	*	0.438
看護	**	0.711	**	0.635	**	0.882	ns	0.353	ns	0.166
栄養	**	0.547	ns	0.348	ns	0.022	ns	0.106	**	0.769
経営	**	0.433	**	0.602	ns	0.206	ns	0.149	ns	0.142
観光経営	**	0.677	**	0.483	**	0.552	ns	0.197	**	0.436
こども教育	ns	0.271	*	0.436	ns	-0.036	ns	0.250	ns	0.071
表現	ns	0.226	ns	0.210	ns	-0.078	ns	-0.059	**	0.375
歴史	**	0.790	ns	0.362	*	0.563	**	0.764	ns	0.233
人間科学	*	0.579	*	0.670	ns	0.425	ns	0.301	ns	0.341
地域創生	ns	0.313	*	0.684	ns	0.273	ns	-0.363	ns	-0.197
全体	**	0.502	**	0.481	**	0.281	**	0.176	**	0.315

有意 (両側) ** 1 %, * 5 %

を明らかにしたい。

後期の担当教員21名（教員A～U、そのうち外国人教員はA・B・C・E・L）について、担当しているクラスの平均値差を比較したところ、アドバンストクラスでは5名中1名の教員に、ミドルクラスでは13名中4名に、ベーシッククラスでは11名中7名にプラスの有意差が認められた（図10）。

アドバンストクラスでは、4.1の結果と同様に、教員別にみても有意な学習効果が殆ど認められない。教員の実際の授業とシラバスとの整合性、4技能の指導のバランス、外国人教員の授業の理解度等について、各教員の授業参観や学生へのアンケートによって明らかにする必要があるだろう。ただ、畑江・今村（2023）の指摘にあるように、2022年度より本学の英語教育は座学の授業形式からの脱却を図り、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。特にアドバンストクラスでは、オールイングリッシュの授業により、英語で話すことや会話することを

意識的に増やしたため、CASECでは測定できない「スピーキング」の技能を測定するテストを導入し、その学習効果を明らかにすべきとも考える。

ミドルクラスでは、約1/3の教員の授業に学習効果が認められたが、教育の質の保証の観点からも、指導教員による学習効果の差は是正されるべきである。現在使用しているテキストは会話文が多く、CASECのSection 3のガイダンスやアナウンスのような説明文に関するリスニングの練習が足りないと考えられる。4.2の結果から、ミドルクラスの「リスニング」の技能向上については、テキストの見直しを含めて検討する必要がある。

ベーシッククラスでは1/2以上の教員の授業に学習効果が認められた。すでに中学校や高等学校で英語に苦手意識を持ってしまった学生が多い傾向にあるベーシッククラスでは、英語学習への興味・関心を持たせる授業の工夫や学習法の提示、クラス運営及び学生指導面における情報共有も必要となろう。

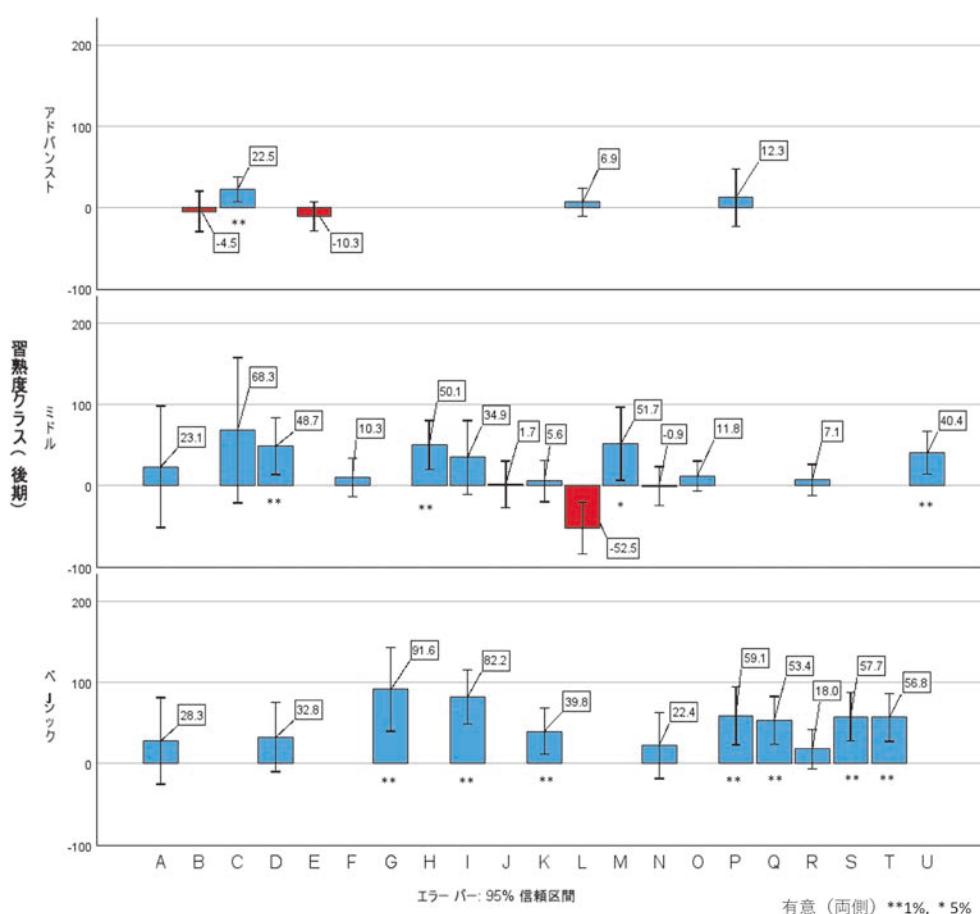


図10 「プレースメントテスト」「アチーブメントテスト」スコア差 後期担当教員別・習熟度クラス別 (2023)

5.2 教師教育の実際

大学共通の英語教育プログラムの開発にあたり、教師教育は不可欠である。今回の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の結果から、教員による学習効果の差が表れていることが明らかとなり、教員全体を対象とした支援及び個別支援が一層必要である。

本学は4キャンパスに点在しており、地理的側面から日常的に兼任講師・専任講師間の交流やネットワーキングの機会を設けることが難しい。全学共通の英語必修科目は、履修者数が多いことからクラス数や担当教員の数も増え、それに伴い、教員間の打ち合わせや意思疎通が難しくなる傾向がある（三田他 2020）とされるが、本学の英語教育プログラムで実践している教師教育の例を紹介したい。2020年度より開始された本プログラム開発期において、2021年度より専任講師が兼任講師を対象に、授業参観及びヒアリングを実施している。また、定期的にGoogle Formsで授業運営に関するアンケートを実施している。2023年度から、前期授業終了後の8月初旬にZoomを利用したオンライン意見交換会を実施し、4キャンパスの枠を超えて教員同士が交流する機会を設けている。また、授業参観やヒアリング、アンケート、オンラインでの意見交換会で挙がった意見を参考に、カリキュラムの見直しを行なっている。

兼任講師のプロフェッショナル・ディベロップメントの支援として、日常的なコミュニケーション（Milliner 2017）や教員同士の交流やネットワーキングの機会（Ang 2022）を設けることは必須である。地理的側面から日常的に英語教員同士での交流が難しい中で、Zoomやオンライン掲示板を活用することによって教員全体を対象とした教師教育支援を充実させていきたい。さらには、今回のプレイスメントテスト・アチーブメントテストの比較で成果の上がっている教員の指導法や教材をワークショップ形式での発表していただく等、教員間のピアラーニングを進めていくのも一つの方法である。また、今回のプレイスメントテストアチーブメントテストの比較分析の結果から学習効果が低下しているクラスについては、担当教員の個別面談を実施するなどし、教育の改善に努めたい。

6. まとめと課題

本稿は、入学者を対象とした「英語プレイスメントテスト」及び1年修了時の「英語アチーブメントテスト」について、2022年度と2023年度の受験率の比較及び学科別平均値差の比較、2023年度の習熟度クラス別平均値差の比較、技能別平均値差の比較、担当教員別平均値差の比較を行った。

2022年度1年生全体の平均値差の比較検証では、1年修了時に上昇がみられなかったが、2023年度はそれが有意に上昇していた。この結果は、1. 受験率の向上、2. プレイスメントテストの授業内フィードバック、3. アチーブメントテストの成績評価への加点等の要因によると考えられる。引き続き次年度以降の調査にて、安定的にスコアの上昇が認められるかどうかで、S-BASIC科目である「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」の教育効果が立証されることになろう。一方、学科によってはスコアの上昇が認められなかったため、学科ごとにその原因を精査し次年度に向けて改善を試みたい。

習熟度クラス別の調査では、アドバンストクラスの学生の平均値差に上昇がみられなかった。英語教育では、英語の苦手な学生の指導に目を向けがちであるが、入学時から英語力のある学生に対しても、より高いレベルへと導く必要がある。アドバンストクラスでは、TOEIC等の資格試験、海外研修や留学等、将来のキャリアに繋がる目標を持たせ、そのサポートも視野に入れた教育体制を構築する必要がある。

さらに、今回の調査では「語彙」「表現」「リスニング」「ディクテーション」の技能別にスコアの比較を行った。その結果、特に「リスニング」の技能面において、アドバンストクラスとミドルクラスにスコアの伸びがみられなかった。今後、ナチュラルスピードで話されるある程度まとまった会話や文章の概要を即座に聞き取る力が身に付くような指導のニーズが確認できた。また、担当教員のクラス別平均値差の分析により、学生への指導効果が認められた教員には、工夫した指導法や教材、クラス運営についてヒアリング等を行い、大学全体の英語教育に生かしていきたい。さらに、2024年度以降、教員同士が授業実践を共有できる掲示板のようなプラットフォームを開設し、教員間のピアラーニングを充実させたい。

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

Ang, T. (2022) Fostering an ideal environment for part-time teachers: a wishlist from a part-time university teacher. *Explorations in Teacher Development*, 28(3), 62-66.
CASEC. (n.d.) ご利用ガイド. <https://casec.evidus.com/test-summary/> (2024年10月20日アクセス)
畑江美佳・今村有里 (2023) 「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

の分析をもとに一」『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』第10号, 17-26. 淑徳大学高等教育研究開発センター
Milliner, B. (2017) Love your part-time teachers: five supportive steps full-time faculty could take. *OnCUE Journal*, 10(3), 170-177.

三田薫・栗田智子・霜田敦子 (2020) 「東京の女子短期大学の全学共通英語必修科目における授業改善の歴史」『実践女子大学短期大学部紀要』第41号, 13-32. 実践女子大学短期大学

隅田朗彦・小林和歌子・ティモシー・グティエレス (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所 研究紀要』第90号, 131-142. 日本大学文理学部人文科学研究所

The Effects and Challenges of Ability-Based Class Grouping
in First-Year English Education:
An Analysis Based on English Placement and Achievement Tests

Mika HATAE
Yuri IMAMURA

全学共通基礎教育科目（S-BASIC）：健康管理と身体活動

— 授業実践とその課題 —

淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科 清水 将之

淑徳大学千葉キャンパス 兼任講師 福川 裕司

淑徳大学教育学部こども教育学科 増淵 まり子

キーワード：全学共通基礎教育科目，S-BASIC，健康管理と身体活動，授業実践，課題

要 約

本稿は、全学共通基礎教育科目（S-BASIC）の一教科目として2023（令和5）年から開講されている「健康管理と身体活動」について、授業実践の現状とその課題を明らかにし、コア・シラバスの再検討試案の提案を試みるものである。

現行の授業実践において、各キャンパスおよび教員間でシラバスや授業形態に差異があり、教科目としての一貫性の欠如を指摘することができる。また、授業形態や評価方法、学修成果の可視化においても課題が残されている。特に、実技科目においては、適切な施設の確保や、学生の理解度と評価の方法に改善の余地があることが明らかとなった。これらの課題に対して、本稿では、講義と実技を分けた具体的な授業内容の提案（コア・シラバス再検討試案）を行い、学修者本位の教育内容を実現するための具体的なアクションが求められる。

I. 問題の所在

本稿は全学共通基礎科目（S-BASIC）のうち、「人間の理解」の科目区分として開講されている教科目のうち「健康管理と身体活動」について授業実践とその課題を別掲するものである。また、別掲した課題について検討し、再度コア・シラバス案を提案するものである。全学共通基礎科目（S-BASIC）（以下「S-BASIC」とする）は、本学独自の教科目であり、2023（令和5）年4月入学生から適用、開講されている。本学全学部共通の教科目である。S-BASICの教科目設定の意図として、「学習力として大学で学ぶために必要な学修作法を身に付け、淑徳大学の建学の精神や教育方針を理解することから始まり、思考力、表現力、人間力、人間・社会・国際に関する知識を修得します。」¹⁾と示されている。こうした全学で共通した教科目を設定している背景は、第3期認証評価においても記されている点である^{2) 3)}。「教養教育に関する全学的な運営体制は整っていない状態である。」や「学士課程における基礎教育科目の編成や授業科目の配置等の実施

は、教育課程の編成・実施方針との整合性を踏まえながら大学全体として俯瞰すると、『統一感』に欠けるところがある。」⁴⁾などの指摘を示したうえで、検討を重ね対応を行ってきたものである。

ところで、1990年代以降、大学等の自主性を高めるための規制緩和、大学間等の競争を促進する政策が推進され、多様化の途を辿った。1991（平成3）年の大学設置基準のいわゆる大綱化によるものである⁵⁾。しかし、大学の多様化を促進したが、学士課程教育の質の保証、グローバル化に十分に対応していなかった。その後、2008（平成20）年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」は、本邦の高等教育改革を吟味するにあたり重要な指針である⁶⁾。この答申は、グローバル化、知識基盤社会の到来、少子化といった社会変動に対応し、学士課程教育の質的転換を促進するものであった。答申は、学士課程の目的を広範な教養、倫理観、社会貢献意識を備えた人材の育成と位置づけ、教育内容の多様化、質保証システムの構築、国際化対応を提言している。また、大学進学率の上昇に伴う教育の質担保や、産学連携の強化といった

課題にも対応するため、教育方法の多様化や学修成果の可視化、これらを実現の大学等における具体的な改革と、社会との連携強化が不可欠であるとしている。

2000年代以降、2012（平成24）年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」は、グローバル化の進展や知識基盤社会の到来といった社会環境の変化に対応するため、大学教育の質的転換を目指したものである⁷⁾。従来の知識伝達型教育から脱却し、学生が主体的に学び、考え、問題解決に取り組む力を養うための教育改革を提唱した。具体的には、教育内容の多様化、アクティブラーニングの導入、教育の質保証システムの強化などが挙げられている。また「学士力」の育成を掲げた。「学士力」とは、専門知識だけでなく、教養、コミュニケーション能力、倫理観などをバランス良く身につけ、生涯にわたって学び続ける力を指すものであり、社会が求める人材育成の指針となった。これらの実現には、各大学等における具体的な取り組みが不可欠であり、教員の資質向上や社会との連携強化などが示された。

2017（平成29）年の「学校教育法施行規則」および「大学設置基準」の改正により、全ての大学において、教育理念（大学が目指す教育の理想）、教育目標（具体的な達成目標）、教育課程編成・実施の方針（目標達成のための具体的な方法）からなる「三つのポリシー」の策定と公開が義務化された⁸⁾。この改正は、大学教育の透明性を高め、学生が自身の興味や将来の目標に合わせた学びを選択できる環境を整備することを目的としている。続けて、2020（令和2）年に公表された「教学マネジメント指針」では、先に示した、この三つのポリシーに基づいた、「学修者本位の教育」の提供が具体的に示されている⁹⁾。これは、教育目標の設定とカリキュラムの設計、アクティブラーニングの促進、学修成果の適切な評価とフィードバック、学習環境と支援体制の充実が求められるところである（なお、2023（令和5）年に追補が出されている）¹⁰⁾。

こうした高等教育における質的変革の進展に伴い、授業内容の継続的な見直しと具体的なアクションへの反映は、先に述べた論点の枢要である。特に、学習者本位の教育を実現する観点から、授業の学びやすさを向上させることは、学生のウェルビーイングの向上に資するものと考えられる。

本稿で取り扱う「健康管理と身体活動」は、2023（令和5）年4月から新たに開設された教科目である。本教

科目の授業実践に関する実績や知見の蓄積は、その途上であり、そのため、本稿は速報的な報告となる。そのため、提示される知見には一定の限界があることを予めご承知おきたい。しかしながら、本教科目の実践例が、S-BASIC科目として開講されている他の教科目の改善の一資料となれば幸いである。

Ⅱ. S-BASIC科目：健康管理と身体活動の授業実践の現状と課題

本章では当該教科目の現状と課題について、シラバスならびに2024年度前学期の実績に基づき整理し検討する。

（1）シラバスからみた現状と課題

図表1には当該教科目の開講概要とシラバス（各授業回における主要テーマ）を示した。

まず、開講概要から整理し検討して行く。当該教科目は本学3キャンパス（千葉・東京・埼玉）において開講され、開講期は前学期、後学期のいずれかまたは両学期に開講されている。

担当教員は同一キャンパスにおいて単独、複数の教員が担当している。

単位数はすべて1単位開講となっているが、授業形態が「講義・実技」（千葉キャンパス）、「講義」（東京キャンパス・埼玉キャンパス）と異なっており、単位数あたりの学修状況からみて早急の是正が必要である。次節に示す、シラバスについても差異が生じている点、加え「実技」に関する取扱いを含めて早急な再検討が必要である。

次に、シラバス（各授業回における主要テーマ）から整理し検討して行く。当該教科目はコア・シラバスが示された経緯があるが、完全に同一のシラバスとはなっていない。

シラバスの内容は担当者ごと違いがあるものの、全体的に共通して「健康」と「運動」といったキーワードに関連した内容になっている。

第1回は講義全体のガイダンス（あるいはオリエンテーション）が中心になっている。実際の講義では、授業の進め方や最終的な評価方法など、具体的な達成目標と共に、授業におけるキーワードを使用しながら学生に伝えている。この初回の講義は、学生に前提となる基本的な知識を理解してもらうための機会と

なっている。

第2～第5回は、健康に関するさらなる理解を進める内容として、生活習慣病に関連する内容であり、様々な要因について扱われている。その内容は、身体活動や体力、食事と栄養、ストレスが身体へ及ぼす影響、また疾病要因など、教員により様々であるが、これらの講義内容は、厚生労働省が推進する「健康日本21」¹¹⁾における、健康づくりの3要素である「栄養・食生活、身体活動・運動、睡眠」などの項目に関連した構成になっている。ここでの講義内容は、教員間で共通のテーマを扱ってはいるものの、同一のシラバス内容になっていない。この点は、同一の講義名を冠しているのにも関わらず、一貫性のあるシラバスが提示されていない事を意味している。なお、「健康日本21」は、

国民の健康寿命延伸と生活習慣病予防を目的とした、国の健康政策である。2000（平成12）年に策定され、第一次（2000～2012年）、第二次（2013～2023年）、第三次（2024年～）に至るものである。

シラバスを共通化することは、教育内容の標準化と一定の学習内容の保証において重要である。それらが実施された上で、教員による講義内容の取扱いや表現の差が出てくるといった流れは、想定されることである。シラバスが改めて共通化され、なおかつ講義内容においても一貫性を保ちつつ、各教員の専門性をどの程度援用して授業を進めていくのかは今後の課題となる。それらがシラバスの内容に反映できるかが要点となるであろう。

第6回以降は、各教員が学生に対して、最終的な学

担当者	A先生	B先生	C先生	D先生
キャンパス	千葉（第1・2）	埼玉	千葉（第1・2）	東京
開講期	前学期	前学期・後学期	後学期	前学期
授業形態 単位数	講義・実技 1単位	講義 1単位	講義・実技 1単位	講義 1単位
第1回目	オリエンテーション／ガイダンス	オリエンテーション／ガイダンス（健康の定義についての理解）	オリエンテーション／ガイダンス	オリエンテーション／ガイダンス
第2回目	健康とは何か？・健康の定義を理解しよう。	生活習慣病について具体的な病気とその原因を探り自身の健康管理に役立てる。	健康と疾病の連続性について学ぶ。	健康の定義、身体活動とは何か、健康と身体活動の効果などについて理解を深めます。
第3回目	ウェルビーイング：well-being について知ろう。	睡眠による免疫力の衰え等、身体に及ぼす影響について学ぶ。	睡眠による免疫力の衰え等、身体に及ぼす影響について学ぶ。	体力の定義、身体活動と体力づくりについて、理解を深めます。
第4回目	生活習慣病とその予防を運動量と適正体重の管理から学ぼう。	ストレスがもたらす身体への影響について／自律神経について。	食事が健康の維持・増進に及ぼす影響について学ぶ。	身体活動と体力づくりについて理解を深めます。
第5回目	①健康管理の方法：健康診断について知ろう。 ②こどもの健康管理を標準体重の評価から学ぼう。	食事が健康の維持・増進について如何に関わるかを学ぶ。	ストレスがもたらす身体への影響について学ぶ。	フィジカル（身体的）健康と身体活動の効果について、理解を深めます。
第6回目	ストレスと健康：依存症と喫煙、喫煙習慣と健康管理について学ぼう。	身体運動が生活習慣病予防にどのような効果をもたらすのか、事例を参考に学ぶ。	身体運動や運動が生活習慣病予防にどのように効果をもたらしているかを学ぶ。	メディカル（ママ）（精神的）健康と身体活動の効果について理解を深めます。
第7回目	簡易版体力測定を行い、運動習慣を見直そう（実技）。	健康寿命延伸の為の身体運動・運動プログラム作成。	生活習慣予防の為の身体運動・運動のプログラムを作成する。	ソーシャルヘルス（社会的健康）について理解を深めます。
第8回目	スポーツ（身体活動）を行い、スポーツ（身体活動）が健康に与える影響を考えよう（実技）。	健康寿命延伸の為の身体運動・運動プログラム発表。	生活習慣予防の為の身体運動・運動のプログラムを発表する。	思春期～青年期の健康と身体活動について考えます。

図表1 当該教科目の開講概要とシラバス（各授業回における主要テーマ）

習成果を確認する上で必要になる講義内容となっている。最終的な学習成果を判断する上では、各教員によって異なる部分があり、講義内容を踏まえた身体活動（含むスポーツ活動）による実技を通した評価、あるいは運動プログラムの作成及び発表による評価をする講義など、様々な形式で実施されている。

シラバスを俯瞰的に見ると全キャンパスで教員ごとに「健康」と「運動」に関する適切な内容が記載されている。しかし、同一教科目として、シラバス内容、授業形態や評価方法など相違が認められるところである。この点は早急な見直しとともに再検討が必要だと言える。これらの相違がある状態で、学生は到達目標を達成し評価することが可能なのであろうか。「講義」として、「健康管理」として必要な知識を得ることができ、相応の方法（リアクションペーパー、小テストなど）で確認、評価することは可能である。ただし、「実技」としての「身体活動」は知的な理解のみで獲得、評価できるものではない。身体活動という過程を経ることによって可能であり、それ以外の方法では学生自身も適切な理解と適切な評価が困難になることは明らかである。この様に見ると、シラバスにおける相違は、学生の授業の到達目標の達成の点、また教員による学生の評価の点において問題が生じる可能性があり、その相違は個々の教員の裁量や許容範囲とは言い

難いと言える。

（2）授業実践の現状と課題

図表2には2024年度前学期における授業実績を示した。

まず、授業実績から整理し検討して行く。なお、ここで言う第1クォーターとはセメスター（15回授業）で言う1～8回、第2クォーターとはセメスター（15回授業）で言う9～16回の授業である。前学期の実績として千葉キャンパス、埼玉キャンパスにおいて授業実績がある。なお、千葉キャンパスの第1クォーター（1～8回）の授業は、第2キャンパスの学生が同時履修している。

履修人数は千葉キャンパスで第1クォーター：38人、第2クォーター：10人、埼玉キャンパスで第2クォーター：120人であった。千葉キャンパスでは第1クォーター、第2クォーターで履修人数に開きがあった。埼玉キャンパスでは第2クォーター開講のみであったが120人に達した。埼玉キャンパスでは大人数での授業となり、特にグループワークやグループ発表、実技などの授業運営の難しさがうかがえるところである。

成績分布は千葉キャンパスでは第1クォーター、第2クォーターでS評価が70%前後となり、埼玉キャンパスではS評価が75%となった。成績評価の方法が異なりながらも、千葉キャンパス、埼玉キャンパスでの成

担当者	A先生（千葉キャンパス）		B先生（埼玉キャンパス）
クォーター（週）	第1クォーター（1～8週）	第2クォーター（9～16週）	第2クォーター（9～16週）
履修人数	38人*	10人	120人
成績分布	S：68.42% A：18.42% B：10.53% C：2.63%	S：70.00% A：10.00% B：10.00% C：10.00%	S：75.00% A：20.83% B：3.33% C：0.00% E：0.83%
実践したアクティブラーニングの手法	ダイアログ ペア・ワーク グループ・ワーク	ダイアログ ペア・ワーク グループ・ワーク	グループ・ワーク グループでの発表（プレゼンテーション）
実技実施の有無	あり（2回）	あり（2回）	あり（教室内）
成績評価の方法	事前・事後学習：25% 小テスト：60% 実技回のリフレクション：15%	事前・事後学習：25% 小テスト：60% 実技回のリフレクション：15%	提出課題：30% 理解度テスト：50% 取り組み度：20%
LMSの使用	Google クラスルーム	Google クラスルーム	なし

注）*：第2キャンパスの学生8人を含む。

図表2 2024年度前学期における授業実績

績分布が近似したものとなった。

実践したアクティブラーニングは千葉キャンパス、埼玉キャンパスともグループワークを中心とした手法を取り入れている。特に埼玉キャンパスではグループ発表としてプレゼンテーションを実施している。千葉キャンパスでは「講義・実技」、埼玉キャンパスでは「講義」となっており、前述した授業形態の違いにより、アクティブラーニングの手法も相違が生じているものと考えられる。

実技の実施の有無は図表1（実技の具体的な内容を含め）にも示した通り、千葉キャンパスではアリーナ（体育館）を利用した実技を実施し、埼玉キャンパスでは教室内で実技を実施している。それぞれのキャンパスで「実技」の取扱いに相違点が見られる。

成績評価の方法は担当者による相違がみられる。

LMS（Learning Management System）（以下「LMS」とする。）の使用は千葉キャンパスの授業担当者がGoogleクラスルームを使用している。これは事前学習と事後学習の課題の配信と回収をGoogleフォームを利用して行っている。事前学習として次回授業の導入課題を設題し、その内容を授業の冒頭で共有（シェアリング）を行っている。事後学習として授業の理解度とコミットメントに対する自己評価をリフレクションし、次回授業の冒頭でフィードバックしている。授業の流れの点から整理すると、前回授業の学習の内容のフィードバック→事前学習の共有（シェアリング）→授業内容（講義）→小テスト→事前学習と事後学習の提示となっている。

（3）授業実践上の課題

本節では図表1および図表2ならびに前節の内容に基づき、授業実践上の課題を剔抉して行く。

① 千葉キャンパス

当該教科目の名称として「健康管理と身体活動」が示されているが、健康管理の対象や範囲がシラバスにおいても明確に示されていない。自己の健康管理を中心とするのか、他者や地域社会を対象とするのかにより授業内容の設定が異なるものと思料する。この点は再検討課題である。

授業形態として「講義・実技」として設定されているが、「実技」を行うにあたり適切な施設（アリーナ等）が確保されていないという問題もあった。かつ、当該教科目の開講日時は他教科目で施設（アリーナ

等）が使用されていた。幸い、他教科目担当者の協力を得て、シラバスで設定した「実技」の2回分の授業を確保し、授業運営することが適ったがこの点は早急な改善が必要である。

第1クォーターと第2クォーターの履修人数にやや開きがあったが、ダイアログ、ペアワークを行うにあたり大きな問題はなかったが、グループワークを行うにあたり、第2クォーターではグループ数や構成メンバーが固定化することが見られた。

LMSとしてGoogleクラスルームを活用したが、事前学習、事後学習の締め切り管理、成績管理、返却、授業冒頭におけるシェアリングとフィードバックに活用した。ただし、当該キャンパスでの活用は必須ではないため、学生が使用するにあたり若干の時間を要したところである。

授業回数が8回（クォーター制）であるため、出欠管理を含めた学生への欠席に関する注意喚起に腐心したことは言うまでもない。そのため、図表2にも示した通り、事前学習と事後学習を点数化し成績評価に反映させること（25%）、第2～第6回の「講義」において毎回小テストを実施し成績評価に反映させること（60%）、第7～8回の「実技」において実技のリフレクションとして簡素な小レポート（15%）を課し、成績評価をガラス張りにするとともに、学修成果の可視化（学生が得点を把握しやすくする）、スモールステップの積み重ね＝確実な授業出席をする状況を醸成した。当初、最終回にまとめの「試験」を実施することも検討したが、授業回数の確保が難しくなること（実質7回）、1回分の授業の内容がさらに多くなること、教科目と特性として「基礎教育科目」にあること、授業形態として「実技」が含まれることなどからして、最終回にまとめの「試験」を実施する方式ではなく、先に示した方法で効果測定を行い成績評価に反映させることとした。

② 埼玉キャンパス

「健康管理と身体活動」の対象がどの世代であるか明確に提示されていない為、食事における健康と維持増進・睡眠が身体に及ぼす影響・身体活動が生活習慣病予防にもたらす影響・ストレスがもたらす身体の影響、運動プログラム作成と発表など、他キャンパスと授業内容に相違があった。これは下記に示す、授業形態によるものである。

授業形態として「講義」が設定されている。指定教

室内で身体を動かしながら、運動プログラム作成やグループワークとグループ発表（プレゼンテーション）を行った。しかし、指定教室は固定席（机や椅子が移動できない）であったため、発表者の発表内容がうまく伝わらないことがあった。学生より指摘を受けたため、今後の課題としたい。

授業回数が8回である為、最終回の発表（実技テスト）を欠席した学生への成績評価が出席した学生との平等性に欠けると感じとても困難であった為、最終回欠席者へは特別に補講という形式で個別の発表を募った。この点も今後の課題としたい。

Ⅲ. コア・シラバスの再検討試案と今後の課題

(1) コア・シラバスの再検討試案

本節ではコア・シラバスの課題として、前章でシラバスや実践上の課題として明らかになった諸問題を教科目名に冠されている「健康管理」と「身体活動」を中心に据えて検討を加え、「講義」と「実技」に分けて具体的な授業内容を図表3に示した。なお、再検討

試案の策定にあたり、本教科目は全学共通基礎科目（S-BASIC）の「人間の理解」科目区分に該当し、加えて教育職員免許法施行規則第66条の6に定められた科目であることが重要な前提条件となる。

「健康管理」は「健康の維持、増進、疾病異常の監視、回復を目的として、個人や集団に対して行う幅広い活動のことを健康管理という。自分自身で健康を守るために実践する食生活の改善、運動などの行動（自己管理：self careという）も含めてこの言葉を使うことがある。」¹²⁾と示されている。

「身体活動」は「身体活動とは、『歩く』『走る』『跳ぶ』などの運動能力が、労働やスポーツ、ダンスなどの運動形式を通じて、持続的に行使されている状態のことをいう。」¹³⁾と示されている。

(ア) 講義

本教科目の教科目名である健康管理と身体活動はかなり広範にわたる概念であり、実際の授業で取り扱いには、整理と焦点化が必要である。二つの概念の中心となるものは「健康」である。「健康の定義」として「健康とは、病気でないとか、弱っていないというこ

教科目名		健康管理と身体運動
授業形態 単位数		講義・実技 1単位
第1回目	講義	オリエンテーション 【「健康管理」と「身体活動」の定義とその関係について】
第2回目	講義	健康管理について学ぶ（個人）① 【「健康の定義」とウェルビーイング、生活習慣病とは何か】
第3回目	講義	健康管理について学ぶ（個人）② 【生活習慣病に対する早期発見と治療率の向上、適正体重と肥満予防】
第4回目	講義	健康管理について学ぶ（個人）③ 【成人喫煙率のさらなる減少、適度な飲酒習慣の推進】
第5回目	講義	健康管理について学ぶ（個人）④【運動習慣と座位行動の改善】 または（および） 健康管理について学ぶ（集団）①【各学校種における健康教育の意義、定期健康診断の意義（就職前、職場、各学校種）、地域における運動を中心とした健康増進プログラムなど】
第6回目	講義	健康管理について学ぶ（集団）①または② 【各学校種における健康教育の意義、定期健康診断の意義（就職前、職場、各学校種）、地域における運動を中心とした健康増進プログラムなど】
第7回目	実技	身体活動を実践する① 【スポーツ種目、レジスタンス・トレーニング、体力や運動測定、地域における健康づくり（運動プログラム）の体験など】
第8回目	実技	身体活動を実践する② 【スポーツ種目、レジスタンス・トレーニング、体力や運動測定、地域における健康づくり（運動プログラム）の体験など】 および まとめ（リフレクション）

図表3 コア・シラバスの再検討試案（各授業回における主要テーマ）

とではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあることをいう。¹⁴⁾を起点とする必要がある。WHO（世界保健機関）が世界保健機関憲章の前文で示している健康の定義は、疾病の有無や身体的な健康に焦点を当てたものである。身体的、精神的な健康に加え、自己実現、社会への貢献、社会への参加など、社会的な健康や持続的な幸福としての個人や社会のウェルビーイング（well-being）についても取り扱う必要があると言える¹⁵⁾。これは、次の学習指導要領の改訂の要点と目されている点をふまえ、「講義」の出発点になると考えられるからである。

次に「健康管理」についてである。先に示した定義を援用して検討するならば、健康管理の対象は個人と集団となる。個人の健康管理、集団の健康管理といったアプローチが可能となる。また、これらをライフ・ステージの視点からのアプローチすることも可能である。

個人の場合は、対象となる学生個人の健康の維持、増進、疾病異常の監視という点から構成することが可能である。前章で示した「健康日本21（第三次）」は、2023（令和5）年4月に厚生労働省が公表した国の健康増進策であり直近のものである¹⁶⁾。健康寿命の延伸、健康格差の縮小、生活習慣病の予防、生活習慣病の治療・管理の充実、健康格差の解消が目標となっている。直近の施策を参照にしながら、授業内容に反映させていくことが可能である。具体的な授業内容として、生活習慣病に対する早期発見と治療率の向上、成人喫煙率のさらなる減少、適度な飲酒習慣の推進、適正体重と肥満予防、運動習慣と座位行動の改善、などが考えられる。特に、最後に示した、運動習慣と座位行動の改善については実技への導入としても援用可能である。

集団の健康管理の場合は、学校、職場、地域あるいは高齢者といった広がりが見られる。この点は、これは学部や学科の特性に合わせて取扱う対象を選定する必要もあるだろう。具体的な授業内容として、各学校種における健康教育の意義、定期健康診断の意義（就職前、職場、各学校種）、地域における運動を中心とした健康増進プログラムなどを取り上げることが可能である。

上記内容をふまえた授業内容を展開すると、講義の授業回数として6回前後が想定される。

（イ）実技

「身体活動」の定義は本章の冒頭に示したところで

ある。ただし、その概念はある種の運動能力が持続的に行使されている状態を指しており、スポーツを行うこと、労働を行うこともこの範疇に入ってくる。授業として労働を行うということは考えられないので（授業が労働と同義とも言えなくはないが）、スポーツなどの運動形式を用いた内容が実技として考えられる。ただし、講義との関連性を考えれば、生活習慣病予防のための運動習慣やWHOが提唱している「運動・身体活動および座位行動に関するガイドライン」¹⁷⁾を参照にした実技内容を検討することも考えられる。具体的な授業内容としてスポーツ種目、レジスタンス・トレーニング、体力測定や運動能力測定、地域における健康づくり（運動プログラム）の体験などが考えられる。また、学部や学科の特性に合わせた実技種目（内容）を検討し、実施する必要もあるだろう。

上記内容をふまえた授業内容を展開すると、実技の授業回数として2回程度が想定される。また、「健康管理」の重要性を運動習慣や生活習慣病の予防としての運動の重要性からアプローチするならば、第2回目や第3回目に実施することも考えられる。ただし、実技の実施上、学生の安全管理を最優先にして行うことが必要である。学生の安全管理上、授業担当者が単独（1名）で行うのであれば、保育士課程の演習・実技科目の上限人数を参照し50名程度で編成することが望ましいと思料する。

（2）今後の課題

今後の課題として指摘しておくことは次の通りである。

第一に、シラバス内容の共通化と標準化が喫緊の課題である。図表3に示されたコア・シラバス再検討試案は、教育職員免許法施行規則第66条の6に定められた科目であることを前提としながら、各学部・学科の特性を柔軟に考慮しつつ、共通の基盤となる概要的なシラバスとして策定されている。今後も、再検討試案を中心に、共通化を経た標準化とブラッシュアップが求められるところである。

第二に、授業形態が同一の教科目ながらキャンパス間で異なっている点である。単位の実質化の観点からしても、早急に対応が必要な状況である。加え、「実技」と示されているキャンパスにおいても、実技が可能な場所が設定されていない状況についても早急な改善や対応が必要である。

第三に、シラバス内容の専門性と教員の多様性を考慮し、同一水準の授業内容を展開するための教材開発が不可欠である。具体的には、専門性の異なる教員が共通して利用可能なテキストの開発や、Google クラウドスルームなどのLMSを活用したコンテンツの共有化などが考えられる。

第四に、評価方法の標準化が求められる。前提として、授業形態が「実技」として明確に位置づけられ、実技の実施が可能な環境が整備されていることが必要である。評価方法としては、小テスト、レポート、試験などの評価中心となる方法を決定し、各教員が事前・事後学習やリフレクションなどの要素を適切に配分することが望ましい。ただし、同一キャンパス内では、同一基準の評価方法を採用することで、評価の公平性を確保する必要がある。

本稿ではシラバスの標準化、授業形態、教材開発、評価方法の標準化という4つの課題を抽出し、それぞれに対して改善策を提案した。特に、実技の学習環境の未整備、教員の専門性による授業内容の差異は教育の質の均一化から課題が浮き彫りとなった。本稿を改善の基礎的資料と位置づけ、よりよい授業展開－学修者本位の教育－の実現のため、具体的なアクションにつなげていきたいと考えている。

IV. 謝 辞

本稿を作成するにあたり、学長室：荒木俊博 様、土師香奈恵 様には多くのご示唆をいただきました。改めて御礼申し上げます。

V. 付 記

共同研究による執筆者と執筆箇所は次の通りである。

I. 課題の設定：清水将之

II. S-BASIC 科目：健康管理と身体活動の授業実践の現状と課題

(1) 清水将之、福川裕司

(2) 清水将之

(3) ①清水将之、②増淵まり子

((1), (2), (3)①), (1)

III. コア・シラバスの再検討試案と今後の課題

(1) 清水将之

(2) 清水将之、増淵まり子、福川裕司

注

- 1) 淑徳大学（2024）2024年度履修の手引き. 37. なお、履修の手引きは各キャンパスで発行されている。参考とした「履修の手引き」は千葉キャンパス（第1）のものである。なお、各学科のカリキュラムの体系とともにS-BASICの意図について明示されているところである。
- 2) <https://www.shukutoku.ac.jp/university/discloseinfo/hyouka.html>（情報確認2024/0825）および第3期認証評価_淑徳大学点検・評価報告書 2017（平成29）年度点検・評価報告書（2018年度大学評価申請用）https://www.shukutoku.ac.jp/albums/abm.php?d=119&f=abm00000506.pdf&n=%E7%AC%AC3%E6%9C%9F%E8%AA%8D%E8%A8%BC%E8%A9%95%E4%BE%A1_%E6%B7%91%E5%BE%B3%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E7%82%B9%E6%A4%9C%E3%83%BB%E8%A9%95%E4%BE%A1%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8.pdf（情報確認2024/08/25）
- 3) 2) に同じ。p.49. この点を補遺すると、「点検・評価項目②：教員組織の編制に関する方針に基づき、教育研究活動を展開するため、適切に教員組織を編制しているか。」に対する「評価の視点5：学士課程における教養教育の運営体制は確立しているか。」が対応するものである。
- 4) 2) に同じ。P.39. この点を補足すると、「点検・評価項目⑦：教育課程及びその内容、方法の適切性について定期的に点検・評価を行っているか。また、その結果をもとに改善・向上に向けた取り組みを行っているか。」に対する「(3) 問題点」として示されているものである。
- 5) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/attach/1411733.htm（情報確認2024/0825）

○大学設置基準の大綱化・簡素化等

各大学で、多様で特色あるカリキュラム設計が可能となるよう、授業科目、卒業要件、教員組織等に関する大学設置基準の規定を弾力化する。

- ・開設授業科目の科目区分（一般教育、専門教育、外国語、保健体育）を廃止
- ・科目区分別の最低修得単位数を廃止し、卒業に必要な総単位数のみ規定
- ・必要専任教員数に係る科目区分を廃止。教員の専兼比率の制限を廃止
- ・単位の計算方法の合理化
- ・学士を学位に位置付けるとともに、学士の種類を廃止

○大学の自己点検・評価システムの導入

各大学が、自らの責任において教育研究の不断の改善を図るよう促すため、自己点検・評価システムを導入

○生涯学習等に対応した履修形態の柔軟化

- ・科目登録制・コース登録制の導入
- ・昼夜開講制の制度化
- ・大学以外の教育施設等における学習成果の単位認定
- ・編入学定員の設定

- 6) 学士課程教育の構築に向けて（答申）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/attach/1411733.htm

- go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
(情報確認2024/08/25)
- 7) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (情報確認2024/08/25)
 - 8) 「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_csFiles/afldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf (情報確認2024/08/25)
 - 9) 教学マネジメント指針 https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf (情報確認2024/08/25)
 - 10) 教学マネジメント指針(追補) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00014.html (情報確認2024/08/25)
 - 11) 厚生労働省 厚生科学審議会(健康日本21(第二次)推進専門委員会), 第17回健康日本21(第二次)推進専門委員会, 2022(令和4)年2月28日付資料5, 第4章21世紀の健康づくり運動全体としての評価と次期国民健康づくり運動プランに向けての課題. ならびに, 健康日本21(第三次) <https://www.mhlw.go.jp/content/001234702.pdf> および <https://www.mhlw.go.jp/content/001158871.pdf> (情報確認2024/08/30) <https://www.mhlw.go.jp/content/10904750/001077214.pdf> (情報確認2024/08/30)
 - 12) 柳川洋(2016). 健康管理, 柳川洋, 尾島俊之編(2016) 健康管理概論, 南江道, 3-5.
 - 13) 木庭康樹. 身体活動. (社)日本体育学会監修(2006) 最新スポーツ科学辞典, 平凡社, 410.
 - 14) WHO Constitution <https://www.who.int/about/governance/constitution> (情報確認2024/08/30)あるいは公益財団法人日本WHO協会 健康の定義 <https://japan-who.or.jp/about/who-what/identification-health/> (情報確認2024/08/30)
 - 15) 上記14)に同じ。世界保健機関憲章に明示されている健康の定義の中にwell-beingが使用されている。Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.
 - 16) 上記11)に同じ。
この計画は, 2024年から10年間の健康増進策が策定されており, その目標は健康寿命の延伸と健康格差の縮小にある。
 - 17) WHO Guidelines on physical activity and sedentary behavior https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128&ved=2ahUKEwjLvMKhkaGIAxUQh1YBHU3xBZ0QFnoECBcQAQ&cusg=AOvVaw3_mFgEBXoKJi4hQZGfO2xd (情報確認2024/08/30)

参考文献

- (1) 日本体育学会監修(2006) 最新スポーツ科学辞典, 平凡社.
- (2) 柳川洋, 尾島俊之編(2016) 健康管理概論, 南江道.
- (3) 南山堂医学大辞典(2015) 南山堂.
- (4) 健康日本21(第三次) <https://www.mhlw.go.jp/content/001234702.pdf> および <https://www.mhlw.go.jp/content/001158871.pdf>
- (5) WHO Guidelines on physical activity and sedentary behavior https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128&ved=2ahUKEwjLvMKhkaGIAxUQh1YBHU3xBZ0QFnoECBcQAQ&cusg=AOvVaw3_mFgEBXoKJi4hQZGfO2xd

S-BASIC: Health Management and Physical Activity
-Classroom Practice and Issues

Masayuki SHIMIZU

Yuji FUKUKAWA

Mariko MASUBUCHI

経営学導入教育におけるビジネスゲームの活用とその教育効果¹

淑徳大学経営学部経営学科 麻 場 勇 佑

淑徳大学経営学部経営学科 齊 藤 鉄 也

要 約

経営学は実学志向および就職へ有用性という点から、高校生が志望することが多い学問分野である。しかし、大学における経営学教育では、理論やモデルを活用した考察が行われ、入学生の持つ学問分野のイメージと実際の授業内容が乖離し易い。このギャップを埋めるために、これまで工場見学といった、いわゆる実践型教育が推奨されてきたが、専門知識に基づかない実践は経営学の理解には結びつかないという課題がある。そこで、淑徳大学経営学部経営学科では、2024年度の初年次教育において、経営学の理論と実践を結びつけるビジネスゲームの導入を企画した。本稿では、経営学の導入教育としてビジネスゲームを取り入れた事例を報告する。報告では、その実施に際しての課題、利点と欠点、学生からの評価をまとめた。

1. はじめに

経営学は、主として企業経営に関係する諸現象が研究対象であり、その専門知識の習得が大学卒業後の進路選択に有用である「実学」と見做されることが多く、高校生には就職に有利であるとの印象を持たれている学問分野である。それゆえ、数多くの大学において経営学部または商学部として学部が設置され、その募集定員も多い。以降、本稿で述べる内容は、これまでの淑徳大学経営学部経営学科での取り組みを踏まえた、担当者間の議論に基づいている²。

一方で、経営学の専門知識は、他の学問分野と同様に実務の高度な抽象化によって導出されている。この現実を抽象化した理論やモデルの理解と活用は、学問分野として、また、それを学生に教育する大学の授業内容としても、当然必要な知的活動の一つであり、大学教育を特徴付けている。しかし、これは同時に、上記に述べた経営学部への入学を希望する高校生の過度な期待と、専門分野の知識の習得に必然的に伴う難易度に関するギャップを生む原因ともなっている。加えて、アルバイトといった就業経験を通じた企業経営の一側面に対する実感や、「実学」という言葉の持つ、現実や実務に対する有用性といった「すぐ役に立つ知識」だけではなく、具体性や日用性といった「誰もが理解できる知識」といった含意によって、経営学の学問に対する高校生の認識の安易さやその難易度に対す

る甘さが生じ、そのギャップは強化され拡大されている現状がある。

これまでも、大学教育において、入学した学生に対して大学の教育や研究に必要なアカデミックスキルを身につけるために初年次教育や導入教育と称する取り組みが行われてきた。この取り組みの目的は、大学で教育を受ける際に学生が必要とする基本的な知識や技能、態度を習得することにある。しかし、このアカデミックスキルは、諸学問分野に共通する一般的なスキルであり、これを習得したとしても、冒頭に述べた経営学に関する言説や、学生の持つ認知的なギャップの解消は困難である。仮に、大学から新しく始まる学問分野であれば、新しい教育環境で新しい学問分野を学ぶといった、知識が無い状態からの知識の習得を開始する必要があるため、認知的なギャップが生ずる余地は少ない。これに対して、経営学では、皮肉なことに期待や身近さが原因で誤解が生まれているため、この「誤った」ギャップを修正する、アカデミックスキルとは別の取り組みが必要である。

高校生が持つ経営学に対するイメージと大学教育とのギャップを修正することに加えて、教育方法に関する課題もある。これまで説明してきたギャップを修正する教育方法の一つとして、実学教育や実践教育と称する、体験型学習や現場視察が上げられることが多い。この方法は、座学で行われる講義と対比され、キャンパス外で行われる何らかの実習の経験を伴う授

業であることが多く、「経験から学ぶ」ことを趣旨とし、その成果をプレゼンテーションや報告書にまとめて、完結するという体裁をとる。経営学分野であれば、現場における体験やその視察によって、企業経営に対する理解を深めるといった目標が設定されることが多く、高校生の持つ経営学に対するイメージをより具体的に、専門分野の理解を促進することが意図されている取り組みであることが多い。

新入生に限らず、専門課程やゼミ教育においても、この方法は導入され一定の成果を上げていると認識されていることは事実ではある。しかし、よくある事例としては、実習すること、言い換えれば現場に行くことだけに意識が向けられ、実習後のその振り返りが軽視される傾向にある。特に、振り返りにおける講義で得た専門知識を応用して、考察を深める際に必要かつ有用な教育方法に関して論じられることは筆者の知る限り少なく、本来の目標である専門知識の活用に関する課題が多く残されている。まして、初年次教育に実習を導入する場合は、学生に専門知識の蓄積は乏しいため、その応用は困難である。加えて、実習先を見学するためには、何らかの視点を持つ必要があるが、その前提となる専門知識の学習期間は限られ、学生が自身の視点を作ることは難しく、結果的に、企画の実行の準備から実行までの運営に関する負担も大きいこともあり、単なるイベント企画とその実行に留まる傾向がある。つまり、初年次教育に実習を導入するだけでは、専門知識を伴わない経験となり、長期的な視点での経験の蓄積という意味ではその効果を否定しないが、当初意図した何らかの教育的な成果を生み出すことは困難である。大学教育への体験型学習の形式的な導入は、学生の経営学に対する期待と専門知識の習得の間にあるギャップを埋めることには役には立たず、現場に行くことそれ自体に意味があり、講義は必要ないといった誤解を生む原因ともなり得る危険性がある。

このように、大学における経営学の教育は、学生の認識と専門知識の習得とのギャップだけではなく、そのギャップを解消すると称して導入された教育方法に多くの課題が残されていることもあり、その修正や解決方法を一朝一夕に発見することは困難である。この現状を改善するためには、おそらく、流行の教育方法や他大学で行われている教育方法の導入といった単純な解決方法では困難であろう。現実的には、学生の様

子を観察しながら、複数の多様な改善や工夫の試行錯誤の積み重ねによって有用な解決策を発見する、といった取り組みが必要であると考えられる。

そこで、淑徳大学経営学部経営学科では、上記のギャップの緩和を意図し、入学者の専門知識への興味関心を喚起することを目標に、初年次教育の改善を試みた。一つは、オリエンテーション期間に実施される新入生セミナーを、宿泊形式のアイスブレイクを主たる目的とした企画から、通学形式のビジネスゲーム³を用いた経営学の入門を目的とした研修に変更したことである。もう一つは、一部の初年次ゼミ⁴においてビジネスゲームを導入し、ゲームを通して経営学の専門知識の必要性やそれぞれの専門知識の関連性を学ぶ教育方法を試行的に実施したことである。オリエンテーション期間に実施したビジネスゲームでは、企業から講師が派遣され、その講師の指示の下に経営学の導入教育とビジネスゲームを行なった。初年次ゼミで実施したビジネスゲームでは、上級生がガイドをしながらビジネスゲームを行い、その振り返りをレポートにまとめた。なお、新入生セミナーで導入したビジネスゲームと初年次ゼミで導入したゲームは異なる。

本稿では、上記「新入生セミナー」と「初年次ゼミ」におけるビジネスゲームの活用とその教育効果を報告する。以下、2章にて、本論文の位置付けを述べる。3章では、導入したビジネスゲームの事例を紹介し、大学教育においてビジネスゲームを導入する際の課題や実際に活用した際に明らかになったメリットとデメリット、学生によるアンケート結果に基づく評価、今後の課題について述べる。4章では今後の展開として、来年度以降の計画を述べる。5章は本稿のまとめである。

2. 本論文の位置付け

本章では、初年次教育にビジネスゲームを導入した経緯と、ビジネスゲームの概要、導入したビジネスゲームの概要を述べる。

2.1 導入の経緯

経営学科では、これまで初年次教育において様々な教育方法を導入し、実際に授業を運営して振り返りをまとめ、過去3年間に渡って報告をしてきた。そこでは、授業運営スタイルの標準化と教育効果（アウトカ

ム)の一定の平準化⁵、初年次教育における教育プロセスと専門性に対する共通理解の共有⁶、チーム・ティーチングの導入による学科全体での教材と課題の共有⁷を取り組んできた。今年度は、第1章で述べた入学生の期待と実際の教育内容のギャップの緩和と、入学生の専門知識の興味関心の喚起を意図し、これまでとは異なる新たな取り組みとしてビジネスゲームを導入し、その効果を検討した。

昨年度までの初年次教育では、主としてアカデミックスキルの涵養を目的としたレポート作成やデータ分析を行ってきた。そこでは、アカデミックスキルのうち、レポート作成の方法の解説を通して、経営学の基礎知識の活用や、他の基礎科目の授業内容との連携の促進、形式的な文書作成の経験をするを目的として、様々な試行錯誤を重ねてきた。レポート作成を行うための、共通レポートフォーマットの設計や最小限理解しておくべき専門知識の選択、合同発表会の設定といった教育方法や教材開発を行ってきた。この結果、一定のレベルまで学生のレポート作成能力の向上が可能であることは明らかになった。しかし、形式を設定すればするほど、学生は自ら考えて文や図表を作成することよりは、与えられた枠組みを埋めてレポートを完成することに学生の意識が集中するため、経営学の専門知識を活用して考察するという点やそれらに興味関心を喚起するという点では改善の余地があった。

この経験を踏まえて、今年度は、経営学の専門知識に対する興味関心の喚起や、その有効性の認識の体験をすることを重視した取り組みとして、ビジネスゲームを導入した。これは、昨年度までに実施した授業内容の評価と反省に基づいている。もちろん、ビジネスゲームを導入することで、結果として、授業時間の制約から昨年度までに達成したレポート作成能力の向上を期待することはできない可能性はある。しかし、過去3年続いた教育方法を新たな視点から捉え直すことも考慮して、今年度は、初年次教育の新しい授業内容や可能性を追求することとした。

2.2 ビジネスゲームとは

ビジネスゲームとは、企業経営のシミュレーションやその教育を目的としたゲームである。ビジネスゲームでは、企業を取り巻く環境が設定され、その環境下で参加者が企業の経営戦略を考え、状況ごとに意思決

定を行う。ビジネスゲームを通して、参加者は企業経営に必要な経営学の基本的な知識を知り、自社の経営方針と意思決定の経験を繰り返して、PDCAサイクルを回す経験を積む。ゲーム内の一連の経験により、企業の仕組みと環境変化への対応の重要性を理解することができる。

ビジネスゲームの特徴としては、企業経営のシミュレーションが可能であること、自分の目標設定と行動の結果がライバルとの競争による勝敗として可視化され、参加者に対してフィードバックが可能であること、チームに分かれて取り組む場合であれば、チームワークの育成とコミュニケーションの促進が可能であること、複数繰り返すことによる学習効果が期待できることがある。

ビジネスゲームで用いる経営学の専門知識としては、主として経営戦略やマーケティング分野がある。ゲームの勝敗はゲーム内の通貨を用いて表されるため会計分野の基礎知識を用いる。ビジネスゲームへ参加し、経営学の専門知識とビジネスゲーム内の企業経営の実践を結びつけることが期待できる。

3. ビジネスゲームの事例

以下、2024年度前学期に行われたビジネスゲームの実施事例を報告する。2024年度前学期に実施されたビジネスゲームは、新入生セミナーにおける「ビズストーム」と初年次セミナー、アカデミック・ライティングIにおける「スマートフォン株式会社」である。

3.1 新入生セミナー

本年度の新入生セミナーは、2024年4月5日(金)と4月6日(土)に東京キャンパスで実施された。参加者は、新入生153名、LA(ラーニング・アシスタント)学生13名、教員9名の合計175名であった。

本企画は、新入生に対するオリエンテーションとビジネスゲームを用いた研修から構成されている。今年度の企画が昨年度と異なっている点は、宿泊形式から通学形式にしたこと、ビジネスゲームを用いた研修を導入したことである。

オリエンテーションは、「初年次セミナー 第1回 大学での学び、時間管理と学習計画」、「初年次セミナー 第4回 コミュニケーション(自己紹介、人間関係)」からなる。ビジネスゲームは、「ビズストーム」を活

用した。また、経営学科2、3年生LA⁸が、2日間のプログラム運営の多くを担った。

3.1.1 企画概要

以下、開催日ごとに企画の概要を説明する。

まず、1日目（オリエンテーション）の概要を説明する。上述した通り、1日目のオリエンテーションは「初年次セミナー 第1回 大学での学び、時間管理と学習計画」、「初年次セミナー 第4回 コミュニケーション（自己紹介、人間関係）」からなる。1日目のプログラムはオリエンテーションであると同時に、2日目のビジネスゲームに向けた準備としての側面を持つ。したがって、1日目から2日目まで同じグループでプログラムを運営した。「初年次セミナー 第1回 大学での学び、時間管理と学習計画」の目的は、「履修登録での失敗（履修内容を含む）を未然に防ぐ」ことと、「大学での学習の仕組みや学生生活に関して、新入生の不安をなるべく解消する」ことであった。また、「初年次セミナー 第4回 コミュニケーション（自己紹介、人間関係）」の目的は、「プロジェクト実践Ⅰ（前学期SLDP（Shukutoku Leadership Development Program：1年次に開講される選択科目の一つであり、アクティブラーニング形式で実施される）の受講へとつなげる」ことと、「旧LAのサポートのもと、新LAの実践訓練を行う」こと、そして、「2日目のビジネスゲームに向けたチームビルディング」であった。

本論文との関連から、「2日目のビジネスゲームに向けたチームビルディング」についてのみ述べる。2日目のビジネスゲームに向けて、少しでも心理的安全性を高めた状況にしておくことが1日目の狙いであった。新入生の心理的安全性を高めておくことによって、ビジネスゲーム本来の目的に新入生の意識を集中させることができるような環境の整備に努めた。

続いて、2日目（ビジネスゲーム）の概要を説明する。ビジネスゲームは、株式会社プロデューサー・ハウス支援のもと、「ビズストーム」を導入した。その目的は、「経営の疑似体験を通じて専門教育への橋渡しを行うこと」にある。「ビズストーム」は、経営の疑似体験を通じてビジネスに必要な要素を学ぶことができるボードゲーム型ビジネスゲームである。このゲームは、参加者がそれぞれ1社を経営し、研究開発や広告営業などを行いながら経営資源を蓄積し、市場に挑む形式で進行する。市場や競合の環境を見ながら、魅力ある商品を作り販売し、利益を重ねていくことが求められる。また、人材育成やリスクへの対応も重要な要素として含まれている⁹。

「ビズストーム」は、表1のフェーズで構成されている。

ゲーム進行中には、ストームカードというイベントカードの存在によって思いがけない事態が発生し、経営に影響を及ぼす可能性がある。加えて、市場調査や外部委託なども行えるなど、参加者はリアルな経営判断を体験することができる。「ビズストーム」は、マーケティングや経営戦略を重視しており、参加者は市場の選択、競合への対応、価値創造、価格設定などの観点からビジネス全体を学ぶことができる。また、経営資源の配分、人材の使い方、時間の使い方、資金管理、リスクへの対応など、マネジメントの観点からも学びを深めることができる¹⁰。なお、本年度の新入生セミナーでは、練習を3期間分行った後に、本番8期間を行った。

3.1.2 導入に向けた課題

「ビズストーム」を新入生セミナーのプログラムとして導入する際には、「初学者の理解度」、「時間管理」、「技術的なサポート」、「評価とフィードバック」、「参

表1 「ビズストーム」実施の流れ

①仕事フェーズ	・ 経営カードを使用して経営資源を蓄積し、狙う市場に向けて商品を作成する。
	・ 市場の選択、経営資源の配分、商品生産、販売力の強化、人材育成などの戦略を練る。
②販売フェーズ	・ 各市場のお客様がどの商品を購入するかを判定する。
	・ 大企業の商品にも勝つための戦略を実行する。
③会計フェーズ	・ 売上と利益を計算する。
①～③を8回（期間）繰り返す。	

ビズストーム HP より筆者作成。

加者の積極性」などいくつかの課題が考えられた。

まずは、「初学者の理解度」について、新入生は経営学の基礎知識がほばないため、ゲームのルールや戦略を理解するのに時間がかかる可能性がある。このため、事前に基礎的な経営学の知識を提供するセッションが必要であった。

次に、「時間管理」について、「ビズストーム」は複数のフェーズで構成されており、全てのフェーズを通じてゲームを進行するには時間がかかる。セミナーの時間内に全てのフェーズを完了するためのスケジュール管理が重要であった。

さらに、ゲームの進行には一定の「技術的なサポート」が必要であった。例えば、ゲームのルール説明や進行管理、トラブルシューティングなどを担当するスタッフの配置が求められた。

また、ゲーム結果の「評価とフィードバック」も重要な課題であった。参加者が学んだことを振り返り、実際のビジネスにどのように応用できるかを考える機会を提供することが求められた。

他方、「参加者（新入生）の積極性」も重要な課題であった。ゲームの進行には参加者の積極的な関与が求められるが、新入生はまだ大学生活に慣れていないため、積極的に参加することに抵抗を感じる可能性があった。したがって、アイスブレイクやチームビルディングを取り入れることで、参加者の積極性を引き出す工夫が必要となった。

「初学者の理解度」、「時間管理」、「技術的なサポート」、「評価とフィードバック」については、株式会社プロデューサー・ハウスにご支援いただくことで対応が可能となった。「参加者の積極性」については、1日目のプログラム構成、およびそのタイミング、加えて、全プログラムにおいてLAに運営（2日目はサポート）を担ってもらえたことで、トラブルなく運営できた。特にLAの貢献は後述するアンケート結果からも明らかである。

3.1.3 アンケート集計結果

今年度の企画を評価するために、2024年4月6日（土）の新入生セミナーの終了時に、参加者全員に対してアンケート調査を実施した。今年度の入学者は155名で、回答者は150名、96.8%の回答率であった。性別の内訳は男子学生が75%、女子学生が25%であった。アンケートの質問項目は「開催形式に関する評価」

「企画全体に関する評価」「人間関係の構築」「大学生活への理解」「先輩学生への評価」からなる。最初に、アンケート結果の概要を示し、次にビジネスゲームの企画の評価を検討する。アンケートの集計結果からは、全体的に肯定的な評価が得られ、本年度の企画は成功したといえる。以下、各項目の概要を述べる。

3.1.3.1 新入生セミナー全体に対する評価

「開催形式に関する評価」に関しては、開催時期について92.0%が「適切」と回答し、学内開催について90.0%が「良い」と回答している。本年度は特に宿泊形式から通学形式に変更したが、その影響はほばないと考えられる。

「企画全体に関する評価」に関しては、「役に立った」と96.7%が、「参加して良かった」と95.3%が、「楽しかった」と97.3%が回答している。企画のうち、一番有意義であった企画を尋ねたところ、ビジネスゲームが50.6%、SLDPの模擬授業と履修指導がそれぞれ24.0%と続く。この結果から、ビジネスゲームの企画は高評価を得ているといえる。

「人間関係の構築」に関しては93.3%の新入生が新しい友人が出来たと回答し、クラス内の交流に関しても92.0%が出来たと回答している。この結果は、宿泊形式やレクリエーション企画を導入しなくとも、模擬授業や研修といった企画によって学生の人間関係の構築が可能であることを示している。

「大学生活への理解」に関しては、96.7%がその理解が深まったと回答し、83.3%が大学生活への期待が高まったと回答し、大学生活に対する不安の解消に関しては、60%が解消したと回答した。この内訳は「元々不安がない」が6.0%、「不安はあったが、完全に解消された」が13.3%、「完全に解消されたわけではないが、ほば不安はない」は40.7%であった。この他にこれらの肯定的評価に準じる評価として「まだ不安は残るが、大学生活を頑張れそう」が36.7%であった。

「先輩学生への評価」に関して98.7%の新入生が肯定的な評価をし、このうち高く評価している回答は92.0%であった。先輩学生の活躍は新入生に高く評価されているといえる。加えて、40.7%が来年度後輩たちを先輩としてサポートしてみたいと回答している。これらの回答からは「先輩が教え、後輩と共に学ぶ」という仕組みを継続する必要があるといえる。

3.1.3.2 ビジネスゲームに対する評価

前節までに述べたように、本年度に初めて導入したビジネスゲームの評価は非常に高く、半数の学生が一番有意義であった企画として回答している。その詳細を自由解答欄の記述に基づいて分析すると、「ビジネス」「ゲーム」「経営」「学」「楽」といったキーワードが共起することが明らかになった。この結果から、「ビジネスゲームを通して経営学を学ぶことは楽しかった」といった内容の自由記述が多いことが示唆される。具体的には、「とても楽しく、経営について深く学べた気がしたので」「ビジネスゲームが楽しくて自分のためになったから」「経営学部に入ってすぐに経営の勉強に触れられることで無知でありながらもグループの人たちと話し合いながらできて理解を深められたから」「ゲームをしながらビジネスを理解することで、今後の勉強に役立つと思った」「ビジネスの模擬体験をやって初めてだったが、良い体験になりました。お金を稼ぐことの大変さに気付かされた」といった記述があった。これらの記述からは、企業経営についてビジネスゲームを通して擬似的に経験し、初年次教育に接続するといった体験型学習の目的は果たしているといえる。

その一方で、専門知識との接続に関しては、課題があることも明らかになった。ビジネスゲーム開始前の解説では、経営学のうち、会計、マーケティング、経営戦略の専門知識の基礎をスライドで前方に提示し、学生の手元の配布資料を用いて、講師が説明をしている。そこでの説明では、経営学科に設置されている科目においても授業で説明される専門知識が掲載されている。しかし、この専門知識に関して触れた自由記述欄の文言や専門知識を使ってゲーム内で利用したといった記述は無かった。これは、知識や専門用語の解説だけでは、学生の経営学の専門知識に対する興味関心を喚起することは不十分であり、その活用方法と効用もゲーム内で示す必要があることを示唆している。もちろん、当日の日程という時間の制約もあり、説明も簡略化せざるを得ないといった状況があったことを差し引いても、学生に専門知識に対する興味関心を惹かせ、それを利用するよう経験させることは、研修講師であっても容易ではない。これらは半年や一年をかけて、経営学科の専門基礎科目の中で取り組むべき課題であろう。

3.1.4 講評及びメリットとデメリット

上記アンケート結果を踏まえ、新入生セミナーにおける「ビズストーム」導入によるメリットとしては、「実践的な学習体験の提供」、「チームワークの促進」、「批判的思考と意思決定能力の向上」、さらに「モチベーションの向上」があげられる。

まず、「実践的な学習体験の提供」について、「ビズストーム」は、参加者が経営の疑似体験を通じて楽しみながらビジネスの基本原則を学ぶことができる。これにより、学生の意識の中で専門知識と実践的なスキルが繋がり、専門知識の重要性を理解させるうえで重要な役割を果たした。

次に、「チームワークの促進」について、ゲームそのものは個人戦であったが、グループで協働してゲームを進行したため、チームワークやコミュニケーション能力の向上が期待できる。

さらに、「批判的思考と意思決定能力の向上」にも効果的であった。ゲームの進行中には様々な経営判断が求められるため、参加者は批判的思考と意思決定能力、実際のビジネスシーンでの対応力の重要性を感じることができたと考えられる。

また、ゲーム形式の学習は参加者の興味を引き、学習意欲を向上させる効果が確認された。この「モチベーションの向上」は、最も顕著なメリットであった。特に、新入生にとっては、大学生活の始まりを楽しくかつ意義深いものとすることができたであろう。

筆者の所感では、新入生セミナーに「ビズストーム」を導入したデメリットは特に感じない。実施前に想定された課題がデメリットとして表面化しなかった背景としては、株式会社プロデューサー・ハウスとLAの存在が大きかったと感じる。株式会社プロデューサー・ハウスに「ビズストーム」認定インストラクターを手配していただいたことで、スムーズな運営がなされ、「専門教育への橋渡し」としての役割を果たせた。

LAについても、上記アンケートの「先輩学生への評価」に関する個別回答を確認すると、その多くが、「グループ内の関係性構築への貢献」、「新入生の能動的な受講態度への貢献」に対する感謝となっており、その貢献度の高さがうかがえる。加えて、LAは新入生セミナー前に「ビズストーム」の運営サポートを行うための事前研修を受けており、当日の新入生へのきめ細かいサポートにも貢献した。株式会社プロデュー

サー・ハウスからいただいた認定講師の所感からも、LAの貢献度の高さが感じられる。

以上より、新入生セミナーへの「ビズストーム」導入は成功したといえる。

3.1.5 今後に向けて

既述のとおり、新入生セミナーに「ビズストーム」を導入することで、専門教育への橋渡しは一定程度成功した。特に、ゲーム形式での学習を楽しみながら行うことによって、大学生生活のスタート段階で新入生に対して経営学に興味を持たせ、学習意欲を高めたことの意義は大きい。

一方で、学生に専門知識に対する興味関心を惹かせ、それを利用するよう経験させることは、研修講師であっても容易ではなく、本来の学生の持つ経営学に関する期待と専門知識の持つ理解の困難さのギャップを解消することについては多くの課題も残る。ただ、株式会社プロデューサー・ハウスが収集した独自のアンケートの自由記述欄を確認すると、「ビズストーム」を通じて「専門知識と実践的なスキルを繋げる」必要があるということを体験させたことで、専門知識を獲得することの重要性を理解した学生も一定数いたことがわかる。次年度以降は、上述のとおり知識や専門用語の解説だけではなく、具体的な活用方法と効用もゲーム内で示す必要があるかもしれない。今回のワークでは、ゲームと理論の結びつきの解説の時間を最後に多くとっていただいたが、この時間を練習と本番の間に多く多く使っていただくことも一案である。ゲーム運営の都合上難しいようであれば、授業期間開始後、最初の初年次セミナーにおいて「ビズストーム」の復習を行うことも検討すべきである。

3.2 アカデミック・ライティング I (初年次セミナー)

本講義では、初年次セミナー、アカデミック・ライティング I を担当する 4 名の教員のもとに所属する学生 56 名を対象に、教材としてビジネスゲーム（スマートフォン株式会社）を導入した授業を行なった。なお、本講義においても、2023 年度のチーム・ティーチング導入の成果を活用している [3]。

本講義では、引き続き専門領域とのつながりを意識し、「スマートフォン株式会社」のプレイを通じて「獲得した知識の引き出し方」を学び、また、「不足して

いる知識を確認し、それぞれの専門領域の関連性を意識させる」場とすることをその目的とした。また、これらを通じて専門領域への興味関心の喚起も目指した。加えて、社会や経済の変化に対応できるよう、自分で考え、判断し、創造する能力の涵養も目指した。授業は大きく 3 つのパートに分かれており、導入期間（初年次セミナー第 5～8 回）、実践期間（アカデミック・ライティング I 第 1～4 回）、レポート作成期間（アカデミック・ライティング I 第 5～8 回）から構成される。昨年度や他のクラスと異なっている点は、レポート作成課題の対象が実際の企業ではなく、「スマートフォン株式会社」のプレイから得られる知見であること、加えて、レポート課題作成に充てられる時間が限られることである。

なお、本企画においても経営学科 2 年生 LA 7 名 + 2 名の学生がチューター役として、授業運営のサポートを行った。

3.2.1 企画概要

上述のとおり、本講義は、導入期間、実践期間、レポート作成期間から構成される。以下、各期間の概要を説明する。また、各期間における、チューター役のサポート学生の役割についても説明する。

3.2.1.1 導入期間（初年次セミナー第 5～8 回）

導入期間は、ゲームの概要と方法を学んだ。以下、「スマートフォン株式会社」の概要とプレイ手順を説明する。

「スマートフォン株式会社」は、スマートフォンの製造販売をテーマにした経営戦略ボードゲームである。プレイヤーはスマートフォンメーカーの CEO となり、価格設定、技術開発、販路拡大などの経営戦略を駆使して、競合他社よりも大きな利益（VP = 勝点）をあげることを目指す。ゲームは 5 ラウンドで構成され、各ラウンドは現実世界の 1 年間に相当すると思われる。「スマートフォン株式会社」の 1 ラウンドは、表 2 のフェーズで構成される。

導入期間は、ゲームのルール習得と経営戦略の基礎理解を目的とした。学生はまずゲームのルールやプレイ方法を理解しながら、課題を通じて経営戦略の基本概念を学ぶ。具体的には、「経営戦略の定義」「経営戦略の目的」「経営戦略の必要性」に関する基礎的な知識を身につけるため、200 文字程度の課題を複数作成

表2 「スマートフォン株式会社」実施の流れ

①計画フェーズ	・プレイヤーは2枚のアクションパッドを組み合わせて限られた経営資源を取捨選択し、価格設定、生産量、技術開発、販路拡大などのアクションについて意思決定を行う。
②価格設定フェーズ	・計画フェーズで設定した「価格」に基づいて、スマートフォンの販売価格を決定する。
③生産フェーズ	・計画フェーズで設定した「生産量」に応じてスマートフォンを生産する。
④生産改善フェーズ	・計画フェーズで設定した行動に基づいて、自社の経営資源をどのようにアップデートするかを決定する。
⑤技術開発フェーズ	・計画フェーズで「技術開発」に経営資源を投入したプレイヤーは、技術スペースにコマを配置し、技術を習得する。
⑥販路拡大フェーズ	・計画フェーズで「販路拡大」に経営資源を投入したプレイヤーは、販売エリアを拡大する。
⑦販売フェーズ	・プレイヤーは生産したスマートフォンの販売を、販売可能なエリアで試みる。
⑧勝点（VP）獲得フェーズ	・販売価格と販売個数に基づいて勝点を計上する。加えて、各販売エリアでの販売個数が最多のプレイヤーにも勝点が与えられる。
ゲームは5ラウンドで終了し、終了時点で最も多く勝点を獲得したプレイヤーが勝者となる。	

「スマートフォン株式会社」説明書より筆者作成。

させ、それらを1,000文字のレポートにまとめる。この時期に、学生は戦略的思考の基礎を構築し、実践期間に向けた準備を行う。

なお、導入期間においてサポート学生は、ゲームマスターとして、ゲームのルール説明等運営サポートを行った。

3.2.1.2 実践期間（アカデミック・ライティングⅠ第1～4回）

実践期間は、実際に「スマートフォン株式会社」をプレイし、他の専門科目やゲームの中で学んだ知識を活用する時期である。この期間は、経営戦略の実践を通じて、計画、価格設定、生産、技術開発、販売などの各フェーズを通じたビジネスのプロセスを体験しながら、PDCAサイクルを回して自己評価と改善を行う。学生は自らのプレイ内容を振り返り、各フェーズでの意思決定の成否とその原因を分析し、次回以降のゲームに生かすための戦略を立てる。

サポート学生は、受講生のPDCAサイクル構築をサポートするために、例えば、計画フェーズでは以下のような趣旨の問いかけ、意識づけを受講生に行った。

「本ゲームの成否は、計画フェーズで多くが決まるため、5ラウンドを通じた戦略を立てることと、限られた経営資源の中で各ラウンド必要な行動を取捨選択することの重要性を意識させる。計画フェーズでの決定は当該ラウンドの価格設定フェーズ以降の行動を大

きく制限するため、各プレイヤーはこの段階で多くのジレンマに直面することとなる。したがって、このフェーズでの意思決定によって、どのようなジレンマが発生しているのかも意識させる」。

このような問いかけ、意識づけは上述の授業目的の達成を目指したものである。

3.2.1.3 レポート作成期間（アカデミック・ライティングⅠ第5～8回）

レポート作成期間は、これまでのゲーム体験を基に経営戦略に関する総括的なレポートを作成する段階である。学生は、ゲーム内での戦略とその結果について振り返り、得られた知識や教訓を整理する。レポート作成はアカデミックスキル指導も兼ねているため、レポートの章立ては統一されており、ジレンマや課題に対する分析や解決策の提示を通じて、戦略的思考の深化を図る。最終レポートは、上述の授業目的の達成を目指すうえでの集大成であり、2,000文字以上で提出される。

サポート学生は、過去のプレイ状況を受講生と一緒に振り返りながら、適宜必要な情報を与えるなど、学生の考える力を引き出しながらレポート作成のサポートを行った。

3.2.2 導入に向けた課題

本授業を導入するにあたって、主に4点の課題が想定された。

まずは、「ゲームのルール理解の難しさ」である。「スマートフォン株式会社」は、複数の経営戦略要素が絡み合った複雑なビジネスボードゲームであり、価格設定、技術開発、販路拡大などを含む総合的な経営シミュレーションを行う。1年生にとって、特に初めて体験するビジネスゲームのルールを理解することは難しいと予測された。このため、導入期間においては、十分なルール説明や、サポート体制が不可欠であると考えられた。

次に、「学生の自主的な学習態度の醸成」があげられる。授業の進行においては、学生が自ら計画を立て、ゲームの各フェーズに対して自己評価を行い、次回に向けて戦略を修正していくことが重要となる。しかし、1年生はまだ自主的に学習を進める習慣が十分に形成されていない場合が多く、特に実践期間でのPDCAサイクルの確立が難しいことが想定された。このため、サポート学生や教員の適切な介入が求められた。

さらには、「サポート学生（2年生）への研修」も重要な課題であった。今回使用した「スマートフォン株式会社」は、本年度の初年次ゼミにおいて初めて導入されるゲームであり、サポート学生も事前にこのゲームをプレイした経験がなかった。そのため、サポート学生自身がゲームのルールや戦略を十分に理解し、1年生を適切にサポートできる水準に達することが課題となった。サポート学生は、ゲームのルール説明だけでなく、1年生のゲーム進行や戦略立案、PDCAサイクルの実行を支援する役割を担う。これを効果的に行うためには、サポート学生自身がゲーム内の各フェーズにおける戦略や意思決定のプロセスを深く理解し、1年生の質問に迅速かつ的確に対応できるスキルを習得する必要がある。このため、導入前にサポート学生に対して、ゲームの詳細な研修を行い、実際にゲームをプレイしながらシミュレーションする時間を確保する必要がある。また、本来であれば、サポート学生が1年生に対して指導を行う際のコミュニケーションスキルや、1年生が自主的に学習できるように促すためのサポート技術も重要な研修内容なのであるが、幸い、サポート学生の多くがLAであったため、コミュニケーションスキル等に関する研修は省略できた¹¹。

最後に、最も重要な課題として「ゲーム体験の現実世界や専門教育への応用」があげられる。ゲーム内で

の体験をどのように現実世界に応用するかが、本授業の目的の一つである。学生は、ゲームを通して価格戦略、技術開発、販売戦略といった経営における意思決定を体験し、そのプロセスを分析することで、現実のビジネスに必要なスキルや思考方法を学ぶ。しかし、ゲーム内で得た知識や経験を現実の経営課題にどのように応用するかについて、学生が具体的に理解できない場合があり、これを明確にするための振り返りやサポートが重要である。また、本授業は他の専門基礎科目への応用を視野に入れている点も特徴的である。ビジネスゲームを通じて、学生が経営戦略の基礎的な概念を体感することで、経営学の他の科目（会計、マーケティング、組織論など）への「興味関心の喚起」や「知識の理解」、「技能の習得」を促すことが期待されている。加えて、他の科目で学んだ専門知識の応用や各専門領域の相互関係、専門知識への理解を深めることで、さらなる学習意欲の向上が期待できる。このため、ゲーム内で学んだことを他の学問領域に接続させるためのフィードバックや補助的な教材の提供が重要な課題となった。

以上の課題を克服するためには、導入前の十分な準備、サポート体制の確立、そして学生が学びを他の分野へ応用できるような指導が不可欠であった。

3.2.3 アンケート集計結果

アカデミック・ライティングIで導入したビジネスゲームの効果を検討するために、前期の最終授業日である2024年7月24日（水）に、学生に対してアンケート調査を実施した。調査対象者は56名で、回答者は50名であり、回答率は89.3%であった。性別の内訳は男子学生が74.0%、女子学生が26.0%であった。アンケートの質問項目は、ビジネスゲームが他の専門基礎科目への「興味関心の喚起」「知識の理解」「技能の習得」を促す可能性について調査している。

アンケート結果の概要に関しては、全体的な満足度としては肯定的評価が96.2%を占め、ビジネスゲームを来年度も実施した方が良いとの意見は、肯定的評価が88.7%を占めている。これらの結果からは、初年次教育におけるビジネスゲームの導入には一定の効果があったと考えられる。以下、その効果の内訳を述べる。

最初に「興味関心の喚起」に関係する質問項目をまとめた。ビジネスゲームを経験する前後と比較して、企業経営に関するニュースに関心を持つようになった

との肯定的評価は60.4%であった。また、経営学についてさらなる調査や学習の意欲の有無に関して質問したところ、その肯定的評価の割合は79.2%であった。関連した質問項目として、経営学の講義に関する意識や態度が良い方向へ変化したかどうかを尋ねたところ、肯定的評価の割合は88.6%であった。これらの結果から、ビジネスゲームといった初年次教育の方法は一定の効果があるといえる。そして、いわゆる「参加して終了する」だけの実習とは異なり、学生の興味関心の拡大が伺える結果でもあることから、今後は、より詳細な質問項目と共に再度分析する必要があるだろう。

次に「知識の理解」に関係する質問項目をまとめた。「知識の理解」に関しては、学生自身の「理解の言語化」と「他の科目への好影響」に関して質問した。「理解の言語化」に関しては、ビジネスゲーム内での自分の選択した経営戦略を言語化できると肯定的に評価した結果は、79.3%であった。また、ビジネスゲームの自分の行動のプロセスや結果を他の学生に言語化して説明できるとの肯定的評価は83.1%であり、ビジネスゲームで用いた経営戦略を説明できるとの肯定的回答は79.3%であった。「他の科目への好影響」に関しては、他の講義で学習した内容とビジネスゲームでの行動を結びつけることができるとの肯定的回答は94.4%であり、他の講義で学習した内容をビジネスゲームに応用できるとの肯定的回答は83.0%であった。これらはいずれも主観的な評価であり、それらの客観的な評価はレポートといった課題の質によって評価されるべきではあるが、「興味関心の喚起」と共に専門知識の理解の促進に効果があると考えられる。

「技能の習得」に関係する質問項目では、ビジネスゲームの経験から得た知識やスキルを他の学問分野や実生活で活かせるとの肯定的評価は84.9%であった。また、他のビジネスゲームを用いた学習への意欲の有無に対しての肯定的評価の割合は88.7%であった。

具体的にビジネスゲームを通して興味関心を持った内容に関して質問したところ、最も多い回答は「価格設定」で34.0%、ついで「技術革新」が26.4%、「経営計画」が18.9%であった。これは各ビジネスゲームの設計に依存した結果といえる。今回導入したビジネスゲームは、参加者間で競争状態が発生した場合に、価格設定を工夫することで売上高（VP=勝点）が変化する。結果として、参加した学生はこの価格設定を意識

してゲームに勝つことを考慮して行動していたと考えられる。この結果から示唆されることは、経営学分野の専門知識、例えば会計やマーケティング、経営戦略といった各分野の専門知識を利用するビジネスゲームを、初年次教育に導入することによって、それぞれの基礎知識とその活用を経験させることが可能であろう。

以上の調査結果をまとめると、今年度から試験的に導入した結果ではあるが、ビジネスゲームといった、企業経営を擬似的に経験するといった方法論は、初年次教育に有効であることが明らかになった。特に、アンケート調査結果からは、いわゆる「勉強をやらされている」という感覚を持った学生は少ないことが伺える。これを裏付けるために、自由記入欄での意見を収集したところ、「市場開拓でどうしたらほかのものに勝てるか学びたい」「ビジネスゲームを通じて学んでみたい内容は、マーケティングについて学んでみたいと考えた。理由としては、どのようにマーケティングを行っていけば効果的に知名度を上げたり商品の売り上げを伸ばすことが出来るのか体感し学んでみたいため」「低価格戦略と高価格戦略ではどちらが商品の売れ行きが良いか学んでみたいと感じた」「今回のビジネスゲームでは、広告や接客などのプロセスの面がゲーム要素として存在していなかったため、今後ビジネスゲームを通じてプロセスを主体に学んでみたいと考えた」「経営戦略の基礎部分を学んだので、次回時は特に販売戦略の応用部分を学んでいきたい」「ビジネスゲームを通じて、市場競争でライバルの動向をどのように判断し、どのように対処し、タイムリーに変えるかについての知識内容を学びたいです」「経営戦略の大切さについて今回のボードゲームから学べたが、短期的な期間の戦略であったため次はもっと長期的な戦略を見据えることができるようなゲームに挑戦したい」といった意見があった。専門知識を講義によって伝達する多くの場合、学生は単位取得のための専門用語の暗記に留まるが、今回の結果から、教育方法に関して新たな示唆が得られたといえよう。これらの点からも、導入教育として、ビジネスゲームを用いた企業経営のシミュレーションという教育方法は一定の有効性を持つと考えられる。

3.2.4 講評及びメリットとデメリット

既述のとおり、本授業は「スマートフォン株式会社」

のプレイを通じて「獲得した知識の引き出し方」を学び、また、「不足している知識を確認し、それぞれの専門領域の関連性を意識させる」場とすることをその目的とした。特に、新入生セミナーに引き続き専門領域とのつながりを意識し、ゲームを通じて専門領域への興味関心の喚起を目指した。前項のアンケート調査結果を踏まえ、授業の効果やメリット、デメリットについて以下に講評する。

メリットは「経営学への興味関心の喚起」、「知識の理解と言語化能力の向上」、「実践的なスキルの習得」、「他の専門基礎科目への好影響」の4点であった。

まず、「経営学への興味関心の喚起」について、アンケート結果からは、受講生の経営学への関心の高まりや経営学への興味の深まりが確認できる。初年次ゼミにおいてビジネスゲームを活用したことにより、受動的な講義形式に比べ、学生の主体的な関与が促進されたことは重要な成果である。

次に、「知識の理解と言語化能力の向上」について、多くの学生が「理解の言語化」に関する質問に対し、「自ら選択した経営戦略の言語化」や「ゲーム内でのプロセスや結果の説明」が可能であると自己評価している。また、他の講義内容とビジネスゲームの経験を結びつけるという点で、大多数の学生が肯定的評価を示した。学習に対してネガティブな思考を持ちがちな学生たちが、上記の自己評価を行ったことはポジティブに評価すべきである。

さらに、「実践的なスキルの習得」について、ビジネスゲームを通じて、学生が意思決定プロセスや戦略的な思考を実践的に体験したことで、知識だけでなくアウトプットスキルも向上したと考えられる。アンケートでも、多くの学生が他の学問や実生活においても学んだ知識やスキルを活用できると回答し、このことから、ビジネスゲームを通じた学びが、単なる知識習得に留まらず、実際のビジネスシーンに応用できる能力の涵養に寄与したことが示唆される。

最後に、「他の専門基礎科目への好影響」について、アンケート結果により、ビジネスゲームは他の専門基礎科目への興味関心を高める効果が確認された。学生の多くが、価格設定や技術革新、経営計画といったビジネスゲーム内のテーマに興味を持ち、マーケティングや会計といった関連する分野にも関心を示している。これは、ビジネスゲームが各専門領域の関係性を明確にし、他の科目への理解を深める架け橋として機能

したことを示している。

一方で、デメリットは「サポート学生の準備負担の大きさ」、「ゲームの複雑さによる理解のばらつき」、「一部のビジネス要素の欠如」の3点であった。

まず、「サポート学生の準備負担の大きさ」について、今年度は導入初年度だったこともあり、サポートに入った2年生の事前研修の不足が課題として浮上した。サポート学生は「スマートフォン株式会社」をプレイしたことがないため、授業の進行や1年生のサポートに不安が見られる場面もあった。十分な研修や準備が行われていれば、1年生がさらに効果的にゲームを理解し、戦略を展開できた可能性が高いが時間の制約もあり難しかった。しかし、次年度以降は、経験者を配置することである程度の解消が見込める。

次に、「ゲームの複雑さによる理解のばらつき」について、「スマートフォン株式会社」は経営シミュレーションゲームの中では比較的シンプルな部類に入ると思うが、ビジネスをその対象としているため、一部の学生にとっては複雑に感じ、すべての学生が同じ水準でルールや戦略を理解し、効果的に活用できるわけではなかった。一部の学生は、ゲーム内での意思決定が難しく、特に初期の導入期間ではルールの理解に時間を要したという意見が見受けられた。ルールやゲームの進行に関するサポートをさらに充実させることで、この課題を克服する必要がある。

最後に、「一部のビジネス要素の欠如」について、今回使用したビジネスゲーム「スマートフォン株式会社」は、特定のビジネス要素（広告戦略や顧客管理など）を含んでいなかったため、これらの要素に興味を持った学生には物足りなさを感じさせた部分があった。今後、これらの要素を含む別のビジネスゲームや拡張要素を導入することで、より包括的な経営戦略の理解を促進できる可能性がある。一方で、1年前学期の段階であまりに多くの要素を取り入れると、学習が複雑化し、初年次ゼミの意図する「専門領域への興味喚起」という目的が薄れてしまう可能性がある。「スマートフォン株式会社」は、技術開発、価格設定、市場選択など、基本的なビジネス戦略要素を取り扱っており、学生に経営の全体像を理解させるうえで十分な役割を果たしている。このような基礎的な経営要素に焦点を当てることで、学生はゲームを通じて、戦略的意思決定に関する基本的な概念を自然に学ぶことができているとも感じている。

以上より、全体として、ビジネスゲームの導入は、初年次ゼミにおいて非常に有効な手法であったと評価できる。学生の興味関心を喚起し、実践的な経営戦略を体験することで、学生の自己評価ではあるが知識の定着やスキルの向上が確認された。一方で、サポート学生体制の充実など対応を改善する余地もあり、今後の課題として取り組むべきである。次年度以降も継続的にビジネスゲームを導入することで、教育効果をさらに高めることが期待される。

3.2.5 今後に向けて

本稿を通じて、ビジネスゲームの有用性について論じてきたが、ビジネスゲームによる学習のリスクにも注意を払う必要がある。ゲームを通じて得た知識やスキルは、あくまでシミュレーションされた環境での結果であり、実社会における経営の複雑さや不確実性を完全には再現できない。さらに、ゲーム内で成功するための戦略やスキルは、必ずしも経営学の理論に基づいていない場合がある。例えば、ゲームにおける資源配分や市場分析は、現実の市場では考慮すべき多くの要因が省略されていることが多い。そのため、ゲームスキルの向上をもって経営学そのものを理解したと考える学生が出てくることは、学問的な誤解を招く恐れがある。この混同は、特に1年生で起こることが予想される。まだ理論的な基盤が十分に形成されていない段階で、実務的な感覚を重視した学びを提供することは、学問としての経営学の意義を軽視するリスクも孕む。極端に言えば、経営学の理論的枠組みや分析方法を理解せずに社会に出た学生が、ゲームで得た経験や感覚を基に経営判断を行うようになる可能性すらもある。今後は以下の改善策と取り組みを通じて、上記リスクに対応しながらさらに教育効果を高めることを目指したい。

まずは、「チューター役のサポート学生の研修強化」である。導入初年度だったこともあり、サポート学生（2年生）の介入の質に多少ばらつきがあった。特に個々の知識レベルの差に起因する介入レベル差は大きく、次年度は解消が必要であろう。次年度は本講義を受講した学生から選抜することや研修方法の確立を通じて解消を目指したい。

次に、「ビジネスゲームの補完」があげられる。今回のゲームでは、広告戦略や顧客管理などに関する要素が欠けているといった意見が寄せられたため、次年

度以降はこれらの要素を補完するビジネスゲームの導入も検討する。一方で、時間的な制約もあり、他のゲームを取り入れる余地がどの程度あるのか、慎重に検討したい。

さらには、「他の専門基礎科目との連携」も強化すべきであろう。本年度以上にビジネスゲームを経営学の専門基礎科目との連携に生かし、さらに深い学びを促進する取り組みを進める。ゲーム内で扱った価格設定や技術開発などのテーマを、会計やマーケティングの授業に具体的に結びつけ、学生が異なる科目間での相互理解を深める教材・機会を強化する。また、ゲーム終了後のフィードバックを強化し、ビジネスゲームの体験が各科目の学びとどのように結びつくかを明確にすることで、より一層の学習効果を狙う。

最後に、最も重要な点として、ビジネスゲームの導入効果に対する「より客観的な評価方法の確立」をあげる。前項で、メリットとして、「知識の理解と言語化能力の向上」や「実践的なスキルの習得」をあげたが、あくまでもこれは学生の自己評価に基づく評価である。勉強に対してネガティブな思考を持ちがちな学生たちが、上記の評価を持ったことはポジティブに評価すべきであるが、一方で、上記リスクに対応するためにも、教員としてはより客観性を持った評価方法の確立が必要であろう。

4. 今後の展開可能性

本稿では、2024年度の新入生セミナー、および初年次ゼミでのビジネスゲーム導入事例の検証を通じて、その効果を確認してきた。本章では、2024年度の事例を踏まえたうえで、次年度以降の展開を考える。

本年度のビジネスゲームの導入事例の検証を通じて、初年次教育におけるビジネスゲームには、一定以上のポジティブな効果があると評価できる。したがって、次年度以降も継続して経営学教育の一部としてビジネスゲームを利用していくべきだと考える。今回の「スマートフォン株式会社」を用いた授業の検証を踏まえ、今後は、ビジネスゲームを継続的に活用しつつ、さらなる教育効果を高めるための取り組みを検討すべきであろう。

今後の展開として検討できる内容は以下の4点である。

まず、「他の学年や科目への拡大」である。本授業

で得られた成果を基に、初年次教育に留まらず、他の学年や科目へのビジネスゲームの活用を検討する。例えば、経営戦略やマーケティング、会計などの専門科目においても、ビジネスゲームを用いることで、理論と実践を結びつけた深い学びを提供できる可能性がある。上級生向けの授業では、より高度な経営課題を扱ったゲームを導入し、学生の実践的なスキルをさらに伸ばすことを目指す。

次に、「異なるビジネスシミュレーションの導入」をあげる。「スマートフォン株式会社」以外のビジネスシミュレーションゲームを導入し、多角的な経営戦略の理解を深める。異なる業界やビジネスモデルを扱ったゲームを使用することで、学生は多様な経営環境に適応する能力を養うことができる。また、企業の長期的な成長やグローバル展開など、より広範なビジネス課題に取り組むゲームの導入も検討する。

さらには、「オンライン形式のビジネスゲームの導入」も考えられる。特に、遠隔授業や学生の自宅学習が一般化する中で、オンラインで経営シミュレーションを行える環境を整えることは有益である。これにより、学生は時間や場所にとらわれず、個別にゲームに取り組むことで、授業外でも学習を継続する機会を提供できる。また、オンラインゲームを通じて、学生同士や教員とのインタラクションを強化し、双方向的な学びを促進する。使用するゲーム探しには苦勞するかもしれないが、検討する価値はある。

最後に、難易度はかなり高いが、学科で必要な専門知識を学ぶための教材として、「新たなビジネスゲームの開発」といった方向性も考えられるであろう。教員主導でゲーム開発を行うメリットは、ビジネスゲームと専門知識を繋ぐ教材との関連を強化し、上述したビジネスゲームによる学習のリスクに対処できる可能性が上がることにある。他には企業との連携を強化し、実際のビジネス環境に即したシミュレーションゲームを開発・導入することも考えられる。この場合は、企業が抱える現実の課題や市場環境をシミュレートしたゲームを通じて、学生はより実践的な経営スキルを学ぶことができる。また、企業との共同開発により、リアルなケーススタディや最新の経営理論を取り入れた授業を提供することが可能になる。

これらの施策が実現できれば、ビジネスゲームを核とした経営学教育をさらに深化させ、学生の主体的な学びと実践的なスキルの向上を促進することが期待さ

れる。今後もビジネスゲームを通じて、経営学をより魅力的で実践的なものとし、学生のキャリア形成に寄与する教育プログラムの発展を目指していく。

5. まとめ

これまでの初年次教育の方法論の議論に関しては、体験型学習と称して実習に行くという教育方法が採用され、その効果を向上させるための改善といった議論が中心であった。しかし、今回の初年次教育へのビジネスゲームの導入とその効果の検証の結果からは、ビジネスゲームといった教育へ、専門分野で発生することのシミュレーションを導入することの有効性が示されたといえる。これまでもMBAにおいてケーススタディとして、学生が社長になったと仮定して、企業経営の意思決定のシミュレーションが教育方法として導入されてきた。しかし、この方法では、学生が専門知識や職業経験を持つことが前提となっているため、学部の初年次教育で導入することは困難である。これに対して、ビジネスゲームであれば、前提となる専門知識は相対的に少なく、導入が容易である利点がある。

今後は、経営学の各専門分野を学ぶために多様なビジネスゲームの導入を検討することも学科の特色のある教育の一つの方向性として考えられる。さらには、学科で必要な専門知識を学ぶための教材として、新たなビジネスゲームの開発といった方向性も考えられるだろう。

注

- 1 本稿の執筆分担は次のとおりである。第1章：齊藤、第2章：齊藤、第3章3.1.1：麻場、3.1.2：麻場、3.1.3：齊藤、3.1.4：麻場、3.1.5：麻場、3.2.1：麻場、3.2.2：麻場、3.2.3：齊藤、3.2.4：麻場、3.2.5：麻場、第4章：麻場、第5章：齊藤。なお、全体編集は麻場が担当した。
- 2 これまでの淑徳大学経営学部経営学科の取り組みについて、詳しくは竹中ほか（2021）（2022）（2023）を参照。
- 3 株式会社ビズストームによると、ビジネスゲームとは、「ビジネスの構造をモデル化し、経営を疑似体験するゲーム」である（株式会社ビズストーム（2020）「【コラム】ビジネスゲームとは」BIZSTORM, <https://bizstorm.jp/businessgame/>）。
- 4 本稿において、「初年次ゼミ」とは演習形式（アクティブラーニング形式）で行われる必修授業、具体的には「大学教育の目的と意義を理解するとともに、主体的・能動的に学習できる技能の獲得及び大学で学習するうえで必要なスタディスキルの修得を目的とする」初年次ゼミ

ナー、「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」アカデミック・ライティングⅠを指す。また、本稿で用いられる「初年次教育」、「導入教育」という用語は、経営学科の1年生に対する教育全般を指す。

- 5 詳しくは竹中ほか（2021）を参照。
- 6 詳しくは竹中ほか（2022）を参照。
- 7 詳しくは竹中ほか（2023）を参照。
- 8 淑徳大学経営学部のLAとは、経営学部の看板科目であるSLDP（Shukutoku Leadership Development Program：1年次に開講される選択科目の一つであり、アクティブラーニング形式で実施される）の授業運営を担う学生を指す。SLDPにおいては、各クラス2年生LA2名がペアとなって授業運営を行う。4月時点において、3年生LAには過去1年間の授業運営の蓄積があるが、一方で、2年生LAは授業開始に備えてコミュニケーションスキル、サポートスキル、プレゼンテーションスキルなど、授業運営にかかわるトレーニングが終了したばかりで、「新入生セミナー」が初めての実践の場となる。後述するが、新入生セミナーを通じて、「旧LA（3年生）のサポートのもと、新LA（2年生）の実践訓練を行う」ことで、SLDP初回授業への円滑な移行を目指している。

9 詳しくは「ビズストーム」HPを参照。

10 詳しくは「ビズストーム」HPを参照。

11 LAは24年3月から4月の授業開始前までの期間に、コミュニケーションスキル、サポートスキルを含む、SLDP授業運営に必要な研修を受けている。

参考文献

- [1] 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
- [2] 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
- [3] 竹中徹・雨宮寛二・井上善美・齊藤鉄也・斎藤智文・葉山彩蘭・保莉尚・麻場勇佑・佐原太郎・山脇香織（2023）「初年次教育におけるチーム・ティーチングの現状と課題」『淑徳大学高等教育開発センター年報』第10号
- [4] 株式会社ビズストーム（2014）「ビジネスゲーム「ビズストーム」とは」BIZ STORM, <https://bizstorm.jp/about/>.

「新入生セミナー」アンケート項目(一部省略)

1. 新入生セミナーの開催時期についてどのように感じますか？
ちょうどよい
早い
遅い
新入生セミナーを開催してほしくない
2. 新入生セミナーが学校で開催されることについてどのように感じますか？
良い
学外に行きたかった
3. あなたにとって新入生セミナーは役に立ちましたか？
はい
いいえ
どちらでもない
4. 開催されたプログラムについて、有意義だと思った順に順位を付けてください。[1番]
1日目午前プログラム(SLDP模擬)
1日目午後プログラム(履修指導 & SLDPアンケート登録)
2日目プログラム(ビジネスゲーム)
1日目昼食
4. 開催されたプログラムについて、有意義だと思った順に順位を付けてください。[2番]
1日目午前プログラム(SLDP模擬)
1日目午後プログラム(履修指導 & SLDPアンケート登録)
2日目プログラム(ビジネスゲーム)
1日目昼食
4. 開催されたプログラムについて、有意義だと思った順に順位を付けてください。[3番]
1日目午前プログラム(SLDP模擬)
1日目午後プログラム(履修指導 & SLDPアンケート登録)
2日目プログラム(ビジネスゲーム)
1日目昼食
5. 「4」で1番としたプログラムについて、そのプログラムを1番にした理由を教えてください。
自由記述
6. 「4」で2番としたプログラムについて、そのプログラムを2番にした理由を教えてください。
自由記述
7. この新入生セミナーで新しい友達はできましたか？
はい
いいえ
どちらでもない
8. 先輩LA(ラーニング・アシスタント)の印象はどうでしたか？
大変良かった
良かった
悪かった
どちらともいえない
9. 「8」で回答した理由を教えてください。
自由記述

10. クラス内の交流は持てましたか？

はい

いいえ

どちらでもない

11. 新入生セミナーに参加して良かったと思いますか？

はい

いいえ

どちらでもない

12. 新入生セミナーは楽しかったですか？

はい

いいえ

どちらでもない

13. 「12」で回答した理由を教えてください。

自由記述

14. 大学生活について理解が深まりましたか？

はい

いいえ

どちらでもない

15. 新入生セミナーに参加して大学生活の不安は解消されましたか？

元々不安はない

不安はあったが、完全に解消された

完全に解消されたわけではないが、ほぼ不安はない

まだ不安は残るが、大学生活頑張れそう

不安が多く、大学生活に適應できる自信が持てない

16. 新入生セミナーに参加して大学生活への期待は高まりましたか？

はい

いいえ

どちらでもない

17. 「16」で回答した理由を教えてください。

自由記述

18. 来年度、LA(ラーニング・アシスタント)として、後輩達のサポートをしてみたいと思いますか？

はい

いいえ

どちらでもない

19. 「18」で回答した理由を教えてください。

自由記述

20. 新入生セミナーについて、ご意見やご感想などありましたら、自由に記入してください。

自由記述

「初年次ゼミ」アンケート項目(一部省略)

・ビジネスゲームを行ってみて、あなたは以下のどのタイプだと思いますか？
最もあてはまる選択肢を選んでください。

目標の達成に喜びを感じる
新しい発見やチャレンジに喜びを感じる
他のプレイヤーとの交流を楽しむ
競争に喜びを感じ一番を目指す

・「スマートフォン株式会社」をプレイする前後で、経営学の講義に対するあなたのアプローチはいい方向に変わった。

とてもあてはまる
あてはまる
どちらともいえない
あてはまらない
全くあてはまらない

・「スマートフォン株式会社」を行うようになって、他の講義中に「授業内容」と「ゲームでの行動」を具体的に結びつけることができた。

とてもあてはまる
あてはまる
どちらともいえない
あてはまらない
全くあてはまらない

・他の講義で学習した内容を「スマートフォン株式会社」での行動に活かすことができた。

とてもあてはまる
あてはまる
どちらともいえない
あてはまらない
全くあてはまらない

・「スマートフォン株式会社」をプレイして学んだ戦略を、自分の言葉で説明できる。

とてもあてはまる
あてはまる
どちらともいえない
あてはまらない
全くあてはまらない

・「スマートフォン株式会社」のプレイ結果やプロセスをチームメンバーや他の人に説明する際に、言語化できた。

とてもあてはまる
あてはまる
どちらともいえない
あてはまらない
全くあてはまらない

・「スマートフォン株式会社」での体験を通じて、以下の選択肢のうち最も理解できたのはどれですか？

経営計画
価格設定
技術革新(特許の取得)
新規市場開拓
販売戦略

・「スマートフォン株式会社」をプレイしている間に、特に興味を持ったのは以下のどれですか？

経営計画
価格設定
技術革新(特許の取得)
新規市場開拓
販売戦略

- ・「スマートフォン株式会社」をプレイする前と比べて、経営に関するニュース等に関心を持つようになった。
 - とてもあてはまる
 - あてはまる
 - どちらともいえない
 - あてはまらない
 - 全くあてはまらない
- ・「スマートフォン株式会社」をプレイしてみて、経営学についてさらに調べたり、学びたいと思った。
 - とてもあてはまる
 - あてはまる
 - どちらともいえない
 - あてはまらない
 - 全くあてはまらない
- ・「スマートフォン株式会社」以外のビジネスゲームも使って、もっと色々と学んでみたい。
 - とてもあてはまる
 - あてはまる
 - どちらともいえない
 - あてはまらない
 - 全くあてはまらない
- ・「スマートフォン株式会社」のプレイを通じて、経営学の専門知識の理解が深まった。
 - とてもあてはまる
 - あてはまる
 - どちらともいえない
 - あてはまらない
 - 全くあてはまらない
- ・「スマートフォン株式会社」のプレイを通じて得た知識やスキルを、他の学問分野や実生活で活かせると思う。
 - とてもあてはまる
 - あてはまる
 - どちらともいえない
 - あてはまらない
 - 全くあてはまらない
- ・初年次セミナー、アカデミック・ライティングⅠの授業を受けて、とても満足している。
 - とてもあてはまる
 - あてはまる
 - どちらともいえない
 - あてはまらない
 - 全くあてはまらない
- ・来年度以降も新入生セミナーや1年次ゼミ(前期)でビジネスゲームを行った方がいいと思う。
 - とてもあてはまる
 - あてはまる
 - どちらともいえない
 - あてはまらない
 - 全くあてはまらない

The Use and Educational Effectiveness of Business Games in Introductory Management Education

Yusuke ASABA
Tetsuya SAITOU

淑徳大学の内部質保証体制の取組事例

— 教育プログラムの評価と改善の好循環ティップスを参考に —

淑徳大学学長室 主任 土 師 香奈恵

淑徳大学学長室 安 田 絵 美

淑徳大学評価・IR副室長 常 深 浩 平

淑徳大学評価・IR室長 大 橋 靖 史

キーワード：内部質保証、内部質保証体制、機関別認証評価、IR、組織文化

要 約

本稿では、過去の認証評価結果やそれに対する本学の取り組み、内部質保証体制の見直しに関するプロセスから本学の内部質保証体制の特色を明らかにするとともに、ティップスを用いてすぐれた実践や課題の抽出を行った。その結果、①「組織文化」等のソフト面の活用②構成員への説明・理解③内部質保証を支援する組織の役割が重要であると考察された。今後、実証的な調査を重ね、さらなる内部質保証体制の点検に繋げる必要がある。

第1章 研究の背景

本稿の目的は、2025年度に第4期認証評価の受審を控える淑徳大学（以下「本学」）において、2023年度に行われた内部質保証体制の見直しに関するプロセスを辿ることで、本学の内部質保証推進体制の特色を明らかにし、今後の課題を抽出することである。

認証評価機関の一つである大学基準協会（2023）（以下「協会」）の大学評価では、第1期「自己点検・評価の実質化を目指す評価」、第2期「内部質保証システムの構築を目指す評価」、第3期「内部質保証システムの有効性に着目する評価」、そして第4期では「学習成果を基軸に据えた内部質保証の重視とその実質性を問う評価」を掲げている。この方針は、そのまま第4期における6つの基本的な方向性の第一に掲げられている（大学基準協会 2024）。協会における大学評価では、内部質保証が重要な軸となっており、その定義について「PDCAサイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育、学習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学内の恒常的・継続的なプロセス」としている（大学基準協会 2017）。また、2020年には「教学マネジメント指針」（中央教育審議会大学分科会）が公表さ

れ、内部質保証の確立にかかわる重要な営みとして教学マネジメントを位置づけている。このように、自らが点検・評価により質を保証し、根拠を掲げて社会に説明していく責任を果たすべく我が国の大学に求められてきた内部質保証は、第4巡目の認証評価を迎える大学人において、今や聞きなれたフレーズである。さらに、協会が掲げる第4期の課題のように、体制の整備だけでなく、本来大学の使命である学習成果との関連付けや、教育研究活動等の質保証として実際に機能しているかという実質性が問われている。

内部質保証の究極の目的は、学生の学修成果を向上させることであり、そうした教職員の共通の願いを共有することを、内部質保証の取組みの出発点にすることの重要性（大学基準協会 2015）が示されている。大学は教育基本法第7条、学校教育法第83条に定められるように教育・研究・社会サービスという多様な目的の実現が求められる組織である。小方（2020）は、大学とは複数の目的を一度に抱え、多元的な業務、機能を有するため、様々な場面で矛盾が前提となり、この矛盾をいかに前向きに解決していくかが、大学マネジメントの鍵であると指摘している。また、学校教育法第85条で定められるように日本の大学の基本構成組織は学部であり、我が国の大学組織は、学部自治、学

部教授会自治のように学部自律性（阿曾沼 2021）によって成り立ってきた。加えて、規範や指示命令系統の異なる教員組織と職員組織が併存していることも特徴的である。このような組織特性のある大学組織において、大学全体の方針や全学の取り組みの浸透においては、特に工夫が必要であり、内部質保証の取り組みも同様である。「学生に成長してもらいたい」「充実した大学生活を送ってもらいたい」「自分たちの働く大学を良くしたい」といった大学構成員の願いに対して、反発を抱く構成員はおそらく一人もいない。すなわち、内部質保証の起点となるものは「大学をよりよくしたい」という願いであり、それは学部や組織の壁を超えて共有することが可能なものである。その願いをもとに、限られた資源や条件を鑑み、個々の大学がそれぞれの矛盾と向き合い、知恵を絞っていく必要がある。協会の言葉を借りれば、評価ツールや小道具よりも、大学のミッション、学生層、教育研究の個性等を活かして、大学独自の内部質保証の仕組み・プロセス、物語を語り得るものでなければならず（大学基準協会 2015）、本学ならではの内部質保証の物語が語られるはずである。そこで本稿では、第4期機関別認証評価の受審を迎える時期的な意味合いも含め、歴史的展開のなかで本学の内部質保証体制の事例を取り上げ、物語の一端を語ることを試みる。

本学は1997年に協会加盟判定審査を受審、1999年に正会員校となってから、2004年、2011年、2018年と各クルの初年度に認証評価を受審し、2025年度に第4巡目の受審を迎える。その間、協会が掲げる課題を追うように、本学においても内部質保証に関する取り組みや体制整備がなされてきた¹。一方で、認証評価やそれ以外の様々な評価・調査業務への対応に迫られる「評価疲れ」の問題が懸念されており（野田 2020、洪井ほか 2021等）、このような課題は本学においても例外ではなく、根拠資料の収集をはじめ膨大な作業が生じることで自己点検・評価が自己目的化することは避けなければならない。

これらを踏まえ、本学では2023年度に内部質保証体制の見直しを実施した。本稿の第2章では、第3期認証評価までの歩みのなかで、どのような改善がなされてきたのかを過去の認証評価結果をもとに振り返る。続いて、2023年度内部質保証体制の見直しにおける学内のプロセスを辿り、新体制の特色を確認する。第3章では、「教育プログラムの評価と改善の好循環ティッ

プス（Ver.1.0）」（鳥居 2024）を紹介し、ティップス²の枠組みと照らし合わせながら、今後の課題や展望について示唆を得たいと考える。最後に、第4章では本学の内部質保証推進体制の特色と今後の課題につなげて、次回への内部質保証の物語につなげていきたい。

第2章 本学の内部質保証体制の見直し過程

（1）本学の状況

本学は、2023年度に改組を行い、現在7学部13学科2研究科の総合大学³である。学則第1節で「大乘仏教の精神に基づき、社会福祉の増進と教育とによる人間開発、社会開発に貢献する人材の育成を目的」に掲げながら、分野が異なる学部を千葉県、東京都、埼玉県という一都二県に4キャンパス開設している。

（2）淑徳大学における第3期認証評価までの振り返り

本学の評価結果から読み取れる主要な事柄を表1にまとめた。ここからわかるように認証評価の視点から見た本学の特色として、第1期に自己点検・評価の仕組みが本格的に取り入れられたものの、キャンパスや学部間の連携が長らく課題となっており、第3期受審前後を契機に徐々に全学的な動きが見られ、今後の成果が期待されるという一連の歩みが明らかになった。本学と認証評価の歴史は、部局の連携をいかに全学的に対応していくかという課題と向き合う歴史であり、こうした問題は複数キャンパス、複数学部を持つ総合大学では共通して起こりうる課題と考えられる。この課題に対し、本学が行ってきた取り組みについて、以下の2点を中心に振り返る。

① 全学的な委員会・組織の設置

2005年以降に全学委員会や附属機関、センター等が新設され、4キャンパスの横断的な連携を促す組織体制が整備された。また、主要全学組織・委員会等には担当副学長を配置し、副学長の職務分掌を明確化して学長のリーダーシップを支援する体制をとっている。全学的な教育の側面では、教育改革の一環として2023年度に全学共通基礎教育科目「S-BASIC」が新設され、大学のディプロマ・ポリシー達成に向け、教育内容・方法の見直しを継続していく予定である。

全学的な委員会・組織による取り組みの一例として、2020年度のコロナ対応を取り上げる。本学では当

表1 大学基準協会による評価結果（淑徳大学）

受審 年度	評価 結果	長所	助言（第1期） 努力課題（第2期） 改善課題（第3期）	勧告（第1期） 是正勧告（第3期）	評価結果（ ）は対象章	認証評価の視点から見た 淑徳大学の特色	
第1期	2004	適合	13	13	2	・2キャンパス大学として<u>統一性の確保に欠ける</u>（教育研究組織） ・学科間の有機的な結合が必ずしも見られない（教育内容・方法） ・一部学部的一般入試の定員割れ（学生の受け入れ）	自己点検・評価の開始
第2期	2011	適合	1	4	0	・定期的な検証・改善を行うシステムの構築が求められる（理念・目的、教育内容・方法・成果） ・教員像と教員組織の編制方針の必要性（教員・教員組織） ・キャンパスや学部によって格差があり、学部横断的な支援を行う主体が明確でなく、<u>学部間の連携・情報共有</u>などが有効に行われているとはいいがたい（学生支援）	教育研究環境における キャンパス間の相違
第3期	2018	適合	2	2	0	・内部質保証推進委員会による新体制の移行期であり、このシステムを機能させていくことに期待（内部質保証他） ・全学の取り組みとして深化することを期待（教育課程・学習成果）	全学的な動きの始まり

（出典）参考文献をもとに筆者作成

時、各キャンパスの安全対策実施本部といった統括組織をはじめ、担当者が学部・キャンパスを横断して情報共有・連携を行った。また大学委員会を通じて4キャンパスで課題を共有して対処することで、全学委員会が組織化された利点が活かされた。各学部の方針や、専門領域に沿った授業方法、地方自治体の方針、感染拡大状況等といった配慮すべき要因に部局間での相違があったものの、合同の遠隔授業臨時FDや共通マニュアルの策定、感染症対策の検討等がなされた。本学の学生に対し何ができるかという共通の目標に向けて協働する教職員の意識こそが、当時の目まぐるしい情勢への適応力になったのではないだろうか。

このように組織図や規程の上で、全学的な委員会・組織体制が置かれ、緊急時にその実質的な機能が強化されたと言える。キャンパスが離れ、背景の異なる学部の構成員に対し、いかに公平に、いかに全学的なまとまりをもって大学の運営を進めていくかという課題への意識は重要である。しかし、分野の異なる学部では規範や遵守すべき事項が異なることは当然であり、全学的な動きが望まれる場面と学部・キャンパスの特性が充分活かされる場面との調整が重要となる。

② 内部質保証体制の構築

本学における自己点検・評価の仕組みは大学年報⁴

の発刊を主軸としており、2004年度から合わせて現在20冊が発刊されている。毎年度の自己点検・評価報告書の作成は各組織で年次業務の一つとして根付いており、日々の改善活動が目に見える形で記録として継承されていくことで、教職員の中にPDCAを積み重ねる意識が醸成されている。これらの点検結果に対し、内部質保証推進委員会が改善事項を抽出し、取り組み主体へ改善支援をすることで全学的な内部質保証の推進を担っている。実際の自己点検・評価報告書の様式の準備や取りまとめについては大学自己点検・評価委員会が担当し、職員を中心とした組織として大学年報編集実務委員会を置いた。また、2014年度には全学的な情報の分析と提供を担うIR推進室を設置、2016年度から外部評価委員会を開催しており、第3期認証評価前後に全学的な内部質保証体制が構築された。

体制の整備に加え、実際に機能するには学内の構成員がその仕組みを理解し、形骸化させない工夫と改善が常に必要である。本学の内部質保証体制の事例を取り上げた荒木（2021）は、教員と職員のそれぞれの立場から大学の方針を踏まえて自己点検・評価を行い職員も主体的に改善活動にかかわっていくこと、内部質保証システムを理解し、組織間の架け橋となって各キャンパスの自己点検・評価担当の職員との連携を担う人材の育成が課題であると指摘している。

以上のように本学では、認証評価で浮かび上がった課題に対し、組織的な取り組みが重ねられてきた結果、部局間の連携を図り、自己点検・評価を行う仕組みが教職員に浸透してきたことが確認された。野田(2020)は、各機関が実施した第2期機関別認証評価に関する調査から、改善の促進の機会となったと認識する大学が多数であり、自己点検・評価だけではなし得ない認証評価の効果として、第三者評価を受けたことが学内の意識向上につながったことや、大学の課題把握・改善促進に有効であったとしている。本学における改善の歩みもここに当てはまると言える。また、大学基準協会大学評価研究所教学マネジメントに関する調査研究部会が2022年5-6月に実施した「大学教育改善のための組織的な取り組みに関する教員調査」では、「認証評価は教育改善に役立っている」に対しよくあてはまる・あてはまると回答した割合が61%であり、対象を学部長に絞ると68%が肯定的な回答をしている(大学評価研究所 2023)。このように第三者評価を通じて、認証評価機関と大学側とのやり取りのなかで、認証評価がもたらしたものと課題に向き合っていくことが重要であり、「評価疲れ」を乗り越え、評価という機会をどのように活用していくかが、大学側に問われている。

(3) 本学における2023年度以前の内部質保証体制の課題と新しい体制の特徴

ここでは、2023年度内部質保証推進委員会での議論をもとに、点検・評価の結果抽出された課題から、新しい体制の特徴について以下の三点にまとめる。

第一に、内部質保証推進委員会と大学自己点検・評価委員会の構成員が重複しており、両委員会の役割が不明瞭になりつつあった点である。この課題に対して、構成員を変更し、大学自己点検・評価委員会をより部局の裁量が大きい大学委員会に位置づけ、実態に即した形で役割の明確化を行った。具体的には、構成員を学部自己点検・評価委員を兼ねる全学科長と各キャンパスの職員に変更し、各学部との結節点として情報共有、連携の役割を強化した。研究科については、内部質保証推進委員会に研究科長、大学自己点検・評価委員会には別の教員を選出することで、構成員を切り分けて点検する体制を整備した。さらに大学年報編集実務委員会を閉鎖し、大学自己点検・評価委員会と統合させ、大学年報発刊に至る実務面での円滑化を

図った。

第二に、恒常的・継続的に内部質保証を支援する組織が必要な点である。この課題に対し、まず外部評価委員会と学生参画を内部質保証推進委員会のもとに位置づけ、検証の妥当性を高めるために両者の活動をオープンな質保証の取組とした。次に、こうした取組や委員会の連携が可能になるよう、IR推進室を統合し附属機関として評価・IR室を新設した。鳥居(2021)は、自己点検・評価の継続的な取り組みは、相応の時間や人的コストを必要とするとし、真に意味のある内部質保証システムは、大学の能動的な姿勢、構成員の主體的な関与や部局間の連携協力が欠かせないとしている。とりわけ第三者評価の受審は、短期集中型のイベントや一部の担当者の努力に止まりがちであると指摘しており、本学の過去の受審体制も例外ではない。よって、評価・IR室が自己点検・評価と教学IRを支援する恒常的な組織となり、内部質保証にかかわる4つの組織の事務担当として継続的に支援を行う予定である。

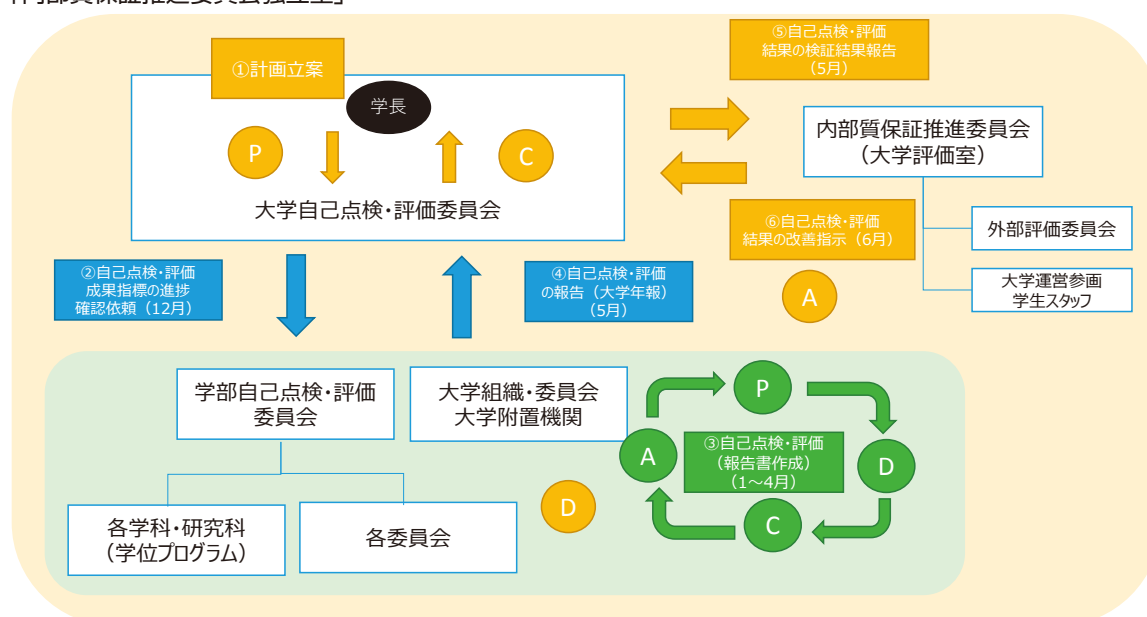
第三に、教育の企画設計、運用、検証及び改善・向上のための指針、教育活動を恒常的・継続的に点検する組織が整理されていないことである。この課題については、文部科学省中央教育審議会大学分科会による「教学マネジメント指針(追補)」(令和5年2月24日)に教学マネジメントの定義とともに大学の教育改善の取組がシステムとして確立した大学運営の具体的な在り方が示されており、一連の高等教育政策の文脈を受けて本学のシステムの見直しを迫られるものである。本学では既存の大学委員会の役割を見直し、「教育の内部質保証システム」を新しく策定することで、大学教育課程編成委員会がそれを担うこととした。今後は、2022年10月の大学設置基準の改正に対応した基幹教員にかかる主要授業科目や、遠隔授業科目、各学科・学位プログラムの検証、カリキュラムの点検・評価等の教育活動の点検・評価について、大学教育課程編成委員会が全体の方針や取りまとめを行い、全学的な学習の質保証に取り組んでいくことが期待される。

以上のような課題を含め、他大学事例と協会の内部質保証システム体系図(大学基準協会 2015:85)を参考にし、現状の体制と比較し三案の提案がなされた(図1)。4か月ほどの議論を経て、2024年1月の委員会で最終的に「大学自己点検・評価委員会実務型」に

決定し、「自己点検評価の指針」の該当箇所の改訂が進められた（図2）。「大学自己点検・評価委員会実務型」に決定した事由は、第2章（2）で明らかになった本学の課題に対し、大学レベルと部局レベルを繋ぐ中間層に位置する大学自己点検・評価委員会の役割が、より重要であるという結論に達したためである。

さらに、こうした委員会の動きを全面的に支援する体制が求められた。しかし、この体制も恒常性を十分に備えたものとは言えず、短期集中型に留まる可能性は残っているため、今後も点検・評価を継続していくことが重要である。

「内部質保証推進委員会独立型」



「大学自己点検・評価委員会実務型」

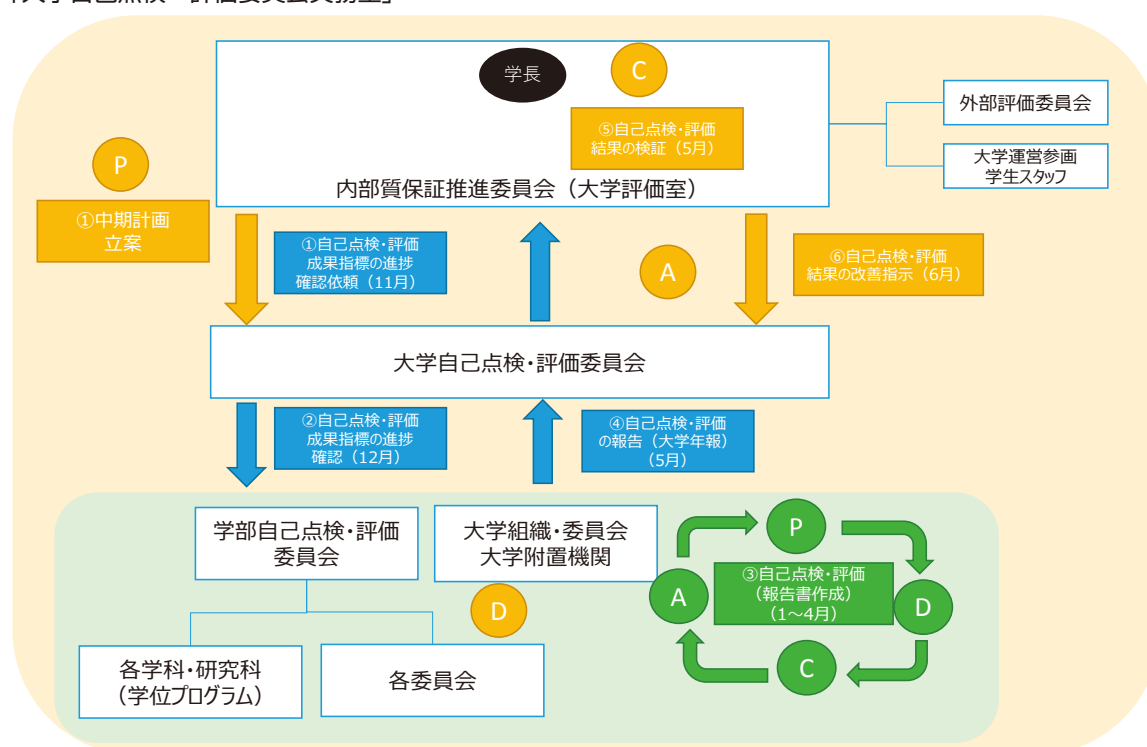
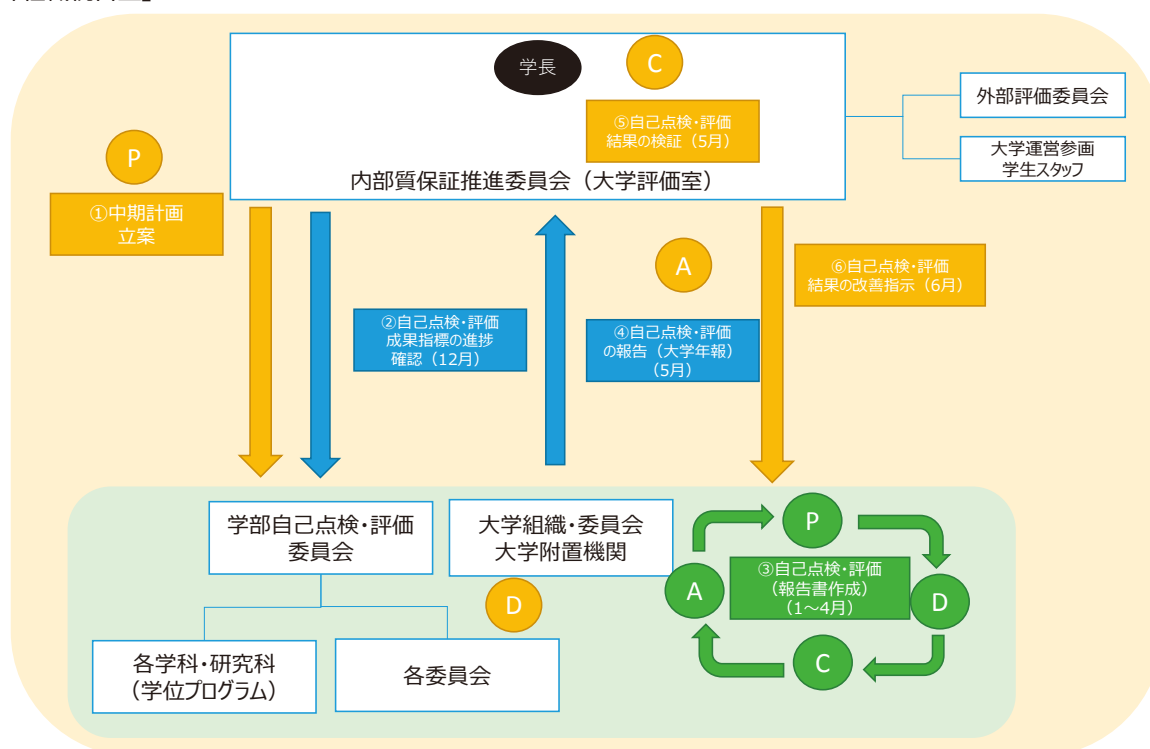


図1 本学の内部質保証体制見直し案

「組織統合型」



(出典) 本学委員会資料より抜粋

図1 本学の内部質保証体制見直し案

内部質保証システム概念図

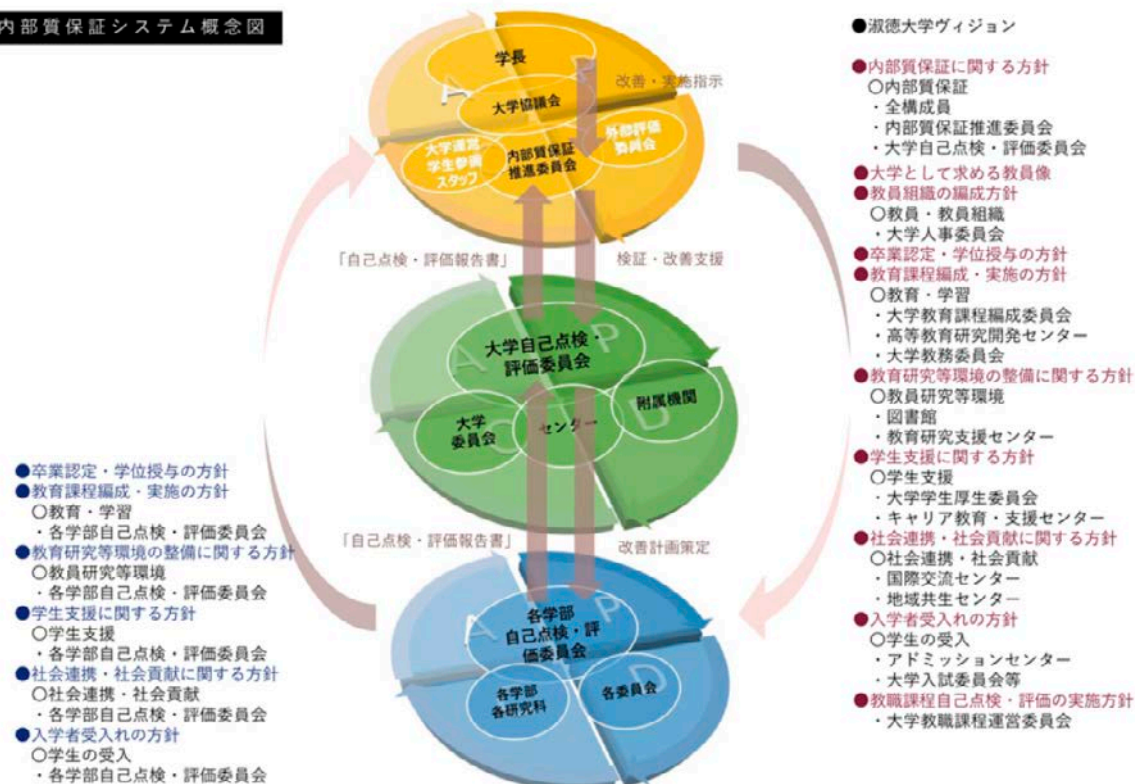
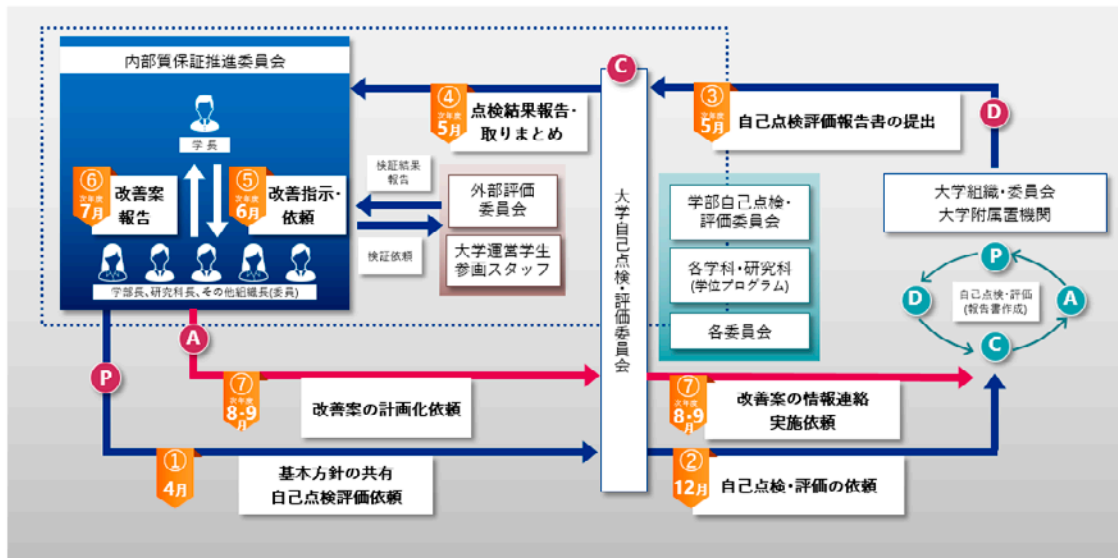
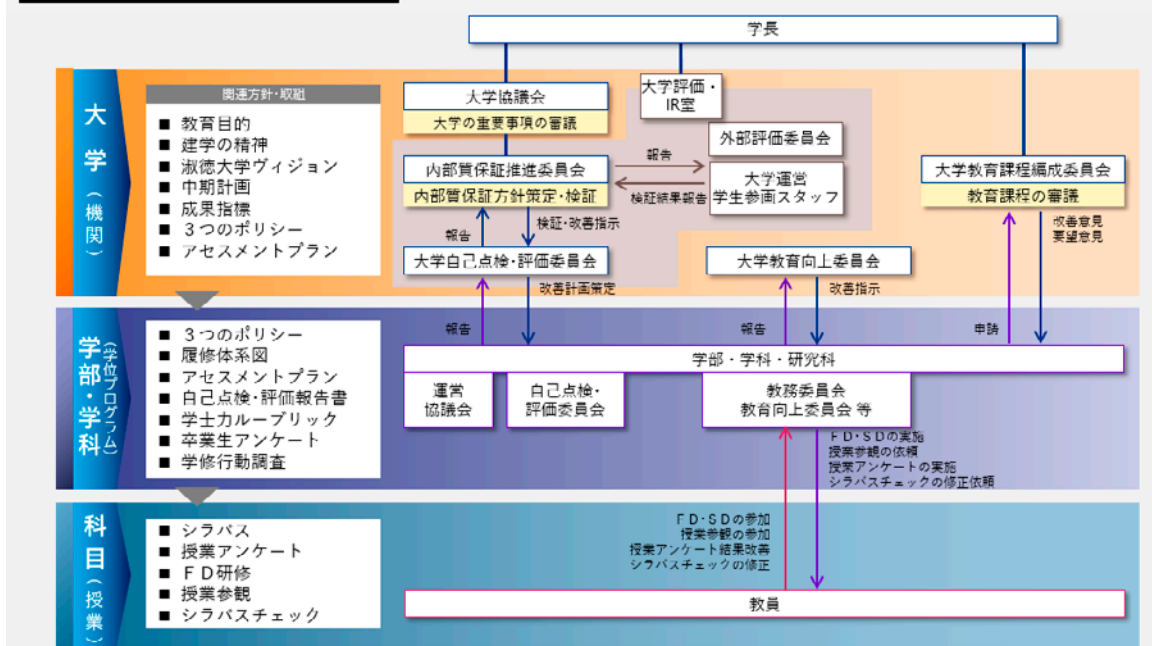


図2 本学の内部質保証における新しい体制（2024年度）

自己点検・評価のスケジュール



教育の内部質保証システム体系図



(出典) 本学ホームページより抜粋

図2 本学の内部質保証における新しい体制（2024年度）

第3章 本学の内部質保証体制（2024年度） の今後の展望

（1）「評価と改善の好循環を創り出すためのティップス：5つの指針」

新しい内部質保証体制の効果については、今後学内での検証が求められるが、そのような議論に先立ち、第3章では、ティップスを活用し他大学の実践事例を参考に今後の課題について示唆を得ることを目指す。

ここでは、大学の質保証を支える学部等における教育プログラムの評価と改善の好循環を促すシステムを構築するために開発されたティップスを紹介する。このティップスは、鳥居（2024）により、米国や英国等の先行研究や先進事例から示唆を得つつ、日本の大学の量的・質的調査に基づき、日本の文脈を汲み専門分野の固有性を踏まえて開発が進められた。米国においてカリキュラムのデザインおよび評価のフローを検討した研究の蓄積がみられるが（鳥居 2024：57-73）、

なかでもプレシアーニによる「成果に基づくプログラム・レビュー（Outcomes-Based Program Review）：OBPR」の枠組みを参照し、我が国の大学の文脈やIRの状況に合わせて開発されている点が特徴的である。教育プログラムの評価と改善の好循環を創り出す過程を段階的に切り分け、その段階ごとにどのような留意点や問題点が存在するかを大学構成員に分かりやすく示しており、個々の大学がそれらの指針やカテゴリーをもとに点検を行ったり、他大学の実践事例を参考にしたりすることで、学内の対話のきっかけを生み出すという点において、このティップスが開発された意義は非常に大きい。また、120のGood Practiceの紹介により、自大学の実践事例と照らし合わせることができ、強みや課題をより具体的に点検することができる。大学執行部や内部質保証を担う一部担当者だけでなく、部局の現場で教育研究活動に携わっている大学関係者も共感を抱きやすく、実践へ活用できる多くのヒントが散りばめられている。

ティップスの「5つの指針」とカテゴリーについて表2に示すが、詳しくは鳥居（2024）を参照されたい。

（2）「5つの指針」に照らし合わせた本学の課題

Good Practiceの項目として整理されている「学部系統・設置形態・学部数」を本学に当てはめた場合、「総合・私立・7」となるが、参考になる条件を鑑み、「学部系統」が「人文」「医療」、「設置形態」が「私」、「学部数」が2以上のGood Practiceを中心に引き上げる。さらに、参考になるものはこれらの条件にかかわらず幅広く引き上げる。文中で引用するGood Practiceは「」の後に（学部系統・設置形態・学部数）を追記している。

①指針1 組織体制・IR機能の整備

指針1では、3つのカテゴリーに分け、組織基盤とIR機能を創る全体像がまとめられている（大山 2024：92）。「教育の内部質保証については、大学全体レベルにおいて対応している。特に、企画部では教学IR、教務部ではカリキュラム運営を中心に、全学的視点に立って、学外の政策的要請等を含め、対応している」（人文・私・6）や「評議会には、常任委員会メンバーに加え、各学部の学科主任が構成員となっており、全学的な方針が部局に伝わりやすい体制となっている」（人文・私・6）のGood Practiceに見られる

表2 評価と改善の好循環を創り出すためのティップス：5つの指針とそのカテゴリー

指針1 組織体制・IR機能の整備	
1-1	組織体制を整える
1-2	プロセスを構築する
1-3	組織風土・文化を活かす
指針2 評価目的、方法、指標、基準の設定	
2-1	評価方針の策定と周知を行う
2-2	教育目標と教育活動を関連付ける
2-3	評価の指標・基準を明確にする
指針3 データの収集方法および収集	
3-1	データを収集する
3-2	学習成果を多面的に測定する
指針4 データの分析・評価	
4-1	プロセスレベルの評価を行う
4-2	科目・学生の評価を行う
指針5 評価結果の活用と改善	
5-1	評価結果を可視化・公開する
5-2	評価結果の共有・施策を検討する
5-3	評価結果に基づく改善を実施する

（出典）参考文献をもとに筆者作成

ように、本学と同じく複数の学部を擁する大学では、縦割り組織をいかに解消して円滑にやり取りを行う体制を整えるかがポイントになっている。部局と全学組織との密接な連携により、質保証の推進を全学同じ方向で実施できる体制にすることが重要（大山 2024：83-84）であるとし、本学の場合、部局と全学の階層をつなぐ大学自己点検・評価委員会と学部委員会の役割、それらの事務局を担う評価・IR室の支援が重要になってくる。また、このような組織体制といったハード面だけでなく、ソフト面の配慮についても工夫が必要である。ソフト面とは、組織図に明示することが難しい「雰囲気」「組織文化」のことであり、PDCAを上手く回すにはこれらへの配慮が欠かせない（大山 2024：90）。

「組織文化」は、組織の成員が相互作用と解釈を通じて社会的現実をどのように創造したかを理解する一つの有力な方法（バーンバウム 1992）であり、欧米を中心に作られてきた大学組織モデルのなかでも言及されている。「組織文化」とは、集団内で共有されている意味、信念、仮定、理解、規範、価値観、知識を組み合わせたものであり、単純化すると、メンバー間

で共有されている考え方やものの見方（中島 2019）である。暗黙の了解のように構成員が当然のこととして受け止めているため、可視化することは難しいとされるが、シャイン（2012）は、「組織文化」をその見えやすさのレベルから人工物、価値観、前提認識という3つに分け、文化を理解するためには深いレベルの前提認識にたどり着くように努力し、さらにそれが形作られた学習プロセスを理解することが重要であると指摘している。経営や組織の理論のなかで「組織文化」の研究が蓄積されてきたが、中留（2012）は、カリキュラムマネジメントの視点から、組織のハード面としての組織構造と組織のソフト面としての組織文化をカリキュラムマネジメントのグランドデザインとして構造と機能を整理している。組織力とは、協働体制と協働文化とを統合（相補関係）した概念であり、ハード面での組織構造（体制）の確立と共に、ソフト面での組織文化が、ポジティブな雰囲気の状態（「協働文化」）を形成していることが、カリキュラムマネジメントの成功に繋がる。Good Practiceでは、「大学ブランドに裏打ちされた伝統的な教育方針が明確であり、全学的な教育・学習活動に浸透している」（人文・私・6）や「看護学部はIR室や他の部局とも垣根が低い。もともとそういう雰囲気があっただけでなく、学部長が積極的に職員とコミュニケーションをとるなど、気軽に声を掛け合える雰囲気になっている」（医療・私・6）といった実践例が「カテゴリー1-3：組織風土・文化を活かす」に挙げられており、これらはポジティブな「協働文化」が醸成されている事例と見て取れる。

本学の組織文化について実証的に明らかにした研究はないが、2021年度学生生活実態調査の結果からは、本学の強みや良い点、高校生等に薦めたい点として、「多くの学生が親切、優しい、温かい」にあてはまる・ややあてはまると回答した割合が89.3%、「建学の精神である「利他共生」にもとづいた教育が実践されている」84.9%、「仲間や友人から得られる学びが大きい」84.4%、「教員が熱心であり、親身に関わってくれる」82.3%といったように学生から見た組織風土を表すような項目がいずれも高い割合となっており、社会福祉の学部を原点とした「利他共生」という建学の精神が、学内の構成員が持つ雰囲気に、なんらかの影響を及ぼしている可能性が感じられる。内部質保証体制というハード面の見直しに終わることなく、ソフト面をポジティブな「協働文化」に繋げ、どのように教育活動の

改善に活かしていくのかは、今後の課題である。

②指針2 評価目的、方法、指標、基準の設定

指針2では、120のGood Practiceのうち最多の37事例が含まれており、それは指針名に評価、目的、方法、指標、基準という概念が含まれていることが関係している（串本 2024：95）。

カテゴリーは評価に関する方針の策定から始まるが、アセスメントポリシー（評価方針）というフレーズは、他の3ポリシーから若干遅れて、2012年「質的転換答申」で初出となっており、2020年「教学マネジメント指針」では方針よりも具体的な実施方法を強調するためか「アセスメントプラン」へと呼称が変更された（串本 2024：97-98）。

本学のアセスメントポリシーおよびアセスメントプランは、2013年に策定され、本学高等教育研究開発センター2017年度～2019年度の運営計画には、これらの見直しと学習成果測定の再検討が盛り込まれた。2018年度には「アセスメントプランの再構築及び学士力ルーブリック、学修行動調査の活用に関する研究開発」プロジェクトにおいて、現行のアセスメントプランに基づくアセスメント活動の現状と課題、およびその解決に向けた提案について整理が行われた（淑徳大学 2019）。2023年10月には「アセスメントプランの再構築に関する事項」について、高等教育研究開発センター担当者チームにより、2023年時点で大学全体、学部・学科、各授業科目の3つのレベルにおいて実施されているアセスメントが整理され、他大学事例等を踏まえた再構築案が活動報告書にまとめられた。2023年12月にはパブリックコメントが募集され、今後学内でさらに検討を行い、試験実施を経て、新たなアセスメントプランとして改善が図られる予定である。これらの評価方針が各部局の実際の活動と体系的に結びつきながら、全学的な教育の質保証として担保されると同時に、13学科の特色が活かされるように、バランスを考慮しなければならない。Good Practiceのなかでは「アセスメントポリシーのリーフレットを新入生オリエンテーションで配布・説明し、学生自己評価DPルーブリックも確認している（説明・運用は各学部・学科で対応）」（家政・私・5）があり、このようなアセスメントの取り組みについて、すでに学内ではFD研修が実施されているが、教職員だけでなく実際の評価の対象である学生に対し十分な説明を行い、理解を

得ることが重要である。

本学では履修体系図を学生便覧に掲載し、シラバスには「ディプロマ・ポリシーとの関連性」が明記されている。このようにシラバスに「人材養成の目的もしくは学位授与の方針と当該授業科目の関連」を記載している大学は75.0%に上る（串本 2024：100）とされ、個々の科目と体系的な結びつきが明確化されつつあるが、今後は、アセスメントの方針と同じく、一層の学生への理解を深めるための説明機会の充実を図る等が期待される。また、「カテゴリー2-3：評価の指標・基準を明確にする」では、学部系統による特色が看取されるとし（串本 2024：101）、「機関別認証評価だけでなく、専門分野別外部評価の受審を通して、教育プログラムの質を担保している」（医療・私・2）のGood Practiceと同じく、専門性の高い本学の看護学科では、機関別認証評価のほかに一般財団法人日本看護学教育評価機構による分野別外部評価を2022年度に受審しており、こうした外部評価の活用も一例として考えられる。

③指針3 データの収集方法および収集

指針3では、学内に散らばるデータをどのように収集するかに焦点が当てられている。本学で収集されている教学データについて、IR担当者へのヒアリングをもとに、表3に示した。ここからわかるように、本学のデータは多くの大学が一般的に保有しているデータと同様であるが、部局独自で保有しているデータや、システム上全学的な展開が難しいデータ等があり、今後さらに部局との連携を高めていくことが課題である。参考になるGood Practiceとして「卒業後の卒

業生調査に関して、できるだけ追跡できるように、gmailを生涯メールとして用いている」（人文・私・1）実践例がある。生涯メールを付与することで、卒業後も大学と連絡を取り続けられ、生涯のキャリアのなかで母校と関わったり、大学院生として継続的に研究を続けていったりするための、貴重な繋がりが保たれる。学習成果の主人公は本学の卒業生たちであり、卒業生との連携なくして教育研究活動の改善はなし得ない。このような生涯メールの提供は今後本学においても検討がなされることが期待される。

データの収集方法については、「学内に散在しているデータを集めるためにデータベースシステムを開発しながら、IR担当者の特技を活かしてデータベースの足回りを整えつつ、それを教学マネジメント体制に接続している」（社会・国・1）といったGood Practiceがあり、本学ではLMS（学習管理システム）や学籍データを、BIツール（Tableau）に接続し、分析に繋げる取り組みが進められている最中である。データを収集する際には、学内の様々な部署との連携、協力が必要であること、収集する責任部署の役割を明確にすることが重要である（村上 2024：110）。また、科学技術・イノベーション政策といった背景から、3つのポリシーやアセスメントポリシーに加え、データポリシーの制定の必要性が生じており（村上 2024：120-121）、本学において、教学データを活用するための仕組みを構築していくために、まずはデータ収集、取り扱い、責任体制について明確化した教学データポリシー等の策定の検討が課題である。

「カテゴリー3-2：学習成果を多面的に測定する」では、間接的なエビデンスと直接的なエビデンスに分

表3 本学における教学データ

学務系データ	学生生活系データ	入学前・卒業後データ
・学籍情報 ・入試情報 ・成績情報 ・GPA情報 ・新入生アンケート ・在学時（学修行動）アンケート ・卒業時アンケート ・授業アンケート ・国家試験合格者情報	・就職・進路報告データ ・奨学金データ ・学生生活実態調査	・オープンキャンパス参加情報 ・入学手続者アンケート ・卒業1年後アンケート ・就職先、外部有識者意見聴取

（出典）参考文献をもとに筆者作成

けて検討がなされており、それを本学の取り組みと照らし合わせてまとめたものが表4である。学士力ルーブリックやポートフォリオの本学の活用状況については、2023年度に高等教育研究開発センター担当者チームの実施した調査により、各学部特性によって実施状況に差が見られることが明らかになっている。本学は2024年9月時点ではPROGやGPS-Academicといった外部試験を用いた直接評価は導入されていないが、Good Practiceでは「基礎力テスト（大学独自試験）を実施している」（理学・国・6）といった事例があり、大学独自の学習達成度評価を開発するというのも、今後の選択肢の一つとして検討されていくであろう。

④指針4 データの分析・評価

指針4では、分析・評価におけるポイントを豊富な実践例から具体的な工夫やポイントとしてまとめているが、Good Practiceが最も少なく、それだけ分析・評価の部分は難しいということを意味している（山田2024：146）。

IRが有効に機能するためには、教学改善に資する探究上の問い（RQ: Research Question）が不可欠であり、日頃、教学事項に携わるなかで、また学生と関わるなかで抱く素朴な疑問（仮説）、意思決定者の何気ない「ほやき」のなかにRQを生み出す源泉があるとされる（山田 2024：129）。大学の教職員であれば事の大小に関わらず、日常の教学現場でこのような疑問や「ほやき」が生まれた経験があるのではないだろうか。このような日常的な「ほやき」をRQに繋げていくことが重要である。

ここでは学習成果の可視化と学生参画いうトピックスを中心に、本学の取り組みを振り返りたい。山田

（2024：132-133）によると、医歯薬看護系はルーブリックやポートフォリオを用いる率が相対的に高い一方で、基礎から応用・発展といった積み上げ型とは異なる教育プログラムの特性をもつ人文社会科学系では、学習成果の具体的な水準設定など難しいとしており、複数学部を持つ本学の状況にも通ずる部分がある。さらに、DP・学習成果の測定・可視化に関する実践を、1）学生調査にDPを項目化して、測定・把握 2）外部テスト等による測定・把握 3）卒業研究・論文に対するルーブリックを活用した評価 4）学年のキーになる科目を同定し、当該科目を中心に多面的に学習成果を把握 5）シラバスと連動した累積型・分解型の学習成果の測定という5つのタイプに分類している（山田 2024：133-134）。この5つの実践タイプにおいて、本学の取り組みは、学科によって多少の相違はあるが、主に1）2）⁵3）に当たるであろう。山田（2024：134-135）は、シラバスの到達目標とDPとの対応関係を明示している大学は増えてきているが、知識を問う客観テストやレポート（内容）のみで評価している場合、DP・学習成果の多面的な側面を評価できているとはいえないとしている。従来の成績評価と学習成果の評価の考え方の違いを認識し、分析・評価をおこなうための「土台作り」をおこなうことが重要である（山田 2024：135）。

加えて、指針1に続き、「関係者間でのコミュニケーションを促す」ために、当該組織の組織文化に留意し、関西大学の教学IR体制の事例紹介から、下記のように綴っている。

本学の教学IRにおいて最も重要なコンセプトは、「学生の学びと成長に寄与すること」であり、その実現のために「データを触媒（共通言語）にして多数のコミュニケーションルートを確認し、大学構成員間での対話を促進すること」を重視し、そのための「仕掛け」を講じている。分析すること、レポートを作成することは手段の一つであって、目的ではない。このプロセスを通じて、教職員から発せられる素朴な疑問が次への調査設計や分析の新たな可能性を拓いてくれる（山田2024：142）。

以上のようなことは、教学現場と離れ、全学的な位置づけに置かれることが多い教学IR担当部署におい

表4 学習成果の評価や可視化をおこなうための本学におけるエビデンス例

間接的なエビデンス	直接的なエビデンス
・学修行動等に関する調査 ・卒業時アンケート ・卒業1年後アンケート ・学士力ルーブリック ・授業アンケート ・就職先企業調査 ・就職内定率	・GPA ・英語プレイスメントテスト ・英語アチーブメントテスト ・国家試験合格率

（出典）参考文献をもとに筆者作成

て、何のためにデータを分析しているのかという根本的な存在意義に関わることであり、第1章で述べた内部質保証の軸「大学をよりよくしたい」という教職員共通の願いに繋がっている。本学においては、BIツールの導入が始まったばかりであるが、日ごろから学生に接している教職員の問題意識や感覚が、RQにつながり、仮説検証のためのデータの使用方法や、そうした視点を持った人材育成のための工夫が必要である。

続いて内部質保証システムへの学生参画の展開について、本学の取り組みと合わせて確認しておく。ここまでは分析・評価を行う教職員の視点が前提であったが、欧米での取り組みを背景に、協会は第4期認証評価から学生アンケートを取り入れ、我が国でも学生視点の質保証への取り組みに関心が寄せられている。山田（2024：145-146）によれば、質保証への学生参画とは、学生が学内の意思決定組織に属していたり、意思決定機能の担う組織や人に対して公的に意見を述べることで制度的に定められていたりすることである。本学のこうした取り組みとして、2022年度試行的に学生参画活動が実施され、2023年度から本格的な稼働を行っている。自分たちの所属する大学を良くしていきたいという高い志を持った学生たちが集結し、大学側からの提案テーマとして全学共通基礎教育科目（S-BASIC）の点検・評価、教職員の実態調査をもとにした大学内での学生アルバイト窓口の統一化（ON CAMPUS JOB）、さらに学生の話し合いのなかから提案された学部やキャンパスを跨いだ交流の場の創出（学部・学科間交流）という三つの取り組み課題を掲げ、数か年の計画を立案し定期的に大学執行部と意見交換を行っている（淑徳大学 2024）。前述したRQの源泉となる日常の疑問や「ぼやき」は、教職員のものではなく、本来は、大学のステークホルダーである学生から生まれるものであってしかるべきものである。始まったばかりであるが、今後、学生が主体となって大学を良くしていく実感につなげていけるよう、活動の活性化を図りたい。

⑤指針5 評価結果の活用と改善

指針5では、収集・分析したデータをいかに現場へフィードバックし、教育プログラムの改善や向上につなげていくかが問われている。大学独自の内部質保証の物語をデザインするうえで、学部・学科との対話が非

常に重要であり、IRの担当者はこのようなコミュニケーションを促す能力が求められる（林 2024：149-171）。Good Practiceでは「全学のFD研究会で学部長・学科長・教務担当の教員が集まり、学習成果の測定のクロス表等に基づき各学部の教員が発表し、互いに活用するというFDを実施している」（人文・私・6）、「ルーブリックを活用した学習評価や授業振り返りを全学的に促進している（FD研修等を適宜実施）」（人文・私・6）のように、FD研修等の機会を活用してデータを全学的な場所に持ち込んでいる工夫が見られる。また、「カテゴリー5-3：評価結果に基づく改善を実施する」では、「教学データを必要に応じて活用しながら授業改善や学習支援を行いつつ、4年に1回の頻度でカリキュラム改善を行っている」（人文・私・6）のように、定期的カリキュラムの点検・評価を実施する取り組みや、「授業評価アンケートについて、評価が低い、あるいは急に下がった科目については、自己点検評価委員会で改善を指示し、各専攻の委員を通じて改善している」（芸術・公・2）といった日々の授業改善を促す取り組みが具体的な事例として参考になる。評価結果の公開や共有が一方通行的な通知やメール・会議でのやりとりで終わるようであれば、形式的な産物しか生じないことから、直接的な対話を通して新たな観点や改善点を見出すことが重要である（林 2024：171）。本学ではFD研修や全教員会等の機会を通じて全体的な研修会を実施しているが、対話を通じてデータから読み取れる課題を多くの構成員で共有し、さらなる議論のきっかけをもたらすようなあり方が模索される。

以上のように「5つの指針」と120のGood Practiceを参考に、本学の実践事例と照らし合わせてきたが、本学固有の文脈を超えて貴重な示唆を得ることができた。個々の大学がこれらの指針に基づいて大学内での内省を行い、議論が促進されること、さらに個別の事例の共有によって、我が国の大学同士の横断的な実践が生まれること、それ自体が広い視野での我が国の大学における「好循環」を促進するプロセスであるように思う。天野（2013）は、評価システムは柔軟性を持ち、常に変化し進化を遂げるものでなければならないとし、評価の重要性、すなわち大学評価のシステムを主体的・内発的に活用していく大学の努力こそが、最も重要な「メタ評価」であるとしている。本学での「メ

タ評価」とさらに大きな我が国の大学全体での「メタ評価」の好循環を創り続けていくことが、我々大学人に求められる姿勢ではないだろうか。

第4章 本学の内部質保証体制の今後の課題

本稿では、本学のこれまでの認証評価の歩みや内部質保証体制の見直しに関するプロセスを振り返り、本学の内部質保証推進体制の特色を明らかにした。第2章のはじめでは、本学における認証評価の評価結果と、その課題に対する本学の取り組みを振り返った。その結果、部局等の連携をいかに全学的に図っていくかが本学の長年の課題であり、それに対し①全学的な委員会・組織の設置、②内部質保証体制の構築という対応をしてきたことが分かった。認証評価を契機として組織的な取り組みが進んだ結果、自己点検・評価の仕組みが根付き、学内で横断的に協働する意識が醸成されつつあることが考察された。次に、2023年度に実施した内部質保証体制の見直しについて、新体制では、以下の三つの課題への対応を目指して旧体制のバージョンアップが図られたことが確認された。第一に、内部質保証を担当する2つの委員会（内部質保証推進委員会と大学自己点検・評価委員会）の役割を明確化し、それに準じた構成員に変更したこと、第二に、各組織の連携を促し、内部質保証体制を恒常的・継続的に支援する組織として評価・IR室を設置したこと、第三に、教育活動の点検組織を盛り込んだ「教育の内部質保証システム」を新しく策定したことであった。新体制の要となるのは、大学レベルと部局レベルをつなぐ役目を果たす中間レベルの大学自己点検・評価委員会であり、それらの質保証を担う委員会や学生参画スタッフ組織の業務支援を担う評価・IR室の役割も重要である。続いて第3章では、ティップスを援用し、本学の新しい内部質保証体制や実践事例と照らし合わせることで、参考すべき事例の紹介や課題の抽出を行った。本稿における今後の課題と展望について基本的な結論は、以下の通りである。

第一に、「組織文化」や「組織風土」といった本学のソフト面の活用についてである。本学は全学的な視点と各部局の連携をどのように形作っていくかが長年の課題となっており、組織図や組織体制といったハード面の整備を中心に対応が進められてきた。さらにコロナ禍における対応を経て、構成員のなかでキャンパ

スを超えて協働することのメリットが共有されつつある。今後は、指針1・4にあるように、本学ならではの雰囲気や風土をどう認識し、ポジティブな「協働文化」の形成に繋げていくかを考えていくことが求められる。そのためには、一般的な「協働文化」を本学ならではの文脈に読み替えて定義し、促進要因や阻害要因はなにかといった実証的な分析が必要であり、今後の課題である。

第二に、構成員への説明・理解の重要性である。評価方針の策定や、各階層での取り組みは幾つも実践されており、指針2・3にあるように、より多くの大学構成員の理解浸透が求められる。その構成員には、一部の教職員だけでなく学生も含まれる。このような理解を促す仕掛けとして、教学データの流れやルールを取り決めるデータポリシーの策定も検討すべきであるとする。鳥居（2024：231）は、教育プログラムの評価と改善の責任体制が、さまざまな部署の分業体制となっている状況では、5つのすべての指針とカテゴリーを一担当者が首尾一貫して想定することは難しいと指摘する。このことは、4キャンパスある本学において、それぞれの指針や伴う業務は、何も工夫しなければバラバラに断片化していくことを前提にして考えなければならないことを示唆している。全学レベルと部局レベルの間を満たす組織液のような役割を持った部署や担当者によって、各部署が可能な範囲で実践している取り組みや収集しているデータの受け渡しが行われることが望ましい。鳥居（2024：232）は、それを「血の通った」内部質保証システムの姿であり、IRがその「血行」を促す機能をもつとイメージしている。

第三に、内部質保証の支援を行う評価・IR室の役割⁶についてである。評価・IR室が担う支援とは、指針4・5にあるようにデータの一方通行的な提供に終わることなく、より多くの構成員を巻き込み、対話を促進する役割のことである。池田（2002）は、名古屋大学の試みを通じ、全学組織のような新しい任務を持った組織形態が多く学の学内関係者の理解を得るには、一定期間の活動と実績が必要になると述べており、評価・IR室が学内構成員の理解を得て、恒常的な組織として機能、存続していくためには、構成員が身近に感じられる活動実績を積み重ねていかねばならない。その一つとして、遠隔授業対応を経て整備されたツールを活用しながら、2024年度は動画配信を行い、

学内の構成員の理解の深化を図ることを計画している。また、本稿を学内の高等教育研究開発センター年報に投稿することもそうした活動の一環である。

本稿では、認証評価結果やティップスを通じて本学の内部質保証推進体制の課題の抽出を試みたが、これらの課題について具体的な改善提案に至るには、学内での点検・評価にもとづく議論が必要であり、今後の課題としたい。また、本学の構成員一人一人の視点からは、それぞれ異なった内部質保証の物語や課題が浮上すると考える。構成員の所属組織や役職等の属性を踏まえた調査を行い、実証的な根拠を持って分厚い物語を紡ぐことが今後の課題である。

本稿の最後に、本学の大学自己点検・評価委員のメンバーの一人が呟いた一言を紹介したい。新年度が始まって間もなく、2023年度の自己点検・評価報告書を取りまとめている時期に、ある委員が「去年の報告書と今年の改善計画と次年度に向けた方針の見直しと……自己点検・評価は時空が平行して動いて、終わりがありません」と「ばやいていた」。こうした「ばやき」は、2022年10月に改正された、大学設置基準第1章第1条「不断の見直し」を表現しつつも、実践の現場における担当者の「疲労感」を含んだ一言であり、色々なことを考えさせられる言葉であった。内部質保証を支援する評価・IR室として、大学の構成員が感じるこの「疲労感」を少しでもポジティブなものへ、大学がより良い方向へ変わっていく好循環に繋げられるよう、本学独自の物語を語り続けなければならない。

謝 辞

本稿の執筆にあたって、ご協力を賜りました高等教育研究開発センターの皆様方を始め、IR推進担当者、2024年度に新設されたばかりの評価・IR室員、また今日までの本学の認証評価対応を担ってきた担当者各位に感謝いたしますとともに、ご指導いただいた先生方に心より御礼を申し上げます。

参考文献

- ・天野郁夫（2013）『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会
- ・荒木俊博（2021）「淑徳大学の内部質保証の有効化と大学職員の役割」『大学職員論叢』第9号 公益財団法人大学基準協会, 107-114。
- ・池田輝政（2002）「名古屋大学の試みを通して見た大学の組織・経営」日本高等教育学会編集委員会 委員長山本真一〔編〕『高等教育研究 第5集 大学の組織・経営再考』, 53-65。
- ・大山牧子（2024）「第3章 指針1 組織体制・IR機能の整備」『大学の質保証における教育プログラムの評価と改善—IR機能を活用した好循環づくりのティップス—』鳥居朋子〔編〕, 東北大学出版会, 77-94。
- ・小方直幸〔編著〕（2020）『新訂 大学マネジメント論』放送大学教育振興会
- ・串本剛（2024）「第4章 指針2 評価目的、方法、指標、基準の設定」『大学の質保証における教育プログラムの評価と改善—IR機能を活用した好循環づくりのティップス—』鳥居朋子〔編〕, 東北大学出版会, 95-107。
- ・公益財団法人大学基準協会（2015）『内部質保証ハンドブック』大学基準協会
- ・公益財団法人大学基準協会（2024）「大学評価、短期大学認証評価の概要、大学に求める質保証の取り組み等について（2024年度大学評価・短期大学認証評価実務説明会資料①：2024年4月23日）」https://www.juaa.or.jp/accrreditation/institution/evaluation_2025/（2024年9月1日アクセス）
- ・公益財団法人大学基準協会（2023）「第4期機関別認証評価にかかる説明会（2023.11.20）動画資料」https://www.juaa.or.jp/accrreditation/institution/evaluation_2025/（2024年9月1日アクセス）
- ・公益財団法人大学基準協会「教学マネジメントのあり方に関する調査研究報告書（令和5年3月31日）」<https://www.juaa.or.jp/research/document/>（2024年9月1日アクセス）
- ・文部科学省中央教育審議会大学分科会「教学マネジメント指針（追補）」令和5年2月24日 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html（2024年9月1日アクセス）
- ・公益財団法人大学基準協会『「大学基準」及びその解説』<https://www.juaa.or.jp/accrreditation/institution/handbook/>（2024年9月1日アクセス）
- ・渋谷進・浅井美紀（2021）「大学機関別認証評価に対する大学の意識の変化—1巡目と2巡目の大学へのアンケート調査による比較—」『大学評価・学位研究』第22号, 43-59。
- ・シャイン,E.H.〔著〕/梅津祐良・横山哲夫〔訳〕（2012）『組織文化とリーダーシップ』白桃書房
- ・淑徳大学 Shukutoku Picks（2024）「2023年度学生参画スタッフ活動報告会を開催しました」<https://www.shukutoku.ac.jp/news/nid00003745.html>（2024年9月1日アクセス）
- ・淑徳大学 高等教育研究開発センター（2019）「淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2019 Vol. 1」<https://www.shukutoku.ac.jp/university/facilities/develop/#anchor03>（2024年9月1日アクセス）
- ・淑徳大学「情報公開 認証評価」<https://www.shukutoku.ac.jp/university/discloseinfo/hyouka.html>（2024年9月1日アクセス）
- ・淑徳大学 「評価・IR室」<https://www.shukutoku.ac.jp/university/facilities/ir/>（2024年9月1日アクセス）

月1日アクセス)

- ・鳥居朋子 (2021)『高等教育シリーズ180 大学のIRと学習・教育改革の諸相』玉川大学出版部
- ・鳥居朋子 (2024)「第2章 教育プログラムの評価および改善への視点とティップスの枠組み」『大学の質保証における教育プログラムの評価と改善—IR機能を活用した好循環づくりのティップス—』鳥居朋子〔編〕, 東北大学出版会, 57-73。
- ・中島英博 (2019)『大学教職員のための大学組織論入門』ナカニシヤ出版
- ・中留武昭 (2012)『大学のカリキュラムマネジメント—理論と実際』東信堂
- ・野田文香 (2020)「認証評価の課題と可能性」『高等教育研究』第23集, 33-52。
- ・橋本鉦市・阿曾沼明裕〔編著〕(2021)『やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる高等教育論』ミネルヴァ書房
- ・林透 (2024)「第7章 指針5 評価結果の活用と改善」『大学の質保証における教育プログラムの評価と改善—IR機能を活用した好循環づくりのティップス—』鳥居朋子〔編〕, 東北大学出版会, 149-172。
- ・村上正行 (2024)「第5章 指針3 データの収集方法および収集」『大学の質保証における教育プログラムの評価と改善—IR機能を活用した好循環づくりのティップス—』鳥居朋子〔編〕, 東北大学出版会, 109-125。
- ・山田剛史 (2024)「第6章 指針4 データの分析・評価」『大学の質保証における教育プログラムの評価と改善—IR機能を活用した好循環づくりのティップス—』鳥居朋子〔編〕, 東北大学出版会, 127-148。
- ・ロバート・バーンバウム (1992)『大学経営とリーダーシッ

プ』玉川大学出版部

注 釈

- 1 本学では、全学的な質保証の推進組織として2017年度に内部質保証推進委員会を設立、2018年度に「内部質保証に関する方針」が定められた。第3期認証評価では、こうした本学の新しい体制に期待を込め、「PDCAサイクルのなかで内部質保証推進委員会が実績を積み、今後新体制の適切性について点検・評価を行うことが望ましい」というコメントが残されている。<https://www.shukutoku.ac.jp/university/discloseinfo/hyouka.html>
- 2 「教育プログラムの評価と改善の好循環ティップス (Ver.1.0)」(鳥居 2024)のことを指す。5つの指針のもとに120の Good Practice が配置されている。
- 3 本学が付与する学位は学士号12種類、修士号3種類、博士号1種類である。本学の教育情報については、本学ホームページ「情報公開 教育情報の公表」に詳しく公表されている。<https://www.shukutoku.ac.jp/university/discloseinfo/>
- 4 本学では2004年度より自己点検・評価の結果を年次報告として「大学年報」にまとめて発刊し、ホームページに情報公開している。<https://www.shukutoku.ac.jp/university/discloseinfo/nenpou.html>
- 5 本学では汎用的能力を測定する外部テストの実施はしていないが、表4に示したように、全学共通基礎教育科目の英語領域において、外部テストによるアセスメントを実施している。
- 6 評価・IR室の目的については、本学ホームページ「淑徳大学 評価・IR室」に公表されている。<https://www.shukutoku.ac.jp/university/facilities/ir/>

A Case Study of the Internal Quality Assurance System at Shukutoku University:
Referring to the Virtuous Circle Tips for Evaluation and Improvement of
Educational Programs

Kanae DOSHI

Emi YASUDA

Kohei TSUNEMI

Yasushi OHASHI

資料

看護学研究科における教育上の課題

— 修了生への自己評価調査結果を参考にした取り組みの報告 —

淑徳大学看護栄養学部看護学科 佐佐木 智 絵

淑徳大学看護栄養学部看護学科 坂 井 志 織

淑徳大学看護栄養学部看護学科 岡 本 あゆみ

武蔵野大学看護学部看護学科 渡 邊 敦 子

淑徳大学看護栄養学部看護学科 牧 野 美 幸

淑徳大学看護栄養学部看護学科 岩 崎 紀久子

キーワード：ディプロマ・ポリシー、卒後調査、自己評価、ファカルティ・ディベロップメント

要 約

看護学研究科のディプロマポリシーについて、修了時に自己評価での達成度調査を実施してきた。修了時点では、3つのディプロマポリシーのうち「専門教育分野における独自の治験の生成」の項目が、他項目に比べて評価が低い傾向があった。2023年度の研究科教育向上委員会では、修了生を対象に卒後の評価について調査し、結果をもとにFD研修会を実施して教育の見直しを行った。調査から、現在行っている、研究テーマ・成果に対して教員が言語的に意味づけていくようなフィードバックは有効であると示唆された一方で、修了は論文投稿や認定看護管理者資格取得へのプロセスの通過点であることも明らかとなり、修了後も視野に入れたサポートが必要であることが確認された。

1. はじめに《担当：佐佐木》

看護学研究科（以下研究科）では、2019年度修了生から、修了時に研究科のディプロマポリシー（以下

DP：表1）についての自己評価調査を行っており、その結果をもとに教育・指導の充実を図ってきた。そこで懸案事項となっていたのが、独自の知見の生成の項目に対する自己評価の低さ（図1）であった。研究

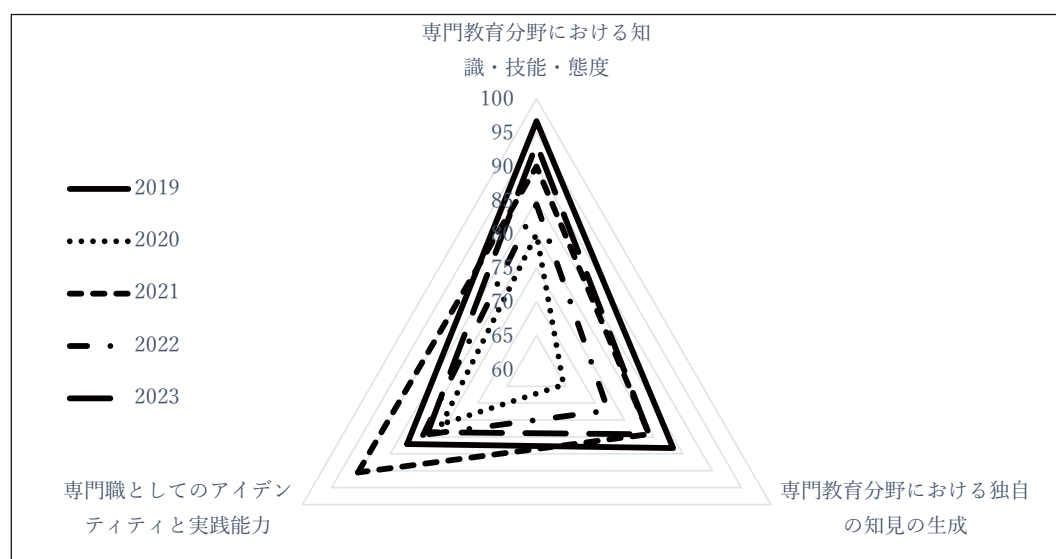


図1 学位授与方針に照らした自己評価（得点率）

科FDでは、評価項目の内容として、修士論文を投稿するプロセスや、臨床に戻って実践を行う中で、自らの知見の意味を見出すことも多く、修了時点では必ずしも高評価にはならないのではないかと意見があった。そのため、指導教員は院生が取り組んでいる研究の意味や意義、新規性などについて言語化して伝えることをしつつ、院生自身が修了後の実践の中での気づきを得られるよう見守ってきていた。今回、これまでの教育の評価と今後の充実のための資料とするために、修士課程修了後1年以上経過した修了生を対象に、研究科DPの自己評価がどのように変化したのかを調査し、FD研修会を開催したので報告する。

2. 調査結果

1) 修了生への聞き取り調査

2023年4月時点で、修了後1年以上経過した修了生は13名であった。修了後の進路を考慮し、修了後に管理職として勤務している修了生（以下管理者）、修了後に実践家として勤務している修了生（以下実践家）、修了後に教員として勤務している修了生（以下教員）を、各1名選出し、聞き取り調査を行った。

聞き取りの内容は、研究科DPについて「修了後最も変化があった項目とその理由、変化の要因」、「DPにおける独自の知見の生成について、今の時点でどのようにとらえているかまた、どのように展開できているか」、「修士課程で学んだ事柄について、現在の実践で最も活かしていると思うこと」であった。

①管理者A氏《担当：岡本》

A氏は大学院修了後2年目である。在学時は病棟師長、修了後に認定看護管理者を取得し、調査時点では看護部の副部長を務めている。進学にあたり、師長昇任のタイミングで本学教員から大学院進学への勧めがあったことが進学の契機となった。大学院に進学して良かった、学び方を学びなおすことができたと感じていた。

（1）修了後の変化と要因

これまで大学で教育を受けたことがなかったため、大学院で教育を受けたことで、根拠に基づく事象の探求や、多角的な思考の部分に変化を感じていた。また、その変化により、職場における研究活動に注力できるようになった。

（2）「独自の知見の生成」について

修士論文では職業継続について取り組んだが、現在は「継続」のみではなく、例えば管理職等への「キャリアアップ」の準備支援を付加できていると感じている。

現在は、看護師は受動的な学習よりも主体的に学んでほしいと考えていること、新任の看護師長の語る会を企画中である。

（3）活かしていると思う修士課程での学び

現職でのラウンド時に、中堅看護師へ1日1回の声掛け、肯定的なフィードバックを実践していることが述べられた。

（4）まとめ

認定看護管理者取得の要件を満たすことを目的の一つとして入学していたが、修了後の認定審査の受験についての不安が大きかった様子であった。

②実践家B氏《担当：坂井》

B氏は大学院修了後2年目である。2022年6月に修士論文をまとめて関連学会で発表し、研究テーマに関連した活動を地域で広げるため具体的なネットワークを作っていた。近日中に新たな企画運営を予定しており、研究テーマが実践に活かされている実感がある。

（1）修了後の変化と要因

修士論文の作成を通じて身に付けた分析と要約の力が現場で活かしている。修士論文の作成過程で研究対象を客観的に分析し要約する力と、考察するという力が身に付いた。この力は、現在の職場で同僚の看護師とともに何かを取り組む際に、現象を要約したり考察を共有したりするうえで活かされている。

その要因としては、修士論文作成過程において教員からの助言を受けながら自分の考えをぶれずにまとめた経験が大きいのという。特に、看護の意義は何かをディスカッションしながら書いていた為、現場でもそれを考える視点が発揮されていることを実感していた。

（2）「独自の知見の生成」について

修士論文で取り組んだものは、修士に進学する前から考えていたことであり、その答えが研究を通して言語化された。修了後にも得た知見はやはり重要なものだと再確認できている。

B氏は緩和ケアを専門としており、特に在宅連携を主なテーマとしている。その中で、訪問医の元にいる訪問診療看護師は、医師の近くで看護の考えを診療に反映できる大事な役割を担っていると考えている。他方で、

訪問診療看護師たちは身近にロールモデルとなる存在も居ないため、自らの実践の意味を見出しづらい状況にある。そこで、訪問診療看護師らが集まり自分たちの看護を言語化し、自己効力感を高められるような場を作っていくことを、修士論文提出を経て取り組んでいる。

（３）活かせていると思う修士課程での学び

B氏は、管理学や看護学の授業で習得した知見が、実践の場面で起こっている問題を看護の本質的な視点から考える力となっていると述べている。例えば、新型コロナウイルス感染症の流行下で、必要不可欠な看護ケアが省略されがちな状況を見直し、現場を動かしていくときに、看護の本質として何をしなければいけないのか落ち着いて考え、雑然とした現場の中で考えを整理し、代替案を提案するうえで管理での学びが活かされている。

また、B氏は、指導を受けた先生方との対話を通じて、緩和ケアに対する考え方を深める機会が得られたことも大きな学びであったと述べている。論文指導だけではなく、様々な場で先生方と緩和ケアやがんの診断時からのケアについて議論する中で、緩和ケアの本質を考える視点を深めることができた。

（４）まとめ

B氏は、修士論文の作成を通じて研究対象を客観的に分析しまとめ上げる力を身に付けたと述べている。また、授業で習得した管理学や看護学の知見が、実践の場面で起こっている問題を看護の本質的な視点から考える力となっている実感がある。さらに、指導を受けた先生方との対話を通じて、緩和ケアに対する考え方を深化できたことも大きな学びであったと振り返っている。

③教員C氏《担当：渡邊》

C氏は修了後3年目であり、在籍時より母校で助手として勤務している。現在は引き続き助教として看護基礎教育に従事している。

（１）修了後の変化と要因

助手として勤務していた大学院修了前と比較して、自己の臨床経験から学生への看護技術や卒業研究に関する教育において、先行研究の調査や論文作成の過程で得た知見を反映させることができている。技術に関しては臨床看護師のときから実践しており、その延長で学生に指導することも可能だったが、後進への教育をする立場から大学院で体系的に学習しなおし、それらをより深く検討し、それに関連した研究も実施した

ことにより、教授内容が深化している。

（２）「独自の知見の生成」について

大学院の学習によって得た知見を、学部生への座学での教育に反映させるだけでなく、実習で支援対象に技術を実施している際の発見、気づきが多い。また学生同士での相互の支援提供において、研究対象であった高齢者とは異なる若年者が示す反応や支援の効果がみられ、それらを統合した知見の公表が必要であると考えている。

（３）活かせていると思う修士課程での学び

すでに保有している知識や経験に加え、学生への教育により自分自身も直接的、間接的に体験を重ね、より卓越した知見を蓄積できた。追求するところまでは至っていないが、それを学生への教育においてさらに還元することができている。教育活動の中での「引き出しが増えた」という実感がある。

（４）まとめ

先行研究などから得た知見を、自らの言語で文章として表現することの困難さについて多く語られていた。論文作成において言語化、文章化に困難をきたした感が強ければ、成果そのものよりも不全感が大きいことも考えられる。その点で特に指導教員の指導や同級生の支援が必要であることが示唆された。

２）修了生へのアンケート調査《担当：佐佐木》

修了時に行っている調査と同じ内容のアンケート調査（以下、今回調査）を実施した。対象者は13名、回答者は8名（有効回答61.5%）であった。回答は、DP各項目の達成について「とてもそう思う」「そう思う」「あまり思わない」の3段階で問うた。集計時には便宜的に「とてもそう思う＝3」「そう思う＝2」「あまり思わない＝1」として得点率と項目ごとの平均得点を求めた。回答結果の詳細を図2に示す。

回答者数が少なかったため直接的な比較は困難であるが、得点率や設問ごとの平均得点を見ると大きな変化はみられていない。特に各設問の平均得点は、修了時・今回調査共に2点台であり、ディプロマ・ポリシーの達成度については総じて「そう思う」＝「達成していると思う」と捉えていることがわかった。

３）FD研修会での検討

これらの結果をもとに、FD研修会を行った。得点率の変化については、修士課程修了時の高揚感もあ

り、やや過大評価になっていた部分が、少し時間が経って客観的な評価になったのではないかという意見が出された。聞き取り調査から、論文化がうまくいかなかったり、実践の内容と修士論文が直接的な関連がなくなったりしたことで、自己評価ができにくくなったことも影響しているのではないかと、さらに、認定看護管理者の取得を目指していた修了生については、資格が取得できて初めて自分の論文や自分の達成度に対する肯定感が高まるのではないかなどの意見が出された。修士論文を論文化し投稿することについては、在籍期間中に指導することは困難であるが、研究生の制度を活用するなどして、修了後にも継続的な支援が必要であることが確認された。また、社会人学生が多く、1学年の人数も定員5名と少ないため、院生同士や修了生とのつながりを持てるように意図的に機会を設けるなどの支援も必要であることが共有された。また、これまで取り組んできた院生への関わりについては引き続き継続し、院生自身が自らの学びや行っている研究に対する肯定的な発見ができるよう支援していくこととなった。今後さらにデータを積み重ね、検討を続ける事を確認して終了した。

3. まとめ《担当 佐佐木》

現在まで取り組んでいる、学生の学びや研究テ

マ、研究成果に関して教員が言語的に意味づけていくようなフィードバックは有効であることが示唆されたため、今後も継続が求められる。その反面、これまでの研究科入学生の多くは、修了後に認定看護管理者の資格を取得することを目指している者が多く、そうした修了生にとって大学院修了は、一通過点であることが示された。今後も同様の傾向が続くと思われるため、修了後のサポートも考慮しながら教育・指導を行う必要がある。そのためには、着実に増えつつある修了生の力も借りつつ取り組む必要がある。また、修士論文を学会誌等に投稿するためには、それぞれの学会誌の投稿規定に合わせたまとめ直しが必要になる。そのためには論文の成果として何が一番の発見だったのかを院生自身がクリアに自覚できることが必要である。その仕組みとして、修士論文発表会の構成として、成果をひとことで伝えることを課したり、在学中の工夫も可能であると思われる。加えて、投稿論文ではよりアカデミックなライティングが求められるため、その点では上記同様に修了後も継続的な支援が必要である。特に、論文化の段階の困難さが自らの学びの評価に影響している可能性が示唆されていることから、この点における支援は不可欠と考えられた。

今後は、情報収集とこれまでの関わりを継続するとともに、今回得られた知見に対しても取り組んでいきたいと考えている。

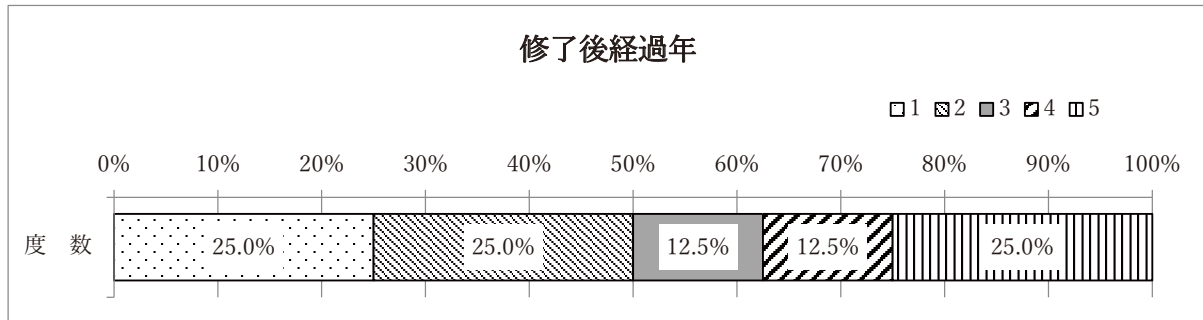
表1 看護学研究科ディプロマ・ポリシー

I. 【専門教育分野における知識・技能・態度】
a. 看護学分野に関するより高度な専門的知識を獲得した
b. 高度な専門性を有した人材として必要な理論的思考力を獲得した
c. 看護援助に関する最新の知見や動向に関する理解が深まった
d. 保健・医療・福祉に関わる多職種の連携・協働のあり方に関する理解が深まった
e. 看護に関する視野が広がり、幅広い視点で考えることができる
II. 【専門教育分野における独自の知見の生成】
f. 看護専門分野の知識を、社会的・学問的に要請されている問題に対し適切に適用できる
g. 地域の保健・医療・福祉分野における多職種の連携・協働に関する高度な専門知識と応用的能力が身についた
h. 看護現象に潜む課題を見出し、適切な研究方法に基づいて科学的に探究し、創造的に新たな看護実践を開発することができる
i. 研究によって看護専門分野において独自の知見を生成し、その成果を社会に発信することができる
III. 【専門職としてのアイデンティティと実践能力】
j. 地域社会の保健・医療・福祉の発展に寄与する看護専門職としての使命感と倫理的責任を自覚している
k. 看護現場における倫理的判断や倫理的課題に介入できる能力が高まった
l. 看護実践現場における指導者として、看護職者や看護学生のモデルとなり、人材育成に貢献できる
m. 看護基礎教育に必要な知識と、スキルをもち、科学的根拠を持って教育活動を推進することができる
n. 看護におけるマネジメントおよびリーダーシップについての能力が高まり、人材育成や看護の改善に活かすことができる
o. 総合的に看護ケアをマネジメントし、保健医療福祉関係の多職種との連携・協働ができる
p. 看護職者間における人材育成のための継続教育、キャリア開発等の生涯教育を推進することができる

修了時自己評価と修了後評価(今回調査)結果の比較

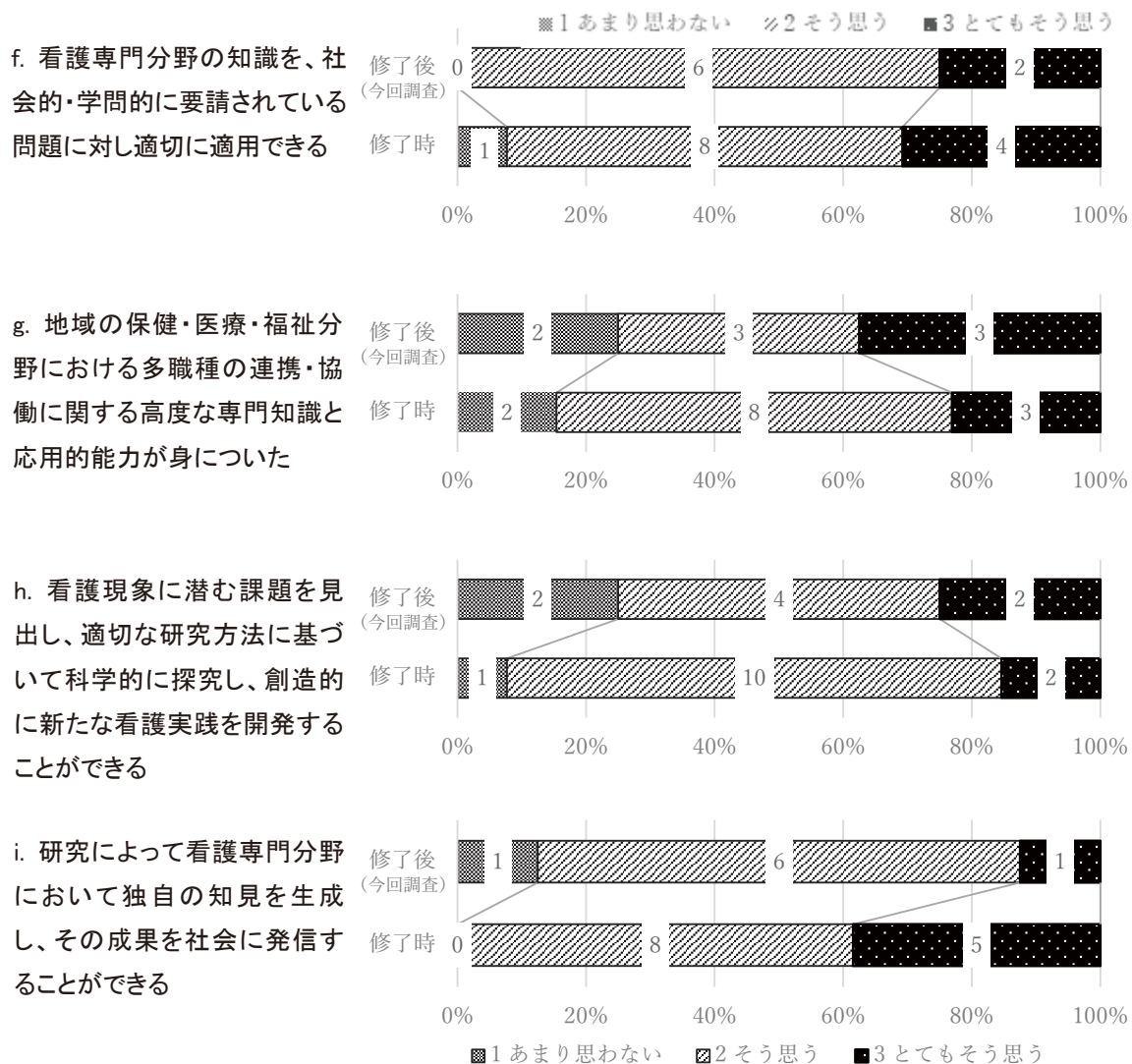
1. 回答者

修了時自己評価；2019～2022 年度修了生 13 名 修了後自己評価；2019～2022 年度修了生 8 名

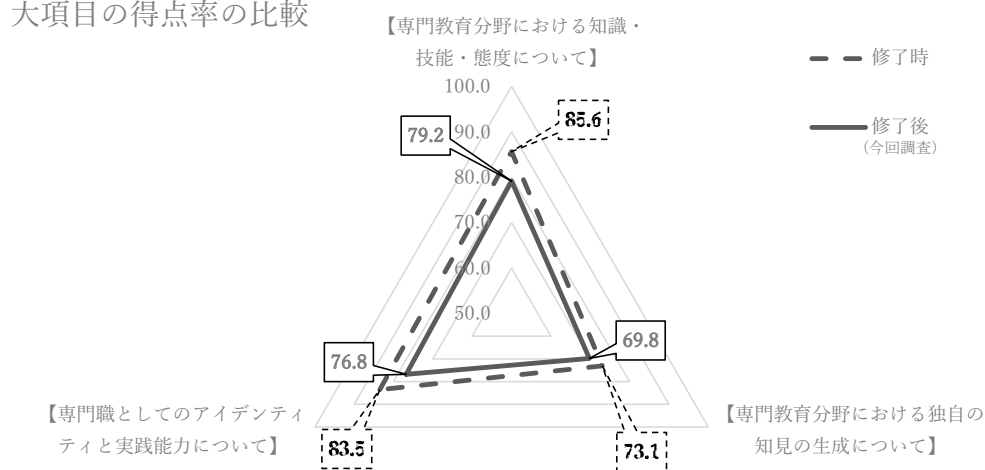


2. 自己評価結果（Ⅱ.【専門教育分野における独自の知見の生成について】のみ抜粋）

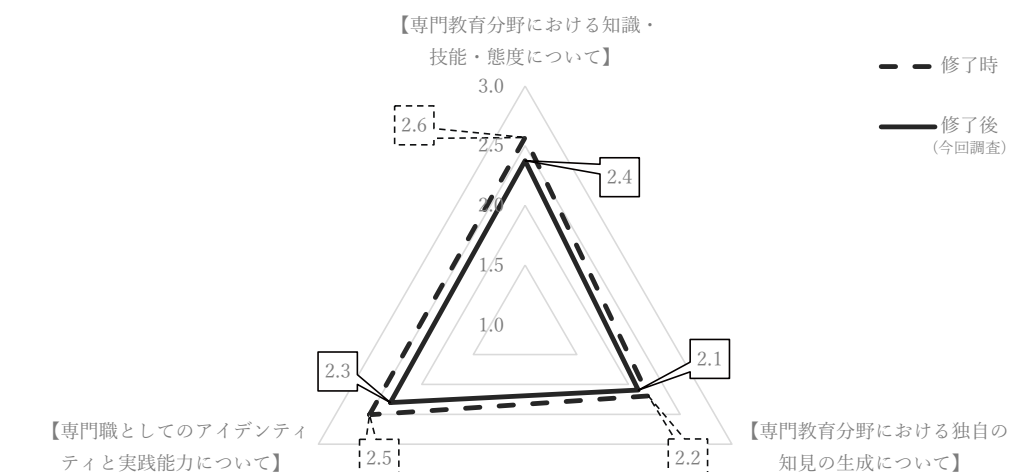
Ⅱ.【専門教育分野における独自の知見の生成について】回答比較



大項目の得点率の比較



大項目ごとの1問当たり平均得点



Educational Issues in the Graduate School of Nursing:
A Report on Efforts with Reference to
the Results of Self-Evaluation Surveys of Graduates

Tomoe SASAKI

Shiori SAKAI

Ayumi OKAMOTO

Atsuko WATANABE

Miyuki MAKINO

Kikuko IWASAKI

資料

ハラスメントに対応する組織の役割 第1報

— ハラスメント防止に関するガイドライン・各種マニュアル等の改訂 —

淑徳大学看護栄養学部 看護学科 准教授 牧 野 美 幸
淑徳大学総合福祉学部 社会福祉学科 教授 米 村 美 奈

キーワード：ハラスメント、ハラスメント防止ガイドライン、ハラスメント相談員、ハラスメント防止委員会

要 約

2021年～2023年の3年間、「ハラスメント防止業務の点検と改善」および、「ハラスメント防止に関する研修動画製作」を目的とし、淑徳大学の教職員全体が本学のハラスメント防止に意識を向けることを促すことができるよう、大学政策専門委員としての取り組みを行った。第1報では、ハラスメント防止・対応の学内システムが円滑に機能しているかを確認し、各種マニュアルおよびガイドラインの見直しと改善を行ったことについて報告する。

1. はじめに

淑徳大学は、「大乘仏教の精神に基づき、社会福祉の増進と教育とによる人間開発・社会開発に貢献する人材の育成」（学則第1条）を目的としている。「大乘仏教の理念」を建学の精神とする本学においては、全ての学生と教職員が、自らの生命の尊厳を感知するとともに他者の生命の尊厳を真実に受け止め、また、他者とともに生きることによって自他ともにその生命を燃焼させることができることを理解し、実践していくことが求められている。この建学の精神に基づく「生命の尊厳」と「利他共生」の理念を具現化するため、対等の人間関係を脅かすいかなるハラスメントをも防止し、「人類福祉の増進と、理想的な人間社会の実現に資する人材の育成」（学則第2条）を目指す教育・研究機関として相応しい環境づくりに努めることを宣言している。このハラスメント防止宣言を実現すべく、本学ではハラスメント防止ガイドラインやハラスメント防止規程の他、ハラスメント防止委員会運用マニュアル等に基づき、ハラスメントの認識を高め、啓発・防止の具体的な取り組みを行っている。しかし、ハラスメント防止ガイドラインについては、2017年4月1日以降、見直しが行われておらず、ハラスメント防止規程などにおいてもここ数年の間、見直しが行われていない現状があった。

これらのことから、2021年～2023年において、本学の大学政策専門委員として、ハラスメントに関する規程等やハラスメントの防止に関する本学の取り組みについて見直しを行い、改善点を明確にするとともに、改善につながる新たな取り組みを行った。これらの取り組みを広く伝えることは、教職員間だけでなく、教職員がかかわる学生へのハラスメント防止に関する意識を高めることにも繋がると思った。学生へのハラスメントについては、学生への指導方法に対する教員の意識が原因と場合がある（井口 2021：p.95）とも言われている。また、本学におけるハラスメント防止に関する取り組みを文章に残しておくことは、時代の変遷とともに必要となる改訂を見据え、参考として活用していくことを考え、ここに報告する。

第1報では、本学のハラスメント防止に関するガイドラインおよび、各種マニュアル等の見直しと改訂に至るプロセスを中心に、ハラスメントに関する考え方がどのように変化してきているのか、また、それらの変化に対応するためには何をどのように改訂したのかについて述べる。

2. 目的と目標、業務の概要

2021年度における大学政策専門委員としての業務内容は、『ハラスメント防止業務の点検と改善』である。

その目的は、①関連規程が実情に合っているのかを点検し、必要に応じて改訂を提案する、②各種マニュアル、ガイドラインが実情に合っているのかを点検し、必要に応じた改訂を提案する、③ハラスメント防止、対応に関する全般的な業務が円滑に行われているのかを点検し、課題を見出す、④ハラスメント防止委員会運用マニュアルに従い、同委員会が円滑に稼働しているのかを点検し、課題に対応する方法を見出す、⑤ハラスメント防止委員会の活動の全般を点検することが出来るチェックリストを作成する、⑥年2回のハラスメント防止連絡会開催、運営（準備）を幹事キャンパスが遂行できるように補佐し、管理するの6つである。

これらの目的・目標に対し、大きくは2つの業務内容に取り組んだ。1つは、「ハラスメント関連の規程、ガイドライン、マニュアル等の見直し・点検および改訂の提案」である。もう1つは、「各キャンパスにおけるハラスメント防止・対応に関する課題の抽出と業務負担、改善方法の提案」である。これら2つの業務内容を10個の具体的業務に分け、2021年度の1年間で

の取り組みを示した（表1）。なお、“ハラスメント防止委員会の活動チェックリストの検討と作成”については、2023年度に取り組んだため、2021年度における取り組みとしては記載していない。

3. ハラスメント関連の規程、ガイドライン、マニュアル等の見直しと点検

1) ハラスメント関連のマニュアル等の改訂に至るまでのプロセス

2021年度の具体的な取り組み内容として挙げた、「ハラスメント関連の規程、ガイドライン、委員会マニュアル、相談員の手引きの見直しと点検」を行う上で考えたのは、ハラスメントの防止あるいは、ハラスメントの対応を中心的に担うハラスメント相談員（以下相談員とする）やハラスメント防止委員会（以下防止委員会とする）が、本学のハラスメントに関する対応についてどのように感じているのかを確認する必要があるのではないかということである。各キャンパス

表1 2021年度 大学政策専門委員業務遂行計画表

◆担当業務	ハラスメント防止業務の点検と改善	
◆業務の目的（ゴール）	ハラスメント防止、対応の学内システムが円滑に機能しているのかを確認し、不備等の改善を行う	
◆目標	1. 関連規程が実情に合っているのかを点検し、必要に応じて改訂を提案する。 2. 各種マニュアル、ガイドラインが実情に合っているのかを点検し、必要に応じた改訂を提案する。 3. ハラスメント防止、対応に関する全般的な業務が円滑に行われているのかを点検し、課題を見出す。 4. ハラスメント防止委員会運用マニュアルに従い、同委員会が円滑に稼働しているのかを点検し、課題に対応する方法を見出す。 5. ハラスメント防止委員会の活動の全般を点検することができるチェックリストを作成する。 6. 年2回のハラスメント防止連絡会開催、運営（準備）を幹事キャンパスが遂行できるように補佐し、管理する。	
	実施内容	具体的業務
	ハラスメント関連の規程、ガイドライン、マニュアルの見直しと点検	各キャンパスからの課題抽出結果に基づく規定等の見直し
		改善点の確認と検討
	各キャンパスによるハラスメント防止、対応に関する課題の抽出と業務の負担減、改善方法の提案	ハラスメント防止対応の課題抽出
		課題に対する改善方法の提案と検討
	ハラスメント防止委員会運用マニュアル改訂等の提案	ハラスメント防止委員会の稼働状態の把握
		ハラスメント防止委員会運用マニュアルの見直しと検討
	ハラスメント防止委員会の活動チェックリストの作成	ハラスメント防止委員会の活動チェックリストの検討と作成
	幹事キャンパスにおけるハラスメント連絡会開催、運営（準備）に対するフォロー	ハラスメント連絡会開催、運営（準備）に関する相談の有無、内容の把握
		相談内容に対するフォローの実施
	幹事キャンパスの職務文書表の作成と業務内容の確定	職務文書表の作成（確定版）

に配置されている相談員および防止委員会に聞き取り調査を行ったところ、23件の課題が明らかになった。

また、聞き取り調査と並行し、これまで使用したハラスメント関連のマニュアル等の見直しを行い、今の状況と合っていない内容を明らかにした。実状を把握するためには、経年変化が必要である（井口 2021：p.92）。そのため、過去数年間に渡って行われてきたハラスメント防止に関する対応がどのように変わってきたのかそのプロセスについても着目しながらハラスメント関連の規程、ガイドライン、防止委員会運用マニュアル、相談員の手引きの見直しと点検を行った。

また、これらをもとに、ハラスメント防止ガイドライン、相談員の手引き、防止委員会運用マニュアルの改訂（案）を作成した。その後、各キャンパスの防止委員会や相談員に改訂（案）の確認を依頼し、加筆・修正を加えた後、大学ハラスメント防止委員会での審議を経て、改訂となった。

2) ハラスメント相談員の話から見えてきた課題

相談員への聞き取り調査から、相談員に関する業務については、①防止委員会と相談員の分業がなされていない、②防止委員会から相談員に最終の報告が行われていない、③防止委員会は相談員の負担を理解できていない、④相談員の間で対応回数に偏りがある、⑤相談員が相談するところがなく、問題を抱え込んでしまうの5つの課題が明らかになった。この5つの課題について相談員の手引きと防止委員会運用マニュアルを中心に、どの部分をどのように改訂したのかについて、以下に具体的に述べる。

(1) ハラスメント防止委員会と相談員の分業がなされていない

ハラスメント相談員の聞き取り調査の中で、「相談員は相談や申立てを受け付ける役割であるのに、防止委員会に話が挙がる前の段階で、解決に向けた動きを期待されるときがある」という話があった。相談員の手引きでは、“ハラスメント相談員は相談・申立てを受け付ける”ことが役割であることが明記されているが、それ以上の役割については記載されていない。そのため、『防止委員会運用マニュアル』に、「3. 相談員に対する責務」という項目を新たに設け、「相談員は相談と記録を残すことが主たる業務である」ことや、「相談員と防止委員会の役割分担を明確にする」ことを記載した。

(2) 防止委員会から相談員に最終の報告が行われていない

各キャンパスに配置されている相談員および相談員から防止委員会に報告がなされ、その後、その案件がどうなったのかがわからない、報告されないという声が複数聞かれた。相談員の手引きの中の「Ⅲ. 相談後のプロセス」のところに、「2. ハラスメント防止委員会等から受ける最終報告」の項目を設け、「案件にかかわった相談員は、防止委員会または、相談員のリーダーより口頭で報告を受ける。」を記載した。これまで相談員にリーダーは置かれていなかったが、相談員を取りまとめる中心的人を置いた方がよいと考え、「1. 相談員の役割」の項目に、リーダーを1名置くことや、リーダーの3つの主な役割を新たに記載した。

また、『防止委員会運用マニュアル』の「3. 相談員に対する責務」の中でも、「防止委員会により行った対応と、対応による最終的な結果等について、当該案件に関わった相談員全員を招集し、口頭で最終報告を行う。」を記載した。さらに、「11. 最終報告について」の項目のところでも最終報告について加筆した。

(3) 防止委員会は相談員の負担を理解できていない

これまでも「相談員は、相談・申立てがあった場合、防止委員会に速やかに内容を文書で報告する。」ことは、『相談員の手引き』にも記載されていた。しかし、相談で終了し、申立てまで行かなかった案件の場合、防止委員会が相談員の対応等を把握できていないことが聞かれた。そのため、『相談員の手引き』だけでなく、『防止委員会運用マニュアル』の「相談員に対する責務」のところでは、「(4) 相談員の物理・心理的負担が大きいことを理解し、負担を減らす仕組みづくりや配慮を行う。」ことや、「(6) 相談員がやりがいを感じられるような前向きな姿勢で臨めるようなアプローチを行う。」ことを記載し、防止委員会の意識が、より、相談員の動きに向くようにした。

(4) 相談員の間で対応回数に偏りがある

“学生の対応が上手だから学生の相談を聴いてほしい”と連続で頼まれたり、“上司と部下という関係で相談を受けることを頼まれる”という話があった。『相談員の手引き』の「受付から相談開始まで」の「1. 相談員の自己紹介と役割の説明」のところで、これまでは「本人から相談員についての希望があった場合は、その希望を優先する」ことのみを記載していたが、

表2 各キャンパスの相談員および防止委員会への聞き取り調査の結果と改善方法

	現状と課題	聞き取り調査の結果	改善方法
相談員	防止委員会と相談員の分業がなされていない	防止委員会から相談員へ対応の指示が出て、分業されていない	・防止委員の相談員への関わり方をマニュアルへ加筆
		相談員がハラスメント相談に関する専用のアドレスを希望している	・相談員研修会にて周知やマニュアルの紹介 ・情報センターへ相談
	防止委員会から相談員に最終の報告が行われていない	防止委員会から最終の報告が相談員に行われていない	・相談員への関わりをマニュアルへ加筆
	防止委員会は相談員の負担を理解できていない	相談員と防止委員会との連携不足	・防止委員の相談員への関わり方を防止委員会運用マニュアルへ加筆
		相談員が相談を受け、防止委員会へ報告されないケースの把握が出来ないので相談員の負担を理解できていない	
	相談員の間で対応回数に偏りがある	・相談員が担える素質のある人に偏りがあり、人選に苦労している ・ひとりの任期が長くなっている	・研修を増やして相談員育成を行うのか検討 ・年数ではなく、相談件数の上限の設置の検討 ・相談員がやりがいをもてるような委員会の関わり方の検討
		相談員の記録作成が事務職員に偏る	・相談員の手引きに記載し、相談員同士の公平性を担保
		相談員の中でも対応回数に偏りがある	・相談員の手引きへ加筆 ・防止委員の管理体制の強化
防止委員会	ケースごとに防止委員会が対応した全体がわかる時系列の記録がない		・ケース記録用紙を作成 ・防止委員内での共有を検討
	防止委員会運用マニュアルにあるように学長へのケース報告がされていない		・書式7ではなく、ケース記録用紙を提出し、対応できるようにマニュアルの改訂
	防止委員会がマニュアルの存在を知らない。マニュアルが活かされていない		・防止委員会への研修や新しいメンバーへの研修講義のビデオ化を検討
	防止委員会が開かれずに特定メンバーで対応を決めている		・防止委員会運用マニュアルへ加筆
	・防止委員会における記録の負担が大きい ・防止委員会のメンバーでない者が記録のために委員会等に同席している		・記録者として、防止委員会のメンバーに入れるように規程に盛り込むことを検討
	防止委員会運用マニュアルにある「通知」の内容が具体的に提示されていない		・防止委員会運用マニュアルへ加筆
	相談記録が上がっても防止委員会が即対応ができずに時間がかかることがある		・防止委員の中での役割分担を決め、相談員との連携を防止委員会運用マニュアルに加筆
その他	非正規雇用者へ相談体制等の説明が脆弱		・相談体制等の説明の動画化を検討
	例年の研修の内容を全キャンパスで分かち合い、共有化によって、研修の効率が上がる		・これまでの研修履歴やこれからの申し合わせにて情報交換を実施
	ハラスメント防止規程に事情聴取の活動が規程化されていない		・ハラスメント防止に関する規程に加筆
	新入生にのみ、全キャンパスともハラスメント防止に関する周知・啓発が行われているが他の学年への対応に違いがある		・学生の研修の動画化を検討 ・QRコードから読み込むなどのリーフレットのあり方を検討
	学生相談とハラスメント相談の線引きのあり方が難しい		・防止委員会運用マニュアルの加筆
	ハラスメントだと過敏な反応する者がおり、対処が難しい		・防止委員会運用マニュアル等の充実化

その記載に加えて、「なお、相談員内で偏りがなく分担するように心がける。」を追加で記載した。また、『相談員の手引き』の、「はじめに～相談員の役割と注意事項～」のところでは、「(3) 記録の作成担当は、相談員内で偏りがないようにする。」ことを挙げ、各相談員が「(8) 学内外の研修に参加する等、ハラスメントに関する知識、相談、技術の向上に努める。」というように、必要な能力の維持・向上についても記載した。

一方、『防止委員会運用マニュアル』の「3. ハラスメント相談員に対する責務」として、「(1) 資質重視に頼らずに育成していく観点をもつようにし、偏りすぎない人選を心がける。」こと、「(9) 円滑な相談業務が可能となるような研修の提供を各キャンパスが行う。」ことを記載した。

(5) 相談員が相談するところがなく、問題を抱え込んでしまう

相談員からの聞き取りでは、「相談したいことがあったが、どこに相談すればよいかわからなかった。」「防止委員会から来た話に対する相談は、防止委員会以外のところで相談したいと感じた。」との意見があった。ハラスメントの相談が担当者のみが対応しなければならぬ体制をとるのではなく、相談員が一人で抱えこまなくてよいと、意識を変えることが必要である（樋口 2022：p.164）。そのため、『相談員の手引き』の「V. 相談員のフォロー」の項目を設け、「相談員の相談窓口」として、「相談したいことが生じた場合には、相談窓口として本学のハラスメント担当の副学長に直接相談することができる。」を挙げ、担当副学長の連絡先を記載した。

一方、『防止委員会運用マニュアル』では、「3. ハラスメント相談員に対する責務」のところで、「(5) 学内の相談窓口の活用について、情報提供を行う。」ことや、「(9) 相談員体制の課題や問題点を収集、改善する責務を担う。」ことを記載し、担当副学長に相談ができることを相談員に伝え、防止委員会においても、相談員の課題等に対応することを新たに記載した。

3) ハラスメント防止委員会運用マニュアルの見直しと改訂

(1) 「ハラスメント対応の流れ」について

これまでの、相談員が使用していた図と、防止委員

会運用マニュアルに掲載されていた図は、内容は同じであるが違う図が用いられていた。そのため、図を統一するとともに、「解決に向けた対応」を新たに加えた。相談の中で、「通知」や「調停委員会」または「調査委員会」の発足までは行かないが、対応が必要な案件があった際、各キャンパスで違いがあったり、防止委員会から相談員に解決を促されたということがあったため、相談員は相談されたことの解決に対して対応はせず、防止委員会で対応することがわかるように図で明確に示した。相談者および、相談に対応する相談員や防止委員会が相談に対し、その内容や状況に応じ適切に対応できることが必要である。また、ハラスメントが既に発生している場合だけでなく、その発生の恐れがある場合や、ハラスメントかどうか微妙な場合においても、相談を受けて適切な対応を行うことが求められている（向井 2020：p.154）。従って、これまでの対応の流れを見直し、実際に行われていた「解決に向けた対応」を図示したことは、ハラスメントへの迅速な対応に繋がるものと思われる。

(2) 「学長への報告の方法」について

これまでの防止委員会運用マニュアルでは、「防止委員会の役割」の項目に、“学長への報告の方法”について、記載がなかった。そのため、①事例ごとに、報告書及び全体の経過記録を作成する、②事例終了後に「ハラスメント経過記録」（書式7）に記入する、③提出の際には、「学長報告書」（書式8）とともに「ハラスメント経過記録」（書式7）を使用する。その際、ハラスメント経過記録（書式7）と相談員が記載する「淑徳大学ハラスメント相談・受付記録」（書式1）のみの提出で、学長提出用紙（書式8）は割愛することができるを記載した。書式8はこれまでも存在していたが、書式7を加えることによって、対応した結果だけでなく、対応のプロセスを学長にわかりやすく伝えることができるように工夫した。

(3) 「大学ハラスメント防止委員会」について

2022年度より、大学ハラスメント防止委員会が新たに発足することとなった。大学協議会の下に組織される委員会を立ち上げ、規程化されたことから、その役割について記載した。その役割とは、①ハラスメント防止に関する諸規程等の整備に関する事項、②ハラスメント防止研修に関する事項、③ハラスメント相談員研修に関する事項、④各キャンパスの取り組みの情報共有と調整に関する事項、⑤その他学長が必要と認め

た事項とした。

(4) その他

『防止委員会運用マニュアル』の巻末に記載している、ハラスメント関連の法律について、大きく加筆・修正を行った。2016年に『防止委員会運用マニュアル』を作成したときには、セクシュアルハラスメントやパワーハラスメント自体を禁止する明確な法令上の定義や関連規程等は存在しない状況であったが、2019年には、職場におけるパワーハラスメント防止策が事業主に義務付けられ、法律が成立している（厚生労働省2020）。そのため、このような新たな法律や改定された内容を新たに加えた。

4) ハラスメント防止ガイドラインの見直しと改訂

(1) 「ハラスメントの解決方法」について

ハラスメントの相談対応については、これまではどの範囲まで行うかについて、記載されていなかった。そのため、『ハラスメント防止ガイドライン』の「5. ハラスメントの解決方法」の、「(2) ハラスメントの申立て」のところに、「学生等については、本学を修了・卒業・退学・除籍等により学籍を失ったとき、また教職員については離職したときより1年以内に限り、在学中または在職中に受けたハラスメントについて申立てを行うことができる」ことを記載した。

(2) 「第三者評価」について

これまでは、第三者評価に関する記載はなかったため、2021年度の改訂では、「6. ハラスメントに対応する組織と役割」の項目に、「(5) 第三者評価」の項目を加え、「定期的に第三者による評価を受ける」ことを記載した。実際、2022年3月に、第三者評価受審において、“ハラスメント防止意識の高さが見受けられ、概ねよい”という評価をいただいた。また、より一層ハラスメント防止体制を充実させるために必要なことについて助言をいただいた。

4. 幹事キャンパスにおけるハラスメント連絡会開催、運営（準備）に対するフォローと幹事キャンパスの職務文書表の作成と業務内容の確定

2021年度までは、年に2回のハラスメント連絡会議が行われ、2021年度においては、9月と年明けの2月に行われた。この2回とも、大学政策専門委員として

司会・進行を行いながら会議に臨んだ。

9月の連絡会議では、①ハラスメント防止に関する連絡会議の構成員の紹介、②ハラスメント防止に関する年間予定の確認、③ハラスメント防止の各キャンパスの取り組みについての情報共有、④2021年度以降の大学ハラスメント防止体制についての確認が行われた。

また、2月の連絡会議では、①2021年度ハラスメント相談員研修についての実施報告、②ハラスメント防止ガイドライン、防止委員会運用マニュアル、相談員手引きについての改訂報告、③ハラスメント防止の各キャンパスの取り組みについての情報共有、④2022年度以降の大学ハラスメント防止体制についての確認が行われた。

9月と2月のどちらにおいても行われている「2022年度以降の大学ハラスメント防止体制についての確認」とは、2022年度以降の大学ハラスメント防止体制について、それまでは、大学政策専門委員、大学事務部、幹事キャンパス、各キャンパスによってそれぞれ行われていたことが、次年度から、幹事キャンパスがすべて行うことに統一されたことを指す（表3）。このことにより、分業化されて見えにくくなっていた互いの動きが一本化され、本学におけるハラスメント防止への対策が見え易くなることと、今行っている対策と今後行おうとしている対策の関連性やつながりを意識した取り組みが実現しやすくなるものと思われる。

5. まとめと今後の課題

本稿では、ハラスメント関連の規程、ガイドライン、マニュアル等を見直しと点検を行う上でそれらを最も活用しているハラスメント相談員やハラスメント防止委員会の協力を得て見直しを行い、現状や課題を明らかにした上で、改善策の検討を行った。ハラスメントとは「いやがらせ行為」全般のことであり、行為者の意識にかかわらず相手や周囲の人にも不快感を与え、人権を侵害することである（水谷 2020：p.31）。多くは、教職員が学生と教育に関わらない個人的で密接な関係を築こうとすることや職場内の地位や上下関係等の優位性を背景に生じるが、大学という場所は、このようなハラスメントが生じやすい環境にあるといえる。そのため、ハラスメントに関連する規程やガイドライン、マニュアル等によってハラスメントが起こらないようにすることが必要であり、起こってしまった

表3 2022年度以降の大学ハラスメント防止体制について ～大学ハラスメント防止委員会を置いた場合～

時期	項目	大学政策専門委員	大学事務部	幹事キャンパス 4年に1度（輪番制）	各キャンパス 毎年やること
4月	①前年度「ハラスメント防止委員会報告書」のまとめ	受領後、担当副学長へ報告	4キャンパス集約後、大学政策専門委員へ報告	4年に1度（輪番制）	幹事キャンパス 4年に1度（輪番制） 4キャンパス集約後、報告書を担当副学長へ報告、S-NavilにUP
7月	②全学共通研修の実施	前年度 事前 当日 事後	前年度 事前 当日 事後	前年度 事前 当日 事後	前年度 事前 当日 事後
後期	③各キャンパス主催の研修の実施	事前～事後	事前～事後	事前～事後	事前～事後
9～10月 1～2月	④ハラスメント防止連絡会議の開催 ※年に2回開催	事前 当日 事後	事前 当日 事後	事前 当日 事後	事前 当日 事後
2～3月	⑤ハラスメント相談員研修の企画・運営サポート	事前 当日 事後	事前 当日 事後	事前 当日 事後	事前 当日 事後
通年	⑥全学ハラスメント防止に関する取り組み	担当副学長および各キャンパス防止委員会との調整	担当副学長および各キャンパス防止委員会との調整	担当副学長および各キャンパス防止委員会との調整	担当副学長および各キャンパス防止委員会との調整

2022年度～

ハラスメント防止研修の企画
（実施）は、4年で5回から、4年で2回に相談員研修4回へ



2022年2月7日 大学政策専門委員担当業務報告会にて提示した資料より抜粋

場合には早急に対応することが必要である。

本学においては、ハラスメント防止ガイドラインによって、教育の場や職場で起こりやすいハラスメントを取り上げ、①セクシュアル・ハラスメント、②アカデミック・ハラスメント、③パワー・ハラスメント、④マタニティ・ハラスメントの4つに分類して定義している。4つのハラスメントの境界は明確なものではなく、それぞれが相互に絡み合って発生することもある。さらに、このような状況において、ハラスメント関連のマニュアル等は今回の改訂で終了ということではなく、そのときの状況に合わせて、今後も変えていくものと考えている。そのため、改訂後のマニュアル等に基づいて、ハラスメントに関する対応を実際に行ってみての評価を行い、状況に合わせた改善

につなげていくことが必要であると考える。

引用文献

- 井口博（2021）. 教育・保育機関におけるハラスメント・いじめ対策の手引き 大学・小中高・幼保の現場対応. 新日本法規.
- 厚生労働省（2020/2/14）. 改正労働施策総合推進法の施行によるハラスメント防止策の強化について. https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyoukintou/seisaku06/index.html より, 2024/8/28検索.
- 樋口ユミ（2022）. 働きやすい職場を作る「パワハラ」管理職の行動変容と再スタート. 第一法規.
- 水谷英夫（2020）. 職場のパワハラ セクハラ メンタルヘルス. 日本加除出版.
- 向井蘭（2020）. 管理職のためのハラスメント 予防&対応ブック. ダイヤモンド社.

The role of organizations in responding to harassment, first report: Revisions to a guideline, a manual, and other documents for preventing harassment.

Miyuki MAKINO
Mina YONEMURA

活動報告

自己点検評価報告書（2023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) 2023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、2022年度以降、「教育開発部門」、「基盤教育部門」、「数理・データサイエンス・AI教育部門」による3部門体制で業務を遂行している。センター員については、「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、「併任のセンター員」へ従来の教員に加え職員が追加され、取組が進められている。（資料2）

また、2023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（2023年度～2025年度）

1. 本学の「目的」と「教育の基本方針」をふまえ、「大学ヴィジョン」の方向性に沿い、3つの方針に基づいた教育活動を効果的に実施するための研究開発。
2. 学長室との連携による、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（S-BASIC）の充実と開発への取組のための調査研究。
5. 学生の数理・データサイエンス・AIへの関心を高め、かつ、数理・データサイエンス・AIを適切に理解し、それを活用する基礎的な能力を育成するためのプログラム運営及び継続的な評価・改善。
6. 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、2023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（2023年度～2025年度）

1. 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・ルーブリックの再構築、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。
2. 全学共通基礎教育科目「S-BASIC」の充実へ向けた英語教育を始めとした体系的なプログラム実施のための教育活動の改善を進める。
3. FDに関して、大学教育向上委員会との連携のもとに、「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。
4. 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やオープンバッジを活用した全学的な取組を進める。

(2) 2023年度事業計画について

2023年度から2025年度の方針及び計画に基づき、2023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. 2023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、2023年3月に承認された3年間の方針に基づき、2023年6月9日（金）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、2023年11月末に発刊した高等教育研究

表1 2023年度高等教育研究開発センター事業計画

2023年度取組む事項	具体的計画
①アセスメントプランの再構築に関する事項	2019年度までに実施されたアセスメントに関する基礎調査を踏まえ、アセスメントプランの再構築へ向けた調査研究・提案を行う。 ・本学のアセスメント活動に関する全体的な現状整理 ・他大学における事例調査 ・本学における学修成果の具体的な測定方法の確認 ・本学における評価・改善活動の確認 ・本学におけるアセスメントプランの再構築案の提案 ・その他の必要な事項 等
②コモン・ルーブリックの再検討に関する事項	2014年に策定されたコモン・ルーブリックの内容を踏まえ、教育改善に資するための再検討・提案を行う。 ・本学のコモン・ルーブリックに関する全体的な現状整理 ・他大学における事例調査 ・本学のコモン・ルーブリックの再検討案の提案 ・その他の必要な事項 等
③成績評価分布の公表に関する事項	2022年度までに実施された成績評価に関する調査研究を踏まえ、教育の質保証に資するための成績評価分布の公表に関して検討・提案を行う。 ・本学の成績評価分布の公表に関する全体的な現状整理 ・他大学における事例調査 ・本学の成績評価分布の公表案の提案 ・その他の必要な事項 等
④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2024年3月下旬に開催する。
⑤全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討	英語教育を始めとした全学共通基礎教育科目「S-BASIC」に関して、教育内容・教育方法・教育評価等の標準化を図るとともに、教材開発や入学前教育等の検討を進める。
⑥数理・データサイエンス・AI教育の推進に関する事項	・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）の申請を実施した。 ・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している。 ・プログラム修了者の増加に関する施策を検討する。 ・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。
⑦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。
⑧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。
⑨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し、公表する。

開発センター年報第10号や、全本務教職員に配信をしたニュースレターを発行し、センターの活動について大学（センター）ホームページに掲出するなどして、大学内外に幅広く周知を図った。

（2）センターの会議の開催について

2023年度は、4回のセンター会議を行った。（表2）（資料4）

（3）センターの各活動について

①アセスメントプランの再構築に関する事項（資料

5）

【計画（Plan）】

- ・「アセスメントプランの再構築に関する事項」について、2019年度までの基礎調査を踏まえつつ、アセスメントプランの再構築案の提示を目指した調査・研究活動に取り組む。
- ・高等教育研究開発センター会議において中間報告を行い、年度内に活動報告書を作成する。

【実行（Do）】

- ・本学のアセスメント活動の現状を把握するため、大学全体の取組の確認、各学科長に対する調査、

表2 2023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	2023年6月9日（金）10時00分～11時00分	1. センター長挨拶、センター員自己紹介 2. 2022年度の自己点検評価について 3. 2023年度のセンター計画について 4. 2023年度センター取組事項における担当について 5. センター年報及びニュースレターについて 6. 授業アンケートについて 7. S-BASICの開講状況について 8. 2023年5月プレイスメント・アチーブメントテスト報告書について 9. 初年次セミナー・利他共生について 10. その他
第2回	2023年9月5日（水）10時30分～11時45分	1. 高等研ニュースレターについて i) 第2号について ii) 第3号発行における原稿依頼について 2. 高等教育研究開発センター年報について 3. 各プロジェクトの進捗状況について i) アセスメントプランの再構築 ii) コモン・ルーブリックの再検討に関する事項 iii) 成績評価分布の公表に関する事項 4. その他
第3回	2023年12月8日（金）10時00分～11時00分	1. 各プロジェクト報告について i) アセスメントプランの再構築 ii) コモン・ルーブリックの再検討に関する事項 iii) 成績評価分布の公表に関する事項 iv) 2023年度高等研FDについて v) 全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討 vi) 学修行動等に関する調査に関する事項 2. アセスメントプランに関するパブリックコメント実施について 3. 授業アンケートについて 4. 高等研自己点検・評価について 5. 卒業時調査について 6. 高等研ニュースレターについて i) 第3号発行における原稿依頼について 7. 高等教育研究開発センター年報の発刊について 8. 高等研における教学組織の設置について 9. その他
第4回	2024年3月5日（火）11時00分～11時45分	1. 2023年度自己点検評価報告書について 2. 卒業時調査について 3. 卒業1年後調査について 4. 入学前教育について 5. 初年次セミナーについて 6. 高等研ニュースレターについて i) 第3号発行における原稿依頼について 7. 各プロジェクトの進捗状況について（年度末報告） i) FD活動の企画立案・実施に関する事項 ii) 全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討 iii) 数理・データサイエンス・AI教育に関する事項 iv) 授業アンケート全学報告書作成及び分析 v) 学修行動等に関する調査に関する事項 vi) センターの取組みや成果、恒常的な情報発信について 8. その他

シラバスにみる各科目のアセスメント方法の整理の3つを行った。

・他大学のアセスメントプランを知るため、事例を検討した。具体的には、インターネット検索によ

り抽出された事例（130件）を確認し、本学のアセスメントプラン再構築に役立ちそうな情報の抽出を行った。あわせて、他大学の取組の好例を資料にまとめた。

- ・上記の作業を経て、本学におけるアセスメントプランの再構築案を作成した。
- ・予定どおり、センター会議における中間報告と活動報告書の作成を行うことができた。

②コモン・ループリックの再検討に関する事項（資料6）

【計画（Plan）】

- ・2014年に策定されたコモン・ループリックの内容を踏まえ、教育改善に資するための再検討・提案を行う。

【実行（Do）】

- ・本年度は、大きく分けて3点について実施した。まず、本学へのコモン・ループリック導入の経緯について整理し、理解を深めた。次に、本学でのコモン・ループリックの使用実態に関する調査を実施した。具体的には、センターで2019年に実施したアンケートを手掛かりとして、コモン・ループリックを使用している学科や科目担当教員を整理し、インタビュー調査の依頼・実施を行なった。最後に、インタビューの結果を踏まえて、現在のコモン・ループリックの課題や利点についてまとめ、報告した。

③成績評価分布の公表に関する事項（資料7）

【計画（Plan）】

- ・2022年度までに実施された成績評価に関する調査研究を踏まえ、教育の質保証に資するための成績評価分布の公表に関して検討し、報告書を作成する。
 - 1）本学の成績評価分布の公表に関する全体的な状況整理
 - 2）他大学における事例調査
 - 3）本学の成績評価分布の公表案の提案
- ・高等教育研究開発センターニュースレターにて、プロジェクトの調査内容を報告する。

【実行（Do）】

- ・東京キャンパスに所属する教職協働チームでプロジェクトを担当し、3回のミーティングを経て報告書を作成した。
- ・高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2023 vol.2（2023年11月）にて、調査内容を公開した。

④FD活動の企画立案・実施に関する事項（資料8）

【計画（Plan）】

- ・2023年度から2025年度にかけて設定された「3ヶ年計画」における活動計画の一環として、「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・ループリックの再構築、学修ポートフォリオの導入、ディプロマサブリメントの導入等の検討を進める」とした。

【実行（Do）】

- ・2023年度はアセスメントプランに関する報告及び2023年12月に実施したバブリックコメント募集時の質問への回答を中心としたオンデマンド配信によるFDを企画、立案し、アセスメントプランプロジェクトチームと共に遂行した。完成した動画を使用し、2024年3月27日（水）よりオンデマンド配信にて実施し、アセスメントプランに関する基礎的理解に資するFDを展開した。

⑤全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討（資料9）

【計画（Plan）】

- ・高等教育研究開発センター年報への投稿
- ・高等教育研究開発センターニュースレターの執筆

【実行（Do）】

- ・論文「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—」（畑江・今村共著）を高等教育研究開発センター年報第10号（2023年11月30日発行）を発表した。
- ・「大学共通の英語教育プログラムの開発（基盤教育部門）—入学時及び1年終了時の英語力の比較検証—」を高等教育研究開発センターニュースレター2022第3号（2024年3月31日発行）に執筆した。

⑥数理・データサイエンス・AI教育の推進に関する事項（資料10）

【計画（Plan）】

- ・数理・データサイエンス・AI教育プログラム（リテラシーレベル）の認定
- ・「統計分析法」のBIツール（Tableau）を活用した授業設計と授業実施

【実行（Do）】

- ・23年度にて、文部科学省より本学の数理・データサイエンス・AI教育プログラムを申請した結果、リテラシーレベルで認定された。リテラシーレベルの修了率は、プログラム開始の令和4年度で、入学者数（1年生）は1,257名に対して、履修者数は232名（18.5%）、修了者数は208名（16.5%）であった。また、プログラム対象科目をすべて履修し、単位を修得した学生には、プログラムを修了した証明として、「オープンバッジ」というデジタル証明書を授与する仕組みを構築した。
- ・従来の統計の基礎的学習を踏襲しながら、より「データの可視化」に焦点を合わせた科目とした。データ可視化の手法として、BI（Business Intelligence）ツールTableau（タブロー）を活用。その他、e-Stat（政府統計）や、RESAS（地域経済分析システム）の活用した可視化も行った。23年度は人文学部人間科学科で先行実施した（担当教員：松本良恵助教）。

⑦授業アンケート全学報告書作成及び分析（資料11）

【計画（Plan）】

- ・授業アンケートの目的は、社会から負託された大学としての教育・研究活動の使命を遂行するために、組織的かつ計画的な教育・研究活動の展開・実施状況に関する検証と確認を行うことを通じ、教育課程や個々の授業科目ごとの教育内容・教育方法、そして教育成果・学習成果の改革の課題等を把握し、具体的な改善により教育の質を高めることにある。
- ・実習科目を除き、開講したすべての授業科目を対象に実施する。実習科目については、別途の様式によりアンケートを実施する。

【実行（Do）】

- ・新型コロナウイルス感染症の影響疾うから、マークシート方式ではなく、WEB方式での実施とした。本学の教学支援システムである「S-Navi」のアンケート機能を活用した。
- ・前学期については7月上旬から8月上旬にかけて、後学期については12月上旬から1月下旬にかけて実施した。

⑧学修行動等に関する調査に関する事項（資料12）

【計画（Plan）】

- ・2023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）】

- ・昨年度と同様に、Googleフォームにて11月から12月に実施した。アンケートの設問は、昨年度と同じである。
- ・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。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、担当者に送付した。
- ・最終的な回答状況は、全学有効回答数3,676件（配信学生数5,025名）、有効回答率73.2%であった。学籍番号の誤答1件があり除外し、重複回答はタイムスタンプの新しいものを採用した（重複分258件除外）。
- ・学科学年別の回答集計表（回答数・各選択肢の回答割合）及び回答割合のグラフを設問毎に作成し、1月の学部長会議に提出した。
- ・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3月に掲載する予定である。

⑨センターの取組や成果について恒常的な情報発信（資料13）

【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大学の内外に広く公表する。研究機関としての研究活動の発信媒体である「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等が研究論文として収載する。
- ・年間を通じての業務展開や実施状況の報告は「NEWSLETTER」により行い、センターの研究員の教育改善のための取組例、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10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NEWSLETTERについて、年3回の発信を行った。
- ・その他、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。

Ⅲ. 2023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

2023年度から2025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教育の修了者増加や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、大学中期事業計画の取組事項も踏まえた調査研究活動を継続していく。

今後も引き続き、高等教育研究開発センターとして、興味・関心を抱いてもらえるような定期的な情報発信を行い、学内での教育改革への意識の醸成が必要である。

（2）センターの各活動について

①アセスメントプランの再構築に関する事項

【評価（Check）】

- ・新しいアセスメントプラン案を提示するという目標を達成するために、メンバー間で役割を分担しながら比較的短期間に学内外の幅広い情報を収集、整理することができた。
- ・本学のアセスメント活動の現状を把握するための作業をとおして、いくつかの課題を示すことができた。例えば、大学の3つのポリシーとアセスメント活動との対応関係が必ずしも明瞭になっていないこと、評価の視点が教員と学生に限定されていること、学生の経年的な成長を可視化する機能的なツールが欠けていること、などである。

【改善（Action）】

- ・報告書において新しいアセスメントプラン案を提

示したが、アセスメントに使用される各種調査の目的、実施主体と対象者、実施時期、実施方法、結果の報告先とその活用に関する情報が整理されたアクションプログラムの策定には至らなかった。また、報告書では、学修ポートフォリオの電子化を提案しているが、これには経費確保が前提となるほか、現行の各種取組（履修カルテや、学修ポータルサイト等）との慎重な調整が必要であり、今後、取り組むべき課題といえる。

②コモン・ルーブリックの再検討に関する事項

【評価（Check）】

- ・2014年に策定されたコモン・ルーブリックの使用実態を調べたことで、導入の経緯や各学部学科の教育活動状況について理解することができた。導入から10年以上経っていることで、学部学科の教員体制も大きく変化していること、大学教育全体へのルーブリックの浸透に伴い、各学部学科独自のルーブリック開発が進んでいることもみえてきた。今年度調査では、コモン・ルーブリック自体の再検討までは至っておらず、学部学科との共同作業なしには難しいと思われた。

【改善（Action）】

- ・今回の成果は、コロナ禍が明けたことで埼玉キャンパスの調査チームが、千葉第二キャンパスや東京キャンパスを訪問し対面での調査を実施することができた。今後は、その他キャンパスや学部学科の教員らの教育実態をヒアリングしていくことで、より各学科の文脈を踏まえた改善案が作成できると思われる。

③成績評価分布の公表に関する事項

【評価（Check）】

- ・他大学の事例に基づき、成績評価分布の公表の対象、および公表の度合いが議論された。本学においては、①学外一般向け資料として、「学科・学年ごとのGPA分布」を作成し、Webサイト「情報公開」ページにて公表する。②学内教職員向け資料（一般公開しない）として「科目ごとのGPA分布」を作成し、内部で共有する。といった方法が適当であると提案した。
- ・本学の状況を踏まえつつ、各学部における成績評価分布の公表のニーズを調査した上で、さらに具

体的に議論を深め、公表方法を検討していくことが求められる。

【改善（Action）】

- ・高等研FDでの報告に加え、各学部のFD研修会等において成績評価分布の公表、成績評価の平準化といったテーマを取り上げてもらい、議論を促すことが求められる。

④FD活動の企画立案・実施に関する事項**【評価（Check）】**

- ・これまで半ば放置されていたアセスメントプランやコモン・ルーブリックの現状調査等、労力を要するプロジェクトであり今後も作業が必要であるが、プロジェクトチームのセンター員は、各プロジェクトの課題に誠実に取り組み、次年度に繋げることができる準備をしてくださった。

【改善（Action）】

- ・新たに始まった「三ヶ年計画」の最初の年度であり、プロジェクトもまだ始まったばかりであるため、引き続きプロジェクトに関連するFDを実施していきたい。

⑤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）】**

- ・2023年度は、基礎教育科目S-BASICの「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」が全キャンパスで開始される運びとなった。その実施状況の把握及び授業参観・教員ヒアリングを通して、初年次英語教育の改善に努めた。さらに、2024年度より開講される「コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」の共通シラバス作成等の準備を行った。
- ・「英語プレイスメントテスト」及び「英語アチーブメントテスト」を実施し、初年次英語教育について考察し、高等教育研究開発センター年報及び高等教育研究開発センター ニュースレターへの執筆を通してその成果を発信した。
- ・「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」における補充授業の作問を行い、Ⅰ・Ⅱについては補充授業を実施した。
- ・Sドリルを使用しないキャンパスに向けて、入学前課題を作成した。
- ・前期に「英語Ⅲ」を履修した学生から有志を募り、TOEIC Listening & Reading IPテストを実施した。

【改善（Action）】

- ・次年度開始の「コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」について、授業参観や教員へのヒアリングを通して、必要に応じて共通シラバスを改善する。
- ・入学前課題の実施状況を確認し、改善点を洗い出す。
- ・全キャンパスにてTOEIC Listening & Reading IPテストが受験できる体制を構築する。
- ・「英語プレイスメントテスト」「英語アチーブメントテスト」の定着化を図る。

⑥数理・データサイエンス・AI教育に関する事項**【評価（Check）】**

- ・本学の数理・データサイエンス・AI教育プログラムはリテラシーレベルで認定はされたものの、修了率は20%に満たしておらず、修了率の向上が必須であり、そのために、学内における本プログラムについての認知度の拡大が必要である。そのために、本プログラムが社会で活躍するにあたっていかに有用であるかを適切にアピールすることが大切である。
- ・「統計分析法」のBIツール（Tableau）については、操作性や可視化について有用性が確認された。しかしながら、本学で初めて使用したツールであったため、より適切な教材作成や授業設計を検討する必要がある、次年度に向けて準備を進めている。

【改善（Action）】

- ・本学の数理・データサイエンス・AI教育プログラム修了率の向上のため、オリエンテーションなどでの更なる周知、オンデマンド授業（特に講義科目の「情報社会とデータサイエンス」）への検討と対応を行う。加えて、履修モデルに数理・データサイエンス・AI教育プログラムを適切に位置づけ、周知する。
- ・統計分析法は、24年度以降は全学で展開する。そのために、今年度（23年度）活用した教材を全ての担当教員にGoogle Classroomで共有する。一部の授業では、サッカーチームと連携し、提供されたデータで分析を行う予定である。また、統計分析法に関する電子教科書の作成を検討中である。

⑦授業アンケート全学報告書作成及び分析

【評価（Check）】

- ・アンケート実施の対象科目数は、前学期については962科目、実施科目数は947科目であった。同様に、後学期は対象科目1,054科目、実施科目数は1,019科目であった。
- ・学生からの回答率は前学期が57.83%、後学期は49.74%であった。回答率は年間を通じてみていくと、半数程度となるが、授業等の教育改善につなげるための基礎データの収集という点からは十分とはいえない。今後、回答率の向上のための一層の工夫と改善策が求められる。
- ・調査結果の全般を通じてみていくと、授業への参加は認められる。しかしながら、学習時間の増加は十分とは言えず、教育方法の面において学習活動の活性化を図るための授業改善と教室外での学習促進策について、教員個々のもとより、学部・学科等での計画的な検討が期待される。

【改善（Action）】

- ・本学では、学生を対象とした各種のアンケートを実施している。学生の「調査疲れ」も考える必要があり、調査全般の持続的な見直しが求められる。また、調査の結果に関しても、即自的に公表し、学生に対して調査に協力することの意義を周知していきたい。
- ・授業アンケートの調査結果を活用した教育改善策の検討等は十分とはいえず、客観データを使った授業内容や教育方法の見直し・検討が求められる。

⑧学修行動等に関する調査に関する事項

【評価（Check）】

- ・昨年度の回答率は全学全体で74.8%であり、今年度は1.6ポイントの減となった。但し、一昨年度の回答率は71.9%であり、今年度（73.2%）はそれを上回っている。
- ・今年度も昨年度と同様に、Googleフォームにおいて回答内容をメール送信する設定とし、学生が回答後に自分の回答を確認できるようにした。
- ・昨年度の調査で、回答データの取扱いに関するご意見をいただいた。そのため、回答データは高等教育研究開発センターにて厳密に保管しており、成績評価などの目的での提供は一切行っていない旨を学生への調査依頼文に追加記述した。

- ・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、各キャンパスにて学内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により利用しやすいように、例年の回答集計表に加えて今年度はそれを可視化したグラフも学内資料として直ちに作成し1月の学部長会議に提出した。
- ・3月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）】

- ・回答率の更なる向上のために、回答率が高い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。
- ・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。

⑨センターの取組や成果について恒常的な情報発信

【評価（Check）】

- ・研究年報については論文等の投稿者が一定数いることが常態化し、学内での研究活動上の定着を認めることができる。ただ、NEWSLETTERの発行については、内容等に問題はないが、発行期日の遅延があり、定期的な発行に努めていきたい。

【改善（Action）】

- ・研究年報に関しては、投稿論文の本数等は一定数以上あり、また増加傾向にあるといえるが、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。
- ・授業アンケート等を活用した教育内容・方法等の改善策の分析等の取組と論文投稿を期待したい。
- ・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。

IV. 2024年度に向けて

基盤教育部門においては、「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ」が全キャンパスで開始され、新たに次年度より開講予定となる「コミュニケーション英語Ⅲ・Ⅳ」の授業運営に関する調整・確認を実施する。これと並行し、英語教育の入学前課題の改善、「英語プレイメントテスト」「英語アチーブメントテスト」の定着化に関する施策の検討を進める。

教育開発部門においては、新たに始まった三ヶ年計画の2年目として、アセスメントプランの見直しや、コモン・ルーブリックの再構築、成績評価分布の公表といった3つのプロジェクトによる活動を継続する。FDの内容もプロジェクトに関する内容として、今後引き続き調査や検討、提案を実施する。

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に向けて、プログラム認定制度（リテラシーレベル）の認定がなされたため、今後の修了者数の増加に関する施策を検討する必要がある。また、入学者に対する情報教育の強化に関する検討や各種法人の実データを使用した講義の開始などへの対応を進める。

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
- 資料2 2023年度 高等教育研究開発センター員名簿
- 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

[会議記録]

- 資料4-1 2023年度 第1回 高等教育研究開発センター会議記録
- 資料4-2 2023年度 第2回 高等教育研究開発センター会議記録
- 資料4-3 2023年度 第3回 高等教育研究開発センター会議記録
- 資料4-4 2023年度 第4回 高等教育研究開発センター会議記録

[アセスメントプランの再構築に関する事項に関する資料]

- 資料5 2023年度活動報告「アセスメントプランの再構築に関する事項」の取り組みについて

[コモン・ルーブリックの再検討に関する事項に関する資料]

- 資料6 2023年度活動報告「コモン・ルーブリックの再検討に関する事項」

[成績評価分布の公表に関する事項に関する資料]

- 資料7 2023年度活動報告「成績評価分布の公表に関する事項」

[FD活動の企画立案・実施に関する事項]

- 資料8-1 2023年度第1回高等教育研究開発センターFD案内

[全学共通の英語教育プログラム作成に向けた検討]

- 資料9 2022年度淑徳大学授業アンケート全学報告書

[数理・データサイエンス・AI教育に関する事項に関する資料]

- 資料10-1 2023年度 第1回 数理・データサイエンス・AI教育運営 会議記録
- 資料10-2 2023年度 第2回 数理・データサイエンス・AI教育運営 会議記録
- 資料10-3 2023年度 第3回 数理・データサイエンス・AI教育運営 会議記録
- 資料10-4 2023年度 第4回 数理・データサイエンス・AI教育運営 会議記録

[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11 2023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に関する資料]

- 資料12 「2023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13-1 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2023 Vol.1
- 資料13-2 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2023 Vol.2
- 資料13-3 淑徳大学高等教育研究開発センター NEWS LETTER 2023 Vol.3
- 資料13-4 <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13-5 淑徳大学高等教育研究開発センター 年報第10号
- 資料13-6 <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

「アセスメントプランの再構築に関する事項」の取り組みについて

2023年度、高等教育研究開発センターの調査研究活動の1つに「アセスメントプランの再構築に関する事項」が加えられた。2019年度までに実施されたアセスメントに関する基礎調査を踏まえつつ、アセスメントプランの再構築案の提示を目指した調査・研究活動に取り組んだ。

本取り組みについては、計4回（6/27、8/4、8/25、10/24）の担当者打ち合わせ及び高等教育研究開発センター会議において中間報告（9/5）を行っている。

担当者は、佐佐木智絵（看護栄養学部）、田中寿夫（総合福祉学部）、青柳涼子（コミュニティ政策部）、中村匠（千葉事務部 第二キャンパス事務室）である。

以下、担当者による取り組みを報告する。

1. 本学のアセスメント活動に関する全体的な現状整理

1) 大学全体で実施しているアセスメント

はじめに、現在、大学全体で実施している各種アセスメントと大学の3つのポリシー（入学者受入れの方針【AP】、教育課程編成・実施の方針【CP】、卒業認定・学位授与方針【DP】）との対応関係を下表のように整理した。

「入学試験」「英語プレイスメントテスト」「新入生調査」は、主に入学時の学力や入学前の学修歴を測定

し、APで定めた資質・能力の適切性を点検・評価するものである。なお、2024年度以降のAPでは、高等学校までの学習を大学入学後の学修活動に円滑に結びつけるための「入学前教育」と「入学直後の修学基礎教育」を行うと明記されている。したがって、今後は「英語プレイスメントテスト」以外にも、日本語能力や基礎的ICTスキル、各学位プログラムの入学時点で身につけていることが期待される基礎的学力を新入生の負担が過多にならないよう配慮しつつ測定し、その結果を分析、考察することで教育改善に結び付けることが望まれる。

「学修行動等調査」「成績不振学生の調査」「休学・退学率」「GPA分布」は、CPで定めた教育課程の適切性及びDPで定めた資質・能力の適切性を点検・評価するものである。このうち「GPA分布」については、現在は、各科目担当者への個別のフィードバックとIR室による1年生の状況調査のみにとどまり、教育成果のアセスメントとして活用されているとはいえない状況にある。そこで、高等研の2023年度調査研究活動には「成績評価分布の公表に関する事項」が含まれており、担当者により検討が進められている。

本学入学生が「在学中、CPに基づき学修が進められているか」、また「卒業時にDPを満たす人材になったか」を検証するために、上記4つのアセスメントのほか、以下2つのアセスメントが求められるのではな

	取り組み	対象者	ポリシー
1	入学試験	1年生	AP
2	英語プレイスメントテスト	1年生	AP
3	新入生調査	1年生	AP
4	学修行動等調査	全学生	CP、DP
5	成績不振学生の調査	全学生	CP、DP
6	休学・退学率	全学生	CP、DP
7	GPA分布	全学生	CP、DP
8	卒業時調査	4年生	DP
9	卒業後調査	卒業1年目の卒業生	DP
10	内定・就職率、進学率調査	4年生	DP
11	卒業生の就職先等への意見聴取	学外者	DP

いかと思われる。第一に、本学CPに「社会の構成員としての基本的知識・技能・態度」の涵養を含むことから、入学時点と在学中において「社会人基礎力」を測定する機会を設け、教育効果を点検評価することである。第二に、在校生に対する意見聴取等、質的な調査を行い、学生の学修環境の改善に資することである。

「卒業時調査」「卒業後調査」「内定・就職率、進学率」「卒業生の就職先等への意見聴取」は、DPで定めた資質・能力の適切性を点検・評価するものである。このうち、卒業生への就職先等への意見聴取は、直接的には現在、高等研が実施している「本学卒業生の就職先への意見聴取」や「産業界との学修成果に関する協議」を指すものである。しかし、後述するように、一部学科では、卒業生の就職先への意見聴取を行い、教育活動の点検評価、改善が試みられている点を付言しておく。

以上、本学が大学全体で実施しているアセスメントと3つの方針との対応関係を整理したが、今後、アセスメントプラン策定にあたっては、アセスメントに使用される各種調査の目的、実施主体と対象者、実施時期、実施方法、結果の報告先とその活用に関する情報が整理されたアクションプログラムを決定し、教職員全体で共有されることが必要不可欠だろう。

2) 学部・学科で実施しているアセスメント

現在、各学科が実施しているアセスメントを把握するために、2023年7月、学科長を対象にGoogleフォームによるアンケートを実施した。調査項目は、下記の1)～4)である。

- 1) 現在、学科で実施している取り組み（選択、複数回答）
- 2) 1)の取り組みの実施者、対象者、実施時期、実施方法等（自由記述）
- 3) 1)の取り組みにおける課題（自由記述）
- 4) 現在、学科で実施していない取り組みに関する課題（自由記述）

上の1)～4)のうち、1)の回答は、下の①～⑫について当てはまるものすべてを選ぶ方式（複数回答）で回答を得た。

- ①学士力ルーブリックを活用した学修成果の測定
- ②コモン・ルーブリックを活用した学修成果の測定
- ③上記①②以外のルーブリックを活用した学修成果の測定（実習用や卒論用などを含む）

- ④ルーブリック以外の評価項目リストを活用した学修成果の測定
- ⑤外部の標準テスト（アセスメントテスト）の実施
- ⑥内部で作成した標準テスト（アセスメントテスト）の実施
- ⑦卒業論文や卒業研究による学修成果の測定
- ⑧学生と教員によるリフレクション（振り返り）の実施
- ⑨学修ポートフォリオの作成
- ⑩学修成果に関する「報告会の開催」等、複数教員による学修成果の確認
- ⑪大学外指導者（スーパーバイザー、臨床指導者等）による評価、学修成果の確認
- ⑫その他の取り組み

ここではアンケートの回答結果を「ルーブリックを活用した学修成果の測定」（①～④）、「卒業論文・卒業研究による学修成果の確認」（⑦⑧⑩）、「学修ポートフォリオの作成」（⑨）、「学外者による評価、学修成果の確認」（⑪⑫）、「標準テストの実施」（⑤⑥）の5つに分けて整理する。

「ルーブリックを活用した学修成果の測定」については、学科間における運用上の差異が大きいことが明らかになった。「学士力ルーブリック」については、2024年度以降のCPにおいても「学生自身が学期末において自己の学修成果のリフレクション（振り返り）を行う」ことになっており、『履修の手引』にもその旨が明確に記載されている。しかしながら、現状では学科間で実施回数や実施時期が大きく異なる状況にある。学士力ルーブリックと他の個別アセスメントとの関連が未整理であることや、学生の自己評価の力量にも影響を受けること、さらにデータの長期保存と閲覧の効率化を可能にする電子化が未導入であること等がその背景に挙げられる。

同様に「コモン・ルーブリック」についても学科間で運用上の差異が確認された。「コモン・ルーブリック」の開発から約10年が経過し、この間、継続的に活用し、基準や規準の見直しと運用の標準化に努めてきた学科がある一方、「コモン・ルーブリック」に関する十分な周知がなされず、ほとんど利活用されてこなかった学科も存在した。なお、こうした状況をふまえて、高等研の2023年度調査研究活動には「コモン・ルーブリックの再検討に関する事項」が含まれており、現在、検討が進められている。

このように「学士力ルーブリック」「コモン・ルーブリック」の利用には少なくない課題が残されている状況下で、しかしながら、今回の調査では、各学科が独自で「実習ルーブリック」や「学外活動ルーブリック」「卒論・卒業研究ルーブリック」、あるいは「ルーブリック以外の評価項目リスト」を作成し、教育活動に利活用している実態が明らかになった。本報告書の資料①として、それらを添付する。

こうした現状をふまえて、「ルーブリックを活用した学修成果の測定」については、今後、改めてFD等を開催し、各学科の工夫とこれまでに得た知見等を全体で共有する機会をもつこと、また各種ルーブリックを用いた学修成果の測定の効率化をはかるための仕組みづくりが肝要となるだろう。

「卒業論文・卒業研究による学修成果の確認」(⑦⑧⑩)もまた、学科間の取り組みは大きく異なっていた。上述のように「卒論・卒業研究ルーブリック」を学科で独自作成し、教員による評価の際にも活用している学科もあれば、「報告会の開催」や「ポスター報告の実施」によって学修成果の確認を行っている学科もあった。こうした機会を通して複数教員による学修成果の確認作業が丁寧に実施されている点は本学の優れた取り組みの1つといってよいと思われるが、評価方法や評価の基準・規準を何らかの方法で明示することは成績評価の客観性を担保する上で重要な作業である。その意味で「卒論・卒業研究ルーブリック」の作成と導入は、今後、全学科で検討されるべきであろう。

「学修ポートフォリオの作成」(⑨)は、多くの学科で未着手の取り組みである。先行して取り組まれている学科には、看護学科や2023年度開設の新学科を挙げることができる。まず、看護学科では、2022年度からGoogleドライブをプラットフォームにしたルーブリックを教員と学生がタイムリーに共有する仕組みを教員主導で構築している。非常に先駆的で重要な取り組みであるが、今は専ら教員による管理がなされており、今後の保守管理については改善を要する。学生と教員の利便性と情報保全を考えれば大学が使用しているポータルシステム「S-Navi」に含まれる、もしくは連動していることが望ましいだろう。2023年開設の新学科(地域創生学科、人間科学科)では、学修ポートフォリオの作成に着手済みではあるが、今後、活用するなかで看護学科と同様の課題が生じる可能性がある。

なお、文部科学省が教職課程を有する大学には「履

修カルテ」の作成が求められている。資料②として添付する。本学では教育福祉学科とこども教育学科で「履修カルテ」を作成し、運用しているが、今回の調査では「履修カルテ」が紙媒体であることから保管に課題があり、電子化の要望が提出されている。ただし、電子化を進めるにあたっては、既存の「履修カルテ」の内容や運用方法との慎重な調整が求められる。内容の重複や手順の複雑化は回避しなければならない。

「学外者による評価、学修成果の確認」(⑪⑫)の状況についても、学科間で異なる様相をみせていた。例えば看護学科では卒業生の就職先に対するDPと学科の教育目標の修得度調査を実施している。既述のとおり、高等教育開発センターでは現在、「本学卒業生の就職先への意見聴取」や「産業界との学修成果に関する協議」を毎年、実施しているところではあるが、学生の就職先や有識者など学外者による評価の方策は、引き続き検討の余地がある。

「標準テストの実施」(⑤⑥)状況は、主に、国家資格等の資格取得を目指す学科であるか否かによって異なっていた。例を挙げれば、こども教育学科では「日本語検定」や「数学検定」の受講と指定級の合格を学生に課している。また、看護学科、栄養学科では国家試験の模擬試験を実施し、資格取得に向けた準備の程度確認に活用している。これらの学科では、外部機関の作成した標準テストのほかに、内部で作成した模擬テストも各学修段階で実施している。

3) 各科目で採用されているアセスメント方法

これまでアセスメント方法を大学全体、各学部・学科での取り組みを整理してきた。ここでは、各科目で行っているアセスメント方法を整理したい。各科目におけるアセスメント方法については、シラバスに記載されている「評価方法」から確認する。全体像を掴むために、シラバスに記載されている「評価方法」を下記の通り大まかに分類することとした。なお、分類については、担当側の判断(実際の評価方法の詳細を科目担当教員に確認することなく、シラバスから読み取れる範囲内で判断した)によるところが多いため、必ずしも分類が正しいとは言えない点をご了承いただきたい。

【分類手順】

- ①全キャンパスのシラバスデータをダウンロードする。

②評価方法欄に記載された内容を、以下の区分で分類する。

横軸「**形成的評価** → 学修の過程を評価」・「**総括的評価** → 試験などの評価」

縦軸「**定量評価** → 数値・数量で表せる」・「**定性評価** → 数値化できない」

③評価方法が同様と判断できる場合は、記載から除外する。

シラバスの様式が全キャンパス共通となっており、評価方法がどこに記載されているのかをすぐに把握できる点は学生にとって理解しやすく、優れた点であると感じる。この方法は複数キャンパスをまたいで科目を開講する場合も混乱が生じることがなく、有効であると感じられた。また、令和5年からは共通シラバスやコアシラバスも展開され、担当教員による評価方法の違いもなくなった。アセスメントプランのレベル別に「科目別」を配置しても、担当教員による評価方法の違いから生じる不公平感がなく、一定の基準で評価ができると考える。

今回は、どのような評価方法があるのかに注目して

抽出したため、評価方法の数（全シラバス中、定期試験が何件あるか等）、形成的評価、総括的評価の割合等までは確認できておらず、今後は評価方法のバランスなども確認することがあってもよいのではないかと感じられた。

2. アセスメントプランの他大学の事例検討

アセスメントプランの「学修成果の評価について、その目的、達成すべき水準、具体的実施方法などについて定めた学内の方針」という定義について、他大学でこれらがどのように公表されているのか調査を行った。

事例抽出の方法、その具体的な手続きを以下に示す。

まずGoogle検索サイトを用いて、【アセスメントプラン アセスメントポリシー "大学" "ac.jp"】をキーワードとした検索を実施した。その結果、重複を除いたもので130件の事例がヒットした（2023/08/01時点）。続いて、その130件を対象に、大学名、URL、APに関する取り組みの特徴、本学におけるAP改訂への参考

【授業評価方法の分類】

		定量評価		総括的評価
形成的評価		・レスポンスシート ・事前事後課題の提出状況及び内容 ・eラーニング ・ワークシート ・個人レッスンの内容・進捗状況 ・自己評価シート ・グループワーク・ロールプレイでの役割貢献度 (発表回数や内容、書記・進行係の回数や内容をその回ごとに確認する) ・プログラミング ・解析プラン ・解析結果の解釈 ・コメントシート ・月の観察記録 ・顕微鏡の観察記録 ・授業ポートフォリオ ・自己評価:「実習到達度評価表」及び「実習態度面評価表」に基づく自己評価 ・実習技能、帳票作成による設計品質、適合品質、総合品質を評価	・随時試験(筆記・実技) ・定期試験(筆記・実技) ・確認テスト ・練習問題 ・アチーブメントテスト ・漢字テスト ・論述演習 ・毎回の課題提出 ・作図作表 ・多変量解析の性質の理解 ・到達度確認クイズ ・口頭試験	
		定性評価		
	・リアクションペーパー ・インターンシップへの参加 ・インターンシップの報告書 ・振り返りシート ・運動支援プログラム作成 ・スケッチブックに授業内容と事前事後学習を編集し、学びの記録を付ける ・身体活動や各種の教育遊びについての理解、技能、技術などのスキル ・作成した学習指導案 ・グループメンバーとしての議論への貢献度 ・指示された実験手続きを適切に行っているか ・授業及びサービスラーニングへの参加姿勢 ・アクティブラーニングへの参加姿勢 ・配属実習機関・施設からの評価 ・実習日誌 ・卒業論文の企画内容 ・FWOの計画者作成、見学内容のまとめ	・レポート(ミニレポート含む) ・プレゼン発表 ・授業態度(発表・質問) ・指導計画案の策定 ・模擬保育の実践 ・作品の評価 ・ピアノ弾き歌い発表会 ・事例のアセスメント ・調査表及びサンプリング、実査への取組 ・模擬授業 ・ポスター発表		

・スプレッドシート

授業評価方法の分類

可能性の評価などを整理水準としたデータベース（以下、DB）を作成した。その後、そのDBの中から短期大学や大学院のみのAPに関する事例を除外した後、本グループの担当者が分担して、各大学のAPの実施方法や表記の仕方の内容についての確認を行い、本学におけるアセスメントプランの改訂に役立ちそうな情報の抽出を行った。最終的に、それらの抽出された情報を元に本グループの担当者が全員で検討を行い、本学におけるアセスメントプランの改訂案（実施方法と表記の仕方）を作成した（一部ではあるが、他大学で取り組んでいるアセスメントプランの好例についても添付資料③として付す）。

1) アセスメントの対象、目的、方法の示し方

3つのタイプに大別することが出来た。

- A. 縦軸をレベル（大学全体、学部学科、科目）とし、横軸を対象やポリシー、調査時期などの9セルで表示したもの。一見して評価方法の全体像が分かるという点では優れているが、具体的実施方法や達成すべき水準などの詳細はわかりにくい。横軸にアセスメントの目的を併記されている大学があり、わかりやすいと感じた（例：愛知学院大学、熊本県立大学など）。
- B. 学部・学科ごとに、アセスメント方法の詳細（実施時期、実施者、内容、結果の活用方法など）を表で示している大学も多かった。目的や具体的実施方法などが詳細に示されていてわかりやすい一方で、全体像の把握はできにくい（例：愛媛大学、城西国際大学など）。
- C. 評価基準を明示し、ポリシーの項目ごとに評価方法を示している大学もあった（帝塚山学院大学など）。評価指標はルーブリック形式で示されており、立場に関わらずわかりやすい表示になっていた。

Cの方法が、示し方や内容が詳細でわかりやすいが、達成すべき水準を学部間で揃えたり、共通した評価指標を作成するなど、かなりの検討と組織的取り組みが必要になる。今後詳細を検討するとしても、現時点で若干の見直しなどで取り組みが可能と思われる方法はAであり、現在取り組んでいるアセスメントを整理しつつ、不足している視点を追加が可能だと思われる。

また、9分割表にした際に、縦列は「大学全体で実

施するアセスメント」「学位プログラム別に実施するアセスメント」「科目別に実施するアセスメント」であることは、ほぼすべての大学で同じであったが、横列に示されていた内容が異なっていた。例として、①「AP・CP・DP」といったポリシーを表記している大学（龍谷大学など）、②「入学時・在学中・卒業時」といった調査するタイミングを表記している大学（東北福祉大学など）、③「入学生・在学生・卒業生」などの対象者を表記している大学（駒澤大学など）、④「APを満たす人材かの検証、CPに基づき学修がすすめられているかの検証、DPを満たす人材になったかの検証」などのアセスメントの目的を表記している大学（愛知学院大学、神戸女子大学など）があった。①と②または①と④が、併記されている事も多かった。④の表記方法は、表内のアセスメント方法が何を目的に行われているものなのかがわかりやすく、適切な示し方ではないかと思われた。

2) アセスメントの内容

他大学のアセスメントプランを概観し、本学のアセスメントプランの改善点として以下の検討が必要であると考えられた。

● ポリシーとアセスメントプランの対応

本学における学修成果は、カリキュラムポリシーやディプロマポリシーとして表現されている。そのため、本学で掲げているポリシーの項目について、何を用いて評価するのか、対応の有無の検討が必要である。前項1)で記載した、帝塚山学院大学などのように、各ポリシーについて何によって評価するのかを示している大学もあった。どこまで行うかは今後の検討課題であると思われるが、少なくとも現行のアセスメントプランが何を評価しているのかは示す必要がある。また、四天王寺大学では、在学中と卒業時のアセスメントプランを、ポリシーの項目ごとに記載されており、例えばDPの習熟度について何で評価できるのかがわかりやすく記載されている。いずれにおいても、ポリシーとして掲げた項目を何で評価するのかが、教職員、学生、それ以外の他者にもわかるように記載され、意識的な評価活動につながるようになっていく。この点は、本学においても検討が

必要である。

● 評価の多視点化

多くの他大学では、就職先や第三者機関等による評価、学生による大学のカリキュラム評価などの評価者の多視点化が行われている。本学のアセスメントプランは、教員が学生を評価する、学生が自分自身を評価するという2視点になっている。一部、就職先による評価活動も行われているが、全学的な取り組みにまでは至っていない。今年度FD・SD研修会での発表にもみられたように、学生の評価能力の低下も懸念されている現状でもあり、評価の多視点化を検討する必要がある。他大学の取り組みでは、第三者の有識者や学生代表者による評価（愛媛大学）、就職先による評価（熊本大学、文京女子大学など）が参考にできる。

● 入学前教育による学修成果の評価

近年の本学の取り組みとして、入学前教育があげられる。少子化に伴う受験者減少の中、補欠による合格者も増えてきている。また、かねてよりの懸案事項でもある早期に入学が決定した生徒の学習時間の減少や学習習慣が未定着な状態での入学など、入学試験後のAP充足のための関与は必須になりつつある。こうした入学前教育による学修成果の評価も必要だと思われる。現在、その学修成果の評価は英語のプレースメントテストのみであり、学部・学科ごとに行っている入学前教育の実際と合致していない。国語や数学（算数）、理科などの他科目にも広げてよいのではないかと。他大学においても、内容の詳細は不明ではあるものの、プレースメントテストとは別に入学前教育の評価を評価項目としてあげている大学もある（四日市大学、広島経済大学など）。本学でも検討が必要である。

● 経時的評価の導入

ポリシーごとの縦割りの評価だけではなく、ディプロマポリシーに向けて、入学時からどのように変化（成長）できたのかを評価する視点があるとよい。学士力ルーブリックがこれに該

当すると思われるが、より一般的な指標を用いることで、他との比較も容易になる。また、自己評価だけではなく、客観的な評価を用いることで、学生自身が自分の成長や課題を可視化しやすくなるのではないかと考える。これは、キャリア支援の一環として様々な大学で導入されており、同時にアセスメントプランとしても示されている。例えば二松学舎大学では、二松学舎憲章とならべてジェネリックスキルテストの結果を公表することで、大学の理念と学生の習熟度を評価し、教育に反映させている。可能であれば、入学時から定期的に同じ指標で変化を確認できるように導入できることが望ましい。また、経時の変化をみるという点では、学修ポートフォリオやディプロマサプリメントなどのシステムを用いて、可視化・外化できる体制作りが必要である（名城大学、東京都市大学など）。

● 大学が主導している正課外活動の評価

本学の理念を体現する取り組みとして、ボランティア活動や地域連携活動が各キャンパスで積極的に行われている。また、海外研修にも参加する学生も多い。ボランティア活動や海外研修については、大学が主導して行っている活動であり、サークル活動などとは性質が異なる。現状では、こうした大学主導の正課外の活動についてのアセスメントプランが未設定である。各キャンパスで、ボランティア講座の修了証の発行などが行われているが、理念に関わる部分でもあるため、大学全体の取り組みとして実施することが望ましい。近畿大学では、機関レベルでのカリキュラムポリシーのアセスメントプランに、ボランティア、インターンシップ、留学などへの参加実績があげられている。

● 科目別アセスメント項目の充実とシラバスとの連携

1－3）で示したように、科目の評価は、試験やレポートなど、科目の特徴を生かした評価方法が取られている。現在はシラバスレベルでの記載となっており、シラバスとアセスメントポリシーの連携も必要と思われる。前述の評価

視点の多視点化という点でも、教員による科目の評価という視点にもつながるため、現在行われているシラバスチェックをアセスメントプランとして採用することを薦める。その際、現在の記載方法に関するチェックだけではなく、シラバスに記載するアセスメント（評価）方法について、共有・評価できるとよい。具体的には1－3）で示したような、定性的・定量的評価と形成的・総括的評価の2軸4視点が評価項目に含まれ学生に示されているかどうかを確認するなどが考えられる。また、他の科目での評価の取り組みを参考にできるように、評価方法の一覧などの作成や、取り組みの報告が行える場の整備などが考えられる。

● 学位プログラム別の実学の習熟度の評価

学位プログラムにおけるアセスメント項目として、各学位プログラムにおける専門性の習熟度を評価する項目を追加する必要がある。各学部学科毎にポリシーを設定し、その中には資格やスキルに関連したディプロマポリシーが設定されている。この部分に関する評価は、国家試験等の合格率や、各科目単位での単位取得状況のみとなっており、総合的・形成的な修得度の評価は行われていない。現在、学士カールブリックが作成されているが、これはあくまでも学士として汎用的に求められる能力の評価であり、

専門的学修成果の評価にはならない。専門的能力の評価方法として、看護栄養学部で実施している「実習ルーブリック」などが例示できる。新学部開設もあり、学部・学科における実学の部分に関する評価方法を作成・提示する必要がある。

3) アセスメントプラン再構築案

本取り組みの成果として、アセスメントプランの再構築案を以下のように示す。

令和2年文部科学省中央教育審議会の答申「教学マネジメント指針」におけるアセスメントに関する事項、および本報告の「2. アセスメントプランの他大学の事例検討」をふまえて、縦軸をレベル「大学全体」「学位プログラム別（学科）」「科目別」の3つに、横軸をアセスメントの目的「アドミッション・ポリシーを満たす人材かの検証」「カリキュラム・ポリシーに基づき、学修が進められているかの検証」「ディプロマポリシーを満たす人材になったかの検証」の3つに分け、これらによって形成された9セルそれぞれにアセスメント活動を記載した。

【アドミッション・ポリシーを満たす人材かどうかの検証】

大学全体では、「入学試験」「新入生調査」のほかに「社会人基礎力テスト」を挙げている。「社会人基礎力テスト」を複数回（たとえば3年前期）にも実施する

淑徳大学アセスメントプラン（案）

レベル	AP アドミッション・ポリシーを満たす人材かの検証	CP カリキュラム・ポリシーに基づき、 学修が進められているかの検証	DP ディプロマ・ポリシーを満たす人材になったかの検証
大学全体	入学試験 新入生調査 社会人基礎力調査	GPA分布 休学・退学率 成績不振学生の調査 学修行動等調査 社会人基礎力調査 学生代表者会議（学生モニター会議）	GPA分布 休学・退学率 成績不振学生の調査 内定・就職率、進学率調査 国家試験等合格状況 学修行動等調査 卒業時調査 卒業後調査 卒業生の就職先等への意見聴取 または、外部有識者懇談会
学位プログラム別 （学科）	入学前教育実施状況 英語等プレイスメントテスト 学士カールブリック	GPA分布、単位修得状況 学修ポートフォリオ 学士カールブリック コモンルーブリック 実習等ルーブリック ボランティア、インターンシップ参加状況 CAREER APPROACH またはキャリアと学びのプランシート 外部認定試験 共用試験（OSCE、CBT）	卒業論文/卒業研究（ルーブリック） 研究成果報告会 学修ポートフォリオ 学士カールブリック コモンルーブリック 実習等ルーブリック ボランティア、インターンシップ参加状況 CAREER APPROACH またはキャリアと学びのプランシート ディプロマサブリメント
科目別		成績評価 授業アンケート コモンルーブリック 英語アチーブメントテスト シラバスの第三者確認	

アセスメントプラン再構築案

ことで、2-2)の「経時的評価の導入」で既述のとおり、学生が自分自身の成長や特性、課題を理解する契機となる。

各学位プログラム(学科)では、「**入学前教育実施状況**」「**英語等プレイスメントテスト**」「**学士力ルーブリック**」を挙げている。本報告書の1-1)や、2-2)の「入学前教育による学修成果の評価」で述べているように、今後は現行の英語プレイスメントテスト以外にも、日本語能力や基礎的ICTスキル、さらに各学位プログラムで必要な基礎学力(例えば数学(算数)、理科等の基礎力)を範囲に含み、その学修成果を把握するための取り組みが検討されて良いだろう。「**学士力ルーブリック**」は、在学中の成長を継続的に把握する意図を含んだツールであり、全学的な取り組みではあるが、専門的学修成果の評価ツール等と組み合わせ整理されることが望ましいことから、大学全体ではなく学位プログラムの欄に記載した。

【カリキュラム・ポリシーに基づき、学修が進められているかの検証】

大学全体では、「GPA分布」「休学・退学率」「成績不振学生の調査」「学修行動等調査」のほかに、「**社会人基礎力調査**」と「**学生代表者会議(モニター会議)**」を挙げている。「社会人基礎力」については既述のとおり、経時変化を見る必要性から複数回実施を前提とするもので、表ではAPとCPの双方に記載した。

「学生代表者会議(モニター会議)」は、2-2)「評価の多視点化」で述べているように、学生から大学のカリキュラムや教育環境に関する評価コメントを得ることによって教育環境の改善に資する資料を得ることをねらいとしている。

各学位プログラム(学科)では、「GPA分布、単位修得状況」「学修ポートフォリオ」「**学士力ルーブリック**」「**コモンルーブリック**」「**実習等ルーブリック**」「ボランティア、インターンシップ参加状況」「**CAREER APPROACH**、またはキャリアと学びのプランシート」「外部認定試験」「共用試験(OSCE, CBT)」を列挙している。表では、以上9つのアセスメントを並列的に示しているが、このうち、3つのルーブリック(学士力ルーブリック・コモンルーブリック・実習等ルーブリック)と「ボランティア・インターンシップ参加状況」「**CAREER APPROACH**、またはキャリアと学びのプランシート」、そして各種外部試験の受験状況

に関する情報等は、全て「学修ポートフォリオ」内に収められ、効率的かつ安全に可視化する仕組みが確立することが期待される。

また、「外部認定試験」「共用試験(OSCE, CBT)」は、主に国家試験を受験する学生の多い学科において学修成果の確認に利用するものであることから「オプション」という表示を加えている。このように、一部、学位プログラム(学科)がその特質性にしたがって採用するアセスメントもあるだろう。

科目別には、「成績評価」「授業アンケート」「コモンルーブリック」「英語アチーブメントテスト」「シラバスの第三者確認」を挙げている。科目別に多様なアセスメントが行われていることは、本報告1-3)で確認、整理されているが、2-2)「科目別アセスメント項目の充実とシラバスとの連携」において既述のとおり、今後、現在、着手されている学位プログラムと各科目の位置づけの整理がなされたうえで、アセスメントポリシーと各シラバスの連携が進められることが求められる。ここでは、現行のシラバスチェック作業をアセスメント活動として位置付けている。

【ディプロマポリシーを満たす人材になったかの検証】

大学全体では、「GPA分布」「休学・退学率」「成績不振学生の調査」「内定・就職率、進学率調査」「国家試験等合格状況」「学修行動等調査」「卒業時調査」「卒業後調査」「卒業生の就職先への意見聴取、または外部有識者懇談会」の9つを挙げている。このうち、「内定・就職率、進学率調査」「国家試験等合格状況」「卒業時調査」「卒業後調査」「卒業生の就職先への意見聴取、または外部有識者懇談会」が、より直接的にDPを満たす人材になったかを測定、検証するためのアセスメントといえるだろう。

各学位プログラム(学科)では、「卒業論文/卒業研究(ルーブリック)」「研究成果報告会」「学修ポートフォリオ」「**学士力ルーブリック**」「**コモンルーブリック**」「**実習等ルーブリック**」「ボランティア、インターンシップ参加状況」「**CAREER APPROACH**、またはキャリアと学びのプランシート」、そして「**ディプロマサプリメント**」を挙げている。2-2)「学位プログラム別の実学の習熟度の評価」で記されているように、今後、学位プログラム別に専門的学修成果のアセスメント方法を検討していく必要がある。「卒業論文/卒業研究用ルーブリック」「実習等ルーブリッ

ク」の開発とさらなるブラッシュアップが期待される。「ディプロマサプリメント」については、今回はオプションとしたが、「学修ポートフォリオ」との連携によっては全ての学位プログラムで取り組みが可能となるだろう。

最後に、今後の取り組みに際して、特に留意すべきと考えられる事項を改めて指摘しておきたい。

1. アセスメントプランの策定と合わせて次の2点を検討する必要がある。

- ①AP・CP・DPに示された各項目とアセスメントとの関連（つまり、各項目を何で評価するのか）を整理し明示すること。
- ②アセスメントに使用される各種調査の目的、実施主体と対象者、実施時期、実施方法、結果の報告先とその活用に関する情報が整理されたアクションプログラムを決定し、教職員全体で共有すること。

2. 学修ポートフォリオの導入に際して以下の3点に留意する必要がある。

- ①長期間にわたり学生が自らの成長を自覚し、その過程を教員が点検・評価するには、電子化が必須であること。
- ②学修ポートフォリオの導入・電子化に際しては、現在、教育福祉学科やこども教育学科で作成している「履修カルテ」（資料①）や現行のポータルサイト（s-navi）、一部学科で作成が企画されている「ディプロマサプリメント」等と慎重な調整が必要であること。
- ③正課のみならず、在学中の正課外の諸活動（ボランティア活動やインターンシップ、留学等）といった多様な学修活動の軌跡を含めることが可能な設計をすること。

以上

添付資料③

各大学におけるアセスメントプラン/ポリシーに関する取り組みの概要

○この参考資料について

- ・ 本学におけるアセスメントプラン改訂に寄与することを目的に、他大学ホームページにおけるアセスメントプランの記載等を調査し、その結果をデータベース化(以下 DB)した。
- ・ DB の中から、本学におけるアセスメントプランの取り組みの参考となりそうな、他大学における【アセスメントプランの表記方法】、【実施方法】に関して特徴的なものをいくつか取り上げ、その概要をまとめ、考えうる利点と限界等も合わせて記載した。
- ・ なお、本資料は、各大学の HP 上で確認できるアセスメントプランに関する説明をもとにしているため、情報が不十分である可能性もある。より本格的に参考にするためには、対象となる大学への調査依頼などが必要である。

○簡単な概要について

1. HP 上でのアセスメントプランの表記方法について

- ・ 実施レベル(大学・学部・科目)とアセスメント対象(AP・CP・DP)の9セルにて表記する大学が多い印象。

→アセスメント方法の記述に特化した大学、それぞれのマネジメント体制等について記載する大学等もある。それぞれの利点と限界を踏まえ、最適な表記法を選ぶ必要がある。

2. アセスメント方法について

- ・ アセスメントテストについて

→PROG、GPS—Academic、大学基礎力レポートなど客観的測定テストは多様に存在している。導入の際には、それらのうち、どれが適切かを検討する必要がある。

- ・ 学修ポートフォリオについて

→成績記録特化型(ディプロマサプリメント)と、成績+活動記録なども記載できる包括的記録型がある。導入を検討する場合、そのどちらを選ぶか検討する必要がある。

添付資料③

【アセスメントプランの表記方法】

大学名 龍谷大学¹

概要

- ・アセスメントポリシーの表記としても、多く見られた表記方法。
- 実施レベル（大学全体、学部・学科、科目）×アセスメント対象（AP、CP、DP）の9セル表記。

・各ポリシーのみ、時期のみの表記、もしくは、その併記も見られた

2 各レベルの

レベル	入学時	在学時	卒業時
	AP	DP・CP	DP
大学全体 レベル (全学)	- 各種入学試験結果 - アセスメントテスト	- GPA分布状況修習状況調査 - アセスメントテスト - 学生生活実態調査 - 全国学生調査 - 休学・退学（除籍）率	- 卒業決定率 - 就職率、進学率 - 卒業時調査
学部・学科 レベル (学士課程)	- 各種入学試験結果 - アセスメントテスト - 英語等プレイスメントテスト - 入学前教育実施状況	- GPA分布状況 - 成績分布状況 - 休学・退学（除籍）率 - 単位修得率 - 科目別合格率 - 学修状況調査 - アセスメントテスト - 授業アンケート	- 卒業決定率 - 就職率、進学率 - 卒業時調査
科目レベル (科目別)	—	- 成績分布状況 - 科目合格率 - 授業アンケート (学修ポートフォリオ) (ルーブリック)	—

所感

- ・アセスメント対象がAP・CP・DPのかわりに実施時期（入学時、在学時、卒業時）と実施時期となっている大学もあった。また上記の図のように、アセスメント対象に各ポリシーと実施時期を併記している大学も見られた。視認性高く、わかりやすい。

¹ https://www.ryukoku.ac.jp/about/philosophy/assessment_plan.html

添付資料③

【アセスメントプランの表記方法】

大学名 愛媛大学²

概要

- ・実施レベル×アセスメント対象レベルの9セル表記ではなく、アセスメント方法の説明に主眼をおいて、その時期や実施対象者、その主な方法や手法、責任者およびその実施結果として得られた結果の活用方法などの記載に力を入れる大学もあった。
- ・全学、学部ごとに上記の表を作成し、公開している。

3 アセスメントの方法

No.	名称	時期・頻度	学年	主な質問項目、内容等	手法	実施責任部署	結果の活用方法
1	新入生アンケート	毎年4月	1年生	本学への満足度、入学前の学習状況、海外留学の意識、卒業後の進路	Webアンケート	教育・学生支援機構	教育・学生支援機構が教育学生支援会議に報告し、各学部の学習支援や初年次教育などカリキュラムの改善、自己点検・評価、情報公開に活用
2	学年末アンケート	毎年1-3月	全学年	学習行動、授業・カリキュラム満足度	Webアンケート	教育・学生支援機構	教育・学生支援機構が教育学生支援会議に報告し、各学部の授業方法やカリキュラム改善、学習支援や学習環境の充実、自己点検・評価、情報公開に活用
3	卒業予定者アンケート	毎年1-3月	4年生	在学中の状況、愛大学生コンピテンシーの習得状況	Webアンケート	教育・学生支援機構	教育・学生支援機構が教育学生支援会議に報告し、各学部のカリキュラム改善、学習支援や学習環境の充実、自己点検・評価、情報公開に活用
4	授業アンケート(共通教育)	毎年4回(各クォーター)	全学年	学習の状況、授業の満足度	Webアンケート	教育・学生支援機構	教育・学生支援機構(共通教育センター)が共通教育センター会議に報告し、共通教育の授業方法やカリキュラム改善、自己点検・評価に活用
5	成績不振学生の調査	毎年2回	全学年	学業不振の状況(GPA、修得単位数、休学者数)	修学支援システム	教育・学生支援機構/各学部	各学部が教育学生支援会議に報告し、各学部の学習支援の改善、カリキュラム改善、自己点検・評価に活用
6	休退学調査	毎年1回	全学年	休学者数、退学者数	修学支援システム	教育・学生支援機構/各学部	各学部が教育学生支援会議に報告し、各学部の学習支援の改善、カリキュラム改善、自己点検・評価に活用
7	学生モニター会議	ニーズに応じて	全学年(学生代表者)	学習行動、授業・カリキュラム満足度	インタビュー調査	教育・学生支援機構	教育・学生支援機構が各学部で報告し、授業方法やカリキュラム改善、学習支援や学習環境の充実、自己点検・評価に活用
8	学生代表者会議	毎年1回	全学年(学生代表者)	キャンパスライフ、カリキュラム満足度、大学への要望	学長と意見交換	教育・学生支援機構	教育・学生支援機構が関係部署に報告し、学生へのフィードバックを検討

所感

- ・全学、学部全体としてのアセスメントポリシーの全体的視認性は高くないが、かわりに具体的な実施手続き等が整理して表記されているため、その実現性および実施責任が明確にされやすい可能性あり。

² <https://www.ehime-u.ac.jp/education/assessment/>

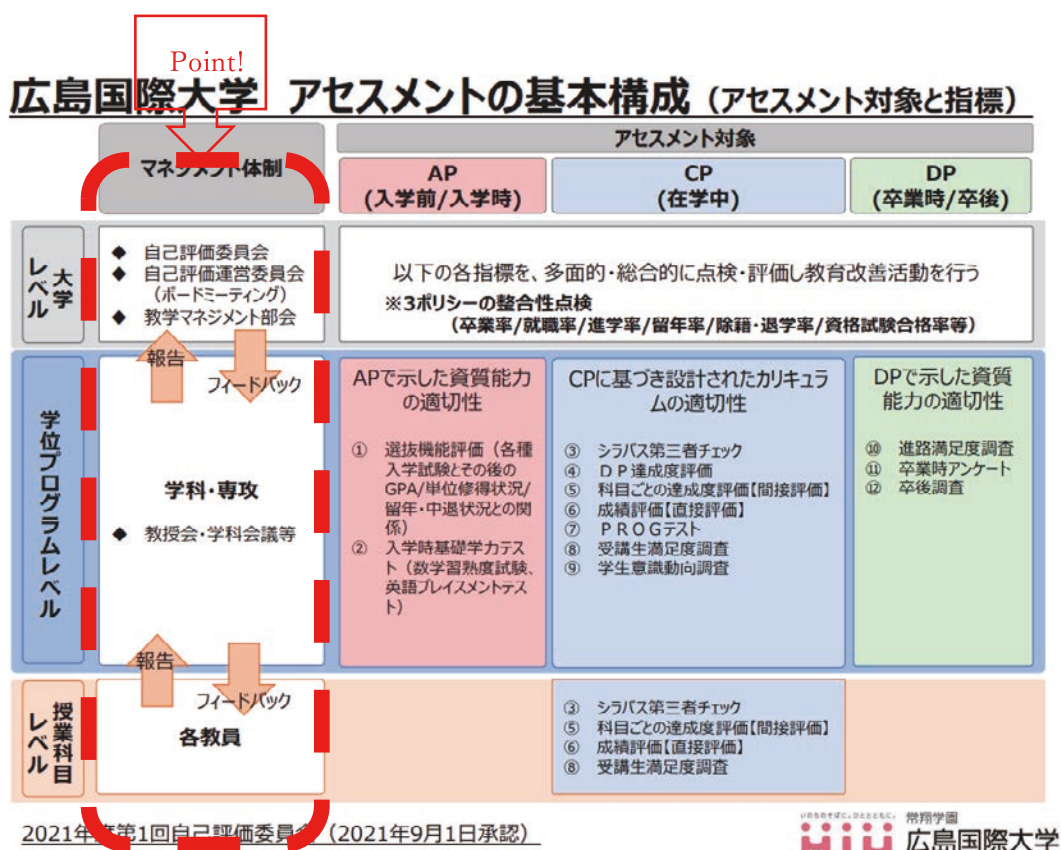
添付資料③

【アセスメントプランの表記方法】

大学名 広島国際大学

概要

アセスメント対象や実施レベルだけでなく、マネジメント体制（下図点線内）についての記載も含まれている³。



所感

- ・ マネジメント体制まで記載されることにより、各レベルにおけるアセスメント実施の実効性の向上が期待される。
- ・ 九州国際大学も同様にマネジメント体制の記述あり⁴。

³ <https://www.hirokoku-u.ac.jp/assets/files/profile/outline/assessment/assessment.pdf>

⁴ <https://www.kiu.ac.jp/about/kiuabout/policy/>

添付資料③

【アセスメントプランの表記方法】

大学名 神戸学院大学

概要 アセスメント対象や実施レベルだけでなく、点検と検証・評価の関係性（下図点線内）についての記載も含まれている。

<教学アセスメントのイメージ図>



所感

- ・マネジメント体制まで記載されることにより、各レベルにおけるアセスメント実施の実効性の向上が期待される。

⁵ <https://www.kobegakuin.ac.jp/information/outline/policy/assessment.html>

添付資料③

【アセスメントプランの表記方法】

大学名 東北福祉大学

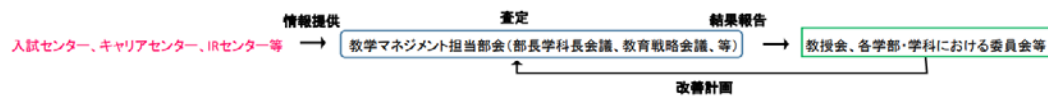
概要 アセスメント対象や実施レベルの表だけでなく、各レベルでの査定とフィードバックの流れも加えている。⁶

アセスメント・ポリシー（HPより抜粋）に基づく各レベルでの査定とフィードバックの流れ

東北福祉大学では、ディプロマ、カリキュラム、アドミSSIONの3つのポリシーに基づき、機関レベル(大学)・教育課程レベル(学部・学科)・科目レベル(授業・科目)の3段階で学修成果を査定する方法を定めています。

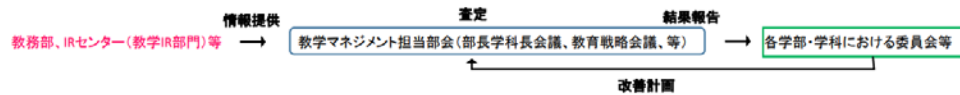
1. 機関レベル

学生の志望進路(就職率、資格・免許を活かした専門領域へ就業率及び進学率、等)から学修成果の達成状況を査定します。



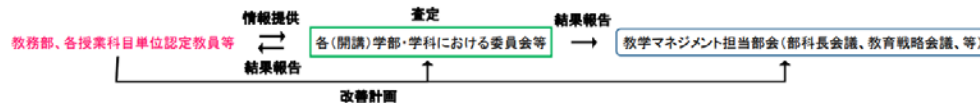
2. 教育課程レベル

学部・学科の所定の教育課程における資格・免許の取得状況、卒業要件達成状況(単位取得状況・GPA)から教育課程全体を通じた学修成果の達成状況を査定します。また、学年ごとの単位取得率・成績分布の状況から、学士力における汎用的技能と態度・志向性について、1年次における基礎、2年次における活用と実行、3年次における応用と定着、そして4年次での統合的学習、創造的思考の獲得状況を学修成果として査定します。



3. 科目レベル

シラバスで提示された授業等科目の学修目標に対する評価、及び学生アンケート等の結果から、科目ごとの学修成果の達成状況を査定します。



所感

- ・ 査定と改善計画の関係性が示されることで、各レベルにおけるアセスメントの実効性及びその後の改善が期待される。

⁶ <https://www.tfu.ac.jp/aboutus/arnp890000001gf8-att/s9n3gg000000fuyyp.pdf>

添付資料③

【アセスメントプランの表記方法】

大学名 四天王寺大学

概要 ポリシーの項目ごとに、アセスメントプランを明記している。⁷

時期	入学前・入学時	Point! 在学中	卒業時・卒業後
評価基準	アドミッション・ポリシーを満たす人材か	カリキュラム・ポリシーに即して学修が進められているか	ディプロマ・ポリシーの各項目を満たす人材になったか
アセスメントの方法	(1) 入学前（入学試験） ・総合型選抜（令和3年度以降入学生）、AO入試（令和2年度以前入学生） 小レポート、個人面談、志望理由書、調査書 ・学校推薦型選抜（令和3年度以降入学生）、推薦入試（令和2年度以前入学生） 学力試験、調査書 ・一般選抜（令和3年度以降入学生）、一般入試（令和2年度以前入学生） 学力試験、記述式問題（後期のみ）、小論文（後期のみ） (2) 入学後 ・新入生アンケート ・PROGテスト ・英語外部試験	(1) 自己分析・自己研鑽の力 ・学修ポートフォリオ ・学生調査 (2) 豊かな人間性 ～慈愛の心・利他の精神～ ・学修ポートフォリオ ・学生調査 (3) 社会（組織）で活躍できる力 ～専門性を基礎として～ ・単位取得状況、成績分布状況 ・PROGテスト ・学生調査	大学のディプロマ・ポリシー「『和の精神』をもち、実社会で活躍できる人間形成」で掲げる3つの品質・能力をもつ人材になったかを、下記の方法により総合的に評価をします。 卒業時 (1) 自己分析・自己研鑽の力 ・学修ポートフォリオ ・学生調査 (2) 豊かな人間性～慈愛の心・利他の精神～ ・学修ポートフォリオ ・学生調査 (3) 社会（組織）で活躍できる力～専門性を基礎として～ ・学修ポートフォリオ ・学位授与状況 ・単位取得状況、成績分布状況 ・就職率、専門領域での就職率 ・免許・資格の取得状況、国家試験等の合格状況等 ・PROGテスト ・学生調査 <卒業後> 上記の(1)(2)(3)について以下の3つをもとに検証 ・卒業生就職先アンケート ・外部評価結果 ・その他

所感

- 項目ごとにアセスメントプランが記載されたるため、一瞥して測定したい指標の特徴を理解しやすい。

⁷ https://www.shitennoji.ac.jp/ibu/guide/policy/2022/policy_1000.pdf

添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 愛媛大学⁸

概要 学生代表者会議

- ・内容：学生が入学から卒業・修了まで 安心して充実した大学生活を送ることができるよう、学習環境の改善及びキャンパスライフの向上に関する事項を学生自らが協議し、大学側に提言することを目的としている。
- ・時期：毎年1回
- ・対象：全学年（学生代表者）
- ・実施責任部署：教育・学生支援機構
- ・主な質問項目：キャンパスライフ、カリキュラム満足度、大学への要望（学長と意見交換）
- ・結果の活用：教育・学生支援機構が関係部署に報告し、学生へのフィードバックを検討
- ・具体例⁹

学生自らが大学運営に参加「学生代表者会議」

平成19年6月、学生代表者会議が発足しました。学生代表者会議とは、学生が入学から卒業・修了まで、安心して充実した大学生活を送ることができるよう、学習環境の改善およびキャンパスライフの向上に関する事項を、学生自らが協議し、大学運営に対し積極的に参加する役割を担うものです。学長をはじめ、大学執行部は随時、学生代表者と会見し、学生の意見や要望を聴取し、それらの具体化を推進していきます。学生代表者は各学部の学生代表者、体育系全学サークル代表者、文科系全学サークル代表者、スチューデント・キャンパス・ボランティア代表者、障がい学生支援ボランティア代表者、外国人留学生代表者、それぞれ各1人と、学長が必要と認めた学生で組織。毎年12人の代表者が選ばれ、要望事項を取りまとめています。



所感

実際の「学生の意見と回答」¹⁰を見ると、AP のために行っているというよりも、要望の聞き取りが主目的な印象。会議の中で AP に関する意見があった場合には、それ反映させていくといったような取り組みか。

- ・利点：学生の生の声が聞こえる
- ・限界：AP に特化したものではない。

→AP に特化した学生代表者会議にするためには、その実施の方法を練る必要がある。

⁸ https://www.ehime-u.ac.jp/wp-content/uploads/2023/02/00_assessment_all.pdf

⁹ https://www.ehime-u.ac.jp/campus_life/representative-meeting/

¹⁰ https://www.ehime-u.ac.jp/wp-content/uploads/2022/02/02_r3-k.pdf

添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 愛媛大学¹¹

概要 学生モニター会議

- ・内容：学生から要望を聞き取り、その要望に応じて、大学生活をよりよいものにしていくという取り組み¹²。
- ・時期：ニーズに応じて
- ・対象：全学年（学生代表者）
- ・実施責任部署：教育・学生支援機構
- ・主な質問項目：学習行動、授業・カリキュラム満足度（インタビュー調査）
- ・結果の活用：教育・学生支援機構が各学部へ報告し、授業方法やカリキュラム改善、学習支援や学習環境の充実、自己点検・評価に活用
- ・具体例¹³

令和二年度学生モニター会議（令和2年12月10日開催）のまとめ			
項目	学生の要望等	当日の回答	その後の対応等
カリキュラム・履修について	1 臨床や心理学、カウンセリングなどの講義を今より充実させてほしい。心理カウンセラーを目指すコースをつくってほしい。	（学部長） スクールカウンセラーや心理カウンセラーを目指す人は、大学院心理発達臨床専攻に進学すれば臨床心理士の資格を取ることができる。ただし、公認心理師の資格は愛媛大学で取ることはできない。また、教育学部は教員養成に特化した学部で改組したばかりであり、教員養成を目的としない新たなコースを作ることは難しい。	
	2 今年是对面の説明がなかったせいかもしれないが、履修登録にかなり時間がかかったのもう少し分かりやすくまとめてほしい。	（教務委員長） 具体的に履修登録のどの部分で時間がかかったのか分かれれば対応が考えやすいので、知らせて欲しい。1 年次学生に対面での説明時間が少なかったのは事実であり、来年度は丁寧に時間を取って説明したい。	
	3 教育実践開発コースにおける連携校実習の連携協力校について、愛媛県内に勤務校がある現職教員は、勤務校での実習を望んでいる。また、居住地を松山に移す方もいるので、勤務校が松山市内の学校か、いずれかを選択できる形をとっていただけないか。	（教育実践高度化専攻長） リーダースhip開発コースの院生は勤務校に籍を置いて勤務校で実習。それ以外のコースの院生は勤務校を離れて実習。教育実践開発コースの院生も勤務校に籍を置いて、勤務校で実習したい院生の場合は、事前アンケートを取って前向きに検討する。	12/17の教職大学院運営会議にて、実習チームに検討を指示した。

所感

学習やその支援に関する要望の聞き取りが主な目的の様子（AP 利用が主目的ではない）

- ・利点：学生の日頃の声が捉えやすくなる。
 - ・限界：無理難題、建設的でない意見が出てくる可能性もある²。
- AP に特化した学生モニター会議にするためには、その実施の方法を練る必要がある。

¹¹ https://www.ehime-u.ac.jp/wp-content/uploads/2023/02/00_assessment_all.pdf

¹² https://www.ed.ehime-u.ac.jp/~fd/24/pdf/3_1_1_1.pdf

¹³ <https://www.ed.ehime-u.ac.jp/~fd/r2/pdf/o01.pdf>

添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 愛媛大学¹⁴

概要 外部有識者懇談会

- ・内容：外部有識者（地域ステークホルダー）との意見交換
- ・時期：毎年1回
- ・対象：外部有識者
- ・実施責任部署：学部（法学部）
- ・主な質問項目：法学部への意見、提言など
- ・結果の活用：地域との密接な繋がり構築、第3者評価としてより効果的な学びの展開に活用
- ・具体例¹⁵

2017.12.12

『第2回法文学部外部有識者懇談会』を開催しました【12月6日（水）】

平成29年12月6日（水）、法文学部中会議室で第2回法文学部外部有識者懇談会を開催しました。

懇談会は、平成28年4月に総合政策学科・人文学科の2学科を人文社会学科の1学科3履修コースに改組し、新たな取り組みを行っていくに当たり、地域とのより密接な繋がりを構築し、より効果的な学びを展開していくために、地域ステークホルダーの方々から率直なご意見、ご提言をいただくため、開催しているものです。

本学部から加藤好文法文学部長、光信一宏教育研究評議会評議員、竹内康博法文学部副学部長、吉田正広法文学部副学部長が出席し、外部有識者として小笠原貴史愛媛県総務部総務管理人事課人事係長（人事課長代理）、檜垣伸人愛媛県立今治西高等学校長、井川直樹愛媛経済同友会幹事（愛媛パッケージ株式会社代表取締役）、蕨田誠志株式会社伊予銀行人事部長をお迎えし、意見交換を行いました。

今回は、学部の教育内容、グローバル人材育成、また、学部だけではなく、大学院教育について、意見交換を行い、それぞれの立場から参考となるご意見をいただきました。

今回いただいた貴重なご意見も今後の学部運営に活かし、グローバル人材の地域輩出、地域活性化への貢献に、引き続き取り組んでいきます。



第2回法文学部外部有識者懇談会

<法文学部>

所感

- ・AP のために行っているものではなさそう。AP としての具体的使用法は不明。
 - ・利点：受け入れ側の学生に対する評価を聴くことができる
 - ・限界：特定団体からの評価しか捉えることができない。
- 淑徳でも、特定学部（例. 看護学部）においては利用可能？

¹⁴ https://www.ehime-u.ac.jp/wp-content/uploads/2023/02/00_assessment_all.pdf

¹⁵ <https://www.ehime-u.ac.jp/post-68983/>

添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 愛媛大学¹⁶

概要 卒業生の就職先への意見聴取

- ・内容： 下記の質問項目に関する情報の収集を行い、その結果を在学生に指導等に活用。
- ・時期： 毎年1回
- ・対象： 卒業生の雇用者など
- ・実施責任部署： 学部・自己点検評価委員会
- ・主な質問項目： 採用状況、採用時に重要視する能力、愛大学生コンピテンシーの習得状況など（Web アンケート）
- ・結果の活用： 本学部卒業生に対する第3者評価と学部が掲げる目標に沿った学習成果の確認を行い、今後の学部 教育改善の参考資料とする、自己点検・評価に活用
- ・具体例 特になし

所感

- ・AP として、具体的にどのように実施しているか不明。
 - ・利点： DP について検討する客観的指標のひとつになる？
 - ・限界： 回答率を高める努力が必要
- 淑徳でも、多様な学部で実施可能？

¹⁶ https://www.ehime-u.ac.jp/wp-content/uploads/2023/02/00_assessment_all.pdf

添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 近畿大学¹⁷概要 ボランティア単位認定実績、インターンシップ参加単位実績
時期、対象者、実施責任者など具体的な実施方法不明

評価主体\時期	入学前・入学時 (アドミッション・ポリシー)	在学中 (カリキュラム・ポリシー)	卒業時・卒業後 (ディプロマ・ポリシー)
機関レベル	入学試験問題・入学試験結果 入学前教育プログラム 汎用技能調査 (GPS-Academic) 留学者数調査 留学者日本語能力試験証明書	学生アンケート (学生生活実態調査) GPA 単位修得状況 成績分布 留学者数・留年率 退学者数・退学率 休学者数・休学率 ボランティア単位認定実績 インターンシップ単位認定実績 留学プログラム参加実績 国際インターンシップ参加実績 資格講座開催・出席実績 資格取得状況 単位互換制度実績 文理融合科目履修・受講実績 学外組織連携プログラム実績	卒業人数・卒業率 学位授与数・授与率 GPA 大学院進学者数・進学率 就職状況・就職率 資格取得・国家試験合格実績 教員・公務員採用状況 卒業生アンケート OB・OGアンケート 就職・採用先アンケート
教育課程レベルでの 全学的取り組み	入学試験問題・入学試験結果 学修ポートフォリオ	GPA 単位修得状況 成績分布 出席状況 カリキュラムマップ・ツリー 学修ポートフォリオ 授業評価アンケート 国際インターンシップ参加実績	GPA 卒業研究・卒業論文・卒業制作 大学院進学者数・進学率 就職状況・就職率 卒業生アンケート 学修ポートフォリオ
科目レベルでの 全学的取り組み	英語プレイスメントテスト	単位修得状況 科目合格率 成績分布 出席状況 授業評価アンケート	

所感

- ・本学はボランティア活動に取り組む学生が多いと考えられる。成績評価以外の、それらの活動実績に関してもアセスメントポリシーの評価項目に取り込むことで、本学のアセスメントポリシーの独自性を強調できる可能性あり。
- この度のデータベースに含まれなかったが帝京大学も、アセスメントポリシーの評価項目として、教育課程レベルで在学中の時期に、課外活動記録（ボランティア活動、学会・研究会参加、学外研修会）を設定している¹⁸。

¹⁷ <https://www.kindai.ac.jp/about-kindai/principle/assessment-policy/>¹⁸ [https://www.teikyo-](https://www.teikyo-u.ac.jp/application/files/4116/8367/7275/Assessment_Policy_2023.pdf)[u.ac.jp/application/files/4116/8367/7275/Assessment_Policy_2023.pdf](https://www.teikyo-u.ac.jp/application/files/4116/8367/7275/Assessment_Policy_2023.pdf)

添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 二松学舎大学

概要 ジェネリックスキルテスト (PROG) ¹⁹

- ・内容：専攻・専門に関わらず、社会で求められる汎用的な能力・態度・志向=ジェネリックスキルを測定・育成します。テストでは、リテラシーとコンピテンシーの2つの観点から測定し、自身の現状を客観的に把握する。育成プログラムもある、とのこと。
- ・時期： 不明（任意受験、無料）²⁰
- ・対象： 1, 3 年次生（2017 年度時の情報）
- ・実施責任部署： 河合塾とリアセック社が開発
- ・主な質問項目： リテラシーとコンピテンシーの測定
- ・結果の活用： 大学の客観的な教育・学修成果の検証材料、就職活動指導
- ・具体例

テスト概要			
PROGは、河合塾とリアセックが共同開発したジェネリックスキルの成長を支援するアセスメントプログラムです。専攻・専門に関わらず、社会で求められる汎用的な能力・態度・志向=ジェネリックスキルを測定・育成します。テストでは、リテラシーとコンピテンシーの2つの観点から測定し、自身の現状を客観的に把握することができます。 テストサンプル >	リテラシー		コンピテンシー
	選択式	実施形態	選択式
	選択30問 ※15年度までの問題は選択式28問、記述式2問	問題数	195問 ・両側選択方式195問
	45分	実施時間	40分
	(1)問題解決力 情報収集力、情報分析力、課題発見力、構想力 (2)言語処理能力、非言語処理能力	測定領域	対人基礎力、対自己基礎力、対課題基礎力

所感

- ・汎用型の PROG。
 - ・利点： 学生が身につけている能力を客観的に指標化できる。
 - ・限界： 金銭的なコストは、それなりにかかりそう。
- 淑徳でも過去に同様のテストの実施経験あり？まず根付かなかった理由の分析が大事？

¹⁹ <https://www.riasec.co.jp/progtest/test/>

²⁰ <https://www.nishogakusha-u.ac.jp/about/disclosure/common/pdf/newsir8.pdf>

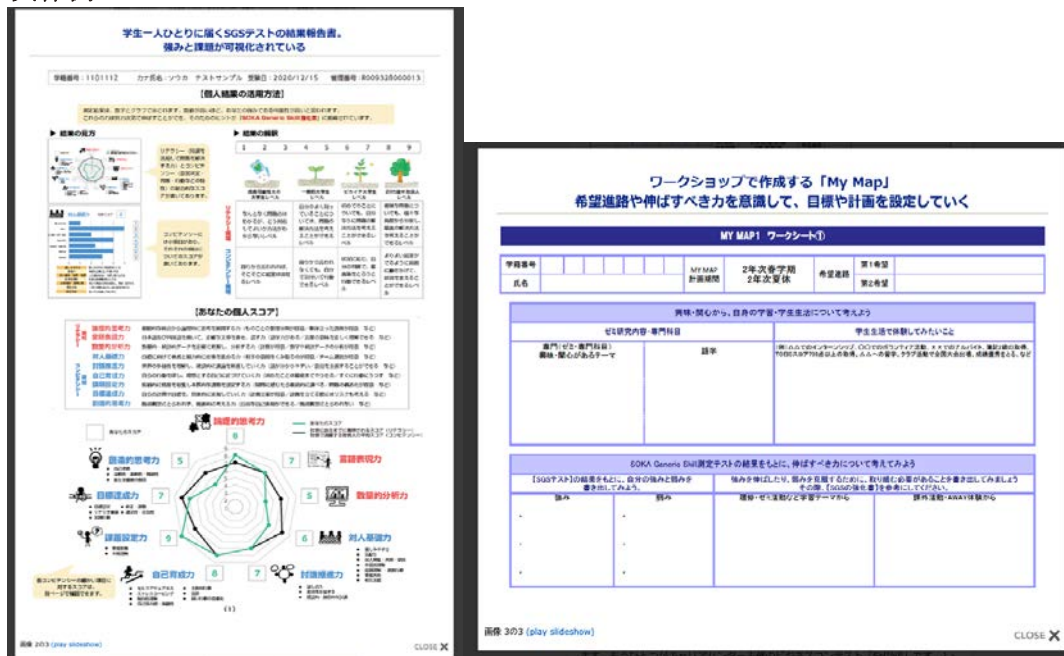
添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 創価大学

概要 SOKA Genelic Skills(以下、SGS ; ジェネリックスキルテスト)²¹

- ・内容：大学オリジナルの PROG.
- ・時期：1年時秋（その後も定期的実施?）
- ・対象：1年生
- ・実施責任部署：不明（リアセック社と連携）
- ・主な質問項目：学生が自らの素質を向上させ、社会的・職業的自立を図るために必要な能力として、本学の教育理念に沿うような能力項目
- ・結果の活用：1年時に実施して、自己能力を査定。その結果を踏まえ、正課の授業、学部ワークショップを実施、SGS スキルの強化を図る。最終的に就職につなげる。
- ・具体例



所感

- ・汎用型でなく、大学特化型の PROG.
 - ・利点：AP, DP に基づいた、学生が身につけている能力を客観的に指標化できる。
 - ・限界：オリジナルを作成にするため、いろいろコストが高い。
- どの企業と連携？どの能力の概念化および測定方法の検討など、綿密な準備必要。

²¹<https://www.riasec.co.jp/hiroba/archives/22280>

添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 近畿大学

概要 汎用技能調査 (GPS-Academic)

- ・内容：大学教育や、社会進出後に必要となる汎用的能力「問題を解決する力」。GPS-Academic は、「思考力」「姿勢・態度」「経験」の視点から、その能力を可視化するアセスメント²²。
- ・時期：入学前、入学時の4月²³
- ・対象：新入生（全員受験）
- ・実施責任部署：教務？
- ・主な質問項目・具体例：思考力、姿勢・態度、経験（Web で実施）²⁴

	測定項目	受験時間	新・社会人基礎力	学力の3要素
思考力	批判的思考力	※2 記述無し 約45分	考え抜く力 (シンキング)	思考力 判断力 表現力
	協働的思考力			
	創造的思考力			
姿勢・態度	レジリエンス	約10分	チームで働く力 (チームワーク)	主体性を持って 多様な人々と協 働して学ぶ態度
	リーダーシップ			
	コラボレーション			
経験	自己管理	約5分	前に踏み出す (アクション)	主体性を持って 多様な人々と協 働して学ぶ態度
	対人関係			
	計画・実行			
学生意識	新入生or在学生用	約20分	何を学ぶか どのように学ぶか どう活躍するか	

²² https://www.benesse-i-career.co.jp/gps_academic/index.html²³ <https://www.kindai.ac.jp/agriculture/news/topics/2022/04/035495.html>²⁴ https://www.kindai.ac.jp/jc/news/important/_upload/2a1d36658342d9d48de6408e29363dfc0b0a0ce3.pdf

添付資料③

■ GPS-Academic

学修成果を可視化できるアセスメント



▲ 出題イメージ



▲ 個人結果レポート

主な対象 1～4年次

実施時間 記述なし版：約80分
記述あり版：約110分
eweb配信によるCBT（Computer Based Testing）

結果納品（返却）時期 学生用：個人結果レポートは実施翌日までに返却
大学用：集計データ（受検者個別データ含む）は受検期間終了日の翌日に返却
※記述あり版：記述部分の結果返却に関しましては貴学担当者にお問い合わせください。

アセスメント内容 課題解決のために必要な「思考力」「姿勢・態度」「経歴」を測定。学修成果の可視化やカリキュラムの検証、学生への動機づけなど、多岐に渡ってご利用いただけます。

活用場面 各種ガイダンス、基礎ゼミや2年次以降のゼミ、卒業前の成果検証

詳細はこちら

- ・ **結果の活用**：大学として在学生の多面的（客観、主観、意識）な可視化、学生は社会的な汎用能力の育成

所感

- ・ 汎用型のテスト。ベネッセのHPをみると、多様な大学で導入しているとのこと。
 - ・ 利点：学生が身につけている能力を客観的に指標化できる。
 - ・ 限界：実施コストが高い
- 淑徳でも過去に同様のテストの実施経験あり？根付かなかった理由の分析が大事？

添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 神戸松蔭女学院大学

概要 大学生基礎力レポート²⁵

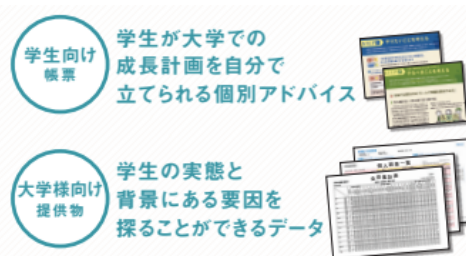
- ・内容：「大学生基礎力レポート」では、「協調的問題解決力（チームで問題解決に当たれる力）」について、社会に出るにあたって必要な到達レベルを設定し、評価。学生には到達度に応じたアドバイスを行う。
- ・時期：入学前・入学直後
- ・対象：1年生？
- ・実施責任部署：不明（ベネッセ提供）
- ・主な質問項目：協調的問題解決能力を、行動面と能力面で評価。
- ・結果の活用：不明（大学の実質的な教育改善を行っていたための情報提供等）
- ・具体例

〈測定・調査項目〉

協調的問題解決力	行動面の評価	自己管理 挑戦する経験 続ける経験 ストレスに対処する経験	対人関係 多様性を受容する経験 関係性を築く経験 議論する経験	計画・実行 課題を設定する経験 解決策を立案する経験 実行・検証をする経験
	能力面の評価	批判的思考力 （クリティカルシンキング） （議論の明確化・推論の土台の検討・推論）		
意識 学生の	アンケート	進路意識 学習習慣 大学への期待・満足度		

『大学生基礎力レポート』は、学生の動機づけと実態把握が一体となったアセスメント。授業1コマ分の時間（90分）で実施できます。

※「批判的思考力」ではなく「基礎学力」を測定するタイプもご用意しています。



所感

- ・学生の意識と取り組みを聞くアンケートもある、とのこと。
 - ・利点：学生が身につけている能力を客観的に指標化できる。
 - ・限界：実施コストが高い
- 淑徳でも過去に同様のテストの実施経験あり？根付かなかった理由の分析が大事？

²⁵ <http://www.jafye.org/wp-content/uploads/nl8benesse.pdf>

添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 名城大学

概要 学修ポートフォリオ²⁶

- ・内容：大学生生活での活動や学習記録などを記入するもの。
- ・時期：各年度の4月、5月、8月、10月、2月
- ・対象：全学生？
- ・実施責任部署：不明
- ・主な質問項目：履歴書、学修の振り返り、自身が取り組んだこと、得意科目・苦手科目。授業を通じて感じたこと、努力してきたこと、GPA など
- ・結果の活用：これを用いて面談を行い、教員からフィードバック等に使用
活用事例は、脚注を参照のこと²⁷
- ・具体例

WebClass メニュー 2023年度オリエンテーション・ガイダンス資料

WebClass 学修ポートフォリオのご案内

WebClass メニューにある「学修ポートフォリオ」は、「履歴書/学修の振り返り」に大学生生活での活動や学修記録などを、思いついた時に記入するものです。自身の就職活動に役立てるため、ドンドン活用してください！

「学修ポートフォリオ」って何？

大学生生活でのさまざまな活動や学修の記録を貯め、いつでも見直せる機能です。
クラブ・サークルでの活動、資格、趣味、特技、頑張った内容などを入力していきましょう。
気軽にメモしていくうちに、新しい自分が見つかるかも？ 就職活動の時に、きっと役立ちます！

ログイン・入力方法

1. 「総合ポータルサイト」にログイン
2. 「WebClass」をクリック
3. メニューから「履歴書/学修の振り返り」をクリック
4. 「編集」ボタンを押して入力。最後は「保存」ボタンを忘れずに！
※何度も書き換え（または削除）可能

※「学修成果フィードバック」を確認する時は、メニューから「学修成果フィードバックシート」をクリック。

こんなことに使える！

point!

- ◆就職活動でのエントリーシートのメモとして！
「進路・就職に関する考え」「進路希望」「研究テーマ・興味ある科目」「学生時代に力を注いだこと」「免許・資格・趣味・特技」などが入力できます。
自分が頑張ってきた内容などを記録することで、やりたいことが見つかるかも？
1年次から少しずつ書き溜めておきましょう！
（記憶は無くなりますが、記録は残ります）
- ◆学んだことを残す！自らを振り返る！
まずは目標設定、最後に振り返り。半年前はどんな気持ちだったか確認し、次期につなげましょう。（目標の無い人生はつまらない）
「授業を通して学んだこと」では、記入するだけでなく、自分が提出した課題やレポートなども保存できますよ。
- ◆自分の修得単位や成績推移が分かる！
「学修成果フィードバック」をダウンロードできます。
直前の成績とこれまでの成績が、グラフで表示され、学科平均値と比較できます。（年2回更新予定）
卒業までに身につけてほしい能力「ディプロマ・ポリシー」（DP）も、レーダーチャートで表示されています！

入力時期（目安）

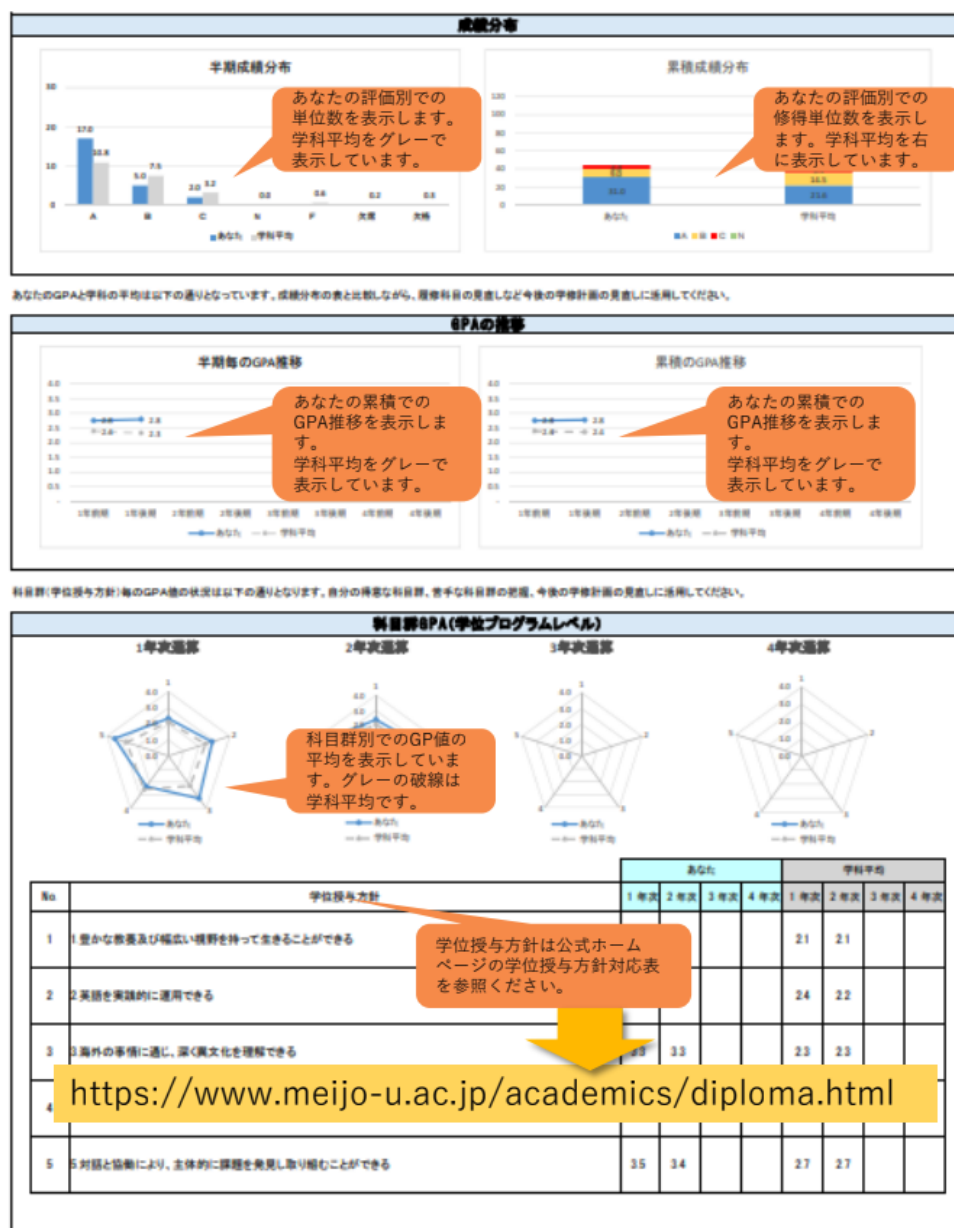
4月：「履歴書」内容入力・更新
（入力できそうな項目だけでOK）
「目標設定と振り返り」
前期の自分の目標を入力
5月：「学修成果のフィードバック」確認
（※2年次以上対象）
8月：「授業を通して学んだこと」「目標設定と振り返り」を入力
※前期の記録、後期の目標設定！
10月：「学修成果のフィードバック」確認
※前期の成績状況を確認
2月：「授業を通して学んだこと」「目標設定と振り返り」を入力
※後期の記録も忘れずに！
上記スケジュールに関わらず、随時、記録していきましょう！

まずは操作してみよう！

²⁶ <https://drive.google.com/file/d/127xufO4GPI7s8NqbHNcM9AukADzp7cZi/view>

²⁷ <https://www.meijo-u.ac.jp/about/ms26/manabi/activity/No2020-21.html>

添付資料③



所感

- WebClass²⁸の機能の一部として利用。自身の経験の可視化を行う。
 - 利点： 学生もフィードバックする教員も、わかりやすい。
 - 限界： 学生の記入のフォローなどが必要となってくる。導入するシステムをどうする？
- ボランティア情報やインターシップ参加情報など様々な情報が入力もできるようにすると、学生の情報を一元的に管理することが可能となり、各担当部署（例、学事とキャリアなど）との連携も促進？

²⁸ <https://www.datapacific.co.jp/webclass/>

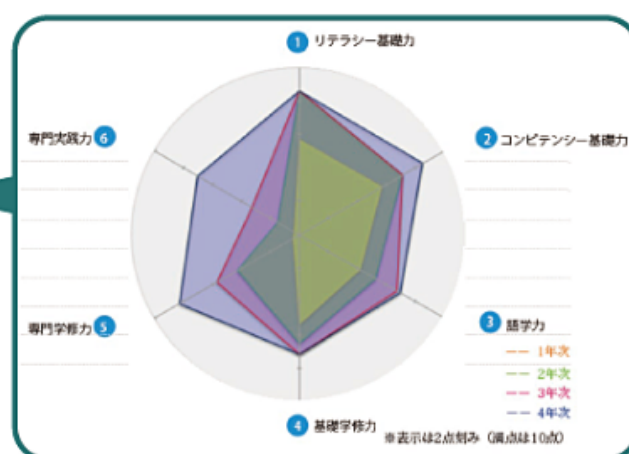
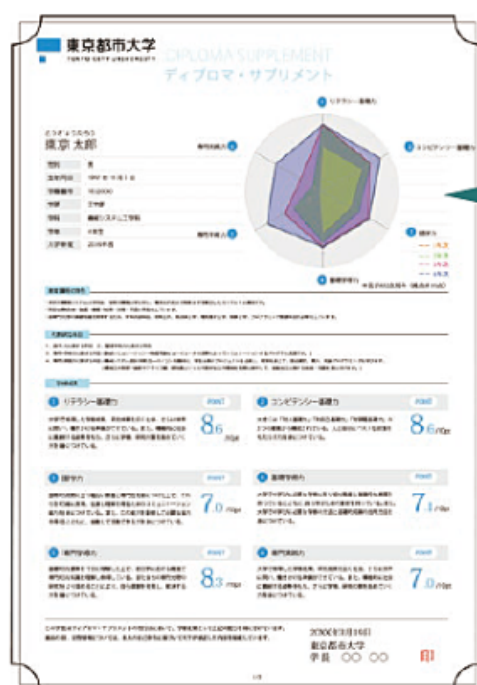
添付資料③

【アセスメントプランの方法】

大学名 東京都市大学

概要 ディプロマサプリメント²⁹

- ・内容：卒業時に学習成果について評価を客観的に把握できるディプロマサプリメントと、各年次終了時にも、学生一人ひとりの1年ごとの様々な学修活動や課外活動などを通じて身につけた正課の自己分析と新たな目標設定を行う大学独自の「プレ・ディプロマ・サプリメント」を実施。
- ・時期：卒業時・各年次
- ・対象：各学年
- ・実施責任部署：不明
- ・主な質問項目と具体例：下図を参照³⁰。
- ・結果の活用：学生が就活で使用。



ディプロマサプリメントは、学修習熟度を次の6つの評価指標で表示しており、学生の成長がひと目でわかるようになっている。「①リテラシー基礎力（アセスメントテスト）」「②コンピテンシー基礎力（アセスメントテスト）」「③語学力（TOEICなど）」「④基礎学修力（GPA）」「⑤専門学修力（国家資格など）」「⑥専門実践力（卒業研究）」。

²⁹ <https://www.tcu.ac.jp/graduate/diplomasupplement/>

³⁰ https://www.tcu.ac.jp/tcucms/wp-content/uploads/2022/03/diplomasupplement_02.pdf

添付資料③

東京都市大学 ディプロマ・サブプリメント




ディプロマ・サブプリメントは、ヨーロッパで導入されている学位の「内容証明書」というべきもので、学修の履歴や時間、達成度、取得資格などを共通の様式で記したものです。

本学では卒業時まで目指す能力獲得の到達度を見据え、同じ様式のプレ・ディプロマサブプリメントで低学年から自分の力を定点観測できるようにし、学生はその結果を踏まえて目標設定と学びを繰り返します。各能力の目標値は約 5,000 社の企業対象の人材ニーズ調査及び社会人 5 年目と 15 年目の計 3,000 人を中心とした卒業生調査の結果を踏まえて設定し、客観性を担保しています。

- ① 学生基本情報
- ② レーダーチャートでは、各項目 10 点満点で 6 つの力を可視化し成長の度合いを示しています。
- ③ 学科の学びの特色等
- ④ レーダーチャートに記載のある 6 つの力の概要とその評価
- ⑤ 【定量情報】 6 つの力の素点等内訳を示しています。ここに記載されている項目が成績や試験結果などを元に点数化され、レーダーチャートに反映されています。その他、語学試験などの結果や国際交流、研究活動などの経験がある場合にはその旨が記載されています。
 なお、表中の G P (Grade Point) とは、成績を「秀:4」「優:3」「良:2」「可:1」として得点化したものを指し、それぞれの項目に当てはまる科目の GP を積算・換算して pt 表示しております。
- ⑥ 【定性情報】 定量では示すことができない学生の主体的活動を示しています。
 例：ボランティア活動、アルバイト、事例研究など
 また、これらの情報は学生の自己申告に基づき大学が承認を行っております。
- ⑦ 公印は省略しています。

※本学では 2019 年 3 月より試行的に一部の学科の学生について『ディプロマ・サブプリメント』を発行し、2023 年 3 月卒業生より全学部全学科での発行となります。

所感

- ・ 学位証明書の補足資料的なもの？ 学習成果に特化したポートフォリオ、と言えそう。学習内容以外の活動記録（ボランティア経験）などの記述は含まれなさそう。
 - ・ 利点： 成長の足跡と能力の証明が、客観的に提示できる
 - ・ 限界： 導入コスト
- 学修ポートフォリオと内容が一部かぶる。学修特化型（ディプロマサブプリメント）、全般的な活動記録も記載型（ポートフォリオ）か、どちらかを選ぶ必要あり？

以上

活動報告

「コモン・ルーブリックの再検討に関する事項」

地域創生学部 唐 澤 克 樹

教育学部 御手洗 明 佳

センター員（埼玉キャンパス）加 藤 梨 乃

1. はじめに

高等教育研究開発センター教育開発部門では、2023（令和5）年度について、併任のセンター員を中心とした「調査研究活動」と、共同組織におけるセンター員を中心とした「FD活動」の2つに大別し、連携を図りながら業務を進めていくこととした。その中で「調査研究活動」では次の3つの事項に分かれて活動している。

- ①アセスメントプランの再構築に関する事項
- ②コモン・ルーブリックの再検討に関する事項
- ③成績評価分布の公表に関する事項

本報告では、「②コモン・ルーブリックの再検討に関する事項」について取り上げる。次節以降、淑徳大学で導入するコモン・ルーブリックの概要、使用実態に関するヒアリング調査とその結果、今後のコモン・ルーブリックの展開のあり方に関する議論を報告する。

2. コモン・ルーブリックの使用実態に関するヒアリング調査の概要と結果

①コモン・ルーブリック導入の経緯と調査の目的

淑徳大学では、2013年及び2014年に関西国際大学の

コモン・ルーブリックを参考として、統合型・スキル型のルーブリックである、コモン・ルーブリックが導入された。導入当時は、全学的FDにおいてコモン・ルーブリックが紹介され、学科内でルーブリックの使用を推奨する動きがあった。

2023年現在、コモン・ルーブリックは導入から10年が経過し、「コモン・ルーブリックの再検討に関する事項」が高等研の調査課題として位置付けられている。本プロジェクトの目的は、以下の調査課題を整理することである。（1）本学における現在のコモン・ルーブリックの実際の使用状況（2）使用している場合、既存のコモン・ルーブリックの利点および課題の特定

これらの調査を通じて、コモン・ルーブリックの現在の状況を評価し、今後の展望について明らかにすることを目的としている。

②調査依頼の選定

調査課題（1）では、教員の負担を最小限にするため、2019年度にコミュニティ政策学部の芹澤高斉先生が実施した「ルーブリック事例調査」の結果を活用した。2019年度調査では、ルーブリックの使用件数は合計で42件報告されており、その中でコモン・ルーブリックの使用は10件に限られた。10件の内訳は、看護学科が8件、栄養学科が1件、表現学科が1件である。

（参考：コモン・ルーブリック一覧）

「目標型コモン・ルーブリック（学修成果の統合）2014」

「目標型コモン・ルーブリック全体版（チームワーク）2013」

「コモン・ルーブリック（プレゼンテーション）2011」

「コモン・ルーブリック（ライティング）2012」（1年生春学期～2年生春学期）下位学年用

「コモン・ルーブリック（ライティング）2012」（2年生秋学期～）上位学年用

「コモン・ルーブリック（ライティング）2012」

調査課題（2）については、調査対象を看護栄養学部看護学科、人文学部表現学科教員へ絞り、ヒアリング調査を実施した。留意点として、「ルーブリック事例調査」のデータは2019年度時点のため、2023年度現在は担当科目の教員が変更されている、とのこと。

本プロジェクトのヒアリング項目は、①基礎情報、②活用実態、③感想（所感）の3項目にて行った。それぞれのヒアリング項目について、いくつかの設問を設定したので表1に示す。

③ヒアリング結果

表1のヒアリング項目に基づき、調査対象にヒアリングした結果を取りまとめる。ヒアリングに協力いただいた「看護栄養学部看護学科」「人文学部表現学科」の①基礎情報については表2の通りである。

調査の過程で、2つの学部へのヒアリングで挙がっ

た共通の意見としては、学生への指導や振り返りのためにルーブリックを使用することで、学生自身のセルフチェックとしての役割を果たしている、また、ルーブリックを使用することによって、学生へ対して課題で何を求めているのか（目標）、今の自分はどの時点なのか（振り返り）を伝えることができる等の意見が示された。

しかし一方で、ルーブリック内で使用されている用語は学生にとって理解が難しい可能性があり、特にレベル2とレベル3の違いを理解することが難しいとの指摘があった。そのため、チェックリスト形式にする方が学生の理解度は高いのではないかなど、本学学生のレベルに合っているとは言い難い面もある。また、「目標型コモン・ルーブリック全体版（チームワーク）2013」における“チームワーク”とは、内容的には“グループワーク”ではないかとの意見が挙がる等の課題が見えてきた。

表1 ヒアリング項目

項目	質問内容
①基礎情報	・対象の学年やクラス ・どの「科目」で、どのタイミングでコモン・ルーブリックを使用しているか ・独自のカスタマイズの有無
②活用実態	・活用に至った経緯 ・15回講義のどのタイミングで使用したか ・どのように使用したのか（学生にどのタイミングで示したか等） ・学生のレベル感にあっているのか ・学生の納得度、感想 ・学生へ伝えるときや使用するときの工夫
③感想（所感）	・ルーブリックを活用して実感した成果 ・課題 ・改善点 ・学部独自のルーブリック、ゴールの明確化をしているか ・コモン・ルーブリックは必要か

表2 ヒアリングした各学部の基礎情報

(a) 【看護栄養学部看護学科】へのヒアリング 基礎情報
インタビュー実施日：2023年8月9日（水）@千葉第二キャンパス 使用していたルーブリック：ライティング、プレゼンテーション、チームワーク、<u>学修成果の統合</u> 使用方法：組織的に活用、1年のオリエンテーションでルーブリックについて説明 科目：実習・講義（4年間を通じてどこでルーブリックを使用するかを年度初めに確認）
(b) 【人文学部表現学科】へのヒアリング 基礎情報
インタビュー実施日：2023年8月29日（火）@東京キャンパス 使用しているルーブリック：チームワーク 科目：「文芸作品研究Ⅲ（論評と評価）」 変更点：「チームワーク」の文言を「グループ」へ変更 使用の工夫：1コマ15回の授業で3回（初回、5回目、最終回）のチェック

その他の所感として、各学部学科において共通の傾向がみられると思われるが、それぞれの学科は独自のルーブリックを開発し、それを使用している様子がみられた。例えば、看護学科では実習用ルーブリックが開発および実施されており、表現学科では卒業研究ルーブリックが用いられている（このルーブリックは論文、制作物、制作書の3要素から成り立つ）。また、専門性が現れる場面では、各学科の教員集団は既にルーブリックを開発するスキルを持っているようであるが、その検証も必要である。さらに、コモン・ルーブリックの役割についても検討する必要があるだろう。

3. 今後、どのような展開があるのか（提案と議論）

①教職員間での議論と意見交換の場を設ける

ルーブリックの運用に関する理解を深めるため、FD研修会等、全学的な議論の場（ワールドカフェのような場が望ましい）を設け、ルーブリックの本質、各学部・学科での具体的な運用内容、および運用上の課題について議論する必要がある。

また、学生の立場から見たルーブリックの使用実態と課題を検証するため、学生へのアンケート調査やヒアリング調査を実施することが望ましい。そうすることで、学生の視点を理解し、改善課題を明らかにすることで、ルーブリックの効果的な利用につなげられるだろう。

②学生に明確に説明する

学生に対して、ルーブリックの使用目的、役割、およびそれぞれのレベル内容を明確に説明する必要がある。教員にとっては慣れているものであっても、学生にとってはどのような意義があり、何のために使用するのか等、理解が不十分な可能性がある。説明を行うことで、教員と学生の理解のミスマッチが減少し、学生がルーブリックを効果的に活用できるだろう。

また、全学的なレベル感の統一を検討する場合、S-BASICの「初年次セミナー」から始めることが妥当だと考えられる。その後、他の科目への応用可能性を検討する必要がある。さらに、ルーブリックと成績評価の関係を明確にし、シラバスへの記載と授業内での説明が必要である。

③ルーブリックの運用と改定方針について

作成したルーブリックは社会のニーズやカリキュラム改定に影響を受ける可能性があるため、運用期間と検証期間を設定する必要がある。例えば、8年ほどの運用期間を設け、10年後を目安に改訂版を作成し、運用する方針を提案する。

提案と議論を通じて、ルーブリックの運用と改定に関する学内共通の理解を深め、本学の学生に適した内容について検討することで、より効果的なルーブリックの活用につなげられるだろう。

以上

活動報告

成績評価分布の公表に関する事項 プロジェクト報告書

第1回センター会議（6/9）資料より

（3）成績評価分布の公表に関する事項

2022年度までに実施された成績評価に関する調査研究を踏まえ、教育の質保証に資するための成績評価分布の公表に関して検討・提案を行う。

<想定される業務>

1. 本学の成績評価分布の公表に関する全体的な状況整理
2. 他大学における事例調査
3. 本学の成績評価分布の公表案の提案
4. その他の必要な事項 等

毎にビン分割したグラフと下位4分の1のGPA及び該当人数を明示して可視化している。→客観的な指標に基づく成績の分布を示す資料（中西様資料）

【（参考）下位4分の1のGPA及び該当人数の明示理由について】

「高等教育の修学支援新制度」において授業料等減免を受ける学生は、学年末に学業成績などの基準に関する判定が行われ、その結果によって【継続】【警告】【廃止】のいずれかの判定がなされる。警告基準の1つに「GPA等が学部等における下位4分の1に属すること」とあることや、機関要件更新確認申請の提出書類のうち、「適格認定における学業成績の判定の結果、警告を受けた者の数」を報告する項目もある。

1）本学における成績評価分布の公表の現状

・IRにおいて1年次GPA分布を文科省向けに取りまとめている（一般には非公表）

大学等修学支援新制度における機関要件更新確認申請のための作成資料「客観的な指標に基づく成績の分布を示す資料」……申請前年度に第1学年であった申請年度4月末現在の在学生の1年次GPAの学科毎の成績分布。GPAの度数分布をGPA1単位

①適格認定の基準

大学等は授業料等減免対象者の学業成績等について、学年ごと（「④適格認定の時期等」に示す時期）に下表の「廃止」又は「警告」の区分の各基準に該当するかを判定すること。

2）他大学における成績評価分布の公表の現状

他大学の事例からは、公表の対象（主として誰に向

◇適格認定における学業成績の基準

区 分	学業成績の基準
廃 止	次の1～4のいずれかに該当し、そのことについて災害、傷病、その他やむを得ない事由（本章第2節（2）1）③に詳述）があると認められないとき。 1 修業年限で卒業又は修了できないことが確定したこと。 2 修得した単位数 _{※1} の合計数が標準単位数 _{※2} の5割以下であること。 3 履修科目への授業への出席率が5割以下であることその他の学習意欲 _{※4} が著しく低い状況にあると認められること。 4 「警告」の区分に該当する学業成績に連続して該当すること。
警 告	次の1～3のいずれかに該当し、そのことについて災害、傷病、その他やむを得ない事由（本章第2節（2）1）③に詳述）があると認められないとき。 1 修得した単位数 _{※1} の合計数が標準単位数 _{※2} の6割以下であること（廃止の区分に該当するものを除く）。 2 GPA等が学部等 _{※3} における下位4分の1の範囲に属すること（次のア、イに該当する場合（本章第2節（2）1）③に詳述）を除く）。 ア 確認大学等における学修の成果を評価するにふさわしく、かつ職業に密接に関連する資格等に十分に合格できる水準にある場合。

けて公表するか)と度合い(どこまで詳細に公表するか)に異なる傾向が見られた。新学院大の事例

2-1. 公表の対象

①学外

教育の質保証。国際的な交流(交換留学等)、企業等との交流(就職活動等)への活用につながる。

現在文科省に向けて報告している「客観的な指標に基づく成績の分布を示す資料」を一般に向けて公表する。→東北福祉大や作新学院大の事例(永井資料)

高校生へのアピールに? →アドミッションでは取り組み事例なし

②学内教職員

成績評価基準の平準化につながる。

本学では2022年度第1回高等教育研究開発センターFD(2022年9月1日開催)にて、成績評価分布に対する結果の考察が行われた。

③学生

主体的な学修の促進につながる?

学生向けにはコモンルーブリック、学修ポートフォリオ、ディプロマサプリメントの導入等により分かりやすい方法で示すべき。学生の主体性につながるかどうかを慎重に吟味すべき。

本学では主として教職員向けに導入し、DP達成に向けた学部FD(教育の質保障、成績評価基準の平準化)につなげる枠組みとするべきではないか。→作

2-2. 公表の度合い

①レベル1: GPA制度の説明のみ

成績評価記号とGPAの対応を示すのみで、本学と同様。

さらに、成績分布の目標値を公表しているケースもある。→筑波大学の事例(田中先生資料)

②レベル2: 学科・学年ごとのGPA分布

数値のみ、ヒストグラム、円グラフ、折れ線グラフなど、見せ方は様々。→武蔵大学、新見公立大学、名城大学の事例(田中先生資料)

③レベル3: 科目ごとのGPA分布

科目ごとに担当教員名、履修者数、GPA分布の数値が示されている。→武庫川女子大学(リストを公開)、北海道大学(データベースを公開し、検索可能)の事例(田中先生資料)

本学ではレベル2が妥当であると考える。

レベル3の必要性は感じられない。学生の主体的な学びにつながるかどうかを慎重に吟味すべき(単位取得が容易な授業科目へ履修が集中してしまう?)。

3) 公表案の提案

- ・学外一般向け資料として、「レベル2: 学科・学年ごとのGPA分布」を作成し、Webサイト「情報公開」ページにて公表する。
- ・学内教職員向け資料(一般公開しない)として

成績評価分布の目標について《学士課程》			2023.02.20現在
学群・学類等		成績評価分布の目標	
人文・文化学群	人文学類	A++・A おおむね 30～40% B おおむね 40% C おおむね 20～30%	
	比較文化学類		
	日本語・日本文化学類		
社会・国際学群	社会学類	A+とAの割合をおおむね30%以下とする。 A+の割合はAの割合以下、A+とAの合計の割合はBの割合以下とし、Cの割合はBの割合以下とする。	
	国際総合学類	A+とAの合計割合をおおむね40%以下、A+の割合はAの割合以下とする。	
人間学群	教育学類	A+とAの割合を50%未満とする。 ただし、教育効果が上がった場合にはこの限りではない。	
	心理学類	A+とAの割合をおおむね50%未満とする	
	障害科学類	A+とAの割合は50%未満とする。ただし、教育効果が上がった場合にはこの限りではない。	

図 筑波大学の事例

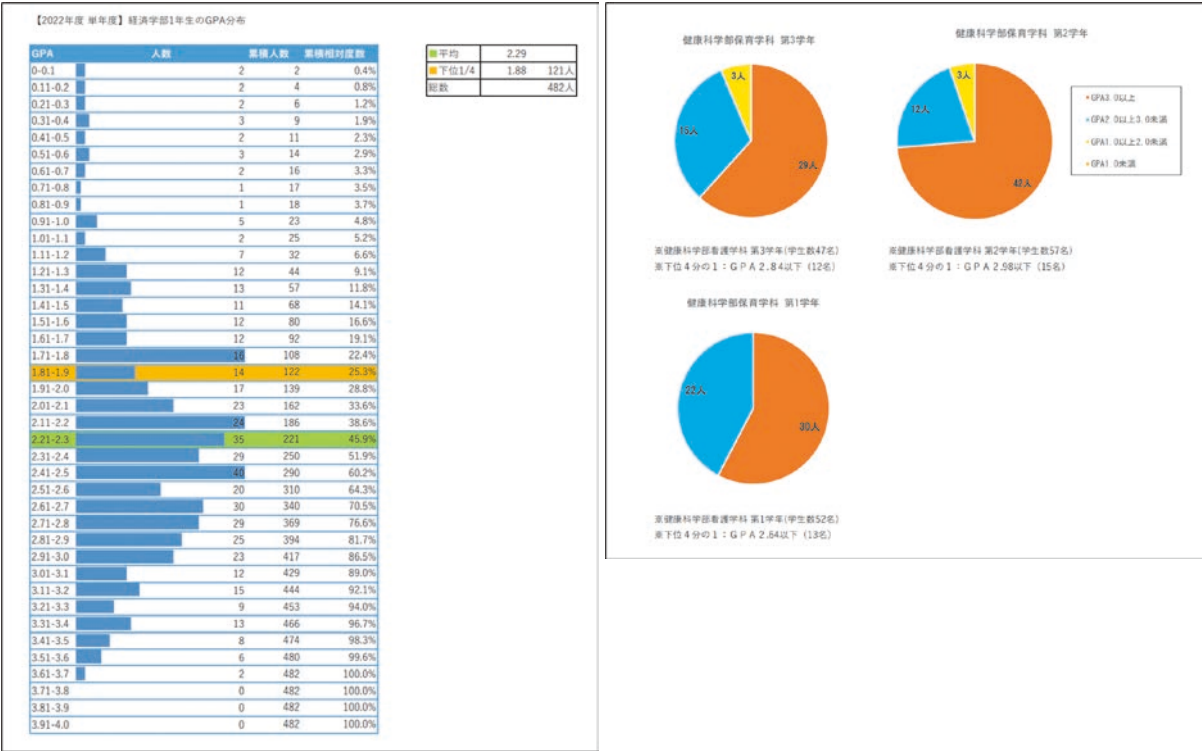


図 武蔵大学（左／棒グラフ）、新見公立大学（右／円グラフ）

※各科目の上段は11段階の学生、下段は5段階評価の学生をします。

表示件数: 30件/頁																	
授業科目名	演習科目名	クラス	担当教員名	履修者数	A+(%)	A(%)	A-(%)	B+(%)	B(%)	B-(%)	C+(%)	C(%)	C-(%)	D(%)	D-(%)	F(%)	GPA
1 アイヌ語	アイヌ語の初歩2022		佐藤 知己	88	0.0	5.7	2.3	26.1	42.0	12.5	1.1	0.0	0.0	0.0	0.0	10.2	2.80
2 インド古典語	サンスクリット語文法2022上1		眞鍋 智樹	15	21.1	13.3	13.3	5.3	21.1	0.0	5.3	5.3	0.0	0.0	0.0	10.5	3.15
3 インド哲学仏教学	ジャナ教の思想と文学		山崎 慎志	15	6.7	20.0	20.0	13.3	6.7	6.7	0.0	0.0	0.0	20.0	0.0	0.0	2.84
4 インド哲学仏教学	チベット仏教		小林 守	29	24.1	31.0	17.2	6.9	3.4	0.0	0.0	3.4	0.0	0.0	0.0	13.8	3.32
5 インド哲学史概論	バラモン・ヒンドゥー教思想史		眞鍋 智樹	34	2.9	11.8	23.5	14.7	17.6	11.8	0.0	0.0	2.9	0.0	0.0	14.7	2.83
6 ミュージアム・スタディーズ	ミュージアムと動物2022		久保 貴博	32	3.1	6.3	25.0	25.0	18.8	9.4	3.1	0.0	0.0	6.3	3.1	3.07	

図 北海道大学の事例

「レベル3：科目ごとのGPA分布」を作成し、内部で共有する。

→作新学院大の事例と同様に、分布基準と大きな隔たりが継続した場合は各担当教員が授業の難易度の見直しを行う。

→成績評価分布の基準については、学部（または学科）レベルでの議論が必要。

- ・DP達成に向けた学部FD（教育の質保障、成績評価基準の平準化）を定期的実施する枠組みを整備する。
- 教職共同での実施を推奨する。

以上

資 料

資料①：本学の成績評価分布の公表に関する全体的な状況整理

→IRの成績データ利用などのまとめ（中西）

資料②：他大学における事例調査

→他大学事例調査：共通基礎科目導入校、先進事例等（山本）

資料③：他大学における事例調査

→成績分布の評価基準（永井）

資料④：他大学における事例調査

→成績分布の公表の現状（田中）

資料 ①

2023 年 8 月 1 日

学長室 (IR) 中西 規之

成績評価分布の公表に関する現状把握

○IR における成績データの利用と公表について

現在、定期的にデータを取得利用して資料を作成している事例

＊大学等修学支援新制度における機関要件更新確認申請のための作成資料

「客観的な指標に基づく成績の分布を示す資料」

申請前年度に第 1 学年であった申請年度 4 月末現在の在学生の 1 年次 GPA の学科毎の成績分布。GPA の度数分布を GPA1 単位毎にビン分割したグラフと下位 4 分の 1 の GPA 及び該当人数を明示して可視化している。(文科省提出)(客観的な指標に基づく成績の分布を示す資料：資料 1)

＊入試区分ごとの学生の成績等の調査

調査の前年度に(1)入学した学生と(2)入学後 4 年経過した学生(標準修業年限を経過して前年度末に卒業を迎えた学生)の通算 GPA ((1)では入学初年度 GPA、(2)では 4 年間の通算 GPA)を学科別、入試区分別で集計分析している。在学・中退別、卒業・中退・留年別の集計等も行っている。(学外非公表)(入試区分ごとの学生の成績等の調査報告書添付資料より抜粋：資料 2)

非定期的分析事例

＊学修行動等に関する調査結果等とのクロス分析

GPA と学修成果実感との相関・重回帰分析。(学外非公表)

(学修行動等に関する調査の分析資料より抜粋：資料 3)

まとめ：

修学支援新制度における資料以外に成績データを用いて IR において作成した成績分布資料で学外に公表している事例はない。また、各学部・学科・キャンパスにおいても学外公表の事例はないと想定される。

なお、昨年度の成績評価プロジェクトにおいては、2022 年度第 1 回高等教育研究開発センターFD(2022 年 9 月 1 日開催)で、成績評価分布に対する結果の考察が行われている。例えば、下記は学科における専門科目の成績評価に対する分布理由について学科の教員に調査し、学科の分布の特徴を検討した事例である(学外非公表)。

(参考) 2022 年度第 1 回高等教育研究開発センターFD 資料 看護学科 佐々木先生発表内容。

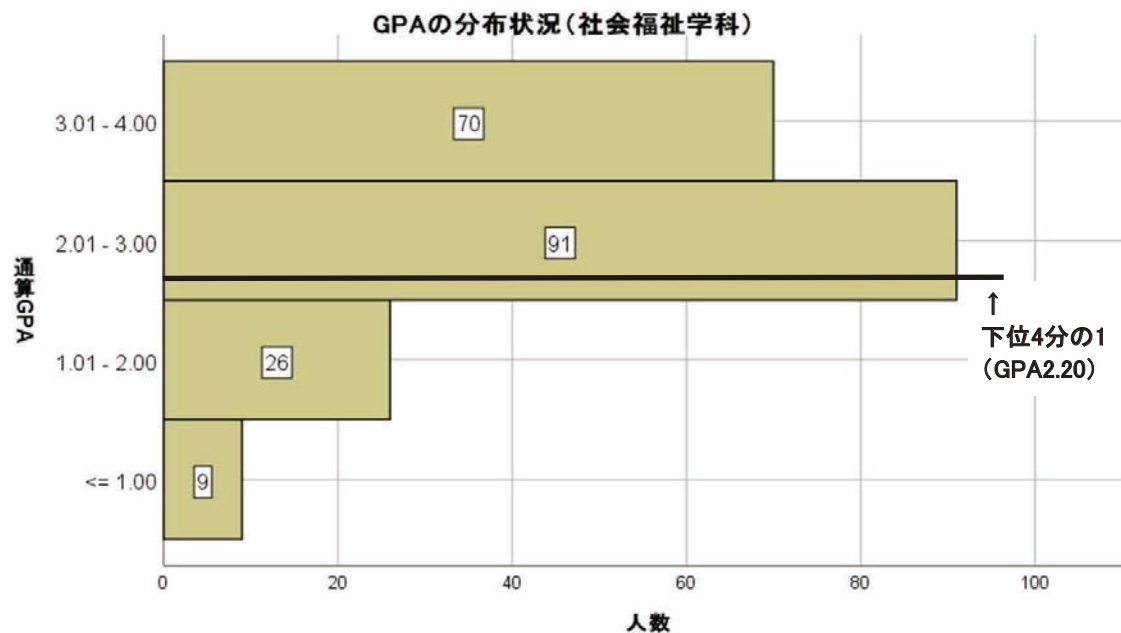
以上

資料1

添付資料:「客観的な指標に基づく成績の分布を示す資料」

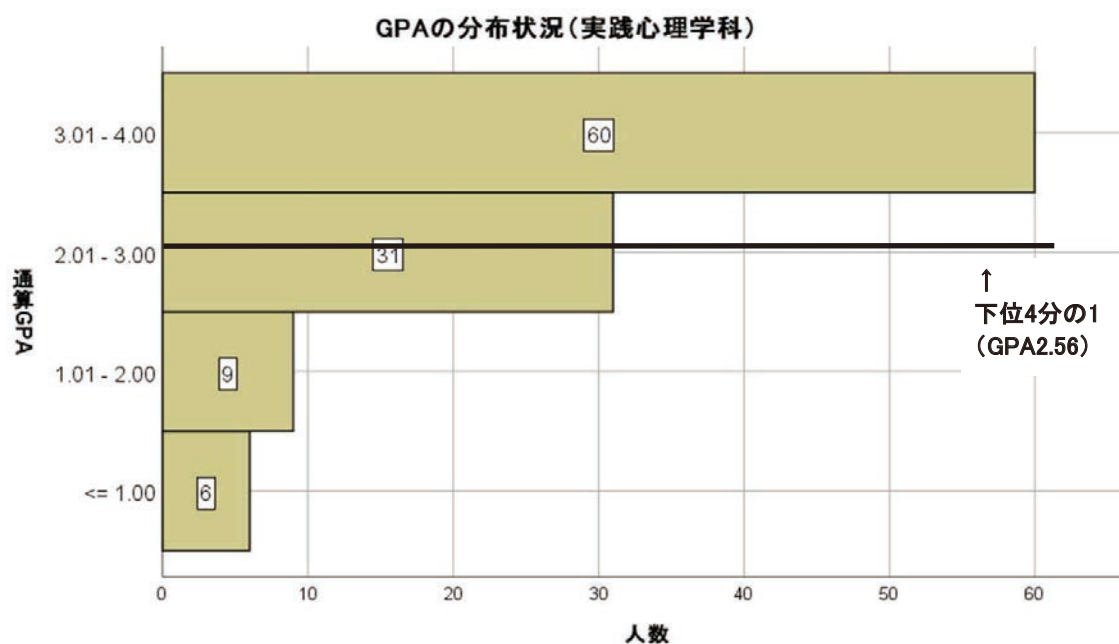
* ここでは、2021年度に第1学年で、1年次のGPAがほぼ確定した2022年4月28日現在の在学学生を対象に算出している。

1) 総合福祉学部 社会福祉学科 第1学年 (学生数 196名)



* 下位4分の1: GPA 2.20以下 (49名)

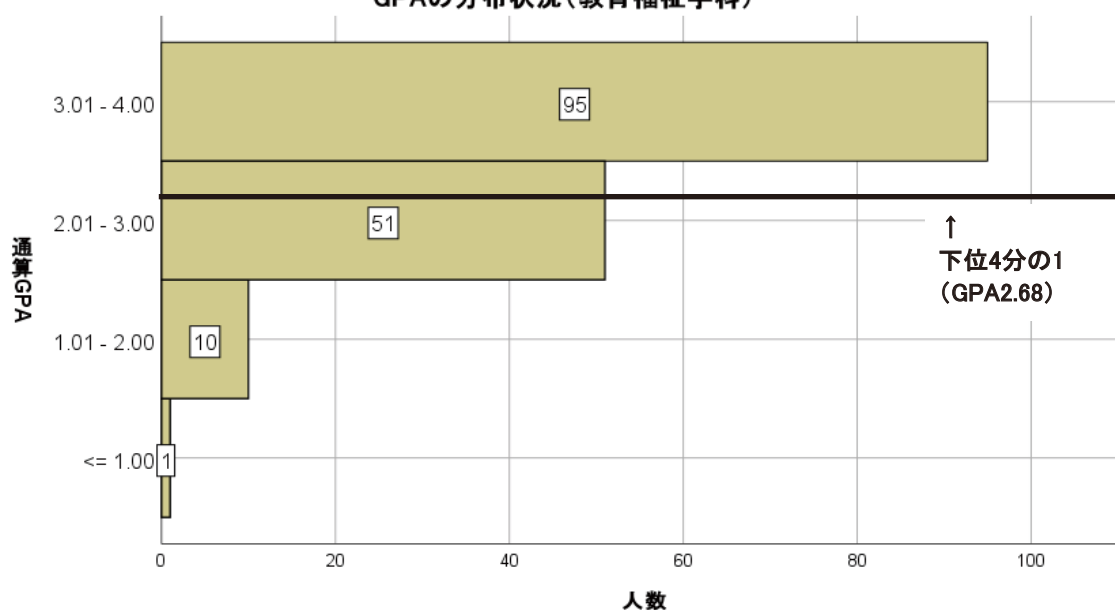
2) 総合福祉学部 実践心理学科 第1学年 (学生数 106名)



* 下位4分の1: GPA 2.56以下 (28名)

3)総合福祉学部 教育福祉学科 第1学年 (学生数 157名)

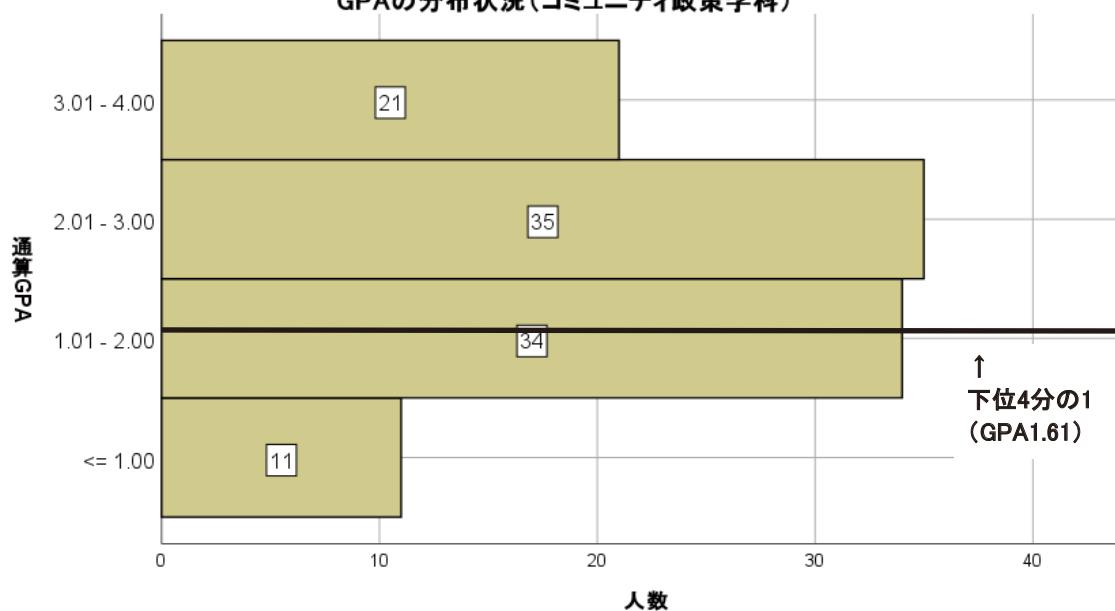
GPAの分布状況(教育福祉学科)



* 下位4分の1: GPA 2.68以下 (39名)

4)コミュニティ政策学部 コミュニティ政策学科 第1学年 (学生数 101名)

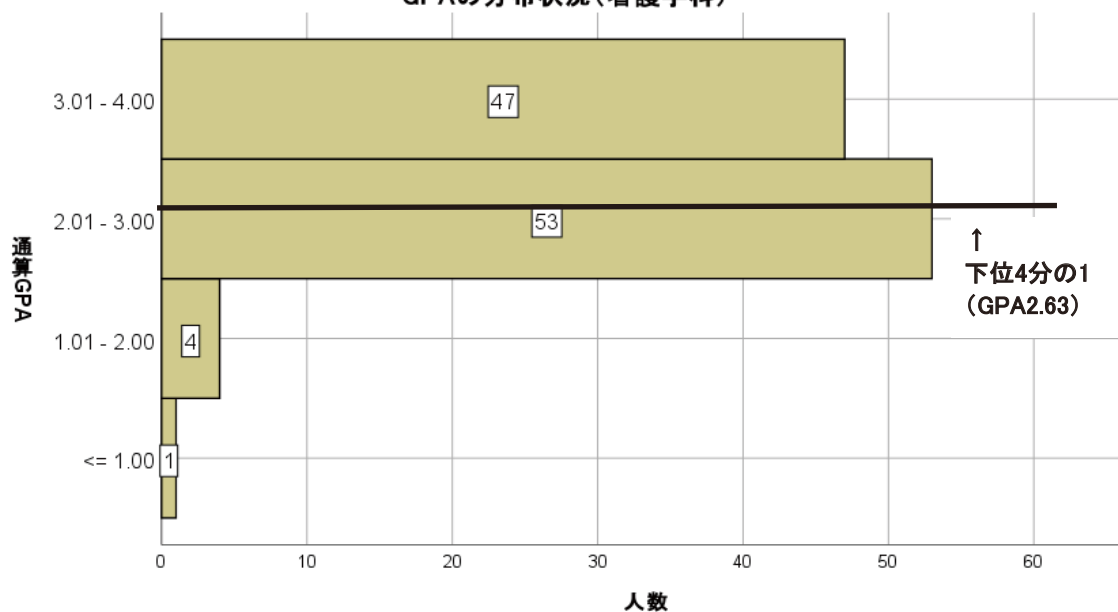
GPAの分布状況(コミュニティ政策学科)



* 下位4分の1: GPA 1.61以下 (26名)

5)看護栄養学部 看護学科 第1学年 (学生数 105名)

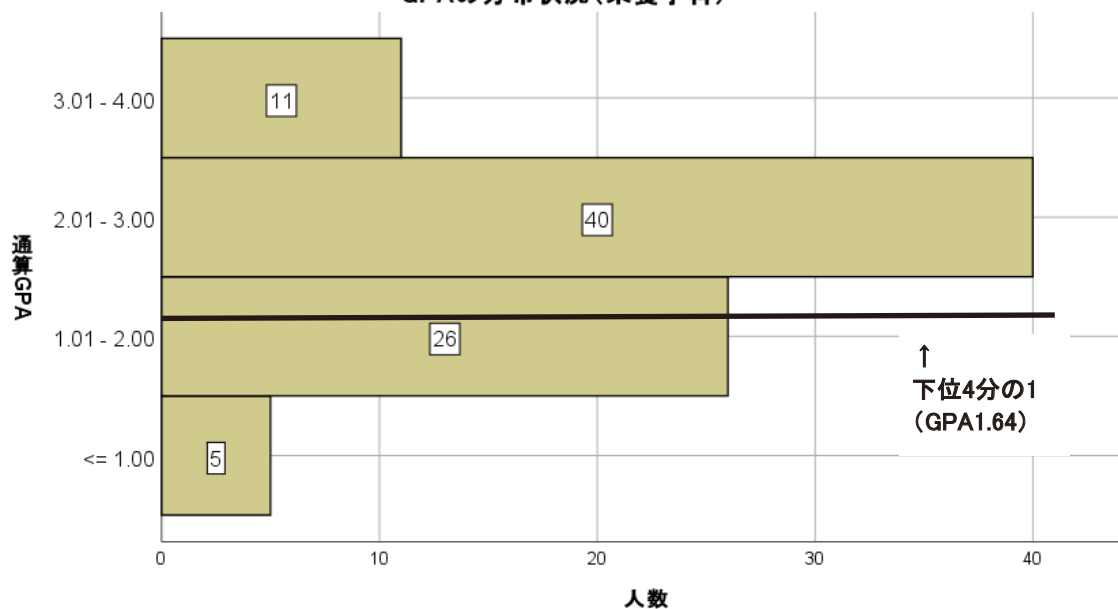
GPAの分布状況(看護学科)



* 下位4分の1: GPA 2.63以下 (26名)

6)看護栄養学部 栄養学科 第1学年 (学生数 82名)

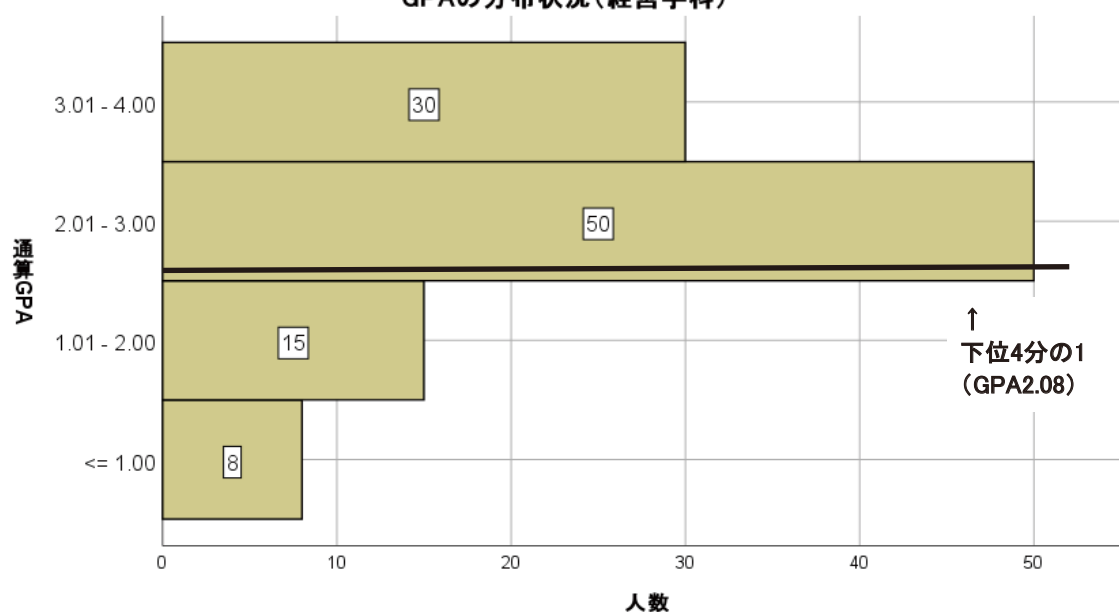
GPAの分布状況(栄養学科)



* 下位4分の1: GPA 1.64以下 (20名)

7) 経営学部 経営学科 第1学年 (学生数 103名)

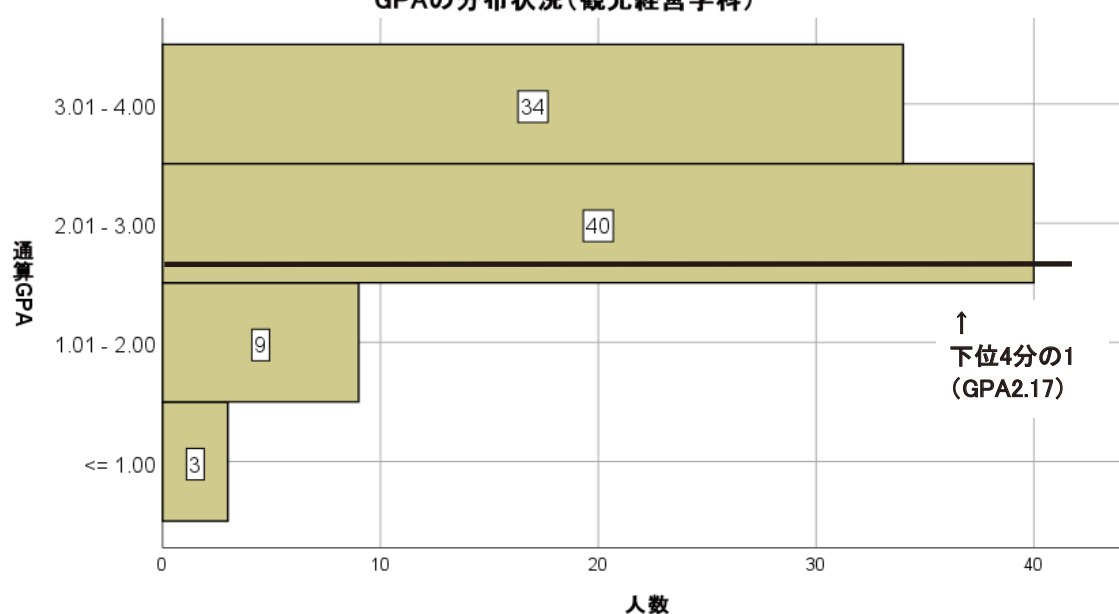
GPAの分布状況(経営学科)



* 下位4分の1: GPA 2.08以下 (26名)

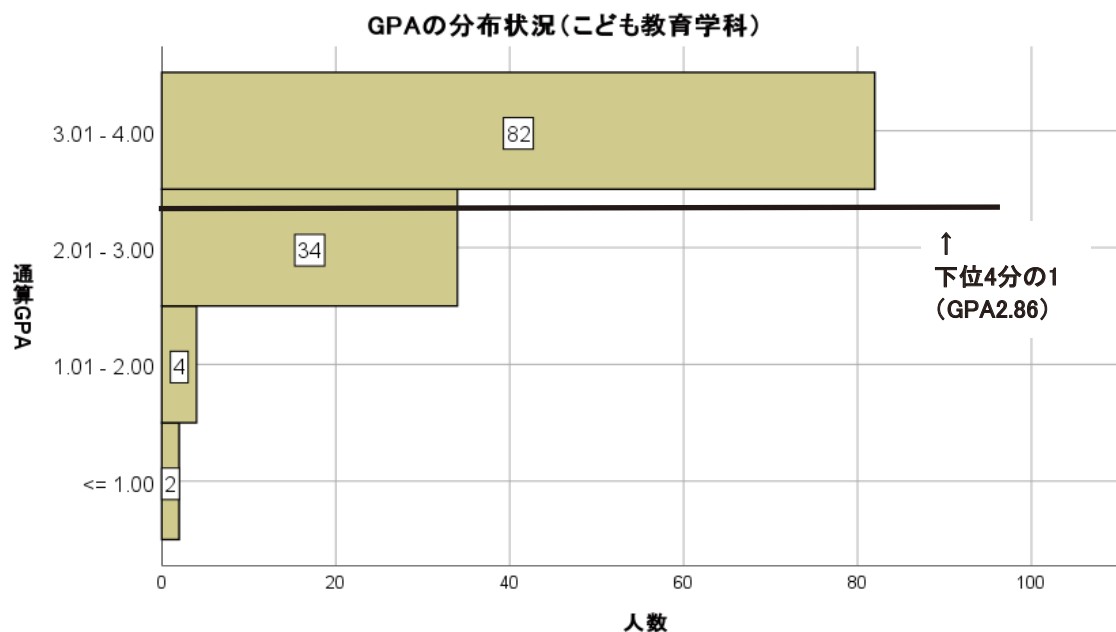
8) 経営学部 観光経営学科 第1学年 (学生数 86名)

GPAの分布状況(観光経営学科)



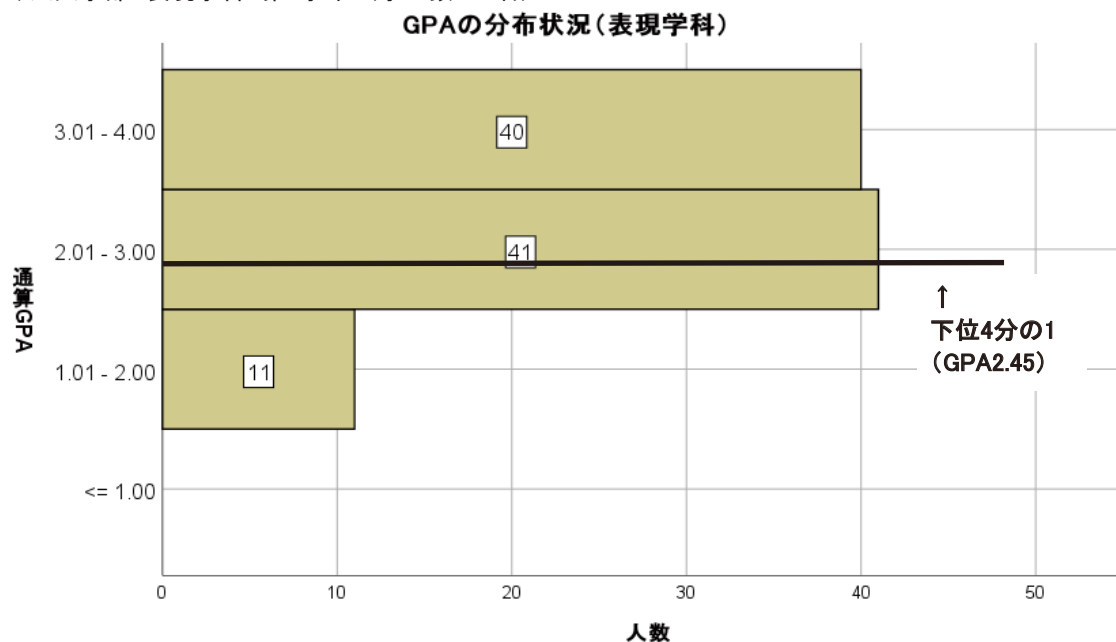
* 下位4分の1: GPA 2.17以下 (21名)

9)教育学部 こども教育学科 第1学年 (学生数 122名)



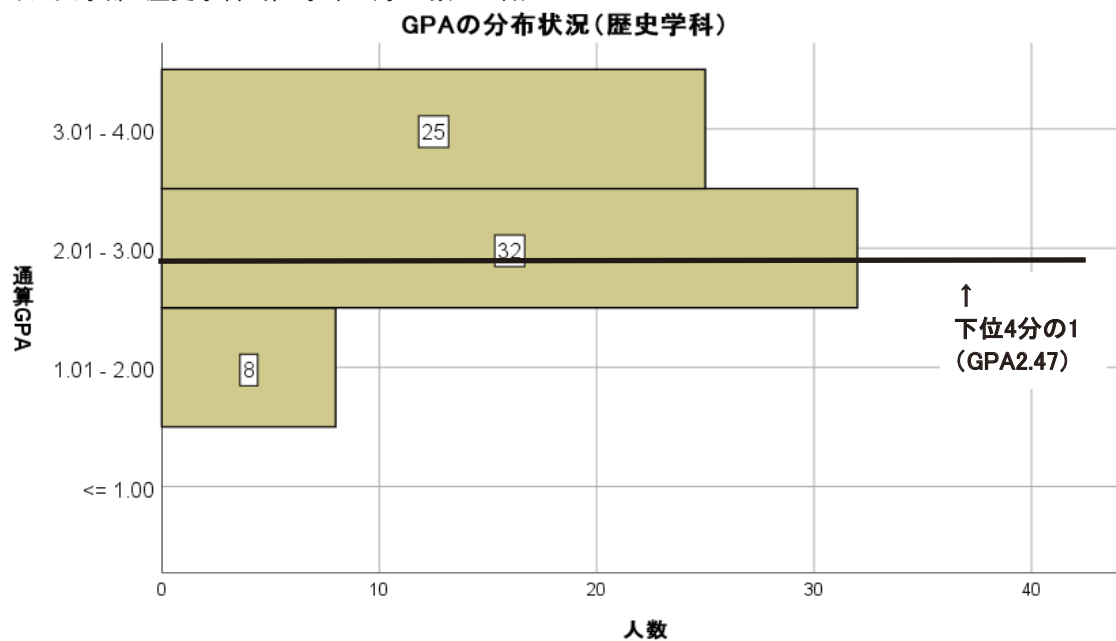
* 下位4分の1: GPA 2.86以下 (32名)

10)人文学部 表現学科 第1学年 (学生数 92名)



* 下位4分の1: GPA 2.45以下 (24名)

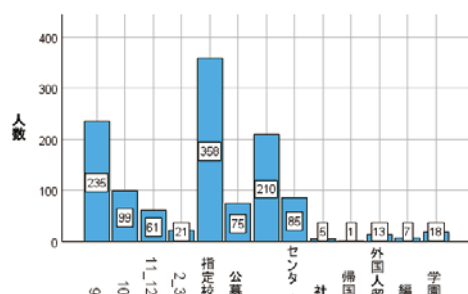
11) 人文学部 歴史学科 第1学年 (学生数 65名)



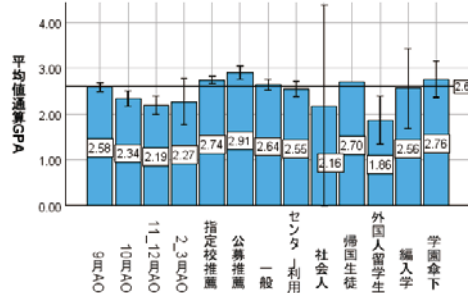
* 下位4分の1: GPA 2.47以下 (16名)

2019年度入学(入試区分別)GPA平均値・分布(全体・卒業・留年・中退別)
全学

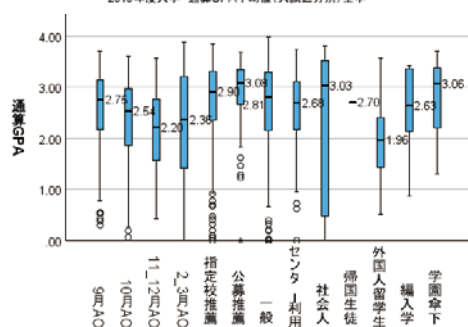
2023/7/12
学長室(IR)
資料2



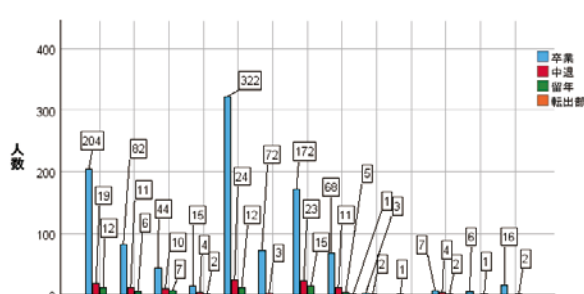
2019年度入学 度数分布(入試区分別)全学(計1,188名)



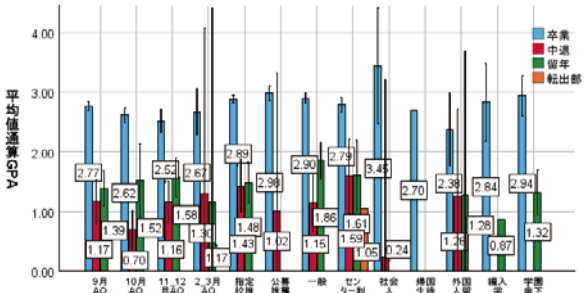
エラー: 95% 信頼区間



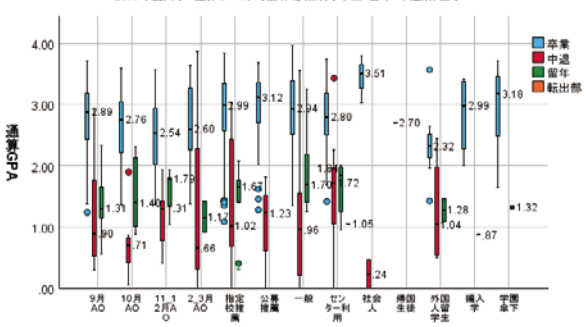
2019年度入学 通算GPAの分布(入試区分別)全学



2019年度入学 度数分布(入試区分・卒業・留年・中退別)全学



2019年度入学 通算GPA平均值(入試区分・卒業・留年・中退別)全学

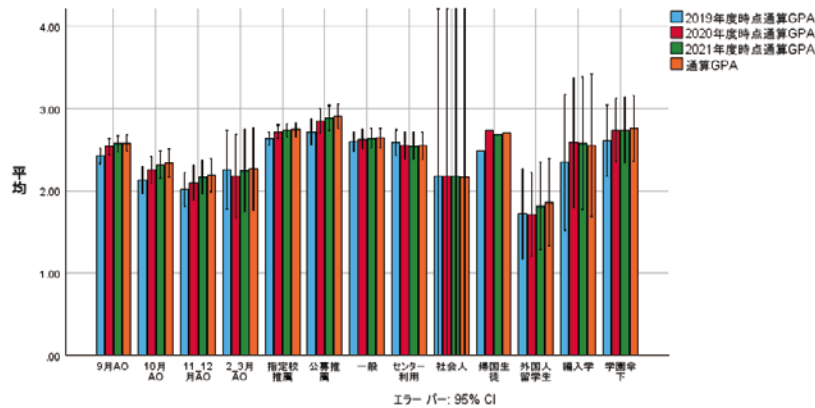


2019年度入学 通算GPAの分布(入試区分・卒業・留年・中退別)全学

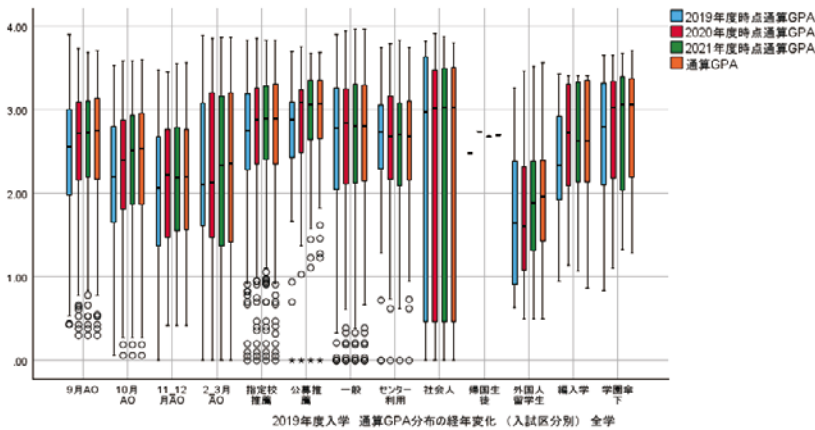
通算GPA		入試区分													
		9月AO	10月AO	11,12月AO	2,3月AO	指定校推薦	公募推薦	一般	センター利用	社会人	帰国生徒	外国人留学生	編入学	学園傘下	合計
卒業	人数	204	82	44	15	322	72	172	68	3	1	7	6	16	1012
	平均値	2.77	2.62	2.52	2.67	2.89	2.98	2.90	2.79	3.45	2.70	2.38	2.84	2.94	2.82
	標準偏差	0.543	0.560	0.614	0.688	0.593	0.507	0.570	0.510	0.389	0.655	0.621	0.638	0.579	
	最大値	3.71	3.60	3.57	3.64	3.84	3.69	3.97	3.7	3.80	2.70	3.57	3.41	3.71	3.97
	75%点	2.19	3.05	2.94	3.33	3.34	3.36	3.35	1.15	3.80	2.70	2.64	3.37	3.45	3.72
	中央値	2.89	2.76	2.54	2.60	2.99	3.12	2.94	2.80	3.51	2.70	2.32	2.99	3.18	2.90
	25%点	2.44	2.22	2.02	2.24	2.58	2.70	2.53	2.51	3.03	2.70	1.96	2.27	2.49	2.46
	最小値	1.24	1.36	1.37	1.38	1.09	1.28	1.35	1.42	3.03	2.70	1.43	2.00	1.65	1.09
中退	人数	19	11	10	4	24	3	23	11	2	0	4	0	0	111
	平均値	1.17	0.70	1.16	1.30	1.43	1.02	1.15	1.59	0.24		1.26			1.20
	標準偏差	0.768	0.487	0.479	1.749	0.947	0.829	1.104	0.922	0.332		0.919			0.936
	最大値	2.99	1.90	1.93	3.03	3.03	1.43	1.43	0.47	2.45		2.45			3.12
	75%点	1.76	0.87	1.43	2.28	2.44	1.82	1.55	2.16	0.47		1.98			1.76
	中央値	0.90	0.71	1.31	0.66	1.02	1.23	0.98	1.72	0.24		1.04			0.93
	25%点	0.53	0.27	0.79	0.32	0.69	0.00	0.21	0.73	0.00		0.54			0.53
	最小値	0.30	0.06	0.42	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		0.50			0.00
留年	人数	12	6	7	2	12	0	1	5	0	0	2	1	2	64
	平均値	1.39	1.57	1.58	1.17	1.48		1.86	1.61			1.28	0.87	1.32	1.55
	標準偏差	0.461	0.587	0.554	0.361	0.556		0.560	0.478			0.269	0.042	0.515	
	最大値	2.34	2.31	1.93	1.42	2.08		3.26	2.01			1.47	0.87	1.35	3.26
	75%点	1.66	2.13	1.82	1.42	1.77		2.26	1.98			1.47	0.87	1.35	1.83
	中央値	1.31	1.40	1.79	1.17	1.67		1.70	1.84			1.28	0.87	1.32	1.53
	25%点	1.16	1.01	1.15	0.91	1.42		1.41	1.25			1.09	0.87	1.29	1.27
	最小値	0.58	0.89	1.04	0.91	0.32		1.25	0.95			1.09	0.87	1.29	0.32
転出部	人数	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	平均値								1.05						1.05
	標準偏差								1.05						1.05
	最大値								1.05						1.05
	75%点								1.05						1.05
	中央値								1.05						1.05
	25%点								1.05						1.05
	最小値								1.05						1.05
合計	人数	235	99	61	21	358	75	210	85	5	1	13	7	18	1188
	平均値	2.58	2.34	2.19	2.27	2.74	2.91	2.64	2.55	2.16	2.70	1.86	2.56	2.76	2.60
	標準偏差	0.754	0.842	0.785	1.107	0.764	0.648	0.864	0.754	1.788		0.874	0.935	0.795	0.815
	最大値	3.71	3.60	3.57	3.87	3.84	3.69	3.97	3.74	3.80	2.70	3.57	3.41	3.71	3.97
	75%点	3.14	2.97	2.77	3.21	3.31	3.35	3.30	3.10	3.51	2.70	2.40	3.37	3.37	3.22
	中央値	2.75	2.54	2.20	2.36	2.90	3.04	2.81	2.68	3.03	2.70	1.96	2.83	3.06	2.80
	25%点	2.30	2.06	1.57	1.42	2.35	2.64	2.15	1.16	0.47	2.70	1.43	2.00	2.20	2.15
	最小値	1.05	0.86	0.42	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.70	0.50	0.87	1.29	0.00

2019年度入学(入試区分別)GPA平均値・分布(経年変化、全体) 全学

2023/7/12
学長室(IR)
資料2



2019年度入学 通算GPA平均値の経年変化 (入試区分別) 全学



		入試区分														
		9月AO	10月AO	11,12月AO	2,3月AO	指定校推薦	公募推薦	一般	センター利用	社会人	帰国生徒	外国人留学生	編入学	学園傘下	合計	
2019年度 時点通算 GPA	度数	235	99	61	21	358	75	210	85	5	1	13	7	18	1188	
	平均値	2.43	2.13	2.02	2.25	2.64	2.72	2.60	2.58	2.18	2.48	1.72	2.34	2.61	2.49	
	標準偏差	0.736	0.811	0.799	1.054	0.761	0.647	0.876	0.724	1.810		0.910	0.887	0.874	0.814	
	最大値	3.90	3.53	3.48	3.89	3.84	3.70	3.90	3.75	3.82	2.48	3.26	3.43	3.66	3.90	
	75%点	3.00	2.81	2.68	3.08	3.19	3.10	3.26	3.06	3.63	2.48	2.38	3.41	3.32	3.11	
	中央値	2.56	2.20	2.06	2.11	2.75	2.89	2.78	2.74	2.98	2.48	1.65	2.33	2.79	2.65	
	25%点	1.98	1.63	1.38	1.61	2.28	2.42	2.05	2.29	0.47	2.48	0.91	1.69	2.10	2.00	
	最小値	0.43	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.48	0.63	0.95	0.84	0.00	
2020年度 時点通算 GPA	度数	235	99	61	21	358	75	210	85	5	1	13	7	18	1188	
	平均値	2.55	2.25	2.11	2.29	2.75	2.89	2.63	2.58	2.72	2.74	1.71	2.58	2.74	2.59	
	標準偏差	0.741	0.837	0.839	1.017	0.717	0.553	0.845	0.709	1.543		0.841	0.852	0.776	0.791	
	最大値	3.73	3.59	3.45	3.86	3.86	3.76	3.95	3.79	3.91	2.74	3.46	3.41	3.65	3.95	
	75%点	3.09	2.88	2.77	3.27	3.26	3.25	3.25	3.16	3.70	2.74	2.32	3.37	3.34	3.18	
	中央値	2.72	2.40	2.23	2.29	2.90	3.10	2.84	2.69	3.25	2.74	1.61	2.73	3.04	2.77	
	25%点	2.16	1.80	1.49	1.56	2.39	2.49	2.12	2.18	1.75	2.74	1.08	2.00	2.18	2.14	
	最小値	0.30	0.06	0.42	0.55	0.05	1.03	0.00	0.62	0.47	2.74	0.50	1.14	1.11	0.00	
2021年度 時点通算 GPA	度数	235	99	61	21	358	75	210	85	5	1	13	7	18	1188	
	平均値	2.63	2.45	2.23	2.36	2.78	2.93	2.71	2.61	3.47	2.68	1.92	2.32	2.74	2.66	
	標準偏差	0.682	0.704	0.767	0.995	0.690	0.562	0.761	0.674	0.426		0.824	0.931	0.792	0.727	
	最大値	3.69	3.59	3.55	3.87	3.84	3.68	3.97	3.83	3.88	2.68	3.52	3.29	3.68	3.97	
	75%点	3.13	2.98	2.82	3.23	3.28	3.37	3.32	3.12	3.88	2.68	2.42	2.96	3.40	3.21	
	中央値	2.77	2.61	2.23	2.40	2.92	3.07	2.84	2.72	3.50	2.68	2.06	2.45	3.07	2.80	
	25%点	2.23	2.02	1.61	1.58	2.44	2.65	2.21	2.23	3.03	2.68	1.38	1.67	2.04	2.21	
	最小値	0.38	0.27	0.42	0.64	0.36	1.11	0.00	0.62	3.03	2.68	0.50	1.07	1.33	0.00	
通算GPA	度数	235	99	61	21	358	75	210	85	5	1	13	7	18	1188	
	平均値	2.58	2.34	2.19	2.27	2.74	2.91	2.64	2.55	2.16	2.70	1.86	2.56	2.76	2.60	
	標準偏差	0.754	0.842	0.785	1.107	0.764	0.648	0.864	0.754	1.788		0.874	0.935	0.795	0.815	
	最大値	3.71	3.60	3.57	3.87	3.84	3.69	3.97	3.74	3.80	2.70	3.57	3.41	3.71	3.97	
	75%点	3.14	2.97	2.77	3.21	3.31	3.35	3.30	3.10	3.51	2.70	2.40	3.37	3.37	3.22	
	中央値	2.75	2.54	2.20	2.36	2.90	3.08	2.81	2.68	3.03	2.70	1.96	2.63	3.06	2.80	
	25%点	2.17	1.86	1.57	1.42	2.35	2.64	2.15	2.16	0.47	2.70	1.43	2.00	2.20	2.15	
	最小値	0.30	0.06	0.42	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.70	0.50	0.87	1.29	0.00	

表1「学修行動等に関する調査」重回帰分析(全学)

2023/4/27
学長室(IR)

<全学>

従属変数	入学した時点と比べての能力や知識の変化(学修成果実感) Q10.1～Q10.13 <第1主成分>				Q3.1学習面で、うまくいっている				Q6.2授業時間以外に、授業の事前・事後学習をする時間			
	ケース数: 3,544, 自由度調整済み決定係数 R ² =0.385				ケース数: 3,544, 自由度調整済み決定係数 R ² =0.167				ケース数: 3,544, 自由度調整済み決定係数 R ² =0.131			
	分散分析: F(14,3529)=159.523, p<0.001				分散分析: F(9,3534)=80.194, p<0.001				分散分析: F(12,3531)=45.464, p<0.001			
	標準回帰係数	t値	有意水準		標準回帰係数	t値	有意水準		標準回帰係数	t値	有意水準	
2年ダミー	0.031	1.997	0.046		-0.021	-1.130	0.259		0.062	3.337	0.001	
3年ダミー	0.038	2.389	0.017		-0.009	-0.473	0.636		-0.002	-0.107	0.915	
4年ダミー	0.079	4.463	<0.001		-0.080	-4.289	<0.001		-0.069	-3.523	<0.001	
Q9.13授業に集中して取り組んだ	0.349	23.040	<0.001		0.265	15.407	<0.001		-0.141	-8.436	<0.001	
Q9.2自分の考えや研究を発表した	0.153	10.246	<0.001		-0.153	-9.397	<0.001		0.118	7.117	<0.001	
Q9.8授業時間以外に、他の学生と一緒に勉強したり、授業内容を話したりした	0.126	8.153	<0.001		0.105	6.242	<0.001		0.102	5.785	<0.001	
Q9.8教職員に学習の相談をした	0.089	5.900	<0.001		0.050	3.007	0.003		0.082	4.780	<0.001	
Q9.12読みや意味のわからない言葉があったら、辞典(ネット含む)で調べた	0.080	5.410	<0.001		-0.042	-2.642	0.008		0.078	4.649	<0.001	
Q9.3授業中に学生同士でグループワークをした	0.068	4.447	<0.001		0.032	2.053	0.040		0.065	3.652	0.001	
Q8あなたはこの1年、パソコンやスマートフォンを用いてWeb上で学修可能な大学が提供しているシステムをどの程度利用していますか	0.054	3.997	<0.001						0.059	3.422	0.001	
Q9.5授業課題のためにWeb上の情報を利用した	0.043	2.874	0.004						0.053	3.050	0.002	
Q9.11外国人留学生や社会人学生と話をした	0.040	2.950	0.003						-0.039	-2.432	0.015	
Q9.7他の学生や教員と、SNSを利用してコミュニケーションをとった	0.035	2.336	0.020									
Q9.1理由なく授業を欠席した	-0.030	-2.111	0.035									

従属変数	学科毎2022年度GPA Zスコア				Q9.13授業に集中して取り組んだ			
	ケース数: 3,544, 自由度調整済み決定係数 R ² =0.232				ケース数: 3,544, 自由度調整済み決定係数 R ² =0.243			
	分散分析: F(11,3532)=98.318, p<0.001				分散分析: F(14,3529)=82.035, p<0.001			
	標準回帰係数	t値	有意水準		標準回帰係数	t値	有意水準	
2年ダミー	-0.006	-0.363	0.717		-0.044	-2.549	0.011	
3年ダミー	0.113	6.280	<0.001		-0.027	-1.501	0.134	
4年ダミー	0.206	10.925	<0.001		0.008	0.415	0.678	
Q9.1理由なく授業を欠席した	-0.362	-23.169	<0.001		-0.274	-18.398	<0.001	
Q9.13授業に集中して取り組んだ	0.383	4.969	<0.001		0.115	7.119	<0.001	
Q9.8教職員に学習の相談をした(0.080**)	-0.069	-4.074	<0.001		0.115	6.721	<0.001	
Q9.7他の学生や教員と、SNSを利用してコミュニケーションをとった	0.068	4.161	<0.001		0.104	6.150	<0.001	
Q9.8授業時間以外に、他の学生と一緒に勉強したり、授業内容を話したりした	0.057	3.336	0.001		0.090	5.421	<0.001	
Q9.2自分の考えや研究を発表した	0.056	3.422	0.001		0.079	4.759	<0.001	
Q9.5授業課題のためにWeb上の情報を利用した	0.049	3.053	0.002		0.075	4.363	<0.001	
Q9.4授業課題のために図書館の資料を利用した(0.036*)	-0.046	-2.902	0.004		0.056	3.530	<0.001	
					0.052	3.473	0.001	
					-0.038	-2.339	0.019	
					0.031	2.038	0.042	

* 独立変数: 学年ダミー(2年～4年ダミー(1年基準))、Q7、Q8、Q9.1～13(但し、Q9.9(進路相談)、Q9.10(生活相談)を除外)

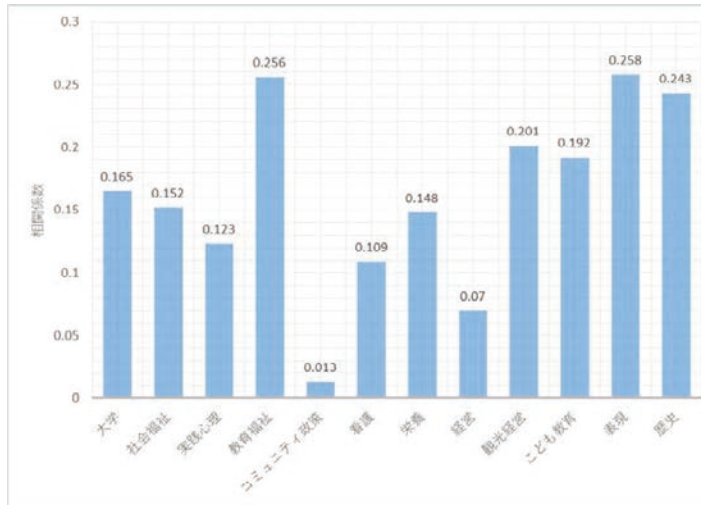
まず、学年ダミーを強制投入し、次にQ7、Q8、Q9をステップワイズ法で投入した(p値<0.05)。学年ダミーでは有意(p値<0.05)であるセルに着色している。

* 上記すべての分析で、多重共線性は生じていない(VIFの値は1～1.8)。

2023/4/27
学長室(IR)

2022年度学修行動等に関する調査

○学科毎2021年度GPA_Zスコアと学科毎Q10第1主成分の相関係数



学科	度数	Pearson 相関係数	有意確率
大学	2515	.165**	<0.001
社会福祉	287	.152**	0.010
実践心理	161	0.123	0.120
教育福祉	263	.256**	<0.001
コミュニティ政策	143	0.013	0.882
看護	263	0.109	0.079
栄養	148	0.148	0.073
経営	290	0.070	0.232
観光経営	252	.201**	0.001
こども教育	280	.192**	0.001
表現	250	.258**	<0.001
歴史	178	.243**	0.001

図1 学科毎2021年度GPA_Zスコアと学科毎Q10第1主成分の相関係数

2022年度学修行動等に関する調査

○学科毎2022年度前期GPA_Zスコアと学科毎Q10第1主成分の相関係数

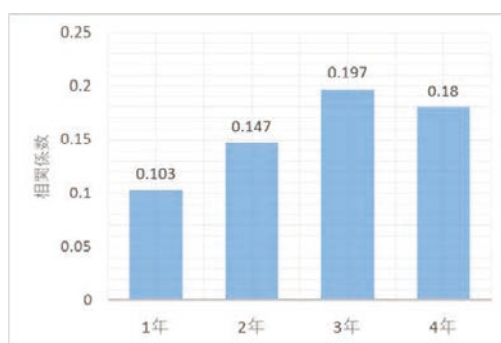


学科	度数	Pearson 相関係数	有意確率
大学	3319	.117**	<0.001
社会福祉	411	.148**	0.003
実践心理	231	0.127	0.054
教育福祉	360	0.081	0.123
コミュニティ政策	212	0.052	0.450
看護	359	0.109	0.040
栄養	240	0.095	0.140
経営	361	0.092	0.082
観光経営	263	.139*	0.024
こども教育	364	.142**	0.007
表現	292	.232**	<0.001
歴史	226	.187**	0.005

図2 学科毎2022年度前期GPA_Zスコアと学科毎Q10第1主成分の相関係数

2022年度学修行動等に関する調査

○学年毎2022年度GPA_Zスコアと学年毎Q10第1主成分の相関係数(全学)



学年	度数	Pearson 相関係数	有意確率
1年	1027	.103**	0.001
2年	921	.147**	<0.001
3年	828	.197**	<0.001
4年	768	.180**	<0.001

図3 学年毎GPA_Zスコアと学年毎Q10第1主成分の相関係数

成績評価分布に関する調査結果について

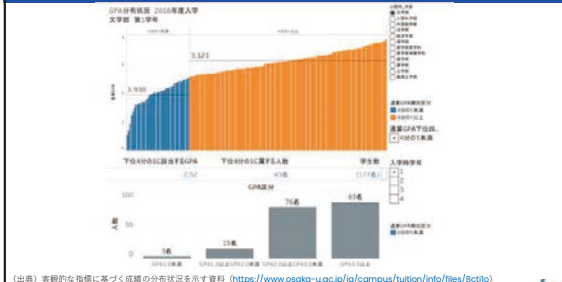
1. 調査対象校選定基準

- ①【淑徳大学 S-BASIC】に相当する全学共通基礎科目を開講している
- ②各大学のホームページにて「成績評価分布」に関する情報公開をしている

2. 他大学事例（大阪大学）



2. 他大学事例（大阪大学）



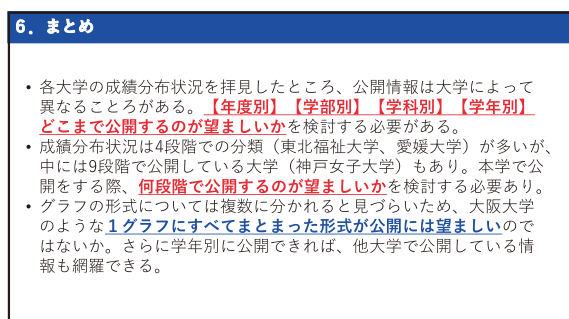
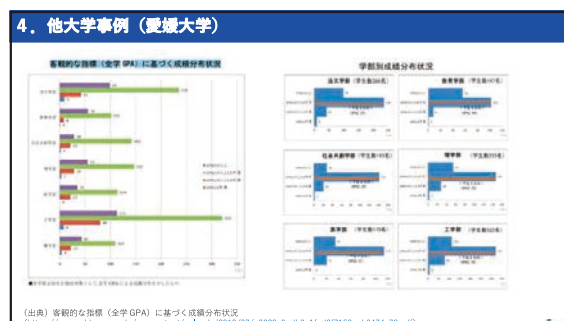
3. 他大学事例（東北福祉大学）



3. 他大学事例（東北福祉大学）



資料②



(6/9) 第1回センター会議

(3) 成績評価分布の公表に関する事項

2022年度までに実施された成績評価に関する調査研究を踏まえ、教育の質保証に資するための成績評価分布の公表に関して検討・提案を行う。

<想定される業務>

1. 本学の成績評価分布の公表に関する全体的な状況整理

2. 他大学における事例調査

3. 本学の成績評価分布の公表案の提案

4. その他の必要な事項 等

(7/6) 第1回チーム打合せ

本学の成績評価分布の公表に関する全体的な状況整理

→IRの成績データ利用などのまとめ（中西）

他大学における事例調査

→他大学事例調査：共通基礎科目導入校、関西の先進事例等あれば追加（山本）

→成績分布の評価基準（永井）

→成績分布の公表の現状（田中）

本学の成績評価分布の公表案の提案

→8/1 第2回チーム打ち合わせにて議論

その他の必要な事項 等

→2023年度前学期 S-Basic の成績評価分布の確認：8/22 中間報告後に作業？

成績分布の評価基準

武庫川女子大学 トップ > 学生・教職員の方 > 教務部 > 成績評価 > 成績情報の公表

<https://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoumuka/grades/index.html#grades03>

2019～2022年度（学期別）、学科別、科目ごと、GPA割合と平均値

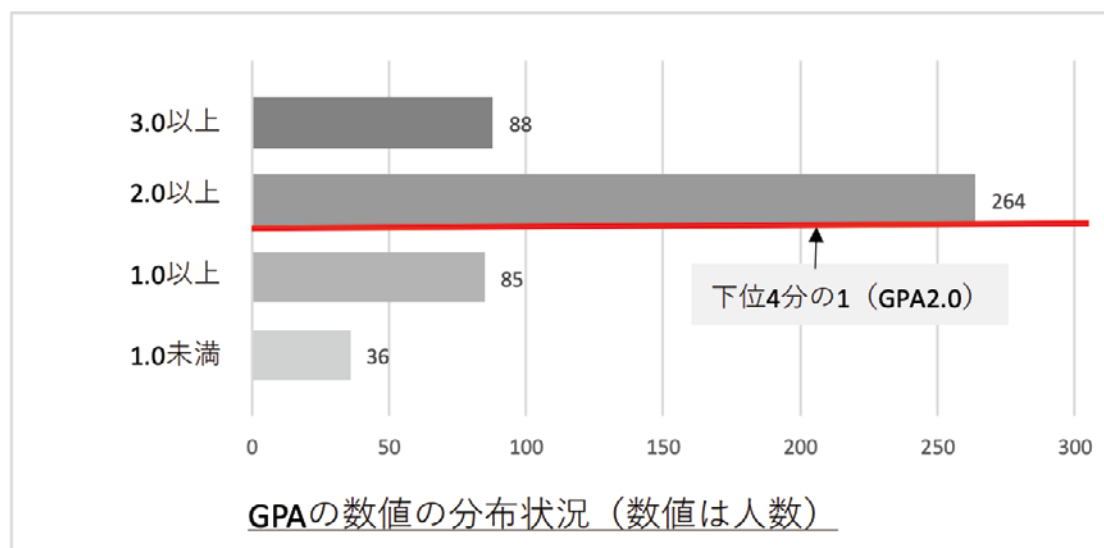
経営学科 2022年度 後期 科目別成績結果一覧(基礎・専門教育科目)												2023年4月18日現在		
開講年度	科目開講期区分	開講所属	開講クラス	科目名	科目区分	科目GPA	履修者数(人)	合格者数(人)	得点分布(100-90)(%)	得点分布(89-80)(%)	得点分布(79-70)(%)	得点分布(69-60)(%)	得点分布(59-0)(%)	
1	2022	後期	経営	経営1A	初期演習Ⅱ(経営)	基礎・専門	2.42	48	48	14.5	35.4	27.1	22.9	0.0
	2022	後期	経営	経営1B	初期演習Ⅱ(経営)	基礎・専門	2.61	48	48	10.4	64.5	20.9	4.2	0.0
3	2022	後期	経営	経営1C	初期演習Ⅱ(経営)	基礎・専門	2.69	45	45	22.2	55.5	11.1	11.1	0.0
4	2022	後期	経営	経営1D	初期演習Ⅱ(経営)	基礎・専門	2.13	46	41	8.7	34.8	26.3	17.4	8.7
5	2022	後期	経営	経営2A前半	経営課題演習Ⅱ	基礎・専門	2.76	17	17	17.6	52.9	17.6	11.9	0.0
6	2022	後期	経営	経営2A後半	経営課題演習Ⅱ	基礎・専門	3.00	17	17	23.5	52.9	23.5	0.0	0.0
7	2022	後期	経営	経営2B前半	経営課題演習Ⅱ	基礎・専門	2.62	21	21	14.3	42.9	33.3	9.5	0.0
8	2022	後期	経営	経営2B後半	経営課題演習Ⅱ	基礎・専門	2.72	18	18	22.2	33.3	38.9	5.6	0.0
9	2022	後期	経営	経営2C前半	経営課題演習Ⅱ	基礎・専門	2.22	19	19	10.5	26.3	47.4	15.8	0.0
10	2022	後期	経営	経営2C後半	経営課題演習Ⅱ	基礎・専門	2.58	19	19	15.8	47.4	15.8	21.1	0.0
11	2022	後期	経営	経営2D前半	経営課題演習Ⅱ	基礎・専門	2.88	16	16	31.3	43.8	6.3	18.6	0.0
	2022	後期	経営	経営2D後半	経営課題演習Ⅱ	基礎・専門	3.05	19	19	21.6	42.1	26.3	6.0	0.0

東北福祉大学

トップ > 大学について > IR 情報 > 成績評価の分布 (GPA)

<https://www.tfu.ac.jp/ir/gpa.html>2018 年度以前、学科別、入学年度ごと、GPA 割合と平均値

1. -1 社会福祉学科 1 年



下位 4 分の 1 : GPA2.0 (118 名)

作新学院大学

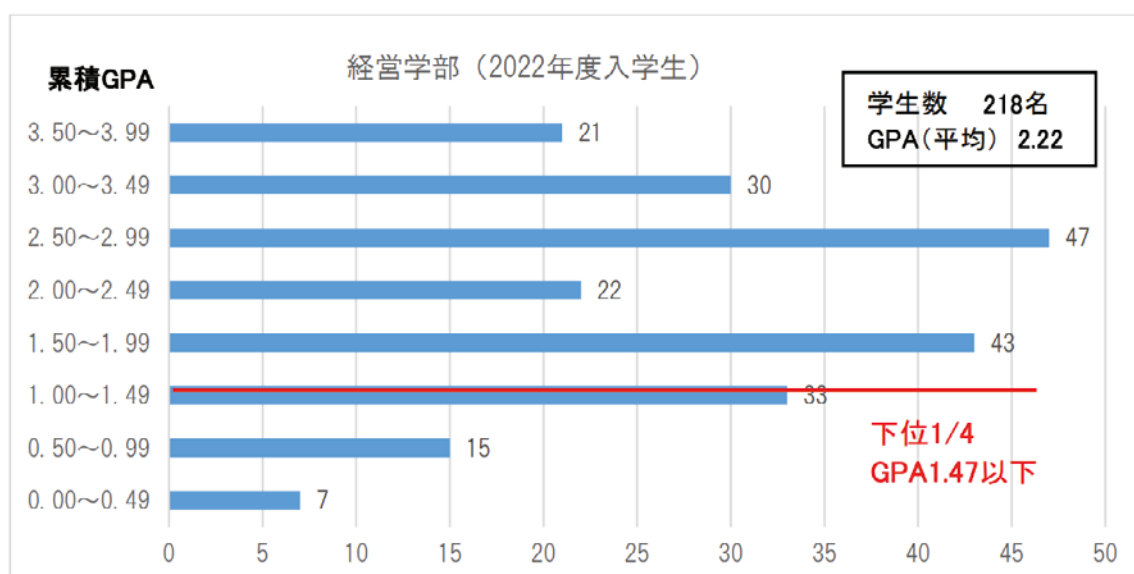
トップ > 情報公開 > 教育情報の公表 (作新学院大学) > GPA の分布

<https://www.sakushin-u.ac.jp/disclosure/page.php?id=577>

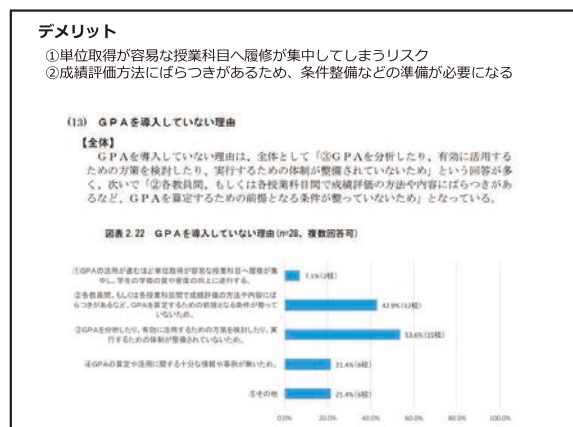
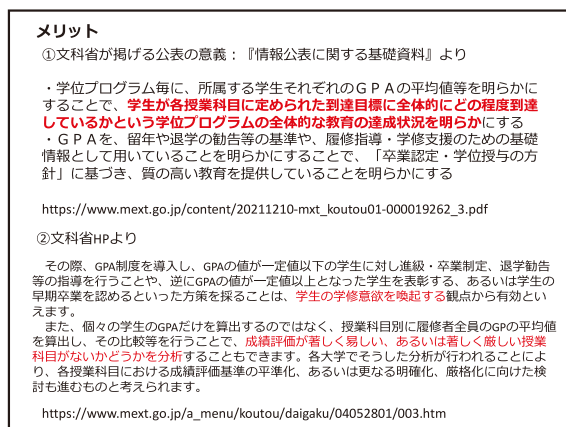
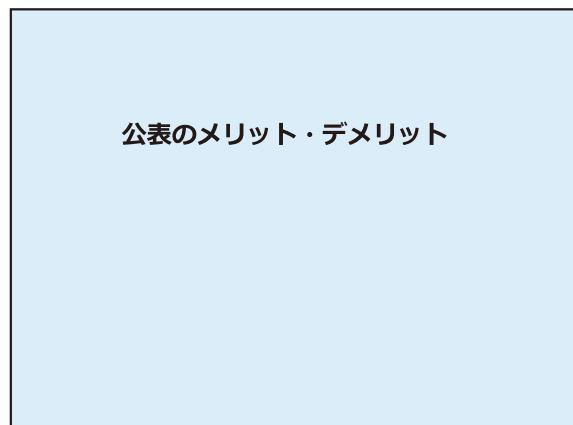
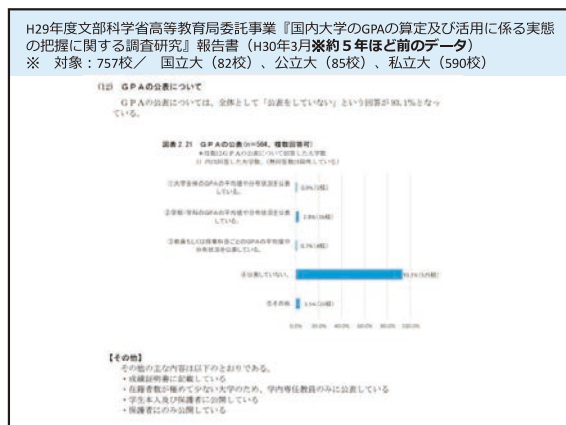
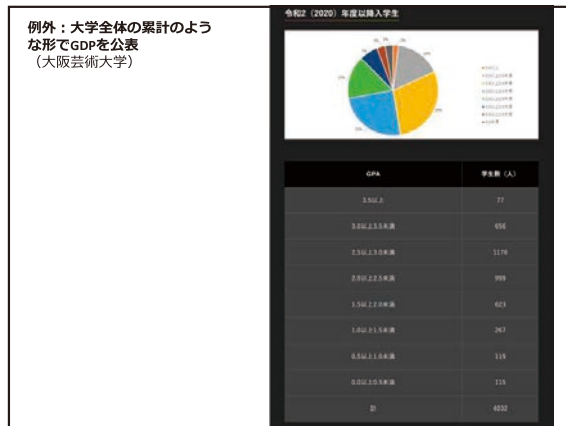
2019～2022 年度 (年度別)、学科別、入学年度ごと、GPA 割合と平均値など

経営学部(2022 年度入学生)

※学部全体及び学科別



資料④



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、未公刊のものに限定する。

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。

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」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、Wordファイルを電子媒体にて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

附 則

平成25年10月作成

令和6年4月修正

編集後記

数多くの玉稿を本年報にご寄稿くださった執筆者の先生方、また、最後まで丹念に本年報をお読みくださった皆様方、心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

最近、電子書籍やオーディオブックなどが普及し、持ち運びに利便性が高く、時間や場所を問わない、新しい「読書」や「学び方」を目にすることが増えてきました。

学生時代、時間を持て余す一方で、金銭的な余裕は全くなかった私は、通学していた大学のある名古屋・鶴舞の古書店街に足繫く通っておりました。店内に充満する古書独特の匂い。高く積みあがった古惚けた全集。なぜか書棚の最高段にある高価な初版本。頑固で不愛想な店主と猫。

ゼミの先生から教わった高名な学者の書籍を購入したい。けれども、お金がない。逡巡しながら立ち読みをし続けると、はたきを持った店主が近づき、退店を余儀なくされる。そうした日々が続いたものでした。

これから遠隔授業による授業形態が増加し、講義も多様化していくことでしょう。同時に、教科書や参考書も電子化され、ふらっと訪れることができるプラットフォームを通じて「コンテンツ」として購入する時代に向かっていきます。今後、BYOD (Bring Your Own Device) 化によって、ますますスマートな読書や学び方が浸透していくことでしょう。

いまだに古書店の匂いや頑固な店主、そして、立ち読みした書籍の一節を苦々しく記憶している私と、タブレット端末で要点箇所をタッチしながら学習する息子。

昔は昔、今は今。

2024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
日 野 勝 吾 (副学長・教授、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11号

発 行 令和6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：日野勝吾
発行者 淑徳大学高等教育研究開発センター
〒260-8701 千葉県中央区大巖寺町200
電話043-265-9804
印 刷 (株)正文社
〒260-0001
千葉県中央区都町1-10-6
電話043-233-2235

ISSN 2188-2401

