

# 高知大学教育研究論集

## 第23巻

2018年（平成30年）

### 【学術論文】

教職課程で学ぶ進路指導、キャリア教育とガイダンス、カウンセリング ..... 金山 元春	1
英検合格を目指した授業の取り組み ..... 多良 静也・松原 史典・長谷川雅世	11
地域により貢献できる看護職育成のためのカリキュラムの構築 —看護学科躍進の好機ととらえて— ..... 寺下憲一郎・奥谷 文乃・下田真梨子・栗原 幸男	19
オーストラリアの大学におけるキャリアセンターの現状と学部との連携 ..... 森田佐知子	25
大学図書館におけるピア・サポート制度のあり方の検討 —高知大学学生の図書館利用と学習に関するアンケート調査結果をふまえて— ..... 坂本 智香	37
ジョイント・アテンションと教材との関係 .....	古市 直樹 49
地域協働教育への学生の意識 2015-2018年度高知大学地域協働学部新入生調査の結果から ..... 湊 邦生・玉里恵美子・辻田 宏	57
国立大学法人における組織評価の取組状況 —アンケート調査結果の分析を中心として— ..... 岩崎 保道	71

### 【教育実践】

人文社会科学部人文社会科学科社会科学コースにおける授業改善 —複数教員による複眼的な教育方法のアーカイブ化による授業改善（実施報告）— ..... 山内高太郎	85
「海洋生命・分子工学実験III」における取り組み .....	宇田 幸司 97
JABEE認定教育プログラム（農業工学関連分野）の継続的实践 ..... 松本 伸介	105

### 【報 告】

高知大学moodle2017利用状況レポート ..... 大学連携e-Learning教育支援センター四国高知大学分室	111
--	-----

【編集後記】 .....	122
--------------	-----



# 教職課程で学ぶ進路指導、 キャリア教育とガイダンス、カウンセリング

■ 金山 元春（高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門）

キーワード 教職課程、進路指導、キャリア教育、ガイダンス・カウンセリング、解決志向型

## 1. 問題と目的

平成29年3月に告示された学習指導要領の総則には、キャリア教育の充実が明記されている。小学校においては、「児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としてつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。」（文部科学省、2017a）と記されている。中学校においては、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としてつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。」（文部科学省、2017b）と記されている。そして、平成30年3月に告示された高等学校学習指導要領においても、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことが

できるよう、特別活動を要としてつつ各教科・科目等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自己の在り方生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。」（文部科学省、2018）としてキャリア教育の充実が強調されている。

また、平成29年11月に示された「教職課程コアカリキュラム」においては、「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」の全体目標として、「進路指導は、児童生徒が自ら、将来の進路を選択・計画し、その後の生活によりよく適応し、能力を伸長するように、教員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動である。それを包含するキャリア教育は、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育むことを目的としている。進路指導・キャリア教育の視点に立った授業改善や体験活動、評価改善の推進やガイダンスとカウンセリングの充実、それに向けた学校内外の組織的体制に必要な知識や素養を身に付ける。」（文部科学省、2017c）と明記されている。

これらの文書から読み取れるのは、進路指導及びキャリア教育は、児童生徒のキャリア形成のために必

要な様々な汎用的能力を育てていくものであり、学校の教育活動全体を通して行われるものである（長田，2017）ということである。つまり、キャリア教育の視点からのカリキュラム・マネジメント（教科等横断的な視点、PDCA サイクル、学校内外の組織的体制）が求められているのである（長田，2017）。そうしたキャリア教育の中核となる活動と考えられているのが、児童生徒が自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりするための活動である（長田，2017）。そして、これを進めるための評価の視点としては、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組みさせるパフォーマンス評価などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行ったり、日々の記録やポートフォリオなどを通じて、児童生徒が自らの成長を把握できるようにしたりしていくことが考えられている（長田，2017）。ただし、進路指導及びキャリア教育においては、ポートフォリオ的な教材に記録を残すことだけをもってよしとするのではなく、教員がそうした記録を児童生徒と共有し、それを基に対話することで、児童生徒のキャリア形成のために必要な資質・能力を育てていく取り組みが重要である。また、学校内外の資源を活かしたキャリア教育という視点からは、地域人材や保護者との対話も重要であろう。

以上のような背景から読み解けるように、教職課程においては、これまで以上に「ガイダンス」や「カウンセリング」に関する学習が求められると考えられる。しかしながら、一口に「ガイダンス」や「カウンセリング」と言っても、その意味は多様に捉えられており、「教員が行うガイダンス、カウンセリング」について、さらには「教職課程で学ぶガイダンス、カウンセリング」について整理することは重要な課題である。また、現場での実践を考えた場合には、その理念のみならず、実践に際して参照できる「実践モデル」を提示することが重要であろう。

そこで本論文では、教職課程で学ぶガイダンス、カウンセリングの実践モデルとして、「解決志向型」の教

育実践について取り上げ、教職課程における解決志向型のガイダンスとカウンセリングの学習について考察することを目的とする。

## 2. ガイダンス、カウンセリングとは

学術的には、ガイダンスとカウンセリングの関係は、次のように捉えられている。國分（2011a）や海藤（2013）は、ガイダンスのねらいは、人生に立ち向かう能力や態度の育成にあり、次の5つの教育方法があると整理している。それは、①カウンセリング（相談）、②アクション（コーディネーションなど）、③アドバイス（助言）、④情報提供（進路・健康・職業）、⑤ティーチング（ソーシャルスキル）の5つである。また、木村（2014）は、キャリアガイダンスのプロセスのなかで行われるカウンセリングがキャリアカウンセリングであると説明している。よって、学術的には、キャリアカウンセリングはキャリアガイダンスの一部であると理解できる。しかし、現在では、ガイダンスの全領域にカウンセリングの発想と方法が浸透し、ガイダンスとカウンセリングが融合した「ガイダンスカウンセリング」というコンセプトが生まれている（國分，2011a；海藤，2013）。

ガイダンスカウンセリングは「治療・心理療法」ではなく、「成長・発達」というコンセプトを有する（國分，2013）。ガイダンスカウンセリングの実践を支える学問は、カウンセリング心理学と学校心理学である（國分，2011a）。

カウンセリング心理学とはカウンセリングを支える知識体系である（國分，2011a）。ここで國分（2011b）の解説を参考に、カウンセリングの特徴について、一般に同じものととらえられがちなサイコセラピー（心理療法）と識別しながら、以下に整理する。

①発達課題を扱う。サイコセラピーのような精神疾患の治療ではなく、人生で誰もが取り組む課題（発達課題）を解決していくのを援助する営みである。治療というよりも、予防、教育、開発を重視している。

②大衆性がある。すべての人を対象とした援助活動であり、サイコセラピーよりも、大衆性のある方法を

用いる。能動的で、プログラム志向であり、グループアプローチを活用する。

③日常性がある。臨床場面（治療のために用意された特別な時間と場所）で行われるサイコセラピーよりも、生活場面で使える方法をもっている。個室での個人面接だけにこだわらない、アウトドア志向である。

これを踏まえて、カウンセリング心理学の特徴について、國分（2008）の解説を参考に以下に整理する。

①予防・開発志向である。カウンセリング心理学のリーサーのねらいは、治すにはどうすればよいかという研究ではなく、人間成長を促進するにはどうすればよいかという研究に特徴がある。ここでいう人間成長とは、発達課題を解決していくプロセスのことである。すなわち、予防・開発が主軸である。

②個体間志向である。カウンセリング心理学は、個体内の問題よりは、個体間の問題に関心がある。それゆえ、人間関係のあるところには、カウンセリング心理学の研究課題が秘められていると考えられる。

③グループ志向である。カウンセリング心理学は、発達課題が主たる研究対象になる。発達課題はある年齢集団、ある領域集団に共通しているため、グループ対象に調査することが多い。カウンセリングの実践に関しても、個別面接だけでなく、グループが目目される。それゆえ、カウンセリング心理学もグループを研究対象にすることが多い。

④カウンセリング心理学には多様なユーザーがいる。カウンセリング心理学は、カウンセリング心理学者専用の学問ではない。カウンセリング心理学者ではない人（教師、医師、看護師、福祉士、警官、経営者など）もこの学問のユーザーである。

一方、学校心理学とは「学校教育において一人ひとりの子どもが学習面、心理・社会面、進路面、健康面などの課題に取り組む過程で出会う問題状況の解決を援助し、子どもが成長することを促進する心理教育的援助サービスの理論と実践を支える学問体系である。」（石隈，1999）と定義される。

以下では、カウンセリング心理学と学校心理学の枠組みから、ガイダンスカウンセリングの特徴について

整理する。

①すべての子どもを援助対象とする。教育現場では治療志向のサイコセラピーが対象とするような特別な援助を必要とする子どものみならず、すべての子どもに対する援助が求められる。ただし、すべての子どもが同様の援助を必要としているわけではない。学校心理学ではこれを次のような3段階の援助として整理しているので参考になる。一次的援助：すべての子どもが発達上、教育上の課題に取り組むうえで必要とする基礎的能力の開発を援助したり、多くの子どもが出会う課題（例：入学時の適応）遂行上の困難を予測して、課題への準備を援助したりするものである。二次的援助：課題遂行に苦戦している（例：登校しぶりや教科学習のつまずき）一部の子どもを対象として、その状況が重大な問題に発展するのを予防する援助である。三次的援助：不登校や発達障害など、特別な援助を必要とする特定の子どもの対象とする。

②心理・社会面のみならず、学習面、進路面、健康面も重視する。教育現場での課題を解決するためには、治療志向のサイコセラピーが対象としてきた個人の心理・社会面への援助のみでは十分でない場合が多い。学校心理学が援助の4領域として整理しているように、学習面、進路面、健康面も重視する必要がある。

③子どもの自助資源を活かす。教育現場とは、問題を発見し治療する場ではなく、子どもの力を引き出し、自ら課題を解決していけるように育てる場である。学校心理学ではこうした力を子どもの自助資源（内的リソース）とよぶ。治療の場ではなく、教育の場である学校ではこの自助資源を活かした援助が求められる。そのため、ガイダンスカウンセリングでは、問題解決的カウンセリングだけではなく、予防的カウンセリングや、自助資源の開発を目指す開発的カウンセリングが重視される。

④子どもが暮らす環境における援助資源を活かしてチームで援助する。教育現場で援助を行うにあたっては、個人の内面にのみ偏らず、個人と環境との相互作用や両者の関係性にも焦点を当て、環境へも積極的に働きかけていく必要がある。学校心理学では学校にい

る職業的援助者（教師・スクールカウンセラー等）だけでなく、家族や友人も、さらには学校外の関係者・関係機関も、子どもにとっての援助資源（外的リソース）とみなしチームで子どもを支える「チーム援助」が強調される。そのため、チームでの作戦会議と称される「コンサルテーション」やチームをまとめ、調整するための「コーディネーション」が重視される。個室での個人面接を主とするサイコセラピストとは異なり、ガイダンスカウンセラーには特に組織人としての自覚とチーム援助の学習が求められる。

⑤個別の援助も、集団への援助も行う。教育現場では、個別の援助のみならず、集団への援助がとても重要である。特に学級を基本単位とする日本の学校では、学級集団を理解し、援助する力が求められる。さらに、ガイダンスカウンセラーには、学級を超えた学校組織への理解と援助も期待される。

以上に整理した学問的枠組みは、キャリア教育の理念を現場で実現するための実践的参照枠として機能すると考えられる。

一方、文部科学省（2017b）は、ガイダンスとカウンセリングについて、学習指導要領（中学校）の総則において、「主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、生徒の発達を支援すること。」と説明している。また、キャリア教育の要とされる特別活動においては、「学校生活への適応や人間関係の形成、進路の選択などについては、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリング（教育相談を含む。）の双方の趣旨を踏まえて指導を行うこと。」と説明している。この説明から、文部科学省（2017b）は、集団指導による発達支援をガイダンス、個別相談による発達支援をカウンセリングと位置づけていることがわかる。確かに、現場での実践を考えた場合には、その理念に着目し、それぞれの概念を厳密に規定するよりも、その形態に着目して、集団指導＝ガイダンス、

個別相談＝カウンセリングと整理したほうが理解はしやすいだろう。

そこで、本研究では、理念としては、ガイダンスとカウンセリングは区別されるものではなく、いずれも児童生徒の発達課題の解決を援助するための人間関係の営みである（すなわちガイダンスカウンセリング）と理解しつつ、その理念に基づいた集団指導のことを狭義のガイダンス、個別相談のことを狭義のカウンセリングと呼ぶことにする。そして、これをキャリア教育に位置づけて実践するとき、それぞれをキャリアガイダンス、キャリアカウンセリングと呼ぶ。

なお、カリキュラム・マネジメントとして、教育課程に位置づけられたガイダンスプログラムのことをガイダンスカリキュラムと呼称する。その特徴は、すべての子どもを対象に、その成長や社会的な適応という積極的な側面に注目し、なおかつ、発達段階を考慮して、個人生活や社会生活で必要となる知識・スキル・態度などの生きる力の育成を目指す系統的・計画的・継続的な教育プログラムにある（八並，2013）。学校教育全体でキャリア教育を進めていくためのプログラムと位置づけることもできる。

### 3. 解決志向型の教育実践とは

ここでは、ガイダンスやカウンセリングに活用できる広義のカウンセリングモデルとして、解決志向型モデルについて取り上げる。ここで「解決志向型」とは「望んでいる未来について話し、すでにできていることに着目し、個人や環境にある資源や強みを評価して利用し、うまくいっていることをさらに続けることを重視して、より良い状態を協働して作りあげていく、安全性・目標志向性の高いアプローチ」（黒沢，2016）のことである。

このモデルの背景には、「解決志向アプローチ」（Solution-Focused Approach、以下 SFA と略称）がある（注1）。SFA とは、Steve de Shazer、Insoo Kim Berg とその仲間たちによって記述され、発展してきたアプローチである（Berg, 1994）。これは、人の病理や問題点に目を向け、それを治療したり、変化させよ

うとしたりする従来の方法とは異なり、問題にはなく、可能性のあるところ、少しでも変わりうるところに焦点を当て、人々のもつりソース（資源）や強みを見出し、本人が望んでいる未来について話し合い、本人が内外にもっているものを利用して、その未来を実現できるように支援するアプローチである（黒沢, 2012）。まさにキャリア教育にふさわしいアプローチであるといえる。

実際、SFA はガイダンスカウンセリングの専門家から、教員が行うキャリア教育の実践モデルとして提案されており（会沢, 2014）、現職教員による実践例も報告されている（定金, 1996, 2016；田嶋, 2014）。また、栗田（2007）は、SFA による面接は、従来の基本的傾聴による面接に比べて、進路選択に対する結果期待を高め、職業選択課題の認知を変化させ、進路探索行動を促すことを実験的研究によって明らかにし、キャリアカウンセリングにおける SFA の有効性を実証している。

黒沢（2016）は、児童生徒の健やかな発達や成長を支える安心安全で誰もが通いたくなる学校の実現のために「解決志向型」を狭義にとらえず、従来の SFA では言及されていないことも含めた包括的モデルを志向することを提案している。この提案は、生活指導上の困難や不登校・いじめ等の問題が生じていたクラスが生徒と教員によって安心安全で誰もが通いたくなるクラスへと変容していったプロセスを質的に検討し、その成功要因を抽出した結果から導かれたものである。

最近の学校現場では、そうした広義の解決志向型と理解できる取り組みが見られるようになってきた。たとえば、黒沢・渡辺（2017）の「解決志向のクラスづくり」は、SFA を背景とする「Working on What Works」（以下 WOWW と略称）アプローチ（Berg & Shilts, 2004）をもとにしながらも、日本の学校に合った方略として開発されたものである。これは、学級の観察者（スクールカウンセラー、支援員、養護教諭、管理職等）から、児童生徒の「できていること」を簡潔に伝えてもらうことを契機に、自分たちで「誰もが通いたくなる素敵なクラス」の実現に取り組む風土を

作り出し、より良き未来のためにアクションを起こすことができる児童生徒の育成をはかるものである。

また、「Positive Behavioral Interventions and Supports」（以下 PBIS と略称）あるいは「Positive Behavior Support」（以下 PBS と略称）は、叱責や制裁的指導によって問題行動を減らそうとするのではなく、児童生徒のできているところに着目し認めていくことで望ましい行動を増やそうとする取り組みである（石黒・三田地, 2015；栗原, 2018）。これは応用行動分析を背景にしているが、その姿勢から広義の解決志向型の取り組みと理解できる。これはガイダンスカリキュラムの実際としても報告されている（清水・水上・石黒・吉田, 2014）。

他に、「集団にかかわることや個人的な葛藤などの生活上の諸問題を、支持的で受容的な雰囲気の中で、民主的な手続きを経て解決する話し合い活動」（赤坂, 2014a）である「クラス会議」も大きな注目を集めている。クラス会議については、赤坂（2014b）や諸富・森重（2010）など、多様な方法が考案されているが、最もシンプルといえるのは諸富・森重（2010）の方法である。その方法は、10分間で、①輪になる、②ありがとうみつけをする、③議題の話し合いをする、というものである。クラス会議はアドラー心理学を背景に発展してきた（赤坂, 2014b；諸富・森重, 2010；Nelsen, Lott, & Glenn, 1997）が、もう一つの背景は SFA である（会沢, 2011）。原因探しや犯人探しにとらわれず、互いを認め合って、解決のためのアイデアを出し合い、より良き未来のためにアクションを起こそうというクラス会議の姿勢には、確かに SFA との共通性を見出すことができる。その姿勢から、これも広義の解決志向型の取り組みと理解できる。

加えて、安心安全で誰もが通いたくなるクラスの成功要因として見出された手法の一部は、従来から学校現場で活用されてきた構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter, 以下 SGE と略称）（國分, 2000）やソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training, 以下 SST と略称）（佐藤・佐藤, 2006）で扱われてきたものである（黒沢, 2016）との指摘も

ある。SGE や SST 等も、児童生徒が自ら課題を解決する力を積極的に開発することを目指す教育プログラムという意味で、広義の解決志向型の教育実践と理解できるだろう。SGE や SST もすでにガイダンスカリキュラムの実際として報告されている(清水ら, 2014)。

さらに、文部科学省(2012)が示す「生徒指導・進路指導総合推進事業の参考事例」においては、「安全で安心な学級風土づくりと教師の協働を促進する『子どもの社会的スキル横浜プログラム』」や「学校の課題解決に生かすガイダンスカリキュラムの実施・熊谷市における実践－ガイダンスカウンセラーの支援による『社会性を育てるスキル教育』の小中連携実践－」などが紹介されている。ここで活用されているのが SST である。キャリア教育が重視される中で、ソーシャルスキルは人間関係形成・社会形成能力として、その涵養が求められている(鈴木・星, 2014)。なお、ここで実践されているのは、従来の SST よりも、開発的視点が重視された「ソーシャルスキル教育」である。これは学級に所属するすべての子どもにソーシャルスキルの学習機会を意図的・計画的に提供することによって、発達途上で出会う対人関係上の課題に対処しうるスキルを開発・育成し、子どもが将来に向けてより適応的な社会生活を送れるようになることを目指すものである。その実践が報告され始めた2000年代初頭には、学級単位の集団 SST やクラスワイド SST などと呼ばれていたが、その意図が教育(予防・開発)にあることから、現在ではソーシャルスキル教育と称されることが増えている。ソーシャルスキル教育では、子どもの人間関係において基本的かつ重要なもの、また将来を見通して基礎となるスキルであり、学齢期において習得しておくことが望ましいもの、さらに教室をベースに集団で教えることができるという条件も考慮に入れた「基本ソーシャルスキル」(國分・小林・相川, 1999)が提案されている。これには、あいさつ等の基本的かわりに関するスキル、温かい言葉かけ等の仲間関係を発展させるスキル、やさしい頼み方等の主張スキルが含まれる。また、相手の反応の解釈、対人目標と対人反応についての意思決定といった認知過程や感情の

統制に関するスキル、さらにはそうした過程を制御するための問題解決スキルが取り上げられることもある。

それぞれの実践の背景にある理論は異なるため、安易な折衷は慎むべきであるが、「解決志向型」の名のもとにすでにある取り組みの利点を活かした包括的モデルの構築をはかることは、実践的観点からすれば意義あることである。そもそも学校現場で求められていることは、教員を SFA や行動分析学あるいはアドラー心理学等の専門家に仕立て上げ、学校でサイコセラピーや狭義のカウンセリングを実践させることなく、あくまでも日々の教育実践にそれらの知見を活用することである。今後は、それぞれの取り組み(解決志向のクラスづくり、WOWW、PBIS・PBS、クラス会議、SGE、SST 等)に関する研究を進めるとともに、それらの成果を活かしながら学校の教員が参照しやすい包括的モデルを構築するための研究も期待される。

#### 4. 教職課程における学習について

以上の整理を経て、また「教職課程コアカリキュラム」(文部科学省, 2017c)を踏まえ、教職課程における進路指導及びキャリア教育の理論及び方法に関する学びについてまとめる。教職課程で学ぶ学生が、進路指導・キャリア教育の視点に立った授業改善や体験活動、評価改善の推進やガイダンスとカウンセリングの充実、それに向けた学校内外の組織的体制に必要な知識や素養を身に付けるためには、まず進路指導・キャリア教育の意義や原理を理解する必要がある。その上で、全ての児童生徒を対象とした進路指導・キャリア教育の考え方と指導の在り方を理解し、かつ、児童生徒が抱える個別の進路指導・キャリア教育上の課題に向き合う指導の考え方と在り方を理解する必要がある。その具体的方法がガイダンスとカウンセリングである。

その際、現場で実績をあげている実践モデルがあれば、それを参照することで、進路指導及びキャリア教育に関する理論と方法について学びを深めることができるだろう。教職課程の学生が上述の多様な実践モデルを学ぶための研修プログラムについては、すでに一



定の研究知見が蓄積されている。

たとえば、金山 (2015) は、SFA に関する概論的知識とマニュアル、技法については教示されていたが、カウンセリングに関する特別なトレーニングを受けていたわけではなかった教職課程の大学生が面接を行っても、面接対象者のメンタルヘルスが増進されるかどうかを検討している。この研究では、SFA のスケールリング・クエスチョン (Berg, 1994) を用いたワークシートとマニュアルによって構造化された面接が大学生を対象として2回にわたって実施された。統制群法による分析の結果、心理的ストレス反応である「抑うつ・不安」と「不機嫌・怒り」の軽減に有意な面接効果が認められた。この結果から、SFA に関する構造化されたマニュアルがあれば学生の力量でも一定の面接効果が得られることがわかった。

また、金山・金山 (2017) は、教職課程の学生が解決志向的発想と問題志向的発想に対して抱く認識を知るための質問紙調査を実施した。この調査結果を通じて、教職課程の学生に対して SFA の学習を提案するにあたっては、どのような点に留意すべきかについて、具体的提言を行った。

さらに、金山・片岡・金山 (2017) は、SFA の研修の充実をはかって、自らの「リソース」が喚起される体験を通じて SFA において生じるプロセスを実感する体験学習の機会を提供するためのツール (リソースカード) とプログラム (リソース探し) を開発した。教職課程の学生を対象とした実験的研究を通じて、その研修効果を明らかにした。

金山・中島 (2018) は、学校支援ボランティアに従事する教職課程の学生が互いのリソースを共有し、同時に SFA や SST、行動分析学に関する知見を学ぶワークショップを開発・実践し、その効果を検討した。統制群法による分析の結果、ワークショップに参加した学生は、参加しなかった学生と比べて、子どもを理解し親密な関係を形成するための自己効力感や子どもの問題行動への対応に関する自己効力感が向上した。また、ワークショップ後から3週間のボランティア活動を経て、その水準はさらに高まることが示された。

金山・藤川・野村・金山 (印刷中) は、小学校や中学校で活用されているクラス会議を大学においてコース単位で実施した。クラス会議を実施したコースの学生は、実施しなかったコースの学生と比較して、共同体感覚と所属コースに対する集団凝集性が向上した。また、教職課程の学生にとっては、クラス会議に参加することがいずれ教員となったときに児童生徒にクラス会議を実践するための体験学習の機会として機能することが示唆された。

金山・金山 (2015) は、教職課程の学生を対象に、SST (ソーシャルスキル教育) の実践力を向上させるための研修プログラムを開発し、実施した。統制群法による分析の結果、研修に参加した学生は、参加しなかった学生と比較して、ソーシャルスキル教育に関する自己効力感と学生自身のソーシャルスキルが向上した。

金山・吉竹 (印刷中) は、教職課程の学生を対象に、SGE の実践力を向上させるための研修プログラムを開発し、実施した。統制群法による分析の結果、研修に参加した学生は、参加しなかった学生と比較して、SGE の実践に関する自己効力感が向上した。

以上のように、教職課程において、SFA、SST、クラス会議、SGE 等の広義の解決志向型の教育実践について学ぶための研修プログラムはすでに開発されており、それぞれに一定の成果が認められている。今後は、それらの研究成果を活かしながら、教職課程で学ぶガイダンス、カウンセリングの実践モデルをさらに洗練させていくことが重要である。

注1 文献によって、解決志向アプローチ、ソリューションフォーカストアプローチ、解決志向ブリーフセラピーなど、多様な名称が用いられているが、本論文では、煩雑な記述を避けるために、解決志向アプローチ (SFA) に統一した。また、ある文献で、ブリーフセラピー、ブリーフカウンセリングと記述されている場合も、その文脈から解決志向アプローチを指していると理解できる場合や解決志向アプローチも含めた記述であると判断できる場合には、同様の理由から、解決志向アプローチに関する記述として引用した。

## 引用文献

- 会沢信彦 2011 学級づくり・授業づくりにカウンセリングをこう生かす 諸富祥彦(編集代表)・会沢信彦・赤坂真二(編) チャートでわかる カウンセリングテクニックで高める「教師力」第1巻 学級づくりと授業に生かすカウンセリング ぎょうせい pp.22-29.
- 会沢信彦 2014 明日からの面談に生かせる問いかけ技法 Career Guidance, 403, 21.
- 赤坂真二 2014a 学級改善におけるクラス会議の効果 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 145.
- 赤坂真二 2014b 赤坂版「クラス会議」完全マニュアル-人とつながって生きる子どもを育てる- 月刊学校教育相談, 28(2), 1-141.
- Berg, I. K. 1994 *Family-based services: A solution-focused approach*. New York: Norton. (磯貝希久子監訳 1997 家族支援ハンドブック-ソリューション・フォーカスト・アプローチ- 金剛出版)
- Berg, I. K. & Shilts, L. 2004 *Classroom solutions, WOWW approach*. Milwaukee, WI: BFTC Press. (ソリューション・ワーカーズ訳 2005 教室での解決-うまくいっていることを見つけよう!- ソリューションランド)
- 石黒康夫・三田地真実 2015 参画型マネジメントで生徒指導が変わる-「スクールワイドPBS」導入ガイド16のステップ- 図書文化社
- 石隈利紀 1999 学校心理学-教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス- 誠信書房
- 海藤美鈴 2013 キャリアガイダンス 日本教育カウンセラー協会(編) 新版教育カウンセラー標準テキスト初級編 図書文化社 pp.116-125.
- 金山元春 2015 教員志望学生が行う解決志向アプローチによる面接の効果 ブリーフセラピーネットワーク, 17, 5-13.
- 金山元春・藤川恭輔・野村光平・金山佐喜子 印刷中 大学生の共同体感覚と所属コースに対する集団凝集性を育むクラス会議の実践 学校カウンセリング研究
- 金山元春・金山佐喜子 2015 教員志望学生を対象としたソーシャルスキル教育に関する研修プログラムの開発と効果検証 教育カウンセリング研究, 6, 1-10.
- 金山元春・金山佐喜子 2017 教員志望学生の解決志向アプローチに対する認識 高知大学教育実践研究, 31, 193-200.
- 金山元春・片岡愛・金山佐喜子 2017 解決志向アプローチの研修で用いるツールとプログラムの開発-「リソースカード」と「リソース探し」の提案- ブリーフセラピーネットワーク, 18, 22-32.
- 金山元春・中島浩文 2018 学生ボランティアを対象とした特別の支援を必要とする子ども(苦戦状況にある子ども)とのかかわりを学ぶワークショップ 高知大学教育実践研究, 32, 17-24.
- 金山元春・吉竹由 印刷中 教員志望学生を対象とした構成的グループエンカウンター研修プログラムの開発と効果検証 教育カウンセリング研究
- 木村 周 2014 キャリアカウンセリング 日本教育カウンセラー協会(編) 新版教育カウンセラー標準テキスト中級編 図書文化社 pp.153-162.
- 國分康孝(編) 2000 続構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝 2008 序論1-カウンセリング心理学の本質 國分康孝(監修) カウンセリング心理学事典 誠信書房 pp. iii-vii.
- 國分康孝 2011a ガイダンスカウンセリングを支える学問 スクールカウンセリング推進協議会(編) ガイダンスカウンセラー入門 図書文化社 pp.45-60.
- 國分康孝 2011b カウンセリングって何ですか? 國分康孝・新井邦二郎(監修) カウンセリングのすべてがわかる 技術評論社 pp.20-29.
- 國分康孝 2013 教育カウンセリング概論 日本教育カウンセラー協会(編) 新版教育カウンセラー標準テキスト初級編 図書文化社 pp.8-17.
- 國分康孝(監修)・小林正幸・相川充(編) 1999 ソー

- シャルスキル教育で子どもが変わる 小学校－楽しく身につく学級生活の基礎・基本－ 図書文化社
- 栗原慎二 2018 ポジティブな行動が増え、問題行動が激減！PBIS 実践マニュアル & 実践集 月刊学校教育相談, 32(2), 1-95.
- 栗田智未 2007 大学生の進路相談場面における解決志向的面接技法の有効性 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部教育人間科学関連領域, 56, 273-281.
- 黒沢幸子 2012 1時間で理解するブリーフセラピーの基礎・基本 黒沢幸子(編)ワークシートでブリーフセラピー－学校ですぐに使える解決志向&外在化の発想と技法－ ほんの森出版 pp.8-24.
- 黒沢幸子 2016 困難学級を成功に導く生徒と教員による教室づくりのプロセス－中学校教員への半構造化面接の質的検討から－ 目白大学心理学研究, 12, 1-13.
- 黒沢幸子・渡辺友香 2017 解決志向のクラスづくり 完全マニュアル－チーム学校、みんなで目指す最高のクラス！－ 月刊学校教育相談, 31(9), 1-96.
- 文部科学省 2012 生徒指導・進路指導総合推進事業の参考事例 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1325245.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1325245.htm) (2018年9月14日アクセス)
- 文部科学省 2017a 小学校学習指導要領 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm) (2018年9月14日アクセス)
- 文部科学省 2017b 中学校学習指導要領 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm) (2018年9月14日アクセス)
- 文部科学省 2017c 教職課程コアカリキュラム [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm) (2018年9月14日アクセス)
- 文部科学省 2018 高等学校学習指導要領 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm) (2018年9月14日アクセス)
- 諸富祥彦(監修)・森重裕二 2010 クラス会議で学級は変わる！ 明治図書
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. 1997 *Positive discipline in the classroom*. CA: Prima Publishing. (会沢信彦訳・諸富祥彦解説 2000 クラス会議で子どもが変わる－アドラー心理学でポジティブ学級づくり－ コスモス・ライブラリー)
- 長田徹 2017 キャリア教育の方向性 しんりけんさ会報, 44, 6-22.
- 定金浩一 1996 進路カウンセリングとしてのブリーフ・カウンセリング－学習習慣が身に付いた事例－進路指導研究, 17, 1-8.
- 定金浩一 2016 高等学校における教育相談としての7分面談 大阪産業大学論集人文・社会科学編, 27, 17-33.
- 佐藤正二・佐藤容子(編) 2006 学校におけるSST実践ガイド－子どもの対人スキル指導－ 金剛出版
- 清水井一・水上和夫・石黒康夫・吉田隆江 2014 ガイダンスカリキュラムの実際 日本教育カウンセラー協会(編)新版教育カウンセラー標準テキスト中級編 図書文化社 pp.37-48.
- 鈴木和也・星雄一郎 2014 高校生のキャリア教育に必要とされるソーシャルスキルのニーズ調査 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 732.
- 田嶋真広 2014 勇気づけ、ブリーフセラピーを応用した問いかけセリフ例 Career Guidance, 403, 22-24.
- 八並光俊 2013 ガイダンスカリキュラムとは 日本教育カウンセラー協会(編)新版教育カウンセラー標準テキスト初級編 図書文化社 pp.48-56.

#### 付記

本論文の作成にご協力いただきました方々に感謝申し上げます。

本研究はJSPS 科研費17K04870の助成を受けたものです。



# 英検合格を目指した授業の取り組み

■ 多良 静也 (教育学部)

■ 長谷川雅世 (教育学部)

■ 松原 史典 (教育学部)

キーワード：英語授業、小学校教員採用試験、英語資格、英検

## 1. はじめに

小学校に英語が入って久しい。遡れば、昭和61年臨時教育審議会答申で英語教育開始時期の検討が示され、平成4年「国際理解・英語学習」の研究開発校として大阪の公立小学校が指定された。そして、平成14年の学習指導要領の完全実施により小学校で英語教育が可能となり、平成29年告示の新学習指導要領では、これまで高学年で行われていた外国語活動が中学年へ下ろされ、高学年では英語が教科化されることとなった。この間、小学校の英語教育については、制度面はもちろん、教員研修などについても様々な取り組みがなされてきたものの、小学校教員が抱える不安や課題のほとんどが解決されず、さらに低学年化・教科化されることによって「評価」といった新たな不安も登場することとなった(米崎・多良・佃, 2016)。小学校教員の英語教育に関する不安や課題の中で圧倒的に多い意見が、教員自身の「英語力」や「発音力」についてである。この言語スキルに関する不安や課題は小学校へ英語が導入された当初から話題に上がっていたことであるが、残念ながら、今もなお解消されぬまま引き継がれてしまっている。

小学校での英語(「外国語」)は、学習指導要領上は国語や算数や理科などと同じ教科扱いではあるものの、教授内容が教授言語であるという教科の特殊性ゆえ、心理的には、当面、他教科とは明らかに異なる位置づけで受け取られることは疑いないであろう。実際、英語教育に関する学会や研修会などで情報交換をする中で、「英語力の高い教員や英語指導力のある教員は小学校で重宝される」といった声を多く耳にする。この特殊性は、小学校教員採用試験(以下、「採用試験」と略す)において英語資格取得者に対して一部の試験を免除したり、加点したり、特別選考を設けたりと如実に現れている。

では、小学校教員を目指す本学教育学部学生(以下、「教育学部生」と略す)の中で、卒業後に教壇に立った際に英語力や英語指導力が求められることをどれだけ意識しているのだろうか。英語教育コースが開講している英語科指導法、音声や文法、文学、異文化などの受講生の多くは英語教育コースに所属する学生と中学校・高等学校の英語教員を目指す学生である。「教育に関する専門的な学習」に位置づく「小学校外国語活動・英語教育」でもその受講生の多くは同じである。つまり、これらの学生以外は小学校の英語教育や英語そのものに関する知識や経験がないまま小学校の教壇に立つことになってしまう(急いで付け加えるならば、

2020年度からは「初等英語科指導法」が開講されるため、すべての教育学部生が小学校の英語教育に関して一通りの知識を身につけることが期待できる)。また、英語力については、採用試験で加点の対象となるTOEICテストの教育学部生の受験率が他学部に比べてかなり低いというデータがある(後述)。このような状況を改善するためには、教育学部生の英語指導力、そして、英語力そのものを向上させるための体系的な英語教育システムの構築を行う必要がある。

そこで、試験的な試みの一つとして、教育学部開講「英語基礎演習Ⅱ」の枠組みで、教育学部英語教員(以下、「学部英語教員」と略す)が直接教育学部生に英検資格取得を意識させた授業を行った。共通教育の枠組みで英語力を向上させる授業は全学的に展開されているが、学部英語教員が教育学部生を直接指導する機会はなく、教育学部生に必要な英語力や英語学習の意義など彼らを取り巻く状況を踏まえて理解している学部英語教員が直接指導する機会があってもいいのではないかと常々考えていた。

次章以降では、採用試験における英語資格取得者の優遇措置と教育学部生の英語学習に対する意識を整理し、その改善策の一つとして試みた授業の概要と受講生の英検受験の結果および授業アンケートから見える本授業の成果、そして、まとめとして、英語教育システムの構築において考えなければならないことをいくつか述べたい。

## 2. 採用試験における英語資格取得者への優遇措置と教育学部の現状

多くの都道府県・政令指定都市で行われている採用試験では受審者の英語力を見る指標として英検やTOEICが活用されている(文部科学省, 2017; 国際ビジネスコミュニケーション協会, 2017など)。文部科学省(2017)によれば、全68都道府県・政令指定都市に平成29年度採用選考の実施方法の調査をしたところ、小学校の英語に関して、①小学校外国語活動に関する筆記試験を課しているのが53区市、実技試験は24区市、②英語の資格による一部試験の免除・加点制度・

特別選考を行っているのが53区市、うち加点制度は30区市と、多くの都道府県・政令都市で英語資格取得者への優遇措置が施されている。

もちろん高知県の採用試験も例外なく、その募集要項に「特定の資格等による加点」が掲載され、「英語に関する資格」の欄にその詳細が示されている。小学校教諭および特別支援学校小学部教諭の受審者については、「英検2級合格者、TOEFL PBT480点以上(iBT55点以上)取得者又はTOEIC520点以上取得者」に対して10点加点、「英検準1級以上合格者、TOEFL PBT550点以上(iBT80点以上)取得者又はTOEIC730点以上取得者」に対しては15点加点となっている(ただし、平成27年7月以降の取得者に限る)。ちなみに、中学校教諭、高等学校教諭、特別支援学校中学部・高等部教諭の英語の受審者については、「TOEFL PBT580点以上(iBT92点以上)取得者又はTOEIC800点以上取得者」に対しては15点加点、「英検1級合格者、TOEFL PBT600点以上(iBT100点以上)取得者又はTOEIC900点以上取得者」に対しては20点加点となっている。いずれも、出願時に、[スコア申請][加点申請]することで、「第1次審査及び第2次審査の審査項目の合計点にそれぞれ加算される」こととなっている。

このように教育学部生に一定程度以上の英語力が求められている中、彼らは英語学習に対してどのような意識を持っているだろうか。英語教育コースに所属する学生と中学校・高等学校の英語教員を目指す学生を除外し、教育学部2年生の中から無作為に10名を抽出し、英語学習に関する簡単な質問を試みた。その結果、「英語学習の必要性を感じていますか?」に肯定的回答をしたものは3名のみで、否定的回答をした7名に対して「なぜ必要性を感じていないのですか?」と質問したところ、「英語を専門にしようと思わないから」、「高校で英語学習を諦めたから」、「高校までの英語力があれば小学校でできると思うから」、「英語を学習する時間的な余裕がないから」があがった。これは質問項目を吟味して大きなサンプルサイズで体系的に行ったものではないが、教育学部生全体の英語学習に対する本音が垣間見えよう。

また、英語力の向上についても積極的な姿勢はほとんど見られないと思われる。学務課教育企画係から頂いたデータによれば、過去3年間の TOEIC 公開テストの教育学部生の受験者数は1年生0名、2年生4名、3年生6名、4年生0名とわずか10名である。教育学部生の英検受験に関する詳細な情報はないうために極端な一般化はできないものの、英語資格取得に関する興味関心が希薄であるのが教育学部生の現状ではないだろうか。

小学校へ英語が導入される前の採用試験で英語力が問われることはもちろんなかったが、英語が教科化されるようになった今では、一定の英語力が問われている。しかし、教育学部生の英語学習や英語資格試験に対する興味関心は低く、教育学部の第3期中期目標(高知県における小学校教員占有率)にも掲げている教員採用率35%を達成するためには、小学校で英語の授業ができる即戦力が採用試験で求められていることを鑑みると、学部としての英語教育システム作りを真剣に考える必要がある。

### 3. 授業の実際

#### 3.1 受講生

授業は、平成29年度後期開講の「英語基礎演習Ⅱ」(木曜5時間目)の枠で実施した。英検取得を目指した授業内容であることから、すでに単位を取得している学生や他コースの学生で履修をしたいと考える学生もいると思われたため、学務課より教育学部生全員に対してメールで情報提供をしてもらった。その結果、34名の学生が受講することとなった。受講生には、現在の英検取得級や TOEIC の得点などを報告してもらい、その結果を踏まえて、英検準1級コース2クラス、英検2級コース1クラスの3つのクラスを準備した。英検準1級コースには合計24名、英検2級クラスには10名が属した。なお、授業の設置目的などを説明する場や時間が十分に確保できなかったために、受講生の多くがすでに英検2級を持っていて英検準1級以上を目指す学生であり、英語教育コース所属学生以外、英語教育コース以外に所属し中学校・高等学校の英語教

員を目指す学生以外の受講生は2名であったことは示しておく必要がある。

#### 3.2 授業内容

初回の授業では、オリエンテーションとして、「なぜ小学校教員を目指す学生に高い英語力が求められているのか」、「なぜ英語の資格が重要なのか(採用試験と関連付けて)」、「なぜ文法や発音といった言語形式が重要なのか」といった内容を学部英語教員と受講生と一緒に考えていくところからはじめた。第一筆者が担当する英検2級のクラスでは、現在の小学校英語教育を取り巻く状況、そして、実際に小学校教員が抱く不安や課題などを紹介し、受講生と意見交換をしながら、受講生自身の考えを整理させた。特に、資格取得については、この授業の根幹にあたるために丁寧に説明を行った。英語教育は、入試や資格試験といったある特定の目的のために行われるのではなく、もっと広い視野に立った全人教育をも踏まえたものでなければならぬと筆者らは考えている。大学の授業が資格試験を目的とした塾・予備校的な発想で取り組まれることに対しては一定の批判があるかもしれない。しかし、教育学部生の英語資格取得に対する興味関心が希薄である一方、採用試験で英語資格取得者に対する優遇措置が施されていることを鑑みると、彼らの目の大きな目標である採用試験合格を見据えたゴール設定をすることは有意義であるとも重要ではないだろうか。入学した早い段階で、将来のことを見据えて英語学習を継続的に行うことの必要性を意識してもらうことは、現在の小学校英語教育を取り巻く状況を踏まえると、教育学部にとっては重要な使命の一つである。

以上のような観点を共有したあとで、2回目以降の授業の進め方について説明を行った。2回目以降は、各クラスで設定された英検のレベルに即した文法・語法問題、語彙、長文、作文、リスニングに関する課題を宿題として与え、翌週答え合わせをして、教員がその解説を行った。解説は、単に答えを言うだけでなく、関連の文法事項を取り上げたりしながら、なぜ間違いなのか、あるいは、その間違いが相手にどのように理

解されるのかなど、小学校の授業でも使える新たな情報を追加しながら行った。それが終わったら、学生同士でペアとなり、英検の面接の練習を行った。一人は面接官役、もう一人は受験者役で、入室から退室まで実際の英検の面接と同様の手順で行った。面接カードなどの必要品は学部英語教員が用意をした。最初の数回、面接官役は試験問題の英文を読み上げるのにも躓いたり、受験者役は面接官役の英文の読み上げがぎこちないために何を質問されているのかを聞き取るのに苦労をしていたため、模擬面接が終了するまでに必要以上に時間を要した。しかし、数回このようなロールプレイを経験すると、面接官役はわかりやすい発音で流ちょうに読み上げることの重要性を認識し、単語や英文の音読練習の場面での姿勢に大きな変化が見られた。また、受験者役の学生は、自分の意見を即座に英語で述べるという練習を経験したものが少なく、最初は考える時間、沈黙の時間が圧倒的に多かったが、回を重ねることで、問われていることを瞬時に理解し、そして、即座に英語で言おうとする姿勢ができあがってきた。

## 4. 結果

### 4.1 平成29年度第2回英検受験および合否状況

受講生の平成29年度第2回英検の受験結果をまとめたものが表1である。1次試験当日にクラブ活動など

のために受験ができないものがいたため、25名の受講生の結果である。

最終の結果を見ると(表1【2次試験】)、合格者は、英検1級0名、英検準1級3名、英検2級3名であった。しかし、1次試験で不合格となった受講生の平均点は、英検1級1959点(合格基準2028点)、英検準1級1640点(合格基準1792点)であり、合格基準に若干足りない得点で不合格となっていることがわかる。2次試験においても、残念ながら英検2級で1名不合格となったが、合格基準まであと8点(460-452=8)と非常に惜しい結果であった。英検取得を目指して半年間授業を行った結果、合格者数は少なかったが、それでも不合格者のほとんどが合格基準に非常に近い得点まで達していることから、採用試験で求められている英検2級以上の英語力に近づくことができたと言っても過言ではない。

### 4.2 受講生のアンケートから見えてくるもの

受講生には全ての授業が終了したあとに、授業の感想を200字程度の日本語で回答をしてもらった。回答はGoogleフォームを利用してWeb上で収集し、得られたデータをExcelファイルとしてダウンロード、誤字脱字などが無いことの確認作業を行い、KH Coderによって、共起ネットワーク図を描画した(図1)。紙面の都合上、共起ネットワークに関する詳細な説明は

表1. 受講生の英検受験状況

#### 【1次試験】

	受験者数	合格者数	合格者平均スコア	不合格者数	不合格者平均スコア	合格基準
英検1級	2	0		2	1959	2028
英検準1級	19	3	1836	16	1640	1792
英検2級	4	4	1630	0		1520

#### 【2次試験】

	受験者数	合格者数	合格者平均スコア	不合格者数	不合格者平均スコア	合格基準
英検1級	0					
英検準1級	3	3	529	0	0	512
英検2級	4	3	469	1	452	460



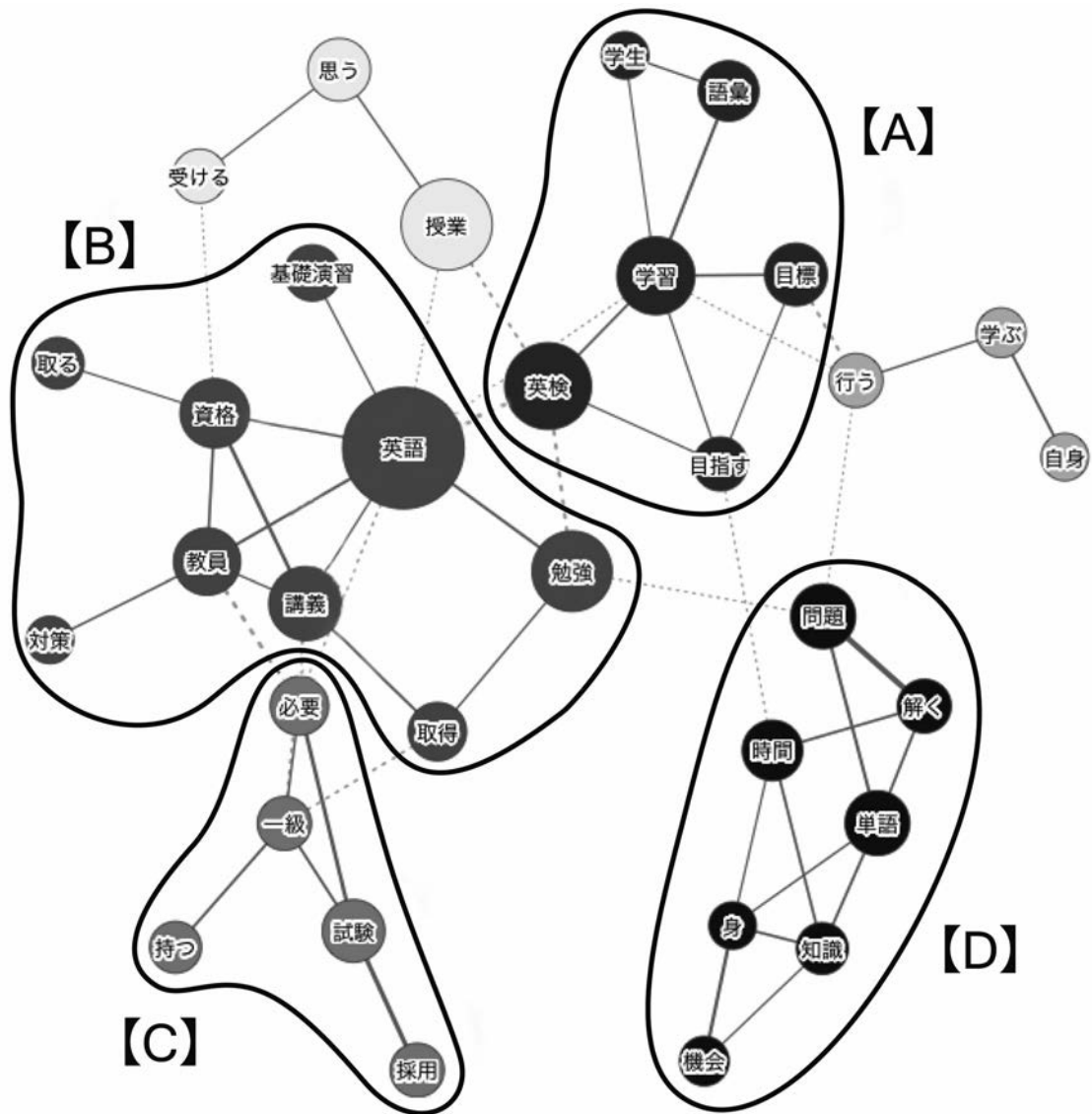


図1. 受講生の授業感想に関する共起ネットワーク

割愛する（樋口，2014；米崎・多良・佃，2016などが詳しい）。

図1の共起ネットワークから、この授業を受講した学生が感じたことについて、【A】「学習、英検、目標、目指す」といったキーワードから、資格試験という目標に向けて学習することの大切さの認識、【B】「教員、英語、資格、対策、講義」というキーワードから、資格試験対策のための授業の価値付け、【C】「採用、試験、持つ、必要」というキーワードから、採用試験のために資格を持つことの大切さの認識、【D】「問題、特、時間、機会、知識」というキーワードから、語彙や文法などの言語形式について勉強することの大切さ

の認識、と4つのことが読み取れる。

以上は全受講生の自由記述の分析結果である。先述したように、対象となった学生のほとんどは英語教育コースに所属する学生、そして、英語教員を目指している英語教育コース以外の学生であるが、メールでの呼びかけで受講をした英語教員を目指していない学生の自由記述には上記のことが明確に現れているので、以下に原文を掲載する。

「私は、(1)高校まで英語は苦手でした。小学校の先生になるためには英語が必要であることを知り、英語の資格を持っていない私にはこれではいけな

いと思って、受講しました。大学英語入門のときと違って、(2)目的意識がはっきりとしていたので、半年間がんばることができました。今回英検に合格できて、(3)初めて資格の大切さやありがたさを感じました。(4)採用試験はまだまだ先ですが、英語についてもしっかりと力を付けていきたいです。」

【波線(1)】小学校の教員にも英語力が問われていることを知る、【波線(2)】授業のゴールが実用的なものであり明確となっているために学習意欲が高まる、【波線(3)】採用試験での英語資格の大切さが認識できる、【波線(4)】英語学習を継続的に行いたいという学習継続の姿勢が芽生える。

## 5. まとめ

教育学部生に対して、小学校教員であっても一定以上の英語力が問われていることや英検などの英語資格取得者には採用試験時に加点がされることなどの情報を提供し、英検取得という実用的な目的意識を持たせ、半年間の授業を行った。英検合格者数という点では満足いく結果は得られなかったものの、結果でも述べたとおり、合格ライン近くで不合格になっているものがほとんどであった。また、共起ネットワークには表現されていないが、アンケートの中には「今回は不合格であったが、あと少しで合格できるとわかり、やる気が出てきた。次回は絶対合格します」と力強い感想があったことから、この授業は、半年間ではあったが、英語力の向上はもちろん、小学校教員になろうとする学生への英語の必要性の理解を促すこと、英語資格取得に対する意識づけ、英語学習の継続性等に対して、大きく貢献したことは事実である。

小学校での英語教育が低学年化、そして、教科化されたことと教育学部に与えるインパクトは大きい。採用試験では英語資格取得者に対する優遇措置が施されるなど、英語は当面の間は特別視される教科であると言っても過言ではない。第3期中期目標で教員採用率35%を掲げる教育学部は、小学校での英語教育を取り巻く状況をチャンスと捉えて、この機会に英語教育に

関するシステム構築を進める必要があろう。筆者らが考えている早急に検討が必要なものは3つある。(1)新入生を対象としたオリエンテーションの充実、(2)学部英語教員が直接教育学部生を指導する授業の開講、(3)教育学部生用のCan-Doリストの開発である。(1)については、4月に行われる新入生オリエンテーション時に、教育学部生に対して、採用試験を見据えて、高い英語力、具体的には、英検2級以上の英語力が求められていること、そして、採用試験までに英検2級以上を取得しておくことで加点対象となることなど、彼らを取り巻く小学校英語教育事情の詳細を提供し、英語学習や英語資格取得に強い興味関心をもってもらうようにすることが必要である。(2)については、学部英語教員が教育学部生の指導を直接行うことによって、教育の場に適した信頼関係を築くことが可能となる。この信頼関係の構築は学生にとって重要な意味を持つ。英語の授業で常に顔を合わせ、授業外でも同じ建物で生活するという利点から、英語学習の支援や応援の声かけを気軽にすることができ、学生との心的距離が縮まり、学生は英語についての質問や英語学習の悩みなどを気軽に相談できるようになる。この繰り返しで、教育学部生の英語学習意欲が高まっていくものと考えられる。そして、(3)については、学年ごとに英語で何ができるようになったのかを自己評価させるような教育学部独自の英語Can-Doリストの作成が急務である。通常のコミュニケーション活動において英語でどのようなことができるかという項目とは別に、英語の授業で英語を用いてどのようなことが可能か、といった教育学部独自のCan-Doリストの開発が必要である。

教育学部生の中には採用試験で高い英語力が問われていることなど考えてもみなかった人も多いただろう。しかし、英語は教科として確実に小学校の授業として導入される。「小学校で教える英語は簡単だから高校までに学んだ知識で指導できる」といった誤解をしている人もいるが、果たしてそうだろうか。小学校の英語の授業で必ず登場する自己紹介の場面で「私は猫が好き」と総称の概念を表す英文“I like cat.”に何も違

和感を感じない学生が少なくない。学生が教壇に立ったときに正しい、そして、適切な英語を指導できるようにするためにも、教育学部の英語教育システム作りが早急に行われなければならない。

## 謝辞

本研究を行うにあたり平成29年度教育研究活性化事業経費（教育改善・就学支援）のご支援を頂いた。この場をお借りしてお礼を申し上げます。

## 引用文献

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。

国際ビジネスコミュニケーション協会（2017）「TOEIC Tests 教員採用試験における活用状況 [2018]」 [https://www.iibcglobal.org/library/default/iibc/press/2018/p100/pdf/kyouinsaiyou\\_katsuyou2018.pdf](https://www.iibcglobal.org/library/default/iibc/press/2018/p100/pdf/kyouinsaiyou_katsuyou2018.pdf)（閲覧日 2018年9月27日）

文部科学省（2017）「平成30年度公立学校教員採用選考試験の実施方法について」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/senkou/1401024.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1401024.htm)（閲覧日2018年9月27日）

米崎里・多良静也・佃由紀子（2016）「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安 - その構造と変遷 -」 *JES Journal* Vol.16, pp.132-146.



# 地域により貢献できる看護職育成のためのカリキュラムの構築 －看護学科躍進の好機ととらえて－

■ 寺下憲一郎 (高知大学教育研究部医療学系看護学部門) ■ 奥谷 文乃 (高知大学教育研究部医療学系看護学部門)  
■ 下田真梨子 (高知大学教育研究部医療学系看護学部門) ■ 栗原 幸男 (高知大学教育研究部医療学系看護学部門)

キーワード：モデル・コア・カリキュラム、看護学教育、他職種連携

## はじめに

看護職を目指すにあたり、現在の看護教育制度としては3年以上の看護師養成課程を設置する専門学校・各種学校、短期大学、大学の3つの養成機関のほか、2年間の各種学校や通信教育など資格取得のための選択肢の幅が広がっている。

しかし、我が国において看護職の養成を専門学校や短期大学が長らく担ってきた経緯があり、大学教育においては1952年に全国に先駆け高知女子大学（現：高知県立大学）で家政学部看護学科（現：看護学部）として日本で初めて設立されたものの、1991年までに全国で11校の看護系大学が開校されたのみであり、目立った増加はしなかった。

厚生省（現：厚生労働省）は1985年に「看護制度検討会」を設置し、看護職員の能力の拡大や質の向上と同時に、魅力ある看護教育を行うことが必要だとする報告書を1987年に発表している<sup>1)</sup>。その後、1992年に「看護婦等の人材確保の促進に関する法律」が成立し、看護系大学と大学院の整備が掲げられた。その法律の施行を契機に、1992年から看護系大学が急激な増加が促され、2018年度には全国において267校となったこと

から、わずか26年間で24倍以上の増加が認められている。それにより、現在では看護職養成機関として新卒看護師の30%以上が看護系大学において養成されている（図1）。

高知大学医学部看護学科においても、1998年に旧：高知医科大学医学部看護学科として設立され、2002年には高度な人材育成のために大学院医学系研究科看護学専攻（修士課程）を設置した。2003年に高知大学と統合し、単科大学ではなく総合大学として現在に至るまで高知県における看護職養成機関としての大きな役割を担ってきた。

しかし、全国的に少子高齢化が進み患者や地域住民のニーズの多様化など、急速に変化している社会状況に加えて、急激に増加した看護系大学に対する看護学教育の質保証が大きく叫ばれるようになったことから、「大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会」では、「学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標」を2011年に報告している<sup>2)</sup>。最終報告書では学士課程で養成される看護師の実践能力に必要な5つの能力群とそれらの能力群を構成する20の看護実践能力など、大学における看護学教育の質保証について具体的な提言がされている。これらをもとに学士課程における看護師養成のための教育において共通して取り組むべきコアとなる内容を抽出し、学

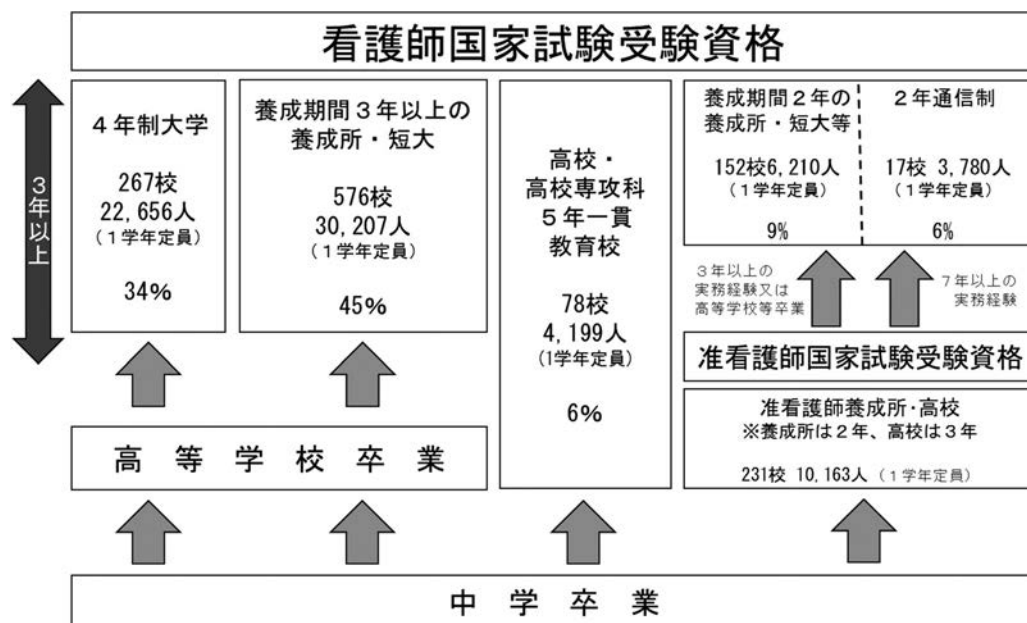


図1 看護教育制度図（一部抜粋）

生が卒業時までに修得すべき学修目標を具体的にあげたものを「看護学教育モデル・コア・カリキュラム<sup>3)</sup>」として2017年に取りまとめられた。各大学においてはモデル・コア・カリキュラムをもとに、学修内容や方法、学習の成果や評価の在り方などを検討し、看護学教育の充実のための取り組みが進められている。

「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」において強調される変革点は、①基本的な看護職としての資質（コミュニケーション能力など）、②健康課題を発達段階に応じて検出できる十分な基礎知識、③高い看護実践能力、④多様な場面においてニーズに効率よく応えた看護展開ができる能力（地域包括ケアに対応）という点であり、特に高齢化先進県である高知県への貢献において喫緊の課題を含んだものと考えられる。

高知大学医学部看護学科においても「教養と専門知識を基盤に、看護実践能力と高い倫理観を持ち、人々の健康と生活を支えることができる看護専門職」を養成し、「社会に生じてくるさまざまな問題を看護の視点でとらえ、多職種と協働しながら課題の解決に向かうよう自ら学び続け、よりよい医療・看護を実現できる革新力を備えた人材」の養成を目指し、現行のカリ

キュラムのもとに看護師のみではなく保健師や養護教諭、全国的にも少ない高校看護教諭の育成に取り組んできた。しかし、全国的に進む新しいカリキュラムへの改定に即して、高知大学においても看護教員不足への対応や高知県の実情に合った教育、研究活動の推進などの喫緊の課題を踏まえながら、新しいカリキュラムの構築をする必要がある。

この機会を当学科躍進の好機と捉えて、「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」をベースに取り入れ、教育内容および手法に独自の工夫を加えたカリキュラムの構築について示唆を得たことを報告する。

### 視察対象大学と方法

「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」は、すべての看護系大学の看護師養成教育において共通して取り組むべきコアとなる内容であるが、あくまで各大学におけるカリキュラム作成の参考となるよう学修目標を列挙したものであることから、当学科においても新たなカリキュラム構築のためのベースとして検討し、高知県の特徴も視野に入れた教育方法として高知大学の特色を生かしたカリキュラム構築を目指すこと

とした。そこで、独自のカリキュラムを採用している看護系大学の視察による情報収集を行うことでカリキュラム構築の一助とすることを目的とし、対象大学の選定に条件としては高知大学と同様に国立大学であり、かつ関東・京阪・中京の三大首都圏ではなく地方の大学を対象とした。加えて、入学者人数、必須単位取得数など同程度の大学を選定することとした。

#### 1. 対象となる大学

- 国立大学法人 秋田大学医学部保健学科
- 国立大学法人 山形大学医学部看護学科

#### 2. 視察日程：2018年3月6日（火）～3月7日（水）

#### 3. 視察方法：各大学の担当者との面談および施設内見学を実施する。

#### 4. 視察内容

- 看護学教育モデル・コア・カリキュラムへの対応状況
- 各大学独自に導入された教育方法
- 臨地実習先である附属病院との連携状況
- 博士後期課程の運用状況

### 視察結果

対象大学の選定条件から対象大学を秋田大学および山形大学の2大学とした（表1）。

#### 1. 国立大学法人 秋田大学医学部保健学科

2018年3月6日（火）に13：30～16：00、秋田大学担当者【伊藤登茂子先生、中村順子先生、篠原ひとみ先生】との面談及び施設見学を実施した。

秋田大学医学部保健学科は、2002年に秋田大学医療技術短期大学部（3年課程）を改組し、新しく秋田大学医学部に設置された。

看護教育実施体制およびカリキュラムについて、2016年にカリキュラムの見直しを行っていたことから、「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」の提示に併せた科目の追加および大きな変更はしていない。高知大学と同様に編入学生を受け入れてはいるが、3年次から学習を開始することは学生にとって困難も多く、編入学については課題が残っているとの訴えが

あった。そのほか、地方の国立大学として地域との連携に力を入れており、地域包括ケアの推進および保健師の枠の拡大を進めている。

秋田大学医学部保健学科には看護学のほかに、理学療法学、作業療法学を併設しており、医学部医学科とも学生間の交流を深めながら他職種との連携にも意識を向けさせていた。加えて、秋田県主導のもと臨床指導者研修の充実を図り、秋田大学附属病院における臨床実習では各病棟に1名以上の臨床指導者の配置をすることで、指導の統一と円滑な情報共有を図っていた。そのため、附属病院スタッフにも、学生の教育に対して抵抗感はなく、後輩育成に対して積極的な姿勢で学生に対応している環境が形成されていた。

2009年から設置した博士後期課程において、看護学領域とリハビリテーション科学領域と併せて3名程度の入学をしており、看護学領域においては教育関係者が多く入学していた。

#### 2. 国立大学法人 山形大学医学部看護学科

2018年3月7日（水）10：00～12：00、山形大学担当者【小林淳子先生、佐藤幸子先生、古瀬みどり先生】および山形大学医学部附属病院看護部長 斉藤律子様との面談を実施した。

山形大学医学部看護学科は、1993年に東北・北海道初の国立4年制大学として設立された。

看護教育実施体制およびカリキュラムについて、学生の看護実践能力向上に注力してカリキュラムを構築しており、「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」をもとに各領域の担当教員が内容の確認と精査を行った結果、カリキュラムの大きな変更はせず、学生の看護実践能力向上を目的に看護実践能力強化プログラムを構築し山形大学の特色として確立していた。

看護実践能力強化プログラムでは、講義・演習・実習と段階的に行われる看護の授業科目ごとに実践力の評価・指導を取り入れることで、学生の主体的学習を促し、卒業時の看護実践能力到達目標の達成を促していた。具体的には、2年次の基礎看護学では看護技術のオンデマンド配信を行い、いつでもDVDを見なが

ら正確な看護技術の訓練ができる環境を整え、3年次にはニンテンドーDSによる心電図学習を行い、実習中に学生が遭遇する不整脈が理解できるように学習を深めていた。また2010年からは、臨床看護実習資格判定後にStudent Nurseの認定を設け、実践力強化とともにStudent Nurseとしての自覚を持った学生の育成を強化していた。加えて、4年次の卒業前には3年次と同様に客観的看護実践能力試験による到達度評価と統合特別講義を受け、看護実践能力到達目標への到達度を確認していた。

客観的看護実践能力試験には、山形大学附属病院の看護師も判定員として参加しており、学生の技術指導に加えて、学生の看護技術レベルについて大学と看護部および病棟看護師との情報共有ができていた。学生にとっては指導してくれた看護師がいる病棟での実習となり、病棟看護師としては技術レベルを把握している学生が実習に来るということで、実習における学生が実施可能な技術や困難な技術の判断ができ円滑な実習が可能になっていた。

また、大学と附属病院看護部との人事交流も盛んに行われており、新任教員や助教の教員は担当領域に関係する部署にて6か月間の臨床研修を実施している。それに対して、病棟看護師も大学において6か月間の教育活動を研修していることから、お互いの立場における困難な部分や重要性、役割など大学と附属病院との連携が表面上ではなく深く取れていた。

2007年に設置した博士課程については、前期課程として小児看護・精神看護・老年看護・在宅看護の専門看護師教育課程の設置、2017年からはナースプラクティショナー教育認定を設置し、全国初の特定行為研修指定研修機関として指定されている。

表1 高知大学と対象大学の入学定員と必要単位数

大学	定員	卒業時必要単位数
高知大学	60(10)名	128単位
秋田大学	70(20)名	125単位
山形大学	60( 5)名	133単位

( )内の数字は編入枠

## 考察

高知県の地域特性として、少子高齢化および人口減少が顕著であり、総務省統計局の人口推計(2016年)によると高知県の高齢化率は、全国平均を大幅に上回り32.8%で、秋田県に次いで全国第2位となっている。また南海トラフ地震の危険性も高まっており、災害対策が急務であることも特徴として挙げられる。

今回、対象大学がある秋田県と山形県は、太平洋に面した温暖な気候の高知県に対して、日本有数の豪雪地帯という気候条件の違いはあるものの、人口減少や高齢化など共通点が多く見られる。秋田県は高齢化率が全国1位であり、山形県も30%を超えている状況で、高知県と大きな違いは見られない。

地方の国立大学としての役割としても、地元の高校生等に進学機会を提供し地元定着の促進に寄与することや、大学としての魅力を高めることで全国から若者を惹きつけ、地域の活力向上に寄与すること、そのほか産官学連携による研究等により、地域産業を活性化することなどが考えられる。看護学士課程の場合、地域医療を支える一員としての役割や、地域住民からの保健・医療等に対する期待に応えるために看護師として必要な能力を高いレベルで備えた人材の育成が望まれていると考えられる。

そのため、「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」を軸としたカリキュラムの構築が必要となると考えられるが、秋田大学や山形大学では既存のカリキュラムを大きく変更することなく、各々独自性を見出していることが特徴として考えられる。秋田大学においては地域連携を軸として、地域との結びつきを強化し、それに関連するカリキュラムの構築がされている。地域の訪問看護ステーションや保健所での実習だけではなく、講義、演習でも地域連携を意識したカリキュラムの構築をすることで独自性を創出していると考えられる。

山形大学においては看護実践能力向上を軸として附属病院看護部との連携を強化し、それに関連するカリキュラムの構築がされている。学生に対して教員だけではなく附属病院の看護部と共同で指導をしているこ



とから教育現場と臨床現場の連携が確立していると考えられる。大学だけでは限界がある分野においても、附属病院看護部との連携により、実技指導や評価について精度が上がるだけでなく効率的でもあり、人員が限られている国立大学において教員不足の解消につながる画期的な方法の一つと考えられる。

2 大学の間で考えられる共通点は、軸となる方向性が組織の中で明確にされていることである。そのため、カリキュラム構築の際に方向性を見失うことなく独自性を出すためのカリキュラムの構築が可能になっており、教員もその方向性に則って教育や指導ができる環境が整っていると考えられる。また、附属病院の看護部との連携が密にできていることも共通点として考えられる。形式化された表面上だけの連携ではなく、情報共有や人材交流、共同での指導体制など学生に対する教育環境の強化を図っていることが考えられる。

## まとめ

対象2大学の独自性を持ったカリキュラムの構築を踏まえて、高知大学医学部看護学科として、①地域に貢献できる能力育成のために、地域実習時間の増枠について検討する必要があることがわかった。②危機管理・災害看護に対応できる人材の育成は大学だけに留まらず、高知県として急務であり喫緊の課題であることが再確認できた。③全国的にも数少ない高校看護教諭の養成は、高知大学の独自性の1つであり広報活動を含め、検討していく必要があることがわかった。④卒業研究を通じて教員とともに生涯にわたる探究心を継続できる人材の育成は、国立大学としての責務でもあり、学生指導するうえで教員の研究力の強化についても検討していく必要があることがわかった。

対象2大学の視察から、「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」への対応と独自性の創出についての示唆が得られた。

## 参考文献

- 1) 保健師助産師看護師法60年史編纂委員会：保健師助産師看護師法60年史－看護行政のあゆみと看護の発展－、日本看護協会出版会、2009
- 2) 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会：大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会最終報告書、文部科学省、2011
- 3) 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会：看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～、文部科学省、2017



# オーストラリアの大学における キャリアセンターの現状と学部との連携

■ 森田佐知子（学生総合支援センター）

キーワード：キャリア教育、キャリアセンター、職業統合的学習、WIL、オーストラリア

## 1. 問題の所在と研究目的

寺田（2014）によれば、キャリア教育という用語と構想が最初に行政レベルに登場したのは1999年の中央教育審議会答申「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善」においてであり、ここでキャリア教育は、初等・中等教育、高等教育をつなぐ移行の問題として、そして学校教育と職業生活との円滑な接続（移行）を図るものとして構想された。

こうしてはじまった日本におけるキャリア教育だが、田中（2005）が実施した調査<sup>1</sup>によると、就職支援を含めたキャリア教育を実施している大学は約70%であったが、50%近くの大学が就職支援活動もキャリア教育として同義に捉えており、伊藤（2008）はこれを「高等教育機関におけるキャリア教育が、それまでの就職支援体系をそっくり移した形で作り上げられてきたことを示唆している」と指摘している。つまり日本の大学におけるキャリア教育は1999年以降しばらくの間、正課外教育である就職支援を中心に展開されていたと考えられる。

その後、2010年2月25日に大学設置基準及び短期大学設置基準が改正され、「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向

上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」とされた（施行は2011年4月1日）。この改正を受け、多くの大学が教育課程、つまり正課教育においてもキャリア教育を推進することとなった。

上記に述べてきた日本におけるキャリア教育の発展は、表1に示す三菱UFJリサーチ&コンサルティング（2012）が提示した大学におけるキャリア教育の類型のうち、（i）就職支援中心型から（ii）中間型、さらには（iii）キャリア教育重視型への発展とも考えることができる。

さらに近年、多くの大学が、キャリア教育の一環としていわゆるインターンシップ等の職業体験を正課科目として開講するようになった。しかしこのことについて、体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議（2013）は、「近年、インターンシップが、アクティブ・ラーニングの一つとして、また学生が産業や社会についての実践的な知見を深める機会として注目されているが、その課題の一つとして、インターンシップの実施に当たりインターンシップと専門教育における学修との関連性が希薄であり、専門教育を担当

表 1. キャリア教育の類型

	2000年代前半頃まで 【(i)就職支援中心型】	2000年代後半～2010年頃 【(ii)中間型】	2010年代～ 【(iii)キャリア教育重視型】
実施されている キャリア教育の特徴	企業説明会や就職セミナーといった就職活動に直結した情報提供や相談対応には力を入れているが、キャリア教育にはそれほど力を入れていない。	「就職支援中心型」と「キャリア教育重視型」の中間に位置づけられる。	就職活動に直結した支援はもちろんのこと、キャリア教育に力を入れており、入学後早い段階から、キャリア教育に取り組んでいる。
支援の担い手	就職支援はキャリアセンター、教学組織はアカデミック中心と、それぞれの役割を分担しつつ支援している。	キャリアセンターと教学組織は、「就職支援中心型」と「キャリア教育重視型」の中間的な関係でそれぞれの役割を果たしている。	各々の専門性や得意分野に応じ役割分担している大学等もあれば、一体的に取り組んでいる大学等もある。
キャリアセンターと 教学組織との距離感	キャリアセンターと教学組織はある程度距離を置き、限られた範囲で連携している。	熱心な教員がいる大学等では、連携が進んでいるケースも見られる。	連携・調整がよく取れている。それを可能にするものとして、キャリアセンターと教学組織の協働組織や、教学組織内でも学部横断的な組織を設置している大学等も見られる。

出所：三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング（2012）を筆者にて一部抜粋・修正

する教職員の関与が不十分である」と指摘している。

では、各学部の専門教育と関連が深く、専門教育を担当する教職員がその実施に関与したインターンシップや専門教育におけるキャリア教育を充実させていくために、全学的なキャリア教育や就職支援を主な業務とするキャリアセンターは、各学部とどう連携し、どのように支援していくべきなのだろうか。

そこで本研究では、体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議（2013）において職業統合的学習（Work Integrated Learning、以下 WIL と略<sup>2</sup>）の先進国として紹介されているオーストラリアの大学の専門家へのヒアリング調査をもとに、各学部の専門教育におけるインターンシップやキャリア教育を充実させるために、大学のキャリアセンターは各学部とどう連携し、どのように支援していくべきか、その体制と支援の在り方を考察することを目的とする。なお、本研究では WIL の先進国であるオーストラリアを調査国としたが、WIL における各学部とキャリアセンターとの連携だけでなく、その他のキャリア教育やキャリア支援プログラムにおける連携も調査対象とする。

オーストラリアの大学は日本のようなキャリアセンターを持つ大学が多く、かつ、すでに多くの大学の専門教育で WIL が実施されており、各学部とキャリアセ

ンターとの多様な連携の事例が見られると考えられる。

本稿では、まず国内外の先行研究を俯瞰し、次に、オーストラリアの大学の専門家へのヒアリング調査の結果と分析を述べ、最後に日本のキャリア教育への示唆と今後の課題を述べる。

## 2. 先行研究

### （1）国内のキャリアセンターに関する先行研究

日本の大学にキャリアセンターが設置されたのは1990年代末から2000年代前半にかけてのことである。近森（2001）によれば、1999年11月に、立命館大学就職部はキャリアセンターへと名称変更した。近森（2001）によればその狙いは、一回生から就職支援をしようというのではなく、厳選採用の時代、三回生の就職活動時期になってから「さあ、どうしよう」では間に合わない。三回生になってからの「会社選び」ではなく、入学後の早い時期から自分の将来設計を考えて、「大学で何を学ぶか」を考えさせることが必要だという現場の認識から、一・二回生でも抵抗なく利用できる名称に変更したという。その後、キャリアセンター設置の流れは国立大学にも広がりを見せた。このことを山内（2004）は、それまで就職課さえなかった大学も一足飛びにキャリアセンターを設置する例が全国的に広がったと指摘している。

2000年代後半には、多田（2007）、里村（2008）、白井（2010a、2010b）、岡野・杉田（2012）のように、キャリアセンターにおける取組全体や個々の支援内容に関する研究、そして田澤（2014）、谷淵（2014）、高階（2015）のようにキャリアセンターの利用に関する研究が見られるようになった。

この中で里村（2008）はキャリアセンターの取組について「連携」をキーワードとして考察しているが、卒業生及び他大学との連携を中心としており、各学部との連携については言及していない。また、岡野・杉田（2012）は、環太平洋大学のキャリアセンターを学生の進路に合わせて5分室（教職支援室、公務員就職支援室、企業等就職支援室、保育・施設支援室、学習支援室）に分け、それぞれでキャリア支援プログラムを展開している事例を紹介しているが、ここでも、それぞれの専門領域を擁する学部との連携については言及されていない。

## （2）国外のキャリアセンターに関する先行研究

国外のキャリアセンターに関する研究は、まず、伊集院（2001）、徳田（2004）、近森・石野（2005）山田（2007）などにおける米国キャリアセンターに関する研究が挙げられる。

米国のキャリアセンターについて伊集院（2001）は、カリフォルニア大学パークレー校、スタンフォード大学、カリフォルニア・ポリテク大学を訪問し、米国の大学のキャリアセンターは、日本では想像できないような充実した施設、多数の専門スタッフ、最新鋭の情報システム等を備え、その運営に莫大な資金を投じており（年間予算三億円～五億円）、米国の大学がいかにこの分野に力を入れているかが一目瞭然であった、と述べている。近森・石野（2005）は、ワシントン州立大学とボストン大学、ノースイースタン大学、ペンシルベニア州立大学のキャリアセンターとノースイースタン大学のコーオペ教育セクションを訪問し、調査の一環として、各学部とキャリアセンターの連携や全学組織におけるキャリアセンターの位置づけ、体制などを調査している。その中では以下の3つの連携の事例

が紹介されている<sup>3</sup>。

### ① ワシントン州立大学の事例

キャリアセンターのスタッフ（15名）はカウンセラーとアドバイザー、雇用者との関係を維持するものに分かれている。ここでいうアドバイザーが学部教員などに社会で求められる人材像を伝えたりする役割を担っている。直接授業を担当することはないが、教員からの要請があればゼミなどの小集団活動において授業中にキャリア開発に関する話をすることがある。教員に雇用者の考えを知ってもらうために、雇用者が学内に来た際は昼食会への参加を促すなど雇用者と教職員との関係構築に努めている。

### ② ノースイースタン大学の事例

キャリアセンター（16名）はコーオペ教育のセクションの中に位置づけられている。16名はカウンセリングチームと雇用者対応チームに分かれており、カウンセリングチームのメンバーが、「進路就職について（1～2回生）」、「生涯キャリアについて（3～4回生）」などの選択科目を担当している。

### ③ ペンシルベニア州立大学の事例

ペンシルベニア州立大学はユニバーシティパークと州内にある17のキャンパスに分かれている。それぞれ17のキャンパスに1名程度の要員を配置しているが、ユニバーシティパークに関しては集約的なキャリアセンターになっている。キャリアセンターでは、進路就職に関する情報を教員に提供するとともに、学部・専攻毎にカスタマイズしたサービスを提供している。

上記3校のうち、（1）ワシントン州立大学と（2）ノースイースタン大学は、キャリアセンターの特定のチーム（ワシントン州立大学ではアドバイザーチーム、ノースイースタン大学ではカウンセラーチーム）が各学部へ情報を提供したり、各学部にて授業等を実施している。一方、（3）ペンシルベニア州立大学では、キャンパス毎に人員を配置し、各学部・専攻毎にカスタマ

イズしたサービスを提供していることが分かる。

さらに、諸外国の第三段階教育における WIL について調査した稲田（2013）は、英国における産学連携による教育の推進にあたり、学内の中間組織であるキャリアセンターが重要な役割を果たしていることを指摘している。稲永（2013）は、スタッフ総勢30名を超えるブルネル大学の PPC（Placement and Career Center）やヨーク大学のキャリアサービス（Career Service）の組織体制や全学的な役割を紹介した上で、英国のキャリアセンターは、文字通り学生のキャリア支援に関わるさまざまな観点から、アカデミックなスタッフでは対応が難しい領域で幅広く活動しており、産学連携を通じた教育を実際にコーディネートする上でも欠かせない役割を果たしている、と指摘している。

以上のように、特に国外のキャリアセンター研究において、一部、その組織体制や学部との連携について言及している研究は見られるが、キャリアセンターと各学部の連携に焦点を絞って調査、考察している研究は見当たらず、またオーストラリアのキャリアセン

ターに特化した先行研究も管見の限り見当たらない。

### 3. 方法

オーストラリアのキャリアセンターと各学部との連携に関して調査をするために、ニューサウスウェールズ州にある3つの大学、5つの部署にて、専門家へのヒアリング調査を実施した。ヒアリング調査実施大学の概要を表2に示す。

ヒアリングの実施時期は2018年2月である。ヒアリング実施中は、ヒアリング対象者の許可を得たうえでその内容をメモとしてフィールドノートに記録し、ヒアリング内容を IC レコーダーにて録音した。ヒアリング対象者には訪問前に本研究の趣旨を伝えた。また、ヒアリングの内容を学会発表や学術論文の形で公開することがある旨を伝え、了承を得た。ヒアリング対象者の属性は表3のとおりである。

ヒアリングでは主に、キャリアセンターの組織体制と学生に提供しているキャリアサービス、正課科目への関与と各学部との連携状況、各学部との連携におけ

表2. ヒアリング調査実施大学の概要

大学名	設立年	学生数	うち パートタイム学生数	うち 留学生数
University of New South Wales	1949年	53,481名	—	13,633名
Macquarie University	1964年	45,021名	12,441名	11,660名
The University of Sydney	1850年	59,138名	12,267名	26,000名
The University of Sydney Business School	1920年	10,724名	—	—

※ The University of Sydneyの大学入学者数及び大学院入学者数には、Business Schoolの人数を含む。

※ 設立年は各大学のウェブサイト、大学入学者数・パートタイム学生数・留学生数は各大学のAnnual Report2017から抜粋。

出所：筆者にて作成

表3. ヒアリング対象者の属性

日付	大学名	ヒアリング対象者		
		氏名	所属部署	役職
2018年2月13日	University of New South Wales(UNSW Sydney)	Mr.Blair Slater	Careers and Employment	Senior Careers Consultant (International)
2018年2月15日	Macquarie University	Mr. Andrew Hall	Arts & Social Sciences	
2018年2月15日		Ms. Lena Corzo Neisser	Career and Employment Service	Advisor
		Ms. Serene Lin-Stephens	Career and Employment Service	Career Development Consultant
2018年2月16日	The University of Sydney	Ms. Nitsa Athanassopoulos	Careers Centre	Manager
		Ms. Sarah Fletcher	Careers and Employability Office, The University of Sydney Business School	Director

出所：筆者にて作成

る課題、の3点について確認した。

#### 4. 結果と分析

##### (1) キャリアセンターの組織体制と学生に提供しているキャリアサービス

ニューサウスウェールズ大学の Careers and Employment には、フルタイム・パートタイム合わせて15名のスタッフが配置されており、その15名のスタッフは、マネージャーを除くと、キャリアコンサルタント(5名)、シニアキャリアコンサルタント(4名)、雇用主プログラムコーディネーター(1名)、プログラムオフィサー(2名)、情報担当(1名)、Web/システム管理者(1名)となっている。提供しているサービスは、ジョブフェア(合同企業説明会等)や各種イベントの企画開催、インターンシップやボランティアを含む求人情報の提供、キャリアカウンセリング、キャリア開発に関する正課授業(一部オンラインで提供)、キャリアリーダー育成プログラムの実施の5つで、このほかに留学生向けの支援も提供している。

マッコーリー大学の Career and Employment Service には、フルタイム・パートタイム合わせて10名のスタッフが配置されており、その10名のスタッフは、マネージャーを除くと、キャリアアドバイザー(3名)、キャリアディベロップメントコンサルタント(4名)、プロジェクトアシスタント(1名)、受付(1名)となっている。提供しているサービスは、ジョブフェアや企業プレゼンテーションの企画開催、インターンシップやボランティアを含む求人情報の提供、キャリアカウンセリング、キャリア開発に関するオンラインモジュールの提供の4つである。

シドニー大学の Careers Centre には、フルタイム・パートタイム合わせて16名のスタッフが配置されており、その16名のスタッフはマネージャーを除くと、主に企業と折衝や調整を担当する Industry Development Team(5名)、学生のキャリア形成支援を担当する Career Development Team(7名)、彼らを支える Resources and Information Team(3名)の3つのチームに分けられる。提供しているサービスは、ジョブ

フェアや各種イベントの企画開催、インターンシップやボランティアを含む求人情報の提供、キャリアカウンセリング、の3つで、この他に、留学生向けのキャリアサービスと先住民オーストラリア人(アボリジニとトーレス海峡諸島の人々)向けのキャリアサービスも提供している。

シドニー大学ビジネススクールの Careers and Employability Office には、フルタイム・パートタイム合わせて13名のスタッフが配置されており、WILを担当する Work Integrated Learning Team(5名)、学生のキャリア教育を担当する Careers Education Team(4名)、メンタリングプログラム等を担当する Mentoring & Student Experience Team(3名)の3つのチームに分けられる。提供しているサービスにおける3つの柱は、そのチーム編成と同じく、WIL、キャリア教育、メンタリングプログラム、である。

本研究による調査より、オーストラリアの大学におけるキャリアサービスの特徴は以下の4点にまとめることができる。

##### ① 充実した留学生支援

オーストラリアではどの大学も非常に多くの留学生を抱えているため、留学生向けの支援が充実している。例えばニューサウスウェールズ大学においては、英語を第二言語とする留学生のためのキャリア形成や就職支援の情報を Web サイトで周知するとともに、“Professional Development Program for International Students”といった留学生向けのキャリア支援プログラムを実施している。“Professional Development Program for International Students”は、ビジネスコミュニケーションや顧客へのサービススキル、就職活動のプロセスなどを学ぶ3日間のセミナーと、50時間のオンキャンパスインターンシップで構成されている。このプログラムのセミナーでは、オーストラリアの職場における独特のコミュニケーションの取り方や職場風土などを学ぶことができる。またプログラムではプロフェッショナルとして活躍している卒業生との交流の機会も提供されている。

また、シドニー大学のキャリアセンターも、Industry Development Team と Career Development Team のそれぞれに International 専門の職員を配置し、留学生のキャリア開発を支援したり、国外におけるインターンシップ先や就職先の紹介に努めている。

## ② オンラインコンテンツの積極的な活用

また今回訪問した3つの大学はどこも学生数が非常に多い大学であることもあり、ニューサウスウェールズ大学、マッコーリー大学、シドニー大学ビジネススクールにおいては、オンラインを活用したキャリア教育コンテンツを提供し、多くの学生にキャリア教育が提供される仕組みを構築している。

例えば、ニューサウスウェールズ大学でキャリアセンターが開講する“Introduction to the Workplace”の正課授業では、2日間の対面授業以外の日程は全てオンラインで実施することにより、500名を超える受講生にキャリア教育を提供している。またマッコーリー大学では、キャリアセンターが“CareerWise”というキャリア支援のeラーニングシステムを開発し、self-exploration、upskilling and getting ready for work、getting that job という3つのモジュールを学生に提供している<sup>4</sup>。またシドニー大学ビジネススクールでは、“Job Smart”という留学生限定のプログラムを開講しており、1から10のアクティビティをオンラインと実践を組み合わせ提供することにより学生がこのプログラムに取組む時期に柔軟性を持たせている。

## ③ Career Hub

インターンシップやボランティアを含む求人情報については、どの大学も同じ「Career Hub」というウェブサイトを利用していた。このウェブサイトを利用することで、各大学が個別に求人情報を公開するウェブサイトを開発せずに済む。Career Hub はオーストラリアの35大学が契約をしているウェブサイトである。Career Hub を使用して求人広告を公開する場合、企業はその求人広告を公開する大学を選択し、希望する大学に情報を配信することができる。配信された情報

は大学の担当者に届き、担当者は、その情報を公開するか、さらなる追加情報を求めるかを定める事ができる。大学によってその情報の公開が承認されたのち、学生は各大学の Career Hub にログインすることでその情報を閲覧することができる。

## ④ メンタリングプログラム

オーストラリアでは学生に対するメンタリングプログラムが広く実施されており、今回訪問した3つの大学のうち、2つの大学でキャリア形成支援に係るメンタリングプログラムが実施されていた。例えばニューサウスウェールズ大学 Arts & Social Sciences では、同じ学部を卒業した卒業生とのメンタリングプログラム“Career Ready”を実施していた。またシドニー大学ビジネススクールでは、ピア・メンタリングプログラム、女子学生向けメンタリングプログラム、卒業生メンタリングプログラムの3つのプログラムを実施していた。これらメンタリングプログラムの実施に当たっては、キャリアセンターがメンタリングプログラムの一部、もしくは全部を担当している。

## (2) 正課科目への関与と各学部との連携状況

正課科目への関与とキャリアセンターと各学部との連携に関しては、それぞれの大学で異なる連携の形が見られた。それぞれの特徴から、以下の3つのモデルに区分できる。

### ① 個別連携型

ニューサウスウェールズ大学の Careers and Employment は、“Introduction to the Workplace”及び“Work Placement Course”という2つの正課科目を提供している。この2科目はどちらもいわゆる共通教育科目として提供されており、これら2つの正課科目における学部との連携は特には無いようであった<sup>5</sup>。

正課科目以外における各学部との連携は必要に応じて行っている。例えば、Arts & Social Sciences で実施されている Career Ready Mentoring Program では、学生のスクリーニングとメンターのトレーニングは



Careers and Employment が担当している。

このようにニューサウスウェールズ大学においては、個別の案件毎に各学部の担当者と連携を取りながらキャリアサービスを展開していた。この連携方法は日本の多くの大学でも見られる連携の形であると考えられる。

## ② 学部との連絡係設置型

マッコーリー大学におけるもっとも大きな特徴の一つは各学部に紐づいた 4 名の Career Development Consultant が配置されている点である。彼らはそれぞれ特定の学部と Employment Service との連絡係としての役割を果たしている。彼らの主な役割は以下の 3 つである。第一に、各学部と強い関係性を築き、キャリアサービスを全学的に広めること、次に、キャリア教育に係るコンテンツを各学部のカリキュラムに導入すること、そして各学部のキャリア教育において講義をすること、である。なお、Career Development Consultant は、WIL の推進ではなくいわゆる「キャリア教育」に主眼を置いている。そのため、2016年より PACE (Professional and Community Engagement)

program と呼ばれる WIL 型プログラムが全学生必修となったが、それぞれの学部を担当する Career Development Consultant は PACE に関して明確な役割は担っていないとのことであった<sup>6</sup>。また各学部の学生に対するキャリアカウンセリングも行っておらず、純粹に正課科目におけるキャリア教育の推進を主な業務としている点に特徴がある。マッコーリー大学における学部との連絡係設置型の概念モデルを図 1 に示す。

## ③ 学部専属キャリアセンター設置型

シドニー大学の Careers Centre では正課科目は提供しておらず、正課外のサービスの提供に焦点を当てている。学生数が増え、各学部からはキャリアサービスのさらなる充実を望む声が多く、期限付きではあるが資金を得て、スタッフを増員したばかりである。また現在、ワーキンググループを作り、学生の就職支援のための新しいキャリアサービスの在り方を検討しており、今後、大きくその体制が変わる可能性があるとのことであった。

シドニー大学のキャリアサービスにおいて、学部の教員と深く連携している組織として、ビジネススクー

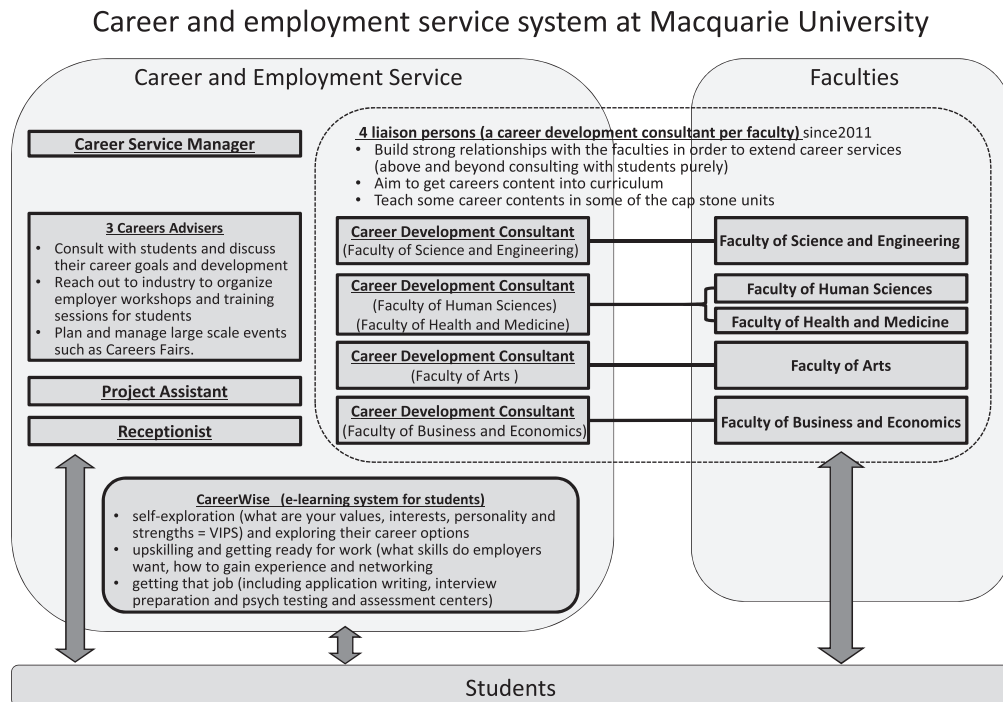


図 1. マッコーリー大学におけるキャリアセンターと各学部との連携（概要）

ルに2006年に設置された Careers and Employability Office がある。シドニー大学ビジネススクールの Careers and Employability Office は、ビジネススクールの学生に特化したキャリアサービスを提供する部署である。シドニー大学ビジネススクール Careers and Employability Office では、“Work Integrated Learning Programs”を含む5つの正課授業を提供しており、これら授業は Careers Education Team のメンバーが担当している。

またピア・メンタリングプログラム、女子学生向けメンタリングプログラム、卒業生メンタリングプログラムなどの3種類のメンタリングプログラムを提供し、ビジネススクールの学生のキャリア形成を支援している。

Careers and Employability Office のディレクターはビジネススクールの Academic Leadership メンバーと毎月会議を持ち、かつ、the Undergraduate と Graduate Studies Boards and Faculty Board のメンバーでもある。またディレクター以外のメンバーも、必要に応じて教授と打ち合わせを持ち、キャリア開発を正課のカリキュラムにどうインプットしていくかを検討している。Careers and Employability Office のメンバーは日々ビジネススクールの学生と接し、ビジネススクールの学生の特性や課題、ニーズを熟知している。そう

して蓄積された学生の情報が、キャリア教育の企画に活かされる。

このように、シドニー大学ビジネススクールでは、学部専属のキャリアセンターを設置することで、その学部の学生の特性やニーズに沿ったきめ細やかなキャリアサービスを提供するとともに、学部の教員と定期的な意見交換の場を持ち、正課科目においても多様なキャリア教育の実施を実現している。

シドニー大学における学部専属キャリアセンター設置型の概念モデルを図2に示す。

### (3) 各学部との連携における課題

#### ① 個別連携型

個別連携型であるニューサウスウェールズ大学では、各学部との連携における課題について以下の2点を挙げていた。

1点目として、Career and Employment は職員のみで組織で教員が配置されていないため、各学部の教員に対してキャリア教育やキャリアサービスの重要性を伝えることが難しいという点である。もし Career and Employment に教員が配置されていれば、各学部との連携もよりスムーズになるかもしれないということであった。2点目は情報収集の困難さである。

Career and employment service system at The University of Sydney

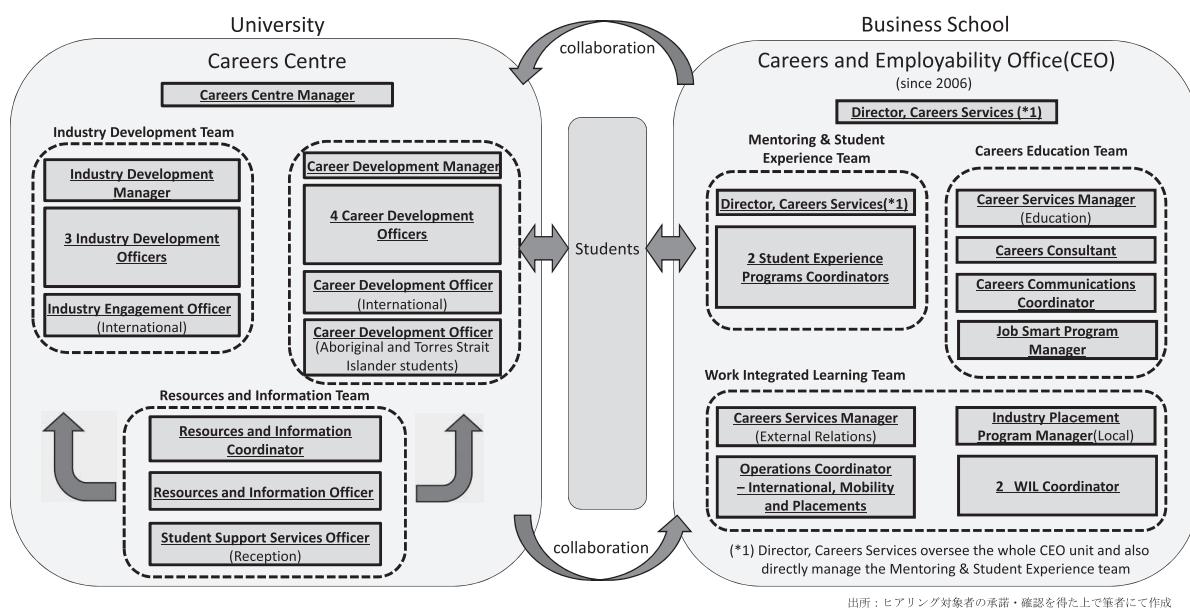


図2. シドニー大学におけるキャリアセンターと各学部との連携（概要）

ニューサウスウェールズ大学では、学生の進路先を把握したいと考えているが、オーストラリアでは学生が就職するのは大学卒業後であることもあり、就職先情報の収集が難しいということであった。各学部の教員は学生の進路についてある程度把握しているかもしれないが、その情報を Career and Employment に集約することも現段階では難しいとのことであった。

## ② 学部との連絡係設置型

学部との連絡係設置型であるマッコリー大学では、各学部との連携における課題について以下の2点を挙げていた。

1点目として、Career and Employment Service ではすべての学部のカリキュラムにキャリア教育を導入できているわけでないという点である。2点目は、Career and Employment Service の Career Development Consultant は教員ではないため、キャリア教育の授業を学部で開講することができないという点である。現状では各学部の教員が担当する授業の1コマあるいは数コマを提供してもらうなどで、キャリアに関する授業を実施しているということであった。

## ③ 学部専属キャリアセンター設置型

ビジネススクールに学部専属のキャリアセンターを設置しているシドニー大学では、各学部との連携における課題について以下の点を挙げた。

まず全学の Career Centre が挙げた課題としては、現在学部専属のキャリアセンターを設置しているのはビジネススクールのみであるが、できれば他の学部においても設置したいということであった。この点については先に述べた通り、現在シドニー大学では新しいキャリアサービスの在り方を検討しており、今後体制が変わる可能性があるとのことであった。

ビジネススクールの Careers and Employability Office ではビジネススクールの学生の特性や産業界からのニーズに沿ったキャリア教育やキャリアサービスを提供できているが、それらの科目が正課外プログラムであったり、正課科目であっても必修ではない場合、

意欲の高い特定の学生のみがそれらのプログラムや科目を受講し、それらを全く受講しない学生がいるということであった。この点について、できる限りカリキュラムの中に必修科目としてキャリア教育を組み込むことを推進していきたいということであった。

## 5. 日本のキャリア教育への示唆と今後の課題

本研究では、WIL の先進国であるオーストラリアの大学の専門家へのヒアリング調査をもとに、各学部の専門教育におけるインターンシップやキャリア教育を充実させるために、大学のキャリアセンターは各学部とどう連携し、どのように支援していくべきか、その体制と支援の在り方を考察することを目的としてきた。

この点について、インターンシップを含めた WIL と WIL 以外のキャリア教育に分けて、日本への示唆をまとめたい。なぜなら、インターンシップを含めた WIL に関しては、日本とオーストラリアで大学教育における位置づけが大きく異なっているからである。

### ① WIL と関連したキャリアセンターと各学部との連携の在り方について

インターンシップを含めた WIL に関しては、前提として明らかとしておくべき、日本とオーストラリアとの決定的な違いがある。それは、日本ではインターンシップ等の職業体験の多くがキャリア教育、あるいは就職支援のひとつとして位置づけられる傾向がある一方で、オーストラリアにおいては、インターンシップ等の就業体験を含む教育が、「理論学習と企業実習を交互に繰り返す職業統合型学習(亀野、2013)(WIL)」として専門教育の中に明確に位置づけられている、ということである<sup>7</sup>。

そのため、オーストラリアでは、WIL の支援組織は、全学的なキャリアセンターの中ではなく、各学部の組織の中に設置されている。

例えば、すべての学士課程に少なくとも1つの PACE<sup>8</sup> と呼ばれる WIL プログラムを含めている

マッコーリー大学においては、それぞれの学部数名の WIL 担当の教職員を置き、さらに地域とインターナショナルのチーム、全体を管理し評価するチームにもそれぞれ数名を配置するなど、非常に多くの人員を PACE の実施に充てている。そのため、マッコーリー大学の Careers and Employment は、いわゆる狭義のキャリア教育・就職支援を中心に業務を行う形となっている。シドニー大学においても、全学的なキャリアセンターの中に WIL に関連した業務を主担当とするチームは無く、ビジネススクールのように特定の学部の中に紐づいたキャリアセンターの中や、各学部の組織の中に WIL に関する支援組織が配置されている。

一方日本では、インターンシップというキャリア教育や就職支援の一つとみなされる傾向があるため、キャリアセンターが担当すべき、という認識が根強い。しかし今後日本においてもインターンシップを専門教育における WIL として昇華させていくためには、各学部の中に WIL の実施を支援する人材、もしくは組織を設置することが必要であると考えられる。インターンシップに係る専門人材に関してはすでに、体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会(2013)においても「大学教育に継続的に関わる人材であることが重要であり、大学等の教職員が中心となってインターンシップを実施する体制を整えていくことが望ましい」とされており、日本でも、各学部の専門教育を担当する教員が、その学部における WIL の企画及び実施を担当することが望ましいと考えられる。

各学部の専門教育で WIL を推進してゆく過程でのキャリアセンターの役割としては、WIL に関する FD・SD の企画実施や、学生の受入先企業・組織の開拓、共通書類のフォーマット作成、WIL の教育効果に関する評価等への支援が考えられる。しかし一方で、WIL を専門教育の中に明確に位置づけるのであれば、これらはやはり各学部が主体になって取り組むことが望ましいと考えられる。特に WIL の教育効果に関する評価については、専門教育のカリキュラムの一部として評価されることが望ましいだろう。

## ② WIL 以外のキャリア教育に関連したキャリアセンターと各学部との連携の在り方について

WIL 以外のキャリア教育に関連したキャリアセンターと各学部の連携では、オーストラリアでは大学間で連携の形は異なるものの、日本と比べると連携が進んでいることが明らかとなった。特に学部との連絡係設置型であるマッコーリー大学や学部専属キャリアセンター設置型であるシドニー大学ビジネススクールの事例は、日本の大学においても大いに参考になると考えられる。

キャリア教育にはもちろん、全学部の、どの進路に進む学生にも共通して提供すべき内容がある。しかし一方で、学部・分野ごとに提供すべきキャリア教育の内容は異なってくる。そうした各学部の特性を踏まえたキャリア教育は、共通教育ではなく専門教育で実施されるべきであり、その際に、例えばマッコーリー大学のようにキャリアセンターに各学部との連絡係を配置していれば、彼らは、より各学部のニーズに沿ったキャリア教育を提案することができるであろう。またマッコーリー大学の組織体制は、キャリアセンターの予算規模が小さい大学でも実施可能だと考えられる。一方で、予算・人力的余裕があれば、シドニー大学ビジネススクールのように、特定の学部専属のキャリアセンターを設置することは非常に有効であると考えられる。

いずれにせよ、各学部の専門教育においてキャリア教育を実施する際には、学生の二極化を防ぐためにも、できる限り多くの学生がキャリア教育を受ける機会を提供することが重要である。そのためには、今後日本の大学でも、オーストラリアの大学で積極的に実施されていたオンラインコンテンツによるキャリア教育や、キャリア教育の正課科目化・必修化が期待される。またオンラインコンテンツの作成や、特定の学部に特化したキャリア教育の企画を行えるキャリア教育人材の育成も、より重要になってくるだろう。

## ③ まとめと今後の課題

本研究で、オーストラリアでは、(1) 大学教育の中で、インターンシップを含めた WIL と WIL 以外の

キャリア教育の位置づけが日本と大きく異なっていること、(2) インターンシップを含めた WIL については、キャリアセンターではなく各学部の中に支援組織や支援人材が設置されていること、(3) WIL 以外のキャリア教育では多様な連携が見られるが、学部との連絡係設置型や学部専属キャリアセンター設置型など連携が進んだ事例が見られること、が明らかとなった。このことは、今後の日本のキャリア教育やキャリアセンターの組織体制の在り方を検討する際の一助となると考える。

しかし、当然ながら本研究にはいくつかの課題がある。第一に、今回はニューサウスウェールズ州にある3大学の事例であるため、オーストラリアの大学における現状を網羅しているとは言い切れない。この点については、今後、オーストラリアの他の州における調査を実施する必要があるだろう。第二に、オーストラリアの大学のキャリアセンターは、カナダの大学をモデルにしていることが本調査のヒアリング調査で明らかとなった。そこで、カナダの大学における調査も今後の課題としたい。

## 謝辞

本研究にてヒアリング調査に協力してくださったオーストラリアの専門家の方々に、この場を借りて深く御礼申し上げます。

## 注記

- 1 田中(2005)の調査では、全国の大学1152校に対して、キャリア教育の実態調査を試み、484校からの回答を得ている(回収率42%)。この調査ではキャリア教育を「望ましい職業観・勤労観および職業に関する知識や能力・態度を育てる教育」として、就職支援活動を含めた極めて広い定義の下にどのようなキャリア教育としてのカリキュラムを実施しているか調査している。
- 2 WILとは、豪州の大学において導入・実践が進められている学習方法論であり、産業界との連携の下、各専門分野の学問体系に基づく大学教育のカリキュ

ラムと職業実践とを統合させた学習である。なお、多様な体験活動を WIL として扱う場合には大学での学習と関連することが必須であるとされている(体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議、2013)。

- 3 ボストン大学については、キャリアセンターが学部教育や教学内容について働きかけることはないと記載されている。
- 4 マッコリー大学のキャリアセンターは、学生のキャリアカウンセリングを行うキャリアアドバイザーが3名と少ないため、学生には、まずはこの CareerWise を活用し、それでも解決しない問題がある場合は個別のキャリアカウンセリングを受けるよう、学生に伝えているとのことであった。
- 5 “Introduction to the Workplace”は Careers and Employment のマネージャーとシニアキャリアコンサルタント(1名)が、“Work Placement Course”はキャリアコンサルタント(1名)が担当している。
- 6 学生の受入先開拓などにおいては一部協力しているようであった。
- 7 この点についてはすでに亀野(2013)も「日本においても、保健医療、教育分野など分野によってはすでに職業統合学習が定着している分野もある。しかし、特に、人文・社会科学系については、専門教育というよりもコミュニケーション能力などスキルの向上を目的としたものが多い。しかしながら、オーストラリア・ヴィクトリア大学では、明確にカリキュラムへの統合を重視している」と指摘しており、本研究における結果もこれらの指摘を支持する結果となった。この日本とオーストラリアの相違の背景として、日本におけるインターンシップの多くは数日～2週間程度の、専門教育との関連が弱い「就業体験」(亀野、2013)であり、かつ、多くは企業が学生に対して自社や自業界への理解を促すことを目的として実施するものである、という現状が影響していると考えられる。
- 8 マッコリー大学のウェブサイトによると、マッ

コーリー大学の学士号には少なくとも1つのPACEユニットが含まれている。PACEユニットは学生に、経済的、社会的、倫理的な主要課題を探求しながら、実践的な経験を積む機会を提供する。PACEの内容は多様で、インターンシップやフィールドツアー、サービスマーケティング、リサーチプロジェクトなどがある。

## 引用文献

- 伊集院正 2001 学生の職業意識形成のためのキャリア教育についての提言：米国大学キャリアセンター調査を踏まえて 大学と学生 437 32-47.
- 伊藤彰茂 2008 概説キャリア形成支援から就職支援に至る多様なキャリア教育の実践 教育再生のためのグラウンド・レビュー キャリア教育の系譜と展開 社団法人雇用問題研究会 pp.174-175.
- 稲永由紀 2013 英国高等教育における産学連携を通じた教育 諸外国の第三段階教育における職業統合的学習 RIHE 122 49-64.
- 亀野淳 2013 日本へのインプリケーションの考察 諸外国の第三段階教育における職業統合的学習 RIHE 122 115-121.
- 岡野聡子・杉田郁代 2012 環太平洋大学におけるキャリア支援体制の確立にむけて(1)キャリアセンターの5分室における実践報告から 環太平洋大学研究紀要 5 61-68.
- 里村由紀 2008 キャリアセンターの取り組み-「連携」をキーワードとして 大学時報 57 54-59.
- 白井章詞 2010a 大学のキャリアセンターにおける就職支援を目的としたピア・サポート活動 生涯学習とキャリアデザイン 7 145-161.
- 白井章詞 2010b キャリアセンターにおける就職支援を目的としたピア・サポート活動に関する研究-首都圏の4大学を事例として キャリアデザイン研究 6 125-135.
- 体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議 2013 インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について意見のとりまとめ.
- 高階利徳 2015 大学生の自尊感情・仮想的有能感がキャリアセンターへの認識・利用に与える影響 経済情報学研究 83 1-27.
- 田澤実 2014 キャリア意識の高低とキャリアセンターに対するイメージ キャリアデザイン研究 10 157-164.
- 多田夏子 2007 新潟大学キャリアセンターにおけるインターンシップの取組 大学と学生 42 45-51.
- 田中宣秀 2005 高等教育機関におけるキャリア教育の方向性について-カリキュラムの構築を念頭に置いて- 生涯学習・キャリア教育研究 1 17-27.
- 谷淵真也 2014 大学生のキャリアセンター利用行動に関連する要因の検討 比治山大学紀要 21 83-91.
- 近森節子 2001 就職部からキャリアセンターへ 大学時報 50 63-67.
- 近森節子・石野貴史 2005 米国の大学におけるキャリアセンターの事業内容に関する実態分析 キャリアデザイン研究 1 134-144.
- 寺田盛紀 2014 キャリア教育論：若者のキャリアと職業観の形成 学文社.
- 徳田昌生 2004 アメリカの大学におけるキャリアセンターと今後のキャリア形成支援について 大学と学生 6 6-13. 手元に文献なし
- 中央教育審議会 1999 今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について（答申）.
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング 2012 平成23年度キャリア・コンサルティング研究会-大学等キャリア教育部会報告書.
- 山内宏泰 2004 解説「就職力」アップに向け、キャリア・就職支援教育に力を入れる大学～就職課からキャリアセンターへの転換の背景と狙い～ 企業と人材 37 4-8.
- 山田美樹 2007 米大学キャリアセンター-サービス・組織・運営の特徴 Works review: リクルートワークス研究所研究報告 2 254-257.

# 大学図書館におけるピア・サポート制度のあり方の検討 —高知大学学生の図書館利用と学習に関するアンケート調査結果をふまえて—

■ 坂本 智香（高知大学学生総合支援センター）

キーワード： 大学図書館、ラーニング・コモンズ、ピア・サポート制度の課題、ピア・サポート制度のあり方

## 1 はじめに

近年、大学図書館のLC（ラーニング・コモンズ）は、国公私立大学の設置種別を超えて拡大しており、大学図書館の学生支援を特徴づける傾向になっている（実践事例普遍化小委員会 2015）。

高知大学学術情報基盤図書館<sup>1</sup>（以下「図書館」とする）においても、実践事例普遍化小委員会（2015）が提案するLCの目的「各大学の教育目的を実現するため、経営層や教育担当部署との認識共有及び連携を通じて、学習者中心の教育の不可欠な構成要素となることにより、主体的な学びを理解し、自立した学習活動を行う学生を養成すること」（p.25）をふまえ、同委員会が提案するLCの3要素（物理的リソース、アカデミックリソース、人的リソース）の観点からの図書館サービスの拡充に向けた事業が進行中である。

主な事業としては、A棟2Fの「アクティブラーニングフロア」の整備（物理的リソース）、『かんたんま

にゅある アカデミック・ライティングの基礎シリーズ』の発行（アカデミック・リソース）、情報検索指導、ICT利用サポート、レポート作成セミナーの開催（人的リソース）等が挙げられる。

しかしながら、図書館でのアカデミックリソースや人的リソースが充実していく中で、今後はライティング支援へのニーズの高まりが予想される中、図書館に常駐しライティング支援に対応できる教職員がおらず、人的リソース面での図書館サービスのさらなる拡充が課題となっている。

以上の課題をふまえ、人的リソースの拡充の一方策として、学生の自立的な学習の支援としてのピア・サポート制度のあり方を検討するための基礎資料として、高知大学学生による図書館利用と大学での学習の実態把握を目的とするアンケート調査「メディアの森（図書館）の利用と大学での学習に関するアンケート」を実施した。

本稿の構成は、以下のとおりである。まず、2節で調査の概要を述べる。3節・4節では集計結果の分析と考察を行い、5節ではその結果をふまえ、図書館で導入予定のピア・サポート制度のあり方について検討する。

<sup>1</sup>高知大学学術情報基盤図書館では、図書館サービスの他に、情報（コンピュータ・ネットワーク）関連サービスも提供されている。

## 2 調査の概要

アンケートの構成、対象者、実施期間、回収件数は表1のとおりである。

表1 アンケート調査の概要

(1) アンケートの構成	
I 図書館の利用状況 (平成29年10~11月について)	
(Q1:単数回答、Q2~Q5:複数回答)	
Q1. 利用頻度、Q2. 利用日、Q3. 利用時間帯、	
Q4. 利用目的、Q5. 利用エリア	
II 大学での学習に関して困った時の行動について	
(複数回答)	
Q6. 課題等に必要の情報(文献)の検索・収集	
Q7. 個人のPC・プリンター使用	
Q8. 授業内容の理解	
Q9. 授業課題(プレゼンテーション、レポート等)	
Q10. 卒業論文	
III 自主学習を行う場所について(複数回答)	
Q11. 授業課題や試験がないとき	
Q12. 授業課題の締切日や試験日が近づいてきたとき	
IV 図書館に対するご意見・ご要望(自由記述回答)	
(2) 対象者	
アンケート期間中にメディアの森(図書館)を利用した高知大学の学部生・大学院生(留学生を含む)	
(3) 実施期間	
平成29年12月1日(金)~平成30年1月31日(水)	
(4) 回収件数	
学部生294件、大学院生7件、所属不明1件	

本稿で述べる分析・考察の内容は、学部生(N=294)に焦点を当て、I・IIに絞り、それぞれの有効回答(複数回答の内部に矛盾を含むものや、回答すべきところが回答されていないものを取り除いたもの)を抽出して分析・考察した結果である。

Iの有効回答数は278件、IIは244件であった。所属キャンパスについては、I・IIともに回答者の約90%が図書館の所在地であるAキャンパスの学生であった(図1)。また、年次別の有効回答数については、I・

IIともに3年次生の有効回答数が最も多く約30%、次いで1・2年次生が多く25%前後、4年次生以上が最も少なくIでは約17%、IIでは約20%であった(図2)。

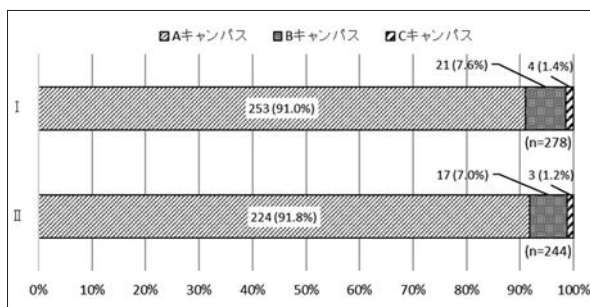


図1 I・IIの有効回答数(キャンパス別)

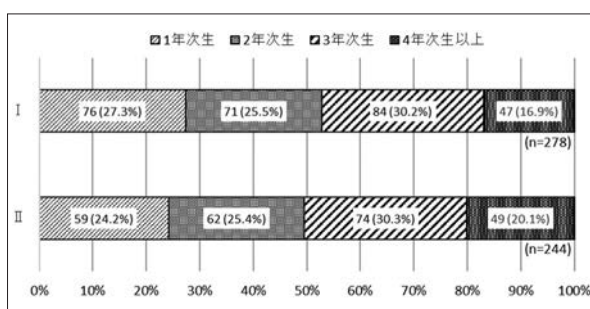


図2 I・IIの有効回答数(学年別)

## 3 図書館の利用状況

### 3.1 利用頻度

年次別の利用頻度を集計した結果が図3である。図3から、すべての年次で「2~3日に1回」が40%前後と最も多く、次いで「1週間に1回」が多いことがわかる。

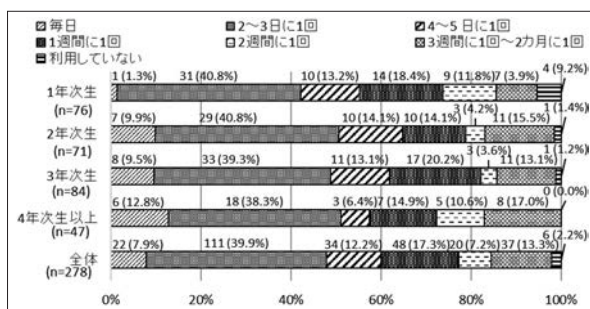


図3 利用頻度

### 3.2 利用日

年次別の利用日(曜日)を集計した結果が図4、利用者の比率順に整理したものが表2である。表2から、1・2年次生は1位・2位に月曜日と火曜日かと



にも含まれるのに対し、3・4年次生以上では1位・2位に火曜日と水曜日がともに含まれており、年次ごとに学生が利用しやすい曜日には違いがある可能性が示唆された。

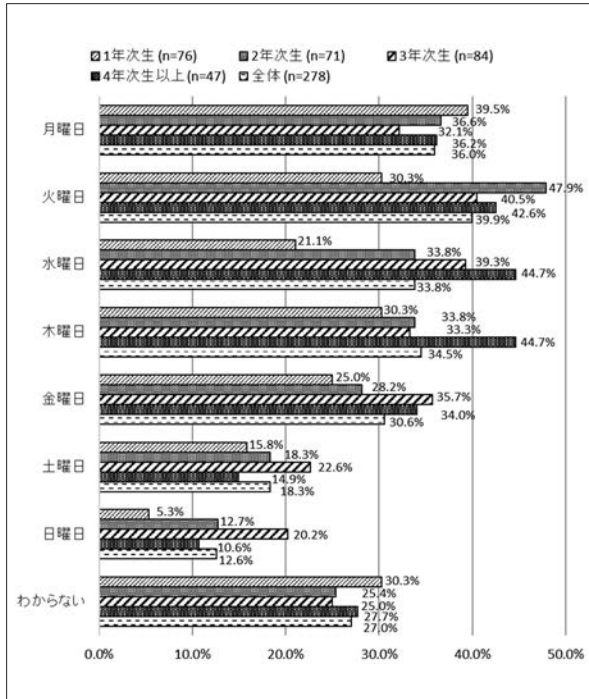


図4 利用日

表2 利用日(比率順)

区分	1位		2位		3位	
	曜日	比率	曜日	比率	曜日	比率
全体 (n=278)	火	39.9%	月	36.0%	木	34.5%
1年次生 (n=76)	月	39.5%	火・木	30.3%	金	25.0%
2年次生 (n=71)	火	47.9%	月	36.6%	水・木	33.8%
3年次生 (n=84)	火	40.5%	水	39.3%	金	35.7%
4年次生以上 (n=47)	水・木	44.7%	火	42.6%	月	36.2%

### 3.3 利用時間帯

年次別の利用時間帯を集計した結果が図5、利用者の比率順に整理したものが表3である。

表3の1位・2位の時間帯に注目すると、2・3・4年次生以上では順位の違いはあるものの、いずれも13:00~15:00と15:00~18:00であるのに対し、1年次生では1位が15:00~18:00、2位が12:00~13:00という結果であった。

12:00~13:00が3位以上であったのは1年次生の

みであったことから、1年次生は他の年次生とは異なるスケジュールで行動している可能性が示唆されたとと言える。

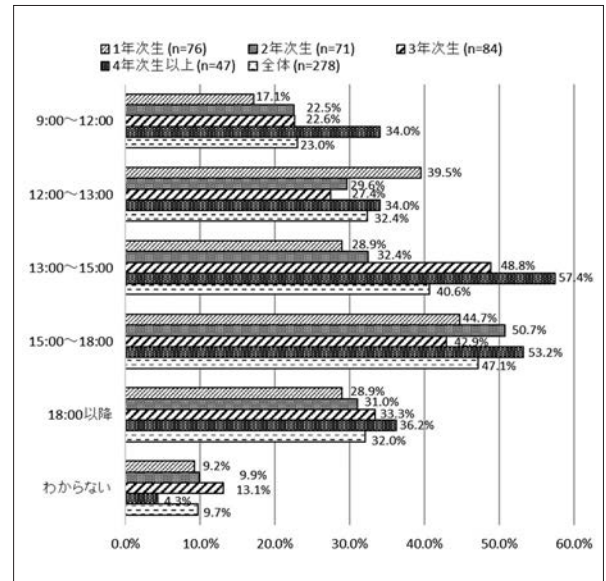


図5 利用時間帯

表3 利用時間帯(比率順)

区分	1位		2位		3位	
	時間帯	比率	時間帯	比率	時間帯	比率
全体 (n=278)	15:00~18:00	47.1%	13:00~15:00	40.6%	12:00~13:00	32.4%
1年次生 (n=76)	15:00~18:00	44.7%	12:00~13:00	39.5%	18:00以降	28.9%
2年次生 (n=71)	15:00~18:00	50.7%	13:00~15:00	32.4%	18:00以降	31.0%
3年次生 (n=84)	13:00~15:00	48.8%	15:00~18:00	42.9%	18:00以降	33.3%
4年次生以上 (n=47)	13:00~15:00	57.4%	15:00~18:00	53.2%	18:00以降	36.2%

### 3.4 利用エリア

図書館のエリア別に利用者の比率を集計したものが図6、比率順に整理したものが表4(表4~表10は本稿末に一括して掲載)である。

表4の中で、まず「3~5F閲覧室」利用者の比率に注目すると、1・2・3年次生では「3・4・5F閲覧室」のすべてが1~5位のいずれかに含まれる結果であった。それに対し、4年次生以上で5位以内に入ったのは「4F閲覧室」のみであり、「5F閲覧室」は6位(21.3%)、「3F閲覧室」は7位(19.1%)という結果であった。

次に、「2Fアクティブラーニングフロア」利用者の比率については、3・4年次生以上で1位、2年次生で2位であったのに対し、1年次生では4位であった。

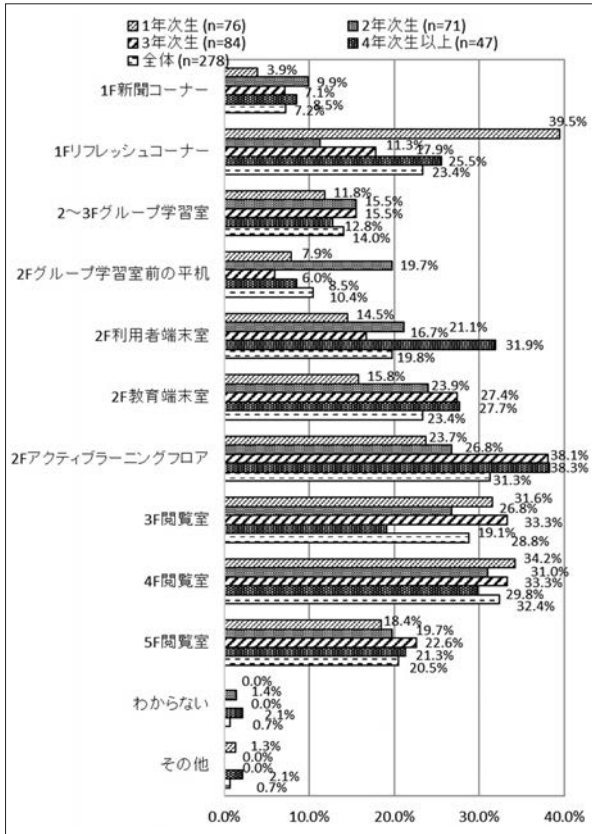


図6 利用エリア

さらに、「2F教育端末室」については、2・3年次生で3位、4年次生以上で4位であったのに対し、1年次生では6位（15.8%）という結果であった。

最後に、「1Fリフレッシュコーナー」については、1年次生で1位であったのに対し、3・4年次生以上では5位、2年次生では7位（11.3%）であり、1年次生とその他の年次生の間で非常に対照的な結果であった。

この結果は、「3～4F閲覧室」・「2Fアクティブラーニングフロア」・「2F教育端末室」・「1Fリフレッシュコーナー」の利用に関して、利用者の年次に応じた棲み分けが生じている可能性を示唆していると思われる。

特に1年次生は、他の年次生に比べ、「2Fアクティブラーニングフロア」・「2F教育端末室」利用者の比率が相対的に低い一方で、「1Fリフレッシュコーナー」利用者の比率は相対的に高くなっている可能性が示唆されたとと言える。

### 3.5 利用目的

年次別の利用目的の比率を集計したものが図7、比率順に整理したものが表5である。

表5からわかるように、すべての年次で「1人での学習」が1位である一方で、「空き時間の居場所として」・「図書館資料の利用」・「ICTの利用」に関しては、年次間で違いが見られた。

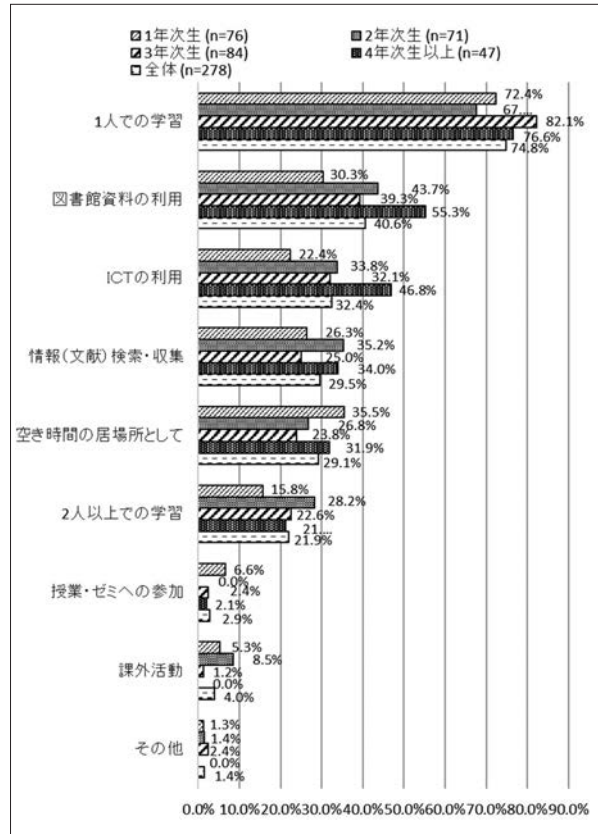


図7 利用目的

まず「空き時間の居場所として」については、1年次生で2位であったのに対し、3・4年次生では5位、2年次生に関しては6位（26.8%）という結果であった。

次に、「図書館資料の利用」については、2・3・4年次生が2位であったのに対し、1年次生では3位という結果であった。

そして、「ICTの利用」は、3・4年次生で3位であったのに対し、2年次生が4位、1年次生が5位であった。ただし、1年次生と2年次生の利用者の比率を比較すると、2年次生では4位であるものの33.8%と、3年次生の32.1%を上回る結果であった。それに

対し、1年次生の比率は22.4%と、2・3・4年次生以上の比率に比べ低い結果であった。

以上の結果は、図書館の利用目的に関しては、1年次生と2年次生以上の間で違いがあり、1年次生に関しては図書館に「居場所」としての機能を求める学生が2・3・4年次生以上と比べて相対的に多い可能性を示唆している。

このことはまた、3.4で見たように、1年次生の利用者の比率が最も高いエリアが「1Fリフレッシュコーナー」であることも関係が深いのではないだろうか。

つまり、このエリアが1年次生にとって、「1人での学習」や「空き時間の居場所として」といった多目的で利用できる（あるいは、利用しやすい）場所になっている可能性が示唆されたのではないと思われる。

### 3.6 まとめ

以上の結果は、全年次で「1人での学習」を目的とする図書館利用者の比率が最も高いことと並行して、利用日、利用時間帯、利用エリア、利用目的に関しては、それぞれの年次に特徴的な傾向も存在する可能性を示唆していると考えられる。

## 4 支援リソースの利用状況—大学の学習に関して困った場合—

### 4.1 情報（文献）の検索・収集

「情報（文献）の検索・収集」に関して困った際の行動を年次別に集計した結果をまとめたものが図8、回答者の比率順に整理したもの（「困った経験がない」を除く）が表6である。

表6を見ると、1年次生の5位を除いて、「関係資料（インターネット上）」・「関係資料（インターネット外）」・「友人・知人（学内）」・「教員（授業担当者等）」・「職員（図書館内）」が1位～5位（または4位）を占めていることがわかる。

上述の5つの支援リソースのうち、「関係資料（インターネット上）」は全年次で1位であり、回答者の比率も3年次生の54.1%を除き70%台という高い比率であった。

次に、「関係資料（インターネット外）」は1年次生が2位で39.0%、2年次生が3位で43.5%、3・4年次生以上が4位でそれぞれ29.7%、40.8%であった。

また「友人・知人（学内）」については、1年次生が3位で37.3%、2・3年次生が2位でそれぞれ45.2%、52.7%、4年次生以上が3位で42.9%であった。

以上の3つの支援リソースは、回答者の比率が最も低いものでも3年次生4位「関係資料（インターネット外）」の29.7%と、すべて相対的に高い比率であった。

残る2つの支援リソースの中で、まず「教員（授業担当者等）」は3・4年次生以上がそれぞれ33.8%、46.9%と高い比率であったのに対し、1・2年次生ではともに10%台と、相対的に低い比率であった。

また、「職員（図書館内）」については、3・4年次生が10%台、2年次生が6.5%、1年次生が3.4%（図8）と、全体的に低い比率であった。

この結果は、情報（文献）の検索・収集に関して困った際、全年次で「関係資料（インターネット上）」が

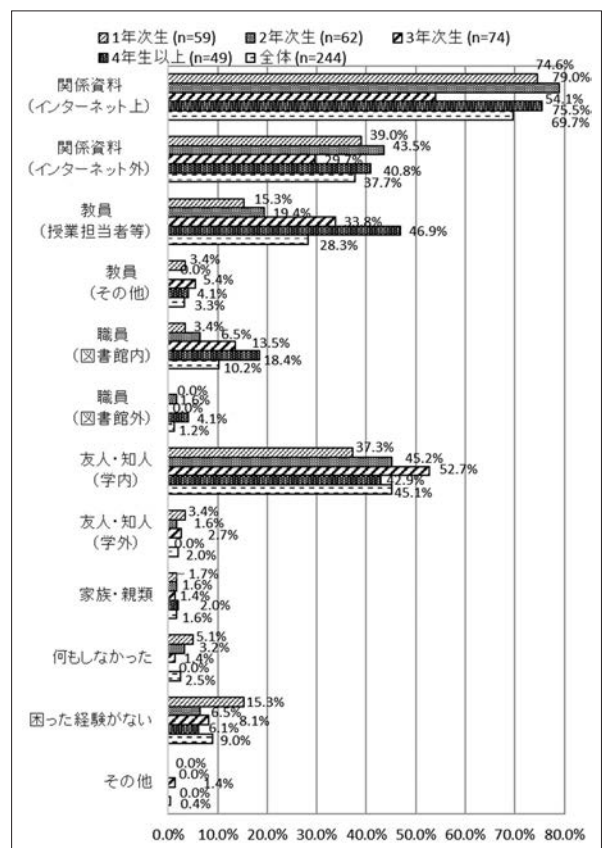


図8 情報（文献）の検索・収集における支援リソースの利用状況

なり高い比率の学生によって利用されているのと並行して、「友人・知人(学内)」・「関係資料(インターネット外)」についても一定の比率以上の学生により利用されている可能性を示している。

そして、その一方で、「教員(授業担当者等)」に関しては、相対的に上級年次は高い比率の学生が利用しているのに対し、下級年次ではあまり利用されていないこと、「職員(図書館内)」は、全年次の学生にあまり利用されていない可能性が示唆されたと言える。

#### 4.2 個人のPC・プリンター使用

「個人のPC・プリンター使用」に関して困った際の行動を年次別に集計した結果をまとめたものが図9、回答者の比率順に整理したもの(「困った経験がない」を除く)が表7である。

まず、表7に示したように、すべての年次で1位は「友人・知人(学内)」であり、1年次生が25.4%、2年次生が40.3%、3年次生が33.8%、4年次生以上が

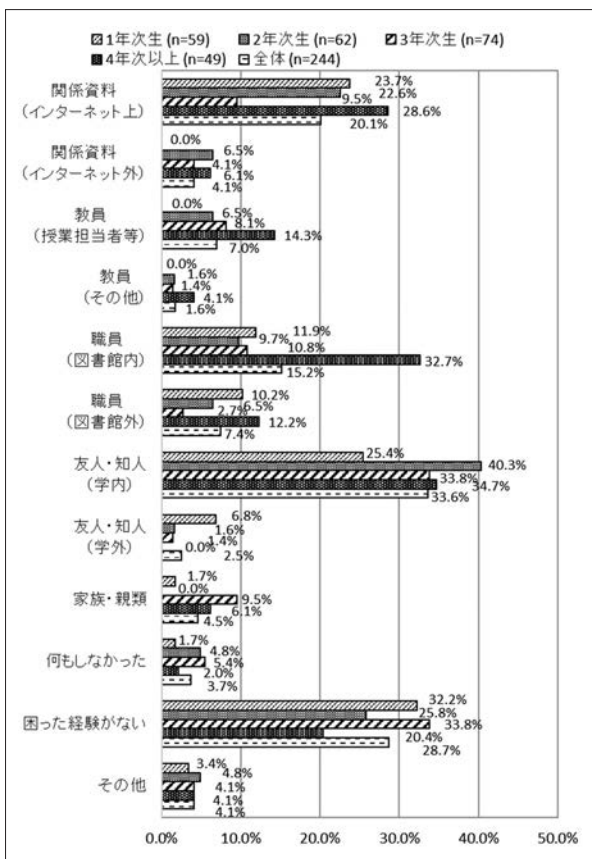


図9 個人のPC・プリンター使用における支援リソースの利用状況

34.7%であった。4.1の「情報(文献)の検索・収集」の場合に比べると低い比率であるが、これは、全年次で20%以上の学生が「困った経験がない」と回答したことが影響していると考えられる(図9)。

次に、「関係資料(インターネット上)」に注目すると、1・2年次生がともに2位でそれぞれ23.7%、22.6%、4年次生以上では3位で28.6%と、相対的に高い比率であった。

これらに対し、表7では「職員(図書館内)」も全年次で2位または3位と上位ではあったものの、1年次生が11.9%、2年次生が9.7%、3年次生が10.8%と、相対的に低い比率であった。

この結果は、学生が個人のPC・プリンターの使用に関して困ることは他のケースに比べ少ないものの、実際に困った際には、「職員(図書館内)」よりも、「友人・知人(学内)」・「関係資料(インターネット上)」を利用し解決しようとする学生が相対的に多い可能性を示唆していると思われる。

#### 4.3 授業内容の理解

「授業内容の理解」に関して困った際の行動を年次別に集計した結果をまとめたものが図10、回答者の比率順に整理したもの(「困った経験がない」を除く)が表8である。

表8から、全年次で1位~4位までを「友人・知人(学内)」・「関係資料(インターネット上)」・「関係資料(インターネット外)」・「教員(授業担当者等)」が占める結果であったことがわかる。

まず「友人・知人(学内)」については、全年次で1位となっており、いずれの年次の回答者の比率も50%台~60%台と高い結果であった。

次に「関係資料(インターネット上)」については、1・2・4年次生以上が2位で、それぞれ45.8%、46.8%、53.1%であった。また、3年次生においても3位で33.8%と、相対的に高い比率であった。

「教員(授業担当者等)」については、1・2・4年次生以上が3位でそれぞれ28.8%、32.3%、40.8%、3年次生が2位で40.5%であった。

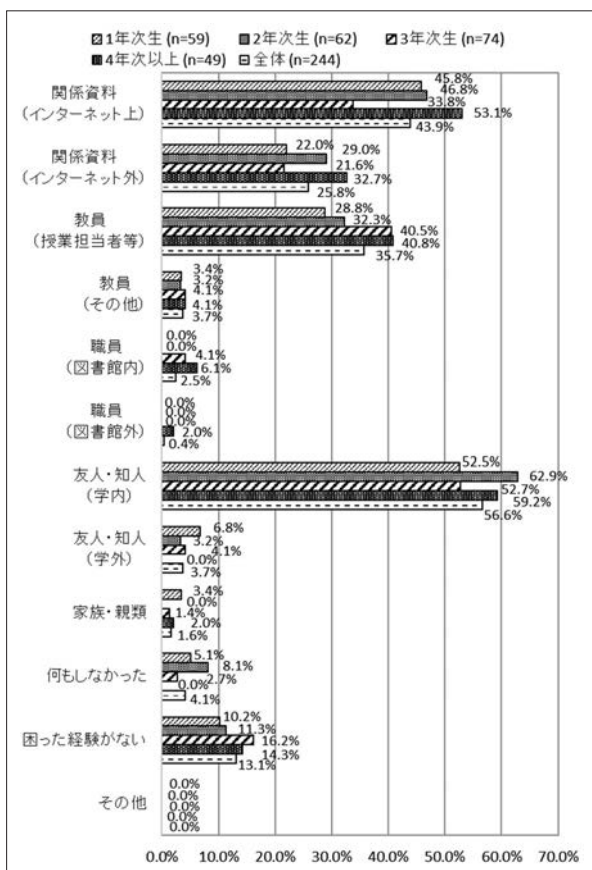


図10 授業内容の理解における支援リソースの利用状況

そして、「関係資料（インターネット外）」については、全年次が4位で1年次生22.0%、2年次生29.0%、3年次生21.6%、4年次生以上32.7%であった。

ここまで4つの支援リソースについて見てきたが、「教員（授業担当者等）」に注目すると、上級年次ほど回答者の比率が高く、下級年次ほど低くなっていることがわかる。

このことは、「授業内容の理解」に関して学生が困った際には、全年次において「友人・知人（学内）」・「関係資料（インターネット上）」・「関係資料（インターネット外）」が多く利用されている一方で、「教員（授業担当者等）」も相対的に多くの学生に利用されているものの、下級年次では上級年次に比べ利用されにくい状況である可能性が示唆されたと思われる。

#### 4.4 授業課題（プレゼンテーション・レポート等）

「授業課題（プレゼンテーション・レポート等）」に関して困った際の行動を年次別に集計した結果をまと

めたものが図11、回答者の比率順に整理したものの（「困った経験がない」を除く）が表9である。

ここでは、4.3の「授業内容の理解」の時と同様、全年次で1位～4位を「友人・知人（学内）」・「関係資料（インターネット上）」・「関係資料（インターネット外）」・「教員（授業担当者等）」が占める結果であった（表9）。

まず「友人・知人（学内）」が全年次で1位であり、いずれも50%台～60%台の高い比率であった。

「関係資料（インターネット上）」も同様に、全年次で2位であり、いずれの年次も30%台～40%台の高い比率であった。

次に、「関係資料（インターネット外）」・「教員（授業担当者等）」に注目すると、全年次で3位または4位という結果であった。しかし、4年次生以上の「関係資料（インターネット外）」が30.6%、「教員（授業担当者等）」が42.9%と相対的に高い比率であったのに対し、3年次生ではそれぞれ12.2%、25.7%、2年次

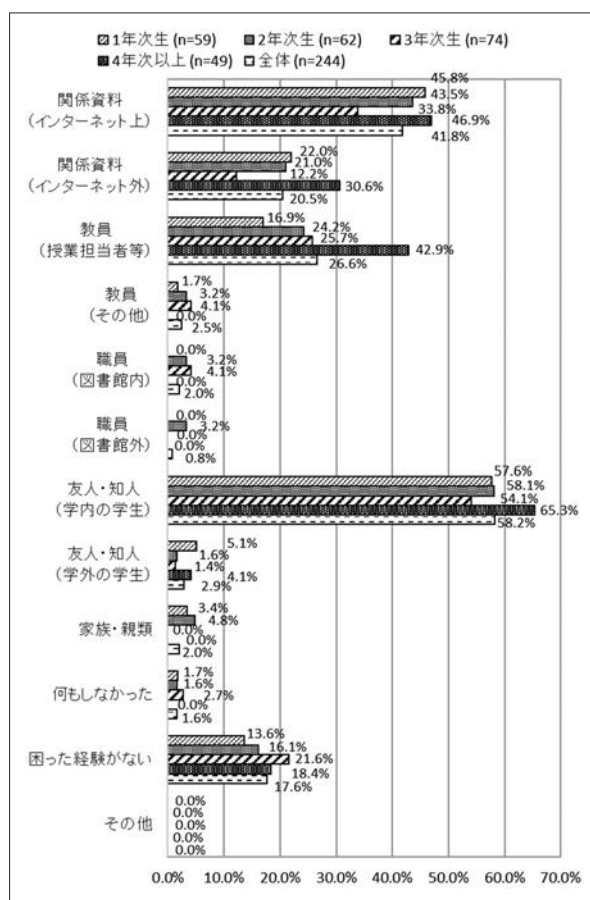


図11 授業課題における支援リソースの利用状況

生では21.0%、24.2%、1年次生では22.0%、16.9%と、相対的に低い比率であった。

以上のことは、「授業課題（プレゼンテーション・レポート等）」に関して困った際、全年次の学生により「友人・知人（学内）」・「関係資料（インターネット上）」が多く利用されている一方で、「関係資料（インターネット外）」・「教員（授業担当者等）」については、4年次生以上では相対的に多くの学生に利用されているのに対し、3年次生以下の学生にはあまり利用されていない可能性を示唆していると思われる。

#### 4.5 卒業論文

ここでは、1年次生の89.8%、2年次生の75.8%、3年次生の59.5%が「困った経験がない」と回答したことをふまえ、4年次生に限定して結果を述べる。

回答者の比率を集計しまとめたものが図12、比率順に整理したもの（「困った経験がない」を除く）が表10である。

表10では、1位が「教員（授業担当者等）」で83.7%、

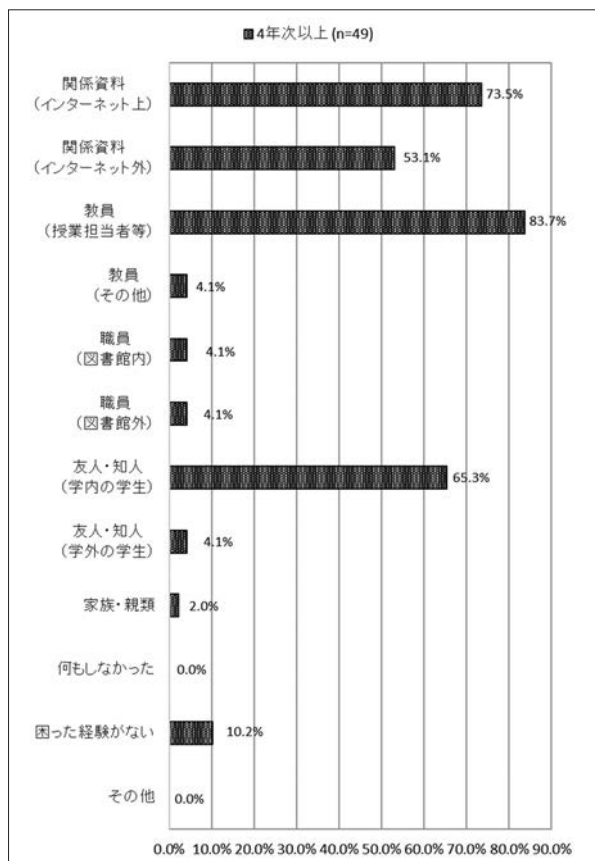


図12 卒業論文における支援リソースの利用状況

2位が「関係資料（インターネット上）」で73.5%、3位が「友人・知人（学内）」で65.3%、4位が「関係資料（インターネット外）」で53.1%と、これらの支援リソースが卒業論文作成の過程で高い比率で利用されている可能性が示唆された。

#### 4.6 まとめ

以上の結果から、まず「情報（文献）の検索・収集」・「個人のPC・プリンター利用」・「授業内容の理解」・「授業課題（プレゼンテーション・レポート等）」について学生が困った際には、相対的に高い比率の学生により「友人・知人（学内）」・「関係資料（インターネット上）」が利用されているのに対し、「教員（授業担当者等）」・「職員（図書館内）」を利用する学生の比率は相対的に低い可能性が示された。

中でも「教員（授業担当者等）」については、下級年次になるほど利用されていないこと、「職員（図書館内）」はほぼ全ての年次であまり利用されていない可能性が示されたことは、これらの支援リソースとしてのアクセシビリティを高めることの必要性を示唆していると思われる。

最後に、「卒業論文」については、4年次生以上に限定した結果ではあるが、「友人・知人（学内）」・「関係資料（インターネット上）」に加えて、上述の4つのケースと異なり、「教員（授業担当者等）」が非常に多くの学生により利用されている可能性が示唆された。

## 5 考察

### 5.1 ピア・サポート制度の課題

本稿の冒頭で述べたように、実践事例普遍化小委員会（2015）では、LCの目的について「各大学の教育目的を実現するため、経営層や教育担当部署との認識共有及び連携を通じて、学習者中心の教育の不可欠な構成要素となることにより、主体的な学びを理解し、自立した学習活動を行う学生を養成すること」（p.25）という提案がなされており、高知大学でも図書館での「自立的な学習のサポート」の充実としてピア・サポート制度の導入を検討中である。

確かに、3.5の利用目的の分析において「1人での学習」の回答者比率が最も高かったことをふまえると、「自立的な学習のサポート」の充実を目的とするピア・サポート制度の導入は妥当ではないと思われる。

しかしながら、4節の分析により、「情報（文献）の検索・収集」・「個人のPC・プリンター利用」・「授業内容の理解」・「授業課題（プレゼンテーション・レポート等）」に関して学生が困った際、「友人・知人（学内）」や「関係資料（インターネット上）」を利用する比率が高く、「教員（授業担当者等）」は下級年次の学生ほどあまり利用されていないこと、「職員（図書館内）」はほぼ全ての年次の学生によりあまり利用されていない可能性が示唆された。

この結果は、学生が大学での学習で困った場合に、専門的な知識・経験を有する支援リソースをあまり利用することなく、仲間内や個人の判断だけに基づき問題を解決する傾向があることを示唆している。<sup>2</sup>

この状況は、実際にピア・サポート制度の運用を開始しても、相談に訪れる学生の数がそう多くは見込めないことを意味している。

ピア・サポート制度を利用する学生が少なく、広報活動に力を入れ改善する試みは、村尾他（2014）等でも報告されている。

しかし、その一方で、ピア・サポート制度を利用する学生が少ないことを、運用者側がどのように解釈し運用に活かすかという点に関しては、望ましい状況として捉える立場や、ピア・サポート制度とは独立した問題とする見方もある。

例えば、細川（2007：p.91）では、1年次生によるピア・サポーターへの相談が少ないことを課題として指摘した上で、「1年生にとって学習上の課題がそれほどなく、スムーズに大学生活を送っているのであ

れば、相談者が少ないことはむしろ歓迎すべきことである」と述べられている。

また、吉田他（2014：p.35）のように、ピア・サポーターに相談したことがない学生544名中、31.3%の学生が「質問したいことがない」と回答したことに対して、「これはSSS（筆者注：大学図書館で行われているピア・サポート活動の名称）の課題ではない」という考え方が示されている。

しかしながら、学生支援に関する研究（松塚2009）においては、こうしたアンケート調査に回答する学生に関して「どの学生支援についても、利用する学生、しない学生ともに、必要であると感じている」（p.63）とした上で、「学生が自ら認識している悩みではなく、悩みの内在的指標を見た場合、危険度の低い学生は支援が必要であると認識している一方、危険度の高い学生は支援の必要性を感じていない傾向にある」（p.68）と述べ、「悩みのサインを送ってはいないが、それに対処する支援を活用しようとの意識に達しない学生がいる」（p.68）ことが示唆されると述べている。

つまり、ピア・サポート制度の観点から言い換えると、制度を活用し学習に関して相談する学生が少ない背景や、アンケート調査等における「質問したいことがない」といった回答の背景は複雑であり、大学での学習上の課題が少ないケースや、仲間内・個人の判断で解決できているという、良いケースだけでは決まないと考えられるのである。<sup>3</sup>

また、4節で見たような、「友人・知人（学内）」や「関係資料（インターネット上）」を利用して学習上の困りごとを解決しようとしている学生が、果たして、仲間内や個人の判断によって本当に適切な解決方法を見出すことができているのかも、疑問である。

## 5.2 ピア・サポート制度のあり方

5.1で指摘した課題をふまえ、ピア・サポート制度は今後、その妥当なあり方として、「自立的な学習のサ

<sup>2</sup> 大学での学習に困った学生が先輩や友人といった身近な学生を頼ろうとする傾向は、細川（2007）及び濱田・細川（2014）でも報告されている。さらに、この傾向と、学生にとって研究室に教員を訪ねることは敷居が高いことをふまえ、「学生が高校から大学への移行において様々な課題を抱えながらも、学習意欲を失わずに継続的に学ぶためには、学生個々の努力もさることながら、学ぶ場としてのコミュニティ形成が重要であると考えられる」（濱田・細川2014：p.3）と述べられている。

<sup>3</sup> 細川（2007：p.91）でも「しかし、相談したいことがあるのに、ピアサポートルーム（筆者注：ピア・サポート活動の名称）を訪れることができていないのであれば、その要因を検証する必要がある」と述べられている。

ポート」の中でどのような機能を担う必要があるのだろうか。

課題の性質をふまえると、ピア・サポーターには、学習上の問題に対する解決策を提示するのではなく、(1)「友人・知人(学内)」や「関係資料(インターネット上)」を利用しても問題が解決しなかった場合に、自らの問題解決方法を検証し自発的に改善することを促す機能や、(2)支援リソースとしての「教員(授業担当者等)」・「職員(図書館内)」を(特に下級年次の)学生により積極的に利用してもらう上で必要な準備(問題点の分析等)をサポートする機能を担うことが求められるのではないと思われる。<sup>4</sup>

(1)については、学生が本当に「友人・知人(学内)」・「関係資料(インターネット上)」を利用して学習上の問題を適切に解決することができているか否か、客観的に検証してもらう機会として必要であると思われる。

次に、(2)については、例えば情報(文献)の検索・収集に関する困りごとであれば、検索の手がかりとなるキーワード、利用可能な情報リソース、検索テクニック等の知識はもちろんのこと、情報や文献を何のために検索・収集し、どのように用いるのか(あるテーマについて概要を把握するのか、課題を見つけるのか、主張の根拠を探すのか等)を、学生自身が十分に理解した上で取り組めるよう、学生の自立的な思考をサポートする必要があると思われる。

また、個人のPC・プリンター利用に関する困りごとと同様に、「友人・知人(学内)」や「関係資料(インターネット上)」を利用しても問題が解決しない場合には、早急に図書館の提供する情報関連サービス(ノートパソコンの設定、ノートパソコンのネットワーク接続等の情報教育支援)の利用へとつなげる必要がある。

そして、授業内容の理解や課題(プレゼンテーション、レポート等)に関しては、授業や自主学習の過程を利用者と共に振り返り、理解が困難になった状況や、テキスト・配布資料・参考書等で理解が困難な箇所の特定、教員への質問内容、理解を補うために自主的に学習するとよいこと等について、学生の意思を尊重しながら共に検討すること等が考えられる。

最後に、4年次生以上の「卒業論文」に関する問題に対しては、問題解決のための行動としての「教員(授業担当者)」の利用のあり方を客観的に検証・改善するサポートを行うことが考えられる。具体的には、相談に訪れた学生と思考過程や執筆過程を振り返り、問題の在りかや、指導教員に確認・質問すると良いこと等を客観的に検討し、学生が主体的に問題に気付き、改善・修正するサポートを行うことが必要なのではないかと思われる。

## 6 おわりに

本稿では、平成29年12月1日から1月31日にかけて実施したアンケート調査「メディアの森(図書館)の利用と大学での学習に関するアンケート」の分析・考察をふまえ、本学図書館での導入を検討中のピア・サポート制度のあり方について検討を行った。

その結果、まず図書館利用の目的について「1人での学習」と回答した学生の比率が最も高かった一方で、他の利用目的や、利用日、利用時間帯、利用エリアの面では年次に特徴的な傾向がある可能性が示唆された。

また、大学での学習に関して困った場合の支援リソースの利用状況から、「友人・知人(学内)」・「関係資料(インターネット上)」を利用すると回答した学生の比率が高い一方で、「教員(授業担当者等)」を利用するという回答は下級年次になるほど低く、「職員(図書館内)」についてはほぼ全ての年次で回答者の比率が低いことが明らかとなった。

以上をふまえ、今後のピア・サポート制度に求められる役割について先行研究をふまえて検討し、自らの学習上の問題への取組方を他者の視点も交えて客観的

<sup>4</sup> 吉田他(2014)でも、アドバイザーを務める教員11名と大学院生2名へのアンケート調査結果をふまえ、改善点として「質問された内容に対して、その解答を教える場所ではないことや、相談者に考えさせることも要求することなどをアドバイザー間で確認し対応していくことが求められる」(p.32)、「どんな質問であっても答えを教えてくださいという場ではないことを、学生にも理解してもらう必要はある」(p.35)と述べられている。



に検証し、問題点に気づき、自ら改善・修正していくサポートの必要性を指摘した。<sup>5</sup>

しかしながら、本稿で述べた分析・考察は、あくまでアンケート実施期間中に図書館を利用した学生の回答結果に基づくものである。そのため、図書館を利用する学生と利用しない学生の学習の状況、ピア・サポート制度へのニーズの共通点・相違点等について、まだ不明な点が多く残されていることは明らかである。これらは、今後の課題としたい。

## 付記

本稿の内容は、平成29年度教育研究活性化事業（教育改善・修学支援）「アクティブラーニングフロア活性化にむけての方策（図書館におけるラーニング・コモングの拡充とピア・サポーター制度導入にむけてのニーズ調査）」による成果の一部である。

## 参考文献

佐渡島紗織・太田裕子（2013）『文章チュータリングの理念と実践 早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房。

実践事例普遍化小委員会（2015）「5 ラーニング・コモング(LC)の在り方(共通理解のために)」『ラーニング・コモングの在り方に関する提言 実践事例普遍化小委員会報告』, pp.24-31, <https://www.janul.jp/j/projects/sftl/sftl201503a.pdf>, 国立大学図書館協会教育学習支援検討特別委員会, (参照: 2017年5月1日)。

濱田陽・細川和仁（2014）「学習ピアサポートシステムの軌跡」『秋田大学教養基礎教育研究年報』16, pp.1-7, [https://air.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=2446&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=21](https://air.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2446&item_no=1&page_id=13&block_id=21), (参照: 2018年9月6日)。

細川和仁（2007）「学習ピアサポート・システム」の取

り組みについて」『第57回東北・北海道地区大学一般教育研究会研究集録—「教養教育の新たな展開—教育の質保証と学習支援」—』pp.88-91,

<https://www.high.hokudai.ac.jp/center/inform/ipank57.pdf>, 東北・北海道地区大学一般教育研究会, (参照: 2018年9月4日)。

松塚ゆかり（2009）「なぜ、教育と生活支援の連携強化が求められるのか: 支援ニーズの実証分析から」『大学教育研究開発センター年報』2008, pp.57-72, <https://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/bitstream/10086/17424/1/rdche200800570.pdf>,

(参照: 2018年9月4日)。

村尾真由子・松原悠・洪昇基・佐藤良太・秋山茉莉花・金瑜眞・嶋田晋・金井雅仁・浜島佑斗（2014）「筑波大学附属図書館ラーニング・アドバイザーの活動」『大学図書館研究』101, pp.108-118, 大学図書館研究編集委員会。

吉田博・佐々木奈三江・亀岡由佳・枝川恵理・斉藤くるみ（2014）「大学図書館で実施する学習支援の成果と課題—Study Support Space の実践から—」『大学教育研究ジャーナル』第11号, pp.26-37,

<https://repo.lib.tokushima-u.ac.jp/ja/106326>, (参照: 2018年9月6日)。

<sup>5</sup> 同様の理念に基づくピア・サポート活動としてのライティング支援の取組として、早稲田大学ライティング・センターでの実践事例（佐渡島・太田2013）が挙げられる。

表4 利用エリア(比率順)

区分	1位		2位		3位		4位		5位	
	利用エリア	比率	利用エリア	比率	利用エリア	比率	利用エリア	比率	利用エリア	比率
全体 (n=278)	4F閲覧室	32.4%	2Fアクティブ ラーニングフロア	31.3%	5F閲覧室	28.8%	1Fリフレッシュ コーナー	23.4%	5F閲覧室	20.5%
1年次生 (n=76)	1Fリフレッシュ コーナー	39.5%	4F閲覧室	34.2%	3F閲覧室	31.6%	2F教育端末室 ラーニングフロア	23.7%	5F閲覧室	18.4%
2年次生 (n=71)	4F閲覧室	31.0%	3F閲覧室	26.8%	2F教育端末室	23.9%	2F利用者端末室	21.1%	2Fグループ 学習室前の平机 5F閲覧室	19.7%
3年次生 (n=80)	2Fアクティブ ラーニングフロア	38.1%	3F閲覧室	33.3%	2F教育端末室	27.4%	5F閲覧室	22.6%	1Fリフレッシュ コーナー	17.9%
4年次生以上 (n=47)	2Fアクティブ ラーニングフロア	38.3%	2F利用者端末室	31.9%	4F閲覧室	29.8%	2F教育端末室	27.7%	1Fリフレッシュ コーナー	25.5%

表5 利用目的(比率順)

区分	1位		2位		3位		4位		5位	
	利用目的	比率	利用目的	比率	利用目的	比率	利用目的	比率	利用目的	比率
全体 (n=278)	1人での学習	74.8%	図書館資料の 利用	40.6%	ICTの利用	32.4%	情報(文献) 検索・収集	28.5%	空き時間の 居場所として	29.1%
1年次生 (n=76)	1人での学習	72.4%	空き時間の 居場所として	35.5%	図書館資料の 利用	30.3%	情報(文献) 検索・収集	26.3%	ICTの利用	22.4%
2年次生 (n=71)	1人での学習	67.6%	図書館資料の 利用	43.7%	情報(文献) 検索・収集	35.2%	ICTの利用	33.8%	2人以上での 学習	28.2%
3年次生 (n=84)	1人での学習	82.1%	図書館資料の 利用	39.3%	ICTの利用	32.1%	情報(文献) 検索・収集	25.0%	空き時間の 居場所として	23.8%
4年次生以上 (n=47)	1人での学習	76.6%	図書館資料の 利用	55.3%	ICTの利用	46.8%	情報(文献) 検索・収集	34.0%	空き時間の 居場所として	31.9%

表6 情報(文献)の検索・収集における支援リソースの利用状況(比率順)

区分	1位		2位		3位		4位		5位	
	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率
全体 (n=244)	関係資料 (インターネット上)	69.7%	友人・知人(学内)	45.1%	関係資料 (インターネット外)	37.7%	教員 (授業担当者等)	28.3%	職員(図書館内)	10.2%
1年次生 (n=59)	関係資料 (インターネット上)	74.6%	友人・知人(学内)	39.0%	友人・知人(学内)	37.3%	教員 (授業担当者等)	15.3%	何もなかった	5.1%
2年次生 (n=62)	関係資料 (インターネット上)	79.0%	友人・知人(学内)	45.2%	関係資料 (インターネット外)	43.5%	教員 (授業担当者等)	19.4%	職員(図書館内)	6.5%
3年次生 (n=74)	関係資料 (インターネット上)	54.1%	友人・知人(学内)	52.7%	教員 (授業担当者等)	33.8%	関係資料 (インターネット外)	29.7%	職員(図書館内)	13.5%
4年次生以上 (n=49)	関係資料 (インターネット上)	75.5%	教員 (授業担当者等)	46.9%	友人・知人(学内)	42.9%	関係資料 (インターネット外)	40.8%	職員(図書館内)	18.4%

表7 個人のPC・プリンター使用における支援リソースの利用状況(比率順)

区分	1位		2位		3位		4位		5位	
	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率
全体 (n=244)	友人・知人(学内)	33.6%	関係資料 (インターネット上)	20.1%	職員(図書館内)	15.2%	職員(図書館外)	7.4%	教員 (授業担当者等)	7.0%
1年次生 (n=59)	友人・知人(学内)	25.4%	関係資料 (インターネット上)	23.7%	職員(図書館内)	11.9%	職員(図書館外)	10.2%	友人・知人(学外)	6.8%
2年次生 (n=62)	友人・知人(学内)	40.3%	関係資料 (インターネット上)	22.6%	職員(図書館内)	9.7%	教員 (授業担当者等)	6.5%	何もなかった	4.8%
3年次生 (n=74)	友人・知人(学内)	33.8%	職員(図書館内)	10.6%	関係資料 (インターネット上)	9.5%	教員 (授業担当者等)	8.1%	何もなかった	5.4%
4年次生以上 (n=49)	友人・知人(学内)	34.7%	職員(図書館内)	32.7%	関係資料 (インターネット上)	28.6%	教員 (授業担当者等)	14.3%	職員(図書館外)	12.2%

表8 授業内容の理解における支援リソースの利用状況(比率順)

区分	1位		2位		3位		4位		5位	
	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率
全体 (n=244)	友人・知人(学内)	56.6%	関係資料 (インターネット上)	43.9%	教員 (授業担当者等)	35.7%	関係資料 (インターネット外)	25.8%	何もなかった	4.1%
1年次生 (n=59)	友人・知人(学内)	52.5%	関係資料 (インターネット上)	45.8%	教員 (授業担当者等)	28.8%	関係資料 (インターネット外)	22.0%	友人・知人(学外)	6.8%
2年次生 (n=62)	友人・知人(学内)	62.9%	関係資料 (インターネット上)	46.8%	教員 (授業担当者等)	32.3%	関係資料 (インターネット外)	29.0%	何もなかった	8.1%
3年次生 (n=74)	友人・知人(学内)	52.7%	教員 (授業担当者等)	40.5%	関係資料 (インターネット上)	33.6%	関係資料 (インターネット外)	21.6%	職員(図書館内)	4.1%
4年次生以上 (n=49)	友人・知人(学内)	59.2%	関係資料 (インターネット上)	53.1%	教員 (授業担当者等)	40.8%	関係資料 (インターネット外)	32.7%	職員(図書館内)	6.1%

表9 授業課題における支援リソースの利用状況(比率順)

区分	1位		2位		3位		4位		5位	
	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率
全体 (n=244)	友人・知人(学内)	58.2%	関係資料 (インターネット上)	41.8%	教員 (授業担当者等)	26.6%	関係資料 (インターネット外)	20.5%	友人・知人(学外)	2.9%
1年次生 (n=59)	友人・知人(学内)	57.6%	関係資料 (インターネット上)	45.8%	関係資料 (インターネット外)	22.0%	教員 (授業担当者等)	16.9%	友人・知人(学外)	5.1%
2年次生 (n=62)	友人・知人(学内)	58.1%	関係資料 (インターネット上)	43.5%	教員 (授業担当者等)	24.2%	関係資料 (インターネット外)	21.0%	家族・親類	4.8%
3年次生 (n=74)	友人・知人(学内)	54.1%	関係資料 (インターネット上)	33.8%	教員 (授業担当者等)	25.7%	関係資料 (インターネット外)	12.2%	職員(図書館内)	4.1%
4年次生以上 (n=49)	友人・知人(学内)	65.3%	関係資料 (インターネット上)	46.9%	教員 (授業担当者等)	42.9%	関係資料 (インターネット外)	30.6%	友人・知人(学外)	4.1%

表10 卒業論文における支援リソースの利用状況(比率順)

区分	1位		2位		3位		4位		5位	
	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率	支援リソース	比率
4年次生以上 (n=49)	教員 (授業担当者等)	83.7%	関係資料 (インターネット上)	73.5%	友人・知人(学内)	65.3%	関係資料 (インターネット外)	53.1%	職員(図書館内)	4.1%
									友人・知人(学外)	

# ジョイント・アテンションと教材との関係

■ 古市 直樹 (高知大学)

キーワード ジョイント・アテンション、教材、教育内容、教材研究、授業研究

## 1. 教材という概念

### 1.1 教材という生成

「教材」という日本語は何を意味しているのか。あらためて整理したい。

小笠原喜康によれば、日本における「教材の「ある・なる」論争」は、教えと育てという2つの概念に関わっている。小笠原はまず、日本における教えと育てのいずれを重視すべきかについての議論が近代学校教育制度に起因していることを指摘する。

「こうした考え方の違いからの対立は、1872（明治5）年に「学制」によって近代教育が始まって以来、幾度となく繰り返されてきた。それまでの江戸時代には、こうした分裂はなかった。庶民の通う寺子屋が目ざす目的と、士族が通う藩校・郷校が目ざす目的が、最初から分かれていたからである。寺子屋は、「往来物」による実務的な知識・技能の習得であり、藩校・郷校は武士としての人格の修養という具合にはっきりしていた。しかし近代学校は、その両方を抱え込んで出発した。」（小笠原2014 p.18）

そしてこの対立が教材概念にも影響してきたという。

「明治の頃の過度の教え込みの反省から始まった「大正新教育運動」は、必ずしも大きな浸透にはならなかったものの、その後の教材の考え方に影響を与えている。その頃の国定教科書は、それが教材のすべてであった。国家の定める教科書の形として、教材は厳然として「ある」ものだった。しかし篠原助市は、1929（昭和4）年の『理論的教育学』で、教師ばかりか生徒も解釈して体験となったときに初めて生きた「教材となる」と述べる（pp.26-27）。こうした考え方は、戦後の生活経験学習を支える思想的バックボーンになっていく。」（小笠原 2014 p.18）

即ち、教材は予めあるのか教材に何かがあるのかという議論、教材は存在なのか生成なのかという議論は、教育課程論における系統主義と経験主義との対立にも密接に関わることになる。

「戦後の生活経験学習は、すぐに「這い回る経験主義」と批判されて、米ソ東西対立の世情の中で科学教育重視の流れに飲み込まれていく。1950年代後半から1960年代に入ると学問中心カリキュラム運動が起こり、科学的学問的な知識を重視する考え方から、柴田義松らによって、さらに1970年代に入ると宇佐美寛・藤岡信勝らによって、教育内容と教材とを概念的に分けるようになる。こうしてその後続く、教材の「ある・なる」論争が展開することになった。」（小笠原2014

p.18)

つまり、「教材の「ある・なる」論争」は「教育内容」と「教材」との概念的区別に基づいて顕在化することになる。そしてこの概念的区別の方法が、教育課程論において系統主義と経験主義とで異なるといえよう。

「教材の「ある・なる論争」は、…（中略）…教えるべき内容があり、それに基づく教材が明確に「ある」のか、それとも教師や生徒の解釈の過程を経て教材と「なる」のかという対立である。

藤岡は、1982（昭和57）年の『授業改革事典』において「教師の解釈によって教材になったりならなかったりするのでは、教材のもつ客観的特質があまりに軽視され」（p.312）ると、「なる」派教材観を批判する。そして科学的概念を教育内容、それを教えるための具体的な手段を教材とする、内容と教材の分離を提唱する。これによって生活経験学習でなおざりにされた科学的知識の重要性が担保され、かつ手段としての教材の開発を進められると藤岡は考えた。」（小笠原 2014 p.18)

「では、教材に「なる」派にとっては、教材とはどういう概念だろうか。「なる」派にとっては、教師と生徒の解釈が問題となるので、「ある」派の言う教育内容なり教材は、あくまで一つの出発点にすぎないことになる。そしてまた「なる」派の教材観では、到達点としての教材は、理念上オープンエンドである。つまり教材とは、「ある」派にとっては子どもたちの認識の「到達点」を意味し、「なる」派にとっては「出発点」を意味する。」（小笠原 2014 p.19)

但し小笠原は、「ある」派と「なる」派を上記のように理解しつつも、自身は行為への着目の重要性に基づいて教材概念を機能主義的に理解しようとしている。

「だが…（中略）…知識が行為において意味をもつとすれば、そうした行為とのかかわりで教材の概念もとらえるべきではないか。そうだとすれば、教材の概念はこれまでのように実体的な概念ではなく、すべて何かと何かを関係づける働き概念でとらえるべきである」（小笠原 2014 p.19)

以上では、教えと育て、教材であることと教材にな

ること、系統主義と経験主義といった概念対に関わることとして「教材」と「教育内容」との関係が考えられている。「教育内容」が意味しているのは育てられる何かよりも教えられる何かであり、教えと「教育内容」とが一体となっており、育てと「教材」とが、あるいは育ち等の自動詞としての学びと「教材」とが一体となっている。教材の「ある」派は「教育内容」と「教材」との一体性や相関を前提としてむしろまず「教育内容」の方に重点を置く。そして特に、科学における理論を「教育内容」として重視する。科学における理論そのものは科学の結果や成果であって科学の方法としての考え方や学び方ではない。教えられる何かは必ず抽象性を有しているが、上記の「ある」派は、教えられる何かを更に、科学よろしく、実在する何か、即ち客観的に存在する何かとしても認識している。そのため、教材も、教えられる何かと一体となって、あるいは教えられる何かと相関して客観的に「ある」、と考える。

筆者が分析してきた小集団学習の事例では、それとは対照的に哲学が、しかも哲学の方法としての考え方・学び方が表れていた（e.g. 古市 2016c）。科学としての思考にも実際には含まれているような、根本的な前提を問うていく批判的思考が前面に出ていた。そしてそのことにより、教えられる何かの抽象性ではなく探究される真理の抽象性が前面に出ていた。また、当該事例において哲学としての思考を促進したのは教材であると考えられるが、そこで教材は単なる物であるともいえる。教えのためにある物とはいききれないし、ましてや、教えられる何かを意味として明確に有している物とはいえないからである。つまり、「なる」派の「教材」概念に通じる。

「なる」派は、教えられる何かが客観的に存在するとは考えず、また、いかなる物も解釈しだいで教材になりうると思う。はじめから思考の自由を重視している。機能主義的な「なる」派は、物を、機能を有する物、即ちメディア（媒介物、媒体）として考え、特に、その機能しだいで教材になりうる物として考えるであろう。その機能には、各当事者の解釈という思

考も含意されているが、更には、小笠原もいうように各当事者の行為も含意されている。

教材は物とその物が教材であるような意味とからなる。或る物の或る意味がその物が教材であるような意味であるかどうかはその物の機能しだいである。そのいみで、教材は機能を必ず含意しているといえる。或る物がそれを有していることによって教材であるような機能を、教材は必ず含意している。ここで機能が含意している行為を前面に出すと、そして、教材が機能を含意しているということに着目して教材をメディア（媒介物、媒体）として強調すると、教材研究における関係論を、行為論として、また、行為論を通じて空間論、構造論的空間論として行える。

## 1.2 教材研究における課題

「教材」は、教えられる何か（①）と、それを教えたり学んだりするための諸々の課題（task）（②）と、その課題において使用される何か（③）を含意する。事か物かでいえば、①②は事であるが、③は、事（③-a）であるとも物（③-b）であるともいえる。

「教育内容」や「教具」と比べると相対的に②や③-aが「教材」であるとも考えられる（藤村 2006 p.208）。では、英語ではどうか。山田（2014）は、カリキュラム論や教育課程論における系統主義と経験主義との両立を図るために、“(teaching) materials”と“subject matter”という2つの概念を用いて、「体系性」の高低という軸と「マター掘り起こしの可能性」の高低という軸とからなる4象限を考える（p.132）。共に「教材」と訳されるこの“(teaching) materials”と“subject matter”という2つの概念は、いずれも、③-aであるとも③-bであるともいえる。“(teaching) materials”と“subject matter”との違いは、教師が教材として子どもに伝えたり示したりするのか、それとも、意味生成により授業等の最中に何か当事者の学びにとって重要になるのかの違いであるが、そのような違いが事と物との差異に基づいて理解されているわけではない。

但し一般的には、subject matter (Lehrstoff) は③-a

を意味し、teaching material (Unterrichtsmaterial, Lehrgut) は、特に teaching materials (Unterrichtsmaterialien, Lehrgüter) とされる場合には③-bを意味する。「google 翻訳」や google の画像検索の結果からもそのことをうかがえる。山田は事と物との差異を重視しているわけではないが、今一度、teaching materials を物、subject matter を事として強調すべきではないか。山田の考える teaching materials と subject matter との差異に組み合わせて考えれば、teaching materials は、まだ教師が教材たる最低限の意味しか付与していない物であり、subject matter は、授業中のコミュニケーションや思考等の行為を通じて物、特に teaching materials に付与される意義深さであり、実際の授業中の出来事が反映された意義深さである。

subject matter は、事、「……ということ」、即ち授業中の生成や授業中に物に付与される意味である。しかし、subject matter という事に物のありようがどう含意されるかは、曖昧なままであり新たに問われなければならない。そのような問いは、授業中の物や空間や行為の生成を検討する筆者の試み（e.g. 古市 2015; 古市 2016a）につながる。

但し、教材とは教師が「教材」という何かである。日本語における教材概念の曖昧さが示唆しているように、教材研究とは主に教師による実践的探究の文化であり、それ自体は、厳密な学術的性質を有しているとは限らない。よりよい授業の実践的探究の文化であるレッスン・スタディ (lesson study) と同様、教職の専門職性に関する問題である。

よって、教材研究では、所定の教科書を教師がどう使うべきかという問題も重視されてきた。教科書そのものは、教えられる何かが集約されているので最も教材らしい教材であるともいえる。小笠原によれば、教材の存在が明確に認識されるようになったのは「知識が印刷という形で、それを保有する人格から切り離され外化されて以来のこと」であり、「その典型が、コメニウスの『世界図絵』であった。」（小笠原 2014 p.19）しかし、所定の教科書を教師がどう使うべきかという

問題は日本特有の問題であるともいえる。柴田義松は、教科書への関心により、日本における教材研究の独創性の乏しさを指摘している。まず、日本における教材と教科内容との概念的区別の曖昧さを指摘している。

「教科書は、「教科の主たる教材」と法文でも言われ、教材の中で特別の地位を占めているが、現在では教科書だけが教材ではないし、各教科で学習される内容、つまり教科内容と教材とは明確に区別される必要がある。同一教材の学習を通して様々の内容が習得されたり、逆に同一内容が様々の異なる教材によって学習されるからである。ところが、我が国では戦前に形成された教科書絶対主義の影響などから、教科書その他の教材を使って何かを教えるのでなく、教科書そのものを教えるという教科内容と教材との同一視がいまだに根強く残存している。」(柴田 2001 p.161)

そして、教材と教科内容との区別の曖昧さゆえに教材研究が教材解釈にとどまっているという。

「このため我が国の教育現場では、教材を自分で選択・発掘したり、構成するという教材研究の伝統も十分に根づいていない。かわりに、多くの教師の間で教材についての研究の中心となっているのは、教材解釈である。これは、教科書に与えられた教材をどのように噛み砕いて子どもに教えるかという指導法の研究の中に教材研究を解消してしまうものであって、教材そのものの教育的価値、善悪は問わないことになってしまう。教材研究とは、できるかぎり質の高い授業の実現を目指して、教材づくりから授業づくりに至るまで、教材について行われる一連の研究活動全体を指す。」(柴田 2001 p.161)

確かに、日本における教科書のあり方は日本における教材と教科内容との概念的区別の曖昧さを象徴している。しかし、教科書が物とその物が教科書であるような意味とからなるということを踏まえると、教材と教科内容との概念的区別が容易になる。教科書は教材であり、教材は物とその物が教材であるような意味とからなるが、その物が特に教科書であるためには、教科内容としての教えられる何かが集約されている教材

であるという意味まで必要だからである。教材と教科内容との概念的区別が明確になれば、教材研究を所定の教科内容にとらわれずに行うことができる。筆者が分析してきた社会科の小集団学習の事例では、生徒たちが与えられた教材についての思考において民主主義や市民性という概念を相対化しつつあった(e.g. 古市 2016c)。生徒たちのそのような思考を取り込んで社会科の所定の教科内容にとらわれずに独創的な教材研究を行うことは重要であろう。

他動詞としての学びのためにも教材と教科内容との概念的区別が必要である。柴田は、「基礎・基本」の習得のためにもそのような区別を明確にしなければならないという。

「「基礎・基本」が何であるかの曖昧さは、各教科において生徒が習得すべき概念・技能等の「教科内容」と、そのために使用される「教材」との区別もつけられず、混同されていることにも表れている。そのために教科内容の精選と、教材を削減し教科書を薄くすることが同じにされてしまい、教科書中心主義の教育をはびこらせる要因ともなっている。少なくとも、教科内容の精選と教材の精選とは次元の異なる作業であることを明確にし、精選した内容については、地域や学校の実態に即して豊かな教材を選択してこそ、「基礎・基本」の確実な習得を図ることが可能となることを確認すべきであろう。」(柴田 2004 p.180)

つまり、たとえ他動詞としての学びを目的としても、自動詞としての学びがその手段あるいは方法として必要になり、教材はまず自動詞としての学びに関わっている。また、他動詞としての学びや教科内容に比べ、自動詞としての学びや教材は抽象性を必要とはしていない。佐藤学は、教材の具体性が現実性であることが重要であると主張する。

「教科を教材に具体化して組織する際に、「構造」と並んで重要なのは、その知識の「レリヴァンス(現実との意味連関)」である。「レリヴァンス」とは、教育内容の知識の現実的あるいは社会的な文脈における意義、つまりその知識の社会的な意義を意味している。教科学習においても「レリヴァンス」は必要な要件で

あるが、総合学習のように現実的な主題を中心に組織されたカリキュラムにおいては一層重要である。」(佐藤 2001 p.158)

教材研究において、全体社会の現実と共に学級社会の現実を考慮したり、子どもたちにとっての現実やそれとの相関において初めて現れる教師自身にとっての現実を考慮したりするためには、教材研究を授業研究として行い、実際の授業において教材がどのように生成しているかを明らかにしなければならない。そのことは、特に「総合学習のように現実的な主題を中心に組織されたカリキュラム」の教材の研究において重要であるとすれば、社会科のような総合的な学びを目的とする教科の教材の研究においても重要である。筆者はこれまでに特に社会科の授業場面を扱って授業研究を行ってきたが、授業研究を教材研究として行う場合にまず社会科の授業場面を扱い社会科の教材について検討することは妥当であろう。

## 2. ジョイント・アテンションと教材や教えられる何かとの関係

授業における自動詞としての学びの具体性を精緻に理解する上で、ジョイント・アテンション (以下 JA) という概念装置は有効であった (e.g. 古市 2016a; 古市 2017)。JA とは、コミュニケーションにおける複数個体の注意ないし注視の連鎖的生起であり、特に、二者 (一個体と集団という二者、集団と集団という二者も含む) が同じ物を連鎖的に注視することである。JA は授業研究において教室におけるコミュニケーションと教材とを一体として扱い社会的関係性と物や空間とを一体として分析するための概念装置となる。しかし、教材は何かを誰かに教えるためにあるので、教えるという行為や教えられる何かを必要としており、そこでは他動詞としての学びも必要になる。JA は教材を介して教えや教えられる何かや他動詞としての学びにどのように関与しうるのであるのか。

筆者の修士学位論文の主題はコーチングであった (古市 2010; 古市 2016b)。コーチングは、教えるではなく育てであり育ちという自動詞としての学びを促進す

る行為であるため、教材や教えられる何かや他動詞としての学びを必要としていない。また、コーチングは概念上は意図的行為であり、それゆえ方法でもある。一方、JA という共同行為は必ずしも意図的行為であるとは限らない。よって、JA の検討は主に JA の機能の検討である。JA が意図的に行われているか否かは問われにくいだが、その分、どれだけ当事者の多いコミュニケーションにも JA を見出すことはできる。また、JA とは特に三項関係の JA である。教えるという行為も、概念上、教える相手と教えられる何かという 2 種類の対象、2 種類の目的語を必要とするので三者関係であり、コーチングと対照される。教えるという行為は、そのように三者関係であるという点で、示すという行為と同じである。示すという行為は JA の構成契機である。よって、JA と教えるという行為との同一性をもとに JA をコーチングと対照させることもできる。

いわゆる「実技教科」の授業の事例や、まして特別支援学校・学級の事例や更には運動部活動の事例を扱うとなると、コーチングとして認識されるべき場面も多いであろう。学問中心の教科では、教えられる何かの多くが教材という注視の対象物に意味として付与されるが、アート中心の教科ではそうではない。アート中心の教科では、教えられる何かは、伝え方を初めとする行い方、即ち、どうコミュニケーションを行うかを初めとするどう行為するかであるとしかたないもので、まずはコミュニケーション全般やひいては行為全般が教育学的関心の対象となるため、見るという行為ばかりを偏重することはない。しかし、そのような幅広い関心はそもそもどの教科にも内在している。学問中心の教科においても、学問のみが教えられるわけではない。そもそも、当該教科において教えられる何かの中心が学問であるか否かは相対的であり、また、学問を思惟やコミュニケーションからなる諸研究の総体として考えれば学問自体も行為であるといえよう。

教えられる何かは、いかなる教科においても、読み書きの対象となるような注視の対象物の意味としてあるばかりではない。市民性を教えることも、言語を教

えること (e.g. Jewitt 2007) も、読み書きされる何かを教えることにとどまらない。どうコミュニケーションを行うかを初めとするどう行為するかを教えることもある。例えば、どう会話するかやどう読み書きするかを教えることもある。

立ち歩きに制約のある教室における授業ではコミュニケーションや共同行為は主に会話である。会話は音声言語を扱う行為であり、読み書きは文字言語を扱う行為であるが、いずれも、見るという行為を含んでおり、見るという行為の一種であるともいえる。会話と読み書きとを一体として分析するためには、見るという行為に着目すること、特にJAに着目することがやはり必要となる。つまり、たとえ教えられる何かを授業における物の意味にではなく授業中のコミュニケーションそのものや行為全般に見出す場合であっても、JAはむしろ重要な主題となる。

### 3. 高等教育に関する示唆

本稿では、思考の自由や行為を重視していかなる物も解釈しだいで教材になりうると思えたり教材研究を行為論や空間論として行ったり、教材と教科内容との概念的区別を明確にして教材研究を所定の教科内容にとらわれずに行ったり、自動詞としての学び（認識の構造が変化すること全般）やその具体性、教材の具体性と現実性を重視したり、行為そのものに教育内容を見出したり、ということが考えられた。これらのことは、高等教育の研究においてマニュアル作成を偏重する上滑りの議論に終始せず、活動的で協同的で省察的な学びを支える経験主義の哲学を徹底する上で必要であらう。

また、教材研究を授業研究として行うこと、実際の授業において教材がどのように生成しているかを明らかにすることの必要性も本稿において主張された。ICTの発展と普及により物理的な教室の必要性や意味が問い直され「アクティブ・ラーニング」や「反転学習」等の実践が推奨されている現在の高等教育において、JAという概念装置は、授業実践の事例を行為に着目して精緻に理解することに寄与するという点で

有意義であらう。会話という共同行為に着目し、共同行為としての読み書きにも着目し、行為の必要としている空間や身体や物にも着目し、行為や空間や身体や物のありようの変化を精緻に分析することによって、高等教育における授業実践の事例研究に寄与することができる。どれだけ当事者の多いコミュニケーションにもJAを見出すことはできる。教えられる何かを、授業における物の意味にではなく、会話や読み書きを中心とする授業中のコミュニケーションそのものや行為全般に見出すのであっても、JAは重要な主題となる。

### 引用文献

- 藤村宣之 2006. 「教材と学習材」, 森敏昭・秋田喜代美 編『教育心理学キーワード』有斐閣, pp. 208-209.
- 古市直樹 2010. 「授業における子ども間のピア・コーチング」(修士学位論文 東京大学)
- 古市直樹 2015. 「授業におけるジョイント・アテンション：空間論の手がかりとして」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』第55巻, 385-394.
- 古市直樹 2016a. 「授業中にジョイント・アテンションはどのように機能しているか：教室空間における共同行為としての会話を分析する試み」, 『日本教育工学会論文誌』第39巻, 第4号, pp. 305-319.
- 古市直樹 2016b. 「コーチングの系譜と理念」, 『子ども研究』(大阪樟蔭女子大学子ども研究所紀要)第7巻, pp. 27-34.
- 古市直樹 2016c. 「小集団学習における指す行為の機能：小集団の共同行為における教材の意味の生成」, 『臨床教科教育学会誌』第16巻, 第1号, pp. 77-87.
- 古市直樹 2017. 「小集団学習中にジョイント・アテンションはどのように機能しているか：中学校社会科の授業場面を事例として」, 『質的心理学研究』第16号, pp. 174-190.
- Jewitt, C. 2007. "A Multimodal Perspective on Textuality and Contexts." *Pedagogy, Culture and Society* 15(3): 275-289.
- 小笠原喜康 2014. 「教材の歴史・概念・種類・メディア



ア」, 日本教材学会 編『教材事典：教材研究の理論  
と実践』東京堂出版, pp. 18-19.

佐藤学 2001. 「カリキュラムと教育内容・教材」, 日本  
カリキュラム学会 編『現代カリキュラム事典』ぎょ  
うせい, pp. 158-159.

柴田義松 2004. 「教科内容の精選」, 日本教育方法学会  
編『現代教育方法事典』図書文化社, p. 180.

山田雅彦 2014. 「subject matter と material の差異に  
着目した教材分類の試み：「上から」「下から」分類  
を出発点に」, 東京学芸大学教育学講座学校教育学  
分野・生涯教育学分野 編『教育学研究年報』第33号,  
pp. 123-140.



# 地域協働教育への学生の意識

## 2015-2018年度高知大学地域協働学部新入生調査の結果から

■ 湊 邦生  
■ 辻田 宏

■ 玉里恵美子

キーワード：地域協働教育、地域協働、地域志向、地域系、高知大学

### はじめに

高知大学地域協働学部（以下「本学部」）は2018年度に第4期生62名を受け入れ、全ての学年が揃った。本稿はその第4期生に対して、入学直後に実施した調査票調査の結果を報告するものである。

この研究の主な目的は、第1に学生の入学後の成長や変化を計測する際の「原点」を定量的に記録しておくこと、第2に調査結果を広く公開し、共有することで、学生の学びの支援につなげることにある。そのため、筆者らは2015年の学部開設以来、毎年度新1年生に対し、入学時点での学部教育に関する意識や、本学部で育成を目指すさまざまな能力に関する自己評価について調査票調査を行うとともに、結果について報告を重ねてきた（湊・玉里・辻田・中澤[2016]、湊・玉里・辻田[2017]、湊・玉里・辻田[2018]）。

この研究を行う背景は、いわゆる地域志向教育を受ける側の「思い」を明らかにすること、本学部において数多く実施されている調査の成果を学生に還元することの2つが求められていることにある。これらについては、以前の報告、とりわけ湊・玉里・辻田[2018]において詳述しているので、ここでは繰り返さない。

ただし前者に関連して、地域志向教育を受ける主体である学生に着目した研究について触れておきたい。

まず、笠木・榊原・榮[2017]は地域連携授業の中で学生に配布、回収したミニッツペーパーの分析を行い、アクティブ・ラーニングの導入が学生の学習意欲の高揚をもたらし、授業改善に有効であると論じている。また、榮・榊原・笠木[2017]は地域連携教育カリキュラムの初年次科目終了時に学生アンケートを実施し、その結果から、必修科目に加えて選択科目まで受講した「主体的受講者」は、選択科目を受講しなかった「消極的受講者」と比較して、課題解決に向けた協働の意義の認識と、地域課題解決への意欲が高いこと、またその一方で、授業内で実際に協働できたかどうかの認識は協働の意義の認識ほど高くなく、かつ社会活動に参画する必要性の認識はカリキュラムが進むにつれて低まることを示した。さらに、富永[2018]は和歌山大学初年次科目「地域協働セミナー」の受講学生に対する調査結果を報告し、当該科目が和歌山に対する学生の興味・関心を高めている一方で、地域志向の教育プログラムの受講にはつなげていないと指摘している。

筆者らは前述の論文の中で、地域志向教育の多少となる学生の意識や「思い」に着目した研究がほとんど見られないことを指摘してきた。それだけに、学生の

反応に関する上記の各研究の登場は歓迎すべきものであり、地域志向教育の効果検証と言う観点からも、今後も推進すべきものとする。

ただし、上記研究がいずれも個別の授業に対する学生の反応を計測している点には注意を要する。榮・榊原・笠木[2017]では、個別の授業の評価の積み上げでカリキュラム評価を行うことは困難であること、カリキュラム評価のためにはより包括的な内容の計測方法をカリキュラム実施の前後に取り入れるのが効果的ではないかとの指摘がなされている。筆者らの研究では、入学直後、第3年次進級、卒業の各時点での調査を予定しており、内容も本学部での獲得目標となる各能力に関する自己評価等、学部全体に関わるものが主となっている。その点で、筆者らの調査は榮らの指摘に答え得るものと言えよう。

本稿の構成は以下の通りである。1. では2018年度に入学した第4期生を対象とする新入生調査の概要と、第4期生の基本属性について説明する。2. では各設問の集計を報告し、適宜解説を加える。3. では対象者の基本属性として、性別・出身地・入試方法に

着目し、それらと各設問の関連について、クロス表分析の結果を紹介する。4. では2. と3. の分析結果について考察を加える。以上の結果は5. でまとめられる。

## 1. 2018年度入学者調査の概要と基本属性

本学部第4期生に対する入学時調査は、2018年4月4日の新入生オリエンテーションにおいて、集合調査法で実施した。調査対象者となる第4期生は62名で、全員が調査に回答した。このうち、無効回答はQ1において2件（選択過多）しかなかったことから、全員の調査票を有効と判断した。

ここで、調査対象者の基本属性として、性別、出身地、入試方法ごとの集計結果を年度ごとにまとめたものを表1に示す。

表1で見られる通り、第4期生は第1期生、第3期生と同様に女子学生が多く、男女比はほぼ1:2となっている。他方、第4期生では県外生の比率がこれまでで最も高くなり、県内に対して3倍以上になっている。県外生の中では山陽3県（岡山、広島、山口）からの

表1 調査対象者の基本属性

		1期生		2期生		3期生		4期生	
		N	%	N	%	N	%	N	%
性別	男子	22	32.8%	30	50.0%	26	44.8%	21	33.9%
	女子	45	67.2%	30	50.0%	32	55.2%	41	66.1%
出身地	高知県内	17	25.4%	25	41.7%	17	29.3%	15	24.2%
	県外	50	74.6%	35	58.3%	41	70.7%	47	75.8%
	北海道	0	0.0%	0	0.0%	1	1.7%	0	0.0%
	東北	0	0.0%	0	0.0%	1	1.7%	0	0.0%
	関東	2	3.0%	2	3.3%	3	5.2%	3	4.8%
	甲信	0	0.0%	0	0.0%	2	3.4%	2	3.2%
	北陸	0	0.0%	0	0.0%	2	3.4%	0	0.0%
	東海	6	9.0%	3	5.0%	2	3.4%	1	1.6%
	近畿	2	3.0%	8	13.3%	9	15.5%	9	14.5%
	山陰	5	7.5%	3	5.0%	2	3.4%	4	6.5%
	山陽	7	10.4%	7	11.7%	6	10.3%	13	21.0%
	四国3県	22	32.8%	7	11.7%	10	17.2%	11	17.7%
九州	6	9.0%	5	8.3%	3	5.2%	4	6.5%	
入試方法	AO	16	23.9%	16	26.7%	15	25.9%	16	25.8%
	推薦	11	16.4%	10	16.7%	10	17.2%	10	16.1%
	一般	40	59.7%	34	56.7%	33	56.9%	36	58.1%

注：斜字は「県外」の内数を示す。

学生が最多であり、次いで四国3県（香川、徳島、愛媛）、近畿からの学生が多くなっている。他方、第3期生ほどの人数ではないにせよ、東日本からの学生も5名おり、本学部が出身地に関わらず、地域系学部・学科の志望者の関心を集めていることが伺える。

ここで見た男女比・県内／県外生比の傾向は、第2期生の男女比を除けば、第4期生のみならず、過年度の入学者にも当てはまるものである。

## 2. 集計結果および学年間比較

### 2.1. 地域協働学部を志望した背景（Q1～Q3）

新入学時の調査では、本学部を志望した背景に関して、志望理由（Q1）、志望動機に影響を与えたもの（Q2）、魅力を感じたキーワード（Q3）をたずねる設問を設けている。以下、各設問の集計結果を見ていく。

まず、Q1では志望理由を3つまで選択する形の設問である。これは第1期生調査から採っている形式であり、比較可能性担保の観点から、今年度も同じものを踏襲している。

Q1の集計結果を表2に示す。ただし、前章でも述べた選択過多の2名の回答は、集計から除外している。

ここで見られるように、「学びたい内容」（調査票では「学びたい内容を学べる」、以下同じ）「カリキュラム・教育制度」（カリキュラム・教育制度が充実している）「充実した学生生活」（充実した学生生活を送れる）という回答が特に多く、とりわけ「学びたい内容」は回答者の約8割が選択している。これらの回答が突出する傾向は第1期生から継続しており、本学部の教育に対する新入生の期待の高さを示している。

次に、表3でQ2の集計結果を示す。なお、この設問では複数回答可としている。表3が示す通り、回答が最も多いのは「パンフレット」で、特に第4期生のうち4分の3が志望動機に影響を与えたものとして選択している。次いで「ホームページ」「高校教員」との回答が多くなっている。これら3つは過年度においても他の項目より回答を集めているが、比率の変動が大きく、3つの中で特に大きな影響を与えているものが何かは判断しづらい。他方、第3期生で回答を増加させた「オープンキャンパス」が今回も同程度の回答を集めた一方、「オープンフィールドワーク」の回答が減少している。これら以外の回答は年度毎に比率の変動が著しいが、「家族」に関しては比較的安定している。

表2 地域協働学部を選んだ理由（3つまで回答可）

	対有効回答数				対有効回答者数			
	1期生 (197)	2期生 (162)	3期生 (155)	4期生 (171)	1期生 (67)	2期生 (56)	3期生 (53)	4期生 (60)
学びたい内容	22.8%	27.2%	28.4%	<b>28.7%</b>	67.2%	78.6%	83.0%	<b>79.0%</b>
カリキュラム・教育制度	19.3%	17.9%	15.5%	<b>19.9%</b>	56.7%	51.8%	45.3%	<b>54.8%</b>
充実した学生生活	17.3%	16.7%	16.1%	<b>18.1%</b>	50.7%	48.2%	47.2%	<b>50.0%</b>
入試方法・科目	14.7%	13.0%	11.0%	<b>8.8%</b>	43.3%	37.5%	32.1%	<b>24.2%</b>
就職	10.2%	9.3%	7.1%	<b>8.8%</b>	29.9%	26.8%	20.8%	<b>24.2%</b>
偏差値	2.0%	3.1%	5.8%	<b>5.3%</b>	6.0%	8.9%	17.0%	<b>14.5%</b>
立地・環境が良い	3.6%	3.7%	8.4%	<b>4.7%</b>	10.4%	10.7%	24.5%	<b>12.9%</b>
教員・スタッフ	6.6%	3.1%	3.2%	<b>3.5%</b>	19.4%	8.9%	9.4%	<b>9.7%</b>
施設・設備	0.5%	0.0%	0.0%	<b>1.2%</b>	1.5%	0.0%	0.0%	<b>3.2%</b>
社会調査士	0.5%	0.6%	1.9%	<b>0.6%</b>	1.5%	1.8%	5.7%	<b>1.6%</b>
その他	1.0%	0.6%	0.6%	<b>0.6%</b>	3.0%	1.8%	1.9%	<b>1.6%</b>
就職・進路指導等サポート	1.0%	1.9%	0.6%	<b>0.0%</b>	3.0%	5.4%	1.9%	<b>0.0%</b>
留学制度や研修制度	0.5%	0.6%	0.6%	<b>0.0%</b>	1.5%	1.8%	1.9%	<b>0.0%</b>
学費減免・奨学金制度	0.0%	0.0%	0.6%	<b>0.0%</b>	0.0%	0.0%	1.9%	<b>0.0%</b>
クラブ・サークル活動	0.0%	2.5%	0.0%	<b>0.0%</b>	0.0%	7.1%	0.0%	<b>0.0%</b>
合計	100.0%	100.0%	100.0%	<b>100.0%</b>	294.1%	289.3%	292.5%	<b>285.0%</b>

注：カッコ内は有効回答・有効回答者それぞれの総計を示す（以後の表でも同じ）。

表3 志望動機に影響を与えたもの（複数回答可）

	対有効回答				対有効回答者			
	1期生 (223)	2期生 (196)	3期生 (199)	4期生 (226)	1期生 (67)	2期生 (60)	3期生 (58)	4期生 (62)
パンフレット	-	16.8%	15.6%	<b>20.4%</b>	-	55.0%	53.4%	<b>74.2%</b>
ホームページ	17.9%	13.3%	12.6%	<b>15.9%</b>	59.7%	43.3%	43.1%	<b>58.1%</b>
高校教員	19.3%	13.8%	18.1%	<b>11.5%</b>	64.2%	45.0%	62.1%	<b>41.9%</b>
オープンキャンパス	4.0%	8.2%	10.6%	<b>9.7%</b>	13.4%	26.7%	36.2%	<b>35.5%</b>
家族	7.2%	7.7%	6.5%	<b>6.6%</b>	23.9%	25.0%	22.4%	<b>24.2%</b>
入試要項	5.4%	7.7%	6.0%	<b>6.2%</b>	17.9%	25.0%	20.7%	<b>22.6%</b>
地域協働学部YouTubeチャンネル	-	-	4.5%	<b>5.8%</b>	-	-	15.5%	<b>21.0%</b>
新聞などの記事	4.0%	5.1%	4.0%	<b>4.0%</b>	13.4%	16.7%	13.8%	<b>14.5%</b>
その他	3.1%	6.1%	4.0%	<b>4.0%</b>	10.4%	20.0%	13.8%	<b>14.5%</b>
大学情報サイト	1.8%	2.0%	2.0%	<b>3.5%</b>	6.0%	6.7%	6.9%	<b>12.9%</b>
TVニュースなどの番組	3.1%	-	3.0%	<b>3.1%</b>	10.4%	-	10.3%	<b>11.3%</b>
オープンフィールドワーク	6.3%	4.6%	5.5%	<b>2.7%</b>	20.9%	15.0%	19.0%	<b>9.7%</b>
高知大学案内	4.0%	5.6%	3.5%	<b>2.2%</b>	13.4%	18.3%	12.1%	<b>8.1%</b>
友人	0.0%	2.0%	1.0%	<b>2.2%</b>	0.0%	6.7%	3.4%	<b>8.1%</b>
SNSによる情報	0.0%	2.6%	2.5%	<b>1.8%</b>	0.0%	8.3%	8.6%	<b>6.5%</b>
雑誌などの特集記事／雑誌などの記事	1.3%	1.0%	0.5%	<b>0.4%</b>	4.5%	3.3%	1.7%	<b>1.6%</b>
地域協働マルシェ	-	0.0%	0.0%	<b>0.0%</b>	-	0.0%	0.0%	<b>0.0%</b>
地域協働学部紹介冊子等	16.1%	-	-	-	53.7%	-	-	-
シンポジウム「地域協働で未来を拓く」	6.3%	-	-	-	20.9%	-	-	-
TV番組「ともに、未来へ」	-	3.6%	-	-	-	11.7%	-	-
合計	100.0%	100.0%	100.0%	<b>100.0%</b>	332.7%	326.7%	343.0%	<b>364.5%</b>

注：横線は当該項目が当該年度の調査で選択肢に入っていないことを示す。また、「雑誌などの特集記事」は第1期生・第2期生調査、「雑誌などの記事」は第3期生・第4期生調査での選択肢。

表4 地域協働学部で魅力を感じたキーワード（複数回答可）

	対有効回答数				対有効回答者数			
	1期生 (454)	2期生 (348)	3期生 (345)	4期生 (404)	1期生 (67)	2期生 (60)	3期生 (58)	4期生 (62)
地域活性化	10.1%	12.1%	13.0%	<b>11.9%</b>	68.7%	70.0%	77.6%	<b>77.4%</b>
地域協働	9.5%	11.5%	10.4%	<b>10.1%</b>	64.2%	66.7%	62.1%	<b>66.1%</b>
企画立案力	7.0%	8.3%	8.1%	<b>10.1%</b>	47.8%	48.3%	48.3%	<b>66.1%</b>
協働実践力	5.7%	6.3%	6.4%	<b>7.4%</b>	38.8%	36.7%	37.9%	<b>48.4%</b>
地域理解力	4.8%	4.6%	5.8%	<b>6.2%</b>	32.8%	26.7%	34.5%	<b>40.3%</b>
コミュニティ振興	5.5%	5.7%	3.2%	<b>5.9%</b>	37.3%	33.3%	19.0%	<b>38.7%</b>
地域協働マネジメント力	6.6%	4.9%	6.1%	<b>5.9%</b>	44.8%	28.3%	36.2%	<b>38.7%</b>
地域をつなぐ行政リーダー	6.6%	4.9%	5.8%	<b>5.9%</b>	44.8%	28.3%	34.5%	<b>38.7%</b>
地域の人・モノ・企業をつなぐコーディネーター	7.5%	4.6%	5.2%	<b>5.7%</b>	50.7%	26.7%	31.0%	<b>37.1%</b>
地域振興	6.8%	7.2%	6.1%	<b>5.4%</b>	46.3%	41.7%	36.2%	<b>35.5%</b>
グループワーク	7.5%	6.6%	7.2%	<b>5.2%</b>	50.7%	38.3%	43.1%	<b>33.9%</b>
6次産業化人	6.2%	6.9%	8.1%	<b>4.7%</b>	41.8%	40.0%	48.3%	<b>30.6%</b>
地域の暮らしと文化を支えるリーダー	5.5%	5.2%	2.9%	<b>4.2%</b>	37.3%	30.0%	17.2%	<b>27.4%</b>
産業振興	2.9%	3.4%	2.9%	<b>3.2%</b>	19.4%	20.0%	17.2%	<b>21.0%</b>
起業	3.5%	4.0%	4.3%	<b>2.5%</b>	23.9%	23.3%	25.9%	<b>16.1%</b>
地域協働型産業人材	2.6%	2.6%	2.6%	<b>2.0%</b>	17.9%	15.0%	15.5%	<b>12.9%</b>
サービスラーニング	1.3%	1.1%	0.3%	<b>1.5%</b>	9.0%	6.7%	1.7%	<b>9.7%</b>
学習成果報告会	0.2%	0.0%	0.9%	<b>1.0%</b>	1.5%	0.0%	5.2%	<b>6.5%</b>
その他	-	-	0.3%	<b>0.7%</b>	-	-	1.7%	<b>4.8%</b>
学年研究論文	0.0%	0.0%	0.6%	<b>0.2%</b>	0.0%	0.0%	3.4%	<b>1.6%</b>
合計	100.0%	100.0%	100.0%	<b>100.0%</b>	677.7%	580.0%	594.8%	<b>651.6%</b>

注：横線は当該項目が当該年度の調査で選択肢に入っていないことを示す。

続くQ3も複数回答可の設問である。表4に集計結果を示す。ここで第4期生の回答を見ると、「地域活性化」「地域協働」「企画立案力」という3つが選択される傾向が強い。特に「企画立案力」は回答が大幅に増加しており、在校生による企画実施が報道等で取り上げられる中で、企画立案から実現までの本学部の取り組みが魅力的に映った可能性が考えられる。このほか、第4期生調査では本学部で獲得を目指すべき「協働実践力」「地域理解力」を選択する学生が増えた一方で、「起業」を選択する学生の減少が目立っている。

## 2.2. 受講を希望する授業分野 (Q4)

続いて、Q4では本学部での専門科目のうち、学生が受講を希望する科目を複数回答でたずねている。ただし、この設問では40科目が選択肢に挙げられており、それらを全て示すと煩雑になる。また、これらの科目は「地域協働マネジメント分野」「地域産業分野」「地域生活分野」という3つの分野のいずれかに属するものであり<sup>1)</sup>、筆者らの過去の研究では、これらの分野別に集計結果をまとめてきたことから、今回も同じ方法で集計を行う。図1はその結果である。

図1では、各授業の選択件数の対有効回答者比率を算出し、その結果を分野毎に積算したものを、積み上げ横棒グラフで示している。ここで第4期生の地域協働マネジメント分野の数値は295.2%となっており、

これは第4期生がこの分野の授業を1人当たり2.952科目選択したことを意味する。同様に、地域産業分野は3.113科目、地域生活分野は2.597科目、合計は8.661科目となる。また、受講を希望する授業数は第1期生(10.434科目)から第2期生(8.667科目)、第3期生(7.446科目)と減少していたのが、第4期生で増加に転じたことが分かる。

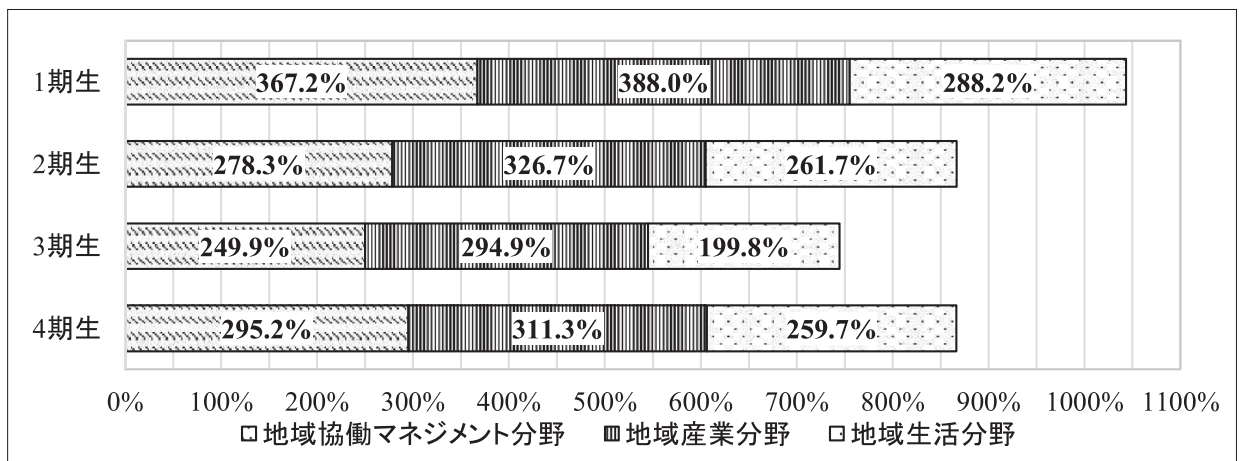
また、第1期生以来の傾向として、3分野の中では地域産業分野の数値が最も高くなっている。とはいえ、第4期生では地域協働マネジメント分野、地域生活分野の授業を選択する回答者が増えており、分野間の比率の差は小さくなっている。特に前者では「非営利組織マネジメント論」「行財政論」「起業・経営実務講座」「地域資源管理論」、後者では「コミュニティ振興論」「比較地域社会論」「生涯学習論」「ソーシャルキャピタル論」の授業の選択件数が、2倍程度、あるいはそれ以上増加している。

## 2.3. 地域協働マネジメント力の自己イメージ (Q5～Q7)

ここからは、本学部の学生が獲得を目指す地域協働マネジメント力を構成する各項目について、4件法による入学時点での学生の自己評価について見ていく<sup>2)</sup>。

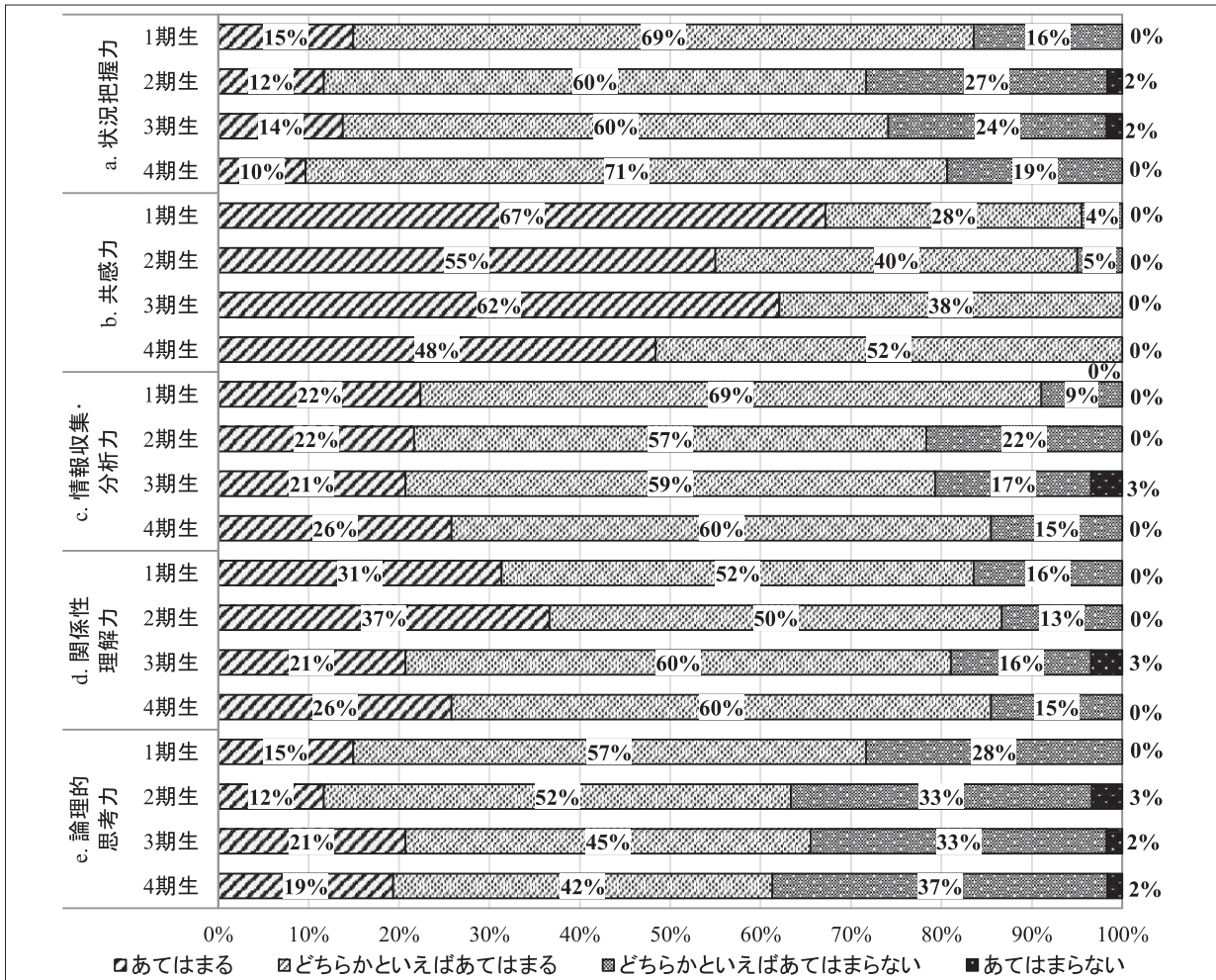
まず、図2は第1年次からの獲得を目指す「地域理

図1 受講を希望する授業 (複数回答可、分野別集計)



注：グラフは分野ごとに含まれる各授業の対有効回答者比率の合計を示す。

図2 地域理解力関連項目への回答



解力」を構成する能力に関する設問（Q5）への回答である。ここから、第1期生以来第4期生まで共通する特徴として、「共感力」に対する肯定的回答の多さが見出される。逆に、あくまで相対的ではあるが、「論理的思考力」に対する否定的回答が多くなっている。

次に、第2年次の目標となる「企画立案力」の構成能力に関わる設問（Q6）について、図3に集計結果を示す。図を見る限り、「事業評価改善力」については第1期生以来分布の違いは小さい。また、第4期生に関しては「事業評価改善力」に加え、「地域課題探究力」「発想力」「事業計画力」で肯定的な回答が多い。他方、「商品開発力」「事業開発力」については否定的回答が目立っており、入学時点において商品・事業開発への関心は相対的に薄く見える。

さらに、第3年次の目標となる「協働実践力」の構

成能力に関しては（Q7）、図4に集計をまとめている。各項目を比較すると、概して「リーダーシップ：先導」「ファシリテーション力」の肯定的回答が多く、逆に「学習プロセス構築能力」は否定的回答が多い。この点は第4期生も同様である。一方で、特に第4期生に関しては「行動持続力」の肯定的回答が多い反面、コミュニケーション力の両項目では否定的回答が多くなっている。特に「自己表現」は年度が下るにつれて否定的回答が増加している点も合わせて注目される。



図3 企画立案力関連項目への回答

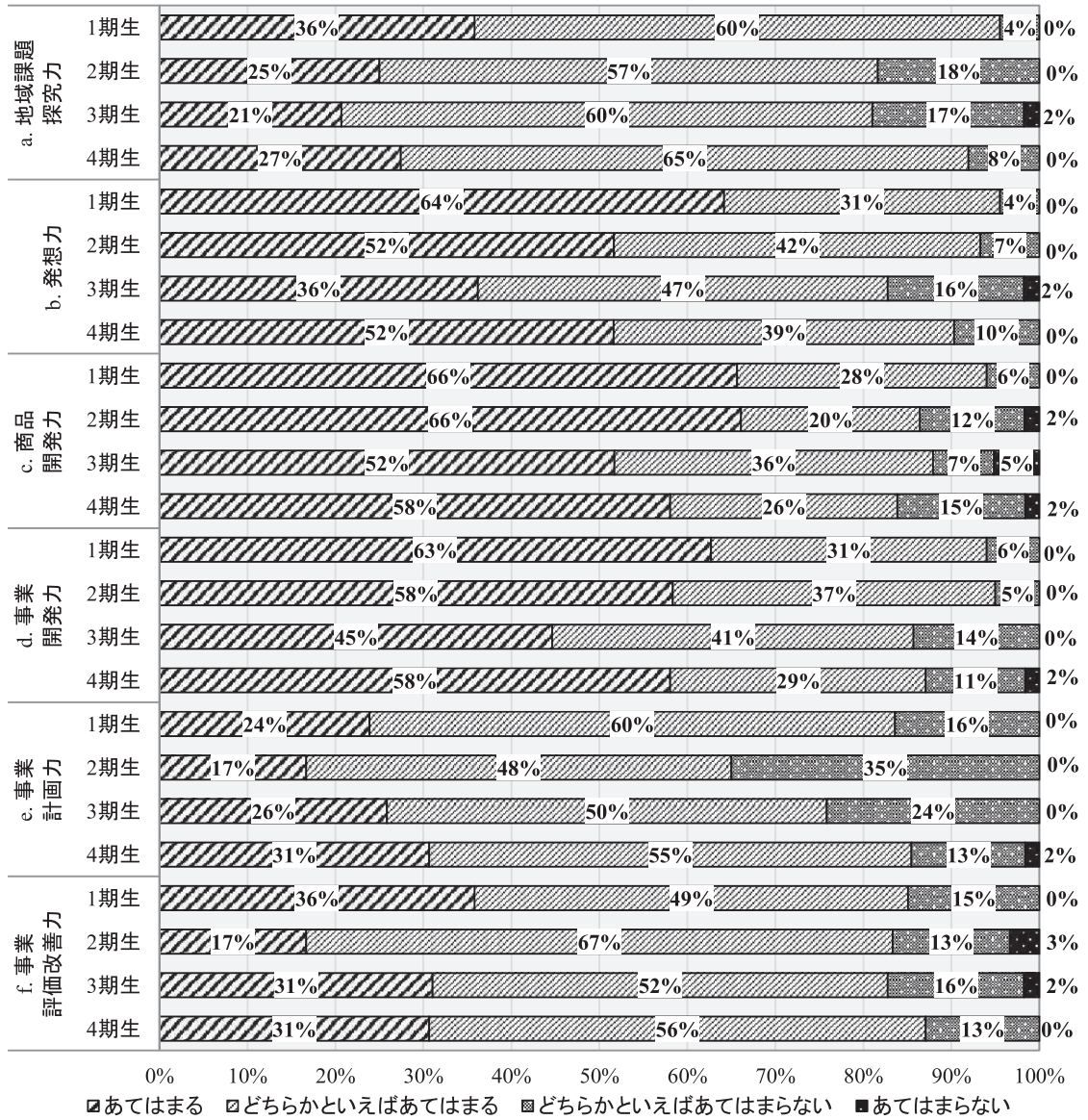
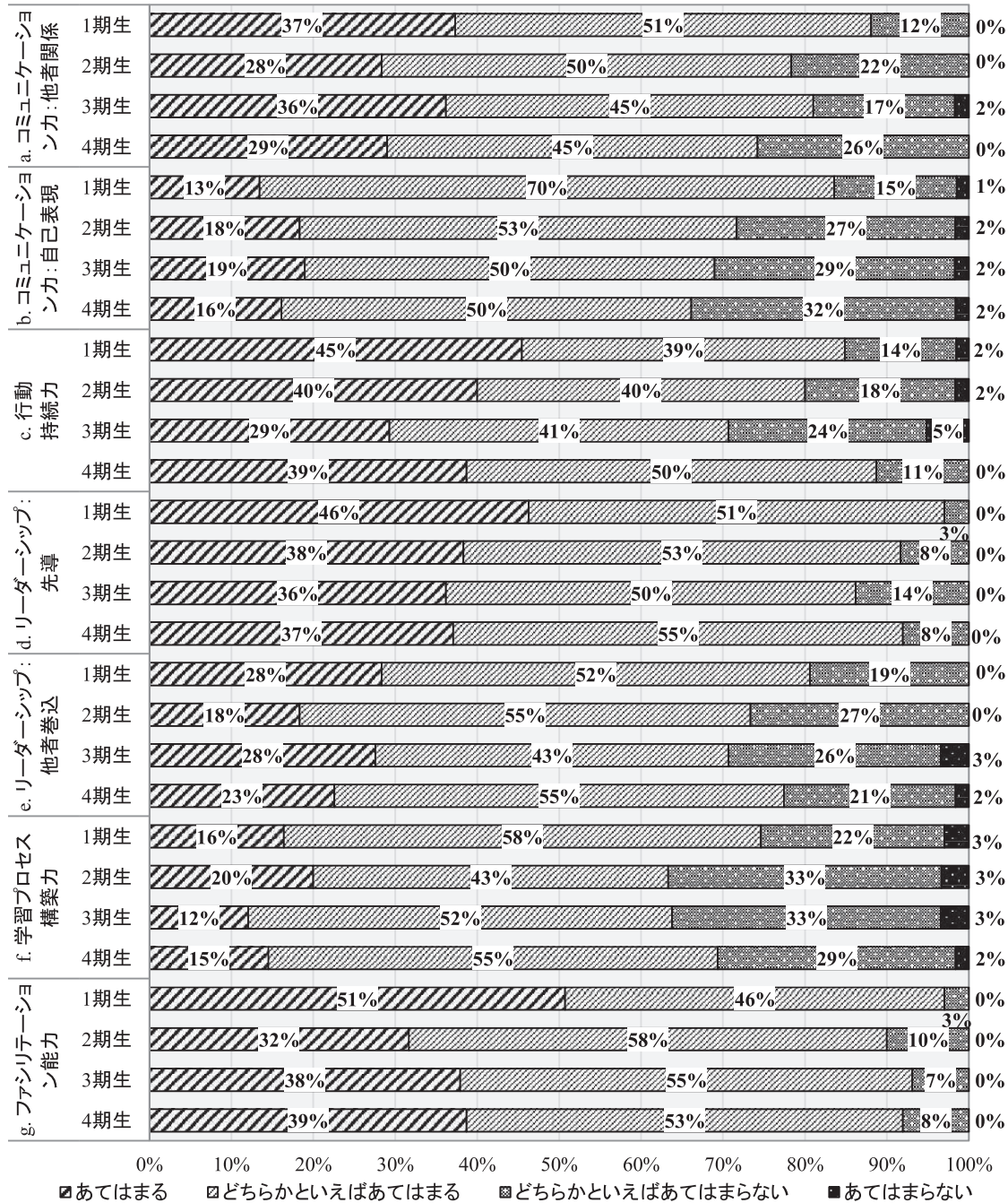


図4 協働実践力関連項目への回答



#### 2.4. 入学時に描く将来像 (Q8~9)

新入生調査の最後の2問では、学生の卒業後の進路に関して、Q8で仕事を選ぶ際に重視すること、Q9で将来の進路について、それぞれたずねている。

まず、前者の設問の集計を示したのが表5である。第4期生で最も回答を集めたのが「仕事内容」であり、この点は第1期生から第3期生と同様である。また、「事業や雇用の安定性」「仕事の社会的意義」との回答

の比率が上昇した反面、「職場の雰囲気」「労働時間」「能力を高める機会があること」「専門的な技能や知識を生かせること」の4つは比率が大きく下がっている。

一方、後者については表6に集計結果をまとめている。ここでは公務員を志望する回答者が大幅に増加した一方、民間企業への就職を希望する学生が10%近く減少している。また、第3期生で落ちた起業希望者の比率もほとんど回復していない。表5で示された安定

表5 仕事を選ぶ際に重視すること（複数回答可）

	対有効回答数				対有効回答者数			
	1期生 (384)	2期生 (308)	3期生 (332)	4期生 (336)	1期生 (67)	2期生 (56)	3期生 (53)	4期生 (62)
仕事内容	13.3%	13.0%	14.2%	<b>14.3%</b>	76.1%	66.7%	81.0%	<b>77.4%</b>
収入	11.5%	13.0%	11.7%	<b>12.2%</b>	65.7%	66.7%	67.2%	<b>66.1%</b>
職場の雰囲気	12.0%	9.4%	12.7%	<b>10.7%</b>	68.7%	48.3%	72.4%	<b>58.1%</b>
自分の好きなことや趣味を生かせること	8.6%	9.4%	9.0%	<b>9.8%</b>	49.3%	48.3%	51.7%	<b>53.2%</b>
社会に対する貢献	8.1%	10.1%	7.8%	<b>8.9%</b>	46.3%	51.7%	44.8%	<b>48.4%</b>
事業や雇用の安定性	7.0%	8.1%	6.6%	<b>8.0%</b>	40.3%	41.7%	37.9%	<b>43.5%</b>
自分を生かすこと	9.6%	7.5%	7.2%	<b>7.7%</b>	55.2%	38.3%	41.4%	<b>41.9%</b>
労働時間	4.7%	7.1%	8.1%	<b>7.1%</b>	26.9%	36.7%	46.6%	<b>38.7%</b>
将来性	7.8%	6.2%	6.3%	<b>6.5%</b>	44.8%	31.7%	36.2%	<b>35.5%</b>
仕事の社会的意義	4.7%	4.9%	4.8%	<b>6.3%</b>	26.9%	25.0%	27.6%	<b>33.9%</b>
能力を高める機会があること	4.9%	3.9%	5.1%	<b>3.9%</b>	28.4%	20.0%	29.3%	<b>21.0%</b>
通勤の便	2.9%	3.9%	2.7%	<b>2.4%</b>	16.4%	20.0%	15.5%	<b>12.9%</b>
専門的な技能や知識を生かせること	4.2%	3.2%	3.3%	<b>2.1%</b>	23.9%	16.7%	19.0%	<b>11.3%</b>
その他	0.8%	0.3%	0.3%	<b>0.0%</b>	4.5%	1.7%	1.7%	<b>0.0%</b>
合計	100.0%	100.0%	100.0%	<b>100.0%</b>	573.4%	513.3%	572.4%	<b>541.9%</b>

表6 将来就きたい職種（単一回答）

	1期生(63)	2期生(55)	3期生(58)	4期生(62)
公務員	55.6%	52.7%	46.6%	62.9%
企業	15.9%	23.6%	27.6%	17.7%
自分で起業する	14.3%	14.5%	8.6%	9.7%
その他	6.3%	5.5%	10.3%	4.8%
非営利団体、団体職員	7.9%	1.8%	5.2%	1.6%
大学院進学	0.0%	0.0%	1.7%	1.6%
家業のあとつぎ	0.0%	1.8%	0.0%	1.6%

性を求める学生の増加を合わせて考えると、新入生が現時点で卒業時の就職状況を厳しく捉えていることが示唆される。

### 3. 属性との関連

前項まで見てきた集計結果について、それぞれ単純クロス表分析により、回答者の基本属性として、性別・出身地・入試方法との関連を分析した。なお、本稿では湊・玉里・辻田[2018]同様、分析ごとにクラメールの連関係数Vを算出し、 $V \geq .250$ となるものについて顕著な関連があるとみなすこととした。それらの関連について、概要を表7に示す。

まず性別についてみると、過去4回の調査でいずれも「将来就きたい職種」と顕著な関連が見られており、第4期生調査では係数Vが最も高くなっている。ただし、図5が示す通り、第1期生から第3期生までは男子学生の公務員志望が強かったのが、第4期生では女子学生の志望が急増して逆転している点は注意を要

する。とはいえ、他の項目については、おおむね一貫した傾向を見出すことができる。

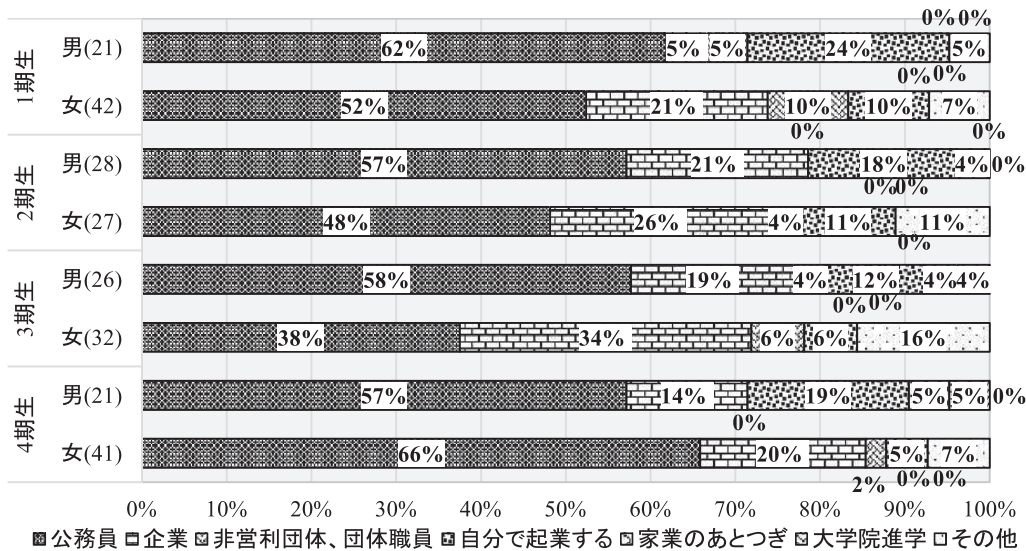
また、出身地の違いについては、第1期生以来一貫して関連が見られるものはない。他方、入試方法については、性別・出身地と比較して関連を示す項目の数がはるかに多くなっている。それらの項目のうち、「オープンキャンパス」「オープンフィールドワーク」は第1期生以来入試方法との関連が示されており、注目される。ここで表8を基に、第1期生から第4期生に見られる関連を検討すると、オープンキャンパスはいずれにおいてもAO入試への出願と合格に結びついている。一方で、オープンフィールドワークについては、第1期生から第3期生までは推薦入試への出願と合格に、第4期生に関してはAO入試出願・合格に結びついている。以上のように入学年度によって差異はあるが、オープンキャンパスとオープンフィールドワークが早期の出願を促しているとは言えよう<sup>3)</sup>。

表7 各設問への回答と性別・出身地・入試方法との関連

性別	V	県内・県外	V	入試方法	V
Q9: 将来就きたい職種	.386	Q5e: 論理的思考力	.484	Q2: オープンキャンパス	.634
Q5d: 関係性理解力	.341	Q2: オープンキャンパス	.447	Q4: ソーシャルキャピタル論	.516
Q6e: 事業計画力	.305	Q2: その他	.409	Q4: コミュニティ振興論	.438
Q8: 職場の雰囲気	.290	Q8: 仕事の社会的意義	.391	Q3: 企画立案力	.426
Q4: 会計学概論	.289	Q4: 地域福祉論	.384	Q2: その他	.422
Q4: 金融・税務実務講座	.289	Q4: コミュニティ振興論	.380	Q5b: 共感力	.421
Q1: 偏差値	.286	Q5b: 共感力	.357	Q3: 地域理解力	.415
Q8: 事業や雇用の安定性	.285	Q3: 地域協働型産業人材	.344	Q3: グループワーク	.362
Q8: 専門的な技能や知識を生かせること	.283	Q9: 将来就きたい職種	.340	Q8: 社会に対する貢献	.326
Q7f: 学習プロセス構築力	.282	Q3: 企画立案力	.325	Q3: 地域の暮らしと文化を支えるリーダー	.325
Q3: 企画立案力	.280	Q4: 家庭経営学	.312	Q4: ダンス	.320
Q2: パンフレット	.279	Q2: 新聞など記事	.302	Q3: サービスラーニング	.318
Q7e: リーダーシップ: 他者巻込	.268	Q4: 地域防災論	.302	Q7a: コミュニケーション力: 対他者関係	.303
Q3: 地域の人・モノ・企業をつなぐコーディネーター	.267	Q4: 地域生活と女性	.296	Q4: 地域防災論	.303
Q4: 経営組織論	.266	Q8: 自分を生かすこと	.283	Q3: コミュニティ振興	.302
Q5e: 論理的思考力	.262	Q5a: 状況把握力	.283	Q4: 地域デザイン論	.294
Q6d: 事業開発力	.258	Q3: 協働実践力	.282	Q8: 自分の好きなことや趣味を生かせること	.294
Q5a: 状況把握力	.256	Q4: ダンス	.274	Q8: 能力を高める機会があること	.293
Q6f: 事業評価改善力	.255	Q3: 地域の人・モノ・企業をつなぐコーディネーター	.268	Q1: その他	.292
Q1: 施設・設備	.255	Q7b: コミュニケーション力: 自己表現	.263	Q2: 雑誌など特集記事	.292
Q4: 国際ビジネス展開論	.253			Q4: 六次産業化論	.288
				Q1: カリキュラム・教育制度	.287
				Q4: 非営利組織マネジメント論	.285
				Q8: 仕事の社会的意義	.281
				Q3: 地域協働	.281
				Q4: 地域福祉論	.277
				Q2: オープンフィールドワーク	.275
				Q9: 将来就きたい職種	.274
				Q4: 実践情報処理	.273
				Q1: 偏差値	.273
				Q8: 自分を生かすこと	.272
				Q8: 職場の雰囲気	.268
				Q3: 地域活性化	.265
				Q8: 将来性	.257
				Q4: 起業・経営実務講座	.253
				Q3: 地域の人・モノ・企業をつなぐコーディネーター	.251

注：太字は過去4回の調査全てで、斜字は3回で、それぞれV≥.250となった項目を示す。

図5 将来希望する職種・進路と性別との関連



#### 4. 考察

前項までで、各設問の回答の集計結果と属性との関連について見てきた。ここではそれらの結果と過去の調査結果を基に、本学部学生の一般的傾向や、第4期生にとりわけ見られる特徴について、若干の考察を加えてみたい。

このうち前者については、湊・玉里・辻田[2018]で示された第3期生までの特徴のうち、第4期生において確認されたものがあった。具体的には以下の4点である。第1に、カリキュラムや教育制度・内容に加え、学部紹介の冊子体、高校教員、オープンキャンパスが志望動機に対して特に影響を与えている。第2に、本

表8 オープンキャンパス・オープンフィールドワークと入試受験との関連

		1期生				2期生				
		AO	推薦	一般	合計	AO	推薦	一般	合計	
オープン キャンパス	選択	N	6	2	1	9	8	6	2	16
		%	66.7%	22.2%	11.1%	100.0%	50.0%	37.5%	12.5%	100.0%
	非選択	N	10	9	39	58	8	4	32	44
		%	17.2%	15.5%	67.2%	100.0%	18.2%	9.1%	72.7%	100.0%
オープン フィールドワーク	選択	N	6	7	1	14	3	5	1	9
		%	42.9%	50.0%	7.1%	100.0%	33.3%	55.6%	11.1%	100.0%
	非選択	N	10	4	39	53	13	5	33	51
		%	18.9%	7.5%	73.6%	100.0%	25.5%	9.8%	64.7%	100.0%
		3期生				4期生				
		AO	推薦	一般	合計	AO	推薦	一般	合計	
オープン キャンパス	選択	N	8	7	6	21	13	5	4	22
		%	38.1%	33.3%	28.6%	100.0%	59.1%	22.7%	18.2%	100.0%
	非選択	N	7	3	27	37	3	5	32	40
		%	18.9%	8.1%	73.0%	100.0%	7.5%	12.5%	80.0%	100.0%
オープン フィールドワーク	選択	N	3	6	2	11	3	2	1	6
		%	27.3%	54.5%	18.2%	100.0%	50.0%	33.3%	16.7%	100.0%
	非選択	N	12	4	31	47	13	8	35	56
		%	25.5%	8.5%	66.0%	100.0%	23.2%	14.3%	62.5%	100.0%

学で育成を目指す能力のうち、企画立案力が人気を集めている。第3に、共感力・事業評価改善力・リーダーシップ：先導とファシリテーション能力について肯定的回答の比率が相対的に高い一方、論理的思考力、リーダーシップ：他者巻込、学習プロセス構築力については肯定的回答の比率が下がる。第4に、オープンキャンパス参加者の多くはAO入試の受験、合格により入学している。ただし、第3期生まではオープンフィールドワークが推薦入試受験を促していたが、第4期生も含めると、AO入試も含めた早期入学につながったと考える方が妥当となる。加えて、女子学生・県外生のシェアの大きさも定着した感がある。

また、第4期生の特徴について見ると、第2期生・第3期生で見られた「大人しさ」(湊・玉里・辻田[2017]、湊・玉里・辻田[2018])が目立たなくなった点が注目される。第2期生・第3期生は第1期生と比べると、Q3のキーワードやQ4での授業の選択数が少なく、逆にQ5からQ7で否定的回答の比率が高い傾向が見られたほか、特に第3期生ではQ9で志望進路未定の学生が目立った。ところが、第4期生はQ4での選択数は第2期生、Q9での志望進路未定の学生数こそ第3期生と同程度なものの、Q3の選択数は第1期生に

次いで多い。また、Q5からQ7の否定的回答も、第2期生または第3期生と比較して減少した項目が多い。第2期生、第3期生については自己評価の低さが懸念されたが、第4期生に関しては、その懸念が概して後退したと言い得る。このほか、Q2については選択数が過去最高となっており、これまでの学生よりもさまざまな情報源に積極的に触れていることが示唆される。

とはいえ、注意点もある。Q5eの論理的思考力に関しては、否定的回答の比率が第4期生で最も高くなっている。加えて、前項までで見た商品・事業サービスへの関心の相対的低さ、コミュニケーション力の否定的回答の多さも看過することはできない。

以上の結果と、過去の調査からの議論を基に、本学部での学生の確保と入学後の指導について、以下のことが言い得る。まず、学部PRに関しては湊・玉里・辻田[2018]での議論をあらためて考慮する必要がある。つまり、紙媒体・対面によるPRが効果を上げているとはいえ、全国に散在すると思われる潜在的な本学部志望者に対し、在籍する高校に直接赴くことも、オープンキャンパスへの参加を促すのも現実的とはいえない。ゆえに、インターネットによる発信力の向上、

とりわけ SNS による発信のでこ入れが重要となる。

また指導に際しては、分析的・論理的な理解力の獲得と、学習習慣の確立が引き続き課題となる。特に第4期生に関しては、他者との関係構築から自らの活動への引き込みに関わる能力育成についての支援を、特に考慮する必要がある。さらに、2年次の実習活動や授業履修を考えれば、商品・事業開発に対する関心醸成も課題となる。

以上はあくまでも一般的傾向を示すものであり、実際には個々の学生に合わせた対応が求められることは言うまでもない。しかし、ある程度の傾向を知っておくことで、支援・指導の方向性やポイントを見定めておくことは有益であろう。

## 5. まとめ

本稿では、本学部第4期生に対して入学直後に行った調査結果と過去の調査の結果から、本学部新入生の一般的な傾向について検討してきた。その中で、女子学生・県外生の多さ、共感力・事業評価改善力・先導能力とファシリテーション力という「強み」と、論理的思考、他者の巻き込み、学習プロセス構築という点での「弱み」をあらためて確認することができた。加えて、第4期生は第2期生・第3期生のような「大人しさ」が目立たない一方で、上記の「弱み」に加えコミュニケーション力や商品・事業開発への関心をどう促成するかが課題となることが明らかとなった。

本稿で報告した入学時調査は、第5期生以降も行う予定である。また、在校生に対しては第3年次進級時、卒業時にも同様の設問からなる調査を実施することになっており、前者は既に始まっている。これらの実施と結果の蓄積によって、本稿を含む既存の議論に修正が求められる場面が今後出てくることも予想される。そのような修正点も含め、成果を発信していくことは、学生の学びの支援やケアのための基礎情報を共有することにもつながる。既存データのより詳細かつ多角的な分析も含め、今後の課題としたい。

## 注

1) 40科目のうち、地域産業分野には「経済学入門」「地域デザイン論」「フードビジネス論」「六次産業化論」「農業振興論」「地域産業政策論」「国際ビジネス展開論」「食品生化学」「森林経営学」「地域産業連関論」「中心市街地活性化論」「国際農林水産物市場論」が、地域協働マネジメント分野には「組織学習論」「地域計画論」「非営利組織マネジメント論」「経営組織論」「地域資源管理論」「行財政論」「会計学概論」「社会教育論」「起業・経営実務講座」「行政実務講座」「金融・税務実務講座」「実践情報処理」「外国語特別演習」「海外特別演習」が、地域生活分野には「生涯学習論」「地域スポーツ振興論」「環境社会学」「ダンス」「地域スポーツ社会学」「地域福祉論」「コミュニティ振興論」「地域防災論」「比較地域社会論」「ソーシャルキャピタル論」「非営利組織論」「環境文化論」「家庭経営学」「地域生活と女性」がそれぞれ含まれる。

2) 地域協働マネジメント力とその構成能力については、国立大学法人高知大学地域協働学部(n.d.)を、各項目の設問文は湊・玉里・辻田[2018]をそれぞれ参照。

3) ここでの「入試方法」とはあくまで回答者が実際に入学した際の方法である。したがって、「一般入試」オープンキャンパスないしオープンフィールドワークに参加して本学への志望を決め、AO・推薦入試を受験したものの、結果として一般入試で入学した学生が含まれる可能性がある。その場合、オープンキャンパスないしオープンフィールドワークがAO・推薦入試出願を促す効果は、表7で示されているよりも大きくなることが考えられる。

## 参考文献

笠木秀樹、榊原勝己、榮久美子[2017]「アクティブ・ラーニングによる大規模講義科目の授業設計と評価—地域連携授業における実践—」『岡山県立大学教育研究紀要』2(1): 71-81。

国立大学法人高知大学地域協働学部[n.d.]「カリキュ

- ラム」『国立大学法人高知大学地域協働学部』2018年  
9月11日最終アクセス、<http://www.kochi-rc.jp/curriculum/>
- 湊邦生、玉里恵美子、辻田宏、中澤純治[2016]「地域協働教育への学生の意識～高知大学地域協働学部第1期生調査の結果から」『高知大学教育研究論集』20: 25-33。
- 湊邦生、玉里恵美子、辻田宏[2017]「地域協働教育に対する学生の意識の動向～高知大学地域協働学部第2期生・第1期生調査の比較～」『高知大学教育研究論集』21: 1-12。
- 湊邦生、玉里恵美子、辻田宏[2018]「『地域協働』を志望する学生像—高知大学地域協働学部新入生アンケートに対する第1期・第2期・第3期学生の回答結果からの検討—」『Collaboration: 高知大学教育研究部総合科学系地域協働教育学部門研究論集』8: 73-84。
- 榮久美子、榊原勝己、笠木秀樹[2017]「地域連携教育カリキュラム「岡山創生学」における学習意欲の違いが学びの成果に及ぼす影響」『岡山県立大学教育研究紀要』2(1): 25-36。
- 富永哲雄[2018]「地域志向教育の教育効果と課題に関する一考察：わかやま未来学副専攻を事例として」『大学地域連携研究 = Collaboration & Community Development : 地域と大学を繋ぐコーディネーターネットワーク構築事業』5: 43-50





# 国立大学法人における組織評価の取組状況 －アンケート調査結果の分析を中心として－

■ 岩崎 保道<sup>1</sup>

キーワード 国立大学法人 組織評価 アンケート調査

## 1 国立大学法人における大学評価

本稿は、国立大学法人における組織評価<sup>2</sup>の取組状況について整理し、成果や課題を明らかにするものである。その検討方法として、大学評価に関する先行研究を整理し、国立大学法人における組織評価の取組事例を紹介したうえで、2018年6月に86国立大学法人における大学評価担当課に対して、組織評価に関するアンケート調査を依頼し分析を行った。当該分析における特徴は、「財務分析上の分類」を踏まえた点にある。国立大学法人は、総合大学や単科大学、医学部の設置有無など、法人により規模や特質が大きく異なる。そのため、カテゴリ別に検討することが成果や課題を明らかにするうえで適切と考えた。

まず、国立大学法人における大学評価を整理しよう。大学評価は、「法令で定められるもの」と「大学が任意（独自の判断）で行うもの」に大別することができる。

我が国では、内部質保証<sup>3</sup>として自己点検・評価が、外部質保証として大学機関別認証評価や国立大学法人

評価のような第三者評価がある（図1）<sup>4</sup>。内部質保証は、大学が自らの責任の下で行うものであり、「教育研究活動等」「自己点検・評価」「改善・向上」がサイクルとして回り、教育研究等の質的担保を保証する機能を果たすものである。外部質保証は、教育研究の水準の向上（継続的な質的向上）や評価を通じた社会への説明責任（情報公開）を果たすことなどが目的にある。

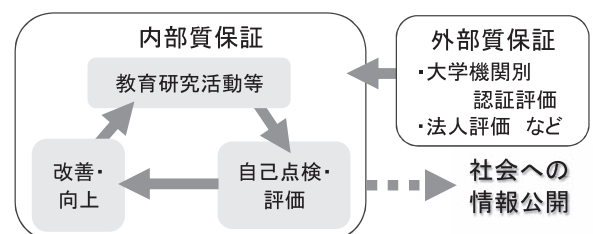


図1 大学評価における質保証体制のイメージ

（出典）大学改革支援・学位授与機構（2018）「大学機関別認証評価等について」を基に筆者作成。

<sup>1</sup> 高知大学

<sup>2</sup> 本稿でいう組織評価の定義は、大学が独自に定める学内組織（教育組織や附属施設等）を対象とした評価を指すものであり、法人評価及び認証評価等の法令で定める評価は含まない。

<sup>3</sup> 内部質保証とは、大学改革支援・学位授与機構 質保証システムの現状と将来像に関する研究会（2017）「教育の内部質保証に関するガイドライン」（p.23）によると、「大学が自律的な組織として、その使命や目的を実現するために、自らが行う教育及び研究、組織及び運営、ならびに施設及び設備の状況について継続的に点検・評価し、質の保証を行うとともに、絶えず改善・向上に取り組むことを指す」とされている。

<sup>4</sup> 高森智嗣（2014）「国立大学法人における大学評価実施体制の現状と課題—「評価室」を中心に—」独立行政法人大学評価・学位授与機構『大学評価・学位研究』第15号, p.57.

中教審（2016）は、内部質保証に関して「大学の質保証においては、多様な大学が自ら掲げる目標に向けて教育研究活動を行う中で、定期的な自己点検・評価の取組を踏まえた各大学における自主的・自律的な質保証への取組（内部質保証）が基本であることを踏まえ、各大学の自律的な改革サイクルとしての内部質保証機能を重視した評価制度に転換する。」としている<sup>5</sup>。

大学機関別認証評価については、文部科学省令の一部改正<sup>6</sup>により、大学等の教育の質的転換や内部質保証の確立を重視した評価への改善・発展など、評価の内容の充実と質の向上を図ることを主な目的とした改善が行われた。

このことを背景として、内部質保証体制の構築や取組成果の明確化に加えて、「大学の教育研究活動等の有効性検証」が強く求められるようになった。その手段として、「学部・研究科の教育研究活動等の有効性検証」「学修環境・学生支援の点検・評価」「教職員の能力の保証と開発」があげられる<sup>7</sup>。このうち、「学部・研究科の教育研究活動等の有効性検証」を行う具体的な手段の一つとして組織評価が考えられる。組織評価を適切且つ有効な方法で実施することにより、内部質保証に寄与する手段として活用することができる。この取組がうまく循環し充実すれば、自大学における教育研究等の改善や質的向上につながる期待が持てる。

本稿の研究成果が国立大学法人における組織評価の改善の参考となり、それを通じて教育研究等の向上に寄与することを望みたい。以上の課題意識のもと、国立大学法人の組織評価に関するアンケート調査分析を中心とした考察を行う。

## 2 大学における組織評価に関する先行研究

本章は、大学における組織評価に関する先行研究を紹介する。大学において組織評価を行うことの意義や

重要性、さらには課題を指摘したものがある。

安岡（2009）は、勤務校（私立大学）における評価システムについて分析し、「少なくとも教育に関しては一定の方向性を持つことが必要であると思われることから、教育評価に関しては一定の成果を得るためには組織評価が必要であると思われる。」と述べた<sup>8</sup>。教育目標に対する到達度や学習成果を明らかにすることは不可欠だが、組織単位の評価により「組織に一定の方向性を持たせること」は教育成果を向上させるうえで有効と思われる。

村上（2017）は、我が国における31大学の約900の大学内部組織（学部・研究科、附置研究所等）を対象とした論文データベース分析（自然科学系）から、大学内部組織レベルの研究活動の構造や特徴を分析した結果、「大学内部組織レベルの分析を通じて、各大学の論文産出構造が、よりミクロな視点から理解可能となった。」などの組織分類における論文分野の特徴を示した<sup>9</sup>。これは、研究活動を組織面からみることの効用を示すものである。研究分野を組織区分の観点からみることで、応用的な分析として、学内における異分野融合の実態を明らかにできるのではないだろうか。

高森（2014）が実施した、全国立大学法人86機関を対象にしたアンケート調査の分析結果では、「全学的な評価担当組織がほとんどの（評価）業務を担当している一方、部局の役割は、自部局のデータの収集・整理・分析、データ提出が主であり、報告書の執筆を行っている機関は相対的に少ないことが明らかになった。大量かつ多岐にわたる評価情報を収集・分析・取りまとめるとともに、機関として共有するための組織や仕組みの構築が重要となる中で、この中核を担う中間組織の存在は大学評価実施における促進要因になると考えられる。」と結論づけた<sup>10</sup>。これは、大学評価における中間組織の役割の大きさを示す結果であり、組織評

<sup>5</sup> 中央教育審議会大学分科会（2016）「認証評価制度の充実に向けて（審議まとめ）」, p.3.

<sup>6</sup> 「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な綿目を定める省令の一部を改正する省令（平成28年文部科学省令17号）（2018年4月1日施行）」

<sup>7</sup> 大学改革支援・学位授与機構（2017）、前掲書、p.25.

<sup>8</sup> 安岡高志（2009）「教員評価－個人評価と組織評価」日本教育情報学会『年会論文集』25、p.118.

<sup>9</sup> 村上昭義（2017）「論文データベース分析から見た大学内部組織レベルの研究活動の構造把握」文部科学省科学技術学術政策研究所科学技術動向研究センター『STI ホライズン：イノベーションの新天地を拓く』3(2)、p.4.

<sup>10</sup> 高森（2014）、前掲書、p.65.

価の機能にも関わる内容である。適切に組織評価を進めることが、大学評価をより充実させる原動力になるといえるのではないか。

田中ほか(2016)は、組織評価の課題について、「①組織評価が教育研究の質の向上に結びついているかが疑問である。②評価結果に基づいて、各組織の活動を発展・改善させるための支援が行われた実績が、あまりない。③評価結果に基づいて、各組織の見直しや将来計画の策定が行われた実績もあまりない。④活動実績報告書の作成が各組織にとってかなりの負担になっている。」と指摘した<sup>11</sup>。そのうえで、組織評価を主に定量的指標(KPI:Key Performance Indicators)に基づくものに転換させるための考察を行った<sup>12</sup>。実践的(あるいは効果的)な組織評価にするためには、制度に対する課題を取り上げて適切な手段で解決しなければならない。組織評価が形骸化していたり、改善に結び付いていない、などの問題点のチェックを定期的にモニタリングする必要がある<sup>13</sup>。

### 3 国立大学法人における組織評価の取組事例

国立大学法人における組織評価について、規程や実施要項を公表する大学がある。それらを見ると、組織評価の目的は、教育研究の向上や改善を図ること、あるいは社会への説明責任を掲げる大学が多いように思われる。

本章は、組織評価を実施している国立大学法人を3件紹介する<sup>14</sup>。どのような目的や評価方法の下で組織評価が実施されているのか、などを取りまとめる。

#### (1) 国立大学法人 弘前大学

国立大学法人 弘前大学における組織評価について、以下のように述べられている<sup>15</sup>。

組織評価の目的は「各学部・研究科及び各研究所について、組織評価を実施することにより、当該評価を通じて、それぞれの教育研究活動等の状況を明らかにし、もって本学の教育研究等の質の向上及び機能強化の推進に資すること」とされている。組織評価の対象組織は、学部、研究科、各研究所の部局である。

組織評価は、原則として毎年度実施され、前年度の各部局における教育研究活動等が評価対象となる。

評価項目は、①教育研究活動等(中期計画のうち、部局と関連のある中期計画の進捗状況)、②評価指標(・共通評価指標:各部局に共通する評価指標。・選択的評価指標:共通評価指標に次いで、各部局の強み・特色に応じて、当該部局が選択した評価指標。・チャレンジ指標:選択的評価指標に次いで、達成上困難な評価指標について、当該部局が選択した評価指標。)<sup>16</sup>

評価方法は、部局が教育研究活動等の状況について所定の様式により自己点検・評価を行い、学長に提出する。学長は、教育研究活動等の状況に加え、別途収集する評価指標に関する状況に基づき、部局長から意見を聴取した上で、総合的な評価を行う。

評価の活用として、「学長は、組織評価の結果を本学の諸活動の改善及び活性化に活用するとともに、経費配分の算定に反映するものとする。」とされる。

なお、国立大学法人 弘前大学においては、「教員業績評価」が行われている。

国立大学法人 弘前大学における組織評価の特徴として以下の点がある。

第一に、評価結果を資源配分の決定過程に反映できるシステムにしていること。

第二に、評価項目のなかで、達成上困難な評価指標を「チャレンジ指標」として部局が選択できるように

<sup>11</sup> 田中正弘ほか(2016)「大学組織の評価指標のあり方に関する国際研究」筑波大学大学研究センター『大学研究』(42), p.79.

<sup>12</sup> 文部科学省(2017)「民間資金の導入促進及び予算の質の向上・重点化」, p.1.においては、KPIに関して「第3期中期目標期間における国立大学法人運営費交付金の重点配分の仕組みにおいて、各大学のP D C Aサイクルを一層促進する観点から、各大学が設定した「評価指標(KPI)」の進捗状況を総合的に勘案して戦略ごとに評価を行ない、その結果を予算配分に反映する。」と説明されている。

<sup>13</sup> 第4章の表16は、国立大学法人における組織評価の課題についてのアンケート調査結果である。

<sup>14</sup> 事例の選定は、「組織評価に関わる規程や実施要項がつけられており、明確に目的や評価方法などが定められている」「組織評価を実施してから一定期間が経過している」大学より選んだ。

<sup>15</sup> 国立大学法人弘前大学(2016)「国立大学法人弘前大学組織評価実施規程」, 国立大学法人弘前大学(2016)「国立大学法人弘前大学組織評価実施要項」.

<sup>16</sup> 選択的評価指標及びチャレンジ指標は、「部局長の提案により学長が定めるもの」とされている。

していること。部局の積極性を引き出すための工夫が施されている。

## (2) 国立大学法人 筑波大学

国立大学法人 筑波大学における組織評価について、以下のように述べられている<sup>17</sup>。

組織評価の目的は「1. 教育研究組織の活動の現状と課題を明らかにし、優れた取組を更に発展させることによって教育研究の一層の質の向上を図ること。2. 評価とその結果の公表を通じて、国立大学法人筑波大学として社会への説明責任を果たすこと。」とされている。組織評価の対象組織は、「①系、②学群・学類、③研究科・専攻、④その他学長が指定する組織」である。

評価の仕組みとして、「組織評価を国立大学法人評価制度と連動させるとともに、定量的評価及び定性的評価を組み合わせて、年度ごとに実施するものとする。」とされている。評価結果の活用について、「1. 学長は、評価結果を資源（予算、スペース、教員枠等）配分の決定過程に反映できるようシステムを整備するとともに、各分野の特性を考慮して、各組織の教育研究活動の発展・改善のための支援を行うものとする。2. 学長、対象組織の長等は、評価結果を組織体制の見直し、将来計画の策定等に活用するものとする。3. 学長、対象組織の長等は、中期目標・計画の策定等、大学の運営に係る改善に評価結果を活用するとともに、国立大学法人評価、大学機関別認証評価等の第三者評価に活用するものとする。」とされている。

なお、国立大学法人 筑波大学においては、「大学教員業績評価」が行われている。

国立大学法人 筑波大学における組織評価の特徴として以下の点がある。

第一に、組織評価を国立大学法人評価、大学機関別認証評価等の第三者評価に活用しようとしていること。

第二に、評価結果を資源配分の決定過程に反映できるシステムにしていること。

## (3) 国立大学法人 高知大学

国立大学法人高知大学における組織評価の目的について、「組織評価」は、各部局等<sup>18</sup>における教育・研究・社会貢献・学部等運営・診療における諸活動が、本学及び各部局等の理念と目的を実現するために、またミッションの再定義で掲げた社会的役割を果たすために、諸活動の状況を明らかにし、もって質的向上、組織の活性化、機能強化等においてどれだけの成果をあげているかを自己点検・評価するものである。すなわち、毎年度の組織の業績や課題の状況を検証する役割を果たすとともに、次年度の業務改善につなげるツールとして活用するためのシステムである。」としている<sup>19</sup>。

評価方法は、各部局は大学改革に資するための「改革目標」「計画」「成果」「次年度の改革目標」をもとに、毎年度、各部局の長が組織の自己点検・評価を行う。すなわち、各部局においてP D C Aサイクルの状況を取りまとめ、その報告書を作成する。評価分野は、教育活動、研究活動、センター系組織活動、社会貢献活動、学部等運営活動、診療活動である。

なお、国立大学法人 高知大学においては、「教員評価」が行われている。

国立大学法人 高知大学における組織評価の特徴として以下の点がある。

第一に、各部局の取組やその成果を「組織評価」のファクターを通じて公表することにより説明責任を果たし、各部局の成果を社会にアピールしている。

第二に、学内限定サイトに各部局等の取り組み状況やその成果、課題や自己評価結果を組織の構成員に明示することにより、成果や課題の共通認識を深めるとともに、構成員としての自覚を促している。

## (4) 組織評価の取組事例（まとめ）

前述の通り、3法人における組織評価の目的や活用、特徴などを紹介した。本節は、共通する点を整理する。

第一に、3法人すべてが「教育研究の質の向上」を

<sup>17</sup> 国立大学法人筑波大学（2017）「国立大学法人筑波大学組織評価規程」

<sup>18</sup> 各部局とは、学部、大学院、教育研究部の各部門、医学部附属病院（診療活動のみ）、学内共同利用施設をいう。

<sup>19</sup> 高知大学（2017）『組織評価の実施要項 平成29年度』, p.1.

目的に掲げていた。組織評価が内部質保証システムに寄与するものならば、教育研究等の質の保証を行い、改善・向上に取り組むことが主要な役割になるため当然のことだろう<sup>20</sup>。

第二に、2法人が組織評価の結果を公表することにより、社会的説明責任を果たすことを目的に掲げていた。図1では、内部質保証の取組成果を社会への情報公開につなげるイメージを示したが、その流れに沿うものである。

第三に、2法人が部局の評価結果を資源配分の決定過程に反映できるシステムにしていた。部局のインセンティブを高める方策といえよう。教員評価においては、評価結果を賞与等の賃金制度に反映させている大学は多いが<sup>21</sup>、資源配分の判断材料に活用するのであれば、厳格な制度設計であることが前提となろう。

第四に、3法人すべてが教員評価を実施していた。これは、個人評価であり、組織評価に直接、関係するものとは限らないが、内部質保証を体系的に確立させるうえで必然的な制度といえよう。

## 4 国立大学法人を対象とした組織評価に関するアンケート調査結果

### (1) アンケート調査の目的、方法等

アンケート調査の目的は、国立大学法人における組

織評価の取組状況や成果、課題をまとめ、大学自らが実施する評価制度を検証することで、今後の制度改善の参考にするためである（調査主体は筆者（岩崎））。

筆者の知る限り、大学の組織評価を調査対象とした研究はないため、本調査は新規性があるといえよう。

調査方法として、2018年6月に86国立大学法人の大学評価担当課に対して組織評価に関するアンケート調査を封書及びメールにより依頼した（依頼内容は同じ）。回答期限は同年7月までとした。回答は、Googleのフォームを利用して収集した。

質問項目は、「回答校の属性について」「組織評価の実施有無について」「組織評価の目的について」「組織評価（本実施）の実施開始年度について」「評価対象の組織について」「組織評価の評価分野について」「組織評価の評価方法について」「組織評価の評価者について」「組織評価の評価サイクルについて」「組織評価結果の反映について」「組織評価の実施による効果の状況について」「組織評価の課題について」である。質問項目は「アンケート調査票」として本文末に示した。

調査結果の表記は、「財務分析上の分類」<sup>22</sup>（A～Hの8グループ）を基本としたが、組織評価の効果（表14）と課題（表17）については地域別に表記した。

<sup>20</sup> 内部質保証については、注3を参照されたい。

<sup>21</sup> 岩崎保道（2013）「大学における教員業績評価：設置者別にみた特徴と課題」徳島大学『大学教育研究ジャーナル』第10号、p.26.によると、教員評価結果を「賞与・一時金・報奨金」に活用している国立大学法人の割合は65.4%（n=81）となっている。

<sup>22</sup> 「財務分析上の分類」について、文部科学省（2016）『国立大学法人等の平成27事業年度決算について・別紙資料集』、p.14.によると、以下のように整理されている。

Aグループは学生収容定員1万人以上、学部等数概ね10学部以上の国立大学法人（学群、学類制などの場合は、学生収容定員のみ）であり、13大学が対象（北海道大学、東北大学、筑波大学、千葉大学、東京大学、新潟大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、神戸大学、岡山大学、広島大学、九州大学）。

Bグループは医科系学部を有さず、学生収容定員に占める理工系学生数が文科系学生数の概ね2倍を上回る国立大学法人であり、13大学が対象（室蘭工業大学、帯広畜産大学、北見工業大学、東京農工大学、東京工業大学、東京海洋大学、電気通信大学、長岡技術科学大学、名古屋工業大学、豊橋技術科学大学、京都工芸繊維大学、九州工業大学、鹿屋体育大学）。

Cグループは医科系学部を有さず、学生収容定員に占める文科系学生数が理工系学生数の概ね2倍を上回る国立大学法人であり、7大学が対象（小樽商科大学、福島大学、筑波技術大学、東京外国語大学、東京芸術大学、一橋大学、滋賀大学）。

Dグループは医科系学部のみで構成される国立大学法人であ

り、4大学が対象（旭川医科大学、東京医科歯科大学、浜松医科大学、滋賀医科大学）。

Eグループは教育学部のみで構成される国立大学法人であり、11大学が対象（北海道教育大学、宮城教育大学、東京学芸大学、上越教育大学、愛知教育大学、京都教育大学、大阪教育大学、兵庫教育大学、奈良教育大学、鳴門教育大学、福岡教育大学）。

Fグループは大学院のみで構成される国立大学法人であり、4大学が対象（北陸先端科学技術大学院大学、奈良先端科学技術大学院大学、総合研究大学院大学、政策研究大学院大学）。

Gグループは医科系学部その他の学部で構成され、A～Fのいずれにも属さない国立大学法人であり、25大学が対象（弘前大学、秋田大学、山形大学、群馬大学、富山大学、金沢大学、福井大学、山梨大学、信州大学、岐阜大学、三重大学、鳥取大学、島根大学、山口大学、徳島大学、香川大学、愛媛大学、高知大学、佐賀大学、長崎大学、熊本大学、大分大学、宮崎大学、鹿児島大学、琉球大学）。

Hグループは医科系学部を有さず、A～Fのいずれにも属さない国立大学法人であり、9大学が対象（岩手大学、茨城大学、宇都宮大学、埼玉大学、お茶の水女子大学、横浜国立大学、静岡大学、奈良女子大学、和歌山大学）。

文部科学省ウェブサイト：

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/kokuritu/sonota/06030714.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/sonota/06030714.htm)、2017年1月30日確認。

## (2) 調査結果

86国立大学法人に依頼した結果、70校より回答があった（回答率81.4%）。グループ別及び地域別の回答は以下の通りである（表1、表2）。

なお、表1のDグループ及びFグループは、母数が少ないことに加え、組織評価の実施校が少ないため、表5～16の両グループの回答は偏りが大きい。そのため、後述するアンケート調査結果の論考においては、両グループの説明を割愛した。

表1 グループ別にみた回答数、回答率（%）n=70

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	計
回答数	11	10	6	3	9	2	22	7	70
回答率(回答数/依頼数)	84.6	76.9	85.7	75.0	81.8	50.0	88.0	77.8	81.4

表2 地域別にみた回答数、回答率（%）n=70

地域	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	計
回答数	12	14	4	11	9	10	10	70
回答率(回答数/依頼数)	85.7	66.7	80.0	100.0	64.3	100.0	90.9	81.4

アンケート回答校の70校中、組織評価の実施校は51校（72.9%）、未実施校は19校（27.1%）であった（表3）。

組織評価（グループ別）の実施割合は、（Fグループを除き）Aグループが100.0%、Eグループが88.9%である一方、Cグループが50.0%と格差があった。組織評価（地域別）の実施割合は、九州・沖縄が90.0%、東海・北陸が81.8%であるのに対して、関東が42.9%と過半数を割っていた（表4）。

表3 グループ別にみた組織評価の実施校、実施割合（%）n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	計
実施校	11	7	3	2	8	1	15	4	51
実施割合(実施校/回答校)	100.0	70.0	50.0	66.7	88.9	50.0	68.2	57.1	72.9

表4 地域別にみた組織評価の実施校、実施割合（%）n=51

地域	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	計
実施校	9	6	3	9	7	8	9	51
実施割合(実施校/回答校)	75.0	42.9	75.0	81.8	77.8	80.0	90.0	72.9

組織評価の目的（平均）をみると、「1. 教育研究活動の発展・改善」（92.2%）が最も高く、「3. 内部質保証の担保」（68.6%）も比較的、高い割合であった（表5）。図1でみたように、教育研究の向上と内部質保証は密接な関係にある背景が考えられる。

「2. 大学改革の手段として」及び「4. 予算配分」は2割であった。「2. 大学改革の手段として」に関して、近年、文部科学省は大学改革に向けた取組を実施しているが<sup>23</sup>、多くの国立大学法人は組織評価を大学改革の手段として目的に掲げていなかった。

第三者評価への活用に関して、「5. 法人評価への活用」が58.8%、「6. 認証評価（自己評価書）への活用」が47.1%という割合であった。

「3. 内部質保証の担保」をグループ別にみると、Cグループが100.0%、Hグループが50.0%と格差が生じていた（Dグループ及びFグループを除く）。

表5 組織評価の目的について（%）n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 教育研究活動の発展・改善	100.0	85.7	100.0	50.0	100.0	100.0	93.3	75.0	92.2
2. 大学改革の手段として	36.4	0.0	33.3	0.0	0.0	0.0	13.3	25.0	15.7
3. 内部質保証の担保	54.5	71.4	100.0	50.0	62.5	100.0	80.0	50.0	68.6
4. 予算配分	27.3	14.3	0.0	50.0	0.0	0.0	26.7	0.0	17.6
5. 法人評価への活用	63.6	85.7	66.7	50.0	37.5	100.0	53.3	50.0	58.8
6. 認証評価（自己評価書）への活用	45.5	57.1	66.7	0.0	37.5	0.0	40.0	100.0	47.1
7. 教職員への情報提供	36.4	28.6	0.0	0.0	25.0	100.0	13.3	0.0	21.6
8. 社会への説明責任	63.6	57.1	66.7	0.0	50.0	100.0	60.0	75.0	58.8

組織評価の開始年度（本実施）の計（割合）をみる

<sup>23</sup> 文部科学省（2017）「大学改革に向けた文部科学省の取組」を参照されたい。

と、第1期中期目標期間(2004~2009)が29校(56.9%)と最も多かった(表6)。国立大学の法人化(2004)とともに、第三者評価が制度化された影響が考えられる<sup>24</sup>。

グループ別にみると、Gグループが第3期中期目標期間(2016~2021)に開始した大学数が5校あった。

表6 組織評価の開始年度(本実施)の大学数、割合(%) n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	計	割合
法人化前(～2003)	1	2	0	1	1	0	1	0	6	11.8
第1期中期目標期間(2004～2009)	6	2	2	0	7	1	8	3	29	56.9
第2期中期目標期間(2010～2015)	4	2	1	1	0	0	1	0	9	17.6
第3期中期目標期間(2016～2021)	0	1	0	0	0	0	5	1	7	13.7
計	11	7	3	2	8	1	15	4	51	100.0

評価対象の組織(平均)をみると、「1. 教育組織(学部、大学院など)」(92.2%)、「2. センター組織や附属施設」(80.4%)が高い割合だった(表7)。一方、「3. 事務組織」は3割と比較的、低い割合だった。「1. 教育組織(学部、大学院など)」が高い割合なのは、「表5 組織評価の目的について」における「1. 教育研究活動の発展・改善」が9割であったことが関係していると思われる。

なお、「1. 教育組織(学部・大学院など)」及び「2. センター組織や附属施設」の両項目を評価対象とする大学は76.5%(39校)であり、これに加えて「3. 事務組織」の3項目を評価対象とする大学は23.5%(12校)であった。

「4. その他の組織」は、「委員会組織」「キャンパス」「共通教育部」という回答があった。

表7 評価対象の組織(複数回答可)(%) n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 教育組織(学部、大学院など)	90.9	85.7	100.0	50.0	100.0	100.0	93.3	100.0	92.2
2. センター組織や附属施設	81.8	85.7	66.7	50.0	62.5	100.0	93.3	75.0	80.4
3. 事務組織	0.0	71.4	33.3	50.0	50.0	100.0	0.0	75.0	29.4
4. その他の組織	0.0	0.0	0.0	50.0	12.5	0.0	13.3	0.0	7.8

組織評価の評価分野(平均)をみると、「1. 教育」(98.0%)、「2. 研究」(94.1%)、「3. 社会貢献・国際貢献」(84.3%)、「4. 管理運営」(74.5%)の順に割合が高かった(表8)。「1. 教育」及び「2. 研究」が9~10割と高い割合であることは、「表5 組織評価の目的について」における「1. 教育研究活動の発展・改善」が9割であった背景が関係していると思われる。

「6. その他」は、「外部資金獲得」「ミッションの再定義等」という回答があった。

表8 組織評価の評価分野(複数回答可)(%) n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1.教育	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	93.3	100.0	98.0
2.研究	100.0	85.7	100.0	100.0	87.5	100.0	93.3	100.0	94.1
3.社会貢献・国際貢献	81.8	85.7	66.7	100.0	75.0	0.0	93.3	100.0	84.3
4.管理運営	63.6	85.7	33.3	100.0	87.5	100.0	66.7	100.0	74.5
5.診療	63.6			0.0			46.7		50.0
6.その他	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.7	0.0	3.9

組織評価の評価方法(平均)をみると、「2. 取組実績のみを評価する」(60.8%)、「1. 目標を設定して達成度を評価する」(45.1%)などの割合だった(表9)。このうち、「1. 目標を設定して達成度を評価する」及び「2. 取組実績のみを評価する」の両項目を実施する大学は13.7%(7校)だった。

「3. その他」は、「定性・定量的に評価する」「中期目標期間の5年目に、各部局の教育研究活動に係る将来構想に対して定員充足率等の各種統計データを踏まえた大学執行部による書面評価及びヒアリング評価を行い、改善意見等を評価結果として通知する」「中期

<sup>24</sup> 法人評価においては、教育研究に係る実績報告書のうち、「学部・研究科等の現況調査表」の提出が義務付けられており、教育研究に関わる組織別の分析・評価が求められている。

計画の進捗状況や教育研究等の実績等に係る各指標（共通評価指標、選択的評価指標、チャレンジ指標）により総合的に評価する」「評価項目及び観点を定めその観点の取組実績を評価する」という回答があった。組織評価の評価方法について、指標を設定するなど、さまざまな工夫を凝らしていることが分かる。

表9 組織評価の評価方法（複数回答可）（%）n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 目標を設定して達成度を評価する	63.6	42.9	33.3	50.0	50.0	0.0	40.0	25.0	45.1
2. 取組実績のみを評価する	27.3	71.4	66.7	50.0	87.5	100.0	66.7	50.0	60.8
3. その他	18.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.7	25.0	7.8

組織評価の評価者（平均）をみると、「1. 自己評価」（74.5%）、「2. 学内で組織される評価委員会」（51.0%）、「4. 第三者評価（学外の方）」（49.0%）などであった（表10）。なお、「4. 第三者評価（学外の方）」については、25校（49.0%）が実施していたが、このうち、組織評価の目的（表5）に「4. 予算配分」を掲げる大学は2校（3.9%）、組織評価の反映（表12）に「3. 予算配分の基礎資料に活用」としていた大学は3校（5.9%）のみであった。この結果より、客観的な観点を持つ第三者評価を予算配分に連結させていない大学が多いことが分かった。

「1. 自己評価」及び「2. 学内で組織される評価委員会」の両項目を実施する大学は41.2%（21校）、これに加え「3. 上位者評価（理事など）」の3項目を行う大学は17.6%（9大学）、さらに「4. 第三者評価（学外の方）」を加えた4項目を行う大学は11.8%（6大学）だった。

表10 組織評価の評価者（複数回答可）（%）n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 自己評価	63.6	71.4	100.0	100.0	75.0	100.0	73.3	75.0	74.5
2. 学内で組織される評価委員会	63.6	57.1	33.3	50.0	62.5	0.0	40.0	50.0	51.0
3. 上位者評価（理事など）	27.3	42.9	33.3	0.0	25.0	0.0	60.0	25.0	37.3
4. 第三者評価（学外の方）	36.4	71.4	100.0	0.0	50.0	0.0	40.0	75.0	49.0

組織評価の評価サイクル（平均）をみると、「（1）1年」（51.0%）が最も高い割合だった（表11）。

「（1）1年」をグループ別にみると、Aグループ及びGグループは5割以上の割合であったが、Bグループ及びCグループは2割以下であり、評価サイクルの分布は大きく異なっていた（Dグループ及びFグループを除く）。

「（6）その他」は、「組織によりサイクルが異なる」「5年」「6年」「7年」などの回答があった。

表11 組織評価の評価サイクル（%）n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
(1) 1年	72.7	14.3	0.0	100.0	50.0	0.0	66.7	25.0	51.0
(2) 2年	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
(3) 3年	9.1	0.0	0.0	0.0	12.5	0.0	6.7	0.0	5.9
(4) 4年	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
(5) 不定期	0.0	57.1	33.3	0.0	37.5	100.0	0.0	25.0	19.6
(6) その他	18.2	28.6	66.7	0.0	0.0	0.0	26.7	50.0	23.5
計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

組織評価結果の反映（平均）をみると、「1. 自己改善に活用」（94.1%）、「7. 社会的説明（公表）」（62.7%）の順に高い割合であった（表12）。第三者評価に関わる「4. 法人評価に活用」（64.7%）及び「5. 認証評価（自己評価書）に活用」（49.0%）は、「表5 組織評価の目的について」で示した「5. 法人評価への活用」（58.8%）及び「6. 認証評価（自己評価書）への活用」（47.1%）とほぼ同じ割合であった。

「1. 自己改善に活用」をグループ別にみると、Aグループ、Cグループ、Eグループ、Hグループは100.0%であった（Fグループを除く）。

「9. その他」は、「給与の上位査定配分に活用」「部局の意識改革に活用」の回答があった。



表12 組織評価結果の反映（複数回答可）（%）n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 自己改善に活用	100.0	85.7	100.0	50.0	100.0	100.0	93.3	100.0	94.1
2. 上位者による指導、助言	54.5	42.9	0.0	0.0	37.5	100.0	60.0	25.0	45.1
3. 予算配分の基礎資料に活用	27.3	28.6	0.0	50.0	0.0	0.0	26.7	0.0	19.6
4. 法人評価に活用	63.6	85.7	66.7	50.0	75.0	100.0	53.3	50.0	64.7
5. 認証評価（自己評価書）に活用	45.5	57.1	0.0	0.0	75.0	0.0	40.0	100.0	49.0
6. 教職員の意識改革に活用	36.4	14.3	33.3	0.0	37.5	0.0	20.0	25.0	25.5
7. 社会的説明（公表）	54.5	85.7	66.7	50.0	62.5	100.0	60.0	50.0	62.7
8. 業績の把握	54.5	28.6	66.7	0.0	12.5	100.0	46.7	0.0	37.3
9. その他	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.7	0.0	3.9

組織評価の実施による効果については、各項目（7項目）に対する回答を「①大いに効果があった」「②ある程度、効果があった」「③あまり効果はなかった」「④全く効果はなかった」「⑤わからない」の5段階に分けた。そのうえで、①を5点、②を4点、③を3点、④を2点、⑤を1点として平均点を算出した。これは、点数が高いほど組織評価の実施による効果が高かったことを意味するものである。

平均（タテ）をみると、「2. 組織活動の自己点検・評価」（4.0点）が最も高く、「1. 教育研究活動等の改善」（3.8点）が、それに続く点数であった（表13）。「5. 大学改革への活用」（3.0点）及び「7. 組織の活性化」（3.2点）は比較的、低い値であった。

グループ別の平均（ヨコ）をみると、（Dグループ及びFグループを除き）Eグループ及びHグループ（ともに3.8点）とBグループ（2.9点）に格差が生じていた（表13）。また、「6. 内部質保証の担保」をみると、Cグループ及びHグループがともに4.0点であるのに対して、Bグループは2.6点と格差が生じていた。

地域別の平均（ヨコ）をみると、甲信越（2.8点）以外の地域は3点台だった（表14）。「6. 内部質保証の担保」を地域別にみると、甲信越が2.7点と最も低く、それ以外のグループは3点台であった。

自由記述として、「平成28年度からIR推進室を設置し、事業の実績の検証を始めたばかりのため、今後はこの結果をもとに改善の検討を行う」「教員研究費の傾斜配分に利用しており、貢献度の高い講座等には研

究費が多く配分される」という回答があった。

「1. 教育研究活動等の改善」と他項目との相関係数をみると、「2. 組織活動の自己点検・評価」（0.90）は強い正の相関があり、「3. 組織の目的や計画の達成度を検証」（0.66）及び「4. 課題点の発見」（0.47）などは正の相関（中間の強さ）があった（表15）。

表13 組織評価の実施による効果【グループ別】  
（5点満点）n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均（タテ）
1 教育研究活動等の改善	4.1	3.1	3.7	4.5	4.1	4.0	3.7	4.0	3.8
2 組織活動の自己点検・評価	4.2	3.6	4.0	4.5	4.3	4.0	3.7	4.0	4.0
3 組織の目的や計画の達成度を検証	3.8	3.1	3.3	4.5	4.1	4.0	3.5	3.8	3.7
4 課題点の発見	3.7	3.4	4.0	4.0	4.0	4.0	3.6	4.0	3.7
5 大学改革への活用	3.4	2.1	3.0	4.0	2.8	4.0	2.9	3.3	3.0
6 内部質保証の担保	3.4	2.6	4.0	4.5	3.9	4.0	3.4	4.0	3.5
7 組織の活性化	3.4	2.3	3.0	4.5	3.6	4.0	3.0	3.8	3.2
平均（ヨコ）	3.7	2.9	3.6	4.4	3.8	4.0	3.4	3.8	3.6

表14 組織評価の実施による効果【地域別】  
（5点満点）n=51

グループ	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	平均（タテ）
1 教育研究活動等の改善	3.8	4.0	3.0	3.7	4.1	4.0	3.9	3.8
2 組織活動の自己点検・評価	4.1	4.2	3.0	3.6	4.1	4.4	3.9	4.0
3 組織の目的や計画の達成度を検証	3.4	3.7	3.0	3.3	4.0	4.0	4.0	3.7
4 課題点の発見	3.8	3.8	3.3	3.4	4.0	3.6	4.0	3.7
5 大学改革への活用	2.9	3.0	2.0	2.9	3.1	3.3	3.1	3.0
6 内部質保証の担保	3.8	3.5	2.7	3.6	3.4	3.4	3.6	3.5
7 組織の活性化	3.0	3.2	2.7	3.0	3.9	3.5	3.1	3.2
平均（ヨコ）	3.5	3.6	2.8	3.3	3.8	3.7	3.7	3.6

表15 「1. 教育研究活動等の改善」と他項目との相関係数 n=51

2. 組織活動の自己点検・評価	3. 組織の目的や計画の達成度を検証	4. 課題点の発見	5. 大学改革への活用	6. 内部質保証の担保	7. 組織の活性化
0.90	0.66	0.47	0.35	0.40	0.46

組織評価の課題（平均）をみると、「5. 費用や人的労力の負担」（66.7%）が最も高い割合だった（表16）。

それ以外の項目は過半数を割っていた。「3. 改善に結び付いていない」(11.8%)及び「4. 課題が十分掘り出せていない」(25.5%)は比較的、低い割合であった。

「表11 組織評価の実施サイクル」の「(1) 1年」以外の割合は49.0%だったが、これは、「5. 費用や人的労力の負担」の大きさを要因として、毎年度の組織評価の実施を避けているのかもしれない。

グループ別にみた状況は以下の通りである(表16)。

「5. 費用や人的労力の負担」は、Aグループ(81.8%)及びHグループ(75.0%)が比較的、高い割合であった。また、「8. 評価体制が未成熟」は、Hグループ(75.0%)が最も高い割合だった。

地域別にみた状況は以下の通りである(表17)。

「1. 評価領域・指標の策定」は、甲信越、東海・北陸、中国・四国は過半数を超過していたが、関東及び九州・沖縄はともに2割と格差が生じていた。また、「5. 費用や人的労力の負担」は、関東(100.0%)及び近畿(85.7%)は高い割合だったが、甲信越は33.3%、中国・四国は50.0%と格差が生じていた。

「9. その他」は、「教員評価とデータの共有」「外部評価を踏まえた包括的な評価があればよい」という回答があった。

表16 組織評価の課題について【グループ別】  
(複数回答可) (%) n=51

グループ	A	B	C	D	E	F	G	H	平均
1. 評価領域・指標の策定	36.4	28.6	0.0	0.0	25.0	100.0	53.3	50.0	37.3
2. PDCAが形骸化している	18.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	33.3	50.0	17.6
3. 改善に結び付いていない	0.0	0.0	33.3	0.0	12.5	0.0	26.7	0.0	11.8
4. 課題が十分掘り出せていない	27.3	14.3	33.3	0.0	25.0	0.0	40.0	0.0	25.5
5. 費用や人的労力の負担	81.8	71.4	66.7	50.0	62.5	100.0	53.3	75.0	66.7
6. 教職員の協力が不十分	0.0	14.3	0.0	0.0	12.5	0.0	6.7	0.0	5.9
7. 組織評価の結果が未公表	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.7	0.0	3.9
8. 評価体制が未成熟	18.2	14.3	33.3	0.0	0.0	0.0	20.0	75.0	19.6
9. その他	0.0	0.0	0.0	50.0	0.0	0.0	6.7	0.0	3.9

表17 組織評価の課題について【地域別】(複数回答可)  
(%) n=51

グループ	北海道・東北	関東	甲信越	東海・北陸	近畿	中国・四国	九州・沖縄	平均
1. 評価領域・指標の策定	11.1	16.7	66.7	55.6	28.6	75.0	22.2	37.3
2. PDCAが形骸化している	0.0	16.7	33.3	33.3	0.0	37.5	11.1	17.6
3. 改善に結び付いていない	11.1	0.0	33.3	0.0	0.0	25.0	22.2	11.8
4. 課題が十分掘り出せていない	33.3	16.7	33.3	22.2	14.3	37.5	22.2	25.5
5. 費用や人的労力の負担	55.6	100.0	33.3	66.7	85.7	50.0	66.7	66.7
6. 教職員の協力が不十分	0.0	0.0	0.0	0.0	14.3	12.5	11.1	5.9
7. 組織評価の結果が未公表	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	25.0	0.0	3.9
8. 評価体制が未成熟	33.3	33.3	33.3	0.0	14.3	37.5	0.0	19.6
9. その他	11.1	0.0	0.0	0.0	0.0	12.5	0.0	3.9

### (3) アンケート調査結果のまとめ

全体(平均)にみた主な状況は、以下の通りである。

第一に、組織評価は、8割の国立大学法人において実施されており、そのなかでも、9割が「1. 教育研究活動の発展・改善」、7割が「3. 内部質保証の担保」を実施目的としていた(表1、5)。「1. 教育研究活動の発展・改善」の割合の高さは、「表7 評価対象の組織」及び「表8 組織評価の評価分野」における教育研究に関わる項目の割合の高さに関わっていると思われる。

第二に、組織評価結果の反映(平均)をみたところ、「1. 自己改善に活用」(9割)及び「7. 社会的説明(公表)」(6割)が比較的、高い割合だった(表12)。第三者評価への活用は5~6割の割合だった。

第三に、組織評価の実施による効果(平均)をみたところ、5点満点で「2. 組織活動の自己点検・評価」は4.0点であったが、「5. 大学改革への活用」(3.0点)及び「7. 組織の活性化」(3.2点)は比較的、低い値だった(表13)。これは、「組織評価の実施は、組織活動の自己点検・評価を行うことについては効果があったが、大学改革や組織の活性化に関しては、あまり効果はなかった」ということである。

なお、グループ別（表13）、地域別（表14）の平均（ヨコ）をみると、4点未満の項目が多くあった。

第四に、組織評価の課題（平均）をみたところ、「5. 費用や人的労力の負担」（66.7%）が最も高い割合だった（表16）。「3. 改善に結びついていない」は1割にとどまっていた。

## おわりに

本稿は「国立大学法人における組織評価の取組状況について整理し、成果や課題を明らかにする」ことを目的として、86国立大学法人に対する組織評価に関するアンケート調査結果の分析を中心とした検討を行った。その結果、前章（3）に整理した状況を示した。

組織評価の実施による効果は、一部に認められたが、項目の多くは十分に確認できなかった。これは、「表12 組織評価結果の反映」における「1. 自己改善に活用」が9割にもかかわらず、組織評価の結果が十分反映されていない可能性があることを示すものである。

組織評価の課題は、実施に伴う費用や人的労力の負担が大きいという結果が出た。田中ほか（2016）は、「④活動実績報告書の作成が各組織にとってかなりの負担になっている。」<sup>25</sup>との指摘をしたが、実施効果に見合う成果が確認できなければ取組む意義は薄くなる。

文部科学省（2012）は、大学改革の方向性として、「大学教育の質的転換」を求めている<sup>26</sup>。この具体的手段の一つともいえる組織評価は任意なので、制度の成果の判定や改善は自己判断により行われる。第2章で組織評価システムについて、「問題点のチェックを定期的にモニタリングする必要がある」と述べたが、制度目的や結果の反映状況、実施効果を見極めながら適切な手段により制度を改善していく必要がある。

今後の検討課題として、教員評価に関するアンケート調査分析を踏まえ、個人評価と組織評価との関連性の観点から内部質保証の在り方を検証していきたい。

---

<sup>25</sup> 田中ほか（2016）、前掲書、p.79.

<sup>26</sup> 文部科学省（2012）「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」、p.2.

## アンケート調査票

I 財務分析上の分類におけるカテゴリ（いずれかに○を付けてください）

Aグループ Bグループ Cグループ Dグループ Eグループ Fグループ Gグループ Hグループ

II 大学本部の所在地域（いずれかに○を付けてください）

1 北海道・東北 2 関東 3 甲信越 4 東海・北陸 5 近畿 6 中国・四国 7 九州・沖縄

III 組織評価の実施有無（いずれかに○を付けてください）

※ 回答が「2.」の場合、質問 XIV にお進みください

1. 実施している 2. 実施していない

IV 組織評価の目的について（複数回答可）

1. 教育研究活動の発展・改善 2. 大学改革の手段として 3. 内部質保証の担保  
4. 予算配分 5. 法人評価への活用 6. 認証評価（自己評価書）への活用  
7. 教職員への情報提供 8. 社会への説明責任 9. その他（→\_\_\_\_\_）

V 組織評価（本実施）の実施開始年度（和暦でご記入ください）

平成\_\_\_\_\_年度

VI 評価対象の組織（複数回答可）

1. 教育組織（学部、大学院など） 2. センター組織や附属施設 3. 事務組織  
4. その他の組織（→\_\_\_\_\_）

VII 組織評価の評価分野（複数回答可）

1. 教育 2. 研究 3. 社会貢献・国際貢献 4. 管理運営 5. 診療 6. その他（→\_\_\_\_\_）

VIII 組織評価の評価方法（複数回答可）

1. 目標を設定して達成度を評価する 2. 取組実績のみを評価する  
3. その他（→\_\_\_\_\_）

IX 組織評価の評価者（複数回答可）

1. 自己評価 2. 学内で組織される評価委員会 3. 上位者評価（理事など）  
4. 第三者評価（学外の方） 5. その他（→\_\_\_\_\_）

X 組織評価の評価サイクル（いずれかに○を付けるか、または、ご記入ください）

(1) 1年 (2) 2年 (3) 3年 (4) 4年 (5) 不定期 (6) その他（→\_\_\_\_\_）

XI 組織評価結果の反映について（複数回答可）

1. 自己改善に活用    2. 上位者による指導、助言    3. 予算配分の基礎資料に活用  
 4. 法人評価に利用    5. 認証評価（自己評価書）に利用    6. 教職員の意識改革に活用  
 7. 社会的説明（公表）    8. 業績の把握    9. その他（→\_\_\_\_\_）

XII 組織評価の実施による効果の状況（複数回答可）

No.	内容	項目ごとに①～⑤いずれかに○を付けてください				
		①大いに効果があった	②ある程度、効果があった	③あまり効果はなかった	④全く効果はなかった	⑤わからない
1	教育研究活動等の改善					
2	組織活動の自己点検・評価					
3	組織の目的や計画の達成度を検証					
4	課題点の発見					
5	大学改革への活用					
6	内部質保証の担保					
7	組織の活性化					

9 その他（自由記述） \_\_\_\_\_

XIII 組織評価の課題について（いずれかに○を付けるか、または、ご記入ください）

1. 評価領域・指標の策定    2. PDCAが形骸化している    3. 改善に結び付いていない    4. 課題が十分掘り出せていない  
 5. 費用や人的労力の負担    6. 教職員の協力が不十分    7. 組織評価の結果が未公表  
 8. 評価体制が未成熟    9. その他（\_\_\_\_\_）



# 人文社会科学部人文社会科学科社会科学コースにおける授業改善 ー 複数教員による複眼的な教育方法のアーカイブ化による授業改善 (実施報告) ー

■ 山内高太郎

## はじめに

本稿は、高知大学教育研究活性化事業（教育改善・修学支援）「複数教員による複眼的な教育方法のアーカイブ化による授業改善」の実施報告である。実施報告であるため、論文形式となっていないことをはじめにお断りしておく。また、人文社会科学部人文社会科学科社会科学コース（以下、社会科学コース）は、2016年（平成28年）に人文学部が人文社会科学部に改組したことに伴い設置されたコースであるため、本講執筆時である2018年度は、まだ完成年度を迎えておらず、以下に述べる授業の内容や方法の変更についての教育効果について十分な検証ができていない。このため、完成年度となる2019年度の検討結果によっては異なる意見や評価となる可能性がある。また、本稿の意見や評価は、社会科学コースとしての検討結果ではなく、私見であることを申し添えておく。

## 1. 社会科学コースの教育の特徴

2016年4月、人文学部が人文社会科学部へ改組し、それまでの1学部3学科制から1学部1学科3コース制に変更された。この3コースのひとつである社会科学コースは、人文学部社会経済学科をもとに設置されたコースであり、経済学、経営学、会計学、法学、政治学、社会学を専門とする教員によって構成され、入

学定員は98名、卒業時に授与される学位は経済学となっている。

社会経済学科から社会科学コースへ改組する際に、ディプロマ・ポリシーを「経済学とその他経営学・会計学・法学・政治学・社会学を幅広く学び、かつ特定分野を段階的に集中して学び、当該分野の専門性を身につける。社会制度の基本的な構造を多角的に検討し、理解することができる。」に変更し、ディプロマ・ポリシーを達成するためのカリキュラムとして、専門科目を4つの分野（経済理論、経済政策、経営・会計、法律・政治）にわけ、社会制度設計をキーワードに教育を行うこととした。さらに、少人数教育（ゼミナール）を重視し、4年間の学びの成果となる卒業論文を作成するための基礎的な思考や能力を育成するために、新たな教育内容や教育方法を取り入れることとした。

このため、人文社会科学部のすべてのコースで必修科目となっている「リサーチリテラシー」「グローバル社会と地域」に加えて、コース独自の必修科目として1年生の第2学期に「社会制度設計論」、2年生の第1学期に「社会制度設計演習Ⅰ」、第2学期に「社会制度設計演習Ⅱ」を新たに配置し、3年生の専門演習（ゼミナール）を複数履修できる体制とした。

教育方法の特徴的な変更として、「社会制度設計論」

と「社会制度設計演習Ⅰ」を複数の専門分野の教員による講義や演習とし、とくに「社会制度設計演習Ⅰ」ではチームティーチング、アクティブラーニング、フィールドワーク等を取り入れた。

#### (1) 「社会制度設計論」の授業内容と授業方法

社会制度設計論は、当初、社会制度に関するテーマ設定し、複数の専門分野の教員によるオムニバス形式による講義と学生のグループワークを組み合わせた形式とし、学生の自主的な学びによる気づきを重視し、様々な社会制度を理解するとともに複数の専門性から社会制度を分析する基礎能力を育成することを目的とした。しかし、社会科学コース以外の学生の受講を認めたことで、受講者数が大幅に増加し学生の受講目的や姿勢が多様化したため、教育方法の変更が必要となった。また、担当する教員間においても講義の目的や方法について共有化が十分にできなかった等の理由から授業内容や授業方法について改善が必要となった。

担当教員間で講義の目的や方法について共有化するためにFDを実施するなど改善をはかったものの、10名程度の教員が1つの授業に関わったことで、講義目的についての教員間で共通認識が十分に形成できたとはいえず、各教員が設定されたテーマに対してどのような考えや視点から講義を行ったのかについて教員間で共有化が十分にできなかったこと等、教員間のコミュニケーションが課題となった。

2017年度は、授業担当者の人数、選出方法や授業内容を見直し、授業開始の半年前から担当する教員全員で授業内容について十分に話し合い、複数の専門分野の教員3名が1つのテーマについて各教員の専門の視点から各1回の講義（計3回）の講義を行い、3回の講義内容に対する学生の質問にこたえる授業を1回も行うことで学生の理解を深めるという授業方法に変更した。また、各教員の授業内容は、学生が社会制度について多角的に検討し、理解することができる基礎的な能力をもつことができるようなものとするとし、この点について担当教員間で共通の理解をもつことができた。

図表1 社会制度設計論の受講者アンケート結果  
(一部)

	2015年度 (n=78)	2016年度 (n=84)	2017年度 (n=187)
授業の出席率 ※1	53.8%	48.81%	32.62%
授業に対する 満足度※2	75.6%	73.8%	86.1%
授業に対する 理解度※3	91.1%	91.66%	74.87%
社会に存在する 制度について の理解度※4	89.8%	86.91%	84.7%
多面的に分析 する能力の向 上※5	71.8%	76.19%	70.88%

※1 毎回出席したと回答した割合

※2 満足、どちらかといえば満足と回答した割合

※3 理解できた、だいたい理解できたと回答した割合

※4 理解できた、だいたい理解できたと回答した割合

※5 身に付けることができた、だいたい身に付けることができたと回答した割合

2017年度に生じた新たな課題として、受講定員に制限を設けなかった結果、社会科学コース以外の受講者が想定以上に増加し、履修登録者が200人を超えることとなったことで、担当教員の大幅な負担増や教育効果についての懸念があげられた。

#### (2) 「社会制度設計演習Ⅰ」の授業内容と授業方法

改組前の社会経済学科では、2年生のゼミナールを3年生、4年生のゼミナール（専門演習）の基礎能力の育成を目的として位置づけ、各教員の専門や授業方法に基づき授業を行ってきたが、社会科学コースでは、学生が複数の専門分野の知識を組み合わせることで社会制度を理解、分析する能力の基礎を身につけられるような授業内容に変更するとともに、授業方法を2年生第1学期の「社会制度設計演習Ⅰ」では従来の個別教員によるゼミ形式（1ゼミあたりの定員10名程度）から複数の専門分野の3名の教員によるチームティーチング形式（1ゼミあたり定員25名程度）に変更した。



「社会制度設計演習Ⅰ」の担当教員は、コースの運営等を決定する執行機関が、担当可能な教員と授業テーマについての原案をコース会議で提案し、コースに所属する教員に協力依頼という形式で決定している。担当教員が確定後、担当教員間で授業テーマについて話し合い、修正、変更をへて学生に公表する授業テーマを確定している。受講する学生は事前に示された授業テーマ、教員の構成、授業内容等についてシラバスで確認し、受講を希望するグループに応募し、定員を超えた場合は抽選によって受講するグループを決定している。(これまで開講したテーマは図表2に、担当教員の組み合わせは図表3に示した。)

図表2 社会制度設計演習Ⅰ 授業テーマ

2016年度	2017年度	2018年度
コモンズ	コモンプール財の利用や管理	不動産のリスクと管理
金融制度と企業の資金調達	税制度	地場産業における競争
まちづくり	少子高齢化社会における働き方	環境保全・利用
少子高齢化	刑事政策	地域企業のブランディング

図表3 グループ別担当教員の専門分野

年度	グループ			
	グループ1	グループ2	グループ3	グループ4
2016	経済理論	経済理論	経済理論	経済理論
	経済政策	経営・会計	経済政策	経済政策
	法学・政治	法学・政治	法学・政治	経営・会計
2017	経済政策	経済理論	経済理論	経済理論
	経済政策	経営・会計	経済政策	経済政策
	法学・政治	法学・政治	経営・会計	法学・政治
2018	経済理論	経済理論	経済理論	経済政策
	経営・会計	経営・会計	経営・会計	経済政策
	法学・政治	法学・政治	法学・政治	経営・会計

授業方法を変更した初年度となる2016年度は、授業のコンセプトを各グループの責任者間で共有し、各グループで学生の自主的な学びを促進するような授業方法をとること及び4グループ合同のプレゼンテーシ

ンを行うこととした。これまでに実施したことのない授業方法であったこともあり、各グループ内での打ち合わせに加えて、4グループの受講状況や授業内容、授業方法の共有化や合同のプレゼンテーションに向けた打ち合わせのために全体的なFDを授業開始前、授業途中、授業終了後に実施した。各グループ内での打ち合わせの回数は、多いところで15回の授業に対して10回以上行っており、FDにおいても教員間のコミュニケーションの重要性や教員の教育負担が多くなったことが指摘されている。

2017年度は、初年度の経験をいかして学生の自主的な学びや授業時間外学習を重視し、すべてのグループにおいてグループワーク、プレゼンテーション、フィールドワークを取り入れるとともに前年度に引き続き4グループ合同のプレゼンテーションを行うこととした。こうした取り決め以外に、グループによっては、教育内容や効果を考えて学生による調査や外部講師による講演等を加えるなど工夫がみられた。2018年度は、はじめて担当する教員が増えたこともあり、授業のコンセプトや授業方法の共有に課題が生じた。

授業評価については、すべてのグループにおいて授業参画30%、プレゼンテーション30%、課題40%をシラバスに明記することとし、具体的な評価方法や評価基準は各グループで決定することとしている。また、14回目または15回目の授業においてグループごとに無記名の受講者アンケートを実施し、FDにおいて学生の意見と教員の評価をすりあわせて教育効果について検討している。

受講者アンケートからは複数の専門分野の視点から考えるという授業の目的は達成されており、学生が自主的に学ぶことによる教育効果は大きいことが読み取れる。他方、教員の評価(秀・優の割合)は、2016年度77%、2017年度67.3%、2018年度55.7%と逡減している。この原因として、グループごとに評価基準を設定していることやグループによって受講する学生の学力に偏りがあること、開講年度によって学生の授業に対する姿勢(毎回の出席率や授業時間外学習への取り組み状況)が異なること等が影響していると考えられる。

図表4 社会制度設計演習Ⅰの受講者アンケート結果  
(一部)

	2016年度 (n=95)	2017年度 (n=100)	2018年度 (n=90)
授業の出席率※1	61.1%	63%	55.6%
授業に対する満足度※2	93.7%	94%	94.4%
授業に複数の専門分野の視点から考えることができるようになったか※3	94.7%	95%	96.7%
複数教員による授業の学びやすさ※4	80%	92%	76.7%
自主的な学びによって理解が深まったか(注)※5	96.8%	98%	100%

(注) この授業は、学生が自主的に学ぶような設計になっていましたかという問いに対して成っていたと回答した学生のみ(2016年度 n=93、2017年度 n=100、2018年度 n=86)

- ※1 毎回出席したと回答した割合
- ※2 満足、どちらかといえば満足と回答した割合
- ※3 できるようになった、どちらかといえばできるようになったと回答した割合
- ※4 学びやすかった、どちらかといえば学びやすかったと回答した割合
- ※5 深まった、どちらかといえば深まったと回答した割合

### (3) 複数の専門分野の教員による授業の課題と対応

社会科学コースの「社会制度設計論」及び「社会制度設計演習Ⅰ」における複数の専門分野の教員を組み合わせることで授業を形成するという試みは、どのような授業を作ることができるのか検討する時間が十分でなかったことや教員の授業負担の公平性の観点から基本的にコースに所属する全教員で担当することとなっている。当初の目論見では、2、3年実施することである程度授業が形成され、教員の授業負担は軽減されると考えられていた。

しかし、毎年担当者やその組み合わせが変更され、情報が集約されてこなかったため、新しく担当する教

員が授業内容についての情報を得ることが困難となっていた。また、コース全体でこれらの授業の内容や改善点が共有化されなかったことや授業の内容や目的についての理解に差異が生じたことで、一部のグループにおいて当初コースで合意した授業目的や授業方法と異なる授業が形成される要因となった。

また、情報の共有が不足したことや授業の内容や目的についての理解の差異は、教員間のコミュニケーションにも影響を与え授業に対する負担感を増加させる要因ともなった。

こうした状況に対してFDの実施によって対応したが、FDによって共有された内容は、担当教員の変更による引き継ぎ等の問題から次年度の授業に活かされないという状況が生じた。こうしたことから情報を一カ所に集約して保存するということが重要な意味を持ち、さらに新しい授業の教育効果の継続的な検証という観点からも必要とされた。

## 2. 複数教員による複眼的な教育方法のアーカイブ化

### (1) 社会科学コースにおける教育方法のアーカイブ化の目的

社会科学コースでは、教育研究活性化事業の採択により「社会制度設計論」及び「社会制度設計演習Ⅰ」の授業形成資料のアーカイブ化を行うこととした。授業形成資料をアーカイブする主たる目的は、授業形成資料を集約し、授業内容や形成過程を可視化、共有化することで複数教員による授業をコースの教育方針にあわせて体系化するとともに教員間のコミュニケーションを活発にし、今後の授業の形成や改善を効率的に行うことにある。

### (2) アーカイブの方法と資料

WordやExcel、Acrobat Readerなど多くの教員のパソコンにインストールされている市販ソフトで閲覧可能なファイル形式でデータベースを作成することとした。また、アーカイブする資料には、個人名や成績が含まれ情報漏洩リスクがあるという判断からイン

ターネット経由でアクセスはできないスタンドアロンPCに保存し、コースの教員は必要に応じて容易に閲覧できる場所に配置することとした。

収集する資料として、授業で配布した資料、フィールドワークに関する資料、FDの資料、授業アンケート及び分析資料、担当教員間の打ち合わせ資料等の授業形成資料とし、これらに加えて資料の全体像を容易に把握するために授業概要や授業レビューを新たに授業担当教員が作成し、保存することとした。

#### ① アーカイブ化ができたもの

アーカイブ化ができたものは、授業の配布資料、FDの資料、授業アンケート、授業概要、授業レビューである。授業の配布資料については、印刷物の配布やプレゼンテーションソフトを利用せず、板書や口頭のみで授業を行っている場合がみられ、網羅することはできなかったが、授業概要や授業レビューを通して一定のイメージを共有化することができると考えている。

また、アーカイブ化作業にともないFDとは別に授業担当者と授業内容についての話し合いの機会をもてたことでシラバスからはわからない実際の授業の進行上の工夫や課題が把握できたことは一定の意義があったといえる。

#### ② アーカイブ化ができなかったもの

「社会制度設計演習Ⅰ」では、全体のFDの他に担当グループ単位で話し合いが行われ、その内容について全体のFDでは実施されたかどうか報告される程度となっている。このため、話し合いの状況に関する資料を収集することで、より詳細な授業形成過程を明らかにできると考えたが、話し合いの大半は口頭で行われており話し合いに関する資料やメモはほとんど集めることができなかった。

また、「社会制度設計演習Ⅰ」では、フィールドワークを課していることからフィールドの設定が一つの課題としてあがっていた。このため、フィールドの設定方法やアクセス方法の共有化について検討を行ったが、現状多くの場合、フィールドの関係者と特定の教

員とのつながりが大きく、コースで共有化したとしてもつながりのない教員がそのフィールドを利用することが難しいことからフィールドの設定方法やアクセス方法については情報収集を行わず、フィールドワークに利用した場所のみ共有化することとした。

### (3) 2017年度のアーカイブ化作業を通して把握できたこと

#### ① 異なる専門分野の教員間コミュニケーション

一般的に複数教員による授業を形成する上での課題として、教員間の円滑なコミュニケーションがあげられ、社会科学コースではこれに加えてひとつのテーマに対してそれぞれの教員の専門性を活かして1つの授業を作ることができるかということがあげられる。

「社会制度設計論」では異なる専門分野の教員によるオムニバス授業を中心に授業形成をしたため、学生が理解しやすい内容とするために各教員の授業内容や論点の調整のために授業全体をコーディネートする教員を決めて対応してきたが、運営がうまくいった年とうまくいかなかった年がみられた。この原因のひとつとして教員間のコミュニケーションということがあげられる。

その一方で「社会制度設計演習Ⅰ」では、社会科学コースの4つの専門分野（経済理論、経済政策、経営・会計、法学・政治）の中から原則として異なる3つの分野の教員のチームティーチングとしたことで「社会制度設計論」よりも教員間の話し合いや調整に労力を要すると考えられていた。2017年度、2018年度の「授業形成の概要」をみると少ないところでも1回～3回、多いところでは10回以上の打ち合わせが行われており、「授業形成の概要」の授業担当教員間のコミュニケーションの状況をみると、これまですべてのグループにおいて担当教員間のコミュニケーションに問題は生じていないという結果となっている。

#### ② 多様な授業方法の選択

「授業形成の概要」をみると多様な授業方法を取り入れられていることがわかる。2017年度の「社会制度

設計演習Ⅰ」では、すべてのグループにおいて、グループワーク、フィールドワーク、プレゼンテーション、学生間の教えあい、外部講師による講義が行われており、これらに加えて「少子高齢化社会における働き方を考える」をテーマとしたグループでは、学生主体で企業や関係機関への調査（訪問・インタビュー）を実施し、その結果をもとにプレゼンテーションを行うという授業が行われた。このグループの授業内容は、このグループの一部の教員が前年度に異なる教員との組み合わせで行った授業の経験をもとに形成されたものであり、ある教員のノウハウがチームティーチングを通して、他の教員に引き継がれていることを示す例といえる。

このように、チームティーチングをとりいれた「社会制度設計演習Ⅰ」では、個別の教員の教育の幅を広げる機会となっていることがわかる。

### 3. 学生の自主的な学びを中心とした教育の課題

学生の自主的な学びを中心とした教育について、いくつか課題があげられている。

まず、グループワークを中心に授業を行っているため、まじめに取り組む学生とそうでない学生が存在し、とくに欠席が多い学生がいる場合や授業時間外の話しあいや課題の作成において協力的でない学生への対応や評価をどうするかという問題である。

次に、授業の進行が学生の授業時間外の準備の度合いや授業時間内のグループワークの進行状況に影響されるため、授業時間が不足気味となることである。とくに「社会制度設計演習Ⅰ」ではフィールドワークをとりいれていることや4グループ合同の報告会を実施すること、さらに複数の教員の専門性からの説明を行うためひとりの教員が行う授業に比べて授業内容が多いこともこの原因となっている。

この他に、学生の自主的な学びを中心とした授業の教育効果に対する懸念がある。この問題は、学生の理解の度合いと教員が求める理解の度合いの違いとしてとらえることができ、学生自身の評価である受講者ア

ンケートの結果では学生は一定の水準まで理解できたと考えている一方で、教員の評価である成績の分布はこの結果と必ずしも一致していないということである。

### おわりに

社会科学コースの新しい授業を作成するという試みは3年目を迎えるが、より良い授業とするために現在は試行錯誤を繰り返している状況にあるといえる。これらの授業は、学生の自主的な学びへの転換を促すきっかけとなるとともに、社会科学コースの4つの専門分野を広く学び個別の学生の専門性を複合的に高めることが期待されている。これからも各教員が協力し、授業を形成することが重要だと考えている。

最後に、社会科学コースの事業が高知大学教育活性化事業（教育改善・修学支援）に採択されたことを契機として、「社会制度設計論」、「社会制度設計演習Ⅰ」という新しい形式の授業内容や方法に関する情報の収集を行うことができたのは、多忙である中、資料の提出や作成に教員の協力を得られたことが大きい。ご協力いただいた先生方に改めてお礼申し上げる。

## 付録

### 1. 授業形成の概要

#### (1) 「社会制度設計論」授業形成の概要

社会制度設計論 授業形成の概要

授業を行った年度						
授業担当教員名 (○は責任者)						
授業テーマと担当教員	授業テーマ	担当教員名				
授業テーマの決定方法						
授業の目的						
授業内容の変更の有無	有 ・ 無					
授業方法						
FD の実施状況						
授業担当者間の打ち合わせの頻度						
授業担当者間のコミュニケーションの状況						
授業の進行状況と学生の反応						
学生の授業理解状況 (学生の成績分布 (人数) )	秀		優		良	
	可		不可			
受講者アンケートの結果						
備考						

(2) 「社会制度設計演習 I」 授業形成の概要

社会制度設計演習 I 授業形成の概要

授業を行った年度					
授業担当教員名 (○は責任者)					
授業テーマ					
授業テーマの決定において申し送り事項や課題があれば記述してください。					
授業で利用したフィールド					
授業の目的					
シラバス記載事項から授業内容を変更したかどうかについて有・無で回答してください。	有 ・ 無				
変更した場合、変更した点について記述してください。					
授業方法 (実施した項目に○)	グループワーク	フィールドワーク	プレゼンテーション		
	教員による講義	学生間の教えあい	ICT の利用		
	アンケート調査	外部講師による講義			
授業を実施する上で工夫した点や課題について記述してください。					
授業担当者間の打ち合わせの頻度	0回	1~3回	4~6回	7~9回	10回以上
授業担当者間のコミュニケーションの状況	とくに問題なし	教育内容について教員間で認識の違いが生じた。		授業方法について教員間で認識の違いが生じた。	
	その他 ( )				
授業の進行状況と学生の反応					
学生の授業理解状況 (学生の成績分布 (人数) )	秀		優		良
	可		不可		
受講者アンケートの結果					
備考					

2. 受講者アンケート票

(1) 「社会制度設計論」 受講者アンケート票

2017 年度社会制度設計論 受講者アンケート

Q1	あなたの所属学部・コースを選んでください。	国際社会コース	社会科学コース	人文学部	その他
Q2	あなたの学年を選んでください。	1年生	2年生	3年生	4年生以上
Q3	あなたはこの授業にどれくらい出席しましたか。	毎回出席した	ほとんど出席した	半分くらい出席した	あまり出席しなかった
Q4	あなたはこの授業について満足ですか、それとも不満ですか。	満足	どちらかといえば満足	どちらかといえば不満	不満

Q5	あなたはこの授業の内容について理解できたと思いますか、それとも理解できませんでしたか。	理解できた	だいたい理解できた	あまり理解できなかった	理解できなかった
Q6	この授業では複数教員によるオムニバス講義を行いました。オムニバス講義は学習を進める上で有効でしたか、それとも有効ではありませんでしたか。	有効だった	だいたい有効だった	あまり有効ではなかった	有効ではなかった
Q7	講義を通じて社会に存在する「制度」とはどのようなものか理解することはできましたか、それともできませんでしたか。	理解できた	だいたい理解できた	あまり理解できなかった	理解できなかった
Q8	講義を通じて社会に存在する「制度」を設計する際に考慮されている「要素」を理解することはできましたか、それともできませんでしたか。	理解できた	だいたい理解できた	あまり理解できなかった	理解できなかった
Q9	講義を通じて社会に存在する「制度」を多面的に分析する力を身に付けることはできましたか、それともできませんでしたか。	身に付けることができた	だいたい身に付けることができた	あまり身に付けることができなかった	身に付けることができなかった
Q10	この授業の良かった点を自由に書いてください。				
Q11	この授業について改善すべき点について自由に書いてください。				

## (2) 「社会制度設計演習 I」受講者アンケート票

### 社会制度設計演習 I 受講者アンケート

Q1	あなたはこの授業にどれくらい出席しましたか。	毎回出席した	ほとんど出席した	半分くらい出席した	あまり出席しなかった	
Q2	授業を選択するにあたりシラバスを読みましたか。	読んだ	読んでいない (Q5に進んでください)	読んだかどうか覚えていない (Q5に進んでください)		
Q3	Q2で「読んだ」と答えた人だけ教えてください。授業の内容はシラバスに沿っていたと思いますか。	沿っていた	どちらかといえば沿っていた	どちらかといえば沿っていません	沿っていません	シラバスを覚えていない

Q4	Q2で「読んだ」と答えた人だけ答えてください。シラバスに記載された到達目標を達成できたと思いますか。	達成できた	どちらかといえば達成できた	どちらかといえば達成できなかった	達成できなかった	到達目標を覚えていない
Q5	この授業をうけて複眼的な視点から考えることができたようになったと思いますか。	できるようになった	どちらかといえばできるようになった	どちらかといえばできるようにならなかった	できるようにならなかった	
Q6	複数教員による授業は、学びやすかったですか。	学びやすかった	どちらかといえば学びやすかった	どちらかといえば学びにくかった	学びにくかった	
Q7	Q6の回答について、その理由を書いてください。					
Q8	この授業は、学生が自主的に学ぶような設計になっていましたか。	なっていた	なっていなかった (Q10へ進んでください)			
Q9	Q8で「なっていた」と答えた人だけ答えてください。自主的に学ぶことによって、授業内容についての理解が深まったと思いますか。	深まった	どちらかといえば深まった	どちらかといえば深まらなかった	深まらなかった	
Q10	この授業では、授業時間外の学修を促すような設計になっていましたか。	なっていた	なっていなかった (Q13へ進んでください)			
Q11	Q10で「なっていた」と答えた人だけ答えてください。授業時間外の学修によって、授業内容についての理解が深まったと思いますか。	深まった	どちらかといえば深まった	どちらかといえば深まらなかった	深まらなかった	時間外の学修をしなかった
Q12	Q10で「なっていた」と答えた人だけ答えてください。この授業で必要とされた授業時間外の学修は適切な分量でしたか。	多かった	どちらかといえば多かった	適切だった	どちらかといえば少なかった	少なかった
Q13	この授業では、学生が学外での調査、見学を行うような設計になっていましたか。	なっていた	なっていなかった (Q16へ進んでください)			



Q14	Q13で「なっていた」と答えた人だけ答えてください。学外での調査、見学によって、授業内容についての理解が深まったと思えますか。	深まった	どちらかといえば深まった	どちらかといえば深まらなかった	深まらなかった	学外での調査、見学に参加しなかった
Q15	Q13で「なっていた」と答えた人だけ答えてください。この授業で課された学外での調査、見学は適切な分量でしたか。	多かった	どちらかといえば多かった	適切だった	どちらかといえば少なかった	少なかった
Q16	あなたはこの授業について満足ですか、それとも不満ですか。	満足	どちらかといえば満足	どちらかといえば不満	不満	
Q17	この授業の良かった点を自由に書いてください。					
Q18	この授業について改善すべき点について自由に書いてください。					
Q19	この授業を通してあなたはどの専門分野に興味を持ちましたか。興味をもったものをすべてお選びください。(複数選択可)	経済理論	経済政策	経営・会計	法学・政治	
		その他	どれも興味をもたなかった			
Q20	合同報告会で他のゼミの報告を聞いて、他ゼミの内容に興味をもちましたか。	興味をもった	どちらかといえば興味をもった	どちらかといえば興味をもたなかった	興味をもたなかった	
Q21	合同報告会について改善すべき点についてご自由にお書きください。					
Q22	最後に、1年生の1学期に履修した大学基礎論について伺います。大学基礎論では本の読み方やレポートの書き方を学びました。その時に学んだことは、この1年半の学びで役に立ちましたか。	役に立った	どちらかといえば役に立った	どちらかといえば役に立たなかった	役に立たなかった	



# 「海洋生命・分子工学実験Ⅲ」における取り組み

■ 宇田 幸司 (高知大学理工学部)

## 1. はじめに

高知大学では、「地域社会の諸課題を、幅広い教養と緻密な観察力に基づく学際的な視点で自ら捉える課題探求力、さらには諸課題への対応策と解決策を自ら構築し提案できる能力とともに意欲を持った人材を育成すること」を目標として、平成22年度から共通教育初年次科目及び全学部専門科目において「課題探求・問題解決型」の授業科目の開発と実施を進めてきた。

理学部でも、平成22年度から、年度毎に各教育コースで「課題探求・問題解決型授業科目」を設定し、課題探求・問題解決能力の向上を図っている。年度毎に異なる科目を設定し、多様な「課題探求・問題解決型授業科目」の開発を行っているコースもあるが、筆者の所属する海洋生命・分子工学コースでは、初年度から「海洋生命・分子工学実験Ⅲ」を「課題探求・問題解決型授業科目」として開講し、今年で9年目となった。この授業においては、授業評価アンケートを毎年実施し、期首と期末の2回に分けて行う教育成果の検証アンケートの実施やFD・SDウィークにおける授業公開と評価等を通して、授業計画の改善を進めてきた。

本稿では、「課題探求・問題解決型実験」として実施している「海洋生命・分子工学実験Ⅲ」の取り組みについて紹介を行う。

## 2. 「課題探求・問題解決型実験」とは

理系の実験科目では、講義時間内に実験の基礎となる理論や原理の理解、実験操作の習得、実験結果の観察、記録、解析を行い、講義時間外には、実験内容の要約と考察を行うレポート作成を行っている。よって、全ての実験科目において十分に課題探求能力、問題解決能力を養うことが可能であり、既に「課題探求・問題解決型授業科目」として成り立っているとも考えられる。そこで、著者は「海洋生命・分子工学実験Ⅲ」を「課題探求・問題解決型授業科目」に設定するにあたり、通常の実験科目よりも更に、課題探求能力、問題解決能力の向上に特化した「課題探求・問題解決型実験」として開講することを試みた。以下に従来の実験科目との主な相違について述べる。

従来の実験科目は予め設定された実験操作手順書(実験プロトコル)に従って実験を進め、予想通りの実験結果に到達することでの実験技術の修得と理解に主題がおかれていた。一方、「課題探求・問題解決型実験」では、具体的な操作手順は示されず、解決すべき「研究課題」のみが学生に示される。学生は与えられた「研究課題」を解決するために必要な研究計画を考案し、その具体的な実験操作についても検討しなければならない。また、考案した研究計画に従って実験操作を進め、得られた実験結果を解析・考察し、「研究課

題」の達成（解決）状況を自ら判断する。解決できていない場合には必要な改善策について検討を行い、最終的な解決まで再実験を繰り返す。このような取り組みによって「課題探求・問題解決型実験」では「課題の理解、探求、解決、再検討」といった能力の育成を図っている。

また、「課題探求・問題解決型実験」は少人数でのグループ実験（グループワーク）形式で行われるため、研究計画の考案、実験の遂行、実験結果の解析・考察等を通じて、科学的思考に基づく議論を行う能力、協調性、自己表現能力の育成を行うことも可能である。

1. 髪の毛2-3本を引き抜き、毛根部分5 mm程度を切り0.5 mLのチューブに注意深く入れる。
2. 100  $\mu$ LのTE及び100  $\mu$ Lのフェノール/クロロホルムを加え、3分間、激しく攪拌する。
3. 12,000 rpmで3分間遠心し、DNAが含まれる上澄90  $\mu$ Lを新しい0.5 mLチューブに移す。透明の上層、白色の中間層、薄赤色の下層に分かれる。
4. 上澄を移したチューブに15  $\mu$ Lの2M酢酸ナトリウム及び250  $\mu$ Lの100%エタノールを加え、混合する。
5. 12,000 rpmで3分間遠心する。

図1 従来の実験科目で用いる実験プロトコール

### 3. 具体的な実践内容

#### 3-1 「海洋生命・分子工学実験Ⅲ」の位置付け

理学部海洋生命・分子工学コースでは、3年生向けの実験系の選択必修科目として、「海洋生命・分子工学実験Ⅰ」、「海洋生命・分子工学実験Ⅱ」、「海洋生命・分子工学実験Ⅲ」の3科目が開講されており、コースに所属する学生は、このうち少なくとも1科目を履修することになっている。つまり、「課題探求・問題解決型実験」として、従来の実験科目と異なる講義内容、達成目標を設定し、比較的難易度の高い科目となったとしても、学生には他の科目を履修する選択肢があることになる。このような位置付けにある本授業だからこそ、様々な新しい試みを行うことができたと理解している。もちろん、講義内容や達成目標については、事前にシラバスや在来生オリエンテーション等で、受講希望者に十分な周知ができるよう心がけている。授業内容としては、タンパク質化学、酵素化学及び分子

生物学分野の基礎的な理論を理解するための実験プログラムとなっている。

また、本授業は複数教員が担当し、全体で「課題探求・問題解決型実験」とし、能力向上のための様々な試みを行っているが、本稿では、筆者の担当する前半部（全14回のうち第1回から第8回）における取り組みを中心に紹介する。

#### 3-2 履修に必要な知識と事前学力確認試験

本授業には履修条件として、「1年生以上対象の専門科目「生化学」及び2年生以上対象の専門科目「酵素化学」を履修済みまたは履修中であること」としている。これらの科目で学ぶ生化学の基礎知識や、酵素反応速度論が、本授業を履修する上で必須の予備知識となるからである。幸い、海洋生命・分子工学コースに所属する学生の約8割が3年次までに両科目を履修しており、この履修制限によって履修可能な学生が大幅に減少するということはない。

しかし、実際の所、これらの科目を過去に履修したが、その内容をすっかり忘れてしまったという学生が少なからず存在する。また、その他の学生も、履修から時間が経過しているために、酵素反応速度論などの詳細な計算を行うには、教科書の再読が必要であることが多い。

そのため、本授業を開設当初の数年間、予備知識が無いため、実験を全く進められない学生や、教科書の該当箇所を探しながら進めるために作業が大幅に遅れる学生が一定数存在した。

そこで、導入することにしたのが事前学力確認試験である。この試験は、本授業の実験（筆者だけでなく、他の担当教員の実施内容も含む）を進めるにあたって最低限必要となる知識を問う内容となっている。この試験の実施にあたっては、試験結果は成績には考慮しないこと、試験問題全てに正答できるだけの知識が無いと実験が円滑に進められないことを説明している。そして、正答率の低い学生には、講義開始までに十分な事前学習を推奨している。本授業の開講時期が第1学期後半（第8週～第16週）であるため、履修登録後

のなるべく早い時期に試験を行うことで、事前学習のために十分な期間を設けている。

### 3-3 学生による研究計画の立案

海洋生命・分子工学コースの従来の実験科目では、図1のような具体的な実験プロトコルが準備され、必要な試薬も全て準備されている。これは、従来の実験科目では、学生が実験プロトコルに従い作業を進めることで、実験器具の取り扱いに慣れ、実験技術や実験を安全に行う方法を学び、生じる結果の観察能力を養うことを目的の1つとしているからである。

一方で、本授業では具体的な実験プロトコルは用意されず、解決すべき研究課題のみが示される。受講生は、まずこの研究課題を解決するための実験計画を立案することから始める。この実験計画に従い、具体的な実験プロトコルを準備し、それに従って実験を進めることになる。

### 3-4 実験結果の評価と問題解決

従来の実験科目では、与えられた実験プロトコルに従って正しく作業を進めれば、必ず予想通りの結果が得られ、実験が成功するようになっている。これは、教員によって予備実験が行われ、正しい結果が出ることが確認されている実験プロトコルだからである。結果の確認が済めば、実験は終了であり、後は実験結果を基にレポートの作製を行うことになる。しかし、本授業においては、学生自身の計画に従い実験を行うため、どのような結果がでるかはやってみないとわからない。また、考案した研究計画に従って実験操作を進め、得られた実験結果を解析・考察し、与えられた研究課題の達成（解決）状況を自ら判断する。殆どの場合は1回の実験では課題を解決する結果を得ることができないので、実験計画の改善を行い、再実験を行う。この試行錯誤を経て、与えられた実験課題の解決を目指す。

### 3-5 ステップアップ実験プログラム

学生自身による実験計画の立案、実験結果の自己評

価、実験計画の再検討による実験課題の解決を行うことこそが「課題探求・問題解決型実験」である。しかし、これまで実験プロトコルに従って実験を進めるだけであった学生が、事前学習を十分にしたとしても、これを遂行することは非常に困難である。そこで、本授業では、難易度が徐々に上がる4つの実験プログラム（ステップアップ実験プログラム）を用意している。

1. 「PCR法を用いた遺伝子の全合成」  
簡易なプロトコルから、試薬の調整法や具体的な操作を考案する。
2. 「アルギニンキナーゼの酵素反応速度解析」  
酵素反応速度の測定方法と、酵素反応速度パラメータの解析方法を学ぶ。
3. 「野生型クレアチンキナーゼの酵素反応速度解析」  
酵素反応速度パラメータの文献値を参考に、最適な測定条件を考案し、実測する。
4. 「変異型クレアチンキナーゼの酵素反応速度解析」  
酵素反応速度パラメータが未知の酵素について、試行錯誤を重ねながらパラメータの決定を目指す。

図2 本授業で行われる4つのステップアップ実験プログラム

ステップアップ実験プログラムの概要は図2に示すが、これらを順にやり遂げることにより、学生が課題解決に必要な能力と自信を身につけていき、最後の最難関実験プログラム「課題探求・問題解決型実験」に万全を期して取り組めるようにしている。

第1の実験プログラムでは、従来の実験のような詳細な実験プロトコルではなく、簡易な（不完全な）実験プロトコルを学生に示す（図3）。学生は、実験に必要な試薬の調製方法や（実験プロトコルでは省略された）具体的な作業方法について考案するところから実験を始めることになる。この簡易な実験プロトコルとしては、難易度がちょうど良いため、研究者向けの実験書や研究用試薬の説明書をそのまま利用している。学生はこの実験によって、指示通りに作業を進めるのではなく、自ら考えて実験計画を立案することの必要性を学ぶ。

第2及び第3の実験プログラムは、第4の実験プログラム「課題探求・問題解決型実験」に類似しているが、難易度を低く設定しており、どのように課題に取り組むか、結果をどのように評価すべきかを学ぶ。

最終濃度	
Primers	25 nM each
dNTPs	0.2 mM each
Buffer	1X
MgSO <sub>4</sub>	1.5 mM
DMSO	5%
DNA pol.	1 unit
H <sub>2</sub> O	総量を25 μlにする

上記のPCR反応溶液を作製し、PCR反応を行う。  
dNTPs, Buffer, MgSO<sub>4</sub>, DMSO, DNA pol. は高濃度溶液を準備しているの、必要量を計算して加えること。  
Primerは100 μM濃度のものが22種類用意されている。それぞれがPCR反応溶液中で25 nMとなるように調整する。

図3 本授業で用いる実験プロトコルの一例

第4の実験プログラムでは、酵素反応速度パラメータが不明な酵素について、どのようにして、反応速度を測定するか、必要な実験条件（反応時間、基質濃度、酵素濃度）を検討しながら、試行錯誤を重ねて、正確なパラメータの決定を進める。この実験においては、グループ毎に異なる酵素を準備しており、グループ間で異なる実験結果が出るように工夫を行っている。

なお、この4つのプログラムのうち最初の3つは時間を区切って行っており、進行に遅滞がみられる学生に対しては積極的に教員またはTAが助言を与え、介入することで時間内の終了を促している。最後の「課題探求・問題解決型実験」には、講義時間の大部分（14時間）を充てており、学生が自由に実験ができる時間を用意している。

### 3-6 グループワーク

多くの実験科目では、数名の学生が共同して実験を進めるグループワークを行っている。本授業ではそれ

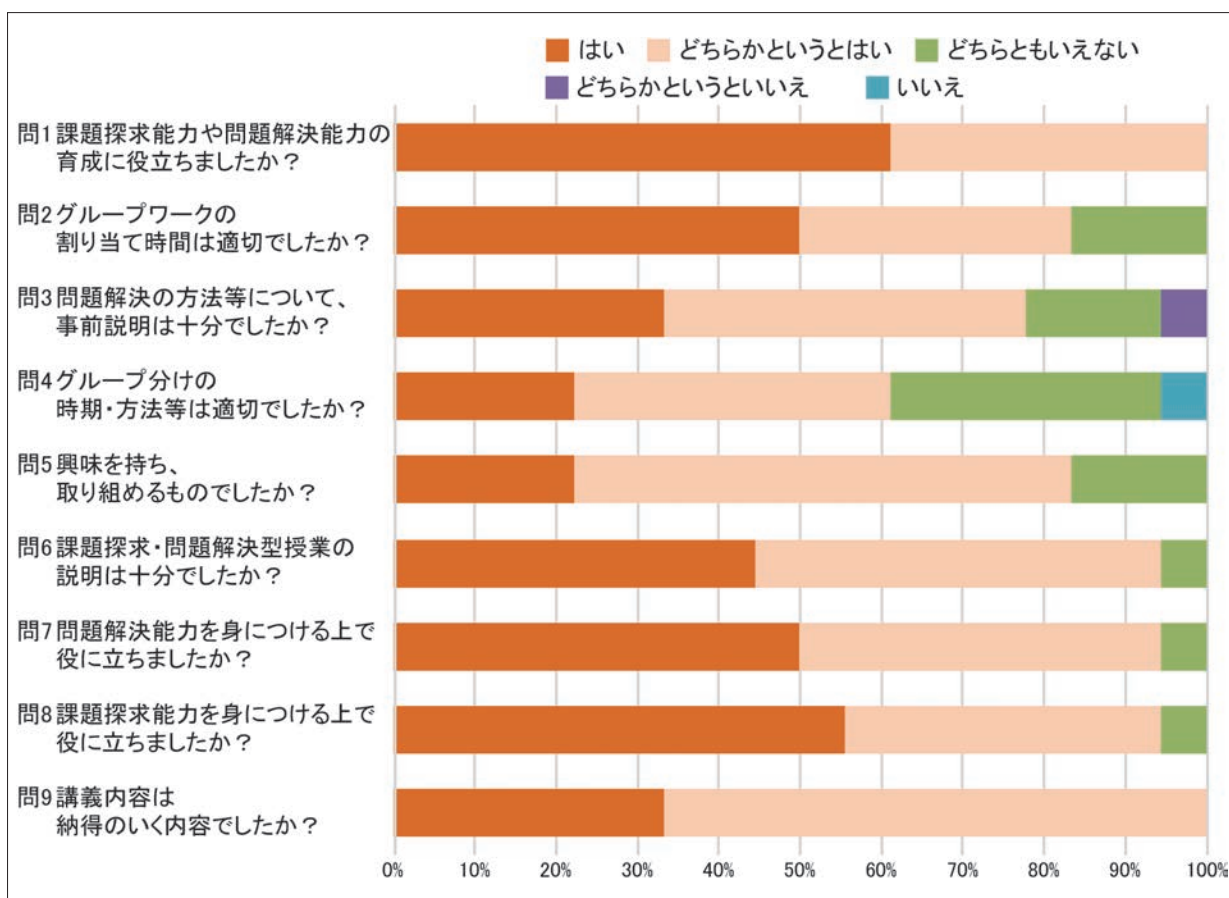


図4 平成29年度課題探求・問題解決型授業評価アンケート

に加えて、グループワークによって、各自が考案した研究計画を比較・検討し、改善を行う。また研究課題の達成状況の評価や、再実験のための改善策の検討なども行う。この取り組みが、能力の向上や実験の遂行

に特に効果的であることが学生アンケート等からも確認されている。

一般的にグループワークを円滑に進めるにあたって、グループサイズは重要な要素となる。本授業にお

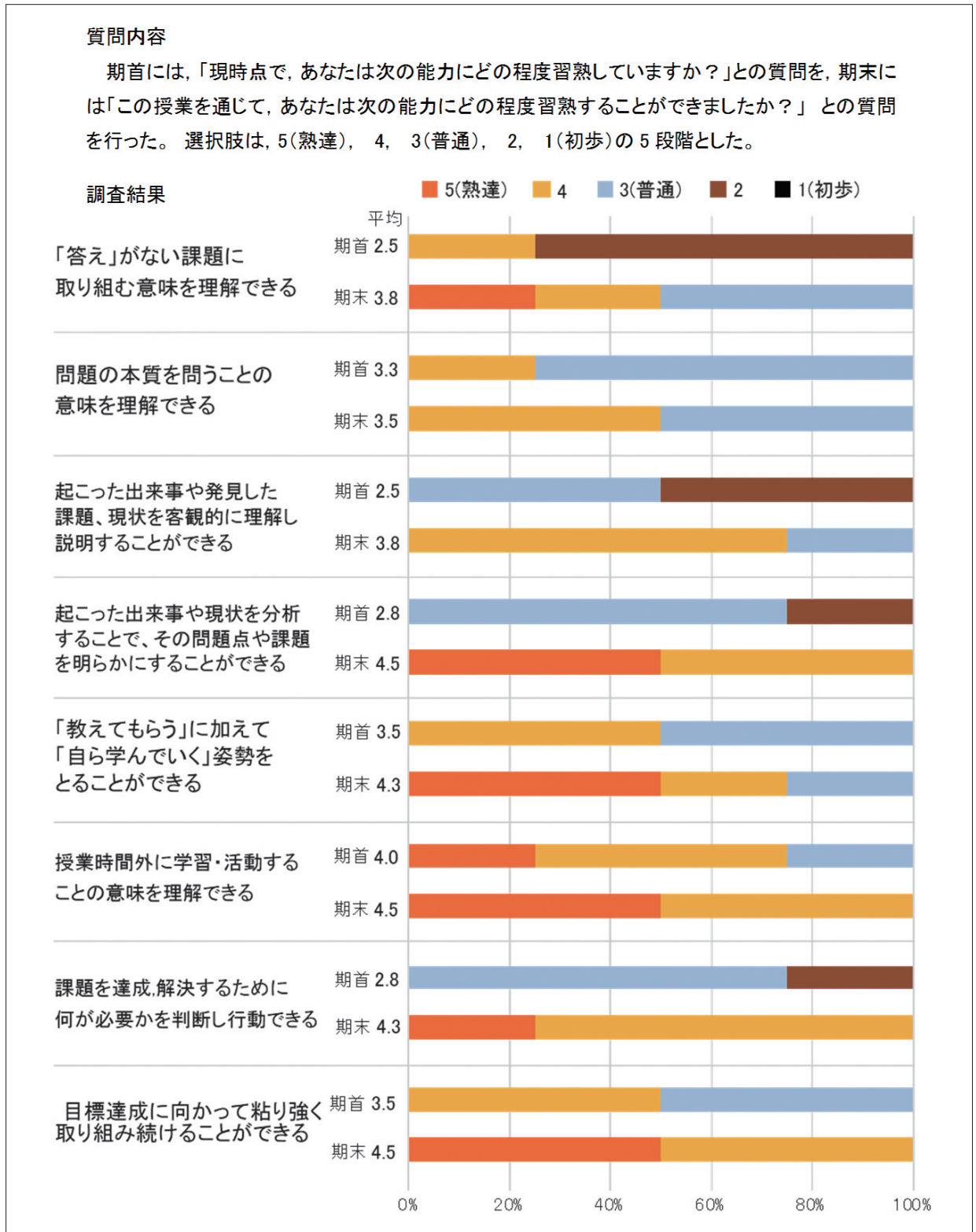


図5 平成27年度教育成果の検証アンケート

いては、これまでの試行によって、1グループ2～3名とすることが最も効率的であると考えている。これは一般的なグループサイズよりも小さいが、これ以上の人数とすると、積極的な学生のみが実験計画や作業を進めてしまい、消極的な学生の理解や能力向上が妨げられてしまうことがよく起こったためである。または、全員で実験作業を分担しようとするあまり、 unnecessaryな分業を行い、かえって操作ミスや遅れを生み出してしまふこともあった。2、3人で行うことで、これらの点が解消され、全学生が積極的に議論や操作に取り組むことができています。

グループを作る上で、工夫している点としては、ステップアップ実験プログラムの1及び2は個人実験として行い、その理解度や達成度が同程度の学生どうしをグループとすることである。これは、理解度に差がある学生が混在するグループの場合には、どうしても理解度の高い学生に頼り切ることが多いためである。また、このときに理解度、達成度が低いとされたグループでも、互いに協力することで十分に研究課題の達成が可能であることが経験からわかっている。

## 4. 学生からの評価

### 4-1 学生アンケート

本授業では、毎年授業評価アンケートや聞き取りによって、教育成果の確認や改善点の確認を行っている。平成29年度の筆者の担当回終了直後に行った授業評価アンケートの結果を図4に、平成27年度に行った教育成果の検証アンケートの結果を図5に示した。なお、教育成果の検証アンケートは講義開始前（期首）と、他の教員を含む全ての講義が終了した期末に行ったものであり、他の教員による教育成果も含んでいる。また、アンケートの自由記述欄にも多くのコメントが記載されており、授業改善に役立っている。

### 4-2 課題探求・問題解決能力

学生評価において、「課題探求・問題解決」能力の育成に役だったかどうかを問う質問（図4 問1, 7, 8）では、「はい」が過半数を超え、「どちらかというとは

い」を加えると9割を超えた。平成22年度から同様のアンケートを行っているが、この設問に対しては常に8割以上の肯定が得られている。さらに教育成果の検証アンケートでは、課題探求・問題解決に関連する8つの能力の全てにおいて、受講前よりも習熟度が上がったことが確認できた（図5）。特に、課題の理解力や問題解決能力において顕著な向上が見られた。これらの結果から、課題探求・問題解決能力向上のための授業手法が十分に確立され、殆どの受講生が能力の向上を実感していることが示された。

### 4-3 グループワーク

本授業でのグループワークが問題解決能力向上に効果的であることがこれまでの自由記述のコメントや聞き取りからも確認できた。一方で、平成29年度に限っては、「グループ人数が多い」との不満も挙げられていた（図4 問4 及び自由記述コメント）。これは、既に述べたように、本授業における最適なグループサイズは1グループが2～3名だが、平成29年度は4～5名としたためである。グループ人数が多くなったのは、例年の受講生数は10名程度であるが、本年度は18名と倍増したこと、実験で用いる3台の実験機器（分光光度計）の1台が修理中のためグループ数を増やせなかったことが原因である。その結果、「各個人が実験機器の取り扱いや実験操作に十分に慣れることができず、失敗が多くなる」、「各自が考案した実験手法の議論、すりあわせに時間がかかり、実験時間が少なくなる」、「一部の消極的な学生がグループワークに参加しない」といった多人数グループによる弊害が生じてしまった。このことから、教育効果を最大にするためには、少人数のグループの維持が必須であることが改めて認識された。来年度以降は、スケジュールの検討、測定機器の修理及び補充等で少人数グループを維持したい。

### 4-4 講義内容の難易度と周知について

本科目は課題探求・問題解決型授業科目として、既存科目よりも難易度が高く、積極的に課題探求に取り



組む姿勢が要求される。在来生オリエンテーション等で説明を行っているため、本科目には、特に能力の向上に意欲のある学生が受講する傾向にある。自由記述のコメントからも、多くの学生が難易度の高さを感じているが、同時にそれが能力の向上に繋がったことも理解していることが覗える。しかし、アンケートからみえてきたのが、本科目の趣旨が十分に伝わらなかった学生の存在である（図4 問3, 6及び自由記述コメント）。おそらく、実験プロトコル通りに作業を進める従来の実験科目を期待していたため、どのように実験を進めれば良いのか解らないことに不満を感じたのだろう。また、そのような学生は前項で述べたようにグループワークにも消極的であった。第1学期後半開講のため、初回講義時に従来の実験科目との違いに気がついて、既に履修取り消しができず、仕方なく履修を続けた学生がいたことが予想される。4月の在来生オリエンテーション等で本講義の趣旨を十分に理解した上での受講を促すことや、グループワークに消極的な学生へのフォローをTAの協力を得ながら行うことを次年度の改善点としたい。

## 5. おわりに

本稿では、「課題探求・問題解決型実験」の取り組みについて紹介したが、既にお気づきのように、これは理系における卒業研究を限られた時間の中で再現するものである。1年を通じて取り組む卒業研究ほどではないが、未知の研究課題に挑戦するこの授業を通して、研究の難しさ、そして面白さを伝えることができたと考えている。そして、今後も改善を重ねながら、よりいっそう教育効果の高い授業を行っていきたい。

本授業では学生による自由な実験計画のために多くの試薬と消耗品を必要としたが、毎年度、理学部の課題探求・問題解決型授業実施経費の支援によってそれらの準備が可能となった。最後に、この場を借りて御礼申し上げます。



# JABEE 認定教育プログラム（農業工学関連分野） の継続的実践

■ 松本 伸介（高知大学自然科学系農学部門（農林海洋科学部専任））

キーワード：教育の質保証と点検、組織的教育改善、JABEE

## 1. はじめに

大学設置基準の大綱化以降、わが国の高等教育界に「教育の質保証」が求められて久しいが、質保証システムの課題も顕在化してきている。

筆者らが担当する農業工学系教育組織においては、質の保証・向上を念頭に置いた2002年度入学生向けカリキュラムの抜本的検討<sup>1)</sup>を皮切りに、各種点検システム・学生支援システムの構築や予算獲得・施設整備をも含む教育プログラム全体の改善を目指した組織的取組みに勤んできた。

本稿では、まず、日本技術者教育認定機構（JABEE）の認定制度について概説し、その後、これまで十数年間に亘り筆者らの教育組織が進めてきた教育改善の具体的実践例を披露することとする。

## 2. JABEE による教育プログラム認定制度<sup>2)</sup>

### 2.1 ミッションおよび略史

一般社団法人日本技術者教育認定機構（JABEE）の定款第3条に、以下の記述がある。

「当法人は、学界と産業界との連携により、統一的基準に基づいて、大学等の高等教育機関が行う技術者

を育成する専門教育プログラムの認定を行い、我が国の技術者教育の国際的な同等性を確保するとともに、我が国と海外の技術者の育成を通じて社会と産業の発展に寄与することを目的とする。」

また、JABEE のホームページには、設立の経緯が次のように纏められている。

「(前略) わが国ではバブル崩壊前後から、学会会議や一部の識者の間で、それまで世界一と自認していた工学系の教育がガラパゴス化して将来の競争力が低下するという危惧が共有されるようになりました。そして、技術者を育成する高等教育も世界に取り残されないように、技術者教育の認定制度を設置する提言がなされました。

世界では、わが国のバブルが崩壊した1989年に、米英など6カ国によって、技術者教育の質保証の同等性を相互承認する国際協定（ワシントン協定）が締結されました。これら6カ国はそれぞれ技術者教育の認定制度を持っていましたが（米国では1932年に発足）、各国の認定制度が教育の質を保証するという点で実質的に同等であることを認め合い、各国の技術者教育の質向上のバネとすることを目的にしています。

技術者教育の立ち遅れを心配したわが国の団体や有識者は、認定制度を早急に立上げてワシントン協定に加盟することを決定し、これに関係省庁、経済団体お

よび主要な学協会が賛同して 1999 年に JABEE を設立し、2001 年度から認定を開始しました。そして、当初の目標を達成して 2005 年にアジアおよび非英語圏国として初めてワシントン協定への加盟を果たしました。なお、ワシントン協定の創設 6 カ国の内 5 カ国は、前記の専門職能団体（我が国の技術士会に相当）が認定を行っていますが、米国の ABET は JABEE と同様に学会をベースにした認定団体で、JABEE はシステム構築に際して ABET の協力を得ました。JABEE の加盟が端緒となってその後アジアの主要国のほとんどがワシントン協定に加盟しました。そして、将来の技術者の国際的流動性を見据えて技術者教育の質向上のために切磋琢磨する動きが急速に広まっています。」

その結果、2016年度までに501プログラムが認定され、約26万人のプログラム修了生が世に飛び立って活躍している。なお、ここで“技術者”とは、専門技術力を備え、企画から指導、評価、研究等の業務に従事する者を指す。

## 2.2 審査基準

受審プログラム担当者や審査員の声をも反映させながら、基準は度々、見直され、現在の基準は P-D-C-A サイクルに則った次の 4 項目に整理されている。

基準 1 (P) 学習・教育到達目標の設定と公開

基準 2 (D) 教育手段

基準 3 (C) 学習・教育到達目標の達成

基準 4 (A) 教育改善

これらの下に課程設計・教育環境など計20余の小項目が設けられており、小項目別に 4 段階（適合 Accept / 懸念 Concern / 弱点 Weakness / 欠陥 Defect）で評価され、それらを総合した結果、最終的には 6 年認定 / 3 年認定（要中間審査） / 0 年認定（非認定）の何れかで判定されることになる。

また、審査対象となる知識・能力とは、以下の 9 項目である。

(a) 地球的視点から多面的に物事を考える能力とその素養

(b) 技術が社会や自然に及ぼす影響や効果、及び技

術者が社会に対して負っている責任に関する理解

(c) 数学及び自然科学に関する知識とそれらを活用する能力

(d) 当該分野において必要とされる専門的知識とそれらを活用する能力

(e) 種々の科学、技術及び情報を活用して社会の要求を解決するためのデザイン能力

(f) 論理的な記述力、口頭発表力、討議等のコミュニケーション能力

(g) 自主的、継続的に学習する能力

(h) 与えられた制約の下で計画的に仕事を進め、まとめる能力

(i) チームで仕事をするための能力

すなわち、厳正な審査をパスした教育プログラムの修了生は、これらの知識・能力が習得できたものと保証されることになる。

このように記述すると、JABEE は細部にまで制限を与え、どの教育プログラムも画一的なものとなるのではないかと、との誤解を与えがちであるが、認定基準は次のような特徴を有している点に注意が必要である。

■考え方の枠組みのみを提示する。

■具体的な学習・教育到達目標、教育方法、達成度評価基準、改善法等は全て教育機関が主体的に決める。

■ JABEE の基準で示した枠組みから逸脱しない限り、教育内容や教育方法は自由に変更できる。

■教育の質を保証していることを第三者に示す最低限の証拠文書（既存の文書）により審査する。

つまり、各教育プログラムが自ら設定した学習・教育到達目標を達成するための手段が用意・行使され、適切な成果(outcomes)が得られており、継続的改善が図られるような仕組みが存在し実行されていることが求められ、これらを証明するさまざまな根拠資料(evidences)によって審査されることになる。

## 2.3 審査手順

初審査や 6 年ごとの認定継続審査は、受審プログラ

ム側が作成し、6月末日までにJABEE経由で審査チームに提出する部外秘扱いの「自己点検書」(PDF形式)を事前に審査する書類審査と、9月から11月の間に2泊3日で審査チームが受審校を訪問し、現地で審査する実地審査の2ステップ方式から成る。

「自己点検書」の記載項目や実地審査時の実施メニューの一例を以下に列記する。

■書類審査(自己点検書)

- プログラム情報
- 学習・教育到達目標の評価方法および評価基準
- カリキュラム設計方針
- 授業科目の流れ
- 教育改善の概要
- 根拠サイト(URL)
- 根拠資料(抜粋)

■実地審査

- 学部長・事務系職員幹部との面談
- 教員の個人面接
- 学生の集団面接
- 実験室・図書館・厚生施設等の視察
- 授業参観
- 全根拠資料の点検

なお、一般的な認定種別であるエンジニアリング系学士・修士課程における審査対象は以下の16分野であり、何れの分野で受審するかは各教育プログラムが選択する。

[化学、機械、材料、地球・資源、電子情報通信・コンピュータ、電気・電子、土木、農業工学、工学(融合複合・新領域)、建築学・建築工学、物理・応用物理学、経営工学、農学一般、森林、環境工学、生物工学]

2.4 認定関係

合否を認定する機関と各審査対象の関係を示すとFig.1のようになる。すなわち、最小単位である学生は、たとえば、筆者らが担当する生産環境管理学プログラムにより修了生に値するかどうか判定され、生産環境管理学プログラムはJABEEの審査を受けることとなる。その結果、JABEE認定を受けた教育プロ

ラムの履修生は、間接的にJABEEにより認定されたことになる。さらに、JABEEは国際基準であるワシントン協定に加盟し認定されていることから、JABEE認定修了生は所定の国際基準を満足した諸外国の技術者教育の修了生と同等の扱いを受けることができる。

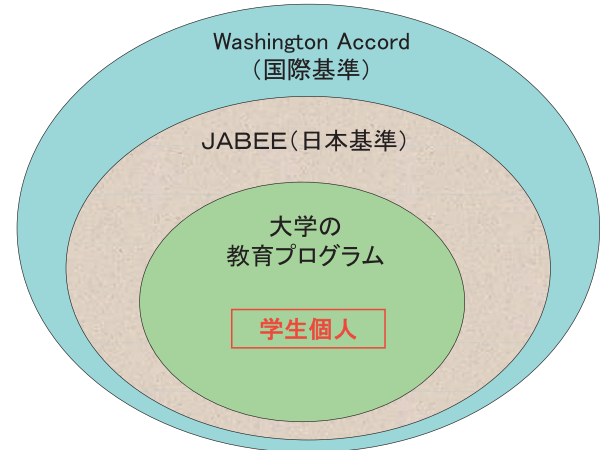


Fig.1 認定関係図

2.5 資格取得

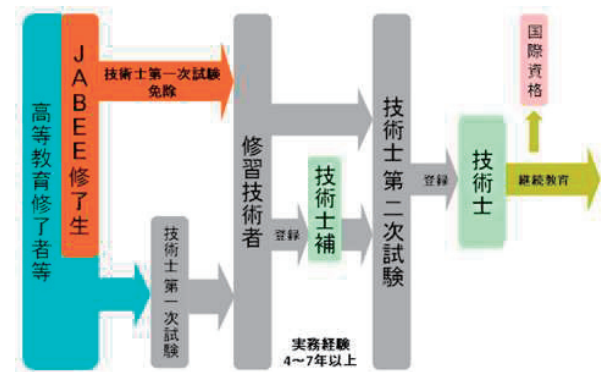


Fig.2 技術士取得への道

国際的技術力を具えた技術者の養成を意図した技術士会<sup>3)</sup>からのアプローチにより、JABEE認定教育プログラムの修了生には技術士第一次試験が免除されるという特典が与えられている (Fig.2)。しかし、我々プログラム担当教員にとっては、修習技術者(技術士補相当)の資格がプログラム修了生に与えられるのはオマケに過ぎず、教育の継続的改善に拍車がかかることと、教育の質が第三者機関の認定により保証される

ことがJABEE 受審の主目的である点を強調しておきたい。

なお、技術者の世界における最高峰の国家資格「技術士」の価値に関しては、技術士会のHP<sup>3)</sup>等を参照されたい。

### 3. 教育プログラムの改善

#### 3.1 受審の歴史

筆者らが担当している農業工学系教育組織におけるこれまでのJABEE 審査の受審歴を纏めると、以下のようである。

- 1992年 学部改組により生産環境工学科が誕生  
(一次産業を対象に土木工学的手法を扱う農業土木・水産土木・森林土木の3分野を統合)
- 2000年 学科内カリキュラム検討 WG を設置
- 2005年 JABEE 審査を初受審 = 2年認定
- 2007年 学部改組により流域環境工学コースが誕生  
中間審査 = 3年認定 (当時は1期5年制)
- 2010年 JABEE 認定継続審査を受審 = 3年認定
- 2013年 中間審査 = 3年認定
- 2016年 学部改組により農林資源環境科学科生産環境管理プログラムが誕生  
JABEE 認定継続審査を受審 = 初の6年認定

ここで特記すべきは、2000年に設置されたカリキュラム検討 WG における検討の順序である。すなわち、当学科の学生が卒業時に到達すべき学習目標を最初に設定し、そのために用意すべき授業科目の構成や各シラバスを次に定め、最後に授業担当教員を決定した。このため、必ずしも自分の専門領域に直結しない授業科目を担当するケースも発生したが、学生に学ばせる必要がある以上、教員も学ぶべしとの大方針の下、学科教員は一致して新しいプログラム作りに励んだ。

それまでは、ややもすると担当科目は担当教員の私有物であり、不可侵領域であるかのような暗黙の了解が蔓延していたが、これを機に互いに意見し合い調整することが当然であるとの共通認識が醸成された。

この頃から20年近く経過し、担当教員の顔ぶれも大

きく入れ替わった今、再度、こうした初期の教育改善の思想を振り返ってみることは意味あることと考える。

さて、丁度その頃、JABEE が設立され、他大学の農業工学系教育組織の動きに関する情報が届き始めたことに加え、当学科の教育改善の方向がJABEE の目指すものと概ね合致していたことから、2002年度入学生の教育プログラムからJABEE 対応を目指すこととなった。

その後、2度の認定継続審査を受け、「合」判定を得続け、2017年度末現在で計201名のプログラム修了生を輩出してきた。

#### 3.2 点検・改善システム

##### (1) 教育改善検討会

教育プログラム担当教員を中心に、毎学期終了後に教育改善検討会を開催している。その中では、新設されたり内容が改編されたり担当者が交替したりした科目の授業報告、シラバスの確認や教育改善システム自身の点検を実施する。さらに、全プログラム履修生の当該学期単位取得状況を一覧表に基づき確認し、対応が必要な学生がいた場合、対応方法を検討する。

##### (2) 科目ポートフォリオ

根拠資料としてJABEE 実地審査に供するために、毎学期終了後に、当該学期開講の全専門科目について担当教員は科目ポートフォリオ(Photo.1)を作成する。

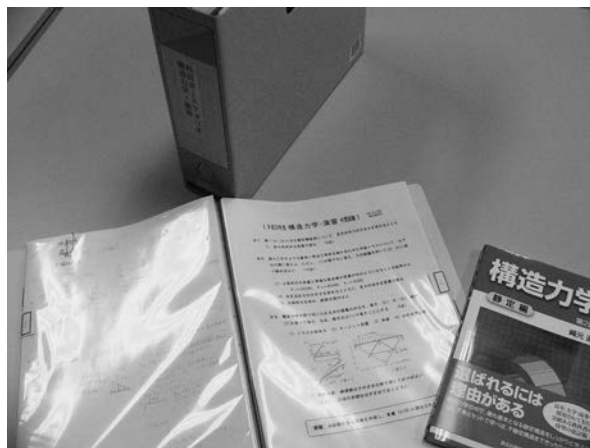


Photo.1 科目ポートフォリオの一例

以下に、科目ポートフォリオに綴込む資料を列記する。

- 総括シート（共通様式）
- 成績一覧表
- 教科書・参考書
- 配付プリント
- 教員用授業ノート・投影資料
- レポートのコピー（「可」レベル）
- 試験問題・解答例
- 試験答案のコピー（「可」レベル）
- その他

なお、科目ポートフォリオは、施錠された書架に過去数年分が常に更新・格納されており(Photo.2)、プログラム担当教員は随時、閲覧が可能である。



Photo.2 科目ポートフォリオ格納状況

### （3）学外者アンケート

学習・教育到達目標の設定に際しては、プログラムが育成しようとする自立した技術者像が定められていることに加え、その技術者像は、修了生の活躍分野が考慮されたものであり、社会の要求にも配慮されたものである必要がある。そこで、これまでの卒業生の就職先や、受験生の高校の先生等を対象としたアンケートや意見交換会により、当プログラムの学習・教育到達目標の他、カリキュラム設計や各科目のシラバスに関する率直な意見を聴取し、教育改善に反映するよう努めている。

### （4）学生ポートフォリオ作成指導

2年次以降の当プログラム履修生には、毎学期末に各アドバイザー教員の指導の下、前学期の単位取得状況や課外活動状況を振り返り、学習目標の達成状況を自己点検し、それを基に翌学期の目標やそれを達成するための方法を、様式が指定された紙媒体方式の学生ポートフォリオに記録することを求めている。この学生ポートフォリオも科目ポートフォリオと同様、施錠された書架に格納し学生指導に活かしてきたが、今後は、新方式となったオンライン方式のe-ポートフォリオを活用する方向で現在、検討している。

### （5）学生会議

学習・教育到達目標の設定に際しては、前述した社会の要求に応えるばかりでなく、学生の要望にも配慮することが求められている。そこで、学習目標、カリキュラム、学習環境などプログラムに対する様々な要望を取り纏めてプログラム担当教員団に上申するよう毎年度冒頭、各学年の代表者から成る学生会議を編成させている。

学生会議を通して挙がってきた要望に対しては、必ずプログラム担当教員団で対応を検討し、回答書を掲示板に貼り出して周知を図るように定めている。

### （6）キャリア教育

当プログラムのカバー領域が、農業土木・環境・建設分野という実学のため、学生には出口を意識させながら学習することを求めている。そこで、2年生以上の学生向けに、技術士会講演会や業界説明会をプログラム独自で頻繁に開催し、早期時点から進路を検討するための材料を提供している。

また、3年次夏季休暇中には必修科目として「地域協働インターンシップ」を開設し、国や県などの公的機関の出先事業所や、ゼネコン・建設コンサルタント・水環境系の企業等にて2週間の現場体験実習を課している。履修科目と現場との関連性を体感し、実習報告書に整理し報告会にて発表することで、進路選択に活かすだけでなく、3年次2学期以降の学習のモチベー

ション・アップにも有効に機能するものとする。

#### 4. おわりに

2017年03月23日に開催された流域環境工学コース・生産環境管理学領域教育改善検討会において「初代プログラム責任者からの伝言」と題し、2代目プログラム責任者への引継ぎを念頭に、筆者がこれまで務めてきたプログラム責任者としての業務を取り纏め、現時点での問題点や課題とともに申し伝えた。今後、学科、学部、さらには全学的な教育プログラムの改善に向けた具体的な動きを検討されるに際し、本稿がその一助となれば幸甚である。

なお、本稿で紹介した一連の教育改善の実績が評価され、筆者を代表者として2017年度高知大学教育奨励賞が授与された。推薦者および選考委員の皆さまに心より感謝申し上げます。また、研究経費と異なりプログラム改善のための教育経費は学外公募がほぼ皆無ゆえ、これまで学長裁量経費や学部長裁量経費により審査料・プログラム維持料を賄ってきた。ここに記して関係者の皆さまに御礼申し上げます。

各人の担当科目の改善を図るだけでなく、広く教育プログラム全体の組織的改革を目指したチームワーク力を今回、大学として公式に称えて頂けたことが、当教育プログラムに関わる多くの教職員のモチベーション昂揚に繋がるものと期待する。

加えて、現在、JABEE 認定プログラムは本学で唯一であるが、これを機に受審に向けた動きが何処かのチームで生まれれば、望外の喜びである。

#### 引用文献

- 1) 伴道一、篠和夫：農学部生産環境工学科における教育改革と JABEE への取組み、高知大学教育研究論集(7)、pp.94-105 (2003)
- 2) JABEE、<https://jabee.org> (参照2018年09月18日)
- 3) 技術士会、<https://www.engineer.or.jp> (参照2018年09月18日)



# 高知大学 moodle2017利用状況レポート

## ■ 大学連携 e-Learning 教育支援センター四国高知大学分室

高知大学は、『四国における e-Knowledge を基盤とした大学間連携による大学教育の共同実施(知プラ e 事業)』に参加しており、LMS(Learning Management System)として moodle を導入している。本レポートは、2017年度(2017年4月1日～2018年3月31日)の

moodle 利用状況を報告するものである。

### 1. コースの利用状況

表1に2017年度の moodle 上で公開されたコースについて報告する。

表1. 学部等別の科目の moodle 利用率・登録ユーザの利用率(下段：2016年度実績)

2017年度	moodle 準備 科目数(A)	moodle 利用 科目数(B)	moodle 利用率 (B/A)	利用科目への登 録ユーザ数(C)	科目にアクセスし たユーザ数(D)	登録ユーザの 利用率(D/C)
共通教育科目	554 (591)	25 (18)	4.5% (3.0%)	1,778 (960)	1,394 (603)	78.4% (62.8%)
人文社会科学部/ 人文学部専門科目	551 (548)	12 (0)	2.2% (0.0%)	325 (0)	267 (0)	82.2% (-)
教育学部専門科目	1,191 (1,225)	4 (1)	0.3% (0.1%)	211 (141)	145 (75)	68.7% (53.2%)
医学部専門科目	283 (304)	16 (4)	5.7% (1.3%)	1,466 (483)	1,239 (446)	84.5% (92.3%)
地域協働学部専門 科目	100 (55)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	--- (-)
理工学部専門科目 /理学部専門科目	434 (377)	23 (24)	5.3% (6.4%)	831 (864)	693 (643)	83.4% (74.4%)
農林海洋科学部専 門科目/農学部専 門科目	540 (532)	15 (4)	2.8% (0.8%)	905 (289)	714 (206)	78.9% (71.3%)
土佐さきがけプロ グラム専門科目	95 (98)	17 (11)	17.9% (11.2%)	328 (183)	161 (83)	49.1% (45.4%)
全学開設科目	7 (8)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	--- (-)

その他(修士課程 大学院科目)	23 (29)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---	(-)
その他(博士課程 大学院科目)	0 (0)	0 (0)	---	0 (0)	0 (0)	---	(-)
土佐さきがけプロ グラム(修士課程 大学院科目)	0 (10)	0 (0)	---	0 (0)	0 (0)	---	(-)
人文社会科学専攻 (修士課程 大学 院科目)	0 (44)	0 (0)	---	0 (0)	0 (0)	---	(-)
教育学専攻(修士 課程 大学院科目)	378 (392)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---	(-)
医科学専攻(修士 課程 大学院科目)	106 (104)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---	(-)
医学専攻(博士課 程 大学院科目)	336 (329)	1 (1)	0.3% (0.3%)	124 (1)	119 (0)	96.0% (0.0%)	
看護学専攻(修士 課程 大学院科目)	74 (64)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---	(-)
理学専攻(修士課 程 大学院科目)	466 (409)	3 (3)	0.6% (0.7%)	13 (21)	11 (21)	84.6% (100%)	
応用自然科学専攻 (博士課程 大学 院科目)	206 (213)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---	(-)
農学専攻(修士課 程 大学院科目)	959 (943)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---	(-)
黒潮圏総合科学専 攻(博士課程 大 学院科目)	60 (86)	0 (0)	0.0% (0.0%)	0 (0)	0 (0)	---	(-)
その他	13 (16)	4 (11)	30.8% (68.8%)	138 (1,020)	125 (660)	90.6% (64.7%)	
オープンコンテンツ	4 (4)	4 (4)	100.0% (100.0%)	8 (21)	6 (17)	75.0% (81.0%)	
講習・研修用	15 (4)	15 (3)	100.0% (75.0%)	30,304 (116)	1,555 (108)	5.3% (93.1%)	

(A) moodle 準備科目数は、高知大学で開講されている全授業科目(シラバスに掲載された科目)及び、「その他」・「オープンコンテンツ」・「講習・研修用」の科目(シラバス掲載外の科目)を加えた数である。本学では moodle を利用したいと思う教員がいつでも利用を開始できるよう、履修登録期間に合わせ、学期ごとの履修学生データ・授業科目データ・授業担当教員データを moodle 上に登録している。なお、各コースに登録されたユーザが当該コースを利用するには、コースを公開する必要がある。

(B) moodle 利用科目数(公開コース数)は、実際に公開されたコース数である。

(C) 利用科目への登録ユーザ数は、(B)に登録されたユーザ数である。この数は教職員・学生を区別していない。

(D) 科目にアクセスしたユーザ数は、moodle にログイン後、各リソースに対してなんらかの操作を行ったことのあるユーザ数を示している。

## 結果

科目の moodle 利用率(全科目中の公開されたコースの割合)はどの学部においてもたいへん少ないものの、本年度の利用科目数は、教育学部・医学部・農林海洋科学部(農学部含む)では、前年度から約4倍に増えている。また、前年度は利用科目がなかった人文社会科学部(人文学部含む)は、本年度12科目に増えている。まったく利用していない学部も地域協働学部1学部のみとなった。なお、大学院科目では、前年度と同様に利用率の伸びは見られなかった。

一方、登録ユーザの利用率(公開されたコースに登録されたユーザが実際にコースにアクセスした割合)は非常に高い。共通教育、教育学部、理工学部(理学部含む)で10%を超える利用率の増が見られる。医学

部は8%減ではあるが、科目数が倍増しているため、トータルでは増加していると言える。人文社会科学部は本年度から初めて moodle を利用しているが、登録ユーザの利用率が82%を越えており、利用率は非常に高い。なお、講習・研修用の登録ユーザの利用率が87%減となったのは、本年度は同項目内に全教職員対象のコースがあり、当コースの利用ユーザ数16,603名(全教職員)に対して、ユーザの利用率が4%であったことが大きく影響している。

## 2. アクセス状況

表2に2017年度のユーザ種類別の利用率・ログイン回数・アクセス数について報告する。

表2. 2017年度ユーザ種類別の利用率・ログイン回数・アクセス数(下段:2016年度実績)

2017年度		合計	本学学生	本学教職員	連携大学ユーザ
ユーザ数(E)		17,006 (14,948)	12,254 (10,937)	4,363 (3,935)	389 (76)
ログインしたユーザ数(F)		3,852 (1,880)	2,458 (1,482)	1,017 (347)	377 (51)
利用率(F/E)		22.7% (12.6)	20.1% (13.6)	23.3% (8.8)	96.9% (67.1)
延べログイン数(G)	第1学期	42,012 (19,753)	28,002 (17,351)	3,405 (2,288)	10,605 (114)
	第2学期	30,305 (15,152)	26,049 (12,584)	3,894 (2,155)	362 (413)
延べアクセス数(H)	第1学期	896,476 (410,683)	559,841 (339,454)	138,961 (68,253)	197,674 (2,976)
	第2学期	464,669 (257,348)	358,185 (193,581)	99,620 (54,374)	6,864 (9,393)
ログインあたりのアクセス数 (H/G)	第1学期	21.3 (20.8)	20 (19.6)	40.8 (29.8)	18.6 (26.1)
	第2学期	15.3 (17)	13.8 (15.4)	25.6 (25.2)	19 (22.7)

(E) ユーザ数は、moodle 上に登録されているユーザの数である。全学認証 ID の登録数を数えた。本学学生、本学教職員、連携大学ユーザの3種に分けた。連携大学ユーザ数とは、本学が知プラ e 事業として提供している共同実施科目へ登録している連携大学のユーザ数である。

(F) ログインしたユーザ数は、全学認証 ID を使ってログインしたことのあるユーザの数である。

(G) 延べログイン数は、全学認証 ID を使ってログインする度にカウントされる数である。複数回ログインした場合は、それぞれを数えている。

(H) 延べアクセス数は、moodle ログイン後、各リソースに対して何らかの操作を行った数である。ページを閲覧する、動画を開く、小テストを受験するなどがこれにあたる。ログイン回数、アクセス数は、第1学期・第2学期それぞれの数を数えた。

## 結果

登録されている全ユーザ数に対し、実際にログインしたことのあるユーザは20%を越えた。連携大学ユーザの利用率は、知プラ e 科目受講のためなので高く、共同実施科目が増加したこともあり、利用者数は5倍増であった。

ログインあたりのアクセス数は、ログイン後にどの程度の活動を行ったかの目安である。本学学生、教職員のこの値が、第1学期から第2学期で減少していることが特徴であった。

## 考察

表1、表2の結果に加え、教職員のログイン数が約3倍になったことから、moodle を利用する科目数の増加の一因として、教職員の moodle 利用者の増加が考えられる。また、moodle を利用する学生数が昨年度から約1000人増加したことは、moodle を利用する科目が増えたためと考えられる。教職員の moodle 利用者の増加については、各学部で「moodle 講習会（教員対象）」および大学連携 e-Learning 教育支援センター四国の平成29年度スキルアップ研修会「moodle 講習会（教職員対象）」（本学開催）を実施したことの効果と考えられる。講習会を受けて利用方法を理解していくことや moodle を身近な教員が利用することで、moodle 利用のハードルが下がり、利用を開始する教員や利用科目を増やす教員が生じている可能性もある。

本学の moodle で開講される知プラ e 科目が1科目から4科目に増加したこともあり、他大学のユーザ数は約5倍に増えている。知プラ e 科目の増加が、利用者数等の増加に貢献していると考えられる。

ログインあたりのアクセス数の変化は少なく、減少しているところがある。特に、連携大学の学生は第1学期、第2学期ともログインあたりのアクセス数が昨年度より減少している。本学の知プラ e 科目の受講生では、リピーターが多い傾向にあるため、moodle を使い慣れたことから、少ないログイン回数で効率よく受講している学生が増加していることが考えられる。同

様のことが連携大学の学生に生じている可能性がある。

なお、本年度に開講された知プラ e 科目38科目のうち34科目が、他大学の moodle で開講されている。他大学の moodle を利用して知プラ e 科目を受講した高知大生の数は、昨年度から3倍以上に増加していることから、高知大生の延べ moodle 利用率は高いと予想される。

## 高知大学教育研究論集に関する内規

高知大学大学教育創造センター  
平成27年10月28日制定  
最終改正 平成29年6月28日

### (趣旨)

第1条 この内規は、高知大学大学教育創造センターが発行する「高知大学教育研究論集」(以下「論集」という。)(英文名：Kochi University Reports of Educational Research and Activity) について定める。

### (目的)

第2条 論集は、高知大学における教育に関する研究および実践等の成果を公表し、高知大学の教育研究活動の推進に資する。

### (論集の発行時期)

第3条 論集は、年刊とし、原則として12月に発行する。

### (編集委員会)

- 第4条 論集の編集は、「高知大学教育研究論集」編集委員会(以下「委員会」という。)が行う。
- 2 委員会は、大学教育創造センター専任教員及び兼務教員により構成する。
  - 3 委員会には互選によって委員長を置く。
  - 4 委員長は、論集の受理にあたって、編集委員以外の学内者に意見を求めることができる。

### (審議事項)

第5条 委員会は、次の事項を審議し決定する。

- (1) 論集の編集方針
- (2) 論文、資料等の投稿受理、編集・校閲に関すること。
- (3) 委員長の選出
- (4) 内規および申合せ等事項の制定・改廃に関すること。
- (5) その他、論集の発行に関すること。

### (事務)

第6条 委員会の事務は、学務部学務課総務係において行う。

### (その他)

第7条 編集・発行に関する申合せは、別に定める。

### 附 則

- 1 この内規は、平成27年10月28日から施行し、平成27年4月1日から適用する。
- 2 高知大学大学教育開発委員会「高知大学教育研究論集に関する内規」は、廃止する。

### 附 則

この内規は、平成29年6月28日から施行し、平成29年4月1日から適用する。

## 高知大学教育研究論集の編集・発行に関する申合せ

この申合せは、高知大学教育研究論集に関する内規第7条に基づき、高知大学教育研究論集（以下「論集」という。）の編集・発行に関し必要な事項を定める。

### 1. 原稿の種別

高知大学教育研究論集（以下「論集」という。）には、高等教育に関わる学術論文、実践報告、講演筆記等を掲載する。

### 2. 投稿資格

- (1) 論集に投稿できる者は以下のとおりとする。
  - 1) 高知大学（以下「本学」という。）の専任の教職員
  - 2) 本学の非常勤教員（非常勤職員の就業規則の適用を受ける者）
  - 3) 「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）」加盟校の教職員
  - 4) 上記以外で論集編集委員会（以下「編集委員会」という。）が認めた者
- (2) 共著論文の場合、上記の者が筆頭著者であることを要件とする。

### 3. 投稿規定

- (1) 学術論文の投稿は、1人1編とする。
- (2) 原稿は完全原稿とし、投稿に際しては、「掲載願」を添えて、あらかじめ定められた期日までに編集委員会に提出しなければならない。
- (3) 原稿の枚数は原則として次の通りとする。
  - 〔邦文〕20,000字以内（注を含む）、版面で12ページ（図版を含む）を超えないものとする。
  - 〔欧文〕邦文の基準に準じて、10ページ（注、図版を含む）を超えないものとする。
- (4) 原稿には、表題、著者名、所属を表記した表紙を付ける。
- (5) 原稿の作成要領は、「高知大学学術研究報告投稿の手引」に準ずる。
- (6) 投稿が受理された場合、投稿者は当該論文等が高知大学学術情報リポジトリにおいて公開されることを了承するものとする。

### 4. 著作権等

- (1) 掲載論文等の著作権は原則として本学に帰するものとする。共著での投稿に際しては、当該論文の著作権が本学に帰属することを、共著者全員が同意しているものとみなす。したがって、投稿者は、共著者全員に本手続きを示し、この点に関する承諾を得た上で投稿しなければならない。
- (2) 本文の一部や図・表・写真等を他の著作物から転載する場合、著作権に係わる問題や法令上の手続きは、投稿者があらかじめ処理しておかなければならない。
- (3) 掲載する写真の、プライバシーにも配慮しなければならない。
- (4) 論集の、電子的記録媒体（CD-ROM、DVD-ROM等）への変換・送信可能化・複製・学内外への配布及びインターネット等で学内外へ公開する権利（公衆送信権、自動公衆送信権等）は、本学が専有するものとする。

## 5. 投稿の受理

- (1) 投稿の受理については、編集委員会がこれを行う。
- (2) 編集委員会において、論集の趣旨や投稿規定に合わない判断した場合は、投稿を受理しないことがある。
- (3) 投稿の受理の判断に際し、編集委員会は、当該委員以外の学内有識者に意見を求める場合がある。

## 6. 校閲

編集委員会は、論集に掲載される論文等の水準を維持するために、投稿された原稿のうち「学術論文」と「実践報告」、「講演筆記等」を含むすべての原稿の校閲を行う。

## 7. 編集

- (1) 論集の発行は、1年度1巻とする。
- (2) 論集の規格はA4版とし、紙質は全て上質紙とする。
- (3) 論集の表表紙には日本語、裏表紙には英語で次の事項を表記する。
  - 1) 名称
  - 2) 巻数
  - 3) 発行年
  - 4) 発行者
  - 5) 目次
- (4) 本文の組版は、横組1段または2段とし、通しページをページ下中央に入れる。
- (5) 論集の掲載順序は、編集委員会で協議・決定する。
- (6) 論集奥付の発行年月日は、「(当年度の)12月31日」とする。

## 8. 契約・発注

- (1) 契約・発注は、財務課経理室において行う。
- (2) 投稿者が別刷を必要とする場合は、原稿提出時に申し出ることとする。なお、別刷に要する経費は原則として執筆者の負担とする。
- (3) 図表等の印刷において、特別な費用が必要となる場合は著者負担とする。

## 9. 配布

製本された論集は、著者に各1部を配布するとともに、本学図書館中央館・医学部分館・農学部分館に閲覧用として各1部を配布するものとする。他の閲覧には、本学学術情報リポジトリにおいて公開するものとする。

### 附 則

- 1 この申合せは、平成27年10月28日から施行し、平成27年4月1日から適用する。
- 2 高知大学大学教育開発委員会「高知大学教育論集発行規約」は廃止する。

### 附 則

この申合せは、平成29年6月28日から施行し、平成29年4月1日から適用する。

## 『高知大学教育研究論集』 執筆要項

### 1.

- (1) 原稿は未発表のものに限る（ただし、口頭発表はこの限りではない）
- (2) 原稿は、刷り上がり12ページ（図表を含む）を原則とする
- (3) 原稿はA 4 版用紙に印刷し、電子媒体（執筆者氏名、使用ソフト名を明記）に原稿を記録したものを添付して提出する。ただし、電子メールによる提出も可能とする。

### (4)

#### A. 和文で執筆する場合（ワープロ仕上げ・横書きを原則とする）

1. 原稿は、24字×40行 2枚段組みを1ページとする
2. 原稿のフォントは、和文にはMS明朝体を、数字・欧文にはCentury 体を使用する
3. 第1ページ目には、題目と執筆者名、キーワードを順に記入する。副題と執筆者名の間は1行空ける。なお、連名執筆者として、該当する者以外が含まれる場合は、その現在の所属機関名を第1ページ脚注に明記する
4. 題名のフォントサイズは15ポイント、副題のフォントサイズは12ポイント、執筆者名のフォントサイズは10.5ポイントとし、キーワードは、5ワード以内とする。

#### B. 欧文で執筆する場合（ワープロ仕上げを原則とする）

1. 原稿は、50ストローク（目安）×40行 2段組みを1ページとする
2. 原稿のフォントは、Century 体を使用する
3. 第1ページ目には、題目と副題、執筆者名を順に記入する。副題と執筆者名の間は1行空ける。なお、連名執筆者として、該当する者以外が含まれる場合は、その現在の所属機関名を第1ページ脚注に明記する
4. 題名のフォントサイズは15ポイント、副題のフォントサイズは12ポイント、執筆者名のフォントサイズは10.5ポイントとする

2. 注及び引用文献は、論文末に一括して掲げる。その形式は、各研究分野の学会誌の規定に従って構わないが、論文の場合は、著作・論文名・雑誌名・巻・年・ページ、単行本の場合は、著者・書名・発行所・年は必ず記すこと

3. 提出原稿は、完全原稿とする。著者による校正は、2校までとする。なお、初稿原稿提出時に、体裁を整えるために、編集委員会が校正を行うことがある。



## 『高知大学教育研究論集』第24巻原稿募集のご案内

高知大学教育研究論集編集委員会

例年、発行しております『高知大学教育研究論集』は、本号で23巻を数え、大学教育にかかわる研究及び実践等の発表の場として、教育研究の推進に貢献してまいりました。

次年度も、「高知大学教育研究論集に関する内規」に基づき、24巻の原稿を募集いたします。「高知大学教育研究論集発行の編集・発行に関する申合せ」に従い、次の要領で投稿していただきますよう、お願い申し上げます。

### 記

#### 1. 提出時に必要なもの

##### I 「掲載願」(別紙のとおり)

##### II 論文原稿

表題、著者名、所属を表記した表紙を付けてください。

投稿に際しては、原稿の複写を著者の手元に保管しておいてください。

##### III 電子媒体(ソフト名明記・必須)

アプリケーション・ソフトの読み取りが不可能な場合にそなえて、テキスト形式のファイルを添付してください。

#### 2. 提出期限

2019年9月下旬(予定)

#### 3. 提出先

学務部学務課教育支援室総務係  
(内線8652) (844-8652)

#### 4. 問い合わせ

高知大学 大学教育創造センター  
塩崎 俊彦  
TEL 内線 8624  
E-mail: shiozaki@kochi-u.ac.jp





## 編集後記

第23巻より冊子形態の発行をとりやめ、リポジトリのみの刊行とさせていただきます。今後ともよろしく申し上げます。

この10年くらい的高等教育をめぐるキーワードを俯瞰的に見れば、学びの転換（教師が教えるから学生が学ぶへ）→アクティブラーニング→学修成果の可視化→大学教育の質保証というように変化してきました。本誌上の論考も、こうした大学教育をめぐるトレンドを如実に反映してきたものといえます。

ところで、この「質保証」の語が、製造現場の「品質保証（Quality Assurance）」に由来するものであることはご存知のとおりです。均質な性能を備えた製品を送り出すために、内部質保証を行い、ユーザーのさまざまな意見が外部質保証として機能する。製品の均質性を担保するためには、材料の吟味においても相応の質保証がなされなければなりません。これを教育にあてはめたとき、大学に入学してくる学生の質は一様に均質ではない。入学試験は、その均質性を担保するためある程度機能していたこともありましたが、いまはそうもいっておられない。

そうしたなかで、個性ある学生の質をどのように担保していくのか。とても手間のかかることに、これからの大学教育は取り組んでいかなければなりません。

本誌に寄せられた論考が、そうした難問に寄与するものとなるよう、今後も研鑽を積んでまいりたく存じます。（俊）

高知大学教育研究論集 第23巻 平成30年

KOCHI UNIVERSITY REPORTS  
OF  
EDUCATIONAL RESEARCH AND ACTIVITY  
Volume 23 2018

平成30年12月 発行

Published December 2018

発行者 高知大学大学教育創造センター

〒780-8520 高知市曙町2丁目5番1号

電話 (088) 844-8652

印刷 有限会社 西村謄写堂

〒780-0901 高知市上町1丁目6-4

電話 (088) 822-0492

ISSN 2434-2513





**KOCHI UNIVERSITY REPORTS  
OF  
EDUCATIONAL RESEARCH AND ACTIVITY**

**2018**

---

**CONTENTS**

**[Article]**

Motoharu KANAYAMA	Career education, guidance and counseling taught in teacher-training courses .....	1
Shizuya TARA Fuminori MATSUBARA Masayo HASEGAWA	English Courses for Passing Eiken .....	11
Kenichiro TERASHITA Fumino OKUTANI Mariko SHIMODA Yukio KURIHARA	Reconstruction of Nursing Course Curriculum to Forster more Contributable Nurses to Regional Medical Services – As Chance in development of Nursing Course, Kochi Medical School – .....	19
Sachiko MORITA	Collaboration between Career Center and Faculty in Australian Universities .....	25
Chika SAKAMOTO	Discussion on the Concept of Peer Support at the University Library: Focusing on Students' Library Use and Learning in Kochi University .....	37
Naoki FURUICHI	The Relationship between Joint Attention and Educational Materials .....	49
Kunio MINATO Emiko TAMAZATO Hiroshi TSUJITA	Students' Attitude toward Collaborative Community Studies: Based on the New Student Survey at the Faculty of Regional Collaboration, Kochi University in Academic Years 2015-2018 .....	57
Yasumichi IWASAKI	Situation of the Organization Evaluation in National University Corporation: Surveyed with a Questionnaire Survey .....	71

**[Educational Practice]**

Kotaro YAMAUCHI	Report on educational improvement programs in Social Sciences Course, Department of Humanities and Social Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, Kochi University .....	85
Koji UDA	Efforts of Experiments of Marine Bioscience & Molecular Technology III .....	97
Shinsuke MATSUMOTO	Continuous Practices of Educational Program (Agricultural Engineering Field) Accredited by JABEE .....	105

**[Report]**

University Consortium for e-Learning, Shikoku Center, branch office of Kochi University	2017 Annual Report of moodle in Kochi University .....	111
---	--	-----

<b>[Editor's Postscript]</b> .....	122
------------------------------------	-----

---

**VOL.23 2018**

**Edited by Kochi University Center for Higher Education Development**